International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)
E-ISSN: 2582-2160 ● Website: www.ijfmr.com ● Email: editor@ijfmr.com

बी.एड. कार्यक्रम की गुणवत्ता का मूल्यांकन: छात्रों का अपने कॉलेज के अनुभवों के बारे में दृष्टिकोण

जुल्फी सैय्यद[1], डॉ० वन्दना चतुर्वेदी[2]

[1]पीएच.डी. शोधार्थी , शिक्षाशास्त्र, आर.के.डी.एफ. विश्वविद्यालय, भोपाल (म.प्र)

[2]प्रोफेसर, शिक्षाशास्त्र, आर.के.डी.एफ. विश्वविद्यालय, भोपाल (म.प्र)

सार:

यह अध्ययन भारत में स्व-वित्तपोषित शिक्षक प्रशिक्षण संस्थानों (एसएफटीटीआई) में स्नातक शिक्षा (बी.एड.) कार्यक्रम की गुणवत्ता की जांच करता है,जो आंतरिक दक्षता पर केंद्रित है। मध्य प्रदेश के 10 एसएफटीटीआई से 200 बी.एड. छात्रों के एक यादृच्छिक नमूने ने प्रश्नावली का उपयोग करके प्राथमिक सर्वेक्षण में भाग लिया। परिणाम बताते हैं कि छात्र शिक्षकों के ज्ञान और कौशल को अद्यतन करने में कार्यक्रम की प्रभावशीलता है। बी.एड.पाठ्यक्रम, पाठ योजना और प्रस्तुति के बारे में सकारात्मक धारणाएँ देखी गईं, हालांकि ऑडियो-विजुअल एड्स के उचित उपयोग के बारे में चिंता व्यक्त की गई। इसके अतिरिक्त, महिला प्रतिभागियों ने पुरुष समकक्षों की तुलना में कार्यक्रम के साथ उच्च संतुष्टि व्यक्त की। यह शोध भारत में एसएफटीटीआई के संदर्भ में शिक्षक शिक्षा की गुणवत्ता बढ़ाने के लिए अंतर्दृष्टि प्रदान करता है।

परिचय:

शैक्षणिक संस्थानों में शिक्षकों की प्राथमिक भूमिका निर्देशात्मक डिलीवरी है, जो एक बहुआयामी और जटिल गतिविधि है। एंड्रयू, कोब और जियाम्पिएट्रो (2005) के अनुसार, प्रभावी शिक्षण में विभिन्न विशेषताओं, क्षमताओं, स्वभावों, विषय ज्ञान, अनुभव और शैक्षणिक समझ का एक जटिल अंत:क्रिया शामिल है। ये तत्व सफल शिक्षण परिणाम प्राप्त करने के लिए विशिष्ट स्कूल संस्कृतियों, शैक्षिक उद्देश्यों और विविध छात्र आबादी के साथ गतिशील रूप से जुड़ते हैं।

शिक्षण समुदाय शिक्षा और सीखने की गुणवत्ता सुनिश्चित करने में एक महत्वपूर्ण भूमिका निभाता है। मेमन और परधान (2001) द्वारा प्रकाशित अनुसार,शिक्षक विकास को व्यक्तिगत और व्यावसायिक दोनों आयामों

को शामिल करना चाहिए, जो शिक्षक शिक्षा के लिए एक मानवीय और आलोचनात्मक दृष्टिकोण के साथ जुड़ा हो।

वर्तमान शैक्षिक सुधारों के बीच, शिक्षक शिक्षा को बढ़ाना एक महत्वपूर्ण सिफारिश के रूप में सामने आया है (गिन्सबर्ग और रोड्स, 2003)। लुसेनो (2001) जोर देता है कि सफल शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों को शिक्षकों की जरूरतों को संबोधित करना चाहिए, प्रासंगिकता के महत्व पर जोर देना चाहिए। मिएटलिकी (2004) शिक्षक शिक्षा को विविधता पर ध्यान केंद्रित करने की आवश्यकता को रेखांकित करता है, यह सुनिश्चित करता है कि शिक्षक विविध पृष्ठभूमि के छात्रों के साथ प्रभावी ढंग से जुड़ने के लिए सुसज्जित हैं।

किम, एंड्रयूज और कैर (2004) अंतरराज्यीय नया शिक्षक मूल्यांकन और सहायता संघ (INSTASC) द्वारा तैयार किए गए प्रारंभिक शिक्षक प्रशिक्षण के लिए आवश्यक दस योग्यताओं को रेखांकित करते हैं। इन योग्यताओं को प्राप्त करने के लिए उचित निगरानी और मूल्यांकन महत्वपूर्ण हैं। पूर्व-सेवा और सेवाकालीन शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों का निरंतर मूल्यांकन साहित्य में एक केंद्र बिंदु बन गया है (न्यूटन और ब्रेथवेट, 1987)। शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों का निरंतर मूल्यांकन दो प्रमुख कारणों से जरूरी है। सबसे पहले, इन कार्यक्रमों को महत्वपूर्ण परिवर्तन की चुनौती का सामना करना पड़ता है ताकि यह सुनिश्चित किया जा सके कि नौसिखिए शिक्षक सभी छात्र आबादी को निर्देश देने के लिए तैयार हैं। दूसरे, वैश्विक विकास के लिए मौजूदा शिक्षक शिक्षा संरचनाओं को ओवरहाल किए बिना दृष्टिकोण और प्रथाओं में तेजी से बदलाव की आवश्यकता है। शाहिद (2007) का दावा है कि प्रभावी पूर्व-सेवा व्यावसायिक तैयारी शिक्षण में पेशेवर प्रतिबद्धता और उत्कृष्टता को बढ़ावा देती है।

