शिक्षकों के 'प्रशिक्षण' के लिए सरकारी पहलें : सिद्धान्त और क्रियान्वयन

निमरत खण्डपुर

सन्दर्भ

शिक्षक सभी शैक्षिक सुधारों का केन्द्र होते हैं – यह विचार शैक्षिक प्रक्रियाओं में परिवर्तन का अन्तर्निहित सिद्धान्त है। इसलिए सामान्यतया शिक्षकों को सक्षम करना शिक्षा की अधिकांश सरकारी पहलों का पूरक है। यहाँ पर पूरक शब्द का प्रयोग बहुत सोच-समझकर किया गया है – हालाँकि प्रयोजन तो यह है कि शिक्षकों को परिवर्तन लाने के लिए सक्षम किया जाए, लेकिन फिर भी शिक्षक एक प्रमुख भूमिका निभाने के बजाय पूरक बनकर रह जाते हैं। इसका स्पष्ट उदाहरण है राज्यों में सतत और व्यापक मूल्यांकन का क्रियान्वयन। अधिकतर राज्यों में अच्छे अध्यापन का सुदृढ़ीकरण एक ऐसा 'कार्यक्रम' बन गया जो निश्चित नमूनों या टेम्पलेट और नज़दीकी निगरानी पर आधारित था। अधिगम में अपने विद्यार्थियों की मदद करने के लिए शिक्षक और उसकी स्वायत्तता में विश्वास करने की बजाय हमने उन पर अतिरिक्त काग़ज़ी कार्य का बोझ डाल दिया जो उनकी अप्रसन्नता का कारण बन गया।

शिक्षक पर विश्वास में कमी के कई कारण हैं। जैसे पाठ्यक्रम, सामग्री और प्रक्रियाओं के शीर्ष-पाद संचरण (top-down percolation) के माध्यम से शिक्षक की स्थिति के महत्त्व को कम करना, जिस परितंत्र में शिक्षक काम करते हैं उसमें सुविधा की कमी; जिसकी वजह से हमारी कक्षाओं में पुराने तरीक़ों का उपयोग होता है और अधिगम के परिणाम हमेशा ख़राब ही रहते हैं।

शिक्षकों के पेशेवर विकास के लिए सरकार द्वारा निर्मित अनेक पहलों पर विचार करें तो स्थिति और भी अधिक विडम्बनापूर्ण हो जाती है जिसमें इसी उद्देश्य के लिए पूरी तरह से समर्पित विकेन्द्रीकृत संरचनाएँ भी शामिल हैं। यूँ तो इन संरचनाओं का प्रयोजन शिक्षकों के सेवा-पूर्व और सेवाकालीन व्यावसायिक विकास का सुगमीकरण करना है लेकिन इस लेख में शिक्षकों के सेवाकालीन व्यावसायिक विकास या 'प्रशिक्षण' (आमतौर पर शिक्षकों के अधिगम के लिए की जाने वाली औपचारिक गतिविधियों के लिए उपयोग किया जाने वाला शब्द) से सम्बन्धित पहलों पर चर्चा की जाएगी।

सबसे पहले इस प्रश्न को सम्बोधित करने की ज़रूरत है कि अगर शिक्षकों को अपनी कक्षाओं में परिवर्तन लाने में सक्षम होना है तो उन्हें किस तरह की सहायता चाहिए? इस प्रश्न का उत्तर देने के बाद शिक्षक पेशेवर विकास की दिशा में की गई पहलों के वास्तविक क्रियान्वयन की समीक्षा इसी दृष्टि को ध्यान में रखकर की जाएगी।

क्षमता निर्माण सिद्धान्तों की रूपरेखा

सिद्धान्त

सेवारत शिक्षक कैसे सीखते हैं - इससे सम्बन्धित साहित्य की समीक्षा और कई वर्षों की सीख कुछ सिद्धान्त हमारे समक्ष रखती है। फिर यही सिद्धान्त शिक्षकों में क्षमता निर्माण करने हेतु एक रूपरेखा तैयार करने के लिए आधार प्रदान करते हैं।

पहला सिद्धान्त यह है कि व्यावसायिक विकास गतिविधियों में शिक्षक की भागीदारी कक्षा-शिक्षण और विद्यार्थी-अधिगम में किसी भी बदलाव को प्रभावित करने के लिए अपेक्षित है। यह स्वाभाविक भी है, क्योंकि शिक्षकों के पास वर्तमान नीति और शिक्षा सम्बन्धी लेखों के आलोक में अपने स्वयं के शिक्षण अभ्यासों की जाँच करने के बहुत कम अवसर होते हैं।

