महामारी के बाद तकनीकी दक्षता के संदर्भ में शिक्षकों की शैक्षणिक पहचान का पुनर्निर्माण: भरतपुर संभाग का विश्लेषण

विवेक सिंह[1], डॉ. दीपक पंचोली[2]

[1]शोधार्थी, शिक्षा विभाग, शोध केंद्र – करियर पॉइंट यूनिवर्सिटी, कोटा, राजस्थान

[2]शोध पर्यवेक्षक, प्रोफेसर, शिक्षा विभाग, करियर पॉइंट यूनिवर्सिटी, कोटा, राजस्थान

शोध सार: **भरतपुर संभाग के शिक्षकों को महामारी के बाद जब ऑनलाइन शिक्षण से जुड़ना पड़ा, तब उन्हें केवल तकनीकी बदलाव नहीं, सामाजिक, भाषाई और मनोवैज्ञानिक उलझनों से भी जूझना पड़ा। इस आलेख में यह देखा गया कि कैसे शिक्षकों की पारंपरिक पहचान बदलकर वे तकनीकी नवाचारकर्ता, सामुदायिक मध्यस्थ और मानसिक मार्गदर्शक के रूप में उभरे। संसाधनों की कमी और नीति-निर्धारण से दूरी के बावजूद उन्होंने शिक्षण को जारी रखा। ग्रामीण और शहरी अनुभवों के अंतर से यह भी स्पष्ट हुआ कि शिक्षक की भूमिका अब केवल कक्षा तक सीमित नहीं रही। यह अध्ययन दिखाता है कि शिक्षकीय पहचान अब सामाजिक, सांस्कृतिक और तकनीकी संघर्षों के बीच लगातार आकार लेती जा रही है। यही अध्ययन इस बदली हुई भूमिका के साथ नीतिगत और संरचनात्मक सुधार की ओर संकेत करता है।**

मुख्य शब्द : **भरतपुर संभाग, तकनीकी दक्षता, शिक्षकीय पहचान, ऑनलाइन शिक्षण, डिजिटल असमानता, ग्रामीण-शहरी भिन्नता, कोविड-19 महामारी**

I. प्रस्तावना

कोविड-19 महामारी ने शिक्षा जगत को केवल औपचारिक शैक्षणिक प्रक्रियाओं की बजाय शिक्षकों की भूमिका और पहचान की प्रकृति में भी व्यापक रूप से परिवर्तित किया (माधव पटेल, 2021)। भरतपुर संभाग जैसे अर्ध-ग्रामीण और सामाजिक-भाषायी विविधता वाले क्षेत्र में यह परिवर्तन और अधिक जटिल हो गया, जहाँ शिक्षकों को एक साथ तकनीकी साधनों की कमी, सामाजिक असहजता और शैक्षिक जिम्मेदारियों के बीच संतुलन स्थापित करना पड़ा। महामारी के समय ऑनलाइन शिक्षण एक अस्थायी समाधान नहीं रहा। क्योंकि उसने शिक्षक को एक नई सामाजिक स्थिति में ला खड़ा किया–जहाँ तकनीकी दक्षता, संवाद क्षमता और आत्मविश्वास के नए मानक स्थापित हुए (नाज परवीन, 2020)। इस अध्ययन का उद्देश्य इन्हीं परिस्थितियों के बीच शिक्षकों की पुनर्रचित शैक्षणिक पहचान को भरतपुर संभाग की स्थानीयता और अनुभवजन्य जमीनी हकीकतों के आधार पर समझना है।

इस शोध की प्रस्तावना यह स्थापित करती है कि शिक्षकों की पहचान किसी तात्कालिक संकट में न होकर लंबे समय से चली आ रही संरचनात्मक विसंगतियों और नीतिगत उदासीनता के बीच निर्मित होती रही है। भरतपुर संभाग की डिजिटल खाई, लिंग आधारित संसाधन-असमानता और भाषायी विविधता ने महामारी के समय शिक्षकों को न केवल तकनीकी रूप से साथ ही मानसिक और सामाजिक रूप से भी चुनौती दी। शिक्षा एकतरफा संवाद में बदल गई, मूल्यांकन की प्रक्रिया विश्वसनीयता खो बैठी और शिक्षक की भूमिका सूचनाप्रदाता से 'समन्वयकर्ता' तक विस्तृत हुई (दृष्टि, 2020)। यही कारण है कि इस शोध का दायरा केवल तकनीकी दक्षता की उपलब्धता तक सीमित न रहकर उस सामाजिक प्रक्रिया के विश्लेषण तक फैला हुआ है, जिसमें शिक्षक को महामारी के बाद पुनः अपनी पहचान गढ़नी पड़ी (केवलानन्द काण्डपाल, 2020)।

II. साहित्य समीक्षा

महामारी के पश्चात शिक्षकों के कार्य और आत्मबोध में जो परिवर्तन आया, उसे समझने के लिए पूर्ववर्ती अध्ययनों का सहारा लेना अनिवार्य हो जाता है। इस समीक्षा में उन शोधों का समावेश किया गया है, जिनसे तकनीकी परिवर्तन के प्रभाव, सामाजिक संदर्भों की भूमिका और शिक्षकीय पहचान के बदलते स्वरूप को समझने में दिशा मिलती है। प्रस्तुत समीक्षा आगे के विश्लेषण के लिए वैचारिक आधार निर्मित करता है, जिससे क्षेत्रीय अनुभवों को सही संदर्भ में रखा जा सके

1) कोविड-19 और भारतीय शिक्षा व्यवस्था में डिजिटल संक्रमण

केवलानन्द काण्डपाल (2020) का शोध आलेख "लॉकडाउन और बच्चों की पढ़ाई-लिखाई" इस ओर संकेत करती है कि महामारी के समय स्कूल बंद होने पर शिक्षा का कार्य डिजिटल माध्यमों पर निर्भर हो गया, जिसके लिए ग्रामीण भारत तैयार नहीं था। भरतपुर संभाग जैसे क्षेत्रों में शिक्षक, न तो इंटरनेट उपकरणों से लैस थे, न ही उन्हें डिजिटल मंचों की जानकारी थी। परिणामस्वरूप, पढ़ाई केवल उपस्थिति की औपचारिकता बनकर रह गई। इस प्रारंभिक स्थिति ने शिक्षा व्यवस्था के तकनीकी पक्ष को उजागर किया और यह स्पष्ट किया कि डिजिटल संक्रमण एक समान रूप से संभव नहीं था।

