

विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरको अवधारणा, मापदण्ड, सूचक तथा सूचक मापनका आधार

२०८३ वैशाख



नेपाल सरकार

शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर

फोन: ०१-६६३२११६ वेबपेज: www.ero.gov.np इमेल:

performanceauditero@gmail.com

© शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र, Education Review Office [ERO]

विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरको अवधारणा, मापदण्ड, सूचक
तथा सूचक मापनका आधार

२०८३ वैशाख

(स्रोत सामग्री)



नेपाल सरकार

शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र

सानोठिमी, भक्तपुर

फोन: ०१-६६३२११६ वेबपेज: www.ero.gov.np इमेल:

performanceauditero@gmail.com

यस सामग्री सम्बन्धमा

नेपालको विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरको बहस धेरै पहिलेदेखि नै हुँदै आएको छ। समयसापेक्ष विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी दृष्टिकोण बनाई सोहीबमोजिम विद्यालय शिक्षाका कार्यक्रम तर्जुमा गर्ने, लगानी गर्ने, सम्बद्ध शिक्षाकर्मीको क्षमता विकास गर्ने, यस विषयमा हुने बहसलाई सहजीकरण गर्ने र यसको स्थिति यकिन गर्ने मापनलगायतका कार्य हुन सकून् भनी आ.व. २०८२/८३ को स्वीकृत वार्षिक कार्यक्रमबमोजिम नेपालको सन्दर्भमा विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरको अवधारणा, मापदण्ड तथा सूचकहरू विकासको शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रबाट गरिएको हो। यस सामग्रीलाई आगामी दिनमा नेपालको विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी आधिकारिक दृष्टिकोण, मापदण्ड तथा सूचकको मार्गदर्शन दस्तावेजका रूपमा विकास गर्ने उद्देश्यले यसलाई **नेपाल सरकार, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयबाट स्वीकृत गरिने छ।**

यो सामग्री सरोकारवालासँगको परामर्शमा विज्ञहरूबाट मस्यौदा तथा सम्पादन गरी तयार गरिएको हो। विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरीय शिक्षा र यसका मापदण्डको अवधारणा र सूचकहरूको प्रारम्भिक मस्यौदाका आधारमा विज्ञ तथा अभ्यासकर्ताहरूको कार्यशालाबाट सूचकहरू मापनको आधारको व्याख्या मस्यौदा तयार गरिएको थियो। यसरी तयार भएको मस्यौदामा प्रदेशस्तरका कार्यशालाहरूबाट प्राप्त पृष्ठपोषणका आधारमा परिमार्जन गरी विज्ञबाट यस रूप दिइएको छ।

यस कार्यका हालसम्मको विभिन्न चरणमा आवश्यक पृष्ठपोषण तथा मार्गदर्शन गर्नुहुने शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालयका सचिव चुडामणि पौडेलज्यू, मन्त्रालयका सहसचिवहरू शिवकुमार सापकोटा तथा श्री रुद्रप्रसाद अधिकारी, शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्रका महानिर्देशक अणुप्रसाद न्यौपाने, पाठ्यक्रम विकास केन्द्रका महानिर्देशक युवराज पौडेल, चिकित्सा शिक्षा आयोगका प्रशासकीय प्रमुख वसन्तप्रसाद कोइराला, राष्ट्रिय परीक्षा बोर्डका परीक्षा नियन्त्रक, टुकराज अधिकारीप्रति हार्दिक आभार व्यक्त गर्दछु। विभिन्न चरणका कार्यशालाहरूमा सहभागी भई योगदान गर्नुहुने विज्ञहरू, प्रधानाध्यापक तथा शिक्षकहरू, शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र, पाठ्यक्रम विकास केन्द्र र शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रका विज्ञ तथा अधिकृतहरू धन्यवादका पात्र हुनुहुन्छ। त्यसै गरी कार्यशालामा सहभागी भई पृष्ठपोषण प्रदान गर्नु हुने विभिन्न प्रदेशका शिक्षासँग सम्बन्धित मन्त्रालयहरू तथा अन्तरगतका निकायका अधिकारीहरू, विभिन्न स्थानीय तहका शिक्षा हेर्ने कर्मचारीहरूलगायत यस कार्यमा योगदान गर्नुहुने सबैलाई धन्यवाद दिन चाहन्छु। मस्यौदामा इमेल, सामाजिक सञ्जाल तथा अन्य माध्यमबाट सुझाव प्रदान गर्नुहुने सबैलाई धन्यवाद छ।

यो दस्तावेज विकासको प्रारम्भिक चरणदेखि विज्ञको रूपमा योगदान गरी यसको मस्यौदा, विभिन्न कार्यशालामा सहजीकरण, प्राप्त सुझावहरू अध्ययन गरी मस्यौदा परिमार्जन तथा सम्पादन गरी

अन्तिम रूप तयार गर्नुहुने डा. लेखनाथ पौडेल र डा. तुलसीप्रसाद थपलियालाई आभार प्रकट गर्दछु।

विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरको अवधारणा, मापदण्ड र सूचकहरूको यो दस्तावेज विद्यालय तथा सरकारका विभिन्न तहले आआफ्ना नीति, योजना तथा कार्यक्रम तर्जुमा तथा परिमार्जन गर्न र उपलब्धिको परीक्षण तथा लेखाजोखा गरी विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर सुधारमा योगदान गर्ने कार्यमा उपयोगी हुने विश्वासका गरिएको छ। यो दस्तावेजमा आवश्यकतानुसार समसामयिक अद्यावधिक गरी थप प्रभावकारी बनाउन सबै प्रयोगकर्ता, शिक्षाकर्मी, शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावक, सरोकारवाला सबैबाट रचनात्मक सुझाव प्राप्त हुने अपेक्षासहित सार्वजनिक गरिएको छ।

जयराम अधिकारी
महानिर्देशक

ERO Draft

विषयसूची

खण्ड १: शिक्षामा गुणस्तरको अवधारणा.....	2
१.१ सन्दर्भ	2
१.२ गुणस्तरीय शिक्षाको अवधारणा.....	4
शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी विभिन्न दृष्टिकोण.....	5
शिक्षाको गुणस्तर सम्बन्धमा संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय निकायहरूको अवधारणा र अभ्यास.....	10
१.३ नेपालको शिक्षामा गुणस्तरको अवधारणाको विकास तथा अभ्यास.....	14
विभिन्न शिक्षा आयोगका प्रतिवेदन तथा नीतिहरूमा शिक्षाको गुणस्तर.....	14
रणनीतिक योजनाहरूमा शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी प्रबन्ध.....	14
नेपालमा विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरको अवधारणा र अभ्यास	16
१.४ नेपालका सन्दर्भमा गुणस्तरीय शिक्षाको अवधारणा.....	17
खण्ड २: नेपालका सन्दर्भमा विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरका मापदण्ड.....	22
२.१ परिचय	22
२.२ शिक्षामा गुणस्तर मापदण्डको अवधारणा	23
२.३ शिक्षाको गुणस्तरको मापदण्डसम्बन्धी केही अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यास.....	25
२.४ नेपालमा शिक्षाको गुणस्तरका मापदण्डसम्बन्धी अभ्यास.....	29
२.५ नेपालको सन्दर्भमा गुणस्तरीय शिक्षाका मापदण्डहरूको विकास	30
२.६ स्तर निर्धारण र मापदण्डको प्रयोग	32
खण्ड ३: नेपालका सन्दर्भमा विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी मापदण्ड तथा सूचक.....	34
३.१ परिचय	34
३.२ गुणस्तरीय विद्यालय शिक्षाका मापदण्डहरूको व्याख्या र सूचकहरूको विकास.....	35
३.३ गुणस्तरीय विद्यालय शिक्षाका मापदण्डका सूचकहरूको मापनका आधार तथा स्तर निर्धारण.....	49
खण्ड ४: विद्यालय शिक्षाका लागि गुणस्तरका सूचक तथा सूचक मापनको आधार.....	51
४.१ विद्यालय शिक्षाका लागि गुणस्तरका सूचक मापनको आधार तथा स्तरको व्याख्या.....	51
४.२ विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरको मापदण्डको प्रयोग	87
४.३ विभिन्न तहमा मापदण्डको प्रयोग गर्ने तरिका तथा जिम्मेवारी.....	88
सन्दर्भ सामग्री.....	91
अनुसूची १: यो सामग्री विकासका लागि आयोजित कार्यशाला तथा छलफलमा सहभागी भई योगदान गर्ने व्यक्तिको विवरण.....	94

खण्ड १: शिक्षामा गुणस्तरको अवधारणा

१.१ सन्दर्भ

मानिसको व्यक्तिगत तथा सामाजिक जीवनका विविध पक्षमा शिक्षाले महत्त्वपूर्ण योगदान गर्दछ। त्यसैले शिक्षालाई विकासको एउटा महत्त्वपूर्ण आधारका रूपमा लिने गरिन्छ। शिक्षाले व्यक्ति तथा समाजका लागि गर्ने योगदान यसको गुणस्तरमा निर्भर गर्दछ। यस प्रकार गुणस्तरीय शिक्षाको महत्त्व शिक्षा प्रणालीभित्र मात्र नभई मानव जीवनको व्यापक क्षेत्रमा हुने गर्दछ। बालबालिकाको विकासका सम्भावनाहरूलाई पूर्णतातर्फ लैजान र आवश्यकतानुकूल रूपान्तरण गर्न शिक्षाको भूमिकालाई महत्त्वका साथ हेर्ने गरिन्छ। शिक्षा मानव जीवनसँग प्रत्यक्ष रूपमा जोडिने भएकाले अझ भनौं मानव जीवनका सम्भावनाहरूलाई प्रस्फुटन हुने अवसरसँग जोडिने कारणले शिक्षामा गुणस्तरको विषयले धेरै महत्त्व पाउने गरेको छ। शिक्षाको कार्य मानिसका व्यक्तिगत जीवनसँग मात्र नभई सामाजिक र राष्ट्रिय जीवनसँग समेत सम्बन्धित हुने गर्छ। व्यक्तिगत तहमा व्यक्तित्व विकासका उद्देश्यदेखि सामाजिक न्याय प्रवर्धनमा हुनसक्ने योगदानका आधारमा शिक्षालाई आधारभूत आवश्यकताका रूपमा लिई शिक्षा प्राप्तिलाई अधिकारको रूपमा लिने दृष्टिकोण स्थापित भएको छ। शिक्षाले व्यक्तिलाई सामाजिकीकरणका साथै असल नागरिक बन्न सहयोग गर्दछ। व्यक्तिगत तथा सामाजिक जीवनमा यति महत्त्वको भूमिका रहने शिक्षा क्षेत्र, खास गरी विद्यालय शिक्षा क्षेत्रको गुणस्तरको सुनिश्चितताका लागि यसप्रतिको दृष्टिकोण; यसका विभिन्न पक्षहरूको पहिचान तथा व्यवस्थापन; गुणस्तर प्राप्तिको आवश्यक तयारी, कार्यान्वयन, परीक्षण तथा निरन्तर सुधारको प्रक्रियामा क्रियाशील हुनु आवश्यक छ।

कुनै पनि शिक्षा पद्धतिले शिक्षामा गुणस्तर के हो र यसको प्राप्ति कसरी गर्ने भन्ने सम्बन्धमा साझा बुझाइ निर्माण गर्नु, त्यसप्रतिको साझा प्रतिबद्धतासहित कार्यान्वयन गर्नु, नतिजा तथा कार्यान्वयन प्रक्रियाको नियमित परीक्षण तथा मूल्याङ्कन गर्नु र निरन्तर सुधारको प्रक्रियामा लागुपर्ने हुन्छ। यसका लागि गुणस्तरको अवधारणामा स्पष्टतासँगै प्रभावकारी कार्यान्वयन आवश्यक हुन्छ। यसबाट सरकार तथा शिक्षाका सरोकारवालाबिच गुणस्तर सुधारप्रतिको तत्परता बढाउन, साझा तथा सार्वजनिक वस्तुका रूपमा शिक्षामा लगानी बढाउन र हरेक तहबाट प्रभावकारी तरिकाले जिम्मेवारी निर्वाह गर्दै सुधारको प्रक्रियामा निरन्तर लाग्ने आधार प्राप्त गर्न सहयोग पुग्ने देखिन्छ। यसै कुरालाई विचार गरेर गुणस्तरीय शिक्षाको अवधारणा तथा मापदण्डसम्बन्धी यो अवधारणा पत्र र विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरका मापदण्डहरू विकास गरिएको छ। यो सामग्रीको विकास मूलतः गुणस्तरसम्बन्धी सैद्धान्तिक साहित्य, यससम्बन्धी अन्तर्राष्ट्रिय तथा नेपालका अभ्यास तथा अनुसन्धानको समीक्षामा आधारित भएर गरिएको छ। यसरी तयार गरिएको प्रारम्भिक मस्यौदालाई सम्बन्धित सरोकारवाला तथा विज्ञहरूसँग छलफल गरी प्राप्त पृष्ठपोषण समेतका आधारमा अन्तिम रूप दिइएको छ।

नेपालमा विद्यालय शिक्षामा विद्यालयको सङ्ख्यामा वृद्धि, विद्यार्थी भर्नामा वृद्धिलगायत पहुँचको क्षेत्रमा उल्लेख्य उपलब्धि हासिल भएका छन्। तर, शिक्षामा गुणस्तरको सुधारका प्रयत्नमा सोही अनुपातमा नतिजा हासिल हुन सकेको छैन। 'सबैका लागि शिक्षा' कार्यक्रम (सन् २००४-२००९) को योजना बनाउँदाको समयदेखि नै

हालसम्मका विद्यालय शिक्षाका रणनीतिक योजनाहरूमा गुणस्तर सुधारको विषयलाई विशेष महत्त्वका साथ उठाउँदै आए पनि यसमा प्राप्त उपलब्धिहरूमा सुधार आवश्यक देखिन्छ। गुणस्तरीय शिक्षाको लागि सुविचारित रूपमा योजना निर्माण गर्नुपर्छ भने कतिपय अवस्थामा त्यस्तो योजनाको प्रतिफल पाउन वर्षौंसम्म पर्खनुपर्ने पनि हुन सक्छ। गुणस्तर प्राप्ति कुनै समय वा विन्दुमा सीमित हुने वा टुङ्गिने विषय होइन, यो त एउटा सुधारको यात्रा हो, जसका लागि सुधारका मार्ग सुविचारित रूपमा तय गरेर निरन्तर प्रयत्न गर्नुपर्छ।

यसै सन्दर्भमा नेपालमा विगत लामो समयदेखि 'शिक्षाको गुणस्तरको मापदण्ड' विकास गर्ने विषय पनि उठ्दै आएको छ। 'सबैका लागि शिक्षा' कार्यक्रम (सन् २००४-२००९) को मूल्याङ्कन प्रतिवेदनमा पनि यस विषयले प्राथमिकता पाएको थियो। 'नेपालको राष्ट्रिय शिक्षा नीति २०७६' ले पनि सङ्घीय सरकारले शिक्षाको गुणस्तरको मानक विकास गर्नुपर्ने कुरा उल्लेख गरेको छ। यसै सन्दर्भमा 'विद्यालय शिक्षा क्षेत्र योजना (सन् २०२२-२०३१)' को कार्यान्वयनका क्रममा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको आर्थिक वर्ष २०८२/८३ को वार्षिक कार्यक्रममा गुणस्तरीय शिक्षाको अवधारणा तथा मापदण्ड विकास गर्ने क्रियाकलाप समावेश भएको छ। यो विषय एक प्रकारले विद्यालय शिक्षाको नीतिगत विषयसमेत भएको, यसले समग्र शिक्षा पद्धतिमा महत्त्वपूर्ण प्रभाव राख्ने देखिएकाले विद्यालय शिक्षा पद्धतिका सम्बन्धित सबै पक्षको सहभागितामा विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरलाई परिभाषित गरी यसको मापदण्ड विकास गरिएको छ।

शिक्षामा गुणस्तरको अवधारणा स्पष्ट गरेपछि यसको मापदण्डको विकासको विषयलाई हामीले चाहेको वा खोजेको अवस्था के हो भन्नेबारे पर्याप्त छलफल गरी टुङ्गोमा पुग्ने र लिपिबद्ध गर्ने प्रक्रियाका रूपमा हेर्नुपर्ने हुन्छ। यो शिक्षामा गुणस्तरको मापदण्ड विकासको पहिलो चरण हो। दोस्रो चरणमा सो मापदण्ड पूरा भएको सुनिश्चितताका लागि कार्यान्वयन तथा नतिजाका सूचकहरू तथा तिनको मापनका आधार तयार गर्नु आवश्यक छ। त्यसपछिको चरणमा कार्यान्वयनका निमित्त सबै प्रयत्नहरूलाई सङ्गठित गर्ने, नीतिगत रूपमा तादात्म्य कायम गर्ने, कार्यान्वयनको उचित वातावरण निर्माण गर्ने, के गर्न सकियो र के गर्न सकिएन भनेर अनुगमन गर्ने हुनुपर्छ। यदि कतै कुनै मापदण्ड आफ्ना आवश्यकता र अपेक्षासँग मिल्ने देखिएनन् वा असान्दर्भिक देखिए वा हासिल गर्न कठिन हुने देखिए भने तिनको समीक्षा र सुधार गर्नुपर्छ। कार्यान्वयन गर्ने हरेक तहमा सोअनुरूपको सचेतता विकास गर्ने र आफ्नो काममा आफैले निरन्तर सुधार गर्ने तत्परता विकास गर्नुपर्छ। बाह्य नियन्त्रण र हस्तक्षेपबाट मात्र गुणस्तर कायम गर्न खोज्दा उत्प्रेरणा घट्न सक्छ, कार्यान्वयन गराउनमा धेरै परिश्रम आवश्यक हुन सक्छ र सायद टिकाउ पनि नहुन सक्छ। यसको अर्थ बाह्य परीक्षण असान्दर्भिक भन्न खोजेको होइन; यसको आफ्नै मूल्य छ। खास गरी बाह्य परीक्षणलाई गुणस्तर प्राप्तिको अवस्था बोध गर्ने र उत्तरदायित्व सिर्जना गर्ने कार्यमा प्रयोग गर्न गरी हरेक तह वा एकाइले स्वचालित रूपमा गुणस्तर सुधारको दिशामा लाग्ने वातावरण बनाउन सकेमा गुणस्तर सुनिश्चितताको मूल उद्देश्य प्राप्तिमा सहयोग पुग्न सक्छ।

उल्लिखित सन्दर्भमा यस अवधारणापत्रको पहिलो खण्डले गुणस्तरीय शिक्षाको अवधारणालाई संश्लेषण गर्ने, स्पष्ट पार्ने र व्याख्या गर्ने विषय समावेश गरेको छ। यसको दोस्रो खण्डमा गुणस्तरीय शिक्षाको अवधारणाका आधारमा यसका सम्भावित मापदण्डलाई पहिचान गरी नेपालको विद्यालय शिक्षाको सन्दर्भअनुरूप बनाउने कार्य गरिएको छ।

तेस्रो खण्डमा गुणस्तरका मापदण्डहरूको विशिष्टीकरण गरी मापदण्डका उपक्षेत्रहरू पहिचान गरेर सूचकहरू निर्धारण गरिएको छ। यसबाट चौथो खण्डमा विकास गरिने सूचकको मापनका आधार तथा स्तर निर्धारण गर्न सहयोग पुग्ने छ।

१.२ गुणस्तरीय शिक्षाको अवधारणा

गुणस्तरको सामान्य अर्थले त्यसको मूल्यलाई सङ्केत गर्दछ। गुणस्तरको अर्थ कुनै वस्तु र सेवाको सन्दर्भमा फरक हुन सक्छ। वस्तुको सन्दर्भमा त्यसको अन्तरनिहित गुण वा विशेषता वा पूर्व निर्धारित वा अपेक्षित विशेषताको सापेक्षतामा त्यसको मात्रात्मक उपस्थिति वा त्यससँगको तादात्म्य वा त्यसको स्तरलाई सङ्केत गर्दछ। यसले अन्ततः उपभोक्ताको सन्तुष्टिको मात्रा अर्थात् उपभोक्ताका अपेक्षा तथा आवश्यकता पूरा भएको मात्रालाई जनाउँछ। सेवाको गुणस्तरलाई सेवा प्राप्तिको सहजता, लाग्ने लागत र समय, सेवा प्रदायकको व्यवहार र अन्ततः सेवाग्राहीको सन्तुष्टिको अर्थमा व्याख्या गरेको पाइन्छ। अर्कोतिर सरोकारवालाको गुणस्तरसम्बन्धी दृष्टिकोणमा पनि भिन्नता हुन सक्छ। दृष्टिकोणको यो भिन्नता व्यक्तिगत वा समुदायगत वा भूमिकाअनुसार पनि फरक हुन सक्छ। उदाहरणका लागि एउटा उद्योगमा भूमिकाअनुसार गुणस्तरसम्बन्धी दृष्टिकोणमा हुन सक्ने भिन्नताको कुरा गर्दा सम्बन्धित उद्योगका लागि उत्पादनको कार्यकुशलता, नाफा र बजार विस्तारसहित ग्राहक सन्तुष्टिको स्तरका रूपमा हुन सक्छ। यही विषय उद्योगमा कार्यरत व्यक्ति लागि काम गर्दा उनीहरूले पाउने समग्र मूल्यका आधारमा हुने कार्य सन्तुष्टिका रूपमा; ग्राहक वा उपभोक्ताका लागि आफूले चाहेको उत्पादन तथा सेवाको स्तर र त्यसको मूल्यका रूपमा; र समाजका लागि उत्पादन तथा सेवाबाट प्राप्त सामाजिक फाइदाका रूपमा गुणस्तरको व्याख्या हुन सक्छ।

शिक्षाको सन्दर्भमा सरोकारवाला, लाभग्राही विद्यार्थीलगायत अभिभावक, विद्यालय, रोजगारदाता तथा समग्र समाजलाई लिइन्छ। शिक्षाको गुणस्तरलाई विभिन्न सरोकारवाला जस्तै: अभिभावक, विद्यार्थी, सरकार, विद्यालय तथा समाजले आआपनै किसिमले व्याख्या गरेका हुन सक्छन्। यसो भए पनि विभिन्न सरोकारवालाका आवश्यकतासमेत विचार गरेर शिक्षा पढ्नतिले शिक्षाको गुणस्तरलाई परिभाषित गरी सोअनुसारको गुणस्तर प्राप्तिका लागि सबै प्रयत्नशील हुनु पर्छ।

शिक्षाको गुणस्तरको बहुआयामिक अर्थ र दृष्टिकोणगत भिन्नताले यसको अर्थ पहिल्याउने कार्य जटिल देखिन्छ। यसै सन्दर्भमा यसमा शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी केही समकालीन दृष्टिकोण तथा यससम्बन्धी केही अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यास, खास गरी संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय निकाय जस्तै: युनेस्को तथा युनिसेफका अवधारणा तथा अभ्यासहरू तथा नेपालको अभ्यासको समीक्षाका आधारमा नेपालको सन्दर्भमा शिक्षाको गुणस्तरलाई परिभाषित तथा व्याख्या गरिएको छ।

शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी विभिन्न दृष्टिकोण

शिक्षा के हो, शिक्षा किन भन्ने विषयमा विभिन्न दृष्टिकोण रहेकाले सोहीअनुसार गुणस्तरको परिभाषामा पनि भिन्नता देखिन सक्छ। त्यसैले गुणस्तरीय शिक्षाको एउटै र सर्वमान्य परिभाषा खोज्नु कठिन छ। शिक्षाको गुणस्तरलाई समाजको सामाजिक, आर्थिक, सांस्कृतिक अवस्था तथा प्रविधिको विकासका आधारमा सान्दर्भीकरण गरेर पनि हेर्ने गरिन्छ। शिक्षालाई दार्शनिक, समाजशास्त्रीय वा सिकाइ सिद्धान्तका आधारमा व्याख्या गर्ने र तदनुकूल गुणस्तरलाई परिभाषित गर्ने प्राज्ञिक अभ्यास पनि रहेको छ। यहाँ यी विविध दृष्टिकोणको खोजी गर्ने प्राज्ञिक अभ्यासभन्दा फरक शिक्षाको गुणस्तर के हो भन्ने सम्बन्धमा विश्वव्यापी अभ्यास तथा अध्ययनका आधारमा शिक्षाको गुणस्तरका सम्बन्धमा रहेका केही फरक दृष्टिकोणमा छलफल गरिएको छ। यस खण्डको प्रारम्भ शिक्षाको गुणस्तर सम्बन्धमा वैदिक तथा बौद्ध परम्परामा आधारित पूर्वीय वाङ्मयका दृष्टिकोणबाट गरी शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी प्रचलित मानव पुँजी विकास, मानवतावादी र सामर्थ्यसम्बन्धी गरी तीन फरक दृष्टिकोणहरूका बारेमा छलफल गरी तिनको संश्लेषण गरिएको छ।

पूर्वीय वाङ्मयमा शिक्षाको गुणस्तर

विभिन्न पूर्वीय दर्शनहरूमध्ये वैदिक र बौद्ध दर्शन दुई महत्त्वपूर्ण दर्शन हुन्। वैदिक दर्शनले चार पुरुषार्थलाई मानव जीवनका लक्ष्य मानेको छ। चार पुरुषार्थमा धर्म, अर्थ, कर्म र मोक्ष पर्दछन् (Baskota, 2020)। धर्मले नैतिकता, मूल्य र सामाजिक उत्तरदायित्वमा जोड दिन्छ; अर्थले आर्थिक सुरक्षा र भौतिक संसाधनमा जोड दिन्छ; कर्मले इन्द्रिय सुख, प्रेम र सौन्दर्यबोधमा जोड दिन्छ; र मोक्षले आध्यात्मिक चेतना र आत्मसाक्षात्कारमा जोड दिन्छ। वैदिक दर्शनअन्तर्गत पनि विभिन्न छ दर्शन: वेदान्त दर्शन, मीसांसा दर्शन, योग दर्शन, साङ्ख्य दर्शन, वैशेषिक दर्शन र न्याय दर्शन रहेका छन्। वेदान्त दर्शनले ब्रह्मज्ञानलाई र मीसांसा दर्शनले वेदको ज्ञानलाई महत्त्व दिई बाह्य वा ईश्वरीय शक्तिलाई महत्त्व दिएको देखिन्छ। अर्कोतिर पदार्थ (प्रकृति) र चेतना (पुरुष) लाई जोड दिने साङ्ख्य दर्शन, अष्टाङ्ग योगमार्ग (यम, नियम, आसन, प्राणायाम, प्रत्याहार, धारण, ध्यान र समाधि) मा जोड दिने योग दर्शन र पदार्थलाई परमाणुहरूको संयोजनको रूपमा व्याख्या गरी परमाणुलाई शाश्वत् र अविभाज्य मान्ने वैशेषिक दर्शन रहेका छन्। न्याय दर्शनले दुःख तथा पीडाहरूबाट मुक्ति पाउने ज्ञान प्राप्ति गर्नका लागि तर्कशास्त्र वा न्यायसूत्रको विकास गरेको थियो। वैशेषिक दर्शन र न्याय दर्शनले चेतना अथवा ईश्वरलाई भन्दा पदार्थलाई महत्त्व दिन्छन्। न्याय दर्शनले तर्क र प्रमाणका आधारमा ज्ञान निर्माण हुने कुरा गर्दछ।

बौद्ध दर्शनले जीवनका चार सत्य पहिचान गरी निर्वाण प्राप्त गर्नुलाई जीवनको लक्ष्य मान्दछ। चार सत्य: जीवनमा दुःख छ, दुःखको कारण छ, दुःख हटाउन सम्भव छ र दुःख हटाउने उपाय वा मार्ग छन्। दुःख हटाउनु वा दुःखबाट मुक्त हुनु नै निर्वाण प्राप्त गर्नु हो। बौद्ध दर्शनले अष्टाङ्ग मार्गको अनुसरणद्वारा दुःखबाट मुक्त हुन सिकाउँदछ (Baskota, 2020)। अष्टाङ्ग मार्गहरू: सही बुझाइ, उद्देश्य, वाणी, कर्म, रोजगारी, प्रयास, ध्यान र एकाग्रता रहेका छन्।

पूर्वीय दर्शनअन्तर्गत बाह्य वा ईश्वरीय शक्तिमा विश्वास नगर्ने बौद्ध दर्शनलगायत चार्वाक दर्शन र जैन दर्शन पनि पर्दछन्। सत्त्वरित्र वा नैतिकता, सामाजिक सद्भावको विकास गर्न सिकाउने प्राचीन चिनियाँ कन्फुसियस दर्शन पनि अर्को पूर्वीय दर्शन हो। यीबाहेक पनि केही भिन्न पहिचानसहितका अन्य पूर्वीय दर्शनहरू रहेका छन्।

विभिन्न पूर्वीय दर्शनहरूले शिक्षाको कार्य र गुणस्तरलाई फरक तरिकाले अर्थ्याएका छन्। यहाँ तीमध्ये वैदिक र बौद्ध दर्शनको शिक्षा र यसको गुणस्तरप्रतिको दृष्टिकोणको सामान्य चर्चा गरिएको छ। वैदिक र बौद्ध वाङ्मयअनुसार शिक्षाको अन्तिम लक्ष्य मोक्ष प्राप्त गर्नु हो तर मोक्षको अर्थ, प्रक्रिया र अर्थमा यी दुई दर्शनबिच भिन्नता पनि रहेको छ। वैदिक दर्शनका माथि उल्लिखित विभिन्न रूपअनुसार शिक्षाको उद्देश्य तथा प्रक्रियामा भिन्नता हुने गर्छ। विशेषतः बाह्य शक्तिको सत्यतालाई जोड दिने वैदिक साहित्यमा मोक्ष भनेको आत्मसाक्षात्कारमार्फत् ब्रह्मसँग साक्षात्कार हुनु वा जोडिनु वा लीन हुनु हो, जबकि बौद्ध साहित्यमा मोक्ष वा निर्वाण भनेको दुःखको अन्त हुनु वा दुःखरहित हुनु हो। वैदिक शिक्षा व्यक्तिको व्यक्तित्व, अध्ययनशीलता, शारीरिक, भावनात्मक, नागरिक जिम्मेवारी, सामाजिक मूल्य, नैतिकता विकास, चरित्र निर्माण, ज्ञान र आध्यात्मिकताको विकास गर्नमा केन्द्रित हुन्छ (Purushottam, 2024, Dixit and Dixit, 2025)। यसमा मोक्ष प्राप्तिका लागि आध्यात्मिक ज्ञान तथा धर्मका लागि नैतिक मूल्यहरूको विकास, ब्रह्मचर्यका लागि अनुशासन र आत्मनियन्त्रण, बौद्धिक विकासका लागि सम्झने र तर्क गर्ने क्षमता विकास तथा समाज र प्रकृतिप्रतिको कर्तव्यको शिक्षामार्फत जीवनको लागि तयारी समावेश हुन्छन्। यसले शिक्षक विद्यार्थी सम्बन्ध, परम्पराप्रति सम्मान र आत्मसाक्षात्कारको लागि ज्ञानको खोजीमा जोड दिन्छ। बौद्ध शिक्षामा अष्टाङ्ग मार्गमार्फत आत्म-साक्षात्कार वा निर्वाण प्राप्तिका लागि ज्ञानको खोजी गरिन्छ। यसले अभ्यासकर्तालाई सही बुझाइ, उद्देश्य, वाणी, कर्म, रोजगारी, प्रयास, ध्यान र एकाग्रता बढाएर निर्वाण हासिल गर्न मार्गदर्शन गर्छ। बौद्ध शिक्षाले ध्यानको अभ्यास, नैतिक आचार, शारीरिक, मानसिक र बौद्धिक विकास समावेश गरी विद्यार्थीको व्यक्तित्वको सर्वाङ्गीण विकासमा ध्यान दिन्छ। यसले मानव अनुभवका अन्तर्सम्बन्धित पक्षका रूपमा मन, शरीर र बुद्धिको विकासमा जोड दिन्छ (Ghimire, Pandey, and Shukla, 2022)। वैदिक शिक्षा श्रद्धा वा विश्वास, तप वा अनुशासन र ब्रह्मचर्य तथा सिकाइप्रति समर्पणजस्ता आदर्शद्वारा निर्देशित हुन्छ। वैदिक शिक्षामा ज्ञान प्राप्तिका लागि तीन कार्यमा जोड दिनुपर्ने उल्लेख छः श्रवण जसले चेतना सिर्जना गर्छ, मनन जसले अर्थ निकाल्ने वा चिन्तन गराउने गर्दछ र निदिध्यासन जसले गहन ध्यानबाट मुक्तिको मार्ग पहिचान अर्थात् लक्ष्य प्राप्तिमा सहयोग गर्छ। अध्यात्म उपनिषद्अनुसार श्रवण, मनन र निदिध्यासनको क्रमिक अभ्यासले व्यक्तिलाई अज्ञान (अविद्या) बाट ज्ञान (विद्या) तर्फ बढ्न मद्दत गर्छ र अन्तमा मोक्ष (मुक्ति) वा साँचो स्वरूप ब्रह्म वा परम सत्यको प्राप्तिमा सहयोग पुऱ्याउँछ। बुद्ध दर्शनमा ज्ञानको प्राप्ति प्रमाणमा आधारित हुन्छ, जुन प्रत्यक्षीकरण (प्रत्यक्ष), अनुमान र साक्ष्य (शब्द) बाट प्राप्त हुन्छ।

व्यक्तिगत विकास र स्वतन्त्रतामा अत्यधिक जोड दिने पश्चिमी शिक्षाको विपरीत पौरस्त्य दर्शनले आन्तरिक शान्ति, सहअस्तित्व, अन्तरसम्बन्ध र आध्यात्मिकतामा जोड दिन्छन्। त्यसै गरी पौरस्त्य दर्शनले नैतिक मूल्यमा जोड दिनुका साथै ध्यानको माध्यमबाट शान्ति र नैतिक जीवन निर्माणमा जोड दिन्छन्। यिनले ब्रम्हाण्ड, प्रकृति र मानिसको अन्तरनिर्भरतामा जोड दिन्छन् भने यस क्रममा ज्ञान, योग, ध्यान इत्यादिको माध्यमबाट आन्तरिक विकास, स्वचेतना तथा आध्यात्मिकताको विकास गराउन तथा धर्म र नैतिकताको विकास गर्न शिक्षाले सहयोग

गर्दछ। वैदिक र बौद्ध शिक्षाका शिक्षाका उल्लिखित उद्देश्य तथा कार्यले पनि गुणस्तरीय शिक्षाको फरक फरक परम्परा तथा दृष्टिकोण रहने कुरालाई उजागर गर्दछन् । विशेष गरी वैदिक दर्शनले आत्मा (स्व) र ईश्वरीय अस्तित्व स्वीकार गर्ने भएकाले शिक्षाको अन्तिम लक्ष्य ईश्वर प्राप्ति हुने देखिन्छ भने बुद्ध दर्शनले आत्मा र ईश्वरीय अस्तित्व दुवैलाई स्वीकार नगर्ने भएकाले बौद्ध शिक्षाको अन्तिम लक्ष्य दुःखबाट मुक्त हुनु रहेको छ । यी भिन्नता हुँदा हुँदै पनि चरित्र निर्माण तथा नैतिकताको विकास, शारीरिक तथा मानसिक विकास, आत्म अनुशासन, सामूहिकताजस्ता पक्षहरूमा दुवैले पौरस्त्य दर्शनले जोड दिएका छन् ।

शिक्षाको मानव पुँजी विकाससम्बन्धी दृष्टिकोणअनुसार गुणस्तर

शिक्षालाई मानव पुँजी विकास (Human Capital Development) का रूपमा हेर्ने दृष्टिकोणले शिक्षाले श्रम बजारको मागअनुसारको ज्ञान तथा सिपयुक्त जनशक्ति उत्पादन गर्न सक्नुपर्छ भन्ने विचार राख्छ । यस दृष्टिकोणले शिक्षालाई भावी श्रमबजारमा जानेहरूको सिप तथा उत्पादकत्व बढाउने उद्देश्यले गरिने लगानीका रूपमा हेर्छ । यसबाट प्रतिव्यक्ति आयमा वृद्धि गर्न र बेरोजगारी कम गर्न सहयोग पुग्ने अपेक्षा गरिन्छ । यस दृष्टिकोणमा गुणस्तरीय शिक्षाको मापदण्डका रूपमा मुख्य गरी सिकाइ उपलब्धिको स्तर, जनशक्तिको सिप र आर्थिक प्रतिफललाई लिइन्छ । त्यसैले यसलाई शिक्षाको 'उपयोगितावादी' दृष्टिकोण पनि भन्ने गरिन्छ । एकातिर यो सिद्धान्तले शैक्षिक उपलब्धि र आर्थिक उपलब्धिविच प्रत्यक्ष रेखीय सम्बन्ध हुन्छ भन्ने मान्दछ, जुन मान्यताको विश्वसनीयतामा प्रशस्त शङ्का रहेका छन् भने अर्कोतिर यसले शिक्षामा रहेका संरचनात्मक असमानताहरूलाई पनि सम्बोधन गर्न सकेन (Égert, Maisonneuve and Turne, 2022) भनेर आलोचना भएका छन् । त्यसै गरी यस सिद्धान्तले प्रायजसो शिक्षाका सामाजिक, संवेगात्मक, नागरिक पक्षहरू तथा व्यक्तिका सिर्जनात्मक क्षमता, सिकाइ अनुभव र शिक्षण विधिलाई बेवास्ता गर्छ भनी आलोचना पनि भएका छन् (Auerbach and Green, 2025; Steiner-Khams and Liu, 2020) ।

शिक्षाको मानवतावादी दृष्टिकोणअनुसार गुणस्तर

शिक्षाको मानवतावादी दृष्टिकोण (Humanistic Approach) अनुसार प्रत्येक बालबालिकालाई आत्मविश्वास, अन्तरनिर्भर र स्वतन्त्र रूपमा कार्य गर्न सक्ने क्षमताको विकास गर्ने गरी अन्तरनिहित प्रतिभाको विकास गराउनु शिक्षाको उद्देश्य हो । यसले शिक्षाको अन्तरनिहित मूल्यलाई आत्मसात् गरी शिक्षाको गुणस्तरका पाँचओटा पक्षहरू: परिवेश (Context), लगानी (Inputs), सिकारू (Learners), शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया (Teaching learning processes) र उत्पादन तथा उपलब्धि (Outputs and Outcomes) लाई समावेश गरेको छ । मानवतावादी दृष्टिकोणले शिक्षालाई आर्थिक विकासको उपयोगितावादी भूमिकाबाट बाहिर लगेर शिक्षाको आधार र उद्देश्यमा हुनु पर्ने मानवीय मूल्यहरू जस्तै: मानव जीवन र मानव मर्यादाको सम्मान, समान अधिकार र सामाजिक न्याय, सांस्कृतिक र सामाजिक विविधता, मानव एकताको भावना र हाम्रो साझा भविष्यको लागि साझा जिम्मेवारी समावेश गरेको छ (UNESCO, 2015) । शिक्षाको यस दृष्टिकोणलाई मानव अधिकारमा आधारित दृष्टिकोण पनि भन्ने गरिन्छ । मानवतावादी दृष्टिकोणमा मानव पुँजी विकाससम्बन्धी दृष्टिकोणभन्दा वृहत् पक्ष समेटेको भए तापनि मानवतावादी दृष्टिकोणमा गुणस्तरको मापनका लागि गुणात्मक मापनको आवश्यकता पर्ने भएकाले यो बढी विषयगत हुने र शिक्षा

प्रणालीभिन्नको विविधतामा मापनको नतिजालाई प्रयोग गर्न कठिनाई हुने, समय र स्रोत बढी लाग्नेजस्ता कठिनाई देखिएका छन् (Tulsyan, 2025)।

शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धमा सामर्थ्यसम्बन्धी दृष्टिकोण

अमर्त्य सेनको सामर्थ्यसम्बन्धी दृष्टिकोण (Capability Approach) मा आधारित भई शिक्षाको गुणस्तरलाई परिभाषित र व्याख्या गर्ने दृष्टिकोण पनि रहेको छ। अमर्त्य सेन (1993) का अनुसार सामर्थ्यले मानिसलाई उपयुक्त कार्यको छनोटको अवसरहरूलाई जनाउने भएकाले त्यस्तो छनोट गर्ने क्षमताहरू भनेका व्यक्तिले आफूले रोजेका र महत्त्व दिएका वास्तविक स्वतन्त्रता हुन्। सामर्थ्यसम्बन्धी दृष्टिकोणको मुख्य आधार भनेको व्यक्तिगत कल्याणका साथै सामाजिक व्यवस्था र नीतिहरूको छनोट पनि भएकाले यसले मूल्यहरूको छनोटमा अवसर र स्वतन्त्रता प्रदान गर्दछ (Terzi, 2014)। सेनले शिक्षालाई मानव पुँजी अर्थात् आर्थिक वृद्धि र रोजगारीको माध्यमका रूपमा मात्र नहेरी मानिसको स्वतन्त्रता र वास्तविक क्षमता विस्तार गर्ने एक आधारभूत माध्यमका रूपमा लिएका छन्। यस दृष्टिकोणअनुसार शिक्षाले मानिसलाई आफ्नो जीवन जिउने कला छनोट गर्न सक्षम बनाउनु पर्छ। त्यसैले शिक्षाको उद्देश्य आर्थिक वृद्धि मात्र नभई 'मानवीय कल्याण' (Human well-being) हुनुपर्छ। शिक्षाले मानिसलाई विभिन्न विकल्पहरू पहिल्याउने र छनोट गर्ने सामर्थ्यको विकास गरी स्वतन्त्रताको विस्तार' (Expansion of freedom) गर्न सहयोग गर्नुपर्छ। उनका अनुसार शिक्षाले एकातिर जीवन जिउनका लागि साधन (Instrument) प्रदान गर्दछ भने अर्कोतिर व्यक्तिलाई 'आन्तरिक मूल्य' (Intrinsic value) प्रदान गर्दछ। उनले 'सामर्थ्य' (Capability) लाई 'अवसर' र 'कार्यहरू' (Functionings) लाई 'नतिजा'का रूपमा अर्थात् लिएका छन् (Peppin, and Walker, 2012; Tulsyan, 2025)। सामर्थ्यको विकासले विविधताअनुकूल छनोटको अवसर प्रदान गरी समतालाई प्रोत्साहन गर्छ। यसरी शिक्षाले मानिसलाई आफ्नो अधिकारको प्रयोग गर्ने, निर्णय लिने र समाजमा सम्मानजनक जीवन बाँच्ने सामर्थ्य प्रदान गर्नुपर्छ।

सेनले असल वा गुणस्तरीय शिक्षा कल्याणसँग सम्बन्धित हुन्छ भनेका छन्, जुन न त स्रोत वा लगानीको उपभोगमा निर्भर गर्दछ, न त कुनै व्यक्तिले प्राप्त गरेका कार्यहरूमा निर्भर गर्दछ। बरु, यो त मानिसहरूले छनोटको कारण तथा महत्त्वका आधारमा प्राप्त गर्ने स्वतन्त्रताको पहुँच र दायरामा निर्भर गर्दछ। शिक्षामा सामर्थ्यसम्बन्धी दृष्टिकोणले साधन, पुनर्वितरण र सशक्तीकरण तीनओटै भूमिका पूरा गर्न सहयोग गर्दछ (Sen, 2005; Robeyns, 2006)। त्यसैले सामर्थ्यमा आधारित गुणस्तरको अवधारणा शिक्षाको मानव संसाधन विकास र मानव अधिकारसम्बन्धी दृष्टिकोणको विकल्प नभई तिनलाई विस्तृत र गहन बनाउने गरी साधन प्रयोग गर्ने र अधिकार प्रयोग गर्ने सामर्थ्य विकास गर्नु हो (Robeyns, 2006; McMillan 2011; Brighouse and Unterhalter, 2010)। साधन तथा अन्तरनिहित मूल्य दुवैसँग शिक्षाको सम्बन्ध कायम गरी मानव सामर्थ्यहरूको विस्तार गर्नुलाई शिक्षाका रूपमा लिइन्छ (Saito, 2003)। यो अर्थपूर्ण जीवनका लागि सामर्थ्य प्राप्त गर्ने र समान स्वतन्त्रता प्राप्त गर्ने कुरासँग सम्बन्धित हुने भएकाले गुणस्तरले मूलतः साधनात्मक तथा अन्तरनिहित मूल्य, स्रोत प्रयोग गर्ने सामर्थ्य र कल्याणको विस्तारका लागि छनोटको स्वतन्त्रता प्रदान गर्छ। शिक्षाको गुणस्तरलाई रोजगारीका लागि सिपहरूको प्राप्ति गर्नु हो भन्ने उपयोगितावादी दृष्टिकोण मात्र नभई मानिसको व्यक्तिगत कल्याण र स्वतन्त्रता प्राप्तिका रूपमा र

सामाजिक परिवर्तनमा निर्वाह गर्ने भूमिकाका रूपमा न्यायपूर्ण र समावेशी शिक्षणसिकाइको रूपमा लिनुपर्ने हुन्छ (Sen, 1999)। त्यसैले शिक्षाले व्यक्तिको व्यक्तिगत विकास मात्र नभई व्यक्तिलाई समान नागरिकका रूपमा जीवन निर्वाह गर्ने सामर्थ्यको विकास गर्नु पर्दछ (Otto, H.& Ziegler, H., 2006)।

शिक्षाले केके सामर्थ्य विकास गर्नुपर्छ भनी तोकन सहज नभए पनि सामान्यतया शिक्षाले साक्षरता, सङ्ख्यात्मक सिप, सामाजिक विकास र सहभागिता, सिक्ने स्वभाव, शारीरिक गतिविधिहरू, विज्ञान र प्रविधि, व्यावहारिक तर्कलगायतका सामर्थ्यको विकास तथा व्यक्तिलाई अधिकार र सामाजिक न्यायको प्रत्याभूतिका लागि स्वतन्त्रता प्राप्तमा सहयोग गरी कल्याणमा वृद्धि गर्नु पर्दछ (Terzi, 2004)। गुणस्तरको सामर्थ्यसम्बन्धी अवधारणाले समेट्ने मुख्य पक्षहरूमा शिक्षालाई सार्वजनिक वस्तुका रूपमा पुनर्स्थापित गर्ने, शिक्षालाई अधिकारको रूपमा लिने र शिक्षालाई मानव अधिकारको प्राप्तिको प्रक्रियाको रूपमा लिने रहेका छन्। त्यस्तै शिक्षाले समान सामर्थ्यमा जोड दिई सहभागितामूलक र सन्दर्भप्रति संवेदनशील, भावी स्वतन्त्रतालाई प्रोत्साहन र सामाजिक न्याय तथा मानवीय गौरवमा जोड दिनुपर्छ (Tulsyan, 2025)। शिक्षालाई सेनले आधारभूत सामर्थ्यका रूपमा लिएको सन्दर्भमा शिक्षामा आधारभूत सामर्थ्यले के के जनाउँछ भन्ने सूची तयार गर्न कठिन भए पनि Lorella Terzi (2004) ले सुझाएका सामर्थ्य विकासमा सहयोग गर्ने केही सूची यस प्रकार छन्: साक्षरता (पढ्न र लेख्न सक्नु र भाषालाई बहस तथा तर्क गर्ने कार्यमा प्रयोग गर्नु); सङ्ख्या (गणना, मापन, गणितीय प्रश्नहरू समाधान गर्न सक्षम हुनु र यसलाई तार्किक कार्यहरूमा प्रयोग गर्नु); सामाजिक विकास र सहभागिता (अरूसँग सकारात्मक सम्बन्ध स्थापित गर्न सक्षम हुनु र सहभागी हुनु); सिक्ने स्वभाव (ध्यान केन्द्रित गर्न सक्षम हुनु, रुचिहरू पछ्याउन, कार्यहरू पूरा गर्न, सोधपुछ गर्न सक्षम हुनु); शारीरिक गतिविधिहरू (व्यायाम गर्न सक्षम हुनु र खेलकुदमा संलग्न हुन सक्षम हुनु); विज्ञान र प्रविधि (प्राकृतिक घटना बुझ्न सक्षम हुनु, प्रविधिमा जानकार भई प्राविधिक उपकरणहरू प्रयोग गर्न सक्षम हुनु); व्यावहारिक तर्क (साधन र साध्यलाई सम्बन्धित गर्न सक्षम हुनु र आफ्नो तथा अरूको कार्यलाई समालोचनात्मक रूपमा प्रतिबिम्बित गर्नु)।

शिक्षाको गुणस्तरलाई उल्लिखित फरकफरक दृष्टिकोणबाट व्याख्या गर्न खोजिए पनि स्तरयुक्त परीक्षाबाट प्राप्त विद्यार्थीको संज्ञानात्मक उपलब्धिका आधारमा गुणस्तर मापन गर्ने प्रचलन धेरै शिक्षा पद्धतिमा अहिलेसम्म विद्यमान छ। तर यसले विद्यार्थीका गैरसंज्ञानात्मक सामर्थ्य पहिचान गर्न नसकेको भनी आलोचना भएको सन्दर्भमा शिक्षाको मानवतावादी दृष्टिकोणले गुणात्मक मापदण्डसमेत प्रयोग गरेर गुणस्तर परीक्षण गर्नुपर्ने आवश्यकता देखाइरहेको बेला शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी सामर्थ्य विकासको अवधारणाले शिक्षाका कार्य तथा यसको गुणस्तरलाई पुनःपरिभाषित गर्नुपर्ने देखाएको छ।

