

# शिक्षक शिक्षा

## Teacher Education



2063

शिक्षक शिक्षा

Teacher Education

वर्ष ४, अङ्क १, आषाढ, २०६३

Vol. 4, No. 1, July, 2006

सल्लाह

अर्जुनबहादुर भण्डारी

बुनु श्रेष्ठ

सम्पादन

सुनीता मालाकार

मदन नाथ

विष्णु पराजुली

गिरमान थापा

दिनेशकुमार श्रेष्ठ

नेपाल सरकार

शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर

२०६३

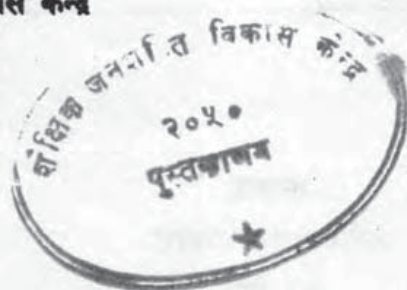
**प्रकाशक**

नेपाल सरकार

शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर



G 1473

© शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, २०६३

(लेख रचनाहरूमा अभिव्यक्त गरिएका विचार लेखकहरूका निजी विचार हुन् ।)

**आवरण पृष्ठ डिजाइन**

- सुमन बज्राचार्य

**टाइप सेटिङ तथा डिजाइन**

- किरण मान श्रेष्ठ





नेपाल सरकार

प्रा. डा. मंगलसिद्धि मानन्धर

शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्री

निजी सचिवालय

केशरमहल, काठमाडौं ।



फोन नं. ४४११४९९

४४१४६९०

मिति:- २०६३/०३/२५.....



विषय:-

**शुभकामना**

शिक्षा क्षेत्रमा संलग्न मानव संसाधनको पेशागत क्षमता अभिवृद्धि/विकासका लागि व्यवस्थापन गर्न शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय अन्तर्गत स्थापना गरिएको शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट वार्षिकरूपमा प्रकाशित हुँदै आएको "शिक्षक शिक्षा" यस वर्ष चौथो अङ्क, शिक्षक एवम् व्यवस्थापन तालिम र शैक्षिक अनुसन्धानसँग सम्बन्धित लेखर-रचनाको सङ्कालो लिएर प्रकाशित हुन लागेकोमा खुशी लागेको छ ।

परिवर्तित राष्ट्रिय सन्दर्भमा शिक्षा क्षेत्रमा विद्यमान चुनौतिहरूको सामना गर्न विभिन्न पक्षहरूमा सुधारको खाँचो महसुस गरिएको छ । विशेषगरी सामुदायिक विद्यालयमा गुणस्तरीय शिक्षाको सुनिश्चितताका लागि विद्यालयमा कार्यरत शिक्षकहरू, प्रशिक्षकहरू र शैक्षिक व्यवस्थापकहरूको कार्यक्षमता अभिवृद्धिगरी समय सापेक्ष ढङ्गले आफ्नो कार्य क्षेत्रमा योगदान पुऱ्याउन अभिप्रेरित गर्ने शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको भूमिका महत्वपूर्ण छ ।

अन्त्यमा, यस पत्रिकामा प्रकाशित शैक्षिक सूचना एवम् अनुसन्धानात्मक लेखरचनाहरू शैक्षिक क्षेत्रमा कार्यरत र चासो राख्ने सबैका लागि उपयोगी हुने अपेक्षा गर्दै यस प्रकारको प्रकाशनको निरन्तरताको लागि शुभकामना व्यक्त गर्दछु ।

*मंगलसिद्धि*

(प्रा. डा. मंगलसिद्धि मानन्धर)

मन्त्री

शिक्षा तथा खेलकुद





# नेपाल सरकार शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय



फोन नं. ४४११५९९  
केशरमहल, काठमाडौं ।  
मिति : - २०६३।०३।

## शुभकामना

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट वार्षिक रूपमा प्रकाशन गरिदै आएको "शिक्षक शिक्षा" पत्रिकाको नयाँ अङ्क प्रकाशित हुन लागेकोमा मलाई खुसी लागेको छ ।

गुणस्तरीय शिक्षा आजको अपरिहार्य आवश्यकता हो । यसको सुनिश्चितताका लागि शिक्षा क्षेत्रमा संलग्न जनशक्ति र सरोकारवाला सबैको महत्वपूर्ण भूमिका रहेको हुन्छ । त्यसैले शिक्षा क्षेत्रमा सेवारत जनशक्तिको पेसागत दक्षता अभिवृद्धि गर्ने दायित्व बोकेको निकायका रूपमा रहेको शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट प्रकाशन हुन लागेको यस पत्रिकामा समावेश भएका लेख रचनाहरु अनुसन्धानमूलक, सूचनामूलक, शिक्षाप्रद एवं उपयोगी हुनेछन् भन्ने विश्वास लिएको छु ।

अन्त्यमा, यस पत्रिकाको स्तरीयता र निरन्तरताको कामना गर्दछु ।

रामसरोबर दुवे  
निमित्त सचिव



## सम्पादकीय

शैक्षिक अवसर सर्वसुलभ गराउने अभियानसँग गुणस्तरीयताको पक्ष जोडिएर आउँछ । शिक्षामा गुणस्तरीयता कायम गर्न सक्षम शैक्षिक जनशक्तिको अपरिहार्यता हुन्छ । शिक्षा क्षेत्रसँग सम्बद्ध जनशक्ति सक्षम, प्रतिबद्ध र दक्ष नभइकन देशमा गुणस्तरीय शिक्षाको सुनिश्चितता गर्न सकिँदैन । यसै सन्दर्भमा शिक्षा क्षेत्रमा सङ्लग्न विद्यालयतहदेखि व्यवस्थापन तहसम्म कार्यरत मानव संसाधनको क्षमता अभिवृद्धिको लागि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट लामो एवम् छोटो अवधिका तालिम, गोष्ठी, कार्यशाला सञ्चालन, तालिम नीति निर्धारण, शैक्षिक अनुसन्धान, तालिम स्रोतसामग्री विकास जस्ता कार्यहरू भइआएका छन् ।

विश्वमा दिनानुदिन विकास भइरहेका नवीनतम् शैक्षिक ज्ञान, सीप र प्रविधिबारे सम्बद्ध वर्गलाई सुसूचित गराई ताजगी गर्न सकियो भने गुणस्तरीय एवम् प्रभावकारी शिक्षण सिकाइ गर्न र व्यवस्थापकीय सेवा प्रदान गर्न सकिन्छ ।

सूचना एवम् प्रविधिको क्षेत्रमा भएका विकासले ज्ञान र सीपको क्षेत्रलाई व्यापक बनाउँदै लगेको छ । एकपटक प्राप्त गरेको कुनै निश्चित ज्ञान, सीपलाई पुनःताजगी एवम् अद्यावधिक गर्न सकिएन भने बदलिँदो परिवेशमा समायोजन हुन र प्रभावकारी सेवा प्रदानगर्न असम्भव प्रायः हुन्छ । यसैले शैक्षिक उन्नयनका लागि नवीनतम् ज्ञान, सीप र प्रविधिसँग परिचित हुँदै शिक्षाकर्मीले नियमित रूपमा उपलब्ध सबै स्रोतको उपयोग गर्नु अपरिहार्य छ ।

प्रस्तुत पत्रिकामा उपर्युक्त कुराहरूलाई विचार गरी शिक्षा क्षेत्रमा विज्ञहरूका अनुभव, शैक्षिक सूचना एवम् अनुसन्धानात्मक लेखरचना, सफल शैक्षिक अभ्यासहरू आदि सङ्ग्रह गरिएकोले सम्बन्धित पाठकहरूलाई उपयोगी हुने अपेक्षा गरिएको छ । यस अङ्कमा प्रकाशित लेखरचना तथा अन्य विषयवस्तु सम्बन्धमा पाठकवर्गबाट रचनात्मक सुझावको केन्द्र सदैव स्वागत गर्दछ ।

आषाढ, २०६३

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र  
सानोठिमी, भक्तपुर





## विषयसूची

शीर्षक	पृष्ठ
१. विद्यालय शिक्षा प्रणाली सुधारको रोडम्याप : एक प्रस्ताव - शिवकुमार सापकोटा	१
२. सामाजिक न्याय शिक्षा - नेपाली परिवेशमा - हरिविनोद अधिकारी	१४
३. प्राथमिक विद्यालय शिक्षामा बोलाइ सीप शिक्षण - तोयानाथ खनाल	२०
४. नेपालमा सामाजिक अध्ययन शिक्षणको विद्यमान अवस्था समस्या र समाधान - खुबीराम अधिकारी	२७
५. जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षा - गौरीशङ्कर पाण्डे	३५
६. सबैका लागि शिक्षा, २०१५ भित्र उपेक्षित बाल आँखामा सिकाइः आवश्यकता, चुनौति र रणनीति - भोजबहादुर बलायर	४३
७. नेपालमा शिक्षक तालिमः एक सिंहावतोकन - खगराज बराल	५२
८. शिक्षक तालिम प्रणालीको प्रभावकारिता अध्ययनः अनुभव र प्राप्तिहरू - ईश्वरी प्रसाद ज्ञवाली	६५
९. विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन पद्धतिको आवश्यकता र चुनौतिहरू - श्यामसिंह धामी	७७

१०.	Teachers' Professional Development: Perspectives and Models - A.B. Bhandari	८८
११.	Inequality in Education: Explaining Underachievement at Primary Schools in Nepal - Bishwanath Karmacharya	९७
१२.	Community Participation in School Finance: (A Case of a Secondary School) - Balaram Timilsina	१०९
१३.	Understanding Teachers' Professionalism: What, Why and How ? - Ananda Paudel	११८
१४.	Teacher Preparation: The Theories, Gaps, Issues & Challenges - Bhoj Raj Sharma	१२७
१५.	Comparative Educational Status within South Asian Countries - Hari Lamsal	१३७
१६.	Cultural and Economic Politics of ELT with Special Reference to Nepal - Madan Nath	१४४
१७.	Dilemmas and Challenges of Teaching English in Nepal - Pramod Shah	१५४



• प्राविधिक अधिका, श्री. ज. वि. के.

वि.सं. २००७ सालदेखि २०२८ सालसम्म देशमा मूलतः दुई प्रकारको राजनीतिक अवस्था विद्यमान रह्यो । वि.सं. २०१७ सालसम्म प्रजातान्त्रिक पद्धती कायम रहेको जसले देशमा सर्वाङ्गीण विकासको संकेतहरूको रूपमा शिक्षा अवस्थालाई आत्मसात गर्‍यो र सोही अन्तर्गत महत्त्वकांक्षी शिक्षा नीति एवम् योजनाहरू जस्तै नेपालमा शिक्षा २०११ र सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा योजना २०१८ प्रकाशमा आए ।

१) राजनीतिक परिवर्तन

शैक्षिक विकासको कालखण्डगत संक्षिप्त लेखालेख ।  
नेपालको शैक्षिक विकासको आधुनिक युग वि.सं. २००७ सालको प्रजातान्त्रिक स्थापनासँगै प्रारम्भ भएको मानिन्छ । यद्यपी त्यस पूर्व शैक्षिक विकासको लागि गरिएको प्रयास एवम् विकासको अपरिहारिताको महत्त्व जस्ता पक्षहरूलाई पनि इतिहासले भुल्न नसक्ने योगदान मान्न सकिन्छ । यस परिप्रेक्ष्यमा पछिल्ला विप्लवखण्डसम्मक अन्तर्दृष्टिहरूमा २००७ सालपछिका मुख्य तीन कालखण्डमा घटित शैक्षिक विकासको विविध अवस्थालाई समेटिएको छ ।

योजनाहरूबाट लिइएको छ ।  
लिइएको छ । लेखमा प्रस्तुत भएको तथ्यागत विषयहरूले हालसम्म भएको अध्ययन, अनुसन्धान एवम् लागि अन्तर्गत एवम् योग्य विद्यालयीय शिक्षा अवस्था स्थापना गर्ने समय रोडम्याप प्रस्तुत गर्ने उद्देश्य अवस्थामा विद्यमान असङ्गती एवम् केन्द्रीय समस्या र तिनका कारण उजागर गर्ने र नयाँ नेपालको सरकारी परिकल्पनामा प्रवाह भएको हुनाले लेख तयार गरिएको छ । यस लेखले मूलतः विद्यालयीय शिक्षा आधुनात्मिकता प्रवाह भएको हुनाले विकासको बाटोमा एवम् नयाँ नेपालको परिकल्पना साकार पार्ने राज्यको शासन अवस्था सञ्चालन गर्ने प्रणाली, राजनीतिक अवस्थामा आएको अग्रगामी परिवर्तन र

मार्तुपन आम आकांक्षालाई स्वीकार गर्ने आजको आवश्यकता बनेको छ ।  
विद्यालयीय शिक्षा प्रणालीको सुधारमा राजनीतिक परिवर्तनको स्वरूप र स्तरलाई आत्मसात गर्दै छलफल वढस र आन्तरिक अध्ययन समेत प्रारम्भ भएको महत्त्वपूर्ण गरिएको छ । प्रस्तुत सन्दर्भमा विशेषतः सम्बन्धित निकटवर्तीहरूबाट राष्ट्रिय विकासको संकेतहरू - शिक्षा अवस्थाको सुधारका लागि प्रस्तावित विचार, आकाङ्क्षा राख्ने आमनामातिकको आधारभूत अधिकार हो । यसै तथ्यालाई मध्यनजर गरी सरकारी एवम् देशमा राजनीतिक अवस्थाको परिवर्तनसँगै विकासको विविध पक्षमा समेत आमूल परिवर्तनको राष्ट्रको आवश्यकता अन्तर्गत संस्थागत एवम् स्थायीरूप प्रदान गर्ने कामहरू जारी छन् ।  
नेपालमा २०६३ सालको आमनामासँगै ऐतिहासिक जनआन्दोलनको बलबाट सार्विकको राजनीतिक परिवर्तन

- विश्वकृष्ण सापकोटा \*

विद्यालय शिक्षा प्रणाली सुधारको रोडम्याप: एक प्रस्ताव



२) अवस्थापकीय प्रबन्ध  
समग्रमा विश्लेषण गर्दा वि.सं.२००७ सालदेखि २०२८ सालसम्म विद्यालय शिक्षाको केन्द्रीकृत अवस्थापन प्रणाली अखिरघर गरेको पाइन्छ । यस अवधिसमेत २००७ सालदेखि २०१७ सालसम्मको अवस्थापन सञ्चालित भएको हुँदा केन्द्रीकृत अवस्थापनलाई त्यसको स्वाभाविक उपज मान्न सकिन्छ ।

विश्वकालीन विकासको लागि नै सशक्त साधन भयो ।  
अन्ततः नेपालको शिक्षा अवस्था न त अन्तर्राष्ट्रिय भ्रम बजारका लागि प्रतियोगी बन्यो न त देशको शिक्षाको विषयगत प्राथमिकता तोक्न सक्यो ।

देशमा बढ्दो बेरोजगारीको समस्या एवम् गरीबी तथा आर्थिक दुर्गतीको परिणाम स्वरूप सरकार र आम नागरिकको प्राथमिकता प्राविधिक शिक्षा एवम् अवसाधिक तालिम जस्ता रोजगारमूर्खी शिक्षामा केन्द्रित रह्यो । परिणामस्वरूप सरकारले आर्थिक सञ्चाली, अनुसन्धान तथा आविष्कार, व्यक्तित्व विकास, नागरिक चेतना तथा नैतिकवान आदर्श विकास र संचाना प्रविधीको आधुनिकीकरण जस्ता क्षेत्रलाई

समाहित गर्न सकेन (विश्वकार, २०६२) । यसर्थ यथास्थितिवादी शिक्षाले निरन्तरता पायो ।  
लोकतान्त्रिक प्रणालीको संरचनागत सुधार गर्न शिक्षाको पाठ्यक्रम, पाठ्यसामग्री र शिक्षण प्रक्रिया सामाजिक स्थानतरणका लागि शासकीय बालबच्चा निर्माण भएपनि सामाजिक न्याय र समावेशी रहने पनि २०५६ पश्चात् राज्य सञ्चालनमा त्यसको संकुचित प्रयोग भएको पाइन्छ । यस कालखण्डमा वि.सं.२०४६ सालदेखि २०६२ सालसम्म राजनीतिक हिसाबले बहुदलीय प्रजातान्त्रिक अवस्था कायम

बढ्ने एवम् त्यसमा निजी संस्थानहरूले लगानी गर्नलाई उदाहरणको रूपमा लिन सकिन्छ ।  
विकेन्द्रशास्र, द्विजनीयपिरई, प्राविधिक तथा अवसाधिक शिक्षा जस्ता विषय क्षेत्रमा विद्यार्थीको चाप गरियो । परिणामस्वरूप शिक्षा राजनीतिक रणनीतिभन्दा सिकडको अभिरेवीबाट निर्देशित हुन पुग्यो ।  
शैक्षिक संस्थाहरू सञ्चालनमा निजी क्षेत्रको सहभागिता एवम् विषयक्षेत्रमा विविधीकरण अवलम्बन अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा शिक्षा विकासमा आएको परिवर्तन एवम् वैदेशिक लगानीको क्षेत्रले खेपिका कारण रणिय शिक्षा पद्धतीको योजना कायान्वयनबाट देश भर केन्द्रीकृत शिक्षा प्रणाली लागू गरियो ।  
अवस्थाको विस्तार गर्ने देशीय रणनीतिक सिद्धान्त आविष्कार हुन पुग्यो । फलस्वरूप: २०२८ सालदेखि पनि शिक्षामा आधुनिकीकरण गर्दै लैजाने अन्तर्राष्ट्रिय दबाव र शासन अवस्था अनुकुलित शिक्षा वि.सं.२०२८ देखि २०४६ सालसम्म एक छत्र रूपमा निरंकुश पञ्चायती अवस्था कायम रहेको भएता

र विस्तार कार्य सरकारको एजेन्डा नै बनेन ।  
जनशक्तिको पर्याप्त उपलब्धताले बाधा पुऱ्याउने सैद्धान्तिक मान्यता अनुरूप शिक्षा अवस्थाको विकास दीर्घकालसम्म टिकाइ राख्ने रणनीतिलाई नागरिकमा चेतनाको स्तर अभिवर्द्धि गराउने एवम् शिक्षित विकास एवम् विस्तार संकुचित बन्न पुग्यो । विद्यमान निरंकुश शासन अवस्थाको प्रभावकारिता र प्रारम्भ भयो । फलस्वरूप: नागरिक चेतना विकास एवम् विस्तार गर्ने सर्वमान्य माध्यम शिक्षाको त्यसले मूर्तरूप लिन नपाउँदै २०१७ सालदेखि पुनः एकदलीय सत्ता राजतन्त्रात्मक पञ्चायती अवस्था

विद्यालय व्यवस्थापनमा लगानी र स्थानीय सहभागिताको दृष्टीले अध्ययन गर्दा समुदायबाट विद्यालय खोल्न माग हुने, नियमानुसार स्वीकृती पाउने र सरकारी कोषबाट बांशिकरूपमा बजेट प्रदान गरी समुदायबाटै बाँकि रकम जुटाउने र विद्यालयको सञ्चालन गर्ने प्रविधि रह्यो । यसबाट विद्यालय शासन व्यवस्थामा समुदाय र सरकारबीच लागत साभेदारी, विद्यालय उपर संयुक्त स्वामित्व, शिक्षक नियुक्ति एवम् परिचालनमा स्थानीय समुदायको निर्णायक भूमिका एवम् संयुक्त जवाफदेहीता जस्ता शैक्षिक सुशासनका विशेषताहरू विद्यमान थिए । शिक्षाको अवसर विस्तारमा सीमितता थियो र फलस्वरूप विद्यालय सङ्ख्या हालको तुलनामा ज्यादै सानो (८,३२७) भएका कारण विद्यालय व्यवस्थापन कम चुनौतीपूर्ण रह्यो ।

वि.सं. २०२८ सालदेखि २०४६ सालसम्मको कालखण्डमा अधिल्लो अवधीमा खोलिए एवम् सञ्चालनमा रहेका विद्यालयहरू तत्कालीन शासन व्यवस्था सुदृढ गर्ने रणनीतिक कदमका रूपमा सरकारीकरण गरियो । शिक्षालाई सरकारी दायित्व (State liability) को रूपमा परिभाषित गरी सैद्धान्तिक आवरण दिन खोजियो । विद्यालय सञ्चालनमा समुदायको भूमिका तटस्थ बनाइयो र सरकारी संयन्त्रको ठाडो सञ्जाललाई सक्रिय तुल्याइयो । यसबाट केन्द्रीकृत व्यवस्थापनको अनुपम उदाहरण प्रस्तुत भयो ।

विद्यालय सङ्ख्याको आकारका हिसाबले बढोत्तरी ढाँचामा गयो । २०४६ सालसम्म आउँदा कुल विद्यालय सङ्ख्या २२,५७९ र शिक्षक सङ्ख्या ७० हजार पुग्यो जसको व्यवस्थापन केन्द्रीकृत व्यवस्थाका लागि चुनौतीको विषय बन्यो । समयको गति, आम नागरिकमा स्वाभाविक रूपमा जागृत भएको चेतनाको स्तर, सूचना प्रविधीको प्रभाव, भौगोलिक एवम् सामाजिक विविधता अदिले श्रृजना गरेको बहुआयामिक शैक्षिक आवश्यकता पुरा गर्न सार्वजनिक शिक्षा व्यवस्था असमर्थ भएका कारण २०३८ सालदेखि निजीस्तरमा विद्यालय सञ्चालन गर्ने प्रचलन थालनी भयो । यसरी हेर्दा सरकार-निजीक्षेत्र साभेदारीको अवधारणा विद्यालय व्यवस्थापनमा अंकुरण गर्न थाल्यो ।

वि.सं. २०४६ सालदेखि २०६२ सालसम्म विद्यालय व्यवस्थापन समेतलाई विकेन्द्रीकरण गर्ने कागजी तयारी कार्यमा अधिल्ला १० वर्ष भन्दा बढी समय खर्च गरियो । फलस्वरूप स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन २०५५ अनुसार विद्यालय सञ्चालनको जिम्मा स्थानीय निकायलाई दिने गरी सम्पूर्ण अधिकार, जिम्मेवारी र स्रोत निक्षेपण गर्ने भनिए पनि शिक्षा ऐन २०२८ को सातौँ संशोधनबाट निर्वाचित विद्यालय व्यवस्थापन समिति खडा गरी त्यसलाई सामान्य प्रशासनिक अधिकार प्रदान गर्ने व्यवस्थामा शैक्षिक विकेन्द्रीकरण टुङ्गिन पुगेको छ ।

यस कालखण्डमा विद्यालय एवम् शिक्षक सङ्ख्या अत्याधिक वृद्धि भएको (२८ हजार विद्यालय, १ लाख १२ हजार शिक्षक) हुँदा विद्यालय शिक्षा व्यवस्थापन चुनौतीपूर्ण रहेर नै त्यसको उचित समाधानको खोजीमा स्वदेशी एवम् विदेशी लगानीको समेत प्रचुर उपयोग गरियो । कल्याणकारी राज्यको अवधारणा अनुसरण गर्दा तथा अन्तर्राष्ट्रिय घोषणामा सरकारले प्रतिबद्धता जनाउनु पर्दा प्राथमिक तहलाई पाठ्यपुस्तकसहित पूर्ण निःशुल्क, केटी विद्यार्थी एवम् दलित छात्रछात्राहरू (जुन कुल विद्यार्थी



वि.सं.२०४६ सालदेखि २०६२ सालसम्मको अवधि लाई विद्यालय शिक्षामा पहुँचको दृष्टिले अध्ययन गर्दा ऐतिहासिक रूपमा सुदूर मान्न सकिन्छ । कुल २८,००० विद्यालयहरूमा ६० लाखको हाराहारीमा बालबालिकाहरू अध्ययनरत छन् । यसरी हेर्दा देशको कुल जनसङ्ख्याको २५ प्रतिशत भन्दा बढी दैनिक विद्यालय जाने गरेको अवस्था छ । ६ वर्ष माथिका साक्षरता दर ५६ प्रतिशतको हाराहारी पुगेको छ । सन् १९९० देखि Universal Primary Education का लागि Jointen घोषणापत्रमा सरकारको प्रतिबद्धता, प्रजातान्त्रिक वातावरण एवम् सामाजिक चेतना आदिका कारण शिक्षाका लागि दबाव बढ्दै गएको तथ्य स्पष्ट हुन्छ । विद्यालय शिक्षाका लागि सबैभन्दा बढी अवसरको विस्तार भएको यस अवधिमा भौगोलिक, सामाजिक, लैङ्गिक, जातीय एवम् आर्थिक तथा धार्मिक दृष्टिले पछाडि परेका समूहमा अवसरको असमान एवम् गैर न्यायोचित वितरण जस्ता मानवीय चासोहरू समेत सबैभन्दा

बढी यसै अवधिमा उठेको पाइन्छ (विश्व विभाग, २०६०) ।

सहभागीताको स्थिती बढेको देखिन्छ । शिक्षाको पहुँचमा आगो बढेको यथार्थ स्वीकार गर्नु पर्दछ । अवधिमा शिक्षाप्रति सामाजिक दबाव र सरकारी प्रयास बीच तालमेल भएको नपाइएता पनि साक्षरता दर ३९ प्रतिशतमा स्थिर रहेको पाइयो (रा.वि.आ.२०५५ र शिक्षा मन्त्रालय २००५) । यस पहुँच बनाएको पाइन्छ । तद्वत वितरण हेर्दा स्वभाविक रूपमा प्राथमिक तहमा अधिकतम देखिन्छ । गरेको पाइन्छ । अधिले कालखण्डको तुलनामा ३ गुणा बढी विद्यालय र ७ गुणा बढी बालबालिकाले २०५५ विद्यालयहरूबाट ३९,८०,००० विद्यार्थीहरूले औपचारिक शिक्षाको अवसर हासिल वि.सं.२०२८ देखि २०४६ सालसम्मको अवधिमा शिक्षामा सहभागीताको अवस्था अध्ययन गर्दा कुल

२००७ सालको ५.३ प्रतिशत वृद्धि भई १४ प्रतिशतमा मात्र सीमित रहेको देखिन्छ । सरकारको मूल एजेन्डा थिएन भन्ने तथ्य आँकडाबाट स्पष्ट हुन्छ । ६ वर्ष माथिको साक्षरता दर थियो (नेपालमा शिक्षा २०११ र रा.वि.प.यो. २०२८) । यस अवधिमा शिक्षाको अवसर विस्तार गर्ने सहजै देखिने भनी दर ३२ प्रतिशत को हाराहारी पाइयो भने छात्राहरूको प्रतिनिधित्व ७.१ प्रतिशत मात्र भई जम्मा ८,३२७ विद्यालयबाट ५,७०,००० विद्यार्थीहरू विद्यालय शिक्षाको पहुँचमा थिए । यसमा वि.सं. २००७ सालदेखि २०२८ सालसम्मको कालखण्डमा कुल ५२१ ओटा विद्यालयको सङ्ख्या वृद्धि

३) शिक्षामा सहभागीता

गर्दिन्छ ।

राष्ट्रिय शिक्षा प्रदान गर्ने र शैक्षिक नीति निर्माणमा निजीक्षेत्रको वर्चस्व हावी भएको अन्यत्र विद्यालयहरू सञ्चालित छन् । शिक्षामा संस्थात्मक योगदानका आधारमा उल्लेख स्थान नभए पनि हालको कुल विद्यार्थी सङ्ख्याको १२ प्रतिशत (तथ्याङ्क, २००३) जनसङ्ख्याका लागि निजी

परियोजनाहरू मार्फत सरकारी लगानी बढाउनु पर्ने अवस्था आयो । अपाङ्ग एवम् दलित छात्रवृत्ति जस्ता व्यवस्थाका लागि वैदेशिक दातृराष्ट्र/संस्थाको सहयोगमा कैयौं सङ्ख्याको करिब ५२ प्रतिशत हुन आउँछ) लाई माध्यमिक तहसम्म निःशुल्क शिक्षा तथा छात्रा, गरिब,



जनजाति ४६-४८ प्रतिशतको समूह पछि छ रहेको देख पाइन्छ ।  
छन् । सामाजिक समूहको सहभागिताको दृष्टिले छात्रा (४६-४७ प्रतिशत, दलित ४५-४९ प्रतिशत र ७० प्रतिशत विद्यार्थी प्राथमिक, २९ प्रतिशत निम्नमाध्यमिक र ९ प्रतिशत माध्यमिक तहमा सामिल  
औपचारिक विद्यालय शिक्षाका लागि प्राथमिक देखि माध्यमिक तहसम्म भर्ना भएको पाइन्छ । यसको  
शिक्षा विभागबाट प्रकाशित तथ्याङ्क प्रतिवेदन (२०६२) लाई आधार मान्दा ६४ लाखको दरिद्रीमा  
१) पहुँचमा सीमितता

क्षेत्रमा वर्गीकृत गरेर हेर्न सकिन्छ ।  
विद्यालय शिक्षा व्यवस्थामा परिणामगत स्तरमा हेर्दा अनुभव गरिएको समस्याहरूलाई मूलतः दुईओटा  
मूल समस्या र मूद्दा

देशमा सामाजिक विकृति बढाउनमा योगदान बोकेको के हुन सक्छ ?  
कालखण्डमा बढेर गएको छ जसको सामान्य व्यक्तिव विकासको अवसर शून्य प्रायः छ यसबाट  
असमानता बढाउने दिशातर्फ स्पष्ट रूपमा लक्षित छ । यी दुवै विकल्पभन्दा बाहिरको जमात पनि यस  
राष्ट्रो हुनेछ उच्च शिक्षाको रोजाइ बढेन गयो । जसको परिणाम आर्थिक एवम् सामाजिक  
बढी आकर्षित हुने प्रवृत्ति बढेर गयो । यसरी हेर्दा आर्थिक अवस्था कमजोर हुनेछ अर्थिक शिक्षा र  
आम विद्यार्थीहरू प्राविधिक तथा व्यावसायिक गलिय जस्ता अल्पकालीन तर रोजगारमूलक शिक्षा तर्फ  
महँगो शिक्षा र समय देशको खर्चिलो जीवनयापन पद्धतीको कारण उच्च शिक्षा निरन्तर गर्न असमर्थ  
व्यवस्था आदिका कारण विद्यालयस्तरिय जनशक्ति अन्योन्यास्त रह्यो । निजी अध्ययन संस्थानहरूको  
अवसर विस्तार, थप प्रतियोगी रोजगार बजार, वैदेशिक रोजगारीको अवसर एवम् सैद्धान्तिक शिक्षा  
निरन्तरताको रूपमा प्रस्तुत भयो यद्यपी यसका केही विशेषता नौला छन् । उच्च शिक्षाका लागि  
वि.सं. २०४६ सालदेखि २०६२ सालसम्मको १६ वर्षको अवधि समेत मूलतः अधिलो कालखण्डको  
अध्ययनोपयोगी बन्दै गएको अनुभव भयो ।

विद्यालयस्तरको शिक्षा व्यवसायिक भन्दा शान्तमूर्खी, प्राविधिकभन्दा सैद्धान्तिक र जीवनोपयोगीभन्दा  
विद्यालयतह उत्तीर्ण विद्यार्थीको Vertical mobility को बढोत्तरी प्रवृत्तिलाई ध्यानमा राखी  
भन्दा उच्च शिक्षाको अध्ययन निरन्तर गर्न परम्परा अत्यधिक मात्रामा अभिमुख भएको पाइन्छ ।  
प्रतियोगी एवम् स्तरीयता तर्फ अगाडि बढ्दै गएको हुँदा यस्तो जनशक्ति रोजगार बजारमा खपत हुने  
बजारको आवश्यकताभन्दा धेरै उत्पादन हुने गरेको तथा सार्वजनिक तथा निजी व्यवसाय कमशः  
वि.सं. २०२८ सालदेखि २०४६ सालसम्मको अवधिमा विद्यालयस्तरिय जनशक्ति देशको रोजगार

मान्न सकिन्छ ।  
प्राथमिकता कायम गरिएको र उच्च शिक्षाको अवसर सीमितता आदिलाई यस्तो प्रवृत्तिको मूल कारक  
तय्यार राख्ने प्रवृत्ति देखियो । सार्वजनिक सेवामा मध्यमस्तरीय जनशक्ति आपूर्तिनाई नै सरकारी  
बहुमतले रोजगारीको अवसर प्राप्त गर्‍यो भने ज्यादै न्यून सङ्ख्या उच्च शिक्षाका लागि आफूलाई  
वि.सं. २००७ सालदेखि २०२८ सालसम्मको कालखण्डमा उत्पादित विद्यालयस्तरिय जनशक्तिसमेत  
४) उत्पादित जनशक्तिको पहुँच र प्रभाव



विद्यालय शिक्षाको समय गुणस्तर एवम् उत्पादकताका सम्बन्धमा आन्तरिक प्रकट भएको भनाई विभिन्न खालका छन् । शिक्षाले व्यवहारिक सीप र सामाजिकीकरणको क्षमता विकास गर्न सकेन । शिक्षा स्थानीय आवश्यकता र पर्यावरणसँग मेल खाने खालको छैन । सिकरको रीति, अभिभावकको आकांक्षा र समाजको आवश्यकतालाई शिक्षाले समेट्न सकेन । सामाजिक रुपान्तरण, मानवीय मूल्य मान्यता, पारिवारिक एवम् सामुदायिक सम्भाव तथा ऐकता, आर्थिक सम्बन्धितता पक्षहरूबारे व्यक्तिको सोचमा

तद्वगत रूपमा विश्लेषण गर्दा सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम (२००४-२००९) को मूल दस्तावेजले प्राथमिक स्तरको र माध्यमिक शिक्षा सहयोग कार्यक्रम (२००३-२००९) को मूल दस्तावेजले माध्यमिक तहको शिक्षाको गुणस्तर सर्वथा कमजोर र अपर्याप्त भएको तथ्य अंगिकार गरी त्यसको उपचारको लागि विविध कार्यक्रम योजना गरे अन्तरक कार्यक्रम योजना गर्ने । नि नियोजित कार्यक्रमहरूको पनि सान्दर्भिकता, पर्याप्तता र परिणाम छुट्टै अध्ययनको विषय बन्न सक्छ ।

२) गुणस्तरमा अपर्याप्तता  
विद्यालय तहमा गरिएको शिक्षाको गुणस्तर अपर्याप्त भएको तथ्य स्थापित भईसकेको छ । गुणस्तर एउटा सांख्यिक अवधारणा भएको हुँदा यसको र्णयना अथवा सीमितता भन्दा पनि पर्याप्त/अपर्याप्तताको कोणबाट अध्ययन गर्नु सांख्यिक मानिन्छ ।

शैक्षिक प्रावधानको व्याख्या अध्ययन गर्दा २८ हजार प्राथमिक, ८ हजार ५ सय जति निम्नमाध्यमिक र ५ हजार माध्यमिक विद्यालयहरू र त्यसमा अध्ययन गर्ने १ लाख १२ हजार शिक्षाकर्ताहरू (तथ्याङ्क, २००३) क्रियाशील छन् । विद्यापी/विद्यालय अन्तर्गत हेर्दा प्राथमिकमा १६४ र माध्यमिकमा ११७ देखिन्छ जुन शिक्षा नियमावलीमा तोकिएको औसत कक्षा आकारका आधारमा माध्यमिकको हकमा अत्यधिक विद्यापी चाप रहेको पाइन्छ । यसमा पनि क्षेत्रीय, सामाजिक, समुहगत एवम् खिलनागत असन्तुलनको अवस्था विद्यमान छुट्टैछ । उल्लेखित तथ्य विश्लेषणले यो दर्शाउँछ कि ठूलो सङ्ख्यामा शिक्षाको अवसरबाट वञ्चित बालबालिकाहरूलाई (४५ प्रतिशत) अभियानको रूपमा विद्यालय भित्राउने हो भने सार्विकको प्रावधानमा फर्काई दोब्बर बढि गर्नुपर्ने देखिन्छ जसले देशको ठूलो खोत माग गर्दछ ।

विगत वर्षको भर्नालाई अध्ययन गर्दा विद्यालय तहमा १० लाख विद्यापीले बीजेमा विद्यालय छाडेको पाइयो (Education Pages, आषाढ २०६३, अङ्क ४) । विद्यालय भर्ना नै हुन नपाउनेको सङ्ख्यात्मक विष्णु थप कहलालिनादा छ । निधारित उमेर समूहका बालबालिकाहरूमध्ये १४ प्रतिशत प्राथमिकमा, ५३ प्रतिशत निम्नमाध्यमिकमा र ६८ प्रतिशत माध्यमिकमा विद्यालयका पहुँचभन्दा बाहिर छन् । यसरी हेर्दा हलसम्मको शैक्षिक प्रणालीले विद्यालय उमेर समूहका बालबालिकाहरूमध्ये ५५ प्रतिशतलाई मात्र शिक्षाको अवसर दिलाउन सकेको पाइन्छ । कुल ४५ प्रतिशत बालबालिकाहरूले अझै विद्यालयको बाहिर बाहिर छ । यत्र जनशक्ति अधिप्राप्त राखेर हामी देशको भविष्यको जनशक्ति आवश्यकता कसरी पूरा हुन सक्छ र देश विकासमा कसरी सर्गलन कयम गरी समानुपातिक अवसर वितरणको मानवीय मुद्दा सम्बोधन गर्न सकिन्छ ? यो एउटा मूल चुनौतिपूर्ण प्रश्न हामी सामु टड्कारो भएको छ ।



निखार दिन शिक्षाको योगदान अपर्याप्त रह्यो । विकास र प्रवर्तनको विश्वव्यापी तहरलाई आत्मसात गरी प्रतिस्पर्धी, सीपयुक्त र स्वावलम्बी क्षमता प्रदान गर्ने शिक्षाको आधारभूत प्रयोजन पुष्टी गर्न सकिएन । यस्तै आम आलोचनात्मक भनाइ खप्नु परेको छ वर्तमान विद्यालय शिक्षाले ।

विद्यार्थीहरूले हासिल गरेको उपलब्धिस्तरको अध्ययनले अर्को पाटो उजागर गर्दछ । सार्वजनिक विद्यालयहरूमा प्राथमिक तहमा औसत प्राप्ताङ्क ५७ प्रतिशतको हाराहारीमा मात्र छ (Status Report, 2005) । विषयगत रूपमा हेर्दा गणित र अङ्ग्रेजीमा ५० प्रतिशत भन्दा कम छ । एस.एल.सी. परीक्षाको नतिजा विश्लेषण गर्दा विगत १२ वर्षमा ३१ प्रतिशत देखि ४९ प्रतिशतसम्म विद्यार्थी उत्तीर्ण दर अभिलेख भएको छ । सो अवधिका अधिकांश वर्षहरूमा ४० प्रतिशत भन्दा कम उत्तीर्ण दर देखिन्छ । सन् २००५ को नतिजाका आधारमा विषयगत औसत प्राप्ताङ्क विश्लेषण गर्दा नेपालीमा ४५ प्रतिशत, गणितमा ३२ प्रतिशत, सामाजिकमा ४० प्रतिशत, अङ्ग्रेजीमा २९ प्रतिशत, विज्ञानमा २८ प्रतिशत र स्वास्थ्य तथा शारीरिक शिक्षामा ३९ प्रतिशत रहेको पाइन्छ । प्रस्तुत आँकडाले मूलतः शैक्षिक असफलता र प्राप्त उपाधीको पनि कमजोर गुणस्तर रहेको तथ्य स्पष्ट रूपमा औल्याएको छ ।

निजी क्षेत्रमा सञ्चालित विद्यालयहरूमा विद्यार्थी उत्तीर्ण दर र विषयगत प्राप्ताङ्क हेर्दा उत्साहप्रद रहेता पनि त्यस्ता विद्यार्थीहरूको कार्यक्षमतामा प्रशस्त प्रश्नहरू उठेका छन् । रोजगार बजार, स्वरोजगारी क्षेत्र एवम् व्यावहारिक जीवनमा तिनीहरूले प्राप्त उपाधि अनुरूप कार्य सम्पादन प्रदर्शन गर्न नसकेको तथ्य अब सत्य भईसकेको छ ।

### विद्यालय शिक्षा व्यवस्था सुधारको रोडम्याप

विगत ५५ वर्ष देखिको शैक्षिक व्यवस्था र पर्यावरणीय पक्षहरूलाई समग्र रूपमा समीक्षा गरी विद्यमान अवस्थामा विद्यालय शिक्षा प्रणालीमा खड्किएका मूल समस्याहरू समेतको विश्लेषणलाई पृष्ठभूमी र देशको परिवर्तित शासन व्यवस्था र त्यसका प्रति आम समुदायको अपेक्षालाई दिशा निर्देशनका रूपमा आत्मसात् गरी योजनावद्ध सुधारको रोडम्याप प्रस्ताव गर्ने प्रयास गरिएको छ । प्रस्ताव देशको हालसम्मको अनुभव र अन्य मुलुकहरूमा प्रयोगसिद्ध असल अभ्यासहरूका आधारमा विकास भएको छ ।

#### १) आधारभूत नीतिगत मान्यतामा परिवर्तन

शिक्षा व्यवस्थामा सुधारको प्रारम्भ नीतिगत मान्यतामा परिवर्तन र सोही अनुरूप नीति निर्माणबाट हुनुपर्दछ । प्रस्तावित मान्यता यस प्रकार छन् :

क) शिक्षालाई देशको राजनीतिक शासन प्रणाली सुदृढीकरण गर्ने रणनीतिक औजारका रूपमा आत्मसात् गर्ने निरंकुश शासकहरूको मान्यता जसको गहिरो छाप वर्तमान शिक्षा व्यवस्थामा परेको छ परिवर्तन गरी शिक्षालाई नागरिक शसक्तीकरण, राष्ट्रिय गौरव र सभ्यताको एकमात्र साधनका रूपमा आत्मसात् गर्ने मान्यता ।

ख) शक्ति र सम्पत्ति शिक्षाबाटै प्राप्त हुने हुँदा यसको वितरण र अवसर व्यवस्था गर्दा सामाजिक न्याय, मानव अधिकार र सन्तुलित एवम् दिगो विकासको अवधारणासँग आबद्ध गर्ने मान्यता ।

विद्यमान विद्यालय पाठ्यक्रमको Central focus स्पष्ट नगिएको भए तथापि Personality development पक्षलाई विद्यालय शिक्षाले गहनानुक्रमक रूपमा बढी जोड दिएको पाइन्छ । यसले देश,

भएको पछि गर्दै आधुनिक कम्प्युटर भएको मानिएको छ ।

राजनीतिक परिवर्तन पछि नागरिक विकास प्रक्रियामा राज्यको प्राथमिकता र आवश्यकता प्रतिबिम्बित Central focus मा नागरिक परिवर्तन गरिएको पाइँदैन । यस्तो परिस्थितिमा २०४६ साल पछाडिको राष्ट्रिय उद्देश्यमा परिवर्तन एवम् दबावात संघार बाहेक विषयवस्तुको समय क्षेत्र, प्राथमिकता र नेपालमा विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रममा २०२८ साल देखि हालसम्म आउँदा केही विषयगत हेरफेर, ३) पाठ्यक्रममा आमन परिवर्तन

शिक्षा (१-४) को परिभाषा कायम राखिनुपर्दछ ।

सम्बन्धित सबैका लागि शिक्षा प्रतिको प्रतिबद्धतालाई मध्यनजर गरी तब सम्म हालको आधारभूत देखि १२ सम्म माध्यमिक हुने गरी परिमार्जन गरिनुपर्दछ । डकार घोषणापत्र अनुसार सन् २०१५ देखि ८ सम्म इलेभेन्टरी र कक्षा ९ विद्यमान औपचारिक संरचनाको तहत विभाजन कक्षा १ देखि ८ सम्म इलेभेन्टरी र कक्षा ९

अवसर सिकारको इच्छा र आवश्यकताका आधारमा उपलब्ध हुनेछ ।

TEVT वा औपचारिक संरचनामा जान सक्ने र तदनुषंग औपचारिक शिक्षामा आउन सक्ने शिक्षा प्रणालीका रूपमा एकीकरण गरिनुपर्दछ । यसबाट औपचारिक संरचनाको कुनै पनि तहबाट संरचनालाई एकाकार गरी एक अर्काको परिपूरक एवम् साझा उपलब्धी (उपस्थिति) प्रदान गर्ने Corporate education को अवधारणा अनुकुल विद्यमान औपचारिक, अनौपचारिक र TEVT

यस सन्दर्भमा देशको प्रस्ताव प्रस्तुत गरिन्छ :

पूरा गर्दै निर्माण गरिएको संरचनाको निरन्तरताले दिन सक्ने परिणाम सहजै अनुमान गर्न सकिन्छ । वि.सं. २०२८ सालदेखि नागरिकको शैक्षिक आवश्यकता पूरा गर्ने भन्दा व्यवस्थाको राजनीतिक खराब परेको तथ्य छलफलमा समेत आएको छैन । निरर्कश शासन व्यवस्थाको चरम विचलन भईरहेको समय विकास एवम् एकीकृत ढाँचाका आधारमा लार्खी शिक्षाशोधकले अन्योलता र शिक्षामा पहुँच गुमाउनु (TEVT) जस्ता संरचनाहरू स्वतन्त्र रूपमा क्रियाशील छन् । विनीहरेबीच एकात्मकता, पारस्परिक विद्यमान शिक्षा व्यवस्थामा औपचारिक, अनौपचारिक, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम २) वैधानिक शिक्षा संरचना निर्माण

मान्यता ।

शिक्षालाई व्यक्तिको सर्वोच्चता, अलौकिक मापदण्डका आधारमा आधार, परित्यागिता जस्ता सामाजिक विसंगति उन्मूलन गर्न नियोजित एवम् गतिशील संयन्त्रका रूपमा आत्मसात गर्नुपर्ने

approach को रूपमा आत्मसात गर्ने मान्यता ।

विश्वलाई Global village को रूपमा आत्मसात गरी शिक्षालाई देशको विकास र जनशक्तिको आन्तरिक आवश्यकताभन्दा माथि उठेर विश्व समुदायको विकासमा योगदान गर्न सक्ने Powerful



समाज र सिकाइको आवश्यकता पूरा गर्न सके नसकेको तथ्यका बारेमा छलफल भईसकेको छ । प्रस्तुत सन्दर्भमा देहायनुसार प्रस्ताव गरिन्छ :

क) नेपालको राष्ट्रिय विकासको चरण, भौगोलिक पहुँच एवम् जनसाङ्ख्यिक आकार, एवम् पाठ्यक्रमको प्राविधिक गहनता तथा राजनीतिक महत्त्वलाई ध्यानमा राखी केन्द्रीकृत पाठ्यक्रम निर्माण व्यवस्था अवलम्बन गरिनुपर्ने ।

ख) विद्यालय शिक्षाको प्रस्तावित संरचना बमोजिम औपचारिक, अनौपचारिक एवम् TEVT संरचना/Streams का लागि सिङ्गो राष्ट्रिय एकीकृत पाठ्यक्रम ढाँचा (१-१२) विकास गरिनुपर्दछ । यस्तो ढाँचा Comprehensive research का आधारमा मात्र निर्माण हुनुपर्दछ ।

ग) राष्ट्रिय एकीकृत पाठ्यक्रम ढाँचा (Natural Integrated Curriculum Framework)का आधारमा तहगत एवम् अनौपचारिक र TEVT संरचनाका लागि विस्तृत पाठ्यक्रम निर्माण गरिनुपर्दछ ।

घ) विद्यालय शिक्षाको Elementary Level (1-8) मा “गरिबी निवारण” र माध्यमिक तह (९-१२) मा “आर्थिक विकास” लाई शिक्षाको केन्द्रीय लक्ष्य भनी किटानी नीति घोषणा गर्नुपर्ने र सोही अनुरूप पाठ्यक्रममा आमूल परिमार्जनको अभ्यास सम्पन्न गर्नुपर्ने ।

ङ) प्रत्येक तहमा बहुपाठ्यपुस्तकको व्यवस्था गर्ने जसलाई स्थानीय एवम् विद्यालय स्तरीय आवश्यकता अनुरूप शिक्षा व्यवस्था गर्ने रणनीतिका रूपमा अवलम्बन गरिनुपर्ने ।

च) प्रस्तावित Elementary तहको अन्तिम ग्रेडमा जिल्ला स्तरीय Standardized examination र माध्यमिक तहको कक्षा १२ मा राष्ट्रिय स्तरको Standardized examination को व्यवस्था गरिनुपर्ने र अन्य ग्रेडमा निरन्तर मूल्याङ्कनका आधारमा Liberal promotion विधि अवलम्बन गरिनुपर्ने ।

#### ४) शिक्षा सेवा वितरण विधिमा विविधीकरण

विश्व दुनियाँमा शिक्षा प्रदान गर्ने अनेक वैकल्पिक एवम् सहयोगी विधीहरूको सफलतापूर्वक प्रयोग भईसकेको भएता पनि नेपालमा हालसम्म Conventional विधिमात्र प्रयोगमा छ । यसबाट लाखौँ शिक्षार्थीहरूले पहुँच गुमाउनुपरेको, कमजोर गुणस्तरको शिक्षा आर्जन गर्नुपरेको एवम् असफलताको मानसिक पीडाबाट गुञ्जनु परेको तथ्य प्रकाशमा आइसकेको छ । यसै परिप्रेक्ष्यमा देहायका प्रस्ताव अगाडि सारिएको छ :

क) Barrier-free education को अवधारणा अनुरूप Open and flexible schooling को विधिलाई साविकको Formal education मा विद्यमान Conventional विधिको वैकल्पिक एवम् परिपूरक पद्धतिका रूपमा अवलम्बन गर्ने ।



- ख) साविकको सीमित पाठ्यपुस्तकमा आधारित शिक्षण प्रणालीको सुदृढीकरण गर्न Distance mode बाट Radio, Self-learning materials, ICT जस्ता थप साधनहरूको व्यवस्था गरी गुणस्तरीय शिक्षा व्यवस्था अवलम्बन गरिनुपर्ने ।
- ग) निरन्तर एवम् जीवनपर्यन्त शिक्षा एवम् व्यावसायिक क्षमता विकास गराउने उद्देश्यबाट Distance education and community learning centre लाई सुदृढीकरण गरी इच्छुक नागरिक एवम् पेशाकर्मीहरूका लागि त्यस्तो अवसरको पहुँच विस्तार गरिनुपर्ने ।
- घ) प्रस्तावित संरचना अनुसार कक्षा १२ को अन्तिम परीक्षामा अनुत्तीर्ण विद्यार्थीहरूका लागि दूर शिक्षा प्रणालीबाट Special examination preparation programme सञ्चालन गरिनुपर्ने ।

#### ५) पूर्ण विकेन्द्रीकृत शैक्षिक व्यवस्थापन अवलम्बन

यस लेखमा छलफल गरिएका विद्यालय शिक्षाका केन्द्रीय समस्याका कारणहरूमध्ये वि.सं २००७ साल देखि Deep rooted केन्द्रीकृत व्यवस्थापन प्रणाली एक हो भन्ने तथ्य स्थापित भईसकेको छ । विगत १० वर्षदेखि विकेन्द्रीकरणका सम्बन्धमा केही कानुनी सुधार गर्ने प्रयास गरिएपनि स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन २०५५ र शिक्षा ऐन २०२८ (संशोधन सहित) मा व्यवस्था भएका विरोधाभाषपूर्ण प्रावधानका कारण यसले व्यावहारिक रूपमा मूर्तरूप लिन सकेको छैन । स्थानीय स्तरको क्षमता, आवश्यकता र प्राथमिकतालाई स्वीकार गर्न नसक्नु, केन्द्रीकृत संयन्त्रबाट लाभान्वित व्यक्ति/निकायबाट अवरोध खडा गर्नु, निजी क्षेत्रसँग उचित ढङ्गले सहकार्य गर्न नसक्नु एवम् सरकारी स्तरमा नीतिगत लचकता जस्ता व्यावहारिक कठिनाइले विकेन्द्रीकरणको आधारमा संकुचित बनेको पाइन्छ । यस सन्दर्भमा मूलतः विद्यालय व्यवस्थापन सम्बन्धमा देहायका प्रस्ताव प्रस्तुत गरिएको छ :

क) विद्यालयको सम्पूर्ण व्यवस्थापनका लागि स्थानीय स्तरमा गा.वि.स./नगरपालिका र जिल्लास्तरमा जि.वि.स. मा स्वायत्तशासन ऐनको भावना अनुरूप स्रोत, अधिकार र जिम्मेवारी निक्षेपण गरिनुपर्दछ । विद्यालय शासनको सम्पूर्ण अधिकार स्थानीय सरकारमा निहित रहनेछ । यस सन्दर्भमा जिल्ला शिक्षा कार्यालय प्राविधिक सहयोग प्रदान गर्ने निकायको रूपमा रहने छ भने स्रोतकेन्द्रहरू स्थानीय सरकारले सञ्चालन गर्ने स्वतन्त्र Technical cum administrative unit को रूपमा रहनेछ ।

ख) महानगरपालिका भित्रको सम्पूर्ण विद्यालय व्यवस्थापन महानगरपालिकाद्वारा गरिनुपर्दछ ।

ग) साविकमा सञ्चालित सार्वजनिक विद्यालयहरूको व्यवस्थापन निजी संस्था/समुदायलाई Contract basis मा हस्तान्तरण गर्न स्थानीय निकायलाई पूर्णरूपले अधिकार सम्पन्न गराइनुपर्दछ । यस्तो प्रणालीबाट विद्यालयको प्रभावकारी व्यवस्थापन सुनिश्चित गर्न सकिने तथ्य प्रयोग सिद्ध भइसकेको छ ।

घ) हाल सञ्चालनमा रहेको सम्पूर्ण निजी विद्यालयहरू कम्पनी ऐन अन्तर्गत नाफामूलक संस्थाका रूपमा खुलस्त भई दर्ता नियमित गरिनुपर्ने र यस्ता सबै विद्यालयहरू कक्षा १ देखि १२ सम्म कक्षा सञ्चालन गर्ने सयन्त्र सुनिश्चित गरिनुपर्दछ । निजी विद्यालयहरूबाट कानुन बमोजिम लाभान्विताका आधारमा नियमित रूपमा कर असुलीको व्यवस्था गरिनुपर्दछ ।

ङ) प्रस्तावित Framework अन्तर्गत आइसकेपछि सबै निजी विद्यालयहरूका लागि अत्यावश्यक सङ्ख्याका शिक्षकहरूको तलब भत्ता सरकारी निकायबाट व्यवस्था गरिनुपर्ने र पाठ्यक्रम लगायत अन्य सरकारी नीति नियम सार्वजनिक विद्यालय सरह पालना गर्ने लगाइनुपर्दछ । यस प्रयोजनका लागि मौजुदा सबै प्रकारका विद्यालयहरूको Remaping का आधारमा आवश्यक विद्यालय सङ्ख्या निर्धारण गरिनुपर्दछ ।

६) सन्तुलित लगानी व्यवस्था

देशमा हालसम्मको शिक्षामा लगानी प्रवृत्ति अध्ययन गर्दा कुल वार्षिक बजेटको १६ प्रतिशत हाराहारीमा देखिन्छ जसको वितरण प्राथमिक तहमा अत्यधिक (५६ प्रतिशत), माध्यमिक तहमा करिब २३ प्रतिशत र अनौपचारिक, TEVT, उच्च शिक्षामा नगन्य मात्रामा पाइन्छ । निजी विद्यालयमा त सरकारी लगानी शुन्य नै छ । यस्तो अवस्थामा शिक्षाको सन्तुलित विकास एवम् Private-public साझेदारीको अवधारणा सुनिश्चित गर्न असम्भव प्रायः बनेको देखिन्छ । यसै परिप्रेक्ष्यमा देहायका प्रस्ताव प्रस्तुत गरिएको छ :

क) Elementary तहलाई सम्पूर्ण रूपमा निःशुल्क शिक्षा (Free education) घोषणा गर्ने र माध्यमिक तहलाई Subsidized education को रूपमा नीतिगत व्यवस्था गरी सोही अनुरूप लगानी प्रबन्ध गरिनुपर्दछ । यस्तो नीति निजी विद्यालयमा समेत लागु गरिनुपर्ने र त्यसका लागि Elementary तहमा अध्ययन गर्ने प्रति विद्यार्थी खर्चका आधारमा निजी विद्यालयमा अनुदान प्रदान गर्ने व्यवस्था मिलाइनुपर्दछ । माध्यमिक तहमा अध्ययन गर्ने आर्थिक एवम् सामाजिक रूपले पिछ्छडिएका समुदायका बालबालिकाहरूका लागि छात्रवृत्ति, विद्यार्थी ऋण जस्ता स्कीम कार्यान्वयन गरिनुपर्दछ ।

ख) सार्वजनिक खर्चबाट तलब भत्ता खाने सम्पूर्ण सरकारी, गैरसरकारी एवम् स्थानीय निकायमा कार्यरत कर्मचारीहरूका बालबालिका अनिवार्य रूपमा सार्वजनिक विद्यालयमा मात्र पढ्न पठाउने व्यवस्था नीतिगत निर्णयबाट मिलाइनुपर्दछ । यस व्यवस्थाको सम्बन्ध विद्यालय व्यवस्थापन, लगानी एवम् प्रभावकारितासँग जोडिएको दार्शनिक आधारलाई नजरअन्दाज गरिनुहुँदैन ।

ग) प्राथमिक, माध्यमिक, अनौपचारिक, TEVT, निजी र उच्च शिक्षामा वैज्ञानिक विश्लेषणका आधारमा समानुपातिक लगानी व्यवस्था मिलाइनुपर्दछ ।

घ) शैक्षिक दृष्टिले पछाडि परेका समुदाय, क्षेत्र आदिको पहिचान गरी लगानी केन्द्रीत (Big push) गरिनुपर्दछ ।



(ब) हालको शिक्षक जनशक्ति विकास केन्द्र एवम् यसको स्थानात संरचनालाई अप सशक्त र सुदृढ गरी एकीकृत शिक्षा संरचनाका लागि व्यवस्था भएको सम्पूर्ण जनशक्ति, संस्था खास गरी स्थानीय तहको शिक्षक तालिमको आधारमा विकास गर्न र हालको नामो अवधिको सेवाकालीन शिक्षक तालिमको आवश्यकता पूर्ण गरिसकेपछि यसको स्थानात सञ्चाल छर्तिने गुल्याउन पुनः संरचनामा सुधार गरिनुपर्दछ ।

(६) साविकको पाठ्यक्रम विकास केन्द्रलाई एकीकृत शिक्षा संरचनाका लागि योग्य रोज्याउन पाठ्यक्रम अगुसयान तथा विकास केन्द्रका सयमा विकास गरिपुर्दछ ।

(घ) निम्न विधा कायानियन्त्रकालाई स्थानीय सरकारका लागि प्राविधिक सहायता प्रदान गर्ने संराम  
निकायका रूपमा १ साविकका सातकैन्द्रकेलाई स्थानीय निकायबाट सञ्चालन हुने Locally  
stationed independent technical unit को रूपमा विकास गरिनुपर्दछ ।

(ग) प्रस्तावित एकीकृत विद्यालय शिक्षा संरचनाबाट एस.एल.सी. परीक्षाको अलग अस्तित्व नहुने हुँदा साविकका क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालय खारेज गरी सार्वजनिक खर्चको Efficiency बढाउनुपर्दछ ।

(ख) शासिकको परीक्षा नियन्त्रण कार्यालयलाई स्वयं Examinaiton and Certification Board को रूपमा विकास गरी प्रस्तावित एकीकृत विद्यालय संरचना अन्तर्गतका सम्बन्धित विम्बोवारी समायोजन गरिनुपर्दछ ।

(क) विद्यालय शिक्षाको प्रस्तावित संरचना अर्गसार् अन्तर्गत आधारिक र माध्यमिक तहको लागि २ औंटा अलगअलग विभाग स्थापना गर्नु र साविकका अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र र CTEVT एवम् उच्चमाध्यमिक शिक्षा परिषद्को स्वतन्त्र अस्तित्व खारेज गरी विनका सम्बन्धित कार्यहरू सोही अर्गस २ औंटा विभाग अन्तर्गत समायोजन गरिनुपर्दछ ।

७) संस्थागत पूर्व: संरचना, स्थापना एवं क्षमता विकास  
 नेपालको शैक्षिक व्यवस्थापन प्रणालीका सम्बन्धमा विगत ५५ वर्षको अनुभव अध्ययन गर्दा खासै नेपालको शैक्षिक व्यवस्थापन प्रणालीका सम्बन्धमा भन्दा पनि यस संस्थाको प्रस्ताव संस्थागत क्षमता जस्ता पक्षहरू यस प्रणालीका मुल विशेषता बन्न पुगे । यस सम्बन्धमा देहायको प्रस्ताव प्रभावकारी रहेको पाइँदैन । संस्थागत विन्मोचारीका अस्पष्टता, दोहोरोपन, केन्द्रीकरण, कमजोर प्रस्तुत गरिएको छ :

## निष्कर्ष

देशको परिवर्तित सन्दर्भ र सरकार एवम् आम देशवासीको नयाँ नेपालको परिकल्पना साकार पार्न योजनाबद्ध र आमूल सुधारका लागि मानसिक एवम् कार्यगत रूपमा तयार रहनु हामी सबैको दायित्व बनेको छ आज । विद्यालय शिक्षा प्रणालीको सञ्चालनका लागि हालसम्म हामी जसरी इमान्दार ढङ्गले जुट्यौं त्यसरी नै समयको मागलाई बुझेर यसको सुधारका लागि चिन्तन शुरू गर्नु र त्यसलाई कार्य रूप दिन अठोट गर्ने उपयुक्त क्षण हाम्रा सामू मौजुद छ । विकासको यस Turning point मा गम्भीर र संवेदनशील भएर परम्परागत सोच र शैली भन्दा निकै माथि उठ्ने आफूलाई प्रस्तुत गर्ने सुवर्ण अवसर मिलेको छ हामी सबैलाई ।

## सन्दर्भसामग्री

चित्रकार (२०६२), *नेपाली समाज, ठालुमुखी चिन्तन र शिक्षा*, सामाजिक रुपान्तरणका लागि सिकाइ (पेज १-१०), नेपाल, जनमुखी शिक्षा सरोकार मञ्च, शिक्षा समूह नेपाल ।

कलेज अफ एजुकेशन, *नेपालमा शिक्षा (२०११)*, नेपाल सरकार, काठमाडौं, नेपाल ।

जनक शिक्षा सामग्री केन्द्र, *राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन (२०४९)*, काठमाडौं, नेपाल ।

MoES (2005), *Ministry of Education and Sports: A Glimpse*, MoES, Kathmandu.

