सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन का प्रभावी क्रियान्वयन - शिक्षकों का आत्म सामर्थ्य

अजीत कुमार राय*
सतीश कुमार विश्वकर्मा**

किसी भी शिक्षण-अधिगम प्रणाली में मूल्यांकन पद्धति उसका एक महत्वपूर्ण अंग होता है। शिक्षण-अधिगम के रचनावादी परिप्रेक्ष्य से प्रभावित मूल्यांकन को सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के रूप में स्थापित किया गया है जिसके तहत विद्यार्थियों के मूल्यांकन को और अधिक व्यापक बनाने का प्रयास किया गया है एवं साथ ही साथ मूल्यांकन को शिक्षण और अधिगम के लिए सुधारवादी एवं विकासवादी माध्यम के रूप में स्थापित किया गया है। मूल्यांकन की इस अवधारणा के कारण शिक्षकों के मूल्यांकन संबंधित व्यवहार में भी परिवर्तन आवश्यक है। चूंकि व्यवहार परिवर्तन की सफलता मूल्यांकन संबंधित आत्म सामर्थ्य पर निर्भर करता है अतः मूल्यांकन के संदर्भ में शिक्षकों का आत्म सामर्थ्य एक महत्वपूर्ण मनोवैज्ञानिक संप्रत्यय है। प्रस्तुत पत्र के माध्यम से सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के संदर्भ में शिक्षकों के आत्म सामर्थ्य एवं उसके महत्त्व की विवेचना प्रस्तुत की गयी है, जिसके उपरांत आत्म सामर्थ्य से संबंधित अध्ययनों के औचित्य एवं उनकी प्रासंगिकता को स्थापित करने का प्रयास किया गया है।

मूल्यांकन किसी भी शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया का एक मुख्य अवयव है। यह सीखने की प्रक्रिया में महत्वपूर्ण भूमिका निभाता है एवं शिक्षण विधियों को भी प्रभावित करता है। शिक्षण के रचनावादी परिप्रेक्ष्य (कांसट्रक्टिविस्ट पर्सपेक्टिव) ने मूल्यांकन को एक नया अर्थ प्रदान किया है जिसके तहत मूल्यांकन प्रक्रिया के विकेंद्रीकरण पर बल दिया जाने लगा एवं मूल्यांकन के पारंपरिक अर्थ में

**असिस्टेंट प्रोफ़ेसर*, काशी हिंदू विश्वविद्यालय, वाराणसी
***शोध-छात्र*, काशी हिंदू विश्वविद्यालय, वाराणसी

संरचनात्मक एवं सैद्धांतिक परिवर्तन आवश्यक हो गया। फलस्वरूप मूल्यांकन की एक नवीन अवधारणा को सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन (कन्टिनुअस एंड काम्प्रीहेंसिव इवैलुएशन) के रूप में स्थापित किया गया। सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के अंतर्गत पारंपरिक संकलित मूल्यांकन के साथ-साथ रचनात्मक मूल्यांकन को भी मूल्यांकन की संरचना में सम्मिलित किया गया है। रचनात्मक मूल्यांकन को सम्मिलित करने का लक्ष्य अधिगम के आकलन को दिन-प्रतिदिन की शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया के साथ समन्वित करना है जो कि रचनावादी परिप्रेक्ष्य में शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया का आधार है।

अधिगम परिप्रेक्ष्य एवं मूल्यांकन उपागम में आए इस परिवर्तन के कारण यह आवश्यक हो गया है कि शिक्षक कक्षागत परिस्थितियों में मूल्यांकन संबंधित अपने व्यवहार में भी अनुकूल परिवर्तन लाएँ। अतः शिक्षकों के व्यवसायिक विकास के कार्यक्रमों में सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन संबंधित आवश्यक ज्ञान एवं कौशलों के विकास पर बल दिया जाने लगा। यद्यपि सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन से संबंधित ज्ञान एवं कौशलों का विकास आवश्यक है परंतु पर्याप्त नहीं है। वांछित ज्ञान एवं कौशलों के विकास के साथ-साथ उनके प्रयोग से संबंधित आवश्यक आत्म सामर्थ्य का विकसित होना भी उतना ही महत्वपूर्ण है क्योंकि शिक्षकों का कक्षागत व्यवहार उनके शिक्षण-अधिगम एवं मूल्यांकन से संबंधित उनके विश्वास, जिसमें आत्म सामर्थ्य विश्वास भी शामिल है, के द्वारा प्रभावित होता है (बंडूरा, 1997; पजारे, 1992; रिंग्स एवं इनॉक, 1990)। प्रस्तुत पत्र में सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के संदर्भ में शिक्षकों के आत्म सामर्थ्य विश्वास की विवेचना प्रस्तुत की गयी है, जिसके उपरांत आत्म सामर्थ्य विश्वास से संबंधित शोध एवं अध्ययनों की आवश्यकता एवं औचित्य को स्थापित करने का प्रयास किया गया है।

सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन

सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन, मूल्यांकन का एक ऐसा उपागम है, जिसके तहत मूल्यांकन में निरंतरता एवं व्यापकता लाने का प्रयास किया गया है।

प्रथम मूल्यांकन में निरंतरता या सततता से तात्पर्य है ''मूल्यांकन की अनेक तकनीकों का अनौपचारिक रूप से उपयोग करते हुए छात्रों का मूल्यांकन अनुदेशों के आरंभ और अनुदेशनात्मक प्रक्रिया के दौरान मूल्यांकन करने में करना है'' (सी.बी.एस.ई, 2010)। इस प्रकार शिक्षण अधिगम प्रक्रिया के विभिन्न चरणों में मूल्यांकन करना शिक्षण-अधिगम के रचनावादी परिप्रेक्ष्य की मूलभूत आवश्यकता है एवं मूल्यांकन प्रक्रिया को निरंतरता प्रदान करने में रचनात्मक मूल्यांकन प्रासंगिक है। रचनात्मक मूल्यांकन को एक ऐसे मूल्यांकन उपागम के रूप में देखा जाता है जिसका उद्देश्य शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया के दौरान ही अधिगम के साथ-साथ अनुदेशन में भी वांछित परिवर्तन एवं सुधार हेतु आंतरिक एवं बाह्य प्रतिपुष्टि प्राप्त करना होता है। अतः उपरोक्त उद्देश्यों की प्राप्ति हेतु रचनात्मक मूल्यांकन का अनुदेशनात्मक प्रक्रिया के साथ समन्वयन

आवश्यक है। परिवर्तन एवं सुधार लाने में रचनात्मक मूल्यांकन की प्रासंगिकता ही उसे परीक्षा केंद्रित परंपरावादी संकलित मूल्यांकन से सैद्धांतिक रूप से भिन्न बनाता है। रचनात्मक मूल्यांकन के अंतर्गत शिक्षक विभिन्न प्रविधियों जैसे- अवलोकन, परियोजना, निष्पादन, पोर्टफोलियो इत्यादि का प्रयोग छात्रों की प्रगति को जानने के लिए करते हैं एवं इसके अलावा कई अनौपचारिक प्रविधियों जैसे कि प्रश्न पूछना, संवाद स्थापित करना, परिचर्चा इत्यादि को भी मूल्यांकन उपकरणों के रूप में प्रयोग करते हैं। इस प्रकार की प्रविधियों के प्रयोग द्वारा विद्यार्थियों के अधिगम संबंधित मज़बूत तथा कमज़ोर पक्षों को चिह्नित किया जा सकता है एवं उनके उत्साह एवं रुचि में वृद्धि की जा सकती है (कोहेन, 1995)। इसके अतिरिक्त रचनात्मक मूल्यांकन के द्वारा विद्यार्थियों को स्व-आकलन का अवसर प्रदान किया जा सकता है तथा विद्यार्थियों द्वारा सीखने की प्रक्रिया के दौरान उनके अधिगम-विकास को सुनिश्चित किया जा सकता है (विगिन्स, 1993)। स्पष्टत: सुधारवादी मूल्यांकन दृष्टिकोण के तहत विभिन्न मूल्यांकन प्रविधियों का प्रयोग करना आवश्यक है एवं विभिन्न प्रविधियों का प्रयोग शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया के दौरान निरंतर किया जाना आवश्यक है। रचनात्मक मूल्यांकन के स्वरूप को देखते हुए यह स्पष्ट है कि शिक्षकों को अपने मूल्यांकन संबंधित व्यवहार में परिवर्तन लाना अनिवार्य है।

निरंतर एवं व्यापक मूल्यांकन की दूसरी विशिष्टता मूल्यांकन का व्यापक होना है। व्यापक मूल्यांकन का अर्थ शैक्षिक और सह शैक्षिक पक्षों को शामिल करते हुए छात्र की वृद्धि और विकास को परखने की योजना से है। (सी.बी.एस.ई., 2010)। अत: मूल्यांकन में व्यापकता से तात्पर्य मूल्यांकन के क्षेत्र को विस्तरित करने से है। चूँकि सह शैक्षिक मूल्यांकन परंपरावादी प्रविधियों, जैसे कि लिखित, मौखिक एवं प्रायोगिक परीक्षा के द्वारा संभव नहीं है, अत: यह आवश्यक है कि शिक्षक मूल्यांकन की अन्य प्रविधियों, जैसे कि अवलोकन, साक्षात्कार इत्यादि के उपयोग को अपने दैनिक कक्षागत व्यवहार में शामिल करें।

