

ISSN: 2976-1182 (Print)
ISSN: 3102-0542 (Online)

EDUCATION REVIEW JOURNAL

Peer-reviewed Open-access Journal

Indexed in NepJol

Volume 2

2025



Government of Nepal
Ministry of Education, Science and Technology
Education Review Office
Sanothimi, Bhaktapur

ISSN: 2976-1182 (Print)

ISSN: 3102-0542 (Online)

EDUCATION REVIEW JOURNAL

Peer-reviewed Open-access Journal

Indexed in NepJol

Volume 2

2025



Government of Nepal
Ministry of Education, Science and Technology

Education Review Office

Sanothimi, Bhaktapur

Education Review Journal (ERJ) is a scholarly journal that incorporates research articles, review articles and stories of experience related to the student's assessment, performance audit and other evaluation activities conducted by educational entities such as the Education Review Office (ERO) under the Ministry of Education, Science and Technology as well as universities from within the country and abroad.

Peer-reviewed Open-access Journal Indexed in NepJol

Published by ERO Sanothimi, Bhaktapur

Copyright: Education Review Office

ISSN: 2976-1182

Published Year: 2025

Disclaimer

The views expressed in the articles are exclusively those of individual authors. The authors should not hold the Editorial Board and the publisher responsible for any controversy and/or adverse effects from the publication of their articles.

Designed by: Saroj BK (Computer Operator; ERO)

Contact Address:



Educatin Review Office

Sanothimi, Bhaktapur

Tel: +977-1-6632116, 6631288

E-mail: eronasa@gmail.com

Website: www.ero.gov.np

Editorial Team

Editor in-Chief

Jayaram Adhikari Director General

Expert Editors

Prof. Dr. Bal Mukunda Bhandari

Prof. Dr. Bhupa Prasad Dhamala

Editors

Ms. Pramila Bakhathi (Director, ERO)

Mr. Yubraj Adhikari (Director, ERO)

Ms. Mukta Devi Pokharel (Section Officer, ERO)

Editorial

With the broad aim of conducting independent assessments in education, the Government of Nepal established the Education Review Office (ERO) within the Ministry of Education, Science, and Technology in 2010. Since then, ERO has regularly conducted the National Assessment of Student Achievement (NASA) for grade 5, 8 and 10, the National Assessment of Reading and Numeracy (NARN) for grade 3, the assessment of Early Learning and Development Standards (ELDS) for Early Childhood and Education Development (ECED), the Performance Audit (PA) of schools and other education-related organizations, and research on emerging educational issues. The findings of the large-scale assessments have been disseminated through programme reports, annual reports, seminar presentations, and journal papers.

In addition to the aforementioned activities, ERO publishes its bilingual journal, the Education Review Journal (ERJ), annually. The 2025 issue, now available to you, contains a total of 12 papers in both Nepali and English. Within the broad theme of assessment and testing with the goal of improving the quality of education along with the quality of educational institutions in the country, the papers serve a variety of interests. The articles in this issue are of three categories: experience and opinion articles, review articles, and original research-based articles.

Among the articles in this volume, some of them explore the activities that ERO has undertaken since its establishment to date indicating future direction reflecting upon their experiences; some of them critically summarize the performances completed by ERO including various National Assessment of Student Achievement (NASA), Performance Audit (PA), National Assessment for Reading and Numeracy (NARN), and other activities within the scope of ERO. A good number of them have tried to explore the practices, issues, and barriers in the application of formative and alternative assessment in Nepalese classrooms with reference to popular practices that have demonstrated better results, and also suggest the possible utilization of the Common European Framework Reference (CEFR). The readers will also find articles that have explored different issues related to the pedagogical theory, educational materials, school environment, classroom delivery, and evaluation.

Publishing a journal is a collaborative work in which equal footing is required in each step, starting from the 'call for papers' to final editing, proofreading, and designing. At this moment, I would like to thank all the authors whose endeavors make this journal possible. In a similar vein, I am very much

thankful to the reviewers whose expert comments and suggestions were instrumental in raising the quality and standard of the papers. I would like to express my sincere gratitude to Prof. Dr. Bal Mukunda Bhandari, Chair of the English Subject Committee, and Prof. Dr. Bhupa Prasad Dhamala, who worked with their high level of expertise and rigor throughout the entire process that made the journal appear in its current form. I appreciate and never forget the self-sacrificing devotion of the ERO personnel.

ERO always welcomes constructive suggestions that could be instrumental in improving the quality of the journals in the days to come.

Jaya Ram Adhikari
Director General

<https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86480>

विषयसूची

Editorial	I
विषयसूची	III
शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रका कार्य, अनुभव र भावी प्राथमिकता जयराम अधिकारी	1
विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रिया र विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षणको नतिजा देवीराम आचार्य	14
शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रका १५ वर्ष : अपेक्षा र उपलब्धि भोजराज शर्मा काफ्ले	27
कक्षा ५ को विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सञ्चालनका समस्या र समाधानका रविन्द्र शिवाकोटी	43
नवउदारवाद र शिक्षा : समालोचनात्मक शिक्षणको आवश्यकता र औचित्य राजेन्द्र कुमार शाह	58
शैक्षिक अनुसन्धानकर्ताहरूको आँखामा विद्यालय शिक्षामा मूल्याङ्कन अभ्यास विनोदप्रसाद पन्त र निरोज दाहाल	78
Challenges in the Development and Use of Educational Materials in Schools Babu Ram Dhungana	90
Effects of the School's Environment on Dalit Education Gopal Lamsal	102
Large-Scale Student Assessment in Nepal: Current Practices and Future Needs Lekh N. Paudel	116
Adapting CEFR in the Nepalese Context: The Need for Contextualization and Practice Narendra R. Paneru, Bhuban B. Bohara, and Babu R. Biswokarma	132

From Standardized Tests to Meaningful Experiences: The Future of Student Assessment	147
Rebat K. Dhakal	
Enhancing Students' Learning through Classroom-Based Assessment in Secondary School Science and Technology Education	164
Yuba R. Adhikari	

Education Review Journal

A peer-reviewed open -access journal indexed in NepJol

ISSN 2976-1182(Print)

Published by Education Review Office, Nepal

Article History: Received on 8 May 2025; Accepted on 6 July 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86409>

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रका कार्य, अनुभव र भावी प्राथमिकता

जयराम अधिकारी

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र

यसका लेखक श्री जयराम अधिकारी (<https://orcid.org/0009-0003-1999-4017>)

नेपाल सरकारका सहसचिव र हाल शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रका महानिर्देशक हुनुहुन्छ। यस लेखका बारेमा थप कुरा बुझ्नु परेमा उहाँको इमेल ठेगाना jayaram2066@gmail.com मा पत्राचार गर्न सकिनेछ।

लेखसार

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको मूल कार्य विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर परीक्षण हो। विद्यार्थी सिकाइ उपलब्धिको परीक्षण, विद्यालय तथा शैक्षिक संस्थाहरूको कार्यसम्पादन परीक्षण, प्रारम्भिक सिकाइ तथा विकास स्तरको मापन, प्रधानाध्यापकहरूको नेतृत्व कार्यसम्पादन परीक्षण, सेवा प्रवाह तथा सेवाग्राही सन्तुष्टि सर्वेक्षण, सिकाइ आपूर्णका लागि निदानात्मक परीक्षणको साधन विकास, समसामयिक शैक्षिक मुद्दामा अनुसन्धानलगायतका कार्य केन्द्रबाट भइरहेका छन्। केन्द्रबाट भएका अध्ययनहरूबाट सुधारका लागि प्रामाणिक आधार तय भएका छन्। यी विभिन्न परीक्षण र अध्ययनका निचोडबाट विद्यालय शिक्षामा कार्यरत शिक्षक, व्यवस्थापक, नीतिनिर्माता तथा सरोकारवालाका लागि शैक्षिक सुधारका कार्यहरू गर्न मदत पुगेको छ। काम गर्ने सिलसिलामा भएका अनुभवलाई सिकाइका रूपमा अवलम्बन गर्नुपर्ने देखिएको छ। केन्द्रमा काम गर्दाको अनुभव, परीक्षणका निर्मित साधन, पद्धति, प्रयुक्त प्रविधि, प्रतिवेदन, सुझावहरूको कार्यान्वयनलगायत विषयमा प्राप्त अनुभव यस आलेखका विषय हुन्। कार्यक्रम कार्यान्वयनको अनुभव, सरोकारवालासँगको अन्तरक्रिया तथा केन्द्रमा रहेका अभिलेख तथा प्रतिवेदनहरूका आधारमा यो लेख तयार पारिएको छ।

मुख्य शब्दहरू: सिकाइ उपलब्धि परीक्षण, कार्यसम्पादन परीक्षण, सुझाव कार्यान्वयन, क्षमता विकास, शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण ।

विषय प्रवेश

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि तथा प्रविधि मन्त्रालयअन्तर्गत विद्यालय शिक्षाका विषयमा अनुसन्धान गर्ने प्रयोजनले स्थापना भएको सङ्गठन हो । शिक्षा ऐन, २०२८ को दफा ७ ख.(१) अनुसार विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर परीक्षण गर्ने समेतको कामका लागि केन्द्रको स्थापना गरिएको हो । विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण, विद्यालय तथा शैक्षिक निकायहरूको कार्यसम्पादन परीक्षण र शैक्षिक मुद्दाहरूमा अनुसन्धानका कार्य यस केन्द्रबाट हुँदै आएका छन् । केन्द्रबाट विद्यालय शिक्षासम्बन्धी विभिन्न विषयहरूमा अनुसन्धान भई प्रतिवेदन प्रकाशन र नीति तथा कार्यक्रम सुधारका लागि सम्बन्धित निकायमा सिफारिसका कार्यहरू भएका छन् (शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र [शैगुपके], २०७४) ।

केन्द्रले हालसम्म गरेका काममध्ये विद्यार्थीको उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण एक हो । यसअन्तर्गत विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण (National Assessment of Student Achievement, NASA) कक्षा ५, ८ र १० मा सञ्चालन हुँदै आएको छ । यस परीक्षणमा नेपाली, English, गणित र विज्ञान तथा प्रविधि तथा प्रविधि विषयमा विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि परीक्षण गरिएको छ । यस्तै कक्षा ३ का विद्यार्थीका लागि पठन तथा गणितीय सिपको राष्ट्रिय परीक्षण (National Assessment of Reading and Numeracy, NARN) गरिँदै आएको छ । हालसम्म विद्यार्थी उपलब्धिको परीक्षणअन्तर्गत सञ्चालित १५ ओटा यस्ता अनुसन्धानले विद्यालय शिक्षाको पाठ्यक्रममा आधारित भई सिकाइ उपलब्धिको मापन र पृष्ठभूमिजन्य सूचनाका आधारमा उपलब्धिको अवस्था विश्लेषण गर्ने कार्य गरेका छन् (शैगुपके, २०८१) । यसै गरी केन्द्रबाट हालसम्म सामुदायिक तथा संस्थागत विद्यालय, साविकका जिल्ला शिक्षा कार्यालय, स्रोतकेन्द्र, शिक्षा तालिम केन्द्र, प्रदेश सरकार मातहतका शिक्षा विकास निर्देशनालय, शैक्षिक कार्यक्रम वा परियोजनाको कार्यसम्पादन परीक्षण भएको छ । यस्तै प्रधानाध्यापकहरूको नेतृत्व कार्यसम्पादन परीक्षणको कार्य पनि भएको छ । स्थानीय तहको शिक्षासम्बन्धी महाशाखा वा शाखाको सेवा प्रवाहसम्बन्धी अध्ययन भएको छ । कार्यसम्पादन परीक्षण तथा सेवा प्रवाहसम्बन्धी अध्ययनमा सेवाग्राही सन्तुष्टिलाई अभिन्न अङ्ग बनाइएको छ । यस्तै गरी यस केन्द्रबाट शिक्षासम्बन्धी समसामयिक विषयमा अनुसन्धानहरू

भएका छन् (शैगुपके, २०८१ क)। केन्द्रले आफैँले गरेका अध्ययनका प्राप्तिमा आधारित भएर थप सघन र गुणात्मक ढाँचाका अनुसन्धानहरू पनि भएका छन्।

हालसम्म भएका अनुसन्धानका प्रकाशित अप्रकाशित प्रतिवेदनहरू, कार्यक्रम कार्यान्वयनको अनुभव, संलग्न विज्ञ, सरोकारवाला तथा केन्द्रका कर्मचारीहरूसँग विभिन्न समयमा भएको अन्तरक्रियाको अनुभवका आधारमा यो लेख तयार पारिएको छ। लेखमा केन्द्रका कार्यक्रम कार्यान्वयनका अनुभव र यससम्बन्धी भावी सम्भावना र कार्य प्राथमिकताहरूमा छलफल गरिएको छ। यस्तै केन्द्रबाट आगामी दिनमा गर्न सकिने कार्य, कार्यान्वयनको अनुभव र प्राथमिकताका विषयमा चर्चा गरिएको छ।

विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण

केन्द्रले विद्यालयका प्रकार, विद्यार्थीका लैङ्गिक र अन्य पृष्ठभूमिसँग सम्बन्धित चरहरूमा प्रदेश स्तरसम्म खण्डीकृत गरी नतिजाको प्रस्तुत गर्न मिल्ने गरी आवश्यक आकारमा नमुना छनोट गरी विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सञ्चालन गर्दछ। कक्षा ३ मा हुने पठन र गणितीय सिपको राष्ट्रिय परीक्षणमा नेपाली भाषा र गणित विषयको मौखिक तथा लिखित परीक्षण गरिन्छ। यस्तै, कक्षा ५, ८ र १० मा नेपाली, English, गणित र विज्ञान तथा प्रविधि तथा प्रविधि विषय समावेश गरी उपलब्धि परीक्षण गरिएको छ। यस्ता उपलब्धि परीक्षणमा विद्यार्थी उपलब्धिको वर्तमान अवस्था कस्तो छ भन्ने उजागर गर्ने मात्र होइन; विद्यार्थी, शिक्षक र विद्यालयको पृष्ठभूमिजन्य सूचनासमेत सङ्कलन गरी सिकाइ उपलब्धिको विश्लेषण गर्ने गरिएको छ। हालसम्म केन्द्रबाट कक्षा ३, ५, ८ र १० का कुल १५ ओटा सिकाइ उपलब्धि परीक्षण कार्य सम्पन्न भएका छन्। कक्षा ५, ८ र १० को परीक्षणको नतिजा विश्लेषणमा सन् २०१७ पूर्व शास्त्रीय परीक्षण सिद्धान्तको प्रयोग गर्ने अभ्यास तत्पश्चात् आइटम रेस्पोन्स सिद्धान्तका आधारमा हुँदै आएको छ (शैगुपके, २०८१ क)।

सिकाइ उपलब्धिसम्बन्धमा हालसम्मका अध्ययनका केही समान निष्कर्ष छन्। विद्यार्थीको समग्र औसत सिकाइ उपलब्धि कमजोर छ, उच्च दक्षताका प्रश्नहरू समाधान गर्ने विद्यार्थीहरूको प्रतिशत थोरै छ। सिकाइ उपलब्धिमा पनि विभिन्न आधारमा भिन्नता, असमानताहरू छन्। प्रदेशगत सिकाइ उपलब्धिमा ठुलो अन्तर छ। गाउँपालिका र नगरपालिकाबिच, छात्र छात्राबिच, सामुदायिक र संस्थागत विद्यालयबिच, सिकाइ उपलब्धिमा अन्तर देखिएको छ। यस्तै सीमान्तकृत समुदायको सिकाइ उपलब्धि कमजोर देखिएको छ। यस विषयमा सिकाइमा प्रभाव पार्ने पक्षहरूको पहिचान भएको छ। विद्यार्थी, विद्यालय वातावरण, शिक्षक, घरपरिवारको आर्थिक सामाजिक अवस्थाका

विभिन्न चरहरूसँग सिकाइ उपलब्धिको सहसम्बन्ध देखिन्छ । यसै गरी बालबालिकाले विद्यालयमा कुनै न कुनै स्वरूपको बुलिङ, दुर्व्यवहार अनुभव गरेका छन्, यसको प्रभाव सिकाइमा देखिएको छ; जुन अपेक्षित विषय भने होइन (शैगुपके, २०७६, २०८०, २०८१ क, ERO 2025a, 2025b) । यसले विद्यालयको सिकाइ वातावरण बालमैत्री तथा सिकाइमैत्री छैन भन्ने सङ्केत गर्छ ।

सिकाइ उपलब्धि परीक्षणसम्बन्धी अनुसन्धानको निचोडबाट सिकाइ सुधार सम्बद्ध सुझाव प्राप्त भएका छन् । यस्ता अध्ययनबाट प्राप्त सुझावहरू; कक्षाकोठाको शिक्षण सिकाइ सुधारका विशेष अभियानहरू सञ्चालन गर्ने, सिकाइ उपलब्धिमा रहेका असमानता न्यूनीकरणका क्षेत्र विशेष रणनीति तय गरी कार्यान्वयन गर्ने, सिकाइमा रहेको आर्थिक सामाजिक अवस्थाको प्रभाव कम गर्न सिकाइका लागि सुविधाहरू विस्तार गर्ने, विद्यार्थी सिकाइमा अभिभावकको सहभागिता संलग्नता बढाउने, आधारभूत भाषिक तथा गणितीय साक्षरता विकासका कार्य गर्ने, बालमैत्री वातावरण, उपचारात्मक सिकाइ, वैयक्तिक सिकाइ सहायतालगायतका सुझावहरू (शैगुपके, २०७६, २०८०, २०८१ क ; ERO 2025a, 2025b) दिइएका छन् । अध्ययनको उपयोगितातर्फ विचार गर्दा, यी सुझावहरूलाई सम्बद्ध निकायहरूले महत्त्वका साथ ग्रहण गरी कार्यान्वयनमा तत्परता देखाएमा र सोबाट सिकाइ उपलब्धिमा सुधार गर्न सहयोग पुगी अध्ययनले वास्तविक अर्थमा सार्थकता प्राप्त गर्ने देखिन्छ ।

सिकाइ उपलब्धिको सूक्ष्म विश्लेषण गर्ने, पाठ्यक्रम कार्यान्वयनसम्बन्धी सान्दर्भिक सूचना प्राप्त गरी विश्लेषण गर्ने, शिक्षकको पेसागत विकासका आवश्यकता पहिचान गर्ने, शिक्षा प्रणालीमा भएका प्रयासहरूको प्रभाव अध्ययन गर्ने, सूक्ष्म विश्लेषणसहितका ससाना प्रतिवेदनहरू थप विकास गर्ने, निकाय, कर्ता र सरोकारवालाका लागि उपयोगी विश्लेषण र प्रतिवेदन तयारी हुनुपर्ने अनुभव कार्यान्वयनका क्रममा प्राप्त भएका छन् । सम्बद्ध निकाय र कर्ताको सुधारप्रतिको उत्तरदायित्व पूरा गराउन निष्कर्ष र सुझावहरूको कार्यान्वयन गरिनु पर्छ । यसै गरी सरोकारवाला र यस अध्ययनमा संलग्न व्यक्तिहरूलाई परीक्षणका प्राविधिक पक्षहरू बुझाउन व्यवस्थित अभिलेखन जरुरी देखिएको छ । Item Response Theory, मापन खाका, प्रश्न लेखन (Item Writing), पूर्व परीक्षण, प्रश्न विश्लेषण, नमुना छनोट, विद्यार्थीको निहित क्षमता निर्धारण, सिकाइका प्रभावक पक्षहरूको पहिचान गरी पृष्ठभूमि सूचनाको निर्धारण र विश्लेषण, तथ्याङ्क प्रविष्टि, तथ्याङ्कको सुरक्षालगायत विषयमा केन्द्रका आधार, दृष्टिकोण सरल भाषामा लिपिबद्ध गरी सरोकारवालालाई बुझाउनुपर्ने अनुभव हुन्छ ।

हालसम्मको कार्यअनुभवले केन्द्रले आफ्नै तथ्याङ्क प्रविष्टि सफ्टवेयर निर्माण गर्ने र तथ्याङ्क सुरक्षामा ध्यान दिने, परीक्षणका चक्रमा आपसी सम्बद्धता र निरन्तरता कायम गरी तुलनीय

बनाउनु पर्ने देखिएको छ। परीक्षणका प्राविधिक पक्षअन्तर्गत विश्वव्यापी अभ्यासहरूसमेत आवश्यक समेटी परीक्षण पद्धतिलाई सुदृढ बनाउने, राष्ट्रिय अन्तरराष्ट्रिय प्रतिवेदनका लागि समेत उपयुक्त हुने ढाँचा विकास गर्नुपर्ने देखिएको छ। यस सन्दर्भमा दिगो विकास लक्ष्यसम्बन्धी सिकाइ उपलब्धिको प्रतिवेदनका लागि उपयुक्त परीक्षण ढाँचा अवलम्बन गरिनुपर्ने देखिएको छ। सिकाइ उपलब्धि परीक्षणको मूलभूत विषय र विधा निर्धारण गर्ने, सम्भाव्य विषय वा परीक्षणका क्षेत्रहरू थप समेट्दै जाने; सिकाइ उपलब्धि मापनका संज्ञानात्मक आयामका अतिरिक्त कार्य व्यवहार, व्यावहारिक सिप, सामाजिक संवेगात्मक आयामहरूको परीक्षण गर्ने विषय केन्द्रका थप कार्यभार हुन सक्छन्। यस्तै सिकाइ उपलब्धि विश्लेषणमा सामयिक प्रविधिहरूको प्रयोग गर्ने, सबैले बुझ्ने गरी सिकाइ उपलब्धिका निष्कर्षहरू सार्वजनिक गरिनुपर्ने सरोकारवालाहरूको सुझावको पनि कार्यान्वयनका थप विषय हुन्।

सामुदायिक विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षण

केन्द्रबाट ७७ जिल्लाका सामुदायिक माध्यमिक विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षण एक चरणमा सम्पन्न भएको छ। केन्द्रको अभिलेखअनुसार हालसम्म ६३७० ओटा सामुदायिक विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षण गरिएको छ। यस क्रममा आधारभूत तहका विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षण गरिए पनि सो कार्यको विस्तार गरिएको छैन। कार्यसम्पादन परीक्षण भएपश्चात् माध्यमिक तह थप भएका विद्यालयहरू कार्यसम्पादन परीक्षणमा छुटेका छन्।

सामुदायिक विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षणका लागि लगानी, प्रक्रिया र उपलब्धि पक्ष समेटी प्रणालीगत रूपमा अध्ययन गरी नतिजा विश्लेषण र वर्गीकरण गरिएको छ (शैगुपके, २०८२)। कार्यसम्पादन परीक्षणको ढाँचा विकास गरी सोही आधारमा परीक्षण साधन विकास गर्ने गरिएको छ। यस क्रममा विद्यालयको कार्यसम्पादनको स्तर निर्धारण गर्न सूचकमा आधारित अङ्क प्रदान गर्ने कार्य गरिएको छ।

हालसम्म प्राप्त नतिजामा धेरै विद्यालयहरू सामान्य स्तरमा परेका देखिन्छन्। कार्यान्वयनका क्रममा सामुदायिक विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षणको ढाँचा र साधन अद्यावधिक गर्नुपर्ने सुझाव प्राप्त भएका छन्। हरेक वर्ष आवश्यक सुधार गरिएको भए पनि यी क्षेत्रमा नयाँ सूचक थप्ने, अङ्कभारमा समायोजन गर्नुपर्ने विषय छलफलमा उठ्ने गरेका छन्। यस साधन र कार्यलाई विद्यालय तहमा सामाजिक परीक्षण वा योजना निर्माण वा सुधारका उपयुक्त कार्यसँगै कार्यसम्पादन परीक्षणलाई जोड्न सकिन्छ। शैक्षिक सत्रको सुरुमा समीक्षाका आधारमा सुधार कार्य अगाडि बढाउन सकिन्छ। यसरी

निरन्तर रूपमा गरिने कार्यसम्पादन परीक्षण स्वमूल्याङ्कनमा आधारित वा स्थानीय तहबाट सञ्चालन गर्न सकिन्छ भने बाह्य विज्ञबाट हुने कार्यसम्पादन परीक्षणमा पनि सम्बन्धित संस्था, त्यहाँका सरोकारवालाको अर्थपूर्ण सहभागिता अपेक्षित हुन्छ। हाल केन्द्रबाट सञ्चालित परीक्षणलाई पनि विज्ञसमूहबाट गर्ने, तथा स्थानीय तह र विद्यालयका कर्ता र सरोकारवालाको प्रतिबद्धतामा अगाडि बनाउन सकिन्छ। आधारभूत तहका विद्यालय, परम्परागत विद्यालयहरूमा यो कार्य थप विस्तार गर्नुपर्ने देखिएको छ। कार्यसम्पादन परीक्षणका स्वमूल्याङ्कन वा बाह्य जुनसुकै तरिकाबाट भए पनि यस कार्यमा सूचना प्रविधिका माध्यम, साधन वा अनलाईन पद्धति प्रयोगले सहज हुने देखिएको छ। यसबाट तथ्याङ्क व्यवस्थापन, प्रविष्टि, साधन छपाइका कार्य कम खर्चिलो हुने र कामलाई सरल बनाउन मदत पुग्नेछ।

आगामी दिनमा केन्द्रले गर्ने परीक्षणमा अनलाईनबाट सूचना प्राप्त गरी सङ्क्षिप्त लेखाजोखामार्फत विद्यालयको अवस्था पहिचान गरी थप परीक्षण र सुधार कार्य आवश्यक भएका वा राम्रो कार्यसम्पादन भएका विद्यालय पहिचान गर्न सकिनेछ। यसो गर्दा भएका विद्यालयको अवस्थामा सुधार गर्न र भएका राम्रा कार्यको प्रचार गर्न विद्यालय पहिचान गर्न सकिनेछ। त्यसरी पहिचान भएका विद्यालयमा विज्ञ समूहबाट थप गहन अध्ययन गर्न सकिनेछ। अनलाईनमार्फत सूचना प्राप्त गरी सङ्क्षिप्त लेखाजोखाका लागि सार्वजनिक आह्वान गर्ने, स्थानीय तहको संलग्नता सुनिश्चित भएपश्चात् सुधार र अनुसन्धानका कार्य एकसाथ सञ्चालन गर्न सकिन्छ। यसो हुँदा हाल परीक्षण गरिएझैं जिल्लाका सबै र ठुलो सङ्ख्यामा विद्यालयमा यो कार्य गर्नुभन्दा सीमित र आवश्यक सङ्ख्याका विद्यालयमा विज्ञ समूहबाट सघन अध्ययन गर्न सकिन्छ। साथै यसै आधारमा स्थानीय तहबाट सुधारका कार्यहरू सञ्चालन गर्न सकिन्छ। साथै हाल भइरहेको विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षण कार्यको थप विस्तार र सुधारका लागि प्रमाणको आधार निर्माण गर्ने यो कार्य स्थानीय तह र प्रदेश तहबाट पनि गर्न सकिनेछ। यस्तै केन्द्रबाट हाल भइरहेको शैक्षिक संस्था, कार्यक्रमको कार्यसम्पादन परीक्षणलाई पनि विस्तार गर्नुपर्ने देखिन्छ।

प्रधानाध्यापकको नेतृत्व कार्यसम्पादन परीक्षण

विद्यालयको प्रशासनिक तथा शैक्षणिक नेतृत्वकर्ता प्रधानाध्यापकको नेतृत्वले विद्यालयको सञ्चालन र उन्नयनमा महत्त्वपूर्ण स्थान राख्दछ। प्रधानाध्यापकको नेतृत्वको कार्यसम्पादन परीक्षणमा प्रधानाध्यापक सक्षमता प्रारूप २०८१ तथा नेतृत्वका अन्य विभिन्न पक्षहरूमा आधारित भई विकसित मापन खाका र साधनका आधारमा प्रधानाध्यापकको नेतृत्वको कार्यसम्पादन परीक्षण गरिएको छ।

यस परीक्षणमा विद्यालयको योजना, शिक्षण सिकाइ, व्यवस्थापन, सरोकारवालाको संलग्नता र सहकार्य, वैयक्तिक गुणहरू, नवप्रवर्तनात्मक अभ्यासहरू, सरोकारवालाको सन्तुष्टिलगायतका आधार र यसअन्तर्गतका सूचकहरू रहेका छन्। नमुना विद्यालयको हकमा थप सूचकसमेत रहेका छन् (शैगुपके, २०८१ ग; २०८१ घ)। यस परीक्षणबाट प्राप्त प्रमाणले नेतृत्वका विभिन्न अवस्थाका सूचना प्राप्त भई नीतिगत निर्णय, क्षमता विकासका कार्यमा आधार प्राप्त हुनेछ।

आ.व. २०८१/८२ मा सातै प्रदेशका ५० विद्यालयका प्रधानाध्यापकको नेतृत्व कार्यसम्पादन परीक्षण भएको छ। विद्यालयमा जिम्मेवारीको बाँडफाँड भएको, शैक्षणिक योजनाहरू निर्माण र कार्यान्वयन भएका, नतिजा विश्लेषण र प्रबोधीकरण, गुनासो सुनुवाइ, पूर्वाधार सुविधा विकासलगायतका कार्यहरू भएको परीक्षणबाट पाइएको छ। केन्द्रमा प्राप्त साधन विश्लेषण गर्दा विद्यार्थीको नतिजा र सिकाइ उपलब्धि सुधारका लागि कार्य गर्ने, पेसागत विकासका पर्याप्त अवसर सिर्जना गर्ने, भएको स्रोत सामग्री तथा पूर्वाधारको उपयोग गर्ने, विद्यालयलाई आवश्यक कार्यविधिहरू निर्माण गर्ने, लिखित निर्णय गर्ने र अभिलेख चुस्त बनाउने, सूचना तथा सञ्चार प्रविधिको प्रयोगलाई विस्तार गर्ने, सरोकारवालाको संलग्नता, सन्तुष्टि तथा शिक्षक उत्प्रेरणामा काम गर्नुपर्ने जस्ता सुधारका क्षेत्रहरू परीक्षणका क्रममा पाइएको छ।

विद्यालयको समग्र कार्यसम्पादनको सापेक्षतामा नेतृत्वलाई हेरिनु पर्ने अनुभव भएको छ। नीति, कानुन र सिद्धान्तको सापेक्षमा नेतृत्वको परीक्षण गरी प्राप्त सूचना, प्रमाणका आधारमा प्रधानाध्यापकको पेसागत विकास र यससम्बन्धी नीति कार्यक्रमको विकास गरिनुपर्ने देखिएको छ। आगामी दिनमा प्रधानाध्यापकको नेतृत्व परीक्षणको सुव्यवस्थित पद्धति विकास गर्ने, परीक्षणलाई सुधारसँगको आबद्ध गर्ने, यस अध्ययनमा प्रविधि र अनलाईन पद्धति प्रयोग गर्नुपर्ने देखिएको छ।

प्रारम्भिक सिकाइ तथा विकास स्तरसम्बन्धी अध्ययन

केन्द्रबाट कक्षा १ मा अध्ययनरत बालबालिकाको सिकाइ तथा विकास स्तरको परीक्षण तथा बालविकास केन्द्रहरूसम्बद्ध तथ्याङ्क विश्लेषण गरिएको छ (Education Review Office [ERO], 2024)। कक्षा १ मा अध्ययनरत बालबालिकाको विकास र उनीहरूको विद्यालयको तयारी अवस्था कस्तो छ भनी यस अध्ययनले देखाउँछ। यस अध्ययनमा बालबालिकासँग खेल वा क्रियाकलापको माध्यमबाट उनीहरूको शारीरिक, बौद्धिक, भाषिक, सामाजिक संवेगात्मक आयाममा भएको विकास वा सिकाइ मापन गरिएको छ। साथै बाल विकास केन्द्रका सहजकर्ता, पूर्वाधार तथा सुविधा, क्रियाकलापहरूसम्बन्धी सूचनाहरूसमेत सङ्कलन गरिएको छ। बालबालिकाको विद्यालय

तयारीको अध्ययनका लागि उनीहरूले सम्पादन गर्न सकेका कामका आधारमा विज्ञ विकास र सिकाइको स्तर निर्धारणका लागि अङ्कन र यसको व्याख्या आधार तय गरिएको छ (ERO, 2024) ।

सन् २०२२ मा भएको अध्ययनको हालै प्रकाशित प्रतिवेदनअनुसार कक्षा १ मा अध्ययनरत ४९.११% बालबालिकाको विकास र सिकाइको स्तर सही छ, बाँकी बालबालिकाका लागि विकास र सिकाइमा थप ध्यान दिनुपर्ने देखिएको छ। बालबालिकाको विकासात्मक पक्षहरू, शारीरिक, संज्ञानात्मक, भाषिक, सामाजिक संवेगात्मक पक्षमध्ये सामाजिक संवेगात्मक पक्षको विकास अन्य पक्षको तुलनामा कमजोर देखिन्छ। विकास र सिकाइको अवस्थामा विभिन्न आधारमा भिन्नता देखिन्छ। बालविकास केन्द्रमा सिकाइ कुना व्यवस्थापन, सामग्री व्यवस्थापन, पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक प्रयोग, बाल विकास सहजकर्ताको शैक्षिक योग्यता, सिकाइ क्रियाकलाप र गृहकार्यजस्ता विषयमा गरिएको विश्लेषणले सुधारका विषयक्षेत्र औँल्याएको छन् (ERO, 2024) ।

यस अध्ययनको नमूना सङ्ख्या बढाउने, कम विद्यार्थी भएका साना विद्यालयका बालबालिकालाई पनि अध्ययनमा समेट्ने विषय छलफलमा आएका छन् । अन्य देशमा भएका अनुसन्धानसापेक्ष मापन खाका विकास गर्ने, प्रश्न तथा साधन अद्यावधिक गर्ने, यससम्बन्धी अध्ययन विधिको निरन्तरता आदि विषय प्राथमिकताका विषय हुन् ।

स्थानीय तहबाट हुने सिकाइ उपलब्धि परीक्षणमा प्राविधिक सहजीकरण

स्थानीय सरकार सञ्चालन ऐन २०७४ को दफा ११ ज, को व्यवस्थाअनुसार स्थानीय तहमा सिकाइ उपलब्धि परीक्षण र व्यवस्थापनको जिम्मेवारी रहेको छ। विगतमा पनि स्रोतकेन्द्र तहसम्म सिकाइ उपलब्धि परीक्षण र विश्लेषणका कार्यहरू भएका थिए । हालसम्म केन्द्रबाट हुने सिकाइ उपलब्धिसम्बन्धी परीक्षणमा नमूना छनोटका कारण प्रदेश तहको मात्र सिकाइ उपलब्धि विश्लेषण गर्न सकिने अवस्था छ । स्थानीय तहमा भएका प्रयासको प्रभाव लेखाजोखा गर्ने, नीति निर्माणको आधार बनाउने, मूल्याङ्कन र उत्तरदायित्व प्रणाली निर्माण गर्ने प्रयोजनका लागि स्थानीय तहमा पनि निश्चित कक्षाका मूल विषयहरू समेटी सिकाइ उपलब्धि परीक्षण गर्नु आवश्यक हुन्छ । यस विषयमा केन्द्रबाट प्राविधिक सहजीकरणका कार्य प्रारम्भ भएका छन् ।

सिकाइ उपलब्धि मापनमा केही स्थानीय तहमा अभ्यासहरू भएका छन् । भएका अभ्यासमा विविधता देखिन्छ । परीक्षणको कक्षा, विषय, समय अवधि, परीक्षणमा सहभागी विद्यार्थी छनोट, साधन निर्माण, पृष्ठभूमि सूचना सङ्कलन, नतिजाको विश्लेषण, व्याख्या आधार र स्तर निर्धारण, विश्लेषणमा विद्यालय, विद्यार्थी किटान गर्ने नगर्ने विषयमा विभिन्न स्थानीय तहका फरक फरक

अभ्यासहरू देखिन्छन्। स्थानीय तहबाट भएका सिकाइ उपलब्धि परीक्षण कार्यको समीक्षा गरी यस कार्यमा प्राविधिक सहजीकरण गर्न क्रममा केन्द्रले आफ्ना अनुभव उपयोग गर्न सक्छ। केन्द्रमा हाल भएकै अभ्यास विस्तार गरी हरेक स्थानीय तहसम्म नमुना छनोट गर्ने वा केन्द्रबाट विकसित साधन प्रयोग गरी स्थानीयले परीक्षण सञ्चालन गर्ने र तथ्याङ्क एकीकृत गर्ने वा हरेक स्थानीय तहमा आवश्यकताअनुसार विषय समेटी उपयुक्त कक्षामा अलग अलग परीक्षण सञ्चालन गर्ने तरिका यसका लागि अपनाउन सकिन्छ।

कुनै एक स्थानीय तहले आफ्नो मापन खाकाबमोजिम छानिएका कक्षा र विषयमा परीक्षण सञ्चालन गरी प्राप्त तथ्याङ्क अन्य स्थानीय निकायसँग तुलना गर्न नसकिने पनि हुन सक्छ। परीक्षणमा कुन कुन विषय समेट्ने? एकै विद्यार्थीमा सबै विषयका प्रश्नको परीक्षण हुने वा नहुने? परीक्षणको समय अवधि, अन्तर कति हुने? अध्ययनका लागि बालबालिका नमुना छनोट विधि वा जनगणना विधि के आधारमा लिने? यी प्रश्नहरूको जवाफका आधारमा परीक्षणको ढाँचा तय गर्न सकिन्छ। स्थानीय तहको परिवेश, त्यहाँ रहेको विद्यालय र विद्यार्थी सङ्ख्याले पनि यस विषयको निर्णयमा प्रभाव पार्छन्। उपलब्धि परीक्षणको खाका, प्रश्नको प्रकार, सङ्ख्या र यसको निर्माण तथा सम्पादनको विषय, अनुसन्धानका लागि पृष्ठभूमिजन्य सूचना सङ्कलन, विश्लेषणलगायतका विषयहरू समेटिने मार्गदर्शनले स्थानीय तहलाई यस कार्य गर्न सहज हुनेछ। केन्द्रबाट सहजीकरण पुस्तिका निर्माण र क्षमता विकासका कार्यहरूको सुरुआत भएकोमा यसलाई विस्तार र सुदृढ बनाउनुपर्ने देखिन्छ। स्थानीय तहमा सिकाइ उपलब्धि मापनको प्रयोजन के हो? सिकाइको अवस्थाबोध, सुधार, कर्ताको उत्तरदायित्व, पाठ्यक्रम कार्यान्वयन, शिक्षक पेसागत विकासलगायत के के विषयमा यसले मार्गदर्शन गर्नुपर्ने हो? यस विषयलाई ध्यानमा राखी सिकाइ उपलब्धि मापनको उपयुक्त खाका र साधन विकास एवम् कार्यान्वयन गरिनुपर्छ।

अभिलेखन, प्रकाशन र प्रबोधीकरण

केन्द्रबाट भएका अध्ययनमा नमुना छनोटको विवरण, विकसित मापन खाका, पूर्व परीक्षणमा गएका तथा परीक्षणमा प्रयोग भएका प्रश्नहरू, पृष्ठभूमि सूचना प्रश्नावली, अङ्कन आधार र रुब्रिक्स आदिको विद्युतीय तथा कागजी अभिलेख राख्ने र तिनको सुरक्षा गर्ने काम केन्द्रको संस्थागत स्मरणका लागि महत्त्वपूर्ण काम हो। तथ्याङ्क विश्लेषणका तालिकाहरू, पूर्व परीक्षण तथा मूल परीक्षणका तथ्याङ्क केन्द्रमा लामो अवधिसम्म सुरक्षित राखिनुपर्ने हुन्छ। यसका लागि उपयुक्त सफ्टवेयर विकास र प्रयोग हुनुपर्ने अनुभव भएको छ। केन्द्रका सिकाइ उपलब्धि परीक्षण,

कार्यसम्पादन परीक्षणलगायत अध्ययनका आआफ्नै प्रविधि, साधन, अवधारणा, विश्लेषण र उपयोग तरिका छन्, त्यसलाई एकल सङ्ग्रह तयार पारी सरोकारवालासमक्ष पुऱ्याउनुपर्ने देखिन्छ। यस विषयमा केही कार्य निरन्तर भइरहेका छन्।

तथ्याङ्कको सुरक्षा र तिनको बहुउपयोग केन्द्रको प्राथमिकताको काम हो। केन्द्रको आफ्नो अभिलेख र विश्लेषणका लागि सफ्टवेयर बनाउने, विद्युतीय सुरक्षण व्यवस्था मिलाउने, बाह्य उपयोगका लागि माग भएमा दिने व्यवस्था गर्नुपर्नेछ। भएका तथ्याङ्कको बहुआयामिक विश्लेषण गरी प्रतिवेदन तयार पारिएमा तथ्याङ्कको उपयोग बढेर जानेछ। यस्तै विविध कोणबाट तथ्याङ्कको विश्लेषण गर्ने, लक्षित विषयका ससाना प्रकाशन गर्ने, पाठ्यक्रम कार्यान्वयनमा सहयोग पुग्ने विषयगत क्षेत्र, उपक्षेत्रगत तथ्याङ्क सङ्कलन र विश्लेषण गर्ने, शिक्षकको पेसागत विकासका आवश्यकता पहिचान गर्न सहयोगी तथ्याङ्क र प्रमाणहरूको खोजी गर्नेलगायत कामहरू विस्तार गरिनुपर्ने देखिएको छ। वेबसाइटमार्फत अनुकूल ढाँचामा तथ्याङ्क प्राप्त गर्न सकिने पद्धति विकास गर्नुपर्ने अनुभव प्राप्त भएको छ। अनुसन्धानका निचोड र तथ्याङ्कको सहज पहुँच विकासका लागि थप कार्य गर्नुपर्ने देखिएको छ।

विश्वव्यापी अभ्याससँगको मिलान र नवप्रवर्तन

केन्द्रबाट गरिएका सिकाइ उपलब्धि परीक्षणमा अन्तरराष्ट्रिय तहमा प्रचलित PISA, TIMSS, PIRLS, विश्वव्यापी सक्षमता खाकालाई आधार मानिएको छ। केन्द्रबाट हुने अन्य परीक्षण, अनुसन्धानमा पनि अन्यत्र प्रचलित अभ्यासलाई आधार मानिएको छ। सिकाइ उपलब्धि परीक्षणसम्बन्धी विश्व अभ्यासहरूलाई समेट्ने, विश्वस्तरमा दिगो विकास लक्ष्यलगायत सम्बद्ध विषयमा नेपालले गर्नुपर्ने प्रतिवेदनका लागि तथ्याङ्कीय आधार विकास गरिनुपर्ने देखिन्छ। यस क्रममा मापनको खाका, प्रश्न निर्माण, परीक्षण साधन, विश्लेषणलगायत विषय अनुकूलन गरिनुपर्छ। प्रचलित परीक्षणका आधारहरूको उचित समावेशन तथा अन्तरराष्ट्रिय स्तरमा प्रतिवेदनका लागि आवश्यक पर्ने तथ्याङ्कका लागि त्यसका ढाँचा र पद्धतिमा गरिनुपर्ने सुधारलाई निरन्तर समायोजन गर्नुपर्ने छ। यसका साथै संज्ञानात्मकबाहेकका कार्यव्यवहार, सामाजिक संवेगात्मक पक्ष, सिप र सक्षमताको परीक्षण, सूचना तथा सञ्चार प्रविधि प्रयोगलगायत विषय नेपालको सन्दर्भमा विस्तार गर्नुपर्ने पक्षहरू हुन्।

क्षमता विकासको निरन्तरता, केन्द्रको सुदृढीकरण

केन्द्रमा कार्यरत कर्मचारी, सम्बद्ध विज्ञ, अनुसन्धानकर्ता लगायतको क्षमता विस्तार निरन्तर गरिनुपर्ने काम हो । केन्द्रको साधन विकास, मापन, तथ्याङ्क विश्लेषण लगायत अनुसन्धानका काममा संलग्न हुने जोडिने कर्मचारी, विषय विज्ञ, शिक्षक, परीक्षण सञ्चालक, अनुसन्धाकर्मीको अवधारणात्मक प्रस्टता र आवश्यक सिप विकास हुनु पर्छ। यसका लागि निरन्तर रूपमा भइआएका गोष्ठी, कार्यशालाका अवसरलाई थप विस्तार गरिनुपर्छ । केन्द्रले गरेका कामहरूको विषयमा थप अध्ययन, यससम्बन्धी विभिन्न देशमा भइरहेका अभ्यासको जानकारीका लागि देश तथा विदेशमा यससम्बन्धी अवसर विस्तार गरिनुपर्छ ।

साथै केन्द्रको क्षमता विकास वा सुदृढीकरणका लागि केन्द्रले प्रयोग गर्ने प्रविधि, सफ्टवेयर, जनशक्ति, पूर्वाधार, आबद्धता र सम्बन्धहरू, कार्य पद्धति, साधनहरू लगायतको उचित व्यवस्था र पर्याप्तता जरुरी हुन्छ ।

केन्द्र सम्बद्ध विषयमा हुने अनुसन्धानको निरन्तरताले पनि केन्द्रको सुदृढीकरणमा मदत पुग्छ । विद्यालय शिक्षाका विभिन्न विषय, खास समयमा देखिने विद्यालय शिक्षाका पेचिला विषयहरू, अन्तरसम्बन्धित विषयहरू, केन्द्रको आफ्नै पद्धति सुधार, आफ्नै कार्यमा मदत पुग्ने विषयमा अनुसन्धान कार्य निरन्तर हुनु जरुरी छ। यस विषयमा हालसम्म भएका अनुसन्धान हेर्दा केन्द्रका सिकाइ उपलब्धिका परीक्षणका निष्कर्षमा आधारित गुणात्मक अध्ययनहरू, शिक्षा प्रणालीका खास समयका प्राथमिकताहरू, केन्द्रको सुदृढीकरणमा मदत पुग्ने परीक्षणसम्बन्धी विश्वव्यापी अभ्यास वा नेपालका शिक्षा प्रणालीसम्बद्ध अध्ययनहरू भएको देखिन्छ।

गुणस्तर

केन्द्रको काम शिक्षाको गुणस्तरको परीक्षण हो । सिकाइ उपलब्धि, सक्षमताको उपल्लो स्तर, प्रणालीगत समग्र प्रभावकारिता, सेवा प्रवाहको प्रभावकारिता, सरोकारवालाको सन्तुष्टि, तोकिएका आधारहरूको प्राप्तिका रूपमा गुणस्तरलाई लिई केन्द्रबाट परीक्षणका कामहरू भएका छन्। सिद्धान्त, नीति, कानून, पाठ्यक्रम, सिकाइ उपलब्धि, नतिजा वा परिणामका विभिन्न आधारमा परिभाषित गुणस्तर विद्यालय शिक्षाका सन्दर्भमा हाम्रो प्रयोजनका लागि के हो भनी परिभाषित गरिनुपर्ने आवश्यकता महसुस भएको छ। सिकाइ उपलब्धि दर्साउने अङ्क वा अक्षर, सिकाइको माध्यम भाषा, अतिरिक्त क्रियाकलाप र प्रदर्शन, अभिभावक र सरोकारवालाको सन्तुष्टि लगायतका विषय आम समुदायले गुणस्तरका रूपमा लिएको बहसमा अनुभूत हुन्छ। सिकारु, सिकाइ प्रक्रिया, परिणाम लगायत आधारहरू लाई गुणस्तर मान्ने; लगानी-प्रक्रिया-नतिजा पक्षको बहसमा जोड दिने, समग्रताको

खोजी गर्ने पनि प्रचलन देख्न सकिन्छ (शैगुपके, २०८१ ख, ERO, 2025a; ERO, 2025b)। बालबालिकामा भाषिक र गणितीय साक्षरताको प्राप्तिजस्ता मूर्त सूचकदेखि सिकाइको सान्दर्भिकता, उपयोगिता जीवनउपयोगी अमूर्त आयाममा शिक्षाको गुणस्तरका बहस भएका छन्। न्यूनतम सिकाइ वातावरण, लगानी, सिकाइ प्रक्रिया, नतिजा वा सिकाइका विषय नेपालको विद्यालय शिक्षा क्षेत्रका योजनामा दोहोरिएर आएका छन्। शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले गरेको अनुसन्धान कार्यबाट सिकाइ उपलब्धि, सक्षमताको उपल्लो स्तर प्राप्ति, लगानी-प्रक्रिया-नतिजाको समग्रता, सेवाको प्रभावकारिता, सरोकारवालाको सन्तुष्टि, तोकिएका मापदण्डको पालनालाई गुणस्तरको रूपमा लिएको देखिन्छ (शैगुपके, २०८१ क)। विद्यालय शिक्षामा गुणस्तरसम्बन्धी बुझाइ र सो प्राप्तिको अवस्था मापनका लागि आधार तय गर्नुपर्ने देखिन्छ।

अन्य विषय

माथि चर्चा भएका विषयका अतिरिक्त शिक्षासम्बन्धी आयोजना, स्थानीय तह, शिक्षा विकास निर्देशनालयहरूको कार्यसम्पादन परीक्षण तथा सेवा प्रवाह अध्ययन केन्द्रबाट भएका छन्। यस्तै, सिकाइ आपूर्ण तथा द्रुत सिकाइ योजना र कार्यान्वयनका लागि विद्यार्थीको सिकाइ अवस्था यकिन गर्न निदानात्मक परीक्षणको खाका तथा साधनहरू विकास गरिएको छ। निदानात्मक परीक्षणको खाका तथा साधन विकासले स्थानीय तह र विद्यालयबाट हुने सिकाइ आपूर्ण र द्रुत सिकाइ कार्यक्रम कार्यान्वयनमा मदत पुगेको छ। यसै गरी, प्रारम्भिक कक्षा पठनको मापन, प्रारम्भिक कक्षाको गणितीय क्षमता मापनका साधन विकास, अपाङ्गता भएका बालबालिकाका लागि अनुकूलन गरिएको प्रारम्भिक कक्षाको पठन र गणितीय क्षमता मापनका साधन विकासका कार्यहरू पनि केन्द्रबाट भएका छन्। यसबाट पनि प्रारम्भिक कक्षामा भाषिक र गणितीय सक्षमता मापन र अपाङ्गता समावेशी शिक्षा विकासमा मदत पुगेको छ। यी अनुभवलाई पनि विद्यालय तहसम्म प्रचार गर्ने र क्षमता विकास गरिनुपर्ने देखिएको छ।

केन्द्रसम्बन्धी कानुनी प्रावधानबमोजिम यसको नेतृत्वका लागि शिक्षा परीक्षकको नियुक्ति गर्नुपर्ने छ। केन्द्रका काममा मार्गदर्शनका लागि अनुसन्धान समिति र अन्य विषयगत समितिको योगदान महत्त्वपूर्ण हुन्छ। केन्द्रको अनुसन्धानसम्बन्धी दायरा विस्तार गर्ने, यसको स्वायत्तताको स्वरूप विषयमा छलफल र कार्यान्वयन गर्ने, केन्द्रले अन्य निकायसँग अनुसन्धान विषयमा सहकार्य गर्न सक्ने विषय छलफलका विषय हुन्।

निष्कर्ष

केन्द्रको आफ्नै काममा सुधार, भएका अनुसन्धान र परीक्षणसम्बन्धी कामबाट विद्यालय शिक्षा प्रणालीमा सुधार, केन्द्र र सम्बद्ध विज्ञको क्षमता विकास र सुदृढीकरण, पद्धति विकासजस्ता विषय केन्द्रको प्राथमिकताका विषय हुन्। यसका लागि अनुसन्धानको निरन्तरता, प्रविधि र औजारको उपयुक्तता, जनशक्तिको दक्षता उत्तिकै जरुरी पक्ष हुन्। अनुसन्धानबाट प्राप्त प्रमाणलाई सबै तहका नीति, कार्यक्रम र अभ्यासको सुधारसँग जोडिनुपर्छ। केन्द्रको कार्य र यसमा आधारित सुधारबाट विद्यालय शिक्षा पद्धतिको नतिजा, सन्तुष्टि, सिकाइ उपलब्धि, सेवा प्रभावकारिता र पद्धतिको चुस्तताजस्ता अपेक्षा प्राप्त हुने छन्।

सन्दर्भ सामग्री

- शिक्षा ऐन, २०२८ (नवौं संशोधन, २०७४)
- शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र। (२०७४)। शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र सञ्चालन निर्देशिका, २०७४
- शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र। (२०८१ क)। वार्षिक प्रतिवेदन २०८०/८१।, आर्थिक वर्ष २०८०/०८१
- शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र। (२०८०)। शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको वार्षिक प्रतिवेदन, आर्थिक वर्ष २०७९/०८०
- शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र। (२०७६)। शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको वार्षिक प्रतिवेदन, आर्थिक वर्ष २०७५/०७६
- शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र। (२०८१ग)। सामुदायिक माध्यमिक विद्यालयका प्रधानाध्यापकको नेतृत्व कार्यसम्पादन परीक्षण मार्गदर्शन २०८१
- शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र। (२०८१घ)। सामुदायिक माध्यमिक विद्यालयका प्रधानाध्यापकको नेतृत्व कार्यसम्पादन परीक्षण साधन २०८१। (बाह्य परीक्षण तथा स्व-मूल्याङ्कन प्रयोजनार्थ)
- शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र। (२०८१)। शिक्षा विकास निर्देशनालयको कार्यसम्पादन परीक्षण मार्गदर्शन र परीक्षण साधन, २०८१
- शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र। (२०८१ ख)। सामुदायिक विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षण मार्गदर्शन, २०८१
- शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि तथा प्रविधि मन्त्रालय। (२०७९)। विद्यालय शिक्षा क्षेत्र योजना २०७९-२०८८
- Education Review Office. (2024). *School Readiness Report 2080 BS (2023/24 AD)*
- Education Review Office. (2025a). *National Assessment of Student Achievement-2022, Grade 5*
- Education Review Office. (2025b). *National Assessment of Student Achievement 2023, Grade 10*

Education Review Journal

A peer- reviewed open -access journal indexed in NepJol

ISSN 2976-1182(Print)

Published by Education Review Office, Nepal

Article History: Received on 4 May 2025; Accepted on 6 July 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86412>

विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रिया र विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षणको नतिजा

देवीराम आचार्य

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र

यस लेखका लेखक श्री देवीराम आचार्य (<https://orcid.org/00000000-0002-7295-6699>) हाल शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रमा निर्देशक पदमा कार्यरत हुनुहुन्छ। यस लेखका बारेमा थप कुनै कुरा बुझ्नु परेमा उहाँको इमेल ठेगाना deviramac@outlook.com मा पत्राचार गर्न सकिनेछ।

लेखसार

शिक्षाका राष्ट्रिय उद्देश्यअनुसार तयार गरिएका तहगत तथा विषयगत पाठ्यक्रमको कार्यान्वयन गर्ने र विषयगत र कक्षागत रूपमा तोकिएका सिकाइ उपलब्धिहरू विद्यार्थीमा हासिल गराउने मुख्य उद्देश्यले विद्यालयहरूले शिक्षा प्रदान गर्ने औपचारिक जिम्मा पाएका संस्था विद्या हुन्। यस प्रक्रिया पूरा गर्नुपर्ने छ। यी लक्ष्य प्राप्त गर्न स्थापना गरिएको हुन्छ। यसरी स्थापित विद्यालयहरूमा विभिन्न प्रकारको लगानी (वित्त, मानवीय स्रोत र अन्य) पनि गरिएको हुन्छ। यस्तो लगानी सरकार, अभिभावक तथा अन्य क्षेत्रबाट हुने गर्छ। विद्यालयको शैक्षणिक प्रक्रिया सञ्चालनका लागि उपलब्ध साधनस्रोतको प्रयोग गरी त्यसबाट निश्चित उपलब्धि अपेक्षा गरिएको हुन्छ। यस्तो उपलब्धि विद्यार्थीको सिकाइमार्फत् हेर्ने विश्वव्यापी प्रचलन छ। विद्यार्थी मूल्याङ्कन गर्ने कार्य विद्यालयहरूको एउटा प्रक्रियाअन्तर्गतको कार्य हो र यसका लागि मुख्यरूपमा विषयगत शिक्षकहरू जिम्मेवार हुन्छन्। शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रबाट सञ्चालन हुने सामुदायिक माध्यमिक विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षणका क्रममा विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रियाअन्तर्गतको एउटा उपक्षेत्रको रूपमा विभिन्न ६ ओटा सूचकसहित समावेश गरिएको छ। यी ६ ओटा सूचकमा विगत चार आर्थिक वर्षमा कार्यसम्पादन परीक्षण गरिएका सामुदायिक माध्यमिक विद्यालयको अवस्था विश्लेषण गरी यो आलेख तयार गरिएको छ। विद्यार्थी मूल्याङ्कनका सूचकमा विद्यालयहरूले प्राप्त गरेको अङ्कको साधारण

तथ्याङ्क प्रस्तुति र वर्णनात्मक विश्लेषण गर्ने यो लेखको उद्देश्य रहेको छ । प्राप्त नतिजाका आधारमा विद्यार्थी मूल्याङ्कनका विभिन्न सूचकहरूको कार्यान्वयन प्रभावकारी भएको पाइएन । विद्यार्थी मूल्याङ्कन कार्यलाई प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयनका लागि खासगरी स्थानीय तह र विद्यालयहरू अग्रसर हुनुपर्ने देखिन्छ भने सूचकमा आधारित सुधारका लागि कार्यसम्पादन परीक्षणकै जवाफदेहिता अभिवृद्धि गर्नुपर्ने देखिएको छ ।

मुख्य शब्दहरू : कार्यसम्पादन परीक्षण, विद्यार्थी मूल्याङ्कन, निर्माणात्मक मूल्याङ्कन, नतिजा विश्लेषण

पृष्ठभूमि

विद्यालय एउटा औपचारिक संस्था । यसमा संरचना, कार्यपद्धति, जिम्मेवारी र अधिकारको विस्तृत शृङ्खला व्यवस्थित गरिएको हुन्छ हो (Bidwell, 2013) । विद्यालय भन्ने शब्द सुन्नासाथ हामी ठुला साना विद्यालयका भवन, विभिन्न आकारका कक्षाकोठा, लहरै राखिएका फलामे डेस्क बेन्च/कुर्सी टेबल, ठुला/साना खेल मैदान, खेल सामग्री, खानेपानी, शौचालय सम्झिन्छौं । साथै कक्षामा पढाइरहेका, कालो/सेतोपाटीमा केही लेखिरहेका शिक्षक, झोला बोकिरहेका, कक्षामा शान्त बसेर केही सुनिरहेका, तोकिएको ड्रेस लगाएर पढ्तिबद्ध भएका वा यताउता हिडिरहेका विद्यार्थी, पठनपाठन लगायतका अन्य विभिन्न क्रियाकलाप हुने, भएको एउटा कुनै खास विशिष्ट पहिचान भएको फरक स्थान भन्ने सम्झिन्छौं । विद्यालयका भवन, पुस्तकालय, प्रयोगशाला, कक्षाकोठा, कापी, किताब, शिक्षक, विद्यार्थी, शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप, परीक्षा र परीक्षाको नतिजा त्यसका आधारभूत पक्षहरू हुन् । कुनै विद्यालयमा भवन हुँदैन अथवा भएको पनि सुरक्षित छैन, राम्रो छैन, कक्षाकोठा साना, अँध्यारा, र बस्न पुग्ने छैनन्, कक्षामा डेस्क बेन्च छैनन्, शिक्षक छैनन् वा विद्यार्थी छैनन् भने त्यो साच्चिकै एउटा राम्रो विद्यालय हो वा होइन भन्ने प्रश्न पनि उठ्छ । राम्रो विद्यालय भनेको राम्रो भौतिक पूर्वाधार हो वा राम्रो शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप र सिकाइ भन्नेमा बहस, छलफल गर्न सकिएला तर विद्यालयको मुख्य उद्देश्य भौतिक तथा मानवीय स्रोतको अधिकतम परिचालनबाट तोकिएको पाठ्यक्रमका सिकाइ उपलब्धि विद्यार्थीमा हासिल गराउनु हो र त्यो परीक्षाको नतिजाबाट प्रतिबिम्बित हुन्छ ।

