परिप्रेक्ष्य

शैक्षिक योजना और प्रशासन का सामाजिक-आर्थिक संदर्भ

वर्ष 21, अंक 2, अगस्त 2014

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

500 प्रतियां

© राष्ट्रीय शैक्षिक योजना एवं प्रशासन विश्वविद्यालय, 2014
(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 बचन सिंह, बी-275, अवन्तिका, रोहिणी सेक्टर 1, नई दिल्ली द्वारा लेजर टाइपसेट होकर मै. पावर प्रिन्टर्स, नई दिल्ली में न्यूपा के प्रकाशन विभाग द्वारा मुद्रित।

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 21, अंक 2, अगस्त 2014

विषय सूची

आलेख

रीना सिंह एवं **पी.के. साहू**
उच्च शिक्षा स्तर पर कार्यरत अध्यापकों की शिक्षण प्रभावशीलता का मूल्यांकन 1

शिरीष पाल सिंह
राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति अध्यापकों का प्रत्यक्षण 19

ऋषभ कुमार मिश्र
शिक्षक–शिक्षा में बदलाव की पहल : चुनौतियां एवं संभावनाएं 39

दीपेन्द्र कुमार पाठक
समुदाय की नजर में विद्यालय प्रबंधन समिति की अवधारणा 53

अनिल कुमार जैन एवं **रजनी रंजन सिंह**
सीमान्त वर्ग की बालिकाओं के शैक्षिक सशक्तिकरण में कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय की भूमिका का मूल्यांकन 65

शोध टिप्पणी / संवाद

संदीप कुमार एवं **मुरलीधर मिश्रा**
माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता 77
राष्ट्रीय राजधानी क्षेत्र दिल्ली के विद्यालयों का केस अध्ययन

सुनीता मिश्रा एवं **संजना यादव**
वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों में अध्यनरत् बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण अभिक्षमता का उनकी शिक्षण दक्षता पर प्रभाव 89

नमिता नारायण
गुणवत्तापूर्ण शिक्षा में राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषद की भूमिका 103

श्रवण कुमार
लैंगिक भिन्नता के संदर्भ में जूनियर विद्यालय के बच्चों की शैक्षिक उपलब्धि तथा उनके माता–पिता के शैक्षिक मूल्यों में संबंध 117

चिंतक और चिंतन

सूफिया नाजनीन
मौलाना अबुल कलाम आज़ाद का शिक्षा दर्शन 123

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 21, अंक 2, अगस्त 2014

उच्च शिक्षा स्तर पर कार्यरत अध्यापकों की शिक्षण प्रभावशीलता का मूल्यांकन

रीना सिंह* एवं **पी.के. साहू****

उच्च शिक्षा हमारे व्यक्तिव का विकास करके हमें इस बात का अवसर प्रदान करती है कि हम मानव जाति की सामाजिक, आर्थिक, सांस्कृतिक तथा नैतिक क्षेत्र में आई हुई समस्याओं पर विचार कर उसका समाधान निकाल सकें। विशिष्ट ज्ञान तथा कौशलों के विकास द्वारा उच्च शिक्षा राष्ट्र के विकास में सहायक बनती है। अत: समाज में उसकी निर्णायक भूमिका है। शिक्षा की गुणवत्ता और राष्ट्रीय विकास में शिक्षा के योगदान के लिए उत्तरदायी कारकों में से अध्यापक नि:संदेह सर्वाधिक महत्वपूर्ण है। उसके व्यक्तिव-गुणों और चरित्र, शैक्षिक योग्यताओं एवं व्यावसायिक अर्हताओं पर अन्त: शिक्षा संबंधी सभी प्रयत्नों की सफलता निर्भर है। उपर्युक्त गुणों में शिक्षक जितना दक्ष होगा उसे उतना ही प्रभावशाली माना जायेगा।

शिक्षण प्रभावशीलता को स्पष्ट करते हुए कहा जा सकता है कि शिक्षण प्रभावशीलता का अभिप्राय छात्रों के विकास से है। विभिन्न लक्ष्यों की प्राप्ति के लिए अध्यापक द्वारा अपने ज्ञान, कौशल अभिवृत्तियों व प्रोत्साहन का जो प्रदर्शन किया जाता है वह शिक्षण प्रभावशीलता है। शिक्षण प्रभावशीलता का आकलन शिक्षक द्वारा कक्षा शिक्षण में प्रयुक्त विभिन्न कौशलों के उपयुक्त प्रदर्शन से लगाया जाता है। शिक्षक प्रभावशीलता को ज्ञात करने की विभिन्न विधियां प्रयोग में लायी जाती हैं जैसे– अध्यापकों द्वारा स्वयं मूल्यांकन, सहयोगी द्वारा मूल्यांकन, प्रशासकों तथा छात्रों द्वारा मूल्यांकन। प्रस्तुत अध्ययन में अध्यापकों की प्रभावशीलता को ज्ञात करने के लिए छात्रों द्वारा अध्यापक मूल्यांकन विधि का प्रयोग किया गया।

विभिन्न अध्ययन यह स्पष्ट करते हैं कि अध्यापक दक्षता का मूल्यांकन करने में

*16/5/1ए, अबूबकरपुर, धूमनगंज, इलाहाबाद
**प्रोफेसर, शिक्षाशास्त्र विभाग, इलाहाबाद विश्वविद्यालय, इलाहाबाद

छात्र पूर्ण रूप से समर्थ नही होते हैं। जिसे हम निम्न अध्ययनों द्वारा स्पष्ट कर सकते हैं– सेल्डन (1993), वेरन एव रोसेक (2009), ने अपने अध्ययन में पाया कि छात्र अपने सीमित अनुभव, तथा पृष्टभूमि के कारण शिक्षक मूल्यांकन में समर्थ नही होते हैं। वेस्टली (2007), ने अपने अध्ययन से स्पष्ट किया कि छात्रों द्वारा अध्यापकों के मूल्यांकन का सीमित उपयोग किया जाना चाहिये। इन अध्ययनों में पाया गया है कि छात्र अध्यापकों का मूल्यांकन बहुत अच्छी तरह से नहीं कर सकते क्योंकि वे बौद्धिक रूप से इतने परिपक्व नहीं होते कि अपने अध्यापकों का मूल्यांकन कर सकें।

किन्तु इसके विपरीत विभिन्न अध्ययन हैं जो यह स्पष्ट करते हैं कि छात्र वास्तव में अध्यापकों का मूल्यांकन कर सकते हैं क्योंकि अध्यापकों की शिक्षण दक्षता से सबसे अधिक वही प्रभावित होता है। अत: शिक्षक दक्षता का मूल्यांकन छात्रों द्वारा किया जा सकता है।

इसका समर्थन विभिन्न अध्ययन करते हैं। जिसमें से कुछ का वर्णन निम्नवत है। केम्पवे (2005) नें छात्र मूल्यांकन तथा शिक्षक निर्देशन सुधार में छात्रों की प्रतिक्रिया पर अध्ययन किया और छात्र मुल्यांकन को महत्वपूर्ण माना। लाहिरी एवं राय (2005) ने अपनें अध्ययन में छात्र मूल्यांकन की सार्थकता को सिद्ध किया। सिंह एवं साहू (2009) अपने अध्ययन में शिक्षण प्रभावशीलता का मूल्यांकन करने में छात्रों को समर्थ पाया। तासी (2005) ने अपने अध्ययन में स्पष्ट किया कि शिक्षक प्रक्रिया में सुधार के लिए छात्र मूल्यांकन को व्यापक स्तर पर प्रयुक्त किया जाना चाहिए। सिनीज, जुडिथ व कानोगिता (2008) छात्रों द्वारा मूल्यांकन करवाने पर विभिन्न शिक्षकों की प्रतिक्रिया में पाया कि छात्र/शिक्षक मूल्यांकन कर सकते हैं। इसके अतिरिक्त मुरे (1997), मकीची (1997), पालमर (1998), बेनेट (2007), आर्फेन्स (2008), ने शिक्षक प्रभावशीलता के आकलन में छात्रों के मूल्यांकन को महत्वपूर्ण माना है।

उपर्युक्त अध्ययनों से प्राप्त निष्कर्ष के अवलोकन से स्पष्ट है कि शिक्षक प्रभावशीलता के आकलन में छात्र मूल्यांकन एक महत्वपूर्ण माध्यम है जिसको देखते हुए प्रस्तुत प्रपत्र में अध्यापकों कि दक्षता के आकलन के लिए छात्र मूल्यांकन का प्रयोग किया गया है।

उद्देश्य

(i) संस्था भेद के आधार पर स्नातक स्तरीय अध्यापकों की शिक्षण प्रभावशीलता का

आकलन छात्र मूल्यांकन द्वारा करना।

(क) संस्था भेद के आधार पर मानविकी विषय के अध्यापकों की शिक्षक प्रभावशीलता का आकलन छात्र मूल्यांकन द्वारा करना।

(ख) संस्था भेद के आधार पर सामाजिक विज्ञान विषय के अध्यापकों की शिक्षक प्रभावशीलता का आकलन छात्र मूल्यांकन द्वारा करना।

(ii) विश्वविद्यालय के अध्यापकों का विषय भेद के आधार पर शिक्षण प्रभावशीलता का आकलन छात्र मूल्यांकन द्वारा करना।

(iii) महाविद्यालय के अध्यापकों का विषय भेद के आधार पर शिक्षण प्रभावशीलता का आकलन छात्र मूल्यांकन द्वारा करना।

परिकल्पना

(i) स्नातक स्तरीय विश्वविद्यालय तथा महाविद्यालय के अध्यापकों की शिक्षण प्रभावशीलता का मूल्यांकन छात्रों के संस्था भेद के प्रभाव से स्वतंत्र है।

(ii) स्नातक स्तरीय विश्वविद्यालय तथा महाविद्यालय के अध्यापकों की शिक्षण प्रभावशीलता का मूल्यांकन छात्रों के विषय भेद के प्रभाव से स्वतंत्र है।

जनसंख्या तथा न्यादर्श

इलाहाबाद विश्वविद्यालय तथा इसके संघटक महाविद्यालयों में पढ़ने वाले समस्त छात्र व छात्रायें इस अध्ययन की जनसंख्या हैं।

न्यादर्श के लिए इलाहाबाद विश्वविद्यालय तथ संघटक महाविद्यालयों में स्नातक स्तर पर पढ़ने वाले कला वर्ग के 600 छात्रों को लिया गया है। जिसमें विश्वविद्यालय से 300 छात्र तथा महाविद्यालय से 300 छात्रों का चयन सोद्देश्य न्यादर्श विधि से किया गया है।

उपकरण

अध्ययन के उद्देश्यों की अभिपूर्ति हेतु स्वनिर्मित उपकरण 'शिक्षक मूल्यांकन मापनी' का प्रयोग किया गया है। इस उपकरण में छः दक्षता क्षेत्र जैसे– छात्रों को अधिगम हेतु तैयार करना, शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग कक्षा शिक्षण दक्षता, शिक्षक वैक्तिक दक्षता, छात्र अध्यापक अन्तःक्रिया तथा मूल्यांकन दक्षता से संबंधित विभिन्न पदों का निर्माण किया गया है।

सांख्यिकी

आंकड़ों के विश्लेषण के लिए तथा सार्थकता स्तर को ज्ञात करने के लिए काई वर्ग χ^2 का प्रयोग किया गया है। इसके अतिरिक्त प्रतिशत विश्लेषण का भी प्रयोग किया गया है।

संस्था भेद के आधार पर समस्त छात्रों द्वारा अध्यापकों की शिक्षण प्रभावशीलता का मूल्यांकन : संस्था भेद के आधार पर समस्त छात्रों द्वारा शिक्षकों की वर्तमान शिक्षण प्रभावशीलता पर प्राप्त आंकड़ों को विश्लेषण एवं व्याख्या χ^2 परीक्षण के आधार पर किया गया है। जिसका विवरण तालिका–1 में दिया गया है।

तालिका–1 के अवलोकन से स्पष्ट है कि अध्यापक की वैयक्तिक दक्षता तथा शिक्षक छात्र अन्त:क्रिया के लिए परिगणित χ^2 का मान क्रमश: 14.72 तथा 12.10 पाया गया, जो कि मुक्तांश (df)–4 पर 0.05 सार्थकता स्तर के सारणिक मान 9.49 से अधिक है। अत: उपर्युक्त दोनों दक्षता क्षेत्र 0.05 सार्थकता स्तर पर सार्थक है। सार्थक काई वर्ग के आधार पर शून्य परिकल्पना को अस्वीकार करते हुए स्वतंत्र वितरण की परिकल्पना को अस्वीकार किया जाता है। अत: कहा जा सकता है कि विश्वविद्यालय तथा महाविद्यालय में अध्ययनरत् सामाजिक विषय के सम्पूर्ण छात्रों द्वारा अध्यापकों का मूल्यांकन दक्षता क्षेत्र जैसे– अध्यापक की वैयक्तिक दक्षता करना तथा अध्यापक छात्र अन्त:क्रिया के लिए समान नहीं है। अर्थात विश्वविद्यालयी तथा महाविद्यालयी छात्रों द्वारा समान रूप से नहीं माना गया कि उपर्युक्त दक्षता क्षेत्रों में उनके अध्यापकों की दक्षता एक जैसी है।

तालिका अवलोकन से स्पष्ट है कि अध्यापक की वैयक्तिक दक्षता (45.67%) तथा अध्यापक–छात्र अन्त:क्रिया के लिए (40.67%) महाविद्यालयी छात्रों द्वारा अध्यापकों को प्रभावी माना गया तो उपर्युक्त दक्षताओं में क्रमश: 40.33% तथा 35.33% विश्वविद्यालयी छात्रों द्वारा अपने अध्यापकों को प्रभावी माना गया। इस प्रकार स्पष्ट है कि उपर्युक्त दक्षता क्षेत्रों में महाविद्यालयी छात्रों द्वारा अपने अध्यापकों को विश्वविद्यालयी छात्रों की अपेक्षा अधिक प्रभावशाली माना गया जबकि विश्वविद्यालय में अध्ययनरत छात्रों द्वारा अपने अध्यापकों को कम प्रभावी माना गया है।

तालिका-1

संस्था भेद के आधार पर छात्रों द्वारा अध्यापक आकलन के स्वतंत्र वितरण के परीक्षण हेतु χ^2 मूल्य

दक्षता क्षेत्र	विश्वविद्यालय के छात्र						महाविद्यालय की छात्र						योग						अवलोकित
	ब.अ.प्र.	अ.प्र.	प्र.	क.प्र.	ब.क.प्र.	योग	ब.अ.प्र.	अ.प्र.	प्र.	क.प्र.	ब.क.प्र.	योग	ब.अ.प्र. योग	अ.प्र. योग	प्र.का योग	क.प्र. का योग	ब.क.प्र. योग	कुल योग	χ^2 मूल्य df=4
छात्रों को अधिगम के लिए तैयार करना	13242.00	8227.33	5117.00	217.00	144.67	300100	15150.33	692300	3010.00	258.33	258.33	300100	28347.17	15125.17	8113.50	467.67	396.50	600100	5.64
शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना	11939.67	7324.33	5117.00	3712.33	206.67	300100	13444.67	6822.67	4113.67	299.67	289.33	300100	25342.17	14123.50	9215.33	6611.00	488.00	600100	2.23
कक्षा शिक्षण दक्षता	13444.67	7123.63	4013.33	3311.00	227.33	300100	13645.33	7826.00	3511.67	268.67	258.33	300100	27045.00	14924.88	7512.50	599.83	477.87	600100	0.85
शिक्षक की वैयक्तिक दक्षता	13344.33	5719.00	5518.33	3511.67	206.67	300100	13745.67	8929.67	3311.00	237.67	186.00	300100	27045.00	14624.33	8814.67	589.67	386.33	600100	14.72*
शिक्षक छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित दक्षता	10635.33	8528.33	4615.33	4212.00	3010.00	300100	12240.67	9030.00	4113.67	237.67	155.00	300100	22838.00	17529.17	8714.50	6510.83	457.50	600100	12.10*
मूल्यांकन संबंधित दक्षता	10334.33	7424.67	6220.67	3110.33	3010.00	300100	10334.33	7826.00	55 18.33	3612.00	289.33	300100	20634.33	15225.33	11719.50	6711.17	589.67	600100	0.96

*0.05 स्तर पर सार्थक

संकेत: ब.अ.प्र. - बहुत अधिक प्रभावी, अ.प्र. - अधिक प्रभावी, प्र. - प्रभावी, क.प्र. - कम प्रभावी, ब.क.प्र. - बहुत कम प्रभावी

नोट: संख्याएं प्रतिशत में है।

अन्य दक्षता क्षेत्रों जैसे– छात्रों को अधिगम के लिए तैयार करना अध्यापक द्वारा शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना, कक्षा शिक्षण दक्षता तथा मूल्यांकन संबंधित दक्षता के लिए परिगणित χ^2 का मान क्रमशः 5.64, 2.23, 0.85 तथा 0.96 हैं, जो कि मुक्तांश (df)–4 के 0.05 सार्थकता स्तर के तालिका मान 9.49 से कम है। अतः उपर्युक्त सभी दक्षता क्षेत्र .05 स्तर पर सार्थक नहीं है। असार्थक काई वर्ग के आधार पर शून्य परिकल्पनाओं को स्वीकार करते हुए उपर्युक्त दक्षता क्षेत्रों के लिए स्वतंत्र वितरण की परिकल्पनाओं को स्वीकार किया जाता है।

स्वतंत्र वितरण की परिकल्पनाओं को स्वीकार करते हुए कहा जा सकता है कि विश्वविद्यालय तथा महाविद्यालय में अध्ययनरत् छात्रों द्वारा अध्यापकों का मूल्यांकन छात्रों के संस्था भेद के प्रभाव से स्वतंत्र है। दूसरे शब्दों में कहा जा सकता है कि विश्वविद्यालय तथा महाविद्यालय के छात्रों द्वारा उपर्युक्त दक्षता क्षेत्र में अपने अध्यापकों को समान रूप से प्रभावी माना गया है। इस प्रकार हम कह सकते हैं कि उपर्युक्त दक्षता क्षेत्रों में विश्वविद्यालय तथा महाविद्यालयी अध्यापकों को छात्रों द्वारा समान रूप से प्रभावी माना गया है।

तालिका अवलोकन से स्पष्ट है कि सम्पूर्ण छात्र न्यादर्श 38 से 50 प्रतिशत तक विश्वविद्यालयी तथा महाविद्यालयी छात्रों द्वारा विभिन्न दक्षता क्षेत्रों में अध्यापकों की दक्षता को समान रूप से बहुत अधिक प्रभावी माना गया है। वे निम्नलिखित है–

छात्रों को अधिगम हेतु तैयार करना	:	47.17%
शिक्षक की व्यक्तिव संबंधी दक्षता	:	45.00%
शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना	:	42.17%
कक्षा शिक्षण दक्षता	:	45.00%
छात्र अन्तःक्रिया से संबंधित दक्षता	:	38.00%
मूल्यांकन संबंधित दक्षता	:	34.33%

तालिका–2

संस्था भेद के आधार पर मानविकी विषय के छात्रों द्वारा अध्यापक आकलन के स्वतंत्र वितरण के परीक्षण हेतु χ^2 मूल्य

दक्षता क्षेत्र	विश्वविद्यालय के छात्र						महाविद्यालय के छात्र						योग						अवलोकित
	ब.अ.प्र.	अ.प्र.	प्र.	क.प्र.	ब.क.प्र.	योग	ब.अ.प्र.	अ.प्र.	प्र.	क.प्र.	ब.क.प्र.	योग	ब.अ.प्र. योग	अ.प्र. योग	प्र.का योग	क.प्र. का योग	ब.क.प्र. योग	कुल योग	χ^2 मूल्य df=4
छात्रों को अधिगम के लिए तैयार करना	6342.00	3422.67	2818.67	1510.00	106.67	150100	6845.00	3422.67	2214.67	138.67	138.67	150100	13147.67	6822.67	5016.67	289.33	237.67	300100	1.44
शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना	5234.67	3624.00	2818.67	2214.67	128.00	150100	6241.33	3523.33	2315.33	1912.67	117.33	150100	11438.00	7123.67	5117.00	4113.67	237.67	300100	1.64
कक्षा शिक्षण दक्षता	6644.00	3724.67	2315.33	128.00	128.00	150100	6442.67	3624.00	23 15.33	1610.67	117.33	150100	13043.33	7324.33	4615.33	289.33	237.67	300100	0.65
शिक्षक की वैयक्तिक दक्षता	6140.67	3522.00	2919.33	1610.67	117.33	150100	6241.33	3926.00	2114.00	1610.67	128.00	150100	12341.00	7224.00	5016.67	3210.67	237.67	300100	1.82
शिक्षक छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित दक्षता	5436.00	3926.00	2818.33	1812.00	117.33	150100	5536.67	4026.67	2214.67	1912.67	149.33	150100	10936.33	7926.33	5016.67	3712.33	258.33	300100	1.73
मूल्यांकन संबंधित दक्षता	5035.00	3926.00	2919.33	1912.67	138.67	150100	4528.67	3724.67	34 22.67	2013.33	1610.67	150100	9331.00	7625.33	6321.00	3913.00	299.67	300100	0.81

*0.05 स्तर पर सार्थक

संकेत: ब.अ.प्र. – बहुत अधिक प्रभावी, अ.प्र. – अधिक प्रभावी, प्र. – प्रभावी, क.प्र. – कम प्रभावी, ब.क.प्र. – बहुत कम प्रभावी

नोट: संख्याएं प्रतिशत में है।

संस्था भेद के आधार पर मानविकी विषय के छात्रों द्वारा अध्यापकों की शिक्षण प्रभावशीलता का मूल्यांकन : संस्था भेद के आधार पर मानविकी विषय के छात्रों द्वारा शिक्षकों की वर्तमान शिक्षण प्रभावशीलता प्राप्त आंकड़ों का विश्लेषण एवं व्याख्या χ^2 परीक्षण के आधार पर की गई है। जिसका विवरण तालिका–2 में दिया गया है।

तालिका–2 के अवलोकन से स्पष्ट है कि अध्यापक द्वारा कक्षा शिक्षण की तैयारी करना, शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना, कक्षा शिक्षण दक्षता, शिक्षक की वैयक्तिक दक्षता, छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित दक्षता एवं मूल्यांकन संबंधित दक्षता के लिए परिगणित χ^2 मान क्रमश: 1.44, 1.64, 0.65, 1.82, 1.73 तथा 0.81 है, जो कि मुक्तांश (df)–4 के 0.05 सार्थकता स्तर के तालिका मान 9.49 से कम है। अत: उपर्युक्त सभी दक्षता क्षेत्र 0.05 सार्थकता स्तर पर सार्थक नहीं है। अत: इन सभी दक्षता क्षेत्रों के लिए बनने वाली शून्य परिकल्पना को स्वीकार करते हुए स्वतंत्र वितरण की परिकल्पना को भी स्वीकार किया जाता है। इसको स्पष्ट करते हुए कहा जा सकता है कि विश्वविद्यालय तथा महाविद्यालयों में पढ़ने वाले मानविकी विषय के छात्रों द्वारा अध्यापकों का मूल्यांकन छात्रों के संकाय भेद के प्रभाव से स्वतंत्र है।

अत: कहा जा सकता है कि सामाजिक विषय में अध्ययनरत् छात्रों द्वारा अध्यापकों की दक्षता मूल्यांकन में पाया गया कि विभिन्न दक्षता क्षेत्रों के लिए विश्वविद्यालय तथा महाविद्यालय के अध्यापकों की वर्तमान शिक्षण प्रभावशीलता समान स्तर की है।

अवलोकन से स्पष्ट है कि छात्र न्यादर्श का लगभग 31% से 44% तक विश्वविद्यालयी तथा महाविद्यालयी छात्रों द्वारा विभिन्न क्षेत्रों में अध्यापकों की शिक्षण दक्षताओं को समान रूप से अधिक प्रभावी माना गया। जिनका विवरण निम्नलिखित है–

अध्यापक द्वारा कक्षा शिक्षण की तैयारी करना	:	43.67%
कक्षा शिक्षण दक्षता	:	43.67%
शिक्षण व्यक्तिव से संबंधित दक्षता	:	41.00%
शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना	:	38.00%
छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित दक्षता	:	36.33%
मूल्यांकन संबंधित दक्षता	:	31.00%

तालिका-3

संस्था भेद के आधार पर छात्रों द्वारा अध्यापक आकलन के स्वतंत्र वितरण के परीक्षण हेतु χ^2 मूल्य

दक्षता क्षेत्र	विश्वविद्यालय के छात्र						महाविद्यालय के छात्र						योग						अवलोकित
	ब.अ.प्र.	अ.प्र.	प्र.	क.प्र.	ब.क.प्र.	योग	ब.अ.प्र.	अ.प्र.	प्र.	क.प्र.	ब.क.प्र.	योग	ब.अ.प्र. योग	अ.प्र. योग	प्र.का योग	क.प्र. का योग	ब.क.प्र. योग	कुल योग	χ^2 मूल्य df=4
छात्रों को अधिगम के लिए तैयार करना	6744.67	4832.00	2315.33	64.00	64.00	150100	8355.33	3523.33	85.33	128.00	128.00	150100	15050.00	8327.67	3110.33	186.00	186.00	300100	*15.01
शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना	6744.67	3724.67	2315.33	1510.00	85.33	150100	7751.33	3322.00	1812.00	85.33	149.33	150100	14448.00	7023.33	4113.67	237.67	227.33	300100	5.32
कक्षा शिक्षण दक्षता	6845.22	3422.67	1711.33	2114.00	106.67	150100	7248.00	4228.00	128.00	106.67	149.33	150100	14046.67	7625.33	299.67	3110.33	248.00	300100	6.38
शिक्षक की वैयक्तिक दक्षता	7248.00	3120.67	2214.67	1610.67	96.00	150100	7550.00	4328.67	1610.67	106.67	64.00	150100	14749.00	7424.67	3812.67	268.67	155.00	300100	4.92
शिक्षक छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित दक्षता	5234.67	4630.67	1812.00	2013.33	149.33	150100	6744.67	5033.33	1812.00	74.67	85.33	150100	11939.67	9632.00	3612.00	279.00	227.33	300100	9.96*
मूल्यांकन संबंधित दक्षता	5335.33	3523.33	3322.00	128.00	1711.33	150100	6040.00	4127.33	2114.00	1610.67	128.00	150100	11337.67	7625.33	5418.00	289.33	299.67	300100	5.00

*0.05 स्तर पर सार्थक

संकेत: ब.अ.प्र. - बहुत अधिक प्रभावी, अ.प्र. - अधिक प्रभावी, प्र. - प्रभावी, क.प्र. - कम प्रभावी, ब.क.प्र. - बहुत कम प्रभावी
नोट: संख्याएं प्रतिशत में है।

संस्था भेद के आधार पर सामाजिक विषय के छात्रों द्वारा अध्यापकों की शिक्षण प्रभावशीलता का मूल्यांकन : विश्वविद्यालय तथा महाविद्यालयों में सामाजिक विज्ञान विषय में अध्ययनरत् छात्रों द्वारा अध्यापकों की शिक्षण प्रभावशीलता के मूल्यांकन के लिए आंकड़ों के विश्लेषण के लिए χ^2 परीक्षण का प्रयोग किया गया है। जिसका विवरण तालिका-3 में दिया गया है।

तालिका-3 के अवलोकन से स्पष्ट है कि अध्यापक द्वारा कक्षा शिक्षण की तैयारी करना तथा शिक्षक छात्र अन्त:क्रिया के लिए परिगणित χ^2 का मान क्रमश: 15.01 तथा 9.96 पाया गया, जो कि मुक्तांश (df)-4 के 0.05 सार्थकता स्तर के तालिका मान 9.49 से अधिक है। अत: उपर्युक्त दोनों दक्षता क्षेत्र 0.05 सार्थकता स्तर पर सार्थक हैं। सार्थक काई वर्ग के आधार पर शून्य परिकल्पना को अस्वीकार करते हुए स्वतंत्र वितरण की परिकल्पना को अस्वीकार किया जाता है। अत: कहा जा सकता है कि विश्वविद्यालय तथा महाविद्यालय में अध्ययनरत् सामाजिक विषय के सम्पूर्ण छात्रों द्वारा अध्यापकों का मूल्यांकन दक्षता क्षेत्र कक्षा शिक्षण की तैयारी करना तथा अध्यापक छात्र अन्त:क्रिया के लिए समान नही है। अर्थात विश्वविद्यालयी तथा महाविद्यालयी छात्रों द्वारा समान रूप से नहीं माना गया कि उपर्युक्त विभिन्न दक्षताओं में उनके अध्यापकों की दक्षता एक जैसी है।

तालिका अवलोकन से स्पष्ट है कि शिक्षण की तैयारी करना (55.33%) तथा अध्यापक छात्र अन्त:क्रिया के लिए (44.67%) महाविद्यालयी छात्रों द्वारा अध्यापकों को प्रभावी माना गया तो उपर्युक्त दक्षताओं में क्रमश: 44.67% तथा 34.67% विश्वविद्यालयी छात्रों द्वारा अपने अध्यापकों को प्रभावी माना गया। इस प्रकार स्पष्ट है कि उपर्युक्त दक्षता क्षेत्रों में महाविद्यालयी छात्रों द्वारा अपने अध्यापकों को विश्वविद्यालयी छात्रों की अपेक्षा अधिक प्रभावशाली माना गया।

अन्य दक्षता क्षेत्रों जैसे– अध्यापक द्वारा शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना, कक्षा शिक्षण दक्षता, अध्यापक की वैयक्तिक दक्षता तथा मूल्यांकन संबंधित दक्षता के लिए परिगणित χ^2 का मान क्रमश: 5.32, 6.38, 4.92 तथा 5.00 हैं, जो कि मुक्तांश (df)-4 के 0.05 सार्थकता स्तर के तालिका मान 9.49 से कम है। अंत: में सभी दक्षता क्षेत्र 0.05 स्तर पर सार्थक नहीं असार्थक काई वर्ग के आधार पर शून्य परिकल्पनाओं को स्वीकार करते हुए उपर्युक्त दक्षता क्षेत्रों के लिए स्वतंत्र वितरण की परिकल्पनाओं को स्वीकार किया जाता है।

स्वतंत्र वितरण की परिकल्पनाओं को स्वीकार करते हुए कहा जा सकता है कि विश्वविद्यालय तथा महाविद्यालय में अध्ययनरत् सामाजिक विषय के छात्रों द्वारा अध्यापकों का मूल्यांकन छात्रों के संस्था भेद के प्रभाव से स्वतंत्र है। दूसरे शब्दों में कहा जा सकता है कि विश्वविद्यालय तथा महाविद्यालय के छात्रों द्वारा उपर्युक्त दक्षता क्षेत्र में अपने अध्यापकों को समान रूप से प्रभावी माना गया है।

अवलोकन से स्पष्ट है कि सम्पूर्ण छात्र न्यादर्श का 38 से 50 प्रतिशत तक विश्वविद्यालयी तथा महाविद्यालयी छात्रों द्वारा विभिन्न दक्षता क्षेत्रों में अध्यापकों की दक्षता को समान रूप से बहुत अधिक प्रभावी माना गया है। वे निम्नलिखित हैं–

छात्रों को अधिगम हेतु तैयार करना	:	50.00%
शिक्षक की व्यक्तित्व संबंधी दक्षता	:	49.00%
शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना	:	48.00%
कक्षा शिक्षण दक्षता	:	46.67%
छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित दक्षता	:	39.67%
मूल्यांकन संबंधित दक्षता	:	37.67%

विश्वविद्यालय में अध्ययनरत मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के छात्रों द्वारा अध्यापक आकलन : प्रस्तुत तालिका में विश्वविद्यालय में अध्ययनरत कला संकाय के मानविकी तथा सामाजिक विषय समूह के छात्रों को न्यादर्श के रूप में लिया गया है। तालिका का उद्देश्य मानविकी तथा सामाजिक विषय के छात्रों द्वारा शिक्षक दक्षता के विषय में तुलना करना है। जिसका विवरण तालिका-4 में किया गया है।

तालिका-4 के अवलोकन से स्पष्ट है कि शिक्षक द्वारा कक्षा शिक्षण के लिए तैयार करना, शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना, कक्षा शिक्षण दक्षता, शिक्षक की वैयक्तिक दक्षता, शिक्षक-छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित दक्षता, मूल्यांकन संबंधित

तालिका-4

विश्वविद्यालय में पढ़ने वाले मानविकी तथा सामाजिक विषय के छात्रों द्वारा अध्यापक आकलन के स्वतंत्र वितरण के परीक्षण हेतु χ^2 मूल्य

दक्षता क्षेत्र	मानसिक विषय						सामाजिक विषय						योग	अवलोकित					χ^2 मूल्य df=4
	ब.अ.प्र.	अ.प्र.	प्र.	क.प्र.	ब.क.प्र.	योग	ब.अ.प्र.	अ.प्र.	प्र.	क.प्र.	ब.क.प्र.	योग		ब.अ.प्र. योग	अ.प्र. योग	प्र.का योग	क.प्र. का योग	ब.क.प्र. योग	कुल योग	
छात्रों को अधिगम के लिए तैयार करना	6543.33	3422.67	2818.67	1510	85.33	150	6744.67	4832	2315.33	64	64	150	13244	8227.33	5117	217	144.67	300100	7.04
शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना	5234.67	3624	2818.67	2214.67	128	150	6744.67	3724.67	2315.33	1510	85.33	150	11939.67	7324.43	5117	3712.33	206.67	300100	2.26
कक्षा शिक्षण दक्षता	6644	3724.67	2315.33	128	128	150	6845.33	3422.67	1711.33	2114	106.67	150	13444.67	7123.67	4013.33	3311	227.33	300100	1.85
शिक्षक की वैयक्तिक दक्षता	6140.67	3322	2919.33	1610.67	117.33	150	7248	3120.67	2214.67	1610.67	9	150	13344.33	6421.33	5117	3210.67	206.67	300100	2.12
शिक्षक छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित दक्षता	5436	3926	2818.67	1812	117.33	150	5234.67	4630.67	1812	20	14	150	10635.33	8528.33	4615.33	3812.67	258.33	300100	4.42
मूल्यांकन संबंधित दक्षता	5033.33	3926	2919.33	1912.67	138.67	150	5335.33	3523.33	3322	128	1711.33	150	10334.33	7424.67	6220.67	3110.33	3010	300100	1.59

*0.05 स्तर पर सार्थक

संकेत: ब.अ.प्र. - बहुत अधिक प्रभावी, अ.प्र. - अधिक प्रभावी, प्र. - प्रभावी, क.प्र. - कम प्रभावी, ब.क.प्र. - बहुत कम प्रभावी
नोट: नीचे लिखी गई संख्याएं प्रतिशत में है।

दक्षता के लिए परिगणित χ^2 मान क्रमश: 7.04, 2.26, 1.85, 2.12, 4.42 तथा 1.59 है। ये सभी काई वर्ग मान मुक्तांश (df)–4 के 0.05 सार्थकता स्तर के तालिका मान 9.49 से कम है। अत: उपर्युक्त दक्षता क्षेत्र .05 स्तर पर सार्थक नहीं है। इस असार्थक काई वर्ग के आधार पर शून्य परिकल्पनाओं को स्वीकार करते हुए स्वतंत्र वितरण की परिकल्पनाओं को स्वीकार किया जाता है।

स्वतंत्र वितरण की परिकल्पनाओं को स्वीकार करते हुए कहा जा सकता है कि विश्वविद्यालय में अध्ययनरत मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान के छात्रों द्वारा अध्यापकों का मूल्यांकन छात्रों के विषय भेद के प्रभाव से स्वतंत्र है दूसरे शब्दों में कहा जा सकता है कि विश्वविद्यालय में अध्ययनरत मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के छात्रों द्वारा उपर्युक्त दक्षता क्षेत्रों में अपने अध्यापकों को समान रूप से प्रभावी माना गया।

अवलोकन से स्पष्ट है कि छात्र न्यादर्श का लगभग 34 से 46 प्रतिशत तक मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान के छात्रों द्वारा विभिन्न शिक्षण दक्षता क्षेत्रों में शिक्षकों की दक्षता को समान रूप से बहुत अधिक प्रभावशाली माना गया, वे निम्नलिखित हैं–

कक्षा शिक्षण दक्षता	:	44.67%
शिक्षक की वैयक्तिक दक्षता	:	44.33%
छात्रों को अधिगम हेतु तैयार करना	:	44%
शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना	:	39.67%
शिक्षक–छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित दक्षता	:	35.33%
मूल्यांकन संबंधित दक्षता	:	34.33%

महाविद्यालयों में अध्ययनरत मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के छात्रों द्वारा अध्यापक आकलन– प्रस्तुत तालिका में महाविद्यालयों में अध्ययनरत मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय की समस्त छात्र व छात्राओं को न्यादर्श के रूप में लिया गया है। तालिका का उद्देश्य छात्र तथा छात्राओं द्वारा अध्यापकों की शिक्षण दक्षता का आंकलन करना है। छात्रों के आंकलन से मिले परिणामों को तालिका–5 में प्रस्तुत किया गया है।

तालिका-5

महाविद्यालय में अध्ययनरत विषय भेद के सन्दर्भ से मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के छात्रों द्वारा अध्यापक आकलन के स्वतंत्र वितरण के परीक्षण हेतु χ^2 मूल्य

दक्षता क्षेत्र	मानविकी विषय						सामाजिक विषय						योग						अवलोकित χ^2 मूल्य df=4
	ब.अ.प्र.	अ.प्र.	प्र.	क.प्र.	ब.क.प्र.	योग	ब.अ.प्र.	अ.प्र.	प्र.	क.प्र.	ब.क.प्र.	योग	ब.अ.प्र. योग	अ.प्र. योग	प्र.का योग	क.प्र. का योग	ब.क.प्र. योग	कुल योग	
छात्रों को अधिगम के लिए तैयार करना	6845.33	3422.67	2214.67	138.67	138.67	150100	8355.33	3523.33	85.33	128	128	150100	15150.33	6923	3010	258.33	258.33	300100	8.11
शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना	5241.33	3523.33	2315.33	1912.67	117.33	150100	7751.33	3322	1812	85.33	149.33	150100	13946.33	6822.67	4113.67	279	258.33	300100	7.12
कक्षा शिक्षण दक्षता	6442.67	3624	2315.33	1610.67	117.33	150100	7248	4228	128	106.67	149.33	150100	13645.33	7826	3511.67	268.67	258.33	300100	2.94
शिक्षक की वैयक्तिक दक्षता	6241.33	3926	2114	1610.67	128	150100	7550	4328.67	1610.67	106.67	64	150100	13745.67	8227.33	3712.33	268.67	186	300100	2.49
शिक्षक छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित दक्षता	5536.67	4026.67	2214.67	1912.67	149.33	150100	6744.67	5033.33	1912.67	85.33	64	150100	12240.67	9030	4113.67	279	206.67	300100	*10.18
मूल्यांकन संबंधित दक्षता	4328.67	3724.67	3422.67	2013.33	1610.67	150100	6040	4127.33	2114	1610.67	128	150100	10334.33	7826	5518.33	3612	289.33	300100	7.09

*0.05 स्तर पर सार्थक

संकेत: ब.अ.प्र. - बहुत अधिक प्रभावी, अ.प्र. - अधिक प्रभावी, प्र. - प्रभावी, क.प्र. - कम प्रभावी, ब.क.प्र. - बहुत कम प्रभावी
नोट: नीचे लिखी संख्याएं प्रतिशत में है।

तालिका–5 के अवलोकन से स्पष्ट है कि शिक्षक–छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित दक्षता के लिए परिगणित χ^2 का मान 10.18 है। जो कि मुक्तांश (df)–4 के 0.05 सार्थकता स्तर के सारणी मान 9.49 से अधिक है। अत: यह दक्षता क्षेत्र .05 सार्थकता स्तर पर सार्थक है। सार्थक काई वर्ग के आधार पर शून्य परिकल्पना को अस्वीकार करते हुए स्वतंत्र वितरण की परिकल्पना को अस्वीकार किया जाता है।

स्वतंत्र वितरण की परिकलपना को अस्वीकार करते हुए कहा जा सकता है महाविद्यालयों में अध्ययनरत मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान के छात्रों द्वारा शिक्षक छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित दक्षता के लिए शिक्षक प्रभावशीलता के आंकलन के लिए एक समान नहीं है। अर्थात मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के छात्रों द्वारा समान रूप से स्वीकार नहीं किया गया कि उपर्युक्त क्षेत्र में उनके अध्यापकों की दक्षता एक जैसी है। तालिका अवलोकन से स्पष्ट है कि 44.67% सामाजिक विषय में अध्ययनरत छात्रों द्वारा माना गया कि शिक्षक छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित क्षेत्र में उनके अध्यापक अधिक प्रभावशाली हैं तो मात्र 36.67% ही मानविकी विषय के छात्रों द्वारा स्वीकार किया गया कि शिक्षक छात्र अंत:क्रिया से संबंधित दक्षता क्षेत्र में उनके अध्यापक अधिक प्रभावशाली हैं।

इस प्रकार स्पष्ट है कि इस दक्षता क्षेत्र के लिए सामाजिक विज्ञान विषय के छात्रों द्वारा मानविकी विषय के छात्रों की अपेक्षा अपने अध्यापकों को अधिक प्रभावशाली माना गया।

अन्य दक्षता क्षेत्रों जैसे– छात्रों को अधिगम हेतु तैयार करना, कक्षा शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना, कक्षा शिक्षण दक्षता, शिक्षक की वैयक्तिक दक्षता तथा मूल्यांकन संबंधित दक्षताओं के लिए परिगणित काई वर्ग का मान क्रमश: 8.11, 7.12, 2.94, 2.49, तथा 7.09 है। जो कि मुक्तांश (df)–4 के 0.05 सार्थकता स्तर के तालिका मान 9.49 से कम है। अत: उपर्युक्त सभी दक्षता क्षेत्र 0.05 सार्थकता स्तर पर सार्थक नहीं है। असार्थक काई वर्ग के आधार पर शून्य परिकल्पनाओं को स्वीकार करते हुए स्वतंत्र वितरण की परिकल्पनाओं को स्वीकार किया जाता है।

स्वतंत्र वितरण की परिकल्पना को स्पष्ट करते हुए कहा जा सकता है कि महाविद्यालयों में अध्ययनरत मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के छात्रों द्वारा अध्यापकों का मूल्यांकन छात्रों के विषय भेद से स्वतंत्र है। दूसरे शब्दों में कहा जा सकता है कि मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के छात्रों द्वारा उपर्युक्त सभी दक्षता क्षेत्रों में अपने अध्यापकों को समान रूप से प्रभावी माना गया।

तालिका अवलोकन से स्पष्ट है कि छात्र न्यादर्श का लगभग 34 से लेकर 50 प्रतिशत तक मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के छात्रों द्वारा विभिन्न शिक्षण दक्षता क्षेत्रों में शिक्षकों की दक्षता को समान रूप से बहुत अधिक प्रभावी माना गया, वे निम्नलिखित हैं–

छात्रों को अधिगम के लिए तैयार करना	:	50.33%
शिक्षण अधिगम सामग्री का प्रयोग करना	:	46.33%
शिक्षक की वैयक्तिक दक्षता	:	45.67%
कक्षा शिक्षण दक्षता	:	45.33%
मूल्यांकन संबंधित दक्षता	:	34.33%

परिणाम तथा विवेचन

परिणाम से स्पष्ट है कि विश्वविद्यालय के छात्रों की अपेक्षा महाविद्यालय के छात्रों द्वारा अपने अध्यापकों को शिक्षण दक्षता क्षेत्र जैसे– अध्यापक की वैयक्तिक दक्षता तथा अध्यापक छात्र अन्त:क्रिया से संबंधित दक्षता क्षेत्र में प्रभावी/अधिक प्रभावी आंकलित किया गया है। जबकि दक्षता क्षेत्रों में विश्वविद्यालय के छात्र विश्वविद्यालय के शिक्षकों को कम प्रभावी मानते हैं। इन निष्कर्ष को हम साहू एवं सिंह (2010) के अध्ययन द्वारा स्पष्ट कर सकते हैं जिन्होंने अपने अध्ययन में पाया कि महाविद्यालयों की छात्राएं विश्वविद्यालय में पढ़ने वाली छात्राओं की अपेक्षा अपने शिक्षकों को अधिक शिक्षण दक्ष मानती हैं। हलांकि इसका कारण स्पष्ट नहीं है किंतु इसका कारण महाविद्यालयी शिक्षकों का विश्वविद्यालयी शिक्षकों के अपेक्षा महाविद्यालय में अधिक समय तक रुकना तथा छात्रों से अन्त:क्रिया करना हो सकता है।

अन्य निष्कर्ष जिसमें अध्यापक की शिक्षण दक्षता के संबंध में विश्वविद्यालय में पढ़ने वाले मानविकी तथा सामाजिक विषय के छात्रों द्वारा आंकलन में पाया गया कि सामाजिक तथा मानविकी विषय के छात्रों द्वारा अपने अध्यापकों को समान रूप से प्रभावी माना गया अर्थात दोनों विषय समूह के छात्र अपने अध्यापकों का विभिन्न शिक्षण दक्षता में समान रूप से प्रभावी मानते हैं।

महाविद्यालय में अध्ययनरत मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के छात्रों द्वारा शिक्षण दक्षता आंकलन में पाया गया कि सामाजिक विज्ञान विषय के छात्रों द्वारा शिक्षण दक्षता क्षेत्र– जैसे छात्रों को अधिगम हेतु तैयार करना तथा शिक्षक–छात्र अत:क्रिया से

संबंधित दक्षता क्षेत्र के लिए अपने अध्यापकों को सामाजिक विज्ञान विषय के छात्रों की अपेक्षा अधिक प्रभावी माना गया है इस निष्कर्ष को हम पांडेय व सिंह (2006), सिंह व साहू (2006) के अध्ययन परिणामों से स्पष्ट कर सकते हैं। उन्होंने अपने अध्ययन में पाया कि 70% प्रभावी शिक्षक छात्रों के साथ अन्त:क्रिया करते हैं तथा वे शिक्षक छात्रों को विभिन्न विषयों के संबंध में उचित सलाह देते हैं। इसको स्पष्ट करते हुए कहा जा सकता है कि सामाजिक विज्ञान विषय का मानविकी विषय की अपेक्षा वर्तमान परिस्थिति से अधिक संबंध रखना हो सकता है जिसके कारण छात्र इसे स्वयं से अधिक अच्छी तरह संबंधित पाते हैं या अपने लिए अधिक उपयोगी पाना हो सकता है। अथवा इसका कारण समाजिक विज्ञान विषय के अध्यापकों द्वारा विषय को अधिक रुचिकर ढंग से पढ़ाना हो सकता हैं।

इस प्रकार हम स्पष्ट कर सकते हैं कि विश्वविद्यालय के छात्रों की अपेक्षा महाविद्यालय छात्रों के द्वारा अपने अध्यापकों का अधिक शिक्षण दक्ष माना गया है। जिसमें सामाजिक विषय के शिक्षक मानविकी विषय की अपेक्षा अधिक शिक्षण दक्ष आंकलित किये गये है।

अत: विश्वविद्यालय प्रशासन तथा यू.जी.सी. को इस निष्कर्ष को स्थान में रखते हुए यह प्रयास करना चाहिए कि विश्वविद्यालयों के अध्यापक स्नातक स्तर पर पढ़ने वाले छात्रों से उचित अन्त: क्रिया कर सकें जिससे दोनों के मध्य उचित संबंध स्थापित हो सके।

सुझाव

- शिक्षकों को अध्यापन व्यवसाय के नैतिक उत्तरदायित्व तथा उसमें अपनी भूमिका को आन्तरिक रूप से स्वीकार करना चाहिए, चाहे वे किन्ही परिस्थितियों से बाध्य होकर इस व्यवसाय में आए हों।
- विश्वविद्यालय स्तरीय अध्यापकों को नियमित कक्षा अध्यापन करना चाहिए जिससे उनके व छात्रों के मध्य उचित अन्त:क्रिया स्थापित हो सके।
- शिक्षकों को व्याख्यान विधि का प्रयोग कम करना चाहिए। उसके स्थान पर छात्र केन्द्रित विद्याओं जैसे- विचार, विमर्श, परिचर्चा, स्व-अध्ययन आदि का प्रयोग करना चाहिए।
- कक्षा में शिक्षक व छात्र का अनुपात उचित हो ताकि शिक्षक छात्रों से प्रभावी ढंग से सम्प्रेषण कर सकें।
- शिक्षकों का अपने विषय तथा सामान्य शिक्षण दक्षता में और अधिक दक्ष होने के लिए सेवा कालीन प्रशिक्षण की व्यवस्था की जानी चाहिए।

संदर्भ

कैम्पवेल, जे0पी0 (2005), इवैल्यूऐटिंग टीचर परफॉरमेंस इन हायर एजुकेशन : द वैल्यू ऑफ स्टूडेन्ट रेटिंग। डिसर्टेशन एब्सट्रैक्ट इंटरनेशनल, वॉल्यूम 66, नं. 8, फरवरी, पृष्ठ सं. 2851

ग्रीन बी.पी., टी.जी. क्लेअरन एण्ड बी.पी. रैडेट (1998). ए केन्टेन्ट एनालिसिस ऑफ रीचिंग इवैल्यूएशन इन्स्ट्रूमेन्टस यूज्ड इन एकाउटिंग डिपार्टमेंट। इश्यूज इन एकाउंटिंग एजूकेशन, 12(1): पृष्ठ 15–30

तासी, साऊ, हुई (2005), द ओब्जेक्टिविटी ऑफ स्टूडेन्ट रेटिंग्स ऑफ इन्सट्रक्टर्स एमंग ताइवानी स्टूडेन्टस। डिसर्टेशन एब्सट्रैक्ट इन्टरनेशनल, नवम्बर 2005, वोल्यूम 66, नं. 5, पृष्ठ 1675–ए

बेरन, टी. एन. और जे. एल. रोकोस (2009), द इफेक्टिव टीचर्स कैरेक्अरिस्टिक्स ऐज पर्सिब्ड बाई स्टूडेंट्स। टेर्सरी एजूकेशन एण्ड मैनेजमेंट, 15(4): पृष्ठ 323–340

मकेची, डब्ल्यू. जे. (1997), स्टूडेंट रेटिंग्स : द वैलीडिटी ऑफ यूज। अमेरिकन साइकोलॉजिस्ट, वॉल्यूम (52), पृष्ठ 1218–1225

