सबैका लागि शिक्षा २००४-०९

फर्मेटिभ अनुसन्धान परियोजना
Formative Research Project

अनुसन्धान प्रतिवेदनहरूको सारसङ्क्षेप - ५

त्रिभुवन विश्वविद्यालय
शिक्षा विकास तथा अनुसन्धान केन्द्र (सेरिड)
फर्मेटिभ अनुसन्धान परियोजना
२०६६

सम्पादन	डा. किशोर श्रेष्ठ
भाषा सम्पादन	वेदनाथ रेग्मी दिवाकर ढुङ्गेल चन्द्रमणि भण्डारी
कभर डिजाइन तथा लेआउट	गौतम मानन्धर चन्द्रमणि भण्डारी
छपाइ	भक्तबहादुर श्रेष्ठ

प्रकाशक
त्रिभुवन विश्वविद्यालय
शिक्षा विकास तथा अनुसन्धान केन्द्र
फर्मेटिभ अनुसन्धान परियोजना
पो.ब.नं.: २१६१, फोन नं. ४२८६७३२
फ्याक्स: ४२७४२२४
email: **formative@cerid.org** and **cerid@mos.com.np**
CERID on Internet: **http://www.cerid.org**

भूमिका

आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षामा पहुँच, गुणस्तर र समता सुनिश्चित गर्न नेपाल सरकार, शिक्षा मन्त्रालयले सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम सन् २००४-२००९ सम्पन्न गरिसकेको छ । कार्यक्रमलाई प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्न शिक्षा विकास तथा अनुसन्धान केन्द्रले फर्मेटिभ अनुसन्धान परियोजना (सन् २००४ - २००९) अन्तर्गत महत्वपूर्ण अनुसन्धानहरू गरी अनुसन्धानमा आधारित जानकारीहरू प्रदान गर्न सफल भएको छ ।

यस आर्थिक वर्ष २०६५/०६६ मा संयन्त्र सूचकाङ्क केन्द्रित दूरगामी अध्ययनलगायत सबैका लागि शिक्षाका लक्ष्यहरूसँग सम्बन्धित ८ ओटा लघु अनुसन्धानहरू सञ्चालन गरिएको थियो । अनुसन्धानका निष्कर्ष तथा सुझावहरूलाई सरोकारवालाहरूको समूहसम्म पुऱ्याउनुपर्ने आवश्यकतालाई दृष्टिगत गरी अनुसन्धानबाट आएका निष्कर्ष तथा सुझावहरूलाई नेपालीमा अनुवाद गरी यो पुस्तिका तयार गरिएको छ । नेपालमा सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम सञ्चालनमा संलग्न शिक्षा मन्त्रालय, शिक्षा विभाग, क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालय, जिल्ला शिक्षा कार्यालय एवं शिक्षासँग सरोकार राख्ने सबै सरकारी एवं गैरसरकारी समुदाय तथा व्यक्तिहरूलाई अनुसन्धानमा आधारित सत्यतथ्यहरू अवगत गराउनुका साथै आ-आफ्नो क्षेत्रमा आवश्यक सुधार गर्न मद्दत पुग्नेछ भन्ने अभिप्रायले यस वर्ष सञ्चालित अनुसन्धानहरूको सारसङ्क्षेप प्रकाशन गरिएको छ । फर्मेटिभ अनुसन्धान कार्यक्रमका संयोजकलगायत संलग्न सबै अनुसन्धानकर्ताहरू तथा विभिन्न अनुसन्धानमा संलग्न भई सहयोग पुऱ्याउनुहुने शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, शिक्षा विभाग, त्रिभुवन विश्वविद्यालय, शिक्षा विकास तथा अनुसन्धान केन्द्र र अन्य निकायका सबै महानुभावहरू धन्यवादका पात्र हुनुहुन्छ । साथै, अनुसन्धानका लागि आवश्यक तथ्याङ्क उपलब्ध गराइदिने संस्था तथा महानुभावहरू र अनुसन्धान प्रतिवेदनका निम्ति आवश्यक सल्लाह र सुझाव प्रदान गर्नुहुने शिक्षाविद्हरूलाई पनि धन्यवाद दिन चाहन्छु ।

धन्यवाद ।

२०६६

प्रा.डा. अरबिन्दलाल भोमी
कार्यकारी निर्देशक

विषयसूची

सबैका लागि शिक्षाका सन्दर्भमा पिछडिएका समुदायका लागि नि:शुल्क र अनिवार्य शिक्षा

वैकल्पिक शिक्षासम्बन्धी अध्ययन : शैक्षिक पहुँच नभएका विद्यालय उमेरका बालबालिकालाई सम्बोधन

विद्यालय नक्साङ्कनको शैक्षणिक योजनासँग सम्बन्ध

समुदायबाट व्यवस्थित विद्यालय : विद्यालय व्यवस्थापनका लागि प्रवर्तनात्मक प्रयत्न

विद्यालय शिक्षामा लैङ्गिक मुद्दा

नेपालमा सञ्चालित मदरसाहरूमा शिक्षाको गुणस्तरको खोजी

नेपालमा प्राथमिक विद्यालयका शिक्षकहरूको पेसागत अवसरहरूको खोजी

सबैका लागि शिक्षाका सन्दर्भमा
पिछडिएका समुदायका लागि निःशुल्क र अनिवार्य शिक्षा

पृष्ठभूमि

मानिसले जन्मेपछि पाउनुपर्ने नैसर्गिक अधिकारका रूपमा शिक्षालाई लिइएको छ । सन् १९४८ मा जारी भएको मानव अधिकारको विश्वव्यापी घोषणापत्रले बालबालिकाको शिक्षालाई मानव अधिकारका रूपमा स्वीकार गरेको छ । यसैअनुरूप सन् १९९० को जोम्टिन सम्मेलनदेखि सन् २००० को डकार सम्मेलनसम्म नेपालले सबैका लागि शिक्षासम्बन्धी भएका सम्पूर्ण राष्ट्रिय, क्षेत्रीय र अन्तर्राष्ट्रिय कार्यक्रमहरूमा सक्रिय सहभागिता जनाएको छ । सन् २००० मा डकारमा आयोजित "सबैका लागि शिक्षा" सम्बन्धी अन्तर्राष्ट्रिय सम्मेलनमा तय गरिएका ६ ओटा लक्ष्यहरूमध्ये एउटा लक्ष्य "सन् २०१५ सम्ममा सबै बालबालिका तथा कठिन परिस्थितिमा बाँचिरहेका र अल्पसङ्ख्यक जनजाति समूहका केटाकेटीहरूको निःशुल्क तथा अनिवार्य गुणस्तरीय, प्राथमिक शिक्षामा पहुँच वृद्धि" रहेको थियो ।

उल्लिखित कार्यक्रमको अनुसरण गर्दै नेपालले पनि आठौँ योजनादेखि निःशुल्क र अनिवार्य शिक्षालाई आफ्नो प्राथमिकतामा राख्दै आएको छ । आठौँ योजनाअन्तर्गत सरकारले दुईओटा पक्ष अगाडि सारेको थियो - निःशुल्क र अनिवार्य शिक्षाको सम्भाव्यता अध्ययन र सोसम्बन्धी स्थानीय सरकारको सशक्तीकरण । यसकै फलस्वरूप सरकारले निःशुल्क र अनिवार्य प्राथमिक शिक्षाको प्रयोग काभ्रेको बनेपा नगरपालिका र चितवनको रत्ननगर नगरपालिकामा गऱ्यो । पछि यस कार्यक्रमलाई एउटा जिल्लाको एक गा.वि.स. पर्ने गरी ४० जिल्लामा विस्तार गऱ्यो । त्यस्तै, सरकारले दशौँ योजनामा पिछडिएका समुदायलाई छात्रवृत्ति उपलब्ध गराइ निःशुल्क र अनिवार्य प्राथमिक शिक्षाको कार्यान्वयनका लागि थप कदम अगाडि साऱ्यो । साथै सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमले आधारभूत तथा प्राथमिक शिक्षा सबै बालबालिकाहरू, खासगरी पिछडिएका वर्गका बालबालिकाहरूमा केन्द्रित गर्दै सन् २०१५ सम्ममा यस तहको शिक्षालाई निःशुल्क र अनिवार्य गर्ने लक्ष्य तय गरेको थियो । हाल शिक्षालाई निःशुल्क र अनिवार्य बनाउने सन्दर्भमा विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमले निःशुल्क आधारभूत शिक्षाअन्तर्गत भर्ना शुल्क, मासिक शुल्क र परीक्षा शुल्क छुट दिने उल्लेख गरेको छ । यी सबै प्रयासहरू हुँदाहुँदै पनि पिछडिएका वर्गको शिक्षामा पहुँच सन्तोषजनक देखिँदैन । अझै पनि करिब ९ प्रतिशत विद्यालय जाने उमेरका बालबालिकाहरू विद्यालयको पहुँबाट बाहिरै छन् । यी विद्यालय बाहिर रहेका बालबालिकाहरूमा अधिकांश दलित र जनजाति बालबालिकाहरू नै छन् ।

उद्देश्यहरू

यस अध्ययनका उद्देश्यहरू निम्नअनुसार छन् -

- पिछडिएका वर्गका बालबालिकाहरूको वर्तमान शैक्षिक अवस्थाको पहिचान गर्ने ।
- पिछडिएका वर्गका बालबालिकाहरूको शिक्षित हुने अधिकार सुनिश्चित गर्न केकस्तो प्रबन्धको आवश्यकता पर्दछ भन्नेबारे खोजी गर्ने ।
- पिछडिएका वर्गका बालबालिकाहरूको शिक्षित हुने अधिकार सुनिश्चित गर्न अपनाउनु पर्ने बचाउ प्रावधानहरूको निर्क्योल गर्ने ।
- दलित र सीमान्तकृत समुदायका बालबालिकाका लागि कसरी निःशुल्क र अनिवार्य शिक्षा सुनिश्चित गर्न सकिन्छ भन्नेबारे उपाय पत्ता लगाउने ।

अध्ययन विधि

यस अध्ययनका लागि पाँचओटा जिल्लाबाट पाँचओटा पिछडिएका वर्गको छनोट गरिएको थियो । नमुना छनोट गर्दा तीन दलित जाति (चमार, लोहार, टमाटा), एक सीमान्तकृत जाति (तामाङ) र दुई अति सीमान्तकृत जाति (दनुवार र चेपाङ) समावेश गरिएको थियो । यी जातिहरूको क्षेत्रगत विभाजन पछि बढी जनसङ्ख्या भएका रसुवा (तामाङ), चितवन, (चेपाङ), कपिलवस्तु (चमार), उदयपुर (दनुवार) र डडेलधुरा (लोहार र टमाटा) जिल्लाहरूको छनोट गरिएको थियो । यी जातिहरूको अध्ययन गर्न हरेक जिल्लाबाट दुईओटा विद्यालय र ती विद्यालयका समुदायहरू छनोटमा परेका थिए । अध्ययनकै क्रममा छनोटमा परेका सबै विद्यालयका प्रधानाध्यापक, शिक्षक, विद्यालय व्यवस्थापन समितिका अध्यक्ष/सदस्य, अभिभावक-शिक्षक सङ्घका अध्यक्ष/सदस्य, समुदायका प्रमुख व्यक्ति र विद्यार्थीहरूसँग विस्तृत छलफल र अन्तर्वार्ताका माध्यमबाट आवश्यक जानकारी र तथ्याङ्कहरूको सङ्कलन गरिएको थियो । त्यस्तै, छनोटमा परेका जिल्लाका जिल्ला शिक्षा अधिकारी सहित कार्यक्रम अधिकृत, गैरसरकारी संस्थाका प्रतिनिधि, जि.वि.स.का प्रतिनिधिलगायत सदस्यहरूको सहभागिता गराइ गोष्ठीको आयोजना गरी विद्यालय र समुदायबाट प्राप्त जानकारी तथा तथ्याङ्कहरूबारे जानकारी गराइएको थियो ।

मुख्य प्राप्तिहरू

पिछडिएका समुदायका बालबालिकाहरूको शैक्षिक अवस्था

- पिछडिएका वर्गका विद्यार्थीहरूको शैक्षिक अवस्था हेर्दा चमार समुदायमा बाहेक अन्य समुदायमा विद्यालय बाहिरका बालबालिकाहरू भेटिएनन् । चमार समुदायमा करिब २० देखि २५ प्रतिशत बालबालिका अझै पनि विद्यालय बाहिर रहेको पाइयो ।
- तामाङ, दनुवार र चेपाङ समुदायमा विद्यालय छाड्ने बालबालिकाहरू पाइएनन् भने चमार, लोहार र टमाटा समुदायमा विद्यालय छाडेका बालबालिकाहरू भेटिए । यसरी विद्यालय छाड्नेमा अधिकांश बढी उमेरका विद्यार्थीहरू रहेको देखियो ।
- तामाङ समुदायको एउटा विद्यालय बाहेक अन्य समुदायमा नेपालीमा नै पढाउने गरेको पाइयो ।
- चेपाङ समुदायका बालबालिकाहरू हाजिरी र परीक्षा/मूल्याङ्कनमा अन्य जातिहरूभन्दा पछाडि परेको देखियो ।
- विद्यालय आउँदा अधिकांश विद्यार्थीहरूले विद्यालय पोसाक लगाएको र धेरैजसोले चप्पल प्रयोग गरेको पाइयो । तर आधाजसो चेपाङ विद्यार्थीहरू खाली खुट्टा विद्यालय आउने गरेको अवलोकनबाट देखिएको थियो ।

प्रोत्साहनात्मक प्रावधान

- विद्यालय स्वागत कार्यक्रम चमार समुदायमा बाहेक अन्यमा निकै प्रभावकारी रहेको पाइयो ।
- तामाङ र लोहार समुदायमा ५ कक्षापछि निम्नमाध्यमिक तह पढ्न धेरै टाढा जानुपर्ने भएकोले विद्यालय छाड्ने प्रवृत्ति रहेको देखियो ।
- अधिकांश विद्यालयहरूको वातावरण सन्तोषजनक रहेको पाइएन । विद्यालयहरूमा कुनै न कुनै रूपमा आवश्यक सुविधाहरूको अभाव खड्किएको पाइयो । सबैजसो विद्यालयमा खेलकुद सामग्रीको अभाव देखियो भने एक/दुईओटा विद्यालयमा कक्षाकोठा र विद्यालय प्राङ्गणको अभाव रहेको पाइयो ।
- विद्यालयहरूमा जातीय भेदभावका घटनाहरू नभेटिए तापनि दलित समुदायमा बसोवास गर्ने अन्य जातिले दलितहरूलाई भेदभाव गर्ने गरेको कुरा बताएका थिए ।

- आधाजसो विद्यालयमा पिछडिएको समूहका शिक्षकहरूले पठनपाठन गराइरहेको पाइयो । तर आधामा भने पिछडिएका वर्गका शिक्षकहरू थिएनन् ।

सहयोगात्मक प्रावधान

- अधिकांश पिछडिएका वर्गको मुख्य पेसा कृषि रहेको पाइयो । कृषि उत्पादनबाट उनीहरूलाई बढीमा ६ महिनासम्म खानपुग्ने देखिन्छ । चेपाङको सन्दर्भमा ३ महिनासम्म मात्र खानपुग्ने देखियो । दनुवार परिवारमा १०० प्रतिशत साक्षर रहेको पाइयो । अन्य समुदायमा करिब ४०-५० प्रतिशतको हाराहारीमा साक्षर रहेको पाइयो ।
- नमुना लिइएका १० विद्यालयहरूमध्ये ८ ओटामा करिब रु. ७०/- सम्म परीक्षा शुल्क लिने गरेको पाइयो ।
- सबै समुदायहरूमा दलित छात्रवृत्ति र ५० प्रतिशत छात्रा छात्रवृत्ति बाँडेको पाइयो । चेपाङहरूको समुदायमा २०६४ सालदेखि चेपाङ विद्यार्थीहरूलाई रु. ६००/- को छात्रवृत्ति बाँडेको पाइयो । सबै समुदायका विद्यार्थीहरूले पुस्तक नि:शुल्क पाएका थिए । तर एउटा अतिरिक्त पुस्तकका लागि भने पैसा तिर्नु परेको थियो ।
- आर्थिक अवस्था कमजोर भएकोले तामाङ समुदायले छात्रवृत्तिको व्यवस्था हुनुपर्दछ र आयआर्जन हुने कार्यक्रमको सञ्चालन गर्नुपर्दछ भनेर माग गरेका थिए । लोहार र टमाटा समुदायले पहिलेको जस्तो दिवा खाजा र तेल बाँड्ने कार्यक्रमको निरन्तरता हुनुपर्ने माग गरेका थिए । चेपाङहरूले साक्षरताको कार्यक्रम र सशक्तीकरणको कार्यक्रम सञ्चालन गर्नुपर्ने जिज्ञासा राखेका थिए । चमारहरूले अहिलेको छात्रवृत्तिले विद्यार्थीहरूका लागि कापी, कलम, लुगाफाटोको व्यवस्था गर्न नपुग्ने भएकोले छात्रवृत्ति रकम बढाउनु पर्ने कुरामा जोड दिएका थिए । यो समुदाय नेपाल-भारत सीमामा बस्ने भएकोले भारत सरकारले आफ्ना विद्यालयहरूमा दिएका सुविधाहरू नेपालमा पनि दिनुपर्ने भन्ने धारणा राखेका थिए ।
- सबै समुदायहरूमा गैरसरकारी संस्थाहरू कार्यरत रहेको पाइयो । तर गैरसरकारी संस्थाहरूको भूमिका दनुवार र चमार समुदायमा बाहेक अन्यमा प्रभावकारी रहेको पाइएन ।

बचाउ प्रावधान

- तामाङ, चमार र चेपाङ समुदायमा बालबिवाह प्रचलनमा रहेको पाइयो भने लोहार, टमाटा र दनुवार जातिमा बालबिवाह पाइएन ।
- तामाङ, चमार, लोहार र टमाटा समुदायमा बाल मजदुरीका केही घटनाहरू भेटिए । यी बाल मजदुरहरू धेरैले होटेल तथा सवारी साधनहरूमा काम गरेको पाइयो । दनुवार र चेपाङ समुदायमा बाल मजदुरको समस्या देखिएन ।
- चमार, लोहार र टमाटा समुदायमा अझै पनि जातीय भेदभाव रहेको देखियो ।
- विकेन्द्रीकरणको नीतिअनुरूप जि.वि.स., गा.वि.स. र नगरपालिकाले खेलेको भूमिका अपुग देखियो । जि.वि.स.ले कुनै नीतिनियम बिना हचुवाको भरमा शिक्षामा रकम बाँडफाँड गरेको पाइयो । यसबाट पिछडिएका समूहका विद्यालयहरूलाई फाइदा पुगेको पाइएन । जि.वि.स. र जिल्ला शिक्षा कार्यालयहरू बीच समन्वयको अभाव देखियो । गैरसरकारी संस्थाहरूले पनि समन्वय नगरी आफ्नै हिसाबले काम गरेको पाइयो ।

सुझावहरू

- सरकारले मातृभाषामा पठनपाठन गर्ने कार्यक्रमलाई प्राथमिकता दिनुपर्दछ ।
- सरकारले पिछडिएका वर्गका बालबालिकालाई दृष्टिगत गरी विद्यालय स्वागत कार्यक्रमलाई निरन्तरता दिनुपर्दछ ।