विद्यालयमा विद्यार्थीले हासिल गर्ने नतिजा वा सिकाइ विद्यालय मूल्याङ्कनको एउटा आधार हो । यसका साथै विद्यालयमा भवन, कक्षाकोठा, शिक्षक, विद्यार्थी छन् तर नियमित पठनपाठन हुन्छ, हुँदैन? विद्यालय एउटा संस्थाको रूपमा त्यसको प्रशासन र व्यवस्थापन कसरी चलेको छ? त्यसका

आर्थिक, भौतिक पक्षहरूको अवस्था के कस्तो छ ? अभिलेखीकरण कसरी गरिएको छ ? जवाफदेहिता र सुशासनका पक्षहरूलाई कसरी कार्यान्वयन गरिएको छ ? विद्यार्थीको चौतर्फी विकासका लागि अतिरिक्त क्रियाकलाप के कति हुन्छन् ? पुस्तकालय प्रयोगशालाको अवस्था कस्तो छ ? भनेर पनि विद्यालयहरूको मूल्याङ्कन गर्ने प्रचलन सुरु भएको छ । अझ योभन्दा पनि अगाडि बढेर विद्यालयमा भएको पठनपाठनको स्तर कस्तो छ ? सिकाइ कति भएको छ ? विद्यालय छोड्ने, कक्षा दोहोर्‍याउने, कक्षा र तह उत्तीर्ण हुने, परीक्षाका नतिजा कस्तो छ ? विद्यालयका शिक्षक विद्यार्थी कति सन्तुष्ट छन् ? अभिभावकहरू के भन्छन् ? विद्यालयमा कति विद्यार्थी छन् भनेर पनि हेर्ने गरिन्छ । उपलब्ध भौतिक तथा मानवीय स्रोतको उपयोगबाट के कस्तो नतिजा हासिल भएको छ भनेर खोजी गर्ने काम सुरु भएको छ । यसरी विद्यालयको समग्र पक्षको मूल्याङ्कन गर्ने कार्य नेपालमा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको स्थापना भएपश्चात् औपचारिक रूपमा र निरन्तर भइरहको छ, जसलाई विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षणको रूपमा बुझिन्छ । यस सन्दर्भमा कार्यसम्पादन परीक्षणका क्रममा विद्यार्थी मूल्याङ्कनका विभिन्न ६ ओटा सूचकको कार्यान्वयन अवस्था कस्तो छ, ती सूचकहरूमा विद्यालयहरूले के कति अड्क प्राप्त गरेका छन् भन्ने सामान्य विश्लेषण गर्ने र सूचक कार्यान्वयन अवस्थाको यथार्थ अवस्था पहिचान गर्ने उद्देश्यले यो लेख तयार गरिएको छ ।

कार्यसम्पादन परीक्षण

कार्यसम्पादन परीक्षणमा विद्यालयका विभिन्न साधन स्रोत, क्रियाकलाप र त्यसबाट हासिल भएको उपलब्धिलाई प्रणालीको (System) रूपमा वर्गीकरण गरी लगानी-प्रक्रिया-उपलब्धि (Input-Process-Output-IPO) (McGrath, 1964) का आधारमा अध्ययन गरिन्छ । विद्यालयमा लगानी, प्रक्रिया र उपलब्धिका तीन पक्षको अवस्थालाई विभिन्न सूचकमा सम्बन्धित गराई ती सूचक पूरा भएको वा नभएको आधारमा यथेष्ट प्रमाण सङ्कलन गरी विद्यालयको समग्र पक्षको परीक्षण गर्ने कार्य प्रक्रियालाई नेपालको सन्दर्भमा विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षण भनीएको छ ।

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (वि.सं. २०७४) अनुसार कार्यसम्पादन परीक्षणमा विद्यालयहरूले निर्दिष्ट नीति तथा कार्यक्रमहरू, प्रचलित ऐन, नियम बमोजिम कार्यान्वयन गरे नगरेको सम्बन्धमा लेखाजोखा गरिन्छ । यसमा शिक्षाको पहुँच, समता र गुणस्तर सुधारका लागि विद्यालयहरूको कार्यप्रणालीको परीक्षण गरी कार्यसम्पादन स्तर प्रस्तुत गरी कार्यसम्पादन सुधारका क्षेत्रहरू पहिचान गरिन्छ । यसबाट उत्कृष्ट सेवा प्रवाहका लागि संस्थागत जवाफदेहिता सुनिश्चित हुने

तथा परीक्षणका नतिजाहरूको आधारमा विद्यालयहरूको कार्यसम्पादन सुधार गर्न सम्बन्धित विद्यालयहरू, वडा तथा गाउँ वा नगरपालिकालगायत अन्य सरोकारवालाहरूलाई पृष्ठपोषण प्रदान हुने अपेक्षा गरिएको हुन्छ । यो कुनै पनि निकायले गरेको कामको स्वतन्त्र र बाह्य परीक्षण पनि हो । सूचकमा आधारित भएर पारदर्शी र खुलापन हुनु कार्यसम्पादन परीक्षणको मुख्य विशेषता हो ।

विद्यालयका आर्थिक गतिविधिहरू लेखा परीक्षणबाट हेर्ने गरिन्छ । अन्य शैक्षिक तथा भौतिक पक्षहरूको साथै समग्र व्यवस्थापन सामाजिक परीक्षणबाट हरेक विद्यालयमा हरेक वर्ष भइरहेको हुन्छ । शैक्षिक, भौतिक, आर्थिक, प्रशासनिक लगायतका समग्र पक्षको बाह्य मूल्याङ्कन कार्यसम्पादन परीक्षणबाट गर्ने गरिन्छ । विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षणमा मुख्य रूपले उद्देश्यपरकता, मितव्ययिता, कार्यकुशलता, प्रभावकारिता, पारदर्शिता, सहभागिता, निष्पक्षता र सरोकारवाला शिक्षक विद्यार्थी र अभिभावकको सन्तुष्टिलाई आधार बनाइएको छ (शैगुपके, २०७६) । अन्तर्राष्ट्रिय तहमा रहेको कार्यसम्पादन परीक्षणको सिद्धान्त, मूल्य, मान्यता एवम् अभ्यासहरूलाई पुनरवलोकन गरी नेपालका सामुदायिक माध्यमिक विद्यालयहरूको यथार्थतालाई मुख्य आधार बनाई कार्यसम्पादन परीक्षणको ढाँचा तयार गरिएको छ । कार्यसम्पादन परीक्षण ढाँचामा परीक्षणका क्षेत्र, उपक्षेत्र, र सूचकहरू पहिचान गरिएका छन् । सोही ढाँचाका कुल ८९ ओटा सूचकहरूको आधारमा परीक्षणको साधन तयार गरिएका छन् र हरेक सूचकमा शून्यदेखि ३ अङ्क प्राप्त गर्ने आधारहरू तोकिएका छन् ।

कार्यसम्पादन परीक्षणमा बाह्य व्यक्तिहरूको संलग्नता हुने, निर्धारित सूचकका आधारमा रहेर अवलोकन तथा छलफल हुने र प्रमाणमा आधारित भएर मात्र अङ्कन गर्ने गरिन्छ । उदाहरणका लागि, कुनै एउटा विद्यालयमा विद्यालय व्यवस्थापन समितिको गठन तोकिएको समयमा र पूर्ण भए ३ अङ्क, पूर्ण गठन भएको तर समयमा नभएको भए २ अङ्क, गठन भएको तर पूर्ण नभए १ अङ्क र गठन नै नभएको भए ० अङ्क प्राप्त गर्छ । त्यसैगरी व्यवस्थापन समितिको बैठक वर्षमा १० पटकभन्दा बढी भए ३ अङ्क, ७ देखि १० पटक बसेको भए २ अङ्क, ६ पटकसम्म बसेको भए १ अङ्क र त्योभन्दा कम नबसेको भए शून्य अङ्क प्राप्त गर्छ । यसका लागि परीक्षकले व्यवस्थापन समितिको बैठक पुस्तिका अध्ययन गर्नुपर्छ । यसरी वस्तुनिष्ठ आधारमा विद्यालयका विभिन्न पक्षमा आधारित भएर मूल्याङ्कन गरिन्छ । यसरी मूल्याङ्कन गर्ने क्रममा मूल्याङ्कनका विभिन्न सूचकहरूलाई लगानी, प्रक्रिया र उपलब्धि गरी तीन समूहमा विभाजन गरिन्छ । यसरी विभाजन गर्दा विद्यालयको भौतिक संरचना, शिक्षक र समुदायको सहभागिता र लगानीलाई लगानीको क्षेत्रअन्तर्गत राखिन्छ भने कक्षा

शिक्षण, विद्यार्थी मूल्याङ्कन, शिक्षकको पेसागत विकास, नेतृत्व र व्यवस्थापन अतिरिक्त क्रियाकलाप प्रक्रियाअन्तर्गत राखिन्छ। विद्यार्थीको नियमितता, कक्षा दोहोर्‍याउने र छाड्ने दर, सिकाइ उपलब्धि, अभिभावकको सन्तुष्टि र शिक्षकको पेसागत सन्तुष्टिलाई उपलब्धिअन्तर्गत राखिन्छ। यसरी कति र कस्ता शिक्षकले, कस्तो भवनमा कुन तरिकाले पढाउँछन् र त्यसबाट विद्यार्थीको सिकाइ कस्तो हुन्छ भन्ने सहसम्बन्ध खोजी गर्ने गरी सूचकमा आधारित भएर यस्तो परीक्षण गरिन्छ। यो परीक्षण विद्यालयका सम्पूर्ण सूचना तथा जानकारीहरू उपलब्ध गराइन्छ। उनीहरूले उपलब्ध प्रमाणका आधारमा अङ्कन गर्ने र सो अङ्कनका सम्बन्धमा विद्यालयमा छलफल गरी प्रअले उक्त अङ्कन ठिक छ भनी प्रमाणित गरिदिनुपर्ने हुन्छ (शैगुपके, २०८१)।

अध्ययन विधि

यो आलेखमा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रबाट बाह्य विज्ञहरूको परिचालनबाट भएको विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षणका क्रममा सङ्कलन गरिएको विद्यार्थी मूल्याङ्कनसँग सम्बन्धित सूचकहरूमा विद्यालयले प्राप्त गरेको अङ्कलाई विश्लेषण गरिएको छ। विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षणको सुरुआत आर्थिक वर्ष २०७३।७४ देखि सुरु भई आर्थिक वर्ष २०८१।८२ सम्ममा देशभरका ६३७० सामुदायिक माध्यमिक विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षण कार्य सम्पन्न भएको छ। यीमध्ये पछिल्ला ४ वर्ष (२०७८, २०७९, २०८० र २०८१) को कार्यसम्पादन परीक्षण भएका विद्यालयहरूको विद्यार्थी मूल्याङ्कनअन्तर्गतका सूचकको प्राप्ताङ्क विश्लेषण गरिएको छ। यस अवधिमा कार्यसम्पादन परीक्षण भएका १५१४ विद्यालयको अवस्थालाई यहाँ प्रस्तुत गरिएको छ। विज्ञहरूमार्फत कार्यसम्पादन परीक्षण हुने क्रममा विद्यालयहरूले प्राप्त गरेको विद्यार्थी मूल्याङ्कन उपक्षेत्रलाई मात्र यसमा समावेश गरिएको छ। यसका साथै केही अन्य सन्दर्भ सामग्री तथा लेखकका विद्यार्थी सिकाइ उपलब्धि परीक्षण र मूल्याङ्कनसम्बन्धी अनुभवहरूसमेत समावेश गरिएको छ।

कार्यसम्पादन परीक्षणमा विद्यार्थी मूल्याङ्कनको परीक्षण प्रावधान

विद्यार्थीको सिकाइ परीक्षण गर्ने कार्य विद्यालयको नियमित क्रियाकलापअन्तर्गतको महत्त्वपूर्ण कार्य हो। शिक्षकले शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप सञ्चालन गरिरहँदाकै बखत शिक्षण सिकाइ क्रियाकलापको एक अभिन्न अङ्गका रूपमा परीक्षण कार्य गर्ने र विद्यार्थीको सिकाइ सुधारका लागि प्रयत्न गर्ने कार्य परीक्षणको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण कार्य हो। विद्यालयको सिकाइ उपलब्धि हासिल गर्ने कार्यमा विद्यार्थीको सिकाइ स्तरको परीक्षण र सुधारका लागि पृष्ठपोषण तथा समग्र विद्यालय

सुधारका लागि नतिजा विश्लेषण गर्ने कार्य महत्त्वपूर्ण हुन्छ (आचार्य, २०८१)। विद्यालयहरूले यससम्बन्धी कार्यहरू के कसरी गरिरहेका छन् र गरेका कामको कार्यसम्पादन स्तर कस्तो रहेको छ भन्ने आधारमा विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षण साधनमा उल्लेख भएका सूचक र अङ्कका आधारहरू तलको तालिका १ मा प्रस्तुत गरिएको छ।

तालिका १

कार्यसम्पादन परीक्षण साधनमा विद्यार्थी मूल्याङ्कनका सूचकहरू

क्र.स.	सूचक	यथार्थ विवरण (दिइएको उपयुक्त बाकसमा अङ्क लेख्नुहोस् र अन्यमा मागिएको विवरण उल्लेख गर्नुहोस्।)	स्तर				स्तर निर्धारणका आधार
			०	१	२	३	
५.१	निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन	- निरन्तर मूल्याङ्कनका अभिलेख र साधन अद्यावधिक राखिएको - निरन्तर मूल्याङ्कनका अभिलेख र साधन अद्यावधिक नराखिएको					०. आवधिक परीक्षा मात्र सञ्चालन गरिएको भएमा १. निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रयोग भएपनि अभिलेख अद्यावधिक नभएको भएमा २. अभिलेख अद्यावधिक भए तापनि शिक्षण सिकाइ सुधारमा प्रयोग नगरिएको भएमा ३. निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रयोग भएको अभिलेख अद्यावधिक भएको र शिक्षण सिकाइ सुधारमा प्रयोग भएको भएमा
५.२	निर्माणात्मक मूल्याङ्कनको प्रयोग	- समय समयमा विद्यार्थीको आन्तरिक परीक्षा लिई त्यसको नतिजाको जानकारीसहित सुधारको लागि विद्यार्थीलाई पृष्ठपोषण दिने शिक्षकको सङ्ख्या - प्रयोग गरिएका मूल्याङ्कन साधन (एकाइ, साप्ताहिक, मासिक, त्रैमासिक, अर्धवार्षिक वा वार्षिक परीक्षा) को विवरण - प्रयोग गरेको मिति - प्रयोग गरेको समयावधि					०. कुनै पनि शिक्षकले निर्माणात्मक मूल्याङ्कनको साधन प्रयोग नगरेको भए १. २५% भन्दा कम शिक्षकले विद्यार्थीको समय समयमा आन्तरिक परीक्षा लिई त्यसको नतिजा जानकारीसहित सुधारको लागि विद्यार्थीलाई पृष्ठपोषण दिने गरेको भएमा २. २५% देखि ५०% भन्दा कम शिक्षकले विद्यार्थीको समय समयमा आन्तरिक परीक्षा लिई त्यसको नतिजा जानकारीसहित सुधारको लागि विद्यार्थीलाई पृष्ठपोषण दिने गरेको भएमा ३. ५०% वा सोभन्दा बढी शिक्षकले विद्यार्थीको समय समयमा आन्तरिक

क्र.स.	सूचक	यथार्थ विवरण (दिइएको उपयुक्त बाकसमा अङ्क लेख्नुहोस् र अन्यमा मागिएको विवरण उल्लेख गर्नुहोस्।)	स्तर				स्तर निर्धारणका आधार
			०	१	२	३	
							परीक्षा लिई त्यसको नतिजा जानकारीसहित सुधारको लागि विद्यार्थीलाई पृष्ठपोषण दिने गरेको भएमा
५.३	प्रश्नपत्र निर्माणको अभ्यास	- प्रश्नपत्र निर्माणमा विशिष्टीकरण तालिका प्रयोग गर्ने शिक्षकको सङ्ख्या - कुन कक्षा - कुन विषय - कुन परीक्षामा प्रयोग गरेको					०. प्रश्नपत्र निर्माणमा विशिष्टीकरण तालिकाबिना नै प्रश्न निर्माण गर्ने गरेमा १. २५% भन्दा कम शिक्षकले प्रश्नपत्र निर्माणमा विशिष्टीकरण तालिका प्रयोग गरेको भएमा २. २५% देखि ५०% भन्दा कम शिक्षकले प्रश्नपत्र निर्माणमा विशिष्टीकरण तालिका प्रयोग गरेको भएमा ३. ५०% वा सोभन्दा बढी शिक्षकले प्रश्नपत्र निर्माणमा विशिष्टीकरण तालिका प्रयोग गरेको भएमा
५.४	उत्तरपुस्तिका परीक्षण	- उत्तरकुञ्जिका निर्माण गरी सोका आधारमा उत्तरपुस्तिका परीक्षण गर्ने शिक्षकको सङ्ख्या - कुन कक्षा र कुन विषय र उत्तरकुञ्जिकाबिना कुन कक्षा र कुन विषयमा उत्तरपुस्तिका परीक्षण गरिएको हो सो उल्लेख गर्ने					०. उत्तरकुञ्जिकाबिना नै उत्तरपुस्तिका परीक्षण गर्ने गरेको १. २५% भन्दा कम शिक्षकले उत्तरकुञ्जिका निर्माण गरी सोका आधारमा उत्तरपुस्तिका परीक्षण गर्ने गरेको २. २५% देखि ५०% भन्दा कम शिक्षकले उत्तरकुञ्जिका निर्माण गरी सोका आधारमा उत्तरपुस्तिका परीक्षण गर्ने गरेको ३. ५०% वा सोभन्दा बढी शिक्षकले उत्तरकुञ्जिका निर्माण गरी सोका आधारमा उत्तरपुस्तिका परीक्षण गर्ने गरेको
५.५	परीक्षाको नतिजा प्रकाशन	नतिजा प्रकाशनको तरिका उल्लेख गर्ने					०. नतिजा प्रकाशन गरी विद्यार्थीलाई मात्र जानकारी दिने गरेमा १. नतिजा प्रकाशन गरी विद्यार्थीको मार्कसिट/ग्रेडसिटसहित अभिभावकलाई जानकारी दिने गरेमा २. अभिभावकको उपस्थितिमा वार्षिक वा अर्धवार्षिक परीक्षाको व्यक्तिगत मार्कसिटसहित प्रकाशित गरेमा

क्र.स.	सूचक	यथार्थ विवरण (दिइएको उपयुक्त बाकसमा अङ्क लेख्नुहोस् र अन्यमा मागिएको विवरण उल्लेख गर्नुहोस्।)	स्तर				स्तर निर्धारणका आधार
			०	१	२	३	
							३. अभिभावकको उपस्थितिमा त्रैमासिक, अर्धवार्षिक तथा वार्षिक परीक्षा नतिजा प्रत्येक विद्यार्थीको मार्कसिट/ग्रेडसिट बनाई वितरण गर्ने गरेमा
५६.	परीक्षाफल को विश्लेषण र पृष्ठपोषण	- विद्यालयभित्र आन्तरिक रूपमा परीक्षाफलविश्लेषण गरिएको वा नगरिएको - गरिएको भए तरिका - कुन कक्षा र विषयमा परीक्षाको नतिजा विश्लेषण गरिएको हो उल्लेख गर्ने					०. परीक्षाफल विश्लेषणसम्बन्धी कुनै काम नगरेको १. विद्यार्थीको कक्षागत र विषयगत सिकाइ उपलब्धिको बारेमा स्टाफ बैठकमा छलफल मात्र हुने गरेको २. विद्यार्थीको कक्षागत र विषयगत औसत सिकाइ उपलब्धि विश्लेषण गरी समीक्षा र पृष्ठपोषण मात्र दिने गरेको ३. परीक्षाफल प्रकाशित भएपछि कक्षागत र विषयगत रूपमा औसत उपलब्धि विश्लेषण गरी सुधारको लागि पृष्ठपोषण र समीक्षासहितको सुधार योजना बनाउने गरेको
जम्मा १८ -							

स्रोत: शैगुपके, २०८०, सामुदायिक विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षण साधन

तालिका १ मा उल्लेख भएअनुसारका ६ ओटा सूचकका आधारमा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रबाट खटाइएका विज्ञहरूले अङ्क दिने काम गर्दछन्। यसरी अङ्क दिने क्रममा विज्ञहरूलाई यथार्थ विवरण सङ्कलन गरी प्रमाण र अभिलेखमा आधारित भएर अङ्क प्रदान गर्नका लागि शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रबाट तालिम तथा अभिमुखीकरण गरिएको हुन्छ। सोही आधारमा विज्ञहरूले विद्यार्थी मूल्याङ्कनसम्बन्धी क्रियाकलापमा विद्यालयहरूलाई अङ्क प्रदान गर्ने काम गर्छन्। यसरी अङ्क प्रदान गर्दा प्रधानाध्यापक तथा सम्बन्धित शिक्षकहरूसँग अन्तरक्रिया हुनुपर्छ र अन्तिममा विद्यालयको जम्मा अङ्कलाई प्रधानाध्यापकले प्रमाणित गरिदिनुपर्छ। यस अर्थमा विज्ञको अङ्क यथार्थमा आधारित हुन्छ भन्न सकिन्छ। यदि माथिको तालिका १ मा उल्लेख भएअनुसार सबै सूचकमा ३ अङ्क आएको अवस्थामा विद्यार्थी मूल्याङ्कनको क्षेत्रमा विद्यालयहरूले बढीमा १८ सम्म अङ्क प्राप्त गर्न सक्छन्। यसैगरी विद्यार्थी मूल्याङ्कनसम्बन्धी अभ्यासहरू कमजोर भएको नतिजा विश्लेषण नगरिएको तथा अभिलेख नराखिएको, विशिष्टीकरण तालिकाको प्रयोगमार्फत प्रश्न

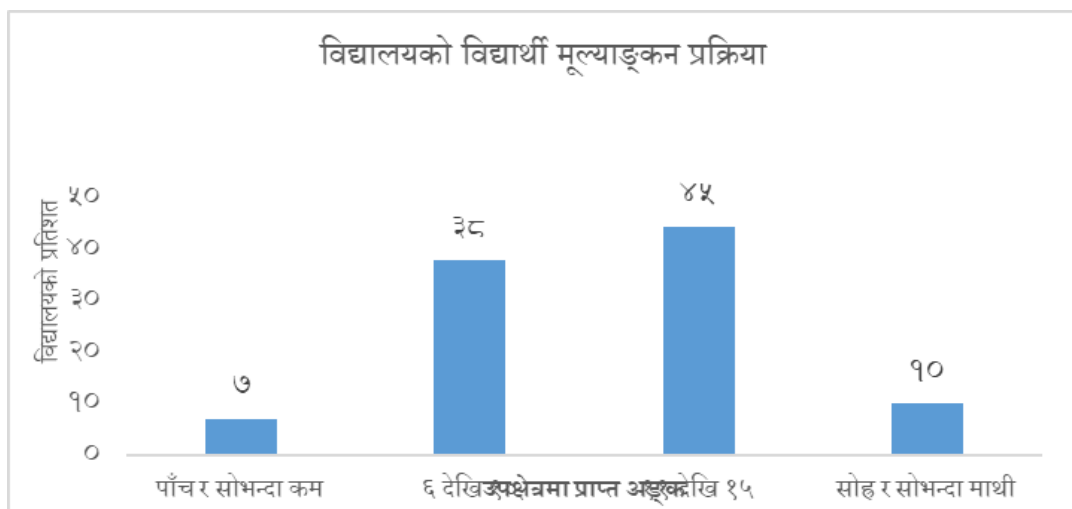
निर्माण नहुने अवस्थामा क्रमशः अङ्क न्यून हुँदै जाने हुन्छ । विद्यार्थी मूल्याङ्कनमा १० भन्दा माथिको प्राप्ताङ्कका लागि कम्तीमा ३ ओटा सूचकमा ३ वा सबै सूचकमा न्यूनतम २ अङ्क आउने अवस्था हुनुपर्छ ।

नतिजाको प्रस्तुति

सामुदायिक माध्यमिक विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षणमा विद्यालयहरूले प्राप्त गरेको विद्यार्थी मूल्याङ्कन उपक्षेत्रको अङ्कलाई यसमा विश्लेषण गरिएको छ । यो विश्लेषणमा पछिल्लो चार वर्षमा कार्यसम्पादन परीक्षण भएका १४१५ विद्यालयहरू समावेश गरिएका छन् । ग्राफ १ मा विद्यार्थी मूल्याङ्कनको सूचकमा प्राप्त हुने जम्मा १८ अङ्कमध्ये पाँच भन्दा कम, ६ देखि १०, १० देखि १५, १६ भन्दा बढी ल्याउने विद्यालयको प्रतिशत उल्लेख गरिएको छ । कार्यसम्पादन परीक्षणको साधनमा यसलाई उत्तम, मध्यम, सामान्य र कमजोर गरी ४ समूहमा विभाजन गरिएको छ। यो विश्लेषणमा विद्यालयले प्राप्त गरेको अङ्कको मात्र समूह बनाइएको छ । हाल शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रमा उपलब्ध तथ्याङ्क अभिलेखमा हरेक सूचकमा विद्यालयले प्राप्त गरेको छुट्टाछुट्टै अङ्कलाई विश्लेषण गर्न नसकिएको हुनाले यो सूचकमा प्राप्त गरेको जम्मा अङ्कलाई मात्र आधार बनाइएको छ ।

ग्राफ १

विद्यार्थी मूल्याङ्कन उपक्षेत्रमा विद्यालयहरूले प्राप्त गरेको अङ्कको समूह



माथिको ग्राफ १ अनुसार यसमा समावेश जम्मा १५१४ विद्यालयमध्ये १० प्रतिशत मात्र (१५६) विद्यालयहरूले मात्र १६ भन्दा बढी अङ्क ल्याएका छन् । यसै गरी १८ अङ्क नै ल्याउने

विद्यालय जम्मा २.२ प्रतिशत मात्र रहेका छन्। ग्राफमा उल्लेख भएअनुसार ४५ प्रतिशत विद्यालयहरूको अङ्क १० भन्दा कम र दश प्रतिशत विद्यालयले मात्र १६ भन्दा बढी अङ्क प्राप्त गरेका हुनाले विद्यालयहरूमा न्यूनतम रूपमा गर्नुपर्ने विद्यार्थी मूल्याङ्कनका कामहरू प्रभावकारी रूपमा नभएको देखिन्छ।

विद्यार्थी मूल्याङ्कनसम्बन्धी सूचकहरूमा पूरा अङ्क प्राप्त गर्नका लागि विद्यालयमा अतिरिक्त स्रोत साधनको आवश्यकता पर्ने देखिँदैन। निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनको अभिलेख राख्न बजेट विनियोजन गरिएको छ। निर्माणात्मक मूल्याङ्कनका क्रियाकलापका लागि नतिजा, विशिष्टीकरण तालिकाको प्रयोग गर्न, विश्लेषण गर्नका लागि विद्यालयहरूको कामप्रतिको जिम्मेवारी बोध र विद्यार्थीको नतिजाप्रतिको जवाफदेहिता मुख्य विषय हुन्। यद्यपि शिक्षक तथा प्रधानाध्यापकहरूको परीक्षणप्रतिको बुझाइ र अभ्यास पर्याप्त नभएको कुरा अन्य अनुसन्धानबाट पनि पाइएको छ (आचार्य, २०८२)। सुनसरी जिल्लाको एक विद्यालयले त १ अङ्क मात्र प्राप्त गरेको देखिन्छ। उक्त विद्यालयमा वि. सं. २०७९ मा भएको कार्यसम्पादन परीक्षणमा निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन हुने गरेको तर अभिलेख नभएको भन्ने आधारबाट नम्बर प्राप्त भएको छ भने अन्य सबै सूचकमा शून्य अङ्क रहेको छ।

सूचकहरूमा पनि केही सामान्य स्तरको वस्तुगत आधार नहुन सक्ने, परीक्षकको रूपमा खटिएका विज्ञहरूको अध्ययन र अङ्क दिने सबालमा हुने लचकता वा प्रमाणको खोजी गर्ने पद्धतिको पनि प्रभाव परेको हुन सक्छ तापनि सबै सूचकमा शून्य अङ्क आउने अवस्थाले विद्यालयमा विद्यार्थीको सिकाइ र मूल्याङ्कनप्रतिको जवाफदेहिता कमजोर रहेको पुष्टि हुन्छ।

नतिजा सम्बन्धमा छलफल

कार्यसम्पादन परीक्षणमा विद्यार्थी मूल्याङ्कन उपक्षेत्रमा विद्यालयले प्राप्त अङ्कका आधारमा हेर्दा विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षणमा देशभरिकै विद्यालय सामान्य स्तरमा रहेका छन्। लगानी क्षेत्रमा राम्रो भएर पनि प्रक्रिया र उपलब्धिमा कमजोर भएका विद्यालयहरूको सङ्ख्या ठुलो छ। धेरै विद्यालयहरूले विद्यार्थीको निर्माणात्मक मूल्याङ्कन नतिजा, विश्लेषण र सुधारका लागि पृष्ठपोषण दिने तथा योजना बनाउने कार्यमा ध्यान नदिएको पाइएको छ। विद्यार्थीको वैयक्तिक भिन्नताअनुसार सिकाइका विभिन्न तरिका तथा सोहीअनुसार मूल्याङ्कनका विविध प्रकारका साधनको प्रयोग गर्ने र पृष्ठपोषण दिने कार्य महत्त्वपूर्ण हुन्छ। केन्द्रले गरेको कार्यसम्पादन परीक्षणको फलो अप कार्यक्रममा यो वर्ष लेखकसँग विद्यालयहरूले कार्यसम्पादन परीक्षणको प्रतिवेदन

विद्यालयमा प्राप्त हुन नसकेको, प्रधानाध्यापक परिवर्तन भएको भन्ने केही उदाहरणहरूले सूचकमा आधारित सुधारमा विद्यालयहरू जवाफदेही नभएको भन्न सकिन्छ ।

कार्यसम्पादन परीक्षणको सूचकको रूपमा रहेको निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन नेपालमा प्रयोगमा आएको २५ वर्षभन्दा बढी भइसक्यो । यसको प्रभावकारी प्रयोगमा अझै समस्या देखिएका छन् । कार्यसम्पादन परीक्षणको यो सूचकमा पनि धेरै विद्यालयले राम्रो अङ्क प्राप्त गरेका छैनन् । एकीकृत पाठ्यक्रमको कार्यान्वयनसँगै आएको कक्षा १ देखि ३ को पोर्टफोलियो मूल्याङ्कनमा पनि समस्या देखिएको छ । एकीकृत पाठ्यक्रम कार्यान्वयनको ५ शैक्षिक सत्र पूरा हुँदै गर्दा केही संस्थागत र केही सामुदायिक विद्यालयले थिमगत मूल्याङ्कनको अभ्यास गरेको पाइएको छ । यसको कार्यान्वयनमा पनि समस्याहरू देखिएका छन् । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले परिकल्पना गरेको मूल्याङ्कन पद्धतिको प्रयोग एकदमै न्यून मात्र भएको पाइएको छ । निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन र नतिजा विश्लेषण कार्यसम्पादन परीक्षणका सूचकहरूमा पनि न्यून अङ्क आउने सूचकका रूपमा रहेका छन् । शिक्षकहरूले विशिष्टीकरण तालिकाको समेत प्रयोग नगरेका कारणले कार्यसम्पादन परीक्षणमा अङ्क प्राप्त भएको छैन । हालका दिनमा केही स्थानीय तहहरूले पोर्टफोलियो फाराम खरिद गरेर स्कुललाई वितरण गरेका छन् । केही विद्यालय आफैँले खरिद गरेका छन् र केही विद्यालय तथा स्थानीय तहहरूले आफ्नै तरिकाले फाराम छपाई गरी प्रयोग पनि गरेका छन् । बजारमा खरिद गरेर शिक्षकले भर्नुपर्ने पोर्टफोलियो फारममा १ देखि ३ अङ्क चढाएर समग्र नतिजा प्रकाशन गर्ने कार्यलाई नै एकीकृत पाठ्यक्रमको मूल्याङ्कन विधिको सम्पूर्ण रूपमा बुझिएको र बुझाइएको अवस्था छ, जुन अपूर्ण छ । सिकाइभन्दा फारम भर्ने विषयले प्राथमिकता पाएको देखिन्छ । कक्षा ३ मा भएका विद्यार्थीको पढाइ तथा गणितीय सिप परीक्षणका नतिजाले कमजोर सिकाइलाई पनि सङ्केत गर्छ ।

वि. सं. २०६३ मा प्रकाशित एसएलसी अध्ययन प्रतिवेदनको सिफारिस (शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय, २०६१) लाई आधार बनाएर वि.सं. २०७२ बाट अक्षराङ्कन पद्धति सुरु गरियो र ८ वर्ष वित्तिसक्दा पनि केही विद्यालयमा पूर्ण रूपमा कार्यान्वयन हुन सकेको छैन । पद्धतिकारले भ्रमण गरेका विद्यालय र शिक्षकसँग गरिएका अन्तरक्रिया आधारमा हालको विद्यालय तहमा कार्यान्वयनमा रहेको आन्तरिक मूल्याङ्कन प्रभावकारी हुन सकिरहेको छैन । शिक्षक क्षमता विकास र साधन स्रोत तथा समय व्यवस्थापन पनि यसको कारणको रूपमा पाइएको छ । सिकाइ केन्द्रित परीक्षण हुन नसक्दा कमजोर सिकाइको कारणको रूपमा उदारकक्षोन्नति र निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कन देखिएका छन् । परीक्षासम्बन्धी सामाजिक सांस्कृतिक बुझाइ, विद्यालयका शिक्षक छनोट पद्धतिमा प्रयोग गरिएका

प्रश्न, शिक्षक तयारीमा विश्वविद्यालयमा हुने अभ्यास, यससँग सम्बन्धित पठनपाठनलाई दिइएको भार कम छ र सैद्धान्तिक विषयहरू बढी समावेश छन्। यसका साथै कक्षाकोठामा पुग्न कठिन भएको शिक्षक तालिमले पाठ्यक्रमले निर्धारण गरेका विद्यार्थी सिकाइ परीक्षण र मूल्याङ्कनका पद्धति प्रभावहीन र असफल भइरहेका छन् (आचार्य, २०८०)।

मूल्याङ्कनका सन्दर्भमा विषयगत शिक्षकलाई पूर्ण जिम्मेवार बनाउने, फरक फरक सिकाइ उपलब्धिका लागि कस्ता फरक साधनहरू प्रयोग हुन सक्छन्। विद्यालयलाई नै क्षमता विकासको स्थानका रूपमा विकास गर्ने, त्यसका प्रशस्त उदाहरणहरू तयार गर्ने थिमगत, सिकाइका विधिहरू स्थापित गर्ने रूपमा एउटै मूल्याङ्कनको साधनले कसरी फरक फरक उपलब्धिको मापन हुन सक्छ, त्यसका नमुनाहरू (Prototype) विकास गर्ने नवप्रवर्तनात्मक अभ्यासहरूलाई सामाजिक सञ्जालमार्फत आदानप्रदान गर्ने लगायतका क्रियाकलाप गर्न सकिन्छ। अझ महत्त्वपूर्ण विषय सिकाइ सहयोगी कसरी गर्न सकिन्छ ? सिकाइ र परीक्षण कसरी अन्तरसम्बन्धित हुन्छन् र अघिल्लो सिकाइ उपलब्धिको सम्बन्ध पछिल्लो सिकाइमा कसरी आबद्ध हुन्छ भन्ने विषयमा शिक्षकको क्षमता विकास अत्यन्त महत्त्वपूर्ण छ, जुन हालको तालिम अभिमुखीकरणले उपलब्ध गराउन सकिरहेको छैन। कक्षा ३ सम्मका बालबालिकामा आधारभूत भाषिक तथा गणितीय सिप विकासलाई न्यूनतम सिकाइको रूपमा विद्यालयमा विकास गर्दै सिकाइलाई सबल बनाउने रणनीतिहरू कक्षागत शिक्षकले सान्दर्भिकीकरण गरेर कार्यान्वयन गर्न सकिन्छ।

प्रधानाध्यापकहरूले आफूलाई विद्यार्थी मूल्याङ्कनको नेतृत्वकर्ता (Assessment Leader) को रूपमा विकास गर्दै आफ्नो विद्यालयका शिक्षकहरूको क्षमता विकासमा थप काम गर्नुपर्ने आवश्यकता देखिन्छ भने स्थानीय तहहरूले विद्यालयमा आधारित परीक्षाहरूलाई नियन्त्रणभन्दा स्वायत्तता दिँदै बालबालिकाको सिकाइ सुनिश्चित गर्ने र सिकाइका पूर्वाधारमा ध्यान दिनु आवश्यक छ। शैक्षिक प्रणालीलाई सिकाइप्रति जवाफदेही बनाउँदै सरोकारवालाहरूको परीक्षण साक्षरता (Assessment Literacy) विकासमा समेत थप जोड दिनुपर्नेछ। विद्यालयका विद्यार्थी मूल्याङ्कनका अभ्यासलाई बालबालिकाको सिकाइप्रति जवाफदेही हुने प्रणाली विकास गर्दै जाँदा पाठ्यक्रमका प्रावधानहरूको कार्यान्वयन पनि क्रमशः सहज हुँदै जान्छ।

निष्कर्ष

कार्यसम्पादन परीक्षणको क्रममा विद्यालयको लगानी, प्रक्रिया र उपलब्धिका पक्षहरूलाई सूचकमा आधारित भएर अङ्कन गरिन्छ। विद्यार्थी मूल्याङ्कन प्रक्रिया क्षेत्रको एउटा महत्त्वपूर्ण क्षेत्र

हो र यसमा ६ ओटा सूचकहरू रहेका छन् । ती ६ ओटा सूचकहरूको कार्यान्वयन पक्ष समग्रमा कमजोर पाइएको छ । विद्यार्थी मूल्याङ्कनलाई प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गरी विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धि अभिवृद्धि गर्न सकिन्छ । निरन्तर विद्यार्थी मूल्याङ्कनबाट विद्यार्थीलाई नियमित रूपमा सिकाइ सहजीकरण गर्ने तथा नतिजा विश्लेषणबाट शिक्षकको सक्षमता तथा विद्यालयको समग्र सिकाइ अवस्था मूल्याङ्कन गर्न सकिन्छ । विद्यालयको सुधार भन्नाले कुनै एउटा पक्षमा मात्र गर्ने सुधार होइन । उपलब्ध साधनको अधिकतम प्रयोग गरी प्रक्रियालाई विद्यार्थी मूल्याङ्कन उपक्षेत्रगत तथ्याङ्कको विश्लेषणका आधारमा तयार गरिएको यो आलेखले विद्यालयहरूलाई विद्यार्थी मूल्याङ्कनमा सुधारका लागि आधार प्रदान गर्नेछ । यसमा हरेक सूचकमा प्राप्त गरेको अङ्कलाई समावेश गर्न नसकिएको र गुणात्मक सूचनाहरू समावेश हुन नसकेकाले उक्त क्षेत्रमा थप अध्ययन तथा विश्लेषण हुन सक्छ भने कार्यसम्पादन परीक्षणको विद्यार्थी मूल्याङ्कन उपक्षेत्रको नतिजाका आधारमा नीतिगत सुधार गरी अभ्यासमा सुधार ल्याई विद्यालयहरूलाई नतिजामुखी र जवाफदेही बनाउने प्रयास गर्नु आवश्यक छ ।

सन्दर्भ सामग्री

- आचार्य, देवीराम । (२०८२) । विद्यार्थी सिकाइ परीक्षण र मूल्याङ्कनसम्बन्धी शिक्षक तथा प्रधानाध्यापकको बुझाइ र विद्यालयका अभ्यास, *विकासको निम्ति शिक्षा* (१) २८, ३१-५४. <https://doi.org/10.3126/bns.v28i1.75707>
- आचार्य, देवीराम । (२०८० फागुन) । एकीकृत पाठ्यक्रम र मूल्याङ्कनका जटिलता । *शिक्षक मासिक*
- शिक्षा तथा खेलकुद मन्त्रालय । *एसएलसी अध्ययन प्रतिवेदन* । (२०६१)। इस्याट शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र । (२०७४) । सामुदायिक माध्यमिक विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षण ढाँचा
- शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र । (२०७६) । सामुदायिक माध्यमिक विद्यालयको कार्यसम्पादन परीक्षण साधन
- Bidwell, C. E. (2013). *The school as a formal organization*. In J. G. March (Ed.), *Handbook of Organizations*, pp. 972–1022). Routledge.
- McGrath, J. (1964). *Social Psychology: A Brief Introduction*. Holt, Rinehart & Winston.

Education Review Journal

A peer- reviewed open -access journal indexed in NepJol

ISSN 2976-1182(Print)

Published by Education Review Office, Nepal

Article History: Received on 12 April 2025; Accepted on 6 July 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86463>

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रका १५ वर्ष: अपेक्षा र उपलब्धि

भोजराज शर्मा काफ्ले

यस लेखका लेखक डा. भोजराज शर्मा काफ्ले (<https://orcid.org/0009-0006-4173-4088>) हुनुहुन्छ । यस लेखका बारेमा थप कुरा बुझ्नु परेमा उहाँको इमेल ठेगाना bhojraj2023@gmail.com मा सम्पर्क गर्न सकिनेछ ।

लेख सार

नेपालको सर्वाङ्गीण विकासका निम्ति गुणस्तरीय शिक्षा अपरिहार्य हुन्छ । विद्यालय शिक्षाको गुणस्तर उकास्ने धेरै उपायमध्ये गुणस्तर परीक्षण एउटा हो । यही कुरालाई हृदयङ्गम गरी सन् २०११ मा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको स्थापना भएको हो । शिक्षाका गतिविधिहरू स्वमूल्याङ्कन विधि र बाह्य निकायबाट अध्ययन र मूल्याङ्कन गरी मूल्याङ्कनका नतिजा सार्वजनिक गरी शैक्षिक सुधार गर्नु यस केन्द्रको मूल उद्देश्य हो । यस केन्द्रले साँघुरो संरचना, उपलब्ध सीमित स्रोतसाधन र जनशक्तिबाट उल्लेख्य काम गरिरहेको छ । विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण तथा विद्यालय तथा शैक्षिक निकायहरूको कार्यसम्पादन परीक्षणका नतिजा सार्वजनिक भएका छन् । यी कार्यहरूले शैक्षिक सुधारका लागि पर्याप्त आधार दिइरहेको भए पनि यस केन्द्रको स्थापनाको मर्मअनुसारको उपलब्धि अझै हुन नसकेको जस्तो देखिन्छ । यस केन्द्रको संरचना र क्रियाकलापबारे जे परिकल्पना गरिएको थियो त्यसको मूल मर्मअनुसार स्वतन्त्र निकायका रूपमा यो केन्द्र स्थापित हुन नसकेको जस्तो देखिन्छ । यसका कारणहरूमध्ये तीन कुरामा यो लेख केन्द्रित छ: पहिलो, साधनको प्रयोग र परीक्षणमा संवेदनशीलता; दोस्रो, नतिजा कार्यान्वयनमा संवेदनशीलता र; तेस्रो, शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको साङ्गठनिक संरचना र यसको स्वायत्तताको प्रकृतिमा संवेदनशीलता । यी सवालहरूमा केन्द्रित रहँदै यस केन्द्रले विगत १५ वर्षमा गरेका बिभिन्न कार्यहरूलाई नजिकबाट नियालेर प्राप्त गरेका तथ्य र अनुभवका साथै केही अन्तर्राष्ट्रिय शैक्षिक अनुभवहरू पनि यस लेखमा समेटिएका छन् । यसको कार्य प्रक्रिया र परिणामका सम्बन्धमा सन्दर्भ सामग्रीको अध्ययन र

कार्यक्षेत्रमा नीतिगत तहमा काम गर्दा समेतको अनुभवको प्रतिविम्बन छ । यस लेखमा केन्द्रको भविष्यको कार्यदिशाका सम्बन्धमा सैद्धान्तिक आधारका दस्तावेज र उत्पत्ति हुँदाको परिवेशलाई समेत आधार बनाई अनुभवको त्रिपक्षीय (Triangulation) जानकारी विश्लेषित र संश्लेषित छ ।

मुख्य शब्दहरू: स्वमूल्याङ्कन, विद्यार्थी उपलब्धि, कार्यसम्पादन परीक्षण, स्वायत्त निकाय, कर्मचारीतन्त्रीय शैली ।

शैक्षिक गुणस्तर केन्द्रको स्थापना र विकास

नेपालको शिक्षामा गुणस्तरको प्रश्न अहम् रूपमा विमर्शमा आउँदै थियो । यही क्रममा २०६२ मा पाठ्यक्रम विकास केन्द्रमा एउटा समूह बनाएर राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप (National Curriculum Framework) को मस्यौदा तयार गर्ने काम हुँदै थियो । त्यति बेला राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूप विकासको विश्वव्यापी लहर थियो । भारतमा धेरै वर्ष लगाएर सो प्रारूप तयार गरिएको थियो र अन्य देशमा पनि तयार गर्ने क्रम तीव्र रूपमा भई रहेको थियो । हाम्रो पाठ्यक्रम विकास केन्द्रको समूहले भ्याएसम्म अन्तर्राष्ट्रिय सामग्री अध्ययन गर्ने र देशका पाँचवटै विकास क्षेत्रमा पुगेर सुझाव सङ्कलन गर्ने क्रममा जुट्दै थियो । । यस सन्दर्भमा डा. आनन्द पौडेल र म भोजराज शर्मा त्यसबेलाका पाठ्यक्रम विकास केन्द्रका कर्मचारी र विद्यावारिधीका विद्यार्थी भएकाले पनि अध्ययन, नयाँ विषयवस्तुको जानकारी लिने र विज्ञहरूसँग विमर्श गर्ने प्रवृत्ति नै बसेको थियो । अध्ययन र सुझाव सङ्कलनकै क्रममा पाठ्यक्रम प्रारूपको प्रारम्भिक मस्यौदा तयार गरिसकेपछि मस्यौदामा राष्ट्रियस्तरमा एउटा छलफल कार्यक्रम आयोजना गरियो । सो छलफलमा डा. लवदेव अवस्थीलगायत धेरै विज्ञहरूले शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको बारेमा आफ्ना धारणा राख्नुभएको थियो । त्यतिबेलाका रामबालक सिंह, डा. लवदेव अवस्थीलगायतका शिक्षा मन्त्रालय अन्तर्गतका लगनशील र अध्ययनशील पदाधिकारीहरूको भ्रमण न्युजिल्यान्ड लगायतका देशमा भएको थियो । डा. अवस्थीले न्युजिल्यान्ड लगायतका केही देशको उदाहरण दिदै अभ्यासका बारेमा विस्तृतमा जानकारी प्रस्तुत गर्नु भएको थियो । त्यसैका आधारमा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको आवश्यकताका बारेमा केही विषयवस्तु प्रारूपको मस्यौदामा थप गरियो । नेपालको सन्दर्भमा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रका बारेमा उल्लेख गरिएको पहिलो दस्तावेज त्यही नै थियो ।

जब राष्ट्रिय स्तरको सामग्रीमा यसको बारेमा उल्लेख भयो, विकास साझेदारहरूले समेत यसका बारेमा निकै चासो देखाउन थाले । (मैले २०६७ सालको मध्यतिर जेरुसेलमबाट उत्तरविद्यावारिधिको अध्ययन सकेर फर्केको बेला शंकरप्रसाद पाण्डे शिक्षा सचिव हुनुहुन्थ्यो । हालका

राष्ट्रिय परीक्षा बोर्डका अध्यक्ष डा. महाश्रम शर्मा, अर्जुन प्रसाद भण्डारी र जनार्दन नेपाल मन्त्रालयमा सचिवको रुपमा कार्यरत हुनुहुन्थ्यो ।) विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सम्बन्धमा फिनल्यान्ड सरकारले प्राविधिक सहयोग गर्ने विशेष चासो देखाएको थियो । दाताहरूसँग यस बिषयमा केही श्रृंखलाबद्ध छलफल भयो । छलफलको क्रममा तत्कालको शिक्षा निरीक्षणालयलाई शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको रुपमा रुपान्तरण गर्ने र विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सोही रुपान्तरित केन्द्रबाट गर्ने भन्ने निचोडमा पुगियो । सोहीअनुसार शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको स्थापना भयो ।

यसलाई स्वायत्तताको प्रकृतिअनुसार मन्त्रालयको महाशाखाको रुपमा सञ्चालित अवस्थाबाट छुट्टै कार्यालयको रुपमा विकसित गर्न सानोठिमीमा सारियो । फिनल्याण्ड सरकारको तर्फबाट डा. यारी काम गर्न नेपालमा आएका थिए । गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको स्वायत्तताको मर्मलाई विचार गरी छुट्टै स्वायत्त निकायको रुपमा व्यवस्थापन नहुँदासम्म वरिष्ठ विज्ञ डा. ईश्वर उपाध्यायको अध्यक्षतामा नेपालका विज्ञहरूको प्रविधिक समिति गठन गरिएको थियो । त्यसैले केन्द्रका प्राविधिक र प्राज्ञिक कामको पथप्रदर्शन गर्ने प्रचलन स्थापित गरिएको थियो । बैठकमा शिक्षा सचिवहरूसमेत सानोठिमीको कार्यालयमा उत्सुकता पूर्वक सहभागी हुने गरेको कुरा मेरो स्मरणमा छ ।

२०७६ सालमा नेपाल सरकारले शिक्षा सुधारका सम्बन्धमा सुझाव दिन उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोग गठन गर्‍यो । सो आयोगले यसका बारेमा विस्तृत अध्ययन र छलफल गरेको थियो । छलफलको निष्कर्षको रुपमा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र स्वायत्त संस्थाको रुपमा विकसित नहुँदा यसले गरेका कामले उचित महत्त्व पाउन नसक्ने निचोड निस्कियो । जसरी महलेखा परीक्षकको वार्षिक प्रतिवेदन सार्वजनिक हुँदा नेपालको आर्थिक शुद्धता र गुणस्तरका बारेमा चर्चाको माहोल आउँछ त्यसै गरी शिक्षाको गुणस्तरका बारेमा सबैको चासो उत्पन्न गर्न सक्ने किसिमको संरचनाको आवश्यकता महसुस गरिएको थियो । आयोगले निकै लामो विचार विमर्श र मन्थन गरी सो केन्द्रको स्थापना र सञ्चालन गर्न सिफारिस गरेको थियो ।

लेखको उद्देश्य

यो लेखको मूल उद्देश्य शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको स्थापनादेखि हालसम्म यसले गरेका प्रमुख काम, नतिजाका आधारमा भविष्यको कार्यदिशा निर्धारण गर्न सुझाव प्रदान गर्नु हो ।

सूचना तथा जानकारी सङ्कलन र विश्लेषण विधि

यो लेख कार्य अनुभवको प्रतिविम्बन हो । केन्द्रको स्थापना किन गर्न परेको थियो, के सोचले उत्पत्ति भयो, यसले के कसरी कार्य गर्दै आयो जस्ता विषयवस्तुहरू अनुभव र सन्दर्भ सामग्री नै यसका

तथ्याङ्क हुन्। त्यसैले यस केन्द्रले अहिलेसम्म गरेका कामको अनुभव र सन्दर्भ सामग्रीको सूक्ष्म अध्ययन गरिएको छ ।

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र किन ?

हालका केही वर्षयता विश्वव्यापी रूपमा शैक्षिक संस्थाको गुणस्तरको परीक्षणलाई महत्त्वपूर्ण प्रयासका रूपमा लिइने गरेको कुरा माथि पनि उल्लेख भएको छ । शैक्षिक संस्थाको गुणस्तरको परीक्षण गर्दा तेस्रो वा स्वतन्त्र निकायले परीक्षण गरिने संस्था वा कार्यक्रमको उद्देश्य, काम र प्राप्त उपलब्धिसमेतलाई आधार बनाई सूचकहरू भएको परीक्षण साधन निर्माण गरिन्छ; तिनै साधनका आधारमा सम्बन्धित संस्थाको मूल्याङ्कन गरिन्छ यसरी परीक्षण गर्दा कम्तीमा दुई चरण पूरा हुनुपर्छ; पहिलो, तोकिएको मापदण्ड र सूचकका आधारमा सम्बन्धित संस्थाले स्वमूल्याङ्कन गर्ने; दोस्रो, त्यस मूल्याङ्कनको सत्यापन बाह्य स्वतन्त्र संस्था वा व्यक्तिबाट गर्ने र अन्तिम नतिजा सार्वजनिक गर्ने (Devkota, 2009; Acharya, 2012; ERO, 2011b)।

यसरी सार्वजनिक गर्नले सुधारका लागि तीन तरिकाले दवाब सिर्जना हुन्छ भन्ने मान्यता छ अर्थात् बाह्य परीक्षणका तीन किसिमका दार्शनिक आधार छन् । ती तीन आधार हुन् - विश्वास (Trust), अर्धविश्वास (Semi trust) र अविश्वास (Distrust) (ERO, 2011a, ERO, 2011c, Gautam, 2012) । पहिलो, सम्बन्धित संस्थाले स्वअनुभूति गर्छ र सुधारका प्रयास आफैं गर्छ । यस प्रक्रियामा सम्बन्धित संस्था र सरोकारवाला राम्रैसँग संलग्न हुने हो भने सुधारका धेरै पक्ष त्यहीबाट समाधान हुन्छ भन्ने मान्यता राखिन्छ । सुधारमा स्वअनुभूति जस्तो बलियो पक्ष अरु हुन सक्दैन भन्ने मान्यता छ ।

सुधारको दोस्रो पक्ष वा सिद्धान्त अर्ध विश्वास (Semi-trust) हो । जस अनुसार सुधार सम्बन्धित सरोकारवालाहरूहरूबाट नै हुने भए तापनि बेलाबेलामा सहजीकरण र उत्प्रेरित गर्ने काम गर्नु पर्छ । परीक्षणका प्राप्तिताई सार्वजनीकरण गर्नु पर्छ । सार्वजनीकरण गर्नाले, सरोकारवाला र सञ्चार माध्यमले थाहा पाउँछन् र समग्र अवस्था पारदर्शी हुन्छ । जसले गर्दा कमजोरीका बारेमा जिज्ञासा, चासो र दवाब पर्छ र सुधारका लागि प्रयास हुन्छ । सुधारको तेस्रो अवधारणा अविश्वास (Distrust) हो । परिवेशअनुसार कानुनी बल, दण्ड, निर्देशन, दवाबजस्ता पक्षका लागि सूचना र प्रमाण जुट्छ । त्यसैका आधारमा सुधारको बाटो खुल्छ । यस सिद्धान्त अवलम्बन गर्न सम्बन्धित निकायभन्दा माथिल्लो निकाय र नीति तथा कानुनी सहयोग आवश्यक पर्छ । यो सिद्धान्त विकसित समाज वा मुलुकमा कम र विकासशील मुलुक र समाजमा बढी उपयोगमा आउँछ । परीक्षणका नतिजा

कार्यान्वयन गर्न नेतृत्व वर्गमा विशेष चासो उत्पन्न गराउनु पर्छ । सहजरूपमा कार्यान्वयन हुन नसकेमा अधिकारको प्रयोग र कानुनी बल पनि आवश्यक पर्न सक्छ । यसका लागि कर्मचारीतन्त्र सक्षम र मजबुत हुनुपर्छ । अन्तर्गतको निकायलाई नियमन गर्न सक्नुपर्छ । नसक्ने सजायको भागी हुनुपर्छ । सक्ने पुरस्कृत हुनु पर्छ । यिनै मान्यताका आधारमा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले काम गर्नुपर्ने हो ।

यसरी सम्पूर्णतामा यस प्रक्रियाबाट शैक्षिक संस्थाका शिक्षक, पाठ्यक्रम पाठ्यसामग्री, पठनपाठन प्रक्रिया, पूर्वाधार र भौतिक संरचना, व्यवस्थापकीय पक्ष, त्यसको उपलब्धि र प्रभाव समेतको परीक्षण हुन्छ । यसैभित्र यी सबैको गुणस्तर हेरिन्छ । त्यसैले शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको आवश्यकता महसुस गरिएको हो ।

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले के गर्‍यो ?