लाहिरी, एस. एवं राय, क. (2005), एक्सप्लोरिंग स्टूडेन्ट इवैल्यूएशन ऑफ टीचर्स : एन इरा फार रिसर्च। जर्नल ऑफ एजूकेशनल प्लानिंग एण्ड एडमिनिस्ट्रेशन (न्यूपा), जुलाई वाल्यूम XIX, न. 3, जुलाई, पृष्ठ 415–424

वेनेट, डी0एस0 (2007), टीचर इफिकेशी इन द इम्पलिमेंटेशन ऑफ न्यू कैरिकुलम सपोर्टेड प्रोफेशनल बाइ डेवलपमेंट। डिसर्टेशन एब्सट्रैक्ट इन्टरनेशनल, वॉल्यूम 68, नं. 3, सितंबर, पृष्ठ 959–ए

वेस्टली, पी. (2007). हाउ ऐम आइ डूईंग द क्रानिकल ऑफ हायर एजूकेशन, 54 (9): पृष्ठ 10

सेल्डन पी. (1993). द यूज एण्ड एब्यूज आफ स्टूडैन्ट रेटिंग ऑफ प्रोफेसर्स। द क्रानिकल ऑफ हायर एजूकेशन, 40 (1): पृष्ठ 40

सिन्याज, जे.के. (2008), ए स्टडी ऑफ फैकेल्टी पर्सेप्सन ऑफ द यूज ऑफ स्टूडेन्ट इवैल्यूऐशन ऑफ टीचिंग इन फैकेल्टी एसेसमेंट प्रोमोशन एण्ड रेन्यूर डिसीजन। डिसर्टेशन एब्सट्रैक्ट इन्टरनेशनल, वॉल्यूम 69, नं. 3, सितम्बर, पृष्ठ 891–ए

सिंह, आर. एवं साहू, पी.के. (2009), उच्च शिक्षा स्तर पर कार्यरत अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्कताओं की पहचान और प्रशिक्षण कार्यक्रमों का आयोजन। परिप्रेक्ष्य, (शैक्षिक योजना और प्रशासन का सामाजिक–आर्थिक सन्दर्भ), वर्ष–16, अंक–3, पृष्ठ 1–20

स्पेंसर, पी.ए एण्ड एम.एल. फ्लेयर (1992), द फारमल इवैल्यूएशन एज ऐन इम्पिटस टू क्लास रूम चैंज: मिथ ऑफ रियल्टी, इरिक रिपोर्ट: इ डी 34653

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 21, अंक 2, अगस्त 2014

राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति अध्यापकों का प्रत्यक्षण

शिरीष पाल सिंह*

सारांश

महात्मा बुद्ध ने पुण्य भूमि वाराणसी की ओर पीठ करते हुए सारनाथ में अपना पहला प्रवचन दिया। इस प्रवचन ने उन्होंने कहां था–''मैं उस समाज में वापस जाऊँगा जहाँ तकलीफ है, दर्द है। जब तक हर एक इंसान को मैं मोक्ष तक न पहुँचा दूंगा तबतक मैं उसमें पुन: प्रवेश नहीं करुंगा।'' भगवान बुद्ध ने व्यक्तिगत मोक्ष के स्थान पर सामाजिक मुक्ति, सामाजिक मोक्ष की बात कही। भगवान बुद्ध की सामाजिक मुक्ति आज भी उतनी ही प्रासांगिक है जितनी कि उस समय आवश्यक थी। आज भी हमें गरीबी, अशिक्षा, कुरीतियों, अंधविश्वासों, रोगों, कुपोषण, अल्पपोषण आदि से मोक्ष प्राप्त करना है। जब भारत की स्वंतत्रता के लिए महात्मा गाँधी के नेतृत्व में अनोखा युद्ध लड़ा जा रहा था और ब्रिटिश प्रधानमंत्री एटली भारत को मुक्त करने की औपचारिक क्रियाओं में व्यस्त थे। उस दौरान चर्चिल (ब्रिटिश पूर्व प्रधान मंत्री) ने कहा था– ''सत्ता लफंगों, धूर्तों और लुटेरों के हाथ में चली जायेगी। पानी की एक बोतल, रोटी का एक टुकडा भी कराधान से नहीं बच पायेगा। मात्र वायु ही नि:शुल्क होगी। इन लाखों लोगों का खून मिस्टर एटली (तात्कालिक प्रधानमंत्री) के सिर पर होगा।'' यह कथन सत्ता को बनाए रखने में असफल एक साम्राज्यवादी की खीज, कहकर, हम बोझ मुक्त अवश्य हो सकते हैं परन्तु उनके कथन को निरन्तर याद रखना इस दृष्टि से बहुत आवश्यक है कि हमें समाज के उत्थान में निर्बल वर्गों को ध्यान में रखकर योजनाएं बनानी है तथा उनका क्रियान्वयन करना है।

14–15 अगस्त की मध्य रात्रि जब सारा संसार सोया हुआ था और भारत जाग रहा था उस समय भारत के प्रधानमंत्री पं. जवाहरलाल नेहरू का संबोधन हमारे राष्ट्र की

*शिक्षा केंद्र, सूचना एवं संप्रेषण विज्ञान विद्यापीठ, पंजाब केन्द्रीय विद्यालय, भटिण्डा, पंजाब.
ई–मेल: **shireeshsingh1982@gmail.com**

अभिलाषाओं आकाँक्षाओं को स्पष्ट करता है। उन्होंने कहा था– ''आज हम दुर्भाग्य के युग का समापन करते हैं और पुनः अपनी खोज करते हैं। आज हम जिस उपलब्धि का उत्सव मना रहे हैं, वह उपलब्धि बडे अवसरों तथा हमारा इंतजार कर रही उपलब्धियों की दिशा में बढाया गया एक कदम मात्र है। हम इतने साहसी और बुद्धिमान हैं कि हम इन अवसरों को भुना सकें और भविष्य की चुनौतियों को स्वीकार कर सकें। भविष्य आसान नहीं है, यह आराम के लिये नहीं है, बल्कि जो संकल्प हम इतनी बार कर चुके हैं और आज भी करेंगे, उन्हें पूरा करने के लिये तथा अथक प्रयास करने के लिये है। भारत की सेवा करने का मतलब उन लाखों लोगों की सेवा करना है जो मुसीबतें झेल रहे हैं। इसका मतलब है–गरीबी, अज्ञानता, बीमारियों और असमानता का खात्मा। हमारी आकाँक्षा है– हर आँख के आँसू पोछना। जब तक आँसू और मुसीबतें हैं तब तक हमारा काम पूरा नहीं होगा। भविष्य हमारी और इशारा कर रहा है। हमें कहाँ जाना है और हमारे प्रयत्न क्या होंगे। किसानों, कामगरों और आम आदमियों तक स्वतंत्रता और अवसरों को पहुँचाना, गरीबी, अज्ञानता, रोगों से लड़ना, समृद्ध लोकतांत्रिक और प्रगतिशील राष्ट्र का निर्माण करना और सामाजिक, आर्थिक तथा राजनीतिक संस्थानों का गठन करना, जो प्रत्येक पुरुष और महिला के लिए न्याय और जीवन की खुशियाँ लेकर आये। प्राचीन, शाश्वत और हमेशा नवीनता से भरी अपनी मातृभूमि के समक्ष हम एक जुट होकर श्रद्धा से सिर झुकाते हैं। जयहिंद।'

यह प्रौद्योगिकी का युग है। प्रौद्योगिकी का विकास प्रतिक्षण प्रगति कर रहा है। मानव ने अपनी बुद्धि के बल पर पर्यावरण पर नियंत्रण किया, पृथ्वी का दोहन किया, चांद पर पहुँचा, अन्य गृहों को भी अपना लक्ष्य बनाया, उसे भौतिक समृद्धि मिली, परमाणु शक्ति प्राप्त हुई, नयी–नयी दिशाएं मिली, समाज को नए आयाम प्राप्त हुए, विलासिता की वस्तुओं में वृद्धि हुई, भूमण्डलीकरण ने देशों के बीच की दीवारें तोड़ी, साथ–ही–साथ मूल्यों का बाजारीकरण हुआ, मर्यादाओं में विघटन हुआ, भयानक विध्वसंक मारक अस्त्रों की अंधाधुन्ध होड़ प्रारम्भ हुई, प्रतिस्पर्धा और प्रतियोगिता की प्रचण्ड अग्नि जल उठी, आसुरी वृत्तियों का विस्फोट हुआ, भयानक बीमारियां मनुष्यों को अपना ग्रास बनाने के लिए मुँह खोले खड़ी हैं। व्यक्ति मशीन बन गया है। मानव की संवेदनाएं तथा सहानुभूति कुण्ठित हो चुकी है। आज का समाज वणिकवृत्ति से पीड़ित, त्रस्त और अभिशप्त हो रहा है। मानव जाति परस्पर अविश्वास से पीड़ित है। उसे शत्रुभाव का ग्रहण लगा हुआ हैं व्यष्टि और समष्टि दोनों स्तरों पर फूट, विनाश, विघटन आज के विश्व की पहचान बन गई है। परिवार में विघटन, संवेदनहीनता, स्वार्थ साधनों

के प्रति तत्परता, बड़ों के प्रति निरादर, तिरस्कार तथा उपेक्षा के भाव का उदय हो गया है। संतान के प्रति दायित्व का अबोध, आय के स्रोतों के प्रति मनमानी एवं नैतिकता का ह्रास, व्यवहार में उच्छश्रंखलता, एक दूसरे का तिरस्कार–इस समय के प्रमुख विघटन हैं।

समाज का एक वर्ग तथाकथित सफलता की उच्चतम सीमा पर खड़ा हुआ है। उसके सामने धन को 'उड़ाने' की समस्या है दूसरी ओर विपन्न, विपन्नता के गर्त में इतने गहरे धंसे हुए हैं कि वहाँ से बाहर निकलने की उन्हें आशा उम्मीद तो है ही नहीं, उनकी आकाँक्षा ही समाप्त हो गई है। वे इसे अपना भाग्य मान कर विपन्नता को स्वीकार कर चुके हैं। वे भुखमरी से मर कर भी शांत है। समाज के कर्णधार तथा भाग्यविधाता उसकी भुखमरी की भी तौहीन करते हैं। वे उसकी मौत को भी स्वीकार नहीं करते आखिर उसकी आवाज ही कहां है। वह भूखा ही नहीं गूंगा भी है। आज उसके पास ही आवाज है जिसके पास धन है, बिना धन का व्यक्ति गूंगा है तथा उसको आवाज देने वालों का अभाव ही नहीं बल्कि अकाल है।

भारत ने अपने नागरिकों की शिक्षा के लिए प्रबंध करने का वचन दिया था और उस वचन की पूर्ति के लिए 10 वर्षों का समय निर्धारित किया था। क्या 1960 तक हम 6 से 14 वर्ष तक की आयु के बच्चों को अनिवार्य एवं नि:शुल्क शिक्षा उपलब्ध करा पाए? हमने शिक्षा को मूल अधिकारों में सम्मिलित करने के लिए संविधान में संशोधन किये (86वां संशोधन 2002) नागरिकों के मूल कर्तव्यों में शिक्षा को जोड़ा फिर भी शिक्षा के लक्ष्य को प्राप्त नहीं करा पाए। इसके कारण कुछ भी रहे हों लेकिन हमने भारत के निर्धन नागरिकों के साथ यह बहुत बड़ा अन्याय किया है, लेकिन मूक प्राणी जबाव किससे मांगे।

हम एक सम्पूर्ण प्रभुत्व-सम्पन्न, लोकतांत्रिक, पंथनिरपेक्ष, समाजवादी गणराज्य के नागरिक हैं। हमारे गणराज्य का एक विस्तृत, विशाल संविधान है। जिसमें 412 अनुच्छेद तथा 12 अनुसूचियां हैं। इस संविधान पर हर भारतवासियों को गर्व है। इस संविधान को हमने दृढ़संकल्प होकर अंगीकृत, अधिनियमित तथा आत्मार्पित किया हुआ है। हमारी शैक्षिक, आर्थिक, सामाजिक, पारिवारिक नीतियों का लक्ष्य संविधान में निहित मूल अधिकारों– धर्म की स्वतंत्रता का अधिकार, समता का अधिकार, स्वतंत्रता का अधिकार, शोषण के विरुद्ध अधिकार, संस्कृति एवं शिक्षा संबंधी अधिकार, राज्य के नीति निदेशक तत्व– समान न्याय, काम की न्यायसंगत मानवोचित दशाओं, समान सिविल संहिता, अनुसूचित जातियों तथा अनुसूचित जनजातियों तथा अन्य दुर्बल वर्गों की शिक्षा तथा अर्थ संबंधी हितों की अभिवृद्धि, पोषाहार स्तर का उन्नयन करना, स्वास्थ्य में सुधार,

पर्यावरण-संरक्षण, संविधान के आदर्शों राष्ट्रध्वज तथा राष्ट्रगान का आदर, भारत की एकता, अखण्डता तथा सम्प्रभुता को अक्षुण्य रखना, देश रक्षा, स्त्रियों का सम्मान, संस्कृति की गौरवशाली सामाजिक परम्पराओं का परिरक्षण, प्राणी मात्र के प्रति दया भाव, वन्य जीवों तथा प्राकृतिक पर्यावरण की रक्षा तथा उनका सम्वर्द्धन, वैज्ञानिक दृष्टिकोण का विकास, मानवतावाद, सुधार की भावना का विकास आदि ऐसे तत्व हैं जिन्हें विकसित करने का दायित्व शिक्षा का है।

अध्ययन के उद्देश्य

अध्ययन के उद्देश्य इस प्रकार से हैं–

(i) राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति भावी अध्यापकों एवं सेवारत अध्यापकों के प्रत्यक्षण के मापन के लिए मापनी का निर्माण तथा उसका प्रमापीकरण करना।

(ii) राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति भावी अध्यापकों एवं सेवारत अध्यापकों के प्रत्यक्षण का अध्ययन करना।

(iii) राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति भावी अध्यापकों एवं सेवारत अध्यापकों के प्रत्यक्षण का लैंगिक आधार पर तुलनात्मक अध्ययन करना।

(iv) राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति भावी अध्यापकों एवं सेवारत अध्यापकों के प्रत्यक्षण का विषयवर्गों के आधार पर तुलनात्मक अध्ययन करना।

(v) राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति भावी अध्यापकों एवं सेवारत अध्यापकों के प्रत्यक्षण का परिवेश के आधार पर तुलनात्मक अध्ययन करना।

(vi) राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति भावी अध्यापकों एवं सेवारत अध्यापकों के प्रत्यक्षण का सामाजिक वर्गों के आधार पर तुलनात्मक अध्ययन करना।

परिकल्पनाएँ

(i) राष्ट्रीय मूल्यों तथा मानवाधिकारों के प्रति अधिकांश भावी एवं सेवारत् अध्यापकों का प्रत्यक्षण धनात्मक एवं उच्च स्तर का है।

(ii) राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति भावी अध्यापकों एवं सेवारत अध्यापकों प्रत्यक्षण में सार्थक स्तर का अन्तर नहीं है।

(iii) राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति भावी अध्यापकों एवं सेवारत अध्यापकों के प्रत्यक्षण में लैंगिक आधार पर सार्थक स्तर का अन्तर नहीं है।

(iv) राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति भावी अध्यापकों एवं सेवारत अध्यापकों के प्रत्यक्षण में विषय वर्गों के आधार पर सार्थक स्तर का अन्तर नहीं है।

(v) राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति भावी अध्यापकों एवं सेवारत अध्यापकों के प्रत्यक्षण में परिवेश के आधार पर सार्थक स्तर का अन्तर नहीं है।

(vi) राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति भावी अध्यापकों एवं सेवारत अध्यापकों के प्रत्यक्षण में सामाजिक वर्गों के आधार पर सार्थक स्तर का अन्तर नहीं है।

शोध विधि एवं प्रक्रिया

प्रस्तुत अध्ययन के लिए नॉरमेटिव सर्वेक्षण विधि का प्रयोग किया गया है। प्रस्तुत अध्ययन के लिए अनुसंधायक ने साधारण यादृच्छिक प्रतिदर्श प्रविधि द्वारा न्यादर्श का चयन किया गया है। हमने अध्ययन के लिए 500 अध्यापकों का न्यादर्श के रूप में चयन किया है। इनमें से 250 सेवारत अध्यापक तथा 250 भावी अध्यापक लिए गए हैं। भावी अध्यापकों के चयन के लिए हेमवती नन्दन बहुगुणा गढ़वाल विश्वविद्यालय से संबद्ध शिक्षण प्रशिक्षण महाविद्यालय की सूची में से लॉटरी प्रविधि द्वारा 4 महाविद्यालयों तथा 250 भावी अध्यापकों का चयन न्यादर्श के रूप में किया हैं।

सेवारत अध्यापकों के चयन के लिए देहरादून जिले के समस्त राजकीय तथा राजकीय अनुदान/मान्यता प्राप्त इण्टरमीडिएट कॉलेजों में से 25 विद्यालयों का चयन यादृच्छिक प्रतिचयन द्वारा किया तथा अन्ततः इन विद्यालयों में से 250 सेवारत अध्यापकों का चयन किया गया। महाविद्यालयों तथा विद्यालयों की सूची तथा उनसे संदर्श के रूप में चयनित अध्यापकों तथा प्रशिक्षणार्थियों की सूची को सारणी 1 तथा सारणी 2 में प्रस्तुत किया गया है।

तालिका–1

चयनित शिक्षण प्रशिक्षण महाविद्यालयों की सूची

क्र. सं.	**शिक्षण प्रशिक्षण महाविद्यालय का नाम**	**भावी अध्यापकों की संख्या**
1.	के.एल.डी.ए.वी. (पी.जी.) महाविद्यालय, रुड़की	55
2.	ट्रिनिटी कॉलेज ऑफ एज्यूकेशन इन्द्रानगर, देहरादून।	72
3.	एस.जी.आर.आर (पी.जी.) महाविद्यालय, देहरादून	75
4.	कुक्करेजा इन्स्टीट्यूट ऑफ एज्युकेशन, अजबपुर खुर्द, देहरादून।	48
	योग	**250**

तालिका–2
चयनित राजकीय तथा राजकीय अनुदान तथा मान्यता प्राप्त इण्टरमीडिएट विद्यालयों की सूची

क्र.	विद्यालय का नाम	अध्यापकों की संख्या
1.	राजकीय इण्टर कालिज पटेल नगर, देहरादून	14
2.	राजकीय इण्टर कालिज खुडबुड़ा मोहल्ला, देहरादून	10
3.	एस.जी.आर.आर. गर्ल्स इण्टर कालिज, खुड़बुड़ा, देहरादून	6
4.	राजकीय इण्टर कालिज डाक पत्थर।	12
5.	राजकीय इण्टर कालिज हरबर्टपुर	12
6.	राजकीय इण्टर कालिज कालसी	10
7.	श्री गुरूराम राय कालिज, नेहरूग्राम, देहरादून	15
8.	नारी शिल्प मन्दिर गर्ल्स इण्टर कालिज, देहरादून	10
9.	महावीर जैन कन्या इण्टर कालिज, देहरादून	6
10.	डी.ए.वी. इण्टर कालिज, प्रेमनगर	13
11.	आशाराम वैदिक इण्टर कालिज, विकासनगर	09
12.	राजकीय इण्टर कालिज, सेलाकुई	14
13.	राजकीय इण्टर कालिज, कौलागढ़	12
14.	राजकीय इण्टर कालिज, गढ़ी श्यामपुर	10
15.	राजकीय इण्टर कालिज, रायवाला	14
16.	श्री लक्ष्मण विद्यालय इण्टर कालिज, देहरादून	10
17.	श्री गुरुराम राय इण्टर कालिज योगपुर डोईवाला	08
18.	धनानन्द राजकीय इण्टर कालिज, मसूरी	08
19.	राजकीय इण्टर कालिज, ऋषिकेश	10
2.0	राजकीय इण्टर कालिज लक्खीबाग, देहरादून	05
21.	राजकीय इण्टर कालिज, राजपुर रोड़, देहरादून	07
22.	राजकीय इण्टर कालिज, किशनपुर	14
23.	राजकीय इण्टर कालिज, मालदेवता, रायपुर	08
24.	हरिश्चन्द गुप्त कन्या इण्टर कालिज, ऋषिकेश	08
25.	भवानी बालिका इण्टर कालिज बल्लुपूर, देहरादून	05
	कुल संख्या	**250**

प्रत्यक्षण मापनी

राष्ट्रीय मूल्यों तथा मानवाधिकारों के प्रति भावी अध्यापकों तथा सेवारत अध्यापकों के प्रत्यक्षण के मापन के लिए अनुसंधायक ने स्वनिर्मित मापनी का प्रयोग किया हैं। इस मापनी के निर्माण में अनुसंधायक ने पहले प्रत्यक्षण संबंधी विषयवस्तु का चयन किया तथा विषय से संबंधित कथनों का निर्माण प्रारम्भ कर दिया। विषय विशेषज्ञों तथा अपनी निदेशक से अन्तिम प्रारूप पर सम्मति लेने के लिए उन्हें पूरे उपकरण को पढ़कर सुनाया तथा बीच-बीच में उनकी सलाह के अनुसार संशोधन किए। संशोधन के बाद प्रत्यक्षण मापनी में 70 कथन रखे गये । इन कथनों पर अध्यापकों के अभिमतों को जानने के लिए 100 छात्राध्यापकों पर प्रशासित किया गया। प्राप्त प्राप्तांकों के आधार पर 27 प्रतिशत उच्चतम अंक प्राप्तकर्ता तथा 27 प्रतिशत निम्नतम अंक प्राप्तकर्ता अध्यापकों के प्रत्यक्षण मापनी के कथन पर मध्यमान अंक तथा प्रमाप विचलन ज्ञात किए गए। सभी कथनों पर प्राप्त क्रान्तिक अनुपात सार्थक पाये गये। कम क्रान्तिक अनुपात वाले 10 कथनों को प्रत्यक्षण मापनी से निकाल दिया गया।

तालिका-3

प्रत्यक्षण सम्बन्धी कथनों का क्षेत्रानुसार विवरण

क्र.	क्षेत्र का नाम	कथनों की क्रम संख्या	योग
1.	अहिंसा	22	1
2.	अस्तेय	16	1
3.	वैज्ञानिक अभिवृत्ति	27, 28, 29, 33, 34, 35, 44, 46, 55	9
4.	समता	10, 17, 18, 24, 30, 31 ,36, 40, 50	9
5.	एकता	23, 77	2
6.	पंथ निरपेक्षता	7	1
7.	पर्यावरण संरक्षण	12, 13, 26, 41, 47, 53 57,	7
8.	परिवार कल्याण	15, 25, 32	3
9.	संस्कृति	42	1
10.	लोकतन्त्र	4, 6, 9, 51	4
11.	राष्ट्रीयता	20	1
12.	समाजवाद	21	1

क्रमशः

13.	अन्तरराष्ट्रीय सद्भाव	59	1
	राष्ट्रीय मूल्य	**योग**	**41**
14.	बालाधिकार	34, 35, 45, 49, 58, 60	6
15.	महिलाधिकार	1, 11, 24, 30, 43	5
16.	वरिष्ठ नागरिकों के अधिकार	14, 48	2
17.	श्रमिकों के अधिकार	18, 39, 56	3
18.	विकलांगों के अधिकार	31, 38, 54	3
19.	समाजिक न्याय	18, 36	2
20.	जीवन का अधिकार	3, 43	2
21.	नैसर्गिक न्याय	2, 5, 52	3
22.	सूचना का अधिकार	8, 9,	2
	मानव अधिकार	**योग**	**28**
मानव अधिकार तथा मूल्य दोनों क्षेत्र		**कुल योग**	**69**
कथन संख्या जो एक से अधिक क्षेत्रों में है		9, 18, 18, 24, 31, 34, 35, 36, 43	9

प्रत्यक्षण मापनी में पक्ष तथा विपक्ष के कथन

प्रत्यक्षण मापनी के कथनों की संख्या 60 है इनमें से 26 कथन पक्ष में हैं तथा 34 कथन विपक्ष के हैं कथनों का वर्गीकरण तालिका 4 में प्रस्तुत किया गया है।

तालिका-4

प्रत्यक्षण मापनी में पक्ष तथा विपक्ष के कथनों की क्रम संख्या

पक्ष में कहे गए कथनों के क्रमांक	विपक्ष में कहे गए कथनों के क्रमांक
3, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 20,	1, 2, 4, 7, 11, 12, 13, 18, 19,
21, 23, 26, 31, 37, 39, 40	22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38,
41, 43, 45, 49, 54, 57 59, 60	42, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 58,
योग 26	**योग 34**

प्रयुक्त उपकरण की विश्वसनीयता

प्रत्यक्षण मापनी पर राष्ट्रीय मूल्यों तथा मानवाधिकरों पर अलग-अलग तथा सम्पूर्ण प्रत्यक्षण मापनी को विभाजित करके सहसंबंध गुणाकों तथा विश्वसनीयता गुणांकों की गणना की हैं। उन मूल्यों को तालिका-5 में प्रस्तुत किया गया है।

तालिका-5
प्रत्यक्षण मापनी के विश्वसनीयता गुणांक

चर	पियरसन सह संबंध गुणांक	अर्द्ध विच्छेदी विश्वसनीयता गुणांक
राष्ट्रीय मूल्य प्रत्यक्षण मापनी	0.374	0.544
मानवाधिकार प्रत्यक्षण मापनी	0.292	0.452
सम्पूर्ण प्रत्यक्षण मापनी	0.444	0.614
सभी सह संबंध गुणांक .001 स्तर पर सार्थक है।		

सारणी-5 का अवलोकन करने पर विदित होता है कि मापनी के समस्त भागों तथा सम्पूर्ण मापनी का पारस्परिक सह संबंध गुणांक उच्च स्तर का है तथा घनात्मक है ये समस्त सह संबंध गुणांक .001 स्तर पर सार्थक है।

आकड़ों का विश्लेषण एवं व्याख्या

प्रत्यक्षण से संबंधित कथनों पर अध्यापकों को अपने अभिमत व्यक्त करने के लिए कथन के सामने बने सहमत तथा असहमत दो स्तम्भों में से किसी एक में सही का चिह्न लगाकर उत्तर देने थे। एक उत्तरदाता के पूर्णरूपेण घनात्मक प्रत्यक्षण होने पर अधिकतम 120 और पूर्णरूपेण ऋणात्मक प्रत्यक्षण होने पर न्यूनतम 60 अंक आने की व्यवस्था है।

समस्त अध्यापकों का राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति प्रत्यक्षण

समस्त अध्यापकों के प्रत्यक्षण अंकों को तालिका 6 में तथा आलेख 1 में प्रस्तुत किया गया है। तालिका तथा आलेखों का अवलोकन करने पर प्रकट होने वाले तथ्य इस प्रकार है– अध्यापकों के अंकों का मध्यमान 107.65, मध्यांक 108.01 तथा बहुलक 108.73 है। इस प्रकार मध्यमान से अधिक मध्यांक और मध्यांक से अधिक बहुलक है।

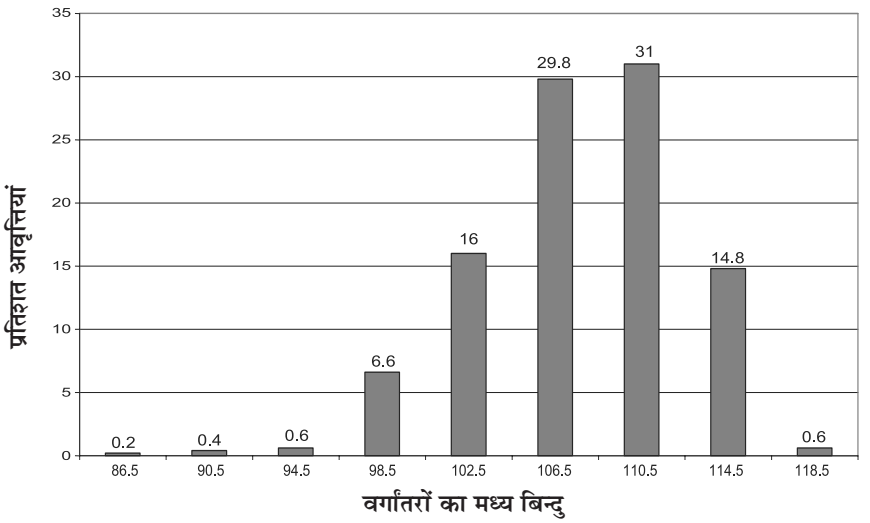
विषमता गुणांक ऋणात्मक 0.222 है। आवृत्ति वक्र बाई ओर झुका हुआ है। विषमता यद्यपि अधिक नहीं है फिर भी अध्यापकों के अंकों की प्रवृत्ति उच्च अंकों की ओर है। प्रसामान्य वक्र के सिद्धान्तानुसार न्यूनतम अंक 60 और अधिकतम अंक 120 तथा मध्यमान, मध्यांक तथा बहुलक तीनों सांख्यिकीय मूल्य 90 होने चाहिए। परन्तु यहां पर ये मूल्य 107.6, 108.01 तथा 108.73 है। इस प्रकार यह कहा जा सकता है कि अगर इस परीक्षण को समग्र जनसंख्या पर प्रशासित किया जाए तो उनके अंक कम आएंगे। अध्यापकों के प्रत्यक्षण संबंधी अंक उच्च स्तर के हैं। अध्यापकों के अंकों का झुकाव बांई ओर होने का अभिप्राय है कि अधिक अंकों की ओर अध्यापकों की प्रवृत्ति है। साथ ही यह भी निष्कर्ष निकलता है कि अध्यापकों के प्रत्यक्षण में विकास करने की पर्याप्त संभावनाएं हैं। विशेष रूप से उन अध्यापकों के लिए जिनके अंक मध्यमान अंकों से एक प्रमाप विचलन से कम आए हैं। जिनकी संख्या हमारे परीक्षण में 119 है। जो कि हमारे अध्ययन में सम्मिलित अध्यापकों का 24 प्रतिशत है। इस प्रकार 24 प्रतिशत अध्यापकों को प्रशिक्षित किए जाने की विशेष आवश्यकता है।

तालिका-6
समस्त अध्यापकों के राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों पर प्रत्यक्षण अंक एवं सांख्यिकीय मूल्य

क्रमांक	वर्गान्तराल	आवृत्तियां	सांख्यिकीय मूल्य	
1	117–120	3	निष्कर्षण	मूल्य
2	113–116	74	संख्या	500
3	109–112	155	मध्यमान	107.65
4	105–108	149	प्रमाप विचलन	4.846
5	101–104	80	प्रमाप त्रुटि	0.216
6	97–100	33	मध्यांक	108.01
7	93–96	3	बहुलक	108.73
8	89–92	2	विषमता	–0.222
9	85–88	1	कुकुदता	0.195

आलेख-1

राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों पर अध्यापकों के प्रत्यक्षण अंकों का स्तम्भ चित्र



तालिका-7

सेवा पूर्व एवं सेवारत अध्यापकों का राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति प्रत्यक्षण अंकों की तुलना तथा सांख्यिकीय मूल्य

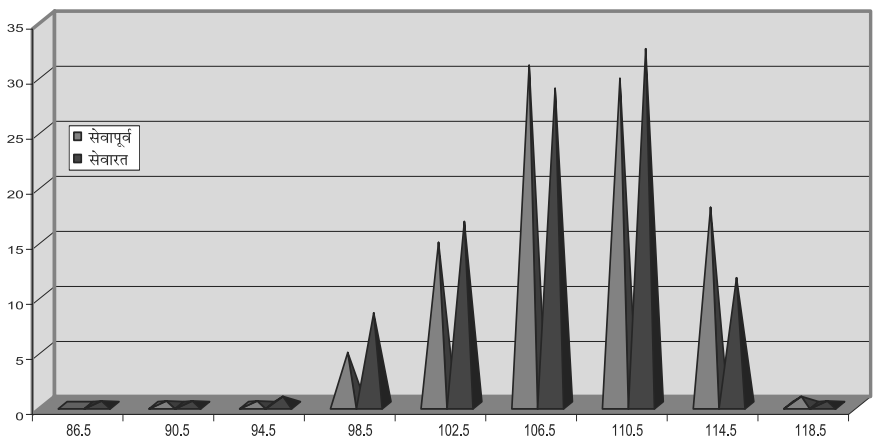
क्र.	वर्गान्तराल	आवृत्तियां		सांख्यिकीय मूल्य		
		सेवा पूर्व	सेवारत	निष्कर्ष	सेवा पूर्व	सेवारत
1	117-120	2	1	संख्या	250	250
2	113-116	45	29	मध्यमान	108.00	107.13
3	109-112	74	81	प्र.विचलन	4.450	4.881
4	105-108	78	71	म.प.त्रुटि	0.282	0.308
5	101-104	37	43	मध्यांक	108.3	107.69
6	97-100	12	21	बहुलक	108.9	108.81
7	93-96	1	2	कुकुदता	0.280	0.294
8	89-92	1	1	विषमता	-0.202	-0.374
9	85-88	0	1	क्रा. अनु.=2.081 सार्थकता 0.05		

सेवापूर्व एवं सेवारत अध्यापकों के राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति प्रत्यक्षण का तुलनात्मक अध्ययन

प्रत्यक्ष मापनी पर अध्यापकों के सेवा पूर्व तथा सेवारत अध्यापकों के अंकों को उपरोक्त तालिका–7 तथा आलेख–2 में प्रस्तुत किया गया है।

आलेख–2

सेवा पूर्व एवं सेवारत अध्यापकों के राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति अध्यापकों के प्रत्यक्षण अंकों का पिरामिड चित्र



वर्गान्तराल का मध्य बिन्दु

सेवारत तथा सेवा पूर्व अध्यापकों के प्रत्यक्षण अंकों के मध्यमान में 0.87 का अन्तर सांख्यिकी की दृष्टि से .05 स्तर पर सार्थक है। सेवा पूर्व अध्यापकों के मध्यमान अंक अधिक हैं। सेवा पूर्व अध्यापकों में 104 से कम अंक प्राप्त करने वाले अध्यापकों की प्रतिशत 20.14 है जबकि सेवारत अध्यापकों में यह 27.2 प्रतिशत है। इसका अर्थ है कि सेवा पूर्व अध्यापकों में निम्न प्रत्यक्षण अंक वाले अध्यापकों की संख्या कम है। दोनों वर्गों के मध्यांकों में भी 0.61 अंक का अन्तर है। सेवारत अध्यापकों का मध्यांक कम हैं। सेवारत अध्यापकों तथा सेवा पूर्व अध्यापकों को राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के लिए प्रशिक्षण आवश्यक है। सेवा पूर्व अध्यापकों के प्रशिक्षण कार्यक्रमों में राष्ट्रीय मूल्यों एवं मनावाधिकारों विषय से संबंधित पाठ्यचर्या सम्मिलित की जाए तथा सेवारत अध्यापकों के लिए सेवा कालीन प्रशिक्षण कार्यक्रमों का आयोजन किया जाना आवश्यक है।

लैंगिक आधार पर राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति अध्यापकों के प्रत्यक्षण का तुलनात्मक अध्ययन

लैंगिक आधार पर अध्यापकों के प्रत्यक्षण मापनी पर आए अंकों को तालिका-8 में प्रस्तुत किया गया है। पुरुष अध्यापकों के मध्यमान अंक 106.94 तथा महिला अध्यापकों के मध्यमान अंक 108.80 है। इन मध्यमानों का अंतर 1.86 है। पुरुष और महिला अध्यापकों के अंकों का प्रमाप विचलन क्रमश: 4.81 तथा 4.21 है। इस प्रकार महिला का वर्ग अपेक्षाकृत अधिक समरूप (होमोजीनियस) है। पुरुष अध्यापकों के अंकों का मध्यांक 107.00 तथा महिला अध्यापकों के अंकों का मध्यांक 110.04 है जिससे विदित होता है कि कम अंकों वाले अध्यापकों की संख्या पुरुषों में अधिक है। मध्यमान के अंतरों के आधार पर क्रान्तिक अनुपात की गणना की गई। क्रांतिक अनुपात का मूल्य 4.482 प्राप्त हुआ जो 0.01 स्तर पर सार्थक है। उपर्युक्त निर्वचन से विदित होता है कि पुरुष अध्यापकों के प्रत्यक्षण अंक महिला अध्यापकों की अपेक्षा कम हैं।

तालिका-8

लिंग के आधार पर, राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति अध्यापकों के प्रत्यक्षण अंकों की तुलना तथा सांख्यिकी मूल्य

क्र.	वर्गान्तराल	आवृत्तियां		सांख्यिकीय मूल्य		
		पुरुष	महिला	निष्कर्ष	पुरुष	महिला
1	117-120	2	1	संख्या	323	177
2	113-116	34	40	मध्यमान	106.94	108.80
3	109-112	100	55	प्र. विचलन	4.811	4.216
4	105-108	93	56	म.प.त्रुटि	0.265	0.317
5	101-104	63	17	मध्यांक	107.00	110.04
6	97-100	26	7	बहुलक	107.12	112.36
7	93-96	2	1	कुकुदता	0.309	0.199
8	89-92	2	0	विषमता	-0.54	-3.72
9	85-88	1	0	क्रां, अनु, = 4.482 सार्थकता 0.01		

विषय वर्गों के आधार पर राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति अध्यापकों के प्रत्यक्षण का तुलनात्मक अध्ययन

प्रत्यक्षण मापनी पर अध्यापकों के विषय वर्गों के आधार पर प्राप्त अंकों का तुलनात्मक प्रस्तुतीकरण तालिका–9 में प्रस्तुत है।

तालिका–9

विषय वर्गों के आधार पर, राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति अध्यापकों के प्रत्यक्षण अंकों की तुलना एवं सांख्यिकीय मूल्य :

क्र.	वर्गान्तराल	आवृत्तियां			
		सा. वि.	विज्ञान	भाषा	वाणिज्य
1	117–120	0	1	1	1
2	113–116	21	32	17	4
3	109–112	42	55	38	20
4	105–108	50	49	38	12
5	101–104	24	27	25	4
6	97–100	9	8	12	4
7	93–96	1	2	0	0
8	89–92	1	1	0	0
9	85–88	0	0	1	0
	संख्या	148	175	132	45
1	मध्यमान	107.32	108.04	107.19	108.00
2	प्रमाप विचलन	4.516	4.668	4.987	4.411
3	मध्यमान प्र. त्रुटि	0.371	0.353	0.434	0.658
4	मध्यांक	108.00	109.00	108.00	109.00
5	एफ. अनुपात 0.934 सार्थकता स्तर 0.05 पर सार्थक नहीं।				

अध्यापकों के अंकों का विश्लेषण करने पर विदित हो रहा है कि 104 अंकों से कम अंक प्राप्त करने वाले अध्यापकों का प्रतिशत सामाजिक अध्यनन, विज्ञान भाषा तथा

वाणिज्य वर्ग में क्रमश 23.6, 21.7, 28.8, 17.8 है। विभिन्न वर्गों के मध्यमान में दिखाई दे रहा अन्तर सांख्यिकी दृष्टि से सार्थक नहीं है। क्योंकि एफ. अनुपात 0.934 है जो कि 0.05 स्तर पर भी सार्थक नहीं है। विषय वर्गों के आधार पर अध्यापकों के राष्ट्रीय मूल्यों तथा मानवाधिकारों के प्रति प्रत्यक्षण में सार्थक स्तर का विभेद नहीं है।

परिवेश के आधार पर अध्यापकों के राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति प्रत्यक्षण का तुलनात्मक अध्ययन

परिवेश के आधार पर अध्यापकों के प्रत्यक्षण अंकों को तालिका-10 में प्रस्तुत किया गया है। ग्रामीण अध्यापकों के प्रत्यक्षण अंकों का मध्यमान 106.94 तथा शहरी अध्यापकों के प्रत्यक्षण अंकों का मध्यमान 108.80 है। इनके मध्यमानों में 1.86 अंकों का अंतर है। मध्यमानों के अन्तर के आधार पर इनका पारस्परिक क्रांतिक मूल्य 4.593 है जो .01 स्तर पर सार्थक है। क्रांतिक मूल्य के आधार पर यह कहा जा सकता है कि शहरी अध्यापकों के प्रत्यक्षण अंक ग्रामीण अध्यापकों के प्रत्यक्षण अंकों से अधिक है अर्थात शहरी अध्यापकों का प्रत्यक्षण ग्रामीण अध्यापकों की अपेक्षा राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति अधिक विधायक है।

तालिका-10

परिवेश के आधार पर राष्ट्रीय मूल्यों तथा मानवाधिकारों के प्रति अध्यापकों के प्रत्यक्षण अंकों की तुलना

क्र.	वर्गान्तराल	आवृत्तियां		सांख्यिकीय मूल्य		
		ग्रामीण	शहरी	निष्कर्ष	ग्रामीण	शहरी
1	117-120	1	2	संख्या	282	218
2	113-116	36	38	मध्यमान	106.94	108.80
3	109-112	79	76	प्रमाप विचलन	4.811	4.216
4	105-108	83	66	मध्य. की प्रमापत्रुटि	0.268	0.317
5	101-104	56	24	मध्यांक	107.00	109.00
6	97-100	23	10	बहुलक	107.12	109.4
7	93-96	2	1	कुकुदता	0.221	0.228
8	89-92	1	1	विषमता	-0.037	-0.047
9	85-88	1	0	क्रां, अनु,=4.593 सार्थकता स्तर 0.01		

104 तक अंक प्राप्त करने वाले अध्यापकों में शहरी अध्यापक 16.5 प्रतिशत है। जबकि ग्रामीण अध्यापकों की संख्या 29.4 प्रतिशत है। इस प्रकार विशेष प्रशिक्षण के लिए योजना बनाते समय कम प्रत्यक्षण रखने वाले अध्यापकों में ग्रामीण तथा शहरी अध्यापकों का अनुपात 3:2 के लगभग रखा जाए। शहरी अध्यापकों के अंकों का प्रमाप विचलन 4.216 है जबकि ग्रामीण अध्यापकों के अंकों का प्रमाप विचलन 4.811 है। इसका अर्थ है कि शहरी अध्यापकों के अंक ग्रामीण अध्यापकों की अपेक्षा अधिक समरूप है (होमोजिनियस) हैं अर्थात ग्रामीण अध्यापकों के अंकों में कम समरूपता है। प्रशिक्षण कार्यक्रमों में ग्रामीण अध्यापकों तथा शहरी अध्यापकों का अनुपात 3:2 रखने का प्रयास किया

सामाजिक वर्गों के आधार पर अध्यापकों के राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति प्रत्यक्षण का अध्ययन

सामाजिक वर्गों के आधार पर अध्यापकों के प्रत्यक्षण को तालिका-11 में प्रस्तुत किया गया है।

तालिका-11

सामाजिक वर्गों के आधार पर अध्यापकों का राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति प्रत्यक्षण

क्रमांक	वर्गान्तराल	आवृत्तियां		
		सामान्य	अ.पि.व.	अनु. वर्ग
1	117-120	1	2	0
2	113-116	42	21	11
3	109-112	84	47	24
4	105-108	70	53	26
5	101-104	45	27	8
6	97-100	12	10	11
7	93-96	0	3	0
8	89-92	0	1	0
9	85-88	2	0	0

क्रमशः

	संख्या	256	164	80
1	मध्यमान	107.35	107.30	107.08
2	प्रमाप विचलन	4.485	4.877	4.909
3	मध्य. की प्रमापत्रुटि	0.280	0.381	0.549
4	मध्यांक	108.00	108.00	107.00
5	एफ. अनुपात 1.76 सार्थकता स्तर 0.05 पर सार्थक नहीं			

एफ. मूल्य के आधार पर विदित हो रहा है कि तीनों वर्गों के मध्यमानों में सार्थक स्तर का पारस्परिक अन्तर नहीं है। क्योंकि एफ. मूल्य 1.76 है जो कि 0.05 स्तर पर सार्थक नहीं है। सामान्य वर्ग में निम्न प्रत्यक्षण स्तर वाले अध्यापक 24.4 प्रतिशत हैं जबकि अन्य पिछडा वर्ग तथा अनुसूचित जाति/जनजाति के अध्यापकों की प्रतिशत 25.0 तथा 23.8 है। यह प्रतिशत भी कोई विशेष अंतर नहीं है। सम्भवतया यह अंतर ग्रामीण, शहरी, महिला अध्यापकों के कारण है। अध्यापकों के मध्यांक भी लगभग समान है एक अंक केवल एस.सी./एस.टी. अध्यापकों का अवश्य कम है। अध्यापकों के सामाजिक वर्गों– सामान्य, अन्य पिछडा वर्ग तथा एस.सी./एस.टी. के आधार पर प्रत्यक्षण अंकों का स्तर समान है।

निष्कर्ष एवं सुझाव

राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति अध्यापकों के प्रत्यक्षण से संबंधित सम्प्राप्तियां इस प्रकार है–

(i) 24 प्रतिशत अध्यापकों के लिए प्रशिक्षण कार्यक्रम का आयोजन किया जाना आवश्यक है ताकि उनके प्रत्यक्षण में विधायक परिवर्तन लाया जा सके।

(ii) सेवा पूर्व तथा सेवारत अध्यापकों का राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के लिए प्रशिक्षण आवश्यक है। सेवा पूर्व अध्यापकों के प्रशिक्षण कार्यक्रमों में राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के विषय से संबंधित पाठ्यचर्या सम्मिलित की जाए तथा सेवारत अध्यापकों के लिए सेवाकालीन प्रशिक्षण कार्यक्रमों का आयोजन किया जाना आवश्यक है।

(iii) प्रत्यक्षण मापनी में महिला अध्यापकों के अंक पुरुष अध्यापकों से अधिक आए हैं। अत: सेवारत प्रशिक्षण कार्यक्रमों में पुरुष अध्यापकों को वरीयता दी जाए।

(iv) विषय वर्गो के आधार पर अध्यापकों के राष्ट्रीय मूल्यों एवं मानवाधिकारों के प्रति प्रत्यक्षण में सार्थक स्तर का विभेद नहीं है।

(v) प्रशिक्षण कार्यक्रमों में ग्रामीण अध्यापकों तथा शहरी अध्यापकों का अनुपात 3:2 रखने का प्रयास किया जाना चाहिए।

(vi) अध्यापकों के सामाजिक वर्गों– सामान्य, अन्य पिछड़ा वर्ग तथा एस.सी./एस.टी. के आधार पर प्रत्यक्षण अंकों का स्तर समान है।

शैक्षिक निहितार्थ

हमारे अध्ययन के प्रमुख शैक्षिक निहितार्थ इस प्रकार है–

1. सेवा पूर्व शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमों में राष्ट्रीय मूल्यों तथा मानवाधिकारों के शिक्षण के लिए पाठ्यचर्या को आवश्यक विषय के रूप में पाठ्यक्रम में सम्मिलित किया जाए।
2. सेवारत अध्यापकों के प्रशिक्षण के लिए एक वर्ष की समयावधि का राष्ट्रीय मूल्यों एव मानवाधिकारों का पाठ्यक्रम चलाया जाए। इसके लिए पाठ्यक्रम का निर्माण किया जाए तथा समयावधि के पूर्ण होने पर परीक्षा आयोजित की जाए तथा प्रमाण पत्र दिए जाएं। इस प्रशिक्षण कार्यक्रम में सफल अध्यापकों के लिए वेतन वृद्धि का प्रावधान किया जाए तथा पदोन्नति के लिए इस प्रमाण पत्र को विशिष्ट भारांक दिया जाए।
3. ग्रीष्म कालीन प्रशिक्षण कार्यक्रमों, अभिनवन प्रशिक्षण कार्यक्रमों के माध्यम से अध्यापकों को इस विषय पर प्रशिक्षण की व्यवस्था की जाए।
4. शान्ति-शिक्षा– के लिए प्रशिक्षण शिविरों का आयोजन किया जाए।
5. अध्यापकों में वैज्ञानिक अभिवृत्ति के विकास के लिए विशेष शिविरों का आयोजन किया जाए इन शिविरों में अंधविश्वासों को समाप्त करने के लिए विशेष रूप से परिचर्चा की जाए।
6. सर्व धर्म सद्भाव के लिए विद्यालयों में जो क्रियाएं चालू हैं उन्हें और अधिक बल प्रदान करने की 'विद्यालय योजनाएं' बनाई जाएं।
7. मूकबधिर तथा दृष्टिबाधित छात्रों के लिए प्रत्येक जिले में एक विद्यालय खोला जाना चाहिए।

8. चालन क्रिया विकलांगों के लिए सामान्य विद्यालयों में विशेष प्रबंध किए जाएं।
9. सामाजिक न्याय तथा नैसर्गिक न्याय के प्रति अध्यापकों में जागृति का विकास किया जाना आवश्यक है।
10. महिला सशक्तिकरण के लिए विशेष रूप से बालिका शिक्षा के लिए अध्यापकों में विधायक अभिवृत्ति का विकास किया जाए।
11. वृक्षारोपण के लिए विद्यालय कार्यक्रय बनाए जाए।
12. विद्यालयों में शारीरिक दण्ड तथा मानसिक प्रताड़ना को पूर्ण प्रतिबन्धित किया जाए।
13. प्रतिभाशाली बच्चों के शिक्षण के लिए अध्यापकों को विशेष प्रशिक्षण दिए जाए।
14. मानसिक रूप से बाधित बच्चों के शिक्षण के लिए प्राथमिक विद्यालयों के अध्यापकों को विशेष प्रशिक्षण दिया जाए।
15. सभी संस्कृतियों की मुख्य विशेषताओं की जानकारी सभी अध्यापकों को दी जाए ताकि उनमें दूसरी संस्कृतियों के प्रति आदर का विकसित हो।
16. राष्ट्रीय टीकारण अभियान के संबंध में अध्यापकों को वैज्ञानिक जानकारी दी जाए।

संदर्भ

अरोड़ा, के. एंड चोपड़ा, आर. (1969) : *ए स्टडी आफ स्टेट्स आफ टीचर्स एडुकेटर्स वर्किंग इन एलिमेंट्री टीचर्स ट्रेनिंग इन्स्टीट्यूट,* एन.सी.ई.आर.टी., नई दिल्ली

बुच, एम.बी. (संपा.) (1991) : *फोर्थ सर्वे आफ रिसर्च इन एजुकेशन* (1983-88) (वाल्यूम. 4) एन.सी.ई.आर.टी., नई दिल्ली

बुच, एम.बी. (संपा.) (1997) : *फिफ्थ सर्वे आफ रिसर्च इन एजुकेशन* (1988-92) (वाल्यूम. 5) एन.सी.ई.आर.टी., नई दिल्ली

भारत सरकार : *भारत का संविधान : विधि एवं न्याय मंत्रालय विधाई विभाग,* राजभाषा खण्ड 1996

भारत सरकार : *भारत 2008,* प्रकाशन विभाग, सूचना और प्रसारण मंत्रालय,

भारत सरकार : *भारत 2009* प्रकाशन विभाग, सूचना और प्रसारण मंत्रालय

भारत सरकार : *कुरुक्षेत्र,* दिसम्बर 2006, ग्रामीण विकास मंत्रालय, मानवाधिकार विकास विशेषांक।

भारत सरकार : *बालक अधिनियम 1960* (1 अगस्त 1985 तक यथा विद्यमान, विधि एवं न्याय मंत्रालय)

भारत सरकार : *उपभोक्ता संरक्षण अधिनियम* (1 फरवरी 1999 तक यथाविद्य)

भारत सरकार : *बाल विकास के प्रति भारत की प्रतिबद्धता,* रेणुका चौधरी योजना नवम्बर 2008.

