परिप्रेक्ष्य

शैक्षिक योजना और प्रशासन का सामाजिक-आर्थिक संदर्भ

वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

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

500 प्रतियां

© राष्ट्रीय शैक्षिक योजना एवं प्रशासन विश्वविद्यालय, 2016
(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, सेक्टर 1, रोहिणी, नई दिल्ली द्वारा लेजर टाइपसेट होकर मै. पावर प्रिन्टर्स, नई दिल्ली में न्यूपा के प्रकाशन विभाग द्वारा मुद्रित।

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

विषय सूची

आलेख

शशिरंजन झा एवं **सुमित कुमार**
भारत में अंतर-राज्यीय छात्र प्रवसन के निर्धारक एवं संभावित परिणाम 1

दामोदर जैन एवं **अश्वनी कुमार गर्ग**
मध्य प्रदेश में प्रारंभिक स्तर पर कार्यरत अध्यापकों की कार्य संतुष्टि, शैक्षणिक कार्यदशा एवं मनोदशा का विश्लेषणात्मक अधययन 15

अमित ग़ौतम, एन.पी.एस. चन्देल एवं **सोहिल कुमार बंसल**
उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा का अध्ययन 25

पवन कुमार एवं **खगेन्द्र कुमार**
भारत में मध्याह्न भोजन योजना का स्वरूप एवं प्रभाव 53

शोध टिप्पणी / संवाद

प्रीति मौर्य
प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में आने वाली समस्याएं: लखनऊ जिले के फैजुल्लागंज ग्राम का अध्ययन 65

प्रणव सिंह एवं **सर्वेन्द्र विक्रम बहादुर सिंह**
लोकतंत्रीय शैक्षिक पर्यवेक्षण की प्रासंगिकता 83

आर.पी. पाठक
वेदों में शिक्षा की अवधरणा 89

ललित कुमार एवं **पुष्पलता कुमारी**
माध्यमिक स्तरीय विद्यार्थियों के अभिसारी एवं अपसारी चिंतन में संबंध का अध्ययन 93

संजीव कुमार शुक्ला
विद्यालयों में सामान्य एवं मूक बधि विद्यार्थियों का समायोजन: ग्वालियर जनपद का केस अध्ययन 105

रत्ना गुप्ता
शिक्षक-प्रशिक्षणार्थियों की अध्ययन आदतों की शैक्षिक उपलब्धि में भूमिका 113

वन्दना यादव एवं **आशीष कुमार शर्मा**
परिवर्तित परिदृश्य में शिक्षक-शिक्षा संबंधी नयी दृष्टि 121

चिंतक और चिंतन

स्वाति सहगल एवं **दिव्यांशु पटेल**
गांधी अंबेडकर, लोहिया की दृष्टि में भारतीय समाज में शिक्षा और समता की अवधरणा 131

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

भारत में अंतर-राज्यीय छात्र प्रवसन के निर्धारक एवं संभावित परिणाम

शशिरंजन झा* एवं **सुमित कुमार****

सारांश

प्रस्तुत शोध आलेख भारतवर्ष में छात्र-प्रवसन के सामाजिक-आर्थिक निर्धारकों का विश्लेषण करता है साथ ही साथ वैसे (उन) निर्धारकों का उच्च शिक्षा के परिप्रेक्ष्य में मूल्यांकन भी करता है। यह तर्क दिया जाता है कि बड़े पैमाने पर देश में उच्च-शिक्षा का विस्तार हो रहा है, उसके बावजूद छात्र प्रवसन/गतिशीलता विकसित प्रदेशों की ओर दृष्टिगोचर है। यह गतिशीलता हर वर्ग/समाज के छात्रों के मध्य सार्वभौमिक रूप में नही है अपितु कुछ वर्ग विशेष (सामाजिक/आर्थिक) से ताल्लुक रखने वाले छात्रों के मध्य ज्यादा दिखता है। उपरोक्त परिप्रेक्ष्य में यह शोध आलेख छात्रों के सामाजिक-आर्थिक पृष्ठभूमि का उनके उच्च-शिक्षा के लिए प्रवसन, जो छात्रों की आजीविका या बेहतर आजीविका का मार्ग प्रशस्त करती है, के मध्य संबंध स्थापित करने का एक प्रयास है। इसके अतिरिक्त उच्च-शिक्षा के विस्तार की नीति के लिए भी यह सलाह के रूप में विषय-वस्तु उपलब्ध कराता है।

परिचय

विगत वर्षों में देश ने उच्च-शिक्षा का बड़े पैमाने पर विस्तार देखा है जो राष्ट्रीय सरकार, प्रांतीय सरकार तथा व्यक्ति विशेषों द्वारा वर्तमान शैक्षणिक संस्थाओं के विस्तार तथा नये शैक्षणिक संस्थाओं के निर्माण द्वारा संभव हो पाया है। (वर्गीस, 2015)

उच्च शिक्षा के विस्तार से तात्पर्य उच्च-शिक्षा में अवसरों में वृद्धि से है। विस्तार की नीति के बावजूद उच्च-शिक्षा आज भी बेहतर सामाजिक-आर्थिक पृष्ठभूमि के छात्र/छात्राओं की कर्मभूमि है। उच्च-शिक्षा में पिछड़े छात्रों तथा छात्राओं की अपेक्षाकृत

*स.

*पी-एच.डी. शोध छात्र, न्यूपा, नई दिल्ली-110016

कम उपस्थिति उपर्युक्त कथन को सत्यापित करता है। उच्च-शिक्षा में ऐसी विषम भागीदारी के पीछे कई कारण हैं। सबसे पहले, बड़े पैमाने पर मौजूद असक्षम स्कूल-स्तरीय शिक्षा प्रणाली। (Lewin et.al. 2015) दूसरा- छात्रों की शैक्षणिक सफलता के लिए उनकी सामाजिक-आर्थिक पृष्ठभूमि का तर्क संगत होना। (Sharma et.al. 2016) तीसरा- राज्यों में असमान शिक्षा-व्यवस्था (Jha., 2016) चौथा एवं आखिरी- शिक्षा की गुणवत्ता में असमानता जो कि आर्थिक रूप से पिछड़े छात्रों के उच्च-शिक्षा के अवसर लागत को बढ़ाकर उन्हें उच्च-शिक्षा में आने के लिए हतोत्साहित करती है।

इस संदर्भ में, व्यक्ति विशेष के आजीविका के चुनाव के मद्देनजर (Blau & Diancan, 1967) उच्च शिक्षा के लिए अंतर-राज्यीय प्रवास काफी निर्णायक हो सकता है। साथ ही अच्छी गुणवत्ता संस्थाओं से प्राप्त डिग्रियों पर नौकरी या ज्यादा अच्छी नौकरी मिलती हैं। शिक्षा के उपरोक्त गुण का खास ध्यान अभिभावक अपने बच्चों के शिक्षा संबंधी निर्णयों को लेते वक्त रखते हैं (Jonathan, 1990)। शिक्षा जो कि स्थान-निर्धारक वस्तु भी हैं, का एक अधिकतम मूल्य होता है जिसे मूल्य की प्राप्ति का लाभ किसी दूसरे की हानि पर ही संभव है। (Adnett & Davis, 2010) अतः शिक्षा हेतु अंतर-राज्यीय प्रवसन जैसी रणनीति सहकर्मियों के मध्य छात्र की सापेक्ष स्थिति के निर्धारण में महत्वपूर्ण हो सकती है या होती है।

भारतवर्ष में अंतर-राज्यीय प्रवसन के अध्ययनों, यद्यपि काफी कम हैं, के आधार पर निःसंदेह अंतर-राज्यीय छात्र प्रवसन काफी महत्वपूर्ण विषय है (Chandrasekhar and Sharma, 2014; Kumar 2014)। विगत वर्षों में उनकी संख्या में उल्लेखनीय वृद्धि के बावजूद इस संदर्भ में अनुभवजन्य अनुसंधानों का सर्वथा अभाव है। प्रस्तुत शोध इस संदर्भ में पहला प्रयास है। मानव-पूँजी सिद्धान्त तथा अंतरराष्ट्रीय छात्र गतिशीलता से प्रेरित होकर वर्तमान शोध भारत के संदर्भ में सुझाव देता है कि पारिवारिक कारक एवं व्यक्तिगत कारक अंतर-राज्यीय छात्र-प्रवसन के महत्वपूर्ण निर्धारक हैं।

सैद्धान्तिक आधार एवं साहित्यक साक्ष्य (Theoritical grounds and evidences from literature) शिक्षा का स्थान निर्धारक चरित्र तथा आजीविका निर्धारक चरित्र अंतर-राज्यीय छात्र प्रवसन के मुख्य चालक हैं। स्थान-निर्धारक चरित्र शिक्षा की गुणवत्ता के स्तरीकरण की वजह से ज्यादा तर्कसंगत हो जाती हैं। शिक्षा की गुणवत्ता के स्तरीकरण से तात्पर्य है कि गरीब लोग जो कि सामान्यतः निम्न गुणवत्ता वाली शिक्षा प्राप्त करते हैं, वे कम कार्य-कौशल के साथ अपनी डिग्री खत्म करेंगे। अतः राज्यों के मध्य शैक्षणिक

व्यवस्था की गुणवत्ता में अंतर की वजह से विशिष्ट वर्ग के बच्चे सापेक्षिक लाभ के उद्देश्य से प्रवसन करते हैं जिनके सामाजिक-आर्थिक पृष्ठभूमि की महत्ता को इस संदर्भ में आसानी से नजरअंदाज नहीं किया जा सकता है।

उच्च शिक्षा व अच्छी उच्च शिक्षा से व्यक्ति विशेष को न सिर्फ सापेक्षिक अपितु निरपेक्ष लाभ भी प्राप्त होता है, यह लाभ आजीविका के निर्धारण एवं प्राप्ति से संबंधित है। श्रम बाजार, बाकी चीजों के स्थैतिक रहने की स्थिति में, शैक्षिक डिग्री वाले छात्रों को ज्यादा पारिश्रमिक उपलब्ध कराती है। (Baum & Payea, 2005, P-07; Baum et.el., 2013, P-11) भारतवर्ष में न ही शिक्षा की गुणवत्ता के संदर्भ में प्रादेशिक भिन्नता है अपितु शिक्षा के अवसरों के संदर्भ में प्रादेशिक भिन्नता है जो छात्र-प्रवसन को सुसाध्य करता है (Kumar] 2014; Chandrashekhar & Sharma, 2014, Dere, 1976) उच्च शिक्षा के लिए विद्यार्थी/छात्र प्रवसन को ''डिप्लोमा डिजीज'' के रूप में परिभाषित करते हैं। जो भी इस परिकल्पना पर आधारित है कि शैक्षणिक डिग्रियाँ ही नौकरी या बेहतर नौकरियों का आधार होती हैं। अत: यह कहना कहीं से भी अतिश्योक्ति नहीं होगा कि शिक्षा-व्यवस्था एवं गुणवत्ता के प्रादेशिक भिन्नता की स्थिति में जितना ज्यादा नौकरी में प्रतियोगिता होगी उतनी ज्यादा अंतर-राज्यीय छात्र-प्रवसन होगा।

शैक्षणिक योग्यता न सिर्फ व्यावसायिक अवसरों का मार्ग प्रशस्त करता है अपितु सामाजिक स्थिति व वर्तमान सामाजिक स्थिति को बरकरार रखने में भी निर्धारक होती है। इस कारण से भी अभिभावक अपने प्रतिपाल्यों के अंतर-राज्यीय प्रवसन में निवेश करते हैं।

वर्तमान दौर में शिक्षा के विस्तारीकरण एवं विश्वसनीयता (Little, 1997) के विस्तार के मद्देनजर शैक्षिक उपलब्धियां पहले से कहीं ज्यादा महत्वपूर्ण हो गयी हैं। विश्वसनीयता के विस्तार से तात्पर्य ज्यादा से ज्यादा लोगों के निम्न शैक्षिक डिग्रियों की प्राप्ति की वजह से उच्च शैक्षिक डिग्रियों की महत्ता व तर्कसंगतता से है। अत: उच्च शिक्षा डिग्रियों के बिना बाजार में व्यावसायिक अवसरों को भुनाना मुश्किल हो गया है। उपरोक्त कारणों से शैक्षिक व्यवस्था वितरण में प्रादेशिक भिन्नता वाले देशों में उच्च-शिक्षा के लिए अंतर-राज्यीय प्रवसन स्वाभाविक प्रक्रिया होती जा रही है। शिक्षा की गुणवत्ता, अवसरों, बेहतर नौकरी के अवसरों के पृथक शिक्षा-लागत में अंतर, स्रोत स्थल में पारिश्रमिक दर में अंतर, स्रोत स्थल में पारिश्रमिक दर में अंतर, रोजगार के अवसरों में अंतर इत्यादि कारणों से भी अंतर-राज्यीय छात्र प्रवसन की महत्ता बढ़ती जा रही है

(Bayer, 1968; Lankford & Taylor, 1971; Ferriss 1973; Feuske et.al. 1972, 1974; Carbone, 1973; Christal, 1982)।

यद्यपि शिक्षा के लिए प्रवसन एक स्वभाविक प्रक्रिया बनती जा रही है तथापि प्रवसन में सभी वर्ग, लिंग एवं समुदाय के विद्यार्थियों की सम-भागीदारी नहीं है। भारतवर्ष में इस कथन की पुष्टि हेतु आवश्यक अनुभवजन्य अनुसंधान के अभाव की स्थिति में विदेशों के तथ्यों का सहारा लिया गया है, हालांकि इनकी संख्या भी संतोषप्रद नहीं है।

सामान्यत: उच्च-शिक्षा का लागत मूल्य अंतर-राज्यीय प्रवासी छात्रों के लिए गतंव्य स्थल के विद्यार्थियों तथा स्रोत स्थल के विद्यार्थियों दोनों की तुलना में, ज्यादा होता है। इस कथन की पुष्टि इस आधार पर की जा सकती है कि सामान्यतया अंतर-राज्यीय छात्र प्रवसन की दिशा कम विकसित राज्य से ज्यादा विकसित राज्य की ओर होता है। (Spara, 2013; Sharma & Chandra Shekhar, 2014) सामान्यत: ज्यादा विकसित प्रदेश में जीवन-शैली पर खर्च कम विकसित प्रदेश की तुलना में ज्यादा होता है। इससे पृथक आवासीय तथा गैर-आवासीय छात्रों के लिए समान डिग्री के लिए फीस में अंतर भी उपरोक्त कथन की पुष्टि करता है (Yroem, 2014)। अत: यह कहना कि उच्च-शिक्षा के लिए प्रवसन सामान्यत: आर्थिक रूप से मजबूत पृष्ठभूमि के छात्रों के मध्य ज्यादा देखी जाती है, कहीं से भी अतिशयोक्ति नहीं है (Tuckman, 1970; McPherson and Schapiro, 1991)।

व्यक्ति विशेष की आर्थिक पृष्ठभूमि न सिर्फ उसकी आर्थिक पूंजी (Economic Capital) अपितु सामाजिक पूंजी (Social Capital) तथा सांस्कृतिक पूंजी (Cultural Capital) की भी निर्धारक होती है। सामाजिक पूंजी तथा सांस्कृतिक पूंजी गंतव्य, कालेज, कोर्स आदि के संदर्भ में महत्वपूर्ण सूचनाओं के माध्यम से प्रवसन का मार्ग प्रशस्त करती है। अध्ययन यह बताते हैं कि आर्थिक रूप से पिछड़े छात्र ऐसी महत्वपूर्ण सूचनाओं से भी वंचित रह जाते हैं (Avervy & Hoxby, 2005; Dyrarski & Scott Clayton, 2006)। सामाजिक पूंजी तथा सांस्कृतिक पूंजी से अछूते होने की स्थिति में भी अत्यंत महत्वपूर्ण कारक हैं, खासकर भारत जैसे देश में जहां सामाजिक संस्तरीकरण तथा उसका प्रभाव हर कदम पर देखा जा सकता है। सामाजिक पूँजी तथा सांस्कृतिक पूंजी, सामान्य स्थिति में सामाजिक संस्तरों से सकारात्मक रूप में सहसंबंधित है। अत: ऊपरी संस्तरों के छात्रों के पास ज्यादा सामाजिक पूंजी होगी जो परिणामस्वरूप उनके प्रवसन की प्रक्रिया को सुविधाजनक बनाएगी।

अंततोगत्वा, साहित्यिक तथ्यों के आधार पर यह आसानी से कहा जा सकता है कि उच्च-शिक्षा के विस्तारीकरण के वर्तमान दौर में उच्च-शिक्षा के लिए अंतर-राज्यीय प्रवसन स्वभाविक प्रक्रिया बनती जा रही है तथा प्रवसन की इस प्रक्रिया में समाज के हर तबके (सामाजिक-आर्थिक) की भागीदारी समान नहीं है अपितु, विषम है क्योंकि आर्थिक एवं सामाजिक रूप से मजबूत वर्ग से ताल्लुक रखने वाले छात्रों की भागीदारी उनकी आर्थिक पूंजी, सामाजिक पूंजी तथा सांस्कृतिक पूंजी की वजह से ज्यादा है।

कार्य प्रणाली एवं डाटाबेस

यद्यपि भारतवर्ष में छात्र-प्रवसन की प्रक्रिया समय के साथ मज़बूत होती जा रही है। इसके बावजूद इस संदर्भ में शोध का सर्वथा अभाव है। इसके लिए राष्ट्रीय स्तर पर उच्च-शिक्षा के लिए प्रवसन के संदर्भ में डाटा के अभाव को दोषी ठहराया जा सकता है। उपरोक्त कारणों से ही वर्तमान शोध में अंतर-राज्यीय छात्र प्रवसन को दूसरे प्रदेश के हॉस्टल में रह रहे छात्र के माध्यम से परिभाषित किया गया है। यह सवाल प्रतिदर्श सर्वेक्षण चक्र 1 (National Sample Survey (NSSO) 1st round) में संदर्भित है। अत: वर्तमान शोध के लिए आंकड़े से लिये गये हैं। ये आंकड़े पूरे भारतवर्ष को निरूपित करते हैं।

आंकड़ों के विश्लेषण के लिए द्विधारी विकल्प वाले उपस्कर प्रतिगमन (logistic regression model) को अपनाया गया है। Logistic Regression Bionomial Probability सिद्धान्त का अनुपालन करता है कि Probability (P) 1 है ना कि O, अर्थात् कोई व्यक्ति/घटना का संबंध एक ही व्यक्ति है तब दूसरे से नहीं। इसे निम्नलिखित सांख्यिकीय समीकरण द्वारा दर्शाया गया है–

$$In\left[\frac{P}{1-P}\right] = \alpha + \sum_{x=1}^{K} \beta_K \; X_{ki}$$

समीकरण में 1 = दूसरे राज्य के हॉस्टल में रहना
O = दूसरे राज्य के हॉस्टल में नहीं रहना

इस मॉडल में स्वतंत्र चर व्यक्तिगत विशिष्टताएँ हैं जो व्यक्ति विशेष के सामाजिक आर्थिक पृष्ठभूमि का द्योतक हैं साथ ही परिवार की शैक्षणिक योग्यताओं का भी। इसके अलावा अध्ययन के पाठ्यक्रम की प्रकृति (व्यवसायिक/गैर-व्यवसायिक) तथा छात्रवृत्ति के अवसरों की अंत:क्रिया का छात्रों के अंतर-राज्यीय प्रवसन पर प्रभाव को भी आकलित करने का प्रयास किया गया है।

सकेंद्रण/सघनता का अध्ययन

स्थानीयता कारक

उच्च-शिक्षा से ग्रेजुएट विद्यार्थियों के लिए सघनता का अवलोकन (NSSO) 1st round 2011-12 डाटा के आधार पर ही किया गया है।

इस संदर्भ में प्रयुक्त समीकरण निम्नवत् हैं:

$$LQ_{nb} = \left(\frac{X_{ns}}{\sum_1^S X_{ns}} \Big/ \frac{\sum_1^N X_{ns}}{\sum_1^S \sum_1^N X_{ns}} \right)$$

यहाँ S = शिक्षा का स्तर n = क्षेत्र (राज्य)

इसीलिए X_{ns} = शिक्षा-स्तर में क्षेत्र-विशेष की भागीदारी

इस मॉडल में पहला अनुपात क्षेत्र-विशेष में उच्च शिक्षा की कुल भागीदारी में उच्च-शिक्षा के विशिष्ट स्वरूप (व्यवसायिक/गैर-व्यवसायिक) की भागीदारी को प्रदर्शित करता है जबकि दूसरा अनुपात से उपर्युक्त संदर्भ में राज्य विशेष का पूरे देश में भागीदारी का पता चलता है। अगर $LQ > 1$ इसका मतलब है कि राज्य में संकेन्द्रण राष्ट्रीय औसत से ज्यादा है जबकि $LQ < 1$ की स्थिति में राष्ट्रीय संकेन्द्रण (एकाग्रता) की तुलना में राजकीय संकेन्द्रण ज्यादा है। $LQ = 1$ से तात्पर्य कि राज्यकीय संकेन्द्रण, राष्ट्रीय संकेन्द्रण के बराबर है।

विवरणात्मक पूर्वानुमान

तालिका-1

उच्च शिक्षा हेतु विद्यार्थी गतिशीलता

राज्य	अंत:राज्य	अंतरा-राज्य	अंतरा-राज्य प्रवसन
बिहार	35.3	64.6	15.7
मध्य प्रदेश	84.0	15.9	3.8
राजस्थान	83.6	16.3	3.9
ओडिशा	92.8	7.1	1.7
उत्तर प्रदेश	57.8	42.4	10.3
आन्ध्र प्रदेश	88.6	11.4	2.8

क्रमश:

कर्नाटक	98.5	1.5	0.4
केरल	61.2	38.3	9.4
तमिलनाडु	98.6	1.4	0.3
महाराष्ट्र	96.8	3.2	0.8

स्रोत: एनएसएस 71वां चक्र आंकड़ा आधार

तालिका-1 से छात्र-प्रवसन की दिशा एवं संकेन्द्रण का पता चलता है जो उच्च शिक्षा के असमान विकास एव विस्तार को इंगित करता है। तालिका से यह स्पष्ट है कि अंतर-राज्यीय प्रवसन में बिहार एवं उत्तर प्रदेश की भागीदारी सर्वाधिक है, दोनों मिलकर उपरोक्त संदर्भ में 26% के भागीदार हैं। ये दोनों राज्य देश के बीमारू (सबसे पिछड़े राज्यों की श्रेणी) में भी शामिल हैं जो इस बात की ओर ईशारा करता है कि पिछड़े राज्यों से प्रवसन ज्यादा होता है। अंतर-राज्यीय प्रवसन की दर कर्नाटक, तमिलनाडु एवं महाराष्ट्र में सबसे कम है। ये राज्य देश के विकसित राज्यों की श्रेणी में शामिल हैं।

उच्च-शिक्षा के विवरण में प्रादेशिक भिन्नताएं

तालिका-2

उच्च शिक्षा एवं उच्चतर तकनीकी शिक्षा सुविधाओं का वितरण

राज्य	18-23 वर्ष आयु वर्ग की प्रतिलाख आबादी पर कालेजों की संख्या	18-23 वर्ष आयु वर्ग की प्रतिलाख आबादी पर दाखिला	18-23 वर्ष आयु वर्ग की प्रतिलाख आबादी पर तकनीकी कालेजों की संख्या	18-23 वर्ष आयु वर्ग की प्रतिलाख आबादी पर दाखिला
आन्ध्र प्रदेश	2.505772991	1.933137429	5.30	5.781118
तमिलनाडु	1.955313057	1.193396161	2.183114	2.761124
कर्नाटक	1.156781224	1.668815025	1.157462	1.22
महाराष्ट्र	1.270798959	1.364601403	1.18301	1.049585
राजस्थान	0.86601553	1.300215186	0.65103	0.648781
बिहार	0.59369168	0.250946017	0.066365	0.044765
उत्तर प्रदेश	0.830478402	0.819532036	0.600860	0.551341

स्रोत: एआईएसएचई (2011-12) तथा एआईसीटीई (2011-12)

तालिका-2 में संकेन्द्रण सूचकांक (Concentration Index) पूर्व में व्यक्त फार्मूले के आधार पर निकाला गया है। तालिका में चार परिप्रेक्ष्य में संकेन्द्रण सूचकांक निकाला गया है जो निम्नवत् है (1) 18-23 वर्ष आयु वर्ग के एक लाख जनसंख्या पर उच्च शिक्षा के संस्थानों की संख्या (2) 18-23 आयु वर्ग के एक लाख जनसंख्या पर कुल नामांकन (3) कुल तकनीकी शिक्षण संस्थाएं/18-23 आयु वर्ग के एक लाख जनसंख्या पर (4) तकनीकी शिक्षण संस्थाओं में कुल नामांकन/18-23 आयु वर्ग के एक लाख की आबादी पर।

इस प्रकार तालिका के माध्यम से उच्च शिक्षण संस्थाओं तथा तकनीकी शिक्षण संस्थाओं की संख्या तथा उनमें अवसरों के माध्यम से उच्च शिक्षा के अवसर के संदर्भ में प्रादेशिक भिन्नताओं को समझने का प्रयास किया गया है।

आंकड़ों से यह स्पष्ट है कि आंध्र प्रदेश, तमिलनाडु, कर्नाटक, महाराष्ट्र आदि राज्यों में उच्च शिक्षा का संकेन्द्रण भारत वर्ष के राष्ट्रीय औसत से हर संदर्भ में सवा गुणा से पाँच गुणा तक है जबकि बिहार तथा उत्तर प्रदेश के राज्य जहाँ से अंतर-राज्यीय प्रवसन काफी ज्यादा है वैसे प्रदेशों में उच्च शिक्षा से संबंधित चारों संदर्भों में संकेन्द्रण राष्ट्रीय औसत की तुलना में काफी कम है। यह अंतर तकनीकी शिक्षा संबंधी संदर्भों में ज्यादा आसानी से दृष्टिगत है जो यह इंगित करती है कि छात्रों के प्रवसन की प्रवृत्ति तकनीकी शिक्षा की ओर ज्यादा है अर्थात् गैर-व्यवसायिक शिक्षा की ओर तुलनात्मक रूप से कम है।

उच्च-शिक्षा के लिए अंतर-राज्यीय छात्र प्रवसन : युग्मक तार्किक प्रतिमान पूर्वानुमान

तालिका-3

उच्च शिक्षा के लिए अंतर-राज्यीय छात्र प्रवसन

अंत: राज्यों के लिए उच्च शिक्षा	नियतांक	मानक	जेड
क्षेत्र (ग्रामीण-1)	0.23	0.14	1.58
वर्ग (अन्य जाति)			
अनुसूचित जनजाति	0.86	0.29	2.97*
अनुसूचित जाति	-0.22	0.27	-0.82
अन्य पिछड़ी जातियां	-0.64	0.25	-2.61*
विद्यालयों की संख्या	-0.07	0.06	-1.15
लिंग (पुलिंग-1)	0.06	0.14	0.45

क्रमश:

रिफ्रेंस केटेगरी (पक्की दिहाड़ी)			
स्व-रोजगार	0.29	0.14	2.00**
अन्य रोजगार	−0.03	0.30	−0.11
रिफ्रेंस केटेगरी (साधारण उच्च शिक्षा)			
इंजीनियरिंग कोर्स	1.16	0.17	6.77*
मेंनेजमेंट	0.99	0.36	2.78*
मेडीसिन कोर्स	4.82	1.85	2.60*
स्कॉलरशिप रकम	0.49	0.08	6.24*
मेडीसिन कोर्स* स्कॉलरशिप राशि	−0.36	0.19	−1.88
	0.49	0.13	3.68*
	0.12	0.03	3.75*
जम्मू और कश्मीर	−0.98	1.09	−0.90
हिमाचल प्रदेश	0.13	1.16	0.12
हरियाणा	−0.17	0.74	−0.23
उत्तर प्रदेश	−0.39	0.38	−1.02
बिहार	1.17	0.55	2.13**
सिक्किम	2.40	0.69	3.46*
अरुणाचल प्रदेश	1.08	0.38	2.84*
नागालैंड	0.44	0.33	1.30
मणिपुर	1.25	0.30	4.19*
मिजोरम	0.29	0.33	0.89
त्रिपुरा	0.85	0.36	2.36**
मेघालय	0.57	0.36	1.58
असम	−1.97	1.10	−1.79
पश्चिम बंगाल	−0.95	0.64	−1.49
झारखण्ड	0.88	0.67	1.32
ओडिशा	−1.92	1.05	−1.83
छत्तीसगढ़	−1.76	0.62	−2.84*
मध्य प्रदेश	−1.34	0.53	−2.52**

क्रमशः

दादरा एंड नगर हवेली	1.68	0.66	2.54**
महाराष्ट्र	–2.53	0.74	–3.42*
आन्ध्र प्रदेश	–2.49	0.62	–4.00*
केरल	–0.01	0.50	–0.01
कंसटेंट	–13.83	1.44	–9.62**

स्रोत: एनएसएस 71वां चक्र आंकड़ा आधार

तालिका–3 उच्च शिक्षा के लिए अंतर–राज्यीय प्रवसन के निर्धारकों को प्रस्तुत करती है। तालिका से यह स्पष्ट है कि ग्रामीण क्षेत्र के छात्रों में शहरी छात्रों की तुलना में प्रवसन की संभावना ज्यादा बलवती है। इस कथन को शहरों तथा गाँवों में उच्च शिक्षा के लिए आवश्यक सुविधाओं में अंतर से भी समझा जा सकता है।

उपरोक्त संदर्भ में जातिगत भिन्नताएँ स्पष्ट रूप से दृष्टिगोचर हैं। अन्य जाति–समूह/वर्ग की तुलना में सामान्य जाति वर्ग के विद्यार्थियों में प्रवसन की संभावना काफी अधिक है। इसके पीछे का मुख्य कारण आय के असमान वितरण भी तालिका में आसानी से देखा जा सकता है। आय के साथ–साथ परिवार में स्कूल जाने वाले बच्चों की संख्या का भी प्रवसन पर काफी प्रभाव पड़ता है। तालिका से यह स्पष्ट है कि वैसे बच्चों की संख्या ज्यादा होने पर प्रवसन की संभावना क्षीण हो जाती है क्योंकि इस स्थिति में नियम संसाधनों का वितरण करना पड़ जाता है। यह तथ्य दुबारा आय और प्रवसन की संभावना के सकारात्मक सह–संबंध को मजबूत करता है। उपर्युक्त से भिन्न उच्च–शिक्षा की प्रवृति (व्यवसायिक व गैर–व्यवसायिक) का भी प्रवसन की प्रकृति से सीधा संबंध है। व्यवसायिक व तकनीकी शिक्षा प्राप्त करने वाले छात्र के प्रवसन में कहीं ज्यादा होती है। छात्रवृत्ति के अवसर की संभावना का भी प्रवसन की संभावना से सीधा जुड़ाव है। तालिका से यह स्पष्ट है कि छात्रवृत्ति की राशि में एक इकाई की वृद्धि की स्थिति में प्रवसन की संभावना भी एक इकाई बलवती हो जाती है।

घरेलू (Household) स्तर पर आंकड़े बताते हैं कि औसत घरेलू शैक्षणिक वर्ष तथा प्रवसन की संभावना, दोनों सह–संबंधित हैं। इसका अभिप्राय है कि घरवाले जितना पढ़े–लिखे होंगे उतना ही ज्यादा प्रवसन की संभावना होगी। घरवालों का ज्यादा पढ़ा–लिखा होना सामान्यत: उनकी आर्थिक स्मृद्धि का भी द्योतक होता है जो पुन: इस बात की पुष्टि करता है कि आर्थिक पृष्ठभूमि प्रवसन की संभावना की निर्धारक है।

घरेलू स्तर के पृथक प्रादेशिक स्तर पर आंकड़े स्पष्ट तौर पर यह बयां करते हैं कि देश के पिछड़े राज्यों (बिहार तथा पूर्वोत्तर राज्यों) से प्रवसन की संभावना सबसे ज्यादा है।

निष्कर्ष

यद्यपि छात्र-प्रवसन विगत दिनों, बहुत सारे शोध-पत्रों की विषय-वस्तु रही लेकिन अंतरराष्ट्रीय प्रवसन तक ही ज्यादातर शोध-प्रपत्र सीमित रहे। अतएव अंतरा-राज्यीय छात्र प्रवसन के संदर्भ में साहित्यक प्रमाणों का, खासकर भारतवर्ष के संदर्भ में अभाव है। उपरोक्त के मद्देनजर प्रस्तुत शोधपत्र में भारत वर्ष की उच्च शिक्षा के लिए अंतर-राज्यीय प्रवसन के निर्धारकों; खासकर सामाजिक-आर्थिक निर्धारकों को अनुमानित करने का प्रयास किया गया है। साहित्यक प्रमाणों के पृथक, भारतवर्ष में उच्च-शिक्षा के अवसरों के विस्तार के कारण भी यह विषय काफी महत्वपूर्ण हो गया है। यद्यपि उच्च-शिक्षा के अवसरों के विस्तार के उद्देश्यों में एक महत्वपूर्ण उद्देश्य क्षेत्रीय भिन्नता तथा क्षेत्र विशेष के अंदर व्याप्त सामाजिक भिन्नता दोनों को कम से कमतर करना है। लेकिन विगत वर्षों में छात्र-प्रवसन में वृद्धि की वजह से यह अपने उद्देश्यों से भटकता जा रहा है, जिसे वर्तमान शोध रेखांकित करता है। शोध से यह पता चलता है कि छात्र-प्रवसन की संभावना देश के पिछड़े राज्यों में सबसे ज्यादा है जिसका मुख्य कारण अन्य राज्यों की तुलना में वहाँ उच्च-शिक्षा के लिए अवसरों की अभाव है। जबकि देश के वे राज्य जहाँ उच्च शिक्षा के अवसरों की बहुलता हैं वहाँ अंतर-राज्यीय प्रवसन की प्रवृत्ति काफी न्यून अंकित की गई है। ये वे ही राज्य है जो विकसित राज्यों की भी श्रेणी में आते हैं। इस प्रकार यह समझा जा सकता है कि प्रवसन की प्रवृत्ति पिछड़े राज्यों से स्मृद्ध राज्यों की ओर है, जिसकी पुष्टि (Chandrashekhar & Sharma, 2014, Bhushan & Rastogi, 2015,Shemray & Usha Devi, 2008) भी करते हैं। इसप्रकार यह कहना कही से भी अंतरंजित नहीं होगा कि प्रवसन की ही तरह छात्र-प्रवसन भी क्षेत्रीय भिन्नता का परिणाम है। क्षेत्रीय भिन्नता का यह परिणाम वक्त के साथ क्षेत्रीय-भिन्नता की नींव को प्रवसन के लिए आवश्यक राशि तथा कुशल श्रमिकों (उच्च-शिक्षा प्राप्ति के बाद) के माध्यम से और मजबूत करता है।

प्रादेशिक भिन्नता से पृथक सामाजिक भिन्नता के संदर्भ में शोध यह इंगित करता है कि छात्र-प्रवसन सामाजिक भिन्नता/संस्तरों को भी मजबूत करेंगे। वर्तमान शोध आंकड़ों के माध्यम से यह स्पष्ट करते हैं कि व्यक्ति विशेष की सामाजिक आर्थिक पृष्ठभूमि उनके प्रवसन की सबसे महत्वपूर्ण निर्धारक है। इनके अलावा परिवार की औसत शिक्षा, स्कूल जाने वाले बच्चों की संख्या, छात्रवृत्ति की राशि व संभावना भी अन्य महत्वपूर्ण कारक हैं। परिवार की औसत शिक्षा स्कूल जाने वाले बच्चों की संख्या पुनः आर्थिक पृष्ठभूमि को ही मजबूती प्रदान करती है। इस प्रकार सामाजिक तथा आर्थिक रूप से

मजबूत वर्ग से होती है। उच्च शिक्षा के लिए प्रवसन करने वाले छात्र के भविष्य में रोजगार व बेहतर रोजगार प्राप्ति की संभावना काफी ज्यादा होती है। साथ ही उच्च शिक्षा की एक मुख्य विशेषता उसके स्थान निर्धारक वस्तु से भी जुड़ा है। इस प्रकार वैसे छात्र जो प्रवसन के माध्यम से अच्छी शिक्षा तथा भविष्य में जिनके अच्छे रोजगार प्राप्ति की संभावना है, समाज के एक विशिष्ट वर्ग से यदि ताल्लुक रखते हों तो यह कहना अतिशयोक्ति नहीं होगा कि छात्र-प्रवसन सामाजिक संस्तरों को पुष्ट ही करेगा।

संदर्भ

क्यूंग डब्ल्यू. (1992) डिटरमिनेंट्स ऑफ इन-मिगरेंट्स ऑफ कॉलेज स्टूडेंट्स टू द स्टेट ऑफ न्यूयार्क. डिस्कसन पेपर 92-1, *सेंटर आफ अरबन स्टडीज, स्कूल आफ अरबन एंड पब्लिक अफेयर्स,* पोर्टलेंड स्टेट युनिवर्सिटी

सापरा आर. (2013) हायर एजुकेशन एंड क्रॉस-स्टेट माइग्रेसन. *रूट्जर्स युनिवर्सिटी,* यूएसए, नवंबर 18, 2013

चन्द्रशेखर एस. और ए. शर्मा (2014). इन्टरनल माइग्रेशन फार एजुकेशन एंड इम्प्लायमेंट अमंग यूथ इन इंडिया. *इंदिरा गांधी इंस्टीट्यूट आफ डवलपमेंट रिसर्च,* मुंबई, जनवरी 2014

ब्रायला, ई., एंड डाटरवीच, डी. (2001) स्टूडेंट माइग्रेसन: डू सिगनिफिकेंट फैक्टर्स वरी बाई रीजन? *एजुकेशन इकॉनोमिक्स,* 9(3), 269-280.

ब्रायला, ई., एंड डाटरवीच, डी. (2006) इंस्टीट्यूशन फोकस एंड नॉन रेजिडेंट स्टूडेंट इनरोलमेंट *इंटरनेशनल जर्नल ऑफ एजुकेशन मेंनेजमेंट,* 20(4), 239-248.

बॉम स्टडी एंड कैथलीन पाये (2005), द बेनिफिट्स आफ हायर एजुकेशन फार इनडिविडुअल एंड सोसायटी. *एजुकेशन पेज 2013, ट्रेंड्स इन हायर एजुकेशन सीरीज़,* पेज-07 रिवाइज़्ड एडीसन 2005 http://www.collegeboard.com/prod_downloads/press/cost04/EducationPays2004.pdf

बॉम स्टडी, जेनीफर एम.ए. एंड कैथलीन पाये (2013), द बेनिफिट्स आफ हायर एजुकेशन फार इनडिविडुअल एंड सोसायटी. *एजुकेशन पेज 2013, ट्रेंड्स इन हायर एजुकेशन सीरीज़,* पेज-11, http://trends.collegeboard.org/sites/default/files/education- pays-2013-full-report.pdf

बेकर, जी. (1964), *हुमैन कैपिटल: अ थियोर्टिकल एंड इंपीरिकल अनालिसिस विद स्पेशल रिफ्रेंस टू एजुकेशन,* कोलम्बिया युनिवर्सिटी प्रेस, न्यूयार्क

बेरमैन, जे., क्लेजर, एल., मैकफर्सन, एम., एंड स्कैपिरो, एम. (1995). *हाउ फैमिली बैकग्राउण्ड सिक्वेंसियली अफैक्ट कॉलेज च्वाइस: हाई स्कूल अचीवमेंट, कॉलेज इनरोलमेंट एंड कॉलेज क्वालिटी.* मिमिओ, इकोनोमिक्स डिपार्टमेंट, युनिवर्सिटी ऑफ पेनीसलवानिया

बेरमैन, जे., क्लेजर, एल., मैकफर्सन, एम., एंड स्कैपिरो, एम. (1998). द माइक्रोइकोनोमिक आफ कॉलेज च्वाइस, कैरिअर, एंड वेज़ेज़: मेजरिंग द इंपैक्ट ऑफ हायर एजुकेशन. *अनुअल ऑफ द अमेरिकन अकादमी ऑफ पॉलिटिकल एंड सोशल साइंस,* 559, 12-13

बेली, पी., एंड लाचर, एल. (2007). द चेजिंग रोल ऑफ फैमिली इनकम एंड एबिलिटी इन डिटरमेनिंग एजुकेशनल अचीवमेंट, *जर्नल आफ हूमन कैपिटल 1* (1): 37-89

बिंडर एम., एंड जेंडरटॉन, पी.टी. (2002). इंसेंटिव अफैक्ट ऑफ न्यू मैक्सिको मेरिट-बेस्ड स्टेट स्कॉलरशिप: हू रिस्पांड एंड हाउ? इन डी.ई. हेलर एंड पी. मेरिन (एडी.), *हू शुड वी हैल्प? द निगेटिव सोशल कंसेक्वैन्सेज आफ मेरिट स्कॉलरशिप* (पीपी. 41-56). कैम्ब्रिज, एम.ए. : द सिविल राइट्स प्रोजेक्ट एट हार्बड युनिवर्सिटी

बॉर्डयू, पी., एंड पैसर्न, जे.सी. (1977). *रिप्रोडक्शन इन एजुकेशन, सोसायटी एंड कल्चर.* बेवर्ली हिल्स, सीए: सेज

क्लीनेडिन्स्ट, एम.ई., एंड हॉकिन्स, डी.ए. (2009), *स्टेट ऑफ कॉलेज एडमिशन,* अलैक्जेंड्री: नेशनल एसोसिएशन ऑफ कॉलेज एडमिशन काउंसलिंग।

कार्नवैल, सी., मस्टर्ड, डी.बी., एंड श्रीधर, डी.जे. (2006). द इनरोलमेंट अफैक्ट ऑफ मेरिट-बेस्ड फाइनेंसिअल एड: एवीडेंस फ्रॉम जार्जिया प्रोग्राम. *जर्नल ऑफ लेबर इकोनोमिक्स,* 24(4), 761-786, 32

डॉयर्नस्की, एस. (2000). होप फॉर हूम? फानेंसियल एड फार द मिडिल क्लास एंड इंपैक्ट्स ऑन कॉलेज अटेंड्रेंस. *नेशनल टैक्स जर्नल,* 53(3), 629-663

डॉयर्नस्की, एस. (2004). द न्यू मेरिट एड इन सी.एम. हॉक्स्बी (एड.) *कालेज च्वाइसेज: द इकोनोमिक्स आफ ह्वैअर टू गो, ह्वैन टू गो, एंड हाउ टू पे फार इट* (पीपी. 63-100), शिकागो: युनिवर्सिटी ऑफ शिकागो प्रेस

डॉयर्नस्की, एस., एंड स्कॉट-क्लेटन, जे. (2006). द कॉस्ट ऑफ कॉम्प्लेक्सिटी इन फैडरल स्टूडेंट एड: लैशन्स फ्रॉम ओप्टिमल टैक्स थियोरी एंड बिहेवियर इकोनोमिक्स. एनबीईआर वर्किंग पेपर नं. 12227.

ग्रोएन, जे., (2004) द इफैक्ट ऑफ कॉलेज लोकेशन आन माइग्रेसन आफ कॉलेज-एडुकेटेड लेबर *जर्नल ऑफ इकोनोमेट्रिक्स,* 121, 125-142

हनुसेक एरिक ए. एंड लज़र वॉबमन (2007). एजुकेशन क्वालिटी एंड इकोनोमिक ग्रोथ. द *इंटरनेशनल बैंक फार रिक्स्ट्रक्शन एंड डवलपमेंट/द वर्ल्ड बैंक,* 1818 एच स्ट्रीट एनडब्ल्यु वाशिंगटन डीसी 20433 (पी-02)

हेलर, डी.ई. (2002 जुलाई/अगस्त). आईएस मेरिट-बेस्ड स्टूडेंट ऐड रिअली ट्रंपिंग नीड-बेस्ड ऐड? अनैदर व्यू. *चेंज,* 34(4), 6-8.

हेलर, डी.ई. (2006). *मेरिट ऐड एंड कॉलेज एक्सेस.* मेडिसन: विस्कॉनसिन सेंटर फार द एडवांसमेंट ऑफ पोस्ट सेकेण्डरी एजुकेशन, यू. आफ विस्कॉनसिन.

हॉस्लर, डी., एंड गालघेर, के. (1987) स्टडिंग स्टूडेंट कालेज च्वाइस: अ थ्री-फेस मॉडल एंड द इंप्लीकेशंस फार पॉलिसीमेकर्स. *कॉलेज एंड युनिवर्सिटी,* 62(3), 207-221. 33

किन्सलर, जे., एंड पवन आर., (2011), फैमिली इन्कम एंड हायर एजुकेशन च्वाइस: द इंपेटिंस ऑफ अकाउटिंग फार कॉलेज क्वालिटी. *जर्नल आफ हुमैन कैपिटल,* 5(4), 453-477

कुमार, एस. (2014) इंटर-स्टेट माइग्रेशन फॉर हायर एजुकेशन: अ केस स्टडी ऑफ स्टूडेंट्स फ्राम

बिहार इन्रोल्ड इन युनिवर्सिटी आफ दिल्ली (डी.यू.) अप्रकाशित डिजरटेशन, न्यूपा लाइब्रेरी, न्यूपा, नई दिल्ली

लोवेनहेम, एम.एफ. एंड रिनॉल्ड्स, सी.एल. (2011). चेंजेज इन पोस्ट सेकेण्डरी च्वाइसेज बाइ एबिलिटी एंड इन्कम: एविडेंस फ्राम द नेशनल लोंगीडिनल सर्वे ऑफ यूथ. *जर्नल ऑफ हूमन कैपिटल* 5(1): 70–109

मैक, जे., एंड मनसर, ई.टी. (2003). इंटर–स्टेट माइग्रेसन ऑफ कॉलेज फ्रैशमैन. द *जर्नल आफ रीजनल साइंस,* 37(4), 603–612

मेकडॉनफ, पी.एम. (1997), *चूजिंग कॉलेजेज: हाउ सोशल क्लास एंड स्कूल्स स्ट्रक्चर अपच्युनिटी,* अल्बानी: स्टेट युनिवर्सिटी आफ न्यूयार्क प्रेस।

मैकहफ, आर., एंड मोरगन जे.एन. (1984). द डिटरमिनेंट्स आफ इंटर–स्टेट स्टूडेंट माइग्रेशन: ए प्लेस–टू–प्लेस अनालिसिस. *इकोनोमिक्स ऑफ एजुकेशन रिव्यू,* 3, 269–278

मेंग, सी.एल., एंड स्कीम्ड, पी., (1985). ऑन द कॉस्ट ऑफ पार्सियल ऑर्ब्जबालिटी इन द बाइब्रेट प्रोबिट मॉडल. *इंटरनेशनल इकोनोमिक रिब्यू,* 26, 71–85.

मिक्सन, एफ.जी., (1992). अ पब्लिक च्वाइस नोट ऑन कालेज स्टूडेंट माइग्रेन. *इंटरनेशनल जर्नल आफ मैनपावर,* 13(3), 63

मिक्सन, एफ.जी., एंड हैंग, वाई. (1994). द डिटरमिनेंट्स ऑफ आउट–आफ–स्टेट इनरोलमेंट्स इन हायर एजुकेशन: अ टेबिट अनालिसिस. *इकोनोमिक आफ एजुकेशन रिव्यू,* 13(4) 183–195.

ओर्सवन, एम. एंड हैक, आर. (2009). मेरिट–बेस्ड स्टूडेंट एड एण्ड फ्रैश मैन इंटर–स्टेट कॉलेज माइग्रेसन, *रिसर्च इन हायर एजुकेशन,* 50(1) 24–51

पेरना, एल.डब्ल्यु., एंड टॉयटस, एम.ए. (2004). अन्डरस्टेंडिंग डिफरेंसेज इन द च्वाइस ऑफ कॉलेज अटेंडेड: द रोज ऑफ स्टेट पब्लिक पालिसीज. *रिव्यू आफ हायर एजुकेशन,* 27(4), 507–525

सा, सी., फ्लोरेक्स, एम., एंड रैटवैल्ड, पी. (2004). डिटरमिनेंट्स ऑफ द रीजनल डिमांड फार हायर एजुकेशन इन द नीदरलैण्ड्स: अ ग्रेविटी अप्रोच मॉडल. रीजनल स्टडीज, 38(4), 375–393

स्मिथ, पी. (1998). *मोर स्टेट्स ट्राइ टू स्टैंच 'ब्रेन ड्रेन', बट सम एक्सपर्ट क्वैस्चन द स्ट्रेटेजी,* रिट्रीब्ड जुलाई 25, 2010 फ्राम क्रॉनिकल आफ हायर एजुकेशन: http://jobs.chronicle.com/article/More-States-Try-to-Stanch/97721/

स्मिथ, आर.एल., एंड वाल, ए.एफ., (2006) *एस्टिमेटिंग द इकोनोमिक इंपैक्ट ऑफ कॉलेज स्टूडेंट माईग्रेसन फ्रॉम इलनोइस.* कार्बोंडल, आईएल: इलनोइस एजुकेशन रिसर्च काउंसिल, सदर्न इलनोइस युनिवर्सिटी.

टॉर्न्जकी, एल.जी., ग्रे, डी.ओ., टरंट, एस.ए., एंड जिमर, सी. (2001) *हू विल स्टे एंड हू विल लीव.* रिसर्च ट्रायंगल पार्क, एन.सी.: सदर्न ग्रोथ पॉलिसी बोर्ड.