राष्ट्रिय रूपमा

यो निकायले साँघुरो संरचना, उपलब्ध सीमित स्रोतसाधन र जनशक्तिबाट उल्लेख्य काम गरिरहेको छ । विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण, विद्यालयहरूको कार्यसम्पादन परीक्षण र निकायहरूको कार्यसम्पादन परीक्षण यसका प्रमुख तीन काम छन् । स्थापनापछिको करिब डेढ दशकको समयवधिमा यसले गरेको एउटा उल्लेखनीय काम विद्यार्थीको उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण हो । विद्यालयहरूको कार्यसम्पादन परीक्षण पनि हुँदै रहेको छ । निकायगत परीक्षणले भने त्यति गति लिन सकिरहेको देखिँदैन । परीक्षणका नतिजाहरूले पद्धति सुधारका अपेक्षित नतिजा प्राप्त गर्नका लागि प्रशस्त जानकारी दिएको छ । समग्रमा विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षणका शृंखलाबद्ध नतिजाले विद्यार्थीको औसत उपलब्धि प्रतिशत ५०भन्दा कम देखाएको छ (ERO, 2016; ERO, 2018a; ERO, 2019b; ERO, 2020b; ERO, 2022) ।

त्यसै गरी विशिष्टीकृत जानकारीले पनि पर्याप्त उजागर गरेको छ । बढी उमेर भएका शिक्षकले बच्चाको जिज्ञासामा कम ध्यान दिने, उनीहरूले जानेका कुरालाई महत्त्व नदिने, बच्चालाई मोबाइल चलायो भनेर गाली गर्नकै लागि आफूले मोबाइल र इन्टरनेटको सहायताले पठनपाठन नगराउने हुनाले त्यस्ता शिक्षकलाई विद्यार्थीले मन नपराएको कुरा पत्ता लाग्यो । जेष्ठभन्दा कनिष्ठ शिक्षक प्रविधिमैत्री छन् । उमेरले तल्लो पुस्ता अघिल्लोभन्दा सिपालु छन् अर्थात् सूचनामूलक छन् भन्ने निचोड निस्कियो (ERO, 2018a; ERO, 2019b) ।

निरन्तर एक दशक भन्दा बढी गरिएका अध्ययनका नतिजाबाट विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा अपेक्षित सुधार हुन सकेको देखिएन । कम र बढी उपलब्धि हासिल गर्ने

विद्यार्थीहरूबिचको उपलब्धिमा अत्यन्त ठुलो भिन्नता देखिएको छ (ERO, 2018a; ERO, 2019b)। यस प्रकारको भिन्नता संस्थागत विद्यालयमा भन्दा सामुदायिक विद्यालयमा उच्च छ। विद्यार्थीको उपलब्धिमा ठुलो भिन्नता हुनुले शैक्षिक प्रणालीको सक्षमता कमजोर हो भन्ने सङ्केत गर्दछ। विद्यार्थीको उपलब्धिमा विद्यालय पद्धतिभन्दा व्यक्तिगत प्रयास धेरै छ भन्ने देखिन्छ।

सिकाइ उपलब्धिका भिन्नताहरू प्रदेशअनुसार जिल्लाअनुसार तथा विद्यालयअनुसार एकदमै उच्च देखिन्छ। सिकाइका संज्ञानात्मक तहका आधारमा नतिजा विश्लेषण गर्दा उच्च स्तरका संज्ञानात्मक क्षेत्रमा कमजोर देखिएको छ। कक्षा बढ्दै जाँदा छात्रा र छात्रको सिकाइ उपलब्धिको भिन्नता बढ्दै गएको पाइन्छ। कक्षाकोठाका क्रियाकलाप, पाठ्यवस्तु तथा पाठ्यसामग्रीहरू तथा सामाजिक सांस्कृतिक पक्षहरूसमेतबाट यसमा प्रभाव परेको देखिन्छ। संवेदनशील विषय के छ भने तालिम लिएका र नलिएका शिक्षकहरूले पढाउँदा विद्यार्थीको उपलब्धिमा अन्तर देखिएन (ERO, 2016; ERO, 2018a; ERO, 2019b)। त्यसैले तालिम पद्धतिमा गम्भीर भएर सोच्नुपर्ने अवस्था देखिएको थियो। विद्यालयमा विद्यार्थीहरू हेपाइ (Bullying) बाट प्रताडित भएको पाइएको छ। विद्यालयमा विद्यार्थीका सामग्रीहरू चोरी हुने, जिस्काउने, अकै नामले बोलाउने, पिट्ने, हप्काउने, मन नलागेको काम गर्न बाध्य बनाउने, गल्ती नभए पनि दोष लगाउने आदि समस्या पाइएको छ (ERO, 2018a; ERO, 2019b)। जसले गर्दा विद्यालय वातावरण विद्यार्थीका लागि अनुकूल हुन सकेको पाइएन।

त्यसै गरी अभिभावकको सामाजिक आर्थिक अवस्थाले सिकाइ उपलब्धिमा समानुपातिक असर परेको देखिन्छ। आर्थिक, सामाजिक अवस्था र विद्यार्थीको उपलब्धिस्तरका बिचमा अन्तरसम्बन्ध रहेको छ। सामान्यतः राम्रो आर्थिक सामाजिक अवस्था भएका समुदाय/घर परिवारका विद्यालयहरूको उपलब्धि स्तर राम्रो देखिएको छ। विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा भाषाको प्रभाव देखिएको छ। मातृभाषा नेपाली भएका र मातृभाषा नेपाली नभएका विद्यार्थीको उपलब्धिमा भिन्नता रहेको छ (ERO, 2018a; ERO, 2019b; ERO, 2022)। यस्तो भिन्नता खासगरी दोहोरो सीमान्तकृत समूहमा अझ बढी देखिन्छ।

केन्द्रले विद्यार्थीको राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षणका साथै लगानी, प्रक्रिया र उपलब्धिलाई आधार मानी विद्यालयको कार्यसम्पादन गर्ने साधन विकास गरेको छ। लगानीअन्तर्गत भौतिक संरचना, शिक्षकको पर्याप्तता र योग्यता तथा समुदायको सहभागिता रहेका छन्। प्रक्रियामा शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप, विद्यार्थी मूल्याङ्कन नेतृत्व र व्यवस्थापन, सह तथा अतिरिक्त क्रियाकलाप र

नियमितता, विद्यालय टिकाउ दर र कक्षा दोहोर्न्याउने दर छन् । उपलब्धि सूचकमा सेवाग्राहीको सन्तुष्टि र शिक्षकको पेसागत सन्तुष्टि पर्दछन् । त्यसका आधारमा गरिएको कार्यसम्पादन परीक्षणको नतिजाले पनि हाम्रा विद्यालयहरूको कार्यसम्पादनको अवस्था कमजोर देखाएको छ (ERO, 2018b; ERO, 2019a; ERO, 2020a) ।

ती विद्यालयहरूको कार्यसम्पादन परीक्षण साधन अनुसार ४० प्रतिशतभन्दा कम नतिजा प्राप्त गर्ने विद्यालय कमजोर विद्यालय हो, ४० देखि ७० सम्म सामान्य, ७० देखि ९० मध्यम र ९०—१०० प्रतिशत प्राप्त गर्ने विद्यालय उत्तम हो । परीक्षणका नतिजा अनुसार एक प्रतिशत विद्यालयहरू पनि उत्तम श्रेणीमा देखिएका छैनन् । सबैभन्दा बढी लगभग ८० प्रतिशत त सामान्य समूहमा परेका छन्, धेरैजसो विद्यालयहरू जेनेतेन चलेका छन्, विद्यालयहरूमा नयाँ र सिर्जनात्मक काम गर्ने परिवेश देखिँदैन । मध्यम र न्यून श्रेणीका विद्यालयहरू पनि भएको पाइएको छ (ERO, 2018b; ERO, 2019a; ERO, 2020a) ।

एडटै पाठ्यक्रम, उस्तै शिक्षकको योग्यता, सरकारको एडटै नीति तथा कानुनी व्यवस्था र मापदण्डमा सञ्चालित विद्यालयहरूको अवस्थामा त्यस्तो आश्चर्यजनक भिन्नता हुनु अस्वभाविक छ । यी नतिजाले शैक्षिक पद्धतिमा समस्या छ भन्ने सङ्केत गर्दछ । कुनकुन विषयक्षेत्रमा समस्या छ भन्ने कुरा पनि परीक्षण अध्ययनका प्रतिवेदनहरूमा पाइन्छ (ERO, 2018b; ERO, 2019a; ERO, 2020a) । यो कुरा सबैको निम्ति चिन्ताको विषय हुनु पर्ने हो तर भएको जस्तो देखिँदैन । विज्ञहरूले केन्द्र मन्त्रालय अन्तर्गतको एडटा महाशाखा जस्तो हुँदै गएको र सरोकारवालाले धेरै महत्त्व नदिएको भन्ने तर्क गर्ने गरेका छन् । यस्तो व्यवहारिक अनुभवले पनि शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको सङ्गठनात्मक संरचना सबैको विश्वासिलो र व्यापक हुनु पर्ने महसुस हुन्छ ।

व्यावहारिक प्रयास र परिणाम

विद्यालयहरूमा कार्यसम्पादन परीक्षणको क्रममा सैद्धान्तिक मात्र नभएर नेपालकै सन्दर्भमा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले विकास गरेका साधनहरू निकै व्यावहारिक र उद्देश्यमूलक रहेको प्रत्यक्ष अनुभव गरिएको थियो । तर ती साधनहरूको प्रयोग कसरी भयो त्यसमा भर पर्ने कुरा हो । साधन आफैँमा साध्य होइन । साधन प्रयोग गर्ने प्रयोगकर्ताको सिप र संवेदनशीलता भर पर्ने हुन्छ । यस सम्बन्धी कार्यव्यवहारमा भएको प्रयासको बारेमा तल चर्चा गरिएको छ ।

प्रयास

केन्द्रले विकास गरेका साधनको प्रयोग गरी विद्यालय, स्थानीय तह र जिल्लाहरूमा विभिन्न प्रयासहरू भएका छन्। त्यसलाई केन्द्रको उपलब्धिको रूपमा लिन सकिन्छ। केही कार्यस्थलका उदाहरणहरू यहाँ चर्चा गर्नु सान्दर्भिक देखिन्छ। परीक्षण केन्द्रको अप्रत्यक्ष प्रभाव कसरी परिरहेको छ भन्ने बारेमा जानकारी लिन तलका विषयवस्तुले मदत गर्ने छन्।

तत्कालीन क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालयलाई गुल्मी जिल्लाको क्षेत्रकोट गा.पा. र स्याङ्गाजा जिल्लाको भिरकोट नगरपालिकाका प्रमुखहरूले आफ्नो पालिका भित्रका विद्यालय सुधार कसरी गर्ने भन्ने विषयमा अलमलमा परेको कुरा राख्दै सहयोगको अपेक्षा गरे। केही दिन सोच विचार गरी निर्देशनालयले योजना बनायो। योजना यस्तो बन्यो - कम्तीमा ७/८ जना विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षणको मर्म बुझेका र सो परीक्षण गर्न सक्ने निर्देशनालयका स्टाफ ती पालिकामा गएर कम्तीमा चार दिन त्यहाँ बिताउने छन्। शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रका विद्यालय कार्यसम्पादन परीक्षणका साधनको प्रयोगबाट विद्यालयको अवस्था पहिचान गर्ने छन्। त्यो भन्दा पहिला त्यहाँ गएर गरिने कामका बारेमा दुई दिन अभिमुखीकरण (अन्तरक्रिया) गर्ने। एक हप्ता पहिला ती साधन विद्यालयहरूमा पुर्‍याउने। ती पालिकाका सबै माध्यमिक विद्यालयलाई उपलब्ध साधनको प्रयोग गरी स्वमूल्याङ्कन गरेर राख्न आग्रह गर्ने। विद्यालयहरूले स्वमूल्याङ्कन गरिसकेपछि निर्देशनालयले तालिम दिई खटाएका विज्ञ त्यहाँ पुग्ने र ती स्वअध्ययन भएका विषयमा सत्यापन गर्ने। विद्यालयले स्वमूल्याङ्कन गरेको परिणामको सत्यापनको अतिरिक्त शिक्षक, विद्यार्थी उपलब्ध भएसम्म अन्य सरोकारवालाहरूसँग पनि विद्यालयको बारेमा जानकारी लिने। निर्देशनालयबाट सोही अनुसार काम सम्पन्न भयो।

परिणाम

योजनाअनुसार केही दिन क्षेत्रीय निर्देशनालयको टोलीले ती विद्यालयहरूमा बिताएर उल्लिखित सबै पक्षलाई मिहिन र सूक्ष्म रूपमा विश्लेषण गरिसकेपछि हरेक विद्यालयको छुट्टाछुट्टै विस्तृत विवरण र समष्टिगत प्रतिवेदन तयार गरिएको थियो। उदाहरणका लागि समष्टिगत प्रतिवेदनको एउटा अंश (भिरकोट नगरपालिकाका माध्यमिक विद्यालयहरूको नतिजा) तल दिए अनुसार थियो।

विद्यालय	लगानी	प्रक्रिया	उपलब्धि	विद्यार्थी	प्राप्ताङ्क
क	२०	२१	२६	५	७१.८

विद्यालय	लगानी	प्रक्रिया	उपलब्धि	विद्यार्थी	प्राप्ताङ्क
ख	१०	११	२७	१	४९.१
ग	१४	१८	२८	१	६०.२
घ	१८	२१	३१	१	७१.०
ङ	१२	१९	२४	१	५५.९
च	१३	२०	२१	१	५५.७
छ	१६	२०	३०	२	६८.२
ज	१४	१९	२५	१	५८.४
झ	१६	२४	२०	३	६३.१
ञ	१४	१८	३३	१	६५.९
ट	१२	१२	२६	१	५०.८
ठ	१६	१६	२४	४	६०.४

स्रोत: क्षेत्रीय शिक्षा निर्देशनालय पश्चिमाञ्चल भिरकोट नगरपालिका, स्याङ्जाका माध्यमिक विद्यालयहरूको कार्सम्पादन परीक्षण प्रतिवेदन, २०७४

परीक्षण सकिएको भोलिपल्ट सम्बन्धित पालिकाका प्रमुखको अध्यक्षतामा प्रवोधीकरण-अन्तरक्रिया कार्यक्रम सञ्चालन गरिएको थियो। कार्यक्रममा सम्बन्धित स्थानीय तहका सबै जनप्रतिनिधिहरू र विद्यालय परिवारको उपस्थिति थियो। सम्बन्धित प्रमुखको चासोको विषय भएर होला अपवादबाहेक त्यस स्थानीय तहका सबै जनप्रतिनिधिको उपस्थिति थियो। भेलामा प्रत्येक विद्यालयको अवस्था सार्वजनिक गरियो। सो सार्वजनिक अन्तरक्रिया कार्यक्रम करिब १२ घण्टा चल्यो, बिहानदेखि बेलुकीसम्म चाखपूर्ण भयो। सबै भन्दा बढी जिज्ञासा र चासो अङ्कमा भयो। मेरो विद्यालयको किन यति नम्बर अर्काको किन उति आदि। जुन विषय क्षेत्रमा अलि जिज्ञासा उठ्यो परीक्षण समूहले तत्कालै प्रोजेक्टरमा त्यस विद्यालयको विस्तृत अवस्था देखाइदिनथ्यो अनि त्यसैमा व्यापक छलफल हुन्थ्यो।

ती परीक्षण भएका विद्यालयहरूमा देखिएका समस्या धेरैजसो विद्यालय आफैँले समाधान गर्न सक्ने प्रकृतिका थिए। प्रमुखरूपमा विद्यालयमा प्रयोगशाला, कक्षा कोठामा बुक कर्नर र विद्यालयमा पुस्तकालय, भएका पुस्तकालयको प्रयोग र उपयोग, विद्यालय सञ्चालनमा स्थानीय स्रोत परिचालन, विद्यालयमा खानेपानीको अपर्याप्तता र शौचालयको समस्या आदि थिए। त्यसै गरी अन्य समस्याहरूमा वार्षिक योजना, शैक्षणिक योजना र सिकाइ सामग्रीको न्युन प्रयोग, शिक्षण सुधार योजना

र कार्यमूलक अनुसन्धान, परीक्षाफलको विश्लेषण, शिक्षकको पेसागत विकासमा सहयोग, शिक्षणमा प्रविधिको प्रयोग, औपचारिकतामा सिमित शिक्षक अभिभावक सङ्घ र सामाजिक परीक्षण, सिकाइ उपलब्धि वृद्धि गर्ने ठोस योजनाको अभाव आदि थिए।

परीक्षणका क्रममा विद्यार्थीसंगको छलफललाई पनि एउटा प्रमुख आधार बनाइएको थियो। उनीहरूले दिएको जानकारी सर्वाधिक महत्त्वपूर्ण, वास्तविक र मार्मिक लागेको थियो। उनीहरूबाट प्राप्त जानकारी यस्ता थिए: शिक्षक समयमा नआउने, आएका शिक्षक पनि समयमा कक्षामा नआउने, पठन पाठनमा पक्षपात, जान्ने र नजान्ने बिचमा भेदभाव हुन्छ, सधैं एकनासले पढाइ हुँदैन, शैक्षिक सत्र सकिन लागे पछि अति धेरै भार हुन्छ। एकैचोटि पाठ दौडाइन्छ। सर मेडमहरूले गृहकार्य कम दिनुहुन्छ। दिएको परीक्षण नै हुँदैन। कक्षा परीक्षा (Class test) हुँदैन। परीक्षण गरेर यसरी सुधार नगरे पढाइमा सुधार हुने भन्ने कुरै भएन। विद्यालयमा खेल्न कम पाइन्छ। सामान्य खेल सामाग्री पनि छैन। रुख बिरुवा र फूलबारीको लागि राम्रो व्यवस्था पनि छैन, आदि।

परीक्षणको क्रममा विद्यार्थीलाई विद्यालयका सबल र कमजोर पक्षका बारेमा एक पानामा लेख्न आग्रह गरिएको थियो। कक्षा नौ मा पढ्ने एक जना बालिकाले एक अनुच्छेदमा विद्यालयलाई चित्रण गरिन्। उनले यस्तो लेखेकी थिइन्:

हाम्रो विद्यालय भवन राम्रो छ, यो विद्यालय पुरानो पनि हो, खेल मैदान पनि छ, पुस्तकालय पनि छ, शौचालय पनि छ, हामीलाई हाम्रो स्कुल प्रति गर्व लाग्छ। तथापि भवन मर्मत हुँदैन, सफाई गर्न पनि हामी अल्ल्छी छौं। शिक्षक (गुरु-गुरुआमा) योग्य हुनुहुन्छ। समयमा विद्यालय आउन अलि अल्ल्छी गर्नुहुन्छ। कक्षामा कम बस्नु हुन्छ। कहिले काहीं विद्यालय नआएर पनि हाजिर गर्नुहुन्छ। पुस्तकालय भएपनि त्यहाँ पढ्ने चलन छैन, पुस्तक घर लान पनि सजिलै पाइदैन, खेल सामग्री छन, खेल्न पाइँदैन। शौचालयको सफाइको अवस्था उस्तै छ: हामी विद्यार्थी पनि उस्तै छौं। आफ्नो कक्षा कोठासमेत सफा गरेका छैनौं। हाम्रो विद्यालयको अवस्था यही हो।

एक जना विद्यार्थीको उक्त टिपोटबाट नै समग्र विद्यालयको अवस्था अवगत हुने जानकारी पाएर अध्ययन टोली अचम्मित भएको थियो। उनको लेखाइ दोहोर्न्याई तेहेर्न्याई पढियो। जति पढ्यो उति पढौँ-पढौँ लाग्ने। उनको लेखाइले हाम्रो सरल वाक्य, सानो वाक्य, संरचना मिलाएर लेख्ने, सिलसिला मिलाउने, राम्रो पक्षको सूची बनाउने।

यस्तो प्रयासबाट विद्यालयलाई नभै नहुने प्राथमिकतायुक्त न्यूनतम आवश्यकीय पक्ष पहिचान हुँदो रहेछ। केही समस्या विद्यालयले मात्र समाधान गर्न नसक्ने प्रकृतिका थिए। विद्यालयमा कक्षाकोठा नभएको वा अपुग भएको, शौचालय र पानी, पुस्तकालय, शिक्षकको अपर्याप्तता तथा पाठ्यपुस्तक र पाठ्यक्रमको अभाव यी पाँच विषयवस्तु सरकारको जिम्मेवारी भनी पहिचान गरियो। पाठ्यपुस्तकहरू र पाठ्यक्रम क्षेत्र.शि.नि., जि.शि.का. र स्थानीय तहका शिक्षा अधिकारी र स्रोत व्यक्तिले एक हप्ताभित्र उपलब्ध गराउने प्रतिबद्धता व्यक्त भयो। अरु बाँकी विद्यालय व्यवस्थापन समिति र शिक्षक र प्र.अ.को जिम्मेवारीमा पर्ने ठहर भयो। आ-आफ्नो जिम्मेवारी पूरा गर्ने कुरामा स्वस्फूर्त प्रतिबद्ध भई प्रतिवद्धतापत्रमा हस्ताक्षर भयो। सोअनुसार भए नभएको अनुगमन गर्न समेत जनप्रतिनिधि र शिक्षकहरूको समूह बनाइयो।

परीक्षणबाट भएका सिकाइ

निर्देशनालयको टोलीलाई सार्वजनिक विद्यालय सुधार गर्न गजबको काइदा पहिल्याइयो भन्ने लागेको थियो। प्रत्येक विद्यालयले आ-आफ्नो कमजोरी महसुस गरी अर्को साल पनि आइदिन पन्थो, हेरिदिनपन्थो, त्यो समयसम्म सुधार गरिसकेका हुन्छौं भनेको विषयले निकै चर्चा पायो। स्थानीय तहका जनप्रतिनिधिहरूले हामीले शिक्षामा के गर्ने भन्ने अलमलबाट मुक्ति पायौं। हाम्रो काम हामी गछौं, व्यवस्थापन समिति., प्र.अ. र शिक्षकले गर्ने काम तपाईंहरूले गर्नुस्, नमुना पालिका बनाऔं भनेका कुरालाई ध्यान दिएर छलफल गरिएको थियो।

त्यसबाट प्रमुख रूपमा दुई प्रकारको सिकाइ भएको अनुभूति भयो। एक, विद्यालयहरूले आफ्नो अवस्था थाहा पाए, आफ्नो अनुहार आफैं हेरे, ऐनामा हेरे जस्तो। राम्रो अङ्क प्राप्त गर्नेदेखि कम अङ्क प्राप्त गर्नेसम्मको सूचीकरण (Ranking) गरिएको थियो। सबैले कम अङ्क प्राप्त गरेका विषयक्षेत्रमा अर्कोवर्ष राम्रो गर्नेप्रतिबद्धताजाहेर गरे। स्वप्रतिबद्धता व्यक्त गरे।

परीक्षण विज्ञको अनुभव

यी साधनको प्रयोग र शैक्षिक सुधारका पक्षका बारेमा साधनको उपयोग र प्रयोगमा निरन्तर संलग्न भई रहेका केही अध्ययनशील तथा शिक्षाको महत्त्वलाई सूक्ष्म रूपमा नियालीरहेका विज्ञहरूसँग पनि जानकारी लिने प्रयास गरिएको थियो। यसमा विष्णु पराजुली, उत्तरकुमार पराजुली र गोपाल भण्डारी तीनै जना यस पद्धतिमा कुनै न कुनै रूपमा सुरुबाट नै संलग्न विज्ञ कर्मचारी हुनुहुन्छ। अहिले तीनै जना शिक्षा मन्त्रालय पद्धतिबाट बाहिरिईसक्नु भएको छ ता पनि यसको प्रयोग गरिरहनु

भएको छ । वहाँहरूको बारेमा विमर्श गर्दा एउटै अनुभव के छ भने शिक्षामा सुधार गर्ने आधार तिनै साधनको प्रयोगले दिन्छ । साधन स्तरीकृत छन् । त्यस्को मर्म बुझ्नु जरूरी छ । कतिपय पालिकमा त त्यसरी स्तरीकृत गरिएका साधनलाई त्यसको मर्म नै मर्ने गरी परिमार्जन गरिएको छ । साधनको प्रयोग गर्दै स्वमूल्याङ्कन र बाह्यमूल्याङ्कन अनि नतिजामा छलफल जस्ता अनिवार्य अवलम्बन गरिनु पर्छ ।

परीक्षण केन्द्र के हुनु पर्ने थियो ? के भयो ?

केन्द्र

केन्द्र जुन उद्देश्यका साथ स्थापना गरिएको थियो सोअनुसार काम गरिरहेको भए तापनि सङ्गठनात्मक स्वरूप परम्परागत शैलीमा मात्र सञ्चालित हुँदा यसको मौलिक सोचमा विचलन भएको जस्तो देखिन्छ । यो कुरा उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगले पनि प्रस्टसँग औँल्याएको छ । मुलुकमा तीन तहका स्थायी सरकारहरू क्रियाशील भइसकेका छन् । यो परिवेशमा केन्द्रको परिमार्जित भूमिका अपेक्षित छ । माथि उल्लिखित अध्ययनका प्राप्तिहरूले शैक्षिक सुधारका लागि केही विषयक्षेत्रमा स्पष्ट जानकारी दिएका छन् ।

सुधारका लागि जुन रूपमा तत्परता आउनुपर्ने हो सो रूपमा आउन सकेको छैन । अन्य मुलुकमा राष्ट्रियस्तरका अध्ययनका नतिजाले अवस्था नराम्रो देखाएमा राष्ट्रिय बहसको विषय बन्दछ । अझ विद्यार्थीको उपलब्धिमा समस्या देखिएमा त मुलुकको भविष्य बिग्रिने भयो भनी चिन्ता गरिन्छ । त्यसमा सुधार ल्याउन ठुलो मिहेनत गरिन्छ । मुलुकको राष्ट्रिय स्तरको विद्यार्थी उपलब्धि परीक्षणको नतिजाले राष्ट्रलाई गम्भीर बनाएका समाचार समेत पढ्न पाइन्छ । तर हाम्रो परिवेशमा अध्ययनका नतिजाहरू कमजोर हुँदा पनि सरोकारवाला त्यति चिन्तित भएको देखिएको छैन ।

नीतिगत दस्तावेजहरूमा उल्लेख भएअनुसार शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र स्वतन्त्र निकायका रूपमा पनि स्थापित भैसकेको छैन । यस सवालमा केन्द्र र कार्यरत जनशक्तिको क्षमता विकास पनि अपेक्षित रूपमा हुन सकेको छैन । यी सबै पक्षमा तालमेल नमिलेसम्म यसको उद्देश्यबमोजिम उपलब्धि हासिल गर्न गाह्रो छ ।

निचोड

अन्तर्राष्ट्रिय जगत्मा विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण र शैक्षिक निकायहरूको कार्यसम्पादन परीक्षणका आधारमा शैक्षिक संस्थाको स्तरीकरण गर्ने प्रचलन सन् १९८० कै दशकबाट

सुरु भएको पाइन्छ र यसका निष्कर्षलाई शैक्षिक सुधारको प्रमुख आधारशिलाका रूपमा लिने गरेको पाइन्छ (ONESQA, 2004; ONEC, 1999; Pathak, 2024; Rawat, 2006; Wagnan 1011) । विकसित मुलुकहरूमा स्थापित संयन्त्रमार्फत् निश्चित अवधिमा यस प्रकारको उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण गरी विगत र तत्कालीन अवस्थाको तुलना गर्ने प्रचलन छ । यस्तो तुलनाबाट शैक्षिक प्रणालीमा भइरहेको प्रगतिको अवस्था र समग्र प्रवृत्तिको विश्लेषण गरिन्छ । प्रगति र प्रवृत्ति विश्लेषणका आधारमा मुलुकको शैक्षिक सुधारका लागि भविष्यको मार्ग पहिचान गरिन्छ ।

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र यात्राको क्रममा नै छ, गन्तव्यमा पुग्न सकेको छैन । यसका नतिजाले व्यापकता नपाउने र कार्यान्वयन नहुनुको चुरो कुरो त्यही छ । यस सन्दर्भमा तीनओटा विषयक्षेत्रले विशेष महत्त्व राख्ने देखिन्छ । अर्थात् विशेष होसियार हुनु पर्ने देखिन्छ । पहिलो, साधनको प्रयोग र परीक्षणमा संवेदनशीलता, दोस्रो, नतिजा कार्यान्वयनमा संवेदनशीलता र तेस्रो, शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको साङ्गठनिक संरचना र यसको स्वयत्तताको प्रकृतिमा संवेदनशीलता ।

सुझाव

विद्यमान शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको सङ्गठनात्मक र कार्यक्षेत्रमा परिमार्जन गर्दै यसलाई स्वायत्त र स्वतन्त्र निकायका रूपमा विकास गरिनु आवश्यक छ । आजभन्दा दुई दशक पहिलासम्म नेपालकै अवस्थामा रहेका थाइल्याण्ड, न्युजिल्यान्ड, जस्ता मुलुकहरूले शैक्षिक क्षेत्रमा त्यति ठुलो प्रगति गर्न सक्नाको प्रमुख कारण यसको स्वतन्त्र मूल्याङ्कन र त्यसको नतिजाको संवेदनशील कार्यान्वयन थियो । शैक्षिक गुणस्तरलाई तेस्रो आँखाबाट हेर्नु पर्दछ ।

वर्तमान अवस्थामा कार्यान्वयनमा रहेको शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको संरचनालाई परिमार्जन गरी यसको कार्यक्षेत्र उच्च शिक्षासम्म विस्तार गर्न शैक्षिक गुणस्तर प्रत्यायन प्राधिकरण विकास गरिनु पर्दछ । यस प्राधिकरणले विद्यालय तथा विश्वविद्यालय तहका विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिसम्बन्धी परीक्षाहरूको सञ्चालन गरी प्राप्त नतिजाको आधारमा तीनै तहका सरकारहरूलाई नीति निर्माण र बजेट तथा कार्यक्रम तर्जुमाकालागि पृष्ठपोषण प्रदान र उच्च शिक्षाका तहमा कार्य गर्ने संस्थाहरूको गुणस्तर प्रत्यायन तथा प्रमाणीकरण लगायतका कार्य गर्नु पर्दछ । देशभरका शैक्षिक निकायहरूको कार्यसम्पादन परीक्षण(Performance Audit) गर्ने तथा गुणस्तर परीक्षणको व्यवस्था गर्ने र शिक्षा क्षेत्र सुधारका लागि शैक्षिक अध्ययन एवम् अनुसन्धान सञ्चालन गर्ने जिम्मेवारी यसमा रहनु पर्दछ ।

शैक्षिक पद्धतिका कमी कमजोरी औँल्याई सुधारका बाटा देखाउन नियमित संरचनाभन्दा बाहिरको संस्थागत संयन्त्र आवश्यक पर्छ । यसमार्फत् मुलुकको समग्र शैक्षिक प्रणालीको अनुगमन र मूल्याङ्कन गरी नीतिगत सुधारमा हस्तक्षेपकारी भूमिका निर्वाह गर्न आवश्यक सूचना उपलब्ध गराउने निकायका रूपमा विकास गर्नु आवश्यक छ । अहिले भन्ने गरेको र अवलम्बन गरिने गरेको अङ्ग्रेजीमा पढाइ र उच्च अङ्क प्राप्त गर्नुमात्र गुणस्तर होइन भन्ने कुरामा पनि स्पष्ट हुन जरूरी छ । अङ्ग्रेजीको विश्वव्यापी प्रभाव विस्तार हुनु र रोजगारीका लागि उच्च अङ्कलाई महत्त्व दिने पद्धति बिकास भएको देख्दा अभिभावकको चाहना त्यतैतिर गएको हो भन्न सकिन्छ । अबको परिवेश भिन्न हुँदै गएको छ । यस्तो मान्यता र अभ्यासले व्यक्तिको सर्वाङ्गीण विकास, सामाजिक सद्भाव र सहिष्णुता, मूल्यको विकास र अन्तर्राष्ट्रिय स्तरमा ज्ञान, सिप र प्रविधिमा प्रतिस्पर्धा गर्ने व्यक्ति तयार गर्ने शिक्षाको उद्देश्य पूरा गराउन उपाय बुझाउने सामर्थ्य केन्द्रसँग हुनु पर्दछ ।

एकातर्फ एक्काइसौँ शताब्दीमा आएर विज्ञान तथा प्रविधि, प्रविधि, इन्जिनियरिङ र गणितका विषयवस्तु समावेश भएको पाठ्यक्रममा आधारित शिक्षालाई गुणस्तरीय शिक्षाका रूपमा लिइन्छ । अर्कोतर्फ नेपालका सन्दर्भमा शिक्षाको गुणस्तरलाई पूर्वीय दर्शनका मूलभूत उपयोगी मूल्य र मान्यता, नेपाली मौलिक विशिष्टता र समावेशिताका पक्षबाट हेरिनुपर्दछ भन्ने कुरामा पनि छ । यी यस्ता विषयलाई छिचल्दै मुलुकमा शिक्षाको गुणस्तरको पक्षमा काम गर्न केन्द्रले धेरै मिहेनत गर्नु पर्ने देखिन्छ ।

माथि चर्चा भएका विषयवस्तुका आधारमा संस्थागत र सङ्गठनात्मक, अध्ययन अनुसन्धान, परीक्षण नतिजाको सिफारिस र तिनको कार्यान्वयन, अभिलेखीकरण र प्रबोधीकरणसम्बन्धी केही सुझावहरू प्रस्तुत गरिएको छ ।

संस्थागत र सङ्गठनात्मक रूपमा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रलाई एक स्वतन्त्र र प्राज्ञिक निकायको रूपमा विकास गरिनु पर्ने हो । ऐनमा सो अनुसार व्यवस्थापन गरी यस विषयलाई सम्बोधन गरिनु पर्दछ । यसका लागि उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन, २०७६ मा विस्तृत रूपमा विश्लेषणात्मक प्रस्तुति छ (नेपाल सरकार शिक्षा विज्ञान तथा प्रविधि तथा प्रविधि मन्त्रालय, २०७५) । त्यसमा किन, के र कसरी सम्मका विषयवस्तु चर्चा गरिएको छ सोही अनुसार सम्बोधन गरिनुपर्दछ ।

अध्ययन/अनुसन्धान सम्बन्धमा शैक्षिक गुणस्तरका सम्बन्धमा देशभरिको परिवेशलाई सम्बोधन हुने गरि चरणबद्ध अनुसन्धान गर्नु पर्ने यसको प्रकृति हो । अहिले सङ्घीय स्वरूपमा राज्य व्यवस्थापन हुँदै गर्दा स्थानीय, प्रदेश र संघीय सरकारको शिक्षामा भूमिका छ । नयाँ परिवेशमा

शिक्षालाई सही तरिकाले सम्बोधन गर्न स्थानीय, प्रदेश र संघीय सरकारको संरचना जस्ता पक्षमा गहिरा अनुसन्धानहरू हुनु पर्दछ ।

परीक्षण, परीक्षण परीक्षणका नतिजा र तिनको कार्यान्वयनमा विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण र विद्यालयहरू कार्यसम्पादन परीक्षणसम्बन्धी प्रयासहरू धेरै भएका छन् । तर अपेक्षित रूपमा तिनको कार्यान्वयन हुन सकेको छैन । ती परीक्षणका नतिजाहरूलाई सरोकारवालासमक्ष राम्रोसँग पुर्‍याउनसमेत नसकिएको अवस्था छ । ती विषयवस्तुको कार्यान्वयनका लागि प्रचारप्रसार तथा कार्यान्वयनको अवस्थाको जानकारी र सहयोगका लागि केन्द्रले नै पहल गर्नु पर्ने हुन्छ ।

सन्दर्भ सामग्री

- Acharya, H.R. (2012). *Academic audit: A brief overview of process and steps*. A presentation note on school auditors training.
- Devkota, K.L. (2009). *A brief overview of minimum conditions and performance measures (MCPMs) of local bodies of Nepal*. Kathmandu: Government of Nepal Ministry of Local Development.
- Education Review Office (ERO) (2011a). *Statement of intent, 2011*, LZRO New Zealand.
- Education Review Office (ERO) (20011b). *Annual report for the year 2011*, New Zealand.
- Education Review Office (2016). *National assessment of student achievement, a glimpse of results, average achievement score by years and subjects*. Sanothimi: ERO.
- Education Review Office (2018a). National Assessment of Student Achievement, 2017 Technical Report (National Assessment of Student Achievement for Grade 8 in Mathematics, Nepali and Science. Sanothimi: ERO.
- Education Review Office (2018b). Performance Audit of Educational Institutions 2017: Overall Report, 2018. Sanothimi: ERO.
- Education Review Office (2019a). *A Report on Performance Audit of Community Secondary Schools, 2019*. Sanothimi: ERO.
- Education Review Office (2019b). *National Assessment of Student Achievement 2019: Main Report: Report on National Assessment of Student Achievement in Mathematics, Science, Nepali and English for Grade 10*. Sanothimi: ERO.
- Education Review Office (2020a). *A Wholistic Report on Performance Audit of Community Secondary Schools, 2020*. Sanothimi: ERO.

- Education Review Office (2020b). *National Assessment for Reading and Numeracy*. Sanothimi: ERO.
- Education Review Office (2022). *National Assessment of Student Achievement 2020: Main Report: Report on National Assessment of Student Achievement in Mathematics, Science, Nepali and English for Grade 8*. Sanothimi: ERO.
- Education Review Office, (2011c). *Education review office briefing to the incoming minister, December 2011*, ERO. New Zealand.
- Gautam, J.R. (2012). *Auditing Principles and Preutices*. A presentation note on school auditors training
- Government of Nepal, Ministry of Education (GOV/MOE) (2013). *Where are we now? Student achievement in Mathematics, Nepali and Social Studies in 2011*. Education Review Office, Ministry of Education, Kathmandu, Nepal
- Office for National Education Standards and Quality Assessment (ONESQA) (2004). *Fiscal year 2003 report on achievement of ONESQA (Public organization)*, QNESQA
- Office of the National Education Commission (ONEC). *National Education ACT B.E. 2542(1999) and amendments second National Education Act B.E.2545 (2002)* Bangkok: ONEC, office of the prime minister.
- Pathak, S. (2024). Government's priority for education in remote areas: A crucial step towards national development, online Khabar, Novenmber-13, 2024, retrieved from <https://english.onlinekhabar.com/governments-priority-for-education-in-remote-areas-a-crucial-step-towards-national-development.html>
- Rawat, D.S. (2006). *Basic principles in government auditing*. Delhi: ISSAI-100, INTOSAI
- Wagnan, D. A. (2011). *Smaller, quicker, cheaper: Improving learning assessments for developing countries*. Paris: UNESED/ IIEP/ Education for all: Fast Track Initiative.
- नेपाल सरकार, शिक्षा विज्ञान तथा प्रविधि तथा प्रविधि मन्त्रालय । (२०७५) । उच्चस्तरीय राष्ट्रिय शिक्षा आयोगको प्रतिवेदन, शिक्षा विज्ञान तथा प्रविधि तथा प्रविधि मन्त्रालय, <https://moest.gov.np/content/11989/pratibedan2/>

Education Review Journal

A peer- reviewed open -access journal indexed in NepJol

ISSN 2976-1182(Print)

Published by Education Review Office, Nepal

Article History: Received on 24 April 2025; Accepted on 6 July 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86464>

कक्षा ५ को विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण सञ्चालनका समस्या र समाधानका

उपायहरू

रविन्द्र शिवाकोटी

त्रिभुवन विश्वविद्यालय, शिक्षाशास्त्र केन्द्रीय विभाग

यस लेखका लेखक डा. रविन्द्र शिवाकोटी (<https://orcid.org/0009-0004-7516-1498>)

त्रिवि शिक्षा शास्त्र केन्द्रीय विभागमा कार्यरत सहप्राध्यापक हुनुहुन्छ । यस लेखका बारेमा थप कुरा बुझ्न परेमा उहाँको ईमेल ठेगाना rabindra2028@gmail.com मा सम्पर्क गर्न सकिनेछ ।

लेख सार

शिक्षासम्बन्धी सरोकारवाला पक्षहरूलाई शैक्षिक गुणस्तर सुधारका लागि जवाफदेही बनाउन र परीक्षणबाट प्राप्त नतिजाहरूले शिक्षासम्बन्धी नीति, योजना, कार्यक्रम, पाठ्यक्रम निर्माण गर्न र शिक्षण रणनीतिमा सुधार गर्न प्रमाणमा आधारित सुझाव तथा पृष्ठपोषण दिन विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण गर्ने गरिन्छ । कक्षा ५ को विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण २०७९ सञ्चालनको को अवस्था पहिचान गर्नु, परीक्षणको क्रममा देखापरेका समस्याहरू खोजी गरी सो को विश्लेषण गर्नु र ती समस्या समाधानका लागि उपयुक्त सुझावका उपायहरू पहिल्याउनु यस अध्ययनका उद्देश्य रहेको छ । अध्ययनको लागि अभिलेख र प्रतिवेदन विश्लेषण र अनुगमनको अनुभवको विश्लेषण विधि अपनाईएको थियो । प्रतिवेदनको अभिलेख तथा अनुगमनको अनुभव विश्लेषण गर्दा परीक्षणको क्रममा अभिमुखीकरण कार्यक्रममा सामेल नभएका र योग्यता नपुगेका केही परीक्षकहरू पनि परीक्षणमा सामेल भएको भेटिएको छ । परीक्षण सञ्चालन गर्न सम्बन्धित स्थानीय निकाय र विद्यालयका प्रधानअध्यापकले अपेक्षाकृत रूपमा सहयोग र समन्वय नगरेको समेत देखिएको छ । परीक्षकको कार्यसम्पादन सन्तोषजनक रूपमा नै रहेको पाइएको छ । प्रश्नपत्रमा सामान्य त्रुटि बाहेक प्रश्नपत्र सरल, स्पष्ट र स्तरीय नै देखिएको छ । प्रश्नपत्रमा रहेका त्रुटिहरू हटाउन विज्ञहरूको टोली गठन गरी कम्तीमा १ दिने सघन अभिमुखीकरण तालिम कार्यक्रम सञ्चालन गरी विषयगत रूपमा प्रश्नपत्र

मोडरेसन गराई स्तरीयता कायम गर्नुपर्ने देखिन्छ । विद्यालयका प्र.अ., विषय शिक्षकहरूलाई र परीक्षण सञ्चालकलाई परीक्षणसम्बन्धी कार्यशाला आयोजना गरी तालिम र अभिमुखीकरण गरिने कार्यलाई व्यवस्थित गरिनुपर्ने देखिन्छ (शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र, २०७९) । योग्य, दक्ष र तालिम प्राप्त परीक्षण सञ्चालक छनोट गरी शैक्षिक सत्रको अन्तिम समयमा यो परीक्षण सञ्चालन गर्नु पर्ने देखिन्छ ।

मुख्य शब्दहरू: परीक्षण, अभिमुखीकरण, उपलब्धि, प्रश्नपत्र, परीक्षक र अनुसन्धानकर्ता

पृष्ठभूमि

पाठ्यक्रमले निर्धारण गरेका अपेक्षित सिकाइ उपलब्धि हासिल भए नभएको लेखाजोखा गर्ने कार्य परीक्षण हो । परीक्षण लिखित, मौखिक, प्रयोगात्मक, शिक्षक निर्मित र स्तरीकृत परीक्षण विभिन्न किसिमका हुन्छन् । शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले गर्ने विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षणले विद्यार्थीहरूले हासिल गरेका उपलब्धिको वर्तमान अवस्थाको पहिचान, उपलब्धिमा प्रभाव पार्ने तत्त्वहरू पत्ता लगाई सिकाइ स्तर सुधारकालागि समग्र शैक्षिक प्रणालीलाई पृष्ठपोषण प्रदान गर्दछ (पराजुली, २०२२) । यो परीक्षणको काम शिक्षा, विज्ञान तथा प्रविधि तथा प्रविधि मन्त्रालयअन्तर्गत रहेको शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले गर्दछ । यो परीक्षणको उद्देश्य सबै सरोकारवाला पक्षहरूलाई शैक्षिक गुणस्तर सुधारका लागि जवाफदेही र थप जिम्मेवार तुल्याउनुहो । यस परीक्षणबाट प्राप्त नतिजाहरूले शिक्षासम्बन्धी नीति, योजना र कार्यक्रम निर्माण, पाठ्यक्रम, शिक्षण रणनीति र परीक्षण तथा मूल्याङ्कन पद्धतिमा सुधार गर्न आधार तयार पार्दछ । त्यतिमात्र नभएर यसले विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धि सुधार गर्न समेत सहयोग पुग्छ ।

विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षणमा बहुचरण विधि अवलम्बन गरिएको हुन्छ (पराजुली, २०२२) । सातओटा प्रदेशलाई स्ट्राटा मानेर पहिलो चरणमा सम्भाव्य समानुपातिक साइजको आधारमा जिल्ला र विद्यालय छनोट गरिन्छ भने दोस्रो चरणमा सामान्य random sampling छनोट विधिबाट विद्यार्थीहरूको छनोट गर्ने गरिन्छ । देशभरका सामुदायिक र संस्थागत दुवै किसिमका विद्यालयहरूमध्येबाट समानुपातिक तवरले नमुना विद्यालयहरू छनोट गर्ने गरिन्छ ।

आर्थिक वर्ष २०७८/७९ मा कक्षा ५ सम्मको अध्ययन पूरा गरेका ७६ जिल्लाका (मनाङबाहेक) नमुना छनोटमा परेका १८०० विद्यालयका ४०४२५ विद्यार्थीमा उनीहरूको विज्ञान तथा प्रविधि, गणित, अङ्ग्रेजी र नेपाली विषयमा राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षण सञ्चालन गरिएको

थियो । यो परीक्षण २०७९ आषाढ महिनाको पहिलो हप्तादेखि तेस्रो हप्तासम्म सञ्चालन गरिएको थियो । यो परीक्षणलाई व्यवस्थित गर्न शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले मार्गदर्शन पुस्तिकासमेत तयार गरेको थियो । उक्त मार्गदर्शन पुस्तिकामा विभिन्न संस्था तथा व्यक्तिहरूले परीक्षणको क्रममा गर्ने कार्य, भूमिका तथा जिम्मेवारीसमेत तोकिएको छ ।

यो परीक्षण सञ्चालनको कार्य परीक्षण सञ्चालक (मार्फत् गरिएको थियो । परीक्षण सञ्चालकको कार्यलाई सहज बनाउन तालिम तथा परिचयात्मक कार्यक्रमसमेत गरिएको थियो । यो परीक्षणमा गणित, विज्ञान तथा प्रविधि नेपाली र अङ्ग्रेजी विषयका अलगअलग ३ सेट विषयगत परीक्षण पुस्तिकाहरू तयार गरिएको थियो । परीक्षण पुस्तिकामा वस्तुगत र विषयगत दुवैखाले प्रश्नहरू समावेश गरी दुई घण्टाको समय निर्धारण गरिएको थियो । यस परीक्षणमा विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धिलाई प्रभाव पार्ने तत्त्वहरू पहिचान गर्नका लागि विद्यार्थी शिक्षक र प्रधानाध्यापकको लागि पृष्ठभूमिसँग सम्बन्धित तीन प्रकारका प्रश्नावलीमार्फत् आवश्यक सूचना तथा तथ्याङ्कहरूसमेत सङ्कलन गरिएको थियो । यस परीक्षणमा ४ प्रकारका प्रश्नावलीहरू तयार गरी परीक्षण सञ्चालन गरिएको थियो । उल्लिखित विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षणसँग सम्बन्धित पक्षहरूको वर्तमान अवस्था र परीक्षणको क्रममा देखिएका समस्याहरूको पहिचान गरी प्रभावकारी रूपमा परीक्षण सञ्चालन गर्न सुझाव प्रदान गर्ने उद्देश्यले यो अध्ययन गरिएको हो ।

अध्ययनका उद्देश्यहरू

यस अध्ययनका उद्देश्यहरू देहायबमोजिम रहेका छन्:

- (क) कक्षा ५ को विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण, २०७९ को वर्तमान अवस्थाको पहिचान गर्ने
- (ख) विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण, २०७९ मा देखा परेका समस्याहरू पहिचान गरी सोको विश्लेषण गर्ने
- (ग) विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षणका क्रममा देखा परेका समस्या समाधानका लागि उपयुक्त सुझावका उपायहरू पहिल्याउने ।

अध्ययन विधि

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले २०६८ सालदेखि नै विद्यालय तहमा विभिन्न कक्षा र विषयमा राष्ट्रिय परीक्षणहरूका माध्यमबाट विद्यार्थीको उपलब्धिको परीक्षण गरी राष्ट्रिय रूपमा

विद्यार्थीको उपलब्धिको अवस्थाका बारेमा सरोकारवालाहरूलाई पृष्ठपोषण प्रदान गरिरहेको छ । यी परीक्षणहरूले प्रकाशमा ल्याएका प्रतिवेदनहरूले शिक्षण सिकाइ प्रक्रिया, शिक्षक तालिम तथा सामग्री विकासमा अपेक्षाकृत सुधार ल्याउन समग्रमा देशको सिकाइ उपलब्धिको अवस्था के छ, विभिन्न क्षेत्र, लिङ्ग, जातीय समूह, भाषिक समूह, विद्यालयको अवस्थिति आदिका आधारमा विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिको अवस्था के छ, विद्यार्थीको सिकाइ उपलब्धिमा कुन-कुन तत्त्वहरूले कसरी प्रभाव पारिरहेका छन् भन्ने सन्दर्भमा प्रमाण सहितका सूचनाहरू प्रस्तुत गरेका छन् । विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण, २०७८।०७९ को कक्षा ५ को अवस्था र समस्या पहिचान तथा समाधानका उपायहरू खोजी गर्ने कार्यका लागि गुणात्मक उपागम र अभिलेख तथा स्वयम् अनुगमनकर्ताको अनुभव विश्लेषण साधन प्रयोग गरिएको छ । शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले सञ्चालन गर्ने उक्त बृहत् स्केल अनुसन्धानको प्रतिवेदनको अध्ययनबाट भएका प्राप्ति तथा स्वयम् आफैं अनुगमनकर्ताको रूपमा कार्य गर्दाको अनुभवको विश्लेषण गरी देखिएका समस्या र समाधानका उपायहरू सुझाउने प्रयास गरिएको छ ।

नतिजा र छलफल

कक्षा ५ मा ७६ जिल्ला (मनाङ बाहेक) मा विज्ञान तथा प्रविधि, गणित, नेपाली र अङ्ग्रेजी विषयमा २०७९ असार महिनामा देशभर परीक्षण सञ्चालन भएको थियो । यो परीक्षण असार महिनाको पहिलो साताबाट प्रारम्भ भई तेस्रो सातामा सम्पन्न भएको थियो । यस परीक्षणमा १५ ओटा क्लस्टरमा १८०० ओटा विद्यालयमा भएको, परीक्षणका लागि ७६ जिल्लामा ७६ जना जिल्ला संयोजक र ४८५ जना परीक्षण सञ्चालक खटिएका थिए । परीक्षणको कार्यलाई प्रभावकारी बनाउन एउटा प्रदेशबाट कम्तीमा २ ओटा जिल्ला पर्ने गरी ८ ओटा विद्यालयको अनुगमन गर्नुपर्ने गरी अनुगमनकर्ताको व्यवस्था मिलाईएको थियो । यस अनुगमनमा खटिएका ८ जना अनुगमनकर्तामध्ये ४ जनाले विद्यावारिधि उपाधि हासिल गरेका र बाँकी ४ जनाले एम.फिल. अध्ययन सकेर विद्यावारिधिको शोधकार्यमा संलग्न रहेको पाइयो ।

यस अनुगमन कार्यलाई सम्पन्न गर्न शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रसँग समन्वय गरी अनुसूची २ मा उल्लेख भए बमोजिमको अनुगमन फाराम प्रयोग गरियो पाइयो । कोशी प्रदेश, मधेश प्रदेश, गण्डकी प्रदेश, लुम्बिनी प्रदेश, कर्णाली प्रदेश र सुदूरपश्चिम प्रदेशमा ८/८ र बागमती प्रदेशमा २२ ओटासमेत गरी देशभरि ७० ओटा विद्यालयमा असारको पहिलो र दोस्रो सातामा अनुगमनकर्ताहरू विद्यालयमा स्वयं उपस्थित भई अनुगमन कार्य सम्पन्न गरिएको पाइयो । विद्यार्थी उपलब्धिको राष्ट्रिय

परीक्षण गर्नको लागि दुई प्रकारको प्रश्नावली प्रयोग गरिएको पाइयो । जसअन्तर्गत विषयगत प्रश्नावली र पृष्ठभूमि प्रश्नावली रहेका छन् । विषयगत प्रश्नावलीअन्तर्गत उपलब्धि परीक्षण गर्ने गरी चार विषय (नेपाली, अङ्ग्रेजी, गणित र विज्ञान) का विषयगत ज्ञानको परीक्षण गर्ने विषयगत प्रश्नहरूसामेल गरिएको पाइयो । त्यसैगरी पृष्ठभूमि प्रश्नावली तीन किसिमले प्रयोग गरिएको पाइयो । जसअन्तर्गत विद्यार्थीको पृष्ठभूमि प्रश्नावलीअन्तर्गत विद्यार्थीहरूको सिकाइलाई प्रभाव पार्ने तत्वहरूसँग प्रत्यक्ष सम्बन्धित विषयवस्तु (शैगुपके, सन् २०२२) समेटिएको पृष्ठभूमि प्रश्नावली समावेश भएको र यी पृष्ठभूमि प्रश्नावलीहरू विषयगत प्रश्नावलीसँगै राखेको पाइयो । विषय शिक्षकको पृष्ठभूमि प्रश्नावलीअन्तर्गत यसमा विद्यार्थीको सिकाइमा शिक्षकको पृष्ठभूमिले पार्ने प्रभावको अध्ययनका लागि विषयवस्तु समेटेर प्रश्नावली तयार गरिएको जसअन्तर्गत विद्यालयमा परीक्षण सञ्चालन भएका कक्षा ५ मा अङ्ग्रेजी, नेपाली, गणित र विज्ञान तथा प्रविधि अध्यापन गराउने विषय शिक्षकहरूलाई यो प्रश्नावली भर्न लगाइएको पाइयो । त्यसै गरी प्र.अ.को पृष्ठभूमि प्रश्नावलीमा विद्यार्थीहरूको सिकाइमा प्र.अ.को पृष्ठभूमि, विद्यालयमा प्र.अ.को भूमिका र विद्यालयसँग सम्बन्धित विभिन्न पक्षहरूलाई समेटेर प्रश्नावली तयार पारिएको पाइयो । जुन विद्यालयमा यो परीक्षण सञ्चालन भएको छ । सोही विद्यालयका प्र.अ.लाई यो प्रश्नावली भराइएको पाइयो ।

यो परीक्षणमा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले एक स्वतन्त्र परामर्शदाता संस्था छनोट गरी परीक्षण सञ्चालन गरेको देखियो । परीक्षण सञ्चालन गर्नुभन्दा अगाडि शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र र परामर्शदाता संस्थाबिच सम्झौता भई कार्य प्रारम्भ भएको देखियो । परीक्षण सञ्चालन हुनुभन्दा अगाडि नै शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले के गर्ने र परामर्शदाताले के गर्न भन्ने सवालमा आ-आफ्ना भूमिका उल्लेख गरेर पुस्तिकासमेत निकालेको देखियो । यो सँगसँगै शिक्षा विकास तथा समन्वय एकाइले परीक्षण सञ्चालन भएका स्थानीय निकाय, विद्यालय र अन्य सरोकारवालाहरूसिबिच समन्वय स्थापित गरी आवश्यक सहयोग गर्ने र अनुगमनसमेत गर्ने गरी जिम्मेवारी तोकिएको पाइयो । त्यसैगरी स्थानीय तहले शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रबाट सञ्चालित परीक्षण कार्यमा आवश्यक सहयोग र समन्वय गरी परीक्षण सञ्चालन गर्न आफ्नो स्थानीय निकायमा आएका परीक्षण सञ्चालक र अनुगमनकर्तालाई सहयोग गर्ने जिम्मेवारी तोकिएको र स्थानीय निकायलाई नमुना छनोटमा परेका विद्यालयहरूलाई परीक्षणमा सहभागी गराउने कार्यमा सहयोग पुऱ्याउने जिम्मेवारीसमेत तोकिएको पाइयो ।

कक्षा ५ को राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षणको अवस्था

यस अनुसन्धानमा ८ जना अनुगमनकर्ताहरूले अनुगमन गरेका ७० ओटा विद्यालयहरूमध्ये महानगरका १६ ओटा विद्यालय, उपमहानगरका ७ ओटा, नगरपालिकाका ४३ ओटा र गाउँपालिकाका ४ ओटा विद्यालयहरूमा अनुसन्धान कार्य सम्पन्न गरिएको पाइयो। शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले छनोट गरेका परामर्शदाताले ४ ओटा विषयमा सम्पन्न गरेको विषयगत परीक्षणको अवस्था देहायबमोजिम रहेको देखिन्छ।

तालिका १

विषयगत परीक्षणको अवस्था

क्र.स.	परीक्षण विषय	सङ्ख्या	प्रतिशत
१.	अङ्ग्रेजी	१९	२७.१
२.	गणित	२१	३०
३.	नेपाली	१८	२५.८
४.	विज्ञान	१२	१७.१
जम्मा		७०	१००

स्रोत: स्थलगत अध्ययन, २०७९

७० ओटा विद्यालयमा सञ्चालन गरिएको यो परीक्षणमा सहभागी विद्यार्थीहरूको लैङ्गिक अवस्था देहायबमोजिम रहेको थियो।

तालिका २

विद्यार्थीहरूको लैङ्गिक विवरण

छात्र	छात्रा	परीक्षामा सहभागी विद्यार्थी सङ्ख्या	विद्यालयमा जम्मा विद्यार्थी सङ्ख्या
७८३	७६५	१५७७	३५९१

स्रोत: स्थलगत अध्ययन, २०७९

यस अध्ययनमा कक्षा ५ उत्तीर्ण गरी हाल कक्षा ६ मा अध्ययनरत ३५९१ विद्यार्थीहरूमध्ये एउटा विद्यालयबाट गोलाप्रथा प्रयोग गरी २५ जना विद्यार्थी छनोट गरिएको पाइयो। यसमा जम्मा १५७७ विद्यार्थीहरू मात्र परीक्षणमा सहभागी रहेका थिए। लैङ्गिक रूपमा हेर्दा छात्राभन्दा छात्रको सहभागिता बढी रहेको देखिन्छ।

विद्यार्थीहरूको बसाइ व्यवस्थापन

यस परीक्षणको क्रममा विद्यार्थीहरूको बसाइ व्यवस्थापनलाई व्यवस्थित गर्न बसाइ व्यवस्थापन मार्गदर्शन पुस्तिकासमेत प्रयोग गरिएको थियो। परीक्षण सञ्चालकले उक्त मार्गदर्शन पुस्तिकामा उल्लेख भएबमोजिम बसाइको आवश्यक प्रबन्ध व्यवस्था छ। बसाइ व्यवस्थासम्बन्धी विस्तृत विवरण तल तालिकामा उल्लेख गरिएको छ।

तालिका ३

परीक्षण सञ्चालन भएका विद्यालयको बसाइ व्यवस्थापन

बसाइ व्यवस्थापन	मार्गदर्शन पुस्तिका बमोजिम	मार्गदर्शन पुस्तिका बमोजिम बसाइ	जम्मा विद्यालय सङ्ख्या	कैफियत
सङ्ख्या	६२	८	७०	
प्रतिशत	८८.६	११.४	१००	

स्रोत: स्थलगत अध्ययन, २०७९

माथिको तालिका अनुसार ७० मध्ये ६२ ओटा विद्यालयमा अर्थात् ८८.६ विद्यालयमा बसाइ व्यवस्थापन मार्गदर्शन पुस्तिका बमोजिम राखिएको थियो तर ८ ओटा विद्यालय अर्थात् ११.४ विद्यालयमा विद्यार्थीहरूको बसाइ व्यवस्थापन तोकिए बमोजिम भएको पाइएन। विद्यालयमा पर्याप्त बसाइका लागि मार्गदर्शन पुस्तिकामा उल्लेख भएबमोजिमको कक्षाकोठा नभएकोसमेत भेटियो। केही विद्यालयमा परीक्षणको क्रममा विद्यार्थीहरूलाई विद्यालयको हल, पुस्तकालय र खाली ठाउँमा भुईँँमा राखेकोसमेत देखियो।

परीक्षकको शैक्षिक योग्यता र अनुभव

यो परीक्षणको क्रममा परामर्शदाता संस्थाले केही परीक्षण सञ्चालकहरू योग्यता नपुगेका व्यक्तिहरूसमेत नियुक्त गरेको भेटियो। उनीहरूको शैक्षिक योग्यताको विस्तृत विवरण तल तालिकामा उल्लेख गरिएको छ।

तालिका ४

परीक्षकको शैक्षिक योग्यता

तह	सङ्ख्या	प्रतिशत
प्रमाणपत्र तह वा कक्षा १२	६	८.५८
स्नातक	४१	५७
स्नातकोत्तर	२३	३२.८५
जम्मा	७०	१००

स्रोत: स्थलगत अध्ययन, २०७९

माथिको तालिका अनुसार ६ जना अर्थात् ८.५८ परीक्षण सञ्चालकको शैक्षिक योग्यता प्रवीणता प्रमाणपत्र तह वा कक्षा १२ सम्ममात्र भएको कुरा अनुगमनको क्रममा भेटियो। यो योग्यतालाई योग्यता नपुगेको नै भन्न सकिन्छ। यसमा परामर्शदाता संस्थाले परीक्षण सञ्चालक छनोटमा ध्यान दिएको देखिएन। परीक्षण अनुगमनको क्रममा केही परीक्षकहरू शिक्षाशास्त्रको अध्ययन नगरेकासमेत भेटिए। परीक्षण सञ्चालकहरूको अनुभव तलको तालिकामा उल्लेख गरिएको छ।

तालिका ५

परीक्षण सञ्चालन भएका विद्यालयको बसाइ व्यवस्थापन

अनुभव	NASA परीक्षकको रूपमा पूर्व अनुभव भएको	NASA परीक्षकको रूपमा पूर्व अनुभव नभएको	जम्मा	कैफियत
सङ्ख्या	३८	३२	७०	
प्रतिशत	५४.२५	४५.७५	१००	

स्रोत: स्थलगत अध्ययन, २०७९

माथिको तालिकामा उल्लेख भए अनुसार आधाभन्दा केही बढी ३८ जना अर्थात् ५४.२५ प्रतिशत परीक्षकहरू मात्र NASA परीक्षण सञ्चालकको रूपमा पूर्व अनुभव भएको पाइयो तर आधाभन्दा केही कम करिब ३२ जना अर्थात् ४५.७५ परीक्षकहरूमा अनुभव नभएको भेटियो।

