



बहुधा हम 'सही' और 'गलत' की धारणा से इतने सम्मोहित होते हैं कि किसी बच्चे द्वारा दिए गए उत्तर के पीछे छिपे कारण की खोजबीन करना भूल जाते हैं या यँ कहें कि इससे इंकार कर देते हैं। हम उत्तर के 'गलत होने' में ही इतने उलझ जाते हैं कि उत्तर के सौन्दर्य को सराहने से चूक जाते हैं। अभी तक हम बच्चों के कार्यों का जिस तरह से 'मूल्यांकन' करते आए हैं, उसके बजाय यह शोधपत्र बच्चों के उत्तरों को देखने का एक अधिक तर्कसंगत ढंग प्रस्तुत करने का प्रयास करता है। यह एक ऐसा दृष्टिकोण निर्मित करने का प्रयास है जिसका आधार यह जानना होगा कि बच्चे ने क्या सीखा है, न कि यह कि उसने क्या नहीं सीखा। हम इस तथ्य को भी स्वीकार करते हैं कि हम कभी भी निश्चित रूप से यह नहीं जान सकते कि किसी बच्चे ने कोई अवधारणा कैसे समझी है, क्योंकि हमारे निष्कर्ष उपलब्ध साक्ष्यों के आधार पर लगाये गए कुछ शिक्षित अनुमानों पर आधारित हैं। इस प्रयास में हमारी मान्यता है कि बच्चों के उत्तरों के मूल्यांकन के सभी स्वरूपों में कुछ निदानात्मक जानकारी निहित रहती है।

उत्तरों के विश्लेषण की हमारी समझ बच्चों की 1500 उत्तर पुस्तिकाओं पर किए गए एक आन्तरिक अध्ययन का नतीजा है। हम आशा करते हैं कि ऐसी प्रक्रिया से शिक्षकों को प्रेरणा मिलना चाहिए। इस प्रक्रिया का किसी सक्रिय कक्षा के सीखने-सिखाने के वातावरण में निश्चित रूप से सार्थक योगदान होना चाहिए। शोधपत्र के इस संस्करण में हमने अध्ययन के नतीजों को एक तरफ रखते हुए अपने को केवल उत्तरों के विश्लेषण की अवधारणा तक सीमित रखा है।

### पृष्ठभूमि

इस बात पर आम सहमति है कि वर्तमान शिक्षा व्यवस्था परीक्षा को लक्ष्य मानकर चलती है। इसका प्रभाव बोर्ड परीक्षा से लेकर नीचे तक की सभी कक्षाओं पर पड़ता है। ये परीक्षाएँ मुख्य रूप से पाठ्यक्रम की विषयवस्तु पर आधारित होती हैं और केवल बच्चे की तथ्यों को याद करने और अवधारणाओं को याददाश्त से तुरन्त निकाल पाने की क्षमता को जाँचती हैं। वे इन अवधारणाओं की समझ और उनका उपयोग कर पाने की क्षमता की जाँच नहीं करतीं। परीक्षा व्यवस्था में सुधारों की जरूरत है और सरकार धीरे-धीरे यह करने का प्रयास कर रही है।

शिक्षा से सम्बद्ध सभी पक्ष परीक्षाओं और मूल्यांकन को जो महत्व देते हैं उसे देखते हुए बेहतर मूल्यांकन के लिए किए जाने वाले

शैक्षणिक सुधार अति महत्वपूर्ण हैं। परीक्षा के पाठ्यपुस्तक, या रटे हुए स्मृति ज्ञान पर आधारित होने के बजाय बच्चों के ज्ञान के परीक्षण को योग्यता-आधारित बनाने की दिशा में परिवर्तन किया जाना आज नितान्त आवश्यक हो गया है।

अज़ीम प्रेमजी फाउण्डेशन के एक मूल्यांकन-उन्मुख शिक्षा सुधार कार्यक्रम, लर्निंग गारण्टी प्रोग्राम का लक्ष्य है: मूल्यांकन के उपकरणों और प्रचलनों में वांछित परिवर्तनों के द्वारा कक्षा की पढ़ाने-सीखने की प्रक्रियाओं को बदलना। लर्निंग गारण्टी प्रोग्राम में हमने बच्चों के उत्तरों को देखने के तरीके को बदलने की कोशिश की है। हमने बच्चों के काम का 'मूल्यांकन' करते समय एक ज्यादा तर्कसंगत तरीका उपयोग करने का प्रयास किया। हम यह दावा नहीं करते कि ऐसा प्रयास पहली बार किया जा रहा है, पर हमें यह जरूर लगता है कि इस क्षेत्र में काम करने वालों ने इस पहलू पर समुचित ध्यान नहीं दिया है।

