ශ්‍රී ලංකා
අධ්‍යාපන පර්යේෂණ වාර සඟරාව

2006 නව වන වෙළුම

සංස්කාරක
එල්. ඒ. ඩී. කරුණාදාස

පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
මහරගම

ශ්‍රී ලංකා
අධ්‍යාපන පර්යේෂණ වාර සඟරාව

උපදේශනය	:	**මහාචාර්ය ජේ. ඩබ්. වික්‍රමසිංහ** *අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් - ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය*
සංස්කාරක	:	**එල්. ඒ. ඩී. කරුණාදාස** *ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය*
උපදේශක සංස්කාරක මණ්ඩලය	:	

මහාචාර්ය ස්වර්ණා ජයවීර
මහාචාර්ය ඊ. කොතලාවල
මහාචාර්ය ඩබ්. ඒ. ද සිල්වා
මහාචාර්ය ආර්. පී. ලියනගේ
මහාචාර්ය හෙන්රි වීරසිංහ
ආචාර්ය ස්වර්ණා විජේතුංග
ආචාර්ය ජේ. වනසිංහ
ආචාර්ය එල්. ඒ. කොබ්බෑකඩුව
මහාචාර්ය විනීතමාලි වික්‍රමරත්න
ආචාර්ය ඩී. ජී. ලේකම්ගේ
ආචාර්ය ලලිතා බටුවිටගේ
ආචාර්ය ඊ. එල්. සුරනිමල

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ වාර සඟරාව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විසින් වාර්ෂික ව පළ කරනු ලැබේ.

මෙම සඟරාවේ ඇතුළත් වන්නේ ඒ ඒ ලිපි සම්පාදකයන්ගේ ස්වාධීන අදහස් මිස, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ අදහස් නොවන බව කරුණාවෙන් සලකන්න. සංස්කාරකගේ අවසරයක් නොමැතිව සඟරාවේ පළ වන ලිපි සම්පූර්ණයෙන් හෝ කොටස් වශයෙන් හෝ උපුටා පළ කිරීම සපුරා තහනම් වේ.

සඟරාවේ පළ කරන ලද ලිපි පිළිබඳ අදහස්, සංස්කාරක, ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම. යන ලිපිනයට යොමු කරන්න.

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ වාර සඟරාව

සමස්තයක් වශයෙන් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ කරන ලද විවිධ පර්යේෂණ, අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක සංවර්ධනයට ඉවහල් වන බව සෛද්ධාන්තික වශයෙන් පිළිගෙන ඇත. ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ කරන ලද පර්යේෂණ ආශ්‍රිත අනාවරණ, නිගමන සහ විශ්ලේෂණ, අධ්‍යාපනික කර්තව්‍යයන් වඩා අර්ථවත් ලෙස සංවිධානය කිරීමෙහි ලා උපකාර වේ. එසේ ම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ව නව ප්‍රතිවේද ලබා ගැනීමට ද ඒවා හේතු වේ. මේ අභිමතාර්ථ සපුරා ගැනීම පෙරදැරි කර ගෙන ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පර්යේෂණ පිළිබඳ මේ වාර සඟරාව පළ කරයි.

අරමුණු

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයෙහි විවිධ පර්යේෂණ අධ්‍යයන ප්‍රතිඵල සහ නවතම අදහස් දැනුම් දීම සහ සාකච්ඡාවට යොමු කිරීම.

අධ්‍යාපන පර්යේෂණ පිළිබඳ උනන්දුවක් දක්වන අය, පර්යේෂණ කටයුතුවල නියැලීමට දිරි ගැන්වීම.

පර්යේෂකයන්, උගතුන්, ගුරුවරුන් සහ අධ්‍යාපන පර්යේෂණ කටයුතු පිළිබඳ ව උනන්දුවක් දක්වන හා ඒ සම්බන්ධ බහුවිධ ක්ෂේත්‍රවල සහ වෘත්තීන්හි නියැලී තැනැත්තන් අතර සංවාදයට අවස්ථා සැලසීම.

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ පර්යේෂණ ආශ්‍රිත ව තහවුරු වී ඇති ප්‍රායෝගික හා කාලෝචිත අදහස් සාකච්ඡාවට භාජන කිරීමෙන් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශ්ලේෂණාත්මක චින්තනය දිරි ගැන්වීම.

වෙනත් පර්යේෂණ ආයතන සමඟ සම්බන්ධතා ඇති කර ගැනීම.

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ වාර සඟරාව
2006 නව වන වෙළුම

පර්යේෂණ ලිපි

1. අත්දැකීම්වලින් ඉගෙන ගනිමු. ඒ තුළින් අපි ම සකස් වෙමු.
(කාර්යබද්ධ සේවාස්ථ අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයක් වන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගෙනුම
ශ්‍රී ලාංකික පාසලක භාවිත වන ආකාරය පිළිබඳ අධ්‍යයනයකි)
ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු
කේ. ඒ. බී. එස්. කලුආරච්චි
අයි. මැදිවක
ඒ. අයි. ගුරුසිංහ
කේ. එච්. එම්. දිසානායක
සී. කේ. ජයමාන්න
ඩබ්. එච්. එම්. එල්. පද්මිණී
(1 - 45)

2. අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ
සොයා බැලීම සහ අධ්‍යාපනය හා රැකියා නියුක්තිය ගළපාලීම
සඳහා විධිමත් පාසලේ කාර්යභාරය (බස්නාහිර පළාත ඇසුරින්)
ආචාර්ය ඩබ්. ඒ. වාලටී
(46 - 62)

3. 5 වැනි ශ්‍රේණියේ සිසුන් සඳහා පරීක්ෂණ සැකසීම හා සම්මත කිරීමේ වාර්තාව
ඒ. එම්. ටී. එන්. පෙරේරා
(63 - 80)

පර්යේෂණ නිබන්ධ සාරාංශ

ප්‍රාථමික අංශයේ ගුරුවරුන්ගේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය කෙරෙහි ගුරු උපදේශක උපාධ්‍යයනය (Mentoring) බලපාන ආකාරය පිළිබඳව සිදුකෙරෙන විමර්ශණාත්මක අධ්‍යයනය බස්නාහිර පළාත ඇසුරින් -
ජේ. ඒ. තිලකලතා
(81 - 82)

නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපනික සාධනය
රසික බාලසූරිය
(83 - 84)

අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ විද්‍යාව හා තාක්ෂණවේදය විෂයමාලාව ආශ්‍රිත ව සිදු කෙරෙන පාසල පදනම් කරගත් තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියේ පවතින ස්වභාවය හා එහි සංවර්ධනය පිළිබඳ ව විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්
ටී. එම්. ස්වර්ණතිලකා
(85 - 87)

පෙර පාසල් දරුවන්ගේ භාෂා සංවර්ධනය කෙරෙහි පරිසර සාධක කෙසේ ඉවහල් වන්නේ ද යන්න පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්
ඩබ්. පී. සුනීතා කීර්තිරත්න
(88 - 89)

පර්යේෂණ සටහන්

ශ්‍රී ලාංකික ළමයා අවබෝධ කර ගැනීම අන්වායාම අධ්‍යයනය (2002 - 2006)
ඩී. ඒ. එස්. ඩී. රත්නායක
(90 - 91)

නිපුණතා පාදක ප්‍රවේශ භාවිතයෙන් ශාරීරික අධ්‍යාපන විෂයය සම්බන්ධ ඉගෙනුම හා ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ඉහළ නැංවීම පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්
ඩී. එන්. කොඩිතුවක්කු
(92)

ග්‍රන්ථ විචාර

අධ්‍යාපන සඳහා ගුණාත්මක පර්යේෂණ
(කර්තෘ - ආචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ)
ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු
(93 - 95)

ගුරු භූමිකාවට පෙර වදනක්
(කර්තෘ - සරත් විජේසූරිය)
ආචාර්ය නිහාල් වික්‍රමසිංහ
(96 - 98)

අත්දැකීම්වලින් ඉගෙන ගනිමු.
ඒ තුළින් අපි ම සකස් වෙමු.

කාර්යබද්ධ සේවාස්ථ අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයක් වන
ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගෙනුම
ශ්‍රී ලාංකික පාසලක භාවිත වන ආකාරය පිළිබඳ අධ්‍යයනයකි

ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු
කේ. ඒ. ඩී. එස්. කලුආරච්චි
අයි. මැදිවක
ජී. අයි. ගුරුසිංහ
කේ. එච්. එම්. දිසානායක
සී. කේ. ජයමාන්න
ඩබ්. එච්. එම්. එල්. පද්මිණී

සාරාංශය

කාර්යබද්ධ සේවාස්ථ ගුරු අධ්‍යාපනය සඳහා පවතින ප්‍රවේශයක් වන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගෙනුම පර්යේෂණයේ නාභිය වේ. පර්යේෂණයේ අරමුණු වූයේ පාසලේ වෘත්තීය චර්යා රටා (Routines) හඳුනා ගැනීමත්, එම වෘත්තීය චර්යා රටා තුළ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය සිදු වන්නේ දැ යි සොයා බැලීමත්, එම චර්යා රටා හා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පාසල්වල ගුරු ඉගෙනුම සඳහා ඉවහල් වන්නේ දැ යි සොයා බැලීමත්, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය ගුරු ඉගෙනුම් ප්‍රවේශයක් ලෙස යොදා ගැනීමේ දී ගැටලු මතු වන්නේ දැ යි හඳුනා ගැනීමත් හා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය ගුරු ඉගෙනුම් ප්‍රවේශයක් ලෙස භාවිතයට ගත හැකි ආකාරය ගවේෂණය කිරීමත් ය. පර්යේෂණ අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා ක්‍රියාමූලික, සහභාගිත්ව හා විවේචනාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රම සුබනම්‍ය ව භාවිත කරන ලදී. පරිස්ථිථිය ලෙස භාවිත කළ පාසලේ ව්‍යවහාරිකයන්ගෙන් ආරම්මනගත ව තෝරා ගත් 1/4/7/10 ශ්‍රේණිවල ගුරුවරුන් පස් දෙනාගෙන් හා විදුහල්පතිගෙන් දත්ත රැස් කිරීමට පර්යේෂකයෝ පස් දෙනෙක් සහභාගි වූහ. ව්‍යවහාරිකයන්ගේ ස්වාභාවික පාසල් පරිසරයේ දී සහ පර්යේෂකයන් සංවිධානය කළ කෘත්‍රිම පරිසරවල දී දත්ත රැස් කෙරිණි. වෘත්තීය චර්යා රටා, ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා හා සංකර්තෘක ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා යන තේමා තුන ගොඩ නැගෙන අයුරින් ගුණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණය කර ඉදිරිපත් කරන ලද්දේ ආඛ්‍යාන ශෛලියෙනි. ඒ පදනමින් පාසලක ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය නගා සිටුවීම සඳහා ගත හැකි පියවර හඳුනා ගන්නා ලදී.

හැඳින්වීම

නිල (Official) සේවාස්ථ ගුරු අධ්‍යාපනය හා කාර්යබද්ධ (Functional) සේවාස්ථ ගුරු අධ්‍යාපනය වශයෙන්, සේවාස්ථ ගුරු අධ්‍යාපනය දෙයාකාර ව නිර්වචනය වී ඇත (Eraut, 1995). නිශ්චිත කාල රාමුවක් හා ක්‍රියාකාරකම් සමූහයකින් ද රාජ්‍ය අයවැයකින් ද නිල සේවාස්ථ ගුරු අධ්‍යාපනය සමන්විත වේ. කාර්යබද්ධ සේවාස්ථ ගුරු අධ්‍යාපනය, වෘත්තීය පිළිබඳ මූලික සහතික ලබා සේවයට පත්වීමෙන් පසු, පාසලක් තුළ දී ගුරුවරුන් නිරත වන අධ්‍යයන හා පුහුණු කටයුතු ය. එහි ප්‍රධාන අරමුණ වන්නේ ගුරුවරයා ස්වකීය වෘත්තිය පිළිබඳ දැනුම, කුසලතා හා ආකල්ප වැඩිදියුණු කර ගෙන තමාගෙන් ඉගෙනුම ලබන ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් වඩාත් කාර්යක්ෂම ව ඉගෙනුමට යොමු කිරීමයි. මේ සඳහා උචිත ගුරු අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයක් වශයෙන් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගෙනුම හඳුන්වා දිය හැකි ය.

ගුරු අධ්‍යාපනය හා ඉගැන්වීම පිළිබඳ නූතන පර්යේෂණ ගුරුවරුන්ගේ චින්තන ක්‍රියාවලිය කෙරෙ වැඩි අවධානයක් යොමු කර ඇත. ගුරු චර්යා මූලික කර ගත් ගුරු අධ්‍යාපනයක වැදගත්කම ද එමගින් අවධාරණය කර ඇත. මේ අවධාරණය තුළ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගෙනුමට වැදගත් තැනක් හිමි වී ඇත.

පාසල වැනි වැඩපොළක ඉගෙනුම් විධි පිළිබඳ ව විස්තෘත ව ප්‍රතීතනය (Accred-iting) කිරීමේ වැදගත්කම ද නූතන ගුරු අධ්‍යාපනය තුළ අවධාරණයට ලක් වී තිබේ (Retallick & Groundwater - Smith, 1999). ඉන් එක් ඉගෙනුම් විධියක් හෙවත් ආකෘතියක් වන්නේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීම (Reflective teaching) (Villar, 1995) ය. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීමේ දී සිදු වන්නේ පාසලේ ගුරු භූමිකාව ඉටු කරන අතරතුර ලබන තමාගේ ම අත්දැකීම් ගැඹුරට විග්‍රහ කර, ඒවා තුළින් ඉගෙන ගෙන, ගුරුවරයා ම වෘත්තීය ලෙස ගුරු සංවර්ධනය ලබා ගැනීමයි. Villar (1995) පවසන පරිදි ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීම යනු විවේචනාත්මක විශ්ලේෂණ ක්‍රියාවලියකි.

පන්ති කාමර පදනම් කර ගෙන ඊට ආසන්න ම වෘත්තිකයන් එනම් ගුරුවරුන් විසින් පාසල් ව්‍යවහාර ධනාත්මක ව වෙනස් කිරීම සඳහා වන ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශයක් ද ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගෙනුමේ දක්නට ලැබේ. එසේ පැවතිය හැක්කේ ස්වකීය වෘත්තීය ව්‍යවහාරය වෘත්තිකයන් විසින් ම විමර්ශනය කිරීමක්, පර්යේෂණයේ දී සිදු වන නිසා ය. Capel, Leask & Turner (1995) පවසන පරිදි ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරය විස්තර කිරීමට භාවිත කරන පදයක් වන්නේ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ය. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගෙනුම මූලික කර ගත් ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පළමු පෙළ පර්යේෂණ (First order research) ලෙස ද සැලකිය හැකි ය.

Conners (1991) (සඳහන් කළේ Amarakoon & Gurusinghe, 1999) පවසන පරිදි ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය හුදෙකලා වූවක් නො ව අඛණ්ඩ හා වෘත්තීය භූමිකාව ඉටු කරන කාලය පුරා දිවෙන ක්‍රියාවලියකි. අඛණ්ඩ හෝ සන්තතික ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා නිල රාජ්‍ය මැදිහත් වීමට අමතර ව කාර්යබද්ධ සේවාස්ථ ගුරු අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයට අදාළ ක්‍රමශිල්ප භාවිත කිරීම ද අවශ්‍ය වේ. එයින් එක් ක්‍රමශිල්පයක් වන "ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගෙනුම" මේ පර්යේෂණයේ විෂය ක්ෂේත්‍රය වේ.

Schon (1987) පැවසූ පරිදි නව අර්ථකථනය හෝ මෙතෙක් නුහුරු අර්ථ පිළිබඳ සම්ප්‍රජානනයට ගුරුවරයාට ඉවහල් වන්නේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යි. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය මගින් සාධිකාර (Authentic) වූ ද, වෘත්තීය ව්‍යවහාරයකට බාධා වන්නා වූ ද, සාම්ප්‍රදායික ව නව අත්දැකීම් පිළිබඳ ව ලබා දෙන අර්ථ හා හැඟීම්, ගුරුවරයාට වෙනස් කර ගැනීමට හැකි වේ. Schon (1983) තවදුරටත් පෙන්වා දෙන්නේ ගුරුවරුන් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරිකයන්

බවට පත් වන විට වග වීම, ඇගයීම සහ අධීක්ෂණය යන සංකල්ප ලබා ගන්නා බව යි. මෙයාකාරයෙන් ගුරු අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ වැදගත් වන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සංකල්පය, ශ්‍රී ලාංකික ගුරුවරුන්ගේ භූමිකාවට යා කිරීමට ගත් පර්යේෂණ උත්සාහ කීපයක් වේ.

දේදුනුපිටිය (1996) තමා සේවය කළ පාසලේ එක් වර්ෂයක් තුළ පන්ති කීපයක (එනම් 2, 4, 11, 12 වසරවල) වැඩ කිරීමේ දී හමු වූ ළමයින්ගේ චරිත ලක්ෂණ පදනම් කර ගෙන තම වෘත්තීය භූමිකාව පිළිබඳ ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදුණි. නන්දසීලි (1996) (See also Karunaratne, 1998; Pathiranage & Karunarathe, 1997), 11 වසර සිසුනට විද්‍යාව ඉගැන්වීමේ දී දිනපොතේ තබා ගන්නා ලද ක්ෂේත්‍ර සටහන් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිරීමෙන් තම ඉගැන්වීම් රටාව වෙනස් කර ගැනීමට යත්න දැරුවා ය. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුවේ "පන්ති කාමර තුළින් ගුරු ඉගෙනුම (Teacher Learning)" අධ්‍යයන මාලාවේ දී ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරය අවධානයට ලක් විණි (Dias & Karunaratne,1997; Karunaratne,1997; කරුණාරත්න හා කොඩිතුවක්කු, 1997; Karunaratne et al. 1996; Kodituwakku & Karunaratne, 1997; Vithanapathirana & Karunaratne, 1997). එහි දී 3 වසර ගුරුවරුන් පස් දෙනකු සිංහල, ආරම්භක විද්‍යාව, පරිසරය, ගණිතය යන විෂයය පිළිබඳ ව ලබන අත්දැකීම් පිළිබඳ ව ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ නියැළුණු අතර එම පාඩම් නිරීක්ෂණය කළ පර්යේෂකයෝ පස් දෙනෙක් සංකර්කෘත ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ නියැළී වඩා හොඳ පන්ති කාමර ව්‍යවහාර සංවර්ධනය කිරීම සඳහා මැදිහත් වූහ. මේ අධ්‍යයනය ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරය ශ්‍රී ලංකාවේ පාසලක පුළුල් ලෙස භාවිත කිරීම පිළිබඳ ව කෙරුණු පුරෝගාමී අධ්‍යයනයක් වේ.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගෙනුම පිළිබඳ ඉහත සඳහන් අත්දැකීම් මත, පාසලක පවතින ගුරුවරුන්ගේ ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ ස්වභාවය හඳුනා ගැනීමටත්, එය වැඩිදියුණු කළ හැකි ආකාරය හඳුනා ගැනීමටත්, තෝරා ගත් ශ්‍රේණි කීපයක ගුරුවරුන් අතර ද ඔවුන් හා විදුහල්පති අතර ද සංකර්කෘත ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය ක්‍රියාත්මක වන ආකාරය සොයා බැලීමටත්, එය වඩා හොඳින් ක්‍රියාත්මක කළ හැකි උපාය මාර්ග ගවේෂණයටත්, මේ පර්යේෂණය කරන ලදී.

පාසලක ගුරු භූමිකාව ඉටුකිරීමේ දී කාර්යබද්ධ සේවාස්ථ ගුරු අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයක් ලෙස ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීම භාවිත වන ආකාරය ද ආයතනික සම්ප්‍රදාය, නීතිරීති හා නිෂ්ඨා අනුව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගෙනීම ක්‍රියා කරන ආකාරය ද හඳුනා ගැනීම, මේ පර්යේෂණයේ මූලික අරමුණ වේ. ශ්‍රී ලාංකික පාසල් පරිසරය තුළ ගුරුවරුන් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය මූලික කර ගෙන ද, තමාගේ වෘත්තීය සගයන්, විදුහල්පති හා අධ්‍යාපන නිලධාරීන් සමඟ සංකර්කෘත ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදෙමින් ද, ඉගෙනුම ලබන්නේ දැ යි පර්යේෂණාත්මක ව සොයා බැලීමේ අවශ්‍යතාව මත මේ ක්ෂේත්‍රය අධ්‍යයනයට ලක් කිරීම වැදගත් වේ.

පර්යේෂණ සාහිත්‍යය

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීම හෙවත් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරය යනු ඉගැන්වීමේ දී භාවිත කළ හැකි ප්‍රවේශයකි. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීම් ප්‍රවේශයේ දී පළමු ව ඉගෙනීමේ දී හෝ ඉගැන්වීමේ දී මතු වන ගැටලුවක් අර්ථනිරූපණය කරනු ලැබේ. ඒ සඳහා න්‍යායයක් හෝ අත්දැකීමක් හෝ ගැටලුවට මුහුණ පාන අයගේ අවබෝධයක් පදනම් කර ගනු ලැබේ. දෙවනුව ගැටලුවට විසඳුමක් සංවර්ධනය කරනු ලැබේ. ඒ සඳහා පරීක්ෂා, ස්වයං ඇගයුම හා ප්‍රතිශෝධන මාලාවක් භාවිත කරනු ලැබේ. මේ ක්‍රියාවලිය විමසුම් දිශානුගත ය. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයෙන් යුතු ය (American Educators' Encyclopedia, 1982).

Rogers & Tiffany (1999) පැවසූ පරිදි වර්තමාන තත්වයේ යථාර්ථයන් ද පෙර අත්දැකීම් ද මඟින් නව දැනුම මුහු කිරීමෙන් සහ නව ආකාරයට සිතීමෙන් හා ක්‍රියා කිරීමෙන් නව ව්‍යවහාරික / පර්යේෂක මතු කර ගන්නා නව අවබෝධයෙන්, ආලෝකයෙන් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය සිදු වේ. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ කාර්යය වනුයේ අර්ථ උත්පාදනය කිරීමයි. අත්දැකීමක මූලිකයා අතර ද එම අත්දැකීම් හා අන් අය අතර ද එම අත්දැකීම හා කෙනෙකු සතු ව පවතින දැනුම අතර ද සම්බන්ධතා හා අඛණ්ඩතා සූත්‍රගත කිරීමක් හෙවත් විධිමත් ව සකස් කිරීමත් (Formulate) ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයෙන් සිදු වේ.

ඓතිහාසික සංවර්ධනය

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීම පිළිබඳ අදහස්වල මූලාරම්භය ජෝන් ඩූවි ගේ සංකල්පවල දක්නට ලැබේ. ඔහු ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ චින්තනය ගැටලු විසඳීමේ අත්‍යවශ්‍ය සංරචකයක් ලෙස සැලකුවේ ය. Dewey (1933) පැවසූ ලෙස අත්දැකීමක් වෙන් ව ගත් විට, රට අර්ථයක් නො ලැබේ. එම අත්දැකීම් සාමාන්‍යකරණය කිරීමෙන් නැත හොත් අනෙක් දැය හා සම්බන්ධතා පවත්වන අයුරු පුද්ගලයා විසින් සංජානනය කළ විට පමණක් අත්දැකීමට අර්ථයක් ලැබේ.

Zeichner & Liston (1987) පැවසූ පරිදි තාක්ෂණික, ප්‍රායෝගික හා විවේචනාත්මක වශයෙන් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ මාන තුනකි. ඩූවිගේ සංකල්පයට අනුව මෙයින් වඩා වැදගත් වන්නේ විවේචනාත්මක ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයයි. ඕනෑම විශ්වාසයක් හෝ උපකල්පිත දැනුමක් සක්‍රීය ව, නොකඩවා, අවධානයෙන් සලකා බැලීම ලෙස ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය හඳුන්වා දුන් ඩූවි 1933 දී ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ නියැලෙන පුද්ගලයකු සතු සංරචක ලෙස විවෘත මනසක් තිබීම, වගකීම හා පූර්ණ කැපවීමක් සහිත බව පෙන්වා දුණි. මේවා ප්‍රජානන කාර්යසාධන හා වින්දන සංරචක වේ.

ඩූවිගේ මතය පදනම් කර ගෙන ස්කොන් (Schon) ඉදිරිපත් කළ ලියවිලි (1983, 1987) සහ Zeichner (1990) ඒ පිළිබඳ ව කළ අර්ථකථන හා ව්‍යාප්ත කිරීම් මත, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පිළිබඳ නූතන මතය පදනම් වී ඇත. Schon (1983) වෘත්තිකයන් ක්‍රියා කරන විට, චින්තනයේ යෙදෙන අයුරු විශ්ලේෂණය කළේ ය. ඒ අනුව, වයස සහ ඉගැන්වීමේ නිරත විෂය ක්ෂේත්‍රය නොසලකා ගුරුවරු තමන් ඉගැන්වීම් නිරත වන අවස්ථාවල දී සහ ගැටලුවල දී තමන් ලබා දෙන ප්‍රතිචාරවල ප්‍රමාණවත් බව පිළිබඳ ව විනිශ්චයේ යෙදෙති. එහෙත් එම විනිශ්චය සඳහා ප්‍රකාශිත තාර්කික ඉදිරිපත් නො කරති. ක්‍රියාව තුළ දැනුම (Knowledge in Action) ලෙස ස්කොන් ඉදිරිපත් කළේ මේ අදහසයි. පැහැදිලි ව ප්‍රකාශ කළ නො හැකි, එහෙත් නිහඬ ව හඟවන ආකාරයේ දැනුම භාවිත කරන අවස්ථා ක්‍රියාව තුළ දැනුමෙන් අදහස් වේ. ස්කොන් (1983) පැවසූ පරිදි ක්‍රියාව තුළ දැනුමින් නොනැවතී, ක්‍රියාව තුළ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ (Reflection in action) යමකු නියැලෙන විට ඔහු ව්‍යවහාරය පිළිබඳ පර්යේෂකයෙක් බවට පත් වේ. ඔහු තහවුරු වූ න්‍යාය හෝ ක්‍රමශිල්ප මත රඳා නොපවතින නිසා තම ව්‍යවහාරයට අදාළ ව නව න්‍යායයක් ගොඩ නගයි. මේ අයුරින් Schon (1983) වෘත්තීය විනිශ්චය වැඩිදියුණු කිරීමේ මාර්ගයක් වශයෙන් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය හඳුනා ගත්තේ ය.

Altrichter, Posch & Somekh (1993) පැවසූ පරිදි ගැඹුරු ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය (In-depth reflection) සහ අනෙකුත් නිර්මාණාත්මක අන්තරවලෝකන (අන්තර්ක්ෂණ) (Introspective) ක්‍රම, ක්‍රියාමූලික පර්යේෂකයන්ට නිහඬ ව හඟවන දැනුමට ප්‍රවේශ වීමට හා එය අවබෝධ කර ගැනීමට ඉවහල් වේ.