किन्तु इस सिद्धान्त के संचालन में ध्यान देने की ज़रूरत है। अभ्यास में किसी भी बदलाव के लिए यह आवश्यक है कि शिक्षार्थी, पाठ्यक्रम, शिक्षण-अधिगम, मूल्यांकन और अपनी क्षमताओं के बारे में शिक्षकों के व्यक्तिगत सिद्धान्तों में बदलाव आए। इसके लिए, शिक्षकों को अतिरिक्त या अलग दृष्टिकोण अपनाने और/या जानकारी प्राप्त करने तथा इन्हें अपने मौजूदा सिद्धान्तों के साथ जोड़ने में सहायता करने के लिए गहन जुड़ाव की आवश्यकता है। शिक्षण एक जटिल गतिविधि है, जिसमें व्यापक विविधता और शिक्षण-अधिगम की ऐसी विशिष्ट स्थितियाँ हैं जिनका सामना करने के लिए कोई प्रशिक्षण शिक्षकों को तैयार नहीं कर सकता। साथ ही शिक्षकों को इन सीखी हुई बातों को अपने शिक्षण-अभ्यासों में लागू करने के लिए और इस अनुप्रयोग के प्रभाव की समीक्षा करने के लिए समय की आवश्यकता होती है। फिर उन्हें इन अनुभवों को अपने किसी अनुभवी साथी के साथ साझा करके सामने आई चुनौतियों का सामना करने के लिए समाधान भी ढूँढ़ना होता है। संक्षेप में कहा जाए तो उन्हें अपने अभ्यास के विभिन्न पहलुओं में परिवर्तन लाने से पहले जिस आत्मविश्वास

की ज़रूरत होती है, उसे विकसित करने के लिए समय और समर्थन की आवश्यकता हो सकती है।

इस परिदृश्य में, अल्पावधि वाले आमने-सामने के प्रशिक्षणों को शिक्षकगण ज्ञान और नए कौशल के अपेक्षाकृत अलग-अलग टुकड़े हासिल करने के ऐसे अवसर मानते हैं जिन्हें आसानी से अभ्यास में परिवर्तित किया जा सकता है - परिणामस्वरूप सुधार पर किसी भी प्रयास को एक ऐसे नए 'कार्यक्रम' के रूप में देखा जाता है जिसे लागू करने के लिए इन तीन या चार चीज़ों को करना है। इससे समझ में कोई गहन परिवर्तन प्रभावित नहीं होता है; अतः अभ्यास में परिवर्तन या तो टिक नहीं पाता या ऐसा वास्तविक परिवर्तन बहुत कम होता है जिससे सुधार हो सके। इसलिए, किसी भी वास्तविक परिवर्तन के लिए, शिक्षकों को पेशेवर विकास की गतिविधियों के साथ दीर्घकाल तक जुड़ना होता है।

दूसरा सिद्धान्त पहले सिद्धान्त से ही निकलता है। परिवर्तन में समय लगता है, ख़ासकर जब शिक्षकों के रोज़मर्रा के कार्यों की माँग उनके नए अधिगम से टकराती है। ऐसी स्थिति में उनमें सैद्धान्तिक दृढ़ विश्वास से अधिक यह दृढ़ निश्चय होना चाहिए कि परिवर्तन आवश्यक और सार्थक है - उन्हें निरूपण, उदाहरण और संवाद की आवश्यकता है। सबसे महत्त्वपूर्ण बात यह है कि शिक्षकों को अपने अधिगम के अनुप्रयोग से सम्बन्धित विशिष्ट और व्यक्तिगत फीडबैक की आवश्यकता होती है। इसलिए पेशेवर विकास गतिविधियों से सीखी हुई बातों के क्रियान्वयन के लिए लगातार संवाद और हस्तक्षेप महत्त्वपूर्ण है।

तीसरा और अन्तिम सिद्धान्त यह है कि उपर्युक्त सिद्धान्तों को यथार्थ रूप देने के लिए शिक्षकों को स्कूल की नीति और प्रक्रियाओं पर प्रभाव डालने में सक्षम होना चाहिए। इसके लिए स्कूल का वातावरण सहायक होना चाहिए न कि ऐसा कि जिसमें रिकॉर्ड और परीक्षाओं में शिक्षार्थियों के अंक जैसी मूर्त या ठोस चीज़ों की निगरानी पर ध्यान दिया जाता हो। उन्हें स्वीकारी माहौल वाले एक ऐसे मंच की आवश्यकता है जिसमें वे अपनी सफलताओं, सरोकारों और चुनौतियों को व्यक्त कर सकें और इस तरह से कार्यक्रमों की योजना बनाने और रोलआउट में योगदान कर सकें। साथ ही उन्हें अपने अनुभवों के अनुरूप विशिष्ट सहायता की भी आवश्यकता होती है।

सबसे महत्त्वपूर्ण बात यह है कि उन्हें विश्वास की ज़रूरत है।

घटक

इन तीन सिद्धान्तों के आधार पर, शिक्षकों की निर्माण क्षमता की जो रूपरेखा उभरकर सामने आती है उसमें कुछ ऐसे महत्त्वपूर्ण घटक हैं जो कार्यक्रमों के लिए सामान्य हैं।

सबसे पहले एक समर्थकारी परितंत्र की आवश्यकता है जो शिक्षकों को इस बात की अनुमति दे कि वे अपने अधिगम की बागडोर अपने हाथों में लें। शिक्षक पेशेवर विकास की वर्तमान स्थिति में शिक्षकों से सम्बन्धित अभ्यासों की व्यापक समीक्षा और सुधार की आवश्यकता है। इसके लिए जहाँ उचित सेवा-पूर्व शिक्षक-शिक्षा अत्यावश्यक है, वहीं सेवाकालीन शिक्षकों के व्यावसायिक विकास को जारी रखने के महत्त्वपूर्ण घटक इस प्रकार हैं : कार्य करने की ऐसी परिस्थितियाँ और संस्कृति, क्रियाविधि और समर्थन जो विशेष रूप से डिज़ाइन की गई हों। इसके साथ व्यक्तिगत प्रयास, स्व की भावना और सहकर्मियों से सीखने की संस्कृति भी आवश्यक है।