भारत सरकार : *भारतीय बच्चे : एक विवरण,* योजना, नवम्बर 2006

भारत सरकार : *गरीबों की शिक्षा के हक के लिए संघर्ष,* शांता सिन्हा, योजना, नवम्बर 2006

: *46 प्रतिशत से ज्यादा बच्चे कुपोषण से ग्रस्त,* योजना, नवम्बर 2007

: *ग्रामीण बालकों के लिए कल्याणकारी योजनाएं कुरुक्षेत्र,* नवम्बर 2007

दूबे श्यामचरण, (1998) : *'शिक्षा, समाज एवं भविष्य',* विनोद पुस्तक मन्दिर, आगरा-2।

गुप्ता, एस.पी. (2010). आधुनिक मापन एवं मूल्यांकन. इलाहाबादः शारदा पुस्तक भवन

कपिल, एच.के. (2012) : अनुसंधान विधियाँ, आगरा, एच.पी. भार्गव बुक हाउस

लाल, रमन बिहारी (2007) : शिक्षा के दार्शनिक एवं समाजशास्त्राीय सिद्धांत, रस्तोगी पब्लिकेशन,मेरठ

राष्ट्रीय शिक्षा नीति (1986) : मा.सं.वि.मं., भारत सरकार, नई दिल्ली

माथुर, एस.एस. (2006) : शिक्षा के दार्शनिक व समाजशास्त्राीय आधार, विनोद पुस्तक मन्दिर, आगरा।

पाण्डेय, के.पी. (2011), शैक्षिक मापन एवं मूल्यांकन, वाराणसी : विश्वविद्यालय प्रकाशन

राय, पारसनाथ (2008) : अनुसंधान परिचय, आगरा, लक्ष्मी नारायण अग्रवाल प्रकाशन।

सिंह, अरूण कुमार (2010) : मनोविज्ञान, समाजशास्त्रा तथा शिक्षा में शोध विधियाँ, दिल्ली : नरेन्द्र प्रकाश जैन, मोती लाल बनारसी दास प्रकाशन

सिंह सुनीता, (2006) : 'प्राचीन भारत में शिक्षा व्यवस्था', राधा पब्लिकेशन, नई दिल्ली

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 21, अंक 2, अगस्त 2014

शिक्षक-शिक्षा में बदलाव की पहल चुनौतियां एवं संभावनाएं

ऋषभ कुमार मिश्र*

सारांश

इस लेख में समाज और शिक्षा के बदलते सरोकारों के सन्दर्भ में शिक्षक-शिक्षा को समझने का प्रयास किया गया है। इसी पृष्ठभूमि में शिक्षक-शिक्षा के बदलते परिदृश्य की चर्चा की गई है और उन प्रश्नों पर विचार किया गया हैं जो शिक्षक-शिक्षा की गुणवत्ता से सीधे तौर पर जुड़े हुए हैं। इस लेख में बल दिया गया है कि आज हमें शिक्षक-शिक्षा के लिए एक ऐसे अकादमिक माहौल की जरूरत है जहाँ विश्वविद्यालय और विद्यालयों के बीच संवाद स्थापित हो, प्रशिक्षु-शिक्षकों को विद्यालयी जीवन का गहरा और सहभागी अनुभव प्राप्त हो, उनमें शिक्षण शास्त्रीय ज्ञान और कौशलों के साथ विषय ज्ञान का संवर्धन हो, शिक्षण कार्य के साथ वे समुदाय में भी अपनी सक्रिय भूमिका को समझते हुए स्वयं को उसके लिए तैयार करें।

भारतीय संविधान में शिक्षा को मूल अधिकार का दर्जा दिया गया है। इसके साथ-साथ नीतिगत दस्तावेजों में शिक्षा को बाल-केंद्रित, अनुभव आधारित और व्यक्ति की स्वतंत्र चेतना के विकास में सहायक के रूप में देखा गया है (राष्ट्रीय पाठचर्या की रुपरेखा 2005, शिक्षा का अधिकार अधिनियम, 2009)। राष्ट्रीय स्तर और राज्यों में स्कूली पाठ्यचर्या को देखने पर इन मूल्यों के पोषण का प्रयास भी दिखता है। ये प्रयास समावेशी, गुणात्मक और बाल केन्द्रित शिक्षा, जहाँ सीखने के अनुभव को बोझ और तनाव के बजाय आनन्दमय हो, के लिए एक सकारात्मक माहौल तैयार कर रहे हैं। विद्यालय के संस्थागत दायरे में इन मूल्यों को अमली जामा पहनाने का जिम्मा शिक्षकों का होता है। विद्यालयी शिक्षकों की इस श्रेणी में प्राथमिक स्तर पर पढ़ाने वाले शिक्षक से लेकर माध्यमिक और उच्चतर माध्यमिक कक्षाओं में पढ़ाने वाले शिक्षक आते हैं। इन शिक्षकों की व्यावसायिक तैयारी के लिए प्राय: विश्वविद्यालयों के शिक्षक-शिक्षा

*सहायक प्रोफेसर, शिक्षा विभाग, महात्मा गाँधी अन्तरराष्ट्रीय हिन्दी विश्वविद्यालय, वर्धा

(टीचर एजूकेशन) विभाग या शिक्षकों की तैयारी से जुड़े राज्य के संस्थानों की व्यवस्था की गयी और इसे नियमित करने के लिए राष्ट्रीय शिक्षक प्रशिक्षण परिषद का गठन हुआ है।

शिक्षक शिक्षा के ढाँचे की दरारें

आज हमारे देश में व्यापक पैमाने पर शिक्षक-शिक्षा का ढाँचा विद्यमान है और यह दावा भी किया जाता रहा है कि इस ढाँचे के द्वारा 'कुशल' शिक्षकों को तैयार किया जा रहा हैय लेकिन कुछ एक अपवादों को छोड़ दिया जाए तो शिक्षक-शिक्षा के प्रचलित ढाँचे, कार्यशैली और प्रासंगिकता को लेकर व्यापक असंतोष व्यक्त किया जाता रहा है (बत्रा, 2005; कुमार, 2013; नवानी, 2013)। मशरुम की तरह उग आए शिक्षक-शिक्षा संस्थानों में स्वयंभू विशेषज्ञों की मौजूदगी में शिक्षण के कौशलों के अभ्यास, पाठयोजना निर्माण द्वारा पाठों की 'पूर्ति' की कवायद को देखा जा सकता है। इन सारे अभ्यासों से समय बचा तो समुदाय से सम्पर्क के नाम पर क्षेत्र-भ्रमण जैसी गतिविधियां की जाती है। इस क्रम में शिक्षक-शिक्षा का पूरा ध्येय प्रशिक्षुओं को उन 'कौशलों' से लैस कर देना होता है जो केवल कक्षा में उनके प्रदर्शन को प्रभावी बनाए। इसमें यह मान्यता भी अन्तनिर्हित है कि यह सम्पूर्ण प्रक्रिया प्रशिक्षु की शिक्षा की सैद्धान्तिक समझ दैनिक अभ्यासों में दिखेगी। वास्तविकता यह है कि इस प्रकार की शिक्षक-शिक्षा के द्वारा सिद्धान्त और अभ्यास में अलगाव होता है और सैद्धान्तिक समझ भी एकांगी हो जाती है (एन.सी.टी.ई., 2009)। ऐसे अध्यापकों से जिन्हें कक्षा-शिक्षा और कक्षा-नियंत्रण के लिए तैयार किया जा रहा है, से हम यह कैसे उम्मीद कर सकते हैं कि वे सीखने-सिखाने की गतिविधियों को वृहत्तर शैक्षिक अनुभवों से जोड़ेगें? किस प्रकार से वे शिक्षा प्रक्रिया के न दिखनेवाले प्रभावों (प्रच्छन्न प्रभावों) का विश्लेषण करेगें और उसके प्रति सचेत रहेंगे? किस प्रकार से पढ़ने-पढ़ाने की गतिविधि के साथ वे शिक्षक के रूप में वृहत्तर समाज में अपनी भूमिका को स्थापित करेगें? स्पष्ट है कि शिक्षक-शिक्षा के अन्तर्गत जिस प्रगतिशीलता का पाठ दिया जाता है उसकी विधि ही स्वयं में प्रगतिशीलता के मूल्यों के विपरीत होती है। इसी समस्या के एक पक्ष की ओर इशारा करते हुए बत्रा (2009) ने कार (2005) का उद्धृत करते हुए बताया है कि शिक्षा संबंधी सुधारों में किस प्रकार से शिक्षा संबंधी सुधारों में केवल अकादमिशियनों और नीति निर्माताओं का बोलबाला रहता है जो आगे चलकर इस पूरी प्रक्रिया में इन अभ्यासकर्ताओं (शिक्षक और शिक्षार्थी) के दृष्टिकोणों को संज्ञान में ही नहीं लेता ओर शिक्षक की हैसियत को केवल पाठ्यक्रम के क्रियान्वयक तक सीमित रखता हैं । विद्यालयी शिक्षा की जो प्रगतिशील रूपरेखा तय की गई, वह शिक्षक के पाठ्यक्रम के तकनीकी क्रियान्वयन करने वाले की भूमिका द्वारा चरितार्थ नहीं की जा

सकती है (पुटनाम और ब्रोको, 2000)। शिक्षक-शिक्षा के केवल कक्षा की प्रक्रियाओं के इर्दगिर्द सीमित रह जाने के कारण शिक्षक अपने व्यवसाय की प्रासंगिकता को व्यापक सन्दर्भों में नहीं ग्रहण कर पाता है। इसका प्रभाव केवल उसके 'प्रोफेशन' तक ही सीमित नहीं रहता बल्कि उसकी अपनी पहचान को भी प्रभावित करता हैं (बुय्कैम्प और थॉमस, 2009)। प्राय: शिक्षकों की 'कमजोर कर्मी' की सामाजिक हैसियत का बीजारोपण उसके प्रशिक्षण के दौरान ही हो जाता है, जहाँ उसकी भूमिका को कक्षा कक्ष तक सीमित कर दी जाती है। शिक्षक की इस प्रकार की कमजोर पहचान के पुनर्बलन के दूरगामी प्रभाव होते हैं जो एक व्यवसाय के रूप में शिक्षा को अपनाने (न अपनाने) के लिए आधार तैयार करती है। इसी के समान्तर शिक्षक-शिक्षा की गुणवत्ता पर एक और सवालिया निशान और भी लग गया जब शिक्षक-प्रशिक्षण के उपरान्त भी शिक्षक बनने के लिए शिक्षक पात्रता परीक्षा का प्राविधान कर दिया। शायद शिक्षण एक मात्र ऐसा व्यवसाय होगा जहाँ औपचारिक प्रशिक्षण के बाद भी व्यवसाय से जुड़ने कि लिए पुन: पात्रता परीक्षा देनी पड़ती हो।

शिक्षक-शिक्षा के केन्द्र अधिकतर विश्वविद्यालय, महाविद्यालय या जिला शिक्षक प्रशिक्षण केन्द्र होते हैं। ये तीनों ही विद्यालयों से अधिकार तथा शक्ति में से ऊपर होते है और अपनी इस उच्चता (हायरार्की) को बनाए रखने का पूरी कोशिश करते हैं। ऐसी स्थिति में विद्यालय और शिक्षक शिक्षा केन्द्रों के बीच एक तरह का संवाद का अभाव पैदा हो जाता है। यह स्थिति उच्च शिक्षा से जुड़े शिक्षकों के लिए 'अकादमिशियन' होने के अहम् को मजबूत करते हुए उन्हें स्कूल की वास्तविकताओं से दूर करती हैं वहीं स्कूल के शिक्षकों को यथार्थ अनुभव के होने के बावजूद तकनीकी शब्दावली में कमजोर होने का भाव पैदा करती है। इसके कारण सिद्धान्त और अभ्यास अलग-थलग पड़ जाते है और शिक्षकों की शिक्षा रस्म अदायगी हो कर रह जाती है। इसी प्रकार हम शिक्षक-शिक्षा के अन्य पक्षों का भी विश्लेषण करें तो पता चलता है कि सैद्धान्तिक पाठ्यक्रमों का ढाँचा भी परम्परागत है। यह मनन की सम्भावनाओं के बजाए सुझावात्मक है (एन.सी.टी.ई., 2009)। इसमें शिक्षा और समाज के आपसी रिश्तों और इनसे जुड़े सरोकारों और समकालीन विमर्शों को शामिल नहीं किया गया है। इसके अतिरिक्त सैद्धान्तिक और प्रायोगिक अध्ययन का ढाँचा प्राय: जिस 'शिक्षार्थी' की छवि को केन्द्र में रखता है वह 'सन्दर्भ निरपेक्ष' है। जबकि भारतीय परिवेश में हुए शोध कार्यों ने भी प्रमाण दिया हैं की 'शिक्षार्थी' की पहचान उसके समाजीकरण के सन्दर्भों जैसे जेंडर, धर्म, भाषा और क्षेत्र जैसे कारको से तय होती हैं और उसी में स्थापित होती है (बालगोपालन, 2002 य सरस्वती, 2009, कुमार, 2010)। शिक्षकों की भाषिक, तकनीकी और सम्प्रेषण संबंधी

कुशलताओं के विकास को लगभग किनारे रख दिया गया है। इस सब के साथ शिक्षक-शिक्षा संस्थाओं में पढ़ाने के लिए योग्य शिक्षकों को तैयार करने वाले ढाँचे का स्पष्ट विचार और उसकी उपस्थिति का भी अभाव है। स्पष्ट है कि इस प्रकार के पाठ्यक्रम में संलग्नता से प्रशिक्षु-शिक्षक न तो सैद्धान्तिक समझ को बड़े दायरे में देख पाते हैं न ही उन्हें अपने अभ्यास पर सोचने समझने का मौका मिलता है। शिक्षा, शिक्षक और सीखने की प्रक्रिया को लेकर केवल उनके आग्रहों को ही सम्बोधित किया जाता है।

शिक्षक शिक्षा की गुणवत्ता सुधार के लिए नीतिगत प्रयास

यदि हम विभिन्न नीतिगत दस्जावेजों के झरोखे से देखें तो सभी में हम शिक्षक शिक्षा की गुणवत्ता के प्रति चिन्ता और उसमें सुधार के सुझावों को देख सकते हैं। शिक्षा, विशेषरूप से विद्यालयी शिक्षा की गुणवत्ता शिक्षको की सक्षमता और वृत्तिकता से प्रत्यक्षत: संबद्ध है। इस मान्यता के साथ स्वतंत्र भारत में शिक्षा से जुड़े प्रत्येक नीतिगत दस्तावेजों यथा- विश्वविद्यालय शिक्षा आयोग (1948), माध्यमिक शिक्षा आयोग (1953), शिक्षा आयोग, 1964-66 (कोठारी आयोग), चट्टोपाध्याय समिति की रिपोर्ट (1983-1985), राष्ट्रीय शिक्षा नीति (1986), आचार्य राममूर्ति समिति की रिपोर्ट (1990), में शिक्षक शिक्षा के विस्तार, गुणवत्ता सुधार और आकलन व प्रत्ययन के सन्दर्भ में सुझाव दिए गए हैं। उल्लेखनीय है कि कोठारी आयोग (1964-66) की रिपोर्ट में सुझाया गया है कि शिक्षक शिक्षा को विश्वविद्यालय और विद्यालय दोनों से जुड़े रहना चाहिए। इस रिपोर्ट में विस्तार से प्राथमिक स्तर और माध्यमिक स्तर के शिक्षकों की तैयारी के आयामों- पाठ्यचर्या, और संस्थागत सुधारो की चर्चा की गई है। इस आयोग ने यह भी सुझाया कि माध्यमिक शिक्षकों की तैयारी के लिए दो वर्ष का पाठ्यक्रम होना चाहिए। राष्ट्रीय शिक्षक आयोग (1983-85), जिसे चट्टोपाध्याय आयोग के नाम से भी जानते हैं, ने शिक्षक और समाज के संबंधों के विभिन्न पक्षों और भारतीय परिवेश में शिक्षक की वृहत्तर भूमिका का उल्लेख करते हुए शिक्षक शिक्षा के लिए पाँच वर्षीय समेकित पाठ्यक्रम का प्रस्ताव दिया।राष्ट्रीय शिक्षा नीति (1986) ने सेवापूर्व और सेवारत शिक्षक शिक्षा को परस्पर सम्बन्धित माना। इसने संस्थागत सुधारों के लिए जिला शिक्षक प्रशिक्षण केन्द्रों, शिक्षा में उच्च अध्ययन के लिए केन्द्रों (आई.ए.एस.ई.) और शिक्षा में तकनीकी और प्रौद्यौगिकी के प्रयोगों और नवाचारों को बढ़ावा देने वाले ढाँचों के विकास की भी बात की।

इसी क्रम में वर्ष 1978 में एन.सी.ई.आर.टी. के द्वारा 'टीचर एजुकेशन करीकुलम: ए फ्रेमवर्क' शीर्षक से शिक्षक-शिक्षा के पाठ्यचर्या की रूपरेखा को प्रस्तुत किया गया। इस रूपरेखा में पहली बार अलग-अलग शैक्षिक स्तरों के लिए अलग-अलग पाठ्यक्रम का सुझाव दिया गया। यह अनुशंसा भी की गयी कि शिक्षक शिक्षा के पाठ्यक्रम में

लोचशीलता आवश्यक है। यह लोचशीलता शैक्षिक स्तरों और ज्ञानानुशासन की भिन्नता के कारण होने वाली बाधाओं को दूर करने में मदद करेगी। इसमें सिद्धान्त और प्रयोग के समेकन और कार्य आधारित शिक्षा की पैरवी की गयी है और सूक्ष्म शिक्षण जैसे अभ्यासो को अपनाने का सुझाव भी दिया गया। इसमें विस्तार से उन विभिन्न कौशलों चर्चा की गयी है जो शिक्षण के लिए आवश्यक है और इन्हें सामान्यीकृत व विशेषीकृत के वर्गों में शिक्षक शिक्षा के पाठ्यचर्या में स्थापित भी करने का प्रयास किया गया है। 1986 की नई शिक्षा नीति के बाद 1988 में पुनः शिक्षक-शिक्षा की पाठ्यचर्या की नई रूपरेखा प्रस्तुत की गई। इसमें बाल केन्द्रित शिक्षा की मान्यताओ के अनुरूप शिक्षक के लिए सुगमकर्ता, सीखने के परिवेश के निर्माणकर्ता, विभिन्न वृत्तिक कौशलों से युक्त, प्रभावी सम्प्रेषणकर्ता जैसे विशेषकों का प्रयोग किया गया। इसमें क्षेत्र कार्य को अधिक अधिभार दिया गया और पाठ्यचर्या को तीन विस्तृत क्षेत्रों में रखा गया- आधारभूत पाठ्यक्रम, शैक्षिक स्तर की विशेषज्ञता के पाठ्यक्रम और क्षेत्र आधारित कार्यानुभव। इसी क्रम में अगला प्रयास 1998 में हुआ और एन.सी.टी.ई. के द्वारा शिक्षक शिक्षा की पाठ्चर्या की एक नई रूपरेखा प्रस्तुत की गई। इसमें शिक्षक की पहचान को मजबूती प्रदान करते हुए उसे समर्थ, प्रतिबद्ध और सतत सीखने में लगा हुआ वृत्तिक माना गया। पाठ्यचर्या के क्षेत्र को विशेषीकृत करते हुए उसमें प्राथमिक, उच्चतर और माध्यमिक स्तरों की व्यवस्था की गई। विशिष्ट विद्यार्थियों के लिए शिक्षा जैसे विषय शामिल किए गए। इस प्रकार देख सकते है कि 1978 में शिक्षण कार्यों में सहभागिता, 1988 में तकनीकि ग्राह्यता और 1998 में समर्थ शिक्षक की परिकल्पना के साथ शिक्षक शिक्षा के पाठ्यचर्याओं को आकार दिया गया।

इक्कीसवीं शताब्दी का पहला दशक शिक्षक शिक्षा की दृष्टि से अति महत्वपूर्ण दशक रहा। राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा 2005 के द्वारा शिक्षा की प्रक्रिया में महत्वपूर्ण ज्ञानमीमांसीय और शिक्षणशास्त्रीय सुधारों को सुझाया गया। इस प्रकार के सुधार ने शिक्षक की भूमिका को नए तरीके से परिभाषित किया। शिक्षक को 'ज्ञान का दाता' न मानकर 'ज्ञान का सहनिर्माता' माना गया। शिक्षक की परिकल्पना में उसे शिक्षा और समाज के पारस्परिक संबंध के प्रति गहन आलोचनात्मक दृष्टि से युक्त माना गया। शिक्षक की केवल शिक्षण कुशलताओं पर ध्यान केन्द्रित करने के बजाय शिक्षार्थी और सीखने के विस्तृत फलक से जोड़ने का भी सुझाव दिया गया। शिक्षा के अधिकार कानून 2009, में भी शिक्षक को एक प्रमुख भागीदार माना गया है। इसमें 2015 तक आवश्यकतानुरूप प्रशिक्षित शिक्षकों की नियुक्ति, इस अधिनियम को क्रियान्वित करने में उनकी सक्रिय भूमिका और सीखने की प्रक्रिया की गुणवता को सुनिश्चित करने में

शिक्षक की गुणवत्ता की महत्वपूर्ण माना गया है। इस अधिनियम की व्याख्या शिक्षक की भूमिका को एक कक्षा और एक विद्यालय के कर्मी के साथ-साथ स्थानीय समुदाय से जुड़े सक्रिय नेतृत्वकर्ता के रूप में स्थापित करती है। इन्हीं अनुशंसाओं के समान्तर शिक्षक-शिक्षा के लिए राष्ट्रीय पाठ्यचर्या कर रूपरेखा 2009, भी शिक्षक को एक मननशील अभ्यासकर्ता मानती है और शिक्षक की परिकल्पना 'सदय शिक्षक' (Humane Teacher) के रूप में करती है। इस परिकल्पना के शिक्षक की छवि और भूमिका ऐसी है जो अपने शिक्षार्थी से जुड़े, उसके संज्ञानात्मक जगत के साथ संवेगात्मक जगत को समझे, उसकी सक्रियता को ज्ञान निर्माण का माध्यम बनाने, इस माध्यम का सीखने की गतिविधियो की तैयारी और क्रियान्वयन में उपयोग करे, इस प्रकार से प्राप्त अन्तर्दृष्टि का उपयोग पाठ्यचर्या आदि का विकास करने में करें, इस प्रकार से खुद सक्रिय रहते हुए अपना भी व्यैक्तिक और वृत्तिक विकास करे।

स्पष्ट है कि प्रत्येक नीतिगत दस्तावेज में शिक्षक-शिक्षा में मात्रात्मक और गुणात्मक सुधार की बात को स्वीकार जाता रहा है। लेकिन यथार्थ के धरातल पर इसका केवल मात्रात्मक विस्तार होता रहा है। विजयसीम्हा (2013) बताती है कि 1995 से 2000 के बीच शिक्षक-शिक्षा संस्थानों में 7 गुना वृद्धि हुई और इनमें से अधिकतर संस्थान निजी क्षेत्र में खुले। इसका चरम उदाहरण महाराष्ट्र में देखने को मिला जहाँ राज्य सरकार द्वारा औपचारिक रूप से स्वीकारा गया कि राज्य में चूँकि प्राथमिक शिक्षकों की शिक्षा के आवश्यकतानुरूप संस्थान मौजूद हैं, अत: नए डी.एड. (प्राथमिक शिक्षकों के सेवापूर्व प्रशिक्षण पर आधारित कोर्स) कॉलेजों की आवश्यकता नहीं है। इसके बावजूद भी एन. सी.टी.ई. के भोपाल क्षेत्रीय कार्यालय से मान्यता प्राप्तकर 291 शिक्षक प्रशिक्षण संस्थान खुल गए। एक जनहित याचिका द्वारा, उच्च न्यायालय के हस्तक्षेप से इन संस्थानों के संचलन पर पाबंदी लगा दी गई। ये संस्थान, इसके विरूद्ध उच्चतम न्यायालय चले गए। विषय की गम्भीरता को देखते हुए उच्चतम न्यायालय के द्वारा शिक्षक शिक्षा के क्षेत्र की व्यापक पुनर्विक्षा के लिए जून 2011 में जस्टिस वर्मा आयोग का गठन करवाया गया। इस आयोग को दायित्व सौंपा गया कि वह शिक्षा के अधिकार कानून 2009 के सन्दर्भ को ध्यान में रखते हुए, एन.सी.टी.ई. के द्वारा शिक्षक शिक्षा संस्थानों की मान्यता के लिए अपनाए जा रहे मानकों के औचित्य की समीक्षा करे और एन.सी.टी.ई. द्वारा इन मानकों को लागू करने की कार्यप्रणाली की समीक्षा करें। इस आयोग को एन.सी.टी.ई. की कार्यकारिणी के गठन की प्रक्रिया और प्रकृति, सेवारत शिक्षकों के प्रशिक्षण की गुणवत्ता, शिक्षक शिक्षा संस्थानों की गुणवत्ता के आकलन की विधि, शिक्षकों के प्रदर्शन के आकलन की विधि को तय करने का दायित्व सौंपा गया। इसके साथ ही उन 291

संस्थानों की मान्यता की भी समीक्षा का कार्य सौंपा जिनसे इस पूरे मामले की शुरूआत हुई थी। इस आयोग ने स्वंय को उपसमूहों में बाँटकर दिए गए दायित्वों की गहन पड़ताल की और अन्य विशेषज्ञों से व्यापक विचार विमर्श करके अगस्त 2012 में अपनी रिपोर्ट प्रस्तुत की। इस प्रकार से यह शिक्षक-शिक्षा की गुणवत्ता में सुधार का कानूनी हस्तक्षेप था। इस रिपोर्ट में सेवापूर्व और सेवारत शिक्षक शिक्षा की गुणवत्ता, शिक्षकों के प्रदर्शन की आकलन प्रक्रिया और एन.सी.टी.ई. के सशक्तिकरण और नियमन से जुड़ी हुई अनुशंसाएं शामिल हैं। इन अनुशंसाओं के पालन के लिए एन.सी. टी.ई. द्वारा गठित समितियों की रिपोर्ट आ चुकी है। इनके प्रकाश में भारत सरकार द्वारा जारी राजपत्र में विभिन्न स्तरों के लिए शिक्षक शिक्षा को नए कलेवर में प्रस्तुत किया गया। इसमें पाठ्यचर्या संबंधी सुधारों को विशेष जगह दी गई है। इन सुधारों को यथार्थ में उतारने के लिए संस्थागत संसाधनों यथा- संकाय सदस्यो की संख्या और योग्यता, सहयोगी कर्मियों की व्यवस्था और न्यूनतम आधारभूत संसाधनों की आवश्यकता का सम्यक उल्लेख किया गया है। शिक्षक शिक्षा संस्थानों की कार्यप्रणाली में सुधार के लिए कार्यदिवसों की संख्या और प्रत्येक दिवस की अवधि को भी अधिक प्रभावी बनाया गया है। इस नए ढाँचे के लिए पाठ्यचर्या की एक रूपरेखा तो दी गई है लेकिन इसकी एक विस्तृत विवेचना की भी आवश्यकता महसूस की जा रही है।

शिक्षक शिक्षा के लिए एक नई पहलः चुनौतियां एवं संभावनाएं

विगत दशक में तैयार की गयी राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा 2005, शिक्षक शिक्षा के लिए राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा, 2009 और न्यायमूर्ति जे.एस.वर्मा समिति की रिपोर्ट, 2012 ने शिक्षक शिक्षा में आमूलचूल बदलाव की सिफारिश की है। ऐसी स्थिति में नये तरह के विचारों के जनन और उनका प्रसार विश्वविद्यालयो का दायित्व बनता है। इस दिशा में एन.सी.ई.आर.टी. के क्षेत्रीय कॉलेजों और केन्द्रीय शिक्षा संस्थान, दिल्ली विश्वविद्यालय के बी.एल.एड. कार्यक्रम ने शिक्षक शिक्षा के क्षेत्र मे एक नए और प्रगतिशील चलन का उदाहारण प्रस्तुत किया है। इसी क्रम में एन.सी.ई.आर.टी., एन.सी. टी.ई. और केन्द्रीय शिक्षा संस्थान, दिल्ली विश्वविद्यालय के द्वारा द्वि-वर्षीय शिक्षक-शिक्षा (बी.एड.) की पाठ्यचर्या को भी प्रस्तुत किया गया है।

राष्ट्रीय स्तर पर शिक्षक शिक्षा की गुणवत्ता में सुधार के लिए जारी कवायद स्वागत योग्य है। लेकिन इस पूरी कवायद में हमें कुछ सवालों को ध्यान में रखना होगा। हमें ध्यान रखना होगा कि गुणवत्तापूर्ण शिक्षा को उपलब्ध कराने के लिए पूर्व प्राथमिक शिक्षा, प्राथमिक शिक्षा और माध्यमिक व उच्चतर माध्यमिक शिक्षा के लिए शिक्षकों को तैयार करने की आवश्यकता है। अतः शिक्षक-शिक्षा के अन्तर्गत इन सभी स्तरों के

शिक्षकों की तैयारी को शामिल किया जाए। यद्यपि किसी न किसी रूप में इन सभी स्तरों के लिए शिक्षकों की तैयारी का ढाँचा तो मौजूद है लेकिन उनमें आन्तरिक विसंगतियाँ हैं। अभी शिक्षक–शिक्षा का जो ढाँचा है उसमें प्राथमिक शिक्षा के लिए 12वीं के बाद ही शिक्षक प्रशिक्षण दिया जाता है जबकि पूर्व प्राथमिक शिक्षा के लिए शिक्षकों की तैयारी का कोई विकसित और स्थापित ढाँचा नहीं है। कुछेक डिप्लोमा कोर्सों से काम चलाया जा रहा है। माध्यमिक और उसके आगे के स्तरों के लिए कम से कम स्नातक और परास्नातक की योग्यता आवश्यक है। इस व्यवस्था को देखें तो पता चलता है कि ऐसा माना गया है कि कुछ स्तरों के लिए विषय ज्ञान और उच्च शिक्षा के अनुभव का महत्व कम है जबकि कुछेक के लिए अधिक। यह ढाँचा यह भी संकेत देता है कि प्राथमिक स्तर पर शिक्षक की भूमिका साक्षरता दे देने तक सीमित है अत: उससे विषय या शिक्षणशास्त्र से सम्बन्धित उच्च शिक्षा की आवश्यकता नहीं है। इस स्थिति यह सवाल स्वाभाविक ही है कि क्या बच्चों के साथ सीखने–सिखाने की प्रक्रिया में उनकी अवस्था को ध्यान में रखते हुए उनकी कौतूहल और जिज्ञासा को कमतर आंका जा सकता है? क्या शिक्षकों की योग्यता और प्रशिक्षण को पदानुक्रमिक तरीके से ही देखा जाना चाहिए? क्या शिक्षण व्यवसाय के प्रवेश बिन्दु को कमजोर बनाकर शिक्षक को भविष्य में व्यावसायिक गतिशीलता से वंचित करना उचित है? इन सवालों के प्रति राय बनती है कि शिक्षण के व्यवसाय को समग्र रूप में देखा जाना चाहिए। उनके प्रवेश और प्रशिक्षण का पैमाना समान हो, जिसमें उनकी विशेषज्ञता के विकास के समानान्तर क्षेत्र हो। अर्थात एक समान न्यूनतम डिग्री के बाद शिक्षक–शिक्षा में प्रवेश दिया जाए। इस स्तर पर प्रशिक्षु की रूचि और अकादमिक पृष्ठभूमि को देखते हुए उसे स्तर विशेष यथा – प्राथमिक और माध्यमिक आदि के लिए तैयार किया जाए। ऐसा करने से शिक्षकों का विषय ज्ञान भी संवृद्ध होगा जिसका प्रभाव दूरगामी प्रभाव होगा और इसके द्वारा वे किसी भी अवस्था के बच्चों के लिए सीखने–सिखाने का माहौल को निर्मित करने में विषय ज्ञान और शिक्षणशास्त्रीय ज्ञान में उचित तालमेल बैठा पाएंगें (सुल्मैन, 1986)।

जैसे ही हम शिक्षक–शिक्षा के प्रत्येक प्रकार और स्तर को उच्च शिक्षा के दायरे में रखने की मांग करते हैं वैसे ही एक नई चुनौती हमारे सामने खड़ी हो जाती है। हमें अपनी उच्च शिक्षा व्यवस्था की नब्ज को भी टटोलना होगा। यह सवाल करना होगा कि क्या आज उच्च शिक्षा विद्यार्थियों में स्वतंत्र चिंतन पर आधारित व्यापक दृष्टिकोण का विकास कर रही है या केवल विद्यार्थियों को रट्टू तोते की ही संस्कृति में ढाल रही है। यह आसानी से अवलोकित किया जा सकता है कि विद्यालयी शिक्षा की तुलना में उच्च

शिक्षा पाठ्य पुस्तक की संस्कृति और परीक्षात्मक अध्ययन को अधिक पोषित करती है। उच्च शिक्षा विद्यार्थी को पहचान निर्माण के बजाय पहचान विभ्रम की ओर ढकेलती है जहाँ विद्यार्थी खुद का चिंतन और विचारों के विकास के बजाय शार्टकट खोजता रहता है। आज जरूरत है कि उच्च शिक्षा में अध्ययन-अध्यापन के तरीकों को भी शिक्षा के समकालीन सरोकारों से जोड़ा जाए। उसके अभ्यासों को अद्यतन और व्यावहारिक किया जाए। ऐसा करने पर ही उच्च शिक्षा, शिक्षक शिक्षा को सशक्त करने में अपनी भूमिका अदा कर पाएगी।

शिक्षक-शिक्षा में सुधार के प्रयासों के जिस पक्ष से आम जनता सर्वाधिक परिचित है वह है शिक्षक-शिक्षा की अवधि। शिक्षक-शिक्षा की अवधि के मुद्दे पर चर्चा ने अन्य पक्षों की चर्चा को गौण कर दिया है। आम आदमी इस पूरे बहस में केवल यह समझ पा रहा है कि शिक्षक शिक्षा में सुधार का प्रयास केवल अवधि से जुड़ा हुआ है। इसे वह प्रायः केवल बी.एड. के पाठ्यक्रम से जोड़कर देख रहा है और चिन्तित है कि यह पाठ्यक्रम दो साल का होने जा रहा है। अवधि के प्रश्न पर अति केन्द्रित हो जाना और गुणवत्ता को अवधि से जोड़ कर देखने की दृष्टि ने पाठ्यचर्या आधारित सुधारों और नवाचारों के प्रश्न को गौण कर दिया है। स्कूली शिक्षको की तैयारी से जुड़ा हमारा सवाल यह होना चाहिए कि वर्तमान परिस्थिति में शिक्षकों की तैयारी के लिए पाठ्यचर्या की रूपरेखा क्या हो? किस प्रकार से इसके द्वारा सिद्धान्त और अभ्यास में मजबूत अन्तःसंबंध को स्थापित किया जाए? कैसे प्रशिक्षु-शिक्षकों को सीखने-सिखाने के विभिन्न परिवेशों जैसे- विद्यालय, समुदाय के अनौपचारिक निकाय और सीखने के अन्य संस्थागत निकायों से जोड़ा जाए? वे कौन से तरीके हो जिनसे विद्यालय-विश्वविद्यालय और विश्वविद्यालय के विभिन्न संकायों के बीच संवाद का विकास हो? किस प्रकार से उन्हें अवसर मिले कि वे बच्चों के विकास की बहुलता को समझ सके? कैसे उनकी भाषिक, तकनीकी और संप्रेषण के विविध माध यमों में कुशलता का विकास किया जाए? इन प्रश्नों को बहस के केंद्र में होना चाहिए, फिर ये विचार किया जाना चाहिए की क्या यह सब शिक्षक-शिक्षा की वर्तमान अवधी (एक वर्ष) में संभव है? इस प्रकार का उपागम तर्कसंगत एवं व्यवस्थित होगा जिसमें अवधि का निर्धारण पाठ्यक्रम में आवश्यक सुधारों के अनुरूप होगा।

शिक्षक शिक्षा की इस बहस को एक अन्य दृष्टि से भी देखने की जरुरत है। पूर्व में विद्यालयी शिक्षा को सभी बच्चों तक पहुंचाने के लिए प्रयासों में आई तेजी ने शिक्षकों की मांग बढ़ा दी। इसी बढ़ी मांग ने शिक्षक शिक्षा के लिए विद्यार्थियों के रुझान को भी बढ़ा दिया। इस प्रकार से बढ़ी मांग की पूर्ति के लिए शिक्षक शिक्षा का जो ढांचा विकसित हुआ वह केवल औपचारिकता को पूरा करने मात्र तक ही सीमित होकर रह

गया क्योंकि उसके पास अपेक्षित संसाधनों का अभाव था। इसे ध्यान में रखे तो शिक्षक शिक्षा में बदलाव की वर्तमान आहट में यह सवाल प्रासंगिक हो जाता है कि क्या संसाधन और संरचना के स्तर पर हम द्वि-वर्षीय या इस प्रकार के किसी अन्य प्रगतिशील मॉडल को लागू कर पाने की स्थिति में है? यदि हम इस प्रकार का मॉडल लागू भी करते है तो निजी प्रबंधन के अन्तर्गत आनेवाली संस्थाओं में इनके अनुपालन और क्रियान्वयन की निगरानी कैसी होगी? इस प्रकार से हमें पाठ्यचर्या में सुधार के साथ संसाधन आधार की उपलब्धता और उसके विकास पर भी गम्भीरता से विचार करने की आवश्यकता है। इसके लिए विकसित और शिक्षक-शिक्षा के क्षेत्र में अग्रणी संस्थाओं के साथ निजी और अल्पविकसित शिक्षक-शिक्षा संस्थाओं के सन्दर्भ का भी ध्यान रखना होगा। यह सुनिश्चित करना होगा की द्वि-वर्षीय पाठ्यचर्या सही अर्थो में धरातल पर क्रियान्वित हो।

एक महत्वपूर्ण पक्ष जिसे संज्ञान में लेने की आवश्यकता है वह यह हैं कि शिक्षक शिक्षा का जो भी प्रारूप सामने आए वह शिक्षक को तैयार कर देने वाली प्रथम और आखिरी डिग्री के पारम्परिक छवि को तोड़े। वह 'शिक्षक प्रशिक्षण लें और स्कूल में शिक्षक बन गए' की मानसिकता को तोड़ते हुए भावी शिक्षकों को शिक्षा के विमर्शों से जोड़ते हुए शिक्षा के अध्येता और शोधकर्ता बनने के लिए प्रेरित करें। अन्यथा शिक्षक शिक्षा की डिग्री का केवल सांकेतिक महत्व ही रहेगा जो शिक्षक बनने के लिए 'गेटपास' होगी। जबकि इस गेटपास से प्रशिक्षु-शिक्षक एक ऐसे व्यावसायिक जीवन में प्रवेश करेगें जहाँ ज्ञान का अप-टू-डेट होना और नई प्रवृत्तियों और सूचनाओं की जानकारी होना अपरिहार्य है। इसी के माध्यम से उसकी पहचान सशक्त होगी और वह बदलाव का अभिकर्ता बनेगा। इसी के समान्तर एक और महत्वपूर्ण सवाल है कि किस प्रकार से शिक्षा के शोध कार्यों के द्वारा हमारे अभ्यास के लिए नई दिशा मिलें? इसके लिए हमें शिक्षकों को शोध के क्षेत्र में आगे लाने के लिए प्रयास करना होगा। उन पर शोध करने के बजाय उन्हें शोध करने का मौका देना होगा। ऐसा करने पर ही वे खुद नवाचार के माध्यम और मार्गदर्शक बनेगें। यह भी सोचना होगा कि जिन विषयों पर शोध किए जाएं वे न केवल अकादमिक दृष्टि से महत्व के हो बल्कि वे विद्यालयों के शिक्षकों के दैनिक अभ्यास के लिए मददगार साबित हो। यह प्रयास एक ओर उनके अभ्यास को सीधे तौर पर मजबूत करेगा दूसरी ओर उनकी सृजनात्मकता को भी पोषित करेगा। इसके अतिरिक्त शिक्षा ओर शिक्षण शास्त्र को अभ्यासकर्ता की दृष्टि से भी देखने का अवसर देगा।

स्कूली जीवन का अपना दार्शनिक-मनोवैज्ञानिक-सामाजिक-सांस्कृतिक-आर्थिक सन्दर्भ और सरोकार होता है। इन सरोकारों की एक गहरी समझ के अभाव में शिक्षक न

तो विद्यालयी-व्यवस्था से तालमेल बैठा पायेगा न ही वह रूपान्तरण का माध्यम बन पाएगा। यह समझ विद्यालयी जीवन के अति सरलीकृत रूप से परिचय करवा देने मात्र से ही सम्भव नहीं है (कुमार, 2013)। इसके लिए स्कूल की व्यवस्था के ज्यादातर कार्यक्रमों में भागीदारी, उस पर मनन और स्वयं की सक्रिय भूमिका को तय कर पाने की दृष्टि का विकास करना होगा। शिक्षक शिक्षा के लिए हमें एक ऐसी पहल की जरूरत है जहाँ शिक्षकों को अन्तिम उत्तर या हल बताने के बजाय समस्या रखने, प्रश्न खड़े करने, किसी भी प्रक्रिया, घटना संरचना और विचार को उसके सतही स्तर (फेसवैल्यू) पर न स्वीकार करके उनमें अन्तर्निहित मान्यताओं की पड़ताल की संस्कृति का विकास करना होगा।

शिक्षक अपनी दैनिक गतिविधियों में सदा एक चेतन बच्चे से जुड़ता है। यह शिक्षार्थी स्वयं चेतना से युक्त तो है ही, वह गहरायी से अपनी सामाजिक-सांस्कृतिक पृष्ठभूमि में भी स्थापित है। उसका सामाजिक-सांस्कृतिक सन्दर्भ विविधता से भरा हुआ है। यह विविधता शारीरिक विशेषताओं और मानसिक दक्षताओं की हो सकती है या फिर सांस्कृतिक-आर्थिक या भाषिक पृष्ठभूमि की भी हो सकती है। यह विविधता सीमा नहीं बल्कि पूँजी है जिसके प्रति आदर का भाव रखना चाहिए और स्वीकारना चाहिए। शिक्षार्थियों के सामाजिक-सांस्कृतिक सन्दर्भ की बहुलता हमारे लिए असमानता, विभेद, पूर्वाग्रहों और रूढ़ियों की चुनौतियाँ भी प्रस्तुत करती है। हमें सजग रहने की आवश्यकता है कि शिक्षा इन चुनौतियों को पुनर्बलन न देकर बल्कि शिक्षा के द्वारा बदलाव की शुरूआत करे। यह बदलाव जरूरी है। इस प्रकार के बहुलता भरे परिवेश से आने वाले विद्यार्थियों को पढ़ाने के लिए शिक्षक में संवेदना और तद्नुभूति (इम्पैथी) का होना आवश्यक है।

शिक्षण का दायरा केवल कक्षा में पढ़ाने तक ही सीमित न रह कर शिक्षा से जुड़े अन्य क्षेत्रों विशेष रूप से नीति क्रियान्वयन, शैक्षिक प्रशासन और शिक्षा से जुड़ी लोकनीति के क्रियान्वयन तक विस्तृत है। इन क्षेत्रों लिए जिस प्रकार की विशेषज्ञता की जरूरत पड़ती है उसके विकास के लिए भी शिक्षक शिक्षा में अवसर दिया जाना चाहिए। ऐसा करने पर ही भावी शिक्षक की व्यावसायिक दक्षता को मजबूत किया जा सकेगा।

सेवारत शिक्षकों के अनुभव भी हमारे लिए महत्वपूर्ण हैं। शिक्षक-शिक्षा के ढाँचे को अक्सर सेवापूर्व (प्रिसर्विस) और सेवारत (इनसर्विस) शिक्षक-शिक्षा की श्रेणियों में विभाजित कर दिया जाता है। सेवारत शिक्षक-शिक्षा के अन्तर्गत प्रशिक्षण शिविरों का आयोजन करके शिक्षकों को नये शैक्षिक विकास और नवाचारों के अवगत कराया जाता

है। इस प्रयास को गुणात्मक दृष्टि से बेहतर बनाने के लिए उन्हें एक ऐसे मंच पर लाने की आवश्यकता है जहाँ वे अपने, व्यावसायिक समुदाय के प्रशिक्षुओं से अपने अनुभवों को साझा कर सकें, वे अपने साथियों, शिक्षाविदों, विषय-विशेषज्ञों के साथ संवाद के माध्यम से जुड़ सकें। जहाँ वे किसी पदानुक्रमिक या हायरार्की की व्यवस्था के आखिरी पायदान पर खड़े मूक श्रोता न हो बल्कि अभ्यास के अनुभवों और मनन से युक्त विचारक हों। उन्हें शिक्षा की समकालीन प्रवृत्तियों के सन्दर्भ में नयी-नयी जानकारी मिले जहाँ विश्वविद्यालय के प्राध्यापक और प्रशिक्षु और उनके बीच संवाद हो सके।

शिक्षा और शिक्षणशास्त्र के सिद्धान्त-अभ्यास के क्षेत्र मे जो भी प्रयास किए जा रहे हैं और इन प्रयासों से जो सीख मिल रही है उसे समाज तक पहुँचाने और लोक प्रयोग में उसकी उपलब्धता को सुनिश्चित करने की भी जरूरत है। इसके लिए शिक्षा संसाधन केन्द्रों की आवश्यकता होगी (एन.सी.टी.ई. 2009)। यह केन्द्र शैक्षिक नवाचरों के जनन, पोषण और प्रसार का माध्यम बनेगें। ये केन्द्र तकनीकी के साथ कदमताल मिलाते हुए ई-संसाधनों का विकास, उनकी उपलब्धता और प्रसार का कार्य भी करेगें। उल्लेखनीय है कि इस प्रयास में भाषा के प्रश्न को भी ध्यान में रखना होगा। भाषा केवल संचार का माध्यम ही नहीं है बल्कि वह विचारों के विकास को प्रभावित करने वाला एक मुख्य आधार है जो यथार्थ को रचती है। भारत में जहाँ लगभग 40 प्रतिशत लोगों द्वारा हिन्दी का व्यवहार किया जाता है वहाँ हिन्दी माध्यम में शिक्षक.शिक्षा का अवसर देना बहुत मायने रखता है। इसका कारण यह है कि हम जिस भाषा में सोचते हैंए उसी भाषा को शिक्षा के माध्यम के रूप में प्रयोग करने पर मौलिक सोच, मनन क्षमता और आलोचनात्मक दृष्टि सवंर्धित होती है। इस प्रकार से हिन्दी या अन्य भारतीय भाषाओं के माध्यम से शिक्षक-शिक्षा दिए जाने पर भाषा अभिव्यक्ति के माध्यम के साथ सशक्तिकरण का भी माध्यम बनेगी। इसके लिए आवश्यक की हिंदी सहित अन्य भाषाओं में शिक्षा की अध्ययन सामग्री उपलब्ध हो।

संपर्क, संवाद और सृजन : प्रगतिशील शिक्षक शिक्षा के फलक

आज देश में शिक्षक शिक्षा का ऐसा ढाँचा खड़ा करना है जहाँ शिक्षा से जुड़े संस्थानों में परस्पर संपर्क हो, यह संपर्क उनके पारस्परिक संवाद और वृहद्तर समाज से संवाद का माध्यम बने, जो आगे चलकर शिक्षकों (सेवा-पूर्व और सेवारत) की सृजनात्मकता को संवृद्ध करे। यह ढाँचा ऐसा हो जहाँ की विचारों का बाह्य आरोपण न हो बल्कि वे संवाद और जीवन की संवेदना के आधार पर विकसित हों। संवाद की जरूरत जिज्ञासा के आधार बढ़ाने और उसके अनुसार विमर्श के लिए हो। जहाँ कौशलों का यांत्रिक स्थानान्तरण नहीं वरन मनन और सोच विचार के दायरे को बढ़ाने का अवसर हो। जहाँ

पर ताकत और सत्ता का अनुगामी बनने का प्रशिक्षण न हो बल्कि उनके प्रति आलोचनात्मक चेतना का संपोषण हो। हमें केवल शिक्षक शिक्षा के पाठ्यक्रम, मूल्यांकन या प्रशिक्षण की नई तकनीकों के समावेश तक सीमित नहीं रहना चाहिए वरन यह प्रयास भी करना है कि किस प्रकार शिक्षा, शिक्षाशास्त्र और शिक्षक का व्यापक सामाजिक, राजनैतिक और आर्थिक परिवेश से संवाद विकसित हो? किस प्रकार से विकास, तकनीकी और आधुनिकता के साँचे में गढ़ते समय आलोचनात्मक दृष्टि की भूमिका का पोषण हो? हमें शिक्षक को ऐसा अवसर देना होगा कि वे स्वयं की भूमिका को केवल कक्षा में पाठ्यक्रम क्रियान्वयक के रूप में न देखकर, व्यापक सन्दर्भों में समझे एवं सक्रिय नागरिक और मननशील विचारक के रूप मे स्वयं तथा समाज को सशक्त करें। आज विविधता का स्वागत और सम्मान होना अधिक महत्वपूर्ण है। इसी के समान्तर शिक्षक शिक्षा भी विभेद और असमानता के बदले सामाजिक न्याय, शांति और लोकतांत्रिक मूल्यों की स्थापना के लिए प्रतिबद्ध होनी चाहिए। वह मूलत: मानवीय मूल्यों जैसे-शांति, स्वतंत्रता, बंधुत्व, सामाजिक न्याय के पोषण पर केंद्रित होनी चाहिए। सीखने का उद्देश्य अनवरत सीखने की ललक जगाना और विद्यार्थियों की सृजनात्मकता को दिशा देना होना चाहिए। इस प्रकार से शिक्षक शिक्षा के बदलाव से जुड़े सवालो के केन्द्र में उच्च शिक्षा में शिक्षक शिक्षा के स्थान, शिक्षक शिक्षा की गुणवत्ता के लिए पाठ्यचर्या की पुनर्संरचना और उसके क्रियान्वयन के पक्षों को मजबूत करने के रास्तों तथा शिक्षा और समाजिक सरोकारों के बीच सार्थक संवाद की स्थापना की संभावना को रखना चाहिए। इस प्रकार के प्रयासों से ही हम एक ऐसे भावी शिक्षक की कल्पना कर सकते हैं जो स्वयं में सशक्त और आलोचनात्मक दृष्टि रखते हुए वृहत्तर सामाजिक संदर्भों में अपनी भूमिका समझ सके; जो विद्यार्थियों की चेतना के प्रस्फुटन, उनकी जिज्ञासाओं को प्रेरित करने का माध्यम बन सके और उनकी सृजनात्मकता व सीखने की इच्छा का पोषण कर सके।

संदर्भ

बालागोपालन, एस. (2002), कन्स्ट्रक्टींग इण्डीजिनिशियस चाइल्डहुड्स: कोलोनिअलिज्म, वोकेशनल एजुकेशन एण्ड द वर्किंग चाइल्ड। चाइल्डहुड, 9(1), 19-34।

बत्रा, पी. (2005), वॉयस एण्ड एजेन्सी ऑफ दी टीचर्स: ए मीसिंग लिंक इन दी नेशनल करीकुलम फ्रेमवर्क। इकोनॉमिक एण्ड पोलिटिकल वीकली। एक्स.एल. (40) 4347-4356।

बत्रा, पी. (2009), टीचर एम्पावरमेंट: द एजुकेशनल इनटाइटलमेंट-सोशल ट्रांसफरमेशन ट्रावर्स। कन्टेम्प्रेरी एजुकेशनल डायलाग, 6(2), 121-156।

विजयसिम्हा, आई. (2013), टीचर्स एज् प्रोफेशनल्स: अकाण्टेबल एण्ड ऑटोनमस? रिव्यू ऑफ द रिपोर्ट ऑफ द जस्टिस वर्मा कमीशन ऑन टीचर एजुकेशन। कन्टेम्प्रेरी

एजुकेशनल डायलाग, 10(2), 293–299।

एन.सी.ई.आर.टी. (1978), टीचर एजुकेशन करीकुलम: ए फ्रेमवर्क। नई दिल्ली: एन.सी.ई.आर.टी।

एन.सी.ई.आर.टी. (1988), नेशनल करीकुलम फ्रेमवर्क फॉर टीचर एजुकेशन। नई दिल्ली: एन. सी.ई.आर.टी.।

एन.सी.टी.ई. (1998), करीकुलम फ्रेमवर्क फॉर क्वालिटी टीचर एजुकेशन। नईदिल्ली: एन.सी.टी.ई.