1.1. शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों की गुणवत्ता बढ़ाने के उपाय

ज्ञान-आधारित वैश्विक अर्थव्यवस्था में प्रतिस्पर्धात्मक लाभ प्राप्त करने के लिए, शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों की गुणवत्ता बढ़ाने की तत्काल आवश्यकता है। विकसित देश अनुसंधान और शिक्षा पर बढ़ा हुआ निवेश कर रहे हैं, जिससे शिक्षा प्रणाली के भीतर अधिक दक्षता और प्रभावशीलता की मांग हो रही है। सिस्टम दक्षता प्राप्त करने में शिक्षा में एक गुणवत्ता आश्वासन ढांचा लागू करना, शिक्षक पेशेवर विकास के लिए एक प्रणाली स्थापित करना और आधुनिक समाज के लिए उपयुक्त स्थायी और हस्तांतरणीय ज्ञान, कौशल, मूल्यों और व्यवहार प्रदान करने के लिए पाठ्यक्रम का पुनर्गठन करना शामिल है। इसके अतिरिक्त, मौजूदा निवेशों को अनुकूलित करना और शिक्षा में मानव संसाधनों को पेशेवर बनाना सिस्टम दक्षता बढ़ाने में योगदान देता है।

अनकोमाह, कूमसन, बोसु और जॉर्ज (2005, पृष्ठ 13-14) शिक्षकों को उनके करियर की चुनौतियों के लिए तैयार करने के महत्व को रेखांकित करते हैं,विषय-विशिष्ट विशेषज्ञता, प्रभावी शिक्षण प्रथाओं, तकनीकी दक्षता और साथी शिक्षकों, समुदाय के सदस्यों और माता-पिता के साथ सहयोगी क्षमताओं पर जोर देते हैं। एडम्स (1993) गुणवत्ता के छह तत्वों की पहचान करता है, जिसमें संस्थान की प्रतिष्ठा, उपलब्ध संसाधन, प्रक्रियाएं, सामग्री,आउटपुट और परिणाम और जोड़ा गया मूल्य शामिल हैं।

नीटफेल्ड और काओ (2003) का तर्क है कि शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों की छात्र विश्वासों को आकार देने और शैक्षणिक ज्ञान की गहन समझ पैदा करने में प्रभावशीलता विभिन्न रूप से सफल होती है। अलाविये और विलियम्स (2001) का तर्क है कि शिक्षकों के पास मौलिक शिक्षण ज्ञान और वास्तविक समय की बाधाओं के तहत पढ़ाने की क्षमता दोनों होनी चाहिए; किसी भी पहलू के अभाव में एक शिक्षक अप्रस्तुत हो जाता है। स्मिथ और ओ'डे (1990), मानक-आधारित सुधार के शुरुआती समर्थकों ने शिक्षा प्रणाली के सभी पहलुओं को प्रभावित करने वाले एक व्यापक और दीर्घकालिक व्यवस्थित परिवर्तन की कल्पना की। उन्होंने पूर्व-सेवा और सेवाकालीन दोनों शिक्षकों के लिए पेशेवर विकास के महत्व पर जोर दिया, साथ ही शिक्षक व्यावसायिकता को बढ़ाने के लिए अनुकूल परिस्थितियां बनाने पर भी जोर दिया।

1.2. शैक्षिक कार्यक्रम गुणवत्ता का मूल्यांकन

शैक्षिक कार्यक्रम की गुणवत्ता का मूल्यांकन विभिन्न आयामों को शामिल करता है। काओ और नीटफेल्ड (2005) ने पाया कि शिक्षण कार्यक्रम की प्रभावशीलता तब बढ़ जाती है जब शिक्षक पूरे शिक्षण प्रक्रिया में निर्देशात्मक लक्ष्यों, छात्र विशेषताओं और जरूरतों, सामग्री स्तरों और अनुक्रमों,शिक्षण पद्धतियों, सामग्री और पाठ्यक्रम, निर्देश और मूल्यांकन से संबंधित अन्य पहलुओं के बारे में चिंतनशील अभ्यासों में शामिल होते हैं।

