परिप्रेक्ष्य

शैक्षिक योजना और प्रशासन का सामाजिक-आर्थिक संदर्भ

वर्ष 19, अंक 2, अगस्त 2012

राष्ट्रीय शैक्षिक योजना एवं प्रशासन विश्वविद्यालय
17-बी, श्री अरविंद मार्ग, नई दिल्ली-110 016

500 प्रतियां

© राष्ट्रीय शैक्षिक योजना एवं प्रशासन विश्वविद्यालय, 2012
(भारत सरकार द्वारा विश्वविद्यालय अनुदान आयोग अधिनियम 1956 की धारा 3 के अंतर्गत घोषित)

इस पत्रिका का प्रकाशन प्रति वर्ष अप्रैल, अगस्त और दिसंबर माह में किया जाता है। इसकी प्रतियां चुनिंदा और इच्छुक व्यक्तियों तथा संस्थानों को नि:शुल्क भेजी जाती हैं। यह न्यूपा की वेबसाइट: www.nuepa.org पर नि:शुल्क उपलब्ध है। इसे प्राप्त करने के इच्छुक व्यक्ति और संस्थान निम्निलिखित पते पर आवेदन करें :

अकादमिक संपादक

परिप्रेक्ष्य

राष्ट्रीय शैक्षिक योजना एवं प्रशासन विश्वविद्यालय (न्यूपा)
17-बी, श्री अरविंद मार्ग, नई दिल्ली-110 016

राष्ट्रीय शैक्षिक योजना एवं प्रशासन विश्वविद्यालय (न्यूपा) के लिए कुलसचिव, न्यूपा द्वारा प्रकाशित तथा बच्चन सिंह, बी-275, अवन्तिका, रोहिणी सेक्टर 1, नई दिल्ली द्वारा लेजर टाइपसेट होकर मैसर्स अनिल आफसेट एंड पैकेजिंग प्रा. लि., दिल्ली-110007 में न्यूपा के प्रकाशन विभाग द्वारा मुद्रित।

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 19, अंक 2, अगस्त 2012

विषय सूची

आलेख

एन.वी. वर्गीज
शिक्षा के वित्तपोषण के लिए रणनीतियां : सार्वजनिक वित्तपोषण तथा अनुदान के बदलते प्रतिमान 1

सुभाषिनी मुथुकृष्णन
शिक्षा, प्रशिक्षण और आय : बंगलुरु नगर के विनिर्माण क्षेत्र का अध्ययन 15

विवेक नाथ त्रिपाठी और **अमित कुमार अमन**
सर्व शिक्षा अभियान के तहत नियुक्त विशेष अध्यापकों का विकलांग बालकों की शिक्षा में योगदान 35

एस.के. सिंह, श्रीमती शीला सिंह और **आराधना गुप्ता**
शैक्षिक प्रक्रिया में निर्देशन एवं परामर्श की आवश्यकता एवं महत्व 49

शोध टिप्पणी / संवाद

महेश नारायण दीक्षित
मानवाधिकार की शिक्षा में औपचारिक शिक्षा संस्थाओं की भूमिका 57

नरेन्द्र कुमार सिंह
प्राथमिक शिक्षा के गुणात्मक प्रभाव में वृद्धि हेतु सरकारी प्रयास के प्रति अभिभावकों के विचार 69

विनीता गुप्ता और **शालिनी चौहान**
कला वर्ग एवं विज्ञान वर्ग की छात्राओं के परोपकार तथा व्यक्तित्व गुणों का तुलनात्मक अध्ययन 79

मधु गुप्ता और **पूजा**
परीक्षा तनाव के परिप्रेक्ष्य में समय प्रबंधन का अध्ययन 91

श्रुति आनन्द
भारतीश उच्च शिक्षा में लैंगिक असमानता 103

प्रवीन देवगन और **अंजू बघेल**
अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के सशक्तीकरण के संबंध में उनके समायोजन एवं शैक्षिक उपलब्धि का अध्ययन 119

चिंतक और चिंतन

सुरेन्द्र कुमार तिवारी एवं **नितिन कुमार मिश्रा**
वर्तमान में महाकवि कालिदास के शैक्षिक विचारों की प्रासंगिकता 135

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 19, अंक 2, अगस्त 2012

शिक्षा के वित्तपोषण के लिए रणनीतियां :
सार्वजनिक वित्तपोषण तथा अनुदान के बदलते प्रतिमान#

एन.वी. वर्गीज*

सारांश

1960 के दशक में विकासशील देशों में शिक्षा व्यवस्था में व्यापक वृद्धि हुई, जिससे कि प्राथमिक स्तर पर नामांकन लगभग दो गुना हो गया। यह विस्तार इस दशक में शिक्षा पर सार्वजनिक व्यय अधिक होने के कारण हुआ। इस अवधि में निजी निधिकरण बहुत ही सीमित था। शिक्षा के वित्तपोषण का अन्य स्रोत बाह्य निजीकरण था– शिक्षा को बहुपक्षीय तथा द्विपक्षीय सहायता अनुदान। 1980 के दशक में वित्तीय संकट ने शिक्षा को समर्थन देने वाले सार्वजनिक स्रोतों को सोख दिया तथा दानकर्त्ताओं के उत्साह को कम कर दिया। इस सहस्त्राब्दि के शुरुआत में इसमें परिवर्तन आया और दोनों स्रोतों से निधिकरण में बढ़ोत्तरी हुई, जिसका कारण शिक्षा बजट के बचाव हेतु राष्ट्रीय सरकारों पर अंतरराष्ट्रीय और अभिकरणों पर अनुदान प्रतिबद्धता को बढ़ाने का दबाव था।

यह लघुपत्र, जून 2010, में स्टाकहोल्म में आयोजित 'शिक्षा का वित्तपोषण : राष्ट्रीय नीतियों की पुन:रूपरेखा तथा वैश्विक सहायता वास्तुकला' विषय पर आयोजित आई.डब्ल्यू.जी.ई. की बैठक में प्रस्तावना के तौर पर शिक्षा के सार्वजनिक वित्तपोषण तथा शिक्षा सहायता अनुदान विषय की कुछ प्रवृत्तियों पर चर्चा करता है। इस पत्र में यह तर्क दिया गया है कि कम विकसित देशों में संसाधनों के अंतर–क्षेत्रीय आवंटन तथा शिक्षा के अनुदान सहायता लक्ष्यों एवं अंतर–क्षेत्रीय आवंटीय संतुलन में सुधार की संभावना है।

---

* शिक्षा में अभिशासन तथा प्रबंधन, अंतरराष्ट्रीय शैक्षिक योजना संस्थान (यूनेस्को), 7–9 रीयू युगेन डेलाक्रयोक 75116, पेरिस, फ्रांस, ई–मेल : nvvargis@iiep.unesco.org

इस पत्र में लिखे विचार ओर दृष्टिकोण लेखक के हैं और उन्हें उनके संस्थानों से न जोड़ा जाए, जहाँ वे कार्यरत हैं।

प्रस्तावना

दक्षिण के देशों में उपनिवेशवाद के अंत और राजनैतिक आजादी ने सामूहिक शिक्षा कार्यक्रम को प्रोत्साहन दिया। 1960 में विकासशील देशों की शिक्षा व्यवस्था में व्यापक विस्तार हुआ। प्राथमिक स्तर पर नामांकन तो लगभग दोगुना हो गया। यह सुगम विस्तार सार्वजनिक शिक्षा संस्थानों के माध्यम से हुआ तथा इस दशक में शिक्षा पर सार्वजनिक व्यय व्यापक रहा। (यूनेस्को, 1970)। इस दशक में निजी व्यय सीमित था। शिक्षा के वित्तपोषण में सार्वजनिक व्यय के अतिरिक्त, एक अन्य स्रोत बाह्य निधिकरण था– शिक्षा को बहुपक्षीय तथा द्विपक्षीय सहायता अनुदान। बाह्य निधि पुरानी साम्राज्यवादी ताकतों तथा शीत–युद्ध की प्रतियोगात्मक शक्ति केंद्रों से प्राप्त हुई।

1980 के दशक में वित्तीय संकट ने शिक्षा को अनुदान प्रदान करने वाले सार्वजनिक स्रोतों को सोख दिया और विकासशील देशों में विकास गतिविधियों के निधिकरण के प्रति दाताओं का उत्साह समाप्त कर दिया। इस सहस्त्राब्दि के प्रारंभ में दोनों स्रोतों से निधिकरण में बढ़ोतरी हुई जिसका कारण कुछ हद तक शिक्षा बजट को बचाने के लिये राष्ट्रीय सरकारों पर अंतरराष्ट्रीय दबाव था और अनुदानकर्त्ता एजेंसियों पर भी सहायता प्रतिबद्धता को बढ़ाने हेतु दबाव था।

इस पत्र में यह तर्क दिया है कि एक तरफ तो कम विकसित देशों में उप–क्षेत्रों की विस्तार आवश्यकताओं के अनुरूप अंतर–क्षेत्रीय संसाधनों के आवंटन के सघन परीक्षण द्वारा सार्वजनिक वित्त पोषण के लक्ष्य के सुधार की संभावना है तो दूसरी तरफ कम विकसित देशों में शिक्षा सहायता अनुदान में लक्ष्य तथा संसाधनों के अंतर–क्षेत्रीय आवंटीय संतुलन में भी सुधार की संभावना है। इस पत्र की योजना इस प्रकार है– अगले भाग में शिक्षा के सार्वजनिक वित्तपोषण की प्रवृत्तियों पर चर्चा की जायेगी। अनुभाग 3 में शिक्षा में सहायता प्रवाह की कुछ प्रवृत्तियों पर चर्चा की जायेगी तथा अनुभाग 4 में सहायता के तौर–तरीकों पर चर्चा की जायेगी। अंतिम अनुभाग में आई.डब्ल्यू.जी.ई. प्रस्तुतिकरण के एक प्रस्तावना के रूप में समापन टिप्पणियां दी जायेंगी।

शिक्षा का सार्वजनिक वित्तपोषण

शिक्षा पर अधिक सार्वजनिक व्यय किसी भी देश में शिक्षा की विकास के स्तर से सकारात्मक रूप से जुड़ा हुआ होता है। इसका मुख्य कारण यह है कि अधिकतर देशों में शिक्षा सार्वजनिक वित्तपोषण की गतिविधि है। विकसित देशों ने द्वितीय विश्वस्तर के

पश्चात अपनी राष्ट्रीय आय का अधिक भाग शिक्षा पर खर्च किया और उनकी जनसंख्या में शिक्षा के संदर्भ में तीव्र विकास हुआ।

शिक्षा में कितना निवेश किया जाये? क्या शिक्षा के विभिन्न स्तरों पर निवेश हेतु राष्ट्रीय आय का अधिकतम भाग निर्धारित है? यह सभी प्रश्न हालांकि बहुत महत्वपूर्ण हैं, परन्तु इसका उत्तर बहुत अरसे तक अपेक्षित रहा है। इन प्रश्नों का उत्तर आज तक केवल सूचित अटकलें हैं, न कि अनुभवजन्य विश्लेषणों से सृजित निश्चित साक्ष्य। इन मुद्दों पर क्षेत्रीय और विश्व सम्मेलनों में अंतरराष्ट्रीय सहमति दशकों तक अनिश्चित रही है और आज तक इनका क्रियान्वयन नहीं हो पाया है। उदाहरण के तौर पर 1965 के सैंटियागो घोषणापत्र में सकल राष्ट्रीय आय के 4% भाग को शिक्षा के लिये आवंटित करने का तर्क दिया गया। टोकियो सम्मेलन ने 1980 तक इस लक्ष्य को 5% कर दिया तथा अदिस अबाबा सम्मेलन ने 1980 में इसे बढ़ाकर 6% का एक सीमित लक्ष्य रखा। इक्कीसवीं शताब्दी के लिए शिक्षा पर अंतरराष्ट्रीय आयोग ने पुनः इस पर बल दिया कि एक मानक सिद्धान्त के रूप में विकासशील देशों में जहाँ प्राथमिक शिक्षा का सार्वभौमिकरण अपेक्षित है, वहाँ सकल राष्ट्रीय उत्पाद का कम से कम 6% शिक्षा पर व्यय किया जाना चाहिए। इक्कीसवीं शताब्दी के लिये शिक्षा पर अंतरराष्ट्रीय आयोग, 1996:165) वास्तविकता यह है कि इनमें से कई देश इस शताब्दी में भी अपनी सकल राष्ट्रीय आय का 6% से भी कम शिक्षा पर व्यय करते हैं। उदाहरणतः कई एशियाई देशों में आवंटन 4% से भी कम है और कुछ देशों में तो यह केवल 2.5% ही है (तिलक 2010)। वास्तव में, अधिकांश देशों में 1990 और 2004 के बीच यह आंकड़े और भी कम हुये हैं। अफ्रीकी देशों में भी यह आवंटन 3.5% तथा 4.5% के बीच रहा है और कुछ देशों जैसे गिनी, चाड, जाम्बिया, कांगो इत्यादि में 2007 में सकल राष्ट्रीय उत्पाद का 3% से भी कम भाग शिक्षा पर व्यय किया गया। (हिंचक्लिफ, 2010)।

शिक्षा पर सार्वजनिक व्यय में परिवर्तन किस प्रकार हुआ? पिछले दशकों को देखते हुए, निम्नांकित प्रवृत्तियों को देखा जा सकता है 1) 1960 के दशक में कई देशों में राष्ट्रीय बजट में शिक्षा व्यय का भाग बहुत कम होता था; 2) 1970 के दशक में शिक्षा आवंटन के भाग में वृद्धि; 3) 1980 के दशक में इसमें गिरावट; 4) 1990 के दशक में इसमें सुधार तथा शिक्षा पर व्यय हेतु बजट आवंटन में स्थिरता; तथा 5) 2000 के दशक में राष्ट्रीय बजटों में शिक्षा में आवंटन पर लगातार वृद्धि (वर्गीज़ 2002)

अंतर क्षेत्रीय संसाधनों के आंवटन की प्रवृत्तियां दर्शाती हैं कि जब विकसित देशों में शिक्षा पर संसाधनों का भाग कम आवंटित हुआ, तब बेसिक शिक्षा का भाग भी कम हुआ, और बढ़ा हुआ भाग उच्च शिक्षा क्षेत्र को आवंटित कर दिया गया। दूसरी तरफ विकासशील देशों में जब शिक्षा पर आवंटन का भाग बढ़ाया गया, तब बेसिक शिक्षा का भाग भी बढ़ा जबकि उच्च शिक्षा को आवंटित भाग कम हो गया।

उत्तरी अमेरीका तथा पश्चिमी यूरोप क्षेत्रों में 5–25 आयु वर्ग में कुल जनसंख्या के 10% भाग पर शैक्षिक व्यय 55% है। दूसरी तरफ, उप–सहारा अफ्रीका (एस.एस.ए.) में 5–25 आयु वर्ग में कुल जनसंख्या के 15% भाग पर सार्वजनिक शैक्षिक व्यय के बल केवल 2% है। (बर्नेट, 2010)

2005–06 में 33 एस.एस.ए. देशों में शिक्षा पर सार्वजनिक व्यय का औसत भाग 20% था। उल्लेखनीय है कि अंतर–क्षेत्रीय संसाधनों का आवंटन दर्शाता है कि अधिकांश बहुत कम विकसित देशों में, विशेषतौर पर उप–सहारा क्षेत्र में, शिक्षा पर सार्वजनिक संसाधनों का 50% से अधिक का आवंटन प्राथमिक शिक्षा के लिए हुआ है; इसी अवधि के दौरान कुल शैक्षिक व्यय का 28% भाग माध्यमिक शिक्षा को आवंटित हुआ यह दक्षिण तथा पश्चिम एशिया के देशों में रिकार्ड किये गये 43% औसत से बहुत कम है। (हिंचक्लिफ़ 2010)। बेसिक शिक्षा पर आवंटन का भाग अधिक होने का कारण त्वरित प्रयासों द्वारा संसाधन हस्तांतरण समेत बाह्य निधिकरण रहा है, जिसके अंतर्गत यह दशा है कि संसाधनों का कम से कम 50% भाग बेसिक शिक्षा को आवंटित किया जाये। बेसिक शिक्षा पर अधिक सार्वजनिक निधि के प्रवाह के बावजूद, वर्ष 2015 तक सबके लिये शिक्षा के लक्ष्य की प्राप्ति में अभी भी वित्तीय अंतर व्याप्त है।

सबके लिये शिक्षा कार्यक्रमों की सफलता तथा प्राथमिक शिक्षा के बढ़ते हुए विस्तार ने शिक्षा के उत्तर–प्राथमिक स्तर के विस्तार पर दबाव डाला है। अब यह आवश्यक हो गया है कि सार्वजनिक संसाधनों के आवंटन के समय उत्तर–प्राथमिक स्तर की आवश्यकताओं को भी समझा जाये। विकासशील देशों की अर्थव्यवस्था तेजी से बढ़ रही हैं और इस वृद्धि के स्तर को बनाये रखने के लिये अधिक संख्या में योग्य व्यक्तियों की आवश्यकता है। शिक्षा के सार्वजनिक संस्थानों से लागत वसूली के उपायों से प्राप्त संसाधन विशेष रूप से तृतीयक क्षेत्र से, हालांकि महत्वपूर्ण रहे हैं, परन्तु यह संसाधन आवश्यकताओं को पूर्ण करने में अभी भी पर्याप्त नहीं हैं। चूंकि उत्तर–बेसिक स्तर प्राथमिकता का क्षेत्र नहीं है, इसलिये इन्हें अपने विस्तार के लिये सार्वजनिक

वित्तपोषण पर अधिक निर्भर रहना पड़ता है। कुछ क्षेत्र जैसे पूर्वी एशिया, लैटिन अमेरीका इत्यादि अपने संसाधनों को शिक्षा के उत्तर-प्राथमिक स्तर की ओर ले जा रहे हैं। इनका तर्क यह है कि बेसिक शिक्षा के लिये संसाधनों के आवंटन को कम न करते हुये शिक्षा के उप-क्षेत्रों के विस्तार आवश्यकताओं के आधार पर संसाधनों के आवंटन में अंतर-क्षेत्रीय संतुलन बिठाया जाये।

अगर उत्तर-प्राथमिक स्तर की शिक्षा के पक्ष में अंतर-क्षेत्रीय संसाधनों के आवंटन में परिवर्तन भी होता है, तब भी, शिक्षा पर कम सार्वजनिक व्यय को देखते हुए यह पर्याप्त नहीं होगा। विकासशील देशों में आर्थिक विकास के सुधरे हुये स्तर के परिणामस्वरूप, वह अधिक राशि आवंटन करने में सक्षम हो पायेंगे और शिक्षा को सार्वजनिक व्यय का अधिक भाग प्राप्त होगा। इस बढ़ोतरी का लाभ शिक्षा के उत्तर-बेसिक स्तर को प्राप्त होगा।

शिक्षा तथा विदेशी सहायता

विकास को गति देने के लिये विदेशी सहायता को रणनीति के रूप में इस आधार पर अपनाया गया कि विकासशील देशों के अविकसित बाज़ार निजी पूंजी और प्रत्यक्ष विदेशी निवेश को आकर्षित नहीं कर पायेंगे। उत्तर-उपनिवेशिक काल में सार्वजनिक क्षेत्र की मुख्य भूमिका के मद्देनज़र, सरकार से सरकार स्तर पर सहायता अनुदान विकसित हुआ और विकसित देशों से विकासशील देशों में संसाधन स्थानान्तरण का सर्वोत्तम कारण बना। सहायता अनुदान हमेशा दाता देश की विदेश नीति से जुड़ा हुआ होता है। सहायता अनुदान को लोकतंत्र, समृद्धता, शांति को बढ़ावा देने हेतु तथा साम्यवाद को रोकने के लिये एक अच्छा औज़ार माना गया (कोलेमैन और कोर्ट, 1993, टार्नोफ़ तथा नावेलस 2009)। सहायता अनुदान का प्रवाह दर्शाता है कि यूरोपीय विदेशी सहायता उनके भूतपूर्व उपनिवेशों को पहुंची है। सं.रा. अमेरीका की सहायता उसके गुटवाले देशों को पहुंची, (मोयो 2009); और सोवियत संघ की सहायता उन देशों को पहुंची जिन्होंने उसे राजनैतिक समर्थन दिया था। (विश्व बैंक 1998)।

शीत युद्ध की समाप्ति के बाद, 1990 में विकास के लिये सहायता अनुदान की भूमिका की व्यापक समीक्षा हुई। सोवियत संघ के बिखरने के बाद, साम्यवाद को रोकने के लिये निवेश का लाभ कम हो गया। (डीजेनबोल - माटिन्यूसेन, तथा एंगबर्ग - पीटरसन, 2003), परिणामस्वरूप, राष्ट्रीय आय के भाग के रूप में बाह्य सहायता (आई. आई.ई.पी. 1995) की हिस्सेदारी कम हो गई। 1990 के दशक में सहायता अनुदान में

कमी आने के कारण निम्नांकित हैं, i) ओ.ई.डी.सी. देशों में वित्तीय संकट ii) शीत युद्ध की समाप्ति तथा iii) विकासशील देशों में निजी पूंजी प्रवाह में नाटकीय वृद्धि (विश्व बैंक, 1998)।

इस सहस्त्राब्दि में सहायता बजट की संख्या में वृद्धि हुई है। विशेषतौर पर 2000 के दशक के प्रारंभ में, इसका मुख्य कारण सहायता अनुदान के प्रवाह में बढ़ोतरी रहा। शिक्षा के क्षेत्र में किया गया कुल सहायता प्रवाह वर्ष 2000 में यू.एस. डालर 50 बिलियन से बढ़कर 2004 में यू.एस. डालर 80 बिलियन हो गया, और (वर्ष 2005 में ग्लिनियेग्लस तथा लॉ – एक्विला 2009 जी–8 बैठक) में शपथ ली गई कि इसे वर्ष 2004 के यू.एस. डालर 80 बिलियन से बढ़ाकर वर्ष 2010 में यू.एस. डालर 130 बिलियन कर दिया जायेगा। इस बढ़ोतरी का आधा भाग (यू.एस. डालर 25 बिलियन) अफ्रीका को दिया गया। हालांकि अनुमानित वृद्धि वर्ष 2010 के लिये यू.एस. डालर 20 बिलियन कम रही तथा अफ्रीका के लिए यह यू.एस. डालर 18 बिलियन कम रहा। (यूनेस्को 2010)

कई देशों में सकल राष्ट्रीय आय के सहायता अनुदान राशि में वृद्धि हई। यूरोपीय देशों में सकल राष्ट्रीय आय में सहायता का लक्ष्य 0.56% वर्ष 2010 तक के लिये रखा गया और संयुक्त राष्ट्र संघ ने 0.7% का लक्ष्य 2015 तक के लिये रखा था। हालांकि, 5 देशों ने लक्ष्य को प्राप्त किया। औसत ओ.डी.ए. सकल राष्ट्रीय अनुपात का 4% रहा। इटली, जापान तथा संयुक्त राज्य अमेरीका सबसे कम दान करने वाले जी–8 राज्य रहे। आर्थिक संकट ने भविष्य में दाताओं देश के योगदान द्वारा लक्ष्य को प्राप्त करने पर प्रश्नचिन्ह लगा दिया है।

विकास सहायता में शिक्षा का अंश डी.ए.सी. बजट 1970 और 1980 के दशक में 11–12% के साथ अधिक रहा। डी.ए.सी. बजट के अंश के रूप में 1990 के बाद से शिक्षा का सहायता अनुदान घटकर 9% रह गया। हालांकि विकास सहायता वास्तविक अर्थों में सन् 1980 के दशक के बाद के काल से ही कम होनी शुरु हो गई थी। (यूनेस्को, 1986; 1990) तथा 1990 के दशक में इसमें व्यापक बढ़ोतरी हुई। 1991 तथा 2000 के बीच के काल में विकासशील देशों को अनुदान तथा ऋणों में छूट यू.एस. डालर 60 बिलियन से घटकर यू.एस. डालर 50 बिलियन वार्षिक रह गयी। इसी अवधि के दौरान शिक्षा को सहायता यू.एस. डालर 5 बिलियन से घटकर यू.एस. डालर 4.7 बिलियन रह गयी (यूनेस्को 2002)। शिक्षा को संपूर्ण सहायता वर्ष 2002 में यू.एस. डालर 6.4 बिलियन से बढ़कर 2007 में 12.1 यू.एस. बिलियन डालर हो गई।

सहायता अनुदान में अंतर क्षेत्रीय प्राथमिकताएं

वर्तमान में प्राथमिक शिक्षा में नामांकन विकसित देशों में सार्वभौमिक है और कम विकसित देशों में यह तीव्र गति से बढ़ रहा है। सबके लिए शिक्षा, विश्व मॉनीटरिंग रिपोर्ट, 2010 के अनुसार विकासशील देशों में प्राथमिक शिक्षा निवल नामांकन अनुपात 1999 तथा 2007 के बीच में 50% से बढ़कर 86% हो गया और प्राथमिक स्कूल आयु वर्ग के छात्रों की संख्या 105 मिलियन से घटकर 72 मिलियन हो गई। (यूनेस्को 2010) प्राथमिक स्तर पर नामांकन में वृद्धि के कारण उत्तर–प्राथमिक शिक्षा की सामाजिक मांग में पहले से ही वृद्धि हो रही है और दबाव के कारण इसके विस्तार की मांग हो रही है। 1999 तथा 2007 के बीच, माध्यमिक शिक्षा में वैश्विक सकल नामांकन अनुपात 52% से बढ़कर 61% हो गया तथा उच्च शिक्षा में यह 11% से बढ़कर 26% हो गया (यू. आई.एस., 2010)

विश्व शैक्षिक फोरम 2000 में की गई भविष्यवाणी के अनुसार शिक्षा के उत्तर–प्राथमिक स्तर पर प्राथमिक नामांकन के विस्तार का दबाव स्पष्ट रूप से झलक रहा है। फोरम के नोट करने के बावजूद कि ई.एफ.ए. एजेंडा में 'माध्यमिक शिक्षा' एक खोई हुई कड़ी है, सार्वजनिक निवेश तथा सहायता प्रवाह उत्तर–प्राथमिक शिक्षा के स्तर की आवश्यकताओं को पूर्ण नहीं कर पाये हैं। जी.एम.आर. रिपोर्ट के अनुसार प्राथमिक शिक्ष के सार्वभौमिकरण ने माध्यमिक शिक्षा की मांग में बढ़ोतरी करी है। उत्तर–माध्यमिक शिक्षा में निवेश आर्थिक वृद्धि में सहायक कौशलों के विस्तार हेतु महत्वपूर्ण है। (यूनेस्को, 2010:228)

1990 में जामेतियन सम्मेलन के बाद, बेसिक शिक्षा बाह्य निधिकरण के लिये प्राथमिकता का क्षेत्र बनी हुई है। परिणाम स्वरूप, कई एजेंसियों ने उच्च शिक्षा क्षेत्र से हटकर प्राथमिक शिक्षा की ओर रूख किया। विश्व शैक्षिक सम्मेलन 2000, डकार, ने प्राथमिक शिक्षा के प्रति सहमत वचनबद्धता को दोहराया। 2002 में एफ.टी.आई. की स्थापना ने प्राथमिक शिक्षा में बाह्य समर्थन को और औपचारिक बनाया। इन सभी प्रयासों ने शिक्षा के लिये बाह्य सहायता अनुदान को बढ़ाया (1999/2000 तथा 2003/2004 के बीच 42%)।

वर्ष 2000 में बेसिक शिक्षा को यू.एस. डालर 1.45 बिलियन प्राप्त हुये जो शिक्षा को कुल सहायता का लगभग 31% था। बेसिक शिक्षा को वर्ष 2000 में सहायता 31% से बढ़कर वर्ष 2004 में 38% हो गयी और वर्ष 2008 में यह बढ़कर 41% हो गयी।

हालांकि, विश्व शैक्षणिक मंच ने स्पष्ट किया कि उत्तर-प्राथमिक शिक्षा को सहायता डकार प्रतिबद्धता के आधार पर न्यायसंगत है, (यूनेस्को, 2010 : 228), परन्तु इसका अंश वर्ष 2002 में 62% से घटकर 2009 में 59% हो गया। इसी अवधि के दौरान उत्तर माध्यमिक शिक्षा का सहायता आवंटन का भाग 48% से घटकर 42% रह गया।

फ्रांस, जर्मनी, यू.के. जापान, संयुक्त राज्य अमेरीका जैसे इत्यादि राज्यों द्वारा ही अधिकतर शिक्षा के लिये सहायता वचनबद्धता दिखायी है। फ्रांस और जर्मनी जैसे मुख्य दाता देश 70% से अधिक सहायता उत्तर-माध्यमिक शिक्षा को प्रदान करते हैं। जापान भी अपनी सहायता अनुदान का अधिकतर भाग उत्तर-माध्यमिक शिक्षा को देता है। नीदरलैंड, यू.के. तथा यू.एस.ए., दूसरी तरफ, अपनी सहायता का अधिकांश भाग बेसिक शिक्षा को प्रदान करते हैं।

ऐसा लगता है कि देशों के बीच शिक्षा के लिये सहायता के लक्ष्य में सुधार की गुंजाईश है। वर्तमान में निम्न आय वर्ग देशों को शिक्षा की कुल सहायता का 49% मिल रहा है, जबकि मध्य आय वर्ग वाले देशों को शिक्षा की कुल सहायता का 40% मिल रहा है। निम्न आय वर्ग वाले देशों में सहायता राशि का कुल 60% भाग बेसिक शिक्षा को जा रहा है जबकि मध्य आय वर्ग वाले देशों में कुल राशि का 60% भाग उत्तर माध्यमिक शिक्षा पर खर्च होता है। इस बात की संभावना तलाशने की आवश्यकता है कि निम्न आय वर्ग वाले देशों में शिक्षा सहायता राशि बढ़ाई जा सके जिससे कि उन्हें इसे उत्तर-माध्यमिक शिक्षा पर व्यय करने में सहायता प्रदान हो, या विकल्प के तौर पर घरेलू सार्वजनिक निधि का प्रयोग उत्तर-माध्यमिक स्तर पर किया जाये। यह परिवर्तन शिक्षा क्षेत्र के विस्तारवादी आवश्यकताओं को पूर्ण करेगा और शैक्षिक योजना और विकास के क्षेत्रवार उपागम के अनुरूप होगा।

सहायता को बदलते तौर-तरीके

सहायता के तौर-तरीके समय के साथ बदलते जा रहे हैं। परिवर्तन हमेशा सहायता को प्रभावी बनाने हेतु होता है। जैसे कि तालिका-1 में दर्शाया गया है, विकासशील देशों को तकनीकी सहायता द्वितीय विश्वयुद्ध के बाद प्राप्त हुई। शिक्षा भी एक ऐसा क्षेत्र था जिसको इस सहायता से लाभ प्राप्त हुआ। तकनीकी सहायता के अंतर्गत विशेषज्ञ विकासशील देशों में कौशल सिखाने हेतु भेजे जाते थे। जो उनकी समस्याओं को भी सुलझाते थे। इसके अंतर्गत व्यक्तियों को विकाशील देशों से विकसित देशों में कौशल सीखने के लिये अध्ययन के दौरे भी आयोजित किये जाते थे।

1960 के दशक में शैक्षिक सहायता निर्धारण परियोजना के तरीके से प्रदान की गई। बाह्य मोड के अंतर्गत, दान देने वालों और राष्ट्रीय योजनाओं के बीच अंतर कम होना आम बात नहीं थी। आलोचना की जाती थी कि विदेशी सहायता की रूपरेखा मुख्यत: दान प्राप्त करने वाले देशों में घरेलू क्षेत्रों की सेवा करने हेतु तैयार की जाती थी (बर्डसाल सं. 2010:5)। कई बार तो परियोजना सहायता 'सशर्त अनुदान' द्वारा दी जाती थी जो इस बात का दबाव डालती थी कि सहायता अनुदान राशि दानकर्ता देशों के उत्पादों तथा सेवाओं पर ही खर्च किया जाय। एजेंसियों को लगा कि शैक्षिक परियोजनाओं की संचालन लागत बहुत ज़्यादा थी और परियोजना निधि निर्गतों से ज़्यादा आगतों पर निर्भर थी।

दानकर्त्ता समुदाय द्वारा शैक्षिक वितरण तंत्र में हस्तक्षेप करने हेतु वृहद परिप्रेक्ष्य की आवश्यकता महसूस की गई और इस समझ ने परियोजना से हटकर क्षेत्रवार कार्यक्रम आधारित उपागम पर बल दिया, जो कि समन्वयक सहायता के सिद्धांत पर आधारित एकल वृहद कार्यक्रम तथा बजट फ्रेमवर्क की तरफ लक्षित स्थानीय-स्वामित्व कार्यक्रम था। सरकार की जिम्मेदारी की स्पष्टता कम है और विकास एजेंसियों को इस बात को समझने के लिये सक्षम बनाया कि गैर-सरकारी संगठनों तथा सिविल सोसायटी संगठनों पर सरकार से अधिक ध्यान देने की नहीं तो कम से कम बराबर का अधिकार देने की तो जरूरत है। (यूनेस्को, 2007:12)

तालिका-1

अनुदान प्रतिमान तथा शैक्षिक अनुदान के स्रोत

निधिकरण के स्रोत	**सहायता प्रतिमान**
द्विपक्षीय अभिकरण बहुपक्षीय अभिकरण निजी न्यास गैर-सरकारी संगठन	तकनीकी सहायता शैक्षिक परियोजना क्षेत्रवार कार्यक्रम क्षेत्रवार उपागम (स्वैप) क्षेत्रवार बजट समर्थन सामान्य बजट समर्थन वैश्विक प्रयास (उदाहरण: एफ.टी.आई.) वितरण पर नगद (सी.ओ.डी.)

स्रोत: बर्डसॉल, सं. (2010)

1980 में जब अनुदान की प्रभाविकता मुद्दा बनी, सहायता अभिकरणों, वित्तीय नीति, मुद्रा संयम तथा व्यापार उदारीकरण के लिये अनुदान प्राप्त करने वाले देशों के लिये शर्तें रखी गयीं। 1990 के दशक में, यह महसूस किया गया कि अनुदान कार्यक्रमों के सफल क्रियान्वयन हेतु घरेलू स्वामित्व, भागीदारी तथा कार्यक्रम की रूपरेखा में संलिप्तता और परामर्श प्रक्रिया के आधार को वृहद करने हेतु तथा योजना की भागीदारी प्रक्रिया को प्रारंभ करने के लिये दान प्राप्तकर्त्ता सरकारों को अनुरोध किया गया। गरीबी उन्मूलन से जुड़े रणनीतिक आलेख इस प्रवृत्ति के उदाहरण हैं; यह कई क्षेत्रों में सार्वजनिक नीति पर आम सहमति प्राप्त करने के लिये प्रयास हैं जिससे कि निवेश प्राथमिकताएं स्पष्ट रूप से दिखने लगे और सहमति बन सके।

क्षेत्र-विस्तृत उपागम (स्वॉप) की तरफ जाना राष्ट्रीय योजनाओं, प्राथमिकताओं तथा बाह्य निधिकरण समर्थन की आवश्यकताओं का समाधान माना गया है। स्वॉप शिक्षा के लिये निधिकरण के सभी स्रोतों तथा सरकार के सभी स्तरों से शिक्षा के लिये समर्थन को संगठित करने का प्रयास है। स्वॉप का अर्थ है: अ) सार्वजनिक निधिकरण एकल क्षेत्र नीति तथा यह योजना फ्रेमवर्क को समर्थन देता है; ब) सभी निधि अभिकरण समान निधिकरण उपागम को अपनाएं; तथा स) राष्ट्रीय सरकार नेतृत्वकारी भूमिका अपनाये तथा द) यह सभी सार्वजनिक व्यय के आवंटन और लेखा के लिये सरकारी प्रक्रिया पर निर्भर है। (यूनेस्को 2007)। शैक्षिक योजना प्रक्रिया में सरकारी नेतृत्व और सरकारी प्रक्रियाओं पर बल देने के कारण राष्ट्रीय प्रयासों को मज़बूती प्रदान हुई है।

यह अवस्था बहुमुखी अभिकरणों से नीति आधारित ऋण के रूप में निर्धारित मुख्य अनुबंध और द्वि-पक्षीय अभिकरणों से बजट समर्थन की तरफ ले जाती है। (बर्डसॉल सं., 2010)। बजट समर्थन दो श्रेणियों में बाँटा गया है- क्षेत्र बजट समर्थन तथा सामान्य बजट समर्थन। विकासशील देशों में अनुशासन के संकेतों के आधार पर बजट समर्थन को विस्तारित किया गया है। बजट समर्थन मोड, दानकर्त्ता अभिकरण तथा प्राप्तकर्त्ता सरकार लक्ष्यों के संबंध में बातचीत करते हैं तथा प्राप्तकर्त्ता को निधि प्रदान करने वाले से धन लेने हेतु इन लक्ष्यों को प्राप्त करना होता है।

सहस्त्राब्दि विकास लक्ष्य (एम.डी.जी.) ने प्राथमिक शिक्षा के सार्वजनीकरण पर और भी बल दिया है। अंतरराष्ट्रीय समुदाय ने अपनी भूमिका का दुबारा मूल्यांकन किया है जिससे अंतरराष्ट्रीय सहायता वास्तुकारिता में परिवर्तन आया है। बैठकों की एक श्रृंखला आयोजित की गई जिसमें सबसे महत्वपूर्ण विकास के लिये मोनटेरे सम्मेलन था (2002), जहाँ विकासशील देश गरीबी उन्मूलन के लिये योजना बनाने के लिये प्रतिबद्ध

थे और अनुदानकर्त्ता देश स्वामित्व योजनाओं को अधिक अनुदान देने के लिये प्रतिबद्ध थे। वैश्विक प्रयास जैसे त्वरित प्रयास राष्ट्रीय योजना के सुदृढ़ीकरण के लिये संसाधन स्थानान्तरण के लिये नये मॉडल का आदर्श तथा दानकर्त्ता समन्वयन तथा संसाधन लामबंदी के लिये केन्द्र बिन्दु बना। शैक्षिक विकास निधि कार्यक्रम (ई.पी.डी.एफ.) एफ.टी.आई. का बहुदाता न्यास निधि है, जो कि 2004 में एफ.टी.आई. पृष्ठांकन के लिये योजना विकसित करने हेतु देशों के समर्थन के लिये स्थापित किया गया था। इसके अतिरिक्त, बहु-दाता उत्प्रेरण निधि का निर्माण अवस्था परिवर्तनकालिक वित्तपोषण तंत्र के लिये किया गया। (यूनेस्को, 2010)

अन्य महत्वपूर्ण बैठकें जैसे सहायता अनुरूपता पर रोम घोषणा-पत्र (2003), सहायता प्रभाविकता पर पेरिस षोषण पत्र (2005) और घाना में सहायता परिपक्वता पर उच्च स्तरीय फोरम (2008) रहीं। इन सभी ने अनुदान प्रभाविकता में सुधार लाने के प्रयास के साथ-साथ कम विकसित देशों को सहायता समर्थन के लिये भी प्रयास किया। एफ.टी.आई., ई.पी.डी.एफ. तथा उत्प्रेरण निधिकरण जैसे विभिन्न उपाय विकासशील देशों को योजना बनाने में और आगे बढ़ने में सहायक हैं।

अधिकतर अभिकरण स्थानीय परियोजना शिक्षा के वित्त और योजना में परंपरागत परियोजना मोड से हटकर स्वैप की ओर स्थानांतरित हो गये हैं। स्टाफ के बाह्य हस्तक्षेप और राष्ट्रीय प्रयासों के साथ शिक्षा के सभी स्तरों पर योजना में सामंजस्य बैठाया। अनुदान प्रतिमान परियोजना मोड से क्षेत्र तथा सामान्य बजट समर्थन मोड की ओर परिवर्तित हो गये। शैक्षिक सैक्टर योजना की तैयारी और क्रियान्वयन के लिये आवश्यक दीर्घकालिक समर्थन सुनिश्चित करने हेतु मध्यम-अवधि व्यय फ्रेमवर्क (एम.टी.ई.एफ) की ओर कार्यवाही उतनी ही महत्वपूर्ण है। यह सभी बाह्य संसाधनों की अधिक उपलब्धता तथा शिक्षा में राष्ट्रीय प्राथमिकताओं के अनुसार उनका आवंटन को दर्शाता है। यह परिवर्तन प्राप्तकर्त्ता देश को स्वायत्तता प्रदान करता है, न केवल उनको स्वामित्व का अहसास कराता है, बल्कि उन्हें उनके कर्यक्रमों तथा गतिविधियों के प्रवीण प्रबंधन के लिये उत्तरदायित्व का भी अहसास कराता है।

हाल ही में सबसे विकसित अनुदान प्रतिमान, 'वितरण पर नगदी' (कैश ऑन डिलिवरी) अर्थात् सी.ओ.डी. है जिसका उद्देश्य उत्तरदायित्व और साझे लक्ष्यों को प्राप्त करना है। सी.ओ.डी. सहायता अनुदान का केंद्रबिन्दु है, अनुदान कर्त्ता तथा प्राप्तकर्त्ता के बीच इच्छित लक्ष्यों के परिणामों के समझौते हेतु यह एक संविदा है। (बर्डसॉल सं, 2010:17) सी.ओ.डी. के मुख्य स्वरूप में आगतों, उत्तरदायी प्राप्तकर्त्ताओं तथा खाली

हाथ निधि कर्त्ताओं, अन्य सहायता कार्यक्रमों के साथ जुड़ी पूरकताओं इत्यादि के लिये भुगतान न करके निर्गातों के लिये भुगतान सम्मिलित है। बुनियादी चरणों के अंतर्गत दोनों पक्ष बातचीत और हस्ताक्षर द्वारा मध्यम अवधि का करार तैयार करते हैं, प्राप्तकर्त्ता सरकार अपनी रणनीति तैयार करती है और अनुदानकर्त्ता स्वतंत्र लेखा और निश्चित परिणामों के लिये भुगतान करते हैं, इत्यादि। यह प्रतिमान अभी व्यापक रूप से क्रियान्वयन नहीं हुये हैं।

अनुदान प्रतिमान में बदलाव के विश्लेषण से पता चलता है कि परिवर्तन का केंद्र बिंदु राष्ट्रीय योजना, राष्ट्रीय स्वामित्व, राष्ट्रीय लेखा पद्धति पर है, तथा हस्तक्षेप के परिणामों पर है न कि सहायता अनुदान से प्राप्त आगतों पर। इन परिवर्तनों का अनुदान निर्भरता पर प्रभाव का विश्लेषण करना कठिन है, हालांकि ऐसे सबूत मौजूद हैं कि कुछ 'देशों', विशेषत: दक्षिण अफ्रीका में अनुदान का स्तर और निर्भरता की अवधि दोनों पर अनुदान निर्भरता का स्तर उच्च है। (फ्रेडरिसकेन 2010)। वास्तव में लंबी अवधि में सभी देशों को राष्ट्रीय शिक्षा व्यवस्था के वित्त पोषण हेतु अपने घरेलू स्रोतों पर ही निर्भर रहना होता है।

समापन टिप्पणियाँ

आर्थिक संकट ने विकसित देशों के निधि प्रवाह तथा शिक्षा के लिये सार्वजनिक वित्त हेतु सरकार के समर्थन वाली वित्तीय नीति में भी एक नया आयाम जोड़ दिया है। आर्थिक संकट का निहितार्थ है कई देशों में नकारात्मक वृद्धि, न के बराबर वृद्धि तथा धीमी वृद्धि। धीमी आर्थिक वृद्धि शिक्षा कें सरकार के निवेश की क्षमता को कम करती है और उच्च बेरोजगारी का निहितार्थ है कि परिवार शिक्षा पर कम खर्च कर पायेगा। पिछले अनुभव दर्शाते हैं कि जब-जब घरेलू वित्तीय संकट उभरा है, तब प्रभावित देश से अनुदान का प्रवाह प्रभावित हुआ है क्योंकि दानकर्त्ता देश सहायता अनुदान के स्तर को बनाये रखने में कठिनाई महसूस करता है।

इस आर्थिक संकट का एक सकारात्मक प्रभाव यह रहा है कि पहले के आर्थिक संकटों के विपरीत जहाँ सबसे पहले शिक्षा के बजट में कटौती की गई, इस बार संकट की अवधि के दौरान, शिक्षा बजट को समान रखा गया। इसका कारण शायद यह है कि शिक्षा को महत्वपूर्ण माना गया और यह स्वीकार किया गया कि शिक्षा में कटौती से वर्तमान छात्र जनसंख्या पर गंभीर प्रभाव होगा और भविष्य के आर्थिक विकास पर नकारात्मक प्रभाव भी पड़ेगा। यह आशा की जाती है कि यह प्रवृत्ति भविष्य में भी कायम रहेगी।

यह अपेक्षा की जाती है कि अनुदान प्रतिमान, अनुदान सहायता का सुधरा हुआ प्रवाह, प्रभावी लक्ष्यों के माध्यम से सहायता अनुदान का बेहतर प्रयोग तथा बेहतर जवाबदेही जैसे उपाय एम.डी.जी. के लक्ष्य को प्राप्त करने में घरेलू निधिकरण तथा राष्ट्रीय प्रयासों के बीच सामंजस्य बिठायेगी तथा शिक्षा का विकास संतुलित रूप से होगा। यह आई.डब्ल्यू.जी.ई. बैठक की पृष्ठभूमि और चर्चा का विषय रहा।

आई.डब्ल्यू.जी.ई., सहायता अनुदान अभिकरण और न्यासों का एक अनौपचारिक नेटवर्क है, शिक्षा के महत्व और रूचि से जुड़े विषयों पर चर्चा हेतु यहाँ नियमित रूप से बैठक होती है। आई.डब्ल्यू.जी.ई. की बैठक आई.आई.ई.पी. पेरिस (के सचिवालय) द्वारा विभिन्न दृष्टिकोण रखने वाले संगठनों को बैठकों द्वारा एक रखता है और शिक्षा के समर्थन में एक आम समझ को विकसित करता है तथा विचारों के आदान-प्रदान करने हेतु मंच तैयार करता है। 7-8 जून, 2010 के दौरान, शिक्षा का वित्त पोषण : राष्ट्रीय रणनीतियों की पुन:रूपरेखा तथा वैश्विक अनुदान वास्तुकारिता विषय पर दो दिवसीय बैठक का केंद्रबिन्दु शिक्षा के वित्त पोषण की प्रवृतियों पर विश्लेषण, बेहतर संतुलन प्राप्त करने के लिये अंतर-क्षेत्रीय संसाधनों का पुन: आवंटन, शिक्षा का वित्त-पोषण में शैक्षिक अनुदान सहायता की भूमिका पर चर्चा, शैक्षिक विकास पर वित्तीय संकट का निहितार्थ, राष्ट्रीय रणनीतियां तथा वैश्विक अनुदान वास्तुकारिता रहा।

संदर्भ

बर्डसॉल, एन.; सेवडॉफ, डब्ल्यू. विद महगौब, ए. एंड विबोर्नी, के. (2010): *कैश आन डिलीवरी-ए न्यू एप्रोच टू फॉरेन एड.* वाशिंगटन डीसी: सैन्टर फार ग्लोबल डवलपमेंट

बर्नेट, एन. (2010): *फाइनेंसिंग एजुकेशन - थॉट आन प्रायोरिटीज फार द नैक्स्ट डिकेड,* पेपर प्रजेंटेड एट द आईडब्ल्यूजीई मीटिंग, स्टाकहोल्म, 7-8 जून

कोलेमन, जे.एस. विद कोर्ट, डी. (1993): *यूनिवर्सिटी डवलपमेंट इन द थर्ड वर्ल्ड - द रॉकफेलर फाउनडेशन एक्सपीरियेंस.* आक्सफोर्ड: प्रगमॉन

डगेनबाल-मार्टीनूसन, जे.; इंगबर्ग-पेडरसन, पी. (2003): *एड - अंडरस्टेंडिंग इटरनेशनल डवलपमेंट को-ऑपरेशन,* लन्दन: जेड बुक्स लिमिटेड

फ्रेड्रिक्सन, बी. (2010): *एड डिपेंडेंसी रिस्क इन द एजुकेशन सैक्टर - अ रिव्यू आफ इशूज,* पेपर बेस्ड आन द प्रजेंटेशन एट द आईडब्ल्यूजीई मीटिंग, स्टाक होल्म, 7-8 जून. *जरनल आफ एजुकेशनल प्लानिंग एंड एडमिनिस्ट्रेशन,* 24(3), जुलाई 2010, पृ. 269-84

हिंक्लिफ, के. (2010): *फायनेंसिंग एजुकेशन इन सब-सहारन अफ्रीका - रि-डिजाइनिंग नेशनल स्ट्रेटेजीज एंड द ग्लोबल एड आर्केटेक्चर.* पेपर प्रजेंटेड एट द आईडब्ल्यूजीई मीटिंग, स्टाकहोल्म, 7-8 जून. *जरनल आफ एजुकेशनल प्लानिंग एंड एडमिनिस्ट्रेशन,* 24(3), पृ. 221-36.