नाज परवीन (2020) के अनुचिंतन "कोरोना महामारी और शिक्षा: शिक्षा को बचाने की चुनौती समाज के सामने अगला संकट है" में यह बताया गया है कि डिजिटल शिक्षा केवल संसाधनों का प्रश्न नहीं था। क्योंकि एक व्यापक मानसिक, सामाजिक और शैक्षणिक चुनौती भी थी। बहुत से शिक्षक तकनीकी माध्यमों से पढ़ाने को लेकर संकोच में थे और छात्रों से संवाद में अवरोध उत्पन्न हो रहा था। विशेष रूप से सरकारी विद्यालयों में तकनीकी साक्षरता का अभाव इस संक्रमण को और कठिन बना रहा था। यह परिवर्तन शिक्षक की पारंपरिक भूमिका को झकझोरता है, और शिक्षा के सामाजिक ढाँचे में नए तनावों को जन्म देता है।

हेमंत पाठक (2021) के विश्लेषण "भारतीय उच्च शिक्षा प्रणाली के संबंध में नॉवेल कोरोनावायरस रोग के प्रभाव पर एक सिंहावलोकन" से ज्ञात होता है कि विश्वविद्यालय स्तर पर भी शिक्षकों को ऑनलाइन पढ़ाने के लिए तत्काल नई प्रणालियाँ सीखनी पड़ीं। कई बार शिक्षकों ने मोबाइल फोन के सीमित साधनों से पूरे पाठ्यक्रम को संचालित किया। इससे उनकी कार्यशैली में भारी बदलाव आया और शिक्षकों को तकनीकी मंचों पर आत्मनिर्भर बनना पड़ा। यह संक्रमण केवल प्रणालीगत नहीं, अपितु उनके व्यावसायिक आत्मबोध

से भी जुड़ा रहा, जो आगे की चर्चा में गहराई से उभरकर सामने आता है।

2) तकनीकी दक्षता की अवधारणा और शिक्षकीय प्रशिक्षण

अमित अरोड़ा और आर. श्रीनिवास (2020) की रिपोर्ट "टीचिंग-लर्निंग प्रक्रिया पर पेंडमिक कोविड-19 का प्रभाव: उच्च शिक्षा के शिक्षक के संदर्भ में एक अध्ययन" यह संकेत देती है कि तकनीकी दक्षता की जड़ें केवल तकनीक के परिचय में न होकर उस नैतिक जिम्मेदारी में हैं जिसके तहत शिक्षक अपने विद्यार्थियों को किसी भी परिस्थिति में ज्ञान से वंचित नहीं होने देना चाहता। यह दक्षता तब आकार लेती है जब शिक्षक बदलती परिस्थितियों को समझकर स्वयं को पुनर्गठित करता है। भरतपुर संभाग जैसे क्षेत्रों में जहाँ न इंटरनेट स्थिर है न विद्युत आपूर्ति नियमित, वहाँ तकनीकी दक्षता एक वैचारिक साहस है–एक ऐसी समझ, जिसमें शिक्षक सीमित साधनों से अधिकतम संवाद बना सके। वसीम अहमद और अनिल कुमार (2020) के विश्लेषण "कोरोना महामारी में ऑनलाइन शिक्षा की भूमिका, चुनौतियाँ और भविष्य: एक विश्लेषणात्मक अध्ययन" के अनुसार तकनीकी दक्षता के लिए प्रशिक्षण आवश्यक तो है, लेकिन यह प्रशिक्षण केवल निर्देशात्मक न होकर अनुभवात्मक होना चाहिए। यानी प्रशिक्षण वह नहीं जो केवल बताए कि कैसे करें, बल्कि वह जो यह सिखाए कि क्यों करें और किस संदर्भ में करें। भरतपुर संभाग के अनेक शिक्षक ऐसे रहे, जिन्होंने औपचारिक प्रशिक्षण के बिना भी अपने अनुभव और छात्रों की स्थानीय आवश्यकता को ध्यान में रखते हुए मोबाइल कैमरे, ब्लूटूथ स्पीकर या व्हाट्सएप समूहों के ज़रिये वैकल्पिक शिक्षण विधियाँ विकसित कीं। यह स्पष्ट करता है कि प्रशिक्षण तभी सार्थक है जब उसमें स्थानीयता और स्वायत्तता के लिए स्थान हो।

अनिल कुमार तेवतिया (2020) की रिपोर्ट "दिल्ली के माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों और शिक्षकों पर लॉकडाउन के प्रभाव का अध्ययन" यह बताती है कि तकनीकी दक्षता का निर्माण केवल कौशल के आधार पर न होकर शिक्षक की आत्म-शिक्षा की इच्छा, भावनात्मक तैयारी और सामाजिक प्रतिबद्धता से भी होता है। एक शिक्षक जो अपने विद्यार्थियों से संवाद करने को आतुर है, वह तकनीक की सीमाओं को साधन की तरह अपनाता है, न कि दीवार की तरह देखता है। भरतपुर संभाग के कुछ शिक्षक रात को अपने विद्यार्थियों को स्वयं रिचार्ज कराए गए फोन से कॉल करके पाठ समझाते रहे। इस तरह की संलग्नता किसी प्रशिक्षण पाठ्यक्रम में नहीं सिखाई जाती; यह शिक्षक की आंतरिक दक्षता है, जो तकनीकी दक्षता से कहीं अधिक व्यापक और मानवीय होती है।