संस्थागत कार्यक्रमों की गुणवत्ता का निर्णय लेने में दक्षता के संकेतकों का आकलन शामिल है। अबागी और ओडिपो (1997) ने एक शिक्षा प्रणाली में आंतरिक दक्षता के लिए प्रमुख संकेतकों की पहचान की, जिसमें संसाधन आवंटन, छात्र-शिक्षक अनुपात, शिक्षकों का योगदान, पारदर्शिता, सुविधा उपयोग में जवाबदेही और स्कूल प्रबंधन शामिल हैं। किंगडन (1996) ने देखा कि निजी गैर-सहायता प्राप्त स्कूलों को बढ़ावा देने से उनकी तकनीकी और लागत दक्षता के कारण दक्षता बढ़ती है। आंतरिक दक्षता नामांकन, मानव और गैर-मानव संसाधनों के उपयोग जैसे कारकों से निकटता से जुड़ी हुई है, जैसा कि नामांकन दर और आंतरिक दक्षता के बीच सकारात्मक सहसंबंध पर जोर देने वाले एक अध्ययन (शिक्षा मंत्रालय, युवा, और खेल,कंबोडिया, 1999) से पुष्टि होती है।

1.3. शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम गुणवत्ता का मूल्यांकन

शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम के परिणामों का मूल्यांकन उम्मीदवारों के ज्ञान, कौशल और स्वभाव के संदर्भ में अपेक्षित उपलब्धियों को परिभाषित करने के लिए आवश्यक है। कोचरन-स्मिथ (2001) ने नोट किया कि शिक्षक शिक्षा सुधार में वर्तमान फोकस "परिणाम प्रश्न" के इर्द-गिर्द घूमता है, जो शिक्षक सीखने, व्यावसायिक अभ्यास और छात्र सीखने पर प्रभाव को संबोधित करता है। मूल्यांकन को कार्यक्रम में सुधार के लिए एक महत्वपूर्ण उपकरण के रूप में मान्यता दी गई है, जिसे कार्यक्रम में ही शामिल किया गया है, बजाय इसके कि इसे पूर्वव्यापी रूप से जोड़ा गया है (मुरास्किन, 1993)। मुरास्किन (1993) संस्थागत कार्यक्रमों के मूल्यांकन के चार प्राथमिक कारणों की रूपरेखा तैयार करते हैं: प्रतिभागियों के लिए कार्यक्रम की प्रभावशीलता का आकलन करना, कार्यक्रम के उद्देश्यों की पूर्ति का दस्तावेजीकरण करना, कार्यक्रम के कर्मचारियों और अन्य हितधारकों के लिए जानकारी प्रदान करना,और कार्यक्रम के कर्मचारियों को प्रभावशीलता बढ़ाने में बदलाव करने में सक्षम बनाना।

शिक्षक प्रशिक्षण संस्थानों में इनपुट, प्रक्रिया और आउटपुट का मूल्यांकन शिक्षकों के पेशेवर विकास के लिए महत्वपूर्ण है। यूनेस्को (2006) प्रधानाचार्यों और वरिष्ठ शिक्षकों द्वारा शिक्षकों के कक्षा प्रदर्शन का नियमित मूल्यांकन करने का सुझाव देता है। डिएम (2002) जोर देता है कि किसी भी कार्यक्रम का अंतिम प्रभाव दृष्टिकोण या व्यवहार में महत्वपूर्ण परिवर्तनों से मापा जाता है। गुस्की (2000) पेशेवर विकास के मूल्यांकन में बढ़ती रुचि पर प्रकाश डालता है, जो पेशेवर विकास की गतिशील प्रकृति, जानबूझकर प्रक्रियाओं, सुधार प्रयासों को निर्देशित करने के लिए जानकारी की आवश्यकता और बढ़े हुए जवाबदेही दबावों से प्रेरित है। वोंग (2004) पेशेवर विकास मूल्यांकन अध्ययनों का ध्यान व्यापक बनाने के लिए प्रतिभागियों के व्यवहार

1.4. अध्ययन के उद्देश्य

यह अध्ययन निम्नलिखित चार उद्देश्यों पर आधारित था:

1. मुख्य विषयों के सापेक्ष छात्रों द्वारा अर्जित ज्ञान का आकलन करना।
2. मुख्य विषयों के संबंध में एसएफटीटीआई के बी.एड छात्रों और छात्राओं की राय की तुलना करना।
3. मुख्य विषयों के संबंध में कम, मध्यम और उच्च नामांकन स्तर के बीएड छात्रों की राय की तुलना करना।
4. बीएड कार्यक्रम की गुणवत्ता का मूल्यांकन करना।

1.5. शोध प्रश्न

1. एसएफटीटीआई में चर्चा किए गए मुख्य विषयों के सापेक्ष प्राप्त ज्ञान के बारे में छात्रों की क्या धारणा है?
2. मुख्य विषयों के सापेक्ष उनके द्वारा प्राप्त ज्ञान के बारे में पुरुष और महिला छात्रों की धारणाओं में क्या कोई अंतर है?
3. कम, मध्यम और उच्च नामांकन संस्थानों में नामांकित छात्रों की धारणाओं में मुख्य विषयों के सापेक्ष उनके द्वारा प्राप्त ज्ञान के बारे में क्या कोई अंतर है?
4. बीएड कार्यक्रम की गुणवत्ता के बारे में छात्रों की क्या धारणा है?