पेशेवर विकास की गतिविधियों के निर्माण में सीखने के कई तरीक़े शामिल होने चाहिए, उदाहरण के लिए कार्यशालाएँ, पढ़ना, चर्चाएँ, सम्पर्क यात्राएँ, अधिगम समुदाय, कक्षा में समर्थन आदि और साथ में यह भी सुनिश्चित करना चाहिए कि गतिविधियों में एकीकरण और सुसंगतता हो। सम्बन्धित साहित्य की एक समीक्षा से पता चलता है कि शिक्षक-अधिगम को बढ़ावा देने वाली गतिविधियों में ये बातें शामिल हैं : कक्षा-अभ्यास से सम्बन्धित चर्चाओं को सुनना, सहकर्मियों का अवलोकन करना, अपने अवलोकन के बाद तत्सम्बन्धी फीडबैक प्राप्त करना, पूरक सामग्री तक पहुँच एवं विद्यार्थी गतिविधियों के उदाहरण, पेशेवर पठन के साथ जुड़ना, अपने से अधिक विशेषज्ञ के साथ अभ्यास पर चर्चा करना, विषय सीखने का प्रामाणिक अनुभव, अभ्यास के व्यक्तिगत सिद्धान्तों और उनके प्रभावों पर चर्चा, विद्यार्थी की समझ और परिणामों की जाँच, वर्तमान अभ्यास का विश्लेषण और परिवर्तन की योजना तथा सहकर्मियों के साथ उन मुद्दों पर चर्चा करना जिन्हें पारस्परिक रूप से या व्यक्तिगत रूप से पहचाना गया है। इसलिए इन गतिविधियों को आमने-सामने के प्रशिक्षण के लिए सीमित करना प्रतिकूल हो सकता है।

एक और घटक शिक्षक के विकल्प निर्धारण का है कि वह किस गतिविधि में भाग ले, विषय-सामग्री की सिफ़ारिश करे, मदद लेनी है या नहीं और लेनी हो तो किससे ले आदि क्योंकि इस प्रकार शिक्षक अपने विकास की स्वायत्तता बरकरार रख पाते हैं। फ़ोकस इस बात पर नहीं होना चाहिए कि शिक्षक को सामग्री के बारे में 'आवश्यकता से अधिक समझाया' जाए और इस तरह से उद्देश्यों को पूरा कर दिया जाए, वरन शिक्षक में आत्म-चिन्तन और स्व-अधिगम की आदतें डालने में उनकी मदद करनी चाहिए। पेशेवर विकास की गतिविधियों को चाहिए कि अभ्यास में सुधार करने के साथ-साथ वे शिक्षकों की धारणाओं एवं मान्यताओं को एक आकार देने में भी मदद करें – रीति-रिवाजों, परम्पराओं और प्रथाओं पर सवाल उठाने के अवसर प्रदान किए जाने चाहिए और ऐसा

करने के लिए तर्कपूर्ण पूछताछ की सार्थक प्रक्रिया का उपयोग करना चाहिए।

इस दृष्टि से अगले खण्ड में शिक्षक पेशेवर विकास की दिशा में कुछ बड़ी राष्ट्रीय पहलों की जाँच की जाएगी।

शिक्षक पेशेवर विकास का समर्थन करने के लिए सरकार की पहलें

राष्ट्रीय और राज्य स्तर पर शिक्षक पेशेवर विकास सम्बन्धी पहलों में से दो प्रमुख हैं। पहली है शिक्षक-शिक्षा के पुनर्गठन और पुनर्विन्यास के लिए केन्द्र प्रायोजित योजना जो राष्ट्रीय शिक्षा नीति (एनपीई, 1986, 1992 में संशोधित) के अनुसार 1987 में शुरू की गई और जिसे 2012 में और मज़बूत किया गया। दूसरी है 2001 में शुरू की गई सर्व शिक्षा अभियान (एसएसए) और 2009 में शुरू की गई राष्ट्रीय माध्यमिक शिक्षा अभियान (आरएमएसए) से सम्बन्धित पहलें।

इन पहलों के परिणामस्वरूप कई स्तरों पर शिक्षकों के अकादमिक समर्थन के लिए संरचनाएँ बनाई गईं। राष्ट्रीय स्तर पर राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसन्धान और प्रशिक्षण परिषद और राष्ट्रीय शैक्षिक योजना और प्रशासन विश्वविद्यालय (एनयूईपीए) तथा राज्य स्तर पर राज्य शैक्षिक अनुसन्धान और प्रशिक्षण परिषद हैं। कुछ राज्यों में नाम अलग हो सकते हैं, उदाहरण के लिए, मेघालय में एससीईआरटी के कार्यों को शैक्षिक अनुसन्धान और प्रशिक्षण निदेशालय द्वारा किया जाता है, जबकि कर्नाटक में राज्य शिक्षा अनुसन्धान और प्रशिक्षण विभाग द्वारा किया जाता है। ज़िला स्तर पर ज़िला शिक्षा और प्रशिक्षण संस्थान (डायट) हैं।