टकमैन एच.पी. (1970) डिटरमिनेंट आफ कालेज स्टूडेंट माईग्रेशन. *सदर्न इकोनोमिक जर्नल* 37(2), 184–189

वर्गीज़, एन.वी. (2015), चैलेंजेज ऑफ मैसिफिकेशन ऑफ हायर एजुकेशन इन इंडिया. *सीपीआरएचई रिसर्च पेपर–1, न्यूपा, नई दिल्ली*

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

मध्य प्रदेश में प्रारंभिक स्तर पर कार्यरत अध्यापकों की कार्य संतुष्टि, शैक्षणिक कार्यदशा एवं मनोदशा का विश्लेषणात्मक अध्ययन

दामोदर जैन* एवं **अश्वनी कुमार गर्ग****

सारांश

प्रस्तुत शोध के माध्यम से म.प्र. के प्रारंभिक स्तर पर कार्यरत शिक्षकों की कार्य संतुष्टि, मनोदशा और कार्यदशा का अध्ययन किया गया है क्योंकि वर्तमान में शिक्षकों की स्थिति उपेक्षापूर्ण तथा शिक्षकीय गरिमा उपेक्षित हुई है। विद्यालय की चार दीवारों में घिरे, थके परेशान शिक्षकीय चेहरे बताते हैं कि वे अपने जीवन और व्यवसाय में स्वाभाविक संतुष्टि एवं आनन्द नहीं पा रहे हैं। राष्ट्रीय शिक्षक आयोग-1 ने शिक्षकों की प्रतिष्ठा, कार्य दशाएँ एवं कल्याण हेतु यूनेस्को द्वारा की गई सिफारिशों का समर्थन किया था। राष्ट्रीय शिक्षा नीति में भी शिक्षकों का स्तर ऊँचा उठाने के लिए उनके वेतनमान बढ़ाने तथा सेवा शर्तों को आकर्षक बनाने की बात कही थी। राष्ट्रीय ज्ञान आयोग के अनुसार एक व्यवसाय के रूप में स्कूली शिक्षकों की प्रतिष्ठा बहाल किए जाने और योग्य तथा प्रतिबद्ध अध्यापकों को और अधिक प्रोत्साहित किए जाने की जरूरत है। शिक्षकों के प्रबंधन और विकास हेतु अन्तर्राष्ट्रीय सम्मेलन 2009 के अनुसार भी शिक्षकों को ऐसी कार्य परिस्थितियों की जरूरत होती है जहाँ उन्हें मदद मिले और व सफल हों। प्रस्तुत अध्ययन के माध्यम से शिक्षकों की वर्तमान स्थिति को जानने तथा उनको बेहतर कार्य पद्धति हेतु कैसे प्रोत्साहित किया जा सकता है, के बारे में जानने का प्रयास किया गया है ।

*कनिष्ठ व्याख्याता, प्रगत शैक्षिक अध्ययन संस्थान, भोपाल।

**सहायक प्रोफेसर, क्षेत्रीय शिक्षा संस्थान, भोपाल।

हमारे देश में शिक्षण कार्य को सदैव समाज एवं राष्ट्र निर्माण का कार्य माना जाता रहा है। भारतीय शिक्षा आयोग (कोठारी आयोग) ने स्पष्ट कहा है कि वर्तमान भारत का निर्माण उसकी कक्षाओं में हो रहा है। इसी प्रकार नई राष्ट्रीय शिक्षा नीति 1986 में भी शिक्षकीय महत्व को इस प्रकार रेखांकित किया गया है कि कोई भी राष्ट्र शिक्षकों के स्तर से ऊँचा नही हो सकता है लेकिन आज इन आदर्श वक्तव्यों और शिक्षकों की वर्तमान स्थिति में काफी अंतर दिखाई देता है। वर्तमान में शिक्षकों की स्थिति सर्वत्र उपेक्षा पूर्ण एवं तनावग्रस्त दिखाई देती है, क्योंकि वर्तमान में शिक्षकीय गरिमा काफी उपेक्षित हुई है। वर्तमान समय में रोजगारों की कमी के बावजूद शिक्षक की नौकरी प्रतिष्ठापूर्ण नहीं रह गई है। महाविद्यालयीन शिक्षकीय नौकरी को छोड़ दें तो सर्वेक्षणों, साक्षात्कारों एवं शोध अध्ययनों से पता चलता है कि इस व्यवसाय में अधिकांश शिक्षक-शिक्षिकाएँ शिक्षण कार्य से असंतुष्ट तथा जीवन सामंजस्य न होने से परेशान हैं।

बढ़ती जनसंख्या, बेरोजगारी तथा जीवनयापन की स्पर्धा में अच्छे व्यवसाय या प्रतिष्ठापरक नौकरियाँ न मिलने से प्राय: मजबूरीवश लोग शिक्षण व्यवसाय में आते हैं। मध्यवर्गीय परिवारों में जीवन यापन के रूप में अपनायी गई शिक्षकीय नौकरी, प्राय: मजबूरीवश ही होती है क्योंकि इसमें स्वाभाविक उल्लास कम है। विद्यालय की चार दीवारी में घिरे, थके-परेशान शिक्षकीय चेहरे बताते हैं कि वे अपने जीवन और व्यवसाय में स्वाभाविक संतुष्टि एवं आनंद नहीं पा रहे हैं। यही कारण है कि उनमें अध्ययन-अध्यापन की रूचि भी कम होती जा रही है। प्राय: कक्षाएँ शिक्षक-विहीन रहती हैं। शिक्षकों में अनुशासनहीनता तथा आक्रोश स्पष्ट परिलक्षित होता है। थके-थके लोग असमय स्वास्थ्य एवं जटिल मानसिक बीमारियों के शिकार होते हैं तथा सेवानिवृति के बाद भी उनमें संतुष्टि कम पाई जाती है।

शिक्षकों की गरिमा प्रतिष्ठापन हेतु 5 अक्टूबर 1966 को संपन्न अन्त: सरकारी बैठक में पारित अन्तर्राष्ट्रीय अनुशंसाओं के अनुसार शिक्षकों के कार्य करने की दशाएँ ऐसी होनी चाहिए जो प्रभावी शिक्षण को बढ़ाएँ एवं शिक्षकों के ध्यान को, उनके व्यावसायिक कार्यो पर केन्द्रित करने में सहायता करें। इनके अनुसार शिक्षकों को व्यावसायिक दायित्वों के निर्वहन में पूर्ण शैक्षिक स्वतंत्रता होनी चाहिए। शिक्षकों के नियोक्ताओं एवं शिक्षक संगठनों के मध्य चर्चा की प्रक्रिया द्वारा शिक्षकों के वेतन एवं सेवा शर्तें, दोनों का निर्धारण होना चाहिए। शिक्षकों की स्थिति को प्रभावित करने वाले विभिन्न तत्वों में से उनके वेतन को विशेष महत्व दिया जाना चाहिए, क्योंकि वर्तमान

सांसारिक परिस्थितियों में शिक्षकों का दीर्घ अनुभव, उनको प्राप्त आदर व सम्मान तथा उसके कार्य के महत्व और प्रशंसा का स्तर आदि भी अन्य तुलनीय व्यवसायों के समान ही उनकी आर्थिक स्थिति पर पर्याप्त रूप से निर्भर करते हैं। शिक्षकों को परिवीक्षा अवधि में किसी भी परिस्थिति में उसकी समकक्ष योग्यता वाले पदों हेतु देय वेतनमान से कम वेतनमान नहीं होना चाहिए। परिवीक्षा अवधि अथवा अस्थायी नियुक्ति पर की गई सेवा अवधि पर भी शिक्षकों को वार्षिक वेतन वृद्धियाँ दी जानी चाहिए। प्रत्येक शिक्षक को सामाजिक-सुरक्षा एवं संरक्षण प्राप्त होना चाहिए। शिक्षकों को पूर्ण वेतन पर अतिरिक्त अध्ययन अवकाश की व्यवस्था एवं विशिष्ट सुविधाएँ दी जानी चाहिए। शिक्षकों को राजनीति में भाग लेने की स्वतंत्रता होनी चाहिए, ताकि वे चुनाव भी लड़ सकें।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति 1968 के अनुसार शिक्षकों के स्तर और शिक्षण-प्रशिक्षण में सुधार किया जाना चाहिए। शिक्षकों के वेतनमान बढ़ाए जाएँ और उनकी सेवा शर्तों को आकर्षक बनाया जाए। शिक्षकों के लिए राष्ट्रीय वेतनमान निश्चित कर समान सेवा शर्तें निश्चित की जानी चाहिए। राष्ट्रीय शिक्षक आयोग (1983-85) ने शिक्षकों की प्रतिष्ठा, कार्यदशाएँ एवं कल्याण हेतु यूनेस्को की सिफारिशों का समर्थन करते हुए कहा कि शैक्षिक प्रशासकों और शिक्षकों को राष्ट्रीय वेतनमान दिया जाना चाहिए। सभी राज्यों को शिक्षकों के लिए एक सचल वेतनमान को कार्यान्वित करना चाहिए। शिक्षकों की भर्ती संस्था आधारित करते हुए स्थानांतरण की वर्तमान प्रणाली से बाहर निकलने की जरूरत है। शिक्षक संगठनों की सहमति से शिक्षकों के लिए आचार-संहिता तैयार की जा सकती है। शिक्षण व्यवस्था की उच्चतर प्रतिष्ठा तथा मान्यता प्राप्त करने के लिए अनुकूल वातावरण बनाना चाहिए।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति 1986 में स्पष्ट कहा गया है कि शिक्षकों के स्तर और शिक्षण-प्रशिक्षण में सुधार किया जाना चाहिए। शिक्षकों का चयन योग्यता के आधार किया जाना चाहिए। शिक्षकों के स्तर को ऊँचा उठाने के लिए उनके वेतनमान बढ़ाए जाएँ और सेवा शर्तों को आकर्षक बनाया जाए। समान कार्य के लिए समान वेतनमान के सिद्धांत को लागू किया जाए। म.प्र. जन शिक्षा अधिनियम (2002) में शिक्षकों के अधिकारों और कर्तव्यों का समावेश करते हुए धारा 10 में शिक्षकों को गैर शैक्षणिक कार्यों में न लगाए जाने का प्रावधान किया गया है। योग्य शिक्षकों को जिला स्तर पर प्रोत्साहित करने का भी प्रावधान इस अधिनियम में किया गया।

राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद द्वारा वर्ष 1998 में प्रकाशित गुणात्मक अध्यापक शिक्षा के पाठ्यचर्या प्रारूप में लिखा गया है कि अध्यापक सामाजिक सौहार्द्र, राष्ट्रीय एकता तथा जागरूक समाज की दृष्टि से अग्रणी रहते हैं। कोई भी राष्ट्र अपने अध्यापकों को उचित महत्व तथा सम्मान देने के साथ ही आवश्यक व्यावसायिक निवेश देने के प्रयास में तनिक भी ढ़िलाई नही ला सकता। एनसीईआरटी द्वारा प्रकाशित राष्ट्रीय पाठ्यचर्या प्रारूप (2000) में शिक्षकों में पूरा भरोसा जाहिर करते हुए उनके सबलीकरण और उनकी सहभागिता को योजना निर्माण, क्रियान्वयन, पाठ्यचर्या के मूल्यांकन और पाठ्य सामग्री के निर्माण में महत्वपूर्ण मानने की बात कही गई है।

विश्व शिक्षा फोरम (2000) द्वारा गठित विश्व मॉनीटरिंग टीम की रिपोर्ट के अनुसार जब विद्यार्थियों की संख्या, शिक्षक विद्यार्थी अनुपात, कक्षा आकार आदि के कारण एक ही शिक्षक पर कई कक्षाओं का बोझ होता है जिन्हें वह समानांतर ढ़ंग से या एक के बाद एक कक्षा को पढ़ाता है तो बहुकक्षीय शिक्षण व्यवस्था के कारण शिक्षण की गुणवत्ता प्रभावित होती है।

राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा (2005) के अनुसार बच्चा सीखते हुए ज्ञान का सृजन करता है। इसका निहितार्थ है कि पाठ्यचर्या, पाठ्यक्रम और पाठ्यपुस्तकें शिक्षक को इस बात के लिए सक्षम बनाएँ कि वे बच्चों की प्रकृति और वातावरण के अनुरूप कक्षायी अनुभव आयोजित करें ताकि सारे बच्चों को सीखने का अवसर मिल पाए। योग्य व उत्साही शिक्षकों की उपलब्धता जो अध्यापन को कैरियर के विकल्प के रूप में देखते हैं, स्कूलों के सभी वर्गो में गुणवत्ता की आवश्यक शर्त है। शिक्षा की कोई भी व्यवस्था अपने अध्यापकों की श्रेष्ठता से ऊपर नहीं उठ सकती और अध्यापकों की श्रेष्ठता उन्हें चुनने के साधन, प्रशिक्षण प्रक्रिया और उत्तरदायित्व को सुनिश्चित करने के लिए प्रयुक्त नीतियों पर निर्भर करती है।

राष्ट्रीय ज्ञान आयोग (2005–08) के अनुसार अध्यापक स्कूली प्रणाली के सबसे अधिक महत्वपूर्ण घटक होते हैं और देश के सामने विभिन्न स्तरों पर सक्रिय और प्रेरित स्कूल अध्यापकों की पहले ही बहुत अधिक कमी बनी हुई है। एक व्यवसाय के रूप में स्कूली शिक्षकों की प्रतिष्ठा बहाल किए जाने और योग्य तथा प्रतिबद्ध अध्यापकों को और अधिक प्रोत्साहित किए जाने की जरूरत है। शिक्षणेत्तर सरकारी काम जैसे कि चुनाव संबंधी क्रियाकलाप इस तरह किए जाने चाहिए कि वे शिक्षण प्रक्रिया में कोई दखल न दें। स्कूली अध्यापकों की जवाबदेही सुनिश्चित करने के लिए पारदर्शी प्रणालियाँ होनी चाहिए। यह सुनिश्चित करना जरूरी है कि योग्य अध्यापकों की सेवाएँ प्राप्त की

जाए और उन्हें प्रोत्साहन उपलब्ध कराए जाएं जिससे कि वे बेहतर ढ़ंग से काम कर सकें। अध्यापकों की व्यावसायिक स्थिति में कोई गिरावट नहीं आने दी जानी चाहिए तथा अप्रशिक्षित अध्यापकों की भर्ती के सभी आंदोलन पर रोक लगाई जानी चाहिए।

शिक्षक शिक्षा की राष्ट्रीय पाठ्यचर्या प्रारूप (NCFTE) 2009 के अनुसार हमें ऐसे शिक्षक चाहिए जो बच्चों का ख्याल रख सकें और उनकी देखरेख कर सकें। बच्चे उनके साथ रहना पसंद करें और शिक्षक बच्चों की समस्याओं के प्रति संवेदनशील हों। शिक्षकों की भूमिका को बजाय ज्ञान के प्रसारक के, सूचना तथा ज्ञान सृजन बनाने वाले के रूप में स्थापित किए जाने की जरूरत है।

शिक्षकों के प्रबंधन और विकास हेतु आयोजित अन्तर्राष्ट्रीय सम्मेलन 2009 के अनुसार शिक्षकों को ऐसी कार्य परिस्थितियों की जरूरत होती है जहाँ उन्हें मदद मिले और वे सफल हों। उन्हें सहयोग से काम करने के अवसर मिले एवं उन्हें उपयुक्त संसाधन व परितोषित मिले। शिक्षकों की कार्य-परिस्थिति और कार्य प्रदर्शन से अभी कोई संतुष्ट नहीं है। अत: यह जरूरी है कि अब शिक्षकों को कारगर ढ़ंग से काम करने लिए अनुकूल स्थितियाँ बनाने की सभी को समुचित पहल करना चाहिए।

उपरोक्त को ध्यान में रखकर प्रस्तुत शोध अध्ययन में म.प्र. के प्रारंभिक स्तर पर कार्यरत शिक्षकों की कार्य संतुष्टि, मनोदशा और कार्यदशा का अध्ययन किया गया है। प्रस्तुत अध्ययन में न्यादर्श का चयन इस प्रकार किया गया है कि पूरे प्रदेश का समान रूप में प्रतिनिधित्व हो सके। मध्य प्रदेश भौगोलिक दृष्टि से पाँच प्रमुख सांस्कृतिक क्षेत्रों में विभाजित है जिसमें बुंदेलखण्ड, बघेलखण्ड, महाकौशल, मालवांचल एवं निमाड़ क्षेत्र शामिल है। इन सभी क्षेत्रों का प्रतिनिधित्व करते हुये शोध के न्यादर्श का इस प्रकार चयन किया गया है कि शोध में लगभग 50 प्रतिशत प्रतिनिधित्व महिलाओं का हो सके।

प्रस्तुत शोध अध्ययन् में मध्य प्रदेश के 5 जिलों के 100 विद्यालयों से 400 शिक्षकों, 100 प्रधानाध्यापकों एवं 100 पर्यवेक्षकों का चयन यादृच्छिक विधि से किया गया। शोध में उपयोग किये जाने वाले उपकरणों की सहायता से शिक्षकों एवं प्रधानाध्यापकों सहित पर्यवेक्षकों से प्रश्नावली एवं मतावली का उपयोग कर जानकारी एकत्र की गई। इसके अलावा शिक्षकों, प्रशिक्षकों एवं प्रशासकों और संदर्भ व्यक्तियों से भी उपयुक्त जानकारी एकत्रित की गई। प्रस्तुत शोधकार्य के लिए पूर्व निर्मित एवं स्वनिर्मित उपकरणों का उपयोग किया गया है।

शिक्षकों की कार्य संतुष्टि के अध्ययन् हेतु स्वनिर्मित उपकरण का उपयोग किया गया। इस उपकरण में शिक्षकों की कार्य संतुष्टि से संबंधित कुल 50 प्रश्न शामिल किए

गए जिसमें 40 प्रश्न सकारात्मक एवं 10 प्रश्न नकारात्मक प्रवृत्ति के थे। इन सभी प्रश्नों के उत्तर सहमत, अनिश्चित एवं असहमत के रूप में प्राप्त किए गए। सहमत के लिए 3 अंक, अनिश्चित के लिए 2 अंक तथा असहमत के लिए 1 अंक निर्धारित किए गए। नकारात्मक प्रश्नों के लिए इसके विपरीत अंक निर्धारित किए गए। शिक्षकों की कार्य संतुष्टि से संबंधित इस अध्ययन में जिलेवार शिक्षकों की स्थिति का अध्ययन किया गया। जिलेवार शिक्षकों की कार्य संतुष्टि के स्तर का तुलनात्मक ढंग से अध्ययन करने का प्रयास किया गया है। इसके लिए शोधकर्ता द्वारा One Way ANOVA, माध्य, 't' परीक्षण तथा प्रमाप विचलन सांख्यिकी का प्रयोग किया गया।

तालिका–1

One Way ANOVA

प्रकरण का स्रोत	मुक्तांश	वर्ग योग	औसत वर्ग योग	'F' अनुपात	सार्थकता
जिला	4	29135.09	7283.77	22.40	0.01
त्रुटि	495	160954.21	325.16		
योग	499	190089.30			

(स्त्रोत: शोध अध्ययन् से प्राप्त आंकड़े)

उपर्युक्त तालिका–1 के अवलोकन से यह स्पष्ट है कि जिलेवार शिक्षकों की कार्य संतुष्टि के लिए 't' का मान 22.40 है जो कि 0.01 स्तर पर सार्थक है। अत: कहा जा सकता है कि शिक्षकों की कार्य संतुष्टि में जिलेवार सार्थक अंतर है। शिक्षकों की कार्य संतुष्टि के माध्य एवं प्रमाप विचलन को हम निम्नांकित तालिका की सहायता से देख सकते हैं:

तालिका–2

कार्य संतुष्टि की जिलेवार माध्य एवं प्रमाप विचलन तालिका

क्र.	जिला	शिक्षक संख्या	माध्य	प्रमाप विचलन
1	टीकमगढ	100	128.71	18.33
2	जबलपुर	100	116.79	15.72
3	खण्डवा	100	112.45	16.94
4	सीधी	100	106.86	18.87
5	भोपाल	100	109.76	19.97
	योग	**500**	**114.97**	**19.51**

(स्त्रोत: शोध अध्ययन् से प्राप्त आंकड़े)

शिक्षकों की कार्य संतुष्टि के मध्य जिलेवार अंतर को जानने के लिए शोधकर्त्ता द्वारा प्रत्येक दो जिलों के बीच 't' परीक्षण का उपयोग कर सार्थकता को जानने का प्रयास किया गया। शिक्षकों की कार्य संतुष्टि के अध्ययन में पाया गया कि–

- जिलों (टीकमगढ़, जबलपुर खण्डवा सीधी, भोपाल) की स्थिति के आधार पर शिक्षकों की कार्य संतुष्टि में 0.01 स्तर पर सबसे अधिक सार्थक अंतर पाया गया अर्थात टीकमगढ़ जिले का कार्य संतुष्टि माध्य सर्वाधिक (128.71) है जबकि सीधी जिले का कार्य संतुष्टि माध्य सबसे कम (106.86) पाया गया।
- आवासीय स्थिति (ग्रामीण एवं शहरी) के आधार शिक्षकों की कार्य संतुष्टि में 0.05 स्तर पर सार्थक अंतर पाया गया। इस प्रकार हम कह सकते हैं कि ग्रामीण एवं शहरी क्षेत्रों में कार्यरत शिक्षकों की स्थिति में सार्थक अंतर पाया गया है।
- शैक्षणिक योग्यता (हायर सेकेण्डरी, स्नातक एवं स्नाकोत्तर) के आधार पर शिक्षकों की कार्य संतुष्टि में 0.05 स्तर पर सार्थक अंतर पाया गया जबकि व्यवसायिक योग्यता (डी.एड., बी.एड., एम.एड.) के आधार पर शिक्षकों की कार्य संतुष्टि के माध्य से कोई सार्थक अंतर नहीं है।
- लिंग (पुरुष एवं महिला) की स्थिति, जातिवर्ग (सामान्य, पिछड़ा वर्ग, अनुसूचित जाति एवं अनुसूचित जनजाति) की स्थिति, पद (नियमित शिक्षक कक्षा 5 तक नियमित शिक्षक कक्षा 8 तक, संविदा शिक्षक कक्षा 5 तक, संविदा शिक्षक कक्षा 5 तक) की स्थिति, आयु (30 साल से कम, 30 और 40 के बीच, 40 और 50 के बीच तथा 50 से अधिक) की स्थिति एवं व्यावसायिक योग्यता (डी.एड, बी एड, एम एड) की स्थिति के आधार पर शिक्षकों की कार्य संतुष्टि में सार्थक अंतर नहीं पाया गया।

शिक्षकों की मनोदशा और कार्यदशा को जानने के लिए शिक्षकों के सहयोग एवं मार्गदर्शन के लिए कार्यरत विभिन्न पर्यवेक्षकों, प्रशिक्षकों तथा प्रबंधकीय/प्रशासकीय संदर्भ व्यक्तियों से संवाद/साक्षात्कार के माध्यम से उनके अभिमत को जानने का प्रयास किया है। इस मतावली/साक्षात्कार अनुसूची के माध्यम से शिक्षकों के कार्य व्यवहार, कार्य क्षमता, शिक्षकों के बारे में लोक मान्यता, शिक्षकों की कार्यदशा से संतुष्टि, शिक्षकों की मनोदशा, शिक्षकों की समस्याएँ, शिक्षकों की प्रतिष्ठा एवं कल्याण हेतु लागू योजनाओं का प्रभाव, शिक्षकों की मनोदशा आदि के बारे में अभिमत प्राप्त किया गया। प्राप्त अभिमत के

अनुसार प्रदेश के प्रारंभिक स्तर पर कार्यरत शिक्षक अपनी वर्तमान स्थिति से कतई संतुष्ट नहीं है। समाज में अब शिक्षकों को उचित सम्मान तथा मान्यता नहीं मिल पा रही है। अन्य व्यावसायिक श्रेणियों के मुकाबले शिक्षकों की आय भी अपर्याप्त है।

80% सन्दर्भ व्यक्तियों के अनुसार शिक्षण व्यवसाय की गतिशीलता अवरूद्ध है जिससे शिक्षकों की सर्जनात्मकता कमजोर पड़ती जा रही है। 70% सन्दर्भ व्यक्तियों के अनुसार शिक्षकों को शिक्षण विधियों को अपनाने की स्वतंत्रता नहीं है। 80% सन्दर्भ व्यक्तियों के अनुसार शिक्षण व्यवसाय प्रतिभाशाली लोगों को आकर्षित नहीं कर पा रहा है क्योंकि इसमें आय के साधन कम हैं और शिक्षण व्यवसाय में ख्याति नहीं है। शिक्षक राजनैतिक एवं प्रशासकीय दबावों में काम कर रहे हैं। 85% सन्दर्भ व्यक्तियों के अनुसार वे शिक्षण प्रशिक्षण की वर्तमान व्यवस्था से संतुष्ट नहीं हैं। 60% सन्दर्भ व्यक्तियों के अनुसार शिक्षकों की भूमिका दिनों-दिन कमजोर पड़ती जा रही है जिससे वे हीन भावना से ग्रसित हैं। 90% सन्दर्भ व्यक्तियों के अनुसार शिक्षकों का व्यक्तित्व प्रभावहीन होता जा रहा है। 80% सन्दर्भ व्यक्तियों के अनुसार शिक्षकों की गैर शैक्षिक कार्यों में भागीदारी लगातार बढ़ती जा रही है। शिक्षकों की नियुक्ति अलग-अलग पदनाम से की जा रही है। शिक्षकों के संगठन शिक्षकों के व्यवसायिक विकास की बजाय राजनीति और नेतागिरी में जुटे हुए हैं तथा वे व्यक्तिगत् स्वार्थों तक केन्द्रित रह गये हैं। शिक्षकों के लिए तैयार की गई आचार संहिता प्रभावी नहीं हो पायी है। शिक्षकों की स्थिति एवं कार्य व्यवहार संतोषजनक नहीं हैं क्योंकि शिक्षक अब रुचिपूर्वक शिक्षण कार्य नहीं करते और न ही अपनी जिम्मेदारी का निर्वाह कर रहे हैं। शिक्षकों को समाज द्वारा प्रोत्साहन नहीं दिया जा रहा है।

90% सन्दर्भ व्यक्तियों के अनुसार शिक्षकों के लिए लागू योजनाओं का लाभ भी शिक्षकों को नहीं मिल पा रहा है। शिक्षकों के कार्यों का सही मूल्यांकन नहीं हो पा रहा है। 70% सन्दर्भ व्यक्तियों के अनुसार शिक्षकों को आवास इत्यादि की सुविधाएँ नहीं मिल पा रही हैं। शिक्षकों के बीच आर्थिक असमानता है। शिक्षकों को अपनी कार्यदशा और मनोदशा को संभालते हुए आपसी सामंजस्य बनाकर कार्य करने की आवश्यकता है। 85% संदर्भ व्यक्तियों के अनुसार शिक्षकों को स्वयं आदर्श शिक्षक के रूप में काम करने की जरूरत है। 90% सन्दर्भ व्यक्तियों के अनुसार शिक्षकों को स्व अध्ययन्, सतत् अभ्यास, रचनात्मक कार्य, बच्चों के स्तर में सुधार लाने वाले नवाचार, समयबद्ध ढ़ंग से कार्य, विषय पर अधिकारिता, निरंतर सीखते रहना तथा छात्रें के साथ मित्रवत व्यवहार

करते हुए उनका सर्वांगीण विकास करने की दृष्टि से अपने शिक्षण कौशलों को बढ़ाना चाहिए।

शिक्षकों की मनोदशा (मानसिक स्थिति) के संबंध में प्राप्त अभिमत के अनुसार म. प्र. के प्रारंभिक स्तर पर कार्यरत शिक्षकों की मनोदशा आपेक्षित स्तर की नहीं है। शिक्षक मानसिक रूप से कमजोर होते जा रहे हैं। शिक्षकों में इच्छा शक्ति का अभाव देखा गया है और वे हीनभावना से ग्रस्ति होते जा रहे हैं। शिक्षकों में उत्तरदायित्व की भावना की कमी आ गयी है। शिक्षकों की सोच नकारात्मक होती जा रही हैं। शिक्षक अपनी दैनंदिन असफलताओं के लिए स्वयं की अपेक्षा दूसरों को दोषी मानते है इसीलिए इनमें कार्य के प्रति जोश की कमी आ गयी है। ऐसा प्रतीत होता है कि अब समाज और सरकार का शिक्षकों पर से भरोसा उठ गया है। शिक्षक उत्साहपूर्वक कार्य करने की अपेक्षा अब शासकीय आदेशों का पालन करने तक सीमित हो गये प्रतीत हो रहे हैं। शिक्षक स्वयं को किसी नवाचार के लायक नहीं मानते। शिक्षक शिक्षा के गिरते स्तर के लिए स्वयं को भी उत्तरदायी मानते हैं। शिक्षकों को शिक्षण के लिए मानसिक स्वतंत्रता नहीं है।

शिक्षकों ने अपनी कमजोर मन:स्थिति के बारे में बताया है कि उन्हें गैर शैक्षिक कार्यों के दबाव में शिक्षण कार्य करने में कोई रुचि नहीं रह गयी है। शिक्षण कार्य हेतु उन्हें समय कम मिलता है। शिक्षण हेतु आवश्यक और उपयुक्त साधनों की कमी हो गयी है। शिक्षकों को विभागीय सहयोग नहीं मिलता। शिक्षकों का पारिवारिक माहौल ठीक नहीं है। शिक्षकों का परिवार अर्थाभाव में जैसे-तैसे गुजारा करता है। विभाग द्वारा कागजी खानापूर्ति ज्यादा करायी जाती है। एक ही विद्यालय के शिक्षकों के मध्य आपसी सामंजस्य ठीक नहीं है। विभाग द्वारा शिक्षण पद्धतियों को बार-बार बदला जा रहा है।

उपरोक्त अध्ययन के दौरान विभिन्न स्तरीय चर्चा से स्पष्ट है कि शिक्षकों की मनोदशा को संभालने के लिए शिक्षकों को शारीरिक एवं मानसिक रूप से सृदढ़ बनाया जाये। समाज और सरकार को शिक्षकों की सामर्थ्य पर भरोसा करना चाहिए । ठीक इसी प्रकार शिक्षकों को भी सरकार और समाज का भरोसा जीतने के लिए अपने कार्य दायित्वों को निष्ठापूर्वक संपादित करना चाहिए। शिक्षकों की रचनात्मकता को बढ़ावा देने के लिए उन्हें जरूरी साधन और सुविधाएं दी जानी चाहिए। शिक्षकों के श्रेष्ठ कार्यों को सम्मानित किया जाना चाहिए। शिक्षकों की भी उनके कार्य प्रदर्शन के आधार पर ग्रेडिंग की जानी चाहिए और उन्हें उनकी जरूरत के हिसाब से प्रशिक्षण की व्यवस्थाएं की जानी चाहिए। शिक्षकों की पदोन्नति समय पर की जानी चाहिए तथा शिक्षकों के

लंबित आर्थिक प्रकरणों का समय पर निराकरण किया जाना चाहिए। शिक्षकों को बेहतर कार्य पद्धति हेतु उत्साहित किया जाना चाहिए। सभी संवर्गों के शिक्षकों को एकीकृत करके उन्हें समान वेतनमान, समान सुविधायें, समान पदनाम और समान कार्य परिस्थितियाँ देनी चाहिए।

संदर्भ

जैन रश्मि, गनी असरार उल. परिप्रेक्ष्य न्यूपा नई दिल्ली (अगस्त 2005)

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

चन्द्र, पूरन (2003): प्राईमरी शिक्षक : एन.सी.ई.आर.टी. नई दिल्ली

वैश्य, अंशु (2009): शिक्षक विकास एवं प्रबंधन : मानव संसाधन एवं विकास मंत्रलय नई दिल्ली

शिक्षक और समाज : राष्ट्रीय शिक्षक आयोग–1 की रिपोर्ट (1985)

राजपूत, जे.एस. (2009): शैक्षिक परिवर्तनों की परख : यश पब्लिकेशन, नई दिल्ली

दुबे, सुरेन्द्रनाथ (2000): शिक्षक गरिमा का प्रतिष्ठापन, अंतर्राष्ट्रीय अनुशंसाएँ (यूनेस्को द्वारा स्वीकृत) : ऑल इण्डिया फोरम फॉर अवार्डी टीचर्स, भोपाल

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा का अध्ययन

अमित ग़ौतम*, एन.पी.एस. चन्देल** एवं **सोहिल कुमार बंसल*****

सारांश

माध्यमिक शिक्षा वह शिक्षा है जो विश्वविद्यालय शिक्षा से पहले और प्राथमिक शिक्षा के बाद में दी जाती है। माध्यमिक स्तर पर शिक्षा प्राप्त करने वाले विद्यार्थी सामान्यत: किशोरावस्था के विद्यार्थी होते हैं जिसे तूफान तथा झंझावत की अवस्था कहा गया है। इस अवस्था में बालक एवं बालिकाओं की शारीरिक तथा मानसिक स्थिति मे ढेरों परिवर्तन होते हैं। वे समूह में रहना पसन्द करते हैं तथा वे स्वयं तथा दूसरों के बारे में कुछ धारणाएं भी बनाने लगते हैं जैसा कि पियाजे (1969) ने कहा है, तीव्र मानसिक विकास होने के कारण बालक वयस्क समाज में अपने आपको संगठित मानता है। वह एक नई मनोवृत्ति, संप्रत्यय तथा परिपक्वता का विकास करता है। इस दिशा में सकारात्मक विकास के लिए शिक्षकों की अहम् भूमिका होती है। शिक्षक वर्ग उन्हें उचित दिशा-निर्देश प्रदान कर एक परिपक्व सोच तथा मनोवृत्ति कायम करने में मदद करते हैं। जो किशोरों के एक स्वस्थ समायोजन में काफी सहायक सिद्ध होते हैं। वर्तमान अध्ययन का उद्देश्य माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं आकांक्षा स्तर का अध्ययन करना, छात्रों एवं छात्राओं की इन चरों पर तुलना तथा दोनों चरों के मध्य सह-संबंध का अध्ययन करना था। अध्ययन के लिए उ.प्र. माध्यमिक शिक्षा परिषद् द्वारा

*सहायक प्रोफेसर, शिक्षा संकाय, दयालबाग एजुकेशनल इंस्टीट्यूट, (डीम्ड यूनिवर्सिटी) आगरा।
ई.मेल: amitg50@gmail.com
**प्रोफेसर, शिक्षा संकाय, दयालबाग एजुकेशनल इंस्टीट्यूट, (डीम्ड यूनिवर्सिटी) आगरा।
***पूर्व छात्र शिक्षा संकाय, दयालबाग एजुकेशनल इंस्टीट्यूट, (डीम्ड यूनिवर्सिटी) आगरा।

मान्यता प्राप्त 5 विद्यालयों से 100 छात्रों व 100 छात्राओं का न्यादर्श के रूप में चयन किया गया। अध्ययन के परिणामों से स्पष्ट होता है कि छात्रों का शैक्षिक स्तर औसत से कम तथा छात्राओं का औसत पाया गया। छात्राओं का शैक्षिक स्तर छात्रों से उत्तम पाया गया। छात्राओं एवं छात्रों का शैक्षिक स्तर क्रमशः औसत एवं औसत से उच्च पाया गया परन्तु दोनों समूहों में इस चर पर कोई सार्थक अन्तर नहीं पाया गया। शैक्षिक आकांक्षा स्तर तथा शैक्षिक उपलब्धि में कोई सार्थक सह-संबंध भी नहीं पाया गया।

प्रस्तावना

प्रत्येक समाज के कुछ मूल्य व मान्यतायें होती है जिन्हें व्यक्ति सुरक्षित रखना चाहता है और अपनी आगामी पीढ़ी को हस्तान्तरित करना चाहता है। शिक्षा ही वह साधन है जिसका प्रयोग करके समाज अपनी संस्कृति व सभ्यता का संरक्षण व हस्तांतरण करता है। शिक्षा मनुष्य को सुसंस्कृत बनाती है तथा संवेदनशीलता व दृष्टि को प्रखर व प्रशस्त करती है। शिक्षा हमारे मौलिक व आध्यात्मिक विकास का एक आवश्यक साधन है। यही कारण है कि मानव इतिहास के आदिकाल से ही शिक्षा अपनी पहुँच व आवरण को बनाती रही है।

शिक्षा ही वह सीढ़ी है जिस पर चढ़कर व्यक्ति अपने आर्थिक, सामाजिक आदि स्तरों को ऊँचा बना सकता है। समाज की शक्ति का आधार भी शिक्षा है। शिक्षा मानव सिद्धान्तों की प्राप्ति का एक साधन भी है। समाज में रहकर व्यक्ति जो कुछ सीखता है उसी के कारण वह स्वयं को पाश्विक प्रवृत्तियों से ऊँचा उठाता है। शिक्षा विद्यालय की चारदीवारी तक ही सीमित न होकर जीवन-पर्यन्त चलने वाली प्रक्रिया है और जीवन के प्रत्येक अनुभव से उसके ज्ञान भण्डार में वृद्धि होती है।

कोठारी आयोग (1964-66) ''भारत के भाग्य का निर्माण उसकी कक्षाओं में हो रहा है। हमारे स्कूल व कॉलेज से निकलने वाले विद्यार्थियों की योग्यता कार्य की सफलता पर निर्भर करती है। शिक्षा का प्रमुख लक्ष्य हमारे रहन-सहन के स्तर को ऊँचा उठाना है।''

शिक्षा एक सतत प्रक्रिया हैं इस प्रक्रिया का संचालन विद्यालय में किया जाता है। विद्यालय को समाज का लघु रूप माना जाता है क्योंकि विद्यालय में विभिन्न धर्म, जाति, वर्ग तथा समुदाय के बालक एक साथ शिक्षा ग्रहण कर अपना विकास करते हैं। इस प्रकार विद्यालय वे संस्थाए हैं जिन्हें सभ्य मनुष्य के द्वारा इस उद्देश्य से स्थापित

किया जाता है कि समाज में सुव्यवस्थित तथा योग्य सदस्यता के लिए बालकों की तैयारी में सहायता मिले।

विद्यालय में भिन्न-भिन्न धर्म, लिंग एवं सामाजिक वर्ग के छात्र शिक्षा ग्रहण करते हैं। यूँ तो विद्यालय में पढ़ने वाले सभी विद्यार्थी समान दिखाई देते हैं किन्तु सूक्ष्म रूप से प्रत्येक विद्यार्थी एक दूसरे से अवयव व अनुभूति दोनों दृष्टि से सर्वथा भिन्न हैं और उनकी शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तर भी भिन्न होते हैं जो उनमें मौलिकता एवं नवीनता की भावना को जन्म देते हैं।

प्रत्येक व्यक्ति की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर विशिष्ट होता है जो उसे स्वयं का आकलन करने में सहायक होता है जिसके फलस्वरूप वह भविष्य के लिए विभिन्न योजनाओं व उद्देश्यों को स्वरूप प्रदान करता है। प्रारम्भ में वह कभी-कभी काल्पनिक स्तर के होते हैं लेकिन मानसिक विकास के साथ-साथ वह इनमें परिवर्तन करता है और धीरे-धीरे वास्तविकता के धरातल पर अपनी योजनाओं व उद्देश्यों को निरूपित करता है।

उद्देश्यों का निर्धारण करने के बाद वह अपने उद्देश्यों की प्राप्ति के लिए आकांक्षा रखता है और उन्हें प्राप्त करने के लिए कार्य करता है। प्रत्येक व्यक्ति की उद्देश्य प्राप्ति की तीव्रता अलग-अलग होती है तथा व्यक्ति को अपने लक्ष्य को प्राप्त करने के लिए शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तर आधार प्रदान करते हैं चूंकि शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तर व्यक्ति केंद्रित पक्ष होता है इसलिए व्यक्ति अपनी शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तरों को अपनी क्षमता के अनुसार तय करता है। कभी-कभी वह इतने ऊँचे आकांक्षा स्तर निर्धारित कर लेता है कि उन्हें प्राप्त करने में असफल भी हो सकता है।

इस प्रकार शिक्षा ही वह साधन है जिसके माध्यम से हम विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तर को ऊँचा उठा सकते हैं। इस तरह से शिक्षा व्यक्ति का सन्तुलित तथा सर्वांगीण विकास करती है। व्यक्ति की आन्तरिक शक्तियों का विकास करती है। उन्हें भविष्य के लिए तैयार करती है तथा उन्हें आत्म निर्भर बनाती है।

समस्या का प्रादुर्भाव एवं औचित्य

किसी भी बालक के जीवन में सफलता का महत्वपूर्ण स्थान होता है। बालक अपनी शिक्षा किसी न किसी लक्ष्य को ध्यान में रखकर ही प्राप्त करता है। कोई भी बालक मिलने वाली सफलता व असफलता को किस दृष्टि से स्वीकार करता है यह सब

उसके द्वारा निर्धारित शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तर पर निर्भर करता है।

एक ही कक्षा में पढ़ने वाले समान आयु वर्ग के बालक-बालिकाओं की शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तर में पर्याप्त भिन्नता पाई जाती है। बालक किसी भी लक्ष्य के लिए किए गये प्रथम प्रयास में ही अपनी शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तर का निर्धारण कर लेता है और उसके आधार पर वह अपनी शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तर में परिवर्तन लाता है।

शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तर व्यक्ति के जीवन के निर्माण को प्रभावित करता है। बालक अपनी शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तर को अपनी सामाजिक आर्थिक स्थिति को ध्यान में रखकर निर्धारित करता है। बालक की आकांक्षाओं में माता-पिता की आकांक्षाएं भी महत्वपूर्ण भूमिका निभाती हैं। प्राय: उच्च सामाजिक, आर्थिक परिवारों के बच्चे अवास्तविक उच्च स्तरीय आकांक्षाओं का निर्माण करते हैं। इसके विपरीत निम्न अथवा औसत सामाजिक स्तर के बालक भी ऊँची आकांक्षा सोचकर ऊँचा आकांक्षा स्तर निर्धारित करते हैं। इसकी झलक कक्षा में देखी जा सकती है। विद्यालय में पढ़ने वाले विद्यार्थियों का सामाजिक, आर्थिक स्तर भिन्न-भिन्न होता है। बालक अपने सामाजिक-आर्थिक स्तर से बहुत ऊँचा आकांक्षा स्तर बना लेते हैं तथा कक्षा में उसके अनुसार ही उपलब्धियाँ प्राप्त करना चाहते हैं लेकिन उसके अनुरूप योग्यताओं के अभाव में जब वह असफलता प्राप्त करते हैं तो उससे उनका समायोजन प्रभावित होता है। अत: शिक्षा व्यवस्था ऐसी होनी चाहिए जिससे बालक अपनी योग्यताओं व कौशलों के अनुरूप आकांक्षाओं का निर्धारण कर सके।

उच्च माध्यमिक स्तर वह स्तर होता है जिसके अंत तक बालक अपनी शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षाओं को निर्धारित करते हैं तथा उसी को ध्यान में रखकर वह शिक्षा प्राप्त करना चाहते हैं तथा विषय का चयन करते हैं। अत: इस स्तर तक उसे अपनी योग्यताओं का ज्ञान होना अति आवश्यक है।

शिक्षा का प्रमुख कार्य बालक को सही दिशा प्रदान करना भी है जबकि विद्यालय में सही निर्देशन के अभाव में बालक अपनी स्थिति की सीमा से ऊपर आकांक्षा स्तर बना लेता है जिससे अच्छी प्रतिष्ठा विकसित होने का अवसर प्राप्त नहीं होता। अत: उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तर के अध्ययन को शोधकर्ता ने अपने लघु शोध विषय के रूप में चुना है। अत: प्रस्तुत शोध अध्ययन में निम्न शोध प्रश्नों के उत्तर प्राप्त करने का प्रयास किया गया:

- उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि किस प्रकार से भिन्न है?
- उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं का शैक्षिक आकांक्षा स्तर किस प्रकार से भिन्न है?
- उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर के सहसंबंध में क्या भिन्नता है?