परीक्षकको क्रियाकलाप र कार्यसम्पादन

परीक्षण अनुगमनको क्रममा अधिकांश परीक्षकहरू शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले सञ्चालन गरेको अभिमुखीकरण कार्यक्रममा भाग लिएको देखियो तर केही परीक्षकहरू

अभिमुखीकरण कार्यक्रममा भाग नलिएकासमेत भेटिएका थिए। यो सङ्ख्या नगन्य रूपमा रहेको थियो। उनीहरूसँग परीक्षणको क्रममा आफ्नो परिचय खुल्ने परिचयपत्र साथमा रहेको देखियो। सबै परीक्षक सञ्चालकले विद्यार्थी, शिक्षक र प्र.अ.लाई आवश्यक अभिमुखीकरणसहित प्रश्नावली भर्न लगाएको पाइयो। प्रायः सबै परीक्षकहरूले परीक्षण सञ्चालन हुने सूचना अघिल्लो दिन नै दिएको र परीक्षण सञ्चालन हुने दिन २ घण्टा अगाडि नै उपस्थित भई प्र.अ. र शिक्षकहरूलाई अभिमुखीकरण गरेको पाइयो।

साथै विद्यालयमा समयमा नै पुगेर २५ जनाभन्दा कम विद्यार्थी भए सबै जना र २५ जनाभन्दा बढी विद्यार्थी भए चिठ्ठा विधिबाट विद्यार्थी छनोट गरिएको थियो। तर केही विद्यालयमा प्र.अ. आफ्नो कार्यक्षमा नभेटिएको कारणले अभिमुखीकरण गर्न नसकिएकोसमेत देखियो। यस कार्यमा केही कम दक्ष परीक्षण सञ्चालक भए पनि दक्ष र अर्धदक्ष वा कम दक्षको कार्य सम्पादनमा कुनै अन्तर देखिएन। समग्रमा प्रायः सबै परीक्षकहरूले परीक्षणको उद्देश्य स्पष्ट पारेको, परीक्षण पुस्तिकाको आवरण पृष्ठमा भएका सूचनाहरू स्पष्टसँग भर्न सघाएको आफूलाई ताकिएको परीक्षण कार्य मर्यादित र भयरहित वातावरणमा सञ्चालन गरेको पाइएको थियो। यस कार्यमा सबै विद्यालयहरूले सहयोग र समन्वय गरेको भेटियो। अतः समग्रमा परीक्षकको विद्यालयमा देखिएको गतिविधि र कार्य सम्पादन सन्तोषजनक नै देखिन्छ। केही परीक्षकहरूमा अनुभव अभावका कारण कार्य सम्पन्न गर्न लामो समय लागे पनि कार्य सम्पादनमा कुनै समस्या नपरेकोसमेत अनुगमनको क्रममा परीक्षकले बताएका थिए।

विषय शिक्षकहरूको योग्यता, अनुभव र कार्यसम्पादन

कक्षा ५ उत्तीर्ण गरी हाल कक्षा ६ मा अध्ययनरत देशभरका ७६ जिल्लामध्ये १८ जिल्लाका ७० ओटा विद्यालयमा यो अनुगमन सञ्चालन भएको थियो। यस कार्यका लागि एउटा विद्यालयमा एउटा मात्र विषयको परीक्षा सञ्चालन गरिएको थियो। प्रायः सबै विद्यालयमा अनुभवी र तालिम प्राप्त विषय शिक्षकहरू कार्यरत रहेको पाइयो। केही निजी विद्यालयमा कम अनुभवी र तालिम अप्राप्त विषय शिक्षकहरूसमेत भेटिएका थिए। विद्यालयमा कार्यरत विषय शिक्षकहरूले पृष्ठभूमि प्रश्नावली परीक्षण अगावै पाएको भनी बताएका थिए। अधिकांश परीक्षण सञ्चालकले पृष्ठभूमि प्रश्नावली भर्न अभिमुखीकरण गरेको पाइएको छ। केही नयाँ र तालिम अप्राप्त शिक्षकहरू बाहेक प्रायः सबै विषय शिक्षकहरूलाई परीक्षणको उद्देश्य थाहा भएकै पाइयो।

परीक्षण सञ्चालनको क्रममा: अधिकांश विषय शिक्षकहरूले परीक्षण सञ्चालन भइरहेको समयमा कक्षाकोठा भित्र नै पसेर अवलोकन गर्ने गरेको भेटिएको थियो। प्रायः सबै शिक्षकहरूले

पृष्ठभूमि भरेको पाइयो । तर अधिकांश विद्यालयका विषय शिक्षकहरूलाई परीक्षण सञ्चालन गर्ने सरकारी निकायको बारेमा जानकारी नभएको पाइयो । तसर्थ शिक्षकहरूलाई तालिम सञ्चालन गर्दा शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रसँग सम्बन्धित विषयवस्तुहरू समावेश गरेर विद्यालयमा कार्यरत सबै तहका शिक्षकहरूलाई यस केन्द्रको बारेमा परिचित गराउन सकिन्छ । विद्यालयमा कार्यरत विषय शिक्षकहरूमध्ये १३ जना प्रमाणपत्र तह उत्तीर्ण, ४१ जना स्नातक तह र १७ जना स्नातकोत्तर तह उत्तीर्ण गरेका शिक्षकहरू भेटिएका थिए । उनीहरूमध्ये अधिकांश शिक्षकहरू तालिम अप्राप्त भेटिएका थिए । सम्बन्धित विषय शिक्षकहरूको शैक्षिक योग्यताको विवरण तलको तालिकामा उल्लेख गरिएको छ ।

तालिका ६

विषय शिक्षकहरूको शैक्षिक योग्यता

क्र.स.	योग्यता	सङ्ख्या	प्रतिशत
१.	आइ.कम.	२	२.८ ६
२.	आइ.ए.	१	१.४ ३
३.	कक्षा १२	९	१२.८६
४.	स्नातक	४१	५८.५७
५.	स्नातकोत्तर	१७	२४.२८
जम्मा		७०	१००

स्रोत: स्थलगत अध्ययन, २०७९

प्रधानाध्यापकहरूको योग्यता, अनुभव र कार्य सम्पादन

यस अध्ययनका क्रममा ७० ओटा विद्यालयका प्र.अ.हरूलाई अनुसन्धानको क्रममा प्रश्नहरू सोधिएको थियो । विद्यालयका प्र.अ.हरूमध्ये १ जना एस.एल.सी. उत्तीर्ण, २ जना प्रमाणपत्र उत्तीर्ण र १३ जना स्नातक, ५३ जना स्नातकोत्तर र १ जना विद्यावारिधि उत्तीर्ण गरेको पाइएको थियो । शैक्षिक योग्यतासम्बन्धी विस्तृत विवरण तलको तालिकामा उल्लेख गरिएको छ ।

तालिका ७

प्र.अ.हरूको शैक्षिक योग्यता

क्र.स.	योग्यता	सङ्ख्या	प्रतिशत
१.	एस.एल.सी.	१	१.४३
२.	प्रमाणपत्र तह	२	२.८५
३.	स्नातक	१३	१८.५७
४.	स्नातकोत्तर	५३	७५.७२
५.	विद्यावारिधि	१	१.४३
जम्मा		७०	१००

स्रोत: स्थलगत अध्ययन, २०७९

यस परीक्षणको क्रममा प्रधानाध्यापकहरूको योग्यता पछि उनीहरूको अनुभवको बारेमासमेत सोधिएको थियो। उनीहरूले अनुसन्धानकर्तालाई बताएअनुसार उनीहरूको अनुभवसम्बन्धी विवरण तलको तालिकामा उल्लेख भए अनुसार देखिएको थियो।

तालिका ८

प्र.अ.हरूको अनुभवको विवरण

अनुभव	प्र.अ.को सङ्ख्या	प्रतिशत
५ वर्षभन्दा कम	१४	२०
५-१० वर्ष	१५	२१.४२
१०-२० वर्ष	१८	२५.७२
२० वर्षभन्दा माथि	२३	३२.८६
जम्मा	७०	१००

स्रोत: स्थलगत अध्ययन, २०७९

माथिको तालिकामा उल्लेख भए अनुसार ५ वर्षभन्दा कम अनुभव हुने प्र.अ.हरू १४ जना रहेका थिए र २० वर्षभन्दा माथि अनुभव हुने प्र.अ.हरू २३ जना रहेका थिए। प्रधानाध्यापकको कार्य सम्पादनसम्बन्धी केही प्रश्नहरू सोधिएका थिए। अनुसन्धानको क्रममा अधिकांश प्र.अ.हरूले पृष्ठभूमि प्रश्नावली परीक्षण अगावै पाएको, परीक्षण सञ्चालकले पृष्ठभूमि प्रश्नावली भर्न पर्याप्त अभिमुखीकरण गरेको बताएका थिए। अनुगमनको क्रममा केही विद्यालयका प्र.अ.हरूलाई

परीक्षणको उद्देश्यसम्म थाहा नभएको पाइएको थियो । केही प्र.अ.हरूले परीक्षण भइरहेको समयमा नियम विपरित कक्षाकोठाभित्र प्रवेश गरी अवलोकन गरेको पाइयो । केही अर्थात् २५ जति प्र.अ.ले परीक्षण सञ्चालन गर्ने सरकारी निकायको बारेमा जानकारी नरहेको भनी अनुसन्धानकर्तालाई बताएका थिए । प्र.अ.हरूले बताएअनुसार उनीहरूले परीक्षणसम्बन्धी जानकारी अघिल्लो दिन नै थाहा पाएका थिए । सबै शिक्षकहरूले प्रश्नावलीसमेत भरेको बताएका थिए । समग्रमा विद्यालयका प्र.अ.हरूको भूमिका सहयोगी समन्वयात्मक र सन्तोषजनक नै पाइएको थियो । प्र.अ.हरूलाई सम्भव भएसम्म मार्गदर्शन पुस्तिका परीक्षण अगावै निजको हातमा पुर्‍याउन सके परीक्षण कार्य अझ सहज र प्रभावकारी हुने छ ।

कक्षा ५ को राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षणमा देखा परेका समस्याहरू

यस परीक्षणको अनुसन्धानको क्रममा विद्यालयमा पर्याप्त स्थान अभावका कारणले केही विद्यालयहरूमा बसाइ व्यवस्थापन मार्गदर्शन पुस्तिकाबमोजिम बसाइ नभएको पाइएको थियो । बसाइ व्यवस्थापनमा देखा परेको समस्याका कारण परीक्षा मर्यादित र निष्पक्ष रूपमा सञ्चालन गर्न समस्या परेको देखिन्छ (शैगुपके, सन् २०२०) । केही विद्यालयहरूले यो राष्ट्रिय उपलब्धि परीक्षणलाई त्यति गहनरूपले नलिई हल्का ढङ्गले लिएको पनि भेटिएको थियो । परामर्शदाता संस्थाले अध्ययनको क्रममा सम्झौतामा तोकिए बमोजिम दक्ष, योग्य र तालिम प्राप्त परीक्षण सञ्चालक छनोट गर्न नसक्दा परीक्षणमा केही समस्या उत्पन्न भएको पाइयो । केही परीक्षणहरूमा तोकिएको योग्यताभन्दा कम योग्यता भएका परीक्षकहरू छनोट गरिएकोले उनीहरूको कार्य सम्पादन प्रभावकारी भेटिएन । ७० ओटा विद्यालय अनुगमनको क्रममा ६ जना परीक्षण सञ्चालकको योग्यता स्नातकभन्दा कम भेटिएको थियो जबकि शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले न्यूनतम योग्यता स्नातक तहलाई तोकेको थियो । परीक्षणको क्रममा केही परीक्षकहरूले सबै विद्यार्थीहरूलाई परीक्षणको उद्देश्य स्पष्ट पार्न नसकेको, शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले सञ्चालन गरेको अभिमुखीकरणमा भाग नलिएको, आफ्नो परिचय खुल्ने परिचयपत्र साथमा नराखेको, परीक्षणको दिन २ घण्टा अगावै विद्यालयमा उपस्थित भई प्र.अ. र विषय शिक्षकलाई पर्याप्त अभिमुखीकरण गर्न नभ्याएको जस्ता समस्याहरू पनि देखिएका थिए । कुनै-कुनै विद्यालयमा तोकिएभन्दा बढी विद्यार्थी सङ्ख्या भएकोमा स्वतन्त्र रूपमा चिठ्ठा प्रयोग गरी विद्यार्थी सङ्ख्या छनोट गर्न नसकेको जस्ता समस्याहरू पनि देखिएका थिए । यस परीक्षणको अनुसन्धानको क्रममा केही विषय शिक्षकहरू अनुभवी, योग्य, दक्ष र तालिम प्राप्त नहुदा पनि परीक्षणको वास्तविक मर्ममा बाधा उत्पन्न हुन गएकोसमेत भेटिएन ।

परीक्षणको क्रममा परीक्षा सञ्चालन भएको कक्षाकोठामा बारम्बार प्रवेश गरी परीक्षणको सामान्य नियमसमेत पालना नगरी उल्लङ्घन गरेको पाइयो । केही विषय शिक्षकहरूलाई परीक्षणको उद्देश्य र परीक्षण सञ्चालन गर्ने निकायको बारेमा सामान्य जानकारीसमेत नभएको पाइयो । अनुसन्धानको क्रममा केही विद्यालयका प्र.अ.हरूले पूर्णरूपमा पृष्ठभूमि प्रश्नावली नभएको, जति सहयोग र समन्वय गर्नुपर्ने हो सो गर्न असमर्थ रहेको पाइएको थियो ।

परीक्षणको क्रममा देखिएका समस्या समाधानका उपायहरू

कक्षा ५ को यो राष्ट्रिय विद्यार्थी उपलब्धि परीक्षण, २०७९ मा देखिएका समस्याहरू समाधान गर्न देहाय बमोजिमका उपायहरू अवलम्बन गर्न सकिन्छ । अनुगमनको क्रममा परीक्षण सञ्चालक, विद्यालयका विषय शिक्षकहरू र प्र.अ.हरूसँग पनि समाधानका उपायहरूको बारेमासमेत जिज्ञासा राखिएको थियो । उत्तरदाताहरूबाट प्राप्त उत्तर र अनुगमनकर्ताहरूको आफ्नै प्रतिबिम्बनसमेतका आधारमा देहाय बमोजिमका समाधानका उपायहरू सुझाइएको छ ।

- (क) प्रश्नहरूमा प्रयोग भएको भाषा सरल र स्पष्ट रहनु पर्दछ ।
- (ख) सबै विद्यार्थीहरूलाई परीक्षणमा सहभागी गराउनु पर्दछ ।
- (ग) विद्यालयका प्र.अ. र विषय शिक्षकहरूलाई शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रको बारेमा बुझाउँदै थप अभिमुखीकरण गराउनु पर्दछ ।
- (घ) परामर्शदाता संस्थामार्फत परीक्षण सञ्चालन गर्नुभन्दा स्थानीय तहको शिक्षा शाखालाई यो परीक्षण सञ्चालन गर्न दिएर विद्यालयका प्र.अ. र सम्बन्धित स्थानीय निकायलाई जिम्मेवार र उत्तरदायी बनाउन सकिन्छ ।
- (ङ) विद्यालयको अन्तिम परीक्षा समाप्त भएपश्चात् चैत्र महिनाको दोस्रो सातामा राष्ट्रिय रूपमा मिति निर्धारण गरेर यो परीक्षण सञ्चालन गर्नु पर्दछ ।
- (च) परीक्षण सञ्चालकहरूलाई परीक्षण सम्बन्धी थप तालिम र अभिमुखीकरणमा जोड दिनु पर्दछ ।
- (छ) प्रश्नपत्रमा रहेको त्रुटि हटाउन विज्ञ टोलीबाट प्रश्नपत्रको स्तरीयताको मापन र मोडरेसन गर्न लगाई त्रुटि न्यूनीकरण गर्नु पर्दछ ।
- (ज) यो परीक्षणलाई स्थानीय तहलाई सञ्चालन गर्न लगाएर यसबाट प्राप्त नतिजालाई नीति निर्माण गर्ने कार्यमा प्रयोगमा ल्याउनु पर्दछ ।

यसरी प्रश्नहरू सरलबाट जटिलको क्रममा बनाई सबैले सजिलै बुझ्न सक्ने बनाउनु पर्दछ । यो परीक्षणमा परीक्षण सञ्चालक, विषय शिक्षक र प्र.अ.लाई थप तालिम एवम् अभिमुखीकरण प्रदान गरेर स्तरीय रूपमा सञ्चालन गर्नु पर्दछ । परीक्षणको क्रममा स्थानीय निकाय, जिल्ला समन्वय एकाइ र शिक्षा तथा मानव स्रोत विकास केन्द्रलाई अनुगमन र मूल्याङ्कन कार्यमा सरिक गराउनु पर्दछ । यो परीक्षण कार्यलाई राष्ट्रिय अभियानका रूपमा सञ्चालन गरेर सम्बन्धित सबै सरोकारवालाको सहयोग लिनु पर्दछ ।

निष्कर्ष

यो परीक्षण कक्षा ५ उत्तीर्ण गरी हाल कक्षा ६ मा अध्ययनरत देशभरका ७६ जिल्लाका (मनाङबाहेक) नमुना छनोटमा परेका १८०० विद्यालयका ४०४२५ विद्यार्थीहरू सामेल थिए । यस कार्यका लागि १५ ओटा क्लस्टरमा ७६ जना जिल्ला संयोजक ४८५ जना परीक्षण सञ्चालनकर्ता प्रत्यक्ष रूपमा संलग्न थिए । १८०० ओटा विद्यालयका १८०० जना विषय शिक्षकहरू, १८०० जना प्र.अ. , ७२६ जना स्थानीय शिक्षा अधिकारी, ७६ जना जिल्ला समन्वय एकाइ प्रमुख, केही अनुगमनकर्ता र शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र प्रत्यक्ष रूपमा संलग्न रहेका थिए । कक्षा ५ को अङ्ग्रेजी, नेपाली, गणित र विज्ञान तथा प्रविधि गरी ४ ओटा विषयमा यो परीक्षण सञ्चालन गरिएको थियो । परीक्षणको क्रममा अभिमुखीकरण कार्यक्रममा सामेल नभएका र योग्यता नपुगेका केही परीक्षकहरू पनि परीक्षण कार्यक्रममा सामेल भएको भेटिएको थियो । परीक्षण सञ्चालन गर्न सम्बन्धित स्थानीय निकाय र विद्यालयका प्र.अ.ले अपेक्षाकृत रूपमा सहयोग र समन्वय नगरेकोसमेत देखियो । परीक्षकको कार्यसम्पादन सन्तोषजनक रूपमा नै रहेको पाइएको छ । प्रश्नपत्रमा सामान्य त्रुटिबाहेक प्रश्नपत्र सरल, स्पष्ट र स्तरीय नै देखियो । यो परीक्षण सञ्चालनकर्ता परामर्शदाता संस्थाले केही छिटपुटबाहेक आफ्नो कार्य इमान्दारीपूर्वक नै सम्पन्न गर्न सकेको छ ।

हाल शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले स्वतन्त्र परामर्शदाता नियुक्त गरी सञ्चालन गरिरहेको राष्ट्रिय विद्यार्थी उपलब्धि परीक्षण कक्षा ५ र कक्षा ८ समेतलाई हालको व्यवस्थामा परिवर्तन गरी स्थानीय निकायको शिक्षा शाखालाई स्रोत र साधनले सम्पन्न बनाई सोही शाखामार्फत् राष्ट्रिय रूपमा अभियान सञ्चालन गरी परीक्षण सञ्चालन गर्नु उपयुक्त देखिन्छ । प्रश्नपत्रमा रहेका त्रुटिहरू हटाउने ५ जना विज्ञहरूको टोली गठन गरी विषयगत रूपमा प्रश्नपत्र मोडरेसन गराइ स्तरीयता कायम गर्न

सकिन्छ। विद्यालयका प्र.अ., विषय शिक्षकहरूलाई र परीक्षण सञ्चालकलाई परीक्षणसम्बन्धी कार्यशाला आयोजना गरी तालिम र अभिमुखीकरण गरिने नीतिगत व्यवस्था गर्नु पर्दछ।

सन्दर्भ सामग्री

शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र (शैगुपके)। (वि.सं. २०७९)। राष्ट्रिय प्रारम्भिक कक्षा पठन सिप आधारसूचक २०७९।

पराजुली, उत्तर कुमार (सन् २०२२ क)। प्रारम्भिक कक्षा पढाइ सिप परीक्षण परिचयात्मक पुस्तिका। शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्र।

पराजुली, उत्तर कुमार (सन् २०२२ ख)। प्रारम्भिक कक्षा पढाइ कार्यक्रम: विगत, वर्तमान र भावी कार्यदिशा *Education Review Journal*।

शैगुपके। (२०२०)। विद्यार्थीहरूको पढाइ तथा गणितीय सिप सम्बन्धी राष्ट्रिय परीक्षण (कक्षा ३)।

शैगुपके। (२०१८)। नासा मुख्य प्रतिवेदन (कक्षा ५)।

शैगुपके। (२०२२)। एजुकेशन रिभ्यु जर्नल।

Education Review Journal

A peer- reviewed open -access journal indexed in NepJol

ISSN 2976-1182(Print)

Published by Education Review Office, Nepal

Article History: Received on 6 June 2025; Accepted on 6 July 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86466>

नवउदारवाद र शिक्षा: समालोचनात्मक शिक्षणको आवश्यकता र औचित्य

राजेन्द्र कुमार शाह

सानोठिमी क्याम्पस, त्रिभुवन विश्वविद्यालय

यस लेखका लेखक डा.राजेन्द्र कुमार शाह (<https://orcid.org/0000-0003-0533-1338>, Scopus Author ID: 58555155900, WOS Researcher ID: ADK-6754-2022) त्रिवि सानोठिमी क्याम्पसको शिक्षा विभागमा कार्यरत सहप्राध्यापक हुनुहुन्छ। यस लेखका बारेमा थप कुनै कुरा बुझ्नु परेमा उहाँको ईमेल ठेगाना drrajendrakumarshah@gmail.com मा सम्पर्क गर्न सकिनेछ।

लेखसार

नवउदारवादले मानव जीवनका सबै क्षेत्रलाई गम्भीर रूपले प्रभावित गरिरहेको छ। यसले नेपालसहित विश्वका धेरै देशहरूको शिक्षालाई प्राविधिक जनशक्ति उत्पादनतर्फ मोड्दै समाज रूपान्तरणको उद्देश्यबाट विमुख गराएको छ। यस्तो अवस्थामा शिक्षण सिकाइलाई परिवर्तनशील बनाउन र नवउदारवादको विकल्पस्वरूप समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र प्रभावकारी साधन बन्न सक्छ भन्ने परिकल्पनाका आधारमा 'समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र' शीर्षकमा शोधपत्र लेखेका शिक्षाकर्मीहरूले उक्त शिक्षा शास्त्रसम्बन्धी प्राप्त ज्ञान, विकास गरेका धारणा र प्रभावहरू पत्ता लगाउने उद्देश्यले यो अध्ययन गरिएको हो। व्याख्यात्मक गुणात्मक विधिमा आधारित यस अध्ययनका लागि त्रिभुवन विश्वविद्यालय र काठमाडौं विश्वविद्यालयका एमएड तह पूरा गरेका १८ शिक्षकहरू उद्देश्यपूर्ण नमुना विधिबाट छनोट गरिएका थिए। प्रत्येकलाई १५ दिनभित्र प्रतिबिम्बात्मक नोट लेख्न अनुरोध गरिएको थियो। लेखहरू अनुसन्धानकर्ताले प्राप्त गरिसकेपछि ती लेखहरूमा विषयवस्तु-आधारित विश्लेषण गरिएको थियो। सहभागीहरूको नोटबाट प्राप्त कोडहरूको आधारमा ३ ओटा मुख्य विषयवस्तुहरू र १३ ओटा उपशीर्षकहरू विकास गरिएको थियो। यी सबै शीर्षक तथा उपशीर्षकहरूलाई तिनको

अर्थका आधारमा नामकरण गरिएको थियो । यसरी नामकरण गर्दा फ्रेरेद्वारा लिखित “उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र” नामक पुस्तकमा प्रस्तुत अवधारणाहरू अनुसार ती शीर्षक र उपशीर्षकको नामकरण गरिएको थियो । यस अध्ययनले के देखाएको छ भने अनुसन्धाताहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययन गर्नु अघि कहिल्यै पनि विद्यमान शिक्षा प्रणाली माथि प्रश्न गर्ने सोच विकास नभएको आत्मबोध व्यक्त गरेका छन् । यस विषयको अध्ययनपछि मात्र उनीहरूमा समालोचनात्मक चेतना विकसित भएको र त्यसअनुसार चेतनालाई व्यवहारमा उतार्न थालेको पाइएको छ । त्यसका साथै, उनीहरूले साना-साना कदमबाट भए पनि विद्यमान प्रणालीमाथि प्रश्न उठाउन थालेको र भविष्यप्रति पनि आशावादी रहेको धारणा व्यक्त गरेका छन् । अन्ततः, यस अध्ययनले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा साँच्चिकै रूपान्तरणकारी शक्ति निहित छ, र शिक्षकहरूलाई रूपान्तरणशील बौद्धिक व्यक्तित्वका रूपमा विकास गर्न यसप्रकारको शिक्षणशास्त्रको आवश्यकता छ भन्ने देखाएको छ ।

मुख्य शब्दहरू: समालोचनात्मक शिक्षण, रूपान्तरण, चेतना, अभ्यास, संवाद,

नवउदारवादको सैद्धान्तिक अवधारणा

नवउदारवादको सिद्धान्तअनुसार राज्यले पूर्ण सरकारी क्षेत्रहरू जस्तै शिक्षा र स्वास्थ्यलाई निजीकरण गर्दै नयाँ बजार सिर्जना गर्यो (मिरोव्स्की र प्लेहवे, २००९; दादोत र लावल, २०१८) र त्यहाँ स्वतन्त्र बजारका नियमहरू लागु गरिए (हार्वि, २००५) । नेपालमा सन् १९९० पछि शिक्षा स्वतन्त्र बजारको रूपमा विकास भयो, जहाँ विद्यालय र विश्वविद्यालयमा निजी क्षेत्रको पहुँच विस्तार भयो (हिल र अन्य, २०१५) । वैदेशिक सहयोगी संस्थाहरूको सहकार्यमा पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तक र विद्यालय पहुँचजस्ता सेवा राज्यबाट हटाएर बजार अर्थतन्त्रमा सार्न नवउदारवादी नीतिले गति दिएको छ (हिल, २००६; हार्वि, २००५, गोक, २००३; बार्टोलोमे, २००४) ।

पुँजीवादसँगै श्रम शक्तिको वस्तुवादीकरण र पुँजीकरणको सेवा गर्ने सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण संस्थाहरू मध्ये शिक्षा पनि एक संस्था बनेको छ (उनाल, २०११) । अहिले श्रमिकको श्रम उत्पादनशीलता विशेष गरी राज्य र पुँजी बजारको प्राथमिकताको क्षेत्र बनेको छ । सन् १९९० को दशकमा नेपालमा सक्रिय रूपमा कार्यान्वयन गरिएका नवउदारवादी नीतिका कारण देशमा आम्दानी वितरणमा नकारात्मक असर परेको छ (मिरोव्स्की र प्लेहवे, २००९; दादोत र लावल, २०१८) । यसले विशेष गरी शिक्षा र स्वास्थ्यजस्ता सेवाहरूका लागि छुट्याइने स्रोतहरू घटाएको छ (हार्वि, २००५;

एरकान, १९९८)। शिक्षा क्षेत्रमा अवसरको समानतामा गम्भीर रूपमा विभेद सिर्जना भएको छ। राज्यले शिक्षाका लागि छुट्याउने स्रोतहरू घटेका छन्, प्रति विद्यार्थी खर्च कम भएको छ, र निजी विद्यालयहरूको सङ्ख्या निरन्तर वृद्धि भइरहेको छ (ओल्सेन र पिटर्स, २००५; गोक, २००३)। यो नकारात्मक अवस्था आजसम्म पनि बढ्दो रूपमा विद्यमान छ (तेजगिदेन-काककाक, २०१९)।

विश्वमा राज्यको शिक्षा खर्चको अंश घटे तापनि शिक्षा नीति निर्धारणमा राज्यको भूमिका घटेको देखिँदैन। त्यस्तै शिक्षा संसारका कुनै पनि स्थानमा राजनीतिक रूपमा तटस्थ छ भन्न सकिन्न। साथै, शिक्षाको सार्वभौमिकता र शोषणसँग बहुपक्षीय सम्बन्ध रहन्छ (बल (२०१६; ब्राउन, २०१५; एपल, १९९९; ब्रुनिग (२००५)। जहाँ नवउदारवाद लागु भएको छ, त्यहाँ राज्यको शिक्षामाथिको नियन्त्रण झनै सशक्त बन्दै गएको छ (ब्रा र कलेरो, २००६ र सादेगी, २००८)।

नवउदारवाद लागु भएका देशहरूमा शिक्षा नीतिमा राज्यको हस्तक्षेप तीव्र हुँदै शिक्षकहरूमाथि निगरानी र जवाफदेहिताका नयाँ प्रणालीहरू विकसित भएका छन् (हिल, २००६, २००७, २०१०; प्रेन्डरगास्ट, हिल र जोन्स, २०१७)। यसले शिक्षकको कक्षामा स्वतन्त्रता घटाएको छ (हर्श र मार्टिना, २००३; एप्पल, २००६ र २०११)। परीक्षण र मूल्याङ्कन मानकीकरण गर्दै शिक्षकलाई कानुनी रूपमा जवाफदेही बनाइएको छ र तलब विद्यार्थीको नतिजासँग जोडिएको छ (एप्पल, २०११)। यसले शिक्षण प्रक्रिया र शिक्षकको भूमिकामा गहिरो रूपान्तरण ल्याएको छ (गिरक्स, १९९७; बल, २००३)। हिल (२०१०) अनुसार, शिक्षक तालिम कार्यक्रम विचारधारात्मक राज्य संयन्त्रका रूपमा प्रयोग हुँदै प्रभुत्व कायम गर्न प्रयत्नशील छन्। नवउदारवादी नीतिले शिक्षालाई बौद्धिकताविहीन बनाउँदै अर्थहीन तुल्याएको छ, जसको असर अभ्यासमुखी तालिममा देखिन्छ (ओल्सेन र पिटर्स, २००५)। परिणामतः शिक्षक शिक्षा अब बौद्धिकभन्दा प्राविधिक सिप विकासमा केन्द्रित भएको छ (किनचेलो, २०१८; पिनार, रेनोल्ड्स, स्लेटरी र टाउबम्यान, १९९५)।

पूँजीवादको परिवर्तनशील अवस्थाले शिक्षकहरूको श्रम अत्यधिक नियन्त्रणमा पाउँदै स्वतन्त्रता र शिक्षाको रूपान्तरणकारी सम्भावनालाई दबाएको छ (बय्रुक, २०१५)। शिक्षकको अधिकार प्रशासनिक प्रणालीको हिस्सा बनेको छ जहाँ उनीहरूमाथिका आदेशहरू कार्यान्वयन गर्न मात्र सीमित छन् (बोल्स र जिन्टिस, २०११)। परिणामस्वरूप, शिक्षकहरू अधिकारविहीन मजदुरी श्रमिकमा रूपान्तरित भएका छन् (दुर्माज, २०१४)। नवउदारवादी नीतिले विद्यालयलाई व्यावसायिक संस्थामा बदल्दै शिक्षकलाई मानवीय संसाधन वा वस्तुका रूपमा चित्रित गरेको छ (दे गोल्ल्याक, २०१३)। उनीहरूको पेसागत पहिचान खुम्चिँदै पाठ्यक्रम, शिक्षण र अनुशासनमा न्यून हस्तक्षेपमा

सीमित छ, जबकि व्यवस्थापकीय जवाफदेहिता शिक्षणको गुणस्तरसँग नभई नियन्त्रणसँग सम्बन्धित छ (बोल्स र जिन्टिस, २०११)। यस्तो नियन्त्रणले शिक्षकहरूमा डर र दवाव सिर्जना गरी प्रशासनको निरंकुश विचारधारा आत्मसात गराउँछ (ब्रा र कलेरो, २००६; फ्रेरे, २०१९, पृ. ५८)।

वास्तवमा नवउदारवादले शिक्षा प्रणालीमा गहिरो रूपान्तरण गर्दै शिक्षकको भूमिका निष्क्रिय प्राविधिक, परावर्तनशील अभ्यासकर्ता, र रूपान्तरणकारी बौद्धिकका रूपमा पुनःपरिभाषित गरेको छ (कुमारावदीवेलु, २००३)। रूपान्तरणकारी बौद्धिकले शिक्षा राजनीतिक कार्य मान्दै समालोचनात्मक अभ्यास गर्छ (गिरो र म्याकलारेन, १९८६) र यस्ता शिक्षक शक्ति र अर्थको सङ्घर्षमा संलग्न राजनीतिक कार्यकर्ता हुन् (लिस्टन र जिस्चर, १९८७)। तर नवउदारवादी नीतिहरू र मुख्यधारको तालिमले शिक्षकलाई बौद्धिक नभई केवल प्राविधिकको रूपमा निर्माण गर्छ (गिरो र म्याकलारेन, १९८६; हारा र सेरबाइन, २०१८; तेजगिडेन र चाकचाक, २०१९)।

पहिलेको समयमा शिक्षकलाई बौद्धिक व्यक्तित्वको रूपमा हेरिन्थ्यो तर अहिले उनीहरूको भूमिका प्रतिस्पर्धात्मक सिद्धान्तसँग जोडिएको छ, जहाँ शिक्षक आफ्ना व्यक्तिगत समस्या समाधान, कार्य दक्षता, र उच्च तलबमा केन्द्रित देखिन्छन् (ग्रिन, २००९; उनाल, २०११)। रूपान्तरणको सन्दर्भमा यिल्दिज र उन्तु (२०१७) भन्छन्, “हिजो हामी शिक्षकहरू एक भव्य झरना थियौं, तर आज हामी सुक्खा हुन लागेको खोला भएका छौं (हिल, २००७)” पुँजीवादी दृष्टिकोणमा शिक्षक प्रशिक्षण श्रमशक्ति उत्पादनको माध्यम हो र शिक्षकको काम विचारधाराको उत्पादन र पुनरुत्पादन गर्नु हो। त्यसैले राज्यले शिक्षक शिक्षा कार्यक्रममा नियन्त्रण राख्नुपर्छ। नवउदारवादले शिक्षालाई निजीकरण र प्रतिस्पर्धामूलक बनाउँदै आम जनताको पहुँचबाट टाढा पुर्याउने प्रयास गर्छ। यसको विरोधमा उभिने समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले शिक्षण, ज्ञान निर्माण, विद्यालय संरचना र तिनको सामाजिक तथा आर्थिक सम्बन्धहरूलाई आलोचनात्मक रूपमा मूल्याङ्कन गर्दै न्यायसङ्गत र समावेशी शिक्षा प्रणालीको निर्माणमा जोड दिन्छ (सादेगी, २००८; कमारोटा, २०१७)। समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र कक्षाको शिक्षण, ज्ञान उत्पादन, र सामाजिक संरचनाबिचको सम्बन्धलाई सोच्ने, मोलमोलाई गर्ने र रूपान्तरण गर्ने तरिका हो (म्याकलारेन, १९९७; अस्केरेह र वेइसी, २०१८)।

समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले शिक्षा सामाजिक रूपमा न्यायपूर्ण विश्व निर्माणको माध्यम हुनुपर्छ भनी जोड दिन्छ (किनचेलो, २०१८)। यसै गरी एप्पल (२०११) का अनुसार यसका सिद्धान्तकारहरू विद्यालयको यथार्थसँग पर्याप्त रूपमा जोडिन सकेका छैनन्। कक्षाकोठाको शिक्षण सुदृढ गर्न शिक्षाशास्त्री र शिक्षकहरू बिच सहकार्य आवश्यक छ (पिनार, रेनोल्ड्स, स्लेटरी र

टाउबम्यान, १९९५)। यसले पुनरुत्पादन प्रक्रियाको आलोचना गर्नुका साथै मुक्तिदायी सम्भावनामा विशेष जोड दिन्छ (ब्रा र कलेरो, २००६)। शिक्षकलाई प्रविधिक होइन, बौद्धिक व्यक्तिका रूपमा पुनःपरिकल्पना गरिनुपर्छ (बल, २०१६)। गिरक्स (१९९७) ले शिक्षकलाई सामाजिक परिवर्तनका सम्भावित शक्ति मानेका छन्, र ब्रुनिग (२००५) का अनुसार उनीहरूले परिवर्तनका लागि शिक्षण विधि विकास गर्न सक्छन्। अन्ततः, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले शिक्षक र विद्यार्थीलाई रूपान्तरण गरी विद्यमान विचारधाराको आलोचना गर्ने र समानतामूलक समाज निर्माणतर्फ डोर्याउने लक्ष्य राख्दछ (हिल, २००६)। तसर्थ समालोचनात्मक शिक्षणका बारेमा गहन अध्ययन गर्न जरूरी छ।

नेपालको शिक्षा प्रणालीमा नवउदारवादको प्रभाव

नेपालमा शिक्षा क्षेत्रमा विद्यालयहरूको तीव्र वृद्धि सन् १९९० को दशकको प्रजातान्त्रिक परिवर्तनपछि सुरु भएको हो। यही राजनीतिक परिवर्तनपछि नेपालमा नवउदारवाद र शिक्षा निजीकरणको प्रारम्भ भयो नेपालको शिक्षा क्षेत्रमा निजीकरण गर्ने वा नगर्ने विषयमा अस्थिर र अनिश्चित वातावरण देखिएको छ।

यसरी नेपालमा शिक्षाको निजीकरणसम्बन्धी विषय विवादास्पद बनेकोले निजी विद्यालयहरूको नियमनसम्बन्धी बहस दिनप्रतिदिन तीव्र हुँदै गएको छ। विशेषतः सहरी क्षेत्रमा बसोबास गर्ने मानिसहरू यस बहसमा बढी संलग्न हुँदै गएका छन्। हालको अवस्था हेर्दा यी बहसहरू छिट्टै समाधान हुने सम्भावना न्यून देखिन्छ। यस्तो बहसको निरन्तरता र सरकारले निजी विद्यालयहरूको प्रभावकारी रूपमा नियमन गर्न नसकेको अवस्थाका कारण यस्ता विद्यालयहरूको निगरानी र शिक्षालाई प्रणालीबद्ध रूपमा सञ्चालन गर्न सरकारमाथि निरन्तर शैक्षिक र राजनीतिक दबाब बढ्दै गएको छ। यस सन्दर्भमा नवउदारवादी शिक्षाको विकल्पको रूपमा समालोचनात्मक शिक्षण शास्त्रको आवश्यकता र औचित्य सम्बन्धमा अध्ययन गरी यो लेख तयार गरिएको छ।

अध्ययनको उद्देश्य

यस अध्ययनको मुख्य उद्देश्य त्रिभुवन विश्वविद्यालय र काठमाडौं विश्वविद्यालयबाट 'समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र' शीर्षकमा शोधपत्र सम्पन्न गरी स्नातकोत्तर तह उत्तीर्ण गरेका विद्यार्थीहरूको समालोचनात्मक शिक्षणप्रतिको धारणा, अनुभव तथा उनीहरूले भोगेका चुनौतीहरूको विश्लेषण गर्नु हो।

अनुसन्धान विधि

व्याख्यात्मक गुणात्मक अनुसन्धानले वास्तविकता सामाजिक रूपले निर्माण गरिन्छ भन्ने मान्यता राख्छ। तसर्थ, यस अध्ययनमा आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले शिक्षकहरूको चिन्तन गर्ने तरिका, सोच्ने तरिका र विश्वासहरूलाई कसरी प्रभाव पार्छ भन्ने बुझ्नका लागि व्याख्यात्मक गुणात्मक अनुसन्धान विधि प्रयोग गरिएको थियो (मेरियम, २०१५)। प्रत्यक्ष रूपमा देख्न सकिने एउटा मात्र वास्तविकता हुँदैन; वास्तविकता बहुआयामिक हुन्छ, र मानिसहरूले यसलाई फरक-फरक तरिकाले व्याख्या गर्न सक्छन् (मेरियम र टिस्टेल, २०१५)। यस अध्ययनको उद्देश्य पनि शिक्षकहरू आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रबाट कसरी प्रभावित भए भन्ने र तिनीहरूले त्यस वास्तविकतालाई कसरी निर्माण गरिरहेका छन् भन्ने बुझ्नु भएकाले व्याख्यात्मक गुणात्मक अनुसन्धान विधिलाई यस अध्ययनका लागि उपयुक्त अनुसन्धान विधि मानिएको थियो (ब्राउन र क्लार्क २०२१)।

नेपालका दुईओटा विश्वविद्यालयहरूको स्नातकोत्तर (एम. एड.) तहमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र शीर्षकमा शोधपत्र तयार गरेका शिक्षकहरूले उक्त विषय सम्बन्धमा कस्तो ज्ञान, धारणा र अनुभव प्राप्त गरे र के कस्ता चुनौतीहरूको सामना गरे भन्ने कुरा खोज गर्न अध्ययन गरिएको हो। तसर्थ, यस अध्ययनको मुख्य उद्देश्य भनेको स्नातकोत्तर तहका समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र शीर्षकमा शोधपत्र तयार गरेकाले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रलाई कसरी बुझेका छन् ? यसले उनीहरूलाई कसरी प्रभाव पारेको छ ? र तिनका अनुभवहरूको पुनर्निर्माणमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले कस्तो भूमिका खेलेको छ ? अध्ययनका क्रममा तिनीहरूले के कस्ता चुनौतीहरू भोगे भन्ने विषयमा यो अध्ययन गरिएको छ।

सहभागीहरूको छनोट

व्याख्यात्मक अनुसन्धान (interpretative research) ले सैद्धान्तिक नमुना चयन प्रयोग गर्छ (क्रेसवेल, २०१५)। यसमा अध्ययनको स्थान, सहभागीहरू वा केसहरू अनुसन्धानको विषयअनुसार चयन गरिन्छ (सालदान, २०२१)। व्याख्यात्मक अनुसन्धानका लागि सानो वा सुविधाजनक नमुना उपयुक्त भएमा स्वीकार्य मानिन्छ (एन्डरसन, १९९०; सालदान, २०२१; ब्राउन, र क्लार्क, २०२१)। तसर्थ, यस अनुसन्धानका लागि त्रिभुवन विश्वविद्यालय र काठमाडौं विश्वविद्यालयको शिक्षणशास्त्र संकायमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र शीर्षकमा स्नातकोत्तर तहमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रमा

शोधपत्र तयार गरी उक्त तह उत्तीर्ण गरेका १८ जना विभिन्न तहमा शिक्षण गर्ने शिक्षकहरूलाई सहभागीका रूपमा छनोट गरिएको थियो । तीमध्ये ९ जना महिला र ९ जना पुरुष थिए । यी सहभागीहरूमध्ये ९ जनाको शिक्षण कार्यानुभव १५ देखि २० वर्षसम्म थियो भने बाँकी ९ जनाको १० देखि १५ वर्षसम्मको अनुभव रहेको थियो । नमुना छनोट गर्दा सुविधाजनक र उद्देश्यपरक नमुना चयन विधिको प्रयोग गरिएको थियो ।

सूचना सङ्कलनको साधन

स्नातकोत्तर तहका सहभागीहरूलाई शोधपत्र तयार गर्नका लागि एक शैक्षिक सत्रको अवधिमा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र विषयका बारेमा आफूहरूले के सिके ? के महसुस गरे ? कसरी परिवर्तन भए ? र कस्ता अनुभव प्राप्त गरे ? भन्ने विषयमा अभिव्यक्ति हुने गरी परावर्तनात्मक नोट लेख्न अनुरोध गरिएको थियो । समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसम्बन्धी प्राप्त ज्ञान, धारणा, अनुभवहरू तथा सामना गरेका चुनौतीहरूबारे लेखिएका ती परावर्तनात्मक नोटहरूबाट प्राप्त विषयगत सूचना हरूलाई यस अध्ययनमा विश्लेषण गरिएको थियो (मेरियम र टिस्टेल, २०१५) । तसर्थ, सहभागीहरूका परावर्तनात्मक नोटहरूलाई नै यस अध्ययनमा सूचना सङ्कलनको प्रमुख साधनका रूपमा प्रयोग गरिएको थियो (सालदान, २०२१) ।

सूचना सङ्कलन तथा विश्लेषण प्रक्रिया

व्याख्यात्मक विश्लेषण समग्र, सन्दर्भपरक र सहभागीहरूको दृष्टिकोणमा आधारित हुन्छ, जसमा भाषा, सङ्केत र अर्थहरूलाई टुक्र्याएर होइनसमग्र रूपमा बुझिन्छ (सालदान, २०२१; वोल्फिडर, २००२; प्याटन, २०१५) । यस प्रक्रियामा तथ्याङ्क सङ्कलन र विश्लेषण एकैसाथ र दोहोरिएर अगाडि बढ्न सक्छ । जस्तै, एक अन्तर्वार्ता लिएपछि त्यसको सङ्केतन गरेर मात्रै अर्को अन्तर्वार्ता लिने प्रक्रिया (प्याटन, २०१५; गेल्स्ने, २०११) । यसले अनुसन्धानकर्तालाई त्रुटि सुधार गर्न र अनुसन्धानको दिशा स्पष्ट पार्न मद्दत गर्छ । यदि प्रारम्भिक अनुसन्धान प्रश्नहरू अपर्याप्त भएमा ती प्रश्नहरू समेत परिमार्जन गर्न सकिन्छ । अनुसन्धानकर्ताले सहभागीहरूलाई जानकारीमूलक सहमति गराई, अनुसन्धान प्रयोजनका लागि मात्र प्रयोग हुने परावर्तनात्मक नोटहरू सङ्कलन गरे । १८ जना सहभागीबाट जम्मा १८ ओटा नोट प्राप्त भए । वालिड, शापिरो र एस्ट (२०१३) का अनुसार, प्रभावकारी परावर्तनात्मक नोटमा कथन र व्यक्तिगत अनुभव दुवै हुन्छन् । तर पाँच नोटमा व्यक्तिगत अनुभवको अभाव रहेकाले तिनलाई पुनः लेख्न अनुरोध गरिएको थियो । परिमार्जित नोटहरू सूक्ष्म

विश्लेषणपछि उपयुक्त देखिएकाले अन्ततः सबै १८ नोट अध्ययनमा समावेश गरिएका थिए सहभागीको गोपनीयता सुरक्षित राख्न नोटहरूलाई स.१ देखि स.१८ सम्म सङ्केतनाम दिइएको छ ।

नतिजा तथा प्राप्ति

अनुसन्धान विधि खण्डमा उल्लेख गरेअनुसार, सहभागीहरूको परावर्तनात्मक नोटमा समावेश गरिएका अभिव्यक्तिहरूलाई विभिन्न वर्गहरूमा र विषयवस्तुहरूमा वर्गीकरण गरिएको थियो । यी अभिव्यक्ति तथा धारणाहरूलाई सैद्धान्तिक रूपमा प्रमाणीकरण गर्न फ्रेरेको उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्रमा वर्णित विभिन्न अवधारणासँग तुलना गर्दा मिल्दोजुल्दो रहेको पाइयो । किनभने सूचना विश्लेषणबाट सिर्जना गरिएका १३ ओटा वर्गहरू र ३ ओटा मुख्य विषयवस्तुहरू फ्रेरेका शिक्षण अवधारणासँग मेल खाने, समान प्रकृतिका र तात्त्विक दृष्टिले सङ्गत देखिए, त्यसैले ती वर्गहरूको उचित नामकरण गरिएको थियो । यी सम्पूर्ण वर्गहरूलाई पुनः समायोजन गरी अन्ततः तीनओटा प्रमुख विषयवस्तुहरूमा विभाजन गरिएको थियो । यसरी निर्माण गरिएका प्रमुख विषयवस्तुहरू फ्रेरेको प्रसिद्ध कृति उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्रमा प्रस्तुत मूलभूत शिक्षण अवधारणासँग सम्बन्धित रहेको पाइयो । यसरी, आगमनात्मक रूपमा प्राप्त वर्गहरूलाई निगमनात्मक दृष्टिकोणबाट सूचनाले देखाएको मार्गअनुसार नामकरण गरिएको थियो । सहभागीहरूको आफ्ना प्रतिबिम्बात्मक नोट उल्लेखित सूचनाका आधारमा सिर्जना भएका ३ मुख्य विषयवस्तु र १३ ओटा वर्गहरूलाई प्रस्तुत गरिएको छः

आलोचनात्मक चेतनासम्बन्धी परावर्तित नोट विश्लेषणमा सबै १८ सहभागीको चेतना वृद्धि भएको पाइयो । १० जनाले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रप्रति आफ्नो बुझाइ अपूर्ण रहेको स्वीकारे भने ८ जनाले परम्परागत शिक्षणमा मात्र केन्द्रित रहेको बताए । अभ्यास सम्बन्धमामा ९ जना सहभागीले शिक्षणमा परिवर्तन आएको बताए भने ९ जनाले कठिनाई भएको कुरागरे । १२ जनाले विद्यालयमा एकताको अभ्यास गरेको, ९ जनाले परम्परागत प्रणालीको प्रतिरोध चाहेको र ५ जनाले मुक्तिका लागि केन्द्रीत शिक्षण अपनाएको बताएका थिए । ७ जना सहभागीले शोधपत्रपछि कक्षाकोठा र विद्यालयमा संवादलाई महत्त्व दिन थालेको जवाफ दिए भने ८ जनाले बालबालिकाको रुचि र चासो अवलोकन गरेको बताए । ९ जनाले सबै शैक्षिक क्रियाकलापमा लोकतान्त्रिक सहभागिता बढाएको र ८ जनाले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँग परिचित भएकोहुँदा भविष्यप्रति आशा जागृत भएको बताए । ७ जनाले सबै कुरामा परिवर्तन सम्भव रहेको विश्वास व्यक्त गरे ।

यी विभिन्न शीर्षक, विषयवस्तु र सहभागीहरूको विचार विस्तृत रूपमा तलक खण्डहरूमा छलफल गरिएको छ ।

चेतना

समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र विषयमा शोधकार्य पूरा गरे पश्चात सहभागीहरूले जानेको, बुझ्नेको र अनुभव गरेका आफ्ना कुरा आफ्नो परावर्तनात्मक नोटमा उल्लेख गरेका थिए। सहभागीहरूका अवधारणाहरूलाई विश्लेषण गर्दा चेतनासँग सम्बन्धित अनुभवहरूलाई मुख्यरूपमा चार शीर्षकमा उल्लेख गरेको पाइन्छ। यी चार शीर्षक प्रश्न, चेतना, अपूर्णता, र डुबेको अवस्था हुन्। यी चारओटा विषयवस्तुहरूलाई फ्रेरेको चेतना भन्ने प्रमुख विषयवस्तु भित्र समेट्न सकिन्छ। तसर्थ यी चारओटा पक्षहरूलाई चेतना मूल शीर्षकअन्तर्गत तलका अनुच्छेदमा उल्लेख गरिएका छन्।

चेतनशीलता

चेतनशीलता भन्ने शब्द स्पेनी भाषाबाट आएको नयाँ अवधारणा होजसले चेतनालाई विकसित, सुदृढ र रूपान्तरण गर्ने विचार प्रस्तुत गर्छ (फ्रेरे, २००५)। यो केवल साधारण चेतनामा सीमित नभई समालोचनात्मक चेतनासँग सम्बन्धित हुन्छ, जसले सामाजिक, राजनीतिक र आर्थिक विरोधाभासहरूको गहिरो विश्लेषण गर्न सक्षम बनाउँछ। चेतना भनेको यस्तो सिकाइ प्रक्रिया हो, जसले व्यक्तिलाई उत्पीडनकारी संरचनाहरू चिन्ने र त्यसविरुद्ध क्रियाशील बन्न उत्प्रेरित गर्छ। यस्तो चेतनाले व्यक्ति सशक्त बन्छ, ऐतिहासिक प्रक्रियामा जिम्मेवार रूपमा सहभागी हुन्छ, र नागरिकको हैसियतमा परिवर्तनको लागि संलग्न हुन प्रेरित गरिन्छ (फ्रेरे, २००५)। ‘चेतनाबोध’ शीर्षकअन्तर्गत सहभागीहरूका केही अभिव्यक्तिहरू यसै सन्दर्भमा प्रस्तुत गरिएका छन्:

.....म सोच्छुँ कि म बच्चाहरूका लागि राम्रो रोल मोडेल हुँ किनकी म एक सम्भ्रान्त परिवारको सदस्य हुँ... तर अब म सोच्दै छु यतिका वर्षहरूसम्म मैले कतिजना बच्चाहरूको जीवन बर्बाद गर्ने होला.....।” (स. ३)।

प्रश्न

प्रश्न उठाउनु उत्पीडितहरूका लागि अत्यन्त महत्त्वपूर्ण छ, किनभने “उत्पीडकहरूले सिर्जना गरेको संसारमा मानिसहरू जति राम्रोसँग अनुकूलित हुन्छन् र त्यसबारे जति कम मात्रामा प्रश्न गर्छन्, त्यति नै मात्रामा उत्पीडकहरूको भलाई हुन्छ” (फ्रेरे, २००५, पृ. ७६)। आफ्ना परावर्तनात्मक लेखहरूमा सहभागीहरूले विद्यमान प्रणालीमाथि प्रश्न उठाउने चाहना व्यक्त गरे तापनि, अहिलेसम्म त्यसो गर्न असमर्थ रहेको बताएका थिए। तर अब उनीहरूले मूलधारको शिक्षा प्रणालीका बारेमा प्रश्न उठाउने समय आएको बताएका छन् :

“...मेरो मनमा कति धेरै प्रश्नहरू हुन्थे तर जति नै चाहेर पनि ती प्रश्नहरू सोध्न आँट गर्न सकिदैनथेँ ... अहिले आएर यो कुराको मैले महसुस गरिरहेको छु, .र प्रत्येक विषयहरूमा प्रश्न गर्ने हिम्मत जुटाउँने गरेको छु। (स.११) ।

...मेरो बाल्यकालमा मैले आफ्नै परिवारभित्र आमा-बुबासँग पनि प्रश्न सोध्न सकेको थिइनँ, भने विद्यालयमा शिक्षकहरूसँग कसरी प्रश्न सोध्थेँ र? मूलधारको प्रणालीले मलाई कति दवाएको रहेछ, अहिले महसुस गर्दै छु..... (स.५) ।

सजगता

फ्रेरे (२००५) का अनुसार “आफूहरूसँग साँचो ऐक्यबद्धता देखाउने व्यक्तिहरूसँग मिलेर सबैको मुक्तिका लागि सङ्घर्ष गर्नु उत्पीडितहरूको दायित्व हो, र तिनीहरूले यस सङ्घर्षको अभ्यासबाट नै उत्पीडनप्रति एक समालोचनात्मक चेतना हासिल गर्नुपर्छ” (पृ. ५१) ।

यस अध्ययनमा समावेश भएका सहभागीहरूको परावर्तनात्मक टिप्पणीहरूबाट प्राप्त अभिव्यक्तिहरू अनुसार जब उनीहरूले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र अध्ययन गर्न सुरु गरे, तब उनीहरूमा विभिन्न विषयहरू जस्तै विद्यमान मूलधारको शिक्षा, नवउदारवादी नीतिहरू, र समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र प्रतिको चेतनामा अभिवृद्धि भयो । साथै, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रबाट उनीहरूले धेरै कुरा सिक्न सक्ने सम्भावनाहरू पनि बढेका छन्:

...विद्यमान प्रणाली निकै सजिलो लाग्थ्यो नियमहरू मान्नु, गर्नुपर्ने काम गर, अनि सकियो । तर अहिले आएर महसुस भइरहेको छ कि म कति गलत थिएँ..... (स.५) ।

...म आजको दिनसम्म पनि मूलधारको प्रणालीमै जीवन बिताउँदै आएको थिएँ... (स.१८) ।

अपूर्णता

फ्रेरे (२०१८) का अनुसार मानिस सधैं अपूर्ण, परिवर्तनशील र निरन्तर सिकाइको प्रक्रियामा रहने प्राणी हो । उनले शिक्षालाई केवल ज्ञान ग्रहण होइन, परिवर्तन र मुक्तिको माध्यम मानेका छन् । अपूर्णता कमजोरी होइन, बरु विकासको सम्भावना हो, जसले व्यक्तिलाई नयाँ कुरा सिक्न, प्रश्न गर्न र समाज परिवर्तनमा सक्रिय बनाउँछ । यस अध्ययनका सहभागीहरूले परावर्तनात्मक लेखनमा आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्र अध्ययनअघि शिक्षाको वैकल्पिक दृष्टिकोणबारे सोच्नै नसकेको र आफूले प्राप्त ज्ञान र सिप अपर्याप्त रहेको अनुभव व्यक्त गरेका छन् । यसपछि आफू अपूर्ण मानव भएको स्वीकृति आएको स्पष्ट देखिन्छ (फ्रेरे, २०१८) । यससम्बन्धमा तलको कुरा हेर्ने:

...मैले आजसम्म मूलधारको प्रणालीभित्र बाँचे र मैले आफैंलाई धेरै नै अलग राखें (स. ३) ।
 ...मैले स्नातकोत्तर सके पछि पढाई पूरा भयो सोचेको थिए वास्तविक शिक्षा त अझै धेरै मबाट धेरै टाढा पो रहेछ(स. १७) ।
 ...मूलधारका विषयहरू पर्याप्त छन र यी विषयहरूले विद्यार्थीहरूको सर्वाङ्गिक विकास सम्भव छ भन्ने कुरा गलत रहेछ सिकने पर्ने विषयहरू त धेरै रहेछन्.....(स. ११) ।

डुबाइएका

फ्रेरे (२०१८) का अनुसार, 'डुबाइएका' भन्नाले व्यक्तिको चेतना कठोर वास्तविकताले यसरी घेर्नु हो कि जहाँ परिवर्तन असम्भव ठानिन्छ र विद्यमान अवस्थालाई स्वीकार गर्न बाध्य बनाइन्छ । फ्रेरे (२००५) ले यस्तो कठोर वास्तविकतालाई मुक्तिको प्रमुख बाधा मानेका छन् र जसले चेतनासमेत छोपिदिन्छ र उत्पीडितहरूलाई मौनताको संस्कृतिमा डुबाइराख्छ । यस अध्ययनका सहभागीहरूले पनि मूलधारको शिक्षा प्रणालीले आफूलाई दबाएको, र समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययनअघि कठोर वास्तविकतालाई सामान्य रूपमा स्वीकार गरेको अनुभव यसरी व्यक्त गरेका छन् :

.....मैले मूलधारको शिक्षा प्रणालीको एक अंश हुँदा कहिल्यै पनि असहज महसुस गरिन.....(स.९) ।

.....म आजसम्म पनि मूलधारको प्रणालीबाट कसरी घेरिएर रहेको थिए आज महसुस गरिरहेको छु... (स. ६) ।

यी निष्कर्षहरूका आधारमा, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययनले सहभागीहरूलाई तीन प्रकारका ज्ञान प्रदान गरी तिनीहरूलाई सहयोग गरेको देखिन्छ: जान्नुपर्ने ज्ञान, कसरी गर्ने भन्ने ज्ञान, र प्रत्यक्ष अनुभवद्वारा प्राप्त ज्ञान (डेनिकोला, २०१७) । चेतना प्राप्त गरेका शिक्षकहरूले आफूलाई प्रणालीको एक हिस्साका रूपमा बुझेका थिए र पेसागत जीवनमा सामना गर्नुपरेका अवस्थाहरूलाई समस्याका रूपमा हेरेका थिए । यस अवस्थालाई बिना सुरक्षाको स्वतन्त्रताको अवस्था मान्न सकिन्छ ।

