विवरण महत्त्वपूर्ण होते हैं : ‘मूल्यांकन’ का मूल्यांकन

हरिणी कण्णन

परिचय

अगस्त 2009 में भारतीय संसद ने शिक्षा का अधिकार (आरटीई) अधिनियम बनाया जिसमें 6 से 14 साल तक शिक्षा को ‘अधिकार’ का रूप दिया गया। इसके साथ ही अधिनियम में बुनियादी ढाँचे, विद्यार्थी शिक्षक अनुपात (पीटीआर), पाठ्यक्रम, शिक्षक-प्रशिक्षण तथा समावेशी शिक्षा से सम्बन्धित विभिन्न ‘आवश्यकताओं’ को अनिवार्य किया गया। इस लेख का केन्द्र बिन्दु सतत तथा व्यापक मूल्यांकन प्रणाली (सीसीई) है। इन अधिदेशों का उद्देश्य बच्चों के लिए ‘गुणवत्तापूर्ण’ शिक्षा सुनिश्चित करना था।

अधिदेशों में से सीसीई की शुरुआत ने भारत की सार्वजनिक शिक्षा में एक आदर्श बदलाव का संकेत दिया। ऐतिहासिक रूप से विद्यार्थी-मूल्यांकन सत्रीय परीक्षाओं के माध्यम से किसी सत्र या वर्ष के दौरान बच्चों द्वारा प्राप्त अकादमिक ज्ञान को मापने पर ध्यान केन्द्रित करते हैं। ये परीक्षाएँ ऐसी थीं जिनमें विद्यार्थियों का पूरा साल दाँव पर लगा होता था क्योंकि इसमें मिलने वाले अंक यह निर्धारित करने में बहुत महत्त्वपूर्ण भूमिका निभाते थे कि वे अगली कक्षा में जाएँगे या नहीं। मूल्यांकन के पारम्परिक तरीकों का दायरा भी बहुत संकीर्ण था - विद्यार्थियों का मूल्यांकन मुख्य रूप से ‘विषय’ के ज्ञान पर किया जाता था और अन्य पहलुओं पर बहुत कम ध्यान दिया जाता था। दूसरी ओर सीसीई का अर्थ था कि सतत तथा समग्र दोनों बातों पर ध्यान दिया जाए। ‘सतत’ का तात्पर्य था कि विद्यार्थियों का मूल्यांकन अकादमिक अवधि के दौरान ‘लगातार’ किया जाए और ‘व्यापक’ का तात्पर्य था कि मूल्यांकन सिर्फ अकादमिक विषयों के अधिगम पर ध्यान केन्द्रित न करें बल्कि सह-शैक्षिक गतिविधियों और व्यवहार पर भी ध्यान दें। इन परिवर्तनों को प्रेरित करने वाली अन्तर्निहित भावना यह थी कि स्कूली शिक्षा अधिगम को आनन्ददायक और कम तनाव वाली बनाए और बच्चे के समग्र विकास पर ध्यान दे।

चूँकि सीसीई कार्यक्रम शुरू किया जा रहा था अतः अब्दुल लतीफ जमील पॉवर्टी एक्शन लैब (जे-पीएएल) के साथ सम्बद्ध शोधकर्ताओं ने हरियाणा में सीसीई कार्यक्रम के क्रियान्वयन का कठोर मूल्यांकन किया।[1] परिणाम गम्भीर थे। सीसीई ने प्राथमिक विद्यालयों में सुधार को उत्प्रेरित करने की बात की थी पर इसके बावजूद लगता है कि यह कार्यक्रम अधिगम के परिणामों को संवर्धित करने के मूल उद्देश्य को पूरा नहीं कर रहा है।

सीसीई का ‘सिद्धान्त’

सीसीई का ‘सतत’ पहलू विद्यार्थी-मूल्यांकन सिद्धान्त पर आधारित है। सतत मूल्यांकन में आमतौर पर ‘संरचनात्मक’ और ‘समेकित’ मूल्यांकन होते हैं जो क्रमशः पूरे कार्यकाल में और सत्र के अन्त में किए जाते हैं। संरचनात्मक मूल्यांकन प्रकृति में नैदानिक हैं और उनसे एकत्र की गई जानकारी शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया को मज़बूत करने के लिए उपयोग में लाई जाती है। सत्र के अन्त में किए जाने वाले समेकित आकलन विद्यार्थियों की ज्ञान-वृद्धि के परिमाणन को बढ़ाते हैं। समेकित आकलन आमतौर पर लिखित (पेपर-पेंसिल टेस्ट) परीक्षण होते हैं और संरचनात्मक आकलन अनौपचारिक हो सकते हैं जैसे कक्षा के दौरान पूछे जाने वाले मौखिक प्रश्नों से लेकर पॉप क्विज़ और परियोजनाओं तक। इसलिए इस प्रकार के मूल्यांकन एक-दूसरे की पूरकता के लिए डिज़ाइन किए जाते हैं और उन विद्यार्थियों के लिए अधिक समावेशी होते हैं जिन्हें पारम्परिक आकलन में चुनौतियों का सामना करना पड़ सकता है।

