

वर्ष १७, अङ्क १७, २०७३ (Year 17, Volume 17, 2016)

दूर शिक्षा

DISTANCE EDUCATION



नेपाल सरकार
शिक्षा मन्त्रालय
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

शैक्षिक जर्नल (Educational Journal)

दूर शिक्षा (DISTANCE EDUCATION)

वर्ष १७, अङ्क १७, २०७३ (Year 17, Volume 17, 2016)

सल्लाहकार

सूर्यप्रसाद गौतम

डा. तुलसीप्रसाद थपलिया

लेख रचना छनोट तथा स्तर निर्धारण

सूर्यप्रसाद गौतम

डा. तुलसीप्रसाद थपलिया

इमनारायण श्रेष्ठ

डा. देवी नेपाल

बलराम तिमल्सिना

गणेशप्रसाद भट्टराई

जयप्रसाद लम्साल

माधवप्रसाद दाहाल

सम्पादन

रेनुका पाण्डे भुसाल

बोधकुमार खनाल

लोकप्रकाश पण्डित

हरिप्रसाद निरौला

शङ्कर अधिकारी

सरस्वती भट्टराई

प्रकाशक

नेपाल सरकार

शिक्षा मन्त्रालय

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर



प्रकाशक
नेपाल सरकार
शिक्षा मन्त्रालय
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र
सानोठिमी, भक्तपुर

© : प्रकाशकमा

G13192

प्रकाशन वर्ष : वि.स. २०७३

प्रकाशन प्रति :

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

मुद्रक : सोपान प्रेस प्रा.लि., डिस्लीबजार, काठमाडौं
फोन नं. ०१-४४४२२०६

सम्पादकीय

शिक्षा सबैको सरोकारको विषय हो । शिक्षाका सरोकारवालाहरु पहिलोमा विद्यार्थी, दोस्रो शिक्षक, तेस्रो अभिभावक र चौथो समाज वा समुदाय हुन् । शिक्षा ग्रहणका अनेक स्वरूप हुन्छन् । स्वअनुभव र आर्जित ज्ञानका आधारमा व्यक्तिले व्यावहारिक शिल्प हासिल गर्छ । खुला विश्वमा ज्ञानका असीमित स्रोत रहेकाले स्वैच्छिक ज्ञान आर्जन र सिप विकासका क्षेत्र विस्तार भएका छन् । सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको तीव्रतर विकासले सिकाइलाई द्रुतगामी बनाएको छ । सिकाइका क्षेत्र विस्तार भई जनशक्ति विकास योजना समेत विशिष्टीकृत भएको छ । औपचारिक, अनौपचारिक र अरीतिक शिक्षा व्यावहारिक बनेका छन् र शिक्षामा देखिएका नव प्रवर्तनले सिकाइका आधारभूत प्रक्रियाहरुमा समेत परिवर्तन गरेको छ । यस्ता कार्यमा संस्थागत प्रकाशनहरुको पनि महत्त्वपूर्ण भूमिका हुन्छ । दूर शिक्षाको यस अड्कले पनि यही श्रृङ्खलालाई निरन्तरता दिएको छ । यसले सरोकारवालालाई सहयोग पुग्ने अपेक्षा गरिएको छ ।

शिक्षा पद्धतिको प्रभावकारितामा शिक्षा नीतिको सफल कार्यान्वयन, शैक्षिक निकायहरुको गतिशीलता, लगानीको पारदर्शिता, सरोकारवालाहरुको सक्रियता र गुणस्तरको शुद्धीकरण पक्ष सन्निहित हुन्छ । शिक्षाको गुणस्तरमा सम्बद्ध सबै पक्षको सक्रियता आवश्यक पर्छ । दूरदृष्टियुक्त योजनाकार, लक्ष्योन्मुख कार्यक्रम, सक्रिय शिक्षक, उत्साही विद्यार्थी र उत्प्रेरित परिवेश शैक्षिक गुणस्तरका आधार हुन् । शैक्षिक उद्देश्य प्राप्त र गुणस्तरमा अभिवृद्धिमा यी सम्पूर्ण पक्षको गतिशील प्रवाह आवश्यक पर्छ । शैक्षिक गुणस्तरको प्रभावकारिताका लागि प्रत्यक्ष र खुला प्रकृतिका आधारभूत र पुनर्ताजगी तालिम तथा पृष्ठपोषण सहितको सहजीकरणले पनि गुणात्मक प्रभाव पारेको हुन्छ । शिक्षा क्षेत्रका विज्ञहरुका वैचारिक अवधारणा समेटिएको यस प्रयासले पनि सैद्धान्तिक मानसिकतालाई व्यावहारिक र प्रायोगिक धरातलमा उतार्न सहयोग गर्न सक्ने अपेक्षा छ । यसले शिक्षा क्षेत्रमा कार्यरत जनशक्तिको पेसागत दक्षता वृद्धि, सकारात्मक सोच विकास, कार्यात्मक सक्रियता र उपलब्धिमूलक सक्षमता विकास गरी कार्यक्षेत्रलाई अभ्यास स्थलका रूपमा परिणत गरी सिकाइको मूल्यबोध गराउन सार्थक भूमिका निर्वाह गर्न सक्छ ।

दूर शिक्षाको यस अड्कमा शिक्षा नीति, शिक्षकको पेसागत विकास, दूर शिक्षा पद्धतिका मोडुलर कोर्सहरुको उपयोग, प्रारम्भिक बाल विकास, खुला सिकाइको आवश्यकता, विद्यालयमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोग, विद्यालयमा सरकारी लगानी, न्यून सिकाइ क्षमताको सम्बोधन, शिक्षकका सूचना प्रविधि शिल्प, तालिमका अनुभव र अनुभूति, समावेशी शिक्षा, खुला र दूर शिक्षाका अवसर तथा स्रोत केन्द्र प्रणालीका सक्षमता जस्ता विषय क्षेत्रलाई प्राथमिकतामा राखिएको छ । यी विविध क्षेत्र र विधाका विश्लेषणात्मक, विचारपरक र अनुसन्धानात्मक रचनामा समेटिएका सूचना र मौलिक अभिव्यक्ति कार्य प्रक्रियाको पुनरवलोकन र उपलब्धिमूलक कार्य प्रक्रियाका लागि सहायक बन्न सक्छन् । लेख रचनालाई रचनाकारको अभिव्यक्ति केन्द्रीयताकै आधारमा सम्पादन र परिष्कार गरी वस्तुनिष्ठ, सामयिक र सूचनामूलक बनाउने प्रयास गरिएको छ । सम्बद्ध क्षेत्रका विशेषज्ञबाट लेख रचनाको विषय वस्तु र

संरचनाको समीक्षा गराई मूल्याङ्कनकर्ता र पुनरवतोकनकर्ताका सुझाव र राय समेत समेटी यसलाई सकेसम्म पाठकमुखी र त्रुटिरहित बनाउने प्रयत्न गरिएको छ ।

जर्नल प्रकाशन सामूहिक र संवेदनशील पक्ष हो । यसमा लेख रचना उपलब्ध गराइदिने विशिष्ट सर्जक, सल्लाहकार समूह, सहजीकरण समूह, कार्य समूह, मूल्याङ्कनकर्ता, पुनरवतोकनकर्ता, सम्पादक, टाइप तथा लेआउट डिजाइनर, आवरण डिजाइनरतगायत व्यवस्थापकहरूप्रति हार्दिक कृतज्ञता प्रकट गर्दछौं । यसमा समेटिएका विचार, तथ्य र सूचनाको यथार्थपरक विश्लेषण गरी विज्ञ पाठकबाट हुने रचनात्मक र समीक्षात्मक सुझावको अपेक्षा छ । यसलाई मार्गदर्शक रूपमा लिई दूर शिक्षाका पछिल्ला अङ्कलाई समय सापेक्ष र दूरदृष्टियुक्त बनाउन हामी प्रयत्नरत छौं ।

वि.सं. २०७३, असार

सम्पादक मण्डल

विषयसूची

क्र.सं.	शीर्षक	लेखक	पृष्ठ
१	एकै शिक्षा नीति : फरक दृष्टि	खगराज बराल	२
२.	नेपालमा खुला शिक्षा पद्धतिको सम्भावना र चुनौती	डा. हरिप्रसाद तम्साल	१०
३.	नेपालमा शिक्षकको पेशागत विकास, दूरशिक्षा पद्धति र मोड्युलर कोर्सको उपयोग	डा. तुलसीप्रसाद थपलिया	२०
४.	प्रारम्भिक बाल विकासको रूपरेखा	देविना प्रधानाङ्ग	२६
५.	खुला विद्यालय सञ्चातनमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोग	गोबिन्दप्रसाद अर्याल	३४
६.	व्यावसायिक तालिम अनुगमनको उद्देश्य एक : अनुभव, अनुभूति सिकाइ अनेक	डा. भोजराज काफ्ले	४०
७.	एक्काइसौ शताब्दीका सिप : शिक्षक र सूचना प्रविधि	प्रमिला बखती	५०
८.	न्यून सिकाइ क्षमता (Learning Disability)	जयप्रसाद तम्साल	५७
९.	समावेशी शिक्षाको विद्यमान अवस्था, अभ्यास एवम् चुनौती	गणेशप्रसाद पौडेल	६६
१०.	सामुदायिक विद्यालयका निजी स्रोत तथा संस्थागत विद्यालयका शिक्षकहरूमा सरकारी लगानी	उत्तरकुमार पराजुली	७३
११.	नेपालमा खुला सिकाइ आवश्यकता र अवस्था	रुद्र भट्टराई	८१
१२.	Open and Distance Learning: Exploring Opportunities	Krishna Prasad Adhikari	96
१३.	Enhancing Inclusive Teacher Education: Vision for Federal Nepal	Prem Prasad Poudel	107
१४.	The Effectiveness of Resource Centre System in Improving the Quality of Community Schools	Rama Khatiwoda	115

खण्ड : एक

नेपाली भाषाका लेख रचनाहरू

लेखसार

नेपालको विद्यालय शिक्षाको सम्बन्धमा टिप्पणी गर्नेहरूले शिक्षाले दुई किसिमका नागरिक उत्पादन गरेको भनाइ राख्ने गरेको पाइन्छ। उनीहरूले शिक्षा नीति नै दुई किसिमको रहेको भन्दै आएका छन्। वास्तवमा शिक्षाले नागरिक उत्पादन गर्ने नै होइन, यसले त नागरिकको क्षमता विकास मात्र गर्ने हो। नेपालमा सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयहरू रहेका र तिनै विद्यालयहरूबाट शिक्षा प्राप्त गर्ने विद्यार्थीहरूबिच रहेको क्षमताको अन्तरलाई लक्षित गरी दुई किसिमको शिक्षा नीति रहेको भन्ने गरिएको हो। यी दुवै किसिमका विद्यालयहरू एउटै ऐन, कानूनबाट सञ्चालित छन्। विद्यालय तहको पाठ्यक्रम, पाठ्य पुस्तक र परीक्षा प्रणाली पनि दुवै किसिमका विद्यालयहरूमा एउटै छ। शिक्षणको माध्यम भाषा पनि नेपाली वा अङ्ग्रेजी वा दुवै हुन सक्ने नीतिगत दस्तावेजहरूमा उल्लेख गरिएको छ। संस्थागत विद्यालयहरूमा अङ्ग्रेजी माध्यम रहेको छ भने केही सामुदायिक विद्यालयहरूमा अङ्ग्रेजी माध्यममा शिक्षण गर्ने कार्य सुरु गरिएको भए तापनि अधिकांशमा नेपाली माध्यममा शिक्षण गरिन्छ। माध्यमिक तहको अन्त्यमा सार्वजनिक परीक्षाका रूपमा सञ्चालन गरिने एसएलसी परीक्षाको सम्पूर्ण पक्ष सबै विद्यार्थीहरूलाई एकै किसिमको छ। दुई किसिमका विद्यालयहरूले अभिभावकहरूलाई विद्यालय छनोटको अवसर उपलब्ध गराएका छन्। आफ्नो चाहनाअनुसार विद्यालय छनोट गर्न पाउने व्यक्तिको अधिकार पनि हो। सम्पन्न व्यक्तिहरूले आफ्ना बाल बालिकालाई विदेशमा समेत अध्ययनका लागि पठाउने गर्दछन्। फरक फरक विद्यालयहरूको स्थापना र तिनको नतिजा न त दुई किसिमका शिक्षा नीति न त दुई किसिमका क्षमता विकास गर्ने लक्ष्यबाट निर्देशित छन्। फरक क्षमता विकास हुने कुरा व्यक्तिगत विभिन्नताको उपज मात्र हो।

विषय प्रवेश

नेपालमा शिक्षा सम्बन्धी छलफल गर्दा, शिक्षाका समसामयिक विषयमा चर्चा गर्दा, राजनीतिक दलका नेताहरू, विद्यार्थी नेताहरू, शिक्षाविद्हरू, अधिकारकर्मीहरूको मुखबाट सुन्ने गरेको शिक्षा सम्बन्धी दुई भनाइहरू विशेष उल्लेखनीय छन्। पहिलो, 'नेपालको वर्तमान शिक्षाले दुई किसिमको नागरिक उत्पादन गर्‍यो।' अर्को चाहिँ हो, "नेपालको शिक्षा नीति दुई किसिमको भयो।" अरूले भन्ने गरेका यी भनाइमध्ये एउटा शिक्षाको उत्पादनसँग सम्बन्धित छ भने अर्को शिक्षाको नीति निर्माणसँग। यिनै दुई भनाइको यथार्थ विश्लेषणमा यो लेख आधारित छ। यस लेखमा शिक्षाले दुई किसिमको नागरिक उत्पादन नगर्ने र दुई किसिमको शिक्षा नीति पनि नरहेको निचोड निकालिएको छ।

(क) के शिक्षाले दुई किसिमको नागरिक उत्पादन गर्छ ?

पहिलो कुरा त शिक्षाले नागरिक उत्पादन गर्ने नै होइन। शिक्षाले त देशका नागरिकको क्षमता विकास गर्ने हो। नागरिकता प्राप्त गर्ने वा नागरिकता प्रदान गर्ने प्रावधानहरू संविधानमा उल्लेख छ। कुनै पनि नेपाली नागरिक विद्यालय नगएका कारण नागरिकता लिनबाट वञ्चित हुनुपर्दैन र गैर नेपालीले नेपालका

विद्यालयमा गएपछि स्वतः नेपालको नागरिकता पाउने पनि होइन । नेपालको संविधानले यो संविधान प्रारम्भ हुँदाको बखत नेपालको नागरिकता प्राप्त गरेका र यसबमोजिम नागरिकता प्राप्त गर्ने योग्यता भएका व्यक्तिहरू नेपालको नागरिक हुने छन् भनी स्पष्ट व्यवस्था गरेको सन्दर्भमा हरेक व्यक्तिलाई नेपालको नागरिक हुनका लागि आधारहरू तोकेको छ र सोही आधारका आधारमा ऊ नेपालको नागरिक हुन सक्छ । नागरिकता त राज्यको सिमानाभित्र रहेका व्यक्तिहरूले वंशज र अङ्गीकृत तरिकाबाट प्राप्त हुने विषय हो । नागरिक कानूनतः हुने हो, यो उत्पादन गर्ने विषय होइन ।

जहाँसम्म शिक्षा प्रणालीले दुई थरी नागरिक उत्पादन गरेको भन्ने सन्दर्भ छ, यसमा अविधा अर्थ पक्कै होइन होला । यसमा लक्षणा अर्थ खोजनुपर्दछ । नेपालको शिक्षा प्रणालीले देशभित्र एकै किसिमको नागरिक विकास गरेको भन्ने पक्का हो । शिक्षाका उत्पादनलाई हेरेर वा परीक्षाको नतिजालाई विश्लेषण गरेर शिक्षाबाट दुई किसिमको नागरिक उत्पादन भयो भन्न मिल्ने होइन । नतिजा उत्तम हुनु, न्यून हुनु, सिकारु जेहेन्दार हुनु, कमजोर हुनु कारण देखाइ दुई किसिमका नागरिक उत्पादन भयो भन्न मिल्दैन । एउटै विद्यालयमा पनि कुनै विद्यार्थी विशिष्टतासहित प्रथम श्रेणीमा उत्तीर्ण हुन्छ भने कुनै विद्यार्थी पहिलो श्रेणी, कुनै द्वितीय श्रेणी, कुनै तृतीय श्रेणी र कुनै त अनुत्तीर्ण हुन्छ । यसको अर्थ एउटै विद्यालयले दुई किसिमका नागरिक उत्पादन गर्‍यो भन्न मिल्दैन । यसरी भन्ने हो भने त अनेकौं थरी पो भन्ने होला नि !

समुदायमा सामुदायिक (सरकारी) र संस्थागत (निजी) विद्यालय सञ्चालनमा रहेका छन् । अधिकांश सामुदायिक विद्यालयमा शिक्षणको माध्यम भाषा नेपाली र संस्थागत विद्यालयमा शिक्षणको माध्यम भाषा अङ्ग्रेजी रहेको छ । शिक्षाबाट दुई थरी नागरिक उत्पादन भए भन्ने कुरालाई लक्षणा अर्थमा हेर्दा एउटै/टोल वा सहरमा बस्ने बासिन्दाका छोराछोरी कोही सामुदायिक र कोही संस्थागत विद्यालयमा पढ्दैमा दुई किसिमका नागरिक उत्पादन भयो भन्नुको तात्पर्य दुई फरक क्षमताका नागरिक वा दुई भिन्न भिन्न शिक्षणका माध्यम भाषा प्रयोग भएका विद्यालय भन्न खोजिएको हुन सक्छ । तर शिक्षणको माध्यम नै भिन्न नागरिक उत्पादन गर्ने स्रोतले भन्नु होइन ।

विगतमा पनि उच्च खानदान, पुँजीपति वर्ग, साहु महाजनका छोराछोरी नेपालका सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययन गर्ने गरेको कमै पाइन्छ । यस्ता सम्पन्न व्यक्ति वा समुदायले आफ्ना बाल बालिकाहरूलाई दार्जिलिङ, सिक्किम, देहरादुन, गोवा, बैङ्गलोर जस्ता भारतीय सहरहरू कतिपयले समुद्र पारुइरतिर पठाउने प्रवृत्ति विद्यमान थियो, वर्तमानमा पनि यस्तै छ । यसरी फरक किसिमको पाठ्यक्रम, फरक किसिमको माध्यम भाषामा विदेशमा गएर अध्ययन गरेर आएपछि देशमा दुई किसिमको नागरिक उत्पादन भएको थिएन, हुन पनि सक्दैन । त्यसैले शिक्षाले नागरिक उत्पादन नभई नागरिकको क्षमता विकास गर्ने हो ।

(ख) के नेपालमा दुई किसिमको शिक्षा नीति छ त ?

नेपालमा विद्यालय शिक्षाका दुई किसिमका नीति भएको पाइँदैन । विद्यालय शिक्षाका शिक्षा नीतिमा एकरूपता भएका पुष्टि गर्न निम्नानुसारको केही दृष्टान्त प्रस्तुत गरिएको छ :

(अ) एउटै कानुनी व्यवस्था : एउटै शिक्षा ऐन र शिक्षा नियमावली

विद्यालय शिक्षाको मुख्य उद्देश्य बाल बालिकाहरूलाई जीवनापनका लागि आवश्यक पर्ने ज्ञान, सिप, प्रवृत्ति दिई माथिल्लो शिक्षाका लागि तयार गर्नु र राष्ट्र प्रेम र चरित्र शिक्षा दिनु हो । यसका लागि राज्यद्वारा विद्यालय सञ्चालन गरिन्छन् । विद्यालय शिक्षा पछिका शैक्षिक कार्यक्रमहरू विश्व विद्यालय र शैक्षिक प्रतिष्ठानहरूमार्फत सञ्चालन गरिन्छन् । विभिन्न देशमा विद्यालय शिक्षाका भिन्न भिन्न नमुनाअनुसार भिन्नाभिन्नै कानुनी व्यवस्था भए पनि नेपाल विद्यालय शिक्षा एउटै ऐन तथा नियमावलीबाट सञ्चालित छ : शिक्षा ऐन, २०२८ र शिक्षा नियमावली २०५९ । विश्वका विभिन्न देशमा विद्यालय शिक्षाका भिन्न भिन्न बोर्ड पनि प्रचलनमा छन् । नेपालमा कानुनी व्यवस्था एउटै छ, शिक्षा ऐन र नियमावली एउटै छन् र एउटै बोर्ड छ । शिक्षा ऐन, २०२८ को दफा ३ ले विद्यालय खोल्न अनुमति लिनुपर्ने प्रावधान उल्लेख गर्दै नेपाल सरकारवाहेक कसैले विद्यालय खोल्न चाहेमा नेपाल सरकारका तोकिएका सर्त बन्देज पालना गर्दै तोकिएका अधिकारी समक्ष निवेदन दिनुपर्ने र संस्थागत विद्यालय खोल्न चाहनेले कम्पनी वा शैक्षिक गुठी कुन रूपमा सञ्चालन गर्ने हो सो कुरा समेत निवेदनमा उल्लेख गर्नुपर्ने प्रावधान राखेका छन् । यही ऐन तथा नियमावलीले सरकारी र निजी विद्यालय विद्यालय खोल्न कानुनी रूपमा आधार दिएको छ भने यो आधार दिनुको मुख्य कारण राज्यको आवश्यकता र चाहना भएको स्पष्ट पाइन्छ । संस्थागत विद्यालयहरू राज्यको नीतिका कारण खोलिएका हुन्, राज्यले निजी क्षेत्रलाई मित्र्याउने ऐन तथा नियम बनाएको पनि हो । राज्यको नीतिभित्र रहेर सञ्चालन भएका विद्यालयले दुई थरी पठन पाठन गरी दुई थरी नागरिक उत्पादन गर्ने र हुने कल्पना गरेकै होइन । राज्यले विश्व परिवेश बुझेर फरक परिवेशमा फरक चाहना भएका नागरिकको चाहना र त्यसका लागि अवसर उपलब्ध गराएको हो ।

(आ) सबै आवधिक योजनामा एकै किसिमको शिक्षा नीति

नेपालमा आवधिक योजनाको थालनी वि.सं. २०१३ बाट सुरु भएको हो । पहिलो पञ्चवर्षीय योजनादेखि तेरावौं योजनासम्म आइपुग्दा योजनाको सामाजिक क्षेत्रअन्तर्गतको शिक्षा उपक्षेत्रमा एकै किसिमको शिक्षा नीति रहेको छ । योजना आयोगको दस्तावेज र आवधिक योजनामा शिक्षा उपक्षेत्रको दूरदृष्टि, ध्येय, उद्देश्य, नीति, रणनीति तथा कार्यनीति एकै किसिमको देखिन्छ । शिक्षामा दुई किसिमको शिक्षा नीति देखिँदैन । यसभित्र पनि शिक्षा उपक्षेत्रलाई एक क्षेत्र मान्ने हो भने यसभित्र पनि विभिन्न उपक्षेत्र पाइन्छन् : विद्यालयीय शिक्षा, उच्च शिक्षा, प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा, अनौपचारिक शिक्षा, प्रारम्भिक बाल विकास आदि । विगत र वर्तमान आवधिक योजनाहरूले विद्यालय तहको शिक्षालाई कुनै भेदभावविना नै सम्बोधन गरेका छन् ।

(इ) एकै नीति : समान पाठ्यक्रम र पाठ्य पुस्तक

शिक्षा ऐन २०२८ र शिक्षा नियमावली २०५९ ले विद्यालयले नेपाल सरकारबाट स्वीकृत पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक लागु गर्नुपर्ने कुरा उल्लेख गरेका छन् । विद्यालय तहको पाठ्यक्रम र पाठ्य पुस्तक नेपाल सरकारले मात्र स्वीकृत गर्ने कानुनी व्यवस्था छ । विद्यालय सञ्चालन गर्नेले पालना गर्नुपर्ने सर्तहरूको सन्दर्भमा शिक्षा नियमावली २०५९ को नियम ६ (क) मा नेपाल सरकारबाट स्वीकृत पाठ्यक्रम र पाठ्य पुस्तक लागु गर्नुपर्ने उल्लेख गरिएको छ ।

विद्यालय सामुदायिक हुन् वा संस्थागत, गुठी हुन् वा कम्पनी सबैले नेपाल सरकारबाट स्वीकृत पाठ्यक्रम र पाठ्य पुस्तक लागु गर्नुपर्ने बाध्यात्मक व्यवस्था छ । जब एउटै पाठ्यक्रम र समान पाठ्य पुस्तकअनुसार शिक्षण सिकाइ हुन्छ भने त्यहाँ दुई किसिमको पठन पाठनको गुन्जायस नै हुँदैन । पठन पाठनको तरिका, विधि, प्रविधि फरक फरक हुन सक्छ । यो त शिक्षकको सक्षमतामा भर पर्ने कुरा हो । यस्तै, शिक्षा नियमावली, २०५९ को नियम ३५ मा थप पाठ्य सामग्री वा पाठ्य पुस्तक अध्यापन गर्न चाहेमा स्वीकृत लिनुपर्ने प्रावधान छ । यसै नियमावलीको नियम ३४ मा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले विद्यालयमा अध्यापन गराउने पाठ्य पुस्तकको एक प्रति तयार गर्नुपर्ने उल्लेख गरिएबाट पाठ्य पुस्तक तयार गर्ने सर्वाधिकार पाठ्यक्रम विकास केन्द्रमा मात्र निहित देखिन्छ । निजी क्षेत्रबाट उत्पादित पुस्तक पाठ्य पुस्तक होइनन् मात्र पुस्तक हुन् । यस्ता पुस्तकहरू थप पाठ्य सामग्रीका रूपमा प्रयोग गर्न पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट स्वीकृत सूचीभित्रको हुनुपर्छ । मुख्य पाठ्य पुस्तक अध्यापनपश्चात् थप सामग्रीका रूपमा वा सन्दर्भ सामग्रीका रूपमा सूचीकृत पुस्तक प्रयोग गर्न सकिन्छ ।

शिक्षा ऐन, २०२८ को दफा १२ को ७ (ड) मा नेपाल सरकारले लागु गरेको पाठ्यक्रम तथा पाठ्य पुस्तक अनिवार्य रूपमा लागु गर्ने र अन्य सहयोगी पाठ्य पुस्तकहरू पढाउन आवश्यक देखिएमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको स्वीकृति लिने भनी विद्यालय व्यवस्थापन समिति (संस्थागत) को काम, कर्तव्य र अधिकारमा उल्लेख गरिएको छ । एउटै पाठ्यक्रम भएपछि एउटै किसिमको क्षमता भएका विद्यार्थी उत्पादन हुनुपर्छ तर सिकने क्षमता र सिकाउने परिवेशले पनि विद्यार्थीको सिकाइमा फरक ल्याउँछ । एउटै देशभित्र फरक फरक नागरिकको उत्पादन र विकास गर्न मिल्दैन र सक्दैन पनि । कतिपय संस्थागत विद्यालयहरूले पाठ्य पुस्तकका नाममा सूचीकृत सन्दर्भ सामग्री वा थप सामग्रीमार्फत् शिक्षण गरिरहेको सन्दर्भमा यस्ता पुस्तक पाठ्य पुस्तकका रूपमा प्रयोग गर्न मिल्दैन भने सूचीकृत नभएका थप पाठ्य सामग्री वा सन्दर्भ सामग्री शिक्षण गर्न मिल्दैन । थप पाठ्य सामग्रीको नियमानुसार प्रयोग गर्न सामुदायिक तथा संस्थागत विद्यालयलाई अवसर उपलब्ध छ । संस्थागत विद्यालयले प्रयोग गर्ने र सामुदायिक विद्यालयले प्रयोग नगर्ने गर्दा सिकाइमा भिन्नता देखिन सक्छ तर यसका कारणबाट शिक्षाका उत्पादनमा फरक ल्याउने शिक्षा नीति भएको हो भन्न सकिँदैन ।

एकै किसिमको पाठ्यक्रम र सो पाठ्यक्रमका आधारमा लेखिएका पाठ्य पुस्तक र सोही आधारमा सूचीकृत गरिएका थप पाठ्य सामग्री तथा सन्दर्भ सामग्रीको प्रयोगबाट विद्यार्थीमा आउने परिवर्तन र सिकाइ उपलब्धि एउटै प्रकृतिको अपेक्षा गरिएको हुन्छ । सामुदायिक विद्यालय वा संस्थागत विद्यालय जुन सुकैमा पनि सबै विद्यार्थीको एकै किसिमको सिकाइ उपलब्धि हुँदैन र हुन सक्दैन । सिकाइका आधारमा देशमा दुई किसिमका नागरिक उत्पादन भएको मान्न सकिँदैन ।

(इ) एउटै नीति : शिक्षणको माध्यम भाषा

विद्यालय तहका पाठ्यक्रमहरूमा शिक्षणको माध्यम भाषाका सम्बन्धमा यस्तो उल्लेख गरिएको छ : विद्यालयमा शिक्षाको माध्यम नेपाली भाषा, अङ्ग्रेजी भाषा वा दुवै भाषा हुन सक्ने छ । (प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम कक्षा १-३, २०६२) । प्राथमिक शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ४-५), २०६३, आधारभूत शिक्षा (कक्षा

६-८) पाठ्यक्रम, २०६९, माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम, २०६४ र माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम ढाँचा २०६९ मा विद्यालय शिक्षाको माध्यम भाषाका रूपमा नेपाली वा अङ्ग्रेजी वा दुवै हुन सक्ने प्रावधान राखिएको छन् ।

सामुदायिक विद्यालय र संस्थागत विद्यालयबिचको मुख्य अन्तरहरूमध्ये शिक्षणको माध्यम भाषा एक हो । हुन त सामुदायिक विद्यालयमा अङ्ग्रेजी माध्यममा पठन पाठन नगराउनु भनिएको छैन, संस्थागत विद्यालयमा अङ्ग्रेजीमा नै पठन पाठन गराउनै पर्छ पनि भनिएको छैन । सामान्यतया संस्थागत विद्यालयको शिक्षणको माध्यम भाषा अङ्ग्रेजी हुने गरेको छ । भाषा त शिक्षणको माध्यम नै हो, सिकाइ नै ठुलो विषय हो । शिक्षा ऐन २०२८ को दफा ७ मा विद्यालयमा शिक्षाको माध्यम नेपाली भाषा, अङ्ग्रेजी भाषा वा दुवै भाषा हुने छ भनी उल्लेख गरिएबाट विद्यालयहरू शिक्षणको माध्यम भाषा छान्न स्वतन्त्र रहेको र सामुदायिक विद्यालयले पनि क्रमशः अङ्ग्रेजी माध्यम अपनाउन थालेको सङ्केत पाइन्छ ।

नेपाल सरकारले वि.स. २०६० देखि नै कक्षा १ बाट अङ्ग्रेजी विषयलाई अनिवार्य विषयका रूपमा राखी कक्षा १० सम्म पठन पाठन गराउँदै आएको छ । वि.सं. २०३७ पूर्व पनि विभिन्न मिसनरी च्यारिटीबाट सञ्चालित विद्यालयहरूमा अङ्ग्रेजी भाषालाई शिक्षणको माध्यम भाषा मानिँदै आएको थियो । राज्यद्वारा नियमित अनुदान (छात्रवृत्तिका लागि) पाउँदै आएका बुढानीलकण्ठ उच्च माध्यमिक विद्यालय र गण्डकी आवासीय उच्च माध्यमिक विद्यालय पनि अङ्ग्रेजी माध्यमबाट पठन पाठन हुने गरेको छ । नेपाली सेना, नेपाल प्रहरी र सशस्त्र प्रहरी बलद्वारा सञ्चालन गरिएका विद्यालयहरूमा पनि शिक्षणको माध्यम अङ्ग्रेजी नै छ । सहिद स्मृति विद्यालयहरूमा पनि शिक्षणको माध्यम अङ्ग्रेजी रहेको छ ।

विश्वका अधिकांश देशहरूको राष्ट्र भाषा वा सरकारी काम काजको भाषा एक वा एकभन्दा बढी भए पनि देशका कार्य सञ्चालनमा एकभन्दा बढी भाषाको प्रचलन रहेको पाइन्छ । अफगानिस्तानमा तिन भाषा (पस्तु, उज्बेक, पर्सियन), मलेसियामा चार भाषा (मले, चाइनिज, तामिल र अङ्ग्रेजी), फिनल्यान्डमा दुई भाषा (फिनिश र स्वीडिस), भियतनाममा दुई भाषा (भियनामी र चिनियाँ) श्रीलङ्कामा तिन भाषा (सिंहली, अङ्ग्रेजी र तमिल), हङकङमा दुई भाषा (चिनियाँ र अङ्ग्रेजी) लाई सरकारी काम काजको भाषा बनाइएको छ । आफ्नो देशको भन्दा बाहिरको देशको भाषालाई सरकारी काम काजको मुख्य भाषा बनाउने देशहरूमा टिमोर (टिमोर लेस्ते) मा दुई भाषा पोर्तुगिज र टिमोरी, अर्जेन्टिनामा स्पेनिश, अस्ट्रेलियामा अङ्ग्रेजी, क्यानाडामा अङ्ग्रेजी र फेन्च, ब्राजिलमा पोर्तुगिज, इटली र जर्मन भाषा प्रयोग गरेको पाइन्छ । आफ्नै देशमा विदेशी भाषाका माध्यमबाट पठन पाठन भए पनि यी देशहरूमा दुई किसिमका नागरिक उत्पादन भएको भन्ने सम्बन्धी कुनै सूचना तथा जानकारी आजको मितिसम्म सुन्न पाइएको छैन । शिक्षणको माध्यम भाषा र सरकारी काम काजको भाषाले विभेद गरी दुई किसिमको नागरिक बनाउने कुरै होइन, भाषा त माध्यम मात्र नै हो ।

शिक्षणको माध्यम भाषा मातृभाषा वा राष्ट्रभाषा वा सरकारी काम काजको भाषा वा अन्तर्राष्ट्रिय भाषा जुन पनि हुन सक्छ तर शिक्षणको मुख्य प्रयोजन विद्यार्थीको सिकाइसँग हुन्छ । विद्यार्थीको सिकाइमा उपलब्धिपूर्ण र उनीहरूको सिकाइमा सुधार हुन सकेमा मातृभाषा वा राष्ट्रभाषा वा सरकारी काम काजको

भाषा वा अन्तर्राष्ट्रिय भाषा जे माध्यम बनाए पनि खासै अन्तर हुँदैन । राष्ट्र भाषा वा सरकारी काम काजको भाषालाई माध्यम बनाएर पठन पाठन भएका विद्यालयमा पनि एकै तथा समान क्षमताका विद्यार्थी उत्पादन त भएका छैनन् र हुँदैनन् पनि । एउटै कक्षामा १० किसिमका क्षमता भएका विद्यार्थी भए भन्दैमा १० किसिमका नागरिक उत्पादन भए भन्न मिल्छ र ! सरकारको नीति नियमअन्तर्गत स्थापना भई सञ्चालित विद्यालयहरू पाठ्यक्रम, परीक्षा र मूल्याङ्कन प्रमाणीकरण एकै किसिमको भएको तर शिक्षणको माध्यम भाषा फरक हुनाका कारण नागरिक उत्पादन भिन्न किसिमको भनेर भन्न सकिँदैन । अङ्ग्रेजी माध्यमबाट पठन पाठन गराउँदा र नेपाली माध्यमबाट पठन पाठन गराउँदा दुई किसिमका नागरिक उत्पादन हुने तर्क गर्नु उपयुक्त देखिँदैन ।

शिक्षण संस्थामा शिक्षणको माध्यमका सम्बन्धमा चेन्नई, भारतको अनुभव सान्दर्भिक हुने हुँदा तल प्रस्तुत गरिएको छ :

चेन्नाइको अनुभव

२०७२ सालको फागुनमा तामिलनाडुको चेन्नाई बहुकक्षा बहुस्तर अन्तरक्रिया गोष्ठीमा सहभागी हुन इन्डियन इन्स्टिट्युट अप टेक्नोलोजी पुग्दा इन्स्टिट्युटका विद्यार्थीसँग कुराकानी हुने सन्दर्भमा यस लेखका लेखकले अङ्ग्रेजी र हिन्दीमा कुराकानी गर्दा त्यहाँका विद्यार्थीहरूले हिन्दीमा कुराकानी गर्दा अचम्म माने । लेखक नेपाली भएर पनि हिन्दीमा कुराकानी गर्न सकेकामा आश्चर्य मान्दै आफूहरू भारतीय भएर पनि भारतको कार्यालयीय भाषा हिन्दी बोल्न, पढ्न र लेख्न नसकेकामा दुःख मनाउ गरे । तामिलनाडु सरकारले त्यहाँको सरकारी विद्यालयमा हिन्दी विषय पढ्न, पढाउन र शिक्षणको माध्यमका रूपमा प्रयोग गर्न रोक लगाएको उनीहरूको भनाइ थियो । तामिलनाडु पोलिटिक्सको सिकार आफू (विद्यार्थी) हरू भएको, हिन्दी भाषा सिक्न र हिन्दी माध्यमबाट पठन पाठन हुने विद्यालयमा अध्ययन गर्न निजी (प्राइभेट) स्कुलमा जानुपर्ने कुरा बताउँदै तामिलनाडुमा निजी स्कुलले हिन्दीमा अध्ययन अध्यापन गराउने पनि जानकारी दिए । हिन्दी नबुझेका कारण नाम चलेका र सुपरहिट भएका हिन्दी फिल्म हेर्न, हिन्दी गीत सुन्न पनि नसकेको गुनासो गरे ।

राष्ट्र भाषा वा देशको मुख्य कामकाजी भाषा पनि नपढाउने र शिक्षणको माध्यम पनि नबनाउने राज्य/प्रदेशमा अङ्ग्रेजी माध्यमबाट पठन पाठन गराउँदा पनि उक्त राज्य/प्रदेशमा दुई थरी नागरिक उत्पादनको कुरा हालसम्म उठेको सुन्नमा आएको छैन ।

(उ) एउटै राष्ट्रिय परीक्षा : एउटै परीक्षण नीति

नेपालमा विद्यालय तहको अन्त्यमा लिइने राष्ट्रिय परीक्षा एउटै मात्र छ- एसएलसी परीक्षा (हालसम्म कक्षा १० को अन्त्यमा लिइएको) । नेपालको एसएलसी परीक्षालाई एक मात्र सार्वजनिक परीक्षा पनि भन्ने गरिन्छ । । सार्वजनिक परीक्षाका विशेषतासँग एसएलसी परीक्षाका अधिकांश विशेषताहरू मिल्दा जुल्दा छन् । सार्वजनिक परीक्षाका सम्बन्धमा विद्वान् न्वभवलभय र प्भाविनजंबल १३६६६० ले निम्नानुसारका मुख्य विशेषताहरू बताएका छन् :

पहिलो, सार्वजनिक परीक्षाहरू सामान्यतया निर्णयात्मक र औपचारिक हुन्छन् र विद्यालयबाहिरका दूर शिक्षा, २०७३

निकायद्वारा नियन्त्रित र सञ्चालन गरिन्छन् । दोस्रो, सार्वजनिक परीक्षाहरू विद्यालयबाहिरको पाठ्यक्रम निकायद्वारा निर्मित पाठ्यक्रम वा पाठ्यांशमा आधारित हुन्छन् । सार्वजनिक वा निजी वा विद्यालयहरूको अवस्थितिलाई ध्याल नगरी साभ्ना पाठ्यक्रमका आधारमा विद्यार्थीहरूको परीक्षण गरिन्छ । तेस्रो, परीक्षा केही मुख्य विषयहरू जस्तै भाषा(हरू), गणित र विज्ञान विषयमा सीमित हुन्छन् वा पाठ्यक्रमका सबै विषयहरू पनि समाविष्ट हुन सक्छन् । चौथो, सार्वजनिक परीक्षाहरू सामान्यतया अन्त्यमा, शिक्षाको कुनै तहको (प्राथमिक, निम्न माध्यमिक, माध्यमिक वा उच्च माध्यमिक) वा कुनै पाठ्यांशको अन्तिममा सञ्चालन गरिन्छ । परीक्षाका सर्तहरूमा सामान्यतया एकरूपता र स्तरीकृतता हुन्छ । कुनै देशमा राष्ट्रिय रूपमा सञ्चालन गरिने एउटा सार्वजनिक परीक्षा हुन्छ वा एकभन्दा बढी परीक्षा प्रणाली हुन पनि सक्छन् । पाँचौं, परीक्षाहरूमा सामान्यतया निबन्धात्मक वा छोटो उत्तर आउने वा दुवै खालका प्रश्नहरू हुन्छन् । केहीमा वस्तुगत प्रश्नहरू (जस्तै : बहुवैकल्पिक प्रश्न) पनि रहन्छन् । केही विषयहरूमा मौखिक र प्रयोगात्मक अवयव पनि समावेश गरिएको हुन्छ । अन्त्यमा, विद्यार्थीहरूको कार्य बाह्य परीक्षकहरूबाट परीक्षण गरिन्छ र प्रत्येक विषयमा एउटा ग्रेड वा अङ्क प्रदान गरिन्छ । (माथेमा, सन् २००४, पृ.१८)

एसएलसी अध्ययन प्रतिवेदनमा सार्वजनिक परीक्षाका अन्य विशेषताहरू पनि यसरी उल्लेख गरिएको छ : पहिलो, विद्यार्थीहरूको नतिजा व्यक्तिगत रूपमा र केही अवस्थाहरूमा विद्यालयहरूको वा जिल्लाहरूको नतिजा उनीहरूलाई राम्रो कार्य गर्नका लागि बढी दबाव दिने उद्देश्यका लागि सार्वजनिक गरिन्छ । दोस्रो, आन्तरिक र बाह्य परीक्षाहरूमा कुनै किसिमको औपचारिक सम्बन्ध हुन वा नहुन पनि सक्छ । तेस्रो, देशहरूले विद्यालय तहको शिक्षाको अन्त्यमा वा विद्यालय शिक्षाको प्रत्येक चरण (प्राथमिक, निम्न माध्यमिक वा माध्यमिक) को अन्त्यमा सञ्चालन गर्न सक्छन् । चौथो, सार्वजनिक परीक्षाहरूमा राष्ट्रिय निकाय वा अन्य राष्ट्रिय रूपमा मान्यताप्राप्त संस्थाहरूले सञ्चालन गर्ने ठुला स्तरका स्तरीकृत परीक्षाहरू समाविष्ट हुन्छन् । (माथेमा, सन् २००४, पृ.१८)

यी विशेषताहरूसँग नेपालको एसएलसी परीक्षालाई विचार गर्दा एउटै बोर्ड, एउटै पाठ्यक्रम, एउटै किसिमका कठिनाइ स्तरका प्रश्नका एकै प्रकृतिको परीक्षणपश्चात् एउटै किसिमको प्रमाणपत्र जारी गरिने हुँदा विद्यालय शिक्षामा दुई किसिमको नतिजा, दुई किसिमको उत्पादन हुने अवस्था देखिँदैन । वि.स. १९९० मा एसएलसी बोर्डको स्थापना भएपश्चात् नेपालमा माध्यमिक विद्यालयको अन्त्यमा लिइने माध्यमिक शिक्षा उत्तीर्ण परीक्षा नेपाल सरकारको आधिकारिक निकायबाट लिने र सो परीक्षाको नतिजा प्रकाशन गरी प्रमाणीकरण गरिने गरिएको छ । बोर्डले फरक फरक प्रकृतिको नतिजा र प्रमाण पत्र जारी गर्दैन । विद्यालयका प्रकार, शिक्षण माध्यम भाषा, सुगम र दुर्गम आदिका आधारमा परीक्षा सञ्चालन तथा परीक्षण नहुने हुँदा एसएलसी परीक्षामा कुनै किसिमको भेदभाव हुँदैन । उत्तीर्ण सबै विद्यार्थीहरूका लागि एकै किसिमको प्रमाण पत्र जारी गरिन्छ । एकै किसिमको उपाधि, प्रमाण पत्र र समकक्षता प्राप्त गर्ने विद्यार्थीलाई दुई किसिमको उत्पादन वा दुई थरी नीतिको परिणति हो भन्ने आधार देखिँदैन ।

निचोड

एक समय थियो, एउटै स्कुल एउटै शिक्षण माध्यम थियो त्यो समयमा समुदायका सबै बाल बालिका एउटै

स्कूलमा अध्ययन गर्दथे । धनी गरिव, उच्च खानदान निम्न स्तर, साहु महाजन श्रमिक/कामदार, हुने खाने हुँदा खाने, पिछडिएका समुदाय सबैका बाल बालिका एउटै विद्यालयमा अध्ययन गर्दथे । समाजमा रहेका श्रीकृष्ण र सुदामा एउटै स्कूलका विद्यार्थी थिए । समानता, मातृत्व, विश्ववन्धुत्व सहयोगीपन, आत्मीयता थियो । बाल बालिकाते आफ्ना साथीहरूको अवस्था बुझ्थे, उनीहरूले समुदायको कठिनाई बुझ्थे । सोहीअनुसार व्यवहार गर्दथे । समुदाय विशेष अपवादलाई छोड्दा समतामूलक समुदाय थियो ।

नेपालका घरनिया सम्पन्न र महाजन परिवारका बाल बालिकाहरू नेपालका सामुदायिक तथा संस्थागत विद्यालयमा हिजो पनि अध्ययन गर्दैनथे, आज पनि अध्ययन गर्दैनन् र भोलि पनि अध्ययन गर्ने अवस्था देखिदैन । नेपालबाहिरका विद्यालयमा अध्ययन गर्दछन् । उच्च मध्यम वर्गका बाल बालिकाहरू नेपालका संस्थागत विद्यालयमा र मध्यम, निम्न मध्यम तथा निम्न वर्गका बाल बालिकाहरू सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययन गर्दछन् । शिक्षणको माध्यम भाषा अङ्ग्रेजीको खोजीमा उच्च मध्यम वर्ग र मध्यम वर्गका बाल बालिका संस्थागत विद्यालयतिर जाने प्रवृत्ति विगत केही दशकदेखि नै देखिएको छ । अहिले विद्यालयको अवस्थामा परिवर्तन आएको छ । शिक्षणको माध्यम भाषा नेपाली र अङ्ग्रेजी वा दुवै प्रयोग हुन थालेको छ । अभिभावकको चाहना अङ्ग्रेजी माध्यममा पठन पाठन हुने विद्यालयप्रति बढेको छ । समयानुसार शिक्षाका नीतिमा परिवर्तन भई विद्यालय छनोटको अवसर सिर्जना भएको छ ।

एकै किसिमको शिक्षा नीतिबाट पनि यसको अभ्यासका कारण भिन्न भिन्न क्षमता भएका नागरिक विकास हुने गर्दछ । विद्यालयको भिन्नता र शिक्षणको माध्यमले उत्पादनमा फरक पार्ने होइन । नेपालको विद्यालय तहको शिक्षा नीतिले फरक फरक नागरिक उत्पादन गर्दैन, बरु एउटै कक्षामा फरक फरक क्षमताका विद्यार्थी भए भै फरक क्षमता, फरक भाषिक दक्षता भएका विद्यार्थी उत्पादन हुन भने सक्छन् ।

सन्दर्भ सामग्री

माथेमा, केदारभक्त र अरू, (२००६ सन्), एसएलसी अध्ययन प्रतिवेदन, काठमाडौँ : शिक्षा मन्त्रालय, पृ.१८ ।

शिक्षा ऐन, २०२८ र शिक्षा नियमावली, २०५९, काठमाडौँ : नेपाल कानून किताब व्यवस्था समिति ।

लेखसार

भूमण्डलको शिक्षा प्रणालीभित्र धेरै मात्रामा असमानता रहेका छन् । गुणस्तरीय शिक्षाको सुनिश्चितता भए नभएको दृष्टिकोणबाट यस शिक्षा प्रणालीलाई दुई ओटा अवस्थामा वर्गीकरण गरिन्छ । पहिलो मुलुकभित्रका आम नागरिकको पहुँचमा रहेको गुणस्तरीय शिक्षा र दोस्रो अभाव र विपन्नतामा सञ्चालित शिक्षा प्रणाली पर्दछ । दोस्रो अवस्थाको शिक्षा त्यति सन्तोषजनक छैन, शिक्षा अधिकारको रूपमा स्थापित हुन सकेको छैन, अभाव र अव्यवस्थाबाट शिक्षाको अवस्था गुञ्जिरहेको छ । यो असमानता मुलुकहरूको विचमा मात्र नभएर एउटै मुलुकभित्रको क्षेत्र तथा वर्गका विचमा पनि हुन सक्छ । यसको निराकरणका लागि उपयुक्त नीति तथा कार्यक्रमको आवश्यकता पर्दछ । यी विभिन्न नीतिहरूमध्ये मूलधारको औपचारिक शिक्षा प्रणालीभित्र वैकल्पिक शिक्षा प्रणालीको विकास र विस्तार गर्नुलाई एउटा उपयोगी उपाय मान्न सकिन्छ । यस वैकल्पिक प्रणालीभित्र हुन सक्ने विभिन्न तरिकामध्ये खुला सिकाइ र दूर शिक्षा उपयोगी बन्दै गएको छ । यो प्रणाली विकसित र कम विकसित दुवै प्रकारका मुलुकमा विस्तार भइरहेको छ । यस प्रणालीका अवयव, विशेषता, एवम् राम्रा हुँदाहुँदै पनि यसको कार्यान्वयनमा थुप्रै चुनौतीहरू रहेका छन् । नीतिगत व्यवस्था, संस्थागत व्यवस्था, कार्यक्रम कार्यान्वयनगत व्यवस्था, समन्वय र स्रोत साधनको व्यवस्था गरेर खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षा प्रणालीबाट मूल धारको औपचारिक शिक्षाभित्र आउन नसकेका धेरै लक्षित वर्गलाई फाइदा प्रदान गर्न सकिन्छ । विश्वमा भइरहेका प्रयोगबाट पनि धेरै सिकाइ हुन सक्छ । मात्र खाँचो उपयुक्त ढाँचाको खुला सिकाइ र दूर शिक्षा प्रणालीको विकास र कार्यान्वयनको छ ।

१. परिचय

विकसित मुलुकको शिक्षा प्रणाली विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि बढाउनमा केन्द्रित छ । शैक्षिक प्रणालीको बहसको केन्द्र गुणस्तरीय शिक्षालाई बनाइएको छ । ती मुलुकका विद्यालयहरूमा आवश्यक पूर्वाधार छन्, शिक्षकहरू तालिम प्राप्त छन्, शैक्षिक सामग्रीको उपलब्धता छ, अभिभावकको चेतनास्तर तुलनात्मक रूपमा माथि छ । हरेक घरपरिवार न्यूनतम रूपमा भए पनि आधारभूत आवश्यकता पुरा गर्न सक्षम छन् । त्यहाँका प्रत्येक अभिभावकको चाहना शिक्षा प्रणालीले आफ्ना छोराछोरीका वैयक्तिक विशेषतालाई ध्यान दिई त्यसमा गुण थपोस् भन्ने छ । विद्यालयहरूमा विद्यार्थीका वैयक्तिक आवश्यकता पुरा गर्नुपर्ने दबाव छ । यही भूमण्डलभित्र अर्को प्रकारको शिक्षा प्रणाली पनि छ जुन त्यति सकारात्मक सन्देश प्रवाह गर्ने खालको छैन । अल्पविकसित मुलुकको शिक्षामा स्रोत र साधनको न्यूनता छ, सुशासनको अभावमा उपलब्ध स्रोत साधनको न्यायोचित वितरण छैन । स्रोत सदुपयोगमा पनि समस्या छ, आधारभूत शिक्षामा पहुँचको अवस्था सहज छैन । विद्यालयहरू अभावमा सञ्चालित छन्, जनशक्तिको क्षमता कमजोर छ, भएको अधिकांश जनशक्ति पनि अधिकारमा ज्यादा चासो र कर्तव्यमा अर्कालाई दोषारोपण गर्ने संस्कारबाट ग्रसित देखिन्छ । विद्यालय तथा शैक्षिक संस्थाहरू न स्थानीय स्वशासन न केन्द्र शासनको अवधारणाबाट

गुञ्जिरहेका छन् । कुनै बालक वा बालिका विद्यालय किन आएनन्, आएकाले पनि किन सिकेनन् वा तह पुरा गरेनन् भन्ने बारेमा को जवाफदेही हुने भन्नेमा नै अन्योल छ । आफूले जिम्मेवारी लिनेभन्दा पनि अर्कालाई दोष लगाउने प्रवृत्ति हावी छ । यो दोषारोपण गर्ने पद्धति र संस्कारको दुष्चक्रमा समग्र शिक्षा प्रणाली जेलिएको छ । अब प्रश्न उठ्छ, के यसबाट उम्कने कुनै उपाय छैन त ? यस प्रश्नको उत्तर खाज्ने क्रममा शिक्षा प्रणाली र यसका अन्तरसम्बन्धित पक्षहरूको बारेमा खोतल्नुपर्ने हुन्छ ।

शिक्षा प्रणाली समग्र सामाजिक, राजनीतिक, सांस्कृतिक प्रणालीको उपप्रणालीका रूपमा रहेको हुनाले यो समाज, राजनीति, संस्कृति आदि पक्षबाट प्रभावित हुन्छ । हुन त उपप्रणालीले प्रणालीमा प्रभाव सिर्जना गर्न सक्छ तर उपप्रणालीलाई बृहत् प्रणालीले प्रत्यक्ष र परोक्ष रूपमा प्रभावित गरिरहेको हुन्छ । बृहत् प्रणालीका धेरै तह र तप्काले शिक्षा प्रणालीमा आरोह अवरोह सिर्जना गर्न सक्छन् । यसले शिक्षाका सरोकारवालाहरू स्वभावतः धेरै छन् भन्ने पनि देखाउँछ । मुलुकका कुनै पनि घर परिवार शिक्षाबाट अछुतो छैनन् । यस अवस्थामा नीति निर्माण गर्ने कार्य अवश्य पनि सजिलो छैन किनकि शिक्षा नीति पनि यही जटिल प्रणालीभित्रका कर्ताहरूको प्रभावबाट बन्ने गर्दछ । शिक्षा नीति कस्तो बन्थ्यो, कसरी बन्थ्यो र कसका लागि बन्थ्यो भन्ने विषयले शिक्षामा ठुलो महत्त्व राख्ने गर्दछ । उदाहरणका लागि शिक्षामा स्तर कायम गर्नका लागि औपचारिक शिक्षालाई प्राथमिकता दिनुपर्छ । औपचारिक शिक्षा प्रणालीमा आउन नसकेकाहरूलाई यसबाट खासै न्याय नपुग्न सक्छ । विद्यालय आउनै नसक्नेका लागि वैकल्पिक प्रकृतिको प्रणाली बनाउन सके पहुँच त बढ्न सक्थ्यो । यी र यस्तै विषय शिक्षा नीतिभित्र पर्ने गर्दछन् । तसर्थ शिक्षा नीतिले सबैलाई के कसरी न्याय गरेको छ भन्ने विषय आफैमा अत्यन्त महत्त्वपूर्ण छ ।

माथि उल्लेख गरिएका भूमण्डलीय शिक्षा प्रणालीका दुई ओटा पटामध्ये नेपालको अवस्था दोस्रो समूहमा पर्ने निश्चित छ । तर नेपालभित्रै पनि भूमण्डलका जस्तै दुई ओटा अवस्था पाउन सकिन्छ । मुलुकभित्रको एउटा तह, समूह र तप्काले विद्यालय पाएका छैनन्, शिक्षक पाएका छैनन्, समयमा पाठ्य पुस्तक पाएका छैनन्, न्यूनतम शैक्षिक सामग्री पाएका छैनन् भने अर्को समूह गुणस्तरीय शिक्षाका लागि सरकारलाई शिक्षक तालिम, शैक्षिक सामग्री, पुस्तकालय, प्रयोगशाला, उपयुक्त पूर्वाधार, प्रविधिका नाममा दबाव सिर्जना गरिरहेको छ । यी दुई अवस्थामध्ये कुनै एउटालाई नकारेर अगाडि बढ्न सक्ने परिस्थिति त छैन । राज्यले दुवैलाई न्याय गर्न सक्नुपर्छ । कमजोरलाई अझ बढी सहयोग गर्न सक्नुपर्छ । शिक्षाप्रति राज्यको चरित्र कस्तो छ भन्ने विषय यस्तै कार्यबाट निरूपण हुने गर्दछ ।

शिक्षा कति समावेशी छ भन्ने विषय यिनै नीतिमा भर पर्ने गर्दछ । समावेशी नीतिको सिर्जना र कार्यान्वयनबाट नै राज्यको असल चरित्र देखिन्छ । अल्पविकसित मुलुकमा शिक्षा प्रणालीबाट कमजोर वर्गले तुलनात्मक रूपमा कम लाभ पाएको देखिन्छ । राज्यका संयन्त्रहरू सक्षमका लागि मात्र हुन् कि जस्तो लाग्छ । नेपालकै सन्दर्भमा मुलुकको विद्यालय शिक्षामा १५-२० प्रतिशत हिस्सा लिएको निजी विद्यालयमा सानो मात्रामा भए पनि 'शुल्क बढ्दा' मुलुकमा कोलाहल सिर्जना हुन्छ । सबै संयन्त्र यसैको बहसमा लाग्छन् तर विपन्न समूहका बाल बालिका विद्यालय आउन नपाउँदा, आएर पनि कक्षा छोड्नुपर्दा बोल्ने फुर्सद कमैलाई छ । कमजोरका पक्षमा या त आवाज आएकै छैन या आएको भए पनि त्यो अत्यन्त सानो र कमजोर छ ।

शिक्षाप्रति राज्यको चरित्र कस्तो हुनुपर्छ भन्ने विषयमा सूक्ष्म रूपमा बहस र विश्लेषण हुन बाँकी छ । सतहमा सस्तो राजनीतिका लागि आएको बहसले खासै लाभ दिन सक्दैन । कमजोर आय भएका अति सीमान्तकृत (सामाजिक, आर्थिक, भूगोल आदिका कारणबाट पछाडि परेका) वर्गको शिक्षामा पहुँच स्थापित गर्न धेरै उपायहरूको आवश्यकता पर्न सक्छ । ती सबै उपायहरूको यहाँ चर्चा गर्न सम्भव पनि छैन । तीमध्ये विद्यालयीय सुविधाको उपलब्धता र सो को सुनिश्चितता एउटा प्रमुख पक्ष हो भन्ने मानेर त्यसैको सेरोफेरोमा बहस केन्द्रित गर्न खोजिएको छ । विद्यालयीय सुविधामा धेरै प्रकारका विद्यालय पर्न सक्छन् तर यहाँ विद्यालयीय सुविधाअन्तर्गत वैकल्पिक पद्धतिको शिक्षा जसलाई खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षा भन्ने गरिन्छ, त्यसलाई मात्र राखिएको छ ।

२. खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षाको अर्थ

यस लेखको आशय खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षाका बारेमा व्याख्या गर्ने भन्दा पनि यसलाई नेपालमा कार्यान्वयन गर्नका लागि उपयोगी विषय वस्तुहरू उठान गर्ने हो । यसको परिभाषाबाट नेपालका लागि उपयोगी विषय वस्तुहरू तयार गर्न सहयोग पुग्न सक्छ भन्ने ठानेर अर्थ, विशेषता र औचित्यलाई सुरुमा समेट्ने प्रयास गरिएको छ ।

विभिन्न विद्वानहरूले खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षालाई विभिन्न ढङ्गबाट परिभाषित गरेका छन् । यसलाई सरल ढङ्गबाट बुझ्नका लागि UNESCO (2002) ले उल्लेख गरेको परिभाषा उपयोगी हुने ठानी यहाँ प्रस्तुत गरिएको छ ।

"The term open learning and distance education represents approaches that focus on opening access to education and training provision freeing learners from the constraints of time and place, and offering flexible learning opportunities to individuals and groups of learners". (p7)

यसै गरी M.C. Pant ले Quality School Education through Open and Distance Learning (ODL) भन्ने लेखमा Open and Distance Learning लाई केही तत्त्वहरूसहितको नयाँ आयाम भनी व्याख्या गरेका छन् । उनका अनुसार यस प्रणालीले मूल धारका शिक्षा प्रणालीमा भएका पक्षहरूमा परिवर्तन ल्याउने अपेक्षा राखेको हुन्छ, जुन देहायबमोजिम छन् :

It aims to bring shift from; "class room to anywhere, teacher centric to learner centric, teacher as an Instructor to technology aided instructions, mainly oral instructions to technology aided instructions, fixed time to anytime learning, you learn what we offer to we offer what you want to learn, and education as one time activity to education as life-long activity". (p2)

खुला शिक्षा तथा दूर सिकाइ प्रणाली शिक्षाका सबै तहको शिक्षामा प्रयोग हुन सक्छ र लागतका हिसाबले पनि किफायती छ भन्ने भनाइ Chakupalesa & Panda (2013) को रहेको छ । उनीहरूले चलिआएको शिक्षा प्रणालीसँग तुलना गरेर यस किसिमको भनाइ राखेका छन् ।

Distance education has been used for both pre-service and in-service education, and at most levels of education. However, other than the structural differences between the distance education system and the conventional educational system, there is an economic dimension too. Claims are made that distance education can improve the access to, and the quality of, educational provision at a lower unit cost.