“

“किसी विशेष उत्तर के कारणों की खोजबीन करना जरूरी है ताकि आगे की कोई कार्ययोजना बनाने के लिए यह ठीक से तय किया जा सके कि “बच्चे ने क्या सीखा है”। याद रखें, जानकारी पर आधारित शिक्षित अनुमान कोरे अनुमान से, और हिसाब किताब लगाकर उठाया गया जोखिम कोरे जोखिम से बेहतर होता है।”

”

### उत्तरों के विश्लेषण की अवधारणात्मक समझ निर्मित करना

मूल्यांकन बच्चों के सीखे गए ज्ञान का वर्तमान स्तर जानने के लिए एक निरन्तर चलने वाली प्रक्रिया है। इसे करने वाले लोग मोटे तौर पर इसके दो प्रकार मानते हैं:

1. निर्माणात्मक या निरन्तर चलने वाला, तथा
2. योगात्मक या शैक्षणिक सत्र के समापन वाला।

मूल्यांकन के दौरान हम कुछ चीजों/प्रश्नों के बच्चों द्वारा दिए गए उत्तरों से उनके ज्ञान के स्तरों को स्पष्ट रूप से जानने का प्रयास करते हैं। अक्सर बच्चों के ये उत्तर 'सही' और 'गलत', और कभी-कभार 'बीच में' के खानों में वर्गीकृत कर दिए जाते हैं। इससे हम निष्कर्ष निकाल लेते हैं कि जिन बच्चों ने जिस चीज का सही उत्तर दिया है उन्होंने उससे सम्बन्धित योग्यता हासिल कर ली है, और जिन्होंने सही उत्तर नहीं दिया है वे उस योग्यता को हासिल नहीं कर पाए हैं। ऐसे निष्कर्ष प्रायः मूल्यांकन के प्रयोजन को तुच्छ बना देते हैं और उनसे बच्चे के ज्ञान के बारे में यदि कोई अन्तर्दृष्टियाँ प्राप्त होती भी हैं तो वे आधी-अधूरी होती हैं। अब हम एक उदाहरण की सहायता से इसकी और अधिक जाँच-पड़ताल करने की कोशिश करेंगे:

प्र. हल करें

21

$-17$

उ: 16

**सामान्य निष्कर्ष** – बच्चे को हासिल उधार लेकर दो अंकों वाली संख्याओं के घटाने की समझ नहीं है। कार्ययोजना बच्चे के साथ इसका फिर से अभ्यास करने की जरूरत होगी।

इस निष्कर्ष और इस कार्ययोजना के बारे में कुछ विचार:

□ यह निष्कर्ष जो बच्चे ने नहीं सीखा है उसे स्पष्ट करता है, बजाय यह बताने के कि उसने क्या सीखा है। अतः यह अधूरी जानकारी है। इसलिए यदि हम बच्चे के साथ काम शुरू करना चाहते हैं तो एक अच्छा प्रारम्भिक बिन्दु क्या होगा?

□ उपरोक्त निष्कर्ष निकालने के पहले हमने इस बात की जाँच नहीं की कि बच्चा यह गलती क्यों कर रहा है। इससे हो सकता है कि हमारे आगे की कार्ययोजना का नक्शा ही गलत हो जाए, क्योंकि हम नहीं जानते हैं कि समस्या घटाने की अवधारणा में है या किसी और बात में?

यदि हम बच्चे के उत्तर की आगे और खोजबीन करना चाहते हैं तो हमें विश्लेषण के स्तर को उत्तर को सिर्फ 'गलत' या 'सही' मान लेने से ऊपर उठाना होगा। (मूल्यांकन के किसी भी स्वरूप में) किसी निष्कर्ष पर पहुँचने के लिए एक ऐसा तर्कसंगत आधार होना जरूरी है जो, बच्चे ने क्या नहीं सीखा के बजाय, उसने क्या सीखा है इस पर विशेष रूप से जोर देता हो। अपने प्रारम्भिक उदाहरण पर वापस लौटें:

प्र. हल करें—

21

$-17$

उ. 16

सबसे पहले तो हम इस उत्तर से कुछ जानकारी एकत्रित करें:

जानकारी:

