राष्ट्रीय शिक्षा नीति–2020 और परख के परिप्रेक्ष्य में विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति: शिक्षकों के अनुभवों का विश्लेषणात्मक अध्ययन

[1]रुचिता साहु* & प्रो. गोपाल कृष्ण ठाकुर[2]

*[1]एकीकृत बी.एड-एम.एड, शिक्षा विभाग, महात्मा गांधी अंतरराष्ट्रीय हिंदी विश्वविद्यालय, वर्धा, महाराष्ट्र
ई-मेल: ruchitasahu2000@gmail.com
[2]हेड & डीन, शिक्षा विभाग, महात्मा गांधी अंतरराष्ट्रीय हिंदी विश्वविद्यालय, वर्धा, महाराष्ट्र
ई-मेल: gkthakur11@gmail.com

DOI: doi.org/10.5281/zenodo.21723727
Received on: 15/05/2026 Accepted on: 27/06/2026 Published on: 30/06/2026

सारांश:

*राष्ट्रीय शिक्षा नीति–2020 ने भारतीय विद्यालयी शिक्षा में मूल्यांकन को अधिगम का अभिन्न अंग मानते हुए उसे परीक्षा-केंद्रित दृष्टिकोण से दक्षता-आधारित, विकासोन्मुख एवं सतत् प्रक्रिया के रूप में पुनर्परिभाषित किया है। इसी उद्देश्य की पूर्ति हेतु 'परख' (PARAKH) की स्थापना भारतीय विद्यालयी मूल्यांकन व्यवस्था में एक महत्त्वपूर्ण संस्थागत पहल है। यद्यपि परख पर उपलब्ध अधिकांश विमर्श मूल्यांकन-पद्धति, अधिगम प्रतिफलों अथवा दक्षता-आधारित प्रश्नों के निर्माण पर केंद्रित है, तथापि विद्यालयों की **मूल्यांकन-संस्कृति** में अपेक्षित परिवर्तन पर अपेक्षाकृत कम ध्यान दिया गया है। प्रस्तुत अध्ययन इसी रिक्ति की पूर्ति का प्रयास करता है। यह शोध-पत्र शिक्षकों की परख-आधारित मूल्यांकन हेतु तत्परता एवं उनके व्यावसायिक विकास की आवश्यकताओं का परीक्षण करने वाले एक शोध-अध्ययन से उभरकर सामने आए प्रमुख आयामों में से एक - 'विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति' - के संबंध में विकसित अंतर्दृष्टियों को प्रस्तुत करता है। मूलतः यह इस आधारभूत प्रश्न की पड़ताल करता है कि क्या परख केवल मूल्यांकन की तकनीकों में परिवर्तन का प्रस्ताव करता है अथवा वह विद्यालयों में विद्यमान मूल्यांकन-संस्कृति के व्यापक रूपांतरण की भी अपेक्षा करता है। अध्ययन मिश्रित शोध-विधि पर आधारित है, जिसमें विद्यालयी शिक्षकों के अनुभवों, धारणाओं तथा व्यावसायिक दृष्टिकोणों का विश्लेषण किया गया है। अध्ययन से स्पष्ट होता है कि अधिकांश शिक्षक पारंपरिक अंक-केंद्रित मूल्यांकन से आगे बढ़कर अधिगम-केंद्रित, दक्षता-आधारित तथा प्रतिपुष्टि-समर्थ मूल्यांकन की आवश्यकता को स्वीकार करते हैं, किन्तु विद्यालयी संरचना, परीक्षा-उन्मुख मानसिकता, समय का अभाव तथा सीमित व्यावसायिक सहयोग इस परिवर्तन की गति को प्रभावित करते हैं। अध्ययन यह प्रतिपादित करता है कि मूल्यांकन-सुधार का वास्तविक उद्देश्य प्रश्नपत्रों अथवा मूल्यांकन उपकरणों का परिवर्तन मात्र नहीं है, बल्कि विद्यालयों की संपूर्ण मूल्यांकन-संस्कृति का पुनर्निर्माण है। इस संदर्भ में अध्ययन **विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति रूपांतरण प्रतिमान** का प्रस्ताव प्रस्तुत करता है, जिसमें शिक्षक, विद्यालय नेतृत्व, सहयोगात्मक अधिगम,*

मूल्यांकन-साक्षरता तथा संस्थागत समर्थन को परिवर्तन के प्रमुख आधारों के रूप में प्रतिपादित किया गया है। यह प्रतिमान परख के प्रभावी क्रियान्वयन हेतु नीतिगत एवं व्यवहारिक दोनों स्तरों पर उपयोगी आधार प्रदान करता है।

कुंजी शब्द: *परख, मूल्यांकन-संस्कृति, दक्षता-आधारित मूल्यांकन, राष्ट्रीय शिक्षा नीति–2020, विद्यालयी शिक्षा, शिक्षक-अनुभव, मूल्यांकन-सुधार।*

प्रस्तावना

भारतीय शिक्षा व्यवस्था में मूल्यांकन सदैव शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया का एक महत्त्वपूर्ण घटक रहा है। तथापि लंबे समय तक इसकी संरचना मुख्यतः परीक्षा-केंद्रित रही, जिसमें विद्यार्थियों के अधिगम का मूल्यांकन मुख्यतः अंक, श्रेणी तथा वार्षिक परीक्षाओं के माध्यम से किया जाता रहा। ऐसी व्यवस्था में मूल्यांकन का उद्देश्य अधिगम को दिशा देना कम और उपलब्धियों का वर्गीकरण अधिक बन गया। परिणामस्वरूप शिक्षण, अधिगम तथा मूल्यांकन के मध्य अपेक्षित अंतर्संबंध धीरे-धीरे कमजोर पड़ते गए (राष्ट्रीय शिक्षा नीति, 2020)। राष्ट्रीय शिक्षा नीति–2020 ने इस स्थिति का गंभीर संज्ञान लेते हुए स्पष्ट किया कि विद्यालयी मूल्यांकन का उद्देश्य केवल विद्यार्थियों के ज्ञान का मापन नहीं होना चाहिए, बल्कि उनके समग्र विकास, चिंतन क्षमता, समस्या-समाधान, रचनात्मकता तथा वास्तविक जीवन में अर्जित दक्षताओं का आकलन भी होना चाहिए (शिक्षा मंत्रालय, 2020)। इसी परिप्रेक्ष्य में **परख (Performance Assessment, Review and Analysis of Knowledge for Holistic Development)** की स्थापना भारतीय विद्यालयी मूल्यांकन व्यवस्था में एक संरचनात्मक परिवर्तन के रूप में की गई। परख का लक्ष्य केवल परीक्षा प्रणाली में सुधार करना नहीं है, बल्कि मूल्यांकन को अधिगमोन्मुख, दक्षतामूलक, विश्वसनीय तथा न्यायसंगत बनाना भी है (एनसीईआरटी, 2023)। किन्तु किसी भी शैक्षिक सुधार की सफलता केवल नीतिगत दस्तावेजों पर निर्भर नहीं करती। उसका वास्तविक प्रभाव विद्यालयों की कार्य-संस्कृति, शिक्षकों की मान्यताओं तथा दैनिक शैक्षिक व्यवहार में दिखाई देता है। यदि विद्यालयों में अभी भी अंक, रैंक, परीक्षा परिणाम और प्रतिस्पर्धा ही मूल्यांकन के प्रमुख मानदंड बने रहें, तो नई मूल्यांकन नीतियाँ अपेक्षित परिवर्तन नहीं ला सकेंगी। इसके विपरीत यदि मूल्यांकन को सीखने की प्रक्रिया का सतत् अंग माना जाए, प्रतिपुष्टि को अधिगम सुधार का माध्यम बनाया जाए तथा विद्यार्थियों की विविध क्षमताओं को मूल्यांकन का आधार बनाया जाए, तभी परख की मूल भावना व्यवहार में रूपांतरित हो सकेगी। यहीं **मूल्यांकन-संस्कृति** की अवधारणा विशेष महत्त्व प्राप्त करती है। मूल्यांकन-संस्कृति से आशय केवल मूल्यांकन की तकनीकों या उपकरणों से नहीं है, बल्कि उन विश्वासों, व्यवहारों, संस्थागत मान्यताओं तथा व्यावसायिक प्रक्रियाओं से है जिनके आधार पर किसी विद्यालय में मूल्यांकन की योजना बनाई जाती है, उसका क्रियान्वयन किया जाता है और उसके परिणामों का उपयोग अधिगम को समृद्ध करने के लिए किया जाता है। दूसरे