खुला शिक्षा तथा दूर सिकाइ प्रणालीलाई नियमित प्रणालीको प्रतिस्पर्धीका रूपमा लिने गल्ती गर्नु हुँदैन । बरु यसलाई मूल धारको प्रणालीको परिपूरक प्रणालीका रूपमा विकास गर्नुपर्छ । यस प्रणालीको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण पक्ष भनेको नियमित प्रणालीमा जान नसक्नेहरूलाई अवसर उपलब्ध गराउनु हो । एक अर्थमा यो प्रणाली कमजोर र विपन्नका लागि सुरक्षा कवज (Safety net) हो । यो प्रणाली प्रविधिमा आधारित हुने भएकाले यसमा प्रविधिको प्रयोगमा जोड दिने गर्दाछ, यस प्रणालीअन्तर्गत हुने अध्ययन सिकारुको समय र इच्छामा निर्भर रहने भएकाले यसमा मागमा आधारित पनि छ (Akpan, 2008) । यो आफैँमा निरन्तर छ । Akpan (2008) अगाडि यसरी उल्लेख गर्छन् ।

"Open and distance learning provides educational opportunities needed by anyone, anywhere and at anytime. It provides increased educational opportunities to a larger population in different situations and needs". (p4)

विश्वव्यापीकरण र प्रविधिको विस्फोट शिक्षा प्रणालीका लागि अवसर र चुनौती दुवै बनेको छ । यिनै कारणले एकातिर शिक्षा महँगो बनिरहेको छ भने दैनिक जीवनमा अनावश्यक प्रतिस्पर्धाले जीवन पद्धति नै अत्यन्त चुनौतीपूर्ण बन्दै गइरहेको छ । आर्थिक विषमताले समाजको तल्लो तहमा रहनेहरू आफ्ना छोरा छोरीलाई पढाउन सकेका छैनन्, त्यस्ता समूहलाई शिक्षाको अवसर उपलब्ध गराउन यो पद्धति उपयोगी र सान्दर्भिक हुन सक्छ । यसबाट व्यक्तिको जीवन पद्धतिमा सुधार आउनका साथै समाजमा समता र सामाजिक न्याय हासिल गर्न सकिन्छ ।

३. विभिन्न मुलुकका खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षा प्रणालीबाट हासिल गर्न सकिने पक्षहरू

खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षा प्रणालीलाई धेरै मुलुकहरूले प्रयोगमा ल्याएका छन् । यसको विस्तार र विकासको क्रम बढिरहेको देखिन्छ । उनीहरूको प्रयोगबाट देखिएका मुख्य पक्षहरूलाई देहायबमोजिम उल्लेख गर्न सकिन्छ :

(क) अवयवहरू : खुला सिकाइ र दूर शिक्षा प्रणालीलाई समग्रतामा बुझ्नका लागि यसका अवयवहरू केलाउनुपर्ने हुन्छ । यी अवयवहरूमा उद्देश्य तथा कार्यक्रम, संस्थागत संरचना, पाठ्यक्रम, पाठ्य सामग्री तथा सिकाइ सामग्री, शिक्षण सिकाइका नीति, रणनीति र उपायहरू, शैक्षणिक प्रक्रिया, सञ्चार प्रविधि, कार्य पद्धति र सेवा प्रवाह, जनशक्ति (शिक्षक, विद्यालय, अन्य आवश्यक कर्मचारी) को व्यवस्था, मूल्याङ्कन पद्धति र प्रमाणीकरण एवम् समग्र व्यवस्थापन, समन्वय र सहकार्य जस्ता पक्षहरू रहेका छन् । (UNESCO, 2002)

- (ख) **कार्यक्षेत्र र प्रयोग** : सामान्य बुझाइमा खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षाका कार्यक्रम उच्च शिक्षामा मात्र प्रयोग हुन्छ वा प्रयोग गरिन्छ भन्ने रहेको छ तर वास्तविकता त्यस्तो होइन । यो कार्यक्रम त शिक्षाका सबै तह खासगरी विद्यालय शिक्षा, अनौपचारिक शिक्षा, निरन्तर शिक्षा तथा व्यावसायिक र सिपमूलक शिक्षामा पनि उत्तिकै रूपमा प्रयोग भएको पाइन्छ (Chakupalesa & Panda, 2013) । यस कार्यक्रम शिक्षक तालिममा पनि अति प्रभावकारी देखिएको छ । कतिपय मुलुकहरूमा अनौपचारिक शिक्षा र सामुदायिक विकासका कार्यक्रमहरूमा यसको प्रयोग भएको पाइन्छ ।
- (ग) **विद्यार्थी सहयोग पद्धति** : खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षा प्रणालीको सफलता विफलता, पूर्वाधार, प्रविधिको प्रयोग, विद्यार्थी सहयोग प्रणाली र पाठ्य सामग्रीको उपलब्धता आदिमा भर परेको देखिन्छ । यो प्रणाली कमजोर विद्यार्थीलाई प्रमाण पत्र प्रदान गर्नेभन्दा पनि विद्यार्थीलाई उसकै गतिमा अध्ययन गर्ने वातावरण तयार गरी सक्षम बनाउने पद्धति हो । यसमा सम्पर्क कक्षा, स्वअध्ययन सामग्री र निरन्तरको सहयोग गर्ने कार्यहरू उपयोगी र प्रभावकारी देखिएका छन् । विद्यार्थी आफैले पनि खोज गरेर सामग्री प्राप्त गर्ने वातावरण तयार गरिएको हुन्छ । विद्यार्थीले शिक्षकको सहयोग खोजेको बेला वा समयमा उक्त सहयोग उपलब्ध गराई विद्यार्थीको सिकाइ मागमा आधारित बनाएको पाइन्छ । (Priyadarshini, nd; and Pant, nd).
- (घ) **लक्षित समूह** : खुला शिक्षा तथा दूर सिकाइ शिक्षाका सबै तह अझ खास गरी विद्यालय र उच्च शिक्षा दुवैमा प्रभावकारी देखिएको छ । यो सबैका लागि भन्दा पनि मूलधारको औपचारिक शिक्षा प्रणालीमा जान नसक्नेहरूका लागि अवसर हो भनिन्छ । दिउँसोको समयमा शैक्षिक संस्थामा नियमित हुन नसक्नेका लागि पनि यो प्रणाली प्रयोगमा ल्याइएको छ । यसै गरी कक्षा वा विद्यालयमा निरन्तरता कायम गर्न नसकि कक्षा वा विद्यालय छाडेकाहरू, अनौपचारिक शिक्षा प्रणालीबाट नै माथिल्लो कक्षामा जान चाहनेहरू र काम गर्दै अध्ययन गर्न चाहनेहरूलाई नै यस प्रणालीका प्रमुख लक्षित समूहका रूपमा लिइएको छ । (Pant, nd)
- (ङ) **विद्यार्थी मूल्याङ्कन र प्रमाणीकरण** : यस प्रणालीमा विद्यार्थी मूल्याङ्कन पास फेल भन्दा पनि विद्यार्थीको क्षमतामा सुधार ल्याउने उद्देश्यबाट गरिन्छ । विद्यार्थीलाई निरन्तर रूपमा पृष्ठपोषण प्रदान गरिएको हुन्छ । हुन त कतिपय अवस्थामा मूल्याङ्कन आफैमा निर्णयात्मक प्रकृतिको पनि चाहिन्छ तर यसलाई मूलतः निर्माणात्मकमा धेरै र निर्णयात्मकमा थोरै प्रयोग गर्ने प्रचलन छ । मैले यो गर्ने भने यो अवस्था हासिल गर्न सक्छु भन्ने बारेमा विद्यार्थी स्वयम्ले सुरुमा नै जानकारी गराउने व्यवस्था पनि प्रयोगमा छ । यस प्रणालीअन्तर्गत विद्यार्थीको परीक्षा केन्द्रीय निकाय र अध्ययन केन्द्रबाट सञ्चालन गर्ने गरिएको हुन्छ । अध्ययन केन्द्रमा हुने परीक्षामा त्यहाँका प्रशिक्षकलाई जिम्मेवार बनाउने गरिएको हुन्छ भने केन्द्रले लिने परीक्षामा केन्द्रीय निकायले आवश्यक व्यवस्था गरेको पाइन्छ । परीक्षाको गुणस्तर र विश्वसनीयता कायम गर्न दक्ष जनशक्तिद्वारा विश्वसनीय र स्तरीय प्रश्नपत्र तयार गरिएको हुन्छ । विद्यार्थीको उपलब्धिलाई प्रमाण पत्रका रूपमा दिने र यसको प्रमाणीकरण सरकारको आधिकारिक निकायबाट गरिएको पाइन्छ । (Chakupalesa & Panda,

(च) **तालिम र क्षमता विकास** : तालिम र क्षमता विकासअन्तर्गत तिन ओटा पक्षहरू खास गरी संस्थागत क्षमता विकास (नीतिगत, कार्यक्रमगत, संरचनागत), कार्यरत जनशक्तिको क्षमता विकास र शिक्षक तथा प्रशिक्षकको क्षमता विकासमा ध्यान दिइएको पाइन्छ ।

(छ) **कार्यान्वयन गर्ने निकाय** : खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षा प्रणालीअन्तर्गतका कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्न सरकारसँग गैरसरकारी संस्था, तालिम प्रदायक संस्थाहरू, औद्योगिक प्रतिष्ठानहरू, विभिन्न सङ्घ सङ्गठनहरू, टेलिफोन र इन्टरनेट प्रदायक निकायहरू जस्ता निकायहरूले साभेदारी गर्ने गरेको पाइन्छ । (Pant, nd)

४. खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षा प्रणालीका चुनौती

यस प्रणालीको सबैभन्दा ठुलो चुनौती गुणस्तर कायम गर्नु हो (UNESCO, 2002) । यस प्रणालीबाट उत्पादन भएकाहरूलाई मूल धारको शिक्षा प्रणालीको माथिल्लो र समतल (Horizontally / Vertically) साथै मूलधारको शिक्षा प्रणालीका उत्पादनहरू यस तहमा आउन जान कसरी दिने भन्ने अर्को महत्त्वपूर्ण पक्ष हो । यसै गरी यस प्रणालीको अर्को चुनौती भनेको पूर्वाधारको विकास हो । यस प्रणालीका लक्षित समूह मुलुकका जुनसुकै भागमा रहेका समूहमध्येबाट हुन सक्ने भएकाले उक्त स्थानमा यस प्रणालीको पहुँच स्थापित गर्न स्रोत केन्द्र, विद्युत् आपूर्ति, इन्टरनेटको उपलब्धता आदि सुनिश्चित गर्ने कार्य चुनौतीपूर्ण छ (UNESCO, 2002) । जनशक्ति विकास, संस्थागत क्षमता विकास, अनुगमन तथा विद्यार्थी मूल्याङ्कन एवम् विद्यार्थीलाई सहयोग उपलब्ध गराउने पद्धति र यस प्रणालीको शिक्षा पनि उत्तिकै सान्दर्भिक र महत्त्वपूर्ण छ भन्ने मानसिकता विकास कार्य पनि त्यति सजिलो छैन (Pant, nd; and UNESCO, 2002).

५. नेपालमा खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षा प्रणालीको सम्भावना

खुला शिक्षा पद्धति लागत र पूर्वाधार विकासका दृष्टिकोणबाट महँगो पद्धति हो । यसले सुरुमा यसले धेरै लगानी माग्छ । यस प्रणालीले नियमित रूपमा सञ्चालन खर्च माग्छ । निरन्तर रूपमा काम गर्ने प्रतिबद्ध जनशक्ति माग्छ । यो प्रणालि विकास गर्न सकेको अवस्थामा उच्च शिक्षामा भर्ना हुने तर कक्षामा नियमित हुन नसक्ने विद्यार्थीहरूलाई यसले फाइदा गर्ने निश्चित छ । यसो गर्न सकेमा मुलुकलाई दुई ओटा फाइदा हुन्छन् । सर्वप्रथम हाल उच्च शिक्षामा भर्ना हुने तर नियमित हुन नसक्ने विद्यार्थीको चाप घटाई त्यसलाई थप व्यवस्थित बनाउन सकिन्छ । दोस्रो नियमित प्रकृतिको शिक्षामा समय दिन नसकेका ठुलो जमातलाई उच्च शिक्षातर्फ आकर्षित गर्न सकिन्छ । उच्च शिक्षा जस्तै विद्यालय शिक्षामा पनि मुलुकले खुला शिक्षाबाट धेरै लाभ प्राप्त गर्न सक्छ । शिक्षाको पहुँचमा समन्याय हुन सक्छ ।

नेपालको सन्दर्भमा सबैका लागि शिक्षाको आत्मसात सबै नेपालीलाई गराउने हो भने नियमित प्रकृतिको औपचारिक (हालको मूल धारको शिक्षा प्रणाली) शिक्षा प्रणालीभित्र अलि लचकदार शिक्षा प्रणाली आवश्यक देखिन्छ । संसारका अन्य मुलुकहरूको अनुभवले देखाएअनुसार “खुला सिकाइ र दूर शिक्षा” नेपालमा पनि

उपयोगी हुन सक्छ । मूल धारको औपचारिक शिक्षामा जान नसक्ने तर शिक्षा प्राप्तप्रति चाहना राख्नेहरू आफ्नो अनुकूलको समयमा सहभागी हुन पाउने व्यवस्थाले त्यस्ता समूहको शिक्षामा अर्थपूर्ण सहभागिता बढ्न सक्छ । मानवीय पुँजी निर्माणमा सहयोग पुग्न सक्छ । राज्य धनी भएमा, सबैलाई रोजगारी भएमा पनि खुला प्रणाली उपयोगी देखिएको छ भने हाम्रो जस्तो अवस्थामा यो प्रणाली आवश्यक मात्र नभएर अनिवार्य पनि छ ।

नेपालको सन्दर्भमा हाल वैकल्पिक विद्यालय शिक्षा कार्यक्रमअन्तर्गत कक्षा १-५ लाई ३ वर्ष, कक्षा ६ देखि ८ लाई २ वर्ष र कक्षा ९-१० लाई १ वर्षको शैक्षिक कार्यक्रम सञ्चालनमा रहेको छ । यसलाई खुला शिक्षा, दूर शिक्षा, वैकल्पिक शिक्षा आदिका नामबाट चिनाइने प्रचलन छ । जे नामबाट सञ्चालित भए पनि यो मूलधारको शिक्षा प्रणालीको तुलनामा अलि लचिलो छ । यसबाट विद्यार्थीले १० वर्षको विद्यालय शिक्षा ६ वर्षमा पुरा गर्न सक्छ । अहिले आएर कक्षा ११ र १२ मा यसलाई विस्तार गर्न खोजिएको छ । तसर्थ अबको दिनमा कक्षा १ देखि १२ सम्मको विद्यालय शिक्षालाई वैकल्पिक प्रकृतिको खुला शिक्षा प्रणालीअन्तर्गत सञ्चालन गर्न खोजिएको छ । हालसम्म सञ्चालनमा रहेको कार्यक्रम अत्यन्त सीमित क्षेत्र र वर्गका लागि उपलब्ध छ ।

अन्य मुलुकका अनुभवहरूले देखाएअनुसार खुला शिक्षा प्रणाली मूलतः विद्यार्थी आफैँले अध्ययन गरेर सिक्ने पद्धति हो । यसको मतलब यसमा शिक्षकको सहयोग हुँदैन भन्ने पनि होइन । Face to Face अध्ययनमा जस्तो नबुझेको विषय तत्कालमा शिक्षकलाई सोध्ने मौका खुला शिक्षा प्रणालीमा उपलब्ध नहुने हुनाले विद्यार्थीलाई के कसरी सहयोग उपलब्ध गराउन सकिन्छ भन्ने बारेमा स्पष्ट खाका तर्जुमा गरी कार्यान्वयनमा ल्याउनुपर्ने हुन्छ । विद्यार्थी र शिक्षकको बिचमा अन्तरक्रिया एवम् छलफल गर्ने समय तालिका तयार गरेर उक्त समयमा विद्यार्थीले सहयोग पाउने व्यवस्था तय गरिनु आवश्यक हुन्छ । विद्यार्थीलाई सहयोग उपलब्ध गराउने अर्को उपाय भनेको अन्तरक्रियात्मक सामग्री निर्माण गरेर उपलब्ध गराउनु हो । यो सामग्री सरल ढङ्गबाट लेखिएको हुनुपर्छ । सामग्री विद्यार्थी स्वयमले अन्तरक्रिया गर्न सक्ने किसिमको हुनुपर्छ । खुला शिक्षा प्रणाली अर्को महत्वपूर्ण पक्षमा सम्पर्क कक्षाको व्यवस्थापन हो । शिक्षक र विद्यार्थी कहिले भेट्ने, भेट्दा के गर्ने, कस्ता विषय वस्तुका बारेमा छलफल गर्ने, विद्यार्थीले कस्ता सामग्री तयार गरेर ल्याउने, शिक्षकले के प्रस्तुत गर्ने जस्ता पक्षहरूमा अत्यन्त सावधानीपूर्वक योजना बनाउनुपर्ने हुन्छ ।

नेपालको सन्दर्भमा खुला सिकाइ र दूर शिक्षा प्रणालीको आवश्यकता मात्र नभएर अनिवार्य जस्तै भइसक्यो । यसको विकास विस्तारमा अब ढिलाइ गर्न हुँदैन । मूलधारको औपचारिक शिक्षा प्रणालीले समेट्न नसकेका लक्षित समूहहरूलाई सहयोग पुर्याउने ढङ्गबाट खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षा प्रणालीको विकास गरिनुपर्छ । यसका लागि माथि उल्लेख गरिएका पक्षहरूका साथै देहायका पक्षहरूमा ध्यान दिनुपर्ने हुन्छ :

(क) **नीतिगत व्यवस्था** : खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षाका सम्बन्धमा हाल कार्यान्वयनमा रहेका नीतिहरूलाई परिमार्जन र संशोधन गरी एकीकृत राष्ट्रिय नीतिको तर्जुमा गर्नुपर्छ । सिकारूले अन्य तरिका वा उपायहरूबाट सिकेका सिकाइलाई एकीकृत गरी Credit hour मा गणना गर्ने पद्धतिको विकास

गर्नु आवश्यक छ । सिकारुलाई परीक्षा दिन पनि कुनै निश्चित समयमा मात्र भन्दा पनि उसको अनुकूलको समयमा सञ्चालन गर्ने पद्धति पनि विकास गर्नुपर्छ । प्रत्येक तह वा कक्षाका लागि निश्चित Modular Course बनाई सोको भार दिने व्यवस्था गर्नाले विद्यार्थीले कुनै वर्ष वा समयमा छुटेको विषय पुनः अध्ययन गर्ने अवसर पाउन सक्छ । कार्यक्रममा स्वदेश, विदेशी विद्यार्थीका साथै विदेशमा बस्ने नेपालीलाई समावेश गराउने नीति तर्जुमा गर्ने, सामुदायिक जनचेतनामूलक कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने नीति अवलम्बन गरेर यसलाई अझ समावेशी बनाउन सकिन्छ । समग्रमा भन्नुपर्दा यसलाई मूलधारको शिक्षा प्रणालीभन्दा लचिलो प्रणाली बनाउनुपर्ने हुन्छ । स्तरीयता र गुणस्तर सुनिश्चितताका लागि लगानी (शिक्षक, विद्यार्थी, शैक्षिक सामग्री, उपयुक्त पूर्वाधार) र प्रक्रिया (सम्पर्क कक्षा, गृहकार्य, विद्यार्थी सहयोग, सुपरिवेक्षण तथा अनुगमन आदि) मा मानक बनाई कार्यान्वयनमा ल्याउने खालको कार्यनीति यस नीतिमा समावेश गर्नुपर्छ ।

(ख) **संस्थागत व्यवस्था** : खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षाको विकास र विस्तारका लागि केन्द्रीय तहमा कुनै एउटा निकायको आवश्यकता पर्छ । यस निकायको मुख्य कार्य भनेको समन्वय र कार्यक्रमको एकीकृत स्वरूप निर्धारण गर्नु हो । केन्द्रभन्दा तलका तहहरूमा प्रत्येक प्रदेशमा एक एक ओटा निकाय र सोभन्दा तल आवश्यकता अनुसारका संस्था र निकायहरूलाई जिम्मेवार बनाउन सकिन्छ । नयाँ संरचना खडा गर्नुभन्दा पनि हाल भएकै जनशक्तिलाई व्यवस्थापन गरेर काम गर्ने पद्धति खोज्नु उपयुक्त हुन्छ । हाल केन्द्रमा रहेको अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र वा दूर शिक्षा महाशाखालाई यस कामको जिम्मेवारी दिन सकिन्छ । यसले आवश्यक नीति तर्जुमा गर्ने, कार्यक्रम विकास गर्ने र कार्यान्वयन गर्ने कार्यमा समन्वय गर्न सक्छ । मुलुकका विभिन्न स्थानमा सिकाइ तथा अध्ययन केन्द्र स्थापना गर्नुपर्छ । यसका लागि हालका तालिम केन्द्रहरूलाई प्रयोगमा ल्याउन सकिन्छ । विद्यालय तहमा कार्यक्रम सञ्चालन गर्दा हालका शिक्षक र पूर्वाधार प्रयोग गर्ने नीति अवलम्बन गर्नु आवश्यक हुन्छ । पाठ्यक्रम र पाठ्य सामग्रीको तयारी पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट गर्ने, उत्पादन र वितरण निजी क्षेत्रबाट गर्ने र परीक्षा सम्बन्धी सम्पूर्ण कार्य राष्ट्रिय परीक्षा बोर्डअन्तर्गतका परीक्षा नियन्त्रण कार्यालयबाट गर्न उपयुक्त हुन्छ । केन्द्र, प्रदेश र स्थानीय तहले गर्ने अनुगमन योजना सार्वजनिक गर्नुपर्छ ।

(ग) **कार्यान्वयन व्यवस्था** : कार्यक्रम कार्यान्वयनका लागि कार्ययोजना तयार गर्नुपर्छ । विद्यार्थी भर्ना भएकै समयमा उक्त कार्ययोजना प्राप्त गर्न सक्नुपर्छ । यसमा विद्यार्थीले गर्ने कार्यहरू, सम्पर्क कक्षाको विवरण, सहयोग प्राप्त गर्ने तरिका र संयन्त्र, सहयोग गर्ने व्यक्तिको सम्पर्क र परीक्षाका कार्यक्रमहरू स्पष्ट रूपले उल्लेख गरिएको हुनुपर्छ । कार्यक्रम सञ्चालनका लागि छापा माध्यम, रेडियो एफएम, टेलिभिजनसँग समझदारी गर्ने, यस्ता निकायहरूले सामाजिक उत्तरदायित्वअन्तर्गत गर्नुपर्ने कार्यक्रमहरू पनि छुट्याउन लगाउन सकिन्छ । कतिपय कार्यक्रमहरू लागत साभेदारीको अवधारणाअन्तर्गत सञ्चालन गर्न सकिन्छ । खुला सिकाइ र दूर शिक्षा प्रणालीको पहुँच धेरैभन्दा धेरैसँग पुर्‍याउन टेलिफोन प्रदायक निकायहरूसँग समन्वय र समझदारी गरेर सन्देश प्रवाह गर्न सकिन्छ । त्यस्तै वेब र इन्टरनेट प्रदायकहरूसँग पनि साभेदारी गर्न सकिन्छ । विद्यार्थी सहयोग

प्रणाली स्थापना गरेर त्यसलाई कडाइका साथ कार्यान्वयनमा ल्याउनुपर्छ ।

- (घ) **समन्वय व्यवस्था :** कक्षा १ देखि १२ सम्मका लागि एकीकृत प्रकृतिको पाठ्यक्रम, पाठ्य सामग्री, मूल्याङ्कन प्रणाली तयार गरी स्वीकृत गरेर मात्र कार्यान्वयनमा लैजानुपर्छ । केन्द्रले विदेशका सङ्घ संस्थाहरूसँग समझदारी र समन्वय गरेर नयाँ नयाँ उपाय र प्रविधिको प्रयोग सक्छ । भौगोलिक र क्षेत्रगत नक्साङ्कनका आधारमा खुला शिक्षा सञ्चालन गर्नुपर्ने क्षेत्र र स्थानको पहिचान गर्न सकिन्छ । यस किसिमका कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने निकायहरूको बिचमा सम्पर्क र समन्वय गरी सञ्जाल स्थापना गरिनुपर्छ । केन्द्रले विदेशी संस्थाहरूसँग समन्वय गरेर सहयोग हासिल गर्ने कार्य गर्नुपर्छ ।
- (ङ) **स्रोत र साधनको व्यवस्था :** नक्साङ्कनबाट पहिचान भएका स्थानहरूमा आवश्यक पूर्वाधारको विकासका लागि आवश्यक स्रोत र साधनको उपलब्धता आवश्यक हुन्छ । लागत कम गर्न अहिलेका पूर्वाधार, जनशक्तिको प्रयोग गर्ने नीति अवलम्बन गर्नुपर्छ । विद्युत् र इन्टरनेटको उपलब्धतामा ध्यान दिनु अति आवश्यक छ ।
- (च) **अनुसन्धानमा जोड :** विद्यार्थीका लागि उपलब्ध गराइने सामग्रीको उपयुक्तताले नै यस प्रणालीको सफलता हासिल गर्न सहयोग गर्ने हुनाले यस्ता सामग्रीको विकासमा दक्ष जनशक्ति लगाउनु आवश्यक हुन्छ । अनुसन्धानबाट यस किसिमका सामग्रीहरूको विकास गरिनुपर्छ । विविधताको सम्बोधन गर्न पनि अनुसन्धानको अति आवश्यकता पर्दछ ।
- (छ) **अनुगमनमा जोड :** कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने समयमा नै अनुगमनलाई विशिष्टीकृत ढङ्गबाट सोचिएको हुनुपर्छ । यसले समग्र प्रणालीलाई जवाफदेही बनाउने हुनाले अनुगमन योजना, स्रोत र साधनको व्यवस्था, जवाफदेहीको सुनिश्चितता जस्ता पक्षमा ध्यान दिनु आवश्यक छ ।

अन्तमा,

शिक्षाको उपलब्धता र पहुँचमा असमानता छ । राज्यले उपयुक्त नीति र कार्यक्रमबाट यो असमानतालाई क्रमशः घटाउँदै लैजान सक्नुपर्छ । एकै प्रकारको मूल धारको औपचारिक शिक्षा प्रणाली मात्र भन्दा लचिलो वैकल्पिक शिक्षा प्रणालीको विकास र विस्तार अहिलेको आवश्यकता हो । वैकल्पिक शिक्षा प्रणालीभित्र हाल प्रचलनमा रहेको एउटा प्रणाली खुला सिकाइ र दूर शिक्षा प्रणाली हो । नेपाल जस्तो मुलुकका लागि यो आवश्यक मात्र नभएर अनिवार्य जस्तै भइसक्यो ।

खुला सिकाइ तथा दूर शिक्षा प्रणालीको प्रभावकारिता नीति, कार्यक्रम, संस्थागत क्षमता, अनुगमन तथा प्रविधिको प्रयोगमा निर्भर रहन्छ । प्रणाली जति बढी सक्षम र सुदृढ हुन्छ त्यसले सोही मात्रामा विद्यार्थीहरू/सिकारुहरूलाई सहयोग गर्न सक्छ । यसका लागि सुरुमा सरकारका तर्फबाट आवश्यक लगानीको सुनिश्चितता गर्नुपर्छ । शिक्षाका लागि व्यक्ति वा सरकारमध्ये कुनै एक वा दुवैको लागत साभेदारीमा स्रोत जुटाउनुपर्ने हुन्छ । यस प्रणालीमा अध्ययनका लागि आउनेमध्ये लगभग सबैजसो कम आय भएका हुनाले यिनीहरूलाई सर्वसुलभ रूपमा उपलब्ध गराउन पनि राज्य वा सरकारले आवश्यक

मात्रामा लगानी गर्नुपर्छ । गुणस्तरमा कुनै सम्झौता नगर्ने ढङ्गबाट उपयुक्त स्रोत र साधनको व्यवस्था गरी अनुगमन र सुपरिवेक्षणलाई प्रभावकारी बनाउनुपर्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

- Akpan, C.P. (2008). Enhancing Quality in Open and Distance Education thorough effective utilization of Information and Communication Technology (ICT) in Nigeria. A paper presented at the 2nd African Council for Distance Education (ACDE) Conference and General Assembly 8-11 July, 2008. Lagos, Nigeria.
- Chakupalesa, A.B. and Panda, S. (2013). Financial Operations of Distance Education and Campus-Based Education: A Zambian Case. EURODL.
- Pant, M.C. (nd). Quality School Education through Open and Distance Learning (ODL).
- Priyadarshini, A. (nd). Basic Education through Open Schooling. National Institute of Open Schooling. <http://pcf4.dec.uwi.edu/viewpaper.php?id=274&print=1>
- UNESCO. (2002). Open and Distance Learning: Trend, Policy and Strategy Considerations. Paris: UNESCO Division of Higher Education.

सारांश

नेपालका सन्दर्भमा शिक्षक पेसागत विकासमा शिक्षक तालिमको विशेष महत्त्व रहँदै आएको छ । तालिमको माध्यमबाट शिक्षकहरूको विविध प्रकारको आवश्यकता पुरा गर्ने कार्य प्राविधिक दृष्टिले चुनौतीपूर्ण छ भने तालिममा गएका शिक्षकको कक्षा खाली नराख्ने कुरा व्यवस्थापनको चुनौती बनेको छ । तर, माध्यमिक तहमा अध्यापन गर्ने शिक्षकको पेसागत परिपक्वतालाई समेत विचार गर्दा यस तहमा दूर शिक्षा पद्धति अन्तर्गत स्व-अध्ययनको अवसर दिएर विकास गराउन सम्भव देखिन्छ । यस क्रममा सिक्नुपर्ने विषयक्षेत्रलाई स-साना खण्डमा बाँडेर सिक्ने अवसर दिने मोड्युलर कोर्सले स्व-अध्ययनलाई सघाउने देखिन्छ । साथै, सिकारुको निमित्त आफ्नो खाँचोको मोड्युल छान्ने प्रसस्त लचकता यसबाट प्राप्त हुन्छ । अर्को कुरा, सूचना प्रविधिको प्रयोगले शिक्षकको सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउन सहयोग पुग्नुका साथै ती सामग्री कक्षा शिक्षणमा समेत उपयोगी हुन सक्ने देखिन्छ ।

मुख्य शब्दहरू : शिक्षक पेसागत विकास, मोड्युलर तालिम, सूचना प्रविधिमाफत शिक्षक विकास, instructional design.

१. विद्यमान शिक्षक विकास कार्यक्रममा देखिएका चुनौतीहरू

शिक्षक पेसागत विकासको कुरा गर्दा उसको पेसागत तयारीलाई उल्लेख गर्नु महत्त्वका साथ हेर्ने गरिन्छ । खासगरी विश्व विद्यालय वा अन्य विशिष्ट शिक्षक तयारी संस्थाहरूमाफत सञ्चालन हुने यस्ता कार्यक्रमहरूले शिक्षकहरूमा विषय वस्तुको ज्ञान प्रदान गर्नुका साथै शिक्षण कलाका विभिन्न पक्षहरूमा आधारभूत दक्षता विकास गर्ने जिम्मेवारी लिने गर्दछन् । यसरी शिक्षक तयारीको बलियो जगमा टेकेर शिक्षक पेसागत विकास कार्यक्रमले व्यावहारिक अनुभव र स्व-प्रतिविम्बनको उपयोग गर्दै शिक्षणमा थप दक्षता हासिल गर्न निरन्तर रूपमा अगाडि बढ्न सहयोग गर्ने अपेक्षा गरिन्छ । फेरि शिक्षकमा भर्ना भइसकेपछि पनि निरन्तर रूपमा सुपरिवेक्षण लगायतका पेसागत सहयोग उपलब्ध हुने र व्यवस्थापनमाफत उत्तरदायित्व सिर्जना हुने स्थितिमा शिक्षकको सिकाइमा निरन्तर राख्न वातावरण मिल्ने गर्दछ । नेपालको हकमा यी दुवै अवस्था त्यति वलिया देखा पर्दैनन् । यस्तो अवस्थामा शिक्षक पेसागत विकासको निमित्त बाह्य सहयोग प्रणालीको माग उच्च छ ।

यसरी बाह्य सहयोगको माग धेरै हुने स्थितिमा व्यापक रूपमा उपयोग गरिएको प्रणाली भनेको शिक्षक तालिम नै हो । विभिन्न आवश्यकता हुने शिक्षकलाई एकै ठाउँमा राखेर तालिम सञ्चालन गर्ने गरी तालिमको रचना गर्नु डिजाइन पक्षको चुनौती हो । अनि, ठुलो सङ्ख्यामा शिक्षकलाई तालिममा सहभागी गराउँदा त्यसको लागत बेहोर्ने कुरा तथा शिक्षक तालिममा गएका बखत उनका कक्षा खाली नराख्ने कुराले व्यवस्थापनमा चुनौती थप्दै आएका छन् ।

यस प्रसङ्गमा एक जना अभिभावक र विद्यालय व्यवस्थापन समितिका सदस्यले भनेको कुरा निकै मार्मिक छ । घटना २०७१ भदौ महिनातिरको हो यो तेरथुम जिल्लाको अन्तरक्रियाको दौरान उठेको विषय हो ।

‘लौ न सर पढाइ भएन । आज के पढ्यो भनेर सोध्यो- आज सर छैन भन्छ - केलाई नआएको रे भन्यो (तालिममा गाको भन्छ । भोलि अर्को सर तालिममा गाको भन्छ । होला त नि, यै बच्चाको पढाइ राम्रो गर्न गाको होला भन्यो, फेरि फर्केर अर्कै पढाको पनि सुन्दैन । पढाइ भएन । अनि कसरी राम्रो हुनु । मलाई एउटा कुरा सोध्नु मन लाग्यो - यो तालिम कहिले सकिन्छ सर ?’

यो भनाइले तालिमको प्रभावकारिताको विषयमा समेत प्रश्न उठाएको छ र शिक्षक तालिम र विकासमा काम गर्ने सबैलाई विकल्प सोचन बाध्य बनाएको छ । तालिम र त्यसपछिको शिक्षण व्यवहारमा कसिलो सम्बन्ध होस् भन्ने उहाँको चाहनालाई अन्यथा भन्न सकिन्न ।

२. माध्यमिक तहको विज्ञान विषयको शिक्षक विकासमा देखिएका विशिष्ट चुनौतीहरू

माध्यमिक तहमा विज्ञान विषयको शिक्षणबारे विशिष्ट ढङ्गले विश्लेषण गरिनु उपयुक्त हुने देखिन्छ । यसका खास कारणहरू छन् : पहिलो त, विगतका वर्षहरूका एसएलसी परीक्षाको नतिजा हेर्दा विद्यार्थी धेरै असफल हुने विषयहरूमध्ये विज्ञान पर्छ । दोस्रो, यो विषयमा शिक्षकको तयारी र विद्यालयको पाठ्यक्रमविचमा राम्रो तालमेल मिलेको देखिन्न । जस्तै : जीव विज्ञान पढेर आउने शिक्षकले भौतिक विज्ञान वा रासायनिक विज्ञानमा कठिनाइ अनुभव गर्नु वा भौतिक विज्ञान पढेर आउनेले अर्को उप-विषय क्षेत्रमा कठिनाइ महसुस गर्ने कुरा सामान्य रूपमा चर्चामा आउँछन् । अर्थात्, विषय वस्तुको ज्ञान र त्यो विषय वस्तु सिकाउने तरिका दुवै दृष्टिले शिक्षकले कठिनाइ अनुभव गरेको विषय सामान्य जस्तै देखिन्छ ।

विज्ञान शिक्षणको तेस्रो र अझ महत्त्वपूर्ण चुनौती भनेको यो विषय विद्यार्थीले किताबमा पढेको भरमा बुझ्न निकै कठिन हुन्छ । केही देखेर, गरेर ज्ञानको निर्माण गर्नका निमित्त प्रयोगशाला उपकरण र रसायन लगायतका सामग्री चाहिन्छन् र सबै विषयमा प्रयोगशालामा परीक्षण गरेर देखाउनसमेत सहज छैन । यस प्रकार कक्षा शिक्षणमा विज्ञान शिक्षकले विशिष्ट प्रकारका चुनौतीहरू सामना गर्नुपर्ने स्थिति छ ।

३. शिक्षक विकास र शिक्षण सुधारका निमित्त विकल्पहरू

शिक्षक विकास र शिक्षण सुधारका निमित्त विभिन्न विकल्पहरू उपलब्ध हुन सक्छन् । यस्तो विकल्प विभिन्न विषय र तहमा अध्यापन गर्ने शिक्षकका निमित्त समान वा फरका प्रकारका हुन सक्छन् । यस लेखमा माध्यमिक तहको विज्ञान शिक्षकको पेसागत विकासको सन्दर्भमा मूलतः तिन पक्षबाट विकल्पको विश्लेषण र खोजी गरिएको छ : (क) शिक्षक विकासमा स्व-अध्ययनको विधिलाई प्रोत्साहन गर्न सकिन्छ, (ख) शिक्षक विकासका साथै शिक्षण सुधारमा लागि मोड्युलर कोर्सहरू उत्तम विकल्प हुन सक्छन् र (ग) यस्ता मोड्युलर कोर्सहरूलाई सूचना प्रविधिको प्रयोग गरी अनलाइन वा सिडीमार्फत शिक्षकसम्म पुर्याउन सम्भव छ ।

(क) शिक्षक विकासमा स्व-अध्ययनको विधिलाई प्रोत्साहन गर्न सकिन्छ

स्व-अध्ययन विधिको उपयोगको दृष्टिले माध्यमिक तहमा अध्यापन गर्ने शिक्षकहरू परिपक्व सिकारू, आफ्नो

सिकाइको जिम्मा लिन सक्ने जिम्मेवार समूहका रूपमा हेर्न सकिन्छ । यस अर्थमा आफ्नो सिकाइको क्षेत्र चिन्ने, उद्देश्यपरक ढङ्गले सिकाइमा संलग्न हुने यस्तो सिकारू समूहको निमित्त स्व-अध्ययन विधि एउटा उपयुक्त विकल्प हुन सक्छ ।

स्व-अध्ययनको विधि उपयोग गर्दाका धेरै लाभहरू प्राप्त गर्न सकिन्छ । शिक्षकले आफ्नो रुचि र खाँचोका विषय आफैं छानेर अध्ययन गर्न सक्ने भए । आफ्नो गतिमा सिक्न पाए । जुन बेला आफूलाई अनुकूल हुन्छ त्यही बेला अध्ययन गर्न पाउने । अनि यसरी सिकेको कुरालाई स्कुलमा अभ्यास गरेर त्यसको व्यावहारिकताको समेत परीक्षण गर्न र ज्ञानलाई उचाइमा लान सम्भव हुने । त्यस्तै, विद्यालय छोडेर टाढा जानु नपर्ने भएपछि तालिममा जाँदा खाली कक्षा व्यवस्थापन गर्ने चुनौती पनि नआउने ।

तर, यस प्रकार सिकारूलाई एकलै वसेर सिक्ने अवसर दिँदा समूहको अन्तरक्रियाबाट प्राप्त हुने सिकाइबाट भने वञ्चित हुने खतरा रहन्छ । यसका निमित्त पनि सूचना प्रविधिले विभिन्न उपायहरू उपलब्ध गराएको छ । यसो गर्दा एउटा तालिमका सहभागीसँग मात्र होइन, अरू धेरै जनासँग अन्तरक्रिया गर्न सक्ने अवसर उपलब्ध छ । अनलाइनमा छिरेपछि कक्षाकोठाको सिमा रहन्न । हरेकसँग एकैचोटि भेट्न सकिने । सैद्धान्तिक रूपमा कुरा गर्दा फोरम, च्याट, ब्लगमार्फत सन्सारैभर समान उद्देश्यका सिकारूहरूबिच सम्बन्ध स्थापित हुन सक्छ र एक अर्काका अनुभवबाट लाभ लिन सक्छन् ।

(ख) शिक्षक विकासका साथै शिक्षण सुधारमा लागि मोड्युलर कोर्सहरू उत्तम विकल्प हुन सक्छन् । मोड्युलर कोर्सको विशेषता भनेको के हो भने यसले सिक्नुपर्ने सिङ्गो विषय क्षेत्रलाई स-साना खण्डमा विभक्त गरेर सिकारू समक्ष प्रस्तुत गर्ने छुट दिन्छ । जस्तै : विज्ञान शिक्षक तालिमभित्र जीव विज्ञान र त्यसभित्र पनि सूक्ष्म जीवहरूले मानवमा पार्ने प्रभाव जस्ता विषयको अलग अलग मोड्युल बन्न सक्छन् । रसायन विज्ञानअन्तर्गत रासायनिक प्रतिक्रियाको समीकरण लेखन भन्ने विषयको छुट्टै मोड्युल बन्न सक्छ । यसरी ससाना विषयको मोड्युलले सोभित्रका महत्त्वपूर्ण विषयगत ज्ञान, सो विषय शिक्षण सिकाइका उपयोगी रणनीति, केही उदाहरण र उपयोगी सामग्रीहरू, सिकारू अल्मलिन सक्ने ठाउँ जस्ता कुरामा छलफल गरेर शिक्षकलाई सो विषय शिक्षणको निमित्त बलियो आधार दिन सक्ने देखिन्छ । यसरी मोड्युलर कोर्समा गहिराइसम्म गएर अध्ययन गर्ने अवसर उपलब्ध हुन सक्छ ।

अर्को, मोड्युलर कोर्सले प्रसस्त छनोटको अवसर दिन्छ । किनभने ससाना खण्डमा विभक्त कोर्सहरूमध्ये सिकारू शिक्षकले आफूलाई जुन कोर्सको खाँचो छ सोही कोर्स सुरुमा र अरू कोर्स पछि हुने गरी छान्न सक्छन् । तर यसो गर्दा कुनै आधारभूत ज्ञान पुरा नगरी अगाडि बढ्न कठिन हुनेमा भने निश्चित क्रमको पालना गर्नुपर्ने हुन सक्छ ।

तेस्रो, यस्ता कोर्समा उपलब्ध सामग्रीहरूमध्ये कतिपय सामग्री कक्षाकोठा शिक्षणमा सोझै प्रयोग गर्न सकिने पनि हुन सक्छन् । यसले शिक्षकलाई शिक्षणको डिजाइन गर्ने र सामग्री खोज्ने काममा पनि थप सहजता मिल्न सक्छ ।

(ग) यस्ता मोड्युलर कोर्सहरूलाई सूचना प्रविधिको प्रयोग गरी अनलाइन वा सिडीमार्फत शिक्षकसम्म

पुन्याउन सम्भव छ ।

शिक्षणमा सुधार गर्नकै लागि भनेर केही वर्षदेखि विद्यालयमा कम्प्युटर उपलब्ध गराउने क्रम सुरु भयो । प्रगति पनि राम्रै भयो, 'अब नेपालका हरेक माध्यमिक विद्यालयमा कम्प्युटर उपलब्ध छ' भनियो भने सामान्यतया सो भनाइ सत्य प्रमाणित हुन सक्छ । तर, कति विद्यालयले ती कम्प्युटर उद्देश्यअनुरूप शिक्षण सुधारमा उपयोग गरे भनेर सोधियो भने त्यति उत्साहजनक उत्तर नआउन सक्छ । यस्तो प्रविधिको उपयोगमा अनिच्छा वा विरोध स्वरूप प्रयोग नगरेको पक्कै होइन होला । वरु, शिक्षणमा सूचना प्रविधिको उपयोगवारे पर्याप्त सिप र दक्षताको अभावले समस्या पारेको हुन सक्छ । कतिपय अवस्थामा कम्प्युटर सञ्चालनको विषय नै नयाँ छ । अरू धेरैलाई कम्प्युटरको सामान्य जानकारी छ । तर, शिक्षण सिकाइ सुधारमा यसको उपयोगवारे सिप, दक्षता र आत्म विश्वास जगाउनुपर्ने छ । प्रविधिको प्रयोग नगरेको पुस्तामा पढेका हाम्रा शिक्षकलाई प्रविधिदेखि तर्सने होइन यसमा रमाउने र कुशलतापूर्वक उपयोग गर्न सक्ने बनाउनु पनि निकै ठूलो चुनौती बनेको छ ।

तर यो सम्भव छ । मोड्युलर कोर्सहरू विकास गरेर अनलाइन माध्यमबाट वा सिडीमार्फत सिकारुसम्म पुन्याउन सकिन्छ । सिकाइ व्यवस्थापनका निमित्त भने (क) सिकारुको दर्ता, (ख) उसका सिकाइको विषय र मोड्युल निर्धारण, (ग) सिकाइमा गरेका प्रगतिको अनुगमन र अभिलेखन, (घ) आवश्यकताका आधारमा अनलाइन सहयोग, (ङ) आवश्यकताका आधारमा सिकाइको प्रमाणीकरण जस्ता कामहरू गर्नुपर्ने हुन सक्छ । किनभने, सिडी दियो र छोड्यो गर्ने हो भने कति जना के सिक्दैछन्, कतिले प्रगति गरे वा गरेनन् भनेर दुक्क हुने स्थिति रहन्न । शैक्षणिक पद्धतिका डिजाइनका दृष्टिले यी विषयलाई समेत मसिनो रूपमा विश्लेषण गरिनुपर्दछ । यसो भन्दा सिकाइ व्यवस्थापनको बलियो प्रणाली निर्माण गर्न सकियो भने शिक्षकले स्कूलमै बसेर आफ्नो पेसागत विकासमा लाग्न सक्ने सम्भावना प्रसस्त छ । यस सन्दर्भमा शैक्षणिक पद्धतिको डिजाइनले विशेष महत्त्व राख्छ ।

शैक्षणिक पद्धतिको डिजाइन (Instruction design)

शैक्षणिक पद्धतिको डिजाइनले शिक्षा मनोविज्ञान, सिकाइका सिद्धान्त, शिक्षण प्रविधि लगायतका विभिन्न क्षेत्रबाट आर्जित ज्ञानलाई उपयोग गर्दै सिकारुको सिकाइवारे गरिएको योजना र कार्यक्रमसँग सम्बन्ध राख्छ ।

स्मिथ र रेगनका अनुसार यस्तो डिजाइनले सिकाइ र शिक्षण सम्बन्धी सिद्धान्तहरूलाई योजनाबद्ध रूपमा र अनुभव मिश्रित रूपमा रूपान्तर गर्दै शैक्षणिक सामग्री, क्रियाकलाप, सूचना, तथा मूल्याङ्कनका विधि तय गर्दछ ।

According to Smith and Ragan (2005), instructional design may be currently defined as "the systematic and reflective process of translating principles of learning and instruction into plans for instructional materials, activities, information resources, and evaluation" (p= 4). (as cited in Brown, and Green, 2016, p. 6)

David Merrill (2002, 2013) हेर्नुस् (Brown, and Green, 2016, p= 6) भन्छन् - के गर्दा

सिकाइलाई सहजता पुग्छ भन्ने कुरा प्रधान हो । यसक्रममा उनले शिक्षणको डिजाइन गर्न शिक्षणको आधारभूत सिद्धान्त (First principles of instruction) प्रस्ताव गरेका छन् । उनका अनुसार सिकाइलाई सहज बनाउन यस्ता पाँच शर्त महत्त्वपूर्ण छन् :

- वास्तविक जीवनमा जस्ता समस्या पर्छन्, त्यस्तै खालका समस्यासँग जोडेर सिकने अवसर दिने,
- नयाँ ज्ञान निर्माण गर्न सिकारुको सो सम्बन्धी पूर्व ज्ञानलाई सक्रिय बनाउनुपर्छ (विद्यमान ज्ञानको जगमा नै नयाँ ज्ञान निर्माण हुन सक्छ) (त्यसकारण नयाँ विषय सिकाउन थाल्दा सोबारे सिकारुको पूर्व ज्ञानसँग जोड्न प्रयत्न गर्नुपर्छ),
- नयाँ ज्ञान सिकारु समक्ष प्रस्तुत गरिनुपर्छ । यसो गरेपछि सिकारुले आफूसँग भएको ज्ञान र नयाँ ज्ञानको तुलना गर्दै त्यसको विस्तारीकरण वा परिमार्जन गर्ने अवसर प्राप्त गर्दछ,
- नयाँ ज्ञान सिकारुले प्रयोग गर्ने अवसर दिनुपर्दछ । खासगरी प्रस्तुत गरेको ज्ञानलाई आफैले प्रयोग गर्ने अवसर पाएपछि बुझाइ गहन हुन्छ,
- नयाँ ज्ञानलाई सिकारुको संसारमा एकीकृत गर्ने अवसर दिनुपर्दछ । यसो गर्नु भनेको आत्मसात गर्ने अवसर दिनु हो र पियाजेको भनाइलाई आधार मान्ने हो भने यो सिकाइलाई आन्तरिकीकरण गर्ने महत्त्वपूर्ण चरण हो ।

Merrill (2013) ले यसलाई शिक्षणमा रूपान्तरण गर्न छ ओटा चरण प्रस्ताव गरेका छन् :

- (क) समस्या परिभाषित गर्ने : कुन समस्याको निमित्त त्यो डिजाइन चाहिएको हो भन्ने बुझेपछि त्यसैअनुसार शिक्षणको डिजाइन गर्न सकिन्छ र अन्तमा डिजाइनको सफलता नाप्ने आधारसमेत त्यसैले प्रदान गर्दछ भन्ने मान्यता,
- (ख) सो समस्या क्रमशः कसरी विस्तार हुन्छ भन्ने देखाउने : समस्याका विभिन्न पक्षहरूको विश्लेषण गरेर यसको समाधानका उपायहरू खोज्ने आधार तयार गरिनुपर्दछ भन्ने मान्यता,
- (ग) प्रत्येक component skill सिकने मिल्ने गरी instruction को डिजाइन गर्ने । यसरी हरेक तत्व वा अङ्गबारे जानकारी र समस्या हल गर्न सक्ने भएपछि समग्रतामा समस्या हल गर्न सकिने दृष्टिकोण, मोड्युलर शिक्षण विधिसँग यसको तालमेल मिलेको देखिन्छ,
- (घ) प्रत्येक अङ्गहरूको बिचको संयोजन सहित पूर्ण सिकाइको निमित्त उपयोगी हुने गरी शिक्षण सिकाइ रणनीतिहरूको निर्माण गर्ने,
- (ङ) शैक्षणिक डिजाइनलाई पूर्णता प्रदान गर्ने,
- (च) डिजाइनको लेखाजोखा गरी मूल्याङ्कन गर्ने ।

यस प्रकार शैक्षणिक पद्धतिको डिजाइनले सिकाइको मूल समस्यालाई केन्द्रमा राखी सोको समाधान गर्ने उपायमा सिकारुलाई डोर्‍याउन सहयोग गर्ने उद्देश्य राख्ने देखिन्छ ।

यस सन्दर्भमा मोड्युलर कोर्सको डिजाइन गर्दा शिक्षणका समस्याहरू स्थापित गर्ने सिकारुका विशेषताहरू आकलन गर्ने, उनीहरूका आवश्यकता आकलन गर्ने, आवश्यकता अनुकूल सिकाइ सामग्रीको डिजाइन गर्ने, सिकाइ सामग्रीको निर्माण र परीक्षण गरी हेर्ने, अन्तिम रूप दिने जस्ता कार्यहरू शैक्षणिक पद्धतिको ज्ञानअनुसार सञ्चालन गर्न सकिने देखिन्छ ।

समस्याको निदान र आवश्यकताको पहिचान गर्नाका निमित्त सूचनाका विभिन्न स्रोतको उपयोग गर्न सकिन्छ, जस्तै : (अ) विद्यार्थीका सिकाइ उपलब्धिका नतिजा, (आ) शिक्षकहरूले शिक्षणमा अनुभव गरेका कठिनाइ क्षेत्रबारे जानकारी सङ्कलन, (इ) प्रधानाध्यापक, प्रशिक्षणमा संलग्न व्यक्तिहरूका अनुभव आदि ।

सामग्रीको डिजाइन गर्दा पहिचान गरिएको विषय क्षेत्रमा शिक्षण गर्न प्रत्यक्ष सहयोग पुग्ने गरी छोटो छोटो मोड्युलर सामग्रीको विकास गर्न सकिन्छ । यसो गर्दा प्रत्येक मोड्युलको उद्देश्य विशिष्ट हुन्छ । त्यस सम्बन्धी विषय वस्तुबारे थप सिक्ने अवसरका साथै सिकाउने कलाबारे विभिन्न विकल्पबारे परिचय प्राप्त हुन्छ । अनि, तीमध्ये कुनै सामग्री आफूले सिक्न मात्र नभई कक्षामा सिकाउन समेत उपयोग गर्न सम्भव हुन्छ । यसले गर्दा आफूले कठिनाइ अनुभव गरेका विषय क्षेत्रका सामग्री मात्र सिक्ने सुविधा उपलब्ध हुन्छ । अर्थात्, मोड्युलमा आधारित सामग्रीको विकास गर्दा सिकारुलाई प्रसस्त छनोटको अवसर प्राप्त हुन्छ । ससाना विषय वस्तु शिक्षणमा आधारित मोड्युल हुनाले एउटा मोड्युलको अध्ययनपश्चात तुरन्त त्यसको प्रयोग गर्ने र अभ्यासमार्फत सिक्ने अवसरसमेत प्राप्त हुन्छ ।

यी सामग्रीलाई अनलाइनमार्फत सिकारुसम्म पुर्‍याउन सके स्वअध्ययनका साथसाथै सिकाइमा सिकारुहरूबिच आपसी सहकार्य समेत सम्भव हुन्छ । यसो सम्भव नहुने स्थितिमा सिडी निर्माण गरेर सोमार्फत शिक्षक विकासमा सहयोग पुर्‍याउन उपयुक्त हुन सक्छ ।

सिकाइका दृष्टिले प्रदर्शनबाट सिकाउन सजिलो धेरै अवधारणा भएका कारण विज्ञान शिक्षणमा सूचना प्रविधिमा आधारित मोड्युलर कोर्सको विशेष महत्त्व हुन सक्छ । तर, यस्ता सामग्री जुनसुकै तह वा विषय सिकाउने शिक्षकका आवश्यकता अनुकूल तयार गर्न सम्भव छ । यस प्रकारको शैक्षणिक पद्धतिको डिजाइनमार्फत शिक्षकको पेसागत विकासका साथै शिक्षण सुधारको निमित्त एकै पटक पहल गर्न सम्भव हुने देखिन्छ ।

कार्यान्वयन गर्ने क्रममा यस्ता कतिपय सामग्री शिक्षकसम्म पुर्‍याउन मोबाइल प्रविधिको समेत उपयोग हुन सक्छ । यसरी अनलाइन पोर्टलमा आधारित सिकाइ व्यवस्थापन प्रणाली, CD-ROM वा मोबाइलमा आधारित सिकाइ प्रणालीमार्फत शिक्षक विकास र शिक्षण पद्धतिमा आश्चर्यजनक सुधारका सम्भावनाहरू हाम्रा अगाडि छन् ।

References

Brown, Albie H., and Green, Timothy D. (2016). The essentials of instructional design: connecting fundamentals with process and practice (3rd. ed.). New York: Routledge.