शिक्षाको गुणस्तर सम्बन्धमा संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय निकायहरूको अवधारणा र अभ्यास

संयुक्त राष्ट्रसङ्घको मानव अधिकार घोषणापत्र सन् १९४८ ले प्रत्येक व्यक्तिको शिक्षा प्राप्त गर्ने हकलाई मानव अधिकारका रूपमा स्थापित गरेको थियो भने बालबालिकाको अधिकारसम्बन्धी महासन्धि १९८९ ले पनि शिक्षालाई अधिकारका रूपमा लिई प्राथमिक शिक्षा अनिवार्य तथा निःशुल्क हुनुपर्ने उल्लेख गरेको थियो। पछिल्ला घोषणापत्र तथा सन्धिहरूमा यी विषयले क्रमिक विस्तार स्वरूप पाएको देखिन्छ। युनेस्कोले शिक्षामा विश्वव्यापी प्रभाव पार्ने गरी सन् १९७२ मा Edgar Faure र साथीहरूले तयार गरेका *'Learning to be: The world of education today and tomorrow'* शीर्षकको प्रतिवेदन प्रकाशित गरी शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी दृष्टिकोणमा परिमार्जनको आवश्यकता देखाएको थियो। यस प्रतिवेदनमा शिक्षालाई सामाजिक परिवर्तनको आधारभूत कारक अर्थात् असमानता हटाउने र समतामूलक लोकतन्त्रको स्थापनाको माध्यमका रूपमा लिई तदनुरूप शिक्षाका उद्देश्य र सामग्रीलाई परिमार्जन गर्नुपर्छ भनिएको थियो। यसले आजीवन सिकाइ र सिकाइको सान्दर्भिकतालाई महत्त्व दिएको थियो भने विज्ञान र प्रविधिमा पनि जोड दिएको थियो। शिक्षाको गुणस्तर सुधार गर्न वैज्ञानिक विकास र आधुनिकीकरणका सिद्धान्तहरू विद्यार्थीहरूको सामाजिक सांस्कृतिक सन्दर्भलाई सम्मान गर्ने तरिकामा सिक्न सकिने प्रणालीहरू विकास गर्नुपर्ने उल्लेख गरेको थियो। एकातिर यसले वस्तुगततालाई महत्त्व दिएको थियो भने अर्कोतिर सापेक्षता, द्वन्द्व र सिर्जनशीलता विकास गर्ने कुरा गरेर विधिगत अस्पष्टता सिर्जना गरेको देखिन्छ। यो प्रतिवेदनले शिक्षाले सामाजिक तथा प्रजातान्त्रिक चेतसहित पूर्ण मानव बनाउन सहयोग गर्नुपर्ने बताएको छ। यो प्रतिवेदनले शिक्षालाई मानवतावादी दृष्टिकोणको दिशामा लैजाने केही आधारहरू प्रस्तुत गरेको देखिन्छ भने गुणस्तरका परिभाषित गर्ने केही आधारहरू पनि देखाएको छ।

युनेस्कोले सन् १९९६ मा Jacques Delors र साथीहरूद्वारा तयार गराएको *'Learning: The Treasure within'* शीर्षकको प्रतिवेदनले शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी दृष्टिकोण र आधारलाई स्पष्ट पार्दै मानवतावादी दृष्टिकोणलाई आत्मसात् गरेको छ। यसले सिकाइलाई जीवनपर्यन्त प्रक्रियाका रूपमा स्वीकारेर शिक्षाका चार स्तम्भका रूपमा चार कार्यहरू उल्लेख गरेको छ। ती चार स्तम्भहरूमा ज्ञानका लागि सिकाइ, काम गर्नका लागि सिकाइ, हुनका लागि सिकाइ र सँगै जीवन जिउनका लागि सिकाइ रहेका छन्। यसले शिक्षालाई शान्ति, स्वतन्त्रता र सामाजिक न्यायका मान्यताहरूको प्राप्ति गर्न र गरिबी, बहिष्करण, अज्ञानता, दमन र युद्धलाई घटाई गहिरो र सौहार्द मानव विकासलाई गतिदिने माध्यमको रूपमा शिक्षालाई विकास गर्नुपर्ने दृष्टिकोण राखेको छ। यसले शिक्षाको गुणस्तरलाई पनि यसै सन्दर्भअनुरूप व्याख्या गर्नुपर्ने दृष्टिकोण राखेको छ।

शिक्षाको गुणस्तरलाई युनिसेफ (UNICEF) ले उल्लेख गरेअनुसार *सिकारू, सिकाइ वातावरण, विषयवस्तु, प्रक्रिया र उपलब्धि वा नतिजाका* आधारमा व्याख्या गरी विद्यालय शिक्षामा सिकाइ वातावरण, विषयवस्तु र प्रक्रिया के कति गुणस्तरीय र प्रभावकारी रहेका छन् भन्ने कुराका आधारमा विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरको लेखाजोखा गर्नु आवश्यक हुन्छ (UNICEF, 2003)। यस्तो लेखाजोखाले सुधारका क्षेत्रहरू पहिचान गर्नसमेत सहयोग गर्छ। सिकाइ सिकारूले गर्ने भएकाले गुणस्तरीय शिक्षाका लागि सिक्नका लागि *सिकारू* तयार भएको हुनुपर्छ। यसका लागि सिकारू

स्वस्थ, उचित रूपमा पोषित र सिकाइमा सहभागी हुन तयार हुनाका साथै उसलाई परिवार तथा समुदायले सिकाइमा सहयोग गरेको हुनुपर्छ। गुणस्तरीय शिक्षाका लागि उपयुक्त सिकाइ **वातावरण** आवश्यक हुन्छ। उपयुक्त सिकाइ वातावरणका लागि मुख्य गरी तीन प्रश्नका उत्तर खोज्नु आवश्यक हुन्छ। हाम्रा विद्यालयका भवन, कक्षाकोठालगायतका भौतिक वातावरण कतिको पर्याप्त, सुरक्षित र उपयुक्त छन् ? के विद्यालयको मनोसामाजिक वातावरण शान्त, सुरक्षित, हिंसारहित र समावेशी छ ? के विद्यालयमा विद्यार्थीका लागि प्रारम्भिक स्वास्थ्यसम्बन्धी सेवाहरू उपलब्ध छन् ? त्यस्तै, समावेश गरिएका **विषयवस्तु** कति सान्दर्भिक छन्? भन्ने कुरा पनि शिक्षाको गुणस्तरको अर्को महत्त्वपूर्ण पक्ष हो। के पाठ्यक्रममा समावेश भएका विषयवस्तु स्तरयुक्त, विद्यार्थी केन्द्रित र विभेदरहित छन् ? के विषयवस्तुले स्थानीय आवश्यकता, राष्ट्रिय मूल्य र मान्यताको प्रतिनिधित्व गरेका छन् ? के विषयवस्तुले स्थानीय आवश्यकता र समसामयिक विश्व परिस्थिति तथा प्रविधिको विकासलाई समाञ्जस्य गर्न सकेका छन् ? भन्नेजस्ता प्रश्नहरूका आधारमा विषयवस्तुको सान्दर्भिकता र गुणस्तरको लेखाजोखा गर्नुपर्ने हुन्छ।

शिक्षाको गुणस्तर लेखाजोखा गर्ने अर्को महत्त्वपूर्ण आधार भनेको **शैक्षिक प्रक्रिया**को गुणस्तर अर्थात् शिक्षणसिकाइ प्रक्रियाको उपयुक्तता हो। के विद्यालयको शिक्षणसिकाइ विद्यार्थी केन्द्रित छ ? के सिकाइ प्रक्रिया विद्यार्थीलाई सहभागी र सक्रिय बनाउने गरी सञ्चालित छ ? विद्यार्थीको मूल्याङ्कन र पृष्ठपोषणको संयन्त्र र प्रक्रिया कस्तो छ? के विद्यार्थीप्रति शिक्षकको सोच सकारात्मक छ ? शिक्षकको तयारी, सक्षमता, पेसागत सिकाइ र यसको निरन्तरता कस्तो छ ? विद्यालयमा सुपरिवेक्षण र सहयोगको वातावरण कस्तो छ ? जस्ता प्रश्नहरूका आधारमा शैक्षिक प्रक्रियाको लेखाजोखा गर्न सकिन्छ। सिकाइको नतिजाका रूपमा विद्यार्थीको सिकाइ **उपलब्धि** कस्तो छ भन्ने गुणस्तर लेखाजोखा गर्ने एउटा महत्त्वपूर्ण आधार हो । उपलब्धिअन्तर्गत शिक्षाका राष्ट्रिय उद्देश्यसँग सम्बन्धित विद्यार्थीले प्राप्त गरेको ज्ञान, सिप तथा अभिवृत्ति पर्दछन् जसले समाजका सकारात्मक सहभागिता कायम गर्न र गुणस्तरीय जीवनका लागि सहयोग गर्दछन्।

युनेस्कोको संयोजनमा विभिन्न संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय निकाय, विकास साझेदार, शिक्षा विज्ञसहित विभिन्न राष्ट्रहरूको सहभागितामा शिक्षासम्बन्धी विश्वसम्मेलनहरू आयोजन गरी शिक्षा विकासका लागि घोषणापत्र जारी गर्ने, कार्यढाँचा बनाउने र लगानी तथा कार्यान्वयनको प्रतिबद्धता व्यक्त गर्ने कार्यको प्रारम्भ सन् १९९० मा भएको सबैका लागि शिक्षासम्बन्धी विश्व सम्मेलन तथा त्यसका घोषणापत्रबाट भएको हो । सन् १९९० मा जोमटिनमा, सन् २००० मा डकार र सन् २०१५ मा इन्चोनमा यस्ता सम्मेलन सम्पन्न भई घोषणापत्र जारी भएका छन्। यहाँ यी घोषणापत्रहरूले शिक्षाको गुणस्तरका बारेमा लिएका दृष्टिकोणको सारसङ्क्षेप प्रस्तुत गरिएको छ । सन् १९९० मा भएको **सबैका लागि शिक्षासम्बन्धी जोमटिन विश्व घोषणापत्र** (UNESCO, 1990) ले गुणस्तरीय शिक्षालाई महत्त्व दिएको तर यसलाई मूलतः संज्ञानात्मक विकास (Cognitive development) मा जोड दिई सिकाइ उपलब्धि प्राप्त गर्ने साँघुरो अर्थमा प्रस्तुत गरेको देखिन्छ। हुनत यस विश्व घोषणापत्रले संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय मानव अधिकारसम्बन्धी विश्वव्यापी घोषणापत्र सन् १९४८ को 'प्रत्येक व्यक्तिलाई शिक्षाको हक हुनेछ' भन्ने कुरालाई विचार गरी सिकारुको व्यक्तिगत तथा सामाजिक विकासका लागि आवश्यक पक्षका रूपमा शिक्षालाई लिई सबैका लागि आधारभूत शिक्षा प्रदान गर्ने र सिकाइमा सुधार गर्ने कार्यलाई महत्त्व दिएको थियो। यसका साथै घोषणापत्रले

समताका लागि सबैका लागि आधारभूत शिक्षामा पहुँच सुनिश्चित गर्ने र सिकाइ वातावरणमा सुधार गर्ने लक्ष्य राखेको थियो।

सन् २००० मा सबैका लागि शिक्षाको डकार कार्यढाँचा (UNESCO, 2000) ले सबैका लागि शिक्षाका निर्धारित छोटो लक्ष्यमा आधारभूत तहको शिक्षामा पहुँच, गुणस्तर र समता सुनिश्चित गरेर सिकाइ र दैनिक जीवनका सिपसम्बन्धी कार्यक्रममा समतामूलक पहुँच पुऱ्याई बालबालिकाका सिकाइ आवश्यकता प्राप्त सुनिश्चित गर्ने लक्ष्य राखी आधारभूत शिक्षालाई अधिकारको रूपमा लिएको थियो। यसले शिक्षामा गुणस्तरको विषयलाई अलि फराकिलो अर्थमा लिँदै यसका अवयव वा निर्धारकसमेत उल्लेख गरेको थियो। यसमा सबैका लागि गुणस्तरीय आधारभूत शिक्षाका लागि स्वस्थ, राम्रोसँग पोषित र उत्प्रेरित विद्यार्थी; तालिम प्राप्त शिक्षक र सक्रिय सिकाइका तरिका; पर्याप्त भौतिक तथा अन्य सुविधा र सिकाइ सामग्री; सान्दर्भिक पाठ्यक्रम जसको शिक्षण सिकाइ स्थानीय भाषामा हुनाका साथै सिकारू तथा शिक्षकको ज्ञान र अनुभवमा आधारित सिकाइ; सिकाइलाई मात्र प्रोत्साहन नगरी सबै बालबालिकालाई स्वागत गर्ने, लैङ्गिक रूपमा संवेदनशील, स्वस्थ र सुरक्षित सिकाइ वातावरण; ज्ञान, सिप, अभिवृत्ति र मूल्यहरूको स्पष्ट व्याख्या र उपयुक्त सिकाइ उपलब्धि परीक्षण; सहभागितात्मक शासकीय पद्धति र व्यवस्थापन; र स्थानीय समुदाय तथा संस्कृतिको सम्मान र सहभागिता हुनुपर्ने उल्लेख छ (UNESCO, 2000)। यसले उल्लिखित आठ पक्षलाई शिक्षाको गुणस्तरका मुख्य निर्धारकहरू मान्न सकिने देखिन्छ तापनि यसमा गुणस्तर मापनका सन्दर्भमा कुन आयामको भार कति हुने भन्ने बारेमा खुलाएको भने देखिन्न।

युनेस्कोद्वारा 'Education for All: The Quality imperative' शीर्षकमा तयार गरिएको सबैका लागि शिक्षाको वैश्विक अनुगमन प्रतिवेदन २००४ ले गुणस्तरलाई शिक्षाको सारको रूपमा लिँदै भर्ना हुने, पढाइमा निरन्तरता दिने र उपलब्धि हासिल गर्ने सबै उद्देश्यलाई शिक्षाको गुणस्तरले प्रभावित पार्ने कुरा चर्चा गरेको पाइन्छ (UNESCO, 2004)। खास गरी, शिक्षाको गुणस्तरबारे अभिभावक ढुक्क हुने स्थिति नआउँदासम्म भर्ना गराउने विश्वास जगाउन कठिन हुन्छ, भर्ना भएकाले पनि पढाइको निरन्तरता दिनेमा प्रश्न खडा हुन सक्छ भने यस्तो अवस्थामा पूरा समय शिक्षा प्राप्तमा रहे पनि अपेक्षा गरेअनुसार सिकाइ र विकास नहुने स्थिति आउन सक्छ। अर्थात्, गुणस्तरको अभावले शिक्षाको प्रक्रियामा नै प्रश्न खडा गर्ने भएकाले गुणस्तरलाई शैक्षिक प्रणालीको सारका रूपमा समेत चर्चा गरेको बुझ्न सकिन्छ। यस प्रतिवेदनले भने संज्ञानात्मक विकासको पाटो मापनमा सहज हुँदाहुँदै पनि यसले मात्र शिक्षाको गुणस्तरको पूर्ण अर्थ समेट्न नसक्ने ठानेर दोस्रो पाटोको चर्चा गरेको छ। यसले संज्ञानात्मक विकासका अतिरिक्त सिर्जनात्मक र संवेगात्मक विकासको पाटोलाई समेट्न सक्दा मात्र वैश्विक र स्थानीय सांस्कृतिक मूल्य तथा समानता जस्ता उद्देश्यलाई समेत अटाउन सम्भव हुन्छ भन्ने दृष्टिकोण राखेको छ। यति हुँदाहुँदै पनि यो दोस्रो विषयको मापन कठिन हुने र अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा तुलना गर्न समेत सहज नहुने भएकाले यसको उपयोगिता पहिलो जतिको नहुन सक्नेबारे पनि चर्चा गरिएको छ। यो प्रतिवेदनले शिक्षाको गुणस्तरको पाँच अन्तरसम्बन्धित अवयवमा आधारित ढाँचा प्रस्तुत गरेको छ। ती पाँच अवयवहरूमा सिकारूका विशेषता, परिवेश, सक्षमताका लगानी, शिक्षण सिकाइ र उपलब्धि रहेका छन्। गुणस्तरमा पहुँच तथा सहभागिता, शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया र उपलब्धि पर्दछन् जसलाई सन्दर्भ तथा लगानीले प्रभाव पार्ने भएकाले गुणस्तरका लागि यी सबै अवयवको लेखाजोखा गर्नु आवश्यक हुन्छ।

सन् २०१५ मा इन्चोनमा भएको विश्व शिक्षा सम्मेलनले सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रमको निरन्तरता र मानव अधिकारसम्बन्धी सबै अन्तर्राष्ट्रिय तथा क्षेत्रीय घोषणा तथा सन्धिलाई ध्यान दिँदै संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय दिगो विकास लक्ष्य समावेशी तथा समतामूलक गुणस्तरीय शिक्षा सुनिश्चित गर्ने र सबैका लागि आजीवन सिकाइका अवसरहरू प्रवर्धन गर्ने (लक्ष्य ४) मा आधारित भएर सन् २०३० सम्मका लागि शिक्षाको नयाँ दृष्टिकोणको घोषणा र कार्यढाँचा विकास गरेको थियो (UNESCO, 2015)। यसमा शिक्षालाई सार्वजनिक वस्तुका रूपमा लिई शिक्षा मानव अधिकार तथा सम्मानमा आधारित; मानवतावादी दृष्टिकोणबाट प्रेरित; सामाजिक न्याय, समावेशीकरण र संरक्षणमा जोड दिने; सांस्कृतिक, भाषिक र जातजातीय विविधताअनुकूल तथा साझा जिम्मेवारी र जवाफदेहिताबाट प्रेरित रहने हुनुपर्ने उल्लेख छ। यसले बालबालिकालाई १२ वर्षे सार्वजनिक लगानीको निःशुल्क शिक्षामा पहुँच; गुणस्तर; समावेशीकरण र समता; तथा दैनिक जीवनका सिपसहित आजीवन सिकाइमा जोड दिएको छ।

शिक्षाको गुणस्तर सम्बन्धमा यस कार्य ढाँचाले सम्बन्धित सिकाइ उपलब्धिहरूअन्तर्गत संज्ञानात्मक र गैरसंज्ञानात्मक क्षेत्रहरू परिभाषित गरी शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको एक अभिन्न अङ्गको रूपमा निरन्तर मूल्याङ्कन गरिनुपर्छ भनेको छ। त्यस्तै गुणस्तरीय शिक्षाले नागरिकहरूमा स्वस्थ र पूर्ण जीवन यापन गर्न, सूचित निर्णय लिन र स्थानीय तथा विश्वव्यापी चुनौतीअनुकूल व्यवहार गर्न सक्षम बनाउँछ। दिगो विकास लक्ष्यअनुसार परिभाषित गुणस्तर मापनका लागि हालसम्म निर्धारण गरिएका मापदण्ड तथा सूचकहरूले संज्ञानात्मक र सङ्ख्यात्मक उपलब्धिमा जोड दिएको देखिएकाले गैरसंज्ञानात्मक र गुणात्मक उपलब्धिहरूको मापन गरी गुणस्तरको अवस्था यकिन गर्न अझै थप कार्य आवश्यक देखिन्छ।

यसै सन्दर्भमा युनेस्कोले सन् २०२१ मा 'Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education' शीर्षकको प्रतिवेदनमा शिक्षामा हालसम्म भएको प्रगतिप्रति असन्तोष व्यक्त गर्दै दुईतिरबाट चुनौती देखिएको बताएको छ। पहिलो, हरेक बालबालिका, युवा र वयस्कको गुणस्तरीय शिक्षाको अधिकार सुनिश्चित गर्ने प्रतिबद्धता पूरा नभएकाले त्यसलाई पूरा गर्नु र दोस्रो, शिक्षालाई दिगो रूपमा सामूहिक भविष्यको मार्गको रूपमा यसको रूपान्तरणकारी क्षमता विकास गर्नु रहेको छ। यसका लागि यस प्रतिवेदनले शिक्षासम्बन्धी नयाँ सामाजिक सम्झौताको आवश्यकता छ जुन मानव अधिकारमा आधारित हुनुका साथै भेदभावविहीनता, सामाजिक न्याय, जीवनको सम्मान, मानव गरिमा र सांस्कृतिक विविधताको सिद्धान्तमा आधारित हुनुपर्छ भनेको छ। यसमा हेरचाह, पारस्परिकता तथा सहकार्यको नैतिकता समावेश गर्नुपर्छ र यसले शिक्षालाई सार्वजनिक प्रयास तथा साझा हितको रूपमा सुदृढ बनाउनु पर्छ भनेको छ। यसले पनि गुणस्तरको अर्थ र मापदण्डलाई पुनःपरिभाषित गर्नुपर्ने आवश्यकता देखाएको छ।

१.३ नेपालको शिक्षामा गुणस्तरको अवधारणाको विकास तथा अभ्यास

यस खण्डमा नेपालका विभिन्न शिक्षा आयोगका प्रतिवेदन तथा नीतिमा उल्लिखित गुणस्तरको अवधारणा, शिक्षासम्बन्धी विभिन्न रणनीतिक योजना तथा कार्यक्रमहरूमा भएका गुणस्तरसम्बन्धी अभ्यासहरू उल्लेख गरी शिक्षाको गुणस्तर सम्बन्धमा नेपालको अभ्यासको समीक्षा गरिएको छ।

विभिन्न शिक्षा आयोगका प्रतिवेदन तथा नीतिहरूमा शिक्षाको गुणस्तर

नेपालमा राष्ट्रिय शिक्षा योजनाको आयोगको प्रतिवेदन २०११, सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको प्रतिवेदन २०१८ र राष्ट्रिय शिक्षा पद्धतिको योजना २०२८-२०३२ ले शिक्षाको गुणस्तर के हो भन्ने सम्बन्धमा स्पष्ट अवधारणा प्रस्तुत गरेको देखिँदैन भने गुणस्तर सुधार गर्ने भनेर प्रत्यक्ष रूपमा कुनै कार्यक्रम वा रणनीति तयार गरेका पनि देखिँदैन तर तिनले शिक्षाका उद्देश्यहरू उल्लेख गरेका छन् जसमा व्यक्तिको शारीरिक, सामाजिक, संवेज्ञात्मक तथा बौद्धिक विकासका साथै रोजगारी, नागरिकता र व्यक्तिको व्यक्तित्व विकासजस्ता पक्षहरू समावेश भएका थिए। त्यसै गरी प्रत्यक्षरूपमा गुणस्तरका लागि नभनिए पनि पाठ्यक्रम, शिक्षण विधि, शिक्षक शिक्षा, विद्यार्थी मूल्याङ्कनजस्ता पक्षमा सुझाव समावेश गरी गुणस्तरका पक्षमा ध्यान दिएको देखिन्छ।

राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०४९ ले भने प्रस्तुत गरेका शिक्षाका उद्देश्यहरूले शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी दृष्टिकोणलाई सङ्केत गरेका थिए। यसमा व्यक्तिको अन्तरनिहित प्रतिभा र व्यक्तित्व विकास, मानवीय मूल्य र मान्यताको संरक्षण तथा सामाजिक एकता प्रवर्धन, सामाजिकीकरण, आधुनिक युगसापेक्ष सामञ्जस्यपूर्ण जीवनयापन, मानव संसाधन विकास, वातावरण र सम्पदा संरक्षण, समाहितीकरण इत्यादिमा सहयोग गर्नु शिक्षाका उद्देश्य उल्लेख गरिएका थिए। यसको अतिरिक्त यस आयोगले सुझाव गरेका शिक्षाको राष्ट्रिय नीतिमा शिक्षाको गुणस्तरको संवर्धनलाई शिक्षा विकासको महत्त्वपूर्ण पक्ष मानी यसका लागि गर्नुपर्ने कार्यहरू उल्लेख गरेको थियो। यस आयोगले गुणस्तरलाई महत्त्व दिए पनि गुणस्तरको अवधारणा र मापदण्डमा स्पष्टता भने थिएन। फेरि यस आयोगले शिक्षाका उद्देश्य र गुणस्तरको संवर्धनका कार्यमा उल्लेख गरेका गुणस्तरका पक्षहरूको मूल्याङ्कन गर्ने वैकल्पिक तरिकाभन्दा पनि परीक्षालाई महत्त्व दिएकाले समग्रतामा गुणस्तरको मूल्याङ्कनका आधार तयार गरेको कुरामा ढुक्क हुने अवस्था देखिँदैन। उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०५५ ले पनि न त गुणस्तरको अवधारणालाई स्पष्ट गरेको थियो न त परीक्षाबाहेक गुणस्तर मूल्याङ्कनका अन्य तरिकाहरू नै उल्लेख गरेको देखिन्छ। उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन २०७५ ले गुणस्तरको बहुआयामिक अवधारणाको चर्चा गर्दै औपचारिक शिक्षाको गुणस्तरका सन्दर्भमा भौतिक वातावरण, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप, शिक्षक, विद्यालय व्यवस्थापन, समुदायको सहभागिता र आन्तरिक सक्षमतालाई गुणस्तरका पक्षको रूपमा उल्लेख गरेको छ।

रणनीतिक योजनाहरूमा शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी प्रबन्ध

नेपालमा विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरको मापदण्डको आवश्यकता बोध गरेको अहिले मात्र होइन। नेपालको सबैका लागि शिक्षा (EFA) सन् २००४-२००९ को मुख्य दस्तावेजले नेपालको विद्यालय शिक्षाका सन्दर्भमा गुणस्तरको

अवधारणागत स्पष्टता नरहेकाले र गुणस्तरसम्बन्धी मानक तथा मापदण्ड परिभाषित नगरिएको उल्लेख गरेको छ। लगानी निर्देशित गुणस्तरलाई गुणस्तर सुधारका रूपमा लिई नतिजा र उपलब्धिलाई ध्यान दिएको देखिँदैन। त्यसैले गुणस्तरको अवधारणा स्पष्ट पार्ने र मानक तथा मापदण्ड विकास गर्नुपर्ने आवश्यकता देखाएको छ (Ministry of Education and Sports, 2003)। यसो भनिए पनि यो दस्तावेजले विषयगत संज्ञानात्मक सिकाइ उपलब्धिलाई नै गुणस्तरको मापदण्डका रूपमा लिई सिकाइ उपलब्धि वृद्धि गर्नका लागि केही कार्यक्रमहरू प्रस्ताव गरेको थियो। सबैका लागि शिक्षा कार्यक्रम (२००४-२००९) को कार्यान्वयनपछि गरिएको संयुक्त मूल्याङ्कनले गुणस्तरको मापदण्ड र सूचकको आवश्यकता बोध गरी सो को विकासका बारेमा गरेको सुझावका केही बुँदाहरू यहाँ उद्धृत गरिएको छ (Norad, 2009: 81):

- गुणस्तरको मापदण्डमा भौतिक पूर्वाधार मात्र नहेरी शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया, बालमैत्री वातावरण, लैङ्गिक समता र समावेशितजस्ता विषयसहित व्यापक क्षेत्र समेट्नु उचित हुन्छ।
- प्राथमिक विद्यालय र कक्षाकोठा, बालविकास केन्द्र र कक्षा, तथा अनौपचारिक शिक्षाका लागि अलग अलग मापदण्ड विकास गर्नु उचित हुन सक्छ।
- भौतिक पूर्वाधार र संरचनाको मापदण्ड तयार गर्दा समताका मापोलाई सँगसँगै एकीकृत गर्नु उचित हुन्छ। त्यसै गरी, अनुगमन प्रयोजनका लागि मापदण्डका विभिन्न तह जस्तै: आधारभूत, मध्यम, उच्च, जिल्लागत, वा राष्ट्रिय भनेर कुनै विद्यालयको स्तरलाई तुलना गर्न सकिने गरी फरक फरक मानक तोकेर विकास गर्नु उचित हुन्छ। यसका आधारमा ज्यादै कमजोर ठहरिएका विद्यालयमा लक्षित रूपमा थप सहयोग वा अन्य उपायहरू अवलम्बन गर्नु उचित हुन्छ।

विद्यालय क्षेत्र सुधार कार्यक्रम (SSRP) सन् २००९-२०१५ ले सिकाइ उपलब्धिलाई गुणस्तरका रूपमा लिएको देखिन्छ। यस कार्यक्रम कार्यान्वयनकै क्रममा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको स्थापना गरी आवधिक रूपमा विभिन्न कक्षामा विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि परीक्षण गरी गुणस्तरको मापन र सुधारका लागि पृष्ठपोषण दिने कार्य प्रारम्भ गरियो (MOES, 2009)। त्यसै गरी विद्यालय क्षेत्र विकास कार्यक्रम (SSDP) सन् २०१६- २०२२ ले पहुँचमा भएको विस्तारले गुणस्तरमा रूपान्तरण हुन नसकेकाले गुणस्तर सुधारमा जोड दिनुपर्ने उल्लेख गरे पनि गुणस्तरको स्पष्ट परिभाषा र मापदण्डको अभावमा सिकाइ उपलब्धिलाई गुणस्तरका रूपमा लिई आवधिक रूपमा विभिन्न कक्षामा विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि परीक्षण गरी गुणस्तरको मापन र सुधारका लागि पृष्ठपोषण दिने कार्यमा निरन्तरता दिएको थियो (MOE, 2016)। हाल कार्यान्वयनमा रहेको विद्यालय शिक्षा क्षेत्र विकास कार्यक्रम (SESP) सन् २०२२-३१ ले गुणस्तरमा अपेक्षित सुधार हुन नसकेको उल्लेख गर्दै विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि र विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षणलाई गुणस्तर मापनका आधारका रूपमा लिई विद्यार्थीको संज्ञानात्मक उपलब्धिका साथै विद्यालय तथा शिक्षण सिकाइको प्रभावकारिता र कुशलतालाई पनि गुणस्तरको आधारका रूपमा लिनुपर्ने अवधारणा ल्यायो (MOEST, 2022)। विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षणलाई विद्यालयको कार्यसम्पादनको स्तरका आधारमा गुणस्तरको व्याख्या गरे पनि गुणस्तरलाई मापन गर्ने समग्र आधार तथा मापदण्डको भने अभाव देखिन्छ। उल्लिखित तीनओटै कार्यक्रमले विद्यालयमा न्यूनतम सक्षमताको अवस्था विकास गरी गुणस्तर सुधारमा सहयोग गर्ने लक्ष्य राखेको थियो।

नेपालमा विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरको अवधारणा र अभ्यास

तत्कालीन शिक्षा विभागले विकास गरेको गुणस्तरीय शिक्षाका लागि बालमैत्री विद्यालयको राष्ट्रिय ढाँचा सन् २०१० (Department of Education, 2010) ले बालमैत्री विद्यालयको अवधारणा स्पष्ट पाउँदै विद्यालयको सन्दर्भमा यसका नौ पक्षहरू पहिचान गरी प्रत्येक पक्षमा न्यूनतम अपेक्षित सूचक तयार गरेको थियो । यसले विद्यालयका विद्यालयलाई बालमैत्री बनाई गुणस्तर सुधार गर्न सहयोग गर्ने देखिए पनि शैक्षिक पद्धतिस्तरमा समग्र गुणस्तरको आधार भने यसले प्रदान गर्न सक्ने देखिँदैन । त्यसै गरी विद्यालयमा यसको प्रयोग केकसरी भएको छ भन्ने पनि अध्ययनको विषय छ। तत्कालीन शिक्षा विभागले विकास गरेको विद्यालय शिक्षा क्षेत्रका लागि संश्लेषित समता रणनीति सन् २०१४ ले तीन पक्ष: पहुँच, सहभागिता र उपलब्धिका विभिन्न क्षेत्रमा समताको अवस्था विश्लेषण गरी रणनीतिहरू प्रस्तुत गरेको छ (Department of Education, 2014)। यसको समसामयिक अद्यावधिक र प्रभावकारी प्रयोग गरिए पनि गुणस्तरको एउटा महत्त्वपूर्ण पक्षका रूपमा यसले सहयोग गर्न सक्छ भने यसबाट गुणस्तरको मापदण्ड विकासका लागि केही आधारहरू पनि प्राप्त हुन सक्छ।

नेपालमा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (Education Review Office, ERO) ले सन् २०११ देखि विभिन्न कक्षा र वर्षहरूमा गरेका विद्यार्थीका उपलब्धि परीक्षणका नतिजासम्बन्धी तथ्यहरूले सिकाइ वातावरण, पाठ्यक्रम तथा विषयवस्तु र शिक्षणसिकाइ प्रक्रियाले विद्यार्थीको नतिजालाई प्रत्यक्ष रूपमा प्रभावित गर्ने भएकाले गुणस्तरीय शिक्षाको लेखाजोखा यी पक्षहरूको सापेक्षतामा गर्नुपर्ने हुन्छ भन्ने देखाएको छ । शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले विद्यालयहरूको कार्यसम्पादनका लागि लगानी, प्रक्रिया र उपलब्धिमा आधारित सूचक विकास गरी विद्यालयहरूको कार्यसम्पादन गरी विद्यालयको कार्यसम्पादनका आधारमा सम्बन्धित विद्यालयमा शिक्षाको गुणस्तरको अवस्था पहिचान गर्ने कार्य गरेको छ। यसबाहेक केही निकाय, विद्यालय तथा व्यक्तिले आआफ्नै तरिकाले गुणस्तरलाई व्याख्या गर्ने र सूचकहरू तयार गरेका पनि पाइन्छ, तापनि यस्ता प्रयासहरूले शिक्षाको गुणस्तरलाई समग्र शिक्षा पद्धतिका दृष्टिले व्याख्या गर्ने र आवश्यक सूचक तयार गर्ने कार्यमा अपेक्षित योगदान गर्न सकेका देखिँदैन। यी कार्यहरूले प्रत्यक्ष वा अप्रत्यक्ष रूपमा गुणस्तरको आंशिक लेखाजोखा गरेका देखिए पनि यसमा पूर्णताका लागि थप कार्य आवश्यक छ।

नेपालमा विद्यालय शिक्षाका लागि पाठ्यक्रमको राष्ट्रिय प्रारूप (NCF) ले शिक्षा प्रणालीको आन्तरिक सक्षमता, बाह्य सक्षमता र लागत प्रभावकारिताका आधारमा गुणस्तरको व्याख्या गर्नुपर्ने उल्लेख गरेको छ (पाठ्यक्रम विकास केन्द्र, २०७६)। यसले व्यक्तिको बौद्धिक विकासलगायत नैतिकताको विकास तथा चरित्र निर्माण, सामाजिक, सांस्कृतिक तथा नागरिक सक्षमताको विकास, रोजगारी, निरन्तर सिकाइका सामर्थ्य विकासका रूपमा विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरलाई लिएको छ।

शिक्षाको गुणस्तरका बारेमा वैश्विक दृष्टिकोणमा भएको विविधताजस्तै नेपालमा पनि दृष्टिकोणगत विविधता रहेको छ। त्यसैले शिक्षाको गुणस्तर के हो, कसरी प्राप्त गर्ने र केमा जोड दिने भन्ने बारेमा विभिन्न मतहरू देखिन्छन् भने गुणस्तरको अवधारणाको स्पष्टतासहित यसका मापदण्ड विकास गर्नु आवश्यक छ। नेपालको अभ्यास र

अवधारणासम्बन्धी उल्लिखित समीक्षाका आधारमा नेपालमा नीति तथा अभ्यासमा शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी तीन फरक दृष्टिकोणहरू पहिचान गर्न सकिन्छ।

पहिलो धार यस्तो छ जसले नियमित र स्तरीय परीक्षणमार्फत गुणस्तरको पहिचान गरी सुधारमा हस्तक्षेप गर्न सकिन्छ भन्ने मत राख्छ। यसो भन्नेहरू शिक्षाको सार भनेको विद्यार्थी सिकाइ हो भन्दछन्। सो सिकाइमा पनि आधारभूत रूपमा सबैले सिक्नै पर्ने विषयलाई परिभाषित गर्ने, सोको नियमित परीक्षण गर्ने, परीक्षणको नतिजामार्फत केमा समस्या छ भन्ने बोध गरी सोअनुसार नीतिगत सुधार गर्ने; र सोका लागि संयन्त्रहरूलाई उत्तरदायी बनाउने प्रक्रियामार्फत गुणस्तरप्रतिको जवाफदेहिता कायम गर्न सकिन्छ र फलस्वरूप अपेक्षित उद्देश्य हासिल हुन्छ भन्ने दृष्टिकोण राख्दछ।

दोस्रो धारले स्तरीय परीक्षणमार्फत गरिने गुणस्तर परीक्षणले प्राय गरेर संज्ञानात्मक पक्षमा जोड दिने, गैरसंज्ञानात्मक सिकाइमा ध्यान नदिने र यस्तो परीक्षण समग्र उपलब्धिका दृष्टिले पूर्ण नहुने भएकाले यसमा गुणात्मक परीक्षणका साधन तथा प्रक्रिया पनि समावेश गर्नुपर्ने दृष्टिकोण राख्दछ।

तेस्रो धारले शिक्षाको गुणस्तरलाई उपलब्धिमा केन्द्रित भएर मात्र व्याख्या गर्न सकिँदैन भन्दछ। यसले गुणस्तरका निर्धारक मुख्य मुख्य पक्षहरूलाई चिनेर प्रत्येक पक्षमा सुधार गर्दै अन्ततः गुणस्तर सुधारको वृहत्तर उद्देश्य हासिल गर्ने उपायलाई बढी सान्दर्भिक र उपयुक्त मान्दछ। यसप्रकार, सिकारु, सिकाइ वातावरण, प्रणालीगत व्यवस्था तथा शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया, शिक्षण-सिकाइका विषयवस्तु तथा उपलब्धि गरी समग्रतामा सुधारको प्रयत्न गर्नेतर्फ जोड दिने गरी सबै पक्षको स्तरलाई गुणस्तरले समेट्नुपर्ने धार पनि उत्तिकै बलियो छ। यसमा प्रणाली व्यवस्था र शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको कुरा गर्दा समता तथा समावेशितासहित शिक्षा प्राप्तिको हक सुनिश्चित गर्ने पक्षहरू पनि समावेश गरिनुपर्छ।

उल्लिखित तीन धारहरूमध्ये तेस्रो धारको अभ्यासका सन्दर्भमा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले विकास गरी अभ्यास गरेको विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षण, बालमैत्री विद्यालयको राष्ट्रिय ढाँचा तथा संश्लेषित समता रणनीतिले गुणस्तरका केही मापदण्ड तथा सूचकहरू विकास गरे तापनि तिनले समग्र शिक्षा पद्धतिलाई यथेष्ट रूपमा प्रतिनिधित्व गरेका छैनन्। त्यसैले यो तेस्रो धारको अभ्यास प्रभावकारी देखिँदैन। त्यसै गरी गैरसंज्ञानात्मक सिकाइको परीक्षण गर्ने साधन, विधि तथा प्रक्रियाको विकासको अत्यन्तै कमजोर अवस्थाले अभ्यासमा यो दोस्रो धार ज्यादै कमजोर देखिन्छ। नेपालमा पहिलो धार अर्थात् स्तरीय परीक्षणमार्फत गुणस्तरको परीक्षण गर्ने अभ्यास नै आम रूपमा प्रचलित देखिएको सन्दर्भमा एकातिर यसका साधन, प्रक्रिया र नतिजा विश्लेषणलाई प्रभावकारी, वैध र विश्वसनीय बनाइनु आवश्यक देखिएको छ भने अर्कोतिर यसबाट गुणस्तरका कतिपय पक्षहरू मापन हुन नसकेका सन्दर्भमा वैकल्पिक अवधारणाको खोजी र अभ्यास आवश्यक देखिन्छ।

१.४ नेपालका सन्दर्भमा गुणस्तरीय शिक्षाको अवधारणा

शिक्षाको गुणस्तर एक बहुआयामिक (Multi-dimensional) अवधारणा भएकाले कुनै एउटा आयाम वा पक्षका आधारमा गुणस्तरलाई अर्थ्याउनु पर्याप्त हुँदैन। गुणस्तरको बहुआयामिक तथा विषयगत स्वरूप (Subjective nature) का कारण यसलाई कतिपयले स्पष्ट पार्न कठिन (Elusive) अवधारणा पनि भन्ने गर्दछन्। यस्ता कठिनाइहरू हुँदाहुँदै पनि गुणस्तरका विभिन्न आयाम पहिचान गरी यसलाई परिभाषित गर्ने र व्याख्या गर्नुपर्ने हुन्छ। आघिल्ला खण्डहरूको समीक्षाका आधारमा नेपालका सन्दर्भमा गुणस्तरको अवधारणालाई यहाँ सान्दर्भिक अनुकूल गर्ने प्रयास गरिएको छ।

शिक्षाले मानव पुँजी विकासमा गर्न सक्ने योगदानका आधारमा शिक्षाको गुणस्तरलाई परिभाषित गर्ने प्रचलन सीमित मात्रामा देखिए पनि मानिसका सामाजिक, संवेगात्मक, नैतिक पक्षलगायत विभिन्न नागरिक सिप विकास गरी बालबालिकाको सर्वाङ्गीण विकास गर्ने शिक्षाको कार्यमा यो अवधारणा अपर्याप्त देखिएकाले वैकल्पिक अवधारणाहरू विकास भएका छन्। वैकल्पिक अवधारणाहरूले यसलाई नकार्ने भन्दा पनि यसमा अन्य मानवीय तथा सामाजिक पक्षहरू थप गरेको छ। संयुक्त राष्ट्रसङ्घीय निकायहरू युनेस्को तथा युनिसेफले पनि शिक्षाको गुणस्तरको अवधारणा विकास गर्ने क्रममा मानव पुँजी विकासमा आधारित अवधारणा अपर्याप्त भएकाले यसलाई शिक्षाको गुणस्तरलाई मानवतावादी दृष्टिकोणबाट व्याख्या गर्नुपर्ने अवधारणा ल्याएको थियो। युनेस्कोको सन् १९९६ मा Jacques Delors र साथीहरूद्वारा तयार गरेको 'Learning: The Treasure within' शीर्षकको प्रतिवेदनले स्पष्ट रूपमा यस अवधारणा उल्लेख गरेको थियो। युनिसेफले सन् २००३ मा गुणस्तरलाई मानवतावादी दृष्टिकोणबाट आधारित भई सिकारु, सिकाइ वातावरण, विषयवस्तु, प्रक्रिया र उपलब्धि वा नतिजालाई गुणस्तरका विभिन्न पक्षका रूपमा लिएको थियो। युनेस्कोले सन् २००० को सबैका लागि शिक्षाको डकार कार्यढाँचा र सन् २०१५ को दिगो विकासका लागि शिक्षासम्बन्धी इन्चोन कार्यढाँचाले पनि गुणस्तरलाई मूलतः यसै अवधारणाअनुरूप व्याख्या गरेको छ। यसै सन्दर्भमा शिक्षाले मानिसलाई आफ्नो अधिकारको प्रयोग गर्ने, छनोट गर्ने, निर्णय लिने र समाजमा सम्मानजनक जीवन बाँच्ने सामर्थ्य प्रदान गर्नुपर्ने सामर्थ्यमा आधारित भएर शिक्षाको गुणस्तर विकास गरिएमा विविधताअनुकूल कार्यको छनोट गर्न सक्ने गरी स्वतन्त्रता प्राप्त हुन सक्ने अमर्त्य सेनको सामर्थ्यमा आधारित गुणस्तरसम्बन्धी अवधारणा आत्मसात् गर्नु अझ उपयुक्त हुने देखिन्छ।

शिक्षालाई मानव पुँजीको रूपमा हेर्ने दृष्टिकोणले गुणस्तरलाई आर्थिक उपार्जनको साधनका रूपमा स्वीकार गर्छ भने अधिकारआधारित दृष्टिकोणले शिक्षाको अन्तर्निहित व्यक्तिगत भूमिकालाई स्वीकार गर्छ, तर सेनको सामर्थ्यमा आधारित दृष्टिकोणले अन्य भूमिकाहरूसहित शिक्षाको यी दुवै भूमिकालाई स्वीकार गर्छ (Rajapakse, 2025)। यसमा अझ महत्त्वपूर्ण कुरा के छ भने यसले कार्यसम्पादनमा आधारित मूल्याङ्कनबाट सामाजिक न्यायलाई मुख्य मापदण्डको रूपमा लिई सेवाको गुणस्तर मापन गर्ने अवधारणा प्रस्तुत गर्छ। शिक्षाको सामर्थ्यसम्बन्धी दृष्टिकोणले मानव पुँजी र अधिकारमा आधारित दुवै सिद्धान्तभन्दा अगाडि गएर परिणाम मात्र नहेरेर कार्य र सामर्थ्यबिचको सम्बन्धको पनि मूल्याङ्कन गर्छ।

गुणस्तरीय शिक्षाले सामान्यतया त्यस्तो शैक्षिक प्रणालीलाई जनाउँछ जसले सिकारूलाई उसले आफ्नो पूर्ण क्षमता प्राप्त गरी सक्रिय र जिम्मेवार नागरिक बन्नका लागि आवश्यक ज्ञान, सिप र मूल्यहरूको प्रयोगका लागि सामर्थ्य

प्रदान गर्दछ। यो संज्ञानात्मक शैक्षिक उपलब्धिमा मात्र सीमित नभई सिप तथा मूल्यहरूलगायत आलोचनात्मक सोच, समस्या समाधान, सिर्जनात्मकता, सञ्चार, सामाजिक तथा सहकार्य, संवेगात्मक, वैयक्तिक तथा समायोजन, रोजगारउन्मुखता, नागरिक सिपहरू इत्यादिसँग पनि सम्बन्धित हुन्छ। गुणस्तरीय शिक्षाले सिकारुलाई त्यस्ता उपकरण वा सामर्थ्य प्रदान गर्छ जसले उनीहरूलाई परिवर्तनशील संसारमा समायोजन गरी सफलतापूर्वक कार्यसम्पादन गर्न मदत गर्छ। शिक्षा पद्धतिका यस्ता उपलब्धिहरू संज्ञानात्मक तथा गैरसंज्ञानात्मक दुवै किसिमका हुनुपर्छ भने यी उपलब्धिहरूले तत्कालीन नतिजालाई मात्र होइन, व्यक्तिका कार्यसम्पादन गर्ने सामर्थ्यलाई सङ्केत गर्नुपर्छ। यी उपलब्धिहरू गुणस्तरीय प्रक्रिया र सिकाइ वातावरणका नतिजा हुन्। सिकाइ वातावरण, प्रक्रिया र उपलब्धिलाई वातावरणीय परिवेश वा सन्दर्भले प्रभाव पार्दछ। फेरि यी तीनओटै पक्षको केन्द्रविन्दु सिकाइले विषयवस्तु र सिकारु हो। यसप्रकार शिक्षाको उपलब्धि अन्य चार पक्षको गुणस्तरमा निर्भर गर्ने भएकाले यी परिवेश, सिकारु, सिकाइ वातावरण, सिकाइ प्रक्रिया र उपलब्धि गरी पाँचओटै पक्षहरूको लेखाजोखाका आधारमा गुणस्तर पहिचान गर्ने प्रचलन पनि रहेको छ। समता, समावेशिता र सामाजिक न्यायको सुनिश्चितताबिनाको उपलब्धि अर्थहीन हुने भएकाले समता, समावेशिता र सामाजिक न्यायलाई गुणस्तरको पक्षका रूपमा लिने गरिन्छ भने समग्र शैक्षिक प्रणालीको गुणस्तरले सिकारुको कल्याणलाई इङ्कित गर्दछ।