OCE (2005), *SLC Examination: Statistics*, MoES/OCE, Sanathimi, Nepal

DoE (2006), *School Level Educational Statistics of Nepal: A Condemed Report*, MoES/DoE, Sanathimi, Nepal

शिक्षा विभाग, *शैक्षिक स्मारिका (२०६२)*, सानोठिमी, नेपाल ।



सामाजिक न्याय

सामाजिक न्यायको पक्ष दुर्बल भएकोले नेपाली शैक्षिक परिवर्धनले आफ्नो निश्चित गन्तव्य प्राप्त गर्न नसकेको छ । राजनीति र आर्थिक नीतिमा मात्र प्रयुक्त मानिएको सामाजिक न्यायको सेरोफेरो नभई हाम्रो परेको छ । अब शिक्षा क्षेत्रमा समेत वास्तविक विषय बनेको छ । पाठ्यक्रम विकास र प्रयोगमा सामाजिक न्यायको खोजी हुन थालेको छ । शिक्षा नभई सामाजिक न्यायको खोजी हुन नसक्ने र सामाजिक न्याय नभई शिक्षा प्राप्त गर्न नसक्ने दुवैकामा फसेको नेपाली समाजलाई समेत ध्यानमा राखी शिक्षाको नीति तयार गर्नुपर्ने बेला भएको छ । सर्वार्थ समाजलाई संकरान्तक रूपान्तरणमा लैजान सक्ने काम शिक्षाबाट मात्र सम्भव छ र शिक्षालाई राष्ट्रिय लगानीको रूपमा मान्नुपर्छ । त्यसैले सामाजिक न्याय शिक्षा, समता, समानता, र सामाजिक रूपान्तरणका लागि आवश्यक छ ।

आमूल परिवर्तनको प्रथमा वकालत गर्दै परिवर्तन गर्न थाल्छ, जुन परिवर्तन अपेक्षित हुन्छ ।  
 नाकिक धारहरू सिकाउने हो । सुधारले निम्ति र पुनर्निर्माणको प्रक्रिया सुरु गर्छ भने रक्षान्तरणले  
 सोचलाई सङ्कट गर्न गरी धार्मिक नीतिव्यमोजिम आ-आफ्नै नियम र स्वर्ग-नर्कका बारेमा प्रमाण  
 पुष्टि गर्ने मूल्य र मान्यताहरूको जगेना गर्छ । यस क्रममा शिक्षाको महत्त्वपूर्ण कार्य भनेको पुराना नवदी  
 शिक्षाले मूलभूत रूपमा तीनओटा काम गर्नुपर्छ - संरक्षण, सुधार र रक्षान्तरण । संरक्षण कार्यले

### सामाजिक न्याय शिक्षा

प्रत्यार्थितले मात्र सामाजिक न्यायलाई संस्थागत रूपमा जीवन्तशीलीभित्र समहित गर्न सकिन्छ ।  
 शक्तिको समुचित वितरण, सम्पत्ति-अवसर र आयको वितरण र सामाजिक सांस्कृतिक न्यायको  
 व्यवस्था मात्र सामाजिक न्यायका लागि अपुष्ट हुन सक्छ । सामान्यतः राजनीतिक स्वतन्त्रता र  
 संस्कारको रूपमा स्वीकार गरी लोकतान्त्रिक मान्यताहरूलाई सारलक्ष्यको रूपमा ग्रहण गरेको राज्य  
 दलीय स्वतन्त्रता र आर्थिक निर्वाचनले मात्र कुनै पनि राज्य लोकतान्त्रिक हुन सक्दैन । लोकतन्त्रलाई  
 दलीयस्वतन्त्रता पन्छाउनु सकिँदैन । एउटा लोकतान्त्रिक राज्यले सामाजिक न्यायको प्रत्यार्थित दिन सक्छ ।  
 काम राज्यले नै सुरु गर्नुपर्छ । सामाजिक न्यायको संरचनाको कुरा गर्दा राज्यको वरिष्ठ, मध्यम र  
 वरिष्ठ । समाजको न्याय संरचना परिवर्तन भइरहन्छ तर समाजलाई समानताको आधारमा ढेर्याउने  
 सामाजिक न्याय संरचना गर्नु चुनौतीपूर्ण समस्या हो । भइरहेको समाज आफ्नै ढङ्गाबाट चलिरहन

### सामाजिक न्याय संरचना

न्यायवित्त रूपले वितरण गरिन्छ ।  
 स्वतन्त्रता, सहभागिता, शक्तिको वितरण, सामाजिक-सांस्कृतिक न्याय, सम्पत्ति, अवसर र आयको  
 भेदभावविना समानता सबै किसिमका बन्धन र असमानताको अन्त्यका लागि नागरिक  
 त्यसैले सामाजिक न्याय भनेको न्याय संरचना हो जहाँ जात, वर्ग, वर्ण, लिङ्ग, भाषा आदिको

सुन्ने, भोक्ने बानी पर्दा सामाजिक न्याय र अन्यायको भेद पाउन पनि बेलाभौकामा गाह्रो पर्दछ ।  
 अन्याय सुरु हुन्छ । अन्यायबाट अन्याय उत्पादन भइरहन्छ र त्यही सामाजिक अन्याय मान्न देख्ने,  
 केही दबाव, बाध्यता र अनुशासन थोपेरिन्छ, त्यसैबाट धर्म, संस्कृति र भाषाका नाममा सामाजिक  
 गतिराखेकाले आफ्नो स्वच्छन्दता प्रकट गर्न ऊ त्यति स्वतन्त्र हुँदैन । त्यसैले उसलाई बन्धनमा राख्न  
 स्वतन्त्र रूपमा जमिएका हुन्छ तर समाजले, परिवारले राज्यले र अन्तर्राष्ट्रिय केही बन्धन तयार  
 अन्याय बारम्बार दोहोरिने गर्दछ, त्यही समाजमा न्यायको साटो आडिएर बसेको हुन्छ । प्रत्येक मान्छे  
 प्रत्यक्ष र अप्रत्यक्ष गरिरहेको हुन्छ - यो सामाजिक न्याय हो र यो सामाजिक अन्याय हो । जानेर गरिने  
 अर्को समाजमा त्यही कुरो अन्याय, अग्रहण र असामाजिक मानिन्छ । तर पनि समाजले एउटा  
 समाजमा न्यायका पनि फरकफरक धारणा हुन्छन् । एउटा समाजमा त्यही कुरो न्याय मानिन्छ भने

मानवीय मूल्यको जगेना गर्नु नै सामाजिक न्याय हो ।  
 गुण-कर्म-प्रकृतिको कारणले समानता र असमानता पाइन्छ । ती असमानताका बीचमा समानता खोजेर  
 समाजमा धनका कारणले, सोचाइका कारणले, पढाइका कारणले, शक्तिको नाक र दाढीका कारणले,



समावेशी वा समहित वा समवेत शिक्षा पनि सामाजिक न्यायको सिद्धान्तमा आधारित छ । सबैले शिक्षा पाउनुपर्छ - पहिलो सामाजिक न्यायको कुरा । जसले जे आवश्यक ठान्छ, त्यस्तो शिक्षा पाउनुपर्छ - दोस्रो सामाजिक न्यायको कुरा । समाजमा भइरहेका व्यवहारहरू के कति न्यायपूर्ण छन् ? छैनन् ? तिनलाई मानवीयत व्यवहारजन्य गराउन के के हुनुपर्छ ? तेस्रो सामाजिक न्यायको कुरा । त्यस्तो शिक्षा उपलब्ध गराउने विद्यालय कस्तो हुनुपर्छ ? शिक्षक कस्तो हुनुपर्छ ? कस्तो कुरा शिक्षकले जानेर मात्र कक्षामा प्रवेश गर्नुपर्छ ? शिक्षक कक्षाबाट विद्यालय आउन

विश्वव्यापी कारणले हामीलाई के न्याय हो र के अन्याय हो भन्ने कुरा प्रष्ट पारेको छ । हामीलाई एककहसँगै शताब्दीसम्म डोआइसकेको छ । विश्व परिवर्षका कारणले र सुचना सञ्जालको सिकाएका कुराहरू नै आज पनि सिकने सिकाउने गरिँदै छ । तर परिवर्षले वा लुप्त पाठ्यक्रमले सिकाउने कुराहरू अत्यन्त सीमित रूपमा पुनरुत्पादन गरिएका छन् । आजभन्दा ३० वर्ष अघि सामाजिक अन्याय भइरहेको रहेछ भन्ने कुराको चेतना दिनुपर्छ । आज हामी शैक्षिक परिवर्षमा सिकने-तयार गर्न पनि सामाजिक न्याय शिक्षा जरुरी छ । सामाजिक न्याय शिक्षाको कुरा गर्दा के के कुराले सामाजिक न्याय दिलाउने छानको सम्पूर्ण तवरहरू समावेश गरी सबैले उत्पादनशील नागरिक

मुखी-स्वाभिमानी र अन्त्यमिर बनाउने शिक्षा दिन राज्य र समाज तयार हुन्छ । सामाजिक न्याय शिक्षाको त्यसवेलासम्म महत्त्व बढ्छ, जब सबै नागरिकका लागि त्यस्तै जीविकोपार्जन उपयुक्तका बारेमा सैद्धान्तिक र व्यावहारिक शिक्षा तह र उमेरअनुसारले उपलब्ध गराउनुपर्छ ।

शिक्षामार्फत दिनुपर्दछ । ज्ञान, सीप, धैर्य, व्यवसाय र जीविकोपार्जनका अन्य सहज-असहज कसैले कसैलाई बाध्य बनाएर शोषण गर्न नपाउने संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय घोषणासम्मको जानकारी हुँदा भन्ने कुरा विवेकका आधारमा जातपात छुट्टिएको पौराणिक कुरादेखि केही कसैको दास गर्दैन, अर्थात् यसले धेरै धेरै आवश्यक कुराहरूका बारेमा जानकारी पाउनुपर्छ । जन्मदा कोही ठूलो वा सानो सम्बन्धित धर्मका बारेमा, संस्कृतिका बारेमा, समाजका बारेमा, न्याय र अन्यायका बारेमा, इतिहास-

ज्ञान पाउनु जरुरी छ । मानव अधिकार प्रत्येक व्यक्तिको आफ्नो अधिकार हो । हुनु जरुरी छ जसका लागि न्यूनतम रूपमा भने पनि मानव अधिकारको सम्बन्धमा सुसंविता हुनु र प्रयोग गर्ने विवेक उत्पादन गर्दछ । सामाजिक न्यायको प्रत्याभूति दिन सबै व्यक्तिको एकैखालको सोचले समाजमा समानता र सामाजिक न्याय दिलाउन चेतना चाहिन्छ । चेतनाले के ठीक के बेठीक भनेर

बैलामा रेषान्तरण कार्य नै अघि आउँछ । जसले समाजलाई नयाँ सौचोमा ठान्छ । हो । तर सामाजिक न्यायको कठघरामा जब शिक्षालाई प्रमुख तत्वको रूपमा प्रस्तुत गरिन्छ - त्यस शिक्षालाई प्रयोगमा ल्याउनु पर्दछ । रेषान्तरण कार्य जटिल छ, शाल्यकिमा जस्तै जीविसम्पूर्ण कार्य पनि पुनः निर्माण गर्नुपर्ने र ती निर्माण-पुनः निर्माणबाट हुने फाइदाहरू समेतका लेखजोखाको आधारमा सरल गतिर्पुन कुराहरू तर्कपूर्ण, न्यायपूर्ण औचित्यको आधारमा संरक्षण गर्नुपर्छ । निर्माण गर्नुपर्ने, अर्न्तन्तानका आधारमा र समाजका सदस्यहरूको आवश्यकताका आधारमा सबैलाई, कुनैलाई उपर्युक्त कार्यका आधारमा शिक्षाका सबै खाले कार्यलाई सामाजिक न्यायका पक्षमा अग्रवाद गर्नुपर्छ ।



जनआन्दोलनले शिक्षामा आमूल परिवर्तनको आशा गरेको छ । आमूल परिवर्तनको अर्थ हुन्छ -  
अहिलेको शिक्षा प्रणालीबाट भावी नेपालको नक्शा तयार गरी दिइने । प्राथमिक विद्यालयदेखि

उच्चतम: सामाजिक न्याय अनुरूप हुने जस्तो छ ।

पाठ्यक्रम तयार गर्नु बेलामा सामाजिक न्यायको पक्ष हेर्नुपर्ने बेला आएको छ । पाठ्यपुस्तक तयार  
गर्दा, वितरण गर्दा र कक्षाकोठामा व्यवहार गर्दा समेत सामाजिक न्यायको आधारमा काम गर्नुपर्छ ।

तालिमको व्यवस्था गरेको पाइन्छ ।

दिएका र पूर्ण सेवाकालीन तालिममा सुविधाविहित वर्ग भनी लोकर महिलाहरूलाई छात्रवृत्ति सहित  
विकास केन्द्रले सेवाकालीन तालिममा पठाउँदा महिला र अपाङ्गलाई अस्थावी भए पनि तालिम सुविधा  
गरेको पाइन्छ भने महिलाहरू मात्र विद्यालयहरूमा ठाउँ आरक्षण गरिएको देखिन्छ । शैक्षिक जनशक्ति  
महिलाहरू तालिम नलिएको भए पनि अध्ययन अनुमति पत्रको परीक्षामा सम्मिलित हुने पाउने व्यवस्था  
शिक्षा प्रदान गर्नु लक्ष्यबमोजिम केही आरक्षण, कतै सुविधा र कतै छुट दिएको पाइन्छ । अपाङ्ग र  
छात्रै लिएन । २०४७ सालको जनआन्दोलन पश्चात् लागू भएको शिक्षा प्रणालीहरूमा धेरैलाई एकपटक  
विवरणानुसक, समीक्षणानुसक र आलोचनानुसक छेल्नुपरेको देखिन्छ । सामाजिक न्यायको प्रसङ्गबाहेक त्यस्तो  
नै त्यसको प्रयोग गर्नु अर्को कुरा हो । नेपालको शिक्षा प्रणालीमा सामाजिक शिक्षामा केही  
शैक्षिक परिवर्तनमा अनुसन्धान गरी सामाजिक न्याय प्रतिको आधार बनाएर सम्पूर्ण शैक्षिक प्रक्रियामा  
राखि त्यसको प्रयोगमा केही विद्यालयहरूमा त्यसको पाठ्यपुस्तक राखिने एउटा कुरा हो । त्यसलाई  
नेपालमा सामाजिक न्याय शिक्षा नयाँ प्रयोगको रूपमा देखिएको छ । विषयविद्यालयीय पाठ्यक्रममा

नेपाली शैक्षिक परिवर्तनमा सामाजिक न्याय शिक्षा

गहनतम जिम्मेवारी पनि सामाजिक न्याय शिक्षासँग नै सम्बन्धित छ ।

प्रणालीमाफर्ने अधि बढ्नुपर्छ । उत्पीडित, दलित तथा अल्पसङ्ख्यकहरूको हक सुरक्षा गर्नु कामको  
क्षमता विकासको र मानव अधिकार आन्दोलनको विकासको प्रयोग गरेर समानतागतिक वितरण  
न्याय शिक्षाले हस्तक्षेप गर्नुपर्छ । विभिन्न आन्दोलनबाट प्राप्त परिणामलाई मानव विकासको, मानव  
पनि हुँदैन । अधिक विकाससँग, समान वितरणसँग, समको मूल्य वढि गर्दै लैजाँने कुरासम्म सामाजिक  
न्यायभित्र पर्दछन । तर छुट्याइएको आरक्षणले मात्र पूर्तिरहेको छैन । आरक्षणमा परिनभरता बढाउने  
जातिलाई दिइने छात्रवृत्तिदेखि प्राविधिक उच्च शिक्षामा छुट्याइने आरक्षणसम्म पनि सामाजिक  
सामाजिक न्याय दिनुपर्ने सम्पूर्ण शैक्षिक प्रसङ्गहरू समेटिन्छन् । विद्यालयमा दलित, महिला, उपेक्षित  
सामाजिक न्यायको शिक्षाको प्रसङ्गमा विद्यालय, पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, परीक्षा, शिक्षक प्राविधिक र

सामाजिक न्याय शिक्षाले चेतना पुनरुत्पादन गरी क्षमता बढि गर्छ ।

गर्नु बलितान हुनसक्नेसम्मको उच्च चेतनारूप नगरिक बनाउने छैठौँ सामाजिक न्यायको कुरा ।  
बनाउने कुरा, निरर्कशता विरुद्ध बोलनसक्ने स्वाभिमाननी नागरिक बनाउने र आफ्नो मार्तुर्भूमिको रक्षा  
पाउँदै सामाजिक न्यायको कुरा । त्यसपछि जीविकोपार्जनमूर्खी शिक्षा दिने कुरा, अन्याय नखल्ने नागरिक  
बालवयस्क कसरी तयार पार्ने ? विद्यालय आउन नसक्नेलाई केके सुविधा दिए पढ्न आउन सक्छन् ?  
नपाएकालाई कसरी विद्यालयको अँगान हुँदै कक्षाकोठामा ल्याई प्याउने र कक्षाकोठामा हाँसीखसी बस्ने



विश्वविद्यालयसम्मको स्थिति लयालिइमा छ । विगत बुझाउने ठाउँ कहीं छैन । यसो भनेर नेपालको भविष्य छैन भन्न खोजिएको होइन । नेपालको भविष्य खोज्दा सामाजिक न्याय दिने रूपमा देखिएपछि ।

कार्यान्वयन पक्ष र मूल्याङ्कन प्रणाली सबैमा सामाजिक न्याय शिक्षा प्रतिबिम्बित हुनुपर्छ । शिक्षकले नै समाजका प्रतिनिधि विद्यार्थीहरूसँग साक्षात्कार गर्छ र सम्पूर्ण समाजलाई दिनुपर्ने आवश्यक ज्ञान दिइरहेको हुन्छ ।

अहिलेको संक्रमणकालीन अवस्थामा पनि शिक्षालाई सामाजिक, आर्थिक, सांस्कृतिक तथा दार्शनिक रूपान्तरणमा प्रयोग गर्नुपर्छ । लोकतान्त्रिक मूल्य र मान्यतालाई दिगो बनाउने गरी सामाजिक न्यायका पक्षमा समाजलाई सुसूचित, दीक्षित र तयारी गर्नुपर्छ ।

समाजलाई बदल्ने दमनात्मक उपायभन्दा चित्त बुझाएर रूपान्तरणको प्रयास गर्नुपर्छ । त्यसका लागि सामाजिक न्याय शिक्षाको माध्यमबाट सहज र सरल हुन्छ । त्यसका लागि सामाजिक न्याय शिक्षाको माध्यमबाट सहज र सरल हुन्छ । नेपाली शैक्षिक परिवेशमा सामाजिक न्याय शिक्षा अपरिहार्य छ र रूपान्तरणको पहिलो सुरुवात यसकै प्रयोगबाट हुनुपर्छ ।

### सन्दर्भसामग्री

कोइराला, विद्यानाथ र आचार्य, सुसन (२०६१), सामाजिक न्यायको सेरोफेरोमा शिक्षा, काठमाडौं : विद्यार्थी पुस्तक प्रकाशन र वितरक ।

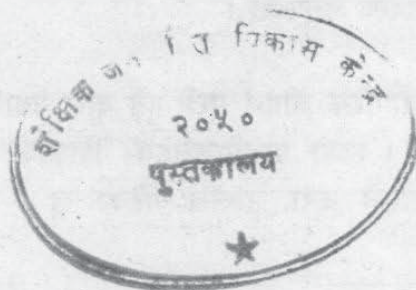
अधिकारी, यज्ञप्रसाद (सन् २००१), सामाजिक न्याय: नेपालको सन्दर्भ, काठमाडौं: प्रजातन्त्र सम्बर्द्धन केन्द्र ।

शै.ज.वि.के. (२०६१), शिक्षक शिक्षा, वर्ष २, अङ्क १, सानोठिमी: शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र ।

FoE (2002). *Social Justice Education- Curriculum Guide (SJE 571)*. Kathmandu, Dean's Office.

Griffiths, M. (1998). *Education Research for Social Justice*. Philadelphia: Open University Press.

Coffey, A. (2001). *Education and Social Change*. Buckingham: Open University Press.





बालबालिकाहरूको दैनिक व्यावहारिक जीवन सुखी हुने कुरा नेपाली भाषाका सीपहरूको दक्षतासँग पनि प्रत्यक्ष रूपले गाँसिएको हुन्छ । हामी प्राथमिकतहको शिक्षाको उद्देश्यले पनि आधारभूत भाषिक र गणितीय सीपको विकास गराउने कुरा उल्लेख गरेको छ । त्यसैले प्राथमिकतहका शिक्षणसिकाइ

बोलाइलाई बढी जोड दिएर शिक्षण गर्नुपर्दछ ।

सीपमा पनि दक्षता हुन्छ तथापि प्राथमिकतहका बालबालिकाहरूलाई मुक्तका कक्षाहरूमा सुनाइ र सीपहरू अन्तरसम्बन्धित हुने भएकोले एउटा सीपमा केन्द्रित भएर शिक्षणसिकाइ अगाडि बढाउँदा अरु कम छ । त्यो कम समयः सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ हुँदै अगाडि बढ्छ । हुन न भाषाका यी सिकाइको आफ्नै कम भएजस्तै नेपाली भाषाका सीपहरू शिक्षणसिकाइ गर्ने पनि आफ्नै किसिमको समक्ष रानमा केन्द्रित छन् । यसका साथै सुनाइ र बोलाइ भाषाका प्रारम्भिक सीप मानिन्छन् । हुन यीमध्ये सुनाइ र पढाइ अरुका विचार गठन गर्नमा र बोलाइ र लेखाइ आफ्नो विचारहरू अरु अवस्थित मात्रामा दक्षता बढाउने हो । नेपाली भाषाका सीपहरू भन्नाले सुनाइ, बोलाइ, पढाइ र लेखाइ विद्यालयहरूमा नेपाली भाषा शिक्षण गर्ने भनेको बालबालिकाहरूमा नेपाली भाषाका सीपहरूमा

अन्य विषयको शिक्षणसिकाइ पनि सफल हुन मद्दत पुर्याछ ।

गर्दिन्छ । विद्यालय शिक्षाको माध्यम भाषा भएकोले नेपाली भाषाको शिक्षण सफल र प्रभावकारी भएमा विविध कारणाहरूले गर्दा अधिकांश विद्यालयहरूमा प्राथमिकतहदेखि नै शिक्षा नेपाली भाषामा दिने हो । यहाँका विद्यालयहरूमा प्राथमिकतहसम्मको शिक्षा मात्रभाषामा दिन सकिने अवस्था छ तथापि पाठ्यक्रममा यस भाषालाई पहिलो प्राथमिकताका साथ समावेश गरिएको छ । नेपाल बहुभाषिक मुलुक विद्यालय शिक्षाको माध्यम भाषा र सबै नेपालीहरूको साझा सम्पदको भाषा हो । प्राथमिक शिक्षा नेपाली भाषा नेपालको राष्ट्रभाषा, अधिकांश नेपालीहरूको मातृभाषा, सरकारी कामकाजको भाषा,

पाठ्यक्रममा समावेश गरेको छन् ।

महत्त्वका कारणले अहिले औपचारिक शैक्षिक संस्थाहरूले भाषा शिक्षणसिकाइलाई महत्त्वका साथ सम्पूर्ण कामकाजवादीहरूलाई सरल, सहज र प्रभावकारी बनाउन सजिलो भएको छ । भाषाको यस समुदायसँग आपसी सहभाव बढाउन, एकआपसमा प्रभावकारी सञ्चार गर्न, व्यक्तित्व र सामूहिक जनाउन कुनै विषय र विषयवस्तुप्रति आफ्नो धारणा अझ सशक्त र प्रभावकारी बनाउन, मानव सङ्घसंस्थाबाट आफैलाई बाहिरको सहयोग लिन, कसैको विचार धारणाप्रति आफ्नो असहमति भाषाका कारणले नै मानवजातिलाई आफ्नो, विचारमा कसैलाई सहमत गराउन, कुनै व्यक्ति तथा पाएको छ । यदि भाषा नहुँदो हो त मानव समुदाय कस्तो हुन्थ्यो भन्ने परिकल्पना पनि गर्न सकिन्न । मानवजातिले सहज रूपमा विचार आदानप्रदान गरी आफ्नो दैनिक जीवनलाई सुखमय बनाउन सहयोग मानवीय विचार विनिमय गर्न एक सशक्त र प्रभावकारी माध्यम नै भाषा हो । भाषाका कारणले नै







- (३) परिस्थितिजन्य और औपचारिक (सभा, सम्मेलन, कार्यशालाजस्ता ठाउँमा प्रयोग हुने) र अनौपचारिक (साधारण बोलीचालीमा प्रयोग हुने) भाषाको प्रयोग गर्दा कुराकानी गर्ने ।
- (२) बिष्ट तथा नम्र भाषामा कुराकानी र प्रयोग गर्ने (अभिवादन, आभार र क्षमा)

- (१) देखि, सुने र पढेका तथा अन्यवारीका चित्र, वस्त्र, घटना र विषयवस्तुका बारेमा उपयुक्त ढङ्गबाट (गालि, घालि र लय मिलेको स्वभाविक रूपमा बोल्ने)

सिकाइ उपलब्ध गराउने र हेर्ने का छन् :

प्राथमिक तहको पाठ्यक्रममा नेपाली भाषाको तहगत उद्देश्यमा बोलाइ सीपसँग सम्बन्धित निम्नलिखित शिक्षकले योजना निर्माण गर्दादेखि नै बोलाइ सीपलाई आवश्यक मात्रामा प्राथमिकता दिनुपर्छ । बोलाइ सीपको महत्त्वका बारेमा स्पष्ट पार्नुपर्छ । यी कुराहरूलाई ध्यान दिएर नेपाली भाषाशिक्षण गर्ने मुख छ कि मुलक छ, बोलाइको वचन खोलासा हाँसे, नबोलेर लिखित इत्यादिजस्ता लोकोक्ति पनि

अनावश्यक ढङ्गमा पनि कमथः कम हुँदै जान्छ ।

कमथः प्रभावकारीता बढ्दै जान्छ । विद्यालयमा पालेपालो विद्याथीहरूलाई बोल्न दिइयो भने गाली भने उनीहरूको बोलाइका कमथः देखिने गालीहरू कमथः कम हुँदै जान्छन् भने बोलाइ सीपमा गर्न दिनुपर्छ । बालबालिकाहरूलाई पालेपालो आफ्नो कुराहरू बोल्न दिइयो र शिक्षकले सहयोग कुरा होइन । यसको अर्थ यो चाहिँ अवश्य होइन कि बालबालिकाहरूलाई कक्षामा निर्वाह रूपमा ढङ्गमा मात्रामा भएको कुरा सुन्नामा आएका छन् । नेपाली भाषाको बोलाइ सीप विकासका दृष्टिले यो राम्रो मौखिक प्रयोगका कमथः बालबालिकाहरूले दिने उत्तरलाई पुरा नसकिने परम्परा पनि व्यापक रूपमा विद्यालयहरूमा कक्षामा बालबालिकाहरूलाई ढङ्गमा गर्न नदिने र कक्षाशिक्षणका कमथः गरिएको

शिक्षकले बोलाइ सीपको सुनाइ सीप नै हो भन्ने कुरा पनि भर्नुपर्छ ।

सम्पूर्ण कुराहरू सुनाइबाटै सहज रूपमा प्राप्त गर्नुपर्छ । यस प्रसङ्गमा नेपाली भाषाशिक्षण गर्ने शिक्षाका सूत्रका बढ्दोरमा उनीहरूमा पढाइ र लेखाइ सीपको अपेक्षित मात्रामा विकास नभएकोले राम्रो भएको छैन भने उनीहरूको बोलाइ सीपमा प्रभावकारीता बढ्दैन । पहिलो कुरा न विद्यालय समान महत्त्व दिएर शिक्षाशिक्षाका अगाडि बढाउनुपर्छ । बालबालिकाहरूको सुनाइ सीपको विकास विचारहरू व्यक्त गर्ने गर्नुपर्छ । त्यसैले नेपाली भाषाशिक्षण गर्ने शिक्षकले सुनाइ र बोलाइ दुवै सीपलाई हुन्छ । किनभने बालबालिकाहरूले सुन्ने सुनने अरुका विचार लिने गर्दछन् भने बोलेर आफ्नो चारैछोटो सीपहरूको आपसमा अन्तरसम्बन्ध हुन्छ तर सुनाइ र बोलाइ सीपको अर्थ नजिकको सम्बन्ध भने विद्यालय आफ्नो दैनिक व्यावहारिक जीवनलाई अत्यन्त सरल र सहज बनाउँछ । भाषाका आवश्यकतालाई अझ स्पष्ट पारेको छ । यदि बोलाइ सीपमा अपेक्षित मात्रामा सहज बनाउन सकियो "बोल्नेको पिछो बिक्छ, नबोल्नेको चामल पनि बिक्छ" यस उखानले न बोलाइ सीपको महत्त्व र

विकास हुन्छ ।

महत्त्वलाई नै कार्यान्वयन गर्ने हो भने विद्याथीहरूमा सबै भाषिक सीपहरूमा समानपात्रिक ढङ्गले

नेपाली भाषाको बोलाइ सीपसँग सम्बन्धित उल्लिखित तहगत सिकाइउपलब्धिका आधारमा कक्षागत उद्देश्यहरू पनि निर्धारण गरिएका छन् । कक्षा १,२,३ र ५ कक्षामा ६/६ ओटा र कक्षा ४ मा ५ ओटा उद्देश्यहरू रहेका छन् ।

पाठ्यक्रमले शिक्षाको उद्देश्य निर्धारण गरेको हुन्छ भने पाठ्यपुस्तक बनेको त्यो उद्देश्य पूरा गर्न सघाउ पुऱ्याउने एउटा साधनको रूपमा काम गर्छ । अझै पनि हाम्रा धेरैजसो शिक्षकहरूले पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकलाई एउटै रूपमा बुझेर पनि शिक्षणसिकाइमा अपेक्षित मात्रामा प्रभावकारिता बढन सकेको छैन । पाठ्यक्रमले नेपाली भाषाका सीपहरूको शिक्षणका लागि छुट्टाछुट्टै ढङ्गले उद्देश्य निर्धारण गरिदिएको हुँदा तिनीहरूको अध्ययन गरी पाठ्यपुस्तकलाई एउटा साधनका रूपमा मात्र लिएर भाषा शिक्षणसिकाइलाई अगाडि बढाउनुपर्दछ । पाठ्यक्रममा उल्लेख भएका तहगत र कक्षागत सिकाइउपलब्धिहरू हासिल गर्नका लागि पाठ्यक्रम दिग्दर्शन विस्तृतीकरण र शिक्षक निर्देशिका पनि प्रयोगमा ल्याएका छन् । विषय विस्तृतीकरणले प्राथमिकतहका कक्षाहरूमा नेपाली भाषाका सीपहरूलाई पूर्णाङ्क र पाठ्यभारका दृष्टिले केकति प्राथमिकता दिएर शिक्षण गर्ने भन्ने विषयमा स्पष्ट पार्ने काम गरेको छ । नेपाली भाषाशिक्षण गर्ने शिक्षकले यस कुरालाई पनि आधार मानेर शैक्षणिक योजना बताउनुपर्दछ । विषय विस्तृतीकरणले पाठ्यभारका दृष्टिले कक्षागत रूपमा भाषिक सीपहरूलाई दिएको प्राथमिकता निम्नानुसार रहेको छः

कक्षा सीपहरू	१	२	३	४	५
सुनाइ	३३*	३०	२५	२०	१५
बोलाइ	३३	३०	२५	२०	१५
पढाइ	१७	२०	२५	३०	३५
लेखाइ	१७	२०	२५	३०	३५

\* प्रतिशतमा

माथिको तालिकामा भाषिक सीपहरूलाई दिएको महत्त्वका आधारमा पूर्णाङ्कको पनि बाँडफाँड गरिएको हुन्छ । यस आधारमा नेपाली भाषाशिक्षणसम्बन्धी योजना बनाएर शिक्षणसिकाइ क्रियाकलाप अगाडि बढाउनु अति आवश्यक हुन्छ । शिक्षणसिकाइको प्रभावकारिताका लागि पाठ्यक्रम दिग्दर्शन, शिक्षक निर्देशिका र अन्य सन्दर्भसामग्रीहरूको समेत प्रयोग गर्नुपर्दछ ।

भाषाशिक्षणसिकाइ अति जटिल तर महत्त्वपूर्ण काम हो । नेपाली भाषाकै माध्यमबाट अन्य विषय र विषयवस्तु शिक्षणसिकाइ अगाडि बढ्ने भएकाले प्राथमिकतहका नेपाली भाषाशिक्षणसिकाइलाई प्रभावकारी रूपमा अगाडि बढाउनुपर्दछ । भाषाका सीपहरू एकापसमा अन्तरसम्बन्धित हुन्छन् । तथापि सुनाइ र बोलाइ भाषाका प्रारम्भिक सीप भएकाले यो कुरा शिक्षणसिकाइमा पनि प्रतिबिम्बित हुनुपर्दछ । बालबालिकाते जुन कुराहरू सुनेका हुन्छन् त्यही कुरा बोलेर व्यक्त गर्ने भएकाले सुनाइ र बोलाइ अन्तरसम्बन्धित सीप भनिन्छन् । सुनाइ र बोलाइका आधारस्तम्भमा पढाइ र लेखाइ सहजरूपमा बढ्छ ।



नेपाली भाषाशिक्षणसिकाइ र खासगरी बोलाइ सीपसँग सम्बन्धित उल्लिखित कुरा बुझिसकेपछि बोलाइ सीप शिक्षणका लागि प्रयोग गर्न सकिने शिक्षण विधि अर्थात् शिक्षणसिकाइ क्रियाकलापका बारेमा पनि स्पष्ट हुनुपर्दछ । भाषाशिक्षण भनेको सीप शिक्षण हो । बोलाइ सीप शिक्षणका माध्यमबाट विद्यार्थीहरूमा बोलाइ सीपको अपेक्षित उपलब्धि हासिल गराउन कक्षा शिक्षणसिकाइ क्रियाकलापमा उनीहरूको सहभागिता अपरिहार्य छ । यसका लागि विभिन्न किसिमका शिक्षण विधिहरूको प्रयोग गर्नुपर्दछ । विषय विस्तृतीकरणले नेपाली भाषाशिक्षणका लागि निम्न विधिहरू प्रयोग गर्नुपर्ने कुरा उल्लेख गरेको छ :

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| (क) कथाकथन      | (ङ) छतफल                 |
| (ख) प्रश्नोत्तर | (च) मौखिक र लिखित अभ्यास |
| (ग) प्रदर्शन    | (छ) विभिन्न शब्दखेल      |
| (घ) अभिनय       | (ज) श्रुतिलेख            |

सोही विषय विस्तृतीकरणले बोलाइ शिक्षणका लागि निम्न क्रियाकलापहरू गर्न गराउन सुझाएको पाइन्छ :

- (१) चित्र, वस्तु तथा घटना आदिका बारेमा वर्णन गर्न लगाउने
- (२) प्रश्नोत्तर गराउने
- (३) छतफल, वादविवाद तथा वक्तृत्व गराउने
- (४) देखेका, सुनेका र अनुभव गरेका कुराहरू वर्णन गर्न लगाउने
- (५) उच्चारण गराउने

नेपाली भाषा शिक्षणसिकाइसँग सम्बन्धित अन्य सन्दर्भसामग्रीहरूले बोलाइ सीप शिक्षणका लागि निम्नलिखित क्रियाकलापहरू गराउनुपर्छ भनेका छन् :

- |  |                      |
|--|----------------------|
| (१) कुराकानी/सम्वाद                    | (८) प्रश्नोत्तर      |
| (२) चित्र तथा वस्तुवर्णन               | (९) कथाकथन           |
| (३) अनुभव तथा घटनावर्णन                | (१०) चित्राखेल       |
| (४) नाटकीकरण                           | (११) ध्वनिपहिचान     |
| (५) मौखिक प्रतिवेदन                    | (१२) वर्णविभेदीकरण   |
| (६) शब्दहरूको उच्चारण गराउने           | (१३) शब्द विभेदीकरण  |
| (७) छतफल, वादविवाद तथा वक्तृत्व गराउने | (१४) वाक्य विभेदीकरण |
|  | (१५) श्रुतिबोध       |

अभ्यासले मानिसलाई पूर्ण बनाउँछ भन्ने भनाइ भाषिक सीपहरूको सफल शिक्षणसिकाइसँग सम्बन्धित छ । त्यसैले बोलाइ सीपमा प्राथमिकतहका बातबालिकाहरूमा अपेक्षित दक्षता बढाउनका लागि पर्याप्त अभ्यास गराउनुपर्दछ । पर्याप्त अभ्यास गराउनका लागि माथिका क्रियाकलापहरू आवश्यक मात्रामा

प्रयोग गर्नुपर्दछ । यसको अर्थ यो होइन कि माथि उल्लेख गरिएका सबै शिक्षण विधिहरू सधैं प्रयोग गर्नुपर्दछ तर प्रयोग गरिने क्रियाकलापहरूमा विविधता भन्ने त्याउने गर्दछ । क्रियाकलापमा विविधता त्याउन सकेमा बोलाइ सीप विकासका लागि रोचक ढङ्गले पर्याप्त मात्रामा अभ्यास गराउन सकिन्छ ।

प्राथमिकतहका प्रारम्भिक कक्षाका बालबालिकाहरूमा नेपाली भाषाको बोलाइ सीपमा अभ्यास गराउनका लागि सबभन्दा पहिले उनीहरूले जानेका कथा, चुटुकिला, गीत, कविता इत्यादि सहज रूपमा भन्ने वातावरण बनाउनु आवश्यक छ । आफ्नो पारिवारिक वातावरणबाट विद्यालय शिक्षामा प्रवेश गरेका बालबालिकाहरूले एक दुईपटकमै सहज रूपमा आफ्ना साथीहरूबीच बोलाइको दक्षता देखाउन सक्दैनन् । यस अवस्थामा शिक्षकले उनीहरूलाई प्रोत्साहित गरिदिनुपर्दछ । उनीहरूले गरेका त्रुटिहरू औल्याएर होइन उनीहरूले गरेका राम्रा कुराहरूको प्रशंसा गरेर गल्तीहरू कम गराउँदै लैजाने वातावरण बनाइदिनुपर्दछ । कक्षामा राम्रो गर्ने विद्यार्थीलाई प्रोत्साहित र कमजोर विद्यार्थीलाई उत्साहित गर्ने किसिमले कक्षाक्रियाकलापलाई अगाडि बढाउनुपर्दछ । भाषाशिक्षणसिकाइको प्रभावकारिताका लागि शैक्षिक सामग्रीको महत्वपूर्ण भूमिका हुने भएकाले यसतर्फ पनि ध्यान दिनुपर्दछ । बोलाइ सीपको शिक्षणका लागि शैक्षिक सामग्रीका रूपमा कक्षामा सबैभन्दा राम्ररी बोलाइ सीपको प्रदर्शन गर्ने विद्यार्थी, समुदायमा पाइने कुनै त्यस्तो प्रतिभाशाली बालबालिका अनि विद्यार्थीहरूको दैनिक व्यावहारिक जीवनसँग सम्बन्धित रमाइला प्रसङ्गहरू सरल भाषामा भनिदिने शिक्षक नै हुनसक्छन् ।

बोलाइ सीप भाषाको प्रारम्भिक सीप भएकाले प्राथमिकतहका बालबालिकाहरूको विचार अभिव्यक्ति गर्ने क्षमता दरिलो बनाउनका लागि सम्बन्धित शिक्षक सधैं सचेत हुनुपर्दछ । पाठ्यक्रमका आधारमा शैक्षणिक योजना बनाउने र आवश्यक सन्दर्भसामग्रीहरूको सहयोग लिएर शैक्षणिक क्रियाकलापहरू सञ्चालन गरेमा विद्यार्थीहरूको बोलाइ सीपको क्षमतामा वृद्धि हुन्छ । विद्यालयका प्रधानाध्यापकले पनि नेपाली भाषा प्रभावकारी ढङ्गले शिक्षण गर्न सक्ने शिक्षकलाई शिक्षण गर्ने जिम्मेवारी दिने, पेसागत सहयोगका लागि नियमित सुपरीवेक्षण, आवश्यक शैक्षणिक सामग्रीहरूको व्यवस्थापनका साथै प्रोत्साहन र पुरस्कारको समेत व्यवस्था गर्नुपर्दछ । सम्बन्धित शिक्षकले बोलाइ सीपको महत्व र आवश्यकतालाई आत्मसात् गरी उच्च र सकारात्मक मनोबलका साथ शिक्षण गरेमा बोलाइ सीपको सफलतापूर्वक सिकाइ हुने कुरामा विरवास गर्न सकिन्छ ।



## सन्दर्भसामग्री

अधिकारी, प्रा.डा. हेमाङ्गराज (२०५०), नेपाली भाषाशिक्षण, कुञ्जल प्रकाशन, काठमाडौं ।

लामिछाने, यादवप्रकाश (२०५२), नेपाली भाषाशिक्षण परिचय, विद्यार्थी पुस्तक भण्डार, काठमाडौं ।

पान्डेय, चैतन्य (२०५२), नेपाली भाषाशिक्षण, साभ्ना प्रकाशन ।

अधिकारी, प्रा.डा. हेमाङ्गराज र शर्मा, प्रा.डा. केदारप्रसाद (२०५६), प्रारम्भिक नेपाली शिक्षण, विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।

खनाल, तोयानाथ, (२०५४), "कक्षा ५ मा नेपाली भाषा शिक्षण गर्दा प्रयोग गरिएका शिक्षण विधिहरूको अध्ययन" शोधपत्र ।

रिमाल, डिल्लीराम (२०५२), नेपाली शिक्षण, विद्यार्थी पुस्तक भण्डार ।

पा.वि.के. (२०४९), प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, पाठ्यक्रम दिग्दर्शन, विषय विस्तृतीकरण र शिक्षक निर्देशिका, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, सानोठिमी ।

# नेपालमा सामाजिक अध्ययन शिक्षणको विद्यमान अवस्था: समस्या र समाधान

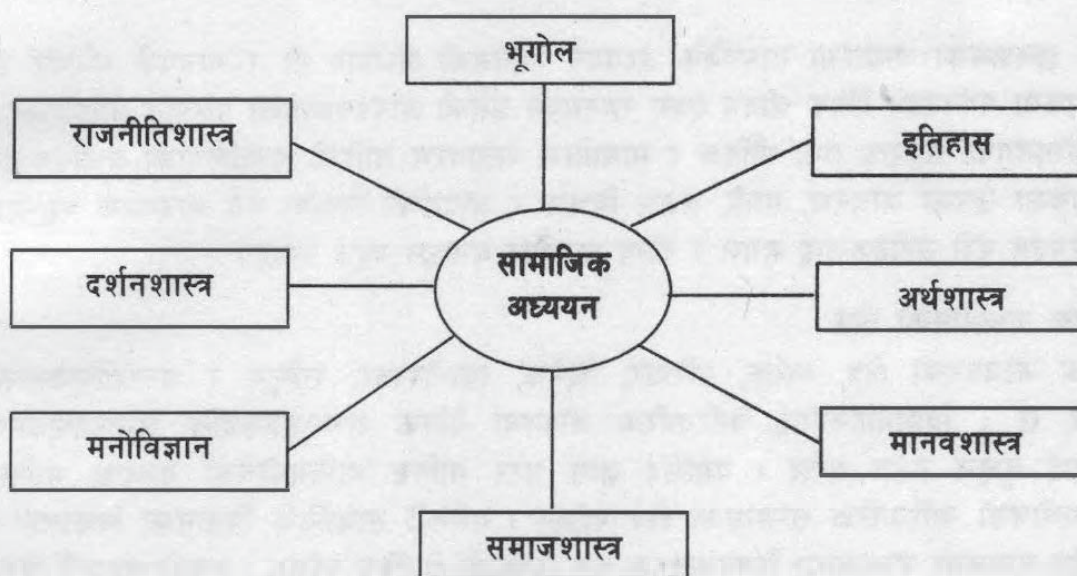
-खुबीराम अधिकारी\*

## अवधारणा

सामाजिक अध्ययनको शुरुआत सर्वप्रथम सन् १८९२ मा अमेरिकामा भएको थियो । अर्थशास्त्र, इतिहास, राजनीतिशास्त्र आदि विषयहरूमा सीमित रहेको यो विषय सन् १९१६ मा Committee on the social studies of the National Education Association for the re- organization of secondary education को प्रतिवेदनमा यस विषयलाई छुट्टै विषयको रूपमा मान्यता दिइयो । त्यसपछि अमेरिकामा सामाजिक अध्ययन विषयले छुट्टै महत्व पायो । यस विषयको विद्यालयको क्षेत्रलाई व्यापक बनाउन अनुसन्धान, अन्वेषण तथा विश्लेषण गर्न सन् १९३४ मा सोसल स्टडिज नेसनल काउन्सिलको स्थापना गरिएको थियो । अमेरिकी विद्यालयमा १९२० देखि १९५५ को समयलाई सामाजिक ज्ञानको युग भनिन्छ । यसै सिलसिलामा सामाजिक विषयले विश्वव्यापी रूपमा मान्यता पाउन थालेको हो ।

सामाजिक अध्ययनको केन्द्रविन्दु मानिस र उसको अन्य मानिस र वातावरणसँगको अन्तरसम्बन्ध हो । सामाजिक अध्ययनको विषयवस्तु सामाजिक विज्ञानका विषयहरूबाट लिइएको हुन्छ । द्रुतगतिमा भइरहेको समाजको विकासलाई समेटेरनुपर्ने भएकोले विषयवस्तुमा समयसमयमा अद्यावधिक गर्नुपर्ने माग राख्दछ । सामाजिक अध्ययनको विषयवस्तु मानिसको विगतको इतिहासलाई भन्दा समकालीन मानवीय जीवन र यसका समस्याहरूमा बढी जोड दिन्छ । सामाजिक अध्ययन इतिहास, भूगोल, अर्थशास्त्र, नागरिकशास्त्रजस्ता सामाजिक विज्ञानका विषयवस्तुहरू छनौट गरी लिने भएकोले यस विषयलाई आइसक्रीम (Ice-cream) को स्वादसँग पनि दाँज्ने गरिन्छ ।

सामाजिक अध्ययनको अवधारणालाई निम्न चित्रबाट अझ स्पष्ट पार्न सकिन्छ ।



\* प्रा.अ., शै.ज.वि.के.



सामाजिक अध्ययनको क्षेत्र सामाजिक अध्ययनको क्षेत्र, अर्थ, परिवार, शिक्षा, स्थानीयस्तर, राष्ट्रिय र अन्तर्राष्ट्रियस्तरसम्म फैलिएको छ । विद्यापीठहरूलाई पारिवारिक जीवनमा दैनिक सम्बन्धहरूदेखि अन्तर्राष्ट्रियस्तरका सम्स्यालाई बुझ्न मद्दत गर्दछ । यसक्षेत्र खास गरेर मानिस मानिसबीचको सम्बन्ध मानिस र वातावरणबीचको पारिवारिक सम्बन्धका क्षेत्र पर्दछन् । यसैगरी सामाजिक विज्ञानका विषयहरू तथा समकालीन समाजको जन्मजन्दा विषयवस्तुहरू यस विषयको क्षेत्रभित्र पर्दछन् । यसको सामाजिक धर्मशास्त्र तथा राजनैतिक विषयप्रतिको अन्वेषण हुन जान्छ । यसको क्षेत्रलाई निम्न चार्टबाट पनि प्रस्तुत गर्न सकिन्छ ।

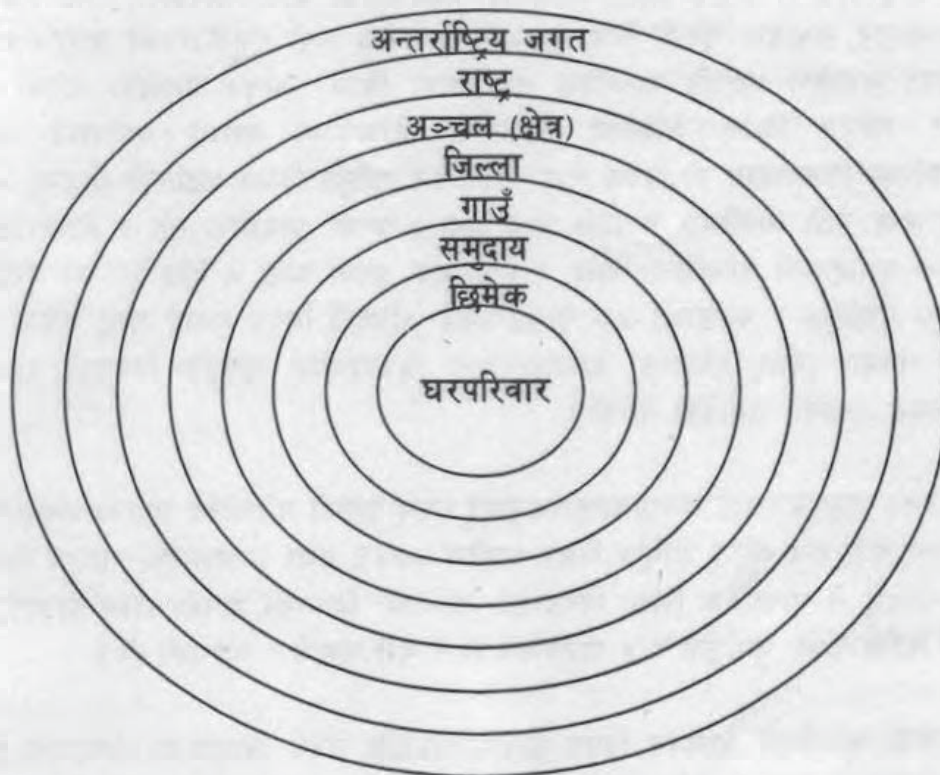
#### सामाजिक अध्ययनको क्षेत्र

उपरोक्त छलफलका आधारमा सामाजिक अध्ययन मानिसको अध्ययन हो र मानवकै वरिपरि रहेको छ । यसमा मानिसको दैनिक जीवन एवम् रहनसहन उसको आवश्यकताको परिपूर्ति लगायतका पक्ष, अन्य व्यक्तिहरूको सम्बन्ध तथा भौतिक र सामाजिक वातावरण आदिको अन्तर्क्रियाको अध्ययन हुन्छ । विद्यापीठहरूमा उसका आधार, बानी, असल विचार र आदर्शको निर्माण गर्न आवश्यक व्यावहारिक कुरा परिवर्तन गरी उत्तीर्णलाई असल र योग्य नागरिक बनाउन मद्दत गर्दछ ।

- कसैले यो निश्चय गर्नु उचित हुँदैन कि सामाजिक अध्ययन इतिहास, भूगोल तथा नागरिकशास्त्रको मानवीय योग मात्र हो । निश्चय नै यसले यी विषयहरूबाट सामग्री प्राप्त गर्दछ तर यसले त्यस्तो सामग्रीलाई मात्र ग्रहण गर्दछ जसले मानवको वर्तमान तथा दैनिक जीवनको सम्बन्धलाई स्पष्ट गर्दछ । यस कुरामा सावधानीपूर्वक ध्यान दिनुपर्दछ । यसको स्वरूप परम्परागत विषय जस्तो नभएर एउटा क्षेत्र जस्तो छ । - Encyclopedia of educational research
- मानव सम्बन्धसँग सम्बन्धित मानवको सामाजिक र भौतिक वातावरणसँगको अन्तर्क्रिया नै सामाजिक अध्ययन हो । - मिखालिस (Mikhailis)
- मानवसम्बन्धसँग सम्बन्धित विषयहरू नै सामाजिक अध्ययन हो । - Wisley

#### सामाजिक अध्ययनको परिभाषा

विषय	अवधारणाहरू
● भूगोल	● भौगोलिक अवस्थिति प्राकृतिक स्वरूप र हावापानी
● अर्थशास्त्र	● आर्थिक क्रियाकलाप र छोटो साधन
● राजनीतिशास्त्र	● शासन, प्रशासन पद्धति
● इतिहास	● प्राचीन घटना र अवस्था
● मानवशास्त्र	● मानवको उत्पत्ति र सभ्यता
● समाजशास्त्र	● मानव समाजको विकास, पारिवारिक जीवन र त्यसको व्यक्तिमा असर
● मनोविज्ञान	● मानिसको इच्छा, चाहना र संघ
● दर्शनशास्त्र	● मानव समाजको विश्वास, दर्शन र दृष्टिकोण



विश्व बढ्दो क्रममा

### सामाजिक विज्ञान, सामाजिक अध्ययन र सामाजिक शिक्षाबीच भिन्नता

सामाजिक विज्ञानले मानव समाजको व्यापक क्षेत्र ओगटेको हुन्छ । यसले प्रौढ पढ्दतिलाई प्रतिनिधित्व गरेको छ भने बढी सैद्धान्तिक हुने ज्ञानमा जोड दिने र एउटै क्षेत्रमा विस्तृत अध्ययन गरी विशिष्टीकरणमा जोड दिन्छ । यसअन्तर्गत भूगोल, इतिहास, राजनीतिकशास्त्र, अर्थशास्त्र, मानवशास्त्र, समाजशास्त्र, दर्शनशास्त्र, मनोविज्ञानजस्ता विषयहरू पर्दछन् । तर सामाजिक अध्ययन सामाजिक विज्ञानका केही भागहरूलाई छनौट गरिएको हुन्छ । यो बातबालिकाकेन्द्रित मानवका दैनिक क्रियाकलाप तथा व्यावहारिक र कार्यमूलक ज्ञानमा जोड दिन्छ । यसले प्रौढहरूलाई सामाजिक विज्ञानका क्षेत्रमा पत्ता लगाएका तथ्यहरूलाई छनौट गरी बातबालिकाहरूसँग आदानप्रदान गर्ने अवसर प्रदान गर्दछ । यसरी सामाजिक अध्ययनले व्यक्ति र समाजका व्यावहारिक ज्ञानमा जोड दिन्छ । यसैगरी सामाजिक शिक्षामा सामाजिक जीवनसँग सम्बन्धित जुनसुकै पक्ष समावेश हुनाले यसको क्षेत्र असीमित हुन्छ । यसका लागि पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, समय र स्थानको सीमा हुँदैन । यसले बातबालिकाहरूमा कुनै एक व्यक्ति विशेषलाई भन्दा पनि समग्र समाजलाई प्रतिनिधित्व गर्ने भएकाले जुनसुकै समय र अवस्थामा पनि यसको विषयवस्तु हासित गर्न सकिन्छ ।

### नेपातमा सामाजिक अध्ययनको पृष्ठभूमि

नेपातमा सामाजिक अध्ययनको शुरुवात वि.सं. १९९० सालको एस.एल.सी. पाठ्यक्रममा समावेश गरिएका भूगोल, इतिहासजस्ता सामाजिक विज्ञानका विषयहरूको समावेशलाई लिन सकिन्छ । वि.सं.