उपरोक्त शोध प्रश्नों के समाधान के परिप्रेक्ष्य में शोधार्थी द्वारा समस्या का चयन शोध के निमित्त किया गया।

समस्या कथन

उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर का अध्ययन।

समस्या कथन में प्रयुक्त शब्दों का परिभाषीकरण

उच्च माध्यमिक स्तर

कोठारी कमीशन (1964-66) के अनुसार शिक्षा संरचना 10+2+3 के अन्तर्गत 11वीं एवं 12वीं कक्षाएँ उच्च माध्यमिक स्तर हैं।

कार्यात्मक परिभाषा

वर्तमान अध्ययन में उच्च माध्यमिक स्तर से अभिप्राय 11 वीं कक्षा में अध्ययनरत् विद्यार्थियों से है।

शैक्षिक उपलब्धि

एनास्टासी (1961) के अनुसार- ''शैक्षिक उपलब्धि विद्यार्थियों द्वारा प्राप्त सफलता के स्तर का मूल्यांकन है जो विद्यार्थियों के शैक्षिक निर्देशों को समझने के प्रयास एवं उनके स्तर व आयु के अनुसार निर्धारित पाठ्यक्रम के लक्ष्यों की प्राप्ति से अभिव्यक्त होता है जिसका परिणाम उनको वार्षिक परीक्षा में किए गए कार्यों से मिलता है।''

कार्यात्मक परिभाषा

वर्तमान अध्ययन में शैक्षिक उपलब्धि से अभिप्राय 10 वीं कक्षा के विद्यार्थियों की सार्वजनिक परीक्षा में प्राप्त अंकों के कुल प्रतिशत से है।

शैक्षिक आकांक्षा स्तर

जेम्स ड्रेवर (1956) के अनुसार- ''शैक्षिक आकांक्षा स्तर का अर्थ है एक व्यक्ति की अपने स्वानुभावों के द्वारा सफलता तथा असफलता की प्राप्ति।''

कार्यात्मक परिभाशा

वर्तमान अध्ययन में शैक्षिक आकांक्षा स्तर से अभिप्राय व्यक्ति द्वारा अपने आर्थिक, सामाजिक, शैक्षिक तथा पारिवारिक पृष्ठभूमि को ध्यान में रखते हुए स्वयं के लिये निर्धारित लक्ष्यों जिन तक वह पहुँचना व उन्हें प्राप्त करना चाहता है; से है। यह लक्ष्य पद, आर्थिक स्थिति, शिक्षा आदि के संदर्भ में हो सकते हैं।

अध्ययन के उद्देश्य

- उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का अध्ययन करना।
- उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का तुलनात्मक अध्ययन करना।
- उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर का अध्ययन करना।
- उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर का तुलनात्मक अध्ययन करना।
- उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध का अध्ययन करना।

अध्ययन की परिकल्पनाएँ

- उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र एवं छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि में कोई सार्थक अंतर नहीं पाया जाता।
- उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र एवं छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर में कोई सार्थक अंतर नहीं पाया जाता।
- उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में कोई सार्थक सहसंबंध नहीं पाया जाता।

अध्ययन का परिसीमांकन

- प्रस्तुत शोध कार्य को आगरा शहर के यू.पी. बोर्ड द्वारा मान्यता प्राप्त उच्च माध्यमिक विद्यालयों तक ही सीमित रखा गया ।
- प्रस्तुत शोध कार्य में उच्च माध्यमिक स्तर के 11वीं कक्षा में अध्ययनरत् विद्यार्थियों को सम्मिलित किया गया।
- प्रस्तुत शोध कार्य में कला, वाणिज्य एवं विज्ञान तीनों वर्गों के विद्यार्थियों को सम्मिलित किया गया।
- प्रस्तुत शोध कार्य में न्यादर्श स्वरूप 200 विद्यार्थियों का चयन किया गया।

अध्ययन के चर

- **स्वतन्त्र चर**- उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थी।
- **आश्रित चर**- शैक्षिक उपलब्धि तथा शैक्षिक आकांक्षा स्तर।

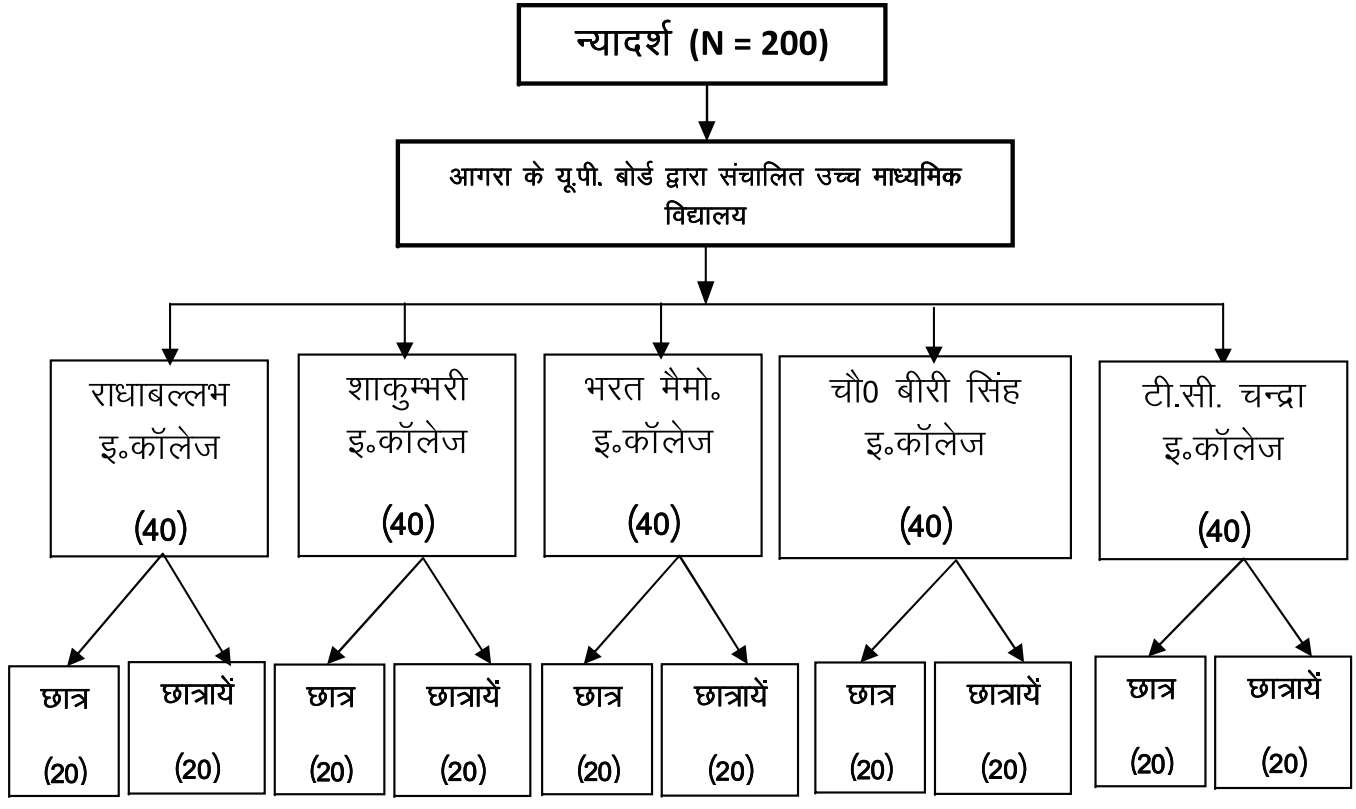
न्यादर्श का चयन

प्रस्तुत शोध अध्ययन के परिप्रेक्ष्य में शोधार्थी द्वारा न्यादर्श में 11वीं कक्षा के कला, विज्ञान व वाणिज्य तीनों वर्गों के विद्यार्थियों को शामिल किया गया। प्रत्येक विद्यालय में से **सरल यादृच्छिक विधि** द्वारा 40-40 विद्यार्थियों का चयन किया गया जिसमें 20 छात्र व 20 छात्रायें शामिल थी। इस प्रकार कुल 100 छात्र एवं 100 छात्राओं का चयन किया गया। अत: न्यादर्श के रूप में कुल 200 विद्यार्थियों का चयन किया गया।

संस्था का चयन एवं न्यायोचितता

प्रस्तुत शोध कार्य के सन्दर्भ में शोधार्थी द्वारा उपरोक्त विद्यालयों में से **सौद्देश्य विधि** द्वारा पाँच उच्च माध्यमिक विद्यालयों का चयन किया गया जिन्हें चित्र संख्या 3.2 में दर्शाया गया है। इन विद्यालयों के चयन के निम्न कारण हैं-

- यह उच्च माध्यमिक स्तर के यू.पी. बोर्ड द्वारा संचालित विद्यालय है।
- इन विद्यालयों में छात्र एवं छात्रायें दोनों साथ-साथ पढ़ते है अर्थात् यह सहशिक्षा विद्यालय है।
- इनमें कला, विज्ञान व वाणिज्य तीनों वर्गों के विद्यार्थी है।
- इनमें छात्र एवं छात्राओं की संख्या हमारे उद्देश्य के अनुरूप समान अनुपात में है।



चित्र-1 : न्यादर्श चयन प्रक्रिया

- इन विद्यालयों से प्रधानाचार्य द्वारा शोधार्थी को विद्यार्थियों का डाटा एकत्र करने की अनुमति मिल गई है।

अध्ययन में प्रयुक्त उपकरण :

प्रस्तुत शोध कार्य में निम्न उपकरणों का प्रयोग किया गया:

- विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि के अध्ययन हेतु कक्षा दसवीं की बोर्ड परीक्षाओं के परीक्षाफल को आधार माना गया।
- शैक्षिक आकांक्षा स्तर के अध्ययन हेतु **डॉ. वी.पी. शर्मा एवं डॉ. अनुराधा गुप्ता (2000)** द्वारा निर्मित **शैक्षिक आकांक्षा स्तर (EAS form P)** प्रमापीकृत उपकरण का प्रयोग किया गया।

अध्ययन की विधि

प्रस्तुत शोधकार्य में शोध समस्या की प्रकृति को दृष्टिगत रखते हुये **वर्णनात्मक सर्वेक्षण विधि** का प्रयोग किया गया। अध्ययन विधि या शोध विधि से तात्पर्य एक निश्चित व्यवस्था के आधार पर अध्ययन करने की प्रणाली से है। वैज्ञानिक दृष्टिकोण से कह सकते हैं कि शोध विधि उस सारणी को सूचित करती है जिस पर चलकर सत्य की खोज या समस्या के कारणों का पता लगाया जा सके। आधुनिक युग में व्याप्त जटिलता का प्रभाव शिक्षा के क्षेत्र पर भी पड़ा है जिससे शिक्षा के प्रत्येक स्तर पर अनेक समस्यायें उत्पन्न हो गयी हैं। इन समस्याओं के निदान के लिये इनके कारणों का विश्लेषण तथा सहसंबंध स्थापित करना भी अति आवश्यक है।

परिणाम एवं व्याख्या

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि का अध्ययन

यू.पी. बोर्ड के पाँच उच्च माध्यमिक विद्यालयों में से 100 छात्रों का चयन कर उनके कक्षा 10 के प्रतिशत प्राप्तांकों के आधार पर उनकी शैक्षिक उपलब्धि का मापन किया गया जिसके परिणाम को तालिका 1.1 में दर्शाया गया है:

तालिका 1.1

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि का विवरण

शैक्षिक उपलब्धि प्रतिशत	श्रेणी	कुल छात्र (100)		
		आवृत्ति	प्रतिशत	सरलीकृत आवृत्ति
90–99	अति उच्च	1	1%	2
80–89	उच्च	5	5%	13
70–79	औसत	33	75%	26.66
60–69		42		31.33
50–59	निम्न	19	19%	20.33
40–49	अति निम्न	0	0%	6.33

तालिका–1.1 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के 100 छात्रों के कक्षा 10 के प्रतिशत प्राप्तांकों के आधार पर उनकी शैक्षिक उपलब्धि से संबंधित प्रदत्तों को एकत्रित कर उन्हें पाँच श्रेणियों में इस प्रकार बाँटा गया है। 90–99 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाले छात्रों को अति उच्च श्रेणी में रखा गया है। 80–89 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाले छात्रों को उच्च श्रेणी में रखा गया है। 60–79 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाले छात्रों को औसत श्रेणी में रखा गया है। 50–59 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाले छात्रों को निम्न श्रेणी में रखा गया है तथा 40–49 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाले छात्रों को अति निम्न श्रेणी में रखा गया है। इस प्रकार एकत्रित प्रदत्तों को सुव्यवस्थित रूप से वर्गीकृत करके आवृत्ति वितरण किया गया है। इन आवृत्ति वितरणों के आधार पर कहा जा सकता है कि छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि में अन्तर पाये जाने का कारण उनकी आर्थिक, सामाजिक, पारिवारिक स्थिति, कक्षा में उपस्थिति एवं उनकी बुद्धिलब्धि हो सकते हैं।

तालिका 1.2

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि के प्राप्तांको का मध्यमान व प्रमाणिक विचलन का विवरण

कुल छात्र	मध्यमान (M)	प्रमाणिक विचलन (S.D.)
100	67.32	8.18

तालिका–1.2 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के 100 छात्रों का मध्यमान 67.32 तथा प्रमाणिक विचलन 8.18 प्राप्त हुआ। इस प्रकार जो मध्यमान

निकल कर आया वह छात्रों के कक्षा 10वीं के प्रतिशत प्राप्तांको में उच्चतम प्राप्तांक जो कि 90 है एवं निम्नतम प्राप्तांक जो कि 50 है तथा इन दोनों प्राप्तांकों का औसत जो कि 70 है से कम में आता है। इस प्रकार यह मध्यमान औसत से कम की श्रेणी में आता है।

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्त्ता द्वारा यू.पी. बोर्ड के पाँच उच्च माध्यमिक विद्यालयों में से 100 छात्राओं का चयन कर उनके कक्षा 10 के प्रतिशत प्राप्तांकों के आधार पर उनकी शैक्षिक उपलब्धि का मापन किया गया जिसके परिणाम को तालिका 4.3 में दर्शाया गया है।

तालिका 1.3

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का विवरण

शैक्षिक उपलब्धि प्रतिशत	श्रेणी	कुल छात्र (100)		
		आवृत्ति	प्रतिशत	सरलीकृत आवृत्ति
90–99	अति उच्च	2	2%	6.66
80–89	उच्च	18	18%	24.66
70–79	औसत	54	78%	32
60–69		24		26.66
50–59	निम्न	2	2%	8.66
40–49	अति निम्न	0	0%	0.66

तालिका–1.3 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के 100 छात्राओं के कक्षा 10 के प्रतिशत प्राप्तांकों के आधार पर उनकी शैक्षिक उपलब्धि से संबंधित प्रदत्तों को एकत्रित कर उन्हें पाँच श्रेणियों में इस प्रकार बाँटा गया है। 90–99 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाली छात्राओं को अति उच्च श्रेणी में रखा गया है। 80–89 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाली छात्राओं को उच्च श्रेणी में रखा गया है। 60–79 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने करने वाली छात्राओं को औसत श्रेणी में रखा गया है। 50–59 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाली छात्राओं को निम्न श्रेणी में रखा गया है तथा 40–49 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाली छात्राओं को अति निम्न श्रेणी में रखा गया है। इस प्रकार एकत्रित प्रदत्तों को सुव्यवस्थित रूप से वर्गीकृत करके आवृत्ति वितरण किया गया है। इन आवृत्ति वितरण के आधार पर कहा जा सकता है कि छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि में अन्तर पाये जाने का कारण उनकी आर्थिक, सामाजिक, पारिवारिक स्थिति, कक्षा में उपस्थिति एवं उनकी बुद्धिलब्धि हो सकते है।

तालिका 1.4

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि के प्राप्तांको का मध्यमान व प्रमाणिक विचलन का विवरण

कुल छात्र	**मध्यमान** (M)	**प्रमाणिक विचलन** (S.D.)
100	74.14	7.53

तालिका–1.4 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के 100 छात्राओं का मध्यमान 74.14 तथा प्रमाणिक विचलन 7.53 प्राप्त हुआ। इस प्रकार जो मध्यमान निकलकर आया वह छात्राओं के कक्षा 10वीं के प्रतिशत प्राप्तांको में उच्चतम प्राप्तांक जो कि 91 है एवं निम्नतम प्राप्तांक जो कि 58 है तथा इन दोनों प्राप्तांको का औसत जो कि 74.5 है के बीच में आता है। इस प्रकार यह मध्यमान औसत की श्रेणी में आता है।

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र–छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का तुलनात्मक अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्त्ता द्वारा उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र–छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि के परिणामों के तुलनात्मक अध्ययन को तालिका–1.5 में दर्शाया गया है।

तालिका 1.5

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र–छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का तुलनात्मक विवरण

शैक्षिक उपलब्धि प्रतिशत	**श्रेणी**	**कुल छात्र (100)**			**कुल छात्रायें (100)**		
		आवृत्ति	**प्रतिशत**	**सरलीकृत आवृत्ति**	**आवृत्ति**	**प्रतिशत**	**सरलीकृत**
90–99	अति उच्च	1	1%	2	2	2%	6.66
80–89	उच्च	5	5%	13	18	18%	24.66
70–79	औसत	33	75%	26.66	54	78%	32
60–69		42		31.33	24		26.66
50–59	निम्न	19	19%	20.33	2	2%	8.66
40–49	अति निम्न	0	0%	6.33	0	0%	0.66

उपरोक्त तालिका–1.5 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के 90–99 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाले अति उच्च श्रेणी के छात्रों का प्रतिशत 1 है जबकि छात्राओं का प्रतिशत 2 है। 80–89 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाले उच्च श्रेणी के छात्रों का प्रतिशत 5 है जबकि छात्राओं का प्रतिशत 18 है। 60–79 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाले औसत श्रेणी के छात्रों का प्रतिशत 75 है जबकि छात्राओं का प्रतिशत 78 है। 50–59 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाले निम्न श्रेणी के छात्रों का प्रतिशत 19 है जबकि छात्राओं का प्रतिशत 2 है तथा 40–49 के मध्य प्रतिशत प्राप्त करने वाले अति निम्न श्रेणी के छात्र एवं छात्राओं का प्रतिशत 0 है। उपरोक्त तालिका 4.5 के निष्कर्ष के आधार पर यह नहीं कहा जा सकता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र–छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि में अन्तर पाया जाता है या नहीं। यह जानने के लिए हमें मध्यमान व प्रमाणिक विचलन एवं इन दोनों के मध्य सार्थक अन्तर की जाँच के लिए क्रान्तिक अनुपात की गणना करनी होगी।

तालिका–1.6

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र–छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि के प्राप्तांकों का मध्यमान, प्रमाणिक विचलन, क्रान्तिक अनुपात व सार्थकता स्तर का विवरण

कुल विद्यार्थी (200)	मध्यमान (M)	प्रमाणिक विचलन (S.D.)	क्रान्तिक अनुपात (CR)	सार्थकता स्तर	परिणाम
छात्र 100	67.32	8.18	6.13	> .01	सार्थक
छात्रायें 100	74.14	7.53			

तालिका–1.6 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र–छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का मध्यमान क्रमशः 67.32 तथा 74.14 एवं प्रमाणिक विचलन क्रमशः 8.18 तथा 7.53 प्राप्त हुआ। छात्र–छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि के मध्य सार्थक अन्तर की जाँच के लिए क्रान्तिक अनुपात की गणना की गई जिसका मान 6.13 प्राप्त हुआ जो कि .01 सार्थकता स्तर पर सार्थक है। अतः निष्कर्ष के रूप में यह कहा जा सकता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र–छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि में सार्थक

अन्तर पाया जाता है। इन अन्तर के पाये जाने का कारण उनकी पारिवारिक, सामाजिक, आर्थिक स्थिति, रूचि, बुद्धिलब्धि, कक्षा में उपस्थिति, माता पिता का प्रोत्साहन एवं व्यक्तिगत भिन्नतायें हो सकते हैं। छात्रों की तुलना में छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि अधिक होती है क्योंकि छात्राएं छात्रों की तुलना में पढ़ने में अधिक रुचि लेती हैं। अतः इससे संबंधित शून्य परिकल्पना 'उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि में कोई अन्तर नहीं पाया जाता' अस्वीकृत होती है।

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर का अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा यू.पी. बोर्ड के पाँच उच्च माध्यमिक विद्यालयों में से 100 छात्रों का चयन कर उनके शैक्षिक आकांक्षा स्तर के मापन हेतु डॉ. वी.पी. शर्मा एवं डा. अनुराधा गुप्ता (2000) द्वारा निर्मित शैक्षिक आकांक्षा स्तर (EAS फार्म P) प्रमापीकृत परीक्षण का प्रयोग किया गया है।

तालिका 1.7
उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों के शैक्षिक आकांक्षा स्तर का विवरण

शैक्षिक उपलब्धि प्रतिशत	श्रेणी	कुल छात्र (100)		
		आवृत्ति	प्रतिशत	सरलीकृत आवृत्ति
33 से अधिक	बहुत अधिक	2	2%	12
27-32	अधिक	34	34%	15.66
25-26	औसत से अधिक	11	11%	24.66
20-24	औसत	29	29%	17
18-19	औसत से कम	11	11%	17.66
11-17	कम	13	13%	8
10 से कम	बहुत कम	0	0%	4.33

तालिका-1.7 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के 100 छात्रों के शैक्षिक आकांक्षा स्तर के से संबंधित प्रदत्तों को एकत्रित कर उन्हें कुल 7 श्रेणियों में इस प्रकार बाँटा गया है कि 33 से अधिक आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले छात्रों को बहुत अधिक श्रेणी में रखा गया है। 27-32 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले छात्रों को

अधिक श्रेणी में रखा गया है। 25–26 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले छात्रों को औसत से अधिाक श्रेणी में रखा गया है। 20–24 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले छात्रों को औसत श्रेणी में रखा गया है। 18–19 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले छात्रों को औसत से कम श्रेणी में रखा गया है। 11–17 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले छात्रों को कम श्रेणी में रखा गया है तथा 10 से कम आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले छात्रों को बहुत कम श्रेणी में रखा गया है। इस प्रकार एकत्रित प्रदत्तों को सुव्यवस्थित रूप से वर्गीकृत करके आवृत्ति वितरण किया गया है। इन आवृत्ति वितरणों के आधार पर कहा जा सकता है कि छात्रों के शैक्षिक आकांक्षा स्तर में अन्तर पाये जाने का कारण उनकी बुद्धिलब्धि पारिवारिक वातावरण, विद्यालयी वातावरण, सामाजिक वातावरण आदि हो सकते हैं।

तालिका 1.8

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों के शैक्षिक आकांक्षा स्तर सम्बन्धी प्राप्तांको का मध्यमान व प्रमाणिक विचलन का विवरण

कुल छात्र	**मध्यमान** (M)	**प्रमाणिक विचलन** (S.D.)
100	24.02	5.06

उपरोक्त तालिका–1.8 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के 100 छात्रों के शैक्षिक आकांक्षा स्तर संबंधी प्राप्तांको का मध्यमान 24.02 तथा प्रमाणिक विचलन 5.06 प्राप्त हुआ।इस प्रकार यह मध्यमान औसत श्रेणी में आता है।

उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर का अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा यू.पी. बोर्ड के पाँच उच्च माध्यमिक विद्यालयों में से 100 छात्राओं का चयन कर उनके शैक्षिक आकांक्षा स्तर के मापन हेतु डॉ. वी.पी. शर्मा एवं डा. अनुराधा गुप्ता (2000) द्वारा निर्मित शैक्षिक आकांक्षा स्तर (EAS फार्म P) प्रमापीकृत परीक्षण का प्रयोग किया गया जिसके परिणाम को तालिका 1.9 में दर्शाया गया है।

तालिका 1.9

उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर का विवरण

शैक्षिक उपलब्धि प्रतिशत	श्रेणी	कुल छात्र (100)		
		आवृत्ति	प्रतिशत	सरलीकृत आवृत्ति
33 से अधिक	बहुत अधिक	10	10%	14
27–32	अधिक	32	32%	19.33
25–26	औसत से अधिक	16	16%	24
20–24	औसत	24	24%	16.33
18–19	औसत से कम	09	9%	14
11–17	कम	09	9%	6
10 से कम	बहुत कम	0	0%	3

तालिका–1.9 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के 100 छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर के परीक्षण से संबंधित प्रदत्तों को एकत्रित कर उन्हें कुल 7 श्रेणियों में इस प्रकार बाँटा गया है कि 33 से अधिक आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाली छात्राओं को बहुत अधिक श्रेणी में रखा गया है। 27–32 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाली छात्राओं को अधिक श्रेणी में रखा गया है। 25–26 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाली छात्राओं को औसत से अधिक श्रेणी में रखा गया है। 20–24 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाली छात्राओं को औसत श्रेणी में रखा गया है। 18–19 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाली छात्राओं को औसत से कम श्रेणी में रखा गया है। 11–17 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाली छात्राओं को कम श्रेणी में रखा गया है तथा 10 से कम आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाली छात्राओं को बहुत कम श्रेणी में रखा गया है। इस प्रकार एकत्रित प्रदत्तों को सुव्यवस्थित रूप से वर्गीकृत करके आवृत्ति वितरण किया गया है। इन आवृत्ति वितरणों के आधार पर कहा जा सकता है कि छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर में अन्तर का कारण उनकी बुद्धिलब्धि पारिवारिक वातावरण, विद्यालयी वातावरण, सामाजिक वातावरण आदि हो सकते हैं।

तालिका 1.10

उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर सम्बन्धी प्राप्तांकों का मध्यमान व प्रमाणिक विचलन का विवरण

कुल छात्रायें	मध्यमान (M)	प्रमाणिक विचलन (S.D.)
100	25.31	5.54

तालिका–1.10 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर की 100 छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर संबंधी प्राप्तांकों का मध्यमान 25.31 तथा प्रमाणिक विचलन 5.54 प्राप्त हुआ। इस प्रकार यह मध्यमान औसत से अधिक श्रेणी में आता है।

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र–छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर का तुलनात्मक अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र–छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर के परिणामों के तुलनात्मक अध्ययन को तालिका–1.11 में दर्शाया गया है।

तालिका 1.11

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र–छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर का तुलनात्मक विवरण

शैक्षिक आकांक्षा प्रतिशत	श्रेणी	कुल छात्र (100)			कुल छात्रायें (100)		
		आवृत्ति	प्रतिशत	सरलीकृत आवृत्ति	आवृत्ति	प्रतिशत	सरलीकृत
33 से अधिक	बहुत अधिक	2	2%	12	10	10%	14
27–32	अधिक	34	34%	15.66	32	32%	19.33
25–26	औसत से अधिक	11	11%	24.66	16	16%	24
20–24	औसत	29	29%	17	24	24%	16.33
18–19	औसत से कम	11	11%	17.66	9	9%	14
11–17	कम	13	13%	8	9	9%	6
10 से कम	बहुत कम	0	0%	4.33	0	0%	3

तालिका–1.11 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के 33 से अधिाक आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले बहुत अधिक श्रेणी के छात्रों का प्रतिशत 2 है जबकि छात्राओं का प्रतिशत 10 है। 27–32 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले अधिक

श्रेणी के छात्रों का प्रतिशत 34 है जबकि छात्राओं का प्रतिशत 32 है। 25–26 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले औसत से अधिक श्रेणी के छात्रों का प्रतिशत 11 है जबकि छात्राओं का प्रतिशत 16 है। 20–24 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले औसत श्रेणी के छात्रों का प्रतिशत 29 है जबकि छात्राओं का प्रतिशत 24 है। 18–19 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले औसत से कम श्रेणी के छात्रों का प्रतिशत 11 है जबकि छात्राओं का प्रतिशत 9 है। 11–17 आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले कम श्रेणी के छात्रों का प्रतिशत 13 है जबकि छात्राओं का प्रतिशत 9 है तथा 10 से कम आकांक्षा स्तर प्राप्त करने वाले बहुत कम श्रेणी के छात्र एवं छात्राओं का प्रतिशत 0 है।

तालिका–1.12

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र–छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर सम्बन्धी प्राप्तांकों का मध्यमान, प्रमाणिक विचलन, क्रान्तिक अनुपात व सार्थकता स्तर का विवरण

कुल विद्यार्थी (200)	मध्यमान (M)	प्रमाणिक विचलन (S.D.)	क्रान्तिक अनुपात (CR)	सार्थकता स्तर	परिणाम
छात्र 100	24.02	5.06	1.72	< .05	असार्थक
छात्रायें 100	25.31	5.54			

उपरोक्त तालिका–1.12 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के 200 छात्र–छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर संबंधी प्राप्तांकों का मध्यमान क्रमश: 24.02 तथा 25.31 एवं प्रमाणिक विचलन क्रमश: 5.06 तथा 5.54 प्राप्त हुआ। छात्र–छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर के मध्य सार्थक अन्तर की जाँच के लिए क्रान्तिक अनुपात की गणना की गयी जिसका मान 1.72 प्राप्त हुआ जो कि .05 सार्थकता स्तर पर असार्थक है। अत: निष्कर्ष के रूप में यह कहा जा सकता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र–छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर में अन्तर नहीं पाया जाता है। अत: इससे संबंधित शून्य परिकल्पना ''उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र–छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर में कोई अन्तर नहीं पाया जाता'' स्वीकृत होती है।

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध का अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक

उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध के परिणाम को तालिका–1.13 में दर्शाया गया है:

तालिका–1.13

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसम्बन्ध का विवरण

आश्रित चर (कुल छात्र 100)	सहसंबंध गुणांक	सार्थकता स्तर	परिणाम
शैक्षिक उपलब्धि	0.24	> .01	सार्थक
शैक्षिक आकांक्षा स्तर			

तालिका 1.13 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के 100 छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध गुणांक मान 0.24 प्राप्त हुआ जो कि .01 सार्थकता स्तर पर सार्थक है। अत: निष्कर्ष के रूप में हम कह सकते हैं कि उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में निम्न धनात्मक सहसंबंध पाया जाता है। अत: इससे संबंधित शून्य परिकल्पना ''उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध नहीं पाया जाता'' अस्वीकृत होती है।

उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध का अध्ययन

तालिका–1.14

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध का विवरण

आश्रित चर (कुल छात्र 100)	सहसंबंध गुणांक	सार्थकता स्तर	परिणाम
शैक्षिक उपलब्धि	–0.16	> .05	सार्थक
शैक्षिक आकांक्षा स्तर			

उपरोक्त तालिका 1.14 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर की 100 छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध की जाँच के लिए सहसंबंध गुणांक की गणना की गयी जिसका मान -0.16 प्राप्त हुआ जो कि .05 सार्थकता स्तर पर सार्थक है। अत: निष्कर्ष के रूप में हम कह सकते हैं कि उच्च माध्यमिक स्तर के छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में .05 सार्थकता स्तर पर अति निम्न ऋणात्मक सहसंबंध पाया जाता है। अत: इससे संबंधित शून्य परिकल्पना ''उच्च माध्यमिक स्तर के छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सह संबंध नहीं पाया जाता'' .05 सार्थकता स्तर पर अस्वीकृत होती है।

उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध का अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध के परिणाम को तालिका 1.15 में दर्शाया गया है:

तालिका-1.15

उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध का विवरण

आश्रित चर (कुल छात्र 100)	सहसंबंध गुणांक	सार्थकता स्तर	परिणाम
शैक्षिक उपलब्धि	0.08	> .05	असार्थक
शैक्षिक आकांक्षा स्तर			

तालिका 1.15 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि उच्च माध्यमिक स्तर के 200 विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध की जाँच के लिए सहसंबंध गुणांक की गणना की गयी जिसका मान 0.08 प्राप्त हुआ जो कि .05 सार्थकता स्तर पर असार्थक है। अत: निष्कर्ष के रूप में हम कह सकते हैं कि उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में

सहसंबंध नहीं पाया जाता है। अत: इससे संबंधित शून्य परिकल्पना ''उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध नहीं पाया जाता'' स्वीकृत होती है।

शोध अध्ययन की उपलब्धियाँ

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि का अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों को उनकी शैक्षिक उपलब्धि के आधार पर 5 श्रेणियों, अति उच्च, उच्च, औसत, निम्न तथा अति निम्न में विभाजित किया गया। अति उच्च श्रेणी में 1 प्रतिशत छात्र, उच्च श्रेणी में 5 प्रतिशत छात्र, औसत श्रेणी में 75 प्रतिशत छात्र, निम्न श्रेणी में 19 प्रतिशत छात्र तथा अति निम्न श्रेणी में 0 प्रतिशत छात्र प्राप्त हुए। इन छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि में अन्तर के पाये जाने का कारण उनकी आर्थिक, सामाजिक, पारिवारिक स्थिति, व्यक्तिगत भिन्नताएँ आदि हो सकते हैं।

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि से संबंधित मध्यमान 67.32 प्राप्त हुआ जो यह स्पष्ट करता है कि छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि औसत से कम है तथा प्रमाणिक विचलन 8.18 प्राप्त हुआ।

उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं को उनकी शैक्षिक उपलब्धि के आधार पर 5 श्रेणियों अति उच्च, उच्च, औसत, निम्न तथा अति निम्न में विभाजित किया गया। अति उच्च श्रेणी में 2 प्रतिशत छात्राएं, उच्च श्रेणी में 18% छात्रायें, औसत श्रेणी में 78% छात्रायें, निम्न श्रेणी में 2% छात्रायें तथा अति निम्न श्रेणी में 0% छात्रायें प्राप्त हुईं। इन छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि में अन्तर के पाये जाने का कारण उनकी आर्थिक, सामाजिक, पारिवारिक स्थिति, व्यक्तिगत भिन्नताएँ आदि हो सकते हैं।

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि से संबंधित मध्यमान 74.14 प्राप्त हुआ जो यह स्पष्ट करता है कि छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि औसत है तथा प्रमाणिक विचलन 7.53 प्राप्त हुआ।

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का तुलनात्मक अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र- छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि का मध्यमान क्रमशः 67.32 तथा 74.14 एवं प्रमाणिक विचलन क्रमशः 8.18 तथा 7.53 प्राप्त हुआ। दोनों छात्र-छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि के मध्य सार्थक अन्तर की जाँच के लिए क्रान्तिक अनुपात की गणना की गई जिसका मान 6.13 प्राप्त हुआ है जो कि .01 सार्थकता स्तर पर सार्थक है। अतः स्पष्ट है कि उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि में सार्थक अन्तर पाया जाता है। इन अन्तर के पाये जाने का कारण उनकी बुद्धिलब्धि, रुचि, कक्षा में उपस्थिति, माता-पिता का प्रोत्साहन आदि हो सकते हैं।

अतः इससे संबंधित शून्य परिकल्पना 'उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि में कोई अन्तर नहीं पाया जाता' अस्वीकृत होती है।

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों के शैक्षिक आकांक्षा स्तर का अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों को उनके शैक्षिक आकांक्षा स्तर के आधार पर 7 श्रेणियों– बहुत अधिक, अधिक, औसत से अधिक, औसत, औसत से कम, कम तथा बहुत कम में विभाजित किया गया। बहुत अधिक श्रेणी में 2% छात्र, अधिक श्रेणी में 34% छात्र, औसत से अधिक श्रेणी में 11 प्रतिशत छात्र, औसत श्रेणी में 29% छात्र, औसत से कम श्रेणी में 11% छात्र, कम श्रेणी में 13% छात्र तथा बहुत कम श्रेणी में 0% छात्र प्राप्त हुए। इन छात्रों के शैक्षिक आकांक्षा स्तर में अन्तर के पाये जाने का कारण उनकी बुद्धिलब्धि, पारिवारिक वातावरण, विद्यालयी वातावरण, सामाजिक वातावरण आदि हो सकते हैं।

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों के शैक्षिक आकांक्षा स्तर से संबंधित मध्यमान 24.02 प्राप्त हुआ जो यह स्पष्ट करता है कि छात्रों का शैक्षिक आकांक्षा स्तर औसत है तथा प्रमाणिक विचलन 5.06 प्राप्त हुआ।

उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर का अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं को उनके शैक्षिक आकांक्षा स्तर के आधार पर 7 श्रेणियों– बहुत अधिक, अधिक, औसत से अधिक, औसत, औसत से कम, कम तथा बहुत कम में विभाजित किया गया। बहुत अधिक श्रेणी में 10 प्रतिशत छात्रायें, अधिक श्रेणी में 32 प्रतिशत छात्रायें, औसत से

अधिक श्रेणी में 16 प्रतिशत छात्रायें, औसत श्रेणी में 24 प्रतिशत छात्रायें, औसत से कम श्रेणी में 9 प्रतिशत छात्रायें, कम श्रेणी में 9 प्रतिशत छात्रायें तथा बहुत कम श्रेणी में 0 प्रतिशत छात्रायें प्राप्त हुईं। इन छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर में अन्तर के पाये जाने का कारण उनकी बुद्धिलब्धि, पारिवारिक वातावरण, विद्यालयी वातावरण, सामाजिक वातावरण आदि हो सकते हैं।

उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर से संबंधित मध्यमान 25.31 प्राप्त हुआ जो यह स्पष्ट करता है कि छात्राओं का शैक्षिक आकांक्षा स्तर औसत से अधिक है तथा प्रमाणिक विचलन 5.54 प्राप्त हुआ।

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर का तुलनात्मक अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर का मध्यमान क्रमशः 24.02 तथा 25.31 एवं प्रमाणिक विचलन क्रमशः 5.06 तथा 5.54 प्राप्त हुआ। दोनों छात्र-छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर के मध्य सार्थक अन्तर की जाँच के लिए क्रान्तिक अनुपात की गणना की गई जिसका मान 1.72 प्राप्त हुआ जो कि .05 सार्थकता स्तर पर असार्थक है। अतः स्पष्ट है कि उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर में अन्तर नहीं पाया जाता।

अतः इससे संबंधित शून्य परिकल्पना 'उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर में कोई अन्तर नहीं पाया जाता' स्वीकृत होती है।

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध का अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध की जाँच के लिए सहसंबंध गुणांक की गणना की गई जिसका मान 0.24 प्राप्त हुआ जो कि .01 सार्थकता स्तर पर सार्थक है। अतः स्पष्ट है कि उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में निम्न धनात्मक सहसंबंध पाया जाता है। इस सहसंबंध के आधार पर छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि से उनके शैक्षिक आकांक्षा स्तर का निर्धारण होता है।

अतः इससे संबंधित शून्य परिकल्पना 'उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में कोई सहसंबंध नहीं पाया जाता' अस्वीकृत होती है।

उच्च माध्यमिक स्तर के छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध का अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध की जाँच के लिए सहसंबंध गुणांक की गणना की गई जिसका मान –0.16 प्राप्त हुआ जो कि .05 सार्थकता स्तर पर सार्थक है। अत: स्पष्ट है कि उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में अति निम्न ऋणात्मक सहसंबंध पाया जाता है।

अत: इससे संबंधित शून्य परिकल्पना 'उच्च माध्यमिक स्तर के छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में कोई सहसंबंध नहीं पाया जाता' अस्वीकृत होती है।

उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध का अध्ययन

प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्ता द्वारा उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध की जाँच के लिए सहसंबंध गुणांक की गणना की गई जिसका मान 0.08 प्राप्त हुआ जो कि .01 सार्थकता स्तर पर असार्थक है। अत: स्पष्ट है कि उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सहसंबंध नहीं पाया जाता।

अत: इससे संबंधित शून्य परिकल्पना 'उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में कोई सहसंबंध नहीं पाया जाता' स्वीकृत होती है।

शोध अध्ययन द्वारा प्राप्त निष्कर्ष

परीक्षण से प्राप्त सम्पूर्ण प्रदत्तों के विश्लेशण एवं व्याख्या के उपरान्त उपलब्धि के आधार पर निष्कर्ष के रूप में कहा जा सकता है कि–

1. सम्पूर्ण प्रदत्तों के विश्लेषण के आधार पर कहा जा सकता है कि उच्च माध यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि में अन्तर पाया गया। इन अन्तर के पाये जाने का कारण उनकी आर्थिक, सामाजिक, पारिवारिक स्थिति, व्यक्तिगत भिन्नताएँ आदि हो सकते हैं।
2. उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि में अन्तर पाया गया। इन अन्तर के पाये जाने का कारण उनकी आर्थिक, सामाजिक, पारिवारिक स्थिति, व्यक्तिगत भिन्नताएँ आदि हो सकते हैं।

3. उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि में .01 सार्थकता स्तर पर सार्थक अन्तर पाया गया। छात्राओं का शैक्षिक स्तर छात्रों से उत्तमपाया गया। इन अन्तर के पाये जाने का कारण उनकी रूचि, कक्षा में उपस्थिति, माता-पिता का प्रोत्साहन आदि हो सकते हैं।
4. उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों के शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सामान्य वितरण पाया गया। यह वितरण के पाये जाने का कारण उनकी बुद्धिलब्धि, पारिवारिक वातावरण, विद्यालयी वातावरण, सामाजिक वातावरण आदि हो सकते हैं।
5. उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सामान्य वितरण पाया गया। यह वितरण पाये जाने का कारण उनकी बुद्धिलब्धि, पारिवारिक वातावरण, विद्यालयी वातावरण, सामाजिक वातावरण आदि हो सकते हैं।
6. उच्च माध्यमिक स्तर के छात्र-छात्राओं के शैक्षिक आकांक्षा स्तर में सार्थक अन्तर नहीं पाया गया।
7. उच्च माध्यमिक स्तर के छात्रों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में .01 सार्थकता स्तर पर निम्न धनात्मक सहसंबंध पाया गया।
8. उच्च माध्यमिक स्तर की छात्राओं की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में .05 सार्थकता स्तर पर अति निम्न ऋणात्मक सहसंबंध पाया गया।
9. उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर में .01 सार्थकता स्तर पर सहसंबंध नहीं पाया गया।

शोध अध्ययन का शैक्षिक निहितार्थ

किसी भी शोध अध्ययन की सार्थकता उनकी उपादेयता पर आश्रित होती है। इसके अभाव में अनुसंधान पूर्णत: महत्वहीन प्रतीत होता है। प्रस्तुत शोध अध्ययन के आधार पर प्राप्त उपलब्धियाँ व उनसे निकाले गये निष्कर्ष निम्नलिखित दृष्टि से महत्वपूर्ण है-

1 शिक्षक इस बात की जानकारी देने में सहायक होंगे कि वह छात्रों को उनकी क्षमताओं, योग्यताओं को पहचानने हेतु उपयुक्त अवसर प्रदान करें जिससे वे अपनी क्षमताओं के अनुरूप अपने लिए उचित लक्ष्य का निर्माण कर सके।

2 विद्यार्थियों को आगे बढ़ाने के लिऐ उन्हें उचित मार्गनिर्देशन दिया जा सकता है।

3 विद्यार्थियों की रूचियों, आवश्यकताओं, आकांक्षा स्तर तथा योग्यताओं को ध

यान में रखते हुए उन्हें प्रोत्साहित किया जा सकता है।

4 विद्यालय में अच्छा वातावरण उपलब्ध कराया जा सकता है जिससे विद्यार्थी अपनी शैक्षिक उपलब्धि व शैक्षिक आकांक्षा स्तर को प्राप्त करने में सक्षम हो सकें।

5 विद्यालय में विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं शैक्षिक आकांक्षा स्तर को बढ़ाने के लिए नवीनतम ज्ञान प्रदान करने की व्यवस्था की जा सकती है।

6 विद्यालय में सभी विषयों को महत्व दिया जाए जिससे उनका अध्ययन करके वह अपनी शैक्षिक उपलब्धि का तथा शैक्षिक आकांक्षा स्तर का मूल्यांकन कर सके।

शोध अध्ययन की सीमाएँ

कोई भी अनुसंधान अपने आप में पूर्ण नहीं होता। समय सीमा, आर्थिक संसाधन तथा सुविधा के दृष्टिकोण से शोधार्थी को विभिन्न सीमाओं के अन्तर्गत कार्य करना होता है, जिसके परिणामस्वरूप शोधकार्य का क्षेत्र सीमित हो जाता है। प्रस्तुत शोध अध्ययन की प्रमुख सीमायें इस प्रकार है:

1. प्रस्तुत शोध अध्ययन को आगरा शहर के यू.पी. बोर्ड द्वारा मान्यता प्राप्त उच्च माध्यमिक विद्यालयों तक ही सीमित रखा गया है।
2. प्रस्तुत शोध अध्ययन में उच्च माध्यमिक स्तर के 11 वीं कक्षा में अध्ययनरत् विद्यार्थियों को सम्मिलित किया गया है।
3. प्रस्तुत शोध अध्ययन में कला, वाणिज्य एवं विज्ञान, तीनों वर्गों के विद्यार्थियों को सम्मिलित किया गया है।
4. प्रस्तुत शोध अध्ययन में न्यादर्श के रूप में 200 विद्यार्थियों को सम्मिलित किया गया है।

संदर्भ

गिलफोर्ड, जे.पी. (1956). ''फन्डामेन्टल स्टैटिसटिक्स इन साइकोलॉजी एण्ड एजुकेशन'', मैक्ग्रा हिल बुक कम्पनी, न्यूयार्क।

ड्रेवर, जेम्स (1956). ''ए डिक्सनरी ऑफ साइक्लोजी न्यूयार्क'' पेन्जन बुक्स लि. मिडिलसेक्स।

एनास्टासी, एन. (1961). ''मनोवैज्ञानिक परीक्षण'', दि मेकमिलन एण्ड कम्पनी, न्यूयार्क।

बेस्ट, जॉन. डब्ल्यू. (1963). ''रिसर्च इन एजुकेशन'', प्रिन्टिस हॉल ऑफ इण्डिया प्रा.लि. नई

दिल्ली।

बुच, एम.बी. (1974). ''ए सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजुकेशन'', केस एम.एस. यूनिवर्सिटी, बड़ौदा।

नुनैली, जे.सी. (1975). ''इन्ट्रोडक्शन टू स्टैटिसटिक्स फॉर साइकोलॉजी एण्ड एजुकेशन'', मैक्ग्रा हिल बुक कम्पनी, न्यूयार्क।

कॉल, लोकेश (1984). ''मैथोडोलॉजी ऑफ एजुकेशनल रिसर्च'', विकास पब्लिशिंग हाउस प्रा. लि., नई दिल्ली।

शर्मा, आर.ए. (1985). ''फन्डामेन्टल ऑफ एजुकेशनल रिसर्च एण्ड स्टैटिसटिक्स'', आर.लाल बुक डिपो, मेरठ।

कोठारी, सी.आर. (1985). ''रिसर्च मैथोडोलॉजी मैथर्ड एण्ड टैक्निक्स'', विले इस्टर्न लि. मुम्बई।

गैरिट, हेनरी ई. (1986). ''स्टैटिसटिक्स इन साइकोलॉजी एण्ड एजुकेशन'', लीगमेन्स ग्रीन एण्ड कम्पनी, न्यूयार्क।

बाला, निधि (2000). ''माता के व्यवसाय व पारिवारिक आय का बच्चों की शैक्षिक उपलब्धि के संबंध का अध्ययन'', एम.ए. श्रीवास्तव (सम्पादक) भारतीय शिक्षा शोध पत्रिका, लखनऊ-इंडियन इन्स्टीट्यूट ऑफ एजुकेशनल रिसर्च वर्ष 19, अंक 2, 2000।

नलिनी, देवी के. (2001). ''पूर्व किशोरावस्था के किशोरों की अध्ययन आदतों एवं शैक्षिक उपलब्धि का अध्ययन'', रिसर्च जर्नल ऑफ अविनाशीलिंगम इन्स्टीट्यूट, वॉल्यूम 11(3), पृ.सं. 179।

मार्गरिट (2002). ''पेरेन्टल इनवॉलमेन्ट ऑफ अकेडमिक अचीवमेन्ट'', अनपब्लिश्ड पी.एच.डी. थीसिस इन एजुकेशन नार्थ कोरियन स्टेट यूनिवर्सिटी, सन्दर्भित इन डेजरटेशन एब्स्ट्रेक्ट इन्टरनेशनल दि ह्यूमनिस्टक एण्ड सोशल साइन्स 61(6), 2002।

मीना (2002). ''स्नातक स्तर के सामान्य वर्ग और आरक्षित वर्ग के छात्रों के आकांक्षा स्तर का अध्ययन'', अनपब्लिश्ड एम.एड. डिजरटेशन, शिक्षा संकाय, डी.ई.आई. डीम्ड यूनिवर्सिटी, दयालबाग, आगरा।

नायक, चितरंजन (2002). ''एकेडमिक अचीवमेंट ऑफ सेकेण्डरी स्टूडेंट्स इन रिलेशन टू देअर इंटेलीजेंस एण्ड एटीट्यूड टुवार्डस स्कूलिंग प्रोसेस।'' retrieved from http://www.educationinindia.net/download/ researchabstracts. pdf.