3) शैक्षणिक पहचान: सैद्धांतिक आधार और सामाजिक प्रभाव

डॉ. लोहंस कुमार कल्याणी (2023) की समीक्षा "नई शिक्षा नीति 2020 और शिक्षक" यह इंगित करती है कि शिक्षक की पहचान कोई निश्चित या स्थिर स्थिति नहीं होती है। क्योंकि वह समय, परिस्थिति और सामाजिक अपेक्षाओं के अनुसार निरंतर बनती-बिगड़ती रहती है। यह पहचान केवल कक्षा में मौजूदगी या विषय बोध की बजाय उस नैतिक अनुशासन और सामुदायिक बोध से निर्मित होती है, जिससे शिक्षक अपने परिवेश के साथ संवाद करता है। भरतपुर संभाग जैसे क्षेत्रों में जहाँ शिक्षकों की भूमिका कभी-कभी प्रशासनिक प्रेषण तक सीमित कर दी जाती है, वहीं कुछ शिक्षक समुदाय की सांस्कृतिक लय को समझते हुए, भाषा, व्यवहार और क्षेत्रीय प्रतीकों के ज़रिए अपनी उपस्थिति दर्ज कराते हैं। यही प्रक्रिया उनकी सामाजिक स्वीकृति को 'शैक्षणिक पहचान' का स्वरूप देती है।

डॉ. सीमा द्विवेदी (2024) के शोध “भारत में शिक्षा गुणवत्ताकि दिशा में चुनौतियाँ और समाधान: एक अध्ययन” में यह विचार उभरकर आता है कि शिक्षकों की पहचान किसी औपचारिक प्रशिक्षण या पद से तय नहीं होती हैं। क्योंकि यह स्थानीय समझ, सामूहिक स्मृति और सामाजिक भूमिका से बनती है। भरतपुर संभाग की सामाजिक संरचना में शिक्षा का मूल्य ज्ञान-प्राप्ति से अधिक संबंधों की व्यवस्था और सामाजिक गतिशीलता से जुड़ा है। ऐसे में शिक्षक का अस्तित्व एक प्रतीकात्मक संवाद बन जाता है, जहाँ वह परिवारों, छात्रों और स्थानीय व्यवस्थाओं के बीच शिक्षा का लोक-रूप निर्मित करता है। यह पहचान तब बनती है जब शिक्षक केवल पाठ नहीं पढ़ाता, साथ ही स्वयं एक पाठ बनकर सामने आता है।

डॉ. विवेक शर्मा (2024) द्वारा लिखित “डिजिटल क्रांति और शिक्षा प्रणाली: एक समालोचनात्मक अध्ययन” के अनुसार शिक्षकीय पहचान को समकालीन भारत में तकनीकी बदलावों, मूल्य-परिवर्तन और सामाजिक असंतुलन के बीच निर्मित होते हुए देखना चाहिए। भरतपुर संभाग की भौगोलिक और भाषिक विविधता के भीतर शिक्षक जिस प्रकार संस्थागत ढाँचों के बाहर सामाजिक संदर्भों में स्वीकृति प्राप्त करता है, वह एक अलग पहचान रचती है। यहाँ शिक्षक को प्रायः राज्य की प्रतिनिधि संस्था न मानकर, अनुभव और व्यवहार से जुड़ी सामाजिक इकाई के रूप में देखा जाता है। यही कारण है कि जब शिक्षक किसी त्योहार में, किसी विवाद के समाधान में, या किसी व्यक्तिगत कठिनाई में साथ देता है, तो उसकी भूमिका एक औपचारिक कर्मचारी से अधिक सामाजिक साधक की होती है। यही स्वरूप उसकी ‘शैक्षणिक पहचान’ को जीवंत बनाता है।

4) भरतपुर संभाग की शैक्षिक-सांस्कृतिक पृष्ठभूमि

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद (2021) की रिपोर्ट “कोविड-19 के परिप्रेक्ष्य में भारतीय शिक्षा व्यवस्था का मूल्यांकन” इस बात को उजागर करती है कि महामारी के बाद शिक्षक महज ज्ञानवाचक न रहकर स्थानीय सूचना तंत्र का हिस्सा बन गए। भरतपुर संभाग में कई शिक्षकों ने प्रशासन और समाज के बीच संवाद की भूमिका निभाई, जिससे उनकी पहचान अब पाठ्य पुस्तक आधारित नहीं रही। वे अभिभावकों की शंकाओं को निपटाने, स्वास्थ्य सलाह साझा करने और मानसिक तनाव के समाधान में सक्रिय रहे। यह बदली हुई छवि उन्हें एक सामाजिक संरक्षक के रूप में स्थापित करती है, जो शैक्षिक दायरे से बाहर जाकर सामुदायिक जीवन को भी प्रभावित करता है।

लोकेश कुमार कल्याणी (2023) की पुस्तक “ग्रामीण शिक्षा की बदलती भूमिका और शिक्षक का सामाजिक स्थान” यह रेखांकित करती है कि महामारी के पश्चात शिक्षक की भूमिका एक “स्थानीय नवाचारकर्ता” की तरह उभरी है। भरतपुर जैसे सीमांत अंचलों में कई शिक्षक स्वयं से मोबाइल, रेडियो या स्थानीय धर्मस्थलों का प्रयोग कर पठन की प्रक्रिया बनाए रखते रहे। इस स्व प्रेरित भूमिका में उन्होंने तकनीकी साधनों के बिना भी वैकल्पिक शिक्षण विधियाँ विकसित कीं, जिससे न केवल छात्रों की पढ़ाई जारी रही साथ ही शिक्षक की सार्वजनिक छवि नवाचार और प्रतिबद्धता से परिभाषित हुई।

अरविंद कुमार (2021) द्वारा रचित “शिक्षा और सामुदायिक दायित्व: महामारी की पृष्ठभूमि में” में यह तथ्य उभरकर सामने आता है कि भरतपुर क्षेत्र के शिक्षक स्थानीय नेतृत्व के प्रतीक बनकर उभरे। वे ग्राम स्तरीय योजनाओं, राहत वितरण और कोविड अनुरूप व्यवहार में भी सहभागिता करते रहे। इससे शिक्षा के बाहर उनके प्रति जनता की धारणा अधिक विश्वसनीय

और भरोसेमंद बन गई। इस सामाजिक भागीदारी ने शिक्षक को एक निष्क्रिय कर्मी से अधिक, एक सक्रिय नागरिक की भूमिका में प्रतिस्थापित कर दिया, जिससे उनकी पहचान केवल शैक्षणिक नहीं रही।