उपरोक्त विवेचना से स्पष्ट है कि सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के क्रियान्वयन में शिक्षकों को एक तरफ रचनावादी मूल्यांकन प्रविधियों के प्रयोग एवं दूसरी ओर व्यवहार के शैक्षिक पक्षों के साथ साथ सह-शैक्षिक पक्षों के लिए भिन्न भिन्न मूल्यांकन तकनीकों को अपने मूल्यांकन व्यवहार में शामिल करने की चुनौतियों का सामना करना है। अत: यह कहा जा सकता है कि सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के संदर्भ मे शिक्षकों की भूमिका अधिक गत्यात्मक, अन्त: क्रियात्मक तथा चुनौतीपूर्ण है एवं उन्हें एक नयी भूमिका का निर्वहन करना है जो कि परंपरावादी मूल्यांकन व्यवहार से भिन्न एवं जटिल है। ऐसे में व्यवहार को प्रभावित करने वाले मुख्य अवयवों की पहचान करना एवं उनकी विवेचना करना प्रासंगिक हो जाता है। *राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा-2005* ने मूल्यांकन के उद्देश्य को स्पष्ट करते हुए मूल्यांकन की प्रक्रिया में आमूल परिवर्तन करने की सिफारिश की है और सतत् एवं व्यापक

मूल्यांकन प्रक्रिया पर जोर देते हुए लिखा है *''सतत् व समावेशी मूल्यांकन को ही एक सार्थक मूल्यांकन माना गया है। हालांकि इस पर भी सार्वाधिक विचार करने की ज़रूरत है कि इसका प्रभावी उपयोग करने के लिए कब लागू करना है। अगर मूल्यांकन को सार्थक रूप से लागू करना है और उसके आकलन की विश्वसनीयता रखनी है तो ऐसा मूल्यांकन शिक्षकों से बहुत ज्यादा समय देने की माँग करता है तथा यह माँग भी करता है कि वह सावधानी और कुशलता से रिकॉर्ड रखे। अगर यह प्रक्रिया सहज बच्चों के बोझ को बढ़ाए और सारी गतिविधियों को आकलन का जरिया बना दे और उन्हें शिक्षक की ताकत का अनुभव कराती रहे तो वह शिक्षा के प्रयोजन को ही विफल कर देती है।'' (राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा-2005, पृ. 86)*

शिक्षकों का आत्म सामर्थ्य

शिक्षकों के कक्षागत व्यवहार में अभिप्रेरणा की महत्वपूर्ण भूमिका होती है। अभिप्रेरणा से संबंधित बंडूरा का सामाजिक संज्ञानात्मक सिद्धांत (सोशल कॉगनिटिव थ्योरी) महत्वपूर्ण है। इस सिद्धांत के अनुसार, व्यक्ति का व्यवहार उसके स्वयं के संज्ञानात्मक प्रक्रियाओं तथा वातावरण द्वारा निर्धारित होता है। संज्ञानात्मक प्रक्रियाएँ व्यक्ति के संचित ज्ञान एवं विश्वास पर निर्भर करती हैं। व्यक्ति अपने मौजूदा ज्ञान एवं विश्वास का उपयोग करते हुए बाह्य परिस्थितियों या घटनाओं को समझने एवं उनमें अपने द्वारा किए जाने वाले व्यवहार के संभावित परिणामों के विषय में अपेक्षाओं को विकसित करता है। यह स्थापित तथ्य है कि व्यक्ति का व्यवहार उसकी अभिप्रेरणाओं से प्रभावित होता है। चूँकि संभावित परिणामों से संबंधित अपेक्षाओं को बंडूरा कार्य के लिए अभिप्रेरणा का एक मुख्य स्त्रोत मानते हैं एवं व्यक्ति की अपेक्षाएँ उसके आत्म सामर्थ्य द्वारा निर्धारित होती हैं अत: कार्य के सफल निष्पादन में आत्म सामर्थ्य की भूमिका महत्वपूर्ण है। बंडूरा के सामाजिक संज्ञानात्मक सिद्धांत में आत्म सामर्थ्य एक महत्वपूर्ण कड़ी है जिसे संभावित चुनौतीपूर्ण परिस्थितियों में वांछित उद्देश्यों की प्राप्ति हेतु कार्यों को संगठित एवं क्रियान्वित करने की अपनी क्षमता के विषय में व्यक्ति के निर्णय के रूप में समझा जाता है (बंडूरा, 1997) एवं व्यक्ति के व्यवहार का पूर्वानुमान लगाने की क्षमता ही आत्म सामर्थ्य को प्रासंगिक बनाती है। आत्म सामर्थ्य आत्म प्रत्यय (सेल्फ कांसेप्ट) से भिन्न होता है। आत्म प्रत्यय सार्वभौमिक होता है जो स्वयं से संबंधित कई प्रकार के बोधों का संयोग होता है एवं जिसे व्यक्ति दूसरों से बाह्य एवं आंतरिक तुलनाओं के द्वारा विकसित करता है। स्व-प्रत्यय की तुलना में आत्म सामर्थ्य संदर्भ विशेष होता है जो विशिष्ट कार्यों को करने की क्षमताओं के आकलन से संबंधित होता है, जिसमें किसी से तुलना करने की आवश्यकता नहीं होती है (पजारे, 1997)।