- विद्यालयले कक्षाकोठा, प्राङ्गण, शौचालय, खेलकुद सामग्रीहरूको उचित व्यवस्था गर्दै बाल-मैत्री वातावरणको विकास गर्नुपर्दछ ।
- सरकारले पिछडिएका समुदायका विद्यालयहरूमा पिछडिएका वर्गबाट पनि शिक्षकको व्यवस्था गर्नुपर्दछ ।
- विद्यालयले लिने गरेको वार्षिक शुल्क र परीक्षा शुल्क तुरुन्त खारेज गर्नुपर्दछ ।
- पिछडिएका समुदायलाई छात्रवृत्तिको व्यवस्था गर्नुपर्दछ । छात्रवृत्तिको रकम विद्यार्थीको अप्रत्यक्ष खर्च धान्न पुग्ने गरी उपलब्ध गराउनुपर्दछ ।
- हाल कायम रहेको बाल मजदुरी र बाल-विवाहलाई सरकारले निरुत्साहित गर्ने कार्यक्रम ल्याउनुपर्दछ ।
- जि.वि.स., गा.वि.स. र नगरपालिकाहरूले योजना बनाउँदा पिछडिएका वर्गहरूको सहभागितामा जोड दिनुपर्दछ ।

वैकल्पिक शिक्षासम्बन्धी अध्ययन : शैक्षिक पहुँच नभएका विद्यालय उमेरका बालबालिकालाई सम्बोधन

पृष्ठभूमि

नेपालमा सन् २०१५ सम्म सबैलाई प्राथमिक शिक्षा प्रदान गर्ने राष्ट्रिय लक्ष्यअनुसार विभिन्न नीतिनियम र योजना तर्जुमा भएका छन् । राष्ट्रले लिएको लक्ष्य प्राप्त गर्न विषम भौगोलिक क्षेत्रमा बसोबास गर्ने पिछडिएका समूह र समुदायमा ठोस कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्नु चुनौतीको विषय रहेको छ । यसै सन्दर्भलाई ध्यानमा राखी "सबैका लागि शिक्षा"अन्तर्गत विद्यालय जाने उमेरका सबै बालबालिकालाई शिक्षाको अवसर पुऱ्याउने हेतुले शिक्षा मन्त्रालयअन्तर्गतको अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रले विभिन्न जिल्लामा २०५६ सालदेखि वैकल्पिक शिक्षाको व्यवस्था गरेको छ ।

वैकल्पिक विद्यालय शिक्षा कार्यक्रम (वै.वि.शि.का.) अन्तर्गत प्राथमिक शिक्षा विस्तार कार्यक्रम (प्रा.शि.वि.का.) तथा अनौपचारिक प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम (अ.प्रा.शि.का.) सञ्चालनमा छन् । सन् २००८ सम्म अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रअन्तर्गत विभिन्न जिल्लाहरूमा प्रा.शि.वि.का. १४२८ र अ.प्रा.शि.का. ११८६ सञ्चालन भइरहेका थिए । प्रा.शि.वि.का.ले आर्थिक तथा सामाजिक कारणले पछि परेका र विभिन्न कारणले विद्यालय बाहिर रहेका ६-८ वर्ष उमेर समूहका बालबालिकालाई अनौपचारिक शिक्षाको पाठ्यक्रमअनुसार कक्षा १ देखि ३ सम्मको शिक्षा उपलब्ध गराई विद्यालयमा कक्षा ४ मा भर्ना गराउने लक्ष्य राखेको छ । अ.प्रा.शि.का.ले आर्थिक, सामाजिक तथा विविध कारणबाट प्राथमिक शिक्षा पाउनबाट वञ्चित ५ वर्षसम्म समय दिन नसक्ने विद्यालय बाहिर रहेका ८-१४ वर्ष उमेर समूहका बालबालिकालाई ५ वर्षको प्राथमिक शिक्षालाई ३ वर्षमा पूरा गर्ने गरी प्राथमिक स्तरको शैक्षिक अवसर उपलब्ध गराई कक्षा ६ मा भर्ना गराउने लक्ष्य राखेको छ ।

उल्लिखित कार्यक्रमको प्रभावकारी सञ्चालनका लागि अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रले अनौपचारिक शिक्षा कार्यान्वयन निर्देशिका (अ.शि.का.नि.) २०६४ को व्यवस्था गरेको छ । यसै सिलसिलामा यस अध्ययनले अनौपचारिक शिक्षा केन्द्रद्वारा सञ्चालित वैकल्पिक विद्यालय शिक्षाको सन्दर्भमा स्थलगत अनुसन्धान गरी भविष्यमा कार्यक्रमलाई कसरी प्रभावकारी रूपमा सञ्चालन गर्न सकिन्छ, केकस्ता कार्यनीति अनुसरण गर्नुपर्दछ र तिनीहरूलाई कसरी समायोजन गर्न सकिन्छ भन्ने विषयबारे स्पष्ट पार्ने प्रयत्न गरेको छ ।

उद्देश्यहरू

यस अध्ययनका उद्देश्यहरू निम्नलिखित छन् -

- वै.वि.शि.का.का लागि गरिएको व्यवस्थालाई कार्यक्रमको प्रकार, कक्षा सञ्चालन भएको स्थान, सामग्री वितरण र तिनको प्रयोग, सहयोगी कार्यकर्ताको छनोट र तालिम, केटाकेटीहरूलाई उपलब्ध गराइएका सुविधा एवं कार्यक्रमप्रति अभिभावक र समुदायको सहभागिताका सन्दर्भहरू पत्ता लगाउने ।
- वै.वि.शि.का.को स्थितिलाई भौगोलिक समाहितता, कोटा व्यवस्थापन र वितरण प्रणाली, कक्षा व्यवस्थापन, विद्यालयमा भर्ना भएको/नभएको वा विद्यालयमा भर्ना भएर बीचैमा कक्षा छोडेको/नछाडेको बारे लेखाजोखा गर्नु ।
- वै.वि.शि.का.मा पिछडिएका समूह/समुदायका बालबालिकाको पहुँच, गुणस्तरमा प्रभाव पार्ने प्राविधिक तथा व्यवस्थापकीय पक्षको लेखाजोखा गर्नु ।
- वै.वि.शि.का.मा समावेश भएका, उमेर नपुगेका र बढी उमेर भएका केटाकेटीहरूको समस्या समाधान गर्न विभिन्न वैकल्पिक संयन्त्रबारे सुझाव दिनु ।

अनुसन्धानका प्रश्नहरू

उल्लिखित उद्देश्यहरू हासिल गर्न निम्नलिखित अनुसन्धान प्रश्नहरू रहेका थिए -

- वैकल्पिक शिक्षाका केकस्ता प्रावधानहरू छन् ?
- वैकल्पिक शिक्षाको स्थिति कस्तो छ ?
- वैकल्पिक शिक्षाले पिछडिएका समूह/समुदायका बालबालिकाको शैक्षिक पहुँच र गुणस्तर वृद्धि गर्न कसरी योगदान पुऱ्याएको छ ?
- वैकल्पिक शिक्षा कार्यक्रममा कम उमेरका र बढी उमेरका बालबालिकाका सवालहरूलाई सम्बोधन गर्न कस्तो वैकल्पिक संयन्त्र निर्माण गर्न र लागू गर्न सकिन्छ ?

अध्ययन विधि

यस अध्ययनमा गुणात्मक एवं परिमाणात्मक विधि दुवैको सम्मिश्रण भए तापनि विशेषत: गुणात्मक तथ्याङ्क सङ्कलन एवं विश्लेषण र व्याख्यामा जोड दिइएको थियो । अध्ययनका लागि विभिन्न भौगोलिक क्षेत्रको प्रतिनिधित्व हुने गरी इलाम, दोलखा, चितवन, कास्की र बाँके जिल्ला छनोट गरिएका थिए । समग्रमा १२ प्रा.शि.वि.का. कक्षा र १६ अ.प्रा.शि.का. कक्षाहरू एवं २१ ओटा मातृविद्यालयहरू समेटिएका थिए । स्थलगत भ्रमणका क्रममा अ.प्रा.शि.का.का विद्यार्थी, प्रधानाध्यापक, शिक्षक, सहजकर्ता, सञ्चालक समितिका अध्यक्ष एवं सदस्य तथा अभिभावकहरूसँग अन्तरक्रिया एवं छलफल गरिएको थियो । साथै जि.शि.अ. एवं जि.शि.का.का पदाधिकारीहरूसँग पनि छलफल भएको थियो ।

अध्ययनको नमुना (Sample) छनोट गर्ने क्रममा प्रा.शि.वि.का.का र अ.प्रा.शि.का.का दुवै कक्षाको निरन्तरता एवं अध्ययनका क्रममा सम्पर्क गर्न सकिने कुरालाई दृष्टिगत गरिएको थियो । मातृविद्यालयका शिक्षक/शिक्षिका, प्रधानाध्यापक, सञ्चालक समितिका सदस्य र सहजकर्तासँग लक्षित समूह छलफल गरिएको थियो ।

परिमाणात्मक एवं गुणात्मक दुवै प्रकारका तथ्याङ्कहरूको सङ्कलन गर्न अध्ययन प्रतिवेदन एवं कार्यनीतिहरूको सिंहावलोकन गरिएको थियो । साथै जिल्ला तथा समुदायस्तरमा मुख्य जानकार व्यक्तिहरूसँग अन्तर्वार्ता गरिएको थियो । यसै सिलसिलामा शैक्षिक अवसरबाट वञ्चित कार्यक्रमका सहभागी बालबालिका, प्र.अ., अभिभावक, मातृविद्यालयका शिक्षकहरूसँग पनि लक्षित समूह छलफल गरिएको थियो ।

मुख्य प्राप्तिहरू

यस अध्ययनका प्राप्तिहरू निम्नलिखित छन् -

- प्रमुख संस्थाका रूपमा जि.शि.का.ले नै वि.प्रा.शि.का. एवं अ.प्रा.शि.का.लाई सहयोग गर्दै आएको भए तापनि वैकल्पिक विद्यालय सञ्चालन गर्न वि.प्रा.शि.का. तथा अ.प्रा.शि.का कोटा वितरणमा जिल्लाको आवश्यकता एवं मागअनुरूप नभइ केन्द्रबाट निर्धारण गर्ने गरेको पाइयो ।
- जि.शि.का.ले जिल्ला एवं समुदायस्तरमा वैकल्पिक शिक्षासम्बन्धी कुनै पनि प्रकारको जनचेतना कार्यक्रम सञ्चालन गरेको र कार्यक्रम कार्यान्वयन निर्देशिका वितरण गरेको पाइएन । केही औपचारिक विद्यालयहरूले वैकल्पिक शिक्षाका कोटा प्राप्त गरी विद्यालय जाने उमेरका केटाकेटीलाई भर्ना गरेको पाइयो । साथै कक्षा १ लाई वि.प्रा.शि.का रूपमा लिई वि.प्रा.शि.का.को कोटा प्रस्तावित प्रा.वि.लाई दिएको पनि पाइयो ।
- तुलनात्मक रूपमा अ.प्रा.शि.का.को भन्दा वि.प्रा.शि.का.को उपलब्धि, स्थानीय मागका हिसाबले बढी सफल देखियो । समग्रमा स्थानीय समुदायको अग्रसरता रहेका र उपयुक्त स्थानमा सञ्चालित कक्षाहरू बढी सफल देखिए ।

- सामान्यतया जिल्लास्तरमा साक्षरताको स्थिति अध्ययन नगरी सहजकर्ताले पेस गरेका विद्यार्थीहरूको नामको सूचीका आधारमा वैकल्पिक शिक्षा कार्यक्रमको कोटा वितरण गरेको पाइयो । शिक्षामा पहुँच बढाउन वैकल्पिक शिक्षासम्बन्धी वि.प्रा.शि.को कोटा वृद्धि गर्नुपर्ने देखिन्छ । अन्यथा वर्तमान प्रणालीबाट शैक्षिक पहुँच एवं गुणस्तर वृद्धिमा नियन्त्रण हुने देखिन्छ ।
- अध्ययन गरिएका सबै स्थानमा विशेषत: पिछडिएका समुदायका बालबालिकाले लाभ लिएको पाइयो । दोलखामा थामी, तामाङ र कुसले, चितवनमा चेपाङ र थारु, इलाममा लेप्चा र बाँकेमा खट्वे यसका उदाहरण हुन् । कार्यक्रममा विद्यार्थीहरूको सहभागिता कायम राख्न छात्रवृत्ति, पोसाक र खाजाको व्यवस्था हुनुपर्ने महसुस गरियो ।
- उमेर समूहका हिसाबले हाल सञ्चालित वि.प्रा.शि.का.मा ३ देखि १० वर्ष र अ.प्रा.शि.का.मा ५ देखि १५ वर्षसम्मका विद्यार्थीहरू भएको पाइयो ।
- केही स्थानहरूमा वि.प्रा.शि.का. र अ.प्रा.शि.का.मा फरक पाइएन । अधिकांश सरोकारवाला व्यक्ति/संस्थाले वैकल्पिक शिक्षाको अवधारणा राम्रोसँग बुझेको पाइएन । जिल्लामा कोटा माग गर्ने सीमित व्यक्तिलाई कार्यक्रमबारे थोरै मात्र जानकारी भएको पाइयो ।
- बीचमा कक्षा छाड्ने विद्यार्थीहरू वैकल्पिक शिक्षाका दुवै कार्यक्रममा रहेको पाइयो । बाबुआमाको बसाइँसराइ, प्रोत्साहन सुविधाको अभाव, ज्याला मजदुरीमा केटाकेटी लाग्ने कुराले अ.प्रा.शि.का. र कम उमेरका बालबालिका हुनु र नक्कली भर्ना हुनु वि.प्रा.शि.का.का कारणहरू थिए ।
- सहजकर्ताहरूको शैक्षिक योग्यता एस.एल.सी.देखि स्नातकसम्म रहेको देखियो । सहजकर्ताहरूलाई कक्षा सञ्चालन गर्न १५ दिनसम्मको आधारभूत तालिम र ७ दिनसम्मको पुनर्ताजगी तालिम दिइएको पाइयो । कतिपय अवस्थामा तालिम नपाएका व्यक्तिले सहजकर्ताका रूपमा नियुक्ति लिएको पाइयो ।
- तालिम नपाएको सहजकर्ता हुनु, समयमा पाठ्यपुस्तक, कापी र इरेजर उपलब्ध नहुनु र उपलब्ध भए पनि कक्षा सुरु भइसकेपछि मात्र हुनु समस्याका रूपमा पाइए । केही जिल्लाहरूमा वितरित सामग्रीहरू न्यूनस्तरको (इलाम) भएको पाइयो ।
- सहजकर्तालाई कार्यक्रमको पूर्ण अवधिभर कायम राख्न नसक्नु पनि समस्याकै रूपमा पाइयो । यसो हुनुमा खासगरेर पारिश्रमिक न्यून हुनु एउटा प्रमुख कारण थियो ।
- विशेषगरी सामुदायिक भवन, बाँसबाट बनाइएको छाप्रो, गाउँघरको पिँढी आदिमा वैकल्पिक कक्षा सञ्चालन गर्ने गरेको पाइयो । कतिपय स्थानमा विद्यालयको कक्षाकोठामा कार्यक्रम चलाइएको थियो भने कतिपय ठाउँमा समुदायले वैकल्पिक शिक्षाका लागि छुट्टै भवन निर्माण गरेको समेत पाइयो ।
- केन्द्रको सन्दर्भमा प्रभावकारी सुपरिवेक्षण एवं अनुगमनको कमी एवं मातृविद्यालय तथा जि.शि.का. दुवैमा तथ्याङ्क व्यवस्थापनको अभाव भएको पाइयो । कतिपय स्थानमा नयाँ प्राथमिक विद्यालय खोल्न वि.प्रा.शि.का.को कोटा दिइएको र त्यस्तै अन्य कतिपय स्थानमा वैकल्पिक शिक्षाअन्तर्गतका केटाकेटी औपचारिक विद्यालयमा भर्ना भएको पाइयो ।
- वैकल्पिक शिक्षा कार्यक्रमअन्तर्गतका कक्षामा २० जना विद्यार्थी हुनुपर्ने प्रावधानले सहजकर्तालाई विद्यालयमा भर्ना भएकै केटाकेटी तथा कम उमेरका बालबालिकाहरू भर्ना गर्नुपर्ने अवस्थालाई अप्रत्यक्ष रूपमा प्रोत्साहन गरेको देखियो । दोभाषे केटाकेटीका लागि हालका पाठ्यपुस्तकहरू उपयोगी नभएको पाइयो । वि.प्रा.शि.का.का सम्बन्धमा केटाकेटीहरूलाई विद्यालयमा भर्ना गर्न पहुँचमा वृद्धि भएको पाइए तापनि औपचारिक विद्यालयमा पनि उक्त कक्षाका सहभागीहरू भर्ना गर्ने चलन चुनौतीकै रूपमा रहेको देखियो ।
- कम उमेरका केटाकेटी हुनुको समस्या दुवै थरी कार्यक्रममा छन् । वि.प्रा.शि.का.मा प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रममा समावेश गर्नुपर्ने उमेरका केटाकेटी छन् भने औ.प्रा.शि.का.मा

वि.प्रा.शि.का.का उमेर समूहका केटाकेटी पाइएका छन् । वि.वि.शि.का. र प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रमलाई सँगै चलाउन सकेमा बीचमा कक्षा छोड्ने समस्या समाधान गर्न मद्दत पुग्ने देखिन्छ ।

- ८ देखि २० जनासम्मको एउटा समूह जस्ता वि.प्रा.शि.का. र प्रारम्भिक बालविकास कार्यक्रममा केटाकेटीको उमेर समूह (३ देखि ९ वर्ष) अथवा अ.प्रा.शि.का.का ८ देखि १४ वर्ष उमेर समूहका विद्यार्थी राखेर कक्षा सञ्चालन गर्न सकिन्छ । यस्तो कार्यक्रम चलाउन मातृविद्यालयलाई राहत कोटाका रूपमा शिक्षक दिनुपर्दछ, जसले दुवै थरीका कक्षा चलाउन सक्दछन् ।

