Volume 10 Number 02 May-August 2015 ISSN 0974-7702

अन्वेषिका: अध्यापक शिक्षा की शोध पत्रिका

राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्
नई दिल्ली - 110002

ANWESHIKA: Journal of Teacher Education

[ISSN 0974-7702]

AIMS AND SCOPE

Anweshika (Hindi Journal) is a peer reviewed National Journal published by the National Council for Teacher Education (NCTE), New Delhi (a statutory body of Government of India) three times a year viz. in January, May and September. It aims at engaging with policy, theory, research and practice in teacher education and their interface at different levels of education. It also intends to create a forum for academic discussions, debates and other forms of exchange of ideas in teacher education among different stakeholders. It encourages multi-disciplinary, comparative and praxis based analysis in the domain of teacher education regionally and globally.

To realize these aims, the journal invites reflective articles, research papers, critical reviews, philosophical analysis of concepts and theories of education, book reviews and commentaries on both historical and contemporary issues and concerns in a variety of areas involving professional development of teachers and teacher educators, experiential accounts of educational practitioners, and ethical and quality concerns in teacher education. (All contributions to *Anweshika* shall be in Hindi.). Views expressed by authors belong to them, and not to NCTE.

EDITORIAL ADVISORY BOARD

Dinesh Amin, Lahukush Yoga University, Ahmedabad
Swami Atmapriyananda, Ramakrishna Mission Vivekananda University, Kolkata
Bharati Baweja, CIE, University of Delhi, Delhi
C.P.S. Chauhan, Aligarh Muslim University, Aligarh
Gayatri Goswami, Gauhai University, Guwahati
B.P. Khandelwal, former Director, NUEPA, New Delhi
R.G. Kothari, M.S. University, Vadodara
C.L. Kundu, former VC, H.P. University, Shimla
Kamla Menon, Mirambika, New Delhi
Sudesh Mukhopadhyay, Rehabilitation Council of India, Delhi
B.K. Passi, former Vice-Chairperson, NCTE, Delhi
H.C.S. Rathore, Banaras Hindu University, Varanasi
P.K. Sahoo, Allahabad University, Allahabad
C.B. Sharma, School of Education, IGNOU, New Delhi
Mohd. Akhtar Siddiqui, former Chairperson, NCTE, New Delhi
Jatin Soni, Swarnim Gujarat Sports University, Gandhi Nagar, Gujarat
B.K. Tripathi, NCERT, New Delhi
R.P. Vadhera, Mizoram Central University, Aizawl
U.C. Vashishtha, Lucknow University, Lucknow

EDITORS

B.S. Dagar, (Retd.), Maharishi Dayanand University, Rohtak
K.K. Vashishtha, (Retd.), NCERT, New Delhi

ASSOCIATE EDITORS

Ashish Ranjan, CIE, University of Delhi, Delhi
Vertika Chaudhary, Miranda House, University of Delhi

EDITING MANAGER

R.K. Tomar, Under Secretary, NCTE

EDITORIAL CORRESPONDENCE

All papers, book reviews, and subscription should be addressed to: Editing Manager, *Anweshika* (Hindi Journal), NCTE, Hans Bhawan (Wing II), 1, Bahadur Shah Zafar Marg, New Delhi-110002, India. (Email: us_cdn@ncte-india.org)

Published by **Shri Juglal Singh**, Member Secretary, NCTE, New Delhi 110 002, India.

Printed at Sagar Printers & Publishers, New Delhi

SUBSCRIPTION RATES

Institutional: *Indian* 1500 INR; *Foreign* 150 US$ (Rs. 500/$ 50 single copy)
Individual: *Indian* 500 INR; *Foreign* 50 US$ (Rs. 200/$ 25 single copy)

Subscription amount to be sent through a Bank Demand Draft drawn in favour of "National Council for Teacher Education", payable at Syndicate Bank, 124, Players Building, Delhi Secretariat Branch, New Delhi-110002 (or money transfer to Account Number 603010110003240 and IFS code BKID0006030, Bank of India, Hans Bhawan, Bahadur Shah Zafar Marg, Tilak Bridge, New Delhi 110 002) to: Editing Manager, *Anweshika* (Hindi Journal), Hans Bhawan (Wing II), 1, Bahadur Shah Zafar Marg, New Delhi-110002, India. Tel.: 91+11+23370125; Fax: 91+11+23379980, (Email: us_cdn@ncte-india.org).

COPYRIGHT

©The copyright of the journal remains with the NCTE, New Delhi.

ABSTRACTING/INDEXING

Anweshika is being abstracted and/or indexed in international services.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

The Editorial Board invites articles, research papers, book reviews and commentaries on contemporary issues in a variety of areas including professional development of teachers and teacher educators, education as a discipline and profession, experiential accounts of practitioners, and policy, planning, administration and quality concerns in teacher education. Any local contextualisation must be explained and defined so that an international readership can clearly follow the argument. Please ensure to avoid all stereotypes with regard to class, gender, caste, race, among others.

While submitting the paper, the author is required to give a disclaimer that the same has not been published or sent for publication in any medium (print, electronic or optical) elsewhere. The contribution of paper (Word file by email) should be submitted to the Editing Manager, *Anweshika* (Hindi Journal), NCTE, Hans Bhawan (Wing II),1, Bahadur Shah Zafar Marg, New Delhi-110002 (Email: us_cdn@ncte-india.org)

Peer Review: All contributions submitted for publication are subject to peer review. To enable anonymous refereeing, authors are requested to submit their personal details like: name, e-mail ID, institution and address etc. on a separate sheet and certainly not on the text of the paper submitted for publication.

Papers: Research papers, articles/critical reviews should be within 4000 to 6000 words; reviews of books and other educational materials should be 1000-1500 words. It should be neatly typed on one side of A4 size paper with one and the half spacing, Kruti Dev font size 11, for word processing. The general organization of the paper should be: "abstract" of about 100-150 words (in Times New Roman font size 9 in italics with single space); the main paper (Introduction, including research review; Objectives; Hypotheses, if any; Method including i) research method, ii) population and sample, iii) tools and techniques, iv) procedure; Analysis and Results; Discussion; References; Appendix, if any. Conceptual/reflective papers should have at least three sections: i) Background/Introduction; ii) Main section with sub-sections; and iii) Discussions/ Implications (and References). A brief about the author(s) including full address, email, etc. be given on a separate sheet in about 50-100 words each. (In this regard, the Anweshika document template may be obtained and referred to available on the website: www.ncte-india.org).

References: As per APA (latest) style of referencing.

Offprint: A copy of the journal be posted and a .pdf file of the published paper shall be emailed to the author(s).

अन्वेषिका: भारतीय अध्यापक शिक्षा की शोध पत्रिका

[ISSN 0974-7702]

खंड 10 संख्या 2 मई – अगस्त 2015

प्रकरण

शोध पत्र

पृष्ठ

उच्च शिक्षा स्तर पर कार्यरत अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकताओं का अध्ययन 1
प्रो. पी.के. साहू, डॉ. रीना सिंह

राष्ट्रीय शिक्षा नीति–1986 में निहित अंतर्विरोध और सामाजिक बहिष्करण: एक विश्लेषण 15
बीरेन्द्र सिंह रावत

मनस्ताप एवं शैक्षिक उपलब्धि का तुलनात्मक अध्ययन 23
डा. सुभाष सिंह

ध्यान का किशोरों के व्यक्तित्व एवं संवेगात्मक परिपक्वता पर पड़ने वाले प्रभावों का अध्ययन 35
श्याम सुन्दर पाल

ज्यांपाल सार्त्रा के शैक्षिक विचारों की वर्तमान समय में प्रासंगिकता 47
प्रो. रमेश प्रसाद पाठक, डॉ. अमिता पाण्डेय भारद्वाज

विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता पर शैक्षिक उपलब्धि के प्रभाव का अध्ययन 51
डॉ. अंजलि शर्मा

पुस्तक समीक्षा

बालाकृष्णन, विजयालक्ष्मी (2010), *ग्रोइंग अप एंड अवे, नैरेटीव्स ऑफ़ इंडियन चाइल्डहुडस मेमोरी*, हिस्ट्र, आइडेंटिटी: दिल्ली, ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस 59
अजय कुमार सिंह

अन्वेषिका अध्यापक शिक्षा की पत्रिका खंड 10(2) मई, 2015, 1-14.
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

उच्च शिक्षा स्तर पर कार्यरत अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकताओं का अध्ययन

प्रो. पी.के. साहू[1]
इलाहाबाद केन्द्रीय विश्वविद्यालय,
शिक्षा शास्त्र विभाग,
इलाहाबाद,
उत्तर प्रदेश–211002
pksahooald@rediffmail.com

डॉ. रीना सिंह[2]
सहायक प्रोफेसर,
शासकीय महाविद्यालय,
मासि, उत्तराखण्ड

सारांश: *प्रस्तुत शोध अध्ययन के प्रमुख उद्देश्य हैं– व्यक्तिगत दक्षता; अध्यापक छात्र अन्तःक्रिया; कक्षा शिक्षण; शोध संबन्धित दक्षता; प्रबंधन संबन्धित दक्षता; मूल्यांकन संबन्धित दक्षता तथा अन्य शिक्षण दक्षता के संदर्भ में विश्वविद्यालय एवं महाविद्यालय स्तर के मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता का अध्ययन करना। इलाहाबाद विश्वविद्यालय एवं अन्य संघटक महाविद्यालयों में कार्यरत 300 अध्यापक जो इलाहाबाद विश्वविद्यालय के एकेडेमिक स्टॉफ कॉलेज के विभिन्न पाठ्यक्रम में प्रतिभागी थे, प्रस्तुत अध्ययन के न्यादर्श के लिए चुने गये थे। न्यादर्श के रूप में मानविकी वर्ग के 300 एवं सामाजिक विज्ञान के 160 अध्यापकों का चयन किया गया था।अध्ययन के मुख्य निष्कर्ष है–मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा व्यक्तिगत दक्षता; छात्र अन्तः क्रिया; 'कक्षा शिक्षण दक्षता; शोध सम्बन्धित दक्षता' तथा 'प्रबन्धन सम्बन्धी दक्षता' में सम्मिलित विभिन्न पदों में से 'वार्षिक तथा अन्य परीक्षाओं को सुनियोजित करना' पद को अपेक्षित बनाने की अनुक्रिया में सार्थक अन्तर पाया गया। तथा उच्च शिक्षा में विभिन्न आवश्यताओं को ध्यान में रखते हुए अध्यापक शिक्षा पाठ्यक्रम को उन्नत करने हेतु सुझाव दिया गया।*

भूमिका

आज इस बात की महती आवश्यकता है कि उच्च शिक्षा स्तर के अध्यापकों की शिक्षण प्रभावशीलता की स्थिति का आंकलन किया जाए। अतः अध्यापक शिक्षा के लिए पाठ्यक्रम निर्माण अध्यापकों के अनुभव, आवश्यकता और मांग, पाठ्यक्रम में सम्मिलित विभिन्न घटकों के सुधार, अधिगम विधि, शिक्षण माध्यम, शिक्षा के उद्देश्य, मूल्यांकन तकनीकि, भौतिक संसाधन तथा अध्यापकों को पढ़ाने के लिए दक्ष अध्यापकों की उपलब्धता इत्यादि प्रतिभागी अध्यापकों की अनुभूत आवश्यकताओं पर आधारित होना चाहिए, ताकि एकेडेमिक स्टॉफ कॉलेज द्वारा प्रतिपादित विभिन्न प्रशिक्षण कार्यक्रमों द्वारा अध्यापक प्रशिक्षण को और अधिक उपयुक्त बनाया जा सके।

उच्च शिक्षा स्तर पर अब तक हुए विभिन्न शोध ऊपर उल्लिखित महत्वपूर्ण बिंदुओं को अनदेखा करते हैं अतः शोधकर्ती ने सम्बन्धित साहित्य के सर्वेक्षण उपरांत यह अनुभव किया कि इन बिन्दुओं को ध्यान में रखकर शोध करने की आवश्यकता है जिससे उच्च शिक्षा की गुणवत्ता को बनाये रखने के लिए अध्यापकों को प्रशिक्षण के माध्यम से अधिकाधिक दक्ष बनाया जा सके तथा उनके लिए प्रासंगिक पाठ्यक्रमों का निर्माण किया जा सके।

अध्यापक के महत्ता की चर्चा करते हुए डॉ0 राधाकृष्णन ने लिखा है– "समाज में उच्च शिक्षा स्तर के अध्यापक का स्थान अत्यन्त महत्वपूर्ण है। वह एक पीढ़ी से दूसरी पीढ़ी को बौद्धिक परम्पराएं और तकनीकी कौशल पहुँचाने का केन्द्र है एवं सभ्यता के प्रकाश को प्रज्जवलित रखने में सहायता प्रदान करता है इसलिए, किसी भी राष्ट्र का हित उस राष्ट्र के अध्यापक के हित पर निर्भर है।" अतः आवश्यक है कि उच्च शिक्षा स्तर पर अध्यापन व्यवसाय में दक्ष अध्यापकों का प्रवेश हो क्योंकि

शिक्षा की गुणवत्ता और राष्ट्रीय विकास में अध्यापक के योगदान के लिए उत्तरदायी कारणों में से अध्यापक की दक्षता निःसंदेह सर्वाधिक महत्वपूर्ण है। अध्यापक के व्यक्तिगत गुणों, चरित्र, शैक्षिक कुशलताओं तथा व्यावसायिक अर्हताओं पर अंततः शिक्षा सम्बन्धी सभी प्रयत्नों की सफलता निर्भर है। अतः कहा जा सकता है कि उच्च शिक्षा की गुणवत्ता अध्यापक की व्यावसायिक दक्षताओं से प्रभावित होती है। अध्यापक शिक्षा के महत्व को ध्यान में रखते हुए शिक्षा आयोग (1966) ने लिखा था, "शिक्षा में गुणात्मक सुधार के लिए यह अनिवार्य है कि अध्यापकों के वृत्तिक शिक्षण का एक समुचित कार्यक्रम हो।"इस संदर्भ में राधाकृष्णन ने कहा उच्च शिक्षा स्तर पर जो अध्यापक अपने क्षेत्र का ज्ञाता न हो, अपने क्षेत्र के नवीनतम विकास से परिचित न हो और अपने कर्तव्यों का निर्वहन स्वतंत्र तथा रुचिकरपूर्ण ढंग से नहीं कर पाता हो, वह शायद ही कभी युवा वर्ग को अच्छा करने के लिए प्रेरित कर पाता है, जो कि उच्च शिक्षा का मुख्य उद्देश्य है। इस प्रकार स्पष्ट है कि प्रभावी अध्यापक बनने के लिए अध्यापक में

उपर्युक्त विशेषताओं का होना आवश्यक है। अतः उच्च शिक्षा स्तर पर प्रशिक्षण कार्यक्रमों में ऐसे पाठ्यक्रमों का निर्माण किया जाय जिनसे हमारे अध्यापक दक्ष अध्यापक बन सकें और उच्च शिक्षा के लक्ष्य को प्राप्त करने में योग दे सकें।

प्रशिक्षण आवश्यकता से संबंधित विदेशों में हुए अध्ययन

हॉसन (1960) ने उच्च शिक्षास्तरीय शिक्षकों की प्रभावशीलता तथा पूर्वानुमान निकष पर कार्य किया और अध्ययन से प्राप्त निष्कर्ष से स्पष्ट किया कि– बुद्धि, आयु, अनुभव, सांस्कृतिक पृष्ठभूमि, सामाजिक आर्थिक स्तर, लिंग, विवाह, अभिवृत्ति और व्यावसायिक रूचि शिक्षण प्रभावशीलता को प्रभावित नहीं करते। विद्वता और शिक्षण प्रभावशीलता के मध्य निम्न सहसम्बन्ध पाया गया। शिक्षण उपलब्धि के लिए व्यावसायिक ज्ञान अधिक सफल पूर्वानुमान है।

पैट्रा (1976) ने उच्च शिक्षा स्तरीय शिक्षक की शिक्षण अभिवृत्ति पर उनकी लिंग और वैवाहिक स्थिति के प्रभाव का अध्ययन किया और निष्कर्ष में पाया कि–

1. लिंग और वैवाहिक स्थिति के आधार पर शिक्षकों के शैक्षिक अभिवृत्ति में अन्तर पाया गया।
2. विवाहित पुरुष तथा महिला शिक्षिकाओं की शिक्षण अभिवृत्ति शिक्षण व्यवसाय के लिए नकारात्मक पायी गयी।
3. शिक्षण व्यवसाय के प्रति अविवाहित महिला तथा पुरुष शिक्षकों की अभिवृत्ति सकारात्मक पायी गयी।

हडिडी (1993) ने जॉरडन में चलने वाले सेवारत शिक्षक प्रशिक्षण की प्रभावशीलता के अध्ययन में पाया कि प्रभावी प्रशिक्षण के लिए आवश्यक तत्वों को प्रशिक्षण में सम्मिलित नहीं किया गया है।

अलहिती, आवद, अहमद (2007) ने सउदी अरब के ताबीक महाविद्यालय में कार्यरत अध्यापकों का सामाजिक विषय में चल रहे शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमों की प्रभावशीलता के प्रति प्रत्यक्षण पर अध्ययन किया। जिसके लिए शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रमों की प्रभावशीलता से सम्बन्धित प्रश्न शिक्षकों से पूछे गये।

प्रशिक्षण आवश्यकता से संबंधित भारत में हुए अध्ययन

शिक्षक शिक्षा प्रशिक्षण के संदर्भ में 1987 में एकेडमिक स्टॉफ कॉलेज के निर्माण के पश्चात् संस्था में अध्ययन हुए। किंतु इसके पूर्व भी अल्प अवधि/डिग्री/डिप्लोमा कोर्स तथा समर कैम्प जो कि कुछ विश्वविधालय या अन्य राष्ट्रीय संस्थाओं द्वारा चलाये जाते थे, पर भी अध्ययन हुआ है। जिनको सम्मिलित करते हुए प्रशिक्षण आवश्यकता का वर्णन निम्नलिखित है–

वर्मा (1968) ने राजस्थान राज्य के प्रशिक्षण संस्थान के 546 प्रशिक्षणार्थियों पर अध्ययन किया उनका उद्देश्य प्रशिक्षण का प्रशिक्षणार्थियों के अभिवृत्ति पर प्रभाव का अध्ययन करना था।

इंद्रलेखा (1974) रिपोर्ट कि शिक्षक प्रशिक्षार्थियों में इस व्यवसाय के लिए सकारात्मक अभिवृत्ति पायी गयी।

अहुलिवालिया (1974) ने एक शिक्षक अभिवृत्ति अनुसूची तैयार किया और प्रशिक्षण पाठ्यक्रम को पूर्ण करने के पश्चात प्रशिक्षुओं के व्यावसाय के अभिवृत्ति में क्या अन्तर आता है

कुमार और लाल (1980) ने सेवारत शिक्षकों के प्रशिक्षण में सूक्षम शिक्षण के प्रभाव का अध्ययन किया अध्ययन के फलस्वरूप निष्कर्ष में प्राप्त हुआ कि–

1) सूक्षम शिक्षण के प्रयोग से शिक्षणरत शिक्षकों के प्रश्न पूछने की दक्षता, पृष्ठ पोषण देना उदाहरण के साथ व्याख्यान देना, श्रव्य–दृश्य सामग्री के साथ पढ़ाना तथा छात्रों के साथ प्रतिभागिता में वृद्धि पायी गयी। शिक्षकों के इस मूल्यांकन में सूक्षम शिक्षण सहायक है। कम अनुभव वाले शिक्षक अधिक अनुभवी शिक्षकों की अपेक्षा माइक्रोटीचिंग से अधिक लाभान्वित होते

सिद्दकी (2006) उच्च शिक्षा स्तरीय शिक्षकों की प्रशिक्षण आवश्यकता तथा सार्थकता पर अपने शोध–पत्र में पाया कि– उच्च शिक्षा स्तरीय शिक्षकों के लिए प्रशिक्षण आवश्यक है। क्योंकि प्रशिक्षण से प्रभावी शिक्षण तकनीकि का विकास होता है। इसलिए कुछ अल्पकालिक शिक्षक प्रशिक्षण पाठ्यक्रम को भी चलाया जाना चाहिए।

उपरोक्त अध्ययनो के बारे में उच्च शिक्षा स्तर के अध्यापक अतः सेवाकालीन शिक्षक का विस्तार किया जाना चाहिए तथा शिक्षक प्रशिक्षण में शिक्षण की सभी विधाओं को सम्मिलित किया जाना चाहिए। जैसे–शिक्षण विधि, शिक्षक छात्र अन्तरकिया, शिक्षक व्यक्तित्व का विकास कक्षा को अनुशासित रखना, संस्थान में उचित व्यवस्था रखने इत्यादि को सम्मिलित करते हुए शिक्षक शिक्षण की आवश्यकता को प्रस्तुत किया गया है। प्रस्तुत अध्ययन में प्रभावी शिक्षण ज्ञात करने के लिए छात्र मूल्यांकन, शिक्षक द्वारा मूल्यांकन तथा अन्य के द्वारा मूल्यांकन के महत्व को दर्शाया गया है। जिसका कारण यह है कि शिक्षक स्वयं में कि गुणों का होना पसंद करते हैं इसके अतिरिक्त वास्तव में छात्र अपनेशिक्षक में क्या विशेषता चाहते हैं उन गुणों को सम्मिलित करते हुए शिक्षक शिक्षा के अवधारणा प्रस्तुत करना उचति होगा।

शोध अध्ययन के उद्देश्य

1) व्यक्तिगत दक्षता से संबंधित क्षेत्र में मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकताका अध्ययन करना।

2) अध्यापक छात्र अन्तःक्रिया से संबंधित क्षेत्र में मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकताका अध्ययन करना।

3) कक्षा शिक्षण से संबंधित क्षेत्र में मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकताका अध्ययन करना।

4) शोध संबंधित दक्षता के संदर्भ में मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकताका अध्ययन करना।

5) प्रबंधन संबंधित दक्षता के संदर्भ में मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता का अध्ययन करना।

6) मूल्यांकन संबंधित दक्षता के संदर्भ में मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता का अध्ययन करना।

7) अन्य शिक्षण दक्षता के संदर्भ में मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता का अध्ययन करना।

शोध अभिकल्प

शोध की प्रकृति तथा उद्देश्यों को ध्यान में रखते हुए वर्णनात्मक शोध प्रविधि की सर्वेक्षण विधि का प्रयोग किया गया है।उत्तर प्रदेश में उच्च शिक्षा स्तर पर कार्यरत मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान के समस्त प्रशिक्षित तथा अप्रशिक्षित अध्यापक एवं शिक्षिकाएं को शोध की जनसंख्या के रूप में लिया गया है। इलाहाबाद विश्वविद्यालय एवं अन्य संघटक महाविद्यालयों में कार्यरत 300अध्यापक जो इलाहाबाद विश्वविद्यालय कोएकेडेमिक स्टॉफ कॉलेज के विभिन्न पाठ्यक्रम में प्रतिभागी थे। प्रस्तुत अध्ययन के न्यादर्श के लिए चुने गये थे। कला वर्ग के 300 अध्यापकों का चयन उद्देश्यात्मक न्यादर्श विधि का प्रयोग करके किया गया है। उनमें से मानविकी विषय से कुल 140 अध्यापकों का चयन किया गया जिसमें 60 पुरुष अध्यापक तथा 80 महिला अध्यापिकायें सम्मिलित थे। सामाजिक विषय में अध्यापनरत 90 पुरुष अध्यापक तथा 70 महिला अध्यापिकाओं का चयन किया गया। इस प्रकार सामाजिक विषय से कुल 160 अध्यापकों का चयन किया गया था।

अध्ययन के उपकरण : शिक्षक प्रशिक्षण आवश्यकता मापनी का निर्माण शोधार्थियोंद्वारा किया गया जिसका उद्देश्य यह ज्ञात करना है कि अध्यापक स्वयं किन शिक्षण दक्षता क्षेत्रों में और अधिक दक्ष होने के लिए प्रशिक्षण की मांग करते हैं। प्रथमतः साक्षात्कार द्वारा विभिन्न पदों का खोज किया गया। शिक्षण में विभिन्न घटको के विश्लेषण के आधार पर विभिन्न पदों का वर्गीकरण किया गया।

प्रमुख निष्कर्ष एवं व्याख्या

शोधार्थियों ने प्रशिक्षण आवश्यकता क्षेत्र से सम्बंधी कुल 7 क्षेत्र तथा 68 कथन रखें हैं। यह क्षेत्र है: I, II, III, IV, V, VI, VII | प्रत्येक पदों के उत्तर के संदर्भ में तीन बिंदु मापनी: अधिक आवश्यक, आवश्यक और अनावश्यक पर मापा गया है और उन्हें क्रमशः 3ए 2 और 1 अंक दिया गया है। प्रदत्तो का विश्लेशण प्रतिशत में वर्णन किया गया है।

प्रदत्तों का विश्लेषण एवं व्याख्या

निम्न में कुछ प्रमुख आंकड़े प्रतिशतमें प्रस्तुत किए जाते है:–

I: व्यक्तिगत दक्षता से सम्बन्धित क्षेत्र में मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता

तालिका 1

कथन	मानविकी विषय		सामाजिक विषय		योग	
	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)
कक्षा में प्रसन्नचित रहना	50.71	49.29	53.76	56.24	55.33	44.67
स्वयं अनुशासित होना।	67.14	32.86	66.25	33.75	66.67	33.33
कक्षा में सक्रिय रहना।	60.71	39.29	61.25	38.75	61.00	39.00
सांवेगिक रूप से स्थिर होना।	35.00	65.00	41.88	58.12	38.67	61.33
चिंतनशील प्रवृत्ति का होना।	45.71	54.29	43.75	56.25	44.67	55.33
व्यवहार में लचीलापन होना।	35.71	64.29	56.88	43.12	47.00	53.00
सृजनात्मक होना।	34.29	65.71	40.63	59.37	37.67	62.33
अध्यापक द्वारा नियमित अध्यापन करना	20.22	79.78	22.11	77.89	21.33	78.67
अपने विषय को समय से समाप्त करना।	18.35	81.65	16.5	83.5	17.33	82.67
अपने व्यवसाय के प्रति जवाबदेह होना।	57.14	42.86	63.75	36.25	60.67	39.33
अपने सहयोगियों के साथ सकारात्मक सम्बन्ध बनाना।	25.71	74.29	35.75	64.25	30.00	70.00
अनुकरणीय बनना।	58.57	41.43	59.38	40.62	59.00	41.00
समय के मूल्य को जानने वाला।	59.24	40.71	34.38	65.62	46.00	54.00
नैतिक होना।	14.67	85.33	11.5	88.5	13.00	87.00
सकारात्मक चिंतन करने वाला।	26.43	73.57	40.00	60.00	33.67	66.33
शिक्षकों का न्यादर्श	मानविकी विषय के अध्यापकों का न्यादर्श 140		सामाजिक विषय के अध्यापकों का न्यादर्श 160		कुल संख्या 300	

तालिका 1 के अवलोकन से स्पष्ट है कि मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के अधिकांश अध्यापकों द्वारा संयुक्त रूप से व्यक्तिगत दक्षता से सम्बन्धित कुछ पदों को अधिक आवश्यक मानते हुए इनमें दक्ष होने के लिए प्रशिक्षण को उचित माना है जो निम्नलिखित है–

स्वयं अनुशासित होना	66.67
कक्षा में सक्रिय रहना	61.00
अपने व्यवसाय के प्रति जवाबदेह होना	63.75
अनुकरणीय बनना	59.38
व्यवहार में लचीलापन होना	56.88
कक्षामें प्रसन्नचित रहना	53.76

उपरोक्त आवश्यकताएँ सामाजिक विज्ञानं तथा मानविकी विषय में दृष्टिगोचर हुआ है। यह इंगित करता है की कला विषय अध्यापकों का व्यक्तित्व संबंधित गुणों के विकास पर अधिक महत्त्व देना चाहिए।

इसके अतिरिक्त अन्य दक्षताएं जिन्हें मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के अध्यापकों द्वारा अलग–अलग अधिक महत्व दिया गया निम्न हैं।

मानविकी विषय के अध्यापकों द्वारा विभिन्न दक्षता पदों के लिए नैतिक होना को कम (14.67:) महत्व दिया गया। इस पद को सामाजिक विषय के अध्यापकों के तुलना में (40%) द्वारा मानविकी विषय के अध्यापकों द्वारा कम आवश्यक माना गया।

II: अध्यापक छात्र अन्तःक्रिया से सम्बन्धित दक्षता के लिए मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता का अध्ययन

तालिका 2

कथन	मानविकी विषय		सामाजिक विषय		योग	
	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)
छात्रों की योग्यता की पहचान करना।	35.71	64.29	39.38	60.62	37.67	62.33
छात्रों की शिक्षण आवश्यकता को जानना।	57.86	42.14	60.63	39.37	59.00	41.00
छात्रों की शैक्षिक समस्या में रुचि लेना।	61.43	38.57	46.88	53.12	53.37	46.63
छात्रों की भावना समझना।	32.86	67.14	45.00	55.00	39.33	60.67
छात्रों में मानवीय मूल्य का निर्माण करना।	38.57	61.43	43.75	56.25	41.33	58.67
छात्रों में सकारात्मक प्रवृत्ति का विकास करना।	57.14	42.86	56.88	43.12	57.00	43.00
छात्रों में सृजनात्मक विकास में सहायक होना।	35.71	64.29	46.88	53.12	53.37	46.63
शिक्षकों का न्यादर्श	मानविकी विषय के अध्यापकों का न्यादर्श 140		सामाजिक विषय के अध्यापकों का न्यादर्श 160		कुल संख्या 300	

तालिका 2 के अवलोकन से स्पष्ट है कि प्रस्तुत तालिका में अध्यापक छात्र अन्तःक्रिया के सम्बंध में मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के अधिकांश अध्यापकों को प्रशिक्षण आवश्यकता ज्ञात की गयी। संयुक्त रूप से 'अध्यापक–छात्र अन्तःक्रिया से सम्बन्धित दक्षता' के कुछ पदों को आवश्यक मानते हुए प्रशिक्षण के लिए महत्त्वपूर्ण माना गया जो निम्न हैं–

छात्रों की शिक्षण आवश्यकता को जानना	59.00
छात्रों में सकारात्मक प्रवृत्ति का विकास करना	57.00
छात्रों की शैक्षिक समस्या में रुचि लेना	53.37
छात्रों में सृजनात्मक विकास में सहायक होना	53.37

यह ज्ञात हुआ की सामाजिक विषय के अनेक अध्यापकों द्वारा मानविकी विषय के अध्यापकों की अपेक्षा निम्न दक्षताओं को अधिक महत्व दिया गया–

छात्रों की भावना को समझना	45.00
छात्रों में मानवीय मूल्य का विकास करना	43.75
छात्रों की योग्यता की पहचान करना	39.38

उपरोक्त तथ्य से यह ज्ञात होता है कि छात्रों को समझाना तथा उनके समस्यों के प्रति संवेदनशील होते हुए उनके विकास के लिए प्रयास कर्ण प्राथमिकता है। विशेष करके सामाजिक विज्ञान में विद्यार्थियों के मूल्य का विकास करने को वरीयता दिया गया है।

अतः इन बिन्दुयों की अध्यापक शिक्षा पाठ्यक्रम को प्राथमिकता देना है।

III: कक्षा शिक्षण से सम्बन्धित दक्षता के सन्दर्भ में मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता का अध्ययन

तालिका 3

कथन	मानविकी विषय		सामाजिक विषय		योग	
	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)
कक्षा शिक्षण के लिए तैयार होना।	60.00	40.00	60.63	39.37	60.33	39.67
सम्बन्धित विषय का ज्ञान करना।	66.43	33.57	67.5	32.5	67.00	33.00
शिक्षण को रुचिकर बनाना।	69.29	30.71	58.13	41.87	63.33	36.67
नयी शिक्षण विधि का प्रयोग करना।	31.43	68.57	30.00	70.00	30.67	69.33
विषयानुसार प्रभावी व्याख्यान देना।	60.71	39.29	56.25	43.75	58.33	41.67
व्यवहारिक उदाहरण का प्रयोग करना।	29.29	70.71	35.00	65.00	32.33	67.67
छात्रों को परस्पर अन्तःक्रिया के लिए प्रोत्साहित करना।	31.43	68.57	33.75	66.25	32.33	67.67
शिक्षण के समय हुई स्वयं की त्रुटियों को स्वीकार करना।	37.86	62.14	35.63	64.37	36.67	63.33
तार्किक क्रम में पढ़ाना।	16.43	83,57	28.13	71.87	45	55

छात्रों को विषय के प्रति जागरूक करना।	58.57	42.86	36.25	63.75	38.67	61.33
कक्षा शिक्षण के समय हुए विवादों को नियंत्रित करना।	16.43	83.57	28.13	71.87	22.67	77.33
प्रभावी भाषा का प्रयोग करना।	58.57	41.43	36.25	63.75	66.67	53.33
छात्रों के स्तर से व्याख्यान देना।	38.57	61.43	40.00	60.00	39.33	60.67
पाठ्य सहगामी क्रियाओं का आयोजन करना।	34.29	65.71	21.25	78.75	27.33	72.67
चॉक बोर्ड का उचित प्रयोग करना।	22.14	77.86	27.5	72.5	25.00	75.00
शिक्षण तकनीक का ज्ञान।	36.43	63.57	33.75	66.25	35.00	65.00
आई0सी0टी0 के प्रयोग का ज्ञान	30.71	69.29	29.38	70.62	30.00	70.00
शिक्षकों का न्यादर्श	मानविकी विषय के अध्यापकों का न्यादर्श 140		सामाजिक विषय के अध्यापकों का न्यादर्श 160		कुल संख्या 300	