एन.सी.ई.आर.टी. (2005), राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा, 2005। नई दिल्ली: एन.सी.ई. आर.टी।

एन.सी.टी.ई. (2009), नेशनल करीकुलम फ्रेमवर्क फॉर टीचर एजुकेशन: टूअर्डस ए ह्यूमेन एण्ड प्रोफेशनल टीचर, नईदिल्ली: एन.सी.टी.ई.।

भारत सरकार (1966), एजुकेशन एण्ड नेशनल डेवलपमेण्ट: रिपोर्ट ऑफ द कमीशन (1964–1966), नई दिल्ली: एम.एच.आर.डी.।

भारत सरकार (1985), टीचर एण्ड सोशाइटी: रिपोर्ट ऑफ द नेशनल कमीशन ऑन द टीचर्स। नई दिल्ली: एम.एच.आर.डी.।

भारत सरकार (1986), नेशनल पालिसी ऑन एजुकेशन। नई दिल्ली:एम.एच.आर.डी. ।

भारत सरकार (2009), राइट ऑफ चिल्ड्रेन टू फ्री एण्ड कम्पल्सरी एजुकेशन एक्ट, 2009। नई दिल्ली: भारत सरकार का राजपत्र, 27 अगस्त, 2009।

सरस्वती, टी. एस. (सं.) (1999), कल्चर,सोशलाइजेशन एण्ड ह्यूमन डेवलपमेण्ट। नई दिल्ली: सेज।

सुलमैन, एल. (1986), दोज हू अण्डरस्टैण्ड नॉलेज ग्रोथ इन टीचिंग। एजुकेशनल रिसर्चर, 15(2), 4–14।

भारत सरकार(2009), शिक्षा का अधिकार अधिनियम, 2009।

नवानी, डी. (2013), प्रीपेअरिंग टीचर्स एण्ड टीचर एजुकेटर्स इन इण्डिया: जस्टिस वर्मा कमीशन एण्ड बियान्ड। वायसेज ऑफ टीचर्स एण्ड टीचर एजुकेटर्स, 2(3), 39–44।

कुमार, के. (2013, 24 दिसम्बर)। कल्चर, स्टेट एण्ड गर्ल्स: एन एजुकेशनल पर्सपेक्टिव। इकोनॉमिक एण्ड पोलिटिकल वीकली, एक्स.एल.वी.(17), 75–84।

कुमार, के. (2013, 24 दिसम्बर)। कलेक्टीव पैरेटिंग एण्ड पोलिटिकल कल्चर। द हिन्दू। http://www-thehindu-com/todays&paper/tpopinion/collective&parroting&and&political culture/article5495630- से प्राप्त किया गया।

पुटनाम, आर. टी. और ब्रोको, एच. (2000), व्हाट डू न्यू व्यूज ऑफ नॉलेज एण्ड थिंकिंग हैव टू सेय अबाउट रिसर्च ऑन टीचर लर्निंग, एजुकेशनल रिसर्चर 29(1), 4–15।

बुय्कैम्प, सी. और थामस, एल. (2009), अण्डरस्टैण्डिंग टीचर आइडेण्टी: ऐन ओवरव्यू ऑफ इश्यूज इन दी लिटरेचर एण्ड इम्प्लीकेंशंस फॉर टीचर एजुकेशन, कैम्ब्रिज जनरल ऑफ एजुकेशन, 39 (2), 175–189।

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 21, अंक 2, अगस्त 2014

शोध टिप्पणी/संवाद

समुदाय की नजर में विद्यालय प्रबंधन समिति की अवधारणा

दीपेन्द्र कुमार पाठक*

सारांश

सामाजिक प्रणाली में विद्यालय बच्चों को सामाजिक अपेक्षाओं और सामाजिक मापदण्डों के अनुसार समाज में व्यवहार करने की क्षमता प्रदान करता है। विद्यालय सामाजीकरण के लिए एक महत्वपूर्ण स्थान है। विद्यालय एक औपचारिक संस्था के रूप में देखा जाता है जो व्यवस्थित तरीके से शिक्षा प्रदान करता है। शिक्षा का समुदाय पर बहुआयामी प्रभाव पड़ता है। अच्छी गुणवत्ता वाली शिक्षा हर बच्चे के लिए आवश्यक है और यह केवल सक्रिय रूप से समुदाय की भागीदारी के माध्यम से संभव हो सकती है। समुदाय की भागीदारी के साथ विद्यालय अपनी जरूरतों और समस्याओं को सही मायनों में पहचानने की स्थिति में आ जायेगा। विद्यालय में समुदाय की भागीदारी समुदाय की समस्याओं और विद्यालय की मुखरता सुनिश्चित करेगा।

शिक्षा में समुदाय की भागीदारी की बहुत महत्वपूर्ण भूमिका है। समुदाय की भागीदारी अपने बच्चों की शिक्षा के क्षेत्र में महत्वपूर्ण भूमिका निभाती है। शिक्षा में माता-पिता की भागीदारी उनके बच्चों को अधिक सक्षम बनाती है, और जब माता-पिता, विद्यालय और समुदाय शिक्षा के खातिर एक-दूसरे का समर्थन करते हैं तो बच्चे नियमित रूप से विद्यालय में भाग लेते हैं तथा अच्छे अंक प्राप्त करते हैं।

इस दिशा में राष्ट्रीय शिक्षा नीति (1986) शिक्षा के क्षेत्र में विकेंद्रीकरण का आवाहन् करती है। सर्व शिक्षा अभियान भी सामुदायिक भागीदारी को प्राथमिक शिक्षा

*शोध छात्र, शैक्षिक योजना विभाग, राष्ट्रीय शैक्षिक योजना एवं प्रशासन विश्वविद्यालय, दिल्ली

के सार्वभौमीकरण की आवश्यकता पर जोर देता है। शिक्षा का अधिकार अधिनियम 2010 के खंड 21(1) और 21(2) के अनुसार सभी सरकारी एवं सरकारी सहायता प्राप्त विद्यालयों को विद्यालय प्रबंधन समिति का गठन अनिवार्य है जिसमें स्थानीय निर्वाचित प्रतिनिधि, माता-पिता के निर्वाचित प्रतिनिधि एवं शिक्षाविद् सदस्य होंगे।

इस लेख में समुदाय की भागीदारी और शिक्षा के विकेंद्रीकरण पर समुदाय की सोच को प्रदर्शित करने की चेष्टा की गई है।

विद्यालय समाज का एक अहम हिस्सा है, जो समाजीकरण में महत्वपूर्ण भूमिका निभाता है। जब एक बच्चा विद्यालय में प्रवेश करता है तब वह पहली बार अपने परिवार के अलावा बाहरी व्यक्तियों के सम्पर्क में आता है। इसके साथ ही वहाँ वह अपने अभिभावक के अलावा शिक्षक के निरीक्षण में आता है। बच्चे विद्यालय में अध्ययन के अलावा सामाजिक कार्य-कलाप भी सीखते हैं। अत: विद्यालय समाज का एक अभिन्न अंग है, जिसके द्वारा बच्चे समाज के विभिन्न पहलुओं को जानते हैं। विद्यालय समाज के गणतांत्रिक ढांचे को सुदृढ़ करने में भी एक अहम भूमिका निभाता है, क्योंकि आज विद्यालय में पढ़ने वाले बच्चे भविष्य के नागरिक हैं। इसलिए विद्यालय के कार्य-कलाप समाज के लिए एक महत्वपूर्ण मुद्दा है, तथा समाज विद्यालय के कार्य-कलाप में एक अहम् भूमिका रखता है।

विद्यालय वह सामाजिक संस्थान है जहाँ बच्चे शिक्षा अर्जन हेतु जाते हैं। शिक्षा वह माध्यम है जिसके अन्तर्गत व्यवस्थित ढंग से निर्देशों का आदान-प्रदान होता है।[1] शिक्षा बच्चों के आचरण एवं व्यवहार को प्रभावित करती है। यह न सिर्फ जीवन की विधि को समझने में सहायक होती है, अपितु उत्तरजीविका के मार्ग ढूँढ़ने में भी सहायता करती है। अत: शिक्षा जीवन में उन्नति से सीधे या परोक्ष रूप से संबंधित है। एक कहावत है कि 'बच्चे के उत्थान में पूरे गाँव का योगदान है'। यहाँ इस कथन के दो अर्थ समझे जा सकते हैं। पहला, जो कि ऊपर लिखित कथन का शाब्दिक अर्थ है कि पूर्ण समुदाय बच्चों के उत्थान एवं विकास में महत्वपूर्ण भूमिका निभाता है। ऊपर लिखित कथन का दूसरा अर्थ यह है कि, गाँववासियों या समुदाय का कर्तव्य है कि वे बच्चों को निश्चित रूप से उच्च गुणवत्ता की शिक्षा प्रदान कराए।

उच्च गुणवत्ता की शिक्षा हर बच्चे के लिए जरुरी है और ये तभी संभव है जब अभिभावक तथा समुदाय विद्यालय स्तर शिक्षा की योजना एवं प्रशासन में सक्रिय रूप

[1] Advance Learner's Oxford Dictionary 8th edition, Oxford university Press, 2008.

से भाग ले। 'अभिभावकों की भागीदारी बच्चों की योग्यता एवं क्षमता को और बढ़ा देती है। शिक्षा में समुदाय, परिवार एवं अभिभावकों की भागीदारी न सिर्फ बच्चों के प्रदर्शन को बढ़ाती है। अपितु शिक्षा वितरण के माध्यमों को भी उन्नत करती है (राष्ट्रीय शिक्षा नीति समीक्षा 2008)। जब विद्यालय, समुदाय, परिवार एवं अभिभावक एकजुट होकर अध्ययन में सहायक होते हैं, परिणामस्वरूप छात्र परीक्षा में अच्छे अंक प्राप्त करते हैं, विद्यालय में ज्यादा समय बिताते हैं, नियमित रूप से विद्यालय जाते हैं एवं उच्च शिक्षा प्राप्त करने को अग्रसर होते हैं (थापा 2012)। विभिन्न शोध पत्रों में ये पाया गया है कि अभिभावक, परिवार एवं समुदाय की भागीदारी विद्यालय की शिक्षा पूरी करने की स्थिति में अहम् भूमिका निभाती है। (यूनिसेफ 1992, टालबोट एंड वेरीन्डर 2005, कोले, 2007, पुटनम 2000)।

स्वतंत्रता के पश्चात् से ही भारत शिक्षा के उन्नयन का प्रयास करता आ रहा है। सबको प्रारंभिक शिक्षा प्राप्त हो ऐसा उद्देश्य हमेशा से ही भारतीय शिक्षा व्यवस्था का मुख्य उद्देश्य रहा है। किन्तु इस उद्देश्य की तरफ प्रगति बड़ी ही खराब रही। सबको प्रारंभिक शिक्षा (यूईई) प्राप्त हो इस कार्यक्रम के उद्देश्य की प्राप्ति न होने का सबसे बड़ा कारण था समुदाय की भागीदारी का अभाव। इस तथ्य पर गौर करते हुए नेशनल पालिसी ऑफ एजुकेशन (1986) में शिक्षा के प्रबंधन में सामुदायिक भागीदारी पर जोर दिया। एनपीई 1985 ने निर्धारित किया कि समुदाय उपयुक्त निकाय एवं समिति के माध्यम से विद्यालय प्रबंधन कार्यक्रमों में सम्मिलित होगा। उसके अनुसार सामुदायिक भागीदारी विद्यालय एवं समुदाय को और करीब लाएगी जिससे शिक्षा की गुणवत्ता बेहतर करने में सहायता मिलेगी तथा विद्यार्थियों का विद्यालय त्याग एवं अनियमित रूप से आने में गिरावट होगी। 1992 में एनपीई का संशोधन हुआ तथा उसमें शिक्षा की योजना एवं प्रबंधन में सामुदायिक भागीदारी पर जोर दिया गया। 73वें एवं 74वें संविधान संशोधन अधिनियम से पंचायती राज अधिनियम 92 व्यवस्थापित हुए एवं निर्धारित किया गया कि आगे से आने वाली शिक्षा नीति का केन्द्र जनतांत्रिक रूप से चुने गये निकायों, जिला स्तर, उप-जिला स्तर एवं पंचायत स्तर पर होंगे। पंचायत स्तरीय सभी निकायों जिनमें महिलाओं, अनुसूचित जाति, अनुसूचित जनजाति, अल्पसंख्यक, अभिभावक, शिक्षाविद् एवं अन्य उचित संस्थाओं का योग्य प्रतिनिधित्व हो, वे शिक्षण कार्यक्रमों के उन्नयन योजना के निर्माण एवं उनको लागू करने के लिए जिम्मेदार होंगे। शिक्षा का अधिकार अधिनियम 2010 के खण्ड 21(1) एवं 21(2) के

अनुसार सभी सरकारी विद्यालय एवं सरकारी अनुदान प्राप्त विद्यालयों में विद्यालय प्रबंधन समिति का गठन करना अनिवार्य है। विद्यालय प्रबंधन समिति में निर्वाचित अभिभावक, स्थानीय निर्वाचित प्रतिनिधि, शिक्षक, स्थानीय शिक्षाविद् सदस्य होंगे। शिक्षा का अधिकार अधिनियम 2010 कहता है कि छात्रों को गुणवत्ता एवं अनिवार्य शिक्षा मुहैया करना अभिभावकों एवं विद्यालय प्रबंधन समिति का कर्तव्य है।

साहित्य की समीक्षा

प्रथम भाग में विषय को परिचित करने का प्रयास किया गया है। अब इस पर उपलब्ध साहित्य की समीक्षा प्रस्तुत है। इस शोध की सरचना शिक्षा में सार्वजनिक भागीदारी के आधार पर की गई है। जो विकेन्द्रीकरण एवं सार्वजनिक संचालन के सिद्धांत पर आधारित है। साहित्य की समीक्षा शिक्षा में सामुदायिक भागीदारी के वर्तमान तरीके, चुनौती प्रस्ताव एवं उसके प्रभाव को दर्शाने की चेष्टा की जा रही है।

सामुदायिक भागीदारी को गणतंत्र की पराकाष्ठा के रूप में देखा जा सकता है। जहाँ सामूहिक निर्णय में भागीदारी अपनाई जाती है जिससे नागरिकों को जनसेवा कार्यों में सम्मिलित होने का अवसर मिलता है (व्हेलन 1983)। उदारवादी दर्शनशास्त्री जॉन स्टूवर्ट मिल ने 19वीं शताब्दी में प्रथम चरण में ही कहा था कि 'जन सेवा कार्यक्रमों में नागरिकों की सांठ-गांठ एक सुदृढ़ कार्य कर रहे जनतांत्रिक राजतंत्र का द्योतक है, जो राष्ट्र के द्वारा खतरे के प्रति संतुलन बनाए रखता है' (मिल, 2001)। ये सोच आज की सामूहिक सभाओं में प्रदर्शित होती है।

सामुदायिक भागीदारी के कई तरीके साहित्य में देखने को मिलते हैं। (स्वीफ्ट मोरन, 2006) ने सामुदायिक भागीदारी के 6 कार्यक्षेत्रों का अनुसंधान विभिन्न शोध पत्रों एवं शिक्षण नीतियों की समीक्षा से किया है। वे कार्यक्षेत्र हैं:- आधारिक संरचना एवं रख-रखाव, प्रबंधन एवं प्रशासन, शिक्षण सहायक, एवं निरीक्षण, पाठ्यक्रम एवं कक्षा में सहायता, विद्यार्थियों का निरीक्षण तथा छात्रों की भर्ती (विलियम 1997)। तीन बृहद क्षेत्र प्रस्तुत करते हैं: प्रशिक्षण संबंधी कार्यक्रमों में सहायता, विद्यालय प्रबंधन एवं विद्यालय के संसाधनों में सहयोग।

शिक्षा, सामुदायिक भागीदारी अत्यंत जरुरी है। इन दोनों के गहन संबंध को विभिन्न जाँच पत्रों में दर्शाया गया है। (विलियम, 1994) ने शिक्षा एवं समुदाय के संबंधों को तीन नमूनों के द्वारा परिचित किया है।

प्रारम्भिक सामुदायिक शिक्षा : इस नमूने में, सरकार का योगदान निम्न होता है।

शिक्षा का सम्पूर्ण आधार सामाजिक मानदण्डों के अनुसार होता है। समुदाय नौजवानों को शिक्षा, सामाजिक मानदण्ड, रीति एवं आर्थिक हुनर के अनुसार प्रदान करते हैं।

सरकार द्वारा उपलब्ध शिक्षा : इसके नमूने के अन्तर्गत समुदाय नगण्य भूमिका निभाता है। सरकार का उत्तरदायित्व है कि शिक्षा का नियंत्रण एवं उसका मानकीकरण करे।

सहयोगी नमूना : इसके अंतर्गत समुदाय सहयोगी के रूप में सरकार द्वारा दिये जा रहे शिक्षा के नियंत्रण तथा उसके मानकीकरण में सहायता करता है।

जब हम समुदाय के सहयोग की कल्पना करते हैं, तब आर्थिक अथवा गैर–आर्थिक सहयोग की बातें हमारे दिमाग में आती है। (वाट, 2001)। आर्थिक सहयोग का तात्पर्य है शुल्क उगाही तथा चन्दा एकत्र करना जिसके द्वारा विद्यालय की अतिरिक्त जरूरतों को पूरा किया जा सके जैसे– अतिरिक्त शिक्षक का वेतन, कक्षा की मरम्मत, एवं विद्यालय का भवन निर्माण इत्यादि। गैर–आर्थिक सहयोग या भागीदारी से तात्पर्य है विद्यालय के विभिन्न कार्यकलापों में सक्रिय रूप से सम्मिलित होना तथा विद्यालय के निर्णय के प्रत्येक पद पर अपना विचार प्रकट करना। यूरोपीय अध्ययन के अनुसार अभिभावक कभी–कभी आवश्यक रूप से आर्थिक अथवा अन्य प्रकार से योगदान द्वारा विद्यालय के कार्यकलाप में सहयोग प्रदान करते हैं। (डोम, 2004; नसीस, 2010; स्वीफ्ट–मोरगन, 2006)।

विद्यालय प्रबंधन में सामुदायिक भागीदारी– समुदाय विद्यालय प्रबंधन में सक्षम है या नहीं यह एक महत्वपूर्ण प्रश्न है खासतौर पर बात जब ग्रामीण इलाके की हो (वाट, 2001)। ऐसा माना जाता है कि ग्रामीण क्षेत्र में समुदाय प्रबंधन के हुनर से परिपूर्ण नहीं है जिससे वे कार्यकारी रूप से विद्यालय प्रबंधन में भाग ले सके। इस तथ्य के आधार पर कि कौन सही व्यक्ति है जिससे शिक्षा में नियंत्रित करने का सामर्थ्य है, वेह और (मैक्गीन, 1999) ने शिक्षा विकेंद्रीकरण को तीन वृहद वैचारिक रूप में बाँटा है: राजनैतिक वैधता, व्यावसायिक अनुभव एवं बाजार कार्यक्षमता। राजनीतिक वैधता गणतंत्र का साथ देती है एवं राजनीतिक मान्यताओं पर प्रकाश डालती है। एक हद तक अधिकार विद्यालय एवं अभिभावकों से चुने गये सदस्यों, शिक्षक, विद्यार्थी एवं प्रधानाचार्य को विद्यालय के नियंत्रण के लिए हस्तांतरित किये जाते हैं। समुदाय एवं राजनीतिक रूप से चुने गये समुदाय के प्रतिनिधि सीधे तौर से शिक्षा का शासन भार संभालते हैं।

व्यावसायिक अनुभव के अन्तर्गत शिक्षा का नियंत्रण अनुभवी शिक्षाविद् के हाथों में सौंपा जाता है। अनुभवी शिक्षाविद् परिणाम की नहीं बल्कि शिक्षा के तरीकों पर

विचार करते हैं तथा उनमें बदलाव की चेष्टा की जाती है। इस तरीके में राजनीतिज्ञ के स्थान पर अनुभवी शिक्षाविद् कार्यभार संभालते हैं तथा माना जाता है कि छोटे से छोटा श्रेष्ठ अभ्यास भी अच्छे परिणाम ला सकता है अगर ये अनुभव हों कि किस प्रकार इन अभ्यासों को क्रिर्यान्वित करना है।

तीसरा एवं अंतिम रूप है बाजार कार्यक्षमता– इसके अन्तर्गत शिक्षा का उपभोग एवं उत्पाद कार्यशासन अलग हो जाते हैं। इस वैचारिक रूप में उत्पाद में व्यक्तिगत आज़ादी का सिद्धांत एवं शिक्षा के चुनाव का पालन किया जाता है जो बाजार की कार्यक्षमता पर जोर देता है। इसके अनुसार अभिभावक और विद्यार्थी उपभोक्ता हैं इसलिए उनकी जरूरत एवं चाहत का ध्यान रखा जाए।

उपरोक्त विचारों के अलावा समुदाय का विद्यालय के प्रबंधन एवं प्रशासन में भागीदारी के विभिन्न रूप देखे जा सकते हैं। (ब्रे, 2001) में तीन प्रारूप का निर्धारण किया है जिसके अन्तर्गत समुदाय विद्यालय के निर्णयों में अपने प्रतिनिधित्व के द्वारा भाग ले सकता है।

कानूनन निगमित विद्यालय : कानूनन निर्धारित की गई प्रबंधन समिति जिसमें शामिल हो, विद्यालय के प्रधानाचार्य, शिक्षकों के प्रतिनिधि, अभिभावकों के प्रतिनिधि तथा अन्य सदस्यगण। यह समिति प्रत्येक विद्यालय के लिए अनिवार्य हो।

अभिभावकों की समिति : इसे अभिभावक शिक्षक समिति (Parent Teacher's Association) के नाम से भी जाना जाता है। ये एक विशेष समिति होती है जिनमें प्रधानाचार्य, शिक्षकों के प्रतिनिधि एवं अभिभावक शामिल होते हैं। इस समिति में वे अभिभावक सदस्य होते हैं जो सक्रिय रूप से विद्यालय के सभी कार्यकलापों एवं निर्णयों में भाग लेते हैं तथा वे अभिभावक विद्यालय एवं अन्य अभिभावकों के बीच पुल की भूमिका निभाते हैं। अर्थात् सूचना को अन्य अभिभावकों तक तथा अभिभावकों की राय विद्यालय तक पहुँचाते हैं।

ग्रामीण शिक्षा समिति : ग्रामीण शिक्षा समिति एक अकेली समिति होती है जो विद्यालयों के प्रबंधन एवं प्रशासन के लिए जिम्मेदार होती है। यह सरकार और समुदाय के बीच सह-भागिता का कार्य करती है।

शिक्षा में सामुदायिक भागीदारी को प्रभावित करने वाले कारक

सामुदायिक भागीदारी पर आधारित साहित्य कई कारकों की पुष्टि करते हैं। जो शिक्षा में समुदाय की भागीदारी को प्रभावित करते हैं, किसी निश्चित समय में सामुदायिक

भागीदारी का स्तर समुदाय की आर्थिक स्थिति, वर्तमान राजनीतिक और संस्थागत व्यवस्था एवं सामाजिक तथा सांस्कृतिक अवस्था के द्वारा प्रभावित होता है। (एडम 2005; शैफर, 1994; शैफर, 1992) शिक्षा में सामुदायिक भागीदारों को प्रभावित करने वाले कारकों को ढूढ़ने के प्रयास में पाते हैं कि जो आबादी सामाजिक तथा आर्थिक रूप में कमजोर है वहाँ सामुदायिक भागीदारी भी कम देखी जाती है। इसके अलावा समाज का ये हिस्सा जिस प्रकार का विद्यालय चाहता है तथा विद्यालय जिस प्रकार से कार्य कर रहा है, दोनों भिन्न हैं। इस प्रकार के समुदाय का मानना है कि विद्यालय प्रबंधन एवं प्रशासन राष्ट्र की जिम्मेदारी है, संरचना, कार्यकलाप एवं विद्यालय की विकट परिस्थिति की जानकारी का अभाव उन्हें विद्यालय से दूर कर देता है।

विद्यालय की वर्तमान संस्थागत व्यवस्था दूसरा कारक है जो समुदाय को शिक्षा में सहभागी बनने में अवरोध प्रकट करता है। विकेंद्रीकरण एक ऐसी व्यवस्था है जिसके द्वारा समुदाय की सहभागिता बढ़ाई जा सकती है, परन्तु यह सम्पूर्ण समुदाय को भाग नहीं लेने देती (वेल्श मेकरीन 1999)।

संस्थागत व्यवस्था भी एक कारक है जिसके कारण समुदाय के लोग विद्यालय प्रबंधन समिति में दिलचस्पी नहीं लेते हैं। विद्यालय समिति के कार्यकलाप में भाग लेने की प्रेरणा उन्हें नहीं मिलती है। इस कारक को ध्यान में रखते हुए (अवीनर, 1980) कहते हैं कि विद्यालय प्रबंधन समिति समुदाय के प्रति उदासीनता का भाव उत्पन्न करती है, वचनबद्धता को बढ़ावा नहीं देती है तथा समुदाय समयान्तर के साथ आधे मन से सम्मिलित होना शुरू करते हैं क्योंकि प्रेरणा का अभाव समुदाय के समन्वय में दृष्टिगोचर होता है।

शोध प्रणाली

यह शोध लेख मिश्रित प्रणाली प्रस्ताव पर आधारित है। इस लेख में गुणात्मक प्रणाली पर ज्यादा एवं परिमाणात्मक प्रणाली पर निम्न जोर दिया गया है। यह अध्ययन पश्चिम बंगाल के पुरुलिया जिले में किया गया है। इस लेख के लिए जवाबदेह व्यक्तियों का गहनता से साक्षात्कार लिया गया है जिससे उनकी भावना परिदर्शित हो सके। इसके अलावा आंकड़ा संकलन के समय क्षेत्र में हो रही घटनाओं का अवलोकन तथा उनका विस्तार भी किय गया है जिससे समुदाय की अवधारणा का ठीक-ठीक पता लगाया जा सके।

परिणाम

विद्यालय प्रबंधन समिति तथा समुदाय के तालमेल को जानने के लिए समुदाय की विद्यालय प्रबंधन समिति के प्रति धारणा का जानना अत्यन्त आवश्यक है जो इस लेख का मुख्य मुद्दा है। यह लेख विद्यालय में विद्यालय प्रबंधन समिति की अवधारणा, स्थानीय निवासी, नेता एवं पंचायत अधिकारी की दृष्टि में क्या है जानने की प्रयास कर रहा है।

विद्यालय प्रबंधन समिति 'शिक्षा का अधिकार' अधिनियम के अनुसार हर विद्यालय में होनी चाहिए जिसमें अभिभावक, शिक्षक, निर्वाचित प्रतिनिधि एवं शिक्षाविद् सदस्य होते हैं। इनके अलावा भी समुदाय के अन्य नागरिकों की धारणा का संकलन किया जाना जरूरी है। नीचे लिखित साक्षात्कारों का विवरण उन अभिभावकों का है जो विद्यालय प्रबंधन समिति के सदस्य नहीं हैं। क्षेत्र में आकड़ों का संकलन करते समय समुदाय के लोगों का साक्षात्कार लिया गया। साक्षात्कार के समय एक अभिभावक ने कहा– ''निर्वाचन तो बस एक बहाना है जो राजनीतिक दल सत्ता में हो उसी के प्रतिनिधि विद्यालय प्रबंधन समिति के सदस्य बनेंगे। अगर कोई अभिभावक बिना राजनीतिक दल की सहायता के निर्वाचन के लिए जायेगा तो वह कभी भी नहीं जीत सकता।''

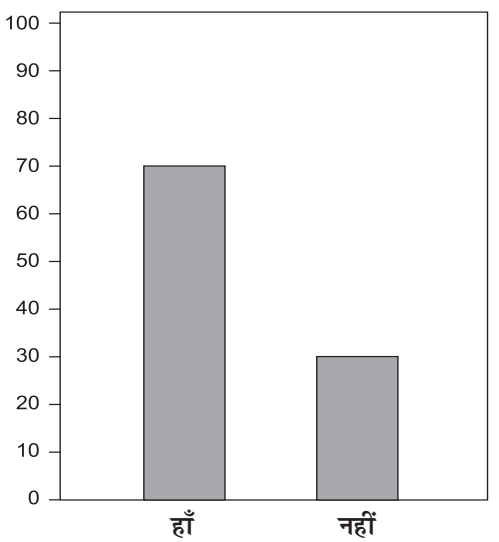
उस अभिभावक के अनुसार विद्यालय प्रबंधन समिति के चुनाव में भी राजनीतिक दलों का बोलबाला है। सत्ताधारी राजनीतिक दल द्वारा सहायता प्राप्त अभिभावक ही चुनाव जीतते हैं। ये निर्वाचन प्रक्रिया तो बस एक दिखावा है। अगर कोई अभिभावक चुनाव लड़ना चाहेगा तो उसे पहले किसी राजनीतिक दल से मान्यता लेनी होगी तभी वह शायद जीत सके। बिना राजनीतिक दल की मान्यता के जितना नामुमकिन है।

सामुदायिक भागीदारी को परिभाषित करना एवं समझना अत्यन्त जटिल एवं उलझा देने वाली है। हर व्यक्ति एवं समुदाय किसी भी तथ्य को समझने का अपना अलग ही नजरिया रखता है। इसलिए सामुदायिक भागीदारी समुदाय की नजर से समझने के लिए गहन अध्ययन एवं गहन साक्षात्कार लिया गया है। समुदाय को विद्यालय प्रबंधन समिति के कार्यकलापों में भाग लेने के लिए उन्हें स्वयं भागीदारी का कारण एवं उसका अर्थ समझने की जरुरत है। समुदाय की धारणा को समझने के लिए दो बिन्दुओं पर ध्यान दिया गया है:

प्रथमत : उन अभिभावकों पर ध्यान दिया गया जो अवधारणा का मतलब जानते हैं।

द्वितीय : जिस प्रकार अभिभावकों ने अवधारणा को जानने का जवाब दिया।

सामुदायिक भागीदारी का मतलब जब अभिभावकों से पूछा गया, ज्यादातर अभिभावक धारणा की बहुत कम समझ रखते हैं। अभिभावकों की अवधारणा की समझ पर आधारित निम्न चित्र दर्शाता है कि अभिभावकों में से 30 प्रतिशत को विद्यालय प्रबंधन समिति के बारे में कुछ नहीं पता है। इस प्रकार की धारणा नकारात्मक भागीदारी को जन्म देती है जिसके कारण समुदाय नकारात्मक रूप से विद्यालय की उन्नति को प्रभावित करता है। पुरुलिया के ग्रामीण इलाकों में साक्षरता स्तर बहुत ही निम्न है। लोगों को पढ़ना और लिखना कुछ भी नहीं आता, ये भी नकारात्मक सह-भागीदारी को बढ़ावा देते हैं। क्योंकि उन्हें शिक्षा में भागीदारी का मतलब ही समझ में नहीं आता है। निम्न चित्र इस बात की पुष्टि करता है कि ग्रामीण स्तर पर जागरूकता का अभाव है। 75 में से 23 अभिभावकों को विद्यालय प्रबंधन समिति के बारे में कुछ नहीं पता तथा ऐसी किसी समिति का अस्तित्व भी है वे नहीं जानते हैं।



स्रोत: शोधकर्त्ता की गणना

अभिभावक अपने साक्षात्कार में कहते हैं: ''मैं विद्यालय प्रबंधन समिति जैसी किसी समिति के बारे में नहीं जाता हूँ। आखिरी बार जब विद्यालय प्रबंधन समिति के चुनाव हुए कुछ भी पता नहीं चला। परन्तु हमारे गाँव से जब एक व्यक्ति चुना गया तब जान पाया। मैं सारा दिन काम में लगा रहता हूँ। इतना समय नहीं है कि बार-बार विद्यालय

जा सकूँ। विद्यालय में समिति कैसे गठित हुई मुझे कुछ भी नही पता।''

अभिभावक के शब्दों से साफ जाहिर होता है कि वह विद्यालय द्वारा समिति के चुनाव की घोषणा से अनभिज्ञ था। जब उन्हें समिति के बारे में पता भी चला तब भी उनकी प्रेरणा का कोई स्रोत नहीं मिला जिससे वह विद्यालय के कार्यकलापों में भाग लेने को तत्पर हो सकें। ज्यादातर अभिभावक दैनिक मजदूर हैं, जो दिनभर अपनी आजीविका उपार्जन में लगे रहते हैं। उनके पास समय या अवकाश नहीं है जिससे वह अपने बच्चों की पढ़ाई में मदद कर सकें, या पढ़ाई में सहायता कर सकें।

एक अभिभावक अपने साक्षात्कार के दौरान कहता है:

> ''आज दुर्गा पूजा की छुट्टी है इसलिए आपसे बात कर रहा हूँ। वर्ना मैं सवेरे घर से निकलता हूँ और देर रात घर आता हूँ। मैं अपने बेटे को कभी पढ़ते हुए नहीं देखता जब घर से जाता हूँ तब वह सो रहा होता है और जब घर आता हूँ तब भी वह सो चुका होता है। मेरी पत्नी भी पढ़ी-लिखी नहीं है। जो विद्यालय में पढ़ाया जाता है और ट्यूशन में पढ़ता है वही जानता है।''

अभिभावक के शब्द माता-पिता की मज़बूरी एवं उनकी दुखद यातना का चित्रण करती है। पिता जीविका उपार्जन में इस तरह व्यस्त हैं कि वे अपने बेटे से ठीक से बात भी नहीं कर सकते। माता जो शिक्षित नहीं है इसी कारण अपने बच्चे की पढ़ाई का अनुमान सिर्फ बच्चे द्वारा पढ़ने में लगाये गये समय एवं ट्यूशन में बिताये गये समय से ही लगाती है।

समुदाय में जागरूकता की कमी है, न ही अभिभावक, न ही अन्य लोग जागरूक हैं। इसका पता विद्यालय प्रबंधन समिति के आखिरी (निर्वाचन) चुनाव में भाग लेने वाले अभिभावकों के आंकड़ों से पता चलता है। चुनाव में अभिभावकों की भागीदारी 45% से 55% तक देखी गई।

समुदाय में जागरूकता का अभाव है, परन्तु कुछ ग्रामीण स्तर पर जागरूकता का नजारा उल्टा भी है। रामभंटाडीह ग्राम में समुदाय ने मिलकर शिक्षकों के रहने के लिए भवन निर्माण कार्य किया। औद्योगिक विकास अधिकारी (शिक्षा का अतिरिक्त प्रभार) के अनुसार ''आवास की समस्या ग्रामीण अंचलों में कुछ ज्यादा ही है जिसकी वजह से नये शिक्षक खुश नहीं होते और तबादले के आवेदन भारी मात्रा में आते हैं। परन्तु कुछ ग्राम में ये समस्या ग्रामवासियों ने खुद सुलझाई। नये भवनों का निर्माण किया एवं पुराने भवनों की मरम्मत भी की।''

निष्कर्ष

शिक्षा एक विधि है, जो व्यक्ति के सामाजिक, आर्थिक और राजनीतिक हर पहलू को प्रभावित करता है। ये न ही सिर्फ जीवन के तरीके को समझने में सहायता करती है बल्कि जीविका के मार्ग को ढूढ़ने में भी मदद करती है। शिक्षा हर प्रकार या पहलू से सामाजिक जीवन से संबंधित है। समुदाय का शिक्षा में भाग लेना बच्चों की शिक्षा में एक अहम् भूमिका निभाता है। अभिभावकों की शिक्षा में भागीदारी उनके बच्चों को और ज्यादा योग्य बनाती है। जब समुदाय, विद्यालय परिवार एवं अभिभावक एकजुट होकर शिक्षा के लिए प्रयास करते हैं तो बच्चे निरंतर विद्यालय जाते हैं और अच्छे अंक अर्जित करते हैं।

विद्यालय प्रबंधन समिति के बारे में अभिभावकों की समझ काफी नहीं है। वे लोग समिति की भूमिका एंव उत्तरदायित्व के प्रति पूर्ण रूप से सचेत नहीं है। विद्यालय प्रबंधन समिति की भूमिका के बारे में समुदाय अतः शिक्षा के प्रबंधन और कार्यान्वयन हेतु समुदाय को निरंतर जागरूक करने की जरूरत है। इसके बिना शिक्षा का कोई अभियान सफल नहीं हो सकता।

संदर्भ

एडम, एफ. (2005) *कम्यूनिटी पार्टीसिपेशन इन स्कूल डेवलपमेंट : अंडरस्टेंडिंग पार्टिसीपेशन इन बेसिक स्कूल परफॉरमेंस इन द ननूम्बा डिस्ट्रिक्ट ऑफ घाना*

अभिनॉर, एस. (1980) *कम्युनिटी पार्टिसीपेशन इन स्कूल मेंनेजमेंट : ए पेरेन्ट्स व्यू (हमबर्ग) इन्टरनेशनल ऑफ एजुकेशन* 26(3), 390-393

ब्रे, एम. (2001) *कम्युनिटी पार्टनरशिप इन एजूकेशन : डाईमेंशन वेरीयेसन एंड इम्प्लिकेशन, प्रोशिडिंग्स आफ वर्ल्ड एजुकेशन फोरम ऑन एजुकेशन फॉर आल* 2000 ऐसेसमेंट डकॉर, 26-28 अप्रैल, 2000 पेरिस, फ्रांस

डॉम, सी. (2004) *डीसेन्ट्रलाइस्ड पॉलिसी बेस्ड बजटिंग फॉर एजुकेशन : स्टडी प्रेपेयर्ड फॉर द ज्वाइंट रिब्यू पिसन ऑफ द एजुकेशन सेक्टर डेवलपमेंट प्रोग्राम,* अदिस अबाबा, यूटोपिया

मिल, जे.एस. (2001) *ऑन लिबर्टी* (फस्ट पब्लिस्ड इन 1859) बथोचा बुक्स, किचनर

एन.ई.ए. पॉलिसी रिब्यू (2008) *क्लोजिंग द गैप थ्रो एक्सटेंडेड लर्निंग आपोरच्युनिटी,* एन.ई.ए. एजुकेशन पालिसी एण्ड प्रेक्टिस

न्येरेरे, जे.के. (1997) *द अरूपा डिक्लेरेशन : सोशियलिज्म एंड सेल्फ रिलायंस, इन* : जे.के. न्येरेरे (ऐडीटेड) फ्रीडम एंड डवलपमेंट (ऊहुरू ना मेइनडीयेलो) ए सेक्सन फ्राम राइटिंग एंड स्पीच 1968-1973 (डार एस सन्नाम : ओपन यूनिवर्सिटी प्रेस)

पूतनाम, आर.डी. (2000) *वॉलिंग ऐलोन : द कोलयाप्स एंड रीज्माइमल ऑफ ऐमेरिकन कम्यूनिटी,* एस.ए. सच्सटर न्यूयार्क द्वारा संपादित

सॉफर सेल्डम (ऐडीटेड, 1994) *पार्टनरसिप एंड पार्टिसिपेशन इन बेसिक एजूकेशन : ए सीरीज आफ ट्रेनिंग मॉडयूल एंड केस स्टडी ऐवस्ट्रेक्ट फार एजुकेशनल प्लानर एंड मैनेजमेंट,* पेरिस : यूनेस्को इन्टरनेशनल इन्स्टीट्यूट फार एजुकेशनल प्लानिंग

स्वीफ्ट मॉर्गन जे. (2005) ''*वॉट कम्पयूनिटी पार्टिसिपेशन इन स्कूलिंग : इनसाइट फ्रॉम साउथ इथोपिया*'' हार्वाड एजुकेशनल रिब्यू, वाल्यूम 76, नवम्बर 3

टालवंट, एल एंड भरीन्डर जी, (2005) ''*प्रोमोटिंग हैल्थ : द हैल्थ केयर एप्रोच*'' थर्ड ऐडीसन, ऐलसेभियर, चर्चिल लिभिगस्टोन, आस्ट्रेलिया

थापा, एस. (2012), ''*हाऊ फंक्शनल और स्कूल मेंनेजमेंट कमिटी इन द प्रेजेंट कन्टेक्स्ट*'' सी.एस.एस. वर्किंग पेपर नं. 271, समर रिसर्च इन्टरशिप प्रोग्राम 2012, सेंटर फार सिविल सोसायटी।

यूएनआईसीईएफ (1992) *कैम्पेन लाँच्ड टू प्रोमोट गर्ल्स एजुकेशन इन गुजरात,* इंडिया

वॉट, पी. (2001) *कम्यूनिटी सपोर्ट फॉर बेसिक एजुकेशन इन सब सहारा अफ्रीका रिज़न ह्यूमन डेवलपमेंट सिरीज,* द वर्ल्ड बैंक

वेल्स, टी एंड मैकगिन्स, एन. (1999) *डीसेन्ट्रलाईजेशन ऑफ एजुकेशन बॉय, वेन, ह्वॉट एंड हाऊ?* आईआईईपी

वेहलन, एफ.जी. (1993), ''*प्रोलॉन्ग : डेमोक्रेटिक थ्योरी एंड बाउन्डरी प्राब्लम*'' इन जे आर पीनॉक एंडजे.डब्ल्यू. चंपमन (ऐडीटेड) लिब्रल डेमोक्रेसी, न्यूयार्क एंड लंदन, लंदन यूनिवर्सिटी प्रेस

विलियम जे.एच. (1994) ''*द रोल ऑफ कम्यूनिटी इन एजुकेशन*'' द फारम फॉर एडवांसिंग बेसिक एजुकेशन एंड लिटरेसी, वाल्यूम 3 नं. 4, सितंबर 1994

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 21, अंक 2, अगस्त 2014

सीमान्त वर्ग की बालिकाओं के शैक्षिक सशक्तिकरण में कस्तूरबा गांधी बालिका विद्यालय की भूमिका का मूल्यांकन

अनिल कुमार जैन* एवं **रजनी रंजन सिंह****

सारांश

बालकों के साथ-साथ बालिकाओं को शिक्षा मिलनी चाहिये ताकि शिक्षा में व्याप्त लैंगिक असमानता के अंतर को कम किया जा सके और उनके शैक्षिक सशक्तिकरण को बढ़ावा मिल सके इसलिए भारत सरकार ने सर्वशिक्षा अभियान के तहत बालिकाओं को केन्द्र में रखकर मुख्य रूप से जो राष्ट्रीय योजनाएँ शुरू की, उनमें से कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय योजना भी एक है इसके अंतर्गत पूरे देश में जगह-जगह कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालयों की स्थापना की गयी है। क्या वास्तव में सीमांत वर्ग की बालिकाओं के शैक्षिक सशक्तिकरण में कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय (आवासीय विद्यालय योजना) से बल मिल रहा है, इनकी भूमिका और प्रासंगिकता जानने के लिए उत्तरप्रदेश के झांसी जिले में स्थित एक कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी का एकल अध्ययन किया गया। इस अध्ययन में पाया गया कि अनुसूचित जाति, अनुसूचित जनजाति, अल्पसंख्यक व गरीबी की रेखा के नीचे रहने वाली सीमांत वर्ग की लड़कियां जो हाशिये पर धकेल दी गयी थीं, कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय में अध्ययन के दौरान उनके आंतरिक व बाह्य विकास पर बल दिया गया है साथ ही उनके शैक्षिक सशक्तिकरण को भी बढ़ावा मिला है।

प्रस्तुत अध्ययन में कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालयों की भूमिका का मूल्यांकन जानने हेतु कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में

*पी-एच.डी. छात्र, वर्धमान महावीर खुला विश्वविद्यालय, रावतभाटा रोड, कोटा
**सह आचार्य, शिक्षा विभाग, वर्धमान महावीर खुला विश्वविद्यालय, रावतभाटा रोड, कोटा

अध्ययनरत बालिकाओं और अध्यापन करा रहे शिक्षक-शिक्षिकाओं की राय ली गयी जिसके लिए अलग-अलग प्रश्नावली व अभिमतावली का प्रयोग किया गया। उन प्रश्नावलियों व अभिमतावलियों से प्राप्त उत्तरों और सुझावों का विश्लेषणात्मक अध्ययन कर निष्कर्ष प्रस्तुत किया गया है।

प्रस्तावना

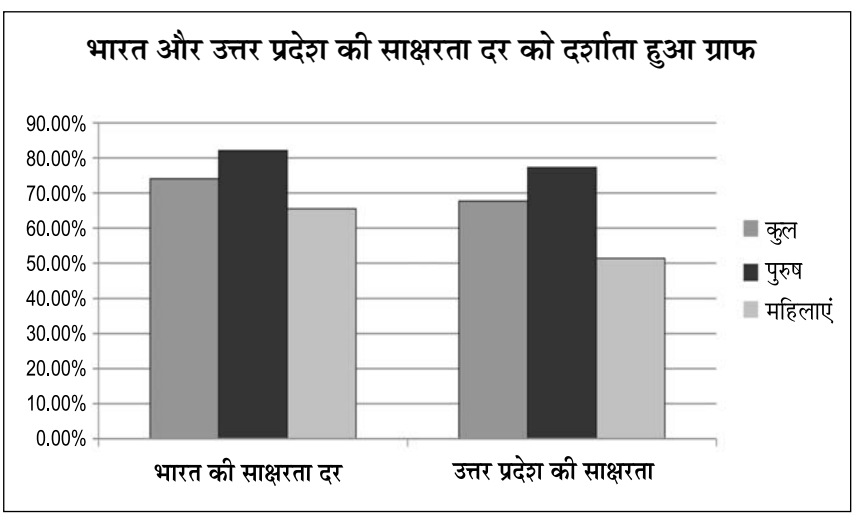
भारत में जितने बच्चे विद्यालय जाते हैं, करीब-करीब उतने ही विद्यालय नहीं जा पाते हैं। इनमें ग्रामीण और सीमांत वर्ग की बालिकाओं की संख्या सबसे ज्यादा है। बालिकाओं को विद्यालय नहीं जाने की सबसे बड़ी वजह है- गरीबी, जिसके कारण अभिभावक बच्चों को विद्यालय भेजने की बजाय काम पर लगा देते हैं। विद्यालय की घर से ज्यादा दूरी, उसमें अधिकांश साधन-सुविधाओं का नहीं होना, सुरक्षा का अभाव और महंगे निजी स्कूल भी बच्चियों को विद्यालय न भेजने के खास कारण हैं। बालिका किसी समाज, समुदाय तथा परिवार की महत्वपूर्ण कड़ी है, जो बड़ी होकर पत्नी, माता, बहन, मित्र, तथा परिवार की आय उपार्जक जैसी अनेक महत्वपूर्ण भूमिकाएं निभाती हैं। इस बात से इनकार नहीं किया जा सकता है कि बालिकाओं की इन भूमिकाओं को निभाने में शिक्षा प्रभावी रूप से मदद कर सकती है, क्योंकि यह उनके साक्षरता कौशल को बढ़ाने के साथ-साथ अन्त:करण के सौंदर्य तथा पारिवारिक स्वास्थ्य के प्रति जागरूकता बढाने में सहायक है (चावड़ा, राजकुमार 2010)। भारत सरकार द्वारा 2004 में अनुसूचित जाति, जनजाति व पिछड़े वर्ग की बालिकाओं के लिए सुदूर ग्रामीण क्षेत्रों में आवासीय उच्च प्राथमिक विद्यालय की स्थापना के लिए कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय योजना का शुभारंभ किया गया था। कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय योजना की शुरुआत प्रथम दो वर्ष तक एक अलग योजना के रूप में सर्व शिक्षा अभियान, बालिकाओं के लिए प्राथमिक स्तर पर शिक्षा दिलाने का राष्ट्रीय कार्यक्रम व महिला समाख्या योजना के साथ सामंजस्य बैठाते हुए शुरू की गई थी, लेकिन 1 अप्रैल, 2007 से इसे सर्व शिक्षा अभियान में एक अलग घटक के रूप में विलय कर दिया दिया।