प्रारम्भिक बाल विकासको रूपरेखा

देविना प्रधानाङ्ग

लेखसार

बाल बालिकाहरूको सर्वाङ्गीण विकासका लागि विद्यालय शिक्षाभित्र नै प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रम परिसकेको छ । ३ वर्षदेखि ५ वर्ष उमेर समूहका बालबालिकालाई विद्यालय शिक्षाभित्र प्रवेश गराई सहजै देखिने भर्ना दरमा वृद्धि गर्ने र बाल विकासको अनुभवसहित कक्षा १ मा भर्ना हुनेको प्रतिशत वृद्धि गरी आधारभूत शिक्षाको जग सुदृढ पार्न शिक्षा मन्त्रालय क्रियाशील रहेको छ । प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रमलाई विस्तार गरी यसको प्रभावकारितामा जोड दिन पहुँच, गुणस्तरियता र व्यवस्थापन पक्षमा सिर्जित मुद्दा, समस्या र चुनौतीमा विशेष ध्यान दिई समाधानका उपाय र आधारहरू खोज्न जरूरी भइसकेको छ । प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रमका लागि राष्ट्रिय न्यूनतम मापदण्ड कार्यान्वयनमा जोड दिने सहज र प्रयोग योग्य सामग्रीको उपलब्धता र क्रियाकलापमुखी शिक्षणमा केन्द्रित भई डिजाइन गर्न समेत ढिला भइसकेको छ ।

परिचय

प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रम ३ वर्षदेखि ५ वर्ष उमेर समूहका बाल बालिकाको सर्वाङ्गीण विकासका लागि विद्यालय शिक्षापूर्व बाल बालिकाका लागि दिइने कार्यक्रम हो । नेपालमा आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा परियोजनाको कार्यान्वयनका क्रममा प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रमलाई महत्त्व दिन थालिएको थियो । विभिन्न चरणमा र सामुदायिक सहभागिताको अवधारणाअनुसार यसको स्थापना हुन थालेको हो ।

सन् २००० को डकार विश्व शिक्षा सम्मेलनले प्रारम्भिक बाल विकासलाई पहिलो लक्ष्यका रूपमा उल्लेख गरेको थियो । विशेषतः अत्यन्तै विपन्न र सुविधाविहीन बाल बालिकालाई समेट्ने गरी प्रारम्भिक बाल विकास शिक्षाका कार्यक्रमहरू एवम् व्यवस्थाहरूको विकास एवम् विस्तृतीकरण गर्ने (डकार घोषणाको लक्ष्य १,) लक्ष्य पुरा गर्ने सिलसिलामा सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम २००१-१५ को कार्ययोजना वनेको र सो कार्ययोजना पुरा गर्ने क्रममा सबैका लागि शिक्षा २००४-२००९ कार्यान्वयन भइसकेको तथा हाल विद्यालय सुधार कार्यक्रम २००९-२०१६ समेत कार्यान्वयन भइसकेको छ ।

प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रमको नीति निर्देशक संयन्त्रका रूपमा शिक्षा मन्त्रालयको सचिवको अध्यक्षतामा गठित प्रारम्भिक बाल शिक्षा तथा विकास परिषदको प्रावधान रहेको छ भने जिल्ला तहमा जिल्ला प्रारम्भिक बाल विकास समिति क्रियाशील रहेको छ ।

बाल विकास तथा शिशु विकास केन्द्रहरूको स्थापना गर्ने अनुमति दिने निकाय सम्बन्धित गाउँ विकास समिति वा नगरपालिका रहेको छ । स्थानीय स्वायत्त शासन ऐन २०५५ को प्रावधानअनुसार यो कार्य गरिएको हो र यसलाई व्यवस्थित बनाउन प्रारम्भिक बाल विकास निर्देशिका २०६१ कार्यान्वयनमा रहेको छ ।

शिक्षा विभागले अन्य शैक्षिक कार्यक्रम जस्तै बाल विकास कार्यक्रम कार्यान्वयनको सहजीकरण गरिरहेको

छ। यसका लागि सरकारी तथा गैर सरकारी सङ्घ संस्थाहरूको समन्वय र परिचालन गर्ने कार्य भइरहेको छ। बाल विकास केन्द्रहरूलाई प्रोत्साहन अनुदानका रूपमा सहजकर्ताको पारिश्रमिक र शैक्षिक सामग्री खर्च शिक्षा विभागमार्फत जाने अभ्यास रहेको छ। सहजकर्ताको आधारभूत तालिमको पक्ष शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रबाट हुने, पाठ्यक्रम निर्माणमा शिक्षा विभागको समन्वय तथा संयोजनमा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट हुने कार्य हुँदै आएको छ।

वर्तमान अवस्था

आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा परियोजना र कार्यक्रमपछि सुरुवात भएका बाल विकास कार्यक्रमहरू प्रारम्भिक बाल विकास उमेर समूहका बाल बालिकाको पहुँच विस्तार गर्दै बाल विकास केन्द्रका रूपमा स्थापना हुन पुगेका र त्यस्ता केन्द्रहरूको विकास विस्तार तिव्र गतिमा भएको पाइन्छ।

हाल आएर सामुदायिक प्रकारका बाल विकास केन्द्रहरू ३००३४ पुगिसकेको छ भने निजी विद्यालयमा सञ्चालित नर्सरी केजीका कक्षाहरू समेतको गणना गर्दा ३५१२१ बाल विकास केन्द्र (निजी क्षेत्रका पूर्वप्राथमिक कक्षा केन्द्र ५०८७) र पूर्वप्राथमिक कक्षा केन्द्र रहेको (शिक्षा विभाग, २०७१) छ।

लक्ष्य तथा उपलब्धि

सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम २००४-२००९ ले बाल विकास तथा पूर्वप्राथमिक विद्यालयको पहुँच विस्तार कार्यक्रम अवधिभरिमा अर्थात् २००९ सम्ममा ५१ प्रतिशत (जुन सन् २००१ मा १३ प्रतिशत मात्र थियो) र सन् २०१५ सम्ममा ८० प्रतिशत पुर्याउने लक्ष्य राखेको थियो। बाल विकास सहित कक्षा १ मा भर्ना हुन आउने बाल बालिकाको प्रतिशत सन् २००१ मा ८ प्रतिशत मात्र रहेकोमा कार्यक्रम अवधि अर्थात् सन् २००४ देखि सन् २००९ अवधिमा ६० प्रतिशत र सन् २०१५ सम्ममा ८० प्रतिशत पुर्याउने लक्ष्य लिएको थियो।

कार्यक्रम	सूचक	सन् २००१ को अवस्था	सन् २००८/०९ को लक्ष्य	सन् २००९ को उपलब्धि	सन् २०१५ सम्मका लागि लक्ष्य
सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम २००४-२००९	- सहजै देखिने भर्ना दर	१३	५१	६६.२	८०
	- बाल विकास अनुभव सहित कक्षा १ मा भर्ना हुनेको प्रतिशत	८	६०	४९.९	८०
		सन् २००९ को अवस्था	सन् २०१४ को लक्ष्य (४ वर्षका बालबालिका)	सन् २०१४ को उपलब्धि	२०१५-२०१६ को लक्ष्य
विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २००९-२०१६	- सहजै देखिने भर्ना दर	६६.२	८७	७७.७	९९
	- बाल विकास अनुभवसहित कक्षा १ मा भर्ना हुनेको प्रतिशत	४९.९	६४	५९.६	८०

प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रमबाट सन् २०१२ र सन् २०१५ मा क्रमशः सहजै देखिने भर्ना दर ६० प्रतिशत र ८० प्रतिशत पुर्याउने लक्ष्य राखिएको थियो। यसमा कक्षा १ मा बाल विकासको अनुभव लिएर

दूर शिक्षा, २०७३

भर्ना हुनेको प्रतिशत सोही समयमा क्रमशः ६५ र ८० प्रतिशत पुऱ्याउने लक्ष्य निर्धारण गरिएको थियो । विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम २०६६-२०७२ ले सन् २०१४ सम्ममा चार वर्ष उमेरका बाल बालिकाको सहजै देखिने भर्ना दर ८७ प्रतिशत लक्षित गरेको थियो (सन् २०१५ सम्ममा यो लक्ष्य ९९ प्रतिशत रहेको छ) तर सन् २०१४ को विद्यालय तथ्याङ्कले यसको प्रगति ७७.७ प्रतिशत देखाएको छ । त्यसै गरी सन् २०१४ सम्ममा बाल विकासको अनुभव भएका ६४ प्रतिशत बाल बालिका कक्षा १ भर्ना हुने लक्ष्य निर्धारण गरिएकोमा यसको प्रतिशत ५९.६ पुगेको पाइन्छ । (फ्लास रिपोर्ट २०१४ शिक्षा विभाग)

आधारभूत शिक्षाको जगलाई सुदृढ पारी बाल बालिकाको चौतर्फी विकास गर्नु लक्ष्यका साथ चार वर्ष उमेरका बाल बालिकाका लागि आधारभूत शिक्षाको तयारीका निम्ति बाल विकास सेवामा पहुँच बढाउने उद्देश्यका साथ विद्यालय सुधार योजना कार्यान्वयनमा आएको थियो । सन् २०१२ मा विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको मध्यावधि मूल्याङ्कन गरिँदा बाल विकास केन्द्र सम्बन्धमा निम्न लिखित तथ्य प्रस्तुत गरेको थियो :

- (क) प्रारम्भिक बाल विकासको पहुँच सहरी क्षेत्रमा ज्यादा रहेको,
- (ख) ८४.५ प्रतिशत बाल बालिकाका लागि बाल विकास केन्द्रको पहुँच ३० मिनेटको दुरीभित्र र ९.२ प्रतिशतका लागि ३० मिनेट देखि १ घण्टासम्मको दुरीमा रहेको,
- (ग) विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमको अवधि २००८-०११ मा बाल विकास केन्द्रको ९० प्रतिशतले बढेको र लैङ्गिक समता सूचक दलित र जनजातिको हकमा बढेको पाइए पनि समग्र भर्ना दर उल्लेख्य नबढेको ।

मध्यावधि मूल्याङ्कनले सन् २००८ बाट सन् २०११ सम्म पुग्दा बाल विकासको भर्ना दर उल्लेख्य रूपमा बढेर ६३.४ प्रतिशतबाट ७२.९ प्रतिशत पुगे पनि जनजाति बाल बालिकाको चाहिँ ३८.६ प्रतिशतबाट घटेर ३६.४ प्रतिशत पुगेको तथ्य देखाएको थियो । प्रारम्भिक बाल विकासको पाठ्यक्रम राष्ट्रिय पाठ्यक्रममा उल्लेख गरिएको छैन । यसभित्र हुनुपर्ने गुणस्तरका विषय उल्लेख गरिएको छैन । सहजकर्ताको योग्यता उल्लेख गरिएको छैन । सहजकर्ताले कक्षा छोड्ने दर न्यून पारिश्रमिककै कारण ज्यादा छ (उही)

‘सबै प्रारम्भिक बाल शिक्षा तथा विकास केन्द्रहरूले प्रारम्भिक बाल शिक्षा तथा विकास कार्यक्रमको न्यूनतम मापदण्ड हासिल गरेको हुने’ भन्ने अर्को मुख्य नतिजाका रूपमा विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले घोषणा गरेको थियो । बाल विकास केन्द्र सम्बन्धी न्यूनतम मापदण्ड बने पनि यसको कार्यान्वयनको प्रभावकारी ढङ्गले हुन सकेको छैन ।

लक्ष्य तथा उद्देश्यहरू

सन् २०२० सम्मको अवधिमा बाल विकास कार्यक्रमतर्फ निम्नानुसारको लक्ष्य तथा उद्देश्य निर्धारण गरिएको छ :

लक्ष्य : सर्वाङ्गीण विकास सहित बाल विकास कार्यक्रमको माध्यमबाट आधारभूत शिक्षाको जग सुदृढ पार्नु

उद्देश्यहरू : ३ वर्षदेखि ५ वर्षमुनिका बाल बालिकाका सर्वाङ्गीण विकास गराई गुणस्तरीय बाल विकास

कार्यक्रमको पहुँच पुर्‍याई आधारभूत विद्यालय शिक्षाका लागि तयार पार्नु

अवसर

- अन्तर्राष्ट्रिय गैर सरकारी संस्थाहरू, दाताहरू बाल विकास कार्यक्रममा लगानी गर्न तत्परक)
- अभिभावक, समुदाय तथा स्थानीय निकायहरू बाल विकास कार्यक्रमप्रति सचेत
- गरिबी न्यूनीकरण गर्न कार्यक्रमले योगदान
- शैक्षिक गुणस्तरमा सकारात्मक प्रभाव
- प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रमको आवश्यकताप्रति विश्वव्यापी रूपले पहल
- प्रारम्भिक बाल विकासका लागि आवश्यक दस्तावेजहरू, जस्तै : प्रारम्भिक बाल विकासका लागि राष्ट्रिय रणनीति पत्र, निर्देशिका, न्यूनतम मापदण्ड, प्रारम्भिक बाल सिकाइ तथा विकास मापदण्ड, तयार भइसकेको अवस्था

मुद्दाहरू

प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रमलाई विस्तार नितान्त आवश्यक हुन्छ । तर प्रभावकारिता बनाउनु अर्को आवश्यकता हो त्यसका लागि धेरै मुद्दाहरू, चुनौतीहरू र समस्याहरू छन् । त्यसो भन्दैमा अवसर र उपायहरू नभएको भने होइन जुन तल उल्लेख गरिएको छ :

(क) पहुँच

मुद्दा	समस्या	चुनौती
१. उमेर समूह सम्बोधन (age bracket)	४ वर्षको एक उमेर समूह भनिए तापनि व्यवहारमा अनेक उमेर समूहका बालबालिकाहरू केन्द्रमा भर्ना हुने गरिएको	प्रारम्भिक बाल विकास अवस्था भनेको गर्भावस्था देखि ८ वर्षसम्म उमेरका हुन् तर शैक्षिक रूपले ३ र ४ वर्ष उमेर नितान्त आवश्यक छन् । त्यसैले शैक्षिक रूपले ३ र ४ वर्षका लागि केन्द्रित हुनु पर्दछ । तर कार्यक्रमले दुवै वर्ष सम्बोधन गर्ने वा नगर्ने ? गरे तापनि दुवै वर्षलाई एकै कक्षामा राख्ने वा अलग अलग कक्षामा राख्ने ?
२. दुर्गम र छरिएका बस्तीका बाल बालिकाका लागि प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रम	यस्ता बस्तीहरूमा केन्द्र स्थापना गर्दा बाल बालिकाहरू हरदम नहुने र धेरै टाढाबाट केन्द्र धाउन गाह्रो हुने अवस्थाले गर्दा केन्द्र नियमित सञ्चालन नहुने	बाल बालिका पनि प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रमबाट वञ्चितकरणबाट बचाउनु

३. अपाङ्गता भएका बाल बालिकाका लागि कार्यक्रममा पहुँच	अपाङ्ग भएका बाल बालिकालाई कार्यक्रममा प्रवेश गराउन हिक्किचाउनु	ससाना बाल बालिकाको सामान्य किसिमको अपाङ्गता पहिचान गर्नु
--	--	--

(ख) गुणस्तरीयता

मुद्दा	समस्या	चुनौती
१. न्यून प्राथमिकता	<ul style="list-style-type: none"> - प्रारम्भिक कक्षा र कक्षा १ एकै ठाउँमा राख्नु - २ वर्षदेखि ११ वर्षसम्मका बालबालिकालाई प्रारम्भिक बाल विकासमा नै भर्ना गर्नु - विद्यालयमा रहेका सबैभन्दा नराम्रो सानो कोठा प्रारम्भिक कक्षाका लागि छुट्याउनु - यस उमेर बाल बालिकाका कक्षाका लागि आवश्यक सामग्री, सहयोगप्रति न्यून ध्यान दिनु - प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्र न्यूनतम मापदण्डअनुसार केन्द्रमा आवश्यक व्यवस्था नहुनु 	<ul style="list-style-type: none"> • विद्यालयका सबै परिवारहरू ठुला विद्यार्थीहरूमा केन्द्रीत हुनु • प्रारम्भिक बाल विकासलाई विद्यालयको अभिन्न अङ्गको रूपमा नलिनु • SLC रिजल्टको आधारमा विद्यालय र शिक्षकको मूल्याङ्कन हुनु
२. प्रारम्भिक बाल विकासमा सिकाउने, कण्ठस्थ गराउने, किताबी ज्ञानको हावी	<ul style="list-style-type: none"> - प्राथमिक स्तर कक्षा १ को लागि प्रारम्भिक कक्षाबाट नै औपचारिक रूपमा तयार हुनुपर्छ भन्ने धारणा (3 Rs) - अभिभावकहरूको चाहना पढाइ लेखाइ गणित र अङ्ग्रेजीलाई प्राथमिकता - सहजकर्ताहरूमा बालबालिकाको सिकाइका लागि आवश्यक सहयोग गर्ने सिप प्रयोग - प्रारम्भिक बाल विकासमा पनि कापी कलम परीक्षा - बालविकास आवश्यकताअनुरूप उपयुक्त रूपले सुपरीवेक्षण नहुनु 	<ul style="list-style-type: none"> • बसिसकेको धारणालाई हटाउने • सहजकर्तामा भएको ज्ञानलाई सिपमा बदल्ने क्षमता • बाल विकासभन्दा academic सिकाइमा मात्र जोड • बाल विकासको सुपरीवेक्षण गर्ने सिप र प्रतिबद्धता

(ग) व्यवस्थापन

मुद्दा	समस्या	चुनौती
१. अनियन्त्रित रूपमा विस्तार	<ul style="list-style-type: none"> - स्थानीय निकाय वडा (गा.वि.स, न.पा.) ले बिना जाँचबुझ स्वीकृत दिनु - अन्धाधुन्ध कक्षाको माग - आवश्यकताका आधारमा भन्दा कोटा प्रणालीबाट विस्तार हुनु 	<ul style="list-style-type: none"> • स्थानीयलाई जवाफदेही बनाउने • प्रारम्भिक बाल विकासको खास मकसतबारे अनविज्ञ

	<ul style="list-style-type: none"> - सुरुमा स्थापना तर पछि गएर बाल बालिका न्यून भएर निरन्तर सञ्चालन हुन नसक्नु - एउटै विद्यालयमा थुप्रै केन्द्र रहनु 	
२. बजेट व्यवस्थापन	<ul style="list-style-type: none"> - सहजकर्ताहरूको लागि न्यून तलब हुनु - राष्ट्रिय न्यूनतम मापदण्ड पुरा गर्न आवश्यक बजेट पुर्‍याउन नसक्नु - ECD Class को कन्स्ट्रक्सन । भवन निर्माणका लागि बजेट नछुट्याउनु 	<ul style="list-style-type: none"> • विभिन्न मन्त्रालयहरूले बाल बालिकाको लागि बजेट छुट्याइए तापनि प्रारम्भिक बाल विकासका लागि एकद्वार नीति अपनाउने प्रति चासो
३. सहजकर्ताको क्षमता अभिवृद्धि व्यवस्था	<ul style="list-style-type: none"> - निश्चित अवधिको एक चरण तालिमको माग व्यवस्था हुनु - सहजकर्ताको कम शैक्षिक योग्यता भएको तर निरन्तर सहयोग गर्ने सुपरीवेक्षणको व्यवस्थाप्रति चासो नदिनु 	<ul style="list-style-type: none"> • तालिमको लागि साङ्गठनिक व्यवस्था • प्राविधिक सहयोगका लागि आवश्यक जनशक्ति
४. साङ्गठनिक प्रयासका लागि शासकीय व्यवस्था	<ul style="list-style-type: none"> - समितिहरू र नेटवर्कको प्रावधान भएता पनि Functional हुन नसक्नु 	<ul style="list-style-type: none"> • Ownership र प्रतिबद्धता नहुनु

समाधान उपाय र आधार

समाधान	आधार
१. दुई ओटा उमेर समूहलाई समेट्नुपर्ने २. खुद भर्ना दर (NER) ३. सेवामुखी प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रमको सुरुवात गर्न एषियत एचयवभभत सञ्चालन ४. अपाङ्गताका लागि पूर्व परीक्षण- Early identification of disability कार्यक्रमको सुरुवात ५. सामान्य किसिमका अपाङ्ग (Mild/modurcati) लाई समाहितीकरण गर्ने ६. विद्यालय भवन निर्माण गर्दा प्रारम्भिक बाल विकास केन्द्रका लागि कक्षा निर्माणलाई पनि प्राथमिकता दिने ७. प्रारम्भिक बाल विकासलाई प्राथमिकता कार्यक्रममा राख्ने ८. प्रारम्भिक बाल विकास राष्ट्रिय न्यूनतम मापदण्डको कार्यान्वयनमा जोड दिने	अध्ययनका आधार लिँदा भन्दा मा बढी समय बिताएकाको नतिजा राम्रो <ul style="list-style-type: none"> • प्रारम्भिक बाल विकास पाठ्यक्रममा पनि ३ र ४ वर्षको उमेरलाई समेटेको • EFA र ECD Strategy Paper मा दुई ओटा उमेर समूहलाई नेपालको ECD कार्यक्रमले समेट्ने कुरा उल्लेखमा • जनसङ्ख्याका आधारमा सेवाको सुनिश्चितता गर्नु • सबै बाल बालिकाको अधिकार सुनिश्चित हुनुपर्ने • विद्यालयका लागि सबै बाल बालिकालाई तयारी गर्न आवश्यक

९. ELDS र पाठ्यक्रम अनिवार्य लागु गर्नका लागि आवश्यक नीति तर्जुमा गर्ने	● पूर्व परीक्षणले बाल बालिकाको अपाङ्गताको जटिलतालाई न्यूनीकरण हुने
१०. सुपरीवेक्षणको व्यवस्थाका लागि क्षमता अभिवृद्धि गर्ने	● सामान्य अपाङ्ग बालबालिकालाई साधारण बाल बालिकासँग राख्दा त्यस्ता बाल बालिकालाई सिक्न सहज हुने
११. सहज प्रयोग योग्य सामग्रीहरूको उपलब्ध गराइ ECD मा ६ कुनाको व्यवस्था अनिवार्य रूपले गराउने कार्यशालाहरूको कार्यक्रम तर्जुमा गर्ने	● प्रारम्भिक बाल विकास उमेर समूहलाई बढी प्राथमिकता दिँदा यसको प्रभाव माथिलो तहमा शिक्षा मात्र हैन कि सक्षम मानव विकासका लागि पनि सहयोग हुने
१२. क्रियाकलापमुखी शिक्षणमा जोड दिन सहजकर्तालाई तालिम दिने र सामग्री उपलब्ध गराउने	● गुणस्तरीय प्रारम्भिक विकास नै बाल बालिकाको सर्वाङ्गीण विकास गर्नु हो जसको लागि केन्द्रको लागि न्यूनतम मापदण्ड, भूमि र पाठ्यक्रम जस्ता आधारभूत सामग्रीहरू निर्माण भइसकेको
१३. विभिन्न किसिमको प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रम र अभिभावक शिक्षा घर घर कार्यक्रम मोवाइल प्रारम्भिक बाल विकास कार्यक्रम आमा समूह परिचालन कार्यक्रम ग्रामीण स्वास्थ्य कार्यकर्ता परिचालन कार्यक्रमको डिजाइन गरी लागु गर्ने	● गाविसहरूमा शिक्षा समिति भएको तर त्यसमा प्रारम्भिक बाल विकासका प्रतिबद्ध र सक्षम सहजकर्तालाई प्राविधिक सदस्यका रूपमा राख्ने व्यवस्था गर्ने
१४. कार्यक्रमलाई यथेष्ट बजेट व्यवस्थाका लागि विभिन्न मन्त्रालयले बाल बालिकालाई विनियोजित बजेटलाई बास्केट फण्डको अवधारणा विकास गरी प्रयोग गर्ने	● दस महिने तालिम पाठ्यक्रम निर्माण भइ सकेकाले सेवाकालीन र पूर्वसेवाकालीन तालिमको व्यवस्था गरिएको
१५. बाल बालिकाको मूल्याङ्कन ELDS का आधारमा गर्ने Paper pencil Test, Text Book Concept हटाउने	● कक्षा ९ र १० को लागि थप ऐक्षिक विषयका लागि प्रारम्भिक बाल विकास पाठ्यक्रम बनिसकेको
१६. विभिन्न कमिटीहरूलाई कार्य गर्न बजेट व्यवस्थापन गर्ने र समितिका सदस्यहरूलाई क्षमता अभिवृद्धि गर्ने	● विभिन्न मन्त्रालयमा ऋजुपत्र अगक बजेटको प्रावधान भएको
१७. सहजकर्ताहरूको क्षमता निरन्तर अभिवृद्धि गर्न तात्त्विकको व्यवस्था	● भूमि का आधारमा यलपुन्यचलन त्यर्या बनिसकेको
१८. न्यून योग्यता भएकालाई योग्यता बढाउने प्रावधानका लागि खुला शिक्षामा प्राथमिकता	● अभिभावक शिक्षाको प्याकेज बनिसकेको ।
१९. कक्षा ९ र १० का लागि थप ऐच्छिक पाठ्यक्रमका रूपमा भएका ECD Curriculum लाई कार्यान्वयन गर्ने	

निष्कर्ष

कण्ठस्थ गराउने प्रकृतिका पूर्वप्राथमिक कक्षाका क्रियाकलापबाट बाल बालिकाको सर्वाङ्गीण विकासका क्रियाकलापतर्फ रूपान्तरण गर्ने पक्ष निकै चुनौतीपूर्ण छ । निजी विद्यालयको प्रभावका कारण बाल विकासका कार्यक्रमहरू यस कुराबाट प्रभावित भएका छन् । विद्यालय बाहिर अर्थात् समुदायमा आधारित बाल विकास केन्द्रहरूको सुसञ्चालनमा समुदायको सक्रिय सहभागिता जुटाउने कुरा निकै जटिल छ । बाल

विकास कार्यक्रममा जिम्मेवार निकायको किटानी गर्ने समस्या । क्षेत्र सबैको स्वामित्व कसैको नभएको जस्तो अवस्था रहेको छ । सहयोगी कार्यकर्ताको योग्यता कम छ र त्यही न्यून योग्यताका सहयोगी कार्यकर्ता टिकाउन पनि समस्या छ । बाल विकास केन्द्रका बाल बालिकाको टिकाटापन आम गरिबीसँग जोडिएको छ । अनियन्त्रित केन्द्र विस्तारले आवश्यक भएका ठाउँमा नपुरने अन्यत्र निष्क्रिय रहेन चुनौती थपेको छ । सहयोगी कार्यकर्ताका न्यून योग्यता र आवश्यक प्राविधिक सहायताको अभावमा गुणस्तरमा कमी रहेको छ । अधिकांश बाल विकास केन्द्रमा भौतिक पूर्वाधारको कमी छ । शैक्षिक सामग्रीको अभाव छ र विद्यालयमा आधारित केन्द्रलाई कक्षा १ भन्दा फरक बनाउन नसकिएको अवस्था विद्यमान छ । पूर्वप्राथमिक कक्षाका नाममा जथाभावी शिशु स्याहार केन्द्र, मन्टेश्वरी, नर्सरी केजी आदि नामका कार्यक्रम सञ्चालन तर अनुगमन तथा नियन्त्रणकारी संयन्त्रको विकास र परिचालनको समस्या रहेको छ ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

सबैका लागि शिक्षा २००४-२००९, मुख्य दस्तावेज, नेपाल सरकार, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, केशरमहल, काठमाडौं

ASIP, DoE,

Flash I Repirt 2010, DOE, Sanothimi, Bhaktapur

MOE, School Sector Reform Plan, 2009-2015

MTR SSRP, March 2012

Status Report, 2010, DOE, Sanothimi Bhaktapur

लेखसार

औपचारिक विद्यालय अवसर पाउन र पुग्न नसकेका साथै निरन्तर शिक्षाको आवश्यकता भएका समूहका लागि खुला शिक्षा प्रदान गर्न खुला विद्यालय सञ्चालनमा रहेका छन्। खुला विश्व विद्यालय सञ्चालनको तयारीमा रहेको छ। विभिन्न निकायहरूले खुला शिक्षा सञ्चालनका विविध प्रयासहरू गर्दै रहेका छन्। समयको परिवर्तनसँगै ज्ञानको क्षेत्रमा आउने विविधता, विस्तारित हुँदै रहेको ज्ञानको क्षेत्र, बदलिँदो मानवीय आकाङ्क्षा र आवश्यकताका साथै विविध कठिनाइका कारण औपचारिक शिक्षा प्राप्त गर्न नसकेका समूहलाई जुनसुकै स्थान र परिवेशमा रहेर शिक्षा आर्जन गर्न सघाउन खुला शिक्षा सान्दर्भिक माध्यम बन्दै आएको छ। खुला शिक्षामा पहुँच र समानता कायम गरी बढ्दो माग र आवश्यकतालाई पुरा गर्न सूचना तथा सञ्चार प्रविधि प्रयोग गरी शिक्षा र सिकाइका क्षेत्रमा भइरहने नवप्रवर्तनलाई व्यवहारमा अवलम्बन गर्न सकिन्छ। सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको क्षेत्रका उपलब्धि : रेडियो, टेलिभिजन, सिडी, डिभिडी, वेबसाइट, कन्फ्रेन्सिङ, स्मार्ट वबोर्ड, भर्चुअल कक्षा जस्ता प्रविधिको उपयोगबाट खुला शिक्षाको अवसरलाई व्यापक, पहुँच योग्य र सिकारु केन्द्रित बनाउन सकिन्छ। सरकारी एवम् निजी तथा गैर सरकारी क्षेत्रमा समेत शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधि उपयोगका विविध प्रयास र उपलब्धि रहेका छन्। यस लेखमा खुला शिक्षा तथा खुला विद्यालय सञ्चालनमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोगको अवस्था र सम्भावना सम्बन्धमा प्रकाश पार्ने प्रयास भएको छ।

मुख्य शब्द

दूर शिक्षा, खुला शिक्षा (Open Education), दूर तथा खुला शिक्षा, दोस्रो विद्यालयी अवसर (Second chance of schooling)

विषयवस्तु

सबैका लागि शिक्षाको सुनिश्चितताका आधारका रूपमा नेपालको संविधानमा शिक्षा पाउने मौलिक हकको व्यवस्था रहेको छ। जसबाट प्रत्येक व्यक्तिको पहुँचमा शिक्षा व्यवस्था गर्नु राज्यको दायित्व पनि हो। समयको परिवर्तन, विज्ञानका नयाँ नयाँ आविष्कार, सूचना प्रविधिको द्रुत विकास, बदलिँदो मानवीय रुचि, बजारको विस्तार, भूमण्डलीकरणको प्रभावका साथै राजनीतिक, सामाजिक, सांस्कृतिक पक्षभित्रका विविध सोच र प्रवृत्तिले ज्ञानको क्षेत्र विस्तार भएको छ। व्यक्तिको उमेर, पेसा, रुचि, क्षमता, आवश्यकता, समयानुसार फरक फरक ज्ञान, सिप, क्षमताको आवश्यकता पर्दछ। निश्चित स्थान, समय र विषयमा आधारित औपचारिक शिक्षाले सबैको आवश्यकता र चाहना पुरा गर्न सक्दैन। सिकारुको पहुँच, अवसर, समय, स्रोत लगायतका पक्षको सीमितता र प्रविधिको द्रुत विकासले दूर शिक्षा तथा खुला सिकाइका कार्यक्रम थप उपयोगी र महत्त्वपूर्ण बन्दै आएको छ।

सन् १८४० मा बेलायतबाट पत्राचारको माध्यमबाट सुरुआत भएको दूर शिक्षा वर्तमान समयमा सर्वाधिक आकर्षक र उपयोगी शिक्षाको आधार बन्दै आएको छ । व्यक्तिको जीवनको जुनसुकै उमेर र अवस्थामा समेत शिक्षाको आवश्यकता हुन्छ । शिक्षाले योग्यता, क्षमता, पहिचान र प्रभुत्व बढाउँछ । व्यक्तिको पहिचानका साथै जीवन निर्वाहका लागि समेत शिक्षा जीवनपर्यन्त आवश्यक छ । यसर्थ शिक्षा सबैका लागि निरन्तर आवश्यक छ । औपचारिक, अनौपचारिक वा अनियमित तवरले शिक्षा सञ्चार हुने गर्दछ । बदलिँदो समयसँगै ज्ञानको विस्तारित विषय क्षेत्र तथा व्यक्तिको रुचि, क्षमता र आवश्यकताका बढोत्तरीका आधारमा औपचारिकभन्दा अनौपचारिक वा अनियमित शिक्षाको महत्त्व बढ्दै गएको पाइन्छ ।

व्यवस्थापकीय दृष्टिले खुला तथा दूर शिक्षामा केही समानता समेत देखिन्छ । जुनसुकै समय, स्थानमा रहेर शिक्षा प्राप्त गर्ने अवसर खुला शिक्षा हो । यो औपचारिक वा अनौपचारिक हुन सक्छ । सिकने र सिकाउने व्यक्तिहरू दुई भिन्न भिन्न स्थान र समयमा बसेर विभिन्न श्रव्य, दृश्य, श्रव्य दृश्य जस्ता सामग्रीहरूको माध्यमबाट शिक्षा प्रदान गर्ने विधि दूर शिक्षा हो । दूर तथा खुला शिक्षा प्रक्रियामा पत्राचार माध्यमको उपयोगको परम्परागत पद्धतिमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिले व्यापक प्रभाव पार्दै रहेको छ । दूर तथा खुला शिक्षामार्फत कम लगानीमा ठुलो सङ्ख्याका सिकारुलाई शिक्षा प्रदान गर्न सकिन्छ । यसले सामाजिक ज्ञान र सञ्जाललाई मजबुत बनाउन सहयोग पुऱ्याउँछ । यसको सैद्धान्तिक आधारका रूपमा सिकारु केन्द्रित गति, रुचि र छनोटको आधारमा सिकाइ सम्भव रहेको र शिक्षाको समावेशी र सर्वव्यापी पहुँचको दार्शनिक आधारमा सबैका लागि शिक्षा र मौलिक अधिकारका रूपमा रहेको छ ।

दूर तथा खुला शिक्षालाई दोस्रो विद्यालयी अवसर (Second chance of schooling) पनि भनिन्छ । औपचारिक विद्यालय शिक्षा प्राप्त गर्नका लागि भौगोलिक, आर्थिक, सामाजिक कठिनाइका साथै सिकारुको रुचि, आवश्यकताका विविधतालाई सम्बोधन हुने गरी आधुनिक तौरतरिका, पद्धति, उद्देश्य, मूल्याङ्कन आदिको प्रयोगबाट सिकारुको स्वतन्त्र अध्ययनलाई प्रोत्साहित गर्दै सञ्चालन हुने शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया नै खुला तथा दूर शिक्षा हो । खुला तथा दूर शिक्षा सञ्चालनमा निश्चित स्थान, समय, विधिभन्दा पनि खुला र स्वतन्त्र रूपमा स्वअध्ययन, सम्पर्क, पत्राचार, सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोग जस्ता विधि तथा प्रविधिको प्रयोगको आवश्यकता र अपरिहार्यता रहन्छ । सिकारुका रुचि, आवश्यकताका साथै समसामयिक विषय वस्तुको उपलब्धता, सञ्चारका आधार र पहिचान एवम् प्रभावकारिताका साधनको उपयोगबाट खुला तथा दूर शिक्षा व्यवस्थित हुन सक्छ ।

दूर तथा खुला शिक्षाको विकासलाई प्रक्रिया र प्रविधि प्रयोगका आधारमा विभिन्न पुस्ता (Generation) मा वर्गीकरण गरिएको छ । Taylor (2001)

१. पहिलो पुस्ता : Correspondence mode- मुद्रित सामग्रीको प्रयोग जसअन्तर्गत पत्राचार, लिखित विषय वस्तुको अध्ययन, शिक्षण
२. दोस्रो पुस्ता : Multimedia mode- मुद्रित लगायत श्रव्य, दृश्य, श्रव्य दृश्य सामग्रीको प्रयोग
३. तेस्रो पुस्ता : Telelearning mode- रेडियो, टेलिभिजन, कम्प्युटर जस्ता सिकारु र शिक्षक भिन्न स्थानमा रहेर पनि शिक्षण सिकाइ गर्न सकिने साधनको उपयोग

४. चौथो पुस्ता : Virtual classroom- अप्रत्यक्ष भेटघाट, अन्तरक्रियाबाट सिकाइ हुने माध्यमको उपयोग

५. पाचौँ पुस्ता : Online education- सिकाइ सामग्रीलाई स्वचालित र अनुकूल रूपमा उपयोग गर्न सकिने आधार यसमा intelligent flexible learning model को प्रयोग हुन्छ ।

सन् १८४० मा बेलायतमा पत्राचार शिक्षाको सुरुवातपश्चात् श्रीलङ्का, भारत, बङ्गलादेश, चिन, जापान लगायतका देशहरूमा खुला विश्व विद्यालयको सञ्चालनसँगै शिक्षाको समतामूलक पहुँच, निरन्तर शिक्षा, विविध आवश्यकताको शिक्षा व्यवस्थापनमा खुला शिक्षा पद्धति आवश्यक र अपरिहार्य देखिन थाल्यो र यसबाट संसारभर खुला शिक्षाले व्यापकता पाएको देखिन्छ ।

सन् १९५७ (२०१४) मा कलेज अफ एजुकेसनको प्रौढ शिक्षा शाखाबाट युवाहरूका लागि प्रसारित शैक्षिक रेडियो कार्यक्रम नै नेपालमा खुला तथा दूर शिक्षा पद्धतिको प्रारम्भिक प्रयास मानिन्छ । यसपछि पत्राचारको माध्यमबाट शिक्षक तालिम, सन् १९७८ (२०३५) को रेडियो शिक्षा शिक्षक तालिम आयोजना, १९८० (२०३७) मा सेवाकालीन प्राथमिक शिक्षकका लागि रेडियोबाट 'बी लेभल' तालिम सामग्री प्रसारण, वि.सं. २०४५ देखि रेडियो शिक्षा शिक्षक तालिम आयोजनाले दूर शिक्षा विधिमाफत प्राथमिक शिक्षक तालिम सञ्चालन जस्ता कार्यक्रम र प्रयासहरू खुला तथा दूर शिक्षा सञ्चालन एवम् व्यवस्थापनका महत्त्वपूर्ण आधारहरू हुन् ।

राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०४९ मा उल्लेख भएअनुसार खुला तथा दूर शिक्षा प्रणालीलाई व्यापकता दिने उद्देश्यले वि.सं. २०५० मा दूर शिक्षा केन्द्रको स्थापना भयो । नेपालले नवौँ पञ्चवर्षीय योजनादेखि आवधिक योजनामा औपचारिक रूपमा खुला शिक्षाको अवधारणा अगाडि ल्याएको हो । वि.सं. २०६१ देखि दूर शिक्षा केन्द्रले शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रान्तर्गत दूर शिक्षा तथा खुला सिकाइ महाशाखाका रूपमा दूर शिक्षा तथा खुला सिकाइ कार्यक्रमको नियमन, सञ्चालन र व्यवस्थापन गर्दै रहेको छ । वि.सं. २०६३ मा अनौपचारिक शिक्षा नीति लागु भएपछि अनौपचारिक प्रौढ विद्यालय (प्रौढ गृहिणी विद्यालय) का रूपमा आधारभूत र माध्यमिक तहका कार्यक्रम सञ्चालन भएका छन् भने निम्न माध्यमिक र माध्यमिक तहको खुला विद्यालय कार्यक्रम सञ्चालन भएका छन् । उच्च माध्यमिक तहमा खुला विद्यालय सञ्चालन सम्बन्धी निर्देशिका स्वीकृत भई कार्यक्रम सञ्चालनको चरणमा रहेको छ भने उच्च शिक्षातर्फ त्रिभुवन विश्व विद्यालयअन्तर्गत खुला तथा दूर शिक्षा केन्द्र स्थापना भई खुला उच्च शिक्षा कार्यक्रम सञ्चालनको तयारीमा रहेको अवस्था छ । केही संस्थाले भारतमा स्थापना भएका खुला विश्व विद्यालय तथा खुला विद्यालयमाफत सम्बन्धन लिएर कार्यक्रम सञ्चालन गरिरहेका छन् ।

दूर तथा खुला सिकाइका लागि पत्राचार शिक्षा, स्वतन्त्र अध्ययन, सम्पर्क कक्षा, आत्म शिक्षण, सिकारु केन्द्रित, कार्यस्थल अनुभवमा आधारित, सिकाइमा लचकता, सूचना तथा सञ्चार प्रविधिमा आधारित शिक्षण र सिकाइ, अनलाइन सिकाइ जस्ता मोडलहरू प्रयोगमा रहेका छन् ।

खुला शिक्षा कार्यक्रम सञ्चालनमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोग अत्यन्त आवश्यक र सान्दर्भिक देखिन्छ । बदलिँदो व्यस्त जीवन शैली, विज्ञान र प्रविधिको विकासले ज्ञान र सूचनाको क्षेत्रमा भएको

व्यापक विस्तार, विश्वव्यापीकरणको प्रभावस्वरूप विविध ज्ञान, सिपको आवश्यकता र उपलब्धता जस्ता पक्षहरूका कारण निश्चित दायराभित्र लिइने, दिइने र खोजिने शिक्षा अधुरो र अपुरो हुन सक्छ । फराकिलो परिवेशमा आफ्ना रुचि, क्षमता र आवश्यकता परिपूर्तिका साथै बदलिँदो सामाजिक, प्राविधिक, वैज्ञानिक परिवेशसँगको साक्षात्कार हुन खुला र व्यापक ज्ञान भण्डारका रूपमा रहेको सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोग सान्दर्भिक र अपरिहार्य नै देखिन्छ ।

अनौपचारिक शिक्षा नीति २०६३ ले खुला विद्यालयमार्फत विद्यालय तहको समकक्षी शिक्षा उपलब्ध गराउने, खुला विश्व विद्यालयमार्फत उच्च तहको समकक्षी शिक्षा उपलब्ध गराउने, विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम (२०६६-७२) ले लचिला विद्यालयको विस्तार, पिछ्छडिएका बाल बालिकाका लागि निःशुल्क वैकल्पिक शिक्षाको प्रावधान, तेरौँ योजना (२०७०/७१ - २०७२/७३) ले निःशुल्क अनिवार्य आधारभूत शिक्षामा पहुँच विस्तार गर्न वैकल्पिक शिक्षाका कार्यक्रमहरूलाई व्यवस्थित र समन्वयात्मक ढङ्गले कार्यान्वयन गरिने, मानित विश्व विद्यालय, खुला विश्व विद्यालयको अवधारणालाई प्रोत्साहित गर्ने, दूर शिक्षा/खुला सिकाइ कार्यक्रम सञ्चालन सम्बन्धी निर्देशिका, २०६३ (चौथो संशोधन २०७२) ले विद्यालय तहको शिक्षाबाट वञ्चित समूहलाई कक्षा ६-१२ सम्मको विद्यालयीय शिक्षा खुला विद्यालयमार्फत प्रदान गर्ने, सबैका लागि शिक्षा राष्ट्रिय कार्ययोजना २००१-२०१५ ले सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्यहरूको प्राप्तिका लागि र आजीवन सिकाइको अभिवृद्धिका निमित्त खुला सिकाइका अवसरहरूको सिर्जना गरिने, नेपालमा विद्यालय शिक्षाका लागि राष्ट्रिय पाठ्यक्रमको प्रारूप, २०६३ ले अनौपचारिक रूपबाट शिक्षा हासिल गरेका तर प्रमाणित हुन नसकेका र औपचारिक शिक्षा (विद्यालय शिक्षा) मा समावेश हुन इच्छुक व्यक्तिलाई उनीहरूको शैक्षिक अवस्थाको प्रमाणीकरण गरी निर्दिष्ट औपचारिक शिक्षाभित्रको कक्षामा प्रवेश गर्न पाउने अवसर खुला गरिने, विविध कारणबाट शैक्षिक अवसर प्राप्त गर्न नसकेका विद्यालय उमेर समूहका बाल बालिकाहरूलाई खुला शिक्षाको व्यवस्था गरी औपचारिक शिक्षा सरहकै विद्यालय शिक्षा लिन पाउने संस्थागत विकास गरी कार्यक्रमलाई योजनाबद्ध ढङ्गबाट सञ्चालन गरिने र राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०४९ र उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग २०५५ लगायत विभिन्न आयोगका प्रतिवेदनहरू र शिक्षा ऐन २०२८ तथा शिक्षा नियमावली २०५९ मा भएका व्यवस्थाहरू खुला तथा दूर शिक्षा सञ्चालनका नीतिगत आधारहरू रहेका छन् ।

शिक्षण सिकाइमा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिलाई माध्यम र विषय वस्तुका रूपमा प्रयोगमा ल्याइएको छ । (NCF 2063) विषयको रूपमा निम्न माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रममा ऐच्छिक विषयका रूपमा कम्प्युटर तथा अनिवार्य विषयका रूपमा पेसा, व्यवसाय र प्रविधि शिक्षा समावेश गरिएको छ । (निम्न माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०६९) । माध्यमिक तहमा कम्प्युटर शिक्षालाई ऐच्छिक विषयका रूपमा राखिएको छ (माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम २०७१) । यसको अलावा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिलाई शिक्षण सिकाइको माध्यमका रूपमा प्रयोगका विभिन्न प्रयासहरू भएका छन् । जसअन्तर्गत ऋम्, म्ख्, रेडियो प्रसारण, टेलिभिजन प्रसारणका साथै वर्तमान समयमा इन्टनेट (वेबसाइट), मिडियो कन्फरेन्सिङ, वेब कन्फरेन्सिङ, Skype, Learning portal, Mobile application, Smart board, Virtual classroom जस्ता प्रविधिहरूको प्रयोग बढ्दै रहेको छ ।

खुला विद्यालय सञ्चालनका लागि निम्न माध्यमिक तहमा निर्धारित औपचारिक शिक्षा पाठ्यक्रम (कक्षा ६-८) को ३ वर्षे विषय वस्तुलाई संश्लेषण गरी २ वर्षमा सकिने गरी तयार गरिएको छ । दैनिक २ घण्टाका दरले हप्ताको ६ दिन वर्षभर नै कक्षा सञ्चालन गर्ने गरी अध्यापन गर्ने र अन्य समय सिकारु आफैले पाठ्य सामग्री र सन्दर्भ सामग्रीको अध्ययन गरी तोकिएको सिकाइ उपलब्धि प्राप्त गर्नुपर्ने हुन्छ । यसैगरी माध्यमिक तहको पाठ्यक्रम (कक्षा ९-१०) को २ वर्षे विषय वस्तुलाई संश्लेषण गरी १ वर्षमा सकिने गरी तयार गरिएको छ । वर्षभरमा ७ पटक ५/५ दिनका दरले प्रतिदिन ५ घण्टा जम्मा १७५ घण्टा सम्पर्क कक्षामा अध्ययन, छलफल तथा प्रयोगात्मक कार्य गरी अध्यापन गर्ने र बाँकी समय स्वअध्ययन गरी माध्यमिक शिक्षा उत्तीर्ण परीक्षामा सहभागी हुन सक्ने व्यवस्था गरिएको छ । उच्च माध्यमिक र उच्च शिक्षामा पाठ्यक्रम, पाठ्य वस्तु र शिक्षण विधि तथा प्रक्रिया तय हुँदै रहेको अवस्था छ । यस प्रकारको खुला शिक्षा कार्यक्रममा नियमित पाठ्य सामग्री अध्ययन, कक्षामा उपस्थिति, शिक्षकसँगको छलफल, अन्तरक्रिया कम हुने तर तोकिएको सिकाइ उपलब्धि हासिल गरी औपचारिक शिक्षामा सहभागी भएका विद्यार्थी सरह एकै प्रकारको परीक्षामा सहभागी हुनु चुनौतीको विषय बनेको छ । तसर्थ खुला शिक्षा कार्यक्रममा सहभागी विद्यार्थीको सिकाइका लागि सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको उपयोग ज्यादै उपयोगी हुनसक्ने यथार्थलाई नकार्न सकिन्न । शिक्षा मन्त्रालय र अन्तर्गतका निकायबाट (विशेषतः शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र) बाट तयार भएका सचेतनामूलक श्रव्य, श्रव्य दृश्य सामग्री, औपचारिक विद्यालयका पाठ्य पुस्तकमा आधारित अभ्यास पुस्तक र स्वअध्ययन सामग्री, वेबसाइटमा रहेका अध्ययन सामग्रीहरू, Students learning portal, Mobile application, शैक्षिक सत्र २०७३ बाट सुरुवात हुँदै गरेको Virtual class जस्ता सूचना तथा सञ्चार प्रविधिमा आधारित प्रविधि र सामग्रीको प्रयोगबाट खुला शिक्षा सञ्चालनमा शिक्षकलाई सहजीकरण गर्न र विद्यार्थीले उपयोग गर्न सक्ने अवस्था विद्यमान रहेको छ ।