1. इकाई के स्थान पर, बच्चा संख्याओं को उलटे क्रम में घटा रहा है ( $7-1 = 6$ )
2. दहाई के स्थान पर, बच्चे के सन्दर्भ ढाँचे से देखते हुए गणना सही है और उसने कोई गलती नहीं की है।

**विश्लेषण बिन्दु : बच्चे ने क्या सीखा है?**

1. बच्चे ने घटाने की अवधारणा की प्रथम स्तर की समझ हासिल कर ली है क्योंकि उसकी गणनाएँ सही हैं।
2. हो सकता है कि बच्चे ने एक अंक की संख्याओं के सवालों के सम्बन्ध में जो नियम सीखा है – अर्थात्, हम हमेशा बड़ी संख्या में से छोटी संख्या को घटाते हैं, उदाहरण के लिए  $7-1 = 6$  उसका व्यापकीकरण करके उसने उसे दो अंकों वाली संख्याओं पर लागू कर दिया है।

**विश्लेषण बिन्दु : बच्चे ने क्या नहीं सीखा है?**

1. उसके व्यापकीकरण से आप देख सकते हैं कि बच्चा 'अंक' और 'संख्या' में भेद नहीं कर पा रहा है।
2. इसलिए स्थानीय मान की अवधारणा पर ध्यान दिए जाने की जरूरत है।

इस सीमित उपलब्ध जानकारी के आधार पर हम यह निष्कर्ष निकाल सकते हैं कि घटाने की प्रक्रिया के बजाय हमें इस बच्चे के साथ सबसे पहले स्थानीय मान, संख्याओं और अंकों की अवधारणाएँ निर्मित करने की दिशा में प्रयास करने की आवश्यकता है।

एक और उदाहरण लेते हैं:

प्र. निम्नलिखित संख्याओं को बढ़ते क्रम में जमाएँ—

121, 222, 117

उ. 117, 222, 121

उपलब्ध जानकारी – संख्याओं को गलत क्रम में जमाया गया है।

**कुछ महत्वपूर्ण विश्लेषण बिन्दु :**

1. बच्चा तीन अंकों की संख्याओं को बढ़ते क्रम में व्यवस्थित नहीं कर पाता, पर कौन जानता है, शायद वह दो अंकों की संख्याओं को जमा सकता हो?
2. यह भी सम्भव है कि बच्चा 'बढ़ते क्रम' का अर्थ न समझता हो। यदि हमने सवाल को 'छोटी संख्या से बड़ी के क्रम में',

कह कर पेश किया होता तो हो सकता है कि उसने इसे हल कर लिया होता।

3. किसे पता है कि यह बच्चा तीन अंकों की संख्याओं को ठीक से पहचान भी सकता है या नहीं?

यह भी सम्भव है कि उसने संख्याओं को व्यवस्थित क्रम में लगाने की कोई समझ ही विकसित नहीं की हो।

### कुछ और विश्लेषण

इन सभी विश्लेषण बिन्दुओं को देखकर हम किसी निष्कर्ष पर नहीं पहुँच पाते। तो फिर इस बच्चे के साथ हम कहाँ से काम शुरू करें? इसका आशय यह है कि हमारे पास सीमित जानकारी है। अतः कोई भी निष्कर्ष निकालने के लिए हमें और अधिक जानकारी इकट्ठी करने की आवश्यकता है। उदाहरण के लिए, अब हम मौखिक मूल्यांकन के दौरान प्राप्त की गई जानकारी से इसका सम्बन्ध जोड़ते हैं, यही बच्चा किसी भी तीन अंकों की संख्या को सही-सही नहीं पहचान पाया। लेकिन फिर भी कुछ प्रश्न हैं जो अनुत्तरित रह जाते हैं: जैसे, "क्या वह दो अंकों की संख्याओं को पहचान सकता है? क्या वह दो अंकों की दो संख्याओं की तुलना कर सकता है? क्या वह संख्याओं को क्रमबद्ध ढंग से व्यवस्थित कर सकता है?" यहाँ महत्वपूर्ण बात यह है कि किसी खास योग्यता की दृष्टि से किसी बच्चे के ज्ञान के वर्तमान स्तर का विश्लेषण करने के लिए हमें एक से अधिक उत्तरों की जरूरत पड़ेगी।

उपरोक्त दोनों उदाहरणों को शामिल करते हुए, बच्चे के सीखे गए ज्ञान के मूल्यांकन को सार रूप में इस तरह से व्यक्त किया जा सकता है :