तालिका 3 के अवलोकन से स्पष्ट है कि मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के अधिकांश अध्यापकों द्वारा संयुक्त रूप से 'कक्षा शिक्षण से सम्बन्धित दक्षता' के विभिन्न पदों को अधिक आवश्यक मानते हुए प्रशिक्षण की आवश्यकता को स्पष्ट किया, जो निम्नलिखित हैं–

सम्बन्धित विषय का ज्ञान करना	67.00
शिक्षण को रुचिकर बनाना	63.33
कक्षा शिक्षण के लिए तैयार होना	60.33
विषयानुसार प्रभावी व्याख्यान देना	58.33

मानविकी विषय के अध्यापकों की सामाजिक विषय के शिक्षकों की तुलना में निम्न दक्षताओं को अधिक महत्व दिया गया–

विषयानुसार प्रभावी व्याख्यान देना	60.71
छात्रों को विषय के प्रति जागरूक करना	58.57
प्रभावी भाषा का प्रयोग करना	58.57
पाठ्य सहगामी क्रियाओं का आयोजन करना	34.29
शिक्षण तकनीक का ज्ञान होना	36.43

उपर्युक्त दक्षता क्षेत्रों में प्रशिक्षण आवश्यकता को मानविकी विषय के अध्यापकों द्वारा सामाजिक विज्ञानं अध्यापकों के तुलना में अधिक महत्व दिया गया।

सामाजिक विज्ञान विषय के शिक्षकों द्वारा निम्न शिक्षण दक्षता क्षेत्रों में मानविकी विषय की तुलना में प्रशिक्षण को अधिक महत्व दिया गया।

व्यावहारिक उदाहरण का प्रयोग करना तथा	35.00
तार्किक क्रम में पढ़ाना	28.73

IV: शोध सम्बन्धित दक्षता के सन्दर्भ में मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता का अध्ययन

तालिका 4

कथन	मानविकी विषय		सामाजिक विषय		योग	
	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)
अच्छे प्रोजेक्ट की पहचान करना।	65.71	34.29	60.63	39.37	63.00	37.00
उपयोगी प्रोजेक्ट का चयन करना।	69.29	30.71	66.25	33.75	67.67	32.33
विभिन्न संख्या से आर्थिक सहायता हेतु प्रोजेक्ट प्रपोजल बनाना।	30.71	69.29	28.75	71.25	29.87	70.13
विभिन्न प्रोजेक्ट सम्बन्धित कार्यों को अच्छे से करना।	68.57	31.43	61.88	38.12	65.00	35.00
शोध के विभिन्न कौशलों में दक्ष होना।	67.86	32.14	56.88	43.12	62.00	38.00
शिक्षकों का न्यादर्श	मानविकी विषय 140		सामाजिक विषय 160		कुल संख्या 300	

तालिका 4 में शोध सम्बन्धित दक्षता के संदर्भ में मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के शिक्षकों की प्रशिक्षण आवश्यकता ज्ञात की गयी है। स्पष्ट है कि अच्छे प्रोजेक्ट की पहचान करना (65.71%), उपयोगी प्रोजेक्ट का चयन करना (69.29%), विभिन्न प्रोजेक्ट सम्बन्धित कार्यों को करना (68.57%) तथा शोध के विभिन्न कौशलों में दक्ष होना (67.86%) सम्बन्धित पदों के लिए मानविकी विषय के अधिकतम अध्यापकों द्वारा प्रशिक्षण की आवश्यकता व्यक्त की गयी जबकि इन्हीं पदों में और अधिक दक्ष होने के लिए 60.00 से 61.00% तक ही सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा ही प्रशिक्षण को आवश्यक माना गया।

आर्थिक सहायता हेतु प्रोजेक्ट प्रपोजल बनाना, पद के लिए सबसे कम (29.87%) अध्यापकों द्वारा प्रशिक्षण आवश्यकता व्यक्त किया गया।

संयुक्त रूप से मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के अध्यापकों द्वारा निम्नलिखित दक्षताओं को प्रशिक्षण के लिए आवश्यक माना गया–

उपयोगी प्रोजेक्ट का चयन करना	67.67
प्रोजेक्ट सम्बन्धित कार्यों का अच्छे ढंग से करना	65.00
अच्छे प्रोजेक्ट की पहचान करना	63.00
शोध के विभिन्न कौशलों में दक्ष होना	62.00

V: प्रबन्धन सम्बन्धित दक्षता के सन्दर्भ में मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता की तुलना करना

तालिका 5

कथन	मानविकी विषय		सामाजिक विषय		योग	
	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)
विश्वविद्यालय/ महाविद्यालय में होने वाले प्रवेश परीक्षा में सहयोग करना।	60.71	39.29	60.63	39.37	63.00	37.00
कक्षा समय सारिणी का निर्माण करना।	61.43	38.57	67.50	32.5	64.67	35.33
छात्रों का विभाग में नामांकन करना।	62.86	37.14	58.13	41.87	60.33	39.67
वार्षिक तथा अन्य परीक्षाओं को सुनियोजित करना।	62.86	37.14	63.75	36.25	63.33	36.67
विश्वविद्यालय/ महाविद्यालयों के लिए बनने वाली नीतियों में प्रतिभाग करना।	65.71	34.24	61.88	38.12	63.67	36.33
शिक्षकों का न्यादर्श	मानविकी विषय 140		सामाजिक विषय 160		कुल संख्या 300	

तालिका 5 के अवलोकन से स्पष्ट है कि प्रबन्धन सम्बन्धित दक्षता क्षेत्र में सम्मिलित विभिन्न पदों के प्रति मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता की तुलना किया गया हैं। जिससे ज्ञात होता है कि प्रवेश परीक्षा में सहयोग करना (60.71%), छात्रों का नामांकन (62.86%) करना तथा विश्वविद्यालय/महाविद्यालय के लिए बनने वाली नीतियों में प्रतिभाग करना (65.71%) पक्षों में और अधिक दक्ष होने के लिए मानविकी विषय के अध्यापकों द्वारा सामाजिक विषय के अध्यापकों की अपेक्षा अधिक प्रशिक्षण की मांग व्यक्त की गयी।

जबकि सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा कक्षा समय सारिणी का निर्माण करना (67.50%) तथा वार्षिक तथा अन्य परीक्षाओं को सुनियोजित करना (63.75%) पद के लिए मानविकी विषय के अध्यापकों द्वारा प्रशिक्षण की अधिक आवश्यक माना गया।

मानविकी तथा समाजिक विज्ञान विषय के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता की संयुक्त विवरण में ज्ञात होता है कि उन्होंने सर्वाधिक महत्व कक्षा समय सारिणी का निर्माण करना (64.67%) विश्वविद्यालय/महाविद्यालय के लिए बनने वाले नीतियों में प्रतिभाग करना (63.67%) और वार्षिक तथा अन्य परीक्षाओं को सुनियोजित करना (63.33%) पदों में दक्ष होने के लिए प्रशिक्षण को आवश्यक माना है।

VI: मूल्यांकन सम्बन्धित दक्षता के सन्दर्भ में मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता का अध्ययन

तालिका 6

कथन	मानविकी विषय		सामाजिक विषय		योग	
	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)
विभिन्न उपलब्धि परीक्षण का निर्माण करना।	63.57	36.43	35.63	64.37	48.67	51.33
छात्र मूल्यांकन में निष्पक्ष होना।	65.71	34.29	59.38	40.62	62.33	37.67
अध्यापक द्वारा स्वयं के सबल तथा निर्बल पक्ष को जानना।	72.86	27.14	71.25	28.75	69.33	30.67
अध्यापक द्वारा स्वयं के विकास के लिए नियमित प्रयास करना।	64.29	35.71	63.75	36.25	62.67	37.33
शिक्षण क्षेत्र के चुनौतियों को ढूँढना।	62.14	37.86	65.00	35.00	63.67	36.33
शिक्षण में प्रभावी होने के लिए स्वयं का मूल्यांकन करना।	70.00	30.00	60.00	40.00	64.67	35.33
स्वयं को नवीनतम करते रहना।	78.57	21.43	60.00	40.00	68.67	31.33
विद्यार्थियों से प्रतिपुष्टि लेना।	29.29	70.71	60.00	40.00	43.67	56.33
शिक्षण में अपनी भूमिका का आंकलन करना।	57.14	42.86	26.88	73.12	41.00	59.00
अनुदेशात्मक अधिगम सामग्री का निर्माण करना।	34.43	65.57	34.38	65.62	34.33	65.67
शिक्षकों का न्यादर्श	मानविकी विषय 140		सामाजिक विषय 160		कुल संख्या 300	

तालिका 6 में मूल्यांकन सम्बन्धित दक्षता के सन्दर्भ में मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता का अध्ययन किया गया है। तालिका से स्पष्ट है कि मानविकी विषय के अध्यापक मूल्यांकन सम्बन्धित दक्षता में वृद्धि हेतु प्रशिक्षण कार्यक्रमों में प्रतिभाग के लिए सामाजिक विषय के अध्यापकों की अपेक्षा अधिक जागरूक हैं। सर्वाधिक मानविकी विषय के अध्यापकों द्वारा स्वयं सबल तथा निर्बल पक्ष को जानना (72.86%) मूल्यांकन करना और स्वयं को नवीनतम करते रहना (78.57%) शिक्षण दक्षता के लिए प्रशिक्षण की मांग की गयी।

इसके अतिरिक्त विभिन्न उपलब्धि परीक्षण का निर्माण करना (63.57%), छात्र मूल्यांकन में निष्पक्ष होना (65.71%), स्वयं के विकास के लिए नियमित प्रयास करना (64.29%) स्वयं का मूल्यांकन करना (70.00%) पदों के लिए मानविकी विषय के अध्यापकों द्वारा सामाजिक विषय के अध्यापकों की तुलना में अधिक प्रशिक्षण की आवश्यकता व्यक्त किया गया।

शिक्षण क्षेत्र की चुनौतियों को ढूँढना (65.00%) तथा विद्यार्थियों से प्रतिपुष्टि लेना (60.00%) शिक्षण दक्षताओं के लिए सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा मानविकी विषय के अध्यापकों की अपेक्षा अधिक प्रशिक्षण की मांग की गयी। अनुदेशात्मक अधिगम सामग्री का निर्माण करने के लिए दोनों द्वारा समान रूप से प्रशिक्षणों को आवश्यक बताया गया।

दोनों विषयों के अध्यापकों द्वारा संयुक्त रूप से निम्न दक्षताओं को प्रशिक्षण देने के लिए अधिक महत्वपूर्ण माना गया–

स्वयं के सबल तथा निर्बल पक्ष को जानना	69.33
स्वयं को नवीनतम करते रहना	68.67
स्वयं का मूल्यांकन करना	64.67
शिक्षण क्षेत्र की चुनौतियों को ढूँढ़ना	63.67
स्वयं के विकास के लिए नियमित प्रयास करना	62.67
छात्र मूल्यांकन में निष्पक्ष होना	62.33

VII: अन्य शिक्षण दक्षता के सन्दर्भ में मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता का अध्ययन

तालिका 7

कथन	मानविकी विषय		सामाजिक विषय		योग	
	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)	हाँ (प्रतिशत)	नहीं (प्रतिशत)
शोध पत्र को प्रस्तुत करना।	31.43	68.57	31.88	68.12	31.67	68.33
संगोष्ठियों में श्रव्य–दृश्य सामग्री का प्रयोग करना।	36.43	63.57	30.67	69.33	33.33	66.67
शोध पत्र को प्रकाशित करवाना।	32.86	67.14	38.13	61.87	35.67	64.33
स्थानीय समस्या को शिक्षा के माध्यम से दूर करना।	58.57	41.43	59.38	40.62	57.67	42.33
शिक्षण अधिगम सामग्री के रूप में स्थानीय स्रोत की पहचान करना।	37.86	62.14	39.38	60.62	38.67	61.33
स्थानीय विकास के लिए प्रतिभाग करना।	32.86	67.14	33.75	66.25	33.33	66.67
शिक्षण संस्थानों का भ्रमण करना।	29.86	70.76	35.63	64.37	32.00	68.00
प्रशिक्षण कार्यक्रमों में प्रतिभाग करना।	29.29	70.71	29.38	70.62	29.33	70.67
अपने उत्तरदायित्वों के प्रति जागरूक होना।	67.14	32.86	59.38	40.62	63.00	37.00
शिक्षकों का न्यादर्श	मानविकी विषय 140		सामाजिक विषय 160		कुल संख्या 300	

तालिका 7 से स्पष्ट है कि प्रस्तुत तालिका में मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के अध्यापकों की प्रशिक्षण आवश्यकता की तुलना 'अन्य शिक्षण दक्षता' के सन्दर्भ में की गयी है। मानविकी विषय के अध्यापकों द्वारा 'स्थानीय समस्या को शिक्षा के माध्यम से दूर करना' (58.57%) श्रव्य दृश्य सामग्री का प्रयोग करना (36.43%) तथा अपने उत्तरदायित्वों के प्रति जागरूक होना (67.14%), के लिए प्रशिक्षण को आवश्यक बताया तो इन्हीं दक्षताओं को सामाजिक विषय के आवश्यक मानने वाले अध्यापकों का प्रतिशत (59.38%) है। शोध पत्र को प्रस्तुत करना (31.88%), प्रकाशित करवाना (38.13%) स्थानीय विकास के लिए प्रतिभाग करना (33.75%), शिक्षण संस्थानों का भ्रमण करना (35.63%) प्रशिक्षण कार्यक्रमों में प्रतिभाग करना (29.38%) के लिए सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा मानविकी विषय के अध्यापकों का अपेक्षा अधिक प्रशिक्षण की मांग की गयी।

संयुक्त रूप से मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान विषय के अध्यापकों द्वारा भिन्न दक्षताओं को आवश्यक माना गया–

अपने उत्तरदायित्वों के प्रति जागरूक होना	63.00
स्थानीय समस्या को शिक्षा के माध्यम से दूर करना	57.87
शिक्षण अधिगम सामग्री के रूप में स्थानीय स्रोत की पहचान करना।	38.67

अध्ययन के मुख्य निष्कर्ष

अध्ययन के मुख्य निष्कर्ष उद्देश्य के अनुसार निम्नलिखित है–

उद्देश्य

स्नातक स्तर पर कार्यरत मानविकी तथा सामाजिक विज्ञान के अध्यापकों की अपेक्षित शिक्षण **दक्षताओं** का अध्ययन करना।

मुख्य निष्कर्ष

मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा व्यक्तिगत दक्षता क्षेत्र में सम्मिलित विभिन्न पद जैसे– अध्यापक द्वारा नियमित पढ़ाना, अपने विषय को समय से समाप्त करना, अनुकरणीय होना, नैतिक होना और सकारात्मक चिंतन करना, पदों को अपेक्षित मानने सार्थक अनुक्रिया में अन्तर पाया गया। सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा उपर्युक्त पदों को मानविकी विषय के अध्यापकों की अपेक्षा अधिक महत्वपूर्ण माना गया।

मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा अध्यापक छात्र अन्तः क्रिया से सम्बन्धित दक्षता क्षेत्र में सम्मिलित विभिन्न पदों में मात्र एक पद जैसे–छात्रों की शिक्षण आवश्यकता को जानना, पद को अपेक्षित मानने की अनुक्रिया में सार्थक अन्तर पाया गया है। छात्रों की शिक्षण

आवश्यकता को जानना पद के लिए मानविकी विषय के अध्यापकों द्वारा सामाजिक विषय के अध्यापकों की अपेक्षा अधिक आवश्यक माना गया।

- मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा 'कक्षा शिक्षण दक्षता' क्षेत्र में सम्मिलित विभिन्न पदों में से कुछ पदों जैसे– विवादों को नियंत्रित करना, प्रभावी व उपयुक्त भाषा का प्रयोग करना, पद को अपेक्षित मानने की अनुक्रिया में सार्थक अन्तर पाया गया है। विवादों को नियंत्रित करना, प्रभावी व उपयुक्त भाषा का प्रयोग करना, पद को सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा मानविकी विषय के अध्यापकों की अपेक्षा अधिक आवश्यक माना गया है। इसके अतिरिक्त इस क्षेत्र में सम्मिलित विभिन्न पदों के लिए मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों की अनुक्रिया में सार्थक अन्तर नहीं पाया गया।
- मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा 'शोध सम्बन्धित दक्षता' क्षेत्र में सम्मिलित विभिन्न पदों में से मात्र एक पद जैसे– 'शोध के विभिन्न कौशलों में दक्ष होना', पद को अपेक्षित मानने की अनुक्रिया में

सार्थक अन्तर पाया गया। शोध के विभिन्न कौशलों में दक्ष होना, को सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा मानविकी विषय के अध्यापकों की अपेक्षा अधिक महत्व दिया गया।

- मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा 'प्रबन्धन सम्बन्धी दक्षता' में सम्मिलित विभिन्न पदों में से 'वार्षिक तथा अन्य परीक्षाओं को सुनियोजित करना' पद को अपेक्षित बनाने की अनुक्रिया में सार्थक अन्तर पाया गया। वार्षिक तथा अन्य परीक्षाओं को सुनियोजित करना पद को सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा मानविकी विषय के अध्यापकों की अपेक्षा अधिक महत्व दिया गया। इसके अतिरिक्त इसमें सम्मिलित अन्य पदों के लिए मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों की अनुक्रिया में कोई सार्थन अन्तर नहीं पाया गया।
- मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा 'मूल्यांकन सम्बन्धी दक्षता' में सम्मिलित विभिन्न पदों में से कुछ पद जैसे विभिन्न उपलब्धिदक्षता तथा मूल्यांकन सम्बन्धी दक्षता को पुरुष अध्यापकों द्वारा महिला अध्यापिकाओं की अपेक्षा अधिक महत्व दिया गया।
- व्यक्तिगत दक्षता, अध्यापक–छात्र अन्तःक्रिया, कक्षा शिक्षण दक्षता, शोध सम्बन्धी दक्षता, प्रबन्धन सम्बन्धी दक्षता, मूल्यांकन सम्बन्धी दक्षता तथा अन्य दक्षता क्षेत्रों को आवश्यक मानने के प्रति सामाजिक विषय के कम अनुभवी अध्यापक तथा अध्यापिकाओं के विचारों में सार्थक अन्तर नहीं पाया गया।
- प्रबन्धन सम्बन्धी दक्षता तथा अन्य दक्षता क्षेत्रों को आवश्यक मानने के प्रति सामाजिक विषय में अध्ययनरत अधिक अनुभवी पुरुष तथा महिला अध्यापिकाओं के अनुक्रियाओं में सार्थक अन्तर पाया गया। पुरुष अध्यापकों द्वारा इन दक्षताओं को महिला की अपेक्षा अधिक आवश्यक माना गया।

शैक्षिक निहितार्थ

आज इस बात की महती आवश्यकता है कि उच्च शिक्षा स्तर के अध्यापकों की शिक्षण प्रभावशीलता की स्थिति का आंकलन किया जाय। अतः अध्यापक शिक्षा के लिए पाठ्यक्रम निर्माण अध्यापकों के अनुभव, आवश्यकता और मांग, पाठ्यक्रम में सम्मिलित विभिन्न घटकों के सुधार, अधिगम विधि, शिक्षण माध्यम, शिक्षा के उद्देश्य, मूल्यांकन तकनीकी, भौतिक संसाधन तथा अध्यापकों को पढ़ाने के लिए दक्ष अध्यापकों की उपलब्धता इत्यादि प्रतिभागी अध्यापकों की अनुभूत आवश्यकताओं पर आधारित होना चाहिए, ताकि एकेडेमिक स्टाफ कॉलेज द्वारा प्रतिपादित विभिन्न प्रशिक्षण कार्यक्रमों द्वारा अध्यापक प्रशिक्षण को और अधिक उपयुक्त बनाया जा सके ; जिसके लिए प्रासंगिक पाठ्यक्रमों का निर्माण किया जा सके, उदाहरणतः

- मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा 'कक्षा शिक्षण दक्षता' क्षेत्र में सम्मिलित विभिन्न पदों में से कुछ पदों जैसे– विवादों को नियंत्रित करना, प्रभावी व उपयुक्त भाषा का प्रयोग करना, आदि पदों को अपेक्षित मानने पर बल देना।
- मानविकी तथा सामाजिक विषय के अध्यापकों द्वारा 'शोध सम्बन्धित दक्षता' क्षेत्र में सम्मिलित विभिन्न पदों को महत्व दिया जाता।
- वार्षिक तथा अन्य परीक्षाओं को सुनियोजित रूप से संचालित करने को अधिक महत्व दिया जाना।
- 'मूल्यांकन सम्बन्धी दक्षता' में सम्मिलित विभिन्न पदों को महत्व दिया जाता।

सन्दर्भ सूची

आहलुवालिया, एस.पी. (1974). 'डेवलपमेंट ऑफ एटीट्यूड इनवेंट्री एण्ड ए स्टडी ऑफ चेन्जेज इन एटीट्यूड ऑफ स्टूडेंट टीचर्स' अप्रकाशित शोध ग्रंथ, इन एजूकेशन, बनारस वि.वि., वाराणसी।

अलहिती, ए0एच0 (2007). टीचर पर्सेप्सन ऑफ द इफेक्टिवनेस ऑफ द सोशल स्टडीज टीचर ट्रेनिंग प्रोग्राम ऐट तावोक टीचर्स कॉलेज इन सउदी अरब, डिसर्टेशन एब्सट्रैक्ट इन्टरनेशनल, जुलाई, वौल्यूम 69, नं0 1, पृष्ठ–181।

इन्द्रलेखा, आर. (1974). 'ए कम्पेरिटव स्टडी ऑफ द एटीट्यूड ऑफ मेन एण्ड वूमेन टीचर्स ट्रेनिंग ऐज ए करियर इन सम ऑफ द टीचर ट्रेनिंग कॉलेज', अप्रकाशित लघु शोध प्रबंध, गौर्नमेंट डिग्री कॉलेज, पुंडूकट्टी, तमिलनाडू।

कुमार, जे. और लाल, आर. (1980). *यूज ऑफ माइक्रोटीचिंग इन इम्प्रूविंग जनरल टीचिंग कॉम्पिटेन्सी ऑफ इन–सर्विस टीचर्स*, हरियाणा, एन.सी.ई.आर.टी.।

पैट्रा, एस. (1976). 'ऐन इन्वेस्टिगेशन इनटू द एटीट्यूड ऑफ सेकेन्डरी स्कूल टीचर्स टूआर्डस दीअर प्रोफेशन इन रिलेशन टू दीअर सेक्स एण्ड मार्टिअल स्टेट्स', अप्रकाशित लघु शोध प्रबंध, कल्याणी विश्वविद्यालय, वेस्ट बंगाल।

वर्मा, आई.बी. (1968). 'ऐन इनवेस्टिगेशन इनटू द इम्पैक्ट ऑफ ट्रेनिंग ऑन द वैल्यूज ऐटिट्यूड, पर्सनल प्रॉबलम्स एण्ड एडजस्टमेंट ऑफ टीचर्स', अप्रकाशित शोध प्रबन्ध, आगरा, यूनवर्सिटी, आगरा।

सिद्दकी, एस. (2006). *नीड एण्ड सिगनिफिकेन्स ऑफ टीचर्स ट्रेनिंग इन हायर एजूकेशन,* पेपर प्रेजेन्टेड इन नेशनल सेमिनार, ऑन प्रॅफैशनल प्रिपरेशन् ऑफ टीचर्स ऐट अलीगढ़ मुस्लिम यूनिवर्सिटी, अप्रैल 8–9।

हॉसन, आर.बी. (1960). हूज ए गुड टीचर – प्रॉबलम एण्ड प्रोग्रेस इन टीचर इवैलूएशन, कैलिफोर्निया : टीचर एशोसिएशन।

हडिडी, एम. (1993). 'इफेक्टिवनेस ऑफ इन सर्विस ट्रेनिंग प्रोग्राम्स प्रोवाइडेंड फॉर स्पेशल एजूकेशन टीचर इन जॉर्डन', *डिसास्ट, वॉल्यूम* (20), पृष्ठ 170–194।

अन्वेषिका अध्यापक शिक्षा की पत्रिका खंड 10(2) मई, 2015, 15-22.
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति–1986 में निहित अंतर्विरोध और सामाजिक बहिष्करण: एक विश्लेषण

बीरेन्द्र सिंह रावत
सी–144 रीड्स लाइन
दिल्ली विश्वविद्यालय
दिल्ली–110007.
bsrcie@gmail.com

सारांश: *किसी भी विषय पर किसी राज्य की नीति राज्य और नागरिकों के बीच संबंधों के विशेष प्रकारों को आकार देती है। नीति राज्य और नागरिकों के पारस्परिक संबंधों के साथ–साथ नागरिकों और नागरिकों के पारस्परिक संबंधों के विशेष प्रकारों को भी आकार देती है। यही तथ्य राज्य की शिक्षा संबंधी नीति पर भी लागू होता है।अगर राज्य की शिक्षा संबंधी नीतिसमाजवादी–लोकतंत्र सामाजिक–न्याय तथा पंथनिरपेक्षता के सिद्धांतों पर टिकी होती है तब उसके और नागरिकों के बीच विश्वास तथा बराबरी के संबंध आकार लेते है। ऐसे सिद्धांतों पर टिकी नीति के कारण उस राज्य के नागरिकों के बीच ऐसे संबंध आकार लेते हैं जिससे राज्य में शांति और सदभाव का वातावरण विकसित होता है। इसलिए राज्य की नीति को समझना एक जरूरी बौद्धिक जिम्मेदारी बन जाती है। राष्ट्रीय शिक्षा नीति–1986 में अनेक उपबंध हैं। ये उपबंध संवैधानिक मूल्यों के संदर्भ में परस्पर विरोधाभासी लगते हैं। इनमें से कुछ उपबंध सामाजिक न्याय की कसौटी पर खरे नहीं उतरते। इनकी वजह से नीति सामाजिक–बहिष्करण का माध्यम प्रतीत होती है। इस नीति के कुछ उपबंध देश के नागरिकों के बीच असमतामूलक संबंधों को जन्म देने वाले होने के कारण राज्य की सामाजिक समरसता के लिए शुभ नही हैं।*

इस समय भारत अपनी नयी शिक्षा नीति बनाने की प्रक्रिया में है। यह सही समय है जब हमें अपने अतीत की गलतियों से सबक लेकर आगे का रास्ता बनाना चाहिए। सरकार के पास वे तमाम तथ्य हैं जो उसे भारत की सही स्थिति बता सकते हैं। सरकार को चाहिए की वह इन तथ्यों का उपयोग एक ऐसी नीति बनाने में करे जिससे भारत के नागरिक और भी समरसतापूर्ण संबंधों में जी सकें।

प्रस्तावना

ऐसे ऐतिहासिक समय में जब देश का मानव संसाधन विकास मंत्रालय एक नयी शिक्षा नीति के निर्माण्ध में संलग्न है, हमें अपने इतिहास से सबक लेकर इस काम को अंजाम देना चाहिए। 1986 की राष्ट्रीय शिक्षा नीति में कुछ ऐसे प्रावधान हैं जिनकी वजह से देश के सरकारी स्कूलों का ढांचा कमजोर हुआ। प्रस्तुत शोध पत्र ऐसे प्रावधानों को रेखांकित कर तत्कालीन भारत के सामाजिक हालातों के संदर्भ में उनका विश्लेषण करता है। उम्मीद है कि यह कोशिश वर्तमान केंद्र सरकार को और अधिक समतामूलक शिक्षा नीति का निर्माण करने में मदद पहुँचा सकेगी।

उद्देश्य

1. भारत के संविधान के कुछ संगत अनुच्छेदों के आधार पर राष्ट्रीय शिक्षा नीति–1986 का विश्लेषण करना।
2. राष्ट्रीय शिक्षा नीति 1986 को "सामाजिक बहिष्करण" की संकल्पना की मदद से समझना।
3. नयी राष्ट्रीय शिक्षा नीति के लिए सुझाव देना।

प्रविधि

विषयवस्तु विश्लेषण शोध का एक उपकरण है। (क्रिपेन्ड्रोपफ, 1980.21)। यह उपकरण गुणात्मक शोध में इस्तेमाल होने वाले उपकरणों में से एक है (मरटन्स, 14)। शोध में विषयवस्तु–विश्लेषण को शोध उपकरण के रूप में अपनाया गया है। यह शोध गुणात्मक शोधें के बारे में स्वीकृत उस धारणा की परिधि में नहीं आता जिसके अनुसार गुणात्मक शोधों का उद्देश्य *स्थिति* के बारे में भागीदारों द्वारा की जाने वाली व्याख्या को दुनिया के सामने लाना है। लेकिन इस अध्ययन में कोई प्रत्यक्ष भागीदार नहीं है। लिखित सामग्रीकी भाषा है, जोउसके संदर्भगत जगत के बारे में कुछ सूचनाएँ देती है। इस भाषा को समझकर, विभिन्न संकल्पनाओं की मदद से लिखित सामग्रीकी मीमांसा की जाती है। ऐसी मीमांसा जिससे शिक्षा की व्यवस्था को अधिक समतामूलक बनाने में मदद मिले। ऐसी मदद जो पढ़ने तथा पढ़ाने वालों में रूपांतरण लाने का कारक बन सके। इसमें यह ऐतिहासिक उम्मीद शामिल है कि इस प्रकार के शोध से वंचितों को सशक्त और संगठित होने की राह खोजने में सहायता मिलेगी। यह इस अध्ययन का नैतिक सरोकार है।

शोध उपकरण के रूप में विषयवस्तु विश्लेषण का महत्व इस बात में है कि यह शोधकर्ता को वह सामर्थ्य प्रदान करता है जिसकी मदद से वह *लिखे* के आधार पर अनावलोकित परिघटना के बारे में निष्कर्ष निकालने एवं भविष्यकथन करने की स्थिति में आ सके। (क्रिपेन्ड्रोपफ, 1980.17)। दस्तावेजों में प्रतीकों के रूप में जो कुछ दर्ज़ होता है उनका विश्लेषण करके परिघटना के परोक्ष पहलुओं को समझा जा सकता है। ये परोक्ष पहलू दस्तावेज के आने से पहले तथा दस्तावेज के लागू होने के बाद के हो सकते हैं।

प्रस्तुत शोध में विषयवस्तु विश्लेषण का मकसद यह समझना है कि नीति के जरिए भारतीय समाजके बारे मेंकिस प्रकार के संदेशों को प्रसारित किया जा रहा है।

नीति का विश्लेषण

किसी भी राष्ट्र की शिक्षा नीति उसकी शिक्षा के संदर्भ में प्रतिबद्धताओं की औपचारिक तथा संवैधानिक घोषणा होती है। नीति उन सिद्धांतों का प्रतिपादन करती है जिनके आधार पर आने वाले वर्षों में शिक्षा के लिए संस्थाओं तथा प्रक्रियाओं को आकार दिया जाएगा । इसके आधार पर यह तय किया जाना होता है कि शिक्षा के विभिन्न स्तरों में किस प्रकार के पारस्परिक संबंध होंगे। इसी के आधार पर यह तय किया जाना होता है कि शिक्षा के क्षेत्र में गुणवत्ता को बनाए रखने तथा बढ़ाने के लिए कौन कौन से कदम उठाए जाएँगे। नीति इस सवाल का उत्तर देने में भी मदद करती है कि किसको कितना तथा किन स्थितियों में अपनी शिक्षा जारी रखने का हक़ होगा। नीति राज्य की शिक्षा के क्षेत्र में समानता तथा सामाजिक न्याय के बारे में प्राथमिकताओं का घोषणापत्र भी होती है। शिक्षा के मामले में जब कोई फैसला विवाद का रूप ले लेता है तब उसके पक्ष तथा विपक्ष में नीति को आधार बनाकर तर्क दिए जाते हैं। हाल ही में दिल्ली विश्वविद्यालय द्वारा शुरू किए गए चार साल के स्नातक कार्यक्रम को गलत ठराए जाने के लिए नीति को ही आधार बनाया गया था। पिछले साल 5 सितंबर को प्रधानमंत्री ने स्कूली बच्चे–बच्चियों के साथ बातें कीं। इस बातचीत में उन्होंने उन सरोकारों की तरफ इशारा किया जिन्हें वे शिक्षा की दृष्टि से महत्त्वपूर्ण मानते हैं। इस समय राष्ट्र, राष्ट्रीय शिक्षा नीति–1986 (रा.शि.नी.) को मानकर चल रहा है। इस नीति में अनेक जनतांत्रिक तथा शिक्षा की दृष्टि से प्रगतिशील प्रावधान किए गए हैं। लेकिन इतना होने पर भी यह नीति आन्तरिक अंतर्विरोधों से भरी पड़ी है। इसमें निहित अन्तर्विरोध, नीति का झुकाव असमतामूलक शिक्षा व्यवस्था की और करते प्रतीत होते हैं।

शिक्षा के संदर्भ में समय–समय पर निकलने वाले सरकारी आदेश भी शिक्षा की नीति के हिस्से होते हैं। लेकिन इस लेख में नीति के अर्थ को राष्ट्रीय शिक्षा नीति–1986 तक ही सीमित रखा गया है। इस लेख को लिखने का तात्कालिक कारण देश भर में नयी शिक्षा नीति बनाने की दिशा में हो रहे प्रयासों में एक अकादमिक योगदान देना भर है।

रा.शि.नी. के विश्लेषण के लिए नीतिगत प्रावधानों के अतिरिक्त भारत के संविधान का संदर्भ लिया गया है। रा.शि.नी. का अध्ययन करने तथा इसके एक अनुच्छेद को इसी के अन्य अनुच्छेद के आलोक में पढ़ने से ऐसी अनेक बातें रेखांकित की जा सकतीं हैं जो चोंकाने वाली हैं। रा.शि.नी. के एक अनुच्छेद में जिस विचार की स्थापना की गई है, उसके किसी अन्य अनुच्छेद में उसी विचार को खंडित कर दिया गया है। ऐसा लगता है कि शिक्षा के प्रति नीतिगत स्थापना के संदर्भ में इसके द्वारा भ्रम की स्थिति बनाए रखी गई है, ताकि राज्य सुविधानुसार किसी भी पाले में खड़ा हो सके। इस निष्कर्ष पर पहुँचने के तरीकों को समझने के लिए इसमें दर्ज प्रवधानों पर विचार करते हैं ।