Open education is a collective term to describe institutional practices and programmatic initiatives that broaden access to the learning and training traditionally offered through formal education systems. The qualifier "open" of open education refers to the elimination of barriers that can preclude both opportunities and recognition for participation in institution-based learning. One aspect of openness in or "opening up" education is the development and adoption of open educational resources. ([https://en.wikipedia.org/.../Open education](https://en.wikipedia.org/.../Open%20education))

परम्परागत सिकाइ तथा प्रशिक्षण पद्धतिलाई फराकिलो बनाउँदै पहुँचलाई व्यापक बनाउन गरिने संस्थागत र कार्यक्रमिक प्रयासहरू नै खुला शिक्षा हो ।

आधुनिक तौरतरिका, पद्धति, उद्देश्य, मूल्याङ्कन आदिको प्रयोगबाट सञ्चालन गरिएको शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया, सिकारुको स्वतन्त्र स्वअध्ययनबाट सिकने सिकाइ, औपचारिक रूपमा विद्यालय शिक्षा प्राप्त गर्नका लागि भौगोलिक विकटता, समय अभाव, आर्थिक अभाव, उमेर, रुचि र आवश्यकता आदिका कारण शिक्षा प्राप्त गर्न नसकेका व्यक्तिहरूको आवश्यकता तथा रुचिअनुरूपको शिक्षा प्राप्तिका लागि गरिएको व्यवस्था, औपचारिक नीति नियम र बन्धनभन्दा केही स्वतन्त्र, सीमित पूर्वाधार र पूर्व शैक्षिक अनुभवका

आधारमा शिक्षा लिने प्रक्रिया, दूर शिक्षा तथा खुला सिकाइलाई दोस्रो विद्यालयीय अवसरका रूपमा व्यक्तिका विविध आवश्यकता परिपूर्तिका लागि पत्राचारबाट आवश्यक ज्ञान, सिपको प्राप्ति गर्न भएको प्रयासलाई सञ्चारका माध्यमको उपयोग र प्रविधिको विस्तारले सहज र व्यापक बनाउँदै लगेको पाइन्छ । विसौ शताब्दिको उत्तरार्धदेखि सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको व्यापकतासँगै दूर तथा खुला शिक्षा बढी सान्दर्भिक भएको र यसको उपयोगबाट प्रभावकारी शिक्षा व्यवस्थापनमा महत्त्वपूर्ण फड्को मारेको छ ।

निष्कर्ष

नागरिकको मौलिक हकका रूपमा रहेको शिक्षाको अवसर र पहुँच समान रूपमा सबै नागरिकमा उपलब्ध गराउने महत्त्वपूर्ण आधार खुला शिक्षा हो । एक्काइसौँ शताब्दीको विश्वव्यापीकरण र खुला समाजको सन्दर्भमा ज्ञानको क्षेत्रको विविधतालाई सूचना सञ्चार प्रविधिको माध्यमबाट विविध आवश्यकता, चाहना र क्षमताका सिकारूमा उपलब्ध हुने उपयुक्त वातावरण सिर्जना गर्नमा खुला सिकाइ पद्धति अति उपयोगी हुने देखिन्छ । खुला शिक्षालाई थप प्रभावकारी र पहुँच योग्य बनाउन आधुनिक सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको अधिकतम र व्यवस्थित उपयोग गर्न सकिने प्रशस्त सम्भावनाहरू देखिएका छन् । खुला शिक्षा व्यवस्थापनमा संलग्न खुला विद्यालयहरूले विविध पेसा, व्यवसाय एवम् भौगोलिक, सामाजिक परिवेशमा रहेका विद्यार्थी एवम् सिकारूहरूका लागि सूचना तथा सञ्चार प्रविधिका उपलब्धि र अवसरहरूको उपयोग अपरिहार्य रहेको छ ।

सन्दर्भ सूची

खुला शिक्षा र शिक्षामा सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोग सम्बन्धी विभिन्न फुटकर लेख रचनाहरू ।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, खुला विद्यालय सञ्चालन सम्बन्धी कार्यान्वयन पुस्तिका, २०६७, सानोठिमी, भक्तपुर

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, माध्यमिक तहको खुला विद्यालय सञ्चालन सम्बन्धी अभिमुखीकरण तालिम पुस्तिका, २०६७, सानोठिमी, भक्तपुर ।

<https://en.wikipedia.org/.../Open education>

लेखसार

प्रस्तुत लेखमा अनुगमनको उद्देश्य अविश्वास र द्वन्द्व बढाउने होइन (Bhola, 2006; Tsui, 2014) । सामीप्यता विकास गर्ने, कमी कमजोरी पहिचान गर्ने, साझा प्रयास र सुधारमा दुवै पक्ष लागिपर्ने र रमाउने प्रक्रिया (Abrahams, 2007) हो । तथापि हाम्रो अभ्यास संस्कार र संस्कृतिमा यो अवस्था आइपुग्न अझै केही समय लाग्ने देखियो भन्ने आफ्नो निचोड यसमा पङ्क्तिमा प्रस्तुत भएको छ । लेख (Article) व्यावसायिक शिक्षा तथा तालिम अभिवृद्धि परियोजनाबाट सञ्चालित व्यावसायिक सिप सम्बन्धी ३ महिने (३९० घण्टे) तालिमको अनुगमनमा आधारित छ । अनुगमन पङ्क्तिकारको रुचिको शब्द होइन । अवलोकन, सिकाइ र सहजीकरण यी तिन शब्दावलीलाई आधार बनाएर सिकाइलाई केन्द्रित विषय बनाउँदा अन्तरभूत (Insight) गरिएको कुरा यसमा छ । तराईका पाँच जिल्ला (चितवन, मकवानपुर, रौतहट, पर्सा, र बारा) मा सञ्चालित खाना पकाउने, विद्युत वायरिङ, सिलाइ कटाइ, मोबाइल मर्मत, सुरक्षा गार्ड, पशु सहायक जस्ता विविध पेसा र व्यवसायका तालिम अवलोकन र छलफलबाट प्राप्त सूचना र अनुभूति प्रतिविम्बित गर्ने प्रयास यसमा गरिएको छ । अनुगमनका क्रममा अप्रत्यक्ष सिकाइ राम्रैसँग हुदो रहेछ भन्ने आधार यसमा छ । अनुगमनको अर्थ र परिभाषा यसको बदलिँदो अभ्यास समेत चर्चामा छ । अनुगमनका तिन उपयोगवादी सिद्धान्त (Trust, Semi trust and Distrust) कसरी व्यवहारमा लर्गिँदो रहेछ भन्ने चर्चा भएको छ । हाम्रो संस्कारमा घरमा खाना पकाउने महिला दक्ष हुने । होटेलमा कुकको तालिम लिएका महिला राख्न नचाहने जस्ता अनुभवको प्रतिविम्बन पढ्दै जाँदा यसमा पाइन्छ । सिकने अवसर धेरै पक्षबाट मिले पनि आफ्नो योगदान तालिममा हुन नसकेको महसुस र कारण खुलेको छ ।

१. विषय वस्तुको उठान

मुलुकको विकास र उन्नतिका लागि प्राविधिक तथा व्यावसायिक शिक्षा, तालिम र सिपको भरपुर आवश्यकता भएको कुरा अध्ययन र अनुसन्धानका दस्तावेज र नीतिगत दस्तावेजहरूले औल्याएका छन् । व्यावसायिक शिक्षा तथा तालिम अभिवृद्धि परियोजना (EVENT) विश्व बैङ्कको सहयोगमा शिक्षा मन्त्रालयले जुन ३०, २०११ (असार १५, २०६८) देखि कार्यान्वयनमा ल्याएको हो । शिक्षा मन्त्रालयबाट सञ्चालित मुलुकका ७५ हजार युवा युवतीलाई व्यावसायिक शिक्षा तथा सिपमूलक शिक्षा तथा तालिम प्रदान गरी यस क्षेत्रमा उत्पादकत्व बढाई मुलुकमा रोजगारी र गरिबीको अवस्थालाई सम्बोधन गर्ने अभिप्रायले स्थापित परियोजना हो । आगामी २०७४ को असारसम्ममा यसको अवधि सकिँदै छ ।

यसका प्रमुख चार काम (कम्पोनेन्ट) थिए । जसमा पहिलो, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद् (सिटिइभिटी) को सबलीकरण । दोस्रो, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद्का आङ्गिक एवम् सम्बन्धन प्राप्त संस्थाहरू, सामुदायिक संस्थाहरू र एनेक्स स्कूलहरूले प्रदान गर्ने प्राविधिक प्रवेशिका

र डिप्लोमा स्तरको प्राविधिक शिक्षा सुदृढीकरणमा यस सहयोग गरिरहेको छ । तेस्रो, छोटो अवधिको व्यावसायिक तालिमलाई सहयोग र पूर्व सिकाइलाई मान्यता दिने कममा सहयोग गर्नु हो । चौथो, परियोजना व्यवस्थापन, अनुगमन र मूल्याङ्कन चौथो कम्पोनेन्ट हो ।

परियोजना अवधिमा (हालसम्म) विद्यार्थीलाई छात्रवृत्ति वितरण, प्राविधिक तथा व्यावसायिक विषय पठनपाठन गरिरहेका संथालाई कार्य सम्पादन र जोड कोषमा आधारित अनुदान, प्राविधिक शिक्षा तथा व्यावसायिक तालिम परिषद् (CTEVT) को क्षमता विकासमा सहयोग, आफैं सिप सिकेकाहरूलाई सिप परीक्षण र प्रमाणीकरणका लागि निःशुल्क व्यवस्था, भौचरमा आधारित तालिम आदि कार्यक्रम सञ्चालन भएका थिए ।

हालसम्मको अवस्थामा यो एउटा सफल परियोजना मानिन्छ । विश्व बैङ्कले यसलाई उसले लगानी गरेकामध्ये एउटा सफल परियोजना (One of the successful projects within World Bank funded projects) भन्ने गरेको छ । लगानी, प्रक्रिया, उपलब्धि र प्रभाव सबै पक्षबाट परियोजना सफल देखिन्छ । जेजति लगानी (आर्थिक) गर्ने लक्ष्य थियो, त्यो सबै जसो भयो । परियोजना कार्यान्वयनका लागि सिप परीक्षक, सिप व्यवस्थापक, मुख्य प्रशिक्षक सहायक र नेतृत्व साध्य प्रशिक्षकको तालिम दिने गरी जे जति लक्ष्य राखिएको लक्ष्यभन्दा प्रगति राम्रो भयो । परियोजनाका चार ओटै कम्पोनेन्ट सुचारु रूपमा सञ्चालन भए । परियोजना अवधिमा लाभान्वित युवा ७५०० पुर्‍याउने भनिएकोमा एक लाख पुग्ने अनुमान छ । नतिजामा आधारित र भौचरमा आधारित छोटो अवधिका लागि महिलालाई सिपमूलक तालिम पूर्वको सिप परीक्षण छात्रवृत्ति सबै पक्षमा उपलब्धि लक्ष्यभन्दा राम्रो भई प्रगति उत्साहजनक भयो । छोटो अवधिको तालिम लिएका युवा युवतीको रोजगारमा (आयमूलक रोजगारी) संलग्नता ७०५ भन्दा माथि भएकाले परियोजना अत्यन्त उपलब्धिमूलक भन्न सकिन्छ ।

परियोजनाले यसरी सफलता पाउनुमा प्रमुख दुई कारण छन् । पहिलो परियोजनाको तथ्याङ्किय पद्धति (data base) प्रभावकारी हुनु । तथ्याङ्किय पद्धति वेबमा आधारित भई पारदर्शी हुनु । इभेन्टको यो पद्धति क्रम बद्ध, शृङ्खला बद्ध र व्यवस्थित छ । वैज्ञानिक छ । तालिम प्रदायक संस्थाले आफ्नो तथ्याङ्क आफैं प्रविष्ट गर्छन् । निश्चित समयसम्म सच्याउन, त्रुटि सुधार गर्न, परिवर्तन गर्न सक्छन् । समय सकिएपछि, इभेन्टको तथ्याङ्किय पद्धतिमा बस्छ । परियोजनाका अधिकार प्राप्त व्यक्तिले मात्र परिवर्तन गर्न सक्छन् । त्यही तथ्याङ्क नै पछि अनुगमनको आधारभूत सूचनामा रूपान्तरित हुन्छ । परियोजनासँग सम्बन्धित प्राय सबै सरोकारवालाका सूचना समेत यसमा अद्यावधिक गरिन्छ ।

परियोजनाको अर्को महत्त्वपूर्ण र सबल पक्ष त्रिपक्षीय अनुगमन संयन्त्र हो । जिल्ला शिक्षा कार्यालयका कम्तीमा अधिकृत स्तरका कर्मचारी वा सिटिइभिटीका प्रशिक्षक, रोजगार कोषका अनुगमन अधिकृत र तालिम प्रदायक संस्थाले कार्यक्रम अनुगमन गरेर साझा सहमति भएपछि मात्र सम्बन्धित सूचना इभेन्टको तथ्याङ्किय पद्धतिमा प्रविष्ट गरिन्छ । त्यस्ता सूचना सामान्यतया सार्वजनिक हुन्छ । गोप्य राख्नुपर्ने गोप्य नै रहन्छ ।

नतिजामा आधारित तालिम एउटा सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण कार्यक्रम हो । यहाँ यसैका विषयमा अनुगमनका दूर शिक्षा, २०७३

सूचना र अनुभवका आधारमा चर्चा गरिएको छ। यो कार्यक्रम सञ्चालन गर्न विभिन्न चरण पूरा गर्नुपर्ने हुन्छ। पहिला आशय पत्र (EOI) परियोजनामा पेस गर्नुपर्छ। निश्चित मापदण्डका आधारमा त्यसबाट छनोट भएका तालिम प्रदायक संस्थाहरूलाई आर्थिक र प्राविधिक प्रस्तावका लागि आह्वान गरिन्छ। त्यी प्रस्तावको मूल्याङ्कन पछि, सूचीकृत भएका (छनोटमा परेका) संस्थाहरूले निश्चित प्रक्रिया का आधारमा तालिम सञ्चालन गर्ने अनुमति प्राप्त गर्दछन्। परियोजना अवधिमा यस प्रकारको तालिम करिब ४५ हजारलाई दिई सकिएको छ। आर्थिक वर्ष २०७३/७३ मा मात्र ७ हजार ५ सय जना यो तालिमबाट लाभान्वित हुने छन्। यसका लागि जनाका ७६ ओटा तालिम दिने संस्था (परियोजनाको भाषामा तालिम प्रदायक संस्था) द्वारा ३० व्यवसायमा तालिम सञ्चालन गरिएको थियो।

२. अनुगमन के ?

अनुगमनको सरल परिभाषा भइरहेको कामको अवलोकन गरी सुधारका लागि पृष्ठपोषण दिनु। लगानी र उपलब्धि विचको अन्तर पहिचान गर्नु। सङ्कटको विन्दु पत्ता लगाई त्यसबाट हुने सम्भावित विचलन (Deviation) लाई वा भइसकेको विचलनलाई रोक्नु हो। उद्देश्य र उपलब्धिबिचको अन्तर (Gap) पहिचान गर्नु आदि। अनुगमनलाई अर्को पक्षबाट पनि हेर्ने गरिन्छ। के, कस्तो, कसरी, किन जस्ता प्रश्नको उत्तर खोज्दा अनुगमन हुन्छ। अनुगमनमा निर्धारित कार्यक्रम, बजेट र कार्य योजनाको आधारमा गर्नुपर्छ। आदि। नीतिको कार्यान्वयनको अवस्था पनि अनुगमन हो। अनुसन्धान र अध्ययन पनि अनुगमन हो र सरोकारवालाको गुनासो (आलोचना, विरोध, गुनासो र सुझाव) अनुगमनको अबल तरिका मान्ने चलन पनि छ।

मूल्य पहिचान र प्रचार प्रसार अर्थात् राम्रा कामको प्रयास गरी कमजोर पक्ष सुधार गर्ने कार्य र कमजोरी खोतली औल्याइदिने कार्य वा निर्देशन दिने कार्य र समझदारी, साभेदारी, सहकार्य, समन्वय जस्ता पक्ष हेर्ने कार्यलाई पनि अनुगमनका रूपमा हेर्ने गरिन्छ (Perrin, 2012; Studies, 2013)। स्थान विशेषका वा स्थानीय जिम्मेवारी, क्षमता र प्रयास थाहा पाई केन्द्रियतासँग मिलाउने उद्देश्य पनि हुन्छ। आर्थिक पक्ष, आधुनिक प्रविधि : सन्तुलित प्रयास, दाताको चासो, संस्कृतिसँगको मिलान आदि पक्ष पनि हेरिन्छ। ज्यादै संरचनाकृतदेखि पुरा/खुला अनुगमन हुन्छ। यी सबै पक्षको चर्चा पछि पङ्क्तिकारको तर्क, विचार र अनुभूति के हो भने उद्देश्य स्पष्ट भएर अनुगमन गर्नुपर्छ, अपेक्षित उपलब्धिको सापेक्षतामा अनुगमन गर्नुपर्छ।

३. अनुगमनको चुरो र मर्म

क्लिनिकल सुपरिवेक्षण अनुगमनको सूक्ष्म दृष्टिकोण हो। त्यसको पनि दुई तरिका छन्। प्राकृतिक (स्वाभाविक) वा दैनिक र सधैं जे काम हुन्छ। त्यसैको त्यसरी नै अनुगमन गर्ने। थहा दिएर नै वा नदिएर अवलोकन गर्ने र अवलोकन गरिन्छ। यो डाक्टरले विरामीको रोगका लागि पहिचान (Diagnosis) गरे जस्तो तरिका हो। यसले अनुगमनलाई प्राकृतिक बनाउँछ अर्थात् वास्तविकताको नजिक पुऱ्याउँछ। अनुगमन हुने संस्था वा व्यक्तिले पनि आफ्नो वास्तविक कमजोरी र सवल पक्ष थाहा पाउँछ। यो कार्य गर्न सामान्यतया अनुगमन गर्ने व्यक्ति र संस्था व्यावसायिक र संवेदनशील हुनुपर्छ। धेरै मुलुकले र संस्थाहरू

यस प्रकारको अनुगमनलाई महत्त्व दिँदैनन् तथापि आविष्कार र सिर्जना छिटो सुधार यसै प्रक्रियाबाट हुन्छ ।

अनुगमनको अर्को तरिका सूचना दिएर (Informed Monitoring) अनुगमन गर्नु हो र यसले अवस्थाको मोटामोटी जानकारी हुन्छ । अनुगमन गरिने संस्था र व्यक्तिले उपलब्ध गराएका सूचनाका आधारमा एउटा समझदारी विकास गर्नुपर्छ । अनुगमनको कमजोर पक्ष मानिए तापनि यसबाट हुने फाइदाहरू पनि छन् । अनुगमन हुन्छ भनेपछि अनुगमन हुने संस्था वा व्यक्तिले आफ्नो स्वःमूल्याङ्कन गरिसक्छन् र अवस्था देखाउन उत्सुक हुन्छन् । यो प्रक्रिया अन्तर्राष्ट्रिय रूपमा अभ्यासमा आउन थालेको छ । त्यसका लागि तिन ओटा दार्शनिक र सैद्धान्तिक पक्षले काम गरेको हुन्छ । त्यसको चर्चा तल गरिएको छ ।

४. अनुगमनका परिणाम उपयोगका सैद्धान्तिक आधार

विश्वासको सिद्धान्त (Theory of trust), अर्ध विश्वासको सिद्धान्त (Theory of semi-trust) र अविश्वासको सिद्धान्त (Theory of Distrust) । यसअनुसार अनुगमन गर्ने निकायले सूचक सहितको अनुगमन साधन निर्माण गरिन्छ । सो अनुगमन साधनका बारेमा अनुगमन हुने संस्था र अनुगमनकर्तालाई अभिमुखीकरण गरिन्छ । अनुगमन हुने संस्थाले निर्धारण गरिएको स्तरिकृत सूचकका आधारमा आफ्नो संस्थाको आफैँ मूल्याङ्कन गर्छन् । निश्चित पूर्णाङ्कमा कति प्राप्त भयो सो समेत अङ्कन हुन्छ । स्वःमूल्याङ्कनपछि प्राविधिक मूल्याङ्कन वा माथिल्लो निकायबाट अनुगमनका लागि अनुरोध गरिन्छ । सो अनुरोधअनुसार अनुगमन निकायका व्यक्ति वा प्राविधिकबाट अनुगमन गरिन्छ । अनुगमनपछि अनुगमन हुने निकाय, सोसँग सम्बन्धित सेवाग्राही एवम् सरोकारवालाको संयुक्त रूपमा मूल्याङ्कन नतिजाका हरेक पक्षमा छलफल हुन्छ । त्यसपछि मात्र मूल्याङ्कन प्रतिवेदन तयार गरी सम्बन्धित निकायमा बुझाउने काम हुन्छ ।

यसरी तयार गरिएको प्रतिवेदनलाई सार्वजनीकरण गरिन्छ । सो सार्वजनीकरण भएको प्रतिवेदनको माथि उल्लेख गरिए जस्तो तिन ओटा सिद्धान्तका आधारमा कार्यान्वयन हुन्छ भन्ने कुरामा विश्वास गरिन्छ । त्यहाँ तिन ओटै सिद्धान्तको छुट्टा छुट्टै स्पष्ट हुने गरी चर्चा गरौँ । पहिलो अर्थ विश्वासको सिद्धान्त । यसअनुसार मूल्याङ्कन सम्बन्धित संस्थाले आफैँ गर्छन् र सुधार गर्छन् । सार्वजनिक गरिएको प्रतिवेदनलाई रौँ चिरा विश्लेषण गर्छन् । स्केन्डेनिभिएन मुलुकमा यस प्रकारको अभ्यास निकै प्रभावकारी रूपमा भएको पढ्न पाइन्छ । यसलाई स्वमूल्याङ्कनको एउटा रूप हो भनिन्छ ।

दोस्रो, अर्धविश्वासको सिद्धान्त (Semi-trust Theory) । यस सिद्धान्तअनुसार अनुगमन हुने र गर्ने निकाय दुवैको प्रयास आवश्यक पर्छ । अर्थात्, पूर्ण रूपमा अनुगमन हुने निकाय संवेदनशील हुन भ्याउँदैन वा हुँदैनन् । समस्याका बारेमा प्रमाण र सूचनाका आधारमा औल्याउने वा जानकारी गराउने र समाधानका उपाय पहिल्याउने समाधानका लागि सहजीकरण गर्ने । समाधानको उपाय पहिचान गर्ने एक प्रकारको सूक्ष्म र वैज्ञानिक पद्धति हो । महसुस (realization) का आधारमा समाधान गर्ने प्रयास हुन्छ ।

तेस्रो, अनुगमनको तरिका प्राप्त सूचना र जानकारीको आधारमा अनुगमन गर्ने निकायले निर्देशन दिन्छ । निर्देशन बाध्यात्मक हुन्छ । कार्यान्वयन नगरेमा सजायको भागेदारसम्म हुन पर्ने अवस्था आउँछ । यसलाई

अनुगमनको कडा पक्ष (Hard aspect) भनिन्छ । विशेष गरी अफ्रिकन र अल्पविकसित मुलुकमा यस्तो अभ्यास हुने गरेको पाइन्छ ।

हामी कुन सिद्धान्त अवलम्बन गरेका रहेछौं । घटना वर्णनले पाठकले ठम्याउन पर्ला । अनुगमनका क्रमका केही पक्ष चर्चा गर्दा यसको गहिरो पहिल्याउन अलि सजिलो होला । अनुगमनका क्रममा सामग्री, सहभागी र प्रशिक्षक तथा तालिम केन्द्रको वास्तविक अवस्था हेरोस् भन्ने एउटा पक्ष पाइयो । तर ज्यादै कम । अपवाद जस्तो । हाजिर, पाठयोजना, शिक्षण सामग्री व्यवस्थित गरिदिएका छौं र गरेका छौं भन्ने दुई धार अनुगमनका क्रममा स्पष्ट देखिन्थ्यो । कति प्रतिशत स्वाभाविक र वास्तविक वातावरण हो र कति प्रतिशत, फिलिमिली हो हाम्रो जस्तो अनुगमनबाट गारो हुँदो रहेछ । यो अनुगमन कस्तो भयो त ?

५. तालिमको प्रत्यक्ष अनुभव

तालिम अनुगमनका क्रम चितवनको ट्रेनिङ सेन्टर नेपाल प्रालिबाट सुरु हुन्छ । तालिम प्रदायक संस्थाका त्यस तालिम केन्द्रका संयोजक (व्यवस्थापक) केही उत्सुक केही कतै अलमल परे जस्तो परिवेशमा हामीलाई स्वागत गर्दै आफ्नो कार्यालय र कोठामा राख्छन् र तालिम सुरु हुने समय १२ बज्ने केही समय बाँकी भएकाले हामीले तालिम केन्द्रको भौतिक अवस्था र तालिम सामग्रीको उपलब्धता र पर्याप्तता अवलोकन गर्ने क्रममा लाग्यौं । समय भएपछि प्रशिक्षक र व्यवस्थापकलाई अलग अलग राखेर नै तालिमका सहभागीसँग कुरा गरियो । क्रमशः प्रशिक्षकहरू र तालिम तथा रोजगार प्रदायक संस्थाका कर्मचारीसँग छलफल भयो । सकिएपछि बिदा हुने बेला अरुले कुरा गर्दै गर्दा तलका हरफ डायरीमा लेखेको पाइयो (फिल्ड नोट र डायरीको पानाबाट अनुगमन पछिको अनुभव (Feeling) ।

- सहभागीलाई तह दोस्रो (Level ii) को तालिम चाहियो रे !
- सबैजसो सहभागी (तालिम) त जागिरे जस्तो लाग्छ । हाम्रो तालिम रोजगार प्रवर्धन गर्ने । त्यसो भए यसले रोजगारीमा मूल्य थप (Value add) गर्ने कि, सिर्जना गर्ने कि, स्वजागिरका लागि प्रोत्साहन गर्ने ।
- सबैजसो तालिम त SLC पास जस्तो लाग्यो । यसलाई अलि बढी कोट्याइएन छ, ठिकै भयो । यसले भन ठुलो र चर्को समस्या ल्याउन सक्ने सम्भावना पनि थियो ।
- महिला एउटा पनि छैनन् र यो कुक (खाना पकाउने) तालिम र चाइनिज कुकको तालिम रे ! हाम्रा घरमा त अपवाद जस्तो मात्र हो महिलाले खाना नपकाउने
- एउटा सहभागीले त BBS पढेका रे, राम्रो सिक्न पाए ३ लाखसम्म खर्च गरेर आफ्नै होटल व्यवसाय चलाउने रे । राज्यको निःशुल्क तालिममार्फत
- प्रत्येक जिल्लाका यस प्रकारका फिल्ड नोटरडायरीको पानामा अनुभव (Feeling) का बुँदा छन् । धेरै राम्रा पक्ष छन् । केही तत्कालै सुधार गर्नुपर्ने पनि छन् । ती सबै यहाँ उल्लेख गरिएन ।

६. जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरूमा भएको छलफल

व्यावसायिक शिक्षा तथा तालिम अभिवृद्धि परियोजनाले जिल्लामा तालिम सम्बन्धी र अन्य इभेन्टका कार्यक्रममा समन्वयलाई प्रभावकारी गराउन जिल्ला शिक्षा अधिकारीको संयोजकत्व र अध्यक्षतामा तालिम

प्रदायक संस्था सिटिइभिटीका स्थानीय संस्था प्रमुख, जिल्ला शिक्षाको इभेन्ट फोकल व्यक्ति, जिल्ला महिला तथा बालबालिका कार्यालय प्रमुख, घरेलु कार्यालय प्रमुख आदि सहभागी रहने समितिको व्यवस्था छ । यो अनुगमन भ्रमणका क्रममा तिन ओटा जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरू (चितवन, मकवानपुर र रौतहट) को बैठकमा सहभागी हुने अवसर मिलेको थियो । चितवन जिल्लामा छलफलका क्रममा अभुत भएका विषय तल प्रस्तुत छ । (फिल्ड नोट र डायरीको पानाबाट जस्ताको तस्तै)

चितवन

- समिति खासै सक्रिय भए जस्तो लागेन । जिल्ला शिक्षा कार्यालयको मुख्य काम (Core Function) मा नपर्ने/र नपरेकाले त्यसो भएको होला/अर्थात् आत्मसात गरेको अवस्था छैन ।
- इभेन्टका कार्यक्रमका बारेमा Focal Person र CTEVT को प्रतिनिधि बाहेकलाई कम जनकारी भएको पाइयो ।
- भएका र चलेका परियोजनाहरूमध्ये राम्रो परियोजना भएको कुरा परियोजनाको जानकारी सहित यसका हालसम्मका उपलब्धि बताउँदा र छलफलमा ल्याउँदा घरेलु र महिला विकासका प्रतिनिधिहरू निकै उत्साहित देखिनुहुन्थ्यो, यसका बारेमा थप जनकारी लिनका लागि ।
- जिल्ला शिक्षा कार्यालयको बैठकमा जिल्ला शिक्षा अधिकारीको नेतृत्वमा सकभर सबै तालिम केन्द्र यथाशीघ्र अवलोकन गरी परियोजनाको सचिवालयमा प्रतिवेदन पठाउने भन्ने प्रतिबद्धता सहितको निर्णय, सिकाइप्रतिको उत्सुकता र जिम्मेवारी पुरा गर्ने प्रतिबद्धताका रूपमा लिन सकिन्छ ।

मकवानपुर

जिल्ला शिक्षा कार्यालय र रोजगार कोष (EF) का सम्बन्धित कर्मचारी कामको प्रगति देखाउन निकै उत्सुक जस्तो लाग्यो । जिल्ला शिक्षाका सम्पर्क व्यक्तिहरू (Focal Person) सोचेभन्दा बढी विषय वस्तुमा भिजे जस्तो लाग्यो ।

त्यस जिल्लामा तत्कालीन अवस्थामा तालिम सञ्चालन गर्ने सबै तालिम प्रदायक संस्थाको समेत उपस्थित रहेको सो बैठक निकै क्रियाशील र जिज्ञासापूर्ण थियो । प्रत्येक तालिम प्रदायक संस्था आफ्नो संस्थाको परिचय र कामका बारेमा सुनाउन निकै क्रियाशील र उत्सुक देखिनु रोचकपूर्ण थियो ।

सबैजसो तालिम प्रदायक संस्थाको अनुरोध र आशय इभेन्टको अनुगमन टिमले उनीहरूका तालिम हेरिदिउनु भन्ने अभिव्यक्तिलाई सकारात्मक रूपमा लिनुपर्छ ।

चितवनको जस्तै बैठकले जिल्ला शिक्षाको नेतृत्वमा एक पटक अभियानी अनुगमन गर्ने प्रतिबद्धता सहितको निर्णय सकारात्मक प्रयास भन्नुपर्छ ।

जिल्ला शिक्षाका अनुगमनकर्ताले तालिम चलेकै वेलामा तालिमका सहभागीलाई भेट गरी हौसला दिने गरिएको कुरालाई तालिम प्रदायक संस्थाले प्रशंसा गरे र भने सम्भव भए पटक पटक त्यस्तो होस हामिलाई सहज हुन्छ ।

रौतहट

तालिम सञ्चालन र विविध विषयमा जानकारी लिने उद्देश्यले केन्द्रीय र स्थानीय अनुभव समेत साटासाट गर्ने गरी सकभर धेरै जनाको सहभागिताको अपेक्षा गरेर बैठक राखिएको थियो । तालिम प्रदाएक संस्था, जिल्ला उद्योग र महिला विकास कार्यालय, EF प्रतिनिधि, EVENT, जिल्ला शिक्षा कार्यालय बैठकमा सिपमूलक तालिमको आवश्यकता, सम्भावना र गहिराइ पहिचान गर्ने काम भएमा प्रयास गरिएको थियो ।

अन्य जिल्लामा जिल्लाको सदरमुकाममा तालिम थुप्रेका छन् । तर रौतहटको सदरमुकाम गौरमा चलेको छैन । जान्ने जिज्ञासा थियो । छलफले निचोड दियो जिल्लाको दक्षिण भाग (जहाँ सदरमुकाम समेत पर्छ) मा तालिममा रुचि कम राख्छन्, मानिस निरक्षर बढी छन् र परम्परागत खेती किसानी गर्छन् । तालिमको आवश्यकता महसुस नै छैन । तालिममा आएमा पनि विचमा नै छाड्छन् । यस्ता अभिव्यक्ति बैठकमा भए । अन्य बैठकमा टिपोट गरिएका बुँदा तल छन् :-

- खास गरिव पहिचान गर्न गरिवी मन्त्रालयले गरेको सर्वेक्षणबाट गरिवीको परिचय पत्र दिने तयारी भइरहेको छ । त्यसैलाई आधार लिएर तालिम चलाउनुपर्छ ।
- RMA गर्ने समय थोरै भयो । राम्रोसँग ढुक्क भएर RMA गर्न पाए आवश्यक हुने सहभागी (Needy People) पहिचान हुन्छ ।
- यहाँको वास्तविकता बुझ्न र पहिचान गरी वास्तविक कार्यक्रम चलाउन तथ्य अध्ययन/अनुसन्धान गर्नुपर्छ ।
- जिल्लाको दक्षिण भेगमा तालिम बढी चाहिने तर रुचि गर्ने कम, कारण के ? त्योभन्दा पनि जटिल तालिममा सम्मानपूर्वक सहभागिता कसरी गराउने र परम्परागत जीवन शैली र पेशामा आधुनिकता कसरी ल्याउने, यही पक्ष नै सर्वाधिक महत्त्वपूर्ण हुन पर्छ । रौतहट (गौर) बैठक ।

७. हेल्विटासअन्तर्गत रोजगार कोष (EF) को सचिवालय पदाधिकारीसँगको सहकार्य र सिकाइ

तिन चार दिनको सहयात्रा, सहअनुगमन र सहकार्यक्रम रोजगार कोषका तिन जना साथी (कोषका टिम लिडर, अनुगमन प्रमुख र क्षेत्रीय संयोजक) सँगै थियौं । एउटै मोटर प्रायः जस्तो भयो । तालिम अवलोकनसँगै राति सुप्दाभन्दा बाहेक धेरै अनौपचारिक, अनियमित र औपचारिक कुराकानी भए । एउटा तालिम कार्यक्रम वा जिल्ला बैठक सकेपछि । अनौपचारिक वा औपचारिक समीक्षा भइहाल्यो । अनुगमन प्रमुखको ताकेको गोलीले हानेर भनेकै ठाउँमा लागे जस्तो धेरै नबोल्ने बोले पछि सबै कुरा विचार गरेर तथ्य र प्रमाणका आधारमा बोल्ने स्वभाव लोभ लाग्दो भयो (मेरा लागि यो सिकाइको पाठ भएको छ ।) हालका सूचना र विगतका अवस्था विचार गरी अवस्थाको अनुमान गर्ने ताकत उहाँमा देखिन्छ ।

रोजगार कोषका समूह प्रमुख (Team leader) को हँसाउँदै मुस्कराहटको शैलीमा बोल्ने बानी रहेछ । आफ्ना सबै पक्ष सहजै भन्ने (share गर्ने) स्वभावका कारण पनि अरूलाई सिकाइ हुने । उहाँसँगको सिकाइ जिज्ञासु स्वभाव (Learning Curiosity Nature) अर्को विशेषता जस्तो लाग्यो । कुनै विषय, प्रसङ्ग, कुराकानी सकेपछि सामान्यीकरण गर्न खोजी हाल्ने । त्यसो भए यसबाट हामीले यो बुझ्न पर्छ, होइन त ! भनिहाल्ने । आफूलाई अद्यावधिक गर्न खोज्ने, सुधारी हाल्न खोज्ने, कस्तो काइदाको बानी, तालिम

अवलोकन गर्न होस्, प्रणायम सिकन उहाँ कहिले पनि पछि हट्नु भएन ।

क्षेत्रीय संयोजकबाट कार्य क्षेत्रका धेरै कठिनाई, रमाइला विघ्न र बाधा का बारेमा जानकारी लिएर कार्य क्षेत्र (Field) को अवस्थालाई सामान्यीकरण गर्ने अवसर हामीलाई थियो । तालिम दिएका ठाउँ, प्रदायक संस्था, प्रशिक्षक एवम् जिल्ला शिक्षाका बैठक व्यवस्थापन जस्ता कामले उहाँलाई व्यस्त बनायो । यो पक्षमा हामी चुक्यौं ।

भनिन्छ प्रकृति, ईश्वर वा कसले, क ले, हामी सबैलाई एउटै क्षमता दिएको छैन । अर्थात् हामीले प्राप्त गरेका छैनौं । एकले अर्कोबाट सिक्दा उत्पत्तिवर्तित ज्ञान र अनुभव प्राप्त हुन्छ । भएको ज्ञान, सिप, क्षमता र अनुभवमा बढोत्तरी आउँछ । मलाई त्यस्तै भएको छ । मैले मेरा कुरा सुनाएँ, सुनें, मेरो अनुगमन गर्ने शैली र सिपमा मूल्य थप (ख्वगिभ बमम) भएको छ । सिपमूलक तालिमका सम्बन्धमा ज्ञान बढेको छ ।

ट. सिकाइ के भयो ? अनभूति (Insight) के प्राप्त भयो ?

तलका पाँच सिपमूलक तालिमका विषय क्षेत्रमा तत्कालीनभन्दा साविकमा मूल्य थप मात्र होइन नयाँ ज्ञान प्राप्त भएको अनभूति भएको छ :

- राज्य चाहिने खास रूपमा गरिबलाई हो । त्यसमा पनि निरपेक्ष गरिबीको रेखामुनि रहेकालाई तर त्यो वर्गको पहुँच हाम्रा कार्यक्रममा पुगे जस्तो लाग्दैन । रौतहटको अवस्था अन्तरभूत भएपछि, चिन्ता र छलफलको विषय पहिलिएको छ ।
- जुन संस्थाले तालिम सञ्चालन गर्छ, त्यो संस्थालाई द्रुत बजार सर्वेक्षण (Rapid Market Appraisal- RMA) गर्न दिन हुँदैन भन्ने मेरो तत्कालीन बुद्धि र विचार विनिर्माण (deconstruct) भयो । तालिमका सहभागी छनोट गर्दा (भौचर पद्धतिमा हामीले छनोट गरेका र नतिजामा आधारित तालिमका तालिम प्रदायक संस्थाले छनोट गरेका) गरिएको मिहेनत र कार्य क्षेत्र (Field) सँगको सामिप्यता (Attachment) हेर्दा, तालिम जुन संस्थाले दिने हो उनैले RMA गर्दा पो Reality नजिक आउला कि ? कुरो त्यो हो तालिम प्रदायक संस्था राम्रो छनोट गर्न सक्नुपर्नेछ ।
- यस्ता तालिम सञ्चालन गर्ने संस्था धेरै छन् । तर उपयुक्त संस्था पहिचान गर्न सक्नुपर्छ । संस्था पहिचान गर्ने बुद्धि र प्रक्रिया शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (ERO) बाट लिन सकिन्छ । त्यो संस्थाले एउटा संस्थाको उद्देश्य र सेवा पुर्‍याउन नैं गहिराइका आधारमा सयौं सूचकहरू विकास गरी परीक्षण गरिएका संस्थाको श्रेणीकरण (Ranking) गरिदिन्छ । हामीले पनि तालिम प्रदायक संस्थाको श्रेणीकरण गरेर यो वा यति अड्कभन्दा कम ल्याउनेलाई तालिम सञ्चालन गर्न नदिने नीतिगत व्यवस्था गर्न सकिन्छ ।
- जिल्ला शिक्षा अधिकारीको अध्यक्षतामा समिति छ । जिल्ला शिक्षा अधिकारीको ध्यान पुगेको छैन । ध्यान पुगे कार्यक्रम प्रभावकारी हुन्छ । निधो हो । ध्यान नपुग्नु स्वाभाविक हो । त्यो पदको मूल कार्य (Core Function) यो पर्दैन । यो विषयलाई मेरो दिमागले टुङ्गो लगाउन सकेन । थप छलफल र बहस आवश्यक पर्ला । Dilemma कै विषय भयो ।

- महिलाहरू होटेलमा कुक (cook) का रूपमा लिन गारो मान्छन् । हाउस वायरिड र सुरक्षा गार्डमा पनि महिलालाई लिन गारो मान्छन् रे । विडम्बना भनी, हाम्रो संस्कारको परिणाम घरमा भान्छे र चुलोको काम महिलाले गर्ने कुकमा हामीले नपत्याउने ।
- तालिम मेरो पूर्व अनुमानभन्दा राम्रो छ । त्यसमा शङ्का छैन । तर तालिमका सहभागीको योग्यता SLC भन्दा कम हुनुपर्ने, दुई जना प्रशिक्षक हुनुपर्ने, सहभागीको हाजिरी ९०% पुग्नुपर्ने, शैक्षिक र प्रयोगात्मक सामग्री, कामका बारेमा सिकाइ (OJT) जस्ता पक्षलाई सूक्ष्म दृष्टिले हेर्ने हो भने मापदण्ड पुग्न गारो छ । एक जना भुक्तभोगीले भने, 'अरू तालिम कागजमा थिए/इमेन्टको तालिम कक्षामा पुग्यो,' यदि त्यसै हो र यसैमा रमाउने हो भने ठिक छ । तर मेरो बुझाइ के छ भने साँच्चै नै व्यावसायिक (Professional) हुन धेरै गर्नुपर्ने छ । निकै धेरै मिहनत गर्नुपर्छ । सबैले, तालिम प्रदायकले, तालिम दिनेले, लिनेले र हामी जस्ता सतही अनुगमनकर्ताले ।

५. मेहनत र खोजी गर्नुपर्ने कुरा

विवेक चिम्बरले सन् २०१२ मा सोसियल क्यापिटल सम्बन्धी आफ्नो पुस्तकमा भनेको पाँच कुरा कार्य क्षेत्र अनुगमनकै क्रममा सम्झना भयो । उनका अनुसार (१) स्थानीय जीवन शैली र संस्कृतिसँग केन्द्रीय कार्यक्रम मिलाउन गारो छ किनकि केन्द्रीय बुझाइले स्थानीय जीवन शैली र संस्कृतिको मर्म बुझी समावेशी वा कमजोर वर्गका आवश्यकता पहिचान गर्ने कुरा चानचुने होइन । (२) स्थानीय कमजोर वर्ग सधैं टाठा बाठा र ठालुको चङ्गुलमा फसिरहेका हुन्छन् । (३) रैथाने बस्तीका समावेशीकरणले लक्षित गर्नुपर्ने वर्गको समिप्यता धर्ती हुन्छ । धर्ती नजिक पुगेर कार्यक्रम बनाउन धेरै दुःख र संवेदनशिलता चाहिन्छ । (४) त्यस्ता कमजोर वर्गको सम्बन्ध प्रकृतिसँग हुन्छ । प्रकृतिको नजिक पुगेर कार्यक्रम बनाउन त्यसरी नै प्रकृतिसँग नजिक हुने स्वभाव चाहिन्छ । जुन टालटुले केन्द्रीय कार्यक्रमको कल्पनाभन्दा बाहिरको कुरा हो । र (५) खास कमजोर वर्ग भनिने समूहमा पुर्‍याउन खोजिएका कार्यक्रम उनीहरूमा पुग्न स्थानीय व्यापारी, राजनीतिक कार्यकर्ता र ठालु वा सम्भ्रान्त (elites) को नजानिदो गठजोडले दिँदैन । अप्राकृतिक र अस्वाभाविक गठबन्धन तोड्न सहज छैन ।

गरिवीको रेखामुनिका मानिस, विदेशिन परेका अनुहार जस्ता र हाम्रो बोली, भाषण र नीतिमा सीमित विविधता (Diversity), समान पहुँच (Equitable Access) र सहभागिता (Participation) बिचको पुलसो के हो ? अधिकार, अवसर, सकारात्मक विभेदीकरण, सशक्तीकरण, दबिएको अवस्था (Domination), समावेशीकरण, पछिल्लोलाई अघिल्लोमा ल्याउने (Putting the last first), मागको सम्बोधन, आरक्षण, चेतना, कारण, मुल प्रवाहीकरण आदि हाम्रा नीतिगत दस्तावेजका बोली हुन् । परियोजना र गैर सरकारी राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय संस्था (I/NGO) का वेदका महावाणी जस्ता हुन् । यिनलाई प्रकृति निकट, रैथाने, धर्ती पुत्र र विदेशिन परेका निरश अनुहारसम्म पुर्‍याउने व्यावहारिक उपाय अवलम्बन गर्न आफैं धेरै कोसिस गर्नुपर्ने देखिन्छ । हामीमा व्यावहारिक दक्षता र निखार आउनुपर्छ ।

१०. निचोडको कुरो

अनुगमनको उद्देश्य अविश्वास र द्वन्द्व बढाउने होइन । सामिप्यता विकास गर्ने, कमजोरी पहिचान गर्ने, साझा प्रयास र सुधारमा दुवै पक्ष लागिपर्ने र रमाउने प्रक्रिया हो । तथापि हाम्रो अभ्यास संस्कार र संस्कृतिमा यो अवस्था आइपुग्न अझै केही समय लाग्ने देखियो ।

जहाँ २० जना सहभागी हुन पर्थ्यो र त्यहाँ सबै जसो सहभागी नियमित भएका छन् । सिलाइ सम्बन्धी तालिम (Tailoring) मा सबैलाई सिलाइ मिसिन छ । काँची छ । अभ्यास गर्न कपडा छ । आदि यस्तो अवस्थामा हामी जस्ता अप्राविधिकले भित्तिमितीको प्रतिशत गणना गर्न सकिएन तर तालिम निकै राम्रो रहेछ भन्ने सामान्यीकरण गर्न मन लाग्दो रहेछ । सोचेभन्दा त तालिम राम्रो रहेछ भनिँदो रहेछ । राज्यको धन पुगनुपर्ने मध्ये केहीमा त पुगे छ भन्ने आभूति पनि भयो । कुना काप्चा र गाउँमा समेत तालिम प्रदायक संस्था पुगेका छन् । हाम्रो अनुगमनका क्रममा गरेका कुरा दिएका निर्देशनले कति सकारात्मक असर गन्यो र पान्यो भन्न गाह्रो छ । तर तालिम प्रदायक संस्था र प्रशिक्षकले केही न केही योगदान अवश्य गरेका छन् । तालिमका क्रममा सिकारू (तालिम) ले सिक्ने क्रममा तयार गरेका कपडा आगतागी भएको त्यही जिल्लाको बस्तीमा लगेर आवश्यकताअनुसार छानेर लैजान गरेको प्रयास सुन्दा खुसी पनि लाग्यो । वास्तवमा काम त धेरै भएको छ । अरूका भन्दा राम्रै भएको छ जस्तो लाग्छ । तर साँच्चै व्यावसायिक (Professional) हुनु भने सकिएको रहेन छ । तालिम प्रदायक, तालिम दिने, लिने र हामी सबै जस्ता अनुगमन व्यावसायिक हुन धेरै मेहनत गर्नु छ । गरिएको छ । अझ गर्नुपर्छ, सहजै सकिन्छ । संवेदनशीलता, इमन्दारिता, सोचमा सार्वजनिक हित, प्रतिबद्धता जस्ता पक्षा बलियो हुँदै जाँदा स्वतः सम्बोधन हुँदै जान्छ । अनि मात्र हामी रैयाने, धर्ती पुत्र र विदेशिन परेका निरश अनुहार नजिक नजिक पुग्दै जाने छौं ।

References

- Abrahams, M.(2007). *Historical and emerging theoretical foundations for Monitoring and Evaluation in South Africa: Implications for practice*, University of Cape Town
- Bhola, H. (2006). *Prepared for the Education for All Global Monitoring :Approaches to monitoring and evaluation, Literacy for Life*. Paris : Commissioned through the UNESCO Institute for Education (UIE) .
- Perrin, B. (2012). *Linking monitoring and evaluation*. Interaction United Value for Global change & the Rockefeller Foundation .
- Studies, I. o. (2013). *Learning about Theories of Change for the Monitoring and*. Brighton : Institute of Development Studies.
- Tsui, J. H. (2014). *Monitoring and evaluation of policy influence and advocacy*. London: Shaping policy for development. (<https://www.interaction.org/sites/default/files/Linking%20Monitoring%20and%20Evaluation%20to%20Impact%20Evaluation.pdf>)

विषय प्रवेश

एक्काइसौं शताब्दी हरेक दृष्टिकोणबाट पृथक र प्रतिस्पर्धी रहेका कारणले हरेक व्यक्तिका लागि अवसर र चुनौतीले भरिपूर्ण छ । विकासका हरेक क्षेत्रमा दरिलो प्रतिस्पर्धा रहनुले समायोजित भई जीवन निर्वाह गर्नका लागि सोहीबमोजिमका सिपहरू जान्न र प्रयोग गर्न अपरिहार्य छ । तसर्थ शिक्षा क्षेत्रको भूमिका अझ बढी अहम् र महत्त्वपूर्ण बनेको छ । पृथ्वीमा बसोबास गर्ने व्यक्तिले हावा, पानी र खानाबिना बाँच्न सक्छु भन्नु र सूचना प्रविधिको प्रयोगबिना जीवन निर्वाह गर्छु भन्नु उस्तै कुरा हुन् । सूचना प्रविधिको एउटै साङ्गोमा बाँधिएर एक भएको आजको विश्वमा प्रविधिको प्रयोगबिना अबको जीवन कल्पना गर्न सकिँदैन । यस शताब्दीका लागि आवश्यक महत्त्वपूर्ण सिपहरूमा सूचना प्रविधिको भूमिका केन्द्रीय हुने हुँदा एक्काइसौं शताब्दीका ज्ञान, सिप सिकाउने शिक्षक स्वयम् पनि ती सिपहरूप्रति परिचित हुन आवश्यक मात्र होइन अनिवार्य शर्त हो ।

के हुन् एक्काइसौं शताब्दीका सिप ?