२०११ सालमा नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा आयोगले पाठ्यक्रमको ढाँचा सिफारिस गर्ने क्रममा सामाजिक शिक्षा विषयलाई समावेश गरेको थियो । त्यसैगरी कलेज अफ एजुकेशनको पाठ्यक्रममा सामाजिक शिक्षा विषय समावेश भएपनि वास्तविक कार्यान्वयन वि.सं. २०१७ सालदेखि भएको हो । यसैगरी सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिले सिफारिस गरेअनुरूप यसमा आवश्यक संशोधन गरी अधिराज्यशरीरका विद्यालयमा यो विषय लागू गरिएकोले राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना, २०२८ ले यस विषयलाई अझ बढी व्यवस्थित बनाउने कार्य भयो । यसमा प्राथमिक तह र निम्नमाध्यमिक तहमा १००/१०० पूर्णाङ्कको सामाजिक शिक्षा र माध्यमिक तहमा कक्षा ८ देखि १० मा भूगोल र इतिहास १००/१०० पूर्णाङ्क र पञ्चायत ५० पूर्णाङ्कलाई अनिवार्य विषय बनाई लागू गरियो । पाठ्यक्रमले माध्यमिक तहमा भूगोल, इतिहास, अर्थशास्त्रजस्ता विषयहरूमा ऐच्छिक विषयको रूपमा सामाजिक अध्ययन समूह अन्तर्गत समावेश गरियो ।

विद्यालयतहको पाठ्यक्रमलाई जनआकाङ्क्षाअनुरूप एवम् देशको परिवर्तित व्यवस्थाअनुसार सञ्चालनका लागि सुभाव पेश गर्न गठित राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०४९ तथा उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५ ले सामाजिक शिक्षा विषयलाई अनिवार्य विषयको रूपमा राख्न सिफारिस गरेअनुरूप माध्यमिक तहमा १०० पूर्णाङ्क र ५ पाठ्यभार रहने गरी समावेश गरिएको हो ।

नेपालमा हाल सामाजिक अध्ययन विषय प्राथमिकतहदेखि उच्च शिक्षासम्म अध्यापन हुँदै आइरहेको छ । विद्यालयतहमा कक्षा १ देखि कक्षा १० सम्म सामाजिक अध्ययनले आफ्नो स्थान ओगटेको छ । उच्च शिक्षातर्फ काठमाडौँ विश्वविद्यालय र महेन्द्र संस्कृत विश्वविद्यालयले यस विषयमा शिक्षाशास्त्रमा स्नातक कार्यक्रम सञ्चालन गरिरहेको छ भने त्रिभुवन विश्वविद्यालयमा सामाजिक विज्ञानसँग सम्बन्धित विषयहरूमा भूगोल, अर्थशास्त्र, इतिहास नागरिकशास्त्र, समाजशास्त्र, मानवशास्त्र, दर्शनशास्त्र, मनोविज्ञानजस्ता प्रमुख विषयहरूमा स्नातकोत्तर तहसम्मको अध्यापन भइरहेको छ । नेपालको सन्दर्भमा उच्च शिक्षामा अध्ययन गर्ने विद्यार्थीहरूलाई हेर्ने हो भने ठूलो सङ्ख्याले यी विषयहरू अध्ययन गरिरहेका छन् । यसबाट नेपालमा सामाजिक विषयको भूमिकालाई महत्वपूर्ण रूपमा लिन सकिन्छ । यसैगरी विद्यालयस्तरमा सामाजिक अध्ययन विषयलाई प्रभावकारी रूपमा शिक्षण गर्नका लागि शिक्षकहरूलाई आवश्यक ज्ञान तथा सीप प्रदान गर्न शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले प्राथमिकतहदेखि माध्यमिकतहसम्म सक्षमतामा आधारित सामाजिक अध्ययन शिक्षण विषयका लागि १० महिने शिक्षक तालिम सञ्चालन गर्दै आएको छ<sup>१</sup>।

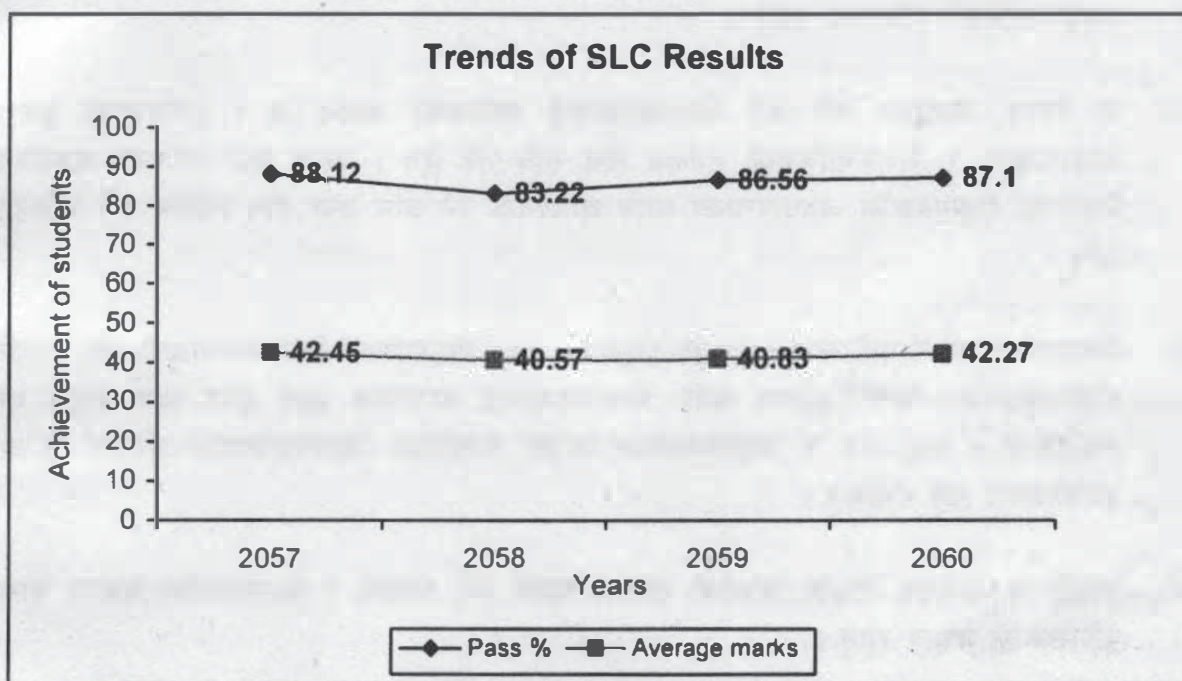
### एस.एल.सी. परीक्षामा सामाजिक अध्ययन विषयमा विद्यार्थीको उपलब्धि

सामाजिक अध्ययन विषयको पढाइ विद्यालयतहको कक्षा १ देखि १० सम्म अध्ययन हुँदै आएको छ । विद्यालयतहको अन्त्यमा हुने एस.एल.सी. परीक्षामा विगत चारवर्षका विद्यार्थीहरूले प्राप्त गरेको उपलब्धी निम्नअनुसार रहेको छ :

एस.एल.सी परीक्षामा सामाजिक अध्ययन विषयमा विद्यार्थीहरूको उपलब्धि

साल	२०५७	२०५८	२०५९	२०६०
उत्तीर्ण प्रतिशत	८८.९२	८३.२२	८६.५६	८७.९०
औसत प्राप्ताङ्क	४२.४५	४०.५७	४०.८३	४२.२७

उपरोक्त चार्टलाई रेखा ग्राफमा यसप्रकार देखाइएको छ ।



स्रोत : परीक्षा नियन्त्रण कार्यालयको अभिलेख

उपरोक्त नतिजालाई हेर्दा सामाजिक अध्ययन विषयमा विद्यार्थीहरूको उत्तीर्ण प्रतिशत चारवर्षमा नै ८० प्रतिशतभन्दा माथि रहनु पक्कै पनि राम्रो नतिजाको रूपमा लिन सकिन्छ भने अर्कोतर्फ यस विषयको औसत प्राप्ताङ्क भने ४२ भन्दा माथि नहुनुले पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेका उद्देश्यहरू हासिल हुन नसकेको अवस्था भल्कन्छ । तसर्थ पाठ्यक्रमले निर्दिष्ट गरेका उद्देश्यहरू हासिल गराउन शिक्षणसिकाइमा प्रभावकारिता ल्याउनु जरुरी छ । त्यसैगरी मूल्याङ्कन प्रणालीमा देखिएका समस्याहरूलाई सुधार गरी अगाडि बढ्नुपर्ने अवस्था रहेको छ ।

### समस्याहरू

नेपालमा सामाजिक अध्ययन विषयको अध्ययन विद्यालयतहमा प्रा.वि. देखि मा.वि.सम्म नै भइरहेको छ । पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक, शिक्षक विद्यालय व्यवस्थापन तथा कक्षाकोठा शिक्षण सिकाइजस्ता पक्षमा समस्याहरू देखापरेका छन् तीमध्ये केही प्रमुख निम्नानुसार छन् :



- (क) नेपालमा उच्च शिक्षामा सामाजिक अध्ययन विषयको विशिष्टकरण गर्ने व्यवस्था नभएकोले यो विषय अध्ययन गर्ने योग्य र पर्याप्त शिक्षकको अभाव ।
- (ख) सामाजिक अध्ययन विषय शिक्षण गर्दा Learning by doing लाई जोड दिनुपर्ने भएपनि अधिकांश विद्यालयमा व्याख्यान विधिको प्रयोग हुनु ।
- (ग) व्यवस्थापन पक्ष लगायत सबैले यस विषयलाई सरल मानी जुनसुकै विषयगत योग्यता भएको शिक्षकलाई यो विषय अध्ययन गर्न दिने प्रचलन रहनु, जसले गर्दा यस विषयको अवधारणाअनुसार शिक्षण नहुनु ।
- (घ) यो विषय अध्यापन गर्ने सबै शिक्षकहरूलाई तालिमको अभाव छ । उनीहरूको इच्छा, आवश्यकता र मागबमोजिमको तालिम दिन सकिएको छैन । जसले गर्दा विभिन्न सामाजिक विज्ञानका विषयहरूको अवधारणाका लागि आवश्यक पर्ने ज्ञान तथा सीप हासिल गर्न कठिनाई रहनु ।
- (ङ) विद्यालयस्तरको सामाजिक अध्ययनको पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तक क्रियाकलापमुखी भए भएपनि सोहीअनुसारका क्रियाकलापका लागि शिक्षकहरूलाई आवश्यक ज्ञान तथा सीप प्रदान गर्न नसकिएको । पाठ्यक्रम र पाठ्यपुस्तकका बारेमा सम्बन्धित शिक्षकहरूलाई अनिवार्य रूपमा प्रबोधीकरण गर्न नसकिनु ।
- (च) सामाजिक अध्ययन शिक्षण विषयको तालिम प्रदान गर्न केन्द्रीय र जिल्लास्तरीय पर्याप्त योग्य प्रशिक्षकको अभाव रहनु ।

#### सुझावहरू

सामाजिक अध्ययन शिक्षणमा देखिएका समस्याहरूलाई समाधानका लागि निम्नलिखित कार्य गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

- (क) देशभरका विद्यालयमा सामाजिक अध्ययन शिक्षणका लागि यस विषयमा विशिष्टकरण गर्ने व्यवस्थाका हुनुपर्दछ । जसका लागि प्रमाणपत्रतहदेखि माष्टर तहसम्म यसको पढाइ हुने व्यवस्था सबै विश्वविद्यालयहरूले गर्नुपर्दछ ।
- (ख) जुनसुकै विषय पढेको व्यक्तिलाई यो विषय अध्यापन गर्न दिने परिपाटीको अन्त्य गरी हाललाई सामाजिक अध्ययनअन्तर्गतका विषयहरूमा आवश्यक योग्यता भई तालिम दिई अध्यापन गर्ने व्यवस्था गर्नुपर्दछ ।
- (ग) सामाजिक अध्ययन शिक्षण गर्दा “गर र सिक” को अवधारणालाई जोड दिनुपर्दछ । सामाजिक अध्ययनमा सामाजिक विज्ञान विषयहरूबाट छनौट गरिएको विषयवस्तु समावेश हुने भएकोले

शिक्षण विधिमा विशेष ध्यान पुर्‍याउनुपर्दछ । जसका लागि सबै शिक्षकहरूले लामो र छोटो अवधिका तालिम लिने अवसर प्रदान गर्नुपर्दछ ।

- (घ) सामाजिक अध्ययनमा सामाजिक विज्ञानका विभिन्न विषयको ज्ञान तथा अवधारणाहरू समावेश हुने तर शिक्षक कुनै एक दुई विषयमा मात्र अध्ययन गरेको हुने भएकोले शिक्षकहरूलाई थप विषयवस्तुमा आवश्यक ज्ञान तथा सीप हासिल गर्न स्वअध्ययनका लागि सामग्रीहरू उपलब्ध गराउने र शिक्षकहरूमा समेत निरन्तर रूपमा अध्ययन गर्ने परिपाटीको विकास गर्नुपर्ने ।
- (ङ) सामाजिक अध्ययनले व्यक्ति र समाजको अध्ययन गर्ने भएकाले कक्षाकोठा शिक्षण सिकाइलाई पनि परीक्षामुखीभन्दा विद्यार्थीको व्यवहारमुखी बनाउन जोड दिनुपर्ने । यो विषयको मूल्याङ्कनमा Paper and pencil test लाई भन्दा विद्यार्थीले गरेका क्रियाकलाप र उसको सहभागितालाई आधार मान्नुपर्ने । यसका लागि अवलोकनलाई जोड दिनुपर्ने हुन्छ ।
- (च) सामाजिक अध्ययन विषयले व्यक्तिलाई आफ्नो जीवन कसरी सुखमय रूपमा बिताउने, मानिसलाई बाँच्ने सिकाउने उपायहरूको बारेमा यसले जोड दिने भएकाले समकालीन सामाजिक मुद्दाहरूलाई यसमा समेट्नुपर्दछ । मानवअधिकार, बालअधिकार, महिला अधिकार दलित तथा आदिवासी जनजातीका अधिकारहरूमा संरक्षण र विकासका सम्बन्धमा विषयवस्तुहरू समावेश गरिनुपर्दछ ।
- (छ) समाजका विद्यमान समस्याहरूमा दुर्व्यसनी, धुम्रपान, मध्यपान, चोरी, डकैती, हिंसा, द्रुद्ध, भ्रष्टाचार, बालश्रम तथा चेलिबेटी बेचबिखनले समाजमा पार्ने प्रभाव र त्यसबाट बच्ने उपायहरू, त्यसमा प्रत्येक व्यक्तिको भूमिकाका बारेमा विश्लेषण र समाधानहरू समुदायलाई कसरी जागृत गराउने सीपहरू हासिल गराउने कार्य गर्नुपर्दछ ।
- (ज) मानिस एकअर्कासँग मिलेर बस्ने काम गर्ने, एक ठाउँबाट अर्को ठाउँमा गइसकेपछि त्यहीँको समुदायमा समायोजनको लागि आवश्यक पर्ने सामाजिक सीप विकास गर्ने, विद्यमान प्रविधिसँग परिचित हुन सूचना तथा सञ्चार सीप, त्यसैगरी प्राकृतिक घटनाहरूबाट बच्ने उपायलगायत बौद्धिक सीप हासिल गराउन पाठ्यक्रम पाठ्यपुस्तकदेखि शिक्षणसिकाइ क्रियाकलाप र मूल्याङ्कनमा समेत सोहीअनुसार समायोजन गरिनुपर्दछ ।
- (झ) सामाजिक अध्ययन विषयको शिक्षक तथा प्रशिक्षकमा कक्षाकोठा व्यवस्थापन, सञ्चार अन्तर्क्रियात्मक, शैक्षणिक सामग्री विकास तथा प्रयोग गर्ने तथा व्यवहार र मनोवृत्ति सुधार गर्न सक्ने जस्ता शिक्षण सीप रहेमा यस विषयलाई प्रभावकारी रूपमा शिक्षण गर्न सकिने भएकोले यस्ता सीपहरू हासिल गर्ने अवसर प्रदान गर्नुपर्दछ ।
- (ञ) सामाजिक विषय एक बहुरूपी भएकोले यसलाई सहज तरिकाले अगाडि बढाउन शिक्षणमा विभिन्न गुणहरू हुनु आवश्यक हुन्छ । मानवीय सम्बन्धमा विशिष्टता, वस्तुनिष्ठता, विषयवस्तुमा



दक्ष, क्षेत्रभ्रमणमा सैद्धान्तिक र व्यावहारिक रूपमा दक्ष, असल सञ्चारकर्ता, आधुनिक प्रविधिसँग परिचित, अनुभवी, समसामयिक विषयवस्तुको राम्रो जानकारी र वारम्बार भ्रमण गर्न सक्ने जस्ता विशेष गुणहरू हुनु अति आवश्यक भएकोले यस्ता पक्षमा शिक्षक विकासमा जोड दिनुपर्दछ ।

सामाजिक अध्ययनको उद्देश्य आजका बालबालिकाहरूबाट समाज उपयोगी असल नागरिक बनाउनु हो । विद्यार्थीहरूमा पारिस्परिक प्रेम, आपसी सहयोग, सहानुभूति र भातृत्वको भावना विकसित गर्ने एकमात्र विषय सामाजिक अध्ययन भएकोले यसलाई प्रभावकारी रूपमा शिक्षण सिकाइ गर्नु आजको आवश्यकता हो । सामाजिक अध्ययनको विगतलाई भन्दा व्यक्तिसँग सम्बन्धित समसामयिक पक्ष तथा मुद्दाहरूलाई समायोजन गर्ने सीप प्रदान गर्न सकेमा मूल्य र मान्यताको विकास गर्न सकिन्छ । यसले गर्दा हिंसा, द्वन्द्व, भ्रष्टाचार, सुशासन तथा आपसी सद्भाव र नैतिकताको विकास बालबालिकाहरूमा गर्न सकिन्छ । यसर्थ यस विषयलाई व्यवस्थित रूपमा अगाडि बढाउन सम्बन्धित सबै पक्षको जिम्मेवारी उत्तिकै महत्वपूर्ण रहेको छ ।

### सन्दर्भसामग्री

Rao, K.B. & Bhaskara D. (2004). *Method of Teaching Social Studies*, New Delhi: Discovery Publishing House

कैयुम, अब्दुल (२०६२), *सामाजिक अध्ययन शिक्षा*, काठमाडौँ: प्रशान्ति पुस्तक भण्डार ।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६०), *स्वाध्ययन सामग्री, सामाजिक अध्ययन शिक्षण प्राथमिक शिक्षक तालिम दोस्रोचरण*, सानोठिमी ।

अधिकारी, खुविराम, (२०५७), *कक्षा ९ को पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन तथा परीक्षाफल विश्लेषण एक अध्ययन स्नातकोत्तर तह द्वितीय वर्ष* ।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६१), *प्रशिक्षक प्रशिक्षण निर्देशिका, सामाजिक अध्ययन शिक्षण*, सानोठिमी ।

## पृष्ठभूमि

जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षाले अन्ततोगत्वा शिक्षाको गुणस्तरलाई बढाउँछ र सिकारूका चाहना एवम् माग र आवश्यकतालाई स्वःस्फूर्त रूपमा प्रतिबिम्बित गर्न सहयोग गर्छ । समाजका हरेक तह र तप्काका व्यक्तिहरू शिक्षा प्राप्तिको नैसर्गिक अधिकारबाट बन्चित हुनुहुँदैन, शिक्षाले व्यक्तिको जीवनस्तरलाई समेत तुलनात्मक रूपमा सहज, परिष्कृत एवम् उत्पादनमूलक रूपमा बढवा दिनुपर्दछ । हाल सञ्चालित शिक्षा कार्यक्रम एवम् शिक्षित व्यक्तिप्रति बेरोजगारी, सीप नभएको, अल्छी, आदि जस्ता विशेषणहरू लाग्ने गरेका छन् । यस्ता विशेषणबाट मुक्ति प्राप्त गरी शिक्षाले समाज र व्यक्तिलाई स्थानीय राष्ट्रिय र अन्तर्राष्ट्रिय परिवेशअनुसार तयार पार्न सक्नुपर्दछ । यसका लागि राष्ट्रिय र अन्तर्राष्ट्रिय प्रतिबद्धताहरू हाम्रा योजना एवम् नीतिहरू एकपटक पुनः हेरिनुपर्छ र प्रतिबिम्बित प्रतिबद्धताहरूलाई कार्यान्वयन गर्न अग्रसर हुनुपर्छ । यसै सन्दर्भमा जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षाको माध्यमबाट धेरै हदसम्म व्यक्तिलाई सबल र सक्षम व्यक्तित्व बनाउन सहयोग गर्ने हुँदा विद्यालयतहमा यसलाई समावेसीकरण गर्न र यसमार्फत् हरेक व्यक्तिलाई व्यवहारमुखी, दिगो, उद्देश्योन्मुख सिकाइ गर्न अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा सहस्राब्दी विकास लक्ष्यहरू र सबैका लागि शिक्षाजस्ता कार्यक्रमले प्रेरित गरी ढोका खोलेको कुरा यहाँ बिर्सनु हुँदैन । साथै राष्ट्रिय रूपमा दसौं योजना ( २०५९-२०६४) मा जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षालाई शैक्षिक कार्यक्रममा समावेश गर्ने दृढता देखाएको प्रसंग पनि उत्तिकै महत्वपूर्ण छ । सहस्राब्दी विकास लक्ष्यहरू, सबैका लागि शिक्षा, दशौं योजनाजस्ता राष्ट्रका नीति नियोगमा मार्गनिर्देशन गर्ने दस्तावेजहरूमा जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षालाई दिइएको महत्व निम्नानुसार छन् :

सहस्राब्दी विकासका उद्देश्यहरूमध्ये निम्न उद्देश्यहरू प्राप्तिका लागि जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षा अपरिहार्य हुन आउँछ ।

- सन् २०१५ सम्ममा सबैलाई प्राथमिक शिक्षा हासिल गर्ने पहुँचको सुनिश्चित गर्ने ।
- सकेसम्म सन् २००५ सम्ममा प्राथमिक तथा माध्यमिक शिक्षाबाट तथा ढिलोमा सन् २०१५ सम्ममा शिक्षाका सबै तहबाट लैङ्गिक विभेद उन्मुक्तन गर्ने ।
- एच.आइ.भी. को विस्तारलाई सन् २०१५ सम्ममा रोक्ने तथा पूर्वावस्थामा फर्काउन थालनी गर्ने ।

सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रममा जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षाको अपरिहार्यता निम्नानुसार उल्लेख गर्न सकिन्छ :

- कार्यक्रमको उद्देश्य नं. ३ मा उपयुक्त सिकाइ र जीवनोपयोगी सीपसम्बन्धी कार्यक्रमहरूका माध्यमबाट युवक तथा वयस्कहरूको शिक्षाको आवश्यकता पुर्तिको सुनिश्चितता प्रदान गर्ने ।

\* प्रा.अ., शै.ज.वि.के.



- कार्यक्रमको उद्देश्य नं. ६ मा खासगरी साक्षरता, सामान्य हरहिसाब र नभइ नहुने जीवनोपयोगी सीपहरूमा सबैले उपलब्धि हासिल गर्न सकून् भन्ने अभिप्राय राखेर र मापनयोग्य सिकाइ उपलब्धिहरूमा उत्कृष्टता सुनिश्चित गर्न स्तरीय शिक्षाका सबै पक्षहरूको सुधार गर्ने ।

उल्लिखित बुँदाहरू अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा अङ्गीकार गरिएका तथ्यहरू हुन् जसमा नेपालले पनि प्रतिबद्धता जाहेर गरेको छ । जुन प्राप्तिका लागि अबको शिक्षा जीवनोपयोगी सीपमा आधारित हुनुपर्दछ । नेपालले दशौँ पञ्चवर्षीय योजना (वि.सं. २०५९-२०६४) मा जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षा प्रदान गर्न प्रतिबद्धता जाहेर गरेको छ । जसमा शिक्षा तथा खेलकुद क्षेत्रअन्तर्गत मुख्य उद्देश्यहरूमध्ये उद्देश्य नं. १ मा साक्षरता, साक्षरोत्तर, आयमूलक र जीवनोपयोगी अनौपचारिक शिक्षा कार्यक्रम सञ्चालन गरी विशेषतः पिछडिएको समुदाय तथा महिलाको जीवनस्तर उकास्न मद्दत पुर्याउने कुरा उल्लेख गरिएको छ भने यही योजनाकै उद्देश्य प्राप्तिका लागि गरिने कार्यक्रमअन्तर्गतमा “प्राथमिकतहदेखि नै हरेक तहको पाठ्यक्रममा लैङ्गिक दृष्टिकोणको अवधारणा र जीवनोपयोगी सीप प्रदान गर्ने किसिमले पाठ्यसामग्रीको विकास गरी विद्यालयको सक्षमताका आधारमा कक्षा १ देखि नै अङ्ग्रेजी विषयमा पठनपाठन गर्ने र निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीलाई परीक्षण र अनुभवको आधारमा कक्षा ५ सम्म लागू गर्ने” भन्ने उल्लेख भएको छ ।

यसरी राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय योजना नीति एवम् कार्यक्रममा अबको शिक्षालाई जीवनोपयोगी सीपमा आधारित गराउन पर्याप्त आधारहरू एवम् प्रतिबद्धता भएका देखिन्छन् । हाल विद्यालयतहको शिक्षामा भनदिखि लिएर कक्षामा निरन्तर उपस्थिति र कक्षा तथा तह पार गर्ने बातबालिकाहरूको सङ्ख्या उत्साहप्रद छैन । अर्थात् विद्यालय तह पार गर्ने मात्र होइन उच्च शिक्षा हासिल गर्नेहरू पनि जीवनको भावी मार्ग पहिल्याउन नसकिरहेको प्रशस्त मात्रामा भेटिन्छन् । स-साना समस्याहरूमा अल्झ्ने उचित स्वनिर्णय गर्न नसक्ने र अत्याधिक मात्रामा अभिभावक र अरुमा भरपर्नेको सङ्ख्या पनि समाजमा प्रशस्त रहेका छन् । यसकारण शिक्षित व्यक्ति तथा विद्यमान शिक्षा प्रणालीप्रति नै प्रश्न चिन्ह खडा भइरहेको यथास्थितिलाई नकार्न सकिँदैन । यस अवस्थामा विद्यमान शिक्षा प्रणालीमार्फत् व्यक्ति, समाज र अन्तर्राष्ट्रिय समय सापेक्षतालाई नजिकबाट नियाली नवीन विषयवस्तु, तौरतरिका तथा सिकाइ सामग्री तयार पारी शिक्षामा प्रयोग गर्न जरुरी देखिन्छ । यसै सन्दर्भमा जीवनोपयोगी सीपको समावेशीकरण अभिमुखीकरण शिक्षक प्रशिक्षण, विद्यार्थी र शिक्षक सहयोगी कार्यक्रमहरू तयार पारी विभिन्न माध्यमको प्रयोग गरी औपचारिक शिक्षालाई वस्तुगत एवम् व्यवहार उपयोगी बनाउन जरुरी छ भने विद्यालय बाहिरका व्यक्ति एवम् वर्गलाई समेट्ने गरी कार्यक्रम तयार पारी सञ्चालन गर्न जरुरी छ ।

### जीवनोपयोगी सीपहरूको परिचय

जीवनोपयोगी सीपहरू व्यक्तिभित्र रहेका मनोसामाजिक क्षमताहरू हुन्, जसले व्यक्तिलाई समग्र रूपमा जिम्मेवारीका साथ व्यवहारहरू गर्न, आत्मसम्मानका साथ जीउन, स्वदृढता विकास गर्न, अरुको सम्मान गर्न र अप्ठ्याराहरू तथा दुर्व्यवहार पहिचान गरी त्यस्ता समयमा आफू बच्न र अरुलाई सहयोग गर्न सिकाउँछ । जीवनोपयोगी सीपले आफूसँग भएका ज्ञान, अभिवृद्धि एवम् मूल्य र मान्यतालाई वास्तविक एवम् जीवन्त रूपमा उपलब्धिमूलक कार्यमा बदल्न सिकाउँछ । जीवनोपयोगी सीपले हरेक तह र

तत्काका व्यक्तिलाई व्यक्तिगत एवम् सामाजिक विकासका लागि योगदान गर्नका साथै मानव अधिकारको सम्मान गर्न, आफ्नो र अरुको स्वास्थ्य एवम् सामाजिक समस्याबाट छुटकारा पाउन सिकाउँछ । विश्व स्वास्थ्य सङ्गठनले जीवनोपयोगी सीपको परिभाषा यसरी गरेको छ - जीवनोपयोगी सीप व्यक्तिको दैनिक जीवनका चुनौती एवम् मागहरूसँग प्रभावकारी रूपमा सामना तथा अनुकूल हुन सिकाउने सकारात्मक बानी तथा व्यवहारहरू हुन् ।

### जीवनोपयोगी सीपका प्रकार

मानिस बहुआयामिक व्यक्तित्व भएको प्राणी हो । मानिस रहने कतावरण पनि परिवर्तनशील छ । वैज्ञानिक एवम् आधुनिकतासँगै अनेकन नयाँ प्रविधिहरू प्रयोगमा आइरहेका छन् । नयाँनयाँ प्रविधिको कारणले बमहाण्ड एउटा सानो गाउँमा परिणत भइरहेको छ । साँगुरिएको विश्वमा एकपछि अर्का नयाँ अवधारणाहरू, विचारहरू, समाचारहरू मानिसको सामु आइरहेका छन्, जुन मानवीय रूपले कति फाइदाजनक वा हानीकारक छन् त्यसको तेखाजोखाबिना नै स्वीकार्ने प्रवृत्तिको हावी पनि भइरहेको छ । व्यक्ति सधैं सशक्त र उत्कृष्ट रहिरहन चाहन्छ । विद्यार्थीमा पढ्ने विद्यार्थीको होस् वा शिक्षकको कार्यालयमा काम गर्ने कर्मचारीको वा खेती गर्ने किसानको हो व्यक्ति पिच्छे स्वास्थ्य, सामाजिक, पेशागत वा अन्य विभिन्न प्रकारका समस्या आइरहन्छन् । यी समस्या वा मुद्दाहरू मुकाविला गर्न सबै प्रकारका व्यक्तिलाई विविध प्रकारका जीवनोपयोगी सीपहरूको जरुरत पर्दछ । खासगरी विश्व स्वास्थ्य सङ्गठन तथा सम्बद्ध निकायहरूले दशकौंदेखि गरेको अध्ययन र अभ्यासपश्चात् निम्नलिखित ३ मुख्य क्षेत्रमा जीवनोपयोगी सीपहरूको वर्गीकरण गरिएको छ :

### १. प्रभावकारी सञ्चार एवम् अन्तरव्यक्तिक सम्बन्ध सीप

यस प्रमुख क्षेत्र पनि निम्न सीपलाई समावेश गरिएको छ :

क) अन्तरव्यक्ति सञ्चार सीप: यस सीपअन्तर्गत आफ्ना विचार र भावनालाई अरु सामु प्रस्तुत गर्न र अरुका विचार र भावना आफूले ग्रहण गर्न प्रत्यक्ष, शाब्दिक वा निःशब्द सञ्चार गर्ने सीप पर्दछन् । यसमा सक्रिय सुनाइते महत्वपूर्ण भूमिका खेल्छ । सक्रिय सुनाइ भन्नाले सामान्यतया जस्तो कि कक्षाकोठामा विद्यार्थीको भनाइ शिक्षकले सुन्ने कुरामा होस् वा शिक्षक प्रस्तुतीकरणमा विद्यार्थीले सुन्ने कुरामा होस्, चुपचाप बसेर सुनेको छ भन्दैमा सुनाइ सक्रिय छ भनेर भन्न सकिदैन, यसका लागि त सुन्नेले केही निश्चित चरणका साथ सक्रियता जाहेर गर्न जरुरी छ जसअन्तर्गत Attending skills, following skills, reflecting skills, paraphrasing skills, focusing skills पर्दछन् । अन्तरव्यक्ति सञ्चार सीपमा अस्ताई आरोप नलगाइकन आफ्नो विचार मात्र नभई अनुभूतिसमेत बताउने र पृष्ठपोषण लिने र दिनेजस्ता सीप पनि पर्दछन् ।

ख) सम्झौता तथा इन्कार गर्ने सीप: व्यक्तिमा आफ्नो अनुकूलतालाई मात्र राम्रो भन्ने र अरुको अधिकार र विचारलाई गौण ठान्ने प्रवृत्ति रहँदा द्वन्द्व सिर्जना हुनसक्छ । यस्तो अवस्थामा समझदारी स्थापित गर्न आफ्ना कुराहरू निर्धक्क भएर दृढताका साथ भन्ने र यस्तो गर्दा आफ्नो अधिकार तथा अरुको अधिकारलाई बराबर छ्याल गर्न जरुरी हुन्छ । यस सीपमा



व्यक्ति निर्धक्क (Assertive) हुनुपर्छ न कि चुपचाप (Passive) तथा रिसाहा (Aggressive) । आफ्नो र अरुको अधिकारलाई सम्मान गर्दा पनि समझदारी हुन नसके इन्कार गर्नुपर्ने सीप सम्झौता तथा इन्कार गर्ने सीपमा पर्दछन् ।

ग) परानुभूति: अरुको भावना परिवेश, आवश्यकतालाई आफूमा आन्तरिकीकरण (Internalization) गरी ध्यान दिने, बुझ्ने अनि मात्र आफ्नो भावना व्यक्त गर्ने सीप यस अन्तर्गत पर्छन् । यसरी गरेको सञ्चारले व्यक्तिव्यक्तिबीच आपसीसम्बन्ध प्रगाढ हुनुका साथै प्रभावकारी सञ्चार गर्न मद्दत पुऱ्याउँछ ।

घ) सरसहयोग र सहकार्य: आफ्ना क्षमताको पहिचान गरी समूहको योगदानलाई प्रशंसा र सम्मान गर्दा अन्तरव्यक्ति सञ्चार प्रभावकारी हुन्छ ।

ङ) बहस पैरवी/तार्किक क्षमता: पर्याप्त तथ्य र कारणका साथ अभिव्यक्ति गरी अरुमाथि प्रभाव तथा विश्वास दिलाउने सीप यसअन्तर्गत पर्दछ । खासगरी भेट्ने, कुरा गर्ने, अरुलाई अभिप्रेरित गर्ने सीप नै तार्किक क्षमता हो । यसले अन्तरवैयक्तिक सञ्चारलाई प्रगाढ बनाउँछ ।

२. निर्णय गर्ने क्षमता र समालोचनात्मक सोचाइसम्बन्धी सीप  
यो क्षेत्रका सीपलाई निम्नानुसार वर्गीकरण गरिएको छ :

क) निर्णय गर्ने तथा समस्या समाधानसम्बन्धी सीप: निर्णयबाट समस्या समाधान हुने हुँदा बुद्धिमत्तापूर्ण निर्णय लिन यस सीपले सहयोग गर्छ र खासगरी सूचना सङ्कलन गर्ने, समस्या समाधानका लागि वा निर्णयका लागि गरिएका विकल्पहरूले कार्यान्वयनको सन्दर्भमा ल्याउन सक्ने दूरगामी असरको मूल्याङ्कन गर्ने जस्ता सीप यसअन्तर्गत पर्दछन् ।

ख) समालोचनात्मक सोचाइ: सूचना सङ्कलनको स्रोतको विश्वसनीयता पहिचान गर्ने, विद्यमान सामाजिक मूल्यमान्यता, विश्वासको विश्लेषण गरी यिनीहरूमाथि पर्ने असरको समेत ख्याल गर्ने सीप, सहकर्मी दौतरीको साथै सञ्चारमाध्यमहरूको प्रभावलाई विवेचना गर्ने सीप समेत यसअन्तर्गत पर्छ ।

३. सामना र स्वव्यवस्थापनसम्बन्धी सीप  
यो क्षेत्रका सीपहरूलाई निम्नानुसार वर्गीकरण गरिएको छ:

क) आत्मविश्वास र क्षमता बढाई अप्रमाणिक कुराहरूमा गरिने विश्वास नियन्त्रण गर्ने सीपहरू: चुनौतीको सामनाका लागि सर्वप्रथम आफूले आफूलाई चिन्ने, आफ्ना सबल पक्षहरू पहिचान गर्ने, आत्मसम्मान र विश्वास बढाउने र आफ्ना राम्रा र

नराम्रा पक्षहरू पहिचान गरी लक्ष्य निर्धारण गर्ने, लक्ष्य निर्धारणपछि आफ्ना लागि अवसर पहिचान गरी आत्मअनुगमन र आत्मपरीक्षण गर्ने सीप यसअन्तर्गत पर्दछ ।

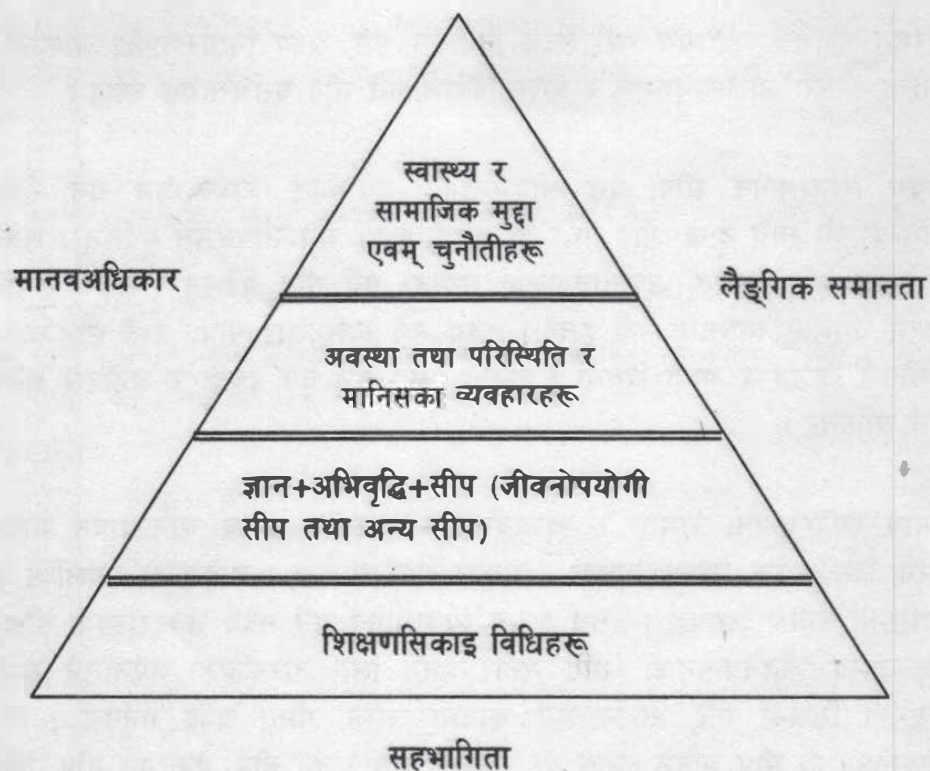
ख) संवेग व्यवस्थापन सीप: यस सीपअन्तर्गत संवेगलाई व्यवस्थापन गर्न रीस तथा डाहा नियन्त्रणको साथै दुःख, पीर तथा वेदनालाई सहन गर्ने सीपसमेत पर्दछन् । संवेग व्यवस्थापन अन्तर्गत क्षति, कुलत, उदासीनतालाई सामना गर्ने सीप पर्दछन् । संवेग समाजमा विद्यमान घटनाक्रमबाट व्यक्तिमा पैदा हुन्छ । संवेग सबै व्यक्तिलाई प्रायः उस्तै स्रोतबाट उब्जन्छ, सबै व्यक्तिले जिउन र भावी दिनमा सफलता प्राप्त गर्ने दृढ इच्छा र अठोटले संवेग व्यवस्थापन गर्न सकिन्छ ।

ग) तनाव व्यवस्थापन: सामना र स्वव्यवस्थापनका लागि तनाव व्यवस्थापन महत्वपूर्ण हुन्छ । हरेक दिन व्यक्ति उत्पादनमूलक र सफल देख्न चाहन्छ । चाहेजस्तो उपलब्धि प्राप्त नभएमा व्यक्तिमा तनाव देखापर्छ । तसर्थ तनाव व्यवस्थापन गर्न सदैव सकारात्मक सोचाइ राख्ने तथा आनन्दमय जीवनयापनका लागि मनोरञ्जन लिन तरिकाहरू अपनाउने खेल खेल्ने, गीत सङ्गीत सिर्जना गर्ने, सिर्जनात्मक कार्यमा लाग्ने, योगा आदि गर्नुपर्छ । यी सीपहरूलाई जीवनोपयोगी सीप भनिने हुनाले यी सीपलाई अर्थोपार्जन सीप, पेशागत सीप, कार्यगत सीपसँग तुलना गरी अल्मलिरहन आवश्यक छैन । जीवनोपयोगी सीपले त अन्य पेशामा विशिष्टता हासिल गर्न सहयोग गर्छ । जीवनोपयोगी सीपलाई तीन मुख्य क्षेत्रमा वर्गीकरण गरिएको भए पनि यी सीपहरू एकअर्काका परिपूरक हुन्छन् । एक सीपले अर्को सीपलाई बलियो बनाउन सहयोग गर्छ । एकको अभावमा अर्को सीप पूर्ण हुँदैन पनि ।

#### ४. जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षाको योजना पिरामिड

जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षाको सफल कार्यान्वयन तब मात्र हुन्छ जब योजना तयार गरिन्छ । जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षाको योजना गर्दा मुद्दा पहिचान गर्न जरूरी छ वा लक्ष्य निर्धारण गर्न जरूरी छ । जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षाको योजना पिरामिड (Planning pyramid) निम्नानुसार तयार गर्न सकिन्छ :-





यस योजना पिरामिडमा सबैभन्दा तल शिक्षण विधिहरू उल्लेख गरिएको छ । त्यसभन्दा माथि विषयवस्तुहरू, उद्देश्यहरू, अनि लक्ष्य राखिएका छन् । यस पिरामिडमा शिक्षणसिकाइको उपयुक्त विधिको प्रयोगले सिकारुमा सिक्ने अवसर प्रदान गर्दछ । जसबाट विषयवस्तुहरूका बारे सिकारुमा ज्ञान, अभिवृद्धि, जीवनोपयोगी सीप तथा अन्य सीपहरूको विकास हुन्छ । यसले सिकारु वा लक्षित समूहमा नयाँ व्यवहारहरू विकास गरी निश्चित अवस्थामा पुर्‍याउने उद्देश्यहरू राखिएको हुन्छ । यसले विद्यमान मुद्दाहरू चुनौतीहरू अर्थात् लक्ष्यहरू प्राप्त गर्न सहयोग पुग्छ । योजना तर्जुमा गर्दा सहभागिता, मानवअधिकार तथा लैङ्गिक समानतालाई सदैव छ्याल गर्न जरुरी छ ।

योजना पिरामिडमा सबैभन्दा पहिला मुद्दा पहिचान गर्न जरुरी छ । मुद्दा पहिचानपछि त्यसलाई परिलक्षित गरी अन्य कुराहरू निर्धारण हुनेगर्छ । जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षा खासगरी अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा स्वास्थ्य, शिक्षा र सामाजिक शिक्षासँग सम्बन्धित मुद्दाहरूमा सुधार ल्याउन अबलम्बन गरिएको पाइन्छ ।

### जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षण

जीवनोपयोगी सीपहरू विकासका लागि सिकारुलाई प्रशस्त मात्रामा सिकाइ क्रियाकलापमा सहभागी गराउनुपर्छ । सहभागिताबाट नै सिकारुले सिक्ने अवसर पाउँछन् । तसर्थ जीवनोपयोगी सीप विकासका लागि निम्न विधि अपनाउन सकिन्छ ।

- समूह छलफल
- मष्तिष्क मन्थन
- प्रदर्शन र निर्देशित अभ्यास
- भूमिका निर्वाह
- अवधारणा नक्सा निर्माण
- क्षेत्रभ्रमण
- शैक्षिक खेल
- कथा
- घटना अध्ययन
- वादविवाद
- सीप अभ्यास
- श्रव्यदृश्य क्रियाकलाप
- कार्यमूतक अनुसन्धान

खासगरी सिकारुलाई पर्याप्त मात्रामा आफैंले गरेर सिक्ने अनुभवहरू आदानप्रदान गर्ने अवसर दिने गरी शिक्षण क्रियाकलाप तर्जुमा गर्नुपर्छ जसबाट सिकारुमा निम्नलिखित फाइदा पुग्छ :

- आफ्नो विचारलाई अरुको विचारसँग तुलना गरी निखार्न सहयोग पुग्छ ।
- प्रतिस्पर्धात्मक सहकार्य गर्न प्रेरित गर्दछ ।
- व्यक्तिगत क्षमता मूल्य मान्यता पहिचान गरी आत्मसम्मान बढाउने अवसर सिकारु, शिक्षक र प्रशिक्षकलाई समेत मिल्छ ।
- एकअर्कामा सम्बन्ध सुदृढ गर्न मद्दत पुग्छ ।
- सक्रिय सुनाइ र प्रभावकारी सञ्चारको प्रवर्द्धन हुन्छ ।
- उचित निर्णय गर्न सहयोग पुग्छ ।

### जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षाको प्रभावकारी

#### कार्यान्वयनको लागि शिक्षक शिक्षा

शिक्षकहरूमा पेशागत विकासका लागि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमलाई सघन रूपमा सञ्चालन गरिरहेको छ । जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षाको प्रभावकारिता शिक्षकहरूले विद्यार्थीहरूलाई सिक्नका लागि दिने अवसर, विद्यार्थीहरूको वैयक्तिक भिन्नता, रुचि, चाहना, माग तथा समस्या जस्ता कुरामा सूक्ष्म ध्यान दिँदै सहयोग गर्ने तौरतरिकामा भर पर्दछ । तसर्थ शिक्षकहरूकै ज्ञान, सीप र अभिवृत्तिमा नै जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षाले आशातिर सफलता प्राप्त गर्ने कुरामा दुईमत नहुने हुँदा शिक्षकहरूमा ज्ञान, सीपले सुसज्जित पार्ने दायित्वलाई शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले मूर्त रूप दिनु जरुरी छ । यसका लागि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले प्राथमिक, निम्नमाध्यमिक तथा माध्यमिक तहमा स्वास्थ्य शिक्षा शिक्षण गर्ने शिक्षकहरूको लागि तालिम सञ्चालन गर्न प्रशिक्षक प्रशिक्षण पुस्तिका तयार गरि प्रशिक्षकहरू तयार पार्ने कार्य थालनी गरेको छ भने आ.व. २०६२/०६३ मा २२५ जनालाई प्रशिक्षक तालिम प्रदान गरिने छ । प्रशिक्षक प्रशिक्षण पश्चात् सञ्चालन हुने शिक्षक तालिम र कक्षाकोठामा विद्यार्थीहरूसम्म पुग्ने सिकाइ अभि महत्वपूर्ण हुनजान्छ । जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षाको प्रभावकारीतामा शिक्षकहरू सर्वप्रथम सक्षम हुनुपर्ने हुँदा क्रमशः सबै विषय र तहका शिक्षकहरूलाई तालिम सञ्चालन गर्नु अनिवार्य देखिन्छ । तालिमका सार्थ स्वअध्ययन सामग्री तथा Information Education Communication (IEC) र Behaviour Change Communication (BCC) सामग्रीहरू तयार पारि हरेक विद्यालयसम्म पुर्याउन सके जीवनोपयोगी सीपमा आधारित शिक्षा ठोस रूपमा विद्यार्थी, शिक्षक तथा अभिभावकसम्म पुग्ने कुरामा दुईमत छैन ।



## सन्दर्भसामग्री

राष्ट्रिय योजना आयोग (२००२), सहस्राब्दी विकास लक्ष्यहरू प्रगति प्रतिवेदन, काठमाडौं: राष्ट्रिय योजना आयोग ।

राष्ट्रिय योजना आयोग (२०५९), दसौं योजना ।

UNIAIDS, WHO & UNESCO. *School Health Education to Present AIDS and STD Resource Package for Communication Planners.*

# सबैका लागि शिक्षा, २०१५ भित्र उपेक्षित बाल आँखामा सिकाइः आवश्यकता, चुनौती र रणनीति

- भोजबहादुर बलायर\*

## परिचय

एक्काइसौ शताब्दीले प्राथमिक शिक्षालाई आधारशिला र सर्वव्यापकतामा जोड दिएको पाइन्छ । आधार स्तम्भबाट विकसित ज्ञानलाई दीर्घरूपी जीवनमा ढाल्ने कार्यको आरम्भ सिकाइका रूपमा प्राथमिक शिक्षाले जग बसाल्ने कार्य गर्दछ । यसर्थ सिकाइलाई बालबालिकाको आँखाबाट हेरिने चलन हिजोआज ज्यादै प्रचलनमा आउन थालेको छ । यसको मतलब बालबालिकाहरूलाई घोकाउने, कण्ठ गराउने, लामा अभ्यास गराउनुको सट्टा कुनै दैनिक जीवनसँग सम्बन्धित समस्या र सिर्जनशीलताले प्राथमिकता प्राप्त गर्नुपर्दछ भन्ने हो । अर्थात् बातबालिकालाई सेवक र आज्ञाकारीको पात्रको रूपमा मन्चन प्रक्रियामा जोड दिने कार्य बाल आँखा सिकाइ अथवा निर्माणात्मक (Constructivist) अवधारणाले लिएको मार्गचित्र हो ।

प्रस्तुत परिप्रेक्ष्य हालको विश्व बजारमा स्थापित हुन सक्ने बाल विकासको अवधारणा हो । यसले देखावटी भक्तीभाव र स्तुतिगान भन्दा स्वाभिमान, समस्या समाधानकर्ता, जटिलतामा सामन्वस्यता स्थापित हुन सक्ने एवम् सिर्जनशीलताको भण्डारयुक्त दृष्टिगोचर प्रकट गर्न सहयोग गर्दछ । यस अवधारणालाई नेपालले हालका वर्षमा शिक्षाको आयाममा गरेका परिवर्तनले केकस्तो सहयोग गर्ने प्रयास गरेको छ ? र केकसरी अगाडी बढ्न जरूरी छ ? शिक्षक प्रशिक्षणले कसरी सहयोग गर्नुपर्छ आदि सवाललाई प्रस्तुत लेखमा विश्लेषणात्मक प्रस्तुति गर्ने प्रयास गरिएको छ । यस सानो अध्ययनलाई मैले आफ्नो कार्यगत क्षेत्रको अनुभव, प्रत्यक्ष अवलोकन र यससँग सम्बन्धित दस्तावेजलाई आधारमानी विश्लेषण गर्ने प्रयास गरेको छु । यसले हदैसम्म Critical analysis गर्ने र संस्थागत नवसोचको प्रादुर्भावको लागि मार्गचित्रको एकसरो बाटो देखाउने प्रयास गर्नेछु ।

## भूमिका

बालबालिकाहरूको चौतर्फी विकासका लागि आधार शिक्षाको रूपमा प्राथमिक शिक्षालाई महत्वका साथ राज्यबाट अधिकतम लगानीको व्यवस्था गरेको हुन्छ । प्राथमिक शिक्षाको व्यापकता वा सर्वव्यापकता वा पहुँचको सुनिश्चितता एकप्रकारको अनिवार्य शर्त हो भने त्यसलाई भविष्यका लागि के साँच्चिकै आधारको रूपमा विकसित गर्न सकिएको छ ? यो यसै पाठाभित्रको दोस्रो अनुत्तरित प्रश्न हो । यस प्रसङ्गलाई सन् २०१५ सम्म सबैका लागि प्राथमिक शिक्षा सँग सम्बन्धित गरी हेर्दा यसले धेरैलाई आशामा बाँधेको छ भने रहरलाई साकार पार्ने लक्ष्य भेदनको साङ्केतिक उपमाको रूपमा पनि चिनारी गराएको छ । तर वास्तवमा जनजीवनसँग संघर्ष गर्न सक्ने, परिस्थितिलाई टकराव गर्न सक्ने, समस्याहरू निकाल्ने होइन विकल्प दिन सक्ने, चाकरी/चाप्लुसी, सेवक र आज्ञाशिरोधारी होइन वास्तविक सत्यताको खोजी गर्न सक्ने र सत्यको लागि दृष्टिविम्ब गर्न सक्ने बाल कर्मथलोको रूपमा

\* प्राविधिक अधिकृत, शै.ज.वि.के.