सीसीई का ‘समग्र’ पहलू बच्चों के समग्र विकास पर केन्द्रित है। शिक्षक काफ़ी लम्बे समय से इस बात पर ज़ोर देते आ रहे हैं कि यह सुनिश्चित करना ज़रूरी है कि विद्यार्थियों को महत्त्वपूर्ण जीवन-कौशल प्राप्त हों और वे समाज के उपयोगी सदस्य बनें। किन्तु इस उच्च भावना के बावजूद एक सामान्य स्कूल के पाठ्यक्रम में इन जीवन-कौशलों को विकसित करने के उपायों का औपचारिक एकीकरण नहीं हुआ है और इसे स्कूलों और शिक्षकों पर छोड़ दिया गया है। प्रक्रियाओं के साथ लक्ष्य के फ़ोकस को संरेखित करने के लिए समग्र मूल्यांकन को एक उपकरण के रूप में देखा गया है।

---

[1] यह पेपर बेरी और अन्य का एक ग़ैर-तकनीकी सारांश है। (2018)। मूल्यांकन और परिणामों पर अधिक जानकारी के लिए कृपया पेपर का पुनरावलोकन करें। इस पेपर को देखने के लिए https://www.povertyactionlab.org/sites/default/files/publications/Failure-of-Frequent-Assesment_Berry-et-al._feb_2018.pd पर जाएँ।

सीसीई का क्रियान्वयन और मूल्यांकन

आरटीई अधिनियम ने सीसीई की शुरुआत को अनिवार्य किया और साथ में यह भी निर्धारित किया कि राज्य अपने कार्यक्रमों को अपनी स्थानीय ज़रूरतों के अनुसार बनाएँ। केन्द्रीय माध्यमिक शिक्षा बोर्ड (सीबीएसई) अपने सम्बद्ध स्कूलों में सीसीई शुरू करने में अग्रणी था और इसके कार्यक्रम ने अपने कार्यक्रमों के विकास के लिए विभिन्न राज्यों के लिए एक रूपरेखा या ब्लूप्रिंट के रूप में कार्य किया है। अप्रैल 2018 तक लगभग सभी राज्यों में सीसीई लागू कर दिया गया है हालाँकि स्कूलों और मानकों में कवरेज सम्बन्धी भिन्नताएँ हैं।

हालाँकि सीसीई को व्यापक रूप से अंगीकार कर लिया गया है और साथ में इसे शिक्षाविदों (सीबीएसई 2009) का समर्थन भी मिला है। लेकिन इसके बावजूद उन परिणामों पर कार्यक्रम के प्रभावों के बारे में बहुत कम जानकारी है जिन्हें हासिल करने की बात यह कार्यक्रम करता है। कार्यक्रम के प्रभाव का परिमाणन अन्ततः एक अनुभवजन्य प्रश्न है और प्रभाव के कठोर मूल्यांकन के बिना किसी भी कार्यक्रम के 'प्रभाव' के बारे में निष्कर्ष नहीं निकाला जा सकता। सामाजिक कार्यक्रमों और नीतियों का प्रभाव-मूल्यांकन विकास अर्थशास्त्र साहित्य में आम है और सरकारों तथा नागरिक समाज संगठनों द्वारा उत्तरोत्तर अपनाया गया है ताकि यह समझा जा सके कि नए कार्यक्रम 'काम करते' हैं।

केन्द्र सरकार द्वारा सीसीई को स्वीकार करने के कुछ ही समय बाद हरियाणा राज्य शिक्षा मंत्रालय ने 2012-2013 स्कूल वर्ष के दौरान हरियाणा राज्य में सीसीई कार्यक्रम का मूल्यांकन करने के लिए जे-पीएएल से बात की। हालाँकि मूल्यांकन हरियाणा में सीसीई के क्रियान्वयन तक ही सीमित था किन्तु इससे कुछ व्यापक पाठ सीखे जा सकते हैं। इससे पहले कि यह लेख कार्यक्रम, जाँच-परिणाम और निष्कर्षों की रूपरेखा के बारे में बताए; प्रभाव-मूल्यांकन पर थोड़ी-सी जानकारी ज़रूरी है।