चूँकि व्यक्ति का व्यवहार उसके ज्ञान, अभिवृत्ति एवं विश्वास से प्रभावित होता है (बार्को और पुटनाम, 1996; डुशेल और राइट, 1989) अत: व्यवहार के निर्धारण में आत्म-सामर्थ्य

विश्वास की भूमिका महत्वपूर्ण है। यहाँ विश्वास से तात्पर्य शिक्षकों की व्यक्तिगत अवधारणाओं से है जो वह अपने व्यक्तिगत अनुभवों के आधार पर विकसित करते हैं एवं जिसके लिए किसी सार्वजनिक प्रमाण की आवश्यकता नहीं होती है। व्यक्ति का विश्वास उसके द्वारा लिए जाने वाले निर्णयों का सबसे अच्छा सूचक माना जा सकता है (पजारे, 1992) एवं इनका विकास अनुभवों पर आधारित भावात्मक तत्त्वों एवं उनके सहजबुद्धि के आधार पर होता है (नेस्पर, 1987)।

शिक्षकों के संदर्भ में आत्म सामर्थ्य संप्रत्यय के विस्तार द्वारा स्थापित होता है। शिक्षक आत्म सामर्थ्य से तात्पर्य किसी दिए गए शैक्षिक उद्देश्य की प्राप्ति हेतु कार्यों को नियोजित, संगठित एवं क्रियान्वित करने की अपनी क्षमताओं पर विश्वास से है (स्कालविक एवं स्कालविक, 2007)। व्यक्ति का स्वयं पर विश्वास, कि वह कथित कार्य का निष्पादन किस सीमा तक सफलतापूर्वक कर सकता है आत्म सामर्थ्य विश्वास के नाम से जाना जाता है (पजारे, 1992)। बंडूरा के सिद्धांत के अनुसार भी आत्म सामर्थ्य विश्वास कार्य के प्रति शिक्षकों की अभिप्रेरणा का एक मुख्य स्रोत होता है। अध्ययनों में यह देखा गया है कि किसी कार्य में व्यवधान अथवा विफलता की स्थिति में स्वयं पर एवं अपनी क्षमताओं पर भरोसा रखने वालों की तुलना में वे व्यक्ति कार्य से जल्द विमुख हो जाते हैं जो स्वयं अथवा स्व-क्षमताओं को लेकर संशय रखते हैं (बंडूरा, 1994)। अत: आत्म सामर्थ्य विश्वास से यह भी निर्धारित होता है कि कोई शिक्षक विपरीत अथवा प्रतिकूल परिस्थितियों में किसी कार्य को कितनी दृढ़ता के साथ पूरा करने का प्रयास करता है (शंक 1981, शंक और हैन्सन 1985)। सारांश में आत्म सामर्थ्य किसी व्यक्ति का अपनी क्षमताओं से संबंधित विश्वासों का वह योग होता है जो कार्य की सफलता के लिए व्यक्ति के प्रयास, कार्य के प्रति उसकी दृढ़ता, कार्य करने की प्रेरणा एवं अंतत: उस कार्य में उसकी सफलता का निर्धारण करता है (कोटामान, 2008)।

सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन तथा आत्म सामर्थ्य

सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के क्रियान्वयन हेतु शिक्षकों के मूल्यांकन संबंधित व्यवहार में परिवर्तन अनिवार्य है। यह विदित है कि मूल्यांकन की प्रक्रिया में निरंतरता एवं व्यापकता के तत्त्वों के कारण शिक्षकों का मूल्यांकन संबंधित कार्य अत्यंत जटिल एवं चुनौतीपूर्ण है एवं शिक्षकों के समक्ष मूल्यांकन संबंधित विभिन्न प्रकार की कठिनाइयों का उत्पन्न होना स्वभाविक है। सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन की सफलता के लिए यह आवश्यक है कि शिक्षक अपने मूल्यांकन संबंधित व्यवहार में वांछनीय परिवर्तन लाएँ। व्यवहार परिवर्तन की इस आवश्यकता की पूर्ति हेतु शिक्षकों का प्रयत्नशील होना आवश्यक है। परंतु तथ्य यह है कि परिवर्तन अथवा सुधार के लिए शिक्षक किस सीमा तक प्रयत्नशील होते हैं यह उनके आत्म सामर्थ्य विश्वास पर निर्भर करता है क्योंकि परिवर्तन की किसी परिस्थिति में शिक्षक का स्वयं की क्षमता के बारे में प्रत्यक्षीकरण भविष्य

में उसके द्वारा उस कार्य के प्रति दृढ़ता, कार्य के दौरान उत्पन्न होने वाले व्यवधानों के मध्य भी कार्य निष्पादन के लिए अभिप्रेरणा एवं कार्य की सफलता को निर्धारित करता है। अत: सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के सफल क्रियान्वयन में शिक्षकों के आत्म सामर्थ्य विश्वास की अहम भूमिका है एवं मूल्यांकन संबंधित उनके आत्म सामर्थ्य विश्वास के विकास को प्रभावित करने वाले कारकों को जानना एवं विकसित करना अति महत्वपूर्ण है।