निजी विद्यालयहरूमा विद्यार्थी शिक्षकको अनुपात, शैतिक पूर्वाधार गुणानामक रूपमा राम्रो देखिन्छ र केही शैक्षिक एवम् खेल सामग्रीहरूको पनि व्यवस्था गरेको देखिन्छ। तर कक्षाका सुरुका दिनदेखि नै यहाँको व्यापार A देखि Z सम्म लेख्ने, घोकाउने, कण्ठ गराउने परम्पराबाट शुरुआत हुन्छ। के गर्ने यहाँ पनि यस्तै बाध्यता छ। यदि वच्चा A देखि Z र 1 देखि 100 भन्ने जान्ने भन्ने विद्यालय

फर्सेदको समयलाई विद्यालय र विद्यार्थी विकासमा प्रयोग गर्न सकेको देखिन्छ। शैतिक पूर्वाधार नै छैन, न त शिक्षक सङ्ख्याले धान्न सक्ने अवस्था नै छ। न त अभिभावकहरूले विद्यार्थी विद्यालय शिक्षाबाट बन्चित छन् भने अर्कोतिर विद्यार्थी चापलाई व्यबस्थित गर्न सक्ने न त कक्षामा ५०-६० देखि २०० सम्मको औसतमा विद्यार्थीहरू देखिन्छन्। एकातिर अझै १६ प्रतिशत ट्रेडिङकोलाबाट सिकाइको सम्भावना देखिदैन। तराई र पनोवास्ति भएको बजारोन्मुख क्षेत्रमा एउटै शैक्षिकी बालबालिकाहरूलाई शिक्षकले ट्रेडिङबाट हेर्नुपर्ने अवस्था छ। त्यहाँ विद्यार्थीको नेपालका अधिकांश प्राथमिक विद्यालयहरूको अवस्था नजिक छ। कक्षाकोठामा उपस्थित एकजिव

#### घटना/अवस्था विवेचन

यथावतलाई बाल आखामा परिणत गर्नुपर्दछ भन्ने मान्यता स्थापित गर्न खोजिएको हो। गर्नुछ जो नेपालका यस क्षेत्रका घटनाक्रमले देखाएका सत्यताका केही पाटाहरू हुन् र यिनै रूप के चाहिन्छ ? यावत् प्रश्नहरूको खोजिमा यस सानो लेखले केही विवेचनमात्र विचार प्रस्तुत (Literacy and numeracy) सिकाइबाट र शैक्षिक पहुँचबाट मात्र यो सम्भव हुन्छ वा यसका लागि सकारकको रूपमा निर्माता हुन के गर्ने भन्ने हो। यहाँ यो प्रश्न आउन सक्छ के साक्षरता गर्न सक्ने र सत्यताको खोजी गर्न सक्ने कसरी बनाउने ? र समाज र जिवनप्रति दायित्व बोध गर्न होइन भूल कुरा बालबालिकालाई निर्माणकर्ता, सिर्जनशीलता, वैज्ञानिक सोचका मूल मान्यता स्थापित यसको नाममा कैयौं प्रस्ताव र आकर्षक कार्यक्रम सञ्चालित छन् तर प्रश्न सबैको लागि शिक्षाको मात्र अवधारणाले वास्तवमा आफ्नो स्वामित्वमा संकुचित संस्कारको पहिरो बोकेको आधाष त कतै छैन। शिक्षाको सर्वव्यापकतामा विश्वव्यापी घोषणापत्रले सन् २०१५ सम्म सबैको लागि शिक्षा भन्ने

दैनिक रूपमा यो हुँदै जान्छ भनेको छैन।

बालबालिकाको नजर (आँखा) लाई हेरी सोहीबमोजिम अवलम्बन गर्न सकेको खण्डमा सानोको भण्डार वातावरण र सिर्जनशीलता प्रस्फुटनको अवसर दिनुमा र शिक्षणसिकाइ कसैको इशाराको नभई सौँचे शैक्षिक अवगुण होइन भनेको छैन। बालबालिकाहरूलाई भौका दिइनुमा अर्थात् घरपरिवारी, मायालु, सक्ने भन्ने तर्कका साथ सामाजिक निर्माणकर्ताहरूले सान र सीपलाई कसैको पूर्वजको पुरोधान वा हुर्कन देऊ, समस्यासँग जुन देऊ भन्ने प्रकृतिवादी चिन्तनले पनि समग्रलाई विकसित रूपमा फलाउन बालबालिकालाई कसैको दासता र गुलाम बनाउने शिक्षणसिकाइभन्दा प्रकृतिको काखमा राखी आफै

खोज र सोचहरू कठिन हुन सक्छन्।

पूरातनवादी, संरचनागत सोचको आधारलाई अवलम्बन गरेको छ ? आदि प्रश्नहरू सरल छन् तर विशिष्टर यसले विजयोपल गाउँछ ? बालबालिकाको सिकाइलाई उनीहरूकै आँखाबाट हेरिएको छ कि सबैका लागि शिक्षाको पहुँच थलो (विद्यालय) भयो वा भएन ? यसले अवलम्बन गर्नुपर्ने के ? र कुन



शिक्षाप्रति गुनासो गर्ने हामी पढे लेखेका अविभावकहरूको व्यवहार पनि उल्लेखनीय छ । विद्यालयले विज्ञापन गर्छ र प्रतिशतमा उपलब्धिलाई आँकलन गर्छ । अविभावकहरू मक्ख भई त्यतै दौड्ने र बातबालिकालाई नम्बरसँग हेर्ने हाम्रो परम्परा नै भई सकेको छ ।

एकातिर न्यूनतम सुविधा नहुँदा बातबालिकालाई सामान्य सिकाइको अवसर दिन सक्ने अवस्था छैन भने अर्को तिर सुविधालाई बातबालिकाको सिर्जनशिलता विकासमा भन्दा सुगारटाई शिक्षामा प्राथमिकता दिँदा बातबालिकालाई विभिन्न परियोजना निर्माण गर्ने, परिकल्पना गर्ने, समस्या पहिल्याउने, नयाँ सिर्जना निकाल्ने कला र सीपलाई हामीले बन्देज लगाएको भान हुन्छ ।

सन् २०१५ सम्म सबैका लागि शिक्षाले शिक्षामा पहुँच विस्तारमा जुन स्पष्ट नीतिलाई आगातेको छ त्यसै किसिमले बाल आँखा सिकाइका पूर्वसर्तहरू केके हुने ? विद्यालय, अविभावक, शिक्षक, सहयोगी सम्बद्ध निकायको त्यसमा न्यूनतम आचारसंहिता के हुने ? यी सवाललाई दरिलो रणनीतिसहित उठाउने प्रयास गरेको देखिँदैन भने हाम्रो अन्य कार्यक्रमहरूले पनि विद्यार्थी भर्नामा जुन महत्त्व दिएको छ सोही रूपमा बाल आँखा सिकाइलाई मूल्य मान्यतासहित स्थापित गर्न सकेको छैन । हामी मक्ख छौ र भन्दैछौ केवल १६ प्रतिशत विद्यार्थी मात्र विद्यालय बाहिर छन् तर प्राथमिक शिक्षा पूरा गर्नेको सङ्ख्या के छ ? ती पूरा गर्नेमध्ये सामाजिक परिवेसमा उनीहरूको स्थान के छ ? कक्षाकोठामा भीड गराइदमा र शिक्षाको पहुँच हुँदमा सिकाइ हुन सक्छ कि सक्दैन ? यी सवालको जवाफ “सबैका लागि शिक्षा” भित्र समेटिएको छैन ? हेर्ने बेला आएको छ । तसर्थ यस नारालाई यथार्थमा बदल्न सबैका लागि शिक्षाबाट सबैका लागि सिकाइमा रूपान्तरण गर्नका लागि बाल आँखाका सिकाइको आधारमा पहिल्याउन जरूरी छ ।

यसबाट बाल आँखा सिकाइ ओझेलमा नै रहन भएको भान हुन्छ । हालसम्म शिक्षा क्षेत्रमा भए गरेका अध्ययन अनुसन्धानले प्राथमिकतहको उपलब्धिलाई अङ्कमा मापन गर्दै व्याख्या गरेको छ । सङ्ख्यात्मक अध्ययनमा रमाउने हामीले यहि अङ्कलाई आधार मान्दै विद्यार्थी उपलब्धि विकासका नारा दिँदै गयौ तर यहाँ गुणात्मक अवधारणाबाट हेर्ने सोचले मान्यता प्राप्त गर्न सकेको छैन । उपलब्धिलाई अङ्कमा दाँजे विज्ञहरूले सिफारिस गर्दछन् कि सामग्री सजिलो बनाउने, मूल्याङ्कन पद्धतिमा सुधार गर्ने आदि । तर यहाँ साँच्चिकै उपलब्धिलाई बातबालिकाको व्यवहारमा आएको परिवर्तन समाजमा ल्याएको परिवर्तन, सामाजिक संरचना र हाम्रा परम्परागत ज्ञान/सीपहरूलाई फैलाउने आदि दृष्टिकोण र सिकाइ अङ्कसँग सम्बन्धित नगराई बातबालिकाको दृश्यशक्ति/हृदयबाट प्रस्फुटन गराउन के गर्ने भन्ने सोचहरू र कल्पनाहरूको अभाव छ । यसर्थ केही नवपरिवर्तन, नवसोच र निर्माणको खाँचो भईसकेको छ ।

**शिक्षकको पेशागत दक्षता अभिवृद्धि र संस्कारसँग जोडिएका सवालहरू**

शिक्षक तालिमले विषयवस्तुमा शिक्षकलाई थप ज्ञान/सीप अभिवृद्धि गरेको दावी गर्नुभन्दा पनि त्यसको प्रत्यक्ष प्रभावबाट स्थानीय समुदाय, विद्यालय र विद्यार्थीले के प्राप्त गर्न सके भन्ने महत्त्वपूर्ण पक्ष छ । पेशागत दक्षता अभिवृद्धिका सवालमा शिक्षकको शुरूको योग्यता बढाउने माग केही अनुसन्धानकर्ताले गरेको पाइन्छ । प्राथमिक तहको शिक्षकको रूपमा कार्यरत केही एम.एड/एम.ए. उत्तीर्ण गरेका



मित्रहरूको कक्षाकोठाको प्रस्तुति र एस.एल.सी.पास गरेका बीच तात्त्विक भिन्नता धेरै छन् भन्ने प्रशस्त आधार पनि कक्षा अवलोकनबाट देखिदैन भन्ने अर्को तर्फ तालिमले पेशागत धर्ममा अडिक रहन सिकायो वा सिकाएन ? संस्कारमा परिवर्तन ल्याउन सक्थ्यो वा सकेन ? केकस्ता अवसर प्राप्त भए ? आदि समस्याहरू प्रशस्त देखिन्छन् । यसका लागि सुधारात्मक कदमको रूपमा शिक्षकहरूको पेशागत सङ्गठनबाट हालको शिक्षक लाइसेन्सको व्यवस्था गर्नुपर्ने हो कि ? शिक्षकको स्तरवृद्धि कार्डको व्यवस्था गर्नुपर्ने हो कि ? विभिन्न स्तरका कार्डलाई शिक्षकले प्रदर्शन गर्ने वार्षिक उपलब्धिसँग सम्बन्धित गर्दै तालिमको थप व्यवस्था गरी दक्षता अभिवृद्धि गर्नुपर्ने हो कि ? साथै यसका लागि दोस्रो एवम् तेस्रो पक्षबाट भन्दा पनि उनीहरूकै पेशागत संस्थालाई परिवर्तनको सम्बाहकको रूपमा उभ्याउने प्रयासलाई मान्यता दिने हो कि ? भन्ने मान्यता पनि विश्वका केहि राष्ट्रहरूले सफलता प्राप्त गरेका अवधारणाहरू हुन् । यस व्यवस्थाबाट शिक्षकलाई शिक्षकहरूबाट दक्षताको आधारमा मूल्याङ्कन गरी स्तर वृद्धि हुन सक्छ । तालिमबाट प्राप्त ज्ञान/सीपलाई अधिकतम रूपमा कार्यक्षेत्रमा लागू गर्न प्रत्येक शिक्षकको कार्ययोजना निर्माण र यसलाई तालिमको एक भागको रूपमा लिन अनिवार्य गराउन सकिन्छ । स्तरवृद्धि कार्ड र तालिमको प्रमाणपत्रलाई कार्ययोजना निर्माण, कार्यान्वयन र तालिमको उपलब्धिसँग समन्वय गराउन सहयोग पुर्याउने छ भने हालको तालिम दिने संरचनाले त्यसलाई प्रस्फुटन गर्न सहजकर्ताको भूमिका निर्वाह गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

शिक्षकको दृष्टिकोण र संस्कारमा परिवर्तन ल्याउन र सेवाकालीन तालिमपश्चात् सिकाइलाई बातबालिकाको दृष्टिबाट सम्भाव्य तुल्याउन हालको शिक्षक तालिमको Delivery mechanism, तालिमको विषयवस्तुहरू, मोडालिटी आदिमा परिमार्जन गरी छोटो र आफ्नै कार्यथलोमा ज्ञान सीप हासिल गर्न सकिने तालिमहरूले प्राथमिकता पाउनुपर्ने देखिन्छ । यसका लागि स्रोतकेन्द्रको अवधारणालाई मजबुत गर्नुपर्छ । सहयोगको रूपमा क्षेत्रीयस्तरमा स्थापित तालिम केन्द्रले भूमिका निर्वाह गर्नुपर्ने देखिन्छ ।

शिक्षकहरूलाई तोकिएका पाठहरू कसरी पढाउनेभन्दा पनि बालचाहनाअनुसार बातबालिकासँगै बसी पाठ्यवस्तु छनौट, निर्माण गर्ने र त्यसलाई समस्या समाधानको रूपमा र सानातिना अनुसन्धानका रूपमा अध्ययन गर्न सक्ने बनाउन तालिम पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तकको सोच र ढाँचामा परिवर्तन गर्न जरूरी छ । यसै गरी शिक्षक तालिमको अवधिको अन्तिम चरणलाई प्रयोगात्मक बनाउन शिक्षक विद्यार्थी दुवैको उपस्थिति अर्थात् विद्यालयमा नै विज्ञहरूबाट अनुगमन पृष्ठपोषणको व्यवस्था गराई तालिमको कार्यान्वयन हुन जरूरी छ । यसको लागि माथि उल्लेख गरेको स्रोत केन्द्रस्तरीय मोडालिटीलाई दरो बनाउने कार्य गर्नुपर्छ । अर्थात् स्रोतकेन्द्र र विद्यालयहरूको सामूहिक कार्य थलो हुनुपर्छ र यसको सञ्चालनका सबै पक्ष विद्यालयहरूले नै गर्नुपर्छ । यहाँ हुने व्यावसाय प्रशासनको गन्धभन्दा प्राविधिक हुन जरूरी छ । यसका लागि विद्यमान कमजोर र फितलो स्रोतकेन्द्रीय अवधारणालाई विशुद्ध प्राविधिक बनाउन धेरै सङ्ख्या घटाई र गुणात्मक बनाउन आवश्यक छ ।

तालिमकै अवधिमा शिक्षकहरूले आ-आफ्नो विद्यालयको अवस्थाअनुसार बाल आँखा शिक्षणसिकाइ कार्यान्वयन गर्ने कार्ययोजना निर्माण गर्न लगाउने र प्रतिवद्धतासहित विद्यालय फर्कने अवस्था सिर्जना गर्नुपर्छ । यसको कार्यान्वयनमा सहयोग गर्न अनुगमन तथा पृष्ठपोषण पद्धतिलाई विद्यालय, स्रोतकेन्द्र,

जिल्ला, क्षेत्रतह र तालिम केन्द्रतहबाट संयुक्त योजना निर्माण गरी कार्यान्वयन गर्नुपर्छ । यसमा शिक्षक युनियन, अभिभावक, शिक्षक, स्थानीय विज्ञहरू सबैको सङ्लग्नता गराउनुपर्ने र यसकै आधारमा शिक्षकको दक्षता अभिवृद्धि काँडमा स्तरोन्मुख गर्नुपर्दछ ।

### विद्यालयको भौतिक तथा शैक्षिक साधनमा सुधार

#### र व्यवस्थापनसँग सम्बन्धित पक्षहरू

विद्यार्थी सङ्ख्याको अनुपातमा विद्यालयको वर्तमान भौतिक एवम् शैक्षिक साधनहरूले धान्न नसकेको अवस्था एकातिर छ भने अर्कोतर्फ बाल आँखा सिकाइका लागि आवश्यक पर्ने न्यूनतम भौतिक तथा शैक्षिक सामग्रीहरूको अभावमा विद्यार्थीहरूलाई सिकाइ गर्नेभन्दा पनि भीडमा एकत्रित जमातलाई भाषण गरेको अवस्था प्राथमिक विद्यालयहरूमा प्रायः देखिन्छन् ।

बालबालिकाहरूले स्वतः स्फूर्त हुन पाउने वातावरणमा बढी सिक्न सक्ने र यस्तो अवस्थाबाट प्राप्त ज्ञान सीप दीर्घकालीन हुन्छ । यसका लागि खेलद्वारा सिकाइ (Learning by playing) र प्रत्यक्ष अवलोकन, अध्ययन, खोजमूलक विधि आदि शिक्षण तरिकाहरू अपनाइ शिक्षण गर्नुपर्दछ । यसका लागि केकस्ता शैक्षिक सामग्री, सङ्कलन र निर्माणगर्ने भने पक्ष विद्यालय स्वयम्बाट विस्तृत योजना निर्माण हुनुपर्छ । सामग्रीहरू निर्माण गर्ने र सङ्कलन गर्ने कार्यमा शिक्षक र विद्यार्थीको सक्रिय सहभागिता चाहिन्छ भने स्थानीयस्तरमा उपलब्ध सामग्रीलाई प्राथमिकता दिनुपर्दछ । यसमा विद्यालयलाई साधन स्रोतसम्पन्न गर्न तल उल्लेख गरेबमोजिमको विद्यालय स्थायी कोषको प्रयोग र परिचालन हुन जरूरी छ ।

समुदायले दिगो रूपमा व्यवस्थापन गर्ने रणनीतिको कार्यान्वयनबाट विद्यालय सम्पन्नशाली हुनसक्छ । विद्यालयका साधन स्रोतमा सबैले अपुनत्व स्थापित गर्ने र ती साधनबाट बालबालिकाको सिकाइलाई मजबुत बनाउन सकेको खण्डमा विद्यालयले यसप्रकारको समस्या भेल्लु नपर्ने देखिन्छ । भौतिक र शैक्षिक साधनविनाको बाल आँखा सिकाइ सम्भव नहुने पक्षलाई वकालत शिक्षक र शिक्षा क्षेत्रका विज्ञको मात्र हुनु भन्दा पनि अविभावकको हुनु जरूरी छ र सो मान्यताको विकास नहुँदाको विकल्पलाई पनि ध्यान दिनु पर्छ । साथै विद्यालयको पूर्वाधार र सामग्रीहरूको न्यूनतम सूचक स्वयम् विद्यार्थी/शिक्षक/अभिभावकले निर्माण गरी आफ्नो विद्यालय आफै सुधार गरौं भन्ने कार्यमा लाग्नुपर्दछ । केन्द्रीय विज्ञहरूको इसारामा यो गर्दा ठीक र यो गलत भन्ने मान्यताहरू परिक्षण गर्दै लागू गर्दै जाँदा विद्यालयको अवस्थामा खासै सुधार हुन नसकेको तथ्यलाई ध्यान दिँदै विकल्पको खोजि स्थानीय तहबाटै हुनुपर्छ भन्ने मान्यतालाई यहाँ प्रस्तुत गर्न खोजिएको हो । सक्नेले अनिवार्य सहयोग गर्नुपर्ने र नसक्नेलाई आर्थिकभन्दा अन्य सहयोगमा सक्रिय गराउनुपर्छ भन्ने तथ्यलाई पुनः विद्यालय विकासमा प्रयोग गर्नु अनिवार्य देखिएको तथ्यलाई उठान गर्न खोजिएको हो ।

#### पाठ्यक्रम, पाठ्यसामग्रीसँग सम्बन्धित पक्ष

पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्री कसका लागि ? यसको निर्माता को हुने ? यसमा समावेश हुने सामग्रीको छनौट के हुने ? कसरी, कसले छनौट गर्ने ? यी सवालको जवाफभित्र बालबालिकाको सङ्लग्नता, गरिब तथा निम्नस्तरको आवाज र स्थानीयतहमा चलनचल्तीमा रहेका ज्ञान सीपहरूको समायोजनका



कुराहरू पर्छन् । यदि बाल आँखा सिकाइलाई बढावा दिने हो भने यसको जिम्मेवार व्यक्ति बातबालिका हो र स्थानीय ज्ञान/सीपमा आधारित सत्यताले स्थान प्राप्त गर्नुपर्छ ।

यसर्थ पाठ्यक्रम पाठ्यसामग्री, जो समग्रता हेरेर बनाइन्छ र निश्चित लिखित औषधिको बित्तको रूपमा प्रयोग गर्दा ज्ञान थुपार्ने कार्यको रूपमा हुनसक्दछ । थुपारेको ज्ञान धिब्र सिर्जना विकसित हुन सक्दैन वरु यसले सिर्जनशीलतालाई दबाउने कार्य गर्दछ । यसर्थ ज्ञानको निर्माण, प्रयोग हुने क्षेत्र र स्थानबाट नै हुनुपर्दछ । दासता र दरिद्रतामा राख्ने सोचयुक्त परम्परालाई परिवर्तन गर्नुपर्दछ । नर्सरीदेखि नै पुस्तकका भारी बोकाउने व्यापारिक परम्परामा हुर्केको शिक्षण पद्धतिमा परिवर्तन गर्नुपर्दछ । यसको विकल्पको रूपमा हातको लाठीको लगानी भईरहेको पाठ्यसामग्रीको निर्माण र वितरणको सट्टा विज्ञहरूबाट शिक्षकलाई नै निर्माण गर्न सक्ने ज्ञान सीप दिनु जरूरी छ । केन्द्रिकृत पाठ्यसामग्रीलाई अनिवार्यभन्दा पनि विद्यालयको लाइब्रेरीमा सहायक सामग्रीको रूपमा उपयोग गर्ने गरी राख्नुपर्छ । विद्यार्थी शिक्षकबाट निर्मित सामग्रीलाई व्यवस्थित रूपमा सङ्कलन गर्ने र विद्यालय र जिल्लास्तरबाट नै सरल तरिकाबाट प्रकाशन वितरण हुन जरूरी छ । यसको लागि चाहिने सहयोगको लागि सरकारी पक्ष तयार हुनुपर्छ । यो सर्वप्रथम सदरमुकाम र सुविधा सम्पन्न जिल्लाबाट शुरू गर्नुपर्छ र विस्तारै देशभर लागू गर्नुपर्छ ।

यसका लागि शिक्षामा एक नयाँ क्रान्तिको आवश्यकता छ, यसका लागि शिक्षक तयार हुनुपर्छ । सरकारले हस्तान्तरण गर्न सक्नुपर्छ र समाजले कस्तो बातबालिका बनाउने र के मूल्य चुकाउने भन्ने पक्षमा तत्परता र क्रान्तीकारी परिवर्तनलाई सहजतासाथ स्वीकार गर्ने हिम्मत हुनु जरूरी छ ।

### शिक्षक व्यवस्थापन र परिचातन

नेपालका प्राथमिक विद्यालयहरूमा कतै विद्यार्थी र शिक्षकको अनुपात ज्यादै न्यून छ भने कतै विद्यार्थीहरूले शिक्षकको अनुहार हेर्न पनि दिनमा एकदुई पिरियड नै कुनुपर्छ । विद्यार्थी शिक्षकबीचको निरन्तर सम्बन्धबाट साथित्वको भावना विकास हुन्छ, जसका लागि शिक्षकको कक्षाकोठामा उपस्थिति मात्र नभई उपयोगी सहयोगीको रूपमा हुन जरूरी छ । शिक्षक विद्यार्थीहरू न्यून भएका जिल्लाहरूबाट शिक्षकलाई अन्य जिल्ला (जहाँ अनुपात धेरै छ) मा व्यवस्थापन गर्नुपर्दछ भने अत्याधिक चाप भएका जिल्लामा शिक्षकलाई थप सुविधा दिई बिहान, दिउँसो गरी सिफ्टमा प्रयोग गर्नुपर्छ जसमा माथिल्ला कक्षाहरूलाई बिहानी र तल्ला कक्षाहरूलाई दिउँसो सञ्चालन गर्नुपर्ने देखिन्छ । यसबाट तत्काललाई केही व्यग्रता बढेता पनि विद्यार्थीले सिक्न पाउने र विकास गर्न पाउने अवसर दिन्छ भने योग्य र दक्ष शिक्षकलाई दोहोरो रूपमा प्रयोग गर्न सकिने हुँदा यसबाट फाइदा नै हुन्छ । अर्को पक्ष बनेको थप ज्ञान/सीप दिँदा पनि आफ्नो दक्षता प्रदर्शन गर्न नसक्ने गुरुहरूलाई सयौं विद्यार्थीको जीवनमाथि खेलवाड गर्ने अधिकार नहुँदा वहाँहरूलाई आवश्यक सुविधा दिइ सेवाबाट वरखास्त गर्न जरूरी छ । यसमा कर्मचारीतन्त्रीय व्यवस्थापनले कार्य गर्नुभन्दा पनि स्वयम् शिक्षकहरूको प्रतिनिधित्व भएको सङ्गठनबाट निस्पक्ष रूपमा आफ्ना सहकर्मी माथि उचित र न्यायिक निर्णय गर्ने पद्धतिलाई अवलम्बन गर्नुपर्दछ । यसमा सरकारी स्तरबाट सहजकर्ताको भूमिका निर्वाह हुनुपर्छ ।

शिक्षक विद्यार्थीबीच कक्षाकोठाभित्र मात्र सम्बन्ध सुमधुर नभई समुदायका हरेक क्रियाकलापमा विकासात्मक सहभागिता हुनु जरूरी छ । यसले कक्षाकोठाभित्रको सीमित दायरालाई फराकिलो बनाउन सहयोग गर्दछ । साथै ज्ञान/सीपलाई प्रायोगिक बनाउनसमेत सहयोग गर्दछ । यसबाट समुदायबाट विद्यालयले प्राप्त गर्न सक्ने सहयोग पनि प्रचुरमात्रामा प्राप्त गर्नेछ । यसर्थ शिक्षकको उपयुक्त व्यवस्थापन र समुदायमा सङ्लग्नताविना बाल आँखा सिकाइलाई प्रायोगिक, व्यवहारिक र उत्खनयुक्त बनाउने संभाव्यता न्यून देखिन्छ ।

### मूल्याङ्कन पद्धतिमा सुधार

प्राथमिक शिक्षा प्रणालीमा व्यापारीकरणको प्रभाव प्रचुर छ । शिक्षकहरूले आफ्ना विद्यार्थीहरूलाई नम्बरमा दाँजेर परम्परा र अभिभावकले आफ्ना नानीहरूको प्रगति १०० मा कति ल्यायो गणना गर्ने सोच समग्रतामा बातबालिकाको विकासको बाधक छ । शुरूका कक्षाहरूबाट नै सफलता र असफलतामा दाँजेर हाम्रो परम्पराले बातबालिकाको मनोवैज्ञानिक स्तरलाई न्यून पार्दछ । यसर्थ मूल्याङ्कनले सफलता तिर अग्रसर गर्नुपर्नेमा नैरास्तता, हैरानी गर्ने गर्दछ । यसबाट बातबालिकालाई उपमाको रूपमा देखाउने होच्याउने कार्य गर्दछ । यसबाट केही बातबालिकालाई उत्प्रेरणा पैदा गरे तापनि धेरैलाई गिराउने कार्य गर्दछ र बालभावनालाई चोट पुऱ्याउँछ । यसर्थ मूल्याङ्कनलाई बाल आँखा सिकाइको अभिन्न अङ्गको रूपमा प्रयोग गर्न एउटा प्रक्रियाको रूपमा लिनुपर्छ न कि अन्तिम उत्पादन ।

### राज्यले गर्नुपर्ने दायित्व के हुन सक्छ ?

नीतिगत प्रावधानमा गर्न सकिने सुधारका रणनीति अपनाउनु राज्यको कर्तव्य हुन्छ । यसले अवलम्बन गर्ने हरेक नीतिले समग्र राष्ट्रको उत्थानलाई मार्ग चित्र देखाउँछ । विद्यालयलाई शिक्षण गर्ने थलोको रूपमा र शिक्षकलाई सर्वज्ञाताको रूपमा हेर्ने सोचमा परिवर्तन ल्याई विद्यालय बातबालिकाहरूको सिकाइ थलो र शिक्षक मार्गदर्शक, सहयोगी मित्र एवम् सिकाइ क्रियाकलापको लागि सहयात्री बनाउन सक्ने सोचको विकास हुनुपर्छ । यसका अलावा निम्न रणनीतिलाई अवलम्बन गर्न केही कदम उठाउनुपर्ने देखिन्छ :

- प्राथमिक शिक्षाको स्तर वृद्धि गरी आधारभूत ज्ञान/सीपको प्रारम्भ विन्दुको रूपमा प्राथमिक शिक्षालाई लिनु पर्दछ । यसमा शिक्षाको हालको प्रचलित १-५ को प्राथमिक शिक्षाको संरचनामा नीतिगत परिवर्तन गरी विश्वव्यापी प्रचलनमा रहन गएको अवधारणा अवलम्बन गर्नुपर्ने देखिन्छ । यसबाट आधारभूत शिक्षाको दायरा फराकिलो बन्नेछ भने बालसिकाइको आधार निर्माणको मार्ग दर्शन बन्ने छ ।
- बाल आँखा सिकाइ वातावरणको सिर्जना गर्ने न्यूनतम आधारभूत भौतिक संरचना, शैक्षिक पूर्वाधारहरूको विकासमा सहयोग गर्नुपर्दछ । यसको लागि विद्यालय सुधार कोषको स्थापना गरी विद्यालय रहन गएको स्थानिय स्तरबाट उठेको चन्दा र राज्यबाट थप सहयोग उपलब्ध गराई एक स्थायी कोषको व्यवस्था गर्नुपर्छ । यस कोषको ब्याज र आय आम्दानीबाट विद्यालयले शैक्षिक पूर्वाधार र सामग्रीहरू उपलब्धतामा नियमित रूपमा सहयोग प्राप्त गर्नेछ भने दातृ निकाय, चन्दादाता र सरकारी स्तरबाट पूर्वाधार निर्माणका सन्दर्भमा पनि विद्यालय सुधार कोषमा नै रकम उपलब्ध गराई स्थानीय जनताहरूले पालना गर्नुपर्ने अथवा स्थानीय



सहयोग र श्रमदानलाई परिचालन गर्ने न्यूनतम आचारसंहिता तयार गरी विद्यालय निर्माण र सुधारको आचार-संहिता लागु गर्नुपर्छ । यसबाट विद्यालयले वचत गर्न सक्ने आम्दानी स्थायी कोषमा जम्मा हुन जाने र वार्षिक रूपमा कोषको आकृति बढ्न सक्ने देखिन्छ ।

- विद्यालयलाई बाल आँखा सिकाइ केन्द्रको रूपमा स्थापित गर्ने कार्य योजनाअनुसार प्रत्येक जिल्लामा एकएक नमूना विद्यालय सञ्चालन गर्ने र सोको लागि आवश्यक सम्पूर्ण पूर्वाधार विकास गर्नुपर्ने देखिन्छ ।
- राष्ट्रमा रहन गएको दोहोरो मापदण्डको शिक्षा प्रणालीलाई क्रमशः एकआपसमा मिलान गर्नुपर्ने देखिन्छ अर्थात् सरकारी र निजी विद्यालयको शिक्षा प्रणाली/व्यवस्थापनलाई अलगअलग नभई एउटै प्रकृतिबाट सञ्चालन र व्यवस्थापन गर्नुपर्ने ।
- निजी विद्यालयलाई सेवाको भावनाबाट अगाडि बढाउन निजी विद्यालय व्यवस्थापन कोषको स्थापना एवम् सञ्चालन गर्नुपर्ने । अभिभावकहरू (निजी विद्यालयमा आफ्ना केटाकेटी पढाउन लालायित छन्) लाई सिधै विद्यालयमा रकम बुझाउनुको सट्टा कोषको खातामा रकम जम्मा गर्नुपर्ने र यो खाता सबैको सुविधाको लागि नजिकको बैंकमा राख्नु पर्नेहुन्छ । विद्यालयहरूमा विद्यार्थी, शिक्षकहरूको सङ्ख्याको आधारमा/आवश्यक रकम उपलब्धगर्ने र वचत हुन जाने रकमलाई कमजोर विद्यालयको सुधारमा खर्च गर्नुपर्ने देखिन्छ । यसका लागि हालको व्यवस्थामा परिवर्तनको आवश्यकता देखिन्छ । यसबाट अविभावकले विद्यालयको छनौट गर्ने, नचाहिँदो देखावटीपन, बालमस्तिष्कमा पर्न गएको नकारात्मक छापको अन्त्य भई समदुरीका विद्यालयहरूमा अध्ययन गर्दा बालबालिकालाई गर्व महसुस हुन सकोस् भन्ने हो । यसले सामाजिक न्यायको सिद्धान्तलाई पनि हेर्छ भन्ने बालबालिकाको नैसर्गिक अधिकारलाई सुनिश्चितता दिन सहयोग गर्न सक्छ ।

### उपसंहार

बाल आँखा सिकाइ एक निर्माणात्मक प्रक्रिया हो । यो जटिल छ, किनकि यस प्रक्रियाको लागि सबै पक्षले गतिशीलता लिनुपर्छ । शिक्षक गतिशिल चाहिन्छ, राज्यले प्रगतिशिल नीति, नियम निर्माण र कार्यान्वयन गर्न सक्नुपर्छ, समाज सहयोगी र परिवर्तनमुखी हुनुपर्छ । यो एकदमै सरल प्रक्रिया छ, यदि शिक्षकले राम्रो तालिम पायो र इमान्दारितापूर्वक कार्यथलोमा प्रयोग गर्न विना रोकावट, बाधा व्यवधानको समाधान गर्दै थालनी गरयो भने सुरुका दिनमा केही कठिनाई भए तापनि पछिल्ला दिनमा विद्यार्थीले विद्यार्थीलाई सिकाउने, शिक्षकले इसारा दिँदा मात्र हुने, वातावरणले र परिवेशले आफैं सिकाउने वातावरणको सिर्जना हुन सक्दछ ।

बाल आँखा सिकाइले बालबालिकालाई दबावमा राख्नुभन्दा उत्खनन्मुखी बनाउन सहयोग गर्दछ । शिक्षकले सधैं बाल हृदयभित्र प्रवेश गरी उनीहरूको चाहनालाई विकसित गर्ने प्रयत्न गर्नुपर्दछ । यसका लागि शिक्षक चनाखो, मित्र, सहयोगी साथी, मार्गदर्शक, पाठ्यक्रम/पाठ्यसामग्री निर्माणका साथै कुशल जिम्मेवार बहुआयामिक व्यक्तित्वको रूपमा स्थापित हुन सक्नुपर्दछ ।

## References

- Beardsley, G. & Harnett, P. (1998) *Exploring Play in Primary Classroom*. London : David Futton publisher
- Brostrom.S. (1998) *Changes in Early Childhood Education in Denmark, The Appearance of Literacy in Early Childhood Education*. Denmark : Centre for Early Childhood Research.
- Old Father, P., West, J., White, J., & Wilmark, J. (1999) . *Learning through Children's Eyes : Social Constructivism & The Desire to Learn*. Washington : American Psychological Association.
- Wood, L. & Artfield, J. (1996). *Play, Learning & The Early Childhood Curriculum*. London : SAGE publication.
- Balayar, B.B. *Nepalese Early Childhood Curriculum*. Denmark : The Danish University of Education (unpublished).
- Evans, L. & Others (2000). *Early Childhood Counts: A Programming Guide on Early Childhood Care for Development*. Washington DC., The World Bank.
- MoES. *Education for All*. Kathmandu : Author.
- MoES/DoE. *Education for All (2004-2009)*. Kathmandu: Author.



## नेपालमा शिक्षक तालिम: एक सिंहावलोकन

-खगराज बराल\*

### विषयप्रवेश

तालिमलाई कुनै काम गर्ने व्यक्तिको हालको वा भविष्यको काम प्रभावकारी ढङ्गले सञ्चालन गर्नका लागि ज्ञान, सीप र धारणाको विकास गर्ने प्रक्रियाको रूपमा परिभाषित गरिएको पाइन्छ ।

तालिमलाई ज्ञान बढाउन, सीप सिकाउने र धारणामा परिवर्तन गराउने साधनका रूपमा लिइने गरेको पाइन्छ । तालिमले वैयक्तिक उन्नति गराउँछ, वृत्ति विकास गराउँछ, क्षमता हास हुनबाट बचाउँछ, कार्यशैलीमा प्रभावकारिता ल्याउँछ, मनोबलमा वृद्धि गराउँछ ।

### नेपालमा शिक्षक तालिमको ऐतिहासिक पृष्ठभूमि

#### २००७ सालपूर्व

नेपालमा विद्यालयीय शिक्षाको औपचारिक प्रारम्भ वि.सं. १९१० मा दरवार स्कूलको स्थापनाबाट भएको हो । यसपूर्व गुरुकुल शिक्षा, मठमन्दिरमा दिइने शिक्षा, बौद्ध गुम्बामा दिइने शिक्षा आदि प्रचलनमा थिए । चन्द्रशम्शेरका पालामा त्रि-चन्द्र कलेजको स्थापना, वि.सं. १९९६ मा केही विद्यालयहरूको स्थापना बाहेक वि.सं. २००७ पूर्व नेपालमा शिक्षा क्षेत्रमा अन्य कार्य भएका थिएनन् । वि.सं. २००७ पछि विद्यालय स्थापनामा तिब्रता आएको पाइन्छ ।

विद्यालयको स्थापनाका साथसाथै शिक्षक तालिमका सम्बन्धमा पनि केही प्रयास भएका पाइन्छन् । शिक्षण पेशाका लागि पेशागत दक्षता अपरिहार्य आवश्यकता हो । शिक्षकका लागि पेशागत दक्षता वृद्धि गर्न र सफल शिक्षक बन्न तालिम आवश्यक मानिन्छ । तालिमबाट ज्ञान, सीप र अभिवृत्तिलाई परिष्कृत र पुनर्ताजगी गरी पेशागत कार्यमा निपुणता ल्याउन सहयोग मिल्छ । शिक्षणसिकाइ सरल र प्रभावकारी बनाउन, पेशागत दक्षता वृद्धि गर्न, सिकाइका उद्देश्यहरू पूरा गर्न, द्रुतगतिमा भैरहेका अन्वेषण, शैक्षणिक विधि र प्रविधिसँग परिचित गराउन तालिमले सहयोग गर्छ । यसैगरी समयसापेक्ष विद्यार्थीलाई शिक्षा प्रदान गर्न, सिकाइका नवीन धारणा, बालमनोविज्ञानको प्रयोग गर्न, शैक्षिक सामग्री निर्माण र प्रयोग गर्ने सीप विकास गर्न, विद्यार्थी उपलब्धि मूल्याङ्कनका प्रभावकारी तरिकाहरू अपनाउन, शिक्षणमा आधुनिक एवम् वैज्ञानिक प्रविधि अपनाउन शिक्षक तालिमबाट प्राप्त ज्ञान र सीपले सहयोग पुऱ्याउँछ ।

नेपालमा शिक्षक तालिमको औपचारिक सुरुवात वि.सं. २००४ मा स्थापना भएको आधार शिक्षा अन्तर्गत आधार शिक्षक प्रशिक्षण केन्द्रलाई मान्न सकिन्छ । यसैले आधार शिक्षाको स्थापनासँगै शिक्षक तालिमको सुरुवात भएको पाइन्छ ।

\* प्रशिक्षक, शै.ता.के., तनहुँ

५६ वर्ष कार्यक्रम ।

प्राथमिक शिक्षकका लागि शिक्षाशास्त्र अध्ययन संस्थानअन्तर्गत प्रवेशिका उत्तीर्णलाई प्रमाणपत्र गरीको

क) A Level

विश्वक तालिमका बारेमा अध्ययन गरी निम्नानुसार पाइन्छ :

२०३५) जस्ता कार्यक्रमहरू सञ्चालन भएको पाइन्छ । वि.सं. २०२८ देखि २०३७ सम्मको सेवाकालीन परीक्षा सेवाकालीन तालिममा A Level, B Level, स्नातक तालिम, दूर शिक्षण कार्यक्रम (२०२९-

२०२८ सालदेखि २०४६ सम्म

प्रदान गरेको थियो ।

कार्यक्रमहरूमा तत्कालिन सरकारले छात्रवृत्तिमाफत शिक्षक पठाएर सेवाकालीन तालिमको रूप पनि (One Year B.Ed.) जस्ता पूर्वसेवाकालीन शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम सञ्चालन गरिएको थिए भने विभिन्न तह (L.Ed.), २ वर्ष स्नातक (B.Ed.), २ वर्ष स्नातकोत्तर तह (M.Ed.) र १ वर्ष स्नातक तह केन्द्रलाई शिक्षाशास्त्र अध्ययन संस्थानमा गाभियो । शिक्षाशास्त्र अध्ययन संस्थानबाट २ वर्ष प्रमाणपत्र अर्जुनी भाषा तालिम केन्द्र, राष्ट्रिय आवसयविक तालिम केन्द्र, प्राथमिक स्कूल शिक्षक तालिम (College of Education), पूर्वका शिक्षक तालिमसँग सम्बन्धित संस्थाहरू शिक्षा महाविद्यालय (Institute of Education) छुट्टा गरियो । यस विधिविद्यालयअन्तर्गत शिक्षाशास्त्र अध्ययन संस्थान (Institute of Education) छुट्टा गरियो । यस योजना कालमा गरियो । सेवाकालीन र पूर्वसेवाकालीन शिक्षक तालिम दिनका लागि विभूत एन. सी., निम्नमाध्यमिक शिक्षक हुनलाई प्रमाणपत्र र माध्यमिक शिक्षक हुनलाई स्नातक स्तरतम योजना (NESP) सँग मेलिन्छ शिक्षक हुन तालिमलाई अनिवार्य बनाइयो भने प्राथमिक शिक्षकलाई एस. वि.सं. २०१६ मा विभूत विध्वविद्यालयको स्थापना भयो । वि.सं. २०२८ मा राष्ट्रिय शिक्षा परीक्षाको

२०१८ सालदेखि २०२७ सम्म

तालिमबस्ता कार्यक्रमहरू सञ्चालन गरिएको पाइन्छ ।

स्कूल तालिम, शिक्षक शिक्षा तालिम, आवसयविक प्राविशण, दुर्गम क्षेत्र शिक्षक तालिम, महिला शिक्षक सञ्चालन गरियो । College of Education बाट शिक्षक शिक्षा तथा प्राविशण कार्यक्रममा नवल लागि ४ वर्ष कार्यक्रम सञ्चालन गरियो । यसद्वारा शिक्षक प्राविशणका लागि पुग्ने तालिम पनि गरियो । यसमा स्नातक उत्तीर्णलाई १ वर्ष, इन्टरमिडियट उत्तीर्णलाई २ वर्ष र एस. एल. सी. उत्तीर्णका College of Education को स्थापनापछि पूर्वसेवाकालीन र सेवाकालीन शिक्षक तालिम सञ्चालन नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगको प्रतिवेदन, २०११ को सिफारिसबमोजिम वि.सं. २०१४ मा

तालिम दिएर विद्यालय खोली शिक्षक बनाइयो । पछि तालिमको अवधि १० महिना बनाइयो ।

महिनै सयन तालिम दिन अवस्था गरिएको थियो । कक्षा १० सम्म अध्ययन गरेको व्यक्तिहरू शिक्षक शिक्षण केन्द्रमा परिणत गरियो । यसमा प्रवेशिका उत्तीर्ण अर्जुनी प्राथमिक शिक्षकलाई ३ वर्ष शिक्षण केन्द्र स्वतः निश्चित भयो । वि.सं. २०१३ सालमा आधार शिक्षक शिक्षण केन्द्रलाई नेपाल वि.सं. २००७ को परिवर्तनपश्चात आधार शिक्षाअन्तर्गतका विद्यालयहरू बन्द भएपछि आधार शिक्षक

२००७ सालदेखि २०१७ सम्म



#### ख) B Level

प्राथमिक शिक्षकका लागि शिक्षाशास्त्र अध्ययन संस्थानअन्तर्गत प्रवेशिका अनुत्तीर्णलाई दिइने दसमहिने शिक्षक तालिम कार्यक्रम ।

#### ग) On the Spot Training

प्राथमिक शिक्षकका लागि प्रवेशिका उत्तीर्ण शिक्षकलाई पायक पर्ने स्थानमा बिहान सञ्चालन गरिने यो तालिम शिक्षाशास्त्र अध्ययन संस्थानअन्तर्गतको प्रमाणपत्र पहिलो वर्षसम्म मानिएको थियो । पहिलो वर्ष पूरा गर्नेलाई दोस्रो वर्षमा सरिक गराइन्थ्यो ।

#### घ) High School Based Training Programme

माध्यमिकतहका कक्षाहरूमा ४०० अङ्कको शिक्षा विषय लिई प्रवेशिका परीक्षा उत्तीर्णलाई प्राथमिक तहको लागि तालिम प्राप्त शिक्षक मानिन्थ्यो ।

#### ड) Women's Teacher Training Programme

प्राथमिक शिक्षकका लागि दुर्गम क्षेत्रमा विद्यालय छाडेका ४-५ कक्षा उत्तीर्ण महिलालाई ३ वर्षे तालिम विद्यालयमा दिइन्थ्यो र चौथो वर्षमा क्याम्पसको B - Level तालिममा सहभागी गराइन्थ्यो ।

वि.सं. २०३७ सालमा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना (NESP) को पूर्णावधि मूल्याङ्कन प्रतिवेदनअनुसार तालिमसम्बन्धी मुख्यतया २ ओटा नीतिगत परिवर्तन गरियो :

१. शिक्षक शिक्षा सम्बन्धी कोर्स (Course) शिक्षाशास्त्र अध्ययन संस्थानले र Non-credit Course शिक्षा मन्त्रालयले सञ्चालन गर्ने ।
२. शिक्षा ऐन, २०२८ ले व्यवस्था गरेको शिक्षक हुनलाई तालिमको अनिवार्यतालाई शिक्षा ऐनमा परिवर्तन गरी हटाइयो ।

वि.सं. २०३७ देखि २०४९ सम्म प्राथमिक शिक्षक सेवाकालीन तालिम निम्नानुसार सञ्चालन गरिएको पाइन्छ :

- क) प्याकेज कार्यक्रम: ५ महिने Non-credit प्राथमिक शिक्षक तालिम शिक्षा मन्त्रालयको अनुरोधमा शिक्षाशास्त्र अध्ययन संस्थानबाट सञ्चालन गरिएको थियो । यस्तै एस.एल.सी. उत्तीर्ण महिलालाई १० महिने प्राथमिक महिला शिक्षक तालिम र एस.एल.सी. अनुत्तीर्ण महिलालाई १० महिने B Level तालिम सञ्चालन गरिएको थियो ।
- ख) संयुक्त राज्य अमेरिकाको सहयोगमा एस.एल.सी. अनुत्तीर्ण ५००० शिक्षकहरूलाई २०३७-२०४२ सम्ममा B Level को रेडियो शिक्षक शिक्षण तालिम दिइएको थियो ।

- ग) ग्रामीण विकासका लागि शिक्षा परियोजना (सेती प्रोजेक्ट), २०३७ ले आधारभूत आवश्यकताको अवधारणा अनुसार शिक्षकको आधारभूत ज्ञान तथा सीप विकासमा जोड दिई २१ दिनको तालिम सञ्चालन गरेको पाइन्छ ।
- घ) विश्व बैंक र युनिसेफको सहयोगमा सञ्चालित प्राथमिक शिक्षा परियोजना (Primary Education Project) २०४१ ले १५० घण्टे सेवाकालीन प्राथमिक शिक्षक तालिम १२/१२ दिनको ३ पटक गरी सञ्चालन गरेको पाइन्छ ।
- ङ) वि.सं. २०४४/२०४५ मा एस.एल.सी. उत्तीर्ण शिक्षकहरूका लागि १५० घण्टे आधारभूत तालिम दिइएको पाइन्छ ।

वि.सं. २०४९ को राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदनले शिक्षक हुन तालिम अनिवार्य गराउनुपर्ने सिफारिस गरे अनुसार शिक्षा ऐन, २०२८ मा पाचौँ संशोधन गरियो र स्थायी शिक्षक हुन तालिम अनिवार्य बनाइयो ।

वि.सं. २०४० को शाही उच्च शिक्षा आयोगको सिफारिसअनुसार शिक्षाशास्त्र अध्ययन संस्थानलाई शिक्षा सङ्काय (Faculty of Education) मा परिवर्तन गरियो । शिक्षाशास्त्र संकायले पूर्वसेवाकालीन शिक्षक शिक्षा I.Ed., B.Ed., M.Ed. र One Year B. Ed. कार्यक्रम सञ्चालन गरेको पाइन्छ ।

#### २०४७ सालदेखि २०५८ सम्म

वि.सं. २०४९ बाट प्रारम्भ भएको आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा परियोजना (Basic and Primary Education Project) ले १५० घण्टे तालिमप्राप्त शिक्षकलाई थप १८० घण्टा तालिम दिएर ३३० घण्टे तालिमको रूपमा पहिलो चरण पूरा गर्ने कार्यक्रम ल्यायो । वि.सं. २०४९ मा सुरु भएको प्राथमिक शिक्षा विकास परियोजना (Primary Education Development Project) लागू भए पश्चात् राष्ट्रिय शिक्षा आयोग, २०४९ ले गरेको सिफारिसबमोजिम शिक्षक र शैक्षिक क्षेत्रका जनशक्तिलाई तालिम दिन वि.सं. २०५० मा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (National Centre for Educational Development) को स्थापना गरियो । शिक्षा ऐनमा शिक्षक तालिमलाई १० महिना निर्धारण गरिएपछि प्राथमिक शिक्षक तालिम चरणचरणमा दिने व्यवस्था गरियो । प्रत्येक चरण २.५ महिना अर्थात् ३३० घण्टा गरी १० महिना अर्थात् १३२० घण्टाको तालिम कार्यक्रम तयार गरियो ।

उच्चमाध्यमिक शिक्षा परिषद्द्वारा सञ्चालित कार्यक्रमहरूमध्ये शिक्षा प्रवाहमा कक्षा ११ मा Education Pedagogy र कक्षा १२ मा Child Development and Learning Instructional Evaluation र Practicum (Practice teaching) विषयहरूमध्ये ५०० पूर्णाङ्कसहित १००० पूर्णाङ्कको परीक्षा उत्तीर्ण गरेमा शिक्षाशास्त्र विषयमा प्रवीणता प्रमाणपत्र तह वा सोसरह हुने कुरा उल्लेख गरिएको छ । त्यस्तै उच्चमाध्यमिक शिक्षा परिषद्द्वारा सञ्चालित कार्यक्रमहरूमध्ये शिक्षा प्रवाहमा कक्षा ११ मा Introduction to Education वा Education Pedagogy मध्ये कुनै एक, Teaching English, Teaching Maths र Teaching Nepali मध्ये कुनै दुई विषयहरू र कक्षा १२



मा Child Development and learning Instructional Evaluation, Practicum (Practice teaching), Teaching Science, Teaching Social Studies विषयहरूमध्ये ५०० पूर्णाङ्कसहित १००० पूर्णाङ्कको परीक्षा उत्तीर्ण गरेमा शिक्षाशास्त्र विषयमा प्रवीणता प्रमाणपत्र तह वा सो सरह हुने कुरा उल्लेख गरिएको छ । तर केके विषय अध्ययन गरेमा १० महिने तालिम सरह हुने सोको व्यवस्था हालसम्म गरिएको पाइँदैन ।

शिक्षा विभागमार्फत् जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट यस्ता तालिम सञ्चालन गरिएको पाइन्छ । पुनर्ताजगी तालिम प्रत्येक शिक्षकलाई सालबसाली १० दिनको दिइन्छ । यसमा Modular र Whole School Approach गरी दुई किसिमको तालिम दिइन्छ । मोडुलरमा विभिन्न modules निर्धारण गरिएका छन् । शिक्षण विधि, शैक्षिक सामग्री, सिकाइ प्रक्रिया र मूल्याङ्कन, कक्षाशिक्षण, बहुकक्षा शिक्षण, प्र.अ. व्यवस्थापन, पाठ्यक्रम कार्यान्वयन तालिम, अङ्ग्रेजी शिक्षक तालिम, गणित शिक्षक तालिम आदि । Whole School Approach तालिम अन्तर्गत शैक्षिक सामग्री निर्माण र प्रयोग सम्बन्धी १०/१० दिनको पहिलो र दोस्रो चरणका तालिमहरू सञ्चालित थियो ।

दूर शिक्षा केन्द्रबाट कक्षा ३ को गणित र कक्षा ५ को अङ्ग्रेजी विषयमा अन्तरक्रियात्मक रेडियो शिक्षण कार्यक्रम (Interactive Radio Instruction Programme) सञ्चालन गरिएको थियो । यसमा ३०/३० मिनेटका रेडियो पाठहरू तयार गरी रेडियो नेपालबाट प्रसारण गरिएको थियो ।

राष्ट्रिय शिक्षा आयोग, २०४९ को प्रतिवेदन, शिक्षा ऐन, २०२८ र शिक्षा नियमावली, २०४९ ले स्थायी शिक्षक हुन तालिम प्राप्त हुनु पर्ने र तालिम प्राप्त शिक्षक हुन १० महिने तालिम लिनुपर्ने अनिवार्यता गरेको पाइन्छ । प्राथमिक शिक्षक तालिमलाई चार प्याकेजमा विभाजन गरी प्रत्येक प्याकेजमा २.५ महिना अर्थात् ३३० घण्टा तालिममा सहभागी हुनुपर्ने भएकाले चार प्याकेजमा १० महिना अर्थात् १३२० घण्टा तालिम लिनु पर्ने व्यवस्था गरिएको पाइन्छ । यस अनुसार पहिलो र चौथो प्याकेज शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र अन्तर्गतका तत्कालीन ९ ओटा प्राथमिक शिक्षक तालिम केन्द्र (हालका शैक्षिक तालिम केन्द्र) हरू मार्फत सञ्चालन गरिएको थियो भने दोस्रो र तेस्रो प्याकेज दूर शिक्षा केन्द्र (हाल शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र अन्तर्गत दूर शिक्षा तथा खुला सिकाइ महाशाखा) मार्फत् सञ्चालन गरिएको पाइन्छ । यस अवधिमा केही निजी प्राथमिक शिक्षक तालिम केन्द्रहरूबाट चारैओटा प्याकेजको पूर्वसेवाकालीन शिक्षक तालिम सञ्चालन गरेको पाइन्छ ।

### २०५९ सालदेखि हालसम्म

नेपाल सरकार र एशियाली विकास बैंकको ऋण सहयोगमा सञ्चालित शिक्षक शिक्षा आयोजना (Teacher Education Project, 2002-2007) कार्यान्वयनमा आएपछि प्राथमिक शिक्षक सेवाकालीन र पूर्वसेवाकालीन तालिमका पाठ्यक्रम निर्माण गरिएको छ । यस पाठ्यक्रम अनुसार सेवाकालीन तालिमलाई तीन चरणमा बाँडिएको छ । पहिलो आधारभूत चरण २.५ महिना, दोस्रो चरण ५ महिना र तेस्रो चरण २.५ महिना । हाल पहिलो र तेस्रो चरण शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र अन्तर्गतका ९ ओटा शैक्षिक तालिम केन्द्रहरू मार्फत् सञ्चालन गरिएको छ । त्यस्तै ६६० घण्टे दोस्रो चरण दूर शिक्षा पद्धति अनुसार शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रद्वारा सञ्चालन गरिएको छ । हालको प्राथमिक शिक्षक

सेवाकातीन तालिम NCED Module र Distance Education Module मा सञ्चातन गर्न सकिने पाठ्यक्रममा उल्लेख छ । पूर्वसेवाकातीन प्राथमिक शिक्षक तालिमलाई ५/५ महिनाका दुई सेमेष्टरमा पूरा हुने व्यवस्था पाठ्यक्रममा गरिएको छ ।

माध्यमिक शिक्षा विकास परियोजनाले १० महिने २+३+२+३ Module को अङ्ग्रेजी, गणित र विज्ञान विषयको तालिम १ चरण मात्र पूरा गरेको पाइन्छ । यस्तो तालिमलाई तालिम व्यवस्थापन तथा समन्वय समितिले तालिम प्राप्त शिक्षक मान्ने तर डिग्री सरह मान्ने निर्णय गरेको पाइन्छ । माध्यमिक शिक्षा विकास परियोजना केन्द्रमा परिवर्तन भएपछि अङ्ग्रेजी, विज्ञान, नेपाली, गणित र सामाजिक विषयको १/१ महिने निम्नमाध्यमिक र माध्यमिक तहका शिक्षकहरूलाई तालिम सञ्चातन गरिएको पाइन्छ । माध्यमिक शिक्षा सहयोग कार्यक्रम (Secondary Education Support Programme, SESP) कार्यक्रम कार्यान्वयन परचात् हाल माध्यमिक र निम्नमाध्यमिक तहका सेवाकातीन तालिमलाई तीन मोडुलमा विभाजन गरी सञ्चालन गरिएको छ । परिवर्तित नयाँ पाठ्यक्रमको ढाँचा अनुसार माध्यमिक र निम्नमाध्यमिक सेवाकातीन शिक्षक तालिममा पहिलो मोडुललाई तालिम केन्द्रमा आधारित १ महिना अर्थात् १३२ घण्टा, विद्यालयमा आधारित १.५ महिना अर्थात् १९८ घण्टा गरी जम्मा ३३० घण्टा छुट्याइएको छ भने दोस्रो मोडुल पाँचमहिना अर्थात् ६६० घण्टा दूर शिक्षा पद्धतिमा आधारित र तेस्रो मोडुललाई केन्द्रमा आधारित १ महिना अर्थात् १३२ घण्टा, विद्यालयमा आधारित १.५ महिना अर्थात् १९८ घण्टा गरी जम्मा ३३० घण्टा छुट्याइएको छ ।

### विद्यमान तालिम नीति

शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयबाट २०६२ भाद्रमा स्वीकृत तालिम नीतिमा प्राथमिक, निम्नमाध्यमिक र माध्यमिक शिक्षकका लागि तोकिएको शैक्षिक योग्यताका अतिरिक्त पूर्वसेवाकातीन तालिमको रूपमा १० महिने शिक्षक तयारी कोर्स लिनुपर्ने व्यवस्था अनिवार्य गरिने छ भनी उल्लेख गरिएको पाइन्छ । शिक्षक तालिम सम्बन्धमा उक्त निर्देशिकामा निम्न व्यवस्था भएको पाइन्छ :

- क) शिक्षा विभाग/शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयले शिक्षा नियमावलीमा रहेका प्रवेश बिन्दुमा गर्नुपर्ने अनिवार्य तालिम सम्बन्धी व्यवस्थाहरू कडाइका साथ कार्यान्वयन गर्नेछ ।
- ख) शिक्षक तयारी कोर्सको रूपमा पूर्वसेवाकातीन तालिम कार्यक्रमका लागि तालिम पाठ्यक्रम र सामग्रीको विकास गर्न शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले त्रि.वि. शिक्षा सङ्कायलाई सहयोग उपलब्ध गराउनेछ ।
- ग) प्राथमिक तहको हकमा विद्यमान सेवाप्रवेश तालिम पाठ्यक्रम (दश महिने) लाई शिक्षक तयारी कोर्सको आवश्यकता पूरा गर्न निरन्तरता दिइनेछ ।
- घ) निम्नमाध्यमिक र माध्यमिक शिक्षकहरूको हकमा त्रि.वि. शिक्षा सङ्काय र अन्य विश्वविद्यालयहरू कार्य क्रमिक रूपमा सो शिक्षक तयारी कोर्स सञ्चालन गर्न तयार



नभएसम्म क्रमशः आई. एड. वा उच्चमाध्यमिक तह प्रमाणपत्र र बी.एड./शिक्षा विषयमा पोस्ट ग्राजुएट डिप्लोमाले तालिमको शर्त पूरा गरेको मानिनेछ ।

- ड) सम्भाव्य सबै शिक्षकहरूलाई शिक्षा शास्त्र सङ्काय (त्रि.वि.) तथा उच्चमाध्यमिक विद्यालय लगायत अन्य विश्वविद्यालयहरूमार्फत तालिमको अवसर उपलब्ध गराइनेछ ।
- च) सबै सम्भाव्य शिक्षकहरूलाई तालिमको अवसर उपलब्ध गराउन शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शिक्षा शास्त्र संकाय, अन्य विश्वविद्यालय तथा निजी तालिम संस्थाहरूलाई प्रोत्साहित गरी प्राविधिक सहयोग उपलब्ध गराउनेछ ।
- छ) शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले छनौट गरेका महिला उम्मेदवार तथा सुविधाविमुख समूहका उम्मेदवारहरूलाई सेवाप्रवेश तालिमका लागि छात्रवृत्ति उपलब्ध गराउने व्यवस्था गर्नेछ ।
- ज) समाहित (Inclusive) शिक्षक तालिम कोर्सलाई भाषिक, लैङ्गिक तथा सामाजिक, सांस्कृतिक विशेषता र विद्यार्थीको शारीरिक अस्वस्थताहरूले सिर्जित विभिन्नताबाट उत्पन्न विद्यार्थीका भिन्नभिन्न आवश्यकताहरूलाई सम्बोधन गर्न शिक्षकहरूलाई तयार बनाउने उद्देश्य रहेको नियमित तालिम कार्यक्रमको एउटा भागको रूपमा लागू गरिनेछ ।

सन् २००३ मा प्रकाशित तथ्याङ्क अनुसार शिक्षक तालिमको स्थिति

शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयले प्रकाशित गरेको Education in Nepal, 2003 अनुसार नेपालको शिक्षक तालिमको स्थिति निम्नानुसार भएको पाइन्छ :

विद्यालय तह	विद्यालय सङ्ख्या (सामुदायिक र संस्थागत)	जम्मा शिक्षक	पूर्ण तालिम प्राप्त शिक्षक		पूर्ण तालिम प्राप्त महिला शिक्षक (प्रतिशतमा )
			सङ्ख्या	प्रतिशत	
प्राथमिक तह	२४,९४३	९६,६५९	१४,१९१	१४.६८	१२.२
निम्नमाध्यमिक तह	७,३४०	२६,६७८	७,४३७	२७.८७	२२.६
माध्यमिक तह	४,११३	१८,८४६	८,६८९	४६.१०	४३.९
जम्मा	३६,३९६	१,४२,१८३	३०,३१७	२१.३	१५.१

कुल शिक्षक सङ्ख्या १,४२,१८३ मा ३०,३१७ जना अर्थात २१.३ प्रतिशत पूर्ण तालिम प्राप्त छन् । कुल महिला शिक्षकको १५.१ प्रतिशत मात्र पूर्ण तालिम प्राप्त छन् । वि.सं. २०३२ को तथ्याङ्क अनुसार प्राथमिक तहका ४३ प्रतिशत शिक्षकहरू पूर्ण तालिम प्राप्त थिए ।

शिक्षक तालिमको उपयोगसम्बन्धी विद्यमान धारणाहरू

क) जिल्ला शिक्षा कार्यालय/विद्यालय निरीक्षक/स्रोतव्यक्ति

- शिक्षकहरू तालिम लिन रुचि राख्छन् तर तालिम लिएर फर्केपछि उपयोग गर्दैनन् ।

- जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा आउँदा घरपायक सुरुवा, काज जस्ता समस्या मात्र लिएर आउँछन् तर पाठ्यक्रम, मूल्याङ्कन, शिक्षणसिकाइसम्बन्धी समस्या र जिज्ञासा लिएर कहिल्यै आउँदैनन्/सोध्दैनन् ।
- तालिमका ज्ञान, सीप र प्रवृत्तिबारेमा भन्दा भतामा बढी रुचि राख्छन् ।
- तालिममा ज्ञान, सीप सिक्छन् तर प्रवृत्ति सिक्दैनन् ।
- तालिमको उपयोग गर्नेबारेमा समस्या मात्र देखाउँछन् ।
- शिक्षकको वास्तविक कार्यप्रति अभिभावक तथा समुदाय अनभिज्ञ छन् । त्यसैले स्थानीयस्तरबाट घन्घचाउन सकिएको छैन ।

#### ख) प्रधानाध्यापक

- तालिमका लागि सिफारिस नगरेकामा गुनासो गर्छन् ।
- कतिपय त तालिममा जानै मान्दैनन् ।
- तालिममा सिकेको ज्ञान, सीप उपयोग गर्न सल्लाह दिँदा सामग्री उपलब्ध गराइदिनु पर्ने, आफ्नो खल्तीबाट खर्च गर्न नसकिने जस्ता बहाना देखाएर उम्कन्छन् ।
- उपयोग नगर्नेको दृष्टान्त देखाएर बढी काम तदाएको आरोप लगाउँछन् ।
- तालिममा सिकेका ज्ञान, सीपलाई शिक्षक साथीहरूसँग आदानप्रदान गर्न चाहँदैनन्, अरुले पनि सोध्न र सिक्न चाहँदैनन् ।
- तालिमपछि सुविधाको मात्र कुरा गर्छन् ।
- तालिम उपयोग नगर्नेहरूको बहुमत देखाउने कोशिश गर्छन् ।

#### ग) विद्यालय व्यवस्थापन समिति/अभिभावक

- विद्यालयको पठनपाठन अस्तव्यस्त बनाएर जिल्लामा घाएर तालिममा जान्छन्, विद्यार्थीको पठनपाठनमा खासै मतलब राख्दैनन् ।
- तालिम लिएर आएपछि पनि सिकाउने तरिकामा परिवर्तन ल्याउँदैनन् ।
- विद्यालय व्यवस्थापन समितिले तालिमका लागि सिफारिस गरिदिएन मात्र भन्छन् तर तालिम पूरा गरेपछि खासै उपयोग गर्दैनन् ।