शिक्षाका उद्देश्य तथा कार्यका आधारमा यसको गुणस्तरलाई व्यक्तिको सर्वाङ्गीण विकास र कल्याण, रोजगारी र आर्थिक उन्नति, सामाजिक र नागरिक उत्तरदायित्वसम्बन्धी सामर्थ्यका रूपमा लिने गरिन्छ। तथापि यी उपलब्धि तुलनात्मक रूपमा दीर्घकालीन हुनाका साथै उपलब्धिको मापन पनि प्रायजसो अप्रत्यक्ष र जटिल हुने भएकाले अन्य सान्दर्भिक पक्षको गुणस्तरका आधारमा शिक्षाको गुणस्तरलाई व्याख्या गर्ने प्रचलन रहेको छ। यस्ता सान्दर्भिक पक्षमध्ये पाठ्यक्रममा आधारित प्रश्नहरूद्वारा संज्ञानात्मक उपलब्धि परीक्षण गरी प्राप्त अङ्क वा स्तरका आधारमा गुणस्तरको व्याख्या गर्ने पुरानो चलन यसका सीमितताका कारण आलोच्य भए पनि हालसम्म सबैभन्दा बढी प्रचलित तरिका रहेको छ। नेपालका सन्दर्भमा पनि विद्यालयका कक्षागत परीक्षा, तहगत सार्वजनिक परीक्षा र छानिएका कक्षामा निश्चित अन्तरालमा सञ्चालन भइरहेका विद्यार्थी उपलब्धिका राष्ट्रिय परीक्षणका नतिजाका आधारमा गुणस्तरको व्याख्या गर्ने गरिएको छ। गुणस्तरको मापन र व्याख्याका लागि यस्ता परीक्षणहरूको सीमितता र अपर्याप्ततालाई विचार गरेर वैकल्पिक अवधारणाहरू पनि प्रस्ताव गरिए पनि ती अवधारणाको अभ्यास विश्वव्यापी रूपमा र नेपालमा पनि उचित ढङ्गबाट र पर्याप्त मात्रामा हुन सकेको देखिँदैन। गुणस्तरलाई मापन र व्याख्या गर्ने एउटा विकल्प प्रचलित उपलब्धि परीक्षण (संज्ञानात्मक) लाई प्रभावकारी बनाउनाका साथै गैरसंज्ञानात्मक सामर्थ्य मापन गर्ने गुणात्मक साधनको विकास र प्रयोग हो भने ती संज्ञानात्मक उपलब्धि तथा गैरसंज्ञानात्मक सामर्थ्यका साथै शिक्षा पद्धतिका गुणस्तरलाई प्रभावित गर्ने प्रमुख पक्षहरूको स्तरीयता र प्रभावकारिताको परीक्षणका आधारमा गुणस्तरको आकलन र व्याख्या गरी सुधारका क्षेत्र पहिल्याउनु उपयुक्त हुन्छ। अघिल्ला खण्डहरूमा चर्चा गरिएका गुणस्तरका पक्षहरूमा सिकाइ उपलब्धिलगायत वातावरणीय परिवेश, सान्दर्भिक विषयवस्तु, उपयुक्त सिकाइ वातावरण, उपयुक्त शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको परीक्षणका आधारमा गुणस्तरको मापन तथा व्याख्या गर्न सकिन्छ।

यहाँ एउटा विचारणीय पक्ष के छ भने कतिपयको गुणस्तरलाई उत्कृष्टता (Excellence) का रूपमा हेर्ने गरेका छन्। उत्कृष्टता सकारात्मक प्रगति भएकाले यसमा आपत्ति जनाउनु पर्ने नदेखिए पनि उत्कृष्टताको कुरा र अभ्यासले अधिकांशतः छनोट गर्ने, सार्वजनिक स्रोतलाई तुलनात्मक रूपमा सुविधा सम्पन्न स्थानमा एकीकृत गरी अन्यत्र स्रोत खुम्च्याउने, भर्नामा छनोट गर्ने, वास्तविक सिकाइ र विद्यार्थीको सर्वाङ्गीण विकासभन्दा परीक्षाको अङ्कमा जोड दिनेजस्ता प्रत्युत्पादनले उत्कृष्टता सबैका लागि हुन नसकी सबैका लागि गुणस्तर र समता ओझेलमा पर्ने गरेको देखिन्छ। त्यसैले पनि सबैका लागि गुणस्तरको अपेक्षा राखियो भने गुणस्तर र समता दुवैमा ध्यान पुऱ्याउन सकिने भएकाले गुणस्तरलाई उत्कृष्टताका रूपमा व्याख्या गर्नुपर्ने देखिँदैन।

शिक्षाको गुणस्तर सम्बन्धमा रहेका विभिन्न दृष्टिकोणहरूको समीक्षाको उद्देश्य कुनै दृष्टिकोणलाई नकार्ने नभई हामीले परिभाषित गरेको शिक्षाको उद्देश्य र कार्यका आधारमा गुणस्तरको उपयुक्त अवधारणा तयार गर्नु हो । यस क्रममा गुणस्तरसम्बन्धी उल्लिखित तीनओटै दृष्टिकोणहरूको आआफ्नै महत्त्व रहे पनि यहाँ गुणस्तरलाई अलि व्यापक अर्थमा परिभाषित गर्दा सामर्थ्यसम्बन्धी दृष्टिकोणले मानव पुँजी र मानवतावादी दुवै सिद्धान्तका साथै सामर्थ्य विकासलाई गुणस्तरका रूपमा लिएको हुनाले यसलाई तुलनात्मक रूपमा व्यापक अवधारणाका रूपमा लिन सकिने देखिन्छ। हुनत गुणस्तरको अर्थमा स्थान, समय, परिस्थिति र व्यक्तिअनुरूप भिन्नता हुन सक्ने भएकाले सर्वमान्य परिभाषा तयार गर्न कठिन छ तर कुनै एउटा शिक्षा पद्धतिले शिक्षाका निश्चित लक्ष्य तथा कार्य निर्धारण गरी सञ्चालन गरेको हुनाले तदनुकूलको गुणस्तरको अवधारणा विकास गर्न सकिन्छ। यसो नगरिएमा शिक्षा पद्धतिमा सुधार गरी गुणस्तर सुधारको मार्ग पहिल्याउने कठिनाइ हुन्छ, तर यसमा विचार गर्नुपर्ने कुरा के छ भने गुणस्तरको अवधारणा एकदमै स्थिर नभई विकसित र अद्यावधिक भइरहन सक्दछ। नेपालका सन्दर्भमा पनि यी मान्यतामा आधारित भएर समकालीन सन्दर्भलाई विचार गरेर यस लेखाइमा गुणस्तरलाई व्याख्या गरिएको हो।

माथिको छलफलले देखाएको छ कि शिक्षाको गुणस्तर सुधारको विषय मानिसको व्यक्तिगत तथा सामाजिक उत्थानमात्र सम्बन्धित नभई व्यक्तिको अधिकारसँग पनि जोडिने विषय भएकाले यो कुनै ऐच्छिक विषय मात्र हुन सक्दैन, यसलाई गम्भीरताका साथ हाम्रा अभ्याससँग आवद्ध गर्नुपर्ने हुन्छ। शिक्षाको गुणस्तरलाई कुनै एउटा आयाममा मात्र हेर्ने र बुझ्न सकिने देखिएन। यसको निर्धारकहरू धेरैओटा र धेरै प्रकृतिका हुन सक्ने देखिएकाले यसमा दृष्टिकोणगत विविधतासमेत देखिन्छ। यसलाई बहुआयामिक दृष्टिका साथ हेर्नुपर्ने भएकाले यसलाई बुझ्न कुनै एउटा पक्ष वा एउटा सूचकमा मात्र ध्यान केन्द्रित गरेर नपुग्ने देखिन्छ। किनभने, यो प्रयत्नको सार भनेको गुणस्तरको निरन्तर सुधार नै हुनुपर्छ। त्यसकारण सुधारका प्रयत्नलाई समेत मार्गदर्शन गर्न शिक्षाको गुणस्तरका महत्त्वपूर्ण निर्धारक तत्त्वलाई पहिचान गरेर एक प्रकारको ढाँचा विकास गर्न सकेमा ती अवयवहरूले कसरी गुणस्तरलाई प्रभावित गर्छन् भनेर बुझ्न सहयोग गर्न सक्छन्। साथै, ती हरेक अवयवहरूलाई अलग अलग हेरेर मात्र नपुग्ने हुँदा तिनीहरू के कसरी अन्तर्क्रिया गर्छन्, सो अन्तर्क्रिया (प्रक्रियाका पक्ष) लाई कसरी सुविचारित रूपमा योजना र कार्यान्वयन गर्न सकिन्छ र अपेक्षा गरेअनुरूप सञ्चालन हुन सक्छ भन्ने विषयसमेत मनन गर्नुपर्ने हुन्छ।

समग्रमा गुणस्तरीय विद्यालय शिक्षाले विद्यार्थीलाई ज्ञान, सिप, मूल्य र व्यावहारिक क्षमता प्रदान गरी उनीहरूलाई व्यक्तिगत, सामाजिक र राष्ट्रिय विकासमा प्रभावकारी रूपमा योगदान गर्न सक्षम बनाउँछ। त्यसैले गुणस्तरीय विद्यालय शिक्षा विद्यार्थीको संज्ञानात्मक उपलब्धिमात्र नभई विद्यार्थीलाई व्यवहारकुशल सिप, नैतिकता, सामाजिक तथा नागरिक उत्तरदायित्व र रोजगारमुखी क्षमताविकास गरी व्यक्तिगत कल्याण, सामाजिक न्याय र दिगो विकासमा योगदान पुऱ्याउने समग्र प्रक्रिया हो। शिक्षाका यी उपलब्धि शिक्षणसिकाइ प्रक्रियाका नतिजा हुन् भने शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया मुख्य गरी सिकाइका लागि विद्यालयको सहयोगी वातावरण तथा सुविधाहरू र परिवेशमा निर्भर गर्दछ भने समग्र प्रक्रिया सिकारु केन्द्रित हुने भएकाले सिकारुका विशेषता उपलब्धि प्राप्तिका लागि महत्त्वपूर्ण हुन्छन्। त्यसैले विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरको अर्थले सिकारु, परिवेश, सिकाइका वातावरण तथा सुविधाहरू, शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया र उपलब्धिको गुणस्तरलाई समेट्छ।

नेपालका सन्दर्भमा शिक्षाको गुणस्तरको अवधारणा र मापदण्ड विकासको क्रममा यस पहिलो भागमा शिक्षामा गुणस्तरको अवधारणाको व्याख्या गरिएको छ। यसले दोस्रो भागमा प्रस्तुत गरिने शिक्षामा गुणस्तरका मापदण्डहरू पहिल्याउने कार्यका लागि आधार प्रदान गर्दछ। यसको निरन्तरताका रूपमा शिक्षामा गुणस्तरका मापदण्डहरू पहिल्याउने कार्य यसपछिको खण्डमा गरिने छ।

खण्ड २: नेपालका सन्दर्भमा विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरका मापदण्ड

२.१ परिचय

विद्यार्थीले के जानेको हुनुपर्छ र केके गर्नसक्ने हुनुपर्छ भन्ने विषयमा शिक्षण सिकाइलाई मार्गदर्शन गर्न मापदण्ड तयार गरिन्छ। यस अर्थमा सामान्यतया पाठ्यक्रमले राखेका राष्ट्रिय उद्देश्यदेखि विषयगत उद्देश्यहरू, सिकाइ उपलब्धिहरू र परिभाषित सक्षमताले शिक्षा प्रणालीले अपेक्षा गरेको सिकाइ स्तरलाई बयान गरेको हुन्छ। उच्च स्तरको शैक्षिक प्रतिफल हासिल गर्न तयार गरिएका मापदण्डहरूले शिक्षा प्रणालीलाई प्रभावकारी रूपमा सञ्चालन गर्ने आधार प्रदान गर्छन्। मापदण्डहरूले विद्यालयको प्रभावकारिता मापन गर्ने आधार पनि प्रदान गर्दछन्। शिक्षा प्रणालीका विभिन्न अवयवहरूको प्रभावकारिताका आधारमा गुणस्तर निर्धारण हुने र गुणस्तरका लागि ती अवयवहरू अन्तरसम्बन्धित भएर कार्य गर्ने भएकाले गुणस्तरको मापदण्डले सिकाइ प्रक्रियाका सबैजसो पक्षहरूलाई समेट्छ।

शिक्षामा गुणस्तर मापदण्ड भनेको प्रभावकारी शिक्षण र सिकाइ सुनिश्चित गर्न अपेक्षित उपलब्धि, प्रक्रिया र आवश्यक संरचना तथा साधनलाई परिभाषित गर्ने मानक हो। शिक्षामा गुणस्तरका मापदण्डहरू प्रभावकारी, समतामूलक र उच्च उपलब्धिका लागि परिभाषित गरिएका ढाँचाहरू र मानकहरू हुन् जसले विद्यार्थीहरूलाई अर्थपूर्ण, समावेशी र उपयुक्त सिकाइ उपलब्धि प्राप्तिका लागि पाठ्यक्रम, शिक्षण सिकाइ, पूर्वाधार तथा आवश्यक स्रोत, उपलब्धि इत्यादिमा मार्गदर्शन प्रदान गर्छन्। शिक्षामा गुणस्तरको मापदण्ड आवश्यक हुने कारणहरू यस प्रकार छन्: क) खोजेको गुणस्तरबारे सबैले समान रूपमा बुझ्ने आधार प्रदान गर्ने र सो आधारमार्फत् गरिने हरेक क्रियाकलापलाई लक्ष्यउन्मुख बनाउन मार्गदर्शन गर्ने, ख) अपेक्षाको स्पष्टतासहित निर्धारित लक्ष्यको प्राप्ति कति हुन सक्थो सकेन भनेर मापन तथा परीक्षण गर्ने आधार प्रदान गर्ने, ग) उपलब्धि हासिल गर्न नसकेका अवस्थामा त्यसको विश्लेषण गरी सुधारका योजना निर्माण गर्नुका साथै उपलब्धि प्राप्त गर्ने जिम्मेवारी लिने गरी उत्तरदायित्वको र पारदर्शिता वृद्धि गर्ने, घ) पूर्वाग्रहलाई हटाएर, विद्यार्थीहरूबिच उपलब्धिको भिन्नता कम गरेर र साझा मापदण्डका आधारमा स्थिरता सुनिश्चित गरेर शिक्षामा समता र निष्पक्षतालाई प्रोत्साहन गर्ने, ङ) शैक्षिक सुधार र गुणस्तर अभिवृद्धिलाई प्रोत्साहित गर्ने, र च) उपलब्धिमात्र नभई सिकाइ प्रक्रियाका विभिन्न पक्षहरूले लेखाजोखाका आधारमा गुणस्तर पहिचान गर्ने।

गुणस्तर मापदण्ड विकासका लागि सर्वप्रथम गुणस्तर र यसका पक्षहरू परिभाषित गर्नुपर्छ। त्यसपछि गुणस्तरका प्रत्येक पक्ष वा पक्षका महत्त्वपूर्ण अवयवहरूको मापदण्ड पहिचान गर्नुपर्छ। मापदण्ड पहिचान गर्दा यसको विभिन्न स्तरलाई पनि ध्यान दिनुपर्ने हुन्छ भने विभिन्न स्तरमा मापदण्डलाई परिभाषित पनि गर्न सकिन्छ।

नेपालका सन्दर्भमा शिक्षाको गुणस्तर मापदण्डको विकासका लागि आधार तयार गरी मापदण्डका प्रमुख क्षेत्र पहिल्याउनु यस खण्डको मुख्य उद्देश्य हो भने मापदण्डहरूको मापनका लागि विभिन्न सहायक उपलब्धिहरू पहिचान गरी प्रत्येक उपलब्धिका लागि निश्चित सूचकहरू तयार गर्नका लागि मार्गदर्शन गर्नु पनि यसको उद्देश्य हो। नेपालको सन्दर्भमा शिक्षाको गुणस्तरको अवधारणा र मापदण्ड विकासअन्तर्गतको पहिलो खण्ड अर्थात् शिक्षाको गुणस्तरको अवधारणाको व्याख्या तथा गुणस्तरको मापदण्डसम्बन्धी वैश्विक तथा नेपालका अभ्यासहरूको समीक्षामा

मूलतः यस खण्डमा गरिएको छ भने सान्दर्भिक सरोकारवालाको सुझावका आधारमा यसलाई थप परिष्कृत गरिएको छ।

यस खण्डमा शिक्षामा गुणस्तर मापदण्डको अवधारणा, केही अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यासहरूको समीक्षा, नेपालको अभ्यासको समीक्षा गरी त्यसका आधारमा नेपालको सन्दर्भमा गुणस्तरका मापदण्डहरूको विकास गरिएको छ। यसको पहिलो खण्डमा प्रस्तुत गरिएको शिक्षामा गुणस्तरको अवधारणामा व्याख्या गरिएको शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी अवधारणाले गुणस्तरको मापदण्ड पहिचान गर्ने महत्त्वपूर्ण आधार तयार गरेको छ तापनि यहाँ गुणस्तरको मापदण्डसम्बन्धी केही दृष्टिकोण र अभ्यासको समीक्षाबाट लेखाइ आरम्भ गरिएको छ।

२.२ शिक्षामा गुणस्तर मापदण्डको अवधारणा

शिक्षामा गुणस्तरको मापदण्डको अवधारणामा विविधता पाइन्छ। विद्यार्थीको सिकाइलाई मूल उद्देश्य मानेर कार्यक्रम सञ्चालन गरिने कारणले गुणस्तरको छलफलमा *विद्यार्थीको सिकाइ वा उपलब्धि* महत्त्वपूर्ण हुन्छ। तर सिकाइको बृहत् परिभाषाभित्र केके समेट्ने भन्नेमा भने एकमत नहुन सक्छ। प्रायजसो छलफलमा विद्यार्थीको संज्ञानात्मक विकासलाई अर्थात्, पाठ्यक्रमका अपेक्षाको तुलनामा कति ज्ञान हासिल गर्न सक्थे भन्ने विषयलाई नै प्रधान मानेर गुणस्तरको खोजी गर्ने गरेको देखिन्छ। तर, सिकाइको अर्थ संज्ञानात्मक पाठोमा मात्र खोज्दा सिर्जनशीलता, संवेगात्मक विकास, सामाजिक विकास तथा मूल्य र मान्यता जस्ता महत्त्वपूर्ण आयामहरू उपेक्षित हुन पुग्छन्। त्यसकारण, युनेस्को (२००४) को प्रतिवेदनले संज्ञानात्मक पाठोले मात्र बढी महत्त्व पाउनुका कारण खोतल्दै यसका अतिरिक्त सिर्जनशीलता र संवेगात्मक पक्षजस्ता गैरसंज्ञानात्मक पाठोलाई समेत समेट्नुपर्नेमा जोड दिएको छ। खास गरी मापनमा र अन्तर्राष्ट्रियस्तरमा गरिने तुलनामा हुने कठिनाइका दृष्टिले प्राविधिक पाठोमा मात्र ध्यान केन्द्रित गर्ने गरी पाठ्यक्रमको एउटा पाठो अर्थात् संज्ञानात्मक क्षमताले मात्र बढी महत्त्व पाउँदै गएको बुझ्न सकिन्छ।

गुणस्तरलाई रोजगारीका लागि मुख्य सिपहरूको प्राप्ति गर्नु हो भन्ने उपयोगितावादी दृष्टिकोणमा सीमित नभई प्रत्यक्ष रूपमा मानिसको व्यक्तिगत कल्याण र स्वतन्त्रता प्राप्तिमा रूपमा र अप्रत्यक्ष रूपमा सामाजिक परिवर्तनमा निर्वाह गर्ने भूमिकाका रूपमा न्यायपूर्ण र समावेशी शिक्षणसिकाइको बृहत् दृष्टिकोणका रूपमा लिनुपर्ने हुन्छ (Sen, 1999)। यसको अर्थ शिक्षाले व्यक्तिको व्यक्तिगत विकास मात्र नभई व्यक्तिलाई समान नागरिकका रूपमा जीवन निर्वाह गर्ने सामर्थ्यको विकास गर्नु पर्दछ (Otto, H.& Ziegler, H., 2006)। त्यसैले शिक्षाको सन्दर्भमा मानवीय सामर्थ्यअन्तर्गत साधनात्मक मूल्य र आन्तरिक मूल्य दुवै समावेश भएको हुनु पर्छ (Saito, 2003)। शिक्षालाई सेनको आधारभूत सामर्थ्यका लिई साक्षरता, सङ्ख्या, सामाजिक विकास र सहभागिता, सिक्ने स्वभाव, शारीरिक गतिविधि, विज्ञान र प्रविधि, व्यावहारिक तर्कलगायतका सामर्थ्यको विकास गर्नु आवश्यक छ भने शिक्षासम्बन्धी सामर्थ्य र कार्यले व्यक्तिलाई अधिकार र सामाजिक न्यायको प्रत्याभूतिका लागि स्वतन्त्रता प्राप्तिमा सहयोग गरी कल्याणमा वृद्धि गर्नु पर्दछ (Terzi, 2004)। शिक्षाको गुणस्तरको मापदण्ड विकासमा यी सामर्थ्यहरूलाई विचार गर्नु सान्दर्भिक हुनेछ।

शिक्षाका उपलब्धिहरूलाई जुन रूपमा परिभाषित गरे पनि ती उपलब्धि भनेको सिकाइ प्रक्रियाका प्रतिफल हुन्। सिकाइ प्रक्रिया कस्तो छ र यसले के कस्तो नतिजा दिन सक्छ भन्ने कुरामा शिक्षाका प्रक्रियासँग सम्बन्धित विभिन्न पक्षहरू जस्तै; सिकने विद्यार्थीको तयारी तथा विशेषताहरू, यसका लागि आवश्यक सहयोगी परिवेश, स्रोत तथा साधन अर्थात् लगानीलगायतका पक्षहरूमा समेत निर्भर गर्ने भएकाले शिक्षाको गुणस्तरसँग सम्बन्धित यी सबै पक्षको आधारमा गुणस्तर यकिन गरिन्छ (UNESCO, 2004; UNICEF, 2000; Barrett, 2006)।

यसैले, शिक्षाको सेवा प्रवाहको विषयलाई प्रक्रिया प्रधान विषयका रूपमा पनि हेर्न सकिन्छ। यहाँ विद्यार्थीलाई निष्क्रिय सेवाग्राहीका रूपमा नभएर सक्रिय सेवाको सहउत्पादकका रूपमा रहने मानिन्छ। शिक्षण सिकाइका क्रममा अवलम्बन गरिएका प्रक्रियाहरूले विद्यार्थीका अनुभव र समग्र सिकाइमा प्रभाव पार्न सक्ने तथ्यलाई ध्यानमा राख्दा यो प्रक्रियाको पाटोलाई गुणस्तरको मापदण्डको छलफलमा अभिन्न अङ्गका रूपमा समावेश गर्नुपर्ने हुन्छ। शिक्षकका सक्षमता, परिस्थितिअनुसार विविध शिक्षण रणनीतिहरू छनोट गर्न सक्ने दक्षता, पाठ्यक्रम र सिकाइने विषयको स्वरूप, उपलब्ध भौतिक र सामाजिक सांस्कृतिक वातावरण इत्यादिको प्रभाव स्वरूप कस्तो विधि वा प्रक्रिया, कुन अवस्थामा उपयुक्त हुन्छ भन्ने निर्धारण गरिन्छ। शिक्षणको स्तर भनेको त्यहाँ संलग्न पात्रको सक्षमता र उत्प्रेरणाजस्ता कुराले निर्धारण गर्न पुग्ने भएकाले व्यापक विविधता देखिन्छ। शिक्षणलाई कुनै ठोस वस्तु उत्पादन गरेजस्तो सबैलाई एउटै साँचोमा ढाल्ने वा एउटै आकार र नापको वस्तु उत्पादन गर्ने अर्थमा किमार्थ हेर्न सकिन्न। यसमा व्यक्तिका अन्तरनिहित क्षमताको विकासको निमित्त उपयुक्त वातावरण प्रदान गर्ने, सिकाइका निमित्त उपयुक्त सामग्री र रणनीतिमार्फत उत्प्रेरित गरी सक्रिय सहभागिताका लागि तयार गर्ने गरिन्छ। त्यस्तै सिकाइको योजना र मूल्याङ्कन गर्ने र निरन्तर पृष्ठपोषणमार्फत सिकारू स्वयमलाई उसको उपलब्धि कुन स्तरको रहेको छ भनेर बुझ्ने मौका दिने, सिकारूले आफ्ना रणनीतिमा केही परिवर्तन गर्नुपर्ने भए सोबारे जानकारी दिने र उसलाई थप मेहनत गर्न प्रोत्साहित गर्ने जस्ता कार्यहरू शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाभित्र समेटिने कारणले ठ्याक्कै यो यो काम गर्ने भनेर निरपेक्ष रूपमा किटान गर्नु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ, तर सारभूत कार्यलाई तोकेर बाँकी पेसाकर्मीको ज्ञान र दक्षता, उसको पेसाप्रतिको निष्ठाका आधारमा उसले सही निर्णय लिन्छ भनेर जिम्मा छाड्नुपर्ने हुन्छ र अपेक्षित अन्तिम नतिजालाई हेरेर प्रक्रियागत उपयुक्ततामा समस्या भए नभएको अनुमान गर्नुपर्ने हुन सक्छ। अर्थात्, गुणस्तरीय प्रक्रियाको विषय गुणस्तरीय लगानी र साधनबाट निरपेक्ष रहन सक्दैन। अर्थात्, यी विषय आपसमा अन्तरसम्बन्धित हुन्छन् र एकलाएकलैको उपस्थिति खोजेर मात्र गुणस्तर सुनिश्चित हुन कठिन छ।

त्यसै गरी, सरकारले निश्चित तहमा लगानी सुनिश्चित गर्न गरेको प्रतिबद्धताले पनि गुणस्तरको मापदण्डको अर्थ दिन सक्छ। जस्तै, विद्यालय सञ्चालनमा न्यूनतम शिक्षक वा शिक्षक योग्यताबारे सुनिश्चित गरेको न्यूनतम स्तर वा भौतिक पूर्वाधारको कुरा गर्दा कक्षाकोठामा प्रति विद्यार्थी क्षेत्रफल इत्यादि लगानीमा भर पर्छ। लगानीको कुरा गर्दा कतिपय अवस्थामा सरकारबाट नै पूरा गर्ने बाचा गरेको हुन सक्छ भने अन्य अवस्थामा यो पूरा गर्ने दायित्व सरकारी पक्षको नहुँदा पनि अरूमार्फत सुनिश्चित गरी नागरिकप्रतिको दायित्व निर्वाह गर्ने अर्थमा उल्लेख गरेको हुन सक्छ।

यसबाहेक आर्थिक, सामाजिक तथा सांस्कृतिक परिवेशले गुणस्तरलाई प्रभाव पार्ने भएकाले *परिवेशलाई* पनि एउटा महत्त्वपूर्ण मापदण्डका रूपमा लिनुपर्ने हुन्छ। यसमा शिक्षाका लागि वित्तीय तथा लगानीसम्बन्धी नीति तथा प्रबन्ध, सामाजिक र सांस्कृतिक परिवेशका साथै राष्ट्रिय मापदण्ड, पाठ्यक्रम, शिक्षक योग्यता, सक्षमता, तयारी र विकास, शिक्षा व्यवस्थापनका शासकीय परिवेश र व्यवस्थापन प्रणाली इत्यादि समावेश हुन्छन्।

सिकाइको केन्द्रविन्दु सिकारु भएकाले सिकारुका व्यक्तिगत विशेषताहरू, सिकाइका निमित्त पूर्व तयारीको अवस्था, सिकाइका बाधा तथा सहयोगी अवस्थाले पनि सिकाइको गुणस्तर विकासमा प्रभाव पार्ने भएकाले गुणस्तरका मापदण्डमा *सिकारुका विशेषतालाई* पनि समावेश गरिन्छ।

यसप्रकार गुणस्तरको मापदण्डमा नतिजा अर्थात् सिकाइ उपलब्धिमात्र नभई शिक्षण सिकाइको समग्र प्रक्रिया, स्रोत साधन, परिवेश र सिकारुका विशेषता समावेश हुन्छन्। गुणस्तरको लेखाजोखा गुणस्तरका विभिन्न पक्षहरूको प्रभावकारिता, कार्यकुशलता, दिगोपन र समताका आधारमा गरी तिनको स्तर निर्धारण गर्न सकिन्छ भने गुणस्तरका यी पक्षका मुख्यमुख्य अवयवको मापदण्ड विकास गरी त्यसका आधारमा उल्लिखित पक्षहरू तथा समग्र गुणस्तर पहिचान गर्ने सकिन्छ।

२.३ शिक्षाको गुणस्तरको मापदण्डसम्बन्धी केही अन्तर्राष्ट्रिय अभ्यास

गुणस्तरीय शिक्षाको अवधारणालाई चित्रण गर्न *युनेस्को (२००४)* को 'Education for All: The Quality Imperative' नाममा प्रकाशित सो प्रतिवेदनले एउटा ढाँचा प्रस्ताव गरेको छ। यस ढाँचामा केही गुणस्तरीय शिक्षाका अवयवहरू र तिनको सम्बन्धलाई दर्साउन खोजिएको छ। यस प्रतिवेदनले परिवेश, सिकारुका विशेषता, सिकाइका लागि सहयोगी वातावरण, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप र उपलब्धिलाई गुणस्तरका अवयवका रूपमा व्याख्या गरी गुणस्तरको मापदण्डका रूपमा प्रस्तुत गरेको छ।

- क) **परिवेश:** सामाजिक र सांस्कृतिक परिवेशका साथै राष्ट्रिय मापदण्ड, पाठ्यक्रम, शिक्षा व्यवस्थापनका शासकीय परिवेश र व्यवस्थापन प्रणाली समेतलाई परिवेशसम्बन्धी अवयवका रूपमा प्रस्तुत गरेको छ।
- ख) **सिकारुका विशेषता:** सिकारुका व्यक्तिगत विशेषताहरू, सिकाइका निमित्त पूर्वतयारीको अवस्था, अभिवृत्तिलगायत सिकाइका केही बाधा तथा सहयोगी अवस्थालाई दोस्रो अवयवका रूपमा चित्रण गरेको छ।
- ग) **सिकाइका लागि सहयोगी वातावरण:** भौतिक पूर्वाधार, शिक्षण सामग्री, जनशक्ति व्यवस्था र परिचालनजस्ता पक्षहरूलाई समेत जोडेर तेस्रो अवयवका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ। यस अवयव र अन्य अवयवहरूको सम्बन्धलाई समेत यसमा दर्साउन खोजिएको छ।
- घ) **शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप:** यसअन्तर्गत शिक्षण सिकाइलाई प्रभावकारी बनाउन उपलब्ध सिकाइ समय, विद्यार्थी सङ्ख्या, शिक्षण विधि, परीक्षण तथा पृष्ठपोषणको प्रबन्ध इत्यादि पर्छन्।
- ङ) **उपलब्धि:** अन्तमा भाषिक र गणितीय साक्षरता तथा अन्य जीवनोपयोगी सिप आर्जनको अवस्था, सिर्जनात्मक तथा संवेगात्मक सिपहरू, सामाजिक मूल्यहरूजस्ता नतिजालाई चिनाउने अवयवलाई समेटिएको छ।

विश्व बैङ्कद्वारा प्रकाशित विद्यालय प्रभावकारितासँग सम्बन्धित प्राविधिक कार्यपत्रमा प्रस्तुत अवधारणागत ढाँचा (Heneveld, W. and Craig, H., 1996) को छलफल पनि यहाँ सान्दर्भिक हुने ठानेर प्रस्तुत गरिएको छ। उक्त ढाँचामा शिक्षाका समग्र पक्षलाई मूलतः तीन भागमा बाँडेर चित्रण गरिएको छः क) सहयोगी वातावरणको निर्माणसँग सम्बन्धित विषय, ख) विद्यालयभित्रका तत्त्वहरू, र ग) उपलब्धि नापिने पक्षहरू ।

- क) सहयोगी वातावरणको निर्माणसँग सम्बन्धित विषयः यसअन्तर्गत शिक्षा प्रणालीबाट पाउने उपयुक्त वातावरण र सहयोग, परिवार र समुदायबाट पाउने सहयोगको अवस्था तथा विद्यार्थीको विशेषता (स्वस्थ र सिक्न तयार विद्यार्थी) जस्ता विषयहरू समेटिएका छन्।
- ख) विद्यालयभित्रका तत्त्वहरूः पाठ्यक्रमको निर्धारण र कार्यान्वयनका विषयहरू, नेतृत्वको प्रभावकारिता र शिक्षकको दक्षता, उपलब्ध शिक्षण समयलगायत सुरक्षित वातावरण, विद्यार्थीबाट उच्च अपेक्षा, शिक्षकको सकारात्मक धारणा, प्रोत्साहन र पुरस्कार जस्ता कक्षाबाहिरबाट उपलब्ध हुनुपर्ने सहयोगी वातावरणका विषयहरू समेटिएका छन्। यसका अतिरिक्त, शिक्षण-सिकाइ प्रक्रियासँग सम्बन्धित मूल पक्ष जस्तै; उच्च सिकाइ समय, शिक्षण विधिमा विविधता, सुविचारित रूपमा तयार गरिएका गृहकार्यको नियमित उपयोग, नियमित रूपमा विद्यार्थी मूल्याङ्कन र पृष्ठपोषणजस्ता विषयहरू समेटिएका छन्।
- ग) उपलब्धि नापिने पक्षहरूः सहभागिताको अवस्था, शैक्षिक उपलब्धि, सामाजिक सिपको विकास, जस्ता शिक्षा प्रणालीबाट अपेक्षा गरिएका उपलब्धिका विषयक्षेत्रहरू समेटिएका छन्।

त्यसै गरी युनिसेफबाट सन् २००० मा प्रकाशित शिक्षामा गुणस्तरको परिभाषासम्बन्धी कार्यपत्रले पनि शिक्षाको गुणस्तरलाई समग्रतामा हेर्नुपर्ने र बालबालिकाको सर्वाङ्गीण विकासको उद्देश्यसँग जोडेर परिभाषित गर्नुपर्ने धारणा अघि सारेको छ । जसअनुसार, यस ढाँचामा पाँचओटा तत्त्वहरू समाविष्ट छन्ः क) सिकारु, ख) स्वस्थ र सुरक्षित वातावरण, ग) सान्दर्भिक पाठ्यक्रम, घ) परिस्थितिसापेक्ष प्रभावकारी शिक्षण विधि, र ङ) सिकाइ उपलब्धि ।

- क) सिकारुः शिक्षा कसैले दिने र कसैले प्राप्त गर्नेभन्दा सिकारुले आफैँ सक्रिय रूपमा निर्माण गर्ने, विषयका रूपमा स्वीकार गर्दै यस ढाँचामा गुणस्तरीय शिक्षाका लागि सिकारुको भूमिका प्रधान रहने स्वीकार गरिएको छ।
- ख) सिकाइ वातावरणः गुणस्तरीय शिक्षाका निमित्त स्वस्थ र लैङ्गिक संवेदनशील, सुरक्षित वातावरण हुनुलाई एउटा मूल आधारका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ।
- ग) सान्दर्भिक पाठ्यक्रमः सिकाइमा सिकारुको सक्रियता प्राप्त गर्न होस् वा समाजले दिने मूल्यको निर्धारण गर्ने विषयमा होस् वा सिकाइको उपयोगिताको प्रश्न होस्, यी सबै प्रश्नमा पाठ्यक्रमको सान्दर्भिकताको विषय जोडिने कारणले गुणस्तरीय शिक्षाको निर्धारक विषयहरूमध्ये पाठ्यक्रम वा सिकाइको विषयवस्तुलाई महत्त्वपूर्ण आधारका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ ।
- घ) शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको प्रभावकारिताः सिकाइमा प्रभाव पार्ने सायद धेरै नै महत्त्वपूर्ण यो विषयलाई प्रक्रिया शीर्षकअन्तर्गत बयान गरिएको छ। व्यवस्थित कक्षाकोठामा, बालकेन्द्रित प्रभावकारी शिक्षण विधिको प्रयोग गरेर सक्रिय रूपमा सिक्ने अवसर उपलब्ध गराउने विषय यस अवयवअन्तर्गत बयान गरिएको छ।

ड) उपलब्धि: अन्तमा, हरेकका निमित्त व्यक्तिगत र सामाजिक जीवनमा उपयोगी हुने र राष्ट्रिय उद्देश्यलाई टेवा दिने ज्ञान, सिप र अभिवृत्तिको विकास गर्ने पक्षलाई समेटिएको छ। यसले नै शिक्षण सिकाइबाट गरिएको अपेक्षाको निर्धारण गर्ने र कति हासिल भयो भनेर मूल्याङ्कन गर्ने आधार प्रदान गर्ने भएकाले गुणस्तरीय शिक्षाको परिभाषामा महत्त्व पाएको बुझ्न सकिन्छ।

यहाँ केही थप सामग्रीको समीक्षा गरिएको छ। कतिपयले आइएसओको शिक्षा सङ्गठन र व्यवस्थापन पद्धतिका मापदण्ड (ISO 21001: 2025) को प्रयोग गरेर गुणस्तर परीक्षण र सुनिश्चित गर्न सकिने भनी आइएसओ प्रमाणीकरण गराउने पनि गरेका छन्। हालका वर्षमा शिक्षण संस्था केन्द्रित मापदण्डहरू विकास गरिए तापनि धेरैजसोले आइएसओका गुणस्तर मापदण्डहरू सङ्गठन र व्यवस्थापन केन्द्रित रहेकाले शिक्षाको गुणस्तरलाई ठिक ढङ्गले मूल्याङ्कन गर्ने कुरामा शङ्का व्यक्त गर्दछन्। उच्च शिक्षा, अझ निजी क्षेत्रबाट सञ्चालित केही शिक्षण संस्थाहरूले भने ISO 9001 वा ISO 21001 प्रमाणपत्र लिने गरेका पनि छन्। ISO 21001: 2025 ले व्यवस्थापनका दश सिद्धान्तहरू पहिचान गरी मापदण्ड विकास गरेको छ। ती दश सिद्धान्तहरू सिकारु र सेवाग्राहीहरूमा जोड; दूरदर्शी नेतृत्व; सहभागिता; प्रक्रियामुखी; सुधार केन्द्रित; प्रमाणमा आधारित निर्णय; सम्बन्ध व्यवस्थापन; सामाजिक उत्तरदायित्व; पहुँच, समता र शिक्षामा नैतिक मूल्यको अभ्यास; र अभिलेख सुरक्षा तथा संरक्षण रहेका छन्।

विश्व बैङ्कको विकासका मापदण्ड शीर्षकको विश्व विकास प्रतिवेदन २०२५को एउटा आधारका रूपमा Luna-Bazaldua र साथीहरूले The Roles of Standards in Education and Training शीर्षकमा तयार गरेका पत्रले गुणस्तरीय शिक्षाका मापदण्डहरूमा लगानी, प्रक्रिया र उपलब्धिहरू समेट्नु पर्ने उल्लेख गरेको छ। नेपालको शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले पनि यही ढाँचामा विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षण गरेको छ भने विद्यालयको प्रभावकारिताका मापदण्डलाई पनि यी तीन अवयवमा हेर्ने गरिएको थियो ।

विद्यालय प्रभावकारिताको एउटा एकीकृत नमुना (Scheerens, 1990) मा लगानी, प्रक्रिया र उपलब्धिमा परिवेश थप गरेर CIPP नमुनाका आधारमा विद्यालयको प्रभावकारिता मापन गर्ने प्रस्ताव गरेसँगै विद्यालयको प्रभावकारिता मापन मात्र नभई शिक्षाका कार्यक्रम तथा शिक्षाको समग्र गुणस्तर मापनमा यो ढाँचाको प्रयोग बढेको छ। उदाहरणका लागि युनिसेफले पनि सबैका लागि शिक्षामा गुणस्तरको मूल्याङ्कनमा यही ढाँचामा आधारित भएर गरेको थियो (UNESCO, 2004)। यो ढाँचालाई मानवतावादी दृष्टिकोणसहित प्रयोग गर्नुपर्ने दृष्टिकोण युनेस्कोको रहेको छ। त्यसै गरी यस ढाँचाभित्र शिक्षा पद्धतिका गुणस्तरसम्बन्धी अवयवहरू: सिकारुका विशेषताहरू, परिवेश, सक्षमताका लगानीहरू, शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया र उपलब्धिका पक्षहरू समावेश गरिनुपर्ने उल्लेख छ। अर्कोतर्फ सोझै यी पाँच अवयवहरूको मूल्याङ्कनका आधारमा गुणस्तर मापन गर्नु पर्ने दृष्टिकोण पनि रहेको छ (UNICEF, 2000; UNESCO, 2004)।

शिक्षामा गुणस्तरको मापदण्डका सन्दर्भमा उल्लिखित पाँच पक्षहरू: सिकारुका विशेषताहरू, परिवेश, सक्षमताका लगानीहरू, शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया र उपलब्धिभित्र धेरै तत्त्व वा पक्ष हुने भएकाले त्यसको परीक्षणका लागि साधन विकास र परीक्षण सहज नहुने भएकाले यी पाँच पक्षलाई प्रभावित गर्ने मुख्य अवयवहरूको परीक्षण गरी गुणस्तरको मापन गर्ने मापदण्डहरू विकास गर्ने अभ्यास पनि रहेको छ। उदाहरणका लागि समतामूलक पहुँच, गुणस्तरीय

शिक्षक, सान्दर्भिक पाठ्यक्रम, संरचना तथा साधन, अभिभावक तथा समुदायको सहभागिता, समावेशिता, जीवनोपयोगी सिपहरू विकास, निरन्तर परीक्षण तथा पृष्ठपोषण, लचकता तथा समायोजनशीलता, लगानी तथा नीतिगत सहयोगलाई गुणस्तरका अवयवका रूपमा लिई सोहीअनुसार मापदण्ड विकास गर्न सकिन्छ (Chand, 2024)। विद्यालय नेतृत्व, विद्यालयको संस्कृति, सिकाइ वातावरण, गुणस्तरीय शिक्षक, सिकाइ क्रियाकलाप, अभिभावक तथा समुदायको सहभागिता विद्यालय सुधारका पक्ष भएकाले यी पक्षहरूलाई समतासहित गुणस्तरका मापदण्डका रूपमा लिन सकिने देखिन्छ।

युनेस्को (2012) ले आधारभूत तहको शिक्षाको गुणस्तर विश्लेषणका लागि पाँच मापदण्ड रहनुपर्ने उल्लेख गरेको छ। ती पाँच मापदण्डहरूमा शासकीय, वित्तीय र अन्य प्रणालीगत सामान्य कुशलता; मुख्य स्रोतहरू जस्तै पाठ्यक्रम, सिकारू, शिक्षक र सिकाइ वातावरण; मुख्य प्रक्रियाहरू जस्तै शिक्षण, सिकाइ र मूल्याङ्कन, अपेक्षित उपलब्धिहरू जस्तै सक्षमताहरू र जीवन पर्यन्त सिकाइ; र विकासात्मक लक्ष्यहरू जस्तै सान्दर्भिकता, समता र समावेशिता रहेका छन्।

एक अध्ययनमा विभिन्न दशभन्दा बढी देशका अभ्यासहरूको समीक्षाका आधारमा पहिचान गरिएका आधारभूत शिक्षाका गुणस्तरका क्षेत्रहरूमा विद्यालय शासन र व्यवस्थापन, शिक्षक र शिक्षण गुणस्तर, विद्यालय संरचना र सिकाइ वातावरण, शिक्षण सिकाइ साधन र सामग्री, पाठ्यक्रम, परीक्षण र मूल्याङ्कन, प्रमाणीकरण र सिकाइ उपलब्धिहरू रहेकाले (Ahmed, 2019) गुणस्तरका मापदण्डका रूपमा यी पक्षहरूलाई लिन सकिने देखिन्छ। Papanthymou र Darra (2023) ले विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरलाई प्राज्ञिक अध्ययनहरूले कसरी परिभाषित गरेका छन् भनी प्रकाशित ३२ ओटा लेखहरूको समीक्षाका आधारमा २१ मुख्य क्षेत्रहरूका आधारमा गुणस्तरलाई पहिचान र परिभाषित गर्न सकिने उल्लेख गरी ती २१ मुख्य क्षेत्रलाई पाँच समूहमा विभाजन गरेका छन्। यसमा पहिलो सिकाइ वातावरण हो, जसमा मनोसामाजिक पक्ष, भौतिक पक्ष, विविधताको कदर र सहयोग, सेयरिड तथा सामूहिक भावना रहेका छन्। दोस्रो, सिकाइको विषयवस्तु हो, जसमा विद्यार्थी केन्द्रित सिकाइ कला, सुसंरचित ज्ञानको आधार विकास, निरन्तर पाठ्यक्रम सुधार, सबै विद्यार्थीमा रुचि र जीवनोपयोगी सिपहरूको समावेश रहेका छन्। त्यसै गरी तेस्रो समूहमा प्रक्रिया पर्दछ, जसमा शिक्षण, सिकाइ, परीक्षण र सहयोग तथा सुपरिवेक्षण रहेका छन्। चौथो समूहमा, विद्यार्थी रहेका छन् जसमा सहभागिता, पृष्ठपोषण, चुनौतीपूर्ण सिकाइ क्रियाकलापहरू र सुधारिएको सिकाइ उपलब्धि रहेका छन्। अन्तिम वा पाँचौं समूहमा शिक्षक पर्दछन्, जसमा शिक्षाका सन्दर्भहरू, विषयवस्तु तथा शिक्षण कलाको ज्ञान, शिक्षणकलासम्बन्धी सिपहरू, भावनात्मक/व्यवस्थापकीय/सोचाइ सिपहरू र शिक्षण पेसागत विकास रहेका छन्।

भारतमा नीति आयोगले सिकाइ उपलब्धिअन्तर्गत पहुँच, पूर्वाधार र सुविधाहरू, उपलब्धिहरू र समता गरी चार क्षेत्र र सुशासनका प्रक्रियाहरूलगायत उपलब्धिका लागि सहयोगी पक्ष एक गरी जम्मा पाँच क्षेत्रमा विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरको इन्डेक्स (SEQI) विकास गरेको छ (NITI AAYOG, 2019)। पाकिस्तान (Gov of Pakistan, 2016) ले सिकारूका लागि मापदण्ड, शिक्षकका लागि मापदण्ड, पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकका लागि मापदण्ड,

विद्यालय वातावरणका लागि मापदण्ड र परीक्षणका लागि मापदण्ड गरी गुणस्तरीय शिक्षाका पाँच क्षेत्रमा मापदण्ड निर्धारण गरेको छ ।

२.४ नेपालमा शिक्षाको गुणस्तरका मापदण्डसम्बन्धी अभ्यास

नेपालको तत्कालीन शिक्षा विभागद्वारा प्रकाशित बालमैत्री विद्यालय राष्ट्रिय प्रारूप (२०६७) को उद्देश्य गुणस्तरीय शिक्षाका लागि भन्ने उल्लेख छ। यसले गुणस्तरीय शिक्षाका नौओटा महत्त्वपूर्ण अवयवको चर्चा गरेको छ। विद्यार्थीले आफ्नो गति र क्षमताअनुसार रमाइलोसँग सिक्ने वातावरण उपलब्ध गराउने विद्यालयलाई बालमैत्री विद्यालयका रूपमा परिभाषित गरेको छ र यसले विद्यालयलाई पथप्रदर्शन गर्ने लक्ष्य राखेको देखिन्छ। यसले हरेक विद्यालयले हासिल गर्नेपर्ने ठानिएको, एक प्रकारले अनिवार्य भन्ने अर्थमा न्यूनतम मापदण्ड उल्लेख गरेको देखिन्छ। त्यसै गरी विद्यालयलाई उच्चतम स्तर प्राप्तमा अभिप्रेरित गर्ने गरी अपेक्षित मापदण्डसमेत उल्लेख गरेको देखिन्छ। यस प्रारूपअन्तर्गत देहायका पक्षहरू र त्यसअन्तर्गत विषयवस्तुहरू समेटिएका छन्:

- क) **प्रभावकारिता:** यसअन्तर्गत औसत सिकाइ उपलब्धिदेखि शिक्षण विधि, शिक्षक पेसागत सहयोग, र शिक्षकका मूल्याङ्कन जस्ता विषय समेत समेटिएका छन्। यस अर्थमा लगानी, प्रक्रिया तथा उपलब्धिजस्ता तीनओटै पाटोका विभिन्न सूचकहरू समावेश गरेर प्रभावकारिता निर्धारण गर्न खोजेको देखिन्छ।
- ख) **समावेशीकरण:** यसअन्तर्गत पहुँच, सहभागिता, शिक्षण सिकाइ वातावरण, अतिरिक्त क्रियाकलाप, तथा सान्दर्भिक शिक्षक तालिम लगायतका विषयवस्तुहरू समेटिएका छन्।
- ग) **शिक्षामा लैङ्गिक पक्ष:** यसअन्तर्गत लैङ्गिक चेतनामूलक कार्यक्रमदेखि छात्रवृत्ति, लैङ्गिक समता र व्यवस्थापनमा महिला सहभागिताको अवस्था जस्ता विषयवस्तु समेटिएका छन्।
- घ) **बालबालिका, समुदाय र परिवारको सहभागिता:** विद्यालयको विभिन्न निर्णय प्रक्रियाका साथै अन्य क्रियाकलापमा यी सबै समूहको समतामूलक सहभागिताका विषयवस्तु समेटिएका छन्।
- ङ) **स्वास्थ्य, सुरक्षा र बचावट:** यसअन्तर्गत स्वास्थ्य परीक्षण, पोषणयुक्त खानाको प्रयोगका साथै सुरक्षित वातावरणका विषयवस्तु समेटिएका छन्।
- च) **विद्यालयको भौतिक अवस्था/ पूर्वाधार:** उपयुक्त र सुरक्षित कक्षाकोठा, खेलमैदान, फर्निचर, पुस्तकालय, खानेपानी र शौचालयलगायत विद्यालय हातामा पर्ने अन्य पूर्वाधारका विषयवस्तु समेटिएका छन्।
- छ) **शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया:** योजना सहितको सहभागितामूलक, सम्बन्ध, अन्तरक्रिया, आपसी सहयोगलगायत आधुनिक शिक्षण प्रविधिको प्रयोगसँग सम्बन्धित विषयवस्तु समेटिएका छन्।
- ज) **मातृभाषामा शिक्षण सिकाइ:** आवश्यकता पहिचान गरेका आधारमा शिक्षक र पाठ्यसामग्रीसमेतको तयारीका साथ बहुभाषिक आधारमा शिक्षण सिकाइको व्यवस्थापनसँग सम्बन्धित विषयवस्तुहरू समेटिएका छन्।
- झ) **विद्यालय व्यवस्थापन:** व्यवस्थापन उत्तरदायित्व, शिक्षक कर्मचारीको भर्ना छनोट र नियुक्ति, आर्थिक व्यवस्थापन, शैक्षणिक सङ्गठनको उपयुक्त प्रयोग, सुशासन तथा नियम कानूनको परिपालनाजस्ता विषयवस्तु समेटिएका छन्।