रा.शि.नी. का अनुच्छेद 3.1 कहता है कि "राष्ट्रीय शिक्षा नीति की परिकल्पना संविधान में निहित सिद्धांतों के आधार पर की गई है।" यानि समानता और सामाजिक न्याय इस परिकल्पना के केंद्र होने चाहिए। नीति का अनुच्छेद 3.2 कहता है कि –

> *"राष्ट्रीय शिक्षा व्यवस्था का मूल मंत्र यह है कि एक निश्चित स्तर तक हर शिक्षार्थी को, बिना किसी जात पात, धर्म, स्थान या लिंग भेद के, लगभग एक जैसी अच्छी शिक्षा उपलब्ध हो."*

इस प्रकार नीति का यह अनुच्छेद संविधान के अनुच्छेद 15 का पालन करता हुआ लगता है। संविधान के अनुच्छेद 15 के अनुसार– "राज्य, किसी नागरिक के विरुद्ध केवल धर्म, मूलवंश, जाति, लिंग, जन्मस्थान या इनमें से किसी के आधार पर कोई भेद भाव नहीं करेगा।" इसका अर्थ यह हुआ कि कोई नागरिक कहाँ पैदा हुआ/हुई है, नीति

बनाने में इस आधार पर राज्य द्वारा भेदभाव नहीं किया जाएगा। संविधान के अनुसार राज्य उदाहरणार्थ बस्तर में पैदा हुए तथा दिल्ली में पैदा हुए नागरिक में भेदभाव नहीं करेगा। रा. शि. नी. का अनुच्छेद 3.1 संविधान की इस मंशा को भी प्रतिबिम्बित करता है। इस नीति का अनुच्छेद 4.1 ज़ोर देकर कहता है कि – "नयी नीति विषमताओं को दूर करने पर विशेष बल देगी और अब तक वंचित रहे लोगों की विशेष आवश्यकताओं को ध्यान में रखते हुए शिक्षा के समान अवसर मुहैया करेगी" नीति के इन अनुच्छेद में भारतीय राज्य देश में शिक्षा की ऐसी प्रणाली स्थापित करने के प्रति प्रतिबद्ध लगता है जो समानता और न्याय के सिद्धांत पर टिकी होगी। अब तक के अनुच्छेद में रा.शि.नी. का सरोकार देश के वंचित तबकों के लिए शिक्षा के समान अवसर उपलब्ध करवाना लग रहा है। अपने अनुच्छेद 4.6 (1) में नीति एक बार फिर से कमज़ोर तबके के लोगों के प्रति अपनी जिम्मेवारी को स्पष्ट करते हुए कहती है कि– "अनुसूचित जातियों को अन्य लोगों की बराबरी में लाने के लिए आदिवासी इलाकों में प्राथमिक शालाएं खोलने के काम को प्राथमिकता दी जाएगी." यह पेरा संविधान के अनुच्छेद 15.3 तथा 15.4 से ताकत पता लगता है। ये अनुच्छेद राज्य को वह शक्ति प्रदान करते हैं जिनके आधार पर राज्य "समाजिक और शैक्षिक दृष्टि से पिछड़े हुए नागरिकों के किन्हीं वर्गों की उन्नति के लिए या अनुसूचित जातियों और अनुसूचित जनजातियों के लिए कोई विशेष" उपबंध कर सकता है। पेरा 4.6(1) में नीति ने इन्हीं दो अनुच्छेदों को आधार बनाया है।

यहाँ तक तो लगता है कि भारतीय राज्य संवैधानिक मूल्यों की रक्षा के प्रति दृढ है। ऐसा लगता है कि उसे भारत के कमज़ोर से कमज़ोर वर्ग का ध्यान है और वह सभी के लिए शिक्षा के समान और न्यायपूर्ण अवसर उपलब्ध करवाना चाहता है। लेकिन नीति की यह मंशा ज्यादा दूर तक बनी नहीं रह पाती। अपने अनुच्छेद 5.8 पर पहुँचते ही नीति यू–टर्न लेती है। उसने अब तक के पेरों में जिन संवैधानिक मूल्यों को आधार बनाकर राष्ट्रीय शिक्षा प्रणाली बनाने के प्रति मंशा जाहिर की थी, अनुच्छेद 5.8 पर वह अचानक उनसे मुहँ फेरकर असमानता का दामन थाम लेती है। नीति का यह अनुच्छेद 5.8 कहता है कि –

> *"ऐसे बच्चे जो स्कूल छोड़गए हैं, या जो ऐसे स्थानों पर रहते हैं जहाँ स्कूल नहीं हैं या जो काम में लगे हैं, और वे लडकियाँ जो दिन के स्कूल में पूरे समय नहीं जा सकतीं, इन सबके लिए एक विशाल और व्यवस्थित अनौपचारिक शिक्षा का कार्यक्रम चलाया जाएगा"*

एक तरफ तो नीति के अनुच्छेद 4.1 तथा 4.6 गैर–बराबरी के खिलाफ़कमर कसने की बात कर रहे हैं और दूसरी तरफ इसी नीति का अनुच्छेद 5.8 गैर–बराबरी को बनाए रखने के लिए प्रतिबद्ध दिखता है ।

पहला सवाल यह है कि नीति जन्म–स्थान के आधार पर भेदभाव कर रही है या नहीं? जब यह कह रही है कि राज्य उन जगहों पर स्कूल नहीं खोलेगा जहाँ अब तक स्कूल नहीं खोले गए, तब नीतिगत तौर पर यह तय है कि देश के दूर दराज के इलाकों में स्कूल नहीं खोले जाएँगे। इन इलाकों में स्कूल की जगह अनौपचारिक शिक्षा के केंद्र खोले जाएँगे। इन केन्द्रों में शिक्षकों की जगह अनुदेशक रखे जाएँगे। नीति का अनुच्छेद 4.1 समान अवसर की बात करता है जबकि इसके अनुच्छेद5.8 तथा 5.9 असमान अवसर उपलब्ध करवाने की नीति पर टिका होने के साथ–साथ लिंग और जन्म–स्थान के आधार पर भेदभाव को वैधता प्रदान कर रहे हैं।

दूसरा सवाल यह है कि नीति गरीब और उत्पीड़ित वर्ग के बच्चे– बच्चियों के लिए ऐसे प्रावधान करती है या नहीं? जिन वर्गों को अपने बच्चे– बच्चियों को काम पर भेजना पड़ता है क्या वे "सामाजिक और शैक्षिक दृष्टि से पिछड़े" हुए हैं या नहीं? नीति का अनुच्छेद 5.8 उन हालातों को समझकर उनसे निपटने के लिए तैयार नहीं है जो बच्चों को काम पर जाने के लिए मजबूर करते हैं। इसके विपरीत वह बाल मजदूरी को वैधता प्रदान करके संविधान के अनुच्छेद 24 का उलंघन करती प्रतीत होती है।

तीसरा सवाल यह है कि क्या नीति उन सामाजिक, सांस्कृतिक, तथा आर्थिक हालातों और संरचनाओं के पक्ष में खड़ी है जो लड़कियों की पढ़ाई–लिखाई में बाधक हैं? नीति का यह पेरा बच्चियों के साथ होने वाले भेदभाव को भी बनाए रखना चाहता है, जोकि इसके अनुच्छेद 4.2 में कही गई बात के विरोध में जाती है। इसका अनुच्छेद 4.2 बहुत प्रभावी रूप में कहता है कि –

> *"शिक्षा का उपयोग महिलाओं की स्थिति में बुनियादी परिवर्तन लाने के लिए एक साधन के रूप में किया जाएगा अतीत से चली आ रही विकृतियों और विषमताओं को ख़त्म करने के लिए शिक्षा व्यवस्था का स्पष्ट झुकाव महिलाओं के पक्ष में होगा"*

अतीत से चली आ रही विकृतियों में वह विकृति भी शामिल है जिसके अंतर्गत जन्म से ही बच्ची को औरत बनने का प्रशिक्षण दिया जाने लगता है। नीति गरीबलड़कियों के लिए स्कूल की जगह अनौपचारिक केंद्र खोलकर उनकी स्थिति में बुनियादी परिवर्तन लाने की जम्मेवारी से पल्ला झाड़रही है। इससे ऐसा भी लग रहा है की राज्य लड़कियों के खिलाफ़खड़ी समाजिक–सांस्कृतिक स्थितियों से टकराने की बजाए नीतिगत तौर पर उन्हें वैधानिकता प्रदान कर रही है। ऐसा तब हो रहा है जबकि संविधान का अनुच्छेद 15.3 राज्य को यह अधिकार देता है कि वह स्त्रियों के हक़में कुछ विशेष कर सकता है।

90 का दशक देश में आर्थिक सुधारों का दौर रहा। यह दौर वर्तमान में भी जारी है। इन सुधारों से एक और जहाँ देश की अर्थव्यवस्था तेजी के साथ आगे बढ़ी वहीं दूसरी और बहुसंख्यक लोग अर्थव्यवस्था में आई तेजी से लाभांवित नहीं हो सके। इन सुधारों के दौर में आर्थिक विषमता की खाई ज्यादा चोड़ी होने के कारण बहुसंख्यक लोगों का आर्थिक बहिष्करण हुआ ।

> *"1992/93 – 2005/06 के आर्थिक सुधारों के कालखंड में भारत की वास्तविक राष्ट्रीय आय में 125 प्रतिशत की वृद्धि हुई । जबकि इतनी ही अवधि के पिछले कालखंड में यह वृद्धि 97 प्रतिशत थी । इसके परिणामस्वरूप "1992/93 – 2005/06 के दौरान प्रति व्यक्ति आय में 77 प्रतिशत की वृद्धि हुई । पिछले तीन सालों में, आर्थिक वृद्धि दर 9 प्रतिशत से ज्यादा रहने के साथ, अर्थव्यवस्था में जबरदस्त उछाल आया । .....*
>
> *पिछली सदी के अंत तक अर्थव्यवस्था में आए इस तरह का उछाल सुख के आभास की दिशा में ले गया। लेकिन, बहुसंख्यक लोग, जिनके पास उपभोग के लिए 20 रूपये प्रतिदिन भी नहीं थे, इस सुख के अहसास को छू नहीं पाए। 2004–05 के अंत तक, करीब 836 मिलियन या जनसंख्या का 77 प्रतिशत भाग 20 रूपये प्रतिदिन से काम पर जिन्दा है ..... ।" (गुप्ता, 2007:1)।*

जिस दौर में आर्थिक प्रगति बेहतर रही उसी दौर में आर्थिक विषमता का स्तर भी ऊँचा रहा। तमाम आर्थिक सुधारों के बावजूद हमारे देश में 20 रूपये प्रतिदिन से भी कम खर्च करने वाले नागरिकों की संख्या 83–6 करोड़ है। ये कौन लोग हैं? 2004–05 में जिनकी संख्या लगभग 84 करोड़ थी। जिनको अपनी न्यूनतम जरूरतों को पूरा करने से बहुत पीछे छोड़ दिए गए। 87–8% अनुसूचित जाति/अनुसूचित जनजाति, 79–9% अन्य पिछड़ा वर्ग (मुस्लिम को छोड़कर), तथा 84–5% मुस्लिम इस कोटि में आते हैं। (वही : 6)। इस तरह के ठोस आंकड़ों के साथ नीति को संवाद कर आगे बढ़ना चाहिए।

सामाजिक बहिष्करण और रा.शि.नी.

जो व्यक्ति भारत के जनसंख्या वितरण के बारे में जानकारी रखते हैं वे आसानी से पहचान सकते हैं कि देश के मुख्यतः किन इलाकों में रहने वाले लोगों पर नीति का अनुच्छेद 5.8 असर डाल रहा होगा। रा.शि.नी.को सामाजिक बहिष्करण के नजरिए से भी देखने की जरूरत है, क्योंकि नीति का अनुच्छेद 5.8 ऐसी संभावना लिए हुए है।

वंचना (deprivation), बहिष्करण का परिणाम है (थोराट, 2013: 5)। विभिन्न प्रकार की वंचनाओं के कारणों को समझने के लिए बहिष्करण तथा उसके विभिन्न प्रकारों को समझना आवश्यक है। "सामाजिक बहिष्करण समान अवसर देने से इंकार करना है। इसे समाज के किन्हीं समूहों द्वारा अन्यों पर लादा जाता है जिससे कोई व्यक्ति समाज की बुनियादी राजनैतिक, आर्थिक तथा सामाजिक गतिविधि में भाग लेने के लिए अयोग्य हो जाता है।" (वही : 3)। अमर्त्यसेन ने बहिष्करण के दो प्रकार बताए हैं। "अंगभूत प्रासंगिकता" (Constitutive Relevance) तथा "नैमिक्षिक महत्त्व" (Instrumental Importance)। "अंगभूत प्रासंगिकताप्रकार का बहिष्करण जो अपने आप में एक क्षति है। इसके साथ ही यह अप्रत्यक्ष रूप से अन्य वंचनाओं को पैदा कर सकता है।" (सेन, 2000: 13)। जैसे किसी नागरिक से मताधिकार छीन लेना अपने आप में एक क्षति है और यह क्षति उस नागरिक के संदर्भ में उसके लिए अन्य वचनाओं को पैदा करता है। इस प्रकार मताधिकार का छीना जाना बहिष्करण के संदर्भ में अंगभूत प्रासंगिकता रखता है। इस उदाहरण का उपयोग बहिष्करण के एक और प्रकार को समझाने के लिए भी किया जाएगा।

"बहिष्करण का नैमिक्षिक महत्त्व भी हो सकता है। इस प्रकार का बहिष्करण स्वयं में क्षति नहीं होता, लेकिन वह अन्य प्रकार की वंचनाओं से संबद्ध होता है। जैसे जमीन विहीन होना नैमिक्षिक प्रकार की वंचना है। लेकिन परंपरा के कारण जिन ग्रामीणों के जीवन का आधार ही जमीन हो उनके लिए जमीन का छिनना अंगभूत वचना है। ...अंगभूत प्रासंगिकता तथा नैमिक्षिक महत्त्व में अन्तर करने का एकमात्र लाभ यह है कि सामाजिक बहिष्करण का विश्लेषण करने में इसका उपयोग सफलतापूर्वक किया जा सकता है।" (वही : 14)।

बहिष्करण में "अन्य संभावित अन्तर, सक्रिय (active) और निष्क्रिय (passive) बहिष्करण का है।" (वही)। जैसे लोगों के किसी समूह को मताधिकार से वंचित रखना "सक्रिय बहिष्करण" का उदाहरण है जिसका स्वयं में महत्त्व है। कभी–कभी "सक्रिय बहिष्करण", बहिष्करण के ऐसे परिणाम पैदा करता है जो बहिष्करण की योजना के अंग नहीं थें। (वही : 15)। जैसे भारत में आज की तारीख में किसी को प्रारंभिक शिक्षा से बहिष्कृत करना "सक्रिय बहिष्करण" कहलाएगा। लेकिन शिक्षा से वंचित रहने से यदि वह किन्हीं खास समूहों के साथ संबंध नहीं जोड़ पाता तो यह "निष्क्रिय बहिष्करण" का उदाहरण होगा।

किसी भी नीति का निर्धारण करते समय उन संगत तथ्यों का उपयोग किया जाना चाहिए, जो उस समय उपलब्ध रहते हैं। राममूर्ति समिति ने ऐसे अनेक तथ्यों को रेखांकित किया है जो 1986 और उससे पहले के वर्षों में उपलब्ध थे । लेकिन उस तथ्यों का उपयोग वंचित जनता के हकमें नहीं किया गया।

सन 1986 में 11.7 करोड़ की कुल जनसंख्या वाले लगभग 49 प्रतिशत ग्रामीण घरों के बच्चों के घर के नजदीक स्कूल नहीं हैं। (राममूर्ति समिति रिपोर्ट: 129)। रिपोर्ट में कहा गया है कि "प्रारंभिक शिक्षा के सर्वीकरण के संबंध में कोई भी नीति बनाते समय इन कटु वास्तविकताओं पर ध्यान देना अत्यंतआवश्यक है।" (वही)।

देश के पास यह तथ्य उपलब्ध था कि कुल ग्रामीण घरों के आधे घरों में रहने वाले बच्चों के घर के पास स्कूल नहीं था। फिर भी नीति यह बनाई गई कि जहाँ स्कूल नहीं हैं, वहाँ स्कूल खोले भी नहीं जाएँगे। यह "सक्रिय बहिष्करण" तथा बहिष्करण की "अंगभूत प्रासंगिकता" का ठोस प्रमाण है। जिसमें राज्य सक्रिय तौर पर बड़ी मात्र में बच्चे–बच्चियों का बहिष्करण कर रहा है।

समिति ने उन तथ्यों की तरफ भी ध्यान खींचा जो उस समय महिलाओं की शिक्षा के संदर्भ में उपलब्ध थे। समिति के अनुसार –

"पुरूषों की 53 प्रतिशत निरक्षरता की दर की तुलना में महिलाओं की निरक्षरता की दर 75 प्रतिशत है। इन अनपढ़ महिलाओं की ज्यादातर संख्या गाँवों में है और वह भी समाज के कम सुविधा संपन्न वर्गों में पाई जाती है। अनुसूचित जातियों में निरक्षरता की दर 90.1 प्रतिशत तक है। अनुसूचित जनजातियों में यह दर 92 प्रतिशत है।" (वही.पेरा 4.1.2:25)।

समिति ने पाया था कि सन 1986 में पुरुषों में 53 प्रतिशत की निरक्षरता दर की तुलना में महिलाओं की निरक्षरता की दर 75 प्रतिशत थी। इन 75 प्रतिशत में से ज्यादातर गरीब तबकों की ग्रामीण महिलाएँ थीं। अनुसूचित जातियों और अनुसूचित जनजातियों की महिलाओं में निरक्षरता की दर 90 प्रतिशत से ज्यादा थी। इन तमाम तथ्यों पर ध्यान न देते हुए नीति उन निरक्षर महिलाओं के हकमें नहीं बनाई गई। राज्य को चाहिए था कि नागरिकता की परिभाषा के तहत उन महिलाओं तथा उनकी बच्चियों के नागरिक हकों को सुनिश्चित करने की दिशा में बढ़ने वाली नीति बनाई जाती। लेकिन ऐसा नहीं किया गया।

समिति ने निरक्षर महिलाओं की संख्या के आंकड़ों को ही उजागर नहीं किया, बल्कि, राज्य से इतर, उन कारणों की पहचान भी की है जो महिलाओं की शिक्षा में बाधक हैं। समिति के अनुसार –

"भारत में महिलाओं की शिक्षा पर हुए अनुसंधान से मालूम होता है कि कई ऐसे सामाजिक–सांस्कृतिक और आर्थिक कारक है जिनके कारण महिलाएँ शिक्षा प्रणाली में भाग नहीं ले पातीं। इनके लिए कुछ सीमा तक ऊपर दी हुई प्रवृत्तियाँ भी जिम्मेदार हैं।"(वही, पेरा 4.1.3:26)।

इससे आगे बढ़कर समिति ने उन सामाजिक–सांस्कृतिक और आर्थिक कारकों की पहचान की है जो महिलाओं की शिक्षा पर बुरा प्रभाव डालते हैं।

> *"समाज में लड़कों और लड़कियों के संदर्भ में प्रचलित सांस्कृतिक मूल्यों के कारण और महिलाओं कीघरेलू कामों और प्रजनन की भूमिका के कारण भी लड़कियों की शिक्षा पर बहुत बुरा प्रभाव पड़ता है। महिलाएँ शिक्षा में क्यों नहीं भाग ले पाती इसके कुछ अन्य कारण नीचे दिए हैं– माता–पिता में लड़कियों को स्कूल भेजने के प्रति उपेक्षाभाव, उनमें लड़कियों के स्कूल में पढ़ाई के प्रति पूर्वग्रह, उनके घूमने–फिरने पर, विशेष रूप से, यौवनारंभ के बाद बाहर निकलने पर प्रतिबंध, छोटी उम्र में शादी और उन्हें महिलाओं के दायित्वों को संभालने का दबाव। इनके पीछे पितृतंत्रात्मक मूल्य और रवैया है जिसका हमारे समाज पर गहरा प्रभाव है। लड़कों और लड़कियों में यह भेदभाव, विभिन्न सामाजिक और आर्थिक वर्गों में अलग–अलग है। जिन समुदायों मे यह भेदभाव जितना अधिक होता है उतना ही यह कष्टदायक होता है, विशेष रूप से, कुछ अल्पसंख्यक समुदायों में यह कहीं अधिक हैं गरीब परिवारों में छोटी लड़की की अधिक भूमिका और गृहस्थ में उसकी जिम्मेदारियाँ, स्कूल जाने में रूकावटें है।"(वही, पेरा 4.1.4 : 26)।*

पितृसत्तात्मक मूल्यों के कारण लडकियों की शिक्षा की राह में जहाँ बहुत से अवरोध हों, उस समाज में राज्य का दायित्व और भी बढ़ जाना चाहिए। लेकिन नीति के पेरा 5.8 तथा 5.9 इस बात के प्रमाण हैं कि राज्य इस दायित्व का निर्वाह नहीं करना चाहता था। रा.शि.नि. के ये उपबंध बताते हैं कि हाशिए पर डाल दिए गए वर्गों की शिक्षा के संदर्भ में राज्य स्वयं को बहुत ही कम जिम्मेदार मानता है। किसी राज्य की नीति जनता के विभिन्न तबकों के प्रति उसकी मंशा का आईना होती है जिसमें राज्य की प्रतिबद्धताएँ स्पष्ट होती हैं। समाज के उत्पीड़ित वर्गों के बच्चे और बच्चियों को उन वर्गों की गरीबी, असाक्षरता और असहायता के सहारे नहीं छोड़ा जा सकता। सभी नागरिकों के प्रति राज्य की जिम्मेदारी होती है। इस जिम्मेदारी से यह मानकर पीछे नहीं हटा जा सकता कि इन वर्गों के हालात ही ऐसे हैं कि उनमें शिक्षा के प्रति प्रोत्साहन पैदा करना मुश्किल हैं।रा.शि.नि. की समीक्षा करते हुए राममूर्ति समिति ने कहा कि–

> *"...यह भी मानना होगा कि स्कूल में लड़कियों के दाखिले में उनके बीच में स्कूल छोड़ देने की दर के पीछे केवल सामाजिक, आर्थिक और सांस्कृतिक कारण ही जिम्मेदार नही हैं बल्कि हमारीनीति और प्राथमिकताएँ भी उत्तरदायी है। उदाहरण के तौर पर हमारी वर्तमान शैक्षिक सुविधाएँ कैसी हो, उसमें कितनी सामग्री हो और उसकी गुणवत्ता कैसी हो, ये सब बाते शिक्षा नीति द्वारा निर्धारित होती हैं।उपर्युक्त संदर्भ में या तो यह लड़कियों की शिक्षा की समस्या को और अधिक बढ़ाएगी या उनकी शिक्षा में भागीदारी को सुविधापूर्ण बना सकेगी।"(वही.पेरा 4.1.4 : 27)।*

रा.शि.नि. की समीक्षा करते हुए राममूर्ति समिति ने अपनी रिर्पोट में यह भी कहा कि –

> *"4.1.15 लड़कियाँ स्कूल में दाखिला लें और पढ़ाई जारी रखे इसके लिए आवश्यक है कि स्कूल की सुविधाएं पास ही सुलभ हों। इस समय देश के लगभग 48.6 प्रतिशत भाग में जो कि देहाती जनसंख्या का पाँचवां भाग है प्राइमरी स्कूल नहीं है। इसमें वे इलाके भी शामिल हैं जिनकी जनसंख्या 300 से अधिक है इसलिए सरकारी आँकड़ों के अनुसार यहाँ पहले ही प्राइमरी स्कूल स्थापित हो जाना चाहिए था।" (वही पेरा 41.15:30–31)।*

रा.शि.नि.–1986 को बताते समय राष्ट्र के तत्कालीन हालातों और उनके बारे में उपलब्ध आंकडों को इस प्रकार से नजरअंदाज किया गया कि राष्ट्र की शक्ति का लाभ उत्पीड़ित वर्गों को न मिल सके। बल्कि इससे आगे बढ़कर उस समय तक मिल रहे लाभों को भी रा.शि.नि. ने कम कर दिया।

नई शिक्षा नीति हेतु सुझाव

वित मंत्री श्री अरूण जेटली ने सामाजिक आर्थिक और जाति जनगणना–2011 के आंकडों पर मीडिया से बात करते हुए कहा किइस जनगणना से प्राप्त जानकारियों का उपयोग नीतियाँ बनाने में किया जाएगा। उनके इस

बयान का यह अर्थ निकालना चाहिए कि इन आंकडों की रोशनी में ऐसी नीतियाँ बनाई जाएंगी जो जनता के हित में हों। (http://www.ndtv.com/india-news)।

सामाजिक–आर्थिक और जाति जनगणना–2011 के अनुसार भारत में कुल घरों की संख्या 24.39 करोड़ है। इनमें से 17.91 करोड़ घर ग्रामीण क्षेत्रों में हैं। यानि आज भी 73.43% घर ग्रामीण क्षेत्रों में हैं। इसलिए शिक्षा की नयी नीति बनाते समय बजट और उन्य सुविधाओं की आबंटन में इस तथ्य को ध्यान में रखा जाना चाहिए।

इस जनगणना के अनुसार ग्रामीण क्षेत्र के 17.9% घरों में 75% (यानि 13.43 करोड़) घरों में सबसे ज्यादा कमाने वाले सदस्य की मासिक आमदनी भी 5000 रूपये से कम है। यानि प्रतिदिन 167 रूपये से भी कम । ऐसे में यह उम्मीद करना एक अतार्किक बात होगी कि इन घरों में रहने वाले नागरिक अपने बच्चे और बच्चियों की पढ़ाई का खर्च स्वयं वहन कर पाएंगे। सरकार को चाहिए कि देश में शिक्षा के तजी के साथ किए जा रहे निजीकरण पर पाबंदी लगाए। क्योंकि पिछले एक दशक में राज्य की नीतियों के कारण एक ओर जहाँ सरकारी स्कूलों की संख्या कम हो रही है वही निजी स्कूलों की संख्या लगातार बढ़ रही है। सन् 2011–12 में प्रारंभिक शिक्षा (कक्षा एक से आठ) प्रदान करने वाले सरकारी स्कूलों की कुल संख्या 10,78,407 थी। यह प्रारंभिक शिक्षा प्रदान करने वाले कुल स्कूलों का 76.36% था। जबकी इसी वर्ष प्रारंभिक शिक्षा प्रदान करने में निजी स्कूलों की हिस्सेदारी 21.20% थी। (निरंजनाराध्या, 2012 : 56–51)। जबकी पाँच साल पहले 2006–07 में प्रारंभिक शिक्षा प्रदान करने वाले सरकारी और निजी स्कूलों की संख्या क्रमश 80.33% तथा 18.86% थी। यानि पाँच सालों में लगभग 4% सरकारी स्कूलकम कर दिए गए और इनकी जगह पर निजी करोबारी स्कूल पसर गए। यदि अगले पाँच साल भी सरकार का सरकारी स्कूलों के प्रति यही रवैया रहा तो सन् 2016 तक 43136 सरकारी स्कूल कम कर दिए जाएंगे और इनकी जगह निजी स्कूल ले लेंगे। यह तो साफ–साफ शिक्षा को निजी हाथों में सौंपना है। ऐसे समय में जब ग्रागीण क्षेत्र के 75% घरों की प्रतिदिन की आमदनी करीब 167 रूपये से कुछ ही ज्यादा है, नागरिकों की शिक्षा को निजी हाथों में सौंपना उन्हें अशिक्षित रखने की दिशा में ले जाएगा। नई नीति बनाते समय राज्य को अपने ही आंकडों को सामने रखना चाहिए और बढ़कर नागरिकों के प्रति अपनी जिम्मेदारी को अंगीकार करना चाहिए।

नोटः *अंग्रेजी संदर्भों का हिन्दी अनुवाद स्वयं लेखक ने किया है।*

सन्दर्भ सूची

भारत का संविधान।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति (1986). शिक्षा विभाग, मानव संसाधन विकास मंत्रालय, भारत सरकार।

सदगोपाल, अनिल (2004). शिक्षा में बदलाव का सवाल. ग्रंथ शिल्पी (इंडिया) प्राइवेट लिमिटेड. नयी दिल्ली।

राममूर्ति समिति रिपोर्ट (1990). प्रबुद्ध और मानवीय समाज की और. राष्ट्रीय शिक्षा नीति, 1986– समीक्षा. भारत सरकार. नयी दिल्ली।

अर्जुन सेनगुप्ता रिपोर्ट (2007). रिपोर्ट ऑन कंडीशनस आफ वर्क एंड प्रमोशन आफलाइवलीहुड इन दि अनओर्गेनाइज्ड सेक्टर. नेशनल कमीशन फॉर एंटरप्राइजिज इन दि अनओर्गेनाइज्ड सेक्टर. नयी दिल्ली।

सेन, अमर्त्य (जून 2000). सोशल एक्सक्लूजन. कंसेप्ट, एप्लीकेशन, एंड स्क्रूटिनी. सोशल डेवल्पमेंट पेपर नंबर 1. ऑफिस आफएन्वायर्नमेंट एंड सोशल डेवल्पमेंट. एशियन डेवल्पमेंट बैंक. मानिला, फिलिपीन्स।

थोराट, सुखदेव (2013). कास्ट, सोशल एक्सक्लूजन – पावर्टी. क्रिटीकल क्वेस्ट. नयी दिल्ली।

http://www.ndtv.com/india-news/highlights-of-the-socio-economic-and-caste-census-2011-for-rural-india-777933.

http://secc.gov.in/staticReport.