1.6. शोध परिकल्पनाएँ

Ho1 मुख्य विषयों के सापेक्ष उनके द्वारा प्राप्त ज्ञान के बारे में पुरुष और महिला बी.एड छात्रों की धारणाओं में कोई महत्वपूर्ण अंतर नहीं है। Ho2 कम,मध्यम और उच्च नामांकन SFTTIs के B.Ed छात्रों की धारणाओं में मुख्य विषयों के सापेक्ष उनके द्वारा प्राप्त ज्ञान के बारे में कोई महत्वपूर्ण अंतर नहीं है।

2. कार्यप्रणाली

2.1. जनसंख्या और नमूना

इस अध्ययन में भारत में 10 स्ववित्तपोषित संस्थानों में नामांकित 200 छात्रों की आबादी को लक्षित किया गया। संस्थानों का चयन दो चरणों वाली स्तरीकृत क्लस्टर डिजाइन का उपयोग करके किया गया था।

2.2. उपकरण

उपकरण के विकास में एक गहन साहित्य समीक्षा शामिल थी, जिसमें अनुसंधान प्रश्न और परिकल्पना इसके निर्माण का मार्गदर्शन करते थे। विशेषज्ञों के परामर्श के बाद, बड़े पैमाने पर भौगोलिक रूप से बिखरी हुई आबादी तक पहुंचने के लिए इसकी लागत-प्रभावशीलता, दक्षता और उपयुक्तता के कारण डेटा संग्रह के लिए एक प्रश्नावली को उपयुक्त माना गया (एंडरसन एंड आर्सेनॉल्ट, 1998; गैल1, बोर्ग, और गैल2, 1996)। प्रश्नावली ने स्वीकार्य मानकों को पूरा करते हुए 0.863 की समग्र विश्वसनीयता का प्रदर्शन किया। उत्तरदाताओं को लिकर्ट स्केल का उपयोग करके अपने सहमति स्तर को व्यक्त करने की आवश्यकता थी: दृढ़ता से असहमत (1), असहमत (2), अनिर्णीत (3), सहमत (4), और दृढ़ता से सहमत (5)।

प्रश्नावली को संशोधित करने में, मुरास्किन (1993, पृष्ठ 38) के दिशा-निर्देशों का पालन किया गया: कार्यक्रम-विशिष्ट उद्देश्यों के साथ संरेखण सुनिश्चित करना, भाषा और पढ़ने के स्तर की उपयुक्तता, उत्तर देने के प्रवाह और आसानी का आकलन करना, शब्दांकन पूर्वाग्रहों को समाप्त करना,प्रत्यक्ष और केंद्रित प्रश्नों का उपयोग करना, और उपकरण में कोडिंग आवश्यकताओं को शामिल करना। प्रश्नावली में 36 आइटम शामिल थे, जिसमें जीवनी संबंधी जानकारी (7 आइटम) और पांच-बिंदु रेटिंग पैमाने पर आइटम (29 आइटम) शामिल थे। इन मदों को पाँच मुख्य विषयों के इर्द-गिर्द डिज़ाइन किया गया था: पाठ्यक्रम सामग्री (9 आइटम), शिक्षण अभ्यास (3 आइटम), पाठ प्रस्तुति (5 आइटम), श्रव्य-दृश्य शिक्षण सहायक (6 आइटम), और शिक्षण विधियाँ/तकनीक (6 आइटम)।

तालिका 1

कॉलेज और स्तर-वार प्रश्नावली प्रशासित और वापस की गई संख्या (N = 200)

परत	SFTTIs	परत-वार नमूना
कम (नामांकन 100 छात्रों से कम)	ग्वालियर	50
मध्यम (नामांकन 100 और 200 छात्रों के बीच)	भोपाल	75
उच्च (नामांकन 200 छात्रों से अधिक)	इंदौर	75

2.3. डेटा संग्रह और विश्लेषण

विश्लेषण को व्यवस्थित रूप से चार घटकों में विभाजित किया गया था। भाग-I में, नमूने की संरचना को चित्रित करने के लिए सरल आवृत्ति और प्रतिशत तकनीक का उपयोग करके छात्र नमूने के जनसांख्यिकीय प्रोफ़ाइल की जांच की गई। भाग-II स्व-वित्तपोषित शिक्षक प्रशिक्षण संस्थानों (SFTTIs) में चर्चा किए गए मुख्य विषयों से संबंधित प्रतिशत और औसत स्कोर का विवरण देते हुए छात्रों के समग्र प्रतिक्रियाओं का एक अवलोकन प्रस्तुत करता है।

भाग-III में आगे बढ़ते हुए, अध्ययन पुरुष और महिला छात्रों के बीच प्रतिक्रियाओं में भिन्नता की गहराई से जांच करता है। पांचों मूल विषयों में से प्रत्येक में महत्वपूर्ण अंतरों की जांच करने के लिए स्वतंत्र नमूनों के लिए टी-परीक्षण का उपयोग किया गया था। अंत में, भाग-IV नामांकन के विभिन्न स्तरों के साथ SFTTIs में नामांकित छात्रों की धारणाओं में उल्लेखनीय अंतर का पता लगाने के लिए विश्लेषण ऑफ वैरिएंस (ANOVA) का उपयोग करते हुए औसत स्कोर के संदर्भ में कम, मध्यम और उच्च स्तर के छात्रों की प्रतिक्रियाओं की तुलना प्रदान करता है।