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले स्वमूल्याङ्कन र बाह्यपरीक्षणमार्फत विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षण गर्ने प्रयोजनका लागि एक दशकभन्दा अगाडिदेखि प्रणालीगत दृष्टिकोणमा आधारित ढाँचा, सूचकहरू र साधनको विकास र प्रयोग गर्दै आएको छ। यो ढाँचामा सूचकहरूलाई लगानी, प्रक्रिया र उपलब्धि गरी तीन भागमा बाँडिएको छ।

क) **लगानी:** विद्यालयको भौतिक संरचना, शिक्षण मानव संसाधन, समुदाय सहभागिताजस्ता विषय लगानीअन्तर्गत समेटिएका छन्।

ख) **प्रक्रिया:** शिक्षण सिकाइबाट प्राप्त हुने उपलब्धिमा प्रक्रियाको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुने मान्यताका आधारमा यस भागलाई अन्य भागको अपेक्षा निकै बढी भार दिइएको छ। यसअन्तर्गत कक्षा शिक्षणको स्तर, विद्यार्थी मूल्याङ्कनको अवस्था, शिक्षकको पेसागत विकास, नेतृत्व र व्यवस्थापन, सह र अतिरिक्त क्रियाकलापजस्ता विषयअन्तर्गतका सूचक समेटिएका छन्।

ग) **उपलब्धि:** शैक्षिक उपलब्धिअन्तर्गत विद्यार्थी नियमितता, कक्षा छाड्ने र दोहोर्न्याउने दर; सिकाइ उपलब्धि; सेवाग्राही सन्तुष्टि र शिक्षकको पेसागत सन्तुष्टिजस्ता विषयअन्तर्गतका सूचकहरू समेटिएका छन्।

नेपालको विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरलाई परिभाषित गर्ने र आकलन गर्ने यी प्रयास भए तापनि मूलतः दुई दृष्टिकोणले गुणस्तरको व्यापक अवधारणालाई ओझेल पारेको देखिन्छ। यसमा पहिलो, लगानी र पहुँचलाई नै गुणस्तरको पर्यायका रूपमा लिने र दोस्रो, संज्ञानात्मक परीक्षामा आधारित सार्वजनिक परीक्षा तथा राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षणका आधारमा विद्यार्थीले प्राप्त गरेको उपलब्धिका आधारमा गुणस्तरको व्याख्या गर्ने दृष्टिकोण रहेका छन्। यी दुवै गुणस्तरका अपर्याप्त व्याख्या हुन् भन्ने कुरा यस अघि नै उल्लेख गरिसकिएको छ। यसको अतिरिक्त अध्ययन पूरा गरेका विद्यार्थीले उच्च शिक्षा, रोजगारी र भावी जीवनका लागि हासिल गरेका सामाजिक, नैतिक तथा व्यवहारिक मूल्यका सन्दर्भमा शिक्षाको गुणस्तरको बहस यदाकदा नभएका होइनन् तर यसका लागि न त मूल्याङ्कनका आधार विकास भएका छन् न त यसलाई शिक्षा पद्धतिमा एकीकृत गरिएको छ। यस्तो अवस्थामा नेपालका सन्दर्भमा विद्यार्थीको संज्ञानात्मक तथा गैरसंज्ञानात्मक उपलब्धिका साथै अघिल्ला अनुच्छेदहरूमा उल्लिखित परिवेश, लगानी, सिकारू, सिकाइ प्रक्रियासमेत समावेश हुने गरी गुणस्तरका मापदण्ड विकास गर्नुपर्ने हुन्छ।

२.५ नेपालको सन्दर्भमा गुणस्तरीय शिक्षाका मापदण्डहरूको विकास

अघिल्ला तीन खण्डमा प्रस्तुत समीक्षाको संश्लेषण गरेर यस खण्डमा नेपालका सन्दर्भमा विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरको एउटा ढाँचा प्रस्तुत गरिएको छ। नेपालका सन्दर्भमा विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरको एउटा ढाँचाको मस्यौदालाई सरोकारवालासँग गरिएको छलफलबाट प्राप्त भएका पृष्ठपोषणका आधारमा परिष्कृत गरिएको छ।

गुणस्तर बहुआयामिक विषय भएकाले यसलाई कुनै एउटा पक्षबाट मात्र वा केही पक्ष वा सूचकका आधारमा गरिने मापनमात्र पर्याप्त हुने देखिन्न। गुणस्तरका निर्धारकहरूको व्यापकता र तिनका बिचमा हुने सम्भावित अन्तर्क्रिया र त्यसको सम्भाव्य असरजस्ता पक्षलाई ध्यान दिएर निश्चित ढाँचामा प्रस्तुत गर्नु सान्दर्भिक हुन्छ। यसमा ध्यान दिनुपर्ने महत्त्वपूर्ण पक्ष के छ भने संज्ञानात्मक प्रश्नहरूमा आधारित कक्षा परीक्षा, सार्वजनिक परीक्षा वा सिकाइ

उपलब्धि परीक्षणको नतिजालाई मात्र गुणस्तरको मापदण्डका रूपमा प्रयोग गर्नु पर्याप्त हुँदैन। गुणस्तरका लागि गैरसंज्ञानात्मक सिप, अभिवृत्ति तथा सक्षमताको परीक्षण आवश्यक हुनाका साथै सिकाइ प्रक्रिया, सिकाइका वातावरण र सन्दर्भहरू पनि उत्तिकै महत्त्वपूर्ण हुन्छन्। त्यसैले गुणस्तरको मापदण्डमा यी सबै पक्षहरू समावेश गरी तिनको सान्दर्भिकता, प्रभावकारिता, कार्यकुशलाता, समता तथा समावेशिता र दिगोपनका आधारमा मूल्याङ्कन गर्नु पर्दछ। उपलब्धि त्यतिखेर गुणस्तरीय हुन्छ जतिखेर त्यसले व्यक्तिलाई विभेद र बहिष्करणको सामना गरी कार्यको छनोट तथा कार्यसम्पादन गर्ने सामर्थ्य प्रदान गरोस्। यस्तो उपलब्धिका लागि सिकाइ प्रक्रियाको महत्त्वपूर्ण योगदान रहन्छ भने सिकाइ वातावरण तथा सन्दर्भहरूले पनि यसमा योगदान गर्दछन्।

अघिल्ला खण्डहरूका समीक्षा तथा अघिल्लो अनुच्छेदमा प्रस्तुत सारका आधारमा शिक्षाको गुणस्तरको मापदण्डको ढाँचा तयार गर्दा देहायअनुसारका पक्षहरूलाई समावेश गर्नुपर्ने हुन्छ:

- क) **सिकारूका विशेषता:** सिकारूका व्यक्तिगत विशेषताहरू, सिकाइका निमित्त पूर्व तयारीको अवस्था, अभिवृत्तिलगायत सिकाइका केही बाधा तथा सहयोगी अवस्थालाई सिकारूका विशेषतासम्बन्धी अवयवका रूपमा लिइएको छ।
- ख) **परिवेश:** शिक्षाका लागि वित्तीय तथा लगानीसम्बन्धी नीति तथा प्रबन्ध, सामाजिक र सांस्कृतिक परिवेशका साथै पाठ्यक्रम, शिक्षक योग्यता, सक्षमता, तयारी र विकास, शिक्षा व्यवस्थापनका शासकीय परिवेश र व्यवस्थापन प्रणालीसमेतलाई परिवेशसम्बन्धी अवयवका रूपमा प्रस्तुत गरिएको छ।
- ग) **विद्यालयको सिकाइका लागि सहयोगी वातावरण तथा सुविधाहरू:** यसमा विद्यालय पूर्वाधार, विद्यालय समुदाय सम्बन्ध, समुदाय सहभागिता, शैक्षिक क्रियाकलापका लागि सुरक्षित, समावेशी र उपयुक्त वातावरण, सामग्री तथा सुविधाहरू, शिक्षक, प्रधानाध्यापक, विद्यालय नेतृत्व तथा लगायतका मानव संसाधन, विद्यालय शासन तथा व्यवस्थापन इत्यादि पर्छन्।
- घ) **शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप:** यसमा सिकाइका लागि उपलब्ध गराउने समय (खेर जान नदिन सचेत); सक्षम शिक्षकमार्फत सक्रिय सिकाइ वातावरणमा सिकाइ सञ्चालन; पूर्वज्ञान र विविधतालाई उचित महत्त्व दिएर उपयुक्त सिकाइ विधि तथा प्रक्रिया छनोट र सञ्चालन, समता र समावेशिताको सुनिश्चितता इत्यादि पर्दछन्। यसमा सिकाइको निरन्तर मूल्याङ्कन र पृष्ठपोषण; हरेक विद्यार्थीको सिकाइबारे तथ्यपूर्ण जानकारी; अभिभावकसँग सञ्चार र सहकार्यजस्ता सिकाइका लागि मूल्याङ्कनका पक्षहरू पर्छन्।
- ङ) **उपलब्धिको स्तर:** यसमा विद्यार्थीको सिकाइ स्तरलगायत सहभागिता तथा समताका पक्षहरू समावेश गरिन्छ। विद्यार्थीको सिकाइ स्तरमा संज्ञानात्मक र गैरसंज्ञानात्मक दुवै उपलब्धि समावेश गर्नुपर्छ।

उल्लिखित गुणस्तरका पाँच पक्षका आधारमा ती पक्ष समावेश हुने गरी निम्नअनुसार दश क्षेत्रका मापदण्ड विकास गर्नु उपयुक्त हुन्छ:

तालिका २.१ गुणस्तरीय विद्यालय शिक्षाका मापदण्डका क्षेत्र तथा गुणस्तर सम्बन्धित पक्ष

क्र.स.	मापदण्डका क्षेत्र	पक्ष
१	सिकारुका मापदण्ड	सिकारुका विशेषता
२	शिक्षकका मापदण्ड	परिवेश
३	पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकका मापदण्ड	परिवेश
४	विद्यालय वातावरणका मापदण्ड	विद्यालयको सिकाइका लागि सहयोगी वातावरण तथा सुविधाहरू
५	शिक्षण सिकाइको मापदण्ड	शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप
६	परीक्षण तथा मूल्याङ्कनका मापदण्ड	शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप
७	विद्यालय सुशासन तथा व्यवस्थापनका मापदण्ड	विद्यालयको सिकाइका लागि सहयोगी वातावरण तथा सुविधाहरू
८	समता तथा समावेशिताका मापदण्ड	विद्यालयको सिकाइका लागि सहयोगी वातावरण तथा सुविधाहरू
९	लगानी तथा नीतिगत परिवेशका मापदण्ड	परिवेश
१०	उपलब्धिको मापदण्ड	उपलब्धिको स्तर

२.६ स्तर निर्धारण र मापदण्डको प्रयोग

उल्लिखित दश मापदण्डहरूको मापनमा लागि विभिन्न सहायक उपलब्धिहरू पहिचान गरी प्रत्येक उपलब्धिका लागि निश्चित सूचकहरू तयार गर्नुपर्छ। त्यसपछि प्रत्येक सूचकको उपलब्धि स्तर निर्धारण गर्नुपर्छ। यदि समग्र गुणस्तर निर्धारण गर्ने हो भने सबै मापदण्डका स्तरका आधारमा निश्चित भार वा सूत्र निर्धारण गर्न सकिन्छ तापनि यस्तो समग्र स्तरभन्दा प्रत्येक मापदण्डको मापन गरी सुधारका उपाय कार्यान्वयन गर्नु उपयुक्त हुन्छ।

यसमा गुणस्तरको मापदण्डले न्यूनतम अपेक्षित स्तरलाई सङ्केत गर्ने कि पुग्न चाहेको, अभिलाशा राखेको अर्को कुनै माथिल्लो तहलाई ध्यानमा राखेर निर्धारण गर्ने भन्ने प्रश्न महत्त्वपूर्ण छ। यो विषय मापदण्डको उपयोग र प्रयोजनमा निर्भर गर्दछ। सरकारको तर्फबाट स्रोतको सुनिश्चित गर्ने विषय होस् वा विद्यालय सञ्चालनको न्यूनतम स्तर तोकेर एकरूपता कायम गर्ने, सो को सुनिश्चित गर्न परीक्षण गर्ने र सोप्रति सम्बन्धित व्यक्ति, संस्था वा व्यक्ति तोकेर जिम्मेवारी दिई उत्तरदायी बनाउने र परिपालना गराउने प्रयोजनका लागि न्यूनतम स्तर बढी उपयोगी हुने देखिन्छ। त्यसै गरी, उत्प्रेरणाको आधार दिने र निरन्तर सुधारको बाटोमा लाग्न अभिप्रेरित गर्ने प्रयोजनका लागि आदर्श मान्न लायक स्तर किटान गर्न सकिन्छ। यी दुईको सन्तुलनमा नै मापदण्डको सान्दर्भिकता कायम गर्न सकिने देखिन्छ। यस सन्दर्भमा बालमैत्री विद्यालय राष्ट्रिय प्रारूपले अँगालेको उपायले पनि केही आधार प्रदान गर्न सक्ने देखिन्छ। त्यसै गरी शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षणका मापदण्डहरूले पनि गुणस्तरका मापदण्डहरू पहिचान गर्ने केही आधार प्रदान गर्न सक्छ।

मापदण्डको उच्च र न्यूनतम स्तर वा विभिन्न स्तरहरू निर्धारण गरिनाले उच्च स्तर प्राप्तितर्फ प्रयत्न गर्न प्रोत्साहन मिल्ने हुन्छ। यो आफैमा सकारात्मक विषय पनि हो, तर कहिलेकाहीं सो लक्ष्य भेट्टाउन सहयोगी नहुने पक्षलाई

बेवास्ता गर्ने, कम महत्त्व दिने, अझ कहिलेकाहीं निषेध गर्ने तहसम्मको व्यवहार प्रदर्शन हुने जोखिम रहन्छ। जस्तै, विद्यार्थी सिकाइ उपलब्धिका आधारमा प्रोत्साहन गर्ने प्रणाली अपनाउँदा र विद्यालयले पनि विद्यार्थी छान्न पाउने अवस्थामा, विद्यालयले कमजोर भन्दा सुदृढ सामाजिक आर्थिक अवस्थाका, शिक्षित परिवारका बालबालिका भर्ना गर्न बढी रुचि देखाउने सम्भावना रहन्छ। यसो गरियो भने कमजोर सामाजिक आर्थिक अवस्थाका परिवारको शिक्षाप्राप्तिको अधिकार कुण्ठित हुने खतरा रहन्छ। त्यस्तै परीक्षाका नतिजालाई विद्यालयहरूको स्तर निर्धारणमा प्रयोग गर्नाले विद्यालयहरूले विद्यार्थीलाई सिकाइभन्दा पनि परीक्षाको तयारी मात्र गराउने अवस्था आउने सम्भावना हुन सक्छ। स्तर निर्धारण र त्यसको प्रयोग गर्दा यी सम्भाव्य जोखिमहरूको रोकथामप्रति सजग हुनु बाञ्छनीय हुन्छ। त्यसै गरी गुणस्तरको मानक कायम गर्दा समता र समावेशिताका पक्षलाई सँगसँगै राखेर लैजान सुनियोजित प्रयत्न गर्नु आवश्यक हुन्छ। यस सन्दर्भमा बालमैत्री विद्यालय राष्ट्रिय प्रारूपले अँगालेको नीतिलाई पुनरवलोकन र आवश्यकतानुसार परिमार्जन गरी समायोजन गर्नु सान्दर्भिक हुने देखिन्छ।

मापदण्ड निर्धारण गरेपछि त्यसलाई उत्तरदायित्वको अर्थमा मात्र प्रयोग गर्न खोज्दा कार्यान्वयन योग्यता कमजोर हुन सक्छ र त्यसलाई टार्ने, ढिला गर्ने वा कहिलेकाहीं प्रतिरोध गर्ने अवस्थासमेत आउन सक्छ। त्यसकारण ती मापदण्डलाई सहयोग प्रणालीसँगै आवद्ध गरेर लैजाने विकल्प उचित हुन सक्छ। जस्तै: शिक्षकको सक्षमताबारे मापदण्ड तोकेपछि सो प्राप्तिका निमित्त आवश्यक प्रबन्ध, प्रोत्साहन र सहयोगी वातावरण बनाउँदा मापदण्डअनुसार लक्ष्य भेटाउन सम्भव हुन सक्छ।

गुणस्तरको मापदण्डको प्रभावकारी प्रयोगका लागि प्रत्येक मापदण्डका विशिष्ट उपक्षेत्रहरूको पहिचान, आवश्यक सूचकहरू निर्धारण, तिनको स्तर र स्तरको व्याख्या आवश्यक हुन्छ। यस सामग्रीको खण्ड ३ मा नेपालका सन्दर्भमा मापदण्डका क्षेत्र तथा उपक्षेत्रहरू र मापनका सूचकहरू प्रस्ताव गरिएको छ। त्यसै गरी यस सामग्रीको खण्ड ४ मा मापदण्डका क्षेत्र तथा उपक्षेत्रअनुसार प्रत्येक सूचकका मापनका स्तर र स्तरको व्याख्या प्रस्ताव गरिएको छ।

खण्ड ३: नेपालका सन्दर्भमा विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरसम्बन्धी मापदण्ड तथा सूचक

३.१ परिचय

गुणस्तरीय शिक्षाको अवधारणा तथा मापदण्डसम्बन्धी अघिल्ला खण्डहरूमा भएका छलफलका आधारमा विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरका दश मापदण्डहरू प्रस्ताव गरिएको छ । शिक्षा प्रणालीको उपलब्धिका मुख्य गरी तीन पक्षहरू छन्। पहिलो, विषयवस्तुमा विद्यार्थीले प्राप्त गरेका संज्ञानात्मक उपलब्धि; दोस्रो, विभिन्न व्यवहारकुशल सिपहरूलगायत गैरसंज्ञानात्मक उपलब्धि; तेस्रो, शिक्षाको समाजमा के प्रभाव पऱ्यो भन्ने कुराका आधार उपलब्धिको व्याख्या । यसबाहेक लगानी र उत्पादित विद्यार्थीको अनुपातका रूपमा विद्यार्थीहरूको तह पूरा गर्ने दरमा भएको सुधार तथा कक्षा दोहऱ्याउने र कक्षा छाड्ने दरमा आएको कमी जस्ता अन्तरिक कुशलतामा भएका सुधारलाई पनि गुणस्तरको एउटा पक्षको रूपमा हेर्ने सकिन्छ । शिक्षाले समाजमा पारेको प्रभावसम्बन्धी उपलब्धिहरू के कस्ता छन् भन्ने कुराको परीक्षण तत्काल नभई रोजगारी तथा पेसा वा व्यवसायमा यसले पारेको प्रभाव, आर्थिक तथा सामाजिक विकासमा गरेको योगदान, नागरिक शिक्षामा गरेको योगदान इत्यादिका आधारमा हुन सक्ने भएकाले लामो समय कुर्नुपर्ने र परीक्षणका लागि विशिष्ट विधि तथा साधन प्रयोग गर्नुपर्ने हुन्छ । शिक्षाको प्रभावसम्बन्धी उपलब्धिहरूको परीक्षण प्रायजसो शिक्षा प्रणालीभन्दा बाहिरबाट गर्ने प्रचलन रहेको सन्दर्भमा हाम्रो शिक्षा प्रणालीले शिक्षाको गुणस्तरको परीक्षण गरी सुधार गर्ने प्रयोजनका लागि गुणस्तरको मापदण्ड र सूचकहरू विकास गर्दा प्रभावसम्बन्धी उपलब्धिहरू समावेश नगरी अन्य उपलब्धिहरू समावेश गरिएको छ । यसमा उपलब्धिलगायत उपलब्धि प्राप्त गर्नका लागि आवश्यक हुने वातावरणीय परिवेश, पूर्वाधार, लगानी, शिक्षणसिकाइ प्रक्रियाजस्ता पक्षहरूलाई मापदण्डका रूपमा लिइएको छ ।

शिक्षा प्रणालीका उल्लिखित उपलब्धिका लागि सिकारुको तयारी, योग्य र उत्प्रेरित शिक्षकको प्रबन्ध, सान्दर्भिक पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री, सिकारुमैत्री विद्यालय वातावरणका, उपयुक्त परीक्षण तथा मूल्याङ्कनको अभ्यास, सिकारु केन्द्रित शिक्षण सिकाइ, विद्यालय सुशासन तथा व्यवस्थापनको कुशलता, समग्र विद्यालय प्रणालीमा समता तथा समावेशिताको सुनिश्चितता र उपयुक्त लगानी तथा नीतिगत परिवेश आवश्यक छ । यसअनुसार विद्यालय शिक्षा प्रणालीको गुणस्तरका लागि निम्नलिखित दश मापदण्डहरू समावेश गरिएका छन्: (१) सिकारुका मापदण्ड, (२) शिक्षकका मापदण्ड, (३) पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीका मापदण्ड, (४) विद्यालय वातावरणका मापदण्ड, (५) शिक्षण सिकाइको मापदण्ड, (६) परीक्षण तथा मूल्याङ्कनका मापदण्ड, (७) विद्यालय सुशासन तथा व्यवस्थापनका मापदण्ड, (८) समता तथा समावेशिताका मापदण्ड, (९) लगानी तथा नीतिगत परिवेशका मापदण्ड र (१०) उपलब्धिको मापदण्ड ।

शिक्षाको गुणस्तरका उल्लिखित दश मापदण्डहरूलाई गुणस्तरीय शिक्षाको अवधारणा तथा मापदण्डसम्बन्धी अघिल्ला खण्डहरूमा उल्लिखित गुणस्तरका पाँच क्षेत्रमा निम्नअनुसार वर्गीकरण गर्न सकिन्छ:

क) सिकारुका विशेषताअन्तर्गत सिकारुका मापदण्ड पर्दछ ।

- ख) परिवेशअन्तर्गत शिक्षक, पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्री र लगानी तथा नीतिगत परिवेशका मापदण्ड समावेश गर्न सकिन्छ ।
- ग) विद्यालयको सिकाइका लागि सहयोगी वातावरण तथा सुविधाहरूअन्तर्गत विद्यालय वातावरणका मापदण्ड, विद्यालय सुशासन तथा व्यवस्थापनका मापदण्ड र समता तथा समावेशिताका मापदण्ड समावेश गर्न सकिन्छ ।
- घ) शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापअन्तर्गत शिक्षण सिकाइको मापदण्ड र परीक्षण तथा मूल्याङ्कनका मापदण्ड समावेश गर्न सकिन्छ ।
- ङ) उपलब्धिको स्तरअन्तर्गत उपलब्धिको मापदण्ड पर्दछ ।

३.२ गुणस्तरीय विद्यालय शिक्षाका मापदण्डहरूको व्याख्या र सूचकहरूको विकास

यस खण्डमा गुणस्तरीय विद्यालय शिक्षाका उल्लिखित दश मापदण्डको परिचय तथा मापदण्डका क्षेत्र र उपक्षेत्र र सूचकहरू निम्नअनुसार प्रस्तुत गरिएको छः

क) सिकारूका मापदण्ड

शिक्षा प्रक्रियामा सिकारू निष्क्रिय लाभग्राही होइन, ऊ सिकाइ प्रक्रियाको सक्रिय सहभागी हो, ज्ञानको निर्माणको सक्रिय सहकर्मी हो। यस अर्थमा सिकारूको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुन्छ। त्यसैले गुणस्तरीय सिकाइका लागि बालबालिकाहरू शारीरिक तथा मानसिक रूपमा स्वस्थ र सिक्नका निमित्त तयार भएको हुनुपर्छ। बालबालिकाको शारीरिक तथा मानसिक विकासका लागि उचित पोषण प्राप्त भएको हुनुपर्छ। सुपोषित बालबालिकाको शारीरिक तथा मानसिक विकास उपयुक्त रूपमा भई सिकाइमा सक्रियतापूर्वक सहभागी हुन र उपलब्धि हासिल गर्न सहयोग प्राप्त हुन्छ। तर उद्योगहरूमा कच्चा पदार्थको समान गुणस्तर कायम गरेजस्तो गरी सबै सिकारू उस्तै सोच्ने, उस्तै ढङ्गले सिक्ने होऊन्, सबैमा समान योग्यता र क्षमता होओस् भन्ने र सोअनुसार नियन्त्रण गर्न खोज्ने दृष्टिकोण शिक्षामा उपयुक्त हुँदैन। यसको विपरीत बालबालिकामा विविधता हुन्छ भन्ने तथ्यलाई स्वीकार गर्दै, हरेकले सिक्ने अधिकार राख्छन् र सिक्न सक्छन् भन्ने मान्यतामा अडिग रहँदै शिक्षा प्रणालीले उनीहरूको सिकाइको तयारी र विकासमा सघाउनुपर्छ भन्ने मान्यतामा आधारित भएर सिकारूका मापदण्डलाई गुणस्तरीय शिक्षाको मापदण्डका रूपमा लिएको छ। यसमा सिकारू कस्तो हुनुपर्छ भनेर तोक्ने वा निर्देशनात्मक बन्नेभन्दा पनि गरिएका प्रबन्धले बालबालिकालाई सिकाइका लागि तयार गर्न कत्तिको सकेको छ भनी हेर्न उचित हुन्छ। यसो गर्दा बालबालिकालाई सिकाइका लागि तयार गरी उनीहरूको शिक्षाको अधिकार सुनिश्चित गर्न सहयोग पुग्छ। बालबालिकाको सामाजिक, मनोवैज्ञानिक, स्वास्थ्य, पोषणलगायत उचित सिकाइ वातावरण तयार गर्न परिवारको महत्त्वपूर्ण भूमिका रहन्छ तापनि यसमा विद्यालय तथा स्थानीय तहलगायत समस्त शिक्षा प्रणालीले पनि योगदान गर्न सक्ने कुरालाई विचार गरेर मापदण्ड तथा सूचकहरू विकास गरिएको छ।

यसमा सिकारूका लागि उचित पोषण र नियमित स्वास्थ्य परीक्षण तथा उपचारको व्यवस्था, गुणस्तरीय बालविकास शिक्षाको उपलब्धता र सिकाइका बाधाहरू पहिचानजस्ता पक्षहरूका सूचकहरूमार्फत सिकारूको तयारीसम्बन्धी मापदण्ड सुनिश्चित गर्ने कुरा समावेश गरिएको छ।

तालिका ३.१: सिकारुका मापदण्डका क्षेत्र, उपक्षेत्र र सूचकहरू

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
१. सिकारुका मापदण्ड: सिकारुहरू शारीरिक तथा मानसिक रूपमा स्वस्थ र सिक्नका निमित्त तयार भएका	१.१ सिकारुका लागि उचित पोषण र नियमित स्वास्थ्य परीक्षण तथा उपचार	क) बालबालिकाको विकासको अवस्था ख) दिवा खाजाको प्रबन्ध ग) विद्यालयमा स्वास्थ्य परीक्षणको प्रबन्ध घ) खानेपानी तथा सरसफाइ ङ) स्यानिटरी प्याड व्यवस्थापन
	१.२ पूर्वतयारीका निमित्त गुणस्तरीय बालविकास शिक्षा	क) बालविकास शिक्षामा खुद भर्ना ख) बालविकास शिक्षकको नियमित तालिमको व्यवस्था र योग्यता ग) बालविकास तथा शिक्षाको सुधारमा लगानीको सुनिश्चितता घ) बालबालिकाको सामाजिक र संवेगात्मक विकासमा सहयोग
	१.३ सिकाइका बाधाहरू पहिचान	क) सिकाइ प्रगतिको अनुगमन ख) बालबालिकाको विकास र सिकाइसम्बन्धमा विद्यालय र अभिभावकबिच छलफल ग) सिकाइका बाधाहरू हटाउने रणनीति तयारी र कार्यान्वयन घ) विद्यार्थी सहायता प्रणालीको प्रबन्ध

ख) शिक्षकका मापदण्ड

गुणस्तरीय शिक्षाका लागि शिक्षकको अहम् भूमिकालाई दृष्टिगत गरी सामान्य अर्थमा शिक्षक सक्षमतालाई नै शिक्षकका मापदण्ड मान्ने गरेको पनि पाइन्छ, तर शिक्षकका मापदण्डलाई दुई तरिकाले हेर्न सकिन्छ। पहिलो, शिक्षकका कार्यसम्पादन सक्षमतामा आधारित भएर हेर्ने मापदण्डका आधारमा शिक्षकको ज्ञान, सिप र सक्षमताको स्तर परीक्षण गर्न सकिन्छ। शिक्षकका लागि बहुस्वरूपका सक्षमता आवश्यक पर्ने भएकाले यसमा मूलतः शिक्षकका विषयवस्तुको ज्ञान, शिक्षण कलासम्बन्धी सिप तथा अभ्यास र सामाजिक-मनोवैज्ञानिक सक्षमता पर्दछन्। दोस्रो, निर्धारित योग्यताअनुरूप पर्याप्त सङ्ख्यामा योग्यता प्राप्त शिक्षकको प्रबन्ध, शिक्षक विकास, शिक्षक उत्प्रेरणा तथा पेसागत विकासको अवस्थाजस्ता पक्षहरूको परीक्षण गरी सक्षम र उत्प्रेरित शिक्षकद्वारा शिक्षण सिकाइ भए नभएको हेर्ने गरिन्छ।

यसमा दोस्रो विकल्पलाई विचार गरेर आवश्यक सङ्ख्यामा योग्यता प्राप्त शिक्षकहरूको प्रबन्ध, शिक्षक पेसागत विकासको अवसर, शिक्षण सुधारका लागि उत्प्रेरणा र पेसागत जवाफदेहिता र शिक्षक तयारीको उपयुक्तता र समसामयिकतामा आधारित सूचकहरू विकास गरिएको छ। शिक्षकको विषयगत दरबन्दी र योग्यताका मापदण्डहरू निर्धारित भएकाले सोअनुसार शिक्षकको व्यवस्थापन भए नभएको आधारमा गुणस्तरीय शिक्षकको मापदण्डको परीक्षण गर्ने सूचकहरू समावेश गरिएको छ। यसबाट शिक्षकको तयारी, विकास र आपूर्तिमा रहेका समस्या पहिचान गर्न तथा समस्या समाधान गर्न उपयुक्त रणनीतिको विकासमा सहयोग पुग्ने अपेक्षा गर्न सकिन्छ।

तालिका ३.२: शिक्षकका मापदण्डका क्षेत्र, उपक्षेत्र र सूचकहरू

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
१. शिक्षकका मापदण्ड: सक्षम र उत्प्रेरित शिक्षकहरूमार्फत शिक्षण सिकाइको प्रबन्ध भएको	२.१ योग्यता प्राप्त शिक्षकहरू	क) आवश्यक सङ्ख्यामा योग्यता प्राप्त शिक्षकको भर्ना ख) कक्षागत/विषयगत मापदण्डअनुसार शिक्षकको समानुपातिक वितरण ग) शिक्षक छनोट र भर्नामा निष्पक्षता
	२.२ शिक्षकको पेसागत विकास	क) शिक्षक विकासका आवश्यकता पहिचान ख) शिक्षक पेसागत विकासको रणनीति विकास तथा निरन्तर अभ्यास (मेन्टरिङ, स्वअध्ययन, पेसागत सञ्जालको उपयोगलगायत) ग) शिक्षक सहायता प्रणालीको स्थापना र सञ्चालन
	२.३ शिक्षकको पेसागत विकास र शिक्षण सुधारका लागि उत्प्रेरणा र पेसागत जवाफदेहिता	क) नतिजाका आधारमा शिक्षकको मूल्याङ्कन, प्रशंसा र पुरस्कार ख) शिक्षकको पेसागत विकासका रणनीतिहरूको अभ्यास ग) पेसागत विकास तथा शिक्षण सुधारका लागि शिक्षकहरूबिच सहकार्य घ) शिक्षण सुधारसम्बन्धी विषयमा शिक्षकहरूको अनुसन्धानमा सहभागिता ङ) शिक्षक पेसागत उत्प्रेरणा र जवाफदेहिता
	२.४ शिक्षक तयारीको उपयुक्तता र समसामयिकता	क) शिक्षक तयारीका कोर्सहरूको उपलब्धता र उपयुक्तता ख) शिक्षक तयारी कोर्सहरूको नियमित अद्यावधिक ग) शिक्षक तयारी कोर्सले सान्दर्भिक तथा पर्याप्त विषयवस्तुको ज्ञान र शिक्षण कलाका सिप तथा अभिवृत्तिसम्बन्धी सक्षमता विकास

ग) पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीका मापदण्ड

गुणस्तरीय शिक्षा प्रदान गर्ने लक्ष्यले तयार गरिएको पाठ्यक्रम विद्यार्थी, समाज र जनशक्तिको वर्तमान र भावी आवश्यकता अनुरूप हुनुपर्छ। त्यसैले बालबालिकाहरूको आवश्यकता र समकालीन समाजको आवश्यकतासँग मेल खाने गरी तयार गरिएको पाठ्यक्रम गुणस्तरीय शिक्षाको महत्त्वपूर्ण सूचक हो। पाठ्यक्रमले केवल संज्ञानात्मक विषयवस्तुहरू मात्र नभई व्यवहारकुशल सिपहरू, संवेगात्मक (भावनात्मक) बुद्धिमत्ता, सामाजिक, नागरिक र नैतिक मूल्यसम्बन्धी सिप पनि समेटेको हुनुपर्छ। त्यसै गरी पाठ्यक्रमले स्थानीय सन्दर्भहरू र परिवर्तित सामाजिक आवश्यकतालाई समेट्नुपर्छ। पाठ्यक्रमले सामाजिक विविधतालाई प्रतिबिम्बित गर्नुपर्छ, सिर्जनशीलता र समालोचनात्मक चिन्तनलाई प्रवर्धन गर्नुपर्छ र कक्षाकोठाको सिकाइलाई वास्तविक जीवन तथा विश्वसँग जोड्न सक्नुपर्छ भन्ने मान्यता स्थापित हुँदै गएको देखिन्छ। पाठ्यक्रमको गतिशीलता र अन्तरविषयक सम्बन्धले मुख्य विषयवस्तुको आवश्यकता मात्र सम्बोधन नगरी विद्यार्थीहरूका रुचि, अनुभव र सामाजिक आवश्यकतासँग पनि मेल खाने गरी पाठ्यक्रम विकास तथा अद्यावधिक गर्नु पर्ने आवश्यकता देखाउँछ, जसले सिकाइमा विद्यार्थीको सहभागिता बढाउन र अर्थपूर्ण सिकाइ अनुभव प्राप्त गर्न सहयोग गर्दछ।

गुणस्तरीय शिक्षाका लागि पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीका मापदण्डका रूपमा यसमा राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप तथा पाठ्यक्रमको नियमित अद्यावधिकता र सो अनुरूप पाठ्यक्रम विकास, पाठ्यक्रममा सक्षमताको स्पष्टता, विषयवस्तुको सान्दर्भिकता, व्यवहारकुशल सिपको एकीकरण, पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा उपयुक्त क्रमिकता र सन्तुलनसम्बन्धी सूचकहरू विकास गरिएको छ। त्यस्तै, गुणस्तरीय पाठ्यपुस्तक तथा पाठ्यसामग्रीको उपलब्धता, पाठ्यपुस्तकका अतिरिक्त अन्य पाठ्यसामग्रीहरूको उपलब्धता र प्रयोगजस्ता पक्षहरूका आधारमा पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीसम्बन्धी गुणस्तर पहिचान गर्नका लागि आवश्यक सूचकहरू तथा मापनका आधार समावेश गरिएको छ।

तालिका ३.३: पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीका मापदण्डका क्षेत्र, उपक्षेत्र र सूचकहरू

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
३. पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीका मापदण्ड: आधारभूत सिप हासिल गराउन सक्षमतामा आधारित सान्दर्भिक पाठ्यक्रम र सो अनुरूप उपयुक्त पाठ्यसामग्रीको प्रबन्ध भएको	३.१ राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप र पाठ्यक्रम अद्यावधिक	क) राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप ख) पाठ्यक्रम अद्यावधिक ग) राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपअनुरूप पाठ्यक्रम विकास तथा अद्यावधिक घ) पाठ्यक्रमको प्रबोधीकरण ङ) पाठ्यक्रमको आवधिक मूल्याङ्कन च) स्थानीय पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयन
	३.२ पाठ्यक्रममा सक्षमताको स्पष्टता	क) पाठ्यक्रममा सक्षमताको व्यवस्थापन
	३.३ पाठ्यक्रमका विषयवस्तुको सान्दर्भिकरण	क) पाठ्यक्रममा समावेश भएका विषयवस्तुलाई आफ्नो परिवेशअनुकूल सान्दर्भिकरण

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
		ख) आफ्नो परिवेशका रैथाने ज्ञान र सिपलाई विद्यालय शिक्षामा एकीकरण ग) अपाङ्गता भएका विद्यार्थीका लागि विद्यार्थीका लागि सिकाइ सान्दर्भिक/अनुकूल बनाउने योजना निर्माण तथा कार्यान्वयन
	३.४ व्यवहारकुशल सिपको एकीकरण	क) पाठ्यक्रममा व्यवहारकुशल सिप समावेश ख) सिपहरूलाई विषयगत शिक्षणमा र विद्यालयका अन्य क्रियाकलापमा एकीकृत गर्ने सचेत प्रयत्न ग) शिक्षण सिकाइमा व्यवहारकुशल सिपहरूको एकीकरण
	३.५ पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा उपयुक्त क्रमिकता र सन्तुलन कायम	क) पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा अन्तर विषयक समन्वय र क्रमिकता कायम गर्न योजना तयार र कार्यान्वयन ख) पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा ज्ञानका तह र विषयगत ज्ञानमा सन्तुलन राख्ने गरी शिक्षण योजना तयार र कार्यान्वयन ग) शिक्षक निर्देशिकाको विकास, उपलब्धता र प्रयोग
	३.६ गुणस्तरीय पाठ्यपुस्तकको उपलब्धता (त्रैलसमेत)	क) सबै विद्यार्थीलाई गुणस्तरीय पाठ्यपुस्तक उपलब्ध ख) अपाङ्गता भएका विद्यार्थीका लागि समेत उपयुक्त (अनुकूलन वा भिन्न) पाठ्यपुस्तक उपलब्ध
	३.७ पाठ्यपुस्तकका अतिरिक्त अन्य पाठ्यसामग्रीहरूको उपलब्धता र प्रयोग	क) सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको छनोटका विषयमा छलफल, विचार विमर्श ख) सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको उपलब्धताका र स्रोत विनियोजन ग) सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको प्रयोग

घ) विद्यालय वातावरणका मापदण्ड

शिक्षाको गुणस्तरमा विद्यालयको पूर्वाधारको भूमिका महत्त्वपूर्ण हुन्छ। उपयुक्त कक्षाकोठा, पुस्तकालय र प्रयोगशालाहरू, सफा पानी, सरसफाइ र उचित प्रकाशजस्ता आवश्यक सुविधासहित राम्रोसँग सुसज्जित विद्यालयले सिकाइका लागि अनुकूल वातावरण सिर्जना गर्छ। यसमा मुख्य गरी सिकाइ स्रोतहरूको उपलब्धता, सुरक्षित विद्यालय वातावरण तथा प्रविधिमा पहुँच समावेश गरिएको छ।

विद्यालय भौतिक पूर्वाधार निर्माणसम्बन्धी मापदण्ड, २०८० कार्यान्वयनमा आइसकेको छ। यसमा सिकाइअनुकूल भौतिक वातावरणको सुनिश्चितता, सिकाइका लागि सहयोगी सामाजिक तथा मनोवैज्ञानिक वातावरण र विद्यालयमा सिकाइ वातावरण सुधारमा योजनाबद्ध कार्यसँग सम्बन्धित सूचकहरू समेटिएका छन्।

तालिका ३.४: विद्यालय वातावरणका मापदण्डका क्षेत्र, उपक्षेत्र र सूचकहरू

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
४. विद्यालय वातावरणका मापदण्ड: सबै शिक्षक विद्यार्थीले मैत्री/अनुकूल वातावरणमा सुरक्षित रूपमा अध्ययन अध्यापन गर्ने प्रबन्ध भएको	४.१ भौतिक वातावरण: सिकाइअनुकूल भौतिक वातावरणको सुनिश्चितता (कक्षाकोठा, फर्निचर; शौचालय, झ्याल, भवनको रङ, भन्याडमा सुरक्षित हुने अवस्था; खुला ठाउँ; खेलमैदान, खानेपानीको प्रबन्ध इत्यादि)	क) मापदण्डअनुसारको भौतिक वातावरण ख) अपाङ्गता भएका बालबालिकाको समेत आवश्यकताअनुकूल हुने गरी भौतिक पूर्वाधारको मापदण्डको निर्माण/पालना ग) विद्यालय वातावरणको सरसफाइ घ) स्वस्थ र स्वच्छ खानेपानीको व्यवस्था ङ) महिनावारी स्वच्छता च) कक्षाकोठाबाहिर हुने सिकाइका लागि पर्याप्त ध्यान दिएर खुला ठाउँ, बगैँचा, खेल मैदान, कभर्ड हल, कला तथा साहित्य, नवप्रवर्तनात्मक कार्य, खेलकुदलगायत बालबालिकाको बहुपक्षीय विकाससँग सम्बन्धित कार्यक्रम सञ्चालनका लागि संरचना निर्माण
	४.२ सिकाइका लागि सहयोगी सामाजिक तथा मनोवैज्ञानिक वातावरण तयार	क) विद्यालयमा बालबालिकाको सुरक्षा तथा संरक्षणको सुनिश्चितता ख) कुनै प्रकारको हिंसा वा विभेद नहुने गरी शिक्षण सिकाइ वातावरणको सुनिश्चितता ग) विद्यार्थीहरूको सहयोगात्मक सिकाइ
	४.३ विद्यालयमा सिकाइ वातावरण सुधारमा योजनाबद्ध कार्य	क) सिकाइ वातावरण सुधारको आवश्यकताबारे तथ्याङ्क र सूचना सङ्कलन ख) विद्यालय वातावरण सुधारमा अभिभावक संलग्नता बढाउने योजनाबद्ध कार्य

ड) शिक्षण सिकाइको मापदण्ड

गुणस्तरीय शिक्षाको लागि उपयुक्त परिवेश, पाठ्यक्रम तथा विषयवस्तु, भौतिक तथा शैक्षिक सुविधा र कुशल तथा उत्प्रेरित शिक्षकको प्रबन्धको उपयोग गरेर अपेक्षित उपलब्धि हासिल गराउने प्रक्रिया शिक्षण सिकाइ हो। त्यसैले शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाको उपयुक्तता र प्रभावकारिता गुणस्तरीय शिक्षाको सुनिश्चितताका लागि महत्त्वपूर्ण मापदण्ड हो। शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाले विद्यार्थीमा विषयगत संज्ञानात्मक उपलब्धि मात्र नभई सामाजिक विकास, मनोवैज्ञानिक विकास, मूल्यमान्यता तथा नैतिकताको विकास, नागरिक सिप तथा अभिवृद्धिलगायत व्यक्तिगत विकासलगायतका

गैह संज्ञानात्मक सामर्थ्य तथा व्यवहारकुशल सिपहरू हासिल गर्न सहयोग गर्ने भएकाले शिक्षण सिकाइको उपयुक्तता र प्रभावकारिता शिक्षाको गुणस्तरका लागि महत्त्वपूर्ण मापदण्डका रूपमा रहेको छ।

शिक्षण सिकाइलाई बाल/सिकारू केन्द्रित बनाई यसको प्रभावकारिता बढाउनका लागि शिक्षण सिकाइको मापदण्डका रूपमा यसमा शैक्षणिक योजना, सिकाइका लागि उपयुक्त शिक्षण सिकाइ विधि तथा रणनीतिको प्रयोग, सिकाइमा विद्यार्थी सहभागिताको सुनिश्चितता, शिक्षणमा प्रविधिको प्रयोग, भाषाका कारण सिकाइमा हुनसक्ने बाधाको पहिचान र उपयुक्त रणनीतिको प्रयोगसम्बन्धी सूचकहरू समावेश गरिएको छ। त्यसै गरी विद्यार्थीको सिकाइ समयलाई उच्चतम बनाउन योजना र प्रोत्साहन, सिकाइको शैली र गतिमा हुने विविधताको सम्मान र व्यवस्थापन, सिकाइको नियमित अनुगमन, पृष्ठपोषण र प्रोत्साहनसम्बन्धी सूचकहरू समावेश गरिएको छ।

तालिका ३.५ शिक्षण सिकाइका मापदण्डका क्षेत्र, उपक्षेत्र र सूचकहरू

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
५. शिक्षण सिकाइको मापदण्ड: उच्चतम स्तरमा सिकाइका लागि 'सबैको लागि सिकाइ' सुनिश्चित गर्ने रणनीति उपयोग भएको	५.१ शैक्षणिक योजना	क) शैक्षणिक योजना तयारी कार्यशाला सञ्चालन ख) शैक्षणिक योजना तयारी र प्रयोग ग) शैक्षणिक योजना तयार गर्दा सबै विद्यार्थीले सहभागी हुन र सिक्न सक्ने सुनिश्चितता
	५.२ सिकाइका लागि उपयुक्त शिक्षण सिकाइ विधि तथा रणनीतिको प्रयोग	क) शिक्षण सिकाइ विधि तथा रणनीतिमा विविधता र सिकारू केन्द्रितता ख) विषयगत शिक्षक वा समान प्रकृतिका शिक्षकहरूको सञ्जालमार्फत अनुभव आदानप्रदानको अवसर ग) सफल शिक्षण रणनीति प्रयोग गर्ने शिक्षकलाई प्रोत्साहन र अन्यत्र सो अभ्यास विस्तार
	५.३ सिकाइमा विद्यार्थी सहभागिताको सुनिश्चितता	क) परिवेशअनुकूल हुने गरी वर्ग शिक्षण, बहुवर्ग शिक्षण इत्यादिको उपयोग ख) सहभागिता बढाउन र सिकाइलाई उच्चतम रूपमा हासिल गर्न 'विद्यार्थी समूह' को उपयोग गर्न आवश्यक वातावरण र सहयोग ग) विद्यार्थी प्रतिक्रिया सर्वेक्षण
	५.४ शिक्षणमा प्रविधिको प्रयोग	क) प्रविधिको उचित प्रयोग गर्न उपकरण र क्षमता विकास ख) विशेष सिकाइ आवश्यकता हुने विद्यार्थीहरूको निमित्त सिकाइमा सहयोग पुऱ्याउने प्रविधिको प्रयोग
	५.५ भाषाका कारण सिकाइमा हुनसक्ने बाधाको	क) प्रारम्भिक बालविकास र प्रारम्भिक कक्षामा भाषिक कठिनाइका कारण सिकाइमा बाधा हटाउन स्रोत साधन र सक्षमताको व्यवस्थापन

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
	पहिचान र उपयुक्त रणनीतिको प्रयोग	ख) साङ्केतिक भाषा आवश्यक पर्ने विद्यार्थीलाई सहयोग गर्न शिक्षक विद्यार्थीलाई साङ्केतिक भाषाबारे प्रबोधीकरण र शिक्षण सिकाइमा प्रयोग
	५.६ विद्यार्थीको सिकाइ समयलाई उच्चतम बनाउन योजना र प्रोत्साहन	क) 'विद्यालय खुल्ने दिन' र शिक्षण समयलाई उच्चतम राख्ने गरी योजना
	५.७ सिकाइको शैली र गतिमा हुने विविधताको सम्मान र व्यवस्थापन	क) विद्यालय व्यवस्थापन र शिक्षकलाई सबैले सिक्न सक्छन् भन्ने विश्वास जगाई समावेशी शिक्षण पद्धतिबारे प्रबोधीकरण तथा प्रयोग
	५.८ सिकाइको नियमित अनुगमन, पृष्ठपोषण र प्रोत्साहन	क) थप सहायता र पृष्ठपोषणको व्यवस्था गरी सबैको सिकाइको सुनिश्चितता ख) कमजोर उपलब्धि हुने समूहको निमित्त लक्षित कार्यक्रम सञ्चालन ग) सिकाइमा उच्चतम सफलता हासिल गर्न योगदान गर्ने विद्यालय व्यवस्थापन र शिक्षकलाई प्रोत्साहन