शब्दों में, मूल्यांकन-संस्कृति यह निर्धारित करती है कि विद्यालय मूल्यांकन को नियंत्रण के साधन के रूप में देखता है या अधिगम के अवसर के रूप में।

उपलब्ध साहित्य का अवलोकन यह संकेत देता है कि परख पर अधिकांश अध्ययन मूल्यांकन-रूपरेखा, दक्षता-आधारित प्रश्नों, अधिगम परिणामों अथवा शिक्षक-तैयारी पर केंद्रित हैं। इसके विपरीत विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति के परिवर्तन को शिक्षकों के अनुभवों के आलोक में समझने वाले अध्ययन अत्यंत सीमित हैं। यह रिक्ति विशेष रूप से इसलिए महत्त्वपूर्ण है क्योंकि किसी भी मूल्यांकन सुधार का स्थायित्व अंततः विद्यालयों की संस्कृति में निहित परिवर्तन पर निर्भर करता है।

इसी पृष्ठभूमि में प्रस्तुत अध्ययन यह समझने का प्रयास करता है कि परख-आधारित मूल्यांकन सुधार के संदर्भ में शिक्षक विद्यालयों की वर्तमान मूल्यांकन-संस्कृति को किस प्रकार देखते हैं, वे किन परिवर्तनों की आवश्यकता अनुभव करते हैं तथा मूल्यांकन-सुधार की प्रक्रिया में कौन-सी संस्थागत एवं व्यावसायिक चुनौतियाँ उनके समक्ष उपस्थित होती हैं। अध्ययन का उद्देश्य केवल शिक्षकों की धारणाओं का वर्णन करना नहीं है, बल्कि उनके अनुभवों के आधार पर विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति के रूपांतरण की एक वैचारिक रूपरेखा विकसित करना भी है।

मूल्यांकन-संस्कृति : अवधारणा, सैद्धान्तिक आधार एवं समकालीन विमर्श

मूल्यांकन को प्रायः एक तकनीकी अथवा प्रशासनिक प्रक्रिया के रूप में देखा जाता है, जिसके माध्यम से विद्यार्थियों के अधिगम का मापन किया जाता है। किन्तु समकालीन शैक्षिक विमर्श में मूल्यांकन की यह संकीर्ण समझ पर्याप्त नहीं मानी जाती। आज मूल्यांकन को केवल उपलब्धि के आकलन का उपकरण नहीं, बल्कि अधिगम के निर्माण, शिक्षण की गुणवत्ता, विद्यालयी वातावरण तथा शैक्षिक निर्णय-निर्माण को प्रभावित करने वाली एक व्यापक सांस्कृतिक प्रक्रिया के रूप में देखा जाता है (ब्लैक & विलियम, 1998; हेरिटेज, 2010)। इसी व्यापक परिप्रेक्ष्य में **मूल्यांकन-संस्कृति** की अवधारणा विकसित हुई है।

मूल्यांकन-संस्कृति से आशय किसी विद्यालय अथवा शैक्षिक संस्था में मूल्यांकन से संबंधित उन साझा मान्यताओं, विश्वासों, व्यवहारों, अपेक्षाओं तथा संस्थागत प्रक्रियाओं से है, जो यह निर्धारित करती हैं कि मूल्यांकन का उद्देश्य क्या है, उसे किस प्रकार संचालित किया जाएगा और उसके परिणामों का उपयोग किस रूप में किया जाएगा। दूसरे शब्दों में, मूल्यांकन-संस्कृति केवल प्रश्नपत्रों, परीक्षाओं या अंक-सूचियों तक सीमित नहीं होती; वह इस मूल प्रश्न का उत्तर देती है कि विद्यालय **विद्यार्थी के सीखने को किस दृष्टि से देखता है।**

यदि किसी विद्यालय में मूल्यांकन का प्रमुख उद्देश्य विद्यार्थियों का चयन, वर्गीकरण अथवा प्रतिस्पर्धात्मक क्रम निर्धारित करना है, तो वहाँ स्वाभाविक रूप से परीक्षा-केंद्रित संस्कृति विकसित होती है। ऐसी संस्कृति में अंक, रैंक, उत्तीर्णता प्रतिशत तथा बोर्ड परीक्षा के परिणाम विद्यालय की गुणवत्ता के प्रमुख संकेतक बन जाते हैं। इसके विपरीत यदि मूल्यांकन को अधिगम में सुधार, व्यक्तिगत प्रगति की पहचान, रचनात्मक प्रतिपुष्टि तथा शिक्षण में संशोधन के साधन के रूप में देखा जाए, तो वहाँ एक ऐसी मूल्यांकन-संस्कृति विकसित होती है जिसमें सीखना, अंक अर्जित करने से अधिक महत्त्वपूर्ण बन जाता है (सैडलर, 1989; ब्लैक & विलियम, 2009)।

अंतरराष्ट्रीय स्तर पर पिछले तीन दशकों में मूल्यांकन के स्वरूप में उल्लेखनीय परिवर्तन हुआ है। पारंपरिक **Assessment of Learning** से आगे बढ़ते हुए अब **Assessment for Learning** तथा **Assessment as Learning** की अवधारणाओं पर बल दिया जा रहा है। इस दृष्टिकोण में मूल्यांकन शिक्षण के अंत में होने वाली घटना नहीं, बल्कि अधिगम की संपूर्ण प्रक्रिया का अभिन्न अंग है। विद्यार्थी स्वयं भी मूल्यांकन प्रक्रिया में सक्रिय भागीदार बनते हैं; वे आत्म-मूल्यांकन, सहपाठी मूल्यांकन तथा चिंतनशील अधिगम के माध्यम से अपनी प्रगति का आकलन करना सीखते हैं (अर्ल, 2013)।

राष्ट्रीय शिक्षा नीति–2020 इसी वैश्विक परिवर्तन को भारतीय संदर्भ में एक नए दृष्टिकोण के साथ प्रस्तुत करती है। नीति स्पष्ट रूप से स्वीकार करती है कि परीक्षा-केंद्रित शिक्षा विद्यार्थियों में रचनात्मकता, आलोचनात्मक चिंतन तथा समस्या-समाधान जैसी उच्च स्तरीय क्षमताओं के विकास में बाधक रही है। इसलिए नीति मूल्यांकन को ऐसी प्रक्रिया के रूप में पुनर्स्थापित करती है, जो विद्यार्थियों के समग्र विकास, दक्षताओं तथा वास्तविक जीवन में ज्ञान के अनुप्रयोग का आकलन कर सके (शिक्षा मंत्रालय, 2020)।

इसी वैचारिक आधार पर **परख (PARAKH)** की स्थापना की गई। परख का उद्देश्य केवल विभिन्न शिक्षा बोर्डों में मूल्यांकन की तुलनीयता सुनिश्चित करना नहीं है, बल्कि विद्यालयों में ऐसी मूल्यांकन-संस्कृति विकसित करना भी है जो अधिगम को निरंतर प्रोत्साहित करे। दक्षता-आधारित प्रश्न, समग्र प्रगति कार्ड, अधिगम के विविध प्रमाण, सतत् प्रतिपुष्टि तथा विकासोन्मुख मूल्यांकन—ये सभी परख की उसी व्यापक दृष्टि के अंग हैं जिसमें मूल्यांकन को शिक्षा की गुणवत्ता सुधारने वाले माध्यम के रूप में देखा गया है (एनसीईआरटी, 2023)।

यद्यपि नीतिगत स्तर पर यह परिवर्तन अत्यंत महत्त्वपूर्ण है, तथापि विद्यालयों की वास्तविक परिस्थितियाँ अधिक जटिल हैं। किसी भी शैक्षिक संस्कृति का निर्माण केवल नीतियों से नहीं होता; वह शिक्षकों की व्यावसायिक मान्यताओं, विद्यालय नेतृत्व, अभिभावकों की अपेक्षाओं, परीक्षा प्रणाली तथा सामाजिक दृष्टिकोण के सम्मिलित प्रभाव से निर्मित होती है। यदि विद्यालय में अभी भी सफलता का प्रमुख मानदंड बोर्ड परीक्षा के अंक हैं, यदि अभिभावक केवल परिणामों को महत्त्व देते