3. परिणामों की चर्चा

3.1. प्रतिक्रिया दर और जीवनी संबंधी जानकारी का विश्लेषण

एसपीएसएस 29 का उपयोग करके संसाधित किए गए डेटा ने छात्रों (एन = 200) से 100% प्रतिक्रिया दर का खुलासा किया। साधन के प्रारंभिक खंड में जीवनी संबंधी जानकारी शामिल थी। नमूने में महिलाओं का एक उल्लेखनीय बहुमत (84%) ने पुरुषों की तुलना में बी.एड कार्यक्रम में प्रवेश लेने के लिए अधिक सकारात्मक झुकाव का संकेत दिया। शैक्षणिक योग्यता के संबंध में, 84% छात्रों के पास बीए की पूर्व-आवश्यक योग्यता थी। व्यावसायिक योग्यता के संबंध में, एक महत्वपूर्ण बहुमत (93%) के पास कोई व्यावसायिक प्रमाणपत्र नहीं था। नमूने में ग्रामीण और शहरी क्षेत्रों के बीएड छात्रों का लगभग समान अनुपात शामिल था।

3.2. प्रमुख विषयों के बारे में छात्रों की धारणाएँ

मुख्य विषयों के संबंध में प्राप्त ज्ञान के साथ छात्रों की संतुष्टि की सीमा के बारे में पहले शोध प्रश्न को संबोधित करते हुए, तालिका 2 SFTTIs में चर्चा किए गए मुख्य विषयों के संबंध में छात्रों के संतुष्टि स्तर को दर्शाती है। लगभग तीन-चौथाई छात्रों ने ऑडियो-विजुअल एड्स को छोड़कर सभी मुख्य विषयों में प्राप्त ज्ञान से संतुष्टि व्यक्त की। समग्र औसत स्कोर (4.07) और प्रत्येक मुख्य विषय के लिए औसत स्कोर मानदंड औसत (3.0) से अधिक है। आवृत्ति प्रतिशत इंगित करता है कि छात्र तीन मुख्य विषयों - पाठ्यक्रम सामग्री, शिक्षण अभ्यास, और पाठ योजना और प्रस्तुति के संबंध में प्राप्त ज्ञान से सबसे अधिक संतुष्ट थे। हालांकि, उन्होंने ऑडियो-विजुअल एड्स और शिक्षण विधियों/तकनीकों के साथ कम संतुष्टि स्तर प्रदर्शित किया।

तालिका 2

एसएफटीटीआई में चर्चा किए गए मुख्य विषय

मुख्य विषय	सहमत	असहमत	अनिश्चित	औसत
पाठ्यक्रम सामग्री	82.96	8.78	8.26	4.18
शिक्षण अभ्यास	83.27	10.17	6.56	4.18
पाठ प्रस्तुति	82.90	6.57	10.53	4.22
श्रव्य-दृश्य शिक्षण सहायक	64.87	22.98	12.15	3.66
शिक्षण विधियाँ/तकनीक	78.56	9.69	11.75	4.09

मानदंड औसत 1/4 3.0, समग्र औसत 1/4 4.07

3.3. पुरुष और महिला छात्रों के बीच धारणाओं में अंतर

दूसरे शोध प्रश्न का उद्देश्य यह पता लगाना था कि क्या मुख्य विषयों के संबंध में प्राप्त ज्ञान के बारे में पुरुष और महिला छात्रों की धारणाओं में कोई असमानता थी। शून्य परिकल्पना यह थी कि "पांच मुख्य विषयों के सापेक्ष उनके द्वारा प्राप्त ज्ञान के बारे में पुरुष और महिला छात्रों की धारणाओं में कोई महत्वपूर्ण अंतर नहीं है।" SFTTIs में चर्चा किए गए पांच मुख्य विषयों के संबंध में पुरुष और महिला छात्रों की धारणाओं में संभावित महत्वपूर्ण अंतरों की जांच करने के लिए एक स्वतंत्र नमूना टी-परीक्षण नियोजित किया गया था (तालिका 3 देखें)।

तालिका 3

टी-परीक्षण का उपयोग करके पुरुष और महिला छात्रों की धारणाओं की तुलना।

पाठ्यक्रम सामग्री के	पुरुष (94)	महिला (106)	टी-परीक्ष

क्षेत्र					ण
	Mean	SD	Mean	SD	t-value
पाठ्यक्रम सामग्री	3.96	0.75	4.22	0.55	-3.97
शिक्षण अभ्यास	3.87	1.04	4.24	0.82	-3.75
पाठ प्रस्तुति	4.13	0.72	4.24	0.58	-1.62
श्रव्य-दृश्य शिक्षण सहायक	3.38	0.84	3.71	0.71	-4.02
शिक्षण विधियाँ/तकनीक	3.77	0.67	4.15	0.56	-5.73
समग्र	3.82	0.61	4.11	0.45	-5.39

p < 0.05, df = 598*

3.4. महिला और पुरुष छात्रों के बीच धारणाओं में अंतर

पहले मुख्य विषय, 'पाठ्यक्रम सामग्री' के लिए, महिला छात्रों (4.22) का औसत स्कोर पुरुष छात्रों (3.96) की तुलना में 0.26 अधिक था, जो पुरुष और महिला छात्रों के बीच विचारों में अंतर का संकेत देता है। इस मुख्य विषय के लिए क्रोनबाख अल्फा 0.767 था। दो-पूंछा टी-परीक्षण ने 0.05 के महत्व स्तर पर -3.97 के टी-मान के साथ, धारणाओं में एक महत्वपूर्ण अंतर का खुलासा किया। इससे पता चलता है कि महिलाएं पुरुषों की तुलना में B.Ed कार्यक्रम के पाठ्यक्रम को अधिक सकारात्मक रूप से मानती हैं, यह दर्शाता है कि कार्यक्रम छात्रों को विभिन्न सीखने के क्षेत्रों में आवश्यक ज्ञान से प्रभावी ढंग से लैस करता है।