Day (1993) පෙන්වා දෙන පරිදි ක්‍රියාව තුළ සිට ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ ද, ක්‍රියාව මත

සිට ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ ද, ක්‍රියාව පිළිබඳ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ ද, (Reflection in, on and about action) වැදගත්කම කිහිප දෙනෙකු විසින් ම පෙන්වා දෙනු ලැබ ඇත (Zeichner, Tabachnick, & Densmore, 1987; Fullan & Hargreaves, 1991).

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ වර්ග තුනක් සහිත ව එම සංකල්පයේ නව සංවර්ධනයක් Killion & Todnam (1991) දී ඉදිරිපත් කළේ ස්කොන් ගේ අදහස් පදනම් කර ගෙන ය. ව්‍යවහාර මත සිට ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය (Reflection on practice), ව්‍යවහාරය තුළ සිට ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය (Reflection in practice) සහ ව්‍යවහාරය සඳහා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය (Reflection for practice) වශයෙනි.

ෂුල්මාන් (Shulman) (1987) පෙන්වා දෙන පරිදි පන්ති කාමරයේ අවස්ථා සිද්ධි පිළිබඳ හොඳ තීරණ ගැනීමට ගුරුවරුන්ට අවශ්‍ය දැනුම, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ චින්තනයේ ප්‍රජානන සංචකයට ඇතුළත් වේ. සාර්ථක ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීම් ව්‍යවහාරයකට අත්‍යවශ්‍ය දැනුම් පදනම් ප්‍රවර්ග 7ක් ඔහු පෙන්වා දෙයි.

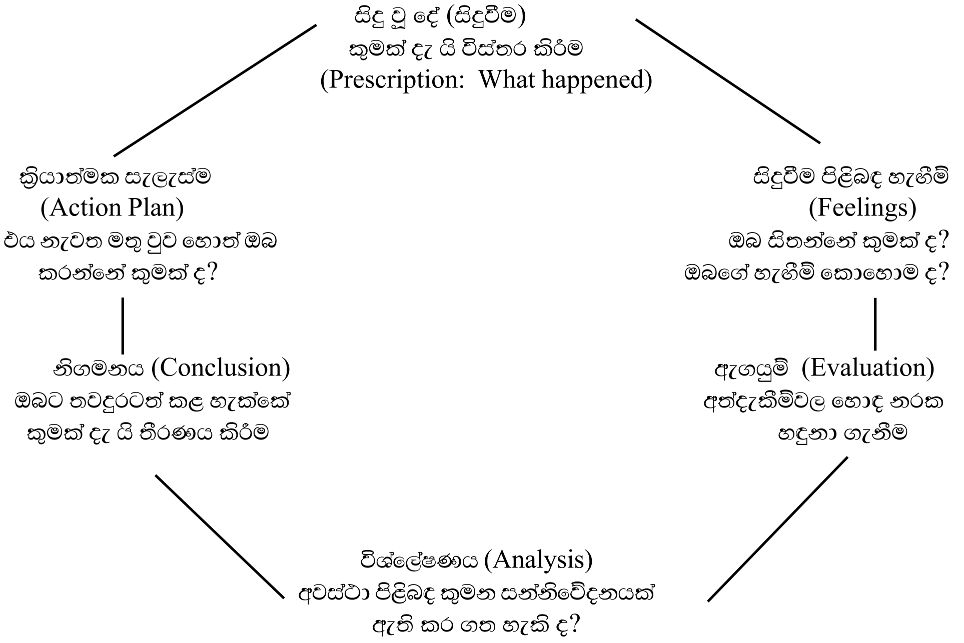
- සන්ධාර දැනුම (Content Knowledge)
- සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන දැනුම: මෙහි දී පන්ති කාමර කළමනාකරණය සහ සංවිධානය පිළිබඳ පළල් මූලධර්ම හා උපායමාර්ග කෙරේ විශේෂ අවධාරණය යොමු කෙරේ.
- විෂයමාලා දැනුම: ගුරුවරයාගේ භාවිතයට පදනම් වන ද්‍රව්‍ය හා වැඩසටහන් ගැන විශේෂ දැනුවත් බව
- අධ්‍යාපනික සන්ධාර දැනුම: ගුරුවරයාට අවශ්‍ය වෘත්තිය අවබෝධය : අධ්‍යාපනික විෂය දැනුම
- ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හා ඔවුන්ගේ චරිත ලක්ෂණ පිළිබඳ දැනුම
- අධ්‍යාපන සන්දර්භ පිළිබඳ දැනුම: පන්තිකාමර එහි කාණ්ඩවල සිට පාසල් කලාපවල පාලනය හා මූල්‍ය කළමනාකරණය, ප්‍රජාවේ චරිත ලක්ෂණ හා සංස්කෘතිය පිළිබඳ දැනුම
- අධ්‍යාපන අරමුණු, අගයයන්, පරමාර්ථ හා ඒවායේ දාර්ශනික හා ඓතිහාසික පදනම පිළිබඳ දැනුම

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ චින්තනයේ දෙ වැනි අංගය වන විවේචනාත්මක අංගය, සමාජ මෙත්තාවේ (Compassion) හා යුක්තියේ ආචාර ධර්ම හා සදාචාර පාර්ශ්ව කෙරේ සැලකිලිමත් වේ. අධ්‍යාපනයේ අපේක්ෂිත ඵල හා එම ඵල ලබා ගැනීමේ දී මුහුණ පාන බාධා පිළිබඳ ව මෙහි දී අවධානය යොමු කළ හැකි ය.

ආඛ්‍යාන අංශය, ගුරුවරුන්ගේ ආඛ්‍යාන පිළිබඳ ව වේ. තම අත්දැකීම් පිළිබඳ ගුරුවරුන්ගේ අර්ථකථන හා ආඛ්‍යාන විවිධ ස්වරූප ගනී. ඒවා විවිධ කාර්යයන් ද ඉටු කරයි. සටහන් පොත්, සඟරා, ස්වයං සම්මුඛ සාකච්ඡා (Self-interviewing) ගුරුවරුන් හා උපදේශකයින් එක් ව සකසන සම්මන්ත්‍රණ පත්‍රිකා, පන්ති කාමරයේ වැදගත් සිද්ධි පිළිබඳ විස්තර වැනි විවිධ ස්වරූප ගන්නා ගුරු ආඛ්‍යාන, පංතිකාමර සන්දර්භයේ යථා තත්ත්වය නිරූපණය කිරීමට ගුරුවරයාට මෙන් ම පුද්ගලයන්ට ද උපකාරී වේ. පන්ති කාමරය පිළිබඳ සරු සහ ගැඹුරු (Rich) අවබෝධයකට ද එවැන්නක් ඉවහල් වේ. එය ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරයට යොමු කර උදව් කර ගත හැකි ය.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සංකල්පය

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සංකල්පයේ චක්‍රීය ස්වභාවයක් දක්නට ලැබේ (Gibbs, 1988; සඳහන් කළේ Palmer, Burns, & Bulman, 1994) (1 වන රූපය).



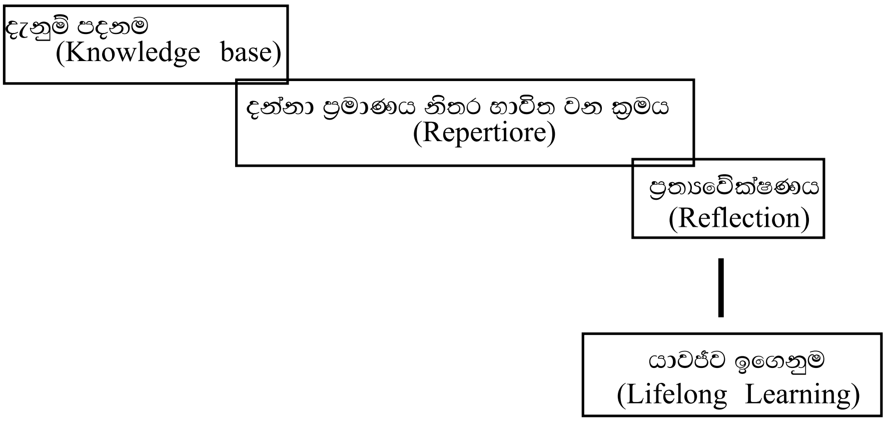
1 වන රූපය: ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ චක්‍රීය ස්වභාවය

Orem (1997) වියදම් අඩු එහෙත් ඵලදායි වෘත්තීය සංවර්ධන මාර්ගයක් ලෙස ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරා හඳුන්වා දී ඇත. Bolin (1987) පෙන්වා දුන්නේ ඒ ඒ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාව ලියන පුද්ගලයාගේ චින්තන ක්‍රියාවලිය හා ලියූ දැයට (සන්ධාරයට) උචිත ලෙස කෙරෙන අධීක්ෂණ ප්‍රතිපෝෂණයකින් පමණක්, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවලින් ශිෂ්‍ය චින්තනය හැඩගැස්වීමට උපකාරී වන බව යි. මේ අනුව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ ව්‍යූහ නො ව ඒවා සිදු වන තත්ත්වය වැදගත් බව හෙළි වේ.

Eraut (1995) ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය සඳහා පදනම් කර ගත යුතු අත්දැකීම් ලැබිය හැකි ක්‍රම දෙකක් දක්වා ඇත. එනම් ගුරුවරයාගේ ම පන්ති කාමරයේ සාමාන්‍යයෙන් සිදු වන සිදුවීම් පදනම් කර ගැනීම සහ තම භූමිකාවේ වෙනස්කම් කිරීම, සම්පරීක්ෂණ කිරීම සහ එහි ඵල විමසීමත් ය. සාමාන්‍ය ගුරු භූමිකාවේ දී සිදු වනවාට වඩා තොරතුරු රැස්කිරීම සඳහා පටිගත කර ගැනීම්, සිසු අදහස් විමසීම්, වෘත්තීය සහයකු ලවා තම පාඩම් නිරීක්ෂණය කර ගැනීම්, ශිෂ්‍ය කාර්යය හා වැඩ විශ්ලේෂණය කිරීම ද ඒ සඳහා කළ හැකි ය.

ගුරුවරයකු කිසියම් ආකාරයකට උගන්වන ආකාරය හෙවත් ව්‍යවහාරය, එම ව්‍යවහාරයේ බලපෑම සහ එම ව්‍යවහාරය පිළිබඳ ගුරු සංජානනය තක්සේරු කිරීම සඳහා විවේචනාත්මක ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය උපකාර වේ. ආත්ම චරිත කතා, ශිෂ්‍ය දෘෂ්ටිය, සගයන්ගේ සංජානන සහ න්‍යායාත්මක සාහිත්‍යය යන කාච හතරින් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ හදවත සමන්විත වේ.

Arends (1994) ඵලදායී ඉගැන්වීමක් පිළිබඳ ව ඉදිරිපත් කරන ආකෘතියේ සංරචකයක් වන්නේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යි (2 වන රූපය).



2 වන රූපය : අරෙන්ඩ් ගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ආකෘතිය

Boud සහ සෙසු අය (1985) පැවසූ පරිදි ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යනු අත්දැකීමකි. Nisbet & Shucksmith (1986) පැවසූ ලෙස සෑම ශිෂ්‍යයකු ම ඉගෙනුමේ අවසාන ඵලයට වඩා ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදීමට උනන්දු කළ යුතු වේ.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය සහ ගුරු අධ්‍යාපනය

තම ක්‍රියා, දැනුම, විශ්වාස සහ උපකල්පන පිළිබඳ ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිරීමට ගුරුවරුන් හා ගුරුවරුන් වීමට අපේක්ෂා කරන්නන් ධෛර්යවන්ත කිරීම, ගුරු අධ්‍යාපනයේ හා වෘත්තීය සංවර්ධනයේ වඩාත් කැපී පෙනෙන තේමාව බවට පත් වී ඇත. ජෝන් ඩූවීගේ ප්‍රභවාත්මක චින්තනය මත දැඩි ව පදනම් වී කළ Schon (1983, 1997) ගේ පුරෝගාමී කාර්යය, ඉතා ඉක්මනින් ගුරු අධ්‍යාපනය වෙත ව්‍යාප්ත කෙරිණි (Zeichner & Liston, 1987: Zeichner, 1990).

පාසලෙහි ද ගුරු සූදානමෙහි ද වැඩිදියුණු කිරීම සඳහා අධ්‍යාපනඥයන්ගේ මෑතකාලීන ප්‍රයත්නවල ප්‍රධාන ස්ථානයක්, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ චින්තනය ධෛර්යවන්ත කිරීමෙන් ප්‍රජානන ක්‍රියාකාරිත්වයන් වාසිදායක ලෙස ගුරුවරුන්ගේ ව්‍යවහාරයන් කෙරෙහි බලපෑම් කිරීම කෙරේ යොමු වී ය යි Alley, Furtwengler & Potthoff (1997) සඳහන් කරති.

Perry (1997) සඳහන් කරන්නේ මෙය නව පදයක් නොවූව ද මෑත වර්ෂවල දී ගුරු අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීම් නුපුරුදු දෙයක් බවට පත් ව ඇති බව යි.

Calderhead & Shorrock (1997) සඳහන් කරන්නේ ගුරු වෘත්තීය සන්දර්භය තුළ මෑතක දී ජනප්‍රිය වචනයක් ලෙස ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පත් වී ඇති බව යි. ඕස්ට්‍රේලියාව, එක්සත් රාජධානිය, ඇමරිකා එක්සත් ජනපදය සහ කැනඩාව යන රටවල පාසල්වල වැඩසටහන්වල දී ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරයට වැඩි අවධානයක් දක්වා ඇත (Amarakoon & Gurusinghe, 1999).

Morrison (1995) පැවසුවේ 1985 - 1995 වර්ෂවල ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය භාවිතය ජනප්‍රිය වීම සමඟ එහි අර්ථයේ තියුණු බව නැති වී ඇති බවයි.

පූර්ව සේවා ගුරු පුහුණුවේ දී ගුරුවරයාගේ සංවර්ධනය සඳහා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යොදා ගැනීම පිළිබඳ ව කරන ලද ව්‍යාපෘතියේ දී Gurusinghe (1999) ශ්‍රී ලංකාවේ ගුරුවරුන් ජර්නල් භාවිතයට යොමු වීමේ වැදගත්කම හා එහි අවශ්‍යතාව පිළිබඳ සඳහන් කරමින් පවසා ඇත්තේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සහරා භාවිතයෙන් වෘත්තීයමය වශයෙන් ගුරුවරුන්ගේ ධනාත්මක ආකල්ප සංවර්ධනය වන බවයි.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය සහ උපදේශක

Tomlinsom (1996) පැවසූ පරිදි ගුරු ශිෂ්‍යයන් හෝ ගුරු අභ්‍යසලාභින්, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරිකයන් ලෙස සංවර්ධනය කිරීමේ දී උපදේශක වැදගත් භූමිකාවක් රඟපායි.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය සහ විදුහල්පති භූමිකාව

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යනු පාසල් කළමනාකරණයේ දී ද භාවිත කළ හැකි සංකල්පයකි. Creese & Earley (1999) පැවසූ පරිදි පාසල් සහ පාලක මණ්ඩල වැඩිදියුණු කිරීම සහ ඒවායේ සඵලතාව සඳහා, ඒවා වැඩ කර ගෙන යන ආකාරය පිළිබඳ ව විමසීම ද ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය ද සඳහා කාලය ගත යුතු වේ. මෙමගින් ඉලක්ක කර ගත් අරමුණු සාධනය කර ගැනීමට චර්යා රටානුගත ව (Routine) හා ක්‍රමානුකූල ව (Regularly), වැඩ පිළිබඳ ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ ද සමාලෝචනයේ ද යෙදිය යුතු ය.

Blase & Blase (1994) පැවසූ පරිදි හවුල් පාලන ව්‍යුහය තුළ විදුහල්පති නායකත්වයේ ක්‍රියාකාරිත්වයට බලපානු ලබන කරුණු කිහිපයක් නම් ගුරුවරයාගේ පෙලඹවීම, කණ්ඩායම් හැඟීම, අයිතිකාර බව, කැපවීම සහ වෘත්තීයිකභාවය පිළිබඳ හැඟීම යි. ගුරුවරයාගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරය, හවුල් පාලන මූලධර්ම තුළ, විදුහල්පති නායකත්වයේ බලපෑම ධනාත්මක ව කිරීමට ඉවහල් වේ.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය සහ ගුරුවරයා

Pollard & Tann (1987) පවසන පරිදි තමාගේ අරමුණු සහ එම අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට කරන ක්‍රියා පිළිබඳ ව නිරන්තර ව ප්‍රශ්න කරන, තම ව්‍යවහාරය හා එහි ප්‍රතිඵල අභිමන්ත්‍රණය (Monitor) කරන, තම අරමුණු, ක්‍රියා සහ ඒ ආශ්‍රිත ව්‍යවහාරය එක් එක් ළමයා කෙරේ කෙටිකාලීන හා දිගුකාලීන ව සලකා බලන ගුරුවරයා, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ නිරත වන ගුරුවරයෙක් වේ.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය සහ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ගුරු අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අවධාරණය අවම වශයෙන් ඩුවි (1910) දක්වා දිවෙන ඉතිහාසයක හිමිකම් කියයි. පූර්ව සේවා ගුරුවරුන් හුදෙක් දක්ෂ ශිල්පීන් වනවාට වඩා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ කල්පනාකාරී සහ සෝදිසියෙන් සිටින ශිෂ්‍යයන් විය යුතු බව ඔහුගේ අදහස විය.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ චින්තනය සහ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීම, ගුරු අධ්‍යාපනයේ වැදගත් තේමාව බවට පත් කිරීමට Schon සමත් වී ය යි Laboskey (1994) පවසයි. මෙහි දී ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරයට ගුරුවරුන් බලවන්ත කිරීම යන සංකල්පය ද සම්බන්ධ විය.

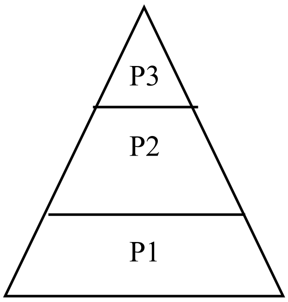
Tate (1991) පැවසූ පරදි ගුරුවරුන් බලවන්ත කිරීම යනු ගුරුවරුන් සතු පාසල පිළිබඳ ප්‍රවීණතාව සහ වෘත්තීය ආධිපත්‍යය පළල් කිරීමකි.

Osterman & Kottkamp (1993) ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරය මගින් කාර්ය සාධනයේ ධනාත්මක වෙනස්කම් කිරීමට පුද්ගලයන්ට අවශ්‍ය තොරතුරු සපයයි. ස්වයං

දිශානුගතීන් භාවිත කිරීමට පුද්ගලයන්ට ඇති අයිතියට ගරු කරයි. වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා සංකර්කෘත ක්‍රියාවලියක පුද්ගලයන් නිරත කරවයි. සඵල බව පිළිබඳ සංනිවේදනය වැඩි කරයි.

Brubacher, Case & Regan (1994) පවසන පරිදි මැත දී පන්ති කාමරයේ, ගුරුවරුන්ගේ ක්‍රියාකාරකම්වලට බලපාන ලෙස ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරය විවිධාකාර ලෙස සංකල්පගත වී ඇත.

Handal (1990) නෝර්වේ රටේ අත්දැකීම් ඇසුරින් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරය පිළිබඳ සංකල්ප ධූරවලිගත මට්ටම් තුනකට බෙදා ඇත. එම මට්ටම්, 3 වන රූපයේ දැක්වේ.



3 වන රූපය: ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ධූරාවලිය

Sparks - Langer & Colton (1991) පවසන පරිදි ධූරාවලියක් ලෙස නොසලකා එහි මූලිකාංග ලෙස අංශ තුනක ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයක් දක්නට ලැබේ.

Carr & Kemmis (1986) සඳහන් කළේ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ මට්ටම්වල ද, ආයතන ඇතුළත් පුද්ගලයන් අතර මෙන් ම ආයතන අතර ද ව්‍යුහාත්මක පද්ධති ගොඩ නැගීම ද නොකරන අතර ඒ ගැන නොසැලකුව හොත් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ පුද්ගලික මට්ටමේ පවතින බවයි.

Loboskey (1994) ගුරු වෘත්තියට පිවිසෙන අය අතර සුපරීක්ෂාකාර ආධුනිකයන් සහ සාමාන්‍ය චින්තනය සහිත වශයෙන් කුලක දෙකක් හඳුනා ගත හැකි බව පවසයි. සුපරීක්ෂාකාර ආධුනිකයෝ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පිළිබඳ පරීක්ෂණවල දී ඉහළ ලකුණු ලබති.

Shulman (1987) පවසන ලෙස ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය ගුරුවරුන්ට යෝග්‍ය සංකල්පයකි. කෙසේ නමුත් භාවිතයේ දී එය ඕනෑවට වඩා ඉක්ම යාම ද විවේචනයට ලක් වී ඇත.

එසේ ම විමධ්‍යගත ස්වරූපයේ තීරණ ගැනීම් පාසල් මට්ටම දක්වා ව්‍යාප්ත වුණු රටවල ක්‍රියාත්මක වන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සංකල්පය, විෂය මාලා හා ගුරු පුහුණුව මධ්‍යගත නො වූ, ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට යොදා ගැනීමේ දී වැඩි සැලකිල්ලක් යොමු කළ යුතු ව තිබේ.

වර්තමාන පර්යේෂණයේ න්‍යායාත්මක නාභිය

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පිළිබඳ න්‍යායාත්මක කරුණු විග්‍රහය අනුව එහි මූලික ලක්ෂණ 29ක් ලැයිස්තු ගත කළ හැකි ය. ඒවා පහත සඳහන් වේ:

1. ගැටලු අර්ථ නිරූපණයට න්‍යාය/ අත්දැකීම් / අවබෝධය පදනම් කර ගනී.

2. විවෘත මනසකින් බලයි: එනම් මතභේදාත්මක කරුණු පිළිබඳ විකල්ප දෘෂ්ටියෙන් බලයි. ඒ නිසා අවධානම දරයි. ආධිපත්‍ය මතය නො පිළිගනියි. ගැටලුවකට බහුවිධ සන්දර්භ විසඳුම් ඇතැයි සිතයි.

3. පූර්ණ කැපවීම : අරඨවත් වෙනස්කමක් සඳහා බිය සහගත තත්ත්වය මැඩ පවත්වා අවිනිශ්චිත තත්ත්වය මැඩ තමා ම ද පාසල ද සමාජය ද විවේචනාත්මක ව ඇගයීමට ලක් කරයි.

4. වගකීම පෙන්වයි. ගැටලුව පිළිබඳ තොරතුරු භාවිත කිරීම හා සත්‍ය සොයා යෑම සඳහා ක්‍රියාශීලී ව උනන්දුවක් දක්වයි.

5. ඉගැන්වීමේ දී ඇති වන ගැටලු පිළිබඳ ව සවිඥානික ව සලකා බවයි.

6. පන්ති කාමර සන්දර්භ පිළිබඳ ව සම්ප්‍රජානනයෙන් යුක්ත වේ.

7. පන්ති කාමර සිද්ධි තුළින් මෙතෙක් හඳුනා ගත නොහැකි වූ නව අංගලක්ෂණ හඳුනා ගනී. එමගින් නව තොරතුරු හඳුනා ගනී. එම තොරතුරු සිතා බලයි.

8. හේතු අපේක්ෂා කරයි.

9. තර්කණ කුසලතා පළ කරයි.

10. වලංගු මූලාශ්‍ර භාවිත කරයි. සඳහන් කරයි.

11. විකල්ප සොයා බලයි.

12. අන් අයගේ අදහස් සොයා බලයි.

13. වෘත්තීය භූමිකාව ඉටු කරන අතරතුර වෘත්තීය සඟයන් සමඟ සාකච්ඡා කිරීමට කාලය වෙන් කර ගනියි.

14. පරස්පර විරෝධතා තේරුම් ගනියි.

15. ගැටලු විසඳීමේ උපාය මාර්ග භාවිත කරයි.

16. ක්‍රියාවට හේතු පැහැදිලි කරයි.

17. විවේචනාත්මක චින්තනය පළ කරයි.

18. ගුරු අත්දැකීම් පාලිත ව, කල්පනාකාරී ව සැලසුම් කරයි.

19. ගැටලුවට විසඳුම් සැලසුම් කරයි.

20. ගැටලුව පිළිබඳ ප්‍රතිචාර සඳහා ප්‍රකාශිත තාර්කිකයක් ඉදිරිපත් කරයි.

21. තම ක්‍රියා සුවිශේෂී ව විස්තර කරයි.

22. ආකල්ප සංවර්ධනය කර ගනියි.

23. කල්පනාකාරී විනිශ්චයේ යෙදෙයි.

24. නිර්මාණාත්මක චින්තනය පළ කරයි.

25. නව වෘත්තීය ව්‍යවහාරය වඩ වඩාත් පාලනයෙන් යුතු ව ක්‍රියාත්මක කිරීමට ඇති ගුරු කැමැත්ත පළ කරයි.

26. මැනැවින් දැනුම් තේරුම් සහිත වෙයි.

27. ස්වයං දිශානුගතික බව පිළිබිඹු කරයි.

28. පෞද්ගලික දැනුම පිළිබඳ සම්ප්‍රජානනයෙන් යුක්ත වේ.

29. ස්වයං සම්ප්‍රජානනයෙන් යුක්ත වේ.

මේ පර්යේෂණයේ දී ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා හඳුනා ගැනීමට මේ ලක්ෂණ විමසුම්පතක් සේ භාවිත කෙළෙමු. න්‍යායාත්මක පසුතලයෙන් උකහා ගත් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ තවත් වැදගත් සංකල්ප තුනක් පිළිබඳ ව මේ පර්යේෂණයේ දී අවධාරණය කෙළෙමු.

- ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ තාක්ෂණික, ප්‍රායෝගික හා විවේචනාත්මක යන මාන තුන ගුරු චර්යා තුළ විද්‍යමාන වන ආකාරය

- ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරයේ ධූරාවලි ලෙස සැලකිය හැකි ක්‍රියා, ප්‍රායෝගික / න්‍යායාත්මක හේතු දැක්වීම සහ ආචාර ධර්ම යුක්ති ප්‍රතිපාදනය ගුරුවරුන්ගේ භූමිකාව තුළ සිදු වන ආකාරය

- Schon (1983,1987) ඉදිරිපත් කළ ක්‍රියාව පිළිබඳ ව නිහඬ ව හඟවන දැනුම (Tacit knowledge in action), සමකාලීන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය (Reflection in action) සහ පශ්චාද් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය (Reflection on action) ගුරුවරයා තුළ විද්‍යාමාන වන ආකාරය

මේ න්‍යායාත්මක පසුතලය මත පර්යේෂණයේ අරමුණු ගොඩ නඟා ගන්නා ලදී.

පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

අරමුණු

1. පාසලේ දක්නට ලැබෙන "වෘත්තීය චර්යා රටා" හඳුනා ගැනීම.

2. පාසලේ දක්නට ලැබෙන "ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා" හඳුනා ගැනීම.

3. පාසලේ දක්නට ලැබෙන "සංකර්තෘත ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා" හඳුනා ගැනීම.

4. පාසලේ වර්තමානයේ පවතින වෘත්තීය චර්යා රටා ජාලය සහ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය, ගුරු ඉගෙනුම සඳහා ඉවහල් වන්නේ දැ යි විමසා බැලීම.

5. ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය හා සංකර්තෘක ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය වර්තමාන පාසල් ව්‍යුහය තුළ හා ක්‍රියාකාරීත්වය තුළ භාවිත කිරීමේ දී ගැටලු මතු වන්නේ දැ යි විමසා බැලීම.

පර්යේෂණ ක්‍රමය

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ (Action research), සහභාගිත්ව පර්යේෂණ (Participatory research), සහ විවේචනාත්මක ආඛ්‍යාන පර්යේෂණ (Critical narrative research) ක්‍රමවල ලක්ෂණ, පර්යේෂණයේ දී එළඹෙන අවස්ථාවලට අනුව විවෘත දෘෂ්ටියකින්

හැඩ ගස්වමින් (Fluid / Open / Reponsive) පර්යේෂණය කළෙමු (Kemmis & Willkinson, 1988: Hall,1997; Connelly & Clandinin, 1990). පර්යේෂණය අදියර තුනකින් සමන්විත විය. කරුණු සොයා බැලීමේ අවධිය, නාභිගත ව කරුණු සොයා බැලීමේ අවධිය සහ මැදිහත් වීමේ අවධිය වශයෙනි.

කරුණු සොයා බැලීමේ අවධිය (පාසලේ ස්වාභාවික පරිසරය)

පර්යේෂණ පරිස්ථිතියෙහි පර්යේෂණ කිරීමට සහභාගිත්ව සහ සංකර්කෘත පර්යේෂකයන් ලෙස, අපි පස් දෙනෙක් සහභාගී වීමු. පාසලේ පවතින ව්‍යවහාර හඳුනා ගැනීමට පර්යේෂණයේ සහභාගී වන්නන් හෙවත් ව්‍යවහාරකයන් ලෙස කැමැත්තෙන් ඉදිරිපත් වූ 1-4-7-10 වන ශ්‍රේණිවල ගුරුවරුන් සහ විදුහල්පති පිළිබඳ ව දින හතරක් සෙවණැලි අධ්‍යයනයක් කළෙමු. මෙය ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේ පියවරක් වන කරුණු සොයා බැලීමකි. මේ කරුණු සොයා බැලීම සඳහා සහභාගිත්ව නිරීක්ෂණය හා අව්ධිමත් සම්මුඛ සාකච්ඡා භාවිත කළෙමු. කරුණු සොයා බැලීමේ අරමුණ වූයේ පාසලේ පවතින වෘත්තීය චර්යා රටා හඳුනා ගැනීම සහ චර්යා රටාවලින් පාසලේ වෘත්තිකයන් සතු ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා හඳුනා ගැනීම ය.

නාභිගත ව කරුණු සොයා බැලීමේ අවධිය (පාසලේ ඇති කළ කෘත්‍රිම පරිසරය)

පර්යේෂණයේ දෙ වන අදියරේ දී, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා හඳුනා ගැනීම නාභිකර ගෙන කරුණු සොයා බැලීමු. මේ සඳහා සහභාගිත්ව පර්යේෂණ ක්‍රමශිල්පයක් වන සහභාගී වන්නන් සමඟ සම්මන්ත්‍රණ පැවැත්වීමෙන් දත්ත රැස් කෙළෙමු. සම්මන්ත්‍රණවල දී බුද්ධි කලම්බනය, ස්වයං හා සංකර්කෘත සිද්ධි විග්‍රහය යන ක්‍රමශිල්ප භාවිතය මගින් සහභාගී වන්නන් ඉදිරිපත් කරන ආඛ්‍යාන සහ කතන්දර, පර්යේෂකයන්ගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවල සටහන් කර ගෙන, ඒවායින් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා හඳුනා ගන්නා ලදී. විවෘතාන්ත ප්‍රශ්නාවලි භාවිතයෙන් ද ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා තහවුරු කර හඳුනා ගත්තෙමු.

මැදිහත් වීමේ අවධිය

සම්මන්ත්‍රණවල දී ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය හඳුන්වා දීමේ ලා මැදිහත් වීමු. මැදිහත් වීම නිසා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටාවල වෙනසක් වී දැ යි පියවර කීපයකින් විමර්ශනය කෙළෙමු. පර්යේෂණ අනාවරණ ඉදිරිපත් කිරීමේ දී මේ මැදිහත් වීමේ ප්‍රතිඵල සාකච්ඡා කරනු නොලබන්නේ එහි දිගුකාලීන ප්‍රතිඵල ගැන අධ්‍යයනයේ දී මිනුමට ලක් නො වූ නිසා ය.

කරුණු සොයා බැලීම සඳහා පර්යේෂකයන් වන අප පාසලට පැමිණීම ද, මැදිහත් වීමක් වශයෙන් උපකල්පනය කළෙමු. කරුණු සොයා බැලීමේ අවධියේ දී ම ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවක් පවත්වා ගැනීමට සහභාගී වන්නන් හෙවත් ව්‍යවහාරකයන්ට උපදෙස් දීම, එම මැදිහත් වීමේ එක් වැදගත් අංග ලක්ෂණයක් ලෙස සැලකීමු. පර්යේෂකයන් ලෙස අපගේ මැදිහත් වීම, සහභාගී වන්නන් තුළ ඇති කරන වෙනස පිළිබඳ ව ද අවධාරණය යොමු කෙළෙමු. පාසලට බැහැරින් පැමිණෙන අය දෙස බලන දෘෂ්ටිකෝණය හඳුනා ගැනීමට ද ඒ පිළිබඳ සහභාගී වන්නන්ගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය හඳුනා ගැනීමට ද එමගින් අපේක්ෂා කළෙමු.

මේ අනුව සමස්තයක් වශයෙන් එකිනෙකින් වෙනස් වූ පියවරවලින් සමන්විත ප්‍රවේශයක් ලෙස නො ව එකිනෙක මත පතිත වන හෙවත් අතිව්‍යාපී (Overlapping) පියවරවලින් සමන්විත පර්යේෂණ ප්‍රවේශයක් ලෙස සලකා, ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ නැඹුරුව පර්යේෂණයේ දී භාවිත කරන ලදී.

පරිස්ථිතිය

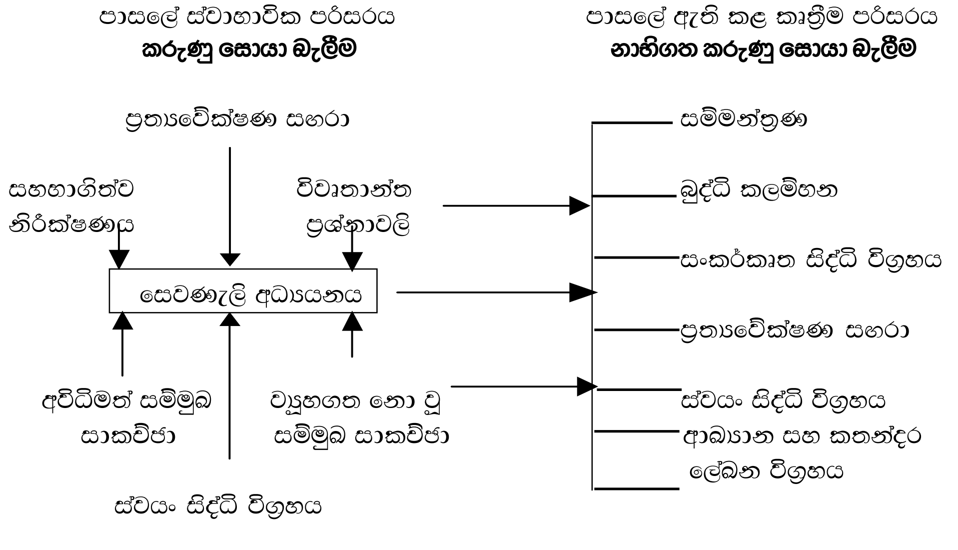
ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන දිස්ත්‍රික්කයක සිට කි. මී. 6ක් දුරින් ප්‍රධාන මහා මාර්ගයක් අසල පිහිටි 2 වන වර්ගයේ කනිෂ්ඨ විද්‍යාලයක් පර්යේෂණ පරිස්ථිතිය විය. 2001 ජනවාරි 01 වන දින ගුරුවරුන් 32 ක් සිටි අතර එයින් 08 දෙනෙක් අතිරික්ත වූහ. ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවෝ 419ක් වූහ.

සහභාගිවන්නන් හෙවත් පාසලේ ව්‍යවහාරිකයන්

පර්යේෂණ පරිස්ථිතියේ පර්යේෂණය සඳහා තෝරා ගත්තේ විදුහල්පති සහ 1, 4,7, 10 යන ශ්‍රේණිවල සමාන්තර පන්තිවලින් තෝරා ගත් පන්ති 4ක් භාර ගුරුවරුන් පමණි. සහභාගි වීමට ඇති කැමැත්ත සහ අවකාශය මත ගුරුවරුන් තෝරා ගැනිණි.

දත්ත රැස් කිරීමේ ක්‍රම සහ උපකරණ

පාසලේ වෘත්තීය චර්යා රටා ද ඒ තුළ පැවතිය හැකි ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය ද හඳුනා ගැනීමට පළමු ව සෙවණැලි අධ්‍යයනයක් කෙළෙමු. අනතුරු ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය නාභිගත කර කරුණු සොයා බැලිමු. මේ අවස්ථා දෙකට සම්බන්ධ ව දත්ත රැස් කිරීමේ ක්‍රම 4 වන රූපයේ දැක්වේ.



4 වන රූපය: දත්ත රැස් කිරීමේ ක්‍රම

පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය

පර්යේෂණය සඳහා භාවිත කිරීමට පළාත් අධ්‍යාපන ලේකම්ගේ නිල අනුමැතිය ලබා ගැනීමෙන් අනතුරු ව පාසලේ විදුහල්පති හමු වීමු. පර්යේෂණයට සහභාගිවන්නන් (Participant) ලෙස සහභාගි වීමට කැමැත්තෙන් ඉදිරිපත් වූ විදුහල්පති සහ 1, 4, 7 සහ 10 ශ්‍රේණිවල ගුරුවරුන් හමු වීමු.

පර්යේෂණය කරන ලදුයේ, සහභාගිත්ව සහ සංකර්කෘත පර්යේෂකයින් ලෙස ක්‍රියා

කළ පර්යේෂකයන් පස්දෙනෙකු විසිනි. පර්යේෂකයන් ලෙස අපි, සහභාගිකයන් සමග සබැඳියාව ඇති කර ගැනීම සඳහා පාසලේ දිනක් ගත කළෙමු.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවක් පවත්වා ගැනීමට ද සහභාගි වන්නන්ට උපදෙස් දුනිමු. මෙහි දී ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යන සංකල්පය පිළිබඳ ව ගැඹුරු අවබෝධයක් ඔවුන්ට මුල් අවස්ථාවේ දී ම ලබා දීමට අපේක්ෂා නොකළ අතර දෙන ලද උපදේශය වූයේ පොතේ එක් එක් පිටුව තීරු තුනකට බෙදා පළමු වන තීරුවේ (මෙය අඟලක පමණ තීරුවකි) දිනය හා වේලාව ද, දෙවන තීරුවේ (මෙය අඟල් පහක් පමණ විය) තමන් පාසලේ දී ලබන අත්දැකීම් ද, තෙ වන තීරුවේ (මෙය අඟල් 2 ක් පමණ විය) එම අත්දැකීම් පිළිබඳ හැඟීම් හා ආකල්ප ද සටහන් කරන ලෙස ය. මෙය සහභාගිත්ව ක්‍රියාමූලික පර්යේෂකයින් ලෙස සහභාගිවන්නන් සමඟ අප කළ සුළු පර්මාණයේ මැදිහත් වීමක් (Small scale intervention) ලෙස ද සැලකුවෙමු. පර්යේෂකයින් වන අපි ද සෙවණැලි අධ්‍යයන සමයේ සිට ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවක් පවත්වා ගැනීමට සූදානම් ව සිටියෙමු.

මෙදින ම පාසලේ පුස්තකාලයේ 1 වන සම්මන්ත්‍රණය (Conference) සඳහා රැස් වූ අපි සෙවණැලි අධ්‍යයනය සිදු වන කාලයේ අපගේ භූමිකාව පිළිබඳ ව කතිකා කර ගතිමු. එකිනෙකාට නිදහසේ අදහස් පළ කිරීමට හැකි ලෙස සම්මන්ත්‍රණ පැවැත්වීමු.

2001 ජනවාරි 22 වන දින සෙවණැලි අධ්‍යයනය ආරම්භ විය. සෙවණැලි අධ්‍යයනය සිදු වූ දින හතරේ දී 2 වන වගුවේ සඳහන් කාලය ගත කර නිරීක්ෂණයෙන් ද අවිධිමත් සාකච්ජා මඟින් ද සහභාගිකයන් පිළිබඳ සටහන් (Notes) අපගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවල සටහන් කර ගතිමු. විදුහල්පති දින දෙකක් නිවාඩු ලබා ගත් නිසා ඔහු පිළිබඳ සෙවණැලි අධ්‍යයන කාලසීමාව අඩු විය.

1 වන වගුව : සෙවණැලි අධ්‍යයන කාලය

සහභාගිකයන්	පැය ගණන				
	22	23	24	25	එකතුව
1 වන ශ්‍රේණිය ගුරුතුමිය	5.45	5.15	5.00	2.30	18.30
4 වන ශ්‍රේණිය ගුරුතුමිය	5.45	4.50	4.50	3.00	18.25
7 වන ශ්‍රේණිය ගුරුතුමිය	5.45	5.00	4.50	3.00	18.35
10 වන ශ්‍රේණිය ගුරුතුමිය	5.45	5.15	4.55	3.00	18.55
විදුහල්පති	4.30	5.15	5.15	විදුහල්පති පෞද්ගලික නිවාඩු	15.00
එකතුව පැය	27.30	24.35	24.50	11.30	88.25

සෙවණැලි අධ්‍යයනය සිදු වූ සතියේ ක්‍රීඩා උත්සවය සඳහා ළමයින් පුහුණු කෙරිණි. ඒ අනුව පන්ති කාමර ඉගෙනුම් - ඉගෙනීම් ක්‍රියාවලිය ද විෂය බාහිර කටයුතු ද පිළිබඳ ව දත්ත රැස් කිරීමට අවස්ථාව ලැබුණි. ඒ හැර එක් දිනක ප: ව: 1.00 සිට පැවති පාසල්

සංවර්ධන සමිති රැස්වීමක් පිළිබඳ ව ද නිරීක්ෂණ සටහන් තබා ගතිමු.

සෙවණැලි අධ්‍යයනය සිදු වූ දිනවල සහභාගිකයන්ට විවෘත ප්‍රශ්නාවලියක් ද ලබා දුනිමි. එමගින් අපේක්ෂා කළේ දිනක සිදු වන සිදුවීමක් ද ගුරුවරුන් පොදුවේ මුහුණ පාන ගැටලු ද සෙවණැලි අධ්‍යයන සතියේ දිනක මුහුණ පාන ගැටලුවක් ද පිළිබඳ ව ඔවුන්ගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ පරාසය හඳුනා ගැනීම ය. එම ප්‍රශ්නාවලියේ දෙ වන, තෙ වන පිටු සහිත ප්‍රශ්නාවලිය පාසලේ 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11 ශ්‍රේණිවලින් අහඹු ව තෝරා ගත් ගුරුවරයකුට බැගින් ලබා දෙන ලදී. ඔවුන්ගේ ප්‍රතිචාර හා සහභාගිවන්නන්ගේ ප්‍රතිචාර අතර සමාන අසමානකම් හඳුනා ගැනීමේ අරමුණිනි.

පළමු වන සම්මන්ත්‍රණයේ දී ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරා පවත්වා ගන්නා ආකාරය පිළිබඳ ව සාකච්ජා කෙළෙමු. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවක් පවත්වා ගැනීමේ දී සහභාගිකයා පංචේන්ද්‍රියන් ගෙන් කරන විවෘත නිරීක්ෂණයෙන් ලබන සියලු තොරතුරු ඒ ආකාරයෙන් ම වාර්තා කර ගැනීමේ වැදගත්කම අවධාරණය කර ගතිමු. Langenbach, Vaughn & Aagaere (1994) පෙන්වා දී ඇති පරිදි ඇසීම, දැකීම, ස්පර්ශය, ආඝ්‍රානය සහ රසය යන සංවේදන තුළින් ආනුභවික දත්ත ලබා ගැනීමේ ක්‍රම ශිල්ප ද පිළිබඳ ව සාකච්ජා කෙළෙමු.

සෙවණැලි අධ්‍යයනය සතිය තුළ ගුරුවරුන් සමඟ සම්මුඛ සාකච්ජා මඟින් ලබා ගත් තොරතුරු (එනම් පන්ති කාමරය හා පිටත දී ගුරුවරුන් - ගුරුවරුන් අතරත්, ගුරුවරුන් - පර්යේෂකයන් අතරත් ඇති වන අන්තර් ක්‍රියාවලින් ලැබෙන අදහස්) ද ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවල සටහන් කර ගතිමු.

මේ හැර සෙවණැලි අධ්‍යයනය සිදු වූ සතියේ අවසාන දින දෙකේ දී පහත තේමා යටතේ ව්‍යුහගත නො වූ සම්මුඛ සාකච්ජා ද ගුරුවරුන් 4 දෙනා සමඟ කෙළෙමු (මේ වන විට විදුහල්පති නිවාඩු ලබා ගෙන තිබුණි.)

- ගුරුවරුන් හා ගුරුවරුන් අතර සම්බන්ධතා
- ගුරුවරුන් හා විදුහල්පති අතර සම්බන්ධතා
- ගුරුවරුන් හා ගුරු උපදේශක අතර සම්බන්ධතා
- ගුරුවරුන් හා නිලධාරීන් අතර සම්බන්ධතා
- ගුරුවරුන් හා දෙමාපියන් අතර සම්බන්ධතා
- ගුරුවරුන් හා සිසුන් අතර සම්බන්ධතා

එම සති අන්තයේ සම්මන්ත්‍රණයකට රැස් වුණු පර්යේෂණ කණ්ඩායමේ අපි පරස්තිථිය පිළිබඳ චිත්‍රයක් මැවෙන ආකාරයෙන් සහභාගිකයන් පිළිබඳ චර්යා රටා ලිවිය යුතු ආකාරය පිළිබඳ ව සංකර්කාත ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ නියැලුණි. එක් එක් සහභාගිකයා පිළිබඳ වෙන වෙන ම චර්යා රටා හඳුනා ගැනීමේ පරිච්ඡේද ලිවීමට තීරණය කර ගතිමු. අනතුරු ව ඒවා සංස්ලේෂණය කර එක් වාර්තාවක් සකස් කිරීමට ද තීරණය කර ගතිමු.

පාසලේ චර්යා රටා හඳුනා ගත් අපට ඒවා තුළ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පවතින ආකාරය හඳුනා ගැනීමට අවශ්‍ය විය. ඒ සඳහා පදනම වශයෙන් යොදා ගත්තේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පිළිබඳ ව මේ පර්යේෂණයට අදාළ ව ලියැවුණු න්‍යායාත්මක පසුතලය යි. ඒ යටතේ ගොනු කර ගත් කරුණු 29 ඇසුරින් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය හඳුනා ගැනීමට පහත සඳහන් උපායමාර්ග තුන අනුගමනය කෙළෙමු.

- මේ වන විට නිම වී තිබූ සෙවණැලි අධ්‍යයන සමයේ නිරීක්ෂණවලින් ගත් ක්ෂේත්‍ර සටහන්වලින් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා හඳුනා ගැනීම.
- සෙවණැලි අධ්‍යයන සමයේ ම විධිමත් සාකච්ජා හා ව්‍යුහගත නො වූ සම්මුඛ සාකච්ජාවලින් ලබා ගත් ක්ෂේත්‍ර සටහන් ඇසුරින් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා හඳුනා ගැනීම.

- ඒ ඒ සහභාගිකයාට අදාළ සිද්ධියක් හෝ ඉගෙනුම් පාර්ශ්වයක් (Aspect of teach ing) ලිඛිත ව ලියා, ඒ පිළිබඳ ව සහභාගිකයා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කරන ආකාරය නිරීක්ෂණය කිරීම හා සටහන් තබා ගැනීම.

පළමු වන උපායමාර්ගය සම්බන්ධ පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේ දී සිදු වූයේ සහභාගිවන්නන් පාසලේ ස්වාභාවික පරිසරය තුළ නිරූපණය කරන චර්යා රටා සහ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා හඳුනා ගැනීම ය.

දෙ වන උපායමාර්ගයේ දී සහභාගිකයන් කෘත්‍රිම හෙවත් ව්‍යූහගත පරිසරයක් (සම්මන්ත්‍රණ පරිසරයක්) තුළ ස්වයං හා සංකර්කෘත ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ නියැලෙන ආකාරය හඳුනා ගැනීණි. ඒ සඳහා ද ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කරන ආකාරය පිළිබඳ න්‍යායාත්මක දැනුමක් ලබා නො දී පුහුණු ද නො කරන ලදී. මෙහි දී තම තමන්ගේ ම ඉගෙනුම් පාර්ශ්ව පිළිබඳ ව සහභාගි වන්නන් සංකර්කෘත ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කරන ආකාරය නිරීක්ෂණය කෙළෙමු.

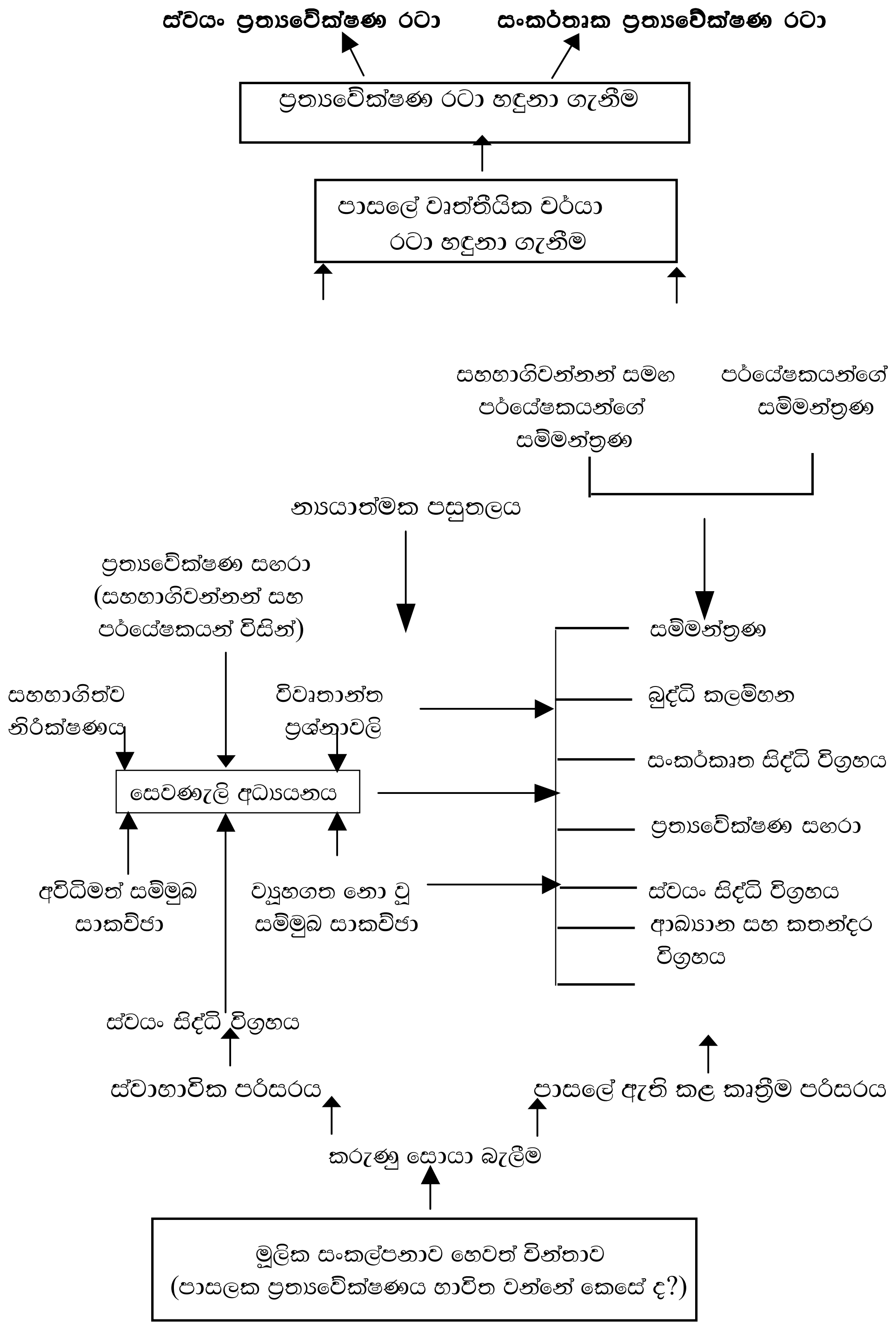
අනතුරු ව තුන් වන උපායමාර්ගය ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා , මේ සම්මන්ත්‍රණයේ දී සුළු පරිමාණයෙන් මැදිහත් වීමු. ඒ සඳහා සහභාගි වන්නන් පළමු ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයට භාජනය කළ ඉගෙනුම් පාර්ශ්ව දෙක පිළිබඳ ව දෘෂ්ටි කෝණ හතරකින් විග්‍රහ කළ හැකි ආකාරය පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කෙළෙමු. එම දෘෂ්ටි කෝණ හතර නම් ඉගෙනුම් පාර්ශ්වයේ දක්නට ලැබෙන ශක්තීන් (Strengths), දුර්වලතා (Weaknesses), වැඩිදියුණු කළ හැකි අවස්ථා (Opportunities) සහ තර්ජන (Threats) ය. මේ පිළිබඳ ඔවුන්ගේ ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවේ සටහන් කරන මෙන් ඉල්ලා සිටියෙමු.

තුන් වන උපායමාර්ගය ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා සහභාගිකයන්ගේ ම චර්යා රටාවලින් උකහා ගත් ඉගැන්වීමේ පාර්ශ්ව, පන්ති කාමර සිද්ධි හා කටු සටහන් උපයෝගී කර ගන්නට තීරණය කෙළෙමු. ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පිළිබඳ න්‍යායාත්මක දැනුමක් හෝ ප්‍රායෝගික පුහුණුවක් ලබා නො ගත් සහභාගිකයන් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ නියැලෙන අයුරු විමසීමේ අරමුණින් මේ ක්‍රියාකාරකම කරන ලදී.

පර්යේෂණය සිදු වූ රාමුව 5 වන රූපයේ දැක්වේ.

පර්යේෂණයේ සීමා

පර්යේෂණය සමගාමී වූ තල දෙකකින් ක්‍රියාත්මක කළෙමු. පවත්නා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා හඳුනා ගැනීම හා ඒවා වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා උචිත මැදිහත් වීම් ක්‍රියාත්මක කිරීම වශයෙනි. මේ පර්යේෂණ වාර්තාවේ දී ප්‍රධාන කොට අවධාරණය වන්නේ පවත්නා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා ය. ඒවා සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ක්‍රමික ව සිදු වූ සුළු පරිමාණයේ මැදිහත්වීම් ගැන පර්යේෂණ ක්‍රම විද්‍යාව පැහැදිලි කිරීමේ දී සඳහන් වුව ද, ඒවායෙන් සිදු වූ කෙටිකාලීන හා සරල ප්‍රතිඵල දැක්වුව ද ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයේ දී සිදු වන පරිදි චක්‍රානුකූල ව මැදිහත් වීම් ජාලයක් පර්යෙෂණ කාලයේ දී සම්පූර්ණ කිරීමට නො හැකි විය. මෙය පර්යේෂණයේ සීමාවක් වේ.