अभ्यास/आचरण

फ्रेरे (२००५) का अनुसार, उत्पीडितहरूको नयाँ अस्तित्व अभ्यासमार्फत निर्माण हुन्छ, र कुनै कार्य तब मात्र वास्तविक अभ्यास ठहर्छ जब त्यसले समालोचनात्मक चिन्तन उत्पन्न गर्छ । यस अध्ययनका सहभागीहरूले आफू र आफ्ना विद्यार्थीहरूमा आवश्यक रूपान्तरणका पक्षहरू स्पष्ट रूपमा बुझेका छन् । मूलधारको शिक्षा प्रणालीलाई प्रतिरोध गर्ने कार्यहरूलाई सात श्रेणीहरू बाँडिएको

छ र ती कार्यहरू रूपान्तरण, एकता, प्रतिरोध, मुक्तिको अनुभूति, संवाद, बालबालिकाको सर्वोत्तम हित, र सहभागिता हुन् । यी सबै पक्षहरू ‘अभ्यास’ अन्तर्गत समेटिएका छन्, किनभने सहभागीहरूको अभिव्यक्ति कार्यान्वयन र अनुभवमा केन्द्रित हुन्छ ।

रूपान्तरण

सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण कुरा भनेको मानवीकरणलाई निरन्तरता दिनका लागि वास्तविकतालाई परिवर्तन गर्न व्यक्तिले समालोचनात्मक रूपमा सोच्न सक्नुपर्छ (फ्रेरे, २००५) । यस अध्ययनका सहभागीहरूले आफ्ना कक्षाकोठामा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका सिद्धान्तहरू लागु गरी आफ्नो अवस्था सकेसम्म परिवर्तन गर्न खोज्नु एक आधारभूत चरण थियो, किनभने “साँचो प्रतिबद्धता त मानिसहरूलाई उत्पीडित गर्ने वास्तविकताको परिवर्तन आवश्यक हुन्छ” (फ्रेरे, २००५, पृ. १२६) ।

तसर्थ, यस अध्ययनका सहभागीहरूले आफ्नो प्रतिबद्धताको रूपमा कक्षाकोठाको विद्यमान अवस्था परिवर्तन गर्न खोजेका छन् । ‘रूपान्तरण’ शीर्षक अन्तर्गत, यस अध्ययनका सहभागीहरूले व्यक्त गरेका धारणाहरू निम्नानुसार प्रस्तुत गरिएका छन्:

...हामी सोक्रेट्सको ‘ग्याडफ्लाइ’ रूपकको प्रतिनीधि बन्नुपर्छ..... (स. ९) ।

(‘ग्याडफ्लाइ’ त्यस्तो व्यक्ति हो, जो समाज वा समुदायमा विद्यमान अवस्थाहरूमा हस्तक्षेप गर्छ र सत्ताधारीहरूलाई लक्षित गरी नयाँ तथा सम्भवतः असहज लाग्ने प्रश्नहरू उठाउँछ । यो शब्द आधुनिक सन्दर्भमा पनि प्रयोग गरिन्छ, तर मूल रूपमा यो प्राचीन ग्रीक दार्शनिक सोक्रेट्ससँग सम्बन्धित हो । प्लेटोको एपोलोजी ग्रन्थमा वर्णन भएअनुसार, सोक्रेट्सलाई मृत्युदण्डको मुद्दामा ‘ग्याडफ्लाइ’ का रूपमा चित्रित गरिएको थियो ।)

एकता

फ्रेरे (२००५) का अनुसार, उत्पीडितहरूसँग साँचो एकता भनेको उनीहरूको पक्षमा लड्नु हो, ताकि उनीहरूले “अरूसँगको लागि अस्तित्व” बनेको वस्तुगत वास्तविकतालाई परिवर्तन गर्न सकून् । उनले मानवताको सही बुझाइ व्यक्तिगत सोचबाट होइन, एकताबाट मात्र सम्भव हुने स्पष्ट पारेका छन् । यस अध्ययनका सहभागीहरूले पनि विद्यार्थीहरूको मुक्ति र विद्यालय परिवेशमा रूपान्तरण ल्याउन विद्यार्थी तथा सहकर्मीसँगको एकता आवश्यक रहेको धारणा व्यक्त गरेका छन् ।

प्रतिरोध

फ्रेरेको एक प्रमुख अवधारणा 'प्रतिरोध' पनि हो। फ्रेरेले विश्वास गरेका छन् कि उत्पीडितहरूको स्वतन्त्रता संयोगवश प्राप्त हुन सक्दैन; बरू तिनीहरूले त्यसका लागि सङ्घर्ष गर्नु जरूरी हुन्छ। फ्रेरे (२००५) का अनुसार उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र भनेको आफ्नै मुक्तिका लागि सङ्घर्ष गर्नेहरूको शिक्षणशास्त्र हो। यस अध्ययनका सहभागीहरूले आफ्ना परावर्तित टिप्पणीहरूमा उल्लेख गरेका छन् कि प्रतिरोध मूलधारको शिक्षा प्रणालीबाट मुक्त हुने एकमात्र उपाय थियो। उनीहरूले नवउदारवादी नीतिहरूको विरुद्ध सकेसम्म सङ्घर्ष गर्न आवश्यक छ भन्ने कुरामा विशेष जोड दिएका छन्।

मुक्ति

फ्रेरे (२००५) का अनुसार "मुक्ति एउटा आचरण, व्यवहार र कर्म पनि हो" (पृ. ७९)। यो मानिसहरूले आफू बसेको संसारलाई परिवर्तन गर्नका लागि गर्ने कार्य र प्रतिबिम्ब हो। यस अध्ययनका सहभागीहरूले आफू मुक्त हुँदै गएको महसुस गरेको र आफ्ना विद्यार्थीहरूलाई पनि मुक्त गर्न चाहेको कुरा व्यक्त गरेका छन्। फ्रेरे (२००५) ले पनि भनेझैं, "उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्र उनीहरूका लागि होइन, उनीहरूसँग मिलेर निर्माण गरिनुपर्छ" (पृ. ४८)। त्यसकारण, फ्रेरेका लागि एकतर्फी मुक्ति वास्तविक मुक्ति होइन। यस अध्ययनका सहभागीहरूले पनि यो प्रक्रिया एकतर्फी – विद्यार्थीका लागि मात्र वा शिक्षकका लागि मात्र – हुन नहुने, बरू दुवै पक्षका लागि द्विपक्षीय रूपमा अघि बढ्नुपर्ने सिफारिस गरेका छन्।

संवाद

समालोचनात्मक र मुक्तिमूलक संवाद प्रत्येक चरणको मुक्तिका सङ्घर्षमा उत्पीडितहरूसँग मिलेर सञ्चालन गर्नुपर्छ (फ्रेरे, २००५)। सहभागीहरूले पनि संवादलाई समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको सबैभन्दा महत्त्वपूर्ण तत्त्वमध्ये एक हो भनेका छन्। किनभने उनीहरूको विचारमा संवाद नै समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको सिद्धान्तहरू व्यवहारमा लागु गर्ने र वास्तविक शिक्षाको हिस्सा बन्ने पहिलो अनिवार्य चरण हो। फ्रेरे (२००५) ले भनेझैं संवादबिना सञ्चार हुँदैन र सञ्चार बिना वास्तविक शिक्षा प्राप्त हुँदैन।

बालबालिकाको सर्वोत्तम हित

उत्पीडितहरूको शिक्षणशास्त्रमा फ्रेरेले 'बैंकिङ शिक्षा' (उनले नै प्रयोग गरेको शब्द) का नकारात्मक पक्षहरू विशेष रूपमा उल्लेख गरेका छन्। उनले तर्क गर्छन् कि शिक्षा कुनै यस्तो कर्म

होइन जुन विद्यार्थीहरूका लागि मात्र गरिन्छ । बरु, शिक्षा विद्यार्थीहरूसँग मिलेर सहकार्यपूर्ण रूपमा सम्पन्न गरिनुपर्ने एक प्रक्रिया हो । विद्यार्थीहरू शिक्षाका विषय हुन्, वस्तु होइनन् । उनीहरू निष्क्रिय ग्रहणकर्ता हुनुहुँदैन । शिक्षकहरूले विद्यार्थीहरू शिक्षाको केन्द्रमा रहेको वास्तविकता भएको स्वीकार गर्नुपर्छ । त्यसकारण, शिक्षण प्रक्रियाभरि शिक्षकहरूले विद्यार्थीहरूको सर्वोत्तम हितलाई सधैं प्राथमिकतामा राख्नुपर्छ (फ्रेरे, २००५) ।

सहभागिता

उत्पीडितहरूको प्रतिबिम्बात्मक सहभागिताबिना उनीहरूलाई मुक्त गर्न खोज्नु भनेको उनीहरूलाई जलिरहेको भवनबाट केवल कुनै वस्तुको उद्धार गर्नु सरह हो (फ्रेरे, २००५) । फ्रेरेका यी शब्दहरूले सहभागिताको महत्त्वलाई स्पष्ट पारेका छन् । यस अध्ययनका सहभागीहरूले पनि मुक्तिको प्रक्रियामा विद्यार्थीहरूसँग शिक्षकहरूको सहभागिता सुनिश्चित गर्नु अत्यावश्यक भएको स्वीकार गरेका छन् । तसर्थ वास्तविक अर्थमा कुनै पनि उपलब्धि एकतर्फी प्रयासबाट हासिल गर्न सकिँदैन ।

माथिका उद्धारणहरूबाट बुझिन्छ कि जब सहभागीहरूको चेतनामा वृद्धि भयो तब उनीहरूले आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका सिद्धान्तहरू कक्षामा प्रयोग गर्न थाले । चेतनाको विकाससँगै शिक्षकहरूमा परिवर्तन देखा पर्न थाल्यो जस्तै, बसाइको व्यवस्था परिवर्तन, छलफलको शैलीमा रूपान्तरण, र विद्यार्थीलाई प्राथमिकता दिने प्रयासहरूमा पनि परिवर्तन देखा परेको पाइयो । यस्ता साना कदमहरूबाटै उनीहरूले कक्षा भित्र नै विद्यमान प्रणालीको प्रतिरोध गर्ने बानीको विकास गरेका छन् । हिल (२०१०) का अनुसार यस्ता शिक्षकहरूले विद्यमान प्रणालीप्रति असहमति जनाउँदै समानतामूलक शिक्षाको आवश्यकता महसुस गर्ने बानीको विकास हुन्छ । सहभागी शिक्षकहरूले आफ्ना प्रतिबिम्बात्मक लेखहरूमा यिनै परिवर्तनशील र प्रतिरोधात्मक विचारहरू प्रस्ट रूपमा व्यक्त गरेका छन् ।

आशा

प्रायः सबै प्रतिबिम्बात्मक नोटहरूमा सहभागीहरूले विश्वासका साथ निष्कर्ष निकालेका छन् कि अझ राम्रो भविष्यको आशासाथ सम्पूर्ण कुरा परिवर्तन हुन सक्छन् । त्यसैले सहभागीहरूले व्यक्त गरेका भावनात्मक अभिव्यक्तिहरूबाट प्राप्त सङ्केतहरूलाई “आशा” र “विश्वास” गरी दुई श्रेणीमा वर्गीकरण गर्न सकिन्छ । फ्रेरे (२००५) का शब्दमा, “आशा भनेको हात बाँधेर बस्नु होइन । जबसम्म म सङ्घर्ष गर्छु, म आशाद्वारा प्रेरित हुन्छु; र यदि म आशासहित सङ्घर्ष गर्छु भने, म प्रतीक्षा गर्न सक्छु”

(पृ. ९२) । सहभागीहरूले पनि भनेका छन् कि उनीहरू आफ्ना विद्यार्थीहरूका लागि राम्रो शिक्षा र आफ्ना लागि राम्रो भविष्य सम्भव छ भन्ने कुरामा आशावादी छन् । त्यसैगरी, उनीहरूले यस आशालाई कायम राख्न निरन्तर रूपमा क्रियाशील रहन आवश्यक छ भन्ने कुरा जोड दिएका छन् :

... मेरो असहायपन बिस्तारै-बिस्तारै आशामा परिणत भयो... (स. ४) ।

..... मलाई आशा छ कि हामी एउटा सानो थोपा बाट ठुलो हिउँको पहाड बनाउन सक्छौं...(स.

३) ।

सहभागीहरूले विश्वास गरेका छन् कि आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको रूपान्तरणकारी शक्तिमा आस्था राख्ने व्यक्तिहरूको माध्यमबाट सबै कुरा परिवर्तन हुन सक्छ । फ्रेरे (२००५) का अनुसार उत्पीडितहरूले आफ्नै मुक्तिको लागि सङ्घर्ष आवश्यक छ भन्ने विश्वास गर्नुपर्छ तर यो विश्वास उनीहरूले वस्तुगत रूपमा होइन, विषयगत रूपमा आत्मसात् गर्नुपर्छ ।

...यस समाजमा हामीजस्ता मानिसहरू छन्, र तिनीहरूले आफ्नो उत्कृष्ट प्रयास गरे भने जान्नुले भविष्यप्रति आशा जगाउँछ... (स. ७) ।

...यो असहाय भएर बस्ने समय होइन, र यसका लागि हामीसँग समय नै छैन... (स. ८) ।

छलफल तथा निष्कर्ष

यस अध्ययनले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको रूपान्तरणकारी शक्तिका महत्वपूर्ण निष्कर्ष प्रस्तुत गरेको छ । अध्ययन गरी सकेपछि शिक्षक सहभागीहरूले प्रारम्भमा आफ्नो शिक्षण-सिकाइ प्रक्रिया बुझ्न पाए र पछि आत्म-मूल्याङ्कन गर्दै चेतनशील कार्यतर्फ अघि बढेको देखियो । यस अध्ययनले उनीहरूमा गहिरो व्याख्या र विश्लेषण गर्ने क्षमता विकास गराएको पनि देखाएको छ । समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले सहभागीहरूमा नवउदारवादी शैक्षिक नीतिको प्रभावबारे आत्मचिन्तन र विस्तृत बुझाइ विकास गर्न सहयोग गरेको छ (हारा र शेर्बिन, २०१८) । सहभागीहरूले नवउदारवादले वर्तमान शिक्षा प्रणाली आक्रमण गर्दै पाठ्यक्रम, शिक्षक, शिक्षा र व्यावसायिक ज्ञानमा असर पार्ने बुझ्न सक्ने विकास गरे (स्लिटर, २००८) । तिनले विद्यालयमा नवउदारवादको प्रभावको महसुस गरेका छन् र आफू प्रविधिक शिक्षक मात्र बनेको चेतनाको विकास पनि भएको छ ।

यस अध्ययनमा सहभागीहरू राम्रो शिक्षा, दीक्षा, र थप समानतामूलक तथा न्यायसङ्गत समाजका लागि वैकल्पिक विचारहरू पनि रहेका छन् भन्ने कुरामा सचेत भएका छन् । साथै, उनीहरूले आफैंमा परिवर्तन ल्याउनका लागि गरेका क्रियाकलापहरू र समग्र प्रणालीमा हुने परिवर्तनबिचको सम्बन्धलाई पनि पहिचान गरे । उनीहरूले अब मुख्य धारका शिक्षा नीतिहरूले आफू र आफ्ना

विद्यार्थीहरूका लागि के अर्थ राख्छन् भन्ने विषयमा स्पष्ट रूपमा बुझेका छन्। साथै, कम्तीमा आफ्नै कक्षाकोठाभित्र ती परम्परागत नीतिहरूको प्रतिरोध गर्न सक्ने विश्वास पनि व्यक्त गरेका छन्।

यस अध्ययनले देखाउँछ कि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्र नवउदारवादी शिक्षा नीतिहरूका विरुद्ध प्रतिरोधको एउटा महत्त्वपूर्ण माध्यम हुन सक्छ। साथै यो शिक्षकहरूलाई नवउदारवादी शिक्षाका नीतिहरूको प्रतिरोध गर्न सहयोग गर्ने प्रभावकारी उपकरण पनि हो। जिरू (२०१८) का शब्दमा यो “बिर्सने रोग मानिसमाथि लादिएको युगमा जीवित रहन सहयोग गर्ने” पृष्ठ माध्यम हो। समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको अध्ययनमार्फत सहभागीहरूले शिक्षाजगतमा आफूहरू अधिनायक (दमनकर्ता) र उत्पीडित (सिकारू) बिचको सम्बन्धको अधीनमा रहेको महसुस गरे। विद्यार्थीका रूपमा उनीहरू उत्पीडितको भूमिकामा रहे पनि शिक्षक बनेपछि उनीहरूले उत्पीडकको भूमिका ग्रहण गरे यद्यपि उनीहरू आफैं पनि उत्पीडित नै रहिरहे।

फ्रेरे (२००५) का अनुसार, आफूलाई उत्पीडक र उत्पीडित दुवै रूपमा बुझ्ने व्यक्तिका लागि आवश्यक परिवर्तन भनेको उत्पीडन सिर्जना गर्ने अवस्थाको रूपान्तरण हो। त्यसैले, शिक्षकहरूले विद्यालयभित्रका विभेदकारी अभ्यासहरू पहिचान गर्न राजनीतिक र विचारधारात्मक स्पष्टता विकास गर्न जरूरी छ (बार्तोलोमो, २००४)। यस अध्ययनका सहभागी शिक्षकहरूले आलोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँगको सम्बन्धमार्फत आफ्नो पूर्व ज्ञानको पुर्नव्याख्या गर्दै असमानता रूपान्तरण गर्ने प्रक्रियामा कदम चालेका छन्। उनीहरू सैद्धान्तिक चिन्तन, आलोचना र व्यावहारिक प्रयोगतर्फ उन्मुख भएका देखिन्छन्। यसले शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमहरू समालोचनात्मक शिक्षाशास्त्रद्वारा सशक्त हुन आवश्यक छ भन्ने देखाउँछ (बार्तोलोमो, २००४)। यद्यपि शिक्षकहरू अल्थुसर (२०१४) ले भने द्वै राज्यका विचारधारात्मक उपकरणान्तर्गत पर्छन्, फ्रेरेले उनीहरूलाई शिक्षा प्रणालीभित्र रूपान्तरणकारी बौद्धिक र सांस्कृतिक कार्यकर्ता मान्छन्। उराल (२००५) का अनुसार, शिक्षकहरू केवल राज्यका प्रतिनिधि होइनन्; उनीहरूले विद्यार्थीको मानवताको पक्षमा सङ्घर्ष गर्न सक्छन्।

नवउदारवादी राज्यहरू शिक्षकहरूको भूमिकाबारे सचेत छन् तर उनीहरूलाई केवल प्रविधिक व्यक्तिका रूपमा प्रयोग गरी आफ्नै विचारधाराको पुनरुत्पादनमा लगाउँछन् (उराल, २००५)। यस्तो नियन्त्रणले शिक्षकको स्वतन्त्रता र विकासको अवसरलाई खुम्च्याउँछ। त्यसैले, शिक्षक प्रशिक्षकहरूले शिक्षकलाई समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसँग परिचित गराई आफ्नै शिक्षण र नीतिहरूबारे समालोचनात्मक सोच विकास गर्न उत्प्रेरित गर्नुपर्छ (हिल, २००६)। मेसन (२००७) भन्छन्, शिक्षकले विद्यार्थीलाई निष्क्रिय ग्रहणकर्ताको रूपमा होइन, समालोचनात्मक सोच र प्रश्न गर्न

प्रेरित गर्नुपर्छ। यस्तो रूपान्तरण केवल शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमहरूमा आमूल परिवर्तन गरेर सम्भव हुन्छ (हिल, २००७; आसाकेरे र वेइसी, २०१८)। त्यसैले समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रको महत्त्वबारे सचेत गराउने विषयवस्तुहरू स्नातक, स्नातकोत्तर र शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमहरूमा अनिवार्य रूपमा समावेश गर्न आवश्यक छ।

नेपालका विश्वविद्यालयहरूले दर्शन र समाजशास्त्रजस्ता विषयलाई पाठ्यक्रममा समावेश गरे पनि समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रसम्बन्धी लेख र अनुसन्धानलाई स्रोत सामग्रीको रूपमा प्रयोग गर्न आवश्यक छ। साथै, समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रले विकास गरेका शिक्षण विधि र प्रविधिहरू सबै पाठ्यक्रममा लागु गर्नुपर्छ, जसले जिज्ञासा र समालोचनात्मक सोचको विकास गर्छ। अध्येता बार्तोलोमे (२००४) का अनुसार, शिक्षकले कक्षाकोठामा गलत विचारधारामाथि सधैं प्रश्न उठाउन सक्नुपर्छ, जसका लागि पाठ्यक्रममा समालोचनात्मक शिक्षणशास्त्रका विचार र सिद्धान्तहरू समावेश गरिनु अति आवश्यक छ। ब्रा र काल्लोरो (२००६) ले परम्परागत विषयहरूमा पनि संवाद, समालोचना र अभ्यासमार्फत परिवर्तन सम्भव भएको उल्लेख गरेका छन्।

एपल (२०११) ले भनेका छन् कि उत्तम शैक्षिक प्रणालीका लागि र शिक्षक विद्यार्थीहरू अलग्गै काम गर्नका लागि थुप्रै विकल्पहरू छन्। तसर्थ यस दृष्टिकोणबाट यो मान्नु पर्ने हुन्छ कि सबैले उत्तम शिक्षा र एक न्यायपूर्ण तथा समान विश्वको लागि सबै शिक्षक र शिक्षक प्रशिक्षकहरूले जिम्मेवारी लिनुपर्छ। फ्रेरे (२०१९) का अनुसार जसले यो कार्य गर्छन्, सङ्गठनहरू बनाउँछन् र सबै प्रकारका अत्याचारात्मक योजनाका विरुद्ध लोकतन्त्रलाई गहिरो र मजबुत बनाउँछन् ती तिनै व्यक्ति हुन् जसले लोकतन्त्रको कार्यप्रणालीका लागि आवश्यक अनुशासनको निर्माण पनि गर्छन्।

सन्दर्भ सामग्री

- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of education research*. Routledge.
- Althusser, L. (2014). *On the reproduction of capitalism: Ideology and ideological state apparatuses*. Verso.
- Apple, M. W. (1999). Freire, neo-Liberalism and education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(1), 5-20.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the right way*. (2nd ed). Routledge.
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.
- Asakereh, A., & Weisi, H. (2018). Raising critical consciousness in teaching reading skills using critical pedagogy principles: A case of an Iranian school graduate. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 16(1), 261-291.

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046-1059.
- Bartolome, L. (2004). Critical pedagogy and teacher education: Radicalizing prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 97-122.
- Braa, D., & Callero, P. (2006). Critical pedagogy and classroom Praxis. *Teaching Sociology*, 34(11), 357-369.
- Braun, V. and Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education*, 28(2), 106-122.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism stealth revolution*. Zone.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America*. (2nd ed). Haymarket Books.
- Buyruk, H. (2015). *The transformation of teachers' labor*. Iletisim.
- Creswell, J. (2015). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approach*. Pearson Education Inc.
- Dardot, P., & Laval, C. (2018). *The new spirit of the world: An essay on neoliberal society* (2nd ed.). Istanbul Bilgi University.
- de Gaulejac, V. (2013). *The society afflicted by the business illness*. Ayrinti.
- DeNicola, D. R. (2017). *Understanding ignorance: The surprising impact of what we don't know*. The Massachusetts Institute of Technology
- Durmaz, O. S. (2014). *Being a teacher in turkey: Labor process and re-proletarianization*. Nota Bene.
- Ercan, F. (1998). *Education and capitalism*. Bilim.
- Freire, P. (2005) *Pedagogy of the oppressed*. 30th Anniv. Continuum.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury publishing.
- Freire, P. (2019). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Yordam.
- Giroux, H. A. (1997) *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Westview.
- Giroux, H. A. and McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-239.
- Giroux, H. A. (2018). *The twilight of the social: Resurrected communities in an age of disposability*. Routledge.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4th ed.). Prentice Hall.

- Gok, F. (2003). Privatization of Education. In Balkan, N. and Savran, S. (Eds.), *The devastation of neoliberalism: Economy, society and gender in turkey* (pp. 94-110). Metis.
- Greene, M. (2009). Teaching as possibility: A light in dark times. In Macrine, S. (Ed.), *Critical pedagogy in uncertain times: Hope and possibilities* (pp. 137-150). Palgrave Macmillan.
- Hara, M., & Sherbine, K. (2018). Becoming a teacher in neoliberal times: The possibilities of visioning for resistance in teacher education. *Policy Futures in Education*, 16(6), 669-690.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism* (2nd ed.). Sel.
- Hill, D. (2006). Class, neoliberal global capital, education and resistance. *Social Change*, 36(3), 47-76.
- Hill, D. (2007). Critical teacher education, new labour, and the global project of neoliberal capital. *Policy Futures in Education*, 5(2), 204-225.
- Hill, D. (2010). Class, capital, and education in this neoliberal and neoconservative period. In Macrine, S., McLaren, P., and Hill, D. (Eds.) *Revolutionizing pedagogy: Education for social justice within and beyond global neo-liberalism* (pp. 119-143). Palgrave Macmillan.
- Hill, D., Lewis, C., Maisuria, A., Yarker, P., & Julia, C. (2015). Neoliberal and neoconservative immiseration capitalism in England: Policies and impacts on society and on education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(2), 38-82.
- Hursh, D., & Martina, C. A. (2003). Neoliberalism and schooling in the U.S.: How state and federal government education policies perpetuate inequality. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(2), 30-52.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macro strategies for language teaching*. Yale University.
- Kincheloe, J. L. (2018). *Critical Pedagogy*. Yeni İnsan.
- Liston, D. and Zeichner, K. (1987). Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, 169(3), 117-137.
- Mason, M. (2007). Critical thinking and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 339-349.
- McLaren, P. (1997). *Critical pedagogy and predatory culture. Politics of opposition in the postmodern era*. Ed. Paidos.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Wiley.
- Mirowski, P. and Plehwe, D. (2009). *The road from Mont Pelerin*. Harvard University.

- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Unal, L. I. (2011). A political economy analysis of teaching and teacher education. In Aynal Kilimci, S. (ed.), *Teacher education in Turkey* (pp. 3-23). Pegem.
- Ural, A. (2005). The paradox of teaching. In M. D. Karşlı (Ed.), *Introduction to the teaching profession: An alternative approach* (pp. 49-68). Pegem.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang.
- Prendergast, L. M., Hill, D., & Jones, S. (2017). Social exclusion, education and precarity: Neoliberalism, neoconservatism and class war from above. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 15(2), 23-58.
- Sadeghi, S. (2008). Critical pedagogy in an EFL teaching context: An ignis fatuus or an alternative approach? *Journal for Critical Education Policy Studies*, 6 (1), 277-295.
- Saldana, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications Limited.
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1947-1957.
- Tezgiden-Cakcak, S. Y. (2019). *Moving beyond technicism in English-language teacher education: A case study from Turkey*. Lexington.
- Walling, A., Shapiro, J., & Ast, T. (2013). What makes a good reflective paper? *Family Medicine*, 45(1), 7-12.
- Wolfinger, N. H. (2002). On writing fieldnotes. Collection strategies and background expectancies. *Qualitative Research*, 2(1), 5-93.
- Yildiz, A., & Unlu, D. (2017). The transformation of teaching through metaphors: Yesterday we were a majestic waterfall, today we are a stream about to dry up. In Baykal, N. S., Ural, A., and Alica, Z. (Eds), *Critical Education Anthology* (pp. 56-67). Pegem.

Education Review Journal

A peer- reviewed open -access journal indexed in NepJol

ISSN 2976-1182(Print)

Published by Education Review Office, Nepal

Article History: Received on 23 May 2025; Accepted on 6 July 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86467>

शैक्षिक अनुसन्धानकर्ताहरूको आँखामा विद्यालय शिक्षामा मूल्याङ्कन अभ्यास

विनोदप्रसाद पन्त र निरोज दाहाल

काठमाडौं विश्वविद्यालय

यस लेखका लेखक डा. विनोदप्रसाद पन्त (<https://orcid.org/0000-0003-4129-575X>) र डा. निरोज दाहाल (<https://orcid.org/0000-0001-7646-1186>) काठमाडौं विश्वविद्यालय स्कुल अफ एजुकेशनमा कार्यरत हुनुहुन्छ। यस लेखका बारेमा थप कुनै कुरा बुझ्नु परेमा निजको ईमेल ठेगाना binod@kusoed.edu.np मा सम्पर्क गर्न सकिनेछ।

लेख सार

यस लेखमा नेपालको विद्यालय शिक्षा प्रणालीमा हाल प्रचलित विद्यार्थीको सिकाइ मूल्याङ्कनसम्बन्धी अभ्यासहरूलाई विश्लेषण गरिएको छ। नेपालको शिक्षा प्रणालीमा मूल्याङ्कनसँग सम्बन्धित परम्परागत लिखित परीक्षा उन्मुख दृष्टिकोणहरूबाट निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली (Continuous Assessment System) र निर्माणात्मक मूल्याङ्कनका रूपमा आन्तरिक मूल्याङ्कन, अक्षराङ्कन पद्धति जस्ता उल्लेखनीय सुधारहरू भएका छन्। पोर्टफोलियो लगायतका अन्य मूल्याङ्कनका रणनीतिहरूको पनि कतिपय अवस्थामा प्रयोग हुदै आएको छ। तथापि मूल्याङ्कनका रणनीतिहरूको सफल कार्यान्वयनमा थुप्रै चुनौतीहरू छन्। धेरै विद्यालयहरूले अझै पनि रचनात्मक मूल्याङ्कन विधिहरू जस्तै; सहपाठी र स्वमूल्याङ्कनका अभ्यासहरूलाई प्रभावकारी रूपमा प्रयोग गर्न सकिरहेका छैनन्। यो लेखमा विद्यालयहरूले मूल्याङ्कन अभ्यासहरूलाई पाठ्यक्रम सामग्री, परियोजनाहरू र सिकाइ गतिविधिहरूसँग कसरी जोड्छन् भन्ने विश्लेषण गरिएको छ। नीतिगत दस्तावेजहरूले मूल्याङ्कनका विद्यार्थी केन्द्रित दृष्टिकोणहरूलाई समेट्ने क्रममा विभिन्न विद्यालयका सन्दर्भहरूमा यसका विभिन्न पक्षहरूले गर्दा व्यावहारिक कार्यान्वयनमा चुनौती रहेको छ। यस लेखमा विद्यालय शिक्षामा मूल्याङ्कन सुधारका लागि भएका प्रयासहरूलाई प्रभावकारी

कार्यान्वयन गर्न शिक्षक तालिम, सुदृढ संस्थागत संयन्त्र, मूल्याङ्कन नीतिहरू र कक्षाकोठा अभ्यासहरू बिचको राम्रो अन्तरसम्बन्ध हुनु आवश्यक छ जसले विद्यार्थीको सिकाइमा सुधारका लागि योगदान गर्छ भन्ने निष्कर्ष प्रस्तुत गरिएको छ ।

मुख्य शब्दहरू: मूल्याङ्कन अभ्यासहरू, निर्माणात्मक मूल्याङ्कन, निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणाली

परिचय

शिक्षामा मूल्याङ्कनले शिक्षण र सिकाइ बिचको महत्त्वपूर्ण पुलको रूपमा काम गर्छ जसले शिक्षक, विद्यार्थी र अभिावकहरूलाई विद्यार्थीको शैक्षिक प्रगति र समग्र नतिजाहरूको बारेमा आवश्यक सूचना तथा प्रमाण प्रदान गर्दछ । नेपालको विकसित हुँदै गइरहेको शिक्षा परिदृश्यमा विद्यार्थीको सिकाइ र समग्र शैक्षिक गुणस्तर सुधार गर्नका लागि मूल्याङ्कन अभ्यासहरूमा परिवर्तन आएका छन् (Gyawali, 2021) । सिकाइको उद्देश्यको आधारमा मूल्याङ्कनलाई तीन किसिमबाट हेर्न सकिन्छ । सिकाइको मूल्याङ्कन (Assessment of Learning), सिकाइको लागि मूल्याङ्कन (assessment for learning), र सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कन (assessment as learning) । यी तीनै किसिमका मूल्याङ्कनका बारेमा यस लेखमा विस्तृत रूपमा चर्चा गरिएको छ । नेपालमा हाल ४ तहमा विभिन्न किसिमका विद्यार्थीको सिकाइ मूल्याङ्कनका अभ्यास भइरहेका छन् । पहिलो विद्यालयहरूले सञ्चालन तथा व्यवस्थापन गर्ने विभिन्न त्रैमासिक तथा कक्षा १ देखि ७, कक्षा ९ र ११ का परीक्षाहरू, दोस्रो पालिकास्तरमा सञ्चालन हुने आधारभूत तह उत्तीर्ण परीक्षा जसको सञ्चालन व्यवस्थापन स्थानीय पालिकाहरूले गरिरहेका छन् । तेस्रो राष्ट्रिय परीक्षाको रूपमा कक्षा १० को एसइइ र कक्षा १२ को एसएलसीराष्ट्रिय परीक्षा बोर्डबाट सञ्चालनमा छ । चौथो शैक्षिक गुणस्तर परीक्षण केन्द्रले नमुनामा आधारित भएर कक्षा ३, ५, ८, १० मा मुख्य विषयहरूको विद्यार्थी सिकाइ उपलब्धिको राष्ट्रिय परीक्षण गर्ने गर्छ । यसका साथै नीतिगत व्यवस्थाले जोड दिएको तर कममात्र अभ्यास भएको कक्षा कक्षाकोठामा आधारित मूल्याङ्कन पनि अभ्यासमा छ । यसमा विद्यार्थीहरूको सिकाइको स्तर बुझ्न शिक्षकले कक्षाभित्रै गरिने निरन्तर मूल्याङ्कन प्रक्रिया हो । यसले सिकाइको स्तर, कमजोरी र सुधारका उपायहरू पहिचान गर्न मद्दत पुऱ्याउँछ । यस्ता परीक्षाहरू शिक्षकले स्वायत्त रूपमा र पूर्णतया आफैँले अनौपचारिक रूपमा सञ्चालन गर्छन् (Acharya, 2023) ।

विद्यालय शिक्षाको लागि राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले विद्यार्थी केन्द्रित सिकाइलाई प्रवर्द्धन गर्दै निर्माणात्मक तथा रचनात्मक दृष्टिकोणबाट मूल्याङ्कन प्रणालीहरू कार्यान्वयन गर्न दिशानिर्देश गरेको छ (CDC, 2007, 2009, 2019)। रचनात्मक दृष्टिकोणमा विद्यार्थीहरूले गरेका कार्यहरूको टिपोट गर्ने, आवश्यकता अनुसार पृष्ठपोषण प्रदान गर्ने र ती सम्पूर्ण प्रक्रियाको लेखाजोखाको अभिलेख राखी सिकाइलाई अझ प्रभावकारी बनाउन सुधारात्मक तौर तरिका अपनाई विद्यार्थीहरूको सिकाइ उपलब्धि सुनिश्चित गर्ने कुरामा जोड दिइएको छ। हालैको अनुसन्धानले नेपालको मूल्याङ्कन अभ्यासहरूले परम्परागत परीक्षा उन्मुख दृष्टिकोणहरूभन्दा बाहिर गएर थप मूल्याङ्कन विधिहरूतर्फ अघि बढ्न महत्त्वपूर्ण चुनौतीहरूको सामना गर्ने सङ्केत गर्दछ। नीतिगत दस्तावेजहरूले नवीन मूल्याङ्कन अभ्यासहरूलाई प्रवर्तन गर्दा कक्षाकोठामा कार्यान्वयनमा भने विविधता र धेरै फरकपन देखिन्छ। शिक्षकहरू प्रायः परिचित र सजिलो पेपर-पेन्सिल परीक्षण विधिहरूमा अभ्यस्त छन् (Sigdel & Sherpa, 2024)।

माथि उल्लेख भएका सबै मूल्याङ्कन अभ्यासहरूको सैद्धान्तिक आधार तीन भिन्न तर अन्तरसम्बन्धित दृष्टिकोणहरूबाट प्राप्त हुन्छः सिकाइको मूल्याङ्कन (Assessment of Learning), सिकाइको लागि मूल्याङ्कन (assessment for learning), र सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कन (Assessment as Learning)। मूल्याङ्कनको यी तीनओटा पद्धतिले सिकाइ केन्द्रित मूल्याङ्कनका लागि एक बृहत दृष्टिकोण प्रदान गर्दछ जसले विद्यार्थी उपलब्धि प्रमाणित गर्ने, शिक्षण र सिकाइ प्रक्रियाहरूमा सुधार गर्ने, र विद्यार्थीहरूलाई स्वनिर्देशित सिकारु बन्न सशक्त बनाउने (Hume, & Cillo, 2009) सिकाइका उद्देश्यहरू पूरा गर्दछ। यो मूल्याङ्कनको यी तीनओटा विषयमा केन्द्रित एउटा तार्किक अनुसन्धानात्मक लेख हो। यो लेखमा अनुसन्धानकर्ताहरूले आफ्नो अनुभव तथा उपलब्धि सन्दर्भ सामग्रीहरूको पुनरावलोकन गरी कुनै पनि विषयमा यसका विविध पक्षहरूलाई समेटेी छलफल गर्ने गरिन्छ (Rapanta et al., 2013)। यसै सन्दर्भमा यस लेखमा अनुसन्धानकर्ताहरूले विद्यार्थीको मूल्याङ्कनका विषयमा तीनओटा पक्षहरूलाई केन्द्रमा राखी ती पक्षहरूको अवधारणा, प्रयोग, नेपालको सन्दर्भमा गरिएको अभ्यास, कार्यान्वयनमा देखापरेका चुनौतीहरू तथा सुधारका उपायहरूको बारेमा चर्चा गरिएको छ। यो लेखमा अनुसन्धानकर्ताको आफ्नै अनुभव तथा केही सन्दर्भ सामग्रीहरूको पनि प्रयोग गरिएको छ।

सिकाइको मूल्याङ्कन (Assessment of Learning)

सिकाइको मूल्याङ्कनले परम्परागत मूल्याङ्कनको दृष्टिकोणलाई प्रतिनीधित्व गर्दछ जसमा निश्चित समय शिक्षण गरिसकेपछि विद्यार्थीहरूले ज्ञान र सिप जस्ता उपलब्धि कति हासिल गरे भनी मापन गरिन्छ । यो विधिले सिकाइको प्रमाणीकरण गर्दछ । विद्यार्थीहरूले कुनै पाठ, एकाइ वा कक्षा अवधिमा के कति सिके भन्ने कुराको समग्र मूल्याङ्कन गर्नका लागि सिकाइको मूल्याङ्कन गरिन्छ । यस्तो मूल्याङ्कन प्रायः पाठ्यक्रमले निर्धारण गरेको सिकाइ उपलब्धि प्राप्त भयो भएन भनी शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप गरिसकेपछि वा निश्चित समयको शिक्षण सिकाइ क्रियाकलाप पछाडि गरिन्छ जसले विद्यार्थीको समग्र प्रगति र उपलब्धिलाई सङ्केत गर्छ । यसले विद्यार्थीले समयक्रममा आर्जन गरेका ज्ञान र सिपको मापन गर्छ । अन्त्यमा, यस्तो मूल्याङ्कनले विद्यार्थीले के कति सिके भन्ने कुरालाई सङ्क्षेपमा प्रस्तुत गर्दै उनीहरूको उपलब्धि अनुसार ग्रेड वा अङ्क प्रदान गर्ने काम गर्छ (Schleekens et al., 2021)।

नेपालको शिक्षा प्रणालीमा सिकाइको मूल्याङ्कनले प्रमुख भूमिका खेल्दै आएको छ यद्यपि हालैका सुधारहरूले अन्य मूल्याङ्कनलाई पनि रचनात्मक तरिकाले प्रयोग गर्न खोजेका छन् । नेपालमा परीक्षा प्रणाली धेरै तहहरूमा सञ्चालन हुन्छ, जसमा कक्षा ८ को अन्तिममा लिने परीक्षा, कक्षा दशको अन्त्यमा लिइने SEE परीक्षा, माध्यमिक शिक्षाको अन्त्यमा लिइने SLC परीक्षालाई सिकाइको मूल्याङ्कनको रूपमा लिइन्छ ।

सामान्यतया शैक्षिक सत्रको अन्त्यमा सञ्चालन हुने परीक्षाहरूलाई सिकाइको मूल्याङ्कनको रूपमा लिन सकिन्छ । यी परीक्षाहरूले विशेषः तथ्यात्मक जानकारीको परीक्षणमा आधारित हुन्छन् (Freire, 1970) । “सिकाइको मूल्याङ्कन” लाई आधार मानेर लिइएका परीक्षाहरूमार्फत विद्यार्थीहरूले प्रायः तनाव र चिन्ता अनुभव गर्छन्, जसले सिकाइमा प्रेरणा घटाउने र मानसिक स्वास्थ्यलाई नकारात्मक रूपमा असर गर्न सक्छ (Sigdel & Sherpa, 2024) । सिकाइको मूल्याङ्कनमा विभिन्न विषयहरूमा प्राप्त भएको अङ्कलाई प्रतिशत वा ग्रेडको रूपमा उल्लेख गरिन्छ । भाषा विषयको मूल्याङ्कनमा सामान्यतया पढ्ने तथा लेख्ने कार्यहरू र व्याकरणका अभ्यासहरू समावेश हुन्छन् । गणित विषयको मूल्याङ्कनमा समस्या समाधान, गणितीय सिप र वैचारिक सिपमा केन्द्रित हुन्छन् । विज्ञान तथा प्रविधि विषयमा सैद्धान्तिक ज्ञान, व्यावहारिक सिपहरू, र विश्लेषणात्मक सोच समावेश गर्दछन् ।

सिकाइको मूल्याङ्कन र पाठ्यक्रमका सिकाइ उपलब्धिहरू बिचको सम्बन्धलाई यस किसिमको मूल्याङ्कनले सही रूपमा मापन गर्छ भनी सुनिश्चित गर्न यसलाई सावधानीपूर्वक प्रयोग गर्नु पर्दछ । सिकाइको मूल्याङ्कनले विद्यार्थीको सिकाइलाई प्रमाणित गर्नका लागि आधारहरू प्रदान गर्दछ । यो मूल्याङ्कनले शिक्षणको प्रभावकारिता जान्न र राष्ट्रिय स्तरको नीति निर्माणमा आधार प्रदान गर्छ । सिकाइको मूल्याङ्कनको आफ्नै विशेषता र महत्त्व भए पनि विद्यार्थीको निरन्तर मूल्याङ्कन र सो अनुसारको शिक्षण पद्धति निर्माण गर्न यसका केही सीमितताहरू छन् । यसमा विद्यार्थीको सिर्जनात्मकता, सोच्ने क्षमताजस्ता पक्षहरू उपेक्षित हुन सक्छन् । यसले विद्यार्थीहरूमा डर, तनाव र असहयोगी प्रतिस्पर्धात्मक वातावरण उत्पन्न गर्न सक्छ । साथै, केवल निश्चित समयमा मात्र मूल्याङ्कन हुँदा व्यावहारिक जीवनका कतिपय सिपहरू छुट्न सक्छन् । यसैले बहुआयामिक र सन्दर्भअनुकूल मूल्याङ्कन विधिहरू आवश्यक छन् ।

सिकाइको लागि मूल्याङ्कन (Assessment for Learning)

सिकाइको लागि मूल्याङ्कनलाई निर्माणात्मक मूल्याङ्कनको रूपमा पनि लिइन्छ । यो दृष्टिकोणबाट मूल्याङ्कनको उद्देश्य निश्चित तह पार गर्न निर्णय दिनुको सट्टा विद्यार्थीको सिकाइमा निरन्तर सुझाव, सिकाइ समायोजन र सुधारलाई जोड दिन्छ । राष्ट्रिय पाठ्यक्रम प्रारूपले विद्यार्थी र शिक्षकहरूलाई नियमित पृष्ठपोषण प्रदान गर्ने निरन्तर मूल्याङ्कन प्रणालीहरूको महत्त्वलाई जोड दिएको छ । यो मूल्याङ्कन निरन्तर रूपमा कक्षा शिक्षणसँगै गरिन्छ र यसले विद्यार्थीको सोच्ने, बुझ्ने, सहभागी हुने क्षमतामा सहयोग पुऱ्याउँछ । यसले शिक्षकमार्फत शिक्षणलाई थप लचिलो र उत्तरदायी बनाउँछ भने विद्यार्थीको सिकाइमा थप सहयोग पुऱ्याउँछ ।

सिकाइको लागि मूल्याङ्कन भन्नाले कक्षा सञ्चालन हुँदै गर्दा विद्यार्थीहरूको सिकाइको अवस्था बुझ्न र उनीहरूको सिकाइलाई थप प्रभावकारी बनाउने उद्देश्यले गरिने अनौपचारिक स्वरूपको मूल्याङ्कन हो । यो केवल निश्चित समयको अन्त्यमा अङ्क दिने प्रक्रिया होइन, बरु सिकाइको क्रममा विद्यार्थीलाई आवश्यक पर्ने मार्गदर्शन र सहायता प्रदान गर्न गर्नुपर्ने अपरिहार्य कार्य हो । यस्तो मूल्याङ्कनले शिक्षकलाई आफ्ना शैक्षिक योजनाहरूमा आवश्यकता अनुसार समायोजन गर्न र विद्यार्थीलाई तत्काल प्रमाणमा आधारित पृष्ठपोषण दिन सहयोग गर्छ (William, 2011) । यस किसिमको मूल्याङ्कन अन्तर्गत शिक्षकले कक्षामा प्रश्न सोध्ने, अवलोकन गर्ने, विद्यार्थीहरूबिच जोडी बनाएर एकअर्कालाई सिकाइमा सहयोग गर्नेजस्ता अभ्यास पर्दछन् । उदाहरणका लागि कुनै गणितको कक्षामा शिक्षकले केही गणितीय समस्याहरू दिएर विद्यार्थीको बुझाइ कस्तो छ भनेर तुरुन्तै बुझ्न

सक्छन् र सोहीअनुसार सुधारका लागि सहयोग गर्न सक्छन्। नेपाली भाषाको कक्षामा विद्यार्थीहरूले लेखेका निबन्धहरू पढेर शिक्षकले पृष्ठपोषण दिन सक्छन्, जसले विद्यार्थीलाई आफ्नो लेखन सुधार गर्न मद्दत गर्छ।

यो मूल्याङ्कनको मूल उद्देश्य भनेको विद्यार्थीहरूको सिकाइको अवस्था के-कस्तो छ र विद्यार्थीहरूलाई कुन क्षेत्रमा सहयोग चाहिन्छ भन्ने कुरा पहिचान गर्नु हो। यसरी विद्यार्थीहरूले आफ्ना सिकाइको अवस्था बुझ्दै र सुधार गर्नुपर्ने क्षेत्रहरू पहिचान गर्दै अघि बढ्न पाउँछन् र उनीहरूको सिकाइ यात्रालाई अझ सशक्त बनाउने अवसर मिल्छ। शिक्षक र विद्यार्थीबीचको यस्तो सहकार्यले कक्षामा सकारात्मक वातावरण पनि निर्माण गर्छ। एक अध्ययनले शिक्षामा प्रभावकारी निर्माणात्मक मूल्याङ्कन अभ्यासहरूले विद्यार्थीको उपलब्धि र सिकाइमा उल्लेखनीय सुधार गर्छ भन्ने देखाउँछ (Dahal, 2019)। यद्यपि यसको प्रभावकारी कार्यान्वयनका चुनौतीहरू कायमै छन्।

सिकाइको लागि मूल्याङ्कनमा विद्यार्थी शिक्षक संवाद, आत्ममूल्याङ्कन, सहपाठीमूल्याङ्कन, पोर्टफोलियो, अवलोकन आदि पर्दछन्। यस्ता विधिहरूको प्रयोगले विद्यार्थीमा सिकाइ क्रियाकलापमा सक्रियता र जिम्मेवारी बढाउँछन्। यो मूल्याङ्कनको फाइदामा शिक्षण सिकाइ प्रक्रियामा स्पष्ट उद्देश्य निर्धारण, कमजोर पक्ष समयमै पहिचान गरी सुधारको सम्भावना, शिक्षक र अभिभावकबीच संवाद सुदृढीकरण, व्यक्तिगत सिकाइ गति अनुसार शिक्षण सिकाइको रणनीति विकास आदि पर्दछन्। यसले शिक्षकलाई शिक्षण सुधारका लागि आवश्यक प्रमाण उपलब्ध गराउँछ र विद्यार्थीलाई आफ्नै सिकाइप्रति सजग बनाउँछ। विद्यार्थीहरूको सक्रिय सहभागिता गराई आत्मविश्वास बढाउँछ। सिकाइमा पछि परेका विद्यार्थीलाई पनि सिकाइको वातावरण निर्माण गर्न सहज हुन्छ।

यसका केही चुनौतीहरू पनि छन्। नियमित रूपमा मूल्याङ्कन गर्दा शिक्षकमाथि कार्यबोझ बढ्न सक्छ। सबै शिक्षकमा पर्याप्त तालिम र समय नहुँदा यसको प्रभावकारिता घट्न सक्छ। कतिपय विद्यालयहरूमा स्रोत र समयको अभावले सिकाइका लागि मूल्याङ्कन प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्न कठिन भएपनि उपयुक्त तालिम र सहजीकरण भएमा यसको प्रभाव अत्यन्त सकारात्मक र दूरगामी हुनसक्छ।

सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कन (Assessment as Learning)

सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कनमा शिक्षण, सिकाइ र मूल्याङ्कन प्रक्रिया एक आपसमा जोडिएको विषयको रूपमा लिइन्छ। यस दृष्टिकोणमा विद्यार्थीहरू आफ्नो सिकाइको मूल्याङ्कन

प्रक्रियामा आफैं सक्रिय सहभागी बन्छन्। विद्यार्थीहरूले समालोचनात्मक चिन्तन तथा सोचाइ सिपहरू र सिकाइमा स्वायत्तता विकास गर्छन्। यो विधिले आत्म-प्रतिबिम्बन, साथी(मूल्याङ्कन, र सहयोगी सिकाइ रणनीतिहरूलाई जोड दिन्छ जसले विषयवस्तुको गहिरो बुझाइका लागि मद्दत पुग्छ।

सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कन भन्नाले विद्यार्थीहरूलाई आफ्नो सिकाइमा सक्रिय सहभागिता जनाउँदै, आफैंले आफ्नो सिकाइको प्रगति हेर्ने, बुझ्ने र आवश्यक परे सुधार गर्ने जिम्मेवारी दिनु हो (Hum & Cillo, 2009)। यो एक पटकको मात्र काम होइन। सिकाइको सम्पूर्ण यात्रामा विद्यार्थी आफैंले पनि निरन्तर प्रतिबिम्बन र आत्म-मूल्याङ्कन गर्दै जानुपर्ने प्रक्रिया हो। विद्यार्थीले आफूले के सिके, कहाँ कमजोरी भयो र अब मैले के गर्नुपर्छ भन्ने कुरा आफैंले सोच्ने र निर्णय गर्ने अभ्यास यसमा गरिन्छ। उदाहरणका लागि, कक्षापछि विद्यार्थीले आफ्नो सिकाइ अनुभवबारे छोटो लेख लेख्ने, साथीले दिएको प्रतिक्रिया पढेर सुधार गर्ने, वा अभ्यास कार्यमा आफैं संलग्न हुने जस्ता गतिविधि अपनाईन्छन्। यो मूल्याङ्कनको मुख्य उद्देश्य भनेको विद्यार्थीको आत्म-नियन्त्रण क्षमतालाई विकास गर्नु, सिकाइको रणनीति अपनाउने र सुधार गर्ने बानी बसाल्नु र अन्ततः उनीहरूलाई स्वतन्त्र रूपमा खोजी गरी सिक्न सक्ने बनाउनु हो। यस्तो अभ्यासले विद्यार्थीमा सिकाइप्रतिको आत्मविश्वास बढाउँछ र उनीहरूको सिकाइ अझ गहिरो र दिगो बन्छ।

नेपालको सन्दर्भमा विभिन्न नीतिगत दस्तावेजहरूले सिकाइको लागि मूल्याङ्कनमा बढी जोड दिइएको देखिए पनि केही विद्यालयहरूले पोर्टफोलियोमा आधारित मूल्याङ्कन, विद्यार्थी-नेतृत्व सम्मेलनहरू, र साथी(समीक्षा प्रणालीहरू लागु गर्न थालेका छन्। एक अनुसन्धानले सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कन प्रभावकारी रूपमा लागु गर्दा यी अभ्यासहरूले विद्यार्थी संलग्नता र सिकाइ परिणामहरूलाई उल्लेखनीय रूपमा बढाउँछन् भन्ने सङ्केत गर्दछ (Sapkota, 2022)। सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कनलाई एकीकृत गर्न शिक्षकको ज्ञान, सिप, अभिवृद्धि र कक्षाकोठा संस्कृति दुवैमा उल्लेखनीय परिवर्तनहरू आवश्यक पर्दछ। शिक्षकहरूले आफूलाई एकल मूल्याङ्कनकर्ता हुनबाट विद्यार्थीको आत्म-मूल्याङ्कन क्षमताहरूलाई सहज बनाउन परिवर्तन गर्नुपर्छ। यसमा विद्यार्थीहरूलाई सिकाइ लक्ष्यहरू निर्धारण गर्न, उनीहरूको सिकाइको अनुगमन गर्न र उनीहरूको सिकाइ प्रक्रियाहरूमा प्रतिबिम्बित गर्न सिकाउनु पर्छ। नेपालका कतिपय विद्यालयहरूमा कक्षाका विद्यार्थी सङ्ख्या, सीमित स्रोतहरू, र शिक्षक केन्द्रित शिक्षण विधिलाई जोड दिने परम्परागत शैक्षिक दृष्टिकोणहरू र शिक्षकहरूको सिर्जनात्मक अभ्यासको कमी सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कनका बाधकहरू बनेका छन्।

परियोजनामा आधारित सिकाइ विधिले सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कनको मर्मलाई प्रयोग गरेको देखिन्छ । यी परियोजनाहरूमा आधारित सिकाइमा कक्षाकोठाको सिकाइलाई वास्तविक समाजको घटनासँग जोड्छन् र मूल्याङ्कनलाई अझ अर्थपूर्ण र सिकाइकेन्द्रित बनाउँछन् । शिक्षामा प्रविधिको प्रयोगले सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कनको लागि नयाँ बाटाहरू पनि खोलेको छ । डिजिटल पोर्टफोलियोहरू, अनलाईन सामग्रीहरू, र मल्टिमिडिया प्रस्तुतीकरणहरूले विद्यार्थीहरूलाई आफ्नो सिकाइको अवस्था टिपोट गर्न र प्रतिबिम्बित अभ्यासहरूमा संलग्न हुन अवसर प्रदान गर्दछ ।

मूल्याङ्कनको विविध पक्षहरूलाई विद्यालयमा आवश्यकता अनुसार प्रयोग गर्नु पर्दछ । सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कन प्रक्रियामा विद्यार्थीहरू अर्थपूर्ण अनुसन्धान र रचनात्मक समस्या समाधान गतिविधिहरूमा संलग्न हुन्छन् । परियोजना कार्यले विद्यार्थीहरूलाई अनुसन्धान र सञ्चार सिपहरू विकास गर्दै वैज्ञानिक ज्ञान निर्माण गर्न तर्फअग्रसर गर्दछ । सांस्कृतिक दस्तावेज सम्बन्धित परियोजनाहरूले स्थानीय सम्पदाको संरक्षण गर्दै भाषा कला, सामाजिक अध्ययन र प्रविधि सिपहरूलाई जोड्छन् । कृषि नवप्रवर्तन सम्बन्धित परियोजनाहरूले स्थानीय आर्थिक आवश्यकताहरूलाई सम्बोधन गर्दै गणित, विज्ञान तथा प्रविधि र उद्यमशीलता शिक्षालाई एकीकृत गर्छन् । सिकाइको लागि मूल्याङ्कन र सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कनले विविध सामाजिक सिप र आलोचनात्मक सोच विकास गर्न सक्छन् ।

सिकाइको लागि मूल्याङ्कन र सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कनमा रुब्रिक्स र कार्यसम्पादन मापदण्डको प्रयोगले मूल्याङ्कन अभ्यासहरूमा पारदर्शिता सुनिश्चित गर्न मद्दत गर्दछ । कतिपय विद्यालयहरूले रुब्रिक्समा आधारित मूल्याङ्कन प्रणालीहरू लागु गर्न थालेका छन् जसले स्पष्ट रूपमा विद्यार्थीहरूले गर्नुपर्ने क्रियाकलाप र सिकाइका बारेमा सुरुमै भन्दछ र यसले विद्यार्थीको सिकाइलाई सहयोग गर्दछ । यी मूल्याङ्कन अभ्यासहरूले शिक्षकलाई विशिष्टता प्रदान गर्न र विद्यार्थीलाई सिकाइ तर्फ उन्मुख गर्न मद्दत गर्दछ । मूल्याङ्कन अभ्यासमा प्रविधिको एकीकरणले नयाँ अवसरहरू सिर्जना गरेको छ । डिजिटल पोर्टफोलियोमा विद्यार्थीको सिकाइका विभिन्न पाटाहरूको टिपोट गर्न र त्यसको सहायताले आगामी सिकाइको बाटो तय गर्न सहयोग गर्दछ ।

नेपाल अभ्यास र चुनौतीहरू

नेपालका विद्यालयहरूमा मूल्याङ्कनका अभ्यास विभिन्न रूपमा प्रयोग भएको पाइन्छ । नीतिगत दस्तावेजहरूमा एउटै भएपनि त्यसको कार्यान्वयनमा विद्यालयअनुसार भिन्नता देखिन्छ । विशेष गरी कक्षा ४ देखि माथिको सन्दर्भमा प्रायः सबै विद्यालयहरूले शैक्षिक सत्रको अन्त्यमा गर्ने

अन्तिम परीक्षालाई मुख्य मूल्याङ्कनको रूपमा प्रयोग गरेका छन् । एकाइ परीक्षा, त्रैमासिक परीक्षा परियोजना कार्य तथा अन्य निरन्तर रूपमा लिन सकिने मूल्याङ्कनका तरिकाहरू आंशिक रूपमा अपनाएको देखिन्छ तर त्यसको व्यवस्थित रूपमा प्रयोग गरी सबैको अभिलेख राख्ने र त्यसको आधारमा मूल्याङ्कन गर्ने काम थोरै विद्यालयमा मात्र भएको छ । लिखित परीक्षाको विद्यार्थीको उपलब्धिलाई मुख्य रूपमा आधार बनाउने अभ्यास बढी छ । केही विद्यालयहरूले परियोजना कार्य, विद्यार्थीको पोर्टफोलियो, प्रस्तुतीकरण, अवलोकन तथा अन्य रचनात्मक अभ्यासहरू समावेश गरेर मूल्याङ्कनलाई कक्षाकोठामैत्री र सिकाइ केन्द्रित बनाउने प्रयास गरेका छन् । ती विद्यालयहरूले विद्यार्थीको सिकाइ प्रगतिको अभिलेख राख्ने र अभिभावक तथा विद्यार्थीसँग अन्तरक्रिया गर्ने काम पनि गरेका छन्, जुन सहानीय छ । तर अधिकांश विद्यालयमा यस्तो अभ्यास ज्यादै कम मात्र छ, गरिएका अभ्यासहरू पनि औपचारिकतामा सीमित भएको देखिन्छ । विद्यालयमा मूल्याङ्कनका रचनात्मक अभ्यास नहुनुको एक प्रमुख कारणे शिक्षकहरूको पेसागत विकास र सुधारमा कम ध्यान जानु हो । मूल्याङ्कनका नयाँ प्रविधिहरू, सुधारात्मक अभ्यासका विधिहरू, वा प्रविधि एकीकरण जस्ता विषयमा धेरै शिक्षकहरूलाई कार्यस्थलमै गर्नुपर्ने सहयोग उपलब्ध छैन । उनीहरू परम्परागत लिखित परीक्षा प्रणालीमै निर्भर भएको अवस्था छ । सुधारात्मक मूल्याङ्कनलाई कक्षाकोठाको शिक्षण सिकाइ प्रक्रियाकै रूपमा कसरी गर्ने, कुन आधारमा विद्यार्थीको प्रगति मूल्याङ्कन गर्ने भन्ने स्पष्टता नेपालका धेरै विद्यालय र शिक्षकमा अझै पुग्न सकेको छैन ।