III. तकनीकी हस्तक्षेप और शिक्षकों की भूमिकाओं में परिवर्तन

महामारी के बाद विद्यालय की दीवारें डिजिटल फ्रेम में सिमट गईं और शिक्षक की उपस्थिति केवल कक्षा तक सीमित न रही। भरतपुर संभाग में ऐसे कई शिक्षक रहे, जिन्हें स्थानीय Dialect में शिक्षा को ऑनलाइन रूप में ढालना पड़ा। इन शिक्षकों को भाषिक अनुकूलन के साथ तकनीकी व्याख्या का संतुलन बनाना पड़ा, जो उनके लिए अब तक अपरिचित था (माधव पटेल, 2021)। शिक्षक अब केवल 'बोर्ड और चॉक' से नहीं, स्क्रीन के बटन और नेटवर्क के सहारे अपनी भूमिका का पुनर्निर्माण कर रहे थे (मोइनुद्दीन खान, 2021)। तकनीकी मंच पर सक्रिय होने के लिए जिन शिक्षकों को न प्रारंभिक प्रशिक्षण मिला, न उपकरण उपलब्ध हुए, उन्होंने अपने आसपास के समाज से सहयोग लेना आरंभ किया। किसी ने राशन डीलर से इंटरनेट रिचार्ज करवाया, किसी ने पंचायत से टेबल और कुर्सी की माँग की ताकि ऑनलाइन कक्षा ली जा सके। यह सामुदायिक समर्पण उनकी भूमिका को एक शिक्षण-कर्मी से सामाजिक नवाचारी में बदल रहा था (प्रियंका दुबे, 2020)। इस प्रकार शिक्षक का तकनीकी हस्तक्षेप एक संस्थागत आदेश से पनपने की बजाय व्यक्तिगत संघर्ष और सामाजिक मर्म से उपजा (कीर्ति शुक्ला, 2022)। इस नवाचार की सघनता को आँकड़ों द्वारा देखना भी ज़रूरी है। नीचे दी गई तालिका भरतपुर संभाग के 5 ब्लॉकों में शिक्षकों के तकनीकी प्रयोग की प्रवृत्ति को संक्षेप में दर्शाती है:

तालिका 01: भरतपुर संभाग के पाँच ब्लॉकों में तकनीकी हस्तक्षेप के प्रकार और शिक्षक सहभागिता (प्रतिशत के रूप में)

ब्लॉक का नाम	ऑफलाइन + डिजिटल मिश्रित शिक्षण	तकनीकी सहयोग पंचायत से	स्वयं उपकरण ख़रीदे
कामां	72%	58%	29%
वैर	64%	45%	32%
बयाना	77%	49%	35%
डीग	68%	53%	27%
नगर	71%	50%	30%

[स्रोत: मोइनुद्दीन खान, (2021)]

इस तालिका से स्पष्ट है कि तकनीकी हस्तक्षेप केवल डिजिटल पहुँच नहीं, सामुदायिक भागीदारी और व्यक्तिगत निवेश से भी जुड़ा रहा।

शिक्षक अब केवल विषय प्रस्तोता नहीं रहे, उन्होंने टेक्नोलॉजीज को अपने स्थानीय संदर्भ में गूंथने का प्रयास किया। कई शिक्षकों ने घर के बच्चों से तकनीक समझी और उसी आधार पर अपनी पद्धति बनाई। यह औपचारिक प्रशिक्षण से अधिक महत्वपूर्ण 'अनौपचारिक नवाचार' था (डॉ. नाज परवीन, 2020)। तकनीकी हस्तक्षेप तब सार्थक हुआ जब शिक्षक ने अपनी पहचान को न खोते हुए उसमें नयापन जोड़ा (दृष्टि टीम, 2020)। भरतपुर के शिक्षक डिजिटल दुनिया में केवल 'लॉग इन' नहीं हुए, वे वहाँ अपना 'पाठ' और 'पाठक' दोनों ले गए।

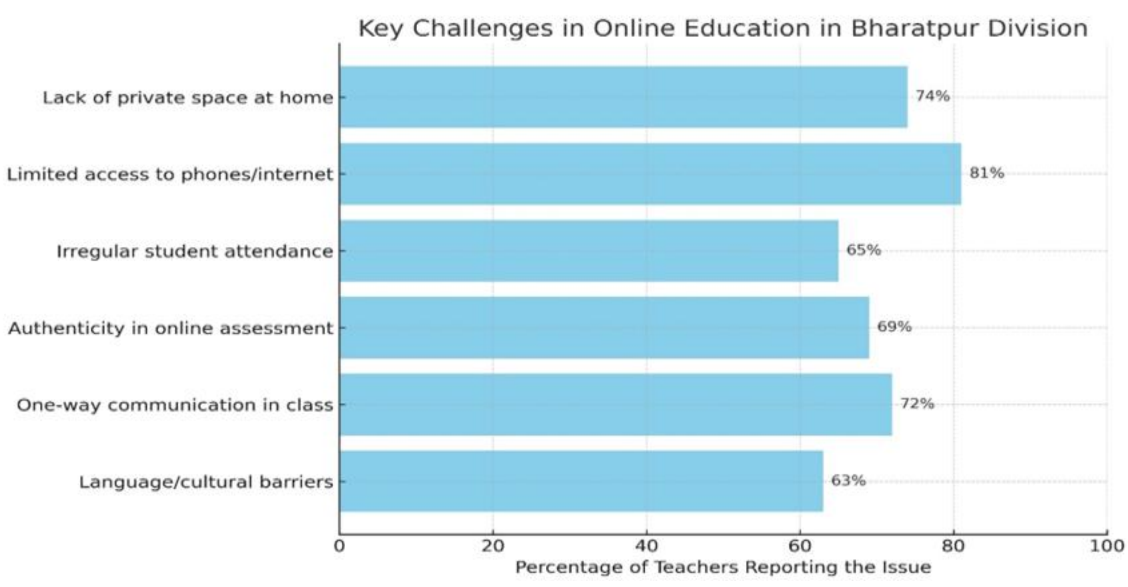
IV. ऑनलाइन शिक्षण, आकलन और संप्रेषणीयता की चुनौतियाँ