5 වන රූපය. පර්යේෂණ රාමුව

කරුණු සොයා බැලීම

පාසලේ වෘත්තීය චර්යා රටා

පන්තිකාමර අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට කැප වීමේ චර්යා රටා

පන්ති කාමර අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා ගුරුවරයකු වශයෙන් මෙන් ම පෞද්ගලික වශයෙන් ද කැප වීමේ සහ එසේ කැප වීමේ යුක්තියුක්තභාවය නිරූපණය කරන චර්යා රටා ගුරුවරු සතු වෙති. දෝෂාරෝපණ හා වේවැල භාවිතය මගින් මෙන් ම පාඩම තුළින් ම ගොඩ නගා ගත් පාලන මූලධර්ම අනුව සිසුන් හැසිරවීමේ රටා ද ගුරු චර්යාවලින් ඉස්මතු වේ. මේ චර්යා රටා සඳහා, අධ්‍යාපන නීති රීති සහ ගුරුවරුන් ලබා ඇති න්‍යායාත්මක දැනුමට වඩා පාදක වී ඇත්තේ, ඔවුන් වෘත්තීයෙන් වසර 20කට වඩා වැඩි කාලයක දී ලබා ගත් අත්දැකීම් ය. පර්යේෂකයින්ගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවලින් උපුටා ගත් තොරතුරුවලින් මේ බව සනාථ වේ.

අදහස් වැල 1: 7වන ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමිය 1 හා 7වන ශ්‍රේණිවල පර්යේෂක දෙපළට පැවසූ අදහස් 2001.01.23 සවස 12.45-12.50

මං කෝටුව පාවිච්චි කරනවා, එකොළහේ ළමයින්ටත්. එහෙම නැතුව බෑ. මේ ස්කොලේ වැඩ කරන්නේ සැරට තමයි වැඩ කරන්නේ. ගානක් වැරැද්දුවට මං කවදාවත් ගහන්නේ නෑ. ඒත් හැදුවේ නැත්නම් ගහනවා. සමහර ළමයි ඉන්නවා වැඩ පුළුවන්. මං මේක කැමැත්තෙන් නෙමෙයි කරන්නේ. කෝටු පාවිච්චි කරන්නේ නැති නම් ළමයි වැඩ කරන්නේ නෑ කියලා හිතෙනවා. සමහර ළමයි ඉන්නවා හොඳට කිච්චහම කරනවා. අනික් ළමයින්ට සැරට ඉන්න ඕනෑ. ඒක නැතුව බෑ, ළමයෙක් හදන්න. විනය අතිනුත් ළමයෙක් හොඳට හදලා ඉන්න ඕනනේ, උගන්වන්න. මං සැරට හිටියට ළමයි පිහාගේ පාස්වෙලා ඇවිල්ලා මගේ හොඳ කියනවා. අපි හොඳින් ඉන්න කැමතියි, ළමයින් එක්ක. ඒත් ළමයින් වැඩ නොකරනවට මං කැමති නෑ. හැබැයි ළමයෙක් තව ළමයෙකුට කියා දුන්නට කමක් නෑ.

පාසලේ කාලසටහන් හිමි ගුරුවරු මෙන් ම අතිරික්ත ගුරුවරු ද විනය පාලනය සඳහා වේවැල භාවිත කිරීම අනුමත කරති. එක් ගුරුවරයෙක් සමාජ පදනම මත සිට එම තර්කය ගෙන හැර පෑවේ පහත සඳහන් පරිදි ය.

විදුහල්පති පිළිබඳ පර්යේෂකගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරා උපුටා ගැනීම 1 : පරණ ක්‍රමයට වේවැල භාවිත කිරීම

නියෝජ්‍ය විදුහල්පතිනිය කැන්ටිමේ දී ඉතා උස්හඬින් කෑගසමින් ළමයින් සියල්ලට ම පන්තියට යන්නැයි පැවසුවා ය. කැන්ටිම තුළ තේ බොමින් සිටියේ අතිරික්ත ඉංග්‍රීසි ගුරුවරයෙකි. **පර්යේෂක -** තවමත් කෝටුව, වේවැල භාවිත වෙනවා නේ ද?

ඉංග්‍රීසි ගුරු - ඒක තැතුව බෑ ළමයි පාලනය කරන්න. හැම ළමයා ම කැමති නැහැ පන්තියක කොටු වෙලා ඉගෙන ගන්න. ළමයි කැමති දේවල් කරන්න ඉඩදෙන්න ඕන. වඩු වැඩ කැමති නම් ඒවට ජජයෙන් පාසල්වලට පහසුකම් දෙන්න ඕන. ඒවා දීලා කෝටුව අයින් කරන්න තියෙනවා නම් නමක් නැහැ. එහෙම නැතුව කෝටුව අයින් කරන්න කීවට වැඩක් නැහැ. අපේ අධ්‍යාපන ක්‍රමයට හරියන්නේ පරණ ක්‍රමය තමයි. දැන් කෝටුව අයින් කරල ඉගැන්නුවට, රැකියාවකුත් නැනේ; උපාධිය හදාරන්නෙත් සැකෙන්.

මේ මොහොතේ සිහිපත් වූයේ නියෝජ්‍ය විදුහල්පතිනිය ලෙස සේවය කරන 10 වන ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමියගේ අදහස් වැළකි.

අදහස් වැල 2 : 10 වන ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමිය තම ළමයින් ගැන පැවසූ අදහස්

10 වන ශ්‍රේණියේ දී පිරිමි ළමයකු පෙන්වා "මේ ළමයා හැර පිරිමි ළමයි එක්කෙනෙක්වත් වැඩක් නෑ." තවත් ළමයකුට- "9න් 10ට නෙමෙයි. ගේට්ටුවෙන් එළියට දමන්නැයි තිබුණේ"
11 ශ්‍රේණියේ දී ප්‍රශ්න දහයක් දී උත්තර ලියා පොත් මාරු කර බැලීමට සලස්වා පහට අඩුවෙන් හරි ගත් අයට - "පහට අඩු අයගෙන් නම් වැඩක් නැහැ"පිරිමි ළමයකුට - "තමුසෙගේ කකුල මැසීම පාගනවා වගේ. ඔය කකුල පැද්දීම නම් කරන්න එපා. අනෙක් දවසේ මම ගහනවා කකුලට. නැත්තම් ලනුවකින් ගැට ගහනවා".

කෙසේ නමුත් මීට වෙනස් පන්ති කාමර පාලන තත්වයක් 4 වන ශ්‍රේණියේ ගුරු මහත්මියගෙන් දැක ගත හැකි විය (පන්ති කාමර සිද්ධි 1).

පන්ති කාමර සිද්ධි 1: 4 වන ශ්‍රේණිය - තාලම්පට හා අත්පුඩිය

ගුරුවරයා : (විද්‍යා පීඨයකින් පැමිණි සීමාවාසී පුහුණුව ලබන ගුරුවරයෙකි. දැන් ඔයාලා සින්දුවක් කියන්න ආස ද? (සිසුහු සියලු දෙනා සතුටින් උඩ පනිමින් කෑ ගසමින් සිටිති). 4 වන ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමිය සඳලතා (මෙතැන් සිට සඳලතා නමින් හැඳින්වේ) සර් ඔය ළමයි එළියට එක්ක යන්න ආ ... ඔයාලා කැමති ද ලස්සන සින්දුවක් අහන්න (සිසුහු හූ කියමින් කැමැත්ත පළ කළහ.)

සඳලතා : කෑගහනවා නම් අපි සින්දු කියන්නේ නෑ. හොඳ ළමයි විතරයි අපි සින්දු කියන්න එක්ක යන්නේ (සිසුහු පොරකමින් මිදුලට ගියහ.)

ගුරුවරයා : (සිසුන් මෙහෙයවා, රවුමක් සෑදීමට මහත් වෙහෙසක් ගත්තේ ය) ඔවුන් රවුමක් සාදා අවසන් වන විට ආයෙමත් සිසුහු ගුලි ගැසී සිටිති. මේ ආකාරයට කීප විටක් ම උත්සාහ ගනිමින් රවුමක් ලෙස සිසුන් සිටුවා ගැනීමට සමත් විය. සඳලතා ගුරුතුමියගේ සහාය මේ සඳහා ගුරුවරයාට ලැබිණි.) කාට ද පුළුවන් තාලම් පොට ඉල්ලා ගෙන එන්න.

සිසුන් :	එවිට සිසූහු තුන් හතර දෙනෙක් ම දිව ගිය හ. අනිත් අයත් එසේ ම දුව යන්නට උත්සාහ කළහ. නමුත් ගුරුතුමා උත්සාහයෙන් එය නවතා ගත්තේ ය (සිසුවකු තාලම්පොට රැගෙන එන විට අන් සිසූහු එය ඉල්ලමින් පොර කැහ).
සඳලතා :	ආ.... මට දෙන්න ඔය තාලම්පට. එතකොට ඔක්කොම ඉවරයි නේ.
සිසුන් :	සර් අපිට දෙන්න, පොඩ්ඩක් ගහලා බලන්න.
ගුරුවරයා :	නෑ. අපි පස්සේ ගහමු (තවත් සිසූහු දෙදෙනෙක් තාලම්පොටවල් දෙකක් රැගෙන පැමිණෙති) (අනෙක් සිසුහු නැවත රණ්ඩු කරති) ගුරුවරයාට මෙය නවතා ගැනීම අපහසු විය).
සඳලතා :	ආ ... මට දෙන්න ඕවා. මම හැමෝටම දෙන්නම්
සිසුවියක් :	අනේ මැඩම්, අපිට දෙන්න, අපි ගහන්නම්.
සඳලතා :	සර් පටන් ගන්න සින්දුව කියන්න.
ගුරුතුමා :	(සින්දුව කීමට පටන් ගනී) ඒ අතර ඔහු තාලම්පට වාදනය කරයි. අනෙක් ඒවා තවත් සිසුන් දෙදෙනකුට දෙයි. අන් සිසූහු එය ගැනීමට උත්සාහ කරති.)
සඳලතා :	(සිසුන් ලවා අත්පුඩි ගැස්සවීම) අපිට තාලම්පට එපා. ඔයාලා ළඟ තියෙන ඔය තාලම්පට හොඳයි) (කණ්ඩායම් අතර තාලම්පටවල් මාරු කරමින් සින්දු කියවයි). (සිසුවියන් ලවා සින්දු කියවයි.) සර් ඔයා ඉස්සර වෙලා තනියම තාලම්පටට සින්දුව කියන්න (තාලම්පට වයමින් සින්දුව කියයි).
සඳලතා :	සර් පදයෙන් පදය ඔයා කියන්න. ළමයින් ලවා ඊට පස්සේ කියවන්න.
ගුරුතුමා :	මම කිව්වාට පස්සේ ඔයාලා පදය කියවන්න.
සිසුන්:	(පදයෙන් පදය කියවති.)

මෙම සිද්ධියෙන් පැහැදිලි වන්නේ දඬුවමින් තොර ව පාඩම උගන්වන අතරතුර පවා සිසු අවධානය ලබා ගන්නා අයුරුයි. ඔවුන් නිහඬ ව තබා ගෙන පාඩමට අවධානය යොමු කරන ආකාරයයි. කවියක් වැනි දෙයක් උගන්වන ආකාරය පිළිබඳ විද්‍යාපීඨ ගුරුවරයාට ධනාත්මක පැත්තෙන් අවබෝධයක් ලබා දීමට උත්සාහ කරන ආකාරය යි.

මේ අනුව අපට දක්නට ලැබෙන්නේ මේ පාසලේ විෂය ඉගැන්වීම් කටයුතු සඳහා වේවැල සහ දෝෂාරෝපණය භාවිතය අවශ්‍ය බවට ගුරුවරුන් කීප දෙනකු අදහස් කළත්, තවත් අය තම ප්‍රවීණ ගුරු චර්යාවේ ආවේණික ගුණාංග පළ කරමින්, නිහඬ ව පළ කරන ගුරු චර්යාව අනුව පාඩම තුළින් ම ළමයින් හැසිරවීමට සමත් වී ඇති බව ය.

මෙසේ විභාග සාධන අරමුණු ළඟා කර ගැනීමටත් සිසුන් පාලනයටත් වේවැල අවශ්‍ය බවට වාචික තර්ක ඉදිරිපත් වන අතර ම හොඳ පුරවැසියෙකු බිහි කිරීම සඳහා ඔවුන් සුහද ව මෙහෙයවීමේ ගුරු චර්යා ද පාසල තුළින් දිස් වේ. “ශාරීරික දඬුවම් පිළිබඳ පාසලේ ව්‍යවහාරය එසේ ද්විවිධාකාර වුව ද ශාරීරික දඬුවම් උපයෝගී කර නොගෙන විනය පවත්වා ගැනීමේ නුපුළුවන් කමට වඩා ගුරුවරුන්ගේ අදක්ෂතාව කැපී පෙනෙන වෙනත් ලකුණක් නොමැති බව ගුරුවරුන්ට මතක් කරනු කැමැත්තෙමි” යනුවෙන් චක්‍රලේඛයක් නිකුත් වී ඇත්තේ 1927 තරම් ඈත කාලයක දී ය (අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ, 1927). න්‍යායාත්මක අදහස් සහ පාසලක ව්‍යවහාරය අතර පවතින පරතරය මෙයින් පැහැදිලි වේ.

ගුරු වෘත්තීය චර්යාව, අනුප්‍රාප්තිකයන්ට උරුම කිරීමේ චර්යා රටා

මී ළඟට පැහැදිලි කිරීමට අපේක්ෂා කරන්නේ පළමු වන ශ්‍රේණියේ ළමයින් හදා වඩා ගැනීමට ගන්නා උත්සාහයට සමාන වෑයමක්, අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨවලින් සීමාවාසී පුහුණුවට පැමිණ සිටි ගුරු අභ්‍යාසලාභීන් තිදෙනකු නිසි මඟ යවන්නටත්, ගුරු චර්යා රටා ඔවුන් තුළ තැන්පත් කිරීමටත්, සම්පත් ගුරුවරියක උත්සාහ කරන ආකාරය යි.

පන්ති කාමර සිද්ධි 2 : විද්‍යාපීඨ ගුරුවරයකු සම්බන්ධ සිද්ධිය

2001. 01. 22 සදු දින පෙ: ව: 11.45 පමණ 4 වන ශ්‍රේණියට පැමිණි විද්‍යාපීඨ සීමාවාසී ගුරු මහත්මයකු 4 වන ශ්‍රේණියේ සඳලතා ගුරුවරියට පැවසුවේ – මැඩම් දැන් කරන්න තියෙන පරිසරය පාඩමට මම සූදානම්. මම ඒක කරන්නම්.- ඔහු පාඩම පටන් ගත්තේ ය.

ගුරුතුමා : අද අපි ඉගෙන ගන්නේ ඉන්ධන ලෙස තබා ගන්නා දැව පිළිබඳ ව යි. (ඔහුට පාඩමට සිසුන් සහභාගි කරවා ගැනීම හා ඔවුන් නිහඬ කරවා ගැනීමට තරමක් අපහසු විය.)

සඳලතා : ඔයාලා කෑ ගහනවා නම් සර් පාඩම කරන්නේ කොහොම ද? සර් කියන දේ අහන්න. නැත්තම්, මම පාඩම නවත්වන්න කියනවා (ගුරුවරයා ළඟට ගුරුවරිය යෑම).

සඳලතා : ඔයා පාඩමට පැවරුම් පත් හදා ගෙන ආවා නම් ලේසි යි.

ගුරුතුමා : හදා ගන්න බැරිවුණා (ඔහු පාඩම කරන අතරතුර දැවවලින් ගන්නා ප්‍රයෝජන යටතේ ගෘහ භාණ්ඩ සෑදීම ගැන කථා කළේ ය.) (සිසුවෙක් තවත් සිසුවකුට කථා කරමින්, “සර් ග්‍රහ භාණ්ඩ කියනවා යකෝ. අපි නම් කියන්නේ ගෘහ භාණ්ඩ කියලා”)

ගුරුතුමා : මම පැවරුමක් දෙනවා ලියා ගන්න.

සඳලතා : හා... මම ඔයාලට ඔය පැවරුම ලියන්න කඩදාසි දෙන්නම්. කණ්ඩායම් එකට එකතු වෙලා ලියන්න.

ගුරුතුමා : ලියන ලද උත්තර මට දෙන්න.

සිසුන් : පොරකමින් තම උත්තර ගෙනත් දීම.

සඳලතා : සර් අපි මේ අයට පරිසරය පොත් බෙදලා දෙමු.

ගුරුතුමා : ඔයාලගේ පරිසරය පොත් මම දෙනවා.

සිසුන් : (පොරකමින් එකිනෙකා පෙරළා ගනිමින් සර් ළඟට පැමිණීම)

සඳලතා : දෙන්න සර් මම බෙදන්නම්. (ඇය පොත් ටික ඉල්ලා ගනී.) ඔය ගොල්ලෝ පොරකනවා නම් මම පොත් බෙදන්නේ නෑ (පොත් බෙදීම නැවැත්වීම). මේ නම් ලියලා නැති පොත්වල නම් ලියන්න. නැත්තම් මම කොහොම ද පොත් දෙන්නේ?

සිසුවියක් : ටීචර් මගේ පොතේ නම ලියලා තියෙන්නේ. ඒක දෙන්න.

සඳලතා : නම් කියා පොත් බෙදීම.

සඳලතා : (සර් ළඟට ගොස්) ඔයා ළඟ තියෙන උත්තර මේ අයට කියන්න. එතකොට මේ අය ලියා ගනියි.

ගුරුතුමා : දැවවලින් ගන්නා ප්‍රයෝජන කීම. ඒ යටතේ "ග්‍රහ භාණ්ඩ" යනුවෙන් කළුලෑල්ලේ ලිවීම. එය දැක සර් ළඟට ගොස්.

සඳලතා : සර් ඔය විදිහට නෙමේ ලියන්නේ මේ විදිහට. යළි ගෘහ භාණ්ඩ ශබ්ද කරන ආකාරය කියා දීම සහ එය ලියන ආකාරය කියා දීම.

ඉහත සිද්ධිය පිළිබඳ ව සඳලතා ගුරුතුමියගේ අදහස මෙසේ විය.

ඔහු මීට පෙර මෙම වචනය දැකලවත් නැද්ද? මම සර්ට කියලා තියෙනවා කළුලෑල්ලේ ලියන කොට ප්‍රවේශමෙන් ලියන්න කියලා. හරිම අමාරුවෙන් තමයි කළුලෑල්ලේ ලියන්නේ. අපට තියෙන්නේ එයාලා හුරු කර ගන්නයි. අපට පැවරිලා තියෙන්නේ හොඳ ගුරුවරයකු හදන්න. මමත් හැම විට ම උත්සාහ කරන්නේ ඒකට. අපට පන්සල් පල්ලි යන්න වෙලාවක් නැහැ. මේ පින හරි අපට අයිති වෙයි නේ? මෙයාලා දන්න නිර්මාණ අපි දන්නේ නෑ. මම කැමති ලොකු කුඩා භේදයක් නැතිව ඒ අයගෙන් ඉගෙන ගන්න. මේ අවුරුද්දේ ආව අය නම් හොඳයි. ගිය අවුරුද්දේ ආව අය අපිටත් ඉගැන්නුවා. එයාලාට ඕන විදියට කරන්න දීලා අපි අයින් වුණා.

4 වන ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමිය පාසලේ සම්පත් ගුරුවරියක් ද වේ. විද්‍යාපීඨ ගුරුවරුන්ගේ වැරදි, අඩුපාඩු පෙන්වා දෙන්නේ දයාබර මවක ලෙස බව මට පෙණුනි. ඇයට, ඔවුන් නිවැරදි ව හඳා ගැනීමට අවශ්‍යතාවක් ඇති බව පැහැදිලි ය.

පාසලට ආවේණික වෘත්තිය චර්යා රටා

චක්‍රලේඛවලින් පැනවෙන නීති, පාසලේ ව්‍යවහාරයට යෙදීමේ දී ගුරුවරුන්ගේ / විදුහල්පතිගේ අත්දැකීම් හා පාසල් පරිසරය අනුව, පාසලට ම ආවේනික වෘත්තීය චර්යා රටා සකස් වී සංවර්ධනය වී ඇත. එම වෘත්තීය චර්යා රටාවලින්, චක්‍රලේඛ නියම උල්ලංඝනය වුවත් එමගින් පාසලේ එදිනෙදා කටයුතු පවත්වා ගෙන යාමට හැකියාව ලැබී ඇත. ඒ පිළිබඳ පර්යේෂකයන්ගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සහරාවලින් උපුටා ගත් සාක්ෂ්‍ය අදහස් වැළ 3හි දැක්වේ.

අදහස් වැළ 3 : නියෝජ්‍ය විදුහල්පතිනිය පාසලේ ළමයින් පිළිබඳ දැක්වූ අදහස්

ළමයි හුඟක් දෙනා හැම පැත්තෙන් ම හොඳයි. ගුරු ගෞරවයත් දන්නවා. පොඩි වැරැද්දක් කළ විට සමාව දෙන්න පුළුවනි. නරක ළමයි කිසි අංශයකටවත් නෑ. සමාව දීමට බැරි වැරදි කරනවා. බොරු කියනවා. අනවශ්‍ය දේට මොළේ තියෙනවා. ඉගෙන ගන්න පැත්තට යොමු වන්නේ නෑ. පවුල් පරිසරය බලපානවා. ඒවා අපි දන්නවා. ඒත් කරන්න දෙයක් නෑ. අම්මාට තාත්තාට පොඩ්ඩක්වත් ආදරේ නෑ. සීයාට ආදරේ බව ළමයෙක් කියලා තියෙනවා. හේතුව හොයලා බැලුව ම තාත්තා ඒ ළමයා ඉපදිලා මාස තුනෙන් රට ගිහිල්ලා. දැනට අවුරුදු 08 ක් වෙනවලු. අම්මා තරුණ යි. තනියම ඉන්නවා. ඉතින් ඒ වගේ ළමයින්ගේ මනස අධ්‍යාපනයට යොමු කරන්නේ කෙහොම ද? ඒ අය ම තමයි අපෙනුත් ගුටි කන්නේ.	
පර්යේෂක	: ආදරය කරුණාව දක්වල බැරි ද පාඩමට යොමු කරන්න
නි. වි.	: සමහර ළමයින්ගේ කතා අහන විට අනුකම්පා හිතෙනවා. ඒ වගේ ම අනුකම්පා කරනවා. ඒත් ප්‍රගතියක් නම් නෑ. ආර්ථික ප්‍රශ්න වැඩි වෙලා තියෙන්නේ ලැබෙන සල්ලිවත් හරියට පරිහරණය නොකරන නිසා. ඒ අය සල්ලිවලින් කරන දේ දන්නේ නෑ. රා බොනවා. බීඩි බොනවා. ළමයිගේ ඉගෙනීමට වියදම් කරන්නට අවශ්‍යතාවක් නෑ.

පර්යේෂක :	ළමයින්ගේ විභාග ප්‍රතිඵල හොඳ ද?
නි. වි. :	1999 අ.පො.ස. (සා.පෙ.) 42 ගිහින් 12ක් සමත් වුණා. 2005 වසර ශිෂ්‍යත්වයෙන් 24ක් ගිහින් 2ක් සමත් වුණා.
පර්යේෂක :	ඉතින් සැහෙනව ද?
නි. වි. :	අනේ කිස ම සැහීමක් නෑ. දෙමාපියන්ගේ සම්පූර්ණ බලාපොරොත්තුව 5 වසර ශිෂ්‍යත්වේ ගැන විතරයි. හේතුව ඒකෙන් පාස් වුණා ම වෙන පාසලකට ගෙනියන්න විතරක් නෙවෙයි, ශිෂ්‍යාධාරත් ලැබෙනවා නේ, ඉතිං අපිත් සවස පන්ති තියලා උගන්වනවා. මුදල් යන්නෙත් නෑ. සල්ලි තියා ප්‍රශ්නෝත්තර පොතක් ගන්න රු. 50/= ක් එකතු කර ගන්න හරි අමාරුයි. ඒත් සමහර ළමයින්ට ශිෂ්‍යත්ව පත්තර අරගෙන දෙනවා. ඒත් ප්‍රතිඵල නෑ.
පර්යේෂක :	සාමාන්‍ය පෙළ ප්‍රතිඵල අඩු ඇයි?
නි. වි. :	42 න් 12 සමත් වීම ගැන සැහීමට පත්වන්නේ නෑ. ගෘහ විද්‍යාව - 98%යි. සිංහල 100%යි. ඒ දෙකේ ප්‍රතිඵල හොඳයි. සිංහල කරන්නේ මම. ගෘහවිද්‍යාව ටීචත් හොඳයි. එහෙම කැප වෙලා වැඩ කරන අයත් ඉන්නවා. වැඩිදෙනෙක් එහෙම කැපවෙන්නේ නැනේ. දෙමාපියන් බලන්නේ 5 ශිෂ්‍යත්ව ළමයා ගැන පමණයි. ඉන් එහා ළමයි ගැන කිසි උනන්දුවක් නෑ. 11 ශ්‍රේණියේ ළමයින් ගැනවත් හොයන්නේවත් නෑ. අ.පො.ස (සා.පෙ) විභාග ප්‍රතිඵල ගැන කිසි උනන්දුවක් දෙමාපියන්ට නෑ. ප්‍රතිඵල බලන්න කිසි ම දෙමාපියෙක් එන්නේ නෑ. ළමයා ගැන සැලකිල්ලක් නැත්තේ ඇයි දැ යි ඇසූ විට එක පියෙක් ප්‍රකාශ කළේ , "ඉහළට උගන්වන්නේ ඇයි? B. A. උපාධිය ගන්ටයැ" කියලයි.

දෙමාපිය පරිසරයට අනුගත ව තම භූමිකාව ගොඩ නගා ගන්නට ගන්නා උත්සාහයක් 2 වන විෂය බාහිර සිද්ධියෙන් ද පැහැදිලි වේ.

විෂය බාහිර සිද්ධිය 1 : දෙමාපියන් හා ක්‍රීඩා උත්සව වියදම්

2001. 02. 24 දින පෙ: ව: 9.30ට පමණ ගුරුවරු වැඩි පිරිසක් හා සිසුන් වැඩි පිරිසක් ක්‍රීඩා පිට්ටනියේ තැන තැන ක්‍රීඩා කටයුතුවල නිරත වෙමින් සිටියහ. එදින නගරයට යැමට සූදානම් වූ විදුහල්පති තුමා සරඹ සංදර්ශනය භාර ගුරු මහත්මිය හමුවට පැමිණියේ ය.	
විදුහල්පතිතුමා :	අර සරඹ සංදර්ශනය පුහුණු වීම් කරන්නේ හවස ද? හවස හොඳයි.
ගුරුවරු :	හා හොඳයි සර්.
විදුහල්පතිතුමා :	සරඹ සංදර්ශනයට ගන්න ඇඳුම් ගැන දෙමාපියෝ මොක ද කිව්වේ. එයාලට වැඩි බරක් දෙන්න එපා.
ගුරුවරියක් :	නෑ සර් ඒ අය කැමතියි යාර 3, 100 ට දෙන රෙද්ද ගන්න. ඒක දෙන්නෙක් ගන්නම් කිව්වා.
විදුහල්පතිතුමා :	කොහොම හරි කරදරයක් නොවෙන්න, ආයිත්තම් ලෑස්ති කර ගන්න.