दूसरे मुख्य विषय, 'शिक्षण अभ्यास' में, महिला छात्रों की राय पुरुष छात्रों की तुलना में (3.87 का औसत स्कोर), 0.37 के अंतर के साथ अधिक सकारात्मक थी (औसत स्कोर 4.2)। इस मुख्य विषय के लिए क्रोनबाख अल्फा

0.782 था। दो-पूंछा टी-परीक्षण ने शून्य परिकल्पना को खारिज करते हुए, एक महत्वपूर्ण अंतर का प्रदर्शन किया। टी-मान 0.05 के महत्व स्तर पर -3.752 था, यह दर्शाता है कि महिलाएं B.Ed छात्रों के लिए अपने शिक्षण कौशल को बढ़ाने के लिए शिक्षण अभ्यास कार्यक्रम को अपने पुरुष समकक्षों की तुलना में अधिक सहायक मानती हैं।

तीसरे मुख्य विषय, 'पाठ योजना और प्रस्तुति' के लिए, महिला छात्रों का औसत स्कोर (4.24) पुरुष छात्रों (4.13) की तुलना में 0.11 अधिक था। इस मुख्य विषय के लिए क्रोनबाख अल्फा 0.664 था। टी-मान (-1.619) 0.05 के महत्व स्तर पर महत्वपूर्ण था, इस प्रकार शून्य परिकल्पना को स्वीकार किया गया। परिणाम बताते हैं कि विभिन्न विषयों में प्रभावी पाठ देने के लिए SFTTIs की तैयारी के बारे में पुरुष और महिला छात्रों के बीच धारणाओं में कोई महत्वपूर्ण अंतर नहीं है।

चौथे मुख्य विषय 'ऑडियो-विज़ुअल एड्स का उपयोग' में, महिला छात्रों (3.71 का औसत स्कोर) ने पुरुष छात्रों (3.38 का औसत स्कोर) की तुलना में अधिक सकारात्मक राय व्यक्त की, जिसमें -0.33 का अंतर था। इस मुख्य विषय के लिए क्रोनबैक अल्फा 0.668 था। टी-मान (-4.019) 0.05 के महत्व स्तर पर महत्वपूर्ण था, जिससे शून्य परिकल्पना खारिज हो गई। निष्कर्ष बताते हैं कि महिला छात्र SFTTIs को विभिन्न शिक्षण सहायक सामग्री का उपयोग करने के लिए पुरुष छात्रों की तुलना में अधिक सकारात्मक रूप से देखती हैं।

पांचवें मुख्य विषय 'शिक्षण विधियां/तकनीक' में, महिला छात्रों का औसत स्कोर (4.15) पुरुष छात्रों (3.77) की तुलना में 0.38 के अंतर के साथ अधिक था। इस मुख्य विषय के लिए क्रोनबैक अल्फा 0.662 था। टी-मान (-5.725) 0.05 के महत्व स्तर पर महत्वपूर्ण था, जिससे शून्य परिकल्पना खारिज हो गई। परिणाम बताते हैं कि महिला छात्र विभिन्न विधियों और तकनीकों को पढ़ाने के लिए SFTTIs की तैयारी को पुरुष छात्रों की तुलना में अधिक सकारात्मक रूप से देखती हैं।

समग्र मुख्य विषयों के बारे में, धारणाओं में एक महत्वपूर्ण अंतर देखा गया। महिला छात्रों (4.11) का औसत स्कोर पुरुष छात्रों (3.82) के औसत स्कोर से 0.29 अधिक था। सभी पांच मुख्य विषयों के लिए समग्र क्रोनबैक अल्फा 0.863 था। टी-मान (-5.393) 0.05 के महत्व स्तर पर महत्वपूर्ण था, जिसके कारण शून्य परिकल्पना को खारिज कर दिया गया। यह इंगित करता है कि महिला छात्रों के पास SFTTIs में चर्चा किए गए मुख्य विषयों के बारे में पुरुष छात्रों की तुलना में अधिक सकारात्मक राय है, जैसा कि तालिका 3 में संक्षेपित किया गया है।