निष्कर्ष

यस अध्ययनका प्रमुख निष्कर्षहरू निम्नलिखित छन् -

- वैकल्पिक शिक्षाका लागि कोटा वितरण गर्ने कार्य स्थानीय मागअनुसार भएको छैन भने जिल्लास्तरमा हुने कोटा वितरण तदर्थवादी छ । अधिकांश जिल्लामा अ.प्रा.शि.का.को भन्दा वि.प्रा.शि.का.को थप कोटासम्बन्धी माग बढी छ ।
- स्थानीय समुदायको अग्रसरतामा सुरु भएका र उपयुक्त स्थानमा रहेका केन्द्रहरू बढी मात्रामा सफल छन् र तुलनात्मक रूपमा वि.प्रा.शि.का बढी सफल देखिएका छन् ।
- जिल्लाका विशेष स्थानहरूमा पिछडिएका समुदायलाई लक्ष्य गरी कार्यक्रम चलाइएको हुँदा विद्यालय जाने उमेरका केटाकेटीहरूको शैक्षिक पहुँच पुगेको छ एवं गुणस्तरमा वृद्धि भएको छ ।
- स्थानीयस्तरमा कोटा वितरण गर्दा गा.वि.स.सँग सम्पर्क राखिएको छैन । जि.शि.का.बाट कार्यान्वयनका बारेमा प्रचार-प्रसार भएको छैन र कार्यान्वयन कार्य निर्देशिका सम्बन्धित व्यक्तिलाई दिइएको छैन । मातृविद्यालय वैकल्पिक शिक्षाका कार्यक्रमको अनुगमन गर्ने र कार्यक्रमबाट उत्तीर्ण विद्यार्थीलाई औपचारिक विद्यालयको सम्बन्धित कक्षा ४ तथा कक्षा ६ मा भर्ना गर्ने कुरामा पनि जिम्मेवार भएको पाइएन ।
- जि.शि.का. तथा मातृविद्यालय एवं स्थानीय समुदाय कार्यक्रमको सुपरिवेक्षण एवं अनुगमन र प्रा.शि.वि.का तथ्याङ्कको रेकर्ड राख्ने कुरामा उत्सुक छैनन् । वि.प्रा.शि.का.मा प्रारम्भिक बालविकास उमेरका केटाकेटी भर्ना गरिएका छन् । दुवै थरी कार्यक्रमका कोटाहरू औपचारिक विद्यालयमा भएको शिक्षक अभाव पूर्ति गर्न दिइएको देखिन्छ ।
- कार्यक्रम अवधिभर कायम राख्न सहजकर्तालाई आकर्षक पारिश्रमिक चाहिन्छ । सहजकर्ताको तालिम विद्यार्थीको समूह निर्माण, कहुकक्षा शिक्षण एवं शैक्षणिक सामग्री तयार गर्ने कार्यक्रममा लक्षित हुनुपर्दछ ।
- प्राथमिक विद्यालयका विद्यार्थीलाई दिइएको सुविधा एवं साधन भेदभावरहित ढङ्गले वैकल्पिक शिक्षाका विद्यार्थीहरूलाई पनि दिइनुपर्दछ । विद्यालयका विद्यार्थीहरूलाई वैकल्पिक विद्यालयका कक्षाहरूमा भर्ना गर्न रोक लगाइएमा शैक्षिक पहुँच बढाउन र बीचमा विद्यालय छाड्नेको सङ्ख्या घटाउन सकिन्छ । २० जना विद्यार्थी चाहिने वैकल्पिक कक्षाको प्रावधान शैक्षिक पहुँच बढाउने कार्यमा गम्भीर समस्याको रूपमा रहेको छ ।
- वैकल्पिक शिक्षा कार्यक्रमलाई आयमूलक कार्यक्रमसँग समन्वय गर्नुपर्दछ, जसले बीचमा कक्षा छाड्ने प्रवृत्ति रोक्न सहयोग मिल्दछ ।

सुझावहरू

- जिल्ला एवं समुदाय तहमा वि.प्रा.शि.का. र अ.प्रा.शि.का.का बारेमा वकालत तथा अभिमुखीकरण कार्यक्रम चलाउनुपर्दछ साथै यस कार्यक्रमको कोटा माग गर्दा गा.वि.स. एवं समुदायमा आधारित सङ्घ/संस्थामार्फत् छरितो सर्भे गर्नुपर्दछ ।

- वैकल्पिक विद्यालय कार्यक्रमसम्बन्धी निर्देशिका परिमार्जन गरी सम्बन्धित मातृविद्यालय, सहजकर्ता तथा सञ्चालक समितिहरूलाई अनिवार्य रूपमा उपलब्ध गराइनुपर्दछ ।
- आधारभूत शिक्षामा शैक्षिक पहुँच एवं गुणस्तर वृद्धि गनुपर्ने उद्देश्यलाई मनमा राखेर वि.प्रा.शि.का. र अ.प्रा.शि.का.का कोटा वृद्धि गरिनुपर्दछ । कोटा वितरण गर्दा पिछडिएका समुदायलाई लक्ष्य गर्नुपर्दछ ।
- जि.शि.अ. तथा मातृविद्यालयमा वैकल्पिक विद्यालयका विद्यार्थीहरूको भर्ना, बीचैमा कक्षा छाड्ने, उत्तीर्ण विद्यार्थी र औपचारिक विद्यालयमा भर्ना भएका विद्यार्थी एवं सहजकर्ताको पृष्ठभूमिबारे तथ्याङ्क राख्ने तथा यसका लागि साधनको विकास गर्ने व्यवस्था हुनुपर्दछ ।
- वैकल्पिक विद्यालयबाट उत्तीर्ण विद्यार्थीहरूलाई मातृविद्यालयमा दिइने मान्यतालाई प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्नुपर्दछ ।
- कक्षा ८, १० र १२ मा कक्षा बीचमा छाड्नेहरूका लागि विशेष आयमूलक कार्यक्रम एवं छोटो तथा लामो अवधिका सीपमूलक तालिम सञ्चालन गर्नुपर्दछ ।
- प्रारम्भिक बालविकास र वि.प्रा.शि.का. दुवैलाई सँगै चलाउने अथवा विभिन्न मातृविद्यालयको क्षेत्रभित्रमा अलग ससाना कक्षा चलाउने गर्नुपर्दछ ।
- मातृभाषी बालबालिकाका लागि पाठ्यसामग्री मातृभाषामा तयार गरिनुपर्दछ ।
- विद्यालय छाड्ने केटाकेटी थोरै भएका स्थानमा अ.प्रा.शि.का कक्षाहरू सञ्चालन गर्नुपर्दछ । यसबाट कम उमेर एवं बढी उमेर भएका केटाकेटीहरूको समस्या समाधान गर्न सकिन्छ ।
- दक्ष एवं प्रतिबद्ध सहजकर्ता छनोट गर्न एउटा सबल पद्धतिको व्यवस्था गर्नुपर्दछ । साथै आकर्षक तलब एवं प्रोत्साहनको व्यवस्था गर्नुपर्दछ । मातृविद्यालयमा संलग्न शिक्षक उपयुक्त सहजकर्ता हुन सक्दछ ।
- एउटा सहजकर्ताबाट सबै विषयहरूको अध्यापनमा ध्यान पुऱ्याउन सम्भव नभएकोले वैकल्पिक विद्यालयका लागि २ जना सहजकर्ताको व्यवस्था हुनुपर्दछ ।
- सहजकर्ता एवं विद्यार्थीलाई प्रोत्साहन दिई कार्यक्रमप्रति आकर्षण गर्न समुदाय, मातृविद्यालय, गा.वि.स. एवं स्थानीय सङ्घसंस्था एवं स्वयंसेवी संस्थाको परिचालन गरी कोष खडा गर्नुपर्दछ ।
- प्रारम्भिक बाल कक्षा, प्रा.शि.वि.का. एवं अ.प्रा.शि.का.का विद्यार्थीहरूलाई बहुकक्षा शिक्षणको व्यवस्था गरी विद्यालय जाने उमेरका बालबालिकाको शैक्षिक सहभागिता बढाउन कार्यमूलक अनुसन्धानमा जोड दिनुपर्दछ ।

विद्यालय नक्साङ्कनको शैक्षणिक योजनासँग सम्बन्ध

पृष्ठभूमि

विद्यालय नक्साङ्कनको सुरुआत् सन् १९६३ मा फ्रान्सबाट भएको देखिन्छ । नेपालमा सन् १९७२ मा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना कार्यान्वयन गर्ने सन्दर्भमा विद्यालय नक्साङ्कनको सुरुआत् गरिएको थियो । वि.सं. २०३८/०३९ मा सेती परियोजनाले पनि विद्यालय नक्साङ्कनको आधारमा समूह विद्यालयहरू छुट्याएको थियो । वि.सं. २०४२/०४३ मा प्राथमिक शिक्षा परियोजना कार्यान्वयन गर्ने सन्दर्भमा झापा, धनकुटा, तनहुँ, कास्की, दाङ र सुर्खेत जिल्लामा विद्यालय नक्साङ्कन गरी समूह विद्यालय छुट्याउने कार्य गरिएको थियो । आर्थिक वर्ष २०४४/०४५ मा देशका ७५ ओटै जिल्लाहरूमा गाउँ विकास समितिगत सर्वेक्षण गरी विद्यालय नक्साङ्कनको कार्य सम्पन्न गरिएको थियो ।

विभिन्न देशमा नयाँ विद्यालयहरू कुन स्थानमा स्थापना गर्ने भन्ने सम्बन्धमा प्रक्रियागत निर्णय लिने कार्यलाई निर्देशित गर्न विकास गरिएका विभिन्न निर्देशनहरू, नियमहरू, मापदण्डहरूलाई विद्यालय नक्साङ्कनको रूपमा लिइएको पाइन्छ । विद्यालय नक्साङ्कन स्थानीयस्तरको योजना निर्माणमा प्रयोग हुने एक प्रक्रिया तथा प्रविधि हो जसको आधारमा स्थानीयस्तरमा वर्तमानमा विद्यालय स्थापना गर्नका लागि आवश्यक स्थान तथा भविष्यमा स्थापना हुने विद्यालयहरूको निर्धारण गर्न सकिन्छ । यसै सन्दर्भमा विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रमका नमुना जिल्लाहरूमा पनि यो कार्यको थालनी गरियो, जसको आधारमा यो अध्ययन गरिएको थियो ।

उद्देश्यहरू

यस अध्ययनका उद्देश्यहरू निम्नलिखित छन् -

- विद्यालय क्षेत्र सुधारका लागि परीक्षण गरिएका जिल्लाहरू कपिलवस्तु, डडेलधुरा र रसुवामा विद्यालय नक्साङ्कनले पुऱ्याएका योगदानहरूको विश्लेषण गर्नु ।
- विद्यालय नक्साङ्कन कार्य सम्पन्न गर्न विद्यालय क्षेत्र सुधारका लागि परीक्षण गरिएका तीन जिल्लाहरूमा अपनाइएका प्रक्रियाहरूको पहिचान गर्नु र विद्यालय नक्साङ्कनपश्चात् शैक्षणिक योजनालाई सघाउन तय गरिएका रणनीतिहरूको पहिचान गर्नु ।
- विद्यालय क्षेत्र सुधारका चरणमा भावी शैक्षणिक योजना र कार्यक्रममा विद्यालय नक्साङ्कनबाट प्रदान गर्न सकिने योगदानहरूको निर्क्यौल गर्नु ।

अध्ययन विधि

यस अध्ययनमा सङ्ख्यात्मक र गुणात्मक दुवै खालका तथ्याङ्कहरू सङ्कलन गरिएको थियो । अध्ययनसँग सम्बन्धित अनुसन्धान प्रतिवेदन र राष्ट्रिय तथा अन्तर्राष्ट्रिय दस्तावेजहरूको पुनरावलोकन गरिएको थियो । उद्देश्य निर्धारण गरेअनुसार स्थलगत अध्ययन पनि गरिएको थियो । विद्यालय क्षेत्र सुधारका लागि परीक्षणमा रहेका तीनओटा जिल्लाहरू रसुवा (हिमाली), डडेलधुरा (पहाडी) र कपिलवस्तु (तराई) का ५/५ ओटा विद्यालय र समुदायहरू अध्ययनका लागि छनोट गरिएका थिए । छानिएका जिल्लाका जिल्ला शिक्षा अधिकारी, शाखा अधिकृत, विद्यालय निरीक्षक, स्रोतव्यक्ति, विद्यालयका प्रधानाध्यापक, शिक्षक, समुदायका सरोकारवाला व्यक्तिहरू, विद्यालय व्यवस्थापन समिति र अभिभावक शिक्षक सङ्घका पदाधिकारीहरूसँग अन्तर्वार्ता लिनुका साथै तीनओटै जिल्लामा लक्षित समूह छलफल गरिएको थियो ।

मुख्य प्राप्तिहरू

- कपिलवस्तु र डडेलधुरा जिल्लाका अधिकांश विद्यालयहरूमा विद्यालय नक्साङ्कनका तथ्याङ्कहरूको संरक्षण गरेको पाइएन र जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट विद्यालयमा तथ्याङ्क राख्ने निर्देशन पनि

दिइएको छैन । अधिकांश अवस्थामा तथ्याङ्क सङ्कलनकर्ताको बुझाइमा उनीहरूले सङ्कलन गरेका तथ्याङ्कहरू विद्यालयका लागि नभई जिल्ला शिक्षा कार्यालयका लागि हो । तर कपिलवस्तु जिल्लाको एउटा विद्यालयका प्रधानाध्यापकले घरधुरी सर्वेक्षणका तथ्याङ्कहरू जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा पठाई एकप्रति विद्यालयमा राखेको भेटियो ।

- रसुवा जिल्लाको अध्ययनमा समावेश गरिएका विद्यालयहरूले विद्यालय नक्साङ्कनका तथ्याङ्कहरूको संरक्षण गरेर राखेको पाइयो भने ती तथ्याङ्कहरूले विद्यालय सुधार योजना निर्माणका लागि सम्बन्ध स्थापना गरेका छन् ।

- कपिलवस्तु जिल्लाको अध्ययनमा समावेश भएको एउटा विद्यालयले विद्यालय सेवा क्षेत्रको नक्सा तयार गरी सबै घरधुरी र परिवारका सदस्यहरूको उल्लेख गरेको छ । जिल्लास्तरका विशेषज्ञले यस किसिमको विचारलाई बढी प्राथमिकता दिनुका साथै सक्दो सहयोग गर्नुपर्दछ ।

- रसुवा जिल्लाका अधिकांश नमुना गाउँ विकास समितिमा विद्यालय नक्शाङ्कन र गाउँ शिक्षा योजनाबीच सम्बन्ध स्थापना गर्ने खालका कार्यहरू भएको पाइयो । आउँदा वर्षहरूमा निर्माण गर्ने गाउँ शिक्षा योजनाका लागि चाहिने नयाँ कार्यक्रम र क्रियाकलाप/गतिविधिहरूलाई अन्तिम रूप दिइएको छ । कपिलवस्तु र डडेलधुरामा गाउँ शिक्षा योजनाको निर्माण गर्नेतर्फ चासो देखिएन ।

- विद्यालय नक्साङ्कनको तथ्याङ्कका आधारमा तीनैओटा नमुना जिल्लाहरूमा जिल्ला शिक्षा योजना निर्माणका लागि कार्यक्रम र गतिविधि निश्चित गर्ने प्रयास भएको र त्यसकै आधारमा योजना निर्माण गर्ने सोचाइ रहेको पाइयो । अत: सबै नमुना जिल्लाहरूमा कम्तीमा जिल्लास्तरमा विद्यालय नक्साङ्कनका तथ्याङ्क र शैक्षणिक योजनासँग सम्बन्ध गर्ने कुरालाई मान्यता दिइएको छ ।

- रसुवा जिल्लामा विद्यालय सुधार योजना र गाउँ शिक्षा योजना निर्माण भएपछि जिल्ला शिक्षा योजना निर्माण गरिएको थियो । अत: तीनओटै स्तरलाई विचार गरेर विद्यालय नक्साङ्कन र भावी शैक्षणिक योजनासँग सम्बन्ध गरिएको थियो । तर डडेलधुरा र कपिलवस्तुमा तल्लोस्तरका योजनालाई विचार गरेको पाइएन । जस्तै जिल्ला शिक्षा कार्यालयको जिल्ला शिक्षा योजना निर्माणाधीन छ । तर गाउँ शिक्षा योजना र विद्यालय सुधार योजनाको निर्माण गर्ने प्रक्रिया भने अगाडि बढेको पाइएन ।

- विद्यालय नक्साङ्कन प्रक्रिया सञ्चालन गर्न प्रत्येक परीक्षण जिल्लाहरूमा प्रशिक्षक तालिमको व्यवस्था गरिएको थियो, जसमा विद्यालय निरीक्षक, स्रोतव्यक्ति, जिल्ला शिक्षा कार्यालयका कर्मचारी, केही प्रधानाध्यापक र शिक्षकहरूको सहभागिता थियो । घरधुरी सर्वेक्षण, विद्यालय सर्वेक्षण र Global Positioning System (GPS) reading गर्ने यस तालिमको उद्देश्य थियो । त्यसपछि जिल्लाले योजनाअनुरूप विद्यालय नक्साङ्कन क्रियाकलाप सञ्चालन गरे ।

- परीक्षण गरिएका जिल्लाहरूमा विद्यालय निरीक्षक, स्रोतव्यक्ति र विश्वव्यापी स्थानीयकरण पद्धतिमा तालिम प्राप्त शिक्षकहरूबाट विद्यालयका विश्वव्यापी स्थानीयकरण पद्धतिको तथ्याङ्क लिने काम गरियो । तर विद्यालय निरीक्षक र स्रोतव्यक्तिको भनाइअनुसार केही प्राविधिक कठिनाइका कारण आशा गरेअनुरूप यसले सत्य तथ्याङ्क दिन सकेन ।

- कपिलवस्तु र रसुवा जिल्लामा घरधुरी सर्वेक्षण गर्ने कार्य शिक्षकहरूबाट गराइएको थियो भने डडेलधुरा जिल्लामा शिक्षण पेसामा संलग्न नभएका एस.एल.सी.पास गरेका व्यक्तिहरूलाई नियुक्त गरी तालिम गराएर घरधुरी सर्वेक्षणसम्बन्धी कार्य गराइएको थियो ।

- रसुवा र डडेलधुराका स्रोतव्यक्ति र विद्यालय निरीक्षकहरू तथ्याङ्क कम्प्युटरमा राख्ने प्रक्रियाप्रति सन्तुष्ट छन्, किनभने जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा तथ्याङ्क राख्ने कार्य व्यवस्थित किसिमले गरिएको थियो । तर कपिलवस्तुको सन्दर्भमा जिल्ला शिक्षा कार्यालयका कर्मचारीहरूबाट कम्प्युटरमा तथ्याङ्क राखियो तर सन्तोषजनक भएन भने गल्तीहरू सच्याउने काम पनि गरिएको थिएन ।

सुझावहरू

- स्थानीयस्तरका सरोकारवालाहरू (सामाजिक कार्यकर्ता, राजनीतिज्ञ, शिक्षाविद्, आमा समूह, अभिभावक आदि) लाई विद्यालय नक्साङ्कनबारे जनचेतना जगाउनुपर्दछ ।
- विद्यालय नक्साङ्कनबाट प्राप्त तथ्याङ्कहरूलाई विद्यालय सुधार योजना निर्माण गर्न अनिवार्य रूपमा प्रयोग गर्नुपर्दछ ।
- समुदायमा कार्यरत विभिन्न गैरसरकारी सङ्घसंस्था र समुदायमा आधारित सङ्घसंस्थाहरूलाई विद्यालय नक्साङ्कन र विद्यालय सुधारसम्बन्धी क्रियाकलापमा जवाफदेही बनाउनुपर्दछ ।
- विद्यालय नक्साङ्कनका लागि सङ्कलन गरिएका तथ्याङ्क प्रत्येक स्रोतकेन्द्रमा उपलब्ध हुनुपर्दछ र त्यही तथ्याङ्कका आधारमा तथ्याङ्क बैङ्क स्थापना गर्नु राम्रो हुन्छ ।
- विद्यालय नक्साङ्कन कार्यलाई अन्य जिल्लामा विस्तार गर्दा सम्बन्धित सबै सरोकारवालाहरूलाई GPS reading र यसको प्रयोगसम्बन्धी अभ्यास, तथ्याङ्क सङ्कलन विधि, तथ्याङ्कको महत्व, प्रयोग र संरक्षणबारे तालिमको व्यवस्था गर्नुपर्दछ ।
- विद्यालय नक्साङ्कनबाट प्राप्त तथ्याङ्क/सूचनाहरू स्थानीयस्तरका सबै सरोकारवालाहरूसम्म पुऱ्याउनुपर्दछ ।
- बालबालिकाको वास्तविक स्थिति पत्ता लगाउन घरमूलीको सामाजिक र आर्थिक अवस्थासम्बन्धी सूचनाहरू सङ्कलन गर्नुपर्दछ, जुन सूचनाले पिछडिएका र गरिब परिवारबाट विद्यालय आएका र नआएका केटाकेटीहरूको सजिलैसँग पहिचान गर्न सकिन्छ ।
- GPS मापन गर्न विद्यालयमा अध्यापन गरिरहेका भूगोल शिक्षकहरूलाई बहाली गरी उनीहरूलाई नै तालिम दिने र अभिलेख राख्ने जिम्मा दिनु उपयुक्त हुन्छ ।
- जिल्लामा जिल्ला शिक्षा योजना निर्माण गर्न आधार योजना पद्धति (Bottom-up Planning) को योजना अवलम्बन गरिनुपर्दछ ।
- विद्यालय क्षेत्र सुधारको चरणमा विद्यालय स्थापना गर्न जनसङ्ख्यालाई मात्र आधार नमानी प्राकृतिक, भौगोलिक अवस्थालाई पनि विचार गर्नुपर्दछ । यस सन्दर्भमा देशमा हिमाली, पहाडी र तराई प्रदेशका लागि एकै प्रकारको प्रामाणिक स्तर लागू गर्दा व्यावहारिक नहुने भएकोले त्यहाँको भौगोलिक स्थितिअनुसार विद्यालय थपघट गर्नु उपयुक्त हुन्छ ।