सिंह, कल्पना (2002). ''माध्यमिक स्तर के छात्रों के शैक्षिक प्रदर्शन पर अध्ययन आदतों के प्रभाव का अध्ययन'', अनपब्लिश्ड एम.एड. डिजरटेशन, शिक्षा संकाय, डी.ई.आई. डीम्ड यूनिवर्सिटी, दयालबाग, आगरा।

कपिल, एच.के. (2003). ''एलीमेन्ट्स ऑफ स्टैटिसटिक्स इन सोशल साइंस'', विनोद पुस्तक मन्दिर, आगरा।

स्लायवा एण्ड मेल हुईन्स (2004). ''रिलेशनशिप विटवीन लेबिल ऑफ एसपीरेशन परफोरमेन्स, पास्ट परफोरमेन्स एण्ड फ्यूचर परफोरमेन्स'', साइकोलोजिकल एब्सट्रेक्ट, 93(6)।

दीक्षित, आर. (2005). ''प्राविधिक संस्थान में अध्ययनरत छात्राओं के आकांक्षा स्तर का सामाजिक-आर्थिक परिप्रेक्ष्य में अध्ययन'', अनपब्लिश्ड एम.एड. डिजरटेशन, शिक्षा संकाय, डी.ई.आई. डीम्ड यूनिवर्सिटी, दयालबाग, आगरा।

पाल, देवेन (2005). ''उच्च माध्यमिक कक्षा में अध्ययनरत विद्यार्थियों के सामाजिक- आर्थिक स्तर एवं विद्यालयी उपलब्धि के संबंध में अध्ययन'', भारतीय शोध पत्रिका, वर्ष 25, अंक 4, लखनऊ।

दीक्षित, शालिनी (2006). ''गृह पर्यावरण का विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि पर प्रभाव का अध्ययन'', अनपब्लिश्ड एम.एड. डिजरटेशन, शिक्षा संकाय, डी.ई.आई. डीम्ड यूनिवर्सिटी, दयालबाग, आगरा।

ए, जैनिक (2006). ''महाविद्यालयी वातावरण के दायरे में शैक्षिक उपलब्धि और प्रेरणा पर सामाजिक पृष्ठभूमि के प्रभाव का अध्ययन'', इण्टरनेशनल डिजर्टेशन एब्सट्रैक्ट, वॉल्यूम 67, अंक 08।

हिट्ज, डब्ल्यू.एच. (2006). ''द इफैक्ट ऑफ टीचिंग मैथडोलॉजी ऑन स्टूडेंट्स अचीवमेन्ट इन मैथमैटिक्स'', जर्नल ऑफ स्पेशल एजुकेशन वॉल्यूम 26, पृ0सं0 125-138।

वॉल्कर (2006). ''दी एस्पीरेशन फोरमेशन ऑफ डिसएडवान्टेज जमेइकन मेलयूथस'', एम.बी. बुच, एन.सी.ई.आर.टी., नई दिल्ली।

डेसनन, आर.पी. (2007). ''द रिलेशनशिप ऑफ पेरेन्टल इन्वायरमेन्ट ऑन द स्टूडेन्ट अचीवमेन्ट ऑफ इलेविन्थ ग्रेड्स'', ीजजचध्ण्मतपबण्मकण्हवतण

मूडी (2008). ''फेक्टर्स अफेक्टिंग द लेविल ऑफ एसपीरेशन एण्ड एक्सपेक्टेशन ऑफ यूनिवर्सिटी स्टूडेन्ट्स इन चायना'', इण्टरनेशनल डेजरटेशन एब्स्ट्रेक्ट, वॉल्यूम 68।

शर्मा, उर्वशी (2009). ''उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों के आकांक्षा स्तर पर माता पिता के प्रोत्साहन के प्रभाव का अध्ययन'', अनपब्लिश्ड एम.एड. डिजरटेशन, शिक्षा संकाय, डी. ई.आई. डीम्ड यूनिवर्सिटी, दयालबाग, आगरा।

अग्रवाल, सरस्वती (2010). ''विद्यार्थियों की कक्षा में उपस्थिति तथा शैक्षिक उपलब्धि के मध्य संबंध का अध्ययन'', एस.एस. श्रीवास्तव (सम्पादक) भारतीय शिक्षा शोध पत्रिका, लखनऊ- इंडियन इन्स्टीट्यूट ऑफ एजुकेशनल रिसर्च वर्ष 19, अंक 1, 2010।

जैन, नविता (2010). ''उच्च माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि पर माता-पिता के प्रोत्साहन के प्रभाव का अध्ययन'', अनपब्लिश्ड एम.एड. डिजरटेशन, शिक्षा संकाय, डी. ई.आई. डीम्ड यूनिवर्सिटी, दयालबाग, आगरा।

डंगवाल, किरनलता (2011). ''कक्षा पंचम के विद्यार्थियों में कुण्ठा प्रतिक्रिया तथा शैक्षिक उपलब्धि में संबंध का अध्ययन'', एस.एस. श्रीवास्तव (सम्पादक) भारतीय शिक्षा शोध पत्रिका, लखनऊ- इंडियन इन्स्टीट्यूट ऑफ एजुकेशनल रिसर्च वर्ष 19, अंक 2, 2011।

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

भारत में मध्याह्न भोजन योजना का स्वरूप एवं प्रभाव

पवन कुमार* एवं **खगेन्द्र कुमार****

सारांश

किसी भी समाज व राष्ट्र के विकास का आधार शिक्षा है। भारत में प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमिकरण का प्रयास बहुत पहले से ही किया जाता रहा है। आजादी के बाद प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमिकरण हेतु केन्द्र एवं विभिन्न राज्य सरकारों द्वारा जहाँ अनेक योजनाओं व कार्यक्रमों की शुरूआत की गई है वहीं RTE 2009 द्वारा प्रारंभिक शिक्षा प्राप्त करना बच्चों का मौलिक अधिकार बना दिया गया है। बावजूद इसके प्रारंभिक शिक्षा का सार्वभौमिकरण अभी तक संभव नहीं हो पाया है। ऐसी स्थिति में विभिन्न योजनाओं का विशेष महत्व है। इन योजनाओं में मध्याह्न भोजन योजना का महत्वपूर्ण स्थान है। बच्चों का शत्-प्रतिशत नामांकन व पूर्णकालिक ठहराव सुनिश्चित करना तथा छीजन की समस्या का निदान करना इस योजना के महत्वपूर्ण उद्देश्य हैं। इस योजना से बच्चों के नामांकन प्रतिशत में काफी वृद्धि हुई है। लेकिन छीजन व पूर्णकालिक ठहराव आदि के क्षेत्र में विशेष सफलता नहीं मिली है। विगत कुछ वर्षों से इस योजना के समक्ष अनेक चुनौतियाँ व खामियाँ सामने आ रही हैं। मसलन मध्याह्न भोजन बनाने, परोसने, इसकी पूर्ति करने तथा निगरानी आदि की समुचित व्यवस्था नहीं होने के कारण बच्चों के बीमार होने, अकाल काल के गाल में समाने, योजना का बहिष्कार किये जाने, राशि का बंदरबांट होने, भोजन करने हेतु समुचित जगह नहीं होने आदि की शिकायतें मिल रही हैं। अधिगम मूल्यों के स्तर पर भी गंभीर समस्याएँ विद्यमान हैं जो भारत जैसे विविधतापूर्ण देश के लिए सही नहीं है। इन समस्याओं व चुनौतियों को दूर करने हेतु यद्यपि केन्द्र एवं राज्य सरकारों द्वारा अनेक प्रयास किये जा रहे हैं। बावजूद इसकी समस्याएँ विद्यमान हैं। अत: मध्याह्न भोजन योजना को पूर्णत:

*शोधकर्त्ता, शिक्षा विभाग, पटना विश्वविद्यालय, पटना (बिहार)
**प्राचार्य, पटना ट्रेनिंग कॉलेज, पटना विश्वविद्यालय, पटना (बिहार)

सफल बनाने हेतु यह आवश्यक है कि मध्याह्न भोजन योजना की समस्त जिम्मेवारी स्थानीय स्वशासन की संस्थाओं को सुपूर्द कर दी जाए। केन्द्र से पंचायत स्तर तक पदसोपानिक रूप में स्वतंत्र एवं निष्पक्ष तंत्र का निर्माण व विकास किया जाय ताकि इसकी निगरानी व जाँच निष्पक्ष ढंग से हो सके। कुल मिलाकर मधयाह्न भोजन योजना की सपफलता हेतु सरकार, समाजसेवी, शिक्षाप्रेमी, स्वयंसेवी संस्थाओं, विद्यालयों, अभिभावकों एवं इसके विभिन्न समितियों का सामूहिक व ईमानदार प्रयास आवश्यक है।

प्रारम्भिक शिक्षा किसी भी समाज एवं राष्ट्र के विकास की आधारशिला होती है। इसके सार्वभौमिकरण के बिना कोई भी समाज विकास नहीं कर सकता है। भारत में प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमिकरण के लिए कई योजनाओं एवं कार्यक्रमों, मसलन- मध्याह्न भोजन योजना, सर्वशिक्षा अभियान, कस्तुरबा गाँधी बालिका विद्यालय (शिक्षा), साईकिल एवं छात्रवृत्ति योजना आदि की शुरूआत की गई है। लेकिन अभी तक इन उद्देश्यों की पूर्ति नहीं हो पायी है। 2011 की जनगणना के अनुसार देश में कुल साक्षरता दर 74.04 प्रतिशत है, जिसमें पुरुष साक्षरता दर 82.14 प्रतिशत तथा महिला साक्षरता दर 65.46 प्रतिशत है। बिहार में साक्षरता दर 63.8 प्रतिशत है, जिसमें पुरुष साक्षरता दर 73.5 प्रतिशत तथा महिला साक्षरता दर 53.3 प्रतिशत है। इस प्रकार बिहार की साक्षरता दर अभी भी राष्ट्रीय स्तर से काफी कम है। (जनगणना 2011 के अंतिम प्रतिवेदन, परीक्षा मंथन वार्षिकांक 2011-12) 'असर' रिपोर्ट 2014 के अनुसार बिहार में 6-14 आयु वर्ग के 94-95 प्रतिशत बच्चे नामांकित हैं। शेष लगभग 5 प्रतिशत बच्चे विद्यालय से बाहर हैं। नामांकन के साथ-साथ बच्चों का विद्यालय में पूर्ण अवधि तक ठहराव प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमिकरण के लिए आवश्यक है। भारत में प्रारंभिक स्तर पर तकरीबन (I-VIII ग्रेड) 40 प्रतिशत बच्चे अपनी पढ़ाई को बीच में ही छोड़ देते हैं। (www.hrw.org/news/2014) इसके अनेक कारण हैं, जिसमें गरीबी एवं बेकारी सर्वाधिक महत्वपूर्ण कारण हैं। आर्थिक स्थिति का शिक्षा से सीधा जुड़ाव है। भोजन की आवश्यकता शिक्षा पर हावी होती है। देश की कुल आबादी का तकरीबन 22 प्रतिशत जबकि बिहार में लगभग 34.06 प्रतिशत परिवार गरीबी रेखा से नीचे है। (सुरेश तेन्दुलकर समिति रिपोर्ट 2012) गरीब परिवार के बच्चों को शिक्षा प्राप्त करने के लिए आवश्यक सुविधाएँ मसलन-पौष्टिक आहार, पोषाक, किताब-कॉपी, कलम व अन्य शिक्षण सामग्री नहीं मिल पाती हैं। पर्याप्त पौष्टिक आहार नहीं मिलने के कारण बच्चे

जहाँ कुपोषण के शिकार हो जाते हैं, वहीं नहीं चाहते हुए भी उन्हें बाल श्रमिक के रूप में या अपने पुस्तैनी काम में लगा दिया जाता है। भारत में अर्न्राष्ट्रीय श्रम संगठन (ILO) के अनुसार तकरीबन 9 करोड़ बच्चे बाल श्रमिक के रूप में कार्यरत हैं। (पारसनाथ, श्रम एवं समाज कल्याण 2014) भारत ने तकरीबन 46 प्रतिशत जबकि बिहार में 58 प्रतिशत बच्चे कुपोषण के शिकार हैं। (सांख्यिकी एवं योजना कार्यान्वयन मंत्रालय, भारत सरकार का **'भारत में बच्चे' (Children in India) पर प्रतिवेदन, 2012)**। ऐसी परिस्थिति में प्रारंभिक विद्यालयों में शत्-प्रतिशत बच्चों का नामांकन व ठहराव सुनिश्चित करते हुए गुणवत्तापूर्ण शिक्षा प्रदान करना एक गंभीर चुनौती है। बच्चों के स्वास्थ्य, कुपोषण तथा बाल श्रम की समस्या का समाधान किये बिना प्रारंभिक शिक्षा का सार्वभौमिकरण संभव नहीं है। ऐसे ही बच्चों को ध्यान में रखते हुए 15 अगस्त 1995 को राष्ट्रीय स्तर पर 'राष्ट्रीय पोषण सहयोग कार्यक्रम (N-P-NSPE)' की शुरूआत की गई। यही कार्यक्रम आगे चलकर मध्याह्न भोजन योजना के रूप में जाना गया।

ऐतिहासिक पृष्ठभूमि

प्रारंभ में इस योजना को सरकार द्वारा अनुदानित एवं स्थानीय निकाय द्वारा संचालित देश के कुल 2408 प्रखण्डों के प्राथमिक विद्यालयों में लागू किया गया था जिसका सकारात्मक परिणाम आने के बाद इसे पूरे देश में लागू कर दिया गया। इस योजना के तहत शुरू में प्राथमिक विद्यालय में पढ़ने वाले बच्चों को प्रतिदिन प्रति बालक 100 ग्राम की मात्रानुसार महीने में तीन किलोग्राम सूखा आनाज दिया जाता था। वर्ष 2001 में माननीय सर्वोच्च न्यायालय ने प्राथमिक विद्यालय में पढ़ने वाले सभी बच्चों को दोपहर में पका-पकाया भोजन उपलब्ध कराने के लिए अंतरिम आदेश दिया जिसके बाद दोपहर में पका-पकाया पौष्टिक आहार दिया जाने लगा। इस योजना को लागू करने के पीछे सरकार का स्पष्ट मानना था कि सरकारी प्राथमिक विद्यालयों में पढ़नेवाले बच्चे प्रायः गरीब घरों के होते हैं, जिन्हें विद्यालय आने के पहले भोजन नहीं मिल पाता। फलतः एक तरफ जहाँ उनका स्वास्थ्य प्रभावित होता है, वहीं दूसरी तरफ उनका पढ़ाई में भी मन नहीं लगता, जिसके कारण बच्चों में विद्यालय छोड़ने और ड्राप-आउट (छीजन) की समस्या बढ़ जाती है, जो अन्ततः प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमिकरण के मार्ग को अवरूद्ध) करता है। जब ऐसे बच्चों को दोपहर में पौष्टिक आहार दिया जाएगा तो स्वाभाविक है कि बच्चों के पोषण स्तर एवं छीजन की समस्या का समाधान हो सकेगा। वर्तमान में मध्याह्न भोजन योजना विश्व की सबसे बड़ी योजना है जिसके तहत रोजाना करीब 12 करोड़ बच्चों को पका-पकाया दोपहर में पौष्टिक आहार उपलब्ध कराया जाता है। इस

कार्यक्रम के कई महत्वपूर्ण उद्देश्य निर्धारित किये गये हैं, जैसे–06–14 आयु वर्ग के बच्चों का शत–प्रतिशत नामांकण सुनिश्चित करना, पूरी कक्षा अवधि तक बच्चों को कक्षा–कक्ष में ठहराये रखना, बच्चों के पोषण स्तर में सुधार लाना, ड्राप–आउट (छीजन) की समस्या को दूर करना आदि।

बिहार में मध्याह्न भोजन

बिहार में भी मध्याह्न भोजन योजना की शुरुआत 15 अगस्त 1995 को ही की गई थी। 1995 से 2002 तक प्रति बच्चा 3 किलोग्राम सूखा अनाज प्रतिमाह वितरित किया गया। 2003 से 2004 के दरम्यान 10 जिलों के 30 प्रखण्डों के 2532 प्राथमिक विद्यालयों में प्रयोग के तौर पर तैयार भोजन का वितरण किया गया। इसके बाद 18 दिसम्बर 2004 को अधिसूचित अधिसूचना द्वारा 1 जून 2005 से तैयार भोजन योजना को लागू कर दिया गया। 1 मार्च 2008 से वर्ग VI -VIII तक के बच्चों के लिए भी मध्याह्न भोजन की व्यवस्था लागू कर दी गई। (www.mdm.inbihar)

वर्तमान समय में मध्याह्न भोजन योजना के तहत मुख्य प्रावधान

वर्तमान समय में मध्याह्न भोजन योजना के तहत प्राथमिक विद्यालय में पढ़नेवाले बच्चों के लिए प्रति बच्चा 100 ग्राम चावल और 3.37 रु. जबकि कक्षा 6 से 8 में पढ़ने वाले बच्चों के लिए प्रति बच्चा 150 ग्राम चावल और 5.00 रुपये खर्च किये जाते हैं। इन 3.37 रुपये तथा 5.00 रुपये में ही जलावन, दाल, तेल एवं मसालादि की व्यवस्था करनी होती है। चावल की आपूर्ति केन्द्र सरकार करती है। कुल खर्च का 75 प्रतिशत राशि केन्द्र तथा 25 प्रतिशत राशि राज्य सरकार खर्च करती है। रसोईयों को प्रतिमाह 1000 रु. की राशि केन्द्र सरकार की मद से ही दी जाती है। (www.mdmsbihar.org/tender.asp)

मध्याह्न भोजन योजना के समक्ष चुनौतियाँ

मध्याह्न भोजन योजना विश्व की सबसे बड़ी महत्वाकांक्षी योजना है, जिसके सफल संचालन द्वारा 06–14 आयु वर्ग के बच्चों को पौष्टिक आहार प्रदान करते हुए उन्हें गुणवत्तापूर्ण शिक्षा प्रदान करने का प्रयास किया जाता है। इस योजना के लागू होने के बाद प्राथमिक एवं उच्च प्राथमिक विद्यालयों में बच्चों के नामांकन व ठहराव में वृद्धि तथा छीजन एवं बच्चों के पोषण स्तर में काफी सुधार हुआ है। बावजूद इसके अपेक्षित परिणाम अभी तक प्राप्त नहीं हो सका है। क्योंकि इस कार्यक्रम के समक्ष अनेक गंभीर

चुनौतियाँ विद्यमान हैं, जिसे निम्न रूपों में स्पष्ट किया जा सकता है:

- भारत के जाने-माने सामाजिक कार्यकर्त्ता 'भारत डोगरा' ने प्राथमिक शिक्षा पर काम करने वाली संस्था 'प्रथम' (2013) के वार्षिक प्रतिवेदन के विश्लेषणोपरांत प्रारंभिक शिक्षा की भयावह स्थिति पर चिंता व्यक्त करते हुए कहा कि ''यद्यपि विद्यालय में शिक्षकों की नियुक्ति पठन-पाठन के लिए ही होती है, लेकिन सरकार इन शिक्षकों के उपर विभिन्न गैर-शैक्षणिक कार्यों की जिम्मेवारी लाद देती है। परिणामस्वरूप विद्यालय में शिक्षा के अलावा रिकार्ड संबंधी औपचारिकता निभाई जाती है। विभिन्न योजनाओं से यही प्रतीत होता है कि देश के कर्णधार बच्चों का केवल भलाई ही चाहते हैं। बड़े-बड़े विद्वान से लेकर न्यायालय तक शिक्षा में सुधार के लिए अपने सुझाव और आदेश देकर संतुष्ट हो जाते हैं लेकिन अंत में बच्चों को मिलता है तो केवल घटिया मिड-डे-मिल और अधकचरी शिक्षा।'' (दैनिक समाचार पत्र हिन्दुस्तान, 24.01.2013, पटना)
- मध्याह्न भोजन योजना से संबंधित 'असर' 2014 का प्रतिवेदन भी हतोत्साहित कर देने वाला ही है। क्योंकि मध्याह्न भोजन बनाने के लिए रसोई सुविधा वर्ष 2012 में जहाँ 84.3 प्रतिशत था। वही 2014 में बढ़कर 88.1 प्रतिशत हो गया है। इस प्रकार रसोई बनाने की सुविधा में जहां 4 प्रतिशत की वृ) हुई है वहीं भोजन परोसने के मामले में करीब 2 प्रतिशत की कमी आई है।

इसके अतिरिक्त वर्तमान समय में व्यवहारिक दृष्टिकोण से मध्याह्न भोजन के समक्ष निम्नलिखित चुनौतियाँ मुँह खोले खड़ी है :

- FCI गोदाम से मध्याह्न भोजन केन्द्र तक सही समय पर सही मात्रा में अनाज नहीं पहुँच पाता है।
- स्वच्छ व सुरक्षित मध्याह्न भोजन बनाने तथा परोसने के लिए रसोईघर (किचेन शेड) का अभाव है। अगर कहीं है भी तो स्वच्छता की दृष्टि से अनुकूल नहीं है।
- भोजन बनाते समय रसोईयाँ साफ-सफाई के लिए आवश्यक निर्देशों की अवहेलना करता है।
- भोजन परोस कर खिलाने के लिए पर्याप्त जगह की कमी है जिससे बच्चे मैदान में धूल-कणों के बीच भोजन करने को विवश होते हैं। भोजन करते समय स्वच्छ व साफ पानी पीने को नहीं मिलता है।

- भोजन सूची (मेन्यू) के अनुसार बच्चों को गुणवत्तापूर्ण तथा पर्याप्त मध्याह्न भोजन नहीं मिलता है।
- बच्चों को भोजन परोसने से पहले भोजन की शु)ता व स्वच्छता की जांच हेतु समुचित तंत्र का अभाव है। जिसके कारण दिल दहलाने वाली घटनाएँ सामने आती रही है।
- विद्यालय शिक्षा समिति के सदस्य मध्याह्न भोजन योजना के संचालन में विशेष रुचि नहीं रखते।
- भोजन से पहले बच्चों ने हाथ धोया है या नहीं इसे सुनिश्चित किये बिना ही भोजन दे दिया जाता है, जिससे बच्चों का स्वास्थ्य प्रभावित होता है।
- बच्चों को भोजन परोसकर खिलाने के लिए केवल 30 से 40 मिनट का समय आवंटित है, जबकि विद्यालय के सभी बच्चों को भोजन कराने में कम से कम डेढ़ से दो घंटे का समय लगता है। जिससे बच्चों की पढ़ाई बाधित होती है। क्योंकि अमूमन प्रत्येक शिक्षकों का कम-से-कम एक घंटा या कुल विद्यालयी अवधि का एक चौथाई समय मध्याह्न भोजन के संचालन में बर्बाद होता है।
- मध्याह्न भोजन की राशि का एक बड़ा भाग भ्रष्टाचार की भेंट चढ़ता है, जो एक गंभीर समस्या है। जिसकी पुष्टि आये दिन समाचार पत्रों के माधयम से होती है।

चौंकाने वाले उदाहरण (Glaring Examples)

विगत कुछ वर्षों से मध्याह्न भोजन योजना में मात्रात्मक एवं गुणात्मक, दोनों क्षेत्रों में गिरावट दर्ज की जा रही है जिसके कारण आए दिन देश के किसी न किसी विद्यालय में मध्याह्न भोजन खाने से बच्चों के गंभीर रूप से बीमार होने, अकाल काल के गाल में समाने तथा योजना का बहिष्कार किये जाने आदि की शिकायतें सामने आती रही हैं जो किसी भी संवेदनशील समाज को भीतर से झकझोर देती है। उदाहरणस्वरूप बिहार के छपरा (सारण) जिला के धर्मासती गंडामनी प्राथमिक विद्यालय में 16 जुलाई 2013 को मध्याह्न भोजन खाने से 23-24 बच्चों की दर्दनाक मौत हुई थी। 01 जुलाई 2013 को गोवा में मध्याह्न भोजन खाने से 100-120 बच्चे बीमार हुए। अभी हाल ही में बिहार के सीतामढ़ी जिला के रुन्नी सैदपुर प्रखण्ड के बेलाही नीलकंठ विद्यालय में मध्याह्न भोजन खाने से 124 बच्चे गंभीर रूप से बीमार हो गये, क्योंकि भोजन में मरी हुई छिपकली पायी गयी। बिहार

के सारण की घटना को तत्कालीन प्रधानमंत्री डॉ. मनमोहन सिंह ने त्रासदी करार दिया तथा भविष्य में ऐसी घटनाओं की पूनरावृत्ति रोकने का आह्वान किया। (अगस्त 15, 2013 पी.टी.आई. इकोनॉमिक टाइम्स)

सामाजिक स्तर पर गंभीर भेद-भाव

मध्याह्न भोजन योजना के समक्ष एक गंभीर समस्या दलितों/अल्पसंख्यकों एवं पिछड़े वर्ग के रसोईयों एवं बच्चों के साथ किया जाने वाला भेदभाव है जिसके कारण जहाँ बच्चें अंतत: विद्यालय में कुंठा तथा हीनभावना के साथ अमानवीय जीवन जीने को विवश हो जाते हैं, जिससे कि वे समाज के मुख्य धारा से हमेशा के लिए बाहर ही रहते हैं। इस संबंध में वर्ष 2011-12 में (IIDS) Indian Institute of Dalit Studies, New Delhi के द्वारा सात राज्यों (उत्तर प्रदेश, बिहार, झारखंड, प. बंगाल, उड़ीसा, छत्तीसगढ़ एवं मध्य प्रदेश) में मध्याह्न भोजन योजना को लेकर कराये गये सर्वेक्षण के परिणाम काफी चौंकाने वाले हैं जिसे इस प्रकार देखा जा सकता है:

दलित एवं अल्पसंख्यक तथा पिछड़े वर्ग के बच्चों/रसोइयों के साथ विद्यालय में मध्याह्न भोजन बनाने/परोसने/खाने आदि के समय होने वाले भेदभाव–

	सात राज्यों का औसत परिणाम (प्रतिशत में)
– पर्याप्त मात्रा में भोजन नहीं दिया जाता है	20.0
– दलित बच्चों को वही भोजन नहीं मिलता है, जिसे ऊंची जाति के बच्चों को दिया जाता है	6.8
– मुस्लिम बच्चे भोजन करते समय अलग बैठते हैं	2.4
– दलित बच्चे भोजन करते समय अलग बैठते हैं	14.0
– दलित बच्चों हेतु अलग भोजन बनता है	2.7
– घर से खाने के लिए बर्तन लाते हैं	9.2
– पानी पीने हेतु बोतल/ग्लास लाते हैं, विद्यालय में नहीं मिलता	8.2
– ऊंची जाति के बच्चे पहले खाते हैं	8.3
– दलित बच्चों को भोजन परासेने की प्रक्रिया में भाग लेने की मनाही है	20.1
– दलित बच्चों को भोजन इतने दूर (Distance) से दिया जाता है कि बर्तन न छू सके	13.3

- दलित बच्चों को पानी पीने की अलग व्यवस्था है 5.0
- यदि रसोईया दलित हैं, तो गैर-दलित बच्चे भोजन करने से इन्कार करते हैं 12.8
- जाति एवं धर्म को लेकर बच्चों में तनाव रहता है 9.3

(IIDI Survey, 2011-12, New Delhi India)

अवलोकन में यह भी देखा गया कि समाज के ऊँचे वर्ग के कुछ बच्चे विद्यालय में मिलने वाले मध्याह्न भोजन को अपने घर ले जाते हैं तथा अपने पालतू पशुओं को खिला देते हैं। मध्याह्न भोजन योजना से संबंधित भाँति-भाँति की घटनाएँ अभी भी देश में जारी हैं, जिसके परिणामस्वरूप वंचित तबके के बच्चे घुटन एवं शोषण से त्रस्त होकर विद्यालय आना बन्द कर देते हैं, तथा अपने पुस्तैनी काम में लग जाते हैं। ऐसे हालात में न तो प्रारंभिक शिक्षा का सार्वभौमिकरण संभव है और न हीं मध्याह्न भोजन योजना के संचालन द्वारा बच्चों में अधिगम मूल्यों का विकास ही संभव है। क्योंकि इस तरह की घटनाएँ बच्चों के मन को नकारात्मक रूप में प्रभावित करती है। वे जाति, धर्म एवं सम्प्रदाय आदि के आधार पर बंट जाते हैं। जो राष्ट्रीय एकता के मार्ग को अवरुद्ध करती है। अत: ऐसी घटनाओं पर तत्काल लगाम लगाने की जरूरत है।

चुनौतियों को दूर करने हेतु सरकारी प्रयास

मध्याह्न भोजन योजना के समक्ष विद्यमान विभिन्न चुनौतियों को दूर कर उसे पूर्णत: सफल बनाने हेतु केन्द्र एवं विभिन्न राज्य सरकारों द्वारा अनेक प्रयास किये जा रहे हैं। अभी हाल ही में केन्द्रीय मानव संसाधन विकास मंत्री स्मृति ईरानी ने देश भर के सांसदों को पत्र लिखकर जिला स्तर पर इस योजना की निगरानी तथा इसमें व्याप्त भ्रष्टाचार को समाप्त करने हेतु उचित कदम उठाने का आग्रह किया है। साथ ही गुजरात में पहले से संचालित तिथि-भोजन योजना को लागू करने की भी बात कही है। इस योजना के तहत कोई भी व्यक्ति/ट्रस्ट/संस्था आदि किसी विशेष दिन विद्यालय के साथ दिन तय कर विद्यालय के बच्चों को विशेष भोजन उपलब्ध कराने में मदद कर सकेंगे। इसकी सफलता के लिए निगरानी तंत्र को धारदार बनाने की भी बात कही है। (दिसम्बर 2014, प्रभात खबर, पटना)

बिहार में सारण की घटना के बाद बिहार सरकार ने मध्याह्न भोजन योजना में सुधार हेतु अनेक दिशा-निर्देश जारी किया है, ताकि गंडामनी घटना की पुनरावृत्ति न हो सके। कुछ प्रमुख निर्देश निम्नांकित हैं:

- प्रत्येक विद्यालय में बच्चों को भोजन परोसने के आधा घण्टा पहले विद्यालय के प्रधानाध्यापक/वरीय शिक्षक/विद्यालय शिक्षा समिति के एक सदस्य तथा रसोईया सह-सहायक के द्वारा भोजन का चखा जाना अनिवार्य कर दिया गया है।
- भोजन तैयार करने के पूर्व रसोईया अपना हाथ, पैर, मुँह साबुन से साफ करके सूती कपड़ा से पोछेंगे।
- भोजन तैयार करते समय सतर्कता बरतनी चाहिए ताकि कोई बाहरी वस्तु-छिपकली, चूहा, मकड़ी, बाल आदि भोजन में गिरकर भोजन को विषाक्त न कर दे।
- सतर्कता के बावजूद यदि बाहरी वस्तु भोजन में गिर जाये या भोजन विषाक्त होने का संशय मात्र हो तो सभी भोजन को अविलम्ब गहरे गड्ढे में मिट्टी से ढक दिया जाना चाहिए।
- तमाम सतर्कता के बावजूद यदि मध्याह्न भोजन ग्रहण करने से बच्चों के पेट में दर्द, उल्टी, बेहोशी आदि के लक्षण दृष्टिगोचर हों तो अविलम्ब इसकी सूचना स्थानीय स्वास्थ्य केन्द्र, थाना, पुलिस अधीक्षक, जिलाधिकारी एवं एम्बूलेन्स सेवा प्रदाता (दूरभाष 102/108) को दी जानी चाहिए।

प्रत्येक विद्यालय में प्रत्येक बच्चे को परोसे जाने वाले भोजन की गुणवत्ता की गारन्टी दी जा सके इसके लिए बिहार सरकार ने हाल ही में एक प्रोत्साहन योजना शुरू की है, जिसके तहत प्रत्येक जिला में सर्वोत्तम भोजन मुहैया कराने वाले एक विद्यालय शिक्षा समिति के सदस्यों को 5,000/- रु. नकद पुरस्कार तथा प्रशस्ति पत्र देने की बात कही गई है। इसमें एक शर्त यह है कि पुरस्कार के लिए ऐसे विद्यालय का ही चयन होगा, जिसमें अभी तक मध्याह्न भोजन कार्यक्रम में कोई शिकायत नहीं की गई है तथा गुणवत्तापूर्ण भोजन उपलब्ध कराया जाता है।

बिहार में विद्यालयी बच्चों की कुपोषण की समस्या काफी गंभीर है जिसे दूर करने हेतु तत्कालीन शिक्षा मंत्री ने मध्याह्न भोजन में विटामिन्स की मात्रा बढ़ाने हेतु हफ्ते में एक दिन अंडा तथा जो बच्चा अण्डा नहीं खाएगा, उन्हें केला देने की योजना शुरू करने की बात कही है। यदि यह योजना लागू हो जाती है तो निश्चित रूप से बच्चों के सेहत में सकारात्मक सुधाार होगा जिससे अन्ततः मध्याह्न भोजन योजना की सफलता का मार्ग प्रशस्त हो सकेगा।

मध्याह्न भोजन की बेहतरी हेतु कुछ महत्वपूर्ण सुझाव

- भारतीय संविधान के 73वाँ/74वाँ संशाधेन का सम्मान करते हुए प्रारंभिक शिक्षा व्यवस्था से संबंधित तमाम जिम्मेवारियों को स्थानीय स्वशासन/पंचायतों को सुपूर्द कर देना चाहिए।
- मध्याह्न भोजन योजना को पंचायत सरकार के अधीन कर दिया जाए।
- पंचायतों को मध्याह्न भोजन योजना का एक स्वतंत्र इकाई बना देना चाहिए, ताकि पंचायत ही अपने स्तर से मध्याह्न भोजन को बनाकर अपने क्षेत्र के सभी विद्यालयों को उपलब्ध करावें। इससे जहाँ शिक्षकों के पास बच्चों को पढ़ाने हेतु पर्याप्त समय मिल सकेगा, वहीं स्थानीय जनता के दबाव में पंचायत प्रतिनिधि भोजन की गुणवत्ता से कोई समझौता करने का साहस नहीं करेगा।
- स्वच्छ एवं साफ पानी की व्यवस्था की जानी चाहिए।
- बच्चों को भोजन करते समय हाँथ-मुँह धोना सुनिश्चित किया जाए।
- बच्चों को साथ-सफाई के प्रति जागरूक किया जाए। बैठाकर खिलाने की व्यवस्था सुनिश्चित की जाय।
- मध्याह्न भोजन योजना की समग्र निगरानी हेतु पदसोपानिक रूप में केन्द्रीय स्तर से पंचायत स्तर तक एक स्वतंत्र व निष्पक्ष तंत्र का निर्माण तथा विकास किया जाना चाहिए। इसके सुझावों को हर हाल में लागू करना सुनिश्चित किया जाना चाहिए।

निष्कर्ष

भारत के प्रत्येक बच्चे को गुणवत्तापूर्ण प्रारंभिक शिक्षा मुहैया करायी जा सके, इसके लिए केन्द्र एवं राज्य सरकारों द्वारा अनेक योजनाओं– पोषाक एवं साईकिल योजना, छात्रवृत्ति योजना, मध्याह्न भोजन योजना आदि का संचालन तथा RTE कानून का निर्माण किया गया है। विभिन्न योजनाओं में मध्याह्न योजना का विशेष महत्व है। बच्चों के स्वास्थ्य एवं पोषण स्तर में सुधार, शत्-प्रतिशत नामांकन एवं पूर्णकालिक ठहराव सुनिश्चित करने, छीजन (ड्राप-आउट) की समस्या का समाधान करने तथा बच्चों में सामाजिक मूल्यों का विकास करते हुए उन्हें मुख्यधाारा में लाने के उद्देश्य से 15 अगस्त 1995 को राष्ट्रीय पोषाहार कार्यक्रम के रूप में मध्याह्न भोजन योजना की शुरुआत हुई। यह भारत का एक महत्वाकांक्षी योजना है। विगत कुछ वर्षों से इस योजना में अनेक विकृत्तियाँ उत्पन्न हुई हैं जिसके कारण राष्ट्र के नौनिहाल के स्वास्थ्य पर न

केवल प्रतिकूल प्रभाव पड़ रहा है बल्कि बच्चों को अपनी जान भी गंवानी पड़ रही है। बिहार के सारण जिलान्तर्गत धर्मासती गंडामनी प्राथमिक विद्यालय में मध्याह्न भोजन खाने से 23-24 बच्चों की दर्दनाक मौत हुई थी, जिसे तत्कालीन प्रधानमंत्री मनमोहन सिंह एवं बिहार सरकार ने त्रासदी करार देते हुए अनेक गाइडलान जारी किया ताकि इस तरह की घटना की पुनरावृत्ति नहीं हो सके। लेकिन वास्तविकता यही है कि अभी भी मध्याह्न भोजन योजना में कई खामियाँ एवं चुनौतियाँ विद्यमान हैं, जिसके कारण मधयाह्न भोजन खाने के बाद बच्चों के बीमार या मृत्यु होने की खबरें आती रहती हैं। अभी हाल ही में सीतामढ़ी जिला के रून्नी सैदपुर प्रखण्ड के बेलाही नीलकंठ विद्यालय में मध्याह्न भोजन खाने से 124 बच्चे बीमार हो गये। चूंकि भोजन में छिपकली गिरी हुई थी। गंडामन काण्ड के बाद यह कोई पहला वाकया नहीं है। अमूमन प्रत्येक सप्ताह/दिन किसी न किसी विद्यालय में ऐसे वाकये होते रहते हैं, जो इस बात का प्रमाण है कि स्थानीय स्तर पर लापरवाही बरती जा रही है। यह लापरवाही बच्चों के जान की कीमत पर हो रही है। इसे रोकने का पुख्ता इन्तजाम नहीं होने के कारण ही इस महत्वाकांक्षी व बाल कल्याणकारी योजना के औचित्य पर ही सवाल उठते रहते हैं। बच्चों को भोजन सूची (मेन्यू) के अनुसार भोजन नहीं मिलना, यह तो आम शिकायत है। तैयार भोजन की गुणवत्ता की जाँच की भी कोई ठोस व्यवस्था नहीं है। दरअसल इस योजना के संचालन हेतु अलग कोई ढाँचा ही नहीं है। इसे पूरी-तरह से शिक्षकों के भरोसे छोड़ दिया गया है, जो पहले से ही विभिन्न कामों के बोझ तले दबे हुए हैं। अतः वर्तमान परिप्रेक्ष्य में मध्याह्न भोजन योजना की दशा एवं दिशा में अपेक्षित सुधार हेतु यह आवश्यक है कि योजना के विभिन्न स्तरों पर गंभीर अध्ययन व अनुसंधान किया जाए तथा विभिन्न अध्ययनों व अनुसंधानों के परिणामों एवं समय-समय पर सरकार द्वारा निर्देशित तथ्यों को भी सख्ती से लागू किया जाना चाहिए ताकि जिन उद्देश्यों को ध्यान में रखते हुए इस योजना की शुरुआत की गई है, उसकी पूर्ति हो सके। इसके लिए स्थानीय स्तर पर मध्याह्न भोजन योजना को पंचायत सरकार के अधीन कर देना चाहिए। मध्याह्न भोजन योजना के सफल संचालन हेतु विकेन्द्रित रूप में निष्पक्ष व स्वतंत्र निगरानी तंत्र की स्थापना की जानी चाहिए। कुल मिलाकर इस योजना की सफलता हेतु सभी स्तरों पर सामूहिक प्रयास की आवश्यकता होगी। इस योजना की पूर्ण सफलता सरकार, विद्यालय शिक्षा समिति एवं विद्यालय परिवार के सदस्यों, समाज सुधारकों, शिक्षा प्रेमियों आदि के सामूहिक प्रयास एवं जागरूकता से ही संभव है। भविष्य में ऐसा होने की कामना की जा सकती है।

संदर्भ

अग्रवाल, जे.सी. (2003) : भारत में प्राथमिक शिक्षा, विद्या विहार, नई दिल्ली

भारतीय प्रबंधन संस्थान, लखनऊ (2008) : उत्तर प्रदेश में मध्याह्न भोजन योजना के प्रभाव का मूल्यांकन

द्विवेदी, घनश्याम (2008) : प्राथमिक शिक्षा में मध्याह्न भोजन कार्यक्रम की प्रासंगिकता, कुरुक्षेत्र, अंक 11 सितम्बर, ग्रामीण विकास मंत्रालय, भारत सरकार, नई दिल्ली।

ड्रेजी एवं गोयल (2003) मध्याह्न भोजन का भविष्य

पारसनाथ (2014) : श्रम एवं समाज कल्याण, आदित्य क्लासेज प्रकाशन, पटना

प्रतीची (2010), मध्याह्न भोजन योजना पर प्रतिवेदन

टी. गोपालदास (2006-07), तारा परामर्शदात्री सेवा, बैंगलोर, विद्यालय में मध्याह्न भोजन योजना के अन्तर्गत पूरक पोषक तत्व के प्रभाव और प्रगति।

रघुराजन कमिटि रिपोर्ट, 2013

शुक्ल, आशुतोष (2012): बाल शिक्षा, योजना नवम्बर

सांख्यिकी एवं योजना कार्यान्वयन मंत्रालय, भारत सरकार (2007), भारत में बच्चे पर प्रतिवेदन, पटना

तेन्दुलकर समिति रिपोर्ट, 2012

'असर' रिपोर्ट, 2013-14

प्रभात खबर, दैनिक समाचार पत्र, पटना 17, 18 जुलाई, 2013

दैनिक समाचार पत्र, हिन्दुस्तान, पटना 24.01.2013

पी.टी.आई., पणजी, जुलाई 20, 2013

पी.टी.आई., इकोनॉमिक्स टाइम्स, नई दिल्ली 15 अगस्त 2013

प्रभात खबर, पटना दिसम्बर 2014

www.mdm.inbihar

www.mdmsbihar.org/tender.asp

www.hrw.org/news/2014

Swallowing the Humiliation : The Mid-day-Meal and Excluded groups (2014) Nidhi S Sabharwal. Ajaya K Naik, Dilip Diwakar G and Sandeep Sharma, Journal of Social Inclusion Studies, Vol. 1. No. 1, 2014.

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

शोध टिप्पणी/संवाद

प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में आने वाली समस्याएं
लखनऊ जिले के फैजुल्लागंज ग्राम का अध्ययन

प्रीति मौर्य*

सारांश

प्रारंभिक शिक्षा सम्पूर्ण शिक्षा प्रक्रिया की आधारशिला है, जो बालकों के व्यक्तित्वरूपी भवन के निर्माण में नींव के समान महत्वपूर्ण स्थान रखती है। इसलिए इस अध्ययन का बहुत महत्व है। इसी तथ्य को दृष्टिगत रखते हुए स्वतंत्रता प्राप्ति के पश्चात् प्रारंभिक शिक्षा पर विशेष ध्यान दिया गया तथा उसमें गुणात्मक सुधार हेतु अनेक प्रयास किये गये। किन्तु पर्याप्त प्रयास किये जाने के उपरान्त भी अपेक्षित परिणाम दिखायी नहीं दे रहे हैं। इसी को दृष्टिगत रखते हुए शोधकर्त्री ने 'लखनऊ जिले के फैजुल्लागंज ग्राम में प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में आने वाली समस्याओं का अध्ययन' किया है। इस अध्ययन के लिए प्रासंगिक प्रतिदर्शन विधि के द्वारा 40 परिवारों को प्रतिदर्श के रुप में लिया गया है। उपकरण के अन्तर्गत स्वनिर्मित 'साक्षात्कार अनुसूची' का प्रयोग किया गया है। प्राप्त परिणामों की व्याख्या से ज्ञात होता है कि अभिभावकों ने व्यक्तिगत, आर्थिक एवं विद्यालय संबंधी समस्याओं के बारे में बताया है। शिक्षकों ने अनेक प्रकार की समस्याएँ बतायी जिसमें अपव्यय व अवरोधन को मुख्य रुप से बताया है। प्रशासनिक अधिकारियों ने वित्त व बजट संबंधी समस्याओं को मुख्य रूप से बताया है। समस्याओं के कारणों के रूप में शैक्षिक, आर्थिक, सामाजिक व प्रशासनिक कारण निकलकर आए हैं। प्रस्तुत लघु शोध में

* शोधार्थी (जे.आर.एफ.) शिक्षाशास्त्र विभाग, लखनऊ विश्वविद्यालय, लखनऊ-226007 उ.प्र.

शोधकर्त्री द्वारा कारणों के समाधान हेतु सुझाव भी प्रस्तुत किये गये हैं, तथा साथ ही प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में प्रोत्साहन योजनाओं को और अधिक उपयोगी बनाने हेतु रूपरेखा प्रस्तुत की गयी है।

प्रस्तावना

शिक्षा को सदैव से ही समाज तथा राष्ट्र की प्रगति के लिए एक महत्वपूर्ण तथा शक्तिशाली साधन के रूप में स्वीकार किया जाता है। यही कारण है कि प्राचीन काल से लेकर आधुनिक काल तक सदैव ही शिक्षा को सामाजिक तथा राष्ट्रीय विकास की दृष्टि से एक सम्मानजनक स्थान दिया जाता रहा है।

प्रत्येक राष्ट्र के जीवन में प्रारंभिक शिक्षा प्रथम प्रारंभिकता की वस्तु है। यह पहली सीढ़ी है, जिसे सफलतापूर्वक पार करके ही कोई राष्ट्र अपने अभीष्ट लक्ष्य तक पहुँचता है। राष्ट्रीय जीवन के साथ जितना घनिष्ठ संबंध प्रारंभिक शिक्षा का है, उतना माध्यमिक या उच्च शिक्षा का नहीं है। राष्ट्रीय विचारधारा एवं चरित्र का निर्माण करने में जितना महत्वपूर्ण स्थान इसका है, उतना किसी दूसरी सामाजिक, राजनीतिक या शैक्षणिक गतिविधि का नहीं है। इसका संबंध किसी विशेष व्यक्ति या वर्ग से न होकर देश की पूरी जनसंख्या से होता है। इस प्रकार प्रारंभिक शिक्षा से तात्पर्य देश में प्रारंभिक शिक्षा प्राप्त करने योग्य सभी बच्चों के लिये शिक्षा की अनिवार्य व्यवस्था से है।

स्वतन्त्रता प्राप्ति के पश्चात् भारत में प्रारंभिक शिक्षा का सार्वभौमीकरण आधारभूत लक्ष्य रहा है। संविधान के भाग-4 में इसके लिये राज्यों को तत्संबंधित निर्देश दिये गये हैं। भाग-4 के अनुच्छेद 41 में वर्णित है कि प्रत्येक राज्य अपनी आर्थिक क्षमता एवं विकास की सीमा में रहकर शिक्षा प्राप्ति के अधिकार का प्रभावी प्रावधान करेगा तथा इसी भाग के अनुच्छेद 45 में कहा गया है कि ''*प्रत्येक राज्य संविधान लागू होने के दस वर्षों के भीतर 14 वर्ष तक के बालक-बालिकाओं के लिये नि:शुल्क एवं अनिवार्य प्रारंभिक शिक्षा की व्यवस्था करेगा।*''

प्रस्तुत अध्ययन में लखनऊ जिले के फैजुल्लागंज ग्राम में प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में आने वाली समस्याओं के संदर्भ में अध्ययन किया गया है तथा उन कारणों को जानने का प्रयास किया गया है, जो प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में बाधक हैं क्योंकि प्रारंभिक शिक्षा सम्पूर्ण शिक्षा प्रक्रिया की आधारशिला होती है, जो बालकों के व्यक्तित्व रूपी भवन के निर्माण में नींव के समान महत्वपूर्ण स्थान रखती है। इसलिए इस अध्ययन का बहुत महत्व है।

संबंधित साहित्य का सर्वेक्षण

संबंधित साहित्य का सर्वेक्षण करने के पश्चात् निम्नलिखित निष्कर्ष प्राप्त होते हैं:

अनिल कुमार यादव और मधु श्रीवास्तव (2002) ने अपने अध्ययन में पाया कि प्रारंभिक स्तर पर सार्वभौमीकरण हेतु सुविधाएँ प्रदान करना ही महत्वपूर्ण नहीं है, बल्कि धारण की समस्या से निपटने के लिये प्रभावकारी कार्य योजनाओं का निर्माण करना भी अति आवश्यक है। एडेयेमी (2004) ने अपने अध्ययन में पाया कि प्रारंभिक विद्यालयों में प्रबंधन का स्तर अत्यन्त ही निम्न व अप्रभावशाली है। देवराज व अन्य (2005) ने अपने अध्ययन में पाया कि शिक्षकों को उन बच्चों की ओर विशेष ध्यान देना चाहिए जिनका अधिगम स्तर कम है। शिक्षण सामग्री के अन्तर्गत ड्रामा, खेल व कला क्रियाविधियों को सम्मिलित किया जाए तथा अभिभावकों व समुदाय को भी विद्यालय को सहयोग करना चाहिए। इण्डियन इंस्टीट्यूट ऑफ एजुकेशन, पुणे (2006) ने अपने अध्ययन में पाया कि बच्चों में विद्यालय से ड्रॉप आउट के लिए शिक्षकों की अनुपस्थिति व समय से न आना भी जिम्मेदार कारक के रूप में है। चन्द, विजिया शैरी व एमीन चौधरी, गीता (2006) ने अपने अध्ययन में पाया कि सर्व शिक्षा अभियान के अन्तर्गत चलायी जा रही नवीनीकृत योजनाओं से बच्चों के ड्रॉप आउट को कम करने में मदद मिली है। मेहता (2008) ने अपने अध्ययन में पाया कि प्रारंभिक स्तर पर ड्रॉप आउट अधिक था। इसे रोके बिना प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण के लक्ष्य को प्राप्त नहीं किया जा सकता है। यानहांग (2008) ने शिक्षा में गुणवत्ता व समानता पर अध्ययन किया व अपने अध्ययन में पाया कि शिक्षक अपने वेतन से सन्तुष्ट नहीं थे। शिक्षा में अच्छे परिणाम हेतु शिक्षाविदों, नीति निर्धारकों व अभिभावकों को मिलकर कार्य करने की आवश्यकता है। प्लान, इण्डिया (2009) ने अपने अध्ययन में पाया कि शिक्षकों का छात्रों के साथ अच्छा व्यवहार न होना, अभद्र भाषा का प्रयोग करना, शारीरिक दण्ड देना, विद्यालय का अधिक दूर होना, खेलकूद के साधनों का अभाव, घरेलू कार्य का बोझ होना, बालिकाओं से देखभाल संबंधी कार्य कराना व बालकों का पशुओं को चारागाह में चराने के लिए ले जाना। ये सभी कारक बच्चों को विद्यालय से दूर रखने के लिए जिम्मेदार पाए गए हैं। प्रथम 2006, अब्बी 2011 व गोविन्दा 2011 ने छात्रों के अधिगम स्तर, नामांकन व ड्रॉप आउट से संबंधित अध्ययन किया व अपने अध्ययन में पाया कि छात्रों का नामांकन बढ़ रहा है लेकिन उपस्थिति में कमी आयी है। निजी ट्यूशन पर निर्भरता बढ़ रही है। 6 से 14 वर्ष तक के बच्चों में पढ़ने व गणितीय योग्यता में अवनति हुई है, जिसमें सुधार करने की

आवश्यकता है। बच्चों में अधिगम स्तर अच्छा करने के लिए आवश्यक है कि प्रारंभिक स्तर पर ही नींव को मजबूत किया जाए।

संबंधित साहित्य की समीक्षा करने से ज्ञात होता है, कि प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण न हो पाने के लिए अनेक कारक उत्तरदायी हैं। इस क्षेत्र में अभी और कार्य किया जाना आवश्यक है।

शोधकर्त्री को उपलब्ध स्रोतों से 'लखनऊ जिले के फैजुल्लागंज ग्राम में प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में आने वाली समस्याओं का अध्ययन' विषय पर कोई शोध प्राप्त नहीं हुआ है। इसी को ध्यान में रखते हुए शोधकर्त्री ने इस शीर्षक को अपने शोध अध्ययन हेतु लिया है।

अध्ययन की आवश्यकता एवं महत्व

सामाजिक न्याय और लोकतंत्र की सफलता के लिए आवश्यक है कि प्रारम्भिक शिक्षा देश के प्रत्येक नागरिक को सुलभ हो। सफल लोकतंत्र का आधार शिक्षा और शिक्षित नागरिक होते हैं। शिक्षित नागरिक देश की अमूल्य धरोहर होते हैं।

प्रारंभिक शिक्षा के अभाव में देश का सामान्य नागरिक न तो अपने अधिकारों को समझता है और न ही उत्तरदायित्वों को। अत: लोकतांत्रिक व्यवस्था की रक्षा के लिये सार्वभौमिक प्रारम्भिक शिक्षा का सर्वाधिक महत्व है।

प्रारंभिक शिक्षा में अवसरों की समानता यथा जाति आधारित, लैंगिक आधारित, क्षेत्र एवं अर्थ आधारित पर विस्तृत चर्चा के उपरान्त अवसरों की समानता सुनिश्चित करने को स्वीकारोक्ति मिली है। फिर भी क्या कारण है कि अनिवार्य प्रारंभिक शिक्षा जन-जन तक पहुँचाने और प्रत्येक वर्ग को अवसरों की समानता उपलब्ध कराने का लक्ष्य 64 वर्षों के प्रयासों के बाद भी भारत में प्राप्ति की ओर नहीं बढ़ पा रहा है। लगातार प्रारंभिक शिक्षा के क्षेत्र में मिल रही विफलता ने शोधकर्त्री का ध्यान इस ओर आकर्षित किया।

प्रस्तुत अध्ययन में फैजुल्लागंज के निवासियों (40 परिवारों) को लिया गया है, जिसमें उनकी प्रारंभिक शिक्षा के स्तर को ज्ञात किया गया है। साथ ही प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में आने वाली समस्याओं का अध्ययन किया गया है।

प्रस्तुत समस्या का शीर्षक

प्रस्तुत अध्ययन की समस्याएँ इस प्रकार हैं–

'लखनऊ जिले के फैजुल्लागंज ग्राम में प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में आने वाली समस्याओं का अध्ययन'।

समस्या के शीर्षक में प्रयुक्त मुख्य शब्दों की परिभाषाएँ

शोधकर्त्री द्वारा संबंधित साहित्य का सर्वेक्षण करने के उपरान्त मुख्य शब्दों की संक्रियात्मक परिभाषाएँ इस प्रकार हैं:

प्रारंभिक शिक्षा: प्रारंभिक शिक्षा से शोधकर्त्री का तात्पर्य औपचारिक शिक्षा व्यवस्था के प्रथम स्तर से है, जिसमें बच्चों की शिक्षा 6 वर्ष की आयु से प्रारम्भ होकर साधारणत: 14 वर्ष की आयु तक चलती है। अत: कक्षा 1 से कक्षा 8 तक की शिक्षा को प्रारंभिक शिक्षा कहा जाता है। जिसके अन्तर्गत कक्षा 1 से 5 तक निम्न प्रारंभिक शिक्षा व कक्षा 6 से 8 तक उच्च प्रारंभिक शिक्षा को रखा गया है।

सार्वभौमीकरण: प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण से तात्पर्य है कि 6 से 14 वर्ष तक का प्रत्येक बच्चा शिक्षा व्यवस्था का हिस्सा हो। उन सभी बच्चों को नि:शुल्क व अनिवार्य शिक्षा प्रदान की जाए। कोई भी बालक-बालिका इस शिक्षा से वंचित न रहे।