इंटरनेशनल कमीशन ऑन एजुकेशन फॉर द ट्वन्टी-फर्स्ट सैंचुरी (1996): *लर्निंग द ट्रेजर विदइन.* रिपोर्ट टू यूनेस्को आफ द इंटरनेशनल कमीशन आन एजुकेशन फार द ट्वैन्टी-फर्स्ट सैंचुरी. पेरिस: यूनेस्को पब्लिशिंग

आइआईईपी (1995): *एजुकेशन एड पोलिटिक्स एंड प्रैक्टिसेज़.* ए रिपोर्ट फ्रॉम द आइडब्ल्युजीई, पेरिस: आइआईईपी-यूनेस्को

मोयो, डी. (2009) *डैड एड: ह्वाइ एड इज नॉट वर्किंग एंड हाउ देयर इज ए बैटर वे फार अफ्रीका.* न्यूयार्क: फेरार, स्ट्रॉस एंड गिरॉक्स

रिडल, ए. (2007): *एजुकेशन सैक्टर-वाइड एप्रोचेज (एसडब्ल्यूएपीएस) - बैकग्राउन्ड, गाइड एंड लैशन.* पेरिस: यूनेस्को.

टरनौफ, सी. नावेल्स, एल. (2004): *फॉरेन एड - एन इन्ट्रोडक्टरी ओवरव्यू आफ यूएस प्रोग्राम एंड पालिसीज* सीआरएस रिपोर्ट फार द कांग्रेस. वाशिंगटन डीसी: सीआरएस

तिलक, जे.बी.जी. (2010): *द ग्लोबल फाइनेंशियल क्राइसिस एंड द फाइनेंसिंग आफ एजुकेशन इन एशिया: नेशनल एंड इंटरनेशनल ट्रैन्ड्स एंड स्ट्रेटेजीज.* पेपर प्रजेंटेड एट द आइडब्ल्यूजीई मीटिंग, स्टाकहोलम, 7-8 जून. *जरनल आफ एजुकेशनल प्लानिंग एंड एडमिनिस्ट्रेशन,* 24(3), पृ. 237-68.

यूनेस्को (1970): *एजुकेशनल प्लानिंग - ए वर्ल्ड सर्वे आफ प्राब्लम एंड पर्सपेक्ट्स.* पेरिस: यूनेस्को.

--- (1986): *ट्रेन्ड्स इन एक्सटरनल फाइनेंसिंग आफ एजुकेशन इन डवलपिंग कन्ट्रीज बाई इंटरनेशनल एंड मल्टीलेटेरल फाइनेंसिंग एजेंसीज.* पेरिस: यूनेस्को.

--- (1990): *ट्रेन्ड्स इन एक्सटरनल फाइनेंसिंग आफ एजुकेशन इन डवलपिंग कन्ट्रीज बाई इंटरनेशनल एंड मल्टीलेटेरल फाइनेंसिंग एजेंसीज.* पेरिस: यूनेस्को.

--- (2002): *ग्लोबल मॉनीटरिंग रिपोर्ट 2002 - एजुकेशन फार ऑल: इज द वर्ल्ड आन ट्रैक?* पेरिस यूनेस्को पब्लिशिंग.

--- (2010): *ग्लोबल मॉनीटरिंग रिपोर्ट 2010 - रीचिंग द मार्जिनलाजिंग.* पेरिस: आक्सफोर्ड प्रैस फार यूनेस्को.

यूआईएस, (2010): *ग्लोबल एजुकेशन डाइजेस्ट 2009 - कम्पेरिंग एजुकेशन स्टेटिस्टिक्स अक्रॉस द वर्ल्ड, मॉन्ट्रेरियल, यूआईएस.*

वर्गीज़ एन.वी. (2002): *लिमिट टू डावरसिफिकेशन आफ सोर्सेज़ आफ फंडिंग आफ हायर एजुकेशन* आइआईईपी कन्ट्रब्यूशन सीरीज. पेरिस: आइआईईपी/यूनेस्को

--- (2010) *रनिंग टू स्टैण्डस्टिल - हायर एजुकेशन इन अ पीरियड आफ ग्लोबल इकोनोमिक.* क्राइसिस. रिसर्च पेपर. पेरिस: आइआईईपी/यूनेस्को

विनसैंट-लानक्रीन, एस. (2005): बिल्डिंग कैपेसिटी थ्रू क्रॉस-बार्डर हायर एजुकेशन इन: एस. विन्सैंट-लानक्रीन, आर. हूपर, एंड एम.जी. ग्रोसो (एडीटर), *क्रॉस-बार्डर हायर एजुकेशन फार डवलपमेंट,* चैपटर 1. पेरिस: ओईसीडी/वर्ल्ड बैंक.

वर्ल्ड बैंक (1998): *असैसिंग एड - ह्वट वर्कस, ह्वट डजनॉट एंड ह्वाई.* ऑक्सफोर्ड: ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रैस (फार द वर्ल्ड बैंक).

(जेपा वर्ष 24, अंक 3, जुलाई 2010 से साभार)

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 19, अंक 2, अगस्त 2012

शिक्षा, प्रशिक्षण और आय
बेंगलुरु नगर के विनिर्माण क्षेत्र का अध्ययन

सुभाषिनी मुथुकृष्णन*

सारांश

इस आलेख का मूल उद्देश्य मानव पूंजी के प्रचलित सिद्धांत को व्यावहारिक रूप से लागू करना था। इसके लिए प्रस्तुत बेंगलुरू नगर के निजी क्षेत्र के तीन प्रकार के कारबारों– रेडीमेड गारमेंट्स, दवाईयां और मोटर पार्ट्स निर्माण से जुड़े 6 उद्यमों के 300 कामगारों के व्यष्टि स्तरीय आंकड़ों का प्रयोग किया गया। इसमें मानव पूंजी के विभिन्न चरों विशेषकर कंपनी स्तरीय प्रशिक्षण और आय (कमाई) के बीच के संबंध की समीक्षा की गई। इसके निष्कर्ष में मानव पूंजी के चरों, जैसे– आयु, शिक्षा, अनुभव और कमाई के बीच सभी औद्योगिक क्षेत्रों में सकारात्मक संबंध पाए गए। कमाई के स्तर तय करने में शिक्षा और कार्य अनुभव महत्वपूर्ण कारक पाए गए। तकनीकी और पेशेवर शिक्षा सामान्य शिक्षा की तुलना में अधिक आय का साधन है। इससे मौजूदा दौर में तकनीकी शिक्षा की अंधाधुंध मांग का औचित्य साफ नजर आता है। इस अध्ययन में सभी औद्योगिक क्षेत्रों और श्रेणियों में लैंगिक भेद पाया गया। कामगार श्रेणी को कौशल मात्र का आधार मान लिया जाता है। पूर्व कंपनी या अन्य एजेंसियों में प्राप्त प्रशिक्षण से पता चलता है। कि इसका कामगारों की मौजूदा आय पर सकारात्मक प्रभाव पड़ता है। कंपनी आधारित पूर्व प्रशिक्षण का आय के संदर्भों में उच्चतम रिटर्न/प्रतिफल देखने को मिलता है। सभी श्रेणी की कंपनियों में अल्पावधि का प्रशिक्षण आवश्यक है और अनुभव के अनुसार इसका आय पर प्रभाव पड़ सकता है। अत: इस आलेख में यह पाया गया कि लिंग और औद्योगिक श्रेणी के भेदभाव के बिना सभी मामलों में कामगारों की आय, आयु,

* अर्थशास्त्र विभाग, सेंट जोसेफ कॉलेज (स्वायत्त), पो.बा. 2709436, लाल बाग रोड, बंगलुरु–560027
ई–मेल : subhasjc@gmail.com

अनुभव, शिक्षा और प्रशिक्षण प्रोफाइल के संबंध में मानव पूंजी माडल और इसकी भविष्यवाणियां सही हैं।

प्रस्तावना

मानक मानवपूंजी मॉडल में मानव पूंजी सामान्यत: और विशेषकर कौशल से संबंधित है जो शिक्षा, सेवारत प्रशिक्षण, अनुभव या अन्य औपचारिक तथा अनौपचारिक स्रोतों से प्राप्त किया जा सकता है। इसे लोग निवेश के रूप में मानव पूंजी का संचय मानते हैं। वे अपनी मौजूदा आय का कुछ हिस्सा उच्च शिक्षा हेतु शिक्षा और प्रशिक्षण पर खर्च करते थे ताकि वे बाद में अधिक आय अर्जित कर सकें। यह प्रवृति मानव पूंजी का उच्चतर स्तर और उत्पादकता की ओर इशारा करती है। इस आलेख में मानव पूंजी में निवेश और इसके लाभ के मुद्दे की बंगलुरु नगर के विनिर्माण क्षेत्र के अनुभवात्मक उदाहरणों के जरिए समीक्षा की गई है। इस आलेख को तीन भाग में प्रस्तुत किया गया है। इसके प्रथम भाग में साहित्य समीक्षा और अध्ययन प्रविधि प्रस्तुत है। दूसरे भाग में अनुभवात्मक तथ्य दिए गए हैं और तीसरे भाग में आलोचनात्मक विश्लेषण और अध्ययन की प्राप्तियों पर आधारित निष्कर्ष दिए गए हैं।

साहित्य समीक्षा

मानव पूंजी सिद्धांत की परिकल्पना है कि अधिक अनुभव वाले कामगार, कम अनुभव वाले कामगारों से अधिक वेतन पाते हैं क्योंकि अधिक अनुभव वाले कामगार अधिक उत्पादन करते हैं। इस परिकल्पना की वैधता सिद्ध करने वाले प्रत्यय संबंधी अध्ययन कम हैं। क्योंकि उत्पादकता की माप करना बहुत कठिन है (मरांतो और रोजर्स, 1984) इसलिए अनुभव के बाद आय प्रोफाइल को गणना का आधार बनाया जाता है और इसे ही व्यक्ति की उत्पादकता प्रोफाइल माना जाता है। बेकर (1962) और माइंसर (1962) ने शिक्षा और प्रशिक्षण में निवेश और कामगार की दिहाड़ी के बीच संबंधा की व्याख्या करते हैं। प्रशिक्षण का दिहाड़ी पर प्रभाव व्यापक है और यह मानव पूंजी में किसी व्यक्ति के निवेश के चयन को प्रभावित करता है। उनके पूर्व के अध्ययन में विशेषकर माइसर (1958) में स्कूली शिक्षा, अनुभव और अर्जन को विश्लेषण में शामिल करने से आय वितरण के विश्लेषण में इसका बहुत महत्व है। उन्होंने इस विस्तारित संबंध को 'मानव पूंजी अर्जन फलन' नाम दिया। (माइंसर, 1974, पृष्ठ 2)

इस सैद्धांतिक पृष्ठभूमि के साथ आय पर शिक्षा और प्रशिक्षण के प्रभाव संबंधी अनुभवजन्य साहित्य की संक्षिप्त समीक्षा प्रस्तुत की गई है। दिहाड़ी (wages) की बढ़ती श्रम उत्पादकता और कौशल का प्रतिरूप (Proxy) समझा जाता है। सकरापाउलस (1973,1994), तिलक (1990), मधेश्वरण (1996) क्रूजर और लिंधाल (2001) और ओ.ई.सी.डी. (2004) ने शिक्षा को मानव पूंजी में निवेश का एक बेहतरीन रूप माना है और आय पर शिक्षा काल के प्रभाव का विश्लेषण किया है। भारत में शिक्षा के दौरान अंतिम परीक्षा में प्राप्त ग्रेड/अंकों का भी आय पर भारी प्रभाव पड़ता है। (प्रसाद : 1981), (मधेश्वरण : 1996)

अशेन फेल्टर (1997), बैरान आदि (1989), व्यूम (1995) तान और एसिवेडो (2003), ओ.ई.सी.डी. (2004) और जरफिन (2004) ने पाया कि प्रशिक्षण विशेषकर नियोक्ता वित्तपोषित प्रशिक्षण का आय संवृद्धि से सकारात्मक संबंध है। लिंच (1992) से पता चलता है कि मौजूदा नियोक्ता के अंतर्गत तो सेवारत प्रशिक्षण से आय बढ़ती है परंतु भावी नियोक्ताओं के अंतर्गत ऐसा नहीं देखा गया है। कूकलेंज और ज्वीक (2003) ने स्थापित किया कि विविध प्रशिक्षणार्थी समूहों और विविध नियोक्ताओं के अंतर्गत आय और प्रशिक्षण का प्रभाव विभिन्न रूप में होता है। प्रशिक्षण से उच्च कौशलयुक्त कामगारों को निम्न कौशलयुक्त कामगारों की तुलना में अधिक लाभ होता है। उपर्युक्त अध्ययनों के समर्थन में निम्नलिखित अध्ययनों के निष्कर्ष भी पाए गए हैं– डंकन और हाफमैन (1979), लिलार्ड और तान (1986), वैरन, ब्लैक और लोवेस्टिंन (1989), बूथ (1991) लिंच (1991), बार्टेल (1995), व्यूम (1995), ब्लंडेल आदि (1996), अशेनफेल्टर (1997), लोवेंस्टिन और स्पलेजर (1997), ड्रेडन आदि (2000) डगर्टी (2000), स्मीथ (2001), तान और एसीर्वेडो (2003), जर्फिन (2004) फ्रेजीज आदि (2005)। बैरेट (2001), पैरेंट (1999) और कुकुलेंज तथा गार्लोफ (2003) ने प्रशिक्षण के स्वरूप और आय पर इसके प्रभाव पर अपने अध्ययन केंद्रित किए और उन्होंने पाया है कि प्रशिक्षण का आय पर सकारात्मक प्रभाव पड़ता है।

मौजूदा साक्ष्यों से यह जाहिर होता है कि प्रशिक्षण से आय में वृद्धि होती है और प्रशिक्षित कामगारों के लिए इसका बहुत महत्व है। अगर व्यक्तिगत स्तर पर देखा जाए तो प्रशिक्षित कामगारों की उत्पादकता में बढ़ोतरी होती है। कामगार के प्रशिक्षण और दिहाड़ी के अंत:संबंधों पर उल्लेखनीय प्रभाव पड़ता है। दिहाड़ी को किसी व्यक्ति के प्रशिक्षण से प्राप्त वास्तविक लाभ के रूप में देखा जाता है। चूंकि व्यक्तिगत उत्पादकता

को मापना बहुत कठिन है इसलिए सभी अध्ययनों में कामगारों की दिहाड़ी को ही उत्पादकता का बेहतरीन प्रतिरूप माना गया है। (जर्फिन, 2004)

कहना न होगा कि भारत (बंगलुरु) में प्रशिक्षण के दिहाड़ी पर प्रभाव संबंधी अनुभवजन्य अध्ययन नहीं हुए हैं। इसलिए प्रस्तुत अध्ययन इस दिशा में एक प्रथम प्रयास है। इसके अलावा ये अध्ययन उद्योग विशेष नहीं हैं और पूर्व के अधिकांश अध्ययनों में कंपनी पैनल आंकणा या उर्ध्वक आंकणा का प्रयोग किया गया है। इनमें तुलनात्मक अध्ययन हेतु विभिन्न उद्योगों से संबंधित कंपनियों के कामगारों से प्रतिदर्श आंकड़े प्रयोग में नहीं लाए गए हैं। अत: शिक्षा और प्रशिक्षण का आय पर पड़ने वाले प्रभावों के अध्ययन हेतु कंपनी आधारित अध्ययन भारत में अभी शुरू नहीं हुआ है। इस लिए यह एक तरह से पहला प्रयास है। इस कारण इस अध्ययन का अधिक महत्व है। भारत में शिक्षा और कंपनी स्तर पर दिए जाने वाले प्रशिक्षण का परिदृश्य नीचे प्रस्तुत किया गया है।

शिक्षा और प्रशिक्षण : भारतीय परिदृश्य

आलेख के इस भाग में व्यावसायिक और तकनीकी शिक्षा पर राष्ट्रीय प्रतिदर्श सर्वेक्षण आंकड़ों के नतीजों को प्रस्तुत करने का प्रयास किया गया है। इसके बाद भारत में कंपनी स्तरीय प्रशिक्षण का एक संक्षिप्त विवरण दिया गया है। भारत में रोजगार और बेरोजगारी की स्थिति पर एनएसएस के 61वें चक्र के आकड़ों के अनुसार 15+ वर्ष आयुवर्ग आबादी में 1993–94 में 5.5% पुरुष और 2.4% महिला स्नातक शिक्षा प्राप्त थे जो वर्ष 1999–2000 तक बढ़कर क्रमश: 6.7% और 3.3% हो गए। वर्ष 2004–05 में इनमें पुन: बढ़ोतरी पाई गई और ये क्रमश: 7.3% और 4.0% हो गए। इस दौरान निरक्षरता स्तर में वर्ष 1993–94 में क्रमश: 34.5% और 56.4% की कमी आई और वह कमी वर्ष 1999–2000 तक क्रमश: 30.8% और 56.4% पाई गई। इससे पता चलता है कि देश में शिक्षा के क्षेत्र में निवेश किया गया है।

उपर्युक्त आंकड़ा स्रोत के अनुसार वर्ष 2004–05 के दौरान 15+ वर्ष आयुवर्ग में तकनीकी शिक्षा हासिल करने वाले व्यक्ति 2.2% थे। इसमें तकनीकी डिग्री, डिप्लोमा या प्रमाणपत्र आदि प्राप्त सभी व्यक्ति शामिल थे। इनमें से 14% डिग्री धारी थे और बाकी डिप्लोमा और प्रमाणपत्र प्राप्त व्यक्ति थे। इसमें 59% स्नातक स्तर से कम की शिक्षा प्राप्त किए थे और 27% स्नातक तथा इससे अधिक योग्यता प्राप्त थे। लैंगिकता की दृष्टि से इसमें 27.3% पुरुष थे और 23.1% महिला।

एनएसएस के 61वें चक्र के आंकड़ों में किसी प्रकार के औपचारिक कौशल प्रशिक्षण को भी व्यावसायिक प्रशिक्षण की श्रेणी में रखा गया है। 15–29 वर्ष आयु वर्ग में व्यावसायिक प्रशिक्षित/प्रशिक्षारत 2.4% व्यक्ति। (1.7% पुरुष और 0.9% महिला) औपचारिक व्यावसायिक प्रशिक्षण प्राप्त थे और 3.9% व्यक्ति अपने पारिवारिक व्यवसाय से व्यावसायिक प्रशिक्षण प्राप्त किए थे। (5% पुरुष और 2.1% महिला)। अन्य स्रोतों से व्यावसायिक प्रशिक्षण प्राप्त व्यक्ति 3.8% थे। (4.4% पुरुष और 3.1% महिला) 15–29 वर्ष आयु वर्ग के 87.8% व्यक्तियों को व्यावसायिक प्रशिक्षण नहीं मिला था। अत: इसको ध्यान में रखते हुए व्यावसायिक शिक्षा में निवेश बढ़ाने की आवश्यकता है।

भारत में वर्ष 2004–05 के दौरान शैक्षिक स्तर और आय के बीच परस्पर संबंधित आकड़ा तालिका–1 में प्रस्तुत है। इस तालिका में अखिल भारतीय स्तर पर प्रत्येक शैक्षिक श्रेणी के लिए 15–59 वर्ष आयु वर्ग के नियमित औसत दिहाड़ी/वेतन को प्रदर्शित किया गया है। इससे जाहिर है कि जब शैक्षिक स्तर बढ़ता है तो आय भी बढ़ती है। इससे मानव पूंजी सिद्धांत की पुष्टि होती है।

यद्यपि राष्ट्रीय सांख्यिकी में कंपनी/संस्था स्तरीय प्रशिक्षण और इसके विविध आयामों से संबंधित साक्ष्य उपलब्ध नहीं है। भारत में कामगार विशिष्ट विवरण और

तालिका–1

नियमित वेतन/दिहाड़ी से प्रतिदिन औसत आय
[आयु वर्ग 15+ वर्ष के विभिन्न शैक्षिक स्तरों वाले व्यक्तियों हेतु (रुपए में)]

शैक्षिक स्तर	ग्रामीण			नगरीय		
	पुरुष	महिला	व्यक्ति	पुरुष	महिला	व्यक्ति
अशिक्षित	72.47	35.74	60.42	98.79	48.70	77.34
शिक्षित और प्राइमरी तक	98.59	47.75	91.23	111.44	64.79	105.16
माध्यमिक और उच्च	158.04	100.19	148.39	182.58	150.41	178.29
डिप्लोमा/सर्टिफिकेट	214.38	200.40	211.13	274.87	237.02	267.11
स्नातक और अधिक	270.02	172.70	253.19	366.76	269.17	344.14
सभी	144.93	85.53	133.81	203.28	153.19	193.73

स्रोत: भारत में रोजगार और बेराजगारों की स्थिति 2004–05, एनएसएस 61 राउण्ड, भारत सरकार

कंपनी/संस्था आधाारित प्रशिक्षण संबंधी आंकड़ा भी उपलब्ध नहीं है। विश्व बैंक और भारतीय उद्योग संघ द्वारा संचालित सर्वेक्षण- 'इंडिया : इनवेस्टमेंट क्लाइमेट एंड मैन्यूफैक्चरिंग सर्वे' में आकड़ा उपलब्ध है (विश्व बैंक 2004)। यही एक मात्र इस तरह का पहला सर्वेक्षण है जो भारत में प्रशिक्षण आधारित प्रशिक्षण पर कुछ प्रकाश डालता है। इसके आंकड़े से जाहिर होता है कि भारत में अधिक से अधिक मात्र 17% विनिर्माण कंपनियों में औपचारिक सेवारत प्रशिक्षण देने का प्रावधान है और इसके द्वारा दिये जा रहे सेवारत प्रशिक्षण में भी कंपनीवार विविधता है। सॉफ्टवेयर कंपनियों में सबसे अधिक सेवारत प्रशिक्षण दिया जाता है (33%)। इसके बाद फार्मास्यूटिकल (30%) और चीनी उद्योग (29%) का स्थान है। जिन उद्योगों में औसत से कम प्रशिक्षण का प्रावधान है उनमें शामिल हैं- चमड़ा उद्योग (6%), गार्मेंट्स (8%) और फूड प्रसंस्करण (17%) (तान और शेवेको, 2005)। भारत में तीव्र औद्योगीकरण और वैश्वीकरण की चुनौतियों से निपटने के लिए अपेक्षित कंपनी/संस्था आधारित सेवारत प्रशिक्षण में निवेश अपर्याप्त है। इस आलेख से संबंधित आकड़ा स्रोत और शोध प्रविधि नीचे प्रस्तुत है।

आंकड़ा स्रोत

यह आलेख शोधपरक और विवरणपरक अध्ययन पर आधारित हैं। इस अध्ययन में केस अध्ययन विधि का उपयोग किया गया और कामगारों की मानवपूंजी अक्षय निधि और विनिर्माण उद्योग में श्रम बाजार के अनुभवों की तुलना हेतु नवीन शोध डिजाइन तैयार की गई। इसके लिए तीन भिन्न उद्योगों- रेडीमेड गार्मेंट उद्योग, फार्मास्यूटिकल उद्योग और ऑटो उद्योग से प्रतिदर्श आंकड़े एकत्र किए गए। उक्त सभी उद्योग बंगलुरु में अवस्थित थे। रेडीमेड गार्मेंट्स उद्योग सघन रूप से श्रम आधारित है। फार्मास्यूटिक उद्योग में उच्च स्तरीय शिक्षा प्राप्त कामगार हैं इसलिए इसे ज्ञान आधारित उद्योग माना गया है। ऑटो उद्योग तकनीकी कौशल उन्मुख उद्योग है। अत: इसे प्रौद्योगिकी उद्योग की श्रेणी में रखा गया। ये सभी 6 कंपनियां निजी क्षेत्र की थीं। इनमें से तीन बहुराष्ट्रीय कंपनी थीं जबकि तीन भारतीय निजी कंपनी थीं। प्रत्येक उद्योग की दो कंपनियां थीं। प्रत्येक कंपनी से 50 प्रतिदर्श लिए गए। इस तरह प्रत्येक उद्योग से 100 प्रतिदर्श लिए गए और प्रश्न सूची के अनुसार साक्षात्कार के आधार पर सूचनाएं एकत्र की गईं। सब मिलाकर 300 प्रतिदर्श लिए गए। तीन श्रेणियां-प्रबंधक, पर्यवेक्षक और कामगार से वर्गीकृत यादृच्छिक प्रतिदर्श विधि से आंकड़े एकत्र किए गए ताकि उद्योग जगत के प्रमुख श्रेणियों के स्टाफ से

आंकड़े प्राप्त हो सके। कुल 300 प्रतिदर्शों में कामगार अधिक थे, पर्यवेक्षक कम थे और थोड़े से प्रबंधक थे। इस प्रकार से उद्योगों का चयन करने पर प्रशिक्षण, कामगार श्रेणी और उद्योग की प्रकृति का अंतर- उद्योग तुलना करने में मदद मिली। स्कूली वर्ष, तकनीकी योग्यता, प्रशिक्षण की लघु और दीघ्रकालीन अवधि, कामगार श्रेणी, उद्योग का स्वरूप, लिंग और आयु को मौजूदा आय के निर्धारक रूप में लिया गया है। विभिन्न चरों के बीच के संबंधों का विवरण आगे के खण्ड में प्रस्तुत हैं।

अनुभावाश्रित परिणाम

इस खण्ड में कार्य के अनुभवजन्य निष्कर्ष में विभिन्न चरों के मध्य पाए गए संबंधों को नीचे प्रस्तुत किया जा रहा है।

शैक्षिक संस्थान और आय

राजकीय और निजी शैक्षिक संस्थानों में प्राप्त शिक्षा के स्तरों के बीच संबंध पाए जाते हैं। अनुभवजन्य निष्कर्षों से पता चलता है कि रेडीमेड गार्मेंट उद्योग के 65% उत्तरदाता ने राजकीय शिक्षा संस्थानों से शिक्षा प्राप्त किए थे जबकि फार्मास्यूटिकल्स और ऑटो उद्योग में ऐसे कामगार क्रमश: 55% और 51% थे। यह उल्लेखनीय है कि रेडीमेड उद्योग के 50% उत्तरदाता प्री यूनिवर्सिटी तक राजकीय संस्थानों से शिक्षा प्राप्त किए थे जबकि फार्मा के 26% और ऑटो के 43% उत्तरदाता राजकीय संस्थानों से पढ़े थे। जहाँ तक उच्च शिक्षा का सवाल है, इन तीनों उद्योगों के उत्तरदाताओं ने निजी संस्थानों से उच्च शिक्षा प्राप्त की थी। रेडीमेड उद्योग के 18% निजी संस्थानों से ओर मात्र 10% उत्तरदाताओं ने राजकीय संस्थानों से उच्च शिक्षा प्राप्त की थी। इसी प्रकार फार्मा के 31% निजी संस्थान से और 31% राजकीय संस्थानों के थे। ऑटो उद्योग में मात्र 8% राजकीय संस्थानों के थे जबकि 30% निजी संस्थानों के थे। इससे जाहिर होता है कि उच्च शिक्षा में निजी क्षेत्र की भूमिका महत्वपूर्ण रही है। कुल प्रतिदर्श में 56.1% पुरुष हाईस्कूल + प्री यूनिवर्सिटी पास थे। जबकि 36.1% डिग्री + स्नातकोत्तर डिग्रीधारी थे। शैक्षिक संस्थानों के अनुसार आय वितरण की समीक्षा करने से पता चलता है कि रु. 2,500/-, 12,500/- के बीच के आय समूह में राजकीय संस्थानों से शिक्षा प्राप्त व्यक्ति निजी संस्थानों से शिक्षा प्राप्त व्यक्ति से अधिक आय अर्जित करते थे। इसके विपरीत 12,501-15,000 और 30,000 और इससे अधिक आय वर्ग में निजी संस्थानों के उत्तरदाता राजकीय संस्थानों में अपने समकक्षों से अधिक कमा रहे थे।

आयु, शिक्षा का स्वरूप तथा स्तर और आय

व्यक्ति की आयु आय का दूसरा महत्वपूर्ण निर्धारक है। आय और आयु के बीच सकारात्मक संबंध है जो कौशल स्तर सहसंबंधित हैं (बेकर 1962)। अनुभवजन्य निष्कर्ष इस परिघटना को बखूबी स्थापित करते हैं। इन तीनों उद्योगों में 39–43 वर्ष के कामगार औसतन उच्चतम आय प्राप्त करते हैं। उच्चतम स्तर पर पहुंचने के बाद आय में क्रमशः गिरावट आती है। यद्यपि 54–58 वर्ष आयु वर्ग में पुनः आय में वृद्धि देखी गई है। इससे पता चलता है कि उनके कौशल की मांग बढ़ जाती है। कैरियर के अंतिम पड़ाव में वे अच्छी–खासी कमाई करते हैं। इससे यह भी संकेत मिलता है कि मानव पूंजी में किया गया निवेश बाद के जीवन में अच्छा प्रतिफल देता है। यह निष्कर्ष अध्ययन की एक महत्वपूर्ण उपलब्धि है। शिक्षा के स्तर और आय के बीच के परस्पर संबंधों की समीक्षा से यह पता चलता है कि औपचारिक शिक्षा में किया गया निवेश कंपनी आधारित सेवारत प्रशिक्षण के लिए एक निर्धारक कारक है। जो व्यक्ति जितना अधिक शिक्षित है उतना ही अधिक प्रशिक्षित भी किया जा सकता है। परिणामस्वरूप प्रशिक्षण से अधिक कौशल प्राप्त करता है और कारगर कौशल से आय में इजाफा भी होता हैं। डिग्री और पोस्ट ग्रेजुएट डिग्रीधारी उत्तरदाता इन तीनों उद्योगों में उच्चतम आय प्राप्त करते हैं। इसके बाद हाईस्कूल और प्री–यूनिवर्सिटी शिक्षा प्राप्त उत्तरदाताओं का स्थान है। प्रतिदर्श में सबसे कम आय मिडिल स्कूल पास उत्तरदाताओं का था। इन तीनों उद्योगों में यह प्रवृत्ति देखी गयी। यद्यपि उद्योगों के मध्य भिन्नता पाई गई है। श्रम और प्रौद्योगिकी सघन उद्योगों में डिग्री प्राप्त कामगारों की औसत अधिकतम आय क्रमशः रु. 13,941/– और 23,137/– है। प्रौद्योगिकी सघन उद्योग में स्नातकोत्तर शिक्षा प्राप्त व्यक्तियों की औसत अधिकतम आय रु. 32,500/– थी।

आंकड़े को सामान्य और तकनीकी शिक्षा के अनुसार वर्गीकृत किया गया। सामान्य शिक्षा और तकनीकी शिक्षा प्राप्त प्रतिदर्श कामगारों के बीच आय में भिन्नता पाई गई। इस अध्ययन में अभियंत्रण, फार्मेसी और प्रबंधन शिक्षा को तकनीकी शिक्षा की श्रेणी में रखा गया। तकनीकी शिक्षा का संबंध उच्चतर आय से है। जो विशेष कौशल की ओर इशारा करती है। तकनीकी शिक्षा से नौकरी आसानी से मिल जाती है और तदुपरांत सतत् प्रगति और कंपनी आधारित विशिष्ट प्रशिक्षण का अवसर मिलता है। तकनीकी शिक्षा सहित प्रबंधन की उपाधि रखने वाले उत्तरदाता सघन श्रम और तकनीकी ज्ञानयुक्त उद्योगों में उच्चतम आय प्राप्त कर रहे थे। प्रौद्योगिकी उद्योगों में इंजीनियरों को अधि

ाकतम वेतन मिलता है। यद्यपि ज्ञानपरक उद्योगों में गैर तकनीकी शिक्षा प्राप्त व्यक्ति आई.टी.आई./ डिप्लोमा कामगारों से अधिकतम आय प्राप्त कर रहे थे। संपूर्ण प्रतिदर्शों में प्रबंधन शिक्षा प्राप्त कामगार अधिकतम आय प्राप्त कर रहे थे। इसके बाद इंजीनियरों का स्थान था। तकनीकी शिक्षा न पाने वाले उत्तरदाता तीनों उद्योगों में सबसे कम कमाई कर रहे थे। वर्तमान में भारत में तकनीकी शिक्षा की तरफ भारी भीड़ के कारण को यह निष्कर्ष बखूबी स्पष्ट कर सकता है।

लैंगिक वेतन अंतराल

कुछ व्यवसायों में नियोक्ता महिला कामगारों को नौकरी नहीं देते हैं। रेडीमेड गार्मेंट उद्योग में महिला कामगारों की संख्या अधिक है। कुल प्रतिदर्श उत्तरदाताओं में 49% महिला कामगार रेडीमेड उद्योग में, 12% फार्मा उद्योग में और ऑटो उद्योग में मात्र 5% महिला कामगार थीं। महिला कामगार 11–15 वर्ष के कार्य अनुभव के बाद अधिकतम वेतन स्तर तक पहुंचती है। मगर इस श्रेणी में मात्र 7 महिला कामगार पाई गईं। इससे संकेत मिलता है कि श्रम बाजार से महिलाओं का बाहर निकलना पहले से ही शुरू हो गया था। अधिकांश महिला कामगार 0–5 वर्ष अनुभव समूह की थीं। सभी अनुभव समूह में महिला कामगारों को समकक्ष पुरुष वर्ग की अपेक्षा कम वेतन मिलता है। लैंगिक वेतन अंतराल की समीक्षा से पता चलता है कि 16–20 वर्ष कार्य अनुभव समूह में सर्वाधिक अंतराल रु. 14,095.29 था। अधिकांश महिला कामगार 0–5 वर्ष कार्य अुनभव समूह की हैं और वे औसतन रु. 5,065.65 प्रतिमाह की दर से वेतन पाती हैं। सभी अनुभव समूहों में महिला कामगारों को पुरुष की अपेक्षा कम वेतन दिया जाता है।

समान शैक्षिक स्तर के पुरुष और महिला कामगारों के वेतन में अंतर पाया गया। डिग्री और इससे अधिक शैक्षिक योग्यता प्राप्त पुरुष कामगार अपने समकक्ष महिला कामगार से औसतन रु. 9,906/– अधिक कमा रहे थे। यह अंतर शैक्षिक योग्यता के घटते क्रम के अनुसार कम होता जाता है: हाईस्कूल स्तर पर रु. 7,278.19/– और प्री–यूनिवर्सिटी स्तर पर रु. 1,594.50/–। मात्र 2% महिला कामगार उत्तरदाता इंजीनियरिंग की शिक्षा प्राप्त की थीं जबकि ऐसे पुरुष कामगार उत्तरदाताओं की संख्या 12.7% थी। इस वर्ग में पुरुष कामगार अपने समकक्ष महिला कामगारों से रु. 6,721.51/– कमा रहे थे। आई.टी.आई./डिप्लोमा धारी पुरुष कामगार अपने समकक्ष महिला कामगारों से रु. 2,636.3 वेतन पा रहे थे। फार्मा में तकनीकी शिक्षा प्राप्त पुरुष कामगार अपने समकक्ष महिला कामगारों से रु. 6,960.13/– अधिक वेतन प्राप्त कर रहे थे।

कामगारों की श्रेणी और आय

कामगारों की श्रेणी और उनकी आय के अनुसार विश्लेषण किया गया तो यह पता चला कि पुरुष प्रबंधक अपने समकक्ष महिला प्रबंधकों से रु. 9,862/- अधिक वेतन पाते थे। प्रतिदर्श में मात्र 8 महिला प्रबंधक थीं जबकि पुरुष प्रबंधकों की संख्या 85 थी। सुपरवाइजरी स्तर पर यह अंतर मात्र रु. 506/- पाया गया। प्रतिदर्श में 15 महिला सुपरवाइजर और 42 पुरुष सुपरवाइजर थे। कामगार श्रेणी में वेतन अंतराल रु. 5,735/- था। इससे जाहिर है समान जवाबदेही के साथ कार्य करने पर भी महिला कामगारों को पुरुष कामगारों से कम वेतन मिलता है। अत: उच्च कामगार वर्ग में उच्चतम आय उच्चतर कौशल स्तर पर निर्भर करता है। अत: कामगार श्रेणी को कौशल के प्रतिरूप में देखा जा सकता है।

शिक्षा का स्तर, प्रशिक्षण और आय

उत्तरदाताओं के शिक्षा स्तर का प्राप्त प्रशिक्षण की अवधि से सीधा संबंध होता है। 6 कार्य दिवस से कम अवधि का प्रशिक्षण लघुकालिक प्रशिक्षण होता है। जबकि एक सप्ताह से अधिक अवधि का प्रशिक्षण दीर्घकालीन प्रशिक्षण की श्रेणी में आता है और यह कंपनी की सेवारत प्रशिक्षण की योजना पर निर्भर करता है। शिक्षा का स्तर और प्रशिक्षण के सहसंबंध की समीक्षा करने पर पता चलता है कि हाईस्कूल और प्री-यूनिवर्सिटी शिक्षा प्राप्त 35% उत्तरदाताओं को लघुकालीन प्रशिक्षण दिया गया और ऐसे समकक्ष 21% कामगारों को कोई प्रशिक्षण नहीं दिया गया। इसी प्रकार डिग्री और पी.जी. डिग्री वाले 35% कामगारों ने लघुकालीन प्रशिक्षण प्राप्त किया जबकि इसके समकक्ष 8% कामगारों को कोई प्रशिक्षण नहीं दिया गया। इससे साफ जाहिर है कि अधिक शैक्षिक योग्यता वाले कामगारों को अधिक लघुकालीन प्रशिक्षण दिया गया। जहाँ तक लम्बी अवधि के प्रशिक्षण की बात है, 21.7% हाईस्कूल और प्री-यूनिवर्सिटी पास उत्तरदाताओं को दीर्घकालीन प्रशिक्षण दिया गया और जबकि 15.3% डिग्री और पी.जी. डिग्री धारी उत्तरदाताओं को दीर्घकालिक प्रशिक्षण दिया गया। इससे संकेत मिलता है कि उच्च शिक्षा स्तर वाले कामगारों को दीर्घकालीन प्रशिक्षण के कम अवसर मिले।

पूर्व प्रशिक्षण और मौजूदा आय

पूर्व प्रशिक्षण और मौजूदा आय से संबंधित दूसरा महत्वपूर्ण निष्कर्ष 'पूर्व प्रशिक्षण किसने दिया' के बारे में है। मौजूदा रोजगार में कार्यभार ग्रहण करने से पहले प्राप्त

प्रशिक्षण, उसका स्वरूप, उसकी अवधि और उसके प्रायोजक से संबंधित सूचनाएं उत्तरदाताओं से एकत्र की गईं। सभी प्रतिदर्शों की सूचनाओं के मद्देनज़र यह बात सामने आई कि मौजूदा कंपनी में कार्यभार ग्रहण करने से पहले प्रशिक्षित कामगार प्रशिक्षण न प्राप्त करने वाले अपने समकक्ष कामगारों से औसतन रु. 3065.59 अधिक वेतन प्राप्त कर रहे थे। विभिन्न कंपनियों में पूर्व प्रशिक्षण के प्रभाव में भिन्नता पाई गई। श्रम साध्य उद्योग में प्रशिक्षित और अप्रशिक्षित कामगारों के आय का औसतन अंतर रु. 4395.51 था जबकि ज्ञानपरक उद्योग और तकनीकी उद्योग में यह अंतर क्रमश: रु. 7330.25 और रु. 2245.99 था। इससे संकेत मिलता है कि इस उद्योग में अर्जित प्रशिक्षण कंपनी विशिष्ट है इसलिए पूर्व में अर्जित कौशल का वर्तमान कंपनी में बहुत अधिक महत्व नहीं होता है। अत: पूर्व की कंपनी में प्राप्त प्रशिक्षण जो कौशल विकास होता है उसका मौजूदा आय पर सकारात्मक प्रभाव पड़ता है।

कौशल विकास प्रक्रिया की समीक्षा से पता चलता है कि अलग-अलग उद्योगों में कौशल विकास की प्रक्रिया अलग-अलग है। रेडीमेड वस्त्र उद्योग में यह पाया गया कि अधिकांश कामगार अपने गांव में टेलरिंग का कार्य कर रहे थे और उन्हें इसका प्रशिक्षण अनौपचारिक रूप से अपने परिवार या अपने गांव के टेलर से मिला था। ऐसे उत्तरदाताओं को रु. 9950/- वेतन मिल रहा था। जबकि पूर्व कंपनी में प्रशिक्षण प्राप्त कामगारों को रु. 8823.52 वेतन दिया जा रहा था। यद्यपि ऐसा केस फार्मा और ऑटो उद्योग में नहीं पाया गया। फार्मा उद्योग के कंपनी आधारित प्रशिक्षित उत्तरदाता कामगार अपने समकक्ष अनौपचारिक माध्यम से प्रशिक्षित कामगारों से रु. 13120/- अधिक कमा रहे थे। जबकि सरकारी प्रशिक्षण संस्थानों से प्रशिक्षित कामगार कंपनी द्वारा प्रशिक्षित कामगारों से रु. 10580/- अधिक प्राप्त कर रहे थे। ऑटो उद्योग में 55% कामगार अपने पूर्व कंपनी में प्रशिक्षण प्राप्त किए हुए थे मगर इनके और गैर-प्रशिक्षित कामगारों की आय में मात्र रु. 2375/- का अंतर था। इससे जाहिर है कि आटो उद्योग में पूर्व प्रशिक्षण का आय पर कोई खास प्रभाव नहीं है। कुल प्रतिदर्श में 30.3% कामगारों को मौजूदा कंपनी में आने से पहले पूर्व प्रशिक्षण नहीं मिला था। जिन कामगारों को पूर्व में ऐसा प्रशिक्षण प्राप्त था उनमें मात्र 2.3% कामगार सरकारी संस्थाओं से प्रशिक्षित थे, 58.3% को अपने पूर्व कंपनी में प्रशिक्षण मिला था और 7% कामगारों को अपने गांव और पारिवारिक सदस्यों से प्रशिक्षण मिला था।

पूर्व प्रशिक्षण का भुगतान किसने किया था और वर्तमान आय पर इसका क्या

प्रभाव है, इसकी छानबीन करने के बाद पता चला कि अधिकांश मामलों में पूर्व कंपनी ने पूर्व प्रशिक्षण का भुगतान किया था। इससे संकेत मिलता है कि कंपनियां ही कौशल विकास में सबसे बड़ी निवेशक हैं। इससे उनके द्वारा प्रशिक्षित कामगारों को आय में बढ़ोत्तरी हुई। श्रम उद्योग में व्यक्तिगत भुगतान के द्वारा प्रशिक्षण प्राप्त करने वाले कामगारों की वर्तमान आय रु. 1352/- पाई गई। ज्ञान और तकनीकी उद्योग में ऐसे केस नहीं पाए गए। तकनीकी उद्योग में अपने खर्चे से प्रशिक्षित कामगारों की आय रु. 10,169/- कम थी। इन सभी उद्योगों में कंपनी के खर्चे से प्रशिक्षण प्राप्त कामगारों की आय सरकारी संस्थाओं द्वारा प्रशिक्षित कामगारों से अधिक थी। यद्यपि यह उल्लेखनीय है कि उत्तरदाताओं में सरकारी प्रशिक्षण प्राप्त कामगार मात्र 2.3% ही थे। जैसाकि प्रतिदर्श में देखने को मिला, तकनीकी उद्योग में कौशल विकास पर निजी निवेश नहीं होता है। इससे संकेत मिलता है कि अपेक्षित कौशल उद्योग विशिष्ट है। समग्र प्रतिदर्श के विश्लेषण से पता चलता है कि कंपनी द्वारा प्रशिक्षित कामगारों ने अन्य सभी वर्ग के कामगारों से अधिक आय अर्जित की।

जहां तक अल्पावधि के प्रशिक्षण की बात है, यह पाया गया कि न्यून आय समूह में अल्पावधिक प्रशिक्षण प्राप्त कामगार अपेक्षाकृत अप्रशिक्षित कामगारों से अधिक कमा रहे थे। यह बात सभी आय वर्ग के समूहों में पायी गयी। समग्र प्रतिदर्श में 30. 3% कामगारों को दीर्घकालिक प्रशिक्षण नहीं दिया गया था जिसकी अवधि कंपनी की आवश्यकता के अनुसार 7 दिन या इससे अधिक थी जबकि 69.6% को ऐसा प्रशिक्षण दिया गया था। मगर सभी वेतन श्रेणियों में इसका आय पर कोई प्रभाव नहीं देखा गया।

पूर्व प्रशिक्षण और वर्तमान आय से संबंधित अगला मुद्दा था– पूर्व कंपनी में प्राप्त प्रशिक्षण का स्वरूप। जो उत्तरदाता तकनीकी तथा प्रबंधन कौशल सहित ऑन जॉब प्रशिक्षण प्राप्त किये थे उनकी उच्चतम आय रु. 26913.33 थी जबकि केवल ऑन-जॉब प्रशिक्षण प्राप्त कामगारों की आय रु. 14207.28 थी। कंपनी द्वारा ऑन-जॉब प्रशिक्षण के जरिए कौशल निर्माण विकास पूर्णत: स्थापित माना जाता है और प्रतिदर्श के परिणाम भी इससे भिन्न नहीं हैं। अर्जित आय में अंतर शिक्षुता वर्ग के लिए सबसे कम रु. 8030/- प्रतिमाह है जबकि तकनीकी तथा प्रबंधन प्रशिक्षण सहित ऑन-जॉब प्रशिक्षण प्राप्त करने वाले की अधिकतम आय रु. 24534.62 प्रतिमाह थी। एक दूसरा महत्वपूर्ण

निष्कर्ष यह रहा है कि परिवार के सदस्यों या स्वरोजगार के दौरान प्राप्त अनौपचारिक कौशल प्रशिक्षण का कम महत्व था क्योंकि नियुक्ति के नियोक्ता कामगार की कौशल क्षमता का आकलन करने की स्थिति में नहीं होता है। उसके सामने ऐसा कामगार फ्रेशर कामगार के रूप में मान लिया जाता है।

उपर्युक्त विश्लेषण से यह निष्कर्ष निकाला जा सकता है कि जिन कामगारों को पूर्व औपचारिक प्रशिक्षण प्राप्त होता है वे अप्रशिक्षित कामगारों की तुलना में अधिक कमाते हैं। आय में अंतर का संबंध पूर्व प्रशिक्षण, प्रशिक्षण दाता प्रशिक्षण के निवेशक, प्रशिक्षण के स्वरूप पर निर्भर करता है। आगामी खण्ड में हम वर्तमान प्रशिक्षण और आय के बीच के संबंधों की समीक्षा करेंगे। इसमें वर्तमान कंपनी में प्राप्त प्रशिक्षण और वर्तमान आय पर इसके प्रभाव का विश्लेषण किया जाएगा और इसकी व्याख्या आगे के खण्ड में की जायेगी।

आय निर्धारक के रूप में वर्तमान प्रशिक्षण

पिछले दो वर्षों के दौरान प्राप्त प्रशिक्षण को अल्पावधिक और दीर्घकालिक प्रशिक्षण की दो श्रेणियों में वर्गीकृत किया गया। कामगार के शिक्षा स्तर और अल्पावधिक और दीर्घकालिक प्रशिक्षण के बीच संबंध और वर्तमान आय पर प्रशिक्षण के प्रभाव का पता चलता है। उच्च शिक्षा स्तर वाले और अल्पावधिक प्रशिक्षण प्राप्त उत्तरदाता हाई स्कूल और अल्पावधिक प्रशिक्षण प्राप्त उत्तरदाताओं से अधिक आय अर्जित करते हैं। इसका अर्थ यह है कि वर्तमान आय के मामले में कामगार की पूर्व शिक्षा की अपेक्षा मौजूदा रोजगार में अल्पावधिक प्रशिक्षण का लाभ अधिक है।