आत्म सामर्थ्य विकसित करने के प्रमुख स्त्रोत

बंडूरा (1997) के अनुसार शिक्षकों में आत्म सामर्थ्य के विकास को सुनिश्चित करने के लिए आत्म सामर्थ्य के स्त्रोतों की पहचान कर उसे विकास के माध्यम के रूप में उपयोग करना चाहिए। उनके अनुसार सामर्थ्य के विकास में चार महत्वपूर्ण स्त्रोत हैं।

नियंत्रणपूर्ण अभ्यास द्वारा अर्जित अनुभव (एनैक्टेड मास्टरी एक्सपीरियंस)

नियंत्रणपूर्ण अभ्यास द्वारा अर्जित अनुभव व्यक्ति तब प्राप्त करता है जब वह किसी विशिष्ट कार्य को सफलतापूर्वक पूरा करता है एवं सफलता का उसे बोध होता है (बंडूरा, 1997)। अत: सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के अनुरूप शिक्षकों द्वारा किए गए कार्यानुभव एवं उनमें प्राप्त सफलताओं का बोध व्यक्ति के आत्म सामर्थ्य को बढ़ाता है। आत्म सामर्थ्य के इस स्त्रोत को महत्वपूर्ण माना जाता है क्योंकि यह विदित है कि वास्तविक कक्षागत परिस्थितियों में किए गए कार्यों द्वारा ही शिक्षक अपनी क्षमताओं का सही आकलन कर सकता है (शारेन-मोरान इत्यादि, 1998)।

यद्यपि आत्म सामर्थ्य को बढ़ाने में कक्षा में सफलतापूर्वक पूर्ण किए गए कार्यों के बोध को एक प्रभावी माध्यम माना जाता है परंतु यह देखा गया है कि ऐसे कई कारक हैं, जैसे कि समय का अभाव, संसाधनों की कमी इत्यादि, जिनके कारण सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के कार्यों को शिक्षक सफलतापूर्वक नहीं कर पाते हैं। सफलता प्राप्ति में कमी सीधे तौर पर शिक्षकों में सफलता के बोध को कम कर देता है जिसके कारण उनमें आत्म सामर्थ्य का विकास प्रभावित होता है। इसके अतिरिक्त यह भी देखा गया है कि अक्सर शिक्षक कक्षाओं में कार्यों को तो सफलतापूर्वक क्रियान्वित करते हैं परंतु अपने द्वारा किए गए कार्यों की सफलता का बोध नहीं कर पाते हैं एवं सफलता के अवबोध के कारण उनमें उचित प्रकार से आत्म सामर्थ्य का विकास नहीं हो पाता है।

प्रतिनियुक्ति अनुभव (विकैरियस एक्सपीरियंस)

अपने जैसे किसी अन्य व्यक्ति द्वारा विशिष्ट कार्य के सफल निष्पादन को देखकर व्यक्ति सोचता है कि वह भी उस कार्य को सफलतापूर्वक कर सकता है। इस प्रकार के अनुभव को प्रतिनियुक्ति अनुभव कहा जाता है। कई शोध कर्त्ताओं ने विभिन्न अध्ययनों के द्वारा आत्म सामर्थ्य को प्रोत्साहित करने वाले कारक के रूप

में स्थापित किया है (पोस्नानकी, 2002; रासफ एवं ब्रूस, 2007)। उपरोक्त तथ्यों से स्पष्ट है कि सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के संदर्भ में भी संभावित रूप से आत्म सामर्थ्य के प्रोत्साहन में प्रतिनियुक्ति अनुभव सार्थक एवं महत्वपूर्ण है।

शाब्दिक प्रतिपादन (वर्बल परसुएशन)

कार्य विशेष के सफल निष्पादन पर व्यक्ति द्वारा अर्जित धनात्मक प्रतिपुष्टि एवं प्रोत्साहन उस कार्य विशेष के संदर्भ में प्रतिपुष्टि प्राप्त व्यक्ति के आत्म सामर्थ्य को प्रोत्साहित करता है। विशेषकर जब प्रतिपुष्टि कार्य विशेष से जुड़े योग्य व्यक्ति से प्राप्त हो तो ऐसी परिस्थितियों में आत्म सामर्थ्य पर उसका प्रभाव और अधिक रहता है (बंडूरा, 1997)।

स्पष्ट है कि सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के संदर्भ में वांछित व्यवहार एवं उन व्यवहारों की सफलता पर प्रतिपुष्टि एवं प्रोत्साहन प्रदान करना स्पष्टत: आत्म सामर्थ्य को प्रोत्साहित करता है। यद्यपि विद्यालयों में सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन एक नवीन अवधारणा है एवं योग्य व्यक्ति के द्वारा प्रतिपुष्टि एवं प्रोत्साहन प्राप्त करना शिक्षकों के लिए कठिन है परंतु इस प्रकार के प्रोत्साहन के महत्त्व को अनदेखा नहीं किया जा सकता है।