हैं, यदि शिक्षक समयाभाव अथवा संसाधनों के कारण सतत् मूल्यांकन नहीं कर पाते, तो नई मूल्यांकन नीतियाँ व्यवहार में सीमित प्रभाव ही उत्पन्न कर पाती हैं। इस प्रकार मूल्यांकन-सुधार मूलतः एक **सांस्कृतिक परिवर्तन** है, न कि केवल तकनीकी परिवर्तन।

यही कारण है कि समकालीन शैक्षिक अनुसंधान में यह स्वीकार किया जा रहा है कि मूल्यांकन-सुधार की सफलता का वास्तविक मापदंड नई परीक्षा-पद्धतियों का विकास नहीं, बल्कि विद्यालयों की मूल्यांकन-संस्कृति में आया परिवर्तन है। जब शिक्षक मूल्यांकन को अधिगम का सहयोगी मानने लगते हैं, जब विद्यार्थी त्रुटियों को सीखने का अवसर समझते हैं, जब प्रतिपुष्टि अंक से अधिक महत्त्वपूर्ण बनती है, और जब विद्यालय उपलब्धि की अपेक्षा प्रगति को महत्व देने लगता है, तभी मूल्यांकन-सुधार अपने वास्तविक उद्देश्य की ओर अग्रसर होता है (डार्लिंग-हैमोनेड एवं अन्य, 2020; OECD, 2019)।

भारतीय संदर्भ में यह विमर्श अभी प्रारंभिक अवस्था में है। परख, राष्ट्रीय शिक्षा नीति–2020 तथा राष्ट्रीय पाठ्यचर्या रूपरेखा–2023 ने मूल्यांकन के लिए नई वैचारिक दिशा अवश्य प्रदान की है, किन्तु विद्यालयों में मूल्यांकन-संस्कृति किस सीमा तक परिवर्तित हो रही है, इस संबंध में अनुभवजन्य अध्ययन अभी अपेक्षाकृत कम उपलब्ध हैं। विशेषतः शिक्षकों के अनुभवों के आधार पर मूल्यांकन-संस्कृति के रूपांतरण को समझने वाले अध्ययन अत्यंत सीमित हैं। प्रस्तुत शोध इसी शोध-अंतराल (Research Gap) को संबोधित करता है और यह जानने का प्रयास करता है कि परख-आधारित मूल्यांकन सुधार को शिक्षक विद्यालयी संस्कृति के स्तर पर किस प्रकार अनुभव कर रहे हैं।

शोध-पद्धति

प्रस्तुत अध्ययन विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति में संभावित परिवर्तन को शिक्षकों के अनुभवों के आलोक में समझने का प्रयास करता है। चूँकि अध्ययन का उद्देश्य केवल प्रवृत्तियों का मात्रात्मक निरूपण करना नहीं, बल्कि शिक्षकों की धारणाओं, अनुभवों तथा व्यावसायिक दृष्टिकोणों की व्याख्या करना भी था, इसलिए इसमें **मिश्रित शोध-विधि** का उपयोग किया गया। इस दृष्टिकोण ने शोधकर्ता को संख्यात्मक संकेतकों और गुणात्मक अनुभवों, दोनों का समेकित विश्लेषण करने का अवसर प्रदान किया।

अध्ययन में उद्देश्यपूर्ण निदर्शन (Purposive Sampling) के माध्यम से विद्यालयी शिक्षकों का चयन किया गया। कुल **48 शिक्षकों** ने अध्ययन में सहभागिता की। प्रतिभागियों का चयन इस आधार पर किया गया कि वे विद्यालयी मूल्यांकन की

प्रक्रिया से प्रत्यक्ष रूप से जुड़े हुए थे तथा राष्ट्रीय शिक्षा नीति–2020 और परख के अंतर्गत प्रस्तावित मूल्यांकन-सुधारों के संदर्भ में अपने व्यावसायिक अनुभव साझा कर सकते थे।

आँकड़ों के संकलन हेतु 20 कथनों पर आधारित लिकर्ट-प्रकार की प्रश्नावली का उपयोग किया गया। इसके साथ ही प्रतिभागियों से मुक्त प्रतिक्रियाएँ (Open-ended Responses) भी प्राप्त की गईं, जिससे उनके अनुभवों, चुनौतियों तथा मूल्यांकन संबंधी दृष्टिकोणों को अधिक गहराई से समझा जा सके। इस प्रकार अध्ययन में संख्यात्मक तथा गुणात्मक दोनों प्रकार के साक्ष्यों का उपयोग किया गया।

संख्यात्मक आँकड़ों का विश्लेषण वर्णनात्मक सांख्यिकीय तकनीकों के माध्यम से किया गया, जबकि गुणात्मक प्रतिक्रियाओं का विश्लेषण विषयवस्तु-आधारित व्याख्यात्मक पद्धति (Thematic Analysis) द्वारा किया गया। विश्लेषण के दौरान केवल यह देखने का प्रयास नहीं किया गया कि शिक्षक किन कथनों से सहमत हैं, बल्कि यह भी समझने का प्रयास किया गया कि वे विद्यालयों की वर्तमान मूल्यांकन-संस्कृति को किस प्रकार अनुभव करते हैं तथा परख-आधारित सुधारों के संदर्भ में किन परिवर्तनों को आवश्यक मानते हैं। इस प्रकार अध्ययन का विश्लेषण केवल वर्णनात्मक न होकर व्याख्यात्मक (Interpretive) रहा।

इस शोध में अनुसंधान नैतिकता के स्वीकृत मानकों का पालन किया गया। सभी प्रतिभागियों की सहभागिता स्वैच्छिक थी तथा उनकी पहचान को पूर्णतः गोपनीय रखा गया। अध्ययन का उद्देश्य प्रतिभागियों के व्यक्तिगत प्रदर्शन का मूल्यांकन करना नहीं, बल्कि विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति से संबंधित उनके व्यावसायिक अनुभवों को समझना था। अतः विश्लेषण के दौरान सभी प्रतिक्रियाओं को सामूहिक रूप में प्रस्तुत किया गया।

यह उल्लेखनीय है कि प्रस्तुत शोध परख के आरंभिक क्रियान्वयन काल में किया गया। इसलिए यहाँ प्रस्तुत निष्कर्षों को किसी अंतिम स्थिति के रूप में नहीं, बल्कि भारतीय विद्यालयों में विकसित हो रही नई मूल्यांकन-संस्कृति की प्रारंभिक प्रवृत्तियों के रूप में देखा जाना चाहिए। यही दृष्टिकोण अध्ययन को मात्र नीति-विश्लेषण से आगे ले जाकर परिवर्तनशील शैक्षिक संस्कृति के अनुभवजन्य अध्ययन के रूप में स्थापित करता है।

निष्कर्ष : विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति में उभरते परिवर्तन

अध्ययन से प्राप्त आँकड़ों तथा शिक्षकों की गुणात्मक प्रतिक्रियाओं के समेकित विश्लेषण से यह स्पष्ट हुआ कि परख-आधारित मूल्यांकन सुधार को शिक्षक केवल परीक्षा-पद्धति में परिवर्तन के रूप में नहीं देखते, बल्कि विद्यालयों की मूल्यांकन-संस्कृति में एक व्यापक परिवर्तन की संभावना के रूप में अनुभव करते हैं। यद्यपि यह परिवर्तन अभी प्रारम्भिक अवस्था में है, तथापि शिक्षकों के अनुभवों में ऐसी अनेक प्रवृत्तियाँ उभरकर सामने आईं जो यह संकेत देती हैं कि विद्यालयों

में मूल्यांकन की पारंपरिक अवधारणाएँ धीरे-धीरे पुनर्परिभाषित हो रही हैं। विश्लेषण के आधार पर पाँच प्रमुख प्रवृत्तियाँ उभरकर सामने आईं।

अंक-केंद्रित मूल्यांकन से अधिगम-केंद्रित दृष्टिकोण की ओर संक्रमण

अध्ययन की सबसे प्रमुख प्रवृत्ति यह रही कि शिक्षकों ने मूल्यांकन को केवल परीक्षा परिणाम अथवा अंक प्रदान करने की प्रक्रिया के रूप में देखने के स्थान पर अधिगम को दिशा देने वाली प्रक्रिया के रूप में स्वीकार करने की आवश्यकता व्यक्त की। अनेक प्रतिभागियों ने यह अनुभव साझा किया कि वर्तमान व्यवस्था में विद्यार्थियों और अभिभावकों का ध्यान अभी भी परीक्षा-परिणामों पर अधिक केन्द्रित रहता है, जबकि परख की अवधारणा मूल्यांकन को अधिगम-सुधार के उपकरण के रूप में स्थापित करती है। शिक्षकों का मानना था कि यदि मूल्यांकन का उद्देश्य विद्यार्थियों की सीखने की प्रक्रिया को समझना, उनकी कठिनाइयों की पहचान करना तथा उपयुक्त प्रतिपुष्टि प्रदान करना बन जाए, तो शिक्षण की गुणवत्ता में भी सकारात्मक परिवर्तन सम्भव है। इससे यह संकेत मिलता है कि मूल्यांकन की पारंपरिक उपलब्धि-केंद्रित मानसिकता के स्थान पर अधिगम-केंद्रित दृष्टिकोण धीरे-धीरे विकसित हो रहा है।