अध्ययन के उद्देश्य

1. फैजुल्लागंज ग्राम में प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में आने वाली समस्याओं का अध्ययन करना।
2. समस्याओं के कारणों को जानने का प्रयास करना।
3. कारणों के समाधान हेतु उचित सुझाव देना।
4. प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में प्रोत्साहन योजनाओं को और अधिक उपयोगी बनाने हेतु रूपरेखा तैयार करना।

अध्ययन क्षेत्र की परिसीमा

1. प्रस्तुत शोध को केवल लखनऊ शहर में किया गया है।
2. प्रस्तुत शोध में लखनऊ जिले के फैजुल्लागंज ग्राम को ही सम्मिलित किया गया है।

शोध विधि

प्रस्तुत लघु शोध समस्या की विषयवस्तु की प्रकृति वर्णनात्मक अनुसंधान की है। इस कारण इस लघु शोध हेतु सर्वेक्षण विधि का प्रयोग किया गया है।

जनसंख्या

प्रस्तुत शोध में लखनऊ जिले के फैजुल्लागंज ग्राम के निवासियों को जनसंख्या के रुप में सम्मिलित किया गया है।

प्रतिदर्श एवं प्रतिदर्शन विधि

प्रस्तुत शोध अध्ययन हेतु प्रासंगिक प्रतिदर्शन विधि द्वारा फैजुल्लागंज के 40 परिवारों का चयन किया गया जिनके बच्चे विद्यालय नहीं जाते थे।

उपकरण

प्रस्तुत अध्ययन में उद्देश्यों की पूर्ति के लिए, आवश्यक तथ्यों, आँकड़ों एवं सूचनाओं के संकलन हेतु स्वनिर्मित साक्षात्कार अनुसूची का प्रयोग किया गया है।

विधि

आँकड़ों का संकलन

प्रस्तुत शोध में अभिभावकों, शिक्षकों एवं प्रशासनिक अधिकारियों से साक्षात्कार अनुसूची द्वारा आँकड़ें एकत्रित किए गए हैं। जिनका विस्तृत वर्णन निम्नलिखित हैं:

अभिभावकों की संख्या 40	इस शोध के अन्तर्गत फैजुल्लागंज ग्राम के उन अभिभावकों को सम्मिलित किया गया है जिनके बच्चें विद्यालय नहीं जाते थे।
शिक्षकों की संख्या 22	प्रस्तुत शोध के अन्तर्गत उन शिक्षकों को सम्मिलित किया गया है जो फैजुल्लागंज ग्राम के सरकारी प्रारंभिक विद्यालयों में कार्यरत हैं।
प्रशासनिक अधिकारियों की संख्या 10	प्रस्तुत शोध के अन्तर्गत उन प्रशासनिक अधिकारियों को सम्मिलित किया हैं, जो प्रत्यक्ष अथवा अप्रत्यक्ष रूप से प्रारंभिक शिक्षा कार्यक्रमों से जुड़े हुए है।

आँकड़े एकत्रित करने के पश्चात् आँकड़ों का विश्लेषण किया गया।

प्रदत्तों का विश्लेषण, परिणाम एवं व्याख्या

प्रदत्तों का संकलन करने के उपरान्त प्राप्त प्रदत्तों की उद्देश्यानुसार विश्लेषण एवं व्याख्या की गयी है जो कि इस प्रकार है–

उद्देश्य-I फैजुल्लागंज ग्राम में प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में आने वाली समस्याओं का अध्ययन करना।

शोध विधि: इस उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्त्री ने अभिभावकों, शिक्षकों एवं प्रशासनिक अधिकारियों से साक्षात्कार अनुसूची द्वारा आँकड़े एकत्रित किये।

अभिभावक साक्षात्कार अनुसूची के प्रयोग के उपरान्त निम्नलिखित समस्याएँ ज्ञात हुई जो कि इस प्रकार हैं:

तालिका-1

व्यक्तिगत समस्याएं

क्र. सं.	समस्याएँ	अभिभावकों की संख्या (N=40)	प्रतिशत
1.	पारिवारिक समस्याएँ	11	27.5%
2.	बालकों को किसी व्यावसायिक कार्य में लगाना	7	17.5%
3.	पारिवारिक अशान्ति, अव्यवस्था एवं कलह	6	15%
4.	घरेलू कार्यों के कारण विद्यालय न भेजना	5	12.5%
5.	घर के बड़े बच्चों को छोटे बच्चों की देखभाल की जिम्मेदारी सौंपना	4	10%
6.	संसाधनों की कमी	4	10%
7.	विद्यालय और घर के मध्य अधिक दूरी	3	7.5%

परिणाम

उपर्युक्त तालिका में अभिभावकों द्वारा उन व्यक्तिगत समस्याओं का वर्णन किया गया है जिनके कारण वे अपने बच्चों को विद्यालय नहीं भेजते हैं। 27.5% अभिभावकों के अनुसार पारिवारिक समस्याओं के कारण अपने बच्चों को विद्यालय नहीं भेज पाते हैं। 17.5% अभिभावकों ने बताया कि बालकों को व्यावसायिक कार्य में लगाने के कारण विद्यालय नहीं भेजते हैं। 15% अभिभावकों ने बताया कि पारिवारिक अशान्ति, अव्यवस्था एवं कलह के कारण बालकों की शिक्षा में बाधा आती है। 12.5% अभिभावकों के अनुसार घरेलू कार्यों के कारण विद्यालय नहीं भेजते हैं। 10% अभिभावकों के अनुसार घर के बड़े बच्चों को छोटे बच्चों की देखभाल की जिम्मेदारी सौंपने के कारण, 10% अभिभावकों के अनुसार संसाधनों की कमी एवं 7.5% अभिभावकों के अनुसार विद्यालय और घर के मध्य अधिक दूरी होना मुख्य समस्या है।

तालिका–2

आर्थिक समस्याएँ

क्र. सं.	समस्याएँ	अभिभावकों की संख्या (N=40)	प्रतिशत
1.	निम्न आर्थिक स्तर	14	35%
2.	सभी बालकों हेतु शिक्षण सामग्री उपलब्ध कराने की असमर्थता	12	30%
3.	बेरोजगारी	7	17.5%
4.	गरीबी	7	17.5%

परिणाम

तालिका–2 में अभिभावकों द्वारा बतायी गयी आर्थिक समस्याओं का वर्णन किया गया है। 35% अभिभावकों की मुख्य समस्या निम्न आर्थिक स्तर होना है। 30% अभिभावकों के अनुसार वे स्वयं के बालकों हेतु शिक्षण सामग्री उपलब्ध कराने में असमर्थ हैं। 17.5% अभिभावकों ने बेरोजगारी को मुख्य समस्या के रूप में बताया है जबकि 17.5% अभिभावक गरीबी की वजह से अपने बच्चों को शिक्षा दिलाने में असक्षम हैं।

तालिका–3

विद्यालयी समस्याएँ

क्र. सं.	समस्याएँ	अभिभावकों की संख्या (N=40)	प्रतिशत
1.	सरकारी विद्यालयों का अभाव	9	22.5%
2.	बालिकाओं के लिये अलग विद्यालयों की व्यवस्था न होना	8	20%
3.	विद्यालय में पढ़ाई न होना	6	15%
4.	शिक्षकों का नकारात्मक रवैया	5	12.5%
5.	शिक्षकों की उचित व्यवस्था न होना	4	10%
6.	प्रशिक्षित एवं योग्य शिक्षकों की कमी	4	10%
7.	शिक्षकों का अनियमित होना	4	10%

परिणाम

उपर्युक्त तालिका–3 में अभिभावकों द्वारा बतायी गयी विद्यालय संबंधी समस्याओं का वर्णन किया गया है। 22.5% अभिभावकों के अनुसार सरकारी विद्यालयों का अभाव मुख्य समस्या है। 20% अभिभावकों के अनुसार बलिकाओं के लिये अलग विद्यालयों की व्यवस्था न होना मुख्य समस्या है। 15% अभिभावकों के अनुसार विद्यालयों में पढ़ाई न होना तथा 12.5% अभिभावकों के अनुसार शिक्षकों का नकारात्मक रवैया महत्वपूर्ण समस्याएँ हैं। 10% अभिभावकों ने बताया कि विद्यालयों में शिक्षकों की उचित व्यवस्था नहीं है जबकि 10% अभिभावकों के अनुसार विद्यालयों में प्रशिक्षित एवं योग्य शिक्षकों की कमी होना मुख्य समस्या है। 10% अभिभावकों ने विद्यालयों में शिक्षकों का अनियमित होना एक गहन समस्या के तौर पर बताया है।

तालिका–4

शिक्षकों द्वारा बतायी गयी समस्याएँ

क्र. सं.	समस्याएँ	अभिभावकों की संख्या (N=22)	प्रतिशत
1.	अपव्यय व अवरोधन की समस्या	6	27.27%
2.	प्रशासनिक नीतियों का सही प्रकार से क्रियान्वित न होना	5	22.72%
3.	बालिकाओं की शिक्षा में अवरोध	4	18.2%
4.	आवश्यक संसाधनों की अपर्याप्तता	4	18.2%
5.	कक्षा–शिक्षण संबंधी सामग्री का अभाव	3	13.64%

परिणाम

तालिका–4 में शिक्षकों द्वारा वे प्रतिक्रियाएँ व्यक्त की गयी हैं जो प्रारंभिक शिक्षा की मुख्य समस्याएँ हैं। 27.27% शिक्षकों के अनुसार अपव्यय व अवरोधन एक मुख्य समस्या है। 22.72% शिक्षकों के अनुसार प्रशासनिक नीतियों के सही प्रकार से क्रियान्वित न हो पाने के कारण प्रारंभिक शिक्षा का सार्वभौमिक प्रसार नहीं हो पा रहा है। 18.2% शिक्षकों के अनुसार बालिकाओं की शिक्षा में अवरोध होना एक गम्भीर समस्या है।

18.2% शिक्षकों के अनुसार आवश्यक संसाधनों की अपर्याप्तता तथा 13.64% शिक्षकों के अनुसार कक्षाओं में कक्षा-शिक्षण संबंधी सामग्री का अभाव होना गम्भीर समस्याएँ हैं।

प्रशासनिक अधिकारियों द्वारा बतायी गयी समस्याएँ

प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में आने वाली समस्याओं के संबंध में प्रशासनिक अधिकारियों द्वारा बतायी गयी समस्याएँ निम्नलिखित हैं:

तालिका-5

क्र. सं.	समस्याएँ	प्रशासनिक अधिकारियों की संख्या (N=10)	प्रतिशत
1.	वित्त संबंधी समस्या	3	30%
2.	बजट संबंधी समस्या	3	30%
3.	योजनाओं का क्रियान्वित न होना	2	20%
4.	अभिभावकों में शिक्षा के प्रति उदासीनता	1	10%
5.	राजनीति का हावी होना	1	10%

परिणाम

तालिका-5 में प्रशासनिक अधिकारियों द्वारा बतायी गयी समस्याओं का वर्णन किया गया है। 30% प्रशासनिक अधिकारियों के अनुसार वित्त संबंधी समस्या प्रमुख है जिसके कारण प्रारंभिक शिक्षा का सार्वभौमीकरण नहीं हो पा रहा है। 30% प्रशासनिक अधिकारियों के अनुसार बजट संबंधी समस्याओं के कारण प्रारंभिक शिक्षा संबंधी नीतियाँ फलीभूत नहीं हो पा रही हैं। 20% प्रशासनिक अधिकारियों के अनुसार योजनाओं का सही प्रकार से क्रियान्वित न होना भी मुख्य समस्या है। 10% प्रशासनिक अधिकारियों के अनुसार अभिभावकों में शिक्षा के प्रति उदासीनता होना एक महत्वपूर्ण समस्या है। 10% प्रशासनिक अधिकारियों ने राजनीति का हावी होना एक मुख्य समस्या के रूप में बताया है।

उद्देश्य-2 समस्याओं के कारणों को जानने का प्रयास करना।

शोध विधि- इस उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्त्री ने शिक्षकों एवं प्रशासनिक अधिकारियों से साक्षात्कार अनुसूची द्वारा कारणों को जानने का प्रयास किया है।

शिक्षक साक्षात्कार अनुसूची के प्रयोग के उपरान्त विभिन्न उत्तरदायी कारण ज्ञात हुए जो कि निम्नलिखित हैं:

तालिका-6

क्र. सं.		कारण		शिक्षकों की संख्या (N=10)	प्रतिशत
1	शैक्षिक	1	अनुपयुक्त पाठ्यक्रम	6	27.3%
		2	अनुपयुक्त शिक्षण विधियाँ	5	22.72%
		3	सहायक शिक्षण सामग्री का अभाव	4	18.18%
		4	दोषपूर्ण परीक्षा प्रणाली	3	13.64%
		5	कक्षा में अधिक छात्रों का होना	2	9.090%
		6	कक्षा के छात्रों की आयु में विषमता होना	2	9.090%
2	आर्थिक कारण	1	निर्धनता के कारण छात्रों के पास पुस्तकों व अन्य अध्ययन-सामग्री का अभाव होना	9	40.90%
		2	घरेलू कार्यों के कारण पढ़ाई के लिये समय न मिलना	7	31.81%
		3	निम्न आर्थिक स्तर के कारण शैक्षिक वातावरण न मिलना	6	27.3%
3	सामाजिक कारण	1	अभिभावकों की निरक्षरता	6	27.27%
		2	माता-पिता द्वारा शिक्षा के महत्व को न जानना	5	22.72%
		3	जागरूकता की कमी	4	18.2%
		4	बाल विवाह	4	18.2%
		5	सह-शिक्षा के प्रति अनुपयुक्त दृष्टिकोण	3	13.64%
4	प्रशासनिक कारण	1	राज्य की दोषपूर्ण शिक्षा नीतियाँ	7	31.81%
		2	प्रारंभिक विद्याालयों में आवश्यक सुविधाओं की कमी	6	27.3%
		3	उचित निरीक्षण का अभाव	5	22.72%
		4	प्रारंभिक विद्यालयों की अवैज्ञानिक ढंग से स्थापना	4	18.18%

परिणाम

प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में आने वाली समस्याओं के पीछे अनेक कारण उत्तरदायी हैं जिनका वर्णन निम्नलिखित है:

शैक्षिक कारण के अन्तर्गत 27.3% शिक्षकों ने प्रारंभिक शिक्षा के अनुपयुक्त पाठ्यक्रम को प्रमुख उत्तरदायी कारण बताया है। 22.72% शिक्षकों के अनुसार अनुपयुक्त शिक्षण विधियाँ जिम्मेदार हैं जिसके कारण छात्रों की पढ़ाई में रुचि नहीं रहती है। परिणामस्वरूप वे सफल नहीं हो पाते हैं। इसके अतिरिक्त 18.18% शिक्षकों के अनुसार सहायक शिक्षण सामग्री का अभाव होने के कारण बालकों को शिक्षा प्रदान करने में कठिनाई होती है। 13.64% शिक्षकों के अनुसार दोषपूर्ण परीक्षा प्रणाली भी काफी सीमा तक जिम्मेदार है, साथ ही मूल्यांकन विधि भी काफी दोषपूर्ण है। 9.090% शिक्षकों के अनुसार कक्षा में अधिक छात्रों का होना तथा 9.090% शिक्षकों के अनुसार कक्षा में छात्रों की आयु में विषमता होना प्रमुख उत्तरदायी कारण है।

आर्थिक कारणों में 40.90% शिक्षकों के अनुसार निर्धनता के कारण अधिकांश के पास पुस्तकों व अन्य अध्ययन सामग्री का अभाव रहता है जिसके कारण उनकी पढ़ाई सुचारु रूप से नहीं चल पाती है। परिणामस्वरूप वे बालक पढ़ाई में प्रगति नहीं कर पाते हैं। 31.81% शिक्षकों के अनुसार अधिकांश बालकों को घरेलू कार्यों के कारण पढ़ाई के लिये समय नहीं मिल पाना प्रमुख उत्तरदायी कारण है। इसके अतिरिक्त 27.3% शिक्षकों के अनुसार निम्न आर्थिक स्तर होने के कारण बालकों को शैक्षिक वातावरण न मिल पाना भी काफी जिम्मेदार कारक है।

सामाजिक कारणों में 27.27% शिक्षकों के अनुसार अभिभावकों की निरक्षरता एवं 22.72% शिक्षकों के अनुसार माता-पिता द्वारा शिक्षा के महत्व को न जानना प्रमुख उत्तरदायी कारण है। 18.2% शिक्षकों के अनुसार जागरूकता की कमी होना भी काफी सीमा तक जिम्मेदार है। 18.2% शिक्षकों के अनुसार बाल-विवाह तथा 13.64% शिक्षकों के अनुसार सह-शिक्षा के प्रति अनुपयुक्त दृष्टिकोण होना आदि प्रमुख उत्तरदायी कारण है।

प्रशासनिक कारणों के अन्तर्गत 31.81% शिक्षकों ने राज्य की दोषपूर्ण शिक्षा नीतियों को जिम्मेदार कारण के रूप में बताया है। 27.3% शिक्षकों के अनुसार प्रारंभिक विद्यालयों में आवश्यक सुविधाओं की कमी होना प्रमुख उत्तरदायी कारणों में सम्मिलित है। 22.72% शिक्षकों के अनुसार प्रारंभिक विद्यालयों में समय-समय पर निरीक्षण न

किया जाना, प्रमुख उत्तरदायी कारण है। इसके अतिरिक्त 18.18% शिक्षकों के अनुसार प्रारंभिक विद्यालयों की अवैज्ञानिक ढंग से स्थापना होना आदि उत्तरदायी कारणों में सम्मिलित है।

प्रशासनिक अधिकारियों द्वारा बताए गए उत्तरदायी कारण

साक्षात्कार अनुसूची द्वारा प्रशासनिक अधिकारियों से समस्याओं के कारणों को जानने का प्रयास किया गया फलस्वरुप निम्नलिखित उत्तरदायी कारण ज्ञात हुए–

तालिका–7

क्र. सं.	**समस्याएँ**	**प्रशासनिक अधिकारियों की संख्या (N=10)**	**प्रतिशत**
1	प्रत्येक स्तर पर ईमानदारी व कर्तव्यनिष्ठा की कमी	3	30%
2	नामांकन की सार्वभौमिकता का अभाव	2	20%
3	अशिक्षित परिवार	1	10%
4	माता–पिता द्वारा शिक्षा में अधिक रुचि न होना	1	10%
5	प्रौढ़ शिक्षा का अभाव	1	10%
6	शिक्षण–विधियों का रुचिकर न होना	1	10%
7	छात्र–शिक्षक अनुपात अधिक होना	1	10%

परिणाम

उपर्युक्त तालिका में प्रशासनिक अधिकारियों द्वारा बताए गए उत्तरदायी कारणों में सर्वाधिक 30% प्रशासनिक अधिकारियों ने प्रत्येक स्तर पर ईमानदारी व कर्तव्यनिष्ठा की कमी होना बताया है। सरकार द्वारा प्रदान की जा रही सुविधाओं का लोगों को भली भांति लाभ नहीं मिल पा रहा है। जिसके लिये यह कारण प्रमुख रूप से उत्तरदायी है। 20% प्रशासनिक अधिकारियों ने नामांकन की सार्वभौमिकता का अभाव होना उत्तरदायी कारण के रूप में बताया है। 10% प्रशासनिक अधिकारियों के अनुसार अशिक्षित परिवार होना एवं 10% प्रशासनिक अधिकारियों के अनुसार माता–पिता द्वारा शिक्षा में अधिक रुचि न लेना

उत्तरदायी कारण है। 10% प्रशासनिक अधिकारियों के अनुसार शिक्षण विधियों का रुचिकर न होना तथा 10% प्रशासनिक अधिकारियों के अनुसार कक्षाओं में छात्र-शिक्षक अनुपात अधिक होना प्रमुख उत्तरदायी कारण है।

उद्देश्य-3 कारणों के समाधान हेतु उचित सुझाव देना।

शोध विधि- इस उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्त्री द्वारा साक्षात्कार अनुसूची का प्रयोग करते हुए अभिभावकों, शिक्षकों व प्रशासनिक अधिकारियों से सुझाव प्राप्त किए गए हैं।

तालिका-8

प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण हेतु प्रस्तुत सुझाव

क्र. सं.	सुझाव
1	कामकाजी छात्रों के लिए प्रातः कालीन/रात्रिकालीन शिक्षा की व्यवस्था की जाए।
2	निर्धन छात्रों हेतु शिक्षा, भोजन, वस्त्र, पुस्तकें आदि की मुफ्त व्यवस्था की जाए।
3	बालकों को विद्यालय जाने के लिए प्रोत्साहित किया जाए।
4	मनोवैज्ञानिक शिक्षण विधियों का प्रयोग किया जाए।
5	बालिकाओं की शिक्षा पर विशेष ध्यान दिया जाए।
6	साक्षरता कार्यक्रमों/प्रौढ़ शिक्षा की व्यवस्था की जाए।
7	प्रारंभिक शिक्षा की गुणवत्ता में सुधार किया जाए।
8	निरीक्षण को अधिक प्रभावशाली बनाया जाए।
9	समय-समय पर पर्यवेक्षण किया जाए।
10	योग्य एवं प्रशिक्षित अध्यापकों की नियुक्ति की जाए।
11	छात्र-शिक्षक अनुपात सन्तुलित मात्रा में हो।
12	प्रारंभिक स्कूलों को आवश्यक साधन उपलब्ध कराए जाएँ।
13	शिक्षकों पर अतिरिक्त कार्य का बोझ न हो।
14	गुणवत्तापरक व उचित मात्रा में शिक्षण सामग्री उपलब्ध करायी जाए।
15	शिक्षण विधि को रुचिकर बनाया जाए।
16	प्रारंभिक स्कूलों की वैज्ञानिक ढंग से स्थापना की जाए।

17	प्रोत्साहन नीतियों में व्यापक सुधार किया जाए।
18	वित्तीय संसाधनों में वृद्धि की जाए।
19	योजना तथा वित्तीय साधनों में साम्यता लायी जाए।
20	राज्य द्वारा शिक्षा-नीति में सुधार किया जाए।
21	मूल्यांकन प्रणाली में सुधार किया जाए।
22	शिक्षा की पाठ्यवस्तु बालकों के मानसिक विकास के अनुरूप हो।
23	अनिवार्य प्रारंभिक शिक्षा औपचारिक/अनौपचारिक तौर पर लागू की जाए।
24	संचार माध्यमों एवं पुस्तकालयों का शिक्षण में प्रयोग किया जाए।
25	आर्थिक संदर्भ में व्यावहारिक नीतियाँ लागू की जाएं।
26	श्रव्य-दृश्य सामग्री का शिक्षा देने में प्रयोग किया जाए।
27	सरकारी विद्यालयों की उचित व्यवस्था की जाए।
28	बालिकाओं के लिये अलग विद्यालय की उचित व्यवस्था की जाए।
29	लोगों में शिक्षा के प्रति जागरूकता का प्रसार किया जाए।
30	प्रत्येक स्तर पर ईमानदारी व कर्तव्यनिष्ठा से कार्य किया जाए।

परिणाम

उपर्युक्त समस्त सुझाव प्रस्तुत अध्ययन के आधार पर निकलकर आए हैं। संबंधित साहित्य के सर्वेक्षण व आँकड़े एकत्रित करने के पश्चात् उसका विश्लेषणात्मक अध्ययन करने पर अनेक प्रकार की समस्याएँ दृष्टिगत होती हैं, जैसे– बालक/बालिकाओं में अपव्यय व अवरोधन की समस्या, अनामांकन, अनुपस्थिति, सरकारी विद्यालयों का अभाव, अभिभावकों की अपने बच्चों की शिक्षा के प्रति उदासीनता, शिक्षकों का अभाव, एकल शिक्षक विद्यालय की बहुलता, शिक्षक छात्र अनुपात का अधिक होना आदि समस्याएँ व कारण पाए गए हैं। इन सबको ध्यान में रखते हुए अध्ययन के आधार पर सुझाव प्रस्तुत किए गए हैं। यदि इन सुझावों को ध्यान में रखते हुए शिक्षा नीतियाँ बनायी जाएँ तो निश्चित ही प्रारंभिक शिक्षा का सार्वभौमीकरण सफलतम् रूप में हो पाएगा।

उद्देश्य-4 प्रारंभिक शिक्षा के सार्वभौमीकरण में प्रोत्साहन योजनाओं को और अधिक उपयोगी बनाने हेतु रूपरेखा तैयार करना।

शोध विधि– प्रस्तुत उद्देश्य की पूर्ति हेतु शोधकर्त्री ने साक्षात्कार अनुसूची द्वारा शिक्षकों, अभिभावकों एवं प्रशासनिक अधिकारियों से सुझाव प्राप्त किये हैं तथा साथ ही स्वयं के सुझाव भी प्रस्तुत तालिका में सम्मिलित हैं।

तालिका–9

प्रोत्साहन योजनाओं को और अधिक उपयोगी बनाने हेतु प्रस्तुत रूपरेखा

क्र. सं.	प्रोत्साहन योजनाओं के नाम	सुझाव	
1	अनौपचारिक शिक्षा योजना	1	अनौपचारिक शिक्षा पद्धति के छात्रों के लिए बाद में औपचारिक प्रणाली में प्रवेश के लिए विशेष व्यवस्था की जाए।
		2	स्कूल चलाने के लिए पात्र एजेंसियों को केन्द्रीय सहायता दी जाए।
		3	स्कूल न जाने वाले दुर्गम क्षेत्रों के बालकों के लिए स्वैच्छिक एजेंसियाँ चलायी जाएं।
2	ऑपरेशन ब्लैक बोर्ड योजना (OBB)	1	ब्लैक बोर्ड, नक्शों, चार्टों, खिलौने और कार्य अनुभव के लिए उपकरणों की उचित व्यवस्था की जाए।
		2	जिन प्रारंभिक स्कूलों में दाखिला संख्या 100 से अधिक हो वहाँ तीन शिक्षक और तीन कक्षा–कक्ष उपलब्ध कराएँ जाएं।
3	जन शिक्षा निलयम योजना (JSN)	1	ग्रामीण क्षेत्रों में सतत् शिक्षा–केन्द्रों की स्थापना की जाए।
		2	जन–शिक्षण और समूह शिक्षण के साधन के रूप में रेडियो, दूरदर्शन और फिल्मों का उपयोग किया जाए।
4	जिला प्रारंभिक शिक्षा कार्यक्रम (DPEP)	1	शिक्षकों एवं साधनों की कमी दूर करके प्रशिक्षित एवं सुव्यवस्थित साधनों की व्यवस्था की जाए।
		2	वे प्रारंभिक विद्यालय जिनके भवन ठीक नहीं हैं उनकी स्थिति में सुधार किया जाए।

5	मध्यान्ह भोजन योजना (Mid-day-Meal)	1	समय-समय पर विद्यालयों में निरीक्षण कार्य किया जाए।
		2	छात्रों को दिया जाने वाला भोजन गुणवत्तापूर्ण होना चाहिए।
		3	निरीक्षण करने के उपरान्त जो भी व्यक्ति दोषी हो उसके खिलाफ कार्यवाही की जानी चाहिए।
6	शिक्षा गारन्टी योजना	1	ब्लॉक संसाधन केंद्रों को सुदृढ़ बनाया जाए।
		2	ग्रामों में प्रारंभिक विद्यालयों की संख्या में बढ़ोतरी की जाए।
		3	प्रौढ़-शिक्षा कार्यक्रम द्वारा लोगों को शिक्षा के महत्व से परिचित कराया जाए।
7	सर्व शिक्षा अभियान कार्यक्रम	1	वयस्कों की रुचियों के अनुकूल पाठ्य-सामग्री की व्यवस्था की जाए।
		2	पुस्तकालयों एवं पठन-सामग्री की व्यवस्था की जाए।
		3	ग्रामों में निवास करने वाली स्त्रियों को साक्षर बनाने के लिए 'ग्राम सेविकाओं' की नियुक्ति की जाए।
8	शिक्षा अधिकार बिल	1	राज्य स्तर पर राज्य संसाधन केंद्रों को सुदृढ़ बनाया जाए।
		2	6-14 वर्ष वर्ग के बालकों का सार्वभौमिक नामांकन किया जाए।
		3	निर्धन परिवार के बच्चों को आर्थिक सहायता दी जाए।
9	86वां संविधान संशोधन विधेयक	1	प्रारंभिक स्तर पर बीच में पढ़ाई छोड़ने वालों की दर को समाप्त किया जाए।
		2	सभी प्रकार की विषमताओं-लैंगिक, सामाजिक तथा क्षेत्रीय अन्तरों को दूर करते हुए समस्त बालकों को शिक्षा प्रदान की जाए।

शैक्षिक महत्व

- प्रस्तुत शोध अध्ययन द्वारा प्रारंभिक शिक्षा संबंधी समस्याओं एवं उनके कारणों का पता चलता है जिससे भावी शैक्षिक योजनाएँ बनाने में मदद मिलेगी।
- प्रस्तुत शोध अध्ययन में दिए गए सुझावों को अपनाकर शिक्षा की गुणवत्ता में आवश्यक सुधार किया जा सकता है।
- प्रस्तुत शोध अध्ययन में अभिभावकों, शिक्षकों एवं प्रशासनिक अधिकारियों द्वारा दिए गए सुझावों को अपनाकर प्रारंभिक शिक्षा संबंधी समस्याओं को दूर किया जा सकता है।
- प्रस्तुत शोध अध्ययन में साक्षात्कार अनुसूची द्वारा आंकड़े एकत्रित किये गये हैं, जिससे अभिभावकों में शिक्षा के प्रति जागरूकता का प्रसार हुआ हैं।

संदर्भ

बाजपेयी, एल.बी. (1996) : *शिक्षा में नवाचार एवं तकनीकी*, लखनऊ, आलोक प्रकाशन

गुप्ता, एस.पी. (2010) : *भारतीय शिक्षा का इतिहास, विकास एवं समस्याएँ*, इलाहाबाद, शारदा पुस्तक भवन

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

वर्मा, शशि (2008) : *लखनऊ शहर के पुरनिया गाँव में स्थित सरकारी प्रारंभिक विद्यालय का वैयष्टिक अध्ययन*, अप्रकाशित लघु शोध प्रबंध, लखनऊ विश्वविद्यालय, लखनऊ

वर्मा, शैलेन्द्र कुमार (2007) : *ग्रामीण क्षेत्र के प्रारंभिक विद्यालयों का शैक्षिक संदर्भ एवं सामुदायिक सहभागिता आधारित अध्ययन*, अप्रकाशित, पी-एच.डी. शोध प्रबंध, लखनऊ विश्वविद्यालय, लखनऊ

यादव, नीतू (2008) : *वर्तमान भारतीय प्रारंभिक शिक्षा नीति का विश्लेषणात्मक अध्ययन*, अप्रकाशित पी-एच.डी. शोध प्रबंध, लखनऊ विश्वविद्यालय, लखनऊ

http:// shodhganga. Inflibnet.ac.in (9.4.2015)

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

शोध टिप्पणी/संवाद

लोकतंत्रीय शैक्षिक पर्यवेक्षण की प्रासंगिकता

प्रणव सिंह* एवं **सर्वेन्द्र विक्रम बहादुर सिंह****

वर्तमान शैक्षिक व्यवस्था, शैक्षिक सुविधाओं में विस्तार, अध्यापकों और विद्यार्थियों की सतत संख्या-वृद्धि के साथ ही आवश्यक ढांचागत सुविधाओं के उपलब्ध होने पर निर्भर है। शिक्षा के सभी स्तरों पर गुणवत्ता सुनिश्चित करना वर्तमान शैक्षिक व्यवस्था की प्रमुख चुनौती है। शिक्षा-व्यवस्था के विस्तार के साथ-साथ शिक्षा की गुणवत्ता सुनिश्चित करना भी नितांत आवश्यक है। शैक्षिक गुणात्मकता में अभिवृद्धि हेतु शैक्षिक पर्यवेक्षण सहायक साधन है।

शैक्षिक पर्यवेक्षण क्या है, इस संबंध में समय अन्तराल के साथ विचारकों के मत परिवर्तित होते रहे हैं। ए.एस. बर के अनुसार, पर्यवेक्षण एक विशिष्ट तकनीकी सेवा है जोकि मुख्यतया अधिगम और विद्यार्थियों के विकास संबंधी परिस्थितियों के अध्ययन एवं सुधार से संबंधित है।

हेराल्ड स्पियर्स के अनुसार, पर्यवेक्षण धीरे-धीरे अनुदेश में सुधार से अधिगम में सुधार की ओर उन्मुख हुआ है।

विलियम ए यीगर के अनुसार, पर्यवेक्षण को अब एक ऐसी प्रक्रिया के रूप में समझा जाता है जिसका उद्देश्य सम्पूर्ण शिक्षण-अधिगम दशा में व्यापक सुधार है।

सलीवन एवं ग्लैन्ज के अनुसार, पर्यवेक्षण कक्षा शिक्षण एवं अधिगम के पुनर्जीवन का केन्द्र है।

भूमिका और दृष्टिकोण के आधार पर निरीक्षणात्मक पर्यवेक्षण, नियंत्रणात्मक पर्यवेक्षण, वैज्ञानिक पर्यवेक्षण, रचनात्मक पर्यवेक्षण एवं लोकतंत्रीय पर्यवेक्षण आदि शैक्षिक पर्यवेक्षण के प्रमुख प्रकार हैं। विचारकों के अनुसार शैक्षिक पर्यवेक्षण सुधार का एक सुनियोजित कार्यक्रम है जोकि मुख्यत: शिक्षकों एवं विद्यार्थियों के विकास से

*सहायक उप शिक्षा निदेशक, राज्य शैक्षिक अनुसंधान एवं प्रशिक्षण परिषद, उ.प्र. लखनऊ।
**निदेशक, राज्य शैक्षिक अनुसंधान एवं प्रशिक्षण परिषद, उ.प्र. लखनऊ।

संबंधित है। पारंपरिक रूप से पर्यवेक्षण मुख्यत: आलोचनात्मक होता था जिसमें सुधारात्मक उपायों को महत्व नहीं दिया जाता था। वर्तमान समय में पर्यवेक्षण की अवधारणा परिवर्तित हुयी है। अब यह मात्र शिक्षकों में सुधार से संबंधित नही माना जाता है अपितु पर्यवेक्षण का मुख्य कार्य नेतृत्व, प्रोत्साहन प्रदान करने के साथ ही शिक्षकों व समुदाय के प्रतिभागियों में नेतृत्व की पहचान करना है। इस प्रकार शैक्षिक पर्यवेक्षण समयबद्धता, प्रतिबद्धता और सबसे आवश्यक तत्व कर्तव्य-निर्वहन के योग्य बनने हेतु पर्याप्त प्रशिक्षण की अपेक्षा रखता है। इसमें संगठन हित के दृष्टिगत पर्यवेक्षित पक्ष की समस्याओं का संज्ञान लेकर उनके समाधान खोजने का प्रयास किया जाता है। कहना न होगा कि शैक्षिक पर्यवेक्षण एवं निरीक्षण में पर्याप्त अन्तर है। निरीक्षण पर्यवेक्षण प्रक्रिया के दौरान एकत्रित किये गये आंकड़ों का विश्लेषण मात्र है, जबकि पर्यवेक्षण इससे भिन्न अवधारणा और प्रक्रिया है।

शैक्षिक पर्यवेक्षण एक ऐसी विशेषज्ञ तकनीकी सेवा है जो प्रकृति में रचनात्मक और गतिमान है। यह अध्यापकों एवं शैक्षिक प्रशासकों को नेतृत्व, विशेषज्ञ ज्ञान एवं उच्च कौशल उपलब्ध कराती है। शैक्षिक पर्यवेक्षण के माध्यम से सिद्धान्त एवं व्यवहार के मध्य विद्यमान द्वैत का प्रभावी समाधान किया जा सकता है। यह अध्यापकों की गतिविधियों हेतु समन्वय, दिशा और मार्गदर्शन प्रदान करता है। यह अध्यापकों की सतत वृद्धि और विद्यार्थियों के विकास को प्रोत्साहित करता है। शैक्षिक पर्यवेक्षण समेकित रूप से सम्पूर्ण शिक्षक अधिगम प्रक्रिया को उत्कृष्ट बनाता है। शैक्षिक पर्यवेक्षक को शैक्षिक सिद्धान्तों, प्रयोगात्मक शैक्षिक तकनीकों और सकारात्मक पश्चपोषण की जानकारी होनी चाहिए। साथ ही उसे संप्रेषण कौशल, रचनात्मक परिचर्चा और व्यवहारिक समस्याओं के निदान सुझा सकने में सक्षम होना चाहिए।

आजकल शिक्षा को व्यक्तित्व और प्रजातांत्रिक सामाजिक व्यवस्था के मूल्यों के विकास हेतु प्रभावी सामाजिक शक्ति के रूप में देखा जाता है। भारत प्रजातांत्रिक दर्शन में विश्वास रखने वाला देश है, अत: यहाँ व्यक्ति के व्यवहार, कार्य और गतिविधियों का संचालन जीवन की प्रजातांत्रिक विचारधारा से होता है। यह शिक्षा एवं शैक्षिक पर्यवेक्षण पर भी लागू है। लोकतंत्रीय पर्यवेक्षण में पर्यवेक्षित पक्ष की समस्याओं का निदान एवं संगठन लक्ष्यों की प्राप्ति का विश्लेषण सहयोगी वातावरण में किया जाता है। इस प्रकार लोकतंत्रीय शैक्षिक पर्यवेक्षण वर्गीकृत न होकर एक सहकारी उद्यम है जिसमें पर्यवेक्षक एवं पर्यवेक्षित दोनों ही पक्षों को योगदान देने का अधिकार है। यह आलोचनात्मक के स्थान पर वर्णनात्मक, दण्डात्मक के स्थान पर सहयोगी एवं उपदेशात्मक न होकर संवाद आधारित होता है।

उत्तर प्रदेश राज्य के शैक्षिक परिदृश्य में विगत दो दशकों में शैक्षिक पर्यवेक्षण का स्वरूप परिवर्तित हुआ है। पूर्व में शैक्षिक निरीक्षण को ही शैक्षिक पर्यवेक्षण माना जाता था। बेसिक शिक्षा के क्षेत्र में शैक्षिक निरीक्षण पहले मुख्यतया प्रशासनिक अभिकर्मियों एस.डी.आई., ए.बी.एस.ए. एवं जिला बेसिक शिक्षा अधिकारी द्वारा किया जाता था। यह शैक्षिक निरीक्षण मुख्यत: आंकड़ों के संग्रहण एवं विश्लेषण तक सीमित था। कालान्तर में विविध शैक्षिक कार्यक्रमों यथा बी.ई.पी., डी.पी.ई.पी. एवं एस.एस.ए. आदि के लागू होने एवं नई शैक्षिक इकाईयों, एन.पी.आर.सी., बी.आर.सी. के अस्तित्व में आने तथा जिला शिक्षा एवं प्रशिक्षण संस्थानों की भागीदारी से शैक्षिक पर्यवेक्षण का स्वरूप बदल रहा है। इन शैक्षिक इकाईयों की शैक्षिक पर्यवेक्षण में सक्रिय भूमिका से शैक्षिक पर्यवेक्षण का परंपरागत निरीक्षणात्मक स्वरूप वर्तमान में लोकतंत्रीय शैक्षिक पर्यवेक्षण में परिवर्तित हो रहा है।

लोकतंत्रीय पर्यवेक्षण को व्यवहार में लागू करने हेतु पर्यवेक्षक एवं पर्यवेक्षित पक्ष दोनों ही पक्षों द्वारा प्रभावी सम्प्रेषण के माध्यम से दुविधाओं पर पुन: चिन्तन करने का अवसर सृजित कर समस्याओं की नई समझ विकसित की जानी चाहिए। पर्यवेक्षक द्वारा पर्यवेक्षित पक्ष के विश्वास एवं मूल्यों, शैक्षिक रिकार्ड, उसके शैक्षिक संस्थान की भौगोलिक अवस्थिति आदि का संदर्भ संज्ञान में रखते हुए उसके प्रति अपनी समझ विकसित करनी चाहिए। पर्यवेक्षक को पर्यवेक्षित पक्ष के प्रश्नों के प्रति मौखिक एवं गैर मौखिक प्रतिक्रिया दोनों ही का संज्ञान लेकर भांपना चाहिए कि उसे किस बिन्दु पर गहराई से जांच करनी है या अगला प्रश्न पूछना है। इस प्रकार नैतिक रूपरेखा आधारित शैक्षिक पर्यवेक्षण की उद्देश्य प्राप्ति की संभावना प्रबल होती है।

शैक्षिक पर्यवेक्षण का क्षेत्र अत्यन्त वृहद है। शैक्षिक पर्यवेक्षक को मुख्यतया निम्न बिन्दुओं का संज्ञान लेते हुए पर्यवेक्षण करना चाहिए:

1. विद्यालय का वातावरण
2. शिक्षण/प्रशिक्षण संबंधी कार्य
3. पाठ्य सहगामी क्रियाकलाप
4. अध्यापकों को मार्गदर्शन
5. विद्यालय प्रबन्धन
6. विद्यालय अभिलेख एवं रजिस्टर
7. विकासात्मक गतिविधियां

शैक्षिक प्रक्रिया मे सुधार हेतु विद्यालय वातावरण का अत्यधिक महत्व है। पर्यवेक्षणकर्ता

को विद्यालय में अनुशासन, संस्थाध्यक्ष व उसके स्टाफ एवं स्टाफ व विद्यार्थियों के मध्य संबंध, अध्यापकों के आपसी संबंध, विद्यालय का भावात्मक वातावरण, विद्यार्थियों का सामान्य व्यवहार, कक्षाओं की मनोदशा, परिवेश की साफ सफाई, शौचालयों और जल आपूर्ति की स्वास्थ्यकर स्थिति, परिसर के सौन्दर्यीकरण एवं विद्यालय के संस्थाध्यक्ष के समुदाय सदस्यों से संबंध का पर्यवेक्षण करना चाहिए।

पर्यवेक्षक का सर्वाधिक महत्वपूर्ण कार्य है कि किस प्रकार शिक्षण/प्रशिक्षण कार्य में सुधार लाया जा सकता है। पर्यवेक्षणकर्ता को शिक्षकों के मध्य कार्य आवंटन, समय सारणी, विभिन्न विषयों हेतु अपनायी गयी शिक्षण विधाओं, श्रृव्य–दृश्य तकनीकों के प्रयोग, अध्यापक डायरी व कार्ययोजना एवं विद्यार्थियों के लिखित कार्य तथा उसके सुधार का पर्यवेक्षण करना चाहिए।

पर्यवेक्षणकर्ता आवश्यकता एवं महत्व को दृष्टिगत रखते हुए संस्था में आयोजित विभिन्न पाठ्य सहगामी क्रियाकलापों का पर्यवेक्षण करता है। पर्यवेक्षणकर्ता को खेल–कूद, विद्यालय पत्रिका, लाइब्रेरी सुविधा एवं शैक्षिक भ्रमण आदि का संज्ञान लेना चाहिए।

पर्यवेक्षणकर्ता को मात्र निरीक्षण ही नही करना है अपितु शिक्षा के गुणात्मक सुधार हेतु संस्थाध्यक्ष एवं अध्यापकों द्वारा किये जा रहे प्रयासों का मार्गदर्शन भी करना अनिवार्य है। पर्यवेक्षणकर्ता को सुधारात्मक शिक्षण, शिक्षण में नवाचार, समुदाय संघटन एवं बैठक, कार्यशाला व प्रशिक्षणों में संकाय सदस्यों की प्रतिभागिता को पर्यवेक्षण में सम्मिलित करना चाहिए।

विद्यालय प्रबंधन का पर्यवेक्षण, शैक्षिक पर्यवेक्षण का एक महत्वपूर्ण अंग है। इसके बिना शिक्षण अधिगम प्रक्रिया का सम्पूर्ण सुधार सम्भव नही है। पर्यवेक्षणकर्ता को अध्यापकों और समुदाय के सदस्यों के मध्य सहयोग, प्रबन्ध समिति के साथ समन्वय, अध्यापकों द्वारा विद्यालय के विभिन्न कार्यक्रमों की समितियों के सदस्य के रूप में उत्तरदायित्व निर्वहन, कार्यक्रम आयोजन में संस्थाध्यक्ष एवं अध्यापकों के मध्य सहयोग, समन्वय एवं उत्तरदायित्व वितरण, संस्थाध्यक्ष की विद्यालय को चलाने की योग्यता एवं विद्यालय की सफलताओं व विफलताओं का पर्यवेक्षण करना चाहिए।

पर्यवेक्षणकर्ता को शैक्षिक संस्थान के समस्त अभिलेखों एवं रजिस्टरों यथा छात्र प्रवेश पंजिका, छात्र एवं संकाय सदस्य उपस्तिथि पंजिका, स्टाक रजिस्टर, शुल्क रसीद बुक, कैश बुक एवं आवागमन पंजिका आदि का निरीक्षण करना चाहिए।

पर्यवेक्षणकर्ता को विद्यालय की विकासात्मक गतिविधियों का निरीक्षण करना चाहिए। पर्यवेक्षणकर्ता को विद्यालय भवन विस्तार के प्रस्ताव, निर्माणाधीन नए भवन की

प्रगति एवं संस्थाध्यक्ष के सम्मुख आ रही कठिनाइयों एवं संस्थाध्यक्ष द्वारा उन कठिनाइयों के निराकरण हेतु उठाये गये कदमों को अपने पर्यवेक्षण में सम्मिलित करना चाहिए।

लोकतंत्रीय शैक्षिक पर्यवेक्षण में सम्मिलित स्पष्ट पश्चपोषण अध्यापक के परिणामों को सकारात्मक रूप से प्रभावित कर सकता है। पर्यवेक्षण के उपरान्त सकारात्मक परिवर्तन का आना, प्राथमिक रूप से प्रदत्त पश्चपोषण की गुणवत्ता पर निर्भर करता है। प्रभावी पश्चपोषण हेतु आवश्यक है कि पश्चपोषण नियोजित एवं वर्णनात्मक हो। पश्चपोषण में सदैव पर्यवेक्षित पक्ष द्वारा कार्यस्थल पर किये जा रहे प्रयासों का संज्ञान लिया जाये। पर्यवेक्षित पक्ष को आत्ममूल्यांकन कर विचार साझा करने हेतु कहा जाये। पर्यवेक्षित पक्ष से पूछा जाये कि उसकी दृष्टि में पर्यवेक्षण के दौरान कौन सा कार्य अच्छा रहा तथा क्या और बेहतर तरीके से किया जा सकता है एवं प्राप्त उत्तर का संज्ञान पश्चपोषण में लिया जाये। पश्चपोषण सकारात्मकता पर संकेन्द्रित होना चाहिए जिसमें क्या ठीक चल रहा है, क्या परिणाम देखे गये और सुधार की गुंजाइश वाले क्षेत्रों को स्पष्ट किया जाये, यदि नकारात्मक टिप्पणी दी जाये तो ऐसा करते समय पर्यवेक्षित पक्ष की भविष्य की संभावनाओं को दृष्टिगत रखा जाये। पश्चपोषण की समाप्ति सदैव प्रोत्साहक टिप्पणी एवं सारांश के साथ होनी चाहिए।

लोकतंत्रीय शैक्षिक पर्यवेक्षण की सहायता से अध्यापक अधिक तीव्रता से कौशल बढ़ाते हैं। यदि अध्यापक कम अनुभवी है तो शैक्षिक पर्यवेक्षण की प्रभावात्मकता अधिक होती है। पर्यवेक्षण के परिणामस्वरूप पर्यवेक्षित पक्ष में व्यवहारात्मक परिवर्तन तुलनात्मक रूप से शीघ्र परिलक्षित होते हैं उसकी सोच एवं प्रवृत्ति मे परिवर्तन हेतु अधिक समय लग सकता है।

पर्यवेक्षक एवं पर्यवेक्षित पक्ष के मध्य अल्प सम्प्रेषण प्राय: निष्प्रभावी शैक्षिक पर्यवेक्षण का कारण बनता है। पर्यवेक्षक एवं पर्यवेक्षण किये जा रहे शैक्षिक संस्थान के संकाय सदस्यों के मध्य परस्पर विश्वास एवं सम्मान का संबंध स्थापित किया जाना चाहिए, जिससे पर्यवेक्षित पक्ष पर्यवेक्षक के रचनात्मक पश्चपोषण को व्यक्तिगत अभियोग पत्र न समझे बल्कि उसे आत्म प्रतिकाश और स्पष्ट पश्चपोषण के रूप में स्वीकार कर प्रोत्साहित हों।

पर्यवेक्षण कार्य को अधिक प्रभावकारी एवं लाभप्रद बनाने हेतु पर्यवेक्षणकर्ता को पर्यवेक्षण के उपरान्त पर्यवेक्षित पक्ष को स्वयं के पश्चपोषण का अवसर प्रदान किया जाना चाहिए एवं अपनी पर्यवेक्षण तकनीकी का विश्लेषण कर यह ज्ञात करना चाहिए कि पश्चपोषण, संवाद के कौन से क्षेत्र पर्यवेक्षण में सर्वाधिक सहायक रहे। इसके

अतिरिक्त पर्यवेक्षणकर्ता के वरिष्ठ सहकर्मी द्वारा पर्यवेक्षण की गतिविधि को प्रेक्षक के रूप में देखकर पर्यवेक्षणकर्ता को पर्यवेक्षण प्रक्रिया में सुधार हेतु सुझाव प्रदान किया जा सकता है।