समुदायबाट व्यवस्थित विद्यालय :
विद्यालय व्यवस्थापनका लागि प्रवर्तनात्मक प्रयत्न

पृष्ठभूमि

विद्यालय व्यवस्थापन तथा सञ्चालनमा स्थानीय अभिभावक तथा सरोकारवालाहरूलाई सहभागी बनाई विद्यालयमा सुधार ल्याउन शिक्षामा विकेन्द्रीकरणको प्रयास प्रारम्भ गरिएको हो । विद्यालयप्रति अपनत्व जगाउन, जवाफदेहिता बढाउन, कार्यक्षमता र कार्यकुशलताको वृद्धि गर्न स्थानीय समुदाय, अभिभावक तथा सरोकारवालाहरूलाई विद्यालयको योजना, व्यवस्थापन, सञ्चालन तथा मूल्याङ्कन गर्न परिचालन गर्नु यस प्रयत्नको मुख्य ध्येय रहेको देखिन्छ । नेपालको परिप्रेक्षमा सामुदायिक विद्यालयको आर्थिक, भौतिक तथा शैक्षिक अवस्था अपेक्षित नदेखिनुमा स्थानीय समुदाय तथा अभिभावकहरू विद्यालयप्रति उदासीन भएकोले हो । तसर्थ विद्यालय व्यवस्थापनको जिम्मा स्थानीय समुदायलाई दिई शैक्षिक उन्नयनतर्फ उनीहरूको संलग्नता बढाउनु राम्रो प्रयत्न हो । त्यसकारण सरकारले सामुदायिक विद्यालय व्यवस्थापनको जिम्मा स्थानीय समुदायलाई नै दिने नीति लागू गऱ्यो जुन एउटा अपेक्षित प्रयास पनि हो । यो नीति विगतका वर्षहरूदेखि अभ्यासमा आएको हो । प्रस्तुत अध्ययनले यसका उपलब्धिहरूको समीक्षात्मक विश्लेषण गर्दै व्यवस्थापन जिम्मा दिने नीतिमा सुधार ल्याउने कुरामा सहयोग गर्ने जमर्को गरेको छ ।

उद्देश्यहरू

यस अध्ययनका उद्देश्यहरू निम्नलिखित छन् -

- केकस्ता कारणले समुदायले विद्यालयको व्यवस्थापन जिम्मा लिने गर्दछन् भन्ने कुरा पहिचान गर्नु ।
- समुदायले व्यवस्थापन जिम्मा लिएपछि ती विद्यालयहरूमा केकस्ता परिवर्तनहरू भए भन्ने कुरा पत्ता लगाउनु ।
- परिवर्तित व्यवस्थापन अभ्यासप्रति सरोकारवाला (शिक्षक, अभिभावक, शिक्षक युनियन) का केकस्ता प्रतिक्रिया रहेका छन् भन्ने कुरा उजागर गर्नु ।
- सरकारले विद्यालयलाई निर्भरताबाट स्वायत्त बनाउन केकस्ता प्रयत्नहरू गरेको छ भन्ने कुराको खोजी गर्नु ।
- विद्यालयको व्यवस्थापन समुदायले जिम्मा लिने अभ्यासलाई शिक्षकहरूले विरोध गर्नुका कारणहरू पत्ता लगाउनु ।
- समुदायले व्यवस्थापन जिम्मा लिएपछि भएका राम्रा अभ्यासहरू पत्ता लगाई तिनीहरूलाई कसरी अन्य विद्यालयहरूमा लागू गर्न सकिन्छ र दिगोपना दिन सकिन्छ भन्ने कुराको अध्ययन गर्नु ।

अध्ययन विधि

यस अध्ययनको प्रकृति गुणात्मक हो जसले व्यवस्थापन जिम्मा दिने नीतिको कार्यान्वयन पक्षमा उठेका मुद्दाहरूलाई पत्ता लगाउने जमर्को गरेको छ । प्रस्तुत अध्ययनले सम्बन्धित अभिलेखहरूको पुनरावलोकन गर्दै विभिन्न स्रोतबाट तथ्याङ्क सङ्कलन गरी तिनको विश्लेषण गरेको छ । व्यवस्थापन जिम्मा लिएका विद्यालयहरूको सञ्चालन प्रचलित नीति तथा कार्यक्रमहरूसँग दाँजेर हेरिएको छ । प्रस्तुत अध्ययनले व्यवस्थापन जिम्मा दिने कार्यमा देखिएका कठिनाइहरूको खोजी गरी तिनको समाधान गर्न सुझावहरू प्रस्तुत गर्दछ ।

अध्ययनको सिलसिलामा स्याङ्जा, चितवन, झापा, उदयपुर र डडेलधुराका १५ ओटा विद्यालयहरू छनोट गरी तथ्याङ्क सङ्कलन गरिएको थियो । शिक्षा विभागका सम्बद्ध निकायका कर्मचारीहरूसँग छलफल, प्रधानाध्यापकसँग अन्तर्वार्ता, वि.व्य.स. र अ.शि.सं का अध्यक्षहरूसँग अन्तर्वार्ता, वि.व्य.स. र अ.शि.सं. का पदाधिकारीहरूसँग सामूहिक छलफल र शिक्षक तथा अभिभावकहरूसँग पनि

छलफल गरी तथ्याङ्क सङ्कलन गरिएको थियो । अर्कोतर्फ प्रस्तुत अध्ययनमा विद्यालयमा हुने बैठकका निर्णय-पुस्तिकाको निरीक्षण र अभिलेख तथा प्रतिवेदन र विद्यालयका शैक्षिक तथा भौतिक वातावरणको अवलोकन गरी विश्लेषण गरिएको छ । अन्त्यमा, प्रत्येक जिल्लाका जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा एकदिने अनुभव आदानप्रदान-सत्र सञ्चालन गरी प्राप्त तथ्याङ्कको सत्यता र वैधताको पनि मूल्याङ्कन गरिएको छ । तथ्याङ्क सङ्कलनका लागि अन्तर्वार्ता तथा छलफल निर्देशिका, विद्यालय सर्भेक्षण फाराम, अवलोकन फाराम प्रयोग गरिएको थियो ।

मुख्य प्राप्तिहरू

- स्थानीय समुदायले सामुदायिक विद्यालयको व्यवस्थापन जिम्मा लिनु प्रवर्तनात्मक प्रयास भन्दा पनि सामुदायिक विद्यालय पुन: अन्वेषण (reinvent) गर्नु हो । तर यो प्रक्रिया समुदायले भन्दा सरकारले अगाडि बढाएको छ । यस कार्यले समुदाय र स्थानीय अभिभावकसँग सम्बन्ध राख्दै विद्यालय व्यवस्थापन समिति, समुदायका प्रतिनिधिहरू र प्रधानाध्यापकको क्षमता अभिवृद्धि गरी तिनीहरूको भूमिका र अधिकारलाई पुनर्संरचना गरेको छ ।
- विद्यालयको व्यवस्थापकीय जिम्मेवारी लिनुमा निम्न कारणहरू देखिएका छन् -
  - विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरमा वृद्धि गर्न तथा विद्यालयप्रति सरोकारवालाहरूको अपनत्वको भावना बढाउन यो नीति लागू गरिएको हो । अभिभावक, स्थानीय सङ्घसंस्था साथै विद्यार्थीको सिकाइ, विद्यालय-समुदायको सम्बन्ध र विद्यालयको क्षमता अभिवृद्धि गर्नु यसको अभिप्राय हो ।
  - स्थानीय अभिभावकहरूले सामुदायिक विद्यालयको व्यवस्थापकीय जिम्मेवारी लिनुका कारणहरूमा एकमुष्ट अनुदान रकम तथा राहत कोटा देखिन्छ । अर्कोतर्फ नयाँ वि.व्य.स. गठन हुँदा अध्यक्षले आफ्नो सामाजिक प्रतिष्ठाका निम्ति विद्यालयमा नयाँ तह थप्ने प्रयास गर्दछन् । एकमुष्ट अनुदान र राहत कोटा पाइने भएकोले यस्ता विद्यालयहरूको व्यवस्थापकीय जिम्मेवारी पनि लिने गर्दछन् । हाल व्यवस्थापकीय जिम्मेवारी लिने धेरैजसो प्रस्तावित माध्यमिक र निम्नमाध्यमिक विद्यालयहरू छन् र धेरैजसो यस्ता विद्यालयहरूले आवश्यक कोषको व्यवस्था नगरी विद्यालयको तह बढाउनुले आर्थिक बाधा/अड्चन तथा समस्या झेल्नुपरेको देखिन्छ ।
  - सामुदायिक विद्यालय राष्ट्रिय सञ्जालअनुसार सामुदायिक विद्यालयको व्यवस्थापनको जिम्मा लिनु भनेको विद्यालय सञ्चालक तथा समुदायको जवाफदेहिता बढाउनु हो ।
- विद्यालयको व्यवस्थापकीय जिम्मेवारी नलिनुमा निम्नबमोजिमका कारणहरू देखिन्छन् -
  - विद्यालयहरू पहिलेदेखि नै सामुदायिक हुन् । तसर्थ व्यवस्थापन हस्तान्तरण नीति आवश्यक नै छैन । नेपालमा विद्यालयको स्थापना, सञ्चालन र नियन्त्रण समुदायबाट भएको हो र सरकारको प्रवेश पछि मात्र भयो ।
  - विद्यालय व्यवस्थापन समितिसँग शिक्षक व्यवस्थापनसम्बन्धी उपयुक्त अधिकार छैन । तसर्थ वि.व्य.स.लाई व्यवस्थापकीय जिम्मेवारी दिने कुरा सान्दर्भिक नै छैन । साँच्चै भन्ने हो भने विद्यालय व्यवस्थापनसम्बन्धी सम्पूर्ण अधिकार समुदाय र यसका प्रतिनिधिहरूलाई दिइएको छैन, किनभने विद्यालयमा शिक्षक नियुक्ति गर्दा जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट अनुमति लिनुपर्दछ, त्यस्तै हटाउँदा पनि ।
  - सरकारले विद्यालय व्यवस्थापनको जिम्मा समुदायलाई दिएकोमा समुदायका सदस्यहरू सरकार आर्थिक पक्षबाट पन्छिएर आर्थिक भार समुदायमा पार्न खोजेको भन्ने आशय प्रकट गर्दछन् । यस विषयमा शिक्षकहरूले समुदायमा विद्यालय व्यवस्थापनको जिम्मा समुदायले लिने कुराको विरोधमा सम्प्रेषण गरिरहेका छन् । कुनै-कुनै विद्यालयमा शिक्षकहरूले आफ्नो जागिर, सेवा तथा सुरक्षाको सुनिश्चितता नहुने हुनाले वि.व्य.स.लाई व्यवस्थापनको जिम्मा नलिन दबाब दिएको पनि भेटिएको छ ।

- विद्यालयमा भएका धेरैजसो परिवर्तनहरू भौतिक सुविधाहरूको विकाससँग सम्बन्धित छन् । किनभने धेरै विद्यालयहरूमा विद्यालय सञ्चालन गर्न पुग्ने पर्याप्त भौतिक सुविधा छैन ।
- समुदायबाट व्यवस्थापन जिम्मा लिएका विद्यालयहरूले शिक्षाको गुणात्मक विकासमा ध्यान केन्द्रित गर्न थालेका छन् । विद्यालयहरूले शैक्षिक सामग्री बनाउन र प्रयोग गर्न थालेका छन् । यससँगै अभिभावकलाई विद्यालयका गतिविधिहरूमा संलग्न गराउने तथा संस्थागत क्षमता अभिवृद्धिमा सहभागी गराइ विद्यालय-समुदाय सम्बन्ध सुधार्न कदम चालेका छन् ।
- नीति प्रारम्भ भएपछि विद्यालय व्य.स.का अध्यक्ष र प्रधानाध्यापकले स्वदेश र विदेशमा शैक्षिक भ्रमण जाने अवसर पनि पाएका छन् र तालिम तथा गोष्ठीहरूमा संलग्न भएका छन् । जिल्ला शिक्षा कार्यालय र शिक्षा विभागले उनीहरूलाई विशेषज्ञको रूपमा आमन्त्रण गर्ने गरेको पाइएको छ । यसबाट प्रधानाध्यापक तथा वि.व्य.स.का अध्यक्षको नेतृत्व क्षमता विकास भएको छ । प्रधानाध्यापक र वि.व्य.स.का अध्यक्षको नेतृत्वको क्षमताले समुदायबाट व्यवस्थापन जिम्मा लिएका विद्यालयहरूले अपेक्षित कार्य सम्पादन गरेका छन् ।
- विद्यालयको व्यवस्थापन जिम्मा दिने नीतिले स्थानीय तहमा विद्यालय शासनमा सुधार आएको सङ्केत पाइन्छ । विद्यालयले गठन गर्ने विभिन्न समिति र कार्यक्रमहरूमा सहभागिता तथा संलग्नता बढेको छ । अर्कोतर्फ समुदायका प्रतिनिधि तथा अभिभावकहरूले विद्यालय अवलोकन गर्ने र शिक्षक तथा प्रधानाध्यापकसँग छलफल गर्ने क्रम बढ्नुका साथै विद्यालयका कार्यक्रम, शिक्षकहरूको उपस्थिति तथा विद्यार्थीहरूको सिकाइका बारेमा सोधपुछ गर्ने गरेका छन् । विद्यालयहरूले पनि समुदाय र अभिभावकलाई विद्यालयमा आमन्त्रण गरी विद्यालयका विभिन्न मुद्दाहरूमा छलफल तथा निर्णय गर्ने गरेका छन् । यसबाट वि.व्य.स. अझै बढी सक्रिय, जवाफदेही र उत्तरदायी बनेको अनुभूति भएको छ ।
- व्यवस्थापन हस्तान्तरण भएका विद्यालयहरूबाट तल्लो तह र तप्कामा प्रजातान्त्रिक अभ्यास बढेको छ । व्यवस्थापन हस्तान्तरण भनेकै एकप्रकारको सरकार-समुदाय साझेदारी कार्यक्रम हो । यो अभ्यासले समुदायको सहभागिता र संलग्नतालाई योजना तर्जुमा गर्न, कार्यक्रम बनाउन र कार्यान्वयन गर्न उनीहरूका विचार, अनुभव र ज्ञानलाई बढावा दिएको छ । यससँगै विद्यालय व्यवस्थापन तथा सञ्चालनका लागि सामुदायिक विद्यालयको व्यवस्थापन जिम्मा दिने नीतिले सरोकारवालाहरूमा अधिकार तथा भूमिका थपिदिनुका साथै बहुस्तरीय (multi-level) शासनको अवधारणालाई अङ्गीकार गरेको छ ।
- विद्यालयको व्यवस्थापन जिम्मा दिने नीतिले विद्यालयलाई निर्भरताबाट स्वायत्त बनाउन खोजेको पाइन्छ । यस सन्दर्भमा शिक्षा ऐन तथा नियममा वि.व्य.स.को अधिकार तथा शक्तिमा परिवर्तन हुनुका साथै वि.व्य.स. र प्रधानाध्यापकको अधिकार समुदायमा व्यवस्थापन जिम्मा लिएका विद्यालयहरूको विनियममा उल्लेख गरिएको छ । विद्यालयलाई सरकारले विभिन्न किसिमका अनुदान प्रदान गरिरहेको छ । अर्कोतर्फ, विद्यालय सुधार योजनाको अनुदान विद्यालयलाई उपलब्ध गराउनुका साथै प्रधानाध्यापक तथा वि.व्य.स.का अध्यक्षलाई विभिन्न किसिमका तालिम तथा भ्रमणको अवसर प्रदान गरी विद्यालयको व्यवस्थापन क्षमता अभिवृद्धि गर्ने प्रयास भइरहेको छ । यस सन्दर्भमा गैरसरकारी संस्थाहरूलाई पनि परिचालन गरिएको छ ।
- शिक्षक छनोट तथा भर्ना अभ्यासमा भने विद्यालय स्वतन्त्र देखिँदैन । एकातिर स्थानीय राजनीतिकर्मीहरूको दबाबका कारण शिक्षक छनोट तथा भर्ना प्रक्रियामा विद्यालयले सो अधिकार प्रयोग गर्न सकेको पाइँदैन । अर्कोतिर शिक्षा नियमावलीले शिक्षक नियुक्ति तथा छनोट गर्ने अधिकार वि.व्य.स.लाई दिए पनि वि.व्य.स.ले जिल्ला शिक्षा कार्यालयबाट अनुमति लिएर मात्र छनोट गर्नुपर्दछ । शिक्षकको नियुक्तिका विषयमा शिक्षा ऐन दफा २२ च ले व्यवस्थापन जिम्मा लिएका विद्यालय र दफा ९७ ले सामुदायिक विद्यालयका बारेमा शिक्षक नियुक्तिसम्बन्धी व्यवस्था गरे पनि जिल्ला शिक्षा कार्यालयले व्यवस्थापन हस्तान्तरण भएका विद्यालयहरूमा पनि दफा ९७

अनुरूपकै शिक्षक नियुक्ति प्रक्रिया अवलम्बन गर्ने गरेको छ । शिक्षक नियुक्तिमा जिल्ला शिक्षा कार्यालयको प्रभाव रहिरहँदा विद्यालयले आफ्नो स्वायत्ततामा कमी आएको अनुभव गरेका छन् ।

- समुदायले व्यवस्थापन जिम्मा लिएका विद्यालयहरू पूर्णरूपले स्वतन्त्र तथा स्वायत्त हुन नसके पनि तिनीहरू केही क्षेत्रहरू, जस्तै योजना तर्जुमा, स्रोत सङ्कलन तथा परिचालन, विद्यालयको अवलोकन, विद्यालयले आफ्नै नियम तथा विनियमहरू बनाउने तथा स्थानीय आवश्यकतालाई ध्यानमा राखेर स्थानीय पाठ्यक्रमको विकास (आंशिक रूपमा) गर्ने जस्ता स्वायत्तताको अभ्यास गरेका छन् ।