3.5. कम, मध्यम और उच्च नामांकन वाले SFTTI का तुलनात्मक अध्ययन

तीसरा शोध प्रश्न यह निर्धारित करने का प्रयास था कि क्या SFTTIs में चर्चा किए गए मुख्य विषयों के संबंध में प्राप्त ज्ञान के बारे में कम, मध्यम और उच्च नामांकन वाले संस्थानों में नामांकित छात्रों की धारणाओं में कोई अंतर था। औसत स्कोर की तुलना से पता चला है कि मध्यम नामांकन (M = 3.84) वाले SFTTIs ने कम (M = 3.61) और उच्च नामांकन (M = 3.69) वाले SFTTIs की तुलना में बेहतर प्रदर्शन किया। तालिका 6 छात्रों की प्रतिक्रियाओं के आधार पर कम, मध्यम और उच्च नामांकन वाले SFTTIs की तुलना को दर्शाती है। परीक्षित शून्य परिकल्पना (Ho2) थी 'SFTTIs में चर्चा किए गए पांच मुख्य विषयों के संबंध में प्राप्त ज्ञान के बारे में कम, मध्यम और उच्च नामांकन वाले SFTTIs के छात्रों की धारणाओं में कोई महत्वपूर्ण अंतर नहीं है।' ANOVA परिणामों में प्रत्येक मुख्य विषय में कोई महत्वपूर्ण अंतर नहीं पाया गया। इसलिए, SFTTIs में चर्चा किए गए सभी मुख्य विषयों के लिए शून्य परिकल्पनाओं को स्वीकार कर लिया गया, यह दर्शाता है कि किसी भी मुख्य विषय के संबंध में कम, मध्यम और उच्च नामांकन के स्तरों में SFTTIs के बीच कोई महत्वपूर्ण भिन्नता नहीं है।

4. निष्कर्ष और सिफारिशें

यह अध्ययन शिक्षकों और संस्थानों के प्रति सकारात्मक छात्र धारणाओं के महत्व को शैक्षिक गुणवत्ता के संकेतक के रूप में रेखांकित करता है। सकारात्मक छात्र-शिक्षक संबंध एक अनुकूल शिक्षण-अधिगम वातावरण में योगदान करते हैं। छात्र धारणाओं के विश्लेषण से दो प्रमुख निष्कर्ष निकलते हैं।

- **पहला**, B.Ed शिक्षक शिक्षा कार्यक्रम पाठ्यक्रम सामग्री, शिक्षण अभ्यास और पाठ योजना और प्रस्तुति जैसे मुख्य विषय क्षेत्रों में उत्कृष्ट प्रदर्शन करता है, जबकि ऑडियो-विजुअल एड्स के उपयोग के क्षेत्र में सुधार की गुंजाइश है। यह निष्कर्ष पिछले शोध (अली, 1998; हुसैन,2003; खान, 2004; सून, 2004) के साथ जुड़ता है।
- **दूसरा**, SFTTIs में चर्चा किए गए मुख्य विषयों के बारे में महिला छात्र अपने पुरुष समकक्षों की तुलना में उच्च संतुष्टि स्तर प्रदर्शित करती हैं।

इन निष्कर्षों के आधार पर, शिक्षक शिक्षा संस्थानों के योजनाकारों, नीति निर्माताओं और शिक्षाविदों के लिए निम्नलिखित सिफारिशें प्रस्तावित हैं:

- SFTTIs को अधिक प्रभावी शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया के लिए मल्टीमीडिया और अन्य ऑडियो-विजुअल एड्स का उपयोग करने की क्षमता बढ़ाने के तरीकों का पता लगाना चाहिए।

- विशेष रूप से गणित विषय में, भावी शिक्षकों के बीच पाठ प्रस्तुति कौशल को बेहतर बनाने पर विशेष ध्यान दिया जाना चाहिए।
- SFTTIs के संकाय B.Ed के छात्रों को एक दूसरे से सीखने के लिए प्रोत्साहित करने के लिए सहकारी शिक्षा को प्रोत्साहित कर सकते हैं।
- जिला या प्रांतीय स्तर पर SFTI शिक्षकों के लिए डिज़ाइन किए गए पुनश्चर्या पाठ्यक्रमों की आवृत्ति बढ़ाई जानी चाहिए। इस तरह के प्रशिक्षण पाठ्यक्रमों में गतिविधि-आधारित और समस्या-समाधान शिक्षण विधियों और शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया में प्रोजेक्टर, मल्टीमीडिया और कंप्यूटर अनुप्रयोगों सहित ऑडियो-विजुअल एड्स के उपयोग पर जोर दिया जाना चाहिए।
- उच्च शिक्षा मंत्रालय को प्रारंभिक और चल रहे प्रशिक्षण कार्यक्रमों, शिक्षक मार्गदर्शिकाओं, पाठ योजनाओं और उनके प्रदर्शन को बढ़ाने के लिए निर्देशात्मक सामग्री के विकास के माध्यम से SFTI कर्मचारियों को पेशेवर सहायता प्रदान करने पर विचार करना चाहिए।
- अन्य उच्च-स्तरीय संस्थानों में शिक्षक शिक्षा कार्यक्रमों की प्रभावशीलता का आकलन करने के लिए और अनुसंधान की आवश्यकता है। भारत के अन्य राज्यों में SFTIs के लिए अध्ययन को दोहराने की सिफारिश की जाती है। इसके अतिरिक्त, लागत-लाभ विश्लेषण, डेटा एनवेलपमेंट एनालिसिस और स्टोकेस्टिक फ्रंटियर एनालिसिस जैसे विभिन्न दृष्टिकोणों का उपयोग करके शिक्षक प्रशिक्षण संस्थानों की आंतरिक दक्षता का मूल्यांकन करने के लिए एक विशिष्ट अध्ययन किया जा सकता है।

