दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में अकादमिक दुश्चिंता
एक अनुभवात्मक अध्ययन

राजेन्द्र प्रसाद*

शैक्षिक प्रतिस्पर्धा में उच्च शिक्षा में अध्ययनरत विद्यार्थियों के समक्ष अनेक चुनौतियाँ होती हैं, जिनमें उच्च शिक्षा के दौरान उनमें भावी जीवन में जीविकोपार्जन के स्रोतों तथा अध्ययनरत कक्षा में उच्चस्तरीय प्रतिफल प्राप्त करने की अपेक्षा होती है। इस कारण उनमें तनाव, चिंता, अवसाद आदि जैसे मनोवैज्ञानिक विकार उत्पन्न हो जाते हैं। इन विकारों का प्रभाव दिव्यांग विद्यार्थियों पर अधिक दिखाई देता है। दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता की स्थिति उनके अध्ययन-अध्यापन एवं दैनिक जीवन की विशेष आवश्यकताओं के कारण अलग हो सकती है, इसलिए उनकी अकादमिक दुश्चिंता की स्थिति का अध्ययन तथा उसके समाधान हेतु उपयुक्त युक्तियों के सुझाव के लिए शोधार्थी द्वारा वर्णनात्मक शोध अध्ययन किया गया। न्यादर्श के रूप में जगद्गुरु रामभद्राचार्य दिव्यांग विश्वविद्यालय, चित्रकूट, उत्तर प्रदेश के विभिन्न स्नातक एवं परास्नातक विभागों में वर्ष 2022–23 में अध्ययनरत 191 दृष्टिबाधित विद्यार्थियों का चयन साधारण यादृच्छिक न्यादर्श विधि के द्वारा किया गया। वैज्ञानिक आँकड़ों के संकलन हेतु सिद्दीकी एवं रहमान (2017) द्वारा विकसित मानकीकृत अकादमिक दुश्चिंता मापनी का प्रयोग किया गया। आँकड़ों के अंतर्गत मध्यमान, मानक विचलन, ज़ेड-मानक, विषमता (स्केवनेस), वक्रता (कुरटोसिस) एवं शापिरो-विल्क परीक्षण सूचकांक की गणना की गई। वहीं पर शून्य परिकल्पनाओं के परीक्षण हेतु अनुमानात्मक सांख्यिकी के अंतर्गत टू-ग्रुप t-टेस्ट एवं अकादमिक दुश्चिंता की विभिन्न विमाओं में सार्थक अंतर जानने हेतु प्रसरण विश्लेषण (अनोवा) का प्रयोग किया गया। आँकड़ों के विश्लेषण से ज्ञात हुआ कि इन विद्यार्थियों में औसत स्तर की अकादमिक दुश्चिंता है। जेंडर आधारित आयाम पर दृष्टिबाधित छात्रों में दृष्टिबाधित छात्राओं की तुलना में सार्थक रूप से अधिक अकादमिक दुश्चिंता पाई गई, लेकिन निवास स्थान की पृष्ठभूमि के आधार पर दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता में कोई सार्थक अंतर नहीं पाया गया।

इक्कीसवीं सदी में विद्यार्थियों के समक्ष कई प्रकार की समस्याएँ आ रही हैं, जिसके कारण विद्यार्थियों के अकादमिक निष्पादन पर नकारात्मक प्रभाव पड़ने की संभावना बनी रहती है। उन्हीं समस्याओं में से एक समस्या है— अकादमिक दुश्चिंता। यह शैक्षिक प्रक्रियाओं से जुड़ी दुश्चिंता है, जो विद्यार्थी के शैक्षिक निष्पादन को प्रभावित करती है। अकादमिक दुश्चिंता तनाव की वह अवस्था होती है, जो भिन्न-भिन्न घटकों, जैसे— शिक्षकों, विषयों, पाठ्यचर्या, परीक्षा निष्पादन के साथ-साथ संस्थानों

* *असिस्टेंट प्रोफ़ेसर*, शिक्षा विभाग (केंद्रीय शिक्षा संस्थान), दिल्ली विश्वविद्यालय, नई दिल्ली 110007

के वातावरण से संबंधित होती है। अकादमिक दुश्चिंता शैक्षणिक संस्थान की विपरीत या कठिन परिस्थितियों के कारण बेचैनी या संकट की मानसिक स्थिति होती है, जिसे नकारात्मक रूप में देखा जाता है। अकादमिक दुश्चिंता ध्यान तथा एकाग्रता को कम करके अकादमिक कठिनाई या बाधा उत्पन्न करती है (इसनेक, 2009)। अकादमिक दुश्चिंता के चार मुख्य घटक होते हैं— भावुकता, अध्ययन कौशल में कमी, कार्य जनित बाधा एवं तनाव। भावुकता जैविक संकेतों से प्रदर्शित होती है, जबकि अध्ययन कौशल की कमी अपर्याप्त अध्ययन तकनीकों का परिणाम है, जो तनाव को जन्म देती है। कार्य जनित बाधा अनुत्पादक व्यवहारों का परिणाम होती है, जो शैक्षिक निष्पादन को प्रभावित करती है, जैसे कि विद्यार्थी द्वारा उन प्रश्नों पर अधिक समय व्यतीत करना, जिनका उत्तर देने में वे असमर्थ हैं। अकादमिक दुश्चिंता कुछ अप्रत्यक्ष कारकों (तनाव एवं विकार) के कारण भी उत्पन्न होती है, जैसे— शारीरिक अस्वस्थता, मानसिक रोग, दवाओं का प्रभाव, सामाजिक दबाव या अन्य कोई दबाव, जिससे विद्यार्थी विभिन्न विकारों, जैसे— संत्रास विकार (*पैनिक डिसऑर्डर*), सामान्यीकृत चिंता विकार, फोबिक विकार, मनोग्रसित-बाध्यता विकार (*ऑब्सेसिव कम्पलसिव डिसऑर्डर*), पृथक्करण विकार एवं तनाव विकार आदि से पीड़ित हो सकते हैं। उपरोक्त विकारों के उत्पन्न होने में कई अन्य कारकों की भूमिका हो सकती है, जैसे— विद्यालयी तनाव, व्यक्तिगत संबंधों के कारण तनाव, वित्तीय अभाव के कारण तनाव की स्थिति, भावात्मक आघातों के रूप में तनाव, काम का तनाव, आपदा के कारण तनाव, गंभीर बीमारी एवं नशे के कारण तनाव आदि।

दुश्चिंता शैक्षिक निष्पादन में कमी का एक प्रमुख कारण बनती है, क्योंकि लिगी, फ्रनसेसक, मारिया एवं वलीनफीन (2007) ने अपने शोध अध्ययन में पाया है कि 'अत्यधिक स्तर की दुश्चिंता अकादमिक निष्पादन को कमज़ोर बनाती है। इसके विपरीत विरोधाभासी शोध अध्ययन के प्रमाण भी मिलते हैं कि दुश्चिंता एक औसत स्तर पर लोगों को प्रेरित तथा कार्यशील बनाए रखने में सहायक एवं उपयोगी होती है एवं उनके निष्पादन में सुधार करने में सहायक होती है' (शकीरा, 2014)। इस प्रकार पूर्व शोध से यह भी ज्ञात हुआ है कि 'संज्ञानात्मक दुश्चिंता का अकादमिक निष्पादन के साथ नकारात्मक संबंध होता है एवं शारीरिक दुश्चिंता का अकादमिक निष्पादन के साथ वक्रीय संबंध होता है। संज्ञानात्मक दुश्चिंता ही वह घटक है, जो अकादमिक निष्पादन को सबसे अधिक प्रभावित करती है। संज्ञानात्मक दुश्चिंता बढ़ने से अकादमिक निष्पादन कम होता है' (इंगगिरो, 1999 और राव, 2005)। इसी प्रकार से फैजी एवं हार्डी (1988) ने भी पाया है कि 'जब शारीरिक उत्तेजना कम होती है, तो संज्ञानात्मक दुश्चिंता का अकादमिक निष्पादन के साथ सकारात्मक संबंध होता है। जबकि उच्च स्तर की दुश्चिंता वाले विद्यार्थी अपनी परीक्षा में सामान्यतः औसत से कम निष्पादन कर पाते हैं।'

अब अकादमिक दुश्चिंता एवं इसके कारकों को दृष्टिबाधित विद्यार्थियों के संदर्भ में समझते हैं। कक्षागत परिस्थितियों में विद्यार्थियों की भिन्न-भिन्न पृष्ठभूमि के कारण कक्षाएँ विभिन्न विविधताओं