अर्को महत्त्वपूर्ण चुनौती भनेको प्रभावकारी अनुगमन र शिक्षक तथा विद्यालयलाई आवश्यक पेसागत सहयोग पाउने प्रणालीको अभाव हो । स्थानीय तह वा अन्य सम्बन्धित निकायबाट मूल्याङ्क सम्बन्धी विषयमा आवश्यक निर्देशन, सहयोग र नियमित अनुगमन नहुँदा विद्यालयहरूले मूल्याङ्कनका नीति अनुसार कार्यान्वयन गर्न सकिरहेका छैनन् । मूल्याङ्कन नीतिलाई व्यवहारमा उतार्नका लागि केवल नियम बनाउनु मात्रै पर्याप्त हुँदैन । त्यसको लागि व्यवहारिक मार्गदर्शन, सहयोग र निरीक्षण प्रणाली पनि बलियो हुन आवश्यक छ ।

मूल्याङ्कनलाई सिकाइ सुधारको रूपमा प्रयोग गर्न शिक्षकको कार्यबोझ पनि अर्को महत्त्वपूर्ण चुनौती बनेको छ । धेरैजसो विद्यालयमा शिक्षकलाई शैक्षिक कार्यक्रम, अतिरिक्त क्रियाकलाप र प्रशासनिक जिम्मेवारीका कारण पर्याप्त समय मिल्दैन । मूल्याङ्कनका वैकल्पिक विधिहरू तयारी गर्न, अभिलेख राख्न र पाठ योजनामा समायोजन गर्न कठिन हुन्छ । यस्ता अभ्यास

प्रभावकारी रूपमा कार्यान्वयन गर्न शिक्षकहरूलाई उपयुक्त समय, स्रोत र सहयोग उपलब्ध गराउनु अपरिहार्य छ ।

सुधारका उपाय

विद्यालयमा मूल्याङ्कन अभ्यास सुधार गर्न कक्षाभित्र र बाहिर दुवैतिर लागु गर्न सकिने निरन्तर मूल्याङ्कनका बहुआयामिक तरिकाहरू अपनाउनु आवश्यक छ । प्रविधिको प्रयोगबाट मूल्याङ्कनलाई अझै प्रभावकारी बनाउने सम्भावना प्रशस्तै छन । त्यसैले अहिलेको प्राथमिकता भनेको शिक्षकहरूलाई मूल्याङ्कनका विविध आयाम र प्रयोग विधिहरूको सम्बन्धमा आवश्यकता अनुसार क्षमता विकासका अवसर प्रदान गरी तिनलाई व्यवहारमा प्रयोग गर्न सक्षम बनाउनु हो । यो सुधारको मूल आधार निरन्तर मूल्याङ्कनप्रतिको प्रतिबद्धता बाट सुरु हुन्छ । विद्यालयले केवल परीक्षा वा ग्रेडिङमा मात्र निर्भर नगरी विद्यार्थीको दैनिक सिकाइ गतिविधिहरूको अवलोकन गर्ने, अभिलेख राख्ने, कमजोर क्षेत्र पहिचान गर्ने र तिनको लेखा-जोखा गरी निरन्तर रूपमा सिकाइलाई अगाडी बढाउनु पर्छ । विद्यार्थीहरूको सिकाइ अवस्था मूल्याङ्कन गरी शिक्षकले आफ्नो पाठ योजनामा आवश्यक परिवर्तन गर्न सक्छन्, जुन विद्यार्थीहरूको आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्ने खालको हुनु पर्छ । साथै, शिक्षकले विद्यार्थीहरूसँग उनीहरूका अपेक्षाहरू स्पष्ट रूपमा छलफल गर्ने अभ्यास गर्नु जरुरी छ जसले सिकाइमा पारदर्शिता ल्याउने र विद्यार्थीमा स्वमूल्याङ्कनको वातावरण सिर्जना गर्नेछ ।

मूल्याङ्कनमार्फत विद्यार्थीले आफ्नो सिकाइको अवस्थाबारे सोच्ने, आफ्ना कमजोरीहरू पहिचान गर्ने र सुधार गर्ने अवसर पाउनुपर्छ । त्यसका लागि कक्षामा प्रस्तुतीकरण, छलफल, र व्यावहारिक अभ्यास कार्यहरू जस्ता फरक-फरक मूल्याङ्कनका उपायहरू समावेश गर्न सकिन्छ । यस्ता उपायहरूले विद्यार्थीको समग्र विकास र दिगो सिकाइमा योगदान पुऱ्याउँछन् । सिकाइ केन्द्रित मूल्याङ्कन पनि अहिलेको समयको माग हो । मूल्याङ्कन वास्तविक जीवनमा काम लाग्ने, अनुभूतिमूलक र अर्थपूर्ण हुने गरी जोडिनुपर्छ । प्रविधिको प्रयोगले विद्यार्थीको प्रगतिको अभिलेख राख्न सजिलो बनाउँछ । मूल्याङ्कनलाई अझ स्पष्ट र समान बनाउन रुब्रिक्सको प्रयोग गर्न सकिन्छ, जसले विद्यार्थीबाट के अपेक्षा गरिएको हो भन्ने कुरामा स्पष्टता दिन्छ र विद्यार्थीलाई पृष्ठपोषण दिन सहयोग पुऱ्याउँछ । यी सबै अभ्यासलाई सफल बनाउन शिक्षकहरूलाई निरन्तर पेसागत विकासका अवसरहरू प्रदान गर्नु अपरिहार्य हुन्छ । शिक्षक आफैँले पनि स्वप्रयत्नबाट आफुलाई विकास गर्नुपर्छ । तालिम, कार्यशाला र अभ्यासहरूको माध्यमबाट शिक्षकले मूल्याङ्कनका नवीनतम विधिहरू सिक्न

र लागु गर्न सक्ने वातावरण तयार गर्नुपर्छ । अन्ततः मूल्याङ्कन अभ्यासले विद्यार्थीहरूको विविध आवश्यकतालाई सम्बोधन गर्नुपर्ने हुन्छ । शिक्षकले प्रत्येक विद्यार्थीको व्यक्तिगत सिकाइ अवस्था, सिकाइ शैली र आवश्यकतालाई बुझेर मूल्याङ्कन गर्नुपर्छ । उदाहरणका लागि विशेष आवश्यकता भएका विद्यार्थीलाई थप समय, शान्त वातावरण वा वैकल्पिक मूल्याङ्कन विधि आवश्यक पर्न सक्छ । सबै विद्यार्थीका लागि सुरक्षित, समावेशी र प्रोत्साहनपूर्ण सिकाइ वातावरण निर्माण गरी सबैलाई सिक्न र अगाडी बढ्न प्रेरित गर्नु आवश्यक छ ।

निष्कर्ष

पाठ्यक्रमले निर्धारित गरेका सिकाइ सक्षमताहरू हासिल गर्न मूल्याङ्कनका विविध साधन र पद्धतिको प्रयोग गर्नुपर्छ । कुनै पनि मूल्याङ्कनको विधि आफैंमा राम्रो वा नराम्रो भन्ने हुँदैन । तीनिहरूलाई आवश्यकता र उपयुक्तताका आधारमा प्रयोग गर्नु पर्दछ । कुन सिकाइ सक्षमताको मापन कुन मूल्याङ्कन विधिबाट प्रभावकारी हुन्छ भन्ने शिक्षकले छनोट गर्नुपर्छ । सिकाइको मूल्याङ्कनले सिकाइको परिणामलाई मापन गरेर विद्यार्थीको स्थितिबारे जानकारी दिन्छ, सिकाइको लागि मूल्याङ्कनले सिकाइको प्रक्रियामा सुधार ल्याउने उद्देश्य बोकेको हुन्छ भने सिकाइको रूपमा मूल्याङ्कनले विद्यार्थीलाई स्वमूल्याङ्कनमार्फत सिकाइका लागि आफैं जिम्मेवार हुने बनाउँछ । यी सबै विधिहरू परिपूरक छन् र प्रभावकारी शिक्षण सिकाइलाई पूर्णता दिने आधार हुन् । वास्तवमा, मूल्याङ्कनले शिक्षक, विद्यार्थी र विद्यालय समुदायबिचको अन्तरक्रियालाई जीवन्त बनाउने माध्यमका रूपमा काम गर्न थालेको छ । मूल्याङ्कनको सही उपयोगले शिक्षकलाई शिक्षण रणनीति परिमार्जन गर्न सहयोग गर्छ, विद्यार्थीलाई स्वमूल्याङ्कन र सुधारको अवसर दिन्छ र विद्यालयलाई विद्यार्थी केन्द्रित सिकाइ वातावरण सिर्जना गर्न प्रेरित गर्छ । सिकाइको लागि र सिकाइकै रूपमा गरिने मूल्याङ्कनले विद्यार्थीमा आत्मविश्वास, स्वायत्तता, संलग्नता र सोच्ने क्षमतामा उल्लेखनीय वृद्धि गर्छ । विद्यालयहरूले मूल्याङ्कन अभ्यासलाई केवल परीक्षाको तयारीको रूप लिनुको सट्टा, बहुआयामिक शिक्षण प्रक्रियाको अभिन्न पक्षको रूपमा लिनुपर्छ । अबको शैक्षिक प्रक्रियामा मूल्याङ्कनलाई नतिजामूलक मात्र नभई प्रक्रियामूलक, सुधारमूलक र सशक्तीकरणमूलक दृष्टिले अपनाउन आवश्यक छ । मूल्याङ्कन शिक्षण सिकाइ सुधारको केन्द्रमा रहनुपर्छ जहाँ विद्यार्थी सिकाइको सहायात्रीमात्र नभई स्वयम् निर्णायकको भूमिकामा उभिन र सिकाइका लागि जवाफदेही संयन्त्रहरू विकास हुन सक्न् ।

सन्दर्भ सामग्री

- Acharya, D. R. (2023). Student learning achievement: Dimensions of inequalities and classroom-based examination). *KMC Journal*, 5(2), 299–315.
<https://doi.org/10.3126/kmcj.v5i2.58248>
- Curriculum Development Centre. (2007). *National curriculum framework for school education in Nepal*. Ministry of Education and Sports, Government of Nepal.
- Curriculum Development Centre. (2009). *Primary education curriculum*. Ministry of Education, Government of Nepal.
- Curriculum Development Centre. (2019). *Primary education curriculum*. Ministry of Education, Government of Nepal.
- Dahal, N. (2019). Online assessment through Moodle platform in higher education. In ICT Integration in Education Conference (pp. 19-21).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. The Continuum International Publishing Group Ltd.
- Gyawali, Y. P. (2021). Evaluation system at school level in Nepal: Major pitfalls and considerations. *Marsyangdi Journal*, 20(1), 45–58.
- Hume, A., & Coll, R. K. (2009). Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 269-290.
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483-520.
- Sapkota, B. P. (2022). Practices of assessment tools in teaching-learning activities in public schools of Nepal. *Shiksha Shastra Saurabh*, 23, 56–64.
- Schellekens, L. H., Bok, H. G., De Jong, L. H., Van der Schaaf, M. F., Kremer, W. D., & Van der Vleuten, C. P. (2021). A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). *Studies in Educational Evaluation*, 71, 101094.
- Sigdel, S., & Sherpa, D. (2024). Exploring assessment practice in community schools in Nepal. *Molung Educational Frontier*, 14(1), 263–283.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.

Education Review Journal

A peer- reviewed open -access journal indexed in NepJol

ISSN 2976-1182(Print)

Published by Education Review Office, Nepal

Article History: Received on 8 May 2025; Accepted on 6 July 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86470>

Challenges in the Development and Use of Educational Materials in Schools

Babu Ram Dhungana

Kathmandu University

Dr. Dhungana (<https://orcid.org/0009-0002-9578-9034>) works at Kathmandu University, School of Education. Correspondence regarding this article can be addressed to him at Kathmandu University, School of Education. Email: babu.thai@gmail.com

Abstract

This article critically examines the development and use of teaching and learning materials (TLMs) in Nepalese schools, highlighting their pivotal role in enhancing educational outcomes. Drawing on both national performance data and international research, the study identifies the lack of effective instructional material usage as a major contributor to poor student achievement in Nepal. The paper underscores the significance of diverse, contextually relevant, and low-cost materials including locally sourced and ICT-integrated tools in promoting student engagement, conceptual understanding, and retention. Despite supportive policies and government budget allocations, the integration of TLMs remains inconsistent due to challenges such as traditional teacher-centered practices, inadequate training, limited innovation, and insufficient institutional support. The article offers evidence-based insights into the effectiveness of TLMs and provides actionable recommendations for teachers, parents, school management, and government bodies to improve the development, accessibility, and classroom application of TLMs. Strengthening the use of TLMs is essential for transitioning to inclusive, learner-centered education and improving academic performance across Nepal's diverse learning contexts.

Keywords: instructional materials, teaching learning materials (TLMs), Nepalese education, student achievement, learner-centered pedagogy, educational innovation, ICT integration

Introduction

Instructional materials are central to effective pedagogy, particularly in early education, where learners benefit most from visual, tactile, and interactive learning experiences. Materials co-created by teachers and students, especially those that are locally sourced and low-cost, are instrumental in fostering creativity, learner ownership, and contextual relevance. With the growing integration of Information and Communication Technology (ICT) in education, there is further potential to enrich the classroom experience through interactive and inclusive content. However, in many schools, particularly in Nepal, the development and use of such resources remain limited and inconsistent. This article aims to critically examine the current practices surrounding the use of teaching and learning materials (TLM) in classroom instruction in Nepal, assess their impact on students' performance, and analyze the associated challenges. It also seeks to explore strategic approaches to enhance the effective utilization of TLM in order to maximize student learning outcomes.

Educational Performances in Nepal

Despite various policy efforts, the performance of students in national achievement continues to reveal persistent challenges. According to the National Assessment of Student Achievement (NASA) 2020, only 32.1% of Grade 8 students met the basic proficiency level in mathematics, 37.7% in science, 58.8% in Nepali, and 51.1% in English, showing a significant decline compared to previous years (ERO, 2020).

The results from the Secondary Education Examination (SEE) 2024 show that only 47.86% of students passed, while 52.14% were categorized as non-graded, meaning they failed to achieve a minimum pass grade (Kathmandu Post, 2024). Similarly, the Grade 12 Examination 2024 reported a pass rate of only 52.91%, with 47.09% of students failing to meet graduation criteria (My Republica, 2024). These figures underscore systemic issues in curriculum delivery, teacher preparedness, and the use of educational materials.

Among various contributing factors, one of the primary reasons for the poor performance in school education in Nepal is the ineffective delivery of classroom instruction, which is largely attributed to traditional teaching methods. These methods predominantly rely on teacher-centered verbal instruction, with minimal integration of diverse teaching and learning materials (Education Review Office, 2020; Rai & Pokharel, 2025). Several studies have noted that such practices hinder

student engagement, limit the development of critical thinking skills, and contribute to suboptimal academic outcomes (Karki, 2022; Butterworth, 2023; Ghimire, 2024).

Teaching Learning Materials (TLMs)

Teaching learning materials (TLMs) are essential tools that enhance the teaching-learning process by making lessons more interactive, engaging, and effective (LEAD School, 2025). These materials encompass a wide variety of resources, including textbooks, workbooks, flashcards, digital media, and real-life objects, all of which facilitate a deeper understanding of academic concepts (Twinkl, n.d.; Thought Co, 2025). The primary purpose of TLMs is to bridge the gap between theoretical knowledge and practical application, thereby making learning more accessible and comprehensive for students (EduEdify, 2022). Furthermore, the strategic use of TLMs supports differentiated instruction, caters to various learning styles, and helps foster critical thinking and active participation among learners (Extramarks, 2025).

Importance of TLM

The integration of teaching learning materials (TLMs) into the educational process offers several important benefits. TLMs equip students with vital resources that help them understand concepts more effectively by visualizing complex ideas, thereby making learning easier and more enjoyable. Their use enhances retention, as audio materials, visual aids, and hands-on activities allow students to acquire information more efficiently than through traditional lecture-based methods. TLMs also foster creativity and imagination, encouraging learners to think beyond textbooks and develop their own unique ideas and solutions. Additionally, they cater to diverse learning styles, enabling students to engage with content in ways that best suit their individual needs. Finally, TLMs save time for both teachers and students; while teachers benefit from prepared materials to organize lessons, students can use these tools to reinforce and review what they have learned (Rathi, 2025).

Varieties in Teaching Learning Materials

Teaching learning materials (TLMs) come in various forms, each serving a unique purpose in enhancing the teaching and learning experience in the classroom. Textbooks and workbooks are standardized materials that provide a structured framework for delivering curriculum content. Visual aids, such as charts, diagrams, and models, are especially useful in subjects like science and mathematics, as they help students visualize and better understand abstract concepts. Digital learning

tools including e-books, online simulations, and interactive whiteboards, have transformed education by supporting remote learning and enabling personalized instruction. Experiential learning kits, such as STEM kits and virtual labs, offer hands-on learning experiences that are particularly effective in science, technology, engineering, and mathematics education. Additionally, storytelling and role-playing techniques are widely used in language and social studies classes to foster engagement and deepen students' understanding through immersive and interactive methods (Rathi, 2025).

Research-Based Evidence on the Effectiveness of Instructional Materials

The study conducted by Suleiman and Lawal (2020) revealed that instructional materials have a significant and positive impact on students' academic performance in technical education. The findings showed that a majority of students agreed that instructional materials made lessons more interesting and realistic, with 75% indicating enhanced interest and 85% acknowledging that these materials helped present facts more concretely and understandably. Moreover, 70% of the respondents stated that the use of instructional materials facilitated student participation, while 66% confirmed that such materials helped arouse their interest in the subject. The study also found that instructional materials supported better retention of knowledge, as 67.5% of respondents believed lessons taught with such materials were more memorable. Additionally, 63% agreed that these tools made technical education easier to understand, and 60% reported that they saved time during lesson delivery. The use of pictures, charts, models, and specimens was particularly effective, with 70% of students affirming that they had improved comprehension through these visual aids. Furthermore, 68% of participants noted the adequacy of practical materials, such as specimens, and 65% highlighted that models made learning more engaging. Overall, the research concluded that instructional materials not only enhance the effectiveness of teaching and learning but also increase students' appreciation and understanding of technical education content.

Another study conducted at Imam Khomeni Junior High School in Cape Coast Metropolis revealed that the use of teaching and learning materials (TLMs) had a strong positive influence on students' understanding and engagement in mathematics. According to the findings, a majority of students (71.4%) indicated that they understood mathematical concepts more easily when TLMs were used. Additionally, 57.1% of the respondents affirmed that the use of TLMs enabled them to make pictorial representations of the concepts learned, thereby supporting

visualization and better memory retention. TLMs increased active student participation in lessons, with 57.1% strongly agreeing that they were more involved in learning activities when such materials were used. Furthermore, 57% of students noted that their desire to engage in lessons was significantly enhanced through the use of instructional materials. These findings demonstrate that the integration of TLMs in teaching mathematics not only improves conceptual understanding but also fosters enthusiasm, creativity, and student-centered learning. The results reinforce the view that TLMs are essential in making abstract concepts tangible and in enhancing the overall quality of instruction in technical and mathematical education.

Recent studies conducted by Aluko and Babajide (2023) in Nigeria revealed that there is strong evidence of a positive correlation between the use of instructional materials and improved academic performance at the school level across diverse educational settings. Instructional materials including textbooks, visual aids, audio resources, and improvised teaching tools have consistently been found to enhance learners' comprehension, retention, and active engagement across various subject areas. It also revealed that students exposed to both standardized and improvised instructional materials significantly outperformed those who received conventional instruction without such resources. Similarly, in Cross River State, an experimental study on chemistry education showed that students taught with instructional materials achieved markedly higher academic results compared to those taught through traditional lecture methods. In the field of social studies, Olumorin and Aremu (2022) found a strong positive correlation ($r = 0.62$, $p < 0.05$) between the use of instructional materials and student achievement, emphasizing the effectiveness of tangible resources in improving learning outcomes.

Further supporting this trend, a study in Yobe State used a structural equation model to demonstrate significant improvements in English language comprehension and performance through the application of visual and audio instructional tools. In Rwanda's Musanze District, Uwitonze et al. (2022) reported notable gains in mathematics performance following the integration of instructional materials into daily teaching practices. Similarly, in India's Mayurbhanj district in Odisha, a 12-day instructional intervention using targeted materials resulted in an increase in students' mean scores from 24.15 to 28.72 ($t = 2.89$, $p < 0.01$), confirming the measurable impact of such interventions. Moreover, in Indian engineering colleges, the implementation of self-instructional materials significantly improved students' reading and writing skills, underlining their utility in supporting skill development in higher education contexts.

Collectively, these studies demonstrate that when well-designed instructional materials are effectively integrated into classroom practices, they can significantly enhance academic performance across disciplines and educational levels. These findings advocate for stronger policy support and investment in instructional material development and training to optimize learning outcomes.

Based on the study by Osei-Himah and Adu-Gyamfi (2022), the effects of instructional materials on students' academic performance in science education are understood through three key factors as perceived by teachers: sharing information, sharing authority, and teacher facilitation. Teachers noted that TLMs foster collaborative learning environments where students share knowledge through peer interaction, such as working in groups with materials, which enhances conceptual understanding.

Moreover, the effective use of TLMs shifts classroom dynamics from teacher-centered to student-centered learning. In this model, students are encouraged to predict outcomes, explore concepts independently, and engage in critical thinking, thereby taking ownership of their learning. TLMs also support teachers in acting as facilitators, guiding students through activities like observation, classification, and organization of scientific information. This inquiry-based approach promotes self-directed learning, builds confidence, and strengthens problem-solving abilities all of which are vital for academic success.

Although the study did not include direct measurement of academic performance outcomes, all participating teachers agreed that the use of TLMs contributes to a conducive learning environment in which students actively construct knowledge. This supports constructivist learning theory, which emphasizes the value of hands-on experiences in improving retention and the application of scientific concepts (Bada, 2015; Bušljeta, 2013, as cited in Osei-Himah & Adu-Gyamfi, 2022). However, the study also identified a critical gap in TLM implementation. Teachers reported significant challenges, such as limited access to technological tools (e.g., computers and internet) and a lack of adequate training in TLM integration. These barriers limit the consistent use of instructional materials and, as a result, may compromise their potential to improve academic performance. To maximize the benefits of TLMs, the study concludes that policymakers must address resource constraints and invest in teacher training programs that emphasize the practical application of instructional materials in classroom settings (Osei-Himah & Adu-Gyamfi, 2022).

TLM Provisions in Nepalese Schools

In the context of Nepalese school education, recent curriculum reforms have emphasized more practical and activity-based learning approaches, particularly at the junior level, where the use of instructional materials (TLMs) is strongly encouraged across all thematic areas. The national curriculum promotes learner-centered pedagogies, which inherently require the integration of relevant TLMs to enhance students' engagement and understanding. The Basic Education Curriculum for Grades 4–5 and 6–8 explicitly incorporates the use of instructional materials within the *Teaching-Learning Activities* section, emphasizing their role as a core component of the instructional methodology (Curriculum Development Centre [CDC], 2021). Various types of materials ranging from low-cost and no-cost items to low-, mid-, and high-tech resources are expected to be used depending on the content and context of instruction. Teacher guides explicitly outline the required materials for different lessons, and textbooks also refer to appropriate TLMs in several sections. Additionally, students are encouraged to participate in collecting simple materials, fostering active involvement in the learning process. Teachers receive training on how to develop, design, and use both handmade and commercially available instructional materials, with specialized training programs conducted to address subject-specific and learner-diverse needs. To support this, the Government of Nepal has allocated an annual budget to all public schools for the procurement and management of TLMs, including ICT-based resources. Each school benefits from this provision, receiving financial and technical support to integrate instructional materials effectively into their teaching practices, thereby strengthening inclusive and quality education across the country.

Key Challenges in the Development and Use of Instructional Materials

In the context of Nepal's school education, weak student learning outcomes are largely attributed to a lack of innovation in teaching and facilitation practices, which is closely linked to the ineffective development and use of educational materials. According to Dhakal (2020), the use of instructional materials in teaching geography at the secondary level is hindered by several challenges, including the non-availability of materials, teacher apathy, inadequate skills and strategies, financial constraints, inappropriate textbook content, limited instructional time, lack of administrative support, and the absence of a dedicated geography resource room. One major challenge is the persistent reliance on outdated, teacher-centered methods, with many educators hesitant to explore innovative, learner-centered

strategies that require diverse instructional tools. Even experienced and senior teachers, who understand the importance of instructional materials, often fail to implement them effectively in actual classroom settings. Another critical issue lies in the ineffectiveness of teacher training programs, which are often overly theoretical and supply-driven. These trainings tend to lack alignment with curriculum goals and real classroom needs, resulting in poor practical application. Additionally, there is a weak adoption of child-friendly pedagogies, as many teachers continue to replicate the traditional methods they experienced as students, resisting more modern and student-centered approaches. The use of educational technology remains minimal, with many teachers lacking familiarity with ICT tools and schools failing to integrate technology systematically into teaching. Furthermore, the dominant textbook-oriented teaching culture prioritizes syllabus completion over deeper learning, suppressing creativity, critical thinking, and inquiry among students. Lastly, institutional support and planning for instructional material development are severely lacking, with insufficient time, budget, and training allocated by schools and government bodies at the start of the academic year. These systemic challenges collectively hinder the effective use of educational materials and the realization of meaningful learning outcomes.

Addressing these challenges requires a multifaceted approach, including reforming teacher training programs to be more practical and context-specific, promoting the adoption of child-friendly pedagogies, integrating ICT tools into teaching practices, and ensuring institutional support for the development and use of instructional materials. By addressing these issues, Nepal can strive to enhance the quality of education and improve student learning outcomes nationwide.

Recommendations

Based on the challenges and policy directions regarding the use of teaching and learning materials (TLMs) in Nepalese schools, the following comprehensive recommendations are offered to various stakeholders including teachers, parents, School Management Committees (SMCs), and government bodies at all levels to enhance the collection, development, and effective classroom use of instructional materials:

For Teachers

Teachers should actively integrate TLM development and use into their daily lesson planning, selecting or designing materials that align with specific content areas and students' learning needs. They should collaborate with students in

collecting local, low-cost, and no-cost materials such as leaves, sticks, bottle caps, and old newspapers for thematic learning activities. Teachers should attend practical training workshops and school-based development sessions focused on designing TLMs, including ICT-integrated materials, and apply those skills consistently. Peer-sharing of effective TLM practices should be encouraged within schools to inspire innovation and foster the exchange of ideas.

For Parents

Parents should be sensitized about the importance of TLMs and encouraged to contribute household items or recyclable materials for educational use. They can support their children in collecting locally available resources that relate to the school curriculum and assist with small, home-based TLM activities (e.g., crafting models, creating charts). Parent-Teacher Associations (PTAs) can facilitate awareness sessions or campaigns to strengthen community involvement in preparing child-friendly materials.

For School Management Committees (SMCs)

SMCs should ensure that TLM development and use is included in the school's annual improvement plan and budget. They should monitor how TLMs are used in classrooms and work closely with school leadership to ensure proper storage, maintenance, and equitable access to instructional resources. SMCs should also help mobilize community support and partnerships (e.g., with NGOs or local businesses) for resource collection and funding.

For Local Education Authorities

Local education authorities should allocate targeted funds annually for the procurement of TLM, especially low-cost and digital tools, relevant to local languages and cultures. They should organize regular, hands-on training workshops for teachers and provide school-level technical support teams for ICT-based TLM integration. Local authorities can facilitate local-level exhibitions or TLM fairs, encouraging schools to showcase and share innovative materials and strategies.

For Provincial Governments

Provincial education units should develop clear guidelines for context-relevant TLM use in multilingual, inclusive, and rural classrooms. They should support teacher training institutes in designing curricula that focus more on material preparation and use rather than abstract pedagogy alone. Provinces can also coordinate between schools and higher education institutions to pilot and evaluate innovative TLM practices for broader adoption.

For the Federal Government

The Federal Government should institutionalize a TLM development framework within national education policies, with clear roles, funding provisions, and accountability mechanisms across all levels. Teacher training programs (both pre-service and in-service) must prioritize school-based practicums, hands-on workshops, and the integration of ICT for material development. A nationwide monitoring and mentorship program should be implemented to track the use of TLMs in classrooms, provide regular feedback, and ensure quality assurance. Public-private partnerships should be promoted to scale up the availability and digitalization of instructional materials for under-resourced schools.

By aligning the efforts of all stakeholders from the classroom to the federal level Nepal can establish a sustainable system where TLMs are actively utilized to enhance student learning, promote creativity, and support inclusive education practices.

Conclusion

The development and effective use of teaching and learning materials (TLMs) are foundational to improving the quality of education in Nepal, particularly in the context of learner-centered and inclusive pedagogy. Despite curriculum reforms and policy support, the actual integration of instructional materials into classroom instruction remains weak and inconsistent across many schools. National assessments and recent exam results clearly indicate a crisis in student learning, much of which can be attributed to conventional, textbook-driven teaching practices that fail to engage learners meaningfully.

Research findings from both national and international contexts confirm that well-designed and appropriately used instructional materials significantly enhance students' conceptual understanding, participation, creativity, and academic achievement. TLMs also promote active, experiential, and collaborative learning environments, aligning closely with contemporary educational goals such as critical thinking and learner autonomy. In Nepal, however, systemic barriers such as ineffective teacher training, limited resource allocation, inadequate use of technology, and poor planning continue to constrain the potential of instructional materials to improve learning outcomes.

To address these challenges, a coordinated and strategic effort is required. Teachers must be empowered through practical training and collaborative practices; parents and communities must be engaged in supporting the local collection and

preparation of materials; and school management committees must institutionalize the use of TLM in planning and monitoring processes. Local, provincial, and federal authorities each have a critical role to play in ensuring sustained investment, capacity building, and policy implementation for effective TLM integration.

Ultimately, transforming Nepal's educational landscape demands a shift from rhetoric to practice where teaching and learning materials are no longer peripheral but central to curriculum delivery and pedagogical innovation. Only through a multi-level, inclusive, and contextually responsive approach can Nepal fully harness the power of TLMs to enrich student learning and close the gap between policy aspirations and classroom realities.

References

- Aluko, O. O., & Babajide, V. F. T. (2023). Effect of the use of instructional materials on senior secondary school students' achievement in biology in Oyo metropolis, Oyo State. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 10(1). <https://rsisinternational.org>
- Butterworth, B. (2023). Improving learning in Nepali schools. *Nepal Times*. <https://nepalitimes.com/news/improving-learning-in-nepali-schools>
- CDC. (2021). *Basic education curriculum (Grades 4–5 and 6–8)*. Government of Nepal, Ministry of Education, Science and Technology.
- Dhakal, K. (2020). Challenges of Using Instructional Materials in Teaching Geography in Secondary School. *Journal of Geographical Research*, 3(3). <https://doi.org/10.30564/jgr.v3i3.2144>
- EduEdify. (2022). The role of instructional materials in teaching and learning. <https://www.eduedify.com/the-role-of-instructional-materials>
- Education Review Office. (2020). *National assessment for reading and numeracy 2020*.
- Extramarks. (2025). Teaching learning materials or TLM: Meaning, types & objectives. <https://www.extramarks.com/blog/teaching-learning-materials>
- Ghimire, S. (2024). *Hands-on pedagogies in science classrooms: Exploring Nepali teachers' perspectives on learning kits and inquiry-based science learning* [Master's thesis, University of British Columbia].
- Karki, M. (2022). Teaching Methods: The Irrelevance of Teacher-Centric Techniques in the Classroom. *KMC Research Journal*, 5(1), 90–100.
- Kathmandu Post. (2024, June 27). SEE 2024 results published. *The Kathmandu Post*. <https://kathmandupost.com/national/2024/06/27/see-results-published-1719462631>

- LEAD School. (2025). Teaching learning materials (TLM) in education: Importance, types, and objectives. <https://www.leadschool.in/blog/teaching-learning-materials>
- MyRepublica. (2024). NEB grade 12 results out: 52.91% pass the exams. *MyRepublica*. <https://www.myrepublica.nagariknetwork.com/news/neb-grade-12-results-out-52-91-percent-pass-the-exams>
- Education Review Office. (2020). *National assessment of student achievement (NASA) 2020*. <https://nepalitimes.com/news/why-do-so-many-nepali-students-underperform?utm>
- Olumorin, C. O., & Aremu, A. (2022). Correlation between instructional materials and students' academic achievement in Social Studies in selected schools in Nigeria. *Journal of Curriculum Development and Educational Studies*, 2(3). <https://www.journals.lcu.edu.ng>
- Osei-Himah, V., & Adu-Gyamfi, K. (2022). Teachers' perspective of effective use of teaching and learning materials in basic school integrated science lessons. *Asian Journal of University Education*, 18(1), 256–270. <https://doi.org/10.24191/ajue.v18i1.17195>
- Rai, A., & Pokharel, D. P. (2025). The dynamics of teachers' instruction in Nepali classrooms. *International Journal of Language Instruction*, 4(1), 20–32.
- Rathi, M. (2025, April 17). Teaching learning materials (TLM) in education: Meaning, importance, and types. *LEAD School*. <https://leadschool.in/blog/teaching-learning-material/>
- Suleiman, F. H., & Lawal, A. (2020). Effects of instructional materials on students' academic performance in technical education: A case study of Kabba Bunu Local Government Area. *Direct Research Journal of Social Science and Educational Studies*, 7(2), 25–30. <https://doi.org/10.26765/DRJSSES130875629>
- ThoughtCo. (2025). TLM or teaching learning materials definition. <https://www.thoughtco.com/teaching-learning-materials-8416>
- Twinkl. (n.d.). Instructional materials | Teaching/learning materials definition. <https://www.twinkl.com/teaching-learning-materials>
- Uwitonze, J. D., Habimana, S., & Mukazera, R. (2022). Assessing the use of instructional materials on the learners' academic performance in Mathematics: A case of selected ordinary level secondary schools in Musanze District, Rwanda. *Journal of Research Innovation and Implications in Education*, 6(2). <https://jrriejournal.com>

Education Review Journal

A peer- reviewed open -access journal indexed in NepJol

ISSN 2976-1182(Print)

Published by Education Review Office, Nepal

Article History: Received on 7 February 2025; Accepted on 6 July 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86471>

Effects of the School's Environment on Dalit Education

Gopal Lamsal

Dr. Lamasal (ORCiD 0009-0006-8803-5778). Correspondence concerning this article can be addressed to his email address: drgopallamsal@gmail.com

Abstract

The study was conducted to identify the effect of the school environment on the education of Dalit students. Dalit people are known as the disadvantaged communities who are culturally categorized as the untouchable caste in society. Legally, it is not permitted to discriminate in social activities based on caste and ethnicity; however, this practice persists. The study was conducted among the 227 Dalit students in the Nawalparasi district of Nepal. The purposive sampling technique was used to select the respondents from the Dalit communities. A self-reported, structured questionnaire was prepared using a 5-point Likert scale to collect perceptual data. The study found that there is significant association ($p=.000$) on the perception of Dalit students studying in different grades on the chances of sitting on the first bench of classroom, problem faced while taking the drinking water in school, teachers' responses towards the problems or questions raised by Dalit students and responses from school administration towards the problems or question raised by Dalit students at the significant level $p = .000$ of each test which is less than $p = .05$. From the discussion, it is found that school environment can affect learning of Dalit students.

Keywords: Dalit education, effect, environment, UDHR, UNICEF

Introduction

Education is widely regarded as the primary driver of a country's development. No country has made progress in equality and a dignified life within a society in the absence of quality education and educated people. Consequently, it is an integral part of the country's development. Universally, education is recognized as a fundamental right of the people, enhancing the quality of humanity and dignity. In 1948, the Universal Declaration of Human Rights (Article 26) laid down (Bishwokarma, 2009) that "Everyone has the right to education; education shall be free at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory.

Therefore, the educational environment can be considered an instrument that can bring about social change and economic transformation in the country. It leads the country to the path of development. Similarly, it plays a crucial role in the overall process of development, including social advancement and economic improvement. The UDHR has declared that education is not only a national but also an international right of every child. Nepal has also signed that declaration, but in practice, there is no accessibility, availability, or freedom in education.

Nepal has many characteristic features. Among them, the researcher focuses on the backward poor community as a treated untouchable Dalit Community environment. Nepal's religious and cultural values, which are deeply rooted in the caste system, encompass both high and low castes. It is a burning issue even today in the uneducated community. Education plays a crucial role in the development of languages, dialects, literatures, arts, scripts, and religions. Educated people can maintain and sustain cultural diversity and national unity; therefore, it is necessary to provide education, health, and employment opportunities to the indigenous communities in Nepal.

As economic theories suggest, the more we invest, the greater the returns we receive. By using that philosophy, the government, NGOs, and INGOs were provided several opportunities for the empowerment of Dalits fifty years ago, but all the efforts are almost useless (Koirala, 1996)

Thus, the researcher seeks to identify the types of education that can empower the Dalit community environment. Education should be vocational, generate employment, practical, and behavioral, to break the existing vicious circle of inequality. Essentially, formal, non-formal, and informal education and training

are needed to help not only young people but also adult groups from ethnic and Dalit communities.

The present research article aims to focus on the effect of the educational environment in empowering and developing different groups of people in Nepal, who have been treated as the untouchable caste (Chhunahune tatha pani nachalne Jat) for centuries. People from the so-called high caste cannot touch or take food from them. The word "Dalit" is derived from Sanskrit literature and is used in political and social sciences in Nepal to identify a category of groups who are socially, culturally, economically, and religiously oppressed (Koirala, 1996). The word 'Dalit' in Nepali is similar to the term 'Scheduled Caste' in English. The Indian and British governments used the term "Scheduled Caste" for the first time in 1935 (Dalit Commission, 1927). In India, Harijan (The child of God) is the so-called untouchable lower caste, but in Nepal, the word Dalit is widely used in society to society. In the Nepal National Legal Code of 1854, the Muluki Ain, formulated based on Hindu orthodoxy, included five hierarchical categories.

Dalit communities are the communities that have been left behind in social, economic, educational, political, and religious spheres and deprived of human dignity and social justice due to caste-based discrimination and untouchability in their environment. The first chairperson of the NDC describes, "Actually, Dalits are not a caste or caste group, but it is the exclusionary situation of poor people that is created by the so-called upper class, clever groups who rule people in the society. Consequently, they are socially excluded, politically neglected, educationally deprived, economically exploited, and religiously oppressed. They are victimized communities. They were called untouchable or Sudra, but now they are called Dalit". (January 12, 2009). However, this article focuses on the three Dalit caste groups: the Musahar, the Kami, and the Damai. Traditionally, Damai is a tailor and musician. A Kami is a blacksmith, a Musahar is a nomadic fish keeper, and a Banihari is in the land of Jamindar for their livelihood.

Objectives of the Study

The study was conducted to achieve the following objectives.

- (i) to analyse the status of the school environment of the ECD center of the Dalit community in the Nawalparasi district
- (ii) to identify the factors associated with formal education for the Dalit community, especially from ECD to the secondary level environment.
- (iii) to examine the effect of education in empowering the Dalit communities.

Research Questions

When I read one of the most popular Nepalese short epics, Muna Madan, written by Laxmi Prasad Devkota, I was highly influenced by one line, which said, 'Manisa thulo dilale hunchha jatale hudaina' (a man is great by his heart but not by caste). It inspired me to think about how much the Dalit community has been empowered in society. The research questions of this study are listed below.

- 1 What is the status of Dalit children in ECD classes?
- 2 What are the enabling and impending factors associated with promoting a formal education environment for Dalit communities?
3. To what extent are Dalit communities affected by the educational environment?

Review of Literature

Empowerment of the Dalit Community through Education

Ambedkar's vision on the empowerment of Dalit education concentrates on two issues: education and empowerment (Nithiya, 2012). The word "empowerment" is borrowed from feminists, and it refers to the "ability to do or affect something or anything to act upon a person or thing." It is a simple process of increasing personal or political power, enabling individuals, families, and communities to take action and improve their situations. Therefore, my understanding of education is a source of power and as an agency that empowers people. From an individual's point of view, empowerment is defined as building confidence, gaining insight, developing understanding, and enhancing personal skills. It also indicates someone who cares about others and is tolerant of others' behaviour. From the viewpoint of a group or community, empowerment can be understood as involvement in building trust, fostering cooperation, and promoting effective communication among its members. There must be opportunities for people to meet and exchange views and opinions, as well as ways to record what is approved. Additionally, there must be scope for entertaining and celebrating achievements.

Educational Environment as the Key Power of Marginalized Communities

The researcher reviewed the article titled "Role of Open and Distance Learning (ODL) in India" by Ambedkar and Chakrapani, which asserts that the development of any nation depends on its education system, and it is proven that education is a key to social change. Education is a powerful tool for empowering individuals, as it helps develop confidence in their own capacities and inherent

strengths, enabling them to shape their lives. This, in turn, enhances their inner strength, as well as their intellectual, political, social, and economic capabilities, particularly in the face of an oppressive and discriminatory environment.

Empowering the environment involves enhancing the political, social, economic, and spiritual strength of individuals and communities. This process involves developing and building the capacities of both individuals and society.

Life Stories of the Successful Educator

It was mentioned that there was a well-known educationist's short story (Jadhav, Nanda, & Khemka, 2009, pp. 12-18), which was about "Empowerment of Dalit and Adivasis through the Education environment.

In the Indian epic Mahabharata, Ekalavya, an Adivasi boy, witnessed a group of young princes learning the art of archery and warfare from the renowned Guru Dronacharya. He tried to learn archery from Guru Dronacharya, but he was not given permission. Instead, he was warned that if he were ever seen again in the surrounding area, he would be killed. He was so motivated to learn archery that he began practicing it on his own. He began to get up at sunrise to watch the training of the young princes secretly.

He would hear everything that was taught, and by night in the moonlight, he would practice following the instructions that he had heard. Soon, Ekalavya mastered the art of archery. One day, the Guru saw Ekalavya shoot a deer that was running up at lightning speed. Shocked at the procession of the young men dressed in make-up, the Guru questioned him and was surprised to discover that this man was a family outcast, an Adivasi. Ekalavya admitted his efforts. What Ekalavya was doing is what we call in the modern parlance "Distance education".

He admitted his efforts of distant learning from the Guru and offered Gurudakshina, which, as some of you know, is a traditional gift offered to a teacher in gratitude. Ekalavya offered himself as a share of the Guru's, but to his utter surprise and dissatisfaction, the Guru asked Ekalavya for his right thumb instead. In his right thumb rested all the proof of archery. Nevertheless, Ekalavya calmly said that the Guru was equivalent to God and he would gladly do as the Guru wished. So saying, he offered his right thumb at the feet of Guru Dronacharya.

Every Indian and Nepalese child has heard this mythological story, and they call it a story about Guru Bhakti, "devotion to the teacher." Great are the disciples as dedicated as Ekalavya. The tale can be seen in a very different light. Ekalavya was a representative of the marginalized and Dalit strata of society (Jadhav, Nanda, & Khemka, 2009). He was denied empowerment through education by Guru

Dronacharya, who embodied the noble and hence the establishment. In demanding the right thumb of Ekalavya, the Guru was not only protecting his intellectual property rights but also affecting a social order that was inherently unjust.

The moral of the fable is simply that the empowerment of the establishment would remain the guarded position of the highborn, determined to ensure that an outcast remains a lower outcast. Paralyzed by the establishment, the outcast will never dare to question it. Ekalavya was restricted from joining the learners' group for learning archery, but his devotion made him a great archer. This is not a story about Guru Bhakti or "devotion to the teacher." This is a story of the traditional disempowerment of Dalits and Adivasis in the history of India and Nepal.

In India, it is still alive and violently kicking. Untouchability was once officially abolished by the Indian Constitution when India became a Republic on 26 January 1950.

Methodology

Research Design

The study was based on Pragmatism. The descriptive as well as exploratory research design was applied. Cross-sectional data were used for analysis and interpretation. A descriptive technique was employed to describe the status of the school environment and the factors associated with Dalit education. Additionally, the study examined the role of education in the development and transformation of the Dalit community in Nawalparasi district. The study employed a mixed-methods design, incorporating both quantitative and qualitative data throughout the research.

The mixed methods design combines both quantitative and qualitative data (Nachmias & Nachmias, 1992, pp. 15-17). This method not only facilitates the researcher in developing a better vision of the phenomenon under study. It also provides a basis for comparing the findings obtained using both qualitative and quantitative methods, thereby ensuring proper validation.

Research Approach and Methods

The study employed a deductive approach. Theoretically, the study was based on empowerment theory, which was developed by Freire (1970), a Brazilian educator who dedicated his life and his teaching to the struggle of aiding oppressed and marginalized communities to achieve liberation (Demmeitt & Oldenski, 1999).

The issues of empowering Dalits' access and affecting factors, in addition to the educational environment, began with the selection of a qualitative research approach within an interpretive paradigm (Denscombe, 2003).

The researchers using this approach recognize that understandings are value-laden and context-bound (Creswell, 1994). The study employed a key informant interview (KII) and case study design to collect qualitative data. The qualitative data provided logical support for the findings of the quantitative data.

Sampling Design

The purposive sampling technique was used to select the study areas with logical reasoning. This sampling selection technique, otherwise known as a judgment sample, was therefore employed in this study to get information about Dalits. The purposive samples enabled the selection of informants who fit the study's focus (Osuala, 2001).

Results

The study was conducted among 227 school children to understand their perception of the impact of the school environment on their education.

Sitting Environment in the Classroom

In total, 61.2% said that they never got chances to sit in first bench followed by 14.1 % said that sometimes they got chances, 13.2% said very often, 6.2% said quite often and 5.3% said hardly ever they got chances (Table No. 1). The data show that majority of Dalit students felt discrimination into the classroom environment regarding their sit arrangement.

Table 1

Sit on the first bench in a class

Grade	Sit on the first bench in theclass					Total	
	Never	Hardly ever	Sometimes	Quite Often	Very Often	Number	%
Four	1	1	-	-	-	2	0.9
Five	3	4	-	-	-	7	3.0
Six	8	2	4	-	10	24	10.6
Seven	26	3	3	4	3	39	17.2
Eight	55	-	11	6	9	81	35.7
Nine	42	2	14	4	8	70	30.8
Ten	4	-	-	-	-	4	1.8
Total	139	12	32	14	30	227	100
%	61.2	5.3	14.1	6.2	13.2	100	
Chi-Square Tests							
			Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square			80.698 ^a	24	.000		

Source: Field Survey, 2025

If we analyze the data based on grade of students, it is found that students were class 4-10 participated in study; among them out of 4 students from class 10, all 4 (100%) students and out of 2 students from class 4, 1 (50%) students reported that they had never had a chance to sit in the first in first bench. Similarly, out of 7, 3 (42.85) students from class 5, out of 24, 8 (33.34%) students from class 6, out of 39, 26 (66.67%) students from class 7, out of 81 students, 55 (67.90%) students from class 8, out of 71, 42 (59.15%) from class 9 reported that they never got chance to sit in first bench. The data shows that students in both low-grade and high-grade classes felt they had no chance to sit in the front row. A significant association ($p = .000$) was found in the perception of different grade students regarding the chances of sitting on the first bench of the classroom.

Problem of Drinking Water in the School

Water is a natural gift that saves lives, but it can also sometimes become unusable if it is touched by a member of the lower caste (untouchable caste); in the Nepalese context, Dalits will touch it. Regarding this problem, researchers tried to find out the discriminatory behaviour of Dalit children within the school premises. The researcher asked respondents to what extent they felt the problem of drinking water in school.

Table 2

Face the problem of drinking water

Grade	Face the problem of drinking water					Total	
	Never	Hardly ever	Sometimes	Quite Often	Very Often	Number	%
Four	1	-	1	-	-	2	0.9
Five	-	5	2	-	-	7	3.0
Six	20		4	-	-	24	10.6
Seven	29	2	6	1	1	39	17.2
Eight	55	-	13	-	13	81	35.7
Nine	47	2	15	2	4	70	30.8
Ten	2	-	-	1	1	4	1.8
Total	154	9	41	4	19	227	100
%	67.8	4.0	18.0	1.8	8.4	100	
Chi-Square Tests							
		Value		Df		Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square		121.155 ^a		24		.000	

Source: Field Survey, 2025

The data presented in Table 2 show that 67.8% reported never experiencing a problem with drinking water at school, whereas 8.4% reported feeling a problem very often. From the so-called upper caste, students avoided touching the water pot or water glass when taking water for drinking. Similarly, 4% reported that they hardly ever felt a problem, followed by 18% who said they sometimes felt a problem, and 1.8% who said they felt a problem quite often.

Grade-wise, out of 39 students in class 7, 1 student, followed by 13 students from class 8, 4 students from class 9, and 1 student from class 10, reported that they often faced the problem of drinking water in school.

A significant association ($p = .000$) was found in the perception of different grade students regarding the problems they face when accessing drinking water in school.

Problem of Using the School Canteen

The data show that 81.9% Dalit students never faced a problem using the school canteen, whereas 5.7% reported that they faced the problem very often in the school canteen. Similarly, 4.4% hardly ever faced the problem, followed by 7% who faced it sometimes, and 0.9% who faced it quite often.

Table 3

Problem of using the school canteen

Grade	Problem of using the school canteen					Total	
	Never	Hardly ever	Sometimes	Quite Often	Very Often	Number	%
Four	1	-	1	-	-	2	0.9
Five	4	1	2	-	-	7	3.0
Six	21	2	1	-	-	24	10.6
Seven	25	4	4	1	5	39	17.2
Eight	68	2	5	1	5	81	35.7
Nine	63	1	3	-	3	70	30.8
Ten	4	-	-	-	0	4	1.8
Total	186	10	16	2	13	227	100
%	81.9	4.4	7.0	0.9	5.7	100	
Chi-Square Tests							
			Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square			30.872 ^a	24	.157		

Source: Field Survey, 2025

There is no significant association ($p = .157$) found between the perception of different grade students regarding the problems faced by Dalit students in using the canteen during school time. It means that the level of education has no influence on the perception of discriminatory behaviour regarding the use of the school canteen.

Teacher's Priority on Questions/Problems in the Class

It is said that 'teachers are the guardians of civilization'. They are the sources of knowledge, wisdom, and agents of social change. They are also regarded as change makers, so we expect equal behavior towards the students from teachers. However, the researcher was interested in knowing the real practices in the field among both Dalit and non-Dalit students. The researcher then asked the students about the priority teachers gave to addressing problems or queries raised by Dalit students.

Table 4

Teachers do not prioritize you

Grade	Teachers do not prioritize me					Total	
	Never	Hardly ever	Sometimes	Quite Often	Very Often	Number	%
Four	1	0	1	0	0	2	0.9
Five	2	1	2	0	2	7	3.0
Six	14	1	7	0	2	24	10.6
Seven	32	1	4	0	2	39	17.2
Eight	63	4	9	4	1	81	35.7
Nine	60	4	0	5	1	70	30.8
Ten	0	3	0	0	1	4	1.8
Total	172	14	23	9	9	227	100
%	75.8	6.2	10.0	4.0	4.0	100	
Chi-Square Tests							
			Value	D f	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square			86.000 ^a	24	.000		

Sources: Field Survey, 2025

The data show 75.8% students reported that teachers never discriminated when they raised any problem or queries, whereas 4% reported that very often teachers did not give priority to their problem. Similarly, 10% felt that sometimes teachers discriminated, followed by 6.2% said hardly ever teachers discriminated, and 4% said quite often.

A significant association ($p = .000$) was found in the perception of different grade students on teachers' response towards the problems or questions raised by Dalit students.

Discussion

Article 13(2) (a) of the International Covenant has stated that primary education has two distinctive features: “compulsory” and “available free to all”. Compulsory schooling means that neither parents, nor guardians, nor the state is entitled to treat the decision as to whether the child should have access to primary education as optional.

To make compulsory primary education truly free for all children, the state must be prepared to eliminate all direct and indirect costs associated with schooling. Currently, the heaviest charge on a family budget is from indirect costs, notably parents' compulsory contributions (Shiwakoti, 2009).

In line with the national framework to ensure free and compulsory primary education, the government of Nepal has been making efforts to implement free and compulsory primary education (FCPE) since the mid-1990s. The piloting of free and primary education was carried out in Banepa Municipality of Kavre district and Ratna Nagar Municipality of Chitwan district in 1995/96. The Local Self-Government Act was introduced in 1999. With the above background, the FCPE was later extended to Chitwan and Ilam districts. The main objective of this program was to ensure education for all, including the disadvantaged groups.

The Education for All (EFA) program has given special attention to the schooling of disadvantaged groups. One of the goals of the EFA program was to ensure the quality of basic education for all children, particularly girls, Dalits, disabled individuals, and children from difficult circumstances, as well as those belonging to ethnic minorities, through free and compulsory primary education in Nepal by 2015.

To ensure basic education for disadvantaged groups, the government introduced several supportive measures at different times. It included free textbooks, scholarship schemes for Dalit girls (50 percent) and disabled students, a school feeding program, an alternative schooling program, including a school improvement and expansion program in the areas of low enrolment (Shiwakoti, 2009)

There is a gap in the study report. Shiwakoti and his team clearly anticipated that free and compulsory education could help improve education, but

their studies could not explain the school environment. If the school environment is not adequately available, accessible, acceptable, and adaptable, various technical issues in education for Dalits cannot be effectively addressed. Their study applies to all Nepalese contexts, but this article specifically addresses the case of Nawalparasi district. They studied the next functioning and effectiveness of scholarships and incentives intended for girls and children of disadvantaged communities (Acharya & Luitel, 2006).

They had selected three districts, Rasuwa, Saptari, and Surkhet (Acharya & Luitel, 2006). The study used interviews, group discussions, observation, and case studies. They found that in all three study districts, most of the respondents agreed that the available scholarships/incentives reached the needy population, but complained that they did not cover all the needy children. According to the teachers, since the scholarships/incentives have been in place, the girls' enrolment and school attendance have increased in the selected schools. In most cases, incentives in the form of food and oil were reported to be the most effective in increasing girls' enrolment and attendance.

The study report is excellent, but not specific to Dalits. My article is specific to the classroom situation of Dalit children. There is an operation of all school activities, including seating arrangements, access to drinking water, teachers' priorities, use of the canteen, administration, and student behavior.

The impact on the so-called 'soft skills' appears to be even stronger. The training prompts many students to reflect on their attitudes and beliefs, providing them with a new perspective on life. This result reflects the assigned priorities with respect to what the DSK management intends to achieve with the training. Students should first develop self-confidence, discipline, and a positive attitude towards work, so that they can successfully pursue a respectable job. Nevertheless, it is not the DSK's goal to have all its graduates employed by any means. It would not be a step forward in the movement toward equality if students had a well-paid job but had to hide their identity and could not work with self-respect (Gasskov, 2003).

Navsaran's concept to combine vocational training with social empowerment of Dalits is a promising new option in the struggle to reduce poverty and enhance social justice. The DSK can bear a role model for other organizations as it has unique strengths.

The DSK is a role model not only for central Gujarat in India but also for other underdeveloped countries, such as Nepal. In the case of Nawalparasi District, Dalit-related GOs, NGOs, INGOs, and other local organizations can provide that model, which is the primary focus of my research.

The working paper on “Hostel Schemes for Dalit Students: Inclusive and Incentive Oriented for Higher Education?” is a part of the study’s impact assessment of scheduled caste welfare programs (George & Naseem, 2010). It highlights serious flaws in service delivery and reiterates the fact that, although several incentive schemes exist to encourage SC/ST students to attain quality education, these schemes are not effective. Using available data, the paper argues that the scheme has not adequately followed the stated special criteria of low literacy and focus of middle and secondary levels of education for SC female students.

The paper suggests that segregating data by level of poverty across middle, secondary, and higher education for SC males and females in rural and urban India is a practical option for selecting locations and beneficiaries, as long as the scheme has budget constraints for universal coverage. The paper also looks at the extent to which the hostel scheme acts as an incentive for SC students to continue their education, which is one of its major objectives (George & Naseem, 2010). The facts and report of IIDS are outstanding, but there is a vague description of the hostel facilities. If the hostel facilities are adequate for Dalit students, they get an education because their house environment is usually not supportive of Dalit students. In my article, there is a clear explanation of the school environment.

There is still a gap in rural and urban settings regarding the inclusion of Dalit communities in education. Theories and laws often do not align with practice. In the rural area of Nepal, there is no inclusive environment. However, the case is different in the urban areas.

Conclusion

The study explored the school environment and administration. The teachers’ and the colleagues’ behavior towards Dalit students. Legally, it is not allowed to discriminate in spear of social activities based on caste and ethnicity; however, it is still practiced in most rural areas of Nawalparasi district. The discriminatory behaviour is slowly decreasing with the help of education for Dalits and Janajatis. They are gradually empowered through incentives and other measures, such as scholarships, mid-day meals, clothing, inclusive education, and the government's reservation policy in most parts of Nepal. Not only the government, but also NGOs, INGOs, and other local-level organizations, are supporting efforts to improve the school environment to better suit the needs of Dalit students.

References

- Acharya, S., & Luitel, B. (2006). *The functioning and effectiveness of scholarship and incentive schemes in Nepal*. UNESCO Office of Kathmandu.
- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
- Demmeitt, A., & Oldenski, T. (1999). The diagnostic process from a Freirean Perspective. *Journal of Humanistic Counseling Education*, 37.
- Denscombe, M. (2003). *The good research guide for small-scale research projects (Second edition)*. Open University Press.
- Ambedkar, B. R., & Dr. Chakrapani, P. (1989). Empowerment of marginalized communities. *Role of Open & Distance Learning (ODL) in India*, 1-5.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. (M. Ramos, Trans.). Seabury Press.
- Gasskov, V. (2003). *Industrial Training Institutes of India: The efficiency study Report*. International Labour Organisation (ILO). New Delhi and Geneva: International Labour Organization (ILO).
- George, S., & Naseem, D. (2010). *Hostel Schemes for Dalit student: How Inclusive and incentive-oriented for higher education*. Indian Institute of Dalit Studies (IIDS). New Delhi: IIDS, New Delhi.
- Jadhav, Nanda, & Khemka. (2009, Dece). Empowerment of Dalit and Adivasis role of education in the emerging economy. *Dalit CASI working Paper Series*, 10-18.
- Koirala, Bidya Nath. (1996). *Schooling and Dalits of Nepal - A Case study of Bungkot Dalit Community*. Alberta University, Educational Policy Studies. Edmonton, Alberta: Unpublished PhD Thesis.
- Nachmias, C., & Nachmias, D. (1992). *Research Methods in Social Sciences. Fourth Edition*. Inc: St. Martin's Press. Inc.
- Nithiya, P. (June 2012). Ambedkar's Vision on the Empowerment of Dalit Education. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, Volume 1(2), Page 47–48.
- Osuala, E. C. (2001). *Introduction to Research Methodology*. N. & Cuba, Cuba: In Extension Journal, Inc., 37(5).
- Poudel, L. (2007). *Power, knowledge and Pedagogy- An analysis of the educational exclusion of Dalits in Nepal*. Canterbury Christ Church University, Education. U.K.: PhD Dissertation Unpublished.
- Shiwakoti, P. D. (2009). *Ensuring Free and Compulsory Basic Education for Disadvantaged Groups in the Context of Education for All*. Tribhuvan University, Education. CERED.