- विद्यालयको व्यवस्थापन हस्तान्तरण पछि पारदर्शिता र जवाफदेहिता स्थापित हुने बाटोमा विद्यालय अगाडि बढेका छन् । सामाजिक लेखा परीक्षण पारदर्शिताको एउटा पाटो हो । कुनै विद्यालयमा लेखा परीक्षण भयो कुनैमा आमभेला भयो । अभिभावकहरूले विद्यालयका कार्यक्रम तथा गतिविधिहरूका बारेमा विद्यालय सरोकारवालाहरूसँग व्यक्तिगत तथा सामाजिक रूपमै पनि जिज्ञासा राख्ने काम गरेका छन् । यसरी व्यवस्थापन जिम्मा लिएका विद्यालयका व्यवस्थापन समिति सदस्यहरू जवाफदेही हुने क्रम बढे तापनि शिक्षा ऐन तथा नियममा उक्त विषयलाई यथार्थपरक ढङ्गले व्यक्त गरिएको छैन ।

- सामुदायिक विद्यालयको तुलनामा व्यवस्थापन जिम्मा लिएका विद्यालयहरूमा संस्थागत विकास अघि बढेको पाइन्छ । यस्ता विद्यालयहरूमा अभिभावक भेला, वि.व्य.स. र अ.शि.स.का बैठकहरूका साथै अन्य उपस्थितिहरू बढी छन् । महिला तथा सीमान्तकृत वर्गहरूको साधारण तथा शासन समितिहरूमा सहभागिता उल्लेखनीय ढङ्गले बढेको छ । यसले समावेशीकरणलाई जोड दिएको छ । अर्कोतर्फ त्यस्ता विद्यालयहरूले विद्यालय सञ्जालको स्थापना गरी सदस्य सङ्ख्या पनि बढाइरहेका छन् । यसबाट विद्यालय शासन व्यवस्थामा स्थानीय सरोकारवालाहरूको सहभागिता बढाउँदै लैजाने क्रम बढ्दो छ ।

- व्यवस्थापन जिम्मा दिने नीतिले विद्यालय सुधारका लागि सामाजिक पुँजी (Social capital) को विस्तार गरेको छ । विद्यालय पदाधिकारीहरूले विविध सङ्घसंस्थाहरूसँग सम्पर्क तथा सम्बन्ध विस्तार गरी मैत्रीपूर्ण वातावरणको स्थापना गर्दै एकआपसमा विश्वास र समझदारी बढाएका छन् । यस्ता गतिविधिबाट सामाजिक पुँजीको निर्माण भएको छ र आर्थिक संसाधन जुटाउन तथा विद्यालयको भौतिक सुविधा, पुस्तकालय, खाने पानी, कम्प्युटर तथा शिक्षण सामग्रीहरूको सुधारमा महत्वपूर्ण योगदान मिलेको छ ।

- व्यवस्थापन हस्तान्तरण नीतिप्रति शिक्षक युनियनहरूले विरोध गरेका छन् । उनीहरूले यो नीतिलाई राष्ट्रिय नीति नभई दातृसंस्थाहरूमा आधारित योजना भन्छन् र यसको आयु लामो नहुने बताएका छन् । सामुदायिक विद्यालय र व्यवस्थापन हस्तान्तरण भएका विद्यालयहरूको शिक्षाको गुणस्तरमा खासै भिन्नता नभएको भन्दै सुधार प्रक्रियाले विशेषत: शिक्षक युनियनलाई वास्ता नगरेको कुरा उल्लेख गर्दछन् । त्यस्तै शिक्षकहरूको नियुक्ति, सेवासर्त, निवृत्तिभरण, बढुवा जस्ता विषयको ग्यारेन्टी यो नीतिले गर्न नसकेको हुनाले उनीहरू विरोधमा आउनुपरेको कारण बताएका छन् । यसै गरी अदक्ष कर्मचारीहरूबाट विद्यालय तथा शिक्षकहरूको उचित व्यवस्थापन हुन नसक्ने भएकोले विद्यालयको जिम्मेवारी स्थानीय समुदायलाई दिनुपरेको तर्क राखेका छन् । उनीहरू निरक्षर वि.व्य.स. बाट नियन्त्रण हुनु परेकोले असन्तुष्ट छन् । वि.व्य.स.का पदाधिकारीहरूलाई शिक्षा ऐन, नियम तथा विनियमका बारेमा र आफ्नो भूमिका, उत्तरदायित्व तथा अधिकारका बारेमा ज्ञान नै नभएको अवस्थामा विद्यालयको व्यवस्थापन राम्रो हुने कुरामा उनीहरू विश्वास गर्दैनन् । यसैक्रममा राजनीतिक हस्तक्षेप तथा वि.व्य.स.का अध्यक्षले अयोग्य तथा आफन्तहरू शिक्षकमा नियुक्ति गरेकोमा उनीहरूले विरोध प्रकट गर्दछन् ।

- यस नीतिप्रति शिक्षकहरूको विरोध हुनुको पछाडि संस्थागत, मनोवैज्ञानिक तथा राजनीतिक कारणहरू रहेको देखिन्छ । शिक्षकहरूले आफ्नो भूमिका राम्रोसँग निर्वाह गरेका छैनन् भनिन्छ । शिक्षकहरूलाई शिक्षा नीति सुधारका क्रममा समावेश गरिएको छैन । शिक्षक युनियनहरूसँग धेरै सहमतिहरू भए तापनि कार्यान्वयन भने गरिएको छैन । शिक्षकहरू स्थानीय अभिभावक तथा

समुदायहरूले आफ्नो जागिर खोस्छन् भन्ने त्रासमा छन् । शिक्षा नीतिले स्थानीय अभिभावकहरूलाई बढी अधिकार दिएर शिक्षक व्यवस्थापन समेतको जिम्मेवारी दिइ प्रचलित शक्ति समीकरण खल्बलिएको छ र यसबाट शिक्षक युनियनको प्रभाव घट्ने सम्भावना भएको हुँदा पनि उनीहरूको विरोधको स्वर तीखो भएको छ ।

- विद्यालयको व्यवस्थापन समुदायले जिम्मा लिइसके पछि केही विद्यालयमा देहायका राम्रा पक्षहरू देखापरेका छन् -
  - o शिक्षक तथा विद्यार्थीको नियमित उपस्थिति बढ्नु, अभिभावकहरूले समय-समयमा विद्यालय अवलोकन गर्नु, सिकाइ प्रक्रियामा कम्प्युटरको प्रयोग गर्नु, शिक्षकहरू आफैले शैक्षिक सामग्रीको निर्माण गर्नु र ती सामग्रीहरू कक्षाकोठामा प्रयोग गर्नु र विद्यार्थीहरूको गृहकार्यको नियमित जाँच गर्नुले विद्यालयमा शिक्षाको गुणस्तरमा वृद्धि भएको छ ।
  - o व्यवस्थापन हस्तान्तरण भएका धेरैजसो विद्यालयहरूमा अभिभावकहरू विद्यालयमै गई शिक्षक तथा विद्यार्थीका विभिन्न गतिविधिहरूको अवलोकन गर्ने गरेका छन् । विद्यालयको अभिभावक पुस्तिकामा आफ्ना विभिन्न समस्या, सुझाव तथा विचारहरू अभिलेख गर्ने कार्यले विद्यालयका विभिन्न समितिका पदाधिकारी, प्रधानाध्यापक, शिक्षक/शिक्षिका तथा विद्यार्थीहरू बढी होसियार बनेका छन्, जसले विद्यालयमा नियमित उपस्थिति बढाएको छ ।
  - o वि.व्य.स., अ.शि.स. तथा अभिभावकहरूले विद्यालयका हरेक गतिविधिहरू, जस्तै - आर्थिक कारोबार, भविष्यका योजनाहरूमा बढी ध्यान दिएका कारण विद्यालयमा पारदर्शिता बढेको छ । त्यस्तै, सामाजिक लेखापरीक्षण तथा अभिभावक भेलामार्फत विद्यालयको स्रोत, आम्दानी, खर्च तथा बजेटको बारेमा जानकारी राख्ने गरेका छन् । सामाजिक लेखापरीक्षणले समितिका पदाधिकारी तथा विद्यालयका शिक्षक/कर्मचारीहरूको जवाफदेहिता बढेको छ, जसले गर्दा विद्यालय आर्थिक पक्षमा बढी पारदर्शी बन्दै गएको छ ।
  - o व्यवस्थापन हस्तान्तरण भएका विद्यालयका समितिका पदाधिकारीहरूले विभिन्न सङ्घसंस्थाका व्यक्ति, राजनीतिक नेता, स्थानीय र विदेशी दातृ संस्थाहरूलाई भेटेर आफ्ना समस्याहरू राख्ने सहमति निर्माण गर्नेजस्ता कार्य गरेको पाइएको छ । यस्ता कार्यहरू विद्यालयको विकासका लागि उपयोगी सिद्ध भएका छन् ।

सुझावहरू

- अभिभावकहरूका गुनासा सम्बोधन गर्न तथा सहभागिता बढाउने कार्यमा उत्प्रेरित गर्न विद्यालयले नियमित भेटघाट तथा अभिभावक सम्मेलनको आयोजना गर्नुपर्दछ ।
- शिक्षा विभागले विद्यालयले पाउनुपर्ने अनुदान तथा अन्य रकमहरू समयमै उपलब्ध गराउने कुराको सुनिश्चितता गर्नुपर्दछ ।
- शिक्षा विभागले सामुदायिक विद्यालयको नयाँ तह थप्न वा तह बढाउन आवश्यक मार्गनिर्देशनहरू तयार गर्नुपर्दछ ।
- समुदायले व्यवस्थापन जिम्मा लिएका विद्यालयहरूले समय-समयमा अभिभावकहरूको बैठक तथा भेला डाकी उनीहरूलाई बैठक तथा समितिहरूमा सहभागी हुन उत्प्रेरित गर्नुपर्दछ ।
- शिक्षक नियुक्तिमा जिल्ला शिक्षा कार्यालयले हस्तक्षेप गर्नु हुँदैन ।
- व्यवस्थापन जिम्मा लिएका विद्यालयका राम्रा पक्षहरूलाई शिक्षा विभागले अनुदान र प्राविधिक सहयोग दिएर दिगो रूप दिन सघाउ पुऱ्याउनुपर्दछ ।
- शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्रले प्रधानाध्यापकको व्यवस्थापन तालिमलाई निरन्तरता दिँदै वि.व्य.स. र अ.शि.सङ्घका पदाधिकारीहरूलाई तालिम, प्राविधिक र पेसागत सहयोग गरी विद्यालयको संस्थागत क्षमता वृद्धि गर्नुपर्दछ ।

- समुदायका सदस्य, अभिभावक तथा सरोकारवालाहरूका लागि शिक्षा विभागले सामाजिक परिचालन तथा सचेतना कार्यक्रमहरू सञ्चालन गर्नुपर्दछ ।
- व्यवस्थापन जिम्मा लिएका विद्यालयहरूको स्वायत्तता बढाउन शिक्षा विभागले निरन्तर सहयोग गर्नुपर्दछ ।
- विद्यालयलाई सामाजिक लेखापरीक्षणमार्फत सम्पूर्ण सूचनाहरू समावेश गर्न जिल्ला शिक्षा कार्यालयले प्राविधिक सहयोग तथा मार्गदर्शन गरी हौसला प्रदान गर्नुपर्दछ ।
- शिक्षा ऐन तथा नियममा जवाफदेहिताको व्यवस्था गर्नुपर्दछ ।
- स्थानीय तहमा विद्यालय सञ्जाल विस्तार गर्न शिक्षा विभागले आवश्यक मद्दत गर्नुपर्दछ ।
- विद्यालयले अन्य सङ्घसंस्थाहरूसँगको सामाजिक सम्बन्धलाई निरन्तरता दिँदै दिगो रूप प्रदान गर्नुपर्दछ ।
- शिक्षक युनियनको पेसागत क्षमता वृद्धि गर्न शिक्षा मन्त्रालयले सहयोग दिनुपर्दछ ।
- शिक्षा मन्त्रालयले शिक्षक युनियनसँग वार्ता गरी विगतमा भएका सहमतिहरूको कार्यान्वयन गर्नुपर्दछ ।
- शिक्षा विभागले अन्य नीतिलगायत व्यवस्थापन जिम्मा लिने नीति प्रबोधीकरण (disseminate) गर्दै जानुपर्दछ ।

विद्यालय शिक्षामा लैङ्गिक मुद्दा

पृष्ठभूमि

विद्यालयमा लैङ्गिक भेदभावबिना विद्यालय उमेरका सबै बालबालिकाले पढ्न पाउनुपर्दछ भन्ने कुरामा नेपाल सरकार प्रतिबद्ध छ । विद्यालय शिक्षामा लैङ्गिक समानता "सबैका लागि शिक्षा"को एउटा लक्ष्य हो । सन् २००५ सम्म प्राथमिक र माध्यमिक शिक्षामा देखिएका लैङ्गिक असमानताको निराकरण र सन् २०१५ सम्म शिक्षामा लैङ्गिक समानता प्राप्त गर्ने डाकार कार्यक्रमको लक्ष्य हो । यही लक्ष्य प्राप्तिका लागि नेपाल सरकारले लैङ्गिक विभेदको निराकरण गर्न र लैङ्गिक दूरी कम गर्न विभिन्न नीति निर्माण गरी कार्यक्रमहरूको कार्यान्वयन गर्दै विद्यालयलाई लैङ्गिक-मैत्री बनाउन पहल गरेको छ । प्राथमिक विद्यालय तहमा महिला शिक्षकको अनिवार्य उपस्थिति, सङ्ख्या बढाउँदै जानुलाई यसैको उदाहरणका रूपमा लिन सकिन्छ जसले छात्राको भर्ना बढाउन र उनीहरूलाई विद्यालयमा अड्याइराख्न मद्दत गर्दछ । सुविधाविहीन र छात्राका लागि छात्रवृत्तिको व्यवस्था, शिक्षक तालिम निर्देशिकामा लैङ्गिक विषयवस्तु समावेश, जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा लैङ्गिक विषय हेर्ने व्यक्तिको व्यवस्था, गैरसरकारी एवं समुदायमा आधारित संस्थाहरूसँग सञ्जाल निर्माण गरी कार्यक्रमको सञ्चालन आदि व्यवस्थाले विद्यालयमा लैङ्गिक मुद्दाहरू सम्बोधन हुनेछन् भन्ने आशा बढाएको छ । यति हुँदाहुँदै पनि विद्यालयमा लैङ्गिक मुद्दाहरू निराकरण नभएको, विद्यालयहरू लैङ्गिक-मैत्री हुन नसकेको र छात्र-छात्रा बीच दूरी रहेको तथ्य देखिन्छ । विद्यालयमा छात्राको सम-पहुँच नभएको र कक्षा बढ्दै जाँदा उनीहरूको सङ्ख्या घट्दै जाने यथार्थ पनि विद्यालय तथ्याङ्कबाट देखिन्छ । दुर्गम क्षेत्रका विद्यालयहरूमा महिला शिक्षक नभएको र भए पनि निकै न्यून सङ्ख्यामा रहनुका साथै जिल्लाबाहिरका हुनु तथा महिला प्रधानाध्यापक नगण्य सङ्ख्यामा रहेको तथ्य हालको यथार्थ हो । शिक्षित महिलाहरूको अभाव र सुरक्षा आदिका कारण घरपायक नमिलेका स्थानमा जान नचाहने हुँदा नेपालका विकट स्थानमा महिला शिक्षक/प्र.अ. न्यून रहेको पाइन्छ । शहरी क्षेत्रका विद्यालयमा समेत महिला प्र.अ. कमै छन् भने भएका पनि सदरमुकाममा सीमित छन् । कार्यरत महिला प्र.अ. र उनीहरूको प्रभावका बारेमा हालसम्म अध्ययन भएको देखिँदैन । लैङ्गिक मुद्दाले विद्यार्थीको प्रभावकारितामा असर गर्ने तथ्य अध्ययनहरूले देखाएका छन् । विद्यालयमा न्यून छात्रा सङ्ख्या, छात्रा एवं शिक्षिका उपर यौनिक अमर्यादा, भर्ना भएका छात्राको पठन/पाठनसँग सम्बन्धित क्रियाकलापको सहभागितामा कमी, पर्याप्त पानीसहितको चर्पीको अभाव, भौतिक पूर्वाधारको अभाव, महिला शिक्षकको सङ्ख्यामा कमी, महिला प्र.अ.को नगण्य सङ्ख्या आदि अझैसम्म पनि समस्याका रूपमा रहेका छन् । विद्यालय शिक्षामा देखिएका लैङ्गिक मुद्दाहरू र ती मुद्दाहरूको न्यूनीकरणका लागि आवश्यक उपायहरूको पहिचान एवं महिला शिक्षकको सङ्ख्या वृद्धि गर्दै महिला प्र.अ.को सङ्ख्या बढाउन केकस्ता नीतिगत व्यवस्थाको आवश्यकतापर्दछ भन्ने तथ्य पत्ता लगाउनु यस अध्ययनको विशिष्ट उद्देश्य हो ।

उद्देश्यहरू

यस अध्ययनका निर्दिष्ट उद्देश्यहरू निम्नलिखित छन् -

- विद्यालय शिक्षाका प्रमुख लैङ्गिक मुद्दाहरूको पहिचान गर्ने,
- विद्यालयमा लैङ्गिक-मैत्री वातावरणको वर्तमान अवस्था र विद्यालयलाई लैङ्गिक-मैत्री बनाउन गर्नुपर्ने पहलहरूको विश्लेषण गर्ने,
- विद्यालयमा महिला शिक्षकको सङ्ख्या बढाउनुपर्ने आवश्यकताको पुनरावलोकन गर्ने,
- विद्यालयमा छात्रा र महिला शिक्षकले भोगेका लैङ्गिक मुद्दाहरूको पहिचान गर्ने,
- महिला शिक्षकलाई प्र.अ.मा पदोन्नतिका लागि गर्नुपर्ने नीतिगत व्यवस्था र महिला प्र.अ.को भूमिका एवं नेतृत्वमा प्रभावकारिताका, उनीहरूको दक्षता एवं प्रभावकारी ढङ्गले विद्यालय सञ्चालन गर्न महिला प्र.अ.लाई कसरी प्रोत्साहन गर्न सकिन्छ भन्नेबारे खोजी गर्ने ।

