2

पेशेवर शिक्षक का बनना
एक सतत यात्रा

मधुलिका झा*

शिक्षण कार्य की जटिलता शिक्षक के लगातार क्षमतावर्धन की माँग करती है, इसलिए शिक्षक के विकास हेतु सेवापूर्व और सेवाकालीन प्रशिक्षणों की परिकल्पना की गई है। एक पेशेवर के तौर पर शिक्षक की तैयारी अनुभव और प्रशिक्षण से आगे जाकर अपने अनुभवों, विचारों और कार्यों पर लगातार चिंतन, उनकी समीक्षा तथा चुनौतियों, असफलताओं और सफल कदमों से सीखने के सतत प्रयासों की माँग करती है अर्थात् पेशेवर के तौर पर स्थापित होने के लिए चिंतनशीलता (reflection) एक अनिवार्य शर्त के तौर पर उभरती है।

तकनीकी विकास ने चाहे शिक्षकविहीन कक्षा की संकल्पना को साकार करने की दिशा में कदम बढ़ा दिया हो, बावजूद इसके स्कूली शिक्षा में बेहतरी का कोई भी प्रयास शिक्षक को साथ लिए बगैर संभव नहीं है। सीखने-सिखाने की प्रक्रिया में शिक्षक निर्जीव पाठ्यक्रम और जीवंत शिक्षार्थी के बीच की वो मानवीय कड़ी है, जो किसी माली की तरह हर शिक्षार्थी को उसके अनुरूप सीखने और पल्लवित होने के लिए आवश्यक वातावरण मुहैया कराकर उनके सीखने में योगदान दे रहा होता है। इसीलिए आवश्यक हो जाता है कि यह कड़ी अपने आप में इतनी सक्षम हो कि पाठ्यक्रम, शिक्षार्थी और ज्ञानार्जन की प्रकिया में उभरने वाले तनावों और चुनौतियों को न सिर्फ़ स्वयं झेल सके, साथ ही बच्चों को सीखने-सिखाने की इस यात्रा में सहयात्री मानते हुए उन्हें भी चुनौतियों का सामना करने, निर्णय लेने और उन निर्णयों की ज़िम्मेदारी लेने के लिए तैयार होने में वांछित मदद कर सके। इसी संदर्भ में शिक्षक को एक पेशेवर के तौर पर देखे जाने और उसका दर्जा देने की माँग उभरती है, जिसमें यह निहित है कि शायद एक पेशेवर शिक्षक अपने कार्यक्षेत्र में आने वाली चुनौतियों का बेहतर ढंग से सामना करते हुए शिक्षा में बेहतरी के प्रयासों में सक्रिय योगदान दे सकता है।

इसलिए ज़रूरी हो जाता है कि शिक्षक की पेशेवर पहचान को परिभाषित किया जाए। पेशेवर शिक्षक के पास ऐसी कौन सी योग्यताएँ, क्षमताएँ और रुझान/मूल्य हो सकते हैं जो उन्हें शिक्षण में अधिक समर्थ बना सकते हैं? लेकिन इससे पहले पेशे को परिभाषित करना आवश्यक हो जाता है। ऐसी कौन सी शर्तें हैं जो किसी पेशे/व्यवसाय के लिए आवश्यक हैं? और

* *प्रोजेक्ट असोसिएट*, अंबेडकर विश्वविद्यालय, दिल्ली

पेशे/व्यवसाय को रोज़मर्रा के अन्य कामों से अलग कर किसी पेशेवर को एक खास दर्जा देती हैं? तभी हम यह कह सकने की स्थिति में हो सकते हैं कि शिक्षण/अध्यापन के एक पेशे के तौर पर क्या मायने हैं और किस तरह एक पेशेवर अध्यापक शिक्षण कार्य को बेहतर ढंग से निष्पादित कर सकता है।

व्यवसाय/पेशे की शर्तें और शिक्षक—एक पेशेवर के तौर पर

डोव्नी (1990) और केल्डरहेड (1994) की व्यवसाय/पेशे की अवधारणा के अनुसार किसी व्यवसाय/पेशे की आवश्यक शर्तें इस तरह हो सकती हैं—

- प्रशिक्षण और अनुभव के माध्यम से अर्जित विशेष ज्ञानाधार या नॉलेज बेस (यहाँ वास्तविक शर्त "विशेष-ज्ञान का आधार" है, प्रशिक्षण और अनुभव तो उसे प्राप्त करने के तरीके हैं)।
- अपने प्रशिक्षुओं के साथ एक खास तरह का रिश्ता।
- पेशेवर (प्रशिक्षक) का अपने उपभोक्ताओं (प्रशिक्षुओं) से आगे जाकर जन नीतियों और न्याय के मुद्दों पर उस खास ज्ञान क्षेत्र के संबंध में ज्ञानाधार के आधार पर अपनी बात रखने का प्राधिकार (authority) (निर्णय लेने और समस्या के समाधान में उस ज्ञान क्षेत्र का प्रयोग)।
- राज्य और वाणिज्य के प्रभाव से उसके पेशेवर निर्णयों का स्वतंत्र होना।

केल्डरहेड और डोव्नी की अवधारणा को देखें तो कह सकते हैं कि किसी कार्य को पेशे की श्रेणी में रखने के लिए यह चारों शर्तें स्वतंत्र रूप से आवश्यक और एक साथ मिलकर पर्याप्त होती हैं। शिक्षण को व्यवसाय/पेशे की श्रेणी में रखने के लिए आवश्यक है कि शिक्षण का काम इन ज़रूरी शर्तों को पूरा करता हो। यहाँ यह ध्यान में रखना ज़रूरी है कि उपरोक्त चारों आवश्यक अर्हताओं में से पहली शर्त अर्थात् प्रशिक्षण और अनुभव के माध्यम से अर्जित ज्ञानाधार ही अन्य तीन शर्तों के पालन का आधार बन सकती है।