ज्ञान के पुनरुत्पादन से दक्षताओं के आकलन की ओर परिवर्तन

विश्लेषण से यह भी स्पष्ट हुआ कि शिक्षक पारंपरिक स्मृति-आधारित प्रश्नों की अपेक्षा विद्यार्थियों की समझ, विश्लेषण, समस्या-समाधान, अनुप्रयोग तथा सृजनात्मक चिंतन का मूल्यांकन करने की आवश्यकता को स्वीकार करते हैं। उनके अनुसार दक्षता-आधारित मूल्यांकन केवल प्रश्नों की कठिनाई बढ़ाने का प्रयास नहीं है, बल्कि यह इस बात का परीक्षण है कि विद्यार्थी अर्जित ज्ञान का वास्तविक जीवन की परिस्थितियों में किस सीमा तक उपयोग कर सकता है। यद्यपि शिक्षकों ने इस दिशा में रुचि व्यक्त की, तथापि उन्होंने यह भी स्वीकार किया कि ऐसे प्रश्नों का निर्माण, उपयुक्त रूब्रिक का विकास तथा विद्यार्थियों के प्रदर्शन का गुणात्मक मूल्यांकन उनके लिए अभी भी चुनौतीपूर्ण है। इससे स्पष्ट होता है कि मूल्यांकन-संस्कृति में परिवर्तन की स्वीकृति अपेक्षाकृत तेज़ है, जबकि उसके व्यवहारिक क्रियान्वयन के लिए अभी और संस्थागत सहयोग अपेक्षित है।

निर्णयात्मक मूल्यांकन से प्रतिपुष्टि-आधारित मूल्यांकन की ओर

शिक्षकों की प्रतिक्रियाओं में एक उल्लेखनीय परिवर्तन प्रतिपुष्टि (Feedback) की भूमिका को लेकर दिखाई दिया। पारंपरिक व्यवस्था में मूल्यांकन प्रायः अंतिम निर्णय का माध्यम बन जाता है, जहाँ अंक अथवा ग्रेड ही मूल्यांकन का अंतिम परिणाम माने जाते हैं। इसके विपरीत अधिकांश शिक्षकों ने यह अनुभव व्यक्त किया कि परख की भावना विद्यार्थियों को उनकी सीखने की प्रक्रिया में निरंतर मार्गदर्शन देने की अपेक्षा करती है। प्रतिभागियों ने स्वीकार किया कि प्रभावी प्रतिपुष्टि विद्यार्थियों

को केवल अपनी त्रुटियों से परिचित नहीं कराती, बल्कि उन्हें सुधार की दिशा भी प्रदान करती है। इस प्रकार मूल्यांकन का उद्देश्य निर्णय सुनाना नहीं, बल्कि अधिगम को आगे बढ़ाना बन जाता है। यह परिवर्तन विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति के गुणात्मक रूपांतरण का महत्त्वपूर्ण संकेतक है।

व्यक्तिगत शिक्षक-केंद्रित मूल्यांकन से सहयोगात्मक उत्तरदायित्व की ओर

अध्ययन में यह प्रवृत्ति भी उभरकर सामने आई कि शिक्षक मूल्यांकन को अब केवल व्यक्तिगत दायित्व के रूप में नहीं, बल्कि सहयोगात्मक व्यावसायिक प्रक्रिया के रूप में देखने लगे हैं। प्रतिभागियों ने सहकर्मी चर्चा, प्रश्नपत्रों की संयुक्त समीक्षा, मूल्यांकन मानकों पर विचार-विमर्श तथा साझा व्यावसायिक अधिगम की आवश्यकता पर बल दिया। इससे यह संकेत मिलता है कि परख केवल मूल्यांकन उपकरणों में परिवर्तन नहीं लाता, बल्कि विद्यालयों में सहयोगात्मक व्यावसायिक संस्कृति के विकास को भी प्रोत्साहित करता है। जहाँ शिक्षक परस्पर संवाद करते हैं, अनुभव साझा करते हैं और मूल्यांकन के मानकों पर सामूहिक सहमति विकसित करते हैं, वहाँ मूल्यांकन अधिक विश्वसनीय, पारदर्शी तथा अधिगमोन्मुख बन सकता है।

परीक्षा-व्यवस्था से विद्यालयी संस्कृति के पुनर्निर्माण की ओर

अध्ययन की सबसे व्यापक प्रवृत्ति यह रही कि शिक्षकों ने मूल्यांकन-सुधार को केवल परीक्षा प्रणाली में परिवर्तन तक सीमित नहीं माना। उनके अनुभवों से यह स्पष्ट हुआ कि वास्तविक परिवर्तन तब सम्भव होगा जब विद्यालय की समग्र कार्य-संस्कृति—शिक्षण-पद्धति, नेतृत्व, अभिभावकों की अपेक्षाएँ, विद्यार्थियों की भूमिका तथा मूल्यांकन संबंधी विश्वास—समान रूप से परिवर्तित होंगे। प्रतिभागियों ने संकेत दिया कि यदि विद्यालय में अभी भी सफलता का प्रमुख आधार केवल परीक्षा परिणाम ही रहेगा, तो दक्षता-आधारित मूल्यांकन सीमित प्रभाव ही उत्पन्न करेगा। इसके विपरीत यदि विद्यालय सीखने की प्रक्रिया, रचनात्मकता, सहयोग, आत्म-मूल्यांकन तथा सतत् प्रगति को महत्त्व देने लगे, तो परख की अवधारणा अधिक प्रभावी रूप से व्यवहार में रूपांतरित हो सकेगी। इससे स्पष्ट होता है कि मूल्यांकन-सुधार वस्तुतः विद्यालयी संस्कृति के व्यापक पुनर्निर्माण का प्रश्न है।

समग्र विश्लेषण

समेकित रूप से अध्ययन यह संकेत देता है कि भारतीय विद्यालयों में मूल्यांकन-संस्कृति एक संक्रमणकाल से गुजर रही है। एक ओर पारंपरिक परीक्षा-केंद्रित व्यवस्था की गहरी जड़ें अभी भी विद्यमान हैं, वहीं दूसरी ओर शिक्षकों के अनुभवों में अधिगम-केंद्रित, दक्षता-आधारित तथा विकासोन्मुख मूल्यांकन की नई समझ स्पष्ट रूप से उभर रही है। यह संक्रमण केवल मूल्यांकन की तकनीकों का परिवर्तन नहीं है; यह शिक्षा के उद्देश्य, शिक्षक की भूमिका, विद्यार्थी की सहभागिता तथा

विद्यालय की कार्य-संस्कृति के पुनर्संगठन की प्रक्रिया है। इसी कारण प्रस्तुत अध्ययन यह प्रतिपादित करता है कि **परख का वास्तविक प्रभाव मूल्यांकन-पद्धति में नहीं, बल्कि विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति में होने वाले परिवर्तन से मापा जाना चाहिए।** यही निष्कर्ष इस शोध-पत्र की केंद्रीय वैचारिक स्थापना है और यही इसे पूर्ववर्ती दोनों अंग्रेज़ी शोध-पत्रों से स्पष्ट रूप से भिन्न बनाता है।

संश्लेषणात्मक विवेचन: परख और विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति का पुनर्पाठ