निरंजनाराध्या, वी.पी. (2013). राइट टु एजूकेशन, कांस्टीच्यूशन एंड दि कॉमन स्कूल सिस्टन इन इंडिया. नया दीप. वोल्यूम–14, ईस्यू 3&4. जुलाई 2013 एंड अक्टूबर 2013. नेशनल लीगल सर्विस अथोर्टी. नयी दिल्ली।

अन्वेषिका अध्यापक शिक्षा की पत्रिका खंड 10(2) मई, 2015, 23-34.
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

मनस्ताप एवं शैक्षिक उपलब्धि का तुलनात्मक अध्ययन

डॉ. सुभाष सिंह
असिस्टेन्ट प्रोफेसर,
शिक्षाशास्त्र विभाग,
आर.आर.पी.जी. कॉलेज,
अमेठी, उत्तर प्रदेश–227405
ss18799@gmail.com

सारांश: *यह शोध पत्र एक लघु शोध (Dissertation) के दौरान एकत्रित किये गये आंकडऋों पर आधरित है। अंतरिक्ष में आवासीय व्यवस्था स्थापित करने की आकांक्षा रखने तथा चन्द्रतल पर पृथ्वी की तरह सैर करने में समर्थ आज का मनुष्य जहाँ असाध्य एवं नियंत्रण से परे समझे जाने वाले अनेक शारीरिक रोगों एवं प्राकृतिक प्रयोगों से मुक्त है, वहीं दूसरी ओर वह सूक्ष्म मानसिक उलझनों एवं चिन्ताओं से ग्रस्त दिखायी देता है। परिणामस्वरूप वह अनेक सूक्ष्म मानसिक रोगों के बंधनों में जकड़ता जा रहा है। आज प्रत्येक समाज में अत्यधिक दुःखी, चिंतित, निराश, असामान्य रूप से महत्वाकांक्षी अपने को अतिनिकृष्ट या महान समझने वाले लोग मिलेंगे। अत्एव इतनी जटिल तथा महत्वपूर्ण समस्या 'असामान्य व्यवहार' का वैज्ञानिक विवेचन तथा अध्ययन आज के युग की एक अनिवार्य आवश्यकता है। इस शोधपत्र में यह जानने की कोशिश की गयी है कि क्या बी0एड0 प्रशिक्षणार्थियों में भी मनस्ताप के कारण उनके उपलब्धि पर क्या प्रभाव पड़ता है? अथवा इसपर क्षेत्रीयता/लैंगिकता का इसे किस प्रकार प्रभावित करती हैं?*

समस्या की पृष्ठभूमि तथा तर्काधार

अंतरिक्ष में आवासीय व्यवस्था स्थापित करने की आकांक्षा रखने और चन्द्रतल पर पृथ्वी की तरह सैर करने में समर्थ आज का मनुष्य जहाँ असाध्य एवं नियंत्रण से परे समझे जाने वाले अनेक शारीरिक रोगों एवं प्राकृतिक प्रयोगों से मुक्त है, वहीं दूसरी ओर वह सूक्ष्म मानसिक उलझनों एवं चिन्ताओं से ग्रस्त है। जहाँ एक ओर भौतिक सम्पन्नता एवं आश्चर्यजनक वैज्ञानिक उपलब्धियां उसके चरण चूमती हैं, वहीं दूसरी ओर वह अत्यधिक स्पर्धा, बेकारी, तीव्र सामाजिक एवं आर्थिक परिवर्तन अवांछित आपसी संदेह एवं नैतिक उहापोह जैसी प्रबल समस्यायें उसके सामने पर्वताकार रूप में मुँह फैलाये खड़ी हैं। परिणामस्वरूप वह अनेक सूक्ष्म मानसिक रोगों के बंधनों में जकड़ता जा रहा है। आज प्रत्येक समाज में अत्यधिक दुःखी, चिंतित, निराश, असामान्य रूप से महत्वाकांक्षी अपने को महान समझने वाले लोग मिलेंगे। विश्व में सर्वाध्सिक विकास एवं सम्पन्न देश अमेरिका के लोग मुक्ति पाने के लिए प्रतिवर्ष लगभग दो खरब डालर से अधिक धन मद्यमान पर व्यय करते हैं और प्रतिवर्ष वहाँ कई सौ टन मादक द्रव्यों का सेवन कर लिया जाता है।

अत्एव इतनी जटिल तथा महत्त्वपूर्ण समस्या 'असामान्य व्यवहार' का वैज्ञानिक विवेचन तथा अध्ययन आज के युग की एक अनिवार्य आवश्यकता है। वर्तमान में विद्यालय से निकलने के बाद विद्यार्थी स्वयं को उद्देश्यहीन एवं अनिश्चित भविष्य की ओर अग्रसर होता हुआ पाता हैं विद्यार्थी को आज की परिस्थिति में बेरोजगारी का भय, आक्रोश, निर्धनता आदि का सामना संभवतः सबसे अधिक करना पड़ रहा है। उसमें आत्मविश्वास एवं दायित्व की भावना की कमी है। यह निर्विवाद सत्य है कि व्यक्ति में आश्चर्यजनक रूप से सीखने की प्रवृतियाँ होती है। जो उनके भीतर जन्म से मृत्यु तक सक्रिय रहती हैं। उसी प्रवृति की संक्रिया के परिणामस्वरूप अज्ञानी से ज्ञानी, अकुशल से कुशल, मूर्ख से बुद्धिमान में परिवर्तन की अद्भुत श्रेणियां दृष्टिगत होती हैं। यदि सीखने की सक्रियता में बाधा उत्पन्न होती है तो व्यक्ति का मानसिक संतुलन बिगड़ जाता है, जो नैराश्य की स्थिति उत्पन्न करता है। हमारे विद्यालयों व समाज में समग्र रूप से कुछ इस प्रकार का वातावरण है, जो कि छात्रों में मानसिक संतुलन व नैराश्य का कारण है। हमारे देश में शिक्षा के रूप कुछ और हैं, आचरण के कुछ और। आदर्श विश्वबन्धुत्व एवं लोक मंगल की भावना से प्रेरित है, तो यथार्थ ठीक इसके विपरीत। सदाचार कथन है तो व्यभिचार–अनाचार कर्म है। विद्यार्थी मन अन्तर्द्वन्द का शिकार हो जाता है वह किस प्रकार के आचार–विचार को जीवन का अंग बनाये एवं किस प्रकार के आचरण का त्याग करे। इस अन्तर्द्वन्द का अन्त होता है– विनाशकारी कार्यों में या नैराश्य के आश्रय में। प्रथम साधन तो वो विद्यार्थी अपनाते हैं जो यह मान लेते हैं कि उनका जीवन विनाश का प्रतीक है तथा विनाशकारी गतिविधियों में संलग्न होकर वे जीवन को नई दिशा में मोड़ देते हैं। नैराश्य का आश्रय लेने वाले विद्यार्थी अन्ततः कुण्ठाग्रस्त होकर व्यक्तित्वहीन हो जाते हैं, जिनकी न कोई इच्छा होती है, न उत्साह, न लगन, न उमंग।

वर्तमान समय में विद्यार्थी इस भौतिकवादी युग में अपने को ठीक ढंग से समायोजित नहीं कर पा रहे हैं। जटिल सामाजिक जीवन में शारीरिक संवेगों के साथ साथ मानसिक संवेग तथा जटिलताएं भी बढ़ती जा रही हैं। ऐसे संवेगों में स्नायविक (न्यूरोटिक) सामान्यतः पाया जाता है और उसकी विशेषता है जीवन शैली का गलत अनुशीलन। व्यक्ति वास्तविकता का मूल्यांकन गलत करता है, समस्याओं को हल करने के बजाय उससे भागते है। ऐसी सभी विकृतियों का सम्बन्ध स्नायु एवं मस्तिष्क से है। सभी को अपने वातावरण का ज्ञान होता है परन्तु वह स्वयं मानसिक रूप से पीड़ित होता है।

मनस्ताप (न्यूरोसिस) मानसिक विकृतियों का एक हल्का प्रकार है। मनस्ताप का रोगी यद्यपि मानसिक दृष्टि से अस्वस्थ होता है और उसमें वाह्य वातावरण के यथार्थ मूल्यांकन की योग्यता में कमी हो जाती है, फिर भी उसका वास्तविकता के साथ उतना अधिक विकृत नहीं होता जितना व्यामोह {Delusions} की स्थिति में होता है। मनस्ताप के रोगी दुःख, चिन्ता तथा तीव्र अन्तर्द्वन्दों के कारण अपनी योग्यताओं के अनुरूप कार्य कर सकने में असमर्थ होते हैं। इन्हें मानसिक चिकित्सालयों में भर्ती करने की तो जरूरत नहीं है, किन्तु इन्हें मनोचिकित्सक की सहायता की नितान्त आवश्यकता होती है।

'ब्राउन' (1940) के अनुसार, मनस्ताप मानसिक रोगों का साधारण रूप है जिसमें व्यक्ति में संवेगात्मक, संज्ञानात्मक एवं क्रियाजनित विकृतियाँ उत्पन्न होती हैं, जो व्यक्ति को आंशिक रूप से असमर्थ बनाती हैं और जिनका केन्द्रीय लक्षण किसी न किसी रूप में चिंता से सम्बन्धित होता है।'कोलमैन' (1964) के अनुसार, मनस्ताप वह संवेगात्मक विघ्न है जिसका चरित्र–चित्रण चिन्ता के प्रति अतिरंजित परिधारा व्यवहार की मनोरचनाओं द्वारा होता है।'कोलमैन' के अनुसार, मनस्ताप पुरुषों की अपेक्षा स्त्रियों में अधिक तथा अन्य आयु स्तरों की अपेक्षा प्रारम्भिक प्रौढ़ावस्था में अधिक होता है। असामान्यता का यह प्रकार बौद्धिक, आर्थिक एवं सामाजिक स्तर से नियंत्रित नहीं होता। सामान्यतः इसका वितरण समाज के प्रत्येक भाग में समान होता है।छात्र एवं छात्राएं जो पढ़ने में अच्छे होते हैं, उनमें मनस्तापी भावनाएं ज्यादा होती हैं। परन्तु मनस्ताप एवं शैक्षणिक उपलब्धि का सम्बन्ध होता है या नहीं ? यह एक विवादास्पद विषय है। प्रमुख विद्वान जैसे आइजिंक (1847), चाइल्ड (1864), जमूर (1961) आदि में बताया है जो विद्यार्थी अपने शैक्षिक उपलब्धि में अच्छे होते हैं उनमें मनस्ताप की मात्रा अधिक पाई जाती है लेकिन कुछ विद्वानों ने इसे एक विवादास्पद विषय माना है। इनमें प्रमुख रूप से क्लाइन (1966), ह्वाइल विग्न (1962) के नाम विशेष उल्लेखनीय हैं। बी0एड्0 छात्राध्यापकों – छात्राध्यापिकाओं में व्याप्त मनस्ताप का शैक्षिक उपलब्धि पर क्या प्रभाव पडता है, से सम्बन्धित अध्ययन बहुत कम हुआ है। अतः इसी कमी को पूरा करने के लिए प्रस्तुत शोध का शीर्षक है–

बी0एड्0 विद्यार्थियों में व्याप्त मनस्ताप एवं शैक्षिक उपलब्धि का तुलनात्मक अध्ययन

उद्देश्य एवं परिकल्पना

प्रस्तुत अध्ययन निम्नांकित उद्देश्यों पर आधारित है–

1. छात्राध्यापकों में व्याप्त मनस्ताप एवं मनस्ताप के कारकों पर क्षेत्रीयता के प्रभाव का अध्ययन करना।
2. छात्राध्यापकों में व्याप्त मनस्ताप एवं मनस्ताप के कारकों पर लैंगिक प्रभाव का अध्ययन करना।
3. छात्राध्यापकों में व्याप्त मनस्ताप एवं मनस्ताप पर पड़ने वाले प्रभाव का अध्ययन करना।

प्रस्तुत शोध कार्य के लिए निम्नलिखित परिकल्पनाएं निर्मित की गईं–

1. ग्रामीण एवं शहरी क्षेत्र के छात्राध्यापकों के मनस्ताप स्तर में सार्थक अन्तर नहीं है।
2. छात्राध्यापकों एवं छात्राध्यापिकाओं के मनस्ताप कारकों (आई.,एफ. ,ई. , एवं ए–एन.) में सार्थक अन्तर नहीं है।
3. छात्राध्यापकों में व्याप्त मनस्ताप एवं उनके शैक्षिक उपलब्धि के स्तर में सार्थक अन्तर नहीं है।

सीमांकन

उत्तर प्रदेश के आजमगढ़ जनपद के बी.एड. छात्राध्यापकों पर अध्ययन केन्द्रित है।

अध्ययन में प्रयुक्त पारिभाषिक शब्दावली

- *बी0एड़0 छात्राध्यापक,मनस्ताप एवं शैक्षिक उपलब्धि*
- *बी0एड़0 छात्राध्यापक*–बी0एड़0 छात्राध्यापक से तात्पर्य यहाँ उन छात्राध्यापकों एवं छात्राध्यापिकाओं से है जिनका न्यादर्शन लिया गया है जो प्राथमिक कक्षा से लेकर स्नातक स्तर तक संस्थागत विद्यार्थी के रूप में अध्ययन किये हैं और वर्तमान में छात्राध्यापक/छात्राध्यापिकाओं के रूप में बी0एड0 प्रशिक्षण महाविद्यालयों में प्रशिक्षण ले रहे हैं।
- *मनस्ताप*–मनस्ताप का अर्थ संज्ञानात्मक एवं क्रियात्मक प्रक्रियाओं की साधारण असामान्यताओं से है, जो प्रायः व्यक्ति को कार्य करने में आंशिक रूप से अयोग्य बनाती है तथा जिसका मौलिक सम्बन्ध चिन्ता से रहता है।–ब्राउन, (1940)''मनस्ताप वह संवेगात्मक विघ्न है जिसका चरित्र–चित्रण चिन्ता के प्रति अतिरंजित परिहार व्यवहार और मनोरचनाओं द्वारा होता है।– कोलमैन, (1964)
- *शैक्षिक उपलब्धि*–प्रस्तुत अध्ययन में स्नातक के उपलब्धियों का प्रयोग किया गया है। यह उपलब्धि परीक्षण विद्यार्थी द्वारा ग्रहण किये गये ज्ञान और कुशलता का मापन करता है। यहाँ पर शैक्षिक उपलब्धि का तात्पर्य छात्राध्यापकों के विषयगत प्राप्तांकों से है जो विश्वविद्यालय द्वारा संचालित स्नातक परीक्षा में प्राप्त किए गये हैं।

शोध प्रविधियां

शोध विधि तन्त्र

इस अध्ययन में विवरणात्मक शोधविधि को अपनाया गया हैं ताकि सम्बन्धित शोध को यथा शीघ्र समय से और आसानी से सम्पन्न किया जा सके ।

न्यादर्श

प्रस्तुत अध्ययन आजमगढ जनपद के ग्रामीण/शहरी बी0एड़0 प्रशिक्षण महाविद्यालयों में प्रशिक्षणरत छात्राध्यापक एवं छात्राध्यापिकाओं की जनसंख्या है, परन्तु आवश्यकता, उद्देश्य एवं समय की न्यूनता को दृष्टिगत रखते हुए बी0एड़0 प्रशिक्षण महाविद्यालय के 100 छात्राध्यापक एवं छात्राध्यापिकाओं को न्यादर्श के रूप में चुना गया। न्यादर्श का चयन सोद्देश्यीय प्रतिचयन विधि द्वारा किया गया है। सर्वप्रथम आजमगढ जनपद के प्रशिक्षण महाविद्यालयों में से 5 ग्रामीण क्षेत्र एवं 5 शहरी क्षेत्र से चुन लिए गये तथा इन प्रशिक्षण महाविद्यालयों से 10–10 विद्यार्थी थे। उच्च शैक्षिक उपलब्धि में उन विद्यार्थियों को चुना गया जो वीर बहादुर सिंह पूर्वांचल विश्वविद्यालय, जौनपुर द्वारा संचालित बी0ए0 की परीक्षा में 60 प्रतिशत से ऊपर अंक प्राप्त किये थे तथा निम्न शैक्षिक उपलब्धि के अन्तर्गत उन छात्राध्यापकों को चुना गया जिन्होंने इसी परीक्षा में 45 प्रतिशत अंक प्राप्त किये थे। इस प्रकार सम्पूर्ण प्रशिक्षण महाविद्यालयों से 100 छात्राध्यापकों एवं छात्राध्यापिकाओं का चयन किया गया।

तालिका 1

	शहरी क्षेत्र		ग्रामीण क्षेत्र		योग
	उ0शै0उ0	निम्न शै0 उ0	उ0शै0उ0	निम्न शै0 उ0	
छात्राध्यापक	13	12	13	12	50
छात्राध्यापिका	13	12	13	12	50
योग	26	24	26	24	100

न्यादर्श के रूप में चयन

शोध उपकरण

प्रस्तुत शोध कार्य में मनस्ताप के लिए कमलेश कपूर कैटेल मनस्ताप मापनी प्रश्नावली का हिन्दी रूपांतर प्रयोग किया गया है एवं शैक्षिक उपलब्धि के लिए छात्राध्यापक एवं छात्राध्यापिकाओं के बी0ए0 के अंकों का प्रयोग किया गया है।

सांख्यिकीय विधियाँ

प्रस्तुत शोध कार्य में मनस्ताप अध्ययन के लिए विद्यार्थियों के मनस्ताप स्तर पर पड़ने वाले क्षेत्रीय प्रभाव, लैंगिक प्रभाव एवं शैक्षिक उपलब्धि के प्रभाव के अध्ययन के लिए *मध्यमान, क्रांतिक अनुपात एवं सह–सम्बन्ध* का उपयोग किया गया है।

व्याख्या एवं विश्लेषण

कमलेश कपूरः कैटिल मनस्ताप प्रश्नावली का हिन्दी रूपान्तर परीक्षण पर प्राप्त मनस्तापप्राप्तांक (स्टेन प्राप्तांक) का विवरण निम्न तालिका में अंकित है। 7 एवं 7 स्टेन प्राप्तांक से अधिक पाने वाले प्रशिक्षणार्थी ही मनस्तापित माने गये हैं।

तालिका 2

स्टेन प्राप्तांक	शहरी क्षेत्र				ग्रामीण क्षेत्र				योग
	छात्राध्यापक		छात्राध्यापिका		छात्राध्यापक		छात्राध्यापिका		
	उच्च शै0उ0प0	निम्न शै0उ0प0	उच्च शै0उ0प0	निम्न शै0उ0प0	उच्च शै0उ0प0	निम्न शै0उ0प0	उच्च शै0उ0प0	निम्न शै0उ0प0	
1–2									
3–4	2	1	1	1		3		1	9
5–6	5	4	4	5	6	5	2	6	37
7–8	6	6	7	3	6	2	8	2	40
9–10		1	1	3	1	2	3	3	14
सामान्य	7	5	5	6	6	8	2	7	46
मनस्तापित	6	7	8	6	7	4	11	5	54

सामान्य प्रशिक्षणार्थियों की संख्या = 46 प्रतिशत
मनस्तापित प्रशिक्षणार्थियों की संख्या = 54 प्रतिशत

उपर्युक्त तथ्य स्पष्ट रूप से प्रकट करता है कि आज के विद्यार्थियों का लगभग आधा भाग मनस्ताप से ग्रसित है, किन्तु यह आवश्यक नहीं है कि उनका मनस्ताप इस स्तर तक हो कि उनको मनोवैज्ञानिक सहायता की आवश्यकता हो।

तालिका 3: *छात्राध्यापकों के मनस्ताप स्तर पर क्षेत्रीयता के प्रभाव का अध्ययन*

प्रशिक्षणार्थी	मनस्तापियों की सं0	मध्यमान D	मानक विचलन S.D.	स्वतंत्रता स्तर	सी–आर0	सार्थकता स्तर (.05)
ग्रामीण	27	7.96	1.64	52	.222	सार्थक अन्तर नही।
शहरी	27	7.85	1.99			

सांख्यिकीय सारणी में 50 स्वतंत्र के अंशों पर दो पुच्छ परीक्षण हेतु .05 स्तर पर क्रांतिक अनुपात का मान 2.01 होता है। जबकि अध्ययन में यह मान .222 आया है जो सारणी मान से कम है। अतः शून्य परिकल्पना संख्या–1 स्वीकृत हुई। शहरी एवं ग्रामीण छात्राध्यापकों के मनस्ताप में सार्थक अन्तर नहीं है। अर्थात् छात्राध्यापकों के मनस्ताप स्तर पर क्षेत्रीयता का कोई प्रभाव नहीं पड़ता है। जर्गर ए0एच0(1980) ने अपने अध्ययन में मनस्ताप का क्षेत्रीयता से सार्थक सह–सम्बन्ध पाया है, अर्थात् इस अध्ययन से प्राप्त निष्कर्ष जर्गर ए0एच0 के अध्ययन के परिणामों के विपरीत है।

तालिका 4: *मनस्ताप के कारक–आई0 (संवेदनशीलता) पर क्षेत्रीयता के प्रभाव का अध्ययन*

प्रशिक्षणार्थी	मनस्तापियों की सं0	मध्यमान D	मानक विचलन S.D.	स्वतंत्रता स्तर	सी–आर0	सार्थकता (.05 स्तर)
ग्रामीण	16	7.06	3.00	30	.68	सार्थक अन्तर नही।
शहरी	16	7.62	1.36			

तालिका 4 से स्पष्ट होता है कि मनस्ताप के कारक आई0 का मान शहरी एवं ग्रामीण दोनों छात्राध्यापकों में समान है। सांख्यिकी सारणी में 30 स्वतंत्रता के अंशों पर दो पुच्छ परीक्षण हेतु .05 स्तर पर क्रांतिक अनुपात का मान 2. 04 होता है। जबकि अध्ययन में यह मान .68 आया है जो सारणी के मान से कम है। अतः शून्य परिकल्पना संख्या 2 कारक आई0 के सम्बन्ध में स्वीकृत हुई। अतः शहरी एवं ग्रामीण छात्राध्यापकों के मनस्ताप कारक आई0 में सार्थक अन्तर नहीं है। अर्थात् छात्राध्यापकों के मनस्ताप कारक आई0 (संवेदनशीलता) पर क्षेत्रीयता का कोई प्रभाव नहीं पड़ता।

तालिका 5: *मनस्ताप कारक एफ0 (निराशावादी) पर क्षेत्रीयता के प्रभाव का अध्ययन*

प्रशिक्षणार्थी	मनस्तापियों की सं0	मध्यमान D	मानक विचलन S.D.	स्वतंत्रता स्तर	सी–आर0	सार्थकता (.05 स्तर)
ग्रामीण	26	8.5	1.11	47	1.14	सार्थक अन्तर नही।
शहरी	23	8.2	.9			

तलिका 5 से स्पष्ट है कि ग्रामीण छात्राध्यापकों के मनस्ताप कारक एफ0 का मान शहरी छात्राध्यापकों से अधिक है। सांख्यिकी सारणी में 50 स्वतंत्रता के अंशों पर दो पुच्छ परीक्षण हेतु .05 स्तर पर सी0आर0 का मान 2.01 होता है। जबकि अध्ययन में यह मान 1.14 आया है जो सारणी के मान से कम है, अतः शून्य परिकल्पना सं0 2 कारक एफ0 के सम्बन्ध में स्वीकृत हुई। अतः शहरी एवं ग्रामीण छात्राध्यापकों के मनस्ताप कारक एफ0 में सार्थक अन्तर नहीं है, अर्थात् छात्राध्यापकों के मनस्ताप कारक एफ0 पर क्षेत्रीयता का कोई प्रभाव नहीं पड़ता है।

तालिका 6: *मनस्ताप कारक ई0 (आज्ञाकारिता) पर क्षेत्रीयता के प्रभाव का अध्ययन*

प्रशिक्षणार्थी	मनस्तापियों की सं0	मध्यमान D	मानक विचलन S.D.	स्वतंत्रता स्तर	सी–आर0	सार्थकता (.05 स्तर)
ग्रामीण	22	7.40	.805	38	.416	सार्थक अन्तर नही।
शहरी	19	7.32	.392			

तालिका 6 से स्पष्ट है कि ग्रामीण छात्राध्यापकों के मनस्ताप कारक ई0 का मान शहरी छात्राध्यापकों से अधिक है। सांख्यिकी सारणी में 40 स्वतन्त्रता के अंशों पर दो पुच्छ परीक्षण हेतु .05 स्तर पर सी0आर0 का मान 2.02 होता है। जबकि अध्ययन में यह मान .416 आया है जो सारणी के मान से बहुत कम है, अतः शून्य परिकल्पना सं0 2 कारक ई0 के सम्बन्ध में स्वीकृत हुई।

अतः शहरी एवं ग्रामीण छात्राध्यापकों के मनस्ताप कारक ई0 में सार्थक अन्तर नहीं है। अर्थात् छात्राध्यापकों के मनस्ताप कारक ई0 पर क्षेत्रीयता को कोई प्रभाव नहीं पड़ता है।

तालिका 7: *मनस्ताप कारक–ए0एन0 (चिन्ता) पर क्षेत्रीयता के प्रभाव का अध्ययन*

प्रशिक्षणार्थी	मनस्तापियों की सं0	मध्यमान D	मानक विचलन S.D.	स्वतंत्रता स्तर	सी–आर0	सार्थकता (.05 स्तर)
ग्रामीण	29	7.9	1.069	53	.047	सार्थक अन्तर नही।
शहरी	26	7.80	1.827			

तालिका 7 से स्पष्ट है कि शहरी छात्राध्यापकों का मनस्ताप कारक ए–एन0 ग्रामीण छात्राध्यापकों की तुलना में कम है। सांख्यिकी सारणी में 50 स्वतन्त्रता के अंशों पर दो पुच्छ परीक्षण हेतु .05 स्तरपर सी0आर0 अनुपात का मान 2.01 होता है। जबकि अध्ययन में यह मान .047 आया है, जो सारणी के मान से बहुत कम है। अतः शून्य परिकल्पना सं0 2 कारक ए0एन0 के सम्बन्ध में स्वीकृत हुई।अतः शहरी एवं ग्रामीण छात्राध्यापकों के मनस्ताप कारक ए–एन0 में सार्थक अन्तर नहीं है। अर्थात् छात्राध्यापकों के मनस्ताप कारक ए–एन0 पर क्षेत्रीयता का कोई प्रभाव नहीं पड़ता है।

तालिका 8: *मनस्ताप कारक पर लैंगिक प्रभाव का अध्ययन*

प्रशिणार्थी	मनस्तापियों की सं0	मध्यमान D	मानक विचलन S.D.	स्वतंत्रता स्तर	सी–आर0	सार्थकता (.05 स्तर)
छात्राध्यापक	24	7.71	.14	52	1.81	सार्थक अन्तर नही।
छात्राध्यापिका	30	8.06	1.05			

तालिका 8 से स्पष्ट होता है कि छात्राध्यापिकाओं का मनस्ताप छात्राध्यापकों की तुलना में अधिक है। सांख्यिकीय सारणी में 50 स्वतन्त्रता के अंशों पर दो पुच्छ परीक्षण हेतु .05 स्तर पर सी0आर0 का मान 2.01 होता है। जबकि अध्ययन में यह मान 1.81 आया है जो सारणी के मान से कम है। अतः शून्य परिकल्पना संख्या 3 स्वीकृत हुई। छात्राध्यापक एवं छात्राध्यापिकाओं के मनस्ताप में सार्थक अन्तर नहीं है। अर्थात् विद्यार्थियों के मनस्ताप पर लैंगिक प्रभाव नहीं पड़ता है। यही निष्कर्ष श्रीवास्तव एम0 (1982) ने अपने अध्ययन में पाया है अर्थात् इस अध्ययन से प्राप्त निष्कर्ष श्रीवास्तव एम0 के परिणामों के अनुसार ही है।

तालिका 9: *कारक–आई0 (संवेदनशीलता)*

प्रशिक्षणार्थी	मनस्तापियों की सं0	मध्यमान D	मानक विचलन S.D.	स्वतंत्रता स्तर	सी–आर0	सार्थकता (.05 स्तर)
छात्राध्यापक	17	7.76	1.04	30	.937	सार्थक अन्तर नही।
छात्राध्यापिका	15	7.46	.78			

मनस्ताप के कारकों पर लैंगिक प्रभाव का अध्ययन

तालिका 9 से स्पष्ट होता है कि छात्राध्यापक के मनस्ताप कारक आई0 छात्राध्यापकों की तुलना में अधिक है। सांख्यिकीय सारणी में 30 स्वतन्त्रता के अंशों पर दो पुच्छ परीक्षण हेतु .05 स्तर पर सी0आर0 का मान 2.04 होता है। जबकि अध्ययन में यह मान .937 आया है जो सारणी के मान से कम है। अतः शून्य परिकल्पना संख्या 4 कारक आई के सन्दर्भ में स्वीकृत हुई। छात्रों एवं छात्राओं के मनस्ताप कारक आई में सार्थक अन्तर नहीं है, अर्थात् विद्यार्थियों के मनस्ताप कारक आई0 पर लैंगिक प्रभाव नहीं पड़ता है।

तालिका 10: *कारक–एफ0 (निराशा)*

प्रशिक्षणार्थी	मनस्तापियों की सं0	मध्यमान D	मानक विचलन S.D.	स्वतंत्रता स्तर	सी–आर0	सार्थकता (.05 स्तर)
छात्राध्यापक	18	8.44	1.22	47	.45	सार्थक अन्तर नही।
छात्राध्यापिका	31	8.29	.99			

मनस्ताप के कारकों पर लैंगिक प्रभाव का अध्ययन

तालिका 10 से स्पष्ट होता है कि मनस्ताप कारक एफ0 छात्राध्यापकों की तुलना में अधिक छात्राध्यापिकाओं में है। सांख्यिकी सारणी में 50 स्वतन्त्रता के अंशों पर दो पुच्छ परीक्षण हेतु .05 स्तर पर सी0आर0 का मान 2.01 होता है। जबकि अध्ययन में यह मान .45 आया है जो सारणी के मान से कम है, अतः शून्य परिकल्पना संख्या 4 कारक एफ0 के सन्दर्भ में स्वीकृत हुई।

छात्राध्यापक एवं छात्राध्यापिका के मनस्ताप कारक एफ0 में सार्थक अन्तर नहीं है। अर्थात् विद्यार्थियों के मनस्ताप कारक एफ0 पर लैंगिक प्रभाव नहीं पड़ता है। त्रिपाठी (1978) ने अपने अध्ययन में निराशा पर लैंगिक प्रभाव नही पड़ता है। अर्थात् इस अध्ययन से प्राप्त निष्कर्ष त्रिपाठी (1978) के परिणामों के समतुल्य है।

तालिका 11: *कारक–ई0 (आज्ञाकारिता)*

प्रशिक्षणार्थी	मनस्तापियों की सं0	मध्यमान D	मानक विचलन S.D.	स्वतंत्रता स्तर	सी–आर0	सार्थकता (.05 स्तर)
छात्र	21	7.19	.41	39	1.925	सार्थक अन्तर नही।
छात्रा	20	7.55	.74			

मनस्ताप के कारकों पर लैंगिक प्रभाव का अध्ययन

तालिका 11 से स्पष्ट होता है कि छात्राध्यापकों का मनस्ताप कारक ई0 छात्राध्यापिकाओं की तुलना में अधिक है। सारणी में 40 स्वतंत्रता के अंशों पर दो पुच्छ परीक्षण हेतु .05 स्तार पर सी0आर0 का मान 2.02 होता है, जबकि अध्ययन में यह मान 1.92 आया है जो सारणी के मान से कम है अतः शून्य परिकल्पना संख्या 4 कारक ई0 के सन्दर्भ में स्वीकृत हुई।

अतः छात्राध्यापक एवं छात्राध्यापिका के मनस्ताप कारक ई0 में सार्थक अन्तर नहीं है, अर्थात् प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप कारक ई0 पर लैंगिक प्रभाव नहीं पड़ता है।

तालिका 12: *कारक– ए–एन0 (चिन्ता)*

प्रशिक्षणार्थी	मनस्तापियों की सं0	मध्यमान D	मानक विचलन S.D.	स्वतंत्रता स्तर	सी–आर0	सार्थकता (.05 स्तर)
छात्राध्यापक	25	7.44	.81	53	3.09	सार्थक अन्तर नही।
छात्राध्यापिका	30	8.23	1.08			

मनस्ताप के कारकों पर लैंगिक प्रभाव का अध्ययन

तालिका 12 से स्पष्ट होता है कि छात्राध्यापिकाओं में तनस्ताप कारक चिन्ता छात्राध्यापकों की अपेक्षा अधिक है। सांख्यिकी सारणी में 50 स्वतन्त्रता के अंशों पर दो पुच्छ परीक्षण हेतु .05 स्तर पर सी0आर0 का मान 2.01 होता है। जबकि अध्ययन में यह मान 3.09 आया है जो सारणी के मान से अधिक है। अतः शून्य परिकल्पना संख्या 4 कारक ए–एन0 के सन्दर्भ में अस्वीकृत हुई।छात्राध्यापक एवं छात्राध्यापिकाओं के मनस्ताप कारक ए–एन0 में सार्थक अन्तर है। अर्थात् प्रशिक्षणार्थियों के कारक ए–एन0 पर लैंगिक प्रभाव पड़ता है जबकि शर्मा जे0एल0 (1982)[4] ने अपने अध्ययन में पाया था कि कारक ए–एन0 पर लैगिक प्रभाव नहीं पड़ता है।

तालिका 13: *प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप पर शैक्षिक उपलब्धि का अध्ययन*

प्रशिक्षणार्थी	मनस्तापियों की सं0	मध्यमान D	मानक विचलन S.D.	स्वतंत्रता स्तर	सी–आर0	सार्थकता (.05 स्तर)
छात्राध्यापक	32	7.78	.86	98	.40	सार्थक अन्तर नही।
छात्राध्यापिका	22	8.09	3.57			

मनस्ताप के कारकों पर शैक्षिक उपलब्धि के प्रभाव का अध्ययन

तालिका 13 से स्पष्ट होता है कि उच्च शैक्षिक उपलब्धि प्रशिक्षणार्थियों का मनस्ताप निम्न शैक्षिक उपलब्धि प्रशिक्षणार्थियों से अधिक है। सांख्यिकी सारणी में 98 स्वतन्त्रता के अंशों पर दो पुच्छ परीक्षण हेतु .05 स्तर पर सी0आर0 का मान 1.98 होता है। हमारे अध्ययन में यह मान .40 आया है जो सारणी के मान से कम है। अतः शून्य परिकल्पना स्वीकृत हुई।

अतः उच्च शैक्षिक उपलब्धि एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि के प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप में सार्थक अन्तर नहीं है। अर्थात् प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप पर शैक्षिक उपलब्धि का कोई प्रभाव नहीं पड़ता है।

राघवन आर0ए0 ने अपने अध्ययन में मनस्ताप तथा शैक्षिक उपलब्धि के मध्य कोई सार्थक अन्तर नहीं पाया है। अर्थात् इस अध्ययन से प्राप्त निष्कर्ष राघवन आर0ए0 के परिणाम के समतुल्य है।

तालिका 14

प्रशिक्षणार्थी	मनस्तापियों की सं0	मध्यमान D	मानक विचलन S.D.	स्वतंत्रता स्तर	सी–आर0	सार्थकता (.05 स्तर)
छात्राध्यापक	18	7.77	.98	25	1.7	सार्थक अन्तर नही।
छात्राध्यापिका	9	8.33	.84			

ग्रामीण क्षेत्र के प्रशिक्षणार्थियों में व्याप्त मनस्ताप पर शैक्षिक उपलब्धि का प्रभाव

तालिका 14 से स्पष्ट होता है कि ग्रामीण क्षेत्र के उच्च शैक्षिक उपलब्धि प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप का मध्यमान निम्न शैक्षिक उपलब्धि प्रशिक्षणार्थियों की तुलना में कम है।

सांख्यिकी सारणी में 25 स्वतंत्रता के अंशों पर दो पुच्छ परीक्षण हेतु .05 स्तर पर ''टी'' का मान 2.06 है जबकि अध्ययन में यह मान 1.7 प्राप्त हुआ है जो सारणी के मान से कम है। अतः परिकल्पना स्वीकृत हुई।

ग्रामीण उच्च एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि के प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप में सार्थक अन्तर नहीं है। अर्थात् ग्रामीण क्षेत्र के प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप पर शैक्षिक उपलब्धि का कोई प्रभाव नहीं पड़ता है।

तालिका 15

प्रशिक्षणार्थी	मनस्तापियों की सं0	मध्यमान D	मानक विचलन S.D.	स्वतंत्रता स्तर	सी–आर0	सार्थकता (.05 स्तर)
उच्च शै0उ0	14	7.78	.82	25	.304	सार्थक अन्तर नही।
निम्न शै0उ0	13	7.92	1.5			

शहरी क्षेत्र के प्रशिक्षणार्थियों में व्याप्त मनस्ताप पर शैक्षिक उपलब्धि का प्रभाव

तालिका 15 से स्पष्ट है कि शहरी क्षेत्र के निम्न शैक्षिक उपलब्धि प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप का मध्यमान उच्च शैक्षिक उपलब्धि प्रशिक्षणार्थियों की तुलना में अधिक है। सांख्यिकी सारणी में 25 स्वतन्त्रता के अंशों पर दो पुच्छ परीक्षण हेतु .05 स्तर पर ''टी'' का मान 2.06 होता है जबकि अध्ययन में यह मान .304 प्राप्त हुआ है जो सारणी के मान से कम है। अतः परिकल्पना स्वीकृत हुई।

शहरी एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि के प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप में सार्थक अन्तर नहीं है। अर्थात् शहरी क्षेत्र के प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप पर शैक्षिक उपलब्धि का कोई प्रभाव नहीं पड़ता है।