ගුරුවරියක් :	අම්මලා කැමති වුණා. ආපසු ගෙදරට අදින්න පුළුවන්නේ.
විදුහල්පතිතුමා :	කවුද මහන්නේ ?
ගුරුවරියක් :	ළමයි දෙන්නෙක්ගේ තාත්තලා පොරොන්දු වුණා, ටී ෂර්ට් එකක් රු. 50.00 ට විතර ගන්න පුළුවන් නේ?
විදුහල්පතිතුමා :	කොහොම හරි දෙමාපියන්ට වැඩි වියදමක් දරන්න දෙන්නේ නැතිව, කෙරෙන දෙයක් කරන්න.අනික දෙමාපියෝත් ඒ වගේ වැඩවලට කැමතියි.
ගුරුවරියක් :	දෙමාපියෝ හරි ම කැමතියි ඔය වගේ වැඩවලට

විදුහල්පතිතුමා දෙමාපියන්ට බර පැටවීමට කැමති අයකු ලෙස නො පෙනේ. එය එම පරිසරය මත යෝග්‍ය ක්‍රියාවක් ලෙස පෙනිණි.

ගුරු වෘත්තිය චර්යා පාලනය පිළිබඳ විදුහල්පති චර්යා රටා

ළමයින් පාලනය පිළිබඳ ව පවතින ගුරු චර්යා ද ගුරුවරුන් පාලනය පිළිබඳ විදුහල්පති චර්යා ද, පරිපාලන නීතිරීතිවලට වඩා, ඒ ඒ වෘත්තිකයාට ආවේනික චර්යා රටා අනුව ම සිදු වේ. එම චර්යා පාසලේ එදිනෙදා ක්‍රියාකාරිත්වය තුළ යුක්ති යුක්ත වෙතත් අධ්‍යාපන අරමුණු හා නිති පද්ධතිය අනුව යුක්ති යුක්ත කළ නොහැකි අවස්ථා ද පවතී. එහෙයින් වෘත්තිය චර්යා රටා, නීතිරීති අනුව හැඩගැස්වීමේ හා තවදුරටත් වැඩි දියුණු කිරීමේ අවශ්‍යතාව පවතී. මීට අදාළ ව පර්යේෂකයන්ගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සහරාවලින් උපුටා ගත් කොටස් පහත දැක්වේ:

කාර්යාල සිද්ධිය 1 : විදුහල්පති කාර්යාලය තුළ : මග හැරීම හා අහුලා ගැනීම

විදුහල්පති මේසය ඉදිරිපිට පුටුවේ වාඩි වී සිටින විදුහල්පතිට, දරුවන් ලැබීමට සිටින ගුරුතුමියක් පැමිණ මෙසේ පවසයි. 'බැන්ඩ් එකට ළමයින් එන්නැ. මග අරිනවා. ඊයේ තෝරා ගත්ත ළමයෙක් අද ඇවිල්ලා නැ. කොහොම හරි 26 දෙනෙක් හොයා ගත්තා'

වි. : තෝරා ගත් 26 දෙනාගෙන් කරන්න.

ගු. : 26 දෙනා කියන්නේ අද නාපු කට්ටියත් එක්ක.

වි. :ආවේ නැති ළමයි ගෙදර ගිහිල්ලා එක්ක එන්න අපිට බෑ. ඉන්න ළමයින්ගෙන් පුරුදු කරන්න. ටීචර් මහන්සි වෙන්න එපා. ලීඩර්ට කියන්න පුහුණු කරන්න කියලා. ලීඩර් අපි දැනුවත් කරලනේ තියෙන්නේ. ගුරුතුමිය පිට වෙලා යයි. කාර්යාලයේ සිටින පාලිකා ගුරුතුමිය පිටට යන ගුරුතුමියට මෙසේ අදහස් පළ කරයි.

පාලිකා : වෙන ස්කෝලවල ළමයි පොර කකා මේවට එන්නේ. මේ ළමයි මේවට අහුලලා ගන්න ඕනැ.

ගු. : ඒක තමයි වෙන ස්කෝලවල ළමයි මේවට කොච්චර ආශාවෙන් ද එන්නේ?

විදුහල්පතිට ස්වකීය භූමිකාව ඉටු කිරීමේ දී ද ගුරුවරුන් ක්‍රමවත් ව මෙහෙයවීමේ දුෂ්කරතාව පවතින බව දක්නට ලැබේ. සහභාගිවන්නන් සමඟ පළමු වන සම්මන්ත්‍රණයේ දී විදුහල්පති පැවසූ පහත සඳහන් අදහස්වලින් ඒ බව පැහැදිලි වේ.

සම්මන්ත්‍රණ අදහස් 1 : විදුහල්පතිට භාරදාහට නගින්න තරම් බලපාන කරුණු

ඊයේ ක්‍රීඩා උත්සවය තිබ්බේ 9.30 ට. ඒත් කොඩි කණු සවි කරලා තිබ්බේ නෑ. මම ඒවා හදන්න කිව්වේ සුමාන දෙකකට ඉස්සර. ඒත් ගුරුවරු ළමයින් ලවා උණ ගස් ගේන්න පටන් ගත්තේ ක්‍රීඩා උත්සවය දවසේ උදේ. ඒ නිසා උත්සවය පටන් ගන්න කොට 10.00 වුණා. ගුරුවරු විසඳන්න පුළුවන් දේවලුත්, කරන්න පුළුවන් දේවලුත්, මං ළඟට එවනවා. ගුරුවරු කාර්යාලයේ බෝලේ තියෙන තැන දැන දැනත් ළමයි මගේ ගාවට එවනවා බෝලය ගෙනියන්න. "ලොකු සර් බෝලෙ අරන් යන්න කිව්වා" කියලා ළමයි ඇවිල්ලා මට කියනවා. ඉතින් මගේ සේර ම වැඩ නවත්තලා ළමයාට බොලේ දෙන්න මම නැගිටින්න ඕන. ගුරුවරු ඇඟිලි දහයෙන් අල්ලා ගෙන තමයි මං තියාගෙන ඉන්නේ. එහෙම නැත්නම් පාසල දුවවන්න බෑ.
10 වන ශ්‍රේණිය පර්යේෂක: ගුරුවරුන්ට වගකීම් පැවරුවා නම් එහෙම වෙන්නේ ඇයි? ලොකු ස්කෝලවල වගකීම් පැවරුවා ම ඒගොල්ලෝ ඒවා කරනවා නේ ද? ඇයි ලොකු පාසල්වල වගේ විදුහල්පති සැහැල්ලුවෙන් ඉන්නේ නැත්තේ.
විදුහල්පති : පොඩි ඉස්කෝලවල ඒක අමාරුයි. ලොකු ඉස්කෝලවල රැඳිලා ඉන්න ඕන නිසා ගුරුවරු වැඩ කරනවා. මෙහෙ ළමයි, තව ළමයෙක් ගැහුවත් ටීචර්ට නොකියා මට කියන්න එනවා. ටීචර්ට කියන්න කිව්වහම "පන්තියේ ටීචර් නැනෙ සර්" කියනවා. ඉස්කෝලෙක වැඩ බෙදා දීම තියෙන්න ඕනෙ තමයි. ඒවගේ ම ගුරුවරුන්ට "මේක ඉටු කරන එක මගේ වගකීම" කියන හැඟීම් තියෙන්න ඕනෑ. අව්ව වැස්ස බඩගින්න කියලා මග හරින්නේ නැතිව. දැන් බලන්න ඊයේ ක්‍රීඩා උත්සවය තිබුණා. ඒ වුණාට ක්‍රීඩා උත්සව අවස්ථාවේ සහතික දෙන්න ගියා ම නම කියපු ළමයා නෙමෙයි ඉස්සරහට ආවේ. මේ වැරැද්ද තුන් සැරයක් වුණා. මට තුන් සැරයක් තෑගි දෙන්න උඩට පහළට නගින්න සිද්ධ වුණා. මට භාරදාහට නැග්ගා. නැගලා ගමට ම ඇහෙන්න ලවුඩ්ස්පීකරයෙන් ගුරුවරුන්ට කිව්වා "කරනවා නම් හරියට කරන්න, නැත්නම් ගෙදර යන්න කියලා". එක සැරයක් වැරදෙන්න පුළුවන්. තුන් සැරයක් වරදින්න බැනේ. උත්සවයක් කරන වෙලාවේ වැරැද්දක් වුණොත් ඒක ඔක්කෝට ම අපකීර්තියක්. ගමේ මිනිස්සු බලා ගෙන ඉන්නවා. මට ඕනේ වැඩේ හරියට කෙරෙන්න යි.

විෂය නිර්දේශය භාවිත කිරීමේ යුක්ති අයුක්ති කිරීමේ චර්යා රටා

පන්තිකාමර ගුරු භූමිකාව ඉටු කිරීමේ දී විෂය නිර්දේශය හා ගුරු අත්පොතේ නිර්දිෂ්ට කරුණු අනුගමනය කරන අතර ඒ පදනම මත ගුරු වෘත්තීය භූමිකාව ඉටු කරති. එහෙත් පාසල් පරිසරයේ ස්වභාවය අනුව එම භූමිකාව ඉටු කිරීමේ දී ප්‍රායෝගික ව මුහුණ පාන ගැටලු ද හඳුනා ගනිති. තම වෘත්තීය ක්‍රියාව තමන්ට පැවරුණු විෂයමාලා නිර්දේශ අනුව මෙන් ම තම පාසල හා පාසල පිහිටි සමාජයේ පරිසරය ද අනුව යුක්ති යුක්ත කිරීමට ගුරුවරු පෙලඹෙති. මෙයට සාක්ෂ්‍ය සඳහා පර්යේෂක ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවලින් ගත් උපුටන පහත දැක්වේ.

අදහස් වැල 4 : 1 වන ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමිය වාචික ඉංග්‍රීසි පිළිබඳ ව දැක්වූ අදහස්

ඉංග්‍රීසි වචන පරිසරය එක්ක භාවිත කරන්නැයි - සම්බන්ධ කරන්නැයි අපට කියලා තියෙන්නේ. ඒක නේ මම පරිසරය පෙන්නන්න පටන් ගන්න කොට "අපි Classroom එකෙන් ගිහිල්ලා Principal ගේ Office එකට යමු"කියලා ළමයින්ට කිව්වේ. Bell එක Ground එක කියන වචනත් හඳුන්වලා දෙන්න කියලා ගුරු අත්පොතේ තියෙනවා. ඉංග්‍රීසි අමාරු විෂයයක් වසයෙන්නේ හිතන්නේ. පොඩි කාලේම ඉදලා ඉගෙන ගන්න කොට අපට අමාරු කියලා හිතෙන්නේ නැ. අද රටේ තිබෙන තත්ත්වය අනුව ඉංග්‍රීසියටනේ තැන තියෙන්නේ ? පුංචි කාලේ ම ළමයින්ට ඉංග්‍රීසි වචන හුරු කරන්න ලේසියි. බය නැති වෙනවා. ගිය අවුරුද්දේ මගේ 2 ශ්‍රේණියේ ළමයි හොඳ ළමයි ටිකක් කියලා, ඉස්කෝලේ ඉස්සරහ ටියුෂන් දෙන ඉංග්‍රීසි ටීචර් කෙනෙක් කිව්වා.

වාචික ඉංග්‍රීසි භාවිතය සඳහා ගුරුතුමිය පදනම් කර ගන්නේ ගුරු අත්පොතේ නිර්දේශ බව ඇගේ ඉහත සඳහන් අදහස්වලින් පැහැදිලි වේ. අධ්‍යාපන ධූරාවලියේ ඉහළින් කරන්නට ය යි කියන දෙයක් කිරීමට ගන්නා උත්සාහය මේ අදහස්වල දක්නට ලැබේ. කෙසේ නමුත් තම ක්‍රියාව කිරීමක් මෙන් ම එම ක්‍රියාව සමාජ සන්දර්භය සමඟ තුලනය කර සාධාරණීකරණය කිරීමක් ද ඇගේ අදහස්වල දක්නට ලැබේ.

ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා

අත්දැකීම් වෘත්තීය ජීවිතය සඳහා භාවිත කිරීම

පෞද්ගලික ජීවිතයේ අත්දැකීම් වෘත්තීය ජීවිතය සඳහා ධනාත්මක ව භාවිත කිරීමේ අවස්ථා ගුරු වෘත්තීය චර්යාවේ දක්නට ලැබේ.

පෙර අත්දැකීම් වර්තමාන භූමිකාව ගොඩ නගා ගැනීමට හා පවත්වා ගෙන යාමට භාවිත කිරීමේ කුසලතා වෘත්තිකයෝ නිරූපණය කරති. මේ සඳහා අව්‍යිමත් සම්මුඛ සාකච්ඡාවල දී පළ වූ අදහස් සාක්ෂ්‍ය ලෙස දැක්විය හැකි ය.

අදහස් වැල 5 : 1 වන ශ්‍රේණිය ගුරුතුමියගේ පෞද්ගලික තොරතුරු හා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය

1 ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමියට දරුවෝ හතර දෙනෙක් සිටිති. බාල දරුවන් දෙදෙනා නිවුන්නු වෙති. ඔවුන් දැනට උසස් පෙළ හදාරන අය වෙති. දෙදෙනාගෙන් අයෙක් අවධානයෙන් පොත් කියවයි. ක්‍රීඩා කරන විට ද ඔහු අවධානයෙන් එහි නිරත වෙයි. ඔහු වැඩවලට දක්ෂ ය. අනෙක් පුතා තරගයට මෙන් අයියා පාඩම් කළා ද කියා අසයි. තමාත් පාඩම් කරයි. එහෙත් අයියා තරම් ම අවධානයෙන් පාඩම් කිරීමට දක්ෂ නැත. මේ දෙදෙනා පිළිවෙළින් සාමාන්‍ය පෙළ D_7 හා D_6 ක් සමත් වූහ. "මේ දෙන්නාගේ වෙනස මං පන්තියේ ළමයින්ගේ වෙනසිනුත් දකිනවා. මං සමහර වෙලාවට ළමයින්ට සැර කරනවා. සමහර විට ළමයින්ට ගහනවා. ඒත් මගේ නිවුන් පුතාලා දෙන්නාගේ වෙනස ගැන හිතලා සමහර වෙලාවට ගැහුවම දුක හිතෙනවා."

ළමා පාර්ශ්ව පිළිබඳ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය

ළමයින් අතර විවිධ පාර්ශ්ව ද එක ළමයකුගේ විවිධ පාර්ශ්ව ද තුලනය කර ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදීම ද හඳුනා ගත් ලක්ෂණයකි.

> අඹ ගෙඩියක් ඇඳ පාට කිරීමට පැවරුණු අසුන්ගත වැඩ කළ ළමයකුගේ රූපයක් පෙන්වූ ගුරුතුමිය මේ අර නිතර ම කියවන එක්කෙනා (එනම් ගුරුවරිය සමඟ නිතර ම කතා කරන) (එනම් ගුරුවරිය සමඟ නිතර ම ප්‍රශ්නවලට උත්තර දෙන ළමයා ය.) කව් එහෙම කියන්නේ. ඒ වුණාට හසුරු කෞශල්‍යය අඩු යි (එනම් ශිෂ්‍යයා අඹ ගෙඩිය ඇඳ තිබුණේ හතරැස් ස්වරූපයකට ආසන්න වන පරිදි ය (ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සගරාව, ජනවාරි 22, 32 පිටුව).

විෂයමාලා අරමුණු සහ වෘත්තීය භූමිකාව

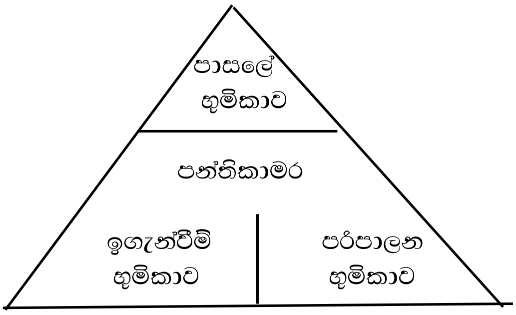
විෂයමාලා අරමුණු අනුව තම භූමිකා ගොඩ නගා ගෙන ඇති අතර, ගුරුවරුන් නිලධාරීන්ගෙන් ප්‍රධාන වශයෙන් අපේක්ෂා කරන්නේ එම භූමිකාවේ අඩුලුහුඩුකම් සකස් කර ගැනීම යි. ඔවුහු සමස්ත රාමුවේ පෙරළියක් සඳහා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පුළුල් ව භාවිත කිරීමට යම් ප්‍රතිරෝධයක් දක්වති.

2001. 01. 31 දින සවස 12.30 - 2.00 අතර පැවති සාකච්ඡාවේ දී ගුරුතුමිය "සර් දැන් දකින අඩුපාඩු මොනවා ද? ඒවා කිව්වොත් අපට හදාගත්තැකි. සර් කියන්න වැරදි" යනුවෙන් 1 ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමිය දෙවරක් ම පැවසුවා ය. 'තමන් හැදීමට බාහිර අය ද සිටිය යුතු ය. බාහිර අය ද වැරදි පෙන්වා දිය යුතු ය,' වැනි ආකල්ප මේ ඉල්ලීම තුළ වේ. එහෙත් බාහිර අයකුට නොපෙනෙන දෙයක් - සැලැස්මක්, ගුරුවරයකුට තිබිය හැකි ය.

භූමිකා කුලක අනුව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය

පාසලේ පරිපාලන හා පන්ති කාමර භූමිකා යනුවෙන් ගුරුවරුන්ගේ ගුරු භූමිකාවේ පාර්ශ්ව දෙකකි. ඉන් ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය නම් පාර්ශ්වය දෙස නාභිගත වී පන්තිකාමර මූල්‍ය කළමනාකරණ නම් පාර්ශ්වයෙන් ඈත් වීමට ගුරුවරු තැත් කරති. ඊට පාසලේ පෝෂක ප්‍රදේශය පදනම් කර ගත් හේතු ද ඉදිරිපත් කරති. මේ ධ්‍රැවගත වීම අනුව තම භූමිකාව පිළිබඳ ව වෘත්තිකයෝ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කරති.

ස්වකීය පන්තිකාමර භූමිකාවේ සිද්ධි, පිළිබඳ 4 වන හා 7 වන ශ්‍රේණිවල ගුරුවරුන්ගේ භූමිකාවල ද්විධ්‍රැවාන්ත ස්වභාවයක් ද ධූරාවලි රටාවක් ද දක්නට ලැබේ (6 වන රූපය).



6 වන රූපය : ද්වී ධ්‍රැවාන්ත භූමිකා රටා

පාසලේ ගුරුවරුන් මේ පාර්ශ්ව දෙක විවිධාකාරයෙන් සංජානනය කරනු ද ඒවා තුළ ක්‍රියා කරනු ද නිරීක්ෂණය කළ හැකි විය. තම සංජානන අනුව තම වෘත්තීය ක්‍රියා හසුරුවා ගන්නා අයුරුත්, තම ක්‍රියාවට තාර්කික සපයන අයුරුත් දක්නට ලැබේ. 4 වන ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමිය පන්තිකාමර ඉගැන්වීම් භූමිකාව තුළ ගොනු වීමක් ද දක්නට ලැබේ. ඇය තම වෘත්තිය දෙස ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදෙනුයේ එම රාමුවේ සිට ය (ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සහරා උපුටා ගැනීම් 2 බලන්න).

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සහරා උපුටා ගැනීම 2 : 4 වන ශ්‍රේණිය ගුරුතුමිය සම්මුඛ සාකච්ඡාවක දී පළ කළ අදහස්

2001. 01. 25 පෙ: ව: 10.30 - ස්ථානය : ක්‍රීඩාපිටියේ දී
පර්යේෂක (X) : ඔබට මතක ද? ඔබේ පන්තියේ සිදු වූ මල් පෝච්චිය සිද්ධිය
ගුරුතුමිය (S) ඔව්.

x : කව්ද සල්ලි එකතු කළේ?

x : ළමයි සල්ලි එකතු කළා

x : කීය ගානෙ ද?

x : රු. 5. 00 ගණනේ

x : ඇයි ඔබ සල්ලි එකතු නො කළේ ?

x : මට සල්ලි දෙන්න එපා කිව්වා.

x : කවුද මල් පෝච්චිය ගෙනාවේ?

x : අම්මා කෙනෙක් ගෙනල්ලා.

x : මල් පෝච්චියට කීයක් ගියා ද?

x : දන්නේ නෑ, අනුවා අම්මා කිව්වේ නෑ

x : කීයක් විතර එකතු වුණා ද?

x : රු. 120.00 ක් විතර

x : කවුද සල්ලි එකතු කළේ?

x : පන්ති නායකයා එකතු කළේ

x : ඒ අම්මා කොහොම කෙනෙක් ද?

x : එයා ගෙදර ඉන්න අම්මා කෙනෙක්

x : සල්ලි ඇති කිව්වා ද?

x : ඉටිරෙද්දට මදි කිව්වා. දුන්න අයගෙන් තව රු. 5. 00 ගානේ එකතු කරමු කිව්වා

x : ඇයි ඒ ගැන බැලුවේ නැත්තේ?

x :	එයා ගෙදර ඉන්න අම්මා කෙනෙක්
x :	ළමයින්ට භාර දුන්නු නිසා මම ඒ ගැන බැලුවේ නෑ?
x :	දැන් මොක ද හිතන්නේ ඒ ගැන?
x :	වංචාවක් වෙලා ද හිතෙනවා. මම හෙව්වේ නැද්ද කියලා හිතුනා.
x :	ඇයි එහෙම හිතන්නේ?
x :	ළමයින් වගකීම් දරන්න ඕනෑ. ළමයින් වැඩ හරියට කරන්න ඕනෑ කියලා හිතුනා.
x :	දැන් මොක ද කරන්න ඉන්නේ ?
x :	මම සතියක් විතර ඉඳලා ඒ ගැන බලනවා
x :	මල් පෝච්චිය ගෙනාවේ කව්ද?
x :	පන්ති නායකයාගේ අම්මා
x :	පන්ති නායකයා තේරුවේ කව්ද?
x :	ළමයින්ගේ කැමැත්තෙන් තෝරා ගන්නේ. මාසෙන් මාසෙට වෙනස් කරනවා.
x :	මල් පෝච්චිය ගැන මොක ද හිතුණේ?
x :	මල් පෝච්චිය ගැන හිතුනේ නෑ.
x :	ඇයි මල් පොච්චිය තියන්නේ?
x :	මේ පාසලේ කරන නිසා. මල් පෝච්චියත් එපා, මේසත් එපා, මම ගෙදර තියෙන ඒවා - ගම් බෝතලුත් ඉස්කෝලෙට ගේනවා.
x :	අනික් පන්තිවලත් අලුත් පෝච්චි තියෙනව ද?
x :	පරණ අවුරුද්දේ ඒවා පරණ යි කියලා තමයි අලුත් ඒවා ගන්නේ.

ඉහත සිද්ධියෙන් පැහැදිලි වන්නේ එම ගුරු මහත්මිය පන්තිකාමරය තුළ සිදු වන පරිපාලනයට අදාළ මූල්‍යමය කටයුතුවලට මැදිහත් වීමට කැමැත්තක් නොදක්වන බව යි. 4 වන ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමියට මුහුණ පාන්නට සිදු වන ප්‍රශ්න 7 වන ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමියට මුහුණ පාන්නට සිදු වී නොමැත. ඇය නිහඬ ව හඟවන දැනුමක් සහිත ව තම භූමිකාව රඟපායි. එම භූමිකාව තුළ පාසල් පරිපාලන භූමිකාව, පන්තිකාමර භූමිකාව මෙන් ම ඉගැන්වීමේ භූමිකාව ද විද්‍යමාන වේ.

පන්තිකාමර ලේඛන සහ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය

ගුරුවරුන් නිපදවන ලේඛනවලින් ඔවුන්ගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ ස්වභාවය හා සීමා නිරූපණය වේ. එම ලේඛන නිල අවශ්‍යතා මත නිපදවන හෙයින් ඒ මත පදනම් වූ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය ද නිල අවශ්‍යතාවලට අනුකූල ව සිදු වේ.

සංකර්කෘත ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටා

- පාසලේ වෘත්තිකයන් අතර අවිධිමත් සම්බන්ධතාවල දී වෘත්තීය භූමිකාව පිළිබඳ ව එකිනෙකා සමඟ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කරන අවස්ථා දක්නට ලැබේ. 1 වන ශ්‍රේණියේ ගුරු මහත්මිය පවසන ලෙස ඇය හා ද්විතීයික පන්තිවල සේවය කරන ගුරුවරියෝ දෙදෙනෙක් ද 4 වන ශ්‍රේණියේ ගුරු මහත්මියක් ද මීට පෙර පාසල්වලදීත් එකට සේවය කර ඇති මිතුරියෝ වෙති. එයින් ද්විතීයික පන්තිවල උගන්වන ගුරුවරියක පවසන ලෙස ඇය විවේකය තිබ්බොත් 1 වන ශ්‍රේණියට පැමිණෙයි. "මං පොඩි ළමයින්ට ආසයි. ගිය අවුරුද්දේ මං නංගිට කියලා සෙල්ලම් බඩු පෙට්ටියක් ගෙනත් දුන්නා". 1 වන ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමිය පවසන්නේ "මං කැමතියි මෙයා මගේ පන්තියට එනවට. ළමයින්ගේ අඩුපාඩුවක් තිබුනොත් මං කියන්නේ මෙයාට තමයි. පොත් එහෙම අඩු වුණොත් එයාගෙ ගෙදර ගිහින් හරි කොහෙන් හරි පොත් ටිකක් ගෙනත් දෙන්න කියනවා".එහෙත් අනෙකුත් ගුරුවරුන් සමඟ 1 වන ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමියගේ එතරම් සබඳතා නොපවතියි.

- ගුරුවරුන් පන්ති කාමර ක්‍රියාකාරිත්වය පිළිබඳ ඒ ඒ අවස්ථාවේ අදහස් පළ කළත් එම ක්‍රියාකාරිත්වය ක්‍රමවත් ව ගුරු සංවර්ධනයට ඉවහල් වන පරිදි, පාසලේ එකිනෙකා අතර සාකච්ඡා කර, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයක් සිදු නො වේ. මේ නිසා සමහර ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය ක්‍රියාවල යුක්තියුක්ත බව පාසල් ප්‍රධානීන් හඳුනා නොගන්නා අවස්ථා මතු වී තිබේ.

විදුහල්පතිතුමා	:	අද කොහොම හරි සරඹ සන්දර්ශනයට ඉන්න ළමයි පුහුණු කරන්න ඕනැ.
ගුරුතුමිය	:	සර් තව පොඩ්ඩක් වැස්ස අඩු වුණා ම ළමයි පිට්ටනියට ගන්නම්. දැන් ළමයින්ට වාඩිවෙන්නත් බැ.
විදුහල්පති	:	බැ කියලා බැ. දැන්ම යන්න ඕනැ (සිසුන් පිට්ටනියට එළවා දමයි.)