प्रस्तुत अध्ययन का सर्वाधिक महत्त्वपूर्ण निष्कर्ष यह है कि परख को केवल एक नई मूल्यांकन प्रणाली के रूप में समझना उसकी वास्तविक परिकल्पना को सीमित कर देता है। अध्ययन से स्पष्ट होता है कि परख का निहितार्थ मूल्यांकन की तकनीकों में परिवर्तन भर नहीं है, बल्कि विद्यालयों में प्रचलित उस समूची मूल्यांकन-संस्कृति के पुनर्गठन से है, जिसने दशकों तक परीक्षा, अंक तथा प्रतिस्पर्धा को शिक्षा की सफलता का प्रमुख मानदण्ड बना दिया। इस दृष्टि से परख एक प्रशासनिक सुधार से अधिक एक **सांस्कृतिक हस्तक्षेप (Cultural Intervention)** के रूप में उभरता है। शिक्षकों के अनुभवों से यह संकेत मिलता है कि मूल्यांकन की पारंपरिक अवधारणा अभी भी विद्यालयी व्यवहार में गहराई से विद्यमान है। अधिकांश विद्यालयों में मूल्यांकन की सफलता का निर्धारण परीक्षा-परिणामों, उत्तीर्णता प्रतिशत और बोर्ड परीक्षाओं में प्राप्त अंकों से किया जाता है। ऐसी परिस्थितियों में अधिगम, जिज्ञासा, रचनात्मकता अथवा चिंतनशीलता जैसे गुण गौण हो जाते हैं। राष्ट्रीय शिक्षा नीति–2020 इसी प्रवृत्ति को बदलने का प्रयास करती है और मूल्यांकन को अधिगम का सहचर बनाने की बात करती है (शिक्षा मंत्रालय, 2020)। प्रस्तुत अध्ययन यह दर्शाता है कि शिक्षक इस परिवर्तन की आवश्यकता को स्वीकार करते हैं, किन्तु उसके प्रभावी क्रियान्वयन के लिए विद्यालयी संस्कृति में व्यापक परिवर्तन को अनिवार्य मानते हैं। यह निष्कर्ष समकालीन अंतरराष्ट्रीय विमर्श से भी मेल खाता है, जिसमें यह स्वीकार किया गया है कि मूल्यांकन की प्रभावशीलता केवल उसके उपकरणों पर निर्भर नहीं करती, बल्कि उन शैक्षिक मान्यताओं पर भी निर्भर करती है जिनके भीतर उनका उपयोग किया जाता है (ब्लैक & विलियम, 2009; हेरिटेज, 2010)। यदि मूल्यांकन का उद्देश्य केवल उपलब्धि का वर्गीकरण रहेगा, तो दक्षता-आधारित प्रश्न भी अंततः उसी परीक्षा-केंद्रित संस्कृति का हिस्सा बन जाएंगे। इसके विपरीत जब मूल्यांकन को अधिगम में सुधार, आत्म-चिंतन और शिक्षण के पुनर्संयोजन के माध्यम के रूप में स्वीकार किया जाता है, तभी उसका वास्तविक शैक्षिक महत्व स्थापित होता है।

अध्ययन का एक अन्य महत्त्वपूर्ण संकेत यह है कि मूल्यांकन-संस्कृति का परिवर्तन केवल शिक्षक की व्यक्तिगत दक्षता का प्रश्न नहीं है। शिक्षक इस परिवर्तन के प्रमुख अभिकर्ता अवश्य हैं, परन्तु वे अकेले परिवर्तन के वाहक नहीं हो सकते। विद्यालय नेतृत्व, संस्थागत नीतियाँ, अभिभावकों की अपेक्षाएँ, परीक्षा बोर्डों की संरचना तथा प्रशासनिक व्यवस्थाएँ समान रूप से

इस प्रक्रिया को प्रभावित करती हैं। यदि इन सभी स्तरों पर परिवर्तन न हो, तो शिक्षक नवीन मूल्यांकन पद्धतियों को अपनाने के बावजूद पारंपरिक परीक्षा-व्यवस्था के दबाव से मुक्त नहीं हो पाते। इस प्रकार अध्ययन यह प्रतिपादित करता है कि मूल्यांकन-सुधार मूलतः एक **पारिस्थितिक (Ecological)** प्रक्रिया है, जिसमें अनेक संस्थागत घटक परस्पर जुड़े हुए हैं। शिक्षकों की प्रतिक्रियाओं से यह भी स्पष्ट हुआ कि मूल्यांकन-संस्कृति में परिवर्तन का सबसे महत्त्वपूर्ण संकेत प्रतिपुष्टि (Feedback) की बदलती भूमिका है। पारंपरिक व्यवस्था में प्रतिपुष्टि प्रायः अंकों के रूप में सीमित हो जाती थी, जबकि परख की अवधारणा में प्रतिपुष्टि अधिगम के निरंतर परिष्कार का माध्यम बनती है। जब शिक्षक विद्यार्थियों की त्रुटियों को दण्ड के आधार के बजाय सीखने के अवसर के रूप में देखने लगते हैं, तब मूल्यांकन का चरित्र मूलतः बदल जाता है। यह परिवर्तन केवल तकनीकी नहीं, बल्कि शैक्षिक दर्शन में परिवर्तन का द्योतक है। अध्ययन का एक और उल्लेखनीय पक्ष यह है कि शिक्षकों ने सहयोगात्मक व्यावसायिक संवाद को मूल्यांकन-सुधार का आवश्यक आधार माना। इससे स्पष्ट होता है कि मूल्यांकन-संस्कृति का निर्माण व्यक्तिगत स्तर पर नहीं, बल्कि सामूहिक व्यावसायिक प्रक्रियाओं के माध्यम से होता है। प्रश्नपत्र निर्माण, रूब्रिक विकास, उत्तरों का सामूहिक विश्लेषण, सहकर्मी विमर्श तथा अनुभव-साझाकरण जैसी प्रक्रियाएँ विद्यालयों में मूल्यांकन की गुणवत्ता और विश्वसनीयता दोनों को सुदृढ़ करती हैं। इस प्रकार मूल्यांकन-संस्कृति वस्तुतः **साझी व्यावसायिक संस्कृति (Shared Professional Culture)** का ही एक विस्तार है।

इस अध्ययन का एक व्यापक निहितार्थ यह भी है कि भारतीय विद्यालयों में मूल्यांकन-सुधार को केवल परीक्षा-सुधार के रूप में नहीं देखा जाना चाहिए। यदि विद्यालय की सफलता का एकमात्र मानदण्ड परीक्षा-परिणाम बने रहेंगे, तो परख के अनेक उद्देश्यों की प्राप्ति कठिन होगी। इसके विपरीत यदि विद्यालय अधिगम की गुणवत्ता, विद्यार्थियों की प्रगति, सृजनात्मकता, सहयोगात्मक अधिगम तथा आत्म-चिंतन को भी सफलता के संकेतकों के रूप में स्वीकार करने लगें, तो मूल्यांकन-संस्कृति में वास्तविक परिवर्तन सम्भव होगा। इस प्रकार अध्ययन यह स्थापित करता है कि **परख का लक्ष्य मूल्यांकन को बदलना नहीं, बल्कि मूल्यांकन के माध्यम से विद्यालय को बदलना है।** इसी संदर्भ में प्रस्तुत अध्ययन एक महत्त्वपूर्ण वैचारिक प्रतिपादन करता है। अब तक परख पर उपलब्ध अधिकांश चर्चाएँ प्रश्न-पत्र निर्माण, दक्षता-आधारित प्रश्नों अथवा मूल्यांकन-साक्षरता पर केन्द्रित रही हैं। प्रस्तुत शोध इस विमर्श में एक नया आयाम जोड़ते हुए यह तर्क प्रस्तुत करता है कि परख की सफलता का मूल्यांकन उसके द्वारा निर्मित **विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति** के आधार पर किया जाना चाहिए। दूसरे शब्दों में, यदि शिक्षक, विद्यार्थी, विद्यालय नेतृत्व और अभिभावक मूल्यांकन को अधिगम के सहयोगी के रूप में स्वीकार करने लगते हैं, तभी परख अपनी मूल भावना के अनुरूप प्रभावी सिद्ध होगा।

अतः यह अध्ययन इस निष्कर्ष पर पहुँचता है कि भारतीय विद्यालयी शिक्षा में मूल्यांकन-सुधार का वास्तविक प्रश्न तकनीकी दक्षता का नहीं, बल्कि **शैक्षिक संस्कृति के रूपांतरण** का है। परख इस रूपांतरण की दिशा अवश्य प्रदान करता है, किन्तु उसकी सफलता इस बात पर निर्भर करेगी कि विद्यालय किस सीमा तक परीक्षा-केंद्रित मानसिकता से आगे बढ़कर अधिगम-केंद्रित मूल्यांकन-संस्कृति का निर्माण कर पाते हैं।