से युक्त होती हैं। दृष्टिबाधित विद्यार्थी भी उन्हीं में से एक हैं, जिनकी समस्याएँ न केवल सामान्य विद्यार्थियों से अलग होती हैं, बल्कि कई बार बहुत गंभीर प्रकृति की भी होती हैं। इसका मुख्य कारण दैनिक कार्यों, शैक्षिक सहायता एवं समर्थन हेतु अन्य व्यक्तियों पर निर्भरता है क्योंकि वे सर्वप्रथम शैक्षिक संस्थाओं में पहुँचने के लिए दिव्यांगता अनुकूल यातायात के साधनों का अभाव होने के कारण एक प्रकार की मानसिक चिंता से ग्रस्त रहते हैं। जहाँ तक शिक्षणशास्त्र का प्रश्न है, उच्च शिक्षा संस्थानों में शिक्षक दृष्टिबाधित अनुकूल शिक्षण-अधिगम प्रक्रिया से परिचित नहीं होते हैं, क्योंकि उच्च शिक्षा संस्थानों के शिक्षकों को दृष्टिबाधित अनुकूल शिक्षणशास्त्र का कोई सार्थक प्रशिक्षण नहीं दिया जाता है। इसके अतिरिक्त दृष्टिबाधित विद्यार्थियों के लिए ब्रेल लिपि में पठन-पाठन सामग्री का न केवल अभाव होता है, बल्कि अध्ययन सामग्री के रिकॉर्डिंग के लिए सहपाठी विद्यार्थियों या पारिवारिक सहायकों पर निर्भर होना पड़ता है। यदि उन्हें समय पर उचित सहयोग न मिले तो उन्हें मानसिक तनाव होना स्वाभाविक है।

इसी प्रकार, दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की पुस्तकालयों तक पहुँच भी सरल नहीं होती है, क्योंकि पुस्तकालय में किताबें ढूँढ़ने के लिए कंप्यूटरों में दृष्टिबाधित अनुकूल सॉफ़्टवेयर, जैसे— स्पीच टू टेक्स्ट एवं स्क्रीन रीडर, जो इलेक्ट्रॉनिक विषयवस्तु को पढ़कर सुनाते हैं, न हो तो स्वतंत्र रूप से पठन-पाठन की सामग्री भी नहीं ढूँढ़ सकते। दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की पुस्तकालयों में पहुँच की सुगमता, अनुकूल वातावरण एवं सहयोग का सदैव अभाव रहता है। इसके अतिरिक्त उनके स्वास्थ्य, पुनर्वास, निर्देशन व परामर्श पर अतिरिक्त आर्थिक व्यय उनके परिवार पर अतिरिक्त आर्थिक भार होता है, जो दृष्टिबाधित विद्यार्थियों के लिए तनाव का एक अन्य कारण है। अतः उपरोक्त विश्लेषण से स्पष्ट होता है कि शिक्षा प्रणाली में दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में अकादमिक दुश्चिंता उत्पन्न करने वाले अनेक कारक विद्यमान हैं। इसलिए राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020 में समावेशी शिक्षा के विभिन्न प्रावधान किए गए हैं, जैसे— दिव्यांग विद्यार्थियों के अधिगम-शिक्षण हेतु अल्पकालीन कोर्स, गुणवत्तापूर्ण शिक्षा प्रदान करने हेतु समान अवसर एवं समर्थकारी तंत्रों की स्थापना करना, पाठ्यक्रम एवं प्रवेश प्रक्रिया को समावेशी बनाना, माता-पिता हेतु तकनीकी आधारित उन्मुखीकरण, भाषा यथोचित अधिगम सामग्री का निर्माण, तकनीकी आधारित सहायक उपकरण, सुरक्षा उपाय, सहायता एवं पुनर्वास, उच्च गुणवत्तापूर्ण गृह आधारित शिक्षा तथा इसकी सामर्थ्य एवं प्रभावशीलता का परीक्षण।

दिव्यांग विद्यार्थियों को कैसे पढ़ाया जाए, को सभी अध्यापक-शिक्षा कार्यक्रमों का अभिन्न अंग बनाकर जागरूकता एवं ज्ञान का निर्माण, अकादमिक संस्थाओं में सहयोग, समर्थन एवं संसाधनों को साझा किया जाना, विभिन्न मापकों द्वारा समता, भवनों एवं सुविधाओं को दिव्यांगों के अनुकूल बनाना। इसके अतिरिक्त शैक्षणिक संस्थानों में आकलन एवं मूल्यांकन को गुणवत्तापूर्ण बनाने हेतु बुनियादी शिक्षा से उच्च शिक्षा तक के (प्रवेश परीक्षाएँ भी सम्मिलित) आकलन एवं

प्रमाणन परिस्थितिकी तंत्र हेतु राष्ट्रीय आकलन केंद्र 'परख' की स्थापना, जैसे— नवाचारी प्रावधान किए गए हैं। इसके अतिरिक्त विधिक परिप्रेक्ष्य में, *द राइट्स ऑफ़ पर्सन्स विद डिसेबिलिटीज एक्ट* (2016) भी दिव्यांग विद्यार्थियों के संदर्भ में सहायता एवं समर्थन प्रदान करने पर विशेष बल देता है, जिसमें विशेषतः समर्थकारी एवं सुगम्य वातावरण के माध्यम से शैक्षणिक एवं सामाजिक विकास की उच्चतम सीमा प्राप्त करने में सहायता का प्रबंध किया जाना, शिक्षा के प्राप्ति स्तरों एवं पूर्णता के रूप में भागीदारी, प्रगति को मॉनीटर किया जाना, व्यावसायिक नियोजन के माध्यम से आर्थिक समर्थन प्रदान किया जाना, समुदाय के भीतर स्वतंत्र रूप से रहने में अनुकूलित वातावरण का निर्माण किया जाना, पुनर्वास का उपबंध, निःशुल्क एवं अनिवार्य शिक्षा तथा उच्च शिक्षण संस्थानों में आरक्षण आदि का उपबंध किया गया है। यह सामाजिक, वातावरणीय, पुनर्वास तथा आर्थिक सहायता के माध्यम से दुश्चिंता उत्पन्न करने वाले कारकों को सीमित करने का उपबंध करता है, इसलिए यह ज्ञात करना आवश्यक है कि दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता के क्या कारण हैं?

संबंधित शोधों का सर्वेक्षण

अकादमिक दुश्चिंता पर पूर्व में किए गए शोध अध्ययनों के परिणामों में न केवल अत्यधिक भिन्नता एवं विरोधाभासी प्रमाण प्राप्त हुए हैं, अपितु इन शोध अध्ययनों के कुछ विचारों में साधारण लोगों की राय की कमी भी दृष्टिगोचर होती है। अधिकांश शोध अध्ययनों में दुश्चिंता के कारणों एवं अकादमिक दुश्चिंता के परिणामस्वरूप अकादमिक निष्पादन में कमी का आना, जैसे परिणामों में आम सहमति देखी जा सकती है, जैसे— 'कक्षा में शिक्षक के डाँटने के डर के कारण विद्यार्थियों में अकादमिक दुश्चिंता उत्पन्न हो जाती है (दत्ता, 2015 एवं *न्यूडर्ट एंड स्चमिडटेक*, 2009)। इसके अतिरिक्त कई शोध अध्ययन यह भी प्रदर्शित करते हैं कि 'संज्ञानात्मक स्थिति के अलावा बच्चे की शारीरिक एवं आर्थिक स्थिति का भी अकादमिक दुश्चिंता उत्पन्न करने में सकारात्मक योगदान होता है' (इर्कान, 2008)। कई शोध अध्ययनों के परिणामों से ज्ञात हुआ है कि 'सामाजिक कारकों से भी दुश्चिंता की स्थिति उत्पन्न होती है, जैसे— 'समाज के द्वारा विद्यार्थियों के ऊपर उच्च अकादमिक उपलब्धि हेतु दबाव डालना' (यांग, 2018; दहमनी, 2010; गुरेरा, 1990)। इसके अतिरिक्त दुश्चिंता के कारण अकादमिक निष्पादन में कमी आती है (हैंडकाक, 2001; जान और मधु, 2018)।

दिव्यांग विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता के परिप्रेक्ष्य में शोधों के सर्वेक्षण से ज्ञात होता है कि इस विषय को आधार बनाकर बहुत ही कम मात्रा में शोध अध्ययन किए गए हैं। इस क्षेत्र में हुए कुछ शोध अध्ययन प्रदर्शित करते हैं कि दिव्यांग बच्चों की शारीरिक स्थिति का प्रभाव उनके अकादमिक निष्पादन पर होता है, जिसके कारण उनमें अकादमिक दुश्चिंता उत्पन्न होती है। ऐसा विशेषतः दृष्टिबाधित विद्यार्थियों के साथ अधिक होता है (शाह, 2019; जुबिन और आजाद, 2018; केरोल और जाने, 2006)। इसके अतिरिक्त दिव्यांग बच्चों के लिए समाज द्वारा निर्मित बाधित सामाजिक वातावरण भी अकादमिक दुश्चिंता का कारण बनता है