भावात्मक स्थिति (अफ़ेक्टिव स्टेटस)

कार्य विशेष के संदर्भ में व्यक्ति की भावात्मक स्थितियाँ विशेषत: कार्य के निष्पादन की सफलता को लेकर उनमें व्याप्त भय एवं तनाव, कार्य के निष्पादन में व्यक्ति की क्षमताओं का अप्रत्यक्ष सूचक होता है। यह माना जाता है कि किसी कार्य के निष्पादन को लेकर जिस व्यक्ति में जितना कम भय अथवा तनाव की स्थिति होगी वह व्यक्ति कार्य के सफल निष्पादन के प्रति उतना ही अधिक आश्वस्त होगा एवं उस कार्य के लिए उसमें उतना ही विकसित आत्म सामर्थ्य होगा (बंडूरा, 1997)।

स्पष्टत: शिक्षकों में सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन से संबंधित व्याप्त आशंकाएँ सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के संदर्भ में शिक्षकों के आत्म सामर्थ्य को निर्धारित करती हैं। अत: यह आवश्यक है कि शिक्षकों में व्याप्त आशंकाओं को दूर करने के उपाय किए जाएँ, जिससे सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन संबंधित उनके आत्म सामर्थ्य विश्वास को बढ़ाया जा सके।

यद्यपि आत्म विश्वास के विभिन्न स्रोतों की बात की जाती है तथापि आत्म सामर्थ्य के विकास में सभी स्रोतों का बराबर योगदान नहीं रहता है एवं आत्म सामर्थ्य के विकास में अन्य स्रोतों की अपेक्षा नियंत्रणपूर्ण अभ्यास द्वारा अर्जित अनुभव सबसे अधिक प्रभावी और भावात्मक स्थिति का प्रभाव निम्नतम होता है (बंडूरा, 1997)। कई विद्वानों का मानना है कि कार्य विशेष के संदर्भ में आत्म सामर्थ्य को प्रोत्साहित करने वाले स्रोत भिन्न-भिन्न परिस्थितियों में भिन्न हो सकते हैं। विद्वानों ने अपने अध्ययनों के द्वारा स्थापित किया है कि जेंडर के आधार पर (जेल्डिन, ब्रिटनर एवं पजारे, 2008), शिक्षण-अनुभव के आधार पर (मोरान एवं हॉय, 2007) एवं व्यक्तिगत विशेषताओं के आधार पर (गिन्नस एवं वाट्टर्स, 1996) कार्य विशेष के संदर्भ में व्यक्ति के

आत्म सामर्थ्य के प्रमुख स्त्रोत भिन्न-भिन्न होते हैं। अत: सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के संदर्भ में शिक्षकों का आत्म सामर्थ्य विभिन्न परिस्थितियों में भिन्न-भिन्न स्त्रोतों द्वारा विकसित हो सकता है, जिसे समझना आवश्यक है।

निष्कर्षात्मक टिप्पणी

मूल्यांकन अथवा आकलन शिक्षा प्रक्रिया का अभिन्न हिस्सा है जिसमें शिक्षक की भूमिका सर्वोपरि है। वर्तमान शिक्षा के बदलते परिवेश में मूल्यांकन प्रक्रिया भी बदलाव के दौर से गुजर रही है। सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन का विद्यालयी शिक्षा में अपनाया जाना एवं इसके अंतर्गत रचनात्मक मूल्यांकन के बहुआयामी प्रयोग पर बल दिया जाना इसी परिवर्तन को इंगित करता है जो कि रचनावादी अधिगम परिप्रेक्ष्य से प्रेरित वर्तमान कक्षाओं की आवश्यकता है। विद्यालयी स्तर पर मूल्यांकन के संपूर्ण ढाँचे में परिवर्तन एवं मुख्य रूप से संकलनात्मक मूल्यांकन के साथ रचनात्मक मूल्यांकन के संयोग के कारण शिक्षकों के मूल्यांकन संबंधित व्यवहार में परिवर्तन वांछनीय है।