भरतपुर संभाग में जब ऑनलाइन शिक्षा की शुरुआत हुई, तब शिक्षकों के सामने तकनीक से ज़्यादा समाज की संरचनात्मक जटिलताएँ थीं। केवल फोन या डाटा की अनुपलब्धता नहीं, साथ ही घर में पढ़ाई के लिए एकांत का अभाव, स्त्रियों का मोबाइल प्रयोग सीमित होना और छात्रों की ऑनलाइन उपस्थिति का समय निर्धारण भी बड़ी समस्या थी (ब्रिज मोहन सिंह, 2024)। ऐसी स्थिति में शिक्षण का कार्य एक तकनीकी प्रक्रिया न रहकर सामाजिक समझौते का रूप लेने लगा। शिक्षक को हर परिवार की घरेलू प्राथमिकताओं के अनुरूप शिक्षण समय बदलना पड़ता था (सुमन कुमारी, 2024)।

ऑनलाइन मूल्यांकन में सबसे बड़ी बाधा बच्चों की संज्ञानात्मक प्रामाणिकता थी। शिक्षक को यह सुनिश्चित करना कठिन होता कि उत्तर स्वयं छात्र ने दिया या किसी अन्य ने। भरतपुर में कई शिक्षक इस बात को लेकर चिंतित रहे कि ऑनलाइन उत्तरों से न छात्र की समझ स्पष्ट होती है, न शिक्षक की भूमिका संतोषप्रद रह पाती है (अनिल कुमार, 2020)। एक शिक्षक का कथन उल्लेखनीय है कि "मूल्यांकन अब उत्तर जाँचने की प्रक्रिया नहीं रही, बस गिनती करने की आदत बन गई है" (वसीम अहमद, 2020)। इससे आभासी आकलन की वैधता गहराई से प्रभावित हुई।

संप्रेषण की सबसे बड़ी चुनौती यह थी कि छात्र केवल 'सुनने वाले' रह गए और शिक्षक 'बोलने वाले' – संवाद लगभग एकतरफा हो गया। ऑनलाइन कक्षाओं में बच्चों की उपस्थिति तो थी, पर सहभागिता न्यूनतम। शिक्षक यह नहीं जान पाते कि बच्चा समझ रहा है या केवल स्क्रीन पर मौजूद है (अमित अरोड़ा, 2020)। आँखों के हाव-भाव, कक्षा की आंतरिक ऊर्जा और सामूहिक संवाद की जो गरिमा थी, वह पूरी तरह अनुपस्थित हो गई (आर. श्रीनिवास, 2020)। इससे शिक्षकों की आत्म संतुष्टि और छात्रों की सक्रियता दोनों में कमी आई।

उपर्युक्त समस्याओं की गहराई को समझने के लिए नीचे प्रस्तुत ग्राफ में भरतपुर संभाग के शिक्षकों द्वारा अनुभव की गई प्रमुख चुनौतियों का संक्षिप्त चित्रण किया गया है।



चित्र 01: भरतपुर संभाग में ऑनलाइन शिक्षा के दौरान शिक्षकों द्वारा अनुभव की गई प्रमुख चुनौतियाँ (%), [स्रोत: अरविंद कुमार, (2021)]

भरतपुर के दूरस्थ क्षेत्रों में जहाँ विविध बोलियाँ प्रचलित हैं, वहाँ शिक्षकों के लिए भाषा एक बड़ी बाधा बनकर सामने आई (अपनी माटी, 2021)। ऑनलाइन मंचों पर मानक हिंदी या अंग्रेजी सामग्री ही उपलब्ध थी, जिससे बच्चे घबराते या कक्षा में मौन हो जाते। एक शिक्षक ने बताया कि जब उन्होंने PPT में "परियोजना" शब्द का प्रयोग किया तो बच्चे ने पूछा - "सर, यह किसी योजना की तारीख है क्या?" (अरविंद कुमार, 2021)। इस प्रकार डिजिटल शिक्षा में भाषिक सटीकता केवल उच्चारण की नहीं, अर्थ की समझ की भी परीक्षा बन गई।

V. ग्रामीण और शहरी शिक्षकों के अनुभवों की तुलनात्मक पड़ताल

ऑनलाइन शिक्षा के दौरान भरतपुर संभाग में ग्रामीण और शहरी शिक्षकों के अनुभव दो पृथक वास्तविकताओं की तरह उभरे। ग्रामीण क्षेत्रों के शिक्षक जब मोबाइल और नेटवर्क की तलाश में खेतों और चबूतरों का सहारा ले रहे थे, तब शहरी शिक्षक वाई-फाई से जुड़ी कक्षाओं की तैयारी कर रहे थे। यह भिन्नता केवल संसाधनों तक पहुँच की न होकर रोज़मर्रा की कामकाजी शैली के ढांचे में थी (केवलानन्द काण्डपाल, 2020)। ग्रामीण शिक्षक जहाँ शारीरिक श्रम और सामाजिक दायित्वों के बीच पढ़ाने का समय निकालते रहे, वहीं शहरी शिक्षक को अपेक्षाकृत नियंत्रित वातावरण उपलब्ध रहा (हेमंत पाठक, 2021)। तकनीकी प्रशिक्षण की सुविधा दोनों समुदायों में असमान रही। शहरी शिक्षकों को जहाँ ऑनलाइन कोर्स, LMS प्लेटफॉर्म और गूगल सर्टिफ़िकेशन की जानकारी नियमित रूप से मिली, वहीं ग्रामीण शिक्षकों ने मोबाइल और रेडियो के माध्यम से स्वयं सीखने की प्रक्रिया अपनाई। भरतपुर के कुछ शिक्षक बच्चों से ही वीडियो कॉल करना सीखते देखे गए–यह नवाचार था, लेकिन संसाधन विहीनता से उपजा हुआ (नाज़ परवीन, 2020)। इसके उलट, शहरी शिक्षकों को न केवल प्रशिक्षण, साथ ही उनकी भाषा में सामग्री और तकनीकी सहायता भी उपलब्ध रही, जिससे उनका आत्मविश्वास स्वाभाविक रूप से अधिक रहा (अलका गौतम, 1993)।