1. किसी बच्चे के ज्ञान के सम्बन्ध में किसी निष्कर्ष पर पहुँचने के लिए हमें एक से अधिक उत्तरों का विश्लेषण करना जरूरी है। इसलिए हमें साथ ही साथ, अवधारणाओं के उत्तरोत्तर क्रम में, इनसे जुड़ी बातों के प्रति उत्तरों को देखने की आवश्यकता होती है। (अगले खण्ड में हम जुड़ी हुई बातों की विस्तार से बात करेंगे।)
2. किसी विशेष उत्तर के कारणों की खोजबीन करना जरूरी है ताकि आगे की कोई कार्ययोजना बनाने के लिए यह ठीक से तय किया जा सके कि "बच्चे ने क्या सीखा है"। याद रखें, जानकारी पर आधारित शिक्षित अनुमान को अनुमान से, और हिसाब-किताब लगाकर उठाया गया जोखिम को जोखिम से बेहतर होता है।
3. किसी बच्चे का हर उत्तर ऐसी कुछ निदानात्मक जानकारी प्रदान करता है जिसके आधार पर आगे कार्य किया जा सकता है, भले ही वह जानकारी कितनी ही असम्बन्धित प्रतीत हो।

### जुड़ी हुई चीजें समझने का एक प्रयास

यहाँ कोई नया उदाहरण लेने के बजाय परिचित सन्दर्भ ढाँचे का इस्तेमाल करना समझदारी की बात होगी। अतः हमने यहाँ बढ़ते क्रम से सम्बन्धित सवाल की ही चर्चा की है।

प्र. निम्नलिखित संख्याओं को बढ़ते क्रम में जमाएँ

121, 222, 117

उ. 117, 222, 121

सम्भावित जुड़ी हुई बातें:

प्र. निम्नलिखित संख्याओं के बीच  $<$ ,  $>$  में से उचित चिन्ह लगाएँ—

प्र 943 > 934

उ. 498 < 589

प्र. इनमें सबसे छोटी तीन अंकों की संख्या को रेखांकित करें—

1000, 699, 969

उ. 699

प्र. इन संख्याओं को बड़ी से छोटी के क्रम में लगाएँ।

24,32,16

उ. 16,24,32

पहले संख्याओं को छोटी से बड़ी के क्रम में लगाया जा रहा था, अब उन्हें उलटे क्रम में लगाना है। यहाँ पाठक दोनों में अन्तर देख सकते हैं।

### यह दृष्टिकोण किसके लिए उपयोगी है?

यह दृष्टिकोण शिक्षकों और मूल्यांकन करने वालों को उनकी कक्षा में पढ़ाने और सीखने की प्रक्रियाओं पर अधिक तर्कसंगत ढंग से विचार करने में समर्थ बनाएगा। यह मूल्यांकन करने वालों को एक ऐसी प्रक्रिया प्रदान करता है जो बच्चों के सीखे गए ज्ञान के स्तर को समुचित रूप से आँक सकती है। लेकिन इस बारे में एक शंका उठाई जा सकती है : "किसी शिक्षक के लिए 60 उत्तर पुस्तिकाओं का इस तरह विश्लेषण कर पाना कैसे सम्भव है?" यहाँ यह समझने की जरूरत है कि उत्तरों का विश्लेषण एक दृष्टिकोण, या विचार करने का एक तरीका है, और एक बारगी जब कोई शिक्षक यह दृष्टिकोण निर्मित कर लेता है तो फिर वह सिर्फ लिखित परीक्षा के आधार—उपकरणों पर निर्भर नहीं रहता। उसकी समझ कक्षा में होने वाली प्रक्रियाओं में भीतर तक प्रवेश कर जाएगी। सीखने का मूल्यांकन करने के लिए सावधानीपूर्वक रचे गए कुछ प्रश्न/बातें मौखिक रूप से पूछी जा सकती हैं, या कक्षा की दैनिक गतिविधियों के दौरान कुछ खेल खेले जा सकते हैं। लेकिन पूछी जाने वाली ऐसी किसी भी खास बात या खेल में यह दृष्टिकोण प्रतिबिम्बित होगा।

यहाँ एक और उदाहरण प्रस्तुत है : एक शिक्षक यह जाँचने का प्रयास कर रहा है कि क्या कक्षा 1 के बच्चे संख्याओं (प्रतीकात्मक निरूपण 10, 11, 12...) तथा 10 से 20 स्थूल वस्तुओं के बीच सम्बन्ध जोड़ना सीख गए हैं या नहीं। अतः वह एक खेल की रचना करता है (यह मान लेते हैं कि कक्षा 1 में 40 बच्चे हैं)। बच्चों को दो समूहों में बाँट दिया जाता है (प्रत्येक में 20)।