च) परीक्षण तथा मूल्याङ्कनका मापदण्ड

विद्यार्थीको सिकाइको नियमित परीक्षण तथा मूल्याङ्कनले गुणस्तरीय शिक्षाको अवस्था पहिचान गर्न र तदनुकूल सिकाइ प्रक्रिया समायोजन गर्न सहयोग गर्छ। विद्यार्थीको निरन्तर परीक्षण तथा मूल्याङ्कन र त्यसको नतिजाका आधारमा प्रदान गरिने पृष्ठपोषणलाई शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको अभिन्न अङ्गका रूपमा प्रभावकारी ढङ्गले उपयोग गर्न सकेमा सिकाइ सुधारमा सहयोग पुग्ने भएकाले कक्षाकोठामा आधारित निरन्तर मूल्याङ्कन गुणस्तरीय शिक्षाको एउटा महत्त्वपूर्ण आधार हो। त्यसै गरी सार्वजनिक परीक्षाहरूका नतिजाले विद्यार्थीको व्यक्तिगत उपलब्धि स्तर देखाउने र राष्ट्रिय स्तरका मानकीकृत परीक्षणहरूले समग्र शिक्षा पद्धतिको अवस्था बोध गराउने भएकाले यसबाट एकातिर गुणस्तरको अवस्था पहिचान हुन्छ भने अर्कोतिर गुणस्तर सुधारका समस्याको पहिचान भई सुधारका लागि आवश्यक पृष्ठपोषण प्राप्त हुन्छ। यसरी शिक्षाको गुणस्तरको मापदण्डका रूपमा कक्षाकोठामा आधारित मूल्याङ्कन, सार्वजनिक परीक्षा तथा राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षण गरी तीन किसिमका परीक्षणको प्रभावकारी प्रयोग समावेश गरिन्छ।

परीक्षण तथा मूल्याङ्कनका उल्लिखित पक्षलाई विचार गरेर यसमा विद्यार्थी परीक्षण तथा मूल्याङ्कनका मापदण्डअन्तर्गत मूलतः कक्षाकोठामा आधारित निर्माणात्मक मूल्याङ्कन, निर्णयात्मक मूल्याङ्कन, परीक्षणको नतिजाका आधारमा पृष्ठपोषण तथा सुधारात्मक सिकाइ, विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सञ्चालन र विद्यार्थी मूल्याङ्कनमा सहयोगी भावना र समूहमा काम गर्ने गुणलाई समावेश गर्नेसम्बन्धी सूचकहरू समावेश गरिएका छन्।

तालिका ३.६: परीक्षण तथा मूल्याङ्कनका मापदण्डका क्षेत्र, उपक्षेत्र र सूचकहरू

मापदण्डको क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
६. परीक्षण तथा मूल्याङ्कनका मापदण्ड: विद्यार्थीको सिकाइलाई प्रवर्धन गर्ने गरी मूल्याङ्कनको उपयोग भएको	६.१ कक्षाकोठामा आधारित निर्माणात्मक मूल्याङ्कन	क) निरन्तर मूल्याङ्कनका लागि विशेषतः पोर्टफोलियो व्यवस्थापन ख) कक्षाकोठामा आधारित निर्माणात्मक मूल्याङ्कनको अभ्यास ग) कक्षाकोठामा आधारित निर्माणात्मक मूल्याङ्कनको स्तरीयतामा सुधार गर्न शिक्षक क्षमता विकास
	६.२ निर्णयात्मक मूल्याङ्कन	क) विद्यालयमा आधारित निर्णयात्मक परीक्षाका अभ्यास ख) आधारभूत तहको अन्तमा लिइने कक्षा आठको सार्वजनिक परीक्षालाई तोकेको मानकअनुसार सञ्चालन ग) माध्यमिक तहमा लिइने सार्वजनिक परीक्षा तोकेको मानकअनुसार सञ्चालन घ) परीक्षाको उपलब्धिलाई खण्डीकृत तथ्याङ्कको उपयोग गरी तुलनात्मक रूपमा विश्लेषण र प्रतिवेदन तयार ङ) परीक्षाको प्रतिफलका आधारमा सिकाइका लागि जवाफदेहिता वृद्धि
	६.३ परीक्षणको नतिजाका आधारमा पृष्ठपोषण र सुधारात्मक सिकाइ	क) कमजोर उपलब्धि हुने समूहको पहिचान सुधार ख) उपलब्धि दर बढाउन कक्षा छाड्ने दरलाई घटाउन विद्यालय र परिवारसमेतको सहभागितामा विशेष सहयोग कार्यक्रम सञ्चालन
	६.४ विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सञ्चालन	क) राष्ट्रिय रूपमा प्रतिनिधित्व हुने गरी आवधिक रूपमा विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सञ्चालन ख) विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षणको नतिजाका आधारमा नीति तथा कार्यक्रममा सुधार

मापदण्डको क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
	६.५ विद्यार्थी मूल्याङ्कनमा सहयोगी भावना र समूहमा काम गर्ने गुणलाई समावेश	क) आपसी सहयोग र सहभागितालाई महत्त्व दिने गरी विद्यार्थी रिपोर्ट कार्डमा जनाउने ख) विद्यार्थीको सहभागिता र प्रगतिमा ध्यान ग) विद्यालयमा उपलब्ध प्रविधिसमेतको उपयोग गरी विद्यार्थी प्रगति विवरण अभिभावकसमक्ष प्रवाह गर्ने

छ) विद्यालय सुशासन, व्यवस्थापन तथा नेतृत्वका मापदण्ड

विद्यालय शिक्षाको गुणस्तरका लागि विद्यालय स्तरमा सुशासन, प्रभावकारी नेतृत्व र व्यवस्थापन महत्त्वपूर्ण हुन्छन्। प्रधानाध्यापक, शिक्षक र विद्यालय प्रशासकहरूले विद्यालयका प्राथमिकताहरू निर्धारण गर्ने, स्रोत साधनहरू प्रभावकारी रूपमा व्यवस्थापन गर्ने र सकारात्मक विद्यालय वातावरण सुनिश्चित गर्ने कार्यमा अहम् भूमिका खेल्दछन्। पारदर्शी व्यवस्थापन र दूरदर्शी नेतृत्वले गुणस्तर सुधारका लागि नवप्रवर्तन गर्ने, शिक्षकहरूको विकासलाई प्रेरित गर्ने र सिकाइ संस्कृतिलाई प्रवर्धन गर्ने गर्दछन्।

यसमा विद्यालय व्यवस्थापन समितिको नेतृत्व, प्रधानाध्यापकको प्रभावकारी शैक्षिक नेतृत्व, सिकाइ उपलब्धिप्रतिको जवाफदेहिता, शिक्षण सिकाइमा शिक्षकको समय उच्चतम स्तरमा राख्ने गरी वार्षिक योजना तयार, शिक्षकविच तथा शिक्षक र अभिभावकविचको सहकार्यलाई प्रवर्धनजस्ता पक्षहरू समावेश गरी तिनका सूचक समावेश गरिएको छ।

तालिका ३.७ विद्यालय सुशासन, व्यवस्थापन तथा नेतृत्वका मापदण्ड

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
७. विद्यालय व्यवस्थापन मापदण्ड: प्रभावकारी नेतृत्वबाट विद्यालयमा सुशासन कायम र कुशल व्यवस्थापन भएको	७.१ विद्यालय व्यवस्थापन समितिको नेतृत्व	क) विद्यालय व्यवस्थापन समितिको सक्रियता ख) विद्यालय समुदाय सम्बन्धमा सक्रियता ग) आर्थिकलगायत अन्य स्रोत परिचालन
	७.२ प्रधानाध्यापकमार्फत प्रभावकारी शैक्षिक नेतृत्व	क) प्रधानाध्यापकको छनोट र नियुक्ति ग) प्रअको क्षमता विकास ख) विद्यालय सुधार योजना निर्माण र कार्यान्वयन घ) शिक्षण सिकाइ योजनाको व्यवस्थापन ड) शिक्षण सिकाइको अवलोकन, अनुगमन र पृष्टपोषण
	७.३ सिकाइ उपलब्धिप्रतिको जवाफदेहिता	क) सबैका निमित्त सम्भव भएसम्मको उच्चतम स्तरको सिकाइको अवसर दिने गरी योजना तयार र कार्यान्वयन

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
		ख) विद्यालय र अभिभावकसँगको सहकार्य ग) स्पष्ट कार्य विवरणसहित जवाफदेहिता निर्धारण
	७.४ शिक्षण सिकाइमा शिक्षकको समय उच्चतम स्तरमा राख्ने गरी वार्षिक योजना तयार	क) पाठ्यक्रमको पाठ्यभार पूरा हुने गरी विद्यालय सञ्चालन ख) नियमित कक्षामा उपस्थित नहुने र सिकाइमा कमजोर रहेका बालबालिकाका लागि लक्षित कार्यक्रम सञ्चालन ग) सुपरिवेक्षण संयन्त्र
	७.५ शिक्षकबिच तथा अभिभावकसँगको सहकार्यलाई प्रवर्धन	क) विद्यालयको शैक्षणिक विषयको निर्णय प्रक्रियामा शिक्षक सहभागिता बढाउन विभिन्न संयन्त्र परिचालन र शिक्षकबिचको सहकार्यलाई प्रोत्साहन ख) विद्यार्थीको सिकाइका विषयमा विद्यालय र समुदाय तथा विद्यालय र अभिभावकबिचको सहकार्य

ज) समता तथा समावेशिताका मापदण्ड

गुणस्तरीय शिक्षा प्रणालीले सबै विद्यार्थीहरूलाई सिकाइका लागि समतामूलक अवसर प्रदान गर्नुपर्छ। विद्यार्थीमा लैङ्गिकता, सामाजिक आर्थिक पृष्ठभूमि, जातजातीयता वा क्षमताहरूका कारणले विविधता हुने भए पनि सबैलाई शिक्षामा समान अवसरका साथै आवश्यकतानुसार भिन्नतामा आधारित शैक्षिक प्रबन्ध गरी समता कायम गर्नुपर्दछ। बहिष्कृत समूहहरूले स्रोत र अवसरहरूमा समतामूलक पहुँच प्राप्त गरी समावेशिता र समता सुनिश्चित भएको हुनुपर्छ। गुणस्तरका लागि लैङ्गिकता, अपाङ्गता, भौगोलिकता, सहरी ग्रामीण क्षेत्र, भाषिक भिन्नता, आर्थिक तथा सामाजिक विविधतालगायत कारणले पहुँच तथा सहभागितामा हुने बाधा हटाई अवसर सुनिश्चित गरिएको हुनुपर्दछ। यस प्रकार समता र समावेशितालाई गुणस्तरको महत्त्वपूर्ण मापदण्डका रूपमा लिइएको छ।

समता तथा समावेशिताका मापदण्डअन्तर्गत प्रारम्भिक बालविकास र विद्यालय शिक्षामा सबैको पहुँचको सुनिश्चितता, निर्धारित उमेर समूहका सबै बालबालिका विद्यालयमा सहभागिताको सुनिश्चितता, विद्यार्थीमैत्री शिक्षण सिकाइ वातावरण, सहभागितामूलक र सहयोगात्मक शिक्षण सिकाइ पद्धति, विद्यार्थीमा सहयोगी भावना र समूहमा काम गर्ने गुणजस्ता पक्षहरू रहेका छन्।

तालिका ३.८ समता तथा समावेशिताका मापदण्ड

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
<p>८. समता तथा समावेशिताका मापदण्ड: आधारभूत शिक्षा अनिवार्य तथा निःशुल्क र माध्यमिक शिक्षा निःशुल्क लागु गरी सबै बालबालिकाले शिक्षाको हक सुनिश्चित भएको</p>	<p>८.१ प्रारम्भिक बालविकास शिक्षामा सबैको पहुँचको सुनिश्चितता</p>	<p>क) बालविकास उमेर समूहका प्रत्येक बालबालिका विद्यालय वा वैकल्पिक कार्यक्रममा सहभागिता भएको सुनिश्चित</p> <p>ख) बालविकास केन्द्रको पुनर्वितरण, एक विद्यालय कम्तीमा एक बाल विकास केन्द्रको व्यवस्था</p> <p>ग) बालबालिको कार्यगत सीमितता पहिचान र उपयोग</p> <p>घ) द्वन्द्वबाट प्रभावित तथा वैदेशिक रोजगार लगायका कारण बाबु/आमा गुमाएका सहयोग र संरक्षण आवश्यकता भएका बालबालिकाहरूको शिक्षा</p> <p>ङ) अपाङ्गता भएका बालबालिकाको प्रारम्भिक सिकाइ योजना बनेको र कार्यान्वयनमा भएको</p> <p>च) आवश्यक संरचना र जनशक्तिसहित विविधताअनुरूप सबैलाई सेवाको सुनिश्चित गर्ने प्रबन्ध</p>
	<p>८.२ विद्यालय उमेर समूहका सबै बालबालिका विद्यालयमा पहुँचको सुनिश्चितता</p>	<p>क) घरधुरी/पारिवारिक सर्वेक्षण, भर्ना अभियान र अभिभावक सचेतनालगायत कार्यक्रम</p> <p>ख) विद्यालय शिक्षा उमेर समूहका सबै बालबालिकाहरू विद्यालयमा भर्ना एवम् निरन्तर सिकाइमा सहभागी</p> <p>ग) विद्यालयमा कुनै पनि किसिमको जोखिम वा बहिष्करणमा परेका वा सिकाइका लागि थप सहयोग उपलब्ध गराउनु पर्ने बालबालिकाको पहिचान र सहयोग</p> <p>घ) विद्यालय उपस्थिति वृद्धि तथा कक्षा छाड्ने दर र कक्षा दोहऱ्याउने दर घटाएको</p>
	<p>८.३ शिक्षण सिकाइ वातावरणलाई विद्यार्थीमैत्री बनाएको</p>	<p>क) विद्यालयका पूर्वाधार संरचना तथा संयन्त्र निर्माण गर्दा विद्यार्थीमैत्री हुने गरी मापदण्ड लागु</p>

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
		ख) विद्यार्थीको रुचि र चाहना अनुकूल/बालबालिकामैत्री सिकाइ सामग्री व्यवस्थापन र प्रयोग ग) विविधताको सम्मान तथा समता र समावेशिता सुनिश्चित हुने सिकाइ वातावरण सिर्जना
	८.४ शिक्षण सिकाइ पद्धतिलाई सहभागितामूलक र सहयोगात्मक बनाउन प्रोत्साहन	क) प्रारम्भिक कक्षामा आपसी सहयोगबाट सिक्ने अवसर दिने गरी सङ्गठन गर्न प्रोत्साहित

झ) लगानी तथा नीतिगत परिवेशका मापदण्ड

शिक्षाको गुणस्तरका लागि शिक्षामा लगानी के कसरी गर्ने भन्ने स्पष्टताका साथै लगानीलगायत विविध नीतिगत स्पष्टता हुनुपर्छ। लगानी तथा नीतिगत परिवेशका मापदण्डअन्तर्गत आवश्यक लगानीको व्यवस्था, स्वीकृत मापदण्डअनुरूप र विद्यार्थीका आवश्यकता अनुकूल हुने गरी शिक्षकको पुनर्वितरण र व्यवस्थापन, भौतिक सुविधाको विकास र मर्मत सम्भारको योजनाबद्ध कार्यक्रम, अभिभावकको सहयोग परिचालनको स्पष्ट नीति निर्धारण गरिनु पर्छ। गुणस्तरीय शिक्षामा लगानी र नीतिगत परिवेशअन्तर्गत वित्तीय तथा अन्य स्रोतहरूको उपलब्धता र पर्याप्ततासहित वितरणको प्रभावकारिता र न्यायसङ्गतताजस्ता पक्षहरू समावेश हुन्छन्। त्यसै गरी यसमा उच्च गुणस्तरीय शिक्षा सुनिश्चित गर्न सरकार तथा सम्बन्धित निकायद्वारा विकास गरिने शिक्षाको ढाँचा, मार्गदर्शन र नियमहरूको विकाससमेत महत्त्वपूर्ण हुन्छन्।

यसमा आवश्यक लगानीको प्रबन्ध, स्वीकृत मापदण्डअनुरूप र विद्यार्थीका आवश्यकता अनुकूल हुने गरी शिक्षकको पुनर्वितरण र व्यवस्थापन, भौतिक सुविधाको विकास तथा मर्मत सम्भारको योजनाबद्ध कार्यक्रम सञ्चालन र अभिभावकको सहयोग परिचालनको स्पष्ट नीति निर्धारणसँग सम्बन्धित सूचकहरू प्रस्तुत गरिएको छ।

तालिका ३.९ लगानी तथा नीतिगत परिवेशका मापदण्ड

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
९. लगानी तथा नीतिगत परिवेशका मापदण्डः समता र गुणस्तरका उद्देश्य लक्षित हुने	९.१ लगानीको प्रबन्ध	क) विद्यालय शिक्षामा सार्वजनिक लगानी ख) उपलब्ध स्रोतको प्रभावकारी परिचालन तथा उपयोग ग) विद्यालयको आफ्नै स्रोत र अन्य स्रोतबाट प्राप्त सहयोग अधिकतम लाभका लागि परिचालन

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
गरी पर्याप्त स्रोतको परिचालन भएको	९.२ भौतिक सुविधाको विकास र मर्मत सम्भारको योजनाबद्ध कार्यक्रम सञ्चालन	क) भौतिक सुविधा विस्तारका लागि स्रोतको परिचालन गर्दा उपयोगको सम्भावना र सुविधाविहीन समूहलाई पुग्ने लाभ जस्ता विषयलाई विशेष प्राथमिकता दिइएको ख) उपलब्ध पूर्वाधार र सम्पत्तिको उपयोग, संरक्षण र नियमित मर्मत सम्भारमा स्रोत विनियोजन

अ) उपलब्धिको मापदण्ड

विद्यार्थीको उपलब्धि गुणस्तरीय शिक्षाको सबैभन्दा प्रत्यक्ष रूपमा देखिने सूचक हो। यसमा भाषा, गणित, विज्ञानजस्ता विषयहरूका शैक्षिक उपलब्धिलगायत समस्या समाधान, समालोचनात्मक सोच र सिर्जनात्मकता जस्ता संज्ञानात्मक क्षमताहरू समावेश गरिनुपर्छ। यी उपलब्धिहरूको मापन गर्न प्रायः मानकीकृत परीक्षण जस्तै: राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षणको नतिजाका आधारमा गरिन्छ। कहिलेकाहीं सार्वजनिक परीक्षाको नतिजालाई पनि यसमा प्रयोग गर्ने गरिन्छ तापनि यसका लागि स्तरीकृत राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षणको नतिजा उपयुक्त हुने देखिन्छ। त्यसै गरी सामाजिक, भावनात्मक, सांस्कृतिक तथा अन्य व्यवहारकुशल सिपहरूजस्ता गैरसंज्ञानात्मक क्षमताहरू पनि समावेश गरिनुपर्छ। यस्ता क्षमता तथा सिपहरूको परीक्षण संज्ञानात्मक क्षमता परीक्षण प्रश्नद्वारा ठिक ढङ्गले हुन नसक्ने भएकाले विभिन्न वैकल्पिक साधन तथा विधिहरू प्रयोग गर्ने गरिन्छ।

उपलब्धिको अर्को पक्ष भनेको तह पूरा गर्ने वा उत्तीर्ण हुने दर हो भने यसमा कक्षा दोहोर्‍याउने र विद्यालय छाड्ने दरलाई पनि उपलब्धिको पक्षका रूपमा लिने गरिन्छ। तह पूरा गर्ने वा उत्तीर्ण दर वृद्धि र कक्षा दोहोर्‍याउने तथा विद्यालय छाड्ने दर न्यून हुने आधारमा गुणस्तरको व्याख्या गरिन्छ।

तालिका ३.१० उपलब्धिको मापदण्ड

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
१०. उपलब्धिको मापदण्ड: संज्ञानात्मक तथा गैर संज्ञानात्मक उपलब्धिको लक्ष्य निर्धारण गर्दै उच्चतम उपलब्धि प्राप्त भएको	१०.१ शैक्षिक उपलब्धि (संज्ञानात्मक) को प्राप्ति	क) विभिन्न तहमा आवधिक रूपमा राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षण ख) उपलब्धि परीक्षणको नतिजाअनुसार कक्षा पाँचको नेपाली, गणित, विषयमा आधारभूत तहभन्दा माथिको सक्षमता हासिल गर्ने विद्यार्थीको प्रतिशत ग) उपलब्धि परीक्षणको नतिजाअनुसार कक्षा आठको नेपाली, गणित, अङ्ग्रेजी र विज्ञान तथा प्रविधि विषयहरूमा आधारभूत स्तरभन्दा माथिको सक्षमता हासिल गर्ने विद्यार्थीको प्रतिशत

मापदण्डका क्षेत्र	मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक
		घ) उपलब्धि परीक्षणको नतिजाअनुसार कक्षा दशको नेपाली, गणित, अङ्ग्रेजी र विज्ञान विषयहरूमा आधारभूत स्तरभन्दा माथिको सक्षमता हासिल गर्ने विद्यार्थीको प्रतिशत
	१०.२ तह पूरा गर्ने दरमा सुधार भएको	क) आधारभूत र माध्यमिक तहको खुद भर्ना दर ख) कुल र विभिन्न समूहको आधारभूत तह पूरा गर्ने दर ग) कुल र विभिन्न समूहको माध्यमिक तह पूरा गर्ने दर घ) कक्षा १ मा कक्षा छोड्ने दरमा कमी र दोहन्त्याउने दरमा कमी
	१०.३ गैरसंज्ञानात्मक उपलब्धि हासिल भएको	क) स्वव्यवस्थापन तथा आत्मवल ख) साथीहरूसँग सहयोग र सहकार्य गर्ने, सञ्चार गर्ने, सामाजिक जिम्मेवारी लिने, नेतृत्व सिप जस्ता अन्तरवैयक्तिक सिपहरू ग) रैथाने सिप, स्थानीय संस्कृति, मूल्यमान्यता, स्थानीय स्रोतसाधनको प्रयोग, नैतिकता, सामाजिक गुण, सामुदायिक कार्य घ) लोकतान्त्रिक विचार निर्माण सहकार्य र जिम्मेवार नागरिक सिप, सहनशीलता र खुलापन, विविधताको सम्मान

३.३ गुणस्तरीय विद्यालय शिक्षाका मापदण्डका सूचकहरूको मापनका आधार तथा स्तर निर्धारण

यसपछिको चरणमा गुणस्तरीय विद्यालय शिक्षाका मापदण्डका सूचकहरूको मापनका आधार तथा स्तर निर्धारण गरिने छ। यसका लागि शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले गुणस्तरीय विद्यालय शिक्षाका मापदण्डका क्षेत्र, उपक्षेत्र र सूचकको आधारमा विज्ञ तथा सरोकारवालाको कार्यशाला आयोजना गरी सो कार्यशालाबाट सूचकहरूको मापनको आधार र स्तर तयार गरेको छ। प्रत्येक सूचकको मापनको आधार तथा स्तर निर्धारण गर्दा तपसिलबमोजिमको स्तरको सामान्य व्याख्या र मापनलाई आधार मानिएको छ।

स्तर (Level)	मापन (Rating) सङ्केत
निर्धारित मापदण्डअनुसार नतिजा प्राप्त नभएको वा ज्यादै कम नतिजा प्राप्त भएको	१
निर्धारित मापदण्डअनुसार आंशिक/औसत नतिजा प्राप्त भएको	२

स्तर (Level)	मापन (Rating) सङ्केत
निर्धारित मापदण्डअनुसार पर्याप्त नतिजा प्राप्त भएको	३
निर्धारित मापदण्डअनुसार उत्कृष्ट नतिजा प्राप्त भएको	४

तयार भएको सूचक तथा सूचकका मापनका आधारको व्याख्याको मस्यौदालाई प्रदेश स्तरमा विज्ञ तथा अभ्यासकर्ताको कार्यशाला आयोजना गरी पृष्ठपोषण प्राप्त गरिएको थियो । प्राप्त पृष्ठपोषणलाई समेत विचार गरेर विज्ञद्वारा सम्पादन तथा परिमार्जन गरी सूचक तथा सूचकका मापनका आधारको व्याख्यालाई अन्तिम रूप प्रदान गरिएको छ ।

ERO Draft 2

खण्ड ४: विद्यालय शिक्षाका लागि गुणस्तरका सूचक तथा सूचक मापनको आधार

४.१ विद्यालय शिक्षाका लागि गुणस्तरका सूचक मापनको आधार तथा स्तरको व्याख्या

यस दस्तावेजको खण्ड तीनमा समावेश गरिएका विद्यालय शिक्षाका लागि गुणस्तरका मापदण्डका क्षेत्र, उपक्षेत्र तथा सूचकहरूको मापनका लागि यस खण्डमा मापनका आधारहरूलाई चार स्तरमा व्याख्या गरिएको छ। प्रत्येक सूचकको स्तरलाई निर्धारित मापदण्डअनुसार नतिजा प्राप्त नभएको वा ज्यादै कम प्राप्त भएको, मापदण्डअनुसार आंशिक वा औसत नतिजा प्राप्त भएको, मापदण्डअनुसार पर्याप्त नतिजा प्राप्त भएको र मापदण्डअनुसार उत्कृष्ट नतिजा प्राप्त भएको आधारमा चार स्तरमा व्याख्या गरिएको छ।

मापदण्डका क्षेत्र: १. सिकारुका मापदण्ड: सिकारु शारीरिक तथा मानसिक रूपमा स्वस्थ र सिक्नका निमित्त तयार भएका

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
१.१ सिकारुका लागि उचित पोषण र नियमित स्वास्थ्य परीक्षण तथा सरसफाइ	क) बालबालिकाको विकासको अवस्था	उमेरअनुसारको मापदण्डभन्दा ज्यादै कमजोर विकास	उमेरअनुसारको मापदण्डभन्दा कमजोर विकास	उमेरअनुसारको न्यूनतम मापदण्ड पूरा हुने विकास	उमेर अनुसारको मापदण्ड पूर्ण रूपमा प्राप्त हुने विकास
	ख) दिवा खाजाको प्रबन्ध	दिवा खाजाको प्रबन्ध भएको तर खाजाको मेनु नभएको र सरसफाइ सामान्य रहेको	मेनुसहित स्थानीय उत्पादनमा आधारित खाजाको प्रबन्ध रहेको र खाजाको तयारी, सरसफाइ तथा वितरण मध्यम स्तरको रहेको	मेनुअनुसार स्थानीय उत्पादनमा आधारित स्वस्थकर खाजाको प्रबन्ध रहेको र खाजाको तयारी, सरसफाइ र वितरण उपयुक्त रहेको	मेनुअनुसार स्थानीय उत्पादनमा आधारित स्वस्थकर खाजाको प्रबन्ध रहेको र खाजाको तयारी, सरसफाइ र वितरण उदाहरणीय रहेको
	ग) विद्यालयमा स्वास्थ्य परीक्षणको प्रबन्ध	प्राथमिक उपचारको लागि प्राथमिक उपचारको बाकसको प्रबन्ध भएको तर विद्यार्थीको स्वास्थ्य परीक्षणको प्रबन्ध नभएको	विद्यालयमा प्राथमिक उपचारको प्रबन्ध र स्वास्थ्य परामर्श र प्राथमिक उपचारका लागि प्राथमिक उपचारको बाकसको प्रबन्ध भएको	कम्तीमा वर्षमा एक पटक स्वास्थ्य परीक्षण गरेको, सबै बालबालिकाले आवश्यक खोप लिएका, विद्यालयमा प्राथमिक उपचारको प्रबन्ध र प्राथमिक उपचारको बाकससहित उपचारको प्रबन्ध भएको	कम्तीमा वर्षमा दुई पटक स्वास्थ्य परीक्षण हुने गरेको, सबै बालबालिकाले आवश्यक खोप लिएका, विद्यालयमा प्राथमिक उपचारको र स्वास्थ्य परामर्शको प्रबन्ध

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	घ) खानेपानी तथा सरसफाइ	विद्यालयमा खानेपानीको व्यवस्था भएको, शौचालयको व्यवस्था भएको र हातधुने पानीको व्यवस्था भएको तर हातधुने साबुनसहितको प्रबन्ध नरहेको	शुद्ध खानेपानीको व्यवस्था, शौचालयको व्यवस्था भएको सरसफाइका लागि हातधुने साबुनसहितको प्रबन्ध रहेको	शुद्ध खानेपानीको व्यवस्था, पर्याप्त सङ्ख्यामा छात्र र छात्राका लागि अलग अलग शौचालय भई सो को नियमित सरसफाइ तथा हातधुने साबुनसहितको प्रबन्ध	शुद्ध खानेपानीको व्यवस्था, पर्याप्त सङ्ख्यामा छात्र तथा छात्राका लागि अलग अलग र अपाङ्गतामैत्री शौचालय भई सोको नियमित सरसफाइ तथा हातधुने साबुनसहितको प्रबन्ध
	ङ) स्यानिटरी प्याड व्यवस्थापन	स्यानिटरी प्याड उपलब्ध भएको तर वितरण र विसर्जन (Disposal) को उचित प्रबन्ध नभएको	स्यानिटरी प्याड उपलब्ध भई वितरण, विसर्जन (Disposal) को उचित प्रबन्ध भएको	स्यानिटरी प्याड उपलब्ध भई वितरण, विसर्जन (Disposal) आराम कक्ष र महिनावारी स्वास्थ्यसम्बन्धी परामर्श तथा सहजीकरणको प्रबन्ध भएको	स्यानिटरी प्याड उपलब्ध भई वितरण, विसर्जन (Disposal) आराम कक्ष र महिनावारी स्वास्थ्यसम्बन्धी परामर्श तथा सहजीकरण तथा व्यवस्थित अभिलेख रहेको
१.२ पूर्वतयारीका निमित्त गुणस्तरीय बालविकास शिक्षा	क) बालविकास शिक्षामा खुद भर्ना	खुद भर्ना दर ७० प्रतिशत पुगेको र कक्षा १ मा ECED को अनुभवसहितको भर्ना ६० प्रतिशत पुगेको	खुद भर्ना दर ७० देखि ८० प्रतिशत पुगेको र कक्षा १ मा ECED को अनुभवसहित भर्ना ७० प्रतिशत पुगेको	खुद भर्ना दर ८० देखि ९० प्रतिशत पुगेको, कक्षा १ मा ECED को अनुभवसहित भर्ना ८० प्रतिशत पुगेको	खुद भर्ना दर ९० प्रतिशतदेखि माथि पुगेको, कक्षा १ मा ECED को अनुभवसहित भर्ना ९० प्रतिशत पुगेको
	ख) बालविकास शिक्षकको नियमित तालिमको व्यवस्था र योग्यता	सहजकर्ताहरूले आधारभूत तालिम नलिएको, पुनर्ताजगी तालिमको प्रबन्ध नभएको, सहजकर्ताको योग्यता कक्षा १० भन्दा कम भएको	५० प्रतिशतसम्म सहजकर्ताहरूले प्रमाणीकरण तालिम लिएको, पुनर्ताजगी तालिमको प्रबन्ध भएको, सहजकर्ताको योग्यता कक्षा १० सरह भएको	सबै सहजकर्ताहरूले प्रमाणीकरण तालिम लिएको, हरेक वर्ष कम्तीमा ३ दिनको पुनर्ताजगी तालिमको प्रबन्ध भएको, कम्तीमा ५० प्रतिशत सहजकर्ताको योग्यता कक्षा १२ सरह भएको	सबै सहजकर्ताहरूले प्रमाणीकरण तालिम लिएको, हरेक वर्ष ५ दिनको पुनर्ताजगी तालिमको प्रबन्ध भएको र सबै सहजकर्ताको योग्यता कक्षा १२ सरह वा सोभन्दा माथि रहेको
	ग) बालविकास तथा शिक्षाको सुधारमा लगानीको सुनिश्चितता	स्थानीय तहबाट बालमैत्री कक्षाकोठा र शैक्षिक सामग्रीमा नगण्य लगानी भएको	स्थानीय तहबाट न्यूनतम सक्षमताका लागि लगानी भएको	स्थानीय तहबाट न्यूनतम सक्षमताका लागि लगानी भएको भई आधारभूत सर्तहरू पूरा	स्थानीय तहबाट आवश्यक लगानी सुनिश्चित भएको (शिक्षक तलब, शैक्षिक सामग्री, बालमैत्री तथा

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
			(शिक्षक तलब, शैक्षिक सामग्री, तालिम)	गरेको (शिक्षक तलब, शैक्षिक सामग्री, बालमैत्री तथा अपाङ्गतामैत्री कक्षाकोठा, Play stations)	अपाङ्गतामैत्री कक्षाकोठा, Play stations, सूचना प्रविधि), विद्यार्थी सङ्ख्याको आधारमा सहजकर्ता तथा आयाको व्यवस्था भएको
	घ) बालबालिकाको सामाजिक र संवेगात्मक विकासमा सहयोग	बालबालिकालाई शिक्षकले पढाउनेबाहेक सामाजिक कार्यमा सहभागी कर्म हुने अवसर उपलब्ध हुने गरेको। स्वतन्त्र रूपमा अभिव्यक्त गर्न संकोच र डर मान्ने; साथीहरूबाट समेत बेलाबेला बुलिङ हुने गरेको	विद्यालयमा बेलाबेलामा अतिरिक्त क्रियाकलापमा सहभागी हुने अवसर प्राप्त हुने; समूहमा काम गर्ने अवसर र बालक्लब गठन भएको। कसैलाई हेप्ने वा दुर्व्यवहार गर्ने जस्ता घटना नगण्य मात्र हुने गरेको	सामाजिक सहभागिताको अवसर पाएको; हिंसा र भयको वातावरण नभएको, बालबालिकाले आफ्ना कुरा व्यक्त गर्ने गरेका, गुनासो सुन्ने व्यवस्थामार्फत सद्भावको वातावरण कायम रहेको	सामाजिक सहभागिताको अवसर पाएको, हिंसा र भयको वातावरण नभएको, निर्धक्क विचार राख्न सक्ने; शिक्षकहरूबाट सम्मानजनक व्यवहार; सकारात्मक अनुशासनको अभ्यास रहेको
१.३ सिकाइका बाधाहरू पहिचान	क) विकासात्मक अवस्थाको अनुगमन	विद्यार्थीको विकासात्मक अवस्था कस्तो छ भनेर परीक्षण तथा अनुगमन गर्ने कार्यमा नियमितता नभएको	विद्यार्थीको विकासात्मक अवस्था कस्तो छ भनेर नियमित परीक्षण तथा अनुगमन भएको	विद्यार्थीको विकासात्मक अवस्था कस्तो छ भनेर नियमित परीक्षण तथा अनुगमन भई सुधारका लागि व्यक्तिगत योजना निर्माण तथा कार्यान्वयन गरिएको	विद्यार्थीको विकासात्मक अवस्था कस्तो छ भनेर नियमित परीक्षण तथा अनुगमन भई सुधारका लागि व्यक्तिगत योजना निर्माण तथा कार्यान्वयन गरिएको र अभिभावकसँग समेत आवश्यक सहकार्य गरिएको
	ख) बालबालिकाको विकास र सिकाइ सम्बन्धमा विद्यालय र अभिभावकबिच छलफल	बालबालिकाको विकास र सिकाइ सम्बन्धमा विद्यालय र अभिभावकबिच नियमित छलफल र भेटघाट कहिलेकाहीं मात्र हुने गरेको	विद्यालयले बेलाबेलामा (२,३ महिनामा) अभिभावकहरूलाई आमन्त्रण विद्यार्थीको सिकाइसम्बन्धी छलफल हुने गरेको	बालबालिकाको विकास र सिकाइ सम्बन्धमा विद्यालय र अभिभावकबिच नियमित र योजनाबद्ध छलफल हुने; विद्यार्थीको नियमितता हेरचाह, पोषण, सिकाइमा चासो र सहभागिताबारे छलफल हुने गरेको	बालबालिकाको विकास र सिकाइ सम्बन्धमा विद्यालय र अभिभावकबिच नियमित र योजनाबद्ध छलफल हुने; विद्यालयको नेतृत्वमा अभिभावक शिक्षा सञ्चालन गर्ने र सोबाट विद्यार्थीको नियमितता, हेरचाह, पोषण, सिकाइमा चासो र सहभागिताबारे तत्परता बढेको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	ग) सिकाइका बाधाहरू हटाउने रणनीति तयारी र कार्यान्वयन	निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनका आधारमा सिकाइ समस्या पहिचान मात्र गरिएको	निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनका आधारमा सिकाइ समस्या पहिचान गरी समाधानको उपाय खोजी गरिएको	निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनका आधारमा सिकाइ सहयोगको प्रबन्ध भएको, निदानात्मक परीक्षणका आधारमा सिकाइ सहायता सुधारात्मक सिकाइ योजना कार्यान्वयन भएको शिक्षण सिकाइ भएको	निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन का आधारमा सिकाइ सहयोगको प्रबन्ध भएको, निदानात्मक परीक्षणका आधारमा सिकाइ सहायता सुधारात्मक सिकाइ योजना कार्यान्वयन भएको विविधतामा आधारित शिक्षण सिकाइ भएको
	घ) विद्यार्थी सहायता प्रणालीको प्रबन्ध	विद्यार्थीका लागि मनोसामाजिक परामर्श तथा निदानात्मक परीक्षणमा आधारित सहयोगको प्रबन्ध नभएको	विद्यार्थीका लागि मनोसामाजिक परामर्श तथा निदानात्मक परीक्षणमा आधारित सहयोगको प्रबन्ध यदाकदा भए पनि व्यवस्थित र नियमित नभएको	विद्यार्थीका लागि मनोसामाजिक परामर्श तथा निदानात्मक परीक्षणमा आधारित सहयोगको प्रबन्ध व्यवस्थित र नियमित भएको	विद्यार्थीका लागि मनोसामाजिक परामर्श तथा निदानात्मक परीक्षणमा आधारित सहयोगको प्रबन्ध व्यवस्थित र नियमित भएको भई अभिभावकसँग पनि सहकार्य रहेको

मापदण्डका क्षेत्र: २. शिक्षकका मापदण्ड: सक्षम र उत्प्रेरित शिक्षकहरूमार्फत शिक्षण सिकाइको प्रबन्ध भएको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
२.१ योग्यता प्राप्त शिक्षकहरू	क) आवश्यक सङ्ख्यामा योग्यता प्राप्त शिक्षकको भर्ना	आवश्यक सङ्ख्याको पचास प्रतिशतभन्दा कम शिक्षक भएको	आवश्यकताको पचास प्रतिशतभन्दा बढी तर न्यूनतम शिक्षक नपुगेको	शिक्षा ऐन तथा नियमावली बमोजिमको न्यूनतम शिक्षक भएको	योग्यता प्राप्त शिक्षकहरू पर्याप्त भएको
	ख) कक्षागत/विषयगत मापदण्डअनुसार शिक्षकको समानुपातिक वितरण	विद्यालयको विद्यार्थी सङ्ख्या र विषयगत आवश्यकताअनुसार पर्याप्त दरबन्दी नभएको	विद्यालयको विद्यार्थी सङ्ख्या र विषयगत आवश्यकताअनुसार दरबन्दी भए पनि समानुपातिक वितरण नगरिएको	विद्यालयको विद्यार्थी सङ्ख्या र विषयगत आवश्यकताअनुसार दरबन्दी भई दरबन्दी समानुपातिक वितरण गरिएको	विद्यालयको विद्यार्थी सङ्ख्या र विषयगत आवश्यकताअनुसार दरबन्दी भएको, दरबन्दीको समानुपातिक वितरण गरी नियमित समीक्षा तथा अद्यावधिक गरिएको
	ख) शिक्षक छनोट र भर्नामा निष्पक्षता	बिनाप्रतिस्पर्धा शिक्षक नियुक्ति गर्ने गरेको	सीमित प्रतिस्पर्धामार्फत शिक्षक छनोट तथा भर्ना गर्ने गरेको	खुला प्रतिस्पर्धामार्फत शिक्षक सेवा आयोगबाट निर्धारित	विषयगत आवश्यकता र अन्य पक्षलाई समेत ध्यान दिई खुला

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
				पाठ्यक्रम र मापदण्डको पूर्ण पालना गरी शिक्षक छनोट र भर्नाको कार्य गर्ने गरेको	प्रतिस्पर्धामार्फत शिक्षक सेवा आयोगबाट निर्धारित पाठ्यक्रम र मापदण्डको पूर्ण पालना गरी शिक्षक छनोट र भर्नाको कार्य गर्ने गरेको
२.२ शिक्षकको पेसागत विकास	क) शिक्षकको क्षमता विकासका आवश्यकता पहिचान	विषयगत तथा आवधिक रूपमा शिक्षकलाई चाहिने सिप, तालिमको आवश्यकताको पहिचान गर्ने कार्य पर्याप्त रूपमा नगरिएको	विषयगत तथा आवधिक रूपमा शिक्षकलाई चाहिने सिप, तालिमको आवश्यकताको पहिचान भए पनि निरन्तर अद्यावधिक नगरिएको	विषयगत तथा आवधिक रूपमा शिक्षकलाई चाहिने सिप, तालिम र आवश्यकताको पहिचान गरी निरन्तर अद्यावधिक गरिएको	विषयगत तथा आवधिक रूपमा शिक्षकहरूको सहभागितामा चाहिने सिप, तालिम र आवश्यकताको पहिचान गरी शिक्षकहरूकै परामर्शमा नियमित अद्यावधिक गरिएको
	ख) शिक्षक पेसागत विकासको रणनीति विकास तथा निरन्तर अभ्यास (मेन्टरिङ, स्व-अध्ययन, पेसागत सञ्जालको उपयोगलगायत)	शिक्षक पेसागत विकासको रणनीति विकास तथा निरन्तर अभ्यासका लागि पर्याप्त व्यवस्था नभएको	शिक्षक पेसागत विकासको रणनीति विकास तथा निरन्तर अभ्यासका लागि योजना भएको तर कार्यान्वयनमा नआएको	क्षमता विकासको आवश्यकताअनुरूप शिक्षक पेसागत विकासको रणनीति विकास तथा निरन्तर अभ्यासको लागि योजना बनाई कार्यान्वयन गरिएको	क्षमता विकासको आवश्यकताअनुरूप विज्ञ प्रशिक्षकमार्फत शिक्षक पेसागत विकासको रणनीति विकास तथा निरन्तर अभ्यास गर्दै सुधारका लागि प्राविधिक सहायता, पृष्ठपोषण दिने गरेको
	ग) शिक्षक सहायता प्रणालीको स्थापना र सञ्चालन	विद्यालय सुपरिवेक्षण तथा पेसागत सहायता निर्देशिकाबमोजिम सहायता प्रणालीको विकास नभएको	विद्यालय सुपरिवेक्षण तथा पेसागत सहायता निर्देशिकाबमोजिम सहायता प्रणाली स्थापना भएको तर कार्यान्वयनमा नआएको	विद्यालय सुपरिवेक्षण तथा पेसागत सहायता निर्देशिकाबमोजिम सहायता प्रणाली स्थापना र सञ्चालनमा भएको	विद्यालय सुपरिवेक्षण तथा पेसागत सहायता निर्देशिकाबमोजिम सहायता प्रणाली स्थापना र सञ्चालन भई निरन्तर रूपमा शिक्षकहरूले पृष्ठपोषण प्राप्त गरेका
२.३ शिक्षकको पेसागत विकास र शिक्षण सुधारका लागि उत्प्रेरणा र पेसागत जवाफदेहिता	ड) नतिजाका आधारमा शिक्षकको मूल्याङ्कन, प्रशंसा, पुरस्कार	शिक्षकको मूल्याङ्कन, प्रशंसा र पुरस्कारको नियमित प्रबन्ध नभएको	शिक्षकको मूल्याङ्कन, प्रशंसा र पुरस्कारको नियमित व्यवस्था भएको तर वस्तुगत मापदण्ड प्रयोग नभएको	नतिजाका आधारमा शिक्षकको मूल्याङ्कन गरी नियमित प्रशंसा र पुरस्कार दिने गरिएको	विषयगत र तहतगरूपमा नतिजाका तथा मापदण्डका आधारमा शिक्षकको मूल्याङ्कन गरी नियमित प्रशंसा र पुरस्कार दिने गरिएको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	च) शिक्षकको पेसागत विकासका रणनीतिहरूको अभ्यास	शिक्षक पेसागत विकासका रणनीतिहरूको जानकारी प्रायजसो नभएको र अभ्यास पनि नभएको	शिक्षक पेसागत विकासका रणनीतिहरूको जानकारी भएको तर अभ्यास प्रायजसो नभएको	शिक्षक पेसागत विकास प्रारूपअनुसारका पेसागत विकासका रणनीतिहरूको अभ्यास भएको	शिक्षक पेसागत विकास प्रारूपअनुसारका पेसागत विकासका रणनीतिहरूको अभ्यास भई यस अभ्यासको आवधिक समीक्षा गरी सुधार गर्ने गरिएको
	छ) पेसागत विकास तथा शिक्षण सुधारका लागि शिक्षकहरूबिच सहकार्य	पेसागत विकास तथा शिक्षण सुधारका लागि प्रायजसो शिक्षकहरूबिच सहकार्य नभएको	पेसागत विकास तथा शिक्षण सुधारका लागि शिक्षकहरूबिच अनियमित रूपमा सहकार्य हुने गरेको	पेसागत विकास तथा शिक्षण सुधारका लागि शिक्षकहरूबिच सहकार्य नियमित रूपमा हुने गरेको	पेसागत विकास तथा शिक्षण सुधारका लागि सहकार्यका क्षेत्र पूर्व पहिचान गरी शिक्षकहरूबिच नियमित रूपमा सहकार्य हुने गरेको र सकार्यको आवधिक समीक्षा र सुधार भएको
	ज) शिक्षण सुधारसम्बन्धी विषयमा शिक्षकहरूको अनुसन्धानमा सहभागिता	शिक्षण सुधारसम्बन्धी विषयमा प्रायजसो शिक्षकबाट अनुसन्धान नगरिएको	शिक्षण सुधारसम्बन्धी विषयमा शिक्षकबाट स्वप्रयासमा अनुसन्धान गर्ने गरिएको तर स्थानीय तहबाट सहयोग नभएको	शिक्षण सुधारसम्बन्धी विषयमा शिक्षकबाट स्वप्रयासमा अनुसन्धान गर्ने गरिनुका साथै स्थानीय तहबाट पनि सहयोग भएको	शिक्षण सुधारसम्बन्धी विषयमा शिक्षकहरूले अनुसन्धान गरी नतिजाअनुसार सुधारका अभ्यास गरिएको
	ड) शिक्षक पेसागत उत्प्रेरणा र जवाफदेहिता	शिक्षकहरूको पेसाप्रतिको उत्प्रेरणा र जवाफदेहिता न्यून रहेको ।	शिक्षकहरू आंशिक रूपमा पेसाप्रति उत्प्रेरित र जवाफदेही रहेको	शिक्षकहरू पूर्ण रूपमा पेसाप्रति उत्प्रेरित र जवाफदेही रहेको ।	शिक्षकहरू पूर्ण रूपमा पेसाप्रति उत्प्रेरित र जवाफदेही रहेको र विद्यार्थीहरूलाई सिकाइका लागि उत्प्रेरित र जिम्मेवार बन्न प्रोत्साहित गर्ने गरेको ।
२.४ शिक्षक तयारीको उपयुक्तता र समसामयिकता	घ) शिक्षक तयारीका कोर्सहरूको उपलब्धता र उपयुक्तता	शिक्षक तयारीका सान्दर्भिक र समसामयिक कोर्सहरू प्रायजसो उपलब्ध नभएको	शिक्षक तयारीका सान्दर्भिक र समसामयिक कोर्सहरू विकास भए पनि सहजरूपमा उपलब्ध नभएको	शिक्षक तयारीका सान्दर्भिक र समसामयिक कोर्सहरू विकास भई सहजरूपमा उपलब्ध भएको	शिक्षक तयारीका सान्दर्भिक र समसामयिक कोर्सहरू विकास भई सहजरूपमा उपलब्ध भएको र कोर्सहरूमा पर्याप्त सहभागिता भएको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	ड) शिक्षक तयारी कोर्सहरूको नियमित अद्यावधिक	शिक्षक तयारी कोर्सहरूको नियमित रूपमा अद्यावधिक नभएको	शिक्षक तयारीका अधिकांश कोर्सहरूको नियमित रूपमा अद्यावधिक गरी सान्दर्भिक र समसामयिक बनाइएको भएको	शिक्षक तयारीका सबैजसो कोर्सहरूको नियमित रूपमा अद्यावधिक गरी सान्दर्भिक र समसामयिक बनाइएको	शिक्षक तयारीका सबैजसो कोर्सहरूको नियमित रूपमा अद्यावधिक गरी सान्दर्भिक र समसामयिक बनाइनुका साथै ती कोर्सहरू सञ्चालनमा आएका
	च) शिक्षक तयारी कोर्सले सान्दर्भिक तथा पर्याप्त विषयवस्तुको ज्ञान र शिक्षण कलासम्बन्धी सिप तथा अभिवृत्तिसम्बन्धी सक्षमता विकास	शिक्षक तयारी कोर्स सहभागीहरूमा विषयवस्तुको ज्ञान मात्र दिने किसिमको रहेको	शिक्षक तयारी कोर्स सहभागीहरूमा विषयवस्तुको ज्ञान र शिक्षण कला मात्र विकास गर्ने किसिमको रहेको	शिक्षक तयारी कोर्स सहभागीहरूमा विषयवस्तुको ज्ञान, शिक्षण कला र अभिवृत्ति विकास गर्ने किसिमको रहेको	शिक्षक तयारी कोर्स सहभागीहरूमा विषयवस्तुको ज्ञान, शिक्षण कला र अभिवृत्ति विकास गर्ने किसिमको रहेको र सोहीअनुसार कार्यन्वयनमा आएको