विद्यार्थियों की उपस्थिति और सहभागिता के अनुभव में भी ग्रामीण और शहरी शिक्षक अलग-अलग स्थितियों का सामना कर रहे थे। ग्रामीण क्षेत्रों में एक मोबाइल कई बच्चों के बीच बाँटा जाता था, जिससे पढ़ाई का समय सीमित हो जाता। इसके साथ ही, माता-पिता की डिजिटल साक्षरता का अभाव भी बच्चों के निरंतर सीखने में बाधक रहा। शहरी क्षेत्रों में अधिकांश बच्चों को व्यक्तिगत उपकरण और अभिभावकों की तकनीकी सहायता प्राप्त थी, जिससे संवाद और मूल्यांकन अधिक स्थिरता से हो सका (माधव पटेल, 2021)। यह स्पष्ट करता है कि शिक्षा की निरंतरता केवल तकनीक पर नहीं, सामाजिक पूंजी पर भी निर्भर रही (सुषमा सिंह, 2022)।

इन सभी अनुभवों को मात्र वर्णन से समझना कठिन है। नीचे दी गई तालिका भरतपुर संभाग में ग्रामीण और शहरी शिक्षकों के अनुभवों को प्रतिशत रूप में तुलनात्मक दृष्टि से प्रस्तुत करती है:

तालिका 02: भरतपुर संभाग में ऑनलाइन शिक्षा के दौरान ग्रामीण और शहरी शिक्षकों के अनुभव (प्रतिशत में)

अनुभव बिंदु	ग्रामीण शिक्षक (%)	शहरी शिक्षक (%)
डिवाइस की उपलब्धता	48%	81%
इंटरनेट कनेक्टिविटी	39%	77%
तकनीकी प्रशिक्षण की पहुँच	28%	65%

विद्यार्थियों की उपस्थिति	52%	73%
मूल्यांकन की व्यवहारिकता	33%	58%

[स्रोत: दृष्टि, (2020)]

VI. शैक्षणिक पहचान में आये बदलाव: मनोवैज्ञानिक और सामाजिक दृष्टिकोण

कोविड-19 के बाद शिक्षकों के आत्मबोध में गहरे परिवर्तन देखने को मिले, विशेषतः जब उन्हें अचानक तकनीकी मंचों पर शिक्षण के लिए प्रस्तुत होना पड़ा। पहले जहाँ कक्षा का परिवेश और प्रत्यक्ष संवाद उनकी भूमिका को संप्रेषणीय बनाते थे, वहीं अब वह भूमिका स्क्रीन के भीतर सीमित हो गई (अनिल तेवतिया, 2020)। भरतपुर के अनेक शिक्षकों ने बताया कि उन्हें अपने ही विषय की प्रस्तुति में संकोच होने लगा, क्योंकि तकनीकी बाधाएँ आत्मविश्वास को क्षीण करती थीं। तकनीक की अस्थिरता, नेटवर्क की बाधाएँ और मंचों की जटिलता ने शिक्षक की सहजता को प्रभावित किया (वसीम अहमद, 2020)। यह भावात्मक असहजता केवल माध्यम के बदलने से नहीं, पहचान के अस्थायी विचलन से उपजी।

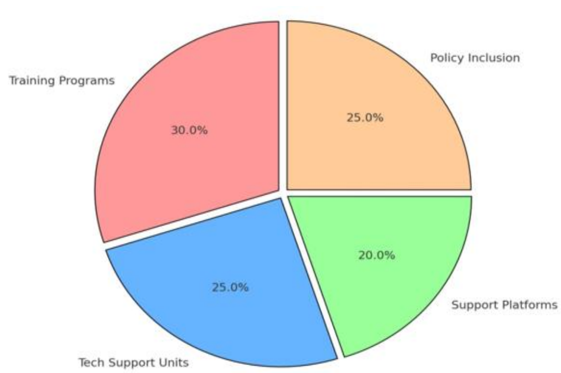
शिक्षक की सामाजिक स्थिति भी इस संक्रमण काल में गहराई से बदली। पहले जो शिक्षक समुदाय में आदर्श माने जाते थे, वे अब ऑनलाइन मंचों पर सीमित संवाद कर्ता बनकर रह गए। कई बार विद्यार्थी और अभिभावक उन्हें केवल 'रिकॉर्डिंग' देने वाले या 'लिंक भेजने वाले' व्यक्ति की तरह देखने लगे (अरविंद कुमार, 2021)। इससे सामाजिक गरिमा पर असर पड़ा– विशेषतः ग्रामीण अंचलों में, जहाँ शिक्षक की छवि अब एक ऐसे कर्मचारी की बन गई जो मोबाइल और नेटवर्क पर निर्भर है। साथ ही, जब विद्यार्थी की उपस्थिति का अर्थ केवल ऑनलाइन लॉगिन बन गया, तब शिक्षक के हस्तक्षेप की शक्ति भी क्षीण हो गई (सुभाष सिंह, 2022)। इस संदर्भ में शिक्षकों की भूमिका एक नैतिक अनुशासक से बदलकर तकनीकी सहायक में परिवर्तित हो गई। इस मनोवैज्ञानिक और सामाजिक उलझन के बीच शिक्षक की भूमिका बहुआयामी हो गई। भरतपुर संभाग के अनेक शिक्षक बच्चों के मानसिक स्वास्थ्य, अभिभावकों की चिंताओं और डिजिटल विभाजन से उपजे तनाव के मध्य संवाद स्थापित करने लगे (नाज़ परवीन, 2020)। इस भूमिका में उन्हें अपने पारंपरिक दायित्वों से बाहर जाकर एक मध्यस्थ, श्रोता और मार्गदर्शक बनना पड़ा। कई शिक्षकों ने बताया कि उन्हें तकनीकी ज्ञान के अतिरिक्त सामाजिक लचीलापन और आत्म नियंत्रण की नई रणनीतियाँ अपनानी पड़ीं (माधव पटेल, 2021)। यह शैक्षणिक पहचान अब केवल विषयवस्तु में दक्षता की नहीं, साथ ही सामाजिक अनुकूलन और आत्मिक लचीलापन की भी परिचायक बन गई है।