अर्थतन्त्रको विश्वव्यापीकरण, विविधतासहित एकअर्कासँग जोडिएको विश्व जनसङ्ख्या, द्रुततर गतिमा परिवर्तित प्रविधि नै प्रमुख कारण हुन् जसले गर्दा हरेक व्यक्ति तथा समाजमा नयाँ परिवर्तनको माग एवम् चुनौती थपिँदै गयो । बदलिँदो परिस्थिति तथा समयको मागबमोजिम शिक्षा क्षेत्रमा अझ बढी प्रभाव पर्न गयो र पुनर्विचारका लागि बाध्य बनायो (Saavedra & Opfer, 2012) । फलस्वरूप, partnership for 21st century skills नामक सङ्गठित संस्था नै गठन भयो र शिक्षा क्षेत्रलाई मुख्य केन्द्र मान्यो । तदनुसार, एक्काइसौं शताब्दीका सिप, सिकाइका माध्यम वा सिक्ने तरिका, शिक्षणका नविनतम कलाकौशल लगायत शिक्षा क्षेत्रका विविध आयामहरूका बारेमा उजागर, वकालत एवम् नेतृत्वदायी भूमिका निर्वाह गर्दै यसका लागि नयाँ framework तयार गर्‍यो (www.21stcenturyskills.org) । यस फ्रेमवर्क अनुसार आजका सिकारु ज्ञान तथा सिप दुवै क्षेत्रमा दक्ष हुन जरुरी छ र विगतमा पठन पाठन गरिँदै आएका मुख्य विषयहरूका अलावा यस शताब्दीका लागि आवश्यक सिपहरू हासिल गराउन interdisciplinary themes लाई सँगसँगै जोडेर लान जोड दिइएको छ । ती interdisciplinary themes हरू यस प्रकार रहेका छन् :

1. Global awareness

- यसअन्तर्गत विश्वव्यापी रूपमा उठ्ने गरेका समसामयिक मुद्दाहरूका बारेमा जानकारी राख्ने,
- सांस्कृतिक, धार्मिक, भाषिक विविधता भएका व्यक्तिहरूको जीवन शैली उनीहरूको मूल्य मान्यता आदिका बारेमा जानकारी राख्दै सहकार्य एवम् सिकाइका माध्यमबाट सुमधुर सम्बन्ध कायम गर्ने ।

2. Civic Literacy

अन्य मुलुक, त्यहाँको संस्कृति तथा अङ्ग्रेजी बाहेकका अन्य भाषाहरू र तिनको प्रयोग वारेमा जानकारी राख्ने,

- सरकारी काम, सरकारी कार्य प्रक्रियाका बारेमा जान्ने, राम्ररी बुझ्ने क्षमता राख्ने,
- उक्त जानकारीका आधारमा नागरिक समाजमा घुलमिल हुने एवम् नागरिक समाजको सामाजिक क्रियाकलापलाई सम्मान गर्ने,
- नागरिकको अधिकार, कर्तव्य र जिम्मेवारीका बारेमा बोध गर्ने,
- नागरिकको हैसियतले स्थानीय, राष्ट्रिय एवम् अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यास र कानुनका आधारमा पाउने अधिकार एवम् कानुनी प्रावधानहरूका बारेमा सुसूचित हुने

3. Financial, Economic, Business and Entrepreneurial Literacy

- आर्थिक गतविधि, अर्थतन्त्र र यसले समाजमा पार्ने प्रभावका बारेमा बुझ्न सक्ने,
- आफ्नो पेसागत छनोटका लागि जानकारी हुने,
- व्यावसायिक वृत्ति विकासका लागि आवश्यक सिप वृद्धि गर्दै उत्पादकत्व वृद्धि गर्ने,

4. Health literacy

- आधारभूत स्वास्थ्य तथा यस सम्बन्धी उपलब्ध सेवाहरूका बारेमा आवश्यक रूपमा सुसूचित हुने,
- उक्त सूचनाको उपयोग गर्दै स्वस्थ रहने र स्वास्थ्य सम्बन्धी निर्णय लिन सक्ने,
- शारीरिक तथा मानसिक स्वास्थ्य सम्बन्धी पूर्वसावधानीका उपायहरूका बारेमा बुझ्न सक्ने, सन्तुलित आहार, पोषण, व्यायाम, जोखिम न्यूनीकरण एवम् तनाव व्यवस्थापन गर्न सक्ने,
- आफ्नो तथा परिवारको स्वास्थ्यका बारेमा सचेत रहने,
- विश्वव्यापीकरणको प्रभावसँगै मानिसको आवत जावतमा आएको वृद्धिका कारण राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय जनस्वास्थ्य (public health) एवम् स्वास्थ्य सुरक्षा सम्बन्धी मुद्दाहरूका बारेमा जानकारी हुने ।

5. Environmental literacy

- वतावरणसँग सम्बन्धित पक्षहरू, जस्तै : मौसम तथा हावापानी, जमिन, खाद्यान्न, ऊर्जा एवम् इकोसिस्टमका बारेमा जानकारी भई सोहीबमोजिमको व्यवहार प्रदर्शन गर्ने,
- जनसङ्ख्या वृद्धि तथा विकास एवम् उपलब्ध स्रोत साधनहरूको उपभोग जस्ता पक्षहरूले समाजमा पार्न सक्ने प्रभावका बारेमा बुझ्न सक्ने,

- वातावरणसँग सम्बन्धित विविध पक्ष एवम् मुद्दाहरूका बारेमा खोज, विश्लेषण गर्दै उपयुक्त निर्णय लिई समस्या समाधान गर्न सक्ने,
- वातावरणीय चुनौतीहरूका सम्बन्धमा व्यक्तिगत वा सामूहिक रूपमा कार्य गर्ने, सहभागिता जनाउने र अरूलाई पनि प्रोत्साहित गर्ने

6. Visual literacy

विज्ञान तथा प्रविधिको ल्याएको चमत्कारको फलस्वरूप डिजिटल युगिन समयमा विद्यार्थीले सिक्ने तरिका र माध्यम पनि फरक हुने नै भयो। सिकाइको मान्यता सिकारूले सुनेरभन्दा पनि देखेर, प्रयोग गरेर, महसुस गरेर सिकेको सिकाइ दिगो र अर्थपूर्ण हुने गर्दछ। तसर्थ एक्काइसौं शताब्दीको सिकाइमा प्रयोग गरिने साधनहरू स्मार्ट हुन जरूरी छ। उदाहरणका लागि स्मार्ट फोन, डिजिटल क्यामेरा वा यस्तै स्मार्ट visual aids. Visual literacy को मुख्य सिद्धान्त भनेको learn to see, see to learn हो (P21 Framework Definitions, 2009 & Pacific policy research center, 2010)।

माथि प्रस्तुत गरिएका विधाहरू परम्परागत रूपमा शिक्षण गरिँदै आएका कोर (Core) विषयहरू, जस्तै: भाषा, विज्ञान, गणित, सामाजिक अध्ययन लगायतका विषयमा एकीकृत गर्दै अध्यापन गराउनुपर्ने विधाका रूपमा एक्काइसौं शताब्दीका लागि सिफारिस गरिएका हुन्। सूचना तथा प्रविधिको द्रुततर विकासले साँघुरिएको विश्वलाई अबका दिनमा भूगोल, भाषा, धर्म वा जातभन्दा Global Citizen को मान्यता स्थापित हुँदै आएको छ। तसर्थ, विश्वको जुनसुकै कुनामा रहेका विद्यार्थी भए पनि एक्काइसौं शताब्दीका लागि सिफारिस गरिएका ज्ञान, सिप, अभिवृत्ति तथा मूल्य मान्यता Global perspective बाट सोचिनुपर्ने सुझाइएको छ। माथि प्रस्तुत भएका ज्ञानका सामान्य क्षेत्र हुन् भने सिपका क्षेत्रहरू अब चर्चा गरिँदै छ।

१.१ एक्काइसौं शताब्दीका सिपहरू

हार्डवार्ड चेन्ज लिडरसिप ग्रुपका को डाइरेक्टर टोनी बागनरद्वारा सन् २००८ मा प्रकाशित पुस्तक the global achievement gap का अनुसार एक्काइसौं शताब्दीका विद्यार्थीमा जीवन निर्वाह (survival skills) का रूपमा आवश्यक पर्ने सात ओटा निम्न लिखित बमोजिमका सिपहरूमा जोड दिएका छन् :

- समालोचनात्मक चिन्तन तथा समस्या समाधान (critical thinking and problem solving)
- सहकार्य तथा नेतृत्व सिप (collaboration and leadership)
- तत्परता तथा समायोजन (agility and adaptability)
- जागरूक तथा व्यावसायिक दक्षता (Initiative and entrepreneurship)
- प्रभावकारी मौखिक तथा लिखित सञ्चार (effective oral and written communication)
- सूचनाको पहुँच तथा विश्लेषण (accessing and analyze information)
- उत्सुकता तथा परिकल्पना (curiosity and imagination)

(Wagner, 2008)

विश्वव्यापीकरणले ल्याएको प्रभाव संगसंगै चाहेर वा नचाहेर पनि एउटा मुलुक अर्को मुलुकसँग र एउटा समुदाय अर्को समुदायसँग जोडिएको छ । विकासका हरेक आयामहरू एकअर्कासँग अन्तरसम्बन्धित, परनिर्भर र आश्रित हुन बाध्य छन् । कुनै पनि मुलुक वा समुदाय एकल रूपमा अलग रहन सक्ने अवस्था नभएको कारणले पनि हरेक मुलुकले यस शताब्दीका लागि नयाँ सिप सहितको शैक्षिक ढाँचा कार्यान्वयनमा ल्याएका हुन् । यसरी एक्काइसौँ शताब्दीको शिक्षा प्रणाली लागु गर्नुपर्नेमा विज्ञहरू मुख्य तिन कारण रहेको जिकिर गर्दछन् । पहिलो कारण हो, economic and civic (Levy and Murnane, 2006) । त्यस्तै दोस्रो कारणमा एक्काइसौँ शताब्दीका सिपहरूको माध्यमबाट नागरिकमा उनीहरूको अधिकार र जिम्मेवारीको बोध गराउने अभ्यासका माध्यमबाट healthy society को निर्माण गर्ने (Boix-Mansilla and Jackson, 2011) र तेस्रो कारणमा globalization लाई मानिएको छ (Appiah, 2006; Osler and Vincent, 2002; Nussbaum, 2010) ।

त्यस्तै गरी द एसिया सोसाइटी र युएस काउन्सिल अफ चिफ स्टेट स्कुलले विश्वव्यापी सक्षमता (global competence) लाई एक्काइसौँ शताब्दीका लागि आवश्यक क्षमताको मुख्य आधार भएको औलाउँदै निम्न लिखितअनुसारको सक्षमता हुन जरुरी रहेको कुरा उल्लेख गरेको छ :

- तत्कालीन अवस्थामा आफू बसेको वातावरणभन्दा बाहेकको वातावरणको खोजी गर्ने,
- अरू व्यक्ति विशेष गरी अन्य मुलुक, समुदाय, भाषा भाषी एवम् धर्म संस्कृतिका व्यक्तिहरूको विचार एवम् अवधारणाको कदर गर्ने,
- आफ्नो विचारको प्रभावकारी रूपमा विविधता युक्त व्यक्तिहरूका सामु सञ्चार गर्न सक्ने,
- विद्यमान अवस्था तथा वातावरणमा सकारात्मक सुधार ल्याउन सक्ने । (Saveedra & Opfer, 2012)

२. एक्काइसौँ शताब्दीका शिक्षक र शिक्षणका तौर तरिकाहरू

विश्वव्यापीकरणले ल्याएको परिवर्तन र यसको मागअनुसार औपचारिक शिक्षालाई अनिवार्य रूपमा पुनरवलोकन गर्दै एक्काइसौँ शताब्दीका नयाँ तौर तरिकाबाट सिकाउन आवश्यक हुन्छ जसले गर्दा विश्वव्यापी चुनौतीलाई सामना गर्न सक्नु (Scott, 2015) । हामीले भोग्दै आएको आजको युग विविध कारणले पृथक मानिएको हुँदा विज्ञहरू भन्छन्, यस शताब्दीको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप विशेष गरी तिन कुरामा आधारित हुनुपर्दछ : personalization, participation and productivity (McLoughlin and Lee, 2008a as cited Scott, 2015) । यसबाट बुझ्नुपर्ने कुरा शिक्षकले विद्यार्थीलाई सिकाउनेभन्दा पनि सिक्ने तौर तरिका बताइदिने वा सिक्न मद्दत गरिदिने मात्र हो । त्यस्तै गरी विद्यार्थीले शिक्षकले दिएको निर्देशनको पालना गर्दै नयाँ ज्ञानको सिर्जना आफैं गर्दछन् र नयाँ कुरा निकाल्छन् । यस किसिमको शिक्षण रणनीतिले विद्यार्थीलाई वास्तविक संसारसँग आवद्ध भई परियोजना कार्य तथा समस्या समाधानमा आधारित भई सिक्ने सिकाउने कुरा/अख्तियार गर्दछ ।

एउटा अनुसन्धानले निकालेको निष्कर्षअनुसार एक्काइसौँ शताब्दीको शिक्षणका तौर तरिका र मूल्याङ्कनको मुख्य आधार चार ओटा क्षेत्रलाई मानिएको छ, जस्तै :

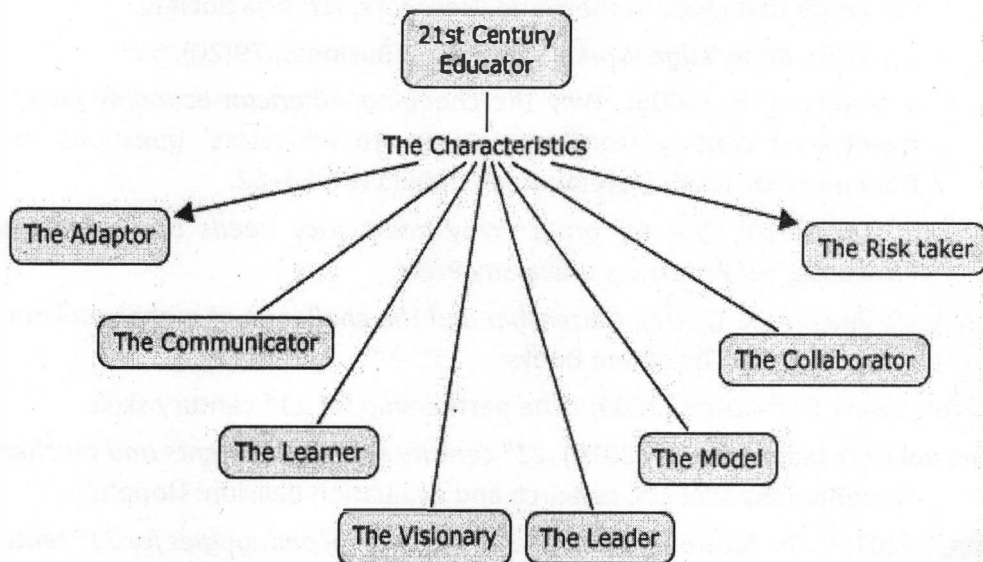
- ways of thinking : यसअन्तर्गत सिर्जनशीलता, समालोचनात्मक चिन्तन, समस्या समाधान, निर्णय र सिकाइ
- Ways of working : सञ्चार र सहकार्य
- Tools for working : सूचना तथा सञ्चार प्रविधि (ICT) र डिजिटल लिटरेसी
- Skills for living in the world : नागरिकता, जीवन र वृत्ति विकास, व्यक्तिगत तथा सामाजिक जिम्मेवारी । यस अनुसन्धानमा ६० ओटा संस्थाका २५५ जना अनुसन्धानकर्ताको संलग्नता रहेको थियो । यस्तै गरी यस शताब्दीका लागि सिकाइका ४ ओटा आयाम (Dimensions) का बारेमा पनि चर्चा गरिएको छ । जुन यस प्रकार छन् :
- ज्ञान : अवधारणा तथा अभ्यासलाई वास्तविक संसारसँग जोड्ने
- सिप : उच्च तहका सिपहरू (एककाइसौं शताब्दीका सिपहरू) जस्तै : 4Cs, creativity, critical thinking, Communication & Collaboration मा जोड दिने
- अभिवृत्ति : व्यवहार, मूल्य मान्यता एवम् नैतिकतालाई समेत प्राथमिकता दिने
- मेटा लेयर (Meta-Layer) : सिकाइका लागि सिक्ने तरिका जसका लागि अन्तरसम्बन्धित विषयवस्तु, व्यवस्थित सोचाइ जस्ता पक्षहरू समेटिने (Schleicher, 2012) ।

समग्रमा भन्नुपर्दा परम्परागत रूपमा प्रयोग हुँदै आएका शिक्षण विधि र शिक्षणका तौर तरिकाहरू डिजिटल प्रविधि र अनलाइन लर्निङसँगै व्यापक रूपमा परिवर्तन भइसकेका छन् । तसर्थ अबको सिकाइ ज्ञानमा मात्र सीमित रहन सक्दैन । यसकारण ज्ञान, सिप तथा अभिवृत्ति समेतको सन्तुलित सिकाइ आजको माग हो । यसका लागि शिक्षक जीवनपर्यन्त सिकारु हुन जरुरी छ अन्यथा एक्काइसौं शताब्दीका लागि जुध्न सक्ने सिकारु तयार गर्न सक्षम हुँदैनन् (21st Century Learning, 2009) ।

शिक्षण पेसा अँगाल्ने र प्रभावकारी शिक्षणका लागि तत्पर हुने हो भने हरेक शिक्षकले एक्काइसौं शताब्दीका शिक्षकका लागि निर्धारण गरिएको मापदण्ड पुरा गर्नु अपरिहार्य हुन्छ । नियमित अध्ययन, डिजिटल प्रविधिको प्रयोगकर्ताका रूपमा आफूलाई स्थापित गर्दै विद्यार्थी सहितको संलग्नतामा नयाँ ज्ञानको सिर्जना गर्नुपर्दछ (Wesch, 2009 । Skilbeck & Connell, (2005) भन्छन्, शिक्षकको पेसा सधैं चुनौतीले भरिएको हुन्छ किनकि समयले नियमित रूपमा परिवर्तनको फड्को मारिरहेको अवस्था हुन्छ र सोहीबमोजिम शिक्षकले आफूलाई प्रशिक्षित गर्दै लग्न सक्नुपर्दछ । सधैं नयाँ सोच, नयाँ तौर तरिका नियमित अध्ययन, नयाँ प्रयोग शिक्षकको पेसागत विकासका लागि अनिवार्य शर्त हुन् । अन्यथा शिक्षकले विद्यार्थीलाई ज्ञान तथा सिपमा आधारित समाजका लागि सक्षम, प्रतिस्पर्धी एवम् जागरुक नागरिकका रूपमा विकास गर्न सक्ने छैनन् ।

शिक्षक ज्ञानका कर्मी हुन्, शिक्षक र ज्ञानबिच एकअर्कासँग घनिष्ट सम्बन्ध हुने हुँदा उनीहरूको मुख्य भूमिका ज्ञान बाँड्ने हो । यसका लागि शिक्षकमा समय सापेक्ष ज्ञान, तथ्य तथा व्यवस्थित सूचना प्रणाली हुन जरुरी हुन्छ । उही परम्परागत सोच र शैलीले अबका चुनौतीको सामनाकारका रूपमा विद्यार्थी उत्पादन गर्न सकिदैन । त्यसैले शिक्षकका लागि यही नै उपयुक्त समय हो आफूलाई 'level up' गर्ने (Cooper,

2006, Skilbeck & Connell, 2004) । एक्काइसौं शताब्दीका ज्ञानकर्मका रूपमा शिक्षक स्थापित हुनका लागि शिक्षणका तौर तरिका विद्यार्थी केन्द्रित, आफ्नो विषय वस्तुमा दक्ष एवम् आफैलाई जीवन पर्यन्त सिकाएका रूपमा स्वीकारिनु पर्दछ र यसका लागि शिक्षकहरूमा निम्न लिखित विशेषताहरू हुन जरुरी छ ।



Source: <http://edorigami.wikispaces.com/21st+Century+Teacher>

निष्कर्ष

आजको युग धेरै किसिमले पृथक र अलग छ । त्यसैले अलग समयले अलग कुरा वा फरक कुरा माग गर्नु स्वाभाविक हो । यही फरक पनालाई पूर्ति गर्नका लागि एक्काइसौं शताब्दीका लागि शैक्षिक ढाँचा नै त्यहीअनुरूप तयार गरियो । पढाउने विषय वस्तुमा थप विषय क्षेत्रहरू थप गरिए, शिक्षणका तौर तरिकाहरू, सिकाइ बातावरण लगायत शिक्षक तथा विद्यार्थीका सक्षमताहरूमा समेत पुनरावलोकन गरिए । यसरी एक्काइसौं शताब्दीका लागि हरेक हिसाबले शैक्षिक क्रियाकलापलाई पुनरावलोकन गरी अगाडि बढाउनुपर्ने मान्यताले समर्थन प्राप्त गर्‍यो । यस परिवर्तनले स्मार्ट शैक्षिक प्रणाली, स्मार्ट शैक्षिक सामग्री, स्मार्ट शैक्षिक क्रियाकलाप र स्मार्ट विद्यार्थी तयार गर्ने लक्ष्य लिइयो । यिनै कुराहरूले स्मार्ट शिक्षक स्वतः माग गरेको हुँदा अबका शिक्षकले आफूले जानेका कुरा विद्यार्थीलाई पस्किएर मात्र उम्किन पाउने छैनन् । यो समयको माग हो । अबका शिक्षकले विद्यार्थीको विविध सिकाइका आवश्यकताका बारेमा जानकारी राख्दै सोही बमोजिको शिक्षण रणनीति तयार गर्ने सक्ने, आफ्नो विषय वस्तुमा पोख्त, शिक्षणका नविनतम तौर तरिकाप्रति पूर्ण जानकारी राख्ने तथा जीवनपर्यन्त सिकाइलाई आत्मसात् गर्ने दुरदृष्टि सहितको शिक्षकको खोजी गर्दछ ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

21st Century Learning [White paper]. (2009). Qatar Academy. <http://21c>.

दूर शिक्षा, २०७३

- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Boix-Mansilla, V. & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage in the world*. New York, NY: Asia Society.
- Cooper, D. (2006). *Knowledge Workers*. Canadian Business, 79(20), 59.
- Levy, F. & Mrunane, R. (2006). *Why the changing American economy calls for twenty-first century learning: Answers to educators' questions*. New Directions for Youth Development, 2006(110), 53–62.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke on Trent: Trentham Books
- P21 Framework Definitions (2009) . The partnership for 21st century skills
- Pacific policy research center (2010) .21st century skills for students and teachers . Kamehameha schools, research and evaluation division: Honolulu
- Scott,L.C.(2015) .*The futures of learning 3 :what kinds of pedagogies for 21st century ?* education research and foresight ; working papers : UNESCO
- Schleicher,A.(2012) ,Ed.,*Preparing teachers and developing school leaders for the 21st :lessons from around the world* ,OECD publishing
- Skilbeck, M., & Connell, H. (2004). *Teachers for the Future – The Changing Nature of Society and Related Issues for the Teaching Workforce*. (A Report to Teacher Quality and Educational Leadership Taskforce for MCEETYA). Canberra: AGPS.
- Saavedra & Opfer,2012, *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning Sciences*, Asia society, RAND corporation
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. New York, NY: Basic Books.
- Wesch, M. (2009). *From knowledgable to knowledge-able: Learning in new media environments*, Academic Commons, Center of Inquiry in the Liberal Arts, Wabash College, Crawfordsville,IN <http://www.academiccommons.org/2009/01/from-knowledgable-to-knowledge-able/>

लेखको सारांश

सामान्य गतिमा सिक्न नसक्ने अवस्थालाई न्यून सिकाइ क्षमता भनिन्छ । न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिकालाई पढ्ने, लेख्ने, हिज्जे मिलाउने, तर्क गर्ने, सम्झ्ने, सूचना ग्रहण गर्ने, आफ्ना कुरा व्यक्त गर्ने कुरामा कठिनाई हुन्छ । यी कुराले गर्दा न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिका विद्यालय शिक्षामा पछि परेका हुन्छन् । व्यक्तिगत मस्तिष्क सञ्चालनमा रहेको कमी कमजोरी र मस्तिष्कले ठिकसँगले काम गर्न नसकेकोले न्यून सिकाइ क्षमता हुन्छ भनिएको छ । सिकाइ क्षमताको कमीको परम्परागत रूपमा तिन समूह : डिस्लेक्सिया (dyslexia), डिस्ग्राफिया (dysgraphia) र डिस्क्यालकुलिया (dyscalculia) भनेर वर्गीकरण गरिएको छ । विद्यालय शिक्षा प्रारम्भ नहुँदासम्म न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिका पहिचान गर्न कठिन छ । शैक्षिक उपलब्धिका आधारमा कोही बाल बालिकामा न्यून सिकाइ क्षमता छ कि भनेर अन्दाज गर्न त सकिन्छ । शैक्षिक उपलब्धि कम हुने विभिन्न कारण भएकाले शैक्षिक उपलब्धिलाई न्यून सिकाइ क्षमताको प्रमाणका रूपमा लिन सकिँदैन । विद्यालयमा यस्ता बाल बालिका पहिचान गर्न उनीहरूका चलन व्यवहार गहिरो गरेर हेर्नुपर्छ र आवश्यक परे विज्ञको सहयोग पनि लिनुपर्छ । व्यक्तिगत रूपमा ध्यान दिइयो र सिकाइका लागि अनुकूल र पर्याप्त अभ्यास गराइयो भने न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिकाले पनि सिक्न भने सक्छन् ।

न्यून सिकाइ क्षमताका बारेमा धेरै अध्ययन अनुसन्धान भए पनि यस बारेमा प्रस्ट हुन बाँकी कुरा धेरै छन् । हाम्रो मुलुकमा न्यून सिकाइ क्षमतालाई कानुनी रूपमा परिभाषित पनि गरिएको छैन र यसका बारेमा शैक्षिक व्याख्या विश्लेषण र खासै प्रचार प्रसार भएको छैन । अन्जानमा यस्ता विद्यार्थीलाई हेला गर्ने, होच्याउने शब्दले सम्बोधन गर्ने, उपहासको पात्र बनाउने गरिएको पाइन्छ । त्यसैले सरोकारवाला सबैले न्यून सिकाइ क्षमताका बारेमा छलफल, प्रचार प्रसार गर्ने र यस्तो समस्या भएका बाल बालिका पहिचान गर्ने, उनीहरूलाई सद्भावपूर्ण व्यवहार गर्ने र उपयुक्त प्रक्रियाबाट शिक्षण सिकाइ गर्नुपर्ने आवश्यकता छ ।

१. परिचय

नेपाली भाषामा learning disability का लागि प्रयोग हुने ठेट शब्द तय भएको छैन । यसलाई सिधा अनुवाद गर्दा सिकाइ अपाङ्गता वा सिकाइ असक्षमता हुन सक्छ । Learning disability भनेको सिकाइ अपाङ्गता वा सिकाइ असक्षमता होइन, सिकाइको गति ढिलो हुने अवस्था हो । त्यसैले learning disability लाई नेपाली भाषामा न्यून सिकाइ क्षमता भन्नु उपयुक्त हुन्छ ।

विभिन्न सूचना स्रोत अध्ययन गर्दा सामान्य गतिमा सिक्न नसक्ने अवस्थालाई न्यून सिकाइ क्षमता भनेको पाइन्छ । यस अवस्थालाई विकासात्मक अपाङ्गताभित्र राख्ने गरेको देखिन्छ । न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिकालाई पढ्ने, लेख्ने, हिज्जे मिलाउने, तर्क गर्ने, सम्झ्ने, सूचना ग्रहण गर्ने जस्ता कुरामा समस्या

हुन्छ (<http://www.ldonline.org/ldbasics/whatisd>) । उनीहरूमा सुनाइ र बोलाइ क्षमतामा समेत कमी हुन सक्छ । उनीहरू आफ्ना कुरा सहज व्यक्त गर्न नसक्ने पनि हुन्छन् । यी कुराले गर्दा न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिका विद्यालय शिक्षामा पछि परेका हुन्छन् ।

सिकाइमा पछि परेकै आधारमा बाल बालिकामा न्यून सिकाइ क्षमता छ भन्ने चाहिँ होइन । विद्यार्थी सिकाइमा पछि पर्ने विभिन्न कारण हुन्छन् । घरको समस्या, विद्यालयको भौतिक अवस्था, परम्परागत शिक्षण सिकाइका प्रक्रिया, कक्षामा प्रयोग गरिने भाषा, उत्प्रेरणा आदि कारणले पनि विद्यार्थी सिकाइमा पछि पर्छन् । विद्यार्थी स्वयम्मा कुनै रोग भए, दृष्टि समस्या भए, सुनाइ समस्या भए वा अन्य कुनै अपाङ्गता भए पनि उनीहरू सिकाइमा पछि पर्न सक्छन् । यस्ता कारणबाट सिकाइमा पछि परेका विद्यार्थी न्यून सिकाइ क्षमता भएका मानिँदैनन् । मस्तिष्कको सञ्जालमा कुनै कमी कमजोरी भएका कारण सिकाइमा पछि पर्ने बालिकालाई मात्र न्यून सिकाइ क्षमता (learning disability) भएका बाल बालिका भनिन्छ । सिकाइ क्षमताको कमी बाल बालिकाको जन्मसँगै आउने अवस्था हो । यो अवस्था मानिसको मस्तिष्कसँग सम्बन्धित छ र जीवन पर्यन्त रहन पनि सक्छ ।

न्यून सिकाइ क्षमता बौद्धिक अपाङ्गता, अटिजम, मानसिक समस्याभन्दा फरक अवस्था हो । न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिका अन्य बाल बालिका जस्तै फुर्तिला र जाँगरिला देखिन्छन् । न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिकाले पनि सिक्न सक्छन् । उनीहरूको सिकाइका लागि फरक विधि प्रक्रिया आवश्यक हुन्छन् । यस कुरालाई ख्याल गरियो भने उनीहरूलाई सिकाउन सकिन्छ । उनीहरूको जीवन पनि सफल र सार्थक हुन सक्छ ।

न्यून सिकाइ क्षमताका बारेमा धेरै अध्ययन अनुसन्धान भए पनि यसबारेमा धेरै कुरा प्रस्ट हुन बाँकी छन् । विद्यालय शिक्षामा न्यून सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थी धेरै हुन्छन् । तर यस्ता विद्यार्थीको सङ्ख्या यति नै हुन्छ भनेर किटान गर्न सकिएको छैन । यसको मूल कारण न्यून सिकाइ क्षमताको सबैलाई मान्य परिभाषा तय हुन नसकेकाले हो । न्यून सिकाइ क्षमताका सम्बन्धमा अध्ययन अनुसन्धान जारी छन् । यसबारेमा संयुक्त राज्य अमेरिकामा विभिन्न अध्ययन अनुसन्धान भइरहेका छन् । ती अध्ययनले १० देखि १५ प्रतिशत मानिसमा न्यून सिकाइ क्षमता हुने देखाएका छन् (University of South Dakota, 2003) ।

हाम्रो मुलुकमा हालसम्म न्यून सिकाइ क्षमतालाई कानुनी रूपमा परिभाषित गरिएको छैन र यसका बारेमा शैक्षिक व्याख्या विश्लेषण तथा प्रचार प्रसारको कमी छ । शिक्षक तालिममा यस विषयलाई समेट्न सकिएको छैन । यस कारण विद्यालयमा यस्ता विद्यार्थीलाई हेला गर्ने, होच्याउने शब्दले सम्बोधन गर्ने, उपहासको पात्र बनाउने आदि गरिन्छ ।

२. न्यून सिकाइ क्षमताका प्रकार

न्यून सिकाइ क्षमताका सम्बन्धमा खोज तथा अनुसन्धान जारी भए पनि यसभित्रका समूह तथा उपसमूह यति नै हुन्छन् भने किटान हुन सकेको छैन । त्यसैले विभिन्न विद्वानले न्यून सिकाइ क्षमतालाई विभिन्न आधारमा वर्गीकरण गर्ने गरेका छन् । यसलाई सिकाइ कार्य (learning function) र सिकाइ उपलब्धि (learning achievement) गरेर दुई समूहमा वर्गीकरण गर्ने गरेको पाइन्छ । सिकाइ कार्यअन्तर्गत सिक्नका लागि

गरिने कार्य : सुनाइ, बोलाइ, ध्यान, ग्रहण, स्मरण, समस्या समाधान जस्ता कार्य राम्ररी गर्न नसक्नेहरू पर्दछन् । सिकाइ उपलब्धिअन्तर्गत पढाइ, लेखाइ र गणितको उपलब्धिमा कमी हुने पर्दछन् । न्यून सिकाइ क्षमता भएकामध्ये कोही पढ्नमा, कोही लेख्नमा र कोही गणितीय कार्य गर्नमा कमजोर हुन्छन् ।

सिकाइ क्षमताको कमीको परम्परागत वर्गीकरणअनुसार यसलाई डिस्लेक्सिया (dyslexia), डिस्ग्राफिया (dysgraphia) र डिसक्यालकुलिया (dyscalculia) मा वर्गीकरण गरिएको छ (University of South Dakota, 2003) ।

डिस्लेक्सिया (dyslexia)

डिस्लेक्सिया भएका बाल बालिकामा भाषा ग्रहण गर्न र बुझ्न तथा बोल्न र आफ्नो कुरा व्यक्त गर्न कठिनाइ हुन्छ । यस्ता बाल बालिकाले सहज रूपमा पढ्न, लेख्न र हिज्जे मिलाउन सक्तैनन् ।

डिस्ग्राफिया (dysgraphia)

डिस्ग्राफिया भएका बाल बालिकामा सूक्ष्म मांसपेशीको विकास र हात र आँखाको समन्वय गर्ने क्षमतामा कमी हुन्छ । यिनीहरू राम्ररी कलम पेन्सिल समाउन सक्तैनन् र आफैले कलम तल, माथि, दायाँ, बायाँ सारेको दिशा चाल पाउँदैनन् । यसकारण यिनीहरूको लेखाइ बाङ्गोटिङ्गो, अक्षर साना ठुला र वान्की नमिलेका हुन्छन् ।

डिसक्यालकुलिया (dyscalculia)

डिसक्यालकुलिया भएका बाल बालिकाले गणना गर्न, अङ्क चिन्न र अङ्कको स्थान मान बुझ्न सक्तैनन् । यी आधारभूत कुराको कमीले गर्दा उनीहरूलाई गणितीय कार्य गर्न समस्या हुन्छ ।

यस बाहेक न्यून सिकाइ क्षमतालाई व्यक्तिको विकास, सिकाइ उपलब्धि तथा सामाजिक सम्बन्धका आधारमा पनि वर्गीकरण गर्ने गरिन्छ ।

३. न्यून सिकाइ क्षमताका कारण

सिकाइ क्षमता मानिसको मस्तिष्कसँग सम्बन्धित भएकाले के कारणले यसमा कमी हुन्छ, प्रस्ट हुन सकेको छैन । न्यून सिकाइ क्षमता हुने मूल कारण व्यक्ति स्वयम्मा हुन्छ भन्ने कुरा चाहिँ प्रस्ट छ । बाहिरी कारणले यसलाई बढाउन मात्र सक्छन् । न्यून सिकाइ क्षमताका मुख्य कारण : न्युरोलोजिकल कारण, जिनेटिक कारण, पोषणको कमी, वातावरणीय कारण आदि हुन सक्छन् ।

न्युरोलोजिकल कारण

न्यून सिकाइ क्षमता हुने मुख्य कारण मानिसको मस्तिष्कसँग सम्बन्धित छ । तर मस्तिष्कको कुन भागमा के कमी कमजोरी हुँदा सिकाइ क्षमतामा कस्तो असर पर्दछ भनेर यकिन हुन सकेको छैन । यसका विज्ञहरूले मस्तिष्कका स्नायुको विकासमा कुनै कमी कमजोरी भएमा, यसको सञ्जालमा कुनै त्रुटि भएमा वा कुनै तत्त्वको अभावमा मस्तिष्कको सम्बन्धित भागले उपयुक्त ढङ्गले कार्य गर्न नसकेमा न्यून सिकाइ क्षमता हुन्छ भन्ने अनुमान गरेका छन् । यस्तो कमी कमजोरी मानिसको जन्मसँगै आउँछ । सम्पन्नता, विपन्नता, संस्कृति, पुर्खासँग यसको कुनै सम्बन्ध हुँदैन ।

जिनेटिक कारण

कतिपयले मानिसको जिनको कमी कमजोरीबाट पनि न्यून सिकाइ क्षमता हुन्छ भनेका छन्। यस्तो कमी कमजोरी पुर्खाबाट आउने सम्भावना हुन्छ। पुर्खाबाट आउने भएकाले न्यून सिकाइ क्षमता भएका कसैको वंशमा बढी र कसैको वंशमा घटी हुन सक्छन्।

पोषणको कमी

भिटामिन 'बी'को कमीको कारण न्यून सिकाइ क्षमता हुन्छ भनिएको छ तर यो कुरा पुष्टि भएको छैन। आयोडिनको कमीबाट थाइराइड हार्मोन उत्पादनमा कमी भई गलगौड आउने बौद्धिक मन्दता हुने कुरा प्रमाणित भएको छ। सिकाइ क्षमतामा प्रभाव पार्ने तत्त्व पनि हुन सक्छन्।

वातावरणीय कारण

घरमा बाल बालिकाते आनन्द अनुभव गर्ने शान्त वातावरण हुन सकेन, उनीहरूका आवश्यकता र माग पुरा भएनन्, अभाव र तनाव मात्र भयो, विद्यालयको वातावरण पनि सिकाइ अनुकूल भएन, शिक्षकको शिक्षण शैली पुरातन भयो भने न्यून सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थी धेरै पछि पर्ने हुन्छन्। वातावरण राम्रो भएमा उनीहरूमा सिकाइ सुधारको सम्भावना बढ्छ। हाल बजारमा विक्री हुने कतिपय खानेकुरामा भिसाइएका रसायनहरूले पनि बाल बालिकाको सिकाइ क्षमता घटाउँछ भन्ने कुरा पनि आएका छन् (Changwan National University, 2016)।

४. न्यून सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थीको पहिचान

शारीरिक रूप र चाल ढालबाट न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिका पहिचान हुँदैनन्। उनीहरू सरदर बाल बालिका जस्तै वा त्योभन्दा बढी फुर्तिला (smart) हुन्छन्। धेरै कुराको सोधखोज र पर्याप्त अवलोकनबाट मात्र उनीहरूको पहिचान हुन सक्छ। न्यून सिकाइ क्षमता भएका फरक फरक बाल बालिकामा फरक फरक लक्षण र व्यवहार हुने भएकाले यस्ता कतिपय बाल बालिकाको पहिचानका लागि विज्ञको सहयोग पनि आवश्यक हुन सक्छ। सिसु अवस्थामा यसको पहिचान नहुन पनि सक्छ।

न्यून सिकाइ क्षमता पहिचान गर्न आई क्यु टेस्ट पनि गरिन्छ। आई क्युमा ८५ अङ्कभन्दा कम हुने बाल बालिकालाई न्यून सिकाइ क्षमता भएकाको समूहमा राख्न सकिन्छ। कतिपय ८५ भन्दा माथि आई क्यु क्षमता भए पनि सिकाइमा पछि पर्ने पनि हुन्छन् (Changwan National University, 2016)। विद्यालय तहमा सिकाइका प्रक्रियामा बाल बालिकाको संलग्नता उनीहरूको शैक्षिक उपलब्धि हेरेर पनि उनीहरूमा न्यून सिकाइ क्षमता भए नभएको पहिचान हुन सक्छ। न्यून सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थीका पहिचानका सामान्य आधार निम्नानुसार छन् :

एकाग्रता तथा ध्यान

न्यून सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थीले अरूले भनेका कुरा लामो समयसम्म ध्यान दिएर सुन्न सक्तैनन्। त्यसैगरी हेरेर बुझ्ने कुरामा पनि ध्यान दिएर वा गौण गरेर हेर्ने गर्दैनन्। एउटा कुराको प्रस्ट सुनाइ, देखि र बुझाइ नभई उनीहरूको ध्यान अर्को कुरामा जान्छ। ध्यान परिवर्तन भइरहन्छ। उनीहरू कक्षा सञ्चालन भइरहदा बाहिर, दायाँ, बायाँ वा पछाडि हेर्ने गर्दछन्।

गल्ती थाहा पाउने क्षमता

न्यून सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थीले आफू वा अरूले गरेको कामको परिणाम हेरेर यसलाई यसो गर्नुपर्ने थियो त्यो गरिएन छ, नगर्नुपर्ने कुरो गरिएछ भनेर महसुस गर्ने गराउने गर्दैनन् ।

स्मरण क्षमता

न्यून सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थीले देखे सुनेका र लेखाइ पढाइका ताजा र पुराना कुरा याद गर्दैनन् । याद भएका कुरा केही क्षणमै वा केही दिनमा विसिन्छन् । यसका कारण उनीहरू पाएका सूचना विश्लेषण गर्ने र त्यसलाई ठिक तरिकाले स्टोर गर्ने कुरालाई वास्ता गर्दैनन् ।

शब्दको सान्दर्भिक प्रयोग

न्यून सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थीले कुराकानी गर्दा आफ्नो उमेर तथा सन्दर्भ अनुकूल शब्दको प्रयोग गर्न सक्तैनन् । उदाहरणका लागि गाउँको तिन कक्षामा पढ्ने विद्यार्थीले बाखाको खोर, गाईको गोठ, चराको गुँडका लागि घर शब्दले काम चलाउन सक्छ । यही उमेरको सहरको विद्यार्थीले सडकमा दगुर्ने गाडीलाई कार, जिप, ट्रक, वस, ट्याक्टर आदि नभनेर मोटर वा गाडीले काम चलाउन सक्छ । भ्रमक साँझ पय्यो भन्नुपर्नेमा भ्रमक उज्यालो भयो भन्न सक्छन् । लमतन्न सुते छ भन्नेमा थच्च सुते छ र लमतन्न वसे छ भन्न सक्छन् ।

बोलाइ

न्यून सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थीलाई बोल्नमा कठिनाइ हुन सक्छ । उनीहरू अकमकिएर वा भ्रमकाए जस्तो गरेर बोल्ने हुन्छन् । लामो कुरा सिलसिला मिलाएर वताउन सक्तैनन् । अरूको कुरो सुनेर र बुझेर भन्दा पनि आफूमा भएको कुरा मात्र गर्न खोज्छन् । बोल्दा पालो पर्खने अरूको कुरालाई महत्त्व दिने आदि गर्दैनन् ।

पढाइ

न्यून सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थीलाई पढाइमा पनि कठिनाइ हुन सक्छ । उनीहरू उस्तै आकार प्रकारका अक्षर छुट्याउन सक्तैनन्, जस्तो: भ र म, ब र व, फ र फ, की र को आदि । सबै अक्षरमा प्रस्ट नहुँदा उनीहरूको पढाइ भ्रमकाएर बोले जस्तो र ढिलो हुन्छ । उनीहरूले धेरै शब्दको अर्थ थाहा नभएको हुँदा पढेको सूचना पनि बुझ्दैनन् । न्यून सिकाइ क्षमता भएका कोही कोही विद्यार्थी उल्टोबाट (दायाँबाट बायाँतर्फ) पढ्ने पनि हुन्छन् भनिन्छ ।

लेखाइ

न्यून सिकाइ क्षमता भएका कतिपय विद्यार्थीले कलम ठिक तरिकाले समाउन जान्दैनन् । उनीहरूलाई सिधा धर्को तान्ने, गोल मिलाउने, अक्षरहरूको साइज समान गर्ने कुराको ख्याल हुँदैन । यसले गर्दा उनीहरूको हस्त लेखन राम्रो देखिँदैन । उनीहरूले लेखाइमा हिज्जे मिलाउन पनि सक्तैनन् । उनीहरूले विहान लेख्दा बहिन हुन सक्छ । उनीहरूले लेखेका शब्दका बिच बिचका अक्षर छुटेका पनि हुन सक्छन् । उदाहरणका लागि विराटनगर लेख्दा विरानगर लेखिएको हुन सक्छ ।

गणितीय क्षमता

सानो उमेर समूहका बाल बालिकालाई वस्तु गणना गर्न समस्या हुन सक्छ । उनीहरूलाई अङ्कको स्थानमानका बारेमा ख्याल हुँदैन । उनीहरू एक, दस, सय आदि स्थानमा रहेका अङ्कलाई एकै मानमा हेर्दछन् । यी बाल बालिकालाई ठुला अङ्क जोड्न वा घटाउन अलमल हुन्छ । उनीहरूलाई हात लागी आउने, सापटी लिने कुरामा पनि अलमल हुन्छ । यीबाहेक उनीहरूलाई अन्य विभिन्न गणितीय समस्या हल गर्न कठिनाई हुन्छ ।

रुपैयाँ पैसाको हिसाब गर्ने क्षमता

न्यून सिकाइ क्षमता भएका कतिपय विद्यार्थीलाई रुपैयाँ पैसाको हिसाब गर्न अलमल हुन्छ । उनीहरू बढी सङ्ख्यामा रहेका विभिन्न दरका नोटको जोड गर्न सक्तैनन् ।

व्यक्तिगत तथा सामाजिक गुण

न्यून सिकाइ क्षमता भएका कतिपय बाल बालिकाले आफ्नो शैक्षिक उपलब्धिमा कमी भएको थाहा पाउँदै गएपछि निसास हुने र खिन्न देखिने हुन्छन् । उनीहरू साथी समूहबाट अलग हुने सम्भावना हुन्छ । कतिपय आक्रामक हुने, रिसाउने झगडा गर्ने, कुलतमा लाग्ने पनि हुन सक्छन् ।

न्यून सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थीमा उपर्युक्त सबै कमी कमजोरी हुन्छन् भन्ने हुँदैन । उनीहरूमा उपर्युक्तमध्ये केही मात्र कमी कमजोरी हुन सक्छन् । बाँकीमा उनीहरू सरदर वा सरदरभन्दा माथि पनि हुन सक्छन् ।

५. न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिकाको सिकाइका लागि सामान्य सहयोग

औपचारिक शिक्षाको सुरु नभएसम्म न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिकाको पहिचान हुन कठिन हुन्छ । उनीहरू हरेक दृष्टिले सामान्य बाल बालिका जस्तै हुन्छन् । केही कुरामा सरदर बाल बालिकाभन्दा अगाडि पनि हुन सक्छन् । औपचारिक शिक्षा सुरु भएपछि उनीहरूको न्यून सिकाइ क्षमता देखिन थाल्छ । तथापि उनीहरू सबै कुरामा पछाडि हुन्छन् भन्ने छैन । कोही गणितमा मात्र कमजोर हुन्छन् भने कोही पढाइमा मात्र । त्यसैले न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिका विद्यालयमा अध्ययन गर्न थालेको केही समय वा केही वर्ष पछि मात्र पहिचान हुन्छन् । यसका लागि पनि विज्ञको सहयोग चाहिन्छ । सिकाइ क्षमतामा कमी भएको ठानिएका कतिपय बाल बालिका आफ्ना कारणले नभएर शिक्षण सिकाइमा भएको कमी कमजोरीले सिकाइमा पछि परेका पनि हुन सक्छन् । उनीहरूको सिघ्र पहिचान हुन सक्थ्यो, पहिचान हुनासाथ बौद्धिक विकासका अभ्यास गराइयो; घर तथा विद्यालयमा सिकाइको वातावरण दिइयो, शिक्षण सिकाइका प्रक्रिया अनुकूल गराइयो भने उनीहरूले पनि सिक्न सक्छन्, अन्यथा उमेरसँगै उनीहरू र सामान्य बाल बालिकाबिचको फरक (नबड) बढ्दै जान्छ र उनीहरू विद्यालय छोड्ने अवस्थामा पुग्छन् । यो अवस्था आउन नदिन शिक्षक तथा अभिभावकले उनीहरूका लागि निम्न लिखित अनुसार सहयोग गर्नुपर्दछ : सिकाइमा पछि परेका विद्यार्थीले शिक्षक र साथीहरूका कुरा ध्यान दिएर नसुन्ने, कक्षामा प्रदर्शन गरिएका वस्तु ध्यानपूर्वक गौण गरेर नहेर्ने र शिक्षक तथा साथीसँग धेरै बेर देहोरो कुराकानी नगर्ने, कक्षा क्रियाकलापमा भित्री मनले सहभागी नहुने भएकाले त्यस्ता विद्यार्थीलाई ख्याल गरेर क्रियाकलाप सञ्चालन गर्नुपर्ने हुन्छ ।

यसका लागि शिक्षकले बेला बेलामा यस्ता विद्यार्थीको नाम लिने, प्रश्न सोध्ने र आफ्ना कुरामा प्रतिक्रिया मार्ने गर्नु पर्दछ ।

- न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिका बौद्धिक (अयनलयतस्त्वभ) विकासमा पछि पर्ने हुन्छन् । उनीहरूलाई बौद्धिक विकासमा सहयोग गर्न विभिन्न कुरा देखाएर त्यो वस्तुका बारेमा बताइदिनुपर्दछ र उनीहरूलाई सोध्ने अवसर दिनुपर्दछ । त्यसै गरी नयाँ वस्तुबारे जान्न त्यसको रङ, रूप, आकार, प्रकार ख्याल गर्नुपर्दछ र आफूले चिने जानेको मिल्दो वस्तुसँग तुलना गर्नुपर्दछ भनेर सिक्ने तरिका बताइदिनुपर्दछ । आफूलाई कुनै अप्ठारो पन्यो भने के गर्दा सजिलो हुन्छ भनेर अरूलाई सोध्ने वा आफैँलाई मनमनै पटक पटक सोधेर अप्ठ्यारो फुकाउन सकिन्छ भनेर बुझाउने प्रयास गर्नुपर्दछ । यसका लागि विभिन्न समस्या दिएर त्यो समस्यामा के गर्ने यो कसरी समाधान हुन सक्छ भनेर सोध्न पनि सकिन्छ ।
- न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिका भाषिक विकासमा पछि पर्ने हुन्छन् । भाषिक विकास लागि उनीहरूसँग दोहोरो कुराकानी गरिरहनुपर्दछ । यसमा आपसमा प्रश्न सोध्ने गर्न सकिन्छ ।
- न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिका गणितीय समस्या पनि हुन सक्छ । उनीहरूमा गणितीय सिप विकासका लागि ठोस वस्तु प्रयोग गरेर मात्र गणना, जोड, घटाउ, गुणन र भाग सिकाउनुपर्दछ ।
- उनीहरूलाई माया र सद्भावपूर्ण व्यवहार गर्नुपर्दछ । लाटो, गोज्याइघो, लठुवा जस्ता अपशब्द प्रयोग गर्नु हुँदैन र अरूलाई पनि यस्ता शब्द प्रयोग गर्न दिनु हुँदैन । उनीहरूलाई शब्दले मात्र भए पनि प्रेरणा र प्रोत्साहन दिनुपर्दछ ।

६. न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिकाका लागि विशेष सहयोग

न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिकालाई सामान्य सहयोगले नपुग्ने सक्छ । यसका लागि शिक्षकले विशेष प्रयास पनि आवश्यक हुन्छ । न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिकालाई शिक्षकले बौद्धिक विकासको तालिम (cognitive training) दिन सक्छन् । यसमा सम्बन्धित विद्यार्थीलाई संरचनागत प्रक्रियामा स्वशिक्षण (self instruction), स्मरण प्रक्रिया (memory strategy), समस्या समाधान आदिको तालिम दिने प्रयास गरिन्छ । बौद्धिक विकासको तालिम दुई प्रकारले दिइन्छ : प्रत्यक्ष शिक्षण (direct instruction) र प्रक्रियागत सिकाइ (learning strategy)

प्रत्यक्ष शिक्षण

प्रत्यक्ष सिकाइ विशेषतः कार्य विश्लेषण र शिक्षकको निर्देशनसँग सम्बन्धित छ । यसमा न्यून सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थीलाई तल दिइएअनुसार बौद्धिक विकासको तालिम दिइन्छ :

- यसमा कार्य क्रमबद्धता अपनाइन्छ ।
- सिक्नुपर्ने प्रत्येक कुराको उपयुक्त अभ्यास गराइन्छ ।
- क्रियाकलाप वा अभ्यास गराउँदा सुरुमा शिक्षकको निर्देशन सघन हुन्छ भने पछिका अभ्यासमा

निर्देशन कम गर्दै लगिन्छ ।

- एउटा कार्यमा दक्षता भएपछि अर्को कार्य गराइन्छ वा एउटा कुराको बुझाइ भएपछि मात्र त्यसपछिको कुरो सिकाइन्छ ।
- सिकाइएको नयाँ कुराको पुनरावलोकन गरिन्छ ।
- यसमा विद्यार्थीका त्रुटि तत्कालै सुधारिन्छ ।

बौद्धिक कुराको सिकाइ अभ्यास गराउँदा निम्न प्रक्रिया अपनाइन्छ :

- सिक्नुपर्ने कुराका बारेमा तयारी स्वरूप प्रश्नोत्तर र कुराकानी गर्ने,
- गर्नुपर्ने कामका लागि सुरुमा ठुलो स्वरमा पर्याप्त निर्देशन दिने,
- विद्यार्थीले अभ्यास गर्दै जाँदा निर्देशन र आवाज घटाउँदै जाने,
- विद्यार्थी स्वयम्ताई निर्देशनका कुरा दोहोर्याउँदै वा स्मरण गर्दै अभ्यास गर्न लगाउने,
- विद्यार्थी स्वयम्ताई अभ्यासको परिणाम जाँच गर्न लगाउने (Changwan National University, 2016) ।

प्रक्रियागत सिकाइ

प्रक्रियागत सिकाइका समर्थकको भनाइअनुसार सिकाइ क्षमताको कमी भएका विद्यार्थीले सुनेर र स्वशिक्षणका आधारमा बौद्धिक विकासको अभ्यास गर्दछन् भन्न सकिँदैन । उनीहरू सिकाइ योजना बनाउन र प्रक्रियाअनुसार अगाडि बढ्न सक्तैनन् । उनीहरूको बौद्धिक विकासको तालिमका लागि प्रक्रियागत सिकाइ आवश्यक हुन्छ । प्रक्रियागत सिकाइ प्रदर्शन अवलोकन र अभ्याससँग सम्बन्धित छ । प्रक्रियागत सिकाइ निम्नअनुसार अभिमुखीकरण, सवलीकरण, ग्रहण (adoption) र सुधार (mentinance) हुँदै अगाडि बढ्छ :

- सिक्ने कुराको अभिमुखीकरण गर्ने, काम वा अभिनय गरेर देखाउने र विद्यार्थीलाई नक्कल गर्न लगाउने,
- भाषाका माध्यमले कुरा प्रस्तुत गराउने,
- पुनः अभिमुखीकरण गर्ने, काम वा अभिनय गरेर देखाउने र निर्देशनमा अभ्यास गर्न लगाउने,
- विद्यार्थीलाई व्यक्तिगत रूपमा अभ्यास गर्न दिने,
- विद्यार्थीलाई सिकेको कुरा सामान्यीकरण गर्न दिने (Changwan National University, 2016)

७. लेखको निष्कर्ष

न्यून सिकाइ क्षमताका बारेमा धेरै कुरा प्रस्ट हुन बाँकी छन् । विद्यालय शिक्षा प्रारम्भ नहुँदासम्म न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिकाको पहिचान गर्न कठिन छ । बाल बालिकाको शैक्षिक उपलब्धि र उनीहरूका चलन व्यवहारको गहिरो अध्ययन गरेर उनीहरूमा न्यून सिकाइ क्षमता भए नभएको पहिचान

हुन सक्छ । व्यक्तिगत रूपमा ध्यान दिइयो र सिकाइका लागि अनुकूल र पर्याप्त अभ्यास गराइयो भने न्यून सिकाइ क्षमता भएका बाल बालिकाले पनि सिक्न सक्छन् । हाम्रो मुलुकमा न्यून सिकाइ क्षमतालाई कानुनी रूपमा परिभाषित पनि गरिएको छैन र यसका बारेमा शैक्षिक व्याख्या विश्लेषण र खासै प्रचार प्रसार भएको छैन । त्यसैले सरोकारवाता सबैले न्यून सिकाइ क्षमताका बारेमा छलफल, प्रचार प्रसार गर्ने र शिक्षक तालिममा पनि यस विषयलाई समावेश गर्नु आवश्यक छ । न्यून सिकाइ क्षमता भएका विद्यार्थीलाई हेला गर्ने, होच्याउने शब्दले सम्बोधन गर्ने, उपहासको पात्र बनाउने शारीरिक दण्ड दिने अमानवीय कार्य तत्कालै बन्द गरिनुपर्दछ । उनीहरूका लागि सद्भाव, प्रेरणा, प्रोत्साहन उपयुक्त शिक्षण सिकाइको खाँचो छ ।

सन्दर्भ सामग्री

Changwan National University, 2016, An Introduction to Special Needs Education

<http://www.ldonline.org/ldbasics/whatisld>

University of South Dakota, Sanford School of Medicine, Center for Disability, 2003, Developmental Disability, Handbook.