यादृच्छिक प्रदत्त कार्य (असाइनमेंट) का उपयोग करके प्रभाव-मूल्यांकन

वैसे तो बोलचाल में 'प्रभाव' के कई अर्थ हैं, पर अनुभवजन्य शोध के सन्दर्भ में इसकी एक बहुत ही सटीक परिभाषा है। यहाँ प्रभाव को इस प्रकार से परिभाषित किया गया है कि किसी कार्यक्रम के सम्पर्क में आने पर उस समूह के परिणाम और कार्यक्रम के सम्पर्क में न आने पर प्राप्त परिणामों का अन्तर (अधिगम, स्वास्थ्य, आर्थिक इत्यादि) ही प्रभाव है (प्रतितथ्यात्मक)। जैसा कि ज़ाहिर है प्रतितथ्यात्मक का निरीक्षण करना असम्भव है और परिणामों की तुलना करने के लिए समूह बनाने के लिए हमें अन्य साधनों का उपयोग करना है। अकादमिक भाषा में इस समूह को तुलना या नियन्त्रण समूह कहा जाता है। हालाँकि कई अलग-अलग पद्धतियाँ हैं जिनका उपयोग प्रभाव को मापने के लिए किया जा सकता है पर तुलना समूह का निर्माण किस तरीक़े से हुआ है, मुख्य रूप से इस बात पर विधि की विश्वसनीयता निर्भर करती है। इन समूहों को यादृच्छिक, अर्ध-यादृच्छिक या ग़ैर-यादृच्छिक तरीक़े से बनाया जा सकता है। जे-पीएएल से सम्बद्ध शोधकर्ताओं ने सीसीई कार्यक्रम के प्रभाव के मूल्यांकन के लिए एक यादृच्छिक नियंत्रित परीक्षण (आरसीटी) डिज़ाइन का उपयोग किया। कार्यक्रमों का मूल्यांकन करने के लिए आरसीटी को सबसे ज़्यादा कठोर और विश्वसनीय तरीक़ा माना जाता है क्योंकि वे कार्यक्रम के अभिग्रहण के लिए यादृच्छिक रूप से व्यक्तियों या समूहों को निर्दिष्ट करते हैं, जबकि अन्य को यादृच्छिक रूप से कार्यक्रम में भाग लेने के लिए निर्दिष्ट नहीं किया जाता है। आरसीटी डिज़ाइन का गुण यह है कि यह व्यक्तियों या समूहों के यादृच्छिक निर्दिष्टीकरण पर निर्भर है ताकि कार्यक्रम के क्रियान्वयन से पहले इन समूहों की प्रकृति समान हो और वे केवल कार्यक्रम के सम्पर्क में आने की दृष्टि से भिन्न हों। यह देखते हुए यदि कार्यक्रम के अन्त में परिणामों में अन्तर हो तो उसके लिए पूरी तरह से कार्यक्रम को ज़िम्मेदार ठहराया जा सकता है अन्य कारकों को नहीं।

हरियाणा के सीसीई कार्यक्रम का डिज़ाइन और रोल आउट

2011 में सीसीई कार्यक्रम को विकसित और संचालित करने की शुरुआत करने वाले राज्यों में से हरियाणा भी एक था। इस कार्यक्रम को राज्य शैक्षिक अनुसन्धान और प्रशिक्षण परिषद (एससीईआरटी) द्वारा डिज़ाइन किया गया था और सीबीएसई के कार्यक्रम से बहुत प्रभावित था। कक्षा 1 से 5 का सतत मूल्यांकन मासिक आधार पर और कक्षा 6 से 8 का सतत मूल्यांकन तिमाही आधार पर किया गया। नैदानिक मूल्यांकन की सुविधा के लिए भाषाओं का मूल्यांकन सुनने, पढ़ने और लिखने के कौशल के आधार पर किया गया और गणित तथा पर्यावरण विज्ञान (ईवीएस) का मूल्यांकन मौलिक अवधारणाओं को सीखने के आधार पर किया गया था। इनमें से कइयों के लिए मुख्य उप-कौशल/अवधारणाओं की पहचान की गई जिनमें बच्चों का आकलन करने की आवश्यकता थी। कार्यक्रम के लिए मासिक मूल्यांकन पत्रों के रूप में महत्त्वपूर्ण प्रलेखीकरण की आवश्यकता थी। इसमें शिक्षक प्रत्येक उप-कौशल के लिए मूल्यांकन रिकॉर्ड करते थे और जिसमें विस्तृत वर्णनात्मक टिप्पणियाँ और सत्र-वार रिपोर्ट कार्ड शामिल थे। इनका उपयोग कक्षा में नामांकित प्रत्येक बच्चे के अधिगम की समेकित स्थिति बताने के लिए किया जाता था। अंकों