(शर्मा और शाकिर, 2019 और चेन, 2001)। दिव्यांग बच्चों के जेंडर का प्रभाव भी अकादमिक दुश्चिंता पर पड़ता है अर्थात दिव्यांग लड़कियों में दिव्यांग लड़कों के सापेक्ष अधिक अकादमिक दुश्चिंता होती है (महाजन, 2015 एवं पेरिआंटों, 2022)। कई शोध अध्ययन दर्शाते हैं कि आर्थिक कारकों के कारण भी दिव्यांग बच्चों में अकादमिक दुश्चिंता देखने को मिलती है (जॉनसन, 1985), वहीं पर कुछ शोध अध्ययन इस ओर भी इंगित करते हैं कि अधिगम की विशेष आवश्यकता वाले बच्चों के सापेक्ष अन्य प्रकार के दिव्यांग बच्चों में अकादमिक दुश्चिंता कम दिखती है (यांग, 2018 और रावत, 2009)।

शोधार्थी द्वारा शोध अध्ययन हेतु चयनित शोध समस्या उपरोक्त शोधों से भिन्न है। पहला, उपरोक्त शोध अध्ययन समावेशन मॉडल पर आधारित शैक्षिक संस्थाओं में पठन-पाठन करने वाले दिव्यांगों पर किए गए हैं, जबकि यह शोध अध्ययन उच्च शिक्षा में विशेष मॉडल (स्पेशल एजुकेशन मॉडल) वाले वातावरण पर आधारित है। क्योंकि इस शोध अध्ययन के न्यादर्श के रूप में चयनित संस्थान जगद्गुरु रामभद्राचार्य दिव्यांग विश्वविद्यालय, चित्रकूट, उत्तर प्रदेश में दिव्यांग विद्यार्थियों को शामिल किया गया है, जो कि इस शोध की वातावरणीय भिन्नता का कारण है। दूसरा, उपर्युक्त शोध अध्ययन के भिन्न-भिन्न परिणामों से अकादमिक दुश्चिंता उत्पन्न होने का कारण एवं उसके पड़ने वाले प्रभाव के संदर्भ में अंतर्विरोध पाए गए हैं, जैसे— कुछ शोध अध्ययनों के परिणामों से ज्ञात हुआ कि जेंडर का अकादमिक दुश्चिंता पर सकारात्मक प्रभाव होता है, जबकि कुछ शोध अध्ययनों में पाया गया है कि जेंडर का अकादमिक दुश्चिंता पर नकारात्मक प्रभाव होता है। कुछ शोध अध्ययनों के परिणामों में पाया गया कि दुश्चिंता का एक स्तर तक होना अकादमिक निष्पादन को सकारात्मक रूप से प्रभावी बनाता है, किंतु कुछ शोध परिणाम दर्शाते हैं कि दुश्चिंता का अकादमिक निष्पादन पर नकारात्मक प्रभाव होता है।

शोध की सार्थकता

अकादमिक निष्पादन के परिप्रेक्ष्य में, जब किसी विशेष समूह अर्थात दिव्यांग विद्यार्थी की चर्चा की जाती है, तब कई अन्य कारक भी हो सकते हैं, जो उनके अकादमिक निष्पादन को प्रभावित करते हैं। दृष्टिबाधित विद्यार्थियों के संदर्भ में शैक्षिक बाधाओं के अतिरिक्त सामाजिक एवं वातावरण से जुड़े कई कारक भी होते हैं, जो उनके अकादमिक निष्पादन को प्रभावित करते हैं। साथ ही, उनके लिए मानसिक तनाव का कारण बनते हैं, जैसे— दृष्टिबाधित होने के कारण सहायक साधनों की आवश्यकता होती है, किंतु संपूर्ण सहायक साधनों का अभाव होता है, जिसके कारण अकादमिक निष्पादन कम हो जाता है (दत्ता और जाय, 2016)। दैनिक वातावरणीय बाधा भी दृष्टिबाधित विद्यार्थियों के लिए तनाव का कारण बनती है। यह भी देखा गया है कि समाज इन दिव्यांग बच्चों को उनसे अलग होने का अनुभव कराता है, जिसके कारण उनमें दुश्चिंता की स्थिति उत्पन्न होती है। 'सामाजिक दुश्चिंता दृष्टिबाधित तथा श्रवणबाधित बच्चों के लिए सबसे गंभीर मुद्दों में से एक है, जिसका अर्थ है— किसी व्यक्ति के व्यवहार या निष्पादन को प्रकट करने वाली स्थितियों के लिए जाँच या मूल्यांकन किए जाने का

अत्यधिक या तर्कहीन भय होने की स्थिति यह डर इस अपेक्षा के कारण होता है कि व्यक्ति को नकारात्मक रूप से आकलित किया जाएगा' (हेरिंग, क्लेन और कानन, 2015)। दृष्टिबाधित विद्यार्थियों को सामान्य विद्यार्थियों की तुलना में प्रतियोगिता से युक्त शैक्षिक एवं रोज़गार जगत में स्थान बनाना कठिन होता है, क्योंकि प्रतियोगिता रूपी समाज में वे उस प्रकार से सहभागिता नहीं कर पाते, जिस तरह से सामान्य विद्यार्थी करते हैं। इसका मुख्य कारण, अपने पठन-पाठन एवं प्रतियोगी परीक्षा में प्रतिभागिता लेने हेतु सहयोगी लेखक पर उनकी निर्भरता है। सामान्य विद्यार्थियों के लिए बनी शिक्षा प्रणाली के वातावरण में स्वयं को अनुकूलित करना एवं विभिन्न बाधाओं के बावजूद भी स्वयं को अभिप्रेरित रखना, दृष्टिबाधित विद्यार्थियों के लिए सबसे बड़ी चुनौती होती है, जो उनकी अकादमिक दुश्चिंता का एक मुख्य कारण हो सकती है। अतः उपरोक्त तर्कों को दृष्टिगत रखते हुए दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता की स्थिति को जानना अति आवश्यक है, ताकि अकादमिक दुश्चिंता को कम करने हेतु आवश्यक सकारात्मक कदम उठाए जा सकें।

समस्या कथन

दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में अकादमिक दुश्चिंता— एक अनुभवात्मक अध्ययन

कार्यात्मक परिभाषाएँ

दृष्टिबाधित विद्यार्थी— दृष्टिबाधित विद्यार्थी से तात्पर्य उन विद्यार्थियों से है, जो दृष्टिबाधित हैं तथा जिन्हें कानूनी रूप से दृष्टिबाधित होने (विज़ुअॅल इम्पेयरमेंट) का प्रामाणिक मेडिकल बोर्ड द्वारा निर्गत अक्षमता (डिसेबिलिटी) प्रमाण पत्र प्राप्त है एवं जिनका पठन-पाठन ब्रेल लिपि में होता है।

अकादमिक दुश्चिंता— इस शोध अध्ययन में, अकादमिक दुश्चिंता से तात्पर्य अकादमिक दुश्चिंता के विभिन्न घटकों, जैसे— दुश्चिंता के लक्षण, निम्न अध्ययन आदतों से जुड़ी दुश्चिंता, विषय के कारण दुश्चिंता, विश्वविद्यालय वातावरण के कारण दुश्चिंता, शिक्षकों के कारण दुश्चिंता एवं परीक्षाओं से जुड़ी दुश्चिंता पर दृष्टिबाधित विद्यार्थियों द्वारा दी गई व्यक्तिगत प्रतिक्रियाओं के संदर्भ से है।

शोध के उद्देश्य

शोध अध्ययन के उद्देश्य इस प्रकार थे—

1. दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता का अध्ययन करना।
2. दृष्टिबाधित छात्र एवं छात्राओं की अकादमिक दुश्चिंता का अध्ययन करना।
3. शहरी एवं ग्रामीण दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता का अध्ययन करना।

शोध की परिकल्पनाएँ

इस शोध अध्ययन की शून्य परिकल्पनाएँ इस प्रकार थीं—

1. दृष्टिबाधित छात्र एवं छात्राओं की अकादमिक दुश्चिंता में कोई सार्थक अंतर नहीं है।
2. शहरी एवं ग्रामीण दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता में कोई सार्थक अंतर नहीं है।

शोध विधि

शोधार्थी द्वारा शोध अध्ययन की प्रकृति एवं परिस्थितियों को ध्यान में रखते हुए वर्णनात्मक शोध विधि का प्रयोग किया गया था। जो मात्रात्मक उपागम केंद्रित है।

शोध की जनसंख्या

जगद्गुरु रामभद्राचार्य दिव्यांग विश्वविद्यालय, चित्रकूट, उत्तर प्रदेश के विभिन्न स्नातक एवं परास्नातक पाठ्यक्रमों में अध्ययनरत दृष्टिबाधित विद्यार्थी इस शोध की जनसंख्या हैं।