पेशेवर चिंतनशील अध्यापक का विकास

अध्यापक की पेशेवर तैयारी को लेकर अभिव्यक्त सरोकार भारतीय शिक्षा परिदृश्य में नए नहीं हैं और ये कोठारी कमीशन (1966) से लेकर शिक्षक शिक्षा हेतु राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा—2009 (एन.सी.एफ़.टी.ई.) तक समान रूप से ध्वनित होते नज़र आते हैं। प्रशिक्षित अध्यापकों के महत्त्व को समझने और उनकी उपलब्धता पर ज़ोर देने के बावजूद यह स्पष्ट है कि सिर्फ़ सेवापूर्व प्रशिक्षण ही किसी को अध्यापक के तौर पर स्थापित करने के लिए पर्याप्त नहीं है। शिक्षक शिक्षा, एक सतत प्रकिया है और सेवापूर्व और सेवाकालीन प्रशिक्षण इस शिक्षा की परिकल्पना के अभिन्न अंग हैं (राष्ट्रीय शिक्षा नीति 1986–92)। इसी बात को ध्यान में रखते हुए सेवाकालीन प्रशिक्षणों की परिकल्पना की गयी थी। एक पेशेवर के तौर पर शिक्षक की तैयारी, अनुभव और प्रशिक्षण से आगे जाकर अपने अनुभवों, विचारों और कार्यों पर लगातार चिंतन, उनकी समीक्षा और चुनौतियों, असफलताओं और सफल कदमों से सीखने के सतत प्रयासों की माँग करती है अर्थात् पेशेवर के तौर पर स्थापित होने के लिए चिंतनशीलता (reflection) एक अनिवार्य शर्त के तौर पर उभरती

है। विभिन्न दस्तावेज़ जैसे *एनसीएफ़ 2005* और *एन.सी.एफ़.टी.ई. 2009* पेशेवर, दक्ष और चिंतनशील शिक्षक के महत्त्व को रेखांकित करते हैं। धनकर (2013) के अनुसार चिंतनशील शिक्षक के विकास हेतु आवश्यक शर्तों को इस तरह देखा जा सकता है—

- *शिक्षा के आधारभूत क्षेत्रों की सैद्धांतिक समझ*— शिक्षा की अवधारणा और मानव जीवन में उसकी अहमियत; शिक्षा के दर्शनशास्त्र, समाजशास्त्र और सीखने के सिद्धांतों की समझ; पढ़ाये जाने वाले ज्ञान के क्षेत्रों की प्रकृति और शिक्षण प्रक्रिया की समझ।
- *रुझान*— शिक्षण प्रक्रिया और शिक्षार्थी पर उसके प्रभावों को समझना, विचारों को गंभीरता के साथ लेने और दृढ़ता के साथ रखना, तार्किक होने, साथ ही स्थापित तथ्यों और प्रिय सिद्धांतों से परे जाकर रचनात्मक होना, गहन विश्लेषण और स्वयं सीखने के प्रति रुझान होना।
- *मूल्य*— उदार और खुला मस्तिष्क, पुराने विचारों और स्थापित विचारों को जाँचने की हिम्मत और नए को अपनाने/रचने का साहस, पेशे के प्रति समर्पण और उसमें गर्व महसूस करना।
- *क्षमताएँ*— तार्किकता, पढ़ाने की व्यावहारिक क्षमता, शिक्षण में उपयोगी विभिन्न दक्षताएँ और नयी दक्षताएँ सीखने की क्षमता।

इन शर्तों को देखते हुए यह स्पष्ट है कि केवल विषय को पढ़ाने पर केंद्रित और चंद मॉड्यूल पर आधारित सेवाकालीन शिक्षक प्रशिक्षण शायद शिक्षक को एक चिंतनशील पेशेवर के तौर पर उभरने में मदद कर सकते हैं। चिंतनशील पेशेवर शिक्षक की विकास यात्रा में शिक्षा के आधारभूत क्षेत्रों की सैद्धांतिक समझ के साथ ही शिक्षक में शिक्षण कर्म के प्रति रुझान/प्रवृत्ति, मूल्यों और क्षमताओं का विकास बहुत महत्वपूर्ण हो जाता है।

शिक्षक सशक्तीकरण कार्यक्रम—एक प्रयास

चिंतनशील शिक्षक की अवधारणा के उपरोक्त वैचारिक ढाँचे के अनुसार सेवाकालीन प्रशिक्षण का एक प्रयास दिगंतर संस्था द्वारा 2013 में राजस्थान के फागी ब्लॉक में किया गया था। 'शिक्षक सशक्तीककरण कार्यक्रम' एक ऐसा कदम था जिसकी संकल्पना में चिंतनशील पेशेवर शिक्षक की अवधारणा निहित थी। इस प्रयास में शिक्षकों के साथ जो आरंभिक काम हुआ वह बताता है कि अपनी शिक्षण प्रक्रिया के दौरान, प्रक्रिया के बाद में और शिक्षण के लिए किया गया चिंतन किस तरह एक शिक्षक को खुद की शिक्षण प्रक्रिया का आइना दिखाते हुए उन्हें इसमें बेहतरी लाने में मदद कर सकता है। यह कार्यक्रम किन्हीं कारणों से अपने पूरे समय में नहीं चल पाया, अतः समग्रता में देखने पर इससे जो समझ बनती उनसे पेशेवरशिक्षक के विकास की प्रक्रिया पर अनुभवजन्य प्रमाणों के आधार पर कुछ नतीजे निकाले जा सकते थे। लेकिन इसके आरंभिक काल में भी चिंतनशीलता और शिक्षासिद्धांत के प्रति जागरुकता की एक झलक मिलती है। दूसरी बात जो नज़र आती है वह है शिक्षकों की स्वैच्छिक भागीदारी और साझा संवाद में रुचि।

कार्यक्रम की संकल्पना

दिगंतर के 'शिक्षा समर्थन कार्यक्रम' ने इसी ब्लॉक में लगभग 5 वर्षों तक शिक्षकों को सक्रिय सहयोग

देते हुए उनमें अपनी शिक्षण प्रक्रिया को बेहतर बनाने और इस दिशा में सोचने के लिए एक रास्ता सुझाया था। इसकी समाप्ति के दौरान शिक्षकों के मन में एक बड़ा सवाल यह था कि शालाओं में दिखाई दे रहे सकारात्मक प्रभाव को संस्था के साथियों के सहयोग के बिना कैसे आगे बढ़ाया जा सकेगा। कार्यक्रम की एंडलाइन रिपोर्ट भी शालाओं में आये इस सकारात्मक परिवर्तन को सतत बनाये रखने के लिए कुछ कदम उठाने का सुझाव देती थी। इसी पृष्ठभूमि से 'शिक्षक सशक्तीककरण कार्यक्रम' की संकल्पना उपजी।