के स्थान पर कक्षा 6, 7 और 8 को सत्र के अन्त में ग्रेड प्रदान किए गए थे। कक्षा 1 से 5 के विद्यार्थियों के लिए वर्णनात्मक टिप्पणियों का सारांश प्रदान किया गया था। इस कार्यक्रम के लिए विभिन्न मूल्यांकन उपकरणों जैसे कि मौखिक पाठ/प्रश्न व उत्तर, कक्षा में भागीदारी, क्विज़, इकाई परीक्षण और परियोजनाओं का उपयोग करना आवश्यक था। मूल्यांकन में निष्पक्षता और मानकीकरण की सुविधा के लिए विस्तृत ग्रेडिंग रूब्रिक प्रदान किए गए। शैक्षिक पहलुओं के अलावा सांस्कृतिक गतिविधियों में सहभागिता, रचनात्मकता और कौशल जैसे सह-शैक्षिक पहलुओं और सम्मान, स्वच्छता, नेतृत्व की गुणवत्ता जैसे व्यक्तिगत गुणों का मूल्यांकन भी किया गया।

हालाँकि कार्यक्रम को एससीईआरटी द्वारा लागू किया गया था लेकिन कार्यक्रम के लिए प्रशिक्षण देने का काम निजी एजेंसियों को दिया गया था। प्रशिक्षण के लिए एक ‘कैस्केड’ मॉडल अपनाया गया था जहाँ एससीईआरटी के संकाय के सदस्यों ने एजेंसियों के संसाधकों का उन्मुखीकरण किया फिर इन लोगों ने मास्टर प्रशिक्षकों को प्रशिक्षित किया जो बाद में प्रशिक्षकों को प्रशिक्षित करते थे। प्रशिक्षकों द्वारा ब्लॉक मुख्यालय में सात दिनों का शिक्षक-प्रशिक्षण कार्यक्रम आयोजित किया गया। शिक्षकों को मुख्य रूप से इन बिन्दुओं पर प्रशिक्षित किया गया कि वे विद्यार्थी-मूल्यांकन कैसे करें और अपेक्षित दस्तावेज़ीकरण कैसे करना चाहिए। साथ ही इस बात पर भी ध्यान दिया गया कि शिक्षण विधियों को कैसे बदला जाए या उन बच्चों की सहायता कैसे की जाए जो कक्षा में अच्छा प्रदर्शन नहीं कर पा रहे।

मूल्यांकन के लिए कार्यक्रम और योजना बनाने के दौरान जे-पीएएल शोधकर्ताओं ने इस बात पर बल दिया कि फील्ड में एक मज़बूत परामर्श और निगरानी तंत्र आवश्यक है। कार्यक्रम की शुरुआत और क्रियान्वयन अक्सर तब विफल हो जाता है जब क्रियान्वयनकर्ता या प्रतिभागियों को कोई सतत समर्थन नहीं मिलता। यह सुनिश्चित करने के लिए कि सीसीई कार्यक्रम की स्थिति भी ऐसी न हो जाए, शिक्षा विभाग ने अनुरोध किया कि जे-पीएएल का शोध दल उन्हें निगरानी और परामर्श के लिए तंत्र स्थापित करने में मदद करे। दिलचस्प बात यह है कि एबीआरसी (सहायक ब्लॉक संसाधन समन्वयक) नामक सरकारी अधिकारियों के पद पहले से ही मौजूद थे और काग़ज़ पर उनकी मुख्य भूमिका यह थी कि वे स्कूल के कामकाज का समर्थन करें; पर अब अकादमिक सलाहकारों के रूप में उनकी भूमिका को कम प्रमुखता देते हुए उनका उपयोग एक ‘कूरियर’ के रूप में किया गया यानी अब उन्हें शिक्षकों के साथ संवाद करना था, आँकड़ों को इकट्ठा करना था और कार्यक्रमों को आयोजित करना था। विभाग के परामर्श से जे-पीएएल के शोध-दल ने सलाहकार और मॉनीटर के रूप में एबीआरसी की भूमिका को क्रियान्वित करने और व्यवस्थित करने का काम किया। यह कार्य स्पष्ट रूप से परिभाषित ज़िम्मेदारियों के माध्यम से किया गया, उन्हें सीसीई कार्यक्रम के बारे में प्रशिक्षण दिया गया था और सलाह देने व निगरानी करने के बारे में बताया गया और अन्ततः ज़िले के भीतर एक आन्तरिक क्रियान्वयन समीक्षा और प्रतिक्रिया तंत्र स्थापित करने के बारे में बताया गया।