यह योजना सीमांत वर्ग की उन बालिकाओं से संबंधित है जिनका विद्यालय में कभी नामांकन ही नही हुआ या जिन्होंने किन्ही कारणों से विद्यालय जाना छोड़ दिया (यूनुस एस.एम. तथा सिंह कर्ण 2007)।

यह योजना शैक्षिक रूप से पिछड़े ऐसे विकास खण्डों में लागू की जाती है जहाँ वर्ष 2001 की जनगणना के अनुसार महिला साक्षरता की दर राष्ट्रीय औसत से कम और

लैंगिक भेदभाव का स्तर राष्ट्रीय औसत से ज्यादा है (यादव मोना 2009)। दूरस्थ ग्रामीण अंचलों एवं वंचित वर्ग की बालिकाओं की दशा आज भी समाज में बड़ी चिंतनीय है। इस वर्ग की बालिकाओं को ढेरों सामाजिक कुरीतियों के बीच जीवनयापन करना पड़ रहा है। शिक्षा प्राप्ति के अवसर उपलब्ध हो पाना उनके लिए एक स्वप्न के समान है। परिवार तथा आस-पास के सामाजिक वातावरण में लड़के-लड़की में भेद किया जाना आम बात है। बड़ी संख्या में लड़कियों का कार्यक्षेत्र घरों के भीतर ही सीमित है और वे शिक्षा के अधिकार से वंचित हैं (श्रीवास्तव रश्मि 2010)। कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय योजना को सही तरह से क्रियान्वयन पर भी ध्यान देना होगा ताकि सीमांत वर्ग की बालिकाओं को गुणवत्तापूर्ण प्रारम्भिक शिक्षा उपलब्ध हो सके और शिक्षा में व्याप्त लैंगिक असमानता को दूर कर अनिवार्य तथा प्राथमिक शिक्षा के लक्ष्य को सार्थक किया जा सके।

भारतीय जनगणना 2011 के अनुसार भारत में साक्षरता की कुल दर 74.04% है, जिसमें पुरुष साक्षरता 82.14% एवं महिला साक्षरता 65.46% है। इसी से अंदाजा लगाया जा सकता है कि बालिकाओं का शैक्षिक स्तर बालकों की तुलना में बहुत कम है। उत्तरप्रदेश में साक्षरता दर 67.68% है जिसमें पुरुष साक्षरता दर 77.28% व महिला



साक्षरता दर 51.36% है **(भारतीय जनगणना, (2011)**।

ग्राफ में दर्शित आंकड़ों के आधार पर कहा जा सकता है कि राष्ट्रीय स्तर पर तुलना करने पर यह पाते हैं कि उत्तप्रदेश में साक्षरता का स्तर बहुत कम है। प्रदेश में पुरुष और महिला

के बीच शिक्षा में लैंगिक अंतर देखने को मिलता है इसके अलावा कई प्रकार की शैक्षिक विषमताएं हैं यथा- शहरी और ग्रामीण अंचलों के बीच तथा कई क्षेत्रीय भागों के बीच महिला साक्षरता दर औसत से बहुत कम है। इसलिए उत्तरप्रदेश में कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय योजना का अधिक महत्व है। उत्तरप्रदेश में कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय योजना वर्ष 2004-05 से संचालित की जा रही है। प्रदेश में कुल 746 कस्तूरबा गांधी आवासीय बालिका विद्यालय संचालित हैं , जिनमें अनुसूचित जाति, जनजाति, पिछड़ा वर्ग, अल्पसंख्यक तथा बीपीएल वर्ग की 71953 बालिकाएं कक्षा 6 से 8 तक की आवासीय शिक्षा ग्रहण कर रही हैं (आज तक, न्यूज 2014)।

कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय योजना

नि:शुल्क और अनिवार्य बाल शिक्षा का अधिकार अधिनियम, 2009 का अर्थ है कि प्रत्येक बच्चे को संतोषप्रद और साम्यपूर्ण गुणवत्ता की पूर्णकालिक प्रारंभिक शिक्षा का अधिकार प्रदान किया जाये (शिक्षा का अधिकार-2009) इसी अधिकार को गारंटी देने के लिए भारत सरकार ने सर्वशिक्षा अभियान के तहत बालिकाओं को ध्यान में रखकर जो योजनाएँ शुरु की, उनमें कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय भी एक है। यह योजना वर्ष 2004 से उन सभी पिछड़े क्षेत्रों में क्रियान्वित की जा रही है जहाँ ग्रामीण महिला साक्षरता का दर राष्ट्रीय स्तर (46.13 प्रतिशत) से कम है और 2001 की जनगणना के अनुसार लिंग भेद राष्ट्रीय औसत- 21.59 से अधिक है। यह एक आवासीय योजना है। इस योजना के मुख्य उद्देश्य हैं- अनुसूचित जाति, अनुसूचित जनजाति, अल्पसंख्यक व गरीबी की रेखा के नीचे रहने वाली वे सीमांत वर्ग की बालिकाएं जो शिक्षा से वंचित है कहीं न कहीं समाज के लोगों की मानसिकता, सामाजिक सरंचनाएं व व्यवस्थाओं के कारण शिक्षा सम्बन्धी अधिकारों को समान रूप से पाने में वंचित रह जाती है और विद्यालय नहीं जा सकीं तथा पाँचवीं कक्षा के बाद नहीं पढ़ पाई, उन्हें शिक्षा से जोड़ना, संगठनात्मक सोच को विकसित करना, नेतृत्व क्षमता का विकास करना, निर्णय लेने की क्षमता का विकास करना, आत्मविश्वास जाग्रत करना है (यादव मोना 2010)। यह योजना बालिकाओं को आवासीय विद्यालय उपलब्ध करवाती है, प्रत्येक क्षण अध्यापिकाओं की देखरेख में रखती हैं। इनको विद्यालय में सभी सुविधाएँ मुफ्त उपलब्ध होती हैं तथा सामाजिक और आर्थिक दबावों से मुफ्त रहती हैं।

अध्ययन के उद्देश्य

प्रस्तुत शोध पत्र में निम्न उद्देश्य निर्धारित किये गये हैं:

- के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में अध्ययनरत बालिकाओं के नामांकन और ठहराव की स्थिति का अध्ययन।
- के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में बालिकाओं को प्रदान की जा रही शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया का अध्ययन।
- के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में बालिकाओं को दिए जा रहे प्रशिक्षण व अतिरिक्त पाठ्यक्रम का अध्ययन।
- के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में बालिकाओं के शैक्षिक और आंतरिक-बाह्य विकास का अध्ययन।
- के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में बालिकाओं के साथ किये जाने वाले व्यवहार का अध्ययन।
- के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में बालिकाओं को प्रदत्त सुविधाओं और आवासीय स्थिति का अध्ययन।
- के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में शिक्षिकाओं को प्रदत्त सुविधाओं और आवासीय स्थिति का अध्ययन।
- के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में कार्यरत शिक्षक-शिक्षिकाओं की कार्य संतुष्टि का अध्ययन।
- के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी को क्रमोन्नत करने के प्रस्ताव की सार्थकता का अध्ययन।

प्रस्तुत एकल अध्ययन में निम्न उद्देश्यों का निर्धारण किया गया है ताकि के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी की वर्तमान स्थिति को जान कर यह पता लगाया जा सके कि सीमान्त वर्ग की बालिकाओं के शैक्षिक सशक्तिकरण में कस्तूरबा गाधी बालिका विद्यालय की क्या भूमिका है।

के.जी.बी.वी. में बालिकाओं का नामांकन और ठहराव- के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में एकल अध्ययन के दौरान पाया गया कि विद्यालय में 100 बालिकाओं का नामांकन था। कक्षा 6 में कुल 46 बालिकाएं थी, जिनमें 16 अनुसूचित

जाति, 5 अनुसूचित जनजाति तथा 25 अन्य पिछड़ा वर्ग की बालिकाएं थी। कक्षा-7 में कुल 27 बालिकाएं थी जिनमें 4 अनुसूचित जाति तथा 23 अन्य पिछड़ा वर्ग की बालिकाएं थी। कक्षा-8 में भी कुल 27 बालिकाएं थी जिनमें 2 अनुसूचित जाति, 2 अनुसूचित जनजाति तथा 23 अन्य पिछड़ा वर्ग की बालिकाएं नामांकित थी। कुछ बीमारी, घर की स्थिति, घरेलु कार्य एवं अन्य कारणों की वजह से विद्यालय में 90-95 बालिकाओं का ठहराव रहता है। ग्रामीण परिवारों की बालिका शिक्षा पर नजरिया बदलने की और विद्यालय में उनके स्वास्थ्य देखभाल पर ध्यान देने की जरुरत है तभी इनके नामांकन और ठहराव की स्थिति को सुधार जा सकता है। भविष्य में नामांकन बढ़ाने की मांग भी चल रही है। निम्न दो चित्रों के माध्यम से विद्यालय की आवासीय परिस्थिति तथा जातिवार नामांकन सूची को दर्शाया गया है।

के.जी.बी.वी. में बालिकाओं को प्रदान की जा रही शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया : के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में किये गए एकल अध्ययन के आधार पर जाना गया कि बालिकाओं को शिक्षण के अन्तर्गत श्रव्य-दृश्य सामग्री, ऑडियो-वीडियो. सी.डी., प्रोजेक्टर, श्यामपट्ट, अखबार, मीना की दुनिया, पत्रिका के साथ-साथ शैक्षिक भ्रमण द्वारा शिक्षण-अधिगम कराया जाता है क्योंकि व्यवहारिक तरीके से दिया ज्ञान स्थायी और तार्किक होता है। कभी-कभी बालिकाओं को बेहतर शिक्षा (गति-आधारित शिक्षा) प्रदान करने के लिए समय-समय पर भ्रमण एवं विज्ञान मेले का आयोजन किया जाता है जिसमें बालिकाएं पूर्ण सहभागिता करती हैं तथा शाम को रिमीडियल क्लास भी लगायी जाती है।

के.जी.बी.वी. में बालिकाओं को दिए जा रहे प्रशिक्षण व अतिरिक्त पाठ्यक्रम : के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में अध्ययन के दौरान पता चला कि बालिकाओं को लिखित और मौखिक परीक्षा के पश्चात ब्रिज कोर्स कराया जाता है इनको राज्य द्वारा निर्धारित पाठ्यपुस्तकों को पढाया जाता है। ज्यादातर बालिकाएं ड्रॉपआउट होती हैं या कभी विद्यालय ही नहीं गयी इसलिए इन बालिकाओं को तीन या चार महीने की ब्रिजिंग के बाद इन लड़कियों को वही पाठ्यक्रम पढाया जाता है जो सामान्यत: बच्चों को दिया जाता है। साथ में इनको रोजगार परक प्रशिक्षण के आधार पर सिलाई-कढाई, जुडो-कराटे, फैशन-डिजाइन, ब्यूटी पार्लर, मेहँदी, आर्ट, रंगोली एवं पुराने आइटम से समान बनाना सिखाया जाता है। जो की काफी उपयोगी है इसके द्वारा ये भविष्य में अपना

स्वयं का रोजगार कर सकती हैं। के.जी.बी.वी. में बालिकाओं को दिए जा रहे प्रशिक्षण व अतिरिक्त संसाधनों को चित्रों के माध्यम से समझा जा सकता है।

के.जी.बी.वी. में बालिकाओं का शैक्षिक और आंतरिक-बाह्य विकास : के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में बालिकाओं से भरवाई गयी प्रश्नावली से प्राप्त प्रश्नों के उत्तरों और शिक्षकों से प्राप्त मतों के आधार पर विश्लेषण किया गया तो पता चला कि के.जी.बी.वी. बालिकाओं के आंतरिक और बाह्य विकास में मददगार साबित हुआ है। बालिकाओं को विद्यालय में शारीरिक गतिविधियां, जैसे योग, पी.टी. खेलकूद एवं आत्मरक्षा के लिए जूडो-कराटे का अभ्यास कराया जाता है। इसके अलावा उनको नैतिक शिक्षा, प्रार्थना, रहन-सहन, पहनना, सफाई, पाककला, गृहकला, बोल-चाल का तरीका, पाठ्यसहगामी क्रियाओं के साथ-साथ संगीत, मनोरंजन, नुक्कड़ नाटक, अंधविश्वास आदि क्रियाओं का अभ्यास कराया जाता है एवं उनको जीवन कौशल के बारे में प्रशिक्षण दिया जाता है ताकि लड़कियां आत्मनिर्भर बन सकें। बालिकाओं की मांग थी कि विद्यालय में व्यवस्थित खेल का मैदान होना चाहिये और संगीत, पेंटिंग, मेहँदी, जूडो आदि का नियमित प्रशिक्षण देने के लिए भी प्रशिक्षित टीचर व प्रशिक्षण का सामान होना चाहिये। शिक्षकों द्वारा प्राप्त मतों से पता चला कि बालिकाओं को आत्म रक्षा हेतु अखिल भारतीय वीरांगना कराटे डो स्पोर्ट्स एसोसिएशन द्वारा संचालित 'नारी शक्ति वाहिनी मिशन' झांसी के संचालक मेवालाल राजपूत के नेतृत्व में जूडो-कराटे का प्रशिक्षण दिया जायेगा। निम्न चित्र विद्यालय में मौजूद खेल सामग्री को दर्शाता है।

के.जी.बी.वी. में बालिकाओं के साथ किये जाने वाले व्यवहार का अध्ययन : प्रस्तुत एकल अध्ययन में के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में नामांकित 100 बालिकाओं में से तीनों कक्षाओं की 30 बालिकाओं को न्यादर्श के रूप में लिया गया। तीनों कक्षाओं की 10-10 बालिकाओं से प्रश्नावली भरवाई गयी। प्रश्नावली में पूछे गए प्रश्न कि, बालिकाओं साथ वार्डन, अध्यापिकाओं व अन्य बालिकाओं द्वारा कैसा व्यवहार किया जाता है? तो पता चला कि 10 बालिकाओं के साथ वार्डन, शिक्षकों व अन्य बालिकाओं के द्वारा संतुष्टि पूर्ण व्यवहार नहीं किया जाता है। कहीं ना कहीं उनके साथ भेदभावपूर्ण व्यवहार किया जाता है जिसके कारण वो विद्यालय में समायोजन न कर पाती हैं परिणामस्वरूप वो अपनी पढाई भी आगे जारी नहीं रखना चाहती हैं। वार्डन, अध्यापिकाओं को इस तरफ ध्यान देना होगा कि सभी बालिकाओं के साथ समान व्यवहार करें हो सकता है कि बालिकाओं को अनुशासन में रखने हेतु कभी-कभी

डाँट-फटकार दिया जाता हो लेकिन उनको प्यार से भी समझाया जा सकता है। अन्य बालिकाओं को भी सभी के साथ अच्छा व्यवहार करना चाहिये इसके लिए वार्डन व अन्य अध्यापिकाओं को सभी बालिकाओं को मिलजुलकर रहने, पढ़ने और सामूहिक रूप से कार्य करने पर वल दिया जाना चाहिये।

के.जी.बी.वी. में बालिकाओं को प्रदत्त सुविधाओं और आवासीय स्थिति : अध्ययन के दौरान पता चला कि विद्यालय में बालिकाओं के लिए लाइट-पंखों की व्यवस्था युक्त अच्छा आवास जिसमे 12 शौचालयों की व्यवस्था है। स्वास्थ्य परक भोजन, पानी, दैनिक उपयोग सामग्री, ड्रेस, नि:शुल्क स्टेशनरी, पाठ्य-पुस्तकें, बैग, जूता-मोजा, स्वेटर, लाइब्रेरी की सुविधा, सिलाई मशीन, कम्प्यूटर एवं खेल-कूद की सामग्री आदि की सुविधाएँ प्रदान की जाती हैं जो गुणवत्ता की दृष्टि से भी बेहतर हैं। दोनों टाइम खाना व नाश्ता बनाने के लिए 3 महिलाओं को रसोइया हेतु नियुक्त किया गया है, विद्यालय में सुरक्षा के लिए 2 महिला होमगार्ड को तैनात किया गया है, साफ-सफाई के लिए एक चपरासी व देखभाल के लिए चौकीदार को भी नियुक्त किया गया है। शिक्षकों द्वारा प्राप्त मतों के आधार पर विद्यालय में एक सभा-कक्ष, एक अतिरिक्त कक्षा-कक्ष की सुविधा होनी चाहिये। कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय योजना ने बालिकाओं को एक ऐसा आश्रय दिया है, जिससे ये बलिकाएं सामान्य सामाजिक धारा के साथ अपने आप को जोड़ सकती हैं। के.जी.बी.वी. में समस्त सुविधाएं केन्द्र/राज्य परियोजना उपलब्ध कराती है जो की निरंतर मिलती हैं जिनकी गुणवत्ता काफी अच्छी है लेकिन जरुरत है कि निरन्तर मॉनिटरिंग होती रहनी चाहिए जिससे कि पारदर्शिता बनी रहे। निम्न चित्रों में छात्राओं को खिलाये जाने वाले भोजन का मीनू उनकी आवासीय परिस्थिति को दर्शाया गया है।

के.जी.बी.वी. में शिक्षिकाओं को प्रदत्त सुविधाओं और आवासीय स्थिति : कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय में शिक्षकों को तीन भागों में बाँटा गया है- वार्डन, फुलटाइम शिक्षक और पार्टटाइम शिक्षक। अध्ययन से पता चला कि वार्डन को एक कमरा के साथ में शौचालय और स्नान कक्ष की व्यवस्था है लेकिन वह बहुत छोटा है, जिसमें वार्डन को रहने में असुविधा होती है। वार्डन के परिवार को उनके साथ रहने की अनुमति प्रदान नहीं होती है। फुलटाइम शिक्षिकाएं बालिकाओं के साथ रहती हैं और पार्टटाइम शिक्षक-शिक्षिकाएं बालिकाओं को पढाने के बाद अपने घर चले जाते हैं। फुलटाइम

शिक्षिकाएं चाहती हैं कि उनके लिए भी अलग से आवास होना चाहिये ताकि वे अपना निजी कार्य कर सकें। और अलग से शौचालय और स्नान कक्ष की भी व्यवस्था होनी चाहिये।

के.जी.बी.वी. में कार्यरत शिक्षक-शिक्षिकाओं की कार्य संतुष्टि का अध्ययन : के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में शिक्षक-शिक्षिकाओं से प्राप्त मतों के आधार पर कहा जा सकता है कि कहीं ना कहीं उनकी कार्य संतुष्टि प्रभावित है। शिक्षकों को तीन भागों में बाँटा जाना-वार्डन, फुलटाइम शिक्षक और पार्टटाइम शिक्षक, उनकी कार्य संतुष्टि पर प्रभाव डालता है। शिक्षक-शिक्षिकाएं चाहते है कि फुलटाइम/पार्टटाइम शब्द को समाप्त कर दिया जाये और सभी को स्थाई कर समान वेतन दिया जाये ताकि शिक्षक-गण पूरी ईमानदारी से अध्ययन करा पायें। शिक्षकों में कार्य के प्रति लगन, कार्य दक्षता में वृद्धि तथा मानसिक तनाव को कम करने हेतु सरकार को इस ओर कदम उठाने होंगे और इनका भविष्य सुनिश्चित कर उनकी सुविध ाओं की उपलब्धता और गुणवत्ता में भी सुधार करना होगा परिणामस्वरूप बालिकाओं को प्रदान की जा रही शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया में सुधार होगा और शिक्षकों की कार्य संतुष्टि में भी वृद्धि होगी।

के.जी.बी.वी. को क्रमोन्नत करने के प्रस्ताव की सार्थकता का अध्ययन : के.जी. बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में अध्ययन के दौरान पाया गया की सभी बालिकाएं आगे पढ़ना चाहती हैं और वो चाहती हैं कि कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालयों को उच्च माध्यमिक तक क्रमोन्नत कर दिया जाये। शिक्षक-शिक्षिकाओं के मतानुसार यह योजना अच्छी है और इसका सही दिशा में क्रियान्वयन हो रहा है इसलिए बालिकाओं के भविष्य को देखते हुए विद्यालयों को उच्चीकृत कर 12 वीं तक कर दिया जाए क्योकिं यहाँ शिक्षित होकर गयीं बालिकाओं को आगे शिक्षा के लिए भटकना ना पड़े। कक्षा 8 वीं की छात्राएँ प्राय: 12-13 आयु वर्ग की होतीं हैं और अपने अभिभावकों के निर्णयों को ज्यों का त्यों स्वीकार कर लेती हैं। इस बात की पूरी सम्भावना है कि उच्च माध्यमिक स्तर की शिक्षा प्राप्त करने के बाद ये बालिकाएं शारीरिक और मानसिक रूप से इतनी परिपक्व हो सकेंगी कि अपने अभिभावकों के निर्णय को ज्यों का त्यों स्वीकार नहीं करेंगी और सही निर्णय के प्रति उनका समर्थन प्राप्त करने का प्रयास कर सकेंगी।

बालिकाओं की इन्ही समस्याओं को ध्यान में रखते हुए उत्तर प्रदेश में संचालित किए जा रहे कस्तूरबा बालिका विद्यालयों को क्रमोन्नत करने का प्रस्ताव रखा गया है।

निष्कर्ष

के.जी.बी.वी. ब्लॉक बडागांव डायट बरुआसागर, झांसी में किये गये एकल अध्ययन के आधार पर कह सकते कि स्थिति संतोषजनक है, के.जी.बी.वी. योजना सही दिशा में कार्य कर रही है। अनुसूचित जाति, अनुसूचित जनजाति, अल्पसंख्यक व गरीबी की रेखा के नीचे रहने वाली सीमांत वर्ग की लड़कियां जो हाशिये पर धकेल दी गयी थीं, विद्यालय में इनके मानसिक विकास के साथ-साथ उनके आंतरिक एवं बाह्य विकास पर भी बल दिया जा रहा है जिससे उनके शैक्षिक सशक्तिकरण में वृद्धि हुई है तथा बालिका साक्षरता का स्तर भी बढ़ा है। बालिकाएं बिना किसी भय व संकोच के विद्यालय में शिक्षा ग्रहण करती हैं इनको सैद्धांतिक ज्ञान के साथ-साथ व्यव्हारिक ज्ञान भी दिया जाता है। श्रव्य-दृश्य सामग्री, पत्र-पत्रिकाओं, कंप्यूटर, मीना की दुनिया, खेलकूद, योग, नाटक, रंगोली, आर्ट, संगीत, मेहँदी, ब्यूटीशियन, शैक्षिक भ्रमण, स्काउट, विज्ञान मेले, फिल्म एवं शिविरों का आयोजन के माध्यम से शिक्षण एवं प्रशिक्षण दिया जाता है तथा आत्मरक्षा के लिए जूडो-कराटे का भी प्रशिक्षण दिया जायेगा। विद्यालय में पूर्व में शिक्षा प्राप्त ज्यादातर बालिकाएं पालिटेकनिक, बी.ए., बी.एस.सी. में अध्ययनरत है और अपनी पढाई को आगे जारी रखे हुई हैं। निष्कर्षत: कहा जा सकता है कि के.जी.बी.वी. योजना सीमांत वर्ग की बालिकाओं के शैक्षिक सशक्तिकरण में एक वरदान साबित हो रही है। जरुरत है कि इसमें कुछ खामियां को दूर कर सुधार करने की। बालिकाओं का भविष्य सुनिश्चित हो सके और लैंगिक असमानता को कम किया जा सके इसलिए सरकार को इस तरफ ध्यान देना होगा ताकि के.जी.बी.वी. योजना की उपयोगिता को और व्यापकता मिल सके।

महत्वपूर्ण सुझाव

- विद्यालय में समय-समय पर बालिकाओं का स्वास्थ्य परीक्षण होता है जिसमें खून, पेशाब, मलेरिया आदि की जाँच होती है। इसलिए नजदीक में ही सुविधाओं युक्त अस्पताल होना चाहिये जिससे की बीमारियों से निजात मिल सके।
- बुन्देलखंड में पथरी की सम्भावना ज्यादा रहती है इसलिए बालिकाओं को एक्वागार्ड, शीतल पेय जल उपलब्ध हो पाए तो उनको इस रोग से बचाया जा सकता है। गर्मियों में कूलर आदि की भी सुविधा होनी चाहिये।

- विद्यालय की लाइब्रेरी में नयी-नयी प्रतियोगिता सम्बन्धी किताबें, निबंध व अच्छे साहित्य नियमित उपलब्ध होते रहें तो इससे बालिकाओं के सर्वांगीण विकास में मदद मिलेगी।
- स्थानीय, जिला एवं मंडल स्तर पर कभी-कभी खेलकूद, प्रतियोगिताओं का आयोजन किया जाना चाहिये जिससे बालिकाओं में कुछ कर गुजरने की तरकीब व अच्छे से अच्छा कर दिखाने की जिज्ञासा विकसित होगी ।
- विद्यालय में आपतकालीन समस्या का सामना करने हेतु साधन होने चाहिये जैसे कि वाहन. अग्निशमन यंत्र, प्राथमिक उपचार, व संचार व्यवस्था।
- बालिकाओं के स्वास्थ्य को ध्यान में रखते हुए विद्यालय में एक स्थाई सफाईकर्मी की व्यवस्था होनी चाहिये।
- विद्यालयों हेतु शिक्षकों का चयन एक निश्चित चयन प्रक्रिया के तहत होना चाहिये इसमें संगीत, सिलाई-कढाई, कंप्यूटर, आर्ट, ब्यूटीशियन दक्षता हासिल अध्यापिकाओं को वरियता दी जानी चाहिये तथा लैंगिक संवेदनशीलता का विशेष ध्यान रखते हुए इनको प्रशिक्षण दिया जाना चाहिये। वार्डन को भी विशेष प्रशिक्षण दिया जाना चाहिये।
- कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय योजना को सफलतापूर्वक गति मिले और विद्यालय में अध्यापन करा रहे अध्यापक और कर्मचारी पूरी ईमानदारी से कार्य करें इसलिए सरकार द्वारा इनका भविष्य सुनिश्चित कर इनकी सुविधाओं की उपलब्धता और गुणवत्ता में भी सुधार करने की आवश्यकता है।
- शिक्षक पूरी ईमानदारी से अध्यापन करें इसलिए फुलटाइम/पार्टटाइम शब्द को समाप्त कर दिया जाये और सभी को स्थाई कर समान वेतन दिया जाना चाहिये।
- कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय योजना को संचालित करने हेतु एक अलग विभाग गठित होना चाहिये ताकि उसके द्वारा नियमित मोनिटरिंग होती रहे जिससे इनके कार्यों में पारदर्शिता एवं दक्षता लायी जा सके।
- कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय योजना वर्तमान समय में बालिकाओं (विशेषकर सीमांत वर्ग की बालिकाओं) की शिक्षा हेतु एक बड़ी लाभप्रद योजना है। बालिकाओं की शिक्षा आगे जारी रहे इसलिए विद्यालयों को कक्षा 12 तक क्रमोन्नत कर दिया

जाना चाहिए।

- कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय में बालिकाओं के नामांकन में वृद्धि की जानी चाहिये क्योंकि अब ग्रामीण परिवारों में बालिका शिक्षा पर नजरिया बदल रहा है अब वो भी अपनी बालिकाओं को पढाना चाहते हैं इसलिए बालिकाओं के भविष्य को ध्यान में रखते हुए इस और ध्यान देने की आवश्यकता है।

संदर्भ

चावड़ा राजकुमार (2010)– बालिका शिक्षा की स्थिति और विकास में समुदाय की सहभागिता का अध्ययन, प्राथमिक शिक्षक, एन.सी.ई.आर.टी. नयी दिल्ली।

यूनुस एस.एम. तथा सिंह कर्ण (2007)– उदीयमान भारतीय समाज में शिक्षक, गोविन्द प्रकाशन, लखीमपुर खीरी। पृ. 32

यादव मोना (2009)– कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय–बालिका शिक्षा के लिए सार्थक पहल, प्राथमिक शिक्षक, एन.सी.ई.आर.टी. नयी दिल्ली। पृ. 10

श्रीवास्तव रश्मि (2010)– उत्तरप्रदेश में कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालयों को क्रमोन्नत करने के प्रस्ताव की सार्थकता, प्राथमिक शिक्षक, एन.सी.ई.आर.टी. नयी दिल्ली। पृ. 51

यादव मोना (2010)– उत्तरप्रदेश के इलाहाबाद जिले में स्थित कस्तूरबा गाँधी बालिका विद्यालय–एक तुलनात्मक अध्ययन, प्राथमिक शिक्षक, एन.सी.ई.आर.टी. नयी दिल्ली। पृ. 25

http://www.indg.in/primary-education/women-and-education 05/10/2014

http://aajtak.intoday.in/education/story/uttar-pradesh-govt-is-focusing-on-quality-education-says-basic-education-minister-ram-govind-chaudhary-1-771086.html 18/10/2014

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 21, अंक 2, अगस्त 2014

शोध टिप्पणी/संवाद

माध्यमिक विद्यालयों के शिक्षकों की उपलब्धता
राष्ट्रीय राजधानी क्षेत्र दिल्ली के विद्यालयों का केस अध्ययन

संदीप कुमार* एवं **मुरलीधर मिश्रा****

स्वतंत्रता प्राप्ति के समय से ही दिल्ली देश की राजधानी रही है। 2001 की जनगणना के अनुसार साक्षरता दर में दिल्ली देश के शीर्ष 6 राज्यों में एवं जनसंख्या घनत्व में दिल्ली पहले स्थान पर था। यहाँ की लगभग 93 प्रतिशत आबादी शहरी और केवल 7 प्रतिशत आबादी ग्रामीण थी। जबकि देश के अन्य राज्यों की तुलना में ग्रामीण आबादी कम है। समुचित योजना के अभाव में सम्भव है कि वहाँ पर माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता बहुत कम हो और संभव है कि कम जनसंख्या घनत्व वाले क्षेत्रों में माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता अधिक हो। पिछले दो दशकों में दिल्ली राज्य की संवैधानिक स्थिति में परिवर्तन के पश्चात् नीतियों में भी परिवर्तन हुए हैं। साथ ही देश में भी नई शिक्षा नीति लागू करने के पश्चात् माध्यमिक शिक्षा के विकास हेतु कई कार्यक्रम चलाए गए हैं। राष्ट्रीय राजधानी क्षेत्र दिल्ली में विधान सभा के गठन के पश्चात् माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता में परिवर्तन किस प्रकार हुआ है, इस संबंध में अनेक प्रश्न दिमाग में उठते हैं? दिल्ली में वर्तमान में माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता की स्थिति क्या है? दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता में किस प्रकार परिवर्तन हुआ है? क्या विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता सतत रूप से बढ़ी है? क्या उपलब्धता में निरंतरता है? माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता का वितरण लैंगिक आधार पर कैसा है? क्या माध्यमिक विद्यालयों में सभी प्रशिक्षित

*शोध छात्र, शिक्षा संकाय, वनस्थली विद्यापीठ (राज.) sandeepkumartgt@gmail.com
**एसोशिएट प्रोफेसर, शिक्षा संकाय, वनस्थली विद्यापीठ (राज.) dr.mdm@live.com

शिक्षक हैं? माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता से संबद्ध इन सभी प्रश्नों के उत्तर प्राप्त करने के लिए यह अध्ययन किया गया।

अध्ययन उद्देश्य

सम्प्रत्ययात्मक पृष्ठभूमि तथा संबद्ध साहित्य की विवेचना के आधार पर प्रस्तुत अध्ययन के निम्न उद्देश्य निर्धारित किये गये हैं–

(i) राष्ट्रीय राजधानी क्षेत्र दिल्ली में 1993 से 2010 तक माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की कुल उपलब्धता का अध्ययन करना।

(ii) राष्ट्रीय राजधानी क्षेत्र दिल्ली में 1993 से 2010 तक माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता का लैंगिक के आधार पर अध्ययन करना।

(iii) राष्ट्रीय राजधानी क्षेत्र दिल्ली में 1993 से 2010 तक माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता का शिक्षक प्रशिक्षण (प्रशिक्षित व अप्रशिक्षित) के आधार पर अध्ययन करना।

अध्ययन की परिसीमाएँ

समय एवं संसाधनों की सीमित उपलब्धता, क्षेत्र की व्यापकता, सुविधाओं, शोधकार्य की निरन्तरता, गहनता एवं एकाग्रता की दृष्टि से प्रस्तुत शोध अध्ययन की परिसीमाएँ इस प्रकार निर्धारित की गयी हैं–

(i) राष्ट्रीय राजधानी क्षेत्र दिल्ली में 1993 से 2010 तक राजकीय व मान्यताप्राप्त निजी माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की कुल तथा लैंगिक एवं शिक्षक प्रशिक्षण के आधार पर उपलब्धता का अध्ययन किया गया है।

(ii) माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता से संबंधित सभी प्रदत्त दिल्ली में 1993 में विधानसभा गठन की अवधि से लिये गए हैं।

अध्ययन विधि

प्रस्तुत अध्ययन का प्रमुख उद्देश्य राष्ट्रीय राजधानी क्षेत्र दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता की प्रवृत्ति एवं इसके संदर्भ को समझने के लिए दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता को एक इकाई के रूप में लेने पर यह एक वैयक्तिक अध्ययन है। इस अध्ययन में चरों की वर्तमान स्थिति एवं पारस्परिक

संबंधों को स्पष्ट किया गया है। यह अध्ययन अतीत और वर्तमान से संबंधित है तथा अवधि विशेष में माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता की प्रवृत्ति का विश्लेषण होने के कारण यह एक विकासात्मक अध्ययन है।

विश्लेषण प्रक्रिया

दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में 1993 से 2010 तक लैंगिक एवं शिक्षक-प्रशिक्षण चरों के वर्गीकरण के अनुरूप शिक्षकों की उपलब्धता के संख्यात्मक प्रदत्तों का सारणीयन किया गया। संगणक की सहायता से इन सारणियों के प्रदत्तों को अध्ययन सुविधा के लिए तीन-तीन वर्षों के अन्तराल पर छः (6) समय श्रेणी बिन्दुओं (1994-95, 1997-98, 2000-01, 2003-04, 2006-07, 2009-10) के आधार पर रेखाचित्रीय प्रस्तुतीकरण किया गया। रेखाचित्र की सहायता से आलोच्य अवधि में पृष्ठभौमिक चरों के संदर्भ में माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता का विश्लेषण किया गया। सत्र 1993 एवं 1994 के उपलब्ध प्रदत्त लगभग एक जैसे होने के कारण शोध की आन्तरिक वैद्यता को ध्यान में रखते हुए 'समय श्रेणी विश्लेषण' का आरम्भ सत्र 1994-95 से किया गया। दशकीय शैक्षिक विकास के अध्ययन के लिए आलोच्य अवधि को दो तार्किक कालखण्डों 1993-2000 को प्रथम/पहला दशक एवं 2001-2010 को द्वितीय दशक के रूप में वर्गीकृत कर माध्यमिक विद्यालयों में समय के सापेक्ष शिक्षक किस प्रकार बढ़े अथवा घटे हैं या स्थिर रहे हैं, इसका अध्ययन किया गया। वृद्धि दर विश्लेषण के साथ-साथ आवृत्ति विश्लेषण, प्रतिशत विश्लेषण तथा आवश्यकतानुसार तुलनात्मक अनुपातिक विश्लेषण की सहायता ली गयी। इस प्रकार मात्रात्मक एवं गुणात्मक विश्लेषण का समेकन करते हुए उद्देश्यानुरूप शोध निष्कर्ष प्राप्त किये गए।

प्रदत्त विश्लेषण एवं व्याख्या

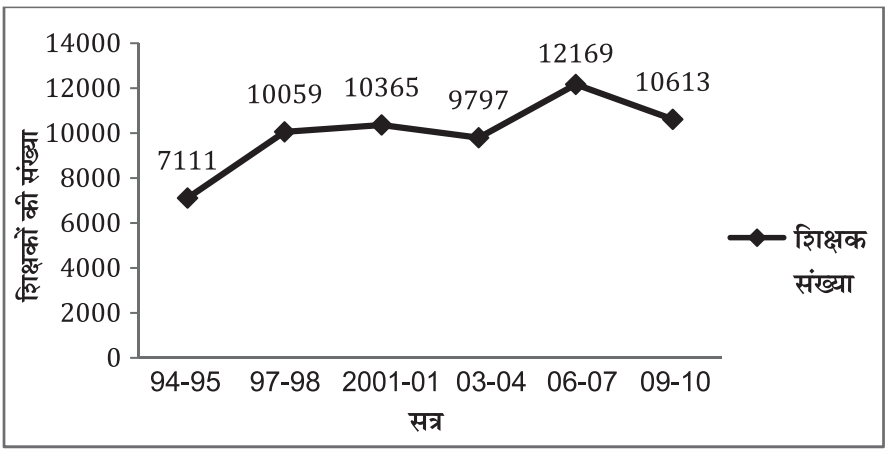
प्रदत्त विश्लेषण के अन्तर्गत दिल्ली माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता की प्रवृत्ति का विश्लेषण अगले पदों में किया गया है।

शिक्षकों की कुल उपलब्धता

दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता के संकलित समय श्रेणी प्रदत्तों के आधार पर रेखाचित्र-1 व तालिका-1 का निर्माण किया गया।

रेखाचित्र-1

दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता



तालिका-1

दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता

सत्र	संख्या में वृद्धि/कमी	वृद्धि दर प्रतिशत
1994-95	7111	-
1997-98	+2948	+41.46
2000-01	+306	+3.50
2003-04	-568	-5.48
2006-07	+2372	+24.12
2009-10	-1556	-12.79
कुल वृद्धि दर		
1993-2010	+3502	+49.27
दशकीय वृद्धि दर		
1993-2000	+3254	+45.76
2001-2010	+248	+2.40

रेखाचित्र–1 व तालिका–1 के अध्ययन से यह पता चलता है कि माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता में सतत् वृद्धि नहीं हुई है । आलोच्य अवधि में सत्र 1994–95 में शिक्षकों की संख्या न्यूनतम 7111 रही और सत्र 2006–07 में अधिकतम 12169 रही। शिक्षकों की उपलब्धता में प्रथम दशक में वृद्धि दर धनात्मक (+45.76 प्रतिशत) रही। इसके पश्चात् दूसरे दशक में शिक्षकों की उपलब्धता में वृद्धि दर धनात्मक (+2. 40 प्रतिशत) रही। आलोच्य अवधि में वर्ष 1993–2010 तक कुल वृद्धि दर धनात्मक (+49.27 प्रतिशत) रही।

निष्कर्ष एवं विवेचना

दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता के अध्ययन से यह निष्कर्ष निकलता है कि दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता में वृद्धि की प्रवृत्ति सतत् नहीं रही है। शिक्षकों की उपलब्धता में कभी ऋणात्मक (कमी) तो कभी धनात्मक वृद्धि हुई है। बिन्दु वर्ष 2003–04 और 2009–10 में शिक्षकों की उपलब्धता में कमी हुई है और वृद्धि हुई है। शिक्षकों की संख्या में वृद्धि प्रथम दशक में तीव्र दर से हुई है। इसके पश्चात् द्वितीय दशक में अपेक्षाकृत धीमी दर से वृद्धि हुई है। विशेषज्ञों के अनुसार बिन्दु वर्ष 2003–04 और 2009–10 में शिक्षकों की उपलब्धता में कमी के मुख्य कारण नये शिक्षकों की नियुक्ति नहीं करना, माध्यमिक विद्यालयों को वरिष्ठ माध्यमिक विद्यालयों में क्रमोन्नत करना, बड़े पैमाने पर शिक्षकों की सेवानिवृत्ति, अनेक बाहरी शिक्षकों द्वारा दिल्ली को छोड़कर अपने गृहराज्यों में चले जाना और अराजकीय विद्यालयों पर सरकार की कड़ी कार्यवाही करना रहे हैं। 2006–07 में शिक्षकों की उपलब्धता में तीव्र वृद्धि महिला शिक्षकों की उपलब्धता में अत्यधिक वृद्धि, सर्वशिक्षा अभियान की सफलता के परिणामस्वरूप हुई।

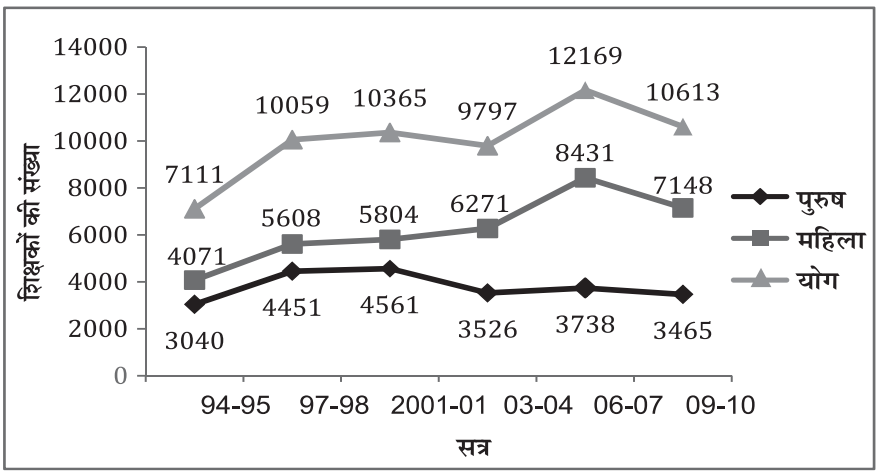
लैंगिक आधार पर शिक्षकों की उपलब्धता

माध्यमिक विद्यालयों में महिला एवं पुरुष शिक्षकों की उपलब्धता से संबंधित संकलित समय श्रेणी प्रदत्तों के आधार पर रेखाचित्र–2 व तालिका–2 का निर्माण किया गया।

रेखाचित्र–2 व तालिका–2 के अध्ययन से पता चलता है कि दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में सत्र 1994–95 में महिला शिक्षकों की उपलब्धता पुरुष शिक्षकों की उपलब्धता से ज्यादा थी। माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की लैंगिक आधार पर

रेखाचित्र-2

दिल्ली में लैंगिक के आधार पर माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता



तालिका-2

दिल्ली में लैंगिक आधार पर माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता

सत्र	पुरुष शिक्षक		महिला शिक्षक	
	संख्या में वृद्धि/कमी	वृद्धि दर (%)	संख्या में वृद्धि/कमी	वृद्धि दर (%)
1994–95	3040	–	4071	–
1997–98	+1411	+48.15	+1537	+37.76
2000–01	+110	+2.50	+196	+3.50
2003–04	–1035	–22.70	+467	+8.05
2006–07	+212	+6.02	+2160	+34.45
2009–10	–273	–7.30	–1283	–15.25
कुल वृद्धि दर				
1993–2010	+425	+14.10	+3077	+75.60
दशकीय वृद्धि दर				
1993–2000	+1521	+50.03	+1733	+42.57
2001–2010	–1096	–24.03	+1344	+23.16

उपलब्धता का दशकानुसार विश्लेषण करने पर ज्ञात होता है कि सत्र 1993–00 में पुरुष शिक्षकों की उपलब्धता में वृद्धि दर धनात्मक (+50.03 प्रतिशत) महिला शिक्षकों की उपलब्धता में वृद्धि दर धनात्मक (+42.57 प्रतिशत) रही। जबकि दूसरे दशक 2001–10 के दौरान पुरुष शिक्षकों की उपलब्धता में वृद्धि दर ऋणात्मक (–24.30 प्रतिशत) जबकि महिला शिक्षकों की उपलब्धता में वृद्धि दर धनात्मक (+23.16 प्रतिशत) रही। इसी प्रकार कुल वृद्धि का विश्लेषण करने पर ज्ञात होता है कि पुरुष शिक्षकों की उपलब्धता में वृद्धि दर धनात्मक (+14.10 प्रतिशत) जबकि महिला शिक्षकों की उपलब्धता में वृद्धि दर धनात्मक (+75.60 प्रतिशत) रही। इस प्रकार पुरुष शिक्षकों की वृद्धि की तुलना में महिला शिक्षकों में वृद्धि अधिक हुई है।

निष्कर्ष एवं विवेचना

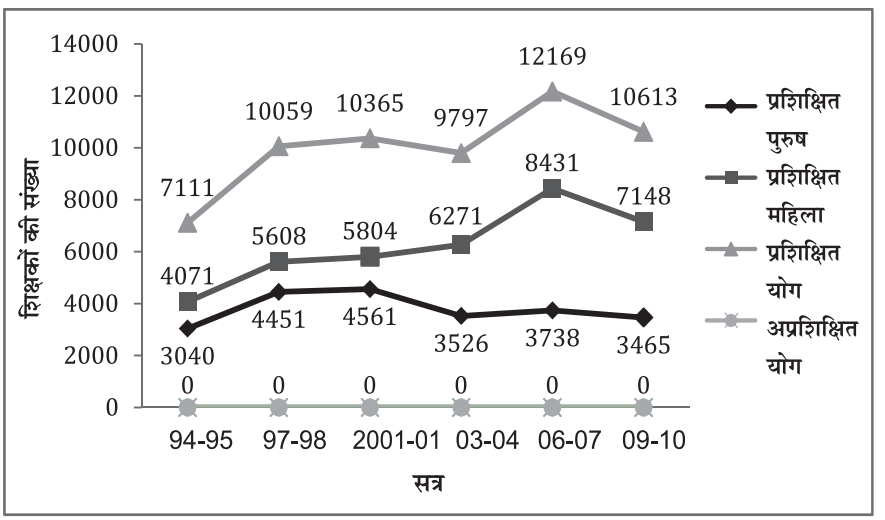
माध्यमिक विद्यालयों में लिंग के आधार पर शिक्षकों की उपलब्धता के अध्ययन से यह निष्कर्ष निकलता है कि दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में पुरुष और महिला दोनों प्रकार के शिक्षकों की उपलब्धता में वृद्धि की प्रवृत्ति सतत् नहीं रही है। 2006–07 में माध्यमिक विद्यालयों में महिला शिक्षकों की उपलब्धता में अत्यधिक वृद्धि का कारण सर्वशिक्षा अभियान तथा छात्राओं के प्रोत्साहन हेतु चलाई जा रही प्रोत्साहक योजनाओं की सफलता के कारण से छात्राओं के नामांकन में हुई। अधिक वृद्धि के दबाव को कम करने के लिए अधिक महिला शिक्षकों की नियुक्ति की गयी। आलोच्य अवधि में पुरुष शिक्षकों की उपलब्धता में वृद्धि अत्यन्त कम रही है। जबकि महिला शिक्षकों की उपलब्धता में उच्च वृद्धि हुई है। साथ ही पुरुष शिक्षकों की संख्या महिला शिक्षकों की संख्या से सदैव कम रही है। विशेषज्ञों के अनुसार माध्यमिक विद्यालयों में महिला शिक्षकों की उपलब्धता अधिक होने का प्रमुख कारण निजी विद्यालयों में महिला शिक्षकों की संख्या अधिक होना है। साथ ही पुरुष शिक्षकों की उपलब्धता में कम वृद्धि का एक कारण बाल माध्यमिक विद्यालयों को वरिष्ठ माध्यमिक विद्यालयों में क्रमोन्नत करना, स्थानीय निकाय एम.सी.डी. के प्राथमिक विद्यालयों में महिला शिक्षकों की उपलब्धता अधिक होना भी है। जिनकी पदोन्नति माध्यमिक विद्यालयों में होती है। इसके अतिरिक्त दिल्ली के स्थानीय पुरुषों में अध्यापन कार्य के प्रति कम रूचि या अरूचि का होना और पुरुषों का अन्य रोजगारों के प्रति अधिक आकर्षण होना, महिलाओं द्वारा शिक्षण व्यवसाय को अन्य व्यवसायों की अपेक्षा अधिक महत्व देना, क्योंकि

शिक्षण के साथ-साथ वे अपनी पारिवारिक जिम्मेदारियों का आसानी से निर्वाह् कर लेती हैं, जो बालिका शिक्षा हेतु अच्छा संकेत है।

प्रशिक्षणवार शिक्षक उपलब्धता

दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता का प्रशिक्षणानुसार विश्लेषण उनको प्रशिक्षित और अप्रशिक्षित में विभक्त करके किया गया है। शिक्षकों की उपलब्धता निमित्त प्रदत्तों के आधार पर पुनः तालिका व रेखाचित्र-3 का निर्माण किया गया है।

रेखाचित्र-3
दिल्ली में प्रशिक्षण के आधार पर माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता



तालिका-3 व रेखाचित्र-3 का विश्लेषण करने पर ज्ञात होता है कि सत्र 1994-95 में दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में सभी शिक्षक प्रशिक्षित थे। सत्र 2009-10 में माध्यमिक विद्यालयों में कार्यरत सभी 10613 पुरुष और महिला शिक्षक प्रशिक्षित थे। इस प्रकार सम्पूर्ण आलोच्य अवधि के दौरान अप्रक्षिशित शिक्षकों की संख्या शून्य रही है।

तालिका-3

दिल्ली में प्रशिक्षण के आधार पर माध्यमिक विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता

सत्र	प्रशिक्षित शिक्षक			अप्रशिक्षित
	संख्या में वृद्धि/कमी	वृद्धि दर (%)	प्रशिक्षित शिक्षकों का (%)	शिक्षक (%)
1994–95	7111	–	100	0
1997–98	+2948	+41.46	100	0
2000–01	+306	+3.50	100	0
2003–04	–568	–5.48	100	0
2006–07	+2372	+24.12	100	0
2009–10	–1556	–12.79	100	0
कुल वृद्धि दर				
1993–2010	+3502	+49.27	100	0
दशकीय वृद्धि दर				
1993–2000	+3254	+45.76	100	0
2001–2010	+248	+2.40	100	0

निष्कर्ष एवं विवेचना

दिल्ली में माध्यमिक विद्यालयों में प्रशिक्षण के आधार पर शिक्षकों की उपलब्धता का विश्लेषण करने से यह निष्कर्ष प्राप्त होता है कि दिल्ली में अर्द्ध राज्य (विधायिका) निर्माण के प्रारम्भ से ही सभी प्रशिक्षित शिक्षक है। सभी पुरुष व महिला प्रशिक्षित शिक्षकों में ही वृद्धि की प्रवृत्ति रही है। कोई भी अप्रशिक्षित शिक्षक दिल्ली में इस दौरान कार्यरत नहीं था। विशेषज्ञों के अनुसार गुणवत्ता पूर्ण शिक्षा प्रदान करने के मामले में दिल्ली सदैव अग्रणी राज्य रहा है। अत: अप्रशिक्षित शिक्षकों के कारण गुणवत्ता में आने वाली कमी की सम्भावना को दूर रखने के लिए केवल प्रशिक्षित शिक्षकों की सेवा लेने

पर जो़र दिया गया है। इस प्रकार कड़े मानदण्ड (प्रावधानों) के कारण अराजकीय विद्यालयों में भी सभी शिक्षक प्रशिक्षित हैं।

शैक्षिक निहितार्थ

किसी भी सोद्देश्य कार्य के निहितार्थ अवश्य होते हैं क्योंकि उस कार्य की सार्थकता उसके निहितार्थ से ही होती है। प्रस्तुत शोधकार्य में दिल्ली में मा. विद्यालयों में शिक्षक उपलब्धता का अध्ययन चरों, लैंगिक व प्रशिक्षण के आधार पर किया गया है। सभी चरों में शिक्षक उपलब्धता का एक समान विकास नहीं हुआ है। शोधकर्ता द्वारा किये गये शोध कार्य से प्राप्त निष्कर्षों के आधार पर इस अध्ययन के निम्नलिखित निहितार्थ हो सकते हैं :

(i) दिल्ली में मा. शि. स्तर को शिक्षकों की उपलब्धता अध्ययन करने पर स्पष्ट होता है कि शिक्षकों की उपलब्धता की प्रवृत्ति में किसी प्रकार की समरूपता नहीं है। किसी वर्ष विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता में कमी तो किसी वर्ष वृद्धि हुई है। इससे स्पष्ट है कि माध्यमिक स्तर पर शैक्षिक विकास हेतु प्रयासों के लिए किसी प्रकार से योजना बनाकर कार्य नहीं हुआ है। अत: योजनाकारों एवं नीति निर्धारकों के लिए आवश्यक है कि नए विद्यालयों एवं शिक्षकों की उपलब्धता योजनाबद्ध ढ़ंग से सुनिश्चित करें।

(ii) पुरुष शिक्षकों की संख्या में माध्यमिक और वरिष्ठ माध्यमिक दोनों ही स्तरों पर बहुत कम वृद्धि हुई है। शिक्षा के प्राथमिक स्तर पर तो महिला शिक्षकों की उपलब्धता जहाँ विद्यार्थी नामांकन बढ़ाने में सहायक हो सकती है वहीं माध्यमिक छात्र विद्यालयों की अधिक संख्या और छात्रों के अधिक नामांकन को देखते हुए विद्यालयों में पुरुष शिक्षकों की उपलब्धता बढ़ाने के लिए विशेष नियुक्ति करनी चाहिए।

(iii) शिक्षकों की उपलब्धता का अध्ययन करने पर यह सकारात्मक पहलू उजागर हुआ कि राज्य सरकार ने दिल्ली राज्य में मा. विद्यालयों में शिक्षकों की उपलब्धता बढ़ाने का जो प्रयास किया है, उसमें निरन्तरता बनाए रखनी चाहिए।

(iv) प्रस्तुत शोध अध्ययन शिक्षकों की उपलब्धता के बहुमूल्य आँकड़ों का एक संग्रह है, शिक्षा के क्षेत्र में कार्य करने वाले व्यक्ति प्रयुक्त आँकड़ों को अपने ढ़ंग से व्यवस्थित, विभक्त और वर्गीकृत करके उनसे लाभ उठा सकते हैं।

इस प्रकार माध्यमिक शिक्षा की किसी समस्या के प्रकटन अथवा निहित आयामों से शोधकर्ताओं, शिक्षाविदों, प्रशासकों, नियोजकों को सहायता मिल सकती है।

संदर्भ

अग्रवाल, ए. एस. पी. (1995-97), *डेवलपमेन्ट ऑफ एजुकेशन इन इण्डिया,* सेलेक्टेड डॉक्यूमेन्ट वॉल्यूम-5.