Education Review Journal

A peer- reviewed open -access journal indexed in NepJol

ISSN 2976-1182(Print)

Published by Education Review Office, Nepal

Article History: Received on 15 April 2025; Accepted on 6 July 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86472>

Large-Scale Student Assessment in Nepal: Current Practices and Future Needs

Lekh N. Paudel

Former Joint Secretary, Government of Nepal

Dr. Paudel (<https://orcid.org/0009-0001-4021-253X>) is a retired Joint Secretary of the Nepal Government. Correspondence concerning this article can be addressed to him at his email address: inp_001@hotmail.com.

Abstract

This article provides an overview of the concepts and practices of large-scale assessment in Nepal, reviewing relevant literature. It highlights the necessity of employing large-scale assessments to identify the performance of the education system through student achievement tests. The findings of this review indicate that while awareness towards the importance of large-scale student assessment is increasing among various stakeholders in Nepal, there remains significant potential for improvement in assessment practices. This includes ensuring conducive conditions, aligning assessments with the educational system, and enhancing overall assessment quality. Additionally, the article emphasizes the importance of being aware of the potential negative consequences of large-scale assessments, urging efforts to mitigate risks while maximizing their benefits for assessing and improving the education system.

Keywords: large-scale assessment, system-level assessment, assessment for accountability, assessment framework, factors influencing learning, national assessment of student achievement, Item Response Theory.

Introduction

Student assessment is a crucial part of the education system, which helps identify what students have learned through teaching and learning activities. It involves a systematic gathering, analysis, and application of evidence regarding student learning to enhance programs, schools, and overall student outcomes (Jankowski & Baker, 2019; Palomba & Banta, 1999). According to Clarke and Luna-Bazaldua (2021), student assessment is defined as "the process of gathering and evaluating information on what students know, understand, and can do." There is a growing global trend in the use of three assessment types: classroom assessment, public examinations, and system assessments, each serving distinct purposes. Classroom assessment primarily aims to enhance student learning by offering formative feedback. At the same time, public examinations focus on making summative decisions, such as assigning grades and categorizing students based on their performance. System-level assessment, often referred to as large-scale assessment, is designed to evaluate the performance of the educational system and provide feedback for policy interventions. Large-scale assessments ensure accountability in student learning and deliver system-level insight into educational performance. A balanced approach to these three assessment forms is essential for developing an effective education system.

This article, based on a literature review, describes the conceptual and theoretical frameworks of large-scale assessments and reviews the reports on the practices of large-scale assessment. It elaborates on the concept of large-scale assessment and explores its necessity. The article discusses the applications of large-scale assessments and traces their evolution and practices in Nepal. Additionally, it identifies strategies for enhancing the current practices of the national large-scale assessment in Nepal.

Large-Scale Student Assessment: Concepts and Needs

System-level assessments, often referred to as large-scale assessments, "provide insights into overall performance levels and trends within the education system, serving as a support for policy decision-making" (Clarke & Luna-Bazaldua, 2021). A national large-scale assessment of student achievement "evaluates the overall health of the entire education system, offering policy feedback to the government, as well as to teachers, parents, and students" (Poudel, 2016, p. 4). He further explains that large-scale assessments "do not analyse individual students and teachers, but instead compare various subgroups based on their achievement

scores." Globally, there are practices of large-scale assessments at the national, sub-national, regional, and international levels.

In addition to prominent international assessments, such as the Programme for International Student Assessment (PISA), the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), and the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), there are various regional assessments (UNESCO, 2019). Many national or sub-national education systems periodically conduct their large-scale assessments, with most based on samples; however, a few systems employ a census approach for their national or sub-national assessments.

The primary aim of system-level large-scale assessments is to ensure accountability by measuring performance across the entire system. More specifically, these assessments attempt to answer one or more of the following questions:

- a) How well are students learning in this education system? Are they meeting specific learning standards? Are there particular strengths and weaknesses in students' knowledge and skills?
- b) Do particular subgroups perform worse than others? Are there disparities, for example, between the performance of boys and girls, students in urban and rural locations, or students from different language groups?
- c) What factors are associated with students' achievement? To what extent does achievement vary with the characteristics of the learning environment (for example, school resources or teacher preparation) or with students' home circumstances?
- d) Do students' achievements change over time? What factors are linked to changes in student achievement over time? (Kellaghan & Greaney, 2008; Clarke & Luna-Bazaldúa, 2021)

Some of the initial questions mentioned can be addressed through public examinations, while others, particularly the last three, are challenging to resolve using these examinations. Nevertheless, we can use the results from large-scale assessments to answer all the questions posed. This underlines the necessity for system-level large-scale assessment within the school education framework.

Key distinctions between public examinations and large-scale assessments (Kellaghan & Greaney, 2008; 2020) further highlight the need for large-scale assessment. Public examinations aim to certify and select individual students, carrying significant consequences for students, teachers, and schools. In contrast, large-scale assessments focus on providing feedback to policymakers with low-

stakes impact for individual students, teachers, and schools. While all students at a specific grade level typically take public examinations, large-scale assessments often involve a representative sample of students instead. Public examination results are provided to individual students, whereas large-scale assessments yield aggregate results without attributing them to specific individuals. Additionally, public examinations do not allow for year-on-year result comparisons, while appropriately designed large-scale assessments facilitate such comparisons. Furthermore, public examinations lack questionnaires that assess factors affecting student learning information vital for policy decisions while large-scale assessments do include such tools.

These differences illustrate the distinct objectives and functions of system-level large-scale assessments compared to high-stakes public examinations, indicating the necessity for separate assessments to provide policymakers with feedback for enhancing the education system, as well as to certify and select students for future education, training, and employment. Researchers indicate that employing a single assessment for multiple purposes often leads to unsatisfactory outcomes, as it may overly prioritize one specific goal (Archer, 2017). The focus of public examination results on high-stakes decisions may indirectly support improvements in the education system; however, this is insufficient for effective policy feedback. Archer (2017) compared three assessment purposes supporting learning, accountability, and certification, progress, and transfer to the three sides of a triangle, emphasizing the importance of conducting and balancing assessments aimed at these varied objectives to ensure quality education. She argued that "an overemphasis on any one of the purposes of assessment will affect the other sides by diverting resources from one or both of the other essential assessment functions, thereby adversely influencing the quality of education" (Archer, 2017, p. 3). Achieving this balance necessitates three types of assessments: classroom assessments for learning support, public examinations for certification and classification, and large-scale assessments for accountability and system improvement.

Since the mid-1990s, the OECD and IEA have been conducting large-scale international assessments in various countries or educational systems. The OECD administers PISA, while the IEA oversees TIMSS and PIRLS. Additionally, there are several regional and national large-scale assessments. Nepal has been conducting national assessments (NASAs) but has not engaged in any international or regional assessments. A feasibility study of Nepal's involvement in international assessments, commissioned by the ERO in 2016, recommended focusing on

enhancing national large-scale assessments instead of pursuing participation in international assessments (CERSOD, 2016).

Use of Large-Scale Assessments

Large-scale assessment results can play a crucial role in enhancing the education system. For instance, insights gained from these assessments can shape education policies. They support establishing educational standards, prompting curricular reforms, directing resource allocation, setting and evaluating learning objectives, adjusting classroom practices and teacher training, and facilitating stronger connections between home and school to foster student learning (Clarke & Luna-Bazaldúa, 2021). According to UNESCO (2018), we can use data from large-scale assessments for comparisons and benchmarking, refining the educational system through informed policy decisions, increasing access and equity, enhancing teaching and learning practices, implementing curriculum reforms, and employing strategies and indicators to monitor and assess educational processes.

The Education Agenda 2030, as part of the Sustainable Development Goals (SDGs), emphasizes the assessment of learning outcomes as a vital tool for ensuring quality education for all. It views large-scale assessments as vital for tracking learning and progress (UNESCO, 2019). According to UNESCO (2019), "LSLAs provide essential evidence to guide the setting of agendas, identify key issues, inform policy development, and support policy execution" (p. 19). Stakeholders at various levels can utilize the findings from large-scale assessments for a range of purposes. UNESCO (2019) provides examples of policy initiatives that these data can inform for different stakeholders.

Table 1

Examples of policy initiative that large-scale learning assessment data can inform, by level

System	Curriculum	School	Teacher	Home
• Allocating resources • Implementing programatic reforms • Outlining goals for curricular achievement	• Curriculum development • Curricular content and methods • Curriculum design	• Setting faculty priorities • Improving student support services • Enriching school environment	• Securing resources for professional development or improving pedagogical practices • Revising	• Informing programmes to encourage parental involvement

			courses and assignments	
--	--	--	-------------------------	--

Adapted from UNESCO, 2019.

The reviews referenced above highlight the significant role of large-scale assessment data and findings in shaping education policy, program design, implementation, and evaluation. The roles include informing policy development, recognizing priorities, enhancing curricula and teaching methods, supporting teacher development, improving education delivery, and promoting quality and equity in education. Additionally, it contributes to establishing benchmarks and monitoring educational progress.

Large-Scale National Assessment in Nepal

This section outlines the evolution of the National Assessment of Student Achievement (NASA) practices in Nepal. It highlights significant findings from NASA, illustrating how these insights have been utilized to guide policymaking.

Evolving the Practice of the National Assessment of Student Assessment

Recognizing the importance of three distinct functions of student assessment, Nepal launched large-scale system-level assessments in the mid-1990s, which became formalized with the establishment of the Education Review Office (ERO) in 2010. Since then, the ERO has been carrying out the National Assessment of Student Achievement (NASA) across various school grades by selecting a representative sample of schools and students. These periodic, large-scale assessments, with some variations in methods and processes, have been conducted for different grades. From 1997 to 2011, the Basic and Primary Education Project (BPEP) and the Department of Education (DOE) of the Government of Nepal hired consulting firms to conduct national assessments for grades 3, 5, and 8 (Poudel, 2017; Poudel & Bhattarai, 2018). Numerous assessments took place during this timeframe, including those by EDSC in 1997, 1999, 2001, 2003, 2008, and 2011; CERSOD in 2001. Additionally, BPEP performed a few assessments in 1995, 1997, and 1998 using relatively small sample sizes. However, the impact of these assessments was constrained by the lack of an institutional framework and a consistent system for national assessments, as they were primarily conducted by external agencies. Furthermore, comparability over the years was hindered due to the use of Classical Test Theory (CTT) with percentage scores (Poudel, 2016). Following the establishment of the ERO, from 2010 to 2015, it implemented two

rounds of national assessments for grades 3, 5, and 8 (ERO, 2013, 2015, 2015a, 2016a). Despite the application of standardized items, the selection of representative samples, and the inclusion of factors influencing student learning for the assessment, the dependence on classical test theory with mean percentage scores resulted in limited comparability over time. Additionally, there was an absence of a clearly defined assessment framework, standards, and benchmarks. To overcome limitations, ERO has enhanced its large-scale assessment practices since 2016 by establishing an assessment framework and implementing Item Response Theory (IRT) (ERO, 2018, 2019, 2021, 2022).

In 2014, Nepal carried out its first nationally representative Early Grade Reading Assessment (EGRA) (RTI, 2014). The objective of this study was to determine the reading proficiency of students in grades 2 and 3 nationwide, disaggregating the data by geographic location, socioeconomic status, language spoken at home, and various school-related factors that impact learning. The assessment presented only the percentage of correct answers in areas such as oral reading fluency (ORF), listening comprehension, letter sounds, and *matra*, without establishing benchmarks to interpret findings. To further evaluate early grade reading and mathematics, the Education Review Office (ERO) developed an assessment framework for grade 3 in 2018 that incorporated both reading and numeracy skills. Subsequently, the National Assessment of Reading and Numeracy (NARN) was conducted in 2020, utilizing representative samples from Nepal (ERO, 2020). This assessment also fulfills the reporting obligations for early-grade reading and numeracy as outlined in Sustainable Development Goal 4.1.

In Nepal, national assessments of student achievement have become institutionalized, resulting in significant improvements in educational practices. Nonetheless, there is a pressing need to broaden awareness about the roles, importance, and applications of sample-based large-scale assessments within the education system, as well as among key stakeholders. The influence of longstanding high-stakes examinations in Nepal remains deeply rooted, with some individuals still advocating for these public exams to take preference over large-scale assessments and classroom assessments. During discussions with various stakeholders, I noted that some people preferred utilizing public examination results for both the purposes of certification and feedback to the education system. Others support implementing both types of assessments based on specific objectives and needs. However, there is a growing consensus among education stakeholders including policymakers, teachers, and education managers on the necessity of

incorporating three types of assessments, large-scale assessments being one of them. Therefore, the pertinent question regarding large-scale assessments shifts from "why do we need them?" to "how can we enhance their effectiveness and utilize their results to improve the school education system in Nepal?"

National Assessment of Student Assessment Findings and Their Uses

Poudel and Bhattarai (2018) summarized the objectives of the National Assessment of Student Achievement (NASA) conducted since 2011 into three main points: First, to assess students' performance levels in their respective grades and subjects; second, to examine variations in student achievement across different geographical regions, districts, development areas, language groups, and genders; and third, to identify the factors that impact students' learning. Since NASA's inception in 2011, the Educational Review Office (ERO) has established these three objectives for each assessment and has reported the results and findings corresponding to these goals. Each cycle of NASA has provided insights based on the results and has offered related recommendations. For example, I have included two summaries of NASA findings: the first summarizing the results from 2011, 2012, 2013, and 2015 assessments as outlined by Poudel (2017), and the second detailing the findings from the 2020 NASA for grade 8

Summary of NASA findings from NASAs 2011, 2012, 2013 and 2015

- Increasing learning achievement and reducing the persisting inequalities across districts, ecological zones, development regions, rural and urban locations.
- Promoting higher cognitive ability and improving reading ability.
- Balancing instructional activities to all content domains and areas.
- Managing various diversities including linguistic, cultural, socio-economic, gender through developing inclusive and child-friendly school and classroom environment.
- Reorganizing and revising teacher preparation and teacher development strategies,
- Making school accountable for student learning.

Summary of NASA finding of NASA 2020 for grade 8

- Learning from high performing schools and reducing the difference in achievement between public and private schools,
- Enrolling students of proper age and designing some alternative strategies for over aged students.
- Ensuring parents' and community participation in school, particularly in students' learning, and designing and carrying out parental education.
- Ensuring that children of school (Basic) age should not be engaged more than 2 hours a day in the household works.
- Eliminating child labour and ensuring that school (Basic) age children are not involved in any paid job.
- Designing some extra supports for those students whose parents and other family members are unable to support their study at home.
- Ensuring the access of a set of textbooks for each student on the first day of a new session and making sure that they have access to some additional reading materials.
- Eliminating the incidence of bullying at school.
- Improving the assessment system, focusing particularly on classroom-based assessment for formative purposes. (Adapted from Poudel, 2017, pp. 31-32)
- Large number of students are below grade level, and an alarming gap exists between the intended and achieved curriculum.
- Wide gaps in achievement between provinces.
- Huge disparity in achievement by type of school.
- Home language also brought a remarkable gap in achievement.
- There is a visible gap in the learning achievement between boys and girls.
- Students at the appropriate age performed better.
- The relationship between students' academic performance and socio-economic status is substantial, but its magnitude varies by subjects.
- The achievement of Janajati and Dalit children is lower than other ethnicities.
- Teacher regularity and availability of study resources have positive relationships with learning achievement.
- Decreasing patterns of achievement and consistency of NASA results.
- There is a positive relationship between students' academic performance and the use of their leisure time in school.

- Access to social media also has a positive effect on student achievement.
- Medium of instruction has impacted on achievement in community schools.
- Noticeable gaps in school governance. (Adapted from ERO, 2020.)

The two sets of summaries mentioned above indicate that the results and findings from NASA offer valuable insights for reforming policies and programs. In addition to presenting and detailing these findings, NASA has recommended various interventions aimed at enhancing student achievement. The effectiveness of NASA results in improving the educational system largely depends on the reform agenda adopted by both federal and local governments considering these findings. In Nepal, there are numerous instances where NASA findings have directly or indirectly influenced education policy, planning, and implementation. The following paragraphs provide examples of how NASA findings have been utilized in shaping education policy and practices in Nepal.

There is a growing awareness among schools, parents, and other educational stakeholders regarding the necessity of national assessments to evaluate educational outcomes. Relevant agencies and individuals view NASA results as "one of the valid and reliable sources of information for planning, programming, and reviewing educational programs and outcomes" (Poudel, 2017, p. 32). During the School Sector Development Plan period (SSDP, 2016-2021), the Ministry of Education formulated an action plan informed by NASA findings. For instance, 2013 action plan outlined six intervention strategies for school education in Nepal, based on NASA results. These strategies included enhancing the overall learning environment in schools, promoting activity-based learning and early grade reading, reforming the student assessment system, strengthening teacher preparation and professional development, improving professional support and supervision in classrooms, and institutionalizing the NASA system (Poudel & Bhattarai, 2018). Additionally, NASA findings played a role in initiating curriculum reforms in 2018 that focused on activity-based learning, integrated curricula for grades 1-3, the incorporation of soft skills across all grades, and placing significant emphasis on classroom-based assessments and formative feedback.

The current School Education Sector Plan (2022/23-2031/32) incorporates NASA findings when evaluating the status of education and setting future programs and strategies (MOEST, 2022). This plan includes a program of conducting NASA assessments periodically to identify student achievement levels and inform policy

and program development. The School Sector Development Plan (SSDP, 2016/17-2022/23) acknowledged the importance of large-scale assessments, stating that “NASA is a tool that decision-makers can use to target efforts and resources for maximizing gains in effectiveness and efficiency” (MOE, 2016, p. 24). This plan emphasized the need for utilizing NASA results during the planning phase to assess student learning outcomes and identify areas of strength and weakness, as well as recommending the use of NASA findings to inform teacher development and curricular reform. Moreover, education stakeholders, experts, and researchers have recognized assessment results as a crucial source of information for their studies.

Although there are notable influences of NASA findings on policy and program design in Nepal, many essential findings and recommendations from various NASAs regarding the improvement of educational quality and equity still require consideration during the development and implementation of education policies and programs.

Improving the Practice of Large-Scale Assessment in Nepal

One of the ways to assess the quality of a large-scale assessment system in an education system is to evaluate three quality drivers: enabling conditions, system alignment, and assessment quality (Clark, 2012). Using this framework, Poudel (2016) reviewed the quality of large-scale assessment practices in Nepal and suggested areas for further improvement. He assessed the enabling context for NASA by examining policies, leadership, public engagement, funding, institutional arrangements, and human resources; system alignment through learning/quality goals, curriculum, and pre-service and in-service teacher training; and assessment quality by evaluating the design, instruments, and processes of administration and analysis, as well as the effective use of results. He found that a lack of proper institutional arrangements and human resources contributed to poor enabling conditions. Similarly, he identified the need for further improvements in alignment with the education system and the quality of large-scale assessment in Nepal.

Since 2016, there has been an improvement in institutional arrangements, including the establishment of ERO as an agency for conducting large-scale national assessments. However, the issues of autonomy, organizational structure, and proper human resources have not been adequately addressed. Regarding system alignment, assessments are designed based on the curriculum; however, alignments with the pre-service and in-service teacher development processes are not visible. However, since 2016, ERO has begun developing an assessment framework, which

has contributed to improving alignment with the curriculum. Some improvements in assessment quality were made when ERO initiated the use of Item Response Theory (IRT) in 2017 and built the capacity of national human resources in assessment design, tool development, administration, and results analysis. However, the quality assurance aspect remains challenging due to the nature of ERO staff and the national capacity for assessment, particularly in designing, conducting, and analyzing assessment data using IRT. Similarly, as mentioned above, the effective use of assessment results to improve policies and education delivery has always been challenging.

As these three quality drivers are interrelated, the enabling conditions and quality of assessment influence their alignment and use. Simon et al. (2013) discussed four issues related to large-scale assessments that affect the quality of the assessment process, tools, and analysis. The effectiveness of assessment results largely depends on assessment design, development, and delivery; assessment of diverse populations; scoring, score reporting, and the use of scores; and psychometric modeling and statistical analysis.

This review of quality drivers related to large-scale assessments in Nepal indicates that the education system has recognized the need for and use of large-scale assessments. As a result, institutional arrangements and practices have been initiated since the establishment of ERO. Similarly, some noticeable improvements in alignment and quality have been made. However, there is a need to enhance several aspects of the large-scale assessment system to make it more effective in assessing the quality of the education system and informing policy and practice in education. The following are the key areas for improvement in developing an effective large-scale assessment system in Nepal:

Institutional Improvement. There is a need to provision adequate technical human resources and provide more autonomy to ERO. For this, current institutional mandates and human resource provisions need to be changed by offering more autonomy and employing expert human resources. In addition to regular human resources, there is a need to develop a pool of experts in assessment and psychometrics within the national system by collaborating with universities and research institutes. Similarly, we need to develop national and institutional capacity in test development, result analysis, and report preparation, particularly by strengthening ERO with technical capacity and technological infrastructure.

Ensure Technical Quality of Assessment. There is a need to improve assessment design by reviewing and enhancing the assessment framework,

including identifying content and cognitive domains, defining standards, and reviewing and redefining contextual variables that influence student learning. Similarly, we need to continuously improve the quality of instruments by ensuring an adequate level of reliability and validity, along with proper difficulty levels. Similarly, we need to review the sampling process, design of assessment booklets, contextual tools, administration of tests and contextual questionnaires, collect answer sheets, and improve the data entry process. Assessment results should be made comparable across years and groups by using appropriate items for the assessment, employing a practical approach to equating items, and refining the data analysis process. For this, ERO should strengthen the use of IRT in assessment design and result analysis.

Policy Linkage and Use of Results. To improve the use of assessment findings in policy and program design and implementation, ERO should disseminate assessment results adequately and collaborate with policymakers and implementers. The education system needs to establish an institutional arrangement for regular review and utilization of assessment findings to enhance policy and program design and implementation. Similarly, we need to decide appropriate intervals, grades, and subject areas for assessment, viewing its policy implications. The current three-year interval and four grades require revision. Based on our experiences and international practices, it would be more effective to conduct large-scale assessments every four years at only two specific grade levels in school education.

Conclusions

The Nepali education system has implemented three distinct types of assessment, each serving different purposes. Public examinations are designed to certify individual students and categorize them according to their achievement scores. Classroom assessments aim to enhance teaching practices, while large-scale assessments focus on improving the overall quality and equity of education by evaluating systemic indicators and factors that affect learning. This means that large-scale assessments generally do not provide insights into individual student performance, but rather reflect the overall achievement levels of the education system and specific groups within the population. This review highlights that the education system acknowledges the need for and application of large-scale assessments. The Educational Review Office (ERO) has been established as the specialised agency for large-scale assessments, equipped with specific institutional

frameworks. Current national large-scale assessment practices follow a standard procedure to ensure the quality standards of assessment are met.

However, it is necessary to bring it for improvement in institutional arrangements, autonomy, and human resource provisions for assessment. Furthermore, continuous evaluation and improvement of various aspects related to the quality and alignment of assessments are crucial. It is also essential to develop a system for effectively disseminating and utilizing assessment results and findings. Given international and national practices, resource requirements, and their applications, it would be justifiable to extend the interval for large-scale assessments from three years to four years and reduce the assessment points from four grades to two.

While well-implemented large-scale assessments can provide valuable insights for policymaking and program implementation, it is important to recognize the potential drawbacks associated with them. Four areas of concern regarding the negative impacts of large-scale assessments have been identified (UNESCO, 2019). The first issue is how these assessments can narrow the conceptualization of education and learning, confining achievement scores to specific content and cognitive domains. For instance, it is debatable whether critical social, civic, and personal learning can be accurately measured using traditional quantitative approaches (UNESCO, 2019). A second concern is the potential for a limited understanding of quality, as it may equate educational quality solely with test outcomes rather than recognizing learning as a multifaceted construct. The third limitation relates to a narrow focus on knowledge domains, disregarding the broader spectrum of skills, attitudes, and values. The fourth issue relates to a lack of emphasis on inclusivity and diversity, as assessments often cater to what are considered average students. If comparability is prioritized excessively, local validity may be overlooked, which is vital for understanding the circumstances of disadvantaged groups (UNESCO, 2019).

Large-scale assessment results are significant indicators of students' learning and the system's performance, providing valuable feedback on various aspects of the education system. When designed, implemented, and utilized effectively, large-scale learning assessments can offer numerous advantages to the education system. To maximize these benefits, it is essential to remain mindful of the associated risks and take steps to mitigate them through improved assessment design and processes.

References

- Archer, E. (2017). *The assessment purpose triangle: Balancing the purposes of educational assessment*. Front. Educ. 2:41. [https://doi: 10.3389/feduc.2017.00041](https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00041).
- CERSOD (2016). *Feasibility study of Nepal's participation in international assessment*. Education Review Office (ERO).
- Clarke, M. (2012). What matters most for student assessment systems? A framework paper. The World Bank.
- Clarke, M., & Luna-Bazaldua, D. (2021). *Primer on large-scale assessments of educational achievement. National Assessments of Educational Achievement series*. Washington, DC: World Bank. [https:// doi: 10.1596/978-1-4648-1659-8](https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1659-8). License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
- Education Review Office. (2013). *Report of National Assessment of Student Achievement 2011, Grade 8*. ERO, GON.
- Education Review Office. (2015). *Report of National Assessment of Student Achievement 2012, Grades 3 and 5*. ERO/GON.
- Education Review Office. (2015a). *Report of National Assessment of Student Achievement 2013, Grade 8*. ERO, GON.
- Education Review Office. (2016). *Assessment framework: National Assessment of Student Achievement for Grade 8*. ERO, GON.
- Education Review Office. (2016a). *Report of National Assessment of Student Achievement 2016, Grade 8*. ERO, GON.
- Education Review Office. (2018). *Report of National Assessment of Student Achievement 2017, Grade 8*. ERO, GON.
- Education Review Office. (2019). *Report of National Assessment of Student Achievement 2018, Grade 5*. ERO/GON.
- Education Review Office. (2020). *National Assessment for Reading and Numeracy, 2020, Grade 3*. ERO/GON.
- Education Review Office. (2021). *Main Report of National Assessment of Student Achievement (NASA), 2019*. ERO/GON.
- Education Review Office. (2022). *Report on National Assessment of Student Achievement 2020 in Mathematics, Science, Nepali and English for Grade 8*.
- Jankowski, N. A., & Gianina R. B. (2019). Movement Afoot: Fostering Discourse on Assessment Scholarship. In *Trends in assessment: ideas, opportunities,*

- and issues for higher education*, edited by Stephen P. Hundley and Susan Kahn. Pp. 19-32. Stylus, STERLING.
- Kellaghan, T., & Greaney, V. (2008). *Assessing National Achievement Levels in Education*. The World Bank.
- Kellaghan, T., & Greaney, V. (2020). *Public Examinations Examined*. World Bank. [https:// doi: 10.1596/978-1-4648-1418-1](https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1418-1).
- Ministry of Education. (2016). *School Sector Development Plan (SSDP, 2016/17-2022/23)*. MOE.
- Ministry of Education, Science, and Technology. (2022). *School Education Sector Plan (SESP, 2022/23- 2031/32)*. MOEST.
- Palomba, C. & Banta, T.W. (1999). *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. Jossey-Bass, Inc., San Francisco.
- Poudel, L. N. (2016). Reviewing the Practice of National Assessment of Student Achievement in Nepal. *Nepalese Journal of Educational Assessment*, 1(1), pp. 1–16.
- Poudel, L. N. (2017). A Review of the Results of National Assessments of Student Achievement in Nepal. *Nepalese Journal of Educational Assessment*, 2(1), pp.19-36.
- Poudel, L. N., & Bhattarai, G. P. (2018). *Integrating the Findings from the National Assessment of Student Achievement into the Policy Process: An Experience from Nepal*. Using Assessment Data in Education Policy and Practice: Examples from the Asia Pacific. UNESCO, Bangkok/NEQMAP/ACER.
- Research Triangle Institute (2014). *Nepal-Early Grade Reading Assessment (EGRA)*. MOE, GON.
- Simon, M., Ercikan, K. & Rousseau, M. (2013). *Improving large-scale assessment in education: theory, issues and practice*. Routledge.
- UNESCO. (2018). *The Impact of Large-scale Learning Assessments*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *The Promise of Large-scale Learning Assessments: Acknowledging Limits to Unlock Opportunities*. UNESCO.

Education Review Journal

A peer- reviewed open -access journal indexed in NepJol

ISSN 2976-1182(Print)

Published by Education Review Office, Nepal

Article History: Received on 6 June 2025; Accepted on 6 July 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86474>

Adapting CEFR in the Nepalese Context: The Need for Contextualization and Practice

Narendra R. Paneru, Bhuban B. Bohara, and Babu R. Biswokarma
Tribhuavan University, Sanothimi Campus

The authors Narendra R. Paneru (<https://orcid.org/0009-0002-5267-3314>), Bhuban B. Bohara (<https://orcid.org/0000-0002-9512-7420>), and Babu R. Biswokarma (<https://orcid.org/0009-0002-7754-2361>) are Assistant Professors of English Education working at Sanothimi Campus, Department of English, Tribhuvan University.

Abstract

This study aims to investigate the feasibility of implementing the Common European Framework of Reference (CEFR) for languages to reform English language assessment in Nepalese secondary schools, aligning teaching and testing with global standards. Through a qualitative approach, the study draws on a literature review of CEFR implementation in Asian contexts (Japan, Malaysia, and Vietnam), as well as semi-structured interviews with three stakeholders: two secondary school teachers and one policymaker. Findings reveal that Nepal's current English assessment practices, which are heavily reliant on rote memorization and written tests, do not align with curriculum goals that emphasize communicative competence. Key challenges to CEFR adoption include inadequate teacher preparedness, resource constraints, misalignment between curriculum and assessment, and limited stakeholder engagement. Despite these barriers, CEFR offers opportunities to standardize assessments, promote balanced evaluation of all language skills, and enhance global comparability. Drawing on successful Asian models, the study recommends integrating the CEFR in a contextualized manner through sustained teacher professional development, curriculum revision, and inclusive stakeholder collaboration. Phased implementation and pilot testing are proposed to ensure equitable and sustainable reform, enabling Nepalese students to meet the linguistic demands of higher education and globalized contexts.

Keywords: CEFR, curriculum-assessment misalignment, transformative reform, educational equity, academic initiatives

Introduction

English assessment at the secondary level in Nepal, primarily conducted through national-level board examinations the Secondary Education Examination (SEE) and School Leaving Certificate conducted by the National Examination Board (NEB), are of high importance because the results of these examinations significantly impact students' academic progression, university admission, and employment opportunities (Department of Education, 2016). Despite their prominent roles, the design and implementation of these examinations are inadequate in assessing all language skills equally. Many studies have documented that these examinations primarily test rote memorization, focusing on discrete grammatical structures and vocabulary, rather than the true communicative use of English (Chapagain, 2020; Dawadi, 2021; Khan & Ashraf, 2023; Luitel, 2017). In particular, the existing testing system heavily favours written aspects of language assessment, focusing on grammar, vocabulary, and reading comprehension, while productive oral communication skills such as speaking and listening get less preference (Chapagain, 2020).

Thus, there is a significant disparity between the intended goal of the curriculum (communication competence) and the actual skills tested. Such a mismatch creates a detrimental effect on the real-world language readiness of students they pass the examination without being able to use language in their real-world (Bachman & Palmer, 1996; Cheng & Watanabe, 2004). This situation is further exacerbated by the persistence of traditional language teaching methodologies most notably the grammar-translation and structural approaches that continue to shape assessment practices in Nepal. These approaches prioritize linguistic accuracy and form over fluency and meaningful communication (Rana & Rana, 2019). English tests typically focus on discrete grammar rules, multiple-choice questions, and written tasks emphasizing correctness and formality rather than authentic language use in context. Furthermore, the assessments are conducted mainly by the teachers who have limited assessment literacy and rely on past examination papers as templates rather than preparing new tests in alignment with competency-based assessment concepts. Such illiteracy also does not provide the opportunity for formative assessments in students' language development.

In recent years, several policy reforms have prioritized competency-based education (CBE) and learner-centered pedagogies (Henri et al., 2017; Shah, 2020). The Curriculum Development Centre (CDC, 2019) has updated English language

curricula to incorporate not only knowledge but also skills, attitudes, and soft skills, placing equal importance on listening and speaking as on reading and writing. With these reforms providing a very positive direction for holistic language education, the real practices of assessment have found it challenging to translate curriculum objectives into outcomes. In Nepal, inconsistencies in the application of CBE principles are apparent, as policies promoting communicative competence coexist with traditional examination formats that emphasize rote learning and grammar accuracy (Brown, 2014; Brown & Abeywickrama, 2010). On its own, this gap highlights an urgent need for a standard and internationally recognized framework that promotes a holistic, balanced, and communicative approach to language assessment (Council of Europe, 2001).

To address the need for a standardized conceptual framework that aligns assessment with communicative goals, the CEFR offers a formidable solution and is widely acclaimed as the most comprehensive system for describing and assessing language proficiency. The CEFR, established by the Council of Europe (2001), comprises a series of "can-do" statements that describe six levels of language proficiency. These descriptors provide in-depth descriptions of what learners can do to engage in real-life communication across all four language skills: listening, speaking, reading, and writing. Hence, the action-oriented approach, incorporating elements of social agency and mediation, aligns with Nepal's goal of promoting inclusive, communicative language education (CEFR Expert Group, 2023).

The successful adoption of the CEFR in countries like Malaysia, Japan, Vietnam, and China has demonstrated its effectiveness in standardizing language assessment, aligning curricula, and promoting formative assessment (Chong & Yamat, 2021; Figueras et al., 2022; Jamain & Jamaludin, 2023). Although integrating the CEFR into secondary-level English language testing in Nepal has not yet been considered, global experiences indicate several benefits: CEFR-based systems promote transparency and comparability, build stakeholder trust, and motivate learners with clear proficiency benchmarks (CEFR Expert Group, 2023). Overall, CEFR integration in Nepal is not just an academic endeavor but a transformative reform that might address current misalignments and support comprehensive language proficiency aligned with global standards.

Specification Grid of Grade 10 and Grade 12 English Examinations in Nepal

A specification grid, often referred to as a test blueprint, serves as a systematic framework in educational assessment design, aimed at ensuring that examination content aligns coherently with curriculum objectives and intended

learning outcomes (Brown, 2014; Ing et al., 2015; Messick, 1994). It helps teachers frame the decision-making process of test construction and improve the validity of teachers' evaluations based on tests constructed for classroom use, explicitly outlining how test items are distributed across different language skills and systems (Fives & DiDonato-Barnes, 2013; Luitel, 2017). It also describes the cognitive levels being tested, ranging from knowledge and recall to those requiring high-order skills. However, research has identified several limitations in the existing specification grids' ability to capture holistic communicative competence (CDC, 2019).

The English specification grids for Grades 10 and 12 in Nepal present frameworks aiming to balance all language skills and aspects. However, they disproportionately emphasize reading and writing over listening and speaking in practice (CDC, 2019; Rana & Rana, 2019). The Grade 10 grid prioritizes reading and writing along with form-based grammar tasks (Shrestha & Gautam, 2022). Similarly, the Grade 12 grid introduces more cognitively demanding tasks, particularly in reading and writing, yet still underestimates the importance of communicative interaction and real-life language use). Despite curricular emphasis on communicative competence and higher-order thinking (Brown, 2014; Bachman & Palmer, 1996; Paneru, 2024), current practices largely reflect exam-oriented traditions rooted in recall-based teaching (Shah, 2020), creating a mismatch between educational goals and assessment reality. Integrating the CEFR might offer a viable reform strategy by aligning assessment with international benchmarks, promoting authentic task design, and enhancing assessment literacy among teachers (Figueras et al., 2022; CEFR Expert Group, 2023; Bohara, 2025).

Methodology

This study employs a qualitative research approach to investigate the feasibility of implementing the CEFR in Nepalese schools to enhance English language assessment. It also attempts to determine the stakeholders' perceptions, contextual influences, and institutional readiness for implementing the CEFR and drawing on an extensive review of global and South Asian literature, such as policy documents from the Council of Europe (2020) and Malaysia's Ministry of Education (2013), as well as empirical research from Malaysia (Jamain & Jamaludin, 2023; Kaur & Jian, 2022), Vietnam (Nguyen & Hamid, 2020), and Japan (Butler, 2011). The study integrates these insights with primary data collected through in-depth interviews with two secondary-level English teachers from Kailali and Lalitpur, as well as one official from the CDC. These interviews were recorded

with consent, transcribed verbatim, and thematically analyzed using Braun and Clarke's (2006) six-phase model to identify themes around CEFR awareness, challenges, opportunities, adaptation, and perceptions. The triangulation of literature and interview data enhanced the trustworthiness and richness of the findings (Denzin & Lincoln, 2011) while ethical protocols, including informed consent, confidentiality, voluntary participation, and anonymity, were rigorously maintained throughout the study.

Findings and Discussion

This study's findings are organized around five interrelated themes derived from the combined analysis of the literature review and qualitative interviews with English language teachers and policymakers in Nepal: (1) current English assessment practices in Nepalese schools, (2) challenges in implementing the CEFR framework, (3) opportunities for enhancing assessment practices through CEFR integration, (4) contextual adaptation and policy-practice gaps, and (5) stakeholders' perceptions of CEFR-based assessment reform.

Current Assessment Practices in Nepalese Schools

In Nepalese schools, the current English language assessment procedure is product-centered, with a notable emphasis on written tests that involve discrete linguistic items, such as grammar, vocabulary, and reading comprehension (Rana & Rana, 2019). The curriculum reflects an under-representation of listening and speaking activities in classroom instruction, which marginalizes the development of oral skills and creates a pedagogical imbalance (Peterson, 2012). In this context, the pedagogical atmosphere often stands in opposition to the efforts of teachers who aim to engage learners in meaningful communicative use of language (Shrestha & Gautam, 2022).

The over-emphasized national examinations, viz. SLC and SEE primarily value reading and writing, with little or no room for oral and interactive competencies (Dawadi, 2018). Listening and speaking skills are either informally assessed or completely neglected because they lack appropriate and strategic assessment tools and practices (Rana & Rana, 2019; Dawadi, 2018). Infrastructural constraints and teacher-centered ideologies especially in publicly run schools further obstruct communicative assessment, thereby producing candidates who excel in examinations but lack real-life English communicative competence (Bhandari & Bhandari, 2024; Usman & Mahmud, 2024; Yangambi, 2023).

However, the implementation of CEFR within the Nepalese school system is indeed a crucial and transformative attempt to reform English language education, ensuring that assessment procedures within Nepal align with internationally recognized standards. The change, thus, is not a matter of procedure but represents a genuine reframing of teaching philosophies, assessment paradigms, and educational policies. For such a change to come into being, a strategic approach must be designed that invites a refined theoretical background along with an appreciation of Nepal's particular sociolinguistic, cultural, and infrastructural realities.

Challenges in CEFR Implementation

Despite the potential advantages, there are several significant barriers that hinder the introduction of the CEFR system in Nepal. That is to say, one of the principal barriers is that teachers are inadequately prepared (Bohara, 2025). CEFR adoption requires teachers to be familiar with proficiency descriptors, outcome-based assessments, and the principles of communicative language teaching; yet, a significant number of English teachers in Nepal, particularly secondary English teachers, have received no formal training on CEFR or related concepts (Chong & Yamat, 2021).

Such a lack of teachers' preparedness led them to resist the CEFR as boredom rather than as a constructive change in pedagogy and assessment. Resource constraints present another critical hurdle. Language laboratories, digital listening materials, and facilities for interactive speaking assessment are frequently absent in rural and government schools, hence impeding the successful implementation of CEFR formative and summative evaluation procedures (Kadel, 2024). Another significant barrier to the implementation of CEFR is the technical divide, which marginalizes teachers struggling with digital inclusion due to limited or no ICT-supported teaching and learning activities (Shah et al., 2025). Thus, aligning the Nepalese national syllabus with the CEFR proficiency levels proves an academic and administrative challenge.

The CEFR was developed for the well-resourced environment of European multilingual regions; however, to adapt it to the diverse and resource-constrained educational environment, such as that of Nepal, it required some careful customization (Nguyen & Hamid, 2020). Therefore, without having a supportive national policy and ensuring cooperation among concerned stakeholders, CEFR stands as a mere superficial reform with a microscopic perspective for change. Deep-rooted exam-centric cultures in Nepal tend towards summative assessment; however, with insufficient consideration of teachers, students, and parents regarding

continuous communicative performance assessment, the cultural setting provides some resistance to the CEFR's progressive assessment ideology (Carless, 2007).

Nepal can learn from Malaysian experiences that illustrate the consequences of insufficient teacher preparedness, where teachers initially resisted the adoption of CEFR due to a lack of clarity about the framework and inadequate support mechanisms for teachers (Kaur et al., 2019; Kaur & Jian, 2022). Teacher engagement and their proactive involvement in the implementation of this framework can be assured by realigning training programmes to suit the framework, providing ample support to teachers, and encouraging them to share their challenges, prospects, and innovative ideas.

Similarly, the CEFR framework, developed in, for, and within the European multilingual milieu, which is endowed with highly advanced educational infrastructures and vast resources for language teaching classes, might face significant obstacles when adopted directly and wholly into resource-constrained and linguistically diverse contexts like that of Nepal. Thus, instead of a wholesale transplantation, the framework needs to be thoughtfully customized to suit the unique contexts of countries like Nepal. Contextualizing the CEFR, directing policymakers and curriculum developers to reinterpret CEFR descriptors in light of their local linguistic realities, cultural norms, and educational constraints (North, 2014). This involves more than just aligning assessment rubrics; it also entails translating CEFR into curricular content, textbooks, classroom activities, and pedagogical objectives.

Similarly, insights from Japan (Bučar et al., 2014) and Vietnam (Nguyen & Hamid, 2020) also support the gradual and phased implementation of CEFR to address the ground reality in Nepal, where more than 70% of schools are in rural and resource-scarce environments (MOEST, 2020). It demands adapting CEFR descriptors in a manner that is flexible enough for both teachers and learners within these contexts to prevent any further educational inequity.

Logistic requirements for CEFR implementation, such as language laboratories and digital audio-visual tools or interactive speaking assessments, pose a significant challenge in Nepal's education system, particularly in rural, government-run schools. In this line, Myende (2018) points towards resource constraints being a hindrance to pedagogical reforms in low-income countries, thus causing a gap between theory and practice in policy. Nepal's Ministry of Education would do well to prioritize budget allocations to address infrastructural gaps, foster

ICT integration, and ensure fair access to CEFR-aligned materials across the regions.

As observed by Little (2007), the core concepts of CEFR, such as can-do descriptors, communicative competence, and formative, performance-based assessment, demand a shift in pedagogical thinking away from traditional product- and teacher-centred methods towards learner-centred and communicative approaches. Therefore, teachers must understand and be aware of these principles. Such understanding and initiatives become even more significant to provide continuous, full-time training for teachers in the context where widespread conventional teaching methods are primarily based on rote memorization. Short-term or one-off workshops are insufficient; instead, systematic, ongoing professional development programmes that incorporate practical pedagogy, contextualised examples, and reflective practice are essential to equip teachers with the confidence and skills to implement CEFR-aligned instruction effectively.

Opportunities for Enhancement through CEFR

Despite these challenges, the integration of CEFR may offer significant opportunities to transform English assessment practices in Nepal. The framework provides a standardized and internationally recognized nomenclature of language proficiencies, enabling assessment practices across diverse schools and regions (Council of Europe, 2001). At a time when Nepal is opening itself to the global education and labor market, CEFR-based assessments have the potential to enhance the academic mobility and employability of students by aligning their skills with international standards. The CEFR lets all language skills be evaluated equally, away from the former focus on just grammar, into pure communicative and performance-based assessment with an emphasis on genuine communicative use. Malaysian experiences, for instance, show that wise adoption of CEFR has altered systematic teaching and testing to fit global standards (Kaur & Jian, 2022). Moreover, CEFR-aligned certifications are widely accepted by universities, employers, and immigration authorities around the world, thereby offering better international education and employment opportunities to Nepalese students (Little, 2007). Pedagogically, CEFR fosters learner autonomy by promoting self-assessment and goal-setting through “can-do” descriptors, which can motivate learners and shift the classroom culture from exam-centered to learning-centered (Little, 2005).

Contextual Adaptation and Policy-Practice Gaps

There is an urgent need to set up a CEFR system for Nepal, keeping its unique socio-cultural and linguistic context in mind, as the geographical, linguistic, and socio-economic dynamism of Nepal impedes the uniform application of educational frameworks developed in foreign lands and cultures (Poudel et al., 2022). In Nepal, more than 70% of schools are dispersed in rural locations with scant resources (MoEST, 2020), and hence the CEFR descriptors have to be localized and customized so as to suit local teachers who have received limited training and can barely avail reference materials or technological support.

The multilingual situation in Nepal, where many indigenous languages coexist along with Nepali the lingua franca, calls for an assessment framework that accommodates linguistic diversity to ensure equitable access for all learners (Yadava, 2013). There is also a clear lack of cohesion between national education policies and their implementation in schools. The reform programmes initiated and run by the Ministry of Education seldom witness a meaningful participation of these frontline actors. Hence, they view the CEFR reforms with some suspicion and question the sustainability of these unless an ongoing investment programme in teacher capacity-building, curriculum revision, and infrastructure development is laid out. This gap between policy and practice will have to be addressed by participatory processes where educators, linguists, policymakers, and local authorities will work hand in hand.

Based on Bronfenbrenner's ecological systems theory (1979), successful educational reforms require the interconnected actions of multiple actors and layers of influence, from classroom teachers and learners to parents, community leaders, policymakers, and curriculum developers. Lacking transparent communication about the CEFR-based reforms' intended aims and benefits. In the absence of a wide-range inclusive dialogue that involves these stakeholders in the very reforms, CEFR stands to be forcibly implemented as a top-down decree hardly accepted downwards. Engaging parents and communities to recalibrate educational expectations away from rote learning and toward communicative competence is essential. Similarly, continuous feedback loops between policymakers, educators, and local authorities will foster ownership and adaptability, increasing the likelihood of sustainable reform.

Finally, the phased implementation of the CEFR-based assessment reforms through pilot studies is important to ascertain actual viability and fairness. It allows reforms to be piloted in assessments so that factors such as reliability, washback,

and cultural appropriateness can be duly considered before any large-scale adoption. In Nepal, it would be helpful if some pilot districts or schools for new assessment tools could be selected to conduct research or experiments on their applicability. Data and findings from these pilot studies will serve as the foundation upon which instructional curricula, teacher development, and resource development strategies can be altered to meet CEFR requirements. Thus, this can greatly reduce one danger that weighs upon failure in big-scale implementation and is a practice that calls for reflection and, at the same time, for evidence-based policy making.

Stakeholders' Perceptions of CEFR-Based Reform

Interviews revealed a whole spectrum of attitudes among teachers and policymakers toward CEFR adoption. Most teachers, while appreciating the framework for its comprehensive and communicative approach, had some pragmatic concerns about its actual implementation in the current classroom situation. For instance, a teacher in the Kailali district commented on CEFR, "It sounds good in theory, but our classrooms are not ready. We don't have good speakers for listening tests, and most of our students have never spoken in English." Another participant from Lalitpur emphasized the need for professional development: "I've heard of CEFR but never received any formal training on it. We need workshops, sample tests, and classroom materials." Policymakers, on the other hand, were generally optimistic about the CEFR's potential to bring Nepal's education on par with international standards but viewed phased implementation, contextual adaptation, and pilot testing as critical steps before any nationwide rollout. One Curriculum Development Centre official noted, "We are working on aligning new textbooks with CEFR levels. But we need pilot studies, feedback from teachers, and flexibility in assessment before scaling nationwide." Although parents and students were not directly interviewed, teachers reported that parental pressure for exam results often discourages innovative, formative assessment approaches, reflecting a broader cultural constraint documented in Asian educational reform literature (Carless, 2007).

The integration of CEFR in Nepalese ELT presents significant opportunities for modernizing assessment and pedagogy, enhancing learner communicative competence, and aligning Nepal's ELT with international standards. However, this potential can only be realized if these processes are purposefully contextualized, emphasizing teacher development, curriculum adaptation, infrastructure investment, comprehensive stakeholder engagement, and phased piloting. A thorough consideration of these various factors will enable the country to cultivate an English

language assessment landscape in Nepal that is student-centered, equity-focused, and relevant to the global context at least on paper.

In summary, this study's findings reveal that Nepal's current English assessment system inadequately evaluates holistic communicative competence. The CEFR may serve as a possible solution in this regard as it offers a promising framework to standardize and enhance assessment quality. However, to improve assessment and reach that promise, colossal problems of teacher training, infrastructure, curriculum alignment, and sociolinguistic diversity need to be addressed. Perceptions of the various stakeholders reveal cautious optimism as well as apprehension about the feasibility of the implementation framework, further emphasizing the urgency and necessity of an inclusive, context-driven, and continuous reform policy in Nepal.

Conclusion

The adoption of the CEFR in the Nepalese context can be utilized as a means to improve English language learning and teaching, fostering communicative competence, learner autonomy, and transparent outcome-based learning objectives, all of which constitute the foundation of any contemporary language education system. Amidst the traditional methods at the backdrop, implementation of CEFR-informed pedagogy is likely to face significant challenges such as teacher unpreparedness (pedagogical and content knowledge), insufficient teacher training, traditional teaching approaches, mismatch between curricular goals and assessment practices, and disparity between urban and rural pedagogical settings. The CEFR in English language education offers an internationally recognized framework for language proficiency and enhances academic mobility and employability by aligning students' skills with global standards. Furthermore, the CEFR shifts the assessment from grammar-based to real-life, communicative and performance-based evaluation, reforms the teaching and assessment in line with international standards, gets global recognition for further study and the job market, and promotes learner autonomy. Realizing such benefits, the CEFR should be contextually adapted in Nepal's diverse socio-cultural and linguistic contexts. Regarding the stakeholders, they show their cautious and positive concern but highlight the need for inclusive, context-sensitive, gradual, synergetic, and strategic reform to ensure sustainable and effective integration of CEFR in Nepal's English language education.

References

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bhandari, B. L., & Bhandari, S. (2024). English Language Teaching Problems in Nepal: Teachers' perspectives. *Journal of NELTA*, 29(1), 141–155. <https://doi.org/10.3126/nelta.v29i1.72642>
- Bohara, B. B. (2025). Online teaching preparedness among Nepali EFL educators: Determinants unveiled. *EDUTREND: Journal of Emerging Issues and Trends in Education*, 2–2(2), 97–109. <https://doi.org/10.59110/edutrend.622>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). Pearson Education.
- Brown, J. D. (2014). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). Pearson Education.
- Bučar, C. S., Ryu, H., Škof, N. M., & Sangawa, K. H. (2014). The CEFR and teaching Japanese as a foreign language. *Linguistica*, 54(1), 455–469. <https://doi.org/10.4312/linguistica.54.1.455-469>
- Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 36–57. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000122>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- CEFR Expert Group. (2023). *A guide to action-oriented, plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing.
- Chapagain, Y. (2020). School student academic performance in Nepal: An analysis using the School Education Exam (SEE) results. *International Journal on Studies in Education*, 3(1), 22–36. <https://doi.org/10.46328/ijonse.34>
- Cheng, L., & Watanabe, Y. (Eds.). (2004). *Washback in language testing*. Palgrave Macmillan.
- Chong, G., & Yamat, H. (2021). Teachers' implementation of CEFR-aligned Curriculum: a preliminary study. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(3), 05–09. <https://doi.org/10.32996/jeltal.v3i3.1366>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion volume with new descriptors*.

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Curriculum Development Centre (CDC). (2019). *Secondary level English curriculum*. Government of Nepal, Ministry of Education, Science and Technology.

Dawadi, S. (2018). The impact of the school leaving certificate examination on English language teaching and student motivation to learn English. In D. Hayes (Ed.), *English language teaching in Nepal: Research, reflection and practice* (pp. 133–164). <http://oro.open.ac.uk/53715/>

Dawadi, S. (2021). Factors influencing washback of a high-stakes English-as-a-Foreign-Language test. *TESL-EJ*, 25(3), 1–16. <https://oro.open.ac.uk/79796/1/Factors%20Influencing%20Washback%20of%20a%20highstakes%20test.pdf>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.

Department of Education. (2016). *Status Report: School Sector Development Program (SSDP)*. Government of Nepal, Ministry of Education, Department of Education, Monitoring & Management Section. <https://www.doe.gov.np/assets/uploads/files/0617a1f0abd70493964e1120c2b4ca04.pdf>

Figuerras, N., Little, D., & O'Sullivan, B. (2022). Aligning Language Education with the CEFR: A Handbook. *CEFR Journal - Research and Practice*, 5, 5–10. <https://doi.org/10.37546/jaltsig.cefr5-1>

Fives, H., & DiDonato-Barnes, N. (2013). Classroom test construction: The power of a table of specifications. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(3), 1–7. <https://doi.org/10.7275/cztt-7109>

Henri, M., Johnson, M. D., & Nepal, B. (2017). A review of Competency-Based Learning: Tools, assessments, and recommendations. *Journal of Engineering Education*, 106(4), 607–638. <https://doi.org/10.1002/jee.20180>

Ing, L. M., Musah, M. B., Al-Hudawi, S. H., Tahir, L. M., & Kamil, N. M. (2015). Validity of Teacher-made assessment: A table of specification approach. *Asian Social Science*, 11(5). <https://doi.org/10.5539/ass.v11n5p193>

- Jamain, S., & Jamaludin, K. (2023). Issues and challenges in the implementation of the Common European Framework of Reference (CEFR) in Malaysian primary school. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(12). <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v13-i12/20394>
- Kadel, P. B. (2024). Challenges in teaching English speaking and listening skills in rural Nepal. *Voice a Biannual & Bilingual Journal*, 16(2), 128–142. <https://doi.org/10.3126/voice.v16i2.72782>
- Kaur, P., & Jian, M. Z. (2022). The CEFR-aligned curriculum: Perspectives of Malaysian teachers. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*. <https://doi.org/10.55057/ajress.2022.4.1.13>
- Khan, Q., & Ashraf, S. (2023). Examination-centered approach instead of student-centered; negative washbacks, spoiling real learning in education. *Bulletin of Education and Research*, 45(2), 93–106. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1408636.pdf>
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321–336. <https://doi.org/10.1191/0265532205lt311oa>
- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of a framework. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564–566. <http://www.jstor.org/stable/4626091>
- Luitel, B. (2017). Second language vocabulary assessment: A quest into instrumentation for addressing receptive and productive dimensions. *Nepalese Journal of Educational Assessment*, 2(1), 1–18.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13–23. <https://doi.org/10.3102/0013189x023002013>
- MoEST. (2020). *Flash I report 2078 (2021/22)*. Government of Nepal Ministry of Education, Science and Technology Center for Education and Human Resource Development. Retrieved May 31, 2025, from https://nepalindata.com/media/resources/items/0/bFLASH_I_REPORT_2078_2021-22.pdf
- Myende, P. E. (2018). Creating functional and sustainable School–Community Partnerships: Lessons from three South African cases. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 1001–1019. <https://doi.org/10.1177/1741143218781070>

- Nguyen, V., & Hamid, M. O. (2020). The CEFR as a national language policy in Vietnam: insights from a sociogenetic analysis. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(7), 650–662.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1715416>
- North, B. (2014). *The CEFR in practice*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB16337864>
- Paneru, N. R. (2024). Pedagogical Paradigm Shift: Integrating Soft Skills into English Language Teaching. *ILAM*, 20(1), 146–163.
<https://doi.org/10.3126/ilam.v20i1.67316>
- Peterson, S. A. (2012). The labor of listening. *International Journal of Listening*, 26(2), 87–90. <https://doi.org/10.1080/10904018.2012.677697>
- Poudel, P. P., Jackson, L., & Choi, T. (2022). Decolonisation of curriculum: the case of language education policy in Nepal. *London Review of Education*, 20(1), 1–15. <https://doi.org/10.14324/lre.20.1.13>
- Rana, K., & Rana, K. (2019). Teaching and testing of English listening and speaking in secondary schools in Nepal: Pretend for praxis? *Journal of NELTA*, 24(1–2), 17–32. <https://doi.org/10.3126/nelta.v24i1-2.27678>
- Shah, R. K. (2020). Learner centered teaching: Barriers in developing countries. *International Journal of All Research Education and Scientific Methods (IJARESM)*, 8(2), 11–22.
[https://www.ijaresm.com/uploaded_files/document_file/Dr. Rajendra Kumar Shah Feb 20 doO1.pdf](https://www.ijaresm.com/uploaded_files/document_file/Dr._Rajendra_Kumar_Shah_Feb_20_doO1.pdf)
- Shah, R. K., Paneru, N. R., & Bohara, B. B. (2025). Digital Inclusion Struggles: Virtual learning experiences of English education students at Tribhuvan University, Nepal. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15074503>
- Shrestha, P. N., & Gautam, G. R. (2022). *English language teaching, learning and assessment in Nepal: Policies and practices in the school education system*. British Council. <https://www.britishcouncil.org.np>
- Usman, A. H., & Mahmud, A. F. (2024). Addressing low speaking proficiency in EFL students: The impact of integrated teaching strategies in an Islamic education setting. *International Journal of Language Education*, 8(3), 503–519. <https://doi.org/10.26858/ijole.v8i3.66493>
- Yadava, Y. P. (2013). Linguistic diversity in Nepal: Perspectives on language policy. In L. G. DeVotta (Ed.), *Understanding contemporary Nepal* (pp. 99–117). Routledge.
- Yangambi, M. (2023). Impact of school infrastructures on students learning and performance: case of three public schools in a developing country. *Creative Education*, 14(04), 788–809. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.144052>

Education Review Journal

A peer- reviewed open -access journal indexed in NepJol

ISSN 2976-1182(Print)

Published by Education Review Office, Nepal

Article History: Received on 5 June 2025; Accepted on 6 July 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86476>

From Standardized Tests to Meaningful Experiences: The Future of Student Assessment

Rebat K. Dhakal

The author (ORCiD 0000-0003-4009-7268) works at Kathmandu University School of Education, Lalitpur. Correspondence regarding this article should be addressed to him at his email: rebat@kusoed.edu.np

Abstract

This paper critically examines the prevailing dominance of standardized testing in student assessment and explores the global shift toward more meaningful, experience-based evaluation methods. Using a desk-review methodology, the study analyzes assessment practices from a diverse sample of countries including Finland, Estonia, Canada, Australia, New Zealand, Scotland, Sweden, Singapore, India, South Korea, and Japan, that have successfully integrated alternative approaches such as project-based learning, portfolios, and experiential assessments. These methods are shown to enhance student engagement, promote equity, and better prepare learners for real-world challenges by capturing a broader range of skills beyond rote memorization. The paper also discusses the challenges Nepal faces in implementing such alternatives, including resource constraints, teacher capacity, and cultural resistance, while highlighting opportunities presented by ongoing national education reforms. Practical recommendations are offered to support educators and policymakers in redefining educational success through inclusive, formative, and contextually relevant assessment systems. By embracing these innovations, Nepal can foster a more equitable and future-ready education system that values meaningful learning experiences over standardized scores.

Keywords: student assessment reform, alternative assessment, competency-based learning, formative and experiential assessment, educational equity and engagement.

Introduction

For decades, standardized testing has been the predominant method for assessing student achievement and measuring educational quality worldwide. These tests are often praised for their objectivity, scalability, and ability to provide comparable data across diverse populations, thereby supporting accountability and policy decisions (Siddaraju, 2021; Britannica, 2025). However, growing evidence reveals significant limitations in their capacity to capture the full spectrum of student learning and potential. Standardized tests typically emphasize rote memorization and discrete academic skills, neglecting critical thinking, creativity, collaboration, and other 21st-century competencies essential for lifelong learning and societal contribution (Guha & Roy, 2025; Kamenetz, 2015; Main, 2024). Moreover, these tests can exacerbate educational inequities by disadvantaging students from marginalized backgrounds who may lack access to test preparation resources or face cultural biases embedded in test design (Holler, 2021; NEA, 2023).