नीतिगत एवं शैक्षिक निहितार्थ

प्रस्तुत अध्ययन के निष्कर्ष भारतीय विद्यालयी शिक्षा में मूल्यांकन-सुधार की दिशा में अनेक महत्त्वपूर्ण निहितार्थ प्रस्तुत करते हैं। सर्वप्रथम यह स्पष्ट होता है कि परख के प्रभावी क्रियान्वयन को केवल प्रशासनिक अथवा तकनीकी सुधार के रूप में नहीं देखा जाना चाहिए। यदि विद्यालयों में मूल्यांकन के प्रति प्रचलित मान्यताओं, व्यवहारों तथा संस्थागत प्रक्रियाओं में अपेक्षित परिवर्तन नहीं होता, तो नई मूल्यांकन रूपरेखाएँ अपने अपेक्षित उद्देश्य की पूर्ण प्राप्ति नहीं कर सकेंगी। अतः मूल्यांकन-सुधार की नीतियों में विद्यालयी संस्कृति को परिवर्तन की केंद्रीय इकाई के रूप में स्वीकार करना आवश्यक है। अध्ययन यह भी संकेत देता है कि मूल्यांकन-सुधार को शिक्षकों के लिए अतिरिक्त उत्तरदायित्व के रूप में प्रस्तुत करने के स्थान पर उनके व्यावसायिक सशक्तीकरण की प्रक्रिया के रूप में विकसित किया जाना चाहिए। शिक्षक तभी अधिगम-केंद्रित मूल्यांकन को प्रभावी रूप से अपनाएँगे, जब उन्हें निर्णय लेने की स्वायत्तता, सहयोगात्मक वातावरण तथा सतत् शैक्षणिक समर्थन उपलब्ध होगा। इसलिए नीति-निर्माताओं को प्रशिक्षण कार्यक्रमों की संख्या बढ़ाने के साथ-साथ विद्यालयों में ऐसे व्यावसायिक परिवेश के निर्माण पर भी समान बल देना चाहिए, जहाँ शिक्षक मूल्यांकन संबंधी अनुभवों का आदान-प्रदान कर सकें और सामूहिक रूप से नवाचार विकसित कर सकें। विद्यालय नेतृत्व की भूमिका भी इस संदर्भ में अत्यंत महत्त्वपूर्ण है। प्रधानाध्यापक और शैक्षिक प्रशासक यदि अभी भी विद्यालय की गुणवत्ता का मूल्यांकन मुख्यतः परीक्षा-परिणामों के आधार पर करेंगे, तो शिक्षक स्वाभाविक रूप से उसी दिशा में कार्य करने के लिए बाध्य होंगे। इसके विपरीत यदि विद्यालय नेतृत्व अधिगम की गुणवत्ता, विद्यार्थियों की प्रगति, नवाचारी शिक्षण, रचनात्मक मूल्यांकन तथा प्रतिपुष्टि की प्रभावशीलता को विद्यालयी उपलब्धि के संकेतकों के रूप में स्वीकार करे, तो मूल्यांकन-सुधार अधिक स्थायी स्वरूप ग्रहण कर सकेगा। इस प्रकार विद्यालय नेतृत्व को केवल प्रशासनिक प्रबंधन तक सीमित न रहकर शैक्षणिक नेतृत्व की भूमिका निभानी होगी।

अध्ययन से यह भी स्पष्ट होता है कि मूल्यांकन-सुधार की प्रक्रिया में अभिभावकों और समुदाय की सहभागिता की उपेक्षा नहीं की जा सकती। भारतीय समाज में परीक्षा-परिणामों और अंकों को लेकर गहरी सामाजिक अपेक्षाएँ विद्यमान हैं। यदि अभिभावकों की सफलता की परिभाषा केवल प्राप्तांक और बोर्ड परीक्षा के परिणामों तक सीमित रहेगी, तो विद्यालयों के

लिए वैकल्पिक मूल्यांकन दृष्टियों को व्यवहार में लाना कठिन होगा। इसलिए मूल्यांकन-सुधार को सामाजिक संवाद का विषय बनाया जाना चाहिए, जिससे अभिभावक भी यह समझ सकें कि समग्र विकास, आलोचनात्मक चिंतन, समस्या-समाधान और सृजनात्मकता भी उतने ही महत्त्वपूर्ण शैक्षिक परिणाम हैं जितने कि परीक्षा में प्राप्त अंक। अध्यापक-शिक्षा संस्थानों के लिए भी यह अध्ययन महत्त्वपूर्ण संकेत प्रदान करता है। पूर्व-सेवा और सेवाकालीन अध्यापक-शिक्षा कार्यक्रमों में मूल्यांकन को अभी भी प्रायः परीक्षण एवं मापन की तकनीकी दृष्टि से पढ़ाया जाता है। वर्तमान संदर्भ में आवश्यक है कि अध्यापक-शिक्षा पाठ्यक्रमों में मूल्यांकन के दार्शनिक, मनोवैज्ञानिक और सामाजिक आयामों पर भी पर्याप्त बल दिया जाए। यदि भावी शिक्षक मूल्यांकन को केवल मापन की प्रक्रिया के रूप में नहीं, बल्कि अधिगम को दिशा देने वाली शैक्षिक प्रक्रिया के रूप में समझेंगे, तो विद्यालयों में मूल्यांकन-संस्कृति का अपेक्षित परिवर्तन अधिक स्वाभाविक रूप से विकसित हो सकेगा।

अंततः यह अध्ययन यह प्रतिपादित करता है कि परख के प्रभावी क्रियान्वयन का मूल्यांकन केवल इस आधार पर नहीं किया जाना चाहिए कि विद्यालयों ने दक्षता-आधारित प्रश्नों को किस सीमा तक अपनाया है। इसकी वास्तविक सफलता इस बात में निहित होगी कि क्या विद्यालयों में मूल्यांकन के प्रति दृष्टिकोण में परिवर्तन आया है; क्या प्रतिपुष्टि शिक्षण-अधिगम का नियमित अंग बनी है; क्या विद्यार्थी मूल्यांकन को भय के स्थान पर सीखने के अवसर के रूप में अनुभव कर रहे हैं; और क्या शिक्षक मूल्यांकन को परीक्षा की समाप्ति नहीं, बल्कि अधिगम की निरंतरता के रूप में स्वीकार कर रहे हैं। यदि इन प्रश्नों के उत्तर सकारात्मक दिशा में विकसित होते हैं, तभी परख भारतीय विद्यालयी शिक्षा में अपेक्षित परिवर्तन का प्रभावी माध्यम सिद्ध होगा।

उपसंहार

भारतीय विद्यालयी शिक्षा वर्तमान समय में एक महत्त्वपूर्ण संक्रमण के दौर से गुजर रही है। राष्ट्रीय शिक्षा नीति–2020 तथा परख के माध्यम से मूल्यांकन को जिस नए दृष्टिकोण के साथ पुनर्परिकल्पित किया गया है, वह केवल परीक्षा-पद्धति में परिवर्तन का प्रस्ताव नहीं है, बल्कि शिक्षा के उद्देश्य, अधिगम की प्रकृति तथा विद्यालय की भूमिका के पुनर्विचार का भी आह्वान करता है। प्रस्तुत अध्ययन इसी व्यापक संदर्भ में यह समझने का प्रयास करता है कि विद्यालयों के शिक्षक इस परिवर्तन को किस प्रकार अनुभव कर रहे हैं और विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति में किस प्रकार के रूपांतरण की संभावनाएँ उभर रही हैं। अध्ययन से यह स्पष्ट हुआ कि शिक्षकों के बीच पारंपरिक परीक्षा-केंद्रित मूल्यांकन की सीमाओं के प्रति पर्याप्त जागरूकता विकसित हो रही है। अधिकांश शिक्षक यह स्वीकार करते हैं कि मूल्यांकन का वास्तविक उद्देश्य विद्यार्थियों की प्रगति को समझना, उनके अधिगम को दिशा देना तथा शिक्षण को अधिक प्रभावी बनाना होना चाहिए। साथ ही, यह भी