अग्रवाल, जे. सी. और गुप्ता, एस. (2007), *सैकण्डरी एजुकेशन, हिस्ट्री प्रोब्लम एण्ड मैनेजमेन्ट,* शिप्रा पब्लिकेशन, दिल्ली.

अल्टरनेटिव इकॉनोमिक सर्वे इण्डिया (2007-08), *डिक्लाइन ऑफ द डेवलपमेन्टल स्टेट,* दानिश बुक्स, देहली.

मैकमिलन, जेम्स एच. एण्ड शैली, शूमेकर (1997), *रिसर्च इन एजुकेशन,* हार्पर रोलिर्स कॉलेज पब्लिशर्स, न्यूयॉर्क.

मेहता, अरूण सी. (2002), *यूनिवर्सलाइजेशन ऑफ सैकण्डरी एजुकेशन,* जर्नल ऑफ एजुकेशनल प्लानिंग एण्ड एडमिनिस्ट्रेशन, वाल्यूम XVII No. 4.

मिनिस्ट्री ऑफ इन्फोर्मेशन एण्ड ब्रोडकास्टिंग (2006), *देहली हिस्ट्री एण्ड प्लेसेज ऑफ इन्ट्रेस्ट,* पब्लिकेशन डिविजन, गवर्नमेन्ट ऑफ इंडिया, सूचना भवन, सी जी ओ कॉम्पलेक्स लोधी रोड़, न्यू देहली.

पाठक, आर. पी. और भारद्वाज, अमिता (2012), *शिक्षा में अनुसंधान एवं सांख्यिकी,* कनिष्क पब्लिशर्स डिस्ट्रीब्यूटर्स, नई दिल्ली.

राजपूत, जे. एस. (2004), *एनसाइक्लोपीडिया ऑफ इण्डियन एजुकेशन,* वॉल्यूम 1 एण्ड 2 एन. सी. ई. आर. टी., न्यू देहली.

सोती, शिवेन्द्र चन्द्र एण्ड शर्मा, राजेन्द्र के. (2004), *रिसर्च इन एजुकेशन,* अटलांटिक पब्लिशर्स एण्ड डिस्ट्रीब्यूटर्स, न्यू देहली.

सुजाता, के. और रानी पी. गीता (2011), *डेवलपमेन्ट ऑफ सैकण्डरी एजुकेशन इन इण्डिया* एक्सेस पार्टिसीपेशन डिलिवरी मैकेनिज्म एवं फाइनेसिंग, न्यूपा, शिप्रा पब्लिकेशन, दिल्ली.

चड्ढ़ा, संगीता (2001), *क्रिटिकल स्टडी ऑफ नर्सरी एजुकेशन इन देहली,* (पीएच.डी.), इंस्टीट्यूट ऑफ एडवांस्ड स्टडीज इन एजुकेशन फेकल्टी ऑफ एजुकेशन जामिया-मिलिया इस्लामिया, न्यू देहली - 25.

सक्सेना, कृष्णा (2012), *राजस्थान में माध्यमिक स्तर पर शैक्षिक विकास की प्रवृत्ति* (1986-2008) का अध्ययन, अप्रकाशित शोध प्रबंध (पीएच.डी.), वनस्थली विद्यापीठ.

दास, एल (1973), *डेवलपमेन्ट ऑफ सैकण्डरी एजुकेशन इन असम फ्रॉम 1874–1947 एण्ड इट्स इम्पैक्ट ऑन द सोशिएल डेवलपमेन्ट,* पीएच.डी., असम यूनिवर्सिटी, गौहाटी.

कुमार, सन्दीप एवं मिश्रा, मुरलीधर (2014), *दिल्ली में माध्यमिक एवं वरिष्ठ माध्यमिक विद्यालयों की उपलब्धता (1993–2010) का अध्ययन,* गोल्डन रिसर्च थोट्स, 3 (12), जून, 1–9.

शर्मा, एस.पी. (1977), *ए स्टडी ऑफ द डेवलपमेन्ट ऑफ प्राइमरी एजुकेशन इन देहली फ्रोम 1913 टू 1968,* पीएच.डी. (एजूकेशन), कुरूक्षेत्र यूनिवर्सिटी, कुरूक्षेत्र.

पैकिएम, एस. (1982), द *प्रोग्रेस ऑफ सैकण्डरी एजुकेशन इन तमिलनाडू* (1950–1975), पीएच.डी. (एजुकेशन), 62.

शास्त्री, वी.बी. (1980), *डेवलपमेन्ट ऑफ सैकण्डरी एजुकेशन इन ओडिसा ड्यूरिंग* 1882–1966, पीएच.डी. (एजुकेशन), एब्स्ट्रेक्ट 76.

जाला, जे. (1987), *एन इन्वेस्टीगेशन इन टू द डेवलपमेन्ट ऑफ सैकेण्डरी एजुकेशन इन मेघालय सिन्स इन्डेपेन्डेन्स,* पीएच.डी. (एजुकेशन), एन.ई.एच.यू. 101.

भारली, एल.डी. (1997), *हिस्ट्री ऑफ हायर सैकण्डरी एजुकेशन इन मॉडर्न असम* (1968–1990) ए प्रोस्पेक्टिव, पीएच.डी. (हिस्ट्री), गुहाटी यूनिवर्सिटी 413.

मुखोपाध्याय, मरमर (2002), *माध्यमिक शिक्षा की चुनौतियाँ,* परिप्रेक्ष्य–शैक्षिक योजना और प्रशासन का सामाजिक–आर्थिक संदर्भ नीपा, नई दिल्ली, वर्ष–9, अंक–3.

नुना, अनिता (2007), *लड़कियों की माध्यमिक शिक्षा: चुनौतियाँ सामने हैं,* जर्नल ऑफ इंडियन एजुकेशन, एन.सी.ई.आर.टी, नई दिल्ली, वो. 34 नं.–4, फरवरी 2009, 90.

सिंह, विरेन्द्र पी. एण्ड शर्मा, सन्दीप के. (2004), *बेसिक फेसेलिटिज इन एलीमेन्ट्री लेवल स्कूल्स इन रूरल इंडिया,* जर्नल ऑफ इंडियन एजूकेशन, एन.सी.ई.आर.टी, नई दिल्ली, वो. 34, नम्बर–1 मई 2008 91–106.

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 21, अंक 2, अगस्त 2014

शोध टिप्पणी/संवाद

वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों में अध्यनरत् बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण अभिक्षमता का उनकी शिक्षण दक्षता पर प्रभाव

सुनीता मिश्रा* एवं **संजना यादव****

प्रस्तुत शोध अध्ययन का उद्देश्य डॉ. भीम राव अम्बेडकर विश्वविद्यालय से सम्बद्ध वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों में अध्ययनरत् बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण अभिक्षमता का उनकी शिक्षण दक्षता पर प्रभाव का अध्ययन करना है। शोध अध्ययन हेतु प्रतिदर्श के रूप में 200 बी.एड. प्रशिक्षुओं (100 बी.एड. प्रशिक्षु वित्तपोषित महाविद्यालय से तथा 100 बी.एड. प्रशिक्षु स्ववित्तपोषित महाविद्यालय से) का चयन आकस्मिक प्रतिदर्श द्वारा किया गया है। बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण अभिक्षमता के मापन हेतु 'आर0 पी0 सिहं एवं एस.एन. शर्मा' द्वारा निर्मित 'शिक्षण अभिक्षमता परीक्षण माला' (1974) तथा शिक्षण दक्षता के मापन हेतु 'बी.के. पासी एवं एम.एस. ललिथा' द्वारा निर्मित 'जनरल टीचिंग कॉम्पीटेन्सी स्केल' का प्रयोग किया गया। प्राप्त प्रदत्तों के विश्लेषण के सन्दर्भ में मध्यमान, मध्यांक, मानक विचलन, चतुर्थक विचलन, विषमता गुणांक, ककुदता, क्रान्तिक अनुपात तथा टी परीक्षण का प्रयोग किया गया। प्रदत्तों के विश्लेषणोपरान्त यह पाया गया कि वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण अभिक्षमता में (0.01) स्तर पर सार्थक अन्तर है अर्थात् वित्तपोषित महाविद्यालय के बी.एड. प्रशिक्षुओं में शिक्षण अभिक्षमता अधिक होती है परन्तु उनकी शिक्षण दक्षता में कोई सार्थक अन्तर नहीं होता है। इसी प्रकार उच्च एवं निम्न तथा औसत एवं निम्न शिक्षण अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता में कोई सार्थक अन्तर नहीं होता है लेकिन उच्च एवं औसत शिक्षण-अभिक्षमता वाले

*प्रवक्ता, शिक्षा विभाग, कु. आर.सी. महिला महाविद्यालय, मैनपुरी
*शोध छात्र, एम.एड., कु. आर.सी. महिला महाविद्यालय, मैनपुरी

बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता में (0.05) सार्थक अन्तर दृष्टिगोचर होता है।

शिक्षा बालक को सुसंस्कृत व आदर्श नागरिक बनाने का सर्वश्रेष्ठ साधन है। यह मानव की संवेदनशीलता व सूझ में निखार लाती है, इससे राष्ट्रीयता पनपती है एवं वैज्ञानिक विधियों के अनुसरण की सम्भावना बढ़ती है। शिक्षा के आधार पर ही अनुसंधान एवं विकास को बल मिलता है जो आत्मनिर्भरता की आधारशिला है। शिक्षा के महत्व के सन्दर्भ में **अरस्तु** ने कहा है कि-''शिक्षा मानव की शक्ति का विशेषतया मानसिक शक्ति का सामान्यत: विकास करती है जिससे वह सत्यं, शिवं तथा सुन्दरं का चिन्तन करने योग्य बन सके।''

शिक्षा का आधार शिक्षक है। एक शिक्षक समाज के प्रत्येक सदस्य के लिए प्रेरणास्रोत बनता है। वह एक ऐसा दीप माना जाता है जो खुद जलकर दूसरों को प्रकाश देता है। ज्ञान रूपी प्रकाश जिससे मानवता का पथ आलोकित होता है। अज्ञान का अन्धकार मिटता है। इसलिए उसके नैतिक कर्तव्य और इन कर्तव्यों में उसकी निष्ठा ही उसे शिक्षक होने का गौरव प्रदान करती है।

पेस्टालॉजी के अनुसार ''शिक्षा, मनुष्य की जन्मजात शक्तियों का स्वाभाविक, सामंजस्यपूर्ण और प्रगतिशील विकास है।''

एक शिक्षक ही वह धुरी है जिस पर समस्त शैक्षिक कार्यक्रम घूमता है। यदि शिक्षक के भीतर विशिष्ट योग्यता या विशिष्ट क्षमता नहीं होगी तो वह अपने इस कार्यक्रम में सफल नहीं होगा। शिक्षण की इस जटिल प्रक्रिया के लिए आवश्यकता होती है शिक्षक की शिक्षण अभिक्षमता की। शिक्षण अभिक्षमता किसी एक क्षेत्र में व्यक्ति की कार्यकुशलता की योग्यता है।

बिंघम के अनुसार, ''अभिक्षमता किसी व्यक्ति के प्रशिक्षण के पश्चात् उसके ज्ञान, दक्षता या प्रतिक्रियाओं को सीखने की योग्यता है।''

कुछ व्यक्तियों में उत्तम शिक्षण कार्य करने के लिए आवश्यक गुण तथा योग्यताएँ जन्मजात होती हैं जिनके कारण वह एक उत्तम शिक्षक बनने में सफल होता है। यह योग्यता जन्मजात ही नहीं बल्कि कार्य करने में उसके समुपयुक्तता के भाव को व्यक्त करती है। यदि शिक्षक में उचित शिक्षण दक्षता नहीं होती है तो वह छात्रें की समस्या का समाधान नहीं कर पाता है। अत: शिक्षा के उद्देश्यों को तभी प्राप्त किया जा सकता है जब वह प्रभावशाली हो तथा शिक्षक में शिक्षण दक्षता हो। शिक्षक में दक्षता विकसित

करने के लिये प्रशिक्षण दिया जाता है ताकि वे उन साधनों, उपकरणों आदि का ज्ञान प्राप्त कर सके, जिससे शिक्षण दक्षता में वृद्धि हो सके।

अध्ययन की आवश्यकता

व्यक्ति के जीवन में अनेक अनुकूल एवं प्रतिकूल परिस्थितियाँ आती रहती हैं। प्रत्येक व्यक्ति अपनी क्षमतानुसार, परिस्थितियों से सामंजस्य स्थापित करने का प्रयत्न करता है। कुछ व्यक्ति परिस्थितियों का सामना करने में सक्षम होते हैं जबकि कुछ समायोजित हो जाते हैं। व्यक्ति अपने कृत्यों एवं दायित्वों का उचित निर्वहन तब तक नहीं कर सकता जब तक कि वह शारीरिक एवं मानसिक रूप से पूर्ण स्वस्थ न हो। किसी भी शिक्षक की शिक्षण अभिक्षमता व उसकी शिक्षण दक्षता उसके शि़क्षण कार्य पर महत्वपूर्ण प्रभाव डालती है क्योंकि वह अभिक्षमता के होते हुए शिक्षण कार्य को कुशलता से नहीं कर पाता है। अत: शिक्षण अभिक्षमता एवं शिक्षण दक्षता आदि अनेक ऐसे घटक हैं जो शिक्षण प्रक्रिया पर धनात्मक या ऋणात्मक प्रभाव दिखाते हैं, जैसे- सन् 1991 में रेड्डी, भूम एन. ने आंध्र प्रदेश में माध्यमिक विद्यालयों के शिक्षकों की अभिवशत्ति तथा अभिक्षमता का अध्ययन किया और निष्कर्ष में पाया कि महिला उत्तरदाताओं ने शिक्षण अभिक्षमता परीक्षण में तुलनात्मक रूप से अच्छा निष्पादन किया तथा आयु व योग्यता का शिक्षण अभिक्षमता के निष्पादन पर कोई प्रभाव नहीं पड़ता है। पाण्डेय, सुधांशु कुमार (2011) ने वित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं के समायोजन का उनकी शिक्षण सक्षमता पर प्रभाव का अध्ययन किया तथा निष्कर्ष में पाया कि वित्तपोषित महाविद्यालयों के बी. एड. प्रशिक्षुओं का विभिन्न क्षेत्रें में समायोजन उनकी शिक्षण सक्षमता को प्रभावित करता है। इसी प्रकार बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण दक्षता को प्रभावित करने वाले अन्य कारक भी हो सकते हैं।

अब प्रश्न उठता है कि क्या 'वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी. एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण अभिक्षमता में अन्तर है?' 'वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण दक्षता में अन्तर है?' 'उच्च एवं निम्न अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण दक्षता में अन्तर है?' 'उच्च एवं औसत अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण दक्षता में अन्तर है?' 'औसत एवं निम्न अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण दक्षता में अन्तर है?' इन सब प्रश्नों के उत्तर प्राप्त करने के लिए प्रस्तुत कार्य किया गया है।

अध्ययन के उद्देश्य

वर्तमान शोध के परिप्रेक्ष्य में जिन उद्देश्यों को प्राप्त करने का प्रयास किया गया है, वे निम्नलिखित हैं :

1. वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण अभिक्षमता का तुलनात्मक अध्ययन करना।
2. वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण दक्षता का तुलनात्मक अध्ययन करना।
3. उच्च व निम्न शिक्षण अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण दक्षता का तुलनात्मक अध्ययन करना।
4. उच्च व औसत शिक्षण अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण दक्षता का तुलनात्मक अध्ययन करना।
5. निम्न व औसत शिक्षण अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण दक्षता का तुलनात्मक अध्ययन करना।

अध्ययन की परिकल्पनाएँ

प्रस्तुत शोध अध्ययन के निमित्त निर्धारित उद्देश्यों को प्राप्त करने के सन्दर्भ में निम्न परिकल्पनाओं का निर्माण किया गया :

1. वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण अभिक्षमता में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।
2. वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण दक्षता में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।
3. उच्च व निम्न शिक्षण अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण दक्षता में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।
4. उच्च व औसत शिक्षण अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण दक्षता में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।
5. निम्न व औसत शिक्षण अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण दक्षता में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।

प्रतिदर्श चयन :

वर्तमान अध्ययन के सन्दर्भ में 200 बी.एड. प्रशिक्षुओं (100 बी.एड. प्रशिक्षु वित्तपोषित महाविद्यालय से तथा 100 बी.एड. प्रशिक्षु स्ववित्तपोषित महाविद्यालय से) को प्रतिदर्श के रूप में सम्मिलित किया गया है। प्रतिदर्श का चयन आकस्मिक विधि से किया गया है।

डॉ. भीमराव अम्वेडकर विश्वविद्यालय से सम्बद्ध चयनित महाविद्यालयों तथा उनसे सम्बन्धित चयनित प्रतिदर्श को अग्रतालिका में प्रस्तुत किया गया है –

तालिका–1

चयनित वित्तपोषित महाविद्यालय एवं बी.एड. प्रशिक्षुओं की संख्या

क्र.सं.	चयनित महाविद्यालय	चयनित प्रतिदर्श की संख्या
1.	गंजडुण्डवारा पी.जी. कॉलेज, गंजडुण्डवारा, एटा।	50
2.	कुँ. आर.सी. महिला महाविद्यालय, मैनपुरी।	50
	योग	100

तालिका – 2

चयनित स्ववित्तपोषित महाविद्यालय एवं बी.एड. प्रशिक्षुओं की संख्या

क्र.सं.	चयनित महाविद्यालय	चयनित प्रतिदर्श की संख्या
1.	श्रीमती रामश्री शिक्षा महिला महाविद्यालय, एटा।	50
2	एस.के.पी.जी. कॉलेज, एटा।	50
	योग	100

उपकरण :

प्रदत्त संकलन के लिये डा. आर.पी. सिहं एवं डा. एस.एन. शर्मा द्वारा निर्मित शिक्षण अभिक्षमता परीक्षण माला तथा डॉ. बी.के. पासी एवं डा. एम.एस. ललिथा का जनरल टीचिंग कॉम्पीटेन्सी स्केल का प्रयोग किया गया है।

सांख्यिकीय प्रविधियाँ :

एकत्रित प्रदत्तों के विश्लेषण हेतु मध्यमान, मध्यांक, मानक विचलन, चतुर्थक विचलन, विषमता गुणांक, ककुदता, क्रान्तिक अनुपात, टी परीक्षण प्रविधियों का प्रयोग किया गया।

परिणाम :

बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-अभिक्षमता का तुलनात्मक अध्ययन

वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-अभिक्षमता का तुलनात्मक अध्ययन करने हेतु सर्वप्रथम उक्त दोनों प्रकार के महाविद्यालयों के बी. एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-अभिक्षमता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं क्रान्तिक अनुपात मान की गणना की गई। प्राप्त परिणामों को तालिका-3 में दर्शाया गया है

तालिका-3

वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-अभिक्षमता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं क्रान्तिक अनुपात मान

समूह	संख्या (N)	मध्यमान (M)	मानक विचलन	क्रान्तिक अनुपात	सार्थकता स्तर
वित्तपोषित महाविद्यालय	100	82.0	16.8	6.25	<.01 सार्थक
स्ववित्तपोषित महाविद्यालय	100	68.8	13.7		

व्याख्या

तालिका-3 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-अभिक्षमता में सार्थक अन्तर है क्योंकि दोनों ही समूहों की शिक्षण-अभिक्षमता संबंधी मध्यमान मूल्यों में अन्तर है। इस प्रकार कह सकते हैं कि वित्तपोषित महाविद्यालय के बी.एड. प्रशिक्षु स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की तुलना में श्रेष्ठ हैं।

उपर्युक्त दोनों समूहों में जो अन्तर परिलक्षित हो रहा है वह सांख्यिकीय रूप से महत्वपूर्ण है या नहीं, इस अध्ययन हेतु दोनों समूहों के शिक्षण-अभिक्षमता संबंधी

क्रान्तिक अनुपात मान की गणना की गई है। उपर्युक्त तालिका में प्रदर्शित क्रान्तिक अनुपात मान (6.25) 0.01 स्तर पर सार्थक है जो इस बात का संकेत करता है कि दोनों ही समूहों की शिक्षण-अभिक्षमता में सार्थक अन्तर है। यदि देखा जाये तो वित्तपोषित महाविद्यालयों में वे छात्र चयनित होकर आते हैं जो चयन प्रक्रिया में उच्च स्थान प्राप्त करते हैं इसलिए इन छात्रों में शिक्षण-अभिक्षमता का अधिक होना स्वाभाविक है। इसके विपरीत स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के छात्रें में शिक्षण-अभिक्षमता कम पाई जाती है।

बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता का तुलनात्मक अध्ययन

वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता का तुलनात्मक अध्ययन करने हेतु सर्वप्रथम उक्त दोनों प्रकार के महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं क्रान्तिक अनुपात मान की गणना की गई। प्राप्त परिणामों को तालिका-4 में दर्शाया गया है-

तालिका -4

वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं क्रान्तिक अनुपात मान

समूह	संख्या (N)	मध्यमान (M)	मानक विचलन	क्रान्तिक अनुपात	सार्थकता स्तर
वित्तपोषित महाविद्यालय	100	118.3	16.0	1.66	>.05 असार्थक
स्ववित्तपोषित महाविद्यालय	100	114.9	12.7		

व्याख्या

तालिका-4 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता में सार्थक अन्तर नहीं है क्योंकि दोनों ही समूहों की शिक्षण-दक्षता संबंधी मध्यमान मूल्यों में अन्तर नहीं है तथा दोनों ही समूहों की शिक्षण-दक्षता संबंधी मध्यमान प्राप्तांकों के मध्यमान में जो अन्तर दृष्टिगोचर हो रहा है वह सांख्यिकीय रूप से महत्वपूर्ण नहीं है बल्कि संयोगजन्य त्रुटियों के कारण से उत्पन्न हुआ है क्योंकि प्राप्त क्रान्तिक अनुपात .05 स्तर पर असार्थक है।

निष्कर्षत: कह सकते हैं कि वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी. एड. प्रशिक्षु समान शिक्षण-दक्षता रखते हैं।

शिक्षण-अभिक्षमता के परिप्रेक्ष्य में शिक्षण-दक्षता का अध्ययन

शिक्षण-अभिक्षमता के परिप्रेक्ष्य में शिक्षण-दक्षता का अध्ययन करने हेतु सर्वप्रथम शिक्षण-अभिक्षमता के विभिन्न प्रकारों का अध्ययन किया गया जिसका विवरण अग्रलिखित है :

शिक्षण-अभिक्षमता के प्रकार एवं सम्बन्धित संख्या

शिक्षण-अभिक्षमता के प्रकारों, यथा- उच्च शिक्षण-अभिक्षमता, निम्न शिक्षण-अभिक्षमता तथा औसत शिक्षण-अभिक्षमता को ज्ञात करने के लिए सर्वप्रथम उच्च शिक्षण-अभिक्षमता का अध्ययन करने हेतु शिक्षण-अभिक्षमता प्राप्तांकों संबंधी मध्यमान में मानक विचलन का योग ($m+1\sigma$) की गणना की गयी तथा निम्न शिक्षण-अभिक्षमता का अध्ययन करने हेतु शिक्षण-अभिक्षमता प्राप्तांकों संबंधी मध्यमान में से मानक विचलन के अन्तर ($m-1\sigma$) की गणना की गयी। शेष औसत प्राप्तांकों को औसत शिक्षण-अभिक्षमता के अन्तर्गत रखा गया। प्राप्त परिणाम तालिका-5 में दर्शाये गये हैं-

तालिका-5

शिक्षण-अभिक्षमता के प्रकार एवं सम्बन्धित संख्या

शिक्षण-अभिक्षमता के प्रकार	संख्या
कुल समूह	200
उच्च शिक्षण-अभिक्षमता ($m+1\sigma$)	32
निम्न शिक्षण-अभिक्षमता ($m-1\sigma$)	27
औसत शिक्षण-अभिक्षमता (औसत)	141

उच्च व निम्न शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता का तुलनात्मक अध्ययन

उच्च व निम्न शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता का तुलनात्मक अध्ययन करने हेतु सर्वप्रथम उक्त दोनों प्रकार की शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं टी-परीक्षण की गणना की गयी। प्राप्त परिणामों को तालिका-6 में दर्शाया गया है-

तालिका-6

उच्च व निम्न शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं टी-परीक्षण

समूह	संख्या (N)	मध्यमान (M)	मानक विचलन	क्रान्तिक अनुपात	सार्थकता स्तर
उच्च शिक्षण-अभिक्षमता	27	123.06	10.25	0.30	>.05 असार्थक
निम्न शिक्षण-अभिक्षमता	32	115.3	14.8		

व्याख्या

तालिका-6 के परिणामों का अवलोकन करने से स्पष्ट होता है कि उच्च शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं व निम्न शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता में सार्थक अन्तर नहीं है जो अन्तर परिलक्षित हो रहा है वह प्रतिदर्शजन्य विचलनों के फलस्वरूप ही है क्योंकि टी-परीक्षण (0.30), .05 स्तर पर सार्थक अन्तर नहीं है।

निष्कर्षत: कह सकते हैं बी.एड. प्रशिक्षुओं की उच्च शिक्षण-अभिक्षमता या निम्न शिक्षण-अभिक्षमता का उनकी शिक्षण दक्षता पर कोई प्रभाव नहीं पड़ता है।

उच्च व औसत शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता का तुलनात्मक अध्ययन

उच्च व औसत शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता का तुलनात्मक अध्ययन करने हेतु सर्वप्रथम उक्त दोनों प्रकार की शिक्षण-अभिक्षमता वाले

तालिका-7

उच्च व औसत शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं टी-परीक्षण

समूह	संख्या (N)	मध्यमान (M)	मानक विचलन	क्रान्तिक अनुपात	सार्थकता स्तर
उच्च शिक्षण-अभिक्षमता	27	123.06	10.25	2.5	>.05 असार्थक
निम्न शिक्षण-अभिक्षमता	141	114.9	12.7		

बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं टी-परीक्षण की गणना की गयी। प्राप्त परिणामों को तालिका-7 में दर्शाया गया है-

व्याख्या

तालिका-7 के परिणामों का अवलोकन करने से स्पष्ट होता है कि उच्च शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षु औसत शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की तुलना में श्रेष्ठ हैं क्योंकि टी-परीक्षण (2.5), .05 स्तर पर सार्थक है जो इस जो इस बात का संकेत है कि दोनों समूहों अर्थात उच्च शिक्षण-अभिक्षमता एवं औसत शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता में सार्थक अन्तर है।

निष्कर्षत: कहा सकता है कि औसत शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की तुलना में उच्च शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षु अधिक दक्ष होते हैं।

औसत व निम्न शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता का तुलनात्मक अध्ययन

औसत व निम्न शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता का तुलनात्मक अध्ययन करने हेतु सर्वप्रथम उक्त दोनों प्रकार की शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं टी-परीक्षण की गणना की गयी। प्राप्त परिणामों को तालिका-8 में दर्शाया गया है

तालिका -8

औसत व निम्न शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं टी-परीक्षण

समूह	संख्या (N)	मध्यमान (M)	मानक विचलन	क्रान्तिक अनुपात	सार्थकता स्तर
औसत शिक्षण-अभिक्षमता	141	116.28	13.4	0.37	>.05 असार्थक
निम्न शिक्षण-अभिक्षमता	32	115.3	14.8		

व्याख्या

तालिका-8 के परिणामों का अवलोकन करने से स्पष्ट होता है कि दोनों समूहों अर्थात् औसत व निम्न शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता में सार्थक अन्तर नहीं है जो अन्तर परिलक्षित हो रहा है वह प्रतिदर्शजन्य विचलनों के फलस्वरूप

ही है क्योंकि टी-परीक्षण (0.37), .05 स्तर पर सार्थक नहीं है।

निष्कर्षत: कहा सकता है कि औसत शिक्षण-अभिक्षमता या निम्न शिक्षण-अभिक्षमता का उनकी शिक्षण दक्षता पर कोई प्रभाव नहीं पड़ता है।

वर्तमान शोध अध्ययन में वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-अभिक्षमता तथा शिक्षण-दक्षता संबंधी परीक्षण से प्राप्त परिणामों से स्पष्ट होता है कि उक्त दोनों समूहों की शिक्षण-अभिक्षमता में सार्थक अन्तर है किन्तु उनकी शिक्षण दक्षता मे ंकोई सार्थक अन्तर नही है।इसी प्रकार उच्च एवं निम्न तथा औसत एवं निम्न शिक्षण अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता में कोई सार्थक अन्तर नहीं होता है। लेकिन उच्च एवं औसत शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता में (0.05) सार्थक अन्तर दृष्टिगोचर होता है। इससे स्पष्ट होता है कि शिक्षण- अभिक्षमता के सभी प्रकार वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं में समान शिक्षण-दक्षता पायी गयी। जिन बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-अभिक्षमता निम्न पायी गयी उनकी शिक्षण-दक्षता पर कोई प्रभाव नहीं है। इसका सम्भावित कारण यह हो सकता है कि वित्तपोषित महाविद्यालयों के प्रशिक्षु प्रवेश प्रक्रिया के समय मैरिट में उच्च स्थान प्राप्त करते हैं तथा स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षु वित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की अपेक्षा निम्न स्थान प्राप्त करते हैं। फलस्वरूप शोध अध्ययन के दौरान परिणाम भी यही दर्शाते हैं कि वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण अभिक्षमता में अन्तर होता है तथा यह अन्तर स्वाभाविक भी है। बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता में अन्तर न होने का सम्भावित कारण यह हो सकता है कि बी.एड. प्रशिक्षु ही भविष्य में शिक्षक बनते हैं, शिक्षक बनने की ललक उन्हें उच्च शिक्षण-दक्षता के लिए प्रेरित करती है। बी.एड. प्रशिक्षु अपनी हर परिस्थिति का सामना करते हुए अपनी शिक्षण-दक्षता को बढ़ाने का भरसक प्रयास करते हैं चाहे उनके अन्दर जैसी भी शिक्षण-अभिक्षमता या जैसी भी परिस्थितियाँ आयें।

निष्कर्ष एवं विवेचन

उपरोक्त उपलब्धियों के आधार पर निष्कर्षात्मक रूप से कहा जा सकता है कि-

1. वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-अभिक्षमता में अन्तर होता है।

2. वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता में कोई अन्तर नहीं होता है।
3. उच्च एवं निम्न शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता में कोई अन्तर नहीं होता है।
4. उच्च एवं औसत शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता में अन्तर होता है।
5. औसत एवं निम्न शिक्षण-अभिक्षमता वाले बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता में कोई अन्तर नहीं होता है।

अध्ययन का शैक्षिक महत्व

प्रस्तुत शोध अध्ययन के परिणाम शिक्षक एवं शिक्षार्थी के लिए उपयोगी सिद्ध होंगे। यह सर्वविदित है कि आज के बी.एड. प्रशिक्षु ही भावी शिक्षक बनेंगे। वर्तमान परिवर्तनशील परिप्रेक्ष्य में अधिक शिक्षण-अभिक्षमता वाले कि बी.एड. प्रशिक्षुओं का निर्माण कर उच्च शिक्षण-दक्षता वाले भविष्य के राष्ट्र निर्माताओं (शिक्षकों) का निर्माण किया जा सकता है।

नीतू जायसवाल (2010) ने भी अपने शोध परिणामों के आधार पर पाया कि बी. एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-अभिक्षमता का उनकी शिक्षण-दक्षता पर कोई प्रभाव नहीं पडता है। इससे स्पष्ट होता है कि शिक्षक की शिक्षण-दक्षता पर किसी भी बाह्य कारक का प्रभाव नहीं पड़ता है। अत: शिक्षण संस्थाओं के शिक्षकों एवं बी.एड. प्रशिक्षुओं को यह सुझाव दिया जा सकता है कि वे अपनी शिक्षण दक्षता को प्रभावशाली बनाने के लिए प्रयासरत् रहें।

शिक्षण प्रक्रिया का एक आधार तत्व शिक्षक होता है, जिसके ऊपर शिक्षा का ऐसा दायित्व है जो उसके अन्दर कई योग्यताओं से समन्वित होने की आकांक्षा रखता है। स्थायी, ईमानदार, अनुशासित, नेतृत्व क्षमता, पूर्ण जिज्ञासु व स्व आश्रित गुणों को समाहित कर एक आदर्श शिक्षक बन सकता है। प्रस्तुत शोध अध्ययन से प्राप्त परिणाम वित्तपोषित एवं स्ववित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं की शिक्षण-दक्षता के सन्दर्भ में महत्वपूर्ण भूमिका अदा करते हैं। शिक्षक शिक्षण के लिए उपयुक्त वातावरण का सृजन करता है जिससे कि बालक अपनी प्रतिभा एवं क्षमता का समुचित प्रयोग कर सके। कक्षा शिक्षण के लिए उपयुक्त वातावरण तभी निर्मित हो सकता है जब शिक्षक शिक्षा के क्षेत्र में सक्रिय रूप से अपना योगदान दें अर्थात् जब शिक्षक दक्षता प्राप्त करने

के लिए अभिप्रेरित होगा एवं अपने कार्य में पूरी तरह संलग्न रहेगा, तभी वह शिक्षण को प्रभावशाली एवं उपयोगी बना सकेगा।

अत: एक शिक्षक को हमेशा अपने व्यवसाय व भविष्य के प्रति जागरूक रहना चाहिए ताकि वह आधुनिक समाज की शैक्षणिक आवश्यकताओं की आपूर्ति योग्य बन सके। इस अध्ययन के आधार पर शिक्षकों को यह परामर्श दिया जा सकता है कि उन्हें अपने ज्ञान व प्रशिक्षण को वर्तमान आवश्यकताओं, आशाओं, आकांक्षाओं एवं निर्धारित मापदण्डों के अनुरूप रखना चाहिए।

शिक्षक दक्षता में वृद्धि हेतु विषय विशेषज्ञों के व्याखान समय-समय पर हों तथा शैक्षिक सुविधाओं का विस्तार किया जाये, जैसे- मीडिया सेन्टर, स्टडी सेन्टर, हाइटैक लाइब्रेरी, साइबर जोन इनके प्रयोग हेतु शिक्षकों को प्रेरित किया जाये, साथ ही आवश्यकता अनुभव होने पर प्रशिक्षण की व्यवस्था भी की जाये। शिक्षकों की योग्यता एवं प्रगति की जांच निरन्तर की जाये, इस हेतु सरकार द्वारा अनुवर्ती कार्यक्रम संचालित किये जायें, जिससे उनका व्यक्तित्व प्रभावशाली होगा और वह अपने ज्ञान को निरन्तर बढायेगें शिक्षण दक्षता हेतु संगोष्ठी, कार्यशाला, ऑरिएन्टेशन एवं रिफ्रेशर कोर्स की व्यवस्था द्वारा शिक्षकों को कलात्मकता के साथ वैज्ञानिक विधियों का प्रयोग तथा छात्रों की व्यक्तिगत विभिन्नता को ध्यान में रखकर शिक्षण हेतु उपयुक्त विधि एवं कौशल के चयन हेतु प्रेरित किया जाये। सरकार/विद्यालय द्वारा शिक्षकों को शैक्षिक उन्नयन पर आधारित 'परियोजना कार्य' दिये जाने चाहिये।

प्रशिक्षण प्राप्त शिक्षक अपने कार्य को सही ढंग से निपटाते हैं जबकि प्रशिक्षण के दौरान कई विधियों/प्रविधियों को बतलाया जाता है परन्तु शिक्षक हो जाने के बाद वे केवल वेतनभोगी शिक्षक बन जाते हैं और सारा कौशल भूल जाते हैं। इसके भी कई कारण हो सकते हैं जिसका अध्ययन करके उसे दूर करने की कोशिश की जा सकती है जिससे भविष्य में शिक्षण दक्षतापूर्ण होगा।

अत: विचार पूर्वक एक देश एक राष्ट्रीय शिक्षा नीति लागू करके, राष्ट्रीय स्तर पर शिक्षण अभिक्षमता परीक्षा के माध्यम से योग्य, चरित्रवान एवं शिक्षण के प्रतिबद्ध उम्मीदवारों का चयन प्राथमिक, माध्यमिक एवं महाविद्यालय स्तर पर करके शिक्षक प्रशिक्षण संस्थानों में प्रशिक्षित कराया जाये। ऐसे प्रशिक्षित शिक्षकों द्वारा ही सभी विद्यालयों मे शिक्षण कार्य कराया जाये तभी शिक्षा व्यवस्था के तमाम दोष दूर होंगे एवं शिक्षण की गुणवत्ता भी बढ़ेगी और शिक्षक दक्षतापूर्ण शिक्षण कार्य कर सकेंगे। अत: यदि शिक्षण अभिक्षमता की जाँच के द्वारा ऐसे शिक्षकों का चयन किया जाए जो शारीरिक एवं

मानसिक स्तर पर स्वस्थ हों, जिनमें उत्तम शिक्षण कार्य करने की इच्छाशक्ति हो, साथ ही न केवल अपने विषय बल्कि दूसरे विषयों का भी व्यावहारिक ज्ञान रखते हों। देश की प्रगति और उत्थान सच्चे कर्तव्यनिष्ठ शिक्षकों के हाथों में ही है

संदर्भ

अब्दुल कलाम, ए.पी.जे. (2002) : तेजस्वीमन, प्रभात प्रकाशन, नई दिल्ली, पृष्ठ 121।

उपाध्याय , आलोक कुमार एवं शर्मा, मणि (2009-10) : दयालबाग एजूकेशनल इंस्टीट्यूट एवं डॉ. भीमराव अम्बेडकर विश्वविद्यालय के शिक्षण प्रशिक्षणार्थियों की शिक्षण कुशलताओं का तुलनात्मक अध्ययन। एम.एड. डिज़र्टेशन, एब्स्ट्रेक्ट (2009-10), डी.ई.आई. फोएरा 2011, पृष्ठ 107।

कपिल, एच.के. (1994): सांख्यिकी के मूल तत्व, विनोद पुस्तक मन्दिर, आगरा, पृष्ठ संख्या 84-85।

गाँधी, राकेश, शिक्षक भविष्य के निर्माता, अमर उजाला 11 मार्च 2014, पृष्ठ 6

गैरिट, हेनरी ई., शिक्षा और मनोविज्ञान में साँख्यिकी के प्रयोग, कल्याणी पब्लिशर्स।

चौधरी, इंगरसाल (2010): शिक्षक प्रशिक्षण में दक्षता संवर्धन, क्रियात्मक अनुसंधान की भूमिका, नई शिक्षा 58(6), पृष्ठ 8 ।

जायसवाल, नीतू (2010): बी.एड. के विद्यार्थियों की शिक्षण-अभिक्षमता का उनकी शिक्षण दक्षता के सम्बन्ध में तुलनात्मक अध्ययन एम.एड. डिजर्टेशन इलाहाबाद, इलाहाबाद विश्वविद्यालय पृष्ठ संख्या 1-9।

पाण्डेय, सुधांशु कुमार (2011): वित्तपोषित महाविद्यालयों के बी.एड. प्रशिक्षुओं के समायोजन का उनकी शिक्षण सक्षमता पर प्रभाव का अध्ययन। भारतीय शिक्षा शोध पत्रिका, वर्ष-30, अंक-1, जनवरी-जून 2011, पृष्ठ 63-69।

पासी, बी.के. एवं ललिथा, एम.एस. (1994): मेन्युल फोर जनरल टीचिंग कॉम्पीटेन्सी स्केल, एन. पी.सी., कचहरी घाट, आगरा।

रेड्डी, भूम.एन. (1991) : आन्ध्र प्रदेश माध्यमिक विद्यालयों के शिक्षकों की अभिवृत्ति तथा अभिक्षमता का अध्ययन। पी0 एच0 डी0 एजूकेशन, असमिया यूनीवर्सिटी, फिफ्थ सर्वे, ऑफ एजूकेशनल एण्ड साइकोलॉजीकल रिसर्च, वॉल्यूम-2, पृष्ठ 1472।

यादव, लोकेन्द्र सिंह (2001) बी.एड. प्रशिक्षुओं एवं अप्रशिक्षित शिक्षकों की अध्यापन अभिक्षमता का तुलनात्मक अध्ययन। एम.एड. डिजर्टेशन, ए.के. कॉलेज, शिकोहाबाद, डॉ. भीमराव अम्बेडकर विश्वविद्यालय, आगरा, पृष्ठ 14-15।

सिंह, आर.पी. एवं शर्मा, एस.एन. (1974) शिक्षण अभिक्षमता परीक्षण माला एन.पी.सी., कचहरी घाट, आगरा।

सुखिया, एस.पी. : विद्यालय प्रशासन एवं स्वास्थ्य शिक्षा पृष्ठ 24।

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 21, अंक 2, अगस्त 2014

शोध टिप्पणी/संवाद

गुणवत्तापूर्ण शिक्षा में राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषद की भूमिका

नमीता नारायण*

सारांश

बिहार में विद्यालयी शिक्षा का उल्लेखनीय विस्तार हुआ है। इस विस्तार के साथ-साथ गुणवत्तापूर्ण शिक्षा की आवश्यकता भी विशेष रूप से महसूस की जाने लगी है। राज्य में कई दशक पहले विद्यालयी शिक्षा में गुणवत्ता विकास लाने के उद्देश्य से ही राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषद् की स्थापना की गयी थी। इस पत्र के माध्यम से यह जानने की कोशिश की जा रही है कि क्या राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषद् गुणात्मक शिक्षा से प्रयास कर रहे हैं और उनके संगठन एवं निर्धारित कार्य कहाँ तक गुणात्मक शिक्षा की दिशा में योगदान कर सकते हैं।

राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषद, बिहार की स्थापना का बीजारोपण भारत सरकार, सन् 1974 के उस प्रस्ताव से ही हो गया था जिसमें कहा गया था कि राष्ट्रीय स्तर पर कार्यरत राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद के अनुरूप राज्य के स्तर पर भी ऐसी इकाई की स्थापना की जाय। इस संदर्भ में सर्वप्रथम आन्ध्रप्रदेश के हैदराबाद में इसकी (एन.सी.ई.आर.टी.) की स्थापना हुई। बिहार के परिप्रेक्ष्य में बिहार सरकार ने एक द्वि-स्तरीय समिति का गठन करते हुए, उसे अध्ययन का भार सौंपा। समिति के प्रतिवेदन के अनुसार पूर्व से संस्थापित राष्ट्रीय शिक्षा संस्थान, राज्य विज्ञान संस्थान, अंग्रेजी संस्थान तथा दिव्य-दृश्य शिक्षा विभाग को एक छत के अधीन रखने के उद्देश्य से महेन्द्रू स्थित ट्रेनिंग स्कूल भवन स्थानान्तरित किया गया। यह परिषद् की स्थापना की कार्रवाई का प्रथम चरण था, जिसे वर्ष 1976 में पूरा कर लिया गया। बाद में

*यू.जी.सी. नेट, शोध छात्रा, एल.एन.एम.यू. एवं शिक्षिका म.ह.श. इंटर स्तरीय विद्यालय, राजापुर, मैनपुरा, पटना

व्यावसायिक मार्गदर्शन कार्यालय तथा परीक्षा शोध ब्यूरो को भी एक साथ सम्मिलित करने का निर्णय लिया गया।

विधिवत् रूप से बिहार राज्य शिक्षा एवं प्रशिक्षण परिषद की स्थापना वर्ष 1980 की राज्य सरकार द्वारा हुई। इस परिषद की स्थापना की पृष्ठभूमि यह थी कि विद्यालयी शिक्षा के विभिन्न क्षेत्रों में गुणात्मक विकास लाने के लिए राज्य में कई संस्थान एवं कार्यालय स्वतंत्र रूप से चल रहे थे। इन संस्थानों एवं कार्यालयों में समन्वय का अभाव था, जिसके कारण उपलब्ध साधनों का वांछित उपयोग नहीं हो पा रहा था।

दूसरी ओर, कोठारी आयोग की अनुशंसा एवं राष्ट्रीय शिक्षा–नीति के अनुसार विद्यालय स्तर पर नवीन पाठ्यक्रम लागू करने का निर्णय लिया गया था। विज्ञान को व्यापक, रोचक सरल एवं प्रभावी बनाने के उद्देश्य से नए विज्ञान साधित राज्य के प्राथमिक तथा माध्यमिक विद्यालयों के बीच वितरित किए जा रहे थे। सभी विद्यालयों को इस योजना के अन्तर्गत लाना था। इसी योजना के अन्तर्गत विज्ञान शिक्षकों को विज्ञान किट्स को प्रभावी ढंग से उपयोग करने हेतु प्रशिक्षित करना था। प्रारंभिक वर्ग से ही नये विषय, जैसे– पर्यावरण अध्ययन, शारीरिक शिक्षा, समाजोपयोगी उत्पादक कार्य आदि को पाठ्यक्रम में शामिल किया गया था। विज्ञान शिक्षा एवं सामाजिक विज्ञान के अध्यापन में विषयवार शिक्षण विधि के स्थान पर समेकित शिक्षण विधि अपनाने के लिए शिक्षकों को प्रशिक्षित करना था। इन्हीं सब कार्यों के लिए भारत सरकार द्वारा राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान एवं प्रशिक्षण परिषद् चलायी जा रही थी। भारत सरकार ने राज्य स्तर पर भी इसी प्रकार की स्थापना करने के लिए अनुशंसा की थी। अतः राज्य सरकार ने शिक्षकों के प्रशिक्षण एवं शिक्षा के स्तरीकरण के अतिरिक्त विभिन्न शैक्षिक समस्याओं का अध्ययन, विश्लेषण तथा विभिन्न शैक्षिक परियोजनाओं के, विशेषतः प्राथमिक एवं माध्यमिक शिक्षा की प्रगति–समीक्षा कर मार्ग–दर्शन प्रदान करने के लिए, उपर्युक्त सभी स्थायी सस्थानों एवं कार्यालयों को एक स्थापना में लाकर राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषद् की स्थापना स्थायी रूप से करने का निर्णय लिया गया।

राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषद के दो प्रभाग बनाये गये– सामान्य परिषद् एवं शासी निकाय। सामान्य परिषद के अध्यक्ष शिक्षा मंत्री तथा उपाध्यक्ष शिक्षा आयुक्त, बिहार बनाये गये। सामान्य परिषद् एवं शासी निकाय का गठन तथा उनकी शक्तियाँ एवं कर्त्तव्यों का निर्धारण राज्य सरकार द्वारा समय–समय पर किये जाने के प्रावधानों से किया

गया। सामान्य परिषद् का प्रमुख कार्य परिषद् के सिद्धांतमूलक मामलों पर निर्णय लेना था। शासी निकाय का कार्य सामान्य वित्तीय मामलों की स्वीकृति देना, परिषद् के सभी प्रकार के शोध, प्रशिक्षण, पाठ्यक्रम आदि विषयों से संबंधित नीतियों का अनुमोदान करना आदि।

राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषद के विभाग तथा उनके कार्य