अध्ययन विधि

तथ्याङ्क एवं जानकारीहरूको सङ्कलन गर्न ५ जिल्ला र हरेक जिल्लाबाट ३/३ ओटा विद्यालयका दरले १५ ओटा विद्यालयहरू छनोटमा परेका थिए । ती जिल्लाहरू कार्यक्रम कार्यान्वयनको सफल जिल्लाका रूपमा लिइएको पूर्वाञ्चलको इलाम, विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम लागू भएको मध्यमाञ्चलको हिमाली जिल्ला रसुवा, डकाउ लागू भएको मध्यमाञ्चल क्षेत्रमा पर्ने तराईको जिल्ला नवलपरासी, कर्णाली प्याकेज कार्यक्रम लागू भएको मध्यपश्चिमाञ्चलको हिमाली जिल्ला हुम्ला र सेती प्रायोजना लागू भएको सुदूरपश्चिमाञ्चलको डोटी जिल्ला अध्ययनका लागि छनोट गरिएका थिए । हरेक जिल्लाबाट क्रमश: १/१ ओटा प्राथमिक, निम्नमाध्यमिक र माध्यमिक विद्यालयहरू अध्ययनका लागि छनोट गरिएका थिए । सम्बन्धित जिल्ला शिक्षा कार्यालयसँग छलफल गरी लैङ्गिक समस्या बढी देखिएका, महिला शिक्षक र महिला प्र.अ. कार्यरत रहेका र महिला शिक्षक नै नभएका विद्यालयहरूलाई छनोटका क्रममा प्राथमिकता दिइएको थियो । विद्यालयका लैङ्गिक मुद्दा, महिला शिक्षकको व्यवस्था र महिला प्र.अ.को सङ्ख्या वृद्धि गर्न आवश्यक नीतिगत व्यवस्थाको सुझाव सङ्कलन गर्न सम्बन्धित जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा १/१ ओटा कार्यशाला गोष्ठीको आयोजना गरिएको थियो । विद्यालयको भ्रमणको क्रममा प्र.अ. र महिला शिक्षकहरूसँग अन्तर्वार्ता लिइएको थियो भने छात्र, छात्रा, शिक्षक, व्यवस्थापन समिति / अभिभावक-शिक्षक सङ्घ / अभिभावकहरूसँग छुट्टाछुट्टै लक्षित समूह छलफल गरी जानकारी सङ्कलन गरिएको थियो । विद्यालयको वस्तुगत विवरणका लागि विद्यालय सर्भे फर्म, पठनपाठनको स्थिति बुझ्न कक्षा अवलोकन फर्म र विद्यालय हाताको अवस्था बारे जानकारी लिन विद्यालय हाता अवलोकन फर्मको प्रयोग गरिएको थियो । त्यस्तै राष्ट्रियस्तरमा नीतिनिर्माण तहमा कार्यरत व्यक्तित्वहरूसँग अन्तर्वार्ताको माध्यमबाट जानकारीहरू लिइएको थियो ।

मुख्य प्राप्तिहरू

यस अध्ययनका प्राप्तिहरू निम्नलिखित छन् -

लैङ्गिक नीति र दूरी

- तीनजना पुरुष शिक्षक भएको विद्यालयमा १ जना, ४ देखि ७ जनासम्म पुरुष शिक्षक भएको विद्यालयमा २ जना र ७ भन्दा बढी पुरुष शिक्षक भएको विद्यालयमा कम्तीमा ३ जना महिला शिक्षक हुनुपर्ने नीतिगत व्यवस्था भए तापनि प्राय: यो व्यवस्था लागू भएको पाइएन । यस्ता विद्यालयहरू पनि छन्, जहाँ कि त सबै महिला शिक्षकहरू छन् वा महिला शिक्षक नै नभएको अवस्था छ ।
- छात्रवृत्ति उपलब्ध गराउँदा छात्रालाई प्राथमिकता दिनुपर्ने नीतिमा उल्लेख छ भने छात्रको दाँजोमा धेरैजना छात्राले छात्रवृत्ति पाएको फिल्डको तथ्याङ्कबाट देखिन्छ । छात्रवृत्ति र फिडर छात्रावासका कारणले हुम्लामा र छात्रवृत्तिका कारणले नवलपरासीमा छात्राको भर्नादर बढी भएको पाइयो ।
- जिल्ला/गाउँ वा नगरपालिका शिक्षा समिति र त्यस्तै विद्यालय व्यवस्थापन समितिमा महिला प्रतिनिधिको अनिवार्य व्यवस्था गरिएको छ । विद्यालय व्यवस्थापन समिति र अभिभावक-शिक्षक सङ्घमा महिला प्रतिनिधिहरू रहेको तर सङ्ख्या भने निकै न्यून रहेको वा अधिकांश विद्यालयमा महिला प्रतिनिधि १ जना मात्र रहेको पाइयो । महिला प्रतिनिधि राख्नु एउटा औपचारिकता मात्र देखियो । यसको कारण व्यवस्थापन समिति र अभिभावक-शिक्षक सङ्घको बैठकमा लैङ्गिक विषयवस्तुबारे छलफल नहुने गरेको पाइयो ।
- विद्यालयमा चर्पी र खाने पानीको व्यवस्था जस्ता आधारभूत भौतिक सुविधाहरूको अभावका कारण विद्यालयमा छात्राको नियमिततामा नकारात्मक असर परेको पाइयो । जबकि विद्यालय नक्साङ्कनबाट प्राथमिक विद्यालयका लागि आवश्यक न्यूनतम भौतिक पूर्वाधारहरूको निर्क्योल भइसकेको अवस्थामा अधिकांश प्राथमिक विद्यालयहरूमा अन्तर्राष्ट्रिय मापदण्डअनुरूप भौतिक पूर्वाधारहरूको अभाव रहेको पाइयो ।

- विद्यालयमा महिला शिक्षकको सङ्ख्या बढाउन प्रयास गरिएको र महिला शिक्षकको दरबन्दीमा महिलाहरू बीच प्रतिस्पर्धा गराइएको भन्ने कुरा नीतिमा छ तर विशेष गरी निम्नमाध्यमिक र माध्यमिक तहमा महिला शिक्षकहरूको सङ्ख्या वृद्धि गर्न यो नीति सहयोगी भएको पाइएन ।

विद्यालयमा लैङ्गिक-मैत्री वातावरण

- कक्षाकोठाको बसाइ व्यवस्था प्राथमिक तह र उपल्लो तहमा फरक पाइयो । प्राथमिक तहमा छात्र र छात्रा एकआपसमा छ्यासमिस भएर बसेको पाइयो भने सोभन्दा माथिल्लो तहमा छात्राहरू छुट्टै लहर बनाई बसेको पाइयो । कुनै-कुनै विद्यालयमा शिक्षकले बसाइ व्यवस्था मिलाएको पाइयो भने कतै छात्रा आफैले गरेको पाइयो । प्राथमिक तहमा छात्र/छात्रा बीचको अन्तरक्रियात्मक कार्य राम्रो पाइयो ।
- विद्यार्थीहरूको भर्नामा खासै फरक नभएकोले लैङ्गिक-मैत्री वातावरण कायम रहेको पाइयो । नवलपरासीमा भने छात्राका लागि विद्यालय पोसाक वितरण गरिएका कारण माथिल्लो तहमा छात्राको सङ्ख्या बढेको पाइयो ।
- विद्यालय स्वागत कार्यक्रम र यस कार्यक्रममा महिला शिक्षकको सक्रिय सहभागिताले विद्यालयमा छात्र/छात्राबीचको भर्नासम्बन्धी अन्तर न्यून गर्न महत्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गरेको पाइयो ।
- प्राथमिक तहमा लैङ्गिक विभेदबिना नै खेलकुद्मा सक्रिय सहभागिता भएको पाइयो । यद्यपि, निम्नमाध्यमिक र माध्यमिक तहमा भने मुस्किलले सँगै मिलेर खेल्ने गरेको पाइयो । छात्र/छात्रा सँगै मिलेर खेले पनि छात्रले बढी प्रभुत्व जमाउने हुँदा छात्राहरू केटाहरूसँग खेल्न नरुचाएको पाइयो ।
- विद्यालय पोसाकले प्राथमिक तहमा खासै अप्ठ्यारो पारेको पाइएन । तर निम्नमाध्यमिक र माध्यमिक तहमा भने पाइन्ट र कमिज लगाउनुपर्ने बाध्यता भएका विद्यालयहरूमा खेलकुदमा छात्राको सहभागिता पाइयो ।
- महिला शिक्षकले विद्यालयमा महत्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गरेको पाइयो । छात्राको महिनाबारीका समयमा छात्राले सहयोगका लागि महिला शिक्षकसँग सम्पर्क गर्ने गरेको पाइयो ।

लैङ्गिक मुद्दाहरू

- विद्यालयमा छात्रवृत्तिको वितरणमा विभेद पाइयो । छात्रवृत्ति वितरण गर्दा छात्रालाई मात्र प्राथमिकता दिइयो भने गरिब छात्रहरू छात्रवृत्तिको सुविधाबाट वञ्चित भए ।
- छात्र र छात्राका लागि दिइने शारीरिक सजायमा शिक्षकको विभेदपूर्ण व्यवहार पाइयो । छात्रले छात्राको तुलनामा बढी शारीरिक सजाय पाउने गरेको यथार्थ छात्रहरूबाट आयो ।
- विद्यालयमा माथिल्लो तहका छात्राहरूले छात्रसँग खेलकुदमा मुस्किलले मात्र भाग लिने गरेका कारण उनीहरू बीचको अन्तरक्रियामा कमी पाइयो । पोसाकका कारण पनि छात्राले खेलकुदमा भाग नलिने गरेको पाइयो । भलिबल र फुटबलजस्ता खेलमा केटाहरू बढी सक्रिय हुने गरेको देखियो ।
- अधिकांश विद्यालयमा भौतिक पूर्वाधार विशेष गरी शौचालयको अभाव देखियो । शौचालय भए पनि ती स्वस्थकर थिएनन् । यसबाट छात्रभन्दा छात्रा बढी प्रभावित भएको पाइयो । छात्राले विशेष गरी महिनाबारी भएको समयमा बढी समस्या भोग्नुपरेको तथ्य छात्राहरूबाट आयो । यस्तो समयमा छिमेकीको घरको शौचालयमा जानुपर्ने कारणले कहिलेकाहीँ पढाइ नै छोडेर जानुपरेको देखियो । विद्यालयमा पर्याप्त बारबन्देजको अभावका कारण छात्राहरूको पठनपाठनमा बढी असर परेको देखियो । यस्ता विद्यालयमा बाहिरियाहरूले छात्रालाई अमर्यादित व्यवहार गर्ने गरेको पाइयो ।

- विशेष गरी माध्यमिक तहमा महिला शिक्षकको अभावका कारण छात्राहरूले आफ्ना समस्याहरू कसैसँग भन्न नसक्ने अवस्था रहेको पाइयो ।
- छात्र/छात्राको बसाइ व्यवस्था छुट्टाछुट्टै भएका कारण एकआपसमा अन्तरक्रिया गर्ने कार्यलाई असर परेको पाइयो । विद्यालयको माथिल्लो तहमा छात्र/छात्राबीचको अन्तरक्रिया आवश्यक मात्रामा नभएको पाइयो, तर प्राथमिक तहको कक्षाकोठामा भने छात्र/छात्राहरूले पर्याप्त छलफल गर्ने गरेको अध्ययनबाट आयो । प्राथमिक तहका कक्षाकोठामा छ्यासमिस बसाइका कारण छलफलमा सजिलो भएको देखियो ।

महिला शिक्षकसँग सम्बन्धित स्थिति र मुद्दाहरू

- निम्नमाध्यमिक र माध्यमिक तहमा महिला शिक्षकको सङ्ख्या अत्यन्त न्यून भएका कारण महिला शिक्षकको नियुक्ति गर्दा लैङ्गिक सन्तुलन मिलाउन चासो नदिएको जस्तो देखियो । प्राय: निम्नमाध्यमिक तहमा २ जनासम्म र माध्यमिक तहमा १ जना महिला शिक्षक रहेको पाइयो ।
- विद्यालयको माथिल्लो तहमा धेरै वर्षदेखि विज्ञापन नभएका कारण महिला शिक्षकहरूको योग्यता हुँदाहुँदै पनि तल्लो तहमा नियुक्ति भएको पाइयो । तर कतिपय अवस्थामा भने उनीहरूको शैक्षिक योग्यता नै कम भएका कारण विद्यालयको तल्लो तहमा नियुक्त भएको पाइयो ।
- प्राथमिक तहमा महिला शिक्षकको नियुक्तिको व्यवस्था विद्यालयमा पूर्णत: लागू भएको पाइएन ।
- पुरुष शिक्षकको तुलनामा तालिम प्राप्त (१० महिने तालिम, अल्पकालीन तालिम बी.एड.) महिला शिक्षकको सङ्ख्या कम पाइयो । महिला शिक्षकको तुलनामा आधारभूत तालिम प्राप्त पुरुष शिक्षकको सङ्ख्या बढी पाइयो । अन्य तालिम लिएका अधिकांश महिला शिक्षकहरू आधारभूत तालिम प्राप्त थिए । तालिम प्राप्त शिक्षकको तुलनामा कुनै पनि तालिम नलिएका शिक्षकहरूको सङ्ख्या बढी पाइयो । तालिम अप्राप्त पुरुष तथा महिला शिक्षकको अनुपात करिब-करिब बराबर देखियो ।
- विद्यार्थी विशेष गरी छात्राहरूले महिला शिक्षकको बढी आवश्यकता महसुस गरे । महिला शिक्षकले केटाकेटीहरूलाई गर्नुपर्ने व्यवहार गर्छन् भन्ने उनीहरूको धारणा रहेको पाइयो । महिला शिक्षकले विभिन्न विषयमा सरसल्लाह दिने गरेको पनि पाइयो ।

महिला प्रधानाध्यापकसँग सम्बन्धित स्थिति र मुद्दाहरू

- निम्नमाध्यमिक र माध्यमिक विद्यालयमा भन्दा तुलनात्मक रूपमा प्राथमिक विद्यालयहरूमा महिला प्रधानाध्यापकको सङ्ख्या बढी पाइयो । माध्यमिक तहमा अध्यापन गर्ने महिला शिक्षकको सङ्ख्या कम भएकै कारण महिला प्र.अ. नभएको देखियो ।
- महिला शिक्षक प्रधानाध्यापकका लागि योग्य हुँदाहुँदै पनि उनीहरूले अवसर नपाएको देखियो । अवसर पाउनेले पनि प्र.अ. हुन नचाहेको पाइयो । उनीहरूको सोचाइमा प्रधानाध्यापकको जिम्मेवारी पूरा गर्न कठिनाइ हुने महसुस गरेको पाइयो ।
- विद्यालय व्यवस्थापन समिति र शिक्षक-अभिभावक सङ्घको सङ्ख्यामा महिला प्रतिनिधिहरूको सङ्ख्या न्यून भएका कारण विद्यालयका विभिन्न विषयहरू विशेष गरी लैङ्गिक विषयवस्तुमा महिला प्रधानाध्यापकहरूले आवश्यक सहयोग नपाएको देखियो ।
- प्रधानाध्यापकको अत्यधिक कार्यबोझ भएको पाइयो । उनीहरूले अन्य शिक्षकसरह कक्षा लिनुपर्ने, विद्यालयको व्यवस्थापनसम्बन्धी काम गर्नुपर्ने र जिल्ला शिक्षा कार्यालय र जिल्ला बाहिरका बैठकमा पनि भाग लिनुपर्ने जिम्मेवारी रहेको पाइयो । यी सबै जिम्मेवारी पूरा गर्न महिला प्रधानाध्यापकले कठिन भएको महसुस गरे ।
- छात्राका लागि महिला प्रधानाध्यापकबाट सकारात्मक असर परेको पाइयो । महिला प्रधानाध्यापकलाई छात्रा तथा महिला शिक्षकले आफ्ना समस्याहरू सहजै भन्ने गरेको पाइयो ।

सुझावहरू

उल्लिखित निष्कर्षका आधारमा निम्न सुझावहरू प्रस्तुत गर्न सकिन्छ -

- चारओटा जिल्लामा लागू गरिएको फिडर होस्टेल कार्यक्रम अन्य जिल्लामा पनि लागू गर्नुपर्दछ । फिडर होस्टेलको हालको २० जना छात्राको बदला ४० जना पुऱ्याउनुपर्ने र सोहीअनुरूप सुविधा थप्नुपर्ने देखिन्छ । यसले माध्यमिक तहमा छात्राको उपस्थितिलाई बढाउनेछ ।
- सरकारले भौतिक पूर्वाधार विकास कार्यक्रम सञ्चालन गर्दा विद्यालयमा शौचालयको निर्माणमा ध्यान दिनुपर्ने देखिन्छ र विद्यालयमा पानीको पर्याप्त व्यवस्था गर्नुपर्दछ । शौचालय र पानीको व्यवस्था भएमा छात्राहरूलाई, विशेष गरी महिनाबारी भएको समयमा कक्षा छोड्नुपर्ने बाध्यता हट्नेछ ।
- छात्रवृत्तिको व्यवस्था छात्रालगायत क्षमता र आर्थिक अवस्था कमजोर भएका छात्रलाई पनि उपलब्ध गराउनुपर्दछ ।
- निम्नमाध्यमिक र माध्यमिक तहमा महिला शिक्षक नियुक्त गर्ने नीतिगत व्यवस्थामा विद्यालयमा लैङ्गिक-मैत्री वातावरण कायम गर्ने र आवश्यकता परेको समयमा छात्रालाई सहयोग गर्ने विषयवस्तुलाई सुनिश्चित गर्नुपर्दछ ।
- विद्यालयमा शिक्षक नियुक्ति प्रक्रियामा सकेसम्म घरपायक मिल्ने गरी प्राथमिकता दिनुपर्दछ, जसले विद्यालयमा शिक्षक-सिकाइ प्रक्रियाको गुणस्तर सुधार गर्न र विद्यालयमा नियमितता बढाउन सहयोग पुग्दछ ।
- महिला शिक्षकका लागि शैक्षिक योग्यता (आई.ए., बी.ए.) बढाउन अवसर प्रदान गर्नुपर्दछ । शैक्षिक योग्यताले महिला शिक्षकलाई विद्यालयको माथिल्लो तहमा जान योग्य बनाउँछ ।
- शिक्षकहरूलाई लैङ्गिक विषयवस्तुमा सचेत गराउन पूर्वसेवाकालीन, १० महिने वा छोटो अवधिका तालिम प्याकेजमा विद्यालयलाई लैङ्गिक-मैत्री बनाउने खालका विषयवस्तुहरू समावेश गरिनुपर्दछ ।
- महिला प्रधानाध्यापकलाई आफ्नो जिम्मेवारी पूरा गर्न सक्ने गरी क्षमतावान् बनाउनुपर्दछ । यसका लागि वरिष्ठ शिक्षक विशेष गरी महिला शिक्षकलाई व्यवस्थापन र नेतृत्व विकास तालिम प्रदान गर्नुपर्दछ । यसबाट प्र.अ.मा नियुक्त भएपछि आफ्नो जिम्मेवारी पूरा गर्न सहयोग पुग्नेछ ।
- महिला शिक्षक र महिला प्रधानाध्यापक कार्यरत विद्यालय रहेको ठाउँको जिल्लाव्यापी सामाजिक नक्सा तयार गर्नुपर्दछ । जसले महिला शिक्षक र महिला प्रधानाध्यापकहरूलाई आवश्यक नियुक्ति दिन मद्दत पुगोस् ।
- प्रधानाध्यापकको हालको ५ वर्षे समयावधिलाई कडाइका साथ लागू गर्नुपर्दछ । यस व्यवस्थाले अन्य शिक्षकलाई प्र.अ. हुने अवसर प्रदान गर्नेछ र यो अवसर महिला शिक्षकलाई विशेष प्राथमिकताका साथ दिनुपर्दछ ।
- हाल प्रधानाध्यापकको हालको जिम्मेवारी बढी भएकोले सो जिम्मेवारी कम गर्न सहायक प्रधानाध्यापकको व्यवस्था गर्नुपर्दछ । यस व्यवस्थाबाट महिला प्रधानाध्यापकहरू बढी लाभ लिन सक्नेछन् ।
- विद्यालयमा लैङ्गिक-मैत्री वातावरण कायम गर्न र विशेष गरी छात्रा/महिला शिक्षकहरूलाई पर्ने लैङ्गिक समस्या निराकरण गर्न एवं लैङ्गिक विषयवस्तुहरूमा पर्याप्त छलफलको वातावरण कायम गर्न विद्यालय व्यवस्थापन समिति र अभिभावक-शिक्षक सङ्घमा महिला प्रतिनिधिहरूको सङ्ख्या बढाउनुपर्दछ ।