स्पष्ट हुआ कि इस परिवर्तन की प्रक्रिया अनेक संरचनात्मक एवं सांस्कृतिक चुनौतियों से घिरी हुई है। परीक्षा-उन्मुख सामाजिक अपेक्षाएँ, संस्थागत व्यवस्थाएँ, सीमित संसाधन तथा पारंपरिक शैक्षिक मान्यताएँ अभी भी विद्यालयी व्यवहार को प्रभावित करती हैं। इस अध्ययन का एक महत्त्वपूर्ण निष्कर्ष यह है कि मूल्यांकन-सुधार को केवल तकनीकी अथवा प्रक्रियात्मक परिवर्तन के रूप में समझना पर्याप्त नहीं है। यदि मूल्यांकन के प्रति विद्यालयों की मूलभूत धारणाएँ अपरिवर्तित रहती हैं, तो नई नीतियाँ भी पुराने व्यवहारों के भीतर समाहित होकर अपना परिवर्तनकारी प्रभाव खो सकती हैं। इसके विपरीत, जब विद्यालय मूल्यांकन को अधिगम, संवाद, आत्म-चिंतन और सतत् विकास की प्रक्रिया के रूप में स्वीकार करने लगते हैं, तब मूल्यांकन वास्तव में शिक्षा की गुणवत्ता को प्रभावित करने वाला माध्यम बनता है।

प्रस्तुत अध्ययन भारतीय संदर्भ में एक व्यापक शैक्षिक प्रश्न की ओर भी संकेत करता है। शिक्षा में सुधार प्रायः पाठ्यचर्या, पाठ्यपुस्तकों, परीक्षा-पद्धतियों अथवा प्रशासनिक संरचनाओं के परिवर्तन से जोड़ा जाता है, जबकि वास्तविक परिवर्तन उन मान्यताओं और व्यवहारों में निहित होता है जिनके आधार पर विद्यालय अपना दैनिक शैक्षिक जीवन संचालित करते हैं। इस दृष्टि से मूल्यांकन-सुधार मूलतः **संस्थागत संस्कृति के परिवर्तन** का प्रश्न है। यदि विद्यालयों में सीखने की प्रक्रिया को अंकों से अधिक महत्त्व प्राप्त होने लगे, यदि प्रतिपुष्टि को मूल्यांकन का अभिन्न अंग माना जाए, यदि त्रुटियों को दण्ड नहीं बल्कि सीखने का अवसर समझा जाए, और यदि विद्यार्थियों की व्यक्तिगत प्रगति को सफलता का आधार बनाया जाए, तभी परख की मूल भावना व्यवहार में साकार हो सकेगी। अतः यह अध्ययन इस निष्कर्ष पर पहुँचता है कि परख की सफलता का निर्धारण केवल इस आधार पर नहीं किया जाना चाहिए कि विद्यालयों ने नई मूल्यांकन तकनीकों को किस सीमा तक अपनाया है, बल्कि इस आधार पर किया जाना चाहिए कि क्या उसने विद्यालयों में मूल्यांकन के प्रति दृष्टिकोण, शैक्षिक व्यवहार और अधिगम की संस्कृति में सार्थक परिवर्तन उत्पन्न किया है। यही परिवर्तन भारतीय विद्यालयी शिक्षा को परीक्षा-केंद्रित व्यवस्था से अधिगम-केंद्रित व्यवस्था की ओर अग्रसर कर सकता है। अंततः प्रस्तुत शोध यह विश्वास व्यक्त करता है कि यदि परख की भावना को नीतिगत दस्तावेज़ों से आगे बढ़ाकर विद्यालयों के दैनिक शैक्षिक जीवन का अंग बनाया जा सके, तो भारतीय विद्यालयी शिक्षा में मूल्यांकन केवल उपलब्धि मापने का साधन नहीं रहेगा, बल्कि प्रत्येक विद्यार्थी के समग्र विकास, आत्मविश्वास और जीवनपर्यन्त अधिगम का सशक्त माध्यम बन सकेगा।

अध्ययन की सीमाएँ

प्रत्येक अनुभवजन्य अध्ययन की भाँति प्रस्तुत शोध की भी कुछ सीमाएँ हैं, जिन्हें ध्यान में रखते हुए इसके निष्कर्षों की व्याख्या की जानी चाहिए। प्रथम, यह अध्ययन सीमित संख्या में चयनित विद्यालयी शिक्षकों के अनुभवों पर आधारित है। यद्यपि प्रतिभागियों के अनुभवों ने विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति के संबंध में महत्त्वपूर्ण अंतर्दृष्टियाँ प्रदान की हैं, तथापि इन

निष्कर्षों का सामान्यीकरण सभी विद्यालयों अथवा समस्त भारतीय शिक्षा-व्यवस्था पर नहीं किया जा सकता। विभिन्न राज्यों, विद्यालयी बोर्डों, सामाजिक-सांस्कृतिक संदर्भों तथा विद्यालयों के प्रकार के अनुसार मूल्यांकन-संस्कृति में भिन्नताएँ स्वाभाविक रूप से विद्यमान हो सकती हैं।

द्वितीय, अध्ययन मुख्यतः शिक्षकों की धारणाओं, अनुभवों एवं व्यावसायिक दृष्टिकोणों पर आधारित है। यद्यपि ये अनुभव विद्यालयी वास्तविकताओं को समझने का महत्त्वपूर्ण आधार प्रदान करते हैं, तथापि अध्ययन में विद्यार्थियों, विद्यालय प्रमुखों, अभिभावकों अथवा शैक्षिक प्रशासकों के दृष्टिकोणों को सम्मिलित नहीं किया गया। मूल्यांकन-संस्कृति एक बहु-हितधारक (multi-stakeholder) प्रक्रिया है; अतः उसके अधिक समग्र विश्लेषण के लिए विभिन्न हितधारकों के अनुभवों का समावेश उपयोगी होगा।

तृतीय, यह अध्ययन परख के प्रारम्भिक क्रियान्वयन काल में सम्पन्न किया गया। इस कारण शिक्षकों की प्रतिक्रियाएँ उस संक्रमणकालीन अवस्था को प्रतिबिम्बित करती हैं, जिसमें नई नीतियों का व्यवहारिक रूप अभी विकसित हो रहा है। समय के साथ विद्यालयों में मूल्यांकन संबंधी व्यवहार, संस्थागत व्यवस्थाएँ तथा शिक्षकों के व्यावसायिक अनुभव परिवर्तित हो सकते हैं। अतः इस अध्ययन के निष्कर्षों को एक परिवर्तनशील शैक्षिक परिदृश्य के संदर्भ में समझा जाना चाहिए।

इन सीमाओं के बावजूद अध्ययन भारतीय विद्यालयों में मूल्यांकन-संस्कृति के उभरते स्वरूप को समझने की दिशा में एक प्रारम्भिक किन्तु सार्थक प्रयास प्रस्तुत करता है। विशेष रूप से यह अध्ययन इस तथ्य की ओर ध्यान आकर्षित करता है कि मूल्यांकन-सुधार का विश्लेषण केवल नीतिगत या तकनीकी स्तर पर नहीं, बल्कि विद्यालयी संस्कृति के स्तर पर भी किया जाना आवश्यक है।

भावी शोध की दिशाएँ

प्रस्तुत अध्ययन भारतीय विद्यालयों में मूल्यांकन-संस्कृति के रूपांतरण को समझने की दिशा में कुछ नए प्रश्नों को भी सामने लाता है, जिन पर भविष्य में अधिक व्यापक अनुसंधान की आवश्यकता है। सर्वप्रथम, विभिन्न राज्यों, विद्यालयी शिक्षा बोर्डों तथा शहरी एवं ग्रामीण विद्यालयों की मूल्यांकन-संस्कृति का तुलनात्मक अध्ययन किया जा सकता है। इससे यह समझने में सहायता मिलेगी कि स्थानीय सामाजिक, प्रशासनिक एवं सांस्कृतिक परिस्थितियाँ मूल्यांकन-सुधार की प्रक्रिया को किस प्रकार प्रभावित करती हैं। द्वितीय, भविष्य के अध्ययन केवल शिक्षकों तक सीमित न रहकर विद्यार्थियों, विद्यालय प्रमुखों, अभिभावकों तथा नीति-निर्माताओं के दृष्टिकोणों को भी सम्मिलित कर सकते हैं। इससे विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति का बहुआयामी एवं अधिक समग्र चित्र सामने आएगा।

तृतीय, दीर्घकालिक (Longitudinal) अध्ययनों की आवश्यकता है, जिनके माध्यम से यह समझा जा सके कि परख के क्रियान्वयन के साथ-साथ विद्यालयों की मूल्यांकन-संस्कृति में समय के साथ किस प्रकार के परिवर्तन विकसित होते हैं। ऐसे अध्ययन यह भी स्पष्ट कर सकेंगे कि नीतिगत परिवर्तन किस सीमा तक व्यवहारिक परिवर्तन में रूपान्तरित हो पाते हैं।