मूल्यांकन डिज़ाइन, नमूना और डेटा[2]

शिक्षा विभाग ने हमसे कुरुक्षेत्र और महेन्द्रगढ़ ज़िलों के चार ब्लॉक में मूल्यांकन करने का अनुरोध किया। चार ब्लॉक (महेन्द्रगढ़ में अटेली व नारनौल और कुरुक्षेत्र में थानेसर व पेहोवा) के स्कूलों में से पाँच सौ स्कूल नमूने के तौर पर लिए गए। इनमें से चार सौ स्कूल प्राथमिक विद्यालय थे जिनमें 1 से 5 तक की कक्षाएँ थीं जबकि शेष सौ स्कूल उच्च प्राथमिक स्कूल थे जिनमें 6 से 8 तक की कक्षाएँ यानी माध्यमिक, उच्च या सीनियर माध्यमिक स्कूल थे। आरसीटी को क्रियान्वित करने के लिए स्कूलों को यादृच्छिक रूप से सीसीई हस्तक्षेप प्राप्त करने वाले समूह या नियन्त्रण समूह के लिए चुना गया।

किस पर प्रभाव?

प्रभाव-मूल्यांकन करने के दौरान उन परिणामों की पहचान करना आवश्यक है जिसे प्रभावित करने के लिए कार्यक्रम को डिज़ाइन किया गया है। जब ये व्यापक परिणाम अवधारणात्मक रूप से परिभाषित हो जाएँ तो उसके बाद उन्हें मापने योग्य संकेतकों में विभाजित करना आवश्यक है। सीसीई को शुरू करने से कई प्रकार के परिणाम प्रभावित हो सकते हैं जैसे विद्यार्थी कम तनाव का अनुभव कर सकते हैं, उन्हें स्कूल और अधिक आनन्ददायक लग सकता है या वे आत्म-सम्मान और अधिगम के परिणामों में सुधार कर सकते हैं। हमारे मूल्यांकन का फ़ोकस अधिगम के परिणामों पर सीसीई के प्रभाव को मापने तक ही सीमित था। इसका एक प्रमुख कारण था। भारत जैसे देश में विद्यार्थियों के नामांकन की दिशा में महत्त्वपूर्ण कदम उठाए गए हैं पर अधिगम के परिणामों ने गति नहीं पकड़ी है। साल-दर-साल राष्ट्रीय आकलन सर्वेक्षण और एनुअल स्टेटस एजुकेशन रिपोर्ट (एएसईआर) बताती है कि अधिगम के परिणामों में बहुत कम वृद्धि हुई है। इसलिए, सीसीई जैसे दूरगामी कार्यक्रम को सबसे पहले अधिगम के परिणामों में सुधार करना चाहिए। इस फ़ोकस को वरिष्ठ दफ्तरशाहों द्वारा

---

[2] उसी समय शिक्षाशास्त्रीय हस्तक्षेप (जिसमें समूहन द्वारा विद्यार्थी की क्षमता के स्तर पर उपचारात्मक शिक्षण शामिल था) का भी मूल्यांकन किया गया था (TaRL)। कृपया देखें (बनर्जी 2017) जो इस हस्तक्षेप और सम्बन्धित हस्तक्षेपों के निष्कर्षों का वर्णन करता है।

समर्थित किया गया जो यह मानते थे कि सीसीई के डिज़ाइन और क्रियान्वयन में निवेश को देखते हुए वे समझना चाहेंगे कि इस कार्यक्रम ने अधिगम के परिणामों के मुख्य मुद्दे को सम्बोधित किया है या नहीं। इसलिए हमने हिन्दी और गणित में अधिगम के परिणामों पर ध्यान केन्द्रित करने का फैसला किया।