नेपालमा सञ्चालित मदरसाहरूमा शिक्षाको गुणस्तरको खोजी

पृष्ठभूमि

नेपाल बहुभाषिक, बहुधार्मिक, बहुसांस्कृतिक देश हो । त्यसैले नेपाल संस्कृतिको धनी देशका रूपमा चिनिन्छ । यी भाषा, धर्म तथा संस्कृतिको संरक्षण गर्ने कर्तव्य राज्यको हुन्छ । नेपालका केही समुदायहरूले विकासको फल प्राप्त गर्न सकेका छैनन् । विशेष गरी शैक्षिक क्षेत्रमा असमान पहुँचका कारण ती समुदायहरू मूलप्रवाहमा आउन सकेका छैनन् । नेपालका केही अल्पसङ्ख्यक तथा जनजाति समूहहरू सीमान्तकृत भएका छन् । यी समूहहरूमध्ये मुस्लिम समुदाय पनि एक हो । राष्ट्रिय जनगणना २०५८ का अनुसार नेपालका ३४.७२ प्रतिशत मुस्लिमहरू साक्षर छन् । नेपाली राष्ट्रिय साक्षरता दर ५३.७ प्रतिशत छ । शिक्षा विभागद्वारा प्रकाशित FRP 2004 को एक अध्ययन प्रतिवेदनअनुसार नेपालका १८.०६ प्रतिशत मुस्लिम बालबालिकाहरू प्राथमिक तहमा मूलधार विद्यालयमा पढिरहेका छन् । ४१.२२ प्रतिशत मुस्लिम बालबच्चाहरू मदरसामा पढिरहेका छन् भने ४०.७१ प्रतिशत मुस्लिम बालबच्चाहरू यी दुवै विद्यालयको पहुँचभन्दा बाहिर छन् । यसरी हेर्दा मुस्लिम बालबालिकाहरू मूलधार शिक्षाभन्दा मदरसा शिक्षा लिन चाहन्छन् भन्ने देखिन्छ । मुस्लिमहरूले मदरसा शिक्षालाई प्राथमिकता दिएको मुख्य कारण धार्मिक तथा सांस्कृतिक ज्ञान प्राप्त गर्नु हो । जुन एउटा मुस्लिमका लागि अनिवार्य कर्तव्य हो । यसबाट स्पष्ट हुन्छ कि मदरसा मुस्लिम समुदायको शिक्षामा महत्वपूर्ण भूमिका निर्वाह गर्दछ । तर हालसम्म केही सानातिना मदरसा बाहेक अधिकांश मदरसाहरू सरकारी सहयोगबाट वञ्चित छन् । समुदायको चन्दा र धार्मिक दानदक्षिणामा सञ्चालन भइरहेका छन् । साथै ठूला तथा भौतिक पूर्वाधार भएका मदरसाका सञ्चालकहरू सरकारी नीतिको अभावका कारणले दर्ता गराउन चाहँदैनन् । मुस्लिम बालबालिकाहरू मूलधार शिक्षामा सहभागी नहुनुको कारण उनीहरूको न्यून आर्थिक अवस्था हो । केही विद्यार्थीहरू भाषाको ज्ञानको अभावमा मूलधार शिक्षामा समावेश हुन चाहँदैनन् । साथै चेतनाको कमी र मुस्लिमहरूको रूढिबादी सोचका कारण पनि मुस्लिम बच्चाहरू मूल प्रवाह शिक्षण संस्थामा जान रुचाउँदैनन् ।

वर्तमान अवस्थामा नेपाल सरकार, शिक्षा मन्त्रालयले मुस्लिमहरूका लागि विशेष नीति तथा कार्यक्रम अगाडि सारेको छ । मन्त्रालयले नेपालका मदरसाहरूलाई नि:शुल्क दर्ता गर्ने महत्वपूर्ण कदम चालेको छ । वि.सं. २०६५ साल कार्तिक ३० मा एक विज्ञप्ति जारी गरी नेपालका मदरसाहरूलाई सामुदायिक प्राथमिक विद्यालय सरह दर्ता गराउन अनुरोध गरेपछि मुस्लिम समुदायले स्वागत गर्दै धेरै मदरसाहरूले सम्बन्धित जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा दर्ता गराइसकेका छन् । Flash 2004 ले नेपालमा २१४ मदरसाहरू प्राथमिक विद्यालयसरह सञ्चालन भइरहेको प्रतिवेदनमा उल्लेख छ । हुन त मदरसा दर्ता प्रक्रियाले धेरै समस्या निम्त्याएको छ । सन् २००८ मा गरिएको FRP अध्ययन प्रतिवेदनअनुसार अभिभावक तथा विद्यार्थीहरू धेरै खुसी छन् भने धार्मिक अगुवाहरू चिन्तित देखिन्छन् । मदरसालाई प्राथमिक विद्यालयका रूपमा गरिएको दर्ता प्रक्रियाले मदरसाको मूलभूत पहिचानको विनाश हुनसक्ने मत धार्मिक अगुवाहरूले व्यक्त गर्दछन् । साथै मदरसा शिक्षाका लागि स्पष्ट नीति तथा नियम/विनियमको माग गरिएको छ । मदरसा धार्मिक तथा सांस्कृतिक शिक्षाका लागि मात्र स्थापना गरिन्छ । त्यसकारण मदरसामा अन्य शिक्षा लागू गरी सञ्चालन गरेमा मदरसाको अस्तित्व रहन सक्दैन । मदरसा दर्ता भएपश्चात् केही चन्दादाताले आफ्नो चन्दा तथा दान दिन हिचकिचाएका छन् । धार्मिक कार्यक्रमका लागि दान गरेको रकमबाट अन्य कार्य गर्न नपाइने तर्क उनीहरूको रहेको छ ।

वर्तमानमा दर्जनौं मदरसाहरू सम्बन्धित जिल्ला शिक्षा कार्यालयमा दर्ता भइसके तापनि पाठ्यक्रमको अभावका कारण अधिकांश मदरसाहरूले आआफ्नै ढङ्गले कक्षा सञ्चालन गरिरहेका छन् । केही मदरसाले इस्लामिक र मूलधारका सम्पूर्ण विषयहरूलाई एकीकृत गरी कक्षा सञ्चालन गरेका छन् । जसबाट विद्यार्थी तथा शिक्षकहरूको कार्यभार बढेकोले दुवै धारमा गुणात्मक शिक्षा हुन सकेको छैन । मदरसा व्यवस्थापकहरूले सञ्चालित पाठ्यक्रमको विकास गर्न सकेका छैनन् । पाठ्यक्रमको अन्यौल हटाउन केन्द्रले आवश्यक कदम चाल्नुपर्ने देखिन्छ ।

नेपालका मदरसाहरू दर्ता भई सञ्चालन भए तापनि त्यसका पाठ्यक्रम, शिक्षक तथा शिक्षणविधि, विद्यार्थीहरूको पारिवारिक स्थिति, कक्षाकोठाको अवस्था बुझ्न विस्तृत रूपले अध्ययन अनुसन्धान गर्नुपर्ने देखिएकोले यो अनुसन्धान गरिएको हो ।

उद्देश्यहरू

यस अनुसन्धानका उद्देश्यहरू निम्नलिखित छन् -

- मदरसाहरूको गुणात्मक शिक्षाको विश्लेषण गर्ने ।
- मुस्लिम समुदायका अगुवाहरूको गुणात्मक शिक्षाप्रतिको धारणा बुझ्ने ।
- मदरसाहरूमा गुणात्मक शिक्षा तथा दर्ता प्रक्रियामा दिगोपन ल्याउन उचित नीतिको खाका प्रस्तुत गर्ने ।

अध्ययन विधि

यो अध्ययन रौतहत, बर्दिया र महोत्तरी जिल्लामा गरिएको हो । प्रत्येक जिल्लाबाट ३/३ ओटा मदरसाहरू नमुनाका रूपमा छनोट गरिएका थिए । मदरसाको गुणात्मक शिक्षा तथा सरोकारवालाहरूको विचारलाई सर्वेक्षण विधि, अवलोकन तथा अन्तर्वार्ताका माध्यमबाट तथ्याङ्क सङ्कलन गरिएको थियो । साथै मदरसाका शिक्षक तथा मुस्लिम अगुवाहरूसँग अन्तरक्रिया गरिएको थियो । जसबाट प्राप्त तथ्याङ्कहरूलाई विश्लेषण गरी त्यसका मुख्य खोजहरूलाई तार्किक ढङ्गले निम्नबमोजिम व्याख्या गरिएको छ ।

मुख्य प्राप्तिहरू

- नेपालका मदरसाहरूमा बालबालिकाको सङ्ख्या अत्यधिक रहेको देखिन्छ । शिक्षकको सङ्ख्या विद्यार्थीको अनुपातमा उचित नै रहेको देखिन्छ । तर तालिम प्राप्त र योग्य शिक्षकको अभाव छ । मदरसाहरूमा इस्लामिक शिक्षा प्राप्त गरेका शिक्षकको सङ्ख्या बढी छ भने मूलप्रवाह शिक्षकको सङ्ख्या कम रहेको छ । साथै शिक्षण अनुमति प्राप्त शिक्षकहरू न्यून छन् । मदरसाका शिक्षकहरूको तलब कम छ, त्यसमा पनि महिला शिक्षकको तलब झनै कम रहेको छ ।
- भौतिक पूर्वाधार हेर्दा प्राय: मदरसाहरूको अवस्था कमजोर रहेको देखिन्छ । केही मदरसाहरू पक्की घरमा सञ्चालन गरिएको भए तापनि साँघुरा कक्षाकोठा, टेवल/बेन्चको अभाव, शौचालयको अभाव, खानेपानीको समस्या रहेको छ ।
- मदरसाहरूको आर्थिक अवस्था कमजोर नै रहेको छ । सामुदायिक दान, चन्दा तथा SIP कोषको रकमले मदरसाको आवश्यकता पूरा गर्न सकेको छैन । प्राप्त रकममध्ये बढी रकम शिक्षकको तलबमा खर्च गर्नु परिरहेको छ । मदरसाले प्राथमिक विद्यालयसरह दर्ता प्रक्रियामा समावेश भइसकेपछि मूलप्रवाह शिक्षक नियुक्त गर्नुपर्ने बाध्यताले थप समस्या आइलागेको छ ।
- मदरसाको सञ्चालन प्रक्रिया तथा कार्यप्रणाली सुचारु रूपले अगाडि बढेको पाइँदैन । मदरसाहरूमा पाठ्यक्रमको व्यवस्थापन कमजोर रहेको छ । केही मदरसाले इस्लामिक तथा मूलप्रवाह विषयलाई मनोमानी ढङ्गले पढाइरहेका छन् । मदरसामा शिक्षण तालिका अव्यवस्थित छ । शिक्षकहरू तालिम प्राप्त नभएकोले शिक्षण विधि र समयको व्यवस्थापन हुन सकेको छैन । साथै शिक्षकले बालमनोविज्ञान बुझ्न सकेका छैनन् ।
- यद्यपि मदरसा दर्ता प्रक्रियाले विद्यार्थीको भर्नादर बढाएको छ । आफ्ना छोराछोरीले एउटै छातामुनि दुवै शिक्षा प्राप्त गर्न सक्ने भएकोले सरकारको यस कदमलाई अभिभावकहरूबाट स्वागत गरिएको छ ।
- त्यसै गरी मदरसा सञ्चालकहरूलाई पाठ्यक्रमको अभावमा कक्षा सञ्चालन गर्न कठिनाइ परेको देखिन्छ । मन्त्रालयबाट सन्तुलित पाठ्यक्रम आउनुपर्ने मदरसा सञ्चालकहरूको माग रहेको छ ।

योग्य शिक्षक तथा भौतिक पूर्वाधारहरूको कमीले मदरसा प्रतिस्पर्धी बन्न सकेका छैनन् । मदरसाका विद्यार्थीहरू प्रतिस्पर्धी छन् तर मूलप्रवाह विषयमा व्यवस्थित पठनपाठन नहुँदा उनीहरू पछाडि परेका छन् । यद्यपि मदरसाबाट शिक्षित विद्यार्थीहरू मूलप्रवाहका विद्यार्थीभन्दा अनुशासित छन् र मुस्लिम आचारसंहिता अपनाइएको छ ।

- मदरसा शिक्षाको गुणात्मक पक्ष भनेको विद्यार्थीहरूलाई असल, कुशल, चरित्रवान बनाउनु हो । विशिष्ट श्रेणीमा पास गर्नु ठूलो कुरा होइन । अर्कालाई सहयोग गर्नु, व्यावहारिक ज्ञान प्राप्त गर्नुका साथै आयआर्जन गर्ने शिक्षालाई गुणात्मक शिक्षा भनेर मानिन्छ ।

उपर्युक्त तथ्याङ्कको आधारमा गरिएको विवेचनाबाट स्पष्ट हुन्छ : दर्ता भएका मदरसाहरूमा गुणात्मक शिक्षाको अभाव छ । बरु दर्तापश्चात् धार्मिक शिक्षाको गुणात्मकतामा प्रभाव परेको छ । यसका लागि धार्मिक तथा मूलधार शिक्षाको उचित समायोजन सहित पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीको अभाव देखिन्छ । जसले गर्दा मदरसा सञ्चालकहरूले अङ्ग्रेजी, नेपाली र गणित विषय मात्र पढाएको देखिन्छ ।

सुझावहरू

माथि उल्लिखित मुख्य खोजहरूका आधारमा देखिएका समस्याहरूको समाधान गर्न निम्नबमोजिम सिफारिस गरिएको छ -

- मदरसा शिक्षाका सम्बन्धमा सरकारी नीति स्पष्ट रूपले जारी गरिनुपर्दछ ।
- इस्लामिक तथा मूलप्रवाह विषयहरूसहित सन्तुलित पाठ्यक्रमको विकास गरिनुपर्दछ ।
- सरकारले निरन्तर आर्थिक सहयोगका साथै मदरसाहरूको क्षमता बढाउन मदरसाका शिक्षक तथा मौलवीहरूलाई तालिमको व्यवस्था गर्नुपर्दछ ।
- मदरसा दर्ता प्रक्रिया व्यवस्थित पार्नुपर्दछ ।
- दर्ता भएका मदरसाहरूको भौतिक पूर्वाधार सुधार गर्न एउटा छुट्टै कोषको स्थापना गर्नुपर्दछ ।
- मदरसामा कार्यरत मौलवीहरूको शैक्षिक तह निर्धारण गरिनुपर्दछ ।
- मदरसाका सम्बन्धमा नजिकको मूलप्रवाह विद्यालयसँग पारस्परिक रूपमा अनुभवको अन्तरक्रिया गराउनुपर्दछ ।

नेपालमा प्राथमिक विद्यालयका शिक्षकहरूको पेसागत विकासका अवसरहरूको खोजी

पृष्ठभूमि

नेपाल सरकारले योजनावद्ध रूपमा राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिलाई निश्चित आकार दिने पूर्ववत् प्रयासमा नै शिक्षकहरूलाई बढी भन्दा बढी पेसागत बनाई विद्यालयस्तरको शिक्षालाई गुणस्तरीय बनाउन महत्व दिँदै आएको छ । पेसागत शिक्षक तयार गर्ने अभिप्रायले शिक्षा मन्त्रालयले शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम सञ्चालन गरेको छ । यस कार्यले करिब पाँच दशकसम्म निरन्तरता पायो । यसैगरी शिक्षा मन्त्रालयले पहिलेदेखि नै शिक्षक पेसामा संलग्न प्रा.वि.स्तरका शिक्षकहरूका लागि सेवाकालीन शिक्षक तालिम सञ्चालन गर्दै आएको छ । यी उल्लिखित कार्यक्रमले प्रा.वि.स्तरका शिक्षकहरूको तयारी र प्रमाणीकरणमा मद्दत पुऱ्याएको छ ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले शिक्षकहरूको निरन्तर पेसागत दक्षताको विकास गर्न शिक्षकहरूमा ज्ञान र सीप पर्याप्त गराई विद्यार्थीहरूको सिक्ने क्रियालाई प्रभावकारी बनाउने र शिक्षा क्षेत्रको लगानीलाई प्रभावकारी बनाउने लक्ष्यहरू किटान गरेको छ । यसका अतिरिक्त शिक्षकहरूलाई बढी पेसागत र विशेष परिस्थितिका समस्याहरूको समाधान गर्न सक्ने दक्षताको विकास गर्न निरन्तर पेसागत विकास गर्नु जरुरी भइसकेको तथ्य स्पष्ट पाऱ्यो । यसले केही नीतिगत योजना र कार्यक्रमको आवश्यकतालाई निम्त्याउने कुरालाई निश्चित गरेको छ । साथै शिक्षा मन्त्रालयले यी कार्य पूरा गरी शिक्षकहरूको पेसागत विकासलाई निरन्तरता दिनु आवश्यक देखेको छ । यस पृष्ठभूमिमा शिक्षकको पेसागत विकासको कार्यलाई निरन्तरता दिने कुरालाई महत्वका साथ महसुस गरिएको छ ।

उद्देश्यहरू

प्रा.वि.स्तरका सेवाकालीन शिक्षकहरूको पेसागत विकास गर्न आवश्यक कार्यक्रम र अवसरहरूले खोजी गर्नु यस अध्ययनको समग्र उद्देश्य रहेको छ भने यसका निर्दिष्ट उद्देश्यहरू निम्नलिखित छन् -

- प्रा.वि. तहका शिक्षकहरूको यथेष्ट अवसरहरू तथा परिस्थितिजन्य शिक्षण समस्याहरूको समाधान गर्न सकिने विषयवस्तुको खोजी गर्नु ।
- प्रा.वि. तहका शिक्षकहरूको पेसागत दक्षताको विकासका लागि संस्थागत रूपमा विभिन्न विधिहरूको यकिन गर्नु ।
- प्रा.वि. तहका शिक्षकमार्फत विद्यार्थीहरूको सिक्ने प्रक्रियालाई सहयोगी हुने तवरले पेसागत दक्षता माथि उठाउने विकल्पहरू उजागर गर्नु ।
- निरन्तर क्रियाशीलताका लागि प्रा.वि. तहका शिक्षकहरूको पेसागत दक्षताको विकासमा देखिएका समस्या र चुनौतीहरूको पहिचान गर्ने ।
- नेपालमा प्रा.वि. तहका शिक्षकहरूको पेसागत दक्षताको विकासका लागि आवश्यक नीति, नियम र तिनलाई व्यावहारिक गराउने संयन्त्रको निर्माण गर्ने उपायको सुझाव प्रस्तुत गर्नु ।

अध्ययन विधि

यस अध्ययनका लागि पहाडको तनहुँ र तराईको धनुषा जिल्लाको छनोट गरिएको थियो । शैक्षिक तालिम केन्द्रका प्रशिक्षक र प्रशिक्षार्थीहरू नै यस अध्ययनका उत्तरदाता थिए । यस अध्ययनको सिलसिलामा सबै सम्बद्ध व्यक्ति तथा संस्थाहरूसँग खुला अन्तरक्रिया गराई तथ्य सङ्कलन गरिएको थियो ।