नीति निर्माताओं द्वारा शैक्षिक व्यवस्था में सुधार हेतु निरीक्षण के स्थान पर लोकतंत्रीय पर्यवेक्षण को अधिक महत्व दिया जाना चाहिए। अवसर मिलने पर अधिकांश अध्यापक शिक्षण अधिगम प्रक्रिया में प्रभावी दायित्व निर्वहन हेतु उत्सुक हैं। लोकतंत्रीय शैक्षिक पर्यवेक्षण अध्यापकों की शिक्षण कार्य प्रणाली को बेहतर बनाने का उत्तम मार्ग है जिसके माध्यम से समग्र शैक्षिक गुणात्मक अभिवृद्धि का लक्ष्य प्राप्त किया जा सकता है।

संदर्भ

अब्दुला, अज़ा. एजुकेशन सुपरविज़न: अ न्यू चैलेंज (http//www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2235921/)

कश्यप, दीक्षा. मीनिंग एंड स्कोप आफ सुपरविज़न इन एजुकेशन (www.yourarticlelibrary.com/educational-management/meaning-and-scope-of-supervision-ineducation/63738/)

खान, जेड., एजुकेशनल सुपरविज़न इन इंडिया: मीनिंग स्कोप, नेचर एंड टाइप (www.yourarticlelibrary.com/education/educational-supervision-in-india-meaning-scope-nature-and-type/45235/)

लारेंस, अरूल, नं. 6, 2013 जुकेशनल सुपरविज़न (https://arullawrence.wordpress.com/2013/11/06/educational-supervision/)

मेहता, दीपा, 2015. शैक्षिक प्रबंधन. दिल्ली, राज प्रेस

सलीवन, सुसन एंड ग्लांज, जेफरी, 2005. सुपरविज़न दैट इम्प्रूव टीचिंग, स्ट्रेटेजी एंड टैक्निक्स, द्वितीय संस्करण, कैलीफोर्निया, कॉर्विन प्रस

श्रेकश युनिवर्सिटी. डेफिनिशन एंड कंपोनेंट आफ सुपरविज़न-स्कूल आफ एजुकेशन (http//soe.syr.edu/academic/counseling_and_human_services/modules/Preparing_for_Supervision/definition_and_components_of_supervision.aspx)

द फाउंडेशन प्रोग्राम माल्टा. 2009. ट्रेन द ट्रेनर्स. हैण्डबुक फार एजुकेशनल सुपरवाइजर (fpmalta.com/.../Educational_Supervisor_Handbook_Final_%20Version_150309.pdf)

द रॉयल कालेज ऑफ अनेस्थेटिस्ट. एजुकेशनल सुपरविज़न (http://www.rcoa.ac.uk/system/files/AaE-ES-ARTICLE2_0.pdf)

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

शोध टिप्पणी/संवाद

वेदों में शिक्षा की अवधारणा

आर.पी. पाठक*

वेदों में शिक्षा के स्वरूप पर व्यापक चिंतन उपलब्ध होता है। वेदों में शिक्षा को जीवन का अपरिहार्य अंग कहा गया है। 'ब्रह्मचर्य सूक्त' के अनुसार विद्या (शिक्षा) द्वारा जीवन के दुष्कर्म या दुर्गुण समाप्त होते हैं।[1] अतएव शिक्षक (आचार्य) को 'मृत्यु' भी कहा गया है[2]। वेदों में 'शिक्षा', 'शिक्षक' तथा 'शिष्य' के लिए विद्याचार्य और ब्रह्मचारी शब्द का प्रयोग किया गया है[3]। शिक्षा के लिए ब्रह्मचर्य शब्द का प्रयोग प्रचुरता से किया है[4]। आचार्य यास्क के अनुसार शिक्षा का प्रयोग 'देने' अर्थ में है।[5]

अथर्ववेद के मंत्रानुसार[6] ब्रह्मचर्य अवस्था में शारीरिक शिक्षा अथवा रोगरक्षक चिकित्सा शास्त्र के नियमों की शिक्षा अनिवार्य की जानी चाहिए क्योंकि इनके पालन से आधि-व्याधि तथा मृत्यु से बचा जा सकता है। डा. मनोहर विद्यालंकार के अनुसार वेद में प्राप्त 'अविद्या' शब्द भी रोगरक्षक चिकित्सा शास्त्र का वाचक है।[7]

वेदों के अनुसार शिक्षा के उद्देश्यों में[8] बुद्धि की तीक्ष्णता, व्यक्ति की उन्नति तथा महान 'सौभाग्य का प्रबोध' समाहित होना चाहिए। संकुचित अर्थों में 'शिक्षा' स्वरवर्ण के उच्चारण, प्रकार आदि का वाचक है।[9]

शिक्षा और विज्ञान

विज्ञान शब्द सामान्य रूप से विशिष्ट ज्ञान का सूचक है[10] किन्तु वर्तमान में यह भौतिक ज्ञान (तकनीकी) का पर्याय हो गया है। तकनीकी प्रविधि तथा भौतिक विज्ञान को शिक्षा के अनिवार्य अंग के रूप में स्वीकार किया गया है।[11]

वैदिक शिक्षा में विज्ञान के स्थान को स्पष्ट करते हुए वेदवित् 'महर्षि दयानन्द' लिखते हैं– 'अथर्ववेद जिसको शिल्पविद्या कहते हैं उसको पदार्थ गुण विज्ञान, क्रियाकौशल, नानाविध पदार्थों का निर्माण, पृथ्वी से लेकर आकाशपर्यंत की विद्या को यथावत् सीखना

* संकायाध्यक्ष, शिक्षाशास्त्र विभाग, श्री लाल बहादुर शास्त्री राष्ट्रीय संस्कृत विद्यापीठ, कुतुब सांस्थानिक क्षेत्र, नई दिल्ली 110016 E-mail: pathakoham@gmail.com

चाहिए।'[12] इनकी दृष्टि में वेद विज्ञान का मूल है और यही शिक्षा का लक्ष्य है।[13] अथर्ववेद में ब्रह्मचारी रूपी विद्यार्थी का अग्नि, सूर्य, बिजली, जल तथा प्राणिविज्ञान को जानकर विद्वान होने को कहा गया है।[14] इसी सूक्त में कहा गया है कि– आचार्य और विद्यार्थी विद्या प्राप्त करके संसार के पृथ्वी, सूर्य आदि सब पदार्थों का तत्त्व जानकर उन्हें उपयोगी बनाते हैं[15]। ब्रह्मचारी अपने विद्या बल से अग्नि, सूर्य, आदि के तत्त्वों को जान लेता है और उस जल का भी ज्ञान प्राप्त करता है[16] जो बिजली के संसर्ग से वृष्टि होकर मनुष्य जल और सब प्राणी की दृष्टि का कारण होता है।[17]

वैदिक शिक्षा में विज्ञान को महत्वपूर्ण स्थान प्रदान किया गया है। वेदों में स्पष्ट लिखा है कि जिस प्रकार दूध न देने वाली गाय को साथ लेकर घूमने का कोई लाभ नहीं उसी तरह प्रयोग में न आने वाली, क्रियाहीन, अनुपयोगी विद्या का भी कोई लाभ नहीं।[18]

विषय चुनाव की स्वतंत्रता

वैदिक शिक्षा प्रक्रिया में विद्यार्थी को विषय चुनाव की पूर्ण स्वतंत्रता प्रदान की गई है। 'अथर्ववेदीय ब्रह्मचर्य सूक्त' के अध्ययन से ज्ञात होता है कि शिक्षार्थियों के लिए विविध विषयों तथा विषय विशेषज्ञ आचार्यों का प्रावधान किया गया है। शिक्षार्थी के लिए जहां विज्ञान व तकनीकी शिक्षण को शिक्षणीय कहा गया है वहीं दार्शनिक विचारों को भी ज्ञातव्य बताया गया है।[19] अथर्ववेद में ब्रह्मचारी को निर्देश दिया गया है कि स्वेच्छा से राजनीति आदि विषयों का अध्ययन करे।[20]

शिष्य के लिए प्रयुक्त 'वर्णी' शब्द भी 'चयन' अर्थ का वाचक है।[21] आचार्य यास्क ने **वर्णो वृणोतेः** लिखकर स्पष्ट किया है कि वर्णी (विद्यार्थी) अपने वर्ण का चुनाव स्वयं करता था। 'वर्ण' (उद्देश्य चयन) के अनुसार ही उसकी शिक्षा-दीक्षा होती थी।[22] ब्राह्मण, क्षत्रिय, वैश्य तथा शूद्र वर्ण का आधार यही है जन्म से इसका कोई संबंध नहीं है। ज्ञान को अपने जीवन का लक्ष्य बनाने वाले 'ब्राह्मण', अन्याय के विरुद्ध लड़ने वाले क्षत्रिय, धन-संपदा से देश की सेवा करने वाले वैश्य तथा सेवा करने वाले, शूद्र कहलाते थे। वैदिक विद्वान पंडित बुद्धदेव विद्यालंकार के अनुसार– समाज के तीन शत्रु हैं– अज्ञान, अन्याय और अभाव। ब्राह्मण, क्षत्रिय और वैश्य होने के लिए विद्यार्थी इन्हीं शत्रुओं से लड़ने की तैयारी करते हैं। वैदिक शिक्षा में विषय चुनाव की पूर्ण स्वतंत्रता है, किन्तु यह स्वतंत्रता सोद्देश्य तथा सार्थक है क्योंकि लक्ष्य निर्धारण ही विषय चुनाव का मुख्य आधार है। अथर्ववेद में व्यवसायपरक शिक्षा के पर्याप्त सूत्र उपलब्ध होते हैं। यंत्र, कला, नौका, यान, विमान के निर्माण के साथ-साथ कृषि मार्ग निर्माण, जलस्रोतों के अन्वेषण व पर्वतों को उपजाऊ करने की चर्चा भी पाठ्यक्रम के अन्तर्गत की गई है।[23] आयुर्वेद व चिकित्साशास्त्र

के अध्ययन का प्रावधान विद्यार्थी के लिए किया गया है। अथर्ववेदीय मंत्र में सोम आदि जड़ी-बूटियों के गुणों से यथोचित उपचार लेकर रोग निवृत्ति करके हृष्ट-पुष्ट रहने का निर्देश दिया गया है।

शिक्षण शैली

वेदों में शिक्षण प्रक्रिया को सहज तथा स्वाभाविक बनाये जाने पर बल दिया गया है। आचार्य की क्रियाओं के निरीक्षण अथवा उनके सानिध्य से हृदय में ज्ञान धारण करने को कहा गया है:

उपहूतो वाचस्पतिरुपास्मान् वाचस्वति ईयताम्।
सं श्रुतेन गमेमहि मा श्रुतेन विराधिषि।।

इस मंत्र में कहा गया है कि हम आचार्य के समीप रहें, आचार्य हमारे समीप रहें, सुने हुए ज्ञान के साथ हमारा संयोग रहे, उस ज्ञान से हमारा वियोग न हो।

वेदों में विद्यालय को आचार्य का गर्भ कहा गया है। वह अपने विद्यालय को गर्भ की भांति सुरक्षित, संरक्षित रखता हुआ अन्तेवासी छात्र को समुचित पोषण प्रदान करे। आचार्यगर्भ से दिव्य जन्म को प्राप्त करने वाले ज्ञानी स्नातकों के दर्शन के लिए 'देव' भी लालायित रहते हैं। विद्यालय परिसर को सुरम्य, प्राकृतिक तथा शान्त होना चाहिए। पर्वतों के बीच, नदियों का सामीप्य विद्यालय के वातावरण को उपयोगी तथा रुचिकर बनाता है। वेदों में खेलविधि, क्रियाविधि जैसे आधुनिकतम शिक्षण सूत्रों का भी उल्लेख मिलता है। ऋग्वेद में शिक्षण सूत्रों पर प्रकाश डालते हुए कहा गया है- ''**एक सी आंखों वाले तथा एक से कानों वाले सहाध्यायी (छात्र) मनोवेग तथा क्षमता में असमान होते हैं। कुछ छात्र मुखपर्यन्त पानी वाले सरोवरों के तुल्य होते हैं तो कुछ कक्षपर्यन्त पानी वाले सरोवर के तुल्य होते हैं और अन्य कुछ छात्र यथेच्छ स्नान करने योग्य लबालब भरे सरोवरों के तुल्य। इसमें यह तथ्य प्रदर्शित किया गया है कि छात्र अपनी रुचि, क्षमता, एकाग्रता आदि गुणों में भिन्न-भिन्न होते हैं।**'' अत: शिक्षक को छात्रों की वैयक्तिक रुचि तथा क्षमता को ध्यान में रखकर अध्यापन करना चाहिए। इस मंत्र में शिक्षण की मनोवैज्ञानिक पृष्ठभूमि के संकेत मिलते हैं। और विचार को वैयक्तिक शिक्षण का मूल समझा जाना चाहिए।

वेदों में यौन शिक्षा के सूत्र भी उपलब्ध होते हैं। वेदों के अनुसार इस ज्ञान से व्यक्ति शारीरिक तथा मानसिक रोगों से बच सकता है। अथर्ववेदीय मन्त्र में रतिक्रिया द्वारा संतानोत्पत्ति का वर्णन है। पति-पत्नी की यौन क्रिया में बल व प्रीति को आधार बताया गया है।

इस प्रकार वेदों में वर्णित शिक्षा पद्धति व्यक्ति व समाज के हितों की संरक्षिका प्रतीत होती है। वैदिक शिक्षा में न केवल आधुनिकतम शिक्षण सिद्धांतों के मूल सूत्र विद्यमान हैं अपितु शिक्षा के विभिन्न पहलुओं पर व्यापक तथा परिष्कृत विचार भी उपलब्ध होते हैं। वैदिक शिक्षण मूल्यों को अपनाकर हम अद्यतन की समस्त समस्याओं का समाधान प्राप्त कर सकते हैं। इस आशय को लेकर वैदिक शिक्षा पर व्यापक चिन्तन तथा अनुसंधान अपेक्षित है।

संदर्भ

[1] अथर्ववेद 11.5.4

[2] आचार्यो मृत्यु:.....(अथर्ववेद) 11.5.4

[3] ब्रह्म, तपोज्ञानं वा चरति अर्जयति तच्छीलो वा ब्रह्मचारी- अमरकोश

[4] अथर्ववेदीय ब्रह्मचर्य सूक्त 11/15

[5] शिक्षति दानकर्मा, निरुक्त 3/20

[6] ब्रह्मचर्येण तपसा देवा: मृत्युमुपाघ्नत्। इन्द्रो ह ब्रह्मचर्येण देवेभ्य: स्वराभरत्। अथर्व 11/5/19

[7] अविद्या-अवि रक्षणादिकं ददाति दायति वा

[8] बृहस्पते सवितर्वर्धयैनं ज्योतयैनं महते सौभगाय। संशित चित् संतर सं शिशाधि विश्व एनमनु मदन्तु देवा:।। अथर्व 7/16/1

[9] वर्ण: स्वराद्युच्चारण प्रकारो यत्रोपदिश्यते सा शिक्षा। सायणाचार्य, ऋग्वेद भाष्य।

[10] वि पूर्वक ज्ञा धातु, ल्युट् विज्ञानम्- विशेष समझ, विशेष ज्ञान, प्रयोगों द्वारा सिद्ध ज्ञान-Experiences sciences

[11] अथर्ववेद 11/5/4

[12] ऋग्वेदादि भाष्य भूमिका

[13] ऋग्वेद 1/1/1

[14] अग्नौ सूर्ये चन्द्रमसि मातरिश्वनं ब्रह्मचर्यत्सु समधिमादधाति। तासामर्चिं पृथगर्भे चरन्ति मासाभाज्यं पुरुषो वर्षमाय:।। अथर्व 11/5/13

[15] अथर्व 11/5/8

[16] अथर्व 11/5/13

[17] अथर्व 11/5/9

[18] अधेन्वा चरति माययैष वाचं शुश्रुवां अफलामपुष्पाम्। अथर्व 10/71/7

[19] अथर्व 11/5

[20] अथर्व 11/5

[21] वृणोति- वृञ् वरणे, पाणिनीय धातुपाठ।

[22] कायाकल्प, बुद्धदेव विद्यालंकार पृ. 47

[23] कायाकल्प, बुद्धदेव विद्यालंकार पृ. 42

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

शोध टिप्पणी/संवाद

माध्यमिक स्तरीय विद्यार्थियों के अभिसारी एवं अपसारी चिंतन में संबंध का अध्ययन

ललित कुमार* एवं **पुष्पलता कुमारी****

गिलफर्ड ने दो तरह के चिंतन की बात कही– अभिसारी एवं अपसारी। अभिसारी चिंतन को बुद्धि की संज्ञा दी गयी तथा अपसारी चिंतन को सृजनात्मकता की। इन दो महत्त्वपूर्ण चिंतन के संबंध को जानने के लिए मनोविज्ञान एवं शिक्षा में शोध किये गये। अधिकांश शोधों ने इन दोनों मनोवैज्ञानिक संप्रत्ययों के बीच घनात्मक सहसंबंध पाया। इस क्षेत्र में हुए शोध के आलोक में शोधकर्त्ताओं ने इसे अध्ययन के विषय के रूप में चुना ताकि इन दोनों चिंतन के अन्त:संबंध पर और अधिक रोशनी डाली जा सके। 600 माध्यमिक विद्यार्थियों का चयन झारखण्ड राज्य के राँची जिले के विभिन्न विद्यालयों से परतीय आकस्मिक प्रतिदर्श तकनीक से किया गया। अध्ययन का उद्देश्य निर्धारित किया है– (1) अभिसारी एवं अपसारी चिंतन का आकलन कर उनमें संबंध स्थापित करना तथा (2) उच्च, मध्यम एवं निम्न अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन की तुलना करना। अध्ययन की परिकल्पनायें निर्धारित की गयीं– (1) अभिसारी एवं अपसारी चिंतन के मध्य कोई सार्थक संबंध नहीं है तथा (2) उच्च, मध्यम एवं निम्न अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन में कोई सार्थक अन्तर नहीं है। शोध में आँकड़ों के विश्लेषण के लिए मध्यमान, मानक विचलन, टी-मूल्य तथा सहसंबंध गुणांक (आर) की गणना की गयी है। अध्ययन का सामान्य निष्कर्ष है-(1) अभिसारी एवं अपसारी चितंन के मध्य सार्थक संबंध है तथा (2) उच्च, मध्यम एवं निम्न अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन में सार्थक अंतर है।

---

*शिक्षा संकाय, पटना विश्वविद्यालय, पटना
**विनोबा भावे विश्वविद्यालय, हजारीबाग

जे.पी. गिलफर्ड ने अभिसारी एवं अपसारी चिंतन की बात की और कहा कि अभिसारी चिंतन बुद्धि है, जबकि अपसारी चिंतन सृजनात्मकता। शिक्षा, मनोविज्ञान तथा मानव विकास की दृष्टि से दोनों चिंतन अपना सापेक्षिक महत्त्व रखते हैं। इन दोनों चिंतन का सभी मनोवैज्ञानिक संप्रत्ययों से किसी न किसी रूप में संबंध है। अभिसारी चिंतन का महत्त्व इसी बात से पता चलता है कि लगभग प्रत्येक प्रतियोगी परीक्षा में सामान्य मानसिक योग्यता की परीक्षा होती है, जो अभिसारी चिंतन का ही एक स्वरूप है। मानवता एवं मानव सभ्यता ने जो विकास किया है वह सिर्फ अभिसारी चिंतन से संबंधित नहीं है, बल्कि अपसारी चिंतन का भी इस विकास प्रक्रिया में अद्वितीय योगदान है। अपसारी चिंतन का संबंध हर प्रकार के सृजन से है जो किसी भी प्रकार के विकास का आधार है। उपर्युक्त विवेचना से यह स्पष्ट है कि अभिसारी एवं अपसारी चिंतन की अपनी अलग-अलग महत्ता है जो मानव जीवन के लगभग प्रत्येक पहलू से संबंधित है। शिक्षा एवं मनोविज्ञान में इन दोनों चिंतन के अंत:संबंधों के आकलन का प्रयास किया गया है, और अधिकांश अध्ययनों के फलस्वरूप यह पाया गया है कि दोनों चिंतन में धनात्मक एवं सार्थक सहसंबंध है। कुमार, ललित (2012) ने सृजनात्मक (अपसारी चिंतन) का गणित के संदर्भ में उल्लेख करते हुए कहा है कि प्रत्येक व्यक्ति को (खासकर बच्चों के अभिभावकों, आदि को) सृजनात्मक विकास के तथ्यों से परिचित कराया जाना चाहिए। कुमार की यह राय न केवल अपसारी चिंतन के लिए उपयोगी है, बल्कि यह अभिसारी चिंतन तथा अपसारी एवं अभिसारी चिंतन के अंत:संबंध के लिए भी उपयुक्त है। एन.सी.ई.आर.टी. (1988) ने भी प्रतिभा विकास के लिए चार प्रकार की प्रतिभाओं के मापन को प्रतिभा आकलन एवं इसके विकास के लिए आवश्यक माना है– बुद्धि, उपलब्धि, सृजनात्मकता तथा अभिप्रेरणा। अभिसारी चिंतन एवं अपसारी चिंतन को अध्ययन का विषय बनाने के क्रम में शोधकर्त्ताओं ने इसकी उपयोगिता एवं इसके प्रभाव का न केवल अध्ययन किया है, बल्कि इसे मानव एवं इसके प्रत्येक विकास के लिए अत्यंत महत्त्वपूर्ण पाया है।

पासी, बी.के. (1982) ने अभिसारी एवं अपसारी चिंतन पर किये गये शोधों के अध्ययन के फलस्वरूप यह पाया कि किये गये अधिकांश अध्ययनों में अभिसारी एवं अपसारी चिंतन के मध्य धनात्मक एवं सार्थक संबंध है। शर्मा, ओ.पी. (1994) ने भी बुद्धि एवं सृजनात्मकता में धनात्मक सहसंबंध पाया है। कुमार, ललित (1993) ने भी अपने शोध-प्रबंध में सृजनात्मक एवं बुद्धि पर हुए शोधों के साहित्य का अध्ययन किया

और अधिकांश अध्ययनों में दोनों संप्रत्ययों के मध्य धनात्मक सहसंबंध पाया। टौरेन्स (1962), यामोमोतो (1964), क्रोप्ले (1962) एवं लांइच (1980) ने अपने शोधों में बुद्धि एवं सृजनात्मकता के मध्य उच्च सार्थक सहसंबंध पाया है। गिलफर्ड (1950) और मैकिनाँन (1962) ने इन दोनों सम्प्रत्ययों के बीच निम्न धनात्मक सहसंबंध पाया है। रावत एवं अग्रवाल (1993) ने अपने अध्ययन में पाया कि बुद्धि परीक्षण में उच्च अंक प्राप्त करने वाले सृजनात्मकता में उच्च स्थान प्राप्त नहीं कर सके हैं। मिश्रा, गिरीश्वर (2007) ने भी अन्य अध्ययनों के साहित्य को वर्णित करते हुए विवरण दिया है कि बुद्धि एवं सृजनात्मकता में सार्थक सहसंबंध है। मिश्रा द्वारा उल्लेखित अध्ययनों में अग्रवाल एवं अग्रवाल (1999) तथा प्रधान, अखानी एवं जंगबंधु (1997) मुख्य है। केरल के माध्यमिक विद्यालयों पर किये अपने शोध में राज (1994) ने लचीलापन एवं शाब्दिक एवं अशाब्दिक बुद्धि में संबंध पाया है–यह अध्ययन भी मिश्रा के विवरण का हिस्सा है। ऊपर वर्णित शोध अध्ययनों एवं अन्य शोध अध्ययनों के आलोक में शोधकर्त्ताओं ने शोध अध्ययन के विषय का चुनाव किया है, जिसका कथन है–''माध्यमिक स्तरीय विद्यार्थियों के अभिसारी एवं अपसारी चिंतन में संबंध का अध्ययन''

अध्ययन के उद्देश्य

1. अभिसारी एवं अपसारी चिंतन का आकलन करना।
2. अभिसारी एवं अपसारी चिंतन के मध्य संबंध स्थापित करना।
3. उच्च एवं मध्यम अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन की तुलना करना।
4. उच्च एवं निम्न अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन की तुलना करना।
5. मध्यम एवं निम्न अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन की तुलना करना।

अध्ययन की परिकल्पनायें

1. अभिसारी एवं अपसारी चिंतन के मध्य कोई सार्थक संबंध नहीं है।
2. उच्च एवं मध्यम अभिसारी समूहों के अपसारी चिंतन में कोई सार्थक अंतर नहीं है।
3. उच्च एवं निम्न अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।
4. मध्यम एवं निम्न अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन में कोई सार्थक अंतर नहीं है।

अध्ययन का प्रारूप

(क) **अध्ययन की विधि :** वर्त्तमान अध्ययन में सर्वेक्षण विधि का प्रयोग किया गया है।

(ख) **अध्ययन का प्रतिदर्श :** वर्त्तमान अध्ययन में प्रतिदर्श के रूप में 600 माध्यमिक स्तरीय विद्यार्थियों का चयन झारखंड राज्य के राँची जिले से परतीय आकस्मिक प्रतिदर्श तकनीकी से किया गया है।

(ग) **अध्ययन का उपकरण :** आँकड़े के संग्रहण के लिए दो परीक्षणों का उपयोग किया गया है- (अ) अभिसारी चिंतन के मापन के लिए आर.के. टण्डन द्वारा निर्मित एवं प्रमाणीकृत शाब्दिक समूह बुद्धि परीक्षण तथा (ब) अपसारी चिंतन के मापन के लिए बाकर मेंहदी द्वारा निर्मित एवं प्रमाणीकृत शाब्दिक समूह सृजनात्मक परीक्षण।

(घ) **अध्ययन में शामिल चर :** वर्त्तमान शोध पत्र की दृष्टि से अभिसारी एवं अपसारी चिंतन दो चर हैं, तथा इन दोनों चरों के मध्य संबंध स्थापित करना अध्ययन के केन्द्र में है।

(ड) **अध्ययन में सांख्यिकीय अनुप्रयोग :** आँकड़े के विश्लेषण के लिए अध्ययन में माध्य, मानक विचलन, टी-मूल्य एवं सहसंबंध गुणांक (आर) का उपयोग किया गया है।

अध्ययन में चयनित सम्प्रत्ययों का अर्थ

(अ) **अभिसारी चिंतन :** अभिसारी चिंतन मनोविज्ञान से संबंधित एक संप्रत्यय है जिसका मनोवैज्ञानिक अर्थ बुद्धि से है। दूसरे शब्दों में बुद्धि ही अभिसारी चिंतन है। बुद्धि कई संप्रत्ययों का एक एकत्रित स्वरूप है जो व्यक्ति को विभिन्न प्रकार के कार्यों को कर सकने की मानसिक क्षमता प्रदान करती है। बुद्धि का सबसे अधिक उपयोग विभिन्न प्रतियोगी परीक्षाओं में किया जाता है,

जहाँ सामान्य मानसिक योग्यता के पत्र के रूप में इसका परीक्षण किया जाता है। यदि हम सामान्य भाषा में कहें तो बुद्धि कई प्रकार की मानसिक योग्यताओं का संग्रह है, जैसे-शाब्दिक, तार्किक, आंकिक, सामान्य ज्ञान, आदि। मनोवैज्ञानिकों द्वारा निर्मित परीक्षण भी इन्हीं मानसिक योग्यताओं से संबंधित प्रश्नों की मदद से पूर्ण होता है। मनोविज्ञान में बुद्धि अथवा अभिसारी चिंतन से संबंधित कई प्रकार

की परिभाषायें हैं, परन्तु मापन की दृष्टि से यह कई मानसिक क्षमताओं का संग्रह है।

(आ) **अपसारी चिंतन :** अपसारी चिंतन को मनोविज्ञान सृजनात्मकता का नाम देता है। सृजनात्मकता को भी मनोवैज्ञानिकों ने कई प्रकार से परिभाषित करने की कोशिश की है, और यह बताने का प्रयास किया है कि नवीनता या मौलिकता, सृजनात्मकता के केन्द्र में है। यदि हम सामान्य भाषा में कहें तो किसी वस्तु का सृजन या सृजित वस्तुओं का नवीन या मौलिक प्रयोग/उपयोग ही सृजनात्मकता है। मापन की दृष्टि से (वर्त्तमान शोध या सृजनात्मकता से संबंधित अन्य शोध) की दृष्टि से यह प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता का योगफल है। प्रवाहता सुझाये गये विचार या समाधाान से संबंधित है, लचीलापन अपनाये गये तकनीक या विधि जिनके आधार पर समाधाान या सुझाव दिये गये हैं तथा मौलिकता ऐसे सुझाव या विचार हैं जो सामान्य लोगों के नहीं, बल्कि कुछ विशिष्ठ लोगों द्वारा दिये गये हैं और जो नवीन एवं मौलिक हैं। प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता का योगफल समग्र अपसारी चिंतन है।

(इ) उच्च, मध्यम एवं निम्न अभिसारी चिंतन समूह बुद्धि परीक्षण पर 60% प्रतिशत या उससे अधिक अंक प्राप्त करने वाले को उच्च अभिसारी चिंतन समूह में रखा गया है। 40% से अधिक तथा 60% के बीच (60% से कम) अंक प्राप्त करने वाले को मध्यम अभिसारी चिंतन समूह में रखा गया है। 40% से नीचे, किन्तु मंद बुद्धि (परीक्षण के आधार पर निर्धारित) को छोड़कर, अंक प्राप्त करने वाले को निम्न अभिसारी चिंतन समूह में रखा गया है।

अभिसारी चिंतन की गणना : प्रत्येक सही जवाब के लिए एक अंक प्रदान करते हुए अभिसारी चिंतन की गणना की गयी, गलत उत्तर के लिए न तो अंक प्रदान किये गये और नहीं अंक कम किये गये। इस प्रकार प्राप्त अंक को विद्यार्थी विशेष का कुल अंक माना गया। परीक्षण पर प्राप्त इस अंक को अभिसारी चिंतन का अंक, शोध के लिए, प्राप्त करने हेतु सारणी की मदद से बदला गया। विद्यार्थी विशेष के अंक को सारणी में बदलकर इसे शोध के लिए अभिसारी चिंतन का अंक माना गया। प्रत्येक विद्यार्थी के परीक्षण पर प्राप्त अंक को सारणी की मदद से बदलकर अभिसारी चिंतन के लिए प्रत्येक विद्यार्थी का अंक प्राप्त कर इसे शोध के लिए उपयोग किया गया।

अपसारी चिंतन की गणना : अपसारी चिंतन के लिए प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता की गणना की गयी और प्राप्त अंकों को टी-प्रमाणीकृत स्कोर में बदलकर अपसारी चिंतन की तीनों वीमाओं-प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता को जोड़कर समग्र अपसारी चिंतन का अंक भी प्राप्त किया। प्रत्येक विद्यार्थी द्वारा प्राप्त इन चारों अंकों का उपयोग शोध की संबंधित गणना के लिए किया गया। सभी सही उत्तर के लिए एक अंक प्रदान करते हुए प्रवाहता का अंक प्राप्त किया गया। पुनरावृत्ति की स्थिति में एक ही अंक प्रदान किया गया। यदि दिये गये पाँच उत्तरों के लिए एक ही तरह की तकनीकी (एप्रोच) का उपयोग करने की स्थिति में लचीलापन के लिए एक ही अंक प्रदान किया गया और पाँच प्रविधि की मदद से जवाब देने की स्थिति में लचीलापन के लिए पाँच अंक दिये गये। इस प्रकार प्रयुक्त प्रविधि की संख्या के आलोक में लचीलापन के अंक का निर्धारण किया गया। मौलिकता के लिए 5% विद्यार्थियों के द्वारा दिये गये उत्तर को चुना गया। ऐसे उत्तर, जो 5% से अधिक विद्यार्थियों के द्वारा दिया गया, को मौलिकता के लिए नहीं चुना गया। 100 में 5 विद्यार्थियों द्वारा दिये गये उत्तर की स्थिति में प्रत्येक को मौलिकता के लिए एक-एक अंक दिया गया, 4 के लिए 2-2, 3 के लिए 3-3, 2 के लिए 4-4 और सिर्फ 1 विद्यार्थी की स्थिति में 5 अंक प्रदान किया गया। मौलिकता की गणना से ही यह स्पष्ट है कि किसी खास अनुक्रिया के लिए 5% से अधिक विद्यार्थी मौलिकता का अंक प्राप्त नहीं कर सकते। प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता के अंकों को टी-प्रमाणीकृत स्कोर में बदलकर इसे जोड़ा गया ताकि समग्र अपसारी चिंतन का अंक भी प्राप्त किया जा सके। टी-प्रमाणीकृत स्कोर में परिवर्त्तन के फलस्वरूप प्राप्त चारों प्रकार के अंकों का अलग-अलग उपयोग शोध अध्ययन के लिए किया गया।

तालिका-1

अभिसारी चिंतन एवं अपसारी चिंतन के मध्य सहसंबंध

	अभिसारी चिंतन	**विद्यार्थियों की संख्या**	**सार्थकता का स्तर**
अपसारी चिंतन	सहसंबंध गुणांक (आर)= 0.11	600	0.01

तालिका-1 से यह स्पष्ट है कि अभिसारी एवं अपसारी चिंतन के मध्य प्राप्त सहसंबंध गुणांक (आर) का मान 0.11 है। स्वातंत्र्य संख्या 598 के लिए यह मान सार्थक है। इस तथ्य से यह निष्कर्ष निकलता है कि अभिसारी एवं अपसारी चिंतन के मध्य सार्थक संबंध है।

तालिका–2

उच्च एवं मध्यम अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन के मध्य मध्यमान, मानक विचलन एवं टी–मूल्य

अपसारी चिंतन की वीमायें	अभिसारी चिंतन समूह	मध्यमान	मानक विचलन	संख्या	टी–मूल्य	विश्वास का स्तर
प्रवाहता	उच्च	25.47	10.56	209	4.85	0.01
	मध्यम	21.16	8.61	289		
लचीलापन	उच्च	12.63	5.34	209	4.05	0.01
	मध्यम	10.78	4.57	289		
मौलिकता	उच्च	6.15	3.81	209	3.77	0.01
	मध्यम	4.85	3.78	289		
समग्र अपसारी चिंतन	उच्च	44.25	18.88	209	4.62	0.01
	मध्यम	36.82	15.97	289		

तालिका–2 से यह स्पष्ट है कि अभिसारी चिंतन के आधार पर प्राप्त उच्च एवं मध्यम समूहों के अपसारी चिंतन की वीमायें प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता पर प्राप्त टी–मूल्य का मान क्रमशः 4.85, 4.05 एवं 3.77 है। समग्र अपसारी चिंतन के लिए टी–मूल्य का मान 4.62 है। स्वातंत्र्य संख्या 496 के लिए ये सभी मान सार्थक हैं। इससे यह स्पष्ट है कि उच्च अभिसारी चिंतन समूह, मध्यम अभिसारी चिंतन समूह की तुलना में अपसारी चिंतन की प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता वीमाओं पर अव्वल है, और समग्र अपसारी चिंतन के लिए भी यही सत्य है (प्राप्त मध्यमानों के आधार पर)। इस तथ्य से यह निष्कर्ष निकलता है कि अभिसारी चिंतन का प्रभाव अपसारी चिंतन की प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता वीमाओं पर है, और समग्र अपसारी चिंतन के लिए भी यह सत्य है। उच्च अभिसारी समूह का मध्यम अभिसारी समूह की तुलना में अपसारी चिंतन की दृष्टि से श्रेष्ठ होना यह इंगित करता है कि अभिसारी एवं अपसारी चिंतन के सार्थक संबंध की दिशा धनात्मक है, गुणात्मक नहीं।

तालिका-3

उच्च एवं मध्यम अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन के मध्य मध्यमान, मानक विचलन एवं टी-मूल्य

अपसारी चिंतन की वीमायें	अभिसारी चिंतन समूह	मध्यमान	मानक विचलन	संख्या	टी-मूल्य	विश्वास का स्तर
प्रवाहता	उच्च	25.47	10.56	209	7.05	0.01
	निम्न	17.68	8.38	102		
लचीलापन	उच्च	12.63	5.34	209	6.17	0.01
	निम्न	9.43	3.67	102		
मौलिकता	उच्च	6.15	3.81	209	5.50	0.01
	निम्न	3.95	3.04	102		
समग्र अपसारी चिंतन	उच्च	44.25	18.88	209	6.87	0.01
	निम्न	31.06	14.23	102		

तालिका-3 से यह स्पष्ट है कि अभिसारी चिंतन के आधार पर प्राप्त उच्च एवं निम्न समूहों के अपसारी चिंतन की वीमायें प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता पर प्राप्त टी-मूल्य का मान क्रमशः 7.05, 6.17 एवं 5.50 है। समग्र अपसारी चिंतन के लिए टी-मूल्य का मान 6.87 है। स्वातंत्र्य संख्या 309 के लिए ये सभी मान सार्थक हैं। इससे यह स्पष्ट है कि उच्च अभिसारी चिंतन समूह, निम्न अभिसारी चिंतन समूह की तुलना में अपसारी चिंतन की प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता वीमाओं पर अव्वल है, और समग्र अपसारी चिंतन के लिए भी यही सत्य है (प्राप्त मध्यमानों के आधार पर)। इस तथ्य से यह निष्कर्ष निकलता है कि अभिसारी चिंतन का प्रभाव अपसारी चिंतन की प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता वीमाओं पर है, और समग्र अपसारी चिंतन के लिए भी यह सत्य है। उच्च अभिसारी समूह का निम्न अभिसारी समूह की तुलना में अपसारी चिंतन की दृष्टि से श्रेष्ठ होना यह इंगित करता है कि अभिसारी एवं अपसारी चिंतन के सार्थक संबंध की दिशा धनात्मक है, गुणात्मक नहीं।

तालिका–4

मध्यम एवं निम्न अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन के मध्य मध्यमान, मानक विचलन एवं टी–मूल्य

अपसारी चिंतन की वीमायें	अभिसारी चिंतन समूह	मध्यमान	मानक विचलन	संख्या	टी–मूल्य	विश्वास का स्तर
प्रवाहता	मध्यम	21.06	8.61	289	3.59	0.01
	निम्न	17.68	8.38	102		
लचीलापन	मध्यम	10.78	4.57	289	2.99	0.01
	निम्न	9.43	3.67	102		
मौलिकता	मध्यम	4.85	3.78	289	2.40	0.05
	निम्न	3.95	3.04	102		
समग्र अपसारी चिंतन	मध्यम	36.82	15.97	289	3.40	0.01
	निम्न	31.06	14.23	102		

तालिका–4 से यह स्पष्ट है कि अभिसारी चिंतन के आधार पर प्राप्त मध्यम एवं निम्न समूहों के अपसारी चिंतन की वीमायें प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता पर प्राप्त टी–मूल्य का मान क्रमश: 3.59, 2.99 और 2.40 है। समग्र अपसारी चिंतन के लिए यह मान 3.40 है। स्वातंत्र्य संख्या 389 के लिए ये सभी मान सार्थक हैं। इससे यह स्पष्ट है कि उच्च अभिसारी चिंतन समूह, मध्यम अभिसारी चिंतन समूह की तुलना में अपसारी चिंतन की प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता वीमाओं पर अव्वल है, और समग्र अपसारी चिंतन के लिए भी यही सत्य है (प्राप्त मध्यमानों के आधार पर)। इस तथ्य से यह निष्कर्ष निकलता है कि अभिसारी चिंतन का प्रभाव अपसारी चिंतन की प्रवाहता, लचीलापन एवं मौलिकता वीमाओं पर है, और समग्र अपसारी चिंतन के लिए भी यह सत्य है। मध्यम अभिसारी समूह का निम्न अभिसारी समूह की तुलना में अपसारी चिंतन की दृष्टि से श्रेष्ठ होना यह इंगित करता है कि अभिसारी एवं अपसारी चिंतन के सार्थक संबंध की दिशा धनात्मक है, गुणात्मक नहीं।

अध्ययन का प्राप्य

(क) अभिसारी एवं अपसारी चिंतन के मध्य प्राप्त सहसंबंध का मान सार्थक पाया गया।

(ख) उच्च एवं मध्यम अभिसारी चिंतन समूहों की प्रवाहता, लचीलापन, मौलिकता एवं समग्र अपसारी चिंतन में सार्थक अंतर पाया गया। उच्च समूह को श्रेष्ठ पाया गया।

(ग) उच्च एवं निम्न अभिसारी चिंतन समूहों की प्रवाहता, लचीलापन, मौलिकता एवं समग्र अपसारी चिंतन में सार्थक अंतर पाया गया। उच्च समूह को श्रेष्ठ पाया गया।

(घ) मध्यम एवं निम्न अभिसारी चिंतन समूहों की प्रवाहता, लचीलापन, मौलिकता एवं समग्र अपसारी चिंतन में सार्थक अंतर पाया गया। मध्यम समूह को श्रेष्ठ पाया गया।

सामान्य निष्कर्ष

(क) अभिसारी एवं अपसारी चिंतन के मध्य सार्थक संबंध है।

(ख) उच्च एवं मध्यम अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन में सार्थक अंतर है।

(ग) उच्च एवं निम्न अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन में सार्थक अन्तर है।

(घ) मध्यम एवं निम्न अभिसारी चिंतन समूहों के अपसारी चिंतन में सार्थक अन्तर है।

(ड) ख, ग, घ के आधार पर यह निष्कर्ष निकलता है कि अभिसारी एवं अपसारी चिंतन के सार्थक संबंध की दिशा धानात्मक है (उच्च समूह, मध यम एवं निम्न से श्रेष्ठ है तथा मध्यम समूह निम्न से श्रेष्ठ है)।

सन्दर्भ

क्रोप्ले, ए.जे. (1967), ''रिसर्च ऑन मेजरमेंट आफ क्रियटिविटी'', क्रियटिविटी रिसर्च इन्टरनेशनल परस्पेक्टिव, एम.के. रैना द्वारा संपादित, 45-54.

कुमार, ललित (1993), ''ए स्टडी ऑफ क्रियटिविटी एमौंग सेकेण्डरी स्कूल स्टूडेन्ट्स इन रिलेशन टू सेक्स, टाइप ऑफ स्कूल्स एण्ड इथनिसिटी'', पटना विश्वविद्यालय में जमा अप्रकाशित शोध प्रबंध, पटना.

कुमार, ललित (2012), ''फोसटरिंग मैथेमैटिकल क्रियटिविटी, एन.सी.ई.आर.टी. नीक.ईन (पीडीएफ), 1-23.

गिलफर्ड, जे.पी. (1950), ''क्रियटिविटी : डिस्पोजिशन्स एण्ड प्रोसेसेज, क्रियटिविटी रिसर्च इन्टरनेशनल पर्सपेक्टिव, एम.के. रैना द्वारा संपादित, 1980,218-235.

टैरेन्स, ई.पी. (1962), ''जौर्जिया स्टडीज ऑफ क्रियटिव विहैवियर : ए बीप्रफ समरी ऑफ एक्टीविटीज एण्ड रिजल्ट्स'', क्रियटिविटी रिसर्च इन्टरनेशनल परस्पेक्टिव, एम.के. रैना द्वारा संपादित, एन.सी.ई.आर.टी., 1980, 253-267.

पासी, बी.के. (1982), ''क्रियटिविटी इन एजूकेशन'', नेशनल साइकोलौजिकल कोर्पोरेशन, आगरा .

मैकिनॉन, डी. डब्लू (1962), '' रिसर्च इन क्रियटिविटी'', क्रियटिविटी रिसर्च इन्टरनेशनल परस्पेक्टिव'', एन.सी.ई.आर.टी., 1980, 236-251.

मिश्रा, गिरीश्वर (2007), ''साइकोलौजिकल डाइमेन्सन्स ऑफ एजूकेशनल रिसर्च इन इंडिया'', सिक्सथ सर्वे ऑफ एजूकेशन रिसर्च, एन.सी.ई.आर.टी., 301-337.

यामामोतो, के (1964), '' क्रियटिविटी ए ब्लाइन्ड मैन्स रिपोर्ट ऑन द एलिफैन्ट'', क्रियटिविटी रिसर्च इन्टरनेशनल परस्पेक्टिव, एम.के. रैना द्वारा संपादित, 295-305.

एन.सी.ई.आर.टी. (1988), ''नेशनल सेमिनार ऑन आइडेनटिफिकेशन एण्ड डेवलपमेंट ऑफ टैलेन्ट: मेजर रिकोमेनडेशन्स'', एम.के. रैना द्वारा संपादित फस्तक आइडेनटिफिकेशन एण्ड डेवलपमेंट ऑफ टैलेन्ट, नई दिल्ली, 331-334.

रावत एवं अग्रवाल (1993), ''स्टडी ऑफ क्रियटिव थिंकिंग वीथ स्पेशल रिप्रफेन्स टू इन्टेलिजेन्स, एज, सेक्स, कमिटी एण्ड इनकम ग्रुप्स'', स्टेट्स ऑफ इंडियन रिसर्चेज इन क्रियटिविटी, तिवारी एवं पाल द्वारा संपादित, आगरा साइकोलौजिकल रिसर्च सेल, आगरा, 216-231.

लाइंच, पी.एम. (1980), ''क्रियटिविटी इन आइरिश चिल्ड्रेन'', क्रियटिविटी रिसर्च इन्टरनेशनल परस्पेक्टिव, एम.के. रैना द्वारा संपादित, 159-167.

शर्मा, ओ.पी. (1994), ''कैमपरेटिव स्टडी ऑफ इनटेलिजेन्स एण्ड क्रियटिविटी एमौंग गर्ल्स एण्ड देयर मदर्स्'', दि एजूकेशनल रिव्यू, मदास, 162-166.