#### घ) तालिम केन्द्र

- शिक्षकहरू तालिमप्रति रुचि राख्छन् तर यसको कार्यान्वयन पक्ष फितलो छ ।
- शिक्षकहरू ज्ञान, सीप सिक्नभन्दा परीक्षामा बढी चासो राख्छन् ।
- बिदा र अन्य सुविधाको दाबी गर्छन् ।
- सिकेको ज्ञान, सीप र प्रवृत्तिलाई लागू गर्ने प्रतिबद्धता व्यक्त गर्छन् ।
- कोहीकोहीले जि.शि.का. ले पठाएर बाध्य भएर मात्र आएको अभिव्यक्ति दिने गर्छन् ।
- तालिमलाई बहुवा प्रयोजनका लागि भएको अभिव्यक्ति दिने गर्छन् ।



#### ड) शिक्षक स्वयम्

- तालिममा सिकाए जति उपयोग गर्न सकिँदैन किनकि विद्यालयमा ५/६ घण्टी पढाउनुपर्छ ।
- शैक्षिक सामग्री विद्यालय प्रशासनले उपलब्ध गराउँदैन । आफ्नो खल्टीबाट खर्च गरी सामग्री किन्न र बनाउन सकिँदैन ।
- आवश्यक सहयोगी सामग्री पाइँदैन त्यसैले तालिममा सिके जस्तै गरी प्रयोग गर्न सकिँदैन ।
- अरु तालिम प्राप्तले शिक्षक उपयोग नगरेपछि हामीले मात्र किन गर्ने ?
- तालिम उपयोग गरेर के नै भएको छ र । यहाँ मूल्याङ्कन नै हुँदैन । गर्ने र नगर्नेबीच कुनै फरक भएको छैन ।
- तालिम उपयोग गर्नेभन्दा विद्यालय निरीक्षक, स्रोतव्यक्तिसँग नजिक भए पुगिहाल्छ ।
- कार्यसम्पादन मूल्याङ्कनमा भन्दा चाकरीमा आधारित भएकाले तालिम उपयोगमा जाँगर छैन ।
- विद्यालयमा अन्य शिक्षकले चासो नलिने भएकाले अनुभव आदानप्रदान गर्न मन लाग्दैन ।

#### च) अनुसन्धान

- शिक्षकहरूले विद्यालयमा पठनपाठन गर्दा आफूसँग राम्रो ज्ञान भएको विषय र उक्त विषय शिक्षणको अनुभव भएका विषयवस्तुहरू मात्र राम्रोसँग पढाउने देखिएकाले तालिम प्रक्रियामाथि प्रश्न उठेको छ ।
- तालिम कार्यक्रमबाट प्राप्त जस्तै मूल्याङ्कन प्रक्रिया र शैक्षिक सामग्रीको निर्माणका सीपहरू काम लाग्ने देखिएका छन् तर कक्षाशिक्षण र शैक्षिक सामग्रीको प्रयोग सीप कम प्रयोग भएको देखियो ।
- विद्यालयको नाजुक भौतिक पूर्वाधार, शिक्षकका लागि पेशागत सहयोगको कमी, बढी विद्यार्थी सङ्ख्या, बढी कार्यबोझ र शैक्षिक सामग्रीको कमीले गर्दा शिक्षकहरूले तालिममा प्राप्त सीपहरू कक्षाशिक्षणमा प्रयोग गर्न सकेका छैनन् ।
- तालिमका अनुगमन र निरीक्षण प्रक्रियाहरू प्रयोगमा ल्याइएका छैनन् ।
- सबै तहका विद्यालयहरूमा लिखित पाठयोजनाको प्रयोग प्रायः शून्य छ । शिक्षकहरूले कक्षाकोठाभित्र पठनपाठन गर्न विद्यार्थीलाई अभिप्रेरित गर्नमा कुनै पनि ध्यान दिएका छैनन् ।
- कक्षा क्रियाकलापमा प्रश्नोत्तरबाहेक कक्षाकार्य, समूहकार्य र प्रयोगात्मक कार्यहरू प्रायः भएका छैनन् ।
- गृहकार्य परीक्षण गर्ने चलन नै छैन र अरु विषय शिक्षकभन्दा अङ्ग्रेजी शिक्षकले यसमा वास्ता गरेका छैनन् । सामाजिक शिक्षा र अङ्ग्रेजी विषयको तालिमभन्दा गणित विषयको तालिम प्रभावकारी देखिएको छ ।
- माध्यमिक विद्यालय र निम्नमाध्यमिक विद्यालयसँग आबद्ध प्राथमिक विद्यालयका शिक्षकहरूको तुलनामा शुद्ध प्राथमिक विद्यालयका शिक्षकहरूले पढाइएका कक्षा धेरै राम्रो भएको देखिएको छ ।

(स्रोत : शिक्षा विभागद्वारा गरिएका अध्ययनहरूको प्रतिवेदन - २०५९/०६०)

## शिक्षक तालिमको उपयोगमा पाइएका समस्याहरू

- क) हाम्रो “जागिरे संस्कार (Jagire culture)” ले नयाँ सम्भावना, नयाँ दृष्टि र परिवर्तनको निम्ति सिर्जना र थालनी गर्ने जिम्मेवारी लिन नसक्ने गरी अपाङ्ग वा असक्त बनाएको ।
- ख) तालिमबाट जति गहन व्यापक अध्ययन गरे पनि सेवाको मूल्याङ्कन र पदोन्नतिमा त्यसको असर नगण्य गरेको ।
- ग) जसरी एकजना किसान धानको रोपाईपछि समय समयमा गोडमेल, सिँचाई गरिरहन्छ त्यसरी शिक्षण पेशाताई आम रूपमा व्यावसायिक (Professional ) बनाउन र बन्न नसकिएको ।
- घ) तालिममा सिकेका ज्ञान, सीपलाई व्यवहारमा उपयोग गर्न इच्छाशक्ति भए पनि स्रोत र साधनको अभाव भएको ।
- ङ) तालिम प्राप्त शिक्षकहरूमा तालिमको उपयोग गर्नेभन्दा नगर्नेको बाहुल्यता हुनु ।
- च) तालिम उपयोग गर्ने प्रवृत्तिमा सुधार नहुनु, सकारात्मक सोचाइको कमी हुनु ।
- छ) तालिमप्रति सकारात्मक दृष्टि भए पनि उपयोगमा नकारात्मक तथा पुरातनवादी दृष्टि विद्यमान रहनु ।
- ज) तालिम प्याकेज पूरा गर्न निकै लामो समय लाग्ने भएकाले शिक्षकहरूमा उत्साहको कमी हुनु ।
- झ) तालिममा शिक्षकहरूको छनौटमा नै पारदर्शी मापदण्ड नअपनाउनु, विद्यालयको पठनपाठन बिग्रने भयले छनौट भएका शिक्षकहरूलाई तालिममा नपठाउनु ।
- ञ) शिक्षक तालिमको स्वरूप प्रशिक्षण नभई शिक्षण शैलीको जस्तै हुनु र शिक्षकहरूले वास्तविक सीप सिक्न नपाउनु, नसक्नु ।
- ट) शिक्षक तालिमको प्रभावकारी अनुगमन ( Follow-up ) नहुनु ।
- ठ) शिक्षकको आवश्यकता अनुसारको तालिम सञ्चालन नहुनु ।
- ड) तालिममा ज्ञान, सीप सिक्नभन्दा परीक्षा उत्तीर्ण गर्नतिर बढी ध्यान केन्द्रित हुनु ।



- ढ) तालिमको योजना गर्ने निकाय, सञ्चालन गर्ने निकाय, कार्यान्वयन गर्ने निकाय र अनुगमन गर्ने निकायबीच समन्वय नहुनु ।
- ण) शिक्षकले आफ्नो जागिरको प्रारम्भमा नै तालिम नपाउनु, सेवानिवृत्त हुने समयमा तालिम पाउनु ।
- ट) समुदाय र अभिभावकलाई शिक्षक तालिम सम्बन्धमा खासै जानकारी नहुनु ।
- ठ) प्रधानाध्यापकमा पेशागत नेतृत्व सीपको कमी हुनु ।
- ड) तालिममा सिकेका ज्ञान र सीपलाई कक्षाकोठामा उपयोग गर्न अनुकूल कक्षाकोठा, शैक्षिक सामग्री, सन्दर्भसामग्री आदिको अभाव हुनु ।

### समस्या समाधानका लागि सुझाव

- क) तालिमलाई सैद्धान्तिक नबनाई व्यवहारिक बनाइनुपर्ने ।
- ख) शिक्षाको प्रभावले अशक्त बनाएको हाम्रो जागिरे संस्कार (Jagire-culture) ले सिर्जनात्मक कुराको खोजी नगर्ने परम्परागत जागिरे संस्कारमा मानसिक रूपमा परिवर्तन गरिनुपर्ने ।
- ग) शिक्षणलाई पेशा (Profession) को रूपमा अपनाइनुपर्ने र शिक्षकको पेशागत उत्तयन (Professional development) रूपमा लाग्नुपर्ने ।
- घ) तालिममा सिकेको ज्ञान सीपलाई व्यवहारमा उतार्न साधन र स्रोत उपलब्ध गराइनुपर्ने ।
- ङ) तालिम लिएका शिक्षकहरूले तालिममा सिकेका ज्ञान, सीप र प्रवृत्तिलाई व्यवहारमा उतारे नउतारेको मूल्याङ्कन गरी परिवर्तन गर्नेलाई प्रोत्साहन गर्नुपर्ने ।
- च) तालिमलाई वृत्ति विकासको एक रूप माने पनि कार्यसम्पादन मूल्याङ्कन र पदोन्नतिमा पारदर्शी बनाई तालिमको व्यावहारिक उपयोगलाई प्रभावकारी बनाइनुपर्ने ।
- छ) तालिम लिएपछि उपयोग गर्ने र नगर्नेमा कुनै भेद नहुँदा नकारात्मक प्रवृत्ति बढेकाले उपयोग गर्ने र नगर्नेमा स्पष्ट फरक मूल्याङ्कन गरिनुपर्ने ।
- ज) प्राथमिक शिक्षक तालिमका सबै प्याकेज पूरा गर्न लामो समय तागेकाले तालिम लगातार दिलाई छिटो पूरा हुने व्यवस्था गरिनुपर्ने ।

- भ) तातिममा शिक्षक छनोटमा पारदर्शीता हुनुपर्ने र छनोट भएका शिक्षकलाई तालिममा नपठाउने विद्यालयको प्रवृत्तिमा सुधार गरिनुपर्छ ।
- ब) शिक्षक तालिमलाई शिक्षण हुनबाट जोगाएर वास्तविक तालिम बनाइनुपर्ने ।
- ट) शिक्षक तालिमको समस्या निराकरण गर्ने र आवश्यक पेशागत सहयोग दिलाउन समय-समयमा अनुगमन प्रभावकारी रूपमा लागू गर्नुपर्ने ।
- ठ) शिक्षकको आवश्यकतालाई पहिचान गरी तालिम कार्यक्रम सञ्चालन गरिनुपर्ने ।
- ड) शिक्षक तातिममा अन्तिम परीक्षालाई हटाई प्रयोगात्मक पक्षलाई बढाएर परीक्षा उत्तीर्ण गर्ने तर्फको परिवर्तन गर्नुपर्ने ।
- ढ) तालिम योजना गर्ने निकाय, सञ्चालन निकाय, कार्यान्वयन गर्ने निकाय र अनुगमन गर्ने निकायबीच समन्वय हुनुपर्ने ।
- ण) शिक्षण पेशामा प्रवेश हुने बित्तिकै सेवा प्रवेश तालिमको रूपमा सेवाकालीन तालिम दिइनुपर्ने ।
- ट) शिक्षक तालिमका सरोकारवालाहरूलाई नीति निर्माणदेखि कार्यान्वयन, अनुगमन र मूल्याङ्कन र उपयोगमा सहभागिता गराउनुपर्ने ।
- ठ) प्रधानाध्यापकमा तालिम उपयोग लगायत शिक्षकको अन्य पेशागत क्षमता वृद्धि गर्न सक्ने गरी नेतृत्व सीप विकास गर्नुपर्ने ।
- ड) तालिममा सिकेका ज्ञान र सीपलाई कक्षाकोठामा उपयोग गर्न अनुकूल कक्षाकोठा, शैक्षिक सामग्री, सन्दर्भसामग्री आदिको व्यवस्था गरिनुपर्ने ।

### निष्कर्ष

शिक्षक तालिमको प्रभावकारी उपयोग नहुनुमा शिक्षक मात्र दोषी छैनन् । यसमा शिक्षक तालिम तर्जुमा गर्ने निकायदेखि अनुगमन गर्ने निकाय पनि दोषी देखिन्छन् । तालिम लिनु वा प्राप्त गर्नु ठूलो होइन, प्राप्त ज्ञान, सीप र प्रवृत्तिलाई व्यावहारिक रूपमा लागू गर्नु महत्वको कुरा हो । तर तालिमको प्रयोग गर्ने र नगर्नेबीच कुनै भिन्नता नपाइनु तालिम उपयोगमा सबभन्दा ठूलो कमजोरी हो । राज्यले दातृसंस्थाबाट सहयोग र वित्तीय ऋण लिएर शिक्षकहरूका लागि तालिम सञ्चालन गरिरहेको छ तर यस्तो तालिम सङ्ख्यात्मक भएको र यसले गुणात्मक फाइको मार्न सकेको पाइँदैन । तालिम लिनुपूर्व र लिएपश्चात् शिक्षणशैलीमा खासै परिवर्तन नहुनाले तालिमको औचित्यमाथि नै प्रश्न खडा भएको छ । यो शिक्षणसिकाइमा सङ्लग्न सबैका लागि चिन्ताको विषय हो । त्यसैले शिक्षक तालिमलाई



कक्षाकोठामा व्यावहारिक रूपमा उपयोग गराउन शिक्षक, शिक्षा प्रशासनमा सङ्लग्न निकाय, विद्यालय लगायत तालिमको योजना गर्नेदेखि अनुगमन गर्ने निकाय पूर्ण गम्भीर रूपमा लाग्नुपर्ने वर्तमान आवश्यकता हो ।

### सन्दर्भसामग्री

अधिकारी, खुबीराम, प्राथमिक शिक्षक तालिमको वर्तमान अवस्था, दूर शिक्षा, दूर शिक्षा केन्द्र सानोठिमी, भक्तपुर, २०६०, पृ. ५०-५९ ।

विष्ट, दीपेन्द्र, शिक्षक तालिमबारे एक झलक , अन्तर्राष्ट्रिय शैक्षिक मञ्च, वर्ष -२, अङ्क -१, पूर्णाङ्क- ७, काठमाडौं ।

ओझा, डा. रामनाथ, उच्च शिक्षामा गुणस्तरीयता : चुनौती र सम्भावना, अप्रकाशित कार्यपत्र ।

MoES. *Education in Nepal. Kathmandu* : Ministry of Education and Sports.

NCED (2003). *A Training Resource Materials for Gazetted III Class Officers.* Sanothimi: National Centre for Educational Development

NCED (2060 B.S.). *A Thematic Seminar on Decentralization Management of Education.* Sanothimi : National Centre for Educational Development.

बराल, खगराज, शिक्षक तालिममा प्रशंसात्मक खोजविधिको उपयोग, समाचार पत्र, वर्ष-१, अङ्क १, २०६० फाल्गुन, प्राथमिक शिक्षक तालिम केन्द्र, तनहुँ, पृ.- ११ ।

ढकाल, माधवप्रसाद, नेपालमा प्राथमिक शिक्षा, विद्यार्थी पुस्तक भण्डार, भोटाहिटी, काठमाडौं, २०५२ ।

शिक्षा ऐन, २०२८ (संशोधन सहित), शिक्षा नियमावली (संशोधन सहित), २०५९ शिक्षक सेवा नियमावली (संशोधन सहित), २०५७ ।

शिक्षा विभाग, शिक्षा विभागद्वारा गरिएका अध्ययनहरूको प्रतिवेदन २०५९/२०६०, सानोठिमी, पृ. १२६ ।

## शिक्षक तालिम प्रणालीको प्रभावकारिता अध्ययन: अनुभव र प्राप्तिहरू

- ईश्वरीप्रसाद ज्ञवाली\*

### विषय प्रारम्भ

शिक्षाको क्षेत्रमा भएका सीमित अध्ययन अनुसन्धानहरूले हाम्रो सन्दर्भमा शिक्षक तालिम र बालबालिकाहरूको सिकाइको उपतब्धिसँग सहसम्बन्ध भएको प्रमाणित गर्न सफल भएको देखिएन। हामीकहाँ सुधारात्मक अनुसन्धान भनिए पनि यस्ता सुधारात्मक अनुसन्धान शिक्षाको क्षेत्रमा शैक्षिक प्रशासन र व्यवस्थापन पद्धतिभन्दा बाहिरका निकायले गर्दै आएको र कार्यान्वयन पद्धतिका निकायहरू सुधारात्मक अनुसन्धानको अन्तिम प्रतिवेदनको उपशोक्ताको रूपमा उभिएको देखियो। यसले गर्दा कार्यक्रम कार्यान्वयन तथा शैक्षिक व्यवस्थापनमा सङ्लग्न शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय पद्धतिभित्रका मानव संसाधनको अनुसन्धानमूलक कार्य गर्ने क्षमता विकास गर्न सकिएन भने बाह्य निकायले अध्ययन गरी बुझाएको प्रतिवेदनप्रति अपनत्वको अवस्था कमजोर र विश्वासको कमी रह्यो। शिक्षक तालिमको सन्दर्भमा बाह्य निकायबाट हालसम्म भए गरिएका अध्ययन अनुसन्धानले शिक्षक तालिमलाई एक खण्डित (Discrete) क्रियाकलापको रूपमा हेरेको र शिक्षक तालिमको प्रक्रियामा बढी केन्द्रित रहेको पाइन्छ। वास्तवमा शिक्षक तालिमको प्रभावकारिताका लागि अन्य पक्षहरू, जस्तै: शैक्षिक नीति, योजना तथा कार्यक्रमहरू, शिक्षक सहयोग तथा सुपरीवेक्षण व्यवस्था, विद्यालय समुदायको आर्थिक, सामाजिक, शैक्षिक पृष्ठभूमि आदिको महत्वपूर्ण भूमिका रहन्छ। यी पक्षहरूको सञ्चालन र व्यवस्थापनमा केन्द्रदेखि विद्यालय तहसम्मका विभिन्न निकायको सङ्लग्नता रहेको हुन्छ। त्यसैले यी प्रत्येक तहका क्रियाकलापलाई समेटेर प्राथमिक शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता अध्ययन गर्ने प्रयास शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले प्रारम्भ गर्‍यो। जसरी बढी व्यावहारिक र कार्यान्वयनमुखी योजना कार्यान्वयन निकायद्वारा तयार हुन्छन् भन्ने मान्यता छ त्यसरी नै सफल सुधारात्मक अध्ययन अनुसन्धान पनि कार्यान्वयन निकायद्वारा गर्दा बढी प्रभावकारी र अर्थपूर्ण हुने अनुभव गरिएको छ। अध्ययनको दौरानमा नै पृष्ठपोषण प्राप्त गरी सुधार गर्न सकिने, अध्ययनका प्राप्तिहरूप्रति अपनत्वको भावना बढी हुने र कार्यान्वयन निकायका मानव संसाधनको क्षमता विकासमा योगदान पुगेको महसुस गरिएको छ।

यस लेखमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले सम्पन्न गरेको “नेपालमा प्राथमिक शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता अध्ययन” को अध्ययन प्रक्रिया र प्राप्तिहरूको सङ्क्षेपमा अनुभव बाँड्ने प्रयास गरिएको छ। यसबाट शिक्षक तालिम तथा शैक्षिक व्यवस्थापनका विभिन्न निकायमा रहेर कार्य गर्ने पेशाकर्मीहरूलाई अध्ययनको प्राप्तिबाट आएको पृष्ठपोषण उपलब्ध होस् भन्ने यो लेखको अग्रिप्राय हो।

### प्रभावकारिता अध्ययनको सन्दर्भ

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयअन्तर्गत रहेर शैक्षणिक सिद्धान्त र अभ्यासहरू तथा शैक्षिक व्यवस्थापनको क्षेत्रमा मानव संसाधन विकासका लागि प्रतिबद्ध संस्था हो। यस केन्द्रले आफ्नो स्थापनाकालदेखि नै गुणस्तरीय शिक्षाको लागि योगदान पुऱ्याउन शिक्षक तथा

\* प्रा.अ., शै.ज.वि.के.



शैक्षिक व्यवस्थापनमा सङ्लग्न कर्मचारीहरूका लागि तालिम तथा क्षमता विकासका क्रियाकलाप सञ्चालन गर्दै आएको छ ।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रअन्तर्गत ३४ ओटा शिक्षक तथा शैक्षिक व्यवस्थापन तालिम सञ्चालन गर्ने शैक्षिक तालिम केन्द्र तथा उपकेन्द्रहरू रहेका छन् । उक्त शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूको अलावा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले शिक्षाशास्त्रका क्याम्पसहरू, शिक्षा विषय पढाइ हुने १०+२ विद्यालयहरू र निजी स्रोतमा सञ्चालित शिक्षक तालिम केन्द्रहरू रहेको विस्तारित शिक्षक तालिम सञ्जाल बनाई विस्तारित रूपमा सेवाकातीन प्राथमिक शिक्षक तालिम सञ्चालन गर्दै आएको छ ।

सेवाकालीन प्राथमिक शिक्षक तालिम १० महिना अवधिको र हाल तीनओटा चरणमा विभाजित भई सञ्चालन भइरहेको छ । हालसम्म करीब साठीहजार प्राथमिक शिक्षकहरू १० महिने सेवाकालीन तालिमको मूल प्रवाहमा प्रवेश गरिसकेको अवस्था छ भने सम्पूर्ण सेवाकालीन प्राथमिक शिक्षकहरूलाई गुणस्तरीय रूपमा तालिम सञ्चालन गरी १० महिने तालिम पूरा गराउने अभियानका साथ शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र योजना तर्जुमा र कार्यान्वयनमा जुटेको छ ।

यस सन्दर्भमा प्राथमिक शिक्षक तालिमसँग सम्बन्धित नीति, कार्यक्रम, सञ्चालन, व्यवस्थापन र तालिमको स्थानान्तरण तहमा रहेका कमीकमजोरी पहिचान गरी अझ गुणस्तरीय र प्रवर्तनात्मक सुझावका साथ प्राथमिक शिक्षक तालिमलाई अगाडि बढाउन हालको स्थितिको सूक्ष्म मूल्याङ्कन गर्न आवश्यक देखिएको थियो । यसको अलावा तालिमको डिजाइन तथा तालिम प्रदानमा सङ्लग्न पेशाकर्मीहरूको संलग्नतामा अन्तर्निहित (Inbuilt) तवरले सुधारात्मक अध्ययन गर्दा हुने चौतर्फी फाइदाहरूलाई मध्यनजर गरी अध्ययनलाई अगाडि बढाइयो ।

### अध्ययनका मुद्दाहरू

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले प्रस्तुत “नेपालमा प्राथमिक शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता अध्ययन” कार्यलाई अगाडि सार्दा निम्नलिखित अनुसन्धान प्रश्नहरूलाई प्रमुखता दिएको थियो:

१. शिक्षक तालिम कार्यक्रमलाई प्रभावकारी र गुणस्तरीय रूपमा कार्यान्वयन गर्न वर्तमान नीति तथा कार्यक्रमहरूले के कस्तो भूमिका निर्वाह गरेका छन् ?
२. शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रमार्फत सञ्चालित प्राथमिक शिक्षक तालिमले शिक्षकका वास्तविक आवश्यकतालाई के कति हदसम्म सम्बोधन गर्न सकेको छ ?
३. शिक्षकले तालिममा सिकेका ज्ञान र सीपको वास्तविक कार्यान्वयन थलोमा (विद्यालयमा) स्थानान्तरणको अवस्था कस्तो छ ? प्रभावकारी स्थानान्तरण हुन वा नहुनमा के कस्ता आन्तरिक र बाह्य तत्वहरूले भूमिका खेलिरेका छन् ?

४. शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रअन्तर्गतका र यस केन्द्र मार्फत् परिचालित तालिम प्रदायक संस्थाहरूको गुणस्तरीय शिक्षक तालिम प्रदान गर्ने सक्षमताको दृष्टिकोणबाट शैक्षिक, मानवीय, भौतिक र आर्थिक वातावरणको अवस्था कति व्यवस्थित छ ?

#### अध्ययनका उद्देश्यहरू

प्राथमिक शिक्षक तालिमको प्रभावकारिताको सन्दर्भमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र मार्फत् सञ्चालित प्राथमिक शिक्षक तालिम कार्यक्रमको हालको स्थितिको व्याख्या र विश्लेषण गरी गुणात्मक शिक्षक तालिमको सञ्चालन, व्यवस्थापन र प्रभावकारी तालिम सीप स्थानान्तरणलाई प्रभावित गर्ने आन्तरिक र बाह्य तत्व पहिचान गर्नु नै यस अध्ययनको प्रमुख उद्देश्य रहेको थियो ।

विशिष्ट रूपमा भन्नुपर्दा यस अध्ययनले शिक्षक तालिमको नीति, कार्यक्रम र तालिमको कार्यान्वयन व्यवस्थापन, तालिममा सिकेका ज्ञान सीपहरूको विद्युतय र कक्षाकोठासम्म प्रभावकारी स्थानान्तरणको लागि प्रभाव पार्ने सम्बद्ध पक्षहरूको मूल्याङ्कन गर्ने प्रयत्न गरेको छ ।

यस प्राथमिक शिक्षक तालिम प्रभावकारिता अध्ययनको उद्देश्यहरू देहायअनुसार थिए :

१. शिक्षक तालिम नीति निर्माणको प्रक्रिया पुनरावलोकन गर्ने तथा सरकारका नीतिले कसरी तालिम प्रभावकारी हुनमा योगदान पुऱ्याइरहेको छन् विश्लेषण गर्ने ।
२. शिक्षक तालिमको व्यवस्थापनका लागि हाल भएको संस्थागत सङ्गठनात्मक प्रबन्धको लेखाजोखा (Examine) गर्ने ।
३. शिक्षक तालिमसँग सम्बन्धित योजना तथा कार्यक्रम कसरी निर्माण, वितरित र कार्यान्वयन गरिन्छ भन्ने पक्षमा पुनरावलोकन गर्दै यी क्रियाकलापले तालिम प्रभावकारी हुन के कसरी मद्दत गरिरहेको छ भन्ने विषयमा मूल्याङ्कन गर्ने ।
४. तालिमका प्रशिक्षार्थीको हेराइ र बुझाइ (Perception) मा आधारित २.५ महिने पहिलो खण्डको तालिमको मूल्याङ्कन गर्ने ।
५. आधारभूत प्याकेज (पहिलो २.५ महिना) तालिम लिइरहेका प्रशिक्षार्थीको जनसाङ्खिक, शैक्षिक र व्यावसायिक प्रोफाइल तयार गर्ने ।
६. शिक्षक तालिम सञ्चालन गर्न शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूको संस्थागत र पेशागत सक्षमताको लेखाजोखा (Assessment) गर्ने ।
७. अन्तिम २.५ महिने तालिमका प्रशिक्षार्थीहरूको जनसाङ्खिक, शैक्षिक र व्यावसायिक प्रोफाइल तयार पार्ने ।



८. तालिमका नीति, योजना र कार्यक्रमलाई विभिन्न तहमा कसरी व्याख्या, पुनर्व्याख्या र कार्यान्वयन गरिन्छ मूल्याङ्कन गर्ने ।
९. जिल्लातहमा तालिम कार्यक्रमहरू कसरी व्यवस्थापन कार्यान्वयन हुन्छन्, पहिचान गर्ने ।
१०. विद्यालयतहमा शिक्षक व्यवस्थापन, शिक्षक सहयोग, शिक्षक सुपरीवेक्षण तथा मूल्याङ्कन के कसरी गरिन्छ, मूल्याङ्कन गर्ने ।
११. प्रभावकारी तालिमका लागि विभिन्न तहमा विभिन्न निकायहरू कुन हदसम्म प्रभावकारी सञ्चार, समन्वय र सहकार्य गर्छन्, मूल्याङ्कन गर्ने ।
१२. विद्यालयका यथार्थ परिस्थितिले तालिममा सिकेका कुराहरूको कार्यान्वयनमा कतिसम्म सहजता प्रदान गरेका छन्, अध्ययन गर्ने ।
१३. शिक्षक तालिमको प्रभावकारितामा सुधार गर्न प्रत्येक तहका लागि उपयोगी सुझाव विकास गर्ने ।

### अध्ययन विधि तथा प्रक्रिया

शिक्षक तालिम कार्यक्रमको प्रभावकारिताको सन्दर्भमा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रमार्फत सञ्चालित प्राथमिक शिक्षक तालिम कार्यक्रमको हालको स्थितिको व्याख्या र विश्लेषण गरी यस अनुसन्धानले तालिमको प्रभावकारितालाई विभिन्न दृष्टिकोणहरूको एकीकृत संरचना स्थापना गर्ने प्रयास गरेको छ । यसअन्तर्गत विभिन्न क्षेत्रहरू समावेश भएका छन्, जसलाई निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएको छ :

१. नीतिगत र निर्णायकतहको अध्ययन: शिक्षक तालिमको बारेमा निर्णायक तहले खेल्ने भूमिका र नीतिहरूमा देखिएको विभिन्न पक्षहरूको बारेमा सुधारात्मक निर्णयको लागि केन्द्र तहमा यस क्षेत्रमा सङ्लग्न व्यक्ति एवम् विज्ञहरूसँग छलफल गरी सूचना सङ्कलन एवम् विश्लेषण गरेको छ ।
२. तालिम केन्द्रतह अध्ययन: शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रअन्तर्गत शैक्षिक तालिम केन्द्रहरू, साभेदार तालिम प्रदायक संस्था र निजी शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूबाट तालिम सञ्चालन भइरहेको छ । उक्त संस्थाहरूको संस्थागत विवरण, प्रशिक्षकहरूको सम्पूर्ण विवरण, प्रशिक्षक प्रशिक्षार्थीसँगको अन्तर्क्रिया लगायत तालिम सञ्चालन प्रक्रिया कसरी भएको छ भन्ने अध्ययनले आफ्नो क्षेत्रभित्र समेटेको छ ।
३. विद्यालयतहको अध्ययन: विद्यालय नै तालिमको प्रयोग स्थल हो । शिक्षकहरूले सिकेका ज्ञान र सीपलाई मूर्त रूप दिने स्थानको रूपमा विद्यालय भएकाले यसका सम्पूर्ण दैनिकीहरू कसरी सञ्चालित छन् भन्ने पक्षलाई व्यवस्थित रूपमा अध्ययन गरी शिक्षक

तालिममा सुधार गर्न यस क्षेत्रलाई अध्ययनले समेटेको छ । यसअन्तर्गत प्र.अ/शिक्षक, अभिभावक, विद्यार्थी, विद्यालय व्यवस्थापन समितिका पदाधिकारीसँगको अन्तर्क्रिया, विद्यालयको मामला अध्ययन तथा विद्यालयका प्रोफाइलहरू समावेश गरिएको छ ।

### अनुसन्धानको आकार

यस प्राथमिक शिक्षक तालिम प्रभावकारिता अध्ययन कार्यको आकार यसप्रकार रहेको छ :

१. शिक्षक तालिमको केन्द्रीय र नीति निर्माणतहमा कार्यरत नीति निर्माता, कार्यक्रम तथा योजना विकासकर्ता तथा अनुगमन तथा मूल्याङ्कनमा सङ्लग्न केन्द्रीय निकाय तथा शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र ।
२. शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रअन्तर्गतका चौतीस शैक्षिक तालिम केन्द्र, ६० ओटा साम्बेदार तालिम प्रदायक संस्थाहरू, १४ निजी शिक्षक तालिम केन्द्रहरू र ३० ओटा प्राथमिक विद्यालयहरू समेटिएका छन् ।
३. अध्ययनले प्राथमिक शिक्षक तालिमको आधारभूत प्याकेज र तेस्रो फेज प्याकेजको गरी २,२०० जना शिक्षकलाई समेटेको छ ।
४. अध्ययनमा १५ ओटा जिल्ला शिक्षा कार्यालय तथा जिल्ला शिक्षा अधिकारी सम्मिलित थिए ।
५. अध्ययनमा २१ प्रकारका अनुसन्धान साधनहरूको प्रयोग गरिएको थियो ।
६. अध्ययनमा केन्द्रीय तहमा ३० जना अनुसन्धानकर्ताहरू र शैक्षिक तालिम केन्द्रतहमा करिब ५० जना गरी ८० जनाको सङ्लग्नता रह्यो ।
७. अध्ययनमा ७८ जना तालिम दिने संस्थाका प्रमुखहरू, ३९० जना प्रशिक्षकहरू, २,२०० जना शिक्षकहरू, ३० जना प्र.अ., १५ जना जि.शि.अ., ३० अभिभावक समूह, ३० विद्यार्थी समूह प्रत्यक्ष जवाफकर्ता रहे भने केन्द्रीय समूह छलफलमा ठूलो सङ्ख्यामा सहभागिता रह्यो ।

### अध्ययनका विधि र तौरतरिका

प्राथमिक शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता मूल्याङ्कनका लागि विभिन्न सङ्ख्यात्मक तथा गुणात्मक विधिहरूको प्रयोग गरिएको थियो । बहुसूचना स्रोतको पहिचान गरी विभिन्न विधि र तौरतरिका अवलम्बन गरी अध्ययनलाई अगाडि बढाइएको थियो ।



- (क) अभिलेख अध्ययन: शिक्षक तालिम र शैक्षिक व्यवस्थापनसँग सम्बन्धित ऐन, नियमहरू, योजना र कार्यक्रमहरू, शिक्षक तालिमसँग सम्बन्धित योजना तथा कार्यक्रम दस्तावेजहरू, निर्णायकतहमा भएका मिटिङ निर्णयहरू, तालिम कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने निर्देशिकाहरू, विभिन्न प्रतिवेदन, तालिमका पाठ्यक्रम र पाठ्यसामग्रीहरू, तालिम मूल्याङ्कन र परीक्षाका अभिलेखहरू तथा शिक्षक तालिम केन्द्रतहका र विद्यालय तहका विविध अभिलेखको अध्ययन अवलोकन र विश्लेषण गरिएको थियो ।
- (ख) समूह केन्द्रीत छतफल: नीति निर्माणतह समूह, तालिम डिजाइन समूह, प्रशिक्षक समूह, प्रशिक्षार्थी शिक्षक समूह, शिक्षक समूह, अभिभावक समूह, विद्यार्थी समूह, विद्यालय सुपरीवेक्षक समूह गरी विभिन्न तहमा समूह केन्द्रीत छतफल सम्पन्न गरी अध्ययन विश्लेषण गरिएको थियो ।
- (ग) स्थलगत अध्ययन अवलोकन: अध्ययनको क्रममा प्राथमिक शिक्षक तालिम सञ्चालन गर्ने तालिम केन्द्रहरूको स्थलगत रूपमा शैक्षिक, भौतिक तथा वातावरणीय पक्षको अवलोकन गरिएको थियो ।
- (घ) अन्तर्वार्ता: अध्ययनको क्रममा तालिम दिने संस्थाका प्रमुख, जिल्ला शिक्षा अधिकारी, प्राथमिक विद्यालयका प्रधानाध्यापकसँग अन्तर्वार्ता लिई सूचना सङ्कलन विश्लेषण गरिएको थियो ।
- (ङ) प्रश्नावली: अध्ययनमा प्रश्नावलीको प्रचुर प्रयोग गरिएको थियो । तालिम प्रमुख, प्रशिक्षक, प्रशिक्षार्थी शिक्षक, प्रधानाध्यापक र जिल्ला शिक्षा अधिकारीका लागि प्रश्नावली मार्फत् विविध तथ्याङ्क सूचना सङ्कलन गरी विस्तृत प्रोफाइलहरू तयार गरिएको छ ।
- (च) प्रशिक्षण/शिक्षण अवलोकन: शिक्षक तालिम केन्द्र तहमा प्रशिक्षकहरूको तथा विद्यालय तहमा तालिम प्राप्त शिक्षकहरूको प्रशिक्षण/शिक्षणको अवलोकन गरी तथ्याङ्क विश्लेषण गरिएको थियो ।
- (छ) मामला अध्ययन: प्रस्तुत प्राथमिक शिक्षक तालिम प्रभावकारिता मूल्याङ्कन अन्तर्गत विद्यालयको प्रभावकारिता र त्यसमा शिक्षक तालिमको प्रभाव हेर्न छनोट गरिएका प्राथमिक विद्यालयहरूको मामला अध्ययनको छुट्टाछुट्टै प्रतिवेदन शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले प्रकाशित गरेको छ ।

### अध्ययनका प्राप्ति र सुझावहरू

विभिन्न अध्ययन साधन तथा विधिबाट प्राप्त सूचना तथा तथ्याङ्कहरूलाई चारओटा मुख्य Thematic क्षेत्रमा विभाजन गरी अध्ययन विश्लेषण गरिएको थियो । चारओटा मुख्य Theme हरू : (१) नीति

तालिमका लागि भएको संस्थागत प्रबन्धसँग सम्बन्धित प्रमुख प्राप्ति र सुझावहरू (क) शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रअन्तर्गत रहेका चौबीसमध्ये नौओटा शैक्षिक तालिम केन्द्र "क" को शैक्षिक अवस्था तालिम सञ्चालनका दृष्टिकोणले उपयुक्त पाइयो । शैक्षिक तालिम केन्द्र "ख", शैक्षिक तालिम उपकेन्द्र र तालिम प्रदान गर्ने साझेदार संस्थाहरूको शैक्षिक संरचना शिक्षक तालिम सञ्चालनको लागि कमजोर रहेको पाइयो । उपकरण, फर्निचर, पुस्तकालय, प्रयोगशाला आदिको उपलब्धताको हिसाबले शैक्षिक तालिम केन्द्र

२.

शिक्षक तालिमका लागि भएको संस्थागत प्रबन्धसँग सम्बन्धित प्रमुख प्राप्ति र सुझावहरू (ग) शिक्षक तालिमका योजना, कार्यक्रम व्यवस्थित रूपमा योजनाबद्ध हुन नसकेको, शिक्षकका स्थानीय क्षेत्रीय आवश्यकता र समस्या केन्द्रीकृत तालिम डिजाइनले सम्बोधन गर्न नसकेको, निजी विद्यालयका शिक्षक, ग्राम्या, मदर्स प्रवालीका शिक्षक, बालविकास केन्द्रका शिक्षक र मातृभाषामा शिक्षण गर्नुपर्ने शिक्षक हुनको शिक्षक तालिम मोडलिटीले सम्बोधन गर्न नसकेको अवययनले देखायो । यसका लागि एकीकृत (Comprehensive) शिक्षक विकास नीति, विकेन्द्रित योजना र तालिम डिजाइनको आवश्यकता रहेको सुझाव दिएको छ । क्षेत्रीयवर्तमान रहेका शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूको क्षमता विकास गर्दै विकेन्द्रित शिक्षक विकास योजना र तालिम डिजाइन गर्नुपर्ने सुझाव पनि अध्ययनले दिएको छ ।

शिक्षा क्षेत्रसँग सम्बन्धित नीति विवरित (Supply driven) मोडलमा रहेको, नीति निर्माणमा शिक्षक लगायतका सरोकारवालाहरूको सहभागिता कम भएको, शिक्षक विकास कुनै पनि नीतिमा मूल एजेन्डा नभएको, शिक्षकको ऐसामात विकासका सीमित अवसरहरू भएको, गुणस्तरीय शिक्षाको चर्चा/वर्गीकरण पनि गुणस्तरीय शिक्षकको मूला मूलिन रहेको अध्ययनले देखाएको छ । सरोकारवालाहरूको उच्च सहभागितामा शिक्षक विकास नीति विकास गर्नुपर्ने, शिक्षकको नियुक्ति र वृत्ति विकासमा शिक्षण सीप र विद्यार्थी उपलब्धिलाई स्थान दिनुपर्ने सुझाव दिएको छ ।

नीति, योजना र कार्यक्रमसँग सम्बन्धित प्रमुख प्राप्ति र सुझावहरू (क) शिक्षा क्षेत्रसँग सम्बन्धित धेरै नीतिहरू बनको, फरकफरक नीति डकुमेन्टमा नीतिगत कुराहरू बाझ्ने गएको, डकुमेन्टेशन भएको, फरकफरक नीति डकुमेन्टमा काम गर्दै रहे र सरोकारवालाहरू अलमलमा पर्ने गएको अध्ययनले देखाएको छ । शिक्षक विकास शिक्षक सहयोगसँग सम्बन्धित नीतिहरूको आधिकारिकता र वैधतामाथि विवाद रहेको समेत अध्ययनले देखाएको छ । अध्ययनले शिक्षक विकास र शिक्षक सहयोगका लागि एउटा एकमुष्ट तालिम नीतिको र एउटै डकुमेन्टमा समेटिएको शिक्षकको आवश्यकता भएको सुझाव दिएको छ ।

१.

योजना र कार्यक्रम (२) तालिमका लागि संस्थागत प्रबन्ध (३) प्रशिक्षार्थी शिक्षकहरूको सिकाइ कार्यकुशलता र (४) विद्यालय वातावरण रहेका थिए । यहाँ प्रत्येक Theme अन्तर्गत अध्ययन विषयवर्णनाबाट प्राप्त मुख्य मुख्य प्राप्ति र सुझावहरूलाई अलगअलग प्रस्तुत गरिएको छ ।



“क” को स्थिति सन्तोषजनक पाइयो भने अन्य तालिम केन्द्रको कमजोर स्थिति देखियो । शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र तथा शिक्षा विभागले शैक्षिक तालिम केन्द्र “ख” तथा उपकेन्द्र र आवश्यक सङ्ख्यामा तालिम प्रदान गर्ने साभेदार संस्थाको शिक्षक तालिम प्रयोजनका लागि भौतिक विकासमा लगानी गर्न आवश्यक भएको सुझाव दिइएको छ ।

(ख) तालिम सञ्चालन गर्ने विभिन्न संस्थाहरूको मानव स्रोतको अवस्थामा विविधता पाइएको छ । शिक्षक शिक्षण आयोजना तथा माध्यमिक शिक्षा सहयोग कार्यक्रम कार्यान्वयन रहेको अवस्थामा सबै शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूमा भौतिक र मानवीय क्षमताभन्दा बढी कार्यभार रहेको पाइयो । प्राय सबै शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूले बाहिरबाट स्रोत प्रशिक्षकहरूको व्यवस्था गरी प्रशिक्षण सञ्चालन गरेको पाइयो । शैक्षिक तालिम केन्द्रका प्रशिक्षकहरूको प्रशिक्षणसम्बन्धी अभिमुखीकरण पनि बढी भएको र प्रशिक्षण पनि प्रभावकारी भएको पाइयो भने तुलनात्मक रूपमा आमन्त्रित स्रोत प्रशिक्षक तथा साभेदार संस्थाका प्रशिक्षकहरूको प्रशिक्षणसम्बन्धी अभिमुखीकरण पनि कमी र प्रशिक्षणको गुणस्तर पनि कम भएको पाइयो । अत्याधिक कार्यभारका कारण शैक्षिक तालिम केन्द्रका प्रशिक्षकहरूको प्रवर्तनात्मक ढङ्गले कार्य गर्न सक्ने अवस्था नभएको पाइयो । शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूमा प्रशिक्षक कर्मचारीहरूको सङ्ख्यात्मक र गुणात्मक वृद्धि गर्दै स्रोत प्रशिक्षकप्रतिको निर्भरता घटाउँदै लैजानेतर्फ शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले पहल गर्नुपर्ने सुझाव गरिएको छ ।

(ग) शिक्षक प्रशिक्षणमा सङ्लग्न प्रशिक्षकहरूका लागि तालिम तथा पेशागत सहयोगको अवस्था कमजोर रहेका पाइयो । शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट प्रदान गरिने सीमित प्रशिक्षक प्रशिक्षण पेशागत दक्षता अभिवृद्धि गर्नेभन्दा अभिमुखीकरण प्रकृतिका मात्र भएको पाइयो । शिक्षक प्रशिक्षकहरूको गुणात्मक रूपले पेशागत क्षमता विकास गर्न लामो अवधिको प्रशिक्षक प्रशिक्षणको व्यवस्था भएको पाइएन । यसले गर्दा गुणस्तरीय र प्रभावकारी प्रशिक्षण हुन नसकेको, रचनात्मक तथा प्रवर्तनात्मक अभ्यासको कमी भएको, तालिम डिजाइनमा केन्द्रप्रति निर्भर गर्नुपर्ने भएको अध्ययनले देखाएको छ । यसतर्फ शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय र शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले अविलम्ब पहल गर्नुपर्ने सुझाव दिइएको छ ।

(घ) शिक्षक तालिमको योजना र डिजाइन केन्द्रमा बन्ने कार्यान्वयन शैक्षिक तालिम केन्द्रतहबाट गर्दा प्राविधिक र व्यवस्थापकीय समस्या देखापरेका छन् । कतिपय अवस्थामा शिक्षकका वास्तविक आवश्यकता र स्थानीय आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्न कठिन भएको पाइयो । शैक्षिक तालिम केन्द्रतहलाई तालिमको योजना र डिजाइन समेत गरी तालिम प्रदान गर्न सक्ने गरी क्षमता विकास गर्दै शैक्षिक प्राविधिक काममा बढी स्वायत्तता दिनेतर्फ सौच बनाउन शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रलाई सुझाव गरिएको छ ।

(ड) अध्ययनले शिक्षक व्यवस्थापन सूचना प्रणाली कमजोर भएको, जिल्ला शिक्षा कार्यालय तथा विद्यालयहरू लगायतका सम्बन्धित संस्थासँगको समन्वयको अवस्था प्रभावकारी हुन नसकेको देखिएको छ । शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र र शिक्षा विभागले समन्वयको स्थितिलाई सुदृढ गर्नतर्फ कार्यमुखी योजना बनाई अगाडि बढ्नुपर्ने सुझाव दिइएको छ ।

(च) शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट प्राथमिक शिक्षक तालिमका लागि विकसित प्रशिक्षण तथा पाठ्यसामग्री सेवाकातीन शिक्षकका लागि अनुभवमा आधारित हुन नसकेको, प्रस्तुतीकरणमा रोचकताको कमी, खेल, केस, घटना वार्ता, कथा, चित्र, आत्मकथा गीत, कविता, ग्राफ, चार्ट आदि सामग्रीको न्यून प्रयोगले पाठ्यसामग्री रोचक, सिकारु अनुकूल र व्यावहारिक हुन नसकेको अध्ययनले देखाएको छ । यद्यपि सामग्रीले प्रशस्त सिकाइ ज्ञान एस्कने प्रयत्न चाहिँ गरेको पाइयो । शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको प्रशिक्षण तथा पाठ्यसामग्री विकासको हालको मोडल परिवर्तन गरी सुधार गर्नुपर्ने सुझाव दिइएको छ ।

### ३. प्रशिक्षार्थी शिक्षकहरूको सिकाइ कार्यकुशलतासँग सम्बन्धित प्रमुख प्राप्ति र सुझावहरू

(क) तालिमको दौरानमा आधारभूत २.५ महिने तथा अन्तिम २.५ महिने चरणका प्रशिक्षार्थी शिक्षकले शिक्षक तालिम पाठ्यक्रममा उल्लिखित सिकाइउपलब्धि उच्चतम रूपमा हासिल गरेको पाइयो । तालिममा सिकेका उक्त ज्ञान सीपको आफ्नो विद्यालयमा प्रयोगको अवस्था भने सन्तोषजनक नभएको पाइयो । यसो हुनुमा परम्परागत शिक्षण शैली प्रभावी हुनु, विद्यालयको शैक्षिक, भौतिक वातावरण अनुकूल नहुनु, सहयोगी वातावरणको अभाव, अभिभावक सचेतनाको कमी रहेको पाइएको छ । यसका लागि विद्यालयको भौतिक सुधारमा विशेष जोड दिनुपर्ने, विद्यालयलाई शैक्षिक सामग्री सहयोग गर्नुपर्ने, शिक्षकलाई निरन्तर सहयोगको व्यवस्था सुनिश्चित गर्नुपर्ने, बातबालिकाको पढाइ तथा शिक्षकको काम प्रति अभिभावकलाई चनाखो तुल्याउने सचेतना कार्यक्रमको आवश्यकता भएको सुझाव गरिएको छ ।

(ख) विभिन्न चरणका शिक्षक तालिमको आन्तरिक तथा बाह्य परीक्षामा प्रशिक्षार्थीहरूको उत्तीर्ण दर तथा औसत प्राप्ताङ्क उच्च रहेको छ । बाह्य परीक्षाभन्दा आन्तरिक मूल्याङ्कनको औसत अङ्क माथि रहेकोले प्रयोगात्मक रूपमा तालिम अवधिमा गर्नुपर्ने सीपमूलक क्रियाकलाप प्रभावकारी रूपमा सञ्चालन भएको देखिन्छ । तालिममा हासिल गरेको ज्ञान र सीपको तुलनामा विद्यालयमा सोको स्थानान्तरणको अवस्था कमजोर छ । यसका थप कारणहरूमा शिक्षक दरबन्दीमा कमी, प्रतिकक्षा अत्याधिक विद्यार्थी सङ्ख्या, शिक्षकको अत्याधिक कक्षा शिक्षण भार देखिएका छन् । विद्यालयको व्यवस्थापकीय पक्षको सुधार गरेर मात्र यी समस्याको समाधान गर्न सकिन्छ ।



(ग) प्रशिक्षार्थी शिक्षकहरूले तालिमको अवधिमा गरेका सूक्ष्मशिक्षण र विद्यालय अभ्यास शिक्षणमा तालिममा सिकेका कुराहरूको अधिकतम प्रयोग गरेको पाइयो । तालिमको अवधिमा प्रशिक्षार्थीले निर्माण गरेका शैक्षिक सामग्री, सोको प्रदर्शनी, पाठयोजना, सामुदायिक कार्य, परियोजना कार्य, विद्यार्थी मूल्याङ्कन, घटना अध्ययन उत्साहप्रद भएको प्रत्यक्ष अवलोकनबाट पाइयो । तालिमप्राप्त शिक्षकले आफ्नो विद्यालयमा उपर्युक्त क्रियाकलाप न्यूनरूपमा मात्र अवलम्बन गरेका पाइयो । यसका लागि अन्य कारणका अलावा हाम्रो विद्यालय संस्कृति पनि जिम्मेवार छ । विद्यार्थी मूल्याङ्कनका प्रक्रियाहरू, शिक्षकको कार्यसम्पादन मूल्याङ्कन पद्धतिमा व्यापक सुधार गर्नुपर्दछ । विद्यालय मूल्याङ्कनका वैज्ञानिक आधार स्थापित गरी कार्यान्वयन गर्नुपर्दछ भन्ने सुझाव आएका छन् ।

(घ) तालिमको अवधिमा शिक्षकको सम्पूर्ण समय तालिम लिनेमा नै खर्च भएको र तालिम केन्द्रमा सक्रिय सिकाइ वातावरण भएकाले तालिम अवधिमा प्रशिक्षार्थी शिक्षकले हासिल गर्नुपर्ने ज्ञान सीप तथा सिकेका कुराको प्रदर्शन गर्ने पक्ष सफल रहेको पाइयो । यसको तुलनामा विद्यालयमा फर्केपछि शिक्षकको समय पारिवारिक कार्य पेशा र आंशिक समय पेशामा शिक्षणसम्बन्धी कार्यमा भन्दा बढी खर्च हुने र प्राथमिक शिक्षकले आफ्नो शिक्षणबाट भन्दा अन्य पेशामा सङ्ग्रह भएर बढी आर्जन गर्ने गरेको अध्ययनले देखाएको छ । प्राथमिक शिक्षकले पाउने तलब निकै कम भई शिक्षकलाई अभिप्रेरित गर्न नसकेको, जीवननिर्वाह गर्न पर्याप्त नभएको अध्ययनले देखाएको छ । यसका लागि प्राथमिक शिक्षकले सामान्य जीवन निर्वाह गर्न पर्याप्त हुने गरी शिक्षकको सुविधा तथा पारिश्रमिक नीतिमा सुधार गर्नुपर्छ सुझाव गरिएको छ ।

(ङ) शिक्षण पेशा धेरै मिहेनत र कडा परिश्रम गर्नुपर्ने पेशा हो । अन्य नोकरीमा जस्तो कार्यालय समयमा मात्र कार्य गरेर प्रभावकारी शिक्षण गर्न र प्रभावकारी शिक्षक बन्न सकिन्न । एक तालिमप्राप्त शिक्षकले तालिममा सिकेका कुरा अनुसार आफूलाई बदलेर कार्य गर्न प्रशस्त गृहकार्य र तयारी गर्नुपर्छ र शिक्षणसँग सम्बन्धित अन्य भेटघाट, छलफल, अनुसन्धानमूलक कार्य आदिमा प्रशस्त समय दिनुपर्ने हुन्छ । तर अधिकांश प्राथमिक शिक्षकको विद्यालयको १० देखि ४ बजेसम्मको समय कक्षाकोठामा नै बिताउनुपर्ने बाध्यता अध्ययनले देखाएको छ । योजना, तयारी र शिक्षण सम्बद्ध अन्य कार्यका लागि अतिरिक्त समय कार्य गर्नुपर्ने हुन्छ । यसका लागि शिक्षण पेशालाई हेर्ने दृष्टिकोणमा सुधार गरी शिक्षकलाई तालिममा सिकेका ज्ञान सीपको प्रयोग अतिरिक्त समयमा समेत गर्न प्रेरित गर्ने गरी नीतिगत सुधार गर्न आवश्यक देखिएको अध्ययनले सुझाव गरेको छ ।

#### ४. विद्यालय वातावरणसँग सम्बन्धित प्राप्ति र सुभावहरू

- (क) नेपालका प्राथमिक विद्यालयहरूको भौतिक अवस्था अत्यन्त कमजोर देखिएको छ । तालिममा सिकेका ज्ञान सीप प्रयोग गर्ने थलो भौतिक रूपले कति पनि उत्साहप्रद हुन नसकेको अध्ययनले देखाएको छ । अध्ययनले प्रभावकारी र कार्योन्मुख विद्यालय सुधार योजनामार्फत् कार्य गर्ने, सक्रिय (Proactive) विद्यालय विकास समिति बनाई विद्यालयतहमा परिचालन गर्नुपर्ने, विद्यालय समुदाय सम्बन्ध सुदृढ गर्ने, नतिजा उन्मुख तौरतरिका अवलम्बन गर्ने, विद्यालय विकास कोष स्थापना गरी कार्य गर्ने, विद्यालयको भौतिक विकास गर्दा शैक्षिक प्राविधिज्ञको सङ्लग्नता गराउनुपर्ने जस्ता विविध सुभाव दिएको छ ।
- (ख) तालिम प्राप्त र तालिम अप्राप्त शिक्षकको कक्षाखलोकनबाट तालिमप्राप्त शिक्षकको व्यवहार तालिम अप्राप्त शिक्षकको भन्दा फरक पाइएको छ । तालिम प्राप्त शिक्षकमा तालिममा सिकेका ज्ञान सीप प्रशस्त भएको तर ती ज्ञान सीपको प्रयोगमा अभ्यस्त नभएको अध्ययनले देखायो । यस स्थितिमा सुधार गर्न शिक्षकको मनोबल उठाउने प्रयत्नहरू गर्नुपर्ने, शिक्षकको वास्तविक आवश्यकता र समस्यामा केन्द्रित निरन्तर शिक्षक सहयोगी सुपरीवेक्षण व्यवस्था सुनिश्चित गर्नुपर्ने, शिक्षकको कार्यसम्पादनलाई कक्षाकोठा कार्यकुशलता र विद्यार्थी उपस्थितिसँग जोड्ने व्यवस्था मिलाउनुपर्ने, पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तकको विकास र प्रयोगलाई शिक्षक तालिम र विकाससँग सन्निकट राखेर व्यवस्थापन र समन्वय गर्नुपर्ने जस्ता विविध सुभावहरू प्राप्त भएका छन् ।
- (ग) विद्यालय व्यवस्थापन समितिको सक्रियता र प्र.अ.को सक्षम नेतृत्वले गर्दा विद्यालयहरू प्रभावकारी हुन नसकेको अध्ययनले देखाएको छ । विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई प्रतिनिधिमूलक निकायभन्दा पनि कार्य उन्मुख र दृष्टिकोण उन्मुख प्राविधिक निकाय बनाउनुपर्ने र प्रधानाध्यापक व्यवस्था गर्नुपर्ने हालको व्यवस्थालाई पुनर्विचार (Re-visit) गर्नुपर्ने सुभाव प्राप्त भएका छन् ।
- (घ) प्राथमिक विद्यालयहरू सहसिकाइ थलोको रूपमा रहन नसकेको अध्ययनले देखाएको छ । शिक्षक, प्र.अ., सम्बन्धित सरोकारवालाहरूका बीच शिक्षणसिकाइ सम्बन्धमा छलफल, अन्तर्क्रिया, पृष्ठपोषण आदानप्रदान गर्ने अभ्यासको अभाव छ । विद्यालयलाई एउटा थलोको रूपमा विकसित गर्न हालको विद्यालय संस्कृतिमा व्यापक सुधारको आवश्यकता भएको अध्ययनले देखाएको छ । शिक्षक अध्ययन सर्कल बनाउनुपर्ने, बालक्लब सञ्चालन गर्ने, सामुदायिक सिकाइ केन्द्रसँग सहकार्य गर्नुपर्नेजस्ता विविध सुभावहरू प्राप्त भएका छन् ।



## निष्कर्ष

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको आन्तरिक पहल एवम् उपलब्ध सल्लाहकार सेवाको उपयोगबाट सम्पन्न गरिएको प्रस्तुत “नेपालमा प्राथमिक शिक्षक तालिमको प्रभावकारिता अध्ययन” को क्रममा थुप्रै पाठ सिकाएको प्रतिवेदनमा उल्लेख छ । अध्ययन प्रक्रियाबाट अध्ययनमा सङ्लग्न शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रका र शैक्षिक तालिम केन्द्रका प्रशिक्षक कर्मचारीको क्षमता विकास हुनुको साथै आफ्नो कामप्रति प्रतिबिम्बित भएर हेर्ने अवसर प्राप्त भएको छ । अध्ययनकै क्रममा कतिपय पक्षमा सुधारात्मक प्रवृष्टि अवलम्बन समेत गरिएको छ । विद्यालय प्रभावकारी हुन तथा शिक्षणसिकाइ गुणस्तरीय हुनमा अन्य थुप्रै तत्वहरूका माझ शिक्षकको पेशागत दक्षता तथा शिक्षकलाई दिइने पेशागत सहयोगको भूमिका महत्वपूर्ण रहेको देखिएको छ भने शिक्षक तालिमले मात्रै सम्पूर्ण समस्याको समाधान गर्न सकिदैन भन्ने अध्ययनबाट महसुस गरिएको छ । शिक्षकले लिएको पेशागत ज्ञान र सीपलाई प्रभावकारी तुल्याउन अन्य क्षेत्रमा दिइनुपर्ने प्रवृष्टिहरूको पहिचान गरिएको छ । भविष्यमा शिक्षक तालिम र शिक्षक विकासलाई व्यवस्थित गर्न, सञ्चालित कार्यक्रममा सुधार गर्न, शैक्षिक जनशक्ति विकास पद्धतिभित्र र सम्बद्ध क्षेत्रमा कार्य गर्ने सबैलाई मार्गनिर्देशित हुन यस अध्ययनले सहयोग पुऱ्याएको महसुस गरिएको छ ।

## सन्दर्भसामग्री

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६०), *व्यवस्थापन निर्देशिका*, सानोठिमी ।

NCED (2063), *Extensive Training Network (ETN), Action Plan*, National Centre for Educational Development, Sanothimi.