इसके अलावा, उन्नत शिक्षा विद्या संस्थान (आईएएसई) और शिक्षक-शिक्षा के कॉलेजों को शिक्षक-शिक्षा के मौजूदा संस्थानों में शिक्षक पेशेवर विकास के लिए राज्य स्तरीय संसाधन संस्थान के रूप में पहचाना गया है। इसके अलावा खण्ड और संकुल (ब्लॉक और क्लस्टर) स्तर पर क्रमशः ब्लॉक संसाधन केन्द्र (बीआरसी) और क्लस्टर संसाधन केन्द्र (सीआरसी) शिक्षक के क़रीबी व विशिष्ट केन्द्र हैं। विभिन्न स्तरों पर इन संस्थानों का कार्य यह निर्धारित करना है कि शिक्षकों और उनके शिक्षकों की क्षमता निर्माण के लिए क्या चीज़ अर्थपूर्ण होगी और फिर ऐसे कार्यक्रमों की योजना बनाना जो इन आवश्यकताओं को पूरा कर सकें। हालाँकि प्रारम्भिक रूप से इस संरचना के भीतर अधिकांश संस्थान प्राथमिक शिक्षा के लिए स्थापित किए गए थे, लेकिन अब उनका अधिदेश माध्यमिक शिक्षा को भी शामिल कर रहा है।

इस लेख में एससीईआरटी से शुरू करते हुए प्रत्येक राज्य स्तरीय संस्थानों की भूमिका के बारे में संक्षिप्त सारांश प्रस्तुत किया जाएगा। निशुल्क और अनिवार्य बाल शिक्षा का अधिकार अधिनियम, 2009 के बाद एससीईआरटी को अधिकांश राज्यों द्वारा प्राथमिक शिक्षा के लिए 'अकादमिक प्राधिकरण' के रूप में अधिसूचित किया गया है। एससीईआरटी को व्यापक रूप से नीति तैयार करने, परिप्रेक्ष्य योजना, पाठ्यक्रम और सामग्री विकास व शिक्षक तथा स्कूल शिक्षा की समीक्षा, विविध दृष्टिकोणों के माध्यम से स्कूल सुधार की सुविधा प्रदान करने और सेवाकालीन-शिक्षकों के पेशेवर विकास में सहायता करने का कार्य करना होता है। एससीईआरटी के लिए भी यह आवश्यक है कि वह इन अपेक्षाओं को पूरा करने के लिए आवश्यक अनुसन्धान, प्रलेखीकरण, प्रसार और आवश्यक डेटाबेस का रख-रखाव करे। पहले तो एससीईआरटी को चाहिए कि वह सेवाकालीन-शिक्षकों के पेशेवर विकास के लिए उनकी ज़रूरतों को समझने के लिए विशेष रूप से अध्ययन करे जिसके लिए कक्षा की प्रक्रियाओं और हितधारकों के साथ जुड़कर योजना बनानी होगी और सेवाकालीन पेशेवर विकास की गतिविधियों को विभिन्न तरीक़ों से क्रियान्वित करना होगा या उनके क्रियान्वयन में सहायता करनी होगी। इसके लिए संसाधकों की पहचान, सम्बन्धित सामग्रियों का विकास और अनुवर्ती कार्रवाई और निरन्तर समर्थन प्रदान करना होगा। इस प्रकार एससीईआरटी को एक मज़बूत संस्थागत सम्पर्क बनाए रखना चाहिए (उदाहरण के लिए आरएमएसए, एसएसए, डायट, सीटीई, आईएएसई, शिक्षक-शिक्षा के क्षेत्र में काम कर रहे एनजीओ आदि) ताकि राज्य में चल रहे सभी समान प्रयासों में संयोजन बना रहे।

आईएएसई से यह अपेक्षित है कि वह प्राथमिक और माध्यमिक विद्यालय के लिए शिक्षक-शिक्षकों की तैयारी और सतत पेशेवर विकास का समर्थन और कार्यान्वयन करे, सामग्री विकसित करे और पाठ्यचर्या के क्रियान्वयन का समर्थन करे, स्कूल और शिक्षक-शिक्षा के सभी स्तरों पर शिक्षा की गुणवत्ता में सुधार के लिए अनुसन्धान का संचालन करे और परामर्श दे। सीटीई का भी यही कार्य है, जिसमें माध्यमिक शिक्षा पर विशेष ध्यान दिया जाता है।