छात्राध्यापक/छात्राध्यापिकाओं के मनस्ताप और उनकी शैक्षिक उपलब्धि के मध्य सह–सम्बन्ध

सह–सम्बन्ध की गणना से प्राप्त मान–

$$r = .37$$

इस गणना से यह निष्कर्ष निकलता है कि छात्राध्यापकों के मनस्ताप और शैक्षिक उपलब्धि में धनात्मक सह–सम्बन्ध है। अर्थात् मनस्ताप के बढ़ने से शैक्षिक उपलब्धि बढ़ेगी तथा मनस्ताप के घटने से शैक्षिक उपलब्धि घटेगी।

इस गणना से यह निष्कर्ष निकलता है कि छात्राध्यापकों के मनस्ताप और शैक्षिक उपलब्धि में धनात्मक सह–सम्बन्ध है। अर्थात् मनस्ताप के बढ़ने से शैक्षिक उपलब्धि बढ़ेगी तथा मनस्ताप के घटने से शैक्षिक उपलब्धि घटेगी।

निष्कर्ष

- प्रस्तुत अध्ययन का प्रमुख उद्देश्य छात्रों के मनस्ताप स्तर एवं कारकों यथा– कारक आई (संवेदनशीलता), कारक एफ0(निराशा), कारक ई0 (आज्ञाकारिता) एवं कारक ए–एन0 (चिन्ता) पर क्षेत्रीयता, शैक्षिक उपलब्धि एवं लैंगिक प्रभाव को देखना था। उद्देश्य की पूर्ति हेतु ''कमलेश कपूर कैटिल मनस्ताप प्रश्नावली का हिन्दी रूपान्तर'' एवं विद्यार्थियों के शैक्षिक उपलब्धि के प्राप्तांकों के सांख्यिकीय विवेचन और विश्लेषण के उपरान्त प्राप्त परिणामों के आधार पर निम्नांकित निष्कर्ष प्राप्त हुए–

- बी0एड्0 स्तर के छात्राध्यापक एवं छात्राध्यापिकाओं में व्याप्त मनस्ताप एवं मनस्ताप कारकों पर क्षेत्रीयता के प्रभाव का अध्ययन के सन्दर्भ में यह निष्कर्ष प्रात हुआ कि शहरी एवं ग्रामीण क्षेत्र के मनस्तापित प्रशिक्षणार्थियों में सार्थक अन्तर नहीं है। अर्थात् प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप स्तर का क्षेत्रीयता का कोई प्रभाव नहीं पड़ता है। शहरी एवं ग्रामीण प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप कारक आई0 (संवेनदशीलता), कारक एफ0 (निराशा), कारक ई0 (आज्ञाकारिता) एवं कारक ए–एन0 (चिन्ता) पर क्षेत्रीयता का कोई प्रभाव नहीं पड़ता है।

- प्रशिक्षणार्थियों में व्याप्त मनस्ताप एवं मनस्ताप कारकों तथा लैंगिक प्रभाव का अध्ययन के सन्दर्भ में निष्कर्ष प्राप्त हुआ है कि– मनस्तापित छात्राध्यापक एवं छात्राध्यापिकाओं के अंकों के सार्थक अंतर नहीं हैं अर्थात् प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप पर लैंगिक प्रभाव नहीं पड़ता है। छात्राध्यापक एवं छात्राध्यापिकाओं के मनस्ताप कारक आई0 (संवेनदशीलता), कारक ई0 (आज्ञाकारिता), एवं कारक एफ0 (निराशा) के अंकों में सार्थक अन्तर नहीं है है। अर्थात् प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप कारक आई0 (संवेदनशीलता), कारक ई0 (आज्ञाकारिता) एवं कारक एफ0 (निराशा) पर लैंगिक प्रभाव नहीं पड़ता है।छात्राध्यापक एवं छात्राध्यापिकाओं के मनस्ताप कारक ए–एन0 (चिन्ता) के अंकों में सार्थक अन्तर है। छात्राएं अधिक चिन्तित हैं अर्थात् प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप कारक ए–एन0 (चिन्ता) पर लैंगिक प्रभाव पड़ता है। प्रशिक्षणार्थियों में व्याप्त मनस्ताप पर शैक्षिक उपलब्धि के प्रभाव का अध्ययन के सन्दर्भ में निष्कर्ष प्राप्त हुए किं–उच्च एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि मनस्तापित प्रशिक्षणार्थियों के अंकों में सार्थक अन्तर नहीं है। अर्थात् उच्च शैक्षिक उपलब्धि एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि के प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप स्तर पर शैक्षिक उपलब्धि का कोई प्रभाव नहीं पड़ता है। ग्रामीण एवं शहरी क्षेत्र के प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप में सार्थक अन्तर नहीं है। स्वीकृत की गयी क्योंकि मनस्ताप स्तर पर क्षेत्रीयता का कोई प्रभाव नहीं देखा गया।

- ग्रामीण एवं शहरी क्षेत्रों के प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप कारकों (आई0, एफ0, ई0, ए–एन0) में सार्थक अन्तर नहीं है।'' स्वीकृत की गयी क्योंकि मनस्ताप के कारकों पर क्षेत्रीयता का कोई प्रभाव नहीं देखा गया। प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप पर लिंग का सार्थक प्रभाव नहीं पड़ता है। स्वीकृत की गई क्योंकि मनस्ताप पर लिंग का कोई प्रभाव नहीं देखा गया।

- 'प्रशिक्षणार्थियों मे व्याप्त मनस्ताप के कारकों (आई0, एफ0, ई0 एवं ए–एन0) पर लैंगिक प्रभाव नहीं पड़ता है।'' कारक (आई0, एफ0, एवं ई0) के सम्बन्ध में स्वीकृत की गयी क्योंकि मनस्ताप के इन कारकों पर लिंग का कोई प्रभाव नहीं दिखाई पड़ता जबकि कारक ए–एन0 के सम्बन्ध में परिकल्पना अस्वीकृत हुई क्योंकि प्रशिक्षणार्थियों के कारक ए–एन0 पर लैंगिक प्रभाव दिखाई पड़ता है।

- प्रशिक्षणार्थियों मे व्याप्त मनस्ताप पर शैक्षिक उपलब्धि का कोई प्रभाव नहीं पड़ता है।'' स्वीकृत की गयी क्योंकि मनस्ताप पर शैक्षिक उपलब्धि का कोई प्रभाव नहीं देखा गया।ग्रामीण क्षेत्र के प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप पर शैक्षिक उपलब्धि का कोई प्रभाव नहीं देखा गया। इसी प्रकार शहरी क्षेत्र के प्रशिक्षणार्थियों के मनस्ताप स्तर पर शैक्षिक उपलब्धि का कोई प्रभाव नहीं देखा गया।

शैक्षिक महत्व

प्रस्तुत अध्ययन में बी0एड्0 स्तर के प्रशिक्षणार्थियों मे व्याप्त मनस्ताप का क्षेत्रीय, लिंग एवं शैक्षिक उपलब्धि के विशेष सन्दर्भ में अध्ययन किया गया है। निष्कर्षतः यह पाया गया कि सभी प्रशिक्षणार्थी सामान्य रूप से मनस्ताप से पीड़ित हैं।

छात्राध्यापक–छात्राध्यापिकाओं में मनस्ताप दिन–प्रतिदिन बढ़ता जा रहा है। प्रशिक्षणार्थी शिक्षा ग्रहण करते हुए भी दिशाहीन होते जा रहे हैं, अपने उद्देश्य का उन्हें स्वयं ज्ञान नहीं है तथा वे सिर्फ भटकाव महसूस कर रहे हैं एवं भविष्य की चिन्ताओं से विशेष रूप से ग्रसित होता जा रहे हैं। आज के सामाजिक परिवेश में उन्हें उचित मार्गदर्शन की नितांत आवश्यकता है जिसके परिणामस्वरूप वे अपने समस्याओं को सुलझा सकें। अर्थात् हर संस्थाओं में एक परामर्शदाता हो जो छात्राध्यापक एवं छात्राध्यापिकाओं को मनोवैज्ञानिक ढंग से निर्देशित करके उनकी समस्याओं को दूर करे। मनस्ताप को प्रभावित करने वाले कारक जिसमें हम केवल विद्यालय के वातावरण का ज्ञान प्राप्त करते हैं, उसी से हम उन्हें मनस्ताप की श्रेणी में लेते हैं। अन्य कारक जो कि मनस्ताप को प्रभावित करते हैं जिनमें पारिवारिक, सामाजिक एवं आर्थिक कारक सम्मिलित हैं, का भी पूरा अध्ययन करके तब हम उसके

मनस्ताप का पता लगाये, कौन कारक उनके मनस्तापित होने में अधिक कार्य करते हैं। उनको उचित निर्देशन एवं परामर्श द्वारा सुधारे जिससे कि विद्यार्थियों के शैक्षणिक उपलब्धि में वृद्धि हो सके।

मनस्ताप के अन्य कारकों का पता लगायें जो शैक्षणिक उपलब्धि में बाधक हो, उन्हें दूर करने के लिए ऐसे उचित वातावरण को प्रस्तुत करें जिससे उन कारकों को दूर किया जा सके। इसका समाधान हम ठीक ढंग से मनोवैज्ञानिक कारणों को नियंत्रित करके उनके मनस्ताप स्थिति की जानकारी की जाय तब इससे परिणाम अच्छा आ सकता है और विद्यार्थियों की शैक्षणिक उपलब्धि भी बढ़ सकती है। मनस्ताप छात्रों में किस सीमा तक है, की जानकारी प्राप्त करके उन्हें मनोवैज्ञानिक परामर्श द्वारा उचित निर्देशन दिया जाय तो परिणाम स्वरूप उनकी शैक्षणिक उपलब्धि बढ़ सकती है। शिक्षण संस्थाओं में मनोवैज्ञानिक केन्द्र की स्थापना की जाय जिसमें विद्यार्थी समय–समय पर अपनी प्रगति की जानकारी प्राप्त कर सकें।

सन्दर्भ सूची

कौल, लोकेश (1998) *शैक्षिक अनुसंधान की कार्यप्रणाली,*नई दिल्ली, विकास पब्लिशिंग हाउस प्रा0लि0।

गुप्ता, एस0पी0 (2011) *अनुसंधान संदर्शिका,* इलाहाबाद, शारदा पुस्तक भवन।

भटनागर, आर0पी0 (2003) *शिक्षा अनुसंधान,* मेरठ, लायल बुक डिपो।

पाण्डेय, के0पी0 (2008) *शैक्षिक अनुसंधान,* वाराणसी, विश्वविद्यालय प्रकाशन।

शर्मा, आर0ए0 (2001) *शिक्षा अनुसंधान,* मेरठ, आर0लाल बुक डिपो।

श्रीवास्तव, एम0 (1991) *न्यूरोटिसिज्म एमान्ग मेल एण्ड फीमेल स्टूडेन्टस डयूरिंग एडोल्सेन्स–ए कम्परेटिव स्टडी* ,पी–एच0डी0 साइकोलाजी, जबलपुर यूनिवर्सिटीः एनसीईआरटी, नई दिल्ली, फोर्थ सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजूकेशन, वा0–1, पृ0 445।

त्रिपाठी, के0के0 (1978) *फ्रस्टेशन एमन्ग स्कूल गोइंग चिल्ड्रेन एण्ड एडोल सेन्सट्स* पी–एच0डी0 एजूकेशन, गोरखपुर यूनीवर्सिटी ।

शर्मा, जे0एन0 (1991) *एडोलेसेन्स ग्रेस्ट–इन्ट्रेस्ट एज डिटरमाइंड बाई पर्सनालिटीफैक्टर्स एन्जायटी एण्ड सेक्स* पी–एच0डी0 साइकोलाजी, आगरा यूनिवर्सिटी, एनसीईआरटी, नई दिल्ली, फोर्थ सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजूकेशन, वा–1, पृ0 431–32।

राघवन, आर0ए0 (1991) *ए स्टडी आफ फेमिली डायनमिक्स एण्ड स्कूल एचीवमेंट एज रिलेटेड न्यूरोटिक टेन्डेन्सीज आफ हाईस्कूल स्टूडेन्ट,* पी–एच0डी0 साइकोलाजी, रविशंकर यूनिवर्सिटी, एनसीईआरटी, नई दिल्ली, फोर्थ सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजूकेशन, वा0–1, पृ0 421।

वेस्ट, जान डब्ल्यू0 (1959) *रिसर्च इन एजूकेशन,* न्यूजर्सी, प्रेन्टिस हाल, इन्क, एन्लेवुड क्लीफ।

विधु, एम0 (1974) *दि रिलेशनशिप आफ यूरोटिसिज्म एण्ड एक्स्ट्रावर्जन टू इन्टेलिएजेन्ट एण्ड एजूकेशनल एचीवमेंट एट डिफरेंट लेवल्स,* पी–एच0डी0 साइकलाजी, पंजाब यूनिवर्सिटी, ए सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजूकेशन, पृ0 350।

पंडित, के0एल0 (1974) *दि रोल आफ इनजायटी इन लर्निंग एण्ड एकेडेमिक एचीवमेंट आफ चिल्ड्रेन* पी–एच0डी0, एजूकेशन, देलही यनिवर्सिटी, ए सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजू0, पृ0 337।

श्रीवास्तव, ए0वी0 (1974) *ए स्टडी आफ न्यूरोटिक बिहैवियरएमन्ग स्कूल गोइंग एडोल्सेन्ट गर्ल्स,* पी–एच0डी0 एजूकेशन, गोरखपुर यूनिवर्सिटी, ए सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजूकेशन, पृ0 176।

शर्मा, सी0एम0 (1987) *रिलेशन टू फ्रस्टेशन एमन्ग एडोल्सेन्ट्स इन स्कूल सिचुएशन,*पी–एच0डी0 आगरा यूनिवर्सिटी, एनसीईआरटी. नई दिल्ली, थर्ड सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजूकेशन।

मित्तल, एस0एल0 (1987) *ए स्टडी आफ फ्रस्टेड नान फ्रस्टेड स्टूडेन्ट रिएक्शन टू वर्ड्स डिफरेंट लाइफ सिचुएशन,* पी–एच0डी0 साइकलाजी, मेरठ यूनिवर्सिटी, थर्ड सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजूकेशन, पृ0 378।

श्रीवास्तव, एस0एस0 (1987) *ए स्टडी आफ क्रिएटिविटी इन रिलेशनटू न्यूरोटिसिज्म एण्ड एक्स्ट्रावर्जन इन हाईस्कूल स्टूडेन्ट,* पी–एच0डी0 एजूकेशन, पटना यूनिवर्सिटी, एनसीईआरटी. नई दिल्ली, थर्ड सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजूकेशन, पृ0 201।

गुप्ता, ए0 (1987)*ए साइकालाजिकल स्ट्रेस रिलेटेड टूलेवल ऑफ एग्रिएशन एण्ड एचीवमेंट मोटिवेशन* ,पी–एच0डी0 साइकालजी, रविशंकर यूनिवर्सिटी, एनसीईआरटी. नई दिल्ली, थर्ड सर्वे आफ रिसर्च इन एजूकेशन, पृ0 354।

ब्राउन, जे0एफ0 (1940)*साइकोडाइयनमिक्स आफ एबनार्मल विहेवियर* न्यूयार्क एम.सी.ग्रो. हिट।

कोलमैन, जे0 (1964) *एबनार्मल सायकालाजी एण्ड माडर्न लाइफ,* बाम्बे पी0बी0 टारवेल सन्स एण्ड कं0।

जर्गर, ए0एच0 (1991) *ए स्टडी आफ एक्ट्रावर्जन न्यूरोटिसिज्म एण्ड एन–एचिवमेंट इन रिलेशन टू इन्टैलिजेन्ट क्रिएटीविटी एण्ड इस्कालस्टिक एचीवमेंट* ,पी–एच0डी0 एजूकेशन, कश्मीर यनिवर्सिटी , एनसीईआरटी. नई दिल्ली, फोर्थ सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजूकेशन वा0–2, पृ0 1, 629।

शर्मा, एन0के0 (1991) *ए कम्परेटिव स्टडी आफ एक्स्ट्रावर्जन,न्यूरोटिसिज्म एचीवमेंट, मोटिवेशन एण्ड एडजस्टमेंट आफ ट्राइवल, रूरल एण्ड अरबन यूथ आफ हिमांचल प्रदेश,* पी–एच0डी0 साइकोलाजी, पंजाब यूनिवर्सिटी, फोर्थ सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजूकेशन, वा–01, पृ0 432।

दुबली, के0 (1991) *रिलेशन आफ वैरीयश टाइप्स आफ मैटिरियल्स अण्डर वैरीयश का सिचुएशन इन रिलेशन टू एन्जायटी लेवल एण्ड पर्सनालिटी कैरटरिस्टिक्स,* पी–एच0डी0, साइकोलाजी, रविशंकर यूनीवर्सिटी, फोर्थ सर्वे आफ रिसर्च इन एजूकेशन वा–2, पृ0 363।

दूबे, आर0ए0 (1991) *ए कम्परेटिव स्टडी आफ पर्सनालिटीइन्टैलिजेन्स एण्ड परफारमेंस ऑफ सायकोटिक्स एण्ड न्यूरोटिक्स* , पी–एच0डी0 साइकोलाजी, आगरा यूनिवर्सिटी, एनसीईआरटी. नई दिल्ली, फोर्थ सर्वे ऑफ रिसर्च इन एजूकेशन, वा0–1, पृ0 361।

अन्वेषिका अध्यापक शिक्षा की पत्रिका खंड 10(2) मई, 2015, 35-46.
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

ध्यान का किशोरों के व्यक्तित्व एवं संवेगात्मक परिपक्वता पर पड़ने वाले प्रभावों का अध्ययन

श्याम सुन्दर पाल
सहायक प्राध्यापक,
मातुश्री अहिल्यादेवी टीचर्स एज्यूकेशन, इन्दौर
www.mateinstitute.org; cityofficematushri@gmail.com

सारांश: *आज के व्यस्ततम जीवन में इच्छाओं की पूर्ति हेतु प्रत्येक मानव अहर्निश दौड़ रहा है। अधिकांश मानव यह निश्चित नहीं कर पा रहे हैं कि उनके जीवन का लक्ष्य क्या है। जहाँ एक ओर निजीकरण एवं वैश्विक अर्थव्यवस्था ने नए रास्तों को खोला, वहीं दूसरी ओर किन्तु द्विधा विभक्त समाज निश्चित नहीं कर पा रहा है कि वह किस ओर जायेगा। ऐसे में पारिवारिक व सामाजिक मूल्य विखंडित हो रहे हैं। विकास के नए आयाम गढ़े जा रहे हैं किन्तु अव्यवस्थित एवं अनियंत्रित परिवर्तन ने व्यक्ति के व्यक्तित्व व संवेगात्मक परिपक्वता के समक्ष चुनौतियाँ प्रस्तुत कर दी हैं, जिसमें व्यक्तित्व को समझ पाना एवं व्यक्ति द्वारा किये जाने वाले व्यवहार पर पूर्व कथन का जोखिम उठाना भी जोखिम भरा कार्य है।*

इक्कीसवीं सदी तेज परिवर्तन की सदी है। जहाँ राष्ट्रीय व अन्तर्राष्ट्रीय प्रगति के प्रतिमान नित नए आयाम छू रहे हैं लेकिन समाज में संवेगात्मक अस्थिरता स्वयमेव अपना आकार ले रहा है। शोधकर्ता ने उक्त तथ्यों को ध्यान में रखते हुए इस विषय को चुनने का संकल्प किया, जिसमें व्यक्तिगत एवं सामाजिक व्यक्तित्व को समझने में मदद मिल सके एवं यह देखा जा सके कि क्या संवेगात्मक रूप में उद्वेलित समाज के लिए कोई रास्ता है भी या नहीं।

उपरोक्त परिस्थितियों को ध्यान में रखते हुए शोधकर्ता ने किशोरों के व्यक्तित्व एवं संवेगात्मक परिपक्वता को समझने का प्रयास किया है तथा यह देखने की कोशिश की है कि व्यक्तित्व विकृति एवं संवेगात्मक रूप से परिपक्वहीन किशोरों पर ध्यान का क्या असर हो सकता हे।

पृष्ठभूमि तथा तर्काधार

'ध्यान' युवाओं के लिए आवश्यक है। इसके नियंत्रित अभ्यास से किशोरों का व्यक्तिगत निर्माण संभव है। इससे किशोरों में भावनात्मक स्थिरता भी आती है एवं बौद्धिक और रचनात्मक प्रतिभा विकसित होती है। ध्यान एकऐसा योग है जो युवाओं के समग्र व्यक्तित्व का संतुलित तथा बहुमुँखी विकास करता है।

सम्पूर्ण ब्रह्मांड का आधार मनुष्य है, और मनुष्य का तात्पर्य है–चेतना युक्त होना, विचारशील होना और उससे भी बड़ा तथ्य है–उर्ध्वमुखी होना। मनुष्य होना तो कोई बहुत बड़ी उपलब्धि नहीं है। अपितु मनुष्य बनना अपने–आप में एक श्रेष्ठ उपलब्धि है और मनुष्य बनने के लिए यह आवश्यक है कि निरन्तर ऊपर की ओर उठे, उर्ध्वमुखी बनें।

नाभि से ऊपर का सारा प्रदेश चेतना युक्त एवं विचारशील होना जीवन का पर्याय है, जो एक बूंद को सागर से जोड़ता है, जो एक व्यक्ति को परम व्रंक से साक्षात्कार सम्पन्न कराता है, जिसमें चेतना है, जिसमें उच्चता है, श्रेष्ठता है, पवित्रता दिव्यता है, बुद्धत्व है और यदि वह नहीं है तो फिर व्यक्ति अधोमुखी बन जाएगा। नाभि से नीचे के प्रदेश की ओर बढ़ना अधोमुखी बन जाएगा। नाभि से नीचे के प्रदेश की ओर बढ़ना अधोमुखी जीवन का हेतु है हमारे इस भौतिक शरीर के अन्दर जो सम्पूर्ण ब्रह्मांड है उसको पहचाने, उसकी ओर बढ़े मगर यह कैसे संभव है, ऐसी कौन सी क्रिया है जिसके माध्यम से हम अपनी इस भौतिक देह को छोड़कर उस प्राण तत्व में जाएं। उस चेतना तत्व में जाएं। उस उर्ध्वमुख जीवन की ओर जाए जहाँ सम्पूर्ण ब्रह्मत्व विराजमान है।

''ईशावस्योपनिषद'' (पं. आचार्य श्रीराम शर्मा–108 उपनिषद (ज्ञानखण्ड) ब्रह्मवर्चस शांतिकुंज हरिद्वाज, उत्तरांचल पृ.सं.–34) में कहा है–''पूर्णमद : पूर्णमिदं यह बाहर ढूढने पर नहीं मिलेगा, यह मंदिर, मस्जिद, गिरजाघर और चर्च में भी नहीं मिल पाएगा, क्योंकि ईश्वर की कल्पना तो एक इकाई है तथा सम्पूर्णता कां पर्याय तो ब्रह्मांड है। हम जो कुछ देख रहे हैं, वह ब्रह्मांड का ही एक छोटा सा पर्श्व है, एक छोटी सी इकाई है, उस पूरे ब्रह्मांड को अपने आप में समेट लेने की क्रिया को ''ध्यान'' कहते हैं।

योग एक प्राचीन भारतीय विद्या है। योग शब्द की उत्पत्ति ''युज'' धातु से हुई है जिसका अर्थ है 'जोड़ना'। प्रत्येक व्यक्ति में ब्रम्हमाण्डीय चेतना का अंश है जिसे आत्मा कहते हैं। आत्मा अमर है जो नश्वर शरीर में निवास करती है। यह अमर इसलिए है क्योंकि वह ब्रह्मांडीय चेतना या ईश्वर (परमात्मा) का अशं है। आत्मा शरीर में निवास

करती है और जब शरीर की मृत्यु होती है तो उससे निकलकर दूसरे शरीर को धारण करती है। जिस प्रकार हम पुराना वस्त्र उतारकर नया वस्त्र पहनते हैं उसी तरह आत्मा भी पुराने शरीर को छोड़कर नया शरीर धारण करती है।

योग वह विद्या है जो आत्मा तथा परमात्मा से मिलाने पर मोक्ष को प्राप्त करने का मार्ग बतलाती है। योग को सम्पूर्ण स्वास्थ्य का विज्ञान भी माना गया है सम्पूर्ण स्वास्थ्य के अन्तर्गत व्यक्तित्व के तीन अंग आते हैं–

1. शारीरिक अंग
2. मानसिक अंग
3. आध्यात्मिक अंग

इन तीनों के बीच गहरा संबंध है। जब इन तीनों अंगों में परस्पर तालमेल एवं समन्वय रहता है। जागरुक एवं तत्परता की स्थिति में रहता है और आध्यात्मिक रूप से आत्मिक आनन्द का अनुभव करता है। ऐसे ही व्यक्ति को हम सम्पूर्ण रूप से स्वस्थ्य व्यक्ति कहते हैं।

ऋषि पतंजलि ने अपने प्रथम दो सूत्रों में योग का उद्देश्य तथा स्वरूप बतलाया है–

"अथयोगानुशासनम्" $_{1/1}$ (पातंजलि योग प्रदीप)

अर्थात् योग अनुशासन है। इससे साधक आत्म अनुशासन प्राप्त करता है, अपने को अनुशासित करता है। यह आत्म अनुशासन मन के नियंत्रण के द्वारा संभव होता है।

"योगश्चित्तवृत्ति निरोधः" $_{1/2}$ (पातंजलि योग प्रदीप)

अर्थात् योग चित्त की वृत्तियों का निरोध या नियंत्रण है चित्त (मन) में तरह–तरह के विचारों इच्छाओं और वासनाओं की तरंगे उठती रहती है। इन्हें ही चित्त की वृत्तियाँ कहते है। इनके कारण ही चित्त चंचल और अशांत बना रहता है। मन की चंचलता ही सभी कष्टों और क्लेशों का कारण है। इस चंचलता की समाप्ति से मन में शांति और आनन्द की प्राप्ति होती है। अतः योग सही अर्थों में शरीर का नहीं मन का विज्ञान है।

स्वामी सत्यानन्द के अनुसार

"योग चेतना का सम्पूर्ण विज्ञान है"।

इस प्रकार योग की विषयवस्तु के अन्तर्गत स्वास्थ्य, चेतना तथा आनन्दमयी जीवन यापन करने के निम्नलिखित विभिन्न पहलू एवं आयाम हैं–

- योग स्वास्थ्य का समग्र एवं सम्पूर्ण ज्ञान देता है। यह बतलाता है कि समग्र स्वास्थ्य को प्राप्त करने के लिए किस प्रकार शरीर, मन तथा आत्मा के बीच समन्वय स्थापित किया जायें।

- योग शारीरिक तथा मानसिक बुद्धि की क्रियाएँ बतलाता है जिनके अभ्यास से शरीर तथा मन विकास रहित होकर रोग मुक्त होता है। इसके अभ्यास विभिन्न रोगों के लिए न केवल चिकित्सात्मक है बल्कि निरोधक भी है।

- योग का अभ्यास व्यक्तित्व में गुणात्मक अन्तर उत्पन्न करता है। इसके विभिन्न चेतना का विस्तार कर व्यक्ति को उच्च एवं ब्रह्मांडीय चेतना प्रदान करता है।

पतंजलि के योग के अष्टांग योग भी कहते हैं, क्योंकि उसके आठ अंग होते हैं। इनमें से प्रथम पांच अंगों को बहिरंग कहते हैं। इनका अभ्यास पहले करने पर ही साधक अंतिम तीन अंतरंगों के अभ्यास में समर्थ हो सकता है। इन आठ अंगों को आठ पायदानों वाली एक सीढ़ी के रूप में देखा जाता है। इससे एक गलत धारणा कई लोगों के मन में बैठ

गयी है। कि जैसे सीढ़ी चढ़ने समय पहली (प्रथम) पायदान पार करके फिर दूसरी, फिर तीसरी इस प्रकार आगे बढ़ते है, और पहली पायदान पार किए बिना एकदम से दूसरी पर नहीं जाते या दूसरी से चौथी या उससे आगे की पायदान पर नहीं पहुचते, ठीक उसी प्रकार अष्टांग योग के एक–एक अंग को क्रमशः आत्मसात करना आवश्यक है। ये आठ अंग इस प्रकार है।

"यमनियमासनप्राणायामप्रत्याहारधारणाध्यानसमाधयोऽष्टांगानि" 2/29 (पातंजलि योग प्रदीप)

1. यम 2. नियम 3. आसन 4. प्राणायाम 5. प्रत्याहार 6. धारणा 7. ध्यान 8. समाधि

योग का प्रकार कोई भी हो; उसमें हमें दो बाते हमेशा दिखायी देती है। पहली बात है अपने मन को वश में करना, नियंत्रित करना, उसकी बाह्य विषयों के पीछे दौड़ने की प्रवृत्ति कम करना। इसको कहते है वैराग्य दूसरी बात है इस प्रकार वश में किए हुए मन को एकाग्र करना तथा आत्मा में लगाना। इसको कहते है अभ्यास। अर्थात् योग का प्रकार कोई भी हो अभ्यास एवं वैराग्य यही उसके दो पहलू होते हैं। इस तथ्य को ध्यान में रखते हुए योग के प्रकार इस प्रकार है–

1. राजयोग 2. हठयोग 3. भक्ति योग 4. कर्मयोग

योग के अनुसार यह संसार दुख से भरा माना गया है। दुख से छुटकारा पाने के लिए मोक्ष अथवा मुक्ति ही एक मात्र उपाय है, इस उपाय को अपनाने के लिए योग का सहारा लेना आवश्यक है। इसलिए आत्मा के परम विकास के लिए अथवा आत्मा का परमात्मा में विलीन होने के लिए योग को एक साधन के रूप में प्रायः सभी भारतीय दार्शनिकों ने स्वीकार किया है। वेद, उपनिषद, स्मृति, गीता, महाभारत इत्यादि सभी प्राचीन ग्रंथों में योग के अभ्यासों की चर्चा है। धर्म और दर्शन के पूर्ण ज्ञान के लिए भी मनुष्य को अपने चित्त अथवा आन्तरिक स्वरूप को नियंत्रित करना होता है। हृदय की शुद्धता और मन की शांति के बिना गहन चिन्तन कभी संभव नहीं है। इसलिए गूढ़ सत्यों के अध्ययन के लिए और प्रकृति के रहस्यों को सुलझाने के लिए भी योग साधना की आवश्यकता पड़ती है।

योग से जीवन के उद्देश्य की प्राप्ति होती है। इसलिए चार्वाक को छोड़कर प्रायः सभी भारतीय दर्शनों ने योग के महत्व को स्वीकार किया है।

योग का उद्देश्य है–पंच विधि क्लेशों तथा विभिन्न प्रकार के कर्मफलों से अलग होकर आत्मा को मुक्त करना।

योग का एक विशेष दार्शनिक महत्व भी है। आत्म साक्षात्कार के इच्छुक लोगों के लिए योग दर्शन एक संतोष का विषय है। आत्मा को अपनी उन्नति के लिए एक निश्चित निर्धारित दिशा में ही बढ़ना चाहिए। इसके लिए एक अनुशासन चाहिए। इस अनुशासन के लिए आत्म–नियंत्रण आवश्यक है। यह आत्म–नियंत्रण योग के द्वारा ही संभव है।

मूल रूप से योग विचार शुद्ध एवं पवित्र है। पतंजलि के विचारों में जीवन के प्रति एक आशा है। जीवन सब–कुछ है। इनकी अमूल्य निधियों की एक आध्यात्मिक सार्थकता है। योग की विभिन्न साधनाओं से शरीर और मन पर एक नियंत्रण किया जाता है। शरीर और मन का यह अनुशासन संयमपूर्ण जीवन का आवश्यक अंग है। मानवीय दृष्टि से साधारण सीमाएं विश्व की सीमाएँ नहीं है। भौतिक संसार की शक्तियों के अलावा भी अन्य शक्तियाँ है। उनमें आध्यात्मिक शक्ति का विशेष महत्व है। यह एक आन्तरिक शक्ति है। इसके द्वारा आत्मज्ञान होता है। भ्रम भी इसी से दूर होता है। इसलिए पतंजलि के अनुसार–

"जीवन योग के लिए और योग जीवन के लिए है।"

उद्देश्य

- किशोरों के व्यक्तित्व विकास पर ध्यान के पड़ने वाले प्रभावों का अध्ययन करना।
- किशोरों के समायोजन स्तर पर ध्यान के प्रभाव को समझना।

- ध्यान का समायोजन के परिप्रेक्ष्य में लैंगिक भिन्नता का अध्ययन करना।
- ध्यान एवं सांवेगिक परिपक्वता/अपरिपक्वता के सम्बन्धों को समझना।
- ध्यान का सांवेगिक स्थिरता पर पड़ने वाले प्रभाव का अध्ययन करना।

परिकल्पनाएँ

- ध्यान करने व न करने से व्यक्तित्व प्रभावित नहीं होगा।
- समायोजन स्तर पर ध्यान का प्रभाव नहीं पड़ता।
- लैंगिक भिन्नता और ध्यान स्वतंत्र सम्प्रत्यय है इससे समायोजन प्रभावित नहीं होता।
- ध्यान से सांवेगिक स्थिरता प्रभावित नहीं होती है।
- ध्यान का सांवेगिक परिपक्वता से कोई सम्बन्ध नहीं होता है।

शोध प्रविधियां

यह शोध वर्णानात्मक है। जिसके द्वारा निष्पक्ष तथा व्यवस्थित ज्ञान प्राप्त किया जाता है। इस शोध में व्यवस्थित तथा नियन्त्रित निरीक्षण प्राप्त कर आँकड़ों का वर्गीकरण व विश्लेषण करके परिकल्पना की जाँच या सत्यापन किया गया है।