जाँच-परिणाम और तर्काधार

मूल्यांकन के परिणाम क्या थे? सीसीई क्रियान्वयन के एक वर्ष बाद हमने पाया कि सीसीई कार्यक्रम को अपनाने वाले स्कूलों में हिन्दी और गणित के परीक्षण में विद्यार्थियों के अंक आँकड़ों की दृष्टि से उन विद्यार्थियों के समान थे जो तुलनात्मक स्कूलों में थे। सीसीई स्कूलों के विद्यार्थियों ने किसी भी विषय में तुलनात्मक स्कूलों के विद्यार्थियों की तुलना में बेहतर प्रदर्शन नहीं किया। इसलिए हम निष्कर्ष निकाल सकते हैं कि सीसीई कार्यक्रम ने अधिगम के परिणामों में सुधार नहीं किया है।

तो जिस कार्यक्रम को अधिगम के परिणामों में सुधार लाने के लिए ही डिज़ाइन किया गया था उसका सकारात्मक प्रभाव क्यों नहीं पड़ा? कार्यक्रम के विफल होने के दो मुख्य कारण हैं – वे या तो मुख्य समस्या को हल करने के लिए डिज़ाइन नहीं किए गए हैं या फ़ील्ड में उन्हें सही ढंग से लागू नहीं किया गया है। इस भाग में हम कुछ मुख्य बातों और ठोस आँकड़ों के माध्यम से यह जानने की कोशिश करेंगे कि गलती कहाँ हुई होगी।

मज़बूत क्रियान्वयन सुनिश्चित करने के लिए कार्यक्रम के 'आपूर्तिकर्ताओं' (यहाँ शिक्षक) को अच्छी तरह प्रशिक्षित करना, उनकी निगरानी करना और आवश्यकता पड़ने पर समर्थन देना ज़रूरी है। हमने पाया कि सीसीई के बारे में 90 प्रतिशत से अधिक शिक्षकों को प्रशिक्षित किया गया था पर प्राथमिक कक्षाओं में केवल 41 प्रतिशत शिक्षकों और उच्च प्राथमिक कक्षाओं में 21 प्रतिशत शिक्षकों ने मूल्यांकन पत्रक और रिपोर्ट कार्ड बनाए जो मूल्यांकन की जानकारी के अभिलेखन (रिकॉर्डिंग) और उपयोग के लिए महत्त्वपूर्ण हैं। हालाँकि यह बहुत गम्भीर बात है लेकिन इससे भी अधिक चिन्ताजनक बात यह थी कि रिकॉर्ड बनाने के बावजूद मूल्यांकन से प्राप्त जानकारी को आमतौर पर अच्छा प्रदर्शन न करने विद्यार्थियों की पहचान करने, शिक्षण विधियों को बदलने या विद्यार्थियों को फीडबैक देने के लिए उपयोग में नहीं लाया जाता था। इसलिए सीसीई के एक प्रमुख अन्तर्निहित सिद्धान्त की पूर्ति नहीं हो पाई। दिलचस्प बात यह है कि एससीईआरटी द्वारा जारी किए गए आधिकारिक सीसीई अवधारणा नोट में अच्छा प्रदर्शन न करने वाले विद्यार्थियों की पहचान करने और उसके उपचार की अनुशंसा की गई थी किन्तु शिक्षक-प्रशिक्षण के दौरान उपचार के बारे में व्यापक रूप से चर्चा नहीं की गई। राज्य में सीखने के ख़राब परिणामों को देखते हुए अच्छा प्रदर्शन न करने के विभिन्न कारणों के लिए उपचार सम्बन्धी ठोस उपायों की भी सिफ़ारिश नहीं की गई क्योंकि एससीईआरटी के संकाय ने संकेत दिया कि उपचार उपायों के विकास का दायित्व शिक्षकों का है। सीसीई के डिज़ाइन में 20 कौशल और 41 उप-कौशल के माध्यम से विद्यार्थियों का मूल्यांकन करना था जो बेहद कष्टसाध्य साबित हुए। प्रधानाध्यापकों ने भी आमतौर पर सबसे अधिक चिन्ता इसी बात पर व्यक्त की थी कि सीसीई की प्रक्रिया बहुत अधिक समय लेती है। जिन शिक्षकों का सर्वेक्षण किया गया उनमें से दो-तिहाई से अधिक शिक्षकों ने बताया कि उन्हें सीसीई लागू करने में समस्याएँ आ रही हैं, 10 प्रतिशत से कम शिक्षकों ने कहा कि सीसीई से शिक्षण सकारात्मक रूप से प्रभावित हुआ है।