न्यादर्श आकार एवं विधि

इस शोध अध्ययन में न्यादर्श के रूप में जगद्गुरु रामभद्राचार्य दिव्यांग विश्वविद्यालय, चित्रकूट, उत्तर प्रदेश के 191 दृष्टिबाधित विद्यार्थियों का चयन साधारण यादृच्छिक न्यादर्श विधि के माध्यम से किया गया था। इनमें 111 छात्र एवं 80 छात्राएँ तथा 65 शहरी एवं 126 ग्रामीण विद्यार्थी थे।

आँकड़ों का संकलन

शोधार्थी द्वारा आँकड़ों के संकलन हेतु सिद्दीकी और रहमान (2017) द्वारा मानकीकृत अकादमिक दुश्चिंता मापनी का प्रयोग किया गया था। इस दुश्चिंता मापनी में कुल 44 प्रश्न हैं, जो छह आयामों, जैसे— दुश्चिंता के लक्षण, निम्न अध्ययन आदतों से जुड़ी दुश्चिंता, विषय के कारण दुश्चिंता, विश्वविद्यालय वातावरण के कारण दुश्चिंता, शिक्षकों के कारण दुश्चिंता एवं परीक्षाओं से जुड़ी दुश्चिंता में वितरित हैं। मापनी का विश्वसनीयता गुणांक 0.85 है। इस प्रकार यह एक उच्च विश्वसनीय उपकरण है। वहीं मापनी की वैधता का निर्धारण कसौटी एवं समवर्ती वैधता द्वारा ज्ञात किया गया है। अतः यह एक वैध उपकरण भी है। मूल प्राप्तांकों की अर्थपूर्ण व्याख्या हेतु जेड-प्राप्तांक मानक विकसित किए गए हैं। मापनी के ब्रेल लिपि में उपलब्ध न होने एवं दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की समस्याओं को दृष्टिगत रखते हुए दुश्चिंता मापनी का प्रशासन समूह में ना करके व्यक्तिगत रूप से किया गया था।

आँकड़ों के विश्लेषण की प्रक्रिया

शोधार्थी द्वारा दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता के मूल प्राप्तांकों को तुलनात्मक बनाने एवं उनकी अर्थपूर्ण तथा सार्थक व्याख्या हेतु मूल प्राप्तांकों को एक सामान्य स्केल पर परिवर्तन किया गया। इसके लिए जेड-स्कोर को मानक के रूप में प्रयोग किया गया। शोधार्थी द्वारा संकलित आँकड़ों की वर्णनात्मक सांख्यिकी के अंतर्गत मध्यमान, मध्यांक, मानक विचलन, वक्रता मूल्य (कुरटोसिस), विषमता मूल्य (स्केवनेस), प्रसार एवं प्रसरण के माध्यम से गणना की गई। आँकड़ों की सामान्य वितरण की प्रकृति के परीक्षण हेतु वक्रता मूल्य, विषमता मूल्य, शापिरो-विल्क परीक्षण का प्रयोग किया गया। साथ ही, विभिन्न शून्य परिकल्पनाओं के परीक्षण हेतु स्वतंत्र टू-ग्रुप t-परीक्षण का भी प्रयोग किया गया। शोधार्थी द्वारा अकादमिक दुश्चिंता के विभिन्न आयामों में सार्थक अंतर ज्ञात करने के लिए प्रसरण विश्लेषण (अनोवा) का प्रयोग किया गया। उपरोक्त सभी वर्णनात्मक एवं अनुमनात्मक सांख्यिकी के मापकों की गणना स्टैटिस्टिकल पैकेज फ़ॉर सोशल साइंसेज (एस.पी.एस.एस.) द्वारा की गई।

तालिका 1— विषमता, वक्रता एवं शापिरो-विल्क परीक्षण सूचकांक सामान्य परीक्षण

शापिरो-विल्क परीक्षण							
	सांख्यिकी	*स्वातंत्र्य कोटि*	*एस.आई.जी. (Sig.)*	*विषमता (स्केवनेस)*	*विषमता मानक त्रुटि*	*वक्रता (कुरटोसिस)*	*वक्रता मानक त्रुटि*
अकादमिक दुश्चिंता	.989	191	.172	.359	.176	.183	.350

तालिका 2— दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता के स्तर

क्र. सं.	जेड-स्कोर की श्रेणी	अकादमिक दुश्चिंता का स्तर	विद्यार्थियों का प्रतिशत
1.	+2.01 से अधिक	अत्यधिक उच्च	2.61 %
2.	+1.26 से + 2.00	उच्च	8.90 %
3.	+0.51 से + 1.25	औसत से अधिक	18.84 %
4.	-0.50 से +0.50	औसत	35.60 %
5.	-1.25 से -0.51	औसत से कम	23.03 %
6.	-2.00 से -1.26	निम्न	9.94 %
7.	-2.01 से कम	अत्यधिक निम्न	1.04 %

आँकड़ों का सांख्यिकीय विश्लेषण एवं परिणामों की व्याख्या

तालिका 1 से यह ज्ञात होता है कि दृष्टिबाधित विद्यार्थियों के अकादमिक दुश्चिंता प्राप्तांकों में सकारात्मक विषमता है, लेकिन यह विषमता सूचकांक (0.359) बहुत कम एवं नगण्य है, क्योंकि प्राप्त विषमता मान 0.359 (विषमता मानक त्रुटि 0.176) सामान्य विषमता मान शून्य के बहुत नज़दीक है। वहीं पर दूसरी ओर प्राप्तांकों की वक्रता की तुलना सामान्य वक्र के वक्रता मान 0.263 से करते हैं, तो ज्ञात होता है कि वक्रता मान सामान्य वक्रता मान के अनुसार ही है, क्योंकि प्राप्त वक्रता मान 0.183 (वक्रता मानक त्रुटि 0.352) सामान्य वक्रता मान 0.263 के आसपास ही है। इस विश्लेषण से ज्ञात सीमित आँकड़ों में इस मामूली विषमता एवं वक्रता का कारण दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की दृष्टिबाधिता एवं उनकी सामाजिक पृष्ठभूमि हो सकती है, फिर भी आँकड़ों के समान वितरण की बिल्कुल सही स्थिति जानने हेतु शापिरो-विल्क परीक्षण की गणना की गई, जिसका सूचकांक 0.172 सार्थकता स्तर 0.05 ($p > 0.05$) से अधिक प्राप्त हुआ। शापिरो-विल्क परीक्षण के उपरोक्त सूचकांक का अर्थ यह हुआ कि दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता के प्राप्तांक वितरण सामान्य रूप से वितरित हैं। अतः आँकड़ों के सामान्य वितरण की शर्त की पूर्णतः संतुष्टि हो जाने के पश्चात ही अनुमानात्मक सांख्यिकी की गणना की गई।

तालिका 2 के अध्ययन से ज्ञात होता है कि अधिकतर दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में औसत स्तर की अकादमिक दुश्चिंता है, क्योंकि इस

समूह में सबसे अधिक 35.60 प्रतिशत विद्यार्थी पाए गए, जो कि अधिकतम हैं। वहीं पर 23.03 प्रतिशत दृष्टिबाधित विद्यार्थी औसत से कम स्तर की अकादमिक दुश्चिंता की श्रेणी में आते हैं तथा 18.84 प्रतिशत दृष्टिबाधित विद्यार्थी औसत से ऊपर की अकादमिक दुश्चिंता रखते हैं। इसके अतिरिक्त दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में 2.61 प्रतिशत अत्यधिक उच्च एवं इसी प्रकार बहुत ही कम विद्यार्थियों 1.04 प्रतिशत को अत्यधिक निम्न श्रेणी की अकादमिक दुश्चिंता की समस्या है। जहाँ तक उच्च एवं निम्न स्तरीय दुश्चिंता समूह का प्रश्न है, तो उच्च समूह में मात्र 8.90 प्रतिशत दृष्टिबाधित विद्यार्थियों को एवं निम्न समूह में भी केवल 9.94 प्रतिशत विद्यार्थियों को अकादमिक दुश्चिंता थी। अतः उपरोक्त विश्लेषण से स्पष्ट है कि अधिकतर दृष्टिबाधित विद्यार्थी औसत स्तर की अकादमिक दुश्चिंता से ग्रसित हैं। बहुत ही कम विद्यार्थी अत्यधिक उच्च एवं अत्यधिक निम्न अकादमिक दुश्चिंता की समस्या का सामना कर रहे हैं। लेकिन कोई भी दृष्टिबाधित विद्यार्थी अकादमिक दुश्चिंता की समस्या से मुक्त नहीं है। इसका कारण यह हो सकता है कि उनकी कमज़ोर अध्ययन आदतें, समय प्रबंधन के कौशलों की कमी, रोज़गार पाने हेतु पारिवारिक एवं सामाजिक दबाव, अकादमिक सहायता हेतु दूसरों पर निर्भरता एवं परीक्षाओं की तैयारी हेतु दबाव हो सकता है।