शोध क्षेत्र

प्रस्तुत शोध के लिये इन्दौर शहर के चोइथराम फाउण्टेन हायर सेकेण्डरी स्कूल एवं दिल्ली इण्टरनेशनल स्कूल के किशोर एवं किशोरियों का चयन किया गया है। शोध अध्ययन में उन किशोर/किशोरियों का चयन किया गया है जो कक्षा 9वीं तथा 11वीं में पढ़ते/पढ़ती हैं। अधिकांशतः किशोर/किशोरियाँ अपनी पढ़ाई को लेकर चिंतित रहते हैं तथा कुछ किशोर/किशोरियाँ भावुक होते हैं।

प्रतिदर्श का चयन

बहुधा सामाजिक विज्ञानों में अध्ययन क्षेत्र बड़ा हेाता है। बड़े अध्ययन क्षेत्र की सभी इकाईयाँ जिनकी संख्या यदि हजारों और लाखों में है तो वैज्ञानिक विधि में सबका अध्ययन सम्भव नही हो पाता। ऐसी स्थिति में अपने अध्ययन क्षेत्र से एक छोटा सा प्रतिदर्श चुनकर अपनी समस्या का अध्ययन करना होता है। प्रतिदर्श चुनने की अनेक विधियाँ है। समस्या की प्रकृति के अनुसार इन विधियों में से किसी एक विधि के आधार पर प्रतिदर्श चुना जाता है प्रतिदर्श चुनने की जो प्रक्रिया होती है उसे ही प्रतिचयन कहा जाता है।

इस प्रकार के प्रतिचयन का वैज्ञानिक आधार निम्नवत है–

- प्रतिनिधिपूर्ण चयन की सम्भावना
- समष्टि की सजातीयता
- उपयुक्त परिशुद्धता
- सांख्कीय निरन्तरता का नियम
- व्यापक संख्याओं की स्थिरताओं का नियम

समष्टि से भली–भाँति परिचित होने तथा अध्ययन की आवश्यकता के अनुरूप शोधकर्ता ने उपयुक्त विधि का उपयोग प्रतिदर्श चयन करने के लिये किया।

प्रयुक्त अभिकल्प

इस तरह समस्त चयनित स्कूलों का संक्षिप्त वर्णन करने के पश्चात प्रतिदर्श के रूप में लिये गये उत्तरदाताओं की विशेषताओं का वर्णन किया गया हैं। इन्दौर शहर से दूर दो स्कूलों का चयन किया गया, जिसमें चोइथराम फाउण्टेन स्कूल एवं दिल्ली इण्टरनेशनल स्कूल के 120 किशोर/किशोरियों को यादृच्छिक पद्धति से चुना गया है। दोनों स्कूलों में बच्चों की संख्या लगभग 3000 है। चोइथराम फाउण्टेन स्कूल के 60 किशोर/किशोरियों एवं दिल्ली इण्टरनेशन स्कूल के 60 किशोर/किशोरियों को शोध हेतु चयनित किया गया। जो निम्न तालिका में प्रस्तुत किया गया है।

तालिका 1: *प्रतिदर्श चयन प्रारूप*

पूर्व में	पश्चात् में	नियंत्रित	कुल
60	60	60	180

पुनः इन उत्तरदाताओं को लिंग के आधार पर दो समूहों में बाँटा गया। प्रथम छात्रों का बनाया गया। दूसरा समूह छात्राओं का बनाया गया। इस वर्ग को बनाने के पीछे तर्क यह रखा गया कि कुछ किशोर/किशोरियाँ परिवर्तन को शीघ्र अपना लेते हैं तो कुछ बहुत देर में। इसे तालिका नं. 2 मे देखा जा सकता है–

तालिका 2: *प्रतिदर्श चयन (लिंग अनुसार)*

पूर्व में		पश्चात् में		नियंत्रित		कुल	
छात्र	छात्रायें	छात्र	छात्रायें	छात्र	छात्रायें	छात्र	छात्रायें
30	30	30	30	30	30	90	90

प्रयुक्त उपकरण

प्रस्तुत शोध को पूर्ण करने के लिए निम्नलिखित तीन उपकरणों का उपयोग किया गया–

1. व्यक्तित्व परीक्षा मापनी।
2. संवेगात्मक परिपक्वता मापनी।
3. समायोजन मापनी।

व्यक्तित्व परीक्षा मापनी

प्रो.एम.सी.जोशी Introversion-Extroversion Test (वर्ष) नामक मापनी का प्रयोग किया गया है। यह परीक्षण 13 वर्ष से लेकर 21 वर्ष तक के किशोर/किशोरियों पर प्रसारित किया जा सकता है। इस मापनी में प्रश्नों की कुल संख्या 50 है। मूल रूप से ये परीक्षण हिन्दी में तैयार किया गया है। प्रस्तुत शोध में उक्त मापनी के हिन्दी संस्करण का ही प्रयोग किया गया है। यह मापनी मुख्य रूप से 21 वर्ष तक के किशोर/किशोरियों में दैनिक जीवन सम्बंधी जारूकता का मापन करती है। साथ ही यह मापनी इस बात का परीक्षण करती है कि सरकारी गैर सरकारी संगठनों द्वारा, जनसंचार माध्यमों द्वारा इलैक्ट्रानिक मीडिया द्वारा जो प्रयास व कार्यक्रम व्यक्तित्व के सम्बंध में चलाये जा रहे हैं उनके सम्बंध में वै कितने जागरूक है। मापनी की एक प्रति परिशिष्ट 1 में दिया गया हैं।

संवेगात्मक परिपक्वता (EMS)

डॉ. यशवीर सिंह एवं डॉ. महेश भार्गव **EMS** (वर्ष) नामक मापनी का प्रयोग किया गया है। यह परीक्षण 13 वर्ष से लेकर 21 वर्ष तक के किशोर/किशोरियों पर प्रसारित किया जा सकता है। इस मापनी में प्रश्नों की कुल संख्या 48 है। मूल रूप से ये परीक्षण अंग्रेजी में तैयार किया गया है, लेकिन हिन्दी संस्करण भी उपलब्ध है। प्रस्तुत शोध में उक्त मापनी के हिन्दी संस्करण का ही प्रयोग किया गया है। यह मापनी मुख्य रूप से 21 वर्ष तक के किशोर/किशोरियों में संवेगात्मक परिपक्वता का मापन करती है। साथ ही यह मापनी इस बात का परीक्षण करती है। मापनी की एक प्रति परिशिष्ट 2 में दिया गया हैं।

समायोजन परिपक्वता मापनी (Adjustment Inventory)

प्रो.एस.एस.अस्थाना **Adjustment Inventory** नामक मापनी का प्रयोग किया गया है। यह परीक्षण 13 वर्ष से लेकर 21 वर्ष तक के किशोर/किशोरियों पर प्रसारित किया जा सकता है। इस मापनी में प्रश्नों की कुल संख्या 42 है। मूल रूप से ये परीक्षण हिन्दी में तैयार किया गया है। यह मापनी मुख्य रूप से 21 वर्ष तक के किशोर/किशोरियों में समयोजन सम्बंधी जारूकता का मापन करती है। मापनी की एक प्रति परिशिष्ट 3 में दिया गया हैं।

प्रदत्त संचयन तथा विश्लेषण की प्रविधि

उपरोक्त वर्णित मापनियों को क्रमशः चयनित प्रतिदर्श पर प्रशासित किया गया तथा व्यक्तिगत रूप से मिलकर उसमें आने वाली समस्याओं का निराकरण किया गया। मापनियों में दिए गये निर्देशों के अनुसार उनसे उत्तर जानने की कोशिश की गयी। पुनः समस्त मापनियाँ को एकत्र कर उसकी बवतपदह की गई तथा मास्टर चार्ट तैयार किया गया। अन्त में अध्ययन के उद्देश्यानुसार एवं परिकल्पना की दिशा के अनुसार उसका सांख्यिकी विश्लेषण किया गया। विश्लेषण के आधार पर अध्ययन के जो परिणाम प्राप्त हुए उसे अगले अध्याय में व्यवस्थित रूप से प्रस्तुत किया गया है।

परिणाम

आज के व्यस्ततम जीवन में इच्छाओं की पूर्ति हेतु प्रत्येक मानव अहर्निश दौड़ रहा है। अधिकांश मानव यह निश्चित नहीं कर पा रहे हैं कि उनके जीवन का लक्ष्य क्या है। पारिवारिक एवं सामाजिक दबाव, व्यक्ति को शांति से बैठने नहीं देता। पीछे मुड़कर देखने का समय किसी के पास भी नहीं है। भविष्य की आकांक्षाएं व्यक्ति को दौड़ने को मजबूर करती हैं। एक बहुत बड़ा वर्ग समृद्धि के उच्चतम शिखर के पास पहुंच गया है। मध्यम वर्गीय समाज उन्हें ललचायी नजरों से देख रहा है। वहाँ तक पहुँचने की कोशिश कर रहा है, जहाँ तक समृद्ध समाज पहुंच चुका है।

निजीकरण एवं वैश्विक अर्थव्यवस्था ने एक नए रास्ते को खोला, जिसमें व्यक्ति वहीं तक जा सकता है जहाँ तक जाने की कोशिश करेगा। किन्तु द्विधा विभक्त समाज निश्चित नहीं कर पा रहा है कि वह किस ओर जायेगा। ऐसे में पारिवारिक व सामाजिक मूल्य विखंडित हो रहे हैं। विकास के नए आयाम गढ़े जा रहे हैं किन्तु अव्यवस्थित एवं अनियंत्रित परिवर्तन ने व्यक्ति के व्यक्तित्व व संवेगात्मक परिपक्वता के समक्ष चुनौतियाँ प्रस्तुत कर दी हैं, जिसमें व्यक्तित्व को समझ पाना एवं व्यक्ति द्वारा किये जाने वाले व्यवहार पर पूर्व कथन का जोखिम उठाना भी जोखिम भरा कार्य है।

इक्कीसवीं सदी तेज परिवर्तन की सदी है। जहाँ राष्ट्रीय व अन्तर्राष्ट्रीय प्रगति के प्रतिमान नित नए आयाम छू रहे हैं लेकिन समाज में संवेगात्मक अस्थिरता स्वयमेव अपना आकार ले रहा है। शोधकर्ता ने उक्त तथ्यों को ध्यान में रखते हुए इस विषय को चुनने का संकल्प किया, जिसमें व्यक्तिगत एवं सामाजिक व्यक्तित्व को समझने में मदद मिल सके एवं यह देखा जा सके कि क्या संवेगात्मक रूप में उद्वेलित समाज के लिए कोई रास्ता है भी या नहीं।

उपरोक्त परिस्थितियों को ध्यान में रखते हुए शोधकर्ता ने किशोरों के व्यक्तित्व एवं संवेगात्मक परिपक्वता को समझने का प्रयास किया है तथा यह देखने की कोशिश की है कि व्यक्तित्व विकृति एवं संवेगात्मक रूप से परिपक्वहीन किशोरों पर ध्यान का क्या असर हो सकता हे। इसे दृष्टिगत रखते हुए प्रस्तुत अध्ययन के लिए जो परिकल्पना निर्मित की गयी है–

उनकी पुष्टि के लिए दो प्रकार के प्रतिदर्श चुने गये

1. प्रयोगिक समूह, 2. नियंत्रित समूह

प्रयोगिक समूह में 60 किशोरों का चयन किया गया उसी प्रकार नियंत्रण समूह में भी 60 किशोरों का चयन किया गया। प्रयोगिक समूह के प्रयोज्यों पर दो दशाओं में प्रयोग किया गया–

1. पूर्व परीक्षण
2. पश्चात परीक्षण

सर्वप्रथम प्रायोगिक समूह के प्रयोज्यों के व्यक्तित्व, संवेगात्मक परिपक्वता और समायोजन को मानकीकृत मापनी के द्वारा मापन किया गया और उनसे प्राप्त लब्धांकों को नोट कर लिया गया।

व्यक्तित्व मापनी पर प्राप्त परीक्षण से जो परिणाम निकल कर आया उससे यह स्पष्ट हुआ कि 51.67 प्रतिशत किशोर अन्तर्मुखी प्रवृत्ति के थे, जबकि 48.33 प्रतिशत बहुर्मुखी प्रवृत्ति के पाये गये। इसी प्रकार संवेगात्मक परिपक्वता मापनी पर भी जो परिणाम प्राप्त हुए उनमें संवेगिक अस्थिरता अधिक पायी गयी। समायोजन मापनी पर समायोजन शतमांक को देखने से यह प्रतीत हुआ कि कुल 11 प्रयोज्य ऐसे थे जिनको परामर्श की गहन आवश्यकता थी। अस्तु शोधकर्ता ने प्रायोगिक समूह के सभी प्रयोज्यों को निरन्तर छःमाह तक स्वयं के निर्देशन में रोज 30 मिनट तक ध्यान का नियमित अभ्यास कराया गया। और छः माह बाद पुनः प्रायोगिक समूह के प्रयोज्यों का मापन उन्हीं तीन मापनियों पर किया गया, जो पूर्व परीक्षण में उपयोग में लाये गये थे। अन्तः परीक्षण हेतु एक नियंत्रित समूह भी चयनित किया गया जो उन्हीं आयु वर्गों के थे तथा उसी शहर में अध्ययनरत् थे। इन्हें किसी प्रकार का कोई प्रशिक्षण नहीं दिया गया। इनसे सीधे व्यक्तित्व, संवेगात्मक, परिपक्वता एवं समायोजन मापनी पर उत्तर लिया गया। विस्तृत परिणाम अध्याय–4 में प्रस्तुत किया जा चुका है। परिणाम को देखने से यह स्पष्ट होता है कि ध्यान का अभ्यास करने वाले प्रयोज्यों पर उनके व्यक्तित्व के परिप्रेक्ष्य में निरन्तरता देखने को मिली प्रायोगिक प्रयोज्यों की बहिर्मुखता में वृद्धि दर्ज की गयी। इससे यह सिद्ध होता है कि व्यक्तित्व पर ध्यान का प्रभाव पड़ता है। अतः निर्मित परिकल्पना अस्वीकृत हो गयी।

अनेक शोधार्थियों ने इस तरह के प्रयोग किये हैं और यह स्वयं सिद्ध है कि ध्यान व्यक्ति के मानसिक आवेगों में स्थिरता लाता है। उनमें शांति, संतोष, आनन्द, स्थिरता, प्रेरणा, अन्तर्ज्ञान की वृद्धि होती है तथा क्रोध, अभिमान, राग, द्वेष, धीरे–धीरे समाप्त हो जाते हैं। चित्त वृत्तियाँ व्यवस्थित होती हैं। अनावश्यक विषय, मन को परेशान नहीं करते। शरीर की कोशिकाएं और तंत्रिकाएँ अपने भाव में कार्य सम्पन्न करती है, जिससे व्यक्ति के अन्दर ऊर्जा की उत्पत्ति होती है और मन सकारात्मक कार्यों में लग जाता है। अतः व्यक्तित्व सम्बंधी विकृतियाँ धीरे–धीरे समाप्त होने लगती हैं और व्यक्ति ऊर्जावान होकर जीवन लक्ष्यों की तरफ मुड़ जाता है।

किशोर मनोवैज्ञानिकों ने विस्तृत अनुसंधानों के आधार पर यह बतलाया है कि किशोरावस्था समस्या बाहुल्य की अवस्था है क्योंकि किशोरों के सम्मुख अन्य अवस्थाओं की अपेक्षा इस अवस्था में अधिक जटिल समस्याएँ उत्पन्न होती हैं। इस अवस्था को समस्याओं की अवस्था, दो कारणों से कहा जाता है। एक तो यह कि किशोर बालक–बालिकाएँ अनेक प्रकार की उलझनों, कठिनाईयों तथा चिन्ताओं का अनुभव करते रहते हैं, जिसके कारण उनके स्वस्थ समायोजन में बाधा पड़ती है। दूसरे यह कि किशोर बालक स्वयं अपने माता–पिता, शिक्षकों तथा समाज के अन्य व्यक्तियों के सामने एक समस्या होता है। इसका अर्थ यह है कि किशोर बालक का व्यक्तिगत समायोजन भी इतना निम्न स्तरीय होता है कि उसकी सहायता करने में अन्य व्यक्तियों को कठिनाइयाँ होती है। इस प्रकार से किशोर बालक लक्ष्यहीन, चिन्ताहीन और गुमराह सा लगता है।

किशोरों की विभिन्न प्रकार की समस्याओं तथा उनके समायोजन से सम्बन्धित प्रतिरूप को समझने के लिए प्रस्तुत अध्ययन के प्रायोगिक समूह पर प्राक् एवं और पश्चात् दशाओं में परीक्षण किया गया तथा पाया गया कि दोनों दशाओं में समायोजन के संदर्भ में पर्याप्त भिन्नता मिली। ये भिन्नता अलग–अलग किशोरों एवं किशोरियों में भी पायी गयी। अतः प्राप्त परिणाम के आधार पर यह कहा जा सकता है कि ध्यान का समायोजन पर सार्थक प्रभाव पड़ता है। इस सन्दर्भ में निर्मित परिकल्पना कि "समायोजन स्तर पर ध्यान का प्रभाव नहीं पड़ता" अस्वीकृत हुई। अर्थात् ध्यान किशोरों के समायोजन में प्रभावी एवं सार्थक भूमिका निभाता है। यह व्यक्ति के अन्दर गम्भीरता तथा कर्तव्यपरायणता लाता है। सतत 6 महीनों तक दिया गया अभ्यास, किशोरों की क्रियाशीलता तथा उनके समायोजन में महत्वपूर्ण परिवर्तन उत्पन्न किया।

व्यक्ति जिस भौतिक व सामाजिक वातावरण में पैदा होता है। स्वस्थ्य विकास के लिए उसे उसके साथ अच्छी तरह से भी समायोजित भी होना पड़ता है। शैशवावस्था में व्यक्ति अपनी आवश्यकताओं की पूर्ति के लिए पूर्णतः अपने परिवेश पर निर्भर करता है, किन्तु विकास प्रक्रिया में उसे परिवेश की मांगों और अपेक्षाओं के अनुरूप स्वयं को ढालना पड़ता है। ऐसा करने से व्यक्ति और परिवेश के संबंध संतुलित बने रहते हैं और व्यक्ति के भीतर सामान्य विकास सम्भव हो पाता है। किसी भी प्राणी के साथ वातावरण के साथ सुसमायोजित होने की क्रिया एक मूलभूत प्रक्रिया होती है। व्यक्ति एवं परिवेश के बीच एक सम्भव उपयुक्त संतुलन बनाये रखने की प्रक्रिया को ही समायोजन को जाना जाता है। लैंगिक भिन्नता के कारण अपने समाज में कार्यों का बटवारा अलग–अलग तरीके से हुआ है और उन कार्यों की विशिष्टता से व्यक्ति अपने आप को जोड़ लेता है। जैसे पुरुष बाहरी कार्यों को करते थे और महिलाएँ घर के भीतर कार्य करती थी। इतना ही नहीं भारतीय समाज में महिलाओं को अत्यधिक समायोजन की आवश्यकता पड़ती है। जन्म एवं पालन पोषण साथ ही साथ विभिन्न कौशलों को अधिगम माता–पिता के घर होता है तो अन्य भूमिकाएं उसे अपने ससुराल पर निभानी पड़ती है। विभिन्न सम्बंधों का भी निर्वहन करना पड़ता है। बहुत सी महिलाएँ जिनका सांस्कृतिक परिवेश अच्छा रहता है। वे भलीभांति समायोजन कर लेती है, लेकिन बहुत सी महिलाओं को समायोजन में नाना प्रकार की समस्याएँ उठानी पड़ती है, इसको ध्यान में रखते हुए शोधकर्ता ने अपने शोध प्रारूप में लैंगिक भिन्नता को ध्यान के संदर्भ में समझने का प्रयास किया है तथा पाया है कि ध्यान इन दोनों बिन्दुओं पर सार्थक प्रभाव डालता है।

अतः शोध प्रारूप मेंनिर्मित परिकल्पना तीन अस्वीकृत हुयी और यह पाया गया कि चाहे वह पुरुष हो या महिला यदि ध्यान का क्रम अनवरत बनाये रखा जाये तो समायोजन में विशेष परेशानी का सामना नहीं करना पड़ेगा। उपरोक्त क्रम में चौथी परिकल्पना यह बतायी गयी कि "ध्यान से सांवेगिक स्थिरता प्रभावित नहीं होती है।" इस हेतु सांवेगिक स्थिरता मापनी का उपयोग चयनित उत्तरदाताओं पर किया गया तथा पाया गया कि संवेगात्मक स्थिति में ध्यान का अभ्यास अत्यंत प्रभावी होता है।

मानव जीवन का संवेगात्मक पक्ष बड़ा बलवान और महत्वपूर्ण होता है। प्रसन्नता, हर्ष, आनन्द, दया, सहानुभूति और प्रेम आदि के संवेग बच्चों के शारीरिक स्वास्थ्य के लिए आवश्यक होते हैं किन्तु क्रोध, घृणा, ईष्या तथा चिन्ता अस्वस्थ संवेग कहे जाते हैं और बचपन से ही बालक के ऊपर बुरा प्रभाव डालता है। बालक में व्यक्तिगत और सामाजिक प्रभावों का बडा गहरा सम्बंध होता है। ये स्वस्थ समायोजन में तभी सहायक हो सकते हैं जब उनकी अभिव्यक्ति के उचित रूप पारिवारिक परिवेश से मिले। बालक के भीतर अनेक व्यवहारों को उत्पन्न करने में उसके संवेग प्रेरक वृत्तियों का कार्य भी करते हैं। मनोवैज्ञानिक ने अधिगम और व्यवहार पर संवेगात्मक अनुभूतियों के प्रभाव का अध्ययन करके प्रदर्शित किया है कि संवेग प्राणी के भीतर आंदोलन की दशा उत्पन्न करते हैं जिसके कारण वह कोई प्रतिक्रिया अधिक मानसिक सजगता तथा सर्तकता के साथ प्रदर्शित करता है। इस प्रकार संवेग बालकों, स्वास्थ्य, समायोजन तथा व्यवहार तीनों से घनिष्ठ रूप से सम्बंधित होते हैं। वस्तुतः संवेग प्राणी का अत्यंत जटिल व्यवहार ही जिससे उसके मनोदैहिक पक्षों का समावेश होता है। संवेगात्मक पक्ष के संदर्भ में न तो उद्दीपकों की अपेक्षा की जा सकती है और न हीं संज्ञानात्मक पक्ष की।

स्वस्थ्य संवेगात्मक विकास के कारण बालक को न केवल शारीरिक व मानसिक लाभ होता है, अपितु उसके भीतर उत्तम सामाजिक व्यवहार और स्वस्थ व्यक्तिगत, सामाजिक समायोजन की क्षमता भी विकसित होती है। वस्तुतः बालक की सम्वेगात्मक विकास उसके व्यक्तित्व विकास के साथ घनिष्ठ रूप से जुड़ा होता है। वास्तव में अप्रिय अवांक्षनीय संवेगों जैसे भय, क्रोध, घृणा, ईष्या, शोक, चिन्ता आदि की अनुभूति और उनके प्रदर्शन के यथा सम्भव और पक्ष समय नियंत्रण में रखना ही संवेगात्मक परिपक्वता के नाम से जाना जाता है।

अंतिम परिकल्पना संवेग से ही जुड़ी हुयी है, जिसमें परिकल्पना निम्नवत थी। ध्यान का सांवेगिक परिपक्वता से कोई सम्बन्ध नहीं होता है। प्रस्तुत शोध के परिणाम यह इंगित करते हैं कि निरन्तर ध्यान के अभ्यास से संवेगात्मक परिपक्वता में वृद्धि होती है एवं संज्ञानात्मक ऊर्जा बढ़ती है। लीपर (1948) का सिद्धांत जो संवेग पर ही आधारित है प्रतिपादित करते हुए लीपर ने बताया कि यह अभिप्रेरक के रूप में काम करता है और जैसे–जैसे संवेगात्मक स्थिति में परिपक्वता आती है व्यक्ति का व्यवहार उतना ही अभिप्रेरित होता है। डार्विन तथा कैनेन जैसे विचारकों ने भी बहुत पहले ही संवेगों को अभिप्रेरक के रूप में स्वीकार किया था। किशोर के संवेग प्रौढ़ों के संवेगा की संख्या से अधिक होते हैं अर्थात् दिन भर में किशोर जितने संवेगों का अनुभव करते हैं। उतने संवेगों का अनुभव प्रौढ़ व्यक्ति नहीं करता जो–जो बालक प्रौढ़ होता जाता है उनकी संवेगात्मक अनुभूतियों में कमी आने लगती है और उनमें परिपक्वता बढ़ने लगती है। जब व्यक्ति किसी संवेग का अनुभव करता है तो उसके शारीरिक क्षेत्र के साथ ही मानसिक क्षेत्र में भी हलचल सी मच जाती है यह स्थिति न केवल क्रोध व गम में ही उत्पन्न होती है बल्कि प्रेम और उल्लास जैसे सुखद संवेगों में भी जानी जाती है। जब तक कोई प्रक्रिया व्यवहार सम्पन्न नहीं कर लिया जाता तब तक वह मानसिक हलचल एक शक्ति के रूप में मन के भीतर बंद पड़ी रहती है ऐसी दशा में व्यक्ति का शारीरिक एवं मानसिक संतुलन सामान्य नहीं रह जाता। किन्तु वह शक्ति बाहर निकल आती है तो व्यक्ति के भीतर पुनः शांति लौट आती है और वह तनाव मुक्त महसूस करने लगता है। इस प्रक्रिया को वैज्ञानिकों ने संवेगात्मक रेचन का नाम दिया है। ध्यान की क्रिया एक ऐसा योगाभ्यास है जिससे संवेगजनित शारीरिक एवं मानसिक हलचल बाहर निकाल दी जाती है। इससे शारीरिक मानसिक संतुलन समाप्त हो जाता है तथा व्यक्ति परिस्थितियों का विश्लेषण करके अपना मानसिक तनाव दूर कर लेता है। वह संवेगात्मक परिस्थिति के ऐसे पक्षों पर विचार करता है, जिससे उसे यह समझ में आ जाता है कि उसका क्रोध या घृणा सचमुच निर्मूल है। इससे व्यक्ति का मन शांत तथा उसका समायोजन संतोषप्रद हो जाता है।

परिणामों की विवेचना तथा शैक्षिक निहितार्थ

मनुष्य अपनी समस्त क्रियाओं के लिए स्वतन्त्र है। जिस प्रकार की वह क्रिया करता है उसी प्रकार की प्रतिक्रिया भी होती है। कर्म के प्रेरक करण अपने पूर्व कर्म के संस्कार ही होते हैं। मनुष्य में ही आत्मा की पूर्ण अभिव्यक्ति होती है। ब्राम्हण और आरण्यक ग्रंथों में ज्ञान की सभी अवस्थाओं का निरूपण किया गया है। उनमें पंच ज्ञानेन्द्रिय, पंच कर्मेन्द्रिय, पंच वायु, पंचभूत और मन से बने हुए स्थूल शरीर की धारणा है। वेदों में योग को सब कर्मों का साधन माना गया है। ज्ञान प्राप्त के साधन के रूप में इन्द्रियों के कार्य का विवेचन तथा प्रत्यक्ष आदि प्रमाणों के विषय में ब्राम्हण ग्रंथों से भी बहुत कुछ प्राप्त होता है।

वेंदों में मन बहुत स्थलों पर आया है। ब्राम्हणों ग्रंथों में भी मन शब्द का प्रयोग हुआ है। आरण्यकों ने भी वेदों के समान ही मन का वर्णन किया है। गीता में योगाभ्यास को भी अत्यंत महत्ता दी गयी है। योगाभ्यास के द्वारा मन की एकाग्रता तथा समता प्राप्त की जाती है। मन को निग्रह करने के लिए गीता में अभ्यास और वैराग्य को महत्वपूर्ण बताया गया है। ध्यान योग के द्वारा चित्त को एकाग्र करके अपने कार्य में व्यक्ति को आगे बढ़ना चाहिए। संकल्प करने का नाम ही मन है। मन, बुद्धि, अहंकार, चिन्ता, कर्म, कल्पना, स्मृति, वासना, इन्द्रियाँ, वेद, पदार्थ आदि को मन के रूप बतलाए गये हैं। मन सर्व शक्ति सम्पन्न है। मन में जगत् को रचने की शक्ति है। सुख, दुख, सब कुछ मन पर आश्रित है। योग वाशिष्ठ में शरीर को निरोग रखने के लिए मानसिक चिकित्सा का विशद् वर्णन किया गया है। मानसिक अस्वथता के कारण शारीरिक रोग उत्पन्न हो जाते हैं। प्राणों की गति में विकृति आ जाती है, पाचन प्रणाली बिगड़ जाती है और मानसिक रोगों के नष्ट हो जाने पर शारीरिक रोग स्वतः नष्ट हो जाते हैं। इस प्रकार योग की महत्ता स्वयं सिद्ध है।

प्रस्तुत शोध के पीछे शोधकर्त्ता का उद्देश्य यह था कि आधुनिक जीवन शैली के चलते आज का मानव, स्वास्थ्य के सामान्य नियमों की अनदेखी कर रहा है। जिसके कारण उनमें नाना प्रकार की विकृतियाँ उत्पन्न हो रही हैं। कुछ तो वह प्रत्यक्ष जान पाता है तथा कुछ के बारे में उसे संज्ञान नहीं होता। छोटे–छोटे विषयों को लेकर उसका मन उद्वेलित हो जाता है तथा उनमें अतिरिक्त संवेगों की वृद्धि हो जाती है। समाज में, परिवार में तथा अपने लोगों के बीच उसका समायोजन ठीक ढंग से नहीं हो पाता। परिणामतः उसका व्यक्तित्व विकृत होने लगता है।

आज का अभिभावक अपने बच्चों से अतिरिक्त उम्मीदे लगाये बैठा है। जबकि माता–पिता को अपने बच्चों की क्षमताओं का आंकलन ठीक ढंग से करना चाहिए और तदनुरूप अपेक्षाएं करनी चाहिए। माता–पिता के उम्मीदों पर खरा न उतर पाने की स्थिति में बालक अवसाद ग्रस्त हो जाता है तथा आये दिन आत्महत्या जैसे प्रकरण सुनने

और देखने को मिलते हैं। मित्रों के बीच विवाद, छोटे–छोटे चीजों के लिए आपसी कलह तथा धोखेबाजी आम बात हो चुकी है, जिसके कारण हत्याएँ तक देखने को मिलती हैं। इसी से प्रेरित होकर वर्तमान शोध को पूर्ण करने का प्रयास किया गया है तथा इसका शीर्षक "ध्यान का किशोरों के व्यक्तित्व एवं संवेगात्मक परिपक्वता पर पड़ने वाले प्रभावों का अध्ययन" रखा गया है। इसके लिए ध्यान का उपयोग अनाश्रित चर के रूप में किया गया है तथा व्यक्तित्व एवं संवेगात्मक परिपक्वता को आश्रित चर के रूप में चुना गया है तथा इस पर विभिन्न परिकल्पनाओं का निर्माण किया गया।

परिकल्पनाओं की पुष्टि के लिए 60 किशोरों का चयन प्रयोगात्मक समूह के लिए किया गया तथा 60 नियंत्रित समूह के लिए किया गया। प्रयोगात्मक समूह को 6 माह तक लगातार ध्यान का अभ्यास कराया गया तथा प्राक् एवं पश्चात् परीक्षण किया गया। जो परिणाम प्राप्त हुए उसे अध्याय 4 में वर्णित किया गया है तथा उसकी विशद व्याख्या अध्याय पांच में प्रस्तुत की गयी है। परिणाम का निष्कर्ष इस प्रकार रहा :–

- कुल प्रयोगात्मक समूह के प्रयोज्यों में से 50 प्रतिशत उत्तरदाता मानसिक उलझनों से घिरे पाये गये, किन्तु ध्यान के अभ्यास के पश्चात् इनमें 15 प्रतिशत की गिरावट दर्ज की गयी।
- 53.33 प्रतिशत प्रयोज्य संवेगों से इतना पीड़ित हो जाते थे कि वह मंजिल से पहुंचने से पहले ही अपना काम छोड़ देते हैं इसमें भी लगभग 17 प्रतिशत की गिरावट दर्ज की गयी।
- लगभग 52 प्रतिशत प्रयोज्य अपने को आने वाली परिस्थितियों से घबड़ा जाने की बात स्वीकार करते थे। लेकिन ध्यान के अभ्यास के फलस्वरूप इनमें से लगभग 16 प्रतिशत कि गिरावट दर्ज की गयी है।
- 48 प्रतिशत उत्तरदाता अपने कार्यों को पूरा करने के लिए दूसरे व्यक्तियों का सहारा लेते थे, लेकिन पश्चात् परीक्षण में 15 प्रतिशत की गिरावट दर्ज की गयी।
- 58.33 प्रतिशत उत्तरदाता की इच्छाओं एवं उद्देश्यों में अलगाव पाया गया था जिससे लगभग 18 प्रतिशत की गिरावट दर्ज की गयी है।
- 33.33 प्रतिशत उत्तरदाता अपने व्यवहार में जिद्दी होने की बात स्वीकारते थे, ध्यान के अभ्यास के फलस्वरूप इसमें लगभग 18 प्रतिशत की कमी आयी।
- 33.33 प्रतिशत प्रयोज्य अपने आपमें गुस्सा होने की बात स्वीकार किये थे। ध्यान से इनमें लगभग 17 प्रतिशत की गिरावट दर्ज की गयी है।
- 46.67 प्रतिशत प्रयोज्य लक्ष्य की प्राप्ति न होने पर अपने अन्दर हीनता महसूस करते थे, जिसमें लगभग 27 प्रतिशत की कमी पायी गयी।
- 40 प्रतिशत प्रयोज्यों ने अपने में प्रायः बेचैनी की बात स्वीकार किये थे। इसमें लगभग 9 प्रतिशत की कमी पायी गयी।
- 50 प्रतिशत उत्तरदाताओं ने बताया कि वे अपना दोष दूसरों पर मढ़ दिया करते थे, जिसमें लगभग 17 प्रतिशत की गिरावट दर्ज की गयी।
- 41.67 प्रतिशत उत्तरदाता अपनी बात मनवाने के लिए लड़ाई तक करने की बात बताये थे। योगाभ्यास के फलस्वरूप इसमें लगभग 10 प्रतिशत की कमी पायी गयी।
- अधिकांश उत्तरदाता अपने व्यवहार को अपने साथियों एवं अन्य व्यक्तियों के साथ आक्रामक बताये थे जिसमें ध्यान के पश्चात् सार्थक कमी पायी गयी।
- आत्म प्रशंसा, सामाजिक अवसरों से शामिल होने से कतराना, झूठ बोलना, डींगे मारना, अकेलेपन में रहना, अपने आय में प्रमाद करना, किसी कार्य को करने से बचना, बहाना बनाना, दिखावा करना, दोषारोपण करना जैसे मुद्दों पर प्राक्य परीक्षण एवं पश्चात् परीक्षण में पर्याप्त अन्तर पाया गया तथा देखने को मिला कि ध्यान अभ्यास के पश्चात् उत्तरदाताओं ने यथार्थ के प्रति सकारात्मक परिवर्तन किया।
- लगभग 57 प्रतिशत प्रयोज्यों ने किसी न किसी अज्ञात भय से अपने को घिरा रहने की बात प्राक् परीक्षण के दौरान बतायी, किन्तु अभ्यास के फलस्वरूप यह 41 प्रतिशत हो गया।