इस कार्यक्रम की संकल्पना एक सहभागितापूर्ण क्रियात्मक शोध के तौर पर की गई थी जो चिंतनशील शिक्षक की विकास यात्रा में शिक्षण पोर्टफ़ोलियो और साझा संवाद की भूमिका/महत्त्व को समझने का प्रयास था। शिक्षण पोर्टफ़ोलियो एंट्रीज़ में शिक्षक अपने कक्षा-कक्ष के अनुभवों, काम में लिए गए सिद्धांतों, अपनाई गई तकनीकों का विश्लेषण करते हुए साथियों के साथ साझा करते थे। वहीं साझा संवाद को पोर्टफ़ोलियो एंट्रीज़ के विश्लेषण और समीक्षा करते हुए एक-दूसरे के अनुभवों से सीखने के मंच की तरह देखा गया था। यह माना गया था कि शिक्षण प्रक्रिया, पोर्टफ़ोलियो लेखन और साझा संवाद तीनों एक-दूसरे को प्रभावित करते हुए चिंतनशील शिक्षक के विकास में योगदान दे सकेंगे। इस तरह का कोई भी प्रयास बिना शिक्षा तंत्र के सहयोग के संभव नहीं होता, इसलिए इसे मज़बूती देने और साझा सीखने-सिखाने की इस संस्कृति को आगे बढ़ाने की संकल्पना के तहत ब्लॉक और जिला शिक्षा तंत्र के सदस्यों की सक्रिय साझेदारी इस शोध परियोजना का अनिवार्य हिस्सा थी। शिक्षकों के न्यूज़ लेटर को सीखने-सिखाने को साझा करने के साथ ही ब्लॉक के विस्तृत शिक्षक समुदाय के साथ जुड़ने के कदम के तौर पर देखा गया था।

कुछ अनुभव और विवेचन

शिक्षक सशक्तीकरण कार्यक्रम फागी की संकल्पना में यह शामिल था कि कार्यक्रम में शामिल सभी साथी साझा सीखने-सिखाने और चिंतनशीलता की तरफ बढ़ने की यात्रा के सहभागी होंगे। चिंतनशीलता एक सख्त और कठिन प्रक्रिया है और बहुधा यह आनंददायक नहीं होती है शिक्षक सशक्तीकरण कार्यक्रम के दौरान आने वाली चुनौतियाँ इस तरफ इशारा करती हैं कि चिंतनशीलता की तरफ बढ़ने के लिए शिक्षकों को किस तरह की अकादमिक मदद, शिक्षा तंत्र के सहयोग और चिंतनशीलता को पोषित करने वाले वातावरण की दरकार हो सकती है।

शिक्षकों की भागीदारी

कार्यक्रम की शुरुआत में यह सोचना बहुत स्वाभाविक था कि सरकारी शिक्षक आखिर क्यों किसी ऐसे कार्यक्रम का हिस्सा बनेंगे जो न सिर्फ़ उनसे अधिक समय और परिश्रम की, बल्कि अपनी ही शिक्षण प्रक्रिया को सवालों के दायरे में लाकर उसके बारीक विश्लेषण की भी माँग करता हो।

शिक्षकों की प्रतिक्रियाएँ बताती हैं कि किसी कार्यक्रम के प्रति शिक्षकों के नज़रिए को दिशा देने में उनके पहले के प्रशिक्षण अनुभव अहम भूमिका निभा रहे होते हैं। जैसे — 'हमारे विभागीय प्रशिक्षणों में तो करने के लिए बहुत कम ही कुछ होता है।'

यह उदाहरण संकेत देता है कि सेवाकालीन शिक्षक प्रशिक्षणों का सच केवल शिक्षकों की भागीदारी में अरुचि नहीं है, बल्कि बहुत कम प्रशिक्षण ऐसे होते हैं जो शिक्षकों को चुनौतीपूर्ण ढंग से कुछ नया स्वयं सोचने, सीखने और करने के लिए उत्साहित कर पाते हैं और इस तरह से सीखने की सार्थकता को शिक्षण कार्य की सार्थकता से जोड़ पाते हैं।

कुछ शिक्षक कार्यक्रम और मासिक बैठक में तो शामिल होना चाहते थे, लेकिन अपनी शिक्षण प्रक्रिया पर पोर्टफ़ोलियो एंट्रीज़ विकसित करने की बात उन्हें काफ़ी कठिन लग रही थी। जैसे एक अध्यापिका ने कहा, "ऐसा है न मैं किसी भी हालत में लिख नहीं सकती।"

यह अभिव्यक्ति इशारा करती है कि जब एक शिक्षक ही अपने आप को अभिव्यक्ति में इतना कमज़ोर मानकर अपने विचारों को अभिव्यक्त करने से हिचकता हो तो क्या वह बच्चों को ऐसे मौके मुहैया करवा पायेगा। ऐसी किसी कक्षा में भाषा, अभिव्यक्ति और विकास के बीच के आपसी संबंध और सीखने की प्रक्रिया में रचनात्मकता और मौलिक अभिव्यक्ति के महत्त्व को किस तरह से देखा जायेगा।

जब अधिकतर शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रम 'कैसे पढ़ाना' को कुछ मॉड्यूल की सहायता से तयशुदा तरीके से समझाने का प्रयास करके प्रशिक्षण को सफल मान लेते हैं और उसे निर्धारित करने वाले तत्वों जैसे विषय की प्रकृति, इंसानी सीखना और बच्चे के संज्ञानात्मक विकास के साथ उसके संबंध पर शायद ही चर्चा होती है। तब ऐसे कार्यक्रम, जिसमें शिक्षक को अपनी खुद की अध्यापन प्रक्रिया को सवालों के दायरे में लाकर इस पर न केवल लिखना था बल्कि आगे चर्चा भी करनी थी, में भागीदारी के लिए शिक्षकों को तैयार करना और फिर उस भागीदारी को बनाये रख पाना आसान नहीं था।

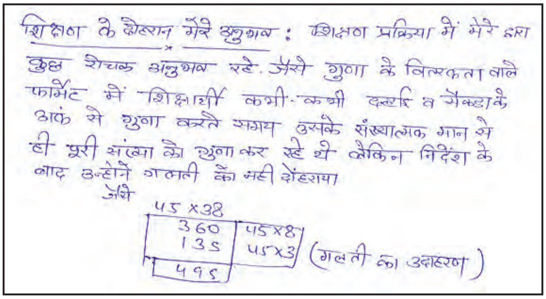
शिक्षण पोर्टफ़ोलियो और साझा संवाद की भूमिका