NCED (2063), *Effectiveness Study of Primary Teacher Training in Nepal: A Compilation of Thematic Reports*, National Centre for Educational Development, Sanothimi.

शिक्षक शिक्षण आयोजना (२००२-२००८), प्रोजेक्ट डकुमेन्ट ।



## विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन पद्धतिको आवश्यकता र चुनौतीहरू

-श्यामसिंह धामी\*

### वर्तमान अवस्था र सन्दर्भ

अझै पनि नेपालमा विद्यालय शैक्षिक व्यवस्थापन प्रक्रिया केन्द्रीकृत सार्वजनिक संस्थाहरूका कर्मचारीतन्त्र तथा प्रशासनको प्रत्यक्ष नियन्त्रणमा राखिएको छ । विद्यालय शैक्षिक नीति कार्यान्वयन गर्ने थलो, केन्द्र तथा जिल्लाले तर्जुमा गरेका दीर्घकालीन तथा अल्पकालीन शैक्षिक योजना तथा कार्यक्रमहरू निर्देशन तथा निर्देशिकाका आधारमा कार्यान्वयन गर्ने निकाय बनेको छ । समुदायले विद्यालय हाम्रा लागि हो, यसले हाम्रा शैक्षिक आवश्यकता पूरा गर्न सक्छ भन्ने विश्वास दिन सकेन । अन्ततोगत्वा विद्यालय समाजको उपप्रणातीको रूपमा स्थापित हुन र यसलाई स्वायत्त तथा स्वःव्यवस्थापनका लागि विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापनको अवधारणा पूर्णरूपमा कार्यान्वयन हुन सकेको अवस्था छैन । फलस्वरूप शैक्षिक विकेन्द्रीकरण कार्यरूपमा परिणतगर्ने साधनकोरूपमा विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन पद्धतिको विकास हुन सकेको छैन ।

सैद्धान्तिक दृष्टिकोणले हेर्दा विद्यालय व्यवस्थापनलाई विद्यालयमा आधारित बनाउन विभिन्न ऐन, नियम, नीति, रणनीतिहरू, आवधिक योजनाहरू, कार्यक्रमहरू निर्माण र कार्यान्वयन भएका छन् । तर पनि यसको प्रभाव व्यवहारमा आउन सकेको छैन । विद्यालयको व्यवस्थापनको जिम्मेवारी समुदायमा हस्तान्तरण गर्ने नीति सरकारले वि.सं. २०५९ देखि नै अवलम्बन गर्दै आएकोछ । यसका लागि वैदेशिक आर्थिक तथा प्राविधिक सहयोगमा योजना तथा परियोजना कार्यान्वयन गरिदै छन । हालसम्म २,००० भन्दा बढी सामुदायिक विद्यालयहरूको व्यवस्थापन विद्यालय व्यवस्थापन समिति, स्थानीय निकायहरू, गैरसरकारी संघसंस्थाहरू, समुदायमा हस्तान्तरण भएको अवस्था छ । जुन पूर्वनिर्धारित लक्ष्य पूरा गर्न सकिएको अवस्था छैन । यस्ता विद्यालयहरूको उपलब्धि र हस्तान्तरण नगरिएका विद्यालयको उपलब्धिभन्दा खासै फरक नपाइएको कुरा अध्ययन अनुसन्धानले देखाएको छ । त्यस्तै विद्यालयहरूमा पनि सबै पक्षसमेतको समावेशीमूलक विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन पद्धति विकास हुन सकेको देखिँदैन ।

अहिले पनि सामुदायिक विद्यालयहरूले लगानीअनुसार प्रतिफल दिन सकेका छैनन् । त्यस्तै यी विद्यालयहरूको शैक्षिक उपलब्धि निजीक्षेत्रका विद्यालयहरूको भन्दा कम भएको गुनासो जस्ताको तस्तै छ । प्र.अ., शिक्षक, वि.व्य.समितिलाई स्थानीय निकायप्रति तथा समुदायप्रति जवाफदेही बनाउनुपर्नेमा अझैपनि यसलाई केन्द्र र जिल्लाप्रति उत्तरदायी गरेको अवस्था कायमै रहेको छ । जिल्ला शिक्षा कार्यालयले शैक्षिक गुणस्तर सुधारमा ध्यान दिनुको सट्टा प्रशासनिक काममा बढी व्यस्तहुने गरेको पाइन्छ । शैक्षिक कार्यक्रम, निर्णय प्रक्रिया र कार्यान्वयनमा पारदर्शिता नभएको, शैक्षिक व्यवस्थापनमा राजनैतिक हस्तक्षेप हुने गरेको र शैक्षिक प्रशासक तथा कर्मचारी राजनैतिक संरक्षणमा गई आफ्नो स्वार्थ पूरागर्ने गरेकोले गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्न नसकिएको गुनासाहरू अझ पनि व्यापक रूपमा

\* प्रा.अ., शै.ज.वि.के.



उठ्ने गरेका छन् । यी र यस्तै गुनासाहरूको समाधान गर्न विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन तत्कालिन रणनीति हुन सक्छ भने विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन पद्धति नै दीर्घकालिन रणनीति हुन सक्छ ।

सुपरिवेक्षण तथा निरीक्षण प्रणालीको सहयोगले स्थानीयस्तरमा व्यवसायिक सहयोग प्रदान गर्ने कार्य प्रभावकारी हुन नसकेको अवस्था छ । शिक्षक तथा कर्मचारीलाई नियमित कामकाज गराउने, उनीहरूलाई प्र.अ., विद्यार्थी तथा समुदायप्रति नै जवाफदेही गराउन सकिएको छैन । यसका बारेमा सरोकारवाता सबैलाई थाहा हुनुपर्ने हो त्यो पनि हुन सकेको छैन । व्यावसायिक क्षमता तथा सकारात्मक प्रवृत्तिको विकास गराउने वातावरण व्यवस्थापन पक्षले गर्नु पनि सतिका आवश्यक छ । यसका लागि विद्यालयलाई स्वायत्तता तथा स्व:व्यवस्थापन गर्न सक्ने बनाउनुपर्दछ ।

विद्यमान शिक्षा ऐनमा प्र.अ. तथा विद्यालय व्यवस्थापन समिति र शिक्षक अभिभावक संघको व्यवस्थापनमा कार्यक्षेत्र प्रष्टसँग किटान गरी विद्यमान द्विविधा हटाउनुपर्दछ ।

प्र.अ.ले शिक्षक, प्रशासक वा व्यवस्थापकको जिम्मेवारी लिनुपर्ने हो ? वा कुनै एउटा जिम्मेवारी वहन गरे पुग्छ ? यसबारेमा ऐन नियममा स्पष्ट हुनु जरुरी छ । अन्यथा कुनै विद्यालयको प्र.अ.ले शिक्षण साथै प्रशासन तथा व्यवस्थापनको पनि जिम्मा लिने हो वा व्यवस्थापकीय कार्यको जिम्मा लिए मात्र पुग्छ ? यसबारेमा स्पष्ट पार्नु जरुरी देखिन्छ । हाल प्र.अ.ले विद्यालयमा निभाएको भूमिका बारेमा अध्ययन अनुसन्धान गरी प्र.अ.को भूमिका समयसापेक्ष परिभाषित गरी विद्यमान कानूनी जटिलता वा व्यावहारिक समस्या कुन कुन हुन् सोको निस्कौल हुनु अत्यावश्यक भएको सर्वत्र महसुस गरिएको छ ।

### विद्यालय व्यवस्थापनका उद्देश्यहरू

- शिक्षाका पूर्वनिर्धारित राष्ट्रिय लक्ष्य कार्यान्वयन गर्न आफ्नो विद्यालयमा उपयुक्त वातावरणको निर्माण गर्नु,
- शैक्षिक लक्ष्य हासिल गर्न अग्रणी स्थानमा रहेका शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावकबीच निरन्तर पारस्परिक अन्तर्क्रिया सञ्चालन गर्नु,
- दैनिक प्रशासन कार्य सञ्चालनको लागि आवश्यक स्रोत जुटाई तिनको प्रभावकारी प्रयोग विद्यालयको शैक्षिक लक्ष्य प्राप्त गर्ने दिशातर्फ उन्मुख गराउने,
- विद्यालय हाताभित्र उपयुक्त शैक्षिक वातावरणको सिर्जना गर्ने,
- शैक्षिक अनुशासन कायम गर्नु,
- विद्यालय तथा समुदायबीच निरन्तर सम्पर्क कायम गरी राम्रो सम्बन्ध कायम गर्नु,
- विद्यालयको निम्ति न्यूनतम भौतिक सुविधाहरू उपलब्ध गराउनु,
- विद्यार्थी तथा शिक्षकको लागि न्यूनतम शैक्षिक सुविधाहरू उपलब्ध गराउनु,
- जिल्ला शिक्षा कार्यालय लगायतका अन्य स्थानीय निकायसँग विद्यालयको नियमित सम्पर्ककडीको रूपमा काम गर्नु,
- शिक्षक/कर्मचारीको सेवा व्यवस्थित गर्नु ।

## विद्यालय व्यवस्थापनका कार्यहरू

शिक्षा ऐन, नियमावलीमा विद्यालयको व्यवस्थापन सञ्चालनका निमित्त विद्यालयका प्र.अ.लाई कानुनीरूपमा प्रशासनिक, व्यवस्थापकीय, आर्थिक तथा शैक्षिक पक्षको जिम्मेवारी प्रदान गरिएको छ । यी पक्षहरूमा नीतिगत निर्णय लिनुपरेमा प्र.अ.ले विद्यालय व्यवस्थापन समितिबाट निर्णय गराउने परम्परा रहीआएको छ । यसरी नीतिगत निर्णय भएपछि त्यस्तो निर्णय कार्यान्वयन गर्न रणनीतिक तथा कार्य सञ्चालन निर्णय प्र.अ. आफैले गर्नुपर्ने हुन्छ । विद्यालय तथा विद्यार्थीको सिकाइप्रति अभिभावकले वेवास्ता गर्ने वानी तथा परम्परा, उपयुक्त सञ्चारको माध्यम विकास नहुनु, विद्यार्थीलाई व्यवस्थापकीय कार्यमा कम सङ्लग्नता, विद्यालयको निर्णय प्रक्रियामा सबै पक्षको समान सहभागिता नहुने, शैक्षिक व्यवस्थापनमा प्र.अ.को भूमिका नेतृत्वदायी नहुनु र शिक्षक तथा अभिभावकलाई यसमा सङ्लग्न नगराउने प्रवृत्तिले व्यवस्थापनको प्रभावकारिता, छरितो तथा व्यवसायिकतामा खोट लाग्ने ठाउँहरू भएको गुनासो आज पनि छन् । शैक्षिक व्यवस्थानको पद्धति पनि विद्यालयमा आधारित बनाउने कार्य चुनौतिपूर्ण बनेको छ ।

विद्यालयको समग्र व्यवस्थापन (प्रशासनिक, व्यवस्थापकीय, शैक्षिक र आर्थिक) समुदायमा हस्तान्तरण गर्नुको सट्टा व्यवस्थापकीय कार्यहरू मात्र हस्तान्तरण गर्ने गरिएको अवस्था छ । यसको कारणले विद्यालयको शैक्षिक व्यवस्थापन पूर्ण रूपमा समुदाय आफैले सचेत भई जिम्मा लिनुपर्नेमा सो हुन सकेको छैन । यो कार्य विद्यालय व्यवस्थापन समिति, व्यक्ति, समूह तथा संघसंस्थाले मात्र लिन खोज्ने प्रवृत्तिले अझ पनि समुदायका सबै वर्ग, समुदाय, जातजातिको प्रतिनिधित्व गरी व्यवस्थापनलाई समावेशीक बनाउन सकिएको छैन । व्यवस्थापकीय अधिकार हस्तान्तरण गर्दा यसलाई एकातिर खण्डखण्ड गरी हस्तान्तरण गरियो भने अर्कोतिर यस्तो कार्यको जिम्मा लिने व्यक्ति, समूह, वि.व्य. समितिमा सङ्लग्न व्यक्तिको व्यवस्थापकीय क्षमता विकास गर्नका लागि तालिम तथा अभिमुखीकरण कार्यक्रमले महत्व पाउन सकेको छैन । फलस्वरूप सहभागितामूलक तथा नतिजामा आधारित विद्यालय व्यवस्थापनको पद्धति विकास गर्न सकिने सम्भावना क्षीण बन्दै गएको छ । अझ यो कार्य सरकारका लागि चुनौतिपूर्ण बन्दै गएको छ ।

अहिलेको सन्दर्भमा प्र.अ.ले हप्तामा कति घण्टी पढाउने र विद्यालयको व्यवस्थापन, विद्यालय सुधार योजना तयार तथा कार्यान्वयन गर्ने, समुदाय परिचालन सबैसँग समन्वय गरेर विद्यालयको सम्पूर्ण विकासमा कति समय खटिनुपर्ने हो, यसलाई कानूनी रूपमा परिभाषित गर्न सकिएको छैन । यसको अभावमा प्र.अ.लाई व्यवस्थापनको कार्यलाई कार्यबोझको रूपमा लिने गरेको पाइन्छ ।

विभिन्न अध्ययन अनुसन्धानले देखाएअनुसार प्र.अ.ले सबैभन्दा बढी समय समन्वय गर्ने कार्यमा बिताएको पाइन्छ । यसरी समन्वयको कार्य खासगरी जिल्ला शिक्षा कार्यालय, समुदाय र शिक्षकसँगको आपसी सहयोग बढाउन तथा विभिन्न खाले सहयोग माग गर्नमा समय खर्च गर्ने गरेको पाइन्छ ।

शैक्षिक सेवा प्रवाहलाई प्रभावकारी बनाउन विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापनले व्यवस्थापकीय शैलीमा सुधार गर्न पारदर्शिता, सहभागिता, सेवाग्राहीको सन्तुष्टि, पहुँच सुनिश्चित गर्ने, उत्तरदायित्वलाई विकेन्द्रीकृत गर्ने पक्षमा विशेष ध्यान दिनुपर्दछ ।



समग्रमा विद्यालय व्यवस्थापनको कार्यहरूलाई देहाय अनुसार वर्गिकरण गर्न सकिन्छ:

**क) प्रशासकीय कार्यहरूको व्यवस्थापन**

विद्यालयले के गर्ने ? कहिले गर्ने ? कसरी गर्ने ? लक्ष्य निर्धारण अधिकाधिक प्रभावकारिताको लागि कार्यक्रम सञ्चालन गर्न विद्यमान स्रोतसाधन (मानवीय, आर्थिक तथा भौतिक साधन) को अधिकतम कुशलतापूर्वक र प्रभावकारी रूपमा उपयोग कसरी गर्ने ? समुदायको परिचालन तथा विद्यालयको भौतिक सुविधाको अवस्था तथा प्रयोगकाबारेमा योजना बनाउनु पर्ने हुन्छ । स्रोतसाधन, कार्यविभाजन, कार्यशैली निर्धारण गर्ने, कार्यविधि निर्माण तथा परिभाषित गर्न विद्यमान कानुनी नियमको परिधिमा रहेर विद्यालयले निर्णय लिने काम गर्नुपर्ने हुन्छ ।

यसै गरी विद्यालयलाई प्राप्त रकम र समयको सदुपयोगका लागि कार्ययोजना तयार गर्ने, कार्यान्वयन गर्न यसलाई विभिन्न पक्षबाट नेतृत्व दिन लगाउने, दैनिक कार्यको सुपरिवेक्षण तथा अनुगमन गर्ने जस्ता कार्यका लागि निरन्तर समन्वय र सहकार्यका संयन्त्र विकास गर्ने कार्य प्रशासनिक कार्य अन्तर्गत समावेश गर्न सकिन्छ ।

योजनाअनुसारको कार्यको अनुगमन, मूल्याङ्कन गर्ने तथा पृष्ठपोषण प्रदान गर्ने, व्यवस्थापन प्रक्रियाको प्रभावकारिताको लेखाजोखा गर्ने जस्ता कार्यहरू यसभित्र पर्छन् । अर्कोतर्फ विद्यालयको विधान, नियमावली निर्माण, शैक्षिक वातावरण स्वच्छ तथा मैत्रीपूर्ण बनाउन सरोकारवालाहरूको भूमिका एकिन गर्ने, कक्षाकोठाको व्यवस्थापन, युनिफर्म तोक्ने तथा आचारसंहिता निर्माण तथा प्रयोग, सम्पति संरक्षणमा विद्यालयको व्यवस्थापनमा सङ्लग्न निकायहरूलाई आफ्नो क्षेत्र अन्तर्गतका कार्य सञ्चालन विधि तथा नियम तोक्ने निर्देशन तयार गर्ने आदि कार्य समेत यसैभित्र अटाउँछन् । यसको साथै भौतिक सुविधाको व्यवस्थामा खानेपानी, शौचालय तथा प्राथमिक स्वास्थ्य उपचारको लागि स्वास्थ्य सामग्री व्यवस्था गर्ने, अतिरिक्त क्रियाकलाप सञ्चालन गर्न सामग्री, खेलमैदान, फूलबारीको व्यवस्था मिलाउन शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावक, प्र.अ., वि.व्य.स. र समुदायको योगदान लिने तथा योगदानको कदर गर्ने परम्पराको थालनी गर्न सक्ने गरी वातावरण तयार गर्ने कार्यलाई निरन्तरता दिनुपर्दछ ।

**ख) शैक्षिक पक्षको व्यवस्थापन**

विद्यालयको शैक्षिक व्यवस्थापनलाई पूर्णरूपमा विद्यालयमा आधारित बनाउन सकिएको छैन । विद्यालयले समुदायका शैक्षिक आवश्यकता पूरा गर्न विद्यालय साधनस्रोतका वारेमा निर्णय गर्ने गराउने अधिकार र विद्यालयतहमा पाठ्यक्रम निर्माण तथा विकास गर्ने तथा कार्यान्वयन गर्ने जस्ता प्राविधिक पक्षमा शिक्षक, वि.व्य.स. का सदस्यहरू लगायत अन्य व्यक्तिहरूको क्षमता विकास गर्ने खालका कार्यक्रमको निरन्तर सञ्चालन गर्ने अधिकार तथा स्वायत्तता हुनुपर्दछ । अहिलेको जस्तो केन्द्रको निर्देशन तथा निर्देशिकाको भरमा पाठ्यक्रमको योजना, शिक्षणसिकाइ प्रक्रिया तथा मूल्याङ्कनको व्यवस्थापन जस्ता विषयमा विद्यालयलाई कायदेशि दिने परिपाटी हुनुपर्ने जरुरी छैन । हालसम्म पनि केन्द्रले स्थानीयतहको क्षमता बुझ्न नसकेका कारणले शैक्षिक विकेन्द्रीकरणमा शैक्षिकपक्षको व्यवस्थापनलाई विकेन्द्रीकरण गर्न सकिदैन भन्ने मतअभिमत अहिले पनि आउँछन् । त्यसकारण शैक्षिक व्यवस्थापनलाई विद्यालयमा आधारित बनाउन र यसलाई शैक्षिक विकेन्द्रीकरणको कार्यरूपमा रूपान्तरण गर्न शिक्षाविद्, शैक्षिक प्रशासक तथा राजनीतिज्ञ लगायत स्थानीयस्तरमा सबै पक्षको व्यापक सङ्लग्नता र योगदानको खाँचो अझ आवश्यक भएर गएको छ । त्यसैगरी केन्द्रस्तर तथा

जिल्लास्तरबाट निरन्तर रूपमा प्राविधिक सहयोग प्रदान गर्ने र विद्यालय आफैले पनि विद्यालयस्तरमा प्राविधिक सहयोग उपलब्ध गराउन सक्ने वातावरण तयार गर्नुपर्दछ । यसबाट विद्यालयमा आधारित शैक्षिक व्यवस्थापन सञ्चालन गर्न सकिन्छ ।

#### ग) शिक्षक तथा कर्मचारी व्यवस्थापन

विद्यालय व्यवस्थापन समितिको इच्छा विपरीत शिक्षक नियुक्ति, सरुवा, बढुवा, पुरस्कार, दण्ड, सजाय, मूल्याङ्कन तथा कर्मचारी, शिक्षकको अभिलेख व्यवस्थापन, कर्मचारी विकास, कल्याणकारी कार्यक्रम, कार्यविवरण जस्ता व्यवस्थापकीय कार्य अझ पनि केन्द्रीय निकायको भूमिका तथा नियन्त्रणभन्दा बाहिर जान सकेको छैन । यसको प्रत्यक्ष असर शिक्षक को प्रति उत्तरदायी हुने ? स्थानीय नेतृत्व वा केन्द्रीय निकायप्रति ? अझ स्पष्ट छैन । ऐन नियम तथा विद्यालय व्यवस्थापन हस्तान्तरण निर्देशिकामा देखिएका द्विविधाहरूले शिक्षकलाई दण्ड तथा सजाय कारवाही कसले गर्ने ? प्र.अ., विद्यालय व्यवस्थापन समिति, समुदाय तथा स्थानीय निकायले ? जिल्लास्तर, क्षेत्रीयस्तर तथा राष्ट्रियस्तरका प्रशासकले गर्ने ? यसका बारेमा नीतिगत अस्पष्टता कायमै छ । यदि यस्तो अधिकार विद्यालय व्यवस्थापन समूहलाई नहुने हो भन्ने विद्यालयमा आधारित विद्यालय शिक्षक तथा कर्मचारी व्यवस्थापन हुन सक्ला र ? अहिले पनि शैक्षिक प्रशासक तथा व्यवस्थापकका लागि यो कुरा हाँक र चुनौती बनेको छ । दसौं योजनाले शिक्षक सेवा आयोगको काम शिक्षक अध्यापन अनुमति पत्र प्रदान गर्नमा सीमित गर्ने नीतिगत मार्गदर्शन गरेको भएपनि यसको कार्यान्वयन कहिले र कसरी गर्ने ? कानूनी तथा संस्थागत आधार के के हुने त ? स्पष्ट पारिएको छैन ।

#### घ) आर्थिक व्यवस्थापन

विद्यालयको विकासका लागि शैक्षिक कार्यक्रम सञ्चालन गर्न विद्यालयले केन्द्रीयस्तर तथा स्थानीयस्तरबाट आर्थिक स्रोतहरू सङ्कलन गर्ने, त्यसको प्रयोग गर्ने अधिकार कानूनी रूपमा विद्यालयलाई प्रदान गर्नु पर्दछ । लगानी अनुसारको प्रतिफल प्राप्त गर्न विद्यालयलाई यसका सम्बन्धमा निर्णय गर्ने स्वायत्तता दिने र विद्यालयलाई नै खर्चको प्रभावकारिता, औचित्यता पुष्टि गर्न सक्ने बनाउने नीति बन्नुपर्दछ । अहिले पनि आर्थिक व्यवस्थापनका सम्बन्धमा विद्यालयलाई स्थानीय निकाय तथा समुदायप्रति जवाफदेही बनाउने प्रयास भएको छैन । विद्यालयमा सामाजिक लेखापरीक्षणको अवधारणा आए पनि यसलाई विद्यालयले व्यवहारिक रूपमा आत्मसात गर्न सकेको छैनन् । शैक्षिक लगानीलाई प्रतिफलमुखी, प्रभावकारी र कुशलतापूर्वक उपयोग गर्न तथा स्रोत विनियोजन समतामूलक तथा न्यायपूर्ण बनाउन एवम् सोको लेखाजोखा समुदायले गर्न पाउनुपर्दछ । यसका साथै विद्यालयले गरेको खर्चको औचित्यताका बारेमा, खर्चको पारदर्शिता तथा उपयोगिताको बारेमा विद्यालयले जनसाधारणलाई जानकारी दिनुपर्दछ । हाल विद्यालयले अभिभावक भेलामा विद्यालयको शैक्षिक प्रगतिको बारेमा समीक्षा गर्ने चलन छ । यसमा आर्थिक पक्षको समीक्षा हुनुपर्दछ । आवधिक योजनाका आधारमा विद्यालयमा बजेट बन्ने पद्धतिको विकास हुन सकेको छैन । विद्यालयले खर्च गर्ने प्रक्रियाका बारेमा समुदायलाई जानकारी दिने तथा खर्चको औचित्य आफैले पुष्टि गर्ने खालको व्यवस्थापन आर्थिक व्यवस्थानको कार्यशैली बन्नुपर्दछ । शिक्षक, अभिभावक, समुदायलाई बजेट तय गर्न र खर्चको औचित्यता पुष्टि गर्नमा संलग्नता गराउने वातावरण विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापनले सिर्जना गर्न अवश्य पनि सहयोग पुग्छ । हालै सरकारले विद्यालयलाई एकमुष्ट रकम अनुदान दिने प्रणाली लागू



गरेको छ । यसले पनि विद्यालयमा रकम छिटोछिटो रकम निकास हुने तथा खर्चमा सबैको सहभागिता हुने परम्परा बन्न सकेको छैन । त्यस्तै यसबाट स्थानीयस्तरमा निर्धारण भएका योजना तथा कार्यक्रमले प्राथमिकताका आधारमा रकम दिन नसकेको र रकम विनियोजनमा केन्द्र तथा जिल्लाको नै तजवीज भएको गुनासो विद्यालयहरूबाट आउने गरेका छन् ।

#### ड) अन्तरनिकाय तथा संस्थागत सम्बन्धको व्यवस्थापन

विद्यालयले सम्पादन गर्ने शैक्षिक तथा भौतिक निर्माण कार्यमा अभिभावक, भू.पू. विद्यार्थी, समुदाय तथा छिमेकी विद्यालयहरू, स्रोतकेन्द्रहरू, स्थानीय निकाय, शैक्षिक तालिम केन्द्रहरू तथा जिल्लास्तरमा शैक्षिक उद्देश्य लिएका संस्थाहरू लगायत अन्य निकायसँग जनशक्ति, शैक्षिक, आर्थिक, व्यवस्थापकीय पक्षमा सहयोग जुटाउन गरिने कार्यहरू यसभित्र पर्दछ । यस्तो कार्यलाई आन्तरिक तथा बाह्य सम्बन्धको रूपमा स्थापना गर्न विद्यालय स्वयंमले पहल गर्नुपर्ने देखिन्छ । यसलाई कार्यान्वयन गर्न संस्थागत संजाल तथा साभेदारीको अवधारणाबाट विकास गर्न सकिन्छ ।

#### च) विद्यार्थी सेवाको व्यवस्थापन

विद्यार्थीको भनदिखि विद्यालयबाट अर्को स्थानमा स्थानान्तरण नभएसम्म विद्यालयले शैक्षणिक क्रियाकलापमा विद्यार्थीको सहभागिता, अन्तरवैयक्तिक सम्बन्ध, विद्यार्थीलाई प्रदान गर्ने सेवा तथा सुविधाहरू, विद्यार्थीको अभिलेख, परामर्श तथा अन्य सुविधाहरू सबैलाई जानकारी गराउने र त्यसको व्यवस्थापनमा प्र.अ., शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावकको जिम्मेवारी तथा दायित्व तोक्ने कार्य गर्न विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापनले अझ सहज हुने अनुमान सजिलैसँग गर्न सकिन्छ ।

#### विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन पद्धति विकासको आवश्यकता

यस पद्धतिअनुसार विद्यालयका सम्बन्धमा निर्णय गर्ने अधिकार सरोकारवालाहरूलाई हुन्छ । विद्यालय प्रशासन तथा व्यवस्थापनको अधिकार विद्यालय आफैँसँग हुन्छ । व्यवस्थापनका मुद्दाहरूका बारेमा निर्णय गर्ने अधिकार विद्यालय तहमा हस्तान्तरण गर्ने उद्देश्य राखी अन्ततोगत्वा यसले विद्यालयमा आधारित प्रशासन निर्वाचित निकाय वा बोर्ड, समिति (जसमा समुदाय तथा अभिभावकको प्रतिनिधित्व) मार्फत शैक्षिक गतिविधि सञ्चालन गर्ने कानुनी तथा नैतिक दायित्व रहन्छ । यस्तो प्रणाली स्थापना गर्न सकेमा सन्तुलित अधिकार वितरण र प्रयोग गरी सबै पक्षका सङ्लग्नता सुनिश्चित गर्न सकिन्छ ।

प्रशासनिक नियन्त्रण विद्यालयको हातमा हुन्छ । व्यावसायिक अधिकार तथा नियन्त्रण शिक्षक तथा प्र.अ.को हातमा बढी रहन्छ । समुदायको परिचालनमा समुदायको हात हुन सक्छ जसका लागि बोर्ड वा समिति गठन गरेर गर्न सकिन्छ ।

प्रशासनिक तथा शैक्षिक कार्यहरूमा अभिभावक तथा व्यावसायिक शिक्षक, प्र.अ.बीचको भूमिका बीच सन्तुलन हुनुपर्दछ । यसले विद्यालयको विकासमा सबैपक्षको समान सहभागिता सुनिश्चित गर्न सकिन्छ । विद्यालयप्रति सबैको स्वामित्व (अपनत्वको धारणा विकास) बढ्न जान्छ । यसले विद्यालयमा प्रजातान्त्रिक व्यवहारहरू विकास हुने अपेक्षा राख्न सकिन्छ । समुदायका समस्या समाधान गर्न यो बढी

सामूहिक हुन्छ । यसमा कर्मचारीतन्त्रको भूमिका न्यून प्रायः नै हुन्छ । त्यस्तै विद्यालयको नतिजाप्रति सामूहिक उत्तरदायित्व वहन गर्ने क्षमताको विकास हुन्छ । अधिकतम स्रोत परिचालन सुनिश्चित गर्न सकिन्छ । यी फाइदाका पक्षलाई विचार गर्ने हो भने विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन प्रणाली स्थापना गर्न सकेमा अहिले उठने गरेका धेरै समस्याहरू स्थानीयस्तरमा नै समाधान हुनसक्छ भन्ने कुराको अनुमान गर्न सकिन्छ ।

यसलाई विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन, विद्यालयमा आधारित प्रशासन, विद्यालयको स्वः व्यवस्थापन र विद्यालय क्षेत्र (Site) व्यवस्थापनको नाम दिने गरेका छन् । जसले जे नाम दिए पनि यसलाई तलको परिभाषा अनुसार बुझ्नु जरुरी छ ।

"School-based management" is used to refer to local control by experts, the market controlled school is defined as self-managing. (Caldwell and Spinks, 1992)

पाठ्यक्रमको प्रभावकारी कार्यान्वयन, शैक्षणिक अभ्यास, विद्यार्थी मूल्याङ्कन, शिक्षक तथा कर्मचारी विकासका कार्यक्रम, विशेष कार्यक्रम र स्रोत परिचालन सम्बन्धजस्ता कार्यहरू विद्यालयमार्फत विकेन्द्रीकृत शैक्षिक प्रशासन तथा व्यवस्थापन पद्धतिले प्रभावकारी बनाउन सकिन्छ । विद्यालयको विकासमा जनसहभागिता तथा स्थानीय स्वःव्यवस्थापनको परिकल्पना गर्न सकिन्छ । विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन प्रणालीले सबै पक्षको समानुपातिक सहभागिता, त्यसबाट विद्यालय हाम्रो हो भन्ने भावनाको विकास गरी विद्यालयलाई समुदायप्रति उत्तरदायि तथा जवाफदेही बनाउन सकिन्छ । स्थानीयस्तरमा शिक्षालाई Market efficiency को आधार दिन सक्ने बनाउन र सोको आधारमा विद्यालयको प्रभावकारिता सुनिश्चित गर्न सकिन्छ । यसको साथै विद्यालयले शिक्षामा स्वस्थ प्रतिस्पर्धाको वातावरण बन्न सक्छ । यसले गर्दा शिक्षामा सामाजिक न्याय छ भन्ने अवस्था सिर्जना गर्न सकिन्छ ।

यस प्रकारको व्यवस्थापनले स्थानीयस्तरमा सामूहिक व्यवस्थापन शैली व्यवहारमा अपनाउन सकिन्छ । यस्तै यो शैलीले विकेन्द्रीकरणलाई कार्यरूप दिन सक्ने अवस्था सिर्जना गर्ने, विद्यालयका पदाधिकारी विद्यालय विकासको सम्पूर्ण जिम्मेवारी लिन सक्ने, शिक्षक तथा कर्मचारीको क्षमता विकास गरी उनीहरूको मनोबल उच्च बनाउन योगदान गर्ने, स्थानीयस्तरबाटै व्यावसायिक शिक्षक तथा कर्मचारीको क्षमता विकास गर्न सुपरिवेक्षण, अनुगमन, पृष्ठपोषण लिने दिने प्रणालीको स्थापना गर्न, राष्ट्रिय पाठ्यक्रम कार्यान्वयन र स्थानीयस्तरमा पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयनको सन्दर्भमा विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापनलाई कोसेढुंगाको रूपमा लिन सकिन्छ ।

राजनीतिक तथा कानुनी अधिकार स्थानीय निकाय प्रयोग गर्न पाउने, व्यावसायिक विशेषज्ञताको प्रयोग स्थानीय विशेषज्ञले तथा विद्यालयबाट प्रदान गरिने शैक्षिक सेवाको कुशलता निर्धारण बजार (उपभोक्ता) आफैले गर्न पाउने व्यवस्था यसप्रकारको व्यवस्थापनको शैलीभित्र पर्दछ ।



## विद्यालयले गर्दै आएका राम्रा अभ्यासहरू

### क) स्रोत परिचालनका सन्दर्भमा

स्थानीय क्लवहरू, जि.वि.स., गा.वि.स. तथा स्थानीय सरोकारवालाहरू, जस्तै विद्यालय, शिक्षक, अभिभावकहरू तथा व्यक्तिगत रूपमा स्थानीय स्तरमा स्रोत सङ्कलन, परिचालन, उपयोग गर्ने विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापनले सहयोग गर्न सक्दछे।

### ख) शिक्षाको पहुँच सम्बन्धमा

विद्यालयमा विद्यार्थी भर्नादर आफैले निर्धारण गर्न तथा शिक्षाप्रतिको लगाव बढाउन सक्छ।

### ग) गुणस्तर सुधार सम्बन्धमा

- विद्यालय अनुशासन कायम गर्न
- स्थानीय पाठ्यक्रम निर्माण तथा प्रयोगको अभ्यास शुरु
- पुरस्कार तथा कामको उचित मूल्याङ्कनद्वारा विद्यार्थी तथा शिक्षकलाई उत्प्रेरित गरेर
- निरन्तर अनुगमन तथा सुपरिवेक्षण
- शिक्षक र विद्यार्थीको नियमितता
- विद्यार्थीलाई केन्द्र मानी मोडलमा शैक्षिक सामग्रीको प्रयोग गरेर
- कमजोर विद्यार्थीका लागि कोचिङ कक्षा सञ्चालन
- शिक्षक, विद्यार्थी अन्तर्क्रिया
- प्रतिस्पर्धा तथा प्रतियोगिता (विद्यार्थीबीच)

### घ) विद्यालय व्यवस्थापनका सन्दर्भमा

- प्र.अ.को दृढता, प्रतिबद्धता, तालिम प्राप्त प्र.अ. नियुक्त
- विद्यालयको विकासमा स्वतःस्फूर्त सहभागिता
- सरकारी सहयोगको अभाव नभएको महसूस गर्ने गरेको
- प्रबर्द्धनात्मक कार्यक्रम तथा क्रियाकलाप कार्यान्वयन गरेर
- प्र.अ.को समय, शिक्षक, वि.व्य.स., अभिभावक, जिल्ला शिक्षा कार्यालयका कर्मचारी तथा स्रोतव्यक्तिहरूसँग आपसी सम्बन्ध विकास/आपसी सौहार्द्रता कायम गर्नमा बिताउने गरेको।
- विद्यालयमा आधारित शैक्षिक योजना निर्माण तथा कार्यान्वयन।

## सुधारका लागि चालिएका प्रयासहरू

क) शिक्षा ऐन, नियम तथा नियमावलीमा विद्यालय व्यवस्थापन समितिका काम, कर्तव्य, अधिकारका साथै समितिलाई Governance council को रूपमा स्थापना गर्न प्रयास भएको र प्र.अ.लाई शैक्षिक नेताको रूपमा विकास गर्न कानूनीरूपमा अधिकार प्रदान गरिएको छ।

ख) दशौं योजनामा शैक्षिक तथा प्रशासनिक विकेन्द्रीकरण सँगसँगै कार्यान्वयन गर्नुपर्ने, नीतिगत मार्गदर्शन गरेअनुसार विद्यालय व्यवस्थापनको जिम्मेवारी समुदायमा हस्तान्तरण

गरी विद्यालय विकास सबै पक्षको सहयोग जुटाउने, शिक्षक सेवा आयोगको भूमिका शिक्षक अध्यापन अनुमति पत्र दिताउने काममा मात्र सिमित गर्ने नीति बनेको छ ।

- ग) जिल्ला शिक्षा योजना, गाउँ शिक्षा योजना तथा विद्यालय सुधार योजना व्यापक जनसहभागितामा निर्माण गरी कार्यान्वयन भएका छन् । स्थानीयस्तरमा यी योजनाहरूलाई शैक्षिक व्यवस्थापनको साधनको रूपमा उपयोग गर्ने परम्पराको थालनी भएको छ ।
- घ) एकमुष्ट अनुदान दिने प्रणाली, सामाजिक तेखापरीक्षण नयाँ कार्यहरूका रूपमा समुदायको सहभागिता सुनिश्चित गर्न आधार बनेको छ भने यसमा सरकारको भूमिका सहजीकरण तथा अनुगमनकर्ताको रूपमा विकास गर्न खोजिएको छ ।
- ङ) विद्यालयबाट प्रदान गरिने शैक्षिक सेवालाई विद्यालयस्तरमा अनुगमन तथा मूल्याङ्कन गर्ने, कार्यक्रम तर्जुमा, कार्यान्वयनमा विद्यालयलाई स्वायत्तता दिने । विद्यालयको समय विकासका लागि विद्यालयमा नै नीतिगत, रणनीतिक तथा कार्यान्वयनात्मक निर्णय गर्न सबै जात, जाति, वर्ग समुदाय लगायत अभिभावक, शिक्षक, बुद्धिजीवी, समाजसेवी तथा चन्दादाता, विद्यार्थीको सहभागितामा विद्यालयले व्यवस्थापन समिति गठनगरी गर्ने व्यवस्था रहेको छ ।
- च) विद्यालयलाई प्रदान गर्ने प्राविधिक सहयोग पाठ्यक्रम, तालिम तथा निरीक्षण जस्ता विषयहरूलाई केन्द्रीयरूपमा एकिकृत गरी कार्यान्वयन गर्नुपर्ने कुराको विभिन्न आयोगका प्रतिवेदनहरूमा सिफारिस थियो । जसअनुसार शिक्षक तालिमलाई एकिकृत संस्थामार्फत दिताउन शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र शीर्षस्थ संस्थाको रूपमा स्थापना भएको छ ।
- छ) शैक्षिक व्यवस्थापन पूर्ण निक्षेपण गर्न हाल केही जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरूलाई जिल्ला विकास समितिमार्फत शैक्षिक कार्यक्रम सञ्चालन तथा व्यवस्थापन हुने नीतिगत निर्णय गरिएको छ ।
- ज) शैक्षिक विकासका लागि विदेशी सहयोगमा सञ्चालित योजनाहरू सामुदायिक विद्यालय सहयोग कार्यक्रम, सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम, माध्यमिक शिक्षा सहयोग कार्यक्रम, शिक्षक शिक्षण आयोजनाले संस्थागत क्षमता विकास तथा व्यवस्थापकीय क्षमता सुधार गर्न सहयोग पुर्याउने कार्यक्रम सञ्चालन गरेको छ ।
- झ) शैक्षिक योजना निर्माण तथा सहभागितामूलक निर्णय प्रक्रियालाई सहज गर्न शैक्षिक सूचना प्रणालीको स्थापना गरी विद्यालय तथ्याङ्क वर्षको दुईपटक प्रकाशन हुने गर्दछ ।



- ज) विद्यालयको व्यवस्थापन समुदायमा हस्तान्तरण नीतिको कार्यान्वयनबाट सरकारको भूमिका सहजकारी तथा अनुगमनमा, प्राविधिक सहयोगमा सीमित गर्ने प्रयास भएको छ र हुने क्रम जारी छ ।
- ट) शैक्षिक प्रशासक तथा व्यवस्थापक, कर्मचारीहरू, प्र.अ.का लागि शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले १ महिने शैक्षिक व्यवस्थापन तालिम र विद्यालय व्यवस्थापन तालिम प्रदान गर्दै आएको छ । त्यस्तै दशौँ योजनामा २ लाख ६६ हजार अभिभावकहरूलाई विद्यालय शिक्षा सम्बन्धी तालिम प्रदान गर्ने लक्ष्य रहेको छ ।
- ठ) शैक्षिक संस्थाहरूको व्यवस्थापन क्षमता सुधार गर्न मन्त्रालयदेखि स्रोतकेन्द्रहरूको सङ्गठनिक पुनः संरचना गरिएको छ ।
- ड) विद्यालयले शैक्षिक तथा प्रशासनिक पक्ष समावेश गरेर शैक्षिक क्यालेण्डर तथा वार्षिक योजना निर्माणगरी सरोकारवाताहरूको सङ्लग्नता तथा सहभागिता गर्ने गराउने गरेको छ ।

### निष्कर्ष

विद्यालयलाई शैक्षिक, प्रशासनिक, आर्थिक तथा भौतिक पक्षको व्यवस्थापनको सन्दर्भमा नीतिगत, रणनीतिक, कार्यसञ्चालनका लागि निष्कर्ष लिने पूर्ण अधिकार तथा स्वायत्तता प्रदान गर्नुपर्दछ । यी पक्षहरूमा विभिन्न समूह, समिति, प्र.अ., शिक्षक अन्य व्यक्तिद्वारा सम्पादित कार्यको नतिजाप्रति विद्यालयलाई समुदायप्रति जवाफदेही बनाई विद्यालय सरकारप्रति जवाफदेही हुनुपर्ने व्यवस्थाको अन्त्य गर्न सकिन्छ । यसबाट विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन र विद्यालयमा आधारित शासन पद्धतिको विकास हुने कुराको अपेक्षा गर्न सकिन्छ । त्यस्तै विद्यालय व्यवस्थापन समिति र समुदायलाई प्र.अ. तथा शिक्षकद्वारा वाह्यवस्तुको रूपमा हेर्ने प्रवृत्ति समाप्त हुन्छ । विद्यालयको विकास तथा उन्नतिमा सबै पक्षको समानुपातिक सहभागिताको परिकल्पना गर्न सकिन्छ । विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापनलाई शैक्षिक विकेन्द्रीकरणको कार्यरूपमा परिणत गर्ने साधनको रूपमा लिन र विद्यालयको स्व:व्यवस्थापनको आधारशीला मान्न सकिन्छ । हाम्रो सन्दर्भमा विद्यमान ऐन नियम, कानूनमा समयसापेक्ष संशोधन गर्ने, समुदाय तथा अभिभावकको क्षमता विकास गर्नुपर्ने चुनौतीपूर्ण कार्यलाई सँगसँगै कार्यान्वयन गर्न सकेमा मात्र विद्यालयमा आधारित व्यवस्थापन पद्धतिको विकास गर्न सकिन्छ ।

## सन्दर्भसामग्री

कानून किताब व्यवस्था समिति (२०५९), शिक्षा ऐन २०२८ (आठौं संशोधन सहित २०५८), काठमाडौं ।

कानून किताब व्यवस्था समिति (२०५९), शिक्षा नियमावली २०५९, काठमाडौं ।

राष्ट्रिय योजना आयोग (२००२), दसौं योजना (२००२ - २००७), काठमाडौं ।

शै.ज.वि.के. (२०६१), प्रशिक्षार्थी सन्दर्भ सामग्री, प्रा.वि.प्र.अ.व्य. तालिम, सानोठिमी ।

सोपान मासिक (२०६२०, शिक्षा प्रशासनका आयामहरू, काठमाडौं ।

Educational Pages, Years 4, Vol. 4, 2063.

School-based Management ([www.unesco.org/iiep](http://www.unesco.org/iiep))



# Teachers' Professional Development: Perspectives and Models

– A.B. Bhandari\*

## Introduction

Teachers' Professional Development (TPD), around the world, starts with either pre-service or on-service stage and develops during in-service stage. There is no established distinction made regarding in-service or on-service teacher professional development programmes. However, initial teacher training organized for untrained working teachers and any form of teacher training organized to both working teachers i.e., trained and untrained, are considered to be in-service or on-service said both common practices respectively.

This paper, hence, presents discussions with regard to established teacher professional development assumptions and models, reflects teacher professional development practices, highlights teacher development initiatives of Nepal, raises teacher development issues and then concludes with recommendations.

## Teachers' professional development programme

The term professional development, in a wider understanding, stands for the development of human in their professional role. Moreover, professional development not only includes formal experiences but also incorporates informal exercises (Ganser, 2000). Professional development and career development are used interchangeably by experts and professionals, which has created confusion to understand it in wider sense by all. Glathorn (1995) views it differently as professional development being broader than career development, which states the growth that usually occurs as a person models him/her through the professional career cycle.

The concept of staff development or in-service training has been shifted to teacher professional development, which has been referred to as a new paradigm of professional development" (Cochran-Smith, M. & Lytle, S. 2001, Walling & Lewis, 2000). The new perspective of teacher professional development has been grounded on constructivism rather than transmission oriented model and has been characterized by concrete task performer of teaching, observation and reflection (King and Nedmanan, 2000). Cochran-Smith (2000) has offered three broader approaches or systems of teacher profession like knowledge for practice, knowledge in-practice, and knowledge of practice.

## Stages of professional development

Some thinkers view that teacher professional development proceeds through stages, which occur in different places in their profession at different time of their careers.

---

\* Executive Director, NCED

Huberman (1989) has identified 5 staged model-career entry (1-3 yrs. in profession), stabilization (4-6 yrs. in profession), Divergent period (7-18 yrs. experience), second divergent period (19-30 yrs. experience) and divergent period (41-50 yrs. experience). Another similar 5 staged model, suggested by Dreyfus & Dreyfus (1986), describes the characteristics of the teacher in detail from being novice level (stage 1) to moving expert level (stage 5). Keefer and Ware (2001) reported 5 staged TPD model, implemented in Cincinnati, Ohio (USA) where stages determined their rank and salary.

The TPD is reported to be slow and steady process, which takes time for learning and transformation. Mevarech (1995) presented U-shape model to explain this programme in which teachers remain in the same stage of development until they learn new information, which are incorporated into their classroom practices in terms of these stages like Survival; Exploration and bridging; Adoption; Conceptual change and Invention and experiment.

### **Professional development models**

Teaching as a profession has been argued by authors using different metaphors to think about teachers and teaching and their implications for professional development. Teacher as an artist (James and Pelloile, 1970) and as born teacher, natural teacher and gifted teacher has been presented elsewhere. However, there are a lot of debates going on teaching as an occupation. Teaching as a profession has been presented from clinician perspective (Calderhead, 1995), researcher perspective (Hollingsworth, 1995) and educator perspective (Merseth, 1991). Some of the TPD models are presented below:

#### **(a) Teacher education and teacher training**

Teacher education and teacher training has been considered as a first step or initial preparation of professional development, which is widely being developed and implemented around the globe. This teacher preparation programme has different shapes and forms, which vary country to country dramatically in duration of preparation and combination of curriculum components. However, there is common understanding that learning to teach is personal, complete and content specific (Huage, 2000). Shorock (1997) suggests five agitations to be included in teacher preparation course - Academic orientation, Practical orientation, Technical orientation, Personal orientation and Critical orientation, which are mutually exclusive but depending on culture and values of particular society.

Teachers are prepared either in training institutes or university with provision of awarding degree or non-degree programmes in the form of pre-service or in-service programmes varying in the duration of course (1-4 yrs.) and awarding teacher training certificate or teacher education degree. The trends of teacher preparation have been traced out as programmes offered in special institutions,



which may or may not be connected with university education, variation in programmes depending on level they are prepared for, variation in financial responsibility as private/public and variation in curriculum emphasis. A study reported by Asia-Pacific Economic Corporation Organization (APEC, 1999), based on teacher preparation of 12 countries, reported five general trends such as increased in the length of teacher preparation programmes, primary teachers prepared as generalists with exception in two countries, increased time spent in practicum ranging from a few weeks to whole year and increased relationship established between training provider and practicing school.

In-service education is viewed as teacher preparation course in general for those who entered into teaching job with low level of education or training or both in the name of In-service Teacher Training (INSET) and On-service Teacher Training (ONSET). Geenland (1983) described four categories of in-service education and training as certification course for unqualified teacher, upgrading courses, preparatory courses for new roles and curriculum implementation course emerged thorough curriculum changes.

**(b) Other professional development models**

The dividing line between professional development programmes and in-service training is not still very much clear. However, research studies in professional development placed process rather than contents. Liethwood (1992) recommends six characteristics of TPD as increasing order of complexity to be promoted, they are - basic skills, survival skills, instructional flexibility skills, instructional expertise skills, contributing skills to professional community and leadership and participating skills in decision making. Some TPD models are discussed below:

- **Clinical supervision model**

This model presents classroom as clinic, which tries to foster development through discussion, observation and analysis of teaching. The implementing modality of this model includes pre-observation conference, an observation of classroom performance, the analysis of data collected during the observation and a post observation conference. The evaluating studies of this model provide contradictory results. For example, the impact being inclusive (Pavan, 1983) and has a positive effect (Adams & Glickman, 1984).

- **Classroom evaluation/supervision model**

This model has been evolved from traditional inspection model, which resulted in received/denied promotion and renewed tenure/ contract leading to no feedback to the teacher. In contradiction, evaluation/ supervision model includes the components of internship, mentoring and coaching, which has gaining support being helpful to get feedback and suggestions to improve

classroom teaching. This model has been reported to be further effective when combined with group discussion, lectures and individual conference, and also matched with the teachers' own conceptual level (Barrak, et al.1997)

- **Assessment model**

This model came into existence with a reinforcement of new standards-based and performance-based assessment as new look of professional learning and development. Assessment is used as a form of professional development, which includes evaluation of a teacher, support and feedback system to the teacher (Danielson, 2001). According to Driscoll (1999), assessment should be conceived of as a process of gathering evidence about students' knowledge, skills and dispositions.

- **In-service staff training model**

This is a traditional model of developing their staff through provision of workshops, seminars or courses. Mostly criticized aspect of this model is said to be one shot experience. Jerry Jensed (2000) says "anyone who thinks education can be substantially improved with workshop probably hasn't ever attended one". However, there is newer understanding growing up that this model can be regarded successful if this model is accompanied with other types of professional development opportunities.

- **Networking, partnership and linkage model**

This model inspires to have a link between professional forum to professional forum, institute to institutes, school to institute, union to union and school to school in a common areas in order to have professional development programmes in the forms of resource sharing, tailor made course, off-the-shelf course, joint research and development programmes, co-branding programmes, thematic seminar and so on.

- **Coaching /mentoring model**

This model presents coach/mentor as critical listener/observer/ commentator to provide support to teachers to grow through reflections. However, mentoring even though considering a form of coaching, tends to be a short-term generally that supports for a new teacher through sharing resources, insights, practices and materials (Robbins, 1999). Maynard and Furlong in 1993 and Jones (2001) suggested 3 possible models of Mentoring-apprenticeship (mentor as master teacher), competence (Mentor as trainer and assessor) and reflective (Mentor as critical friend)



- **Open learning / distance education (ODL) model**

Providing education for upgrading qualification, training for qualifying career development and supporting programmes for professional development are three basic forms of ODL model. For example, Australia's distance education enrolled teachers for acquiring further education, Brazil utilized distance education to prepare teachers for acquiring social mobility (Perraton, 1995), and Jamaica implemented distance education for teacher preparation course at primary level. The traditional form of ODL model combined a package of self-learning printed materials, audio/video lectures and negligible face-to-face interaction. At this moment, this model has been evolved into on line courses, internet or CD ROM and participation in new groups and teleconferencing.

There are numbers of the Professional Development Models in addition to above models, in common practices. The other popular TPD models that are frequently cited are: Observation of Excellent Practice Model, Skill Development Model, Reflective Model and Generational Model. Most recently practiced TPD models are Action Research Model, Use of Teacher's Narratives Model, Cooperative or Collegial Development Model and Case-based Model.

### **Teacher development initiatives in Nepal**

Teacher training and teacher education, which are basics for teachers' professional development, are major initiatives of teacher development in Nepal. However, project has also initiated recurrent and demand driven teacher training, which are encouraging programmes for teacher development. The concept of shared responsibility between the Ministry of Education and Sports (MoES) system and university system with regard to certification teacher training and teacher education as decided in 1994 has paid inadequate attention to teacher preparation. Moreover, Secondary Education Support Programme (SESP, 2003-2008) has provisioned for support programme to FoE, TU for revising/updating their teacher preparation courses to response pedagogical, competency and ICT needs of a teacher. However, it has not been materialized. As a result, it has caused serious effects on the preparation of competent, sound and effective teachers.

The government has a policy of 10 month mandatory teacher training requirement along with the basic academic qualification to become eligible for teaching license, which further helps them to become the candidate for teacher. However, the policy has the provision of equity considerations for disadvantaged groups and females exempt from mandatory teacher training and teaching license. It may raise the issue of quality teacher entering into teaching force. The policy has further laid emphasis on the provision of Teacher Preparation Course (TPC), which is expected to be organized by higher education institutions for producing and preparing prospective teachers. However, the academic programmes on education stream like +2 on educations, I.Ed, B.Ed. and M.Ed.



courses from universities are expected to serve the training requirements until they launch TPC programmatically.

The social pressure that resulted in due to various reasons has allowed untrained prospective teachers to enter into teaching force, which has compelled the government to organize long-term in-service certification teacher training so as to make them qualified. It ultimately has been perceived as non-responsive for further TPD programmes. In contrast, 10 days recurrent and 3 - 7 days demand driven teacher training, which are provisioned for working primary and L/secondary teachers respectively can be taken as positive steps towards TPD initiatives. Likewise, the policy has further provisioned for the job induction training to newly recruited teachers, which needs to be organized by school authority. Thus, it may also contribute to TPD initiatives.

Teacher development activities that are initiated by others except the government are either not documented or minimally documented. However, some of the non-government professional forum like Nepal English Language Teacher Association (NELTA), Math Teacher Association of Nepal (MAN), Teacher Educator Society of Nepal (TESON) and Association of Private Boarding School are actively engaged in organizing and conducting short-term professional training to address their perceived needs through sharing experiences and resources among their members, which are worthy initiatives for TPD programmes. Likewise, 34 Educational Training Centres (ETCs) and 200 Lead Resource Centres (LRCs), likely to be established, under National Centre for Educational Development (NCED) system have definitely created professional avenues with provision of adequate learning resources and training facilities at the district level. Further, the structure of 1091 Resource Centres (RCs) under Department of Education (DoE) has been serving the purpose of professional support to teachers at sub-district level.

### **Issues and suggestions of teacher professional development**

There are several issues and concerns with regard to teacher's professional development, which need to be taken into account while planning, implementing and assessing TPD models and system. These issues and concerns are equally applicable to Nepal, which can be contributive for policy formulators, administrators and educators in general. The issues presented below are concerned with the factors to be taken into consideration while developing and implementing TPD programmes rather than identifying issues in general.

- The culture of supports at the school and education system implies developing norms for collegiality, openness and trust, creating opportunity and time for disciplined inquiry, providing opportunities for teacher's learning in the context, rethinking and redefining



leadership to include teachers, and creating and supporting networks, collaborations and coalition (Libuman, 1994) and preparing teachers as a leader of their own professional development (Bush, 1999). So, the culture of support has to be built in school and education system to address the culture of support issue, which involves not only teachers, educators and public but also national and international associations, education leaders and students.

The role of context and multiple setting/ professional communities has been almost forgotten, which has serious impacts on teacher development initiatives. Teacher's learning, if not linked with reform of structure, policy and system, cannot be implemented. Therefore, the provision of multiple strategies for professional growth has to be made within the educational system with professional inputs from other organizations to have indigenous model, and these can make valuable contributions.

The gap between defined developmental stage of a school or an education system and professional development provisions has been an emerging issue to be discussed. The international study conducted by Beeby in 1966, Vespoor & Wu (1999) in Johnson, Monk Stodges, (2000) described 4 stages of development of education systems. They are unskilled stage (In-service structured programme), mechanical (continuous support focused) routine and professional (multiple approaches focused), both being reflective practitioner. This issue suggests that stages of school development or education system has to be taken into account in creating professional activities and opportunities, which maintains appropriate balance between the two.

Time requirement for professional learning; whether to be included in school hours or off-school hours; also has been an important aspect to be discussed. However, there is general agreement that teacher need time for professional development within the job time. The National Staff Development Council (NSDC) Board, USA determined 20% of week and the number of countries (China, Japan and Germany) made provision of 30 - 40 % average off-classes to the teachers for TPD activities. In contradiction, most of the developing countries made the provision of organizing these TPD activities during vacation or after school (Villegas -Reimers, 1998).

The funding required for professional development activities is another major challenge faced by education and school authority. However, international trends suggest that funding by itself not enough to provide effective professional development opportunities for teachers (Bush, 1999). The project initiated programmes are perceived best endeavour for materializing professional learning with the concept of cost sharing modality. The school improvement plan as envisaged in Education for All (EFA, 2004-2009) and SESP, implemented in Nepal, could be the best solution to resolve the funding issue of TPD activities.

The involvement of Teacher Union in professional development programme has been critical. as they are more concerned with teacher benefits and security of their members rather than making them competent professionals. The emerging new perspectives and practices have shown that Teacher Union has successfully provided there different types of professional development for their members. They are- Traditional Staff Development through logistic support, the New Unionism (as identified by Bascia, 2000) through participation in induction, mentoring and action research programmes and organizational involvement through professional support on demand. The negotiation made on partnership between MoES and teacher union of Nepal (TUN), recently signed. could be forward looking effort in utilizing TUN in teacher professional development activities under MoES system.

### **Conclusions and recommendations**

Teacher professional development begins with teacher preparation programmes (prospective teacher), develops on the job (in-service teacher) and ends up with their retirement. So, TPD should be understood as a long-term process rather than one shot intervention.

There are several professional development models developed and implemented around the world. However, no model can be utilized solely because of learning being contextualized, a blended model of two or more models with inclusion of national experiences of policy, structure and system say "indigenous model" could be the best model. Every educational reform programmes initiated by the government must include teacher professional development component with the concept of cost sharing modality to foster teacher capacity targeting high student achievement.

The provision of teacher training and teacher education programmes are not sufficient requirements for making teacher and school effective. So, teacher professional development must be systematically planned, supported, funded and researched in order to have quality education through provision of competent, professional and committed teacher.