श्रम उद्योग में अल्पावधिक प्रशिक्षण प्राप्त कामगार अप्रशिक्षित कामगारों से रु. 6269.10 अधिक आय अर्जित करते थे। इसी प्रकार ज्ञान उद्योग में अल्पावधिक प्रशिक्षित कामगार अपने समकक्ष अप्रशिक्षित कामगार से रु. 10848.06 अधिक कमा रहा था। यद्यपि तकनीकी उद्योग में अप्रशिक्षित कामगार अल्पावधिक प्रशिक्षित कामगार से अधिक आय प्राप्त कर रहा था। इसका मुख्य कारण यह है कि प्रबंधक श्रेणी के कामगार भी प्रतिदर्श में शामिल हैं और वे अल्पावधिक प्रशिक्षण में नहीं भेजे जाते और अन्य दूसरों से अधिक वेतन प्राप्त करते हैं। अल्पावधिक प्रशिक्षण और वर्तमान आय के बीच संबंधों की समीक्षा से पता चलता है कि अल्पावधिक प्रशिक्षण प्राप्त कामगार अपने समकक्ष अप्रशिक्षित कामगारों से औसतन रु. 7897.94 अधिक आय प्राप्त किए।

इससे जाहिर है कि अल्पावधिक प्रशिक्षण का कामगार की आय पर सकारात्मक प्रभाव पड़ता है।

दीर्घकालिक प्रशिक्षण और आय के बीच के संबंधों की समीक्षा से यह पाया गया कि दीर्घकालिक प्रशिक्षण प्राप्त कामगार दीर्घ प्रशिक्षण न लेने वाले कामगारों से कम आय अर्जित कर रहे थे। दीर्घकालिक प्रशिक्षण कार्य संबंधी कौशल पर आधारित होता है। नवनियुक्त कामगारों को ही इस प्रकार का प्रशिक्षण दिया जाता है और ऐसे कामगारों को अपने समकक्ष अनुभवी कामगारों से कम वेतन दिया जाता है। रेडीमेड गार्मेंट उद्योग में ऐसे कामगार अपने अनुभवी समकक्ष कामगारों से 2543.3 रुपए, फार्मा उद्योग में रु. 5003.36 और तकनीकी उद्योग में 840.42 रुपए कम आय प्राप्त कर रहे थे। इस विश्लेषण से जाहिर है कि दीर्घकालिक प्रशिक्षण नव नियुक्त कामगारों को दिया जाता है। जिन्हें औसतन कम वेतन पर नियुक्त किया जाता है। इससे संकेत मिलता है कि तीनों उद्योगों में ऐसे कामगारों को प्रशिक्षण का आंशिक खर्च वहन करना पड़ता है। दीर्घकालिक प्रशिक्षण का प्रभाव जानने के लिए लम्बी अवधि के दौरान की आय का आंकड़ा आवश्यक है। चूंकि ऐसी सूचना उपलब्ध नहीं थी इसलिए दीर्घकालिक प्रशिक्षण के दूरगामी प्रभाव का आकलन संभव नहीं हो सका।

महिला और पुरुष के आय पर प्रशिक्षण के प्रभाव में भी अंतर पाया गया है। 66.7 प्रतिशत महिलाओं को किसी प्रकार का कोई अल्पकालिक प्रशिक्षण नहीं दिया गया था। अल्पकालिक प्रशिक्षण प्राप्त महिला अपने समकक्ष अप्रशिक्षित महिला से औसतन रु. 6923 अधिक कमाती है जबकि पुरुष कामगारों में यह अंतर रु. 4623.34 है। इसीप्रकार अल्पकालिक प्रशिक्षण प्राप्त पुरुष और महिला कामगारों के बीच आय का अंतर रु. 5066.05 है। इससे जाहिर है कि अल्पकालिक प्रशिक्षण से पुरुष और महिला कामगारों की आय का अंतर कम नहीं होता है।

जिन पुरुष उत्तरदाताओं ने अल्पकालिक प्रशिक्षण प्राप्त किया था, उनकी आय समकक्ष अप्रशिक्षित उत्तरदाताओं से औसतन 1731.09/- कम थी। इसी प्रकार अल्पकालिक प्रशिक्षित महिला कामगारों की औसत आय प्रशिक्षित महिला कामगारों से रु. 5244.49 अधिक थी। एक महत्वपूर्ण निष्कर्ष यह है कि 44 प्रतिदर्श (61%) महिला कामगारों ने दीर्घकालिक प्रशिक्षण प्राप्त किया था जबकि 70 (30.7%) पुरुष दीर्घकालिक प्रशिक्षण प्राप्त थे। महिला कामगारों को प्रशिक्षण के दौरान कंपनियों द्वारा कम वेतन

(प्रशिक्षण दिहाड़ी) पर रखा जाता है और इस तरह से प्रशिक्षण की लागत वसूल ली जाती है। पुरुष कामगार तकनीकी और फार्मा उद्योग में प्रशिक्षणार्थी हैं जबकि महिलाएं रेडीमेड वस्त्र उद्योग में प्रशिक्षण पाती हैं जहाँ श्रम उत्पाद अधिक है और वेतन अपेक्षाकृत कम है।

कामगारों की श्रेणी के अनुसार आय में अंतर पाया जाता है। प्रत्येक श्रेणी में कार्य हेतु विभिन्न स्तर के कौशल की जरूरत होती है। सभी तीन श्रेणियों के कामगारों में मुख्यत: प्रबंधक, पर्यवेक्षक और कामगार आते हैं। जो अल्पावधिक प्रशिक्षण प्राप्त हैं उनकी आय में वृद्धि पाई गई है। प्रशिक्षित प्रबंधक अप्रशिक्षित प्रबंधकों से रु. 3520/- अधिक कमा रहे हैं। पर्यवेक्षकों की आय प्रबंधकों से कम थी। कम कौशल युक्त कामगार कम आय प्राप्त कर रहे थे। अल्पावधिक प्रशिक्षण प्राप्त कामगार रु. 9727.84 प्राप्त कर रहे थे जबकि अप्रशिक्षित कामगारों को रु. 3133.67 मिल रहा था। दोनों की आय के बीच रु. 5594.17 का अंतर था। अत: सभी श्रेणी के कामगारों की आय पर अल्पावधिक प्रशिक्षण का सकारात्मक प्रभाव है मगर पर्यवेक्षक और कामगार श्रेणी के कर्मचारियों को अधिक लाभ मिल रहा था।

दूसरी तरफ दीर्घकालिक प्रशिक्षण का प्रभाव सभी श्रेणी के कामगारों पर अलग-अलग था। वे कामगार जो दीर्घकालिक प्रशिक्षण नहीं लिए थे, उन्हें प्रशिक्षित कामगारों से अधिक वेतन दिया जा रहा था। इस निष्कर्ष की व्याख्या इस तथ्य के साथ की जाती है कि ऐसा प्रशिक्षण नवनियुक्त कामगारों को दी जाती है जो अन्य श्रेणी के कामगारों से कम वेतन पाते हैं। इससे संकेत मिलता है कि प्रत्येक श्रेणी के कामगारों में विभिन्न स्तर के कौशल होते हैं। इसलिए उनकी आय में भिन्नता पाई जाती है। अत: कामगार की श्रेणी को कौशल का प्रतिरूप माना जा सकता है।

कामगारों की श्रेणी और दीर्घकालिक प्रशिक्षण के अनुसार एक दूसरा विश्लेषण करने से पता चलता है कि सघन श्रम उद्योग में 9 प्रशिक्षार्थी रु. 2500/- से कम वेतन श्रेणी के अधीन थे जो दीर्घकालिक प्रशिक्षण प्राप्त कर रहे थे। 31% कामगार और 7% पर्यवेक्षक जो रु. 2500/- और रु. 2501 - 5000 से कम वेतन श्रेणी में थे, दीर्घकालिक प्रशिक्षण प्राप्त कर रहे थे। मध्य स्तर के 7% प्रबंधक भी ऐसे प्रशिक्षण प्राप्त कर रहे थे और कम वेतनमान में कार्यरत थे। वरिष्ठ प्रबंधक श्रेणी के 2% कामगार कार्य-प्रशिक्षण पर थे और उनका वेतनमान रु. 22501/- से 27000/- के बीच था। दोनों ही उत्पादन प्रभारी थे और वे नव-उत्पाद और श्रम दक्षता कौशल का प्रशिक्षण प्राप्त कर रहे थे। इस

उद्योग में अधिकांश कौशल निर्माण दीर्घकालिक प्रशिक्षण के जरिए विकसित किया जाता है।

सघन तकनीकी उद्योग में सभी वेतनमान श्रेणी के कामगार, मध्यम स्तर के प्रबंधक और पर्यवेक्षक दीर्घकालिक प्रशिक्षण प्राप्त करते हैं। इससे पता चलता है कि उत्पादन की बदलती जरूरतों को पूरा करने के लिए दीर्घकालिक प्रशिक्षण का महत्व है। किसी श्रेणी के कामगार आवश्यकतानुसार ऐसे दीर्घकालिक प्रशिक्षण प्राप्त कर सकते हैं। वरिष्ठ प्रबंधक दीर्घकालिक प्रबंधन प्रशिक्षण हेतु विदेश भी भेजे जाते हैं। यद्यपि सघन ज्ञान जनित उद्योग की स्थिति थोड़ी अलग है। इसमें 83% उत्तरदाता किसी प्रकार के दीर्घकालिक प्रशिक्षण के लिए नहीं भेजे गए। किसी वरिष्ठ प्रबंधक को लंबी अवधि के प्रशिक्षण के लिए नहीं भेजा गया। मध्यम दर्जे के मात्र 5% प्रबंधकों को ही दीर्घकालिक प्रशिक्षण के लिए भेजा गया था। वे वेतनमान रु. 27001–30000 और 30001 से अधिक वेतनमान में कार्यरत थे। केवल 3 (17.6%) कामगारों को ऐसे प्रशिक्षण के लिए भेजा गया था जिनका वेतनमान रु. 7500/– से कम था। केवल एक प्रशिक्षणार्थी उत्तरदाता और 2 प्रशिक्षु (11.8%) दीर्घकालिक प्रशिक्षण प्राप्त कर रहे थे और आरंभिक

तालिका–2

कौशल विकास के स्रोत

प्रशिक्षण	श्रम	ज्ञान	प्रौद्योगिकी	योग
प्रवेश स्तर पर प्रशिक्षण	23(23.0)	16(16.0)	15(15.0)	54(18.0)
वरिष्ठों द्वारा प्रशिक्षण	9(9.0)	10(10.0)	24(24.0)	43(14.3)
ऑन–जॉब प्रशिक्षण	81(81.0)	83(83.0)	52(52.0)	216(72.0)
बाह्य प्रशिक्षण	11(11.0)	13(13.0)	13(13.0)	37(12.3)
अल्पकालिक प्रशिक्षण	27(27.0)	14(14.0)	19(19.0)	60(20.0)
संगोष्ठियों एवं कार्याशालाओं में भागीदारी	1(1.0)	4(4.0)	9(9.0)	14(4.7)
ई–अधिगम	1(1.0)	4(4.0)	9(9.0)	14(4.7)

स्रोत: क्षेत्र से आंकड़ा संग्रह

टिप्पणी : कोष्ठक में दिए गए अंक प्रतिशत प्रदर्शित कर रहे हैं।

न्यूनतम वेतनमान में कार्यरत थे। जांच-पड़ताल से पता चलता है कि इस उद्योग में दीर्घकालिक प्रशिक्षण को आवश्यक नहीं माना जाता है। उत्पादन प्रक्रिया से जुड़े लोगों के बीच सौहार्द्र बनाने और उसे कायम रखने में प्रशिक्षण मददगार होता है। इस अनुभवजन्य तथ्यों से पता चलता है कि लम्बी अवधि का प्रशिक्षण उत्तरदाताओं की आय की अपेक्षा उद्योग के स्वरूप पर अधिक निर्भर करता है।

कंपनियां अपने कर्मचारियों के प्रशिक्षण जैसा कि औद्योगिक प्रशिक्षण में जो निवेश करती हैं, उसका लाभ व्यक्तिगत रूप से कर्मचारियों को और समग्र रूप से कम्पनी को भी मिलता है। इस अध्ययन में यह पाया गया कि आमतौर पर कंपनी सर्वाधिक प्रशिक्षण प्रदाता थी। कंपनी द्वारा जिनको प्रशिक्षण दिया गया उनकी कुल प्रतिदर्श में उच्चतम आय पाई गई। सघन ज्ञान उद्योग में कंपनी द्वारा प्रशिक्षण प्राप्त कामगारों की आय सर्वाधिक थी। विश्लेषण से यह पता चलता है कि मानवपूंजी के स्तर में बढ़ोत्तरी के साथ आय बढ़ती है। मानव पूंजी शिक्षा के स्तर और प्रशिक्षण से निर्धारित होती है। यह उल्लेखनीय है कि उद्योग के स्वरूप और लैंगिकता के अनुसार आय में अंतर दिखाई पड़ता है।

निष्कर्ष

प्रस्तुत आलेख का प्राथमिक उद्देश्य मानवपूंजी के प्रचलित सैद्धांतिक सुझावों को व्याहारिक रूप में लागू करना था। इसके निष्कर्ष से यह स्थापित हुआ कि समस्त उद्योग जगत में मानव पूंजी के चर जैसे- आयु, शिक्षा, अनुभव और आय के बीच सकारात्मक और महत्वपूर्ण संबंध होता है। इन तीनों उद्योगों में शिक्षा का स्वरूप, स्तरों और कार्य के दौरान अर्जित अनुभव आय का स्तर निर्धारित करने में सर्वाधिक महत्वपूर्ण कारक हैं। यह अध्ययन यह भी स्थापित करता है कि कामगारों की आय में श्रेणीवार अंतर होता है। इससे जाहिर होता है कि कामगार की वर्तमान आय पर प्रशिक्षण के स्वरूप, अवधि और प्रशिक्षणदाता का प्रभाव पड़ता है। कंपनी आधारित पूर्व प्रशिक्षण से अधिकतम आय की प्राप्ति होती है। अत: इस आलेख में हमने पाया कि लैंगिक और उद्योग के अनपेक्षत: आय, आयु, अनुभव, शिक्षा और प्रशिक्षण विवरण के संबंध में सभी मामलों में मानवपूंजी माडल और उसकी भविष्यवाणियां सत्य साबित हुई हैं।

संदर्भ

अशेनफेल्टर (1997) अशेनफेल्टर अर्ले (1978): इस्टीमेटिंग द इफैक्ट आफ ट्रेनिंग प्रोग्राम्स ऑन अर्निंग्स, द *रिव्यू आफ इकोनोमिक्स एंड स्टेटिस्टिक,* 60(1):47-57

----(1997): एजुकेशन, ट्रेनिंग एंड डिसक्रिमिनेशन इन द *कलेक्टेड एस्से आफ अर्ले अशेनफेल्टर* वाल्यूम II (संपादक) केविन हेलोक, एडवार्ड एल्जर पब्लिशिंग लि., चेल्टेनहेम

बरेट अलेन एंड जे. अकनैल फिलिप (2001): डज ट्रेनिंग जनरली वर्क? द *रिर्टन्स टू इन-कम्पनी ट्रेनिंग इंडस्ट्रियल एंड लेबर रिलेशन रिव्यू,* 54(3): 647-662

बरौन जॉन एम., ब्लैक डॉन ए., लॉन्सटिन, मार्क, ए. (1998): जॉब मैचिंग एंड ऑन-टाइम-जॉब ट्रेनिंग, *जरनल आफ लेबर इकोनोमिक्स, 7(1):1-19*

बर्टेल एन (1995): ट्रेनिंग वेज ग्रोथ, एंड जॉब परफार्मेंस - इविडेंन्स फ्राम ए कम्पनी डाटाबेस,*जरनल आफ लेबर इकोनोमिक्स, 13:401-425*

बेकर, गैरी एस.: इन्वेस्टमेंट आफ ह्यूमन कैपिटल - ए थियोरिटिकल अनालाइसिस. *जरनल आफ पॉलिटिकल इकोनोमी,* 70, (5):9-49.

बलनडेल रिचर्ड, लोरैन डियरडेन एंड कॉस्ट्स मेघिर (1996): द डिटरमिनेंट्स एंड इफैक्ट ऑफ वर्क-रिलेटेड ट्रेनिंग इन ब्रिटेन. इंस्टीट्यूट आफ फिसकल स्टडीज, लन्दन: www.ifs.org.uk

बूथ एलीशन (1991); जॉब रिलेटेड फॉरमल ट्रेनिंग: हू रिसीव इट एंड ह्वट इज इट वर्थ? *ऑक्सफोर्ड बुलेटिन ऑफ इकोनोमिक्स एंड स्टेटिस्टिक्स,* 53(3):281-294

डेयरडेन लॉरैन, रीड हॉवर्ड, एंड रीनेन जॉन वन (2000): हू गेन्स ह्वैन वर्करर्स ट्रेन? ट्रेनिंग एंड कॉरपोरेट प्रोडक्टिविटी *इन* ए पेनल आफ ब्रिटिश इंडस्ट्रीज, आईएफएस वर्किंग पेपर्स W00/04, इंस्टीट्यूट फार फिसकल स्टडीज, www.ifs.org.

डॉहर्टी क्रिस्टोफर (2000): द इम्पेक्ट ऑफ वर्क एक्स्पीरियंस एंड ट्रेनिंग इन द करेंट एंड प्रीवियस आक्यूपेशन ऑन अर्निंग्स - माइक्रो इवीडेंस फ्राम द नेशनल लोंगीट्यूडीनल सर्वे आफ यूथ सेंटर फार इकोनोमिक परफार्मेंस, लन्दन स्कूल ऑफ इकोनोमिक्स एंड पॉलिटिकल साइंस www.loc.gov.rr.

डंकेन ग्रेग एंड होफमेन साल (1979): ऑन द जॉब ट्रेनिंग एंड अर्निंग डिफरेंस बाई रेस एंड सेक्स *रिव्यू आफ इकोनोमिक्स एंड स्टेटिस्टिक्स,* 61(4):594-603.

ग्रफिन, मिशेल (2004): वर्क रिलेटेड ट्रेनिंग एंड वेजेज - एन इम्पीरिकल अनालिसिस फार मेल वर्कर इन स्वीटजरलेंड, डिस्कशन पेपर 78, युनिवर्सिटी आफ बेर्न एंड आइजेडए. www.repec.iza.org

क्रूजर, एलन बी. एंड लिंडल, माइकेल (2001): एजुकेशन फार ग्रोथ - ह्वाई एंड हूम? *जनरल आफ इकोनमिक लिटरेचर,* 39(4): 1101-36.

कुकलेंज, अन्जा एंड टी. ज्वीक (2003): द इम्पैक्ट आफ ट्रेनिंग आन अर्निंग - डिफरेंसेस बिटवीन

पार्टीसीपेंट ग्रुप एंड ट्रेनिंग फार्म ज्यू डिस्कसन पेपर नं. 03-57, सेंटर फार यूरोपीयन इकोनोमिक रिसर्च, ftp://zew.de/pub/zew.

लिलार्ड ली एंड तान हेंग (1986): *प्राइवेट सैक्टर ट्रेनिंग - हू गेट्स इट एंड ह्वट आर इट्स इफैक्ट?* सान्ता मोनिका, रेंड कारपोरेशन

लोवेंसटेन एम ए एंड स्पैलजर जेम्स (1997): बेलेटेड ट्रेनिंग - द रिलेशनशिप बिटवीन ट्रेनिंग, टेनर एंड वेजेज. यूएस ब्यूरो आफ लेबर स्टेटिस्टिक्स.

लिंच लिसा एम (1991): द रोल आफ ऑफ-द-जॉब वर्स ऑन-द-जॉब ट्रेनिंग फार द मोबिलिटी आफ वूमन वर्कर. *अमेरिकन इकोनोमिक रिब्यू,* 81:151-56

----(1992): प्राइवेट-सेक्टर ट्रेनिंग एंड द अर्निंग आफ यंग वर्कर्स्. *अमेरिकन इकोनोमिक रिब्यू,* 82(1):299-312.

मधेश्वरण, एस. (1996): *इकोनोमैट्रिक अनालाइसिस आफ लेबर मार्केट फार साइंटिस्ट इन इंडिया.* डिपार्टमेंट आफ इकोनोमैट्रिक, पी-एच.डी. थिसेस. यूनिवर्सिटी आफ मद्रास (अप्रकाशित)

मरान्टो चेरिल एल एंड रोज़र्स सी. (1984): डज वर्क एक्सपिरीयेंस इन्क्रीज प्रोडक्टीविटी: ए टैस्ट आफ ओजेटी हाइपोथेसिस, *जर्नल आफ हूमन रिसोंसेज,* 19(3):341-357

माइंसर, जैकब (1958): इन्वेस्टमेंट इन हूमन कैपिटल एंड पर्सनल इन्कम डिस्ट्रीब्यूशन, *जरनल ऑफ पॉलिटिकल इकोनोमी,* 66(4):281-302

----(1962): ऑन-द-जॉब ट्रेनिंग - कॉस्ट, रिटर्न एंड सम इम्पलीकेशन, इन्वेस्टमेंट इन हूमन कैपिटल एंड पर्सनल इन्कम डिस्ट्रीब्यूशन, *जरनल ऑफ पॉलिटिकल इकोनोमी,* 70(2):50-79.

----(1974): स्कूल एक्सपीरियेंस एंड अर्निंग एनबीईआर, कोलम्बिया युनिवर्सिटी प्रेस, न्यूयार्क.

ओबीसीडी (2004): इम्प्रूविंग स्किल फार मोर एंड बैटर जॉब्स: डज ट्रेनिंग मेक ए डिफरेंस? इम्प्लायमेंट आउटलुक, चैप्टर 4, ओबीसीडी, पेरिस.

पेरेंट, डेनियल (1999): वेजेज एंड मोबिलिटी: इ इम्पैक्ट आफ इम्प्लायर-प्रोवाडेड ट्रेनिंग , *जनरल आफ लेबर इकानोमिक्स, 17(2): 298-317*

प्रसाद ईश्वर (1981): *अनालाइसिस आफ द लेबर मार्केट फार टेक्निकल मैनपावर इन इंडिया,* पी-एच.डी. थिसेस, जवाहर लाल नेहरू युनिवर्सिटी, नई दिल्ली

सकरापाउलस, जॉर्ज (1973): *रिटर्न टू एजुकेशन - एन इंटरनेशनल कम्पीरेजन.* अल्सवीरयर साइंटिफिक पब्लिशिंग कम्पनी, न्यूयार्क.

सकरापाउलस, जॉर्ज (1994): रिटर्न टू इन्वैस्टमेंट इन एजुकेशन - ए ग्लोबल अपडेट. *वर्ल्ड*

डिपार्टमेंट, 22(9):1325–1343

थियोदर डब्ल्यू शुल्ज़ (1995): इन्वैस्टमेंट इन द स्कूलिंग एंड हैल्थ आफ वूमन एंड मैन – क्वांटिटीज एंड रिटर्न इन *इन्वैस्टमेंट इन वूमन्स हूमन कैपीटल* (एड.) द युनिवर्सिटी आफ शिकागो प्रैस.

स्मिथ, विलियम जे. (2001): इस्टीमेट आफ द इफैक्ट आफ एजुकेशन एंड ट्रेनिंग ऑन अर्निंग. एफआरपी रिपोर्ट नं. 54, जॉर्जिया स्टेट युनिवर्सिटी, www.frp:gsi-edu.

तेन, हांग एंड एसेवेडो ग्लाडी लोपेज (2003): मैक्सिको इन फर्म ट्रेनिंग फार द नौलेज इकोनोमी. वर्ल्ड बैंक रिसर्च पेपर 2957. www.wds.worldbank.org.

तेन, हांग एंड युवगेनिया सवचेंको (2005): इन-सर्विस ट्रेनिंग इन इंडिया: इविडेंस फ्राम द इंडिया फर्म-लेवल इन्वैस्टमेंट क्लाइमेट सर्वे, वर्ल्ड बैंक वर्किंग पेपर. www.wds.worldbank.org.

तिलक, जांध्याला बी जी (1990): एजुकेशन एंड अर्निंग – जैन्डर डिफरेंसेज इन इंडिया, *इंटरनेशनल जरनल आफ डवलपमेंट प्लानिंग लिट्रेचर* 5(4):131–39

व्यूम, जोनाथन आर (1995): सोर्स आफ ट्रेनिंग एंड देअर इम्पैक्ट आन वेजेज, *इंडिस्ट्रीयल एंड लेबर रिलेशन रिव्यू,* 48(4):812–826

व्यूम, जोनाथन आर (1995): ट्रेनिंग वेजेज, एंड द हूमन कैपिटल मॉडल वर्किंग पेपर 262, यूएस डिपार्टमेंट आफ लेबर,, ब्यूरो आफ लेबर स्टेटिस्टिक्स www.bls.org.

(जेपा, वर्ष 24, अंक 2, अप्रैल 2010 से साभार)

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 19, अंक 2, अगस्त 2012

सर्व शिक्षा अभियान के तहत नियुक्त विशेष अध्यापकों का विकलांग बालकों की शिक्षा में योगदान

विवेक नाथ त्रिपाठी* और **अमित कुमार अमन***

प्रस्तावना

वर्तमान परिप्रेक्ष्य में निर्मित प्रमुख शिक्षा नीतियों में सर्वाधिक चर्चित या जिस नीति के लक्ष्य को प्राप्त करने का सबसे अधिक प्रयास किया जा रहा है, वह बिना किसी विभेदीकरण की नीति को अपनाये सबको शिक्षा उपलब्ध कराना है।

सर्वशिक्षा अभियान एक ऐसी योजना है, जिसमें ''सब पढ़ें, सब बढ़ें'' की नीति को अपनाते हुए प्राथमिक शिक्षा को सर्वसुलभ बनाने का प्रयास किया जा रहा है, ऐसी दशा में विकलांग बालकों की शिक्षा की व्यवस्था करना सर्वशिक्षा अभियान के लक्ष्य को प्राप्त करने के लिए अनिवार्य हो जाता है। इस लक्ष्य को प्राप्त करने के लिए विकलांग की शिक्षा को सर्वसुलभ बनाने के लिए विभिन्न प्रकार के शैक्षिक कार्यक्रम, विशेष अध्यापकों की नियुक्ति, उनका प्रशिक्षण, विशेष आवश्यकता वाले बालकों की पहचान, उनका सामान्य विद्यालयों में समाकलन, समेकित शिक्षा, ब्रिज कोर्स, उपकरण आदि की व्यवस्था की जा रही है। अब तक केवल उत्तर प्रदेश में 4, 31, 674 विकलांग बालकों की पहचान कर उनके लिए उपकरण मेडीकल कैम्प, ब्रिज कोर्स प्रभावी एवं संसाधन अध्यापक की व्यवस्था की गयी है। ताकि शिक्षा से कोई भी बालक वंचित न रह सके।

विकलांगता को वर्तमान परिप्रेक्ष्य में अभिशाप मानना सहानुभूति-दया आदि की भावना से ग्रसित होकर उनका सर्वांगीण विकास सम्भव नहीं जब तक कि इनके बीच कार्य करने वाले व्यक्तियों, अध्यापकों एवं संचालित कार्यक्रमों का विकास इनके प्रति

* सहायक आचार्य, शिक्षा संकाय, जगद्गुरू रामभद्राचार्य विकलांग विश्वविद्यालय, चित्रकूट (उ.प्र.)

सकारात्मक दृष्टिकोण रखकर न किया जाए। शिक्षक समाज के सजग प्रहरी, मार्गदर्शक एवं प्रकाश पुंज के रूप में कार्य करता है।

प्रत्येक मनुष्य की शारीरिक एवं मानसिक स्थिति में विभिन्नता होती है। आधुनिक भारतीय शिक्षा व्यवस्था के अन्तर्गत विद्यालयों में विभिन्न प्रकार के बालक शिक्षा ग्रहण कर रहे हैं। बालकों की मानसिक एवं शारीरिक रूप से सामान्य बालकों से अलग होने की स्थिति में उन्हें विशेष आवश्यकता वाले बालकों की श्रेणी में रखते हैं। जो विभिन्न प्रकार की विकलांगता से ग्रसित होते हैं, जैसे – दृष्टिबाधित विकलांग, शारीरिक विकलांग, मूकबधिर और मानसिक न्यूनता वाले बालक। इन बालकों की शिक्षा व्यवस्था, शिक्षक की भूमिका से संबंधित अध्ययन सोनी आर.बी.एल. दत्त एवं गार्गी (2001) विश्वविद्यालय अनुदान आयोग, नई दिल्ली, माहेश्वरी (2004), यादव संगीता (2003) ने विभिन्न शैक्षिक कार्यक्रम जागरूकता, भूमिका आदि पर अध्ययन किया एवं अपने परिणामों के आधार पर विभिन्न सुझाव भी दिये। ऐसे बालकों की शिक्षा के लिए अनेक प्रकार के राष्ट्रीय, अर्न्तराष्ट्रीय, सरकारी, गैर सरकारी संगठन कार्यरत हैं। साथ ही इनके लिए सरकार द्वारा पूर्ण नियोजित नीतियों का संचालन भी किया जा रहा है।

इनके शिक्षा से संबंधित कुछ प्रमुख संगठन निम्न हैं :

- समाजिक न्याय एवं अधिकारिता मंत्रालय, नई दिल्ली (MSJE)
- राष्ट्रीय दृष्टिबाधित संस्थान (NIVH) (AICB)
- ऑल इण्डिया कन्फेडरेशन ऑफ द ब्लाइंड 1952
- नेशनल एसोसिएशन फार द ब्लाइंड, मुम्बई (NIBEI)
- रायल कामनवेल्थ सोसायटी फार द ब्लाइंड (RCSB 1950)
- राष्ट्रीय अस्थि विकलांग संस्थान, पश्चिम बंगाल (1982)
- राष्ट्रीय मुकबधिर संस्थान, मुम्बई (1983)
- राष्ट्रीय दृष्टिबाधित संस्थान, देहरादून, उत्तराखण्ड, 1979–82
- शारीरिक विकलांग संस्थान, नई दिल्ली, 1976
- जिला पुनर्वास केन्द्र
- सामाजिक न्याय एवं अधिकारिता मंत्रालय

- राष्ट्रीय वित्त एवं विकास निगम (NHFD)
- पुनर्वास सेवाएँ, शोध एवं विकास, राज्य स्तरीय योजनाएँ
- ग्राम पंचायत, ब्लाक एवं जिला स्तरीय योजनाएं

दीन दयाल उपाध्याय योजना

इसके अतिरिक्त विभिन्न प्रकार की शैक्षिक नीतियों का निर्माण कर इनको समाज की मुख्य धारा से जोड़ने का प्रयास किया जा रहा है।

समेकित शिक्षा 1970-97

इस प्रोग्राम के तहत अभी तक प्राथमिक स्तर पर 43,972 एवं अपर प्राइमरी स्तर पर 23,334 बालकों की पहचान की गयी। (NCERT)

- जिला प्राथमिक शिक्षा कार्यक्रम 2003-05
- शिक्षा का अधिकार अधिनियम 2010
- सबको शिक्षा 1990
- विकलांग अधिनियम 1991
- विकलांग अधिनियम 1995
- विकलांग व्यक्तियों के कल्याण हेतु समेकित शिक्षा - (NCFSE) 2000
- पंचवर्षीय योजनाएँ - 1952 से 2012
- राष्ट्रीय शिक्षा नीति 1986
- विकलांगों के लिए राष्ट्रीय शिक्षा नीति-2006
- सर्वशिक्षा अभियान 2001

आदि नीतियों का निर्धारण विकलांगों की शिक्षा के लिए किया गया। भारतीय पुनर्वास परिषद एवं पी.डब्ल्यू.डी. एक्ट 1995 के अनुसार विश्वविद्यालयों में शैक्षिक संगोष्ठियों एवं कार्यशालाओं का आयोजन कर विशेष विद्यालयों में कार्यरत विशेष अध्यापकों को प्रशिक्षित किया गया। साथ ही विकलांग की शिक्षा में इनके योगदान की अपेक्षा की गयी।

सर्वशिक्षा अभियान किसी को भी मना न करने की नीतियों को अपनाते हुए सामान्य बालकों के समान ही प्राथमिक शिक्षा को सर्वसुलभ बनाकर विकलांगों तक पहुँचाने के लिए विभिन्न कार्यक्रमों जैसे – विकलांगों के लिए समेकित शिक्षा, पूर्व समेकित शिक्षा के अन्तर्गत विशेष अध्यापकों की नियुक्ति, उनको प्रशिक्षण, उनकी शिक्षा की व्यवस्था, मुक्त शिक्षण अधिगम सामग्री तथा विभिन्न कार्यक्रमों का आयोजन कर रहा है। इस स्थिति में यह जानना आवश्यक प्रतीत हो रहा है कि विभिन्न प्रकार के संचालित विशेष कार्यक्रमों के प्रति विकलांग बालकों का दृष्टिकोण क्या है। क्या ये कार्यक्रम उनके लिए उपयुक्त हैं? कार्यरत विशेष अध्यापकों का उनके प्रति दृष्टिकोण क्या है? क्या अध्यापक इनके कार्यों के प्रति सकारात्मक दृष्टिकोण रखते हैं? आदि बातों को जानने के लिए अध्ययन की आवश्यकता पड़ती है। अध्ययन जीवन के सभी क्षेत्रों में प्रगति की ओर ले जाता है। अध्ययन से प्राप्त परिणामों के माध्यम से किसी समस्या के समाधान का मार्ग प्रशस्त होता है। शिक्षा में शिक्षक की भूमिका स्तम्भ का कार्य करती है। अत: यह शोध विशेष अध्यापकों की विकलांगों की शिक्षा में योगदान जानने के लिए किया गया है।

समस्या कथन

''सर्वशिक्षा अभियान के तहत नियुक्त विशेष अध्यापकों का विकलांग बालकों की शिक्षा में योगदान एक अध्ययन''

अध्ययन के उद्देश्य

1. सर्वशिक्षा अभियान में कार्यरत विशेष अध्यापकों का विकलांग बच्चों के लिए संचालित विभिन्न कार्यक्रमों एवं उनकी शिक्षा एवं उनके प्रति दृष्टिकोण का अध्ययन करना।
2. विकलांग बच्चों का उनके लिए संचालित विभिन्न कार्यक्रम एवं कार्यरत अध्यापकों के प्रति दृष्टिकोण का अध्ययन करना।

परिकल्पना

1. सर्वशिक्षा अभियान में कार्यरत विशेष अध्यापकों का विकलांग बच्चों के लिए संचालित विभिन्न कार्यक्रमों के प्रति दृष्टिकोण सार्थक है।
2. विकलांग बच्चों का उनके लिए संचालित विभिन्न कार्यक्रमों के प्रति एवं अपने अध्यापकों के प्रति दृष्टिकोण सार्थक है।

शोध विधि

प्रस्तुत शोध में सर्वेक्षणात्मक शोध विधि का प्रयोग करते हुए साक्षात्कार एवं प्रश्नावली का प्रयोग किया गया है।

न्यादर्श

न्यादर्श के रूप में गोरखपुर एवं जनपद इलाहाबाद में सर्वशिक्षा अभियान के अन्तर्गत कार्यरत सभी विशेष 25 अध्यापक एवं अध्ययनरत 225 सभी विकलांग बच्चे इस शोध में न्यादर्श का निर्माण कर रहे हैं। अध्ययन के उद्देश्य की प्राप्ति के लिए न्यादर्श विधि के रूप में उद्देश्यपरक न्यादर्श विधि का प्रयोग किया गया है।

उपकरण का निर्माण

शोध के उद्देश्यों की प्राप्ति हेतु निम्न उपकरणों का निर्माण किया गया है।

1. विशेष अध्यापक साक्षात्कार अनसूची
2. विकलांग बालकों के लिए साक्षात्कार अनसूची

आंकड़ों का संग्रह

शोध के उद्देश्यों की पूर्ति हेतु गोरखपुर एवं इलाहाबाद में सर्वशिक्षा अभियान के तहत संचालित पूर्व समेकित शिविरों का सर्वेक्षण एवं अवलोकन किया गया है। वहाँ पर कार्यरत 15 शिक्षकों एवं 225 विकलांग बच्चों पर निर्मित उपकरण प्रशासित कर आँकड़ों को एकत्रित किया गया।

प्राप्त परिणाम

प्राप्त आंकड़ों को व्यवस्थित कर विश्लेषण किया गया और प्राप्त परिणामों को शोध के उद्देश्यों के अनुरूप नीचे प्रस्तुत किया जा रहा है।

परिकल्पना–1

1. विकलांगों की शिक्षा के लिए संचालित विविध कार्यक्रमों के प्रति अध्यापकों के दृष्टिकोण नकारात्मक हैं।

इस परिकल्पना के परीक्षण हेतु स्वनिर्मित साक्षत्कार अनुसूचि सहित 5 अध्यापकों का साक्षात्कार लिया गया। प्राप्त प्रतिक्रियाओं का विश्लेषण कर परिणामों को सारिणी में प्रस्तुत किया जा रहा है।

तालिका–1

विकलांग बच्चों की शिक्षा हेतु किये जा रहे प्रयासों के प्रति अध्यापकों का दृष्टिकोण

कथन	**प्रतिक्रिया % में**	
	सकारात्मक	**नकारात्मक**
सरकार का विकलांगों के लिए संचालित समेकित शिक्षा एक सार्थक प्रयास है?	75	25
आप विकलांगों की शिक्षा के प्रति संवेदनशील रहते हैं?	85	15
विकलांगों की शिक्षा से संबंधित पारिवारिक जागरूकता कार्यक्रम चलाया जाना चाहिए?	80	20
पूर्व समेकित शिक्षा कार्यक्रम विकलांग बालकों का सामन्य विद्यालय में समाकलन के लिए एक उपयोगी कार्यक्रम है?	95	5
आप विकलांग बालकों की व्यक्तिगत समस्या समझने का प्रयास करते हैं?	90	10
विकलांग बालकों से भावात्मक लगाव रखते हैं?	95	5
विकलांग बालकों के बीच कार्य करना खुशी लगती है?	85	15
शिक्षण सहायक सामग्री का प्रयोग करते हैं?	90	10
उपकरण, सहायक सामग्री का वितरण समयानुसार आपके विद्यालय में होता है?	75	25
बाधारहित ज्ञानेन्द्रियों के प्रशिक्षण करने का प्रयास करते हैं?	80	20
विकलांग बालकों की पहचान और उनका एकीकरण करने के लिए गृह आधारित सर्वेक्षण करते हैं?	100	0
आप विकलांग बालकों की शिक्षा के लिए कोई सुझाव देना चाहेंगे?	90	10

व्याख्या

उपरोक्त तालिका–1 में सर्वशिक्षा अभियान के अन्तर्गत कार्यरत विशेष अध्यापकों का विकलांग विद्यार्थियों के प्रति दृष्टिकोण प्रदर्शित है–

- 75 प्रतिशत अध्यापकों से बातचीत करने के दौरान यह बात सामने आयी है कि समेकित शिक्षा विकलांगों के लिए एक सार्थक प्रयास है, जबकि 25 प्रतिशत अध्यापक इस बात को अस्वीकार करते हुए यह सुझाव देते हैं कि यदि पाठ्यक्रम की अवधि बढ़ा दी जाय और नियमित अध्यापकों को नियुक्त कर दिया जाये तो समेकित शिक्षा के लक्ष्य एवं इसकी सार्थकता सिद्ध हो सकती है।
- 85 प्रतिशत विशेष अध्यापकों ने यह बताया कि विकलांगों की शिक्षा के लिये शिक्षकों को संवेदनशील होना चाहिए। जबकि 15 प्रतिशत इस संवेदनशीलता को महत्वपूर्ण कारक नहीं मानते हैं एवं उनकी शिक्षा के प्रति संवेदनशील नहीं हैं।
- 80 प्रतिशत विशेष अध्यापकों ने इस बात को बताया कि विकलांगों की शिक्षा से संबंधित पारिवारिक जागरूकता कार्यक्रम चलाया जाना चाहिए, जिससे इनके परिवार भी इनकी शिक्षा के प्रति जागरूक हो सकें। जबकि 20 प्रतिशत अध्यापक यह कहते हैं कि पारिवारिक जागरूकता कार्यक्रम का इनकी शिक्षा पर कोई प्रभाव नहीं हैं।
- 95 प्रतिशत अध्यापक इस बात को स्वीकार करते हैं कि पूर्व समेकित शिक्षा के पाठ्यक्रम को सफलतापूर्वक संचालित कर इनको सामान्य विद्यालयों में समाकलन किया जा सकता है। क्योंकि सामान्य विद्यालय हेतु इन बालकों में अन्य कौशल विकसित हो जाते हैं 20 प्रतिशत अध्यापक समाकलन के लिए इस पाठ्यक्रम को अनुपयुक्त बताते हैं। एवं पाठ्यक्रम में परिमार्जन की बात करते हैं।
- 90 प्रतिशत अध्यापक कहते हैं कि यदि विकलांगों की व्यक्तिगत समस्याओं को समझने का प्रयास किया जाये तो इनकी शिक्षा के स्तर में वृद्धि की जा सकती है। जबकि शेष अध्यापकों ने इस बात को अस्वीकार किया और बताया कि व्यक्तिगत समस्याओं का शिक्षा से कोई विशेष संबंध नहीं है।
- 90 प्रतिशत अध्यापकों के अनुसार यदि विकलांग बच्चों से भावात्मक लगाव रखा जाये तो इनकी विशेष आवश्यकताओं को जाना जा सकता है और उसके अनुसार शिक्षण किया जा सकता है। जबकि 10 प्रतिशत अध्यापक भावात्मक लगाव के पक्ष में नहीं हैं।

- 85 प्रतिशत अध्यापकों ने यह बताया कि विकलांगों के बीच में कार्य करना हमें अच्छा लगता है जबकि 20 प्रतिशत अध्यापकों द्वारा यह कहा गया है कि विकलांग विद्यार्थियों की सेवा करना बोझ स्वरूप लगता है।
- 90 प्रतिशत अध्यापक यह कहते हैं कि विकलांग बच्चों की शिक्षण प्रक्रिया के दौरान शिक्षण सहायक सामग्री का प्रयोग करते हैं और प्रयोग करके शिक्षण को प्रभावी बनाया जा सकता है। जबकि 10 प्रतिशत अध्यापकों के अनुसार शिक्षण सामग्री का प्रयोग विशेष दशा में ही किया जा सकता है।
- 75 प्रतिशत अध्यापक यह कहते हैं कि यदि विकलांग बालकों की बाधारहित ज्ञानेन्द्रियों को प्रशिक्षित किया जाये तो उनकी शिक्षा में योगदान दिया जा सकता है। जबकि 25 प्रतिशत अध्यापक अन्य ज्ञानेन्द्रियों के प्रशिक्षण के पक्ष में नहीं हैं।
- विकलांग बालकों की शिक्षा के लिए सुझाव के रूप में ज्यादातर अध्यापक यह कहते हैं कि जो भी विशेष कार्यक्रम संचालित हैं उनका ग्रामीण क्षेत्रों में विकास होना आवश्यक है और पाठ्यक्रम की अवधि भी बढ़ायी जाये।

प्राप्त परिणामों में 70 प्रतिशत से अधिक अध्यापकों द्वारा विकलांग विद्यार्थियों के लिए संचालित कार्यक्रमों एवं विकलांग विद्यार्थियों के प्रति उनके दृष्टिकोण सकारात्मक पाये गये। अत: प्राप्त परिणामों के आधार पर उपर्युक्त निर्मित शून्य परिकल्पना को अस्वीकार किया जाता है एवं यह कहा सकता है कि सर्व शिक्षा अभियान में कार्यरत विशेष अध्यापकों का विकलांग विद्यार्थियों के लिए संचालित विभिन्न कार्यक्रमों एवं उनके प्रति अध्यापकों का दृष्टिकोण सकारात्मक है। सरकार द्वारा सर्वशिक्षा अभियान के तहत विकलांग बच्चों को सामान्य विद्यालयों में समाकलन से पूर्व समेकित शिविर एक सार्थक प्रयास है।

परिकल्पना–2

2. विकलांग बच्चों का उनके लिए संचालित विभिन्न कार्यक्रमों एवं उनके अध्यापकों के प्रति विकलांग बच्चों का दृष्टिकोण नकारात्मक है।

इस परिकल्पना के परीक्षण हेतु स्वनिर्मित साक्षात्कार अनुसूची के आधार पर 225 विकलांग बच्चों के लिए संचालित कार्यक्रम एवं उनके शिक्षण के लिए कार्यरत अध्यापकों के क्रियाकलापों से संबंधित साक्षात्कार लिया गया। प्राप्त परिणामों का विश्लेषण सारणी–2 में प्रस्तुत किया जा रहा है।

तालिका–2

कथन	**प्रतिक्रिया % में**	
	सकारात्मक	**नकारात्मक**
आपको विद्यालय लाने के लिए आपके अध्यापक घर तक जाते हैं?	95	5
आपके विद्यालय में आपके अनुकूल आवश्यकता की वस्तु उपलब्ध हो जाती है?	75	25
आपके अध्यापक आपसे भावात्मक लगाव रखते हैं?	95	5
सरकार द्वारा संचालित विभिन्न कार्यक्रमों की जानकारी आपके अध्यापक देते हैं?	65	35
आपके लिए छात्रवृत्ति, मैडीकल कैम्प, ब्रीज कोर्स संचालित किये जाते हैं?	90	10
आपके अध्यापक शिक्षण सहायक सामग्री का प्रयोग करते हैं?	85	15
ऐसा लगता है आपके शिक्षक आपकी शिक्षण प्रक्रिया में आपका सहयोग करते हैं?	95	5
अध्यापकों के प्रति आप कोई शिकायत करना चाहेगें?	10	90
क्या आपको ऐसा लगता है कि आपके अध्यापक आपको बोझ समझते हैं?	85	15
आपको इस विद्यालय का वातावरण अच्छा लगता है?	75	25
आपकी रुचि एवं क्षमता का ध्यान रखकर शिक्षण करते हैं?	85	15
आपको आगे पढ़ने के लिए प्रोत्साहित करते हैं?	60	40
सरकार द्वारा चलाये जा रहे कार्यक्रम आपके लिए उपयोगी हैं?	85	15
आपके अन्दर सामान्य बालकों की दक्षता उत्पन्न हो सकती है?	70	30
आप अपने लिए सरकार को कोई सुझाव या संदेश देना चाहेंगे?	90	10

व्याख्या

तालिका–2 में विकलांग बच्चों का उनके लिए संचालित विभिन्न कार्यक्रम एवं कार्यरत अध्यापकों के क्रियाकलापों के प्रति दृष्टिकोण।

- 95 प्रतिशत विकलांग बच्चों ने यह स्वीकार किया कि उनके घर से विद्यालय लाने में अध्यापक उन्हें मदद करते हैं जबकि 5 प्रतिशत विकलांग बालकों ने यह बताया कि उनके माता–पिता उन्हें विद्यालय लाने में मदद करते हैं।
- 75 प्रतिशत विकलांग बालकों ने यह बताया कि उनकी आवश्यकता की सारी वस्तुएं विद्यालय में समय से उपलब्ध हो जाती हैं जबकि 25 प्रतिशत विकलांग बालकों ने यह शिकायत की और बताया कि हमारे विद्यालय में आवश्यकता की सारी वस्तुएं समय पर उपलब्ध नहीं होतीं।
- 95 प्रतिशत विकलांग बालकों ने यह बताया कि उनके अध्यापक उनसे भावात्मक लगाव रखते हैं। केवल 5 प्रतिशत विद्यार्थी अध्यापकों के भावात्मक लगाव के पक्ष में नहीं हैं।
- 95 प्रतिशत विकलांग बालकों ने यह बताया कि हमारे अध्यापक समय–समय पर हम लोगों के लिए सरकार द्वारा संचालित विभिन्न कार्यक्रमों की जानकारी देते रहते हैं, जबकि 5 प्रतिशत विकलांग बालकों को इन कार्यक्रमों के प्रति कोई जानकारी नहीं है, अर्थात उनके अध्यापकों द्वारा कार्यक्रमों की जानकारी नहीं दी गयी।
- 90 प्रतिशत विकलांग बालकों ने यह बताया कि हमारे लिए सरकार द्वारा प्रेषित छात्रावृत्ति एवं आयोजित मैडीकल कैम्प, ब्रिज कोर्स आदि की व्यवस्था की जाती है और हम उसका लाभ उठाते हैं जबकि 10 प्रतिशत विकलांग बालकों ने यह बताया कि हम छात्रवृत्ति से वंचित रह जाते हैं।
- 85 प्रतिशत विकलांग बालक यह कहते हैं कि हमारे अध्यापक शिक्षण सहायक सामग्री का प्रयोग करते हैं, जबकि 15 प्रतिशत के अनुसार प्रयोग करने में नीरसता दिखाते हुए पढ़ाने का प्रयास करते हैं।
- 95 प्रतिशत विकलांग बालकों ने साक्षात्कार के दौरान बताया कि उनके अध्यापक उनकी अधिगम प्रक्रिया में सहायता करते हैं। केवल 5 प्रतिशत विकलांग बालक