मापदण्डका क्षेत्र: ३. पाठ्यक्रम तथा पाठ्यसामग्रीका मापदण्ड: आधारभूत सिप हासिल गराउन सक्षमतामा आधारित सान्दर्भिक पाठ्यक्रम र सो अनुरूप उपयुक्त पाठ्यसामग्रीको प्रबन्ध भएको।

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
३.१ राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप र पाठ्यक्रम अद्यावधिक	छ) राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप	<ul style="list-style-type: none"> प्रत्येक दश वर्षभन्दा बढी समयमा कार्यदलको माध्यमबाट अद्यावधिक भएको प्रारूपले विषयगत सिकाइमा बढी ध्यान दिई व्यवहारकुशल सिप, श्रमको संसार, सकारात्मक सोचको विकास, मूल्यमा आधारित शिक्षा, डिजिटल साक्षरता, समता र समावेशिता, तहगत सक्षमता र आधारभूत सिकाइ (Foundational learning) जस्ता आधारभूत पक्षलाई प्रायः ध्यान नदिइएको 	<ul style="list-style-type: none"> राष्ट्रिय आवश्यकता तथा अन्तर्राष्ट्रिय परिवेशलाई विचार गरेर प्रत्येक पाँच वर्षभन्दा बढी दश वर्षसम्ममा कार्यदलको माध्यमबाट अद्यावधिक भएको प्रारूपले विषयगत सिकाइलायत व्यवहारकुशल सिप, श्रमको संसार, सकारात्मक सोचको विकास, मूल्यमा आधारित शिक्षा, डिजिटल साक्षरता, समता र समावेशिता, तहगत सक्षमता र आधारभूत सिकाइ (Foundational learning) जस्ता 	<ul style="list-style-type: none"> राष्ट्रिय आवश्यकता पहिचान तथा अन्तर्राष्ट्रिय परिवेशको मूल्याङ्कनका आधारमा प्रत्येक पाँच वर्षमा विषयगत समूह तथा कार्यदलको माध्यमबाट अद्यावधिक भएको प्रारूपले विषयगत सिकाइ मात्र नभई व्यवहारकुशल सिप, श्रमको संसार, सकारात्मक सोचको विकास, मूल्यमा आधारित शिक्षा, डिजिटल साक्षरता, 	<ul style="list-style-type: none"> राष्ट्रिय आवश्यकता पहिचान तथा अन्तर्राष्ट्रिय परिवेशको मूल्याङ्कनका आधारमा निरन्तर अद्यावधिक भएको प्रारूपले विषयगत सिकाइ मात्र नभई व्यवहारकुशल सिप, श्रमको संसार, सकारात्मक सोचको विकास, मूल्यमा आधारित शिक्षा, डिजिटल साक्षरता, समता र समावेशिता, तहगत सक्षमता र आधारभूत सिकाइ (Foundational learning) जस्ता आधारभूत

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
			आधारभूत पक्षलाई सामान्य ध्यान दिइएको	समता र समावेशिता, तहगत सक्षमता र आधारभूत सिकाइ (Foundational learning) जस्ता आधारभूत पक्षलाई पर्याप्त ध्यान दिइएको	पक्षलाई पर्याप्त ध्यान दिई तिनको एकीकरणका लागि मार्गदर्शन तयार गरेको
	ज) पाठ्यक्रम अद्यावधिक	प्रत्येक पाँच वर्षभन्दा बढी समयमा अद्यावधिक भएको	आवश्यकता पहिचानका आधारमा प्रत्येक तीन वर्षभन्दा बढी पाँच वर्षसम्ममा अद्यावधिक भएको	पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन तथा आवश्यकता पहिचानका आधारमा प्रत्येक तीन वर्षमा अद्यावधिक भएको	पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन तथा आवश्यकता पहिचानका आधारमा निरन्तर अद्यावधिक भएको
	झ) राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपअनुरूप पाठ्यक्रम विकास तथा अद्यावधिक	पाठ्यक्रम विकास तथा अद्यावधिक अद्यावधिक राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपको मूलभूत सिद्धान्तलाई प्रायजसो ध्यान नदिएको	अद्यावधिक राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपको मर्मलाई आंशिक रूपमा अङ्गीकार गरी एवम् विद्यार्थीको स्तर अनुसार पाठ्यक्रम विकास तथा अद्यावधिक गरिएको	अद्यावधिक राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपको मर्म एवम् विद्यार्थीको स्तर अनुसार पाठ्यक्रम विकास तथा अद्यावधिक गरिएको	विगतको पाठ्यक्रमको कार्यान्वयन अनुभव, सिकाइ र चुनौतीको विश्लेषण गरी अद्यावधिक राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपको मर्म एवम् विद्यार्थीको स्तर अनुसार पाठ्यक्रम विकास तथा अद्यावधिक भएमा
	ञ) पाठ्यक्रमको प्रबोधीकरण	पाठ्यक्रम विकास तथा अद्यावधिक भएपश्चात् कार्यान्वयनको समयमा सरोकारवालालाई प्रबोधीकरण कार्यक्रम सञ्चालन नगरिएको	पाठ्यक्रम विकास तथा अद्यावधिक भएपश्चात् कार्यान्वयनको समयमा तत्काल सम्पूर्ण सरोकारवालालाई प्रबोधीकरण कार्यक्रम सञ्चालन गरिएको	पाठ्यक्रम विकास तथा अद्यावधिक भएपश्चात् कार्यान्वयनपूर्व नै सम्पूर्ण सरोकारवालालाई प्रबोधीकरण कार्यक्रम सञ्चालन गरिएको	पाठ्यक्रम विकास तथा अद्यावधिक भएपश्चात् कार्यान्वयनपूर्व नै सम्पूर्ण सरोकारवालालाई प्रबोधीकरणका लागि व्यवस्थित प्रणाली स्थापना र सोअनुरूप कार्यक्रम सम्पन्न भएको सुनिश्चित भएमा
	ट) पाठ्यक्रमको आवधिक मूल्याङ्कन	पाठ्यक्रमको आवधिक मूल्याङ्कन नभएमा पाठ्यक्रम कार्यान्वयन भएको सात वर्ष मूल्याङ्कन भएमा	पाठ्यक्रम कार्यान्वयन भएको पाँच वर्षमा मूल्याङ्कन भएमा	पाठ्यक्रम कार्यान्वयन भएको कम्तीमा तीन वर्षमा व्यवस्थित रूपमा मूल्याङ्कन भएमा	पाठ्यक्रम कार्यान्वयनपश्चात् संयन्त्र नै विकास भई निरन्तर मूल्याङ्कन भएमा
	ठ) स्थानीय पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयन	स्थानीय पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयन भएमा अद्यावधिक राष्ट्रिय	अद्यावधिक राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपको मर्मलाई आंशिक रूपमा अङ्गीकार गरी	अद्यावधिक राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपको मर्म एवम् विद्यार्थीको	विगतको पाठ्यक्रमको कार्यान्वयन अनुभव, सिकाइ र चुनौतीको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
		पाठ्यक्रम प्रारूपको मूलभूत सिद्धान्तलाई प्रायजसो अङ्गीकार नगरिएको वा स्थानीय पाठ्यक्रमको कार्यान्वयन नभएको	एवम् विद्यार्थीको स्तर अनुसार स्थानीय पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयन भएको	स्तर अनुसार स्थानीय पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयन भएमा	विश्लेषण गरी अघावधिक राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपको मर्म एवम् विद्यार्थीको स्तर अनुसार स्थानीय पाठ्यक्रम विकास तथा कार्यान्वयन भएमा
३.२ पाठ्यक्रममा सक्षमताको स्पष्टता	क) पाठ्यक्रममा सक्षमताको व्यवस्थापन	<ul style="list-style-type: none"> स्पष्ट रूपमा सक्षमता उल्लेख नभएको वा भए पनि तहगत सक्षमता र विषयगत सक्षमताविच ज्यादै कम मात्रामा तादात्म्य हुने गरी उल्लेख भएको सक्षमता अनुरूप सिकाइ उपलब्धि र विषयवस्तुको क्षेत्र र क्रमविच ज्यादै कम मात्रामा तादात्म्य भएको 	<ul style="list-style-type: none"> स्पष्ट रूपमा सक्षमता उल्लेख भई तहगत सक्षमता र विषयगत सक्षमताविच आंशिक रूपमा तादात्म्य हुने गरी उल्लेख भएको सक्षमता अनुरूप सिकाइ उपलब्धि र विषयवस्तुको क्षेत्र र क्रमविच आंशिक रूपमा तादात्म्य भएको 	<ul style="list-style-type: none"> स्पष्ट रूपमा सक्षमता उल्लेख भई तहगत सक्षमता र विषयगत सक्षमताविच पूर्ण रूपमा तादात्म्य हुने गरी उल्लेख भएको सक्षमता अनुरूप सिकाइ उपलब्धि र विषयवस्तुको क्षेत्र र क्रमविच पूर्ण रूपमा तादात्म्य भएको 	<ul style="list-style-type: none"> स्पष्ट रूपमा सक्षमता उल्लेख भई विद्यार्थीको स्तर अनुरूप सिकाइ क्षेत्र र उपक्षेत्रविचको सन्तुलनसहित तहगत सक्षमता र विषयगत सक्षमताविच पूर्ण रूपमा तादात्म्य हुने गरी उल्लेख भएको सक्षमता अनुरूप सिकाइ उपलब्धि र विषयवस्तुको क्षेत्र र क्रमविच पूर्ण रूपमा तादात्म्य भई सक्षमतामा सिर्जनात्मकताको अवसर भएको
३.३ पाठ्यक्रमका विषयवस्तुलाई सान्दर्भिकरण	क) पाठ्यक्रममा समावेश भएका विषयवस्तुलाई आफ्नो परिवेश अनुकूल सान्दर्भिकरण	पाठ्यक्रममा सिकाइ सहजीकरण विधि तथा प्रक्रिया, सम्भावित सिकाइ क्रियाकलाप, पाठ्यपुस्तक र शिक्षक निर्देशिकामा न्यून मात्रामा परिवेश अनुकूल सान्दर्भिकरण गरिएको र नमुना उदाहरण, चित्र, परियोजना कार्य, विद्यार्थी केन्द्रित क्रियाकलाप आदि समावेश नभएको	पाठ्यक्रममा सिकाइ सहजीकरण विधि तथा प्रक्रिया, सम्भावित सिकाइ क्रियाकलाप, पाठ्यपुस्तक र शिक्षक निर्देशिकामा आंशिक रूपमा परिवेश अनुकूल सान्दर्भिकरण गरिएको र नमुना उदाहरण, चित्र, परियोजना कार्य, विद्यार्थी केन्द्रित क्रियाकलाप आदि समावेश भएको	पाठ्यक्रममा सिकाइ सहजीकरण विधि तथा प्रक्रिया, सम्भावित सिकाइ क्रियाकलाप, पाठ्यपुस्तक र शिक्षक निर्देशिकामा पर्याप्त मात्रामा परिवेश अनुकूल सान्दर्भिकरण गरिएको र नमुना उदाहरण, चित्र, परियोजना कार्य, विद्यार्थी केन्द्रित क्रियाकलाप आदि समावेश भएको	पाठ्यक्रममा समावेश विषयवस्तुलाई सिकाइ सहजीकरण विधि तथा प्रक्रिया, सम्भावित सिकाइ क्रियाकलाप, पाठ्यपुस्तक र शिक्षक निर्देशिकामा पर्याप्त मात्रामा परिवेश अनुकूल सान्दर्भिकरण गरिएको र नमुना उदाहरण, चित्र, परियोजना कार्य, विद्यार्थी केन्द्रित क्रियाकलाप आदि समावेश गरिएको तथा सान्दर्भिकरणका लागि स्थान दिइएको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	ख) पाठ्यक्रममा समावेश भएका विषयवस्तुलाई आफ्नो शिक्षणसिकाइमा आफ्नो परिवेशअनुकूल सान्दर्भिकरण	पाठ्यक्रममा समावेश भएका विषयवस्तुलाई आफ्नो परिवेशअनुकूल सान्दर्भिकरणका लागि शैक्षणिक योजनामा समावेश भएको	पाठ्यक्रममा समावेश भएका विषयवस्तुलाई आफ्नो परिवेशअनुकूल सान्दर्भिकरणका लागि शैक्षणिक योजनामा समावेश भएको र आंशिक रूपमा कार्यान्वयन भएको	पाठ्यक्रममा समावेश भएका विषयवस्तुलाई आफ्नो परिवेशअनुकूल सान्दर्भिकरणका लागि शैक्षणिक योजनामा समावेश भएको र पूर्ण रूपमा कार्यान्वयन भएको	पाठ्यक्रममा समावेश भएका विषयवस्तुलाई आफ्नो परिवेशअनुकूल सान्दर्भिकरणका लागि शैक्षणिक योजनामा समावेश भई पूर्णरूपमा कार्यान्वयन भई समीक्षा र सुधार भएको
	ग) आफ्नो परिवेशका रैथाने ज्ञान र सिपलाई विद्यालय शिक्षामा एकीकरण	विद्यालय तहमा हुने क्रियाकलाप तथा शिक्षण सिकाइमा आफ्नो परिवेशका रैथाने ज्ञान र सिपलाई विद्यालय शिक्षामा एकीकरण गरी कार्यान्वयन गर्ने कार्य प्रायजसो नभएको	विद्यालय तहमा हुने क्रियाकलाप तथा शिक्षण सिकाइमा आफ्नो परिवेशका रैथाने ज्ञान र सिपलाई विद्यालय शिक्षामा एकीकरण गरी कार्यान्वयन गर्ने कार्य आंशिक रूपमा भएको	विद्यालय तहमा हुने क्रियाकलाप तथा शिक्षण सिकाइमा आफ्नो परिवेशका रैथाने ज्ञान र सिपलाई विद्यालय शिक्षामा एकीकरण गरी कार्यान्वयन गर्ने कार्य पर्याप्त रूपमा भएको	विद्यालय तहमा हुने क्रियाकलाप तथा शिक्षण सिकाइमा आफ्नो परिवेशका रैथाने ज्ञान र सिपलाई विद्यालय शिक्षामा एकीकरण गरी कार्यान्वयन पर्याप्त रूपमा भई समीक्षा तथा सुधार भएको
	ग) अपाङ्गता भएका विद्यार्थीका लागि सिकाइ सान्दर्भिक बनाउने योजना निर्माण तथा कार्यान्वयन	सिकाइ सिकाइ सहजीकरणविधि तथा प्रक्रिया, भाषालगायत पक्ष, पाठ्यपुस्तक, पाठ्यसामग्री, शिक्षक निर्देशिका तथा मूल्याङ्कनलाई अपाङ्गताअनुकूल बनाउने प्रबन्ध प्रायजसो नभएको	सिकाइ सिकाइ सहजीकरणविधि तथा प्रक्रिया, भाषालगायत पक्ष, पाठ्यपुस्तक, पाठ्यसामग्री, शिक्षक निर्देशिका तथा मूल्याङ्कनलाई अपाङ्गताअनुकूल बनाउने प्रबन्ध आंशिक रूपमा भएपनि कार्यान्वयन ज्यादै कमजोर रहेको	सिकाइ सिकाइ सहजीकरण विधि तथा प्रक्रिया, भाषालगायत पक्ष, पाठ्यपुस्तक, पाठ्यसामग्री, शिक्षक निर्देशिका तथा मूल्याङ्कनलाई अपाङ्गताअनुकूल बनाउने प्रबन्ध पर्याप्त मात्रामा भई कार्यान्वयन भएको	सिकाइ सिकाइ सहजीकरणविधि तथा प्रक्रिया, भाषालगायत पक्ष, पाठ्यपुस्तक, पाठ्यसामग्री, शिक्षक निर्देशिका तथा मूल्याङ्कनलाई अपाङ्गताअनुकूल बनाउने प्रबन्ध पर्याप्त मात्रामा भई कार्यान्वयन भएको र समीक्षा तथा सुधार हुने गरेको
३.४ व्यवहारकुशल सिपको एकीकरण	क) पाठ्यक्रममा व्यवहारकुशल सिप समावेश	विद्यार्थीको उमेरअनुसार पाठ्यक्रममा व्यवहारकुशल सिप ज्यादै कम समावेश भएमा	विद्यार्थीको उमेरअनुसार पाठ्यक्रममा व्यवहारकुशल सिप आंशिक रूपमा समावेश भएमा	विद्यार्थीको उमेरअनुसार पाठ्यक्रममा व्यवहारकुशल सिप पर्याप्त रूपमा समावेश भएमा	विद्यार्थीको उमेरअनुसार पाठ्यक्रममा व्यवहारकुशल सिप स्पष्ट रूपमा र पर्याप्त मात्रामा समावेश र सो को कार्यान्वयनका

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
					लागि मार्गनिर्देशन समावेश भएको
	ख) सिपहरूलाई विषयगत शिक्षणमा र विद्यालयका अन्य क्रियाकलापमा एकीकृत गर्ने सचेत प्रयत्न	पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा शिक्षक निर्देशिकामा व्यवहारकुशल सिपहरूलाई ज्यादै कम मात्रामा एकीकृत गर्ने व्यवस्था भएमा	पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा शिक्षक निर्देशिकामा व्यवहारकुशल सिपहरूलाई एकीकृत गर्ने अपर्याप्त व्यवस्था भएमा	पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा शिक्षक निर्देशिकामा व्यवहारकुशल सिपहरूलाई एकीकृत गर्ने स्पष्ट व्यवस्था भएमा	पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक तथा शिक्षक निर्देशिकामा व्यवहारकुशल सिपहरूलाई एकीकृत गर्ने स्पष्ट व्यवस्था र सो को कार्यान्वयनका लागि मार्गनिर्देशन समावेश भएको
	शिक्षण सिकाइमा व्यवहारकुशल सिपहरूलाई एकीकृत	शिक्षण सिकाइमा व्यवहारकुशल सिपहरूलाई ज्यादै कम मात्रामा एकीकृत गर्ने व्यवस्था भएमा	शिक्षण सिकाइमा व्यवहारकुशल सिपहरूलाई एकीकृत गर्ने अपर्याप्त अभ्यास भएमा	शिक्षण सिकाइमा व्यवहारकुशल सिपहरूलाई एकीकृत गर्ने पर्याप्त अभ्यास भएमा	शिक्षण सिकाइमा व्यवहारकुशल सिपहरूलाई एकीकृत गर्ने पर्याप्त अभ्यास भई सो को समीक्षा हुने गरेमा
३.५ पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा उपयुक्त क्रमिकता र सन्तुलन कायम	क) पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा अन्तरविषयक समन्वय र क्रमिकता कायम गर्न योजना तयार र कार्यान्वयन	पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा अन्तरविषयक समन्वय र क्रमिकता कायम गर्ने योजना विकास हुन नसकेको	पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा अन्तरविषयक समन्वय र क्रमिकता कायम गर्न योजना तयार भएको	पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा अन्तरविषयक समन्वय र क्रमिकता कायम गर्न योजना तयार भई कार्यान्वयन भएको	पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा अन्तरविषयक र अन्तर तह समन्वय र क्रमिकता कायम भएको सुनिश्चितता भएको
	ख) पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा ज्ञानका तह र विषयगत ज्ञानमा सन्तुलन राख्ने गरी शिक्षण योजना तयार र कार्यान्वयन	पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा ज्ञानका तह र विषयगत ज्ञानमा सन्तुलन राख्ने गरी शिक्षण योजना तयार नभएको	पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा ज्ञानका तह र विषयगत ज्ञानमा सन्तुलन राख्ने गरी शिक्षण योजना तयार गरिएको तर कार्यान्वयन कमजोर रहेको	पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा ज्ञानका तह र विषयगत ज्ञानमा सन्तुलन राख्ने गरी शिक्षण योजना तयार गरी सोको कार्यान्वयन भएको	पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा ज्ञानका तह र विषयगत ज्ञानमा सन्तुलन राख्ने गरी विद्यालयमा वार्षिक शैक्षणिक तथा विषयगत शिक्षण योजना तयार भई कार्यान्वयन तथा समीक्षा भएको
	ग) शिक्षक निर्देशिकाको विकास र उपलब्धता र प्रयोग	शिक्षक निर्देशिकाको विकास विकास नभएको	शिक्षक निर्देशिकाको विकास भए पनि प्रयोग प्राय नभएको वा आंशिक विकास र प्रयोग भएको	सबै कक्षा र विषयमा शिक्षक निर्देशिकाको विकास भई प्रयोग भएको	सबै कक्षा र विषयमा शिक्षक निर्देशिकाको विकास भई प्रयोग भएको र प्रयोगको अनुभवका आधारमा अद्यावधिक हुने गरेको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
३.६ गुणस्तरीय पाठ्यपुस्तकको उपलब्धता (ब्रेल समेत)	क) सबै विद्यार्थीलाई गुणस्तरीय पाठ्यपुस्तक उपलब्ध	विद्यार्थीलाई पूरा सेटमा पाठ्यपुस्तक उपलब्ध नभएको	सबै विद्यार्थीलाई पाठ्यपुस्तक उपलब्ध हुन वा सेटमा उपलब्ध हुन शैक्षिक सत्र सुरु भएको एक महिनाभन्दा बढी समय लागेको	सबै विद्यार्थीलाई शैक्षिक सत्र सुरु भएको पहिलो एक महिनाभित्र सेटमा पाठ्यपुस्तक उपलब्ध भएको	सबै विद्यार्थीलाई शैक्षिक सत्र सुरु भएको दिनमै सेटमा पाठ्यपुस्तक उपलब्ध भएको
	ख) अपाङ्गता भएका विद्यार्थीका लागि समेत उपयुक्त (अनुकूलन वा भिन्न) पाठ्यपुस्तक उपलब्ध र प्रयोग	अपाङ्गता भएका विद्यार्थीका लागि पाठ्यपुस्तक विकास नभएको	अपाङ्गता भएका विद्यार्थीका लागि आंशिक पाठ्यपुस्तक मात्र विकास भएको	अपाङ्गता भएका विद्यार्थीका लागि सबै तह र कक्षाका लागि पाठ्यपुस्तक विकास भएको	अपाङ्गता भएका विद्यार्थीका लागि सबै तह र कक्षाका लागि पाठ्यपुस्तक विकास भई उच्च गुणस्तर सुनिश्चित गरिएको
३.७ पाठ्यपुस्तकका अतिरिक्त अन्य पाठ्यसामग्रीहरूको उपलब्धता र प्रयोग	क) सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको छनोटका विषयमा छलफल, विचार विमर्श	सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको छनोट गर्ने विषयमा छलफल मात्र हुने व्यवस्था रहेको	सम्बन्धित प्रधानाध्यापकले सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको छनोट गर्ने गरेको	सम्बन्धित विषय शिक्षकले सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको छनोट गर्ने गरेको	सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको छनोटका क्रममा विभिन्न सन्दर्भ सामग्री सङ्कलन गरी समीक्षा तथा छलफल गरेर मात्र शिक्षकले छनोट गर्ने गरेको
	ख) सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको उपलब्धताका स्रोत विनियोजन	सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको लागि स्रोत विनियोजन नभएको	सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको लागि स्रोत विनियोजन भएको तर पर्याप्त नभएको	सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको लागि स्रोत विनियोजन पर्याप्त मात्रामा भएको	सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको लागि विद्यालयबाट माग सङ्कलन गरी सोअनुसार स्रोत विनियोजन भएको
	ग) सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको प्रयोग	सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको प्रयोग प्राय हुने नगरेको	सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको प्रयोग केही कक्षा/तह/विषयमा मात्र हुने गरेको	सबै कक्षा र तहमा सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको प्रयोग भएको	सबै कक्षा र तहमा सन्दर्भ पाठ्यसामग्रीको प्रयोग भई त्यसको समीक्षा र मूल्याङ्कन हुने गरेको

मापदण्डका क्षेत्र: ४. विद्यालय वातावरणका मापदण्ड: सबै शिक्षक विद्यार्थीले मैत्री/अनुकूल वातावरणमा सुरक्षित रूपमा अध्ययन अध्यापन गर्ने प्रबन्ध भएको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
४.१ भौतिक वातावरण: सिकाइअनुकूल भौतिक वातावरणको सुनिश्चितता (कक्षाकोठा, फर्निचर; पुस्तकालय शौचालय, झ्याल, भवनको रड, भन्याडमा सुरक्षित हुने अवस्था; खुला ठाउँ; खेलमैदान, सरसफाइ खानेपानी लगायतको प्रबन्ध इत्यादि)	क) मापदण्डअनुसारको भौतिक वातावरण	विद्यालय भौतिक पूर्वाधारसम्बन्धी मापदण्डबमोजिम भौतिक पूर्वाधार निर्माण हुन नसकेको	विद्यार्थीका लागि आवश्यक भौतिक पूर्वाधार (कक्षाकोठा शौचालय फर्निचर खेलमैदान लगायत) मापदण्डबमोजिम सुरक्षित हुने गरी निर्माण गरिएको	विद्यालय भौतिक पूर्वाधारसम्बन्धी मापदण्डबमोजिम विद्यालय भवन, कक्षाकोठा, खानेपानी, शौचालय, पुस्तकालय, प्रयोगशाला, छात्रछात्राको लागि बेगलाबेगलै शौचालय, पोसाक परिवर्तन कक्ष, घेराबारा, खाजाघर, पुस्तकालय, प्रयोगशाला, स्वास्थ्य उपचार कक्ष लगायतका भौतिक पूर्वाधार अपाङ्गता लगायत सबै विद्यार्थीका लागि अनुकूल, पहुँचयोग्य भएको	विद्यालय भौतिक पूर्वाधार अपाङ्गता मैत्रीलगायत सबै विद्यार्थीका लागि अनुकूल र पहुँचयोग्य हुने गरी निर्माण भएको र वृहत् विद्यालय सुरक्षा रणनीतिबमोजिम शिक्षक विद्यार्थीहरूलाई अभिमुखीकरण गरिएको र प्रयोगमा आएको ।
	ख) अपाङ्गता भएका बालबालिकाको समेत आवश्यकताअनुकूल हुने गरी भौतिक पूर्वाधारको मापदण्डको निर्माण/पालना	विद्यालयको भौतिक पूर्वाधारको पहुँचयुक्तता, सुरक्षा अवस्थाको परीक्षण भएको	विद्यालयको भौतिक पूर्वाधारको पहुँचयुक्तता एवम् सुरक्षा अवस्थाको परीक्षणबाट प्राप्त सूचनाबमोजिम मर्मत, सुधार एवम् निर्माण गर्ने कार्यको सूची तयार भएको	अपाङ्गता भएका र अन्य बालबालिकाहरूलाई समेत बालबालिकालाई सहज हुने गरी मापदण्डबमोजिम विद्यालयको भौतिक पूर्वाधार मर्मत, सुधार एवम् निर्माण गरिएको र सुरक्षा अवस्थाको विवरण भएको	अपाङ्गता भएका र अन्य बालबालिकाहरूलाई समेत सहज हुनेगरी मापदण्डबमोजिम विद्यालयको भौतिक पूर्वाधार रडरोगन, मर्मत, सुधार एवम् निर्माण गरिएको र सुरक्षा अवस्थाको विवरणको उपयोग गरिएको
	ग) विद्यालय वातावरणको सरसफाइ	विद्यालयमा संरचनागत वातावरण सरसफाइ गर्ने कार्यमा शिक्षक तथा विद्यार्थीहरूसमेतको जिम्मेवारी तोकिएको	विद्यालयमा सबै शिक्षक र विद्यार्थीहरूसमेतको सहभागितामा विद्यालय वातावरणको सरसफाइको कार्य हुने गरेको ।	विद्यालयमा सबै शिक्षक र विद्यार्थीहरूसमेतको सहभागितामा विद्यालय वातावरणको सरसफाइको कार्य शिक्षक र विद्यार्थीको मूल्याङ्कन/पाठ्यक्रमसँग आबद्ध गरी कार्यान्वयन गरेको ।	विद्यालयमा सबै शिक्षक र विद्यार्थीहरूसमेतको सहभागितामा विद्यालय वातावरणको सरसफाइको कार्य शिक्षक र विद्यार्थीको मूल्याङ्कन/पाठ्यक्रमसँग आबद्ध गरी कार्यान्वयनबाट विद्यालय वातावरण सफा रहेको ।

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	(घ) स्वस्थ र स्वच्छ खानेपानीको व्यवस्था	विद्यालयमा पर्याप्त खानेपानीको व्यवस्था भएको	पिउनको लागि स्वच्छ सुरक्षित र सरसफाइको लागि पर्याप्त पानीको व्यवस्था भएको	“राष्ट्रिय खानेपानी गुणस्तर मापदण्ड, २०७९” बमोजिमको खाने पानीको व्यवस्था र बालबालिकाको उचाइका आधारमा सबैको पहुँचमा हुने गरी तथा अपाङ्गतामैत्री हुने गरी पानीका धाराहरू सुरक्षित स्थानमा जडान गरिएको ।	“राष्ट्रिय खानेपानी गुणस्तर मापदण्ड, २०७९” बमोजिमको खानेपानीको व्यवस्था र बालबालिकाको उचाइका आधारमा सबैको पहुँचमा हुने गरी बालमैत्री तथा अपाङ्गतामैत्री हुने गरी पानीका धाराहरू सुरक्षित स्थानमा जडान गरिएको र समय समयमा खानेपानीको स्वच्छता परीक्षण गरिएको
	(ङ) महिनावारी स्वच्छता	विद्यालयमा महिनावारी स्वच्छता कायम गर्न स्यानिटरी प्याड उपलब्ध गराउने कार्यक्रम रहेको	विद्यालयले महिनावारी हुने छात्राहरूलाई आवश्यक पर्ने गुणस्तरीय स्यानिटरी प्याड नियमित रूपमा उपलब्ध गराएको	विद्यालय नर्स वा महिला शिक्षक वा कर्मचारीलाई स्यानिटरी प्याड वितरक एवम् सहजकर्ता तोकी महिनावारी स्वच्छतालाई पाठ्यक्रमसँग समेत आवद्ध गरी सिकाइको व्यवस्था मिलाएको	विद्यालय नर्स वा महिला शिक्षक वा कर्मचारीलाई स्यानिटरी प्याड वितरक एवम् सहजकर्ता तोकी महिनावारी स्वच्छतालाई पाठ्यक्रमसँग समेत आवद्ध गरी सिकाइको व्यवस्था साथै वातावरणीय स्वच्छता कायम रहने गरी सेनिटरी प्याड विसर्जनको व्यवस्थापन मिलाएको
	च) कक्षाकोठाबाहिर हुने सिकाइका लागि पर्याप्त ध्यान दिएर सोका लागि समेत खुला ठाउँ, बगैँचा, खेलमैदान, कभर्ड हल, कला तथा साहित्य, नवप्रवर्तनात्मक कार्य, खेलकुदलगायतमा बालबालिकाको बहुपक्षीय विकाससँग सम्बन्धित कार्यक्रम सञ्चालनका लागि संरचना निर्माण भई नसकेको	कक्षाकोठाबाहिर हुने सिकाइका लागि पर्याप्त ध्यान दिएर सोका लागि समेत खुला ठाउँ, बगैँचा, खेलमैदान, कभर्ड हल, कला तथा साहित्य, नवप्रवर्तनात्मक कार्य, खेलकुदलगायतमा बालबालिकाको बहुपक्षीय विकाससँग सम्बन्धित कार्यक्रम सञ्चालनका लागि संरचना निर्माण भई नसकेको	कक्षाकोठाबाहिर हुने सिकाइका लागि पर्याप्त ध्यान दिएर सोका लागि समेत खुला ठाउँ, बगैँचा, खेलमैदान, कभर्ड हल, कला तथा साहित्य, नवप्रवर्तनात्मक कार्य, खेलकुदलगायत बालबालिकाको बहुपक्षीय विकाससँग सम्बन्धित कार्यक्रम सञ्चालनका लागि संरचना निर्माण विषय योजनामा समावेश भएको	कक्षाकोठाबाहिर हुने सिकाइका लागि पर्याप्त ध्यान दिएर सोका लागि समेत खुला ठाउँ, बगैँचा, खेलमैदान, कभर्ड हल, कला तथा साहित्य, नवप्रवर्तनात्मक कार्य, खेलकुदलगायत बालबालिकाको बहुपक्षीय विकाससँग सम्बन्धित कार्यक्रम सञ्चालनका लागि संरचना निर्माण र पूर्वाधारलाई शिक्षण सिकाइका	कक्षाकोठाबाहिर हुने सिकाइका लागि पर्याप्त ध्यान दिएर सोका लागि समेत खुला ठाउँ, बगैँचा, खेल मदान, कभर्ड हल, कला तथा साहित्य, नवप्रवर्तनात्मक कार्य, खेलकुद लगायत बालबालिकाको बहुपक्षीय विकाससँग सम्बन्धित कार्यक्रम सञ्चालनका लागि संरचना निर्माण गरी विद्यालयको पाठ्यक्रम मूल्याङ्कनसँग अनुकूलन हुने गरी

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	कार्यक्रम सञ्चालनका लागि संरचना निर्माण			माध्यमको रूपमा समेत उपयोग गर्ने गरेको	सिकाइ क्रियाकलापको रूपमा सञ्चालन गरिएको
४.२ सिकाइका लागि सहयोगी सामाजिक तथा मनोवैज्ञानिक वातावरण तयार	क) विद्यालयमा बालबालिकाको सुरक्षा तथा संरक्षणको सुनिश्चितता	विद्यालयको जोखिम नक्साङ्कन गर्ने योजना रहेको	विद्यालयको जोखिम नक्साङ्कन गरी सुरक्षित विद्यालयका लागि योजना अद्यावधिक गरिएको	बृहत विद्यालय सुरक्षा योजना र बाल सुरक्षा मापदण्ड तयार गरी कार्यान्वयन गरिएको	सबैका लागि विद्यालय सुरक्षित र संरक्षित बृहत विद्यालय सुरक्षा योजना र बाल सुरक्षा मापदण्ड तयार गरी कार्यान्वयन गरिएको।
	ख) कुनै प्रकारको हिंसा वा विभेद नहुने गरी शिक्षण सिकाइ वातावरणको सुनिश्चितता	विद्यालयमा शारीरिक एवम् मानसिक दण्ड सजायलाई निषेध गरिएको	कुनै किसिमको दबावबिना स्वस्फूर्त रूपमा सिकाइ हुने विषयमा प्रधानाध्यापकले शिक्षकसँग छलफल र योजना गरेको	कुनै किसिमको दबावबिना स्वस्फूर्त रूपमा सिकाइ हुने गरी कक्षा व्यवस्थापन गर्न शिक्षक तयार र विश्वस्त; सकारात्मक अनुशासन कायम गर्न शिक्षक विश्वस्त रहेको	कुनै किसिमको दबावबिना स्वस्फूर्त रूपमा सिकाइ हुने गरी कक्षा व्यवस्थापन गर्न शिक्षक तयार; सकारात्मक अनुशासन कायम गर्न शिक्षक विश्वस्त रहेको र सोहीबमोजिम शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन भएको
	ग) विद्यार्थीहरूको सहयोगात्मक सिकाइ	व्यक्तिगत क्षमताअनुसार सिक्ने वातावरण भएको, तर कमजोरलाई विशेष सहयोग दिने योजना नभएको	वैयक्तिक आवश्यकताअनुसार कक्षामा थप सहयोग उपलब्ध गराउने विषय शैक्षणिक योजनामा समावेश भएको	समूहमा एकअर्का साथीबिच सहयोग लिन प्रोत्साहन सहयोगात्मक रूपमा सिक्ने वातावरण भएको, कमजोरलाई विशेष सहयोग दिने योजना भएको	सहयोगात्मक रूपमा सिक्ने वातावरण भएको, बालबालिकाको व्यक्तिगत कठिनाइ पत्ता लगाई पाठ्यक्रममासमेत आवश्यकताअनुसार अनुकूलन गरी थप सहयोग उपलब्ध भएको
४.३ विद्यालयमा सिकाइ वातावरण सुधारमा योजनाबद्ध कार्य	क) सिकाइ वातावरण सुधारको आवश्यकता बारे तथ्याङ्क र सूचना सङ्कलन	सिकाइको विद्यमान अवस्था अद्यावधिक गरी स्टाफ बैठकमा छलफल गरेको	सिकाइको विद्यमान तथ्य तथ्याङ्कका आधारमा विद्यालयको सामाजिक परीक्षण तथा वार्षिक कार्ययोजनामा अद्यावधिक गरिएको	सिकाइको विद्यमान तथ्य तथ्याङ्कका आधारमा विद्यालयको सामाजिक परीक्षण तथा वार्षिक कार्ययोजनामा अद्यावधिक गरी सुधारका कार्यलाई सम्भाव्यता अध्ययन गरिएको	सिकाइको विद्यमान तथ्य तथ्याङ्कका आधारमा विद्यालयको सामाजिक परीक्षण तथा वार्षिक कार्ययोजनामा अद्यावधिक गरी सुधारका कार्यलाई तथ्य तथ्याङ्कमा आधारित गरिएको
	ख) विद्यालय वातावरण सुधारमा अभिभावक संलग्नता बढाउने योजनाबद्ध कार्य	अभिभावक संलग्नता बढाउन नीति अवलम्बन गरिएको	विद्यालयका गतिविधि सञ्चालन र सिकाइ प्रवर्धन गर्नका लागि	विद्यालयका गतिविधि सञ्चालन र सिकाइ प्रवर्धन गर्नका लागि विद्यालय अभिभावक साझेदारी	विद्यालयका गतिविधि सञ्चालन र सिकाइ प्रवर्धन गर्नका लागि विद्यालय

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
			विद्यालय अभिभावक साझेदारी गर्ने कार्यक्रम रहेको	कार्यक्रम योजनाबद्ध रूपमा सञ्चालन गरिएको	अभिभावक साझेदारी कार्यक्रमबाट सुधार सहज भएको

मापदण्डका क्षेत्र: ५. शिक्षण सिकाइको मापदण्ड: 'सबैको लागि सिकाइ' सुनिश्चित गर्ने रणनीति उपयोग भएको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
५.१ शैक्षणिक योजना	क) शैक्षणिक योजना तयारी कार्यशाला सञ्चालन	शैक्षणिक योजना तयारी कार्यशाला सञ्चालन प्रायजसो नभएको	शैक्षणिक योजना तयारी कार्यशाला आवश्यकताअनुसार केही विद्यालयहरूलाई मात्रै समावेश गरी सञ्चालन गर्ने गरेको	सबै विद्यालयलाई समेटेटी शैक्षणिक योजना तयारी कार्यशाला सञ्चालन गर्ने गरेको	सबै विद्यालय समेटेटी विषयगत शिक्षकहरूको अलग अलग शैक्षणिक योजना तयारी कार्यशाला नियमित रूपमा सञ्चालन गर्ने गरेको
	ख) शैक्षणिक योजना तयारी र प्रयोग	शैक्षणिक योजना तयारी आंशिक रूपमा गरेको	शैक्षणिक योजना तयारी गरेको तर सोको प्रयोग गर्ने प्रायजसो नभएको	शैक्षणिक योजना तयारी गरी सोको प्रयोग गर्ने गरेको	सबै शिक्षकहरूले शैक्षणिक योजना तयार गरी प्रयोगका लागि विद्यालयबाट सहजीकरण हुने गरेको र सोको प्रयोग तथा समीक्षा गर्ने गरेको
	ग) शैक्षणिक योजना तयार गर्दा सबै विद्यार्थीले सहभागी हुन र सिक्न सक्ने सुनिश्चितता	शैक्षणिक योजना तयार आंशिक रूपमा गरिएको	शैक्षणिक योजना तयार गरिएको तर सबै विद्यार्थीहरूको सहभागिता हुन र सिक्न सक्ने अवस्था सुनिश्चित नभएको	शैक्षणिक योजना तयार गरिएको तर सबै विद्यार्थीहरूको सहभागिता हुन र सिक्न सक्ने सुनिश्चितता गरिएको	शैक्षणिक योजना तयार गर्दा सिकाइमा विद्यार्थीहरूको सहभागिता सुनिश्चित गरी विद्यार्थीहरूकै सहभागितामा कार्यान्वयन गरिएको
५.२ सिकाइका लागि उपयुक्त शिक्षण सिकाइ विधि तथा रणनीतिको प्रयोग	क) शिक्षण सिकाइ विधि तथा रणनीतिमा विविधता र सिकारु केन्द्रित	शिक्षण सिकाइ विधि तथा रणनीतिमा विविधतालाई प्रायजसो समावेश नगरिएको	शिक्षण सिकाइ विधि तथा रणनीतिमा विविधता हुने भनिए पनि अभ्यास धेरैजसो शिक्षक केन्द्रित रहेको	शिक्षण सिकाइ विधि तथा रणनीतिमा विविधता सहित सिकारु केन्द्रित शिक्षण सिकाइ अभ्यास भएको	शिक्षण सिकाइ विधि तथा रणनीति विद्यार्थी र विषयको आवश्यकताका आधारमा प्रयोग गर्ने गरेको र सोका लागि विद्यालयले आवश्यक सहजीकरण गरेको
	ख) विषयगत शिक्षक वा समान प्रकृतिका शिक्षकहरूको	विषयगत शिक्षक वा समान प्रकृतिका शिक्षकहरूको	विषयगत शिक्षक वा समान प्रकृतिका शिक्षकहरूको	विषयगत शिक्षक वा समान प्रकृतिका शिक्षकहरूको सञ्जालको गठन भएको र नियमित रूपमा	विषयगत शिक्षक वा समान प्रकृतिका शिक्षकहरूको सञ्जालको गठन भएको र अनुभवको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	सञ्जालमार्फत अनुभव आदान-प्रदानको अवसर	सञ्जालको गठन भएको तर सक्रिय नरहेको	सञ्जालको गठन भएको तर गतिशील नभएको	अनुभव आदानप्रदानको अवसर हुने गरेको	आदानप्रदान हुने गरेको र सोका लागि स्थानीय तहबाट समेत सहयोग हुने गरेको
	ग) सफल शिक्षण रणनीति प्रयोग गर्ने शिक्षकलाई प्रोत्साहन र अन्यत्र सो अभ्यास विस्तार	सफल शिक्षण रणनीति प्रयोग गर्ने शिक्षकलाई प्रोत्साहनको अभ्यास प्रायजसो नभएको	सफल शिक्षण रणनीति प्रयोग गर्ने शिक्षकलाई प्रोत्साहनको अभ्यास भए पनि अन्यत्र विस्तार गर्ने व्यवस्था नभएको	सफल शिक्षण रणनीति प्रयोग गर्ने शिक्षकलाई प्रोत्साहन र अन्यत्र सो अभ्यास विस्तार गर्ने गरिएको	सफल शिक्षण रणनीति प्रयोग गर्ने शिक्षकलाई प्रोत्साहन र अन्यत्र सो अभ्यास विस्तार गर्ने गरिएको र सोका लागि विद्यालय र स्थानीय तहबाट सहयोग हुने गरेको
५.३ सिकाइमा विद्यार्थी सहभागिताको सुनिश्चितता	क) परिवेश अनुकूल हुने गरी वर्ग शिक्षण, बहुवर्ग शिक्षण इत्यादिको उपयोग	शिक्षक उपलब्ध भएसम्म विषय शिक्षणमा मात्र निर्भर रहने	विषय शिक्षणको उपयोग बढी गरेको, तर साना कक्षामा वर्ग शिक्षणको उपयोग गरेको	स्थानीय तहको सहयोगमा परिवेश अनुकूल हुने गरी शैक्षणिक सङ्गठनको चयन गरेको	छुनोट गरिएको शैक्षणिक सङ्गठनको कार्यान्वयन गर्न क्षमता विकास गरेको र अनुभवका आधारमा निरन्तर सुधारको पद्धति अपनाएको
	ख) सहभागिता बढाउन र सिकाइलाई उच्चतम रूपमा हासिल गर्न विद्यार्थीसमूहको उपयोग गर्न आवश्यक वातावरण र सहयोग	सिङ्गो कक्षालाई शिक्षण गर्ने गरेको सिकाइ समूहको गठन र परिचालन प्राय हुने नगरेको	विशेष रुचि हुने विद्यार्थी (जस्तै- खेलकुद, सङ्गीतजस्ता क्षेत्र) को अर्थात्, विशेष रुचि समूहको परिचालन हुने गरेको, तर सामान्य कक्षामा कुनैकुनै बेला शिक्षकले समूह निर्माण गर्ने गरेको	विद्यालय व्यवस्थापनको तत्परतामा विद्यार्थी सहभागितालाई उच्च बनाउन र विविधताको सम्बोधन गर्न विभिन्न सिकाइ समूहको गठन र परिचालन हुने गरेको	विद्यार्थी सहभागितालाई उच्च बनाउन र विविधताको सम्बोधन गर्न विभिन्न सिकाइ समूहको गठन र परिचालन हुने गरेको, समूहगत सिकाइको अनुगमन गर्दै निरन्तर सुधार गर्ने पद्धति बसालेको ।
	ग) विद्यार्थी प्रतिक्रिया सर्वेक्षण	शिक्षण सिकाइमा विद्यार्थी प्रतिक्रिया सर्वेक्षण गर्ने साधन विकास भएको	शिक्षण सिकाइमा विद्यार्थी प्रतिक्रिया सर्वेक्षण गर्ने साधन विकास भएको	शिक्षण सिकाइमा विद्यार्थी प्रतिक्रिया सर्वेक्षण गर्ने गरिएको	शिक्षण सिकाइमा विद्यार्थी प्रतिक्रिया सर्वेक्षण गर्ने गरी समीक्षा गर्ने गरिएको
५.४ शिक्षणमा प्रविधिको उपलब्धता र प्रयोग	क) प्रविधिको उचित प्रयोग गर्न उपकरण र क्षमता विकास	प्रविधिको उपलब्धता र प्रयोग न्यून रहेको	प्रविधिको उपलब्धता र प्रयोग सामान्य रहेको	प्रविधिको उपलब्धता र प्रयोग पर्याप्त रहेको	प्रविधिको उपलब्धता र प्रयोग उदाहरणीय रहेको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	ख) विशेष सिकाइ आवश्यकता हुने विद्यार्थीहरूको निमित्त सिकाइमा सहयोग पुऱ्याउने प्रविधिको प्रयोग	विशेष सिकाइ आवश्यकता हुने विद्यार्थीहरूको निमित्त सिकाइमा सहयोग पुऱ्याउने प्रविधिको प्रयोग बारे जानकारीको अभाव रहेको	विशेष सिकाइ आवश्यकता हुने विद्यार्थीहरूको निमित्त सिकाइमा सहयोग पुऱ्याउने प्रविधि र उपकरणको न्यून उपयोग हुने गरेको	विशेष सिकाइ आवश्यकता हुने विद्यार्थीहरूको निमित्त सिकाइमा सहयोग पुऱ्याउने प्रविधिको प्रयोग बारे सहयोग परिचालन गरी उपकरण र क्षमता विकासको व्यवस्था गरेको	विशेष सिकाइ आवश्यकता हुने विद्यार्थीहरूको सिकाइमा सहयोग पुऱ्याउने प्रविधिको प्रयोग गरेको, प्रविधि निरन्तर सुधार र अद्यावधिक गर्ने गरिएको
५.५ भाषाका कारण सिकाइमा हुनसक्ने बाधाको पहिचान र उपयुक्त रणनीतिको प्रयोग	क) प्रारम्भिक बालविकास र प्रारम्भिक कक्षामा भाषिक कठिनाइका कारण सिकाइमा बाधा हटाउन स्रोत साधन र सक्षमताको व्यवस्थापन	प्रारम्भिक बालविकास र प्रारम्भिक कक्षामा भाषिक कठिनाइका कारण सिकाइमा बाधा हटाउन स्रोत साधन र सक्षमताको व्यवस्थापन न्यून रहेको	प्रारम्भिक बालविकास र प्रारम्भिक कक्षामा भाषिक कठिनाइका कारण सिकाइमा बाधा हटाउन स्रोत साधन र सक्षमताको व्यवस्थापन सामान्य रहेको	प्रारम्भिक बालविकास र प्रारम्भिक कक्षामा भाषिक कठिनाइका कारण सिकाइमा बाधा हटाउन स्रोत साधन र सक्षमताको व्यवस्थापन पर्याप्त भएको	प्रारम्भिक बालविकास र प्रारम्भिक कक्षामा भाषिक कठिनाइका कारण सिकाइमा बाधा हटाउन स्रोत साधन र सक्षमताको व्यवस्थापन पर्याप्ततासहित प्रभावकारी प्रयोग भएको
	ख) साङ्केतिक भाषा आवश्यक पर्ने विद्यार्थीलाई सहयोग गर्न शिक्षक विद्यार्थीलाई साङ्केतिक भाषाबारे प्रबोधीकरण र शिक्षण सिकाइ	साङ्केतिक भाषा आवश्यक पर्ने विद्यार्थीलाई सहयोग गर्न शिक्षक र विद्यार्थीबाट खासै प्रयास नभएको	साङ्केतिक भाषा आवश्यक पर्ने विद्यार्थीलाई सहयोग गर्न शिक्षक र विद्यार्थीबाट केही प्रयास भएको तर पूर्ण सहभागिताको अवसर उपलब्ध हुने नगरेको	साङ्केतिक भाषा आवश्यक पर्ने विद्यार्थीलाई सहयोग गर्न शिक्षक विद्यार्थीलाई साङ्केतिक भाषाबारे प्रबोधीकरण र शिक्षण सिकाइमा समेत सबैले सिक्ने वातावरण बनाउने कार्य हुने गरेको	साङ्केतिक भाषा आवश्यक पर्ने विद्यार्थीलाई सहयोग गर्न शिक्षक विद्यार्थीलाई साङ्केतिक भाषाबारे प्रबोधीकरण र शिक्षण सिकाइमा समेत सबैले सिक्ने सुनिश्चित गर्न उपकरण र अभ्यासबाट समावेशी वातावरण प्रदर्शन हुने गरेको
५.६ विद्यार्थीको सिकाइ समयलाई उच्चतम बनाउन योजना र प्रोत्साहन	क) 'विद्यालय खुल्ने दिन' र शिक्षण समयलाई उच्चतम राख्ने गरी योजना	'विद्यालय खुल्ने दिन' र शिक्षण समयलाई उच्चतम राख्नेबारे स्थानीय तहमा कुनै योजना नबनेको	'विद्यालय खुल्ने दिन' र शिक्षण समयलाई उच्चतम राख्ने गरी स्थानीय तहमा वार्षिक योजना र विद्यालयमा शिक्षण योजना तयार गरेको तर विभिन्न कारणले शिक्षण समय अन्य काममा उपयोग भई योजनाको प्रभावकारी कार्यान्वयन नभएको	'विद्यालय खुल्ने दिन' र शिक्षण समयलाई उच्चतम राख्ने गरी स्थानीय तहमा वार्षिक योजना र विद्यालयमा शिक्षण योजना तयार गरी कार्यान्वयन गरेको र यसको पालनाको अनुगमन गरेको	विद्यालय खुल्ने दिन' र शिक्षण समयलाई उच्चतम राख्ने गरी स्थानीय तहमा वार्षिक योजना र विद्यालयमा शिक्षण योजना तयार गरी कार्यान्वयन गरेको र यसको पालनाको अनुगमन गरेको र कक्षाबाहिरको समयलाई समेत