लंबे समय से शिक्षक की क्षमतावर्धन के लिए शिक्षण पोर्टफ़ोलियो की अहमियत को स्वीकारा गया है और कई सेवापूर्व शिक्षक प्रशिक्षणों में इसका प्रयोग करने के उदाहरण हैं। शिक्षण कार्य की समझ को बेहतर बनाने के साथ ही शिक्षकीय ज्ञान के स्रोत भी महत्वपूर्ण हैं। शोध बताते हैं कि यह अपने कक्षा-कक्ष के अनुभवों से समझ बनाने और उनमें बेहतरी लाने का माध्यम है। लेकिन इस तरीके की अपनी चुनौतियाँ हैं, जैसे — अकेले किया गया चिंतन खुद को भ्रमित करने या अपनी ही शिक्षण प्रक्रिया को प्रतिपुष्ट करने का माध्यम बन सकता है। हालाँकि, कार्लिले और जॉर्डन (2007) इस ओर इशारा करते हैं कि पोर्टफ़ोलियो विकसित करना अपने ज्ञान, अनुभव को एक बड़े समुदाय में समीक्षा के लिए प्रस्तुत करने का अवसर देने के साथ ही साझा सीखने की ओर ले जाता है। यह शोध शिक्षण पोर्टफ़ोलियो एंट्रीज़ और साझा संवाद की चिंतनशीलता और चिंतनशील शिक्षक के विकास प्रक्रिया में योगदान का विश्लेषण करते हुए इसके प्रमाण जुटाने का प्रयास था।

आरंभिक शिक्षण पोर्टफ़ोलियो

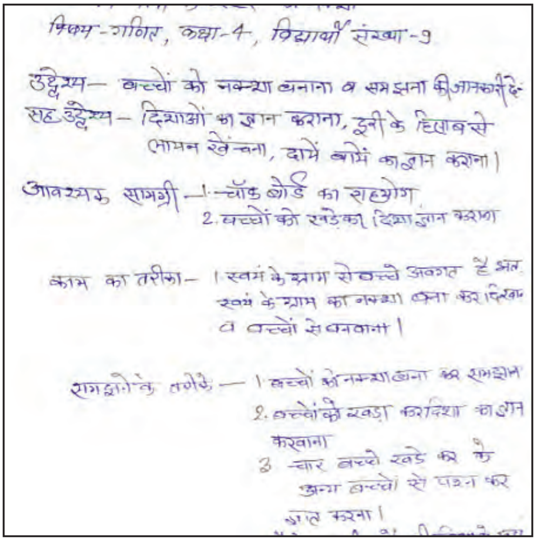
शिक्षण प्रक्रिया के सचेत विकास के लिए ज़रूरी है कि शिक्षक शिक्षण प्रक्रिया के पहले, अध्यापन के

दौरान और उसके बाद भी चिंतनशील रहकर अपने सीखने-सिखाने का विश्लेषण कर पाएँ और अपने कार्यों, विचारों के अध्यापन पर प्रभाव को लेकर लगातार जागरूक रह पाएँ। शिक्षकों की पोर्टफ़ोलियो एंट्रीज़ बताती हैं कि उन्होंने सीमित अर्थों में ही अपनी शिक्षण प्रक्रिया को लेकर सोचना, उसके लिए योजना बनाना और कक्षा के बाद अपने शिक्षण अनुभवों को शब्दों में समेटना शुरू किया था।


शिक्षण के दौरान मेरे अनुभव : शिक्षण प्रक्रिया में मेरे इस कुछ रोचक अनुभव रहे. जैसे गुणा के विस्तृतता वाले फार्मेट में शिक्षार्थी कभी-कभी दहाई व सैकड़ा के अंक से गुणा करते समय उसके संख्यात्मक मान से ही पूरी संख्या को गुणा कर रहे थे लेकिन निर्देश के बाद उन्होंने गलती को नहीं दोहराया।
जैसे
45 x 38
360 | 45x8
135 | 45x3
495
(गलती का उदाहरण)

शिक्षण योजना

शिक्षकों की शिक्षण योजना का ढाँचा बहुधा हेर्बेर्तियन पाठ योजना से प्रेरित था, जो सेवापूर्व प्रशिक्षण के दौरान काम में ली जाती है। सभी शिक्षण पोर्टफ़ोलियो में शिक्षण योजना बच्चे के पूर्व ज्ञान और पाठ के उद्देश्यों और बच्चों को उस विषय-वस्तु तक लाने के लिए कुछ प्रश्नों से शुरू होकर शिक्षण सामग्री के चुनाव, पाठ को पढ़ाने और फिर बच्चे के सीखे हुए को जाँचने के लिए कुछ प्रश्नों के वर्णन पर समाप्त होती थी। इससे यह जाहिर होता है कि सेवापूर्व प्रशिक्षणों के दौरान शिक्षण योजना को बनाने के पीछे के निहितार्थ अगर स्पष्ट न हों तो यह पूरी कवायद केवल शिक्षण प्रक्रिया की चरणबद्ध व्याख्या तक सीमित रह जाती है और शिक्षण योजना बनाने की प्रक्रिया में उससे सीखने-सिखाने के बारे में एक विश्लेषित समझ के निर्माण और उसे काम में लेने की प्रवृत्ति और क्षमताओं के विकास का मूल उद्देश्य कहीं पीछे रह जाता है।


विषय-गणित, कक्षा-4, विद्यार्थी संख्या-9
उद्देश्य— बच्चों को नक्शा बनाना व समझना की जानकारी देना
सह उद्देश्य— दिशाओं का ज्ञान कराना, दूरी के हिसाब से भ्रमण खेंचना, दायें बायें का ज्ञान कराना।
आवश्यक सामग्री— 1. चॉक बोर्ड का सहयोग
2. बच्चों को खड़े कर दिशा ज्ञान कराना
काम का तरीका— 1. स्वयं के ग्राम से बच्चे अवगत हैं अत: स्वयं के ग्राम का नक्शा बना कर दिखा व बच्चों से बनवाना।
समझाने के तरीके— 1. बच्चों को नक्शा बना कर समझाना
2. बच्चों को खड़ा कर दिशा का ज्ञान करवाना
3. चार बच्चे खड़े कर के अन्य बच्चों से प्रश्न कर ज्ञात करना।

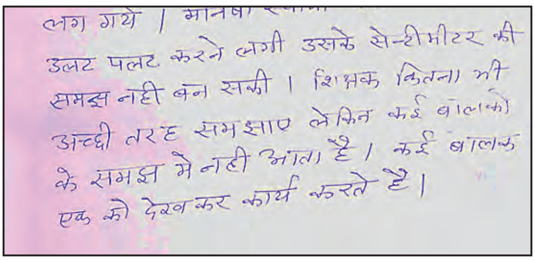
चिंतनशीलता का तत्व

विभिन्न शिक्षाविदों के अनुसार चिंतनशीलता के आरंभ के लिए किसी समस्या/चुनौती का होना पहला कदम है। सिर्फ़ समस्या का होना बल्कि उसे समस्या की तरह पहचानना और उस समस्या के समाधान की पेशेवर ज़िम्मेदारी लेना चिंतनशीलता के लिए दूसरा महत्वपूर्ण कदम है। साथ ही समस्या के केंद्र को समझना और इस दिशा में प्रयास करना चिंतनशीलता की दिशा में आगे ले जाता है।