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

शोध टिप्पणी/संवाद

विद्यालयों में सामान्य एवं मूक बधिर विद्यार्थियों का समायोजन

ग्वालियर जनपद का केस अध्ययन

संजीव कुमार शुक्ला*

सारांश

मानव एक सामाजिक प्राणी है। अत: इसके जीवन में समायोजन का अत्यधिक महत्व है। इस अध्ययन में सामान्य एवं मूक बधिर विद्यार्थियों के समायोजन का तुलनात्मक अध्ययन किया गया है। इसमें समायोजन के तीन क्षेत्रों (संवेगात्मक, सामाजिक एवं शैक्षिक) को लिया गया है। इस अध्ययन के लिए विशेषकर उन विद्यालयों को लिया गया जहाँ सहशिक्षा है। प्रस्तुत अध्ययन में ग्वालियर जनपद के 5 विद्यालयों में से 100 विद्यार्थियों को लिया गया है जिसमें कि 50 सामान्य एवं 50 मूक बधिर विद्यार्थी हैं। मध्यमान, मानक विचलन, क्रान्तिक मान और सार्थकता स्तर के द्वारा प्रदत्तों के मूल्यांकन के उपरान्त पाया गया कि सामान्य एवं मूक बधिर विद्यार्थियों के समायोजन में अन्तर पाया गया है। मूक बधिर विद्यार्थियों की अपेक्षा सामान्य विद्यार्थी ज्यादा समायोजित हैं। जबकि मूक बधिर बच्चों को समायोजन में कठिनाई का अनुभव होता है। अध्यापक एवं अभिभावकों का सामूहिक प्रयास ही मूक-बधिर विद्यार्थियों की कठिनाई को दूर कर सकता है।

प्रस्तावना

व्यक्ति के व्यक्तित्व के विकास के लिए समायोजन आवश्यक है। एक सुसमायोजित व्यक्ति ही जीवन के प्रत्येक क्षेत्र में सफलता प्राप्त कर सकता है। अधिकांशत: यह

* प्रवक्ता, बी.एड. विभाग, श्री गांधी महाविद्यालय, सिधौली, सीतापुर, उत्तर प्रदेश

देखा गया है कि जो बालक पिछड़े होते हैं वे कुसमायोजन का शिकार होते हैं और यदि इनकी समस्याओं पर ध्यान न दिया जाये तो यह और भी पिछड़ते जाते हैं और परिणाम होता है कि छात्र का कक्षा में बार-बार फेल होना तथा बीच में ही पढ़ाई छोड़ देना। इसलिए यह आवश्यक है कि सही समय पर इन विद्यार्थियों की पहचान की जाए तथा उचित निर्देशन व परामर्श द्वारा इनकी समस्याओं का निराकरण किया जाये।

प्रस्तुत लघु शोध कार्य मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के समायोजन से संबंधित है। अत: हमारे लिए समायोजन का महत्व बढ़ जाता है। यद्यपि मूक बधिर विद्यार्थियों में मानसिक रूप से कोई अन्तर नहीं पाया जाता है फिर भी ये विद्यार्थी कुसमायोजन का शिकार हो जाते हैं। इनके व्यक्तित्व का समायोजन झगड़ालू या आक्रामक रूप से प्रकट हो सकता है। परिणामत: में विकृत स्वभाव का रूप धारण कर सकते हैं। कभी-कभी इनके मानसिक सन्तुलन को इस प्रकार की धारणाओं से भारी चोट पहुँचती है तथा ये मानसिक रोगों का शिकार हो जाते हैं। इस प्रकार इनके अन्दर प्रतिभाएं होने पर भी उनका समुचित प्रयोग नहीं कर पाते हैं।

आज लगभग प्रत्येक देश में इस प्रकार के व्यक्ति हैं जिनमें कोई जन्म से विकलांग होता है तो कोई किसी कारणवश इसका शिकार हो जाता है। अनुमानत: सम्पूर्ण विश्व की जनसंख्या में लगभग 500 मिलियन लोग शारीरिक एवं मानसिक रूप से विकलांग हैं। विकासशील देशों में विकलांगता का प्रतिशत अधिक है। इस गम्भीर समस्या को अन्तर्राष्ट्रीय स्तर पर भी समझा गया तथा विकलांगता उन्मूलन हेतु प्रयास किये गये तथा समय-समय पर इस क्षेत्र में शोध कार्य किये गये। शोधकर्ता ने इस विषय को लिया और यह जानने का प्रयास किया कि मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के समायोजन में क्या अन्तर है? क्या सभी क्षेत्रों में भिन्नता है, अगर है तो इस भिन्नता का स्तर क्या है? आदि प्रश्नों के उत्तर जानने के लिए यह शोध किया गया।

समस्या कथन

''ग्वालियर जनपद के सामान्य एवं मूक बधिर विद्यार्थियों के समायोजन का तुलनात्मक अध्ययन''।

उद्देश्य

मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के संवेगात्मक समायोजन का तुलनात्मक अध्ययन करना।

मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के सामाजिक समायोजन का तुलनात्मक अध्ययन करना।

मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के शैक्षिक समायोजन का तुलनात्मक अध्ययन करना।

परिकल्पना

मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के संवेगात्मक समायोजन में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।

मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के सामाजिक समायोजन में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।

मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के शैक्षिक समायोजन में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।

परिसीमांकन

वर्तमान शोध ग्वालियर जनपद के विद्यालयों तक सीमित रखा गया है।

अध्ययन केवल मूक बधिर व सामान्य विद्यार्थियों तक ही सीमित रखा गया है।

इसमें 14 से 18 वर्ष तक के मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थी लिए गये हैं।

अध्ययन को केवल तीन क्षेत्रों तक सीमित रखा गया है –

क. संवेगात्मक

ख. सामाजिक

ग. शैक्षिक

अध्ययन के चर

स्वतन्त्र चर – समायोजन

आश्रित चर – सामान्य एवं मूक बधिर विद्यार्थी

शोध विधि

प्रस्तुत शोध कार्य का उद्देश्य मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के समायोजन का तुलनात्मक अध्ययन करना है। अतः उपुर्यक्त उद्देश्य की पूर्ति हेतु वर्णात्मक सर्वेक्षण विधि सर्वोत्तम प्रतीत हुई।

जनसंख्या एवं न्यादर्श

प्रस्तुत शोध में मध्यप्रदेश के ग्वालियर जनपद के 100 विद्यार्थियों को लिया गया है। जिसमें से 50 सामान्य विद्यार्थी एवं 50 मूक बधिर विद्यार्थियों को लिया गया है। न्यादर्श का चुनाव यादृच्छिक विधि द्वारा किया गया है।

उपकरण

डॉ. ए.के.पी. सिन्हा तथा डॉ. आर.पी. सिंह द्वारा निर्मित स्कूली छात्रों के लिए समायोजन सूची को लिया गया है। इस प्रश्नावली में तीन क्षेत्रों (संवेगात्मक, सामाजिक एवं शैक्षिक) में विद्यार्थियों के समायोजन का मापन किया गया है।

प्रयुक्त सांख्यिकीय प्रविधियाँ

प्रयुक्त सांख्यिकीय के अन्तर्गत मध्यमान, मानक विचलन, क्रान्तिक मान, सार्थकता स्तर लिया गया है।

आँकड़ों का विश्लेषण एवं व्याख्या

तालिका -1

मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के संवेगात्मक समायोजन संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं क्रान्तिक अनुपात

विद्यार्थियों का समूह	विद्यार्थियों की संख्या	मध्यमान	मानक विचलन	C.R. मान	सार्थकता स्तर
मूक बधिर	50	23.80	8.70	3.30	0.01 पर सार्थक
सामान्य	50	18.20	7.90		
योग	100				

उपरोक्त तालिका में प्रदर्शित क्रान्तिक अनुपात का मान 3.30 प्राप्त हुआ जो 0.01 सार्थकता स्तर के क्रान्तिक अनुपात के मान 98 df पर 2.58 से अधिक है अर्थात् दोनों समूह के मध्यमानों में सार्थक अन्तर है। अत: शून्य परिकल्पना ''मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के संवेगात्मक समायोजन में कोई सार्थक अन्तर नहीं होता है'' अस्वीकृत होती है। इससे स्पष्ट होता है कि सामान्य विद्यार्थी, मूक बधिर विद्यार्थियों की तुलना में उत्तम संवेगात्मक समायोजन वाले हैं।

तालिका -2

मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के सामाजिक समायोजन संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं क्रान्तिक अनुपात

विद्यार्थियों का समूह	विद्यार्थियों की संख्या	मध्यमान	मानक विचलन	C.R. मान	सार्थकता स्तर
मूक बधिर	50	8.50	4.50	3.10	0.01 पर सार्थक
सामान्य	50	5.90	3.70		
योग	100				

उपरोक्त तालिका में प्रदर्शित क्रान्तिक अनुपात का मान 3.90 प्राप्त हुआ जो 0.01 सार्थकता स्तर के क्रान्तिक अनुपात के मान 98 df पर 2.58 से अधिक है अर्थात् दोनों समूह के मध्यमानों में सार्थक अन्तर है। अत: शून्य परिकल्पना ''मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के सामाजिक समायोजन में कोई सार्थक अन्तर नहीं होता है'' अस्वीकृत होती है। इससे स्पष्ट होता है कि सामान्य विद्यार्थी, मूक बधिर विद्यार्थियों की तुलना में उत्तम सामाजिक समायोजन वाले हैं।

तालिका - 3

मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के शैक्षिक समायोजन संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान, मानक विचलन एवं क्रान्तिक अनुपात

विद्यार्थियों का समूह	विद्यार्थियों की संख्या	मध्यमान	मानक विचलन	C.R. मान	सार्थकता स्तर
मूक बधिर	50	8.70	3.40	3.60	0.01 पर सार्थक
सामान्य	50	6.30	3.10		
योग	100				

उपरोक्त तालिका में प्रदर्शित मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के शैक्षिक समायोजन संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमान मूल्यों के अवलोकन से ज्ञात होता है कि सामान्य विद्यार्थियों का समायोजन संबंधी प्राप्तांकों का मध्यमान कम है अर्थात् इनका शैक्षिक समायोजन मूक बधिर विद्यार्थियों की तुलना में उच्च श्रेणी का पाया गया।

तालिका में प्रदर्शित क्रान्तिक अनुपात का मान 3.60 प्राप्त हुआ जो 0.01 सार्थकता स्तर के क्रान्तिक अनुपात के मान 98 df पर 2.58 से अधिक है अर्थात् दोनों समूह के मध्यमानों में सार्थक अन्तर है। अत: शून्य परिकल्पना ''मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के शैक्षिक समायोजन में कोई सार्थक अन्तर नहीं होता है'' अस्वीकृत होती है। इससे स्पष्ट होता है कि सामान्य विद्यार्थी, मूक बधिर विद्यार्थियों की तुलना में उत्तम शैक्षिक समायोजन वाले हैं।

निष्कर्ष

1. मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के संवेगात्मक समायोजन का तुलनात्मक अध्ययन करने पर जो परिणाम आये उनके आधार पर सामान्य विद्यार्थियों के प्राप्तांकों का मध्यमान मूक बधिर विद्यार्थियों की अपेक्षा कम है जिसके आधार पर कहा जा सकता है कि सामान्य विद्यार्थी, मूक बधिर विद्यार्थियों की अपेक्षा अधिक समायोजित होते हैं। इन दोनों समूहों के संवेगात्मक समायोजन में सांख्यिकीय रूप से भी सार्थक अन्तर परिलक्षित हुआ।
2. मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के सामाजिक समायोजन का तुलनात्मक अध्ययन करने पर जो परिणाम आये उनके आधार पर सामान्य विद्यार्थियों का सामाजिक समायोजन, मूक बधिर विद्यार्थियों की अपेक्षा उच्च है। दोनों समूहों में सामाजिक समायोजन संबंधी प्राप्तांकों के मध्यमानों में सार्थक अन्तर है। यह भिन्नता वास्तविक है, सांयोगिक नहीं।
3. मूक बधिर एवं सामान्य विद्यार्थियों के शैक्षिक समायोजन का तुलनात्मक अध्ययन करने से प्राप्त परिणामों के आधार पर पाया गया कि सामान्य विद्यार्थियों का शैक्षिक समायोजन मूक बधिर विद्यार्थियों की अपेक्षा उत्तम है। उक्त दोनों समूहों के शैक्षिक समायोजन में सांख्यिकीय भिन्नता परिलक्षित हुई। अत: दोनों समूहों के शैक्षिक समायोजन में यह अन्तर सांयोगिक न होकर वास्तविक है।

अध्ययन के शैक्षिक उपयोग

वर्तमान शोध अध्ययन के प्राप्त परिणाम उन शिक्षाशास्त्रियों, समाज सुधारकों निर्देशनकर्ताओं, परामर्शदाताओं, सलाहकारों व अध्यापकों के लिए उपयोगी होंगे, जो विद्यार्थियों का मार्ग दर्शन करते हैं। उच्च विद्वतापूर्ण एवं सृजनशीलतायुक्त वातावरण उपलब्धि प्राप्त करने हेतु विद्यार्थियों को प्रेरित करने में रुचि रखते हैं तथा पाठ्यक्रम का निर्माण एवं संशोधन करते हैं।

संदर्भ

शुक्ला, संजीव (2010) : ''विकलांगता एवं विकलांगों का पुर्नवास'', शिक्षामित्र: त्रैमासिक जर्नल, एच.पी. भार्गव बुक हाउस, आगरा, वर्ष-3, अंक-2, दिसम्बर 2010, पृष्ठ-17-20।

शुक्ला, संजीव कुमार (2014) : ''समान अवसर, अधिकारों की सुरक्षा और पूर्ण भागीदारी अधिनियम - 1995 और विकलांगता, *विद्यावार्ता* : त्रैमासिक जर्नल, हर्षवर्धन पब्लिकेशन प्राइवेट लिमिटेड, लिंबागणेश, जिला-बीड, महाराष्ट्र, वर्ष-08, वोल्यूम-06 अक्टूबर से दिसम्बर 2014, पृष्ठ-148-150।

शुक्ला, संजीव कुमार (2015) :''विकलांग बालक व शिक्षण पद्धति'', *विद्यावार्ता:* त्रैमासिक जर्नल, हर्षवर्धन पब्लिकेशन प्राइवेट लि., लिम्बागणेश, जिला - बीड, महाराष्ट्र, वर्ष-09, वोल्यूम-01, जनवरी से मार्च 2015, पृष्ठ-36-41।

शुक्ला, संजीव कुमार (2014) : ''विकलांगता की चुनौतियां'', जर्नल ऑफ सोशियो-इकोनोमिक रिव्यु, माननीय कांशीराम शोध पीठ, चौधरी चरण सिंह विश्वविद्यालय, मेरठ, उत्तर प्रदेश, वोल्यूम - 2, अंक-1 अक्टूबर - 2014, पृष्ठ-96-98।

शुक्ला, संजीव कुमार व शर्मा, अशोक कुमार एवं भाटिया, तारेश (2014) : प्रतिबल के सन्दर्भ में सामान्य तथा शारीरिक विकलांग विद्यार्थियों का अध्ययन, *शोध-धारा जर्नल*, शैक्षिक एवम् अनुसंधान संस्थान, उरई-जालौन (उ0प्र0), वोल्यूम-2 - 3, जून से सितम्बर 2014, पृष्ठ-233-237।

केवट, आर.एन. (2009) : समेकित शिक्षा के अन्तर्गत सामान्य एवं विशेष विद्यालयों में अध्ययनरत् विकलांग विद्यार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि एवं सामाजिक समायोजन का अध्ययन, *परिप्रेक्ष्य*, राष्ट्रीय शैक्षिक योजना एवं प्रशासन विश्वविद्यालय (न्यूपा), नई दिल्ली, वर्ष-16, अंक-1, अप्रैल 2009, पृष्ठ-109-113।

''समेकित शिक्षा'' के अन्तर्गत शिक्षण प्रशिक्षण हेतु ट्रेनिंग माड्यूल, सर्व शिक्षा अभियान, उ.प्र. सभी के लिए शिक्षा परियोजना परिषद्, विद्या भवन, निशातगंज, लखनऊ।

भार्गव, महेश (2007), *विशिष्ट बालक-शिक्षा एवं पुर्नवास*, एच.पी. भार्गव बुक हाउस, आगरा।

बिष्ट, आभा रानी एवं सक्सेना, स्वाति (2004-2005) *विशिष्ट बालक*, विनोद पुस्तक मन्दिर, आगरा।

ऋषिश्वर, विनय (2011-2012), *विशिष्ट आवश्यकता वाले बच्चों की शिक्षा तथा निर्देशन एवं परामर्श*, अग्रवाल पब्लिकेशन्स, आगरा।

वर्मा, बी.एस. एवं अग्रवाल, ज्योति (2013) *विशिष्ट आवश्यकता वाले बालकों की शिक्षा तथा निर्देशन एवं परामर्श*, साहित्य प्रकाशन, आगरा।

वाजपेई, एल.बी. एवं वाजपेई, अमिता (2004) : *विशिष्ट बालक*, भारत बुक सैंटर, लखनऊ।

सेवा संदेश (2002) : *विकलांग सेवा अंक*, भाऊराव देवरस सेवा न्यास, सरस्वती कुंज, निराला नगर लखनऊ।

सक्सैना, पी.के. (2001) : *प्रारंभिक शिक्षा के उभरते आयाम एवं शैक्षिक मूल्यांकन*, विनोद पुस्तक मन्दिर, आगरा।

कपिल, एच.के. (2004) : *अनुसंधान विधियाँ*, एच.पी. भार्गव बुक हाउस, आगरा।

राय, पारसनाथ (1996) : *अनुसंधान परिचय*, लक्ष्मीनारायण अग्रवाल, आगरा।

सुखिया, एस.पी. व मेहरोत्रा, पी.वी. एवं मेहरोत्रा, आर.एन. (1990) : *शैक्षिक अनुसंधान के मूल तत्व*, विनोद पुस्तक मन्दिर, आगरा।

सरीन, शशिकला एवं सरीन, अंजनी (नवीन संस्करण) : *शैक्षिक अनुसंधान विधियाँ*, विनोद पुस्तक मन्दिर, आगरा।

सिंह, ए.एन. एवं सिंह, बी.के. (2007) : *सामाजिक अनुसंधान*, मे. रैपिड बुक सर्विस, लखनऊ।

भाटिया, तारेश (2003) : *आधुनिक मनोवैज्ञानिक सांख्यिकी*, लावण्य प्रकाशन, उरई, उ.प्र.।

सिंह, ए.एन. (2007) : *सांख्यिकी*, लखनऊ विश्वविद्यालय, लखनऊ।

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

शोध टिप्पणी/संवाद

शिक्षक-प्रशिक्षणार्थियों की अध्ययन आदतों की शैक्षिक उपलब्धि में भूमिका

रत्ना गुप्ता*

शिक्षा मनुष्य को प्रगति के पथ पर अग्रसर करती है जिससे वह समाज एवं राष्ट्र के लिए उपयोगी बन सके। एक व्यक्ति के शिक्षित होने में उसकी अध्ययन आदतों का अहम योगदान होता है। अध्ययन से जुड़ी आदतों को अध्ययन आदतें कहते हैं। इसके अन्तर्गत समझने की योग्यता, एकाग्रता, भाषा, अन्त:क्रिया, अभ्यास, अभिलेखन जैसी अच्छी आदतों को समाहित किया जाता है। क्या अध्ययन आदतें शैक्षिक उपलब्धि को प्रभावित करती हैं? प्रस्तुत अध्ययन इसी समस्या पर केंद्रित है। प्रस्तुत अध्ययन में यादृच्छिक विधि से चयनित 70 शिक्षक प्रशिक्षणार्थियों की अध्ययन आदतों के मापन के लिये श्री एम. मुखोपाध्याय एवं डी.एन. सबरवाल द्वारा निर्मित स्टडी, हैविट इंवेन्ट्री का प्रयोग किया गया है। प्राप्त परिणाम दर्शाते हैं कि अध्ययन आदतों की उपलब्धि में भूमिका शून्य नहीं बल्कि शीर्ष है।

शिक्षा व्यक्ति की शारीरिक, मानसिक, सामाजिक, नैतिक, चारित्रिक, संवेगात्मक तथा आध्यात्मिक शक्तियों का विकास करती है। शिक्षा के द्वारा व्यक्ति अपनी समस्याओं का समाधान करता है, जीवन को आनन्दमय बनाता है तथा जन-कल्याण के कार्यों की तरफ उन्मुख होता है, जिस प्रकार सूर्य का प्रकाश पाकर कमल का पुष्प खिल जाता है तथा उसकी कीर्ति चारों दिशाओं में फैल जाती है। स्पष्ट है कि शिक्षा वह प्रक्रिया है जो व्यक्ति के व्यवहार में सकारात्मक परिवर्तन लाकर उसे समाज एवं राष्ट्र का उपयोगी नागरिक बनाती है। हम सभी मानते हैं कि शिक्षा मनुष्य को प्रगति के पथ पर अग्रसर करती है।

*सहायक प्रवक्ता, शिक्षक-शिक्षा विभाग, स्वामी शुकदेवानन्द महाविद्यालय, शाहजहांपुर, लखनऊ

जिससे वह समाज एवं राष्ट्र के लिये उपयोगी बन सके। एक व्यक्ति के शिक्षित होने में उसकी अध्ययन आदतों का अहम योगदान होता है। अध्ययन से जुड़ी आदतों को अध्ययन आदतें कहते हैं इसके अंतर्गत समझने की योग्यता, एकाग्रता, भाषा, अंतर्क्रिया, अभ्यास, अभिलेखन जैसी अच्छी आदतों को समाहित किया जाता है।

विजय, एस (2007) ने स्नातक स्तर पर छात्र एवं छात्राओं की अध्ययन आदतों एवं समायोजन का तुलनात्मक अध्ययन किया और परिणाम दर्शाते हैं कि छात्र-छात्राओं की अध्ययन आदतों में सार्थक अंतर नहीं होता है।

अग्रवाल, एन.एम. तथा कुमार, वी. (2010) ने माध्यमिक स्तर के कला एवं विज्ञान वर्ग के विद्यार्थियों की अध्ययन आदतों का अध्ययन किया और पाया कि विज्ञान वर्ग के छात्रों की अध्ययन आदतें कला वर्ग के छात्रों की अध्ययन आदतों से अधिक अच्छी है।

झा, के.के. तथा भूटिया, वाई. (2012) ने सरकारी माध्यमिक विद्यालयों में गणित के छात्रों की अध्ययन आदतों और उपलब्धि का अध्ययन किया और अध्ययन आदतों और गणित की उपलब्धि में सार्थक संबंध पाया लेकिन जनजातीय और गैर-जनजातीय विद्यार्थियों की अध्ययन आदतों में अन्तर नहीं पाया।

सुल्ताना, एस. (2012) ने मुम्बई और एस.एन.डी.टी. विश्वविद्यालय के छात्राध्यापकों की अध्ययन आदतों का अध्ययन किया और पाया कि एस.एन.डी.टी. विश्वविद्यालय के छात्राध्यापकों की अपेक्षा मुम्बई विश्वविद्यालय के छात्राध्यापकों की अध्ययन आदतें अधिक अच्छी हैं। दोनों विश्वविद्यालयों के कला वर्ग, विज्ञान वर्ग तथा परास्नातक स्तर के छात्राध्यापकों की अध्ययन आदतों में कोई सार्थक अन्तर नहीं है।

हसन, डी. एवं सुरेखा के.के.डी. ने कृष्णा जनपद में स्नातक स्तर के द्वितीय वर्ष के विद्यार्थियों की अध्ययन आदतों का अध्ययन किया और पाया कि अंग्रेजी माध्यम एवं तेलगू माध्यम के विद्यार्थियों की अध्ययन आदतें समान हैं तथा शहरी एवं ग्रामीण आदतों में सार्थक अन्तर नहीं है।

समस्या कथन : प्रस्तुत अध्ययन की समस्या निम्नवत है:

शिक्षक-प्रशिक्षणार्थियों की अध्ययन आदतों की शैक्षिक उपलब्धि में भूमिका-शीर्ष या शून्य।

उद्देश्य

प्रस्तुत अध्ययन के उद्देश्य निम्नवत हैं:

- शिक्षक-प्रशिक्षणार्थियों की अध्ययन आदतों का स्तर ज्ञात करना।
- शिक्षक-प्रशिक्षणार्थियों की अध्ययन आदतों में लैंगिक भेद ज्ञात करना।
- शिक्षक-प्रशिक्षणार्थियों की अध्ययन आदतों का शैक्षिक उपलब्धि पर प्रभाव ज्ञात करना।

परिकल्पनाएँ

प्रस्तुत अध्ययन की परिकल्पनाएँ निम्नलिखित हैं:

H_1 छात्राध्यापक और छात्राध्यापिकाओं की अध्ययन आदतों में सार्थक अन्तर नहीं है।

H_2 उच्च एवं औसत अध्ययन आदतों वाले शिक्षक प्रशिक्षणार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि में सार्थक अन्तर नहीं है।

H_3 उच्च एवं निम्न अध्ययन आदतों वाले शिक्षक प्रशिक्षणार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि में सार्थक अन्तर नहीं है।

H_4 औसत एवं निम्न अध्ययन आदतों वाले शिक्षक प्रशिक्षणार्थियों की शैक्षिक उपलब्धि में सार्थक अन्तर नहीं है।

प्राविधि

प्रस्तुत अध्ययन में निम्न प्रविधि प्रयुक्त की गयी है:

जनसंख्या

प्रस्तुत शोध की जनसंख्या शाहजहाँपुर जनपद के विविध संस्थानों में अध्ययनरत शिक्षक प्रशिक्षणार्थी हैं।

प्रतिदर्श

प्रस्तुत अध्ययन में शाहजहाँपुर जनपद के विविध संस्थानों में अध्ययनरत 70 शिक्षक प्रशिक्षणार्थियों (50 छात्राध्यापक, 20 छात्राध्यापिकाओं) का चयन यादृच्छिक विधि से किया गया है।

विधि

प्रस्तुत अध्ययन में वर्णनात्मक सर्वेक्षण विधि का प्रयोग किया गया है।

उपकरण

प्रस्तुत अध्ययन में श्री एम. मुखोपाध्याय एवं डी.एन. सनसनवाल द्वारा निर्मित 'स्टडी हैविट इन्वेन्ट्री' का प्रयोग किया गया है। इस अनुसूची में 70 कथन हैं जो 9 क्षेत्रों से संबंधित है– जैसे समझने की योग्यता, एकाग्रता, कार्य-प्रतिस्थापन, अध्ययन सैट्स, अंतर्क्रिया, अभ्यास, सहारा देना, अभिलेखन, भाषा। इस मापनी में 52 कथन सकारात्मक तथा 18 कथन नकारात्मक हैं। मापनी के प्रत्येक कथन के लिए पांच विकल्प दिये गये हैं। (सदैव, बहुधा, कभी-कभी, शायद कभी, कभी नहीं) सकारात्मक कथन के लिये क्रमश: 4, 3, 2, 1, 0 अंक प्रदान करना है जबकि नकारात्मक कथन के लिए 0, 1, 2, 3, 4 अंक प्रदान करने हैं। अध्ययन आदतों की व्याख्या करने के लिए मानक निम्नवत हैं: 225 से अधिक, उच्च अध्ययन आदत, 196 से 224 औसत अध्ययन आदत, 195 से नीचे निम्न अध्ययन आदत।

उपलब्धि प्राप्तांकों के लिए शिक्षक प्रशिक्षणार्थियों के आन्तरिक मूल्यांकन के अन्तर्गत होने वाले इकाई परीक्षण के प्राप्तांकों को आधार बनाया गया है।

सांख्यिकीय प्रविधियाँ

प्रस्तुत अध्ययन में मध्यमान, मानक विचलन प्रतिशत और टी मान का प्रयोग किया गया है।

परिणाम, विश्लेषण एवं व्याख्या

अध्ययन का प्रथम उद्देश्य शिक्षक-प्रशिक्षणार्थियों की अध्ययन आदतों का स्तर ज्ञात करना था। इस उद्देश्य की प्राप्ति के लिए अध्ययन आदतों के आंकडों का तालिकाबद्ध किया गया तथा प्रतिशत ज्ञात किया गया, जो निम्नवत है:

तालिका-1

शिक्षक-प्रशिक्षणार्थियों की अध्ययन आदतों का विश्लेषण

क्र. सं.	वर्ग अन्तराल	छात्राध्यापक		छात्राध्यापिकायें		कुल शिक्षक प्रशिक्षणार्थी	
		आवृत्ति	प्रतिशत	आवृत्ति	प्रतिशत	आवृत्ति	प्रतिशत
1.	231.240	6	12%	0	0%	6	8.57%
2.	221.230	3	6%	2	10%	5	7.14%
3.	211.220	2	4%	1	5%	3	4.28%
4.	201.210	3	6%	4	20%	7	10%
5.	191.200	10	20%	0	0%	10	14.28%
6.	181.190	10	20%	3	15%	13	18.57%
7.	171.180	4	8%	1	5%	5	7.14%
8.	161.170	5	10%	4	20%	9	12.85%
9.	151.160	6	12%	1	5%	7	10%
10.	141.150	1	2%	3	15%	4	5.71%
11.	131.140	0	0%	1	5%	1	1.43%
योग		50		20		70	

उपरोक्त तालिका दर्शाती है कि 18% छात्राध्यापकों में उच्च अध्ययन आदतें हैं, 22% में औसत अध्ययन आदतें तथा 60% में निम्न अध्ययन आदतें हैं।

इसी प्रकार छात्राध्यापिकाओं के संदर्भ में 10% उच्च अध्ययन आदतें, 25% औसत अध्ययन आदतें तथा 65% निम्न अध्ययन आदतें हैं।

जहाँ तक समस्त शिक्षक-प्रशिक्षणार्थियों का प्रश्न है 15.71% उच्च, 22.85% औसत और 61.42% निम्न अध्ययन आदतें रखते हैं।

इस प्रकार निष्कर्ष निकलता है कि अधिकांश शिक्षक-प्रशिक्षणार्थी निम्न अध्ययन आदतें रखते हैं। निम्न अध्ययन आदतों के पीछे आज की बदलती हुई जीवन शैली कहीं न कहीं जिम्मेदार है। सूचना तकनीकी क्रान्ति के बाद जीवन शैली में आमूल चूल बदलाव

आये हैं जिससे आज का विद्यार्थी इनसे अपने आपको अछूता नहीं रख पाया है। अधिकतर विद्यार्थी अपना ज्यादातर समय मोबाइल, लैपटॉप, कंप्यूटर पर खेल खेलने, इन्टरनेट पर विभिन्न मनोरंजक कार्यक्रमों को देखने, सोशल मीडिया के माध्यम से चैटिंग में बिताते हैं। इसके साथ साथ विभिन्न प्रकार के टी.वी. चैनलों को देखकर फोन पर दोस्तों से अनावश्यक रूप से अधिक समय तक बातें करके अपने अध्ययन के समय को गुजार देते हैं।

अध्ययन का द्वितीय उद्देश्य शिक्षक प्रशिक्षणार्थियों की अध्ययन आदतों में लैंगिक भेद ज्ञात करना था। इस उद्देश्य की प्राप्ति हेतु छात्राध्यापकों और छात्राध्यापिकाओं की अध्ययन आदतों के मध्यमान, मानक विचलन और टी मान ज्ञात किये हैं जो तालिका–2 में दर्शाये गये है:

तालिका–2

शिक्षक प्रशिक्षणार्थियों की अध्ययन आदतों में लैंगिक भेद

क्र. सं.	समूह	संख्या	मध्यमान	मानक विचलन	टी मान	स्वत्रांश	सार्थकता स्तर
1	छात्राध्यापक	50	191.1	25.15	1.59	68	<.05
2	छात्राध्यापिकाएँ	20	180.5	24.47			

उपरोक्त तालिका–2 से स्पष्ट है कि अध्ययन आदतों के संदर्भ में शिक्षक–प्रशिक्षणार्थियों में लैंगिक भेद नहीं है क्योंकि छात्राध्यापक और छात्राध्यापिकाओं की अध्ययन आदतों के मध्यमानों का टी मान 1.59 है जो कि 0.05 सार्थकता स्तर पर दिये गये मान से कम है। अत: H_1 'छात्राध्यापक और छात्राध्यापिकाओं की अध्ययन आदतों में सार्थक अन्तर नहीं हैं', स्वीकार की जाती है।

अध्ययन का तृतीय उद्देश्य शिक्षक प्रशिक्षणार्थियों की अध्ययन आदतों का उपलब्धि पर प्रभाव ज्ञात करना था इस उद्देश्य की प्राप्ति हेतु प्रतिदर्श को, उच्च, औसत और निम्न तीन अध्ययन आदत समूह में विभाजित किया गया तथा प्रत्येक समूह के छात्रों के उपलब्धि प्राप्तांकों के मध्यमान तथा मानक विचलन ज्ञात किये गये। इसके साथ ही तुलनात्मक समूहों, उच्च निम्न, उच्च औसत तथा औसत–निम्न के उपलब्धि प्राप्तांकों के मध्यमानों के मध्य टी मान भी ज्ञात किये गये जो तालिका–3 में दर्शाये गये है:

तालिका-3

अध्ययन आदतों का शैक्षिक उपलब्धि पर प्रभाव

क्र. सं.	समूह	संख्या विचलन	मध्यमान	मानक समूह	तुलनात्मक	स्वकोष स्तर	टी मान	सार्थकता
1	उच्च	11	62.27	6.52	उच्च औसत	25	2.27	>.05
2	औसत	16	50.75	17.98	उच्च निम्न	52	5.46	>.05
3	निम्न	43	44.03	17.24	औसत निम्न	57	1.07	<.05

उपरोक्त तालिका दर्शाती है कि उच्च एवं औसत अध्ययन आदतों वाले शिक्षक-प्रशिक्षणार्थियों की उपलब्धि के मध्यमानों का टी मान 2.27 है जो 0.05 स्तर पर दिये गये मान से अधिक है। अत: H_2 'उच्च एवं औसत अध्ययन आदतों वाले शिक्षक-प्रशिक्षणार्थियों की उपलब्धि में सार्थक अन्तर नहीं है', अस्वीकार की जाती है। इसी प्रकार H_3 'उच्च एवं निम्न अध्ययन आदतों वाले शिक्षकों प्रशिक्षणार्थियों की उपलब्धि में सार्थक अन्तर नहीं है' भी अस्वीकार की जाती है क्योंकि उच्च एवं निम्न अध्ययन आदतों वाले शिक्षक-प्रशिक्षणार्थियों की उपलब्धि के मध्यमानों का टी मान 5.46 है जो 0.05 सार्थकता स्तर पर दिये गये मान से अधिक है।

लेकिन औसत एवं निम्न अध्ययन आदतों वाले शिक्षक-प्रशिक्षणार्थियों की उपलब्धि के मध्यमानों का टी मान 0.05 सार्थकता स्तर दिये गये मान से कम है। अत: H_4 'औसत एवं निम्न अध्ययन आदतों वाले शिक्षक प्रशिक्षणार्थियों की उपलब्धि में सार्थ अन्तर नहीं हैं', स्वीकार की जाती है।

निष्कर्ष एवं सुझाव

उपरोक्त परिणामों से यह निष्कर्ष निकलता है कि अध्ययन आदतें शैक्षिक उपलब्धि को प्रभावित करती हैं। उच्च अध्ययन आदतें उच्च शैक्षिक उपलब्धि का मार्ग प्रशस्त करती हैं। औसत अध्ययन आदतें औसत उपलब्धि और निम्न अध्ययन आदतें निम्न शैक्षिक उपलब्धि का कारण बनती हैं। इस प्रकार अध्ययन आदतों की शैक्षिक उपलब्धि में भूमिका शून्य नहीं बल्कि शीर्ष है।

अत: इस अध्ययन के परिणामों के आधार पर माता-पिता एवं शिक्षकों को छात्रों को अच्छी एवं बुरी अध्ययन आदतों से अवगत कराने, छात्रों में अच्छी अध्ययन आदतों को

प्रोत्साहित करने तथा बुरी अध्ययन आदतों को दूर करने का सुझाव दिया जा सकता है ताकि छात्र अधिकाधिक शैक्षिक उपलब्धि प्राप्त करें, और देश के विकास में अपनी अहम भूमिका निभा सकें।

संदर्भ

विजय, संत, (2007): स्नातक स्तर पर छात्र एवं छात्राओं की अध्ययन आदत एवं समायोजन का तुलनात्मक अध्ययन, *भारतीय शिक्षा शोध पत्रिका*, भारतीय शिक्षा शोध संस्थान, लखनऊ।

अग्रवाल, एन.एम., कुमार, वी. (2012): 'माध्यमिक स्तर के कला एवं विज्ञान वर्ग के विद्यार्थियों की अध्ययन आदतों का तुलनात्मक अध्ययन, *एडुट्रैक*, नीलकमल प्रकाशन, नई दिल्ली

झा के.के. भूटिया, वाई. (2012): माध्यमिक विद्यालयों में गणित के छात्रों की अध्ययन आदतों और उपलब्धि का अध्ययन, *एडुट्रैक*, नीलकमल प्रकाशन, नई दिल्ली

सुल्ताना, एस. (2012) मुम्बई और एस.एन.डी.टी. विश्वविद्यालय के छात्राध्यापकों की अध्ययन आदतों का अध्ययन, *एडुट्रैक*, नीलकमल, प्रकाशन, नई दिल्ली।

हसन, डी. एवं सुरेखा, के.के.डी. (2013): कृष्णा/जनपद में स्नातक स्तर के द्वितीय वर्ष के विद्यार्थियों की अध्ययन आदतें, *एडुट्रैक*, नीलकमल प्रकाशन, नई दिल्ली।

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

शोध टिप्पणी/संवाद

परिवर्तित परिदृश्य में शिक्षक-शिक्षा संबंधी नयी दृष्टि

वन्दना यादव* एवं **आशीष कुमार शर्मा****

सारांश

शिक्षा की प्रक्रिया में शिक्षक का महत्वपूर्ण स्थान होता है। वर्तमान समय में परिवर्तित शैक्षिक परिदृश्य के अनुरुप शिक्षकों को शिक्षण व्यवसाय हेतु तैयार करना शिक्षक-शिक्षा की मुख्य चुनौती है। प्रस्तुत शोध लेख शिक्षक-शिक्षा के वर्तमान सरोकारों को ध्यान में रखकर उन घटकों, कारकों, एवं आयामों पर विस्तृत विमर्श प्रस्तुत करता है जिनमें परिवर्तन कर शिक्षक-शिक्षा के परम्परागत ढाँचे को बदला जाना चाहिए। इसके अतिरिक्त इसमें शिक्षण तथा अधिगम की प्रक्रिया से संबंधित अवधारणाओं के पुनर्गठन, समावेशित शिक्षा, शैक्षिक परिवेश में सामुदायिक ज्ञान के महत्व, विद्यालयों में सूचना तथा संचार प्रौद्योगिकी के प्रयोग आदि बिन्दुओं पर भी चर्चा की गई है क्योंकि इन बिन्दुओं को ध्यान में रखकर ही आधुनिक शिक्षक को उसके कर्तव्यों के निर्वहन हेतु तैयार किया जा सकता है।

प्रस्तावना

शिक्षक निर्विवादित रूप से शिक्षा की जटिल व्यवस्था की धुरी एवं आधारशिला है। आज के युग में सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी तथा दूरस्थ अधिगम पद्धति के अभूतपूर्व विकास के बावजूद अभी भी शिक्षण-अधिगम की प्रक्रिया में शिक्षक को केंद्रीय स्थान प्राप्त है। हमारे जैसे उन समाजों में जहाँ अधिकतर शिक्षार्थी अपनी शिक्षा हेतु औपचारिक शिक्षा

* शोधार्थी, शिक्षाशास्त्र विभाग, लखनऊ विश्वविद्यालय e-mail: vyadav686@gmail.com
**शोधार्थी, शिक्षाशास्त्र विभाग, लखनऊ विश्वविद्यालय e-mail: aks14281@gmail.com

संस्थानों पर अधिक शिक्षक की भूमिका अपेक्षाकृत अधिक महत्व की होती है। पारम्परिक रूप से ही नहीं अपितु आधुनिक समय में भी विश्व के अधिकांश भागों में शिक्षक को पूज्यनीय समझा जाता है क्योंकि शिक्षा की गुणवत्ता प्रत्यक्ष रूप से शिक्षकों की गुणवत्ता पर आश्रित होती है। जैसा कि **अमेरिकन कमीशन ऑन टीचर ऐजुकेशन** ने कहा है– *''राष्ट्र की गुणवत्ता नागरिकों की गुणवत्ता पर निर्भर करती है। नागरिकों की गुणवत्ता एकमात्र तो नहीं परन्तु महत्वपूर्ण रूप से शिक्षा की गुणवत्ता पर निर्भर करती है एवं शिक्षा की गुणवत्ता किसी अन्य एकाकी कारक की अपेक्षा शिक्षकों की गुणवत्ता पर निर्भर करती है।''* इसी कारण यह कहा जाता है कि शिक्षकों की गुणवत्ता व श्रेष्ठता को बिना बढ़ाए कोई भी राष्ट्र प्रगति के मार्ग पर अग्रसर नहीं हो सकता। इन्हीं सब बिन्दुओं को ध्यान में रखकर वर्तमान समय में आधुनिक युग की शैक्षिक आवश्यकताओं के अनुरूप शिक्षक–शिक्षा की स्थिति में परिवर्तन को आवश्यक माना गया है।

भारत में शिक्षक–शिक्षा के वर्तमान सरोकार

स्वतंत्रता के बाद भारत में विद्यालयीय शिक्षा का पर्याप्त विकास हुआ है। विद्यालयीय शिक्षा के विकास के साथ ही इसमें नई मांगों, आवश्यकताओं एवं बाधाओं का भी उदय हुआ है। इन सभी चुनौतियों का सामना करने के उद्देश्य से शिक्षकों को इस संदर्भ में मानसिक, बौद्धिक, सामाजिक तथा व्यावसायिक रूप से तैयार किया जाना अपरिहार्य है। चट्टोपाधयाय आयोग ने कहा है, *''यदि स्कूली शिक्षकों से आशा की जाती है कि वे पढ़ाने के उपागम में क्रांति लाएँ तो वह क्रांति पहले शिक्षा कॉलेजों में होनी चाहिए।''* स्पष्टत: शिक्षकों की भूमिकाओं में दिन–प्रतिदिन वृद्धि हो रही है और इसीलिए शिक्षकों को तैयार करने वाली शिक्षक–शिक्षा का भी इस परिवेश के अनुरूप परिवर्तित होना आवश्यक है। शिक्षक की परिवर्तित व विस्तारित होती भूमिकाएँ यह मांग करती हैं कि शिक्षक को पाठ्यक्रम, विषयवस्तु तथा अध्यापन कला की उपयुक्त समझ के साथ ही समुदाय, विद्यालयीय संरचनाओं और प्रबंधन हेतु आवश्यक कौशलों में दक्ष किया जाय। परंतु शिक्षक–शिक्षा की गिरती गुणवत्ता के कारण वह वर्तमान विद्यालयीय शिक्षा के लक्ष्यों की पूर्ति कर पाने में अक्षम सिद्ध हो रही है, साथ ही यह कुशल व उत्तरदायी शिक्षकों को भी तैयार नहीं कर पा रही है।

राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा में परिवर्तित परिस्थितयों के अनुरूप शिक्षक–शिक्षा में व्यापक बदलाव पर बल दिया गया है। राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा पाठ्यक्रम, पाठ्यपुस्तकों, शिक्षण–अधिगम सामग्री के निर्माण आदि के संदर्भ में शिक्षकों की संलग्नता

व सहभागिता की संभावनाओं को सुनिश्चित करने का प्रयास करता है। राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा-2005 में शिक्षक-प्रशिक्षण कार्यक्रम से संबंधित अग्रलिखित सरोकारों का वर्णन किया गया है:

- वर्तमान शिक्षक-प्रशिक्षण कार्यक्रम द्वारा शिक्षकों को एक ऐसी व्यवस्था में समायोजित करने के लिए प्रशिक्षण दिया जाता है जिसमें शिक्षा का अर्थ सूचनाओं के प्रसार से होता है।
- शिक्षकों की भाषिक क्षमता बढ़ाए जाने की आवश्यकता है किंतु वर्तमान शिक्षक-प्रशिक्षण कार्यक्रम पाठ्यचर्या में भाषा की केंद्रीयता को महत्त्व नहीं प्रदान करते।
- पूर्व प्राथमिक, प्राथमिक और माध्यमिक स्तर के शिक्षक उच्च शिक्षा केंद्रों से अलग-थलग ही रहते हैं और उनका पेशेवर विकास नहीं हो पाता।
- प्रचलित शिक्षक-प्रशिक्षण कार्यक्रम में न तो स्कूल और समाज से जुड़े मुद्दों की इसमें चर्चा हो पाती है और न ही नए विचारों को संदर्भ में लिया जाता है । इसमें नए प्रकार के शैक्षणिक अनुभवों के लिए कोई स्थान नहीं है।
- शिक्षक-प्रशिक्षण के अनुभवों से पता चलता है कि उसमें ज्ञान को 'प्रदत्त' की तरह बिना सवाल उठाए पाठ्यचर्या में बाँध दिया जाता है। पाठ्यचर्या, पाठ्यक्रम और पाठ्यपुस्तकों का न तो शिक्षक-विद्यार्थियों द्वारा परीक्षण किया जाता है न ही वहाँ के अन्य शिक्षकों द्वारा।
- वर्तमान अधिकतर शिक्षक-प्रशिक्षण कार्यक्रमों में यह मान लिया जाता है कि किसी विषय को पढ़ाने की क्षमता कार्यक्रम के दौरान विद्यार्थी-शिक्षक स्वयं अर्जित कर लेगें।
- सैद्धांतिक पाठ्यक्रम का प्रायोगिक कार्यों एवं जमीनी यथार्थ से कोई स्पष्ट संबंध नहीं होता है।
- शिक्षक-प्रशिक्षण कार्यक्रमों द्वारा अपनाई जा रही मूल्यांकन पद्धति अत्यधिक सूचना-उन्मुख व मात्रात्मक है और उसमें व्यापकता का अभाव है।
- संप्रत्ययात्मक एवं शिक्षाशास्त्रीय पहलुओं के अलावा वर्तमान शिक्षक-प्रशिक्षण कार्यक्रमों शिक्षकों में निश्चित अभिवृत्तियों, आदतों और अभिरुचियों का विकास नहीं करते। वर्तमान मूल्यांकन पद्धति के अंतर्गत इन पहलुओं का मूल्यांकन करने की कोई व्यवस्था नहीं है।

- साथ ही इनमें विद्यार्थी-शिक्षकों को अपने विश्वासों व पूर्वाग्रहों का परीक्षण करने तथा अपने अनुभवों पर आत्मलोचन करने के अवसर नहीं मिलते और इस प्रकार वह भावी सक्षम शिक्षक नहीं बन पाते।

शिक्षक-शिक्षा कार्यक्रम में परिवर्तन के महत्वपूर्ण आयाम

प्रख्यात शिक्षाविद् और दार्शनिक विचारक जॉन डीवी (1933) ने दो तरह की क्रियाओं– सामान्य और आत्मलोचक क्रियाओं का वर्णन किया था। प्रथम श्रेणी की क्रियाएँ परम्पराओं, आदतों, संस्थागत परिभाषाओं तथा आशाओं से निर्देशित होने के कारण सापेक्षिक रूप से स्थिर व जड़ होती हैं। शिक्षक शिक्षा का परिदृश्य कुछ वर्षों पहले तक इसी प्रकार की क्रियाओं की संस्कृति के अंतर्गत आता था। इसके विपरीत आत्मलोचक क्रियाएँ वे होती हैं जिसके अंतर्गत आत्म-मूल्यांकन, विकास व शोध आदि में संलग्नता निहित होती है और साथ ही इनमें लचीलापन एवं सामाजिक जागरूकता भी विद्यमान होती है। इन आत्मलोचक क्रियाओं की ही भाँति वर्तमान में शिक्षक-शिक्षा के परिदृश्य में परिवर्तन की बात कही जाने लगी है क्योंकि कई शोध यह मत प्रदान करते हैं कि डीवी द्वारा प्रतिपादित आत्मलोचक क्रियाओं को शिक्षण-अधिगम में अनुप्रयोग करने पर शिक्षण अधिक चुनौतीपूर्ण व उत्साहवर्धक प्रक्रिया बन जाती है। इसी कारण शिक्षकों से भी ये आशा की जाती है कि वे भी संवेदनशील एवं आत्मलोचक बने।

वर्तमान समय में निम्नलिखित बिंदुओं के परिप्रेक्ष्य में शिक्षक-शिक्षा में व्यापक सुधार व परिवर्तन की बात कही जा रही है:

शिक्षण तथा अधिगम की प्रक्रिया से संबंधित घटक

- **अधिगम :** अधिगम एक जटिल बहुआयामी और गतिशील प्रक्रिया है। अधिगम की इस प्रक्रिया में शिक्षार्थी सक्रिय सहभागिता तथा संलग्नता द्वारा अन्त:क्रिया, अवलोकन, मनन-चिंतन तथा आत्मसात्करण करके अपने ज्ञान का निर्माण अपने तरीके से करता हैं। दूसरे शब्दों में, वह स्वयं ही अपने ज्ञान का निर्माता होता है क्योंकि वह अपने तरीके से इसका सृजन करता है। अधिगम की प्रक्रिया में शिक्षार्थी स्रोतों की खोज करता है, नए विचारों को ग्रहण करता है, उस पर प्रतिबिम्बीकरण करके उसे अंगीकार करता है। शिक्षार्थी के सामाजिक संदर्भ का अधिगम पर गहन प्रभाव पड़ता है क्योंकि इसी सामाजिक संदर्भ के अनुसार ही वह अपने अनुभवों को अर्थ प्रदान करता है (मोहंती व पणि, 2009)।

  इस दृष्टि को साकार करने के लिए, यह ध्यान देने की आवश्यकता है कि शिक्षक-प्रशिक्षण में ऐसे तत्व समाहित हों जो विद्यार्थी-शिक्षक को इस योग्य

बनाएं कि वह यह समझ सकें कि अधिगम किस प्रकार सम्पन्न होता है और वह किस प्रकार विद्यार्थी अधिगम हेतु अनुकूल वातावरण का सृजन करें। उन्हें इस बिंदु को ध्यान में रखकर प्रशिक्षण प्रदान किया जाय कि वे ज्ञान को व्यक्तिगत अनुभव के रूप में समझें जो शिक्षण-अधिगम के साझे अनुभव के रूप में प्राप्त किया जाता है, न कि पाठ्यपुस्तकों के बाह्य यथार्थ के रूप में।

- **ज्ञान :** ज्ञान की अवधारणा में भी महत्त्वपूर्ण परिवर्तन आया है। ज्ञान को निश्चित व स्थिर वस्तु न मानकर व्यक्ति द्वारा निर्मित माना जाता है। ज्ञान का अस्तित्व सामाजिक संदर्भ में ही होता है। प्रत्येक व्यक्ति अपने सांस्कृतिक परिवेश के अंतर्गत जो भी सामाजिक अंत:क्रिया एवं आदान-प्रदान करता है, उसी अनुरूप उसे विश्वदृष्टि प्राप्त होती है और व्यक्ति द्वारा ज्ञान की व्याख्या इसी विश्वदृष्टि से प्रभावित होती है। इस प्रकार ज्ञान को वास्तविक अनुभवों के अवलोकन, पुष्टिकरण आदि से उत्पन्न एक सतत प्रक्रिया माना जाने लगा है क्योंकि व्यक्ति वाह्य दुनिया से अंत:क्रिया कर जो भी अनुभव ग्रहण करता है, उन्हीं अनुभवों के आधार पर वह अपने ज्ञान व समझ की रचना करता है (जैनुद्दीन एवं अहमद, 2008)।

  वर्तमान में यह माना जाने लगा है कि अधिगम की प्रक्रिया में शिक्षक तथा विद्यार्थी दोनों ही सीखते हैं और शिक्षक विद्यार्थियों के साथ-साथ स्वयं भी ज्ञान का निर्माण करता है (सक्सेना, 2006)। इसलिए इसी दृष्टि को ध्यान में रखकर शिक्षक-प्रशिक्षण कार्यक्रम का नियोजन व क्रियान्वयन करने की आवश्यकता है ताकि कक्षाकक्ष में अध्यापकों द्वारा ज्ञान के बहु-अनुशासनिक संदर्भ को आधार बनाकर ज्ञान सृजन की प्रक्रिया को वैज्ञानिक ढंग से उत्प्रेरित किया जा सके ।

- **शिक्षार्थी अथवा अधिगमकर्ता :** वर्तमान में शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया में शिक्षक की जगह अधिगमकर्ता को अब एक ऐसे व्यक्तित्व के रूप में देखा जाने लगा है जिसमें विलक्षण संभावनाएँ निहित होती हैं और जो एक विशिष्ट सामाजिक-सांस्कृतिक संदर्भ में निवास करता है। प्रत्येक शिक्षार्थी को शिक्षण प्रक्रिया में सक्रिय भागीदार के रूप में देखना चाहिए न कि निष्क्रिय ग्रहणकर्ता के रूप में, तथा ज्ञान को पूर्वनिर्धारित न मानकर प्रत्यक्ष स्व-अनुभवों से निर्मित माना जाना चाहिए। इस अर्थ में, अधिगमकर्ता एक मनोवैज्ञानिक अस्तित्व से कही अधिक अपने संदर्भ का एक जीवंत प्रतिभागी है क्योंकि वह अपने सामाजिक-सांस्कृतिक संदर्भ से ही अर्थों की पहचान करता है, मनोवृत्तियों का