यह सर्वविदित है कि मानवीय व्यवहार एक जटिल घटना है जो कि विश्वास, अभिवृत्ति तथा व्यवहार संदर्भ से जुड़े कारकों इत्यादि पर निर्भर करता है। यद्यपि शिक्षकों का आत्म सामर्थ्य विश्वास, व्यवहार को प्रभावित करने वाले एक महत्वपूर्ण कारक के रूप में स्थापित हो चुका है तथापि शोधार्थियों के मध्य शिक्षकों के वास्तविक व्यवहार के सूचक के रूप में अभिवृत्ति एवं अभिवृत्ति परिवर्तन का अध्ययन अधिक लोकप्रिय है। वैकल्पिक मूल्यांकन से संबंधित बहुत से अध्ययन शिक्षकों के विचारों तथा अभिवृत्तियों पर हुए हैं। प्रशिक्षणरत शिक्षकों एवं शिक्षणरत शिक्षकों के शिक्षण-अधिगम तथा आकलन संबंधी विचारों एवं अभिवृत्तियों पर भी अध्ययन हुए हैं परंतु संबंधित साहित्य के सर्वेक्षण से स्पष्ट होता है कि सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के संदर्भ में शिक्षकों एवं भावी शिक्षकों के आत्म सामर्थ्य विश्वास से संबंधित अध्ययनों का अभाव है। अत: सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के संदर्भ में शिक्षकों के आत्म सामर्थ्य से संबंधित व्यापक अध्ययनों की आवश्यकता है जिससे शिक्षकों के मूल्यांकन संबंधित कक्षागत व्यवहारों को समझा जा सकता है एवं समृद्ध आनुभाविक आकड़ों के आधार पर शिक्षकों के आत्म सामर्थ्य की संवृद्धि हेतु आवश्यक अभिकल्पों को तैयार किया जा सके।

इसके अतिरिक्त, उपरोक्त विवेचनाओं से यह भी स्पष्ट होता है कि सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन के संदर्भ में आत्म सामर्थ्य को प्रोत्साहित करने वाले स्त्रोत परिस्थितियों के आधार पर भिन्न-भिन्न हो सकते हैं, जिसे आनुभाविक अध्ययनों के माध्यम से समझने की आवश्यकता है। परिस्थितियों एवं आत्म सामर्थ्य के स्त्रोतों के अंतर्संबंधों की पहचान के द्वारा ही आत्म सामर्थ्य को विकसित करने हेतु प्रभावी अभिकल्प तैयार किया जा सकता है।

संदर्भ

एन.सी.ई.आर.टी. 2005. *राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा-2005*, नयी दिल्ली

कगान, डी. 1992. इंप्लीकेशंस ऑफ़ रिसर्च ऑन टीचर बिलीफ़. *एजुकेशनल साइकोलॉजिस्ट.* 27(1), 65-90

कोहेन, के. एम. 1995. *अचीविंग पॉज़िटिव एटिट्यूड्स टुवर्ड्स साईंस थ्रू अल्टरनेटिव असेसमेंट.* अनपब्लिश्ड पीएच.डी., थीलिस

गिन्स, आइ.एस. एंड वाट्टर्स, जे. जे. 1996. *एक्सपीरियंस ऑफ़ नोविस टीचर्स- चेंजेस इन सेल्फ़ एफ़िकेसी एंड देयर बिलीफ्स अबाउट टीचिंग.* पेपर प्रेजेंटेड एट द एनुअल मीटिंग ऑफ़ द अमेरिकन एजुकेशनल रिसर्च एसोसिएशन, न्यूयार्क

जेल्डिन, ए. एल., ब्रिटनर, एस. एल., एंड पजारे, एफ़. 2008. 'ए कंपैरेटिव स्टडी ऑफ़ द सेल्फ़ एफ़िकेसी बिलीफ्स ऑफ़ सक्सेसफुल मैन एंड वूमेन इन मैथमेटिक्स, साईंस एंड टेक्नोलाजी करियर्स'. जर्नल *ऑफ़ रिसर्च इन साईंस टीचिंग*, 45, 1036-1058

डुशेल, आर. ए. एंड राइट, ई. 1989. ए केस स्टडी ऑफ़ हाई स्कूल टीचर्स डिसीज़न मेकिंग मॉडल फॉर प्लानिंग एंड टीचिंग साईंस, *जर्नल ऑफ रिसर्च इन सांइस टीचिंग*, 26, 467-501

नेस्पर, जे. 1987. 'द रोल ऑफ़ बिलीफ्स इन द प्रैक्टिस ऑफ़ टीचिंग', *जर्नल ऑफ़ करिकुलम स्टडीज़*, 19(4), 317-328

पजारे, एम. एफ. 1992. 'टीचर्स बिलीफ्स एंड एजुकेशनल रिसर्च - क्लीनिंग अप ए मेस्सी कांस्ट्रक्ट. *रिव्यू ऑफ एजुकेशनल रिसर्च.* (3), 307-332

पजारे, एफ. एवं शंक, डी. एच. 2001. 'सेल्फ बिलीफ्स एंड स्कूल सक्सेस - सेल्फ एफ़िकेसी. सेल्फ़ कांसेप्ट एंड स्कूल एचीवमेंट'. इन राइडिंग, आर. एंड रेनर, एस. बंडूरा, ए. (एडि.). *परसेप्शन*, 239-266, एबलेक्स पब्लिशर्स, लंदन