VII. शिक्षकों के प्रशिक्षण, समर्थन प्रणाली और नीतिगत आवश्यकता

भरतपुर संभाग के शिक्षक जब महामारी के बाद की डिजिटल कक्षाओं में पहुँचे, तब उन्हें न केवल एक नई तकनीक, साथ ही पूरी शिक्षण संस्कृति से परिचित होना पड़ा। पाठ्य सामग्री को स्क्रीन के अनुरूप ढालना, संवाद को दोतरफा बनाए रखना और मूल्यांकन को विश्वसनीय रखना – ये सभी उनके पारंपरिक अनुभवों से परे की माँगें थीं। ऐसे में शिक्षक तकनीकी रूप से केवल नए औजार ही नहीं साथ में एक नई भूमिका के लिए तैयार होने की चुनौती से जूझ रहे थे (अनिल तेवतिया, 2020)। तकनीकी प्रशिक्षण की जो सीमित व्यवस्थाएँ उपलब्ध थीं, वे अधिकतर शहरी संदर्भ पर

आधारित थीं, जिससे भरतपुर जैसे क्षेत्रीय संभाग में कार्यरत शिक्षक स्वयं को अनसुना और अक्षम अनुभव करते थे (पूनम कश्यप व सुषमा सिंह, 2022)। यही वह बिंदु था जहाँ प्रशिक्षण को स्थानीयता से जोड़ने की ज़रूरत स्पष्ट हुई। प्रशिक्षण के अभाव से उत्पन्न असमंजस को यदि किसी संरचना से तोड़ा जा सकता था, तो वह थी – एक सशक्त सहयोगी प्रणाली। परंतु, भरतपुर के अधिकांश विद्यालयों में तकनीकी सहायता हेतु कोई संस्थागत तंत्र उपलब्ध नहीं था। शिक्षक समस्याओं को स्वयं सुलझाने की प्रक्रिया में मानसिक थकावट, असहायता और कार्य से विमुखता का अनुभव करने लगे (लोकेश कुमार कल्याणी, 2023)। यही कारण है कि शिक्षक नीति और व्यवस्था से दूरी महसूस करने लगे, और डिजिटल शिक्षण उनके लिए केवल एक आदेश बनकर रह गया, जिसका अनुपालन तो हुआ पर आत्मसात नहीं। यदि नीति निर्माण में शिक्षक की भूमिका केवल एक निष्पादक की हो, तो वह अपनी रचनात्मकता, जिम्मेदारी और व्यावहारिक अनुभव का समावेश नहीं कर पाता – और यही चूक प्रणाली को निर्जीव बना देती है।

उपर्युक्त आवश्यकताओं को चार प्रमुख वर्गों में बाँटा जा सकता है निम्नलिखित चार्ट इन्हीं बिंदुओं की प्राथमिकता को संतुलित रूप में प्रस्तुत करता है।



चित्र 02: भरतपुर संभाग में शिक्षकों की डिजिटल रूपांतरण हेतु प्रमुख आवश्यकताएँ, [स्रोत: लोकेश कुमार कल्याणी, (2023)]

इन्हीं कारणों से यह स्पष्ट होता है कि शिक्षकों की तकनीकी दक्षता और पुनर्निर्मित पहचान को टिकाऊ रूप देने के लिए कुछ ठोस आवश्यकताएँ अब और टाली नहीं जा सकतीं –

1. स्थान विशेष की जटिलताओं को समझते हुए, तकनीकी प्रशिक्षण का स्थानीय करण किया जाए, जिससे शिक्षक उसे अपने सामाजिक-सांस्कृतिक संदर्भ में उपयोगी समझ सकें।
2. हर विद्यालय में एक 'डिजिटल सहायता इकाई' स्थापित की जाए, जो तकनीकी समस्या समाधान और सामग्री-सहायता दोनों प्रदान कर सके।
3. शिक्षकों के मानसिक-सामाजिक स्वास्थ्य के लिए सलाहकार मंचों की स्थापना की जाए, जहाँ वे अपने अनुभव साझा कर सकें और सहयोग प्राप्त कर सकें।
4. नीति निर्माण की प्रक्रिया में भरतपुर जैसे क्षेत्रों के शिक्षकों की भागीदारी सुनिश्चित की जाए, जिससे निर्णय वास्तविक आवश्यकताओं पर आधारित हों।

VIII. निष्कर्ष एवं सुझाव

महामारी के बाद भरतपुर संभाग के शिक्षकों की शैक्षणिक पहचान तकनीकी हस्तक्षेपों से व्यापक रूप से प्रभावित हुई। शिक्षकों को पारंपरिक शिक्षण से हटकर डिजिटल माध्यमों से पढ़ाने, मूल्यांकन करने और संवाद कायम रखने की जटिल चुनौती से गुजरना पड़ा। इस प्रक्रिया में उनकी भूमिका एक विषय विशेषज्ञ से अधिक एक बहुस्तरीय संयोजक की बन गई। ग्रामीण क्षेत्रों में संसाधनों और भाषायी विविधताओं के कारण यह संक्रमण और भी कठिन रहा। इसके बावजूद, शिक्षकों ने स्थितियों के अनुकूल लचीलापन और रचनात्मकता दिखाते हुए शिक्षण की निरंतरता बनाए रखी। यह स्पष्ट हुआ कि डिजिटल युग में शिक्षक की पहचान केवल