The ODL system has been perceived better for implementing teacher professional development programme being cost effective and remote accessible programmes to the countries like ours. The ETCs, LRCs and RCs created under MoES system are the best local level professional institutions, which need to be effectively utilized through ODL intervened TPD programmes to develop and manage teacher's knowledge and skills in relation to teacher and school performance for quality delivery of education services at the local level.



## References

- AFT (2001). *A Report of the Task Force on Union - Sponsored Professional Development*, American Federation of Teachers, Washington DC, USA.
- Barrak, M. et.al. (1997). Using, Developmental Supervision to Improve Science and Technology Instruction In Israel, *Journal of Curriculum and Supervision*, 81-93.
- Bhandari, A.B (2001). *Teacher Education in Education System of Nepal*, A Paper Presented in Experience Sharing Meeting in University of Sussex, Brtighton, UK.
- Bhandari, A.B. (2005). *Training Policy and Programmes*, A Paper Presented in International Seminar, Jointly Organized by UNESCO, Bangkok and UNESCO, Kathmandu, Nepal.
- Cochran-Smith, M & Lytle, S (2001). *Professional Development that Matters*, Teacher College Press, NY, USA.
- Calderhead (1995). Teachers as Clinicians. In Anderson, L(Ed), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (second edition), Pergamon Press, London, UK.
- Driscoll, M (1999). *Crafting a Sharper Lens: Classroom Assessment in Mathematics. Constructing New Approaches to Professional Development*, Teacher College Press, NY, USA.
- Galthren, A (1995). Teacher Development. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (second edition), Pergamon Press, London, UK.
- Hollingsworth (1995). Teachers as Researchers. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (second edition), Pergamon Press, NY, USA.
- Leithword, K.A (1992). The Principal's Role in Teacher's Development. (Eds), *Teacher Development and Educational Change*, Flamer Press, London, UK.
- Villegas-Reimers, (2004). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. IIEP, Paris, France.
- Villegas-Reimers, E. & Reimers, F. (2001). *Professional Development of Teachers as Lifelong Learning*. Board of International Comparative Studies in Education (BICSE) , Washington DC, USA.

## **Inequality in Education: Explaining Underachievement at Primary Schools in Nepal**

– Bishwanath Karmacharya<sup>♦</sup>

### **Introduction**

Education occupies a major role in building civilized, cultured and independent person power. Educated person powers are the precious property of a country. Nepal has expressed its commitment to “Education for All.” The education system should try to fulfill the aspirations of the people maintaining social justice of “Quality Education for All” not just Education for All.

Parents are aware about their children’s education. The teachers also have a lot of inputs from various projects. And yet, the achievement of the students is very poor (BPEP, 1997, 1998). The quality of education is decreasing though the quantity is increasing.

My concern here is with those primary school children who are not benefiting. A small minority of these children would be regarded as having significant disabilities or handicaps, some of whom may be in special schools. But the vast majority is children in ordinary schools within limited or below average educational attainments.

### **Who is underachieving?**

Modern societies display such a wide range of inequalities that cover every walk of life in the world: The field of education in Nepal cannot be an exception of the fact. Every society is made up of different classes- social stratification. Social stratification refers to the division of the society into a pattern of layers or strata made up of a hierarchy of unequal social groups. These stand in relations of advantage and disadvantage to one another in terms of features such as income, wealth, occupational status, race or sex depending on the stratification system. Those at the top of stratification hierarchy will generally have more power and privilege than those at the bottom, which obviously affect the educational attainment level whichever type of stratification one may belong to, e.g., caste system, feudal estates and social class. In other words, the lower the class, the lower is the achievement level. Nepal proves this statement because most of the students from working class, socially and culturally backward caste, ethnic minority groups, children of rural/remote areas, and girls are found to be underachievers (Field Interviews, 2000 and BPEP, 1997, 1998). The underachievers can be categorized into five groups for the sake of this particular study.

---

<sup>♦</sup> Senior Instructor, ETC 'A', Kabhre



### **a) Working class**

Social class is one of the key factors that determine whether a child does well or badly at school (Giddens, 1998). Most of the people in Nepal belong to very poor working class. They have to labor hard for their livelihood. Field data revealed that the children from working class parents are underachievers. Working class refers to the people with low income, i.e. laborers, farmers, porters, bricklayers, carpenters, etc. Such population lack higher level cultural capital. Socially and culturally working class people have lower status and their children have underachievement in school (BPEP, 1997, APEID, 1986). Fathers with higher education level had their children in the top ten categories of schools and vice-versa and fathers with farming occupation had their children in the bottom ten categories of schools (BPEP, 1997). Working class parents can't provide minimum learning facilities at home and thus their children underachieve (CERID, 1989).

### **b) Ethnicity and underprivileged group**

Nepal is a Hindu country with ethnic diversity. It has caste system, further stratification of the social hierarchy (Brahmin, the intellectual, priestly class; Kshatri, the warrior class, ruler and administrator; Baishya, the merchant and farmers; and Shudra, the manual laborers) is called castes and this hierarchy is fixed and clearly defined. The social position of individuals is ascribed at birth with Hindu religious beliefs and customs. A caste society is a closed society, with minimum mobility from one caste to another.

Constitutionally, there is no caste system in Nepal but it exists in practice. Generally, Brahmins and Kshatri, the privileged groups have higher and others lower achievement. But this is not always true because the economy has the predominant role in achievement level. Even Brahmins and Kshatri who lie under working class do not have higher achievement (Field interviews, 2000).

The parents of the top ten schools' students were from the Nepali mother tongue group whereas the parents from the bottom ten schools' students came from non-Nepali speaking group (BPEP, 1997). It is because the medium of instruction is Nepali which is the second language for many ethnic groups in Nepal. The HLNEC (1998) stated that the children of the underprivileged and lower class (so called untouchable) people should be provided with special facilities and programmes in order to raise their achievement level. They are not only underachieving but many of them are not even attending schools.

### **c) Pupils from rural/remote areas**

Nepal is a mountainous country with many difficult and remote terrains. This obviously invites educational disparity. APEID (1986) states about the educational underdevelopment in rural areas of Nepal that the quality of education in terms of pupil achievement has not improved much and there are glaring differences in performance of schools located in the remote and hill district and those located in the urban areas. In

remote areas the distance also has negative impact on children's regularity and learning achievement (CERID, 1989). As per my experience of teaching for ten years in remote areas and five years of teaching in Kathmandu (urban area), students from rural and remote areas suffer from underachievement due to the lack of exposure and minimum facilities.

#### **d) Girls (gender)**

Nepalese society is a male dominant society and thus girls have less opportunity of education than boys. Girls have much more work at home and thus have little time for study. As a result they come to be underachievers. There might be cultural and social factors that are responsible for gender difference in educational achievement. The girls are backward not only in achievement level but also in enrolment ratio (42.6%). The dropout rate of girls is also higher than that of boys (ESN, 1997). All the teachers interviewed explained that girls are underachievers because most people in Nepal are gender biased and parents give more priority to sons' education than their daughters'.

#### **Why are these groups underachieving?**

The differences in educational outcomes in Nepalese Primary Schools have no simple or single explanation. A number of reasons may be drawn from field that, I believe, are contributing to inhibit the learning achievement of students. The followings are some of the reasons why those groups of children are underachieving.

#### **a) Poverty and social disadvantage**

Children from the poorer and more socially disadvantaged society are more at risk of educational under functioning and there is undoubtedly a link between poverty and educational attainment (Mittler, 1990). The parents of the poor family inadequately monitor the progress of their children. Children also do not get educational support from their parents; instead they have to support their parents for earning their livelihood.

Poverty and underachievement are interconnected. Poverty is also associated with backward and lower caste, working class and their education. The poor have always been suffering from the problem of basic needs- food, shelter and clothes and have no time to think of their children's education. Such family lack mainstream's cultural capital and thus remains deprived. These families and the community as a whole lack minimum learning materials and environment at home and their children are deprived of well-managed schools. They are not in a position to sell their cultural capital. In this context Bourdieu's concept of cultural capital is affected by cultural deprivation though Bourdieu doesn't accept it. A culturally deprived person is also economically poor or vice versa because they cannot convert their culture into economic capital and thus the capital value of their culture is affected.



### **b) Socialization process**

“Socialization is the life-long process of learning the culture of any society. The term ‘culture’ refers to the language, beliefs, values and norms, customs, roles, knowledge, and skills which combine to make up the ‘way of life’ of any society. This culture is socially transmitted (passed on through socialization) from one generation to the next” (Browne, 1998).

Talcott Parsons (lecture notes) another functionalist talks of two types of socialization; (i) *Primary socialization*—by the family about the particular standards of that family rather than general or external standards that apply to all, and (ii) *Focal Socialization* — by the schools which attempts to bridge the role of the family and society in order to prepare children for their role in society. It establishes universal standards by which students achieve separate from the ascribed one by birth.

In this way schools try to maintain social stability by legitimizing dominant culture and developing compatibility through shared norms and values. The working class children have to face the cultural clash while the dominant class children reconfirm the culture and thus the children from working class underachieve. There are social class variations in child-rearing practices. According to Callewaert (1998) children from different social classes arrive at school with capacities and attitudes toward these capacities that are different, because of the differences in family education. Hidden curricula are also affecting the attainment levels of educational system. Correspondence principle and legitimization of inequality are clearly reflected in the focal socialization process.

### **c) Pedagogical legitimization**

To formulate a single centralized national curriculum and other educational activities to fit the nation as a whole is difficult because Nepal has different social classes, ethnic diversity, multi-cultural context and ecological differences. But Nepal’s education system is unintentionally trying to convince the working class people that they can’t do better, and to legitimate inequality through pedagogy. Working class children find clash between the cultures of schools and their home (H.L.E.C, 1998). My study shows the curriculum and the school as a whole represent the culture / ideology of the dominant ruling class not of the poor working class. And thus school has simply been a place for the reproduction of the dominant culture. The Nepalese reality of social stratification, i.e. the long gap between haves and have nots, has not been addressed in educational system. Objectivity is predominant over subjectivity. Here the argument of Bowles and Gintis that education justifies inequality through the reproduction of the dominant culture seems to be true but I think, as my study reveals, that education system itself is not to legitimate inequality but education can be a powerful means of decreasing inequality emphasizing working class needs and providing equal opportunity for education..

Teacher’s self-fulfilling prophecy is naturally influenced by the success of children from higher middle class and failure of those from lower working class or vice-versa. Teachers

begin to label children at an early age and behave accordingly. This teacher's false consciousness is reflected to the children as well because they accept themselves as bright and dull in accordance with the teacher's labelling. So, pedagogical legitimization and isolation or exclusion of working class culture always contribute to underachievement.

#### **d) Education and social mobility**

There are very few or no chances of social mobility through education in Nepal due to closed society. Social mobility is attached to economy, social status, and caste hierarchy. Lower and working-class children underachieve due to various reasons and can not compete with higher middle class and get only low paid jobs. This reminds us Bourdieu who sees education as a means of cultural reproduction. Bowles and Gintis argue that education simply helps to legitimate inequality through correspondence principle. Occupation is also a major factor influencing status in society. Mostly working-class people have the same profession for generations accepting the reality of their situation and thus they see very little importance in education. They want immediate benefit to fulfill their basic needs. Raymond Boudon (Haralambos, et al., 1995) is right to state that economic equality is the most effective way of reducing inequality of educational opportunity. He argues that 'the key to equality of opportunity lies outside rather than inside the schools'.

The value system of lower social classes about social mobility shows that they tend to be underachievers according to Hyman's (1967) survey stated by Haralambos and et al. (1995) that: (a) working classes value education less than the middle-classes; (b) they value stability, security and immediate economic benefits more than long term investment. (c) they believe that there is less opportunity for personal advancement.

According to Bourdieu higher education is an effort and struggle for working class; but it is a legitimate heritage for dominant classes.

#### **e) Hidden curriculum**

The hidden curriculum consists of those things that pupils learn through the experience of attending schools, rather than the stated educational objectives of such institutions. Bowles and Gintis argue that hidden curriculum shapes the future workforce suitable to the employers.

The pupils are themselves divided into different social classes and the higher-middle class dominates the lower working class. The teachers also label the children accordingly and thus the children from working class accept the hierarchies and the privilege of the upper classes. In this way the school is just for legitimizing inequality. The children from working class are forced to adjust themselves with the social structure and they come to be underachievers.



#### **f) Cultural capital vs. cultural deprivation**

Although these two concepts cultural capital and cultural deprivation do not go together, both of them are quite relevant to the achievement of students. The cultural deprivation theory places the blames for failure on the child and his/ her background while the cultural capital does this on educational system. The former considers the dominant culture to be superior to working class culture but the latter advocates that any culture is superior to no culture.

Bourdieu's emphasis on culture for the failure of working class does not seem to be true in Nepalese context as my study shows that poverty plays the predominant role over culture in educational achievement. Even the children from the higher castes and dominant culture (i.e., Brahmin and Kshatris) with poverty have underachieved.

The higher the social class of the parents, the more successful a child will be in education (Mittler, 1990). Middle class children have much more time and facilities than working class children who have to support their parents for their livelihood. So either cultural capital or cultural deprivation or both have significant roles in students' educational attainment.

#### **g) Culture and intelligence**

According to Arthur Jensen (Haralambos, et al., 1995) "intelligence is an abstract reasoning ability". Intelligence, I think, is not solely inherited; it is also the outcome of the environment and culture. The intelligence of a child with one culture and environment differs from the one with another culture and environment regarding the area not the level. The level of intelligence may depend on socialization process. If the test is related to lower social class culture, the children from higher social class fall below the children from lower social class. Bowles and Gintis see very little connection between intelligence and educational attainment. According to the teachers I interviewed, economic condition, caste and family background affect achievement level of students. Field data analysis shows that economic condition plays a major role in student's achievement level. Even the highest caste Brahmin has lowest achievement while Tamang (ordinary caste) has got the highest level of achievement. Because poor, working class children have to cope with double problems: (i) academic difficulties of the schoolwork and (ii) a wide range of other disadvantages and difficulties. So, Nepalese children from working class and remote areas are underachieving not because of their intelligence but because of the dominant culture and poverty.

#### **h) Ethnicity and speech patterns**

Nepal is a multi-ethnic and multi-cultural country. There are 4 Verna and 36 castes and about 100 local languages in Nepal (CDC, 1995). Interestingly each ethnic group has its own specific culture and most of them have their own languages. But surprisingly we

have only one centralized curriculum and centrally developed textbooks. Can we imagine equal opportunity in education and expect high achievement of all students in such a situation? The children from deprived and disadvantaged group and language differences are underachieving because of the ethnocentric curriculum, cultural clash and language difficulty. Moreover the so-called untouchable groups are treated differently by other ethnic groups and not represented in the curriculum and textbooks.

According to Bernstein there is a relationship between language use and social class (Halsey, et al., 1998). So one of the major reasons why most of the working class children underachieve is the use of the restricted code at home and in their community and this makes them difficult to cope with the elaborated code as the medium of instruction. **Bernstein talks of the two different codes of the same language but in Nepalese context many children are also coping with Nepali as a second language.** So it is very difficult for non-Nepali speaking children to follow the instruction in the school. Language difference also means the cultural difference.

#### **i) Gender disparity**

Most of the working class parents are uneducated and they think that girls do not need any education as they go to their husbands' houses and they have to do household works (Field interviews). There are so many examples of admitting sons to better and expensive schools and daughters to cheaper and ordinary schools. Furthermore daughters have to do every household work. There are many parents who have not even sent their daughters to school.

The class as well as the text is male dominant. More than 75% of the examples in the textbooks represent males (CERID, 1997). Gender differences can also be seen in the management and planning of the class. Boys get a great deal more attention than girls do. Gender discrimination can be found even in highly stereotyped teaching materials – women are nurses not doctors, etc. Teachers may label girls as underachievers due to lack of their study time and the dominant traditional culture. This leads to girls to inferiority complex, which may hinder their intellectual development.

#### **Ways of overcoming underachievement**

The gap in educational achievements between children from different social backgrounds is alarmingly large and indeed widens as pupils get older. Special efforts have been made to raise the achievement of students at primary level through Government's regular programmes and projects like BPEP, PEDP and non-formal education programme for students, teachers, parents and institutional strengthening. The focus of the programmes and projects is on curriculum, textbooks, classroom practice, teacher training and home school links. In spite of these efforts the children from working class are still



underachievers. Overall achievement level of students has remained below 40% except in Nepali, in English and Mathematics it is lower than 30%.(BPEP, 1998).

The preceding section has revealed some of the major reasons of underachievement. The problems and possible measures are all related to pupil, teacher, parents and school management / system in one way or the other.

#### **a) Pupil-related**

According to Bourdieu children go to school already filled with a lot of *experiences*. It means that the education should fit in the previous experiences of children. No learning starts from a scratch. The habitus and disposition of children play a vital role in achievement. Pedagogical aspects should incorporate the working class realities, for example culture, language, socialization process, needs and expectations. The double test difficulties can be overcome by developing texts relevant to their experiences and culture. *Positive Discrimination* is necessary for setting *Educational Priority Areas* in order to launch *Compensatory Education* programmes and activities.

The use of mother tongue as the medium of instruction will certainly help solve the problem of second language and while using elaborated codes teachers should not forget the children who use restricted codes. Teacher's expectations of the girls need to be the same as of boys.

Objectivity and subjectivity are both equally important for maintaining equality of opportunity. It is because the working class may be excluded from dominant class if subjectivity is not given proper attention. The ability of underachievers should not be under-estimated.

#### **b) Teacher-related**

The teachers I interviewed are not aware of the cultural gap between the children who underachieve and the school as they belong to middle class and they are not aware of the hidden curriculum. Hidden curriculum is more powerful than the formal one. The cultural gap needs to be minimized as much as possible by creating favourable environment to all the pupils from various social and ethnic groups. Teachers should be made aware of the factors affecting underachievement of students and be trained to act accordingly. Teacher Training curriculum needs to be revised to include the elements relevant to underachievement. Pedagogical domination and legitimization need to be discouraged as far as possible. There should be no discrimination between children from different social classes and ethnic groups. Education is not only the reproduction of dominant culture, it is a production as well and therefore the working class and deprived children should be dealt in a way in which they may not feel foreigners and being excluded from the main stream.

### c) Parents-related

Learning starts from the lap of mother. So the role of parents is very great for overcoming underachievement of students at schools. The parents of working class need to be supportive and aware of their children's education. They should be convinced that education helps social mobility making their cultural capital powerful and saleable. Education should match the lived reality of the working class and underprivileged group not the objective reality so that the poverty alleviation can come true through productive education not the reproductive. Poverty has been a curse for underachievers. They do not have even the minimum learning facilities at home. So, income-generating programmes for parents, and education related to everyday life can contribute to raising achievement level.

The acceptance of their situation, *the false consciousness*, needs to be proved false by educating them about education. Socialization process needs to be carefully improved because the key to equality of opportunity lies outside rather than inside the schools.

### d) School management/system-related

According to Layder (1998:144) 'habitus is the means through which people produce and reproduce the social circumstances in which they live. This makes it similar to Giddens's idea about structure being both the medium and the outcome of the activity.'

Layder's argument indicates that education system can be made suitable and useful to every class using habitus as a means of production and using structure (institutional features of society) as a medium of activities for attaining the goals of education. It point out the possibility of using middle class experts in maintaining equality of education and in modification of the field.

Nepalese education system is centralized and thus the responsible persons need to be familiar with the social, economic, cultural and demographic reality of the country. Centralized curriculum should represent the Nepali society as a whole otherwise it needs to be based on the lived reality and local needs. The education system should develop compatibility and cooperation through shared values and norms. In order to maintain equality of opportunity, facilities of all the schools and for all children from every social class need to be equal. The working class culture needs to be incorporated in the main stream of education.

Underachievement is attached to working class and poverty. So education needs to be useful for everyday life. Education must be successful to empower the cultural capital of the working-class people so that they can easily convert their cultural capital into economic one.



## Conclusions

Although the reformers and educationists of Nepal have seen the use of education for all as a means of reducing inequalities, its impact in this respect is fairly limited. Nepal's education system tends to express and reaffirm existing inequalities more than it acts to change them. The study has indicated the working class, ethnically underprivileged group, pupils from rural and remote areas, and girls as underachievers in the primary schools of Nepal. The study also points out that these groups are underachieving because of the social, economic, cultural, and organizational factors.

The role of poverty is found to be predominant over social class, culture and pedagogical elements on educational achievement. It shows the need of further study on educational underachievement linking with economic aspects not just with social and cultural background, to make primary education more relevant with everyday life. Because educational and occupational attainments are primarily governed by family background and non-school factors and thus educational reforms on their own have only minor effects on existing inequalities.

The study also highlights the need of incorporating the following approaches while conducting the programmes and activities for overcoming inequality in education and underachievement: (i) poverty reduction approach, (ii) early socialization approach, (iii) matching cultural capital of students with schools, (iv) language transfer approach for peaceful co-existence, (v) gender sensitization, (vi) positive discrimination and compensatory education, and (vii) use of pedagogy of hope.

A detailed study of the above mentioned approaches in connection with inequality in education and underachievement needs to be undertaken for their successful incorporation with educational programmes and activities.

"The life of school, like the life of human being, does not take place in a social vacuum" (Hamilton, 1996). The finding of the study regarding hidden curriculum is quite relevant to this view of David Hamilton. Learning through one's own experience in real life is much more effective than in the classroom. So, hidden curriculum plays a significant role in education especially in cultural reproduction. But the Nepali educationists do not seem to be aware of the effect of the *hidden curriculum* on students' achievement level and therefore no research study can be found in this field. This study points out the need for undertaking a research study on this field in order to raise the educational attainment.

Education system should help working class people for social mobility. Because education is for us; we are not for education. Let us use the assessment to assess the success not the failure.

## References

- Adhikari, H.R., Dr. Lamsal, R.C. and Sharma, K.P. (1998). *Primary Teacher Training: Nepali Language Teaching*. Sanothimi, Kathmandu: NCED.
- APEID (1985). *Relevance of Education to Rural Development* (pp. 17-21). Bangkok: UNESCO Regional Office for Education in Asia and the Pacific.
- Basnet, R.B. (1998). *Present Situation of Education at a Glance*. Kathmandu : Author.
- Bourdieu, P. (1989). *Practical Reason on The Theory of Action*. (NA).
- BPEP (1998). *The Effect of New Curriculum on the Achievement of Grade 5 Students* (A study report). Kathmandu: Author.
- BPEP/ EDSC. (1997). *National Achievement Level of Grade 3 Students*. Sanothimi: BPEP.
- Browne, K. (1998). *An Introduction to Sociology* .(second edition) (pp. 1-30 and 317-344). London: Polity Press.
- Callewaert, S. (1998). *Society, Education and Curriculum*. Copenhagen: Department of Education, Philosophy and Rhetoric, university of Copenhagen.
- CDC.(1995). *Feasibility Study of Primary Education in the Medium of Mother Tongue*. Sanothimi : Author
- CERID (1989). *Raising the Achievement Level of Children in Primary Education*. Kathmandu: Author.
- Giddens, A. (1998). *Sociology*. (pp. 1-16 and 400-431). Cambridge: Polity Press.
- Grenfell, M., James, D. and et al. (1998). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Falmer Press, Taylor and Francis Group.
- Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. and Wells, A.S. (eds.). (1998). *Education, Culture, Economy, and Society*. NY : Oxford University Press.
- Hamilton, D. (1996). *Learning about Education: An Unfinished Curriculum*. Buckingham : Open University Press.



- Haralambos, M. and Holborn, M. (1991). *Sociology Themes and Perspectives*. (pp. 1-22 and 220-310). London: Collins.
- Haralambos, M. and Holborn, M. (1995). *Sociology: Themes and Perspectives*. (pp. 725-806). London : Collins.
- HLNEC (1998). *The Report of the High Level National Education Commission*. Kathmandu : Author.
- HMG/N, MoE, Planning Division, Statistics Section. (1999). *Educational Statistics of Nepal, 1997*. Keshar Mahal, Kathmandu : Author.
- Layder, D. (1998). *Understanding Social Theory*. London: Sage Publication Ltd.
- Little, A., Hoppers, W. and Gardner, R. (eds.). (1994). *Beyond Jomtien: Implementing Primary Education for All*. London : Macmillan.
- Meighan, R. (1999). *A Sociology of Educating*: NY: Rinehart and Winston Ltd.
- Mittler, P.(1990). *Meeting Special Education Needs: Towards the Year 2000 & Beyond*.
- In Turner, J.D., Verma, G.K. and Baker, T. (eds.). *One Hundred Not Out: Education in the 1990s and Beyond* (pp. 181-194). Manchester: The University of Manchester.
- Morgan, C. and Morris, (1999). *Good Teaching and Learning : Pupils and Teachers Speak*. Buckingham: Open University Press.
- National Education Commission. (1992). *Report of the National Education Commission, 1992*. Keshar Mahal, Kathmandu : MoE.
- NCED (1998). *Effect of the Training Programmes in Classroom Practice*. Sanothimi: Author.
- NCED (1999). *Teacher Training Follow-up Study Report*. Sanothimi, Bhaktapur: Author
- Pollard, A. and Bourne, J. (eds.). (1995). *Teaching and Learning in the Primary Schools*. NY: Routledge.
- Richard Jenkins (1992). *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.

# **Community Participation in School Finance**

## **(A Case of a Secondary School)**

– Balaram Timalsina<sup>+</sup>

### **Background**

Involvements of community members to govern schools currently find a prominent place in education policy documents and programme prospective in Nepal. The periodic plans, educational rules and regulations have also clearly stated to transfer the school management to local community. Realizing the importance of community participation in education, the government has started to transfer the management of school to local community. School is a social entity. It is an academic unit of a community and the community members are the real stakeholders of a school. Local people are the real owner of the public schools located in their own locality. Therefore, it is believed that a school is for the community of the community and by the community and the community participation is a key factor for educational development.)

In this connection a case study was conducted in a community managed secondary school in regards with community participation in financial aspect of the school. In this short article it is attempted to highlight the objectives, methodology of the study and the historical background of community participation in brief before discussion of the findings. The article concludes with recommendations based on the findings.

### **Objectives**

The main purpose of this study is to assess the community participation in a community managed public school regarding financial contribution. The study covers the following specific objectives in relation to the financing of community-managed secondary school:

- To find out the major contributions of communities to school;
- To explore the driving and restraining forces for community participation.

### **Community participation: a historical glimpse**

If we go back to the Gurukul education, we can see that the educational institutions were established, controlled, looked after and made progress by people's participation. At that time, the education was offered in the Ashrams of highly learned 'Gurus' and managed by the people. In Rana regime, the ruler controlled education and common people to a large extent were prohibited from education.

After the dawn of democracy, people became aware and motivated to acquire education. Social workers, education lovers and politicians were inspired and devoted by heart to contribute in education which ultimately increased people's participation in education.

---

<sup>+</sup> Section Officer, MoES



Before National Education System Plan (NESP,1971), education was thought a significant property of local people which used to be cared, loved and developed by them. However, with the introduction of NESP in 1971, the government strictly controlled the management of school by providing total amount of teacher's salary and little administrative expenses. The aim of this plan was to enhance quality of education and institutions and provide equal opportunities and access to education for all people. It also emphasized on improving in the teaching profession and teacher status, curriculum, evaluation, supervision and monitoring and so on. The operation, control and management of schools were withdrawn from the hands of people. As a result the community felt that their liability and responsibility of school management was transferred to the government.

In spite of this, the plan had accepted the people's participation as well. For example, the NESP has stated that the government would bear only its partial responsibility whereas the schools must meet expenses of constructing school building, furniture, drinking water, educational materials like blackboard, and so on from local resources. In the course of plan implementation, various steps were taken to encourage the community participation in education. In this journey, provision of school assistant committee was one of the major steps, which was constituted for the local resource mobilization and using, monitoring and supervision etc. As Pant et. al. (2001) several efforts were made to invite community members in school management in various ways after introduction of the NESP; however, no remarkable success could be achieved. After the restoration of democracy in 2046, it is highly realized that education is the inseparable property of the community and the government has taken bold step to make the local community responsible and accountable for the education by transferring the management responsibility to the community.

### **Methodology**

The study was confined to a public secondary school of Kavre district, which is already transferred to community for its management. Basically, the study was based on primary data. The researcher himself visited the school to collect the necessary information. Data collection, processing and finally conclusions drawing were the major components of the processing of the data of the study.

In order to record the real financial situation of public secondary school and to capture the greater depth of response, a set of open-ended questionnaires was developed and translated into Nepali language. The main focus of the questionnaires was the local resources of school finance; situation of community participation in public secondary school, major contributions of communities in financing, hindering factors and essential factors for strong community participation. In order to collect data, the researcher followed the in-depth open-ended interview, direct observation and studied written

documents like school publications. Focus group discussion was also held during the study period. Therefore, this study is qualitative in nature.

Interview; with teachers, head teacher, SMC members and former local authority members; was the prime technique of this research. Focus group discussion including all types of stakeholders was another technique adopted by the researcher. It was fruitful to cross check their view, which was related to each other during their individual interview. These four groups such as teachers, head teacher, SMC members and former local authority members were asked to answer the structured questionnaires provided by the researcher as well.

## Findings and discussion

### a) Source and forms of contribution

Although the teachers, head teacher, SMC members and local authority members had different opinion about finance and resources, they had similar voice that all were willing to manage school on their own. School management committee members of the school showed their willingness to collect the resources locally whereas teachers were found in favor of government grants and donor assistant. The head teacher and teachers insisted that the government should take sole financial responsibilities of the public schools regarding teachers' salary, building construction, educational materials etc. According to their responses there are so many sources of the school. They indicated some major sources of contribution to school, which is showed in the following table.

**Table 1: Major Sources and Forms of Contributions**

Sources	Forms of contributions
Community	Furniture, classroom construction, free labor, volunteer teacher, drinking water, toilet construction, free raw materials for construction and cash donation etc.
Family (household)	Examination fees, transfer certificate charges, library fees, science laboratory fees, sports fees, computer fees, maintenance charge, individual donation etc.
Local donor (club, party, consumer group, red cross)	Scholarship, cash and kind donation, books for library, sports, musical and first aid materials, science lab materials etc.
Local authority	Teacher's salaries, annual grants, educational materials, assistant for land purchasing and building construction, etc.
Head teacher and teachers	Free teaching, donation of some amount of salary, launching financial campaign, free coaching and tuition etc.

Above table shows that except recruited teachers' (as per government quota) salary and nominal administrative cost from government side, the school is maintaining its other cost in the local level. Under the name of households, community people, local donors; local governments; and teachers as well the local community is contributing to cover the



cost of school. The community support involves constructing rooms for library and science laboratory, furniture and other physical facilities educational materials eg science, sports and musical materials. It was found that government has not been able to afford increasing cost of public education. There is a common belief that education is under-financed and that government financing is limited (McGinn & Wells, 1999). It was not exception of this school. Local people were interested to make public school financially strong but the inconsistency educational policies and political intervention according to them were found the discouraging forces. However, people were continuing their historical practices of financing educational institutions through monetary and non-monetary supports.

#### **b) Affecting factors for community participation**

While discussing with various persons it was identified that, the quality product with socially responsible and employable person, is the main driving force for the greater community participation. Some viewed that the role of SMC is important in community while other emphasized on school performance and the role of head teacher to increase the community involvement. Majority of local authority members and SMC members expressed the achievement in further education, opportunity in the job market and social performance of SLC graduate are major determinants to gain strong community participation. If these are positive there would be greater community participation in each and every school activities otherwise it is very difficult to involve the local community in school affairs. The following table summarizes some of the hindering and driving forces for community participation.

**Table 2: Driving and Restraining Forces**

<b>Respondents</b>	<b>Essential factors</b>	<b>Hindering factors</b>
Local authority members	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. High performance</li> <li>2. Teachers' regularity</li> <li>3. Creative and innovative activities in school</li> <li>4. Active and faithful SMC</li> <li>5. Quality production</li> <li>6. Financial transparency</li> <li>7. Good public relation</li> <li>8. Respect to the contributors</li> <li>9. Active and visionary school leadership</li> <li>10. Teachers involvement in social activities</li> <li>11. Welcoming environment to community in school</li> <li>12. Information dissemination by school</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poor performance of schools</li> <li>2. Inconsistence government policy</li> <li>3. No role of SMC and local expert in teacher selection process</li> <li>4. Politicized teachers in the name of teachers organizations</li> <li>5. Growing number of private boarding schools</li> <li>6. Careless to parents and contributors by school</li> <li>7. Less accountable head teacher to local people</li> <li>8. No use of pensioners and professionals</li> <li>9. Politically divided SMC members and teachers</li> </ol>

SMC members and	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. School performance in SLC</li> <li>2. Equal opportunity to all</li> <li>3. Active presence of SMC</li> <li>4. Teachers' qualification</li> <li>5. Non-politicized teachers</li> <li>6. Participation of local business people</li> <li>7. Conducive learning environment</li> <li>8. Proactive headship</li> <li>9. Formation of PTA</li> <li>10. Clear role and responsibility of SMC</li> <li>11. Devolution of power</li> <li>12. Disciplined and socially respected teachers</li> <li>13. Trustful environment in school</li> <li>14. Financial transparency</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Political interference</li> <li>2. Growing negative attitude toward public schools</li> <li>3. Delay in decision-making</li> <li>4. Politically biased local authority</li> <li>5. Unclear role of the people and SMC</li> <li>6. Politically divided teachers and local people</li> <li>7. Poor performance of school</li> <li>8. Politically divided SMC members</li> <li>9. Local authority intends to control SMC</li> <li>10. Immoral teachers</li> <li>11. Inconsistence government policy</li> </ol>
Head teacher and teachers	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Non political and unanimously selected SMC</li> <li>2. Welcoming environment to community in school</li> <li>3. School performance</li> <li>4. Team spirit</li> <li>5. Formation of PTA</li> <li>6. Regular supervision and monitoring by the community</li> <li>7. Academic and qualified SMC leadership</li> <li>8. Positive attitude of the community towards school</li> <li>9. Devolution of power</li> <li>10. Mature and experience SMC members</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poor performance of schools</li> <li>2. Growing number of private boarding schools</li> <li>3. Politically divided SMC members</li> <li>4. Unclear role of the people and SMC</li> <li>5. Community is indifference to school activities</li> <li>6. Authoritarian SMC leadership</li> <li>7. No feeling of ownership in the community</li> <li>8. Some teachers are highly politicized</li> <li>9. Power conflict between local authority and SMC</li> </ol>

The above table clearly points out that the most important and common force to achieve strong community participation in school activities is quality performance of school; experience and mature SMC members and non-politicized environment and good communication whereas the restraining factors are poor performance of the school; and politically guided teachers; SMC members and local authority members in schools affairs also. As Anderson (2006) information sharing encourages and supports parents to contribute for positive change in school system. Some respondents added that the active and innovative teachers and visionary leadership of school are also important elements to gain high community participation in public schools. Apart from these, public relation, transparency, and active presence of SMC were found the essential factors. On the other hand politicization of school, centralized teacher selection process, politically divided communities were found the discouraging factors to ensure strong community



participation. Kitaev (1996) also supports these findings saying that decentralization is the crucial for community participation.

### **Summary of findings**

1. Community people are regularly contributing public schools on their own capacity. People think that education is economically and socially productive investment. After getting education, the person becomes economically active. That's why collaborative as well as individual funding is continuing because of people's awareness to education and that of the economic value of education in future. This proves that community people are real owner of the public schools.
2. The forms of contributions can be varied according to the economic status of the community. Some community is providing monetary support to school where as others is giving various kinds of materials free cost. As Khanal and Acharya (2003), the community contribution can be in kind in the form of construction materials, free labor, and technical support to school as well as cash. Community participation was found in raising resources not only in cash but also in kind.
3. Majority of respondents was in favor of contributing non-monetary supports to public schools. However, some respondents extremely opposed to support the public schools because of the low academic performance and highly politicized teachers and SMC members.
4. The major forms of parents and community contributions were from family (e.g. examination fees, sports fees, science laboratory fees, certificate fees) and community (e.g. furniture, classroom construction, free labor, volunteer teacher, and drinking water, toilet construction, fencing ground construction etc).
5. Parents and community contributions and involvement of other sectors such as; local businesses, local government's grants, local donations were found significant sources of secondary education. This indicates that non-governmental supports are the most vital source of school finance. Additionally, students fee contribute a permanent source of school income.
6. Socially responsible and employable quality product is found the main driving force for the greater community participation. As this finding, Bery and Bunly (2005), stress that households consider the worth investing in

education if their children can be exposed to secure the remunerative employment.

7. Some viewed that the role of SMC is important in community while other emphasized on school performance and the role of head teacher. Majority of local authority members and SMC members expressed the achievement in further education, opportunity in the job market and social performance of SLC graduate are major determinants to gain strong community participation.
8. Formation of PTA is found a positive step for the greater participation of the community.
9. Supervision and monitoring by the community can also raise the community involvement.
10. It was observed that the contributors had been gradually neglected from the mainstream of school management and planning.
11. The study identified six critical reasons behind the growing negative attitude towards public schools. These are; existence of private boarding schools; political intervention in school activities; negligence to community contributors by schools; inconsistency government policy; politically divided teachers and SMC members; and political interest of the local authority.

To sum up, the findings help to conclude that people are continuing their support to public schools in monetary and non-monetary form and community participation was observed as a prominent means of obtaining financial contributions to a public school. Community partnership with government and school for the sustainable development of the secondary school is the crucial aspect of secondary education of Nepal.

### **Recommendations and conclusions**

On the basis of above findings, the following recommendations can be suggested:

1. Quality improvement can assure parents' contributions to schools. This implies that quality education is the bottom line for better community contributions. Therefore, all level of educational institutions including school should be effortful for quality education. Social performance, achievement in further education and access in the job market are some of the critical indicators of the quality education. Therefore, a school should run their teaching learning activities keeping these things in centre.



2. Making a non-politicized school environment is the next suggestion. Therefore, political parties should unanimously be committed to make the school a politics free zone. As Straussman and Levai (1996), local authority should support school without any political interest.
3. The authority should provide due respect to community contributors. But, unfortunately, it was observed that the contributors had been gradually neglected from the mainstream of school management and planning. In order to mainstreaming them, they can be given leading role in Village Education Committee (VEC) and SMC and advisory committee.
4. Professional societies should be encouraged to contribute for achieving better performance in public secondary schools. This study indicates that professional societies have direct impact on strong community participation. For their better utilization the school can involve pensioners, professional societies and individuals through guest lecturing, supervision, professional guidance, and experience sharing.
5. Transparency, accountability, and participation go together for the good school governance. That's why each and every activities of the school should be transparent and school authority should be accountable to stakeholders. For this, annual parents meeting and publication of school bulletin including all school activities are recommended.
6. For the good public relationship with community, the school can organize various programmes e.g. parent's day, school anniversary day, martyr's day and invite community members in such kinds of programmes.
7. After the each term exam result all parents can be invited to discuss about their children performance, which would encourage parents to actively participate in other activities in school.

## References

- Anderson, J. A. (2006). *Accountability in Education*. In Education Policy Series 1. Paris: IAE and IIEP.
- Khanal, M. M and Acharya, S. (2003). *Financing of Education*. Kathmandu: Makalu Books and Stationers.
- Kitaev, I. (1995). *Educational Financing in Central Asia and Mongolia*. Paris: IIEP, UNESCO.
- Mark, B. and Bunly, S. (2005). *Balancing the Books: Household Financing of Basic Education in Cambodia*. Hongkong: Comparative Education Research Centre.
- McGinn, N. F. and Welsh, T. (1999). *Decentralization of Education: Why, When, What and How*. Paris: IIEP, UNESCO.
- NEC (1992). *Report of National Education Commission*. Kathmandu: MoES
- NESP (1971). *New Education System Plan*. Kathmandu: MoE.
- National Planning Commission (2002). *Tenth Plan*. Kathmandu: NPC.
- Pant, Y. R. et. al. (2001). *Community Support to Education*. Unpublished Study Report
- Straussman, J. D. and Levai, K. (Ed.) (1996). *Innovative Local Authorities*. (np): Local Society Research Group.



## Understanding Teachers' Professionalism: What, Why and How?

— Ananda Paudel\*

### Context for professionalism

Teaching business demands various attributes among teachers. Developing professional knowledge and competencies are the most crucial elements towards the construction of personal (good moral conduct, honest, deceptive, brave, cowardly, generous, courage, caring, fairness, friendship, justice, openmindedness etc.), professional (pedagogical methods, styles and manner, exemplary conduct, collaborative, innovative, dynamic etc.) and institutional attributes (close relation between personal and institutional goals, public relations, commitment, teamwork, partnership, responsibility and accountability etc.). Teachers are the major elements of any education system those are placed at the heart of education system (Dewey 1916, Dean, 1992) pack and unpack the curriculum (Hamilton, 1997) and thus they have to be more professional in their business.

Teachers have to work in a diverse and complex environment. Geographical condition, language used, ethnic structure, cultural, social diversities are some of the visible diversities those our teachers have to addressed. Importantly, intellectual diversity is another important issue which is more invisible in nature that also play crucial roles in teaching learning process and thus teachers have to be familiar with it. Managing classroom environment, climate, and culture; classroom organization and management; preparation of structure of lessons and their delivery; teachers- students communication and relations; understanding, managing and coping the students' learning difficulties are other issues those are contributing to make teachers work more complex and to work effectively and efficiently teachers have to have several professional competencies.

Developing social cohesion, inclusive culture, culture of collaboration, social harmony and professional culture are other dimensions that teachers have to be dealt with. This further demands the knowledge, skills, attitudes and behavioural patterns among teachers and thus work for professional development is the must.

With regard to teacher's professionalism, Shorrock (1997) has said in addition to knowing what and knowing how teachers must also be competent in knowing why and knowing when. For them, teachers must possess dynamic, imaginative, stipulative, innovative, and inductive capacities those also demand teachers' professionalism.

Professionalism is essential no matter what the types of profession either ideal type or true type profession. There is no doubt that teacher must be professional. Without professional skills improvement of students' achievement, educational promotion and quality enhancement are not possible. Do we are emphasizing ideal type of

---

\* Curriculum Officer, CDC

professionalism or true type? What we are doing in the field of teachers' professionalism is essential for our teachers or for our structural bureaucratic phenomenon? What our students and children have their experiences with regard to teachers professionalism etc are some of the question often raised in the discourse of teachers' professionalism. However, this small article is not going to address these issues but tried to establish the ground that it is a significant area of further study.

### **What is professionalism?**

Various theories have been emerged with regard to teachers' professionalism. First of all, my premise here is that in order to be a professional, teachers need to understand its meaning. Based upon the various literatures, it can be understood as a) development of a person in his or her professional roles, systematic interventions that can be used for teacher development (Glathorn, 1995) b) formal and informal experiences (Ganser, 2000) c) process by which professional development will occur (Fielding and Schalock, 1985) d) a long term process that includes regular opportunities and experiences planned systematically to promote growth and development in the profession (UNESCO, 2003). These indicated that professionalism is a process that takes place within a particular context and is guided by the theory of constructivism.

Due to its constructive nature, teachers must act as a reflective practitioner with a collaborative process. In this context, when we go through training policy of the Ministry of Education and Sports (2005), we cannot find the answer of a question as to what is professionalism? For me, professional must be those who behaves with respect for himself as well as for those around him, knowledgeable about his profession, who continually strives to learn more about his/her profession, conducts himself/herself his/her work in a very dignified manner, treat his students as an equal partner, behave to all with high respect, and can perform well in a diverse situation. However, the existing policies, curricula and documents are not defining professionalism in these ways. Here question is that do we need to define professionalism or just initiate professional development activities without defining it.

### **Why professionalism?**

Teachers' quality is a single determinant of students learning. To improve the qualities of teachers, making them ready for continuous learning, improving classroom practices, increasing students learning, developing good curricula and curricular materials, developing a culture of collegiality, sharing knowledge and experiences among teachers and students, solving problems together, initiating various innovative works - teachers qualities, capabilities and competencies need to be promoted and enhanced (Eraut, 1994; Villegas-Reimers, 2003; Hargreaves 1994; Smyth, 1995). These capabilities eventually lead to produce quality outcomes- creation of positive school culture, enhanced opportunities of peer learning, better students achievement etc. In this regard, Australian



College of Education (2005, html.doc.) clearly spell out that professionalism is essential for teachers and it help teachers a) to knowledgeable on subject matter and pedagogy b) to be effective in the care and development of all learners c) to adhere to professional and ethical standard d) to act as a strong advocate for the profession e) to contribute to the development of profession f) to reflect on strong ethical orientation across all areas of learning and teaching.

From these theoretical notions, with regard to teachers' professionalism it can be argued that it is necessary to enable our teachers: a) to think critically b) to learn to say no with a sufficient analysis c) to reject unnecessary control d) to initiate their professional development activities on their own e) to celebrate and share success and f) support each other in solving various teaching learning problems. In our context, the aims and objectives of teacher professionalism as mentioned by the policy document says that policies are intended to develop professional competencies in working teachers of all levels of school education in order to cope up with the need for improvement in the quality of teaching (MoES 2005: 3). This policy did not give greater emphasis on why part, as the section one the policy area related to teacher training only highlighted towards upgrading teachers qualification for entry, compulsory provision of pre-service teacher training, provision of teacher licensing, and decentralization of teacher management practices. However, why part and on which ground the policies related to teacher development were developed are to be mentioned or not are still unanswered questions.

### **What will be the standards for professionalism?**

The areas of professionalism are fundamental to initiate professional development activities. What to plan, how to plan, how to initiate plan, etc are dependant on these areas. We may call for them as standards. Empowerment of teachers, development of instructional leadership, changing teachers life and work, developing collaborative insight to education and schooling, initiating good instructional leadership, creating harmony in school and classroom community, promoting critical inquiry in teaching and learning teachers professionalism have to have certain standards. Teaching and professional standards are relative in nature. Depending on the national needs, policies, vision and goals of education they may differ. However, some of the key areas of standard would be common to all while initiating professional activities. In this context, the Illions University has used the following dimensions as professional teaching standard.

Areas	Standard
Content knowledge	The teacher understands the central concepts, methods of inquiry, and structures of the discipline(s) and creates learning experiences that make the content meaningful to all students.
Human development and learning	The teacher understands how individuals grow, develop and learn and provides learning opportunities that support the intellectual, social, and personal development
Diversity	The teacher understands how students differ in their approaches to learning and creates instructional opportunities that are adapted to diverse learners.
Planning for instruction	The teacher understands instructional planning and designs instruction based upon knowledge of the discipline, students, the community, and curriculum goals
Learning environment	The teacher uses an understanding of individual and group motivation and behavior to create a learning environment that encourages positive social interaction, active engagement in learning, and self-motivation.
Instructional delivery	The teacher understands and uses a variety of instructional strategies to encourage students' development of critical thinking, problem solving, and performance skills.
Communication	The teacher uses knowledge of effective written, verbal, nonverbal, and visual communication techniques to foster active inquiry, collaboration, and supportive interaction in the classroom.
Assessment	The teacher understands various formal and informal assessment strategies and uses them to support the continuous development of all students.
Collaborative relationship	The teacher understands the role of the community in education and develops and maintains collaborative relationships with colleagues, parents/guardians, and the community to support student learning and well-being.
Reflection and personal growth	The teacher is a reflective practitioner who continually evaluates how choices and actions affect students, parents, and other professionals in the learning community and actively seeks opportunities to grow professionally.
Professional conduct and leadership	The teacher understands education as a profession, maintains standards of professional conduct, and provides leadership to improve student learning and well-being.

The professional standard for teacher development can also be analyzed from the lens of professional knowledge and understanding; attitudes; professional skills and abilities; and pedagogical practices. Knowledge and understanding includes content knowledge, knowledge of subject matter, knowledge of curricula and textbooks, knowledge of students' assessment and their development. Attitudes include professional values, commitment, and disposition. Similarly professional skills and abilities are the abilities of: data skills, process, leadership, research, inquiry, facilitation, classroom management, and technology. Finally, pedagogical practices are design and development of instructional plan, their delivery mechanism, teaching techniques etc.

In our practice, the standards for teachers' professionalism are not explicitly defined. Although training policy of human resource development for MoES has made the provision of training quality and standards, the standards are not covering the necessary areas for professionalism.



The policy document has been clearly spell out: a) effective training curriculum and materials for in-service and pre-service teacher training will be developed and implemented b) well qualified training and committed trainers will provide teacher training c) training facilities will be ensured, improved and upgraded for the availability of conducive learning environment d) appropriate measures and efforts will be adopted to improve the efficiency of training management at all levels and institutions e) monitoring and post training support scheme will be implemented as a quality assurance measure in training f) for the continual improvement in training, National Centre for Educational Development (NCED) and its institutions at various levels will carry out research, monitoring, and evaluation activities g) performance indicators will be developed and implemented for the assessment of the works of training institutions, schools and teachers h) a continuous evaluation system will be applied to assess trainers' achievement in the training. Based on these policy statements we could develop standards for professionalism. However, knowledge competencies, skills competencies, behavioural competencies, instructional competencies are not explicitly defined as they need to define to develop professional knowledge and competence (Eraut, 1994).

### **How professionalism?**

Understanding professionalism and its rationale is not sufficient to ensure it. For this, clear cut provisions need to be made and implemented. In order to reduce the gap between saying and doing, the process of professionalism has to be defined, disseminated, and implemented properly. Various models, understanding, concepts and practices have been implementing around the world for developing professionalism. Here some of the practices presented:

- a. *Through orientation:* the academic orientation, practical orientation, technical orientation, personal orientation, critical inquiry orientation (Calderhead and Shorrock, 1997).
- b. *Through pre-service education:* enculturation into the professional culture, emphasizing technical skills models and adopting moral endeavor model (Calderhead and Shorrock, 1997) and teachers professionalism model and personal growth models (Vonk, 1995)
- c. *Through in-service education:* post appointment preparation (Bolam, 1982); as a continuum (Gardner, 1995); training, improvement, actualization, and continuous education (Villegas-Reimers, 1998); on service training (Edelfelt, 1985, Gardner, 1995); 'crash course' on pedagogical knowledge-completed within a vary short period of time (Berry, 2001); distance education and school-based training (Henning, 2000); induction programme-workshop, homework

assignment, journal writing, school observing and giving lessons, project work, assigning experience teachers to mentor beginners (Jarvinen and Kohonen, 1995).

We are also adopting various models of professionalism, basically, pre-service and in-service. Importantly, model of professionalism itself is not sufficient. How we design the model, curricula, contents, and deliver them play crucial roles in teacher professionalism. In this context, do our practices are really directed towards the professionalism is the major issue that need further in-depth investigation. My own reflection as a trainer, curricular officer, designers and implementer has indicated that the teachers' professional development efforts have been effective in developing professional competence among teachers. However, I doubt, whether or not our teachers enabled for good practice such as: a) encourage cooperation among students b) initiate collaborative assignment c) encourage active learning d) apply training skills to real world situation e) provide prompt feedback f) respect diverse talents and other diversities trough our training efforts. For me, these are some of the essential components for the development of professionalism.

### **What are the strategies for professionalism?**

Without strategies, the works of professionalism become less worthwhile. As teaching activities are the most crucial one in order to deliver the knowledge, skills, attitudes, and values to the younger generation. Proper attention, better plan, effective implementation, appropriate evaluations, sufficient research and in innovation, guidance and counseling, prompt feedback and support mechanism are some fundamental dimensions that promote professionalism. In this context Hassel (1999) has suggested that professionalism has the strategies: a) put ideas into action b) prepare to work hard and together c) recognize that you do not need to be an expert and d) use resources. However, only having these strategies, teacher development activities cannot be produce a professional teacher. For this, the professional development activities have to have the strategies of: a) acknowledging that teachers are central to any professional work b) emphasizing the quality of education and improving students achievement c) acknowledging that there are multiple opportunities for professional development and using them everyday teaching learning d) recognizing that all levels institutions need to act as training providers e) working to develop and generate political will, commitment and dedication towards the development of teachers' professionalism f) recognizing, initiating and using the research and innovation works for further investigations g) building a professional community within school h) developing professional skills and knowledge i) developing a caring community for learning j) ensuring success for all students. The implementation of these strategies can definitely help to develop the professionalism. Importantly, developing a professional culture is not possible without setting professional strategies and thus it plays pivotal roles in developing the overall education system.



Relating the strategies of teacher professionalism in Nepal, there is a provision that all untrained teachers in the school system will be trained in 10 months training at the earliest possible time line; training, licensing, and professional development process will be linked to each other in order to consolidate the teacher development provision at all levels of school education and short-term training, refresher training, and recurrent training will be accredited as a part of the certification training programme (MoES 2005). However, professional strategies are not explicitly defined. These further demand careful attentions while implementing them.

### **What are challenges to professionalism?**

Teacher development discourse on Nepal has several challenges. Challenges are related to: a) recruiting a qualified teachers b) train them very well c) deploy them scientifically d) update them systematically e) provide them prompt feedback f) enable them to respect various diversities g) make them capable enough for professional teaching h) providing a good learning atmosphere inside school are some of the challenges. Enabling teachers in designing content, process and activities these challenges must be addressed by the professional development activities. Therefore, how part of professionalism is the most crucial aspect for teacher's professionalism in order to help all students achieve to high standards of learning and development.

### **Reflection**

From the discussion above, it can be reflect that teachers' professionalism is the work of designing and implementing the activities those empowered teachers to initiate better teaching learning. Basically, professional teachers can: a) improve all students' learning b) improve teaching to make it more effective c) set teaching and learning standards d) promote continuous learning habit e) enhance intellectual and leadership capacity. Similarly, teachers professionalism should: a) focuses more on student- centreed learning b) focuses on individual, collegial, and organizational improvement c) respects and nurtures the intellectual and instructional leadership d) initiate research activities and reflects their findings in teaching, learning, and leadership e) enable teachers to develop further professional expertise both in subject, content, pedagogy, and in using various teaching technologies f) promote continuous inquiry, research and innovation in teaching learning g) develop teaching learning plan in a collaborative way h) evaluate the impact of professionalism and reflect them in promoting pedagogy i) improve teacher effectiveness and student learning with inclusive way j) develop shared responsibilities among teachers for improving quality of teaching. Therefore, professionalism is the core element responsible to promote and improve the overall education system.

There are several challenges to professionalism. Some of them are related to national policy; some are related implementing the policies; some are related to institutional structures; and some other are related to teachers individual talents, qualification,

commitment, devotion; and finally contextual or environmental challenges. To overcome such challenges must be the major focus in planning, designing, and implementing teacher development activities.

### Conclusions

Definition of professionalism, its standards, strategies, and designing plan for professionalism is the fundamental task of the nation. Their proper implementation, development of prompt support and feedback mechanism, culture of collaboration, sharing, caring and learning community, willingness to initiate better pedagogical practices among the teachers, reflecting one's work and correcting them in a constructive way, and developing creative, imaginative, critical, reflective, thinking are pre-requisite for developing teachers professionalism. Therefore, presenting, analyzing, describing, asking, responding, discussing, researching, reflecting, constructing, interacting, sharing, collaborating, visualizing, observing, resolving, assessing, managing, planning, implementing, supporting, counseling etc are some of the potential skills that our professional development activities need to be addressed. Otherwise, professional development work become excellent in documenting, cup boarding, meeting planning target, and fulfilling the interests of the planner not the teachers, students and parents. Therefore, review, critical analysis, reflection of the existing policies, plan, programme, institutional structure, and implementation strategy related to teachers' professionalism and necessary improvement should be regarded as a continuous work in order to prepare the more professional teachers required for quality teaching.

### References

- Berry, B. (2001). *No Shortcuts to Preparing Good Teachers*. In: Educational Leadership. 58 (8), 32-36.
- Bolam, R. (1982). *Inservice Education and Training of Teachers: A Condition of Educational Change*. Final Report of CERI Project on INSET. Paris: OECD.
- Calderhead, J; Shorrock, S. B. (1997). *Understanding Teacher Education: Case Studies in Professional Development of Beginning Teachers*. London: The Falmer Press.
- Dalin, P. (1998). *School Development Theories and Strategies*. London: CASSELL.
- Dean, J. (1992). *Organizing Learning in the Primary School*, (second edition.). London: Routledge.
- Dewey, J (1916). *Democracy and Education*. Macmillan: NY.



- Fielding, G. D., Schalock, H. D. (1985). *Promoting the Professional Development of Teachers and Administrators*. Eugene, Oregon: ERIC on Educational Management.
- Ganser, T. (2000). *An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers*. In: NASSAP Bulletin, 84 (6180) 6-12.
- Gardner, R. (1995). On-service Teacher Education. In: Anderson, Anderson, L. (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (second edition). London: Pergamon Press.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. In Anderson, L. (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (second edition). London: Pergamon Press.
- Hamilton, D. (1990). *Learning about Education: An Unfinished Curriculum..* Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Time: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. UNESCO. Paris
- Vonk, J.H.C. (1995). 'Teacher Education and Reform in Western Europe: Sociopolitical Context and Actual Reform.' In: Shimahara, N.K.; Holowinsky, I.J. (eds.) *Teacher Education in Industrialized Nations*. NY: Garland Publishing.

## Teacher Preparation: The Theories, Gaps, Issues and Challenges

– Bhoj Raj Sharma\*

This paper, first of all, discusses the theoretical aspects of the teacher education. Then it attempts to find out the gap between teacher training and licensing policy and practices. In order to find the gaps, the paper further discusses the issues and challenges regarding the teacher training and licensing policy and practices in the context of Nepal. Last but not the least the paper has been concluded based on the information of the text and author's personal experiences and observation regarding the teacher education in Nepal. The theme of this article is - the teacher development process need to be examined from multiple perspectives, as the single perspective would not be suffice for effective teacher education system; it should be assessed from the point of view of the socio-cultural complexity, national educational policy, local (school) environment, and the students' individual differences. For this, we need teachers having 'learning enthusiasm and capacity to learn' rather than qualified teachers.

### The theory and concept

The theory and concept of teacher education can be viewed by different school of thoughts and perspectives. It can be understood under the four broad theoretical categories, i.e., functionalist theory, power theory, knowledge-based theory and state relation theory. Where, **the functionalist** approach analyzed the relationship between teacher and other stakeholders. It focuses on the satisfaction among them. It indicates teachers' commitment (responsibility) towards the stakeholders. It indicates the schools are social institutions and community would be the most responsible agency for managing the school affairs including teachers. Curriculum and curriculum related materials, student evaluation system and the teacher management system should be fixed on the feedback receiving from the stakeholders. These aspects should continuously look over and revised by applying the contingency approach with wide consultation of the stakeholders.

**Power theory** explained about the teacher autonomy (professional autonomy) in her or his teaching. Based on the power theory teacher should interact with individual student in considering each and every student acquires knowledge from the out side and teacher should understand such individual state of knowledge. Teacher in the teaching learning practices need to be co-learner with the student. He can generate knowledge with interacting students. It also indicates the three players (student, teacher and parents) interaction for effective learning. The power theory has closed relationship with cultural capital theory of embodied knowledge; as Robbins (2000) argued embodied cultural capital could acquire personally, like the acquisition of suntan, it cannot be done at

---

\* Curriculum Officer, CDC



second hand. It is generally made in the early domestic education. This embodied capital, converted into an integral part of person, into habitus, it cannot be transmitted instantaneously like money, property rights, or even titles of nobility by gift or bequest, purchase or exchange (Robbins, 2000; Schein, 1997).