- लगभग 67 प्रतिशत प्रयोज्यों ने समान्य व्यवहार की जगह मानसिक संतुलन खो देने की बात स्वीकार की। पश्चात् परीक्षण में पाया गया कि इसमें पर्याप्त कमी आयी है।
- नैतिक नियमों की परवाह न करना, जीवन के प्रति निराशावादी दृष्टिकोण, इच्छा शक्ति की दुर्बलता अविश्वसनीयता, सामान्य से हट कर बात करना, हमेशा अनुगामी बने रहना गैर जिम्मेदाराना व्यवहार, दूसरों के कार्यों में रुचि न लेना, अपने–आपको अधिक महत्वा देना, जैसे प्रकरणों में प्राक् परीक्षण के दौरान देखने को मिला। इनका व्यवहार सामान्य व्यवहार की तुलना में हटकर है। सतत् अभ्यास के पश्चात् देखा गया कि प्रयोज्यों में काफी सुधार हुआ है।
- चयनित उत्तरदाताओं पर व्यक्तित्व मापनी के माध्यम से प्राक् परीक्षण के दौरान पाया गया कि लगभग 52 प्रतिशत उत्तरदाताओं का व्यक्तित्व अन्तर्मुखी था जो अभ्यास के पश्चात् 21.67 प्रतिशत रह गया।
- ध्यान का प्रभाव किशोरों के समायोजन स्तर पर भी पड़ा जिन किशोरों का समायोजन स्तर निम्न स्तर का था उनमें सार्थक परिवर्तन देखने को मिला इस प्रकार प्रस्तुत अध्ययन के निष्कर्ष यह प्रदर्शित करते हैं कि ध्यान मानसिक प्रक्रियाओं के उत्थान एवं व्यक्तित्व विकास में सार्थक भूमिका निभाता है और ध्यान का यही लक्ष्य भी है। ध्यान न सिर्फ व्यक्तित्व एवं संज्ञानात्मक प्रक्रियाओं को ठीक करने में उपयोगी है अपितु अनैच्छिक क्रियाओं पर भी इसका गहरा असर होता है। संवेगात्मक स्थिरता, श्वास–प्रश्वास में नियमितता, नाड़ी गति की सामान्यता एवं अन्तर्सूझ की वृद्धि में भी यह महत्वपूर्ण योगदान करता है।

सुझाव

अध्ययन से प्राप्त परिणाम एवं अध्ययन का अभिकल्प यह इंगित रकते हैं कि परिणाम अत्यंत रोचक रहा है। श्रमाधिक्य के कारण कभी–कभी परेशानी का सामना भी करना पड़ा है किन्तु शोध का अभिकल्प प्रायोगिक होने के पश्चात् भी अनाक्षित चर (ध्यान) का प्रहस्तन सम्भव नहीं हो सका। प्रयोज्यों की संख्या अधिक थी जिससे एकल अभ्यास सम्भव नहीं था। समूह में ही इनको ध्यान का अभ्यास कराना पड़ा। विदित है कि समूह में अत्यंत सावधानी की आवश्यकता होती है। योगाभ्यास के दौरान सतर्कता पर ध्यान देना आवश्यक है।

जहाँ तक आश्रित चरों की बात है। आश्रित चरों में व्यक्तित्व, संवेगात्मक परिपक्वता एवं समायोजन प्रमुख रहे हैं। ये मानसिक कारक हैं जो व्यक्ति के अन्तरमन से जुड़े होते हैं। आत्मविश्वास में कभी आने के साथ साथ व्यक्तित्व, संवेग एवं समायोजन सभी कुछ असंतुलित होते जाते हैं और निष्पादन खराब होने लगता है। यहाँ प्रश्न है कि आत्मविश्वास में कमी क्यों आने लगती है?

माता–पिता की अनावश्यक इच्छायें, प्रत्याशायें, पड़ोसियों से प्रतिस्पर्धा, अपने को ऊँचा दिखाने की चाहत, कार्य संसार की धुँधली तस्वीर, संवैधानिक व्यवस्थायें, प्रतिभा–दमन और असम्मान, शिक्षकों की लापरवाही, घूसखोरी, भ्रष्टाचार सभी कुछ बालक के मन पर ऋणात्मक प्रभाव डाल रहे हैं जिससे आत्मविश्वास में कमी आ रही है। परिस्थिति का आंकलन करके माता–पिता को अपने बच्चों से अपेक्षाएं करनी चाहिए अन्यथा बच्चों में मानसिक विकार तो उत्पन्न होंगे ही।

सन्दर्भ सूची

शर्मा पं. आचार्य श्रीराम (संवत् 2059) 108–उपनिषद (ज्ञानखण्ड) 'वृहदाण्यपकोनिषद', ब्रम्हवर्चस शांतिकुंज हरिद्वार उत्तरांचल, पृ.सं. 241, 243, 244।

शर्मा पं. आचार्य श्रीराम (संवत् 2059) 108–उपनिषद (ज्ञानखण्ड) 'ईशावस्योपनिषद', ब्रम्हवर्चस शांतिकुंज हरिद्वार उत्तरांचल, पृ. सं. 34।

ओशो, (2011) आशो वर्ल्ड, श्रीराम विल्डिंग जवाहर नगर, दिल्ली।

ओमानन्द, श्री स्वामी तीर्थ (सं. 2065) पातंजल योग प्रदीप, गीता प्रेस, गोरखपुर।

इन्दुभूषण (2002) मनोविज्ञान एवं योग बिहार, योग भारती मुगेंर, पृ.18।

कपिल, एन.के. (2001) असामान्य मनोविज्ञान, भार्गव बुक हाउस, आगरा।

कविराज गोपीनाथ (1964) योग मनोविज्ञान, श्री रमाशंकर जी तारा पब्लिकेशन, काशी, 217–221।

मुहम्मद, सुलेखान एवं मुहम्मद तौबान (2004) असामान्य मनोविज्ञान (विषय एवं व्याख्या), मोतीलाल बनारसीदास, नई दिल्ली, पृ.123, 126, 390।

सिंह, अरुण कुमार (2002) मनोविज्ञान के सम्प्रदाय एवं इतिहास, मोतीलाल बनारसी, नई दिल्ली।

स्वामी ओमानन्द तीर्थ संवत् (2065) पातंजलि योग प्रदीप, गीता प्रेस, गोरखपुर, पृ.सं.139, उन्नीसवाँ संस्करण।

सिंह, अरुण कुमार (2011) आधुनिक असामान्य मनोविज्ञान, मोतीलाल बनारसीदास प्रकाशक, नई दिल्ली, पृ. 270–276,450,465,475।

शर्मा पं. आचार्य श्रीराम (संवत् 2059) 108–उपनिषद (ज्ञानखण्ड) 'ईशावस्योपनिषद', ब्रम्हवर्चस शांतिकुंज हरिद्वार उत्तरांचल, पृ.सं. 34।

शर्मा पं. आचार्य श्रीराम (संवत् 2059) 108–उपनिषद (ज्ञानखण्ड) 'वृहदाण्यपकोनिषद', ब्रम्हवर्चस शांतिकुंज हरिद्वार उत्तरांचल, पृ.सं. 241, 243, 244।

शर्मा पं. आचार्य श्रीराम (संवत् 2059) 108–उपनिषद (ज्ञानखण्ड) 'अमृतनोदोपनिषद', ब्रम्हवर्चस शांतिकुंज हरिद्वार उत्तरांचल, पृ.सं. 32–34।

शर्मा पं. आचार्य श्रीराम (संवत् 2059) 108–उपनिषद (ज्ञानखण्ड) 'ईशावस्योपनिषद', ब्रम्हवर्चस शांतिकुंज हरिद्वार उत्तरांचल, पृ.सं. 34।

अन्वेषिका अध्यापक शिक्षा की पत्रिका खंड 10(2) मई, 2015, 47-50.
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

ज्यांपाल सार्त्रे के शैक्षिक विचारों की वर्तमान समय में प्रासंगिकता

प्रो. रमेश प्रसाद पाठक एवं डॉ अमिता पाण्डेय भारद्वाज
शिक्षाशास्त्र विभाग,
श्री लाल बहादुर शास्त्री राष्ट्रीय संस्कृत विद्यापीठ
मानित विश्वविद्यालय, नई दिल्ली–110016
pathakoham@gmail.com

सारांश: *ज्यांपाल सार्त्रा अस्तित्ववादी विचारधारा के महान दार्शनिक माने जाते हैं इन्होंने जीवन के रूप और स्वरूप में निहित संकटों, कठिनाईयों, दुःखों और पीड़ा को अपने अध्ययन का आधार बनाया और एक नई विचारधारा का विकास किया जिसे अस्तित्ववाद कहते हैं। ज्यांपाल सार्त्रा का अस्तित्ववाद एवं उसके शैक्षिक निहितार्थ समकालीन युग की असुरक्षा एवं नैराश्य के वातावरण में मानव–अस्तित्व को पुनर्स्थापित करने का एक क्रान्तिकारी और भावात्मक प्रयास है। इसलिए आसन्न संकट से निपटने के लिए अस्तित्ववादी शिक्षा कारगर हो सकती है। समसामयिक परिवेश में मनुष्य का अस्तित्व हमेशा एक खुली संभावना है। एक क्षितिज के बाद दूसरा क्षितिज विद्यमान होता है। मनुष्य अपने प्रयासों द्वारा निरन्तर नये मूल्यों एवं लक्ष्यों की खोज करता रहता है। अस्तित्ववादी शिक्षा में कोई ऐसी स्थिति नहीं है जहाँ पहुँचकर समस्त सम्भावनाओं की इति हो जाये।*

Keyword: यह शोधपत्र ज्यांपाल सार्त्रे के शैक्षिक विचारों की वर्तमान समय में जाँचने का प्रयास है।

दार्शनिक विचारधारा

अस्तित्ववाद समकालीन चिन्तन की एक महत्वपूर्ण विचारधारा है जो ऐसी मिश्रित चिन्तनधारा का प्रतिनिधित्व करता है, जिसमें दार्शनिकों, मनोवैज्ञानिकों, साहित्यकारों, तथा अन्य कई विधाओं के संवेदनशील चिन्तकों ने योगदान दिया है। संक्रान्ति के दर्शन के फलस्वरूप अस्तित्ववाद उभरकर प्रकाश में आया है। यह संकटजन्य 'शैक्षिक बेचैनी' का परिणाम है। इसने संस्कृति में निहित पराभव तत्त्वों को विश्लेषित करने का प्रयास किया और वस्तुस्थिति के प्रति आत्मसमर्पण की भावना को त्यागने पर बल दिया है। अस्तित्ववाद ने शैक्षिक संकट से त्रस्त व्यक्ति की मूकवेदना का अनुभव किया है और उन्हें स्वर देने का युगानुरूप प्रयास किया है। साथ ही प्रभुत्व और बाह्य दबावों का विरोध करके शिक्षा को मनुष्य के 'स्व' से जोड़ने का प्रयास किया है। अस्तित्ववाद की यह विविधता ही इसके अध्ययन प्रासंगिकता एवं जीवन्तता का सार्थक प्रमाण है।

सार्त्रा के शिक्षा दर्शन का निहितार्थ

अस्तित्ववाद की प्रतिष्ठा का मूल कारण है, सार्त्रा द्वारा अस्तित्ववाद का जीवन्त प्रतिपादन। सार्त्रा के शिक्षा दर्शन का वास्तविक रूप यहाँ व्यक्ति के जीवन एवं अनुभूति की व्याख्या में निहित माना गया है। इस दृष्टि से अस्तित्ववादी शिक्षा एक जीवन–दर्शन का प्रतीक है एवं विश्वासयोग्य है। सार्त्रा का अस्तित्ववादी शिक्षा दर्शन, मानव अस्तित्व, मनुष्य की स्वतन्त्रता तथा उत्तरदायित्वपूर्ण जीवन की वापसी में आस्था रखता है। इस दृष्टि से यह जीवन के सम्बन्ध में बातें करने की अपेक्षा जीवन जीने की प्रेरणा देता है जो कि वर्तमान समय में आवश्यक व अपरिहार्य तथा उपयोगी है।

मानव–जीवन की व्याख्या

मानव–जीवन एक सतत् अभियान है, जिसके सम्मुख, 'अस्तित्व' की चिन्ता है। चिन्ताएँ हमारी निजता है, इनको झुठलाना स्वयं को झुठलाना है। मेरी सबसे बड़ी चिन्ता है कि 'I am ashamed of what I am' आज मैं जो कुछ हूँ उसके लिए शर्मिन्दा हूँ – शर्मिन्दगी के इस भाव की ईमानदारी से पहचान आज आवश्यक है। इसीलिए सार्त्रा ने अपने अस्तित्ववादी शिक्षा–दर्शन में स्वतन्त्रता व दायित्वबोध को विशेष अर्थ प्रदान किया है। यह बहाना करने की कोई गुंजाईश नहीं है। शर्मिन्दगी का यही भाव मनुष्य के अस्तित्व का वास्तविक बोध कराता है। अपने अस्तित्व की दिशा को निर्धारित करना उसी पर निर्भर है। मनुष्य स्वयं अपने भविष्य का विधाता है, अपनी नियति का निर्धारक है। वह क्या बनेगा? – यह उसके स्वतन्त्र निर्णय पर निर्भर है। वह जैसा करेगा वैसा बनेगा। अपने द्वारा सृजित मूल्यों के प्रति मैं स्वयं उत्तरदायी हूँ। उत्तरदायित्व की यही भावना मेरे भीतर परिताप उत्पन्न करती है। यही 'भगवद्गीता का लोक–संग्रह–भाव' है। मनुष्य होने के नाते मनुष्य लोकहित में कार्य करने को अभिशप्त

है। मानव–जीवन एक योजना है, सतत् अभियान है और चयन की स्वतन्त्र प्रक्रिया है। वह मूल्यों का सृष्टा और भविष्य का निर्माता है। सार्त्रा के शिक्षा दर्शन के इन बिन्दुओं को व्यक्ति एवं जनमानस के समक्ष उजागर करना इस अध्ययन की प्रमुख प्रासंगिकता है। मनुष्य स्वयं अपना ईश्वर है। दायित्वबोध में जीना मनुष्य का प्रामाणिक जीवन है। गीता भी कहती है कि मनुष्य स्वयं अपना मित्र है और शत्रुभी – **'आत्मैव ह्यात्मनोबन्धुः आत्मैव रिपुरात्मनः।'**

सार्त्रा की शैक्षिक विचारधारा

सार्त्रा का अस्तित्वपरक शिक्षा–दर्शन 'ज्ञान का दर्शन' न होकर 'कर्म का दर्शन' है। क्रियाशील होना ही अस्तित्ववान होना है – गतिमान होना है। 'कुछ करना ही कुछ होना है' – सार्त्रा की अस्तित्ववादी शिक्षा में यही 'करने–सीखने' और 'अनुभव द्वारा सीखने' की स्थिति है। ऋग्वेद के कर्म की महत्ता **'चरवैति–चरवैति'** सार्त्रा के दर्शन में भी परिलक्षित होती है। व्यक्ति अपनी कर्मशीलता और चयनशक्ति से अपने अस्तित्व की सार्थकता को सिद्ध करता है। अतः यह कर्म का दर्शन है। मनुष्य अपनी कर्मशीलता से स्वयं अपना अतिक्रमण करता है, जिसे सार्त्रा सत्तात्मक छलांग कहता है।

सार्त्रा का अस्तित्वपरक शिक्षा–दर्शन परम्परागत या बासी शिक्षण का विरोधी है। शिक्षार्थी को 'अस्तित्व' से जोड़कर उसकी रिक्तता का बोध कराना अस्तित्ववादी शिक्षा का निहितार्थ है। मनुष्य का अस्तित्वबोध एवं संघर्षमय जीवन हेतु उसे तैयार करना सार्त्रा के अस्तित्ववादी शिक्षा का अर्थ व उद्देश्य है। सार्त्रा का अस्तित्ववादी चिन्तन ऐसी शैक्षिक पद्धति पर जोर देता है जो शिक्षार्थी को स्वातिक्रमण के माध्यम से निरन्तर उफपर उठाती हुई उसके वास्तविक अस्तित्व की पहचान कराये। सार्त्रा ने 'मानव–स्वातन्त्रय' पर सर्वाधिक जोर दिया। मनुष्य जो बनना चाहता है, वह बनने का उसे पर्याप्त अवसर मिलना ही चाहिए। सार्त्रा का मत है कि शिक्षा का उद्देश्य मनुष्य को लक्ष्य प्राप्ति का अवसर प्रदान करना होना चाहिए। अस्तित्ववादी शिक्षा ईमानदारी से कमियों की पहचान करा शिक्षार्थी को अपने लक्ष्य की ओर उन्मुख करता है। सार्त्रा के अस्तित्ववाद के शैक्षिक निहितार्थ शैक्षिक सम्प्रत्ययों के लिए नई धारणा प्रस्तुत करते है। शिक्षा का सम्बन्ध व्यक्तित्व एवं चरित्र निर्माण तथा नैतिकता से भी है। अस्तित्ववादी शिक्षा–दर्शनव्यक्ति एवं मानवता के लिए मार्ग प्रशस्त करता है, क्योंकि अस्तित्वपरक शिक्षा के कतिपय तथ्य, परम्परागत तथ्यों को ध्वस्त करते हैं। इस दर्शन का निहितार्थ मानवीय चेतना की प्रतिष्ठा के साथ चतुर्दिक ऐसे वातावरण का निर्माण करना है जिससे मनुष्य की स्वतन्त्र चेतना विकसित हो सके। अतः "अस्तित्ववादी शिक्षा–दर्शन का मुख्य प्रयोजन मनुष्य के अस्तित्व की मूल संरचना की व्याख्या करना तथा मूलतः उसके स्वतन्त्र अस्तित्व का बोध कराना"

इस संक्रान्ति के युग में मानव–अस्तित्व को बनाये रखना ही एक मूल समस्या है। जब तक मनुष्य को अपने भीतर की कमियों, कमजोरियों का अनुभव नहीं होगा तब तक न तो उसका अस्तित्व सुरक्षित रहेगा और न ही वह कुछ भी बन सकेगा। अपनी कमियों को पहचान कर उन्हें दूर करने का सार्थक प्रयास अस्तित्ववादी शिक्षा का समसामयिक मन्तव्य है। स्वतन्त्र चयन, उत्तरदायित्व बोध तथा कुछ बनने की ललक द्वारा व्यक्ति में आत्मानुशासन जाग्रत होता है। स्वतन्त्रता का प्रतिमान ही सर्वोच्च नैतिकता तथा उसका परिणाम ही आत्मानुशासन है। अस्तित्वपरक सर्वांगीण व्यक्तित्व की कल्पना आत्मानुशासन में ही मुखरित होती है – यही सार्त्रा के शिक्षा–दर्शन का मन्तव्य परिलक्षित होता है। समसामयिक शिक्षा पर सार्त्रा के शिक्षा–दर्शन के प्रभावों का यही मन्तव्य है कि सीखने की दुनिया में मनुष्य को स्वतन्त्र छोड़ दिया जाए, उत्तरदायित्व भाव के कारण आत्मानुशासित होकर वह अपनी मंजिल तय कर लेगा। बाहर से थोपी गई कृत्रिम शिक्षा मनुष्य का सहज विकास अवरूद्ध कर देती है, जिससे व्यक्ति का आत्मबोध बाधित होता है, स्वयं सीखने की क्षमता का ह्रास होता है, अपनी कमियों पर ध्यान नहीं पड़ता, आत्मप्रवंचना से युक्त व्यक्ति थोपी गई शिक्षा के कारण स्वतन्त्र चयन के अभाव में आत्मनिर्भर भी नहीं बन पाता है। पूर्वमान्यताओं एवं रूढ़ियों से मुक्त होकर मनुष्य अपनी कमियों को पहचानकर अपने भाग्य का निर्माण कर सकता है, अपने लक्ष्य का निर्माण कर सकता है। यही सार्त्रा के अस्तित्ववाद का समसामयिक शिक्षा पद्धति के लिए महत्वपूर्ण योगदान है तथा इसके अध्ययन की प्रासंगिकता भी है।

निष्कर्ष

सार्त्रा के अस्तित्ववाद एवं उनकी शैक्षिक विवेचना के बाद यह कहना समीचीन है कि आज मानव सभ्यता एक क्रान्तिकारी दौर से गुजर रही है। वैज्ञानिक प्रगति के कारण विज्ञान की शक्ति का विस्फोट स्वयं मानव की शक्ति

से परे हो गया है। किन्तु आज की प्रगति किसी संस्कृति का बोधक नहीं बल्कि बर्बरता बन गई है। जिसका आदर्श सुसंस्कृत, कर्मठ चिन्तनशील मानव नहीं बल्कि एक शक्ति–सम्पन्न मानव है। जिसका लक्ष्य उन्मुक्त इच्छाओं की सन्तुष्टि और असीमित सम्पत्ति संग्रह है। आज की वैज्ञानिक प्रगति ने एक ऐसे आर्थिक मानव को जन्म दिया है जिसके लिए भौतिक सुखों के अतिरिक्त सब कुछ गौण है। अतः आज के मनुष्य पर आसन्न दिशाहीनता के इस संकट को दूर करने के लिए सार्त्रा का अस्तित्ववान, कर्मशील, प्रतिबद्ध, स्वतन्त्र, उत्तरदायित्व बोधयुक्त एवं आत्मानुशासित मानव–व्यक्ति एक महत्वपूर्ण भूमिका का निर्वहन कर सकता है। आज विश्व के सभी मानवों को मानव–व्यक्ति के आदर्शों को आत्मसात् कर स्वयं मानव–व्यक्ति बन जाने की अपरिहार्य आवश्यकता है। इसी स्थिति में मानव, मानवता एवं विश्व–जीवन का मार्ग सपफलतापूर्वक प्रशस्त हो सकता है। यही कारण है कि अस्तित्ववादी शिक्षा–दर्शन 'विक्षिप्त पीढ़ी की गीता बन गया है और इस गीता के साथ जिस कृष्ण का नाम जुड़ा है वह है ज्यांपाल सार्त्रा।'

अतः मानव अस्तित्व के प्रति न्याय उसके भौतिक, मानसिक, शारीरिक तथा व्यावहारिक अस्तित्व के रूपों के प्रति न्याय तथा आजीवन शिक्षण की ओर अग्रसर करने के नाते सार्त्रा के अस्तित्ववादी शिक्षा–दर्शन के स्वरूप को अंगीकार करना आज के युग की माँग है। अस्तित्वपरक शिक्षा इसलिए महत्वपूर्ण है कि मानव स्वतन्त्रा रूप से देश के विकास में सहयोग दे सकें, आत्मविश्वासी बन सके। व्यक्ति की योग्यताओं, क्षमताओं, रुचि, अभिवृतियों की अद्वितीयता को विकसित करने में प्रेरक होने के कारण सार्त्रा का अस्तित्वपरक शिक्षा–दर्शन समकालिक परिस्थिति में जीवन व कर्म में शामिल होने योग्य है। परम्परागत शिक्षा के प्रतिकूल अस्तित्ववादी दर्शन ने शिक्षा के क्षेत्र में क्रान्तिकारी बात कही है। स्वानुभूतियों के अनुसार जीना, अपने स्वातन्त्रय की पहचान करना और अपनी नियति का निर्धारक होना – ये सभी सच्चे मानव अस्तित्व के बोधक हैं। प्रामाणिक अस्तित्व जीने वाले मनुष्य के निर्माण की संकल्पना निश्चय ही एक क्रान्तिकारी चरण है। अस्तित्व की प्रामाणिकता को बनाये रखते हुए एक सर्वांगीण व्यक्तित्व का विकास आज मनुष्य एवं मानवता के लिए आवश्यक व अपरिहार्य है और प्रस्तुत अध्ययन की प्रासंगिकता का बोधक भी है। यदि प्रत्येक मनुष्य अद्वितीय और विशिष्ट हो तो शिक्षा का उद्देश्य इस विशिष्टता को अन्य अद्वितीयताओं के साथ संतुलन बनाये रखते हुए – उजागर और पुष्ट करना हो जाता है। सार्त्रा का शिक्षा दर्शन उक्त सरोकारों को अन्तर्भूत करते हुए छात्रों को जीवन की कठिनाईयों से जूझने, सही मूल्यों एवं सही आदर्शों को समझने और सपफलता को पूरे अर्थों में आत्मसात करने के लिए प्रतिबद्ध करता है।

व्यक्ति के समीप्य एवं उसकी प्रकृति तथा संसार में उसके द्वन्द्व व अस्तित्व को अधिक गहराई से प्रकट करते हैं। वर्तमान दिशाहीनता के संकट के समाधन में अस्तित्ववान, कर्मशील, प्रतिबद्ध, स्वतन्त्र, उत्तरदायित्व बोधयुक्त एवं आत्मानुशासित मानव–व्यक्ति एक महत्वपूर्ण भूमिका का निर्वहन कर सकता है। अस्तित्वपरक शिक्षा से मानव, मानवता एवं विश्वजीवन का मार्ग सपफलतापूर्वक प्रशस्त हो सकता है।

सन्दर्भ सूची

श्रीमद्भगवद्गीता, 6.5।

ऐतरेय ब्राह्मण 7.15।

कपिल, एच.के. (1995) अनुसन्धन विधियाँ, आगरा, भार्गव बुक हाऊस।

कुमार, आनन्द (1976). मनुष्य का विराट स्वरूप, दिल्ली, राजपाल ऐण्ड सन्स, पंचम संस्करण।

कुमार, जैनेन्द्र (1984). शिक्षा एवं संस्कृति, नई दिल्ली, समानान्तर प्रकाशन।

खेतान, प्रभा (1984). सार्त्रा का अस्तित्ववाद, पटना, सरस्वती प्रकाशन।

खेतान, प्रभा (1985). सार्त्रा: शब्दों का मसीहा, नई दिल्ली, हिन्द पॉकेट बुक्स प्रा0लि0।

गुरूदत्त, के. (1960). एक्जिस्टेंसियलिज्म ऐण्ड इन्डियन थॉट, नई दिल्ली, दि इण्डियन इन्स्टीट्यूट ऑपफ वर्ल्ड कल्चर।

गोयन्दका, जयदलाल (टीकाकार) (1998). श्रीमद्भगवद्गीता, गोरखपुर, गीताप्रेस।

गौर, वी.पी. (1985). एण्डियन थॉट ऐण्ड एक्जिस्टेंसियलिज्म, दिल्ली, ईस्टर्न बुक लिंकर्स।

चन्दा, शरद (2006). भगवद्गीता, अनुवाद दुर्गा प्रसाद शुक्ल, नई दिल्ली, राजकमल प्रकाशन, प्रथम संस्करण।

जोशी, शान्ति (1983). अस्तित्ववादी दार्शनिक, इलाहाबाद, किताब महल।

अन्वेषिका अध्यापक शिक्षा की पत्रिका खंड 10(2) मई, 2015, 51-58.
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता पर शैक्षिक उपलब्धि के प्रभाव का अध्ययन

डॉ. अंजलि शर्मा
विभागाध्यक्ष एवं एसोसिएट प्रोफेसर,
शिक्षा विभाग, तेजपुर यूनिवर्सिटी
sanjali@tezu.ernet.in; dranjali1975@gmail.com

सारांश: *प्रस्तुत शोध का उद्देश्य, विद्यार्थियों की उपलब्धि के परिप्रेक्ष्य में भाषा सृजनात्मकता का अध्ययन करना है। प्रस्तुत शोध कार्य हेतु सर्वेक्षण शोध विधि का प्रयोग किया गया है तथा शून्य परिकल्पनाओं को निर्मित किया गया है। आश्रित चर भाषा सृजनात्मकता मापन करने हेतु भाषा सृजनात्मकता परीक्षण (डॉ. एस. पी. महरोत्रा एवं सुचेता कुमारी) तथा स्वतन्त्र चर शैक्षिक उपलब्धि हेतु आठवीं कक्षा के वार्षिक परीक्षा अंक को लिया गया है। शोध के लिए 120 विद्यार्थियों (60 बालक एवं 60 बालिकाओं) का न्यादर्श स्तरीकृत यादृच्छिक चयन विधि द्वारा लिया गया।*

शैक्षिक उपलब्धि के लिये चतुर्थांश गुणांक की गणना के आधार पर न्यादर्श को तीन समूहों – उच्च, औसत एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि समूहों में विभक्त किया गया। आंकड़ों का सांख्यिकीय विश्लेषण में उच्च औसत एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि समूह की तुलना हेतु एकमार्गीय अनोवा (ANOVA और F–test) तथा परस्पर समूहों की भाषा सृजनात्मकता का तुलनात्मक अध्ययन करने हेतु टी–मान की गणना की गयी। जिसके द्वारा प्राप्त निष्कर्ष इस प्रकार हैं– शैक्षिक उपलब्धि के आधार पर भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर पाया जाता है। निम्न शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों भाषा सृजनात्मकता का स्तर उच्च एवं एवं औसत समूह की तुलना में निम्न है। भाषा सृजनात्मकता एवं शैक्षिक उपलब्धि में सहसंबंध गुणांक की गणना कार्ल पीयर्सन विधि द्वारा की गयी तथा भाषा सृजनात्मकता एवं शैक्षिक उपलब्धि में सार्थक सकारात्मक सहसंबंध पाया गया।

Keyword: भाषा सृजनात्मकता शैक्षिक उपलब्धि।

पृष्ठभूमि

सृजनात्मकता साहित्यकारों, चित्रकारों, संगीतज्ञों इत्यादि की उपलब्धियों के रूप में देखी जा सकती है। उन्होंने अपनी सृजनशीलता से ही अपने को जगत के नक्षत्र के रूप में स्थापित किया। लेकिन जनसाधारण में भी सृजनशीलता होती है । जिसे उनकी रोज़मर्रा की जिंदगी के गतिविधि में देखा और अनुभव किया जा सकता है। उदाहरण के रूप में, एक शिक्षक बच्चों को उत्कृष्ट एवं सृजनात्मक रूप से इतिहास का पाठ पढ़ाता है कि उनमें कल्पनाशक्ति एवं विषय के प्रति अभिरुचि उत्पन्न हो जाती है। एक स्त्री बहुत कम आय में अपने परिवार को सुव्यवस्थित ढंग से चलाकर घिसे–पिटे ढर्रे में एक नवीनता एवं सौन्दर्य लाती है। एक माली पौधों की पहचान, चुनाव और देखभाल इतनी निपुणता से करता है कि बगीचे को सौंदर्यात्मक रूप देता है। इसका तात्पर्य है कि किसी भी कार्य को करते हुए सृजनशीलता परिलक्षित हो सकती है।

सृजनात्मकता मनुष्य की सांस्कृतिक उपलब्धि है। वास्तव में संस्कृति व्यक्ति की सृजनात्मक शक्ति की अभिव्यक्ति है। किसी देश की सांस्कृतिक, वैज्ञानिक, सामाजिक प्रगति इस बात पर निर्भर करती है कि देश की सृजनात्मकता का स्तर क्या है? इसी सृजनात्मक प्रयास के परिणामस्वरूप भारत अपनी जीवनाभिव्यक्ति की बहुसम्पन्नता, अपनी प्रचुर ऊर्जा, जीवन के लिए अक्षय शक्ति और उल्लास में महान माना जाता है।

जीवन की सृजनात्मक शक्ति के प्रभाव के बिना कोई महानता, उतकृष्टता और पूर्णता का प्राप्त नहीं कर सकता। शैक्सपीयर, कालिदास, बाल्मिकी, सोनल मानसिंह, लतामंगेशकर, देविका रानी, इत्यादि अनगिनत व्यक्तित्व इसी प्रतिरुप के आधार पर गढ़े गए। वर्तमान समय में शिक्षा बालक बालिकाओं के सम्पूर्ण विकास के प्रयास की ओर अग्रसर हैं, जिनमें निस्संदेह सृजनात्मकता का विकास एक अभिन्न अंग है।