शिक्षक साथियों के शुरुआती पोर्टफ़ोलियो एंट्रीज़ से पता चलता है कि किसी भी शिक्षक ने सीखने-सिखाने से संबंधित किसी चुनौती को समस्या के बतौर नहीं लिया, बल्कि शिक्षण उद्देश्य ही उनके लिए समस्या बतौर था और उस उद्देश्य की प्राप्ति

करना ही उसका समाधान। नीचे दिए गए उदाहरण यह दिखाते हैं कि सीखने के दौरान आने वाली किसी चुनौती को अधिकतर बच्चों के सीखने की क्षमता में कमी या असफलता के तौर पर देखा जाता है। शिक्षक विरले ही चिंतन कर अपने सिखाने के तरीकों में किसी कमी/समस्या के बारे में सोच पाते हैं। बच्चों के सीखने-सिखाने को लेकर ऐसा कोई भी दृष्टिकोण जिसमें सिखाने पर और सिखाने के लिए चिंतन शामिल नहीं है, वह बड़ी आसानी से शिक्षक को न सिर्फ़ अपने सिखाने के तरीके में होने वाली किसी समस्या या चुनौती को समझने से बरी कर देता है, बल्कि सीखने-सिखाने को प्रभावित करने वाले अन्य पहलुओं पर सोचने का मौका ही नहीं देता है (स्कॉन, 1983)।

हालाँकि, कुछ उदाहरण बताते हैं कि कुछ शिक्षकों ने बच्चों के अनुभवों को पठन-पाठन की प्रक्रिया में जगह दी और उनके परिवेश से संबंधित शिक्षण सामग्री तैयार करने का प्रयास किया था। जो दिखाता है कि कुछ शिक्षक अपनी शिक्षण प्रक्रिया पर सोचने के साथ ही आगे की योजना से संबंधित सरोकारों पर विचार कर उसके लिए अपने स्तर पर प्रयास कर रहे थे। जैसे—"मेरे समझाने में कठिनाई होने पर अध्यापकों से चर्चा करके मैंने इसे समझने की कोशिश की।"


लग गये।
उलट पलट करने लगी उसके सेन्टीमीटर की समझ नही बन सकी। शिक्षक कितना भी अच्छी तरह समझाए लेकिन कई बालकों के समझ मे नही आता है। कई बालक एक को देखकर कार्य करते है।

चिंतनशीलता के लिए आवश्यक शर्तें व शिक्षण पोर्टफ़ोलियो में उनकी झलक

शिक्षण पोर्टफ़ोलियो के लिखित रूप में मौजूद होने के कारण यह चिंतनशीलता की तरफ ले जाने का बेहतर माध्यम साबित हो सकता है, जिसमें एक पेशेवर अपनी कमियों, मान्यताओं के विरोधाभासों और सिद्धांतों में समझ की अस्पष्टता को आसानी से पकड़ सकता है। जैसे जो शिक्षक आनंददायी शिक्षा, परिवेश से सीखना और विद्यार्थियों से चर्चा को बढ़ावा देने की बात कह रहे थे, वे ही आगे जाकर अपनी पोर्टफ़ोलियो एंट्री में अभ्यास और रटने पर ज़ोर देते नज़र आते हैं। यह बताता है कि शैक्षिक विमर्श में प्रचलित शब्दावली की जानकारी को चिंतन और कर्म का आधार बनने में समय लगता है और यह प्रक्रिया अपनी शिक्षण प्रक्रिया से सीखने का अवसर देने वाले वातावरण की माँग करती है।

सीखना-सिखाना और शिक्षण विधि

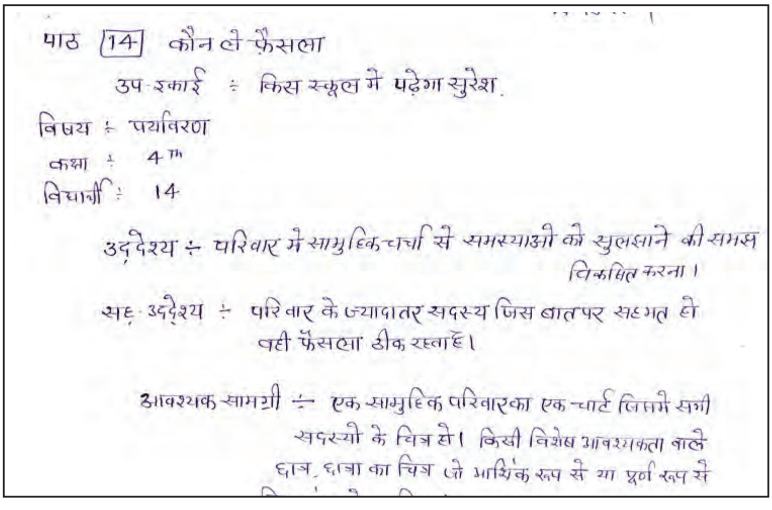
सीखना-सिखाने में शिक्षक की भूमिका, विद्यालय सीखने के जगह के तौर पर, बच्चे के सीखने और सीखने में परिवेश के महत्त्व, शिक्षक-बच्चे और समाज के बीच के संबंध को लेकर शिक्षकों की अवधारणाओं, मान्यताओं और समझ की झलक उनकी शिक्षण पोर्टफ़ोलियो एंट्रीज़ में दिखाई देती है। ये समझ और मान्यताएँ शिक्षकों की योजना, शिक्षण विधि और शिक्षण कार्य को निर्धारित करने में अहम भूमिका निभाती हैं। 'समझाया, सिखायेंगे, जानकारी देना, ज्ञान कराना, अध्ययन करवाया।' ये वे शब्द हैं जो सीखने के संदर्भ में शिक्षण पोर्टफ़ोलियो में अक्सर प्रयोग में लिए गए हैं। 'अभ्यास कराना,