Such cultural capital can be acquired quite unconsciously to a varying extent, depending on the period, society, family background, etc. It dies with its bearer, because, it is linked in numerous ways to the person in his/her biological singularities and subjected to a hereditary transmission which is always heavily disguised or even invisible. The hereditary and hidden form of cultural capital required proportionally greater weight in the system of reproduction strategies. The extent of acquisition of cultural capital in an individual depends on the length of time provided by his/her family for that particular purpose. Hence, the power theory does not belief on the traditional role of teacher that transfer of knowledge and initiating the activities what the curriculum, textbooks and teacher guides direct them. Teacher should be facilitator, promoter and knowledge inductor; he or she should initiate the hidden part of the curriculum.

The **knowledge theory** argued teacher requires specific knowledge in her or his subject area. It emphasis that the specific knowledge would not be suffices for modern global world, as new information toward the teaching learning practices is emerging, the specific knowledge has crosscutting relationship with the general knowledge as well. Teacher should be informative and should understand the contemporary educational issues, knowledge, skills and technology by acquiring specific as well as general knowledge.

The **state relation theory** is mostly related to the modern institutionalized teaching learning practices. To translate the national objective of education into the practice, teacher service is required national recognition, i.e., strong national support. In the life of teacher's service from recruitment to retirement (R to R) national recognition and support is essential.

In considering the above-mentioned theoretical aspects, teacher development process can be managed and initiated in the system (national) level, institution level and individual level. In the national level, the national level teacher training institution/s would be responsible for developing policy and plan. Such central level institution visualized the total teacher-training programme as macro perspective, such as how many teachers are trained? How many teachers are female, what would be the strategy/ies for conduction training for all the teachers who are not still trained? What would be the reliable resource/s for the training? In the institutional level, the national policy would be the basic guideline for organizing the training. Such training institutions generally follow the central rule and regulation. They organized training according central norms, values and

guidance. Such training institutions is seems to be responsible towards the central level persons and agencies rather than the local level specific issues and problems.

At the **individual level** as Callanan and Greenhaus (2004) argued each and every teacher should developed professionalism; for this teacher need to explore his work, should be learned from work and groups, should have self identity, s/he must have his or career goal, need to develop technical knowledge in her or his subject area, should invest for reputation building and his or her life need to maintain as a continuous learner, and should be focused his professional life to develop (<http://www.ilo.org/public/english/index.htm>). To become a good teacher, teacher need to have knowledge of behavior science, s/he should understand the changing context, should understand the global environment, should be informative and should understand the social environment (Bansal, 2004). Similarly, arguing about the individual development of teacher Bista (2060 B.S.) and Pradhan (1982) argued that the modern education system is institutionalized every educational institution activities on the basis of nationally developed or nationally guide curriculum, so, teachers in the modern organization should understand the intent of the curriculum, the structured curriculum it self could not address the students individual potentiality, home environment, potentiality and needs and peace of learning. The father of the modern teacher-training programme, educationalist Pestalogy's view toward the individual was that teacher should acquire knowledge about the students and should emphasis to their experience. Hence, to translate the real essence of training, focused to the individual strategies would be crucial aspect.

### **Existing provision, efforts and situation**

While viewing through the Nepalese context and the concerned, teacher has been considered one of the most important aspects for the quality education. The Tenth Five Year Plan is the guiding document for teacher development programme; it has visualized that licensing and training should be compulsion for the entire teacher; it has also stated that the present minimum qualification for primary school teacher should be upgraded from SLC level to the certificate level (HMG/NPC, 2002). Beside these three aspects, the document identified various elements regarding the quality education that during the development and implementation of teacher preparation policy and programme should be concentrated seriously, such as, use of computer technology in the teaching learning process, decentralizing the teacher management policy and make responsible to the local community and local government, and develop library facilities in each schools.

The Education for All (2004-2009): Core document has visualized that teacher by the year 2015 would be academically qualified, trained, professionally committed, could encourage to the students learning through regularly exploring the new technology and would acquired sufficient knowledge about curriculum and curricular materials, and could face the challenges arrived in the teaching learning practices in the classroom



teaching learning practices (HMG/MoES, 2004). The document further emphasize, teachers would be efficient in their subject based knowledge and skills; they would update them in the information and communication technology. Teachers would be able to initiate classroom teaching, subject teaching, multi-grade teaching, structured and unstructured teaching as well as open learning technology. Teacher would be supported by head teacher, teacher unions, organizations of subject teachers, specialist, retired and experienced teachers, school supervisors and mentors. The document further argued that by the year 2015 the community would also be efficiently supporting the teachers.

Considering all the theoretical base and national perspective the government has enacted 'Teacher Training Policy – 2062'. The important points mentioned in the training policy are as follows:

**a) Qualification and training in the entry point**

- Primary school teachers qualification need to be at least grade 12
- Ten month teacher training should be compulsion
- For being teacher there should be compulsion of teacher licensing
- Teacher selection should be localized, and
- Twenty percent teacher appointing from the backward area of the society.

**b) Teacher development programme**

- Compulsion of training those who have not received training
- Establishing strong relationship between teacher training and teacher licensing
- Provision of refresher training, short-term training and orientation programmes

**c) Quality and standard of the training**

- Improvement in the training curriculum and training materials
- Improvement training environment of training institutions
- Enhancing the capacity of National Centre of Education Development (NCED) and its constituent institutions
- Emphasizing the monitoring and research activities
- Continuous assessment of training activities

**d) Development of good coordination mechanism among between training institutions, schools, RCs, DEOs and other important institutions.**

Under these national backgrounds, since few years, NCED is implementing two major projects such as Teacher Education Project (TEP) and Secondary Education Support Programme (SESP). The primary school teachers are trained under the TEP project and lower secondary and secondary teachers are trained under SESP programme. The NCED is also implementing some activities regarding the teacher training as a government

regular programme. The major thrust of all these training according to mentioned in the documents are to increase access, to enhance professionalism capacity through various training programmes and to enhance the capacity of training institutions, for this focus has given for female and deprived group teachers, networking among the teacher development institutions by strengthening the Information and Communication Technology (ICT) and developing and launching programme activities on demand driven basis.

### **The gap, issues and challenges**

**Teacher training:** In the school level there are about 32, 31 and 48 percent trained teachers in the primary, lower secondary and secondary level respectively (MoES/DoE, 2003). Different types of school level training is launching by NCED through its thirty-four training centres and affiliated various private sector training centres located at different strategic locations of the country. These institutions could manage training through distance mode and direct interactive modality about only 10 thousand teachers per year. Through, there are about 10 million untrained teachers in the country. The trend of recruiting untrained teacher is still in practice. In this way, the teacher-training programme seems to be trapped in a vicious circle. There are other various issues and challenges in the teacher-training programme of school education in the context of Nepal; some of those issues and challenges have been discussed in the following paragraphs.

**The conflicting situation:** According to the existing educational act and regulation, NTSC's initiate different procedural approach such as written and oral test and select candidate for the permanent post of the community schools and recommend to the district education offices for appointment, however, in the same document it has also mentioned that 'the authority of appointing teacher to the community schools should be given to the School Management Committee (SMC), such provision has been creating occasional conflict in the local level mostly between the District Education Office and SMCs.

**Issue of policy coherence:** While viewing through the training policy and its changing nature the teacher training policies have changed without any psychological, philosophical and pedagogical (3Ps) basis. Some times 150 hour training was the basic requirement for to be a trained teacher, some times five month training conducted by universities was sufficient; sometimes the basic requirement for trained teacher had become ten month training. Sometimes the government amended the rules and regulations for implementing the policy of appointing only the trained teacher in schools, without implanting such provision the educational act and regulation changed.



**The pedagogical aspect of training:** Training in the training institution is organized and conducted as a traditional bureaucratic and top down approach. It is also perceived as narrow concept and one times phenomenon; people have not perceived training as a regular and continuous activity in the teaching learning practices.

**Quantitative target based teacher training:** In Nepal, training programmes are generally focused on the quantitative aspects. The government and donor agencies seem to be concentrated on increasing the percentage of trained teachers. The efficiency of training institutions is evaluated on the basis of amount of budget expenditure and physical target of the training programme. During the period of discussion about the progress report (trimester samiksha meeting) only about the physical target and percentage of budget expenditure is discussed. The impact (outcome) analysis seems to be hardly happened in such monitoring meetings.

**Theory based training:** Training should be knowledge for understanding, knowledge for action and skill for action, the balanced development and internal coordination among these training become really useful (Belle & Ward, 1994), however, the training programme in the context of Nepal has contributed only for knowledge for action (Bista, 2060 B.S.). The culture of saying, "Do what I say but do not do what I do" is embodied in the Nepalese teacher education system. Trainings are organizing and conducting traditionally, learning by interacting with students, initiating the role of facilitators, induction of knowledge through interaction at the school level, disseminating and transforming the new information to the learners seems to be rarely initiating by the trained teacher in the schools.

**Lack of sharing environment:** The knowledge and skills learned in the training period is rarely shared in the school teaching learning process. There is lack of sharing ideas between peers as well.

Examination centred evaluation system, distance between school and training; ineffective monitoring and evaluation system, less importance for research and innovative works, and ineffective reward and punishment system are some pertinent issues in the field of teacher education in Nepal. Moreover, unclear training policy, lack of pressure from the stakeholders, limited contribution from I/NGOS, private sectors and local government, completely neglected area from the private schools; spoon-feeding instructional materials are other issues in this regard.

### **Teacher licensing**

It has been commonly agreed that 'academic knowledge would not be sufficient for particular job; it requires specific knowledge, skills and efficiency'. Licensing is a prerequisite instrument for entering the particular job. In most of the countries and states of the world, teacher licensing is perceived as compulsory provision for teaching

(Tripathi, 2060 B.S.). Literatures show that it is the tool for being informative, basis for quality education, medium for de-politicization and impartiality; it is the fundamental instrument for developing committed, competent, qualified and positive attitude in the teachers; the provision of licensing in the field of education promotes the social prestige and systematized the teaching job (Acharya, 2060 B.S.; ADB, 2001; Bansal, 2004; Wagle, 2004). So, it is belief that while providing teacher licensing it should measure the general knowledge, attitude, intelligence and subject specific knowledge (Rio & Reddy, 1992; Soti, 2004; Tripathi, 2060 B.S.; Upreti, 2054 B.S.).

In the context of Nepal, teaching licensing was provided in 2023 B.S. by the government for those teachers who were teaching in the government authorized school, however neither it was made compulsion nor considered seriously. This effort disappeared until the National Teacher Service Council (NTSC) established in 1999. During the period of 33 years history of education, almost of the national educational reports and research reports had suggested (NEC, 1992; HLNEC, 1998; HLTE, 2001) as a very important document and essential for the educational development of the country. In theses background in 1999 NTSC was established. However, there were various challenges to translate the real meaning into the practice.

**Capacity of NTSC:** The NTSC is initiating three categories of works: first, selection of permanent teacher and recommend for appointment to the government funded community schools; second, manage examination for licensing and providing the licensing, the third, upgrading the permanent teacher of the community schools (HMG/N, 2060 B.S; HMG/N, 2057 B.S). To accomplish such complex task and to establish its reputation, a strong organizational net working from centre to the district level at least in the regional level is seems to be essential. Even though, NTSC office is situated in the capital of the country with having few staff (three council members, the secretary, and other few staff provided by the Ministry of Education and Sports). It has no any extended organization in the regional, zonal and regional level, the REDs in the regional level and DEOs in the district level is helping to the council.

**Policy change:** While the NTSC established and started to work, the policy about teacher licensing was formulated in such a way that each and every teacher who are permanent or temporary should appear in the teacher licensing examination and should pass the examination and need to get permanent license within five years. And then temporary license provided only for five years for the teachers. After two years back the policy changed without any defined criteria or examination, NTSC distributed permanent license for all the permanent teachers. I could not get to support such effort till now to justify why we are providing such licensing for all the teacher, getting the license or not getting what is the difference, what it meant.



**Equity and quality issue:** Person who wants to be a teacher and the temporary teacher need license to remain as teacher and they should face the written examination. Only trained teacher would be the possible candidate for the licensing examination. However, for female candidate training need not require. Hence, the government has perceived teacher licensing is one of the essential elements of quality education, however, in the name of positive discrimination quality has been compromised with equity.

**Renewal:** Generally, in the other sector and the international practice in the field of education license should be renewed after certain period of time, so that the concerned person or teacher updates her or his knowledge, attitude and skills periodically. However, in the current policy of teacher licensing in our context, getting license once would worked over the life.

**Evaluation criteria:** Teaching license is for teaching, those who get license he should be pedagogically efficient. S/he should acquire skills to interact with children, parents and other stakeholders, should understand child pace of learning, and translate the knowledge into the practice. S/he needs to have skills to initiate structured and hidden curriculum. S/he should be efficient to organize class teaching, grade teaching, multi-grade teaching, subject teaching, structured and unstructured teaching, open learning, etc. S/he should understand the school environment and should have the skills to manage multiple support including community, but the criteria of selection for licensing (achieving forty percent mark in the written examination) could not measure the above aspect of teaching.

**Licensing and private school:** The government of Nepal has the policy of appointing licensed teachers even in the institutional (private schools); however, the schools are not following the policy.

### **The conclusions**

Teacher development process has to have strong state support. In the context of Nepal, state is supporting through its teacher licensing policy and teacher training policy, however, in the policy perspective there has been seen many inconsistencies and legacies. Policies are changed without any philosophical, pedagogical and psychological basis. There is mismatch between teachers' subject specific knowledge and skills and their posts. Teachers are generally responsible to the upper hierarchal authority, like a traditional Weberian type of bureaucracy. There is no coherence between teacher promotion and students achievement. Interaction between teacher and educational stakeholders are seems to be very rarely happened, more specifically, the three players (teacher, students and parents) interaction also not taking place. For fulfilling these gaps the teacher-training programme should address the problems and issues that mentioned above, the teacher development process should be viewed into the different perspective it should be looked to the socio-cultural complicity, national educational policy, local

system of assessing based on physical progress (counting the number of teacher trained without considering the quality aspect) and amount of budget expense would be the necessary condition for teacher training but it is not a sufficient condition, such ad hoc practice sometimes give the adverse outcome to the educational development. Though, national policy itself would not be sufficient for enhancing the quality of teacher training, teachers themselves should be mentally prepared for continuous learning. The changing role of teacher should be facilitator, knowledge inductor and transformer of the information (not only the transforming the knowledge) to the learners. For this, they have to have learning enthusiasm and capacity to learn, so that they can understand the global context, the local school culture and student individual learning needs and can address teaching learning activities accordingly.

### References

- Acharya, S. (2060 BS). शिक्षक विकास कार्यक्रम । *Educational Beacon*, 17-19.
- ADB (2001). *Report and Recommendation of the President to the Board of Directors on a Proposed Loan to the Kingdom of Nepal for the Teacher Education Project*. Manila: Author.
- Bansal, A. (2004). *Teacher Education: Principle, Theory and Practice*. Jaipur/India: Sublime Publications.
- Bista, M.B. (2058 BS). शिक्षक तालिमको प्रभाव । *विकासको निम्ति शिक्षा* ।
- Bista, M.B.(2060 BS). Training the Head Teachers for School Effectiveness: Lesson from the First Secondary Education Development Project. *Distance Education*, 79-86.
- Callanan, G.A. & Greenhaus, J.H. (2004), *Personal and Career Development: The Best and Worst of Times*. Philadelphia: Author.
- HLNEC (2055 BS). *उच्चस्तरीय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन, २०५५*, Kathmandu: High Level National Education Commission.
- High Level Taskforce for Education (2001). *बिद्यालय शिक्षाको प्रस्तावित कार्यनिति र कार्ययोजनाको अवधारणा पत्र, काठमाडौं: लेखक ।*
- His Majesty's Government of Nepal (2002, May 30). *The Education Regulation, 2059*. *Nepal Gazette*, Volume 52, Additional Issue 19.



His Majesty's Government of Nepal (2002, January 7). *The Education (Seventh Amendment) Act, 2058. Nepal Gazette, Volume 51, Additional Issue 67.*

His Majesty's Government of Nepal (2060 BS). *The Teacher Service Regulation, 2057.* Kathmandu: Ashis Pustak Bhandar.

HMG/MoE/CDC (2038 BS). *शिक्षा व्यावसायिक । भक्तपुर: जनक शिक्षा सामग्री केन्द्र ।*

HMG/MoES/DoE (2003). *Education for All (2004-2009): Core Document.* Kathmandu: Author.

[http:// www.ilo.org/public/english/ index.htm](http://www.ilo.org/public/english/index.htm)

Khaniya, T.R.(2061BS). शिक्षा बिकासमा शिक्षकको भूमिका । *शैक्षिक उन्नयन*, बर्ष ५, अंक २ , 6-8.

NCED (2005). *Prospectus-2005.* Kathmandu: National Centre for Educational Development.

NPC (2059 BS) *दशौ योजना (२०५९-२०६४)*, National Planning Commission.

Pradhan, A.K.(1982). Radio Education Teacher Training Project: Its Programmes And Potentialities in Nepal. *Education and Development*, 79-86.

Rio, V.K. and Reddy R.S. (1992). *Learning & Teaching.* New Delhi: Common Wealth Publications.

Shrestha, K.N. (2060 BS). Training of Primary School Teachers' Analysis and Proposal. *Teacher Education*, 23-37.

Soti, G.R {2004}. Interview. *शैक्षिक उन्नयन*, अंक १ बर्ष ५ , 7-9.

Tripathi, L.P. (2060 BS). *Teacher Licensing: Theoretical Plus Practical Approach.* Teacher Education, 107-114.

Upreti, S. (2054 BS) *शिक्षणका लागि उचित शैक्षिक सामग्री र बाताबरणको आवश्यकता*, *Siksa*, 1-4.

Wagle, M.P.(2004). अध्यापन अनुमतिपत्र , कानून बिपरित देखाउने मात्र । *शैक्षिक उन्नयन* । अंक १, बर्ष ५, 5-6.

## Comparative Educational Status within South Asian Countries

– Hari Lamsal\*

### Introduction

Education in South Asia exists in the extreme diversity. Climatic, geographic and geological diversity maintain diverse economic and social system among the countries. South Asia includes eight countries namely; Afghanistan, Bangladesh, Bhutan, India, Nepal, Maldives, Pakistan and Sri Lanka). In this region, a giant emerging power, like India, in the world to the small island, like Maldives have been experiencing different developmental pace. The table below provides a comparative picture on the geography and literacy status of the countries. The literacy rates range from 41.1 percent (Bangladesh) to 96.3 percent (Maldives). In this region, Maldives demonstrated the highest literacy rate, both in male and female.

**Table 1: Sizes of the South Asian Countries and Their Adult Literacy Rate**

Country	Area in Sq km	Adult literacy rate (15 and over), 2004	
		Total	Female
Afghanistan	652,000	-	-
Bangladesh	144,000	41.1	31.4
Bhutan	47,000	-	-
India	32,87,000	61.0	47.8
Maldives	300	96.3	96.4
Nepal	1,47,181	48.6	34.9
Pakistan	7,96,000	48.7	35.2
Sri Lanka	66,000	90.4	88.6

Source: EFA Global Monitoring Report, 2006

### Demographic and social characteristics

Population dynamics and demographic structure are key determinants of the demand for the social services, including education. As already mentioned, there exist extreme diverse in demography also. The table below gives the demographic as well as economic picture of the South Asian countries. The population ranges from 309 thousands in Maldives (lowest) to the 1.049 billion in India (highest). Similarly, a wide variation can be observed in other indicators also.

---

\* Deputy Director, DoE



**Table 2: Background Statistics of South Asian Countries**

Country	Total population (000) in 2002	Average annual growth rate (%) 2002-05	Life expectancy at birth (years) 2002-05	Total fertility rate (Children per women) 2002-05	Infant mortality rate (%) 2002-05	GNP per capita, 2002
Afghanistan	22930	3.9	43.1	6.8	161.7	-
Bangladesh	143809	2.0	61.4	3.5	64.0	380
Bhutan	2190	3.0	63.2	5.0	53.6	600
India	1049549	1.5	63.9	3.0	64.5	470
Maldives	309	3.0	67.4	5.3	38.3	2170
Nepal	24609	2.2	59.9	4.3	70.9	230
Pakistan	149911	2.4	61.0	5.1	86.5	420
Sri Lanka	18910	0.8	72.6	2.0	20.1	850

Source: EFA Global Monitoring Report, 2006

**Structure of education**

In South Asia, most of the countries have already implemented the legal guarantee of free primary education except Maldives and Pakistan (data is unavailable from Afghanistan). Variation among the countries can be observed in the duration of primary education also. In this regard, Bhutan and Maldives have seven years of primary education whereas Afghanistan has six years and the rests have only five years duration. Table below provides a glimpse of the structure of education system in this region.

**Table 3: Structure of Education System - 2000**

Country	Kindergarten	Primary	Middle/lower secondary	Upper/higher secondary	Bachelor and Master Degree	Ph.D. Degree
Afghanistan	3 years (entry age 3)	7 years (entry age- 7)	3 years (entry age - 13)	3 years (entry age - 16)	6 years	-
Bangladesh	3 years (entry age 3)	5 years (entry age- 6)	5 years (entry age-11)	2 years (entry age-16)	5 years	5 years
Bhutan	2 years (entry age-4)	7 years (entry age- 6)	2 years- junior high school (entry age-13) and 2 years middle high school	2 years (entry age-17)	4 years	-
India	3 years (entry age -3)	5 years (entry age - 6)	3 years (entry age - 11)- upper primary	4 years (entry age-14) - high school	5 years	4 years
Maldives	3 years (entry age-3)	7 years (entry age-6)	3 years (entry age-13)	2 years (entry age-16)	-	-
Nepal	2 years (entry age-3)	5 years (entry age -5)	3 years - lower secondary and 2 years secondary (entry age-10)	2 years higher secondary (entry age 16)	5 years	3 years
Pakistan	2 years (entry age-3)	5 years (entry age -5)	3 years - middle high school	4 years - intermediate (entry age. 13)	3 years	3 years
Sri Lanka	1 year (entry age-4)	5 years (entry age -5)	4 years (entry age-10)	4 years (entry age-14)	5 years	2 years

Source: South East Asia, regional report, 2003

Based on the above demography, basic statistics and educational structure, the following sections attempt to assess progress made by the South Asian countries towards some of the key goals of the Education for All, using the most recent data published in EFA Global Monitoring Report, 2006.

### **Early childhood care and education (ECCE) programme**

ECCE consists of a range of programmes, all aimed at the physical, cognitive and social development of children from birth to their entrance in primary education. The provision of this programme varies greatly among countries in terms of age groups covered, duration in years; number of hours attended and contents to be covered. As per the International Standard Classification of Education (ISCED), pre-primary education is defined as level 0 and is normally designed for children aged 3 and above.

Available figures indicate that the pre-primary education is well developed in developed countries like, North American countries, European countries etc. By contrast, it is less than 50% in South Asian countries.

The table below provides status of two indicators, namely GER in pre-primary education and new entrants to the first grade of primary education in South Asian countries. The GER of pre-primary education in Maldives is better as compared with other South Asian countries. Gender disparity measured by the GPI (Female GER/Male GER) is low in Pakistan and Nepal. In addition, only Maldives has shown the remarkable progress in the figure of new entrants to the first grade of primary education with ECCE experience (90%). Data are unavailable in some of the countries.

**Table 4: GER of Pre-Primary Education and New Entrants with ECCE, 2002/03**

Country	GER in pre-primary education (%), 2002/03		New entrants to the first grade of primary education with ECCE experience(%)
	Total	GPI (F/M)	
Afghanistan	-	-	-
Bangladesh	20.6	1.07	23.3
Bhutan	-	-	-
India	34.0	1.01	-
Maldives	46.6	1.02	90.0
Nepal	17.6	0.86	9.6
Pakistan	47.3	0.88	-
Sri Lanka	-	-	-

Source: EFA Global Monitoring Report, 2006



## Access to primary education

In order to achieve the universal primary education, assuring timely access of all children to the first grade is essential. Generally intake rates provide a measure of access.

The table below demonstrates status of GIR in South Asia, where Maldives and Pakistan have below the 100% and India has the highest (131.6%). There is no data from Afghanistan and Bhutan. The disparity in terms of GIR is in favor of boys in Pakistan followed by Nepal, India and Sri Lanka respectively, but it is in favor of girls in Bangladesh and Maldives. GIRs below 100% mean that access to primary school remains an issue.

Only Bangladesh, Maldives and Sri Lanka have calculated NIR. The available NIR figures indicate more input is required to achieve the goals of UPE in all South Asian countries except Sri Lanka.

**Table 5 : Access to Primary Education**

Country	Age group	Legal guarantee of free education	New entrants (000) 2002/03	GIR in primary education, 2002/03		NIR in primary education, 2002/03	
				Total	GPI (F/M)	Total	GPI (F/M)
Afghanistan	7-12	-	-	-	-	-	-
Bangladesh	6-10	Yes	4356	115.7	1.01	87.0	1.03
Bhutan	6-12	Yes	13	-	-	-	-
India	6-10	Yes	31184	131.6	0.96	-	-
Maldives	6-12	No	7	81.3	1.01	71.8	1.00
Nepal	5-9	Yes	798	116.5	0.92	-	-
Pakistan	5-9	No	3891	93.9	0.73	-	-
Sri Lanka	5-9	Yes	323	106.7	0.99	99.8	-

Source: EFA Global Monitoring Report, 2006

## School participation

Although, progress towards universal primary education is being observed, reports claimed that there are still 100 million children of primary school age who are not enrolled in primary schools. Therefore, enrolment still remains a challenge in globally. Quality education to the enrolled children remains the major another issues worldwide.

The table below compares GER and NER in primary education along with the respective school age population and participation of girls in primary education. The GER is above 100% in Nepal, India, Sri Lanka and Maldives can be considered as having the capacity of the system to accommodate all children of primary school age. The difference between GER and NER denotes on the urgent improvement in the internal efficiency of

the system is required. In all the South Asian countries the share of girls in primary education is in the range of 40s, except in Afghanistan, which is 33 percent means that girls are lagging behind than boys.

**Table 6 : Participation in Primary Education**

Country	Age group	School age population (000)	Enrolment in primary education, 2002/03		GER, 2002/03		NER, 2002/03	
			Total	% of female	Total	GPI (F/M)	Total	GPI (F/M)
Afghanistan	7-12	3540	3267	33	92.3	0.52	-	-
Bangladesh	6-10	18320	17562	50	95.9	1.04	84.0	1.04
Bhutan	6-12	-	91	47	-	-	-	-
India	6-10	116787	125569	47	107.5	0.94	87.5	0.94
Maldives	6-12	58	68	48	118.0	0.98	92.4	1.00
Nepal	5-9	32940.7	3929.	45	119.3	0.89	70.5	0.88
Pakistan	5-9	20508	14045	40	68.5	0.71	59.1	0.74
Sri Lanka	5-9	1569	1702	49	110.5	0.99	-	-

Source: EFA Global Monitoring Report, 2006

### Internal efficiency of the primary school system

When children enroll in school, they should progress regularly through the grades, if they have provided access to schools of good quality. Therefore, the incidence of grade repetition is being interpreted as a proxy for school quality. The table below depicts that the repetition rate in grade 1 is highest (36.8%) in Nepal whereas Sri Lanka has the lowest (0.4%). Moreover, Sri Lanka has made remarkable progress on survival rate to grade five and transition rate to secondary education as compared to other South Asian countries. Afghanistan, Maldives and Pakistan do not have data on all three indicators.

**Table 7: Internal Efficiency**

Country	Repetition rate in Grade 1, 2001/02		Survival rate to grade 5 (%), 2001/02		Transition to secondary education (%), 2001/02	
	Total	Girls	Total	Girls	Total	Girls
Afghanistan	-	-	-	-	-	-
Bangladesh	6.4	6.3	53.9	59.0	89.3	95.7
Bhutan	14.8	14.0	91.0	93.2	82.5	82.6
India	3.9	4.3	61.4	63.5	86.7	89.0
Maldives	-	-	-	-	-	-
Nepal	36.8	36.6	64.9	66.9	78.2	75.9
Pakistan	-	-	-	-	-	-
Sri Lanka	0.4	0.4	98.4	98.9	97.0	97.7

Source: EFA Global Monitoring Report, 2006



A wide discrepancy is being observed in school life expectancy. Maldives has the highest (11.9 years) school life expectancy in South Asia.

Pupil Teacher Ratio (PTR) is being taken as an important indicator of education quality. Maldives has the lowest pupil/teacher ratio (20) in this region whereas Bangladesh has 61. Such high PTR makes difficult to provide primary education of good quality.

The proportion of female teacher is crucial indicator for gender outcomes in schooling. Only 24 percent female are taking part in teaching from Afghanistan, which demand more effort to reduce the gender gap in teaching force. The share of female teacher in teaching is highest in Sri Lanka.

Only four countries have reported data on teachers' training status. Of the reported data, more than 80% teachers from Nepal have not been able to meet the national minimum requirements of training. But at the present moment the share of trained teachers is more 45% (DOE, 2005).

**Table 8: Education Quality in Primary Education**

Country	School life expectancy*, 2002/03		Pupil/teacher ratio, 2002/03	% of female teachers, 2002/03	% of trained teachers, 2002/03
	Total	Girls			
Afghanistan	-	-	61	24	-
Bangladesh	8.4	8.5	56	38	67
Bhutan	-	-	38	36	92
India	9.7	8.9	41	44	-
Maldives	11.9	12.1	20	63	64
Nepal	9.7	8.8	36	29	16
Pakistan	5.4	4.5	40	36	-
Sri Lanka	-	-	23	79	-

Note: \*expected number of years of formal schooling.

Source: EFA Global Monitoring Report, 2006

The direct and indirect costs of formal education constitute a significant obstacle to expand primary school attendance among poor, and particularly for girls. The table below provides the government contribution for the development of the primary education in the respective countries.

**Table 9: Expenses in Primary Education**

Country	Public current expenditure on Primary Education as % GNP, 2002	Public current expenditure on Primary Education per pupil (unit cost) in constant 2002 US\$	Public current expenditure on Primary Education per pupil (unit cost) at PPP in constant 2002 US\$
Afghanistan	-	-	-
Bangladesh	0.8	24	114
Bhutan	-	-	-
India	1.4	58	321
Maldives	-	-	-
Nepal	1.3	18	108
Pakistan	-	-	-
Sri Lanka	-	-	-

Source: EFA Global Monitoring Report, 2006

### Conclusions

High commitment and more mobilization of local resources with the increased international resources are required for achieving the goals of EFA. These additional resources need to be delivered in better-coordinated and targeted ways as per the context. Joined up ways of working are necessary. Parallel and competing initiatives should be integrated in this region.

### References

- DoE. (2005). *School Level Education Statistics of Nepal, Flash Report 1, 2005*. Kathmandu: Author.
- UNESCO, (2003). *South and East Asia Regional Report*, UNESCO, Institute for Statistics, Montreal: Canada.
- UNESCO, (2006). *EFA Global Monitoring Report, 2006 Literacy for Life*. Paris: UNESCO, Publishing.



## **Cultural and Economic Policies of ELT with Special Reference to Nepal**

— Madan Nath\*

English language teaching (ELT) has been a significant global activity and a large business and industry for the past five decades or so. This has been concurrent with the international role English language has been playing in the world arena after the postcolonial/neocolonial age, and dominated by USA. This article, hence, discusses three foci of the cultural and economic politics of ELT with a special reference to Nepal to delineate the powerful ideological impact underlying them. These foci are 1) English in Nepal, 2) ELT within the Nepalese education system, and 3) ELT outside the Nepalese education system. The discussion leads to the conclusion that Nepal, as one of the least developed **Third World South Asian Countries** with a shortage in human and physical resources, is culturally and educationally dependant on English speaking countries like North America (USA and Canada), Britain, New Zealand and Australia for its progress and development.

### **ELT as a profit-making activity**

A very important aspect of the politics and economics of English today is ELT (Phillipson, 1990; Bourne, 1996). ELT has become a global activity and to a large extent a business and industry, which can be dated back to the 1950s (Dua, 1994; Pennycook, 1994). English and ELT within this context has become a valuable commodity for export and a profit-making multinational industry in the hands of the West.

The spread of English played a key role in the expansion of the cultural, economic and political influence of Britain and USA or the "Centre" (Kachru, 1986) in less developed countries or the "Periphery" (Kachru, 1986), especially in government and education (Phillipson, 1992). According to Phillipson (1992), the high status of English in these two interrelated sectors perpetuates the dependency of the Periphery countries on the powerful Centre countries and interests. The less developed countries are the consumers of the expertise, methodology and materials dispensed by the West, which, according to Canagarajah (1999), promote Western ideologies and contribute to its domination more subtly. While the role of the UK was implicit in promoting English as a second language so as to protect and promote capital interests, the American role, which started in the postwar era, had identical aims and was as explicit (Dua, 1994), and as significant as the British role. Phillipson (1990) writes that "ELT was seen as a means towards political and economic goals, a means of securing ties of all kinds with the Third World Countries" (1990, p. 128). Dua (1994) writes that the USA looks at the promotion of

---

\* Technical Officer, NCED

English "... as one of its objectives of cultural policy" (p. 10). English, therefore, was seen as a fundamental component of American and British foreign policy. Pennycook (1994) writes that

... In some way, it might be said that the English language class may be less about the spread of English than about the spread of certain forms of culture and knowledge ... through the very practices of English language teaching (pp. 178-179).

Central to this article is the argument made by Dua (1994) that developing countries are also responsible for the expansion of English and ELT through depending on the UK and the USA for financial assistance and planning expertise and the failure to take any independent decisions related to language planning. This unequal relationship with the developed nations is claimed to have forced the developing nations to accept cultural and educational dependency as part of their existence and reality (Dua, 1994). This illustrates that the ideological and hegemonic control and expansion of English language and ELT in the postcolonial/neocolonial period are reflected within a neocolonial contextual perspectives.

This is, thus, particularly true as English is considered the language of technology and science, business, banking, industry and commerce, transportation, tourism, international diplomacy, advertising, communication, telecommunication, mass communication and the Internet. The vast majority of the scientific and social fields stated above are dominated at present by the world's only superpower - USA.

### **ELT products**

Dua (1994) and Pennycook (1994) argue that the economic gains of ELT are represented in the role the British Council played as a dynamic organization in spreading ELT and selling and marketing ELT to the world. The British Council Annual Report (1968-69) states that "there is a hidden sales element in every English teacher, book, magazine, film-strip and television programme sent overseas" (pp. 10-11). The British Council linked its important role in facilitating ELT in the Third World to the contribution the USA can also make in this regard (Bourne, 1996). The Chairperson of the British Council stated in his Annual Report 1983-84:

Our language is our greatest asset, greater than North Sea Oil, and the supply is inexhaustible; furthermore, while we do not have a monopoly, our particular brand remains highly sought after. I am glad to say that those who guide the fortunes of this country share my conviction in the need to invest in, and exploit to the full, this invisible, God-given asset (quoted in Phillipson, 1992, p. 144-145).

The vocabulary used here - "asset", "supply", "monopoly", "brand", "fortunes", "invest" and "exploit" are of economic orientation and are a



reflection of a politico-economic ideology production. The spread of ELT worldwide has been thus through the sale and marketing of the various and numerous textbooks, computer software and readers published with regard to ELT. Pennycook (1994) provides extensive statistics about the British and American economic profits from ELT.

### **Native English speaker teachers**

Another important aspect of the cultural and economic politics of ELT is the native English speaker teacher, who forms an integral part of the industrialization of ELT (Pennycook, 1994) and is considered as a source that increases the revenues of UK and USA. Widdowson (1992) acknowledges that native speakers make better informants, but not necessarily better instructors. Curtain and Dahlberg (2000) describe the hiring of native speakers as a better choice than a teacher who has learned the language as a second language as a "misconception". Also, Bebawi (2000) writes that "the ideal ESL/EFL teacher is not necessarily a native speaker". He states that most studies agree that 'nativeness' is not included in the identified qualities of a credible teacher.

Phillipson (1996) uses the phrase "the native speaker fallacy" to refer to unfair treatment of qualified non-native English speaker teachers. The term was coined as a reaction to the tenet created in 1961 **Commonwealth Conference in Makerere-Uganda**, which stated that the ideal teacher of English is a native speaker. Maum (2002), however, describes the Makerere tenet as "flawed" and writes that "people do not become qualified to teach English merely because it is their mother tongue". Kramsch (1997) argues that native speakership is neither a privilege of birth nor of education, but "acceptance by the group that created the distinction between native and non-native speakers" (p. 363). Canagarajah (1999) writes that the native speaker fallacy "monopolizes the ESL teaching jobs in the Periphery" (p. 82). Kachru (1992), furthermore, states that it is a fallacy to believe that native speakers of English, whether teachers, academic administrators and material developers "... provide a serious input in the global teaching of English, in policy formulation, and in determining the channels for the spread of the language" (p. 359). Canagarajah (1999) considers the situation in ELT where expertise is defined and dominated by native speakers.

In fact teacher trainers, curriculum developers, and testing experts are predominantly from the English speaking countries. Language teaching consultants have to make periodic trips from these countries academic institutions to guide, counsel, and train Periphery professionals on the latest developments in teaching. The native speaker fallacy appears to legitimize this dominance of these countries professionals/scholars in the circles of expertise (p. 85).

In this article I argue that English language in general and ELT in particular, therefore, are viewed as a bridge established by the West to help maintain the necessary connection

between the West and a Third World country like Nepal. This type of relationship allows more reliance by Nepal in various fields like tourism, industry, aviation, communication, etc. This is a very strong ideological act that employs a powerful instrument like language to help achieve potentially hegemonic cultural, economic and political aims.

### **English in Nepal**

In its public statements of policies, Nepal government recognizes and stresses the fundamental role English language is playing in Nepal and that it is the language of science and technology and an effective tool for modernization. The choice of English here is primarily for transition purposes and based upon sociolinguistic, socioeconomic, socio-cultural, historical and political factors.

The government of Nepal recognizes that facility in English is important in the new global economy. English is the most common language for international business and commerce and is the exclusive language in important sectors such as banking and aviation. The global language of Science and Technology is also English as are the rapidly expanding international computerized databases and telecommunications networks which are becoming an increasingly important part of academic and business life in Nepal.

"Global economy", "international business and commerce", "Science and Technology" and computer industry are all dominated by the USA at present. The Nepalese government is aware of and convinced by the fact that in the post-colonial/neocolonial age, the USA determines and controls the economic progress of any developing and least developed nation today as it dominates the tools and the fields that can lead to such progress.

The Nepalese government has, therefore, opted for English as its only second language. English in Nepal is considered important for tourism, and is widely used in business, particularly in banks, medical stores, medical clinics, departmental stores, showrooms, groceries, restaurants, factories, hotels, insurance agencies and companies. In fact, functional competence in English is becoming a prerequisite for finding a white-collar job in the private sectors in Nepal. Nepal has, hence, embraced English and placed it at the heart of its educational planning, which has led to the earning of millions in the past from tourism industry in Nepal.

### **ELT in public education**

English is taught in public and private schools, colleges and universities. In the private sector, English is taught from Grade One in the Basic System of Education as a compulsory 'school subject' on the curriculum. Recently the government of Nepal has planned to introduce English from grade 1 in public schools too, and the CDC is working



towards producing school curricular materials for compulsory English in grade 1. English is considered as another fact-based school subject to memorize and pass and is characterized as textbook-based, production-oriented and teacher-centred, as students in Nepalese schools are not found much more communicative except in some public and private schools. Moreover, classes are large (50-80 students in each classroom) with students of mixed ability. Furthermore, resources allocated to ELT are below satisfactory - lacking educational technology facilities such as multi-media labs - and largely hinder communicative and interactive language teaching.

### **ELT in public higher education**

English is taught for general purposes using imported ELT materials from the English speaking countries in Nepal. However, native speakers of English are rarely imported for its teaching. On the other hand, English is taught for specific purposes (ESP) in institutions like Health Sciences, Higher Colleges of Technology, the College of Banking and Financial Studies, the College of Law, the Colleges of Education. English is the medium of instruction in all the science-based majors in these public institutions. English is also taught for academic purposes (EAP) at Kathmandu University (KU) to equip the students with the necessary skills to produce assignments and research papers in English. All these institutions mainly use imported ELT materials from English speaking countries and a few in-house written materials. However, these institutions do not recruit a good number of native speakers of English.

### **ELT in private higher education**

At present there is one private university. There are private colleges affiliated to it. Moreover, some colleges in the private sector are affiliated to the Cambridge University, UK to conduct A and O level classes in Nepal. Most of these colleges and the university offer undergraduate and graduate Programmes in various majors. Examples of the programmes offered are Accounting, Business Administration, Management Information, Information Sciences, Computer, Computer Science, Banking, Architectural Technology, Graphic Design, Construction Management, Engineering (electronic, civil, mechanical and computer), Tourism and Catering and Medicine. English is taught in its general, specific and academic forms. The medium of instruction in these institutions is exclusively English for the science-based subjects. These colleges and universities use imported ELT materials. In order to obtain the Ministry of Education's approval, these local institutions are required to affiliate with an internationally recognized institution. Hence, the vast majority of these institutions are affiliated with an institution from English speaking countries.

## **English teachers and teacher training and education**

For in-service teacher training, TEP and SESP are in operation. However, as far as in-service English language teacher education is concerned, the Ministry of Education has not signed a separate project with the native English speaking countries' universities to run an in-service teacher training programme in Nepal to help upgrade the level of all English language teachers plus trainers involved in in-service teacher training programme. These teachers hold either a bachelor in education or other non-teaching degrees like BA, B.Com and others too. The majority of the teachers in ELT even do not have major English in bachelor level, as it is not made mandatory for teaching qualification. The faculty of education is involved in producing ELT teachers without any specific skills in ELT. The faculty of humanities is producing BA English graduates in English literature, and they are also teaching English in the school education sector of Nepal.

It is noteworthy that Nepal is not self-sufficient with regard to qualified teachers of English. The qualified teachers do not enter into teaching force in ELT because the financial and professional incentives are weak. 'Professional' here refers to in-service training sessions to help such teachers update their continuing development in theoretical, methodological and curriculum development to allow them to reflect on all aspects of their work. Another kind of professional incentives is awarding the more capable teachers post-graduate studies in Teaching English to the Speakers of other Languages (TESOL) and Applied Linguistics. Even trainers involved either in pre-service or in-service teacher training of ELT teachers do not have such qualifications except Nepal's university qualification in English education.

The NCED is the only institution at present that trains Nepalese in-service English teachers and the number graduating from there annually is 20 thousand including both primary and secondary teachers. However, the faculty of education has started training English teachers at the undergraduate and graduate levels for five decades (2013 BS).

Teachers graduating from the faculty of education have come under scrutiny and found lacking language and methodological competence. This has been partly attributed to several shortcomings in the overall structure and quality of delivery of the ELT academic and training programme they have been attending at FOE and partly to the overall structure of the ELT education system.

## **ELT conferences**

Another aspect of the cultural and economic politics of ELT in Nepal is the ELT conferences held by the British council and the NELTA from time to time in which scientific research papers about ELT are presented and discussed. While the former is of a global nature, the latter is strictly domestic and confined to those involved in ELT



within Nepal. Both conferences are open to presenters from all over the country. Moreover, both conferences invite speakers from English speaking countries for the plenary sessions. However, the government of Nepal/MoES does not pay the expenses to these speakers to attend the conference and present the papers. They can be material designers, syllabus writers, book authors, or researchers in ELT. The British Council has made the provision of some amount for these NELTA conferences.

Furthermore, book fairs are also organized at the time of holding these conferences. Different local bookshops participate in these fairs where they promote and sell various ELT textbooks, dictionaries, teacher's reference books and audiovisual materials. These ELT materials are all imported mainly from British publishing houses like Oxford, Cambridge, Longman, Macmillan and some others.

### **Private English language institutes**

Various English speaking countries and local agencies have contributed to the firm establishment of English in Nepal outside the Nepalese education system. There are several private English language institutes throughout Nepal, which offer various English language improvement courses for different levels and ages and are found throughout Nepal with the majority in urban area. This is due to various reasons related to the cosmopolitan nature of urban area, its population density when compared to the other parts of the country and the variable domains of English. This makes the demand for English relatively higher than it is the case in the other parts of Nepal. Also, the ministries in the centre, which are located in Kathmandu, usually send their employees for language development courses to these institutes throughout the year. The courses' duration varies from two to 10 weeks and ranges from approximately 2000 to 10000 thousand Nepalese currency depending on the length and type of the course. "Type" here refers to English for general or academic purposes, or business English.

The more reputable and popular ones are the British Council, which has been in Nepal for many years, the English Language Services (American), which is an American franchise with branches in different parts of the world. The British Council recruits British teachers only, the English Language Services (ELS) confines its recruitment to Americans. The British Council also provides advice to those willing to travel to U.K. at their expense for language improvement purposes or in order to pursue their university education at the undergraduate and postgraduate levels.

### **Conclusions and recommendations**

As a developing **Third World South Asian Country** in a post-colonial /neocolonial context with a shortage in human and physical resources, Nepal has been lagging behind in terms of science, technology and language-in-education planning, which are interwoven factors and very important for economic success in today's world. Meantime,

a super and imperial power like USA is leading and dominating the world politics and economics in the current age. This has subsequently led Nepal to accept the adoption of English language and invest in teaching it so as to fundamentally facilitate the acquisition of such science and technology through the establishment of effective communication channels. Thus, the substantial dependency by a developing country like Nepal on countries like Australia, Canada, UK and USA in planning language in education, hence, has subsequently forced the government of Nepal to accept cultural and educational dependency as part of its existence and reality.

However, this substantial dependency can be largely and gradually overcome provided certain actions are taken. First, more attention needs to be given to local human resource training and development. In other words, the government of Nepal needs to train more Nepalese in the field of second language education at the graduate and post-graduate levels. Such training has to meet international and high standards so as to help produce competent professionals who can take over from the English speaking countries working force. This competent human resource can in turn have its direct and powerful impact upon producing linguistically competent language users. Well-prepared Nepalese English teachers, inspectors, syllabus writers, trainers and others in the field understand the needs and problems of the Nepalese learners' best and can work towards meeting these needs and overcoming these problems. This can have its long lasting and powerful effect on the Nepalese students' second language learning and acquisition, as these students embark on various courses in the future where English is the medium of instruction and hence will not need any actual prior language improvement courses.

Second, more investment is needed in educational technology to help prepare the Nepalese students for the job market, where competence in English language is a prerequisite. English language and technology go together in the glove today. In addition, technology at present has its direct and powerful impact upon language learning and acquisition and motivation (Savignon, 2002). Resources allocated to second language education at present are below satisfactory and hinder communicative language learning and teaching to a great extent.

Last but not least, there can be a need to establish a national language education research centre that can diagnose the various academic, technical and vocational needs of Nepal. Such a centre can help set future plans for Nepal's needs and participate in various language education developments, research, training and teaching projects and programmes. The various private and public higher education institutes throughout Nepal have been working more or less in isolation from each other. Such a centre can make use of the expertise available in such institutes and the Ministry of Education too. Such collaborative work is much needed at this stage and should prove fruitful.



## References

- Bebawi, S. (2000). The Nonnative Myth. *Journal of the Faculty Association of California Community Colleges*. Retrieved March 3, 2005 from <http://www.cabri.org/The-Non-Native%20Myth.html>.
- Bourne, J. (1996). English for Speakers of Other Languages. In N. Mercer & J. Swann (eds.), *Learning English: Development and Diversity* (pp. 243-270). London: Routledge.
- British Council (1968-69). *Annual Rreport*. London: The British Council.
- Canagara jah, S. (1999). Interrogating the "native speaker fallacy": Non-linguistic Roots, Non-pedagogical Results. In G. Braine (ed.), *Non-native Educators in English Language Teaching* (pp. 77-92). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Curtain, H. & Dhalberg, C. (2000). Planning for Success: Common Pitfalls in the Planning of Early Foreign Language Programmes. *Eric Clearinghouse on Language & Linguistics*. Retrieved January 11, 2005 from <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed447726.html>.
- Dua, H. (1994). *Hegemony of English*. Mysore: Yashoda Publications.
- Enyedi, A., & Medgyes, P. (1996). Language Teaching [special feature]. *The International Abstracting Journal for Language Teachers, Educators and Researchers* 31, 1-12.
- Fonzari, L. (1999). English in the Estonian Multicultural Society. *World Englishes*, 18(1), 39-48.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English*. The British Council.
- Hasman, M. (2000). The Role of English in the 21st Century. *Forum*, 38 (1), 2-5.
- Kachru, B. (1986). *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Natives Englishes*. Oxford, England: Pergamon.
- Kachru, B. (1992). World Englishes in the Classroom: Rationale and Resources. In B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue* (pp. 355-365). Chicago: University of Illinois Press.

- Kramsch, C. (1997). The Privilege of the Non-native Speaker. *PMAL*, 112 (3), 359-369.
- Maum, R. (2002). *Nonnative-English-speaking Teachers in the English Teaching Profession*. Digest. Retrieved February 22, 2005 from <http://www.unh.edu/nnest/>.
- Nunan, D., Tyacke, M. & Walton, D. (1987). *Philosophy and Guidelines for the Omani English Language School Curriculum*. Ministry of Education and Youth: Muscat, Sultanate of Oman.
- Pakir, A. (1999). Connecting with English in the Context of Internationalism. *TESOL Quarterly*, 33(1), 103-113.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Phillipson, R. (1990). *English Language Teaching and Imperialism*. Denmark: Transcultura.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (1996). ELT: The Native Speaker's Burden. In T. Hedge & N. Whitney (eds.), *Power, Pedagogy & Practice* (pp. 23-30). Oxford: Oxford University Press.
- Savignon, S. (2002). Communicative Curriculum Design for the 21st century. *Forum*, 40 (1), 2-7.
- Stevens, P. (1992). English as an International Language: Directions in the 1990s. In B. Kachru (Ed.). *The Other Tongue: English across Cultures* (second edition) (pp. 27-47). Chicago: University of Illinois Press.
- Widdowson, H. (1992). ELT and EL Teachers: Matters Arising. *ELT Journal*, 46(4), 333-339.



## **Dilemmas and Challenges of Teaching English in Nepal**

– Pramod Kumar Shah\*

Nepal is a multi-cultural, multi-ethnic and, above all, a multi - lingual country. Over 60 local languages are spoken in Nepal. Although English is treated as a second language here, it occupies a very significant position not only at schools and colleges but also at ministries, banks, companies, NGOs and INGOs, etc. English is used as a lingua-franca in tourism industry which is the backbone of Nepalese economy. English is taught from Grade One upto Bachelor's level (1- 15) as a compulsory subject in Nepal. National Centre for Educational Development (NCED) has been doing its level best to ensure the quality teaching of English language in schools across the kingdom by training teachers of English through regular training programmes such as face-to-face training and training through distance mode. Similarly, the Curriculum Development Centre (CDC) has also been making every effort to improve the quality of English language by revising and updating the school level English curriculum.

The craze for English language is increasing day-by-day with the rapid pace of globalization. Despite all this, an overwhelming majority of pupils in government schools fail in English and feel scared of this subject. Some small studies carried out by CERID and other independent research institutes over the years clearly point out that over 65% of students fail in English at School Leaving Certificate (SLC) examinations (MoES:2005).

Most government schools are seen as conventional factories of producing and reproducing the culture of failing in English year after year (Bourdieu, 1997). If you fail one subject, you fail them all. This prevents a potentially brilliant future scientist or mathematician from progressing any further in the education system. So what are the reasons for this staggering anomaly of English-failing students? However, the scenario at the private English medium schools is very different from the government schools. The private English medium schools (expensive schools) which are the weapon of the elite are getting more and more popularity day-by-day for their excellent results in English (almost 100% pass rate) in particular and over all SLC results in general despite the fact the teachers of such schools are normally less paid, less qualified and less trained and, above all, less secured than those of the government schools (CERID, 1993).

Notwithstanding, the Government of Nepal is spending over \$1422 million on the improvement of school education each year (MoES, 2003) the results achieved so far by the government schools are far from acceptable. Out of those government school children who fail at SLC exams, some (17.9%, MoES, 2003) repeat classes for several years while many of them (47.1%, MoES, 2003) drop out from schools. In this way, a major

---

\* Section Officer, DoE

chunk of the youth population becomes unproductive, incompetent and idle. We can see that on the one hand, there is a great craze for English language in Nepal but on the other hand, it is also very scary for the majority of government school children. Isn't it a BIG dilemma?

The huge failure rate in English is, indeed, a serious problem facing the Ministry of Education and Sports because it is a huge waste of money, time and energy. It is also a problem for the guardians because their investment is wasted and dreams are shattered. And eventually, it is a problem for the entire nation because a major chunk of population becomes burdensome.

Students fail in English for a variety of reasons. In some cases, their academic difficulties can be directly attributed to deficiencies in the teaching and learning environment. For example, students with limited English may fail because they do not have access to effective bilingual or English as a second language (ESL) instruction. Students from lower socioeconomic backgrounds may have difficulty if instruction presumes middle-class experiences. Other students may have learning difficulties stemming from linguistic or cultural differences. These difficulties may become more serious over time if instruction is not modified to address the students' specific needs. Unless these students receive appropriate intervention, they will continue to struggle, and the gap between their achievement and that of their peers will widen over time.

Still other students need specialized instruction because of specific learning disabilities. The overrepresentation of English language learners in special education classes (Yates & Ortiz, 1998) suggests that educators have difficulty in distinguishing students who truly have learning disabilities from students who are failing for other reasons.

### **Prevention of school failure**

Prevention of failure among English language learners involves two critical elements: the creation of educational environments that are conducive to their academic success and the use of instructional strategies known to be effective with these students (Ortiz, 1997; Wilkinson, 1991).

Preventing failure English begins with the creation of school environments that foster academic success and empower students (Cummins, 1989). Such environments reflect a philosophy that all students can learn and that educators are responsible for helping them learn. Positive school environments are characterized by strong administrative leadership; high expectations for student achievement; challenging, appropriate curricula and instruction; a safe and orderly environment; ongoing, systematic evaluation of student progress; and shared decision-making among ESL teachers, general education teachers, administrators, and parents.



Several other factors are critical to the success of English language learners, including the following: (a) a shared knowledge base among educators about effective ways to work with students learning English, (b) recognition of the importance of the students' native language, (c) collaborative school and community relationships, (d) academically rich programmes that integrate basic skill instruction with the teaching of higher order skills in both the native language and in English, and (e) effective instructions (f) early intervention for struggling learners (g) clinical teaching (h) peer or expert consultation, etc.

**a) A shared knowledge base**

Teachers must share a common philosophy and knowledge base relative to the education of students learning English. They should be knowledgeable about all of the following areas: second language acquisition; the relationship of native language proficiency to the development of English; assessment of proficiency in the native language and English; socio-cultural influences on learning; effective first and second language instruction; informal assessment strategies that can be used to monitor progress, particularly in language and literacy development; and effective strategies for working with culturally and linguistically diverse families and communities.

**b) Recognition of the students' native language**

Language programmes must have the support of principals/head teachers, teachers, parents, and the community. School staff should understand that native language instruction provides the foundation for achieving high levels of English proficiency (Thomas & Collier, 1997). Language development should be the shared responsibility of all teachers, not only those in bilingual and ESL classes.

**c) Collaborative school-community relationships**

Parents of students learning English must be viewed as capable advocates for their children and as valuable resources in school improvement efforts (Cummins, 1994). By being involved with the families and communities of English learners, educators come to understand the social, linguistic, and cultural contexts in which the children are being raised.

**d) Academically rich programmes**

Students learning English must have opportunities to learn advanced skills in comprehension, reasoning, and composition and have access to curricula and instruction that integrate basic skill development with higher order thinking and problem solving (Ortiz, & Wilkinson, 1991).

**f) Effective instructions**

Students must have access to high-quality instruction designed to help them meet high expectations. Teachers should employ strategies known to be effective with English



learners, such as drawing on their prior knowledge; providing opportunities to review previously learned concepts and teaching them to employ those concepts; organizing themes or strands that connect the curriculum across subject areas; and providing individual guidance, assistance, and support to fill gaps in background knowledge.

#### **g) Early intervention for struggling learners**

Most learning problems can be prevented if students are in positive school and classroom contexts that accommodate individual differences. However, even in the most positive environments, some students still experience difficulties. For these students, early intervention strategies must be implemented as soon as learning problems are noted.

#### **h) Clinical teaching**

Clinical teaching is carefully sequenced. First, teachers teach skills, subjects, or concepts; then they reteach using different strategies or approaches for the benefit of students who fail to meet expected performance levels after initial instruction; finally, they use informal assessment strategies to identify the possible causes of failure. Teachers conduct curriculum-based assessment to monitor student progress and use the data from these assessments to plan and modify instructions.

#### **i) Peer or expert consultation**

Peers or experts should work collaboratively with general education teachers to address students' learning problems and to implement recommendations. For example, teachers can share instructional resources, observe each other's classrooms, and offer suggestions for improving instruction or managing behavior. ESL teachers can help general education teachers by demonstrating strategies to integrate English learners in mainstream classrooms.

### **Conclusions**

Early intervention for English learners who are having difficulty in school is first and foremost the responsibility of general education professionals. If school climates are not supportive and if instruction is not tailored to meet the needs of culturally and linguistically diverse students in general education, these students have little chance of succeeding. Interventions that focus solely on the remediation of the students' learning and behavior problems will yield limited results.

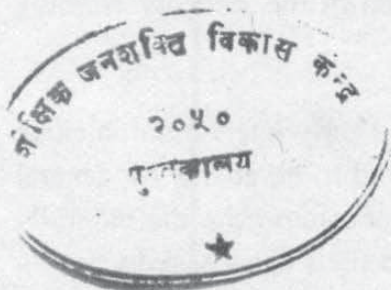
The anticipated outcomes of problem-prevention strategies and early intervention include the following: a reduction in the number of students perceived to be at risk by general education teachers because of teachers' increased ability to accommodate the naturally occurring diversity of skills and characteristics of students in their classes, reduction in the number of students inappropriately referred to remedial or special education



programmes, reduction in the number of students inaccurately identified as having a disability, and improved student outcomes in both general and special education.

## References

- Bourdieu, P. (1997). *Forms of Capital*. Oxford University Press.
- CERID. (1993). *Performance Level of Public and Private Schools*. Kathmandu: Author.
- Cummins (1994). Knowledge, Power, and Identity in Teaching English as a Second Language. In F. Genesee (Ed.), *Educating Second Language Children: The Whole Child, The Whole Curriculum, The Whole Community* (pp. 103-25). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ortiz, A. A. (1997). Learning Disabilities Occurring Concomitantly with Linguistic Differences. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 321-32.
- Ortiz, A. A. & Wilkinson, C. Y. (1991). Assessment and Intervention Model for the Bilingual Exceptional Student (AIM for the BESt). *Teacher Education and Special Education*, 14, 35-42.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students (Resource Collection Series No. 9)*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Yates, J. R., & Ortiz, A. (1998). *Issues of Culture and Diversity Affecting Educators with Disabilities: A Change in Demography is Reshaping America*. In R. J. Anderson, C. E.
- Keller, & J. M. Karp (eds.), *Enhancing Diversity: Educators with Disabilities in the Education Enterprise*. Washington: Gallaudet University Press.



371.12205  
NCED  
2063