तालिका 3 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि दृष्टिबाधित छात्र एवं छात्राओं की अकादमिक दुश्चिंता के मध्यमान 158.58 व 156.22 एवं मानक विचलन 17.76 व 13.46 प्राप्त हुए। साथ ही, तालिका में प्राप्त t-परीक्षण का मान 2.82 द्वि-पुंच्छीय परीक्षण के लिए सार्थकता स्तर 0.01 के टेबल मान 2.60 से अधिक है। इससे यह ज्ञात होता है कि दृष्टिबाधित छात्रों की अकादमिक दुश्चिंता का मध्यमान 158.58 दृष्टिबाधित छात्राओं की अकादमिक दुश्चिंता के मध्यमान 156.22 से सार्थक रूप से अधिक है। अतः शून्य परिकल्पना, 'दृष्टिबाधित छात्र एवं छात्राओं की अकादमिक दुश्चिंता में सार्थक अंतर नहीं है।', को निरस्त किया जाता है। उपरोक्त सांख्यिकीय विश्लेषण से यह निष्कर्ष ज्ञात होता है कि जेंडर कारक दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता में एक महत्वपूर्ण भूमिका निभाता है क्योंकि जेंडर दृष्टिबाधित छात्र एवं छात्राओं की अकादमिक दुश्चिंता में सार्थक प्रसरण उत्पन्न कर रहा है, इससे यह ज्ञात होता है कि दृष्टिबाधित छात्रों (158.58) दृष्टिबाधित छात्राओं (156.22) की तुलना में सार्थक रूप से अधिक अकादमिक दुश्चिंता रखते हैं। इसका संभावित कारण दृष्टिबाधित छात्रों द्वारा सामाजिक एवं शैक्षिक दबाव अधिक महसूस

तालिका 3— दृष्टिबाधित छात्र एवं छात्राओं की अकादमिक दुश्चिंता

समूह-जेंडर	कुल संख्या	मध्यमान	मानक त्रुटि	स्वातंत्र्य कोटि	t-परीक्षण
दृष्टिबाधित छात्र	111	158.58	17.76	189	2.82
दृष्टिबाधित छात्राएँ	80	156.22	13.46		

करना हो सकता है। क्योंकि अधिकतर यह देखने में आया है कि पुरुषों पर परिवार के लिए समस्त व्यवस्थाओं की ज़िम्मेदारी होती है। वहीं पर दृष्टिबाधिता के कारण समस्याओं, भविष्य की पारिवारिक ज़िम्मेदारी की जागरूकता एवं दबाव के साथ-साथ अकादमिक चुनौतियों (जैसे— परीक्षा के कारण दुश्चिंता दृष्टिबाधित छात्रों में अधिक पाई गई) के संज्ञानात्मक भाव एवं विचारों के कारण दृष्टिबाधित छात्रों में अकादमिक दुश्चिंता अधिक होने का कारण हो सकता है।

इसके अतिरिक्त पूर्व में हुए शोध अध्ययनों से भी यह प्रमाणित हो चुका है कि सामाजिक कारकों के कारण दुश्चिंता की स्थिति उत्पन्न हो जाती है (यांग, जेड. और अन्य., 2019; दहमनी, 2010; गुरेरा, 1990), लेकिन उपरोक्त शोध परिणाम महाजन (2015); पेरिआंटों (2022) के शोध परिणामों से भिन्न हैं, जिन्होंने पाया कि दिव्यांग लड़कियों में दिव्यांग (स्टूडेंट विद स्पेशल नीड्स) लड़कों के सापेक्ष अधिक अकादमिक दुश्चिंता होती है, किंतु (महाजन, 2015 और पेरिआंटों, 2022) द्वारा संपादित शोध समावेशी वातावरण पर आधारित था, जबकि इस शोध अध्ययन के परिणाम उच्च शिक्षा में विशेष मॉडल (स्पेशल एजुकेशन मॉडल) वाले वातावरण या संस्थान पर आधारित हैं। अतः दोनों प्रकार के शोध परिणामों में भिन्नता का कारण वातावरणीय भिन्नता का होना एक प्रमुख कारक हो सकता है, परंतु पूर्व में हुए अन्य शोध परिणामों से भी इस शोध अध्ययन के परिणामों में अंतर्विरोध भी प्राप्त हुआ है, जैसे— सुधीर (2021) ने भी अपने शोध परिणामों से प्रमाणित किया कि छात्राओं में अकादमिक दुश्चिंता छात्रों की अपेक्षा अधिक होती है।

तालिका 4 के अवलोकन से स्पष्ट होता है कि दृष्टिबाधित छात्र एवं छात्राओं की अकादमिक दुश्चिंता के विभिन्न आयामों पर मध्यमान

तालिका 4— दृष्टिबाधित छात्र एवं छात्राओं की अकादमिक दुश्चिंता के विभिन्न आयामों पर गणना

क्र. सं.	आयाम	कुल संख्या	जेंडर	मध्यमान	मानक त्रुटि	स्वातंत्र्य कोटि	t-परीक्षण
1.	अकादमिक दुश्चिंता के लक्षण	111	छात्र	24.92	4.04	189	0.26
		80	छात्राएँ	25.06	3.56		
2.	कमज़ोर अध्ययन आदतों के कारण दुश्चिंता	111	छात्र	26.03	3.68	189	2.33
		80	छात्राएँ	24.91	3.21		
3.	विषय के कारण दुश्चिंता	111	छात्र	17.79	3.08	189	1.06
		80	छात्राएँ	17.33	2.99		
4.	विश्वविद्यालय वातावरण के कारण दुश्चिंता	111	छात्र	26.63	4.36	189	1.41
		80	छात्राएँ	27.41	3.46		
5.	शिक्षक के कारण दुश्चिंता	111	छात्र	32.77	5.61	189	0.01
		80	छात्राएँ	32.76	3.98		
6.	परीक्षा के कारण दुश्चिंता	111	छात्र	30.71	5.16	189	2.48
		80	छात्राएँ	28.97	4.57		

क्रमशः इस प्रकार प्राप्त हुए— दुश्चिंता के लक्षण (24.92 व 25.06), कमज़ोर अध्ययन आदतों के कारण दुश्चिंता (26.03 व 24.91), विषय के कारण दुश्चिंता (17.79 व 17.33), विश्वविद्यालय वातावरण के कारण दुश्चिंता (26.63 व 27.41) एवं शिक्षकों के कारण दुश्चिंता (32.77 व 32.76)। दृष्टिबाधित छात्रों एवं छात्राओं की अकादमिक दुश्चिंता के उपरोक्त किसी भी आयाम पर दोनों समूहों में कोई सार्थक अंतर नहीं है। अतः इससे ज्ञात होता है कि दोनों समूह अकादमिक दुश्चिंता की प्रथम पाँच आयाम पर समान हैं। उनमें कोई सार्थक अंतर नहीं है। लेकिन 'परीक्षाओं से दुश्चिंता' के संदर्भ में विपरीत परिणाम प्राप्त हुए, क्योंकि दृष्टिबाधित छात्रों की परीक्षा के कारण दुश्चिंता का मध्यमान (30.71) दृष्टिबाधित छात्राओं के मध्यमान (28.97) से सार्थक रूप से अधिक था। इससे यह ज्ञात होता है कि दृष्टिबाधित छात्रों में दृष्टिबाधित छात्राओं की तुलना में परीक्षाओं के संदर्भ में अधिक दुश्चिंता होती है। इस प्रकार के परिणामों का कारण दृष्टिबाधित छात्रों द्वारा दृष्टिबाधित छात्राओं की अपेक्षा परीक्षा की कमज़ोर तैयारी के कारण अधिक परीक्षा दबाव महसूस करना हो सकता है।

शहरी एवं ग्रामीण दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता को तालिका 5 में दर्शाया गया है। इस तालिका से स्पष्ट होता है कि शहरी एवं ग्रामीण दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता का मध्यमान क्रमशः 160.58 व 156.05 एवं मानक विचलन 15.69 व 16.16 प्राप्त हुए। t-परीक्षण मान 1.87 मुक्तांश 189 के लिए, द्वि-पुच्छीय परीक्षण हेतु सार्थकता स्तर 0.01 पर सार्थक नहीं है। अतः शून्य परिकल्पना शहरी एवं ग्रामीण दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता में सार्थक अंतर नहीं है, को स्वीकार किया जाता है। इससे यह ज्ञात होता है कि ग्रामीण एवं शहरी दृष्टिबाधित विद्यार्थी समान रूप से अकादमिक दुश्चिंता महसूस करते हैं, क्योंकि शहरी दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता का अवलोकित मध्यमान (160.58), ग्रामीण दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता के मध्यमान (156.05) की तुलना में सार्थक रूप से अधिक नहीं है। अतः 'अधिवास या आवास स्थान' के आधार पर कोई सार्थक प्रसरण प्राप्त नहीं हुआ, दूसरे शब्दों में कहा जाए तो 'अधिवास' अकादमिक दुश्चिंता में कोई सार्थक भेद उत्पन्न नहीं करता है। इसका कारण शहरी एवं ग्रामीण दोनों दृष्टिबाधित विद्यार्थियों के व्यक्तिगत, सामाजिक एवं शैक्षिक जीवन में विभिन्न समस्याओं के अनुभवों का लगभग समान होना हो सकता है, इसलिए निवास स्थान की पृष्ठभूमि में दोनों समूहों में कोई सार्थक प्रसरण उत्पन्न नहीं कर पाई हो। परंतु उपरोक्त परिणाम सुल्तान और भट्ट (2019) के शोध परिणामों से विपरीत हैं, क्योंकि सुल्तान और भट्ट (2019) ने