बताना, ज्ञान कराना, कार्य को बार-बार करवाने से परिपक्वता, दोहराना’ जैसे शब्दों का बहुतायत में प्रयोग कक्षा में सीखने-सिखाने की प्रक्रिया में दोहराने के महत्त्व को बताता है। ये शब्द या वाक्यांश कक्षा में सीखने-सिखाने की प्रक्रिया, शिक्षक की भूमिका और शिक्षक-छात्र संबंध के बारे में शिक्षक की मान्यताओं की तरफ इशारा करते हैं। शिक्षक की अध्यापन योजना और कार्य इन मान्यताओं से संचालित होते हैं। किसी अवधारणा या पाठ्यवस्तु को सीखने के उद्देश्य को लेकर शिक्षक न केवल उस पाठ्यवस्तु को सीखने-सिखाने के तरीकों को बल्कि अध्यापन में प्रयोग में ली जाने वाली शिक्षण सामग्री को भी तय करते हैं। उदाहरण के लिए, बच्चों को घरों के बारे में जानकारी देना, बच्चों को नक्शा बनाने और समझने की जानकारी देना।

ये उदाहरण किसी पाठ्यवस्तु को सीखने-सिखाने के दौरान उभरने वाले उस अंतर्विरोध को सामने लाते हैं जो विषय की प्रकृति और उसमें ज्ञान निर्माण के तरीकों की स्पष्ट समझ न होने और विषय को केवल पाठ्यक्रम का हिस्सा मानकर पढ़ाने के दौरान उपजती हैं।

उपरोक्त सामुदायिक चर्चा से समस्याओं को सुलझाने के उदेश्य के साथ शुरू हुआ पाठ इस सहउद्देश्य के साथ आगे बढ़ता है कि परिवार के ज़्यादातर सदस्य जिस बात पर सहमत हों वही फ़ैसला ठीक रहता है। लेकिन फ़ैसले लेने के लिए आवश्यक क्षमताओं, समझ के विकास और कोई फ़ैसला सही क्यों माना जा रहा है, इसके बारे में हो सकने वाली किसी चर्चा का उल्लेख नहीं होता।

होशियार बच्चे, कमज़ोर बच्चे, कमज़ोर स्तर वाले बच्चे, पिछड़ गए बच्चे और अशिक्षित माँ-बाप, जैसे शब्दों का प्रयोग इंगित करता है कि शिक्षण योजना बनाते समय शिक्षक के मन में स्थापित मान्यताएँ सीखने-सिखाने को एक खास दिशा प्रदान करती हैं। इनके निहितार्थ को समझने का प्रयास तभी हो सकता था जब शिक्षक अपनी मान्यताओं और उसके शिक्षण कार्य पर असर होने को लेकर सचेत रह पाएँ।


पाठ 14 कौन ले फ़ैसला

उप-इकाई :- किस स्कूल मे पढ़ेगा सुरेश.

विषय :- पर्यावरण

कक्षा :- 4th

विद्यार्थी :- 14

उद्देश्य :- परिवार मे सामुहिक चर्चा से समस्याओ को सुलझाने की समझ विकसित करना।

सह-उद्देश्य :- परिवार के ज्यादातर सदस्य जिस बातपर सहमत हो वही फैसला ठीक रहता है।

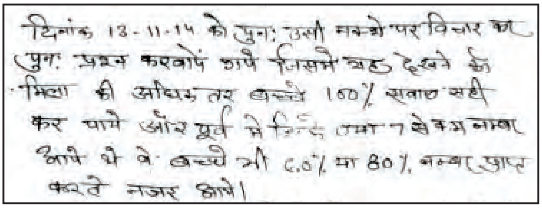
आवश्यक सामग्री :- एक सामुहिक परिवारका एक चार्ट जिसमे सभी सदस्यो के चित्र हो। किसी विशेष आवश्यकता वाले छात्र, छात्रा का चित्र जो आंशिक रूप से या पूर्ण रूप से

बच्चे के विकास और सीखने की प्रक्रिया की समझ कक्षा शिक्षण को बेहतर बनाने में योगदान देती है। इसके लिए शिक्षा के समाजशास्त्रीय परिप्रेक्ष्य और बच्चे के परिवेश का ज्ञान ज़रूरी है। साथ ही बच्चों के सीखने की ज़रूरतों को

पूरा करने के लिए बच्चे के पारिवारिक, सामाजिक, सांस्कृतिक परिवेश को ध्यान में रखते हुए शिक्षण योजना बनाने की ज़रूरत होती है। सेवाकालीन शिक्षक प्रशिक्षण कार्यक्रम इस समझ के निर्माण के लिए महत्वपूर्ण पड़ाव की तरह काम कर सकते हैं।

आकलन और सीखना

सभी शिक्षण पोर्टफ़ोलियो में शिक्षण योजना के क्रियान्वयन के बाद एक हिस्सा बच्चे के सीखने को जाँचने का था। लगभग सभी शिक्षकों की अंत में टिप्पणी थी कि बच्चों को सीखने में आनंद आया और बच्चे पाठ सीख गए हैं। लेकिन किसी भी शिक्षक ने सीखने-सिखाने की प्रक्रिया में खुद के सीखने के बारे में कोई बात नहीं की। यह इस तरफ भी इशारा करता है कि आकलन प्रक्रिया को सिर्फ़ बच्चे के सीखने को जाँचने और उसमें सुधार के साधन की तरह ही देखा जाता है, पर इस माध्यम से शिक्षक की अपनी शिक्षण प्रक्रिया की कमियाँ, चुनौतियाँ भी सामने आ सकती हैं इस पर कम ही ध्यान दिया जाता है।


दिनांक 13-11-14 को पुनः उसी नक्शे पर विचार कर पुनः प्रश्न करवाये गये जिसमें यह देखने को मिला की अधिकतर बच्चे 100% सवाल सही कर पाये और पूर्व में जिन्हें [illegible] 7 से कम नम्बर आये थे वे बच्चे भी 60% या 80% नम्बर प्राप्त करते नजर आये।

स्कूलों के अवलोकन और पिअर ग्रुप मीटिंग के दौरान भी शिक्षक इस बात पर ज़ोर दे रहे थे कि दंड बच्चे को सिखाने का प्रभावी माध्यम है और शिक्षा का अधिकार अधिनियम—2009 के कारण बच्चों को सिखाने में उन्हें कठिनाइयाँ आती हैं। यह बताता है कि जब तक नीतियों के पीछे की अवधारणाओं पर व्यापक बातचीत कर उनके बारे में समझ बनाने का प्रयास नहीं किया जायेगा, तब तक शिक्षा में सुधार के प्रयासों को शिक्षक केवल ऊपरी तौर पर ही अपना पाएँगे।