तकनीकी ज्ञान से नहीं, उसकी सामाजिक समझ और सामंजस्य की क्षमता से भी बनती है।

शिक्षकों की नई भूमिका को स्थायित्व और प्रभावशीलता देने हेतु कुछ ठोस कदम उठाने की आवश्यकता है। सबसे पहले, स्थानीय ज़रूरतों के अनुसार प्रशिक्षण कार्यक्रम तैयार किए जाएँ जो तकनीक को शिक्षक की सामाजिक-सांस्कृतिक पृष्ठभूमि से जोड़ें। प्रत्येक विद्यालय में तकनीकी सहायता इकाई स्थापित की जाए जिससे रोज़मर्रा की डिजिटल समस्याओं को सुलझाया जा सके। मानसिक समर्थन हेतु साझा संवाद मंच उपलब्ध कराना आवश्यक है जहाँ शिक्षक अनुभव बाँट सकें। इसके साथ ही, नीतिगत निर्णयों में शिक्षकों की भागीदारी सुनिश्चित की जाए ताकि नीतियाँ ज़मीनी वास्तविकताओं से जुड़ी रहें और शिक्षक केवल निष्पादक नहीं, सहभागी बन सकें।

संदर्भ सूची

[1] दुबे, प्रियंका. (2020). कोविड-19 के बाद आपके बच्चों की पढ़ाई कैसे हो पाएगी? बीबीसी हिंदी. https://www.bbc.com

[2] शुक्ला, कीर्ति. (2022). कोविड-19 वैश्विक महामारी के दौरान स्वास्थ्य और शारीरिक शिक्षा का प्राथमिक स्तर के बच्चों में पड़ने वाले प्रभाव का अध्ययन. International Journal of Advanced Academic Studies, 4(1A), 22-26. https://doi.org

[3] मोहन सिंह, ब्रिज. & कुमारी, सुमन. (2024). माध्यमिक शिक्षा में मूल्यांकन पद्धतियों का छात्रों के शिक्षा पर प्रभाव: एक तुलनात्मक अध्ययन. International Journal for Multidisciplinary Research. https://www.semanticscholar.org

[4] राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद . (2021). कोविड-19 महामारी के दौरान भारत सहित वैश्विक स्तर पर विद्यालयी शिक्षा में हुए प्रयासों एवं बदलावों का विश्लेषण. NCERT. https://ncert.nic.in

[5] शर्मा, विवेक. (2024). डिजिटल क्रांति और शिक्षा प्रणाली: एक समालोचनात्मक अध्ययन. International Journal of Social Science Research, 1(6), 1-7. https://doi.org

[6] द्विवेदी, सीमा. (2024). भारत में शिक्षा गुणवत्ताकि दिशा में चुनौतियाँ और समाधान एक अध्ययन. International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology. https://www.semanticscholar.org

[7] कल्याणी, डॉ. लोहंस कुमार. (2023). नई शिक्षा नीति 2020 और शिक्षक. International Journal of Multidisciplinary Research in Arts, Science and Technology. https://www.semanticscholar.org

[8] मिश्रा, सुयश, & सिंह, मिली. (2023). उच्च शिक्षा का डिजिटल परिवर्तन: लखनऊ में कोविड-19 महामारी के दौरान आईसीटी की भूमिका. अपनी माटी, 49. https://www.apnimaati.com

[9] कुमार, अरविंद (2021). कोविड-19 महामारी के दौरान ऑनलाइन शिक्षा के प्रति विद्यार्थियों, शिक्षकों एवं अभिभावकों का दृष्टिकोण. अपनी माटी, 38. https://www.apnimaati.com

[10] काण्डपाल, केवलानन्द. (जुलाई, 2020). लॉकडाउन और बच्चों की पढ़ाई-लिखाई. भारतीय आधुनिक शिक्षा(1), 13-23. https://www.ncert.nic.in

[11] तेवतिया, अनिल कुमार. (जुलाई, 2020). दिल्ली के माध्यमिक स्तर के विद्यार्थियों और शिक्षकों पर लॉकडाउन के प्रभाव का अध्ययन. भारतीय आधुनिक शिक्षा(1), 23-29. https://www.ncert.nic.in

[12] लैपटॉप न मोबाइल, बच्चे कैसे करेंगे ऑनलाइन पढ़ाई, अमर उजाला (बरेली संस्करण), (2020), पृ. 14. https://www.amarujala.com

[13] अहमद, वसीम एवं कुमार,अनिल. कोरोना महामारी में ऑनलाइन शिक्षा की भूमिका,चुनौतियाँ और भविष्य एक विश्लेष्णात्मक अध्ययन. भारतीय आधुनिक शिक्षा(1),40-50 https://www.ncert.nic.in

[14] अरोड़ा, अमित. और श्रीनिवास, आर. (2020). टीचिंग-लर्निंग प्रकिया पर पेंडमिक कोविड-19 का प्रभाव: उच्च शिक्षा के शिक्षक के संदर्भ में एक अध्ययन. Indian Journal of Management,13(4). http://dx.doi.org

[15] दृष्टि. (2020). शिक्षा प्रणाली पर कोविड-19 महामारी का प्रभाव. Dristhi.IAS. https://www.drishtiias.com

[16] परवीन, डॉ. नाज. (2020). करोना महामारी और शिक्षा: शिक्षा को बचाने की चुनौती समाज के सामने अगला संकट है. अमर उजाला. https://www.amarujala.com

[17] पटेल, माधव. (अक्टूबर, 2021). ई लर्निंग: औपचारिक शिक्षा का एक विकल्प. भारतीय आधुनिक शिक्षा(2), 13-20. https://ncert.nic.in

[18] खान, मोइनुद्दीन. (अक्टूबर, 2021). डर है कि हम डर न जाएँ: (कोविड-19 महामारी हामारी के परिप्रेक्ष्य में भावी शिक्षा पर विमर्श). भारतीय आधुनिक शिक्षा (2), 20-31. https://ncert.nic.in

[19] गोस्वामी, पूजा. & सिंह, सुषमा. (2022). कोरोना वायरस महामारी का शिक्षा पर सकारात्मक एवं नकारात्मक प्रभाव. International Journal of Creative Research Thoughts, 10(2), 500. https://ijcrt.org

[20] पाठक, हेमंत. (2021). भारतीय उच्च शिक्षा प्रणाली के संबंध में नॉवेल कोरोनावायरस रोग के प्रभाव पर एक सिंहावलोकन. भारतीय विज्ञान एवं प्रौद्योगिकी अनुसंधान पत्रिका, 29(2), 138-144. https://nopr.niscpr.res.in