परिषद् में एक केंद्रीय कार्यालय तथा सात विभाग बनाये गये– भाषा शिक्षा विभाग, विज्ञान तथा गणित-शिक्षा विभाग, सामाजिक विज्ञान, मानविकी एवं समाजोपयोगी उत्पादन कार्य विभाग, शैक्षिक प्रौद्योगिकी एवं श्रव्य-दृश्य शिक्षा विभाग, शैक्षिक शोध, निदेशन मूल्यांकन एवं परीक्षा सुधार विभाग, अध्यापक शिक्षा, शैक्षिक प्रशासन एवं शिक्षा प्रसार सेवा विभाग एवं सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा तथा अनौपचारिक शिक्षा विभाग।

जहाँ तक राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषद के विभागों का प्रश्न है उनके अलग-अलग कार्यों का प्रावधान 1980 में इनकी स्थापना के साथ ही कर दिया गया था। परिषद के केन्द्रीय कार्यालय एवं विभिन्न विभागों के कार्यों का विवरण निम्नवत है–

केंद्रीय कार्यालय

(क) विभिन्न विभागों/कार्यालयों में तालमेल बैठाना तथा उनके कार्यों संबंधी अनुशासनिक सहायता प्रदान करता, (ख) शिक्षा संबंधी आंकड़ों का संकलन करना, विभिन्न प्रकार के शोध कार्य करना एवं उनके प्रतिवेदन इत्यादि को प्रकाशित करना, (ग) शिक्षा संबंधी सर्वेक्षण कार्य करना, (घ) एन.सी.ई.आर.टी., युनिसेफ तथा अन्य राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषदों से संपर्क करना, (ङ) परिषद् की स्थापना एवं विभिन्न कार्यक्रमों के व्यय आदि का लेखा-जोखा करना, (च) विद्यालयी स्तर पर शिक्षा के स्तर के उन्नयन हेतु आवश्यक कदम उठाना तथा सरकार के समक्ष तत्संबंधी योजना प्रस्तुत करना, (छ) परिषद् के संचालन तथा अनुशासन का भार, (ज) संस्थान के भवनों तथा प्रांगण की देखभाल।

भाषा-शिक्षण विभाग

प्रारम्भ में इसमें हिन्दी तथा आंगल भाषा ही सम्मिलित की गयी थी। बाद में संस्कृत, उर्दू, बंगला, कुछ जन-जाति तथा दक्षिणी भाषाएँ भी सम्मिलित किये जाने का प्रावधान रखा गया था।

भाषा शिक्षा विभाग के (विभिन्न भाषाओं संबंधी) कार्य हैं–

(क) विद्यालयी स्तर (प्राथमिक, माध्यमिक एवं उच्च माध्यमिक) पाठ्यक्रम की संरचना, समीक्षा एवं सुधार; (ख) पाठ्यपुस्तकों की रचना, समीक्षा, संशोधन तथा मूल्यांकन; (ग) शिक्षकों के लिए अल्पकालीन तथा दीर्घकालीन प्रशिक्षण चर्याओं का आयोजन; (घ) शिक्षण संबंधी शोध कार्य एवं मार्गदर्शन।

विज्ञान तथा गणित शिक्षा विभाग

इसमें गणित, रसायन, भौतिकी एवं जीव विज्ञान सम्मिलित हैं। इसके प्रत्येक विषय के लिए विद्यालयी स्तर के लिए कार्य हैं–

(क) पाठ्यक्रम की संरचना, समीक्षा एवं सुधार, (ख) पाठ्यपुस्तकों की रचना, समीक्षा एवं संशोधन, (ग) लोकप्रिय वैज्ञानिक साहित्य की रचना, जिससे विज्ञान विषयों के संबंधा में बच्चों की अभिरुचि जागृत हो या बूढ़े, (घ) स्थानीय उपलब्ध सामग्री से विज्ञान के उपकरणों का निर्माण, (ङ) प्रयोगशालाओं के गठन की व्यवस्था, (च) शिक्षकों के लिए अल्पकालीन एवं दीर्घकालीन प्रशिक्षण चर्याओं का आयोजन (छ) शिक्षण संबंधी शोध कार्य एवं मार्गदर्शन।

सामाजिक विज्ञान विभाग तथा मानविकी एवं समाजोपयोगी उत्पादक कार्य विभाग

इसमें इतिहास, भूगोल तथा समाज अध्ययन विषय सम्मिलित हैं। इसके प्रत्येक विषय के लिए विद्यालयीय स्तर के लिए कार्य है–

(क) पाठ्यक्रम की संरचना, समीक्षा एवं सुधार, (ख) पाठ्यपुस्तकों की रचना, समीक्षा एवं संशोधन, (ग) शिक्षण उपादानों की तैयारी, (घ) शिक्षकों के लिए अल्पकालीन एवं दीर्घकालीन प्रशिक्षण चर्याओं का आयोजन, (ङ) शिक्षण संबंधी शोध कार्य एवं मार्ग दर्शन, (च) विभिन्न समाजोपयोगी कार्यों के लिए कार्यक्रम बनाना, शैक्षिक सामग्री (मॉडल) तैयार करना, शिक्षकों के प्रशिक्षण की व्यवस्था करना तथा समय-समय पर प्रदर्शनी की व्यवस्था करना।

शैक्षिक शोध, निर्देशन, मूल्यांकन एवं परीक्षा सुधार विभाग

(क) विभिन्न आयु सीमा के बालक-बालिकाओं के लिए वृद्धि तथा अभिरुचि परीक्षण एवं जाँच (टेस्ट) का निर्माण, (ख) विभिन्न विषयों के सीखने में सामान्यत: उपस्थित होने वाली बाधाओं के निराकरण के लिए मार्गदर्शन, (ग) ओवर एचीवर्स एवं एचीवर्स के

लिए कार्यक्रम की तैयारी, (घ) शिक्षा के विभिन्न क्षेत्रों में प्रतिभा की खोज के लिए, (ङ) परीक्षा सुधार एवं शोध कार्य।

अध्यापक शिक्षा, शैक्षिक प्रशासन एवं शिक्षा प्रसार सेवा विभाग

(क) प्राथमिक एवं माध्यमिक स्तर की शिक्षण प्रशिक्षण पाठ्यक्रम संरचना, समीक्षा एवं संशोधन, (ख) निरीक्षकों एवं शिक्षा प्रशिक्षकों के लिए सेवाकालीन प्रशिक्षण चर्याओं का आयोजन, (ग) निरीक्षण को और उपयोगी बनाने हेतु रचनात्मक पद्धति का विकास, (घ) शिक्षकोपयोगी पुस्तकों एवं बाल साहित्य की विवरणात्मक सूची तैयार करना, (ङ) शिक्षकों को शोध के लिए प्रवृत्त करना।

शैक्षिक प्रौद्योगिकी एवं श्रव्य-दृश्य विभाग

(क) आकाशवाणी और टेलिविज़न के माध्यम से छात्रों तथा शिक्षकों को प्रशिक्षित करना तथा इस हेतु उपयोग में लाई जाने वाली शैक्षिक सामग्री की निर्माण, (ख) श्रव्य-दृश्य शिक्षा के लिए उपकरणों को तैयार करना तथा उनके व्यवहार संबंधी प्रशिक्षण प्रदान करना, (ग) अन्य विभागों द्वारा तैयार की जाने वाली पाठ्यसामग्री के लिए चित्र, चलचित्र, मानचित्र, रेखाचित्र, मॉडल इत्यादि तैयार करना, (घ) फिल्म तथा फिल्म स्ट्रिप की लाइब्रेरी स्थापित करना, तथा आवश्यकतानुसार विभिन्न विद्यालयों तथा प्रशिक्षण संस्थानों में उनका नियमित रूप में प्रदर्शन।

सार्वजनिक प्राथमिक शिक्षा तथा अनौपचारिक शिक्षा

(क) प्राथमिक स्तर पर छात्रों द्वारा बीच में ही अध्ययन छोड़ देने के कारण उत्पन्न समस्या का अध्ययन एवं उनके निराकरण संबंधी सुझाव सरकार को देना तथा तद्नुसार कार्यान्वयन कराना, (ख) सभी शिक्षाकोष– प्राथमिक विद्यालयों की समस्या का सर्वेक्षण कर आवश्यक निराकरण संबंधी सुझाव राज्य सरकार को देना, (ग) प्राथमिक शिक्षण के लिए विभिन्न स्तर पर क्रमशः संबंधित समस्याओं का निदान तथा उनके निराकरण की खोज करना, राज्य सरकार को सुझाव देना, (घ) पर्यावरण शिक्षण संबंधी शोध करना, शिक्षकों का प्रशिक्षण आयोजित करना, सर्वेक्षण कर उसके प्रभाव का विश्लेषण करना एवं आवश्यकतानुसार संशोधनों को कार्यान्वित कराना, (ङ) नये कार्यक्रमों की व्यापकता प्रदान करने हेतु आवश्यक कदम उठाना, (च) विद्यालय तथा अन्य उपयुक्त स्थान में अनौपचारिक शिक्षा संचालन हेतु प्रशिक्षण गोष्ठी एवं सभाओं का आयोजन करना, (छ) सामाजिक रूप से लाभप्रद उत्पादनशील कार्यों से संबंधित शिक्षा पदाधिकारियों,

विद्यालय के प्रधानों एवं शिक्षकों की गोष्ठी का आयोजन करना तथा उसे सफल बनाने हेतु उचित समय पर आवश्यक निर्देश देना।

स्पष्ट है कि राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषद् के विस्तृत कार्य निर्धारित किये गए हैं। इन निर्धारित कार्यों की पृष्ठभूमि में इस परिषद् की प्रभावी भूमिका की अपेक्षा की गयी थी।

संगठनात्मक संरचना

परिषद् की प्रभावी भूमिका एवं सफल संचालन के लिए एक विस्तृत संगठनात्मक संरचना तैयार की गई थी। मार्च 1980 में गठित राज्य शोध एवं प्रशिक्षण परिषद् के संगठनात्मक संरचना का निर्माण जनवरी 1981 में हुआ। जिन पूर्ववर्ती संस्थाओं को मिलाकर इस परिषद की स्थापना की गयी थी उनके सृजित पदों एवं अतिरिक्त रूप से 30 नये पदों के सृजन के साथ एक विस्तृत संगठनात्मक संरचना का निर्माण किया गया। राज्य शिक्षा संस्थानों के 2 पद, राज्य विज्ञान शिक्षा संस्थान के 29 पद, अंग्रेजी संस्थान के 10 पद, श्रव्य-दृश्य कार्यालय के 12 पद तथा शैक्षिक शिक्षा संस्थान के 29 पद, अंग्रेजी संस्थान के 10 पद, श्रव्य-दृश्य कार्यालय के 12 पद तथा शैक्षिक एवं व्यावसायिक मार्गदर्शन कार्यालय के 6 पदों अर्थात् कुल 89 पदों को इस परिषद में स्थानांतरित या समाहित कर लिया गया। साथ ही 30 नये पद सृजित किये गए। इस प्रकार परिषद के लिए कुल 119 पद उपलब्ध कराये गए। परिषद् के कुल स्वीकृत बल का विवरण तालिका-1 में दर्शाया गया है।

तालिका-1

क्र. सं.	कार्यालय/विभाग का नाम	पद का नाम	पदों की संख्या
1.	केन्द्रीय कार्यालय	निदेशक	1
2.	''	उप शिक्षा निदेशक	1
3.	''	सांख्यिकी पदाधिकारी	1
4.	''	वरीय सांख्यिकी पदाधिकारी	1
5.	''	कनीय सांख्यिकी सहायक	2
6.	''	प्रकाशन पदाधिकारी	1

क्रमशः

7.	''	अनुवादक (बंगला तथा उर्दू एक-एक)	2
8.	''	मैकेनिक	1
9.	''	हेल्पर	1
10.	''	पुस्तकाध्यक्ष	1
11.	''	सहायक पुस्तकाध्यक्ष	1
12.	''	सार्टर-सह-प्रोजेक्टनिस्ट	1
13.	''	सार्टर	1
14.	''	आदेशपाल	1
15.	''	आय-व्ययक-सह-लेखा पदाधिकारी	1
16.	''	अशुलिपिक वर्ग-1	1
17.	''	प्रवर कोटि लिपिक अनुसचि.	4
18.	''	अशुलिपिक वर्ग-2	1
19.	''	लिपिक (अनुसचिवीय वर्ग-3)	3
20.	''	निम्नवर्गीय लिपिक (अनुसचिवीय वर्ग-3)	5
21.	''	टंकक (अनुसचिवीय वर्ग-3)	3
22.	''	ड्राइवर (अनुसचिवीय वर्ग-4)	2
23.	''	ट्रेजरी सरकार ('')	1
24.	''	आदेशपाल (निदेशक के लिये)	2
25.	''	आदेशपाल (कार्यालय के लिये) (अनुसचिवीय वर्ग-4)	3
26.	''	चौकीदार (अनुसचिवीय वर्ग-4)	3
27.	''	माली (अनुसचिवीय वर्ग-4)	2
28.	''	स्वीपर (अनुसचिवीय वर्ग-4)	2
		योग	**32 पद**

क्रमशः

1.	भाषा शिक्षा विभाग	विभागाध्यक्ष	1
2.	''	वाचक	1
3.	''	व्याख्याता	2
4.	''	आशुलिपिक-सह-टंकक (वर्ग-3)	1
5.	''	आदेशपाल (वर्ग-4)	1
		योग	**6 पद**
1.	विज्ञान तथा गणित शिक्षा विभाग	विभागाध्यक्ष	1
2.	''	वाचक	2
3.	''	व्याख्याता	4
4.	''	शोध पदाधिकारी	4
5.	''	प्रयोगशाला सहायक अधिकारी	3
6.	''	आशुलिपिक-सह-टंकक (अनुसचिवीय वर्ग-3)	1
7.	''	प्रयोगशालापाल (अनुसचिवीय वर्ग-4)	1
8.	''	आदेशपाल (अनुसचिवीय वर्ग-4)	1
		योग	**19 पद**
1.	शैक्षिक प्रौद्योगिकी एवं श्रव्य-दृश्य विभाग	विभागाध्यक्ष	1
2.	''	वाचक	1
3.	''	व्याख्याता	1
4.	''	कर्मशाला पर्यवेक्षक	1
5.	''	कला अनुदेशक	1
6.	''	उद्योग अनुदेशक (काष्ठकला	3
		इलेक्ट्रोनिक, स्मिथ-एक-एक)	
7.	''	फिल्म लाइब्रेरियन-सह-प्रोजेक्टनिस्ट	1
8.	''	छविकार	1

क्रमशः

9.	''	आशुलिपिक–सह–टंकक (अनुसचिवीय वर्ग–3)	1
10.	''	कर्मशाला सहायक (अनुसचिवीय वर्ग–3)	2
11.	''	कर्मशालापाल (अनुसचिवीय वर्ग–4)	3
12.	''	आदेशपाल (अनुसचिवीय वर्ग–4)	1
		योग	**17 पद**
1.	शैक्षिक शोध निर्देशन मूल्यांकन एवं परीक्षा सुधार विभाग	विभागाध्यक्ष	1
2.	''	वाचक	1
3.	''	व्याख्याता	2
4.	''	शोध पदाधिकारी	1
5.	''	आशुलिपिक–सह–टंकक (अनुसचिवीय वर्ग–3)	1
6.	''	प्रयोगशालापाल (अनुसचिवीय वर्ग–4)	1
7.	''	आदेशपाल (अनुसचिवीय वर्ग–4)	1
		योग	**8 पद**
1.	अध्यापक शिक्षा शैक्षिक प्रशासन एवं प्रसार सेवा विभाग	विभागाध्यक्ष	1
2.	''	व्याख्याता	1
3.	''	समायोजन	1
4.	''	आशुलिपिक–सह–टंकक (अनुसचिवीय वर्ग–3)	
5.	''	आदेशपाल (अनुसचिवीय वर्ग–3)	1
		योग	**6 पद**

क्रमशः

1.	समाजिक विज्ञान–मानविकी एवं समाजोपयोगी उत्पादक कार्य विभाग	विभागाध्यक्ष	1
2.	''	वाचक	1
3.	''	व्याख्याता	2
4.	''	कर्मशाला अनुदेशक (कृषि एवं गृह विज्ञान)	1
5.	''	आशुलिपिक–सह–टंकक (अनुसचिवीय वर्ग–3)	1
6.	''	आदेशपाल (अनुसचिवीय वर्ग–4)	1
		योग	**7 पद**
1.	सार्वजनिक प्राथमिक तथा अनौपचारिक शिक्षा विभाग	विभागाध्यक्ष	1
2.	''	वाचक	1
3.	''	व्याख्याता	1
4.	''	शोध पदाधिकारी	3
5.	''	आशुलिपिक–सह–टंकक (अनुसचिवीय वर्ग–3)	1
6.	''	आदेशपाल (अनुसचिवीय वर्ग–4)	1
		योग	**8 पद**
		कुल योग	**119 पद**

तालिका–1 से स्पष्ट है कि इस परिषद् में यथेष्ट स्वीकृत बल उपलब्ध है। परिषद् से जिस भूमिका की अपेक्षा की गयी है उसके लिए उपलब्ध पद आवश्यक प्रतीत होते हैं। वर्तमान में लगभग 100 पदों पर कार्यबल उपलब्ध है। कालांतर में इसमें 11 अन्य कर्मियों की सेवाएं समाजित की गयी।

गुणवत्तापूर्ण शिक्षा की दिशा में कार्य

पिछले तीन दशकों में राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषद ने अपने कार्य के विविध क्षेत्रों में कई उल्लेखनीय कार्य किए हैं। अपनी स्थापना से लेकर आजतक यह शिक्षा में गुणवत्ता लाने के दिशा में कई स्तरों पर अपनी भूमिका अदा करता रही है।

1. परिषद ने बिहार पाठ्यचर्या की रूपरेखा (2008) तैयार किया है। साथ ही परिषद द्वारा इसका उर्दू अनुवाद भी तैयार किया गया है।

2. परिषद ने प्राथमिक, उच्चतर प्राथमिक, माध्यमिक एवं उच्चतर माध्यमिक विद्यालयों का पाठ्यक्रम तैयार किया है। 11वीं और 12वीं कक्षा के लिए नौ भाषाओं में पाठ्यपुस्तकें तैयार की गई हैं। इसी प्रकार 9वीं एवं 10वीं कक्षा के लिए भाषा एवं सामाजिक विज्ञान की पुस्तकें तैयार तैयार की गई हैं। वर्ग एक से 8 तक की सभी पाठ्यपुस्तकों को भी परिषद ने ही तैयार किया है।

3. परिषद ने 5 क्षेत्रीय भाषाओं (बोलियों)– मैथिली, भोजपुरी, मगही, अंगिका तथा बज्जिका- में पढ़ाई हेतु सेतु सामग्री तैयार की है। इसी प्रकार 9वीं एवं 10वीं स्तर के अतिरिक्त विषयों– उच्चतर गणित, अरबी, फारसी, संस्कृत, गृह विज्ञान, वाणिज्य, अर्थशास्त्र, संगीत, नृत्य, मैथिली एवं कला- के लिए पाठ्यक्रम एवं पाठ्यपुस्तकें भी तैयार की गयी हैं।

4. जहाँ तक शिक्षकों के प्रशिक्षण का प्रश्न है, परिषद ने सेवापूर्व प्रशिक्षण हेतु दो वर्षीय डिप्लोमा इन एजुकेशन के लिए पाठ्यचर्या-पाठ्यक्रम का निर्माण यूनिसेफ की सहायता से किया है।

5. सेवाकालीन प्रशिक्षण की दिशा में परिषद ने माध्यमिक शिक्षकों के लिए 'तालीम प्रशिक्षण' विज्ञान शिक्षकों के लिए 'उत्प्रेरक प्रशिक्षण' गणित शिक्षकों के लिए 'भास्कर प्रशिक्षण' पुस्तकालय कक्षाओं के लिए 'पुस्तकालय प्रशिक्षण' तथा प्रधानाध्यापकों के लिए 'जागृति प्रशिक्षण' न केवल तैयार किया है, बल्कि निरन्तर इनका आयोजन भी करती रही है।

6. परिषद विभिन्न जिला शिक्षा एवं प्रशिक्षण संस्थाओं तथा प्राथमिक शिक्षक शिक्षा महाविद्यालयों जो सरकारी क्षेत्र में हैं, उनके लिए शैक्षणिक नेतृत्व प्रदान करती है। परिषद के द्वारा न केवल पाठ्यक्रम तैयार किया गया बल्कि नामांकन से लेकर

परीक्षा तक की रूपरेखा निर्धारित की गई है। शिक्षक प्रशिक्षण संस्थानों के उन्मुखीकरण हेतु परिषद ने 10 दिवसीय कार्यक्रम 'प्रतिबद्धता' का विकास किया है।

7. शोध एवं अध्ययन के क्षेत्र में परिषद ने एनसीटीआई द्वारा प्रायोजित अध्ययन, 2007–08 में सक्रिय योगदान किया है, जिसके द्वारा शिक्षक एवं शिक्षक–प्रशिक्षकों की आवश्यकता का आकलन किया गया है। इसी प्रकार परिषद ने ड्राप–आउट तथा छात्रों के उपलब्धि स्तर का सर्वे एवं अध्ययन भी किया है।

8. विज्ञान एवं वैज्ञानिक सोच की दिशा में परिषद प्रत्येक वर्ष विज्ञान प्रदर्शनी, विज्ञान दिवस, विज्ञान संगोष्ठी एवं बाल विज्ञान कांग्रेस का आयोजन किया जाता है।

9. परिषद शैक्षणिक–सह–फीचर फिल्मों का प्रदर्शन भी माध्यमिक विद्यालयों में कराती है।

10. शिक्षण की गुणवत्ता का एक महत्वपूर्ण आधार 'बेहतर शिक्षक' है। शिक्षक को बेहतर होने के लिए उनका प्रशिक्षित होना आवश्यक है। किंतु बिहार में कार्यरत शिक्षकों में लगभग 40,000 शिक्षक अभी भी अप्रशिक्षित हैं। परिषद् इन शिक्षकों के प्रशिक्षण हेतु एक नोडल एजेंसी के रूप में कार्य कर रही है। वित्तीय वर्ष 2013–14 में लगभग 1000 अप्रशिक्षित शिक्षकों के प्रशिक्षण का कार्यक्रम प्रारंभ हो चुका है। विश्व बैंक की सहायता से शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रम की जो रूपरेखा तैयार की गई है, उसमें परिषद् केंद्रीय भूमिका में है। परिषद् ने ही इस योजना के तहत होने वाले प्रशिक्षण कार्यक्रम का पाठ्यक्रम तैयार किया है।

11. बेहतर विद्यालयों की पहचान की दिशा में परिषद् के नेतृत्व में ही राज्य के 273 उत्कृष्ट विद्यालयों का चयन किया जिन्हें शिक्षा दिवस 2013 के आधार पर बिहार सरकार द्वारा सम्मानित किया है।

12. परिषद् ने विद्यार्थी रिपोर्ट कार्ड, शिक्षक कार्ड एवं विद्यालय रिपोर्ट कार्ड तैयार किये हैं, जिनके माध्यम से क्रमशः विद्यार्थी–शिक्षक एवं विद्यालय की स्थिति एवं प्रगति का आंकलन हो सकेगा। विभिन्न स्तरों पर गुणवत्ता लाने की दिशा में इस आकलन की आधारभूत उपयोगिता साबित होगी।

स्पष्ट है कि राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषद् बिहार की स्थापना विद्यालय

शिक्षा में गुणात्मक योगदान देने के उद्देश्य से की गई थी। स्थापना से लेकर आज तक शिक्षा एवं प्रशिक्षण के क्षेत्र में इसने नेतृत्व प्रदान किया है। वर्तमान में बिहार सरकार 'मिशन मानव विकास' कार्यक्रम चला रही है। इस कार्यक्रम का महत्वपूर्ण पक्ष शिक्षा में गुणवत्ता लाना है। परिषद् न केवल अध्ययन अध्यापन सामग्री का निर्माण कर रही है बल्कि शिक्षण प्रशिक्षण के क्षेत्र में नेतृत्व प्रदान कर रही है। शिक्षक प्रशिक्षण के क्षेत्रों में विश्व बैंक के सहयोग से राज्य सरकार ने एक बड़ी योजना तैयार की है। इस योजना के तहत परिषद् की भूमिका एक केंद्रीय संगठन के रूप में है जो पूरी योजना को शैक्षिक नेतृत्व भी प्रदान करेगी।

यहाँ उल्लेखनीय है कि बिहार में विद्यार्थियों, विद्यालयों एवं शिक्षकों की संख्या का निरंतर विस्तार हो रहा है। ऐसे में परिषद् के कार्यक्षेत्र में भी विस्तार होना तय है। ऐसी स्थिति में परिषद् को अपने संकायों को आधुनिक तकनीकों से प्रशिक्षित किया जाना आवश्यक है। साथ ही परिषद् को कंप्यूटर आधारित दूरस्थ माध्यम को अधिक से अधिक प्रयोग करने की आवश्यकता है। आनेवाले समय में अधिकाधिक सूचना तकनीकों के प्रयोग द्वारा ही परिषद् अपनी भूमिका को उपयोगी एवं प्रभावी बनाये रख सकती है और बिहार जैसे प्रदेश को गुणात्मक शिक्षा उपलब्ध कराये जाने की दिशा में नेतृत्व प्रदान कर सकती है।

संदर्भ

शिक्षा विभाग, बिहार सरकार का वेबसाईट, www.educationbihar.gov.in

राज्य शिक्षा शोध एवं प्रशिक्षण परिषद् का वेबसाईट www.scertbihar.in

योजना निर्देशिका, *रैस्ट्रक्टिंग एंड रिकॉगनाइजेशन आफ द सेंट्रली स्पान्स्र्ड स्कीम आन टीचर एजुकेशन, गाइडलाइन फार इंप्लीमेंटेशन,* जून, 2012, मा.सं.वि.मंत्रालय, भारत सरकार

भारत सरकार के मानव संसाधन विकास विभाग के रिव्यू मिशन का प्रतिवेदन, *रिपोर्ट आफ द ज्वाइंट रिव्यू मिशन आन टीचर एजुकेशन* 17–23 फरवरी, 2013

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 21, अंक 2, अगस्त 2014

शोध टिप्पणी/संवाद

लैंगिक भिन्नता के संदर्भ में जूनियर विद्यालय के बच्चों की शैक्षिक उपलब्धि तथा उनके माता-पिता के शैक्षिक-मूल्यों में संबंध

श्रवण कुमार*

मुखर्जी (1964) का मत है कि ''मूल्य वे लक्ष्य और इच्छायें होती है जिन्हें अनुबंधान, अधिागम या समाजीकरण की प्रक्रिया द्वारा आभ्यन्तरीकृत किया जाता है।'' स्पष्ट है कि मूल्य सीखे जा सके हैं। सिखाने का कार्य शिक्षा का होता है। अत: शिक्षा और मूल्यों के मध्य संबंध पाया जाना निश्चित है। बच्चा परिवार में रहकर अच्छे, बूरे एवं उचित-अनुचित का ज्ञान प्राप्त करता है। कहा जाताहै कि माता उसकी प्रथम शिक्षिका होती है। परिवार में वह समाज सम्मत् व्यवहारों को सीखता है। पड़ोस तथा विद्यालय दूसरे स्थान पर आते हैं जहाँ बालक परिवार में सीखे गये मूल्यों को स्थायित्व प्रदान करता है। अच्छे और उपयोगी गुणों को अपनाकर वह आगे चलकर देश का सुयोग्य नागरिक बनता है। शिक्षा द्वारा ही वह उचित-अनुचित तथा उपयोगी-अनुपयोगी चीजों के अन्तर को समझता है। शिक्षा, मूल्यों को जीवित रखती है तथा उन्हें एक पीढ़ी से दूसरी पीढ़ी में पहुँचाने का कार्य करती है। यह मूल्यों का विकास तथा उसका परिष्करण भी करती है। जो मूल्य समाज के लिए उपयोगी नहीं हैं उन्हें दूर करती है तथा उनमें सुधार लाती है। शिक्षा का लक्ष्य है, व्यक्ति के व्यक्तित्व का सर्वांगीण विकास करना। मूल्य उसके इस उद्देश्य की पूर्ति में सहायता करते हैं। व्यक्ति, सकारात्मक मूल्यों को अपनाकर सामाजिक और शैक्षिक जीवन में उन्नति प्राप्त करते हैं। अत: यह स्पष्ट है कि शिक्षा और मूल्यों में घनिष्ठ सम्बन्ध है। यह कहना अतिश्योक्ति न होगा कि शिक्षा और मूल्य एक ही सिक्के के दो पहलू हैं। सक्सेना (2000) के अनुसार शैक्षिक मूल्य उन क्रियाओं से संबंधित होते

*रीडर, लखनऊ विश्वविद्यालय, लखनऊ, उत्तर प्रदेश

हैं जो शिक्षा के दृष्टिकोण से अच्छी, उपयोगी और मूल्यवान समझीं जाती है। जैसा कि एडम्स (2004) महोदय का कहना है कि ''शिक्षा द्विध्रुवीय प्रक्रिया है।'' एक ध्रुव पर अध्यापक और दूसरे ध्रुव पर शिक्षार्थी रहता है। अध्यापक बालक के व्यवहार में अपेक्षित परिवर्तन लाने के लिए विभिन्न प्रकार के तरीके को व्यवहार में परिवर्तन क लिए मूल्यवान समझता है। इसी प्रकार विद्यार्थी भी केवल उन्हीं क्रियाओं में भाग लेते हैं जिन्हें वे शैक्षिक रूप से उपयोगी और मूल्यवान समझते हैं। कनिंघम (2000) के अनुसार शैक्षिक-मूल्य ही आगे चलकर शिक्षा के उद्देश्य हो जाते हैं। ब्रूब्रकर (1950) का कहना है कि ''शिक्षा के उद्देश्य ही, शिक्षा के मूल्य हो जाते हैं।''

शिक्षा प्रक्रिया में जिन क्रिया शीलताओं का विशेष महत्व होता है वे बहुत मूल्यवान समझी जाती है। उनसे यही विद्यार्थी नयी बातें सीखते हैं और उन्हीं क्रियाशीलताओं को आधार पर अध्यापक अपनी एक विशिष्ट अध्यापन तकनीकी का विकास करता है। शैक्षिक क्रियाशीलताएं बहुधा पाठ्यवस्तु, शिक्षण विधि तथा अध्यापक की क्षमता पर निर्भर होती हैं। ये क्रियाशीलताएं शिक्षा के प्रधान उद्देश्य की ओर संकेत करती है। इन क्रियाशीलताओं के आधार पर ही विद्यार्थी कुछ गुण, आदत तथा योग्यता और विशिष्ट कौशल अपनाता है। ये सभी बिन्दु जो विद्यार्थी अपनाता है, शैक्षिक मूल्य कहे जा सकते हैं। पाठ्यक्रम का संगठन, पाठ्य वस्तु का किसी अध्यापन प्रक्रिया हेतु चयन तथा अध्यापन की पद्धति आदि के नियोजन में शिक्षाशास्त्री, शिक्षाधिकारी तथा संबंधित अध्यापक शिक्षा के उद्देश्यों पर विशेष ध्यान देते हैं। जो भी शिक्षा के उद्देश्य निर्धारित होते हैं उन्हीं से अन्ततः शैक्षिक मूल्य प्रस्फुटित होते रहते हैं। शैक्षिक मूल्यों के विकास में अधयापक के अलावा शिक्षा क्षेत्र से संबंधित अन्य लोगों का दायित्व होता है। बालक के जीवन में माता प्रथम शिक्षिका के रूप में होती है उसकी क्रियाओं का बालक पर सबसे अधिक प्रभाव पड़ता है दूसरे स्थान पर पिता का और तीसरे स्थान पर शिक्षक आते हैं (सोमनाथ सराफ (1999)। बालक के शैक्षिक विकास में माता-पिता की महत्वपूर्ण भूमिका होती है। या यों कहें घर में माता-पिता ही बालक के शिक्षक होते हैं। उन्हें भी शैक्षिक दृष्टिकोण से उपयोगी और मूल्यवान क्रियायें करनी पड़ती हैं। माता-पिता भी बालक के व्यवहार में अपेक्षित परिवर्तन लाने के लिए विभिन्न प्रकार के तकनीकों और तरीकों को अपनाते हैं। वे इन सभी तरीकों को बालक के व्यवहार में परिवर्तन लाने के लिए महत्वपूर्ण समझते हैं। माता-पिता की इन्हीं क्रियाओं, तरीकों, तकनीकों को जो

शैक्षिक दृष्टिकोण से उपयोगी एवं मूल्यवान होती है, को माता-पिता के शैक्षिक मूल्य कर सकते हैं।

मुखर्जी (1949) ने मूल्यों के महत्व को अति सुन्दर तरीके से, व्यक्ति समाज और मूल्य के संबंध की तुलना दीपक की बत्ती, तेल और ज्योति से करके दर्शाने का प्रयास किया है। स्पष्ट है कि तेल (समाज) के बिना बत्ती (व्यक्ति) अधूरा है और ज्योति (मूल्यों) के बिना बत्ती (व्यक्ति) और तेल (समाज) दोनों ही अर्थहीन है अर्थात् अन्तिम रूप में मूल्य ही समाज और व्यक्ति के जीवन में ज्योति जलाता है।

ग्यून (2002) ने अपने अध्ययन में माता-पिता के धार्मिक मूल्यों और उनके बच्चों के शैक्षिक उपलब्धि के मध्य संबंध में अध्ययन किया। अध्ययन में धार्मिक मूल्यों तथा शैक्षिक उपलब्धि का वियतनामी माता-पिता की शैक्षिक मान्यताओं एवं अभ्यासों के मधय संबंध पाया गया। ल्यान (1994) ने विद्यार्थी के मूल्यों और उनकी शैक्षिक-उपलब्धि के मध्य सार्थक सम्बन्ध पाया। द्विवेदी (1983) ने स्नातकोत्तर विद्यार्थियों और उनके अभिभावकों के मूल्यों (धार्मिक, नैतिक, सांस्कृतिक, राजनैतिक, शिक्षक) का निवास स्थान (ग्रामीण/नगरीय) के साथ नजदीकी संबंध पाया। इन मूल्यों पर आयु-वर्ग और लिंग का प्रभाव भी पाया गया। गजवीनी (1996) के अध्ययन में शिक्षा के बारे में कुछ संस्कृतियों में बताये गये मूल्यों को छोटी अवस्था से ही बच्चों में विकसित करने देने का प्रभाव आगे चलकर उनके शैक्षिक उपलब्धि पर पाया गया। माता-पिता की शैक्षिक-मूल्यों और उनके बच्चों की शैक्षिक-उपलब्धि के संबंध को लेकर अपने देश में बहुत कम शोध कार्य हुए हैं। प्रस्तुत अध्ययन निश्चय ही भावी शोधकर्त्ताओं को भारतीय परिवेश में एक नयी सूझ दिशा प्रदान करेगा।

अध्ययन के उद्देश्य : इस अध्ययन के निम्नलिखित उद्देश्य हैं-

लैंगिक भिन्नता के संदर्भ में जूनियर विद्यालय के बच्चों की शैक्षिक-उपलब्धि तथा उनके माता-पिता के शैक्षिक-मूल्यों में सम्बन्ध का अध्ययन करना।

शोध-प्रविधि : प्रस्तुत अध्ययन वर्णनात्मक सर्वेक्षण है।

उपकरण : विद्यार्थियों की शैक्षिक-उपलब्धि के मापन के लिए डा. ए. सेन गुप्ता तथा प्रो. ए.के. सिंह (1971) द्वारा निर्मित ''सामान्य कक्षा उपलब्धि परीक्षण'' का प्रयोग किया गया। माता-पिता की शैक्षिक मूल्यों के अध्ययन के लिए डा. सूखी सूह (1997)

द्वारा निर्मित तथा शोधकर्त्ता द्वारा अनुवादित माता-पिता की शैक्षिक-मान्यताएं एवं मूल्य मापनी का प्रयोग किया गया है।

न्यादर्श : न्यादर्श के अन्तर्गत लखनऊ क्षेत्र के ग्रामीण एवं शहरी विद्यालयों में अध्ययनरत् कक्षा-7 के 100 बालिकाओं एवं 100 बालकों को विभिन्न विद्यालयों से अनुपातिक यादृच्छिक विधि द्वारा तथा उनके माता-पिता को लिया गया है।

सांख्यिकी गणना : प्रदत्तों के विश्लेषण के लिए सांख्यिकीय तकनीकों का प्रयोग किया गया है। चरों के मध्य संबंध को देखने के लिए माध्य, मानक विचलन तथा C.R. मूल्य को ज्ञान किया गया है।

परिणाम की विवेचना

लैंगिक भिन्नता के संदर्भ में जूनियर विद्यालय के बच्चों की शैक्षिक-उपलब्धि तथा उनके माता-पिता के शैक्षिक-मूल्यों के संबंध का अध्ययन करना।

इस उद्देश्य की प्राप्ति के लिए सर्वप्रथम बालिकाओं के माता-पिता को शैक्षिक-मूल्यों के आधार पर उच्च तथा निम्न स्तरों पर बांटा गया। उक्त स्तरों के माता-पिता के बच्चों की शैक्षिक-उपलब्धि का माध्य, मानक विचलन और C.R. मूल्य की गणना की गयी जिसे निम्नलिखित सारणी द्वारा प्रदर्शित किया गया है।

तालिका-1

माता-पिता की शैक्षिक मूल्य	बालिकाओं की शैक्षिक उपलब्धि			C.R. मूल्य
	संख्या	माध्य	मानक विचलन	
A. उच्च स्तर	48	30	16.84	1.61
B. निम्न स्तर	52	35.13	14.98	

उपरोक्त सारणी को देखने से स्पष्ट होता है कि उच्च तथा निम्न शैक्षिक मूल्यों के माता-पिता की बालिकाओं की शैक्षिक-उपलब्धि के माध्य के अन्तर का C.R. मूल्य 1.61 है, जो सार्थक नहीं है। अर्थात् उच्च तथा निम्न शैक्षिक मूल्यों का माता-पिता की बालिकाओं की शैक्षिक-उपलब्धि में सार्थक अन्तर नहीं है। अत: स्पष्ट है कि बालिकाओं की शैक्षिक उपलब्धि और उनके माता-पिता के शैक्षिक मूल्यों में सार्थक संबंध नहीं है।

इसी प्रकार बालकों के माता-पिता को भी शैक्षिक-मूल्यों के आधार पर उच्च और

निम्न स्तरों में विभाविज किया गया। उक्त स्तरों के माता-पिता के बालकों की शैक्षिक उपलब्धि के माध्य, मानक विचलन तथा C.R. मूल्य की गणना की गयी है। जिसे सारणी-2 में प्रदर्शित किया गया है।

तालिका-2

माता-पिता की शैक्षिक मूल्य	बालिकाओं की शैक्षिक उपलब्धि			C.R. मूल्य
	संख्या	माध्य	मानक विचलन	
A. उच्च स्तर	48	41.22	8.69	2.43
B. निम्न स्तर	52	46.63	12.91	

उपरोक्त सारणी से स्पष्ट होता है कि उच्च तथा निम्न शैक्षिक मूल्यों के माता-पिता की बालकों की शैक्षिक-उपलब्धि के माध्य के अन्तर का C.R. मूल्य 2.43 है, जो सार्थक है। अर्थात् उच्च तथा निम्न शैक्षिक मूल्यों का माता-पिता की बालकों की शैक्षिक-उपलब्धि में सार्थक अन्तर है। अत: स्पष्ट है कि बालकों की शैक्षिक उपलब्धि और उनके माता-पिता के शैक्षिक मूल्यों में सार्थक संबंध है। समाज में बालक और बालिकाओं की शिक्षा को लेकर भेदभाव समाप्त हो रहा है। लेकिन आज भी माता-पिता में बालकों एवं बालिकाओं की शिक्षा के प्रति जिम्मेदारी में अन्तर दिखायी देता है। संभवत: इस कारण से शैक्षिक उपलब्धि प्रभावित होती है। उक्त संबंध के समर्थन में कोई अध्ययन प्राप्त नहीं हुआ है।

निष्कर्ष : लैंगिक भिन्नता के संदर्भ में बच्चों की शैक्षिक-उपलब्धि तथा उनके माता-पिता के शैक्षिक-मूल्यों के मध्य सम्बन्ध देखने का प्रयास किया गया है। अध्ययन के निष्कर्ष इस प्रकार हैं-

- बालिकाओं की शैक्षिक उपलब्धि और उनके माता-पिता के शैक्षिक-मूल्यों में सार्थक संबंध नहीं है।
- बालकों की शैक्षिक उपलब्धि और उनके माता-पिता के शैक्षिक-मूल्यों में सार्थक सम्बन्ध है।

संदर्भ

एडम्स (2004) कोटेड इन पाठक एवं त्यागी. शिक्षा के दार्शनिक सिद्धान्त, आगरा: विनोद पुस्तक मंदिर, 7

कन्निघंम (2000) कोटेड इन सक्सेना एन.आर. स्वरूप. फाउण्डेशन ऑफ एजुकेशनल थ्रू एंड प्रैक्टिस, मेरठ: सूर्या पब्लिकेशंस : 103

द्विवेदी, सी.बी. (1983). एन इंवैस्टीगेशन इनटू द चेजिंग सोशियल वैल्यू एंड देअर एजुकेशनल इंप्लीकेशन. इन बुच एम.बी. (संपा.) फोर्थ सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजुकेशन 1983-88, I:146

ल्यान ओकागकी एंड राबर्ट जे. स्टेनबर्ग (1993). पेरण्टल विलीफ एंड चिल्ड्रेन स्कूल परफार्मेंस. इन चाइल्ड डवलपमेंट, 1993, 64(1):36

मुखर्जी, आर.के. (1964) कोटेड इन पाण्डे एंड मिश्रा मूल्य-शिक्षण, आगरा: विनोद पुस्तक मंदिर (1991):2

ग्यूयेन, माई हैण्ड थी (2002). द इम्पैक्ट आफ वियतनाम-अमेरिकन पेरैंट्स रेलिजियस वैल्यू, विलीफ एंड प्रैक्टिसेज ऑन देअर चिल्ड्रेन एकेडमिक परफार्मेंस. डैज़रटेशन अब्स्ट्रैक्ट इंटरनेशनल 2002, 63(6):2096ए

सक्सेना एन.आर. स्वरूप (2000). फाउण्डेशन आफ एजुकेशनल थ्रू एंड प्रैक्टिस, मेरठ: सूर्या पब्लिकेशन: 102-103

सोमनाथ सराफ (1999). एजुकेशन इन ह्यूमन वैल्यू, नई दिल्ली: विकास पब्लिशिंग हाउस प्रा.लि. :91

सूखी सूह (1997), पेरैंट्स एजुकेशनल विलीफ एंड वैल्यूज आन कोरियन-अमेरिकन स्टूडेंट्स अकादमी सक्सस: इम्प्लीकेशन फार एजुकेशनल एडमिनिस्ट्रेटर. इन डैज़रटेशन अब्स्ट्रैक्ट इंटरनेशनल 1997, 58(2):358ए

गजविनी, मरियम जावेद (1996), कल्चर एंड एकेडमिक अचीवमेंट: वैल्यू प्लेस्ड ऑन एजुकेशन बाई द फैमिली एंड एकेडमिक सक्सस. डैज़रटेशन अब्स्ट्रैक्ट इंटरनेशनल 1997, 58(5):1516ए

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 21, अंक 2, अगस्त 2014

चिंतक और चिंतन

मौलाना अबुल कलाम आज़ाद का शिक्षा दर्शन

सूफिया नाजनीन*

सारांश

मौलाना अबुल कलाम आज़ाद एक स्वतंत्रता सेनानी एवं स्वतंत्र भारत के प्रथम शिक्षा मंत्री होने के साथ-साथ एक प्रसिद्ध कवि, साहित्यकार, धर्मवेत्ता, शिक्षाविद्, सशक्त पत्रकार एवं कुशल वक्ता थे। 15 वर्ष की छोटी-सी आयु में ही उर्दू साहित्य संसार ने उनकी प्रतिभा का लोहा मान लिया था। आज़ाद ने अपने राजनैतिक जीवन का प्रारम्भ एक क्रांतिकारी के रूप में किया था परन्तु गाँधी जी के सम्पर्क में आने के फलस्वरूप वे एक गांधीवादी बन गए और आजीवन इसी विचारधारा के अनुयायी बने रहे। आज़ाद ने अपने शिक्षा दर्शन व शैक्षिक विचारों के माध्यम से एक शिक्षा मंत्री के रूप में भारत की राष्ट्रीय शिक्षा का स्वरूप इस प्रकार निर्मित किया कि शिक्षा स्वतंत्र भारत के नव-निर्माण हेतु उपादेय बन सके। प्रस्तुत पत्र के माध्यम से मौलाना आज़ाद की शैक्षिक रचनाओं एवं शिक्षा मंत्री के रूप में किए गए शैक्षिक योगदानों की समीक्षा का प्रयास किया गया है। शिक्षा के प्रजातंत्रीकरण, मूल्य शिक्षा, क्रिया द्वारा अधिगम, धार्मिक शिक्षा एवं अन्तर्राष्ट्रीय शिक्षा आदि तत्वों को अपनाते हुए आज़ाद भारत की राष्ट्रीय शिक्षा को भारत के नव-निर्माण का प्रमुख साधन बनाना चाहते थे।

भूमिका

भारत के एक महान पुत्र, जिसने सन् 1923 में भारतीय राष्ट्रीय कांग्रेस के विशेष अधिवेशन को संबोधित करते हुए भारत में हिन्दू-मुस्लिम एकता के संदर्भ में कहा था-

*शोध छात्रा (जे.आर.एफ.) शिक्षा संकाय, काशी हिन्दू विश्वविद्यालय, कमच्छा, वाराणसी-221010

''यदि स्वर्ग से कोई फरिश्ता (ईशदूत) आए और कुतुबमीनार की ऊँचाइयों से चिल्लाकर कहे कि हिन्दू-मुस्लिम एकता को तोड़ दो और 24 घंटे में स्वराज्य तुम्हारा होगा तो मैं ऐसे स्वराज्य से इनकार कर दूंगा लेकिन अपनी जिद नहीं छोडूँगा। स्वराज्य से इन्कार केवल भारत को प्रभावित करेगा जबकि हमारी एकता की समाप्ति हमारे संपूर्ण मानव संसार का विनाश कर देगी।''

–मौलाना आज़ाद (भावानुवाद, बनर्जी, (संपा.) 1993, पृ. 3)

यह थे मौलाना अबुल कलाम आज़ाद जिन्होंने भारतीय इतिहास, राजनीति, दर्शन, संस्कृति, साहित्य एवं शिक्षा पर अमिट छाप छोड़ी है। आज़ाद एक धर्मनिरपेक्ष अध्यात्मवादी, एक विश्वसनीय राष्ट्रीय, एक साहित्यिक प्रतिभा और भारत की समन्वित संस्कृति के उत्तम प्रतिरूप थे। आज़ाद निर्भीकता एवं दृढ़ता से राष्ट्र की सेवा में लगे हुए थे। वह त्याग एवं कष्टों को झेलने वाले पूर्ण समर्पित राष्ट्रवादी थे। वह पूर्ण रूप से केवल एक राजनीतिक ही नहीं बल्कि, शब्दों के धनी महान अरबी शिक्षाविद् भी थे। वह राजनीति में दो रूपों में सामने आए। सर्वप्रथम एक क्रांतिकारी के रूप में तत्पश्चात् एक गाँधीवादी के रूप में। आज़ाद एक स्पष्ट विचारक और व्यक्तियों को परखने वाले जौहरी थे। कांग्रेस की बहुत-सी समस्याओं का समाधान उन्होंने अपनी दूरदर्शिता से किया था। वह एक कुशल वक्ता थे एवं उनके विचार चिंतन से भरे होते थे। उन्हें विभिन्न विषयों का गूढ़ ज्ञान था इसी कारण लोग उन्हें सुनना पसंद करते थे।

महात्मा गांधी ने (मई 1940) में कहा था कि ''मुझे मौलाना अबुल कलाम आज़ाद के साथ कार्य करने का सौभाग्य सन् 1920 से प्राप्त हुआ। इस्लामिक ज्ञान के संदर्भ में कोई उन्हें काट नहीं सकता था। वह एक उत्तम अरबी शिक्षाविद् थे। साथ ही उनकी राष्ट्रीयता भी उतनी ही मज़बूत थी जितना उनका इस्लाम में विश्वास मज़बूत था। इसी कारण आज वे भारतीय राष्ट्रीय कांग्रेस के सर्वोच्च पद पर सम्मानीय हैं।''

(भावानुवाद, बनर्जी, (संपा.), 1993, पृ. 101)

भारत के प्रथम प्रधानमंत्री पं. जवाहर लाल नेहरु ने मौलाना आज़ाद की मृत्यु के समय अपने विचार व्यक्त करते हुए कहा था कि ''जब एक सम्मानीय व्यक्ति चला जाता है तो उसका स्थान सदैव खाली हो जाता है, मौलाना आज़ाद का प्रतिरूप कोई नहीं हो सकता। मेरे कहने का तात्पर्य यह नहीं है कि भारत में अब कोई महान व्यक्ति भविष्य में जन्म नहीं लेगा। भारत में पहले भी महान व्यक्ति हुए हैं और आगे भी जन्म लेंगे, परन्तु मैं यह स्वीकार करता हूँ कि जिस प्रकार की महानता एवं विशिष्ट प्रकार का

व्यक्तित्व मौलाना आज़ाद का था वैसा व्यक्तित्व पुनः भारत या संसार के किसी अन्य स्थान पर उत्पन्न नहीं होगा। (भावानुवाद, बनर्जी, (संपा.), 1993, पृ. 104)

भारतीय इतिहास में मौलाना आज़ाद हिन्दू-मुस्लिम एकता के प्रतीक, देश के एक महान स्वतंत्रता सेनानी और भारत में साम्प्रदायिकता रूपी दानव को समाप्त करने वाले एक सशक्त अस्त्र के रूप में जाने जाते हैं। वे महान बुद्धिजीवी थे जो सदैव स्वयं के अंतदर्शन में रहते थे और कभी भी अपने द्वारा व्यतीत किए जाने वाले जीवन से संतुष्ट नहीं रह पाये। उनका मानना था कि वे उस युग के लिए नहीं बने जिसमें वे जी रहे थे। इसी कारण अपनी रचना 'गुबार-ए-ख़ातिर' में लिखा था कि उन्हें अपने लिए काँटों का चयन किया और फूलों को दूसरों के लिए छोड़ दिया है।

(भावानुवाद, दत्ता, 1989, पृ. 218)