प्रत्येक क्षेत्र में सृजनात्मक चिंतन के उस क्षेत्र को समग्रता प्रदान करता है: जैसे चित्रकार, संगीतज्ञ, साहित्यकार, वैज्ञानिक सभी अपने क्षेत्र में सृजनशीलता के द्वारा ही अपना योगदान देने में समर्थ हुए हैं। प्रत्येक क्षेत्र में सृजनशीलता का विकास महत्वपूर्ण है। इसी संदर्भ में भाषा सृजनात्मकता संस्कृति और सभ्यता से सीधे रूप में जुड़ी है। भाषा का उद्भव और लिपि का जन्म सृजनात्मकता का ही परिणाम है और भाषा ही व्यक्ति में कल्पनाशक्ति और सृजनात्मकता का विकास करती है। भाषा विकास के संदर्भ में डॉ. जाकिर हुसैन ने अपने विचार व्यक्त करते हुए कहा है कि, "मुझे इसमे शक नहीं कि युवकों को पूर्णरूपेण कुशल बनाने के लिए मातृभाषा ही अपना काम कर सकती है। भाषा मानव मस्तिष्क की विकास के लिये उतना ही स्वाभाविक है जितना बालक के शारीरिक विकास के लिए माँ का दूध आवश्यक है।"

शोधार्थी द्वारा भाषा सृजनात्मकता के संदर्भ में पूर्व शोध अध्ययन को देखा गया जो इस प्रकार हैं–

टी. टनबी (2011) ने भाषा सृजनात्मकता तथा सृजनात्मक लेखन क्रियाओं पर शोध कार्य किया। यह अध्ययन यह सुझाव देता है कि अधिगमकर्ता की भाषा सृजनात्मकता के लिये परिस्थितियों को उत्पन्न करने की आवश्यकता है। उन्हें स्वयं प्रत्यक्ष रूप से नए विचार निर्मित करने हेतु अवसर की आवश्यकता होती है।

सहीन एलवान, डोगन यादीगर एवं तनेर डरमन मेशल (2012) ने सृजनात्मकता एवं मेटाफोरिकल प्रत्यक्षीकरण पर पूर्व विद्यालय एवं प्राथमिक विद्यालय के शिक्षकों का सृजनात्मकता के विषय में अभिमत का अध्ययन किया जिसमें 193 विद्यालय पूर्व एवं प्राथमिक विद्यालय के अध्यापकों से प्रदत्त संकलन किया। इस शोध के निष्कर्ष यह रहा कि शिक्षक चिंतन कौशल, नवाचार एवं को सृजनात्मक व्यक्ति की विशेषता के रुप में देखते हैं और उनका मानना है कि हर व्यक्ति सृजनात्मकता को प्रदर्शित नहीं कर सकता लेकिन यह सीखी जा सकती है। तथा इसमें उत्तरोत्तर सुधार किया जा सकता है।

मेबिन, ज़ीने एवं स्वान, जोन (2007) ने भाषा में प्रत्येक दिन सृजनात्मकता विषय पर अध्ययन किया। इनके द्वारा किए जाने वाले वर्तमान कार्य की जांच से कार्य शुरू किया जो यह तर्क प्रस्तुत करते हैं कि सृजनात्मकता न केवल विशिष्ट एवं प्रतिभाशाली भाषा उपयोगकर्ताओं की विशेषता है बल्कि यह दिन प्रतिदिन के कार्य एवं अभ्यास में भी परिलक्षित होती है।

चेयुंग, वाई मिंग, मे शेक काम, टसांग, हेक्टर डब्ल्यू एस (2003) द्वारा हाँगकाँग के प्राथमिक विद्यालय के बालकों की सृजनात्मक लेखन कौशल शिक्षण का अध्ययन किया जिसके लिए 499 चाइनीज भाषा शिक्षकों को न्यादर्श में सम्मिलित किया। शिक्षकों ने यह माना कि सृजनात्मकता के लिए मुक्त वातावरण प्रदान करने एवं आत्मविश्वास विकसित करने की आवश्यकता है। लेकिन सभी परंपरागत तरीकों से ही लेखन शिक्षण कर रहे हैं।

ब्रैडले फिनवार ने सृजनात्मकता रू डज प्लेस मैटर? विषय पर शोध कार्य किया। यह शोध यह तर्क प्रस्तुत करता है कि यदि अधिगम वातावरण का समुदाय में गहरे अर्थों में निर्मित किया जाये तो सृजनात्मकता को बहुत अधिक विकसित किया जा सकता है। शिक्षा जिसकी जड़ों में कला स्थित हो, नवाचार आधारित देश के लिए परिस्थितियाँ प्रदान करता है।

डिक्सी, अयान (2012) ने टर्किश छात्र अध्यापकों के सृजनात्मकता के प्रत्यक्षीकरण का अध्ययन किया। इस शोध का उद्देश्य सृजनात्मकता के संदर्भ में टर्किश छात्र अध्यापकों की व्यक्तिगत अभिमत को निर्धारण करना था। इस उद्देश्य हेतु छात्र अध्यापकों के लिंग, पृष्ठभूमि, सामाजिक आर्थिक स्तर, सृजनात्मकता की जांच के संदर्भ में उनकी व्यक्तिगत अभिमत के बनने में सार्थक अवसर उत्पन्न करते हैं।

गुलेन एवं बर्मजों (2011) में भाषा के लिए सृजनात्मक लेखन, विषयवस्तु एवं साक्षरता शिक्षण पर शोध कार्य किया। यह शोधपत्र अधिगमकर्ता की सृजनात्मकता को उत्प्रेरित करने के लिए अंग्रेजी में शिक्षण विज्ञान, जो भाषा विषयवस्तु एवं साक्षरता को प्रोत्साहित करता है, पर आधारित है। सृजनात्मकता को प्रारम्भ करने का आरंभ बिन्दु संगीत एवं कला है। संगीत एवं कला तथा भाषा का स्वाभाविक संबंध पाया जाता है। कहानियाँ शिक्षण अधिगम का उत्कृष्ट साधन हैं क्योंकि इनमें सभी तत्व होते हैं, जिससे सीखने वाले को लाभ होता है। इस अध्ययन में अधिगमकर्ता संगीत सुनने से शब्द तथा वाक्यों के स्तर पर, अंत में अंग्रेजी भाषा में अपनी कहानियाँ सुनाने तक सीखते हैं । जो कहानी अधिगमकर्ता सृजित करते हैं वो भाषा आत्मसातीकरण एवं साक्षरता विकास का महत्वपूर्ण साधन सिद्ध हुआ है।

डी.सी. क्रिस्टी (2002) ने सृजनात्मकता एवं कल्पनाशीलता के संदर्भ में अंग्रेजी–एज–सैकण्ड लैंग्वेज विद्यार्थी की वृद्धि पर कार्य किया। अंग्रेजी एज सैकण्ड लैंग्वेज शिक्षकों का मानना है कि प्रत्येक व्यक्ति के सृजनात्मकता एवं कल्पनाशीलता होती है तथा शिक्षक की भूमिका उन गुणों का पोषण करना है। वह नवाचार एवं खोजने वाले चिंतन को उपलब्ध करने के लिए मुक्त प्रश्न करते हैं तथा विद्यार्थियों को अपनी अनोखी सूझ एवं चिंतन के लिए अभिप्रेरित करते हैं।

फरानडो, प्रीटो एवं फर्नांडेज स्नेज, (2005) ने बुद्धि एवं सृजनात्मकता के मध्य संबंध पर अध्ययन किया। निष्कर्ष यह बताते हैं कि दोनों के मध्य सहसंबंध निम्न होता है यद्यपि उनके मध्य संबंध बुद्धि की रचना की सम्प्रत्यात्मकता

के अनुसार परिवर्तित होता है। सामान्यतया हम कह सकते हैं कि दोनों के मध्य गहरा संबंध पाया जाता है लेकिन अधिक IQ वाले विद्यार्थी सृजनात्मक हो यह जरूरी नहीं है।

बेगरिक रूपोर्ट (2005) ने कक्षा कक्ष संवाद में सृजनात्मकता एवं कारणों का अध्ययन किया। यह निष्कर्ष प्राप्त किया कि सृजनात्मकता को बढ़ाने के लिए संवाद कारणों को अधिक विस्तार से समझने की आवाश्यकता है तथा शिक्षा के परिप्रेक्ष में सृजनात्मकता को उत्प्रेरित एवं सही दिशा में बढ़ाने के लिए संवाद मॉडल को विकसित किया जाना चाहिए।

स्कैटर, जॉन, थम, यो मेंग एवं जाफकिन, डेविड (2006) द्वारा सृजनात्मक शिक्षण एवं प्रारम्भिक विद्यालयों की उपलब्धि के मध्य संबंध का अध्ययन किया गया। इस अध्ययन में 48 उच्च प्राथमिक विद्यालयों के शिक्षकों का कक्षा कक्ष अनुदेशन का निरीक्षण एवं मूल्यांकन 8 पाठों के द्वारा पूरे वर्ष में किया गया। प्रत्येक पाठ के लिए सृजनात्मक शिक्षण आवृति अंक तथा गुणात्मक अंकों का प्राप्त किया गया जिसके आधार पर यह निष्कर्ष निकाला कि अधिकतर शिक्षक सृजनात्मकता के विकास के लिए शिक्षण में कोई तरीका नहीं अपनाते हैं। निम्न निष्पत्ति विद्यार्थी तथा अल्पसंख्यकों की उच्च अनुपातता से युक्त कक्षा निम्न सृजनात्मकता शिक्षण प्राप्त करते हैं।

गिलेन जूलिना (2007) डरवेन्टसडोर : क्रियेटिव एक्ट शोध कार्य में यह स्पष्ट किया कि बच्चे को प्रत्येक शब्द का सामान्यतयारू सृजनात्मक, जो बाद के जीवन में सौंदर्यात्मक स्वरूप में लिया जाता है, स्वीकार नहीं किया जाता है। लेकिन प्रारम्भ शब्द सीखना शब्द अर्थ के लिए सृजनात्मक प्रतिक्रिया हैं।

उपरोक्त अध्ययनों के आधार पर यह कहा जा सकता है कि भाषा सृजनात्मकता का विकास अत्यावश्यक है अतः शोधार्थी द्वारा उक्त चर का चुनाव शोधकार्य हेतु उपयुक्त है। तथा विद्यालय शिक्षकों की महत्वपूर्ण भूमिका उसके विकास में हैं। अतः स्वतन्त्र चर शैक्षिक उपलब्धि का चुनाव भाषा सृजनात्मकता के संदर्भ में उपयुक्त है ।

उद्देश्य

प्रस्तुत शोध कार्य हेतु निम्नलिखित उद्देश्य निर्धारित किये गये हैं।

1. शैक्षिक उपलब्धि के आधार पर विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता का तुलनात्मक अध्ययन करना।
2. शैक्षिक उपलब्धि के स्तरो का का भाषा सृजनात्मकता के साथ सह संबंध का अध्ययन करना।

परिकल्पनायँ

प्रस्तुत शोध की परिकल्पनाएं इस प्रकार हैं–

1. उच्च, औसत एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर नहीं हैं।
2. उच्च शैक्षिक उपलब्धि एवं औसत शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर नहीं हैं।
3. उच्च शैक्षिक उपलब्धि एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर नहीं हैं।
4. औसत शैक्षिक उपलब्धि एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर नहीं हैं।
5. शैक्षिक उपलब्धि का भाषा सृजनात्मकता पर सार्थक प्रभाव नहीं होता है।

परिसीमांकन

- प्रस्तुत शोध कार्य राजस्थान राज्य के जयपुर जिले में सम्पन्न किया गया है।
- इसमें माध्यमिक स्तर के हिन्दी माध्यम में अध्ययनरत विद्यार्थियों को सम्मिलित किया गया है ।
- प्रस्तुत शोधकार्य भाषा सृजनात्मकता की संभावनाओं तक सीमित हैं।

शोध विधि

शोधार्थी द्वारा प्रस्तुत कार्य हेतु विवरणात्मक सर्वेक्षण विधि का चयन किया गया , जिसमें स्थिर समूह तुलना डिजाइन का उपयोग किया गया।

समष्टि एवं न्यादर्श

प्रस्तुत शोध हेतु जनसंख्या माध्यमिक स्तर के हिन्दी माध्यम में अध्ययनरत विद्यार्थी हैं जिसमें जयपुर जिले को चार भौगोलिक परिस्थितियों (उत्तर दक्षिण, पूर्व, पश्चिम) के अनुसार विभक्त कर प्रत्येक से दो विद्यालयों का चयन किया गया। कुल आठ विद्यालयों से (60 बालक और 60 बालिकाओं) कुल 120 बालिकाओं का चयन यादृच्छिक चयन विधि द्वारा किया गया।

चर

प्रस्तुत शोध विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता पर शैक्षिक उपलब्धि के प्रभाव का अध्ययन करना है। जिसमें भाषा सृजनात्मकता आश्रित चर है तथा शैक्षिक उपलब्धि स्वतंत्र चर हैं।

उपकरण

दो चरों का मापन करने हेतु प्रयुक्त उपकरणों का विवरण इस प्रकार है–

1. भाषा सृजनात्मकता परीक्षण रू डॉ. एस. पी. महरोत्रा एवं सुचेता कुमारी द्वारा निर्मित, का उपयोग भाषा सृजनात्मकता के परीक्षण के लिये किया गया ।
2. परीक्षण का विश्वसनीयता गुणांक पूनरपरीक्षन विधि के द्वारा 0.91 तथा अर्धविच्छेदन विधि द्वारा 0.88 है तथा वैधता गुणांक 0.62 है।

   परीक्षण में पाँच उपपरीक्षण सम्मिलित है – (1) कथावस्तु का निर्माण (2) संवाद लेखन (3) कविता निर्माण (4) वर्णनात्मक शैली (5) शब्दावली निर्माण। सभी उपपरीक्षणों की प्रकृति शाब्दिक है परीक्षण में कुल 27 पद हैं। निर्धारित समय, 2 घंटे 27 मिनट है तथा अंकन प्रक्रिया में चार तत्वों को शामिल किया गया है।

   1) प्रवाह (Fluency)
   2) लचकता (Flexibility)
   3) मौलिकता (Originality)
   4) विस्तार (Elaboration)

3. शैक्षिक उपलब्धि के मापन हेतु आठवीं कक्षा वार्षिक अंको को सम्मिलित किया गया है ।

समूहों का निर्माण

प्रस्तुत शोध में स्वतंत्र चर के आधार पर समूहों का निर्माण किया गया। सम्पूर्ण न्यादर्श को तीन समूहों में, उच्च, औसत एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि समूह, विभक्त करने के लिए चतुर्थांश गुणांक (quartile deviation) की गणना की गयी चतुर्थांश गुणांक (Q25) के अंतर्गत आनेवाले विद्यार्थीयों को निम्न शैक्षिक उपलब्धि, Q25 से Q75 तक आनेवाले विद्यार्थियों को औसत एवं Q75 से ऊपर आनेवाले विद्यार्थियों को उच्च शैक्षिक उपलब्धि समूह में रखा गया।

आंकड़ों का सांख्यिकीय विश्लेषण

प्रस्तुत शोध में परिकल्पनाओं का परीक्षण सांखिकीय विश्लेषण के आधार पर किया गया है। जो इस प्रकार हैं –

परिकल्पना 1: उच्च, औसत, एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर नहीं है –

तालिका 1: *F मान तालिका*

प्रसरण स्त्रोत वर्गों का योग

प्रसरण स्रोत	वर्गों का योग	df	मध्यमान वर्ग	F–मान	सार्थकता स्तर
Between groups	159362.15	2	79681.08	17.48	0.01
Within Group	533127–81	117	4556–55		

गणना द्वारा प्राप्त F– मान 17.48 है जो 0.01 सार्थकता स्तर पर प्राप्त मान (4.78) से अधिक है अतः शून्य परिकल्पना 1 निरस्त की गयी।

अतः उच्च, औसत एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर है।

परिकल्पना 2: उच्च एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर नहीं है।

तालिका 2: *भाषा सृजनात्मकता की तुलना हेतु टी–मान तालिका*

समूह	N=60	DF	मध्यमान (Mean)	मानक विचलन (SD)	SE DM	t–value	सार्थकता स्तर
उच्च शैक्षिक उपलब्धि समूह	30	58	176.03	67.16	17.188	5.88	0.01 तालिका मूल्य
निम्न शैक्षिक उपलब्धि समूह	30		75.27	65.94			

तालिका 2 के अनुसार टी–मान 5.88 है जो 0.01 सार्थकता स्तर पर 58 स्वतन्त्रता अंश के लिए तालिका मान (t = 2.66) से अधिक है। अतः शून्य परिकल्पना निरस्त की जाती है।

परिकल्पना 3: उच्च एवं औसत शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर नहीं है।

तालिका 3: *भाषा सृजनात्मकता की तुलना हेतु टी–मान तालिका*

स्मूह	N	मध्यमान (Mean)	मानक विचलन (SD)	SE DM	DF	t–value	सार्थक स्तर
उच्च शैक्षिक उपलब्धि समूह	30	176.03	67.16	15.111	88	2.31	0.01 पर t = 2.63 (तालिक मूल्य)
औसत शैक्षिक उपलब्धि समूह	60	140.98	68.42				

तालिका 3 में प्रदर्शित टी–मान $t = 2.31$, जो 88 स्वतन्त्रता अंश के लिए 0.01 सार्थकता स्तर पर तालिका मान ($t = 2.63$) से कम है। अतः शून्य परिकल्पना स्वीकृत की जाती है।

परिकल्पना 4: औसत एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर नहीं है।

तालिका 4: *भाषा सृजनात्मकता की तुलना हेतु टी–मान तालिका*

समूह	N	मध्यमान (Mean)	मानक विचलन (SD)	SE DM	DF	t–value	सार्थक स्तर
औसत शैक्षिक उपलब्धि समूह	90	140.98	68.42	14.932	88	4.40	0.01 पर $t = 2.63$ (तालिक मूल्य)
निम्न शैक्षिक उपलब्धि समूह	30	75.27	65.94				

तालिका 4 के अनुसार टी–मान 4.40 है जो स्वतन्त्रता अंश 88 के लिए 0.01 सार्थकता स्तर पर तालिका मान ($t = 2.633$) से अधिक है। अतः शून्य परिकल्पना 4 निरस्त की जाती है।

परिकल्पना 5: भाषा सृजनात्मकता पर शैक्षिक उपलब्धि का सार्थक प्रभाव नहीं होता है।

तालिका 5: *भाषा सृजनात्मकता एवं शैक्षिक उपलब्धि के मध्य r–मान हेतु तालिका*

चर	N	सहसंबंध गुणांक की मानक त्रुटि (Ser)	सह संबंध गुणांक	सह संबंध साथ्रकता स्तर	निष्कर्ष
शैक्षिक उपलब्धि	120	0.498	$r = 0.098$	0.01 पर	सार्थक
भाषा सृजनात्मकता	120	0.148			

तालिका 5 में प्रदर्शित सहसंबंध गुणांक ($r = 0.98$) का मान 0.01 सार्थकता स्तर पर तालिका मान ($r = 0.148$) से अधिक है अतः भाषा सृजनात्मकता एवं शैक्षिक उपलब्धि के मध्य सार्थक सहसंबंध पाया जाता है। शून्य परिकल्पना 5 निरस्त की जाती है ।

परिणाम

1. उच्च, औसत एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर होता है।
2. उच्च एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर होता है।
3. औसत एवं उच्च शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर नहीं होता है।
4. औसत एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की भाषा सृजनात्मकता में सार्थक अंतर होता है।
5. भाषा सृजनात्मकता पर शैक्षिक उपलब्धि का सार्थक प्रभाव होता है।

निष्कर्ष

प्रस्तुत शोध कार्य में प्राप्त परिणाम के आधार पर यह निष्कर्ष प्राप्त होता है कि भाषा सृजनात्मकता पर शैक्षिक उपलब्धि के स्तर गहन रूप से संबंधित है। उच्च शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों में भाषा का विकास एवं सृजनात्मकता औसत एवं निम्न शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की तुलना में उच्च पायी जाती है। विभिन्न अध्ययनों से ज्ञात होता है कि सृजनात्मकता एवं बुद्धि में सहसंबंध निम्न स्तर का पाया जाता है लेकिन फरानडो, प्रीतों एवं फर्नांडेज (2005) द्वारा किए गए शोध अध्ययन से यह स्पष्ट होता है यह संबंध बुद्धि की रचना की सम्प्रत्यात्मकता के अनुसार परिवर्तित होता है तथा गिलफॉर्ड के बहुतत्वीय सिद्धान्त एवं गार्डनार के बहुबुद्धीय सिद्धान्त में सृजनात्मकता को सम्मिलित किया गया है। अतः उच्च शैक्षिक उपलब्धि विद्यार्थियों में भाषा सृजनात्मकता का स्तर अन्य की तुलना में उच्च है। इसी प्रकार औसत शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों का भाषा सृजनात्मकता का स्तर निम्न शैक्षिक उपलब्धि वाले विद्यार्थियों की तुलना में उच्च पाया जाता है । इससे स्पष्ट होता है कि शैक्षिक उपलब्धि, भाषा सृजनात्मकता परस्पर संबद्ध है तथा शैक्षिक उपलब्धि एवं भाषा सृजनात्मकता के मध्य सहसंबंध सार्थक एवं धनात्मक है, यह दर्शाता है कि भाषा सृजनात्मकता और उपलब्धि स्तर एक दूसरे पर अश्रित हैं।

शैक्षिक निहितार्थ

प्रस्तुत शोध का शैक्षिक निहितार्थ है कि शैक्षिक उपलब्धि और भाषा सृजनात्मकता के मध्य परस्पर निर्भरता है अतः भाषा शिक्षकों द्वारा विद्यार्थियों में भाषा विकास के साथ सृजनात्मकता के पक्ष पर भी ध्यान दिया जाना चाहिए। किश्ट्री (2002) स्कैटर यल डेविड (2006) रूपर्ट (2005) चेयुंग सेक हेक्टर (2003) टनबी (2011) द्वारा अपने शोध निष्कर्षों में यह स्पष्ट किया है कि सृजनात्मकता के विकास के लिए वातावरण एवं शिक्षक के प्रयास अत्यंत आवश्यक है। उनके द्वारा प्रदान किए जाने वाले उत्प्रेरण, अभिप्रेरण एवं वातावरण बालक में सृजनशीलता का विकास करते है। यद्यपि निम्न शैक्षिक उपलब्धि विद्यार्थियों में भाषा सृजनात्मकता का स्तर उच्च एवं औसत की तुलना में निम्न हैं लेकिन मेबिन ज़ीनत एवं जोन (2007) द्वारा शोध के निष्कर्ष यह स्पष्ट करते है कि तुलनात्मक रूप से भाषा सृजनात्मकता का स्तर उच्च एवं निम्न हो सकता है लेकिन दिन प्रतिदिन के कार्यों एवं साधारण कार्यों में भी सृजनात्मकता निहित होती है। गिलेन, जूलिया (2007) का शोध भाषा सृजनात्मकता के विकास की दृष्टि से मील का पत्थर है जो बच्चों के प्रत्येक प्रारम्भिक शब्द उच्चारण को भाषा सृजनात्मकता की विकास की सीढ़ी के रूप में सिद्ध करता है उनके शोध का निष्कर्ष है कि प्रारम्भिक शब्द सीखना, भाषा सृजनात्मकता के विकास की प्रतिक्रिया है। अतः शोधार्थी द्वारा प्राप्त परिणाम पूर्व में किए गए शोध अध्ययनों के निष्कर्षों का अनुसरण करते हैं अतः शिक्षण अधिगम प्रक्रिया द्वारा विद्यार्थियों में भाषा सृजनात्मकता का विकास करने का प्रयास शिक्षकों द्वारा किया जाना चाहिए ।

सन्दर्भ सूची

Bradley, Finbarr. (2012). Creativity: Does Place Matter? Routledge–Taylor–Francis, Ltd. Philadelphia, London Review of Education, V.10, N.2, p.145-157.

Cheung, Wai Ming; Tse, ShekKam; Tsang, Hector W.H. (2003). Teaching Creative Writing Skills to Primary School Children in Hong Kong: Discordance between the Views and Practices of Language Teachers. Journal of Creative Behaviour, V.37, N.2, p.77-98, 2nd Qtr .

De Cesare, Christie (2002). Creativity and Imagination: Nourishing Growth in ESL Students. Active Learner: A Foxfire Journal for Teachers. V.7, N.1, p.5-10.

Dikici, Ayhan (2012). Perceptions of Creativity by Turkish Student Teachers. Rowman–Littlefield, Lanham. International Journal of Educational Reform. V.21, N.4, p.292-310.

Elvan, Dogan, and Meral (2012). Determining the Opinions of Preschool and Primary School Teacher Candidates on Creativity and Metaphorical Perception. Turkey Uskudar–Istanbul, Educational Consultancy, Ltd (EDAM).Educational Sciences: Theory and Practice, V.12, N.4, p.3135-3152.

Ferrando, M.; Prieto, M. D.; Ferrandiz, C.; Sanchez, C. (2005). Intelligence and Creativity Spain, University of Almeria, Education & Psychology. Faculty of Psychology Department of Educational and Developmental Psychology, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, V.3, N.3, p.21-50, Dec.

Gillen, Julia (2007). Derwent's Doors: Creative Acts. Philadelphia.Routledge. Taylor & Francis, Ltd. Mind, Culture, and Activity, V.14, N.3, p.150-159.

Guillén, M.T.F. Bermejo, María Luisa García (2011). Creative Writing for Language, Content and Literacy Teaching. Canada, Canadian Center of Science and Education. International Education Studies, V.4, N.5, p.39-46.

Gulati, Sushma (2009). Education for creativity: A sources book for teacher Educators. New Delhi, National council for educational Research and Training.

Gupta, Promod K. & Mitra, R.L. (2004). Education for Creativity: Training Research and Implication. New Delhi, Genesis Publication Pvt. Ltd.

Maybin, Janet and Swann, Joan (2007). Everyday Creativity in Language: Textuality, Contextuality, and Critique. UK. Oxford University Press. Applied Linguistics, V.28, N.4, p.497-517.

Rupert, Wegerif (2005). Reason and Creativity in Classroom Dialogues. UK, Multilingual Matters, Clevedon. Language and Education, V.19, N.3, p.223-237.

Schacter, John; Thum, YeowMeng; Zifkin, David (2006). How Much Does Creative Teaching Enhance Elementary School Students' Achievement?

Amherst, Creative Education Foundation. Journal of Creative Behavior, V.40, N.1, p.47-72, 2006.

Tin, Tan Bee (2011). Language Creativity and Co–Emergence of Form and Meaning in Creative Writing Tasks. UK. Oxford University Press. Applied Linguistics. May 2011. V.32, N.2, p. 215-235. http://applij.oxfordjournals-org/

Websites

Website: http://applij-oxfordjournals-org/

Website: http://www-ccsenet-org/journal/index-php/es-

Website:http://www-investigacion–psicopedagogica-org/revista/new/English/index-php-

Website: http://www-journalofcreativebehavior-org-

Website: http://www-multilingual–matters-com/multi/journals-asp-

Website: http://www-tandf-co-uk/journals

Website: http://www-tandf-co-uk/journals

अन्वेषिका अध्यापक शिक्षा की पत्रिका खंड 10(2) मई, 2015, 59-60
© राष्ट्रीय अध्यापक शिक्षा परिषद्, भारत सरकार।

पुस्तक समीक्षा

बालाकृष्णन, विजयालक्ष्मी (2010)–ग्रोइंग अप एंड अवे, नैरेटीव्स ऑफ़ इंडियन चाइल्डहुडस मेमोरी, हिस्ट्र, आइडेंटिटी: दिल्ली, ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस

अजय कुमार सिंह
राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान,
टेक्निकल कारपोरेशन एजेंसी,
रीजनल इंस्टिट्यूट ऑफ़ एजुकेशन,
भुवनेश्वर
ajay-ssa@gmail.com

बच्चों के अधिकारों और राज्य की भूमिका पर लिखी गई यह पुस्तक भारतीय संदर्भ में बचपन का एक उत्तर उपनिवेशिक ब्यौरा प्रस्तुत करती है। विजयलक्ष्मी बालकृष्णन ने भारतीय बचपन को स्मृति और इतिहास में बसे पहचान के आख्यानों, अधिकृत नीतियों के आधार पर रेखांकित करने की कोशिश की है।

यह पुस्तक विभाजन के बाद भारत में बाल अधिकारों के मुद्दे की जाँच तो करती ही है, साथ ही भारतीय इतिहास की मुख्यधारा के साथ बचपन और बाल अधिकारों से जोड़ने का काम भी करती है। इस अध्ययन में बालकृष्णन ने सरकार की उन नीतियों और पहलकदमियों का एक सघन मूल्यांकन किया है जिनके जरिये बच्चों की बेहतरी का दावा किया जाता रहा है। यह किताब आजादी के बाद बच्चों के जीवन की प्रक्रिया में आये बदलाव को रेखांकित करती है उन चुनौतियों का ज़िक करती है जिनका सामना बच्चों को करना पड़ा है या करना पड़ रहा है। इस क्रम में यह किताब उपयुक्त रूप से बुनी गई सूचनाओं और बच्चों को लेकर चलने वाले विमर्श के विशिष्ट पहलुओं पर विचार करते हुए बच्चों के अधिकार के लिए वैकल्पिक ढांचे की ओर इशारा करती है ताकि राज्य यह सुनिश्चित करे की बच्चे किसी प्रकार मात्र जीवन यापन ना करें बल्कि एक गरिमामय जिंदगी जियें और वास्तव में पनपे।

भारत में बाल अधिकारों के विकास की तहकीकात करते हुए यह पुस्तक आजादी के बाद के दौर में राज्य से बच्चें के रिश्ते को एक अंतर्दृष्टि देता हैं यह प्रयास बच्चों के विकास और उनके अधिकारों के मुद्दे को आगे बढ़ाने के लिए उठाए गए सरकारी कदमों का मूल्यांकन करता हें और इस मूल्यांकन के आधार पर नीतियों और पहलकदमियों की असंगतता को रेखांकित करता है। लेखिका का यह दावा है कि बच्चों के विकास पर बनी नीतियाँ किसी भी अन्य प्रक्रिया की तुलना में हिंसा और विभाजन (राष्ट्र के) की आशंका से बहुत ज्यादा प्रभावित रहीं हैं, जबकि राज्य बच्चों के इस तरह के अनुभवों से मुकाबला करने में ना सिर्फ असमर्थ रहा है बल्कि इन मुद्दों को लगातार नज़रंदाज़ करता रहा है।

लेखिका विषय वस्तु विश्लेषा और साक्षत्कारों के द्वारा ये तर्क प्रस्तुत करती हैं कि आजादी के बाद राज्य ने बच्चों के प्रति अपनी जिम्मेदारी को त्याग दिया है। बच्चों के लिए स्थाई संरक्षण और समर्थन से पीछे हटने के लिए राज्य की आलोचना करती हैं। व्यापक रूप से बदलते सामाजिक और आर्थिक परिदृश्य में राज्य द्वारा नीति बनाने की पहल का मूल्यांकन करते हुए उनका यह तर्क है कि हाल के दिनों में राजय द्वारा अपनाए गए बाजारा उन्मुख दृष्टिाकोण से बाल अधिकारों पर राज्य के रवैये की परख होती हैं यह पुस्तक "अवांछित बच्चे की दृष्टि" को केंद्र में रखकर 'विभाजन की छाया में' बच्चों के लिए बने कानून और सामाजिक पहलों का विश्लेषण करते हुए सामाजिक कार्यकर्ताओं और राज्य के संबंध पर एक आलोचनात्मक टिप्पणी करती है।

पुस्तक का एक भाग बच्चों और राज्य के बाच के बेतरतीब संबंधों को प्रकट करता है। यहाँ पर किताब में जिय ताह के तर्कों को दिया गया है उनके मूल में बच्चों के पूर्ण अधिकार की धारणा है पा यह विषय केवल राज्य के माध्यम से सत्ता के सोपान क्रम को वैधता देने तक सीमित नहीं है बल्कि इसका सरोकार समाज, संस्कृति और संविधान के माध्यम से बने एक वयस्कवाद की पडऋताल की मांग करता है। पर यहाँ इस किताब की सीमा दिखती है। बच्चों को कल का वयस्क बनाने के क्रम में हम उनके वर्तमान को नज़र अंदाज़ नहीं कर सकते, यह

बच्चों को लेकर किये जाने वाले विमर्श में एक स्थापित मान्यता है, इस तर्क को यह किताब एक बार फिर प्रस्तुत करती है, पर वर्तमान की दार्शतिक सोच क्या हो? यह सवाल अनुत्तरित है।

बच्चों के आख्यानों के जरिये यह पुस्तक राज्य सत्ता और वहां के लोगों के बीच एक अनकहे समझौते की ओर इशारा करती है जहाँ विभाजन (या हिंसा) के अतीत को समझने की बजाय उसे भूल जाने पर जोर था, खास तौर से बच्चों के मामले में। बाद के दिनों में हिंसा और भटकाव के अनुभव की चुनौतियों से निपटने के मामले में भूल जाने' को एक विधि मान लियाा गया। इसलिए नीतियों में बच्चों के प्रति राज्य की जिम्मेदारी की गुंजाइश पर कम और समस्या की प्रकृति का ब्यौरा ज्यादा दिखता है।

यह किताब नीतियों और कानून के चश्मे से बच्चों के मुद्दों को परखने वालों के लिए एक अच्छी पुस्तक है विशेषतः सूचनाओं और जानकारियों के मामले में। यह काम निश्चित रूप से विभाजन और उसके बाद के भातीय बचपन को समझने में योगदान देता है। विभाजन की त्रासदी को झेलने वाले बच्चों के जीवन इस किताब में दिए गए तर्कों को एक सटीक सम्पूर्णता देता है। विभाजन के दौर में जन्म लेने वाले बच्चों का 'कल्याण' राजनीतिक नेताओं और सामाजिक कार्यकर्ताओं के लिए एक चुनोती भरा काम बन गया, लेकिन सिर्फ नजरंदाज़ ही किया गया। लेखिका ने विभाजन के बाद बच्चों से जुड़ी कई नीतियाँ और कानूनों को एक नजरिये के साथ पेश किया है, लेकिन यह पुस्तक पिछली नीति या अतीत के विमर्श पर किये गए किसी अन्य विश्लेषण को चर्चा में शामिल नहीं करती हैं।