इस बात को अस्वीकार करते हैं और कहते हैं कि हमारे अध्यापक हमारी मदद नहीं करते हैं।

- 75 प्रतिशत विकलांग बालकों ने यह बताया कि सरकार द्वारा संचालित योजनाएं हमारे लिए उपयोगी होती हैं। लेकिन हम इनका पूरी तरह उपयोग नहीं कर पाते। क्योंकि यह योजनाएं हमें समय से एवं पात्र लाभार्थियों तक नहीं पहुँच पाती हैं।
- 90 प्रतिशत विकलांग बालकों ने अपने अध्यापकों के प्रति कोई शिकायत करने से मना कर दिया, जबकि 10 प्रतिशत विकलांग बच्चों ने कहा कि हमें अपने अध्यापकों के व्यवहार एवं भावात्मक लगाव के प्रति कुछ कमी महसूस होती है।
- 85 प्रतिशत विकलांग बालक यह कहते हैं कि हमें अपने शिक्षकों के व्यवहार से ऐसा लगता है कि उनको हमारे बीच कार्य करने में अच्छा लगता है जबकि 15 प्रतिशत विकलांग बालकों ने यह स्वीकार किया कि हमारे अध्यापक हमको बोझ समझते हैं।
- 75 प्रतिशत विकलांग बालकों ने यह बताया कि हमारे विद्यालय का वातावरण हमारे अनुकूल है और हमें अपने विद्यालय में अच्छा लगता है जबकि 25 प्रतिशत बालक इस बात को अस्वीकार करते हैं।
- 85 प्रतिशत विकलांग बच्चों ने यह बताया कि हमारे अध्यापक हमारी रुचि एवं क्षमता का ध्यान रख करके पढ़ाते हैं, जबकि शेष 15 प्रतिशत बच्चों ने यह बताया कि अध्यापक का पढ़ाया हुआ समझ में नहीं आता है। जिससे लगता है कि अध्यापकों के द्वारा बच्चों की क्षमता का आकलन नहीं किया जाता है।
- 60 प्रतिशत विकलांग बच्चों ने कहा कि हमारे अध्यापक हमको आगे बढ़ने एवं शिक्षा प्राप्त करने के लिए प्रोत्साहित करते रहते हैं।
- 85 प्रतिशत बच्चों ने यह बताया कि सरकार द्वारा चलाये जा रहे कार्यक्रम हमारे लिए उपयोगी हैं। इन कार्यक्रमों में हमें भोजन, आवास एवं ड्रेस की सुविधाएं प्राप्त हो रही हैं। लेकिन ये सुविधाएं हमें समय पर नहीं मिलती हैं। शेष 15 प्रतिशत बच्चों ने सरकार की विभिन्न योजनाओं के बारे में कोई मत नहीं दिया।
- 70 प्रतिशत बच्चों ने यह बताया कि कभी-कभी हममें समान्य बालकों की दक्षता विकसित हो जाती है। हमारे अध्यापक हमेशा हमें पढ़ाने के लिए मेहनत करते

रहते हैं। शेष 30 प्रतिशत बच्चों ने यह बताया कि हम सामान्य बालकों के कौशलों को नहीं जान पाते हैं।

- 100 प्रतिशत विकलांग बालकों ने अपनी शिक्षा को आगे बढ़ाने के लिए सरकारी प्रयास की माँग की और बताया की पूर्व समेकित शिविरों की अवधि बढ़ा दी जाए। ज्यादातर बच्चों ने यह पूछने का प्रयास किया कि सर पाठ्यक्रम समाप्त होने के बाद हम आगे कहाँ पढ़ने जायेंगे।

प्राप्त परिणामों में 70 प्रतिशत से अधिक विकलांग बच्चे ने अपने लिए संचालित कार्यक्रमों में अपने अध्यापक के व्यवहार के प्रति संतुष्ट हैं एवं उनका दृष्टिकोण सकारात्मक पाया गया। अत: इस परिणाम के आधार पर शून्य परिकल्पना को अस्वीकार किया जाता है यह कहा जा सकता है कि सर्वशिक्षा अभियान के तहत कार्यरत विशेष अध्यापकों के प्रति अध्ययनरत विशेष आवश्यकता वाले बालकों का दृष्टिकोण सकारात्मक है।

निष्कर्ष एवं सुझाव

6 से 14 वर्ष की आयु के सभी बच्चों को गुणवत्तापूर्ण प्रारम्भिक शिक्षा मुहैया करवाने के लक्ष्य को ले करके सर्वशिक्षा अभियान देश के सभी भागों में शुरू किया गया। सभी स्थानों पर सभी बच्चों तक शिक्षा की पहुंच बनाने के लिए विकलांग बच्चों को भी शामिल किया गया है। उनको समाज की मुख्य धारा से जोड़ने के लिए एवं उनका समान्य विद्यालयों में समाकलन करने के लिए सर्वशिक्षा अभियान के तहत पूर्व समेकित शिविरों का आयोजन किया जा रहा है। इन पूर्व समेकित शिविरों पर शोध अध्ययन किया गया। शोध के परिणाम यह बता रहे हैं कि सरकार द्वारा विशेष आवश्यकता वाले बालकों के लिए चलाया जा रहा यह कार्यक्रम सार्थक है एवं इस कार्यक्रम में कार्यरत अध्यापकों के प्रति समस्त अध्ययनरत बच्चों का दृष्टिकोण सकारात्मक है। सभी बच्चे इस कार्यक्रम एवं अपने अध्यापक के व्यवहार एवं शिक्षण से काफी संतुष्ट पाये गये हैं। एवं शिक्षक के भी दृष्टिकोण इन विशेष आवश्यकता वाले बच्चों के प्रति सकारात्मक पाया गया है। इस कार्यक्रम से यह लग रहा है कि बच्चों को समाज की मुख्य धारा से जोड़ने एवं उनका सामान्य विद्यालय में समाकलन के प्रति सरकार का यह प्रयास उचित है। ज्यादातर बच्चों ने इस कार्यक्रम की अवधि बढ़ाने की मांग की।

शोधार्थियों द्वारा आंकड़ों के विश्लेषण एवं निष्कर्ष के आधार पर इस कार्यक्रम को और प्रभावी बनाने के लिए निम्न सुझाव दिये गये हैं–

सुझाव

1. विकलांग बच्चों की शिक्षा के लिए पारिवारिक जागरूकता का अभियान एवं माता-पिता निर्देशन परामर्श कार्यक्रम का आयोजन विशेष अध्यापकों द्वारा जिला एवं ब्लाक स्तर पर कराया जाए।
2. यदि अध्यापक विकलांग बच्चों के प्रति सकारात्मक दृष्टिकोण एवं भावात्मक लगाव और अपने उत्तरदायित्व को समझें तो इनकी शिक्षा के स्तर को और बढ़ाया जा सकता है।
3. विशेष अध्यापक को विशेष बालकों के लिए निर्मित विभिन्न शिक्षण सहायक सामग्री, उपकरण आदि के उचित प्रयोग में प्रशिक्षित किया जाये ताकि वे इसका प्रयोग विकलांग बालकों की शिक्षा में कर सकें।
4. विकलांग बालकों के लिए चलाये जा रहे शैक्षिक कार्यक्रमों का आयोजन ग्रामीण परिक्षेत्रों में किया जाये।
5. विशेष अध्यापकों में प्रतिबद्धता की मात्रा एवं ऐसी क्षमता विकसित की जाये कि वह उपलब्ध संसाधनों का पर्याप्त मात्रा में प्रयोग कर सकें।
6. विकलांग बालकों के लिए उनके अनुकूल संप्रेषण तकनीकी एवं उपकरणों का प्रयोग किया जाये जैसे मूकबधिर बालकों के लिए भाषीय प्रशिक्षण, प्रतीक चिह्नों, इलैक्ट्रानिक सम्प्रेक्षण एवं श्रवण सहायक सामग्री के रूप में एम्प्लीफायर, माइक्रोफोन की व्यवस्था की जाये जो शिक्षक और विद्यार्थी से जुड़ा रहे।
7. दृष्टिबाधित बालकों के लिए ब्रेल लिपि, कम्प्यूटर ब्रेल प्रणाली, बोलते हुए कम्प्यूटर, ब्हील चेयर, एडवांस ब्हील चेयर का प्रयोग किया जाये।
8. शारीरिक विकलांगों के लिए सहायक उपकरण एवं प्रतिस्थापित उपकरण जैसे सर्जिकल शूज एण्ड बूट्स, मोलडेड शूज एण्ड बूट्स आदि की व्यवस्था की जाये।
9. शिक्षकों द्वारा उपचारात्मक शिक्षण विधियों का प्रयोग किया जाये।
10. अध्यापकों एवं प्रशासन द्वारा बाधारहित वातावरण का निर्माण कराया जाये।
11. माता-पिता एवं समाज से विकलांगों के प्रति सकारात्मक संबंध विकसित किये जाएँ।

12. शोध आधारित नीतियों द्वारा उनके व्यवहार में सुधार लाया जाये।
13. पारिवारिक जागरूकता एवं माता-पिता को अभिप्रेरित करने के लिए अध्यापकों को प्रशिक्षित किया जाए।
14. अध्यापकों में वि.वि. के प्रति भावनात्मक लगाव एवं उत्तरदायित्व को बढाने के लिए सरकार द्वारा अध्यापकों को प्रोत्साहन दिया जाए।
15. शहर की अपेक्षा ग्रामीण क्षेत्रों में कार्यक्रमों का अधिक संचालन किया जाए।

संदर्भ

देवेन्द्र किरण (2008); *मेकिंग इन्क्लूसिव एजुकेशन ए रियलिटी इट इज नॉट जस्ट ए फॉरमलिटी प्राथमिक शिक्षा,* जनवरी-अप्रैल, 2008 एनसीईआरटी, पृ. 53-56

सोनी आर.बी.एल. (2003); *परसैप्सन आफ पेरैन्ट्स, टीचर्स एंड स्टूडैन्ट्स अबाउट एजुकेशन आफ डिसएबल्ड् चिल्ड्रन, इंडियन एजुकेशन अब्स्ट्रैक्ट,* जनवरी, 2008, एनसीईआरटी, नई दिल्ली

सोनी, आर.बी.एल. (2004); *इन्टरवेंशन फार एजुकेशन आफ चिल्ड्रन विद डिसेबल्ज अन्डर एसएसए- ए स्टेट्स स्टडी इंडियन एजुकेशन अब्स्ट्रैक्ट,* जनवरी, 2008, पी. 54, एनसीईआरटी, नई दिल्ली

शर्मा, संदीन, (2007); *भारत में विकलांगों की शिक्षा की एक हिस्टोरिकल बैकग्राउंड, रिसर्च एसोशिएट एजुकेशनल सर्वे एंड डाटा क्लैक्शन डिपार्टमेंट,* एनसीईआरटी, नई दिल्ली

भारतीय आधुनिक शिक्षा, जनवरी-अप्रैल 2007, पृ. 110-115

तिलक राज पकंज प्राथमिक शिक्षक (2008); *सर्वशिक्षा अभियान एवं प्राथमिक शिक्षा का सार्वजनीकरण,* अप्रैल-जुलाई संयुक्तांक पृ. संख्या 25, 39

शर्मा, प्रेमलता (1998) *अध्यापकों के लिए समेकित शिक्षा (विशेष) आवश्यकता वाले बच्चों की सहायता हेतु,* अध्यापक शिक्षा विशेष शिक्षा विभाग राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान एवं प्रशिक्षण परिषद, नई दिल्ली।

कुमारी, शारदा (2009), *इक्ल्यूसिव विद्यालय वातावरण और कोमला की जरूरतें,* प्राथमिक शिक्षक एन.सी.ई.आर.टी. पृ. 21, 22, 25

इंटरवेंशन फार चिल्ड्रन विद स्पेशल नीड्स, इन्क्लूसिव एजुकेशन फार चिल्ड्रन विद स्पेशल नीड्स, रिट्रीव आन 12.4.2009
http//www.upmdm.org/indea.php?

इंटरग्रेटेड एजुकेशन फार डिसऐबल्ड्, रिट्रीव आन 12.4.2009
http//www.education.nic.in

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 19, अंक 2, अगस्त 2012

शैक्षिक प्रक्रिया में निर्देशन एवं परामर्श की आवश्यकता एवं महत्व

एस.के. सिंह*, श्रीमती शीला सिंह** और **आराधना गुप्ता*****

प्रसिद्ध विचारक बरट्रेन्ड रसेल द्वारा अपनी पुस्तक 'ऑन एजुकेशन' में व्यक्त किये गये विचार शैक्षणिक प्रक्रिया एवं शिक्षा के उद्देश्य की प्राप्ति के संदर्भ में आज अत्यन्त प्रासंगिक हैं। रसेल ने लिखा है– "Knowledge wielded by love if this really were the basis of education the world could be transformed." उक्त कथन में रसेल ने सम्पूर्ण शिक्षा प्रक्रिया में एवं ज्ञान हस्तान्तरण में प्रेम एवं स्नेह के महत्व को रेखांकित किया है।

रसेल की दृष्टि में शिक्षा के प्रमुख उद्देश्यों में दो उद्देश्य अत्यन्त महत्वपूर्ण हैं–

1. सद्आचरण के लिए बालक को प्रशिक्षित करके उसे भयमुक्तता एवं प्रेम, स्नेह जैसे उदात्त भावों के विकास का अवसर सुलभ कराना, एवं 2. ज्ञान शक्ति एवं अन्तर्निहित प्रतिभा के पूर्ण प्रस्फुटन के लिये परिवेश निर्मित करना।

इन आदर्शों की प्राप्ति में माता-पिता द्वारा समझदारी भरा पालन पोषण एवं शिशु पाठशालाओं में प्रदत्त कुशल निर्देशन तथा अन्य बालकों के साथ स्वस्थ अन्तर्क्रिया का अत्यन्त महत्वपूर्ण योगदान है।

शिक्षा के उद्देश्यों की प्राप्ति हेतु रसेल ने निम्नांकित बिन्दुओं को अत्यन्त महत्वपूर्ण माना है–

1. प्रेम अभिसिंचित शैक्षिक प्रक्रिया
2. माता-पिता द्वारा समझदारीपूर्ण पालन-पोषण एवं
3. कुशल निर्देशन

प्रस्तुत आलेख में निर्देशन की आवश्यकताओं एवं महत्व पर विचार किया गया है।

---

* प्रवक्ता, प्रारम्भिक शिक्षा विभाग, एस.सी.ई.आर.टी., उत्तराखण्ड
** रीडर एवं विभागाध्यक्ष, मनोविज्ञान विभाग, दिग्विजयनाथ स्नातकोत्तर महाविद्यालय, गोरखपुर
*** प्रवक्ता, मनोविज्ञान जिला-संसाधन केन्द्र, रतूड़ा, रुद्रप्रयाग, उत्तराखण्ड

वर्तमान भारतीय परिदृश्य शिक्षा जगत में छात्रों की अनेक उपलब्धियों से परिपूर्ण है, परन्तु कतिपय शिक्षण संस्थाओं में अनेक ऐसी घटनाएं देखी जा रही हैं, जो बालकों के अन्दर पनप रही निषेधात्मक प्रवृत्तियों को प्रदर्शित कर रही हैं। छात्रों में अनुशासनहीनता, तनाव, अवसाद, आत्महत्या जैसी अनेक निषेधात्मक प्रवृत्तियों का पनपना हमें यह सोचने को विवश करता है कि क्या शिक्षा प्रक्रिया में वांछित कुशल निर्देशन, परिपक्व मार्गदर्शन एवं ज्ञान हस्तांतरण की प्रक्रिया में प्रेम, स्नेह का अभाव तो नहीं है। व्यावसायिक शिक्षा के इस युग में शिक्षा के वृहत्तर उद्देश्यों एवं मानवीय पहलुओं को वांछित महत्व न देकर कहीं हम भावी पीढ़ी को अप्रत्यक्ष रूप से यह संदेश तो नहीं दे रहे हैं कि शिक्षा केवल व्यवसाय प्राप्त करने का साधन मात्र है। यदि शिक्षण प्रक्रिया मानवीय संवेदनाओं के प्रति बालक को जागरुक न कर सके, मानवीय मूल्यों के विकास का माध्यम न बन सके, स्वस्थ्य एवं मानसिक विकास कल्याण बोध का भाव न उत्पन्न कर सके तो निश्चित हो शैक्षिक प्रक्रिया में कोई न कोई खामी अवश्य है, ऐसा मानना अनुचित न होगा। ऐसी स्थिति में शिक्षाविदों, विचारकों को गंभीर चिंतन करने की आवश्यकता है।

शिक्षण प्रक्रिया को प्रभावशाली बनाने के लिए समय-समय पर भारत में अनेक आयोगों का गठन हुआ, जिनमें शैक्षिक परामर्श एवं निर्देशन को अत्यन्त महत्वपूर्ण माना गया है। मुदालियर शिक्षा आयोग (1952-53) ने निर्देशन केन्द्रों के गठन की सिफारिश की है। कोठारी शिक्षा आयोग (1964-66) में प्रत्येक स्कूल स्तर के विद्यार्थियों के लिए निर्देशन को महत्वपूर्ण माना गया है। एनपीई (1986), पीओए (1992) की संस्तुतियों में भी निर्देशन सेवाओं को व्यावसायिक शिक्षा, बालिकाओं की शिक्षा, बालिकाओं की व्यावसायिक शिक्षा, प्राविधिक एवं शैक्षिक प्रबंधन के विकास के साथ जोड़ने की आवश्यकता पर बल दिया गया है। एससीएफएसई (2000); एनसीएफ (2005) में भी शैक्षिक निर्देशन को व्यवसाय चयन, मानसिक स्वास्थ्य रक्षा, स्कूलों में सुखद अनुभूतियों की उपलब्धि एवं छात्रों के सर्वांगीण विकास हेतु महत्वपूर्ण माना गया है।

शैक्षिक परामर्श एवं निर्देशन के मुख्य उद्देश्य हैं–

1. बालकों का सर्वांगीण विकास
2. बालकों की अधिगम, स्मृति क्षमता में वृद्धि
3. शैक्षणिक उपलब्धि में वृद्धि
4. समायोजन की प्रक्रिया को सहज बनाने में सहायता

5. अधिगम, अध्ययन के प्रति विधेयात्मक अभिवृत्ति का विकास

6. स्व के प्रति, कार्य के प्रति एवं अन्य व्यक्तियों के प्रति स्वस्थ अभिवृत्ति एवं स्वस्थ दृष्टिकोण विकसित करना।

1. प्राथमिक विद्यालयों में शैक्षिक परामर्श एवं निर्देशन कार्य

किंडर मार्टन विद्यालयों की प्रथम कक्षा के विद्यार्थियों को निर्देशन की अधिक आवश्यकता होती है। ये बालक अपने घर को छोड़कर नवीन वातावरण में प्रवेश करते हैं। घर में वे स्वतंत्र जीवन व्यतीत करते हैं, परन्तु विद्यालय का जीवन अधिशासित होता है। यहाँ पर स्वतंत्रता के साथ कुछ प्रतिबंध भी होते हैं।

ऐसी स्थिति में शिक्षकों को स्वयं समयानुकूल मार्गदर्शन एवं निर्देशन प्रदान करना चाहिए। साथ ही सेवा पूर्व एवं सेवा अवधि में प्राप्त प्रशिक्षण के आधार पर खेल-खेल में, पियर ग्रुप लर्निंग के माध्यम से वांछित निर्देशन प्रदान करना चाहिए। कुशल निर्देशन के अभाव में इस अवस्था में बहुत से छात्र-छात्राएं कुसमायोजन के शिकार हो जाते हैं, जिसका दुष्प्रभाव उनके भावी जीवन में प्रत्यक्ष एवं अप्रत्यक्ष रूप से दिखाई देता है। कुसमायोजन के कारण मानसिक विक्षोभ एवं निषेधात्मक मनोवृत्ति विद्यार्थियों में उत्पन्न हो सकती है, जो शैक्षणिक उपलब्धि एवं व्यक्तिगत समायोजन के लिए प्रतिकूल परिवेश का निर्माण करती है। प्राथमिक स्तर पर ही विभिन्न व्यावसायिक कौशलों, जैसे मिट्टी के खिलौने, गुड़िया बनाना, कागज के फूल एवं माला बनाना, कठपुतली इत्यादि के निर्माण द्वारा विद्यार्थियों के अंदर व्यावसायिक रुचि को जागृत किया जा सकता है, जो भविष्य में लक्ष्य निर्धारण एवं शिक्षा के प्रति अभिरुचि उत्पन्न करने में सहायक हो सकते हैं।

प्राथमिक स्तर पर अध्यापक का कार्य महत्वपूर्ण होता है। वह अध्यापक होने के साथ ही परामर्शदाता एवं सहयोगी का कार्य भी करता है। प्राथमिक शिक्षा का उद्देश्य आधारभूत कौशल में निपुणता प्राप्त करना तथा मूलभूत विषयों का ज्ञान प्राप्त करना है। अध्यापक अपनी कक्षा में विद्यार्थियों के अधिक सम्पर्क में रहते हैं। अत: वे झगड़ालू, शर्मीले, डरपोक स्वभाव वाले बालकों का पता लगा सकते हैं। अध्यापक आवश्यक परामर्श एवं निर्देशन द्वारा माता पिता से सम्पर्क स्थापित कर तथा कुछ विचार संगठित कर बालकों की इन कमियों पर विजय प्राप्त करने में सहायक हो सकते हैं।

प्राथमिक स्तर पर निर्देशन कार्य प्रभावशाली ढंग से चलाने के लिए विद्यालयों में अध्ययनरत छात्र छात्राओं के समस्त अभिभावकों एवं प्रशासकों का सक्रिय सहयोग आवश्यक है।

2. जूनियर हाई स्कूल स्तर पर शैक्षिक निर्देशन एवं परामर्श की आवश्यकता

इस स्तर पर अध्ययन करने वाले विद्यार्थी वय:संधि एवं किशोरावस्था की आयु के होते हैं। इस आयु में विद्यार्थियों के समक्ष ऐसी अनेक समस्यायें उत्पन्न हो जाती हैं, जिनका समाधान व्यक्तिगत निर्देशन एवं परामर्श के द्वारा ही संभव होता है। जूनियर हाई स्कूल स्तर पर व्यक्तिगत निर्देशन में निम्न प्रयोजन होते हैं–

- विद्यार्थियों को अपने विचारों, अभिरुचियों और भावनाओं को प्रकट करने के अवसर प्रदान करना।
- इस आयु में व्यवहार से संबंधित अनेक समस्याएं उत्पन्न होती हैं। अत: अध्यापक को भावनात्मक नियंत्रण रखते हुए समस्त स्थिति को बुद्धिमानी से समझकर ऐसे अवसर प्रदान करने चाहिए, ताकि विद्यार्थी आत्मानुशासन के तकनीक को सीख सकें।
- अध्यापक को इस प्रकार का नेतृत्व प्रदान करना चाहिए कि इस आयु के समस्त विद्यार्थी जो चाहे अति सक्रिय हों, व्यग्र हों, हठी अथवा सृजनात्मक हों, वे अपने हित और समस्त समूह के लाभ के लिए कार्य करने के लिये अभिप्रेरित हों।
- विद्यार्थियों को अपनी योग्यता एवं अभिरुचि के अनुरूप व्यवसाय की धारणा विकसित करने में सहायता, परामर्श एवं निर्देशन देना चाहिए।

3. हाईस्कूल स्तर पर शैक्षिक परामर्श एवं निर्देशन की आवश्यकता

हाई स्कूल स्तर पर अध्ययन करने वाले विद्यार्थी किशोरावस्था में प्रवेश कर चुके होते हैं। यह वह समय है जब भावी जीवन की आधारशिला रखी जाती है। इस आयु में किशोरों के विचारों में भारी उथल-पुथल रहती है। अत: इस स्तर पर किशोरों की आवश्यकताओं एवं रुचियों को दृष्टि में रखते हुए व्यक्तिगत परामर्श एवं निर्देशन प्रदान करने की आवश्यकता होती है। क्रो एण्ड क्रो ने इस स्तर पर व्यक्तिगत निर्देशन के उपायों एव उद्देश्यों में निम्नलिखित बिन्दु सम्मिलित किये हैं–

- विद्यार्थियों को यह समझने में सहायता देना कि इस अवस्था में मानसिक उथल-पुथल होना स्वाभाविक है। उक्त परिप्रेक्ष्य में अध्यापकों को चाहिए कि विद्यार्थियों को अध्यय, अध्यापन के साथ पाठ्येत्तर, रचनात्मक एवं सृजनात्मक गतिविधियों में भी सम्मिलित करें।

- स्वास्थ्य, सुरक्षा और शारीरिक शिक्षा से संबंधित कार्यक्रमों को प्रारम्भ करने एवं जारी रखने के लिए छात्रों को प्रोत्साहन देना चाहिए।
- विद्यार्थियों के पारस्परिक संबंधों एवं सेक्स संबंधित समस्याओं को बुद्धिमत्तापूर्वक तथा नियंत्रित भावना से समझाने का प्रयत्न करना चाहिए तथा आत्मानुशासन के महत्व से विद्यार्थियों को परिचित कराना चाहिए।
- सामाजिक जीवन से लाभ उठाने के लिए विद्यार्थियों को सामुदायिक सेवा कार्यों एवं जनसेवा कार्यों में भाग लेने के लिए प्रोत्साहन देना चाहिए।
- विद्यार्थियों को परावलम्बन से हटकर स्वतंत्र निर्णय और कार्य करने में सहायता देनी चाहिए।

4. कालेज स्तर पर शैक्षिक परामर्श एवं निर्देशन की आवश्यकता

कालेज स्तर पर पहुंचते ही विद्यार्थी किशोरावस्था को पार करके प्रौढ़ता की ओर अग्रसर होने लगते हैं। इस स्तर पर विद्यार्थियों के सम्मुख व्यवसाय संबंधी, विवाह संबंधी एवं आर्थिक समस्यायें होती हैं। इन समस्याओं के समाधान हेतु विद्यार्थियों को व्यक्तिगत निर्देशन एवं परामर्श की आवश्यकता होती है। उसके लिये निम्नवत सुझाव एवं सलाह अपेक्षित हैं, जिन्हें अध्यापकों, शैक्षिक प्रशासकों एवं शैक्षिक नीति निर्माताओं द्वारा छात्रों को प्रदान किया जाना चाहिए, जिससे शिक्षा के वांछित लक्ष्यों एवं उद्देश्यों की प्राप्ति की जा सकें। शिक्षकों–शैक्षिक प्रशासकों हेतु कुछ सुझाव एवं विचारणीय बिन्दु निम्नांकित हैं–

- शिक्षकों को विद्यार्थियों के बीच परामर्शदाता, सहयोगी एवं मित्र के रूप में उपस्थित होना चाहिए। महात्मा गांधी का यह कथन वर्तमान परिप्रेक्ष्य में सामयिक एवं प्रासंगिक अनुभव होता है।
- शिक्षकों का शैक्षिक परामर्श एवं निर्देशन के क्षेत्र में ऐसा प्रशिक्षण व्यापक स्तर पर दिया जाना चाहिए, जो स्वयं शिक्षकों और शैक्षिक प्रशासकों के साथ ही साथ विद्यार्थियों के लिए भी महत्वपूर्ण हो, तथा जो शैक्षिक विजन 2020 के लक्ष्यों की प्राप्ति में सहायक हो।
- शिक्षकों को चाहिए कि वे बाल्यमन व विद्यार्थियों के मनोविज्ञान को समझें और वैसा ही व्यवहार करें जैसे व्यवहार की अपेक्षा वे अपने विद्यार्थी जीवन में शिक्षकों से करते थे।

- शिक्षकों एवं शैक्षिक प्रशासकों को चाहिए, कि विद्यार्थियों को प्रतिदिन कम से कम आधे घंटे समाचार पत्र, पत्र-पत्रिकाएं एवं रोजगार समाचार पढ़ने के लिए समय उपलब्ध करायें, जिससे छात्र-छात्राएं रोजगार संबंधी और कैरियर संबंधी विभिन्न सूचनाओं से अवगत हो सकें एवं भविष्य के लिए स्वयं को तैयार कर सकें, ताकि भविष्य में कुंठा एवं तनाव से बच सकें।
- शिक्षकों, शैक्षिक प्रशासकों को चाहिए, कि विद्यालयों में शैक्षिक परामर्श एवं शैक्षिक निर्देशन की एक इकाई गठित करें, और उस इकाई का एक प्रभारी बनाएं, जिसे यह उत्तरदायित्व सौंपा जाये कि वह प्रतिदिन सूचना पट पर रोजगार से संबंधित सूचना अंकित करे, ताकि प्रत्येक छात्र-छात्रा रोजगार एवं कैरियर संबंधी सूचनाओं से अवगत हो सके।
- शिक्षकों एवं शैक्षिक प्रशासकों को चाहिए कि प्रार्थना में रोजगार एवं कैरियर संबंधी सूचना का प्रसारण करें, क्योंकि ऐसा देखा गया है कि दुर्गम स्थानों के विद्यार्थी विशिष्ट एवं विलक्षण प्रतिभाओं के होने के बावजूद वांछित मार्गदर्शन के अभाव में उचित कैरियर एवं रोजगार का चुनाव नहीं कर पाते और वे अच्छे भविष्य हेतु प्रभावी कदम नहीं उठा पाते।
- शिक्षकों एवं शैक्षिक प्रशासकों को चाहिए कि विद्यार्थियों की आवश्यकताओं अभिवृत्तियों, रुचियों, आदतों, संवेगों एवं आकांक्षाओं आदि को ध्यान में रखकर चतुर्दिक मार्गदर्शन एवं निर्देशन प्रदान करें।
- शिक्षकों एवं शैक्षिक प्रशासकों को चाहिए कि विद्यार्थियों को समय-समय पर विभिन्न व्यवसायों को चुनते समय पुरस्कारों एवं प्रत्याशित हानियों को भी बताएं।
- शिक्षकों को चाहिए कि विद्यार्थियों के आकांक्षा स्तर एवं उपलब्धि स्तर का अध्ययन करके शैक्षिक परामर्श एवं निर्देशन प्रदान करें, ताकि उनके उपलब्धि स्तर पर एवं रुचि के अनुसार उनको अपेक्षित लाभ मिल सके।
- शिक्षकों एवं शैक्षिक प्रशासकों को समय-समय पर विषय विशेषज्ञों द्वारा छात्र-छात्राओं के मध्य रोजगार एवं कैरियर संबंधी विषयों पर चर्चाएँ तथा सम्मेलन कराना चाहिए।

शैक्षिक प्रशासकों, शैक्षिक नीति-निर्माताओं से यह अपेक्षा की जाती है कि वे शैक्षिक परामर्श एवं निर्देशन के क्षेत्र में विशेष कार्यनीति एवं कार्य योजना बनाकर

प्राथमिकता क्रम में क्रियान्वित कराने का प्रयास करें ताकि शिक्षा के क्षेत्र में विज़न 2020 के लक्ष्यों की प्राप्ति को प्रभावी गति मिल सके। इससे शिक्षा के लक्ष्यों एवं उद्देश्यों का लाभ समाज के अपवंचित वर्ग एवं दुर्गम स्थानों के विद्यार्थियों को मिल सकेगा। इससे प्रतिभा पलायन रुक सकेगा और सुगम स्थानों के विद्यार्थियों को रोजगार एवं कैरियर का चुनाव करके आत्म निर्भर बनने का सुअवसर प्राप्त हो सकेगा। साथ ही छात्र मानवीय मूल्यों पर आधारित संबंधों की आधारशिला निर्मित करने में अपनी भूमिका का निर्वाह कर सकेंगे।

संदर्भ

राव, एस. नारायण, काउंसिलिंग एंड गाइडेंस, सेकण्ड ऐडीसन, टाटा मैग्रो हिल, 2007, पृ. 137–276

रसल, डी. ऑन एजुकेशन, जार्ज एलेन एंड अनविन लि. 1969

विलसन, जे.ए.आर., रॉबिक, एम.सी., माइकल, डब्ल्यू.बी.– साइकोलॉजी फाउंडेशन आफ लर्निंग एंड टीचिंग, मैग्रो हिल बुक कं., 1969, पृ. 415–429

गवर्नमेंट ऑफ इण्डिया 1966 रिपोर्ट ऑफ द एजूकेशन कमीशन (1964–66) एजूकेशन एंड नेशनल डेवलपमेंट, एजूकेशन डिपार्टमेंट, नई दिल्ली

नेशनल पॉलिसी ऑन एजुकेशन 1986, मिनिस्ट्री ऑफ ह्यूमन रिसोर्स डेवलपमेंट, गवर्नमेंट ऑफ इंडिया, नई दिल्ली

''राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान एवं प्रशिक्षण परिषद 2005, राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा'', नई दिल्ली।

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 19, अंक 2, अगस्त 2012

मानवाधिकार शिक्षा में औपचारिक शिक्षा संस्थाओं की भूमिका

महेश नारायण दीक्षित*

सारांश

मानवाधिकार मानव जाति द्वारा स्वीकृत वे अधिकार हैं जिनका होना मानव के अस्तित्व एवं विकास के लिए आवश्यक है तथा जो सभी लिंग, जाति, धर्म, प्रजाति, देश के लोंगों द्वारा समान रूप से उपभोग्य हैं। किन्तु आज जब मानव द्वारा मानव के अधिकारों का हनन किया जा रहा है, लोग कर्त्तव्यों की उपेक्षा कर मात्र अधिकारों की चर्चा कर रहे हैं, तब इस स्थिति में सुधार लाने हेतु समाज फिर से एक बार शिक्षा संस्थाओं की ओर आशा भरी निगाहों से देख रहा है। इस संदर्भ को ध्यान में रखते हुए प्रस्तुत प्रपत्र में मानवाधिकार शिक्षा की आवश्यकता एवं उसमें औपचारिक शिक्षा संस्थाओं की भूमिका का प्रस्तुतिकरण किया गया है।

मानवाधिकार की शिक्षा में औपचारिक शिक्षा संस्थाओं की भूमिका को मानवाधिकार संरक्षण, शिक्षण, अनुसंधान, विस्तरण एवं प्रशिक्षण रूपी क्षेत्रों में वर्गीकृत कर देखा जा सकता है। शैक्षिक संस्थाओं का यह कर्तव्य है कि वे प्राथमिक स्तर से लेकर उच्च स्तर के विद्यार्थीओं को मानवाधिकारों से संबंधित ज्ञान तथा समझ प्रदान करें, एवं मूल्यों का विकास करें, वहीं उच्च शैक्षिक संस्थाओं की यह भी जिम्मेदारी है कि ये संस्थाएं मानवाधिकारों के हनन के कारणों को ढूंढें तथा मानवाधिकार से संबंधित साहित्य की रचना, सफल शैक्षिक प्रतिमानों (Teaching modals) की खोज तथा इस क्षेत्र में हुए अनुसंधानों के प्रतिवेदन तैयार करके उसका प्रकाशन कर लोक भोग्य बनाएं ताकि जन मानस में मानवाधिकारों के प्रति एक नई चेतना का संचार किया जा सके।

मानवीय मूल्य, अधिकार एवं कर्तव्य सभ्य एवं संगठित समाज की आधारशिला हैं। ये तीनों ही तत्व आपस में एक दूसरे के पूरक हैं। इन तीनों में से किसी एक की

* सहा. प्राध्यापक, शिक्षण महाविद्यालय, गुजरात विद्यापीठ, आश्रम रोड, अहमदाबाद

अनुपस्थिति शेष दोनों तत्वों के अभाव का सूचक है। ये तीनों तत्व समाज में आपसी ताल-मेल के साथ स्थापित रहें– यह आवश्यक है। इस कार्य में शिक्षा की भूमिका सबसे अहम मानी जाती है।

समाज के सदस्यों द्वारा समाज के स्वास्थ्य, संगठन एवं संचालन के लिए शैक्षिक संस्थाओं की स्थापना की गयी। अनौपचारिक, औपचारिक एवं निरौपचारिक, शिक्षा संस्थाओं के तीन स्वरूप हैं। यद्यपि शिक्षा व्यवस्था के ये तीनों स्वरूप कुछ आयामों मसलन पद्धतिशास्त्र, उपलब्धता एवं ढांचागत संदर्भ में एक दूसरे से भिन्नता रखते हैं तथापि इन सबका लक्ष्य व्यक्ति विशेष को ज्ञान, समझ एवं कौशल्य प्रदान करना है ताकि व्यक्ति आगे चलकर सामाजिक ताने-बाने को और अधिक मजबूत बना सके तथा मानव गरिमा एवं अस्तित्व की रक्षा कर सके। इतिहास साक्षी है, जब-जब मानव अस्तित्व खतरे में पड़ा है, तब-तब जन मानस ने शिक्षा को ही हथियार बनाया है और इस काम में शिक्षा संस्थाओं की भूमिका अद्वितीय रही है, और है।

आज पुनः मानव अस्तित्व खतरे में है। मानव के द्वारा मानव के अधिकारों का हनन किया जा रहा, लोग मात्र अधिकारों की चर्चा कर रहे हैं, स्वयं के कर्तव्यों की उपेक्षा हो रही है, तब इस स्थिति में सुधार लाने हेतु समाज फिर से एक बार शिक्षा संस्थाओं की ओर आशा भरी निगाहों से देख रहा है। इस संदर्भ को ध्यान में रखते हुए प्रस्तुत प्रपत्र में मानवाधिकार शिक्षा की आवश्यकता एवं उसमें औपचारिक शिक्षा संस्थाओं की भूमिका का प्रस्तुतिकरण किया गया है।

मानवाधिकार

मानवाधिकारों को सामान्यतः ऐसे अधिकारों के रूप में परिभाषित किया जाता है, जिनका उपयोग करने एवं जिनकी रक्षा की अपेक्षा रखने का हक प्रत्येक मनुष्य को है (अर्जुनदेव एवं अन्य, 1998, VII)। वस्तुतः मानवाधिकार मानव जाति द्वारा स्वीकृत वे अधिकार हैं जिनका होना मानव के अस्तित्व एवं विकास के लिए आवश्यक है तथा जो सभी लिंग, जाति, धर्म, प्रजाति, देश के लोगों द्वारा समान रूप से उपभोग्य हैं।

वर्तमान मानवाधिकारों की घोषणा, दो विश्वयुद्धों की विभिषिका एवं अमानवीय अत्याचारों को झेल चुकी मानव जाति की सामूहिक स्वीकृति है। 1948 में घोषित मानवाधिकार घोषणा पत्र में इन अधिकारों की चर्चा कुल 30 अनुच्छेदों में की गयी है। ये अधिकार व्यक्ति के राजनैतिक, सामाजिक, आर्थिक, शैक्षिक एवं सांस्कृति जीवन से संबंधित अधिकारों के रूप में देखे जा सकते हैं।

मानवाधिकार शिक्षा की आवश्यकता

मानवाधिकारों की जैसी गम्भीर चर्चा आज हो रही है उसके पीछे कहीं न कहीं से मानव द्वारा मानव के अधिकारों का होता हनन ही जिम्मेदार है। आदिम युग से शुरू होकर अद्यतन प्रौद्योगिकी युग तक पहुँचा तथा ज्ञानयुग की ओर बढ़ता मानव जीवन जहां अपनी उपलब्धियों पर गौरवान्वित हो रहा है, वहीं उसने इस यात्रा में कितनी ही त्रासदियों का भी सामना किया है। लालच से प्रेरित हो स्व-अस्तित्व की रक्षा के नाम पर मानव ने मानव जाति के खिलाफ अनेक युद्ध लड़े हैं। परिणामस्वरूप अनेक सभ्यताएँ एवं संस्कृतियां नष्ट हुईं। तथापि पुनः पुनः मानव जाति एक नई उर्जा से अभिप्रेरित हो, उठ खड़ी हुई है। मानव जाति को यह उर्जा एवं अभिप्रेरणा, उसके द्वारा किये गये दुष्कृत्यों की समीक्षा एवं उसे न दोहराने के संकल्पों से प्राप्त हुई है। इस प्रकार की समीक्षा करने की शक्ति मानव ने शिक्षा से पायी है। इस समीक्षा ने मानव जीवन में नयी आवश्यकताओं, मूल्यों, आचार संहिताओं एवं व्यवस्था को रचा है (दीक्षित, 2010)। इन आवश्यकताओं में से एक मानवाधिकारों के संरक्षण की आवश्यकता आज उठ खड़ी हुई है।

मानवाधिकारों के संरक्षण के लिए अत्यंत जरूरी है कि लोगों को इसकी व्यापक शिक्षा दी जाय। मानवाधिकार शिक्षा की आवश्यकता निम्नलिखित बिन्दुओं के संदर्भ में देखी जा सकती है-

1. मानवाधिकारों के प्रति लोगों को जागृत करने,
2. व्यक्ति में सार्वभौमिक मूल्यों के प्रति सकारात्मक भावना का विकास करने,
3. दूसरे के अधिकारों की कद्र करने की योग्यता का विकास करने,
4. मानवाधिकारों के मार्ग में आने वाली चुनौतियों का सामना करने में उपयोगी कौशल्यों का विकास करने,
5. स्व-आधिकारों की रक्षा एवं उपयोग के प्रति जागरूक बनाने,
6. स्व-आधिकारों के उपयोग की सीमा को समझने,
7. मानवाधिकारों के संरक्षण में उपयोगी मूलभूत स्व-कर्तव्यों के पालन के प्रति जागरूक करने,
8. विविध संस्कृतियों, विरासतों एवं धर्मों तथा प्रजातियों के प्रति आदर तथा सहिष्णुता की भावना का विकास करने,

9. विवाद की स्थिति में अहिंसक संवाद के द्वारा समस्या समाधान निकालने की क्षमता एवं कौशल्यों का प्रशिक्षण प्रदान करने,
10. समूह में मूल्यनिष्ठ जीवन जीने के लिए तैयार करने, तथा
11. मानवाधिकार हनन के कारणों की पहचान तथा उपायों की खोज हेतु अनुसंधान की प्रक्रिया को गति प्रदान करने के संदर्भ में इसकी आवश्यकता को देख सकते हैं।

शिक्षा की आवश्यकता इस बात से स्वत: सिद्ध है कि संयुक्त राष्ट्रसंघ ने शिक्षा को सभी आयु वर्ग के लोगों तथा भारत सरकार ने 6 से 14 वर्ष तक के बालकों का मूलभूत अधिकार माना है।

मानवाधिकार की शिक्षा में लगी शैक्षिक संस्थाएँ

शैक्षिक संस्थाओं से तात्पर्य उन संस्थाओं से है जिनकी स्थापना समाज के सदस्यों द्वारा विद्यार्थी का चहुमुखी विकास करने एवं समाज के संगठन के लिए की गयी है। शिक्षा व्यवस्था स्वयं में एक लम्बी यात्रा की परिचायक है। अनौपचारिक स्वरूप से होती हुई औपचारिक स्वरूप को प्राप्त हुई शिक्षा व्यवस्था आजीवन शिक्षा संबंधी आवश्यकताओं की पूर्ति के लिए, निरौपचारिक शिक्षा व्यवस्था जैसे एक नये रूप में सामने आयी।

आज अनौपचारिक, औपचारिक एवं निरौपचारिक, शिक्षा संस्थाओं के तीन स्वरूप हैं। शिक्षा के इन तीनों स्वरूपों से जुडी संस्थाऐं प्रत्यक्ष या परोक्ष रूप से बालक में जीवनोपयोगी मूल्यों, संस्कार एवं अधुनातन ज्ञान एवं कौशल्य की शिक्षा प्रदान कर मानवाधिकारों के संरक्षण में महत्त्वपूर्ण भूमिका का निर्वाह करती हैं। प्रस्तुत प्रपत्र में औपचारिक शिक्षण संस्थाओं की भूमिका की पड़ताल की गयी है।

औपचारिक शिक्षा संस्थाएँ वे शिक्षा संस्थाएँ हैं जिनकी स्थापना सरकार अथवा सामाजिक सदस्यों के द्वारा शिक्षा प्रदान करने के उद्देश्य से की गयी है, जो कुछ खास नीति-नियमों के आधार पर चलती हैं, तथा जिनमें अध्ययन की गति एवं सीमा निश्चित होती है। इस प्रकार की संस्थाओं में प्राथमिक से लेकर विश्वविद्यालयी स्तर की शिक्षा संस्थाओं का समावेश होता है।

मानवाधिकार की शिक्षा में औपचारिक शिक्षा संस्थाओं की भूमिका

मानवाधिकार की शिक्षा में औपचारिक शिक्षा संस्थाओं की भूमिका को मानवाधिकार संरक्षण, शिक्षण, अनुसंधान, विस्तरण एवं प्रशिक्षण रूपी क्षेत्रों में वर्गीकृत कर देखा जा सकता है।

संरक्षण

मानवाधिकारों के प्रति संचेतना जागृत करने का मुख्य स्रोत शिक्षा ही हो सकती है। शिक्षा मानव की बुनियादी आवश्यकताओं में से एक है। यदि शिक्षा को मानव अधिकार से जुड़े मुद्दों जैसे सामाजिक, सांस्कृतिक, आर्थिक और राजनैतिक संदर्भ के साथ जोड़ दिया जाय तब ही मानव अधिकारों का संरक्षण संभव है'' (कोठारी, 2010)। मानवाधिकारों का संरक्षण तब तक संभव नहीं है जब तक लोगों को इसके प्रति जागरूक न किया जाय। इस कार्य में मानवाधिकार संबंधी साहित्य की आवश्यकता होगी जिसको पढ़ आज के विद्यार्थी जो कल के भावी नागरिक हैं, इसके प्रति संवेदनशील बनें तथा समझ विकसित करें। इस संदर्भ में शैक्षिक संस्थाएं निम्नलिखित कार्यों को कर अपनी भूमिका का बखूबी निर्वाह कर सकती हैं–

1. औपचारिक शिक्षा से जुड़ी सभी शैक्षिक संस्थाएँ मानवाधिकार से संबंधित लिखित दस्तावेजों का संग्रह अपने ग्रंथालय में सुरक्षित रखें तथा उसको पढ़ने एवं समझने का अवसर विद्यार्थियों को मुहैया करायें।
2. सभी शैक्षिक संस्थाओं में मानवाधिकारों से प्रत्यक्ष एवं परोक्ष रूप से संबंधित फिल्म, डीजिटल ड्रक्युमेन्ट्री, वक्तव्यों की ऑडियो-विडियो सी.डी. तथा प्रवर्तमान समय में घटित होती घटनाओं के साथ मानवाधिकारों के सरोकार को उजागर करते जीवन्त प्रसारणों (उदा. लिबिया का गृह युद्ध, अगस्त-सितम्बर 2011) तथा संबंधित वक्तव्यों का संग्रह डिजिटल लाइब्रेरी के रूप में विकसित किया जाय।
3. मानवाधिकार के क्षेत्र में हुए अनुसंधानों के सार-संक्षेप एवं शोधपत्रों को शैक्षिक संस्थाओं मे मंगाया तथा सुरक्षित रखा जाय।
4. शिक्षा के विविध स्तरों पर मानवाधिकार से संबंधित मुद्दों को पाठ्यपुस्तकों में सम्मिलित किया जाय तथा पूरक साधन-सामग्रियों का निर्माण किया जाय।

ये उपरोक्त कुछ ऐसे कार्य हैं जिनके माध्यम से शैक्षिक संस्थाएं मानवाधिकारों के संरक्षण में बुनियादी भूमिका का निर्वाह कर सकती हैं। भौतिक रूप से संरक्षित ये साहित्य पीढ़ी दर पीढ़ी मानवाधिकारों के प्रति संचेतना विकसित करने में उपयोगी सिद्ध होंगे। इसके लिए यह आवश्यक है कि विद्यार्थियों को उपरोक्त सामग्रियों एवं साहित्य को पढने एवं समझने के लिए सतत प्रेरणा एवं अवसर भी उपलब्ध कराया जाय।

शिक्षण

मानवाधिकार की शिक्षा से तात्पर्य उस शिक्षण, प्रशिक्षण एवं सूचनाओं के प्रदान से है जिसका उद्देश्य पूरे विश्व में मानवाधिकारों की संरक्षण प्रधान संस्कृति का विकास करना है जिसमें न केवल मानवाधिकारों का ज्ञान एवं उनकी रक्षा के उपायों को बताया जायेगा बल्कि इसके विकास में सहायक कौशल्यों तथा संस्कारों का सिंचन किया जाना भी इसमें अभिप्रेत है। (यूनेस्को, 2006)।