तालिका 5— शहरी एवं ग्रामीण दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता

समूह-आवास	कुल संख्या	मध्यमान	मानक त्रुटि	स्वातंत्र्य कोटि	t-परीक्षण
शहरी	65	160.58	15.69	189	1.87
ग्रामीण	126	156.05	16.16		

पाया कि ग्रामीण छात्रों में शहरी छात्रों की अपेक्षा सार्थक रूप से अधिक अकादमिक दुश्चिंता होती है। इसके अतिरिक्त शर्मा और शाकिर (2019) के शोध परिणामों के साथ भी इस शोध के परिणामों की असंगतता दिखाई देती है, क्योंकि शर्मा और शाकिर (2019) ने पाया कि शहरी छात्रों में ग्रामीण छात्रों की अपेक्षा अकादमिक दुश्चिंता अधिक होती है। अतः दृष्टिबाधित विद्यार्थियों के निवास स्थान की पृष्ठभूमि एवं अकादमिक दुश्चिंता के संदर्भ में भी शोध परिणामों में परस्पर सहमति का अभाव है।

तालिका 6 के अध्ययन से ज्ञात होता है कि शहरी एवं ग्रामीण दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता के विभिन्न आयामों के क्रमशः मध्यमानों, जैसे— कमज़ोर अध्ययन आदतों के कारण दुश्चिंता (25.67 व 25.50), विषय के कारण दुश्चिंता (17.60 व 17.60), विश्वविद्यालय वातावरण के कारण दुश्चिंता (27.61 व 26.62), शिक्षकों के कारण दुश्चिंता (33.58 व 32.34) एवं परीक्षाओं के कारण दुश्चिंता (30.81 व 29.55) की सार्थकता के संदर्भ में सांख्यिकीय गणना से एकसमान अकादमिक दुश्चिंता है, क्योंकि उपरोक्त विभिन्न क्षेत्रों में दुश्चिंता के कारणों में सार्थक अंतर नहीं है। परंतु दूसरी ओर अकादमिक दुश्चिंता के क्षेत्र 'अकादमिक दुश्चिंता के लक्षण' पर ग्रामीण एवं शहरी दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में सार्थक अंतर पाया गया, क्योंकि शहरी दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता के लक्षण रूप का मध्यमान (25.8), ग्रामीण विद्यार्थियों के मध्यमान (24.56) की तुलना में सांख्यिकीय गणना से सार्थक रूप से अधिक है। इससे यह ज्ञात होता है कि शहरी दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में ग्रामीण दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की तुलना में अधिक अकादमिक

तालिका 6— शहरी एवं ग्रामीण दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता के विभिन्न आयामों पर गणना

क्र. सं.	दुश्चिंता के आयाम	कुल संख्या	आवास	मध्यमान	मानक त्रुटि	स्वातंत्र्य कोटि	t-परीक्षण
1.	अकादमिक दुश्चिंता के लक्षण	65	शहरी	25.8	3.53	189	2.55
		126	ग्रामीण	24.56	3.93		
2.	कमज़ोर अध्ययन आदतों के कारण दुश्चिंता	65	शहरी	25.67	3.63	189	0.32
		126	ग्रामीण	25.50	3.48		
3.	विषय के कारण दुश्चिंता	65	शहरी	17.60	3.19	189	0
		126	ग्रामीण	17.60	2.98		
4.	विश्वविद्यालय वातावरण के कारण दुश्चिंता	65	शहरी	27.61	4.01	189	1.65
		126	ग्रामीण	26.62	3.99		
5.	शिक्षक के कारण दुश्चिंता	65	शहरी	33.58	4.77	189	1.67
		126	ग्रामीण	32.34	5.06		
6.	परीक्षा के कारण दुश्चिंता	65	शहरी	30.81	4.98	189	1.68
		126	ग्रामीण	29.55	4.95		

दुश्चिंता के लक्षण होते हैं। अतः अकादमिक दुश्चिंता के लक्षण शहरी दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में अधिक पाए जाते हैं। इसका संभावित कारण यह हो सकता है कि शहरी क्षेत्र के विद्यार्थियों को शिक्षा तथा प्रतियोगिता परीक्षाओं में प्रतिभाग करने का अधिक अवसर मिलता है, जिसके कारण शैक्षिक जीवन एवं भविष्यगामी करियर के प्रति जागरूकता बढ़ती है, जिसकी प्राप्ति हेतु एक अतिरिक्त मानसिक दबाव उत्पन्न होता है। इसके अतिरिक्त अन्य शोधों से यह प्रमाणित हो चुका है कि सामाजिक कारकों से भी दुश्चिंता की स्थिति उत्पन्न होती है (यांग, 2018; दहमनी, 2010 और गुरेरा, 1990)। इसके साथ ही, शहरी क्षेत्रों में सामाजिक अंतर्क्रिया के सीमित अवसर मिलने के कारण भी अकादमिक दुश्चिंता के लक्षणों में वृद्धि होना एक कारण हो सकता है।

शोध के निष्कर्ष

आँकड़ों के विश्लेषण से निम्नलिखित शोध निष्कर्ष प्राप्त हुए—

- दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता के समंक सामान्य वितरण में सामान्य रूप से वितरित पाए गए।
- अधिकतर दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में औसत स्तर की अकादमिक दुश्चिंता पाई गई, वहीं पर बहुत कम विद्यार्थियों में अत्यधिक अकादमिक दुश्चिंता पाई गई। इसी प्रकार से बहुत कम विद्यार्थियों में अत्यधिक कम अकादमिक दुश्चिंता पाई गई, लेकिन कोई भी दृष्टिबाधित अकादमिक दुश्चिंता के प्रभाव से अछूता नहीं था।
- जेंडर का दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता पर सार्थक प्रभाव पड़ता है, क्योंकि दृष्टिबाधित छात्रों में दृष्टिबाधित छात्राओं की तुलना में अधिक अकादमिक दुश्चिंता पाई गई, लेकिन दृष्टिबाधित छात्र एवं छात्राओं में अकादमिक दुश्चिंता के विभिन्न आयामों, जैसे— दुश्चिंता के लक्षण, कमज़ोर अध्ययन आदतों, विषय से, विश्वविद्यालय वातावरण से, शिक्षकों के कारण होने वाली दुश्चिंता दोनों में समान रूप से पाई गई, लेकिन परीक्षाओं के संदर्भ में दृष्टिबाधित छात्र, दृष्टिबाधित छात्राओं की तुलना में अधिक अकादमिक दुश्चिंतित पाए गए।
- ग्रामीण एवं शहरी दृष्टिबाधित विद्यार्थी एकसमान अकादमिक दुश्चिंता महसूस करते हैं। यद्यपि 'अधिवास' के आधार पर कोई अंतर प्राप्त नहीं हुआ, लेकिन शहरी दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में ग्रामीण दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की तुलना में सार्थक रूप से अधिक 'अकादमिक दुश्चिंता के लक्षण' पाए गए। अन्य अकादमिक दुश्चिंता के आयामों, जैसे— कमज़ोर अध्ययन आदतों से, विषय से, विश्वविद्यालय वातावरण से, शिक्षकों से एवं परीक्षाओं से होने वाली दुश्चिंता पर दोनों समान पाए गए।

शोध के शैक्षिक निहितार्थ

इस शोध के परिणाम निम्नलिखित हितग्राहियों के लिए लाभकारी हो सकते हैं—

विश्वविद्यालय शिक्षक

प्रथम, दृष्टिबाधित विद्यार्थी अकादमिक रूप से दुश्चिंतित पाए गए, इसलिए विश्वविद्यालय के शिक्षक दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में अकादमिक दुश्चिंता के लक्षणों को पहचान कर एवं अकादमिक