जब हमने फील्ड में जाकर शिक्षकों से बातचीत की तो हमें और भली प्रकार ज्ञात हुआ कि उनके लिए सीसीई का क्या अर्थ था। अधिकतर शिक्षकों के लिए सीसीई का मतलब यह था कि विद्यार्थियों के मूल्यांकनों की संख्या बढ़ा दी जाए या अधिक परियोजनाएँ करवाई जाएँ और यह सुनिश्चित किया जाए कि बच्चों को पाठ्य-सहगामी गतिविधियों में प्रोत्साहित किया जा रहा है। चूँकि उसी दौरान 'फ़ेल न करने की नीति' भी पेश की गई थी, इसलिए कुछ शिक्षकों ने इसका अधिक व्यापक अर्थ यह लिया कि 'परीक्षा/मूल्यांकन नहीं करना' है और सीसीई की आवश्यकता पर सवाल उठाया। हमने उन मूल्यांकन पत्रों की जाँच की जिन्हें शिक्षकों ने पूरी तरह से भरा था। इसमें हमने देखा कि शिक्षकों ने या तो 'अच्छा/सन्तोषजनक' जैसी टिप्पणियाँ दी हैं या कुछ भी नहीं लिखा है जबकि कुछ शिक्षकों ने कहा कि उन्हें पाठ्य-सहगामी गतिविधियों और व्यवहार का मूल्यांकन करने के लिए बहुत अधिक प्रशिक्षण की आवश्यकता है। यहाँ तक कि जिन शिक्षकों ने मूल्यांकन पत्रों को पूरा किया था वे यह नहीं बता पाए कि कौन-से बच्चे अच्छा प्रदर्शन नहीं कर पाए और क्यों। तो ऐसे में उपचारात्मक शिक्षण की तैयारी तो दूर की बात थी।

इन वार्तालापों और अवलोकनों से संकेत मिलता है कि शिक्षकों ने सीसीई के दर्शन को आत्मसात नहीं किया था जिसके कारण शायद उनकी रुचि और लागू करने की क्षमता प्रभावित हुई हो।

हमने क्या सीखा

हालाँकि हमारे मूल्यांकन ने विशेष रूप से हरियाणा के सीसीई कार्यक्रम की जाँच की लेकिन इससे कई सामान्य बातें निकलकर सामने आईं। हरियाणा के सीसीई को

विद्यार्थी-प्रदर्शन या शिक्षक-प्रेरणा सम्बन्धी ज़मीनी स्तर की वास्तविकताओं को ध्यान में रखते हुए डिज़ाइन नहीं किया गया था – यह इसलिए असफल रहा क्योंकि इसमें बुनियादी कौशल निर्माण या फीडबैक-तंत्र को ध्यान में नहीं रखा गया था।

एक आदर्श सीसीई कार्यक्रम में केवल विभिन्न मूल्यांकन उपकरण शामिल करने और अधिक मूल्यांकन करने के प्रस्तावों पर विचार करना काफ़ी नहीं होगा; इसे तो एक स्पष्ट प्रक्रिया निरूपित करनी होगी जिसके द्वारा मूल्यांकन डेटा का विश्लेषण किया जा सके और उससे शिक्षण-अधिगम की प्रक्रिया को पोषित किया जा सके। इसे अच्छा प्रदर्शन न करने वाले विद्यार्थियों की पहचान के लिए स्पष्ट दिशानिर्देश निर्धारित करने होंगे और ऐसे उपचारात्मक उपायों के प्रकारों पर अन्तर्दृष्टि प्रदान करनी होगी जिन्हें अपनाया जा सकता है। प्रशासन का मानना है कि शिक्षक ही अपने स्वयं के उपचारात्मक कार्यक्रम तैयार करने के लिए सर्वश्रेष्ठ हैं, लेकिन फील्ड से प्राप्त अन्तर्दृष्टि यह इंगित करती है कि शिक्षकों के पास यह कौशल नहीं है और इसलिए एक ऐसी राज्य नीति ज़रूरी है जो इस पर ध्यान केन्द्रित करे। मूल्यांकन के लिए बहुत सारे मानदण्ड हों तो मूल्यांकन में बहुत समय लगता है जबकि इसी समय को अधिक उत्पादक उपयोग में लगाया जा सकता है। अन्य राज्यों के सीसीई कार्यक्रमों में भी इसी प्रकार के प्रलेखीकरण की आवश्यकताएँ हैं तो वे भी हरियाणा के सीसीई कार्यक्रम के समान ही बोझिल लगेंगे। दिलचस्प बात यह है कि 2014 की राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसन्धान और प्रशिक्षण परिषद की रिपोर्ट से संकेत मिलता है कि कई राज्यों में उनके सीसीई कार्यक्रम के लिए ऐसी आवश्यकताएँ हैं।