चतुर्थ, भविष्य में ऐसे शोध किए जा सकते हैं जिनमें विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति और विद्यार्थियों के अधिगम, प्रेरणा, आत्मविश्वास, आलोचनात्मक चिंतन तथा समग्र विकास के मध्य संबंधों का विश्लेषण किया जाए। इससे यह स्पष्ट करने में सहायता मिलेगी कि मूल्यांकन-संस्कृति में परिवर्तन का वास्तविक प्रभाव विद्यार्थियों के शैक्षिक अनुभवों पर किस प्रकार पड़ता है।

अंततः, भारतीय संदर्भ में **विद्यालयी मूल्यांकन-संस्कृति** की अवधारणा अभी भी अपेक्षाकृत अल्पविकसित है। भविष्य के शोध इस अवधारणा के सैद्धान्तिक आयामों, इसके प्रमुख अवयवों तथा इसे मापने के लिए उपयुक्त शोध-उपकरणों के विकास की दिशा में कार्य कर सकते हैं। इससे भारतीय शैक्षिक अनुसंधान में मूल्यांकन-सुधार के अध्ययन को एक अधिक सुदृढ़ वैचारिक आधार प्राप्त होगा।

संदर्भ:

अर्ल, एल. एम. (2013). *असेसमेंट ऐज़ लर्निंग: यूज़िंग क्लासरूम असेसमेंट टू मैक्सिमाइज़ स्टूडेंट लर्निंग* (द्वितीय संस्करण). कॉर्विन.

ऑर्गेनाइजेशन फ़ॉर इकोनॉमिक को-ऑपरेशन ऐंड डेवलपमेंट. (2019). *ओईसीडी फ़्यूचर ऑफ एजुकेशन ऐंड स्किल्स 2030*. ओईसीडी पब्लिशिंग.

ऑर्गेनाइजेशन फ़ॉर इकोनॉमिक को-ऑपरेशन ऐंड डेवलपमेंट. (2020). *पीसा 2018 रिज़ल्ट्स* (वॉल्यूम 6): *आर स्टूडेंट्स रेडी टू थ्राइव इन एन इंटरकनेक्टेड वर्ल्ड?* ओईसीडी पब्लिशिंग.

क्रेसवेल, जे. डब्ल्यू., एवं प्लानो क्लार्क, वी. एल. (2018). *डिज़ाइनिंग ऐंड कंडक्टिंग मिक्स्ड मेथड्स रिसर्च* (तृतीय संस्करण). सेज.

टिम्परली, एच. (2011). *रियलाइज़िंग द पावर ऑफ प्रोफेशनल लर्निंग*. ओपन यूनिवर्सिटी प्रेस.

डार्लिंग-हैमंड, एल., फ्लूक, एल., कुक-हार्वे, सी., बैरन, बी., एवं ओशर, डी. (2020). *इम्प्लिकेशन्स फ़ॉर एजुकेशनल प्रैक्टिस ऑफ द साइंस ऑफ लर्निंग ऐंड डेवलपमेंट. अप्लाइड डेवलपमेंटल साइंस, 24*(2), 97–140.

डार्लिंग-हैमंड, एल., हाइलर, एम. ई., एवं गार्डनर, एम. (2017). *इफेक्टिव टीचर प्रोफेशनल डेवलपमेंट*. लर्निंग पॉलिसी इंस्टिट्यूट.

डीलुका, सी., कूम्ब्स, ए., एवं मैकग्रेगर, एस. (2019). *टुवर्ड अ टीचर प्रोफेशनल लर्निंग कंटिन्यूअम इन असेसमेंट फ़ॉर लर्निंग. एजुकेशनल असेसमेंट, 24*(2), 104–122.

डेसिमोन, एल. एम. (2009). *इम्प्रूविंग इम्पैक्ट स्टडीज़ ऑफ टीचर्स प्रोफेशनल डेवलपमेंट: टुवर्ड बेटर कॉन्सेप्चुअलाइज़ेशन्स ऐंड मेज़र्स. एजुकेशनल रिसर्चर, 38*(3), 181–199.

पोफम, डब्ल्यू. जे. (2009). *असेसमेंट लिटरेसी फ़ॉर टीचर्स: फैडिश ऑर फ़ंडामेंटल? थ्योरी इंटू प्रैक्टिस, 48*(1), 4–11.

फुलन, एम. (2020). द *न्यू मीनिंग ऑफ एजुकेशनल चेंज* (पंचम संस्करण). टीचर्स कॉलेज प्रेस.

ब्रुकहार्ट, एस. एम. (2013). *हाउ टू क्रिएट ऐंड यूज़ रूब्रिक्स फ़ॉर फॉर्मेटिव असेसमेंट ऐंड ग्रेडिंग*. एएससीडी.

ब्लैक, पी., एवं विलियम, डी. (1998). *असेसमेंट ऐंड क्लासरूम लर्निंग. असेसमेंट इन एजुकेशन: प्रिन्सिपल्स, पॉलिसी ऐंड प्रैक्टिस, 5*(1), 7–74.

ब्लैक, पी., एवं विलियम, डी. (2009). *डेवलपिंग द थ्योरी ऑफ फॉर्मेटिव असेसमेंट. एजुकेशनल असेसमेंट, इवैल्यूएशन ऐंड अकाउंटेबिलिटी, 21*(1), 5–31.

यूनेस्को. (2021). *रीइमैजिनिंग आवर फ़्यूचर्स टुगेदर: अ न्यू सोशल कॉन्ट्रैक्ट फ़ॉर एजुकेशन*. यूनेस्को.

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्. (2023). *नेशनल करिकुलम फ्रेमवर्क फ़ॉर स्कूल एजुकेशन (एनसीएफ-एसई 2023)*. एनसीईआरटी.

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्. (2023). *परख: परफ़ॉर्मेंस असेसमेंट, रिव्यू ऐंड एनालिसिस ऑफ नॉलेज फ़ॉर होलिस्टिक डेवलपमेंट*. एनसीईआरटी.

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्. (2023). *होलिस्टिक प्रोग्रेस कार्ड (फ़ाउंडेशनल स्टेज)*. परख.

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्. (2023). *होलिस्टिक प्रोग्रेस कार्ड (प्रिपरेटरी स्टेज)*. परख.

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्. (2024). *एस्टैब्लिशिंग इक्विवेलेंस अक्रॉस स्कूल एजुकेशन बोर्ड्स*. परख.

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्. (2024). *परख राष्ट्रीय सर्वेक्षण 2024*. परख.

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद्. (2024). *होलिस्टिक प्रोग्रेस कार्ड (सेकेंडरी स्टेज)*. परख.

विलेगास-राइमर्स, ई. (2003). *टीचर प्रोफेशनल डेवलपमेंट: एन इंटरनेशनल रिव्यू ऑफ द लिटरेचर*. इंटरनेशनल इंस्टिट्यूट फ़ॉर एजुकेशनल प्लानिंग, यूनेस्को.

वीनर, बी. जे. (2009). *अ थ्योरी ऑफ ऑर्गेनाइज़ेशनल रेडीनेस फ़ॉर चेंज. इम्प्लीमेंटेशन साइंस, 4*, 67.

शिक्षा मंत्रालय. (2020). *राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020*. भारत सरकार.

शू, वाई., एवं ब्राउन, जी. टी. एल. (2016). *टीचर असेसमेंट लिटरेसी इन प्रैक्टिस: अ रिकॉन्सेप्चुअलाइज़ेशन. टीचिंग ऐंड टीचर एजुकेशन, 58*, 149–162.

सैडलर, डी. आर. (1989). *फॉर्मेटिव असेसमेंट ऐंड द डिज़ाइन ऑफ इंस्ट्रक्शनल सिस्टम्स. इंस्ट्रक्शनल साइंस, 18*(2), 119–144.

स्टिगिन्स, आर. जे. (1995). *असेसमेंट लिटरेसी फ़ॉर द 21स्ट सेंचुरी. फाइ डेल्टा कप्पन, 77*(3), 238–245.

हार्ग्रीव्स, ए., एवं फुलन, एम. (2012). *प्रोफेशनल कैपिटल: ट्रांसफॉर्मिंग टीचिंग इन एवरी स्कूल*. टीचर्स कॉलेज प्रेस.

हेरिटेज, एम. (2010). *फॉर्मेटिव असेसमेंट: मेकिंग इट हैपन इन द क्लासरूम*. कॉर्विन.