විදුහල්පති සමඟ ගුරුවරුන්ට සාකච්ඡා කර ප්‍රශ්න නිරාකරණය කර ගැනීමටඅවස්ථාවක් නොමැති බව හා ඔහුගේ අණ ඒ ආකාරයට පිළිපැදීමට අනෙක් අය සූදානම් විය යුතු ආකාරය ඉහත ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සහරා උපුටා ගැනීමෙන් පැහැදිලි වේ.

ගුරුවරුන්ට තම කාර්යය පිළිබඳ ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ කිරීමට ගුරු රැස්වීම් වැනි විධිමත් රැස්වීම් සහ විවේක කාලයේ වන අවිධිමත් සාකච්ඡා සඳහා අවකාශ තිබීමේ අවශ්‍යතාව මේ අනුව පැහැදිලි වේ.

- පාසලේ පරිපාලන රටාවේ ධූරාවලිය හා ශෛලිය ගුරුවරුන්ගේ ස්වාධීන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයට අවහිර කර ඇත. එම ධූරාවලි සීමා මත පමණක් ගුරුවරු ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදෙති.

- විදුහල්පති රේඛීය පාලන මූලධර්ම මිස හවුල් පාලන මූලධර්ම අනුගමනය නො කරන නිසාත් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය සඳහා ගුරුවරන්ට ඇති අවස්ථා අඩු වී ඇත.

- ගුරු භූමිකාවල බහුමානිය ධ්‍රැවගත වීමේ ස්වරූපයක් දක්නට ලැබේ. ප්‍රාථමික පන්තිවල හිර වූ ගුරුවරුන් - පර්පාලන වගකීම් හිමි කර ගත් ගුරුවරුන් - කාලසටහනක් හිමි ගුරුවරුන් - කාලසටහනක් අහිමි ගුරුවරුන් ආදී වශයෙනි. ඒ ඒ ධ්‍රැවවල භූමිකා, නිසි ලෙස, අන් ධ්‍රැවවල සිටින අය අවබෝධ කර නොගැනීම නිසා බාහිර වශයෙන් දක්නට නොලැබුනත්, ගුරු චර්යා රටාවල විවිධත්වයක් ද අභ්‍යන්තර ඝට්ටන ද දක්නට ලැබේ. මෙය සංකර්කෘත ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයට බාධා ඇති කරයි.
- පාසලේ ගොඩනැගිලිවල පිහිටීම ද ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික පන්තිකාමර ව්‍යාප්තිය ද පාසලේ ගුරුවරුන් අතර සංකර්කෘත ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ රටාවල ස්වභාවය හා ප්‍රමාණය තීරණය කිරීමට බලපා ඇත.
- පාසල හා පාසලට බැහැර වෘත්තිකයන් අතර පවතින්නේ නිල පර්පාලන සබඳතා මිස ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයට උර දෙන මිතුරු සබඳතා නො වේ. ධූරාවලියේ ඉහළින් පැවරෙන කාර්යය පහළ ස්ථරයේ ක්‍රියාත්මක වන ආකාරය විමසා බැලීම මිස, ඒවා නිර්මාණාත්මක ව කළ හැකි ආකාරය පිළිබඳ ඉඟි පවසන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සබඳතා රටා, පාසලත් - පාසලට බැහැර නිලධාරීන් වැනි වෘත්තිකයනුත් අතර ඇති වී නැත.

ගුරු වෘත්තිකයන් තුළ පාසලට බැහැරින් එන නිලධාරීන් පිළිබඳ ව ඇත්තේ තමන්ගේ වැරදි සෙවීමට එන පිරිසක් යන හැඟීමයි. 4 වන ශ්‍රේණියේ ගුරුතුමිය පැවසූ පරිදි ඒ අය (එනම් නිලධාරීන්) පාසලට ඒමට අවශ්‍ය නිසා පැමිණෙන අයයි. පන්ති කාමරයට ඇවිත් වාර සටහන් හා දින සටහන් බලලා අඩුපාඩු පමණක් උළුප්පා දක්වන්නයි ඒ අය කැමති. මේ පාසලට මුලින් ම පැමිණෙන විට "ගුලි වී" බියෙන් සිටි ගුරුතුමියක්, ක්‍රමානුකූල ව පාසලේ චර්යා රටාවලට හැඩ ගැසී, බියෙන් සැකයෙන් තොර ව දැනට තම භූමිකාව ඉටු කරන අතර, බැහැරින් පැමිණෙන නිලධාරීන් පිළිබඳ ව දැන් ඇය පවසන්නේ. "ඉස්සර අපි ඒ අයට බයයි." දැන් අපි බය නෑ. අපිට බැන්නොත් අපිත් බනිනවා" යනුවෙනි.

- වෘත්තිකයන්ගේ භූමිකාව සඳහා ප්‍රධාන වශයෙන් පදනම් වන්නේ අධ්‍යාපන ධූරාවලියේ ඉහළ තලවලින් සැපයෙන විෂය නිර්දේශ / ගුරු අත්පොත් සහ ඒවා ක්‍රියාත්මක වීම නියාමනයට යොමු වූ නිලධාරී ජාලයේ අපේක්ෂා ය. මේ රාමුව තුළ නිර්මාණාත්මක ව තම භූමිකාව ඉටු කිරීමට සමහර ගුරුවරු සමත් වී සිටිති.
- තම වෘත්තීය භූමිකාව ඉටු කිරීමේ දී ධූරාවලි අරමුණු ඉටු කරන අතර ම එම අරමුණු සාධනය කර ගැනීමේ ලා, තමන් නිරත වන පාසල් ක්ෂේත්‍රයේ සමාජ ආර්ථික පරිසරය පිළිබඳ සවිඥානක බවින් තම කාර්යය ඵලදායි ව යුක්තියුක්ත කිරීමක් ද ගුරුවරු කරති.
- පාසල, එහි ශිෂ්‍යශිෂ්‍යාවන්, දෙමාපියන් පිළිබඳ ගුරු සංජානන සඳහා පදනම් වී ඇත්තේ ගුරුවරයාගේ අත්දැකීම් ය. ඒ සංජානන සඳහා නිල පුහුණුවෙන් ලැබුණු න්‍යායාත්මක දැනුමට වඩා ඉවහල් වන්නේ අත්දැකීම් ය. එම අත්දැකීම් පිළිබඳ ව ගුරුවරුන් ද විදුහල්පති ද අවස්ථාවක් ලැබුණ හොත් අවිධිමත් ව ස්වයං ව හා සංකර්කෘත ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදෙති. එම ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ අනුව තම වෘත්තීය ක්‍රියා සහ පාසලේ කටයුතු හසුරුවා ගන්නා අවස්ථා ද තිබේ. එහෙත් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය ක්‍රමවත් ව විධිමත් ව ක්‍රමානුකූල ව - වෘත්තියේ අවියෝජනීය අංගයක් ලෙස සිදු නො වේ.
- තම අත්දැකීම් අනුව සැලකිය යුතු දත්ත සම්භාරයක් ගුරුවරුන් සතු ව ඇතත් ඒවා

පර්යේෂණානුකූල ව රැස් කර විධිමත් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයකට යොදා ගැනීමක් හෝ ඒ අනුව හඳුනා ගන්නා ගැටලුවක් හා විසඳුම් ආශ්‍රිත ව ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයේ නියැලීමක් පාසල තුළ දක්නට නැත. එවැනි ක්‍රමානුකූල ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයක් හෝ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයක් නො කළ ද තම වෘත්තීය භූමිකාව බාධාවකින් තොර ව කරගෙන යාමට පාසලේ වෘත්තිකයින්ට හැකියාව ඇත.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය ගුරු ඉගෙනුම සඳහා භාවිත කිරීමට පවතින බාධා

- පාසලේ වෘත්තිකයන් අතර ධූරාවලි සබඳතා පැවතීම
- පාසලේ වෘත්තිකයන් අතර නිල සබඳතා පැවතීම
- පාසලේ වෘත්තිකයන්, භූමිකා අනුව ධ්‍රැවගත වී සිටීම
- හවුල් පාලන මූලධර්ම අනුගමනය නොකිරීම
- පර්යේෂණ දත්ත මත නො ව අත්දැකීම් අනුව වෘත්තීය ක්‍රියාකාරීත්වය පැවතීම
- අනික් වෘත්තිකයන්ගේ පාඩම් නිරීක්ෂණය කර ඒ පිළිබඳ ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිරීමට පාසල් කාලය ප්‍රමාණවත් නොවීම.

නිගමන

- පෞද්ගලික ජීවිතයේ අත්දැකීම් වෘත්තීය ජීවිතය සඳහා ධනාත්මක ව භාවිත කිරීමේ අවස්ථා ගුරු වෘත්තීය චර්යාවේ දක්නට ලැබේ.

- පෙර අත්දැකීම් වර්තමාන භූමිකාව ගොඩ නගා ගැනීම හා පවත්වා ගෙන යාමට භාවිත කිරීමේ කුසලතා වෘත්තිකයෝ නිරූපණය කරති.

- ළමයින් අතර විවිධ පාර්ශ්ව ද එක ළමයකුගේ විවිධ පාර්ශ්ව ද තුලනය කර ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදෙති.

- විෂයමාලා අරමුණු අනුව තම භූමිකා ගොඩ නගා ගෙන ඇති අතර ගුරුවරුන් නිලධාරීන්ගෙන් ප්‍රධාන වශයෙන් අපේක්ෂා කරන්නේ එම භූමිකාවේ අඩුලුහුඬුකම් පෙන්වා දීම පමණි. තම වෘත්තීය භූමිකාවේ සමස්ත රාමුව තුළ පවතින අඩු ලුහුඬුකම් හදා ගැනීම මිස, සමස්ත රාමුවේ පෙරළියක් සඳහා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පුළුල් ව භාවිත කිරීමට යම් ප්‍රතිරෝධයක් දක්වයි.

- පාසල් පරිපාලන හා පන්ති කාමර භූමිකාවේ පාර්ශ්ව දෙකකි. පන්ති කාමර භූමිකාවේ දී ද ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය නම් අනුපාර්ශ්වය දෙස නාභිගත වී, පන්ති කාමර මූල්‍ය කළමනාකරණය නම් අනුපාර්ශ්වයෙන් ඈත්වීමට ගුරුවරු තැත් කරති. මේ ධ්‍රැවගත වීම අනුව තම භූමිකාව පිළිබඳ ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිරීමට වෘත්තිකයෝ යොමු වී සිටිති.

යෝජනා

* ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරා ලිවීම හා පවත්වා ගැනීම පිළිබඳ මූලික අවබෝධයක් ගුරුවරුන් බඳවා ගන්නා අවස්ථාවල දී ලබා දිය යුතු ය. විශේෂයෙන් ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨවල පූර්ව සේවා ගුරු පුහුණු වැඩසටහන්වල විෂයමාලාවට එය ඇතුළත් කර ඒ පිළිබඳ ධන ආකල්ප වර්ධනය වන ක්‍රියාකාරකම් සංවිධානය කළ යුතු ය.

* ගුරුවරුන් සඳහා සේවාස්ථ පුහුණු වැඩමුළු පවත්වන අවස්ථාවල දී ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවලින් ලැබිය හැකි ගුණාත්මක සංවර්ධනය අවධාරණය කෙරෙන ආකාරයෙන් සටහන් ලිවිය යුතු ආකාරය හඳුන්වා දිය යුතු ය.

* ගුරුවරුන්ට, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරා ලිවීම හා භාවිතය පිළිබඳ වැදගත්කම අවබෝධ කර දීම සඳහා ගුරු පුහුණු සම්පත් මධ්‍යස්ථානවල වැඩසටහන් ද උපයෝගි කර ගත යුතු ය.

* ස්වයං කාර්ය සාධනය ඇගයීම සඳහා දැනට පවතින පත්‍රිකා හා වඩා ක්‍රමවත් ව සැකසූ පත්‍රිකා සමඟ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ද භාවිතයට යොමු කළ යුතු ය.

* දැනට පාසල්වල ක්‍රියාත්මක වන දින සටහන්, සති සටහන්, වාර සටහන් හෝ සූදානම් සටහන් මෙන් ම ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරා ද ගුරු කාර්යයේ අත්‍යවශ්‍ය කොටසක් බවට පත් කර ගැනීමට අවශ්‍ය සූදානම ගුරුවරුන් තුළ ඇති කිරීමට ගුරු පුහුණු පාඨමාලා යොදා ගත හැකි ය.

* "ගුරුවරුන් - ගුරුවරුන් අතර, ගුරුවරුන් - පාසල් ප්‍රධානීන් අතර, ගුරුවරුන් - අධ්‍යාපන නිලධාරීන් අතර සම්බන්ධතා පිළිබඳ අත්දැකීම් යුක්තියුක්ති කිරීමට පදනමක් වශයෙන් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරා පවත්වා ගැනීම ඉවහල් වේ" යන පණිවිඩය ගුරුවරුන්ට පුහුණු සැසිවල දී ලබා දීම වැදගත් ය.

* දැනට පාසල්වල ගුණාත්මක සංවර්ධනය සඳහා සැපයෙන "ගුණාත්මක යෙදවුම්" මුදලින් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරා ලිවීමට අවශ්‍ය පොත් මිලට ගත හැකි ය.

* ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරා ලිවිය යුතු ආකාරය පෙන්වන නිශ්චිත නීති මාලාවක් හඳුන්වා දීම සුදුසු නැත. ගුරුවරයාට නිදහසේ තම අත්දැකීම් ද ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ද වාර්තා කර ගැනීමට හැකි පරිදි එය නඩත්තු කර ගෙන යාමට උපදෙස් දිය හැකි ය. ඒ සඳහා හැකියා/දක්ෂතා පදනම් කර ගෙන විස්තර, දෙබස්, ප්‍රස්තාර, රූපසටහන් යන වාර්තා කිරීමේ විවිධ මාධ්‍ය උපයෝගි කර ගත හැකි ය.

* ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයෙන් ලබන ඉගෙනුම පිළිබඳ සරල වාර්තා ප්‍රචලිත කර, ඒවා පිළිබඳ සාකච්ඡා කිරීමට හැකි ගුරු කේන්ද්‍ර පිහිටුවීම උචිත ය.

* විදුහල්පති දිනපතා තබන ලොග් සටහන් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සටහන් බවට පරිවර්තනය කිරීම සඳහා, වෙන ම ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවක් කාර්යාලයේ නඩත්තු කළ හැකි ය.

* පාසලට පැමිණෙන නිලධාරීන් ලොග් පොතේ තබන නිල වාර්තාවලට අමතර ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ මූලික සටහන් ලිවීමට ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවක් කාර්යාලයේ නඩත්තු කළ හැකි ය. එයට ප්‍රතිඋත්තර සැපයීමට විදුහල්පතිටත්, නිලධාරියාගේ සටහන සම්බන්ධ ගුරුවරුන් සිටී නම් ඔවුන්ටත්, අවකාශ ලබා දිය හැකි ය. එමගින් එම ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාව, දෙබස් සඟරාවක් බවට පත් කළ හැකි ය.

* ගුරු උපදේශක හා ගුරුවරයා අතර මේ දෙබස් සඟරා නඩත්තුව අනිවාර්ය අංගයක් කළ හැකි ය.

* පාසලේ ගුරු රැස්වීම්, පාසල් සංවර්ධන සමිතිරැස්වීම් වඩාත් විස්තරාත්මක ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සහිත ව ලියා ගැනීමට යොමු කළ යුතු ය.

* ඒ ඒ සතියේ ලබන අත්දැකීම්වලින් එකක් පිළිබඳ ව වත් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සටහන් තැබීමට ගුරුවරුන්ට සහ විදුහල්පති උපදෙස් දිය හැකි ය.

* විද්‍යාපීඨවලින් සීමාවාසී පුහුණුව සඳහා පාසල්වලට යන ගුරු අභ්‍යාසලාභීන් හා අන්තර්ක්‍රියා කර ඔවුන් ප්‍රවීණ බවට පත් කිරීමට යත්න දරණ සම්පත් ගුරුවරුන්ට, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරා නඩත්තු කිරීමට, දෙබස් සඟරාවක් තමාගේ සෙවණැල්ලට වැටෙන අභ්‍යාසලාභියා සමඟ පවත්වාගෙන යාමට උපදෙස් දිය යුතු ය.

* ගුරුවරුන්ට තම ක්ෂේත්‍රයේ අත්දැකීම් ස්වකීය ඉගෙනුමට යොදා ගත හැකි බව අවබෝධ කර දී, එම අත්දැකීම් සියුම් ව හඳුනා ගෙන විවේචනාත්මක චින්තනයේ යෙදීමට "ගැටලු පාදක ඉගෙනුම" සඳහා අවස්ථාව සැලකිය යුතු ය.

* පවතින ගුරු පුහුණු ක්‍රමවලට විකල්ප පුහුණු ක්‍රම පවතින බවට දැනුවත් බවත් ගුරුවරුන් තුළ ඇති කිරීම අවශ්‍ය වේ.

* ක්ෂුද්‍ර ඉගැන්වීමේ ක්‍රමය (Micro Teaching), මේ සඳහා උපයෝගී කර ගත හැකි ක්‍රමයකි. තමා සකස් කර ගත් පාඩමක් කුඩා කොටස් වශයෙන් ගුරුවරුන් පිරිසක් ඉදිරියේ උගන්වා වීඩියෝ ගත කර එය තමාට බැලීමට හා දැකීමටත්, අන් අයට විවේචනය කිරීමටත් සලස්වා පාඩමේ ප්‍රබල හා දුබලතා හඳුනා ගත හැකි ය. පසු ව එය නැවත සකස් කර ඉගැන්වීමෙන් අඩුපාඩු මග හරවා ගත හැකි ය. මෙවැනි ක්‍රම අත්හදා බැලීම සඳහා පාසල්වලට වීඩියෝ යන්ත්‍ර, රූපවාහිනී යන්ත්‍ර යන තාක්ෂණික උපකරණ සැපයිය යුතු වන අතර ඒ සඳහා අවකාශ ද ගුරුවරුන්ට සැපයිය යුතු වේ.

* ගුරුවරයාගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ පරාසය පුළුල් කර ගුරු වෘත්තියට අදාළ විවිධ පැති පිළිබඳ ගුරුවරයා සංවේදී කළ යුතු ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

Alley, R., Furtwengler, C. B., & Potthoff, D. (1997). Process for implementing change in teacher education. In D. M. Byrd & D. J. McIntyre (Eds.). **Research on the education of our nation's teachers. (Teacher education year book V** (pp. 65-73). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). **Teachers investigate their work: An introduction to the method of action research.** London: Routledge.

Amarakoon, A. J., & Gurusingha, G. I. (1999). **Professional development through reflective practice.** Mimeograph distributed at the two day workshop for teacher education in Mahaweli National College of Education. 16th & 17th Oct., 1999.

American educators encylopaedia, 1982.

Arends, R. I. (1994). **Learning to teach.** N. Y. McGraw - Hill Inc.

Blase, J., & Blase, J. R. (1994). **Empovering teachers: What suceessful principals do.** Thousands Oaks: Corwin.

Bolin, F. S. (1987) Students' conceptions of teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. washington D.C. Citrd ty V.K. Laboskey (1984)

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds) (1985). **Reflection : Turning expericnce into learning.** London: Kogan Page.

Brubacher, J. W., Care, C. W., & Reagan, T. G. (1994). **Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools.** Thousand Oaks: Corwin.

Calderhead, J., & Shorrok, S. B. (1997). **Understanding teacher education.** London: The Falmer.

Capel, S., Leask, M., & Tumer, T. (1995). **Learning to teach in the secondary school: A companion to school experience.** London: Routledge.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986) **Becoming critical: Education, knowledge and action research.** Lewes: Falmer Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher, 19(5), 12-14.**

Creese, M., & Earley, P. (1999). **Improving schools and governing bodies: Making a difference.** London: Routledge.

Day, C. (1993) The development of teachers thinking and practice: Does choice lead to empovement? In J. Elliott (Ed.) **Restructuring teacher education.** London: The Falmer Press.

Dewey, J. (1933). **How we think.** Boston: D.C. Heath and Co.

Dias, M. A. A. S., & Karunaratne, S. (1997). **They became active learners: Teacher Learning.** Abstract No. F-14. Sri Lanka Association for the Advancement of Science, Annual sessions, Proceedings. Part 1: Abstracts, 1997.

Eraut, M. (1995). Inservice teacher education. In L. M. Anderson (Ed). **International encyclcpedia of teacher and teacher education.** Oxford: Pergamon.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). **What's worth fighting for: Working together for yours school.** CPSTF, 126C, Bay Street, Toronto.

Gurusinghe, G. I. (1999). **Towards developing reflective practice for the enhancement of teacher development in pre service training programme.** Project in education.

Hall, B. L. (1997).Participatory research. In J. P. Keeves (Ed). Educationall Research, methods and measurement: An International Handbook (2nd ed) Oxford: Pergamon.

Hall, S. (1997). **Forms of reflective teaching practice in higher education.** Website document: http:// cleo.murdock.edu.au/asu/pubs/elf/tif 97/ hall/124html.

Handal, G. (1990). **Promoting the articulation of tacit knowledge through the counselling of practitioners.** Keynote paper at APC conference, Amsterdam, 6-8, April

Karunaratne, S. (1997). **Let them do their own: learning**AbNoF-16 Sri Lanka Association for the Advancement of Science, Annual sessions, Proceedings. Part 1: Abstracts, 1997

Karunaratne, S. (1998). **Research is not scarry as I thought but helps me in my teaching: Teacher as researcher.** Abdtract No: F- 06 Sri Lanka Association for the advancement of Science, Annual sessions, Proeedings. Part 1: Abstracts, 1998.

Karunaratne, S. et al. (1996). **Crushed among teacher guide, instructions and students in practice of teaching: Learning from own reflections.** Abstract No. F-17. Sri Lanka Association for the Advancement of Science, Annual sessions, Proceedings. Part 1: Abstracts, 1996.

Kemmis, S., & Wilkingson, M. (1990). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh et al. (Eds.) **Action research in practice: Partnership for social justice in education.** London: Routledge.

Killon, J. & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. **Educational Leadership, 48 (6), 14-16.**

Kodituwakku, G., & Karunaratne, S. (1997). **Children would not learn, if I do not teach: Teacher learning.** Abstract NO: F-13. Sri Lanka Association for the Advancement of Science, Annual sessions, Proceedings. Part 1: Abstracts, 1997.

LaBoskey, V. K. (1994). **Development of reflective practice: A study of pre-service teachers.** N.Y. Teachers College: Columbia University.

Morrison, K. (1995). Dewey, Habermas and reflective practice. **Curriculum, 16** (2), 82-94.

Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). **Learning strategies.** London: Routledge.

Orem, R. A. (1997). **Journal writing as a form of professional development presented at the midwest research-to practice conference in adult, continuing and community education.** Michigan State University. October, 15-17, 1997. Website document: http//WWW. canr.msu.edu./acc/research/orem.htm.

Osterman, K J., & Kottkamp, R. B. (1993**). Reflective practice for educa-**

tors. Newbury park: Corwn.

Palmer. A. M., Burnes, S., & Bulman, C. (1994). **Reflective practice in nursing. The growth of the professional practitioner.** London: Blackwell.

Pathiranage, N., & Karunarathe, S. (1997). **A flame rekindles another: Teacher as a researcher.** Abstract No: F- 12. Sri Lanka Assiociation for the Advancement of Science, Annual sessions, Proceedings. Part 1: Abstracts, 1997.

Perry, R. (1997). **Teaching practice: A guide for early childhood students.** London: Routledge.

Pollard, A., & Tann, S. (1987). **Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom.** London: Cassell.

Retallick, J., & Groundwater - Smith, S. (1999). Teacher's workplace learning portfolio. **Asia Pacific Journal of Teacher Education, 27 (1).**

Rodgers, C., & Tiffany, P. (1999). Communities of reflection, communities of support: How the Windham partnership mentor seminars affected and suported the thinking of mentor teachers. In D. B. Byrd, & D. J. Mclntyre (Eds.). **Research on professional development schools. Teacher Education Yearbook: VII,** Thousand Oaks: Crowin.

Schon, D. (1983). **The reflective practitioner: How practioners think in action. N. Y.**: Basic Books.

Schon, D. (1987). **Educating the reflective practitioner.** San Francisco: Jossy-Bass.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harward Educational Review, 57(1), 1-22.**

Schulman, L. S. (1988). The dangers of dichotomous thinking in education, In. P. R. Grimmett & G. Erickson (Eds.). **Reflection in teachers educations.** New York: Teachers College Press.

Sparks-Langer, G., & Colton, A. (1991). Synthesis of research on teacher's reflective thinking. **Educational Leardship, 48(6), 37-44.**

Tate, P. M. (1991). **A resource allocation perpective on teacher empowerment.** Papar presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Tomlinson, P. (1995) **Understanding mentoring.** Buckingham: Open University Press.

Villar, L. M. (1995). Reflective teaching. In L. W. Anderson (Ed.). **International Encyclopedia of Teacher Education.** Oxford: Pergamon.

Vithanapathirana, M. V., & Karunaratne, S. (1997). **Tracher learning: From teacher domination to student talk and activities.** Abstract No: F-15. Sri Lanka Association for the Advancement of Science, Annual sessoins, Proceedings. Part 1: Abstracts, 1997.

Zeichner, K. (1990). Changing directions the practicum: Looking ahead to the 1990's. **Journal of Education for Teaching, 16(2),** 105-132.

Zeichner, K. M., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. **Harward Education Review, 57(1),** 1-22.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). **Reflective Teaching: An introduction.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

Zeichner, K. M., Tabachink, R., & Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences in the development of teachers craft knowledge. In J. Calderhead (Ed.) **Exploring teachers thinking.** London: Cassell.

කරුණාරත්න, එස්., සහ කොඩිතුවක්කු, ජ්. (1997). **මම ඉගැන්නුවේ නැති නම් ළමයින් ඉගෙන ගන්නේ නැති වෙයි.** මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

දේදුනුපිටිය, ඒ. ආර්. කේ. (1996). **මේ වගේ ළමයින් අධ්‍යයනයට යොමු කරවන්න අපට මැදිහත් විය හැකි ද?** පාසල් පාදක ගුරු පර්යේෂණ මාලාව: 01: මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය: අධ්‍යාපන පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුව.

නන්දසීලි, කේ. පී. ඩී. (1996). **දීපයෙන් දීපය දැල්වේ: ගුරුවරයා පර්යේෂකයෙකු වශයෙන්.** පාසල් පාදක ගුරු පර්යේෂණ මාලාව 01: මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය: අධ්‍යාපන පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුව.