सीसीई में स्पष्ट अन्तर्निहित सिद्धान्त हैं तो भी अधिगम के परिणामों पर इसके महत्त्वपूर्ण प्रभाव नहीं दिखाई देते और इसलिए शायद यह ऐसा कार्यक्रम नहीं है जिसकी भारत को ज़रूरत है। भारत की स्थिति को देखते हुए यहाँ ऐसे कार्यक्रमों की सख़्त आवश्यकता है जो सीधे बुनियादी कौशल के निर्माण पर ध्यान केन्द्रित करते हैं क्योंकि यहाँ विद्यार्थियों का एक महत्त्वपूर्ण प्रतिशत अधिगम की बुनियादी योग्यता नहीं रखता है। दिलचस्प बात यह है कि भारत में सीसीई के अग्रणी सीबीएसई ने सीसीई की समस्याओं को पहचाना है और सीसीई की शुरुआत से पहले माध्यमिक विद्यालयों में मूल्यांकन की जो व्यवस्था मौजूद थी, करीब-करीब वही व्यवस्था बहाल कर दी है। शायद यही समय है जब राज्य सरकारों को इसकी जाँच-परख करके इस पर पुनर्विचार करना चाहिए।

References:

1 ASER Centre. 2012. Annual Status of Education Report 2011. New Delhi: Pratham.

2 ———. 2017. Annual Status of Education Report (Rural) 2016. New Delhi.

3 Banerjee, Abhijit, Rukmini Banerji, Esther Duflo, Harini Kannan, Shobhini Mukherji, Marc Shotland, and Michael Walton. 2017. From Proof of Concept to Scalable Policies: Challenges and Solutions, with an Application. Journal of Economic Perspectives, Vol. 31, Number 4

4 Berry, James Harini Kannan, Shobhini Mukherji, and Marc Shotland. 2018 Failure of Frequent Assessment: An Evaluation of India's Continuous and Comprehensive Evaluation Program. Working Paper, J-PAL.

5 Black, Paul, and Dylan Wiliam. 2009. Developing the Theory of Formative Assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability (Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education) 21 (1): 5.

6 Central Board of Secondary Education. 2009. Quarterly Bulletin of the Central Board of Secondary Education 48 (4). 2010. Continuous and Comprehensive Evaluation: Manual for Teachers, Classes VI to VIII

7 Government of India. 2009. The Right of Children to Free and Compulsory Education Act 2009. Gazette of India 39 (August).

8 Indian Express. 2017. New assessment pattern by CBSE baffles parents, schools. Retrieved on April 23rd, 2018 from http://indianexpress.com/article/education/new-assessment-pattern-by-cbse-baffles-parents-schools-4614918/

9 Sharma, Kavita. 2014. CCE Programme/Scheme of States and UTs. Department of Elementary Education, National Council of Educational Research and Training.

हरिणी कण्णन जे-पीएएल दक्षिण एशिया के IFMR में एक वरिष्ठ शोध प्रबन्धक और पोस्ट-डॉक्टरेट फेलो हैं। साक्ष्य-आधारित नीति तैयार करने में अपनी रुचि के कारण वे जे-पीएएल दक्षिण एशिया के साथ काम करने के लिए प्रवृत्त हुईं। सम्प्रति वे शिक्षा और स्वास्थ्य सम्बन्धी विभिन्न मूल्यांकनों पर एक मुख्य अनुसन्धाता के रूप में नई दिल्ली में काम कर रही हैं। वे जे-पीएएल दक्षिण एशिया प्रशिक्षण टीम के साथ भी काम करती हैं और बिल और मेलिंडा गेट्स फ़ाउंडेशन, यूएसएआईडी और हरियाणा, तमिलनाडु और पंजाब सरकार जैसे विभिन्न भागीदारों के लिए विशिष्ट रूप से निर्मित सलाहकार सेवाएँ प्रदान करती हैं। उनसे *harini.kannan@ifmr.ac.in* पर सम्पर्क किया जा सकता है। **अनुवाद :** नलिनी रावल