ज़िला स्तरीय श्रेणी को जोड़ने के इरादे से डायट का प्रस्ताव रखा गया था। यह कल्पना की गई थी कि इससे व्यापक क्षेत्र सम्मिलित हो पाएँगे और समर्थन भी बेहतर रहेगा क्योंकि डायट भौगोलिक दृष्टि से स्कूलों के क़रीब होते हैं और इसलिए वे ज़िला विशेष की ज़रूरतों और समस्याओं को अच्छी तरह से समझ सकेंगे। इसके मूल में यह विचार था कि शिक्षा प्रणाली के लिए अकादमिक और संसाधन सम्बन्धी समर्थन को विकेन्द्रीकृत किया जाए। डायट से यह अपेक्षा की जाती है कि वे ज़िला विशिष्ट योजना को शुरू करें, सेवा-पूर्व और सेवाकालीन शिक्षक-शिक्षा प्रदान करें, प्रासंगिक अनुसन्धान का संचालन करें और उसके बारे में सलाह दें तथा फील्ड में

प्रत्यक्ष हस्तक्षेप व स्कूल के सुधार कार्यों के साथ संलग्न हों।

ब्लॉक स्तर पर खण्ड संसाधन केन्द्र या बीआरसी अकादमिक संसाधनों के भण्डार के रूप में कार्य करते हैं जिसमें प्री-स्कूल की सामग्री और विशेष आवश्यकताओं वाले बच्चों के लिए सामग्री भी होती है। उन्हें शिक्षकों के पेशेवर विकास के लिए लक्षित गतिविधियों और विभिन्न विषयों तथा थीम के संसाधकों से सम्बन्धित डेटाबेस को बनाए रखना और अद्यतन करना होता है। उन्हें शैक्षिक मुद्दों और स्कूल के विकास से सम्बन्धित अन्य मुद्दों और कार्यक्रमों के अनुवर्ती अनुपालन के लिए ऑन-साइट अकादमिक सहायता प्रदान करने के लिए स्कूलों का दौरा भी करना होता है। स्कूल के दौरे और हितधारकों के साथ बातचीत से शिक्षकों की ज़रूरतों का पता लगाने के बाद उसके आधार पर सेवाकालीन शिक्षक-प्रशिक्षण का आयोजन करने के अलावा उन्हें अन्य संसाधन संस्थानों का समर्थन भी करना होता है। ज़ाहिर है कि ऐसा करने के लिए उन्हें नियमित रूप से स्कूल का दौरा करना होगा और शिक्षकों के कार्य और स्कूल की प्रक्रियाओं के साथ निकटता से जुड़ना होगा। इसके अलावा उन्हें शैक्षिक मुद्दों पर चर्चा करने और स्कूल की विकास-योजना के डिज़ाइन, क्रियान्वयन और समीक्षा में शामिल होने के साथ स्कूल के बेहतर कार्य निष्पादन के लिए रणनीतियों को डिज़ाइन करने के लिए सीआरसी में आयोजित मासिक शिक्षक बैठकों में भाग लेना चाहिए। अन्त में उन्हें ब्लॉक/क्लस्टर के लिए एक व्यापक गुणवत्ता सुधार योजना तैयार करनी होगी और स्कूल प्रबन्धन समिति (एसएमसी) समेत प्रासंगिक निकायों के परामर्श से समयबद्ध तरीक़े से इसे लागू करना होगा।

सीआरसी शिक्षक के सबसे क़रीबी हैं और वे नीति और कार्यक्रमों के क्रियान्वयन के केन्द्र में हैं। आमतौर पर एक संकुल में 8-10 स्कूल होते हैं – इसलिए शिक्षकों को केन्द्रित, विशिष्ट और निरन्तर समर्थन के अवसर मिल पाते हैं। बीआरसी की तरह, सीआरसी शिक्षकों के लिए पर्याप्त संसाधन/सन्दर्भ सामग्री के साथ अकादमिक संसाधन केन्द्र के रूप में अधिक समीपस्थ तरीक़े से कार्य करते हैं। समन्वयकों को नियमित रूप से स्कूल का दौरा करने और शिक्षकों को ऑनसाइट अकादमिक सहायता प्रदान करना होता है। एक और महत्त्वपूर्ण पहलू है अकादमिक मुद्दों और डिज़ाइन की रणनीतियों पर चर्चा करने के लिए मासिक बैठकों का आयोजन करना जिससे कि स्कूल का कार्य निष्पादन बेहतर तरीक़े से हो सके। इन बैठकों का एक महत्त्वपूर्ण परिणाम यह भी हो सकता है कि औपचारिक और अनौपचारिक अधिगम समुदायों का गठन हो जाए। इसके अलावा उन्हें स्कूल के सुधार के लिए एसएमसी और अन्य स्थानीय निकायों के साथ समन्वय करना होता है तथा स्कूल विकास योजना का विकास और निगरानी भी करनी होती है। क्लस्टर में विभिन्न स्कूलों के साथ जुड़ने के लिए सीआरसी समन्वयकों को धन्यवाद क्योंकि वे विभिन्न स्कूलों के बीच सम्बन्ध बनाने में महत्त्वपूर्ण भूमिका निभा सकते हैं। एक अन्य दिलचस्प पहलू यह है कि ज़्यादातर राज्यों में बीआरसी और सीआरसी समन्वयक स्वयं शिक्षक रहे हैं - तो उनके अलावा और कौन अपने साथी शिक्षकों की आवश्यकताओं और माँगों को बेहतर रूप से समझ सकता है?