मौलाना आज़ाद एक अतिविशिष्ट असाधारण एवं बहुमुखी प्रतिभा के धनी व्यक्ति थे जो अपने समय के व्यक्तियों से कहीं आगे थे। अक्सर वे स्वयं के संदर्भ में उर्दू की निम्नलिखित पंक्तियों को बोला करते थे, जो उनके जीवन को एक अर्थपूर्ण परिप्रेक्ष्य प्रदान करती है–

''है आज जो सर गुज़स्त अपनी,
कल इसकी कहानियाँ बनेंगी।

(अर्थात् मैं जो अनुभव कर रहा हूँ भविष्य में उसे एक काल्पनिक कहानी के रूप में पढ़ा जाएगा।) (भावानुवाद, बनर्जी, (संपा.), 1993, पृ. 6)

मौलाना अबुल कलाम आज़ाद का जीवन परिचय

मौलाना अबुल कलाम आज़ाद, सम्राट अकबर के समकालीन शेख जमालुद्दीन के ख़ानदान से संबंध रखते थे। मौलाना ने स्वयं कहा था कि वे शेख जमालुद्दीन की नवी अथवा दसवीं पीढ़ी में से एक है (भावानुवाद हमीद, 1993, पृ.7)। मौलाना आज़ाद का जन्म सन् 1888 में मक्का, सऊदी अरब में हुआ था। उनके पिता मौलाना खैरूद्दीन ने एक अरबी महिला से विवाह किया था। उनकी माता का नाम आलिया था, वह मक्का के मुफ़्ती शेख मुहम्मद बिन ज़हीर वत्री की भतीजी थीं। मौलाना ख़ैरूद्दीन स्वयं एक प्रसिद्ध शिक्षाविद् थे साथ ही अपने पुत्र के लिए प्रेरणास्रोत थे। उनके हृदय में अपने पुत्र के लिए बहुत-सी आकांक्षाएँ थीं। मौलाना ख़ैरूद्दीन 1898 में मक्का से भारत लौट आए और कलकत्ता में बस गये। आज़ाद को पिता के निरीक्षण में उनके द्वारा चयनित

प्रशिक्षकों द्वारा इस्लामी ज्ञान के प्रत्येक क्षेत्र में कड़ा प्रशिक्षण दिया गया। शिक्षा के परंपरागत मानकों ने उनमें सम्प्रत्यात्मक स्मृति का विकास किया। आज़ाद स्वयं लिखते हैं, ''मैंने अपने मस्तिष्क में प्रभाग बना रखे हैं, सैकड़ों हज़ारों प्रभाग। ये प्रभाग कानून, अन्तरराष्ट्रीय राजनीति, इतिहास, गणित, सैन्य विज्ञान आदि से संबंधित हैं। जब किसी विशेष समय पर किसी सूचना की आवश्यकता होती है तो मैं उपयुक्त प्रभाग को खोलता हूँ और अन्य प्रभागों को बन्द रखता हूँ (भावानुवाद, बनर्जी, (संपा.), 1993, पृ. 17)।

सन् 1905 में जब आज़ाद 17 वर्ष के थे, उस समय ही वे एक प्रशिक्षित धर्मवेत्ता बन चुके थे और उसी समय आज़ाद मौलाना शिबली नोमानी के संपर्क में आए, जो उस समय के प्रसिद्ध कवि, पत्रकार एवं समालोचक थे। सन् 1905 में ही बंगाल के विभाजन के समय मुख्य विचारधारा जो विभाजन और अपने क्षेत्र में औपनिवेशक सरकार की नियुक्ति चाहती थी, से इन्कार कर दिया। इसके बजाय वे ब्रिटिश विरोधी आन्दोलन का अंग बन गए और साथ ही कुछ अज्ञात क्रांतिकारी समूहों के सदस्य बन गये। सन् 1908 में आज़ाद को हेजाज़, इराक, सीरिया एवं मिस्र की यात्रा का मौका मिला जहाँ वे युवा तुर्कों एवं अरब राष्ट्रवादियों से मिले। इस यात्रा ने उनके मन पर काफी प्रभाव डाला और इन प्रभावों के फलस्वरूप ही सन् 1912 में उन्होंने 'अल हिलाल' नामक जनरल का प्रकाशन प्रारम्भ किया, जो मुस्लिम बुद्धिजीवी वर्ग में काफी लोकप्रिय हुआ। 'अल हिलाल' की प्रथम प्रति 1 जून, 1912 को प्रकाशित हुई। इस उपलब्धि के बाद जब आज़ाद 24 वर्ष के हुए तभी मुस्लिम संसार द्वारा उन्हें मौलाना मान लिया गया। 'अल हिलाल' के प्रकाशन ने न केवल उनकी बुद्धिमत्ता, दूरदर्शिता, ज्ञान एवं विचारधारा को प्रकट किया, बल्कि उस समय के सभी शिक्षित मुसलमानों में एक नये राजनीतिक भाव का संचार किया। सन् 1919 में देवबंद विद्यालय एवं फिरंगी महल, लखनऊ के सम्मिलित सहयोग से निर्मित संगठन 'जमीयत-उल-हिन्द' के सदस्य होने के कारण आज़ाद को जेल भी जाना पड़ा। परंतु उसके बाद भी आज़ाद जीवनभर इस संगठन के सदस्य रहे। जेल के वापस आने के पश्चात् आज़ाद भारतीय राष्ट्रीय कांग्रेस के संपर्क में आए। सन् 1919 में रांची जेल से रिहा होने के पश्चात् आज़ाद, गांधीजी एवं तिलक से मिले। इस समय तक आज़ाद मुस्लिम लीग और भारतीय राष्ट्रीय कांग्रेस दोनों के सदस्य थे, परन्तु लीग द्वारा सन् 1921 के अधिवेशन में सविनय अवज्ञा आन्दोलन का बहिष्कार करने के कारण आज़ाद ने लीग से अलग होना ही ठीक समझा।

लीग छोड़ने के पश्चात् आज़ाद जीवन भर कांग्रेस के वरिष्ठ नेताओं के साथ कंधे से कंधा मिलाकर कार्य करते रहे। 33 वर्ष की आयु में सन् 1923 में आज़ाद भारतीय राष्ट्रीय कांग्रेस के सभापति बने। वे कांग्रेस के सबसे कम आयु के सभापति थे। सन् 1940 में रामगढ़ अधिवेशन में वे पुनः भारतीय राष्ट्रीय कांग्रेस के अध्यक्ष बने। उसके पश्चात् वे पुनः राष्ट्रीय कांग्रेस के अध्यक्ष बने और 1946 तक उसी पद पर रहे। कांग्रेस कार्य समिति के सदस्य के रूप में सन् 1942 में क्रिप्स समझौते के समय वे प्रमुख वक्ता के रूप में भी चुने गए। सन् 1947 में वे अन्तरिम सरकार में शिक्षा एवं कला अध्यक्ष के रूप में चुने गये। स्वतंत्र भारत की प्रथम कैबिनेट में वे ''शिक्षा, प्राकृतिक संसाधन एवं वैज्ञानिक अनुसंधान'' मंत्री के रूप में चुने गये। इस पद पर कार्य करते हुए अपने कार्यकाल में 22 फरवरी 1958 को उनका देहावसान हुआ।

मौलाना अबुल कलाम आज़ाद राष्ट्रीय आन्दोलन के अग्रणी नेता के रूप में

राष्ट्रीय आंदोलन के एक अग्रणी नेता के रूप में आज़ाद का पदापर्ण 1905 से 1908 के बीच चलने वाले स्वदेशी आंदोलन के समय हुआ। इसी समय आज़ाद श्याम सुन्दर चक्रवर्ती एवं क्रांतिकारी अरबिंदो घोष के संपर्क में आए। उस समय क्रांतिकारी गतिविधियों में मुस्लिम भागीदारी न के बाराबर थी और मुसलमानों को औपनिवेशिक साम्राज्य का समर्थक मानकर संदेह की दृष्टि से देखा जाता था। इस मिथ्य को झूठा साबित करने के लिए आज़ाद ने क्रांतिकारी गतिविधियों में भाग लिया। आज़ाद ने अपने कुछ मुस्लिम सहयोगियों को भी क्रांतिकारी गतिविधियों में भाग लेने के लिए प्रेरित किया और उत्तर भारत में कुछ खुफिया समितियाँ स्थापित करने में भी उन्हें सफलता मिली। इन क्रांतिकारी गतिविधियों को बढ़ावा देने के लिए ही आज़ाद ने 'अल हिलाल' और 'अल-बलाग' का प्रकाशन किया। सन् 1920 के पहले तक आज़ाद क्रांतिकारी नेता के रूप में सामने आए। जनवरी 18, 1920 को आज़ाद के पिता की मृत्यु पर महात्मा गांधी द्वारा प्रेषित श्रद्धांजलि पत्र आज़ाद को गांधीजी के संपर्क में लाया, क्योंकि गांधी जी मौलाना ख़ैरूद्दीन को भली-भाँति जानते थे। आज़ाद उस समय रांची जेल में थे, गांधीजी उनसे मिलना चाहते थे परन्तु ब्रिटिश सरकार ने इसकी अनुमति नहीं दी। जब आज़ाद 27 दिसम्बर 1919 को जेल से रिहा हुए तब भारत में एक नया युग शुरु हो चुका था। उस समय तक देश में रोलेट-एक्ट विरोधी आंदोलन, जलियांवाला बाग हत्याकांड, सैन्य शासन आदि घटनाएँ घटित हो चुकी थीं। सन् 1920 से पहले आज़ाद मुस्लिम सम्प्रदाय की एक पहचान बन चुके थे परन्तु उसके पश्चात् वे एक सशक्त राष्ट्रवादी नेता के रूप में

उभरकर सामने आए। आज़ाद स्वयं लिखते हैं कि, ''उन्होंने राजनीति की खोज नहीं की, बल्कि ये राजनीति है, जिसने उन्हें खोजा है (भावानुवाद, दत्ता, 1989, पृ. 107)। खिलाफत आंदोलन में उनकी भूमिका ने ही एक महान राजनीतिक नेता के रूप में उनके भविष्य को विकसित किया। राँची जेल से रिहा होने के पश्चात् आज़ाद 13 जनवरी 1920 को कलकत्ता चले गए। वहाँ उनके अनुयायियों ने उनका पूर्ण स्वागत किया। वहाँ उन्होंने नाखुदा मस्जिद में खिलाफत समस्या पर एक सभा को संबोधित किया। इसके पश्चात् 18 जनवरी 1920 को दिल्ली में हुई खिलाफत कान्फ्रेंस में आज़ाद सम्मिलित हुए और वहीं सर्वप्रथम गांधीजी से मिले।

मौलाना अबुल कलाम आज़ाद की राष्ट्रीयता की प्रमुख विशेषता, उनका इस्लाम के सिद्धांतों एवं उसके क्रियान्वयन में गहरा विश्वास एवं साथ-ही-साथ समान रूप से भारत के प्रति भी उनकी वचनबद्धता दोनों में प्रकट होती है। मौलाना आज़ाद को जहाँ स्वयं के मुसलमान होने का गर्व था, वहीं एक भारतीय होने का भी उन्हें गर्व था। गांधी जी के सम्पर्क में आने के पश्चात् आज़ाद के जीवन में एक नया मोड़ आया और यहीं से वे एक क्रांतिकारी नेता से एक गांधीवादी नेता के रूप में परिवर्तित हुए। गांधीजी के संपर्क में आते ही वे भारतीय राष्ट्रीय कांग्रेस के सदस्य बने और सन् 1923 में भारतीय राष्ट्रीय कांग्रेस के सबसे कम आयु के सभापति भी बने। कांग्रेस से जुड़ने के बाद आज़ाद गांधीजी के अतिरिक्त अन्य राष्ट्रवादी नेताओं जैसे गोखले, नेहरू, तिलक एवं पटेल आदि के सम्पर्क में भी आए और उनके विचारों के प्रभावों के फलस्वरूप भी आज़ाद को एक राष्ट्रवादी नेता एवं भारत के नव-निर्माण की नींव रखने वाले प्रणेता के रूप में परिवर्तित होने में काफी सहायता मिली। सन् 1928 में उन्होंने राष्ट्रीय मुस्लिम कांफ्रेंस की अध्यक्षता संभाली (भावानुवाद, बनर्जी, 1993, पृ. 35) भारतीय मुसलमानों को राष्ट्रीय आंदोलन में भाग लेने तथा राष्ट्र सेवा के लिए प्रेरित किया। इसके पश्चात् आज़ाद अपने संपूर्ण जीवनकाल में कांग्रेस के सदस्य बने रहे और विभिन्न समस्याओं को सुलझाने में अन्य राष्ट्रवादी नेताओं का मार्गदर्शन किया। हिंदू-मुस्लिम एकता के संदर्भ में किसी भी पहलू पर अंतिम निर्णय आज़ाद ही लेते थे। वे हिंदू-मुस्लिम समन्वित संस्कृति में दृढ़ता से विश्वास रखते थे। उनका मानना था कि यद्यपि दोनों ही सम्प्रदायों के अपने अलग-अलग विश्वास एवं रीति-रिवाज़ हैं, परन्तु भारतीय के रूप में दोनों एक हैं और एक समान संस्कृति के अभिन्न अंग हैं जिसके लिए कोई भी राष्ट्र उन पर गर्व कर सकता है। भारत के भविष्य के संदर्भ में आज़ाद बिल्कुल स्पष्ट थे।

उनका मानना था कि ब्रिटिश सरकार को भारत की धरती से जाना ही होगा, परंतु इसके लिए भारतीयों को एकजुट होकर भारतीय स्वतंत्रता संग्राम को लड़ना होगा।

आज़ाद एक वक्ता, आध्यात्मवादी एवं एक पत्रकार के रूप में

आज़ाद एक शक्तिशाली वक्ता थे जो अपने श्रोताओं को अपनी बातों से बाँधे रखते थे। वे एक महान बुद्धिजीवी थे जिसकी सीखने की इच्छा कभी समाप्त ही नहीं होती। उनकी बोलने और लिखने की शैली में विलक्षणता का गुण छिपा हुआ था। उनकी शैली में इतनी मधुरता और अपनी बातों को श्रोता के सामने उनके ही मतों से जोड़ने वाला गुण छिपा था, जिसके फलस्वरूप वे अपने श्रोताओं को अपनी बातों से मुग्ध कर लेते और उन्हें अपनी बात मानने के लिए बाध्य कर लेते थे। 15 वर्ष की आयु में ही उनके विचारों और उनकी समझ का तत्कालीन मुस्लिम बुद्धिजीवी वर्ग कायल हो चुका था। उनके विचारों की शुद्धता, इस्लामी विश्वासों के प्रति उनकी दृढ़ता एवं राष्ट्रीय के रूप में उनकी भक्ति के कारण ही तत्कालीन मुस्लिम समाज उन्हें मौलाना का दर्जा देने लगा था। आज़ाद की वाक्पटुता का कोई मेल नहीं था। उनके भाषण, गहन चिंतन और दृढ़ता का मेल होते थे। विभिन्न विषयों पर उनके विचारों को सुनना लोग पसन्द करते थे। उनकी युवावस्था में एक बार उनको सुनने के पश्चात् उर्दू कवि हाली ने उनके संबंध में लिखा था ''आज़ाद एक जवान कंधे पर प्रौढ़ मस्तिष्क वाला मनुष्य है।'' (भावानुवाद, बनर्जी, 1993, पृ. 5)

एक कुशल वक्ता होने के साथ ही मौलाना एक अध्यात्मवादी थे। चूंकि उनके पिता सूफी मत के समर्थक थे और उनकी शिक्षा-दीक्षा भी इस्लामी विश्वासों एवं सिद्धांतों के अन्तर्गत ही हुई थी, फलस्वरूप अध्यात्मिकता और अल्लाह के बताए सिद्धांतों में उनका दृढ़ विश्वास था। मौलाना द्वारा बताए गऐ निम्नलिखित दो प्रमुख बिन्दू उनकी सृजनात्मक सोच एवं आध्यात्मिकता के प्रमुख उदाहरण हैं– (i) 'अल्लाह रब-अल-आलमीन' है, अर्थात् जिसने संपूर्ण ब्रह्मांड और उसके एक-एक कण को निर्मित किया है। रब-अल-आजमीन की अवधारणा न केवल संपूर्ण मानव समुदाय बल्कि सम्पूर्ण ब्रह्मांड की एकता को प्रकट करती है। (ii) 'रूबुवियत' आवश्यकताओं एवं परिस्थितियों में बदलाव की माँग करती है। यह गुण स्वयं अल्लाह 'रब-अल-अलामीन' का एक गुण है और इस कारण जब ब्रह्मांड का प्रत्येक कण परिवर्तन का गुण रखता है तो फिर अध्यात्मिक अर्थात् विश्वास स्थिर कैसे रह सकता है

वह भी समय एवं परिस्थितियों के अनुरूप परिवर्तन का गुण रखता है। आज़ाद एक गहन चिंतक और धार्मिक संवेदनशील का स्पष्ट ज्ञान रखने वाले एक महान शिक्षाविद् रहे हैं उनके विचारों में जहां धर्म और उसके सिद्धांतों की गहरी छाप थी वहीं आधुनिक विचारों एवं उसको धर्म के साथ जोड़ने की कला भी विद्यमान थी। मौलाना आज़ाद के अनुसार कुरान केवल यह नहीं कहती कि सभी धर्म में सत्य विद्यमान है, बल्कि यह कहती है कि सभी धर्म समान रूप से सत्य हैं। अत: प्रत्येक धर्म के अनुयायियों को अपने धर्म के जुड़े सभी विश्वासों एवं सिद्धांतों को अपनाना चाहिए और स्वयं में निरपेक्षता का गुण विकसित करना चाहिए (भावानुवाद, हमीद, 1990, पृ. 258)।

मौलाना आज़ाद के जीवन के विभिन्न पक्षों को उजागर करते समय कई दफा एक पत्रकार के रूप में उनके व्यक्तित्व की विशेषताएँ सामने नहीं आ पायी हैं। एक कुशल वक्ता और अच्छा लेखक होने के साथ-साथ आज़ाद एक कुशल पत्रकार भी थे। अपने पिता के बताए सिद्धांतों के विपरीत मौलाना ने इस क्षेत्र में एक भिन्न मार्ग अपनाया। उन्हें प्रारंभ से ही यह आभास था कि उन्हें एक मिशन लड़ना है जिसके लिए पत्रकारिता एक अच्छा मार्ग हो सकती है। 15 वर्ष की आयु में ही उन्होंने उर्दू संसार में स्वयं को एक कवि, लेखक, अनुवादक एवं पत्रकार के रूप में स्थापित कर लिया था। पत्रकारिता में उनका पर्दापण 1899 में एक मासिक काव्य जर्नल 'नैरंग-ए-आलम' के प्रकाशन से हुआ। इसके पश्चात् उन्होंने 'अल-मिसबाह' नामक एक साप्ताहिक समाचार पत्र का सम्पादन किया। जिसमें आज़ाद के कुछ प्रमुख लेख जैसे– 'अल-गज़ाली', 'न्यूटन एवं उसके गुरुत्वाकर्षण के नियम' एवं 'ईद' आदि प्रकाशित हुए। सन् 1902 में उन्होंने पत्रकारिता की कला पर एक लेख लिखा जो उस समय की प्रसिद्ध पत्रिका 'लाहौर मखज़न' में प्रकाशित हुआ। इसके पश्चात् काव्य जर्नल 'खदन्ग-ए-नज़र' में नये जोड़े गये गद्य भाग का सम्पादन किया (भावानुवाद, हमीद, 1990, पृ. 154)। उनके द्वारा सम्पादित अन्य जर्नल एवं लेख थे- 'लिसान-उल-सिद्क', 'एडवर्ड गज़ेट' 'एहसान-उल-अखबार' आदि। उनकी पत्रकारिता की एक अन्य विशेषता थी साहित्यिक आलोचनाओं के स्तर को ऊँचा करना। वह अपने समय की पुस्तकों की समीक्षा हेतु भी प्रयासरत् थे ताकि उनमें वस्तुनिष्ठता लायी जा सके। तत्पश्चात् आज़ाद ने अमृतसर से निकलने वाली 'वकील' नामक प्रसिद्ध साप्ताहिक पत्रिका का संपादन भी किया। अपनी विदेश यात्रा से लौटने के पश्चात् आज़ाद ने अपने स्वयं के समाचार-पत्र के प्रकाशन का निश्चय किया और मिस्र के एक साप्ताहिक पत्र के नाम पर 'अल-हिलाल'

रखा इसका प्रथम संस्करण 13 जुलाई 1912 को प्रकाशित हुआ। 3 अप्रैल 1916 से उन्होंने एक अन्य पत्र 'अल-बलाग' का प्रकाशन भी प्रारम्भ किया। इन पत्रों एवं अन्य लेखों के प्रकाशन के साथ-साथ आज़ाद ने पत्रकारिता के क्षेत्र में महत्वपूर्ण कार्य किये। पत्रकारिता के क्षेत्र में उन्होंने काफी प्रयोग किय परन्तु 'अल-हिलाल' और अल-बलाग' ने उनकी पत्रकारिता को साहित्य की नई ऊँचाइयों पर पहुँचा दिया।

आज़ाद की साहित्यिक रचनाएँ एवं उनका शिक्षा दर्शन

मौलाना आज़ाद के साहित्यिक योगदानों को समझने हेतु सर्वप्रथम उन्हें एक ऐसे मानव के रूप में जानना होगा कि जो एक जैसी नहीं बल्कि एक-दूसरे से बिल्कुल विपरीत गतिविधियों एवं क्रियाओं में संलग्न था। उन्होंने जहाँ उर्दू और इस्लाम धर्म से जुड़ी रचनाएँ लिखीं वहीं इतिहास, राजनीति, भूगोल, सामाजिक व्यवस्था आदि क्षेत्रों से जुड़ी रचनाएँ भी की हैं। आजाद की प्रमुख रचनाएँ एवं सम्पादित पत्र-पत्रिकाएँ निम्नलिखित हैं-

संपादकीय पत्र-पत्रिकाएं

(i) नैरंग-ए-आलम
(ii) अल-मिसबाह
(iii) खदग-ए-नज़र
(iv) लिसान-उल-सिद्क
(v) एहसान-उल-अख़बार
(vi) वकील
(vii) अल-नदवा
(vii) अल-हिलाल
(ix) अल-बलाग (हमीद, 1990, पृ. 155)

लेख निबंध, पुस्तक व अन्य रचनाएं

अल-गज़ाली, न्यूटन एवं उसके गुरुत्वाकर्षण के नियम, ईद, तज़किरा, तरजुमनुल कुरान, गुबार-ए-ख़ातिर, खुतबत-ए-आज़ाद, कारवां-ए-ख्याल, कारवां-ए-हसरत, बोस्तान-ए-हसरत, तज़किरा-ए-बाबर, मकालात-ए-शेरवानी, उलेभा-ए-सैर एवं इंडिया विन्स फ्रीडम आदि। (शर्मा, 2000, पृ. 147)

मौलाना आज़ाद की कृतियां जहां उनके साहित्यिक योगदानों को प्रकट करती हैं, वहीं उन्हें एक कुशल एवं सशक्त शिक्षाविद् के रूप में भी विद्यमान करती हैं। आज़ाद के शिक्षा दर्शन और शिक्षा के प्रति उनके योगदानों को जानने के लिए उनके विचारों को दो प्रमुख भागों में बांटना आवश्यक हो जाता है- प्रथम, उनके सामान्य शैक्षिक विचारों का अध्ययन जिन्हें उनके जीवन के मौलिक दर्शन के माध्यम से समझा जा सकता है।

जिसमें मानव और उसके भाग्य की अवधारणा एवं ब्रह्मांड में उपस्थित अन्य वस्तुओं के बीच मानव के स्थान आदि तत्वों के विश्लेषण का अध्ययन समाहित है। द्वितीय, उनके समय में हुए विभिन्न शैक्षिक परिवर्तन एवं पुनर्निर्माण हेतु अपनाए गए यंत्रों का अध्ययन जो राष्ट्रीय जीवन की आवश्यकताओं एवं चुनौतियों के अनुरूप शिक्षा को उत्तरदायित्वपूर्ण बना सके। इन बातों को ध्यान में रखते हुए मौलाना आज़ाद के शिक्षा दर्शन के प्रमुख अंग निम्नलिखित हैं–

मानव और उसके भाग्य की अवधारणा

मौलाना आज़ाद के अनुसार चाहे वह पूर्व हो या पश्चिम, प्रत्येक स्थान पर मनुष्य की अवधारणा किसी न किसी रूप में समान ही है। केवल उन्हें देखने की दृष्टि अलग हो सकती है। पश्चिम की अवधारणा के अनुकूल चाहे मनुष्य एक प्रगतिशील प्राणी है या फिर पूर्व की अवधारणा के अनुसार एक भावात्मक प्राणी एवं ईश्वर का अंश, दोनों ही अवधारणाओं में केवल समझने के दृष्टिकोणों की भिन्नता के कारण अन्तर प्रकट होता है। मानव की अवधारणा के संबंध में आज़ाद के विचार पूर्वी विचारों को प्रेरित करते हैं। और विशेषकर इस्लामी अवधारणा को जिसके अनुसार मनुष्य पृथ्वी पर अन्य सभी प्राणियों से श्रेष्ठ है। आज़ाद के अनुसार, पश्चिमी अवधारणा जिसमें मनुष्य का अंतिम उद्देश्य व्यक्तिगत कल्याण है और पूर्वी अवधारणा में जहाँ समाजहित और कल्याण को सर्वोपरि माना जाता है, दोनों में ही शिक्षा का स्वरूप ऐसा होना चाहिए जो व्यक्तिगत एवं सामाजिक दोनों प्रकार के हितों एवं मूल्यों की वृद्धि में योगदान करें।

बौद्धिकता एवं प्रकटीकरण की भूमिका

मौलाना आज़ाद के अनुसार समय बीतने के साथ मनुष्य ने अपने सहायता एवं निर्देशन हेतु चार मार्ग खोज निकाले हैं। इनमें से तीन हैं– मूल प्रवृत्तियाँ, संवेदनाएँ एवं बौद्धिकता, चौथे को लेकर आस्तिकों एवं नास्तिकों में सदैव मतभेद रहा है और वह है प्रकटीकरण (Revelation)। मनुष्य प्रथम एवं द्वितीय गुण को अन्य प्राणियों के साथ साझा कर बाह्य संसार के उपयोगी ज्ञान को एकत्र करता है और अपनी आधारभूत आवश्यकताओं को प्राप्त करता है। बौद्धिकता के माध्यम से वह मूल प्रवृत्तियों एवं संवेदनाओं द्वारा प्रदत्त प्रारंभिक प्रदत्तों का विश्लेषण कर एक निश्चित निष्कर्ष पर पहुँचता है। इस निष्कर्ष में ही प्रकटीकरण छिपा रहता है। जिसके माध्यम से मनुष्य को परम सत्य की अनुभूति होती है। अतः आज़ाद का मानना था कि शिक्षा का स्वरूप ऐसा होना चाहिए जो

बौद्धिकता एवं प्रकटीकरण को प्रेरित एवं प्रशिक्षित करे ताकि परम सत्य की अनुभूति मनुष्य को हो सके।

मानव और उसके भाग्य की अवधारणा

मौलाना आज़ाद के अनुसार सहनशीलता को जीवन का आधारभूत मूल्य होना चाहिए। सभी धर्मों में भी सहनशीलता के गुण को अपनाने की बात की गई है। इस गुण के माध्यम से ही समाज व राष्ट्र की एकता एवं अखण्डता को सुनिश्चित किया जा सकता है, क्योंकि आज़ाद अपने समय की सामाजिक एवं राजनीतिक परिस्थितियों से भलीभाँति अवगत थे। इसी कारण सहिष्णुता एवं सहनशीलता के गुण विकसित करना शिक्षा के मौलिक उद्देश्यों में से एक माना। अपने विचारों को प्रकट करने के साथ-साथ दूसरों के विचारों का स्थानीय, राष्ट्रीय अथवा अन्तर्राष्ट्रीय मंच पर सम्मान कर सहनशीलता के गुण को विकसित एवं संचारित किया जा सकता है।

धार्मिक शिक्षा

धर्म निरपेक्ष राज्य की अवधारणा के कारण आज़ाद इस पक्ष में नहीं थे कि राज्य द्वारा संचालित विद्यालयों में किसी प्रकार की अनिवार्य अथवा प्रभुत्ववादी शिक्षा प्रदान की जाय। परन्तु साथ-ही-साथ जीवन में धर्म की महत्ता को भी समझते थे और यह मत भी रखते थे कि शिक्षा में धर्म की आत्मा का समावेश होना चाहिए अर्थात् धर्म के मूल्यवान तत्वों से शिक्षा जुड़ी हुई हो। यदि राष्ट्रीय शिक्षा इस तत्व से इतर हो जाती है तो मानवीय आधारों पर चरित्र निर्माण और नैतिक मूल्यों की स्थापना नहीं की जा सकती। इस प्रकार आज़ाद एक ऐसी शिक्षा के पक्षधर थे, जो धर्म एवं प्रभुत्ववादी सत्ता से बिल्कुल अलग धर्म निरपेक्षता के सिद्धांत पर आधारित हो एवं नैतिक मूल्यों, चरित्र निर्माण एवं विभिन्न धर्मों के मूल्यवान तत्वों का समावेश करने वाली हो।

इस प्रकार आज़ाद ने अपने दर्शन के माध्यम से भारत की राष्ट्रीय शिक्षा की नींव स्थापित करने का प्रयत्न किया। उनका मानना था कि स्वतंत्र भारत की शिक्षा की विषयवस्तु औपनिवेशिक काल से पृथक होनी चाहिए। नया पाठ्यक्रम मस्तिष्क को उदार बनाने वाला हो, नैतिक एवं सांस्कृतिक मूल्यों के आधार पर चरित्र निर्माण करने वाला, प्रजातांत्रिक समाज के उत्तरदायित्व एवं कर्त्तव्यों से परिपूर्ण, नागरिकता एवं राष्ट्रीय विकास हेतु क्रियाओं का प्रशिक्षण प्रदान करने वाला, समन्वित संस्कृति के माध्यम से राष्ट्रीयता को सशक्त बनाने वाला, सहनशीलता एवं धर्मनिरपेक्षता के गुणों से

परिपूर्ण एवं अन्तर्राष्ट्रीयता को बढ़ावा देने वाला होना चाहिए। मौलाना आज़ाद के अनुसार भारत के नव-निर्माण हेतु शिक्षा को उपादेय बनाने के मार्ग में भारतीय राष्ट्रीय शिक्षा का उद्देश्य एवं विषयवस्तु निम्नलिखित गुणों से युक्त होनी चाहिए :

- प्रारंभिक स्तर पर, प्राथमिक शिक्षा की विषयवस्तु क्रिया द्वारा अधिगम पर आधारित हो।
- माध्यमिक शिक्षा विभिन्न कुशलताओं एवं अभिक्षमताओं का प्रशिक्षण प्रदान करने वाली होनी चाहिए।
- विश्वविद्यालय स्तर पर शैक्षिक स्तर की गुणवत्ता में वृद्धि की जाय और पाठ्यक्रम सांस्कृतिक अधिगम, विज्ञान एवं प्रौद्योगिकी के क्षेत्र में नवीन अवसर उत्पन्न करने वाला हो।
- प्रौढ़ शिक्षा एवं सामाजिक शिक्षा कार्यक्रम जागरूकता एवं सृजनात्मकता का निर्माण करने वाला हो।
- महिला शिक्षा पर विशेष ध्यान दिया जाय।
- ग्रामीण क्षेत्रों में कृषि, हस्तकला आदि के प्रशिक्षण पर विशेष ध्यान दिया जाय।
- शारीरिक शिक्षा के माध्यम से शिक्षा के प्रत्येक स्तर पर खेल के अवसर उत्पन्न किये जाएं।
- उपयुक्त पाठ्य-पुस्तकें, अधिगम एवं शिक्षण सामग्री का निर्माण किया जाय जिसमें विशेष शिक्षा वाले छात्रों की आवश्यकताओं पर विशेष ध्यान दिया जाए।
- शिक्षा कार्यक्रमों एवं पाठ्यक्रमों के मूल्यांकन हेतु शोधों की गुणवत्ता पर ध्यान दिया जाए।
- अधिगमकर्त्ताओं पर परीक्षा के अनावश्यक दबाव को कम करने हेतु परीक्षा प्रणाली में सुधार।
- पाठ्यक्रम अधिगमकर्त्ता में स्वतंत्रचिंतन, निष्पक्ष व न्यायपूर्ण ढंग से विचार करने की योग्यता विकतिस करने वाला हो।
- अन्तर्राष्ट्रीयता को बढ़ावा एवं अन्तर्राष्ट्रीय सहयोग के बल पर नवीन ऊँचाइयों को छूने वाला हो।

इसी प्रकार उपरोक्त गुणों को अपनाते हुए आज़ाद ने शिक्षामंत्री के रूप में भारतीय

राष्ट्रीय शिक्षा की नींव रखी और सशक्त भारत के उज्ज्वल भविष्य की कामना की।

मौलाना आज़ाद स्वतंत्र भारत के प्रथम शिक्षा मंत्री के रूप में

स्वतंत्रता के पश्चात् आज़ाद प्रथम कैबिनेट में शिक्षा मंत्री के रूप में चुने गये। एक शिक्षामंत्री के रूप में एक नये स्वतंत्र हुए राष्ट्र के नव-निर्माण का स्वप्न लिये हुए आज़ाद ने इस पद को सुशोभित किया। उनका मानना था कि भारत की शिक्षा व्यवस्था की आधारभूत समस्याओं का निदान करके ही शैक्षिक विकास की स्थिति को प्राप्त किया जा सकता है और तभी राष्ट्रीय संस्कृति का संरक्षण एवं संवर्धन भी संभव है। अपने शिक्षा दर्शन के अनुकूल स्वतंत्र एवं विभाजित भारत की सामाजिक एवं राजनीतिक दशा की निम्न स्थिति को देखते हुए उन्होंने एक समन्वित एवं सन्तुलित शिक्षा प्रणाली की नींव रखी। उनके प्रयासों के फलस्वरूप ही शिक्षा को राज्य सूची में रखते हुए भी केन्द्र सरकार को इसके विकास का दायित्व प्राप्त हुआ। उन्होंने 1948 में विश्वविद्यालय शिक्षा आयोग और 1952 में माध्यमिक शिक्षा आयोग का गठन किया। विश्वविद्यालय अनुदान आयोग के गठन में भी उनका हाथ था। ललित कला अकेडमी, साहित्य अकेडमी, संगीत एवं नाटक अकेडमी एवं सांस्कृतिक संबंध हेतु भारतीय परिषद् आदि उन्हीं की सांस्कृतिक सीख एवं धर्मनिरपेक्ष विचारों का परिणाम थीं। भारत के नव-निर्माण हेतु शिक्षा को उपादेय बनाने हेतु उन्होंने भारत में जिस शिक्षा प्रणाली की नींव रखी उसकी प्रमुख विशेषताएं निम्नलिखित हैं–

शिक्षा का प्रजातांत्रीकरण

मौलाना आज़ाद ने शिक्षा के प्रजातांत्रीकरण पर विशेष ध्यान दिया, जिसके माध्यम से वे भारतीय समाज में उपलब्धियों के अर्जन का सार्वभौमीकरण करना चाहते थे। ताकि भारतीय समाज में वर्षों से विद्यमान पदानुक्रमिता एवं जातियों के प्रभुत्व को समाप्त किया जा सके और सभी को एक स्तर पर लाया जा सके। इस प्रक्रिया के लिए उन्होंने निम्नलिखित चार प्रकार के कार्यक्रमों का मार्ग अपनाया (भावानुवाद, सिंह, 2003, पृ. 119)–

(i) माध्यमिक स्तर तक शिक्षा के सार्वभौमीकरण तथा अशिक्षा की समाप्ति एवं प्रौढ़ शिक्षा, जिसमें महिला शिक्षा भी समाहित हो, पर विशेष ध्यान देना।

(ii) भारतीय समाज में जहाँ जाति एवं वर्ग के नाम पर वर्षों से शोषण चला आ रहा है, उसमें शैक्षिक अवसरों की समानता में वृद्धि लाना।

(iii) त्रिभाषा–सूत्र को अपनाना, जिसमें हिन्दी अथवा राज्य भाषा अनुदेशन का माध्यम हो और अंग्रेजी द्वितीय भाषा के रूप में महत्वपूर्ण स्थान रखती हो।

(iv) संपूर्ण राष्ट्र में प्राथमिक शिक्षा की पूर्णता।

आज़ाद का मानना था कि स्वतंत्र भारत में आर्थिक एवं औद्योगिक नियोजन से कहीं अधिक महत्वपूर्ण शैक्षिक नियोजन है। यदि शैक्षिक प्रशिक्षण सही आदर्शों एवं मूल्यों के विकास में सहायक नहीं है तो राज्य की सुरक्षा एवं कल्याण अर्थहीन है। उन्होंने ही सार्वभौमिक शिक्षा का नियोजित कार्यक्रम दिया और इस क्रिया का केन्द्र ग्रामीण विद्यालयों को बनाया। साथ ही उन्होंने प्रौढ़ शिक्षा एवं स्त्री शिक्षा को महत्वपूर्ण स्थान देते हुए यह विचार दिया कि किसी भी शैक्षिक कार्यक्रम की अंतिम सफलता स्त्री शिक्षा की उत्तमता पर टिकी होती है। यदि महिलाएँ शिक्षित हो जाएँ तो संसार की आधे से अधिक समस्याएं समाप्त हो सकती हैं। उनके अनुसार प्रौढ़ शिक्षा के दो पक्ष होते हैं– (अ) प्रौढ़ों को शिक्षित करने की व्यवस्था करना, (ब) उनके मानसिक विकास की माप हेतु यंत्रों की व्यवस्था एवं राष्ट्र के विभिन्न मामलों में उनकी रुचि जागृत करना।

सामाजिक शिक्षा के माध्यम से प्रजातंत्र के मौलिक आदर्शों का प्रसार

मौलाना आज़ाद की रुचि भारत में सरकारी तंत्र को चलाने के लिए संविधान के माध्यम से एक औपचारिक प्रजातंत्र लाने एवं सरकार में जनता की वास्तविक भागीदारी के माध्यम से वास्तविक प्रजातंत्र लाने की थी। इसके लिए आज़ाद ने सबके लिए सामाजिक शिक्षा का एक आधारभूत ढाँचा तैयार करने का प्रयत्न किया। जिसने भारत के विकास कार्यक्रमों की नींव रखी। उन्होंने सामाजिक शिक्षा को निम्नलिखित पाँच तत्व बताए (शर्मा, 2000, पृ. 146)।

(i) प्रत्येक नागरिक को नागरिकता का अर्थ एवं प्रजातंत्र को चलाने हेतु आवश्यक क्रियाओं का ज्ञान कराना।

(ii) प्रत्येक नागरिक को व्यक्तिगत एवं सार्वजनिक हित हेतु निर्मित कानूनों का ज्ञान देना।

(iii) सामाजिक शिक्षा इस प्रकार की हो प्रत्येक नागरिक को अपनी आर्थिक स्थिति उत्तम बनाने में सहायता करे।

(iv) कला, साहित्य एवं यंत्रों को इस शिक्षा का अंग बनाते हुए नागरिकों को प्रशिक्षित एवं भावनात्मक रूप से परिशुद्ध करना।

(v) व्यक्तिगत भिन्नता की अवधारणा को मुख्य बिन्दु मानते हुए उसके आधार पर सभी को समान अवसर प्रदान करना।

इस शिक्षा व्यवस्था के माध्यम से आज़ाद ने वास्तविक सहभागी समाज हेतु एक मार्ग उत्पन्न कर दिया था।

पारस्परिक समझ एवं सहिष्णुता का प्रसार

मौलाना आज़ाद को ज्ञान था कि एक बहुसंस्कृति एवं संप्रदायों वाले समाज में संस्थानिक शिक्षा के माध्यम से ही पारस्परिक समझ, सहनशीलता एवं सहिष्णुता का विकास किया जा सकता है। उन्होंने स्पष्ट किया कि धर्मनिरपेक्षता, धर्म का विकल्प नहीं हो सकती। भारतीय समाज सदियों से धर्म एवं प्रथाओं के साथ ही चला आ रहा है। अतः उनमें बौद्धिक परिवर्तन लाने हेतु धर्म को समाप्त नहीं किया जा सकता। परन्तु उन्होंने यह भी कहा कि राज्य द्वारा धार्मिक अनुदेशनों को पर्यवेक्षित किया जाना चाहिए। ताकि वे असहिष्णुता, असहनशीलता एवं साम्प्रदायिकता हिंसा का रूप न लेने पायें। उनका मत था कि धार्मिक शिक्षा को व्यक्तिगत ही रहने दिया जाए, परन्तु समय-समय पर उनका निरीक्षण भी किया जाय। यदि राष्ट्रीय शिक्षा, धर्म शिक्षा देने लगी तो मानवीय आधारों पर मूल्यों एवं चरित्र का निर्माण असंभव हो जाएगा (भावानुवाद, सिंह, 2003, पृ. 124)

पूर्व एवं पश्चिम के बीच पुल

भारत के नव-निर्माण हेतु शिक्षा को एक यंत्र के रूप में प्रयोग करने हेतु आज़ाद पूर्व एवं पश्चिम के समन्वित विचारों से युक्त एक संतुलित शिक्षा प्रणाली की नींव रखना चाहते थे। इस शिक्षा प्रणाली से उनका तात्पर्य था कि शिक्षा ऐसे मानव का निर्माण करे जो अपनी समस्याओं हेतु भाग्य को दोष देकर हाथ पर हाथ रखकर बैठा न रहे, बल्कि स्वयं भाग्य को हथियार बनाए, भाग्य को मार्गदर्शित कर एक उत्तम सामाजिक जीवन की ओर अग्रसर करें।

इस प्रकार आज़ाद द्वारा अपनायी गई शिक्षा प्रणाली का प्रमुख उद्देश्य यह था कि भारतीय समाज में सदियों से विद्यमान पदानुक्रमिता एवं ऊँची जातियों अथवा वर्गों की प्रभुता को कम कर समानता स्थापित की जा सके।

आज़ाद के शैक्षिक योगदानों की समीक्षा

बहुत कम मनुष्य ही ऐसे होते हैं जो अपने जीवन में अपने विचारों, मतों का प्रतिक्षण

मूल्यांकन करते रहते हों। आज़ाद एक ऐसे ही व्यक्तित्व वाले स्वामी थे जो अपने स्वयं के गुणों और अपने व्यक्तित्व के विरोधाभासों को पहचानने के लिए स्वयं से ही संघर्ष किया करते थे। यह सत्य है कि राष्ट्र के विकट क्षणों में जहाँ उन्होंने अपने सार्वजनिक जीवन के माध्यम से एक सक्रिय भूमिका निभाई और कार्यक्रम एवं सभाओं में बहुत व्यस्त भी रहे तथापि व्यक्तिगत रूप से वे बड़े शर्मीले और संकोची स्वभाव के थे, जिसके लिए अन्तदर्शन अथवा दार्शनिक चिंतन प्रशासकीय एवं संगठनात्मक क्रियाओं एवं भाषणों से कहीं अधिक आसान था। वह सदैव अपने स्वयं के अर्न्तदर्शन में लगे रहे और अपने द्वारा व्यतीत किये जाने वाले जीवन से कभी भी संतुष्ट नहीं हुए। वे शांति चाहते थे परन्तु उन्हें अशांत वातावरण ही मिला। वे मानते थे कि वे उस युग के लिए नहीं बने हैं जिसमें वे जी रहे थे। जहाँ आज़ाद के भाषणों में उनके स्वभाव की निडरता, निर्भीकता के दर्शन होते हैं वही उनकी साहित्यिक रचनाओं में उनके व्यक्तिगत अर्न्तदर्शन की झलक देखने को मिलती है। अपने जीवन में आज़ाद ने एक कवि, लेखक, वक्ता, पत्रकार, आलोचक, संपादक, एक स्वतंत्रता सेनानी और तत्पश्चात् शिक्षा मंत्री आदि विभिन्न भूमिकाओं का निर्वाहन किया। जहाँ लेखक, कवि, संपादक एवं पत्रकार के रूप में आज़ाद ने साहित्य संसार को आभूषित किया, वहीं एक सच्चे स्वतंत्रता सेनानी के रूप में देश की स्वतंत्रता में एक अहम भूमिका निभायी। स्वतंत्रता आंदोलन के समय हिन्दू-मूस्लिम एकता को बनाये रखने का उन्होंने अथक प्रयास किया और हिन्दू मुस्लिम समन्वित संस्कृति वाले स्वतंत्र भारत का स्वप्न देखा। शिक्षा मंत्री के रूप में शिक्षा को राष्ट्र निर्माण का प्रमुख आधार एवं यंत्र मानते हुए राष्ट्रीय शिक्षा प्रणाली की नींव रखी। उन्हीं के प्रयासों के फलस्वरूप स्वतंत्रता के पश्चात् भारत में शिक्षा हेतु विभिन्न आयोगों, समितियों, संस्थानों का गठन हुआ और वर्तमान भारत की शिक्षा प्रणाली का स्वरूप भी उनके द्वारा बताए गए शैक्षिक प्रचलनों के समागम के फलस्वरूप ही अपने वर्तमान स्वरूप को प्राप्त कर पाया है। शिक्षा के प्रजातांत्रीकरण, नैतिक एवं चरित्र निर्माण हेतु मूल्य शिक्षा, क्रियाओं द्वारा अधिगम, हस्तकला प्रशिक्षण, व्यावसायिक, शारीरिक एवं तकनीकी शिक्षा त्रिभाषा सूत्र, महिला एवं वंचित वर्गों की शिक्षा, प्रौढ़ शिक्षा एवं अन्तर्राष्ट्रवाद को बढ़ावा आदि वर्तमान राष्ट्रीय शिक्षा के गुण मौलाना आज़ाद के विचारों और उनके द्वारा संचालित कार्यक्रमों की ही देन हैं।

शिक्षा के प्रजातांत्रीकरण द्वारा आज़ाद शिक्षा को सभी भारतीयों को समान रूप से देना करना चाहते थे। किसी भी वर्ग को इससे वंचित नहीं होने देना चाहते थे। मूल्य

शिक्षा की प्रमुखता को व्यक्ति के चरित्र निर्माण और उसके विकास हेतु उपयुक्त बताया। मूल्य शिक्षा ही व्यक्ति में सही और गलत की पहचान उत्पन्न करती है जिसकी आज के युग में नितान्त आवश्यकता है। आज़ाद ने अपने शैक्षिक योगदानों के माध्यम से शिक्षा के प्रत्येक पक्ष को उजागर करने का प्रयत्न किया। इसी संदर्भ में महिला शिक्षा, प्रौढ़ शिक्षा, वंचित वर्ग की शिक्षा के महत्व को उन्होंने स्वीकार किया। जीवन के प्रत्येक पक्ष के विकास हेतु एवं नवीन युग की अपेक्षाओं एवं परिस्थितियों से निपटने हेतु उन्होंने क्रिया द्वारा अधिगम, तकनीकी एवं व्यावसायिक शिक्षा को महत्वपूर्ण स्थान दिया। इस प्रकार आज़ाद ने अपने शिक्षा दर्शन के माध्यम से व्यक्ति एवं समाज के सर्वांगीण विकास की अवधारणा को स्पष्ट किया।

आज़ाद एक महान देशभक्त, एक सशक्त राष्ट्रवादी, हिन्दू-मुस्लिम एकता का प्रतीक, दृढ़, निर्भीक एवं महान शिक्षाविद् थे। वह नैतिक शक्तियों के स्तम्भ थे जिसने अपनी संपूर्ण शक्ति स्वतंत्रता संग्राम एवं राष्ट्रीय शैक्षिक व्यवस्था के निर्माण में समर्पित कर दी।

निष्कर्ष

मौलाना आज़ाद बहुमुखी प्रतिभा के धनी थे। उनके व्यक्तित्व के कई पक्ष थे। वह केवल एक राजनेता या स्वतंत्रता सेनानी ही नहीं थे बल्कि एक महान आध्यात्मवादी एवं शिक्षाविद् भी थे। उन्हें पुस्तकों से अथाह प्रेम था। जहां उनमें ज्ञान की खोज की लालसा सदैव विद्यमान रहती थी। वहीं उन्हें अपने सामाजिक दायित्वों एवं राष्ट्र के प्रति अपने कर्त्तव्यों का भी भलीभाँति ज्ञान था। उन्होंने अपने कार्यों से यह दर्शाया कि जो सही है उसके लिए वे सदैव लड़ सकते हैं और किसी भी हद को प्राप्त कर सकते हैं। उन्होंने अपना संपूर्ण जीवन भारत की स्वतंत्रता और स्वतंत्रता के पश्चात् एक धर्म निरपेक्ष एवं समन्वित संस्कृति वाले राष्ट्र के निर्माण में समर्पित कर दिया था। मौलाना ने ही यह सिखाया कि प्रत्येक धर्म के दो पक्ष होते हैं– एक गलत पक्ष है जो भिन्नता और अलगाव को बढ़ावा देता है और एक सही पक्ष है जो सेवा, समर्पण, सहिष्णुता में विद्यमान रहता है और राष्ट्र के प्रत्येक मनुष्य को अपने जीवन में धर्म के इसी पक्ष को अजागर करने की आवश्यकता है जिसके माध्यम से एक स्वस्थ, उन्नत, सहिष्णु, संवेदनशील, धर्म निरपेक्ष, प्रजातांत्रिक राष्ट्र की स्थापना संभव हो पायेगी। मौलाना आज़ाद का जीवन इन्हीं सिद्धांतों का स्रोत था और वर्तमान भारत को आज इन्हीं सिद्धांतों को अपनाने की आवश्यकता है।

संदर्भ

बनर्जी, अरुण कुमार (संपा.), (1993). *अब्दुल कलाम आज़ाद, ए सेंचुरी ट्रिब्यूट,* वाराणसी, डिपार्टमेंट आफ जर्नलिज्म एंड मॉस कम्यूनिकेशन, बी.एच.यू.

दत्ता, वी.एन., (1989) *मौलाना आज़ाद,* कुरुक्षेत्र, कुरुक्षेत्र यूर्निवसिटी

हमेद, सैदा सैईदैन (संपा.) (1990) *इंडियाज मौलाना, अबुल कलाम आज़ाद,* नई दिल्ली, विकास पब्लिशिंग हाउस प्रा. लि.

शर्मा विश्वमित्र (2000), *भारत रत्न,* दिल्ली, राजपाल एंड संस

सिंह, महावीर (संपा.) (2003). *मौलाना अबुल कलाम आज़ाद अ प्रोफाइल आफ नेशनलाइज.* नई दिल्ली, अनामिका पब्लिशर्स