मानवाधिकार संबंधी शिक्षा का महत्व सिर्फ इसलिए नहीं है कि इसके द्वारा बालकों को इससे अवगत कराया जाता है बल्कि यह एक माध्यम है जिसके द्वारा मानवाधिकार संबंधी ज्ञान एवं कौशल्य एक पीढ़ी से दूसरी पीढ़ी को हस्तानान्तरित भी किया जाता है। शैक्षिक संस्थाएं मानवाधिकार संबंधी शिक्षा प्रदान करने में दो अभिगमों का उपयोग कर सकती हैं, परोक्ष अभिगम एवं प्रत्यक्ष अभिगम।

परोक्ष अभिगम से तात्पर्य ज्ञान प्रदान करने की उस रीति से है, जिसमें बालक को मानवाधिकार के पाठ प्रत्यक्षत: नहीं पढ़ाये जाते, बल्कि संबंधित मूल्यों, आदतों, परम्पराओं तथा कर्तव्यों की शिक्षा विविध स्पर्धाओं, प्रवासों, उत्सवों, समाज सेवा के कार्यों, प्रदर्शनियों तथा सदाचरणों के अनुकरण के अवसर प्रदान करने जैसे विविध कार्यक्रमों के माध्यम से दी जाती है।

प्रत्यक्ष अभिगम से तात्पर्य, शिक्षा संस्थाओं में परम्परागत रूप से दी जा रही शिक्षा से है जिसमें मानवाधिकारों एवं संबंधित मुद्दों को प्रत्यक्षत: पाठ्यक्रम में सम्मिलित कर एक विषयवस्तु तथा एक ज्ञानानुशासन (a branch of knowledge) के रूप में विद्यार्थियों को पढ़ाया जाना है।

इन दोनों अभिगमों का प्रयोग करते हुए शैक्षिक संस्थाएं औपचारिक शिक्षा के तीनों स्तरों, प्राथमिक, माध्यमिक तथा उच्च, पर अपनी भूमिका का निर्वाह कर सकती हैं। मानवाधिकार शिक्षा संबंधी उद्देश्यों की पूर्ति के संदर्भ में इन संस्थाओं की भूमिका को उनके तीनों स्तरों पर उनकी कार्य योजना के रूप में देख सकते हैं जिसका ब्यौरेवार प्रस्तुतिकरण तालिका–1 में दिया गया है।।

उपरोक्त तालिका–1 में संकेत रूप में प्रस्तुत शैक्षणिक कार्यों का विद्यालयी एवं विश्वविद्यालयी स्तर पर आयोजन कर मानवाधिकार की परोक्ष एवं प्रत्यक्ष रूप से शिक्षा दी जा सकती है।

तालिका-1

मानवाधिकार शिक्षा की कार्ययोजना

शिक्षा का स्तर	विद्यार्थियों की आयु सीमा	शिक्षा का अभिगम	विद्यार्थियों से अपेक्षा	शैक्षणिक कार्य
पूर्व प्राथमिक	3 वर्ष से 5 वर्ष के मध्य	परोक्ष	सद्-आदतों का विकास तथा आगे के अध्ययन के लिए एक पृष्ठभूमि का निर्माण	सद्-आदतों का विकास करना। आस-पास के वातावरण का परिचय प्रदान करना। अनुकरण कर सीखने योग्य वातावरण एवं अवसरों का विकास करना जिसमें बालक समूह में काम करना सीखे एवं साथ ही सामाजिक सुरक्षा का एहसास भी विकसित हो।
प्राथमिक एवं उच्च प्रथमिक	6 वर्ष से 14 वर्ष के मध्य	परोक्ष+ प्रत्यक्ष	मूल्यनिष्ठ जीवन की तैयारी तथा स्व-कर्तव्य पालन की प्रवृत्ति का विकास	*प्राथमिक स्तर* आस-पास के वातावरण का भौगोलिक एवं सांस्कृतिक परिचय कराना। संविधान में उल्लिखित मूलकर्तव्यों की शिक्षा एवं तदनुसार काम करने की प्रेरणा प्रदान करना। मानवाधिकारों को संपोषित करने वाले मूल्यों से युक्त कहानियों एवं पाठों का अभ्यासक्रम में संयोजन करना। *उच्च प्राथमिक स्तर* उपरोक्त के अतिरिक्त उच्च प्राथमिक स्तर पर नागरिक शिक्षा का प्रावधान तथा अन्य राष्ट्रीय त्योहारों के साथ ही साथ मानवाधिकार दिवस का भी आयोजन करना। विविध संकृतियों एवं भाषा-भाषी प्रदेशों का प्रवास आयोजित करना। इतिहास विषय में मानवाधिकार के एक पाठ का समावेश एवं अध्यापन करना।

क्रमशः

माध्यमिक	14 वर्ष से 18 वर्ष के मध्य	परोक्ष+ प्रत्यक्ष	संविधान में उल्लिखित अधिकारों तथा यू.एन.ओ. द्वारा घोषित मानवाधिकारों का परिचय एवं जीवन निर्वाह में उसके महत्व की जानकारी, समझ एवं उपयोग	स्थानीय तथा राष्ट्रीय स्तर पर घटित हो रही घटनाओं तथा मानव जीवन पर पड़ने वाले प्रभावों की चर्चा की जाय। भारतीय संविधान में निहित मूलाधिकारों की चर्चा की जाय। मूलकर्तव्यों के पालन के सुपरिणामों की चर्चा एवं दैनिक जीवन में अपनाने की प्रेरणा दी जाय। सामाजिक विज्ञान विषय में मानवाधिकार के मुद्दे का समावेश किया जाय। उपरोक्त कार्यों के साथ ही उच्च माध्यमिक स्तर पर मानवाधिकार नाम का एक अलग विषय लागू किया जाय तथा उसका अध्ययन अध्यापन। इतिहास विषय में भी इसके ऐतिहासिक पृष्ठभूमि का अध्ययन अध्यापन किया जाय। विविध भाषाओं के अभ्यासक्रम में मानवाधिकारों को संपोषित करने वाले मूल्यनिष्ठ पाठों का समावेश किया जाय।
उच्च	18 वर्ष से....	परोक्ष+ प्रत्यक्ष	मानवाधिकारों की गहरी समझ, संबंधित समस्याओं की पहचान तथा समाधान हेतु अनुसंधानों का क्रियान्वयन	मानवाधिकार का एक स्वतंत्र विषय के रूप में अध्यापन किया जाय। विविध सामाजिक विषयों के अध्यापन के वक्त प्रसंगानुकूल मानवाधिकारों की चर्चा की जाय। परिसंवादों एवं कार्यसभाओं का आयोजन किया जाय एवं उसमें सभी शास्त्रों के विद्यार्थीयों को सम्मिलित एवं विचार रखने का अवसर प्रदान किया जाय। परास्नातक, एम.फिल. तथा शोध स्तर पर मानवाधिकार शिक्षा के लिए विभागों की स्थापना तथा इस विषय में अध्ययन-अध्यापन की सुविधा मुहैया करायी जाय। राष्ट्रीय एवं अन्तर्राष्ट्रीय स्तर पर युवा महोत्सवों, सांस्कृतिक आदान-प्रदान के कार्यक्रमों तथा एक विश्वविद्यालय से दूसरे विश्वविद्यालय में ईन्टर्नशीप कार्यक्रमों को प्रोत्साहन दिया जाय।

अनुसंधान एवं विस्तारण

शिक्षा संस्थाओं को समाज की प्रयोगशाला के रूप में देखा जाता है। समाज यह अपेक्षा रखता है कि शैक्षिक संस्थाएं समाज को उसकी समस्याओं तथा उसके समाधान से परिचित कराएं। आज मानवाधिकारों का हनन समाज की सबसे बड़ी चुनौतियों में से एक है। अत: जहां शैक्षिक संस्थाओं का यह कर्तव्य है कि वे प्राथमिक स्तर से लेकर उच्च स्तर के विद्यार्थियों को मानवाधिकारों से संबंधित ज्ञान तथा समझ प्रदान करें एवं मूल्यों का विकास करें वहीं उच्च शैक्षिक संस्थाओं की यह जिम्मेदारी है कि ये संस्थाएं मानवाधिकारों के हनन के कारणों को ढूंढें तथा मानवाधिकार से संबंधित साहित्य की रचना, सफल शैक्षिक प्रतिमानों (Teaching modals) की खोज तथा इस क्षेत्र में हुए अनुसंधान के प्रतिवेदन तैयार करके उसका प्रकाशन करें। ताकि इसका लाभ समाज उठा सके।

आये दिन समाचारपत्रों में प्रकाशित मानवाधिकार हनन के मामले इस क्षेत्र में अनुसंधान की परिहार्यता को द्योतित करते हैं। कुछ महत्त्वपूर्ण क्षेत्र जिसमें अनुसंधान किये जाने की आवश्यकता है, की सूची निम्नोक्त है–

1. जिला स्तर से लेकर देश स्तर पर मानावाधिकार की स्थिति,
2. मानवाधिकार हनन में जिम्मेदार कारणों की खोज,
3. मानवाधिकारों के संरक्षण में सामाजिक, आर्थिक एवं सांस्कृतिक कारकों के प्रभाव की खोज,
4. खास वर्गों जैसे महिला, बालकों, अल्पसंख्यकों, विकलांगों एवं सामाजिक आर्थिक रूप से पिछड़े वर्गों के लोगों की मानवाधिकारों से संबंधित समस्याएं,
5. सरकार द्वारा समय समय पर लागू की जाने वाले विविध शैक्षिक एवं आर्थिक कार्यक्रमों का मानवाधिकार संरक्षण पर प्रभाव,
6. विविध देशों के संविधानों में मानवाधिकार की स्थिति,
7. मानवाधिकार संरक्षण में शिक्षा का योगदान,
8. विद्यालय एवं विश्वविद्यालय स्तर के अभ्यासक्रमों में मानवाधिकार संबंधित पाठों एवं सहाभ्यासिक प्रवृत्तियों की स्थिति,
9. मानवाधिकारों एवं स्व–कर्तव्यों के प्रति सामाजिक सदस्यों की जागृति,
10. स्रोत सामग्रियों का निर्माण एवं प्रसारण,
11. मानवाधिकारों के अध्ययन–अध्यापन में उपयोगी मॉड्यूल्स का निर्माण,

12. मानवाधिकार की शिक्षा में उपयोगी नये प्रतिमानों की खोज एवं उनकी प्रभाविता।

उपरोक्त कुछ महत्त्वपूर्ण अनुसंधान क्षेत्रों की सूची दी गयी है। इन क्षेत्रों में किये गये अनुसंधान कार्यों के विस्तारण की भी सम्यक व्यवस्था किये जाने की आवश्यकता है। इस कार्य के लिए साहित्य का प्रकाशन, परिसंवादों एवं कार्यसभावों का आयोजन, कार्यानुभवी लोगों का व्याख्यान तथा संचार माध्यमों का उपयोग कर मानवाधिकार संबंधी जानकारियों एवं अनुभवों का सतत आदान प्रदान किया जाना चाहिए।

प्रशिक्षण

उपचारात्मक कार्यक्रमों का व्यापक स्तर पर आयोजन करने हेतु प्रशिक्षण प्रदान कर कार्यकुशल शिक्षकों को तैयार करने का भगीरथ कार्य भी औपचारिक शिक्षा संस्थाओं की ही जिम्मेदारी है। इस कार्य में शिक्षक प्रशिक्षण महाविद्यालयों एवं शिक्षा विभागों की भूमिका महत्वपूर्ण है। यह कार्य शिक्षक प्रशिक्षण के कार्यक्रमों में इस आयाम को जोड़कर किया जा सकता है। आज के शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमों में शिक्षा के सामाजिक सरोकारों की उपेक्षा दिखाई पड़ती है। समाज की अनगिनत समस्याओं की जड़ में कहीं न कहीं से मूल्यहीनता, स्व-कर्तव्यों के पालन का अभाव है। इस संदर्भ को ध्यान में रखते हुए एन.सी.टी.ई. (2004, पृ.18) ने लिखा है, ''शिक्षा व्यवस्था से यह अपेक्षा की जाती है कि वह सामाजिक एवं राष्ट्रीय पुनर्निर्माण एवं सम्पोषण का प्रयास करे, सामाजिक एवं शैक्षिक समस्याओं के साथ सरोकार रखे, लोगों की अपेक्षाओं को पूर्ण करे, देश के विकास की प्रक्रिया को गति प्रदान करे तथा संवैधानिक उद्देश्यों की सिद्धि में मदद करे।''

अत: शिक्षक प्रशिक्षण के कार्यक्रम निर्माण में 10 से 6 बजे की समय-सीमा में सफल विद्यालयी संचालन मात्र को ही लक्ष्य में नहीं रखा जाना चाहिए बल्कि जिसने इस पूरी शिक्षा व्यवस्था को जन्म दिया है अर्थात समाज की समस्याओं को लक्ष्य में रखा जाना चाहिए। अत: सबसे पहला पाठ तो यह पढ़ाए जाने की आवश्यकता है कि शिक्षा मात्र जीवीकोपार्जन का माध्यम मात्र नहीं है, बल्कि यह एक वैश्विक धर्म है तथा शिक्षक इस पवित्र धर्म का संरक्षक, विस्तारक एवं सर्जक हैं। एक शिक्षक में मूल्यनिष्ठा, स्व-कर्तव्य पालन, अन्य लोगों के प्रति मानवीय दृष्टिकोण, सामाजिक समस्याओं के प्रति जागरूकता एवं उसके निराकरण की लालसा जैसी चरित्रगत विशेषताएं अपेक्षित हैं। ये चारित्रिक विशेषताएं मानवाधिकारों के संरक्षण में सहायक हैं। क्योंकि शिक्षक के इन्हीं गुणों का अनुगमन कर छात्र एक सुयोग्य नागरिक बन सकता है। एन.सी. टी. ई.(2009, पृ.21) ने शिक्षक शिक्षा के राष्ट्रीय पाठ्यचर्या प्रारूप में शिक्षकों को मानवाधिकारों के

संदर्भ में नागरिकता की शिक्षा को पुनः समझने की आवश्यकता पर बल देते हुए शांति, लोकतांत्रिक जीवन, संवैधानिक मूल्यों जैसे, समानता, न्याय, स्वतंत्रता, बन्धुत्व, बिनसाम्प्रदायिकता एवं एक दूसरे के प्रति आदर–भाव जैसे मूल्यों के विकास पर जोर देने की बात कही है।

शिक्षक शिक्षा के हर स्तर पर मानव अधिकार शिक्षा की आवश्यकता को तलेसरा एवं पंचौली (2003) ने व्यक्त करते हुए कहा है कि, ''यदि हर शिक्षण प्रशिक्षण संस्थान में आवश्यक रूप से मानव अधिकारों संबंधी सुविचारित रणनीति को लागू किया जाए, तो देश के भविष्य की बागडोर सम्भालने वाले भावी नागरिकों के निर्माताओं को सुव्यवस्थित प्रशिक्षण दिया जा सकता है।'' शिक्षक प्रशिक्षण में मानवाधिकार शिक्षा को सम्मिलत करने हेतु निम्नलिखित बिन्दुओं पर ध्यान दिये जाने की आवश्यकता है–

1. शिक्षक प्रशिक्षण के सभी स्तर (प्राथमिक एवं माध्यमिक शिक्षक प्रशिक्षण) के अभ्यासक्रम में मानवाधिकार के मुद्दे को सम्मिलित किया जाए।
2. विविध विषयों से संबंद्ध प्रशिक्षक, अपने–अपने विषय से संबंधित विद्यालयी पाठ्यपुस्तकों में दिये गये पाठों में मानवाधिकार संबंधी तत्वों की पहचान करें तथा भावी शिक्षकों को भी इस कार्य में सिद्धहस्त बनाएं।
3. भावी शिक्षकों को प्रशिक्षण के दौरान पाठों में चिह्नित किए गए मानवाधिकारों के बिन्दुओं की जानकारी प्रदान की जाए।
4. भावी शिक्षकों में प्रशिक्षण के दौरान पाठों में चिह्नित किए गये मानवाधिकारों के बिन्दुओं को विश्लेषित करने एवं आसपास के उदाहरणों की चर्चा करने के कौशल्य का विकास किया जाए।
5. मानवाधिकार की व्यापक समझ प्राप्त हो, इसलिए परिसंवादों, कार्यसभाओं, क्रियात्मक अनुसंधानों, प्रवास एवं गोष्ठियों का आयोजन किया जाए।

उपरोक्त बिन्दुओं का पालन करके भावी शिक्षकों को मानवाधिकार के प्रति न केवल अभिमुख किया जा सकेगा बल्कि उनमें इसके अध्यापन में उपयोगी कौशल्यों का भी विकास किया जा सकेगा।

मानवाधिकार की शिक्षा का कार्य एक महान यज्ञ है। इसकी सफलता इस बात पर निर्भर करती है कि शिक्षा संस्थाओं से जुड़े लोग इस कार्य को कितनी गम्भीरता से लेते हैं। सरकार एवं संचालकों से यह अपेक्षा की जाती है कि मानवाधिकार की शिक्षा के लिए सभी आवश्यक संसाधनों की व्यवस्था तो करें ही, साथ ही साथ संस्था से जुड़े अन्य

घटकों यथा शिक्षक, विद्यार्थी, अभिभावक तथा समाज के अन्य लोगों को भी इस कार्य में उनकी सम्यक भूमिका का निर्वाह करने की प्रेरणा भी प्रदान करें। शिक्षकों से यह अपेक्षित है कि वे **मनसा वाचा कर्मणा** ''वसुधैवकुटुम्बकम्'' की भावना को पोषित करने वाली शिक्षा प्रदान करें। विद्यार्थियों से अपेक्षा की जाती है कि वे स्वयं के मानवाधिकारों के प्रति जागरूक हों तथा उनकी रक्षा करें एवं इस बात का ध्यान रखें कि दूसरों के भी मानवाधिकारों की रक्षा सुनिश्चित रहे। आज के विद्यार्थी, जो कल के नागरिक हैं, को शैक्षिक संस्थाएँ यदि समाज, परिवार एवं संविधान सूचित कर्तव्यों का पालन करने की शिक्षा देने में समर्थ हो पायें तो मानवाधिकारों की रक्षा स्वयमेव हो जायेगी।

संक्षेप में, यदि शैक्षिक संस्थाओं के तीनों मुख्य घटक व्यवस्थापक, शिक्षक एवं विद्यार्थी कृत संकल्पित हो, इस दिशा में सकारात्मक दृष्टिकोण से कार्य करें तो मानवाधिकारों की शिक्षा एवं संरक्षण के लक्ष्य को प्राप्त करना मुश्किल न होगा। तब हम ***''सर्वे भवन्ति सुखिनः सर्वे सन्तु निरामया। सर्वे भद्राणि पश्यन्तु मा कश्चिद्दुःख भाग्भवेत्''*** की भावना को व्यवहार में साकार कर पाएँगे।

संदर्भ ग्रंथ

अर्जुन देव एवं अन्य, (1998); *मानव अधिकार, शांति, मानवाधिकारों तथा लोकतंत्र की शिक्षा–संबंधी कार्यवाई का समेकित ढाँचा,* नई दिल्ली, एन.सी.ई.आर.टी.

एन.सी.टी.ई, (2004); *''नेशनल करीक्यूलम फ्रेमवर्क फॉर टीचर एज्युकेशन टुवर्ड्स प्रिपेयरिंग प्रोफेशनल एंड ह्यूमन टीचर,* नई दिल्ली

एन.सी.टी.ई, (2004); *सम स्पेसिफिक इश्युज एंड कन्सर्स ऑफ टीचर एज्युकेशन,* नई दिल्ली

कोठारी, ए. (2010); *भारतीय समाज एवं मानवाधिकार,* नई दिल्ली, आदि पब्लिकेशन, पृ. 13.

तलेसरा, एच. एवं पंचौली, एन. (2003); *मानव अधिकार एवं शिक्षा,* उदयपुर, अंकुर प्रकाशन, पृ.118.

दीक्षित, एम.एन. (2010); *चाइल्ड्स राइट टु एजुकेशन: प्रोविजन एंड चैलेन्जेज इन इंडिया,* (अप्रकाशित प्रपत्र), यू.जी.सी. प्रायोजित एवं एन.एच. कॉलेज ऑफ एज्युकेशन द्वारा आयोजित राष्ट्रीय परिसंवाद में प्रस्तुत, आनंद, गुजरात.

परमार, एल.(1998); *ह्यूमन राइट्स,* नई दिल्ली, अनमोल प्रकाशन प्रा.लि.

यूनेस्को, (2006); *प्लान ऑफ ऐक्सन: वर्ल्ड प्रोग्राम फॉर ह्यूमन राइट एज्युकेशन,* न्यूयार्क, 08 सितम्बर, 2011 को <http://www-ohchr-org/Documents/Publications/PActionEducationen-pdf> से प्राप्त।

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 19, अंक 2, अगस्त 2012

शोध टिप्पणी/संवाद

प्राथमिक शिक्षा के गुणात्मक प्रभाव में वृद्धि हेतु सरकारी प्रयास के प्रति अभिभावकों के विचार विश्लेषण

नरेन्द्र कुमार सिंह*

सारांश

प्रस्तुत अध्ययन जौनपुर जनपद पर किया गया था, जहाँ से विवरणात्मक अनुसंधान के सर्वेक्षण विधि द्वारा उद्देश्यपूर्ण प्रतिचयन से कुल 200 अभिभावकों का चयन किया गया था, जिन पर स्वनिर्मित 21 कथनों की प्रश्नावली प्रशासित करते हुए प्रति कथन पर हाँ/नहीं में से किसी एक पर विचार लिये गये थे, जिनकी प्रतिशत मात्रा और सार्थकता परीक्षण हेतु χ^2 परीक्षण का प्रयोग किया गया था। अध्ययन के समूह तीन थे- प्रथम बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त अध्यापक, द्वितीय विशिष्ट बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त और तृतीय समूह 30 दिवसीय प्रशिक्षण प्राप्त शिक्षामित्र, जिनके प्रति अभिभावकों के विचार विश्लेषण करते हुए शून्य परिकल्पना का परीक्षण χ^2 से किया गया था जो 21 कथनों के लिये 0.1 सार्थकता स्तर पर तीनों समूहों के लिए भिन्नता स्पष्ट किये और यह स्पष्ट हुआ कि बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त यानी पुराने अध्यापक ही शिक्षा का गुणात्मक प्रभाव बनाये हुए हैं, विशिष्ट बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त अध्यापक अपनी ऊर्जा अन्य व्यवसाय पर खर्च करते है, जबकि शिक्षामित्र महज खाना पूर्ति करते हैं तथा ट्यूशन पढ़ने को बाध्य करते हैं। अत: सरकार का प्रयास विफल हैं गुणात्मक प्रभाव की दिशा में इसे बढ़ाने के लिए बी.टी.सी. प्रशिक्षित अध्यापकों को ही रखा जाना चाहिए।

प्राथमिक शिक्षा के क्षेत्र में यदि विश्व परिदृश्य पर ध्यान दिया जाए तो सर्वप्रथम 1842 में स्वीडन में अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा की गयी। तत्पश्चात् U.S.A. (1852), नार्वे

* सहायक प्रोफेसर (चयन ग्रेड), राजा हरपाल सिंह पी.जी. कालेज, सिंगरामऊ, जौनपुर (उ.प्र.)

(1870) और इंग्लैण्ड ने (1870) में प्राथमिक शिक्षा को अनिवार्य किया। यूरोप के छोटे-छोटे देश जैसे हंगरी, पुर्तगाल, स्विटजरलैण्ड ने 1905 में प्राथमिक शिक्षा को अनिवार्य किया। लाल क्रान्ति के बाद रूस ने भी 7 से 14 वर्ष के बच्चों के लिए प्राथमिक शिक्षा अनिवार्य किया, जबकि भारत में ब्रिटिश शासन था। फिर भी 1813 के आज्ञापत्र के उपरान्त इस दिशा में ईस्ट इण्डिया कम्पनी द्वारा प्रथम प्रयास किया गया और 1854 के घोषणा पत्र में सर्वसाधारण की शिक्षा का उत्तरदायित्व स्वीकार हुआ और 1859 में स्टेनली की घोषणा पत्र की सिफारशों से सरकार प्राथमिक शिक्षा-कर लगाकर प्राथमिक शिक्षा विकास करने की चेष्टा की। 1882 में सरकार स्थानीय निकायों को प्राथमिक शिक्षा का उत्तरदायित्व सौंपकर पीछा छुड़ाने लगी। वैसे अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा का प्रयास 1892 में बड़ौदा नरेश महाराज सयाजीराव ने किया, जिसके बाद 1917 में बिट्ठल भाईपटेल के प्रयास से बम्बई म्युनिसपल क्षेत्र हेतु प्राथमिक शिक्षा को अनिवार्य किया गया। इसके बाद कई राज्यों में हुआ, परन्तु 1947 तक कोई विशेष प्रगति नहीं हुई। स्वतंत्रता के बाद अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा 7 से 14 वर्ष के लोगों को मिले-इसके लिए संवैधानिक प्रयास होने लगा और प्रत्येक पंचवर्षीय योजनाओं में बजट तथा लक्ष्य का निर्धारण किया जाने लगा। और विभिन्न शिक्षानीतियों में प्राथमिक शिक्षा के सार्वभौमिकरण का प्रयास जोरों पर है, जिसके लिए महामहिम ने इंडिया विजन 2020 को सामने रख दिया था। इसी दिशा में शिक्षा का अधिकार बिल लाया गया जो 1 अप्रैल 2010 से क्रियान्वित होना था, परन्तु प्रदेश सरकारें कहीं तो लागू कर रही हैं, और कहीं केन्द्र सरकार द्वारा इसके लिये आने वाले व्यय को ढाल बनाकर काम चला रही हैं।

इतने खर्च के बाद राष्ट्रीय स्तर पर 6-14 आयुवर्ग के 6 मिलियन बच्चे अभी भी स्कूल नहीं जा रहे हैं। 63 प्रतिशत बच्चे विद्यालय की कक्षा 10 की शिक्षा पूरी नहीं करते हैं और 50 प्रतिशत बीच में ही पढ़ाई छोड़ देते है जिसके लिए बिहार (83.6) और मेघालय (80.93) की स्थिति और भी दयनीय है। मध्यम श्रेणी (25 से 50 प्रतिशत) वाले कुल 10 राज्य हैं। विकसित राज्य कुल 4 हैं, क्रमशः केरल (12.90), पांडिचेरी (21.69), चण्डीगढ़ (21.90) और लक्ष्यद्वीप (24.13) प्रतिशत हैं जहाँ प्राथमिक शिक्षा को उच्च स्तर पर प्राप्त किया जा रहा है। उ.प्र. में 46.31 प्रतिशत बच्चे बीच में ही पढ़ाई छोड़ देते हैं जबकि यह मान राष्ट्रीय स्तर पर 62.58 प्रतिशत है। अतः 2020 का सपना पाने के लिए उपरोक्त सभी प्रयास बहुत कम हैं।

उ.प्र. में 1971 तक प्राथमिक शिक्षा स्थानीय निकायों की देख-रेख में थी, जिसे 1973 में 10 जुलाई को एक विधेयक पारित करके सरकार ने प्राथमिक शिक्षा को अपने हाथ में ले लिया। प्राथमिक शिक्षा परिषद का गठन करके विकास यात्रा शुरू हुई, जिसके लिए राष्ट्रीय शिक्षा नीति और शैक्षिक पुनर्निर्माण को दृष्टिगत रखते हुए संविधान की धारा 45 में वर्णित 6-14 वर्ष के बच्चों को अनिवार्य शिक्षा के लिए प्रयासरत हैं, इसी दिशा में उ.प्र. बेसिक परियोजना विश्व बैंक की सहायता से अक्टूबर (1993) में लागू की गयी, जो 2000 तक चली, जिसमें प्रमुख प्रगति हुई, जैसे सीमैट की स्थापना जनपद स्तर पर साफ्टवेयर का निर्माण विस्तार कार्य, आदि कार्य 1993-96 तक होने थे। उत्तर प्रदेश पर एक प्राथमिक शिक्षा ढांचा तैयार हुआ जिसमें प्रशासन विभाग, प्रशिक्षण केन्द्र और पदाधिकारी हैं। इन प्रयासों से साक्षरता में वृद्धि हुई है जैसा कि निम्नलिखित तालिका से स्पष्ट हैं-

तालिका-1

उत्तर प्रदेश में साक्षरता की स्थिति

उत्तर प्रदेश	वर्ष 1991 की साक्षरता			वर्ष 2001 की साक्षरता			वृद्धि 1991-2001			अब तक
	कुल	पुरुष	महिला	कुल	पुरुष	महिला	कुल	पुरुष	महिला	
ग्रामीण	36.66	52.05	19.02	52.5	66.6	36.9	15.84	14.55	17.88	वृद्धि का
शहरी	61	69.98	50.38	69.8	76.8	61.7	8.8	6.82	11.32	क्रम अनवरत
कुल	40.71	54.82	24.37	56.3	68.8	42.2	15.69	13.98	17.83	मंद गति से चल रहा है

तालिका-2

वर्ष 2001 की जनगणना के आधार पर उत्तर प्रदेश के जनपदों में महिला साक्षरता की स्थिति

महिला साक्षरता प्रतिशत	30 प्रतिशत से कम	30 से 40 प्रतिशत	40 से 50 प्रतिशत	50 से 60 प्रतिशत	60 से 70 प्रतिशत
जनपदों की संख्या	10	19	27	12	2

तालिका-3
वर्तमान में संचालित कार्यक्रम का विवरण

क्र.सं.	साक्षरता अभियान	जनपदों की संख्या
1	सम्पूर्ण साक्षरता अभियान	4
2	उत्तर साक्षरता अभियान	34
3	सतत् शिक्षा कार्यक्रम	31
4	विशेष साक्षरता कार्यक्रम	34

वर्ष 2006-07 के लिए निर्धारित लक्ष्य

प्रदेश सरकार द्वारा 2006-07 के लिए निम्नलिखित लक्ष्य निर्धारित किये गये थे-

क. सभी जनपदों में उत्तर साक्षरता कार्यक्रम लागू किया जाना।

ख. सतत् शिक्षा कार्यक्रम में 31.03.2007 तक आच्छादित जनपदों का लक्ष्य 56 है।

ग. न्यूनतम महिला साक्षरता के 30 जनपदों में साक्षरता वृद्धि के लिए विशेष अभियान।

घ. सम्पूर्ण साक्षरता एवं उत्तर साक्षरता तथा विशेष साक्षरता अभियान के लिए 2:1 के अनुरूप राज्यवंश की व्यवस्था 5 करोड़ एवं केन्द्रांश के रूप में 10 करोड़ रुपये प्राप्त करने का लक्ष्य।

ङ. सतत् शिक्षा में शत् प्रतिशत केन्द्रांश प्राप्त करने हेतु निर्धारित लक्ष्य रुपये 20 करोड़।

च. साक्षरता कार्यक्रम में पंचायत के नवीन सदस्यों का प्रशिक्षण।

छ. उत्तर साक्षरता एवं सतत् शिक्षा कार्यक्रम में प्रतिभागियों को व्यावसायिक दक्षता प्रदान करना।

ज. सतत् शिक्षा कार्यक्रम में स्वयं सहायता समूहों का गठन।

झ. सभी ग्राम विकास विभागों या अन्य विभागों द्वारा गठित स्वयं सहायता समूहों के लिए निरक्षर सदस्यों को कार्यात्मक साक्षरता प्रदान करना।

उपरोक्त सभी लक्ष्यों को प्राप्त करने में सरकारों द्वारा समय-समय पर कई नये-नये प्रयोग हो रहे हैं जैसे छात्रवृत्ति, वितरण, नि:शुल्क पुस्तक वितरण, यूनीफार्म वितरण, मध्याह्न भोजन और साथ-साथ अध्यापकों की कमी को पूरा करने हेतु 1998 से बी. एड्., एल.टी., बी.पी.एड. इत्यादि प्रशिक्षण प्राप्त छात्राध्यापकों को छ: माह का विशिष्ट

बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्रदान करके अध्यापक नियुक्त किया जाना और भी ग्राम शिक्षा समितियों की सहायता से 1:40 की संख्या को ध्यान में रखते हुए शिक्षामित्रों का चयन जो 30 दिन का विशेष प्रशिक्षण प्राप्त होते हैं, किया जा रहा है। जिससे वर्तमान समय में उ.प्र. में प्राथमिक विद्यालयों में कुल 2,63,000 शिक्षक और 2,94,000 शिक्षामित्र कार्यरत हैं तथा विद्यालयों की संख्या कुल 95,000 है। भारत में प्रथम पायदान पर सर्वशिक्षा अभियान के लिए उ.प्र. को जाना जा रहा है। इन्हीं उपरोक्त सरकारी प्रयासों और नये प्रयोगों ने शोधकर्ता को विज्ञाप्ति किया (आज प्राथमिक शिक्षा में तीन तरह के अध्यापक कार्यरत हैं, प्रथम वे जो दो वर्षीय बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त किये हैं, द्वितीय वे जो छात्राध्यापक (बी.एड., बी.पी.एड. एल.टी. इत्यादि के बाद) छः माह का विशिष्ट बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त हैं, और तीसरे स्तर पर शिक्षामित्र हैं जो केवल 30 दिन का प्रशिक्षण प्राप्त और मात्र इण्टरमीडिएट स्तर की योग्यता वाले हैं)। इन अध्यापकों द्वारा शिक्षण प्रक्रिया में गुणवत्ता बनाने में कहां तक सहयोग मिल रहा है? और क्या सभी एक ही स्तर के शिक्षण कार्य कर रहे हैं? का अध्ययन किया जाय ताकि यह संशय दूर हो सके कि 'प्रशिक्षण अवधि' प्रभाव नहीं डाल रही है।

अध्ययन के उद्देश्य

प्रस्तुत अध्ययन हेतु शोधकर्ता ने निम्नलिखित उद्देश्य निर्धारित किया था–

1. प्राथमिक स्तर पर बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त शिक्षकों द्वारा शिक्षा पर गुणात्मक प्रभाव का अध्ययन करना।
2. प्राथमिक स्तर पर विशिष्ट बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त शिक्षकों द्वारा शिक्षा पर गुणात्मक प्रभाव का अध्ययन करना।
3. प्राथमिक स्तर पर 30 दिवसीय प्रशिक्षण प्राप्त शिक्षामित्रों द्वारा शिक्षा पर गुणात्मक प्रभाव का अध्ययन करना।

अध्ययन की परिकल्पनाएँ

प्रस्तुत अध्ययन हेतु शोधकर्ता ने निम्नलिखित शून्य परिकल्पनाओं का परीक्षण किया था–

''बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त, विशिष्ट बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त और 30 दिन के प्रशिक्षण प्राप्त शिक्षामित्रों की शिक्षा पर गुणात्मक प्रभावों के बीच कोई सार्थक अन्तर नहीं है।''

तालिका–4

शिक्षा में गुणात्मक प्रभाव हेतु अभिभावकों की विचार विश्लेषण तालिका

कथन	बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त अध्यापक		विशिष्ट बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त अध्यापक		30 दिवसीय प्रशिक्षण प्राप्त शिक्षा मित्र		χ^2
विद्यालय पर 9.30 बजे अध्यापक पहुंचते है	92	8	52	48	72	28	39.67
सायं 4.00 बजे ही विद्यालय छोड़ते हैं	81	19	34	66	38	62	54.32
प्रतिदिन विद्यार्थियों को समय से आने के लिए प्रेरित करते हैं	61	39	7	93	36	64	59.65
छः घण्टे शिक्षण कार्य करते हैं	74	26	82	18	89	11	7.64
प्रतिदिन खेल कराते हैं	8	92	2	98	12	88	7.08
शनिवार को बालसभा में भाग लेते हैं	100	0	54	46	68	32	57.7
शरारती बच्चों की पिटाई होती है	93	7	72	28	49	51	47.04
अध्यापक के व्यवहार बच्चों से विनम्र होते हैं	14	86	24	76	64	36	62.28
बच्चे को भयभीत किये रहते हैं	87	13	74	26	26	74	93.79
बच्चों के साथ करके सीखने पर जोर देते हैं	46	54	22	78	68	32	42.78
शिक्षण सहायक सामग्री का उपयोग करते हैं	14	86	19	81	37	63	16.52
सुलेख, लिपि तथा नैतिक शिक्षा का पाठ प्रतिदिन कराते हैं?	90	10	78	22	88	12	6.5
श्यामपट पर लिखते हैं	67	33	12	88	78	22	100.19
कक्ष निरीक्षण करते हैं	11	89	34	66	78	22	95.81
गृह कार्य देते हैं	94	6	91	9	88	12	2.18
गृह कार्य का निरीक्षण करते हैं	23	77	17	83	46	54	1.67
कमियों में सुधार करते हैं	34	66	7	93	18	82	23.06
विद्यार्थी के सीखने में बाधा को दूर करते हैं	46	54	6	94	21	79	44.77
ट्यूशन पढ़ाने के लिये बाध्य करते है	2	98	58	42	79	21	130.78
मासिक परीक्षण लेते हैं	11	89	23	77	34	66	14.96
अंक प्रदान करने में निष्पक्ष रहते हैं	92	8	68	32	56	44	33.31

विधिपरक विज्ञान

प्रस्तुत अध्ययन जौनपुर जनपद पर किया गया था। कुल 200 अभिभावकों का चयन उद्देश्यपूर्ण प्रतिचयन द्वारा किया गया। यह अध्ययन सर्वेक्षण विधि द्वारा किया जाने वाला विवरणात्मक प्रकार का अनुसंधान था और कुल 200 अभिभावकों से विचार (हाँ/नहीं) पर स्वनिर्मित प्रश्नावली द्वारा लिये गये थे ताकि इनके शिक्षा पर गुणात्मक प्रभाव का अध्ययन किया जा सके। प्रश्नावली में कुल 21 कथनों का निर्माण किया गया था जो इनके समय से आने, शिक्षण सामग्री प्रयोग करने, बच्चों से व्यवहार और परीक्षा तथा अन्य खेल व सांस्कृतिक कार्यक्रमों की रुचियों से जुड़े थे, जिन पर केवल अभिभावकों से विचार लिये गये थे। प्रश्नावली के कुल 50 कथनों को विशेषज्ञों, प्रधानाध्यापकों और शिक्षाविदों को दिखाये गये थे जिनमें से कुल 21 कथन पर 70% से अधिक लोगों ने सहमति जताया था। प्रश्नावली के कथन हाँ/नहीं की अनुक्रिया पर आधारित थे जिनके बीच परीक्षण द्वारा सार्थकता की जाँच होनी थी।

आंकड़े का विश्लेषण करते हुए तालिका–4 तैयार की गई थी:

व्याख्या

उपरोक्त विश्लेषण तालिका से उद्देश्य के अनुरूप व्याख्या निम्नलिखित प्रकार से की गयी है।

प्रथम उद्देश्य

अध्ययन का प्रथम उद्देश्य निर्धारित था कि ''प्राथमिक स्तर पर बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त शिक्षकों द्वारा शिक्षा पर गुणात्मकता प्रभाव का अध्ययन करना'' जिसके लिए अभिभावकों ने प्रत्येक कथन पर अपने विचार हाँ/नहीं में से किसी एक पर दिया, जिसमें 92% अध्यापक विद्यालय समय पर पहुंचते है और 81% अध्यापक समय से छोड़ते हैं। 61% अध्यापक विद्यार्थियों के विद्यालय समय से पहुंचने के लिए प्रेरित करते हैं जबकि 74% अध्यापक अपना शिक्षण निर्धारित समयानुरूप करते हैं। खेल में केवल 8% भाग लेते हैं परन्तु बालसभा और सांस्कृतिक कार्यक्रम पर 100% यानी सभी भाग लेते हैं। केवल 14 प्रतिशत विनम्री स्वभाव वाले जबकि 93% अध्यापक बच्चों की शरारत बर्दास्त नहीं कर पाते हैं। 87% तो धमकाये रहते हैं, 46% बच्चों को करके सीखने में तथा 14 प्रतिशत ही केवल पढ़ाते हुए सहायक सामग्रियों का प्रयोग करते हैं। 90% अध्यापक लिखावट व लिपि पर ध्यान देते हैं तथा 67% श्यामपट्ट प्रयोग करते हैं। पढ़ाने के बाद कक्षा कार्य निरीक्षण केवल 11% जबकि गृहकार्य देने का कार्य 94% अध्यापक करते हैं, जिसमें से केवल 23% ही निरीक्षण करते हैं और इसके आधार पर

34% अध्यापक कमियों में सुधार करते हैं। 46% अध्यापक सीखने में आने वाली बाधाओं को दूर करते हैं, जबकि केवल 2% ट्यूशन पढ़ाने को बाध्य करते है, 11% अध्यापक तो मासिक परीक्षण करते रहते है और परीक्षा में अंक प्रदान करने में 94% अध्यापक निष्पक्ष होते हैं। यदि हम अभिभावकों के दिये गये मतों का विश्लेषण करते हैं तो देखते हैं कि लापरवाही तो इन अध्यापकों में है, परन्तु अनुशासन व अपनी जिम्मेदारियों से विमुख नहीं हैं जिसमें प्राथमिक शिक्षा पर सजग प्रहरी की तरह अपनी प्रभुसत्ता जमाये हुए हैं।

द्वितीय उद्देश्य

अध्ययन का द्वितीय उद्देश्य था ''प्राथमिक स्तर पर विशिष्ट बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त शिक्षकों द्वारा शिक्षा पर गुणात्मकता प्रभाव का अध्ययन करना।'' इसके लिए विश्लेषण तालिका से स्पष्ट है कि 52% अध्यापक ही समय पर विद्यालय पहुँचते हैं और केवल 34% समय पर छोड़ते हैं तथा 7 प्रतिशत ही विद्यार्थियों को समय से आने की प्रेरणा प्रदान करते हैं जबकि 82% अध्यापक प्रतिदिन आना और शिक्षण कार्य सम्पूर्ण समय करते हैं और केवल 2% ही खेल पर समय दे पाते है। 54% अध्यापक ही शनिवार को बालसभा तथा सांस्कृतिक प्रोग्राम में भाग ले पाते हैं, 72% बच्चों की शरारत पर पिटाई करते हैं तथा 24% ही विनम्र स्वभाव के होते हैं जबकि 74% भयभीत किये रहते हैं, 22% करके सीखने पर और 19% शिक्षण के समय सहायक सामग्री का उपयोग करते हैं, 78% लिखावट पर और 12% ही श्यामपट्ट प्रयोग करने वाले हैं, कक्ष निरीक्षण पर 34%, गृहकार्य देने में, 91%, जबकि निरीक्षण केवल 17% ही करते हैं। 7 प्रतिशत कर्मियों में सुधार चाहते हैं और 6% सीखने में आने वाली बाधा को दूर करना चाहते हैं। 58% अध्यापक ट्यूशन पढ़ाने को बाध्य करते हैं 23% मासिक परीक्षण लेते हैं तथा मुख्य परीक्षा में अंक प्रदान करने में निष्पक्षता के पक्ष में 68% अध्यापक होते हैं। इससे स्पष्ट है कि इनमें पढ़ाने का प्रशिक्षण बी.टी.सी. प्रशिक्षित अध्यापकों जैसा नहीं है और कक्षा में व्याख्यान पद्धति अपनाते हुए ट्यूशन पढ़ाने को बाध्य करते है, जिससे शिक्षा के गुणात्मकता में कमी आयी है, इसका एक कारण और है कि समय से विद्यालय न पहुँचना तथा अतिरिक्त पेशे में समय देना। इनके स्वभाव में है। इसे केवल रोजगार का प्लेटफार्म मानते हुए व्यवहार करते हैं।

तृतीय उद्देश्य

प्रस्तुत अध्ययन में तीसरा उद्देश्य निर्धारित किया गया था– ''प्राथमिक स्तर पर 30 दिवसीय प्रशिक्षण प्राप्त शिक्षामित्रों द्वारा शिक्षा पर गुणात्मकता प्रभाव का अध्ययन

करना।'' इस उद्देश्य हेतु अभिभावकों के मतों को देखा गया जिससे विश्लेषण तालिका व्यक्त करती है कि 72% शिक्षामित्र समय पर विद्यालय पहुँचते है और शाम 4.00 बजे तक केवल 38% रहते है और 36% ही विद्यार्थियों को समय पर विद्यालय पहुँचने को प्रेरित करते हैं तथा 89% शिक्षामित्र पूरे समय शिक्षण करते हैं और 12% प्रतिदिन खेल में सहायता करते हैं और 68% शनिवार को बाल सभा में भाग लेते हैं 49% शरारती बच्चों की पिटाई करते हैं 64% शिक्षामित्रों के विनम्र व्यवहार होते हैं तथा 26% शिक्षामित्र बच्चों को भयभीत किये रहते हैं 68% बच्चों के साथ करके सीखने पर जोर देते हैं। 37% शिक्षामित्र शिक्षण में सहायक सामग्री का प्रयोग करते हैं। 88% शिक्षामित्र लिखावट पर ध्यान देते है। 78% शिक्षामित्र श्यामपट्ट का प्रयोग करते हैं, 78% कक्षा निरीक्षण करते हैं, 88% गृहकार्य देते हैं, जिसमें केवल 46% ही निरीक्षण करते है और 18% कमियों में सुधार करते हैं, 21% शिक्षामित्र सीखने की बाधा को दूर करते हैं जबकि 79% ट्यूशन चाहते हैं, 34% मासिक परीक्षण लेते है और 56% ही मुख्य परीक्षा में निष्पक्षता प्रदान कर पाते हैं। अभिभावकों के विचार विश्लेषण से स्पष्ट है कि शिक्षामित्र केवल खानापूर्ति है। इनसे शिक्षा में गुणात्मकता पर कोई विशेष प्रभाव नहीं देखने को मिला है।

परिकल्पना परीक्षण

प्रस्तुत अध्ययन में परीक्षण हेतु शून्य परिकल्पना बनायी गयी थी कि बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त, विशिष्ट बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त और 30 दिवसीय प्रशिक्षण प्राप्त शिक्षामित्रों की शिक्षा पर गुणात्मक प्रभावों के बीच कोई सार्थक अन्तर नहीं है।'' इसके परीक्षण के लिए प्रत्येक कथन पर (3×2) की मैट्रिक्स द्वारा χ^2 परीक्षण ज्ञात किया गया जो क्रमशः कथनों के अनुरूप (39.67, 54.32, 59.65, 7.64, 7.08, 57.7, 47.04, 62.28, 93.79, 42.78, 16.52, 6.5, 100.19, 95.81, 2.18, 1.67, 23.06, 44.77, 130.78, 14.96 तथा 33.81) थे। इन सभी मानों को देखते हुए df(2) के सार्थकता स्तर 0.01 पर 9.21 से (7.64, 7.08, 6.5, 2.18, 1.67) कम थे जो कथन (4, 5, 12, 15, 16) के मान थे जिनके लिए शून्य परिकल्पना स्वीकृत हो जाती है, और यह स्पष्ट हो जाता है कि गुणात्मकता के गिरावट की दिशा पर सभी अध्यापकों की समान प्रकृति है। इतना अवश्य है कि अधिक उत्तरदायित्व आज भी बी.टी.सी. प्रशिक्षित अध्यापक ही उठा रहे हैं जैसे-जैसे इनकी कमियां आ रही हैं वैसे-वैसे गुणात्मकता में गिरावट और मात्रात्मकता में वृद्धि हो रही है। सोचने का विषय है कि एक ही स्तर पर भिन्न-भिन्न प्रशिक्षण प्राप्त लोग रहेंगे, तो गुणात्मकता की वृद्धि सम्भव नहीं है, इसलिए सरकार को चाहिये कि बी.टी.सी. प्रशिक्षण

केन्द्रों को संसाधन मुहैया कराते हुए प्राथमिक शिक्षक तैयार करे तथा उन्हीं को नियुक्त करे जिससे शिक्षा की गुणात्मकता की वृद्धि हो सके। अभिभावकों के विचारों के अनुरूप शोध ाकर्ता यहाँ तक पाया था कि प्राथमिक स्तर पर पुराने शिक्षक आज भी अच्छे हैं, जबकि नये प्रशिक्षण वाले अध्यापक व शिक्षामित्र विद्यार्थियों में ट्यूशन पढ़ने की प्रवृत्ति का विकास करते हुए रटाने की प्रवृत्ति का विकास कर रहे हैं और परीक्षा में ट्यूशन पढ़ने वाले छात्रों को अधिक अंक प्रदान करके पीढ़ी कमजोर कर रहे है।