दुश्चिंता के नकारात्मक प्रभाव को कम करने हेतु निर्देशन एवं परामर्श कार्यक्रम को शिक्षा प्रक्रिया का एक प्रमुख हिस्सा बनाकर, दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की सहायता कर सकते हैं। द्वितीय, दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में अकादमिक दुश्चिंता के परिणामों को देखते हुए विश्वविद्यालय के शिक्षक, शोध के परिणामों का उपयोग स्वयं में भावात्मक परिवर्तन करने हेतु कर सकते हैं। यह भी देखा गया है कि शिक्षकों की अक्रामक भाषा शैली के कारण भी छात्रों में एक भय का वातावरण उत्पन्न हो जाता है, इसलिए विश्वविद्यालय के शिक्षकों को मित्रवत, सहानुभूतिपूर्ण तथा शालीन व्यवहार दृष्टिबाधित विद्यार्थियों के साथ करना चाहिए, ताकि वह हर प्रकार के भय से मुक्त हो सके। तृतीय, शिक्षकों द्वारा उनमें यह भावना विकसित करनी चाहिए कि वे अन्य प्रकार के उद्देश्यों या परिणामों पर अधिक ध्यान न देकर अधिगम-शिक्षण प्रक्रिया को समृद्ध बनाने पर मुख्य रूप से अधिक ध्यान दें। चतुर्थ, दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता में जेंडर भेद पाया गया है। अतः विश्वविद्यालय शिक्षकों को जेंडर भेद समाप्त करने हेतु युक्तियों को खोजने की आवश्यकता है।

दृष्टिबाधित विद्यार्थी

दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में औसत स्तर की अकादमिक दुश्चिंता पाई गई। वहीं पर विभिन्न शोधों के शोध परिणामों (गबोरे, 2006 और अदेयेमो, 2005) से भी यह प्रमाणित हो चुका है कि अध्ययन आदतों एवं अकादमिक उपलब्धि में सकारात्मक संबंध होता है। कमज़ोर अध्ययन आदतें, कमज़ोर अकादमिक उपलब्धि का एक बड़ा कारण होती हैं। अतः मन में चिंता उत्पन्न होना स्वाभाविक है, इसलिए समर्थ अध्ययन आदतों, जैसे— ब्रेल भाषा में नोट्स तैयार करना, कक्षागत परिस्थितियों में शिक्षकों के व्याख्यान को रिकॉर्डिंग करने की कला, समय का उचित प्रबंधन, अभ्यास, ध्यान केंद्रीकरण, अंतःक्रिया के द्वारा पढ़ना, आईसीटी उपकरण का समुचित उपयोग कर अध्ययन करना आदि के विकास पर दृष्टिबाधित विद्यार्थियों को सतत रूप से ध्यान देना चाहिए।

जगद्गुरु रामभद्राचार्य दिव्यांग विश्वविद्यालय प्रशासन एवं भविष्य के शोध की प्रकृति

प्रथम, दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में परीक्षा से जुड़ी दुश्चिंता अधिक प्राप्त हुई। उनका परीक्षा में निष्पादन इस बात पर निर्भर करता है कि सहयोगी लेखक किस प्रकार सहयोग एवं लेखन कार्य करता है। परीक्षा के दौरान दृष्टिबाधित विद्यार्थियों के बौद्धिक निष्पादन की अपेक्षा सहयोगी लेखक के सहयोग के निष्पादन का प्रश्न है। अत: परीक्षा से जुड़ी दुश्चिंता के संदर्भ को दृष्टिगत रखते हुए जगद्गुरु रामभद्राचार्य दिव्यांग विश्वविद्यालय प्रशासन के द्वारा दृष्टिबाधित विद्यार्थियों के प्रति भावात्मक रूप से समर्पित ऐसे सहयोगी लेखकों की पहचान करके आवंटन या जोड़ना चाहिए, जो दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की पठन-पाठन एवं परीक्षाओं से जुड़ी समस्याओं से भली-भाँति परिचित हों, जिससे उन्हें अधिकतम सहयोग प्राप्त हो सके।

दूसरा, दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता को निष्प्रभावी बनाने हेतु विश्वविद्यालय प्रशासन द्वारा व्यापक शोध कराए जाने की आवश्यकता है, क्योंकि दृष्टिबाधित विद्यार्थियों

में औसत स्तर की अकादमिक दुश्चिंता प्राप्त हुई, जिसके अनेक कारक उत्तरदायी हो सकते हैं। आइए, इसे एक उदाहरण द्वारा समझते हैं, जैसे— माना कि दृष्टिबाधित विद्यार्थियों में अकादमिक दुश्चिंता के 50 कारक हो सकते हैं। क्या सभी कारकों को एक साथ निष्प्रभावी किया जा सकता है? शायद नहीं! क्योंकि सभी कारकों को एक साथ निष्प्रभावी करना व्यावहारिक रूप से कठिन हो सकता है, इसलिए कारक विश्लेषण (फैक्टर एनालिसिस) के द्वारा अकादमिक दुश्चिंता के लिए उत्तरदायी उन कारकों को खोजना अति आवश्यक है, जिनका योगदान सर्वाधिक हो। क्योंकि हो सकता है कि 10 कारकों का योगदान अकादमिक दुश्चिंता में 60 प्रतिशत हो जबकि शेष 40 कारकों का योगदान मात्र 40 प्रतिशत हो। अतः स्वाभाविक है कि सबसे पहले 40 कारकों की अपेक्षा उन 10 कारकों को निष्प्रभावी करने की आवश्यकता है, जिनका योगदान दृष्टिबाधित विद्यार्थियों की अकादमिक दुश्चिंता में सर्वाधिक (60 प्रतिशत) है, ताकि अकादमिक दुश्चिंता को कम करने हेतु विश्वविद्यालय प्रशासन, शिक्षकों एवं सहयोगियों के द्वारा आवश्यक प्रभावी सकारात्मक कदम उठाए जा सकें।

संदर्भ

अदेयेमो, ओ. 2005. *इंप्रूविंग रीडिंग स्किल्स— अ हैंडबुक फ़ॉर स्टूडेंट्स*. अकवा: लकेंजा पब्लिशिंग. लंदन.

अलेसी, एम. और अन्य. 2015. इमोशनल प्रोफाइल एंड इंटेलेक्च्यूल फंक्शनिंग— ए कंपेरिजन अमंग चिल्ड्रेन विद बॉर्डर लाइन इंटेलेक्च्यूल फंक्शनिंग एंड गिफ्टेड इंटेलेक्च्यूल फंक्शनिंग. *जर्नल ऑफ़ साइकोलाजिकल अबनॉरमैलीटिज*. 28(1). पृष्ठ संख्या 1–9.

इर्कान, आई. और अन्य. 2008. एवोलुशन ऑफ़ एंग्जायटी अमंग मेडिकल एंड इंजीनियरिंग स्टूडेंट बाई फैक्टर एनालायसिस. *स्टूडिया साइकोलाजी*. 50(3). पृष्ठ संख्या 267–275.

इंगगिरो. 1999. रोल ऑफ़ सोशियो-इकोनोमिक स्टेट्स इन अकादमिक स्ट्रेस ऑफ़ सीनीयर सेकेन्ड्री स्टूडेंटस. *इंटरनेशनल जर्नल ऑफ़ एडवांसड एजुकेशन एंड रिसर्च*. 1,12. पृष्ठ संख्या 44–50.

इसनेक. 2009. *द इफेक्ट ऑफ़ एंग्जायटी ऑन एकाडमिक अचीवमेंट ऑफ़ स्टूडेंट*. http://www.sciencedaily.com/releases/2009/06/090623090713.htm,.

कोरोल, जे.एम. और ई. जाने. 2006. एन असेसमेंट ऑफ़ एंग्जायटी लेवल इन डिसलेक्सिया स्टूडेंट इन हायर एजुकेशन. *ब्रिटिश जर्नल ऑफ़ एजुकेशनल साइकोलाजी*. 76(1). पृष्ठ संख्या 651–662.

गबोरे, अ. 2006. *फैक्टर्स वंडरिंग इफेक्टिव स्टडी हैबिट्स अमंग स्टूडेंट्स— अ हैंडबुक फ़ॉर स्टूडेंट्स इन कॉलेजेस एंड यूनिवर्सिटीज*. नाकुरु: एगेर्टोंन पब्लिशिंग, टर्की.

गुरेरा, आर. डी. 1990. जेंडर एंड सोशल क्लास डिटरमाइन ऑफ़ एंग्जायटी इन द मैक्सीकन कल्चर. *क्रास कल्चर एंग्जायटी*. हेम्पसायर, यू.एस.ए.

चेन, डी. 2001. *विजुअल इम्पेयरमेंट इन यंग चिल्ड्रेन— अ रिव्यू ऑफ़ द लिट्रेचर विथ इम्प्लीकेशन फ़ॉर वर्किंग विद फैमिलीज़ ऑफ़ डाइवर्स कल्चरल एंड लिंगविस्टीक बैकग्राउंड*. http://clas.uiuc.edu/techreport/tech7.html. से प्राप्त.

जान और पी. मधु. 2018. एंग्जायटी डिसॉर्डर अमंग एडोलसेंस इन अ रूरल एरिया ऑफ़ नॉर्थ इंडिया. *इंडियन जर्नल ऑफ़ कम्यूनिटी मेडिसन अफिशल पब्लिकेशन ऑफ़ इंडियन एसोसिएशन ऑफ़ प्रेवएन्टीव एंड सोशल मेडिसन*. 44(4). पृष्ठ संख्या 31–37.