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
					सिकाक्षमा उपयोग गर्ने बारे सुनियोजित प्रयत्न गरेको
५.७ सिकाइको शैली र गतिमा हुने विविधताको सम्मान र व्यवस्थापन	क) विद्यालय व्यवस्थापन र शिक्षकलाई सबैले सिक्न सक्छन् भन्ने विश्वास जगाई समावेशी शिक्षण पद्धतिबारे प्रबोधीकरण तथा प्रयोग	सामान्य शिक्षण गर्दा बुझ्नेहरू सफल हुने र नसक्नेहरूका बारेमा खासै भिन्नता नगरी शिक्षण गरिएको	सबैले सिक्न सक्छन् र सिक्न पाउनुपर्छ भन्ने मान्यतालाई आत्मसात् गर्दै सिकाइमा पछि परेकाहरूका लागि थप सहयोगको प्रबन्ध गरेको।	सबैले सिक्न सक्छन् र सिक्न पाउनुपर्छ भन्ने मान्यतालाई आत्मसात् गर्दै समावेशी शिक्षण पद्धतिबारे शिक्षकहरूमा प्रबोधीकरण गरेको र सोको पालनाको लागि प्रोत्साहन गरेको	सबैले सिक्न सक्छन् र सिक्न पाउनुपर्छ भन्ने मान्यतालाई आत्मसात् गर्दै समावेशी शिक्षण पद्धतिबारे शिक्षकहरूमा प्रबोधीकरण गरेको र सोको पालनाको लागि प्रोत्साहन गरेको
५.८ सिकाइको नियमित अनुगमन, पृष्ठपोषण र प्रोत्साहन	क) थप सहायता र पृष्ठपोषणको व्यवस्था गरी सबैको सिकाइको सुनिश्चितता	सबैको सिकाइको सुनिश्चितताको लागि थप सहायता र पृष्ठपोषणको व्यवस्था प्रायः नरहेको	सबैको सिकाइको सुनिश्चितताको लागि थप सहायता प्रदान गरिएको तर पृष्ठपोषणको व्यवस्था प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन नभएको	सबैको सिकाइको सुनिश्चितताको लागि थप सहायता र पृष्ठपोषणको व्यवस्था प्रभावकारी भएको	सबैको सिकाइको सुनिश्चितताको लागि थप सहायता र पृष्ठपोषणको व्यवस्था व्यवस्था गरी नियमित मूल्याङ्कन र उपचारात्मक शिक्षण गर्ने गरिएको
	ख) कमजोर उपलब्धि हुने समूहको निमित्त लक्षित कार्यक्रम सञ्चालन	कमजोर उपलब्धि हुने समूह पहिचान प्रायजसो नगरिएको	कमजोर उपलब्धि हुने समूह पहिचान गरिएको र उक्त समूहको लागि उपचारात्मक शिक्षणलगायत लक्षित कार्यक्रमको योजना बनाइएको	कमजोर उपलब्धि हुने समूह पहिचान गरी उक्त समूहको लागि उपचारात्मक शिक्षणलगायत लक्षित कार्यक्रम सञ्चालन गर्ने गरिएको	कमजोर उपलब्धि हुने समूह पहिचान गरी उक्त समूहको लागि उपचारात्मक शिक्षणलगायत लक्षित कार्यक्रम गर्ने गरिएको र सोको निरन्तर मूल्याङ्कन गर्ने गरिएको
	ग) सिकाइमा उच्चतम सफलता हासिल गर्न योगदान गर्ने विद्यालय व्यवस्थापन र शिक्षकलाई प्रोत्साहन	सिकाइमा उच्चतम सफलता हासिल गर्न योगदान गर्ने विद्यालय व्यवस्थापन र शिक्षकलाई कहिलेकाहीँ प्रोत्साहन गरिएको	सिकाइमा उच्चतम सफलता हासिल गर्न योगदान गर्ने विद्यालय व्यवस्थापन र शिक्षकलाई प्रायजसो प्रोत्साहन गर्ने गरिएको	सिकाइमा उच्चतम सफलता हासिल गर्न योगदान गर्ने विद्यालय व्यवस्थापन र शिक्षकलाई नियमित रूपमा प्रोत्साहन गर्ने गरिएको	सिकाइमा उच्चतम सफलता हासिल गर्न योगदान गर्ने विद्यालय व्यवस्थापन र शिक्षकलाई नियमित रूपमा प्रोत्साहन गर्ने गरिएको र उनीहरूलाई अन्य विद्यालयहरूमा अनुभव आदानप्रदान गर्न परिचालन गर्ने गरिएको

मापदण्डका क्षेत्र: ६ परीक्षण तथा मूल्याङ्कनका मापदण्ड: विद्यार्थीको सिकाइलाई प्रवर्धन गर्ने गरी मूल्याङ्कनको उपयोग भएको ।

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
६.१ कक्षाकोठामा आधारित निर्माणात्मक मूल्याङ्कन	क) निर्माणात्मक मूल्याङ्कनका लागि विशेषतः पोर्टफोलियो व्यवस्थापन	निर्माणात्मक मूल्याङ्कनका लागि संज्ञानात्मक, सिपगत र व्यवहारगत पक्षसँग सम्बन्धित साधनसहित पोर्टफोलियो व्यवस्थापनको सीमित अभ्यास भएको	निर्माणात्मक मूल्याङ्कनका लागि संज्ञानात्मक, सिपगत र व्यवहारगत पक्षसँग सम्बन्धित साधनसहित पोर्टफोलियो व्यवस्थापनको सामान्य अभ्यास भएको	निर्माणात्मक मूल्याङ्कनका लागि संज्ञानात्मक, सिपगत र व्यवहारगत पक्षसँग सम्बन्धित साधनसहित पोर्टफोलियो व्यवस्थापनको पर्याप्त अभ्यास भएको	निर्माणात्मक मूल्याङ्कनका लागि संज्ञानात्मक, सिपगत र व्यवहारगत पक्षसँग सम्बन्धित साधनसहित पोर्टफोलियो व्यवस्थापनको पर्याप्त अभ्यास, अभ्यासको समीक्षा तथा सुधार भएको
	ख) कक्षाकोठामा आधारित निर्माणात्मक मूल्याङ्कनको अभ्यास	पाठ्यक्रमले तोकेका संज्ञानात्मक क्षेत्रसँग सम्बन्धित सिकाइ उपलब्धि परीक्षणका लागि लिखित रूपमा विद्यार्थी मूल्याङ्कन आवधिक रूपमा हुने गरेको	पाठगत/एकाइगत, त्रैमासिक तथा अन्य लिखित परीक्षाहरूमा जोड दिई सिकाइस्तर परीक्षण हुने गरेको र सामूहिक पृष्ठपोषण दिने गरेको तर अभिलेख व्यवस्थित नभएको	विद्यार्थीको सिकाइस्तर परीक्षणका लागि शिक्षकले कक्षाकोठामा आधारित परीक्षाका र परीक्षाबाहेकका साधन तथा विधिहरूको प्रयोग गरी नियमित रूपमा वैयक्तिक पृष्ठपोषण उपलब्ध गराउने र अभिलेख गर्ने गरेको	विद्यार्थीको सिकाइस्तर परीक्षणका लागि शिक्षकले कक्षाकोठामा आधारित विभिन्न प्रकारका परीक्षणका विधिहरूको प्रयोग गरी नियमित रूपमा वैयक्तिक पृष्ठपोषण उपलब्ध गराउने र सिकाइका लक्ष्य निर्धारण गरी सोअनुसारका क्रियाकलाप गर्ने गरेको
	ग) कक्षाकोठामा आधारित निर्माणात्मक मूल्याङ्कनको स्तरीयतामा सुधार गर्न शिक्षक क्षमता विकास	विद्यार्थी मूल्याङ्कनसम्बन्धी शिक्षक तालिम तथा कार्यशाला सञ्चालन प्रायजसो नभएको	सिकाइस्तर परीक्षणका सम्बन्धमा शिक्षक क्षमता विकासका क्रियाकलाप योजनाबद्ध नभएको र सिकाइस्तर सुधार योजना आंशिक रूपमा तयार गरिएको	वार्षिक रूपमा शैक्षिक सत्रको सुरुमा सबै शिक्षकका लागि सिकाइस्तर परीक्षणका तालिम तथा कार्यशाला सञ्चालन गरी शिक्षक क्षमता विकास हुने गरेको र सिकाइस्तर सुधार गर्ने योजना निर्माण हुने गरेको	सिकाइस्तर परीक्षण सम्बन्धमा शिक्षक क्षमता विकास कार्यक्रम सञ्चालन हुने गरेको, वार्षिक सिकाइ परीक्षणको योजना निर्माण र कार्यान्वयन, सिकाइस्तर सुधार योजना निर्माण तथा कार्यान्वयन हुन् गरेको
६.२ निर्णयात्मक मूल्याङ्कन	क) विद्यालयमा आधारित निर्णयात्मक परीक्षाका अभ्यास	विद्यालयमा परीक्षा सञ्चालन गर्दा पाठ्यक्रम प्रारूप/विषयगत पाठ्यक्रम र विशिष्टीकरण तालिकामा उल्लेख भएबमोजिमको व्यवस्था आंशिक कार्यान्वयन भएको	विद्यालयमा परीक्षा सञ्चालन गर्दा पाठ्यक्रम प्रारूप/विषयगत पाठ्यक्रम र विशिष्टीकरण तालिकामा उल्लेख भए बमोजिमको व्यवस्था आंशिक	पाठ्यक्रम प्रारूप/विषयगत पाठ्यक्रम र विशिष्टीकरण तालिकामा उल्लेख भए बमोजिमको व्यवस्था पूर्ण रूपमा पालन गरी विद्यालयमा आधारित परीक्षाहरू सञ्चालन हुने गरेको,	पाठ्यक्रम प्रारूप/विषयगत पाठ्यक्रम र विशिष्टीकरण तालिकामा उल्लेख भए बमोजिमको व्यवस्था पूर्ण रूपमा पालन गरी विद्यालयमा आधारित परीक्षाहरू सञ्चालन भई समीक्षा तथा सुधारका कार्य हुने गरेको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
		तर नतिजाको समीक्षा हुने नगरेको	कार्यान्वयन भएको र नतिजाको सामान्य समीक्षा हुने गरेको	नतिजा बारे औपचारिक रूपमा समीक्षा हुने गरेको	
ख) आधारभूत तहको अन्तमा लिइने कक्षा आठको सार्वजनिक परीक्षालाई तोकेको मानकअनुसार सञ्चालन	कक्षा ८ को परीक्षामा प्रयोग हुने प्रश्न निर्माण, परीक्षा सञ्चालन, उत्तरपुस्तिका परीक्षण र नतिजा प्रकाशनमा परीक्षा सञ्चालनका तोकिएका मापदण्डहरूको आंशिक कार्यान्वयन भएको तर परीक्षा सञ्चालनबारे समीक्षा हुने नगरेको	कक्षा ८ को परीक्षामा प्रयोग हुने प्रश्न निर्माण, परीक्षा सञ्चालन, उत्तरपुस्तिका परीक्षण र नतिजा प्रकाशनमा परीक्षा सञ्चालनका तोकिएका मापदण्डहरूको आंशिक कार्यान्वयन भएको र परीक्षा सञ्चालनबारे सामान्य समीक्षा हुने गरेको	कक्षा ८ को परीक्षामा प्रयोग हुने प्रश्न निर्माण, परीक्षा सञ्चालन, उत्तरपुस्तिका परीक्षण र नतिजा प्रकाशनमा परीक्षा सञ्चालनका तोकिएका मापदण्डहरूको कार्यान्वयन भएको र परीक्षा सञ्चालनबारेमा औपचारिक समीक्षा हुने गरेको	कक्षा ८ को परीक्षामा प्रयोग हुने प्रश्न निर्माण, परीक्षा सञ्चालन, उत्तरपुस्तिका परीक्षण र नतिजा प्रकाशनमा परीक्षा सञ्चालनका तोकिएका मापदण्डहरूको कार्यान्वयन गरी परीक्षा सञ्चालनको समीक्षा गरी सुधारका क्षेत्र पहिचान भई सुधार योजना तयार गरेको	
ग) माध्यमिक तहमा लिइने सार्वजनिक परीक्षा तोकेको मानकअनुसार सञ्चालन	कक्षा १० र १२ को परीक्षामा प्रयोग हुने प्रश्न निर्माण, परीक्षा सञ्चालन, उत्तरपुस्तिका परीक्षण र नतिजा प्रकाशनमा परीक्षा सञ्चालनका तोकिएका मापदण्डहरूको शिक कार्यान्वयन भएको तर परीक्षा सञ्चालनपछि तर परीक्षा सञ्चालनबारे समीक्षा हुने नगरेको	कक्षा १० र १२ को परीक्षामा प्रयोग हुने प्रश्न निर्माण, परीक्षा सञ्चालन, उत्तरपुस्तिका परीक्षण र नतिजा प्रकाशनमा परीक्षा सञ्चालनका तोकिएका मापदण्डहरूको आंशिक कार्यान्वयन भएको र परीक्षा सञ्चालनबारे सामान्य समीक्षा हुने गरेको	कक्षा १० र १२ को परीक्षामा प्रयोग हुने प्रश्न निर्माण, परीक्षा सञ्चालन, उत्तरपुस्तिका परीक्षण र नतिजा प्रकाशनमा परीक्षा सञ्चालनका तोकिएका मापदण्डहरूको कार्यान्वयन भएको र परीक्षा सञ्चालनबारेमा औपचारिक समीक्षा हुने गरेको	कक्षा १० र १२ को परीक्षामा प्रयोग हुने प्रश्न निर्माण, परीक्षा सञ्चालन, उत्तरपुस्तिका परीक्षण र नतिजा प्रकाशनमा परीक्षा सञ्चालनका तोकिएका मापदण्डहरूको कार्यान्वयन गरी परीक्षा सञ्चालनको समीक्षा गरी सुधारका क्षेत्र पहिचान भई सुधार योजना तयार गरेको	
घ) परीक्षाको उपलब्धिलाई खण्डीकृत तथ्याङ्कको उपयोग गरी तुलनात्मक रूपमा विश्लेषण र प्रतिवेदन तयार	परीक्षाको उपलब्धिलाई खण्डीकृत रूपमा विश्लेषण नगरी एकीकृत रूपमा मात्र विश्लेषण गरिएको	परीक्षाको उपलब्धिलाई खण्डीकृत तथ्याङ्कसहित विश्लेषण गरिएको तर सुधारको कार्ययोजनासहितको प्रतिवेदन तयार नभएको	परीक्षाको उपलब्धिलाई खण्डीकृत तथ्याङ्कसहित विश्लेषण गरी प्रतिवेदन तयार गरेको र सुधारको कार्ययोजना तयार गरेको	परीक्षाको उपलब्धिलाई खण्डीकृत तथ्याङ्कसहित विश्लेषण गरी प्रतिवेदन तयार गरी नतिजा प्रबोधीकरण र सुधारको कार्ययोजना तयार गरी कार्यान्वयन गरेको	
ड) परीक्षाको नतिजाका आधारमा	नतिजा सार्वजनिक भएको तर विद्यालयगत परीक्षा नतिजाको	नतिजा सार्वजनिक भई विद्यालयगत परीक्षा नतिजाको	विद्यालयगत परीक्षा नतिजाको शिक्षक विद्यार्थी, अभिभावक,	विद्यालयगत परीक्षा नतिजाको विद्यार्थी, अभिभावक अभिभावक,	

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	सिकाइका लागि जवाफदेहिता वृद्धि	शिक्षक विद्यार्थी, अभिभावक, विव्यस र शिअसका पदाधिकारीसँग आंशिक अन्तरक्रिया तथा छलफल हुने गरेको	शिक्षक विद्यार्थी अभिभावक, विव्यस र शिअसका पदाधिकारीसँग अन्तरक्रिया तथा छलफल गर्ने गरेको	विव्यस र शिअसका पदाधिकारीसँग अन्तरक्रिया तथा छलफल गरी सिकाइ सुधारका लागि सामूहिक प्रतिबद्धता र भूमिका पहिचान गरिएको	विव्यस र शिअसका पदाधिकारीसँग अन्तरक्रिया तथा छलफल गरी सिकाइ सुधारका लागि सामूहिक प्रतिबद्धता र भूमिका पहिचान गरिएको, कार्ययोजना निर्माण गरी कार्यान्वयनको नियमित समीक्षा हुने गरेको
६.३ परीक्षणको नतिजाका आधारमा पृष्ठपोषण र सुधारात्मक सिकाइ	क) कमजोर उपलब्धि हुने समूहको पहिचान र सुधार	सिकाइस्तर कमजोर भएका विद्यार्थीहरू चिनिने तर तिनको वैयक्तिक स्तरमा समस्या पहिचान गर्ने काम हुने नगरेको	सिकाइस्तर कमजोर भएका विद्यार्थीहरू र तिनको समस्या पहिचान गरिएको, तर सिकाइ सुधारका ठोस योजना नबनेको,	सिकाइस्तर कमजोर भएका विद्यार्थीहरू पहिचान गरी सिकाइ सुधारको वैयक्तिक सिकाइ सुधार योजना तयार गर्ने गरिएको	सिकाइस्तर कमजोर भएका विद्यार्थीहरू पहिचान गरी सिकाइ सुधारको वैयक्तिक सिकाइ सुधार योजना तयार गरी कार्यान्वयन गरेको र नियमित समीक्षासमेत गर्ने गरेको
	ख) उपलब्धि दर बढाउन विद्यालय र परिवारसमेतको सहभागितामा विशेष सहयोग कार्यक्रम सञ्चालन	नतिजाको जानकारी मात्र दिई सिकाइ सुधारका लागि अभिभावकसँग छलफल भएको	वैयक्तिक नतिजा विश्लेषणसहित सिकाइ सुधारका लागि निमयित अभिभावक अन्तरक्रिया हुने गरेको	वैयक्तिक नतिजा विश्लेषणसहित सिकाइ सुधारका लागि निमयित अभिभावक अन्तरक्रिया र अभिभावकको सहभागितामा सिकाइ सुधार योजना निर्माण गरी कार्यान्वयन भएको	वैयक्तिक नतिजा विश्लेषणसहित सिकाइ सुधारका लागि निमयित अभिभावक अन्तरक्रिया र अभिभावकको सहभागितामा सिकाइ सुधार योजना निर्माण गरी कार्यान्वयन र नियमित समीक्षासमेत हुने गरेको
६.४ विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सञ्चालन	क) राष्ट्रिय रूपमा प्रतिनिधित्व हुने गरी आवधिक रूपमा विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सञ्चालन	विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सञ्चालन आवधिक रूपमा नभई अनियमित रूपमा हुने गरेको	आवधिक रूपमा विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सञ्चालन भई नतिजा सार्वजनिक हुने गरेको	आवधिक रूपमा विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सञ्चालन भई नतिजा सार्वजनिक तथा प्रबोधीकरण हुने गरेको	आवधिक रूपमा विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सञ्चालन भई नतिजा सार्वजनिक तथा प्रबोधीकरण हुनेका साथै नतिजाका आधारमा सुधारका क्षेत्र पहिचान हुने गरेको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	ख) विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षणको नतिजाका आधारमा नीति तथा कार्यक्रममा सुधार	शैक्षिक नीति तथा कार्यक्रमहरूमा सुधारका विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षणका नतिजाको प्राय उपयोग हुने नगरेको	विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षणका नतिजाका आधारमा शैक्षिक नीति तथा कार्यक्रमहरूमा सुधारका कार्यको समावेश भएको	विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षणका नतिजाका आधारमा शैक्षिक नीति तथा कार्यक्रम तर्जुमा भई कार्यान्वयन योजना तयार भएको	विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षणका नतिजाको नियमित समीक्षाका आधारमा शैक्षिक नीति तथा कार्यक्रम तर्जुमा भई कार्यान्वयन योजना तयार र कार्यान्वयन भएको
६.५ विद्यार्थी मूल्याङ्कनमा सहयोगी भावना र समूहमा काम गर्ने गुणलाई समावेश	क) आपसी सहयोग र सहभागितालाई महत्त्व दिने गरी विद्यार्थी रिपोर्ट कार्डमा जनाउने	विद्यार्थी रिपोर्ट कार्डको प्रावधान नभएको, भए पनि विषयगत रूपमा पाएको अङ्क वा ग्रेड मात्र देखाउने गरेको	आपसी सहयोग र सहभागिताका सूचक समावेश गरी विद्यार्थी रिपोर्ट कार्डमा बनाइएको	आपसी सहयोग र सहभागिताका सूचक समावेश गरी विद्यार्थी रिपोर्ट कार्डको प्रयोग एवम् विश्लेषण गरिएको	आपसी सहयोग र सहभागिताका माध्यमबाट साझेदारी सिकाइ संस्कृतिबाट समूह नै लाभान्वित भएको
	ख) विद्यार्थीको सहभागिता र प्रगतिमा ध्यान	कक्षामा विद्यार्थीको सहभागिता र प्रगतिको बारेमा खासै जानकारी हुने नगरेको, सो बारे ठोस प्रयत्न हुने नगरेको	कक्षामा विद्यार्थीको सहभागिता र प्रगतिको अभिलेख र विधिको विषयमा अभिलेखीकरणसम्बन्धी शिक्षकहरूलाई अभिमुखीकरण गरिएको	स्वीकृत पाठ्यक्रमले निर्देश गरे बमोजिम विद्यार्थीको उपस्थिति सहभागिता सिकाइ प्रगतिमा ध्यान दिई वैयक्तिक अभिलेख (पोर्टफोलियो) तयार पारिएको र सो अभिलेख थप सिकाइका लागि आधार बनाइएको	स्वीकृत पाठ्यक्रमले निर्देश गरे बमोजिम विद्यार्थीको उपस्थिति सहभागिता सिकाइ प्रगतिलाई वैयक्तिक अभिलेख रिपोर्टमा आबद्ध गरी आन्तरिक मूल्याङ्कनमा समेत उपयोग गरिएको र उक्त अभिलेख थप सिकाइका लागि आधार बनाइएको
	ग) विद्यालयमा उपलब्ध प्रविधि समेतको उपयोग गरी विद्यार्थी प्रगति विवरण अभिभावक समक्ष प्रवाह गर्ने	विद्यालयमा उपलब्ध प्रविधि समेतको उपयोग गरी वार्षिक रूपमा विद्यार्थी प्रगति विवरण अभिभावक समक्ष प्रवाह गर्ने	विद्यालयमा उपलब्ध प्रविधि समेतको उपयोग गरी अर्धवार्षिक रूपमा विद्यार्थी प्रगति विवरण अभिभावक समक्ष प्रवाह गर्ने	विद्यालयमा उपलब्ध प्रविधि समेतको उपयोग गरी त्रैमासिक रूपमा विद्यार्थी प्रगति विवरण अभिभावक समक्ष प्रवाह गर्ने	विद्यालयमा उपलब्ध प्रविधि समेतको उपयोग गरी मासिक रूपमा विद्यार्थी प्रगति विवरण अभिभावक समक्ष प्रवाह गर्ने

मापदण्डको क्षेत्र: ७. विद्यालय व्यवस्थापन मापदण्ड: प्रभावकारी नेतृत्वबाट विद्यालयमा सुशासन कायम र कुशल व्यवस्थापन भएको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
७.१ विद्यालय व्यवस्थापन समितिको नेतृत्व	क) विद्यालय व्यवस्थापन समितिको सक्रियता	विद्यालय व्यवस्थापन समिति गठन नभएको	विद्यालय व्यवस्थापन समिति गठन गरिएको तर नियमित बैठक नबसेको र सक्रिय नरहेको	प्रचलित कानूनबमोजिम विद्यालय व्यवस्थापन समिति गठन भई नियमित बैठक भएको, सामाजिक परीक्षण, गुनासो सुनुवाइ व्यवस्थापन र विद्यालयको नियमित अनुगमन गरेको	प्रचलित कानूनबमोजिम विद्यालय व्यवस्थापन समिति गठन भई नियमित बैठक भएको, सामाजिक परीक्षण, गुनासो सुनुवाइ व्यवस्थापन र विद्यालयको नियमित अनुगमन गरी उल्लेख्य भूमिका निर्वाह गरेको
	ख) विद्यालय समुदाय सम्बन्धमा सक्रियता	विद्यालयको क्रियाकलापमा समुदाय सहभागिता नगन्य रहने गरेको, निरपेक्ष स्तरको सम्बन्ध रहेको	विद्यालयको कार्यक्रममा समुदायको न्यून सहभागिता रहने गरेको, विद्यालयको समस्यामा समुदायको सामान्य चासो रहने गरेको	विव्यसको सक्रियताले विद्यालय समुदाय सम्बन्ध सुधार भई विद्यालय कार्यक्रममा समुदायको चासो बढेको, राम्रो सहभागिता रहने गरेको	विव्यसको सक्रियताले विद्यालय समुदाय सम्बन्ध सुधार भई विद्यालय कार्यक्रममा समुदायको चासो बढेको, राम्रो सहभागिता रहने गरेको, समुदायको कार्यक्रममा विद्यालयको सहभागिता हुने गरेको।
	ग) आर्थिकलगायत अन्य स्रोत परिचालन	विद्यालय सञ्चालनका लागि आर्थिक लगायतका बाह्य स्रोतको खोजीमा विव्यसले खासै पहल नगरेको	विद्यालय सञ्चालनका लागि चन्दा सङ्कलन, दान दातव्य सङ्कलनमा केही सहयोग गरेको	विद्यालयका लागि आर्थिक लगायत समुदायका अन्य स्रोतको खोजी, परिचालन र उपयोग हुने गरेको, स्रोतको योजनाबद्ध रूपमा उपयोग हुने गरेको	विद्यालयका लागि आर्थिक लगायत समुदायका अन्य स्रोतको खोजी, परिचालन र उपयोग हुने गरेको, साथै सो स्रोतको सङ्कलन र उपयोग गर्दा गुणस्तर र समतालाई सकारात्मक प्रभाव पार्नेबारे सचेत प्रयत्न भएको
७.२ प्रधानाध्यापक मार्फत प्रभावकारी शैक्षिक नेतृत्व	क) प्रअको छनोट तथा नियुक्ति	तोकिएको शैक्षिक योग्यता र सम्बन्धित तहको प्रधानाध्यापक नरहेको	तोकिएको शैक्षिक योग्यता रहेको तर सम्बन्धित तहको नरहेको	तोकिएको शैक्षिक योग्यता, नेतृत्व क्षमता लगायत आधारमा सम्बन्धित तहका शिक्षकहरू मध्येबाट प्रचलित कानूनबमोजिम नियुक्ति गरिएको	प्रचलित कानूनबमोजिम योग्यता र नेतृत्व क्षमता, सम्बन्धित तहको शिक्षण र नेतृत्वको अनुभव समेतका आधारमा नियुक्ति गरिएको
	ख) प्रअको क्षमता विकास	प्रधानाध्यापकको सक्षमता विकासका सम्भावनाहरूबारे जानकारी	प्रधानाध्यापकको सक्षमताको विकासमा मनोनयन हुँदा सहभागी हुने गरेको, आफ्नो क्षमता	प्रधानाध्यापकको सक्षमताको प्रारूपबमोजिमका क्षमता विकासका क्षेत्रहरूबारे जानकारी भई	प्रधानाध्यापकको सक्षमताको विकासमा नेतृत्व लिँदै सहकर्मी

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
		नभएको, सोसम्बन्धी कुनै कार्यक्रममा सहभागिता नभएको	विकासका आवश्यकताबारे सचेतना कमजोर रहेको	विकासको अवसर खोजी गर्ने गरेको र उपलब्ध अवसरको सदुपयोग गरेको	प्रधानाध्यापकहरूको विकासमा समेत योगदान गरेको।
	ग) विद्यालय सुधार योजना निर्माण र कार्यान्वयन	विद्यालय सुधार योजना नबनाएको वा अद्यावधिक नगरेको र उक्त योजना कार्यान्वयनमा नरहेको	विद्यालय सुधार योजना तयार गरेको, अद्यावधिक गर्ने गरेको र आंशिक कार्यान्वयनमा रहेको	सहभागितामूलक ढङ्गले विद्यालय सुधार योजना तयार गरी अधिकांश कार्यान्वयन गरेको र योजना कार्यान्वयनको आवधिक समीक्षा र अद्यावधिक गर्ने गरेको	सहभागितामूलक ढङ्गले विद्यालय सुधार योजना तयार गरी अधिकांश कार्यान्वयन गरेको र योजना कार्यान्वयनको आवधिक समीक्षा गरी अद्यावधिक र परिमार्जन गर्ने गरेको
	घ) शिक्षण सिकाइ योजनाको व्यवस्थापन	वार्षिक कार्ययोजना, दैनिक साप्ताहिक कार्यतालिका तयार नगरेको	वार्षिक कार्ययोजना, दैनिक र साप्ताहिक कार्यतालिका तयार गरेको तर पाठ्यक्रमको भार अनुरूप नरहेको	पाठ्यक्रमको भार पूरा हुने गरी वार्षिक कार्ययोजना, दैनिक र साप्ताहिक कार्यतालिका, शैक्षणिक योजना तयार गरी कार्यान्वयनमा ल्याएको	पाठ्यक्रमको भार पूरा हुने गरी वार्षिक कार्ययोजना र कार्यपत्रो, दैनिक र साप्ताहिक कार्यतालिका, शैक्षणिक योजना तयार गरी कार्यान्वयनमा ल्याएको र कार्यान्वयनको समीक्षा गरिएको
	ड) शिक्षण सिकाइको अवलोकन, अनुगमन र पृष्ठपोषण	सिकाइको अनुगमन तथा विषय शिक्षकहरूको कक्षा अवलोकन र पृष्ठपोषण दिने नगरेको	सिकाइ अनुगमनका साथै विषय शिक्षकहरूको कक्षा बेलाबेला अवलोकन गरेको तर पृष्ठपोषण दिने नगरेको	सिकाइ अनुगमन गर्ने र विषय शिक्षकहरूको कक्षा अवलोकन गरी सामान्य पृष्ठपोषण दिने गरेको, सुधारका बारेमा शिक्षक सहकर्मीबिच छलफल गर्ने गरेको	सिकाइ अनुगमन गर्दै योजना र प्राथमिकताका आधारमा विषय शिक्षकहरूको निश्चित ढाँचामा कक्षा अवलोकन गरी पृष्ठपोषण दिने र त्यसको छलफल र अभिलेखसमेत गर्ने गरेको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
७.३ सिकाइ उपलब्धिप्रतिको जवाफदेहिता	क) सबैका निमित्त सम्भव भएसम्मको उच्चतम स्तरको सिकाइको अवसर दिने गरी योजना तयार र कार्यान्वयन	सामान्य सिकाइको स्तरमा सन्तुष्टि हुने र विद्यार्थीहरू सिकाइमा पछि पर्नुमा मूलतः समस्या पहिचान गर्ने र सुधारमा खास प्रयत्न हुने नगरेको	सकेसम्म सबैले न्यूनतम स्तरको सिकाइ हासिल गर्ने गरी सिकाइ अवसर दिन योजना तयार गरेको, तर कार्यान्वयनमा त्यति सक्रियता नदेखिएको	सबैले उच्चतम स्तरको सिकाइ अवसर प्राप्त गर्ने सुनिश्चितताका लागि योजना तयार गरी सो बमोजिमका सिकाइ क्रियाकलापहरू तयार गरी कार्यान्वयन गरेको	सबैले उच्चतम स्तरको सिकाइ अवसर प्राप्त गर्ने सुनिश्चितताका लागि योजना तयार गरी सो बमोजिमका सिकाइ क्रियाकलापहरू तयार गरी कार्यान्वयन गरेको र आवधिक समीक्षामार्फत योजना परिमार्जन गरी कार्यान्वयन गरेको
	ख) विद्यालय र अभिभावकसँगको सहकार्य	अभिभावक विद्यालयमा प्रायजसो उपस्थित हुने नगरेको	विद्यालयमा अभिभावकको उपस्थिति हुने गरेको तर सिकाइ उपलब्धिसम्बन्धी छलफलले कम प्राथमिकता पाएको	अभिभावकसँगको सहकार्यमा विद्यार्थीको आधारभूत सिकाइको सुनिश्चितताका लागि छलफलमार्फत तय गरिएका रणनीति कार्यान्वयन गर्ने गरेको	विद्यार्थीको आधारभूत सिकाइको सुनिश्चितताका लागि अभिभावकसँग नियमित सहकार्य गरी तय गरिएका रणनीतिहरूको कार्यान्वयनको समीक्षा गर्ने गरेको
	ग) स्पष्ट कार्य विवरणसहित जवाफदेहिता निर्धारण	शिक्षक र कर्मचारीको कार्यविवरण र जिम्मेवारी तोकेर कार्यसम्पादन करार गर्ने व्यवस्था नभएको	शिक्षक र कर्मचारीको कार्यविवरण तयार गरेको तर जिम्मेवार बनाउने गरी कार्यान्वयन प्राय नभएको	सबै शिक्षक र कर्मचारीको कार्यविवरण र जिम्मेवारी तोकी कार्यसम्पादन करार गरिएको र सो कार्यान्वयनमा ल्याएको, सम्बन्धित शिक्षकलाई पृष्ठपोषण प्रदान गर्ने गरेको	सबै शिक्षक र कर्मचारीको कार्यविवरण तयार गरी कार्यान्वयनमा ल्याएको, कार्यविवरणबमोजिमको कार्य सम्पादन करार भई सो को आधारमा नियमित समीक्षा गर्ने गरेको
७.४ शिक्षण सिकाइमा शिक्षकको समय उच्चतम स्तरमा राख्ने गरी वार्षिक शैक्षणिक योजना तयार	क) पाठ्यक्रमको पाठ्यभार पूरा हुने गरी विद्यालय सञ्चालन	विद्यालयको वार्षिक शैक्षणिक योजना बनाउने नगरेको	विद्यालयको वार्षिक शैक्षणिक योजना रहेको तर कार्यान्वयनको प्रभावकारिता कमजोर रहेको	पाठ्यक्रमले तोकेको पाठ्यभार पूरा हुने गरी वार्षिक शैक्षणिक योजना निर्माण गरी कार्यान्वयन गरिएको	पाठ्यक्रमले तोकेको पाठ्यभार पूरा हुने गरी वार्षिक शैक्षणिक योजना निर्माण गरी कार्यान्वयन गरिएको र तदनुरूप शिक्षण सिकाइ सञ्चालन गरिएको गरिएको र परिस्थितिजन्य कारणबाट विद्यालय बन्द हुने अवस्था आएमा अन्य विकल्प वा आवश्यकताअनुसार शिक्षण भार पूरा गरिएको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	ख) नियमित उपस्थित नहुने र सिकाइमा कमजोर रहेका बालबालिकाका लागि लक्षित कार्यक्रम सञ्चालन	नियमित उपस्थित नहुने र सिकाइमा कमजोर रहेका बालबालिकाका लागि लक्षित कार्यक्रम नरहेको	नियमित उपस्थित नहुने र सिकाइमा कमजोर हुनुको कारणका सम्बन्धमा सामान्य खोजबीन गरिएको तर लक्षित कार्यक्रम प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन नगरिएको	नियमित उपस्थित नहुने र सिकाइमा कमजोर हुनुको कारण पत्ता लगाई बालबालिकाको सिकाइ आपूरणका लागि उपचारात्मक शिक्षण, विद्यार्थीको आवश्यकतानुसारको शिक्षणलगायतका लक्षित कार्यक्रम सञ्चालन गरिएको	अभिभावकसँगको परामर्शसमेत का आधारमा नियमित उपस्थित नहुने र सिकाइमा कमजोर हुनुको कारण पत्ता लगाई बालबालिकाको सिकाइ आपूरणका लागि उपचारात्मक शिक्षण, विद्यार्थीको आवश्यकतानुसारको लगायतका लक्षित कार्यक्रम सञ्चालन गरी सिकाइमा सुधार गरिएको
	ग) सुपरिवेक्षण संयन्त्र	विद्यालय र स्थानीयस्तरमा शैक्षणिक सुपरिवेक्षणको प्रबन्ध नरहेको	विद्यालय र स्थानीयस्तरमा शैक्षणिक सुपरिवेक्षणको औपचारिक प्रबन्ध रहेको तर कार्यान्वयनमा सक्रियता नरहेको	विद्यालय र स्थानीयस्तरमा शैक्षणिक सुपरिवेक्षणको प्रबन्ध रहेको र उपयुक्त विधिहरूको अवलम्बन गरी लक्षित सुपरिवेक्षणमार्फत शिक्षकलाई पेसागत सहायता उपलब्ध गराइएको	विद्यालय र स्थानीयस्तरमा शैक्षणिक सुपरिवेक्षणको प्रबन्ध रहेको र उपयुक्त विधिहरूको अवलम्बन गरी लक्षित सुपरिवेक्षणमार्फत शिक्षकलाई पेसागत सहायता उपलब्ध गराइएको र त्यस्तो सहायताको परिणामस्वरूप शिक्षकको सक्षमतामा सुधार देखिएको
७.५ विद्यालय-अभिभावकविच सहकार्यको प्रवर्धन	क) विद्यालयको शैक्षणिक विषयको निर्णय प्रक्रियामा अभिभावक सहभागिता बढाउन विभिन्न संयन्त्र परिचालन र शिक्षकविचको सहकार्यलाई प्रोत्साहन	शैक्षणिक विषयको निर्णय प्रक्रियामा सहभागिता सहकार्य सुनिश्चित गर्ने प्रबन्धयुक्त संयन्त्र नरहेको	शैक्षणिक विषयको निर्णय प्रक्रियामा सहभागिता र सहकार्य सुनिश्चित गर्ने सामान्य प्रबन्धयुक्त संयन्त्र रहेको	शैक्षणिक विषयको निर्णय प्रक्रियामा अभिभावकको अर्थपूर्ण सहभागिता रहेको	शैक्षणिक विषयको निर्णय प्रक्रियामा अभिभावकको अर्थपूर्ण सहभागिता रहेको र सहभागिताको समीक्षा गरी र सुधार गर्ने गरेको
	ख) विद्यार्थीको सिकाइका विषयमा विद्यालय र समुदाय तथा विद्यालय र अभिभावकविचको सहकार्य	विद्यालय र समुदाय तथा विद्यालय र अभिभावकविचको सहकार्य प्रवर्धन गर्ने कुनै संयन्त्रको प्रबन्ध नरहेको	विद्यालय र समुदाय तथा विद्यालय र अभिभावकविचको सहकार्य प्रवर्धन गर्ने शिक्षक(अभिभावक सङ्घ, शिक्षक र अभिभावकविचको अन्तर्क्रिया तथा छलफल तालिका लगायतका	विद्यालय र समुदाय तथा विद्यालय र अभिभावकविच विद्यार्थीको सिकाइका विषयमा नियमित रूपमा छलफल तथा अन्तर्क्रिया सञ्चालन गरी सिकाइ सुधारको	विद्यालय र समुदाय तथा विद्यालय र अभिभावकविच विद्यार्थीको सिकाइका विषयमा नियमित रूपमा छलफल तथा अन्तर्क्रिया सञ्चालन गरी सिकाइ सुधारको योजना निर्माण तथा

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
			योजना गरिएको तर कार्यान्वयनमा नरहेको	योजना निर्माण तथा कार्यान्वयन गरिएको	कार्यान्वयन गरिएको र सोको नियमित समीक्षा गर्ने गरिएको

मापदण्डका क्षेत्र: ८. समता तथा समावेशिताका मापदण्ड: आधारभूत शिक्षा अनिवार्य र निशुल्क माध्यमिक शिक्षामा पहुँच सुनिश्चित भएको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
८.१ प्रारम्भिक बालविकास शिक्षामा सबैको पहुँचको सुनिश्चितता	क) बालविकास उमेर समूहका प्रत्येक बालबालिका विद्यालय वा वैकल्पिक कार्यक्रमको सहभागिता भएको सुनिश्चितता	उमेर समूहका प्रत्येक बालबालिका भर्ना गर्ने कार्यक्रम रहेको, ७० प्रतिशत भर्ना भएको	विद्यालयमा आएका सबै बालबालिका भर्ना भएको; ७० देखि ८० प्रतिशत भर्ना भएको;	४ वर्ष पूरा भई ५ वर्ष ननाघेको उमेर समूहका प्रत्येक बालबालिका विद्यालय वा वैकल्पिक कार्यक्रममा भर्ना सुनिश्चित भएको; ८० देखि ९० प्रतिशत भर्ना भएको;	४ वर्ष पूरा भई ५ वर्ष ननाघेको उमेर समूहका प्रत्येक बालबालिका विद्यालय वा वैकल्पिक शिक्षामा भर्ना सुनिश्चित भएको स्थानीय तहले घोषणा गरेको
	ख) बालविकास केन्द्रको पुनर्वितरण, एक विद्यालय कम्तीमा एक बाल विकास केन्द्रको व्यवस्था।	बालविकास केन्द्रको पुनर्वितरण गरी प्रत्येक विद्यालयमा कम्तीमा एक बालविकास केन्द्र पर्ने गरी व्यवस्था गर्ने योजना भएको	५० प्रतिशत बालविकास केन्द्रहरू बालबालिकाको आवश्यकताअनुसार व्यवस्थापन भएको	७५ प्रतिशत बालविकास केन्द्रहरू बालबालिकाको आवश्यकताअनुसार व्यवस्थापन भएको	शतप्रतिशत बालविकास केन्द्रहरू बालबालिकाको आवश्यकता अनुसार व्यवस्थापन भएको
	ग) बालबालिको कार्यगत सीमितता पहिचान र उपयोग	बालबालिको कार्यगत सीमितता पहिचानको योजना नभएको	बालबालिको कार्यगत सीमितता पहिचान भएको	प्रत्येक बालबालिकाको कार्यगत सीमितता पहिचानको अभिलेख रही तदनुकूल सेवा प्राप्त गरेका	बालबालिकाको कार्यगत सीमितता पहिचानको अभिलेख रही तदनुकूलको सेवा प्राप्त गरेको
	घ) द्वन्द्वबाट प्रभावित तथा वैदेशिक रोजगार लगायका कारण बाबु/आमा गुमाएका सहयोग र संरक्षण	सहारा वा अभिभावकविहीन बालबालिकाहरूको पहिचानको योजना भएको	सहाराविहीन बालबालिकाको पहिचान भएको	सहाराविहीन बालबालिकाको अभिलेख रही छात्रवृत्तिको लगायतको सुविधा पाएको	अभिभावकविहीन बालबालिकाहरूको पहिचान र अभिलेख रही शैक्षिक सहूलियत प्राप्त गरेको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	आवश्यकता भएका बालबालिकाहरुको पहिचान र सिकाइ वातावरण विकास				
	ड) अपाङ्गता भएका बालबालिकाको प्रारम्भिक सिकाइ योजना बनेको र कार्यान्वयनमा भएको	प्रत्येक बालबालिकाको अवस्था पहिचान भई नसकेको, सिकाइका लागि वैयक्तिक योजना बनाउन बाँकी रहेको	प्रत्येक बालबालिकाको अवस्थाका आधारमा प्रारम्भिक सिकाइ योजना बनेको	प्रत्येक बालबालिकाका लागि बनेको प्रारम्भिक सिकाइ योजनाका आधारमा सेवा र सहायक सामग्री प्राप्त गरेको र सहजीकरण भएको	प्रत्येक बालबालिकाको प्रारम्भिक सिकाइ योजना बनेको, सेवा र सहायक सामग्री प्राप्त गरेको र वैयक्तिक सिकाइ सहजीकरण भएको
	च) आवश्यक संरचना र जनशक्तिसहित विविधताअनुरूप सबैलाई सेवाको सुनिश्चित गर्ने प्रबन्ध	विद्यालयमा प्रारम्भिक बालविकास कक्षा सञ्चालन भएको	विद्यालयमा प्रारम्भिक बालविकास कक्षा सञ्चालनका लागि तालिम प्राप्त जनशक्ति परिचालन गरिएको	विद्यालयमा प्रारम्भिक बालविकास पूर्वाधार मापदण्डबमोजिमको आवश्यक संरचना व्यवस्थित भएको र बालबालिकाको आवश्यकतामा आधारित तालिम (समावेशी शिक्षा भाषा लिपी सञ्चार सम्बन्धीसमेत) प्राप्त जनशक्तिबाट प्राप्त भएको	विद्यालय एवम् समुदायमा सञ्चालित प्रारम्भिक बालविकास पूर्वाधार मापदण्ड बमोजिमको आवश्यक संरचना व्यवस्थित भएको र तालिम (समावेशी शिक्षा भाषा लिपी सञ्चार सम्बन्धीसमेत) प्राप्त जनशक्तिबाट सहजीकरण गर्ने व्यवस्था भएको र आवश्यकता अनुसार वैकल्पिक रूपमा घरमा आधारित शिक्षासमेत सञ्चालन भएको
८.२ विद्यालय उमेर समूहका सबै बालबालिकाहरुको विद्यालय शिक्षामा पहुँचको सुनिश्चितता	क) घरधुरी/पारिवारिक सर्वेक्षण, भर्ना अभियान र अभिभावक सचेतना कार्यक्रम	घरधुरी/पारिवारिक सर्वेक्षण, भर्ना अभियान र अभिभावक सचेतना कार्यक्रम रहेको	घरधुरी/पारिवारिक सर्वेक्षण, भर्ना अभियान र अभिभावक सचेतना कार्यक्रम हुने गरिको	घरधुरी/पारिवारिक सर्वेक्षण, भर्ना अभियान र अभिभावक सचेतना कार्यक्रम प्रभावकारी रूपमा सञ्चालन गरी सोको समीक्षासमेत गर्ने गरेको	घरधुरी/पारिवारिक सर्वेक्षण, भर्ना अभियान र अभिभावक सचेतना कार्यक्रम प्रभावकारी रूपमा सञ्चालन गरी सोको समीक्षा तथा प्रतिवेदन तयारसमेत हुने गरेको
	ख) विद्यालय शिक्षा उमेर समूहका (६० महिना उमेर पूरा गरेका) सबै बालबालिकाहरु विद्यालयमा	विद्यालय शिक्षा उमेर समूहका सबै बालबालिकाहरु विद्यालयमा भर्ना भएको सुनिश्चित गर्न	घरधुरी सर्वेक्षणबाट विद्यालय शिक्षा उमेर समूहका बालबालिका विद्यालयमा भर्ना भए नभएको पहिचान भएको, भर्ना एवम् निरन्तर सिकाइमा	विद्यालय शिक्षा उमेर समूहका सबै बालबालिकाहरु विद्यालय एवम् वैकल्पिक कार्यक्रममा अनिवार्य भर्ना एवम् निरन्तर	विद्यालय शिक्षा उमेर समूहका सबै बालबालिकाहरु विद्यालय एवम् वैकल्पिक कार्यक्रममा अनिवार्य भर्ना एवम् निरन्तर सिकाइ र माध्यमिक