निष्कर्ष

प्रस्तुत अध्ययन से निष्कर्ष प्राप्त हुआ कि बी.टी.सी. प्रशिक्षण प्राप्त अध्यापक ही शिक्षा पर गुणात्मक प्रभाव बनाये हुए हैं और विशिष्ट बी.टी.सी. अरुचिपूर्ण हैं तथा शिक्षामित्र महज खानापूर्ति कर रहे हैं, अर्थात् सरकार इनकी नियुक्ति करके समाज के साथ व प्राथमिक शिक्षा के साथ मजाक उड़ा रही है।

संदर्भ

अमरनाथ (1998) : *प्राथमिक शिक्षा का भयावह दृश्य* 'दैनिक जागरण, साप्ताहिक परिशिष्ट रविवार 13 दिसम्बर, 1998, पृ. 1

'*दसवीं पंचवर्षीय योजना के लक्ष्य*' प्रतियोगिता दर्पण अर्थव्यवस्था अतिरिक्तांक, पृ. 224

प्राथमिक शिक्षा का भयावह परिदृश्य दैनिक जागरण, साप्ताहिक परिशिष्ट रविवार, 13 दिसम्बर 1998, पृ. 1

पाण्डेय, रामशकल एवं करुणा शंकर मिश्र (2004): *भारतीय शिक्षा की सम-सामयिक समस्यायें* विनोद पुस्तक मंदिर आगरा-2 नवीनतम संस्करण

योजना आयोग का इण्डिया विजन 2006 प्रतियोगिता दर्पण, भारतीय अर्थव्यवस्था, पृ. 227

शर्मा, आशा (2002): '*शिक्षा का लोक व्यापीकरण एक अवलोकन*' कुरू क्षेत्र, सितम्बर, 2002

शरण, बल्लभ (2002) '*साक्षरता और प्राथमिक शिक्षा उपलब्धियां और चुनौतियां*' मासिक पत्रिका कुरूक्षेत्र अक्टूबर 2002

सद्गोपाल, अनिल (2003) '*ऐसी शिक्षा से कैसा समाज*' सहारा समय 15 नवम्बर, 2003, पृ. 22-23

सर्वशिक्षा अभियान राज्य परियोजना कार्यालय, उ.प्र. सभी के लिए शिक्षा परियोजना परिषद, विधानभवन, निशातगंज, लखनऊ

साक्षरता समाचार दर्पण, राज्य साक्षरता मिशन, प्राधिकरण साक्षरता एवं वैकालिक शिक्षा निदेशालय उ.प्र. सितम्बर 2006

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 19, अंक 2, अगस्त 2012

शोध टिप्पणी/संवाद

कला वर्ग एवं विज्ञान वर्ग की छात्राओं के परोपकार तथा व्यक्तित्व गुणों का तुलनात्मक अध्ययन

विनीता गुप्ता* और **शालिनी चौहान****

साधारण बातचीत की भाषा में व्यक्तित्व शब्द ऐसे गुण या विशेषता को इंगित करता है जिसे व्यक्ति विभिन्न परिस्थितियों में व्यवहार करने तथा पारस्परिक सम्बन्धों की दृष्टि से विशेष महत्व देते हैं।

व्यक्ति एक सामाजिक प्राणी है। समाज में वह अपना जीवन यापन सामाजिक दृष्टिकोण के आधार पर करता है। वह अपने समस्त कार्यों को परिणाम देने के लिए व्यक्तित्व द्वारा प्रोत्साहित होता है। किसी भी व्यक्ति का व्यक्तित्व स्थिर नहीं होता है। समय-समय पर वातावरण की अर्न्तक्रियाओं के अनुसार व्यक्तित्व में परिवर्तन दृष्टिगोचर होता है।

''वर्तमान दृष्टिकोण के अनुसार व्यक्तित्व मनुष्य के पैतृक और अर्जित गुणों का संकलन है। जो उसके व्यवहार को निर्देशित करने वाली स्थायी गति तथा सामाजिक विशेषताओं की ओर संकेत करता है।''

वर्तमान समय में व्यक्ति के व्यक्तित्व में परिवर्तन के साथ ही व्यक्ति की परहितवाद में परिवर्तन हो रहा है। परोपकार की भावना दूसरे व्यक्तियों को लाभान्वित करने की इच्छा से उत्पन्न होती है, न कि अपनी कल्याण की कामना से। परोपकार का व्यवहार या परोपकार की भावना पूर्णतया तब मानी जाती है, जब वह व्यक्ति स्वयं हानि उठाकर अन्य व्यक्तियों को लाभ पहुंचाने की चेष्टा करता है।

---

* रीडर एवं अध्यक्षा (शिक्षा विभाग) दाऊदयाल महिला महाविद्यालय, फिरोजाबाद
** प्रवक्ता, मनोविज्ञान, दाऊदयाल महिला महाविद्यालय, फिरोजाबाद

वार्चेल और कपूर (1979) ने अपने अध्ययन के आधार पर उन परिस्थितियों का वर्णन किया है जिनमें व्यक्ति दूसरों की सहायता करना अधिक पसन्द करता है। सहायता तब उत्पन्न होती है जब –

1. व्यक्ति प्रथम सहायता के लिए धनात्मक रूप से पुरस्कृत हो चुके होते हैं।
2. व्यक्ति धनात्मक भाव में होते हैं।
3. जब व्यक्ति आदर्श व्यवहार देखता है।
4. आज्ञाकारी व्यवहार के नियम या मानक जो सहायता के लिए प्रेरित करते हैं।
5. व्यक्ति दूसरों के लिए गये निर्णय में सहमत अथवा असहमत होते हैं।

परोपकार और व्यक्तित्व एक दूसरे से सम्बन्धित होते हुए भी एक दूसरे के बिल्कुल भिन्न हैं। प्रत्येक व्यक्ति अपनी सामाजिक, आर्थिक क्षमता के अनुसार ही परोपकार करता है।

बेरोन और बायरने (1979) के अनुसार

''यदि आप कार्य से स्पष्ट रूप से लाभ उठाने हेतु किसी व्यक्ति की सहायता करते हैं तो आप स्वार्थ के कारण व्यवहार करने हेतु कहे जाएंगे। इसलिए आप किसी विशेष श्रेय के पात्र नहीं हैं। इसके विपरीत जब आप इससे कुछ भी लाभ नहीं उठाते हैं तब भी सहायता करते हैं तो आप परोपकारी हैं और आप प्रशंसा के पात्र हैं।''

अनुसंधानकर्ताओं ने परोपकार तथा व्यक्तित्व के क्षेत्र में विभिन्न दृष्टिकोणों जैसे – सामाजिक सांस्कृतिक, आर्थिक, धार्मिक आदि का अध्ययन किया है। आधुनिक समय में औद्योगिक एवं वैज्ञानिक विकास अपनी चरम सीमा पर है, मानव होड़ में एक दूसरे से आगे बढ़ने को तत्पर है, व्यक्ति सामाजिक जटिलताओं, व्यस्त जीवन और निरन्तर बाधाओं से घिरा हुआ है। ऐसे समय में परोपकार तथा व्यक्तित्व का महत्व और अधिक बढ़ जाता है।

अध्ययन के उद्देश्य

1. चयनित प्रतिदर्श की आर्थिक विशेषताओं का अध्ययन करना।
2. कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्राओं के मध्य परोपकार का अध्ययन करना।
3. कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग के मध्य व्यक्तित्व गुणों का अध्ययन करना।

4. कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग के मध्य परोपकार तथा व्यक्तित्व गुणों में सह-संबंध ज्ञात करना।

अध्ययन का औचित्य एवं महत्व

मानव सदैव से जिज्ञासु प्रवशत्ति का रहा है। इसी प्रवृत्ति में रहते हुए वह अपने आस-पास की प्रत्येक घटना, वस्तु को जानने का प्रयास करता है और सफल होता है। आधुनिक समाज मनोवैज्ञानिकों के लिए परोपकारिता एक प्रमुख कार्य क्षेत्र बन गया है। परोपकारिता एक ऐसा सामाजिक व्यवहार है जिसमें एक व्यक्ति दूसरे व्यक्ति की सहायता बिना किसी स्वार्थ के करता है। लेकिन आज के युग में व्यक्तियों में परोपकार के प्रति नकारात्मक अभिवृत्ति होती जा रही है। इसका कारण व्यक्ति विशेष की वैयक्तिक भिन्नता तथा वातावरण में भिन्नता है।

अध्ययन का परिसीमांकन

1. वर्तमान शोध अध्ययन में केवल फिरोजाबाद शहर की छात्राओं को लिया गया है।
2. प्रतिदर्श के रूप में दाऊदयाल महिला महाविद्यालय एवं एम.जी. बालिका महाविद्यालय की कला एवं विज्ञान वर्ग की छात्राओं को सम्मिलित किया गया है।
3. लिंग की दृष्टि से केवल छात्राओं को लिया गया है।
4. केवल हिन्दी माध्यम की छात्राओं को लिया गया है।

अध्ययन की परिकल्पनाएं

प्रस्तुत शोध अध्ययन के निर्मित निर्धारित उद्देश्यों को प्राप्त करने के सन्दर्भ में निम्न निराकरणीय परिकल्पनाओं का परीक्षण किया गया।

1. चयनित प्रतिदर्श की आर्थिक विशेषताओं में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।
2. कला वर्ग एवं विज्ञान वर्ग की छात्राओं के बीच परोपकार में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।
3. कला वर्ग एवं विज्ञान वर्ग की छात्राओं के मध्य व्यक्तित्व गुणों में कोई सार्थक-अन्तर नहीं है।
4. कला वर्ग एवं विज्ञान वर्ग की छात्राओं के मध्य परोपकार तथा व्यक्तित्व गुणों में सह-संबंध है।

अध्ययन विधि

वर्तमान शोध अध्ययन में वर्णनात्मक सर्वेक्षण विधि को प्रयुक्त किया गया है।

प्रतिदर्श का चयन

शोधार्थिनी इस अध्ययन में कुल 200 छात्राओं को प्रतिवर्ष में सम्मिलित किया गया है। प्रतिदर्श का चयन आकस्मिक यादृच्छिक विधि से किया गया है। शोध अध्ययन में इकाइयों के चयन को निम्न तालिका द्वारा प्रर्दशित किया गया है।

तालिका-1
प्रतिदर्श विवरण

प्रतिदर्श वर्ग	छात्राओं की संख्या	कुल योग
कला वर्ग	100	200
विज्ञान वर्ग	100	

उपकरणों का चयन

प्रस्तुत शोध अध्ययन के सन्दर्भ में सम्मिलित किये गये चरों के मापन के निमित्त संबंधित परीक्षणों का चयन किया गया है -

(1) परोपकारी मापनी

प्रस्तुत परीक्षण एस.एन. राय तथा डॉ. सन्वत सिंह (1988) द्वारा तैयार किया गया है। इस परीक्षण का प्रशासन व्यक्तिगत तथा सामूहिक दोनों प्रकार से किया जा सकता है। इस परीक्षण में कुल 30 पद हैं। प्रत्येक के तीन-तीन विकल्प हैं। इसमें सही विकल्प पर (✓) का निशान लगाना है।

(2) व्यक्तित्व अनुसूची

प्रस्तुत परीक्षण डॉ. महेश (1998) द्वारा निर्मित किया गया है। इस परीक्षण के कुल 6 अलग-अलग गुणों का मापन करते हैं। इस परीक्षण के प्रत्येक भाग में 10 प्रश्न हैं। प्रत्येक प्रश्न के तीन विकल्प– हाँ, अनिश्चित तथा नहीं हैं। इस परीक्षण की विश्वसनीयता तथा वैधता उच्च है। परीक्षण के 6 उप, परीक्षण निम्न हैं –

1. सक्रियता - निष्क्रियता

2. उत्साही – निरुत्साही
3. दृढ़ता – विनम्रता
4. सन्देशील – विश्वसनीय
5. उदासीनता – अउदासीनता
6. संवेगात्मक अस्थिरता – संवेगात्मक स्थिरता

इस परीक्षण में हाँ उत्तर को 2, अनिश्चित उत्तर को 1 तथा नहीं उत्तर को 9 अंक दिये गये हैं। प्रत्येक भाग में उच्चतम प्राप्तांक 20 तथा निम्नतम प्राप्तांक 0 है पूरे परीक्षण का प्राप्तांक 100 है। इस प्रकार प्रत्येक भाग के मूल प्राप्तांक प्राप्त करके उसके व्यक्तित्व के सम्बन्ध में निष्कर्ष निकाला जाता है।

प्रदत्तों का विश्लेषण एवं निर्वचन

चयनित प्रतिदर्श की आर्थिक विशेषताओं का अध्ययन करना।

अध्ययन में सम्मिलति सभी छात्रायें 16 – 20 वर्ष तक की आयु की हैं। प्रतिदर्श में सम्मिलित कला वर्ग की छात्राओं में उच्च जाति की 349, पिछड़ी जाति की 35, तथा अनुसूचित जाति की 31 छात्रायें हैं। इसी प्रकार विज्ञान वर्ग की कुल छात्राओं में उच्च जाति की 40, पिछड़ी की 34 तथा अनुसूचित जाति की 26 छात्रायें हैं।

माता–पिता की आय के आधार पर 10,000 से नीचे की आय वाली कला वर्ग की छात्रायें 70 तथा 10,000 से ऊपर की आय वाली 60 छात्रायें शामिल हैं।

माता–पिता के व्यवसाय के आधार पर कला वर्ग की 46 छात्राओं के माता–पिता व्यापार, 24 छात्राओं के माता पिता सर्विस तथा 30 छात्राओं के माता पिता अन्य कार्यों में सम्मिलित हैं। विज्ञान वर्ग की 38 छात्राओं के माता–पिता व्यापार, 46 छात्राओं के माता–पिता सर्विस तथा 26 छात्राओं के माता–पिता अन्य कार्यों में लगे हैं।

2. कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग के मध्य परोपकार का अध्ययन

इसमें आयु, जाति, आय तथा व्यवसाय के आधार पर परोपकार की गणना की गयी है।

तालिका–2

आयु, जाति, आय और व्यवसाय के आधार पर कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्राओं के परोपकार में मध्यमान मानक विचलन तथा 't' मान

आयु के आधार पर	कला वर्ग		विज्ञान वर्ग		't' मान	सार्थकता स्तर
	मध्यमान	मानक विचलन	मध्यमान	मानक विचलन		
18 से नीचे	45.50	4.19	47.54	8.16	0.868	>0.05
18 से ऊपर	43.89	7.95	48.46	4.59	2.640	<0.05
जाति के आधार पर						
सामान्य जाति	42.96	6.47	48.69	6.69	3.254	<0.05
पिछड़ी जाति	49.31	4.62	47.36	6.68	0.940	>0.05
अनुसूचित जाति	39.33	7.41	45.00	3.39	1.438	>0.05
आय के आधार पर						
10,000 से नीचे	48.04	6.75	46.30	9.66	0.608	>0.05
10,000 से ऊपर	43.64	7.45	48.45	5.45	3.007	<0.05
व्यवसाय के आधार पर						
व्यापार	42.54	9.20	48.89	5.19	2.495	<0.05
सर्विस	45.73	5.61	48.11	7.08	1.282	>0.05
अन्य	43.87	6.68	43.25	6.87	0.164	>0.5

तालिका–2 से स्पष्ट है कि 18 वर्ष से नीचे की छात्राओं में परोपकार कम तथा 18 वर्ष से ऊपर की छात्राओं में अधिक पाया गया।

सामान्य जाति में विज्ञान वर्ग का मध्यमान कला वर्ग से अधिक है और यह 0.05 स्तर पर सार्थक है। अत: विज्ञान वर्ग में परोपकार अधिक पाया गया। लेकिन पिछड़ी तथा अनुसूचित जाति की छात्राओं के बीच कोई सार्थक अन्तर नहीं पाया गया।

परिणामों से यह भी स्पष्ट होता है कि माता–पिता की 10,000 रू. से नीचे की

कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्राओं के परोपकार में कोई सार्थक अन्तर नहीं है, लेकिन 10,000 से ऊपर की आय में सार्थक अन्तर पाया गया।

व्यवसाय के आधार पर, व्यापार करने वाले माता-पिता की लड़कियों में सार्थक अन्तर है, लेकिन सर्विस व अन्य कार्य करने वाले माता-पिता की लड़कियों में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।

3. कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग के मध्य व्यक्तित्व का अध्ययन

इससे सम्बन्धित प्राप्त परिणामों को तालिका-3 में दिखाया गया है।

तालिका-3

कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्राओं के व्यक्तित्व गुणों का मध्यमान, मानक विचलन तथा 't' मान

व्यक्तित्व आयाम	कला वर्ग		विज्ञान वर्ग		't' मान	सार्थकता स्तर
	मध्यमान	मानक विचलन	मध्यमान	मानक विचलन		
(1) सक्रियता-निष्क्रियता	13.04	2.60	13.48	2.88	0.802	>0.05
(2) उत्साही-निरुत्साही	12.72	3.35	11.38	3.31	2.012	<0.05
(3) दृढ़ता-विनम्रता	10.82	3.65	9.48	3.03	1.997	<0.05
(4) सन्देहशील-विश्वसनीय	7.62	4.77	6.74	4.31	0.968	>0.05
(5) उदासीनता-अउदासीनता	9.38	4.59	9.12	4.89	0.274	>0.05
(6) संवेगात्मक अस्थिरता-स्थिरता	10.72	4.40	11.20	4.66	0.528	>0.05
योग	64.30	15.50	61.40	13.65	0.991	>0.05

उपरोक्त तालिका से स्पष्ट है कि कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्राओं के समूह में 0.05 स्तर पर कोई सार्थक अन्तर नहीं पाया गया। कुल समूह में व्यक्तित्व गुणों की मात्रा समान है।

तालिका-4

जाति, आयु तथा व्यवसाय के आधार पर कला वर्ग, विज्ञान वर्ग की छात्राओं के व्यक्तित्व गुणों का मध्यमान, मानक विचलन तथा 't' मान

जाति के आधार पर	कला वर्ग		विज्ञान वर्ग		't' मान	सार्थकता स्तर
	मध्यमान	मानक विचलन	मध्यमान	मानक विचलन		
सामान्य जाति	67.16	13.98	60.44	12.12	1.944	>0.05
पिछड़ी जाति	60.06	15.52	62.29	14.35	0.407	>0.05
अनुसूचित जाति	63.89	17.87	66.00	16.79	0.200	>0.05
आय के आधार पर						
10000 से नीचे	63.40	13.04	66.10	13.92	0.543	>0.05
10000 से ऊपर	65.20	17.68	60.23	13.32	1.291	>0.05
व्यवसाय के आधार पर						
व्यापार	70.59	17.47	62.16	14.76	1.464	>5.05
सर्विस	61.95	15.44	61.33	13.23	0.151	>0.05
अन्य	62.33	12.13	58.25	9.91	0.616	>0.05

तालिका से स्पष्ट है कि जाति, आयु तथा व्यवसाय के आधार पर कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्राओं के व्यक्तित्व गुणों के मध्यमान तथा मानक विचलन में सार्थक अन्तर नहीं पाया गया।

तालिका-4. कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्रओं में परोपकार तथा व्यक्तित्व के विभिन्न आयामों में सहसम्बन्ध

आयाम	कला वर्ग					विज्ञान वर्ग				
	मध्यमान	मानक विचलन	सहसम्बन्ध	't' मान	सार्थकता स्तर	मध्यमान	मानक विचलन	सहसम्बन्ध	't' मान	सार्थकता स्तर
परोपकार	44.34	7.14	+0.305	–	–	48.02	6.57	–	–	–
सक्रियता-निस्क्रियता	13.04	2.60	–0.354	2.219	>0.05	13.48	2.88	+0.553	4.598	<0.05
उत्साही-निरुत्साही	12.72	3.35	–0.387	2.622	>0.05	11.38	3.31	+0.289	2.091	<0.05
दृढ़ता-विनम्रता	10.82	3.65	–0.377	2.908	>0.05	9.48	3.03	-0.169	1.188	>0.05
सन्देहशील-विश्वसनीय	7.62	4.77	–0.286	2.820	>0.05	6.47	4.31	-0.060	0.416	>0.05
उदासीनता-अनुदासीनता	9.38	4.59	–0.227	2.068	>0.05	9.12	4.89	-0.172	1.210	>0.05
संवेगात्मक-स्थिरता	10.72	4.40	–0.380	1.615	<0.05	11.20	4.68	-0.119	0.830	>0.05
योग				2.846	<0.05	61.40	13.65	+0.028	0.194	>0.05

उपरोक्त तालिका कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्राओं में परोपकार तथा व्यक्तित्व के विभिन्न आयामों में सहसंबंध को दर्शाती है।

कला वर्ग में परोपकार तथा व्यक्तित्व के सक्रियता निष्क्रियता आयाम में धनात्मक सहसम्बन्ध पाया गया, जिससे स्पष्ट होता है कि इस आयाम में परोपकार बढ़ भी सकता है और कम भी हो सकता है। परोपकार तथा अन्य आयामों तथा कुल योग में ऋणात्मक सहसम्बन्ध पाया गया।

विज्ञान वर्ग की छात्राओं के मध्यमान तथा मानक विचलन से स्पष्ट है कि प्रथम तथा द्वितीय आयाम का परोपकार तथा व्यक्तित्व गुणों में धनात्मक सहसंबंध पाया गया, लेकिन अन्य 4 आयामों में ऋणात्मक सहसंबंध पाया गया।

उपलब्धियाँ एवं निष्कर्ष

1. आयु, जाति, व्यवसाय, आय के आधार पर सार्थक अन्तर पाया गया है, क्योंकि सभी आर्थिक विशेषतायें अलग-अलग हैं। कुछ छात्रायें उच्च स्तर, मध्यम स्तर तथा कुछ निम्न स्तर की है। इसलिए चयनित प्रतिदर्श की आर्थिक विशेषताओं में अन्तर है।
2. आय के आधार पर कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्राओं के परोपकार में सार्थक अन्तर पाया गया।
3. जाति के आधार पर कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्राओं के परोपकार तथा व्यक्तित्व गुणों में कोई सार्थक अन्तर नहीं पाया गया।
4. आय के आधार पर कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की माता-पिता की 10,000 से नीचे की आय वाली छात्राओं के परोपकार में सार्थक अन्तर नहीं है, लेकिन 10,000 से ऊपर की आय वाली छात्राओं के परोपकार में सार्थक अन्तर है।
5. व्यवसाय के आधार पर कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्राओं के परोपकार में सार्थक अन्तर नहीं है।
6. कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्राओं के व्यक्तित्व गुणों में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।
7. आय तथा व्यवसाय के आधार पर भी कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्राओं के व्यक्तित्व गुणों में सार्थक अन्तर नहीं है।

8. आय के आधार पर कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग की छात्राओं में परोपकार में सहसंबंध पाया गया।

9. कला वर्ग की छात्राओं में परोपकार तथा व्यक्तित्व गुणों में सहसंबंध नहीं है।

10. विज्ञान वर्ग की छात्राओं में परोपकार तथा व्यक्तित्व गुणों में धनात्मक सहसंबंध है।

11. कला वर्ग की छात्राओं के व्यक्तित्व तथा आय के बीच सहसम्बन्ध है।

12. विज्ञान वर्ग की छात्राओं के व्यक्तित्व तथा आय के बीच धनात्मक सम्बन्ध है।

निष्कर्ष के आधार पर कहा जा सकता है कि कला वर्ग तथा विज्ञान वर्ग के मध्य परोपकार में अन्तर है। लेकिन दोनों वर्गों के व्यक्तित्व में सार्थक अन्तर नहीं है। समस्त छात्राओं के व्यक्तित्व में एक समान विशेषतायें पायी जाती हैं। दोनों वर्गों में परोपकार तथा व्यक्तित्व में सहसम्बन्ध पाया जाता है।

सन्दर्भ

अलाम, काजी गॉस (1993); ''व्यक्तित्व का परोपकार से सम्बन्ध'' राधाकृष्ण प्रकाशन, दरियागंज, दिल्ली 2 – 7

गुप्ता, एस.पी. तथा गुप्ता उमा (1999); ''सांख्यिकीय के सिद्धान्त'' सुल्तान चन्द एण्ड संस दरियागंज, नई दिल्ली।

जायसवाल, सीताराम (1993); ''व्यक्तित्व के सिद्वान्त व्यक्तित्व का मनोविज्ञान'' विनोद पुस्तक मन्दिर, आगरा।

झा, पी.के. यादव, के.पी., कुमारी ऊषा (1997); ''परोपकारी व्यवहार में लिंग भेद और धार्मिक सांस्कृतिक परिवर्तन'' इन्डियन जनरल ऑफ साइकोमेट्री एण्ड एजूकेशन 28(2), 105 – 108

त्यागी, मनोरमा (1997); ''पैलक परोपकारिक अभिवृत्तियाँ और आयु के रूप में परोपकारवाद। जनरल ऑफ साइकोलोजिकल रिसर्च 1, 41 (3), 109 – 112

त्यागी, मनोरमा (1999); ''बुद्धि एवं लिंग के कार्य के रूप में परोपकार'' प्राची जनरल आफ साइको कल्चरल डाइमेन्शन। 15(2) 95 – 97

भार्गव एम. और बंसल इन्दु (1996) ''पैतृक तिरस्कृत बालकों के व्यक्तित्व अनुसंधान के प्रति दृष्टिकोण'' प्राची जनरल ऑफ साइको कल्चरल डाइमेन्शन 12(2), पृ. 63–68

राय, पी.एन. (1999); ''अनुसंधान परिचय'' लक्ष्मी नारायण अग्रवाल प्रकाशन आगरा।

त्रिपाठी, आर.बी. सिंह, आर.एन. (1999); ''व्यक्तित्व के सिद्धान्त : व्यक्तित्व का मनोविज्ञान'' गंगा सरन एण्ड गैण्ड सन्स, वाराणसी, पृ. 225–324

त्रिपाठी, एल.बी. (1999); ''सहायतापरक व्यवहार और परोपकारवाद'' आधुनिक सामाजिक मनोविज्ञान। एच.पी. भार्गव बुक हाउस, पृ. 301 – 303

गुप्ता, एस.पी. और गुप्ता अलका (2007) ''उच्चतर शिक्षा मनोविज्ञान'' शारदा पुस्तक भवन, इलाहाबाद, पृ. 218

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 19, अंक 2 अगस्त 2012

शोध टिप्पणी/संवाद

परीक्षा तनाव के परिप्रेक्ष्य में समय प्रबंधन का अध्ययन

मधु गुप्ता* और **पूजा****

प्रस्तुत शोध अध्ययन का प्रमुख उद्देश्य यू.पी. बोर्ड एवं सी.बी.एस.ई. बोर्ड से संबद्ध विद्यालयों में अध्ययनरत विद्यार्थियों के परीक्षा तनाव एवं समय प्रबंधन दक्षता का अध्ययन करना था। शोध अध्ययन हेतु प्रतिदर्श के रुप में 200 विद्यार्थियों का चयन आकस्मिक प्रतिदर्श विधि द्वारा किया गया। विद्यार्थियों के परीक्षा तनाव के मापन हेतु डॉ. के.एस. मिश्र द्वारा निर्मित परीक्षा दबाब मापनी तथा समय प्रबंधन दक्षता के मापन हेतु डी. एन. सनसनवाल एवं मीनाक्षी पाराशर (2006) द्वारा निर्मित समय प्रबंधन दक्षता मापनी का प्रयोग किया गया। प्राप्त प्रदत्तों के विश्लेषण के सन्दर्भ में मध्यमान, मानक विचलन तथा क्रान्तिक अनुपात प्रविधियों का प्रयोग किया गया। प्रदत्तों के विश्लेषणोपरांत उच्च, निम्न एवं औसत परीक्षा तनाव स्तर वाले विद्यार्थियों में समय प्रबंधन दक्षता क्रमशः निम्न, उच्च एवं औसत स्तर की पायी गयी। यौन भिन्नता का परीक्षा तनाव पर कोई सार्थक प्रभाव नहीं पाया गया परन्तु यौन भिन्नता का समय प्रबंधन दक्षता पर सार्थक प्रभाव पाया गया। छात्राओं में छात्रों की तुलना में समय प्रबंधन दक्षता उच्च स्तर की पायी गयी। यू.पी. बोर्ड एवं सी.बी.एस.ई. बोर्ड के विद्यार्थियों के परीक्षा तनाव में कोई अंतर नहीं पाया गया परन्तु सी.बी.एस.ई. बोर्ड के विद्यार्थियों की तुलना में यू.पी. बोर्ड के विद्यार्थियों में समय प्रबंधन दक्षता उच्च स्तर की पायी गयी।

माध्यमिक शिक्षाः एक निर्णायक दौर जो विद्यार्थी के भविष्य की आधारशिला निर्धारित करती है। जहाँ विद्यार्थी को चारों ओर से आने वाली अपेक्षाओं को साथ लेकर शिक्षा का निर्वहन करना होता है। ऐसे में कहीं न कहीं उसका तनावग्रस्त हो जाना स्वाभाविक है।

---

* विभागाध्यक्ष, शिक्षा विभाग, कुँ0 आर.सी. महिला महाविद्यालय, मैनपुरी
** विवेक विहार, मैनपुरी

'तनाव' आज के दौर के परिप्रेक्ष्य में सामान्य बातचीत का हिस्सा नहीं बल्कि एक सार्वजनिक मुद्दा बन गया है। मनोवैज्ञानिक रुप से 'तनाव' बाहरी डर के परिणामस्वरुप होने वाली अनुक्रिया है, जिसमें डर, चिंता और क्रोध का आवेग सम्मिलित रहता है।

''तनाव एक ऐसी बहुआयामी प्रक्रिया है जो लोगों में वैसी घटनाओं के प्रति अनुक्रिया के रुप में उत्पन्न होती है जो हमारे दैहिक एवं मनोवैज्ञानिक कार्यों को विघटित करती है''

–बेरॉन (1992)

विद्यार्थियों में सर्वाधिक तनाव परीक्षा के दिनों में देखने को मिलता है खासकर बोर्ड परीक्षाओं के दौरान।गिल, मनीषा (2011) ने अपने लेख 'एग्जामिनेशन स्ट्रेस' में लिखा है ''परीक्षा को लेकर तनाव आम बात है। खासकर बोर्ड परीक्षाओं के दौरान यह तनाव छात्रों को कुछ ज्यादा ही सताता है। ऐसा नहीं है कि यह तनाव सिर्फ परीक्षा के दौरान ही होता है, बल्कि परीक्षा के परिणाम को लेकर परीक्षा के बाद भी छात्र परीक्षा तनाव से परेशान रहते है इससे बचना जरूरी है।''

'परीक्षा' शिक्षा प्रणाली का अभिन्न अंग है। इसके द्वारा विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि का ही पता नहीं चलता बल्कि अध्यापक की कार्य कुशलता एवं शिक्षा की गुणवत्ता का आंकलन भी सरलता से हो जाता है। परन्तु वर्तमान समय में विद्यार्थी परीक्षा को अपने भविष्य से जोड़ लेते हैं तथा शिक्षकों एवं अभिभावकों के अत्यधिक दबाव में विद्यार्थियों में चिंता का स्तर बढ़ जाता है। कभी–कभी तनाव की तीव्रता इस सीमा तक बढ़ जाती है कि विद्यार्थी आत्महत्या जैसा घातक निर्णय ले बैठते हैं।मनानी, प्रीति तथा गौतम,मुकेश कुमार (2011) द्वारा किये गए शोध अध्ययन परिणामों से स्पष्ट है कि परीक्षा संबंधी चिंता विद्यार्थियों को निराशा से भर देती है तथा उनके दिमाग में आत्महत्या जैसे घातक विचार को भी जन्म देती है। विद्यार्थियों में उत्पन्न होने वाला तनाव उनके परीक्षा परिणाम पर भी असर डालता है। देवी,पी. टी. (2004), लावण्या, ललिता और प्रभा (2009) ने शैक्षिक उपलब्धि को प्रभावित करने में तनाव या चिंता को महत्वपूर्ण चर माना है।

सिंह, जोगेन्दर (2012) ने अपने लेख 'नो टेंशन' में लिखा है कि ''जबभी हम कोई काम करते हैं तो यही सोच समझकर तनावग्रस्त रहते हैं कि हम सफल होंगे या नहीं। इससे आपकी सफलता संदेहात्मक हो जाती है और तनाव भी बढ़ता जाता है।''

सिंह, वीरपाल (2005) ने अपने शोध लेख ''परीक्षा तनाव-कारण एवं निवारण'' में बताया है कि विद्यार्थी परीक्षा को जितनी बड़ी अथवा छोटी चुनौती के रुप में लेते हैं तनाव भी उसी अनुपात में होता है। परीक्षा तनाव को निर्धारित करने में विद्यार्थियों के पर्यावरणीय, मनोवैज्ञानिक एवं सामाजिक कारकों के अतिरिक्त समय (ज्पउम) भी एक महत्वपूर्ण कारक हो सकता है। परीक्षा के दौरान मिलने वाला समय अत्यधिक महत्वपूर्ण होता है और यदि विद्यार्थी को कुछ ऐसे कार्य करने पड़े जो समय के हिसाब से अत्यधिक खर्चीले हों तो परीक्षार्थी तनावग्रस्त हो जाता है।

प्रत्येक व्यक्ति को एक दिन में 24 घण्टे का समय मिलता है लेकिन कभी-कभी व्यक्तियों को अपना काम पूरा करने के लिए समय की कमी दिखाई देती है। परीक्षा कक्ष में भी विद्यार्थी समय की कमी की शिकायत करते हैं और कभी-कभी समय काटे भी नहीं कटता। ऐसा क्यूँ होता है? शायद यह समय के कुसमायोजन के कारण होता है। इस स्थिति से निबटने के लिए समय प्रबंधन आवश्यक हो जाता है। परम्परागत विचारधारा में प्रबंधन से अभिप्राय: उपलब्ध साधनों एवं स्रोतों के समुचित प्रयोग से होता है। न्यूमन एवं समर ने प्रबंधन प्रक्रिया को चार चरणों में विभाजित किया है:

1. नियोजन 2. संगठन 3. अग्रसरण 4. नियंत्रण

प्रबंधन की यही प्रक्रिया समय प्रबंधन में भी प्रयोग की जा सकती है जिससे समय को बेहतर तरीके से समायोजित किया जा सकता है।मिश्रा, ए0के0 (2006) के अनुसार, 'आपको मिले समय का इष्टतम उपयोग ही समय श्बन्धन कहलाता है।'समय प्रबंधन का मूल सिद्धान्त है स्वयं का प्रबंधन। जब आप स्वयं का प्रबंधन करते हैं तब समय का प्रबंधन भी स्वत: हो जाता है और बेहतर समय प्रबंधन द्वारा परीक्षा तनाव को नियंत्रित किया जा सकता है तथा शैक्षिक उपलब्धि में वृद्धि की जा सकती है।

सिंह, नमिता (2011) के लेख ''मिशन बोर्ड एग्जाम 2011 में सफलता का आधार स्तम्भ टाइम मैनेजमेन्ट बताया है। इनके अनुसार ''तैयारी तो सभी छात्र करते हैं लेकिन उन्हीं छात्रों की भीड़ में से कई चेहरे कुछ ऐसा कर गुजरते हैं जो इतिहास बन जाता है उनकी इस अप्रत्याशित सफलता के पीछे कहीं न कहीं टाइम मैनेजमेन्ट का भी अहम् रोल होता है।''

इससे स्पष्ट है विद्यार्थियों के लिए समय प्रबंधन अत्यधिक आवश्यक है।

अब प्रश्न उठते हैं कि क्या परीक्षा तनाव समय प्रबंधन को प्रभावित करता है? क्या

समय प्रबंधन पर यौन भिन्नता का प्रभाव पड़ता है? क्या उ.प्र. बोर्ड व सी.बी.एस.ई. बोर्ड के विद्यार्थियों की परीक्षा तनाव एवं समय प्रबंधन दक्षता में कोई अन्तर होता है? इन सभी प्रश्नों के उत्तर प्राप्त करने लिए ही प्रस्तुत शोध किया गया है।

अध्ययन के उद्देश्य

1. परीक्षा तनाव के परिप्रेक्ष्य में समय प्रबंधन का अध्ययन करना।
2. यौन भिन्नता के परिप्रेक्ष्य में परीक्षा तनाव का अध्ययन करना।
3. यौन भिन्नता के परिप्रेक्ष्य में समय प्रबंधन का अध्ययन करना।
4. यू.पी. बोर्ड एवं सी.बी.एस.ई. बोर्ड से सम्बन्धित विद्यार्थियों के परीक्षा तनाव का तुलनात्मक अध्ययन करना।
5. यू.पी.बोर्ड एवं सी.बी.एस.ई.बोर्ड से सम्बन्धित विद्यार्थियों के समय प्रबंधन का तुलनात्मक अध्ययन करना।

परिकल्पनायें

1. उच्च व निम्न परीक्षा तनाव वाले विद्यार्थियों की समय प्रबंधन दक्षता में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।
2. उच्च व औसत परीक्षा तनाव वाले विद्यार्थियों की समय प्रबंधन दक्षता में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।
3. निम्न व औसत परीक्षा तनाव वाले विद्यार्थियों की समय प्रबंधन दक्षता में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।
4. यौन भिन्नता का समय प्रबंधन पर कोई सार्थक प्रभाव नहीं पड़ता है।
5. यौन भिन्नता का परीक्षा तनाव पर कोई सार्थक प्रभाव नहीं पड़ता है।
6. यू.पी. बोर्ड एवं सी. बी. एस. सी. बोर्ड के विद्यार्थियों केपरीक्षा तनाव में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।
7. यू.पी. बोर्ड एवं सी. बी. एस. सी. बोर्ड के विद्यार्थियों की समय प्रबंधन दक्षता में कोई सार्थक भिन्नता नहीं है।

प्रतिदर्श

मैनपुरी जिले में स्थित यू.पी. बोर्ड एवं सी.बी.एस.ई. बोर्ड से संबद्ध माध्यमिक विद्यालयों में अध्ययनरत 200 विद्यार्थियों (छात्र–100, छात्रायें–100) का प्रतिदर्श, आकस्मिक

प्रतिदर्श विधि से, चयन किया गया। उच्च, निम्नएवं औसत परीक्षा तनाव स्तर के विद्यार्थियों के चयन के निमित्त चयनित 200 विद्यार्थियों के परीक्षा तनाव संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान व मानक विचलन मान ज्ञात किये गये। उच्च परीक्षा तनाव स्तर के रुप में उन विद्यार्थियों का चयन किया गया जिनके परीक्षा तनाव संबंधी प्राप्तांक क्रमशः $(M+1\sigma)$ से अधिक थे तथा निम्न परीक्षा तनाव स्तर में उन विद्यार्थियों का चयन किया गया जिनके परीक्षा तनाव संबंधी प्राप्तांक $(M+1\sigma)$ से कम थे। शेष परीक्षा तनाव प्राप्तांकों को औसत परीक्षा तनाव स्तर में रखा गया। चयनित प्रतिदर्श को वितरण तालिका (1) में प्रस्तुत किया गया है।

तालिका–1

चयनित प्रतिदर्श का परीक्षा तनाव स्तरों के अनुसार वितरण

परीक्षा तनाव स्तर	संख्या
कुल समूह	200
उच्च परीक्षा तनाव $(M+1\sigma)$	42
निम्न परीक्षा तनाव $(M+1\sigma)$	40
औसत परीक्षा तनाव	118

उपकरण

1. परीक्षा तनाव के मापन हेतु डॉ. के. एस. मिश्र द्वारा निर्मित परीक्षा दबाब मापनी।
2. समय प्रबंधन दक्षता के मापन हेतु डी. एन. सनसनवाल एवं मीनाक्षी पाराशर (2006) द्वारा निर्मित समय प्रबंधन दक्षता मापनी।

सांख्यिकीय विधियाँ

एकत्रित प्रदत्तों के विश्लेषण हेतु मध्यमान, मानक विचलन एवं क्रान्तिक अनुपात का प्रयोग किया गया।

परिणाम

एकत्रित प्रदत्तों के विश्लेषणोपरान्त जो परिणाम प्राप्त हुये वे निम्नलिखित हैं–

1. परीक्षा तनाव के परिप्रेक्ष्य में समय प्रबंधन का अध्ययन करने हेतु उच्च, निम्न व औसत परीक्षा तनाव वाले विद्यार्थियों के समय प्रबंधन दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के

मध्यमान, मानक विचलन एवं टी–मान की गणना की गयी। प्राप्त परिणामों को तालिका (2) में दर्शाया गया है:–

तालिका–2

उच्च, निम्न एवं औसत परीक्षा तनाव वाले विद्यार्थियों की समय प्रबंधन दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं टी–मान

समूह	संख्या	मध्यमान	मानक विचलन	'टी' परीक्षण	सार्थकता स्तर
उच्च परीक्षा तनाव	42	119.5	6.782	6.908	<.01
निम्न परीक्षा तनाव	40	134.5	12.67		
उच्च परीक्षा तनाव	42	119.5	6.782	3.638	<.01
औसत परीक्षा तनाव	118	125.76	10.382		
निम्न परीक्षा तनाव	40	134.9	12.67	4.541	<.01
औसत परीक्षा तनाव	118	125.76	10.382		

तालिका (2) में प्रदर्शित परिणामों का गहनतापूर्वक अवलोकन करने से विदित होता है कि उच्च, निम्न व औसत परीक्षा तनाव वाले विद्यार्थियों के समय प्रबंधन दक्षता में सार्थक अन्तर है तथा उक्त समूहों के समय प्रबंधन संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान मूल्य में जो अन्तर दशष्टिगोचर हो रहा है वह सांख्यिकीय रुप से महत्वपूर्ण है क्योंकि प्राप्त 'टी' मान .01 स्तर पर सार्थक है।

इससे स्पष्ट होता है कि निम्न परीक्षा तनाव वाले विद्यार्थियों में, उच्च व औसत परीक्षा तनाव वाले विद्यार्थियों की तुलना में, समय प्रबंधन दक्षता उच्च स्तर की है। क्योंकि निम्न परीक्षा तनाव वाले विद्यार्थियों का समय प्रबंधन दक्षता संबंधी मध्यमान मूल्य (134.5), उच्च व औसत परीक्षा तनाव वाले विद्यार्थियों के समय प्रबंधन संबंधी मध्यमान मूल्य क्रमश: (119.5), (125.76) से, अधिक है।

2. यौन भिन्नता के परिप्रेक्ष्य में परीक्षा तनाव एवं समय प्रबंधन दक्षता का अध्ययन करने हेतु परीक्षा तनाव एवं समय प्रबंधन दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं क्रान्तिक अनुपात की गणना की गयी। प्राप्त परिणामों को तालिका (3) में प्रदर्शित किया गया है:–

तालिका-3

लैंगिक भिन्नता के परिप्रेक्ष्य में परीक्षा तनाव एवं समय प्रबंधन दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं क्रान्तिक अनुपात

चर	छात्र			छात्रायें			क्रान्तिक अनुपात	सार्थकता स्तर
	संख्या	मध्यमान	मानक विचलन	संख्या	मध्यमान	मानक विचलन		
परीक्षा तनाव	100	87.3	17.411	100	86.2	15.495	0.472	>.05
समय प्रबंधन दक्षता	100	123.3	11.897	100	129.0	11.169	3.493	<.05

उपर्युक्त तालिका (3) से स्पष्ट है कि छात्रएवं छात्राओं के परीक्षा तनाव में कोई सार्थक अन्तर नहीं है क्योंकि प्राप्त क्रान्तिक मान (0.472) .05 स्तर पर सार्थक नहीं है।

परन्तु छात्र एवं छात्राओं के समय प्रबंधन दक्षता में सार्थक अन्तर है क्योंकि प्राप्त क्रान्तिक अनुपात (3.493) .05 स्तर पर सार्थक है। निष्कर्षत: कह सकते हैं कि छात्र, छात्राओं की तुलना में समय प्रबंधन दक्षता में निम्न स्तर के हैं।

3. यू.पी. बोर्ड एवं सी.बी.एस.ई. बोर्ड के परिप्रेक्ष्य में परीक्षा तनाव एवं समय प्रबंधन दक्षता का अध्ययन करने हेतु परीक्षा तनाव एवं समय प्रबंधन दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं क्रान्तिक अनुपात की गणना की गयी। प्राप्त परिणामों को तालिका (4) में प्रस्तुत किया गया है।

तालिका-4

यू.पी. बोर्ड एवं सी.बी.एस.ई. बोर्ड के विद्यार्थियों में परीक्षा तनाव एवं समय प्रबंधन दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं क्रान्तिक अनुपात-

चर	यू.पी. बोर्ड			सी.बी.एस.ई. बोर्ड			क्रान्तिक अनुपात	सार्थकता स्तर
	संख्या	मध्यमान	मानक विचलन	संख्या	मध्यमान	मानक विचलन		
परीक्षा तनाव	100	84.9	17.402	100	88.6	15.302	1.5966	>.05
समय प्रबंधन दक्षता	100	128.3	12.90	100	124.0	10.33	2.6018	<.01

उपर्युक्त तालिका–4 से स्पष्ट है कि यू.पी. बोर्ड एवं सी.बी.एस.ई. बोर्ड के विद्यार्थियों के परीक्षा तनाव में कोई सार्थक अन्तर नहीं है क्योंकि प्राप्त क्रान्तिक अनुपात (1.596) .05 स्तर पर असार्थक है।

परन्तु यू.पी. बोर्ड एवं सी.बी.एस.ई. बोर्ड के विद्यार्थियों की समय प्रबंधन दक्षता में सार्थक अन्तर है क्योंकि तालिका (4) में प्रदर्शित क्रान्तिक मान (2.601) .01 स्तर पर सार्थक है। निष्कर्षत: कह सकते हैं कि यू.पी. बोर्ड के विद्यार्थियों में सी.बी.एस.ई. बोर्ड के विद्यार्थियों की अपेक्षा समय प्रबंधन दक्षता उच्च स्तर की हैं।

विवेचन

वर्तमान शोध अध्ययन के परिणाम स्वरुप उच्च, औसत व निम्न परीक्षा तनाव वाले विद्यार्थियों में समय प्रबंधन दक्षता क्रमश: निम्न, औसत व उच्च स्तर की पायी गयी है। सम्भवत: इसका कारण हो सकता हैं कि विद्यार्थी निम्न दबाब में सुचारु रुप से व आत्म विश्वास से परिपूर्ण होकर कार्य करते हैं। इससे समय का व्यवस्थापन भी स्वत: हो जाता है तथा व्यवस्थित समय प्रबंधन द्वारा विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि में भी बढ़ोत्तरी होती है। जॉर्ज, नीथा एवं रविन्द्रन, अनीता (2005) के शोध अध्ययन से भी स्पष्ट है कि समय चेतना (Time Consciousness) या समय निष्ठता एक विशेषता है जो शैक्षिक उपलब्धि में वृद्धि करती है।

लैंगिक–भिन्नता का परीक्षा तनाव पर सार्थक प्रभाव नहीं पया गया। इसका सम्भाव्यमान कारण है कि वर्तमान दौर के परिप्रेक्ष्य में छात्र एवं छात्राओं दोनों वर्गों को ही प्रत्येक क्षेत्र में समान अवसर मिल रहे हैं। दोनों ही वर्ग में समान प्रतिस्पर्द्धा देखने को मिलती है तथा दोनों ही वर्ग अपने भविष्य एवं अंकों को लेकर चिंतित रहते हैं। इसीलिए छात्र एवं छात्राओं में परीक्षा तनाव की परिणति समान पायी गयी है। प्रस्तुत शोध परिणामों की पुष्टि चौबे ए.एवं सिंह, आर. (2001) तथा लावण्या, ललिता और प्रभा (2009) द्वारा किए गए शोधों द्वारा होती है। इनके अनुसार लिंग भेद चिंता को प्रभावित नहीं करता है। छात्र एवं छात्राएं भिन्न चिंता स्तर (Different Anxiety Level) पर एक दूसरे से भिन्न नहीं पाये गये अर्थात् चिंता की मात्रा बराबर पायी गयी। लेकिन यौन–भिन्नता का समय प्रबंधन पर सार्थक प्रभाव पाया गया है अर्थात् छात्रों की अपेक्षा छात्राओं में समय प्रबंधन दक्षता उच्च स्तर की पायी गयी है। इसका सम्भावित कारण हो सकता है कि छात्राएँ

अपने कर्तव्यों के प्रति अधिक जिम्मेदार होती हैं और उन्हें पढ़ाई के अतिरिक्त घरेलू कार्यों में भी हाथ बटाँना होता है इसलिए उनमें सभी कार्यों के लिए समायोजन क्षमता का विकास स्वत: हो जाता है। इसी कारण छात्राएं अपनी पढ़ाई एवं अन्य कार्यों में बेहतर समय प्रबंधन द्वारा सामंजस्य बना लेती हैं।

प्रस्तुत शोध अध्ययन में यू.पी. बोर्ड एवं सी.बी.एस.ई. बोर्ड के परीक्षा तनाव में सार्थक अन्तर नहीं है। इससे स्पष्ट है बोर्ड चाहे कोई भी हो लेकिन विद्यार्थियों में पाया जाने वाला परीक्षा तनाव सभी विद्यार्थियों में समान रुप से परिलक्षित होता है। इसके अतिरिक्त उक्त दोनों बोर्डों के विद्यार्थियों के अभिभावकों, अध्यापकों का अनावश्यक दबाब समान परीक्षा तनाव के लिए उत्तरदायी हो सकते हैं।

इसके विपरीत सी.बी.एस.ई. बोर्ड के विद्यार्थियों की तुलना में यू.पी. बोर्ड के विद्यार्थियों में समय प्रबंधन दक्षता उच्च स्तर की पायी गयी है। इसका संभावित कारण हो सकता हैं कि यू.पी. बोर्ड का पाठ्यक्रम अधिक विस्तश्त होता है इसलिए विद्यार्थी वर्ष के प्रारंभ से ही समय को व्यवस्थित करके चलते हैं तथा भाषा का माध्यम भी इसके लिए उत्तरदायी हो सकता है। क्योंकि मातश्भाषा के माध्यम से विषयों को समझना अत्यन्त सरल है। सी.बी.एस.ई. बोर्ड के विद्यार्थियों में समय प्रबंधन दक्षता का निम्न स्तर का होने का कारण सतत् मूल्यांकन प्रणाली का होना भी हो सकता है जो विद्यार्थियों पर अतिरिक्त कार्य का दबाब डालता है जो विद्यार्थी की समय प्रबंधन दक्षता को प्रभावित करता है या ऐसा भी हो सकता है कि सतत् मूल्यांकन होने से विद्यार्थियों की परीक्षा की तैयारी साथ-साथ होती है। जिससे उन्हें समय को व्यवस्थित करने की इतनी आवश्यकता अनुभव नहीं होती जितनी कि यू.पी. बोर्ड के विद्यार्थियों को होती है।

शैक्षिक महत्व

भारत देश आज एक मजबूत एवं समश्द्ध वैश्विक शक्ति बनने जा रहा है। वैज्ञानिक एवं औद्योगिक बढ़ोत्तरी ऊँचाइयों को छू रही हैं, लेकिन कोई भी इस तथ्य को अस्वीकार नहीं कर सकता कि तनाव जैसी समस्याएँ भी हमारे समाज में दिन प्रतिदिन बढ़ती जा रही हैं। विद्यार्थी वर्ग इन समस्याओं से सर्वाधिक प्रभावित हो रहा है। अत: प्रस्तुत शोध के परिणाम शिक्षक, अभिभावकों, पाठ्यक्रम निर्माताओं, निर्देशनकर्ताओं आदि के लिए उपयोगी हो सकते हैं। शिक्षक विद्यार्थियों के तनाव स्तर की पहचान

करके उपयुक्त शिक्षण विधियों का प्रयोग कर तनाव स्तर को कम कर सकते हैं तथा समय प्रबंधन दक्षता विकसित करने के लिए शिक्षक समय प्रबंधन दक्षता पर निर्मित अनुदेशात्मक सामग्री अथवा समय प्रबंधन कौशल के बारे में जागरुक कर सकते हैं। पाराशर, मीनाक्षी एवं सनसनवाल, डी. एन. (2007) के शोध अध्ययन परिणाम द्वारा स्पष्ट है कि समय प्रबंधन पर निर्मित अनुदेशात्मक सामग्री द्वारा विद्यार्थियों में निर्णायक परिवर्तन देखा गया। अभिभावकों द्वारा विद्यार्थियों पर अनावश्यक दबाब नहीं डालना चाहिए तथा घर में सौहार्दपूर्ण वातावरण उपलब्ध कराना चाहिए। निर्देशनकर्ता एवं परामर्शदाता व्यवहारगत निर्देशन थेरेपी का प्रयोग कर विद्यार्थियों के परीक्षा तनाव को कम कर सकते हैं क्योंकि दस्तीदार पी. के. जी. (1981) के शोध परिणाम में व्यवहारगत निर्देशन थेरेपी द्वारा परीक्षा तनाव मे कमी के साथ-साथ अध्ययन कुशलता में वृद्धि पायी गयी। पाठ्यक्रम निर्माताओं को सुझाव दिया जा सकता है कि यू.पी. बोर्ड तथा सी.बी.एस.ई. के पाठ्यक्रम में लिखित कार्यों की तुलना में प्रयोगात्मक कार्यों को वरीयता दी जाए। पाठ्यक्रम में मूल्यआधारित शिक्षा को समाहित किया जाये जिसे विद्यार्थी ग्रहण कर सकें एवं राष्ट्र के विकास में योगदान दे सकें। टण्डन, रूबी (2010) ने भी अपने शोध परिणाम में मूल्य शिक्षा के द्वारा विद्यार्थियों के व्यक्तित्व एवम् समय प्रबंधन दक्षता में सकारात्मक परिवर्तन पाया।

निष्कर्ष

1. उच्च, औसत व निम्न परीक्षा तनाव वाले विद्यार्थियों में समय प्रबंधन दक्षता क्रमशः निम्न, औसत व उच्चस्तर की पायी गयी है।
2. यौन भिन्नता का परीक्षा तनाव पर कोई सार्थक प्रभाव परिलक्षित नहीं हुआ है परंतु यौन भिन्नता का समय प्रबंधन पर सार्थक प्रभाव पाया गया। छात्रों की तुलना में छात्राओं में समय प्रबंधन दक्षता उच्च स्तर की पायी गयी है।
3. यू.पी. बोर्ड व सी.बी.एस.ई. बोर्ड के विद्यार्थियों के परीक्षा तनाव में कोई सार्थक अंतर नहीं है परन्तु यू.पी. बोर्ड एवं सी.बी.एस.ई. बोर्ड के विद्यार्थियों में समय प्रबंधन दक्षता का तुलनात्मक अध्ययन करने पर पाया गया कि सी.बी.एस.ई. बोर्ड के विद्यार्थियों की तुलना में यू.पी. बोर्ड के विद्यार्थियों में समय प्रबंधन दक्षता उच्च स्तर की है।

सन्दर्भ

कपिल, एच.के. (1994) : सांख्यिकी के मूल तत्व. आगरा : विनोद पुस्तक मन्दिर; पृ. 101–115, 167–180, 284–290.