ස්තුතිය - පර්යේෂණය සඳහා මුල්‍යාධාර ලබා දුන් ජාතික ගුරු අධ්‍යාපන අධිකාරියට

අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂා සොයා බැලීම සහ අධ්‍යාපනය හා රැකියා නියුක්තිය ගළපාලීම සඳහා විධිමත් පාසලේ කාර්යභාරය විමසීම
(බස්නාහිර පළාත ඇසුරින්)

ආචාර්ය ඩබ්.ඒ. වාලට්

සාරාංශය

බස්නාහිර පළාතේ ජාතික පාසල්, 1AB පාසල් 1C පාසල් හා පෞද්ගලික පාසල් 12 ක අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ ගණිතය, විද්‍යාව, වාණිජ හා කලා පාඨමාලාවන් හදාරණ සිසුන් සම්බන්ධ කර ගනිමින්, ඔවුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂා අනාවරණය කර ගැනීමත්, ශ්‍රී ලංකාවේ රැකියා නියුක්ති ප්‍රමාණය වර්ධනය සඳහා ගත හැකි ක්‍රියාමාර්ග විමසා බැලීමත් මෙම අධ්‍යයනයෙන් අපේක්ෂා කෙරිණි.

මේ සඳහා දත්ත රැස්කිරීමේ දී 1972, 1981 හා 1997 යන වර්ෂයන්හි සිදු කරන ලද අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණයන්හි අන්තර්ගතය පිළිබඳ ව අවධානයට ලක් කෙරිණි. විශේෂයෙන් විෂයමාලාව තුළ සිදුකරන ලද වෙනස් කිරීම් පිළිබඳ ව විමසා බැලිණි.

පුද්ගලයන් වෘත්තියාභිමුඛ කිරීමේ දී ලෝකයේ සංවර්ධිත මෙන් ම සංවර්ධනය වෙමින් පවතින වෙනත් රටවල් ඒ සඳහා ගෙන ඇති ක්‍රියාමාර්ග පිළිබඳව ද අවධානය යොමු කෙරිණි. ඒ අනුව එක්සත් රාජධානිය, එක්සත් ජනපදය, ජපානය, කොරියාව, සිංගප්පූරුව, හොංකොං, ඉන්දියාව හා චීනය යන රටවල් විධිමත් අධ්‍යාපනය තුළින් සිසුන් වෘත්තියාමුඛ කිරීම සඳහා ගෙන ඇති පියවර සාකච්ඡා කෙරිණි.

ස්ත්‍රී පුරුෂ බව, පාසල, සමාජ පන්තිය හා ග්‍රාමීය නාගරික බව යන විචල්‍යයන් ඔස්සේ ශිෂ්‍ය වෘත්තිය අපේක්ෂා විමසීමෙන් ලත් දත්ත කයිවර්ග පරීක්ෂාව, වගු, ප්‍රතිශත හා විස්තර කිරීම් මගින් විශ්ලේෂණය කිරීමෙන් නිගමන හා යෝජනා ඉදිරිපත් කෙරිණි.

අධ්‍යයනයේ නිගමන විමසා බැලීමේ දී ශ්‍රී ලංකාවේ උගත් රැකියා වියුක්ති තත්ත්වයක් පවතින බව නිගමනය කළ හැකිවේ. එම තත්ත්වයන් මඟ හැරවීමට විවිධ අවස්ථාවල දී පවතින රජයයන් විසින් විවිධ පිළියම් යොදා ඇත.

සිසුන්ගේ ස්ත්‍රී පුරුෂ බව, විෂය ධාරා, ඉගෙනුම ලබන පාසල් මවගේ සමාජ පන්තිය හා ග්‍රාමීය, නාගරික බව හා වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර ධන සම්බන්ධතාවක් පවතී. එහෙත් පියාගේ සමාජ තත්ත්වය හා සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාවක් දක්නට නොලැබේ.

රජයේ රැකියාවන් වෙත යොමුවීමට වඩා පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා තෝරා ගැනීමට සිසුහු යොමු වී සිටිති. එසේ ම ස්වයං රැකියා කිරීමට මෙන් ම ලැබෙන කුමන හෝ රැකියාවක් කිරීමට ද ඔවුහු රුචිකත්වය දක්වති.

පාසලේ දී හදාරණ විෂය ධාරා රැකියා අවශ්‍යතා සඳහා ගත හැකි පරිදි ප්‍රායෝගිකත්වයට නැඹුරු කිරීමත්, පාසලේ වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශය ක්‍රියාත්මක කිරීමත්, පෞද්ගලික අංශය හා පාසල අතර මනා සම්බන්ධතාවක් ගොඩනගා ගැනීමත්, සිසු හා දෙමව්පිය ආකල්ප හැඩ ගැස්වීම සඳහා පාසල් කටයුතු කිරීමත් යෝජනා ලෙස දැක්වේ.

හැඳින්වීම

රටක ජනතාව එරට සතු වටිනා ම සම්පත වේ. ජනතා සංවර්ධනය රටෙහි සංවර්ධනයයි. බහුතර සියලු ම සම්පත් සංවර්ධනය කරගැනීමේ හැකියාව සංවර්ධිත මානව සම්පත තුළ පවතී. දෙවන ලෝක සංග්‍රාමයෙන් විනාශයට පත් වූ ජපානය, ජර්මනිය වැනි රාජ්‍ය වර්තමාන සංවර්ධිත තත්ත්වය වෙත ළඟා වීම ඒ බව සනාථ කර දක්වයි.

එහෙත් යටත් විජිත වශයෙන් පැවති බොහෝ රාජ්‍ය නිදහස ලත් පසුව ද තම අධ්‍යාපන පද්ධති දේශීයත්වයට ගැළපෙන ලෙසින් සංවිධානය කර ගැනීමට අපොහොසත් විය. ශ්‍රී ලංකාව නිදහස ලබා වසර 58ක් ගත වී ඇතත් තවමත් යටත් විජිත අධ්‍යාපන ලක්ෂණයන්ගෙන් සම්පූර්ණයෙන් මිදීමට නොහැකි ව පීඩා විඳියි. ඒ නිසා ම උගත් ශ්‍රම හමුදාවේ රැකියා වියුක්තිය මෑත කාලීන ඉතිහාසය පුරා ද පැතිර පවතී. විභාග කේන්ද්‍රිය අධ්‍යාපනය මගින් බිහි කළ වනපොත් කිරීමේ හැකියාව ඇති මෙම පිරිසට විවිධ රටවල පවා රැකියා පථ ඇහිරෙමින් පවතින බව කාරියවසම් (1995) පෙන්වා දෙයි.

ශ්‍රී ලංකාවේ රැකියා වියුක්තිය හා අධ්‍යාපන මට්ටම දක්වන මූලාශ්‍ර වන ජන හා සංඛ්‍යා ලේඛන වාර්තා (1999) හා පාරිභෝගික මූල්‍ය හා සමාජ ආර්ථික සමීක්ෂණ වාර්තා (1998) පෙන්වා දෙන්නේ කාලයත් සමඟ අධ්‍යාපන මට්ටම ඉහළ යැමත් සමඟ රැකියා වියුක්ත සංඛ්‍යාව ඉහළ ගිය ආකාරයයි.

පිළිවෙළින් 1997 වර්ෂයේ 28.2% ක් හා 21.4% ක් ද, 1998 දී 28.7% ක් හා 27.2% ක් ද, 1999 වර්ෂයේ දී 27.0% ක් හා 26.4% ක් ද වශයෙන් අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ, අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ හා ඉන් ඉහළ උගත් තරුණ පිරිස් විරැකියාවෙන් පසුවන බව මහ බැංකු වාර්තාව (2000) දක්වයි. මෑත කාලීන ජන හා සංඛ්‍යාලේඛන දෙපාර්තමේන්තු වාර්තා (2001) අනුව තහවුරු වන්නේ උගත් ශ්‍රම හමුදාවේ රැකියා වියුක්තිය 2000 වර්ෂයට වඩා 2001 වර්ෂයේ හතර වැනි කාර්තුවේ දී අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ සමත් 23.7% ක් ද, අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ සමත් 26.2% ක් ද, 2001 වර්ෂයේ හතර වැනි කාර්තුවේ අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ සමත් 28.2% ක් ද, අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ සමත් 27.9% ක් ද දක්නට ලැබිණි.

මේ අනුව 2000 වර්ෂයට වඩා 2001 වර්ෂය වන විට උගත් ශ්‍රම හමුදාවේ විරැකියා ප්‍රතිශතය අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර විරැකියා ප්‍රතිශතය අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ 4.5% කින් ද අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ 0.7% කින් ද, වර්ධනය වී තිබේ. (එහෙත් එම වාර්තාව පෙන්වා දෙන ලෙස සමස්ත විරැකියාව මට්ටම 7.9% කි. එය 2000 වර්ෂයට වඩා 0.1% කින් අඩුවීමකි.) විදේශගතවීම් වර්ධනය, පෞද්ගලික රැකියා ක්ෂේත්‍රයේ වර්ධනය, ස්වයං රැකියා වර්ධනය ඊට හේතු විය හැකියි.

සේවා වියුක්තියේ කැපී පෙනෙන ලක්ෂණය වන්නේ ප්‍රථම වරට රැකියා සොයන තරුණ පිරිසේ වර්ධනයයි. 1963, 1973, 1978/79, 1981/82, 1987 පාරිභෝගික මූල්‍ය සමීක්ෂණ වාර්තා අනුව මුළු සේවා වියුක්තියෙන් 70% කට වැඩි පිරිසක් අවුරුදු 15-24 කණ්ඩායමට අයත් වූහ. ජන හා සංඛ්‍යාලේඛන වාර්තා (2001) අනුව අවුරුදු 15 - 19 අතර 29.8% ක් ද අවුරුදු 20 - 24 අතර 24.4% ක් ද විරැකියාවෙන් පසු වූහ.

1948 දී ස්වාධීන රාජ්‍යයක් වූ දා සිට ශ්‍රී ලංකාවේ බලයට පත් සියලු ම රජයයන් මෙම ගැටලුව විසඳීම සඳහා තම අවධානය යොමු කරන ලදී. නව රැකියා 1,300,000 ක්

බිහිකිරීම අරමුණු කරගනිමින් ප්‍රථම ආර්ථික සැලසුම 1958 - 1968 කාලය සඳහා ඉදිරිපත් කෙරිණි. එසේ ම 1972-1976 සඳහා පිළියෙල කරන ලද පස් අවුරුදු සැලැස්මෙහි සේවා නියුක්තිය සඳහා වැඩි අවධානයක් යොමු කරන ලද බව මහ බැංකු වාර්තාවේ (1998) දැක්වේ. කෘෂිකාර්මික අංශයෙන් රැකියා 300 000 ක්, කාර්මික අංශයෙන් 165000ක්, ඉදිකිරීම් අංශයෙන් 60000 ක් හා සේවා අංශයෙන් 28500 ක් වශයෙන් රැකියා 810000 ක් උත්පාදනය කිරීමට අපේක්ෂා කරන ලදී.

එසේ ම අධ්‍යාපන ක්‍රමය ද ගැටලුව විසඳීමේ උපක්‍රමයක් ලෙසින් භාවිත කෙරිණි. විෂයමාලාව, ඉගැන්වීමේ ක්‍රම හා කිරීමේ පරමාර්ථයෙන් පළමු අත්හදා බැලීම 1931 මැයි මස මහනුවර දිස්ත්‍රික්කයේ හන්දෙස්ස රජයේ ස්වභාෂා පාසලේ දී අරඹන ලදී. කන්නන්ගර අධ්‍යාපන ක්‍රමය නමින් හඳුන්වන මෙම ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන ක්‍රමය පිළිබඳ තොරතුරු දැක්වෙන හැන්සාඩ් වාර්තාව (1938) මගින් එම ක්‍රමය ශාස්ත්‍රීය අංශයට වඩා වෘත්තීය අංශය අවධානයට ලක්කරන ලද බව පැහැදිලි කෙරේ. එකල අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහි පැවති සමාජ පන්තිවලට බර වූ ස්වභාවය වෙනස් කිරීමට ඔහු උත්සාහ දැරූ ආකාරය සුමතිපාල (1993) අගය කරයි.

එහෙත් 1961 වන විට අධ්‍යාපනය ශාස්ත්‍රීය අංශය කෙරෙහි ම නැවත නැඹුරු විය. ගම්බද දරුවන් පවා හේතු විමසීමට නොව සිහියේ තබා ගැනීමට වැඩි අවධානය යොමු කිරීම නිසා උගත් විරැකියාව වර්ධනය වූ බව සැසි වාර්තා (1963) පෙන්වයි.

UNESCO වාර්තාව (1966) සඳහන් කරන පරිදි අධ්‍යාපනයේ ප්‍රාථමික මට්ටමේ දී සිසුන්ගේ වර්ධන අවස්ථාවලට උචිත පරිදි ඔවුන්ට වැඩනුරුවේ මූලික අංග ඉදිරිපත් කිරීමෙන් ඔවුන් තුළ කාය ශ්‍රමය පිළිබඳ ධන ආකල්ප ගොඩ නැගේ. සංවිධිත වැඩ පුරුදුවලට පදනම වැටේ. එබැවින් පොදු අධ්‍යාපනය සලසන අතර දේශීය ප්‍රජාවේත්, පරිසරයේත්, අවශ්‍යතාවලට ගැළපෙන අයුරින් විෂයමාලා සැලසුම් කළයුතු වේ.

1971 දශකය වන විට අධ්‍යාපනය ලැබූ විශාල පිරිසකට රැකියා විරහිත ව සිටීමට සිදුවිය. මේ අතර 1971 ඇති වූ අභ්‍යන්තර කැරැල්ල රජයේ අවධානය අධ්‍යාපනය කෙරෙහි යොමු කරවීමට සමත් විය. ඒ අනුව 1972 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාත්මක විය.

“නවමඟ” (1972) පෙන්වා දෙන පරිදි 6-9 දක්වා වූ කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය තුළ ප්‍රාග්වෘත්තිය 1 හා 11 භාවිතය ඇරඹිණි. ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික විෂයමාලාව, හර විෂයමාලාව, වෛකල්පිත විෂයමාලාව හා ව්‍යාපෘති වශයෙන් මූලික සංරචක තුනකින් යුක්ත විය. කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන වැඩ මාලාවේ (1973) සඳහන් පරිදි ප්‍රාග්වෘත්තිය යටතට රටේ සම්පත්, ජ්‍යාමිතික හා යාන්ත්‍රික ඇඳීම, කෘෂිකර්ම විද්‍යාව, ව්‍යාපාරික අධ්‍යයනය, ලෝහ වැඩ, ලී වැඩ, පේෂ කර්මාන්තය, මැටි ශිල්පය, ගෘහ විද්‍යාව, රෙදිපිළි හා ඇඳුම් තැනීම ඇතුළත් විය.

ප්‍රාග්වෘත්තිය 11 යටතට ප්‍රාදේශීය වශයෙන් භාවිතයට ගත හැකි මැණික්, ධීවර හා උළු ගඩොල් කර්මාන්ත, බටපොතු වැඩ, වේවැල් වැඩ ආදී ඒ ඒ ප්‍රදේශයේ අමුද්‍රව්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගෙන කරන කර්මාන්ත ඇතුළත් විය.

ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය ලැබීමට සුදුසුකම් නොලබන අය සඳහා කනිෂ්ඨ මට්ටමේ තාක්ෂණික, වාණිජ, ලලිත කලා ආදී විද්‍යාලයකට හෝ ජාතික සේවා කඳවුරකට හෝ යැමට අවස්ථාව සැලසිණි.

රැකියා වියුක්තිය මඟ හැරවීම සඳහා මෙබඳු ක්‍රියාමාර්ග අනුගමනය කරනු ලැබුවත්, පුහුණු ගුරු හිඟය හා දෙමව්පිය ආකල්ප බලපෑම තුළින් ප්‍රාග්වෘත්තීය විෂය ක්‍රියාත්මක කිරීමට අපහසු වූ බව Gunawardana (1980) පෙන්වා දුනි. එසේ ම 1977 වූ දේශපාලන වෙනස්වීම් තුළින් 1981 නැවත අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ඉදිරිපත් කිරීමට සැලසුම් කිරීමෙන්

1972 යෝජනා ක්‍රියාත්මක නොවුණි.

නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ අනුව (1981) 1972 පැවති ප්‍රාග්වෘත්තිය I හා II වෙනුවට "ව්‍යවහාරික කුසලතා" විෂය හඳුන්වා දුනි. වෘත්තියකට නැඹුරුව පවතින කුසලතා ලබාදීම එක් අරමුණක් බව එම වාර්තාවේ දැක්වේ. එසේ ම ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාඨමාලාවේ දී ව්‍යවහාරික කුසලතා විෂයය තාක්ෂණික විෂය ලෙසින් නම් කරන ලදී. ලී වැඩ, ලෝහ වැඩ, කෘෂිකර්මය ගෘහවිද්‍යාව ආදී තාක්ෂණික විෂයයන් රාශියක් ඉගැන්වීමට සලස්වන ලදී. අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ සඳහා ප්‍රජා නැඹුරු ව්‍යාපෘති ද අන්තර්ගත කරන ලදී.

අධ්‍යාපනයේ නිරත පිරිසට ඉංග්‍රීසි භාෂාව දෙවන බසක් ලෙස භාවිත කිරීමට ප්‍රවීණතා ලබා දී එයින් ලැබෙන වාසිදායක තත්ත්වය ළමුනට ලබාදීම අපේක්ෂා කළ බව ධවල පත්‍රිකාව (1987) පෙන්වයි. එසේ ම පාඨශාලා ශිෂ්‍ය මාර්ගෝපදේශ සේවයක් පිහිටුවීම ද ඉතා වැදගත් වේ.

1972 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල නිසි ලෙස ඉටු නොවූ අයුරින් ම 1981 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් අපේක්ෂිත අභිමතාර්ථ ද සාර්ථක මට්ටමින් ඉටු නොවී ය. මේ පිළිබඳ අදහස් දක්වන සැසි වාර්තාව (1992) පෙන්වා දෙන්නේ තම ශක්තිය හා සම්පත් උසස් පෙළ විභාගය වෙත යොමු කොට එහෙත් විශ්ව විද්‍යාලයට ඇතුළුවීමට අපොහොසත් ව, තමාට විවෘත ව ඇති වෙනත් විකල්ප කවරේදැයි නොහඳුනන තරුණියක හෝ තරුණයෙකු බිහි වූ බවයි.

1997 සිට ක්‍රියාත්මක වූ නව ප්‍රතිසංස්කරණ යටතේ උසස් පෙළ විෂයමාලාවේ ව්‍යුහය වෙනස් විය. උසස් පෙළ විෂය ධාරා 10 ක් ඔස්සේ ව්‍යාප්ත විය. 1997 සිට ක්‍රියාත්මක වෙමින් පවතින අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ හා විෂයමාලා තුළ සංවර්ධනාත්මක ලක්ෂණ අන්තර්ගත බව Liyanaarachchi (1998) පවසයි. අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ සිසුන් සඳහා ප්‍රායෝගික වැඩ හා ව්‍යාපෘති ඇතුළත් කිරීම ද වැදගත් වේ. ගැටලු විසඳීම, සංවර්ධනාත්මක දක්ෂතා, තාක්ෂණය අදාළ කරගැනීම, ස්වයං අවබෝධය හා සාමූහික හැසිරීම් රටා යන ගුණාංග වර්ධනය අරමුණු කර මෙම යෝජනා ඉදිරිපත් කළ බව Jayatilaka (2001) පෙන්වා දී තිබේ.

1997 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් ඉංග්‍රීසි විෂය පිළිබඳ ව කෙරෙන දැනුවත් කිරීම තුළින් ජාත්‍යන්තර සමාජයේ වැදගත් තැනක් හිමිකර ගැනීමට හැකිවේ. ස්වභාෂා අධ්‍යාපනය පමණක් ගත් උගත් තරුණ තරුණියන් රැකියා ලෝකයේ කොන්වන ආකාරය Gunawardhana and Gunawardhana (1993) පැහැදිලි කරයි.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය ඔස්සේ වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශය සැලසීම සඳහා වැඩ සටහනක් දියත් කෙරිණි. රැකියා සැපයීමට උචිත ම ක්‍රියාමාර්ගයක් ලෙසින් මෙම වැඩ සටහන හඳුන්වා දිය හැකි අතර, Education Reforms in Sri Lanka (2000) පෙන්වා දෙන්නේ මෙම කාර්යය සඳහා වැඩි ගුරු පිරිසක් පුහුණු කළයුතු බවයි.

එහෙත් මෙම ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාත්මක වීමෙන් පසුව ද ඵලදායී ශ්‍රම සැපයුම ඉහළ නැංවීමට අපොහොසත් වී ඇත.

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනයේ හා ආර්ථික අවස්ථා ගැලපීම පිළිබඳ ජාත්‍යන්තර කම්කරු සංවිධානයෙන් අධ්‍යයනයක යෙදුණු ඩඩ්ලි සීයර්ස් (1971) පවසා ඇති පරිදි විරැකියා තත්ත්වයට අධ්‍යාපනය ලැබුවන්ගේ අභිලාෂ මට්ටම් එක්තරා ප්‍රමාණයකට බලපායි. එසේ ම සංවර්ධනය වෙමින් පවතින ලෝකයේ අධ්‍යාපනික තත්ත්වයන් පිළිබඳ විමර්ශනයක යෙදුණු Blang (1974) උගත් විරැකියා ගැටලුවට රැකියා අපේක්ෂණ හා සම්ප්‍රදායික අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ හා ශ්‍රම වෙළඳපොළ මගින් සැපයෙන රැකියා අවස්ථා අතර නොගැළපීම

බලපාන බව පෙන්වා දෙයි.

එමනිසා උගත් තරුණ පිරිස් වෘත්තියාභිමුඛ කිරීම සඳහා ඔවුන්ගේ අපේක්ෂණ විමසා බැලීමත්, ශ්‍රම වෙළඳපොළෙහි ස්වභාවය විමසා බැලීමත් වැදගත් වන අතර ලෝකයේ විවිධ රටවල් මේ සඳහා ගෙන ඇති ක්‍රියාමාර්ග විමසා බැලීම ද කාලෝචිත වේ. ඒ අනුව ඇමරිකා එක්සත් ජනපදය, එක්සත් රාජධානිය, ජපානය, කොරියාව, සිංගප්පූරුව, හොංකොං, චීනය හා ඉන්දියාව යන රටවල අධ්‍යාපනය හා රැකියා නියුක්තිය අතර පවතින සම්බන්ධතාව විමර්ශනය කිරීම ද මෙහි දී සිදුවිණි.

මෙම අධ්‍යයනයේ දී අවධානයට යොමු වූ සියලු ම රටවල් තම ආර්ථික සංවර්ධනයට අදාළ වන පරිදි අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති ගොඩනඟා ගැනීමට උනන්දු වී තිබේ.

බ්‍රිතාන්‍ය රජයේ සැලැස්ම වන්නේ සියලු ම තරුණ පිරිස් (අවුරුදු 16 න් පසු) ඉහළ මට්ටමේ අධ්‍යාපනයට හා පුහුණුවීම්වලට ප්‍රවේශ කිරීමයි. තරුණ පිරිස් කෙරෙහි අනුගමනය කළ හැකි ප්‍රතිපත්ති දෙකක් කෙරෙහි අවධානය යොමු වී ඇති බව Britain (1998) හි විස්තර වේ.

පාසල හා විද්‍යාලය පදනම් කරගත් හා වැඩ මූලික ඉගෙනුම වශයෙනි.

පසුගිය දශකයේ රජයේ ප්‍රතිපත්තියේ ප්‍රධාන ලක්ෂණය වූයේ වෙළඳ පොළ ක්‍රමය (market mechanism) හඳුන්වා දීමයි. දක්ෂතාවන්ගේ ඉල්ලුමට සැපයීම සම්බන්ධීකරණය කිරීමට පාසලින් ලැබෙන නිපුණතා වැඩිදියුණු කිරීමට රජයේ පුහුණු වැඩසටහන් බෙදාහැරීම අපේක්ෂා කළ ආකාරය World Employment Report (1998/99) හි සඳහන් වේ.

ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය දැඩි ලෙස විමධ්‍යගත ව පවතී. පොදු ප්‍රතිපත්තියක් යටතේ ක්‍රියාත්මකවීම අපහසු බව Valverde (1995) පවසයි.

ජපානයේ ඉහළ ද්විතීයික පාසලේ (15-18) වෘත්තීය අධ්‍යාපනය සැපයීම ප්‍රතිපත්තියක් වේ. එසේ ම වෘත්තීය පාසලින් බැහැර ව සංකීර්ණ පාසල් හා විශේෂ පුහුණු පාසල් ද පිහිටුවා ඇති ආකාරය Cantor (1985) හා Rohlen & Bjork (1998) පැහැදිලි කරති. සමස්ත තරුණ පිරිස එක් මාවතක ගමන් කිරීම බැහැර කිරීම සඳහා විවිධ මාවත් ඔස්සේ ගමන් කිරීමට මඟ සාදා තිබේ. ජපානයේ ආර්ථික ක්‍රමය, ද්විතීයික හා උසස් අධ්‍යාපන ක්‍රමය යන අංශ තුන අතර අන්තර් සම්බන්ධතාවක් ගොඩනංවා ඇති බව Amano (1986) පෙන්වා දේ. කොරියාවේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති මධ්‍යම ආර්ථික පිළිවෙතට ගැලපෙන පරිදි සකසා ඇති බව Chang (1995) ගේ අදහසයි. 1991 දී වෘත්තීය හා කාර්මික අධ්‍යාපනය පුළුල් කිරීම සඳහා රජය අවධානය යොමු කළේ ය. විද්‍යාලය ප්‍රවේශ විභාගය සඳහා වන අසාමාන්‍ය තරඟ විභාගය අවම කිරීම හා ද්විතීයික පාසලේ වෘත්තීයකරණය සඳහා නව ප්‍රතිවාරයන් දැක්වීම යන අරමුණු ඔස්සේ අධ්‍යාපන පද්ධතිය ප්‍රතිව්‍යුහගත කිරීමට කොරියානු රජය උත්සුක වී ඇති බව Morris & Sweeting හා Shin (1995) පවසති.

සිංගප්පූරු රජය අධ්‍යාපනය හා වෘත්තීයකරණය අතර මනා සම්බන්ධතාවක් ගොඩ නැංවීමට පියවර ගන්නා ලදී. වෘත්තීය පාසල් දියුණු කිරීමෙන් අදාළ දක්ෂතා ඇති සිසුන් සැපයීමට සැලසුම් කරන ලදී. ප්‍රායෝගික පුහුණුව අනිවාර්ය කිරීමෙන් කායික දක්ෂතා වර්ධනය හා ආකල්පමය හැඟීම් වර්ධනය අපේක්ෂා කෙරිණි. ද්විතීයික අධ්‍යාපනය ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනයෙන් ඉවත් ව විවිධත්වයක් ගැනීමට කටයුතු කිරීම රජයේ අපේක්ෂාව බව Morris & Sweeting (1995) පවසති.

මානව ප්‍රාග්ධන න්‍යාය භාවිතයට ගැනීමේ දී හොංකොංහි වර්ධනයට අධ්‍යාපනය ඉවහල් කර ගැනීම හොංකොං රාජ්‍යයේ අරමුණයි. තෘතීයික අධ්‍යාපන ආයතන තුළ මෙන්

ම පාසල් පන්ති කාමර තුළ ද වෙනස්කම් ඇති කිරීම තුළින් ශ්‍රම හමුදාවට අවශ්‍ය වෙළඳපොළ සපයාදීමට රජය අපේක්ෂා කරයි.