पृष्ठभूमि लेखसार :

बाल बालिका एक अर्कमा फरक फरक हुन्छन् । फरकपन शारीरिक मानसिक, सामाजिक, आर्थिक, सांस्कृतिक आदि रूपमा अभिव्यक्त भएको हुन्छ । सरकार सबै बाल बालिकाहरूलाई शिक्षाको पहुँच सुनिश्चित हुने घोषणा रहेको छ । सबै बाल बालिकाको पङ्क्तिमा केटाकेटी, साङ्ग तथा अपाङ्गता भएका, धनी गरिब, छिटो सिक्ने, ढिलो सिक्ने लगायत सबै पर्दछन् । अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूका आफ्नै किसिमका सक्षमता तथा सीमितताहरू हुन्छन् । नेपालको संविधान लगायत राष्ट्रिय एवम् अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा भएका घोषणाहरूबाट शिक्षालाई बाल बालिकाको मौलिक हकका रूपमा स्थापित गरिएको छ । हाम्रो देश बहुसांस्कृतिक, बहुभाषिक, बहुजातीय र भौगोलिक विविधता रहेको मुलुक हो । सबै किसिमको फरकपनलाई सम्बोधन, सम्मान एवम् आत्मबोध गरी सोहीअनुसारका कार्यक्रमको छनोट एवम् कार्यान्वयनको व्यवस्था मिलाउन नसकेसम्म शिक्षामा सबैको पहुँच सुनिश्चित गर्न सकिँदैन । त्यसैले प्रत्येक विद्यालय समुदायलाई सबै किसिमका बाल बालिकाहरूका आवश्यकतालाई स्वीकार एवम् सम्मान गर्ने कार्यमा जिम्मेवार बनाउनका लागि समावेशी शिक्षा पद्धतिलाई एक प्रमुख मार्गदर्शन एवम् रणनीतिका रूपमा लिइएको छ ।

१. समावेशी शिक्षाको परिभाषा

अङ्ग्रेजी Inclusive education नेपालीकरण गर्ने सिलसिलामा समावेशी शिक्षा, समाहित शिक्षा, समवेत शिक्षा, सामेली शिक्षा, सम्मिलन शिक्षा जस्ता फरक फरक शब्दावली प्रयोग भएको पाइन्छ । नेपालमा यसलाई परिभाषित गर्ने सिलसिलामा पनि कतिपयले यसलाई अपाङ्गता भएका बाल बालिकाको शिक्षाको रूपमा मात्र सङ्कुचित रूपमा लिए भने कतिपयले यसलाई सबै अवस्थाका सिकारूपति जिम्मेवार समग्र शिक्षा पद्धतिका रूपमा व्यापक अर्थमा लिने गरेको पाइन्छ ।

युनेस्कोले निरन्तर रूपमा समावेशी शिक्षाको वकालत गर्दै देहायका दृष्टिकोण अगाडि सारेको छ ।

Inclusive education as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning culture and communities and reducing exclusion within and from education

शिक्षा मन्त्रालयले सरोकारवालाहरूको सहभागितामा २०५९ सालमा नेपालको सन्दर्भमा समावेशी शिक्षालाई देहायअनुसार परिभाषित गरिएको छ :

समावेशी शिक्षा भन्नाले सबै बाल बालिकाहरूका लागि विभेदरहित वातावरणमा बहु सांस्कृतिक भिन्नतालाई सम्मान गर्ने, आफ्नै समुदायमा जीवनोपयोगी शिक्षा प्राप्त गर्ने अधिकारलाई सुनिश्चित गर्ने शैक्षिक पद्धतिको विकास प्रक्रिया बुझ्नुपर्दछ । यसले विद्यालयमा समुदायको स्वामित्वलाई महत्त्व दिँदै बाल

बालिकाको आवश्यकताअनुकूल उपयुक्त वातावरण र सहयोग पाएमा सबैले सिक्न सक्छन् भन्ने मान्यतामा विश्वास गर्दछ ।

समाहित शिक्षा पद्धतिले राष्ट्रिय एवम् स्थानीय तहमा कुनै पनि परिस्थितिजन्य कारणले शैक्षिक अवसरबाट वञ्चित रहेका एवम् विद्यालयमा रहेर पनि आवश्यकताअनुकूल उपयुक्त वातावरण र सहयोगको अभावमा विद्यालय छाड्ने खतरामा परेका बाल बालिकाको पहिचान गर्नुका साथै सम्पूर्ण बाल बालिकाको सामाजिक, सांस्कृतिक र शैक्षिक आवश्यकतालाई पुरा गर्ने वालकेन्द्रित शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया अवलम्बन गर्न प्रोत्साहन गर्दछ ।

२. समावेशी शिक्षाका मान्यताहरू

समावेशी शिक्षासँग सम्बद्ध सबै पक्षले समावेशी शिक्षाका देहायका मान्यतालाई आफ्नो मार्गदर्शनका रूपमा लिनुपर्दछ ।

- सबै बाल बालिकाको आफ्नै समुदायमा शिक्षा पाउने अधिकारको स्वीकृति
- सबै बाल बालिकाले सिक्न सक्छन् भन्ने धारणा र विश्वास
- सामुदायिक/स्थानीय संलग्नता र स्वामित्व
- सबै बाल बालिकाको गुणात्मक शिक्षामा समतामूलक पहुँच
- अवसरको समानीकरण र समता
- बाल बालिकामा भएको विभिन्नताको (लिङ्ग, जात, जाति, भाषा, अपाङ्गता आदि) सम्मान
- सबै किसिमका बाल बालिकाको आवश्यकता सम्बोधन गर्ने शैक्षिक संरचना, प्रणाली र विधिको सुनिश्चितता
- लगातार परिमार्जन भइरहने गतिशील प्रक्रिया

३. समावेशी शिक्षाका सन्दर्भमा नेपालको संविधान

नेपालको संविधान, २०७२ ले माथि अभिव्यक्त भएका परिभाषा र मान्यतालाई आत्मसात गरेको छ । केही महत्त्वपूर्ण विषय देहायअनुसार रहेका छन् । धारा ३१ (१) प्रत्येक नागरिकलाई आधारभूत शिक्षामा पहुँचको हक हुने छ ।

धारा ३१ (२) प्रत्येक नागरिकलाई राज्यबाट आधारभूत तहसम्मको शिक्षा अनिवार्य र निःशुल्क तथा माध्यमिकसम्मको शिक्षा निःशुल्क पाउने हक हुने छ ।

धारा ३१ (३) अपाङ्गता भएका र आर्थिक रूपले विपन्न नागरिकलाई कानुनबमोजिम निःशुल्क शिक्षा पाउने हक हुने छ ।

धारा ३१ (४) दृष्टिविहीन नागरिकलाई ब्रेललिपि तथा बहिरा र स्वर वा बोलाइ सम्बन्धी अपाङ्गता भएका नागरिकलाई साङ्केतिक भाषाको माध्यमबाट कानुनबमोजिम निःशुल्क शिक्षा पाउने हक हुने छ ।

धारा ३९ बाल अधिकारअन्तर्गत असहाय, अनाथ, अपाङ्गता भएका द्वन्द्वपीडित, विस्थापित एवम् जोखिममा रहेका बाल बालिकालाई राज्यबाट विशेष संरक्षण र सुविधा पाउने हक हुने छ ।

धारा ४२(३) अपाङ्गता भएका नागरिकहरूलाई विविधताको पहिचानसहित मर्यादा र आत्मसम्मानपूर्वक जीवनयापन गर्न पाउने र सार्वजनिक सेवा तथा सुविधामा समान पहुँचको हक हुने छ ।

अपाङ्गता सम्बन्धी संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय महासन्धि २००६

संयुक्त राष्ट्रसङ्घबाट २००६ सालमा जारी गरिएको अपाङ्गता सम्बन्धी संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय महासन्धि २००६ लाई नेपाल सरकारले अनुमोदन गरेको छ । उक्त महासन्धिले अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूलाई समावेशी शिक्षा पद्धतिबाट शिक्षा दिनुपर्ने प्रावधान राखेको छ ।

४. अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूका लागि समावेशी शिक्षा

४.१ अपाङ्गताको परिभाषा एवम् वर्गीकरण: नेपाल सरकारले (२०६३ भदौ २ गतेको प्रकाशित राजपत्र) गरेको परिभाषाअनुसार शरीरका अङ्गहरू र शारीरिक प्रणालीमा भएको समस्याका कारण भौतिक, सामाजिक, सांस्कृतिक वातावरणका साथै सञ्चार समेतबाट सिर्जना भएको अवरोध समेतले दैनिक क्रियाकलाप सामान्य रूपमा सञ्चालन गर्न एवम् सामाजिक जीवनमा पूर्ण सहभागी हुन कठिनाई हुने अवस्थालाई अपाङ्गता भनिन्छ । अपाङ्गतालाई शारीरिक अपाङ्गता, दृष्टि सम्बन्धी अपाङ्गता, सुनाई सम्बन्धी अपाङ्गता, श्रवण र दृष्टिविहीनता, स्वर/बोलाइ सम्बन्धी अपाङ्गता, मानसिक अपाङ्गता, बहु अपाङ्गता भनी वर्गीकरण गरिएको छ ।

४.२ समावेशी शिक्षाको यात्रा: नेपालमा संस्थागत रूपमा अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूलाई शिक्षा दिने कार्यले करिब पाँच दशक पुरा गरेको छ । वि.सं. २०२१ साल फागुनदेखि लेबोरेटरी स्कूल, कीर्तिपुरमा नौ जना दृष्टिविहीन विद्यार्थीहरू भर्ना गरी अपाङ्गता भएका बाल बालिकाका लागि शिक्षा कार्यक्रमको थालनी भयो । यसै गरी वि.सं. २०२३ सालमा बाल मन्दिर नक्सालमा बहिरा बाल बालिकाका लागि विद्यालय स्थापना भयो । शारीरिक अपाङ्गताको क्षेत्रमा वि.सं. २०२६ मा जोरपाटीमा विद्यालय स्थापना भयो । मुलुकमा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना, २०२८ लागु भएपछि २०३० सालमा विशेष शिक्षा परिषद्को गठन भएको थियो । वि.सं. २०३४ सालमा दृष्टिविहीन बाल बालिकाका लागि पूर्वाञ्चल ज्ञानचक्षु विद्यालय स्थापना भयो । बौद्धिक अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूका लागि शिक्षा दिने उद्देश्यले २०३७ सालमा निर्मल बाल विकास केन्द्र नामक संस्थाको स्थापना सँगसँगै नेपालमा चार ओटा प्रमुख अपाङ्गता क्षेत्रमा विशेष शिक्षा व्यवस्थापन गरिएको देखिन्छ । संयुक्त राष्ट्र सङ्घले सन् १९८१ लाई अन्तर्राष्ट्रिय वर्षका रूपमा मनाउने उद्घोष गरे लगत्तै विशेष शिक्षाका लागि थप विशेष विद्यालय एवम् एकीकृत विद्यालयहरू खुल्दै गए ।

जनआन्दोलन २०४६ पश्चात् गठन भएको शिक्षा आयोगको प्रतिवेदनको सिफारिसबमोजिम विशेष शिक्षा परिषद्को पुनर्गठन गरी शिक्षा नियमावली २०४९ मा व्यवस्थित गरियो । २०५० सालमा आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा परियोजनामा विशेष शिक्षा एकाइको स्थापना गरेपछि उक्त एकाइको अग्रसरतामा साधारण विद्यालयमा विशेष शिक्षाका लागि स्रोत कक्षा स्थापना हुँदै गए । २०५६ सालमा शिक्षा विभागको

नियमित संरचनामा विशेष शिक्षा शाखाको व्यवस्था भएकामा २०६१ सालपश्चात् समाहित शिक्षाका रूपमा रूपान्तरण गरियो । २०७० साल पुसमा भएको शिक्षा मन्त्रालयको निर्णयानुसार शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, पाठ्यक्रम विकास केन्द्रमा समेत समाहित शिक्षा शाखाको स्थापना भएको छ ।

४.३ अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूका लागि सञ्चालित शैक्षिक कार्यक्रम

(क) विशेष एकीकृत स्रोतकक्षा सञ्चालन

क्र.स	विद्यालयको प्रकृति	बहिरा	बौद्धिक अपाङ्गता	दृष्टिविहीन	शारीरिक अपाङ्गता र अन्य	जम्मा
१	विशेष विद्यालय	१६	१४	१		३१
२	एकीकृत	४		१६	१	२१
३	स्रोत कक्षा	१७५	१२२	८०	३	३८०

(ख) छात्रवृत्ति : नेपाल सरकारले अपाङ्गता भएका बाल बालिको विद्यालयसम्मको पहुँच सुनिश्चित गर्न गुणस्तरीय शिक्षाका लागि देहायका आधारमा छात्रवृत्ति उपलब्ध गराउँदै आएको छ । चालु आर्थिक वर्षमा २४ करोड रकम जिल्लामा निकास भइसकेको अवस्था छ भने ६५०० भन्दा बढी विद्यार्थीहरू कक्षणीको छात्रवृत्ति प्राप्त गरी अध्ययनरत छन् । छात्रवृत्ति देहायका आधारमा उपलब्ध हुँदै आएको छ :

आवासीय छात्रवृत्ति तराई र पहाड प्रतिविद्यार्थी वार्षिक रु २५०००/- र हिमालमा रु ३००००/-

साधन र मानवीय सहयोग आवश्यक पर्नेलाई प्रति विद्यार्थी वार्षिक रु ५०००/-

साधन प्रयोगकर्ता प्रतिविद्यार्थी वार्षिक रु ३०००/-

उत्प्रेरणत्मक स्टेशनरी सहयोगका लागि सामान्य अपाङ्गता छात्रवृत्ति प्रतिविद्यार्थी वार्षिक रु १०००/-

(ग) लेखाजोखा केन्द्र : अपाङ्गता भएका बाल बालिकामा विद्यमान अपाङ्गताको अवस्था र पुन्याउनुपर्ने सहयोगका विषयमा छनोट एवम् लेखाजोखा गर्ने प्रयोजनका लागि नेपाल सरकारले सबै जिल्लामा लेखाजोखा केन्द्र राख्ने कार्यक्रम भएबमोजिम हालसम्म ६२ जिल्लामा लेखाजोखा केन्द्र रहेको छ । केन्द्रको उद्देश्यबमोजिम कार्यसम्पादन गर्नका लागि जनशक्ति विकास लगायतका धेरै काम गर्न बाँकी रहेको छ ।

(घ) निःशुल्क रूपमा ब्रेल बुक एवम् सामग्रीको व्यवस्था : सबै दृष्टिविहीनहरूका लागि निःशुल्क ब्रेल पाठ्य पुस्तक एवम् अन्य सामग्री उपलब्ध हुँदै आएको छ ।

(ङ) अपाङ्गता भएका बाल बालिकाका लागि साभेदारीमा आधारित सहयोग कार्यक्रम : विकासात्मक अपाङ्गता क्षेत्रमा यसै वर्षदेखि साभेदारीमा आधारित सहयोग कार्यक्रम सञ्चालन हुँदै छ ।

(च) अपाङ्गताअनुकूलकको मूल्याङ्कन पद्धति एवम् थप समयको व्यवस्था ऐन नियमावलीले गरेको छ ।

५. देखिएका चुनौती एवम् समस्या

५.१ पहुँचको समस्या : नेपालको संविधानले अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूका लागि अधिकारमा दूर शिक्षा, २०७३

आधारित शिक्षाको अवधारणा आत्मसात गर्दै संविधानको मौलिक हकका रूपमा स्थापित गरेको छ । अपाङ्गता भएकाहरूका लागि अपाङ्गताअनुकूल हुने गरी शिक्षा प्रवाहको व्यवस्था मिलाउनु राज्यको कर्तव्य भएको विद्यमान अवस्थामा राज्यबाट परिभाषित कतिपय अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूका लागि शैक्षिक कार्यक्रम एवम् विद्यालय तयारी हालसम्म हुन सकेको अवस्था छैन । सबै किसिमका अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूलाई विद्यालय शिक्षामा पहुँच स्थापना गर्ने विषय स्वयम्मा चुनौतीपूर्ण रहेको छ ।

५.२ लेखाजोखा केन्द्र प्रभावकारी बन्न नसक्नु : बाल बालिकाहरूको पूर्ण छनोट एवम् लेखाजोखा गर्ने उद्देश्य लिएर लेखाजोखा केन्द्र स्थापना भएको हो । लेखाजोखा केन्द्रमा हाल एक लेखाजोखा केन्द्र संयोजकसहित एक प्राविधिक समिति रहेको छ । अपाङ्गता भएका बाल बालिकाको छनोट एवम् लेखाजोखा गर्ने कार्य जटिल प्राविधिक कार्य हो । अपाङ्गताको पहिचान गर्ने र उनीहरूलाई आवश्यक पर्ने सेवाको खाका तयार गर्ने कार्य गर्न सक्ने जनशक्तिको अभाव रहेको छ । छनोट एवम् लेखाजोखा गर्ने टोली तयारी र कार्यरत संयोजकबाट अपेक्षित काम गर्न कठिनाई भएको अवस्था छ ।

५.३ गुणस्तर अभिवृद्धि गर्नमा कठिनाई : नेपाल सरकार पाठ्यक्रम विकास केन्द्रबाट स्वीकृत पाठ्यक्रमअनुसार सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्ने क्रममा अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूमा कठिनाई रहेको छ । बहिरा विद्यार्थीहरूका लागि सञ्चारका लागि घर परिवार एवम् समुदायमा अवसर प्राप्त नहुने र समिति, सामग्री र अपाङ्गतामैत्री शिक्षण सिकाइको अभावमा गुणस्तर अभिवृद्धि हुन सकेको छैन ।

५.४ तथ्याङ्कीय समस्या : नेपाल सरकारबाट परिभाषित गरिएको अपाङ्गताको वर्गीकरणले सबै अपाङ्गता भएका बाल बालिकाकालाई सम्बोधन गर्न सक्दैन । कति जना कुन किसिमका अपाङ्गता भएका बाल बालिकाका विद्यालय बाहिर छन् र कस्तो सहयोग आवश्यक पर्ने कति जना छन् ? भन्ने लगायतका बाल बालिकाहरूको विस्तृत तथ्याङ्कको अभाव रहेको छ ।

५.५ दक्ष जनशक्तिको अभाव : अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूका लागि अनुकूल शिक्षा पद्धतिको विकास एवम् कार्यान्वयन गर्नका लागि आवश्यक दक्ष शिक्षकको सर्वथा अभाव रहेको छ । नेपाल सरकार निजामती सेवा, शिक्षा प्रशासनतर्फ हेर्ने हो भने यस सम्बन्धी शैक्षिक उपाधि हासिल गरेका व्यक्ति शून्य प्रायः रहेको छ भने शिक्षक सेवातर्फ हेर्ने हो भने अल्पकालीन शिक्षक तालिम मात्र सञ्चालनमा रहेको छ ।

५.६ अत्याधुनिक प्रविधि प्रयोगमा विलम्बता : अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूलाई शिक्षण सहयोग गर्नका लागि अत्याधुनिक प्रविधिले सहयोग पुर्याउँछ । यसका लागि आवश्यक स्रोत र जनशक्ति विकास हुन नसकेकाले प्रयोगमा आउन सकेको छैन ।

५.७ अनुसन्धानको कमी : विभिन्न अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूका लागि अनुकूल हुने शिक्षण पद्धतिका विषयमा पर्याप्त मात्रामा अध्ययन अनुसन्धान हुन नभएको अवस्था रहेको छ ।

५.८ विद्यालयको एकीकृत विद्यालयको रूपमा आत्मसात गर्न नसक्नु : अहिलेको अवस्थामा आउँदा पनि कतिपय स्रोत कक्षा रहेका विद्यालय एवम् अन्य विद्यालयहरूले अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूलाई

आफ्नो सदस्य विद्यालयको रूपमा स्वीकार नगर्ने, उनीहरूका आवश्यकताहरूलाई योजनामा समावेश नगर्ने अवस्था विद्यमान रहेको व्यहोरा अनुगमन रिपोर्टबाट देखिन्छ ।

५.८ सहयोगी सामग्रीको अभाव : बहिरा बाल बालिकाहरूका लागि साङ्केतिक भाषा पर्याप्त मात्रामा बन्न सकेका छैनन् । साङ्केतिक भाषा विकास अध्ययन एवम् अनुसन्धानको कमी रहेको छ भने अन्य अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूका लागि पर्याप्त सामग्रीको अभाव रहेको छ ।

५.१० विस्तृत योजनाको कमी : नेपालका सबै जसो विद्यमान योजनाहरूले अपाङ्गताका विषयमा विषयहरू एठान गरेको पाइन्छ । उनीहरूको शिक्षामा पहुँच एवम् गुणस्तरीय शिक्षा सुनिश्चित गर्न र अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूका उपलब्ध गराउनुपर्ने थप सहयोगका लागि दूरगामी योजना बन्न सकेको छैन । दूरगामी योजना नहुँदा तत्कालका कार्यहरू मात्र सम्पादन हुन जाने अवस्था रहेको छ ।

६. सुझावहरू

- ६.१ हालको अपाङ्गताको परिभाषा एवम् वर्गीकरणलाई समीक्षा गर्दै शैक्षिक पहुँचका दृष्टिले सबैलाई समेट्ने परिभाषा र वर्गीकरणका लागि नेपाल सरकारको सम्बन्धित मन्त्रालय महिला बाल बालिका तथा समाज कल्याण मन्त्रालयसँग समन्वय गर्ने,
- ६.२ आवश्यक जनशक्तिको प्रक्षेपण गरी जनशक्ति विकास योजना कार्यान्वयनका लागि राष्ट्रिय एवम् अन्तर्राष्ट्रिय निकाय, विश्वविद्यालयहरूसँग सहकार्य गर्ने,
- ६.३ लेखाजोखा केन्द्र प्रभावकारी कार्यान्वयनका लागि विद्यमान संरचनाको अध्ययन गरी कार्यटोली बनाउने र संस्थागत साभेदारीमा प्रभावकारी कार्यान्वयनको व्यवस्था मिलाउने,
- ६.४ संस्थागत साभेदारीलाई व्यवस्थित र परिणाममुखी गराउन नतिजामुखी सम्बन्धलाई विस्तार गर्ने,
- ६.५ विशेष शिक्षा परिषद्को नेतृत्वमा नियमित रूपमा अध्ययन अनुसन्धान गर्ने व्यवस्था मिलाउने,
- ६.६ सबै अपाङ्गता क्षेत्रलाई समेट्ने गरी आवश्यक सेवा सुविधा र सहयोगको खाका तयार गर्ने र कार्यान्वयनका लागि स्थानीय विकास मन्त्रालयसँगको सहकार्यमा स्थानीय निकायलाई क्रियाशील बनाउने,
- ६.७ भावी कार्य दिशाका सन्दर्भमा सरोकारवालासँग सहभागितामा अक्षतभच उभिल तयार गर्ने,
- ६.८ साङ्केतिक भाषा विकास, एवम् प्रबोधिकरण, दोभाषे तयारी, तर्जुमोपन दायर को विकास, सहायक सामग्रीको विकास एवम् वितरण जस्ता विषयहरूमा सम्बन्धित सङ्घसंस्थासँग सहकार्य गर्ने,
- ६.९ अत्याधुनिक प्रविधि Information, Communication Technology को प्रयोगका लागि शिक्षक तयारी गर्दै कार्यान्वयनमा जाने,
- ६.१० समावेशी शिक्षा पद्धतिका विभिन्न मोडेलहरू विकास गरी कार्यान्वयनको व्यवस्था मिलाउने,

७. निष्कर्ष :

अपाङ्गता भएका बाल बालिकाहरूका आफ्नै किसिमका सक्षमता र सीमितता रहेका छन् । नेपाल सरकार, शिक्षा मन्त्रालय वा मातहतका निकाय एवम् अन्य सङ्घ संस्थाहरूबाट सम्पादन भएका शैक्षिक

कार्यक्रमहरूबाट उल्लेख्य प्रगति हासिल भएका छन् तापनि सबैका लागि अनुकूल गुणस्तरीय शिक्षाका सन्दर्भमा विद्यमान अवस्थाको विश्लेषण गरी भावी दिनका लागि दूर दृष्टिसहितको मास्टर योजनाको निर्माण र कार्यान्वयनका लागि संस्थागत साभेदारी पद्धतिको विकास आवश्यक हुन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

अपाङ्गता सम्बन्धी संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय महासन्धि, २००६

नेपाल राजपत्र, भदौ २, २०६३, नेपाल सरकार

नेपालको संविधान, कानून किताब व्यवस्था समिति, २०७२

समाहित शिक्षा स्रोत पुस्तिका, २०६४, शिक्षा विभाग, समाहित शिक्षा शाखा, सानोठिमी, भक्तपुर

समाहित शिक्षा र बालमैत्री विद्यालय, २०६३, शिक्षा विभाग, समाहित शिक्षा शाखा, सानोठिमी, भक्तपुर

समाहित शिक्षा सूचना सामग्री २०६८, शिक्षा विभाग, समाहित शिक्षा शाखा

समाहित शिक्षा एवम् बालमैत्री शिक्षा सहयोगी सामग्री, शिक्षा विभाग, समाहित शिक्षा शाखा

सामुदायिक विद्यालयका निजी स्रोत तथा संस्थागत विद्यालयका शिक्षकहरूमा सरकारी लगानी

उत्तरकुमार पराजुली

लेखसार

नियन्त्रण-नियमनका लागि सरकारीपन र द्रुततर वृद्धि र प्रतिस्पर्धात्मक विकासका लागि निजीपन आजको आवश्यकता भएको छ । सामुदायिक विद्यालयलाई व्यवस्थापन समिति तथा स्थानीय निकायले व्यवस्थापन जिम्मा लिन सक्ने नीतिलाई यसको ज्वलन्त उदाहरणका रूपमा लिन सकिन्छ । यसले सरकारीपनमा निजीपनको प्रवेश गराएको छ तर निजीपनमा सरकारीपन प्रवेश गराउन सकेको छैन । बाल बालिकाले आफूले राजेको शैक्षिक संस्थामा पढ्न पाउने अधिकार सुरक्षित हुनु बाल अधिकारकै संरक्षणभित्र पर्छ । जुनसुकै शैक्षिक संस्थामा नियुक्त शिक्षकहरूको न्यूनतम गुणवत्ता स्तर सरकारको दृष्टिमा समान रहेको प्रत्याभूति सरकारी स्तरबाट हुनु आवश्यक छ । कक्षाका शैक्षणिक क्रियाकलापमा मद्दत गर्नका लागि शिक्षकलाई दिइने विभिन्न लामा छोटो तालिम वा पुनर्ताजगी तालिममा सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयको सहभागिता समान किसिमले गरिनु हरेक दृष्टिले अत्यावश्यक देखिएको छ । औचित्यका आधारमा आर्थिक लगानीमा सहभागी गराई संस्थागत विद्यालयको गुणस्तर विकासका लागि सरकारी लगानी अनिवार्य भइसकेको छ । सरकारद्वारा अनुमति वा स्वीकृति पाएर पनि अमुक शैक्षिक संस्थामा पढेकै कारणले सरकारबाट प्रदान गरिने छात्रवृत्ति प्राप्त गर्न नसक्ने भन्ने जस्ता विभेदकारी प्रावधानले राज्य स्तरबाट बाल बालिकाको अधिकार कुण्ठित गरिनु शोभनीय देखिदैन ।

१. विषय प्रवेश

विद्यालयको सामाजिक नेतृत्व स्थानीय अभिभावकमध्येबाट निर्वाचनद्वारा गठन हुने व्यवस्थापन समितिबाट हुने व्यवस्था भए पनि शैक्षिक वा प्राज्ञिक नेतृत्व शिक्षकबाट हुने गर्छ । विद्यालयको कार्यकारी नेतृत्व अधिकार शिक्षकलाई दिइएको अवस्था छ । हालको अवस्थामा शिक्षकहरूको नियुक्ति तथा पदस्थापनको हिसाबले विभिन्न वर्गमा समेटिन पुगेका छन् । बाल विकास केन्द्रका लागि नियुक्त सहयोगी कार्यकर्तादिखि सामुदायिक विद्यालयका निजी स्रोतमा काम गर्ने शिक्षक, राहत शिक्षक, दरबन्दीमा कार्यरत शिक्षक, संस्थागत विद्यालयमा कार्यरत शिक्षक उल्लेख्य प्रकार हुन् ।

राहत शिक्षक, विद्यालयको दरबन्दीमा कार्यरत शिक्षकबाहेकको एक हिस्साका रूपमा रहने सामुदायिक विद्यालयका निजी स्रोत शिक्षक र संस्थागत विद्यालयका सम्पूर्ण शिक्षकका लागि सरकारका तर्फबाट कुनै किसिमको लगानी गरिएको छैन । उनीहरूको योग्यता र दक्षता मापन, मूल्याङ्कन र उनीहरूको प्रतिभा प्रवर्धनका लागि कुनै किसिमको कार्यक्रमको व्यवस्था भएको पाइँदैन । आफ्नो देशको नागरिकलाई सुशिक्षा दिनु राज्यको कर्तव्य स्थापित भइसकेको अवस्थामा सबै नागरिकले योग्य शिक्षकबाट शिक्षा पाउने वातावरण सिर्जना हुनु अवश्यक हुन्छ ।

हरेक बाल बालिकाहरू आफ्नो चाहनाअनुसार विभिन्न शैक्षिक संस्थामा भर्ना भई शिक्षा लिन स्वतन्त्र छन्

तर उनीहरूले लिएको शिक्षाको गुणस्तरको प्रत्याभूति राज्यले गर्नुपर्छ । त्यसैले विद्यालय निरीक्षण तथा सुपरिवेक्षणको काममा सामुदायिक निजी स्रोतमा सञ्चालित र संस्थागत विद्यालय पनि विद्यालय निरीक्षक तथा स्रोत व्यक्तिको निरीक्षणको दायराभित्र पर्छन् । यसो हुँदाहुँदै पनि निजी स्रोतमा सञ्चालित तथा संस्थागत विद्यालयका शिक्षकहरूको वृत्ति विकासका लागि सम्बोधन गर्ने गरी सरकारी क्षेत्रबाट कुनै कार्यक्रम आउने गरेको छैन । यो नै यस अनुसन्धान लेखको मुख्य समस्या हो ।

नियन्त्रण नियमनका लागि सरकारीपन र द्रुततर वृद्धि र प्रतिस्पर्धात्मक विकासका लागि निजीपन आजको आवश्यकता भएको छ । सामुदायिक विद्यालयहरूलाई व्यवस्थापन समिति तथा स्थानीय निकायले व्यवस्थापन जिम्मा लिन सक्ने नीतिलाई यसको ज्वलन्त उदाहरणका रूपमा लिन सकिन्छ । यसले सरकारीपनमा निजीपनको प्रवेश गराएको छ तर निजीपनमा सरकारीपन प्रवेश गराउन सकेको छैन । निजीपनमा सरकारीपन देखिने खालको नीति अबै बन्न सकेको छैन ।

यस अनुसन्धानको अध्ययन क्षेत्र बुटवलका निजी स्रोतमा सञ्चालित सामुदायिक विद्यालय, सोही विद्यालयका व्यवस्थापन समिति, शिक्षकहरू र संस्थागत विद्यालय सोही विद्यालयका व्यवस्थापन समिति र शिक्षकहरू हुन् । उल्लिखित क्षेत्र निकै विस्तृत भएकाले अध्ययनको सुविधाका लागि सात ओटा सामुदायिक विद्यालय र पाँच ओटा संस्थागत विद्यालय चुनी ती विद्यालयका व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष, प्राधानाध्यापक/प्रिन्सिपल र एक जना शिक्षक मात्र लिइएको हो । अध्ययनको समय वि.सं. २०७० मङ्सिर पुस महिना रहेको थियो ।

वि.सं. १९९६ चैत्र २८ मा जारी भएको इस्तिहारले शिक्षामा सरकार र जनसाधारणविचको सहकार्यको कानुनी अभिलेख बोल्यो । इस्तिहारको व्यहोरामा 'प्राइभेट' शब्द उल्लेख भए पनि ती विद्यालय अहिलेको प्राइभेट भनेर चिनिने संस्थागत विद्यालय जस्ता थिएनन् । ती विद्यालयले वार्षिक रूपमा निश्चित सरकारी आर्थिक सहयोग पाउँथे (शर्मा : पृ. १३९) । यो क्रम वि.सं. २०२८ को नयाँ शिक्षा योजना लागु होउन्जेलसम्म नै रहेको पाइन्छ ।

विद्यालयको सञ्चालक समितिलाई शिक्षक नियुक्त गर्ने स्थायी गर्नेसम्मको अधिकार थियो । नयाँ शिक्षा योजना लागु भएपछि जब २०३१ सालमा प्राथमिक शिक्षा (१-३) पूर्ण निःशुल्क घोषणा भयो । त्यसपछि प्राथमिक शिक्षामा शतप्रतिशत अनुदान, निम्न माध्यमिक तहलाई ८५ प्रतिशत अनुदान र माध्यमिक तहलाई ६५ प्रतिशत अनुदान दिने नीति अख्तियार गरिएको थियो ।

शिक्षक तालिमका विभिन्न अभिलेखहरूमा सामुदायिक विद्यालय शिक्षकहरूलाई मात्र शिक्षकका रूपमा लिइएको पाइन्छ । शिक्षकका पेसागत विकास कार्यक्रमका सन्दर्भमा पनि निजी स्रोत तथा संस्थागत विद्यालय शिक्षकको बास्ता गरेको पाइँदैन । शिक्षकको कार्य सम्पादन मूल्याङ्कन गरिने एउटा मुख्य पक्ष विद्यार्थीको परीक्षाफल अर्थात् उपलब्धि हो । यस सन्दर्भमा निजी स्रोतबाट सञ्चालित संस्थागत विद्यालयको राम्रो उपलब्धि भनी सामुदायिक विद्यालयको परीक्षाफलसँग तुलना गरेर सरकारी अभिलेखहरूमा समेत उल्लेख गरेको पाइन्छ ।

शिक्षा सम्बन्धी ऐन संशोधनका बेला संस्थागत विद्यालयतर्फबाट दिएको सुझावमा तालिम, पाठ्य पुस्तक तथा पाठ्य सामग्रीको राज्य पक्षले सहयोग गर्नुपर्ने माग राखिएको छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम अभिलेखमा शिक्षकको पेसागत विकास शीर्षकमा सामुदायिक/संस्थागत भन्ने कुनै पनि विभेदको उल्लेख नगरिनु भावी दिनमा हरेक शैक्षिक संस्थालाई समान व्यवहार गरिन सक्ने संभावनालाई प्रशस्त गरेको छ भन्न सकिन्छ । संविधानले आधारभूत शिक्षा पाउने मौलिक हक प्रत्येक बाल बालिकामा रहेको उल्लेख गरिरहेको अवस्था छ । बाल बालिकाको आफूले पढ्ने विद्यालय रोज्न पाउने अधिकार पनि सुरक्षित हुनुपर्छ ।

सामुदायिक विद्यालयमा अध्ययन गर्दा सरकारी छात्रवृत्ति पाइने संस्थागत विद्यालयमा पढेकै कारण विद्यार्थीहरू छात्रवृत्तिबाट वञ्चित हुनुपर्ने अवस्था एकातिर देखिन्छ भने शिक्षा क्षेत्रमा निजी क्षेत्रको विद्यालय सञ्चालकको मनपरी छ भन्ने आरोप पनि छ । संस्थागत विद्यालयहरूलाई वैकल्पिक रोजगारको क्षणिक प्रतीक्षालयका रूपमा लिइएको स्वयम् संस्थागत विद्यालयको नेतृत्वदायी संस्थाको कथनले देखाउँछ । शिक्षा देशका लागि अनिवार्य र निशङ्कोच लगानीका रूपमा पर्छ भन्दै कम्पनी ऐनमा विद्यालय राख्नुपर्ने बाध्यताको विरोध प्याब्सनले गर्दै आएको छ । आधारभूत तहको शिक्षामा राज्यको लगानी हुनुपर्छ भन्ने शिक्षाविद् केदारभक्त माथेमाको भनाइ छ । सन् २०१५ मा शिक्षक कस्तो हुनुपर्छ ? भन्ने सन्दर्भमा सबैका लागि शिक्षाको मूल दस्तावेजमा शिक्षक सुप्रशिक्षित र आफ्नो विषयको ज्ञाता हुने आशा गरिएको छ । सामुदायिक र संस्थागत विभाजन रेखा नभएकाले राज्यका सबै शिक्षकको हैसियत उस्तै बनाउने राज्यको दायित्व हुने सङ्केत यहाँ देखिन्छ । अयोग्य र तालिम अप्राप्त शिक्षक राख्न बाध्य भएको कुरा माध्यमिक शिक्षा सहयोग कार्यक्रम मूल दस्तावेजले स्विकारेको छ । राज्यले लगानी गर्ने ठाउँमा त यस्तो अभावको स्थिति छ भने गैरसरकारी लगानीको स्थिति शोध खोजको विषय बन्न सक्छ ।

यो अध्ययन स्रोतपुष्टिका प्राथमिक स्रोतका रूपमा निजी स्रोत शिक्षक भएका सामुदायिक विद्यालय र संस्थागत विद्यालय लिइएको छ । विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष प्रधानाध्यापक/प्रिन्सिपल र निजी स्रोत शिक्षक/संस्थागत शिक्षक गरी प्रतिविद्यालयका तिन जनासँग प्रश्नावली सहितको अन्तरक्रिया टिपोट गरिएको थियो । यसका लागि छ किस्मका प्रश्नावली तयार गरिएको थियो ।

ती प्रश्नावलीहरूको शोधकर्ताकै उपस्थितिमा अन्तरक्रियात्मक तरिकाले उत्तर लिई ती उत्तरहरूको आ-आफ्नै समूहमा तालिकीकरण गरी विश्लेषणको तयारी गरिएको थियो । तालिकीकरण गर्दा दोहोरिएका जवाफहरूलाई सहभागिताका आधारमा प्रतिशतमा उल्लेख गरिएको छ भने नदोहोरिएका जवाफलाई उल्लिखित शब्दमै उल्लेख गर्ने गरिएको छ ।

२. तथ्याङ्क विश्लेषण र प्रस्तुतीकरण

(क) नियुक्ति र सेवा सुविधाको तुलना : सामुदायिक विद्यालयका निजी स्रोतका शिक्षकको नियुक्तिमा शिक्षा नियमावलीमा उल्लेख भएअनुसार छनोट समिति गठन गर्ने गरेको पाइयो । खाली दरबन्दी र राहत शिक्षक नियुक्तिमा जे जस्ता प्रक्रिया अपनाइन्छ सोअनुसारका सबै प्रक्रिया अपनाउन खोजे पनि कम्प्युटर, विज्ञान जस्ता विषय शिक्षकका लागि अध्यापन अनुमति पत्रको अभाव रहेकाले अध्यापन अनुमति पत्र

अनिवार्य गर्न नसकिएको पाइयो ।

निजी स्रोत शिक्षक नियुक्ति विद्यालयको बाध्यता रहेको देखिन्छ । विषयगत शिक्षक व्यवस्था नहुनु र विद्यार्थीको चाप बढ्दा तुरुन्तै दरबन्दी वा राहत शिक्षक कोटा पाइने व्यवस्थाको अभावले सामुदायिक विद्यालयमा निजी स्रोत शिक्षक राख्ने बाध्यता आइपर्थ । सबैका लागि शिक्षा नीतिले सामुदायिक विद्यालयले विद्यार्थी भर्नालाई आफ्नो सुविधाअनुसार नियन्त्रण गर्न वा रोक्न सक्तैन र पनि सामुदायिक विद्यालयमा निजी स्रोत शिक्षक एक अत्यावश्यक पूरक अङ्कको रूपमा स्थापित भएको मान्नुपर्ने स्थिति छ । यस्तो अत्यावश्यक पूरक अङ्कको रूपमा देखिने निजी स्रोत शिक्षकको सेवा सुविधाको स्थिति भने निकै कमजोर देखिन्छ । पुरा तलब नपाइने, पेसागत सुरक्षाको अभाव, पेसागत सिप विकासको अवसरको अभाव, अस्थिर मनस्थिति जस्ता समस्यामूलक परिस्थितिबाट गुञ्जनुपर्छ । यो निरन्तर चल्ने प्रक्रिया भए पनि एउटै व्यक्ति लामो समयसम्म सामुदायिक विद्यालयको निजी स्रोत शिक्षकमा कार्यरत हुनुचाहिँ सरकारले नियमित स्थायी पदपूर्ति गर्ने व्यवस्था नगर्नु हो भनी सम्बन्धित शिक्षकहरू भन्छन् । नियमित स्थायी पदपूर्तिको व्यवस्था नभएको जान्दाजान्दै पनि निजी स्रोत शिक्षकको रूपमा बस्ने अवस्थालाई बेरोजगारी, दरबन्दीमा सङ्क्रमण हुन पाइने आशा भन्छन् । संस्थागत विद्यालयसँग तुलना गर्दा संस्थागतमा भन्दा स्वतन्त्रता बढी छ । तिन वर्षपछि संस्थागत विद्यालयमा सञ्चयकोष, ग्रेडको व्यवस्था हुन्छ तर यता हुँदैन । दरबन्दी र राहत शिक्षकसँगको तुलनामा अध्यापनमा खासै अन्तर नभए पनि आर्थिक कुरा, प्रशासनको अविश्वास तालिमका अवसरमा हुने भेदभावले निकै हतोत्साही बनाउँछ । संस्थागतमा भन्दा राजनीतिक दाउपेच यहाँ बढी हुन्छ । शिक्षण क्रियाकलापमा खासै अन्तर नभएको, कज्याउन सजिलो भएको सम्बन्धित प्र.अ.को भनाइ छ ।

धेरै समयसम्म निजी स्रोतमा काम गरेकालाई सामान्य प्रक्रिया पुन्याएर स्थायी गर्ने सन्दर्भको कुरा विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष, प्र.अ. र स्वयम् शिक्षकहरूले समेत अस्वीकार गरे । यसले आत्मसम्मान गुम्छ । आत्मसम्मान गुमेको व्यक्ति एक असल शिक्षक हुन सक्तैन । बरु कार्य अनुभव अङ्क राख्नु राम्रो हुन्छ । शिक्षकलाई विद्यालयले थप सुविधा दिँदा जिम्मेवारीका आधारमा दिने गरेको र त्यसमा निजले गरेको कामको उपलब्धिको आधार पनि गाँसिएको पाइयो ।

संस्थागत विद्यालयका शिक्षक नियुक्ति प्रक्रिया नियमावलीमा तोकिए जस्तै छनोट समितिको गठन गरेर गरिन्छ । लिखित, अन्तरवार्ता र कक्षा अवलोकनबाट छनोटगरिन्छ । यीमध्ये कक्षा अवलोकनलाई विशेष जोड दिइन्छ र अन्तरवार्तालाई गौण मानिन्छ । कक्षामा शिक्षकको अभिव्यक्ति विद्यार्थीले बुझे, मन पराए त्यही शिक्षक छानिन्छ । अध्यापन/शिक्षण अनुमतिपत्रलाई अनिवार्य गरेको पाइएन । अध्यापन अनुमतिपत्र शैक्षिक जनशक्ति जाँच्ने कसी बन्न नसकेको सम्बन्धित सहभागीको गुनासो रहेको पाइयो । शिक्षक नियुक्तमा बाहिरी दबाब व्यहोर्नुनपरेको बरु विद्यार्थीहरूले कुनै शिक्षक राख्न वा कक्षा लिन दबाब दिने गर्छन् ।

समसाययिक तालिमको अभाव, आवश्यकीय सुविधाको कमी, विभेदग्रस्त मनस्थिति, स्थायित्व तथा सेवा सुरक्षाको अभाव संस्थागत विद्यालयमा देखिने मुख्य समस्या हुन् । कतिपय अवस्थामा समयमा तलब दिन नसकिने, अन्य संस्थामा तलब वृद्धि हुँदा बढाउन नसकिने समस्या पनि हुन्छन् । कुनै बेलामा त वैयक्तिक

कारण पनि समस्या बन्न पुग्छ । ज्यादा प्रशासनिक निगरानीले शिक्षकको विद्यालय समय दिक्कलाग्दो, त्राही-त्राहीको बन्न पुग्न अर्को समस्या हो । संस्थागत विद्यालय शिक्षकले यस पेसालाई बाध्यतात्मक परिवेशले अपनाइएको पेसाका रूपमा अभिव्यक्ति गरे । स्थायी शिक्षक विज्ञापनको अभाव, सहज प्राप्तिको पेसा, बेरोजगारी, राम्रो अङ्ग्रेजी अभ्यास भए विदेश जान पाइन्थ्यो भन्ने मनशाय पाइयो ।

संस्थागत विद्यालय शिक्षकले आफूलाई सामुदायिक विद्यालयका निजी स्रोत शिक्षकसँग तुलना गर्दा उनीहरूभन्दा आफूहरू सेवा सुरक्षाका हिसाबले असुरक्षित रहेको बताए । समाजले आफूहरूलाई निजी संस्थाको भनी कम महत्त्वको दृष्टिकोण राखेको कुरा पनि बताए । हाम्रोमा भन्दा सामुदायिकमा श्रम स्वतन्त्रता ज्यादा छ । हामी ज्यादा दबाबमा काम गर्नुपर्छ । पूर्ण स्वतन्त्रता भए, नयाँ सोचलाई प्राथमिकता दिए, शिक्षण सामग्रीको उचित व्यवस्थापन र औचित्यपूर्ण सुविधा दिए हामी धेरै गर्न सक्छौं भन्ने संलग्न शिक्षकहरूको भनाइ रहेको छ । शिक्षकलाई थप सुविधा दिँदा स्तर, अनुभव र जिम्मेवारीका आधारमा दिइने गरेको पाइयो ।

(ख) दक्षता अभिवृद्धि कार्यक्रममा शिक्षकको पहुँच : सामुदायिक विद्यालयका दरबन्दीमा रहेका ९८.२ प्रतिशत शिक्षकहरू तालिम प्राप्त भनी शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले घोषणा गर्दा तिनै विद्यालयमा कार्यरत निजी स्रोतका शिक्षकहरू तालिम अप्राप्त अवस्थामा रहनु र तिनीहरूलाई दक्षता अभिवृद्धि कार्यक्रममा सरिक हुने योजना नहुनु शिक्षा क्षेत्रको दुःखद अवस्था भन्न सकिन्छ । तत्कालको समस्या टार्न उपयोग गरिएका विद्यालयका महत्त्वपूर्ण पूरक जनशक्तिका रूपमा रहेका निजी स्रोत शिक्षकहरू अहिलेको अवस्थामा पूर्णरूपेण निजी स्रोतका पनि छैनन् । Per child Fund, गा.वि.स. अनुदान, जि.वि.स. अनुदान जस्ता रकमबाट तलव खाने ती शिक्षकहरूलाई समसामयिक आवश्यक दक्षता कायम गर्ने अवसर नदिँदा अन्ततः उनीहरूद्वारा पठन पाठन गराइने विद्यार्थीहरू उचित विद्या आर्जन गर्नबाट वञ्चित हुने अवस्था आएको छ ।

समान कामका लागि समान ज्याला/तलबको मान्यता जस्तै समान विद्या आर्जनका लागि समान प्राज्ञिक तयारीका शिक्षक पाउनुपर्ने विद्यार्थीको अधिकार पनि हो । त्यसैगरी समान कामका लागि समान वृत्ति विकासका अवसर सम्बन्धित शिक्षकहरूको हक अधिकारको कुरा पनि हो । शिक्षकको वृत्ति विकास सम्बन्धी काम गर्ने संस्थाहरूबाट निजी स्रोत शिक्षकलाई नबोलाउने गरेको दुखेसो सम्बन्धित शिक्षक, प्र.अ. र व्यवस्थापन अध्यक्षको छ ।

कामको स्थायित्व नभएका, अस्थिर मनस्थितिका व्यक्तिमा क्षमता, दक्षता अभिवृद्धिका लागि सरकारले लगानी गर्नु औचित्य पूर्ण हुन्छ र ? भन्ने प्रश्नको जवाफमा कज्याइरहेका व्यक्तिलाई अस्थिर मनस्थिति, अस्थायी भनी लगानी नगर्ने काम गर्नु हुँदैन । सरकारका लागि यो न्यून खर्च हो । आफ्नो देशको नागरिकलाई दिएको ज्ञान कहिल्यै खेर जाँदैन बरु शिक्षातर्फ सबैतिरबाट भुकाव बढ्ने बढाउने वातावरणको सिर्जना हुन्छ । त्यसैले निजी स्रोत शिक्षकलाई तालिम दिनु औचित्य पूर्ण हुन्छ ।

विद्यालयको शिक्षकको खाँचो आपूर्ति गर्न निजी स्रोतमा शिक्षक नियुक्ति गरिन्छ । कार्यक्रम परिवर्तन वा परिमार्जन गर्दा होस् वा अन्य नयाँ कुरा सिकाउने अवस्थामा होस्, उनीहरूलाई तालिममा भाग लिने अवसर

दिइँदैन । यस्तो अवस्थामा उनीहरूले कक्षामा कसरी सामयिक पठन पाठन गर्न सक्छन् भन्ने सन्दर्भमा कार्यक्षेत्रमै सिकाउने, आन्तरिक रूपमा तालिम सञ्चालन गर्ने, विषयगत अन्तरक्रिया गर्ने, स्वाध्ययन, शिक्षक निर्देशिका तथा शिक्षकलाई निर्देशन जस्ता कुराबाट शिक्षकहरू Updated हुनुपरेको कुरा बताइयो ।

संस्थागत विद्यालय शिक्षकलाई सरकारी तवरबाट तालिम दिने कार्यक्रम शून्य रहेको अवस्था छ । २०६७/०३/२५ गते पाइलिटिड कार्यक्रमको रूपमा संस्थागत विद्यालय प्रिन्सिपलहरूका लागि नेतृत्व क्षमता विकास तालिम १० दिने तालिम कक्षामा र २० दिने आफ्नै कार्यस्थलमा गरी जम्मा ३० दिने तालिम शैक्षिक तालिम केन्द्रमा सुरु भएको कुरालाई ऐतिहासिक मानिएको छ । यस्तो अवस्थामा कसरी शिक्षण सम्बन्धी समसामयिक ज्ञान प्राप्त गर्ने गरिएको छ ? भन्ने प्रश्नको जवाफमा संस्थागत विद्यालयका लागि पुस्तक उपलब्ध गराउने प्रकाशकहरूको पुस्तक अध्यापन प्रबोधीकरणका लागि आयोजित तालिम, विद्यालयका विषय प्रमुखहरूद्वारा दिइने अन्तरक्रियात्मक तालिम, NELTA र PABSON जस्ता संस्थाले दिइने तालिमबाट काम चलाइएको बताइयो । विभिन्न पुस्तकहरूको स्वाध्ययन, इन्टरनेटको सहयोग, डिस्कोभरी, ज्योग्राफी जस्ता च्यानलहरूको सहयोगबाट समसामयिक ज्ञान प्राप्त गर्ने गरेको बताइयो । पुराना पुस्तक र नयाँ पुस्तकको तुलनात्मक अध्ययनबाट पनि आवश्यक ज्ञान वृद्धि गर्ने गरेको पाइयो । संस्थागत विद्यालयमा सामुदायिक विद्यालयमा भैं जुनसुकै बेला तालिम सञ्चालन गर्न नसकिने कुरा बताइयो । यसो गर्दा पठन पाठन भाँडिने र अभिभावकबाट गुनासो सुन्नुपर्ने कुरा बताइयो ।

(ग) शिक्षकको क्षमता अभिवृद्धिका लागि राज्यको लगानी : सामुदायिक विद्यालयमा निजी स्रोत शिक्षक नियुक्ति गर्दा दरबन्दीको खाली ठाउँमा शिक्षक नियुक्ति गर्दाकै प्रक्रिया अपनाउने गरेको कुरा यस अध्यायको सुरुमै उल्लेख भइसकेको छ । यसले उनीहरूको प्रवेश योग्यतामा प्रश्न उठाउनुपर्ने स्थिति रहँदैन । संस्थामा प्रवेश गर्दा आपसी समझदारीबाट पारिश्रमिक तय हुन्छ । तत्कालका लागि यो पनि समस्याको विषयवस्तु बन्दैन । तर कुनै व्यक्तिलाई संस्थामा अनुबन्धित गरे पछि परिवर्तित सन्दर्भमा सामयिक सिपको विकासका लागि सम्बन्धित संस्थाले नै पहल गर्नुपर्ने हुन्छ । अहिलेको अवस्थामा जब निजी स्रोत शिक्षक सामुदायिक विद्यालयको अपरिहार्य मानव संसाधन हो भने उसलाई सशक्त बनाई विद्यार्थीलाई स्तरीय शिक्षा दिनु राज्यको कर्तव्य हो ।

संस्थागत विद्यालयहरू नितान्त आफ्नै लगानीमा सञ्चालन गर्ने कानुनी बाचाबन्धनमा खोलिएका संस्था हुन् । उनीहरूले सरकारले दिएका निर्देशन र निर्धारित पाठ्यक्रमअनुसार पठन पाठन गर्नुपर्छ । पाठ्यक्रमलाई वास्तविक क्षेत्रमा कार्यान्वयन गर्ने व्यक्ति शिक्षक हो । शिक्षकलाई पाठ्यक्रमको मर्मअनुसार शिक्षण गर्ने सिपका लागि प्रबोधीकरण गर्नुपर्छ । यसका लागि सरकारको दृष्टि, लगानी आवश्यक हुन्छ ।

संस्थागत विद्यालयले सरकारलाई कर तिर्छन् । राज्यलाई दिएको करको केही मात्रा ती संस्थाको उपकारका लागि महत्त्वपूर्ण कडी बनेर फर्किनुपर्छ । संस्थागत विद्यालयहरू शिक्षक तालिमका लागि राज्यको पक्षबाट सहयोगको अपेक्षा राख्छन् । औचित्यपूर्ण सर्तमा थप लगानीमा सहकार्य गर्न चाहन्छन् । हामीलाई सरकारले भिन्न सोच्नुहुँदैन भन्ने उनीहरूको भनाइ छ । हरेक व्यक्तिप्रति राज्यको दायित्व हुनुपर्छ । राज्यले संस्थागत विद्यालयबाट औचित्यपूर्ण हिसाबले करमार्फत रकम लिने र सञ्चालकले कम चासो दिने (संस्थागत

विद्यालयको) क्षेत्रमा लगानी गर्ने गर्नुपर्छ । विद्यालयबाट आवश्यक रकम लिएर सरकारमार्फत तलब आउने भए संस्थागत विद्यालय शिक्षकले वृत्ति सुरक्षाको अनुभूति गर्ने अवसर मिल्ने थियो ।

२. प्राप्ति, निष्कर्ष र सुझाव

प्राप्ति :

सामुदायिक विद्यालयका निजी स्रोत शिक्षक र संस्थागत विद्यालयका शिक्षक नियुक्ति प्रक्रिया समान रहेको पाइयो तर अध्यापन अनुमति पत्रलाई संस्थागत विद्यालयले महत्त्व नदिएको पाइयो । यी दुवै खालका शिक्षकहरूमा आफूले पाउने आर्थिक सुविधाको भन्दा सेवा सुरक्षाको चिन्ता बढ्ता रहेको पाइयो । सामयिक योग्यता, दक्षता अभिवृद्धिको अनिवार्य आवश्यकता दुवै खालका विद्यालयले महसुस गरे पनि सो कार्यका लागि सरकारी संयन्त्रसँगको सहकार्यबिना सहज सम्भव छैन । निजी स्रोतमा सञ्चालित सामुदायिक विद्यालय र संस्थागत विद्यालय देशका समसामयिक शैक्षिक परिवेशका उपज हुन् । सामुदायिक विद्यालयका निजी स्रोत शिक्षक र संस्थागत विद्यालय शिक्षकहरूले तालिमको अवसर नपाइएका बखतमा पनि आफूलाई updated गर्ने तरिका अन्य अवस्थामा पनि प्रयोग हुने लायकका छन् । सरकारद्वारा अनुमति प्राप्त शैक्षिक संस्थामा पढे बापत बाल बालिकाहरू सरकारद्वारा प्रदान गरिने छात्रवृत्ति जस्ता सुविधाबाट वञ्चित हुने अवस्था हुनु हुँदैन ।