जॉनसन, आर. पी. 1985. एटीटयूड असेसमेंट एंड प्रमोशन ऑफ़ कॉलेज अटेंन्डेंस अमंग इकोनामिकली डिसएडवांटेड स्टूडेंट. *जर्नल ऑफ़ कालेज स्टूडेंट पर्सनल*. 26(अ). पृष्ठ संख्या 339–342.

जुबिन, एन. और ए. ए. आजाद. 2018. एकेडमिक एंग्जायटी अमंग एडोलसेंस इन इण्डिया. *स्कॉलरी रिर्सच जर्नल फ़ॉर इंटरडिसिप्लीनरी स्टडीज*. 44(5). पृष्ठ संख्या 10702–10716.

ट्रीफिनी, ए. और एम. शाहिनी. 2011. हाउ डज़ इग्ज़ाम एंग्जायटी अफेक्टेड द परफ़ॉरमेंस ऑफ़ यूनिवर्सिटी स्टूडेंट?. *मेडेटेरियन जर्नल ऑफ़ सोशल साइंस*. 2(2). पृष्ठ संख्या 93–100.

दत्ता, पी. 2015. एन एक्सप्लोरेशन इन टू द सपोर्ट सर्विस फार स्टूडेंट्स विथ माइल्ड इनटलेक्चूअल डिसबिलिटी. *इंटरनेशनल जर्नल ऑफ़ इन्क्लूसिव एजुकेशन*. 19(3). पृष्ठ संख्या 235–249. DOI: 10.1080/13603116.2014.929185.

दत्ता, पी. और टी. जाय. 2016. द इंपैक्ट ऑफ़ सपोर्ट सर्विस ऑन स्टूडेंट टेस्ट एंजायटी आर देअर एबिलिटी टू सबमिट असाइनमेंट ए फोकस ऑन विजन इम्पेयरमेंट एंड इंटेलेक्च्यूअल डिसेबिलिटी. *इंटरनेशनल जर्नल ऑफ़ इनक्लूसिव एजुकेशन*. 12 (4). पृष्ठ संख्या 408–411.

दहमनी, एस. 2010. प्रीमेडिकेशन विद कलोनिडीने इस सुपीरियर टु बेंजोडाइजेपाइन— ए मेटा एनालिसिस ऑफ़ पब्लिशड स्टडीज़. *एक्ट अनाथियोगिका स्कैनडिनाविका सुपलेमेटम*. अप्रैल. 54(4). पृष्ठ संख्या 397–402.

पेरिआंटों, ई. 2022. फैक्टर काजिंग एकेडमिक एंग्जायटी इन स्टूडेंट विद स्पेशल नीड्स. *के.एन.ई. सोशल साइंस*. 7(14). पृष्ठ संख्या 946–957.

फैजी और हार्डी. 1988. अ काटस्ट्रोफ मॉडल ऑफ़ एंग्जायटी एंड परफॉरमेंस.मई. 82(2). पृष्ठ संख्या 163–178.

मिनिस्ट्री ऑफ़ लॉ एंड जस्टिस. *द राइट्स ऑफ़ पर्सन्स विद डिसेबिलिटीज एक्ट, 2016*. (लेजिसलेटिव डिपार्टमेंट), भारत सरकार, नई दिल्ली.

महाजन, जी. 2015. एकेडमिक एंग्जायटी ऑफ़ सेकंड्री स्कूल स्टूडेंट इन रिलेशन टू देअर पैरेन्टल इनकरेजमेंट. *इंटरनेशनल जर्नल ऑफ़ रिसर्च इन ह्यूमैनिटीज एंड सोशल साइंस*. 3(4). पृष्ठ संख्या 23–29.

यांग, जेंग एवं अन्य. 2019. एन एक्सप्लोरेशन ऑफ़ प्राब्लमेटिक स्मार्टफ़ोन यूज अमांग चाइनिज यूनिवर्सिटी स्टूडेंट— एसोसिएशनस विद एकेडमिक एंग्जायटी, एकेडमिक प्रोकरेस्टीनेशन, सेल्फ़ रेगुलेशन एंड सब्जेक्टीव विलिंग. *इंटरनेशनल जर्नल मेंटल हेल्थ एडिक्शन*. 17(1). पृष्ठ संख्या 596–614. https//doi.org/10.1007/511469-018-9961-1

राव, बी. वी. 2005. स्टडी द एकेडमिक एंग्जायटी ऑफ़ सेकेंड्री स्कूल स्टूडेंट इन रिलेशन टू जेंडर एंड लोकलिटी. *इंटरनेशनल जर्नल ऑफ़ रिसर्च इन ह्यूमैनिटीज, आर्ट एंड लिटरेसी*. 5(12). पृष्ठ संख्या 59–62.

रावत, पी. 2009. अकादमिक एंग्जायटी ऑफ़ रूरल अन सेकेंडरी स्कूल स्टूडेंटस. *इंटरनेशनल जर्नल ऑफ़ रिसर्च एंड एनालीटिकल रिव्यूज़*. 6(1). पृष्ठ संख्या 676–678.

राष्ट्रीय शिक्षा नीति 2020. शिक्षा मंत्रालय. भारत सरकार, नई दिल्ली

राष्ट्रीय शैक्षिक अनुसंधान और प्रशिक्षण परिषद. 2002. *मेंटल हेल्थ एंड वेल बीइंग ऑफ़ स्कूल स्टूडेंट्स— ए सर्वे*. मनोदर्पण सेल डिपार्टमेंट ऑफ़ एजुकेशनल साइकोलॉजी एंड फाउंडेशन ऑफ़ एजुकेशन, रा.शै.अ.प्र.प., नई दिल्ली

लिगी, एम. और अन्य. 2007. द रोल ऑफ़ एंग्जायटी सिम्टम्स इन स्कूल परफॉरमेंस इन अ कम्युनिटी सैंपल ऑफ़ चिल्ड्रेन एंड एडोलसेंस. *बी.एम.सी. पब्लिक हेल्थ*. 7(347).

शकीरा, एस. 2014. टेस्ट एंग्जायटी इन एडोलसेंस विद डिसेबिलिटी एंड विहैवियर डिसऑर्डर. *एक्सेप्शनल चिल्ड्रेन*. 62(5). पृष्ठ संख्या 389–397.

शर्मा, एस और एम. शाकिर. 2019. स्टडी ऑफ़ एकेडमिक एंग्जायटी ऑफ़ सीनियर सेकेंडरी स्कूल स्टूडेंट्स इन रिलेशन टू लोकल एंड टाइप ऑफ़ स्कूल. *रिसर्च एंड रिफ्लेक्शंस ऑन एजुकेशन*. 17(04). पृष्ठ संख्या 1–9.

शाह, पी. 2019. एंग्जायटी, डिप्रेशन, सेल्फ़ स्टीम इन लर्निंग डिसेबिलिटी. *इण्डियन जर्नल ऑफ़ मेंटल हेल्थ*. 6(4). पृष्ठ संख्या 368–376.

सिद्दीकी, एम. अ. एवं अ. यू. रहमान. 2017. *अकादमिक दुश्चिंता मापनी*. एच.पी भार्गवा बुक हाउस. आगरा.

सुधीर, के. वी. 2021. जेंडर डिफरेंसेस इन एकेडमिक एंग्जायटी एंड एजुकेशनल एस्पिरेशन ऑफ़ एडोलिसेंट्स लिविंग इन सिंगल पैरंट फैमिली. *इंटरनेशनल जर्नल फ़ॉर इन्नोवेटिव रिसर्च इन मल्टीडिसीप्लिनरी फील्ड*. 7(03). पृष्ठ संख्या 149–152.

सुल्तान, आई और एस.अ. भट्ट. 2019. एकेडमिक एंग्जायटी ऑफ़ रूरल अर्बन सेकेंडरी स्कूल स्टूडेंट्स. आई.जे.आर.ए. आर., वॉल्यूम 6, अंक 01, पृष्ठ संख्या 676–678.

हैंडकॉक, डी. आर. 2001. इफेक्ट ऑफ़ टेस्ट एंग्जायटी एंड इवेलूयेटिव थ्रेट ऑन स्टूडेंट्स अचीवमेंट एंड मोटिवेशन. *द जर्नल ऑफ़ एजुकेशनल रिसर्च*. 94(5), पृष्ठ संख्या 284–290. DOI: 10.1080.00220670109598764

हेरिंग, एम.पी., सी.ई. क्लेन एवं पी.जे. कानन. 2015. इफैक्ट ऑफ़ एक्सरसाइज ऑन स्लीप अमंग यंग विमेन विद जनरलाइज्ड एंग्जाइटी डिसऑर्डर. मेंटल हेल्थ एण्ड फिजीकल एक्टीविटी. 17(03). 23–27.