विकास करता है, और अपने अनुभवों के आधार पर किसी भी घटना को समझना एवं व्याख्यायित करना प्रारंभ करता हैं ।

प्रत्येक शिक्षार्थी अधिगम शैली, अधिगम की गति के संदर्भ में एक-दूसरे से पृथक होते हैं क्योंकि एक जैसी परिस्थिति में भी वे भिन्न-भिन्न प्रकार से सीखते हैं। इसलिए शिक्षक को इस योग्य होना चाहिए कि वह विद्यार्थियों के वास्तविक अधिगम को देख समझ सकें व उनके अधिगम को पोषित और प्रोत्साहित करने के तरीको की खोज कर सकें। इसी कारण शिक्षक-शिक्षा के माध्यम से शिक्षकों को इस योग्य बनाया जाना चाहिए कि वे विभिन्न विद्यार्थियों की अधिगम संबंधी विविधताओं को पहचान कर उसी अनुरूप अपनी शिक्षण रणनीतियों का निर्माण कर सकें (सिद्दीकी, 2011)।

- **शिक्षक :** वर्तमान परिप्रेक्ष्य में शिक्षक निर्देशक की जगह उत्प्रेरक की भूमिका में आ गया हैं। जहाँ निर्देशक विषयवस्तु का ज्ञान देने हेतु भाषण विधि का प्रयोग करता है, वहीं उत्प्रेरक विद्यार्थियों में विषयवस्तु की अपनी समझ उत्पन्न करने के लिए उन्हें सहायता प्रदान करता है। वास्तव में नवीन परिप्रेक्ष्य में अध्यापक ज्ञान के एक मात्र स्रोत न होकर बहुत से उपलब्ध संसाधनों में से केवल एक संसाधन है जिसकी सहायता से छात्र ज्ञान प्राप्त करते हैं। अब यह माना जाने लगा है कि उसकी भूमिका ज्ञान के स्रोत के बदले एक सहायक एवं पथ-प्रदर्शक की होनी चाहिए जो विद्यार्थियों की संभावनाओं का आभास कर उन्हें हरसंभव तरीके से उच्चतम स्तर तक विस्तारित करने का प्रयास करे।

  प्रत्येक शिक्षार्थी अपनी शैली से सीखता है, इस बिंदु को ध्यान में रखकर उसे अपनी शिक्षण विधियों का चुनाव करना चाहिए। इसके अतिरिक्त शिक्षक द्वारा अधिगम को बाहरी दुनिया से संबंधित कर अधिगम अनुभव प्रदान करने चाहिए। विद्यार्थी-केंद्रित गतिविधियों का आयोजन करने के लिए उन्हें खेलते व काम करते हुए प्रत्यक्ष अवलोकन के अवसर दिये जाने चाहिए, इससे उनमें चिंतन और अधिगम संबंधी अंतर्दृष्टि विकसित होती है (पांडा व दाश, 2012)।

- **समावेशित शिक्षा :** शिक्षकों की समुचित तैयारी के अभाव में वे कक्षाकक्ष में विभिन्न प्रकार की विशेषताओं वाले शिक्षार्थियों की आवश्यकताओं को पूर्ण करने में असफल होते हैं, जिस कारण विद्यालय में दो प्रकार के अपवर्जन देखे जाते हैं। पहले प्रकार के अपवर्जन में वे बच्चे अपवर्जन का सामना करते हैं जो

विभिन्न प्रकार की शारीरिक, मानसिक, अधिगम संबंधी असमर्थताओं से ग्रसित होते हैं। ऐसे बच्चों की आवश्यकताओं को शिक्षक न ही समझ पाते हैं और न ही उनके लिए अधिगम को सरल व संभव बना पाते हैं। विकलांग व्यक्ति अधिनियम (1996) 18 वर्ष तक के असमर्थतायुक्त बच्चों की नि:शुल्क एवं अनिवार्य शिक्षा का प्रावधान करता है। इस अधिनिमय को सही प्रकार से लागू करने हेतु शिक्षक-शिक्षा संबंधी संस्थाओं को, समावेशित शिक्षा के दृष्टिकोण, संप्रत्ययों व रणनीतियों को सम्मिलित करने हेतु अपने कार्यक्रमों, पाठ्यक्रमों को पुर्नसंरचित करना पड़ेगा।

दूसरे प्रकार का अपवर्जन अपेक्षाकृत अधिक घातक है। इसके अंतर्गत सामाजिक व आर्थिक रूप से वंचित पृष्ठभूमि वाले अनुसूचित जातियों व जनजातियों, अल्पसंख्यक तथा अन्य समुदायों और बालिकाओं को कक्षाकक्ष में प्रत्यक्ष तथा अप्रत्यक्ष बहिष्करण का दंश झेलना पड़ता है। इन अपवर्जनों को रोकने हेतु अतिआवश्यक रूप से शिक्षकों को उस विचारधारा तथा मनोवृत्ति से सुसज्जित करने की आवश्यकता है जिससे वे इससे संबंधित पूर्वाग्रहों से स्वयं को ऊपर उठा सके और इन चुनौतियों का सामना करने हेतु स्वयं में पेशेवर क्षमताओं का विकास कर सकें। साथ ही उन्हें इस अपवर्जन, इसके दुष्परिणामों के प्रति संवेदनशील बनाए जाने की आवश्यकता है ताकि वे समावेशित शिक्षा के अंतर्निहित दर्शन के प्रति सजग रहे। इसके अतिरिक्त उन्हें उन सभी समायोजनों का भी ज्ञान होना आवश्यक है जो सभी अधिगमकर्ताओं की आवश्यकताओं को पूरा करने हेतु विद्यालय के मूलभूत ढाँचे, पाठ्यक्रम, शिक्षण पद्धति तथा अन्य गतिविधियों में करने अनिवार्य होते हैं। ऐसा करने से ही शिक्षा के माध्यम से सामाजिक न्याय के संवैधानिक लक्ष्य को प्राप्त किया जा सकेगा (शिक्षक-शिक्षा हेतु राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा, 2009)।

- **अक्षय (सतत) विकास हेतु शिक्षा :** संयुक्त राष्ट्र संघ द्वारा 2005 से 2014 तक के दशक को 'सतत विकास हेतु शिक्षा' के दशक के रूप में घोषित किया गया है। इसी संबध में यूनेस्को द्वारा गठित आयोग 'कमीशन ऑन ससटेनेबल डेवलपमेन्ट' ने शिक्षक-शिक्षा को सतत विकास के संदर्भ में उन्मुख करने हेतु कुछ दिशानिर्देश एवं सुझाव प्रस्तुत किए हैं। सतत विकास में अंतर्निहित आदर्श समाज से सबंधित लक्ष्यों से संबंधित होते हैं जैसे-सामाजिक न्याय और समता, सहिष्णुता, सभी हेतु गुणवत्तापूर्ण जीवन तथा पर्यावरणीय प्रबंधन इत्यादि। अर्थ

समिट का एक उद्धरण इस संदर्भ में उल्लेखनीय है जिसमें कहा गया है कि–

'शिक्षा मानव कल्याण का वर्द्धन करती है और यह मनुष्य को समाज का एक उत्पादक तथा उत्तरदायी सदस्य बनाने में एक निर्णायक कारक का कार्य करती है। सभी स्तरों पर, विशेष रूप से प्राथमिक तथा माध्यमिक स्तर पर आर्थिक रूप से संपन्न और प्रभावी शैक्षिक व्यवस्था सतत विकास की एक मूलभूत पूर्व–आवश्यकता है। सतत अधिगम, अंतर्विषयक शिक्षा, बहुसांस्कृतिक शिक्षा, सशक्तीकरण, साझेदारी आदि सतत विकास के लिए शिक्षा के केंद्रीय विषय हैं। स्त्रियों तथा बालिकाओं द्वारा सभी स्तरों की शिक्षा प्राप्त की जा सके, इसको सुनिश्चित करना प्राथमिकता में होना चाहिए। साथ ही शिक्षा को युवा वर्ग और हाशिए पर रखे गए वर्गों के सशक्तीकरण के माध्यम के रूप में भी देखा जाना चाहिए।'

इसीलिए शिक्षकों को भी इसी संदर्भ में तैयार किया जाना चाहिए कि वे लैगिंक समानता, शांति, न्याय, सभी के अधिकारों का सम्मान तथा अन्य मूल्यों को स्वयं में आत्मसात् करने और अपने विद्यार्थियों में इनका हस्तांतरण करने में सक्षम बन सकें ।

- **शिक्षा में सामुदायिक ज्ञान का समावेश :** शिक्षार्थियों में विभिन्न प्रकार के संप्रत्ययों का विकास करने एवं उनके द्वारा विद्यालयीय ज्ञान का अपने दैनिक जीवन में अनुप्रयोग करने हेतु यह जरूरी हो जाता है कि औपचारिक विद्यालयीय ज्ञान को सामुदायिक ज्ञान से संबंधित किया जाय। ऐसा करने से न केवल शिक्षा और अधिक सार्थक हो जाती है अपितु इससे अधिगम की गुणवत्ता में भी वृद्धि होती है। इसके लिए अध्यापन कला तथा पाठ्यक्रम से संबंधित पक्षों में महत्वपूर्ण स्थानीय विषयवस्तु को समाहित करना चाहिए। यह कदम शिक्षकों के एक और उत्तरदायित्व को बढ़ाता है कि वे अपने कक्षाकक्ष शिक्षण में शिक्षण करते समय विषयवस्तु में विद्यार्थियों के समुदाय से संबंधित अधिगम अनुभवों को समुचित स्थान दें (राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रुपरेखा, 2005)।

  इसके लिए शिक्षकों में उस क्षमता का विकास किए जाने की आवश्यकता है कि वे यह बोध कर सकें कि किस प्रकार उन्हें पाठ्यक्रम तथा पाठ्यपुस्तकों के किस प्रकरण में स्थानीय समुदाय संबंधी अनुभवों को सम्मिलित करना है और इस हेतु उन्हें किस प्रकार अपने शिक्षण को क्रमबद्ध तथा व्यवस्थित रूप प्रदान करना है। इन स्थानीय सामुदायिक अवयवों में वहाँ की संस्कृति, उत्सव कृषि संबंधी गतिविधियाँ, मेले, खेलें, परम्पराएँ सभी कुछ कक्षाकक्ष की परिधि

के अन्दर लाए जाने चाहिए (शिक्षक-शिक्षा हेतु राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रुपरेखा, 2009)।

- **विद्यालयों में सूचना तथा संचार प्रौद्योगिकी का प्रयोग :** वर्तमान युग सूचना तथा संचार प्रौद्योगिकी का युग है। आज जीवन के प्रत्येक क्षेत्र में इसका प्रयोग होने लगा है, शैक्षिक क्षेत्र में भी यह एक वरदान सरीखा है क्योंकि अधिगमकर्ता तक विस्तृत ज्ञान स्रोतों को पहुँचाने, दूसरों के साथ संपर्क करने संज्ञानात्मक उपकरणों के प्रयोग द्वारा जटिल समस्याओं का समाधान करने तथा विशेषज्ञों से परामर्श प्राप्त करने के लिए प्रभावी उपकरणों की उपलब्धता सुनिश्चित करने में यह महत्वपूर्ण योगदान दे सकता है। साथ ही यह शिक्षकों के विकास का भी एक प्रभावी तथा शक्तिशाली माध्यम बन सकता है। धीरे-धीरे नयी तकनीकी के विकास के साथ ही शिक्षण-अधिगम की प्रक्रिया शिक्षार्थी-केंद्रित हो गई है और ऐसे में सूचना तथा संचार तकनीकी का प्रयोग करके अंत:क्रियात्मक अधिगम वातावरण का सृजन करना सुगम हो गया है (आलम, 2011)।

जैसे-जैसे सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी का प्रयोग बढ़ रहा है, वैसे-वैसे ही विद्यालयी शिक्षा में इसे समावेशित करने की मांग तथा आवश्यकता बढ़ने लगी है। परन्तु यथार्थत: अधिकतर विद्यालयों और विशेषकर सरकारी विद्यालयों में कंप्यूटर अथवा अन्य उपकरण उपलब्ध नहीं हैं, जिन विद्यालयों में उपलब्ध हैं, वहाँ ये केवल साज-सज्जा के सामान की तरह ही रखे जाते हैं। इनका उपयोग अधिगम को प्रभावी बनाने हेतु न के बराबर किया जाता है। इसी कारण शिक्षक-शिक्षा के माध्यम से शिक्षकों को सूचना एवं संचार प्रौद्योगिकी के उपयुक्त प्रयोग हेतु जागरूक करना चाहिए जिससे वे स्वयं तथा उनके विद्यार्थी विश्व की नित नई परिवर्तित होती आधुनिक परिस्थितियों से कदमताल कर सकने में पीछे न रहें (बहल, 2011; बिष्ट एवं मल्होत्रा, 2012)।

संक्षेप में, शिक्षक-शिक्षा संबंधी नयी दृष्टि विद्यालय व्यवस्था में होने वाले परिवर्तनों के प्रति अधिक संवेदनशील होनी चाहिए। यह ऐसी होनी चाहिए कि विद्यालयीय व्यवस्था की उभरती माँगों के अनुरूप स्वयं को परिवर्तित एवं परिवर्द्धित कर शिक्षकों को भी इस संदर्भ में तैयार करने हेतु तत्पर रहे। उसे ऐसे शिक्षक तैयार करने चाहिए जो उत्साहवर्धक, सहयोगी और मानवीय हों जिससे विद्यार्थी अपनी अंतर्निहित संभावनाओं का पूर्ण विकास कर जिम्मेदार नागरिक के रूप में अपनी भूमिका निभा सकें। साथ ही वे वंचित बच्चों और विभिन्न असमर्थताओं वाले बच्चों की आवश्यकताओं सहित सभी बच्चों की सीखने की आवश्यकताओं को समझ सकें। उपर्युक्त गुणों से युक्त ऐसे शिक्षक अधिगम हेतु अनुकूल

वातावरण बनाने के लिए अपेक्षाकृत अधिक सक्षम होंगे। वे वर्तमान परिस्थितियों से समन्वय करने के स्थान पर आवश्यक तकनीकी ज्ञान और आत्मविश्वास से युक्त होकर उन्हें बेहतर बनाने का प्रयास करेंगे।

संदर्भ

आलम, एम. (2011). टेक्नोलॉजी सपोर्टेड टीचिंग एण्ड लर्निंग. *टेक्नोलर्न,* 1(1), 95–104

बहल, ए. (2011). इमरजेंस ऑफ आई.सी.टी. इन द ट्वेंटी फर्स्ट सेंचुरी. *टेक्नोलर्न,* 1(1), 105–116

बिश्वास, पी.सी. (2009). रिफलेक्शन ऑन टीचर ऐजुकेशन. *यूनीवर्सिटी न्यूज,* 47(18),1–5

बिष्ट, सी. एवं मल्होत्रा, एन. (2012). इनफॉरमेशन एण्ड कम्युनिकेशन टेक्नोलॉजी इन टीचर ऐजुकेशन. *एडुसर्च,* 3(1), 84–88

मोहंती, जे. (2003). *टीचर ऐजुकेशन.* दीप एण्ड दीप पब्लिकेशन प्राइवेट लिमिटेड.

मोहंती, के.एस. एवं पाणि, ए. (2009). कन्स्ट्रक्टिविस्ट पैराडाइम: इम्प्लीकेशन्स फॉर टीचर ऐजुकेशन प्रोग्राम. *यूनीवर्सिटी न्यूज,* 47(44), 1–4

एन.सी.ई.आर.टी (2005). *नेशनल करीकुलम फ्रेमवर्क.* रिट्रीव्ड ऑन 16 अगस्त, 2012 फ्रॉम www.ncert.nic.in

एन.सी.टी.ई. (2010). *नेशनल करीकुलम फ्रेमवर्क फॉर टीचर ऐजुकेशन.* रिट्रीव्ड ऑन 23 अगस्त, 2012 फ्रॉम www.ncert.nic.in

पाण्डा, एम. एवं दाश, जी. (2010). टीचर इन कन्स्ट्रक्टिविस्ट क्लासरूम, *भारतीय शिक्षा शोध पत्रिका,* 31(1), 4–8

राजपूत, जे.एस. (2004). *इनसाइक्लोपीडिया ऑफ इंडियन ऐजुकेशन,* खण्ड II (एल–जेड), दिल्ली: एन.सी.ई.आर.टी.

सक्सेना, एस. (2006). क्वेश्चन्स ऑफ एपिस्टेमोलॉजी: रि–इवैलुएटिंग कन्स्ट्रक्टिविस्म एण्ड द एन.सी.एफ 2005. *कन्टेम्पररी ऐजुकेशनल डॉयलॉग,* 4(1), 52.71

सिद्दीकी, एम.ए. (2011). क्वालिटी टीचर ऐजुकेशन: ए क्रीटीक ऑफ द रोल ऑफ एन.सी.टी. ई. *यूनीवर्सिटी न्यूज,* 50(29),14.21

यूनेस्को (2005). *गाइडलाइंस एण्ड रिकमन्डेशन्स फॉर रिओरियेन्टिंग टीचर ऐजुकेशन टू ऐड्रेस ससटैनिबिलिटी.* रिट्रीव्ड ऑन 17 अक्टूबर, 2012 फ्रॉम www.unesdoc.unesco.org

जैनुद्दीन, आर. एवं अहमद, ए. (2008). पेडागॉजी इन द लाइट ऑफ कन्स्ट्रक्टिविस्म. *इंडियन जर्नल ऑफ टीचर ऐजुकेशन : अन्वेषिकाए* 5(1), 71.77

परिप्रेक्ष्य
वर्ष 23, अंक 2, अगस्त 2016

चिंतक/चिंतन

गांधी अंबेडकर, लोहिया की दृष्टि में भारतीय समाज में शिक्षा और समता की अवधारणा

स्वाति सहगल* एवं **दिव्यांशु पटेल****

सारांश

प्रस्तुत लेख भारतीय समाज में शिक्षा और समता की अवधारणा को लेकर हुए वैचारिक और सामाजिक द्वंद्व को तीन प्रमुख और अलग अलग वैचारिक मतों का प्रतिनिधित्व करने वाले विचारकों के मत साम्य और मत वैभिन्य के संदर्भ में समझने का प्रयास है। लेख को तीन हिस्सों में बाँटते हुए शिक्षा के जरिये भारतीय समाज में विभेदीकरण की उर्ध्वाधर और क्षैतिज व्यवस्था में आये बदलावों और उस प्रक्रिया में अलग अलग वैचारिक धाराओं के योगदान को रेखांकित करने का प्रयास किया गया है।

पृष्ठभूमि

भारतीय लोकतंत्र में सामाजिक असमानता के कारणों को देश की सबसे पुरानी पार्टी, कांग्रेस की सोच और कार्यप्रणाली के माध्यम से समझा जाना चाहिये। रूढ़िवादी ताकतों का प्रभाव कांग्रेस पर शुरु से ही बना रहा। जैफरलॉ (2004) के अनुसार अपनी रूढ़िवादी सामाजिक–आर्थिक पृष्ठभूमि के नाते कांग्रेस प्रणाली, इसके नेताओं द्वारा की जाने वाली समाजवाद की वकालत के बिल्कुल उलट दिखायी देती है। कांग्रेस की विचारधारा की जड़ें उन्नीसवीं सदी में चले सामाजिक धार्मिक आन्दोलनों में समायी हुई है, जो कि ईसाई मिशनरियों व अंग्रेजों द्वारा भारतीय समाज की आलोचना की प्रतिक्रिया स्वरूप हुए। इन आन्दोलनों ने हमेशा ही जाति व्यवस्था के सीढ़ीनुमा ढाँचे की वकालत की और इसे वैधानिक साबित करने की कोशिश करते रहे। इन आन्दोलनों की पृष्ठभूमि में

*सहायक प्रोफेसर, शिक्षा विभाग, इस्टीट्यूट ऑफ होम इकोनॉमिक्स, दिल्ली विश्वविद्यालय, दिल्ली
*शोधार्थी, समाजशास्त्र विभाग, जे.एन.यू., नई दिल्ली

कांग्रेस ने एक सामाजिक सिद्धांत विकसित किया जो कि जैफरलॉट के अनुसार बाद में गांधी के जरिये इसकी विचारधारा का मुख्य तत्व बना।

स्वतंत्रता आन्दोलन के दौरान देश की एकमात्र बड़ी पार्टी होने के नाते सारे मुद्दे कांग्रेस के ही इर्दगिर्द सिमट जाते थे। सामाजिक समानता भी ऐसा ही मुद्दा था, जिस पर कांग्रेस के नेताओं में मतभेद होते हुए भी सभी कांग्रेस और उस समय गांधी जी की तरफ देखते थे। हाँलाकि रुढ़िवादी और व परिवर्तनकारी दोनों ही तरह के नेताओं ने समय-समय पर कांग्रेस से अपना रास्ता अलग किया। फिर भी आजादी से पहले और मिलने के कई साल बाद तक इस सवाल के जवाब के लिये जनता ने कांग्रेस की तरफ ही देखा। इसका एक बड़ा कारण इस पार्टी की 'सबकुछ' समा लेने की आदत है, जिसकी जड़े उन्हीं सुधारवादी हिन्दू धार्मिक में हैं, जिनके माध्यम से बुद्ध को विष्णु का अवतार और जाति व वर्णव्यवस्था को जायज बना दिया गया।

भारत में समता की अवधारणा को गाँधी अम्बेडकर व लोहिया इन तीन विचारकों ने सबसे ज्यादा मजबूती से कायम करने की कोशिश की। हाँलाकि तीनो ही विचारकों की सामाजिक, आर्थिक पृष्ठभूमि पूरी तरह से अलग थी, फिर भी इनके विचारों में समता को लेकर एकरूपता दिखती है। इनके विचारों के विवेचन के क्रम में गांधी सबसे पहले आते हैं।

गांधी और समता की अवधारणा

गांधी जी के विचारों में समता की बात उनके दक्षिण अफ्रीका में रंगभेद के नाते ट्रेन से बाहर फेंके जाने के साथ ही जम गयी थी। अफ्रीका में रंगभेद के खिलाफ संघर्ष के बाद जब गांधी ने भारत में औपनिवेशिक शासन के खिलाफ संघर्ष शुरू किया तो यहाँ देशी-विदेशी के अलावा और भी कई असमनातायें पहले से मौजूद थीं।

जातिगत असमानता उनमें से एक मुख्य असमानता थी। गांधी को अपने आन्दोलन के प्रारंभिक दिनों से ही भारतीय समाज में जाति की ताकत का एहसास होने लगा था। इसलिये अपने पूरे जीवन में स्वतंत्रता आन्दोलन के साथ-साथ जातिगत भेद और अस्पृश्यता को खत्म करने के लिये भी लगातार प्रयास करते रहे। भारत में गांधी ने समता संबंधी विचारों के प्रतीक रूप में साबरमती आश्रम की स्थापना की और इस आश्रम के माध्यम से हिन्दू धर्म को छुआछूत से छुटकारा दिलाने और दबे हुए तबकों को उठाने की बात की। गांधी ने हिन्दू धर्म में 'अछूत' की अवधारणा को बुरा माना लेकिन इसे हमेशा ही एक सामाजिक समस्या की जगह धार्मिक समस्या का दर्जा देते रहे।

स्वतंत्रता आन्दोलन के साथ-साथ गांधी सामाजिक समता के लिये प्रयास करते रहे। गांधी ने अछूत समस्या की हर जगह निन्दा करने के बाद भी जाति व्यवस्था की सीधे तौर पर निन्दा नहीं की। दिसम्बर 1920 के 'यंग इंडिया' के एक लेख में गांधी जी जाति व्यवस्था का बचाव करते हुए लिखा- ''हर संस्था की तरह यह भी (जाति) अपने अंतर्विरोध से जूझ रही है। मैं चारों विभाजनों को प्राकृतिक, जरूरी व मूलभूत मानता हूँ। मैं इस पारम्परिक विभाजन को खत्म करने के किसी भी प्रयास के खिलाफ हूँ। (CW of Mahatma Gandhi Vol- ix, pp- 83-5) वायकोम सत्याग्रह के दौरान गांधी पहली बार कट्टर ब्राह्मणवादी सोच से रुबरु हुये। इसके बावजूद वे जाति को लेकर कोई स्पष्ट नीति नहीं बना पाये। गांधी हमेशा ही वर्णव्यवस्था में अपना भरोसा जताते रहे। उन्होंने वर्णव्यवस्था के लिये शरीर के अंगों के माध्यम से दिये गये रूपक में अपना विश्वास जताया और 'यंग इंडिया' के एक लेख में उन्होंने लिखा:

> *''ऐतिहासिक रूप से बोलते हुए, जाति को भारतीय समाज की प्रयोगशाला में सामाजिक अथवा व्यक्ति के प्रयोग के रूप में माना जा सकता है। अगर हम इसे सफलता के रूप में सिद्ध कर सकें, तो इसे गलाकाट प्रतियोगिता के विकल्प के रूप में प्रस्तुत किया जा सकता है।''*
>
> (यंग इंडिया, 5 जनवरी, 1921, पृ-2)

दरअसल गांधी जाति व अछूत की समस्या का हल समाज के भीतर से चाहते थे। उन्हें प्रतिक्रियावादी कामों या कार्यक्रमों में भरोसा न था। उनका खुद को कई मौकों पर 'सनातनी घोषित करके हिन्दू धर्म में मौजूद अछूत के विचार की निन्दा करना लोगों को भ्रम में डाल देता था। जबकि गांधी अपनी नीतियों को लेकर स्पष्ट रहते थे। उन्हें यह अच्छी तरह से पता था कि उनका जातिगत ढाँचे का बिल्कुल बहिष्कार समाज के ऊपरी तबके को नाराज कर देगा और स्वतंत्रता आंदोलन की दिशा भी भटक सकती है। इसीलिये गांधी ने सीधे तौर पर तो जाति व वर्णव्यवस्था के लिये सहमति जतायी लेकिन इसके भेदभाव पर टिके ढाँचे को बदलने के लिये शिक्षा को अपना साधन बनाया।

गांधी की इस योजना में पाठ्यक्रम के अनिवार्य हिस्से के रूप में शामिल 'हस्तकौशल का उद्देश्य स्कूलों में दिये जाने वाले ज्ञान के पूरे समाजशास्त्रीय ढाँचे को नीचे से बदलना था। इस हस्तकौशल में शामिल कताई, बुनाई, रंगाई, चमड़े के काम को समाज के निचले तबके तक सीमित न रखकर सभी तक पहुँचाकर, काम के आधार पर बने जाति के ढांचे को तोड़ना इस शिक्षा का बुनियादी काम था (कुमार, 2002)। इस पाठ्यक्रम के माध्यम से गाँधी ने ज्ञान के निचले रूप का समावेश कराके न केवल निचली जातियों के बच्चों को

ज्यादा घरेलू महौल दिलाने का प्रयास किया बल्कि पूरी शिक्षा प्रणाली को ब्राह्मणवादी विचारधारा से मुक्त करने का भी काम किया। बुनियादी शिक्षा में शामिल पाठ्यक्रम में उन कामों को मुख्य रूप से शामिल किया गया जो निचली जातियों के शोषण के प्रतीक बने हुये थे।

जाहिर है कि गांधी अपने राजनीतिक उद्देश्यों के नाते भले ही खुलकर जाति व वर्णव्यवस्था के खिलाफ न आ सके हों लेकिन शिक्षा को साधन बनाकर उन्होंने लगातार इसकी जड़ों को कमजोर करने का प्रयास किया। चूँकि गांधी के विचार समय के साथ बदलते रहे। इसलिये गांधी के विचारों में जो दृष्टिकोण जाति व अछूत की समस्या को लेकर 1920 के आस-पास था, वो 1940 तक पूरी तरह से बदल गया। उन्होंने अछूत की समस्या का अन्त हुए बिना आजादी को अधूरी माना। दरअसल गांधी को उनके बदलते हुए विचारों के क्रम में समझने की जरुरत है, जिसे इन्होंने भारत भर में घूम-घूमकर अपने अनुभवों के जरिये विकसित किया था।

शिक्षा के सामाजिक सरोकार व अम्बेडकर

सामाजिक समता के विचार को लेकर गांधी व अम्बेडकर दोनों बिल्कुल अलग विचार रखते थे। गांधी के उलट अम्बेडकर ने अछूत की समस्या को हरवक्त सामाजिक व राजनीतिक समस्या माना। अम्बेडकर ने अछूतपन के कारणों को खोजने के लिये खुद को हिन्दू धर्म के दायरे से बाहर रखकर विचार किया जबकि गांधी ने खुद को हमेशा ही इस दायरे के भीतर रखकर सोचा और इसका समर्थन करते रहे। अपने लेख ANIHILATION OF CASTE में अम्बेडकर ने असमानता को हिन्दू धर्म में अन्तर्निहित माना। दरअसल गांधी के सुधारवादी नजरिये के विपरीत अम्बेडकर का पूरा रूझान ही समाज की राजनीतिक व आर्थिक संरचना में दलितों को पर्याप्त प्रतिनिधित्व दिलाने पर था।

हाँलाकि अम्बेडकर ने भी अपने कामों में गांधी जी का अनुकरण किया और पार्वती व कलाराम मन्दिरों में प्रवेश संबंधी सत्याग्रह, गांधी की कार्यप्रणाली के ही अनुसार थे। लेकिन इनकी असफलता ने अम्बेडकर का कांग्रेस से मोहभंग कर दिया। कांग्रेस की कार्यप्रणाली व इसके नेतृत्व में ऊँची जातियों के वर्चस्व के कारण अम्बेडकर ने हमेशा ही जाति के विरुद्ध इसके कदमों पर शंका की। अम्बेडकर ने लगातार जाति के खात्मे की बात कही। 'हरिजन' के पहले ही अंक में उन्होंने लिखा–

> *'अछूत जाति-प्रथा का ही एक उपउत्पाद है। अछूत रहेंगे क्योंकि जातियाँ बरकरार हैं। जाति-प्रथा के विनाश के सिवा अछूतों के उद्धार का कोई रास्ता नहीं है।'* (हरिजन, खण्ड एक (1973, पृ.-2)

गांधी की तरह अम्बेडकर ने भी अछूतों के उद्धार का एकमात्र रास्ता शिक्षा को ही माना। अम्बेडकर ने शुरू से ही दलित वर्ग को शिक्षा पाने के लिये प्रोत्साहित किया। इसके अलावा अखबार, पत्रिकाओं के सम्पादन के माध्यम से दलित चेतना को बढ़ाने का आह्वान किया। 31 जनवरी, 1920 को 'मूकनायक' के लिये लिखे गये लेख में उन्होंने दलित वर्ग के द्वारा स्वतंत्र अखबार का सम्पादन किये जाने पर बल दिया था।

अम्बेडकर ने हिन्दू धर्म की जाति व्यवस्था पर चोट करते वक्त भी शिक्षा व्यवस्था को हमेशा ध्यान में रखा। दलितों के शैक्षिक विकास न होने का एक कारण वे ब्राह्मणवादी पाठ्यक्रम को भी मानते थे। 15 जुलाई, 1927 को 'बहिष्कृत भारत' में उन्होंने लिखा–

'प्राथमिक शिक्षा का सवाल अछूत समाज के लिये बहुत महत्वपूर्ण है। हमारे लोगों को शिक्षा की जितनी जरूरत है, उतनी शायद ही किसी और की होगी। सरकार के मकान में रहने का मतलब है बाप का मकान उस मकान में रहते हुए अछूतों के आँचल में उनके दुर्भाग्य का कटोरा मिला।'

(15 जुलाई, 1927, बहिष्कृत भारत, अम्बेडकर ने कहा– 2010)

अम्बेडकर ने दलितों के 'स्व' या 'खुदी' के सवाल को शिक्षा से जोड़कर देखा और इसे हमेशा ही एक राजनीतिक मसला माना। शिक्षा को राजनीतिक सत्ता का माध्यम बनाकर अपना उद्धार करना अम्बेडकर ने दलितों का कार्य बना दिया। कलकत्ता में 1945 में ''ऑल इंडिया शेड्यूल कास्ट फेडरेशन'' की सभा में दलित छात्रों से पढ़ाई के साथ-साथ छात्र संगठन बनाने और उसके माध्यम से दलित वर्ग के छात्रों के हितों का ध्यान रखने की बात की। अम्बेडकर का पूरा ध्यान शैक्षिक विकास के माध्यम राजनैतिक सत्ता पाने पर रहता था।

अम्बेडकर ने वर्णव्यवस्था को सामाजिक असमानता का एक बेजोड़ पैमाना माना था, जिसके आधार पर जन्म से पूर्व समाज में स्थिति तय हो सकती है। इस पैमाने को तोड़ने का उपाय अम्बेडकर राजनीतिक सत्ता को मानते थे। 4 अक्टूबर 1945 को पूना की एक सभा में उन्होंने कहा–

'यदि अछूत समाज को स्वतंत्रता, समानता और इन्सानियत चाहिये तो आप लोगों को राजनीति पर कब्जा करना चाहिये।'

(बाबा साहेब अम्बेडकर ने कहा– खण्ड-4)

अम्बेडकर ने दलितों के सवालों को राजनीतिक अधिकारों से जोड़ा और सत्ता को मुक्ति की चाबियों की चाबी बताया जिसे 80 के दशक में कांशीराम ने व्यावहारिक रूप से

अपनाकर भारत में पहली बार प्रतिक्रियावादी दलित राजनीति को सत्ता के शीर्ष तक पहुंचा दिया।

समाजवाद व शिक्षा का महत्त्व

गांधी के अनुयायियों में लोहिया सबसे अधिक कल्पनाशील व्यक्तित्व के थे। उन्होने समानता के लिये जाति के अन्त को सबसे जरूरी माना। लोहिया द्वारा समाज बदलने को दी गयी 'सप्त क्रांतियों' में तीसरी क्रांति – 'संस्कारगत, जन्मजात जाति प्रथा के खिलाफ और पिछड़ों को विशेष अवसर के लिये' भी है। लोहिया ने जाति को सामाजिक बुराई व प्रगति के अवरोधक के रूप में देखा जबकि गांधी अपने आपको हिन्दू 'आत्म' के ढाँचे से निकाल पाने में नाकाम रहे थे। जातिवाद को लेकर लोहिया ने सबसे ज्यादा तीखे और सटीक हमले किये। अगस्त, 1956 में लिखे एक लेख में उन्होंने लिखा–

> *'द्विजों को छोड़कर सारी जातियाँ व्यक्तित्वविहीन बना डाली गयी हैं और यही वह दलदल है जो सारी भारतीय समाज-व्यवस्था में व्याप्त है। सारा सुधारवादी आन्दोलन द्विजों की ही विभिन्न जातियों में होता रहा है, और वह भी बुनियादी बातों का नहीं।'* (लोहिया के विचार, 2010)

लोहिया के दर्शन में जो बात उन्हें गांधी और अम्बेडकर दोनों से अलग खड़ा करती है वह है पिछड़ा वर्ग के हितों का समर्थन। जहाँ गांधी और अम्बेडकर, दोनों का पूरा ध्यान केवल अस्पृश्यता की समस्या और अछूतों पर रहा वहीं लोहिया ने अछूतों के साथ-साथ समाज में पिछड़ा वर्ग का भी सवाल उठाया और इसके सामाजिक व राजनीतिक हितों की वकालत की। 12 अक्टूबर 1960 को सत्याग्रहियों के सामने दिये गये भाषण में लोहिया ने कहा–

> *'जाति का मतलब ही होता है जनता को योग्यता से वंचित करना और यही सबसे ज्यादा गुलामी का कारण है। औरतों, आदिवासियों, शूद्रों, पिछड़ी जातियों के बुरे हाल की जड़ है जाति प्रथा।'* (हिन्दू बनाम हिन्दू, 2009)

लोहिया ने भी अम्बेडकर की भाँति समानता के लिये राजनीति को माध्यम माना, लेकिन उनके लिये अछूतों के साथ-साथ पिछड़ा वर्ग का राजनीतिकरण भी समानता के लिये अनिवार्य था। लोहिया ने देश की जनसंख्या में पिछड़ा वर्ग की पहचान और उसके राजनीतिक रूप से सशक्त होने के लिये सबसे पहले आवाज बुलन्द की। 'जाति प्रथा का नाश क्यों और कैसे' लेख में उन्होंने लिखा–

''किसी भी हिसाब से हिन्दुस्तान की आबादी में ऊँची जाति वाले 20 प्रतिशत से ज्यादा नहीं है। जब किसी राष्ट्र के मर्मस्थल के 80 प्रतिशत नेतृत्व को उसकी आबादी के 20 प्रतिशत में से ही चुना जायेगा, तो निश्चित ही क्षयरोग की अवस्था आ जायेगी।'' (हिन्दू बनाम हिन्दू, 2009)

दरअसल भारत में जाति के अन्त को व्यावहारिक रूप में क्रियान्वित करने का प्रयास सबसे पहले लोहिया ने शुरु किया। लोहिया की समानता की अवधारणा में केवल दलित और पिछड़े नहीं बल्कि औरतें भी शामिल थीं। उनका मानना था कि औरतों को बराबरी का हक दिये बिना समतामूलक समाज की कल्पना व्यर्थ है। 'वर्ण और योनि के दो कटघरे' लेख में उन्होंने लिखा–

''आत्मा के इस पतन के लिये, मुझे यकीन है, जाति और औरत के दोनों कटघरे मुख्यतः जिम्मेदार है। इन कटघरों में इतनी शक्ति है कि साहसिकता और आनन्द की समूची क्षमता को ये खत्म कर देते हैं।''

(लोहिया के विचार, 2010)

लोहिया ने जाति के कटघरे में औरतों का दर्जा शूद्र के बराबर ही माना और यह निष्कर्ष निकाला कि औरत चाहे किसी भी जाति की हो, उसका दर्जा उसकी अपनी जाति के भीतर शूद्र के बराबर ही रहता है औरतों को बराबरी का दर्जा पाने के लिये उन्होंने द्रौपदी का आदर्श दिया। द्रौपदी की हाजिरजवाबी, साहस को अनुकरणीय बताया। इस रूपक के माध्यम से लोहिया असल में भारत में स्त्री व पुरुष के संबंधों में बराबरी को कायम करना चाहते थे। जुलाई 1960 में लिखे लेख में उन्होंने कहा–

''नारी को गठरी के समान नहीं बनाना है, बल्कि नारी इतनी शक्तिशाली होनी चाहिये कि वक्त पर पुरुष को गठरी बनाकर अपने साथ ले चले।''

(हिन्दू बनाम हिन्दू, 2009)

लोहियावादी समता के दायरे में जाति, लिंग आधारित समता के साथ-साथ भाषायी समता भी आती थी। उन्होंने भी अपने आदर्श गांधी की भांति शिक्षा का माध्यम मातृभाषा में रखने की और अंग्रेजी का अनावश्यक बोझ हटाने की हमेशा पैरवी की। 21 जनवरी, 1965 को लिखी गयी एक चिट्ठी में उन्होंने कहा–

''भाषा का प्रश्न अनायास ही इन इलाकों (उत्तर प्रदेश, बिहार) के लिये अग्रसर हो जाता है। कलकत्ता, बम्बई और मद्रास की तरह इन लोगों ने अंग्रेजों और अंग्रेजी भाषा की सेवा इतनी नहीं की। इसलिए शिक्षा और तरक्की को अंग्रेजी के साथ बांध देने के कई बुरे परिणाम होते हैं।'' (अकार, 2010)

लोहिया की समानता की अवधारणा समाज के हर पक्ष को अपने में समाये हुये है। अंग्रेजी भाषा के अनावश्यक बोझ को वो वर्गविभेद का एक साधन मानते थे, जिसके नाते एक समान शिक्षा सम्भव नहीं हो पा रही है। शिक्षा के माध्यम से ही बदलाव की बात लोहिया ने समय-समय पर कही। विश्वविद्यालयों और कालेजों में छात्र संगठनों की महत्ता और शैक्षिक कार्यों में उनके रचनात्मक सहयोग को उन्होंने स्वीकारा। 21 जनवरी 1965 को लिखे पत्र में उन्होंने कहा-

''वर्तमान सरकार का एक बड़ा पाप रहा है। उसने विद्यार्थियों के मन को सम्पूर्ण रूप से सैद्धांतिक वाद विवाद से मोड़ा है। सांस्कृतिक कार्यक्रमों और उत्सवों की तरफ मोड़ा। मैं नाच-गाना पसंद करता हूँ। लेकिन अगर नाच-गाने का अर्थ होता है कि गांधीवाद, मार्क्सवाद, उदारवाद, अद्वैत-द्वैत आदि सिद्धांतों की बहस से डर जाना, तो इससे केवल विनाश होता है। सरकार ने विद्यार्थी मन को आदर्शविहीन और सिद्धांत का रेगिस्तान बनाया है। (अकार, 2010)''

लोहिया ने समता को हमेशा व्यक्ति का अधिकार माना और उसकी स्थानना के लिये हमेशा प्रयासरत रहे। शिक्षा और अर्थव्यवस्था हमेशा इसके केन्द्र में रहे।

विवेचन

इस अध्याय में अब तक किये गये विवेचन से स्पष्ट है कि समानता को लेकर गांधी, अम्बेडकर, लोहिया तीनों एक मत थे। तरीका चाहे जो रहा हो, लेकिन इनके विचारों के मूल में एक समतामूलक समाज की स्थापना ही थी। इन तीनों ही विचारकों के विचारों को जो चीज सबसे ज्यादा अलग करती है, वह है इनका क्षेत्रीय सन्दर्भ। तीनों ही अलग-अलग क्षेत्रों सामाजिक परिवेश व जातीय पृष्ठभूमि से थे, जिसका स्पष्ट प्रभाव इनके विचारों पर दिखता है।

गांधी जहाँ गुजरात के धनाढ्य बनिया परिवार से थे, वहीं लोहिया उत्तर प्रदेश के लोहा व्यापारी परिवार से आये थे। इन दोनों के उलट अम्बेडकर का जन्म महाराष्ट्र की सबसे निम्न समझी जाने वाली महार जाति में हुआ था। इस पृष्ठभूमि ने इन तीनों ही विचारकों को अलग दृष्टिकोण विकसित करने में मदद की। गांधी अपनी राजनीति में एक अध्यात्मवादी छवि का समावेश करने के कारण उस समय की जनता के बीच एक 'चमत्कारी' सन्त की भाँति स्थापित हो चुके थे। इस छवि का प्रयोग गांधी ने जाति और अछूत की समस्या से निपटने में भी करना चाहा। अपने उपवास कार्यक्रमों को 'आत्मशुद्धि' की संज्ञा देकर वह देश भर में जाति विरोधी माहौल बनाना चाहते थे।

इसके विपरीत लोहिया और अम्बेडकर पिछड़ी जातियों के राजनीतिकरण पर ज्यादा जोर देते थे। लेकिन इस मुद्दे पर भी क्षेत्रीय संदर्भ का असर दिखता था। लोहिया जहाँ दलित और पिछड़ी जातियों का एक कर देश की राजनीति में आगे आने की बात करते थे, वहीं अम्बेडकर ने अपने निजी अनुभव से जाना था कि दलित सवर्ण और पिछड़ी दोनों ही जातियों के लिये अछूत ही है। यही लोहिया और अम्बेडकर के दर्शन में मूलभूत असमानता है।

अम्बेडकर ने जहाँ जाति की उत्पत्ति, कारण, और इसके नाश पर गम्भीरता पूर्वक मानव शास्त्र का अध्ययन कर विचार विकसित किये, वहीं लोहिया का पूरा ध्यान पिछड़ी व दलित जातियों के राजनीतिक समीकरण बनाकर सत्ता हासिल करने पर रहता था। लोहिया ने अपने इस दायरे में औरतों को भी शामिल किया था। जबकि गांधी अपनी अध्यात्मवादी छवि के नाते खुलकर जाति के खिलाफ कभी नहीं आ सके।

शिक्षा को समता का मूल आधार माने में गांधी, लोहिया व अम्बेडकर तीनों ही एक मत थे। यद्यपि इसमें भी तरीकों पर अलगाव बना रहा। शिक्षा को समानता का आधार बनाने का सबसे मौलिक प्रयास गांधी जी ने किया। बुनियादी शिक्षा के माध्यम से जाति के समाजशास्त्री ढाँचे को तोड़ने का प्रयास गांधी ने किया। बुनियादी शिक्षा के पाठ्यक्रम में अनिवार्य घटक के रूप में मौजूद हस्तकौशल व मातृभाषा शिक्षण न केवल बच्चे को स्थानीय परिवेश प्रदान करती थी बल्कि जाति के आधार पर बँटे हुये कामों के बंटवारे को भी खत्म करने का काम करती है (कुमार, 2006)।

गांधी के विपरीत अम्बेडकर ने हमेशा ही अंग्रेजी शिक्षा की वकालत की ओर अंग्रेजी को दलितों की मुक्ति का मार्ग बताया। अम्बेडकर ने पहनावे में भी अंग्रेजियत को अपनाया। यही कारण है कि उनके बाद उनकी सूट-बूट वाली मूर्तियाँ दलित चेतना का प्रतीक बन गयी। एलनोर जेलिअट के अनुसार ये मूर्तियाँ सामान्यत: शिक्षा देने या साहस और समता का संदेश की घोषणा को एक खड़े हाथ द्वारा प्रकट करती है। अम्बेडकर ने प्रतिक्रियावाद के तहत अंग्रेजी शिक्षा को अपनाने पर जोर दिया था (जेलिअट 2001, इ239)।

गांधी और अम्बेडकर की तुलना में लोहिया ने सबसे ज्यादा मुखर होकर समानता की बात की और इसके लिये शिक्षा को एक जरिया बताया। लोहिया ने समानता के लिये शिक्षा के स्तर व भाषा के भेद पर विचार किये। शिक्षा को सब तक पहुँचाना ही पर्याप्त नहीं है बल्कि उसकी गुणवत्ता भी समान होनी चाहिये यह विचार लोहिया ने आज से 45 वर्ष पूर्व लिखे गये एक पत्र में दे दिया था (अकार, 2009)। लोहिया ने भाषायी स्तर पर

होने वाले भेद को खत्म करने के लिये अंग्रेजी हटाकर 'हिन्दुस्तानी' में शिक्षा की वकालत की। इस मुद्दे पर लोहिया अपने आदर्श गांधी के निकट थे। गांधी की भांति ही लोहिया भी मातृभाषा शिक्षण के पक्षधर थे।

उपरोक्त विवेचन से स्पष्ट है कि भले ही अपने क्षेत्रीय व निजी सन्दर्भों के नाते गांधी, लोहिया व अम्बेडकर की समानता की अवधारणा में अन्तर रहा हो लेकिन शिक्षा को समानता का जरिया मानने में कोई भेद नहीं रहा।

संदर्भ

कुमार, कृष्ण, शिक्षा और ज्ञान, 2002, ग्रंथ शिल्पी प्रकाशन, नई दिल्ली

कुमार, कृष्ण, गुलामी की शिक्षा और राष्ट्रवाद, 2006, ग्रन्थ शिल्पी प्रकाशन, नई दिल्ली

कोठारी, रजनी, भारत में राजनीति कल और आज, 2010, वाणी प्रकाशन, नई दिल्ली

कोठारी रजनी, राजनीति की किताब, 2010 वाणी प्रकाशन, नई दिल्ली

केलकर, इन्दुमति, राममनोहर लोहिया, 2009, नेशनल बुक ट्रस्ट, नई दिल्ली

जैफेरला, क्रिस्टोफ, इंडियाज साइलेंट रिवोल्यूशन, 2004, ओरिएंट ब्लैकस्वान, नयी दिल्ली

दुबे, अभय कुमार, कांशीराम एक आलोचनात्मक अध्ययन, 1997, राजकमल प्रकाशन, नई दिल्ली

दुबे, अभय कुमार, आधुनिकता के आइने में दलित, 2007, वाणी प्रकाशन, नई दिल्ली

बोस, अजय, बहन जी, 2008, वाणी प्रकाशन, नई दिल्ली

मेश्राम, एल.जी., और बाबा साहेब अम्बेडकर ने कहा– खण्ड (1–5), 2010, राधाकृष्ण प्रकाशन, नई दिल्ली

लोहिया, राममनोहर, लोहिया के विचार, 2008 लोकभारती प्रकाशन, इलाहाबाद

लोहिया, राममनोहर, हिन्दू बनाम हिन्दू, 2009 लोकभारती प्रकाशन

लोहिया, राममनोहर, भारत माता – धरतीमाता, 2010 लोकभारती प्रकाशन

शरद, ओंकार, लोहिया (एक प्रामाणिक जीवनी), 2009 लोक भारतीय प्रकाशन, इलाहाबाद

शाह, घनश्याम, भारत में सामाजिक आन्दोलन, 2009, रावत पब्लिकेशन्स, नई दिल्ली

सेठ, धीरूभाई, सत्ता और समाज, 2009, वाणी प्रकाशन, नई दिल्ली

श्री निवास, एम.एन., कास्ट: इट इज ट्वन्टीयथ सेंचुरी अवतार, 1997, पेंगुइन बुक, नई दिल्ली

श्री निवास, एम.एन., आधुनिक भारत में सामाजिक परिवर्तन, 2003, राजकमल प्रकाशन, नई दिल्ली

यादव, योगेन्द्र, ह्वट इज लिविंग एण्ड ह्वट इज डैड इन राम मनोहर लोहिया, अक्टूबर 10, ईपीडब्ल्यु

यादव, योगेन्द्र, सुहास पलशीकर, ट्रांजिशन, स्टैगनेशन एंड ट्रांसफॉर्मेशन, अप्रैल 2011, सेमिनार, नई दिल्ली