पिअर ग्रुप मीटिंग की कुछ झलकियाँ

चिंतनशीलता की प्रक्रिया में आत्मविश्लेषण बेहद अहम है लेकिन साझा संवाद के महत्त्व को नकारा नहीं जा सकता। *क्रिटिकल फ्रेंड* या चिंतनशील कर्ता की उपस्थिति को चिंतनशीलता की तरफ बढ़ने के लिए एक अहम कारक के तौर पर देखा गया है। साझा संवाद ऐसा ही मंच है जो शिक्षकों को अपनी शिक्षण प्रक्रिया का विश्लेषण करते हुए चिंतनशीलता के लिए आवश्यक शर्तों को समझने, आत्मसात करने और साथ-साथ सीखने का अवसर प्रदान कर सकता है। चिंतनशीलता की तरफ सतत बढ़ते रहने के लिए अन्य पेशेवरों के साथ संवाद के अवसरों की ज़रूरत होती है। हालाँकि इस माध्यम के साथ समूह के बीच की आपसी साँठ-गाँठ और सदस्यों की एक-दूसरे पर अतिनिर्भरता जैसी चुनौतियाँ सामने आ सकती हैं। लेख में आगे शिक्षकों के साथ हुए साझा संवादों और उनकी चुनौतियों तथा चिंतनशील पेशेवर शिक्षक के विकास में इसकी अहमियत की तरफ इशारा किया गया है।

संवाद की प्रकृति

संवाद किसी सामाजिक परिवेश में चिंतन का सीधा प्रयास होता है जहाँ लोगों की मान्यताओं, मूल्यों को चुनौती दी जा सकती है और लोगों के पास साझा करने और उनका बचाव करने के अवसर होते हैं।

लेकिन इस तरह की वैचारिक पड़ताल के लिए आपसी विश्वास, अपने विचारों की ज्ञानशास्त्रीय ज़िम्मेदारी लेना, व्यक्ति को अलग रखते हुए विचार को समझना और प्राधिकार (authority) से स्वतंत्रता जैसे मूल्यों का होना ज़रूरी हो जाता है (धनकर, 2013)। चूँकि, साझा संवाद इस कार्यक्रम का अहम हिस्सा था इसलिए यह बहुत ज़रूरी था कि सभी भागीदार चिंतनशीलता के लिए संवाद की प्रकृति को समझकर उसे सीखने-सिखाने वाले माध्यम के तौर पर इस्तेमाल कर पायें।

साझा संवाद का हर सत्र शिक्षक साथियों के एक समूह की तरह उभरने, शिक्षण क्रिया पर समालोचनात्मक दृष्टि रखते हुए एक-दूसरे से सीखने का अवसर था। हालाँकि, पहली बैठक में कुछ साथियों की अधिक भागीदारी दूसरों को बात कहने का पर्याप्त अवसर नहीं दे रही थी। शिक्षण पोर्टफ़ोलियो एंट्रीज़ साझा करने के बाद कुछ शिक्षकों की टिप्पणियों ने अन्य शिक्षकों को आहत किया, क्योंकि संवाद में समालोचना की बजाय स्वयं को बेहतर साबित करने और दूसरों को कम सक्षम बताने का भाव अधिक था। लेकिन इसके बाद की दूसरी बैठक में, जहाँ सभी शिक्षक साथियों ने अपनी पोर्टफ़ोलियो एंट्रीज़ को साझा किया था, शिक्षकों का एक-दूसरे के कामों को लेकर सकारात्मक रूख दिखा।

अनुकूल परिस्थितियों का निर्माण और शिक्षा तंत्र का सहयोग

किसी को ज़बरदस्ती चिंतनशीलता की तरफ नहीं ले जाया जा सकता है। लेकिन चिंतनशीलता के लिए अनुकूल परिस्थितियाँ और संरचनाओं की उपलब्धता इस तरफ बढ़ने में मदद करती है (सेनेस, 2007)। चिंतनशील पेशेवर शिक्षक के विकास के लिए ऐसे वातावरण का निर्माण भी अनिवार्य है जो शिक्षकों को चिंतनशीलता के लिए आवश्यक शर्तों को स्वयं में विकसित करने का अवसर दे। साथ ही स्वयं शिक्षा तंत्र को भी चिंतनशील और जवाबदेह होना होगा। पिअर ग्रुप मीटिंग के किसी भी सत्र में डाइट या संकुल से किसी सन्दर्भ व्यक्ति का न होना इस तरफ भी इशारा करता है कि प्रशिक्षण के काम में संलग्न सदस्य शिक्षकों के साथ होकर सीखने-सिखाने की प्रक्रिया में बेहतरी लाने की योजनाएँ बनाने में कम ही रुचि ले पाते हैं। शिक्षा में बेहतरी लाने का दावा करने वाली नीतियों के निर्माण और क्रियान्वयन पर ज़ोर देने के साथ ही यह ध्यान में रखना ज़रूरी है कि ऐसा वातावरण, जो प्रश्न करने की स्वतंत्रता, तार्किकता और संवेदनशीलता के साथ स्थापित मान्यताओं को तर्क की कसौटी पर कसने के बाद स्वीकारने या खारिज करने की गुंजाइश रखता हो, वही शिक्षकों को चिंतनशील कार्यकर्ता के तौर पर उभरने में हरसंभव मदद कर सकता है।

समेकन

राष्ट्रीय पाठ्यचर्या की रूपरेखा 2005 सेवाकालीन प्रशिक्षणों को शिक्षण प्रक्रिया में बदलाव ला सकने वाला महत्वपूर्ण कारक मानती है। लेकिन ऐसा कोई भी प्रशिक्षण कार्यक्रम पेशेवर चिंतनशील शिक्षक की अवधारणा और उसके विकास के लिए ज़रूरी कारकों को ध्यान में रखे बिना शिक्षा में बदलाव लाने की कल्पना नहीं कर सकता। पेशेवर चिंतनशील अध्यापक बनने की प्रक्रिया केवल सेवापूर्व प्रशिक्षणों तक सीमित नहीं हो सकती। बल्कि यह एक सतत

प्रक्रिया है जो कक्षा शिक्षण से लेकर सेवाकालीन प्रशिक्षणों तक विस्तृत है। इसके साथ ही यह माँग करती है कि प्रशिक्षण कार्यक्रमों की संकल्पना न सिर्फ़ शिक्षक के लिए आवश्यक ज्ञान क्षेत्रों तक सीमित हो बल्कि ऐसे वातावरण का निर्माण भी इसमें शामिल हो जो शिक्षकों को शिक्षण के लिए आवश्यक रुझानों, मूल्यों और क्षमताओं के विकास का अवसर दे। ऐसे प्रशिक्षणों की परिकल्पना और वातावरण के बिना पेशेवर चिंतनशील शिक्षकों के विकास की कल्पना नहीं की जा सकती और शिक्षक की क्षमतावर्धन के लिए आयोजित होने वाले प्रशिक्षण कार्यक्रम उन्हें केवल तयशुदा पाठ्यक्रम को एक निर्धारित तरीके से पूरा करने की दिशा में काम करते रहने वाले शिक्षकों के तौर पर ही तैयार करते रहेंगे।

संदर्भ

एडवर्डस, ए. एवं डी. ब्रूनटन, 1993. 'स्पोर्टिंग रिफ़्लेक्शन इन टीचर्स लर्निंग'. *कंसैप्टुलाइजिंग रिफ्लेकशन इन टीचर डेवलपमेंट.* जे. कैल्डरहेड और पी. गेट्स (संपा.). फाल्मेर, लंदन. पृ. 154 –166.