यदि एक व्यापक समग्र के रूप में राज्यों के भीतर की संरचना को देखा जाए तो शिक्षकों के पेशेवर विकास का दायरा ज़बरदस्त है। यह शिक्षकों की क्षमता निर्माण के लिए राज्य स्तर के कार्यक्रमों से लेकर ब्लॉक और क्लस्टर के लिए विशिष्ट कार्यक्रमों तक फैला हुआ है। क्लस्टर स्तर की बैठकें इस बात के अवसर देती हैं कि स्कूल और शिक्षक अपनी चुनौतियों और अच्छे अभ्यास को साझा कर सकें और ये बातें बड़े अनूठे तरीक़े से सन्दर्भित समर्थन प्रदान करती हैं।

स्कूल के दौरे कुछेक स्कूलों में शिक्षकों के लिए विशिष्ट चुनौतियों, कार्यक्रम के क्रियान्वयन की प्रभावशीलता की समीक्षा, शिक्षकों की ज़रूरतों की पहचान आदि से सम्बन्धित ऑनसाइट सहयोग के अवसर बन सकते हैं। राज्य स्तर पर व्यापक कार्यक्रमों से लेकर बहुत विशिष्ट कार्यक्रम सम्भव हैं जो ज़िले, ब्लॉक और क्लस्टर या यहाँ तक कि स्कूल के स्तर पर शिक्षकों की ज़रूरतों और सन्दर्भ के अनुरूप हों। ये कार्यक्रम राज्य में शैक्षिक प्रक्रियाओं के बीच सुसंगतता और एकजुटता बनाने में मदद करेंगे। शिक्षक बीआरसी और सीआरसी समन्वयकों के साथ बातचीत के माध्यम से, क्लस्टर स्तर की बैठकों के माध्यम से, और यहाँ तक कि डायट (भौगोलिक निकटता और उसकी भूमिका की प्रकृति की दृष्टि से) के माध्यम से अपनी बात कह सकते हैं। शिक्षकों की यह आवाज़ नीति तैयार करने और कार्यक्रमों व गतिविधियों के डिज़ाइन में अपना योगदान दे सकती है। शिक्षक विभिन्न संसाधकों से भी सहयोग प्राप्त कर सकते हैं और विभिन्न प्रकार के शिक्षण-अधिगम संसाधनों तक पहुँच सकते हैं क्योंकि सन्दर्भ के बारे में उनकी समझ और कक्षाओं से उनकी निकटता को देखते हुए अन्ततः उनसे यह अपेक्षित है कि वे भी संसाधक के रूप में कार्य करेंगे और शिक्षण-अधिगम संसाधनों के विकास में अपना योगदान देंगे।

इस प्रकार इन पहलों में ऊपर दिए गए सिद्धान्तों की पूर्ति होती है : प्रशिक्षणों से परे पेशेवर विकास गतिविधियों में भाग लेने के लिए शिक्षकों के लिए संस्थागत संरचनाएँ हैं, जो राज्य द्वारा निर्दिष्ट और व्यक्तिगत ज़रूरतों से प्रेरित हैं। शिक्षकों के पास अधिगम के साथ जुड़ने का समय होता है और जब भी वे क्रियान्वयन में चुनौती महसूस करते हैं तो वे सहयोग चाहते हैं। और जैसा कि पहले कहा गया है, उनके पास आवाज़ है और

जब कभी भी वे अपनी ज़रूरतों को स्पष्ट रूप से अभिव्यक्त करने में असमर्थ होते हैं तो यह अपेक्षा की जाती है कि ज़रूरतों की पहचान के लिए व्यवस्थित प्रक्रियाएँ मौजूद हों। जबकि वास्तविकता बिल्कुल अलग है।

क्रियान्वयन की वास्तविकता

राज्य के भीतर शिक्षक-शिक्षा के लिए संसाधन संस्थानों की स्थिति से सम्बन्धित रिपोर्टों की समीक्षा करने पर कुछ आम अवलोकन सामने आते हैं। पहला यह है कि एससीईआरटी से लेकर सीआरसी तक सभी संस्थानों में रिक्तियों की समस्या है। अक्सर जहाँ पद भरे भी जाते हैं वहाँ नियुक्ति संविदात्मक और कम अवधि के लिए हो सकती है (कभी-कभी तो तीन महीने के लिए भी) जिससे असुरक्षा की भावना पैदा होती है और इससे दीर्घकालिक योजनाएँ प्रभावित होती हैं। इन संस्थानों के सदस्यों के लिए पेशेवर विकास सम्बन्धी गतिविधियाँ बहुत कम हैं।

बुनियादी ढाँचा ख़राब है, अधिगम के संसाधन कम हैं - पुस्तकालय और प्रयोगशालाएँ या तो नहीं हैं या उनकी गुणवत्ता ख़राब है। संस्थानों के भीतर आपसी सम्बन्ध अच्छे नहीं हैं और अधिकतर राज्यों में शिक्षक पेशेवर विकास के लिए एक सुसंगत योजना नहीं है।