Research increasingly highlights the unintended negative consequences of high-stakes standardized testing, including reduced instructional time for creative and project-based learning, increased student stress, and diminished teacher morale (Portland State University, 2023; Holler, 2021). Post-pandemic assessments have further exposed widening achievement gaps and raised questions about the relevance of standardized scores to actual classroom learning (Britannica, 2025). These challenges have catalyzed a global re-examination of assessment purposes, prompting educators and policymakers to explore more holistic, formative, and student-centered approaches that emphasize learning as a dynamic, ongoing process rather than a one-time judgment.

Despite their widespread use, standardized tests measure only a narrow slice of what students know and can do, often failing to reflect diverse learning styles, socio-emotional development, and real-world skills (French, Center for Collaborative Education; Siddaraju, 2021). This narrow focus risks undermining student engagement, equity, and preparedness for complex future challenges. The overemphasis on summative, high-stakes exams can also distort teaching practices, encouraging “teaching to the test” at the expense of deeper understanding and creativity (NEA, 2023). As Nepal embarks on ambitious education reforms

emphasizing competency-based curricula and inclusive learning, there is an urgent need to rethink assessment frameworks to align with these goals and global best practices.

This paper seeks to critically examine the limitations of traditional standardized testing and explore emerging alternative assessment methods that foster meaningful learning experiences. Drawing on recent literature and global examples from the formative assessment models of Nordic countries to innovative practices in Canada, Australia, and emerging Asian nations this study aims to provide Nepalese educators and policymakers with evidence-based insights to inform the future of student assessment. Specifically, the paper analyzes the dominance and drawbacks of standardized testing in current education systems and explores alternative assessment approaches such as project-based learning, portfolios, and experiential assessments, highlighting their impact on student engagement, equity, and real-world preparedness. Moreover, it also discusses challenges and opportunities for implementing these alternatives in Nepal's context. By addressing these objectives, the paper contributes to ongoing debates on educational equity and quality, advocating for assessment reforms that recognize the complexity of student learning and prepare learners for the demands of the 21st century.

Methods

This study employed a desk review methodology to explore and analyze student assessment practices across selected countries, with the aim of informing the future of student assessment in Nepal. Desk research, also known as secondary research, involves systematically gathering, reviewing, and synthesizing existing information from diverse credible sources such as academic literature, policy documents, international assessment reports, and official education frameworks. This approach allows for an efficient and comprehensive understanding of current trends, reforms, and innovations in student assessment without the need for primary data collection.

The desk review was primarily qualitative, focusing on policy analysis and comparative education research to identify how countries with firm student achievement profiles are transitioning from traditional standardized testing to more diversified and meaningful assessment practices. Quantitative data from international assessments such as PISA (Programme for International Student Assessment) and TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)

were also reviewed to establish benchmarks of student performance and contextualize the effectiveness of assessment reforms.

The selection of countries for this review was guided by three interrelated criteria:

High Student Achievement: Countries consistently demonstrating strong performance in international assessments were prioritized to ensure that their assessment practices contribute to or align with high educational outcomes.

Shift from Standardized Testing to Diverse Assessment: The selected countries have demonstrated evidence of policy reforms or practical shifts away from an overreliance on high-stakes standardized tests toward more varied forms of assessment. These include formative assessments, school-based assessments, competency-based evaluations, and performance or portfolio-based assessments that aim to capture a broader spectrum of student learning and skills.

Contextual Relevance to Nepal: Countries with education systems or reform experiences that offer lessons applicable to Nepal's socio-economic and educational context were included. This includes both established high-achieving nations and emerging Asian countries undergoing significant educational reforms, providing a spectrum of models from which Nepal can draw insights.

The sample includes a diverse group of countries from Europe, North America, Oceania, and Asia, selected to represent a range of successful and innovative approaches to student assessment:

Finland and Estonia exemplify holistic education systems that minimize standardized testing and emphasize teacher-led, school-based formative assessments, thereby fostering student well-being alongside academic achievement.

Canada and Australia: These countries feature decentralized education systems where provinces or states implement a mix of standardized and school-based assessments, allowing for contextual adaptation and innovation.

New Zealand and Scotland: Known for their long-standing traditions of portfolio and performance-based assessments, these countries provide models of integrating diverse assessment approaches within national frameworks.

Sweden and Singapore: Sweden's approach balances national testing with teacher-based grading and authentic assessment tasks, while Singapore is actively reforming its historically exam-centric system to incorporate more formative and creative assessment methods.

India, South Korea and Japan: As emerging Asian countries: India, South Korea, and Japan are showcasing good academic performance. India is undergoing a

transformative shift through its National Education Policy 2020 and subsequent reforms, emphasizing competency-based learning and continuous, formative assessment to reduce rote learning and exam pressure. South Korea combines high achievement with ongoing reforms aimed at reducing the dominance of high-stakes university entrance exams by promoting school-based and formative assessments to enhance holistic student development. Japan maintains rigorous academic standards while gradually integrating formative and school-based assessments alongside standardized tests, offering a balanced model relevant to Nepal's context. Including these emerging Asian countries enriches the review by providing regionally relevant examples of how high-performing education systems are evolving their assessment practices to support meaningful learning experiences better.

Discussion of Findings

The realities of student assessment across the selected countries reveal a growing global critique of the dominance of standardized testing and an increasing embrace of more meaningful, experience-based evaluation methods. Countries such as Finland, Japan, and Canada, among others, have either minimized or significantly reformed their reliance on standardized exams, recognizing that these tests often prioritize test-taking skills over deep understanding and meaningful learning (Lambert, 2024). This shift reflects a broader acknowledgment that standardized tests, while useful for benchmarking, can create undue stress, narrow curricula, and fail to capture the full range of student abilities and competencies (Edwards, 2015; Wozolek & Shafer, 2021).

Questioning the Dominance of Standardized Testing

Standardized testing has historically been used to provide comparable data on student achievement and hold education systems accountable. However, its limitations have become increasingly apparent. Critics argue that standardized tests often emphasize memorization and discrete skills over critical thinking, creativity, and real-world problem-solving (Lambert, 2024). Moreover, these tests can exacerbate inequities by disadvantaging students from marginalized or low-income backgrounds who may lack access to test preparation resources (Corey, 2023). The COVID-19 pandemic further exposed the fragility of heavily test-dependent systems, prompting many countries to reconsider their assessment strategies and explore alternatives that better support student well-being and learning (Branson, 2020; Wozolek & Shafer, 2021).

Global Shift Toward Meaningful, Experience-Based Assessments

Many countries are adopting more diverse and authentic assessment approaches that emphasize student engagement, equity, and preparedness for real-world challenges. These alternatives include:

Project-Based Learning (PBL): Students engage in extended projects that require applying knowledge and skills to solve complex, often interdisciplinary problems. For example, in Virginia, USA, performance-based projects replaced some standardized tests, allowing teachers to assess students' understanding in a more authentic and integrated manner.

Experiential Assessments: These include hands-on, real-life tasks and performance assessments that evaluate students' abilities to apply learning in practical contexts. Finland and Estonia emphasize such assessments, which promote deeper understanding and student motivation.

Portfolios: Students compile a body of work over time that demonstrates their learning progress, skills, and reflections. Countries like New Zealand and Scotland have long used portfolios to capture a richer picture of student achievement beyond test scores. Portfolios allow students to curate a body of work essays, projects, artwork, and more demonstrating growth over time. This method values process and progress, not just final outcomes, and provides a holistic view of student learning.

PBL and experiential assessments immerse students in real-world challenges, requiring them to conduct research, collaborate, and innovate. For example, designing a sustainable city or developing a marketing strategy not only evaluates knowledge but also cultivates practical skills and creativity. These alternative approaches have demonstrated positive impacts on student engagement by making learning more relevant and interactive, promoting equity through multiple ways for students to demonstrate their abilities, and enhancing real-world preparedness by fostering critical thinking, collaboration, and problem-solving skills.

Formative and Stealth Assessments: Formative assessments such as quick quizzes, peer reviews, and classroom discussions offer immediate feedback and inform instructional adjustments. "Stealth assessments," embedded in digital games or daily activities, unobtrusively gather data on student learning without interrupting the flow of instruction.

Peer and Self-Assessment: Encouraging students to assess their own work and that of their peers develops critical thinking, self-awareness, and constructive feedback skills, preparing them for collaborative environments beyond the school setting.

Global Trends: Moving Beyond Standardized Tests

Around the world, education systems are increasingly recognizing the limitations of traditional standardized testing and embracing more holistic, student-centered assessment approaches. Countries reviewed in this study such as Finland, Estonia, Canada, Australia, New Zealand, Scotland, Sweden, Singapore, India, South Korea, and Japan illustrate a clear global trend toward diversifying assessment methods to capture meaningful learning experiences better and prepare students for complex, real-world challenges.

In Nordic countries like Finland and Estonia, the shift away from high-stakes standardized exams toward continuous, formative, and teacher-led assessments reflects a broader emphasis on student well-being, creativity, and critical thinking. These systems prioritize trust in educators' professional judgment and utilize various tools, such as portfolios, project-based assessments, and reflective practices, to evaluate student progress in authentic contexts (OECD, 2025). Similarly, Canada and Australia employ decentralized models that blend standardized benchmarks with school-based assessments, allowing for flexibility and contextual relevance. In contrast, New Zealand and Scotland have long institutionalized portfolio and performance-based assessments, which provide rich, longitudinal evidence of student competencies beyond exam results.

Emerging Asian education systems, such as those in India, South Korea, and Japan, demonstrate how large, diverse countries are gradually reforming their assessment cultures by balancing standardized exams with competency-based, continuous assessments aimed at reducing student stress and fostering holistic development. Singapore's ongoing reforms also highlight how traditionally exam-centric systems can evolve by integrating formative, school-based assessments that promote creativity and critical thinking (Guha & Roy, 2025; OECD, 2025). Across these varied contexts, the global trend is clear: assessment is moving from a narrow focus on summative, standardized testing toward more flexible, inclusive, and meaningful evaluation methods that support personalized learning, equity, and real-world preparedness.

Technological advances further accelerate this shift. AI-driven personalized learning, virtual and augmented reality, and data analytics enable more dynamic, interactive, and continuous assessment experiences that adapt to diverse learner

needs, reducing the pressure of high-stakes exams (MSM Unify, 2024). These innovations also support equity by breaking down barriers related to language, accessibility, and geography. As education systems worldwide navigate these changes, they are redefining success not just in terms of test scores, but also as the development of critical skills, well-being, and lifelong learning capacities, offering valuable lessons for Nepal as it seeks to modernize its assessment framework and create a future-ready education system.

Measuring Meaningful Learning Experiences

Countries like Finland and Estonia exemplify assessment systems that prioritize continuous, formative, and personalized evaluation over high-stakes standardized testing. Finland's approach centers on teacher-led, ongoing assessments that focus on a student's holistic development, including creativity, problem-solving, and collaboration skills, rather than solely on academic knowledge. Finnish teachers continuously observe students' participation, engagement, and application of knowledge in real-world contexts, using portfolios and reflective exercises to capture learning progress over time. Similarly, Estonia's system emphasizes student well-being and a humane approach to learning, encouraging assessments that measure not only academic performance but also social and personal skills essential for lifelong learning. Both countries' systems rely heavily on teacher professionalism and trust, supported by rigorous teacher training in assessment literacy, enabling educators to tailor feedback and instruction to individual student needs.

In countries like Canada and Australia, assessment practices blend standardized benchmarks with school-based assessments, allowing flexibility to adapt evaluation methods to local contexts and student diversity. New Zealand and Scotland have long integrated portfolio and performance-based assessments, which provide a rich, longitudinal view of student learning and competencies beyond exam results. Sweden's emphasis on teacher-based grading and authentic assessment tasks complements this by encouraging holistic evaluation, while Singapore's ongoing reforms demonstrate how even traditionally exam-centric systems can shift toward formative, school-based assessments that foster creativity and critical thinking. Emerging Asian countries, such as India, South Korea, and Japan, illustrate a gradual shift towards reforms that balance high-stakes exams with competency-based, continuous assessments, aiming to reduce student stress and better prepare learners for the complex challenges ahead.

Nepal's current assessment structure already incorporates elements of these global practices, with entirely internal school-based assessments in early grades (1-3), a mixed internal-external assessment model in middle grades (4-8), and standardized exams at key transition points (grades 8, 10, and 12). The emphasis on school-based assessment in grades 9 and 11 further aligns with international trends toward formative and continuous evaluation. However, Nepal can learn from these countries by strengthening the quality and consistency of teacher-led assessments, expanding the use of portfolios and project-based evaluations, and fostering a culture of reflective learning and student self-assessment. Additionally, enhancing teacher training in assessment literacy and providing adequate resources especially in rural and disadvantaged areas will be critical for effective implementation.

Furthermore, Nepal can benefit from adopting frameworks like Finland's "learning to learn" assessment, which measures students' cognitive and metacognitive skills through thoughtfully designed tasks that balance familiarity with novelty, encouraging students to apply prior knowledge in new contexts while building confidence and resilience. Strengthening data systems to capture disaggregated, longitudinal assessment data will enable targeted interventions and more equitable educational outcomes. By integrating these approaches within its existing system, Nepal can move toward a more meaningful, inclusive, and future-ready assessment culture that nurtures diverse student competencies and supports lifelong learning.

Evidence-Based Approaches

The reviewed countries employ a range of evidence-based approaches to measure meaningful learning experiences that go beyond traditional exams, providing richer and more actionable insights into student development. Direct observation is widely used to assess student performance in real-world or simulated tasks, allowing educators to evaluate skills such as problem-solving, collaboration, and communication in authentic contexts. For example, Estonia's innovative low-stakes, feedback-rich assessments incorporate observations that support student and teacher learning without the pressure of grades (Mehisto et al., 2021). Similarly, Finland's teacher evaluation model emphasizes continuous, professional observation and formative feedback, empowering educators to tailor instruction and support student growth effectively.

Reflective journals are encouraged in various systems to help students document and analyze their learning journeys, fostering metacognition and self-regulation. This practice aligns with the "Assessment as Learning" philosophy,

positioning students as active agents who reflect on their progress and set goals for improvement. Countries like Canada (British Columbia) and New Zealand integrate reflective practices to develop students' self-awareness and responsibility for learning. Portfolios are another key tool, compiling diverse student work over time to showcase growth, creativity, and achievement across multiple domains. New Zealand and Scotland have long institutionalized portfolio assessments, which provide holistic evidence of student competencies beyond test scores.

Additionally, peer and self-assessment methods are increasingly integrated into classroom practices to foster student autonomy, accountability, and critical thinking. These approaches encourage learners to engage in constructive feedback processes, thereby enhancing communication and teamwork skills that are highly valued by employers and communities globally. By involving students in the evaluation, these methods support diverse learning styles and promote equitable assessment opportunities.

Beyond individual student benefits, these alternative assessment methods have a significant institutional impact. They enable schools and education systems to measure program effectiveness more comprehensively, adapt curricula responsively, and demonstrate value to stakeholders through tangible evidence of student learning and development. For instance, Sweden and Australia incorporate institutional self-assessments and peer reviews as part of their quality assurance processes, linking assessment outcomes to continuous improvement and strategic planning (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2019).

For Nepal, which already implements a blend of internal school-based assessments and standardized exams across different grades, these evidence-based approaches offer valuable lessons. Strengthening direct observation and reflective practices within the existing school-based assessment system already implemented in the early grades can deepen the quality and authenticity of evaluation. Expanding portfolio use and formalizing peer and self-assessment can empower students and provide richer data on competencies like communication, ethical decision-making, and teamwork. At the institutional level, adopting systematic self-evaluation and feedback loops can help schools and districts refine teaching and learning processes while aligning with national education goals. Integrating these evidence-based methods will support Nepal's transition toward a more meaningful, equitable, and future-ready assessment culture.

Key Shifts Shaping the Future

The future of student assessment is increasingly defined by a shift toward competency-based approaches that emphasize mastery of critical skills such as critical thinking, creativity, and collaboration rather than rote memorization. Nordic countries, such as Finland and Sweden, have been pioneers in embedding competency frameworks within their national qualification systems, where learning outcomes are clearly articulated and assessments focus on authentic, real-world tasks (ENQA, 2008; Nordic Quality Model, 2013). Tools such as digital portfolios and project-based evaluations are commonly used to document student growth over time, replacing traditional multiple-choice exams with richer demonstrations of learning. For instance, a student's coding portfolio, showcasing iterative problem-solving, exemplifies this move toward authentic assessment a practice aligned with Finland's emphasis on formative, teacher-led evaluation.

The integration of AI and adaptive technologies further personalizes assessment by tailoring tasks to individual learning levels and providing real-time feedback, allowing educators to focus on evaluating higher-order thinking and creativity. However, countries such as Sweden and Canada are actively addressing challenges related to algorithmic bias and equity to ensure that AI-driven assessments are fair and inclusive (OECD, 2025). Alongside this, there is a global trend favoring formative over summative assessment, with continuous feedback mechanisms like gamified quizzes and peer reviews embedded in daily learning to foster a growth mindset and support ongoing student development (OECD, 2023).

Moreover, the use of multimodal evidence including videos, podcasts, digital art, and collaborative projects has become integral to authentically capturing diverse student competencies. Countries like New Zealand and Scotland have institutionalized portfolio and performance-based assessments that mirror real-world challenges, such as sustainability projects, thus enhancing student engagement and relevance (ENQA, 2008; EPALE, 2016). Ethical and inclusive design principles, such as Universal Design for Learning (UDL), are embedded to ensure accessibility and cultural fairness, a priority in Nordic validation systems and increasingly adopted in Asia (OECD, 2025). Finally, the rise of micro-credentials and digital badges allows learners to verify niche competencies ranging from data visualization to ethical AI use supporting lifelong learning and providing employers with tangible evidence of skills (OECD, 2025). Together, these shifts signal a future where assessment is dynamic, personalized, equitable, and closely aligned with the demands of the 21st-century workforce and society.

Looking at the big picture, the future of assessment is set to evolve from a tool primarily used for judgment and ranking to a dynamic accelerator of learning that fosters intrinsic motivation and prepares students for complex, uncertain futures (Murphy & Ferrara, 2023; Kuvalja, 2024). Success in this transformation depends on balancing innovative technologies and pedagogies with ethical rigor to ensure assessments uplift all learners equitably (OECD, 2023). Emerging future scenarios include the rise of “invisible” assessments, where embedded analytics within digital learning environments continuously track and support skill development without the stress of high-stakes exams (Brown, 2022).

Additionally, global skill benchmarks are being developed to create universal frameworks for comparing competencies across borders, facilitating international mobility and collaboration (OECD, 2024). Crucially, student co-creation of assessments is gaining traction, empowering learners to actively participate in designing evaluations that align with their goals and aspirations, thereby enhancing engagement and ownership (Jisc, 2025). Together, these trends envision a more personalized, equitable, and learner-centered future for assessment worldwide.

Challenges and Opportunities for Nepal

Implementing alternative assessment approaches in Nepal faces significant challenges, rooted in resource limitations, systemic inertia, and concerns about equity. Many schools, especially in rural and marginalized areas, struggle with inadequate infrastructure, limited teaching materials, and insufficient access to technology, which hinder the adoption of resource-intensive methods such as project-based learning and portfolios (Nepal Education Policy, 2025; myRepublica, 2024). Teacher capacity remains a critical bottleneck; shifting from traditional standardized exams to formative and performance-based assessments requires extensive professional development, yet many educators lack adequate training and ongoing support to design, administer, and interpret diverse assessments effectively. Furthermore, the deeply entrenched culture of high-stakes examinations, societal expectations, and policy frameworks resistant to rapid change present formidable barriers. Without careful design and implementation, alternative assessments risk exacerbating existing inequities, as students from disadvantaged backgrounds may lack access to supportive learning environments or digital tools, and disparities in technology access could widen learning gaps. Additionally, concerns around data privacy in digital assessment ecosystems and resistance from parents and

institutions accustomed to traditional grading systems further complicate reform efforts.

Despite these challenges, Nepal's ongoing education reforms offer a promising foundation for advancing innovative and inclusive assessment practices. The alignment of national policies such as the School Education Sector Plan (SESP) 2022–2032 and the National Curriculum Framework with competency-based curricula and holistic student development creates a conducive environment for integrating alternative assessments. Alternative assessments offer opportunities to better capture students' diverse talents and foster critical, lifelong skills such as creativity, collaboration, and problem-solving, which are increasingly valued in the 21st century. Moving away from high-stakes standardized tests can alleviate student anxiety and improve mental health, addressing concerns raised by educators and families alike. Moreover, school-based assessments promote greater community and local engagement, involving teachers, parents, and communities in the evaluation process, thereby fostering ownership, contextual relevance, and culturally responsive practices. Finally, the decentralization of examinations, such as the locally administered Grade 8 Basic Level Examination, exemplifies how Nepal can leverage local governance to create more context-sensitive and equitable assessment systems, strengthening both accountability and inclusivity.

Way Forward

Building on lessons from countries reviewed, Nepal can draw inspiration from diverse, successful models of assessment reform that strike a balance between high achievement and meaningful, equitable evaluation. Finland and Estonia exemplify how minimizing standardized testing and emphasizing teacher-led, formative assessments can foster student autonomy, reduce inequality, and support early intervention through tailored learning support systems. Their experience with flexible accountability and school autonomy highlights the importance of trust in educators and continuous feedback rather than rigid testing regimes. Similarly, Canada and Australia demonstrate the benefits of decentralized systems where provinces or states adapt assessment approaches to local needs, combining standardized benchmarks with school-based assessments to promote contextual relevance and inclusivity. Countries like New Zealand and Scotland have long integrated portfolios and performance-based assessments, providing rich, ongoing evidence of student learning that transcends exam results. Sweden and Singapore offer complementary insights: Sweden's emphasis on teacher-based grading and authentic tasks encourages holistic evaluation, while Singapore's ongoing reforms

to reduce rote learning and incorporate formative, school-based assessments illustrate how even exam-focused systems can evolve toward more meaningful evaluation. Meanwhile, emerging Asian countries such as India, South Korea, and Japan demonstrate the potential of large, diverse education systems to gradually reform high-stakes exams and embed competency-based, continuous assessments that foster critical thinking and reduce student stress. India's National Education Policy 2020, South Korea's efforts to alleviate university exam pressure, and Japan's balanced approach to standardized and school-based assessments provide practical examples of phased, culturally sensitive reform.

For Nepal, these global experiences underscore the importance of a flexible, phased approach tailored to local realities, supported by strong teacher capacity building, inclusive policies, and robust data systems. Embracing school autonomy, fostering stakeholder engagement, and institutionalizing continuous, inclusive assessment frameworks can help Nepal move beyond exam-centric models toward a system that values diverse student competencies and promotes equity. By learning from the successes and challenges of these countries, Nepal can design a future-ready assessment system that nurtures meaningful learning experiences and prepares students for the complexities of the 21st century.

To successfully redefine success in education through meaningful assessment, Nepali educators and policymakers can draw valuable lessons from the global shift toward more holistic, experience-based evaluation methods. A phased implementation approach is essential, beginning with pilot programs in diverse school settings to develop contextually appropriate models of project-based learning, portfolios, and experiential assessments. Building on successful pilots such as the integrated curriculum for grades 1 to 3 these initiatives should be scaled up with adaptations that reflect Nepal's varied local contexts. This gradual rollout allows for iterative learning, enabling educators and policymakers to refine approaches based on practical experience and build the necessary capacity across the education system.

Central to this transformation is investing in continuous teacher training and support focused on assessment literacy, formative feedback, and inclusive practices. Teachers must be equipped not only with the skills to design and implement diverse assessment methods but also with the confidence to interpret results to improve instruction. Aligning national policies and frameworks is equally critical; Nepal's assessment policies should be revised to formally recognize and integrate diverse assessment methods alongside standardized benchmarks. Infrastructure

development, especially in rural and disadvantaged areas, must accompany these reforms to ensure equitable access to learning resources, technology, and supportive environments. Moreover, engaging students, parents, teachers, and communities in the design and validation of assessment reforms will foster ownership and ensure cultural relevance, which is vital for sustainability.

Institutionalizing inclusive and continuous assessment systems, such as the Universal Design for Assessment (UDA) and the Continuous Assessment System (CAS) up to grade 7, will promote holistic student development and reduce reliance on high-stakes examinations (Gyawali, 2021). Strengthening data systems, such as the Integrated Education Management Information System (IEMIS), to collect disaggregated data by gender, caste, disability, language, and location will enable equity-focused decision-making and targeted interventions (Subedi, 2025). Policymakers should also pursue gradual reforms of high-stakes exams by integrating competency-based standards and adopting advanced assessment techniques, such as Item Response Theory (IRT). By balancing standardized testing with meaningful, experience-based assessments and establishing robust monitoring and feedback mechanisms, Nepal can create a more equitable, engaging, and future-ready education system that values diverse student competencies beyond test scores.

Conclusion

The future of student assessment lies in moving beyond the narrow confines of standardized tests toward approaches that authentically capture the richness and complexity of learning. This study highlights how alternative, experience-based assessments such as project-based learning, portfolios, and formative evaluations offer more meaningful insights into students' critical thinking, creativity, collaboration, and real-world problem-solving skills. By adopting these methods, educators can foster deeper engagement, promote equity, and better prepare learners for the challenges of the 21st century.

Successfully realizing this shift requires systemic change across multiple levels of education policy and practice. Nepal's ongoing reforms provide a strong foundation. Yet, challenges such as resource constraints, teacher capacity, and entrenched exam cultures must be addressed through sustained professional development, infrastructure investment, and inclusive policy frameworks. Drawing lessons from global exemplars, Nepal can adapt innovative assessment models that balance standardized benchmarks with flexible, school-based evaluations, ensuring assessments are locally relevant and equitable.

Ultimately, redefining success in education demands a collective commitment to viewing assessment not as a tool for ranking but as a catalyst for meaningful learning experiences that shape learners and their communities. This transformation requires ongoing research, stakeholder engagement, and ethical rigor to develop an education system that recognizes and nurtures every student's diverse talents and growth. Embracing this vision will enable Nepal and education systems worldwide to cultivate lifelong learners equipped for a complex and rapidly changing world.

References

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2019). *Program of research: Key findings from four international comparative studies*. <https://v8.australiancurriculum.edu.au/media/4394/ac-bcc-fncc-sc-nzc-key-findings.pdf>
- Branson, H. (2020, Jun 16). *A deep dive on education: Could this be the end of standardised testing?* <https://www.virgin.com/branson-family/holly-branson-blog/a-deep-dive-on-education-could-this-be-the-end-of-standardised-testing>
- Britannica. (2025). *Standardized tests: Pros and cons*.
- Brown, G. T. L. (2022). The past, present and future of educational assessment: A transdisciplinary perspective. *Frontiers in Education*, 7, 1060633. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1060633>
- Corey, S. (2023, Apr 03). *Shifting perceptions: The future of standardised testing in education and beyond*. <https://savanta.com/eu/knowledge-centre/view/shifting-perceptions-the-future-of-standardized-testing-in-education-and-beyond/>
- Edwards, H. S. (2015, Feb 05). Leaving standardized testing behind. *Time*. <https://time.com/3696882/leaving-standardized-testing-behind/>
- ENQA. (2008). *Different approaches to evaluation learning outcomes in the Nordic countries*.
- EPALE. (2016). *Adult skills in the Nordic Region*.
- Guha, A., & Roy, B. (2025). Benefits and challenges of alternative assessment methods in higher education. *International Journal of Social Impact*, 10(1). <https://doi.org/10.25215/2455/1001009>
- Gyawali, Y. P. (2021). Evaluation system at school level in Nepal: Major pitfalls and considerations. *Marsyangdi Journal*, 2(1), 60–66. <https://doi.org/10.3126/mj.v2i1.39965>

- Holler, A. (2021). Standardized testing: An inadequate measure of academic achievement and cognitive growth. *Journal of Student Research*.
- Jisc. (2025). *Trends in assessment in higher education: Considerations for policy and practice*.
- Kamenetz, A. (2015, January 6). *What schools could use instead of standardized tests*. <https://www.npr.org/sections/ed/2015/01/06/371659141/what-schools-could-use-instead-of-standardized-tests>
- Kuvalja, M. (2024). The futures of assessment: Navigating uncertainties through anticipatory thinking. *EDULEARN24 Proceedings*.
- Lambert, G. (2024, Mar 27). Opinion: It's time to move away from standardized testing. *The Hawk Eye*. <https://www.hebronhawkeye.com/opinion/2024/03/27/opinion-its-time-to-move-away-from-standardized-testing/>
- Main, P. (2024, August 7). *Standardized testing: Pros, cons, and alternatives*. www.structural-learning.com/post/standardized-testing-pros-cons-and-alternatives
- Mehisto, P., Kõiv, P., Kull, M., Korp, L., Leppik, K., Nummert, M., Kivisild, K., Požogina, K., Püüa, A., & Tamm, K. (2021). *Estonia: co-constructing the future we need now*. Estonian Ministry of Education and Research. <https://www.educationestonia.org/innovation/>
- MSM Unify. (2024). *Global education trends: Insights for 2025*.
- Murphy, S., & Ferrara, S. (2023). *The future of educational assessment*. Cognia White Paper.
- NEA. (2023). *Standardized testing is still failing students*.
- Nordic Quality Model. (2013). *Quality model for validation in the nordic countries*.
- OECD. (2023). *Assessing, documenting, and recognising social and emotional skills in upper secondary education*. OECD Publishing.
- OECD. (2024). *Review education policies: Student assessment*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Trends shaping education 2025*. OECD Publishing.
- Portland State University. (2023). *Impact and intentions of standardized testing in K-12 schools*.
- Siddaraju, K. S. (2021). *The effectiveness of standardized testing in education systems*.
- Subedi, G. (2025, Jun 04). Measuring what matters: Inclusive and competency-based assessments for Nepal. *Onlinekhabar*. <https://english.onlinekhabar.com/measuring-what-matters-inclusive-and-competency-based-assessments-for-nepal.html>
- Wozolek, B., & Shafer, A. (2021, Sep 01). *Time to shift away from standardized testing?* <https://www.ascd.org/el/articles/time-to-shift-away-from-standardized-testing>

Education Review Journal

A peer- reviewed open -access journal indexed in NepJol

ISSN 2976-1182(Print)

Published by Education Review Office, Nepal

Article History: Received on 4 May 2025; Accepted on 6 July 2025

DOI: <https://doi.org/10.3126/erj.v2i01.86478>

Enhancing Students' Learning through Classroom-Based Assessment in Secondary School Science and Technology Education

Yuba R. Adhikari

Education Review Office

Mr. Adhikari (0009-0000-2383-4989) is the Director of the Education Review Office. Correspondence regarding this article can be addressed to him at his email address yubrajadhikari1976@gmail.com

Abstract

Assessment plays a crucial role in the curriculum. Among its various types, Classroom-Based Assessment (CBA) serves as a formative approach that supports students' learning by providing feedback and promoting active participation in the learning process. In secondary school Science and Technology subjects, CBA helps educators identify students' strengths and weaknesses, analyze reasons for students' confusion, and allow for timely instructional adjustment. This study explores the role of CBA in enhancing students' learning outcomes in the secondary school Science and Technology subject. This study also reflects the role of CBA in improving student learning outcomes, focusing on strategies such as formative and internal students' participation, practical and project work assessment, peer assessments, and self-assessments. A qualitative approach is employed for data collection and analysis. This research studies how various CBA strategies influence teaching and learning practices, student engagement, and conceptual understanding. The findings reveal that well-structured systemic formative and internal assessments, providing timely feedback, promote deeper understanding, critical thinking, and student autonomy in learning. Learner-centered assessment approaches significantly contribute to achieving learning competencies and learning outcomes, as well as scientific inquiry and science process skills. However, challenges such as teacher preparedness, a large number of students, the overload of classroom periods, and time constraints hamper its full implementation. The study recommends professional development for teachers and the integration of digital

tools to enhance CBA effectively. It highlights the importance of policy-level support and teacher professional development to strengthen CBA.

Keywords: classroom-based assessment, formative assessment, science education, secondary school, student learning, feedback

Background

Classroom-Based Assessment (CBA) is an important instructional practice that embeds assessment into everyday teaching and learning (Black & Wiliam, 2018). Unlike summative assessments, CBA prioritizes formative methods that offer continuous feedback, guiding students to deepen their understanding of Science and Technology. This is particularly important in secondary schools, where students encounter complex scientific concepts and require targeted support to correct misconceptions and reinforce learning (Heritage, 2020).

This study investigates the effectiveness of CBA in enhancing students' learning in Science and Technology, explores successful strategies, and offers practical recommendations for implementation. Globally, assessment is now seen not only as a tool to measure learning but also as a mechanism to promote learning (Black & Wiliam, 1998). In Nepal, there is a growing shift toward formative, process-oriented assessment, especially at the basic (grades 4–8) and secondary level (grades 9–10), where the curricula emphasize inquiry, engagement, and problem-solving (CDC, 2021).

Despite these reforms, many schools continue to depend heavily on summative assessments loaded with items that encourage memorization rather than critical thinking. This is a significant issue in Science and Technology education, where deeper conceptual understanding and applied knowledge are essential (Adhikari, 2019). Research has shown that formative assessment remains underutilized, and teachers face various challenges in implementing effective CBA strategies (Shrestha & Pant, 2021).

CBA offers considerable potential for science education. It enables teachers to diagnose learning gaps, personalize instruction, and promote a culture of ongoing improvement. Techniques such as practical exercises, reflective writing, quizzes, peer reviews, and presentations align with constructivist learning theories, which are central to modern science curricula (Vygotsky, 1978; Bransford et al., 2000).

The evolution from traditional examination to formative assessment practices has transformed educational assessment approaches (Black & Wiliam, 2018). CBA empowers teachers to adapt instruction based on real-time evidence of student learning (Heritage, 2020). In Science and Technology, this approach helps

address learning needs through timely interventions (Bell & Cowie, 2021). Yet, the dominance of high-stakes testing in many schools still limits the full realization of CBA's benefits (Yan et al., 2021).

The current secondary Science and Technology curriculum (grades 9–10) in Nepal emphasizes internal assessment, allocating 25% of the total score to it. This includes marks for class participation (one mark for attendance and two marks for engagement), 16 marks for practical and project work, and 6 marks for trimester tests. It encourages CBA activities such as presentations, activeness in learning, oral assessments, quizzes, and unit tests (CDC, 2021).

This study aims to explore the current use of CBA in Science and Technology classrooms at the secondary level, evaluating its impact on students' learning. By examining teachers' and students' experiences, the research seeks to generate practical insights for enhancing assessment practices and improving curricular learning competencies and outcomes.

Research Problem

Although Nepal's national education policies advocate for formative, internal, and classroom-based assessments, secondary school classrooms remain largely focused on traditional, periodic examination-driven practices. This overemphasis on final exams as the main indicator of academic success limits the effectiveness of formative, diagnostic, and performance-based assessments especially in Science and Technology, where hands-on activities and critical thinking are essential (Pokhrel, 2020).

Teachers frequently cite inadequate professional training, overcrowded classrooms, and a lack of subject-specific materials as significant obstacles to implementing effective CBA. Simultaneously, students often experience stress and disengagement due to the pressure of high-stakes testing, which fails to accurately capture their learning progress or abilities. These challenges contribute to a growing disconnect between curriculum goals and actual classroom practices (Bhandari & Neupane, 2022).

CBA is widely acknowledged as a valuable instructional strategy; its application in secondary-level Science and Technology remains depleted and inconsistent. Many teachers are unfamiliar with formative and internal assessment strategies due to limited training, and school systems often prioritize summative assessments over continuous feedback (Popham, 2018). Moreover, opportunities for student involvement in self/ peer-assessment are limited, preventing learners from developing autonomy and reflective learning habits (Andrade, 2019).

According to the Education Review Office (ERO, 2023), national student assessments in science reveal ongoing gaps in achievement, highlighting the need for more effective assessment approaches. This study seeks to explore how CBA can be better integrated into Science and Technology classrooms to enhance student learning and align assessment practices with curricular competencies and outcomes.

As a curriculum officer and trainer, through classroom observations and training sessions in science education, it was evident that most teaching and assessment practices remain traditional, relying heavily on lecture-based instruction and examination-focused evaluation.

At the core of this research is the problem of ineffective CBA implementation in secondary Science and Technology education. Although CBA has the potential to transform teaching and learning, systemic and practical barriers continue to hinder its use. Without a clear understanding of current CBA practices and strategies for their improvement, efforts to raise the quality of science education may fall short.

Objectives of the Study

1. To explore how classroom-based assessment (CBA) is currently practiced in secondary-level Science and Technology education.
2. To investigate the challenges teachers encounter and the opportunities they leverage while applying CBA strategies.
3. To evaluate how CBA influences students' learning engagement and their grasp of scientific concepts.
4. To offer research-informed suggestions for improving the implementation and impact of CBA in Science and Technology classrooms.

Significance of the Study

This research grasps significance for several key reasons. Firstly, it addresses the increasing demand for empirical evidence on assessment practices within Nepalese schools, with a particular focus on science and technology education. Secondly, it provides actionable insights for educators and policymakers seeking to bridge the gap between assessment policies and their effective implementation in classrooms. Thirdly, this study adds to the expanding literature on formative assessment by presenting evidence-based approaches for implementing CBA in Science and Technology. It also delivers practical guidance for teachers, curriculum designers, and education authorities to strengthen assessment methods and enhance student learning.

Its findings carry implications for improving teacher education programs, informing curriculum design, and guiding resource distribution. More broadly, the study deepens our understanding of how classroom-based assessments can act as a lever for meaningful student learning and instructional improvement in science and technology education.

Delimitations of the Study

The study focused only on Science and Technology subjects in Grades 9 and 10. It included six communities and 4 institutional secondary schools in the selected districts. Findings are not generalized beyond the scope of the sample but provide transferable insights for similar contexts.

The short duration of classroom observations could not capture all assessment practices. Regional diversity was limited to selected districts and schools, which may not represent national trends comprehensively.

Literature Review

The Role of Classroom-Based Assessment in Science and Technology

Classroom-Based Assessment (CBA) in Science and Technology promotes active student engagement through formative techniques, such as quizzes, concept mapping, and lab report writing (Bell & Cowie, 2021). These approaches enable teachers to track students' progress and make timely instructional changes. For instance, providing immediate feedback during lab experiments allows students to identify mistakes and improve their skills in scientific investigation (Ruiz-Primo & Furtak, 2017). Furthermore, CBA supports student autonomy by involving them in setting learning objectives and reflecting on their academic growth (Andrade, 2019).

Formative tools such as exit slips and think-pair-share exercises offer quick feedback on students' understanding (Dolin & Evans, 2018). In Science and Technology, teachers might use brief quizzes on theoretical concepts or project work and practical work experiments to assess students' grasp of the content before progressing to more complex topics.

Peer assessment promotes collaboration by allowing students to critique each other's projects or lab reports (Topping, 2020). Meanwhile, self-assessment through journals or evaluation rubrics encourages learners to take responsibility for their progress (Panadero et al., 2019).

Hands-on activities, such as constructing models or designing scientific experiments, serve to evaluate students' ability to apply theoretical knowledge in

practical contexts, aligning well with the experiential nature of Science and Technology education (Krajcik & Shin, 2022).

Theoretical Framework

The study is related to constructivist learning theory, which posits that students build knowledge through active engagement and reflection (Vygotsky, 1978). CBA aligns with this theory by encouraging student participation in assessment and feedback processes (Panadero et al., 2019). Additionally, sociocultural theory emphasizes the role of peer interactions in learning, supporting the use of peer assessment in CBA (Topping, 2020).

Methodology

Research Design

This study employed a qualitative research design to explore the implementation of CBA in secondary school science and technology classrooms. The qualitative data enabled a comprehensive understanding of assessment practices, teacher perceptions, and classroom observation.

Population and Sampling

The study population comprised secondary-level science teachers and students in community as well as institutional schools across seven districts of Nepal: Bhaktapur, Lalitpur, Kathmandu, Kaski, Banke, Surkhet, and Kailali. These districts were selected for their diversity in school types and educational practices. A purposive sampling method was used to select 10 schools. From each school, one science teacher from Grades 9 and 10 was chosen. This resulted in a total sample of 10 teachers and a named school for Alphabet: A, B, C and named teachers by T1, T2, T3,... for maintaining anonymity.

Table 1

Participant

S.N.	Province	District	Name of School	Name of teacher	Type of School
1	Bagmati	Bhaktapur	A	T1	Community
2	Bagmati	Bhaktapur	B	T2	Institutional
3	Bagmati	Lalitpur	C	T3	Community
4	Bagmati	Lalitpur	D	T4	Institutional

5	Bagmati	Kathmandu	E	T5	Community
6	Bagmati	Kathmandu	F	T6	Institutional
7	Gandaki	Kaski	G	T7	Institutional
8	Lumbini	Banke	H	T8	Community
9	Karnali	Surkhet	I	T9	Community
10	Sudurpaschim	Kailali	J	T10	Community

Data Collection Tools and Techniques

The study utilized multiple tools to gather qualitative data. **Teacher Questionnaire:** A semi-structured questionnaire was administered to the teachers to gather data on their assessment practices, knowledge of CBA, challenges encountered, and perceived benefits. **Classroom Observations:** Observation forms were used to document the types and frequency of assessment strategies employed during science lessons. **Document Review:** Curricular provisions, students' participation, practical and project work assessment records, student portfolios, and lesson plans were reviewed and observed to understand the application of classroom-based assessments in daily classroom practices.

Data Analysis Procedures

Qualitative data from the questionnaire and classroom observations were analyzed thematically. Transcripts were coded inductively to identify recurring themes related to assessment practices, teacher attitudes, and learning effectiveness. Triangulation of data sources enhanced the validity and reliability of findings.

Ethical Considerations

Participants were made aware of the study's objectives, and their involvement was entirely voluntary. Written consent was obtained from the participating teachers. To maintain confidentiality, all data were anonymized and securely stored. The research process posed no harm or risk to participants, and all responses were utilized solely for academic and research-related purposes.

Findings

This section presents the key findings derived from qualitative data. The results illustrate how Classroom-Based Assessment (CBA) strategies influence teaching practices and student learning outcomes in secondary-level Science and Technology education. The findings are organized under major themes that emerged during data analysis.

Use of Basic CBA Strategies

Among the ten teachers, four (ET5, GT7, IT9, JT10) reported regularly using basic formative assessment techniques, such as science quizzes, oral questioning, practical and project work, and assessments of student participation and classwork. Three teachers (AT1, CT3, HT8) employed these methods at least once a week. These practices were also observed during classroom visits. Some teachers (BT2, DT4, FT6) mentioned that assessments were mostly conducted as homework, unit tests, monthly tests, or trimester exams. However, more advanced strategies, like reflective journals and student portfolios, were adopted only by three teachers (ET5, GT7, JT10).

Participation, Peer, and Self-Assessment

All ten teachers indicated that student participation was primarily assessed through attendance and group activity involvement. Teachers ET5 and JT10 stated that they had implemented peer and self-assessment activities. Students who engaged in peer assessments reported increased involvement and better understanding of scientific content. A student from School E remarked, *"Reviewing my friend's experiment report helped me recognize my own mistakes. Our teacher regularly assigns science projects and asks us to present them in class, which has helped clarify scientific concepts."* Other teachers cited time constraints, insufficient training, and large class sizes as reasons for not implementing these strategies. Except for ET5 and JT10, most of the teachers reported that the curriculum's expectations for participation, peer, and self-assessment were difficult to fulfill due to content overload and excessive teaching hours.

Feedback Practices

One of the most significant findings was the impact of timely and specific feedback. Students who received regular formative feedback, especially during practical and project work, demonstrated improved conceptual understanding (Schools E, G, and J). Teachers (T5, T7, T10) who provided personalized feedback reported higher student engagement and fewer misconceptions. During classroom observations, a student from School E shared, *"Our teacher always gives feedback on our daily discussions, practical work, and even unit tests. It makes me excited to learn science and technology."* Feedback was typically verbal and informal, although written comments on assignments were also given. Some teachers noted that feedback was provided during practical tasks, it was not consistently given on a daily basis.

Variation by School Type

The study revealed a notable difference in CBA implementation between institutional and community schools. Institutional schools maintained more structured assessment records but often emphasized rote learning and content memorization. An exception was GT7, which attempted to integrate flexible learning and CBA practices. In contrast, community schools more frequently used participation, practical and project work, unit tests, trimester exams, and quizzes as CBA tools. However, their record-keeping systems were found to be inadequate. Despite this, community schools promoted a more flexible and curriculum-aligned approach to CBA. These variations influenced both the quality and frequency of assessment practices.

Student Perceptions on CBA

Students expressed appreciation for diverse assessment methods, particularly when they had opportunities to demonstrate learning through presentations, group discussions, unit tests, quizzes, project work, and experiments (Schools E, J, and G). Students from Schools B, E, and D noted that written tests often caused stress, so they expressed a preference for assessment methods integrated into everyday classroom activities.

Teachers' Reflections on CBA

Teachers (T5, T7, J10) who regularly implemented CBA stated that assessment results significantly influenced their instructional decisions. When students struggled with certain topics, these teachers modified their teaching approaches, revisited key concepts, or provided supplementary materials. However, other teachers (T2, T4, T6) reported difficulty in fully implementing CBA due to the extensive Science and Technology curriculum. Teachers (T1, T3, T8, T9) recognized the value of CBA but cited obstacles such as a lack of training, large class sizes, and insufficient administrative support. Although all teachers were aware of the principles of CBA, many lacked the confidence or clarity to apply it effectively in practice. One teacher (T1) remarked, "With 55 students in a class, it is hard to provide individual feedback." Teachers (T5, T10) observed that non-traditional assessment methods increased students' confidence and active participation.

Opportunities and Challenges in Implementing CBA

The successful implementation of CBA largely depended on teachers' motivation, attitude, and willingness (T5, T7, J10). One teacher (T5) shared that

although they attempted to implement CBA, the students' low level of knowledge in science affected overall performance. Seven out of ten teachers (excluding T5, T7, and T10) reported that they faced common challenges such as large class sizes, limited instructional time, lack of assessment resources, and minimal administrative support. Teachers (T1, T3, T8, T9) further noted that existing school culture emphasized summative assessments, creating performance-focused rather than learning-oriented classrooms.

Document Review Findings

Lesson notes and student portfolios from Schools E, G, and J revealed varying degrees of depth and consistency. Institutional schools, with the exception of School G, maintained more rigid and structured documentation. In contrast, student portfolios from E, G, and J included experiment records, project reports, and self-assessment forms. Other schools relied predominantly on traditional assessment methods.

This study explored how CBA strategies are implemented in secondary-level Science and Technology classrooms across ten schools, revealing a range of practices and perspectives among teachers and students. While basic assessments like quizzes and project work were commonly used, more advanced methods such as reflective journals and portfolios were rarely applied. Participation was often limited to attendance tracking, with peer and self-assessment practices used by only a few teachers. Personalized, formative feedback proved effective in enhancing student understanding, though it was inconsistently delivered. Institutional schools maintained structured but rigid assessment records, whereas community schools followed more flexible, curriculum-aligned approaches despite weak documentation. Students preferred practical, interactive assessments over stressful written tests. Teachers who applied CBA adjusted instruction based on student needs, yet many struggled due to heavy content loads, large class sizes, lack of training, and limited resources. The study reflects that CBA holds promise for improving science education; however, its effectiveness depends heavily on teacher commitment, supportive environments, and a shift in assessment culture.

Triangulation of Data

Data collected through questionnaires, classroom observations, and document reviews provided a comprehensive understanding of CBA practices. The consistency between teacher and student perspectives, along with observational and documentary evidence, confirmed that well-executed CBA strategies had a positive impact on student learning and engagement in Science and Technology.

Discussion

The findings of this study are consistent with the existing literature on the benefits of CBA (Black & Wiliam, 2018); however, they also highlight critical implementation challenges, particularly the lack of teacher training (Yan et al., 2021). Incorporating digital tools, such as e-portfolios, has been suggested as a way to simplify and support CBA integration (Popham, 2018).

The results emphasize the vital role CBA plays in enhancing student learning in secondary Science and Technology education. They align with constructivist and sociocultural learning theories, which emphasize the importance of formative assessment as an integral component of the teaching and learning process (Black & Wiliam, 2009; Vygotsky, 1978). Some of the teachers (T5, T7, and T10) have tried to follow these principle-based pedagogy and assessment.

Feedback emerged as a crucial factor driving student improvement. Consistent with Black and Wiliam's (1998) work, the study found that feedback is most effective when it is timely, specific, and actionable. In classrooms where feedback was embedded into daily instruction, students demonstrated better conceptual understanding and higher motivation. However, in many institutional schools, the formal and rigid, as well as inconsistent, nature of feedback underscores the need for structured professional training to ensure its quality and effectiveness.

Regarding participation, peer, and self-assessment, students showed a strong preference for varied assessment strategies beyond traditional written tests. This aligns with the findings of Andrade and Cizek (2010), who emphasize that learner-centered assessments promote engagement and ownership. Despite these benefits, the limited use of self and peer assessments in the observed schools reveals a missed opportunity. The broader implementation of these methods could cultivate metacognitive skills, collaboration, and a deeper understanding in science learning.

The study also identified significant variation between school types. Community schools demonstrated more flexible, curriculum-aligned CBA practices, likely due to better access to professional development and collaborative support networks. Institutional schools, though maintaining more structured assessment records, often emphasized rote memorization. This disparity underscores systemic inequities in the Nepali education system and highlights the need for equitable support across all schools. As Fullan (2007) argues, sustainable educational reform must account for local conditions and build capacity through decentralized strategies.

Teachers' beliefs, reflections, and perceptions significantly shaped their assessment practices. Proactive teachers used assessment results to inform and adapt their instruction, illustrating the dynamic interplay between assessment and pedagogy. This aligns with Wiliam (2011), who advocates for responsive teaching guided by continuous assessment. In Science and Technology, where inquiry-based learning is key, CBA creates a feedback loop that enables targeted instructional improvements.

Concerning opportunities and challenges, the study found that CBA strategies for promoting reflection and dialogue were linked to increased student agency. Although not widely practiced, such strategies showed a measurable impact, supporting Zimmerman's (2002) theory of self-regulated learning, which highlights reflection and goal-setting as essential components of academic achievement. Despite these advantages, systemic barriers such as an exam-focused school culture, lack of administrative support, and pressure to prepare students for high-stakes testing limit the full application of CBA. As Shepard (2000) notes, aligning assessment practices with learning-centered reforms demands comprehensive policy and institutional change.

In summary, the discussion affirms that CBA improves student outcomes when implemented with consistency, understanding, and alignment to instruction. Timely feedback, student involvement in assessment, and equitable access to resources are crucial to its success. Bridging institutional and community school divides and overcoming resistance from traditional educational structures will require both policy reform and cultural transformation. While CBA holds transformative potential for enhancing science and technology education in Nepal, its successful integration depends on overcoming pedagogical, institutional, and socio-cultural barriers. A holistic approach involving teacher training, adequate resources, supportive policies, and cultural change is essential to embed CBA effectively into everyday classroom practice.

Suggestions and Recommendations

Based on the findings and discussion of this study, several practical and strategic suggestions and recommendations are made to strengthen the implementation of Classroom-Based Assessment (CBA) in secondary school science and technology education in Nepal.

Enhance Teacher Capacity through Professional Development. Teachers should receive ongoing training focused on formative assessment techniques. The

internal assessment should be conducted as outlined in the curriculum. These programs should include hands-on workshops, mentorship, and collaborative planning sessions that equip teachers to design assessments aligned with learning competencies and learning outcomes. Training must emphasize practical classroom applications rather than solely theoretical knowledge.

Institutionalize Assessment for Learning in Schools. Schools must foster a culture where assessment is viewed as a tool to support learning, rather than merely as a grading mechanism. School principals/headteachers and administrators should lead by example and actively promote the use of CBA. Education policies should mandate the integration of CBA into school improvement plans and include formative and internal assessment indicators in the evaluation of teacher performance. It will be helpful to go further with Assessment as Learning when teachers are good enough with Assessment for Learning.

Embed Peer and Self-Assessment in Daily Practice. The students should be systematically trained in peer and self-assessment (Assessment as Learning) to enhance their metacognitive awareness and sense of responsibility. Schools can develop simple rubrics and guidelines to help students assess their own and others' work constructively. These strategies should be regularly incorporated into science lessons, especially during laboratory experiments, project-based learning, and group tasks.

Encourage the Use of Reflective Assessment Tools. Teachers should integrate reflective journals, science learning logs, and self-evaluation checklists into their daily classroom routines. These tools promote deeper learning by encouraging students to reflect on what they have learned, how they taught it, and what areas need improvement. Teachers must actively review and provide constructive feedback on these reflective tools to ensure their effectiveness.

Ensure Availability of Resources and Technological Support. The federal, provincial, and local governments, as well as school management bodies (School Management Committee-SMC, Parent Teacher Association-PTA), must ensure access to essential learning materials, including laboratory kits, CBA handbooks, science kits, and digital tools. Technologies such as tablets, learning management systems (LMS), and data-tracking applications can facilitate formative assessment. In areas with limited resources, low-tech alternatives like printed activity sheets and visual rubrics should be utilized.

Integrate CBA Strategies in Curriculum, Teacher Guides, Textbooks, and Training Materials. Although current curriculum documents include some elements of CBA, they lack comprehensive guidance. CBA principles and practices must be clearly articulated in national Science and Technology curricula, teacher guides, and textbooks. This includes adding activity-based tasks, reflection prompts, and formative checkpoints. Curriculum developers should work closely with teachers to ensure materials support assessment for learning effectively. Education and Training Centers (ETCs) should also incorporate CBA strategies into their training materials.

Promote Collaborative Learning and Professional Learning Networks (PLNs). Teachers should be encouraged to form PLNs dedicated to sharing and developing assessment strategies. In Nepal, the Science Teachers' Association of Nepal (STAN) plays a key role in offering professional development focused on curriculum implementation, pedagogy, assessment, and ICT integration. Regular meetings to exchange practices, co-develop tools, and reflect on student outcomes will foster professional growth. These networks can be supported by federal, provincial and local government or digital platforms.

Raise Awareness among Stakeholders. Parents, students, and other education stakeholders need to understand the purpose and value of school-based and classroom-based assessments. Schools should organize orientation programs, distribute learning progress reports, and conduct community workshops to build awareness and support. Strong community engagement can reinforce the goals of CBA and enhance accountability.

Establish a Monitoring and Feedback System. Educational authorities should implement mechanisms to monitor and evaluate the use of CBA in schools. Tools such as classroom observation checklists, assessment rubrics, student portfolios, and project/practical assessment forms can be utilized. Schools should analyze CBA data to inform instruction and make data-driven adjustments to teaching practices.

In summary, successfully implementing classroom-based assessment in secondary-level Science and Technology requires a comprehensive approach. This includes building teacher capacity, strengthening professional networks like STAN, developing clear CBA guidelines, empowering students, and aligning policies and resources. A coordinated and well-supported implementation of these strategies will

lead to improved student outcomes and a more effective science education system in Nepal.

Conclusion

This research has highlighted the critical role that CBA plays in improving student learning in secondary-level Science and Technology education in Nepal. The findings confirm that when CBA strategies such as timely feedback, peer and self-assessment, reflective practices, and formative/internal assessment tools are applied effectively, they significantly enhance student engagement, deepen conceptual understanding, and boost academic performance in science and technology.

Although various challenges persist such as insufficient resources, inadequate teacher training, large class, and pressure from high-stakes examinations the study demonstrates that effective assessment practices can succeed when adequate support is provided. Strengthening teachers' assessment literacy, cultivating a school culture rooted in formative feedback, and addressing disparities between institutional and community schools are key measures for sustainable improvement.

This research may add to the expanding literature that advocates for integrating formative and internal assessment into Science and Technology education and offers practical recommendations for policymakers, school leaders, and educators. By embedding assessment for learning into everyday classroom activities, secondary schools in Nepal can advance toward a more equitable, student-centered, and effective science education framework.

Future studies may explore long-term impacts of CBA implementation, an integral part of assessment in learning, the role of digital assessment tools, and the inclusion of student perspectives in assessment processes. Ultimately, adopting a comprehensive and context-sensitive approach to classroom-based assessment holds the potential to transform science teaching and learning outcomes across Nepal.

References

- Adhikari, Y. (2019). *Effectiveness of classroom-based assessment in secondary school science in Nepal* [Master's thesis, Tribhuvan University]. TU Digital Repository.
- Andrade, H. L. (2019). Classroom assessment in the context of learning theory and research. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (2nd ed., pp. 45–64). Routledge.

- Andrade, H. L., & Cizek, G. J. (Eds.). (2010). *Handbook of formative assessment*. Routledge.
- Bell, B., & Cowie, B. (2021). *Formative assessment and science education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1678-6>
- Bhandari, R., & Neupane, S. (2022). Teachers' perspectives on classroom-based assessment in Nepalese secondary schools. *Journal of Education and Research*, 12(2), 55–72. <https://doi.org/10.3126/jer.v12i2.47832>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Curriculum Development Centre (CDC). (2021). *Secondary level science and technology curriculum (grades 9–10)*. Government of Nepal, Ministry of Education, Science, and Technology.
- Dolin, J., & Evans, R. (2018). Transforming assessment in science education: A participatory approach. *Studies in Science Education*, 54(2), 123–150. <https://doi.org/10.1080/03057267.2018.1442820>
- Education Review Office (ERO). (2025). *National assessment of student achievement 2023: Main Report- Grade 10 (Mathematics, Science, English and Nepali)*. <https://www.ero.gov.np>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Heritage, M. (2020). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin Press.
- Krajcik, J., & Shin, N. (2022). Project-based learning in science. *The Science Teacher*, 89(1), 34–39.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.

- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2019). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2019). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 37–53. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0271-1>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Pokhrel, R. (2020). Assessment reforms and challenges in Nepalese schools. *International Journal of Educational Development*, 76, 102232. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102232>
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Popham, W. J. (2018). *Classroom assessment: What teachers need to know* (9th ed.). Pearson.
- Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2017). Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 57–84. <https://doi.org/10.1002/tea.20163>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Shrestha, S., & Pant, B. (2021). Classroom-based assessment practices of secondary science teachers in Nepal. *Journal of Education and Research*, 11(1), 23–40. <https://doi.org/10.3126/jer.v11i1.37854>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Topping, K. J. (2020). Peer assessment in science education: A meta-analysis. *International Journal of Science Education*, 42(6), 873–895. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1727429>
- Topping, K. J. (2020). *Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions to implement classroom assessment. *Educational Research Review*, 33, 100394.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., & Lao, H. (2021). A systematic review of self- and peer assessment in higher education: The interplay of formative assessment, summative assessment and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 1–23.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1764901>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Call for papers

Education Review Journal (ERJ)

(ISSN-2976-1182 (print))

Dear researchers/research scholars/educational experts,

We are pleased to invite you to submit your research article for the upcoming issue (Vol. 3, 2026) as mentioned in the Journal Guidelines. Please visit the Education Review Office (ERO) website (www.ero.gov.np) for detailed submission guidelines. Every published article is provided with a free Digital Object Identifier (DOI) in our journal, indexed in NepJol.

Articles can be submitted online to the ERO website or email address eronasa@gmail.com directly sent via e-mail to the editor(s) at pbakhati2010@yahoo.com; pmukta230@gmail.com

Subject areas:

- National assessment of achievement, including standardization of the examination system
- Performance audit of schools, educational entities, and education programs
- Early Learning Development Standards (ELDS) Based assessment of ECD children
- Testing and assessment theories and practices

Types of articles:

- Original research articles
- Review article
- Story of experience related to working areas of ERO

More info, Please contact: eronasa@gmail.com

Submission deadline: End of February 2026



Government of Nepal
Ministry of Education, Science and Technology
Education Review Office
Sanothimi, Bhaktapur