References:

1. Abagi, O., & Odipo, G. (1997). Efficiency of primary education in Kenya: Situational analysis and implications for educational reform. Discussion Paper No. DP 004/97. Ambank House, University Way, Nairobi: Kenya: Institute of Policy Analysis and Research.
2. Academy for Educational Development. (2005). Directory of teacher education/training institutes in Pakistan. Islamabad: Academy for Educational Development. Draft.
3. Adams, D. (1993). Defining education quality. Improving educational quality project Publication No. 1, Biennial Report Arlington, VA: Institute for International Research.
4. Akbar, A. (2002). Analysis zone of proximal development (ZPD) in graduate teacher training programme of Allama Iqbal Open University and development of a strategy to achieve ZPD incidence using Delphi technique. Unpublished PhD thesis. Islamabad: Allama Iqbal Open University.
5. Alawiye, O., & Williams, H. (2001). Assessment lessons learned from a year-long undergraduate teacher education pilot program (statistical data). Journal of Instructional Psychology, 28(4), 229–233.
6. Ali, M. A. (1998). Supervision for teacher development: A proposal for Pakistan. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
7. Andrew, M. D., Cobb, C. D., & Giampietro, P. J. (2005). Verbal ability and teacher effectiveness. Journal of Teacher Education, 56(4), 343–354.

8. Anderson, G., & Arsenault, N. (1998). Fundamentals of educational research (2nd ed.). Philadelphia: Farmer Press.
9. Anees, M. (2005). Comparison of formal and non-formal systems of teacher education in Pakistan. Unpublished PhD thesis. Rawalpindi: University of Arid Agriculture.
10. Ankomah, Y., Koomson, J., Bosu, R., & George, K. T. (2005). Implementing quality education in low-income countries. University of Cape Coast Ghana: Oduro Institute for Educational Planning & Administration (IEPA).
11. Cao, L., & Nietfeld, L. J. (2005). Judgment of learning, monitoring accuracy, and student performance in the classroom context. Current Issues in Education, 8(4). [On-line]. http://cie.ed.asu.edu/volume8/number4/ (retrieved 11.07.06).
12. Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education: policy, practice, and pitfalls. Education Policy Analysis Archives, 9(11), 1–36.
13. Diem, K. G. (2002). Measuring the impact of educational programmes, a fact sheet. New Jersey: The State University of New Jersey.
14. Directorate of Staff Development. (2006). Transforming teacher development in Punjab: A conceptual framework for quality learning. Lahore: Directorate of Staff Development, Punjab.
15. Farooq, M. S., & Shahzadi, N. (2006). Effect of teachers' professional education on students' achievement in mathematics. Bulletin of Education & Research, 28(1), 47–55.
16. Gall1, M., Borg, W., & Gall2, J. (1996). Educational research: An introduction (6th ed.). White Plains, NY: Longman. Publishers USA.
17. Gay, L. R. (2000). Educational research competencies for analysis and application. Lahore: Combine Printers (Pvt.) Ltd.
18. Ginsberg, R., & Rhodes, L. K. (2003). University faculty in partner schools. Journal of Teacher Education, 54(2), 150–162.
19. Government of Cambodia. (1999). Quality and efficiency of education: Curriculum reforms and expansion of the system. Retrieved March 10, 2006. Phnom Penh: Ministry of Education, Youth & Sports, 80 Preah Norodom Blvd.
20. Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
21. Hussain, S. (2003). Input–output analysis of government colleges for elementary teachers in Sargodha division. M. Phil. (Education) thesis submitted at the Department of Teacher Education, Allama Iqbal Open University, Islamabad.
22. Hussain, S. (2004). Effectiveness of teacher training in developing professional attitude of prospective secondary school teachers. PhD thesis. Rawalpindi: University of Arid Agriculture.
23. Khan, S. C. (2004) From practice to Policy: Making a difference. Report prepared for the teachers' resource centre. Karachi, Pakistan.
24. Kim, M. M., Andrews, R. L., & Carr, D. L. (2004). Traditional versus integrated pre-service teacher education curriculum. Journal of Teacher Education, 55(4), 341–356.
25. Kingdon, G. G. (1996). The quality and efficiency of private and public education: A case-study of urban India. London: University of Oxford.
26. Kolstad, R. (1999). Accountability in pre-service teacher education in relation to acquiring democratic maturity. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_ 199910/ai_n8864845/pg_1?tag1⁄4artBody Retrieved on 14.09.08.

27. Luseno, F. K. (2001). An assessment of the perceptions of secondary special and general education teachers working in inclusive settings in the Commonwealth of Virginia. Ph.D. dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
28. McBer, H. (2000). Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness. Available online at. http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR216. doc retrieved 19.11.06.
29. Mehmood, S. (2000). Management of educational change: The case of higher secondary schools in Pakistan. M.Phil. thesis. Institute of Education and Research. Oslo University, Oslo, Canada.
30. Memon, M., & Pardhan, S. (2001). Transforming teachers for capacity building: Some successes and challenges. Lahore: Society for the Advancement of Education (SAHE)