गिल, मनीषा (2011) : एग्जामिनेशन स्ट्रेस. अमर उजाला (उड़ान); आगरा संस्करण; 23 फरवरी; पृ.–01

चौबे, ए. एवं सिंह, आर. (2001) : एस्टडी ऑफ एन्जाइटी एण्ड एकेडमिक अचीवमेन्ट ऑफ हाईस्कूल स्टूडेण्ट्स. एपिअरजर्नल ऑफ एजूकेशन; वॉ–1 (1); पृ. 18–24.

जॉर्ज, नीथा एवं रविन्द्रन, अनीता (2005) : एकेडमिक अचीवमेन्ट इन रिलेशन टू टाइम परसेप्शन एण्ड कॉपिंग स्टाइल्स.जर्नल ऑफ कम्युनिटी गाइडेन्स एण्ड रिसर्च; वॉ0–22 (1); पृ. 55–65.

टंडन, रुबी (2010) : इम्पेक्ट ऑफ वेल्यू वेस्ड एजूकेशन ऑन टाइम मैनेजमेन्ट ऑफ यूनिवर्सिटी स्टूडेण्ट्स.ह्यूमिनिटीज एण्ड साइंसेज : इण्टर डिसीपलीनरी एप्रोच; वॉ–02; पृ. 50–51.

दस्तीदार, पी.के.जी. (1981) : एन एनालिसिस ऑफ एग्जामिनेशन एन्जाइटी एमंग हाईस्कूल स्टूडेण्ट्स एण्ड इवेल्यूशन ऑफ एग्रुप काउंसलिंग मेथड एम्पलॉयड टू रिड्यूस इट. सन्दर्भित एम.बी. बुच (संपादक): थर्ड सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजूकेशन; पृ.सं. 452.

देवी, पी.टी. (2004) : टू स्टडी एन्जाइटी लेवल एमंग कॉलेज गोइंग स्टूडेण्ट्स. जर्नल ऑफ एजूकेशनल रिसर्च एण्ड एक्सटेन्शन; वॉ. 41 (4); पृ. 19–27.

न्यूमन एवं समर : सन्दर्भित एस.पी. कुलश्रेष्ठ;शिक्षा तकनीकी के मूलाधार. पंचम संस्करण;2005;पृ. 339–441.

पाराशर, एम. एवं सनसनवाल, डी. एन. (2007) : इफेक्टिवनेस ऑफ इन्स्ट्रक्शनल मैटेरियल ऑन टाइम मैनेजमेन्ट इन टर्मस ऑफ टाइम मैनेजमेन्ट कॉम्पिटेन्सी एण्ड टाइम मैनेजमेन्ट अवेअरनेस. साइको लिंगुआ; वॉ–37 (1); पृ. 73–80.

बेरॉन (1992) : सन्दर्भित सामान्य मनोविज्ञान, अरुण कुमार सिंह (2010). दिल्ली : मोतीलाल बनारसी दास, पृ. 754–756.

मनानी, प्रीती एव ंगौतम, मुकेश कुमार (2011) : एग्जामिनेशन एन्जाइटी एज ए डिटरमेन्ट ऑफ डिप्रेशन एण्ड सुसाइडल आइडिएशन एट हायर सकेण्डरी लेवल.फोर्थ एनुअल इशु; डी. ई.आई. फोएरा; पृ. 149–150 .

मिश्रा, के. एस. : परीक्षा दबाब मापनी.इलाहाबाद:इलाहाबाद विश्वविद्यालय.

व्यास, रेखा (2010) : टाईम मैनेजमेन्ट. नई दिल्ली : डायमंड पॉकेट बुक्स; पृ. 23.

सनसनवाल, डी. एन. एवं पाराशर, मीनाक्षी (2006) : मैनुअल फॉर टाइम मैनेजमेन्ट कॉम्पिटेन्सी स्केल. आगरा : नेशनल साइकोलॉजिकल कॉरपोरेशन.

सिंह, जोगेन्दर (2012) : नो टेंशन. अमर उजाला (उड़ान); आगरा संस्करण; 08 फरवरी; पृ. 01

सिंह, नमिता (2011) : सफलता का आधार स्तम्भ-टाइम मैनेजमेन्ट. हिन्दुस्तान (नई दिशायें); आगरा संस्करण : 12 जनवरी; पृ. 01.

सिंह, वीरपाल (2007) : परीक्षा तनाव कारण एवं निवारण : भारतीय आधुनिक शिक्षा;जनवरी-अप्रैल (संयुक्तांक); पृ. 33-47.

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 19, अंक 2, अगस्त 2012

शोध टिप्पणी/संवाद

भारतीय उच्च शिक्षा में लैंगिक असमानता

श्रुति आनन्द*

आल्विन टाफ्लर ने अपनी पुस्तक 'द थर्ड वेव' में मानव इतिहास को तीन लहरो अथवा कालों में विभाजित किया है– प्रथम लहर कृषि क्रांति की थी, दूसरी लहर औद्योगिक क्रांति की तथा तीसरी लहर सूचना क्रांति की। यह सूचना क्रांति का ही प्रभाव है कि व्यक्ति अपने अधिकारों कर्तव्यों के प्रति सजग हुआ है तथा इस ज्ञान की सुलभता से अपने विकास को गति प्रदान कर पाया है। जिस देश में उच्च शिक्षित व्यक्ति अधिक है उनका विकास तीव्र गति से हुआ है साथ ही जहाँ महिलाओं की भागीदारी भी बराबर की रही है उन देशों ने अपने लक्ष्य को समय से प्राप्त कर लिया है।

1995 की मानव विकास रिपोर्ट में पहली बार लिंग संबंधी विकास को शामिल किया गया था। यह लिंग संबंधी विकास सूचकांक अथवा जी.डी.आई. –

(1) स्वास्थ और दीर्घायु जीवन (संभावित आयु के लिहाज में)

(2) शिक्षा (प्रौढ़ साक्षरता तथा कुल भर्ती छात्रों की संख्या के हिसाब में)

(3) ठीक–ठाक जीवन स्तर (क्रय शक्ति और आय के मुताविक)

इन आयामों की उपलब्धियों को इन्ही पैमानों पर पुरुषों की तुलना में महिलाओं की क्या उपलब्धि है तथा दोनों में असमानता के आधार पर निर्धारण करता है। बुनियादी मानव विकास में स्त्रियों तथा पुरुषों के बीच जितनी अधिक असमानता होगी उतना ही उस देश की जी.डी.आई. (लिंग संबंधी विकास सूचकांक) उसका एच.डी.आई. (मानव विकास सूचकांक) की तुलना में कम होगी।

---

* एस.एस. खन्ना महाविद्यालय, इलाहाबाद विश्वविद्यालय, इलाहाबाद।

भारत का जी.डी.आई. मूल्यांक .612 है तथा इसका जी.डी.आई. मूल्यांक एच.डी. आई. मूल्यांक में 97.1 प्रतिशत है। एच.डी.आई. और जी.डी.आई. दोनों मूल्यांकों वाले 155 देशो में 138 देशों का अनुपात भारत से बेहतर है।

शिक्षा ही वह अस्त्र है जिसके माध्यम से हम यह विभेद दूर कर सकते है तथा देश के विकास में सहयोग कर सकते हैं।

शिक्षा एक ऐसा तत्व है जिससे किसी देश की उन्नति का आधार जुड़ा होता है। भारतीय परिप्रेक्ष्य में यदि देखा जाए तो शिक्षा की सार्वभौमिकता ने इस प्रक्रिया को और अधिक विकसित किया। कालांतर में महिलाओं का योगदान समाज, के प्रत्येक क्षेत्र में प्रदर्शित हो रहा है। लैगिंक स्तर पर जो विभेद समाज में पुरुष तथा महिलाओं के मध्य है उससे भी कही अधिक अन्तर दोनों की उच्च शिक्षा के विभिन्न संकायों में नामांकन में भी स्पष्ट रूप से दिखाई देता है।

महिला शिक्षार्थियों का नामांकन उच्च शिक्षा में

महिला सशक्तीकरण के प्रयास में महिलाओं को रोजगारोन्मुख बनना ही सर्वाधिक महत्वपूर्ण है। इसके लिए उच्च शिक्षा के स्तर पर महिलाओं को उन विषयों के चयन के प्रति जागरूक करने की आवश्यकता जो रोजगारपरक है परन्तु उससे भी अधिक महत्वपूर्ण कार्य है महिला शिक्षार्थियों की उच्च शिक्षा में भागीदारी। यदि हम विगत तीन वर्षों का अध्ययन करें तो 2007-08 में उच्च शिक्षा में छात्राओं का नामांकन 47,08,870 (40.55%) है जबकि कुल नामांकन (पुरुष + महिला) 1,16,12,505 प्राप्त होता है। इसी प्रकार 2008-09 में कुल नामांकन 1,23,76,718 हुआ था जबकि महिलाओं का नामांकन मात्र 5024945 (40.60%) हुआ। सत्र 2009-10 में कुल नामांकन 1,36,41,808 था जबकि महिला नामांकन 56,49,102 (41.40%) है। निम्न आंकड़े यह प्रदर्शित करते हैं कि उच्च शिक्षा में महिलाओं की भागीदारी अत्यन्त कम गति से बढ़ी है जबकि पुरुषों की भागीदारी को यदि इन्हीं वर्षों में देखा जाए तो वह 2007-08 में 59.45%, 2008-09 में 59.40% तथा 2009-10 में 58.60% था।

इस प्रकार यदि दोनों की तुलना करें तो 2007-08 में महिला नामांकन 40.55% के सापेक्ष पुरुषों की भागीदारी 59.45% है। 2008-09 में महिला भागीदारी 40.60% के सापेक्ष पुरुष भागीदारी 59.40% है तथा 2009-10 में महिला 41.405% के सापेक्ष पुरुष भागीदारी 58.60% थी।

यदि महिला नामांकन को हम विभिन्न संकायों के आधार पर तुलनात्मक रूप से अध्ययन करें तो यह मद और स्पष्ट रूप से दृष्टिगत होता है।

तालिका-1

कला

वर्ष	कुल नामांकन	महिला नामांकन	कुल महिला %	कुल महिला नामांकन %	पुरुष नामांकन	कुल पुरुष %	कुल पुरुष नामांकन %
2007-08	5240727	2401996	45.83	52.33	2838731	54.17	39.85
2008-09	5508877	2562219	46.51	50.99	2946658	53.49	40.08
2009-10	5875532	2772580	47.18	49.08	3102952	52.82	44.60

1. तालिका-1 से यह ज्ञात होता है कि सत्र 2007-08 के दौरान कला संकाय में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 54.17% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 45.83% पाया गया।
2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 52.33% छात्रायें कला संकाय में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 39.85% ही कला संकाय में नामांकित था।

1. सत्र 2008-09 के दौरान कला संकाय में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 53.49% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 46.51% पाया गया।
2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 50.99% छात्रायें कला संकाय में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 40.08% ही कला संकाय में नामांकित था।

1. सत्र 2009-10 के दौरान कला संकाय में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 52.82% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 47.18% पाया गया।
2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 49.08% छात्रायें कला संकाय में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 44.60% ही कला संकाय में नामांकित था।

तालिका–2

विज्ञान

वर्ष	कुल नामांकन	महिला नामांकन	कुल महिला %	कुल महिला नामांकन %	पुरुष नामांकन	कुल पुरुष %	कुल पुरुष नामांकन %
2007-08	2374758	901309	37.95	19.63	1473449	62.04	20.68
2008-09	2543416	1014034	39.86	20.18	1529382	60.13	20.80
2009-10	2612406	1129255	43.22	19.99	1483151	56.77	21.32

1. तालिका–2 से यह ज्ञात होता है कि सत्र 2007–08 के दौरान विज्ञान संकाय में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 62.04% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 37.95% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 19.63% छात्रायें विज्ञान वर्ग में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 20.68% ही विज्ञान संकाय में नामांकित था।

1. सत्र 2008–09 के दौरान विज्ञान संकाय में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 62.03% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 39.86% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 20.18% छात्रायें विज्ञान संकाय में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 20.80% ही विज्ञान संकाय में नामांकित था।

1. सत्र 2009–10 के दौरान विज्ञान संकाय में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 56.77% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 43.22% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 19.99% छात्रायें विज्ञान संकाय में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 21.52% ही विज्ञान संकाय में नामांकित था।

तालिका-3

वाणिज्य/प्रबंधन

वर्ष	कुल नामांकन	महिला नामांकन	कुल महिला %	कुल महिला नामांकन %	पुरुष नामांकन	कुल पुरुष %	कुल पुरुष नामांकन %
2007-08	2091411	735160	35.15	16.01	1356251	64.84	19.04
2008-09	2243899	827608	36.88	16.47	1416291	63.11	19.26
2009-10	2486901	915719	36.82	16.21	1571182	63.17	22.58

1. तालिका-3 से यह ज्ञात होता है कि सत्र 2007-08 के दौरान कॉमर्स/मैनेजमेंट में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 64.84% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 35.15% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 16.01% छात्रायें कॉमर्स/मैनेजमेंट में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 19.04% ही कॉमर्स/मैनेजमेंट में नामांकित था।

1. सत्र 2008-09 के दौरान कॉमर्स/मैनेजमेंट में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 63.11% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 36.88% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 16.47% छात्रायें कॉमर्स/मैनेजमेंट में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 19.29% ही कॉमर्स/मैनेजमेंट में नामांकित था।

1. सत्र 2009-10 के दौरान कॉमर्स/मैनेजमेंट में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 63.17% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 36.82% पाया गया।

2. इन्ही आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 16.21% छात्रायें कॉमर्स/मैनेजमेंट में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 22.58% ही कॉमर्स/मैनेजमेंट में नामांकित था।

तालिका–4
शिक्षण

वर्ष	कुल नामांकन	महिला नामांकन	कुल महिला %	कुल महिला नामांकन %	पुरुष नामांकन	कुल पुरुष %	कुल पुरुष नामांकन %
2007-08	169542	82627	48.73	1.80	86915	51.26	1.22
2008-09	188126	92961	49.41	1.85	95165	50.58	1.29
2009-10	286478	180771	63.10	3.20	105707	36.89	1.51

1. तालिका–4 से यह ज्ञात होता है कि सत्र 2007–08 के दौरान शिक्षण में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 21.26% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 48.73% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 1.80% छात्रायें शिक्षण में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 1.22% ही शिक्षण में नामांकित था।

1. सत्र 2008–09 के दौरान शिक्षण में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 50.58% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 49.41% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 1.85% छात्रायें शिक्षण में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 1.29% ही शिक्षण में नामांकित था।

1. सत्र 2009–10 के दौरान शिक्षण में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 36.89% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 63.10% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 3.20% छात्रायें शिक्षण में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 1.51% ही शिक्षण में नामांकित था।

तालिका-5

इंजीनियरिंग टेक्नालजी

वर्ष	कुल नामांकन	महिला नामांकन	कुल महिला %	कुल महिला नामांकन %	पुरुष नामांकन	कुल पुरुष %	कुल पुरुष नामांकन %
2007-08	937261	185800	19.82	4.04	751461	80.176	10.55
2008-09	914639	209540	22.90	4.17	705099	77.09	9.59
2009-10	1313706	276806	21.07	4.90	1036900	78.92	14.90

1. तालिका-5 से यह ज्ञात होता है कि सत्र 2007-08 के दौरान नामांकित छात्रों का प्रतिशत 80.176% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 19.82% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 4.04% छात्रायें इंजीनरिंग/टेक्नॉलॉजी में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 10.55% ही इंजीनरिंग/टेक्नॉलॉजी में नामांकित था।

1. सत्र 2008-09 के दौरान नामांकित छात्रों का प्रतिशत 77.09% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 19.82% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 4.17% छात्रायें इंजीनरिंग/टेक्नॉलॉजी में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 9.59% ही शिक्षा में नामांकित था।

1. सत्र 2009-10 के दौरान नामांकित छात्रों का प्रतिशत 78.92% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 21.07% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 4.90% छात्रायें इंजीनरिंग/टेक्नॉलॉजी में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 14.90% ही इंजीनरिंग/टेक्नॉलॉजी में नामांकित था।

तालिका-6

मेडिकल

वर्ष	कुल नामांकन	महिला नामांकन	कुल महिला %	कुल महिला नामांकन %	पुरुष नामांकन	कुल पुरुष %	कुल पुरुष नामांकन %
2007-08	366954	162575	44.30	3.54	204379	55.696	2.86
2008-09	404719	183410	45.31	3.65	221309	54.68	2.77
2009-10	446087	202803	45.46	3.59	243284	54.53	3.49

1. तालिका-6 से यह ज्ञात होता है कि सत्र 2007-08 के दौरान मेडिसिन में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 55.69% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 44.30% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 3.54% छात्रायें मेडिसिन में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 2.86% ही मेडिसिन में नामांकित था।

1. सत्र 2008-09 के दौरान मेडिसिन में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 77.09% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 19.82% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 4.17% छात्रायें मेडिसिन में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 9.59% ही शिक्षा में नामांकित था।

1. सत्र 2009-10 के दौरान नामांकित छात्रों का प्रतिशत 78.92% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 21.07% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 4.90% छात्रायें मेडिसिन में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 14.90% ही मेडिसिन में नामांकित था।

तालिका-7

कृषि

वर्ष	कुल नामांकन	महिला नामांकन	कुल महिला %	कुल महिला नामांकन %	पुरुष नामांकन	कुल पुरुष %	कुल पुरुष नामांकन %
2007-08	6735	10719	15.91	0.23	56633	84.08	0.79
2008-09	73023	12059	16.51	0.24	60964	83.48	0.829
2009-10	80482	15253	18.95	0.27	65229	81.04	0.937

1. तालिका-7 से यह ज्ञात होता है कि सत्र 2007-08 के दौरान कृषि में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 84.08% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 15.91% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 0.23% छात्रायें कृषि में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 0.79% ही कृषि में नामांकित था।

1. सत्र 2008-09 के दौरान कृषि में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 83.48% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 19.51% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 0.24% छात्रायें कृषि में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 0.829% ही शिक्षा में नामांकित था।

1. सत्र 2009-10 के दौरान नामांकित छात्रों का प्रतिशत 81.04% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 18.95% पाया गया।

2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 0.27% छात्रायें कृषि में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 0.937% ही कृषि में नामांकित था।

तालिका-8

पशु चिकित्सा विज्ञान

वर्ष	कुल नामांकन	महिला नामांकन	कुल महिला %	कुल महिला नामांकन %	पुरुष नामांकन	कुल पुरुष %	कुल पुरुष नामांकन %
2007-08	17418	3573	20.51	0.07	13845	79.48	0.194
2008-09	19802	4019	20.29	0.04	15783	79.70	0.214
2009-10	21827	4519	20.70	0.08	17308	79.29	0.248

1. तालिका-8 से यह ज्ञात होता है कि सत्र 2007-08 के दौरान पशु चिकित्सा विज्ञान में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 79.48% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 20.51% पाया गया।
2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 0.07% छात्रायें पशु चिकित्सा विज्ञान में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 0.194% ही पशु चिकित्सा विज्ञान में नामांकित था।

1. सत्र 2008-09 के दौरान पशु चिकित्सा विज्ञान में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 79.70% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 20.29% पाया गया।
2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 0.04% छात्रायें पशु चिकित्सा विज्ञान में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 0.214% ही शिक्षा में नामांकित था।

1. सत्र 2009-10 के दौरान नामांकित छात्रों का प्रतिशत 70.29% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 20.70% पाया गया।
2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 0.08% छात्रायें पशु चिकित्सा विज्ञान में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 0.248% ही पशु चिकित्सा विज्ञान में नामांकित था।

तालिका-9

विधि संकाय

वर्ष	कुल नामांकन	महिला नामांकन	कुल महिला %	कुल महिला नामांकन %	पुरुष नामांकन	कुल पुरुष %	कुल पुरुष नामांकन %
2007-08	354183	73248	20.68	1.59	280935	79.31	3.94
2008-09	379965	82409	21.68	1.64	297556	78.31	4.04
2009-10	3 81971	89256	23.36	1.58	292715	76.63	4.20

1. तालिका-9 से यह ज्ञात होता है कि सत्र 2007-08 के दौरान विधि संकाय में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 79.31% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 20.68% पाया गया।
2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 1.59% छात्रायें विधि संकाय में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 3.94% ही विधि संकाय में नामांकित था।

1. सत्र 2008-09 के दौरान विधि संकाय में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 78.31% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 21.68% पाया गया।
2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 1.64% छात्रायें विधि संकाय में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 4.04% ही शिक्षा में नामांकित था।

1. सत्र 2009-10 के दौरान नामांकित छात्रों का प्रतिशत 76.63% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 23.36% पाया गया।
2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 1.58% छात्रायें विधि संकाय में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 4.20% ही विधि संकाय में नामांकित था।

तालिका-10

अन्य संकाय

वर्ष	कुल नामांकन	महिला नामांकन	कुल महिला %	कुल महिला नामांकन %	पुरुष नामांकन	कुल पुरुष %	कुल पुरुष नामांकन %
2007-08	92899	33051	35.57	0.72	59848	64.42	0.84
2008-09	100252	36686	36.59	0.73	63566	63.40	0.86
2009-10	136418	62140	45.55	1.10	74278	54.44	1.06

स्रोत % सभी 10 सारणियों में महिलाओं से संबंधित आकड़े यू.जी.सी. रिर्पोट के अनुसार है।

1. तालिका-10 से यह ज्ञात होता है कि सत्र 2007-08 के दौरान अन्य संकाय में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 64.42% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 33.57% पाया गया।
2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 0.72% छात्रायें अन्य संकाय में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 0.84% ही अन्य संकाय में नामांकित था।

1. सत्र 2008-09 के दौरान अन्य संकाय में नामांकित छात्रों का प्रतिशत 63.40% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 36.59% पाया गया।
2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 0.73% छात्रायें अन्य संकाय में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 0.86% ही शिक्षा में नामांकित था।

1. सत्र 2009-10 के दौरान नामांकित छात्रों का प्रतिशत 54.44% रहा है जबकि छात्राओं के नामांकन का प्रतिशत 45.55% पाया गया।
2. इन्हीं आंकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात होता है कि उच्च शिक्षा स्तर पर पढ़ने वाली समस्त छात्राओं में से 1.10% छात्रायें अन्य संकाय में नामांकित थी जबकि सभी अध्ययनरत छात्रों का मात्र 1.06% ही अन्य संकाय में नामांकित था।

सत्रवार एवम् संकायवार उच्च शिक्षा में अध्ययनरत छात्र एवं छात्राओं का प्रतिशतीय वितरण से सम्बन्धित सारणी निम्नवत प्रदर्शित है।

सत्र	**2007-08**		**2008-09**		**2009-10**	
संकाय/वर्ग	पुरुष	महिला	पुरुष	महिला	पुरुष	महिला
कला	39.85	45.83	40.08	46.51	44.60	47.18
विज्ञान	20.68	19.63	20.80	20.18	21.32	19.99
वाणिज्य/ प्रबन्धन	19.04	16.01	19.26	16.47	22.58	16.21
शिक्षण	1.22	1.80	1.29	1.85	1.51	3.20
इंजीनियरिंग/तकनीकी	10.55	4.04	9.59	4.17	14.90	4.90
चिकित्सा संकाय	2.86	3.45	2.77	3.65	3.49	3.59
कृषि	0.79	0.23	0.829	0.24	0.937	0.27
वेटरनरी सांइस	0.194	0.07	0.214	0.04	0.248	0.08
विधि संकाय	3.94	1.59	4.04	1.64	4.20	1.58
अन्य संकाय	0.84	0.72	0.86	0.73	1.06	1.10

उपर्युक्त तालिका से कतिपय तथ्य सामने आते हैं जिनका विश्लेषण शोधार्थी ने निम्न रूपों में किया है।

1. सत्र 2007-08 में छात्र, छात्राओं के संकायवार तुलना करने पर कला में 39.5% पुरुषों की तुलना में 45.83% महिला भागीदारी, शिक्षा में 1.22% पुरुषों की तुलना में 1.80% महिला तथा चिकित्सा में 2.86% पुरुषों की तुलना में 3.45% महिला भागीदारी प्राप्त होती है। इसी प्रकार सत्र 2008-09 में छात्र, छात्राओं के संकायवार तुलना करने पर कला में 40.08% पुरुषों की तुलना में 46.51% महिला भागीदारी, शिक्षा में 1.29% पुरुषों की तुलना में 1.85% महिलाएँ तथा चिकित्सा में 2.77% पुरुषों की तुलना में 3.65% महिला भागीदारी प्राप्त होती है तथा सत्र 2009-10 में कला संकाय में 44.60% पुरुषों की तुलना में 47.18% महिला भागीदारी, शिक्षा में

1.51% पुरुषों की तुलना में 3.20% महिला तथा चिकित्सा में 3.49% पुरुषों की तुलना में 3.59% महिला भागीदारी प्रदर्शित होती है। इस तुलनात्मक अध्ययन से यह निष्कर्ष दिया जा सकता है कि जिन संकायों में पारिवारिक तथा सामाजिक सुरक्षा अधिक है तथा महिलाओं के लिये ज्ञात क्षेत्र है महिलाओं का रुझान उसी संकाय की शिक्षा की ओर अधिक है।

2. छात्र छात्राओं के संकाय वार तुलना करने पर कुछ ऐसे भी तथ्य उभर कर सामने आए हैं जिनसे यह ज्ञात होता है कि कतिपय संकायों में महिलाओं की भागीदारी पुरुषों की तुलना में अत्यन्त भेद प्रदर्शित करती है जैसे सत्र 2007–08 वाणिज्य/प्रबंध संकाय में 16.01% महिलाओं 19.04% पुरुषों की तुलना में, इंजीनियरिंग/टेक्नालॉजी में 4.04% महिलाओं 10.55% पुरुषों की तुलना में, कृषि में 0.23% महिलाओं 0.79% पुरुषों की तुलना में, पशु चिकित्सा विज्ञान में 0.07% महिलाओं 0.194% पुरुषों की तुलना में तथा विधि में 1.59% महिलाओं की तुलना में 3.94% पुरुषों भागीदारी प्राप्त होती है। इसी प्रकार सत्र 2008–09 वाणिज्य/प्रबंध संकाय में 16.47% महिलाओं 19.26% पुरुषों की तुलना में, इंजीनियरिंग/टेक्नालाजी में 4.17% महिलाओं 9.59% पुरुषों की तुलना में, कृषि में 0.24% महिलाओं 0.824% पुरुषों की तुलना में, पशु चिकित्सा विज्ञान में 0.04% महिलाओं 0.214% पुरुषों की तुलना में तथा विधि में 1.64% महिलाओं की तुलना में 4.04% पुरुषों भागीदारी प्राप्त होती है तथा 2009–10 वाणिज्य/प्रबंध संकाय में 16.21% महिलाओं 22.58% पुरुषों की तुलना में, इंजीनियरिंग/टेक्नालाजी में 4.90% महिलाओं 14.90% पुरुषों की तुलना में, कृषि में 0.27% महिलाओं 0. 937% पुरुषों की तुलना में, पशु चिकित्सा विज्ञान में 0.08% महिलाओं 0.248% पुरुषों की तुलना में तथा विधि में 1.58% महिलाओं की तुलना में 4.20% पुरुषों भागीदारी प्राप्त होती है। इस तुलनात्मक अध्ययन से इस विभेद का यह आधार दिया जा सकता है कि ये वह क्षेत्र है जो दीर्घ काल से पुरुष प्रधान माने जाते रहे हैं, या पुरुषों का ही वर्चस्व रहा है। साथ ही इन क्षेत्रों में कार्यरत महिलाओं को परिवारिक तथा सामाजिक दोनों ही स्तरों पर कहीं न कहीं विपरीत परिस्थितियों का सामना करना पड़ता है या सामाजिक सुरक्षा का अभाव तथा पारिवारिक जीवन की अव्यवस्था के कारण उनकी रूचि इन संकायों में अभी भी अत्यन्त कम ही दिखाई देती है।

भारतीय समाज जो कहीं न कहीं रूढ़ियों से ग्रस्त है वह भी इन पुरुष वर्चस्व वाले क्षेत्रों में महिलाओं की भागीदारी को सरलता से स्वीकार नहीं कर पाता जिसके कारण परिवार भी अपने निर्णय को पुन: सोचने पर विवश होता है और यही कारण है कि महिलाओं की भूमिका इन संकायों से संबंधित क्षेत्रों में अत्यन्त कम ही प्राप्त होती है। मुखोपाध्याय (1981:94–117) का मानना है कि महिलाओं की गतिशीलता भी कम होती है जो कि विभिन्न व्यवस्थायों में उनकी भागीदारी को सीमित कर देती है महिलाओं की एक छोटी संख्या जो कि रोजगार के लिए श्रम बाजार में प्रवेश करती है उन्हें भी रोजगार देने वालों के भेदपूर्ण रवैये का शिकार होना पड़ता है। पडोला (1982) ने माना कि ''कामगारों की क्षमता से संबंधित कुछ पूर्वाग्रहों के चलते और उनके खर्च को न्यूनतम करने के प्रयत्न के कारण महिलाओं को अनेक कार्यों के लिए शारीरिक रूप से उपयुक्त नहीं समझा जाता। एक अध्ययन (1998) से स्पष्ट हुआ कि भारतीय प्रबंधन संस्थान अहमदाबाद से प्रबंधन में स्नातकोत्तर महिलाओं में करीब 70% किसी भी प्रकार के कैरियर नहीं अपनाती। इसके पीछे 2 मूल कारण दिये गये थे (1) अधिकांश महिलाएं कैरियर के प्रति गम्भीर नहीं होती (2) उनमें से कई एक वर्ष कार्य के पश्चात शादी कर लेती हैं या नौकरी छोड़ देती हैं। हालांकि हाल के वर्षो में ये स्थितियां बेहतर हुई है।

निष्कर्ष

इस प्रकार यह स्पष्ट होता है कि महिलाओं के उच्च शिक्षा में कम भागीदारी तथा विभिन्न क्षेत्रों में कम प्रतिनिधित्व के लिए विभिन्न सामाजिक सांस्कृतिक कारक उत्तरदायी रहे हैं। यद्यपि महिलाओं के प्रति सामाजिक भेदभाव तथा सांस्कृतिक पूर्वाग्रह आज भी उपस्थित है तथापि महिलाओं ने स्वयं की उपस्थिति उन क्षेत्रों में भी दर्ज की है जो कल्पनातीत थी। उच्च शिक्षा के इन संकायों के अतिरिक्त भी सेना, परिवहन, राजनीति आदि ऐसे क्षेत्र है जहाँ महिलाओं का प्रतिनिधित्व बहुत कम है। आज देश को विकसित बनाने हेतु इस लैंगिक भेदवाद को समाप्त कर महिलाओं का समाज तथा परिवार द्वारा समान शैक्षिक अवसर प्राप्त हाने चाहिए। यातायात की सुविधा सामाजिक सुरक्षा तथा मानसिक बदलाव ही वे योगदान हो सकते हैं जिनमें महिलाओं की भागीदारी उच्च शिक्षा के स्तर पर समान हो सकती है।

संदर्भ

एस. मुखोपाध्याय (1981) वीमेन वर्कर्स इन इण्डिया : ए केस आफ मार्केट संगमेंटेशन इन द इंडियन लेबर फोर्स, ए आर टी पी ई बैंकाक।

पडोला टी.एस. (1982) वीमेन वर्कर्स इन एन अर्बन लेबर मार्केट : ए स्टडी आफ सेग्रीनेशन एंड डीसक्रीमीनेशन इन इम्प्लामेंट इन लखनऊ गाइड (मिमियो)

विश्व विद्यालय अनुदान आयोग (यू.जी.सी.) 2007-08, 2008-09, 2009-10 वार्षिक रिर्पोट नई दिल्ली।

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 19, अंक 2, अगस्त 2012

शोध टिप्पणी/संवाद

अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के सशक्तीकरण के संबंध में उनके समायोजन एवं शैक्षिक उपलब्धि का अध्ययन

प्रवीन देवगन* एवं **अंजू बघेल****

सारांश

नारी के कार्य क्षेत्र का केन्द्रीय बिन्दु परिवार है। परिवार और समाज की उन्नति में नारी की भूमिका महत्वपूर्ण होती है। आज हम स्त्री को दो स्वरूपों में देखते हैं एक असशक्त स्त्री जिसके लिए निरक्षरता एक अभिशाप है, दूसरा रूप सशक्त नारी का है। सशक्त नारी वह है जो मानसिक और आर्थिक रूप से सशक्त है जिसमें ज्ञान, आत्मबल, आत्मविश्वास एवं व्यक्तित्व विकास का सम्मिलित रूप झलकता है। महिलाओं को उनके अधिकार और स्वतन्त्र अस्तित्व का ज्ञान होना अत्यन्त आवश्यक है। यदि नारी सशक्त होगी तो वह अपने जीवन में सही तरीके से समायोजन कर सकेगी। फिर भी समाज के कुछ ऐसे अल्पसंख्यक वर्ग हैं जहाँ आज भी नारी को शिक्षा से दूर रखा जाता है, उसे स्वतन्त्रता भी प्रदान नहीं की जाती है और सामाजिक व व्यावसायिक जीवन में समायोजन करने में भी असमर्थ होती है। ऐसी स्थिति में यदि उन्हें शिक्षा का अवसर भी प्राप्त होता है तो उनकी शैक्षिक उपलब्धि पर स्पष्ट प्रभाव दिखाई पड़ता है। अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के सशक्तिकरण समायोजन एवं शैक्षिक उपलब्धि के मध्य सहसंबंध ज्ञात करना इस अध्ययन का प्रमुख उद्देश्य है। अध्ययन के प्रतिदर्श में 120 छात्राओं को शामिल किया गया है जिसमें तीन समूह सिक्ख, ईसाई, मुस्लिम की छात्राएं चयनित की गयीं। छात्राओं के सशक्तिकरण को ज्ञात

* प्रो. प्रवीन देवगन, शिक्षा संकाय, दयालबाग शिक्षण संस्थान, आगरा
** अंजू बघेल (एम.फिल.), शिक्षा संकाय, दयालबाग शिक्षण संस्थान, आगरा

करने के लिए एडोलोसेन्ट गर्ल्स एम्पावरमेन्ट स्केल (देवेन्द्र सिसोदिया) एवं समायोजन के लिए इन्वेटमेन्ट इन्वेन्ट्री फॉर स्कूल स्टूडेन्ट्स (के.पी. सिन्हा) तथा शैक्षिक उपलब्धि के मापन हेतु छात्राओं के पूर्व कक्षा परिणामों को लिया गया है। न्यायदर्श अध्ययन विधि में वर्णनात्मक सर्वेक्षण विधि का प्रयोग किया गया है। अध्ययन की उपलब्धियों से प्राप्त निष्कर्ष के आधार पर कह सकते हैं कि सिक्ख समूह की छात्राएं अधिक सशक्त एवं समायोजनयुक्त पायी गयी हैं। जबकि मुस्लिम वर्ग की छात्राएं सबसे कम सशक्त एवं समायोजनयुक्त पायी गयी हैं। ईसाई वर्ग की छात्राएं मध्यम सशक्त एवं समायोजनयुक्त पायी गयी। तीनों समूह की छात्राओं में सशक्तिकरण एवं समायोजन के मध्य पूर्ण ऋणात्मक सह सम्बन्ध पाया गया। जबकि सशक्तिकरण एवं शैक्षिक उपब्धि के मध्य उच्च धनात्मक सहसंबंध पाया गया।

प्रस्तावना

किसी भी समाज की कल्पना बिना नारी के नहीं की जा सकती, समाज का स्वरूप वहाँ की नारी की स्थिति पर निर्भर करता है, केवल हमारा देश ही नहीं अपितु सम्पूर्ण विश्व इस सत्य को स्वीकार करता है। महिलाओं के जन्म से लेकर जीवन की अन्तिम अवस्था तक उनकी अभिप्रेरणा योग्यता और शाक्ति का वैयत्तिक, सामाजिक, आर्थिक राजनीतिक और कानूनी परिवेश का अनवरत बढ़ाव है। यह महिलाओं के विविध पक्षों का सशक्तीकरण है। परिवार एवं समुदाय के सशक्तीकरण को भी महिला सशक्तीकरण का एक आवश्यक घटक माना जाता है। महिला सशक्तीकरण तभी सम्भव है जब उनको ज्ञान समाजीकरण की प्रारम्भिक अवस्था में दिया जाये। इस अवस्था में वह स्वयं को समाज में प्रतियोगिता या समानता में कम पाती हैं तो उनके अन्दर तनाव तथा चिन्ता की भावना विकसित हो जाती है। और वह अपने वातावरण के साथ समायोजन करने में असफल होती हैं जिसका प्रभाव उनकी शैक्षिक उपलब्धि पर भी स्पष्ट रूप से दिखाई देता है। स्वतन्त्रता प्राप्ति के उपरान्त से महिलाओं के सशक्तीकरण से जुड़े विभिन्न कार्यक्रम चलाये जा रहे हैं, जैसे– आर्थिक सशक्तीकरण की योजना में स्टेप योजना, स्वशक्ति परियोजना, इन्दिरा गाँधी महिला योजना, स्वर्णिम योजना एवं बालिका समृद्धि योजना इत्यादि। सामाजिक सशक्तीकरण योजना में स्वाधार योजना, अल्पावधि प्रवास गृह, परिवार परामर्श केन्द्र एवं महिला शिक्षा के लिए केडेंस पाठ्यक्रम आदि।

इसी प्रकार अल्पसंख्यकों के कल्याण हेतु कुछ कार्यक्रम चलाये जा रहे हैं जिनमें प्रमुख हैं- बालवाड़ी पोषाहार कार्यक्रम, समाजिक आर्थिक कार्यक्रम, जागरुकता विकास कार्यक्रम, कामकाजी महिलाओं के बच्चों के लिए शिशु गृह स्कीम, प्रौढ़ महिला शिक्षा के संक्षिप्त पाठ्यक्रम, प्रारम्भिक बाल्यावस्था शिक्षा आदि।

अध्ययन के उद्देश्य

1. अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के सशक्तीकरण का अध्ययन करना।
2. अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के समायोजन का अध्ययन करना।
3. अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के शैक्षिक उपलब्धि का अध्ययन करना।
4. अल्पसंख्यकों के विभिन्न वर्गों की छात्राओं के सशक्तीकरण, समायोजन एवं शैक्षिक उपलब्धि का तुलनात्मक अध्ययन करना।
5. अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के सशक्तीकरण, समायोजन एवं शैक्षिक उपलब्धि के मध्य सह-संबंध ज्ञात करना।

परिकल्पनाएँ

1. अल्पसंख्यकों के विभिन्न वर्गों की छात्राओं के सशक्तीकरण में सार्थक अन्तर होता है।
2. अल्पसंख्यकों के विभिन्न वर्गों की छात्राओं के समायोजन में सार्थक अन्तर होता है।
3. अल्पसंख्यक के विभिन्न वर्गों की छात्राओं के शैक्षिक उपलब्धि में कोई सार्थक अन्तर नहीं होता है।
4. अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं के सशक्तीकरण, समायोजन तथा शैक्षिक उपलब्धि के मध्य कोई सहसम्बन्ध नहीं होता है।

अध्ययन के चर

स्वतन्त्र चर - सशक्तीकरण

आश्रित चर - समायोजन एवं शैक्षिक उपलब्धि

अध्ययन का परिसीमांकन

1. प्रस्तुत शोध अध्ययन को आगरा शहर तक ही सीमित रखा गया।

2. शोध अध्ययन हेतु उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं का ही चयन किया गया।
3. शोध अध्ययन में केवल अल्पसंख्यक वर्ग की 120 छात्राओं को ही चयनित किया गया।
4. शोध अध्ययन में अल्पसंख्यक वर्ग की केवल मुस्लिम, सिक्ख एवं इसाई छात्राओं के समूहों को ही सम्मलित किया गया।

अध्ययन की विधि

प्रस्तुत शोध में शोधार्थी ने शोध की प्रकृति को देखते हुए वर्णनात्मक सर्वेक्षण विधि का प्रयोग किया है।

न्यादर्श का चयन

अपने शोध अध्ययन में शोधार्थी द्वारा न्यादर्श की अप्रयायिकता न्यादर्श विधि के अन्तर्गत सोद्देश्य विधि का प्रयोग किया गया।

शोध उपकरण

प्रस्तुत अध्ययन में सशक्तीकरण एवं समायोजन तथा शैक्षिक उपलब्धि के मापन हेतु विभिन्न उपकरणों का प्रयोग किया गया।

1. डॉ. देवेन्द्र सिंह सिसौदिया, डॉ. अलका सिंह द्वारा निर्मित ''एडोलसेण्ट गर्ल्स एम्पॉवरमेण्ट स्केल'' (2009)
2. समायोजन के मापन हेतु डॉ. ए.के.पी. सिन्हा, आर.पी. सिंह द्वारा निर्मित ''एडजस्टमेण्ट इन्वेन्टरी फॉर स्कूल स्टूडेन्ट'' (1971)
3. शैक्षिक उपलब्धि के मापन हेतु छात्राओं के पूर्व कक्षा परिणामों को लिया गया।

सांख्यिकीय प्रविधियाँ

प्रस्तुत अध्ययन में प्रदत्तों के विश्लेषण हेतु प्रदत्तों की प्रकृति के अनुसार सांख्यिकीय प्रविधियों का प्रयोग किया गया, जैसे-

वर्णनात्मक सांख्यिकीय के अन्तर्गत-मध्यमान, मानक विचलन, सह-संबंध का प्रयोग किया गया है।

अनुमानात्मक सांख्यिकीय के अन्तर्गत-टी-अनुपात का प्रयोग किया गया है।

प्रदत्तों का विश्लेषण एवं व्याख्या

उद्देश्य-1 अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के सशक्तीकरण का अध्ययन करना

तालिका-1 अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के सशक्तीकरण से सम्बन्धित मध्यमान, प्रमाणिक विचलन एवं स्तरानुसार अध्ययन