अधिकांश राज्यों में आईएएसई, सीटीई और डायट जैसे संस्थानों का ध्यान सेवा-पूर्व शिक्षक-शिक्षा पर है, राज्यों में सेवाकालीन में पेशेवर विकास सम्बन्धी गतिविधियों को, आमतौर पर सोपानी (कैस्केड) तरीक़े से, अनिवार्य रूप से आयोजित किया जा रहा है न कि प्रासंगिक आवश्यकता के अनुसार। अनुसंधान एक बेहद उपेक्षित क्षेत्र बना हुआ है जिसके परिणामस्वरूप मौजूदा तरीक़े ही अपनाए जा रहे हैं और प्रासंगिक सिद्धान्तों का विकास भी नहीं किया जा रहा। पाठ्यचर्या विकास अनिवार्य रूप से होता है, लेकिन स्कूलों के लिए सामग्री का विकास काफ़ी हद तक पाठ्यपुस्तकों के विकास तक ही सीमित है। कुछ राज्यों ने क्लस्टर मीटिंग को संस्थागत बनाया है जहाँ शिक्षक एक-दूसरे के साथ और अधिकारियों के साथ बातचीत कर सकते हैं लेकिन ये भी कम ही हैं।

इससे भी अधिक चिन्ता की बात यह है कि सेवाकालीन प्रशिक्षण प्राप्त करने वाले शिक्षकों का प्रतिशत घट रहा है। एकीकृत ज़िला सूचना शिक्षा प्रणाली (यूडीआईएसई) के आँकड़ों से पता चलता है कि 2010-11 में, 40.21% शिक्षकों को सेवाकालीन प्रशिक्षण प्राप्त हुआ; 2015-16 में यह प्रतिशत घटकर 14.9% हो गया। यू.डी.आई.एस.ई 2014-15 और 2015-16 के आँकड़ों की तुलना से पता चलता है कि सेवाकालीन प्रशिक्षण प्राप्त करने वाले शिक्षकों का कुल प्रतिशत 18.34% से घटकर 14.90% हो गया। सेवाकालीन प्रशिक्षण प्राप्त करने वाले सरकारी स्कूल के शिक्षकों का प्रतिशत 2014-15 और 2015-16 में क्रमशः 27.90% और 23.17% था। सेवाकालीन प्रशिक्षण प्राप्त करने वाले सहायता प्राप्त स्कूलों के शिक्षकों का प्रतिशत क्रमश: 15.55% और 13.21% था। और सेवाकालीन प्रशिक्षण प्राप्त करने वाले ग़ैर-सहायता प्राप्त स्कूलों के शिक्षकों का प्रतिशत क्रमश: 1.82% और 1.11% था।

सेवाकालीन प्रशिक्षण की सामग्री और प्रक्रियाओं की एक समीक्षा से पता चलता है कि प्रशिक्षण का फ़ोकस अत्यधिक विषय-उन्मुख और शैक्षणिक है : समावेशी शिक्षा, जीवन कौशल और नेतृत्व जैसे क्षेत्रों पर कोई ध्यान नहीं दिया जाता। अधिकतर राज्यों में प्रशिक्षण के विकास के लिए आवश्यकताओं का निर्धारण नहीं किया जाता जो चिन्ता का विषय है, और आमतौर पर डिज़ाइन के निर्धारण में शिक्षकों का योगदान सीमित होता है। शिक्षकों ने बताया कि व्याख्यान, सम्पूर्ण समूह चर्चा जैसे पारम्परिक अनुदेशात्मक तरीकों के व्यापक उपयोग के बावजूद वे प्रशिक्षण कार्यक्रम से सन्तुष्ट थे और उन्होंने संसाधकों के प्रयासों की सराहना की लेकिन साथ में प्रतिभागियों की बड़ी संख्या, प्रशिक्षण के स्थान आदि के कारण उत्पन्न सीमाओं को भी स्वीकार किया। उन्होंने बताया कि वे पूर्व-ज्ञान के समेकन के साथ कौशलों और अभिवृत्तियों, विचारों और नए ज्ञान का अधिग्रहण कर पाए। लेकिन जो कुछ सीखा वह शिक्षक-अभ्यास में व्यावहारिक दृष्टि से सीमित रूप से ही आ पाया जिसका कारण था प्रशिक्षण की गुणवत्ता, प्रेरणा की कमी, पहले से मौजूद अभिवृत्तियाँ, प्रतिभागियों का बड़ा समूह, स्कूलों में सीखने के संसाधनों व सुविधाओं की कमी और सीमित अनुवर्ती कार्रवाई और सहयोग। शिक्षकों के अनुसार इन प्रशिक्षणों का सकारात्मक परिणाम यह था कि इससे समान रुचि रखने वाले सहयोगियों के नेटवर्क का विकास हुआ, प्रधानाध्यापकों की भागीदारी और अभिनव रणनीतियों और संसाधनों का उपयोग देखने में आया। दिलचस्प बात यह है कि बीआरसी को मुख्य रूप से प्रशिक्षण के 'स्थान' के रूप में देखा जाता था।