पोस्नानकी, टी. जे. 2002. 'प्रोफ़ेशनल डेवेलपमेंट प्रोग्राम फ़ॉर एलिमेंटरी साईंस टीचर्स - एन एनालिसिस ऑफ़ टीचर सेल्फ़ एफ़िकेसी बिलीफ्स एण्ड एं प्रोफ़ेशनल डेवेलपमेंट मॉडल, *जर्नल ऑफ़ साईंस टीचर एजुकेशन.* 13, 189-220

बार्को, एच. एंड पुटनाम, आर. 1996. लर्निंग टू टीच इन डी. सी. बर्लिनर एंड आर. सी. कॉफी (एड.), *हैंडबुक ऑफ़ एजुकेशनल साइकोलॉजी.* लौंगमैन, न्यूयॉर्क 673-708

बंडूरा, ए. 1977. *सोशल फाउंडेशन ऑफ़ थॉट एंड एक्शन- ए सोशल कागनिटिव थ्योरी.* एंजेलवुड क्लिफ़स, एन.जे. प्रेंटिस हॉल

बंडूरा, ए. 1982. *सेल्फ़ एफिकेसी मैकेनिज़्म इन ह्यूमन एजेंसी.* अमेरिकन साइकोलॉजिस्ट, 37(2), 122-147

बंडूरा, ए. 1994. सेल्फ़ एफ़िकेसी, इन वी. एस. रामाचन्द्रन (एडि.). *इनसाइक्लोपीडिया ऑफ ह्यूमन बिहेवियर*, वाल्यूम 4, न्यूयॉर्क, एकेडेमिक प्रेस. from http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html.

बंडूरा, ए. 1997. *सेल्फ़ एफ़िकेसी: द एक्सरसाईज़ ऑफ़ कंट्रोल.* फ्रीमैन, न्यूयॉर्क।

रिग्स, आई.एम. एंड इनॉक, एल.जी. 1990. 'टुवर्ड्स द डेवेलपमेट ऑफ़ एन एलिमेंटरी टीचर साईंस टीचिंग एफ़िकेसी बिलीफ्स इंस्ट्रूमेंट', *साईंस एजुकेशन*, 74(6), 625-637

रॉस, जे., एंड ब्रूस, सी. 2007. 'प्रोफेशनल डेवेलपमेंट इफेक्ट्स ऑन टीचर एफिकेसी: रिज़ल्ट्स ऑफ ए रैंडमाईज़्ड फील्ड ट्रायल'. *जर्नल ऑफ एजुकेशनल रिसर्च.* 101, 50-60. 200

लेविट्ट, के. 2001. 'एन एनालिसिस ऑफ़ एलिमेंटरी टीचर्स बिलीफ्स रिगार्डिंग द टीचिंग एंड लर्निंग ऑफ साईंस', *साईंस एजुकेशन*, 86, 1-22

विगिन्स, जी. 1993. *असेसिंग स्टूडेंट परफ़ॉरमेंस- एक्सप्लोरिंग द पर्पज़ एंड लिमिट्स ऑफ़ टीचिंग.* सैन फ्रांसिस्को, सी. ए., जोसे-बास पब्लिशर्स

वुल्फॉक, ए. 2004. एजुकेशनल साइकोलॉजी. बोस्टन, हीट्स, एम.ए.- ऐल्लेन एंड बेकन

वोल्टर्स, सी. 2003. 'रेग्युलेशन ऑफ़ मोटिवेशन- इवैल्युएटिंग एन अंडरएम्फ्रेसाइज़्ड एस्पेक्ट ऑफ सेल्फ रेग्युलेटेड लर्निंग'. *एजुकेशनल साइकोलॉजिस्ट.* 38 (4), 189-205

शान्नेन-मोरान, एम., वुल्फ़ॉक हॉय, ए., एंड हॉय, डब्ल्यू. के. 1998. 'टीचर एफ़िकेसी- इट्स मीनिंग एंड मेज़र'. *रिव्यू ऑफ़ एजुकेशनल रिसर्च.* 68, 202-248

शंक, डी.एच. 1996. 'गोल एंड सेल्फ़ इवैल्युएटिव इंफ्लूएंसेस ड्यूरिंग चिल्ड्रेंस कॉगनिटिव स्किल लर्निंग'. *अमेरिकन एजुकेशनल रिसर्च जर्नल.* 33, 359-382

शंक, डी. 2004. *लर्निंग थ्योरीज़ - एजुकेशनल पर्सपेक्टिव्स.* एन.जे. प्रेंटिस हॉल, इंक।

सी.बी.एस.ई. 2010. *सतत् एवं व्यापक मूल्यांकन.* शिक्षक संदर्शिका, नयी दिल्ली

स्कालविक, ई.एम. एंड स्कालविक, एस. 2007. 'डाइमेंशंस ऑफ टीचर सेल्फ़ एफ़िकेसी एण्ड रिलेशन विद स्ट्रेन फ़ैक्टर्स, परसीव्ड कलेक्टिव टीचर एफ़िकेसी एंड टीचर बर्नआउट'. *जर्नल ऑफ़ एजुकेशनल साइकोलॉजी.* 99, 611-625