अल्पसंख्यक वर्ग	छात्राओं की संख्या	सांख्यिकीय		सशक्तीकरण का स्तरानुसार प्रतिशत		
		मध्यमान	प्रमाणिक विचलन	उच्च (%)	मध्यम (%)	निम्न (%)
सिक्ख	40	156.55	50.26	45	47	8
ईसाई	40	120.83	47.75	17	65	18
मुस्लिम	40	102.63	45.86	12	43	45

परिणामों से यह ज्ञात होता है कि अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं के सशक्तीकरण के अध्ययन में सिक्ख समूह का मध्यमान (156.55) तथा प्रमाणिक विचलन (50.26) सबसे अधिक प्राप्त हुआ। ईसाई समूह का मध्यमान (120.83) और प्रमाणिक विचलन (47.75) औसत ज्ञात हुआ। इसी प्रकार मुस्लिम समूह का मध्यमान (102.63) तथा प्रमाणिक विचलन (45.86) सबसे निम्न प्राप्त हुआ है। तालिका को देखने से स्पष्ट होता है कि सिक्ख समूह की छात्राएँ अधिक सशक्तीकरण युक्त है तथा सबसे कम सशक्तीकरण युक्त छात्राएँ मुस्लिम समूह की है।

अल्पसंख्यकों के विभिन्न वर्गों की छात्राओं के सशक्तीकरण का अध्ययन सशक्तीकरण मापनी की गणना के आधार पर किया गया। जिसमें 163 से 245 तक को उच्च स्तर, 82 से 162 तक को मध्य स्तर तथा 49 से 81 तक को निम्न स्तर का सशक्तिकरण माना गया है। इस आधार पर सशक्तीकरण का स्तरानुसार प्रतिशत ज्ञात किया गया है। सिक्ख समूह के अन्तर्गत 45% छात्राएँ उच्च सशक्तीकरण युक्त तथा 8% छात्राएँ निम्न सशक्तीकरण युक्त तथा 47: छात्राएँ मध्यम सशक्तीकरण युक्त पाई गई। ईसाई समूह में 17% एवं 18% छात्राएँ उच्च एवं निम्न सशक्तीकरण युक्त जबकि 65% मध्यम सशक्तीकरण युक्त पाई गई। मुस्लिम समूह के अन्तर्गत केवल 12% छात्राएँ ही

उच्च सशक्तीकरण युक्त, 45% निम्न तथा 43% मध्यम सशक्तीकरण युक्त पाई गई।

उद्देश्य-2 अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के समायोजन एवं उसके विभिन्न क्षेत्रों का अध्ययन करना

तालिका-2 अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं के समायोजन एवं उसके विभिन्न क्षेत्रों का मध्यमान एवं प्रमाणिक विचलन

अल्पसंख्यक वर्ग	सिक्ख		ईसाई		मुस्लिम	
सांख्यिकीय	मध्यमान	प्रमाणिक विचलन	मध्यमान	प्रमाणिक विचलन	मध्यमान	प्रमाणिक विलचन
समायोजन	13.80	9.067	17.13	8.636	22.95	9.666
भावनात्मक क्षेत्र	4.18	3.194	5.03	3.051	7.13	3.451
समाजिक क्षेत्र	4.78	3.738	6.08	3.407	7.95	3.456
शैक्षिक क्षेत्र	4.90	3.078	6.00	3.382	8.00	3.728

परिणामों को समायोजन मापनी के आधार पर ज्ञात किया गया। इसमें सिक्ख समूह के मध यमान (13.80) तथा प्रमाणिक विचलन (9.067) पाया गया है और ईसाई समूह का मध यमान (17.13) एवं प्रमाणिक विचलन (8.636) पाया गया। जबकि मुस्लिम समूह का मध्यमान (22.95) तथा प्रमाणिक विचलन (9.666) है जो कि अन्य समूहों से अधिक है। मापनी गणना के आधार पर देखें तो सबसे अधिक अंक पाने वाला समूह कम समायोजित होता है। अत: स्पष्ट है कि मुस्लिम समूह की छात्राएँ कम समायोजित पाई गई, ईसाई समूह में विचलनशीलता सिक्ख एवं मुस्लिम वर्ग से कम है। सिक्ख, ईसाई एवं मुस्लिम समूहों में भावनात्मक समायोजन का मध्यमान क्रमश: (4.18, 5.03, 7.13) है तथा प्रमाणिक विचलन (3.194, 3.051, 3.451) पाया गया। भावनात्मक क्षेत्र में सबसे कम समायोजित मुस्लिम वर्ग की छात्राएँ तथा सबसे अधिक समायोजित सिक्ख वर्ग की छात्राएँ पाई गई हैं तथा ईसाई वर्ग की छात्राओं में भावनात्मक समायोजन मध्यम पाया गया। सामाजिक समायोजन के अन्तर्गत अधिक अंक पाने वाला अधिक विनम्र, सरल स्वभाव तथा आज्ञाकारी है। कम अंक उग्र व्यवहार को प्रदर्शित करते हैं। सामाजिक समायोजन के अन्तर्गत मुस्लिम समूह का मध्यमान सबसे अधिक (7.95) तथा प्रमाणिक विचलन (3.456) जबकि सिक्ख समूह का मध्यमान (4.78) तथा प्रमाणिक विचलन

(3.738) है जो कि तीनों समूहों में सबसे कम है। मुस्लिम समूह की छात्राएँ सामाजिक समायोजन में उन्नत पाई गयीं। अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं के शैक्षिक समायोजन के अन्तर्गत मुस्लिम समूह की छात्राओं का मध्यमान (8.00) तथा प्रमाणिक विचलन (3. 728) है जो कि सबसे अधिक है। सिक्ख समूह की छात्राओं का मध्यमान (4.90) एवं प्रमाणिक विचलन (3.078) है जो कि सबसे कम है तथा ईसाई समूह मध्यमान (6.00) तथा प्रमाणिक विचलन (3.382) है जो कि मध्यम स्तर का है। शैक्षिक क्षेत्र में सबसे कम समायोजित मुस्लिम वर्ग की छात्राएँ तथा सबसे अधिक समायोजित सिक्ख वर्ग की छात्राएँ पाई गई हैं तथा ईसाई वर्ग की छात्राओं में शैक्षिक समायोजन मध्यम पाया गया।

उद्देश्य-3 अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का अध्ययन करना

अध्ययन हेतु 10वीं कक्षा के परिणामों के प्रतिशत के आधार पर छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का मापन किया गया है।

तालिका-3 अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि से सम्बन्धित मध्यमान व प्रमाणिक विचलन का विवरण

अल्पसंख्यक समूह	मध्यमान	प्रमाणिक विचलन
सिक्ख	58.17	7.028
ईसाई	55.38	8.302
मुस्लिम	50.76	6.858

अल्पसंख्यकों के विभिन्न वर्गों की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि से सम्बन्धित परिणामों से स्पष्ट है कि सिक्ख समूह का मध्यमान (58.17), ईसाई समूह का मध्यमान (55.38 से अधिक है तथा मुस्लिम समूह का मध्यमान केवल (50.76) पाया गया है इसी प्रकार सिक्ख समूह का प्रमाणिक विचलन (7.028), ईसाई समूह का प्रमाणिक विचलन (8.302) तथा मुस्लिम समूह का प्रमाणिक विचलन (6.858) सबसे कम पाया गया। तालिका के देखने से स्पष्ट होता है कि सिक्ख समूह की शैक्षिक उपलब्धि उच्च, मुस्लिम समूह का शैक्षिक उपलब्धि निम्न तथा ईसाई समूह की मध्यम स्तर की देखी गयी है।

उद्देश्य-4 अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के सशक्तीकरण, समायोजन एवं शैक्षिक उपलब्धि का तुलनात्मक अध्ययन करना

तालिका-4 वभिन्न अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं के सशक्तीकरण के मध्यमान, प्रमाणिक विचलन एवं टी मूल्य का विवरण

क्रम संख्या	अल्पसंख्यक वर्ग	N	मध्यमान	प्रमाणिक विचलन	t	सार्थकता स्तर
1.	सिक्ख	40	156.55	50.259	3.26	>0.01
	ईसाई	40	120.83	47.748		
2.	ईसाई	40	120.83	47.748	1.74	<0.05
	मुस्लिम	40	102.63	45.865		
3.	सिक्ख	40	156.55	50.259	5.01	>0.01
	मुस्लिम	40	102.63	45.865		

अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं के सशक्तीकरण में सार्थक अन्तर है। जो यह दर्शाता है कि 0.01 सार्थकता स्तर पर सिक्ख एवं ईसाई समूहों की छात्राओं के मध्य मानों में सार्थक अन्तर है। दोनों समूहों के मध्य सशक्तीकरण के मध्य अन्तर का कारण हो सकता है कि सिक्ख समूह अपने अधिकारों के प्रति अधिक जागरुक है। जबकि ईसाई तथा मुस्लिम समूह की छात्राओं के सशक्तीकरण में सार्थक अन्तर नहीं पाया गया। जबकि सिक्ख व मुस्लिम समूहों में सार्थक अन्तर हैं।

तालिका-5 विभिन्न अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं के समायोजन के मध्यमान प्रमाणिक विचलन एवं ज मूल्य का विवरण

क्रम संख्या	अल्पसंख्यक वर्ग	N	मध्यमान	प्रमाणिक विचलन	t	सार्थकता स्तर
1.	सिक्ख	40	13.80	9.067	1.68	<0.05
	ईसाई	40	17.13	8.636		
2.	ईसाई	40	17.13	8.636	2.84	>0.01
	मुस्लिम	40	22.95	9.666		
3.	सिक्ख	40	13.80	9.067	4.37	>0.01
	मुस्लिम	40	22.95	9.666		

परिणामों से सिद्ध होता है कि विभिन्न अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं के समायोजन में सार्थक अन्तर है। क्योंकि सिक्ख समूह की छात्राओं का मध्यमान (13.80) तथा ईसाई समूह की छात्राओं का मध्यमान (17.13) है और इनका ज अनुपात 1.68 है जो कि 0.05 स्तर पर तालिका मान 1.68 से कम है। अत: सिक्ख व ईसाई समूह की छात्राओं के समायोजन में सार्थक अन्तर नहीं है। इसका कारण हो सकता है कि दोनों समूहों की छात्राओं को अपने जीवन से सम्बन्धित निर्णय लेने की स्वतन्त्रता अधिक हो जिसके कारण उनका समायोजन अच्छा न हो। ईसाई एवं मुस्लिम समूह की छात्राओं के समायोजन में सार्थक अन्तर है। इसका कारण यह भी हो सकता है कि ईसाई समूह में छात्राएँ अधिक स्वतन्त्र हो। मुस्लिम समूह को समायोजन अधिक उत्तम इसलिए हो सकता है क्योंकि उन्हें परम्पराओं में रहना होता है।

सिक्ख तथा मुस्लिम समूहों की छात्राओं में सार्थक अन्तर है। इसका कारण हो सकता है कि सिक्ख समूह अधिक जागरुक है। उनकी सामाजिक, आर्थिक स्थिति अच्छी हो जिसके कारण उनका समायोजन उत्तम न हो, हो सकता है कि मुस्लिम समूह की छात्राओं की आर्थिक स्थिति अधिक अच्छी नहीं है उन्हें सदैव बंधनों में रहना पड़ता है तथा परिवार के सदस्यों की आज्ञा एवं नियमों के अनुसार चलना पड़ता है इस कारण हो सकता है कि उनका समायोजन अच्छा हो।

तालिका-6 अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के शैक्षिक उपलब्धि सम्बन्धित मध्यमान, प्रमाणिक विचलन व ज मूल्य का विवरण

क्रम संख्या	अल्पसंख्यक वर्ग	N	मध्यमान	प्रमाणिक विचलन	t	सार्थकता स्तर
1.	सिक्ख	40	58.17	7.028	1.62	<0.05
	ईसाई	40	55.38	8.302		
2.	ईसाई	40	55.38	8.302	2.72	>0.01
	मुस्लिम	40	50.76	6.858		
3.	सिक्ख	40	58.17	7.028	4.78	>0.01
	मुस्लिम	40	50.76	6.858		

सिक्ख और ईसाई समूहों का ज अनुपात 1.62 है जोकि 0.05 सार्थकता स्तर पर असार्थक है। ईसाई और मुस्लिम समूहों का मध्यमान क्रमशः (55.38, 50.76) है तथा ज अनुपात 2.72 है जोकि 0.01 सार्थकता स्तर पर तालिका मान 2.64 से अधिक है अतः दोनों समूहों के शैक्षिक समायोजन में सार्थक अन्तर है। दोनों समूहों के शैक्षिक समायोजन में सार्थक अन्तर है।

उद्देश्य-5 : अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं के सशक्तीकरण, समायोजन एवं शैक्षिक उपलब्धि के मध्य सह-सम्बन्ध ज्ञात करना

तालिका-7 सशक्तीकरण एवं समायोजन के मध्य सह-सम्बन्ध

क्रम संख्या	अल्पसंख्यक वर्ग	सह-सम्बन्ध गुणांक	टिप्पणी
1.	सिक्ख	-0.982	पूर्ण ऋणात्मक
2.	ईसाई	-0.943	पूर्ण ऋणात्मक
3.	मुस्लिम	-0.943	पूर्ण ऋणात्मक
4.	कुल	-0.951	पूर्ण ऋणात्मक

सिक्ख समूह की छात्राओं का सशक्तीकरण एवं समायोजन का सह-सम्बन्ध गुणांक -0.982 है और ईसाई एवं मुस्लिम समूह के सशक्तीकरण एवं समायोजन का गुणांक क्रमशः -0.943, -0.943 है। जिससे स्पष्ट है कि सभी समूहों में सशक्तीकरण एवं समायोजन के मध्य सह-सम्बन्ध पूर्ण ऋणात्मक है। इसका कारण हो सकता है कि जो समूह उच्च सशक्तीकरण युक्त हैं उनको अधिक स्वतन्त्रा हो अपनी शिक्षा, व्यवसाय एवं निर्णय लेने के क्षेत्र में, जिसके कारण वह सभी प्रकार की परिस्थितियों में समायोजन कर पाने में असफल हो। प्रायः आजकल समाज में भी यही प्रत्यय देखने को मिलता है जो महिलाएँ अधिक सशक्त है उनका समायोजन अधिक अच्छा नहीं होता है।

तालिका संख्या-8 सशक्तीकरण व शैक्षिक उपलब्धि के मध्य सह-सम्बन्ध

क्रम संख्या	अल्पसंख्यक वर्ग	सह-सम्बन्ध गुणांक	टिप्पणी
1.	सिक्ख	0.790	उच्च धनात्मक
2.	ईसाई	0.878	उच्च धनात्मक
3.	मुस्लिम	0.845	उच्च धनात्मक
4.	कुल	0.941	अत्यन्त उच्च धनात्मक

तीनों समूहों में सशक्तीकरण तथा शैक्षिक उपलब्धि के मध्य उच्च धनात्मक सह-सम्बन्ध है। इसका कारण है कि तीनों समूहों में जो छात्राएँ उच्च सशक्तीकरण युक्त है जिन्हें अपने शैक्षिक विषय चयन की स्वतन्त्रता हो, पारिवारिक और सामाजिक स्तर उच्च हो जिसका सकारात्मक प्रभाव उनकी शैक्षिक उपलब्धि पर पड़ता है। अत: स्पष्ट है कि सशक्तीकरण तथा शैक्षिक के पूर्ण धनात्मक सह-सम्बन्ध है।

अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं के सशक्तीकरण के सन्दर्भ में उनके समायोजन एवं शैक्षिक उपलब्धि का अध्ययन करने पर ज्ञात होता है कि सबसे अधिक सशक्तीकरण युक्त सिक्ख समूह की छात्राएँ तथा सबसे कम सशक्तीकरण युक्त मुस्लिम समूह की छात्राएँ पाई गई क्योंकि हो सकता है कि सिक्ख समूह अपने अधिकारों के प्रति अधिक जागरुक है तथा अपनी बालिकाओं को भी अभिप्रेरित करता है। इसके विपरीत मुस्लिम समूह में छात्राओं को स्वतन्त्रता प्रदान नहीं की जाती है। उन्हें परम्पराओं में रहकर, परिवार के नियमों को मानना पड़ता है जिसके कारण वह सामाजिक रूप से अधिक अच्छा समायोजन कर पाने में सफल होती है। ईसाई समूह की छात्राएँ मध्यम सशक्तीकरण युक्त पाई गई क्योंकि ईसाई समूह की बालिकाएं शिक्षा, व्यवसाय आदि के प्रति जागरुक है। तीनों ही समूहों में उच्च सशकतीकरण युक्त महिलाओं का समायोजन पूर्ण ऋणात्मक तथा शैक्षिक उपलब्धि उच्च सहसम्बन्ध पाया गया।

शोध अध्ययन की उपलब्धियाँ

शोध अध्ययन की उपलब्धियों को उद्देश्यानुसार दर्शाया गया है जो इस प्रकार है-

उद्देश्य-1 अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के सशक्तीकरण का अध्ययन करना

अल्पसंख्यक समूहों की छात्राओं के सशक्तीकरण से सम्बन्धित मध्यमान के आधार पर कह सकते हैं कि मुस्लिम समूह की छात्राएँ सबसे कम सशक्तीकरण युक्त पाई गई तथा सिक्ख समूह की छात्राएँ सबसे अधिक सशक्तीकरण युक्त तथा ईसाई वर्ग की छात्राएँ मध्यम सशक्तीकरण युक्त पाई गई। सिक्ख समूह की छात्राओ के उच्च सशक्तीकरण युक्त होने का कारण हो सकता है कि सिक्ख समूह की छात्राएँ अपने अधिकारों के प्रति अधिक जागरुक हैं। जिसके कारण बालिकाओं को अपने अधिकारों का पूर्ण ज्ञान है। शैरी. एल (2011), ने भी अपने शोध परिणामों में पाया कि महिलाओं की सामाजिक गतिशीलता बेहतर है तथा उन्हें अपने अधिकारों और कर्त्तव्यों के विषय में पूर्ण ज्ञान था।

उद्देश्य-2 अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के समायोजन का अध्ययन करना

सामाजिक समायोजन में सबसे कम तथा मुस्लिम समूह का मध्यमान सबसे अधिक पाया गया जिससे स्पष्ट होता है कि मुस्लिम समूह की छात्राएँ सबसे कम समायोजित तथा सिक्ख समूह की छात्राएँ सबसे अधिक समायोजित पाई गई और ईसाई समूह की छात्राओं का समायोजन मध्यम स्तर का देखा गया लेकिन सिक्ख समूह की छात्राएँ भावनात्मक एवं शैक्षिक पाठ्यक्रम एवं सहगामी क्रियाओ में सबसे अधिक समायोजित तथा मुस्लिम समूह की छात्राएँ सबसे कम समायोजित दिखाई दी गई। ईसाई समूह की छात्राओं में भावनात्मक समायोजन मध्यम स्तर का पाया गया।

उद्देश्य-3 अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का अध्ययन करना

अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि में भी सिक्ख समूह की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का मध्यमान सबसे अधिक, मुस्लिम समूह की छात्राओं का मध्यमान सबसे कम पाया गया तथा ईसाई समूह का शैक्षिक उपलब्धि का मध्यमान औसत पाया गया। अग्रवाल सरस्वती (2010) ने भी अपने अध्ययन में छात्राओं की कक्षा उपस्थिति एवं उनकी शैक्षिक उपलब्धि में धनात्मक सह-सम्बन्ध पाया।

उद्देश्य-4 अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं के सशक्तीकरण, समायोजन एवं शैक्षिक उपलब्धि का तुलनात्मक अध्ययन

सिक्ख एवं ईसाई समूह का ज मूल्य 3.26 पाया गया जो कि 0.01 सार्थकता स्तर पर सार्थक है। सिक्ख एवं मुस्लिम समूहों के मध्य ज मूल्य 5.01 पाया गया जो कि सार्थकता स्तर 0.01 पर सार्थक पाया गया। अत: स्पष्ट है कि दोनों समूहों में सार्थक अन्तर है। जिसका कारण हो सकता है कि मुस्लिम समूह में बालिकाओं को पर्दे में रखा जाता है उन्हें स्वतन्त्रता प्रदान नहीं की जाती है जिसके कारण वे कम सशक्तीकरण युक्त हो तथा सिक्ख समूह की छात्राओं के अधिक सशक्तीकरण युक्त होने का कारण हो सकता है कि उन्हें अपने निर्णय लेने की अधिक स्वतन्त्रता हो। मैक्नोन डमीविट (2009) ने अपने अध्ययन के परिणामों में भी पाया कि महिला सशक्तीकरण शिक्षा, सामाजिक आर्थिक स्तर, स्वास्थ्य और उनकी निर्णय प्रक्रिया में भागीदारी से जुड़ी हुई है। सिक्ख एवं ईसाई समूहों की छात्राओं के समायोजन में सार्थक अन्तर नहीं है। ईसाई व मुस्लिम समूहों की छात्राओं के समायोजन में अन्तर का कारण हो सकता है कि ईसाई समूह की छात्राओं को सामाजिक क्षेत्र में अधिक व्यावहारिक अवसर प्राप्त

होते हैं तथा शैक्षिक वातावरण प्रारम्भ से ही प्राप्त होता है वहीं मुस्लिम छात्राओं को प्रारम्भ से ही परम्पराओं में रहना होता है तथा परिवार के अनुसार ही शिक्षा प्राप्त करनी होती है। सिक्ख एवं मुस्लिम वर्ग की छात्राओं के समायोजन में सार्थक अन्तर पाया गया। जिसका कारण हो सकता है कि सिक्ख समूह की छात्राओं को अपने निर्णय लेने का अधिकार हो तथा मुस्लिम समूह की छात्राओं को अपने परिवार के निर्णय को मानना पड़ता है जिसके कारण उनका समायोजन अच्छा हो। अग्रवाल सुभाष चन्द्र (2008) ने भी अपने शोध परिणामों में अनुसूचित जाति एवं सामान्य वर्ग की छात्रों में सार्थक अन्तर पाया। सिक्ख एवं ईसाई समूहों की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि में कोई सार्थक अन्तर नहीं है। जिसका कारण हो सकता है कि दोनों ही समूहों की छात्राओं के अभिभावक शिक्षित हो तथा अपनी बालिकाओं को शिक्षित करने तथा उनकी विद्यालय उपलब्धि के प्रति जागरुक हो। सिक्ख तथा मुस्लिम समूहों के मध्य शैक्षिक उपलब्धि के मध्य ज अनुपात 4.78 एवं ईसाई व मुस्लिम समूहों के मध्य शैक्षिक उपलब्धि का ज अनुपात 2.72 प्राप्त हुआ जो कि सार्थकता स्तर 0.01 स्तर पर सार्थक है। सिक्ख समूह के अन्तर्गत छात्राओं को अपने शिक्षण विषय एवं व्यावसायिक विषय चयन की पूर्ण स्वतन्त्रता प्रदान की जाती है। वहीं दूसरी ओर मुस्लिम समूह के अन्तर्गत छात्राओं को परिवारीजनों की इच्छानुसार विषय लेने के लिए बाध्य होना पड़ता है जिसके कारण हो सकता है कि उनकी शैक्षिक उपलब्धि अच्छी न होती हो। ईसाई समूह के अन्तर्गत पारिवारिक पृष्ठभूमि का शिक्षित होना तथा मुस्लिम समूह के अन्तर्गत पारिवारिक के सदस्यों में शिक्षा का अभाव हो सकता है।

उद्देश्य-5 अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के सशक्तीकरण, समायोजन एवं शैक्षिक उपलब्धि के मध्य सह-सम्बन्ध ज्ञात करना

अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं के तीनों समूहों के मध्य सशक्तीकरण एवं समायोजन के मध्य सह-सम्बन्ध गुणांक -0.951 पाया गया जिससे स्पष्ट होता है कि सशक्तीकरण एवं समायोजन के मध्य पूर्ण ऋणात्मक सह-सम्बन्ध है। इसका कारण हो सकता है कि जो समूह उच्च सशक्तीकरण है उनको अपने जीवन सम्बन्धी निर्णय लेने तथा अपने विचार को व्यक्त करने की स्वतन्त्रता और उनके निर्णयों को भी प्राथमिकता दी जाती हो। जिसके कारण हो सकता है कि वे जीवन में भावनात्मक सामाजिक तथा शैक्षिक रूप से समायोजन कर पाने के असफल हो। प्रायः यही देखा जाता है जो महिलाएँ सशक्त है

उनका समायोजन उत्तम नहीं होता है। अल्पसंख्यक वर्गों की छात्राओं के तीनों समूहों के मध्य सशक्तीकरण एवं शैक्षिक उपलब्धि के मध्य सह-सम्बन्ध गुणांक 0.941 पाया गया। जिससे स्पष्ट है कि तीनों समूहों में सशक्तीकरण एवं शैक्षिक उपलब्धि के मध्य उच्च धनात्मक सह-सम्बन्ध है। जिसका कारण हो सकता है कि तीनों ही समूहों में जो छात्राएँ उच्च सशक्तीकरण युक्त है उन्हें उनकी रुचि के अनुसार शिक्षण विषय चयन की स्वतन्त्रता हो जिससे वे रुचि पूर्वक अध्ययन करती है तथा पारिवारिक वातावरण शैक्षिक रूप से सम्बद्ध हो जिससे उन्हें अपनी शिक्षा में सहायता मिलती हो तथा अभिभावकों द्वारा उन्हें अभिप्रेरित किया जाता हो जिसके कारण उनकी शैक्षिक उपलब्धि तथा सशक्तीकरण के मध्य उच्च धनात्मक सह-सम्बन्ध हो।

शोध अध्ययन द्वारा प्राप्त निष्कर्ष

अध्ययन की उपलब्धियों के आधार पर जो निष्कर्ष प्राप्त हुए हैं जो संक्षिप्त रूप में इस प्रकार हैं-अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के सशक्तीकरण में सार्थक अन्तर पाया गया। अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के समायोजन में सार्थक अन्तर प्राप्त हुआ। अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि में सार्थक अन्तर पाया गया। अल्पसंख्यक वर्ग की छात्राओं के सशक्तीकरण, समायोजन एवं शैक्षिक उपलब्धि का तुलनात्मक अध्ययन करने पर भी सार्थक अन्तर पाया गया। अल्संख्यक वर्ग की छात्राओं के सशक्तीकरण एवं समायोजन के मध्य पूर्ण ऋणात्मक सह-सम्बन्ध पाया गया जबकि सशक्तीकरण और शैक्षिक उपलब्धि के मध्य उच्च धनात्मक सह-सम्बन्ध पाया गया।

उपादेयता

शैक्षिक निहितार्थ

प्रस्तावित शोध के परिणाम विशेषज्ञों, छात्राओं, समुदाय तथा शिक्षकों के दृष्टिकोण को विस्तृत करने में सक्षम होंगे। छात्राओं के सशक्तीकरण तथा समायोजन समस्याओं के समाधान में नये आयाम प्रस्तावित किये जा सकेंगे। जिससे विविध समायोजन समस्याओं के निदान में सहायता प्रदान कर उचित मार्गदर्शन एवं उचित सुविधाओं की प्राप्ति में यह लघुशोध कारगर सिद्ध हो सकता है।

छात्राओं हेतु

यह शोध अध्ययन छात्राओं के लिए उपयोगी होगा क्योंकि छात्राएँ स्वयं को सशक्त बनाने

के लिए प्रयास कर सकेंगीं तथा अपने अधिकारों के प्रति जागरुक हो सकेंगी। जिससे वे अपने अन्दर स्वयं निर्णय लेने की क्षमता विकसित कर सकेंगीं ।

अभिभावकों हेतु

अभिभावक अपनी बालिकाओं के उज्ज्वल भविष्य के प्रति सजग हो सकेंगे तथा उन्हें सशक्त बनाने के लिए शिक्षा दिलाने और आत्म-निर्भर बनाने का प्रयास कर सकेंगे। जिससे छात्राएँ भविष्य में सफलता की ओर अग्रसर हो सकेगीं।

समुदाय हेतु

अध्ययन में मुस्लिम समूह की छात्राएँ सबसे कम सशक्तीकरण युक्त पाई गई। शोध परिणामों के आधार पर मुस्लिम समुदाय द्वारा बालिकाओं के सशक्तीकरण हेतु विभिन्न कार्यक्रम संचालित किये जा सकते हैं जिससे बालिकाओं के समायोजन स्तर को जानने तथा वांछित परिवर्तन लाने के क्षेत्र में प्रयास किये जा सकेंगे।

शिक्षकों हेतु

शिक्षकों के लिए भी प्रेरणास्पद एवं उपयोगी हैं क्योंकि छात्राओं में उनके अधिकारों के प्रति जागरुकता पैदा करना तथा शिक्षा द्वारा उनके समायोजन एवं उपलब्धि स्तर को बढ़ाना। शोध परिणामों के आधार पर शिक्षक भी छात्राओं को सशक्त बनाने और उनके उच्च समायोजन में सहायता कर सकेंगें।

संदर्भ

ए. जैनिक, (2006), 'महाविद्यालयी वातावरण के दायरे में शैक्षिक उपलब्धि और प्रेरणा पर सामाजिक पृष्ठभूमि के प्रभाव का अध्ययन', इण्टरनेशनल डिसरटेशन एव्सट्रैक्ट वोल्यूम 67, अंक 08.

बेस्ट, जे. डब्ल्यू. (1963), ख़रिसर्च इन एजूकेशनख़, प्रिन्टिग हॉल ऑफ इण्डिया प्राइवेट लिमिटेड नई दिल्ली।

हेरिग्टन मार्सिया (2006), 'चिनी तथा भारतीय स्नातक छात्रों के सामाजिक यन्त्र का उनकी उपलब्धि तथा शैक्षिक समायोजन के परिपेक्ष्य में अध्ययन', इण्टरनेशनल डिसरटेशन एव्सट्रैक्ट वोल्यूम 67, अंक 06.

भटनागर, मधुमोहिनी (2009), 'छात्राओं की समायोजन समस्याओं एवं उनका सामाजिक आर्थिक स्तर शैक्षिक निष्पत्ति के मध्य सम्बन्ध का अध्ययन', भारतीय शिक्षा शोध पत्रिक, वर्ष 29 अंक 2 पृ. सं. 16.

शैरी, एल (2011), 'ओमान में महिला अधिकारिता-महिला सशक्तीकरण पर आधारित अध्ययन', इण्टरनेशनल डिसरटेशन एव्सट्रैक्ट वोल्यूम 69, अंक 06.

सेतुरमन, कविता (2008), 'द रॉल ऑफ वोमेन एम्पॉवर मेण्ट एण्ड डोमेस्टिक वायलेन्स इन चाइल्ड ग्रोथ एण्ड अण्डर न्यूट्रीसन इन ए टेरीबल एण्ड रूरल कम्युनिटी इन साउथ इण्डिया', 'भारतीय शोध पत्रिका' वर्ष 28 अंक 2 पृ. सं. 39

दास, हारा प्रसन्ना (2006), 'ए स्टडी ऑन द रोल ऑफ वोकेशनल एण्ड स्किल डेवलपमेण्ट प्रोग्राम फॉर वूमैन एम्पावरमेण्ट इन रूरल एरिया', भारतीय शिक्षा शोध पत्रिका वर्ष-26 अंक 1.

देवपुरा, प्रतापमल, (2008),'महिला सशक्तीकरण में शिक्षा का महत्व', 'कुरूक्षेत्र' वर्ष 54 अंक 25 प्रकाशन विभाग सूचना और प्रसारण मंत्रालय भारत सरकार।

वार्षिक रिर्पोट, (2000-01), महिला एवं बाल विकास विभाग मानव संसाधन मंत्रालय, पश. सं. 28।

नारासेह, एम. एल., (2004), 'एम्पॉवरमेण्ट फॉर वोमेन' डिस्कवरी पब्लिशिंग हाउस, नई दिल्ली।

आर्यन, अशरफ, आजम, (2008), 'महिला सशक्तीकरण के संदर्भ में उच्च शिक्षा व्यवसाय के मध य सम्बन्ध का अध्ययन' इण्टरनेशनल डिसरटेशन एव्ट्रैक्ट वोल्यूम 67, अंक 06.

अग्रवाल, सुभाष चन्द्र (2008), 'अनुसूचित जाति, पिछड़ी जाति, सामान्य जाति के छात्रों के समायोजन का तुलनात्मक अध्ययन', भारतीय शिक्षा शोध पत्रिका, लखनऊ, वर्ष 28 वाल्यूम 1, पृ. सं. 59.

गुड एण्ड हैड (1961), 'मेथिडोलॉजी ऑफ एजुकेशनल रिसर्च, न्यूयार्क एप्लीकेशन सेन्चुरी, क्राफ्ट कॉरपोरेशन।'

विश्व विद्यालय अनुदान आयोग (यू.जी.सी) 2007-08, 2008-09, 2009-10 वार्षिक रिर्पोट नई दिल्ली।

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 19, अंक 2, अगस्त 2012

चिंतक और चितंन

वर्तमान में महाकवि कालिदास के शैक्षिक विचारों की प्रासंगिकता

सुरेन्द्र कुमार तिवारी* एवं **नितिन कुमार मिश्रा****

शिक्षा पर भारतीय शास्त्रों में पर्याप्त विवेचना हुई है। 'रघुवंश' कवि कुलगुरु कालिदास की सर्वोदात्त कृति होने पर भी समग्र रघुकुल की ललामतम उपलब्धियों का लेखा-जोखा है, अतः उसमें किसी आनुषंगिक विषय पर जमकर लिखना महाकवि के लिये कठिन था। फिर भी उसमें शिक्षा के प्रसंग में जो कुछ कहा गया है, वह मौलिक है और आज की शिक्षा-समस्याओं के समाधान के निमित्त मूल्यवान् सूत्रों को उपस्थित करता है। कालिदास के कुमारसम्भव, अभिज्ञान-शाकुन्तलम्, मालविकाग्निमित्रादि में भी शिक्षा-सम्बन्धी अत्यन्त महत्त्व के निर्देश हैं, पर विस्तार भय से यहाँ रघुवंश का ही विवेचन प्रस्तुत है।

महाकवि कालिदास अद्वितीय प्रतिभा के धनी थे। उनकी कृतियों में अनेक ज्ञान-विद्याओं का समावेश है। अपने देश की तत्कालीन संस्कृति का चित्रण उनकी रचनाओं में स्पष्ट अंकित है। महाकवि ने अपनी रचनाओं में सांस्कृतिक मान्यताओं, धर्म-दर्शन-कला-शिक्षा आदि की चर्चा की है। शिक्षा के सम्बन्ध में उनके विचार सुस्पष्ट हैं। शिक्षा का उद्देश्य क्या हो, शिक्षक का व्यक्तित्व कैसा हो, शिक्षक और छात्रों के सम्बन्धों का स्वरूप कैसा हो, शिक्षा-संस्थाओं में अनुशासन की अपरिहार्यता है या नहीं, शिक्षा के प्रति शासन की नीति क्या हो, शिक्षा में परीक्षा तथा उपाधि (डिग्री) का क्या सम्बन्ध हो आदि प्रश्नों का उत्तर हमें महाकवि कालिदास की कृतियों में मिलता है।

---

* प्राचार्य, गुलाब बाई यादव स्मृति शिक्षा महाविद्यालय बोरावाँ तहसील कसरावद, खरगोन (म.प्र.)
** सहायक प्राध्यापक, गुलाबबाई यादव स्मृति शिक्षा महाविद्यालय, बोरावाँ, खरगोन (म.प्र.)

शिक्षा का अर्थ

शिक्षा के अर्थ पर विचार करें तो सर्वप्रथम कालिदास के ग्रंथों में ही शिक्षा के लिये ''प्रबोध'' शब्द का उपयोग किया गया। प्रबोध शब्द का अर्थ है ज्ञान अर्थात ऐसा ज्ञान जो बुद्धि के द्वारा मनुष्य प्राप्त करता है। महाकवि ने किसी शिक्षण-संस्था में अध्यापन भले ही न किया हो, किंतु शिक्षा के सम्बन्ध में उन्होंने जो अपने विचार रखे हैं, उनसे उनके इस राष्ट्रीय समस्या के प्रति पूर्ण सजगता का संकेत मिलता है। शिक्षा के उद्देश्य को स्पष्ट करते हुए महाकवि कहते हैं कि कोरे पुस्तकीय ज्ञान को प्राप्त कर लेना अपने में कोई अर्थ नहीं रखता। विद्या-अर्जन के पश्चात् सतत अभ्यास की आवश्यकता होती है 'विद्यामभ्यसनेन' (रघुवंश 1। 88)। हमारे अर्जित ज्ञानकी लोक में सार्थकता तभी है, जब वह व्यवहार में भी उतना ही खरा उतरे।

शिक्षक संबंधी दृष्टिकोण

एक अच्छे शिक्षक के सम्बन्ध में अपना विचार व्यक्त करते हुए महाकवि ने कहा है कि श्रेष्ठ शिक्षक वही है, जिसकी अपने विषय में गहरी पैठ हो । उसका अपने विषय पर तो पूर्ण अधिकार होना ही चाहिये, अध्यापन-क्षमता भी उसकी उत्कृष्ट कोटि की होनी चाहिए, जिससे छात्रों को श्रेष्ठ ज्ञान का लाभ मिल सके-

पात्रविशेषे न्यस्तं गुणान्तरं व्रजति शिल्पमाधातुः । (मालवि. 1/6)

किंतु उत्तम पात्र का चयन भी उत्तम अध्यापक ही कर सकता है। राग-द्वेष से लिप्त अथवा पूर्वाग्रहग्रस्त अध्यापक इस कार्य को करने में असफल रहेगा और वह उसकी अयोग्यता का सूचक होगा-

विनेतुरद्रव्यपरिग्रहोऽपि बुद्धिलाघवं प्रकाशयति

यदि सही शिष्य को सही अध्यापक के द्वारा शिक्षा प्रदान की गयी है तो कोई कारण नहीं है कि उसका परिणाम भी सही न निकले। अध्यापक एवं छात्रों के बीच के सम्बन्ध की चर्चा करते हुए कालिदास ने कहा है कि शिक्षण-अवधि में आचार्य छात्रों के लिये अध्यापक भी हैं और अभिभावक भी। छात्र के सर्वांगीण कल्याण को दृष्टि में रखते हुए वे उसे विद्या प्रदान करते हैं। आश्रम में लव-कुश हों अथवा वरतन्तु के आश्रम में कौत्स। गुरु के यहाँ छात्रको पुत्रवत् प्रेम मिलता है। छात्र के व्यक्तित्व का आश्रम में सम्यक्

विकास होता है। आचार्य को इसीलिये शिष्य पर पूर्ण अधिकार प्राप्त रहता है– पभवदि आआअरिओ सिस्सजणस्स (प्रभवत्याचार्यः शिष्यजनस्य) (मालविकाग्नि) जिससे अपने छात्र के व्यक्तित्व को वह सही रूप से सँवार सके। अतः यह स्वाभाविक है कि छात्रों से भी आचार्य को अटूट सम्मान प्राप्त हो। कालिदास की कृतियों में यह मान्यता स्थापित मिलती है। इससे संकेत मिलता है कि कालिदास के युग में अध्यापकों और छात्रों के बीच के सम्बन्ध अपेक्षा के अनुरूप प्रियकर थे।

अनुशासन संबंधी विचार

कालिदास की रचनाओं में इस तथ्य के भी पर्याप्त संकेत मिलते हैं कि शिक्षण–संस्थाओं में अनुशासन संबंधी कोई समस्या नहीं थी। उसके विपरीत आश्रमों में अनुशासन का पालन कड़ाई से होता था। वहाँ सबसे अपेक्षित था कि अनुशासन के नियमों का सभी लोग समान रूप से पालन करें। इसके लिये कोई अपवाद रूप नहीं था। आश्रम के प्रधान के आदेश का कोई भी उल्लंघन नहीं कर सकता था। फिर चाहे वह राजपुत्र ही क्यों न हो? यदि कोई राजकुमार आश्रम के नियमों का उल्लंघन करता तो उसे भी क्षमा नहीं किया जाता था। उसे भी दण्डित होना पड़ता था। महर्षि च्यवन के आश्रम में महाराज पुरूरवा के पुत्र कुमार आयु के आश्रमविरूद्ध आचरण करने पर – आश्रम में एक पक्षी को बाण से मारने पर – उसे आश्रम से तत्काल निष्कासित कर दिया गया था। शासन भी आश्रम के नियमों का पूर्ण सम्मान करता था। कालिदास की कृतियों में ऐसा कोई भी उल्लेख नहीं मिलता, जहाँ आश्रम के नियमों को शिथिल करने के लिये शासन के द्वारा अपने प्रभाव का उपयोग किया गया हो। स्पष्ट है कि आश्रम के कुलपति अपने कार्यक्षेत्र में छात्रों के हित में यथोचित निर्णय लेने के लिए पूर्ण सक्षम एवं स्वतंत्र थे। शिक्षा के क्षेत्र में नीतिविषयक निर्णय लेने का अधिकार किसी वशिष्ठ अथवा वरतन्तु, कण्व अथवा च्यवन का ही होता था। शासन इस क्षेत्र में किसी प्रकार का हस्तक्षेप नहीं करता था।

शिक्षा व्यवस्था सम्बन्धी विचार

उस युग में शासन की तरह प्रजा वर्ग भी आश्रमों अथवा शिक्षा–संस्थाओं को आदरपूर्ण दृष्टि से देखता था। कुलपति का पद सर्वत्र सम्मानित था। आश्रम की मर्यादा के परिपालन में सबका पूर्ण विश्वास था। उच्च वर्ग और सामान्य वर्ग सभी अपने पुत्रों को

आश्रम में शिक्षा ग्रहण करने के लिये भेजते थे। महर्षि कण्व के आश्रम में शारङ्रव और शारद्वत समाज के सामान्य वर्ग से आनेवाले छात्र प्रतीत होते हैं। रघुवंश में वरतन्तु का शिष्य कौत्स भी सामान्य श्रेणी से आने वाला छात्र है। इन छात्रों के विवरण से ज्ञात होता है कि इस वर्ग के छात्र भी पूर्ण निष्ठा से श्रद्धापूर्वक ज्ञान प्राप्त करते थे एवं अपने आचार्य का आशीर्वाद और स्नेह प्राप्त करते थे। ऐसा कहीं कोई उल्लेख नहीं मिलता जहाँ इस वर्ग के छात्रों ने आश्रम के अनुशासन को उल्लंघन करने का कभी प्रयास किया हो।

शिक्षा पद्धति संबंधी विचार

शिक्षा-पद्धति के समान परीक्षा के सम्बन्ध में भी कालिदास के विचार स्पष्ट हैं। सही शिक्षा परीक्षित होने पर उसी प्रकार खरी उतरती है, जिस प्रकार अग्नि में डाला हुआ सोना। वह कभी मलिनता को प्राप्त नहीं होता। परीक्षा में उत्तीर्ण होने पर न केवल शिष्य की प्रंशसा होती है, अपितु अपने उपदेष्य को भी वह गौरव प्राप्त कराता है। मालविकाग्निमित्र नाटक में आयोजित नृत्यस्पर्धा में मालविका के उत्कृष्ट नृत्य-प्रदर्शन के लिये देवी धारिणी ने नृत्याचार्य गणदास की प्रशंसा की थी।

कालिदास की मान्यता रही है कि प्राप्त किये हुए ज्ञान की परीक्षा के लिये कोई निश्चित समय नहीं रहता। शिष्य को अपने ज्ञान की परीक्षा देने के लिये सदा तैयार रहना चाहिए। उसकी परीक्षा कहीं भी और किसी भी समय ली जा सकती है। यदि छात्र को सही मार्गदर्शन मिला है और यदि उसने अपने आचार्य के बतलाये मार्ग पर चलते हुए शिक्षा ग्रहण की है, तो कोई कारण नहीं कि किसी भी समय परीक्षा देने में उसे कोई हिचक हो। छात्र को अपने ऊपर आत्मविश्वास भी होना चाहिए। ऐसा छात्र अवसर आने पर सदा सफल ही रहता है। महर्षि वाल्मीकि से विद्या प्राप्त कर बालक लव-कुश ने अपने मौखिक रामायण-पाठ से अयोध्या में सारी राजसभा को मंत्रमुग्ध कर दिया था।

कालिदास ने आचार्य से प्राप्त की हुई विद्या के प्रमाणस्वरूप किसी उपाधि अथवा प्रमाणपत्र को कभी आवश्यक नहीं ठहराया। उनकी स्पष्ट मान्यता रही है कि यदि सम्यक् रूप से प्रदत्त विद्या सम्यक् रूप से ग्रहण की गयी है तो वह फलवती

अवश्य होगी। यदि आचार्य को विश्वास हो जाता है कि छात्र ने पूर्ण शिक्षा प्राप्त कर ली है, तो उनका छात्र को प्रसन्नतापूर्वक प्रदान किया गया आशीर्वाद ही अपने-आप में सबसे बड़ी उपाधि होती थी। फिर तो शिष्य कहीं भी जाकर अपनी योग्यता के आधार पर अपना स्थान बना लेता था। रघुवंश में आचार्य वरतन्तु ने अपने शिष्य कौत्स के विद्याध्ययन के प्रति अपना पूर्ण संतोष व्यक्त किया। छात्र कौत्स के लिये गुरु-प्रतोष ही सर्वोच्च उपाधि थी।

शैक्षिक विचारों का मूल्यांकन

पहले की अपेक्षा आज शिक्षा का प्रसार बहुत अधिक है, पद-पद पर शिक्षालय सुलभ हैं। विदेशों में तो शिक्षा का प्रतिशत बहुत ही बढ़ा हुआ है, फिर भी शिक्षा अपने लक्ष्य से बहुत दूर है। शिक्षा का लक्ष्य है व्यक्ति का परिष्कार, जिसके द्वारा मानव में देवत्व का आधान होता था, किंतु आज की शिक्षा में बिल्कुल विपरीत है। अशिक्षितों की अपेक्षा आज का शिक्षित-समुदाय अधिक गहरे अपराधों से लिप्त है। राष्ट्रीय रहस्यों का विक्रय करने वाले या कम-से-कम समय में अधिक-से-अधिक व्यक्तियों की हत्या के साधनों का आविष्कार करने वाले सब सुशिक्षित हैं। विकास का साधन शिक्षा आज विनाश का साधन बनी हैं। यह विपर्यय कैसा? रघुवंश में इसका समाधान प्राप्त होता है - संस्कारों में। संस्कार किये जाने पर विष भी औषध बन जाता है और संस्कार के बिना औषध-द्रव्य भी व्यवहार्य नहीं होते।

भारतीयों के षोड्श संस्कार शिक्षा की पूर्णता के ही तो साधन थे। इसीलिए कालिदास ने रघु का चित्रण करते हुए लिखा है कि चूडाकर्म-संस्कार के अनन्तर जब उन्होंने लिपि को ग्रहण किया - लिखना प्रारम्भ किया - तब उनका वाङ्मय में अनायाम सहज प्रवेश हो गया, जैसे जल का नदी के मुहाने से समुद्र में प्रवेश हो जाता है।

कालिदास ने योग्यता का मापदण्ड गुरु से प्राप्त ज्ञान को माना है, न कि मात्र उपाधि-पत्रक को। उस युग में छात्रों के बीच स्पर्धा ज्ञान प्राप्ति के लिये होती थी, उपाधि प्राप्ति के लिये नहीं। यही कारण था कि कोई भी योग्य छात्र अपनी उपाधि लेकर काम के लिये यत्र-तत्र भटकता हुआ कालिदास के साहित्य में नहीं मिलता। इस प्रकार महाकवि ने अपनी कृतियों में शिक्षा सम्बन्धी कतिपय ज्वलन्त प्रश्नों को उठाया है और

उन प्रश्नों का अपने ढंग से समाधान भी रखा है। महाकवि कालिदास एक महान् दूरद्रष्टा थे। महाकवि की और उनके विचारों की आज भी प्रासंगिकता है। आज के संदर्भ में भी उनकी अवधारणाएँ मननीय एवं विचारणीय हैं।

संदर्भ ग्रंथ

सराफ, डा. श्रीरामकष्ण जी सराफ, *कल्याण शिक्षा* अंक, गीत प्रेस, गोरखपुर

शर्मा, डा. श्री शशिधर, *रघुवंश में शिक्षा के कुछ मूल्यवान* सूत्र कल्याण, गीता प्रेस, गोरखपुर

लाल, रमन बिहारी, *शिक्षा के दार्शनिक एवं समाज शास्त्रीय आधार* रस्तोगी पब्लिकेशन, मेरठ

मालविकाग्नि मित्रादि ग्रंथ।