एक अवलोकन यह भी सामने आता है कि शिक्षकों और शिक्षक-शिक्षकों के लिए एकल प्रशिक्षण के स्थान पर निरन्तर पेशेवर विकास के बारे में सोचने की ज़रूरत है। विडम्बना यह है कि प्रतिमान के इस तरह के बदलाव को सुविधाजनक बनाने के लिए संरचनाएँ मौजूद हैं। इस प्रकार भारत में शिक्षकों के सार्थक और टिकाऊ व्यावसायिक विकास के अवसर कहीं खो से गए हैं।

निष्कर्ष

हालाँकि कुल तस्वीर निराशाजनक दिखाई देती है पर कुछ ऐसे राज्य, व्यक्ति और ग़ैर-सरकारी संगठन हैं जो नवाचारों का संचालन कर रहे हैं। स्वैच्छिक शिक्षक मंच, शिक्षक-अधिगम केन्द्र, डायट द्वारा संचालित अभिनव कार्यक्रम और शिक्षकों द्वारा किए जाने वाले व्यक्तिगत प्रयास- इन सबसे सेवाकालीन पेशेवर विकास के ऐसे प्रतिदर्श मिलते हैं जिन्हें मौजूदा संरचनाओं में एकीकृत किया जा सकता है। आवश्यकता इस बात की है कि संसाधन संस्थानों के लिए जो प्रतिमान हैं, उन्हें बदला जाए ताकि वे शिक्षकों के पेशेवर विकास की गतिविधियों को सिर्फ़ प्रशिक्षण नहीं बल्कि उससे अधिक मानें। और सरकार को चाहिए कि वह शिक्षकों को क्रियान्वयन की योजनाओं के पूरा होने और उत्तरदायित्व-वाहक के रूप में नगण्य नहीं वरन शिक्षा-नीतियों और कार्यक्रमों के लक्ष्यों की उपलब्धि के लिए महत्त्वपूर्ण माने।

Bibliography:

1 Chand, V.S., Choudhury, G.A., Joshi, S.D., Patel, U.M. (2011). Learning from innovative primary school teachers of Gujarat. A casebook for teacher development. Ahmadabad: Gujarat Educational Innovations Commission, Government of Gujarat & Ravi J Mathai Centre for Educational Innovation, Indian Institute of Management

2. Jackie Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33, 1*

3. MHRD. (2011). *Approaches to school support and improvement. Guidelines for BRC and CRC. Draft report for discussion.* Available at: http://teacher-ed.hbcse.tifr.res.in/resources/documents/brc-crc-guidelines

4. MHRD. (2012). Restructuring and reorganization of the Centrally Sponsored Scheme on Teacher Education. Guidelines for Implementation. New Delhi: MHRD

5. MHRD. (2013-2017). Reports of the Joint Review Missions on Teacher Education. Available at http://www.teindia.nic.in/jrm.aspx

6. MHRD. (2015). *Rashtriya Madhyamik Shiksha Abhiyan (RMSA). Fifth Joint Review Mission. Aide Memoire.* New Delhi: MHRD. Personal Communication

7. MHRD. (2015). *Sarva Shiksha Abhiyan. Twenty Second Joint Review Mission. Aide Memoire.* 2nd – 16th December, 2015. Personal Communication

8. NCERT. (2016). *Evaluation on in-service training programmes of NCERT. A report.* New Delhi: NCERT. Available at http://www.ncert.nic.in/announcements/tendors/pdf_files/combine.pdf

9. Opfer, V.D, Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, Vol. 81, 3*

10. Poekert, P.E. (2012). Examining the impact of collaborative professional development on teacher practice. *Teacher Education Quarterly, Fall*

11. RMSA Technical Cooperation Agency. (2016). *Formative Evaluation: RMSA In-Service Teacher Training.* New Delhi: NCERT. Available at: http://rmsaindia.gov.in/administrator/components/com_pdf/pdf/4395dfa0494d4f3f2438455e95e85384-RMSA-TCA-2.19%20Formative%20Evaluation%20RMSA%20In%20service%20Teacher%20Training%20Evaluation.pdf

12. RMSA Technical Cooperation Agency. (2016). *RMSA In-Service Teacher Training Evaluation.* New Delhi: NCERT. Available at: (http://rmsaindia.gov.in/administrator/components/com_pdf/pdf/123a09b6c8fd4174ed58c3b9c1213dcc-RMSA-Teacher-In-service-Teacher-Training-Evaluation-Summary-Report.pdf

13. Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration.* Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Available at http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES

14. Vescio, V., Ross, D., Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education 24*

निमरत खण्डपुर पिछले सात सालों से अज़ीम प्रेमजी फ़ाउंडेशन के साथ हैं और वर्तमान में स्कूल ऑफ़ कंटिन्युइंग एजुकेशन एवं यूनिवर्सिटी रिसोर्स सेंटर, अज़ीम प्रेमजी विश्वविद्यालय में कार्यरत हैं जहाँ वे पेशेवर विकास कार्यक्रमों में योगदान देती हैं। वे शिक्षा नीति, शिक्षक-शिक्षा और मूल्यांकन के क्षेत्र में काम कर रही हैं और उन्होंने शिक्षक-शिक्षा पाठ्यक्रम के विकास में भी योगदान दिया है। उनसे *nimrat.kaur@azimpremjifoundation.org* पर सम्पर्क किया जा सकता है। **अनुवाद :** नलिनी रावल