निष्कर्ष :

सामुदायिक विद्यालयका निजी स्रोत शिक्षक र संस्थागत विद्यालय शिक्षकप्रति रहेको राज्यको लगानीलाई औचित्यपूर्ण बनाउनुपर्छ । सरकारी शिक्षण संस्थामा पब्लिक संलग्नताको कुरा मात्रै होइन निजी शिक्षण संस्थामा सरकारी सहकार्य हुनुपर्छ ।

सुझाव

मुलुकभरका शिक्षकहरूले तहगत रूपमा समान खालको तालिम लिन पाइने व्यवस्था राज्यले मिलाउनुपर्छ । शिक्षक नियुक्तमा हुने राजनीतिक दाउपेच तथा आफन्तवादबाट शैक्षिक गुणस्तर खस्कनबाट जोगाउन कम्तीमा जिल्लाव्यापी रूपमा विषयगत प्रतिस्पर्धाका आधारमा सूची तयार गरी आवश्यक शिक्षकहरू क्रमैसँग उपलब्ध गराउने व्यवस्था गर्नुपर्छ । अध्यापन अनुमति पत्रले शिक्षकहरूको स्तर मापन गर्न नसकेको गुनासो आएकोले यसलाई स्तरीयता दिन सक्ने खालको मूल्याङ्कन प्रणालीको विकास गर्नुपर्छ । सामुदायिक विद्यालय निजी स्रोत शिक्षक र संस्थागत विद्यालय शिक्षकको अभिलेख दरबन्दीका शिक्षकसह सरकारी निकायमा राख्ने व्यवस्था मिलाउनुपर्छ । शिक्षक सेवा आयोगका लागि हुने प्रतिस्पर्धामा कार्य अनुभवको निश्चित अङ्क राख्ने व्यवस्था मिलाउनुपर्छ । संस्थागत विद्यालयलाई शिक्षा ऐनद्वारा नै व्यवस्थित गर्ने व्यवस्था गरी कम्पनी ऐनतिरको आबद्धता हटाउने सन्दर्भ प्रशंसनीय छ । शिक्षालाई लाभहानीको दृष्टिले अर्थसँग नजोडी देशका लागि लगानीको दृष्टिकोण राख्नुपर्छ । नियमित वार्षिक रूपमा दरबन्दी मितानको व्यवस्था गरी सामुदायिक विद्यालयका निजी स्रोतका शिक्षकको अस्थिरतालाई कम गर्न सकिन्छ । आधारभूत तहको शैक्षिक नेतृत्व स्थानीय सरकारलाई दिने व्यवस्था भएमा कम्तीमा गा.वि.स/न.पा स्तरमा दरबन्दी मिलान गर्न सहज हुन्छ । सरकारी छात्रवृत्तिमा संस्थागत विद्यालयमा पढेकै कारण विद्यार्थीहरू

छात्रवृत्तिबाट बञ्चित हुनुपर्ने अवस्था राज्यका लागि शोभनीय देखिदैन । यस प्रावधानलाई समतामूलक हिसाबले परिमार्जन गर्नु आवश्यक छ । संस्थागत विद्यालयले आर्थिक पारदर्शिता कायम गर्ने र शिक्षक तालिम जस्ता कार्यक्रम औचित्यपूर्ण सहकार्यका लागि हात बढाउन सक्नुपर्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

नेपालको अन्तरिम संविधान, २०६३ कानून किताब व्यवस्था समिति

छात्र शिक्षा कोष छात्रवृत्ति सञ्चालन निर्देशिका (२०६३) , विश्व विद्यालय अनुदान आयोग

धरापको जागिर, शिक्षक मासिक, अङ्क ४, २०६५

निजी क्षेत्रका विद्यालयको व्यवस्थापन सम्बन्धी अध्ययन समूहको प्रतिवेदन, २०५५ ।

निरीक्षकलाई विद्यालयप्रति जवाफदेही बनाउनुपर्छ , शिक्षक मासिक, अङ्क ७, २०६५ असोज

प्याब्सनको सुभाव, अन्तर्राष्ट्रिय शैक्षिक मञ्च, वर्ष १ , अङ्क १

फाइन्डिङ्स् एन्ड कन्क्लुजन्स्, स्टार्टस् अफ एस् एल सी रिजल्टस् (२०४५-२०६४) अफिस अफ कन्ट्रोलर
अफ इक्सामिनेसन सानोठिमी, भक्तपुर ।

माध्यमिक शिक्षा सहयोग कार्यक्रम, जुलाई २००२

शर्मा गोपीनाथ (२०५७), नेपालको शैक्षिक इतिहास, लुम्बिनी पुस्तक भण्डार

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

शिक्षकका पेसागत विकास, विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना (२०६६- २०७२)

शिक्षा ऐन विधेयक एन् प्याब्सनको सुभाव, अन्तर्राष्ट्रिय शैक्षिक मञ्च, वर्ष अङ्क १, २०५८, फागुन
सवैया लागि शिक्षा (२००४-२००९) ।

लेखसार

सिकाइका तौर तरिका, औपचारिक अनौपचारिक हुन्छन्। खुला सिकाइले अनौपचारिक किसिमको सिकाइसँग नजिकको नाता राख्छ। आधुनिक विद्युतीय प्रविधि, आम सञ्चारका साधन, पत्राचार, सम्पर्क कक्षा आदि समेतका माध्यमबाट खुला सिकाइ गरिन्छ। आज यस किसिमको सिकाइको आवश्यकता र महत्त्व सर्वत्र उजागर भएको छ। खासगरी विकासोन्मुख मुलुकहरू जहाँ भौगोलिक विकटता छ, गरिबी व्याप्त छ, स्रोत साधनको पर्याप्ततामा कमी छ त्यस मुलुकका लागि खुला सिकाइको आवश्यकता बढी रहन्छ। खुला सिकाइका आफ्नै विशेषता तथा अवधारणा रहेको र आ-आफ्नो मुलुकीय आवश्यकता अनुसार हरेक मुलुकले व्यवस्था गरी कार्यान्वयनमा ल्याइएको पाइन्छ। नेपालमा यस प्रकृतिको सिकाइ कार्यान्वयनमा ल्याइएको पाइन्छ। नेपालमा यस प्रकृतिको सिकाइ कार्यान्वयनमा ल्याइएको धेरै भएको छैन। त्यसैले यसको विकास र विस्तार त्यति भइसकेको पाइँदैन। जति विकास र विस्तार भएको भए तापनि औपचारिक शिक्षाकै अनुशरण भएको छ। साथै केवल वर्षमा घटाइएको भनिएको छ। भनिए अनुसार गर्न विविध समस्या छन्। नीतिगत समस्या, संस्थागत, संरचनागत समस्या, व्यवस्थापकीय समस्या, प्रचार प्रसारको समस्या, स्रोत साधनगत समस्या र प्रचार प्रसारको कमी मूलभूत समस्याका रूपमा लिइन्छ। समस्यासँगै समाधान रहन्छ। आवश्यकता नै आविष्कारको जननी हो भन्ने भनाइ अनुसार समस्याबाट पाठ सिक्दै सुन्दर भविष्य खातिर अवलम्बन गर्नुपर्ने सुभाव समेतको निष्कर्षले खुला सिकाइ हाम्रो आवश्यकता हो। यसलाई उपयुक्त तवरले अगाडि बढाउन जोड दिएको छ।

१. पृष्ठभूमि

शिक्षा सिकाइ र शिक्षण सबैको सार व्यक्ति सक्षम हुनु/व्यक्तिलाई सक्षम तुल्याउनुमा केन्द्रित भएको पाइन्छ। यसका लागि मानव सभ्यताको विकाससँगै स्थान विशेष र समयअनुसार विभिन्न तौर तरिका तथा माध्यमसहितको प्रयास हुँदै आएको भेटिन्छ। जहाँ इच्छा त्यहाँ उपाय, आवश्यकताले आविष्कार गर्छ भन्ने भनाइअनुसार विश्वका विभिन्न मुलुकले आ-आफ्ना देशका नागरिकलाई सिकाउनका लागि आफ्नो अनुकूल शैक्षिक व्यवस्था तर्जुमा गरी कार्यान्वयन गराएको पाइन्छ। यसै सन्दर्भमा खुला शिक्षा मुलुकीय आवश्यकता हो भन्ने ठम्याइका साथ बेलायतले सोरौं शताब्दीमा सर्वप्रथम यस सम्बन्धी अवधारणा ल्याएको इतिहासले उजागर गर्छ। मुलुकको विभिन्न स्थान र पेसा व्यवसाय समेतमा संलग्न रहेका बेलायती नागरिकलाई लक्षित सिकाइ गरी सन् १८४० मा हवाई विश्व विद्यालयबाट चिठी पत्रका माध्यमले भएको खुला सिकाइको सुरुवात आज जर्मनी, जापान, अमेरिका, चिन, भारत, पाकिस्तान, श्रीलङ्का, बङ्गलादेश, नेपाल लगायत विश्वका मुलुकमा आम सञ्चार माध्यमबाट समेत सिकाइ व्यवस्था भइरहेको छ।

खुला सिकाइ नामले प्रस्ट छ। यो सिकारुको रुचि, आवश्यकता, समयको अनुकूलतामा हुने सिकाइ हो। खुला सिकाइ दुरीका हिसावले, समयका हिसावले सिकाइ स्थान/संस्थाका हिसावले, सिकाइ तरिका तथा

सिकाइको मूल्याङ्कनका हिसाबले समेत स्वतन्त्र एवम् खुला हुने गर्छ। औपचारिक विद्यालयमा गएर अध्ययन गर्न समय नपाउने सिकारूहरू विद्यालयसम्म पुगी सिकाइ गर्न असमर्थ, अपाङ्गता भएका तथा कार्यथलोमा नै रही सिकाइ गर्न चाहनेहरूका लागि आम सञ्चार माध्यमहरूको प्रयोग गरी यो सिकाइ अवसर प्राप्त हुन्छ। आज यो शिक्षालाई नेपाल लगायत विश्वका अधिकांश विषम भौगोलिक बनोट भएका साक्षरता प्रतिशत न्यून रहेका तथा गरिबीको रेखामुनि अझै रहिरहेका मुलुकले चासोका साथ प्रयोगमा ल्याएको पाइन्छ।

औपचारिक शिक्षाको विकल्पका रूपमा नेपालमा खुलाइ सिकाइ दूर शिक्षाका रूपमा २०१४ सालबाट कलेज अफ एजुकेशनले सुरुवात गरेको पाइन्छ। विभिन्न काल खण्डमा नेपालमा गठित उच्च शिक्षा आयोग, राष्ट्रिय शिक्षा आयोग, उच्च स्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग समेतका सिफारिसलाई कार्यान्वयन गर्ने सन्दर्भमा दूर तथा खुला शिक्षा नीति, अनौपचारिक शिक्षा नीति तथा निर्देशिका बनेर विद्यालयी समकक्षी खुला सिकाइको गतिलाई अगाडि बढाइएको छ। विश्व विद्यालय समकक्षी खुला सिकाइ सञ्चालन व्यवस्थापन प्रयोजनका लागि खुला विश्व विद्यालय ऐन, २०७३ हालै संसदको वर्षे अधिवेशनबाट पारित भई कार्यान्वयनको पर्खाइमा रहेको छ। यसैगरी आदर्शिक योजना तथा शैक्षिक कार्यक्रमहरूले खुला सिकाइलाई लागत साभेदारीमा लचिलो तवरले सञ्चालनमा ल्याउने मनसाय राखेको पाइन्छ। सिकारूको पहुँच वृद्धि खातिर निःशुल्क बैकल्पिक शिक्षा तथा सिकाइ व्यवस्थापन यस प्रकृतिको सिकाइमा खाँचो महसुस गरेको पाउन सकिन्छ। यसै खाँचोको परिपूर्ति समेतका लागि नेपाल सरकारले निम्न माध्यमिक तहदेखि माध्यमिक तहसम्म खुला सिकाइ मोडलाई कार्यान्वयनमा ल्याएको छ। प्रस्तुत लेखनमा नेपालमा खुला सिकाइको आवश्यकता, सिकाइ प्रक्रिया, कार्यान्वयन अवस्था, उत्पन्न समस्या, कमी कमजोरीहरू, खुला सिकाइको प्रभावकारिताका लागि अवलम्बन गरिने पक्षहरू तथा तत् सम्बन्धी सान्दर्भिक पक्षसमेत उल्लेख गरी निचोडमा पुग्ने जर्मको भएको छ।

२. आवश्यकता तथा महत्त्व

विद्यालयको चौघेराभन्दा बाहिर खुला रूपमा गरिने/हुने सिकाइ खुला सिकाइ हो। एक्काइसौं शताब्दीको वर्तमानमा आधुनिक सूचना प्रविधि र विश्व व्यापारीकरणले गर्दा सिकने/सिकाउने तौर तरिका एवम् मात्रामा दिनानु दिन विविधता रहन्छ र रहनु पनि पर्छ। नत्र हिजोका लागि ताजा भनिएको ज्ञान आज बासी भई बेकम्मा र प्रतिकूल हुन पुग्छ। खुला सिकाइ औपचारिक विद्यालयीय शिक्षा प्रणालीभन्दा पृथक, सधैंभरि निर्दिष्ट समय सीमामा बन्धित भई शिक्षा प्राप्त गर्न असमर्थ सिकारूहरू, द्वन्द्व प्रवाहित भई शिक्षाको अवसर प्राप्त गर्न नपाएकाहरूलाई सुनौलो अवसर हुनु, विविध कारणले पछाडि परेका/पारिएका समुदायलाई सिकाइ अवसर प्राप्त हुनु, समस्याग्रस्त व्यक्तिहरू शारीरिक अपाङ्गता भएका व्यक्तिहरूसँग सहज पहुँच विकास हुने, हुने खाने र हुँदा खानेबिचमा रहेको दुई किसिमको शिक्षा प्रणालीलाई निर्मूल गर्न मुलुकभरका लक्षित सबैलाई एकै साथ एकै किसिमको र एकै स्तरको सिकाइको अवसर सिकारूमा हुने हुँदा सिकाइ दिगो र द्रविर्लो एवम् प्रभावकारी बन्न पुग्छ, सिकाइ तथा मूल्याङ्कन स्वतन्त्र र पारदर्शी तवरले गरिन्छ, औपचारिक शिक्षाको चक्रबृहवाट मुक्तिका लागि कामयावी हुने खुला शिक्षा लोकतान्त्रिक र समन्यायिक, न्यून स्रोत साधन र समयमा आर्थिक उपलब्धि प्राप्त हुने, काम र मामबाट विमुख नभई सबैले सधैं सिकन

सक्नु र आफ्नो आवश्यकतामा आधारित भई सिक्न सकिने, सिकाइ मैत्री सिकाइ हो । सिकाइ मान्यतायुक्त खुला सिकाइ युगको माग र चाहना बनेको प्रतीत हुन्छ ।

३. सिकाइ प्रक्रिया र प्रमाणीकरण

देशमा विद्यमान गरिबी, भौगोलिक विकटता, शिक्षामा पहुँचको कमी र लगायतका कारणबाट शैक्षिक अवसर नपाई सिकाइ अवसरबाट वञ्चित सिकारुका लागि बैकल्पिक माध्यमबाट शिक्षा दिनु राज्यको दायित्व हो । यसै दायित्वअनुसार हरेक राज्यले आफू अनुकूल नीति तथा व्यवस्था गरेका हुन्छन् । नेपालमा अनौपचारिक शिक्षा नीति र दूर तथा खुला शिक्षा सम्बन्धी नीति २०६३ निर्देशिका (संशोधन समेत) जारी भई खुलाइ सिकाइलाई व्यवस्थापन गर्ने प्रयास भएको पाइन्छ । यसअनुसार आन्तरिक मूल्याङ्कन कक्षा सहभागिता/नियमितता नेतृत्व सञ्चार र समन्वय सिप, कक्षाकार्य, समूह कार्य र प्रस्तुतीकरण, सिर्जनशीलता, अवलोकन एवम् कार्य सञ्चयिका अध्ययनबाट गरिन्छ भने सम्बन्धित पाठ्यक्रमअनुसार बाह्य मूल्याङ्कन जिल्ला र राष्ट्रिय परीक्षा बोर्डबाट गरिन्छ ।

३.१ खुला सिकाइको उद्देश्य : विद्यालय शिक्षामा पहुँचको सुनिश्चितताका लागि आधारभूत र माध्यमिक शिक्षा बैकल्पिक कार्यक्रमका माध्यमबाट विद्यमान शिक्षा प्रणालीको विकल्पका रूपमा विद्यालय शिक्षाको अवसरबाट बाहिर रहेका केटाकेटीहरू अवसरबाट वञ्चित अन्य समुदाय र खासगरी कामदार, गृहिणी, पेसाकर्मी आदिलाई सिकाइ अवसर दिनु रहेको छ (खुला विद्यालय अभिमुखीकरण पुस्तिका, २०७१)।

३.२ खुला सिकाइका माध्यमहरू : खुला सिकाइ साधन र तौरतरिकाविहीन हुँदैन । यसका लागि विभिन्न साधन/स्रोतको प्रयोग गर्न सकिन्छ । ती सम्भावित स्रोत सामग्रीहरू एवम् माध्यमहरू निम्नानुसार रहेका छन् :

- (क) पोस्टर, पम्प्लेट, पत्रपत्रिका, पाठपत्र लगायतका स्वाध्ययन सामग्रीहरू,
- (ख) सिकारुका लागि आवश्यक कार्यशाला, गोष्ठी अभिमुखीकरण लगायतका सम्पर्क कक्षाहरू,
- (ग) सिकाइ युक्त क्यासेट, सिडी, रेडियो तथा टेलिभिजन, कम्प्युटर लगायतका श्रव्य दृश्य सामग्रीहरू,
- (घ) आधुनिक सूचना प्रविधिमा आधारित मल्टिमिडिया, अनलाइन/अफलाइन, इन्टरनेट, वेबसाइट, फोनहरू, फ्याक्स, इमेल, मोबाइलहरू, SMS, फेस बुक, श्रव्य तथा श्रव्यदृश्य कन्फ्रेन्सिङ, स्मार्टबोर्ड आदि,
- (ङ) पत्राचार आदि (दूर शिक्षा/खुला सिकाइ कार्यक्रम सञ्चालन निर्देशिका (संशोधन समेत) ।

खुला सिकाइमा स्रोत सामग्रीको प्रयोग सिकारुहरूले निम्नानुसार गर्न सक्छन् :

स्वाध्ययन सामग्री

खुला सिकाइको प्रमुख स्रोत तथा माध्यम स्वाध्ययन हो । स्वाध्ययनका लागि तोकिएको पाठ्यक्रम/कोर्स, पाठ्य पुस्तक लगायतका सन्दर्भ सामग्रीहरू सिकारु/सहभागीहरूले घर वा कार्यास्थलमै अनुकूल समय मिलाएर अध्ययन गर्नुपर्ने हुन्छ । विभिन्न सूचना तथा जानकारीमूलक पत्रपत्रिका, पाठपत्र (Handouts), इमेल, SMS, इन्टरनेटबाट पनि सामग्री प्राप्त गरी स्वाध्ययनलाई तिखार्न सकिन्छ ।

३.३ सिकारू माध्यमको उपयोग

सम्पर्क कक्षाको उपयोग : सिकाइका लागि तोकिएका एवम् उपलब्ध गराइएका तथा अन्य माध्यमहरूबाट समेत स्पष्ट हुन नसकेका विषयगत समस्याहरू समाधानार्थ खुला सिकाइमा सहजकर्ता सिकारू प्रत्यक्ष रूपमा उपस्थित भई जानकारी आदान प्रदान गर्ने भरपर्दो थलोका रूपमा सम्पर्क कक्षालाई उपयोग गरिन्छ । यस्तो सम्पर्क कक्षा कहाँ र कहिले सञ्चालन हुने/गर्ने भन्ने कुराको जानकारी सहजकर्ता सिकारू दुवैलाई अग्रिम गराइएको हुन्छ । पूर्व जानकारी भएनुसार खुला सिकाइका सहजकर्ता तथा सिकारू सम्पर्क कक्षामा जम्मा भई यस प्रकारका कार्य गरी/गराई शिक्षण सिकाइलाई अगाडि बढाउन सक्छन् :

- आवश्यकताअनुसार स्वाध्ययन सामग्री एवम् पाठ्य पुस्तक सम्बन्धी अनुभवलाई समेट्दै छलफल, अन्तरक्रिया, पुनरवलोकन तथा प्रश्नोत्तर गर्दै,
- प्रसारित श्रव्य दृश्य सामग्रीहरूबाट द्विविधा भएका पाठहरूमा छलफल एवम् प्रश्नोत्तर गर्दै,
- तोकिएको गृहकार्य, परियोजना कार्य प्रस्तुति, छलफल र मूल्याङ्कन पृष्ठपोषण प्रदान,
- भावी सिकाइ रणनीति योजना तयारी छलफल र कार्यान्वयन तौर तरिका यकिन गरेर,
- सिकाइ मूल्याङ्कन र सोको अभिलेखन आदि गरेर ।

श्रव्य दृश्य सामग्रीको उपयोग : सिकाइ पाठयुक्त क्यासेट, सिडी, रेडियो तथा टिभी कार्यक्रम, अनलाइन, अफलाइन, इन्टरनेट, फोनइन, मोबाइल, SMS, फेस बुक लगायत कुराहरू यसमा पर्छन् । यिनीहरूको उपयुक्त किसिमले प्रयोगका सम्बन्धमा जानकारी गराई सिकारू आफैले प्रयोग तथा उपयोगबाट सिकाइ गर्न सकिने खुलाई सिकाइको महत्त्वपूर्ण तरिका हो ।

पत्राचारको उपयोग : सिकाइ केन्द्र तथा सहजकर्तासँग स्वाध्ययनले प्रस्ट नभएका विषय पत्र/चिठीमा खुलाई प्रश्नका रूपमा सिकारूले सोध्ने र खुला सिकाइ केन्द्रबाट वा सहजकर्ताले सिकारूलाई परेको समस्या पहिचान गरी समुचित समाधान/उत्तर तयार गरी चिठी वा इमेलबाट सम्बन्धितलाई पठाउने व्यवस्था मिलाई सोबाट पनि खुला सिकाइलाई व्यवस्थित गर्दै अगाडि बढ्न सकिन्छ ।

परियोजना कार्य तथा क्षेत्र भ्रमण प्रतिवेदन तयारी र प्रस्तुतीकरण : तोकिएका प्रयोगात्मक विषय तथा कार्य प्रयोजनका लागि परियोजना कार्य, अनुसन्धान कार्य एवम् कुनै खास क्षेत्रको भ्रमण सम्पन्न गरी सोको प्रतिवेदन तयार गरी समूहमा प्रस्तुतीकरण गराउँदा सिकारूमा गरेर सिक्ने, सिकाइमा पूर्णता प्राप्ति गर्ने र सिकाइलाई बजारीकरण गर्ने जस्ता सिप उजागरको अवसर वृद्धि हुन्छ ।

३.४ सिकाइ प्रक्रियाको प्रमाणीकरण तथा समकक्षता : खुला सिकाइको प्रमाणीकरणले सिकारूको कार्य सक्षमता सिपलाई बजारीकरण प्रमाण हुन्छ । सिकारूको सिकाइ सक्षमता प्रमाणीकरण हुने भएकै कारण आजको व्यस्त मानव यस खुला सिकाइ प्रति आकर्षित भएको मानिन्छ । सिकाइ सक्षमताको प्रमाणीकरण तथा समकक्षता मुलुक विशेष र शैक्षिक संस्था विशेष फरक फरक हुनुलाई अस्वाभाविक मानिँदैन । नेपालको सन्दर्भमा शिक्षा मन्त्रालय मातहतका दुई निकायले विद्यालयीय शिक्षाको खुला सिकाइ कार्यक्रम निम्न माध्यमिक तह र माध्यमिक तहमा सञ्चालनमा ल्याएका छन् ।

४. नेपालमा खुला सिकाइको कार्यान्वयन व्यवस्था र अवस्था

नेपालको संविधान, २०७२ को भाग-३, धारा ३१ को शिक्षा सम्बन्धी मौलिक हकमा प्रत्येक नागरिकलाई आधारभूत शिक्षामा पहुँचको हक हुने छ, यो शिक्षा राज्यबाट अनिवार्य र निःशुल्क तथा माध्यमिक तहसम्मको शिक्षा निःशुल्क पाउने हक हुने छ, अपाङ्गता भएका र आर्थिक रूपले विपन्न नागरिकलाई कानुनबमोजिम निःशुल्क उच्च शिक्षा पाउने हक हुने छ। नेपालमा बसोबास गर्ने प्रत्येक नेपालीलाई मातृभाषामा शिक्षा पाउने र त्यसका लागि शैक्षिक संस्थाहरू खोल्ने र सञ्चालन गर्न पाउने उदार व्यवस्था रहेको छ। त्यसैगरी शिक्षा ऐन, २०२८ (संशोधन समेतको) दफा ६(क) ३ मा अनौपचारिक शिक्षा तथा दूर शिक्षाको सञ्चालन तोकिएबमोजिम हुने छ भनिएको छ भने शिक्षा नियमावली, २०५९ (संशोधन समेतको) नियम ४८ (१) “घ” मा वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रम विद्यालयमा भर्ना भई शिक्षा हासिल गर्न नसक्ने व्यक्तिलाई अनौपचारिक तवरले सिकाइ गर्न सकिने व्यवस्था गरेको छ। वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रममा :

(१) विद्यालयमा वा अध्ययन गरी विचैमा छाडेका बालबालिकाका लागि विद्यालयको पाठ्यक्रमका आधारमा तयार गरिएको पाठ्य सामग्री प्रयोग गरी वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रम सञ्चालन गर्न सकिने छ (२) वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रम पुरा गरेका बालबालिकालाई विद्यालयले स्तर हेरी उपयुक्त कक्षामा भर्ना लिन सकिने छ (३) वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रम सञ्चालन गर्न चाहने विद्यालयले जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट अनुमति लिनुपर्ने छ भनी उल्लेख छ भने सोही नियमावलीको नियम ५६ (ख) मा खुला शिक्षा सम्बन्धी कार्यक्रम दूर शिक्षाका रूपमा दिन सकिने व्यवस्था गरेको पाइन्छ (शिक्षा नियमावली, २०५९)।

उल्लिखित ऐन तथा नियमावलीमा भएको व्यवस्थाअनुसार वैल्पिक तथा खुला मोडबाट हुने सिकाइ हाल दुई ओटा विभागीय निकायको प्राविधिक सहयोग र अर्को एक निकायको व्यवस्थापनमा मुलुकका विभिन्न जिल्लामा सञ्चालनमा ल्याइएको अवस्था छ। निम्न माध्यमिक तहको खुला सिकाइ कार्यक्रमको प्राविधिक सहयोग अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र र माध्यमिक स्तरीय खुला सिकाइ कार्यक्रमको प्राविधिक सहयोग तथा संयोजन शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले गर्छ भने दुवै तहको अन्य व्यवस्थापकीय जिम्मेवारी शिक्षा विभागबाट हुँदै आएको छ।

यसरी त्रिपक्षीय सहयोग एवम् व्यवस्थापनअनुसार सम्बन्धित जिल्ला शिक्षा कार्यालय मातहत खुला सिकाइका कक्षाहरू सञ्चालनमा रहेका छन्। वैकल्पिक शैक्षिक कार्यक्रमअन्तर्गतका खुला सिकाइका निम्न माध्यमिक विद्यालयहरू तालिकामा प्रस्तुत छन् :

तालिका - १

क्र.स.	विकास क्षेत्र	जिल्ला	विद्यालय सङ्ख्या
	पूर्वाञ्चल	१. भ्रपा	२
		२. मोरङ	२
		३. सुनसरी	१
		४. सिराहा	१

मध्यमाञ्चल	५. धनुषा	१
	६. काठमाडौं	४
	७. ललितपुर	१
	८. भक्तपुर	२
	९. काभ्रेपलाञ्चोक	१
	१०. चितवन	१
	११. मकवानपुर	२
	१२. पर्सा	२
	१३. रौतहट	१
	१४. रसुवा	२
पश्चिमाञ्चल	१५. कास्की	१
	१६. बागलुङ	१
	१७. रुपन्देही	१
	१८ कपिलवस्तु	२
मध्य पश्चिमाञ्चल	१९. दाङ	१
	२०. बाँके	२
	२१. सुर्खेत	१
	२२. जुम्ला	१
सुदूर पश्चिमाञ्चल	२३. कैलाली	१
	२४. कञ्चनपुर	१
	२५. डडेल्धुरा	२
	जम्मा ५	२५
		३७

माथिको तालिकामा प्रस्तुत गरिएअनुरूप १६ जिल्ला भएको पूर्वाञ्चल क्षेत्रमा ६ ओटा खुला वैकल्पिक विद्यालय १९, जिल्ला भएको मध्यमाञ्चल क्षेत्रमा १७ ओटा खुला वैकल्पिक विद्यालय, १६ जिल्ला नै भएको पश्चिमाञ्चल क्षेत्रमा ५ ओटा खुला वैकल्पिक विद्यालय, १५ जिल्ला युक्त मध्य पश्चिमाञ्चल क्षेत्रमा ५ ओटा खुला वैकल्पिक विद्यालय र ९ ओटा जिल्ला रहेको सुदूर पश्चिमाञ्चल क्षेत्रमा ४ ओटा खुला वैकल्पिक विद्यालयको व्यवस्था देखिन्छ। यसरी हेर्दा खुला निम्न माध्यमिक विद्यालयहरू समानुपातिक रूपमाभन्दा पनि आवश्यकता र सहर केन्द्रित विकास क्षेत्रका जिल्लाहरूमा बढी व्यवस्था गरिएका पाइए।

शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रको प्राविधिक सहयोगमा सञ्चालित खुला माध्यमिक विद्यालयहरू विभिन्न

जिल्लामा गरी जम्मा ८४ ओटा विद्यालयहरु हाल सञ्चालनमा रहेका छन् :

क्र.सं.	जिल्ला	खुला विद्यालयको नाम र ठेगाना
१	ताप्लेजुङ	भानुजन उच्च मा वि., फुङलिङ
२	पाँचथर	फिदिम उच्च.मा.वि., फिदिम
३	इलाम	भगवती उच्च मा वि, गोलाखर्क
४	भापा	हिमालय उच्च .मा.वि., दमक
५	भापा	देवी उच्च मा.वि., विर्तामोड
६	संखुवासभा	हिमालय उच्च मा.वि. ,खाँदवारी
७	तेह्रथुम	सिंहवाहिनी उच्च मा वि ,म्याङलुङबजार
८	भोजपुर	विद्योदय उच्च मा वि, कैलाशडाँडा
९	धनकुटा	भाषा उच्च मा.वि. , कागते
१०	मोरङ	आदर्श उच्च मा.वि., विराटनगर
११	मोरङ	नरग्राम मा.वि., टँकिसिनुवारी
१२	सुनसरी	जनता मा.वि. ,इटहरी
१३	सोलुखुम्बु	जनजागृती उच्च मा वि ,सल्लेरी
१४	खोटाङ	जालपा उच्च मा वि ,जालपा
१५	ओखलढुङ्गा	सगरमाथा जनता उच्च मा वि, कयरे
१६	उदयपुर	जनता उच्च मा.वि., देउरी
१७	सप्तरी	केसो अनिरुद्धवती मा.वि. ,राजविराज
१८	सिरहा	पशुपती आदर्श मा.वि.,लाहान
१९	दोलखा	कालिञ्चोक उच्च मा.वि. ,चरिकोट
२०	रामेछाप	मन्थली उच्च मा.वि., मन्थली
२१	सिन्धुली	कमला उच्च मा.वि. ,ढुंग्रेवास
२२	धनुषा	सरस्वती नमुना उच्च मा.वि. ,जनकपुरधाम
२३	महोत्तरी	लक्ष्मी चण्डी मुरार्का मा.वि. ,जलेश्वर
२४	सर्लाही	पब्लिक मा.वि, मलंगवा
२५	सर्लाही	चतुर्भुजेश्वर जनता उच्च मा.वि., सुकेपोखरी
२६	सिन्धुपाल्चोक	कृष्णरत्नगंगा उच्च मा. वि. ,चौतारा

२७	रसुवा	कालिका हिमालय उच्च मा.वि. कालिकास्थान
२८	नुवाकोट	त्रिभुवन त्रिशुली उच्च मा. वि. त्रिशुली
२९	धादिङ्ग	नीलकण्ठ उच्च मा. वि., धादिङ्गवेसी
३०	काठमाडौं	सिखरापुर सामुदायिक विद्यालय, फर्पिङ
३१	काठमाडौं	विश्वनिकेतन उच्च मा.वि., त्रिपुरेश्वर
३२	काठमाडौं	ग्रामशिक्षा मन्दिर मा. वि. ,कपन
३३	काठमाडौं	हत्तचोक मा.वि., इचङ्गू
३४	भक्तपुर	बागेश्वरी उच्च मा.वि. ,च्याम्हासिङ्ग
३५	भक्तपुर	बोडे उच्च मा.वि. ,बोडे
३६	ललितपुर	पाटन उच्च.मा.वि., पाटनढोका
३७	क्रान्तिपलाञ्चोक	आजाद उच्च मा.वि., बनेपा
३८	मकवानपुर	सिद्धार्थ उच्च मा.वि., हेटौडा
३९	रौतहट	जुद्ध उच्च मा.वि. ,गौर
४०	बारा	सिद्धेश्वर संस्कृत मा वि ,कलैया
४१	पर्सा	सुन्दरमत रामकुमार कन्या मा.वि. ,वीरगञ्ज
४२	चितवन	चितवन उच्च मा.वि., भरतपुर
४३	गोरखा	शक्ति उच्च मा.वि. ,पाटेचौर
४४	मनाङ्ग	लोकप्रिय उच्च मा. वि. ,चामे
४५	लमजुङ्ग	जनविकास उच्च मा. वि., बेशीसहर
४६	कास्की	अमरसिंह नमुना उच्च मा.वि., रामघाट
४७	स्याङ्जा	पूर्णाभृत भवानी उच्च मा. वि., वालिङ्ग
४८	तनहुँ	निर्मल उच्च मा.वि. ,दमौली
४९	मुस्ताङ्ग	जनहित उच्च मा. वि., जोमसोम
५०	म्याग्दी	प्रकाश उच्च मा.वि. ,बेनीबजार
५१	पर्वत	शिवालय नमुना उच्च मा. वि. वगैँचा, कुष्मा
५२	बाग्लुङ्ग	विद्यामन्दिर उच्च मा.वि. ,राधाकृष्ण टोल
५३	नवलपरासी	महाकवि देवकोटा उच्च मा. वि. ,सुनवल
५४	नवलपरासी	जनता उच्च मा. वि. ,अरुणखोला

५५	गुलमी	महेन्द्र उच्च मा. वि., तम्घास
५६	पाल्पा	जनता नमुना उच्च मा.वि., तानसेन
५७	अर्घाखाँची	शिवमदन उच्च मा. वि. ,सतिनेटा
५८	रूपन्देही	कान्ती उच्च मा.वि., वुटवल
५९	कपिलवस्तु	बुद्ध-पथ मा.वि. ,तौलिहवा
६०	रुकुम	सितल उच्च मा.वि. ,चौरजहारी
६१	रोल्पा	बालकल्याण उच्च मा.वि. ,लिवाङ्ग
६२	प्यूठान	जनता उच्च मा. वि., वाग्दुला
६३	सल्यान	शिवजन उच्च मा. वि., शितलपाटी
६४	दाङ	महेन्द्र मा.वि. ,तुल्सीपुर
६५	बाँके	त्रिभुवन उच्च मा.वि. ,कोहलपुर
६६	बाँके	ज्ञानोदय उच्च मा.वि. ,खजुरा
६७	बर्दिया	महाकवी देवकोटा मा.वि, गुलरीया
६८	सुर्खेत	अमरज्योती नमुना उच्च मा.वि. ,नेवारे
६९	जाजरकोट	त्रिभुवन उच्च मा. वि. ,खलङ्गा
७०	दैलेख	सरस्वती उच्च मा. वि., तर्ताङ्ग
७१	डोल्पा	सरस्वती उच्च मा. वि., दुनै
७२	मुगु	महाकाली उच्च मा. वि., गमगढी
७३	हुम्ला	मानसरोवर उच्च मा. वि. ,सिम्भिकोट
७४	जुम्ला	चन्दननाथ उच्च मा.वि., खलंगाबजार
७५	कालिकोट	पञ्चदेव उच्च मा. वि. ,मान्म
७६	बाजुरा	मालिका उच्च मा. वि. ,मार्तडी
७७	बझाङ्ग	सत्यवादी उच्च मा. वि. ,भोपुरबजार
७८	अछाम	षोडसा उच्च मा.वि. ,मंगलसेन
७९	डोटी	दिलपेश्वर उच्च मा.वि., दिपायल
८०	कैलाली	सरस्वती नमुना उच्च मा.वि., गेटा
८१	दार्चुला	महेन्द्र नमुना उच्च मा.वि., खलंगा
८२	बैतडी	वीरेन्द्र उच्च मा. वि. ,राहिलेक

८३	डडेल्धुरा	महेन्द्र उच्च मा.वि. ,अमरगढी
८४	कञ्चनपुर	महेन्द्रनगर उच्च मा.वि., कटान

स्रोत : (शैजविके, २०७२ को तथ्याङ्क) ।

उल्लिखित दुवै तहमा पठन पाठन हुने पाठ्यक्रम पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले निम्न माध्यमिक र माध्यमिक तहका लागि गरेअनुसारकै हुने तर समयवधि भने ३ वर्षे निम्न माध्यमिक तह २ वर्षमा र २ वर्षे माध्यमिक तहको सिकाइ १ वर्षमा नै पुरा गर्ने गरी व्यवस्था गरिएको छ । सम्बन्धित तहका लागि सम्बन्धित निकायले आवश्यक व्यवस्थापन गर्ने प्रयास गरेका छन् ।

५. खुला सिकाइको प्रभावकारितामा रहेका समस्याहरू

माथिको प्रस्तुति समेतबाट नेपालमा खुला सिकाइलाई कार्यान्वयनमा ल्याइएको धेरै भएको पाइँदैन । नेपालको सन्दर्भमा नव आगत यस धारणालाई व्यवस्थित र प्रणाली बद्ध गर्न धेरैले थुप्रै प्रयास र प्रयत्न गर्नुपर्ने ठानिन्छ । हाम्रो सन्दर्भमा खुला सिकाइका समस्या, चुनौती भनी या न्यून प्रभावकारिताका कारण विभिन्न रहँदा रहँदै पनि केही मूलभूत कारण तथा समस्याहरूलाई निम्नानुसारका बुँदामा समेटि खुलासा गरिएको छ :

(क) नीतिगत तथा संरचनागत अस्पष्टता रहनु

छुट्टा छुट्टै उद्देश्यका साथ स्थापित केन्द्रीय निकायहरू भएर पनि एकै प्रकृतिको अनौपचारिक ढाँचा केन्द्रित खुला सिकाइ सञ्चालन नीति आफैँमा असङ्गत हुँदा कार्य व्यवस्थापन र सहजीकरण/ग्रहणीकरणमा द्विविधा भई मुलुकीय आवश्यकता भएर पनि सिकाइ समक्ष खुला सिकाइलाई पुर्‍याउन सकेको अवस्था कम छ । ३ वसेँ निम्न माध्यमिक शिक्षा दुई वर्षमा उपलब्ध हुने भन्यौँ तर माध्यमिक शिक्षाको अन्तिम परीक्षामा सरिक हुन भने कक्षा आठ उत्तीर्ण भएको २ वर्ष पुरा गरेको हुनुपर्ने नियम राखिराख्यौँ जुन आफैँमा अस्पष्ट देखिन्छ ।

(ख) समन्वय तथा साभेदारीको अभाव देखिनु

नीति निर्माणदेखि कार्यान्वयन तहसम्म सम्बद्ध सबैका बिच आपसी समन्वय, सहकार्य एवम् साभेदारिता रहँदा कार्यक्रमले राखेका लक्षित उपलब्धि प्राप्तमा सहज हुनेमा यसको अभावले नीति एकातिर, कार्यक्रम अर्कोतिर, कार्यान्वयन सर्वत्र, दोहोरो पना यत्रतत्र, उपलब्धिमा भने लठिवद्रता देखिंदो छ ।

(ग) व्यवस्थापकीय कठिनाइ विद्यमान रहनु

नेपालमा खुला सिकाइले आवश्यकता राख्छ र महत्त्वपूर्ण पनि मानिन्छ । सरोकारवालाहरू यसप्रति लालायित पनि नभएको होइन तथापि “न नायका विनिस्स्यन्ति नस्यन्ति बहुनायका (नायक नभए पनि राम्रो हुन्न धेरै नायक भए पनि राम्रो हुन्न/नास हुन्छ) भने भैं हालको मुख्यतः त्रिपक्षीय व्यवस्थापन (शिक्षा विभाग, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र र अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र) ले कसले के गर्‍यो ? के गरेन र के भयो के भएन ? किन भएनको उत्तर खोज्न हम्मे परेको छ । शिक्षा विभागले सहजकर्ताको व्यवस्थापन र विद्यालय/केन्द्र खर्च पठाइहाल्छ, हामी प्राविधिक काम गर्ने हो भनी अशिके र शैजविके आफ्नो

व्यवस्थापन गर्छन् तर विभागले स्रोत व्यवस्थापन गर्दैन, सिकाउने र सिक्ने थलोको व्यवस्थापनबिना कहाँ, कसले कार्य अगाडि बढाउने ? त्यसैगरी विभाग भन्दा शैजविके र अशिके प्राविधिक रूपले तयारी छैनन् कसरी काम हुन्छ ? त्यस्तै पाठ्यक्रम विकास केन्द्रले पाठ्यक्रम कहिले बताउँछ ? कहिले परिवर्तन गर्छ ? के परिवर्तन भयो ? सो कार्यान्वयन कसरी भयो/हुन्छन् ? अरूलाई पत्तो नहुँदा र स्रोत नहुँदा समयसम्म खुला निम्न माध्यमिक तहको सिकाइ सामग्रीबिना नै अगाडि बढ्दो छ । यस्तो व्यवस्थापनको उपलब्धि सकारात्मक भएन/आएन भन्नुभन्दा हाम्रा यी यी व्यवस्थापकीय कमी कमजोरी रहेका थिए, हामीले ती सम्बोधन तत्कालबाट गर्नुछ भनी सवैले समयमा दूर दृष्टिका साथ अग्रसरता देखाउन नसक्दा समस्याग्रस्त बन्नु परेको पाइन्छ । यसका लागि हामीमा स्रोतको पनि सीमितता हुन सक्छ ।

(घ) प्रचार प्रसार तथा प्रबोधीकरण नहुनु

हामीले जतिसुकै स्वर्णिम र सुन्दर नीति, कार्यक्रम कार्यान्वयन गर्ने गराउने भने पनि हाम्रा नीति, रणनीति र कार्यक्रमहरू जन साधारण समक्ष/लक्षित वर्गसम्म पुगेमा त्यसको सार्थकता रहन्छ अन्यथा सबै कुरा निर्मातामा सीमित रहन्छन् । यहाँ खुला सिकाइ के हो, लक्षित वर्गको को हुन्, लाभ लागत कति समेतका पक्षहरूका सन्दर्भमा विविध समस्याका कारण प्रचार प्रसार तथा प्रबोधीकरण गर्न नसकिएको तथ्य उल्लिखित व्यवस्था र अवस्थाको विश्लेषण गर्दा देख्न समय लाग्दैन ।

(ङ) सिकाइ मागमा आधारित नहुनु

खुला सिकाइ सिकारूको उमेर, रुचि, आवश्यकता समेतका दृष्टिकोणबाट खुला हुनुपर्नेमा औपचारिक, बन्धनीय, बाल केन्द्रित, पुरातन विषय वस्तु युक्त समेतका कारण खुला हुन सकेन, स्रोतका कारण मागेका स्थानमा र सिकारूले सिक्न चाहेको विषय वस्तु अनुकूल समयमा दिनुभन्दा आफू अनुकूल समय र स्थानमा सिक्न बाध्य गरेका छन् । स्थानीयलाई छ्याल गरेनौं । आफ्नो कुरा आफ्नै अनुकूलतामा भर्न/दिन खोज्दा यसले उपलब्धि अपेक्षित रूपमा नभएको स्थिति रहेको पाइन्छ । खुला सिकाइ सबैका लागि र सधैंका लागि भन्न पनि सकेनौं । निश्चित ठाउँ र उमेर समूहका लागि भनेर खुला सिकाइको मान्य सिद्धान्त र अवधारणालाई उपेक्षा गर्दै गर्यौं । समाजको माग सिपमूलक, व्यावसायिक तथा रोजगारीमूलक, प्रविधि मैत्री शिक्षाको छ । हामी त्यो पूर्ति गर्न सकिरहेका छैनौं ।

(च) दक्ष जनशक्ति नहुनु

खुला सिकाइको मान्य धारणाअनुरूप प्रविधियुक्त दक्ष जनशक्तिको अपर्याप्तता छ । भएका सुविधासमेतका कारण दुरदराज जान मान्दैनन् । मानिहाले पनि ऊ मैत्री साधन स्रोतका अभावमा ऊ त्यहाँ टिक्दैन । टिकी होला पनि परिवर्तित थप ज्ञानको अवसर नभई ऊ धारबिना हतियारमा परिणत हुँदो छ ।

(छ) अनुगमन सहजीकरण तथा मूल्याङ्कनको कमी

खुला सिकाइ नेपालमा नयाँ थालनी र पर्याप्त साधन स्रोतको कमी समेतका कारण यसलाई समयोचित रूपमा अनुगमन, सहजीकरण तथा पृष्ठपोषण निरन्तर दिनुपर्नेमा सम्बन्धित निकायबाट त्यसप्रति यथोचित ध्यान पुगेको पाइँदैन जसका कारण खुलाइ सिकाइका सम्बन्धितहरू यथेष्ट रूपमा लाभान्वित हुन नसक्दा यो सिकाइले अपेक्षित गति लिन नसकेको कुरा स्थलगत अनुगमन समेतले उजागर गरेको पाइएको छ ।

यतिसम्म कि खुला सिकाइमा पाठ्यक्रम अनुसार पठन पाठन कुन सिकाइ सामग्री प्रयोग गरी गर्ने, कहिलेसम्म गर्ने, सिकाइको मूल्याङ्कन कसरी, कसले गर्ने, समकक्षतामा के रहने, सहजकर्ता को र उसको सेवा सुविधा कति र कस्तो हुने लगायतका अन्योल सम्बन्धित व्यवस्थापक तथा कार्यान्वयनकर्तामा देखिन्छ । देशमा आमूल परिवर्तन भई पुराना पाठ्यक्रम परिवर्तन भई नयाँ बने । तदनुरूपका सिकाइ सामग्री बने, औपचारिक शिक्षामा खुला तथा अनौपचारिक शिक्षा त्यसको धेरैपछि मात्र पत्तो हुन्छ । तैपनि भनिन्छ औपचारिक शिक्षाको यो तहसँग समतुल्य हो भनेर । खुला सिकाइमा कति भर्ना भए ? कतिले सिके ? कतिले चक्र पुरा गरे ? किन सिकेनन् ? किन सिकाइ प्रभावकारी भएन ? यो अनुगमन, सहजीकरण, मूल्याङ्कनको कमीका कारण उब्जेको समस्या हो ।

(ज) समस्या समाधानार्थ अवलम्बन गर्नुपर्ने उपायहरू

नेपालको खुला तथा वैकल्पिक शिक्षाका क्षेत्रमा देखिएका समस्या/ चुनौती तथा कमी कमजोरीलाई समाधान गरी यसले गरेको परिकल्पनालाई सार्थक तुल्याई खुला सिकाइलाई प्रभावकारी तुल्याउन निम्नानुसार उपायहरू अवलम्बन गर्नु उपयुक्त ठानिन्छ :

- हाल नेपालमा खुला सिकाइका सम्बन्धमा रहे भएका र तत् सम्बन्धमा आकर्षित हुने विषयगत निकाय समेतको सम्लग्नतामा खुला सिकाइ नीतिको पुनः व्यवस्था तथा व्याख्या गरी द्विविधामा सुविधा प्राप्त गर्नुपर्छ । स्पष्ट रूपमा राज्यको खुला सिकाइ नीति जन साधारणले एकै रूपमा बुझ्ने गरी व्यवस्था गर्नु बाञ्छनीय हुन्छ,
- नेपालमा खुला सिकाइ प्रदाय नीति सम्बद्ध सवैसँग व्यापक बहस, छलफल गरी एउटै बनाउने र सो नीति कार्यान्वयन गर्ने निकायसमेत ऐनमा नै व्यवस्थित गरिँदा कार्यमा एकरूपमा र दोहोरो पनाको अन्त्य भई प्रभावकारितामा अभिवृद्धि हुने तथा राज्यले नागरिकप्रति समन्याय प्रदान गरेको प्रदर्शित हुने छ । साथै विद्यमानमा रहेको दोहोरो, तेहोरो जवाफदेहिताको स्थिति हट्न गई कार्य सम्पादनमा शीघ्रता र उपलब्धि को सुनिश्चितता कायम गर्न मद्दत मिल्न जाने देखिन्छ एकातिर भने अर्कोतिर केन्द्रीय निकायगत विवरणमा समेत एकरूपता र व्यावसायिकता अभिवृद्धिमा सहयोग पुग्ने देखिन्छ,
- कार्यक्रमको उपलब्धि प्रभावकारी प्रचार प्रसारले निर्दिष्ट गर्ने हुँदा खुला सिकाइका सम्बन्धमा आम जनमानससम्म पुग्ने, बुझ्ने, बुझाउन, अन्तरक्रिया, गोष्ठी लगायत आम सञ्चारका साधनहरूद्वारा सरल, सुमधुर जनभाषाका प्रयोग पात्रको चयन/दूतहरू चयन गरी प्रचार प्रसार बारम्बार गर्ने, पृष्ठपोषण लिने मागहरू सङ्कलन गर्ने र लक्षित वर्ग, स्थान, क्षेत्रमा आवश्यकताअनुसार उपयुक्त साधन, समय र अवसरमा व्यापक प्रचार प्रसार गर्ने व्यवस्था गर्नु सान्दर्भिक हुन्छ नत्र नाँच्नेको नाच खुट्टी हेर्दैमा थाहा भयो भने भैं मात्र हुन जान्छ,
- खुला सिकाइलाई आपूर्तिमूलक बनाइएको वर्तमान सन्दर्भलाई अनुसन्धान सहित मागमा आधारित भई सिकारुको रुचि, आवश्यकता र परिवेशमूलक बनाएर सिकाइलाई स्थानीकरण गर्ने सोचाइका साथ आगामी दिनमा अगाडि जानु बढी सान्दर्भिक देखिन्छ । साथै खुला सिकाइ विद्यालयको औपचारिक पाठ्यक्रमभन्दा पनि जीवन पर्यन्त चल्ने र सिप केन्द्रित जीवनोपयोगी र खुला सिकाइको अवधारणाअनुरूपको प्रविधि मैत्री, दिगो विकास गर्न सहयोगी, रोजगारी युक्त बन्नु/बनाइनुपर्ने पनि

देखिन्छ,

- जमानाले कोल्टो फेरेसँगै दक्ष र प्रविधियुक्त जनशक्ति बजारमा आइसकेका छन् । उनीहरूलाई उपयोगमा ल्याउने सुनीति तय गरी आवश्यकताअनुसार परिचालन गर्नु व्यवस्थापकीय प्रमुख कार्य रहेको छ । स्रोतको कमीभन्दा पनि सोचको कमीका कारण जनशक्ति कमी भएको हो । यसका लागि रणनीतिक दीर्घकालीन योजनाका साथ अगाडि बढ्दा समस्या क्रमिक रूपमा न्यूनीकरण हुँदै जान्छन् । जनशक्ति उत्पादन, व्यवस्थापन एवम् परिचालन क्रमिक रूपमा गर्दै जानु सामयिक ठानिन्छ । आजको विज्ञान र प्रविधिको विकासले जनशक्ति व्यवस्थापनलाई सहज तुल्याएको छ । सबै कुराको गाँठी कुरा व्यवस्थापनको खाँचो छ । स्रोत व्यवस्थापन, जनशक्ति व्यवस्थापन भौतिक व्यवस्थापन, सामग्री व्यवस्थापन, समय, स्थान आदि व्यवस्थापनको,
- अनुगमन सुपरिवेक्षण, मूल्याङ्कन तथा पृष्ठपोषण गर्ने/दिने लिन प्रचलनमा कमी हुँदा कार्यक्रम प्रभावकारिता रूपमा चलन सक्दैन । त्यसैले अनुगमन सँगसँगै, बिच बिचमा वा कार्यक्रमका अन्त्यसम्म नै गर्नु आवश्यक तथा सान्दर्भिक हुन्छ । अनुगमन अनुगमनका लागि, कागजीभन्दा पनि सूचकमा आधारित भई योजनावद्ध तवरमा, विभिन्न किसिमले गर्दै, सहजीकरण, मूल्याङ्कन गरी पृष्ठपोषण दिन सक्ने स्रोत व्यक्ति/विज्ञ व्यक्ति/समूहबाट हुनुपर्छ । खुला सिकाइ औपचारिक सिकाइको सुगा रटाइ मात्र नभई यो प्रौढ सिकाइ, अनुकूल गरेर सिकने सिकाइ, अन्तरक्रियात्मक सिकाइ, परेर सिकने सिकाइ र पौरखी सिकाइ, नतिजामूलक सिकाइ भएकाले तदनुरूपको अनुगमन, सहजीकरण/सुपरिवेक्षण, मूल्याङ्कन तथा पृष्ठपोषण प्रदान गरी गर्नु आवश्यक छ । त्यसैले सोमुताविक हाम्रा कार्यक्रमहरूलाई व्यवस्थित गर्नु सान्दर्भिक हुन्छ । यसो गर्दा सहभागिता, समावेशिता पारदर्शिता, प्रभावकारिता र प्रविधिको उपयोग कसरी भएको छ ? यसतर्फ पनि ध्यान केन्द्रित गर्दा फाइदा पुग्छ । यसरी गराइएको कार्यको उपलब्धि लेखाजोखा गरी अभिलेखीकरण र अवस्था/स्थिति सम्बद्धहरूलाई बेलाबखत बाँड्दा थप कार्य व्यवस्थापनमा सहज हुने कुरामा यस क्षेत्रका भुक्तभोगीको अनुभव रहेको पाइन्छ ।

७. निष्कर्ष

मुख्यतः शिक्षा प्राप्त वा प्रदान औपचारिक र अनौपचारिक माध्यमबाट हुने विश्वव्यापी प्रचलन छँदैछ । यसै प्रचलनअनुसार आम जनमानसलाई साक्षरता र तत्पश्चात्को जीवन पर्यन्त सिकाइ अनौपचारिक माध्यमबाट सुरु हुन्छ । खुला सिकाइ जसले जसरी व्याख्या गरे पनि खुला नै हो । त्यसैले यो औपचारिक शिक्षाको हरेक बन्धनबाट खुला चाहन्छ । हामीकहाँ औपचारिक शिक्षालाई नै वैकल्पिक मोडबाट प्रदान गर्न खोजिँदा खुला सिकाइको अवधारणा र मर्मलाई आत्मसात् गर्नलाई समय लागेको अवस्था छ । तथापि खुला शिक्षा नीति, अनौपचारिक शिक्षा नीति तथा खुला विश्व विद्यालय ऐन पारित भइसकेको अवस्थामा यस सिकाइले आफ्नो आकार र स्वरूप प्रदर्शन गर्ने छ । खुम्चिएको हाम्रो खुला सिकाइको कार्यान्वयन अवस्थालाई व्यापक र विस्तृत गर्दै लैजानु हाम्रो जस्तो मुलुकका लागि आवश्यकता मात्र नभई अपरिहार्य बन्छ र बन्ने छ । यस सिकाइका मूल्य, मान्यता, विशेषता र महत्त्वलाई दृष्टिगत गरी सबै किसिमको व्यवस्थापन र शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया र अवस्थाले सुधार पाउने छन् । रहे भएका कमी कमजोरीहरू समयोचित रूपमा सुधारिने छन् । सिकारुको रुचि, आवश्यकता र समय समेतका आधारमा उनीहरू रहे

दूर शिक्षा, २०७३

बसेकै ठाउँमा गुणस्तरी शिक्षा प्राप्ति हुने छ जसले गर्दा सिकाइ संसारसँग परिचित हुँदै संसारमा आफ्नो सिप बेच्न योग्य, बेरोजगारीको सामना गर्न सक्षम, प्रतिस्पर्धी असल र दक्ष नागरिक बनाउन सकिने छ । यसका लागि खुला सिकाइको आवश्यकता, महत्त्वलाई सही अर्थमा बुझी सुव्यवस्थापन समेतको कार्यान्वयन र समुचित अनुगमन, सुपरिवेक्षण/सहजीकरण योजनाबद्ध रूपमा गरिनु नै आज हाम्रो खाँचो रहेको छ ।

सन्दर्भ सामग्रीहरू

- अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र (विभिन्न), साक्षरता विशेषाङ्कहरू, भक्तपुर
अनौपचारिक केन्द्र (२०६३), अनौपचारिक शिक्षा नीति, भक्तपुर
अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र (२०७१), खुला विद्यालय (कक्षा ६-८) अभिमुखीकरण पुस्तिका, भक्तपुर
अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र (२०७२), खुला विद्यालय : एक चिनारी ब्रोसियर, भक्तपुर
अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र (२०१४), स्थिति प्रतिवेदन, भक्तपुर
अनौपचारिक शिक्षा केन्द्र (२०७२), विभिन्न अनुगमन प्रतिवेदनहरू र विभिन्न अन्तरक्रियाहरू, भक्तपुर
कानून किताब व्यवस्था समिति (२०७२), नेपालको संविधान, काठमाडौं
कानून किताब व्यवस्था समिति (२०२८ र २०५९), शिक्षा ऐन र शिक्षा नियमावली, काठमाडौं
शिक्षा मन्त्रालय, (विभिन्न) शिक्षा आयोगका प्रतिवेदनहरू, काठमाडौं
शिक्षा मन्त्रालय (२०६६-२०७२), विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम, काठमाडौं
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०६३ संशोधन समेत), दूर शिक्षा/खुला सिकाइ कार्यक्रम सञ्चालन सम्बन्धी निर्देशिका, भक्तपुर
शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र (२०७२) खुला विद्यालय तथ्याङ्क जानकारी, भक्तपुर ।

खण्ड : दुई

अङ्ग्रेजी भाषाका लेख रचनाहरू

Open and Distance Learning: Exploring Opportunities

Krishna Prasad Adhikari✉

Abstract:

Open and Distance Learning system has tremendous potential of inclusive growth of education because of its distinctive nature of being a user friendly system. ODL system is not only cost effective but it can also contribute in the sustainable development through learning process that excel distance, gender, regional, cultural and socio-economic barriers. Faculty of Education, Tribhuvan University has been implementing the open and distance learning (ODL) system in its' six constituent campuses recently. For the first time there may be some lapses in policy and practice level also. This small scale survey study entitled "open and distance learning: exploring opportunities" is the first hand experience of the instructors, students and other concerned authorities in this area. This study also aims to impart the opportunities created by this system in the teaching learning areas.