एन.सी.ई.आर.टी. 2005. *नेशनल करिकुलम फ्रेमवर्क 2005*. एन.सी.ई.आर.टी., नयी दिल्ली.

——. 2010. *नेशनल करिकुलम फ्रेमवर्क 2005*. एन.सी.ई.आर.टी., नयी दिल्ली.

ओ' फैरेल, सी. (संपा.). 2007. *टीचिंग पोर्टफ़ोलियो प्रैक्टिस इन आयरलैंड — ए हैंडबुक*. डबलिन.

कैल्डरहेड, जे. 1994. 'टीचिंग एज ए 'प्रोफ़ेशनल' एक्टिविटी'. *टीचिंग एंड लर्निंग इन द सेकंडरी स्कूल*. राउटलैज. पृ. 143–137.

कार्लिले, ओ. एवं ए. जोर्डन, 2007. 'रिफ़्लेक्टिव राइटिंग — प्रिंसिपल्स एंड प्रैक्टिस'. *टीचिंग पोर्टफ़ोलियो प्रैक्टिस आयरलैंड — ए हैंडबुक*. ओ' फैरेल, सी. (संपा.) eprints.teachingandlearning.ie/3430/1/o'farrell2007Teaching_Portfolio_Practice_in_Ireland(1).pdf पर ऑनलाइन देखा गया।

कोहेन-सयाग, ई. एवं डी. फिस्चल 2012. 'रिफ़्लेक्टिव राइटिंग इन प्री-सर्विस टीचर्स टीचिंग — व्हाट डज़ इट प्रोमोट?' *आस्ट्रेलियन जर्नल ऑफ़ टीचर एजुकेशन, 37(10)*. http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1592&context=ajte पर ऑनलाइन देखा गया।

गवर्मेंट ऑफ़ इंडिया. 1966. *रिपोर्ट ऑफ़ दि एजुकेशन कमीशन, 1964–66* — एजुकेशन एंड नेशनल डेवलपमेंट. गवर्मेंट ऑफ इंडिया प्रेस. krishikosh.egranth.ac.in/bitstream/1/2041424/1/ccs270.pdf पर ऑनलाइन देखा गया।

गवर्मेंट आफ इंडिया. 1986. *नेशनल पॉलिसी ऑन एजुकेशन — 1986*. डिपार्टमेंट ऑफ़ एजुकेशन, मिनिस्ट्री ऑफ़ ह्यूमन रिसोर्स डेवलमेंट, नयी दिल्ली.

डाउनी, आर. 1990. 'प्रोफ़ेशन एंड प्रोफशनलिज़्म'. *जरनल ऑफ़ फिलोसॉफी ऑफ़ एजुकेशन*, 24 (2), 147-159. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9752.1990.tb00230.x पर ऑनलाइन देखा गया।

डेवे, जे. 1910. 'हाऊ वी थिंक'. *डी.सी. हेल्थ एंड को. बोस्टन*. डी.सी. http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf पर ऑनलाइन देखा गया।

बैरेट, एच.सी. 'द रिसर्च ऑन पोर्टफ़ोलियोज़ इन एजुकेशन'. http://electronicportfolios.org/ALI/researchl.html पर ऑनलाइन देखा गया।

ब्रॉकबैंक, ए., एवं आई. मैक्गिल, 1998. *फ़ेसिलिटिंग रिफ़्लेक्टिव लर्निंग इन हायर एजुकेशन*. दूसरा संस्करण. सोसायटी फॉर रिसर्च इनलच हायर एजुकेशन एंड ऑपन यूनीवर्सिटी प्रैस, बकिंघम.

रोज़र्स, सी., 2002. 'डिफाइनिंग रिफ़्लेक्शन — एनादर लुक एट जॉन डीवे एंड रिफ्लेक्टिव थिंकिंग, *टीचर कॉलेज रिकॉर्ड*. टीचर्स कॉलेज, कोलंबिया यूनिवर्सिटी. पृ. *842–866*.

लॉफरन, जे.जे. 2006. *डेवलपमेंट ए पेडागॉजी ऑफ़ टीचर एजुकेशन — अंडरस्टेंडिंग टीचिंग एंड लर्निंग एबाउट टीचिंग*. रूटलैज, लंदन.

स्कॉन, डी. 1983. द *रिफ़्लेक्टिव प्रैक्टिशनर — हाऊ प्रोफ़ेशनल्स थिंक इन एक्शन. बेसिक बुक्स*, न्यूयार्क.

सेनेस, जे. 2007. 'प्रोवाइडिंग द नेसेसरी लग्ज़रीज़ फ़ॉर टीचर रिफ्लेक्शन'. *इनेक्टिंग ए पैडागॉजी ऑफ़ टीचर एजुकेशन — वैल्यूज, रिलेशनशिप्स एंड प्रैक्टिसिस*. टी. रुसेल और जे. लॉफरन (संपा.), रूटलैज, यूनाइटेड किंगडम.

हैनरैट्टी, ओ., एवं ओ' फैरेल, सी. 2007. 'रिफ़्लेक्टिव टीचिंग पोर्टफ़ोलियो फ़ॉर कंटीन्युअस प्रोफ़ेशनल डेवलपमेंट एट ट्रिनिटी कॉलेज डबलीन' यूनाइटेड किंगडम. https://www.researchgate.net/publication/237301669_Reflective_Teaching_Portfolios_for_Continuous_Professional_Development_at_Trinity_College_Dublin पर ऑनलाइन देखा गया।

हैरिस एट. एल. एवं ए. एस. 2010. *एक्ज़ामिंग एंड फ़ेसीलिटेटिंग रिफ्लेक्शन टू इंप्रूव प्रोफ़ेशनल प्रैक्टिस*. रॉवमैन एंड लिटिलफ़ील्ड पब्लिशर्स, यूनाइटेड किंगडम.