समूह 1 के पास 1 से 20 तक अंकित फ्लैश (झट से दिखाए जाने वाले) कार्ड होंगे और समूह 2 के प्रत्येक सदस्य के पास कंकड़ होंगे।

निर्धारित कार्य है : समूह 1 कोई कार्ड दिखाता है और समूह 2 के सभी सदस्यों को अलग-अलग उतने ही कंकड़ दिखाना है (इस कार्य को उलटे ढंग से भी किया जा सकता है)। उत्तरों के विश्लेषण वाले दृष्टिकोण से सम्पन्न शिक्षक 1 से 20 तक के सभी कार्ड एक साथ शुरुआत में ही समूह 1 को नहीं दे देगा। वह उन्हें अपनी इच्छानुसार चरणबद्ध ढंग से देगा – शायद 5-5 के समूहों में। हो सकता है कि 6 से 10 तक के कार्ड पहले दिखाए जाएँ, फिर 11 से 15 तक के और फिर 5 के बाकी समूहों के कार्ड। इस तरह शिक्षक को यह देखने में और पहचानने में मदद मिलेगी कि कौन (और कितने) बच्चे 5 तक की संख्याएँ पहचान सकते हैं, कौन 10 तक पहचान सकते हैं, और इसी प्रकार आगे भी।

बच्चों को संख्याएँ पहचानना सिखाने के लिए यह खेल एक बहुत अच्छी गतिविधि है। यहाँ यदि आप, कुछ संशोधनों के साथ, समूह 1 को सभी 20 कार्ड एक साथ भी दे दें तो भी इस गतिविधि में से मूल्यांकन का तत्व प्रगट हो जाएगा। प्रक्रिया विधि में यह परिवर्तन दृष्टिकोण में बदलाव दर्शाता है। इस सबसे शिक्षक तार्किक ढंग से जानकारी के आधार पर विचार करने में सक्षम हो जाता है। यह शिक्षक को कक्षा की प्रक्रियाओं, जिनमें खुद भी मूल्यांकन के तत्व शामिल रहते हैं, के बारे में भी गहराई से सोचने में समर्थ बनाएगा।

उपकरण प्रश्नपत्र विकसित करने वालों के लिए (जो अन्ततः मूल्यांकन करने वाले हैं) – इन प्रक्रियाओं की समझ परीक्षा के उपकरणों की गुणवत्ता में सुधार कर सकती है और उनकी प्रति को अधिक निदानात्मक बना सकती है। ऐसे किसी उपकरण के कक्षा में व्यावहारिक परीक्षण और फिर उत्तरों के विश्लेषण से मूल्यांकन करने वालों को और बेहतर उपकरण रचने में मदद मिलेगी, क्योंकि ऐसा विश्लेषण केवल “निदानात्मक उपकरणों” में कारगर होता है। आइये हम इसे समझने का प्रयास करें –

नीचे निदानात्मक एवं कम निदानात्मक सवालों के अलग-अलग समूह दिए गए हैं।

क्रम	परीक्षित योग्यता (कक्षा 1)	निदानात्मक	कम निदानात्मक
1.	20 से 50 तक गिनना।	प्र. बच्चे के सामने 10 कंकड़ रखें और उससे उनको गिनने के लिए कहें। यदि बच्चा उनकी सही गिनती करता है तो इस समूह में 25 कंकड़ और जोड़ दें, और बच्चे से फिर से उन्हें गिनने को कहें।	प्र. बच्चे के सामने 35 कंकड़ रखें और उससे उन्हें गिनने को कहें।
2.	दो अंकों की संख्याओं को पहचानना और उनको जानना।	प्र. फ्लैशकार्डों की मदद से बच्चों को निम्नलिखित संख्याएँ दिखाएँ और उन्हें पहचानने को कहें: 21, 52, 8	प्र. फ्लैशकार्डों की मदद से बच्चों को निम्नलिखित संख्याएँ दिखाएँ और उन्हें पहचानने को कहें: 21, 52, 62
3.	दो अंकों की संख्याओं को बढ़ते हुए या घटते हुए क्रम में व्यवस्थित करना।	प्र 1. निम्नलिखित में से सबसे बड़ी संख्या को गोला बनाकर चिन्हित करें : 25, 52, 39 प्र 2. निम्नलिखित संख्याओं को बढ़ते हुए क्रम में जमाएँ: 7, 28, 9, 16	प्र. निम्नलिखित संख्याओं को बढ़ते हुए क्रम में जमाएँ: 25, 39, 52