उल्लिखित दुई जिल्लाबाट ग्रामीण क्षेत्रका २ र शहरी क्षेत्रका ४ गरी ६/६ विद्यालयहरू छनोट गरिएका थिए । प्रधानाध्यापक, शिक्षक, विद्यालय व्यवस्थापन समितिका सदस्य तथा विद्यार्थीहरूसँग अध्ययनका जिज्ञासाहरू राखिएको थियो । साथै यस अध्ययनको पूर्णताका लागि सम्बन्धित विषयका

दस्तावेज तथा अभिलेखहरूको अध्ययन, लक्षित समूह छलफल, अनौपचारिक तथा औपचारिक अन्तर्वार्ता, कार्यशाला एवं विचारमूलक गोष्ठीहरू सम्पन्न गरिएका थिए । शैक्षिक तालिम केन्द्र काभ्रेका तीनओटा विद्यालयमा संयन्त्रहरूको परीक्षण गरिएको थियो ।

मुख्य प्राप्तिहरू

यस अध्ययनका मुख्य प्राप्तिहरू निम्नलिखित छन् -

- शिक्षकहरूले अध्ययनको क्रममा प्रशिक्षणका विविध समस्या र चुनौतीहरूसँग जुध्नुपरेको यथार्थ छ । ती समस्याहरूमा विषयगत समस्या, शिक्षकहरूको वर्तमान योग्यताको अपूर्णता, अङ्ग्रेजी माध्यममा अध्यापन गराउन कठिन, विविध तहका विद्यार्थीलाई सिकाउन कठिनाइ, खासगरी धेरैखाले रीतिरिवाज, भाषा, पृष्ठभूमि, आर्थिक अवस्था, वास्तविक कक्षाकोठामा प्रशिक्षण सामग्रीको कमी र प्रयोग गर्न कठिनाइ, नयाँ पाठ्यक्रमअनुसार अध्यापन गर्न कठिनाइ र उनीहरूलाई प्रशिक्षणका विविध समस्याहरूमा केही सहयोग नहुनु रहेका छन् ।
- विद्यालय व्यवस्थापन समिति र प्रधानाध्यापकबाट शिक्षकहरूका लागि कुनै किसिमको अवसर नदिइएको र साधनहरू उपलब्ध नगराइएकोले अध्यापन कार्यमा आउने समस्याको समाधान वि.व्य.स. र प्रधानाध्यापकबाट होस् भन्ने महसुस गरे । प्राय: यस्ता समस्याहरूको समाधान शिक्षक आफैले खोज्ने वा व्यक्तिलाई नै छोडिदिने प्रचलन स्वीकार गरे । स्थानीयस्तरमा पेसागत हिसाबले माथि उठ्न शिक्षकहरूका लागि आधारभूत तालिम एक मात्र अचूक उपायका रूपमा विद्यमान रहेको यथार्थ प्रस्ट भयो ।
- योग्यता र आधारभूत तालिमबाहेक पेसागत तवरले शिक्षकहरूको उन्नयनका लागि कुनै पनि योजनाबद्ध नीति/नियम नभएको अवस्था देखियो । यसरी शिक्षकलाई नवीन ज्ञान र सीपबाट अद्यावधिक रहन पेसागत विकासका अवसरहरूमा सेवापूर्व र सेवाकालीन तालिममा रिक्तता रहेको कुरा खुलस्त भयो ।
- देशमा शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम एकपक्षीय ढङ्गले सामान्य शिक्षक तयार पार्ने र शिक्षण पेसामा प्रवेश गराउने मात्र देखियो ।
- दश महिने तालिमपश्चात् एक पक्षीय तवरले पेसागत विकास गर्ने अवसर दिई शिक्षक तयार गर्ने कार्यमा शैक्षिक तालिम केन्द्र सफल देखियो । तालिमबाट वञ्चित ठूलो समूहलाई १० महिनाको तालिम दिने र शिक्षण पेसाका लागि तयार गराएको पाइयो । यसका अतिरिक्त अन्य पक्षहरूबाट पनि पेसागत विकास गराउन स्थानीय एवं राष्ट्रिय स्तरमै जरुरी रहेको महसुस भयो ।
- विद्यालय व्यवस्थापन समिति तथा प्रधानाध्यापकबाट शिक्षकका प्रशिक्षणसम्बन्धी समस्याहरूको समाधान गर्ने खालका कुनै पनि सहयोगी कार्यक्रमहरू नभएको तथ्य महसुस गरियो । शिक्षकहरूको समस्यालाई बेवास्ता गरियो वा शिक्षक आफैले उपायको खोजी गरी समाधान गर्ने प्रवृत्ति कम पाइयो । उनीहरूका लागि आगामी पेसागत विकासका अवसरहरूको अवधारणा नौलो भए तापनि अङ्ग्रेजी माध्यममा अध्यापन गर्नु, अङ्ग्रेजी पढाउनु, कम्प्युटरको प्रयोग गर्नु, सञ्चार प्रविधि (IT) को प्रयोग गर्नु, उनीहरूको आत्मविश्वास नहुनु साथै उत्सुकताको अभाव देखिनु जस्ता चुनौती देखा परे ।
- यस पृष्ठभूमिमा विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले २००९ मा प्रतिपादन गरेको शिक्षकको पेसागत विकासको निरन्तरताको अवधारणा ज्यादै सान्दर्भिक हुनसक्ने प्रस्ट छ । विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले शिक्षकको क्षमता विकासको पक्षलाई अग्रसरता लिएको छ र पेसागत विकासका अन्य पक्षहरूलाई अगाडि बढाउने कार्य भएको छ । तथापि प्रत्येक ५ वर्षमा तालिमपश्चातका पेसागत विकास गर्ने कार्यक्रमका अवसरहरू शिक्षकका लागि अपर्याप्त र अव्यावहारिक देखिन्छ । भावी विकासका अवसरहरूका हकमा प्राय: सबै उत्तरदाताहरूबाट विषयपरक र मुख्य विषयलाई प्राथमिकतामा राखेर प्रा.वि. तहका शिक्षकलाई सिर्जनात्मक तवरले वर्षमा २ पटकसम्म तालिम दिनु उचित हुने विचार व्यक्त गरे ।

पेसागत विकासका विविध क्रियाकलापहरूबारे सुझाव

- शिक्षकहरूका लागि क्षमता विकासका अवसरहरू प्रदान गर्नु पर्ने । यसलाई आवश्यकतानुसार विषयपरक (subject training) गराउनु पर्ने ।
- विविध कार्यशाला, गोष्ठी र अवलोकन भ्रमणहरूले अन्य स्थानको जानकारीहरू लिन मद्दत गर्दछ । विशेष गरी प्रदर्शनकक्ष, शिक्षक तथा स्रोतव्यक्तिहरूसँगका गोष्ठी, शै.ता.के.का प्रशिक्षकसँगको छलफल, कम्प्युटरसम्बन्धी तालिम, अङ्ग्रेजी भाषाका तालिम आदिले शिक्षकहरूको पेसागत क्षमता माथि उठाउन मद्दत पुऱ्याउने देखिन्छ ।
- उनीहरूले महसुस गरेका आवश्यकताका आधारमा पेसागत विकासका अवसरको ढाँचा बनाउनु पर्ने ।
- यस्ता अवसरहरू परम्परागत भन्दा स्थानीय आधारमा बनाइनुपर्दछ । यी अवसरहरू आंशिक रूपमा स्रोतकेन्द्रमा आधारित र विद्यालयमा आधारित हुनु जरुरी छ । यस्ता कार्यक्रमहरू नियमित रूपमा सञ्चालन गर्दै जानुपर्दछ ।
- प्रधानाध्यापक तथा विद्यालय व्यवस्थापन समितिहरूलाई पनि राम्रोसँग उनीहरूको आवश्यक भूमिकाबारे प्रशिक्षण दिनुपर्दछ । पेसागत विकासका कामहरूको निर्माण गर्ने, सञ्चालन गर्ने र यसलाई विद्यालय, स्रोतकेन्द्रमार्फत क्रियाशील गराउन सक्नुपर्दछ ।

सङ्गठनात्मक, संस्थागत र व्यक्तिगत तहमा पेसागत विकाससम्बन्धी सुझाव

- विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले प्रत्येक संस्थागत, सङ्गठनात्मक एवं व्यक्तिगत तहमा गरी ३ ओटा सेवातहको प्रस्ताव गरेको छ । यी तीन तहहरूमा (क) सेवा दिने, (ख) सेवा व्यवस्थापन, र (ग) सेवा प्रशासन हुन् । यसले हरेक तहमा लिनुपर्ने क्षेत्र पनि प्रस्ट पारेको छ । जसले पेसागत विकासलाई सुनिश्चित गर्ने नीति निर्माणका लागि रचनात्मक पाइला चाल्ने, सञ्चालनको ढाँचा तयार पार्ने, प्रशासनिक स्वरूप तयार गर्ने, स्रोत व्यवस्थापनमा कार्य दक्षताको स्तर निर्धारण गर्ने, र सेवा प्रदत्त कार्य - जस्तै, अध्यापन, अनुगमन, पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक, परीक्षा विकास जस्ता कार्यलाई चुस्त राख्ने देखिन्छ ।
- शिक्षण पेसालाई दरिलो बनाउन यसको स्तरीकरण र निरन्तर सामाजिक, मनोवैज्ञानिक, प्रशाशनिक र प्राविधिक सहयोग जुटाइरहनु पर्ने कुरा अन्तर्राष्ट्रिय व्यवहारबाट पनि प्रस्ट छ ।
- स्थानीय स्तरमा विद्यालय व्यवस्थापन समितिका सदस्य तथा प्रधानाध्यापकहरू पेसागत विकासका अवसरहरूको निर्माणका लागि केन्द्रित हुनुपर्ने, जसमा ५० प्रतिशत स्रोत केन्द्र र बाँकी विद्यालय स्तरबाट गरिनुपर्दछ । यसका साथै आवश्यकतामा आधारित कार्यक्रम तर्जुमा र सञ्चालन, आवश्यकता मूल्याङ्कन, समग्रमा स्रोतव्यक्तिको परिचालन र यसको भूमिकामा शिक्षक, विद्यार्थी, शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूले सबैको संलग्नतामा जोड दिएको पाइन्छ । पेसागत विकासका अवसरलाई संस्थागत, सङ्गठनात्मक र व्यक्तिगत तहमा सुनिश्चित गर्न तपसिलका सुझावहरू अघि सार्न सकिन्छ -
    - संस्थागत तहमा : नीति निर्माण गर्ने तहले शिक्षकको पेसागत विकाससँग सम्बन्धित विस्तृत नीति निर्माण गर्ने, नियम/कानुन बनाउने, पेसागत विकासका सरकारी निकाय, केन्द्र, जिल्ला र विद्यालय तहमा स्रोत परिचालन गर्ने । यस कार्यका लागि शिक्षा मन्त्रालय, शिक्षा विभाग, शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, शिक्षाविद्, शिक्षक प्रशिक्षक, शिक्षकहरू संलग्न रहेको उच्चस्तरीय समिति निर्माण गर्ने ।
    - सङ्गठनात्मक तह : जिल्ला शिक्षा कार्यालय र शैक्षिक जनशक्ति विकास केन्द्र, विद्यालय प्रतिनिधि, स्रोतव्यक्ति, अ/गै.स.सं., स्थानीय शिक्षाविद्, शिक्षक, सामुदायिक व्यक्ति र विद्यालयको सहभागितामा योजना, व्यवस्थापन र स्रोतकेन्द्र परिचालनका लागि एक सञ्जाल निर्माण गर्ने । यस सञ्जालले उनीहरूको भूमिका मुखरित गर्ने र केन्द्रीय तहका समितिको

कार्यसमेत निर्दिष्ट गर्ने, स्थानीयस्तरका सङ्गठनहरूलाई उचित निर्देशन दिई तत्पर र सक्षम बनाइराख्नु आवश्यक छ ।

- o व्यक्तिगत तह : पेसागत विकासका अवसरहरूका लागि मानवीय स्रोतको सिर्जना वा भइरहेका प्रशिक्षक, स्रोतव्यक्ति, प्रतिस्पर्धी शिक्षक, शिक्षा मन्त्रालयलाई स्तरीय बनाई ज्ञान, सीप र अवधारणामा आधारित योजना तर्जुमा गरी सञ्चालन गर्ने । यी व्यक्तिहरू शिक्षकको अवस्थानुसारका समस्या समाधान गर्न र पेसागत ढङ्गले सक्षम बन्न सक्नुपर्दछ ।

पेसागत विकासका सीपहरू एकअर्कामा पुऱ्याउनेसम्बन्धी विकल्प

सेवापूर्व र सेवाकालीन अवस्थामा सीप र ज्ञान एकअर्कामा पुऱ्याउने कार्यमा ज्यादै कमी भएको पाइयो । अत: पेसागत विकासका अवसरहरूमा आधारित ठोस/विषयगत रूपमा पेसागत विकास गर्ने कार्यमा देखिएका समस्याहरूलाई खुलस्त पारी एक स्तरीय ज्ञान र सीपको आदान-प्रदान गराउनु पर्ने देखिन्छ । यसै गरी पेसागत शिक्षक तयार गर्न उनीहरूको विशेषज्ञतालाई कक्षा १ देखि ८ सम्मको अध्यापन कार्यका लागि सक्षम बनाउनु पर्ने वास्तविकता छ ।

निरन्तर सिकाइ र सिकाइ रूपान्तरणका लागि सुझावहरू

- निरन्तर पेसागत विकास प्याकेजलाई वास्तविकतामा रूपान्तरण गरी यस्ता अवसरहरूलाई विद्यालयमा आधारित बनाउनु आवश्यक छ ।
- निरन्तर पेसागत विकास कार्यक्रममा प्रशिक्षकलाई जवाफदेही बनाउनुपर्दछ ।
- प्र.अ.लाई पनि शिक्षकहरूको दक्षता निरीक्षण गर्ने कार्य गर्नका लागि क्षमतावान् बनाइनुपर्दछ । विद्यालय व्यवस्थापन समितिलाई पनि आवश्यक भौतिक, प्रशिक्षण र नैतिक सहयोग पुऱ्याई निरन्तर पेसागत विकासलाई बढी प्रावकारी बनाउनुपर्ने काममा संलग्न गराउनुपर्दछ ।

पेसागत विकासका अवसरहरूलाई निरन्तर र क्रियाशील बनाउने कार्यमा आउने चुनौती र समस्याहरू

देशैभरिका विविध भौगोलिक, सामाजिक, आर्थिक स्थितिका कारणले शिक्षकहरूले महसुस गरेका आवश्यकताहरू, प्रशिक्षक तालिमको तयारी, यसको अद्यावधिक गर्ने काम, स्रोतको व्यवस्थापन, नीति/नियम, हालको राजनीतिक अस्थिरता जस्ता कारणले अवसरहरू सीमित ठाउँमा मात्र पुग्ने गरेको देखिन्छ ।

सुझावहरू

- चुनौतीहरूका साथै शिक्षकको पेसागत विकास गर्नु विद्यार्थीहरूको सिक्ने क्रमलाई बढोत्तरी गर्नु हो । यसको वास्तविकतामा नयाँ सोच राख्नु आवश्यक छ ।
- विद्यालय क्षेत्र सुधार योजना २००९ ले बाहिर ल्याएको निरन्तर पेसागत विकास कार्यक्रमलाई बृहत् गुरुयोजना बनाई कार्यान्वयन गरिनुपर्दछ । यी सबै विस्तृत योजना र कार्यक्रमहरूमा खुला छलफल गरी सुधार गरिनुपर्दछ ।
- निरन्तर पेसागत विकासका कामहरूको अग्रसरताका लागि शिक्षा मन्त्रालयका उच्च तहका कर्मचारीहरू पूर्ण प्रतिबद्ध भई लाग्नुपर्दछ । यस चुनौतीका अतिरिक्त शिक्षकहरूको पेसागत विकास गर्न र विद्यार्थीलाई सिक्ने कार्यमा सहयोग गर्न विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाले अग्रसरता लिएको हुनुपर्दछ ।

सामान्य सुझावहरू

- विद्यालय क्षेत्र सुधार योजनाद्वारा परिलक्षित पेसागत विकासका अवसर संस्थागत, सङ्गठनात्मक र व्यक्तिगत तहसम्म सुनिश्चितता प्रदान गर्न नीतिहरू प्रस्ट गर्नुपर्दछ ।

- शिक्षा मन्त्रालयको अग्रसरतामा सम्पूर्ण शिक्षा पद्धतिलाई नवीकरण गर्ने नीतिहरू अवलम्बन गर्नुपर्दछ । शिक्षकहरूको पेसागत विकासका लागि स्थानीयस्तर, कक्षाकोठा, स्रोतकेन्द्र र शैक्षिक तालिम केन्द्रहरूलाई चुस्त राख्न नीति, नियम र कानुनहरूको तर्जुमा गर्नुपर्दछ ।
- पेसागत विकासका अवसरहरू नियुक्तिको प्रकृति, जाति, लिङ्ग र स्थानविशेषका आधारमा विभेद नगरी सबै शिक्षकहरूलाई सर्वसुलभ हुनुपर्दछ ।
- नवप्रवेशी शिक्षकहरूलाई अनिवार्य रूपमा तालिम लिई काम सुरु गर्ने नीति गरिनुपर्दछ । यसै गरी छनोट, तयारी र तालिम दिने आधारमा तालिमदाताहरूको विकास गर्ने नीतिहरू बनाइनुपर्दछ । विद्यालय र स्रोतकेन्द्रमा आधारित होनहार शिक्षक, प्रशिक्षार्थी, शैक्षिक तालिम केन्द्रका प्रशिक्षक, स्रोतव्यक्तिहरू मध्येबाट विद्यालय निरीक्षकहरू तयार गर्नुपर्दछ ।
- शिक्षकको नियुक्तिदेखि निवृत्तिसम्मको व्यक्तित्व विकास पथलाई समेटेर लान सक्नुपर्दछ ।

अन्तमा, निरन्तर पेसागत विकासका लागि शिक्षा मन्त्रालयले तपसिलका बुँदाहरूमा केन्द्रित हुनु जरुरी छ -

- उनीहरूको विषयवस्तुसँगको विशेषज्ञता र वास्तविक अवस्थामा अभिव्यक्त गर्न सक्ने दक्षताको विकास गर्ने ।
- सिक्ने काम अर्थपूर्ण र सन्तोषजनक बनाउन छनोट र सङ्गठनात्मक सुदृढीकरण गर्ने ।
- प्रशिक्षार्थीहरूको विविधताका आधारमा सिक्ने वातावरण र प्रशिक्षण विधिहरू अपनाउने ।
- पेसाप्रति सकारात्मक सोच र पेसागत मूल्यको बढोत्तरी गर्ने रसिक्ने कामका लागि सजग भइरहने ।
- शिक्षकमा विद्यार्थीसँग काम गर्न सक्षम, निष्पक्ष र होसियारीपनको विकास गर्ने ।
- सिकाइ प्रक्रियालाई सहज र रमाइलो पार्ने ।
- उपयुक्त प्रशिक्षण सामग्री तयार गरी प्रयोग गर्ने ।
- स्थानीय स्रोतसाधनको उपयोग गर्ने ।
- समुदायका सदस्य र विद्यालयको दुईपक्षीय अन्तरक्रियालाई प्रोत्साहन गर्ने ।
- विद्यार्थीहरूको सिक्ने कार्यक्रमलाई सफल र परिणाममुखी बनाउने, मूल्याङ्कन र अनुगमन गर्ने ।
- शिक्षक र विद्यार्थीहरूका लागि स्रोतसामग्रीहरूको व्यवस्था गर्ने ।