Key Words: ICT, ODL, Access, Competencies on Technology.

Introduction

Distance learning is a learning system where teacher and learner are at distance, not together in a space and time. A learner works alone or in a group, guided by study material arranged by the instructor in a location apart from students. The main objective of Open and Distance Learning (ODL) is to reach the unreached and provide education at the doorstep of the learners and according to their convenience. Ministry of Education, Nepal, has had a long commitment to distance learning of teachers, through the National Center for Distance Learning, as stated in their national policy guidelines (2013-2016). The primary emphasis is on innovation, flexibility and cost effectiveness. It aims at the dissemination of learning and acquiring knowledge through distance education mode including the use of communication technology to provide opportunities for higher education to the remote areas with relevant master programs. According to Daniel (1992) open and distance learning offers a number of advantages to learners one of which is to provide opportunities for learning (Mehrotra & Sacheti, 2005).

Distance education not only shares the goals of conventional education, but it also aims at providing access to historically under-serve, geographically back warded and highly motivated population. Distance education is said to be open because of student's freedom and programme flexibility. It is flexible and open in terms

✉ The writer teaches at Central Department of Education, T.U. Kirtipur

of its admission requirements, that is, not as rigid as in conventional institutions, freedom in terms of place of study, time, place and composition of study programme, content and didactic approach. It is intended to offer useful learning opportunity to recipients at a time and local environment convenient to them. Contacts between the student and institutions are provided through interactive and non-interactive media. It may also be provided through some contact at study centre. Unlike the conventional face-to-face instruction, the delivery medium plays a crucial role in minimizing the gap between teaching and learning (Keegan, 1996).

In order to address the growing number students in higher education, especially in Faculty of Education, it is almost impossible to accommodate all the students in the constituent campuses. So it is the time to conduct in dual mode. The online distance learning mode program can give opportunity to those at work or home to gain university education at their own place. It would be more effective to access and address the students of diversified geographical region, decentralized and so called federal constitution policy of nations.

Statement of the Problem

Faculty of Education is recently implementing the open and distance learning program in six constituent campuses of Tribhuvan University (TU) and planning to conduct in other campuses including Central Department of Education.

While TU is implementing open and distance based education, most of the campuses rely on traditional chalk-and - talk method of teaching. Use of computers and communication technology in teaching is almost rare.

To convert conventional mode (existing system) into dual mode program TU staffs need to keep themselves up- to- date with teaching technology and prepare themselves for providing students with pedagogical support in ODL. On the other hand, TU needs to upgrade the existing infrastructure and ICT- related facilities in each TU Campuses and provide staff adequate training in ICTs and online based pedagogy. Actually this is the opportunities to upgrade the institutions as well as faculties in ICT embedded teaching learning system.

ICTs have the potential for increasing access to and improving the relevance and quality of education. It, thus, represents a potentially equalizing strategy for developing countries. Moore and Tait, (2000) emphasize on that, as they said "... ICT created wealth of information that was never possible in the classical model." Jung (2008) added technology has the potential of improving quality of education, increasing access to education, pedagogical innovation and creating high market value. In increasing access, ICT expands the learning opportunities as people will

be able to learn anytime and everywhere. This is lessening the gap in education by reaching to remote, underdeveloped and marginalized population.

The opportunity created by online based learning is guaranteed only when there is an environment of e-learning in every place and every time. Most of the regions of our country are behind the access of internet. Load shedding is another major problem in our country. Online based learning needs regular contact to the teacher and students lying in the remote area. An inadequate or unreliable communications systems; limited access for the population at large to electrical and electronic communications technologies, lack of qualified teaching faculties, media production and administrative personnel, are the pertinent problems in executing the program. Within these ground reality Faculty of Education is recently implementing the open and distance learning program in six constituent campuses of TU and planning to conduct in other campuses including Central Department of Education. Therefore the researcher as a faculty member of the Central Department of Education, TU wanted to explore the first hand experience of the instructors, students and administrator of the six campuses as well as the authority of TU regarding the opportunities created by this system.

Objectives of the Study

The main objective of this study was to explore the opportunities perceived by instructors and students about open and distance learning system. Specifically the study intended to explore the opportunities in terms of access, use and application of technology in teaching learning activities.

Review of Literature

In this section different literature related to the open and distance learning, opportunities produces through this system especially in the place of using different technology in learning embedding the teaching learning activities ICT friendly.

Development of Open and Distance Learning

As Phillips (1994) stated, open schooling means different things to different people but , in general, it " concerns using alternative and usually less resource-based approaches which characterize distance education method and open learning, to deliver basic education and training".

Mukhopadhyay (1994) traced the first open school programme of Australia where correspondence lessons were prepared at the request of a parent in each Forest in the Otway Mountains in 1914. Open schools were introduced in Canada in 1919 and in New Zealand in 1922. In 1979 an Open school was established in India, as a

project of the Central Board of Secondary Education, Delhi. It was upgraded in 1989 and came the National Open School, (NOS) which is an autonomous institution.

The 1960s saw a massive expansion of distance education across many countries especially in higher education. During that period distance education at primary and secondary levels was confined to a few countries. Largely cause of this, much of the literature on open and distance learning was, up to the turn of the 1990s, on distance higher education and less on open schooling.

Ensuring Quality in Distance Learning

AACSB (2007) on quality issues in distance learning explain some terminologies which are to be clearly stated:

Inclusion in Mission: Institution should ask how distance learning degrees impact the institution and how distance learning degrees enhance or detract from the value of other degrees. The campus must ensure distance learning outcomes are comparable quality with on-campus programs. Plan and policy statements for distance learning programs should specify the educational objectives of each degree program and articulate courses, sites and timeline, consider the distinctive aspects of the student population to served and local, regional, national or global needs based on the mission.

Commitment to Distance Learning: To be successful, distance learning requires considerable organizational commitment. The University should establish policies and infrastructure (including processes for continuous improvement) for distance learning, initiatives to achieve and maintain high-quality. Institutions introducing distance learning should recognize that this could shift the focus of educational efforts from traditional concern for teaching to a broader conception of effective instructional method. Distance learning requires significant financial resources for technology and support. Faculty members and administrators require assistance to manage the logistics of distance learning and support systems. An integrated team of computer service technicians, counselor, site administrators, distribution clerks, and information resource (library) personnel should support distance learning faculty.

Student Support Infrastructure: Due to the nature of the distance learning process, students need to take considerable responsibility in managing their own learning. It is essential to explicitly communicate program expectations about student responsibilities in program announcements. Compared to conventional approaches, distance learner must: i) assume greater responsibility for their learning. ii) take more initiative in asking questions and obtaining help, iii) flexible

and iv) prepared to deal with technical difficulties. So, institution should establish a resource center, hotline or other mechanism to give students access to academic and administrative assistance.

Student-faculty and student-students interaction: As description of faculty-student and student-student interaction opportunities and requirements should be provided. Distance learning requires students to work independently and to use distributed learning technology to fulfill course requirements. If the program requires collaborative group learning activities, the technology should support those activities and students should be provided with instruction in the collaborative technologies so that they can participate effectively.

Faculty composition and qualification: The faculty's composition and qualifications are essential components to creating high-quality distance learning programs. Faculty should understand and embrace the change from a teaching-centered to a learning-centered environment; with learners, rather than students and with facilitators and designers of learning experiences rather than teacher.

Design of Learning Experiences: The design of the learning experiences greatly influence the success of a distance learning program. Institution must articulate clearly what is to be taught (e.g. content) and how content will be delivered to students (e.g. pedagogy and technologies).

Technology Strategy: The choice of strategy should be governed not by the availability of technological solutions but by the need of the program, learning and communication approaches chosen (individual/group; synchronous/asynchronous) and desired learning outcomes.

Instructional Resources: Appropriate instructional technologies and related support should be available and used by faculty. Institution must provide sufficient training to faculty and staff in the use of information technology. Students should have access to, and required to make use of, library and computing facilities, including electronic access to libraries and other resources.

From the different aspect of open and distance learning reviewed above it can be said that ODL equally produce the opportunities along with challenges. To maximize the opportunities and minimize the challenges we have to have clear and common mission and vision.

Methods and Procedures

This study was conducted by using small scale survey design to investigate opportunities created by open and distance learning system. This survey study was

administrated to 40 instructors and 35 students of six constituent campuses of TU where ODL system is running.

Tools

The researcher used questionnaire consisted yes/no, ranking, attitudinal and open ended. The questionnaires were administrated to the instructors and students to explore the status on access and use of different technology, competencies on using technology with their perception on it.

Data Collection and analysis Procedures

In order to collect data for this study, Google forms were used to prepare and administer the questionnaire. After collecting email address of the instructors and students of all campuses. Prior to the distribution of questionnaire one request mail was sent to the respondents. The responses of respondents were collected and then the finalized questionnaire form was sent to 125 respondents but only 40 instructors and 35 students responded on it.

Descriptive statistics was used in analysis of the data obtained from questionnaire using percentage score.

Result and Discussion

Descriptive statistics was used in this study. The data obtained from the tools is presented in this section with different thematic subheadings.

Access to the different forms of technologies

The respondents were given a list of different forms of technology from which they were supposed to choose Yes if they have access to particular form or No if they don't have access. The questionnaire consisted two columns before and after the system implemented. The list involved computers, internet/intranet, videotapes, audiotapes, DVDs/CDs, video conferencing, mobile telephone and television/radio. The table below shows the access to the different forms of technologies before and after the implementation of ODL systems in the different colleges.

Table: Access to the different technologies before and after the implementation of the system

Items	Responses in Percentage			
	Instructors		Students	
	Before	After	Before	After
Computer	60.5%	100%	30.00%	85.70%
Internet/intranet	20%	80%	15.00%	55.90%

Videotapes	25%	75%	10.00%	14.30%
Television	100%	100%	80.00%	88.60%
Audiotapes	0%	20%	0%	20%
DVDs and CDs	70.00%	87.50%	30%	40%
Video conferencing technologies	0%	0%	0%	0%
Mobile with Android function	70%	100%	50%	100%

The above result depicts that most of the instructors of the campuses have access to the computer and internet after the implementation of the ODL system. The table depicts that only 55% of the students have access to the internet after the implementation of the system but this is the increasing trend in access to the internet. The access to other technology for instructors is increasing after the implementation of this system. From this trend it can be said that the access to the technology for instructors and students is sharply increasing.

Use of available resources for teaching learning activities

The major concern of the effectiveness of technology is resides on its use and application on specific task. To determine the use of technology in teaching learning activities, respondents were requested to tick on yes if the listed technologies are used. The responses on different categories are divided into two columns before and after the implementation of the system. The table shown below depicts the use of available resources in teaching learning activities.

Items	Response			
	Instructors		Students	
	Before	After	Before	After
Computer	20%	70%	5%	60%
Internet/intranet	10%	60%	7%	25%
Videotapes	0%	25%	0%	5%
Television	0%	0%	0%	0%
Audiotapes	0%	0%	0%	0%
DVDs and CDs	0%%	25%	0%	10%
Video conferencing technologies	0%	0%	0%	0%
Mobile telephone (for sending and receiving short educational message)	5%	70%	0%	65%

The graph above depicts that the use of resources in teaching learning activities is improving after the implementation of the system. But the use of technology is *not exciting* as the the access to the technology. While 80% of the instructors have internet facility but only 60% of instructors used internet this resources for teaching learning activities. The use of other technologies is almost rare. But the use of mobile in teaching learning activities is very exciting. This is the very economical and reliable source of technology to improve the interaction between students and instructors.

Perceived Opportunities by instructors and students after the implementation of the ODI system

In the opionnaire, some statements are related to the opportunities perceived by the instructors and students regarding this system. The opportunities perceived by the instructors and students are examined through the statements related to the use of technology for the potentiality to increase opportunity in education in term of making students responsible for their learning, strengthening the relationship between theory and practice, adapting new learning style to educational process, to make learning enjoyable and fun, to increase flexibility in learning, to improve course delivery, to improve the competency in information and communication technology, to improve feedback to students and communication /interaction among students and their instructors. The statements related to these aspects are tabulated in the following table.

Table: 4.13. Perceived opportunities by instructors.

S.N.	Statements	Agree	Neutral	Disagree
1	ODL is appropriate to those students who have no opportunity in regular face-face classroom teaching and learning systems.	75%	8%	18%
2	ODL is appropriate to those students who have no opportunity in regular face-face classroom teaching and learning systems.	63%	0%	38%
3	My computer knowledge is increasing day by due to this program.	60%	3%	38%
4	I come busy in study and preparing materials after lunching this program.	38%	13%	50%
5	My accountability and responsibility in teaching learning process is increasing in these days.	55%	13%	33%

6	The incentive and other motivational strategy provided by authorities are encouraging.	0%	0%	100%
7	Students can show their critical and analytical power in this system.	30%	53%	18%

The table below exhibit the opportunities perceived by the students after the implementation of the ODL system.

Table : 4.14. Perceived opportunities by students

S.N.	Statements	Agree	Neutral	Disagree
1	It is easy to enroll in ODL system then in traditional system.	80.0%	0.0%	20.0%
2	This system allows me to work at home comfortably.	42.9%	14.3%	42.9%
3	In terms of time and location of the students this program is effective.	14.3%	28.6%	57.1%
4	This is cheaper than the traditional system.	11.4%	0.0%	88.6%
6	This system is very useful to the job holder students.	42.9%	28.6%	28.6%
7	This course helps me to use the internet source more efficiently.	42.9%	0.0%	71.4%
8	Misuse of technology is minimized through the distance education.	14.3%	34.3%	51.4%
9	My computer knowledge is increased with the use of technology	25.7%	14.3%	60.0%
11	I can prepare my project work and assignment with the help of different sources myself.	20.0%	0.0%	80.0%
10	I feel enjoy when I get the chance to communicate with my teacher through internet and phone.	14.3%	42.9%	42.9%
11	I have access to the internet and other communication media in any time.	14.3%	0.0%	85.7%
12	My teachers provide me sufficient learning materials through internet and other sources.	0.0%	0.0%	100.0%
13	I can prepare my examination without taking any formal classes.	8.6%	34.3%	57.1%
14	I am pleased with kindly response to my question regarding the problem in subject matter.	8.6%	0.0%	91.4%

The responses of the respondents in the above are varied vastly. Mostly the instructors and students express their acceptance views on the statements related to the enrollment policy and opportunities. The views of the instructors and the students regarding the opportunities related to increase the skill and application on technology is positive. Most of the instructors agreed on these statements while students did not perceive opportunities of technology. This may be due to the lack of efficiency in the use of technologies. All the instructors posited against view regarding the incentive and motivational policy of the institutions.

Conclusion

This study was focused on to explore the opportunities created and perceived by the instructors and students after the implementation of the ODL system in the six constituent campuses of TU. From the analysis of the data in above section it can be concluded that the accessibility and use of technology in teaching learning is increasing and motivating. The perception of students and instructors towards the ODL system is positive. The attraction of the instructors to the computer technology, participation of the instructors in the training programme, encouraging participation of the students through the technologies are the symbols of positive effect of this system.

References

- AACSB. (2007). *Quality issues in distance learning*. AACSB International.
- Bollag, B. a. (2001). Developing countries turn to distance education. *Chronicle of Higher Education* , 29-31.
- Carr, S. (2001). Union publishes guide citing high cost of distance education. *Chronicle of Higher Education*, 47 , 39-41.
- Garrison, D. (1993). Quality and access in distance education . In D. Keegan, *Theoretical principles of distance education* (pp. 200-214). London: Routledge.
- Greenberg, G. (1998, Winter). Distance education technologies :Best practices for K-12 setting. . *IEEE Technology and Society Magazine*, , pp. 36-40.
- Huang, H. (2000). Instructional technologies facilitating on line course. *Education Technology* , 41-46.
- Keegan, D. (1996). *Foundation of distance education (3rd edition)*. London: Routledge.
- Mehrotra, V., & Sacheti, A. (2005). Integrating vocational education and training with open learning system: taking skills training to door step. *ICDE*

International Conference. New Delhi.

Ng, K. (2000). *Cost and effectiveness of online courses in distance education. Open Learning.*

Nyndara, Z. I. (2012). Challenges and opportunities of technology based instruction in open and distance learning. *UbuntuNet Alliance annual conference*, (pp. 130-145).

Omoregie, M. (1997). *Distance learning: An effective educational delivery system.* . ERIC document Reproduction service No. ED 418683.

Palloff, R. a. (2000). Making the transition: Helping teachers to teach online. . *Thinking it through.* Nashville, Tennessee.

Phelps, R. (1991). Effectiveness and costs of distance education using computer-mediated communication. *American Journal of Distance Education*, 5 , 7-19.

Sherrit, C. (1996). *A fundamental problem with distance programs in higher education*(Opinion paper no. 120). *View points.* Retrieved from ERIC .

Enhancing Inclusive Teacher Education: Vision for Federal Nepal

Prem Prasad Poudel✉

Abstract

The typical linguistic, cultural, ethnic, geographical diversity of Nepal has a lot to do with the system of education in general and teacher education in particular. Unless such diversities are addressed properly, the attainment of the national and international goals of educating pupils will be unsuccessful. Throughout the history of teacher education and teacher training in Nepal, some considerations were made and some inputs in inclusive education were provided, however, their effects in the whole system seemed fragile and insignificant. This article makes a general survey of the existing knowledge and skills of inclusive education among in-service and pre-service teachers in Nepal and finally provides the suggestions for considerations to be made to restructuring teacher education in the changed political situation of Nepal.

Keywords: *Inclusive education, teacher education, teachers' values and competencies*

The Context

Nepal's sociolinguistic, political, cultural and geographical situations is surprisingly different from any of the countries in the world. The diversity of Nepal has been interpreted variously by various scholars in various times being sometimes as challenge and some other time as great opportunity for developing into a better place to live. It could also be used as the hub for knowledge generation, dissemination and economy. In such a situation, all the spheres of life are affected and require to be addressed with the needs of everyone getting equal opportunities. In the recent politically changed situation, it is necessary to address the needs of diversity situations in the classroom and beyond. In order to adopt such needs, the teacher education programmes are to be restructured to fit in to the recent federal structure of the country.

Inclusive education has therefore become a point of discourse in the development agenda of many of the least developed, developing and developed countries in the world. It has also been discussed in Nepal's education system since the very beginning of multiparty democracy.

Teacher Education in Nepal

The teacher education programme in Nepal began formally with the establishment

✉ The writer teaches at Mahendra Ratna Campus, Tahachal, Kathmandu

of Basic Teacher Training Centre in Kathmandu. It was reported that till 2011 BS in Nepal, there were only one M.Ed., 6 B.Ed or B.A. and 12 Dip. B.Ed. teachers. These teachers might have been qualified from some of the Indian universities. There might have been some practices for preparing teaching human resources through the informal mode before. The main goal of establishment of this centre was to prepare short-term trained teachers for the supply of the demand of teachers due to the expanding number of schools around the country especially after the establishment of democracy. The centre in Kathmandu alone could not train the teachers as demanded so that new Mobile Teacher Training Centres were established in Nepalgunj, Dharan and Birgunj in 2013 BS. Many primary teacher training centres were established in various districts of Nepal one after another. As college of education was established in 2013 BS, the names of the training centres were changed. The Normal school became one of the departments of College of Education. Later, in 2023 BS, it was named Primary School Teacher Training Centre (PSTTC). At present, the pre-service teacher education programmes are run by various universities viz Tribhuvan University, Purbanchal University, Nepal Sanskrit University, Far Western University, Mid-Western University and Kathmandu University through their Bachelor and Masters programmes. Similarly, National Centre for Educational Development (NCED) has been running various trainings for in-service teachers through its training centres around the country. It has developed its training modalities and such models have been changed over time to fit with the demands of the changing educational settings. However, it is reported in the media that the whole education system has not been able to adopt the values of the inclusive approach. Unless the core concern of inclusive education is adopted in the teacher education system, it is very difficult and almost impossible to achieve the goals because it is the teachers who can make changes through their involvement in the daily socio-political and cultural activities in the societies.

Conceptualizing Inclusive Education

In 1945, the League of Nations adopted the Universal Declaration of Human Rights. In the field of education, Article 26 of the Declaration proclaims the right of every citizen to an appropriate education regardless of gender, race, colour and religion (Kishanji, 1999). Education for All (EFA) and the Millennium Development Goals (MDGs) in education are major international commitments to the achievement of universal primary education for all children and the elimination of gender disparities in education at all levels. This matter became an ethical concern for all the independent nations around the world. As a result, almost all the constitutions of those countries have enshrined this provision.

The constitutions of Nepal formed after the democratic movement mentioned the concerns to enhance inclusivity. The constitutional provisions clearly mentioned the concern of inclusiveness of the pupils with disability and special needs. However, the practice mechanisms were blurred by the slow and reluctant working system in Nepalese administrative mechanism. The Constitution of Nepal (1990) guaranteed the education, health and welfare of the people with special needs and disabilities. UNICEF (2003) wrote 'Article 11(3) mentions the right to equality but special provisions can be made by law for the protection and advancement of the interest of women, children, the aged or those who are physically and mentally handicapped'. Similarly Article 26(9) indicates that the 'state shall pursue such policies in matters of education, health and social security of orphans, disabled and incapacitated persons as well ensure their protection and welfare'.

The recently endorsed republic Constitution of Nepal (2015) made a declaration of equal rights and inclusion. The following provision has been enshrined in preamble of the constitution.

Protecting and promoting social and cultural solidarity, tolerance and harmony and unity in diversity by recognizing the multi-ethnic, multi-lingual, multi-religious, multi-cultural and diverse regional characteristics, resolving to build an egalitarian society founded on the proportional inclusive and participatory principles in order to ensure economic equality, prosperity and social justice, by eliminating discrimination based on class, caste, region, language, religion and gender and all forms of caste-based untouchability. (p.6)

This constitution, therefore, has established a strong base for developing programmes in order to ensure inclusive education. This accords with the definition of inclusive education made by Kaplan and Lewis (2013, as cited in Poudel, 2014) as:

Inclusive education is a dynamic process of change and improvement through which the education system, and individual schools, school managers and teachers, address the education needs of all children without discrimination. It is an ongoing process, not a fixed model or goal that can be achieved by following specific instructions over a predetermined period of time (p.4).

However, provision of inclusive education and its knowledge among stakeholders of education doesn't guarantee its practice in reality. Looking at the background of teacher education in Nepal, though the concepts of inclusiveness were

discussed, there were no any specific discussions from the grass root level on how can inclusiveness be ensured in teacher education programmes. It is not only a necessary matter for teachers of particular subjects such as education, pedagogy, health and population, it is needed for all who enter the classroom irrespective of their subjects.

Objectives

'Inclusive education' remained as one of the agendas in development discourse in Nepal. It was included in the trainings related to school education. In teacher education programmes it was less focused, less discussed and I think, less practiced. The purpose of this study was to find out how do teachers perceive about inclusiveness and what do they say about establishing the better inclusive situation in teacher education in the changed political context of federal Nepal.

Methodology

This article is based on a small scale survey made among pre-service and in-service teachers. In order to do so, a set of questionnaire was developed and circulated through the email. A total of 20 respondents were contacted and the questionnaire were fully responded. They were asked about their knowledge, experiences and the ways ahead in regard to establishing better and more effective teacher education to gear up development in federal Nepal. The data were analyzed in qualitative modality.

Results and Discussion

The data obtained through the questionnaire were analyzed and discussed based on the themes/constructs identified by the researcher. To make the discussion and the findings as brief and possible, the following thematic topics were drawn and discussed.

Teachers' Knowledge of Inclusiveness in Education

Basically, knowing before doing/implementing is one of the most natural ways of learning. As a part of teacher learning, accumulation of knowledge is essential about how to handle the classes, develop materials in such a way that that are more natural, safe to everyone in the class. While asked about such knowledge, out of twenty, only eight teachers (both from pre-service and in-service categories) replied that they were familiar with the ways of handling the classes being equal-handed and thinking about special attention to be provided to some of the students with different types of abilities . The teachers who had got trainings from NCED and other development agencies replied that they were very familiar with the ways of creating equity in the classroom. This shows that the Government of

Nepal, through its agencies such as NCED, DoE, etc. have done a lot in the policy level and to some extent at the practice level. The thing required, as reported, is the way of handling the classroom based issues. The issues could be gender, language, disability, specialty, culture, caste, etc. The case of the pre-service teachers was found different. They said that they have very partial knowledge of inclusiveness. They expressed their desire to know much in this matter. One of the pre-service teachers said,

I know a little about it because this matter is not focused in the courses we study. May be the case is similar with my friends as well. I want to know more about it through the courses prescribed in the teacher education programmes such as B.Ed and M.Ed.

The responses of other informants were also similar to this one. This shows that the information provided through teacher education programmes and the trainings in regard to inclusive education were insufficient. Some changes in the curricular materials seemed necessary to ensure that every teacher knows it.

Teachers' Practice in the Classroom

Teachers are the key to the implementations of the curricular policies and practices into the classroom. It is true that their personal and professional knowledge and philosophies have impact on their classroom practices. They bring their cultural and linguistic specifics to the classroom which sometimes facilitate and sometimes hinder learning. While attempting to know how these teachers work in the classroom to address the individual needs of the learners with varied learning capacities, majority of them reported that they try to do their best accordingly but don't design anything special to the learners with special needs. One of the reasons for this was that they were not provided with any ideas about diagnosing the level of disability of some learners. Very interestingly, one of the pre-service teachers said that the practice of identifying the needs for the people with differently defined abilities is almost zero in the teacher education institutions. Remembering her experience of sitting together in a large class with her blind friend studying Bachelor degree in Education, she said,

I studied bachelor degree with one of my visually impaired friends. He used to sit together with us in the class listening to the lectures. He was neither given attention nor treated differently as required. It may be because our teachers didn't like to do anything for him or they didn't have any skills to address his needs. To my knowledge, there was no any administrative support other than his free enrollment in the course.

This shows that the practices that teachers make in teacher education programmes are not friendly enough to address the needs of the students with disabilities. This is one of the serious concerns to be addressed through the trainings as well as through the academic type of teacher education programmes. In order to change the teachers' practices in classroom, it is necessary to provide them with the input of knowledge and skills in regard to the ways of enhancing inclusive pedagogy.

Ways ahead for Improving Inclusive Teacher Education

The data collected through the questionnaire were analyzed and the following thematic concerns were suggested. Their ideas remained realistic and would obviously contribute to improve the present and the future teacher education programmes in Nepal.

i. Awareness for the conceptualization of broader view of inclusiveness

In many countries, inclusive education has been conceptualized in a narrow sense limiting it within the definition as an approach to serving children with disabilities within general educational settings. Internationally, however, it is increasingly seen more broadly as a reform that supports and welcomes diversity amongst all learners (UNESCO, 2001). The context of Nepalese schools is surprisingly complex in the sense that almost all the schools are multilingual, multicultural and multiethnic together with the students with varied learning needs, abilities and styles. In order to address such situation, all teachers and potential teachers must be familiar with the broader concept of inclusive education. It could be done through intervention in the teacher education programmes of the universities and training programmes of the governmental and non-governmental agencies.

ii. Specifying teacher values and competencies

As one of the key stakeholders of the education system, teachers play significant role to make education more inclusive by adopting most suitable approaches to welcome the diversities, strengths, abilities, needs and challenges of their learners. Kaplan and Lewis (2013) wrote about the measures to be taken in teacher education to promote inclusive education as,

it is therefore vital that teacher education prepares teachers to be inclusive-not just by teaching them the theory of inclusive education, but by equipping them with the practical skills they need to identify barriers to access, participation and learning, to be reflective, critical thinkers and problem-solvers, and to actively challenge discrimination. Educating teachers for inclusive education means re-conceptualizing the roles, attitudes and competences of student teachers to prepare

them to diversify their teaching methods, to redefine the relationship between teachers and students and to empower teachers as co-developers of the curriculum. (pp.5-6)

One of the very important transformations to be made in Nepal is to provide more ownership to teachers and make them feel more responsible. They must be familiar with what competencies they require in order to address the learner conditions. It is to be done from the very beginning of the teacher education programmes.

iii. Trainings on Changing Inclusive Needs

It is one of the professional rights of teachers to get trainings to update themselves to deal with changing needs and expectations of the societies. Continuous and unavoidable changes in the social structures are the challenges for teachers to deal with in their respective working environments. Asian Development Bank report (2013) wrote 'it should be clear by now that "failure to address inequalities, stigmatization and discrimination linked to wealth, gender, ethnicity, language, location and disability is holding back progress towards Education for All" (p.32). In order to ensure the attainment of the national and international goals of education, teachers play an important role working as key implementers. The state governments, teacher education institutions and the non-governmental organizations should be aware of this need and provide their best to train teachers based on research based findings in the local contexts.

iv. Infrastructure Management

It is found that the present infrastructure of majority of the schools and teacher education institutions are not friendly enough to ensure equal participation of the students with various types of diversities. It should also be considered as a part of restructuring education. The teachers suggested that the construction companies should be trained on how to build accessible infrastructure and manage other equipments necessary in the teaching learning situations. The resource management is also one of the portions of infrastructure development.

v. Modification of Teachers' Attitudes

A number of examples have been reported in the media that some teachers have badly behaved with the students with disabilities, minorities and marginalized identities. It might have been the case because of their negative or prejudiced attitudes towards learners of different socio-cultural categories. This situation must be absolutely abolished and no any misbehaves in the future should be seen. The teachers must be ready to welcome differences and diversity in the classroom, seeing these conditions as opportunities for, rather than obstacles to, more and

better learning. Various context-based cultural, ethnic and linguistic issues must be the contents to deal with in the curricula of teacher education so that the potential teachers understand the realities which ultimately contribute to their pedagogical behaviour.

Conclusion

In my understanding, inclusive education should be viewed as a process to strengthen the system of education to be accessible and compatible to all. It should not be viewed as limiting with the ways to educate peoples with disability only. If the understanding is made like this, there is a danger of misconception of the core essence of the term inclusiveness. It should be included in all the systems of education. In teacher education programmes, it should be made mandatory to provide teachers with the insights and skills on managing their classes in order to meet the demands, needs of every learners based on their cultural, linguistic, economic, social and personal background. In order to make education more responsive to the national development, promotion of awareness of inclusive education through teacher trainings and teacher education is essential. In the changed political and administrative system of Nepal at present, each state/province is to identify the needs and modality of inclusion based on the local and provincial situation. The competency based teacher trainings were provisioned and to some extent conducted through the initiative of NCED, however, such competencies didn't focus more on the skills to make inclusion in the classroom. In this present scenario, we need more research to find out the training modalities and course to address the quality concerns and effectiveness of the teacher education programmes as a whole.

References

- Asian Development Bank (2010). *Strengthening inclusive education*. Manila: Author.
- Government of Nepal (2015). *The constitution of Nepal*. Kathmandu: Author.
- Kaplan, I. and Lewis, I. (2013). *Promoting inclusive teacher education: Introduction*. Advocacy Guide-1. Bangkok: UNESCO.
- Kishanji, J. (1999). *Historical and theoretical basis of inclusive education*. A keynote addressed at a workshop in Namibia. March 24-25, Namibia: Author.
- Poudel, P.P. (2014). Inclusive education: Opportunities and challenges for EFL teachers. *Rainbow Journal*, 3(1). Kathmandu: Rainbow International College.
- UNESCO (2001). *Open file on inclusive education*. Paris: Author
- UNICEF (2003). *Examples of inclusive education in Nepal*. Bankok: Author

The Effectiveness of Resource Centre System in Improving the Quality of Community Schools

Rama Khatiwada✉

ABSTRACT

The concept of RC system has been experienced and practiced for more than three decades in Nepal. Nepal has practiced different models of RCs like ERD model, PEP model and BPEP model for the improvement of primary education and literacy of the people. The objectives of the study were to find the present status of resource centre system, its functioning compared to predetermined objectives and to suggest ways after finding the gap for better performance in the future. Three resource centers were selected in which ten schools, their ten head teachers and thirty teachers were chosen. Questionnaires, observation and interview were the basic methods of data collection.

The study shows majority of the teachers are satisfied with location of RC, resources and facilities of RC and conduction of training in RC. However, selection and experience of RP, role of RCMC, activities conducted and guidance and counseling are poor and should be improved. According to the RPs, RC should be resourceful. They need frequent training to help teachers technically. To recommend, RP should have at least master degree with education background and experience without political influence; the workload of RP should be reduced, administrative works should be given to school supervisors and they should be involved in instructional tasks only; RCMC should be formed and strengthened.

Key Words

Human Capital Management, Relationship with Community, Decentralization, Community Mobilization, Critical issues.

Introduction

The concept of RC was introduced in 1981 in Nepal at Seti Zone through Education for rural development (ERD). In the Seti model of RC, there was no provision of separate building and an individual assigned to it as an RP. Rather, the school as a whole (either lower secondary or secondary but not primary) was given the responsibility to act as RC. In line with this, Primary Education Project (PEP) implemented in 1983 in six districts also continued the improvement of schools through RC as an independent institution involving a separate management. There was a separate resource center building with adequate furniture and equipment.

✉ Section Officer, National Centre for Educational Development

दूर शिक्षा, २०७३

११५

A B.Ed graduate with some experience in teaching was appointed as a full time RP, responsible for all RC activities. After PEP was over, Basic and Primary Education Project (BPEP) was implemented covering 40 districts of the country. The RC system was continued by BPEP making it even more active. RC has been conceived as a central venue for implementing project activities such as development, dissemination and improvement of primary level curriculum and textbooks, in-service training, supervision, non-formal education, physical development. Experiences gained from PEP and ERD in Seti zone has been instrumental in many aspects in supporting and shaping school clustering system. After the BPEP was over as a project, all BPEP activities were taken over by MOE under the Department of Education.

Many efforts have been emphasized for the community school improvement. RCS (Resource Centre System) is one which can be regarded as decentralized educational planning and management. There are 1053 resource centres functioning in Nepal. The investment for this can't be underestimated. In this connection, the question is relevant to find its answer after the study which is 'has the RCS been able to support school in improving the quality of community schools?'

Human Capital Management

As no clear criteria exist for RP selection, in many cases the political factor becomes crucial: those teachers who have had some political connection with the parties in the government have got such a post. It was also noticed that schools were loath to release their good teachers. Instead they allowed those teachers to join the project who were not good performers and not liked by the students. It led the program to recruit mostly moderate teachers as RPs.

The training being offered for RPs is not adequate. While it is true that most RPs have preliminary training in education, they have not been sufficiently introduced to the objectives of Nepalese education. One of the main points emerging from the discussions with the experts working at centrally based resource centre development unit was that the RPs did not have adequate knowledge and insights of the basic thrust behind the educational programs.

There is no system to evaluate and monitor the performance of the RPs. In absence of such mechanism, how to ensure that they respect their approved program and perform accordingly? Part of their routine work is to submit a monthly program to the DEO for the approval and to carry out school visits. In this way, the DEO is informed about their proposed program in advance. However the RPs decide whether they should follow the program. The absence of an efficient monitoring

and evaluation system has led RPs to neglect their tasks and their program, as approved by DEO.

The RP is expected to play many roles and perform many tasks. As they are based in the middle of the cluster with access to satellite schools, different divisions of MOE and its other institutions can use them to serve their purpose. Sometimes they are given more responsibility than they can deliver. For example, teacher training; training to non-formal education teachers, supervisors and community leaders; SLC examinations; administrative affairs asked by DEO. One study (CERES 1995) indicates that the RPs are so busy in particular with training programs that they have no time to provide supportive supervision to the school.

Relationship with community : It was noticed that there was lack of clarity in some aspects of the policy on the RCS. One of the problems is how to make RPs accountable to the local bodies, for example to the resource centre management committee (RCMC). It is argued that unless RCMC is given legal power, the RPs will not recognize it as a full-fledged partner. The lack of clarity in the roles and responsibilities of RCMC has impeded its efficiency. Therefore, it will be wise to make community a legitimate partner to work with RC system.

Community mobilization: The community is one of the very important partners of education. The present model of community participation is confined to their contribution to school construction and involvement in school management committee. By transferring school management to community, the government has initiated to involve community to a greater extent. But the pace of progress is very slow and the number of schools trying to go back to previous position of government support is also not less. So, it is suggested that the resource centre should be developed as a community centre to involve the community in activities of the cluster schools and encourage the schools to play a role in community activities. In this regard, the RC should be guided towards initiating activities which will promote such participation. At the same time, the people should be given awareness training on education regulation so that they get clear understanding of their roles.

Decentralization: The term decentralization refers to the transfer of planning, decision making and management authority from the central government to its local administrative units or field organizations. Two practices are found in education in Nepal- Centralized education and decentralized education. In centralized education, decision making, monitoring and management functions are concentrated to the hand of MOE. It regulates the whole sub-system of primary

education such as teachers, students, funding, facilities and the school officials have limited power to decision making. They get only day-to-day administrative power to conduct schools. Whereas in decentralized system, substantial power of decision making is exercised at the local level but subjected to some limited control by the central government. Responsibility may be decentralized to region, district and municipality or to village/town or to an individual school or group of school.

Decentralized education policy has some noticeable issues. The big one is what responsibility should be centralized and what should be delegated to local level. There are cases that the decentralization policy of education has failed in the objectives set for decentralization. The other issue is what are the purposes to decentralize the basic education for- is it to save the money for central government or is it for efficiency and quality of education? Or is it to collect money for the education from the stakeholders themselves. The other issue is what institution should be at the local level to which the power is delegated to and the degree of power to be handed over and the roles and responsibility. The other central issue is in practice only delegation of power to do something is delegated by the government but the power to generate the resources, funding etc. are not given.

With these principle and issues of decentralization, if the present RC is evaluated with the responsibility handed over to it, it cannot be said that it is the decentralization of education in the present context. RC in the document of EFA and BPEP is considered as government agency working close to the service user's level. EFA plan of action had stated some of the works to be done by RC. RC has to work in the curriculum revision, teacher training, and planning education for the disadvantaged and has to supervise the non formal education programs designed for those who are deprived of opportunity to formal education.

The present RC system is working with centrally (DEO) planned programs and budget without any accountability to the community and local authorities such as VDC/VEC, RCMC. Similarly, RPs are not accountable to the schools and stakeholder. RP is in practice accountable to DEO. In the decentralized model of education, the power of decision making is to be given to local body. There is a policy of handing over the school management to the local body in the community. This is one practice of decentralization in education. There is another provision of 'school improvement plan' that every school has to make a plan and run school accordingly.

Critical Issues of RCS: The resource centre system was set up to bring supervision and support system closer to schools, and to facilitate communications between the

school and administration at various levels. The system was considered necessary for the implementation of decentralization of school management and planning. The critical issue is that the RC system should be maintained and organized in such a way that it continues serving the purposes for which it was implemented without deviating from the tasks originally envisaged. Otherwise the process of improving teacher support for pedagogical reform would be defeated.

The resource centre system of school support for professional enhancement of teachers and enhanced delivery of educational materials is very useful. Its importance is even greater in a country where traditional administrative management of schools has not changed for long. It is only the DEO which was created long time ago when we had a very small number of schools is still made responsible for taking care of schools when we have a lot of schools in each district these days. There is no doubt that this system needs to be strengthened. There are several issues which need to be addressed for making it a competent system.

Research design and methods

For the study, descriptive research design was followed, taking qualitative and quantitative both methods. Among 23 resource centers, 3 were chosen covering inside and outside municipality. 10 schools, their 10 head teachers and 30 teachers of different level irrespective of gender were selected. Geographically, it covers 3 wards of KMC, Kirtipur municipality and 3 VDCs of southern part of Kathmandu district. The process of sampling was purposive followed by random sampling.

The data were collected from primary and secondary sources. Primary data were collected with the help of structured, semi-structured questionnaires, interview and observation from the respondents. Likewise, secondary data were collected reviewing the record of RC, DEO and other governmental and non-governmental agencies. The data obtained were presented in different forms like chart, diagram, list, table, etc. as needed. Various mathematical and statistical tools like percentage, average were used for quantitative data. Then, opinions of the respondents were analyzed for qualitative data.

Analysis and interpretation of data

The collected data are analyzed under various categories like analysis of information gathered from teachers, head teachers and RPs separately.

Analysis of information gathered from teachers

Headings	Very good	Good	Fair	Poor
Location of RC	5	15	7	3

RC building and utilization	2	8	18	2
Selection and experience of RP	0	8	12	10
Role of RCMC	0	1	10	19
Resources and other facilities of RC	6	8	10	6
Activities conducted by RC	0	3	22	5
Day to day management of RC	0	2	23	5
Frequency of guidance given	1	1	12	16
Conduction of training	5	12	8	5
Frequency of follow up and monitoring	0	7	11	12

From the teachers' side, RPs don't visit the school regularly. If they visit, it will be limited to formality only. They don't observe the class and don't try to bring reform in teaching learning activities. Several teacher felt lacking in need based and sufficient teacher training and providing instructional materials. Many teachers renamed RC as information collecting government agency and see RP as an agent of administration. They blamed that RPs meet head teachers only.

According to the teachers, the RPs should have long teaching experience. They focused RC system to be teacher centric. Some said RC should be located at the middle of the cluster schools with its own building and hall. The status of resources and other facilities is limited to a hall and furniture only. All they have are a set of curriculum, some teachers' guide, some DOE developed materials and some wall charts. The teachers added that they rarely find even a small library. They have the feeling that some training programs are less effective due to the lack of an appropriate resource person.

The teachers argued that RPs should be available in the RC so that the teachers can visit them easily when they need. There is the lack of counseling services to teachers. There is the rare case of model lesson demonstration by RPs. Most of them inspect schools in the name of supervision. Teachers comment that such supervision helped them to be regular and attentive to class but didn't improve their academic or technical field.

Analysis of information gathered from head teachers

Headings	Very good	Good	Fair	Poor
Location of RC	2	4	3	1
RC building and utilization	4	4	2	0

Selection and experience of RP	1	4	3	2
Role of RCMC	1	3	4	2
Resources and other facilities of RC	0	5	4	1
Activities conducted by RC	1	5	3	1
Day to day management of RC	0	3	5	2
Frequency of guidance given	2	4	3	1
Conduction of training	2	4	4	0
Frequency of follow up and monitoring	2	4	3	1

Analysis of information gathered from head teachers about the impact of RCS on teachers

	Very good	Good	Fair	Poor
Effectiveness of classroom management	1	4	5	0
Teacher's regularity	1	3	6	0
Teachers' commitment	1	3	5	1
Use of instructional materials	1	2	6	1
Students' performance	1	2	5	2

Like the teachers, head teachers are also not satisfied with training programs conducted by RC. The training provided is not sufficient, and need based. Head teachers appreciate the concept of providing support to teachers but the activities conducted by the RPs were not pertinent to the quality enhancement of teachers. According to them, RC should have enough physical facilities, buildings to provide resources to the schools and share the resources among the schools. They emphasized resource centre should be a resource centre in reality. They also raised the question of monitoring and supervision of the resource persons. They don't have to record their attendance either. There is no one to check whether or not the resource persons are doing what they are supposed to be doing. The other problem raised was the number of schools attached in the cluster is greater in number with respect to the responsibilities and functions given to the RP. There should be sub clusters associating five to seven schools in each sub cluster which have more than ten schools.

According to head teachers, the provision of RCMC should be strengthened and active so that they have regular meetings and functioning which provide help to RPs. The resource persons should do their work without any interruption

and should be dedicated to their job. Some head teachers' blame the cause of effectiveness of the resource centre system is the workload of RPs. The main role of RP is to support teachers technically but the present role of RP is mixed with technical and managerial. So, the resource persons should not be expected to do managerial and administrative works to support the teachers technically.

The head teachers accept that RP is the key player in the resource centre system. The success of the system is largely dependent upon the qualification and training they have got. Therefore, HTs suggested determining the recruitment and selection policies very carefully so that political influence can be reduced.

Analysis of information gathered from RPs

As we know, teachers and head teachers are service receivers whereas resource persons are the service providers, their view was also analyzed to get actual and concrete result.

Heading	Yes	No
Own building	0	3
Co-operation of community to RC	2	1
Formation of RCMC	3	0
Organizing ECA	3	0
Conducting joint examination	2	1
Frequent meeting and counseling	2	1
Conduction of training	3	0
Providing facilities to school	2	1
Follow up, monitoring and supervision	3	0

None of the RPs in the study area claim that they have own building and hall but only a small room situated in the area of community schools. Formation of RCMC was not found effective. All the RPs claim that they are organizing ECA competition but the case of conducting joint examination is different. One resource centre stopped it because it couldn't get expected result. All of them strongly claimed that they are conducting the training programs time to time. They also claimed providing facilities but accepted to be not sufficient. All of them argued follow up, monitoring and supervision are being conducted and accepted it not being sufficient and timely.

RPs professed RCs must be resourceful and it must have its own building including all the facilities like computer, printer, furniture which can make work easier. The

condition at present is that not all the centres are equipped with teacher guides, curriculum, textbooks and other reference materials and statistical information. A resource centre can't act as a resource centre to help a teacher in absence of these materials. They argued that every resource centre is looked after by only one resource person which creates dilemma. On the one hand, the hall should be adequately utilized and on the other hand cluster schools should regularly be visited. Most of the RPs accept that they couldn't give enough time for the professional development of the teachers. The reason is that they are given more responsibility than they can deliver.

Another problem they raised is that the training being offered for them is not adequate. Most of the RPs have preliminary training in education but it is not sufficient. They should be trained frequently and regularly so that they can be a successful trainer for teachers. According to them, RC doesn't get resource as needed in comparison with their potentiality. The other reason of the inefficiency of RC system in their view is on the one hand they don't have the chance of promotion and on the other hand, training given by them doesn't enter the classroom which makes them frustrated. The resource persons are not satisfied by the allocation of cluster schools. They said some cluster had only 4 schools and some had 32. Thus, they suggested that the criteria of division of cluster schools should be satisfactory and scientific.

Findings, conclusions and recommendation

Findings

The findings drawn from the analysis of the response given by teachers, head teachers and resource persons are pointed below.

- Regarding the location of RC, majority of the respondents i.e. around 50% said location is good but the opinion is varied from rural to urban area.
- About RC building and utilization, more than half respondents said it is fair only.
- In the question regarding the selection and experience of RP, 34% teachers and 20% head teachers said it is poor which is remarkable.
- Majority of the respondents said the role of RCMC is very poor.
- Various activities conducted by RC was found fair for 74% teachers while the same thing was rated good by 50% head teachers. It shows the activities are being conducted are not sufficient.
- Talking about day to day management of RC, 74% teachers and 50% head teachers put their view as fair which means RPs should be regular and punctual

in the resource centres.

- The data shows the guidance and counseling provided to teachers is not satisfactory.
- 40% teachers and head teachers are satisfied with the conduction of training in RCs which is a positive sign.
- In the field of follow up and monitoring, head teachers are more satisfied than teachers.

Impact of RCS according to Head Teachers

To see the impact of RC system, some questions were asked to head teachers only. In this, 50% said effectiveness of the classroom management done by teachers is fair, 40% said it has changed the condition and become good. The headings in our concern were teachers' commitment, use of instructional materials and students' performance etc. The study shows that the management has become easier and improvement has been seen in teaching learning activities but the resource centre system couldn't help more to increase the students' overall performance.

Recommendations

The resource centre system of school support for professional enhancement of teachers and enhanced delivery of educational materials is very useful. Its importance is even greater in a country where traditional administrative management of schools has not changed for long. It is only the DEO which was created long time ago when we had a small number of schools is still made responsible for taking care of schools when we have a lot of schools in each district these days. This is the critical stage of management of the resource centre system. There is no doubt that this system needs to be strengthened. On the basis of the findings of the study, the following recommendations are to be implemented:

- The RC system should be brought under the decentralization structure with a legal provision of clarified authorities, roles and responsibilities.
- Administrative works of RPs should be given to the school supervisors and RPs should be involved in instructional and technical tasks only.
- The RC building should be of its own with hall and other resources like computer, printer and adequate furniture.
- The RCMC should be formed and should be functional to implement the resource centre program effectively. The RPs should be accountable to RCMC at first.
- The workload of the RPs should be reduced and there should not be more

than 10 schools in the cluster.

- The RP should have at least master degree with education background and reasonable experience without any political influence.
- The mechanism for performance management, the system of reward and punishment should be made.
- The performance of the schools belonging to certain RC should be measured and the RPs should be evaluated on the basis of performance of his/her cluster schools.
- The effectiveness of the RC system should be linked with teachers, head teachers and students' performance.

Conclusion

The resource centre system is functioning, in our context, for more than three decades. It is the practical use of educational decentralization. We shouldn't say nothing has happened but definitely it is not sufficient what has happened. It has brought the wave but not got turmoil in educational management because community schools are blamed for not functioning well. People don't have trust upon them. In a way, it has appeared like a facilitator. In the way forward, it is hoped that this system would be utilized for the whole system of the school education not only a level specific. The history says resource centre system has been successful in school education reform in different countries like Thailand and Africa. This was our innovative initiative with the involvement of outside agencies. It can be hoped that Nepal would again vitalize the system of RC to provide professional support to the community schools in providing the quality education to get better performance. The resource centre system can also be made successful if its pros and cons are analyzed time to time, then bringing its strong aspect in practice. We should not be only either research oriented like researcher or decision oriented like politician or process oriented like bureaucrats. We should be action oriented so that we may reach the goal in improving the quality of community schools.

References

- CERES, *A study on Resource Centre Structure* (1995), Kathmandu: Keshar Mahal.
- CERID, *Reconceptualization of the RC in the context of EFA Framework of Action and Decentralization* (2002), Kathmandu: Keshar Mahal.
- Khania, Tirtha Raj (2007 A.D), *New Horizons in Education in Nepal*, Kathmandu, Published by Kishor Khania.
- Thapa, N.P (2006), *Shikshashastra tatha Nirikshan*, Kathmandu: Bauddik Sansar.