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	भर्ना एवं निरन्तर सिकाइमा सहभागी	घरधुरी सर्वेक्षण गर्ने काम नभएको	सहभागिता सुनिश्चित गर्ने योजना भएको	सिकाइ र माध्यमिक शिक्षामा सहभागिता सुनिश्चित भएको	शिक्षामा सहभागिता सुनिश्चित भएको, सोको नियमित अनुगमन र प्रतिवेदन गर्ने व्यवस्था भएको
	ग) विद्यालयमा कुनै पनि किसिमको जोखिम वा बहिष्करणमा परेका वा सिकाइका लागि थप सहयोग उपलब्ध गराउनु पर्ने बालबालिकाको पहिचान र सहयोग	विद्यालयमा भर्ना भएका वा भर्ना हुने बालबालिकाको अवस्थाका आधारमा थप सहयोग उपलब्ध गराउनु पर्ने बालबालिकाबारे पूर्ण जानकारी र पहिचान हुने नगरेको	शारीरिक, मानसिक, पारिवारिक, सामाजिक, भौगोलिक वा अन्य कारणले थप सहयोग उपलब्ध गराउनुपर्ने बालबालिकाको पहिचान र बेलाबेलामा सहयोग प्राप्त गरेको	विद्यालयगत रूपमा थप सहयोग उपलब्ध गराउनुपर्ने भनी पहिचान भएका बालबालिकाको थप सहयोग उपलब्ध गराउनुपर्ने कारणसहितको विवरण तयार भएको र आवश्यकताअनुरूप शिक्षणसिकाइमा उपयोग भएको	विद्यालयगत रूपमा थप सहयोग उपलब्ध गराउनुपर्ने भनी पहिचान भएका बालबालिकाको थप सहयोग उपलब्ध गराउनुपर्ने कारणसहितको विवरण तयार भएको र आवश्यकताअनुरूप शिक्षणसिकाइमा उपयोग गरी त्यसको नियमित समीक्षा गरिएको
	घ) विद्यालय उपस्थिति वृद्धि तथा कक्षा छाड्ने दर र कक्षा दोहो-याउने दर घटाएको	विद्यालय उपस्थिति वृद्धि तथा कक्षा छाड्ने दर र कक्षा दोहो-याउने दर घटाउने स्पष्ट योजना नबनेको	विद्यालय उपस्थिति वृद्धि तथा कक्षा छाड्ने दर र कक्षा दोहो-याउने दरको समस्या विश्लेषण भई सो दर घटाउन कार्यक्रमसहित अभिभावक परिचालन भएको	भर्ना भएका बालबालिकाको नियमित उपस्थिति भएको र विद्यालय छाड्नेको सङ्ख्या (बसाइसराइबाहेकको हकमा) नरहेको कक्षा दोह-याउने दर घटेको	भर्ना भएका बालबालिकाको नियमित उपस्थिति भएको र विद्यालय छाड्नेको सङ्ख्या (बसाइसराइबाहेकको हकमा) नरहेको कक्षा दोह-याउने शून्य पुगेको
८.३ शिक्षण सिकाइ वातावरणलाई सबै विद्यार्थी मैत्री बनाएको	क) विद्यालयका पूर्वाधार संरचना तथा संयन्त्र निर्माण गर्दा विद्यार्थी मैत्री हुने गरी मापदण्ड लागू	विद्यालयका निर्माण हुने भौतिक पूर्वाधार लगायतका सबै संरचना तथा संयन्त्र निर्माण गर्दा विद्यार्थीमैत्री बनाउन उचित ध्यान नदिइएको	विद्यालयका नयाँ भौतिक पूर्वाधारहरू निर्माण योजना तथा कार्यक्रम तय गर्दा सबै विद्यार्थीका लागि अनुकूल हुने विषयमा ध्यान पुऱ्याइएको,	सबै बालबालिकाको आवश्यकतालाई ध्यान दिएर विद्यालयका भौतिक पूर्वाधार र संरचना निर्माण, र अनुकूलन गरिएको,	सबै बालबालिकाको आवश्यकता र बालमैत्री मापदण्डलाई ध्यान दिएर विद्यालयका भौतिक पूर्वाधार र संरचना निर्माण र अनुकूलन गरिएको, विद्यालय आउँदा जाँदा सुरक्षित रूपमा आउनेजानेबारे समुदायसँग सहकार्य योजना कार्यान्वयन भएको
	ख) विद्यार्थीको रुचि र चाहना अनुकूल/बालबालिकामैत्री	विद्यार्थीको रुचि र चाहना अनुकूल/बालबालिकामैत्री	विद्यार्थीको रुचि र चाहना अनुकूल/बालबालिकामैत्री सिकाइ	विद्यार्थीको रुचि र चाहना अनुकूल/बालबालिकामैत्री	विद्यार्थीको रुचि र चाहना अनुकूल/बालबालिकामैत्री सिकाइ

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	सिकाइ सामग्री व्यवस्थान र प्रयोग	सिकाइ सामग्रीको व्यवस्थानपन कमजोर रहेको	सामग्रीको निर्माण सङ्कलन र भण्डारण औसत भएको तर प्रयोग कमजोर रहेको	सिकाइ सामग्रीको सिकारुको सहभागितामा विकास तथा सङ्कलन पर्याप्त रहेको र शिक्षण सिकाइमा प्रयोग भएको	सामग्रीहरू सिकारुको सहभागितामा विकास तथा सङ्कलन गरी विद्यार्थी स्वयमले सिकाइमा प्रयोग गर्ने गरेको
	ग) विविधताको सम्मान तथा समता र समावेशिता सुनिश्चित हुने सिकाइ वातावरण सिर्जना	बालबालिकामा हुने सबै प्रकारको विविधतालाई सम्मान गरी समता र समावेशिताको मूल्य तथा मान्यतालाई उचित सम्बोधन गर्ने गरी योजना नबनेको	बालबालिकामा हुने सबै प्रकारको विविधतालाई सम्मान गर्दै उचित सम्बोधन गर्ने गरी योजना निर्माण गरिएको	समता र समावेशिताको मूल्य तथा मान्यता बमोजिम प्रत्येक बालबालिकाले सम्मानपूर्ण रूपमा रहन, सहभागी होऊन्, र सिक्न सकून् भन्ने उद्देश्यले वैयक्तिक आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्ने गरी शैक्षणिक योजना कार्यान्वयन गरिएको	समता र समावेशिताको मूल्य तथा मान्यताबमोजिम प्रत्येक बालबालिकाले सम्मानपूर्ण रूपमा रहन, सहभागी होऊन् र सिक्न सकून् भन्ने उद्देश्यले वैयक्तिक आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्ने गरी शैक्षणिक योजना कार्यान्वयन गरिएको र नियमित समीक्षा हुने गरेको
८.४ शिक्षण सिकाइ पद्धतिलाई सहभागितामूलक र सहयोगात्मक बनाउन प्रोत्साहन	क) प्रारम्भिक कक्षामा प्रतिस्पर्धा भन्दा पनि आपसी सहयोगबाट सिक्ने अवसर दिने गरी सङ्गठन गर्न प्रोत्साहित	शिक्षण र अन्य क्रियाकलाप गर्दा प्रतिस्पर्धाबाट अन्वय प्रमाणित गर्ने पद्धतिको अनुसरण गरिएको, समूहमा काम गर्ने, सहयोग दिनेलिनै जस्ता विषयलाई उचित प्रोत्साहन दिने नगरिएको	सिकारूको रुचि र स्तरबमोजिम कक्षा भित्र वा अन्तरकक्षा समूहमा आबद्ध गर्ने गरिएको, 'सहकार्य' मार्फत सिक्ने शैक्षणिक योजनामा समावेश गर्ने गरिएको	समूहमा 'सहकार्य' मार्फत सिक्ने विषयलाई प्रोत्साहन गर्ने गरी समूह निर्माण र परिचालन गर्ने गरिएको, रिपोर्ट कार्डमा 'समूहकार्यमा योगदान' जस्ता पक्ष समेटिएको	समूहमा 'सहकार्य' मार्फत सिक्ने विषयलाई प्रोत्साहन गर्ने गरी समूह निर्माण र परिचालन गर्ने गरिएको, रिपोर्ट कार्डमा 'समूहकार्यमा योगदान' जस्ता पक्ष समेटिएको; आपसी सहयोगलाई प्रवर्धन गर्ने रणनीति विकास हुने गरेको

मापदण्डका क्षेत्र: ९. लगानी तथा नीतिगत परिवेशका मापदण्ड: समता र गुणस्तरका उद्देश्य लक्षित हुने गरी पर्याप्त स्रोतको परिचालन भएको ।

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
९.१ लगानीको प्रबन्ध	क) विद्यालय शिक्षामा सार्वजनिक लगानी	तीनै तहको सरकारले आफ्नो वार्षिक बजेटबाट उचित समन्वयसहित विद्यालयको न्यूनतम	तीनै तहको सरकारको आफ्नो वार्षिक बजेटबाट उचित समन्वयसहित स्रोत विनियोजन हुने	तीनै तहको सरकारले आफ्नो वार्षिक बजेटबाट विद्यालयको न्यूनतम मापदण्ड पूरा गर्ने	तीनै तहको सरकारले आफ्नो वार्षिक बजेटबाट विद्यालयको न्यूनतम मापदण्ड पूरा गर्ने गरी

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
		मापदण्ड पूरा गर्ने गरी स्रोत विनियोजन हुने नगरेको	गरेको तर विद्यालयबिच हुने फरक आवश्यकतामा पर्याप्त ध्यान नपुगेको	गरी पर्याप्त र समतामूलक स्रोत विनियोजन गरेको	पर्याप्त, समतामूलक, दिगो र नतिजामुखी स्रोत विनियोजन गरेको
	ख) उपलब्ध स्रोतको प्रभावकारी परिचालन तथा उपयोग	उपलब्ध स्रोतको प्रभावकारी परिचालन तथा उपयोगको अवस्था कमजोर रहेको	उपलब्ध स्रोतको परिचालन गर्दा प्राथमिकताका क्षेत्र यकिन नगरिएको र प्रगति प्रतिशत ६० प्रतिशतभन्दा कम रहेको	स्वीकृत मापदण्ड र कार्यविधिवमोजिम उपलब्ध स्रोतको अधिकतम लाभका क्षेत्रमा (प्रारम्भिक बालविकास, समावेशी शिक्षा, शिक्षक पेसागत विकास) परिचालन गरी कम्तीमा ६० प्रतिशत देखि ८० प्रतिशतसम्म प्रगति हासिल गरेको	स्वीकृत मापदण्ड र कार्यविधिवमोजिम उपलब्ध स्रोतको अधिकतम लाभका क्षेत्रमा (प्रारम्भिक बालविकास, समावेशी शिक्षा, शिक्षक पेसागत विकास) परिचालन गरी कम्तीमा ८० प्रतिशतभन्दा बढी प्रगति हासिल गरेको
	ग) विद्यालयको आफ्नै स्रोत र अन्य स्रोतबाट प्राप्त सहयोग अधिकतम लाभका लागि परिचालन	विद्यालयको आफ्नो स्रोत र अन्य सम्भाव्य स्रोतको परिचालन हुने नगरेको, उपलब्ध स्रोतको वितरण मा प्राथमिकीकरण गर्दा सबैभन्दा खाँचो परेको क्षेत्रको ठिक ढङ्गले पहिचान हुने नगरेको	विद्यालयको आफ्नो स्रोत र अन्य स्त तथा सहयोग परिचालन हुने गरेको तर दिगो स्रोत परिचालनका सम्बन्धमा स्पष्ट आधार र मापदण्ड पालना नगरिएको	आफ्नै र अन्य स्रोत/ सहयोग प्राप्ति र परिचालनका लागि अर्थपूर्ण प्रयत्न गरेको र प्राप्त स्रोत परिचालनको कार्य विद्यालय सुधार योजना अनुरूप अधिकतम लाभका लागि गरेको, र पारदर्शिता कायम गरेर विश्वास आर्जन हुने गरेको	आफ्नै स्रोत र अन्य स्रोतबाट सहयोग प्राप्तिका लागि अर्थपूर्ण प्रयत्न गरेको र प्राप्त स्रोत परिचालनको कार्य विद्यालय सुधार योजना अनुरूप अधिकतम लाभका लागि वार्षिक बजेट तथा कार्यक्रम तय गरी प्राथमिकताका आधारमा कार्यन्वयन गरी विद्यालयको प्रभावकारितामा उल्लेख्य सुधार गरेको
९.२ भौतिक सुविधाको विकास र मर्मत सम्भारको योजनावद्ध कार्यक्रम सञ्चालन	क) भौतिक सुविधा विस्तारका लागि स्रोतको परिचालन गर्दा उपयोगको सम्भावना र सुविधाविहीन समूहलाई पुग्ने लाभ जस्ता विषयलाई विशेष प्राथमिकता दिइएको	भौतिक सुविधा विस्तारका निमित्त स्रोत विनियोजनको निर्णयमा 'आवश्यकता' र 'उपयोग'को सम्भावना बारे ठोस आकलन नगरी निर्णय हुने गरेको	स्थानीय शिक्षा योजना र विद्यालय सुधार योजना अनुरूप भौतिक सुविधा विस्तार गर्ने योजना तयार गरेको, तर सो योजनाको कार्यान्वयन पक्ष कमजोर रहेको	स्थानीय शिक्षा योजना र विद्यालय सुधार योजना अनुरूप भौतिक सुविधा विस्तार गर्ने गरिएको	वर्तमानको आवश्यकता तथा भावी उपयोगको सम्भावनालाई समेत उचित ध्यान दिएर स्थानीय शिक्षा योजना र विद्यालयको गुरुयोजना र विद्यालय सुधार योजना अनुरूप

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
					भौतिक सुविधा विस्तारको योजना तयारी र कार्यान्वयन हुने गरेको
	ख) उपलब्ध पूर्वाधार र सम्पत्तिको उपयोग, संरक्षण र नियमित मर्मत सम्भारमा स्रोत विनियोजन	उपलब्ध पूर्वाधार र सम्पत्तिको उपयोग, संरक्षण र नियमित मर्मत सम्भारको योजना नरहेको	उपलब्ध पूर्वाधार र सम्पत्तिको उपयोग, संरक्षण र नियमित मर्मत सम्भारको योजना रहेको तर कार्यान्वयन पक्ष कमजोर रहेको	उपलब्ध पूर्वाधार र सम्पत्तिको उपयोग, संरक्षण र नियमित मर्मत सम्भारको योजना रहेको र सोहीअनुरूप स्रोतको विनियोजन गरिएको	उपलब्ध पूर्वाधार र सम्पत्तिको उपयोग, संरक्षण र नियमित मर्मत सम्भारको योजना रहेको र सोहीअनुरूप प्रक्रिया अवलम्बन गरी समयसापेक्ष स्रोतको विनियोजन गरिएको

मापदण्डका क्षेत्र: १०. उपलब्धिको मापदण्ड: संज्ञानात्मक तथा गैर संज्ञानात्मक उपलब्धिको लक्ष्य निर्धारण गर्दै उच्चतम उपलब्धि प्राप्त भएको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
१०.१ शैक्षिक उपलब्धि (संज्ञानात्मक) को प्राप्ति	क) विभिन्न तहमा आवधिक रूपमा राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षण	राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षण नियमित नभएको	कक्षा ५, ८ र १० मा राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षण नियमित भएको	कक्षा ५, ८ र १० मा राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षण नियमित भई नतिजाको प्रबोधीकरण तथा नतिजाका आधारमा सुधार योजना तयार भएको	कक्षा ५, ८ र १० मा राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षण नियमित भई नतिजाको प्रबोधीकरण तथा नतिजाका आधारमा तयार भएका सुधार योजना कार्यान्वयन भई नतिजामा सुधार आएको
	ख) उपलब्धि परीक्षणको नतिजा अनुसार कक्षा पाँचको नेपाली, गणित, विषयमा आधारभूत तहभन्दा माथिको सक्षमता हासिल गर्ने विद्यार्थीको प्रतिशत	तह ३ र सोभन्दा माथिको उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीको हिस्सा ३०% वा सोभन्दा कम रहेको	तह ३ र सोभन्दा माथिको उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीको हिस्सा ३० देखि ४५% सम्म रहेको	तह ३ र सोभन्दा माथिको उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीको हिस्सा ४५ देखि ६०% सम्म पुगेको	तह ३ र सोभन्दा माथिको उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीको हिस्सा ६०% भन्दा माथि पुगेको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	ग) उपलब्धि परीक्षणको नतिजाअनुसार कक्षा आठको नेपाली, गणित, अङ्ग्रेजी र विज्ञान तथा प्रविधि विषयहरूमा आधारभूत तहभन्दा माथिको सक्षमता हासिल गर्ने विद्यार्थीको प्रतिशत	तह ४ र सोभन्दा माथिल्लो उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीको हिस्सा ३०% वा सोभन्दा कम रहेको	तह ४ र सोभन्दा माथिल्लो उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीको हिस्सा ३० देखि ४५% सम्म रहेको	तह ४ र सोभन्दा माथिल्लो उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीको हिस्सा ४५ देखि ६०% सम्म पुगेको	तह ४ र सोभन्दा माथिल्लो उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीको हिस्सा ६०% भन्दा माथि पुगेको
	घ) उपलब्धि परीक्षणको नतिजाअनुसार कक्षा दशको नेपाली, गणित, अङ्ग्रेजी र विज्ञान विषयहरूमा आधारभूत तहभन्दा माथिको सक्षमता हासिल गर्ने विद्यार्थीको प्रतिशत	तह ४ र सोभन्दा माथिल्लो उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीको हिस्सा ३०% वा सोभन्दा कम रहेको	तह ४ र सोभन्दा माथिल्लो उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीको हिस्सा ३० देखि ४५% सम्म रहेको	तह ४ र सोभन्दा माथिल्लो उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीको हिस्सा ४५ देखि ६०% सम्म पुगेको	तह ४ र सोभन्दा माथिल्लो उपलब्धि हासिल गर्ने विद्यार्थीको हिस्सा ६०% भन्दा माथि पुगेको
१०.२ तह पूरा गर्ने दरमा सुधार भएको	क) आधारभूत र माध्यमिक तहको खुद भर्ना दर	आधारभूत तहमा ८० प्रतिशतसम्म खुद भर्ना दर भएको, माध्यमिक तह कक्षा ९-१२ मा ५०% सम्म खुद भर्ना दर भएको, माध्यमिक तह कक्षा ११-१२ मा ३० प्रतिशत सम्म खुद भर्ना दर भएको	आधारभूत तहमा ८०-९० प्रतिशत खुद भर्ना दर भएको, माध्यमिक तह कक्षा ९-१२ मा ५०-६०% खुद भर्ना दर भएको, माध्यमिक तह कक्षा ११-१२ मा ३०-५० प्रतिशत खुद भर्ना दर भएको	आधारभूत तहमा ९०-१०० प्रतिशत खुद भर्ना दर भएको, माध्यमिक तह कक्षा ९-१२ मा ६०-८०% खुद भर्ना दर भएको, माध्यमिक तह कक्षा ११-१२ मा ५०-७० प्रतिशत खुद भर्ना दर भएको	आधारभूत तहमा शतप्रतिशत खुद भर्ना दर भएको, माध्यमिक तह कक्षा ९-१२ मा ८०% माथि खुद भर्ना दर भएको, माध्यमिक तह कक्षा ११-१२ मा ७० प्रतिशत र सोभन्दा माथि खुद भर्ना दर भएको
	ख) कुल र विभिन्न समूहको आधारभूत तह पूरा गर्ने दर	आधारभूत तहमा तह पूरा गर्ने औसत दर ७० प्रतिशतसम्म भएको	आधारभूत तहमा तह पूरा गर्ने दर ७०-९० प्रतिशत सम्म भएको; विभिन्न समूहको तह पूरा गर्ने दर फरक हुने अवस्थामा हरेक समूहको खण्डीकृत रूपमा विश्लेषण हुने गरेको र	आधारभूत तहमा तह पूरा गर्ने दर ९० प्रतिशतभन्दा माथि भएको; हरेक समूहको खण्डीकृत रूपमा विश्लेषण गर्दा औसतभन्दा ५ विन्दुभन्दा घटी मान कुनै समूहको नरहेको	आधारभूत तहमा तह पूरा गर्ने दर शतप्रतिशत भएको; हरेक समूहको खण्डीकृत रूपमा विश्लेषण गर्दा औसतभन्दा ३ विन्दुभन्दा घटी मान कुनै समूहको नरहेको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
			औसतभन्दा १० विन्दुभन्दा घटी मान कुनै समूहको नरहेको		
	ग) कुल र विभिन्न समूहको माध्यमिक तह पूरा गर्ने दर	माध्यमिक तह पूरा गर्ने औसत दर ५० प्रतिशतसम्म भएको	माध्यमिक तह पूरा गर्ने दर ५०-७० प्रतिशत सम्म भएको; विभिन्न समूहको तह पूरा गर्ने दर फरक हुने अवस्थामा हरेक समूहको खण्डीकृत रूपमा विश्लेषण हुने गरेको र औसतभन्दा १० विन्दुभन्दा घटी मान कुनै समूहको नरहेको	माध्यमिक तह पूरा गर्ने दर ७०-९० प्रतिशतसम्म भएको; हरेक समूहको खण्डीकृत रूपमा विश्लेषण गर्दा औसतभन्दा ५ विन्दुभन्दा घटी मान कुनै समूहको नरहेको	आधारभूत तहमा तह पूरा गर्ने दर ९० प्रतिशत भन्दा माथि भएको; हरेक समूहको खण्डीकृत रूपमा विश्लेषण गर्दा औसतभन्दा ३ विन्दुभन्दा घटी मान कुनै समूहको नरहेको
	घ) कक्षा एकमा दोहो-याउने दरमा कमी र कक्षा छाड्ने दरमा कमी	कक्षा एकमा दोहो-याउने दर गत वर्ष भन्दा नघटेको र १० प्रतिशत भन्दा बढी रहेको; आधारभूत तहमा छाड्ने दर गत वर्ष भन्दा नघटेको र १० प्रतिशत भन्दा बढी रहेको	कक्षा एकमा दोहो-याउने दर गत वर्ष भन्दा घटेको र ५-१० प्रतिशत रहेको; आधारभूत तहमा छाड्ने दर गत वर्षभन्दा घटेको र ५-१० प्रतिशत रहेको;	कक्षा एकमा दोहो-याउने दर गत वर्षभन्दा घटेको र २-५ प्रतिशत रहेको; आधारभूत तहमा छाड्ने दर गत वर्ष भन्दा घटेको र २-५ प्रतिशत रहेको;	कक्षा एकमा दोहो-याउने २ प्रतिशतभन्दा कम रहेको; आधारभूत तहमा छाड्ने दर २ प्रतिशतभन्दा कम रहेको;
१०.३ गैरसंज्ञानात्मक उपलब्धिहरू हासिल भएका	क) स्वव्यवस्थापन तथा आत्मबल	यी सिपहरू ज्यादै कम हाल भएको	यी सिपहरू आंशिक हासिल भएको	यी सिपहरू पर्याप्त मात्रा हासिल भएको	यी सिपहरू पूर्ण रूपमा हासिल भएको
	ख) साथीहरूसँग सहयोग र सहकार्य गर्ने, सञ्चार गर्ने, सामाजिक जिम्मेवारी लिने, नेतृत्व सिपजस्ता अन्तरवैयक्तिक सिपहरू	यी सिपहरू ज्यादै कम हाल भएको	यी सिपहरू आंशिक हासिल भएको	यी सिपहरू पर्याप्त मात्रा हासिल भएको	यी सिपहरू पूर्ण रूपमा हासिल भएको

मापदण्डका उपक्षेत्र	सूचक	मापनका आधार तथा स्तर			
		१	२	३	४
	ग) रैथाने सिप, स्थानीय संस्कृति, मूल्यमान्यता, स्थानीय स्रोतसाधनको प्रयोग, नैतिकता, सामाजिक गुण, सामुदायिक कार्य	यी सिपहरू ज्यादै कम हाल भएको	यी सिपहरू आंशिक हासिल भएको	यी सिपहरू पर्याप्त मात्रा हासिल भएको	यी सिपहरू पूर्ण रूपमा हासिल भएको
	घ) लोकतान्त्रिक विचार निर्माण सहकार्य र जिम्मेवार नागरिक सिप, सहनशीलता र खुलापन, विविधताको सम्मान	यी सिपहरू ज्यादै कम हाल भएको	यी सिपहरू आंशिक हासिल भएको	यी सिपहरू पर्याप्त मात्रा हासिल भएको	यी सिपहरू पूर्ण रूपमा हासिल भएको

४.२ विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरको मापदण्डको प्रयोग

विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरको यस मापदण्डको प्रयोगका मूलतः दुई उद्देश्यले गर्न सकिन्छ। पहिलो, यसले सुधारात्मक कार्यका लागि मार्गनिर्देश गर्ने, र दोस्रो, सम्पादित कार्य र नतिजाप्रति उत्तरदायित्व सिर्जना गर्ने गरी परीक्षण तथा मूल्याङ्कन गर्ने उद्देश्यका लागि यस मापदण्डले सघाउने छ।

सुधारात्मक कार्यका लागि मार्गदर्शनका लागि मापदण्डको प्रयोग

- क) यसले शिक्षाको गुणस्तरबारे भिन्न भिन्न दृष्टिकोण राख्ने गरेको सन्दर्भमा वृहत् रूपमा यसलाई बुझ्न र आफ्नो कार्यक्षेत्रमा यसको उपादेयताबारे छलफल गर्ने आधार प्रदान गर्न सक्ने देखिन्छ।
- ख) मापदण्डबाट अपेक्षा गरिएको स्तरको स्पष्ट जानकारी हुने भएकाले आफ्ना वर्तमानमा अपनाइएका प्रक्रिया र गरिएका अभ्यास र व्यवहारलाई सुधार गर्न र अझ उन्नत स्तरमा पुऱ्याउन यसले उत्प्रेरकको रूपमा र मार्गदर्शकका रूपमा सघाउने आशा गर्न सकिन्छ।
- ग) यसले शिक्षा पद्धतिमा गुणस्तरप्रतिको सचेतताले विकासमा सहयोग गर्ने भएकाले यसबाट शैक्षिक व्यवस्थापनका विभिन्न विषयमा नीति निर्माण र निर्णयहरू गर्दा 'गुणस्तर केन्द्रित' दृष्टिकोणले प्राथमिकता पाउन सहयोग पुग्छ। यस्तो सचेतताले हरेक निर्णय गर्दा सो निर्णयबाट गुणस्तर सुधारमा के कसरी योगदान पुग्छ वा पुग्दैन, वा गुणस्तरमा कतै नकारात्मक प्रभाव पो पर्छ कि भनेर थप सजगता अपनाउन मदत गर्न सक्छ। यस्तो निर्णय विभिन्न तहमा हुन सक्छ, जस्तै: ठुलो क्षेत्रको (जस्तै: सङ्घ, प्रदेश वा स्थानीय तह) शैक्षिक कार्यक्रमलाई प्रभावित पार्ने नीतिको सन्दर्भ पनि हुन सक्छ, वा एउटा कक्षाकोठामा रहेका विद्यार्थीलाई समूहमा बाँड्ने जस्तो विशिष्टीकृत काममा गरिने निर्णयमा पनि हुन सक्छ। यसरी, मापदण्डको प्रयोगले विभिन्न तहमा गुणस्तरको लक्ष्यप्रति सम्बन्धित निकाय वा जिम्मेवार व्यक्तिलाई निरन्तर सजक र क्रियाशील बनाउन सहयोग गर्न सक्छ भने नीति, कार्यक्रम र लगानीका प्राथमिकता निर्धारण गर्ने आधार प्रदान गरी योजना निर्माणलाई सहयोग पुग्छ।
- घ) विद्यालय सुधारको थालनी विद्यालयभित्रको प्रयासबाट हुनुपर्छ भन्ने दृष्टिकोणलाई मान्ने हो भने यसको सुरुआत कोबाट हुन्छ? कसले यसलाई दिशा र गति दिन्छ? यसप्रति लाग्ने प्रेरणा, निरन्तर प्रयत्न गर्ने ऊर्जा र क्रियाशीलता कताबाट प्राप्त हुन्छ? भन्ने प्रश्नहरू निकै महत्त्वपूर्ण छन्। यसका लागि व्यक्तिभित्रको चेतना, ऊर्जा र उत्प्रेरणाले एक तहमा काम गरे पनि यसमा सहयोगी नीतिगत र वातावरणीय परिवेशले व्यक्ति र समूहबाट हुने यस्ता प्रयत्नमा निरन्तर उर्जाको प्रवाह गर्न मदत गर्न सक्छ। यस सन्दर्भमा केही सुधार गर्ने चाहना र क्रियाशीलतालाई बाटो देखाउने प्रयोजनमा यो मापदण्ड सहयोगी हुन सक्छ।
- ङ) कारखानामा वस्तुको उत्पादनको सन्दर्भमा तोकिएको मापदण्ड पूरा नगर्ने वस्तु 'खेर गएको' अर्थमा मिल्काइने र त्यसलाई लागतको तुलनामा न्यून उत्पादन भएर 'अकुशल प्रक्रिया' का अर्थमा व्याख्या गरिन्छ। तर, शिक्षा सेवाको सन्दर्भमा यो व्याख्या पर्याप्त छैन। व्यक्तिको अन्तरनिहित प्रतिभाको प्रस्फुटन गर्ने, सामाजिकीकरण तथा नागरिकताको विकास गर्नेजस्ता वृहत् उद्देश्य राख्ने शिक्षाको प्रक्रियालाई सुधार गर्न अन्तमा गरिने 'गुणस्तर नियन्त्रण'को प्रयत्न अपर्याप्त हुन्छ। यसको अर्थ के हुन्छ भने शिक्षाको

सन्दर्भमा अन्तमा गरिने 'नियन्त्रण' पर्याप्त हुन्न र सुरुदेखि नै प्रणालीगत सुधार र गुणस्तर सुनिश्चितताका उपायहरूको पहिचान र उपयोग गर्नुपर्छ। यस मापदण्डको प्रयोगले यसतर्फ लाग्न र समग्र प्रणालीगत सुधार गर्न मार्गनिर्देश गर्ने गर्न सक्छ।

सम्पादित कार्य र नतिजाको परीक्षण तथा मूल्याङ्कनका गरी जवाफदेहिताका लागि मापदण्डको प्रयोग

यस मापदण्डको अर्को प्रयोग भनेको कार्यसम्पादनस्तरको मापन र परीक्षण हो। यस मापदण्डले परीक्षण साधन निर्माणका लागि ठोस आधार प्रदान गर्न सक्छ। परीक्षणले मापदण्डको 'सार'लाई कार्यरूपमा उतार्न प्रेरित गर्छ, आदर्शलाई व्यवहारमा रूपान्तरण गर्ने आधार दिन्छ र कार्यान्वयन सुनिश्चितताको आधार प्रदान गर्दछ। मापन गरिने विषयप्रति चासो बढ्छ, आशा गरिन्छ र यसले उत्प्रेरकको काम पनि गर्नसक्छ। तर यसको नकारात्मक पाटो पनि छ। यसमा के भनिन्छ भने, जति धेरै परीक्षण माथिको निर्भरता बढ्छ, त्यति नै त्यसलाई छल्ने, अवाञ्छित रूपमा चलखेल गर्ने र मूल उद्देश्यभन्दा पर, यान्त्रिक रूपमा 'तोकेको सर्त' पूरा गरेको देखाउने प्रवृत्ति बढ्ने जोखिम रहन्छ। काम हुने तहबाट जति टाढाबाट परीक्षण हुन्छ, यस्तो चलखेलको सम्भावन झन् बढी हुनसक्छ। स्थानीय परिवेशमा परीक्षण हुने हो र कठोर परिणाम भोग्नुपर्ने अवस्था नल्याईकन सामूहिक छलफल गरेर समस्याको पहिचानमा यसको प्रयोग हुने हो भने यसले सकारात्मक रूपमा योगदान दिनसक्छ। नीतिगत सुधारको उद्देश्य प्राप्तिको अवस्था बारे बोध गर्ने गरी परीक्षण गर्दा नतिजालाई 'अवाञ्छित रूपमा' प्रभावित गर्ने वा दुरुपयोग गर्न प्रेरित हुने अवस्था कम हुनसक्छ। अन्यथा अपेक्षा गरेभन्दा विपरीत प्रभाव पनि ल्याउन सक्छ। यसका सीमा भए पनि मापदण्डको कार्यान्वयनको सवालमा मापन र परीक्षण एउटा महत्त्वपूर्ण पाटो हो। त्यसैले यस्तो परीक्षण सञ्चालन गर्दा परीक्षणको सीमितताको बारेमा उचित ध्यान दिएर साधनको निर्माण र उपयोग गर्नुपर्दछ।

४.३ विभिन्न तहमा मापदण्डको प्रयोग गर्ने तरिका तथा जिम्मेवारी

यो मापदण्डको प्रयोग मूलतः दुई तरिकाले गर्न सकिन्छ। पहिलो, विद्यालय शिक्षामा सुधार तथा विकास गरी गुणस्तर अभिवृद्धि गर्ने योजना निर्माणको आधारका रूपमा प्रयोग गर्न सकिन्छ। दोस्रो, शिक्षा प्रणालीका विविध पक्षको लेखाजोखाका आधारमा गरी गुणस्तरको अवस्थाको मूल्याङ्कन गरी सुधारका प्राथमिकताहरू निर्धारण गर्ने कार्यमा मापदण्डहरूको प्रयोग गर्न सकिन्छ। यसलाई सङ्घीय तहले विद्यालय शिक्षाको समग्र गुणस्तर मापन गर्न र राष्ट्रिय स्तरमा शिक्षा विकास योजनाका प्राथमिकताहरू निर्धारणका लागि प्रयोग गर्न सक्छ भने प्रदेश, स्थानीय तह तथा विद्यालयले आआफ्नो क्षेत्रको गुणस्तरको अवस्था पहिचान गर्ने र आआफ्नो कार्यक्षेत्रमा सुधारका प्राथमिकता निर्धारण गरी गुणस्तर सुधारका कार्य सञ्चालन गर्न सक्छन्।

यस मापदण्डले सङ्घीय तह, प्रदेश, स्थानीय तह र विद्यालयले आआफ्नो कार्यक्षेत्रमा पर्ने मापदण्ड र तिनका उपक्षेत्र तथा सूचकहरूका आधारमा गुणस्तरका लागि सम्बन्धित तहले गर्नुपर्ने कार्य तथा तिनका प्राथमिकताहरू पहिचान गर्न सहयोग गर्दछन्। यी मापदण्ड तथा सूचकहरूको आधारमा गुणस्तर मापन गर्नका लागि मापदण्डका क्षेत्र तथा उपक्षेत्रको अवस्था जनाउने सूचकहरूलाई सङ्घीय तहदेखि विद्यालय तहसम्म कार्य क्षेत्रका आधारमा छुट्याउनु पर्दछ। यसमा कतियय सूचकहरू कुनै निश्चित तह वा निकायसँग मात्र सम्बन्धित हुन सक्छन् भने कतियय सूचकहरू एकभन्दा बढी सबै तहसँग सम्बन्धित पनि हुन सक्छन्। जे भए पनि राष्ट्रिय रूपमा शिक्षाको

समग्र गुणस्तर आकलन गर्नका लागि विभिन्न तह वा निकायबाट सूचना तथा तथ्याङ्क प्राप्त गरी मापदण्डका सबैजसो क्षेत्र, उपक्षेत्र र सूचकहरूको लेखाजोखा गर्नु आवश्यक हुन्छ।

यसअनुसार विभिन्न तह तथा निकायहरूले यो मापदण्डको प्रयोग गर्नका लागि मापदण्डका क्षेत्र, उपक्षेत्र र सूचकहरूको आधारमा तयार गरिएका सूचकका विभिन्न स्तरका व्याख्याहरूअनुकूल हुने गरी सूचकहरू मापनका लागि साधनहरू विकास गर्नुपर्ने हुन्छ। ती साधनहरूले सूचना तथा तथ्याङ्कको स्रोत, प्राप्त गर्ने विधि तथा प्रक्रिया पनि स्पष्ट गर्नु पर्दछ भने मापनका आधारहरूलाई थप स्पष्ट गरी विशिष्ट बनाउनुपर्ने हुन्छ। यस क्रममा प्रदेश, स्थानीय तह र विद्यालयले सम्बन्धित तहले प्रयोग गर्ने सूचकमा आवश्यक समायोजन गरी साधन विकास गर्न सक्नेछन् भने सङ्घीय तहले भने यसमा उल्लिखित सूचकहरू तथा सूचक मापनका आधारहरूअनुरूप नै साधन विकास गरी गुणस्तरको अवस्था पहिचान गर्ने र सुधारका रणनीति विकासमा सहयोग गर्नु पर्दछ।

विभिन्न तहमा मापदण्डको प्रयोग गर्ने केही तरिका तथा जिम्मेवारी तल दिइएको तालिकामा उल्लेख गरिएको छ।

प्रयोग गर्ने तह	केका निमित्त	कसरी	कसको जिम्मेवारी
विद्यालय	विद्यालय सुधार गर्ने उद्देश्यका साथ	विद्यालय सुधार योजना निर्माण, शिक्षकको पेसागत विकास, उत्प्रेरणा तथा उत्तरदायित्वमा सुधार गर्नका लागि विद्यालयले स्वपरीक्षण वा बाह्य निकाय वा व्यक्तिले परीक्षण गर्ने	विव्यस, प्रअ
स्थानीय तह	विद्यालयको न्यूनतम पूर्वाधार र उपलब्धि सुनिश्चित गर्न	विद्यालयले स्वपरीक्षण वा बाह्य निकाय वा व्यक्तिले परीक्षण गरी सोका आधारमा निम्न कार्यमा पृष्ठपोषण प्राप्त हुन्छः - स्रोतको विनियोजनको निर्णयमा - पेसागत सहायताको कार्यक्रम कार्यान्वयनमा - उपलब्धिको अनुगमन र उत्तरदायित्वको प्रबन्ध गर्न	राजनीतिक नेतृत्व, शिक्षा शाखा
प्रदेश तह	शिक्षक पेसागत विकास, विशेष विद्यालय र प्राविधिक लगायत विशिष्ट सेवा दिने विद्यालयको सुधार लक्षित कार्यक्रम सञ्चालन	परीक्षण नतिजाले प्रदेश तहले निम्न कार्यमा पृष्ठपोषण प्राप्त हुन्छः - स्रोतको विनियोजनको निर्णयमा - पेसागत सहायताको कार्यक्रम कार्यान्वयनमा - उपलब्धिको अनुगमन र उत्तरदायित्वको प्रबन्ध गर्न	प्रदेशको शिक्षा हेर्ने मन्त्रालय, निर्देशनालय/ शिक्षा तालिम केन्द्र
सङ्घीय तह	विद्यालय तहको शिक्षाका नीति, कार्यक्रम तथा लगानीका प्राथमिकता	गुणस्तरका मापदण्डको परीक्षणका आधारमा समग्र विद्यालय प्रणालीको सुधारका लागि पृष्ठपोषण प्राप्त गर्न सकिन्छ। जस्तैः - नीतिगत तथा कार्यक्रमिक प्राथमिकता निर्धारण	शिक्षा मन्त्रालय, शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्र, पाठ्यक्रम विकास

	निर्धारण गरी गुणस्तर सुधार लक्षित कार्यक्रम विकास तथा सञ्चालन	<ul style="list-style-type: none">- लगानीका प्रथमिकता निर्धारण- विद्यालय शिक्षाका विविध पक्षमा रणनीति तर्जुमा गर्न- पाठ्यक्रम सुधारको एउटा आधारका रूपमा- शिक्षक तयारी तथा विकासका नीति तथा कार्यक्रम विकास- यससम्बन्धी परीक्षण, अनुसन्धान एवम् पृष्ठपोषण	केन्द्र, शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र
--	---	--	--

ERO Draft 2

सन्दर्भ सामग्री

- Abdullah (2025). Education in the Vedic Era: A Historical and Philosophical Study. *International Journal of Novel Research and Development* (www.ijnrd.org), 025 IJNRD | Volume 10, Issue 9 September 2025 | ISSN: 2456-4184 | IJNRD.ORG
- Ahmed, H. (2019). *Effectiveness of Minimum Quality Standards for Primary Education in Low and Lower Middle-income Countries*. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies.
- Auerbach, P. and Green, F. (2025). Reformulating the Critique of Human Capital Theory. *Journal of Economic Surveys*, 39:1839–1851. <https://doi.org/10.1111/joes.12675>.
- Baskota, P. (2020). Hindu and Buddhist Views on Education: Similarities and Differences. *Lumbini Prabha*, vol. 5, ISSN 2626-0196 (Print), ISSN 2717-4603 (Online), 5, 2020, pp. 212-219. Lumbini Buddhist University, <http://lbu.edu.np/lbupublications>.
- Barrett, A. M. (2006). *The Concept of Quality in Education: A Review of the 'International' Literature on the Concept of Quality in Education*. Edqual Working Paper No. 3. University Of Bristol Uk/ DFID.
- Brighouse, H. and E. Unterhalter (2010). Education for Primary Goods or for Capabilities? In: H. Brighouse and I. Robeyns (eds), *Measuring Justice. Primary Goods and Capabilities*, pp 193-214. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chand, S. P. (2024). Bridging the Gaps in Quality Education. *The Educational Review*, 8(2), 202-210. DOI: 10.26855/er.2024.02.001.
- Department of Education (2010). *National Framework of Child-friendly School for Quality Education*.
- Department of Education (2014). *Consolidated Equity Strategy for the School Education Sector in Nepal*.
- Dixit, M. and Dixit, K. (2025). The Golden Era of Ancient Indian Education: Vedic Educational System. *The academic: international journal of multidisciplinary Research*. An Online Peer Reviewed / Refereed Journal, Volume 3 | Issue 2 | February 2025, ISSN: 2583-973X (Online), Website: www.theacademic.in
- Égert, B.; Maisonneuve, C. and Turne, D. (2022). *A new macroeconomic measure of human capital exploiting PISA and PIAAC: Linking education policies to productivity*. OECD Economics Department Working Papers, No. 1711, 2022.
- Ghimire, B. K., Pandey, B. D. and Shukla, R. (2022). Educational Philosophy of Buddhism in the Present Perspective. *International Journal of Innovative Research in Engineering & Management (IJIREM)* ISSN: 2350-0557, Volume-9, Issue-5, October 2022 <https://doi.org/10.55524/ijirem.2022.9.5.43> Article ID IJIRD-1228, Pages 296-301 www.ijirem.org
- Ghimire, P. (2024). *Unfolding Steam Perspectives from a Veda/Vedanga's Worldview: A Collaborative Self-Sanskara Inquiry*. Dissertation Submitted to Kathmandu University, School of Education for the Degree of Master of Philosophy in STEAM Education (unpublished).
- Gov of Pakistan (2016). *Minimum Standards for Quality Education in Pakistan*.

- Heneveld, W. and Craig, H. (1996). *Schools Count: World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa*. Technical Paper Number 303, Africa Technical Department Series. Washington DC: World Bank.
- ISO - International Organization for Standardization (2025). *ISO 21001:2025 - Educational organization*. <https://www.iso.org › standard>.
- Luna-Bazaldua, D.; Gove, A.; Acevedo, N. (2025). *The Roles of Standards in Education and Training*. Available at <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/c0134fc9f65e601980a6ba78ec3f8bd7-0050062025/original/Luna-Bazaldua-Role-of-standards-in-education.pdf>
- Milla, L. K. (2011). What's a Right? Two Variations for Interpreting the Right to Education. *International Review of Education*. Vol. 56, no. 5-6, pp. 531-545.
- MOE (2009). *School Sector Reform Plan 2009-2015*. Ministry of Education, Government of Nepal.
- MOE (2016). *School Sector Development plan, 2016-2022*. Ministry of Education, Government of Nepal.
- MOES (2003). *Education for All 2004-2009 Core Document*. Ministry of Education and Sports Keshar Mahal, Nepal.
- NITI Ayog (2019). *The School Education Quality Index (SEQI)*.
- NORAD (2009). *Joint evaluation of Nepal's EFA (2004-2009)*. NORAD.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Otto, H. and Ziegler, H (2006). Capabilities and Education. *Social Work and Society, Volume 4, Issue 2, 2006*, 269-287. ISSN 1613-8953, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0009-11-7545>
- Papanthymou, A. & Darra, M. (2023). Defining Quality in Primary and Secondary Education. *International Education Studies; Vol. 16, No. 2; 2023*, ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039. Published by Canadian Center of Science and Education.
- Peppin, V. R. and Walker, M. (2012). Capabilities, Values and Education Policy. *Journal of Human Development and Capabilities . A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development, Volume 13- Issue 3, pp 495-512*.
- Rajapakse, N. (2025). Amartya Sen's Capability Approach and Education: Enhancing Social Justice. *LISA e-journal, vol.23-n°60 | 2025*. <https://doi.org/10.4000/lisa.8913>
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*. Vol. 4, No. 1, pp. 69-84.

- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 37, 1, 2003, 17-33. DOI : [10.1111/1467-9752.3701002](https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002)
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School effectiveness and school improvement*, 1(1), 61-80. <https://doi.org/10.1080/0924345900010106>
- school improvement*, 1(1), 61-80. <https://doi.org/10.1080/0924345900010106>
- Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. In: Nussbaum, *Sen the Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*. Vol. 6, No. 2, July 2005, pp. 151-166.
- Steiner-Khamsi, G. and Jing Liu, J. (2020). The Human Capital Index: A Flawed Methodology for Measuring School Learning. *International Development Policy* 12 (2020): 89–112.
- Stephens, D. (2003). *Quality of Basic Education Quality of Basic Education*. Paper prepared for the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) EFA Monitoring Report Team: Paris.
- Terzi, L. (2004). *On Education as a Basic Capability*. Paper prepared for the 4th International Conference on the Capability Approach: Enhancing Human Security, 5-7 September 2004, University of Pavia, Italy.
- Terzi, L. (2014). Capability Approach: Martha Nussbaum and Amartya Sen. [Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy](https://doi.org/10.4135/9781483346229.n48). DOI:<https://doi.org/10.4135/9781483346229.n48>
- The Commonwealth (2017). *Universal Standards for Quality in Education: To enable the delivery of Sustainable Development Goals 2030*.
- UNESCO (2012). *General Education Quality Analysis/ Diagnosis Framework (GEQAF)*
- UNESCO (2004). *Education for All: Quality Imperative*. UNESCO
- UNESCO (2015). *Rethinking Education, Towards Global Common Goods*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education*. ISBN 978-92-3-100478-0. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education (Working Paper)*. Document No. UNICEF/PD/ED/00/02. UNICEF.
- Walker, M. (2006). Towards a Capability-based Theory of Social Justice for Education Policymaking. *Journal of Education Policy*, 21, 163-185. <https://doi.org/10.1080/02680930500500245>

गुणस्तरीय विद्यालय शिक्षाका मापदण्ड तथा सूचक

उच्चस्तरीय राष्ट्रिय आयोग (२०७५)। उच्चस्तरीय राष्ट्रिय आयोगको प्रतिवेदन, २०७५। काठमाडौं: शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि मन्त्रालय।

उच्चस्तरीय राष्ट्रिय आयोग (२०५५)। उच्चस्तरीय राष्ट्रिय आयोगको प्रतिवेदन, २०५५। काठमाडौं: शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय।

नेपाल राष्ट्रिय आयोग (२०४९)। नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा योआयोगको प्रतिवेदन, २०४९। काठमाडौं: शिक्षा मन्त्रालय।

नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोग (२०१८)। नेपालमा शिक्षा: नेपाल राष्ट्रिय शिक्षा योजना आयोगको प्रतिवेदन, २०१८। काठमाडौं: शिक्षा मन्त्रालय।

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (२०७२)। विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षण ढाँचा, २०७२। भक्तपुर: शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र।

सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समिति (२०१८)। सर्वाङ्गीण राष्ट्रिय शिक्षा समितिको प्रतिवेदन, २०१८। काठमाडौं: शिक्षा मन्त्रालय।

अनुसूची १: यो सामग्री विकासका लागि आयोजित कार्यशाला तथा छलफलमा सहभागी भई योगदान गर्ने व्यक्तिको विवरण