यदि दोनों स्तम्भों को ध्यान से देखें तो हम पहचान सकते हैं कि एक समूह हमें बच्चों के सीखे हुए ज्ञान का स्तर आँकने के लिए पर्याप्त जानकारी प्रदान करता है, जबकि दूसरा समूह इस मूल्यांकन को कुछ सीमित कर देता है। जहाँ पहले स्तम्भ (जिस 'निदानात्मक' कहा गया है) में प्रस्तुत सवालनुमा हर गतिविधि सामने बताई गई योग्यता को तो जाँच ही रही है, वह उसके ठीक पहले की योग्यता को भी समाहित करती है। उदाहरण के लिए, यदि बच्चा 20 के आगे नहीं गिन सकता, तो क्या वह कम से कम 10 तक या 20 तक गिन सकता है?

या, यदि वह दो अंकों की संख्याएँ नहीं पहचानता तो कम से कम क्या वह एक अंक की संख्याएँ पहचान सकता है?

लेकिन इसका यह मतलब नहीं है कि दूसरे समूह की प्रकृति बिलकुल भी निदानात्मक नहीं है। यह बस इतना दर्शाता है कि

*“टिप्पणी – यहाँ प्रस्तुत दृष्टिकोण कक्षा की पढ़ाने-सीखने की प्रक्रिया में सुधार करने के लिए इकट्ठे किए गए संस्थागत पढ़ाई के स्वरूपों और अनुभवों का परिणाम है। यद्यपि यह दृष्टिकोण नया नहीं है, पर मूल्यांकन करने वालों के द्वारा इसको अधिक नहीं परखा गया है, और इसका अनुसरण किए जाने पर पढ़ाने वालों तथा सीखने वालों, दोनों को ही लाभान्वित होना चाहिए।”*

दूसरा समूह तुलनात्मक रूप से कम निदानात्मक है। अन्यथा तो, हर चीज में कुछ निदानात्मक जानकारी प्रदान करने की सम्भावना है, बशर्ते कि बच्चा उसे करने का प्रयास करे। इस प्रकार, मूल्यांकन के उपकरणों (सवालों/कार्यों) की संरचना में ही कई बातों का समावेश करके, बाद में विस्तृत विश्लेषण करने में लगने वाले समय और प्रयास में बचत की जा सकती है, क्योंकि मूल्यांकन के अच्छे उपकरण योग्यताओं के (परस्पर जुड़े हुए या स्पर्श करते हुए) निदान को साथ-साथ करते चलने की सुविधा प्रदान करते हैं।

**संस्थाओं के लिए –** कोई भी ऐसी संस्था जो कक्षा की पढ़ाने-सीखने की प्रक्रिया में गुणात्मक परिवर्तन करने की इच्छुक है, वह उत्तरों के विश्लेषण का एक औजार की तरह उपयोग कर सकती है।

**फाल्गुनी सारंगी** पिछले लगभग पाँच वर्षों से अज़ीम प्रेमजी फाउण्डेशन के मूल्यांकन और शिक्षक-सहयोग के लिए गठित प्रोग्राम्स टीम के साथ काम कर रहे हैं। उन्होंने सेण्ट्रल इंस्टीट्यूट ऑफ़ ऐजुकेशन, फ़ैकल्टी ऑफ़ ऐजुकेशन, दिल्ली विश्वविद्यालय से स्नातकोत्तर उपाधि अर्जित की है। उनसे [falguni@azimpremijifoundation.org](mailto:falguni@azimpremijifoundation.org) पर सम्पर्क किया जा सकता है।

**अभिषेक सिंह राठौर** पिछले लगभग चार वर्षों से अज़ीम प्रेमजी फाउण्डेशन की प्रोग्राम्स टीम में काम कर रहे हैं। वे कम्प्यूटर की सहायता से शिक्षा, मूल्यांकन-उन्मुख सुधारों और शिक्षक-सहयोग कार्यक्रमों से घनिष्ठ रूप से सम्बद्ध रहे हैं। फाउण्डेशन से जुड़ने से पहले उन्होंने इंस्टीट्यूट ऑफ़ रूरल मैनेजमेंट, जयपुर से रूरल मैनेजमेंट में स्नातकोत्तर डिप्लोमा पूरा किया। उनसे [abhishek@azimpremijifoundation.org](mailto:abhishek@azimpremijifoundation.org) पर सम्पर्क किया जा सकता है।