ජාතික සංවර්ධනයේ දී ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනය පමණක් ප්‍රමාණවත් නොවන බව ඉන්දියාවේ හැඟීමයි. කෝනාර් කොමිසමට අනුව ආර්ථික සංවර්ධනය හා පෞද්ගලික සමෘද්ධිය සඳහා ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික මට්ටමේ දී ශාස්ත්‍රීය හා වෘත්තීය අධ්‍යාපනය සැපයීමට රජය නිර්දේශ කර ඇති ආකාරය Bhatia (1996) පැහැදිලි කරයි.

චීන අධ්‍යාපනය මඟින් ආර්ථිකය ගොඩනැංවීම චීන රජයේ ප්‍රතිපත්තියයි. ඒ අනුව චීන පාසලේ කාර්යය වන්නේ ජාතිය ගොඩනැංවීමට ජනතාව පුහුණු කිරීමයි. උසස් පාසලේ විශේෂ අවධානය විද්‍යාව හා කාර්මික විෂයයන්ට විශේෂත්වයක් දීම කෙරෙහි යොමු වේ. නාගරික ප්‍රදේශවල කාර්මික/වෘත්තීය අධ්‍යාපනය ලත් තරුණ පිරිස් ඇදගතහැකි වන සේ කර්මාන්තශාලා හිමියනට තම ශ්‍රමබලකායේ ඒ ඒ අධ්‍යාපන මට්ටම් සඳහා කෙබඳු ප්‍රතිශතයක් සිටිය යුතු දැ යි රජය නියම කර ඇති බව ගුණවර්ධන (1992) පැහැදිලි කරයි. කුඩලිගම (1990) සඳහන් කරන පරිදි චීන රජයේ ප්‍රතිපත්තිය අනුව විශ්වවිද්‍යාලය අධ්‍යාපනයක් ලබා වෛද්‍යවරයකු හෝ ඉංජිනේරුවකු වුවත් ලබන ආදායමේ දැඩි පරතරයක් නොපවතී. තාක්ෂණික ද්විතීයික පාසලක හෝ වෘත්තීය ද්විතීයික පාසලක ඉගෙනුම ලබා වෘත්තියකට පිවිසෙන්නෙකුට වැඩි වැටුපක් ලබාගත හැකිවේ. කෘෂිකර්මය වෙත යන අය සඳහා ඉහළ ම ආදායම් මට්ටම් ලබා දේ.

මෙසේ ලෝකයේ සංවර්ධිත මෙන් ම සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රාජ්‍ය සිසුන් වෘත්තියාභිමුඛ කිරීමේ දී විවිධ ප්‍රයත්න දරන ආකාරය පැහැදිලි වේ.

අධ්‍යයනයේ අරමුණු :

1. ශ්‍රී ලංකාවේ උගත් තරුණ පිරිසේ රැකියා වියුක්ති මට්ටම විමසා බැලීම.
2. ශ්‍රී ලංකාවේ විද්‍යාතලයේ පසුවන සිසුන් සඳහා සලසා ඇති වෘත්තියභිමුඛ කිරීමේ ප්‍රයත්න විමසා බැලීම.
3. තෝරාගත් රටවල විද්‍යාලතල මට්ටම අවසන් කරන සිසුන් සඳහා සලසා ඇති වෘත්තියාභිමුඛ කිරීමේ ප්‍රයත්න විමසා බැලීම.
4. උසස් පෙළ සිසුන්ගේ පසුබිම් විචල්‍ය වන ස්ත්‍රී පුරුෂ බව, විෂය ධාරාව, සමාජ පන්තිය, පාසල හා ග්‍රාමීය, නාගරික බව අනුව වෘත්තීය අපේක්ෂණ විමසා බැලීම.
5. වෘත්තීය අපේක්ෂණ හා රැකියා වෙළඳ පොළෙහි ඉල්ලුම අතර සබඳතාව පරීක්ෂා කිරීම.
6. ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල තුළින් සිසුන් වෘත්තියාභිමුඛ කිරීම සඳහා ගත හැකි පියවර විමසා බැලීම.

ක්‍රමවේදය

රටක සංවර්ධනය කෙරේ එරට අධ්‍යාපන ක්‍රමය බෙහෙවින් ඉවහල් වේ. 21 වන සියවස සඳහා වූ අධ්‍යාපයේ පදනම ලෙස Delors (1998) කුළුණු හතරක් (Four Pillars) පෙන්වා දෙයි.

* දැන ගැනීම සඳහා ඉගෙනීම
* යමක් කිරීම සඳහා ඉගෙනීම
* සහජීවනය සඳහා ඉගෙනීම

* ජීවත්වීම සඳහා ඉගෙනීම වශයෙනි.

මේ අනුව 21වන ශත වර්ෂයේ පුරවැසියන් වන තරුණ පරම්පරාවට ඔවුන්ගේ වාතාවරණයේ නව යථාර්ථයන් සපුරා පිළිබිඹු කරවමින් ඔවුන් වටා සිදුවෙමින් පවත්නා අතිවිශාල වෙනස්කම් හා එක්ව ජීවත්විය හැකි වන පරිදි ඔවුන් හැඩගැස්වීමෙහි ලා වැදගත් කාර්ය භාරයක් ඉටු කිරීමේ වගකීම අධ්‍යාපනය වෙත පැවරෙනු ඇති බව රණවීර (1998) පෙන්වා දෙයි.

රැකියා වියුක්තිය පිළිබඳ ව කර ඇති විවිධ පර්යේෂණ පෙන්වන්නේ සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ ද යම් ලෙසකින් ඔවුන්ගේ රැකියා නියුක්තිය හා සම්බන්ධ වන බවයි. එමනිසා මෙම අධ්‍යයනය තුළින් ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ ඵලදායී ශ්‍රම හමුදාවක් බිහිකිරීම සඳහා විධිමත් පාසලේ අධ්‍යාපනය උපකාරී කරගත හැකි ද යන්නත් කෙරෙහි අවධානය යොමු කෙරේ.

ඒ අනුව මෙම මාතෘකාව යටතේ අධ්‍යයනයේ නියැදිය, දත්ත රැස්කිරීම, ක්‍රමශිල්ප, දත්ත විශ්ලේෂණ, අධ්‍යයනයන් සීමා, නිගමන හා යෝජනා ඉදිරිපත් කිරීම සිදු කෙරේ.

වගු අංක 1: අධ්‍යයනයේ නියැදිය (ස්ත්‍රී පුරුෂ බව අනුව)

අනු අංක	පාසල් වර්ග	ස්ත්‍රී	පුරුෂ	එකතුව
01	ජාතික	171	161	332
02	1AB	52	96	148
03	1C	33	23	56
04	පෞද්ගලික	82	108	190
එකතුව	-	388	338	726

වගු අංක: 02 ගුරු හා විදුහල්පති නියැදිය

අනු අංක	දිස්ත්‍රික්කය	විදුහල්පතිවරු	ගුරුවරු
01	කොළඹ	05	14
02	ගම්පහ	04	11
03	කළුතර	03	08
එකතුව	-	12	33

වගු අංක: 03 සුවිශේෂී පුද්ගල නියැදිය

අනු අංක	ආයතනය	සංඛ්‍යාව
01	ජාතික තරුණ සේවා සභාව	01
02	තරුණ අරුණ ව්‍යාපෘතිය	01
03	ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුව	01
04	ශ්‍රී ලංකා වාණිජ මණ්ඩලය	01
05	රාජ්‍ය පරිපාලන අමාත්‍යාංශය	01
එකතුව	-	05

දත්ත රැස්කිරීමේ ක්‍රමශිල්ප :

1. අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ සිසුන්ගේ අපේක්ෂණ විමසීමේ ප්‍රශ්නාවලිය
2. විධිමත් පාසල තුළින් රැකියා සම්පාදන ඉඩ ප්‍රස්ථා පිළිබඳ තොරතුරු විමසීමේ විදුහල්පති හා ගුරු සම්මුඛ සාකච්ඡා නියමාවලිය
3. රැකියා සම්පාදනය පිළිබඳ උපදේශකත්වය ලබා ගතහැකි සම්පත් පුද්ගල සම්මුඛ සාකච්ඡා නියමාවලිය
4. රැකියා සඳහා ඉල්ලුම දක්වන ලිඛිත මූලාශ්‍ර
5. ශ්‍රී ලංකාවේ රැකියා වියුක්තිය දක්වන ලිඛිත මූලාශ්‍ර
6. ශ්‍රී ලංකාවේ විධිමත් පාසලේ ක්‍රියාකාරිත්වය දක්වන ලිඛිත මූලාශ්‍ර
7. වෘත්තීය අපේක්ෂණ තීරණය කිරීම සම්බන්ධ ව ඉදිරිපත් වී ඇති අදහස් දැක්වෙන ලිඛිත මූලාශ්‍ර

දත්ත විශ්ලේෂණය :

1. ශිෂ්‍ය ප්‍රශ්නාවලිය සාමාන්‍ය තොරතුරු - සංඛ්‍යාත්මක විශ්ලේෂණ ක්‍රම

2. රැකියා අපේක්ෂණ - කයිවර්ග පරීක්ෂණ, වගු, ප්‍රතිශත හා විස්තර

3. ගුරු, විදුහල්පති, ශිෂ්‍ය - වගු, ප්‍රතිශත, විස්තර හා සේවා ආයතන තොරතුරු

දත්ත විශ්ලේෂණය

උසස් පෙළ සිසුන්ගේ තෝරාගත් පසුබිම් විචල්‍ය අනුව (ස්ත්‍රී, පුරුෂ බව, ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව, මවගේ හා පියගේ සමාජ පන්තිය, ඉගෙනුම ලබන පාසල හා ග්‍රාමීය, නාගරික බව) වෘත්තීය අපේක්ෂණ ද, ශ්‍රී ලංකාවේ ශ්‍රම වෙළෙඳ පොළෙහි ශ්‍රම ඉල්ලුමෙහි ස්වභාවය ද, රැකියා හිඟයට හේතු හා එය විසඳීම සඳහා යෝජිත පිළියම් ද පිළිබඳ විශ්ලේෂණයන් මෙහි දී සිදු කෙරේ.

ස්ත්‍රී පුරුෂ බව, විෂය ධාරාව, මවගේ සහ පියාගේ සමාජ පන්තිය, ඉගෙනුම ලබන පාසල හා ග්‍රාමීය, නාගරික බව අනුව සිසු වෘත්තීය අපේක්ෂණ.

කයිවර්ග පරීක්ෂණ ඇසුරෙන් ලද දත්තයන් එක් එක් විචල්‍යයන් ඔස්සේ විමසා බැලීමේ දී ස්ත්‍රී පුරුෂ බව හා ඔවුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර දැඩි සම්බන්ධතාවක් පැවතුණි. සිසුන් හදාරණ විෂය ධාරාව අනුව සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර ධන සම්බන්ධතාවක් පැවති අතර වාණිජ හා ගණිත අංශයේ සිසුනු පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා තෝරා ගැනීමට වැඩි ප්‍රවණතාවක් දැක්වූහ. මවගේ සමාජ පන්තිය හා සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර ධන සම්බන්ධතාවක් දැක්වුවත් පියාගේ සමාජ පන්තිය හා සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර එවැනි සම්බන්ධතාවක් පැහැදිලි නොවීය. සිසුන් ඉගෙනුම ලබන පාසල හා ඒ ඒ සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ සම්බන්ධ වන ආකාරය පැහැදිලි විය. විශේෂයෙන් පෞද්ගලික පාසල් සිසුන් වැඩි ප්‍රමාණයක් පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා අපේක්ෂා කළ බව දක්නට ලැබුණි. එසේ ම ග්‍රාමීය හා නාගරික බව හා සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාවක් පැවති බව පැහැදිලි විය. විශේෂයෙන් නාගරික සිසුන් පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා කෙරෙහි බැඩි රුචිකත්වයක් දක්වන බව පෙනුණි. කයිවර්ග පරීක්ෂණ මගින් හෙළි වූ ප්‍රධාන ලක්ෂණය වූයේ පියාගේ සමාජ පන්තිය හැර අධ්‍යයනයට ලක්වූ අන් සියලු විචල්‍යයන් හා සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර ධන සම්බන්ධතාවක් පවතින බවකි.

2. වෘත්තීන් තෝරා ගැනීමේදී සිසුන් කෙරේ බලපා ඇති සාධක

රැකියාවේ සුරක්ෂිත බව, දැඩි නීතිරීතිවලින් නොබැඳුණු බව, නිදහස් බව, අධීක්ෂණයේ ලිහිල් බව, ස්ථාවර විශ්‍රාම වැටුපක් ලැබීම රජයේ රැකියා අපේක්ෂා කිරීමේ සාධක වේ.

පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා තේරීමේදී ඉහළ වැටුප් ලැබීම, රැකියා සොයා ගැනීමේ පහසුව, ප්‍රසාද දීමනා ලැබීම, සතුටින් ජීවත්විය හැකිවීම හා විශේෂ පහසුකම් ලැබීම යන සාධක බලපා ඇත.

ස්වයං රැකියා තේරීමේ දී ස්වාධීන ව කටයුතු කළ හැකිවීම පහසුවෙන් මුදල් ඉපයිය හැකිවීම, බලපා තිබේ.

රටෙහි රැකියා හිඟයක් පවතින බැවින් සමහරු ඕනෑම රැකියාවක් තෝරමට රුචි කරති.

3. **සිසුන්ගේ සුවිශේෂ වෘත්තීය අපේක්ෂණ**

සිසුන්ගේ වෘත්තීය කැමැත්ත ප්‍රධාන වෘත්තීන් කිහිපයක් වෙත යොමු වේ. ගුරු වෘත්තිය, බැංකු සේවය, වෛද්‍ය වෘත්තිය, ව්‍යාපාරික ක්ෂේත්‍රය, ඉංජිනේරු ක්ෂේත්‍රය, හෙද සේවාව, ලිපිකරු අංශය, ගුවන් හමුදාව, නීතිඥ වෘත්තිය හා ගණකාධිකාරි වෘත්තිය වශයෙනි. ස්ත්‍රී පුරුෂ බව, විෂය ධාරාව, මවගේ හා පියාගේ සමාජ පන්තිය, ඉගෙනුම ලබන පාසල හා ග්‍රාමීය නාගරික බව අනුව එහි වෙනස්කම් පවතී.

4. **වෙළඳ පොළෙහි ශ්‍රම ඉල්ලුම හා ශ්‍රම සැපයුම**

රාජ්‍ය අංශයේ රැකියා සැපයීම ක්‍රමයෙන් හීන වෙමින් පවතින අතර පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා සැපයීම සීඝ්‍රයෙන් වර්ධනය වේ.

සිසුන් අපේක්ෂිත ක්ෂේත්‍ර සඳහා සේවකයින්, රැකියා සපයන්නන් විසින් ඉල්ලුම් කර ඇත්තේ මඳ වශයෙනි. සමහර වෘත්තීන් සඳහා වෙළෙඳ පොළ ඉල්ලුමක් නො පවතී. මෙම හේතුව නිසා වෘත්තීය පුහුණු පිරිසකගේ විරැකියා තත්ත්වය උද්ගත වී ඇත.

5. **සිසු රැකියා වියුක්තිය කෙරේ බලපා ඇති සාධක**

සිසුන් ඉහළ මට්ටමේ රැකියා සෙවීම, පාසල් විෂය මාලාව ප්‍රායෝගික නොවීම, ඉංග්‍රීසි භාෂා නිපුණතාවේ පවතින දුර්වලතා ප්‍රධාන සාධක වේ. එසේම විශ්ව විද්‍යාලයට තෝරා නොගන්නා සිසුන් සඳහා වෘත්තීය කුසලතා එම පාඨමාලාවෙන් ලබා නොදීමත්, වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශන සේවයක් නොමැති වීමත්, සිසු හැකියා රැකියා සම්පාදකයින් අපේක්ෂා කරන ලද මට්ටමින් නොවීමත්, විශේෂයෙන් රටෙහි සංවර්ධනය වේගවත් නොවීමත් රැකියා හිඟයට හේතු වේ.

6. **සිසු රැකියා නියුක්තිය වර්ධනයට යෝජිත පිළියම්**

පාසල් විෂය මාලාව ප්‍රායෝගික බවට පත් කිරීම ප්‍රධාන කරුණ වේ. පාසල් කාලයෙන් පසු වෘත්තීය පාඨමාලා ඇති කිරීම. විධිමත් පාසල හා රැකියා අවස්ථා අතර තාක්ෂණික, ශිල්පීය හා වෘත්තීය හැකියා සඳහා අධ්‍යාපන ආයතනයක් බිහි කිරීම දේශීය අවශ්‍යතාවට යෝග්‍ය පරිදි කෘෂිකර්මය පාසල් පරිසරය සම්බන්ධ කිරීම, වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශය ලබාදීම, ඉංග්‍රීසි භාෂා ප්‍රවීණත්වය ලබා දීම, රැකියා නිෂ්පාදන ආයතන වෙත සිසුන් යොමු කිරීම හා දෙමව්පියන් දැනුවත් කිරීම තවත් වැදගත් කාර්යයන් කිහිපයකි.

අධ්‍යයනයේ සීමා

මෙම අධ්‍යාපනය සඳහා ජාතික, 1 ඒබී, 1සී හා පෞද්ගලික යන පාසල් වර්ග තෝරා ගන්නා ලදී. කලා, වාණිජ, ගණිත හා විද්‍යා, විෂයධාරා ක්‍රියාත්මක කෙරෙන නේවාසික පහසුකම් සහිත පාසල් ජාතික පාසල් ලෙස ද, කලා, වාණිජ, ගණිත හා විද්‍යා විෂයධාරා සහිත එහෙත් නේවාසික පහසුකම් රහිත පාසල් 1ඒබී පාසල් ලෙස ද, කලා හා වාණිජ විෂයධාරා පමණක් සහිත පාසල් 1 සී පාසල් ලෙස ද, රජයෙන් ගුරු වැටුප් පමණක් ලබන වෙනත් වියදම් පෞද්ගලිකව සපයා ගතයුතු පාසල් පෞද්ගලික පාසල් ලෙස ද, මෙහි දී වර්ග කෙරිණි.

මෙම අධ්‍යයනය සඳහා තෝරාගත් පාසල් සංඛ්‍යාව 12 කි. බස්නාහිර පළාතට පමණක් අධ්‍යයනය සීමාවීම එයට හේතුව වේ. බස්නාහිර පළාත පමණක් දත්ත රැස්කිරීම සඳහා තෝරාගැනීම දත්ත රැස්කිරීමේ පහසුව සඳහා සිදුවිය. එහි කොළඹ, ගම්පහ හා කළුතර යන අධ්‍යාපන දිස්ත්‍රික්ක තුනෙන් පාසල් හතර බැගින් තෝරා ගන්නා ලදී. පාසල් රාශියක් නියැදිය ලෙස තෝරාගත්තේ නම් දත්ත රැස් කිරීමට දින රාශියක් ගතකිරීමට සිදුවේ. සේවා ආයතනයෙන් ඒ සඳහා නිවාඩු අනුමත නො කෙරේ. එබැවින් පාසල් නියැදිය පාසල් 12 කට සීමා කිරීමට සිදුවිය. ඒවා ද සිංහල මාධ්‍ය පාසල් විය. එක් එක් දිස්ත්‍රික්කය සඳහා අදාළ පාසල් සංඛ්‍යාව තෝරා ගැනීමේදී ද සමාන සංඛ්‍යාවක් ඇතුළත් නොවී ය. කොළඹ හා ගම්පහ දිස්ත්‍රික්ක විවිධත්වයෙන් වැඩි බැවින් කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයෙන් පාසල් පහක්, ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කයෙන් පාසල් හතරක් හා කළුතර දිස්ත්‍රික්කයෙන් පාසල් තුනක් තෝරා ගැනීමට අපේක්ෂා කරන ලදී. කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ ජාතික පාසල් මිශ්‍ර පාසල් නොවූ බැවින්, ස්ත්‍රී පුරුෂ දෙපිරිස නියෝජනය සඳහා පාසල් දෙකක් තෝරා ගැනීමට සිදුවිය. කොළඹ හා ගම්පහ දිස්ත්‍රික්ක දෙකෙහි ස්ත්‍රී පුරුෂ දෙපිරිස ම නියෝජනය වන පරිදි පෞද්ගලික පාසල් දෙකක් තෝරාගත් බැවින් කළුතර දිස්ත්‍රික්කයේ පෞද්ගලික පාසල් තෝරා නො ගැනිණි.

එක් එක් පාසලේ ඉගෙනුම ලබන ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවේ වෙනස්වීම් මත නියැදියේ ප්‍රමාණය වෙනස් විය. සෑම පාසලකින් ම එක හා සමාන ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවක් තෝරා ගැනීම අපහසු වූ බැවින් මුළු නියැදිය 726 කට සීමා විය. සිසු ප්‍රශ්නාවලියේ දත්ත රැස්කිරීම සඳහා පාසල වෙත පැමිණි අවස්ථාවේ එක් එක් පාසලේ පන්ති කාමරයේ ඉගෙනුම ලැබූ සිසුන් සංඛ්‍යාව වෙනස් වූ බැවින් සෑම පාසලකින් ම සමාන සංඛ්‍යාවක් තෝරා ගැනීම අපහසු විය.

මෙම අධ්‍යයනය 1997 වර්ෂයේ ඇරඹිණි. වර්ෂ හයක් ගත වී ඇති බැවින් දත්ත ඉදිරිපත් කිරීමේ දී පැරණි සංඛ්‍යාලේඛන ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට සිදුවිණි.

දත්ත රැස් කිරීම සඳහා භාවිත වූයේ ප්‍රශ්නාවලී ක්‍රමය හා සම්මුඛ සාකච්ජා ක්‍රමයයි.

එක් එක් පාසලින් කලා, වාණිජ, ගණිත හා විද්‍යා යන අංශ නියෝජනය කිරීම සඳහා ගුරු නියැදිය තිදෙනෙකුට සීමා කෙරිණි. සමහර පාසල් කලා හා වාණිජ අංශ භාර ව එක් ගුරු භවතෙකු ද විද්‍යා ගණිත අංශ භාර ව එක් ගුරු භවතෙකු ද පමණක් පත්කර සිටි බැවින් එම පාසල්හි ගුරු නියැදිය දෙදෙනෙකුට සීමා විය.

තෝරාගත් සේවායෝජක ආයතන පහකි. බස්නාහිර පළාතේ ආයතන පමණක් එයට ඇතුළත් විය. ආයතන තෝරා ගැනීමේ දී පෙර සඳහන් ගැටලු උද්ගත වන බැවින් ආයතන සංඛ්‍යාව සීමා කෙරිණි. රජයේ රැකියා සම්බන්ධ ව වගකීම දරන, තරුණ පිරිස් වෘත්තීය ක්ෂේත්‍ර වෙත යොමු කිරීමේ කාර්යයේ නිරත ව සිටින, රැකියා ආශ්‍රිත ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක වාර්තා එළිදැක්වීමේ කාර්යයේ පුරෝගාමී, පෞද්ගලික රැකියා නිෂ්පාදනයේ මඟ පෙන්වීමේ දායකත්වය දරණ හා උගත් තරුණ පිරිස් සඳහා වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශකත්වය සපයන ආයතන පහක් එහි දී තෝරා ගැනිණි.

නිගමන

අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ සොයා බැලීම සහ අධ්‍යාපනය හා රැකියා නියුක්තිය ගළපාලීම සඳහා විධිමත් පාසලේ කාර්යභාරය විමසීම නම් වූ මෙම අධ්‍යයනයෙන් ඉටුකර ගැනීමට අපේක්ෂිත අරමුණු ඔස්සේ විමසා බැලීමේ දී පහත සඳහන් නිගමන ඉදිරිපත් කළ හැකි වේ.

1. අධ්‍යයනයේ නිගමන

1. ජන හා සංඛ්‍යාලේඛන දෙපාර්තමේන්තු වාර්තා, තාර්තීයික හා වෘත්තීය අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තා හා ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකු වාර්තා විශ්ලේෂණය තුළින් ශ්‍රී ලංකාවේ උගත් රැකියා වියුක්ති තත්ත්වයක් පවතින බව නිගමනය කළ හැකි වේ.
2. සුවිශේෂ අධ්‍යයනයට ලක් වූ 1972, 1981 හා 1997 වර්ෂයන්හි ක්‍රියාත්මක කරන ලද අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට ප්‍රයත්න දැරුවත්, අධ්‍යාපනය හා රැකියා වෙළඳපොළ අතර ගැළපීම සුමට කිරීමේ ප්‍රයත්නය ප්‍රමාණවත් වී නැති බව නිගමනය කළ හැකි වේ.
3. ලෝකයේ තෝරාගත් රාජ්‍යයන් අනුගමනය කරනු ලබන ක්‍රියා පිළිවෙත් රැකියා වියුක්තිය අවම කිරීමට සහාය වී ඇති බව හෙළි විය. එම රටවල් අනුගමනය කරන ක්‍රම අතුරින් අපගේ දේශයට යෝග්‍ය ක්‍රම අනුගමනය කිරීම අවශ්‍ය බව නිගමනය කළ හැකි ය.

2. **ස්ත්‍රී පුරුෂ බව හා වෘත්තීය අපේක්ෂණ**

4. මෙම අධ්‍යයනයට අනුව සිසුන්ගෙන් ස්ත්‍රී පුරුෂ බව හා වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාවක් පවතී. දේශීය හා විදේශීය පර්යේෂණ මගින් ඒ බව තහවුරු කරයි.
5. ස්ත්‍රී පුරුෂ බව හා වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර පවතින සම්බන්ධතාව විෂයධාරා අනුව ද, ඉගෙනුම ලබන පාසල අනුව ද, මවගේ සමාජ පන්තිය අනුව හා ග්‍රාමීය නාගරික බව අනුව ද පවතින බව පැහැදිලි වේ.

3. **ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව හා වෘත්තීය අපේක්ෂණ**

6. ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව හා සිසු වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාවක් පවතින බව මෙම අධ්‍යයනය පෙන්නුම් කරයි.
7. ස්ත්‍රී පුරුෂ බව අනුව ද මවගේ සමාජ පන්තිය අනුව ද ඉගෙනුම ලබන පාසල අනුව හා ග්‍රාමීය නාගරික බව අනුව ද, ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව හා වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාවක් ඇති බව මෙම අධ්‍යයනයේ නිගමනයයි.

4. **මවගේ හා පියාගේ සමාජ පන්තිය හා වෘත්තීය අපේක්ෂණ**

8. මවගේ සමාජ පන්තිය හා සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාවක් ඇතත්, පියාගේ සමාජ පන්තිය හා සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාවක් නැති බව අධ්‍යයනයෙන් පෙනී යයි. එහෙත් විදේශීය පර්යේෂකයන්ගේ නිගමන වෙනස් ස්වභාවයක පවතී.
9. මවගේ සමාජ පන්තිය හා සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාව ස්ත්‍රී පුරුෂ බව, ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව, ඉගෙනුම ලබන පාසල හා ග්‍රාමීය නාගරික බව යන විචල්‍ය අනුව ද නො වෙනස් ව පවතින බව මෙම අධ්‍යයනයේ නිගමනය වේ.

5. **ඉගෙනුම ලබන පාසල හා සිසු වෘත්තීය අපේක්ෂණ**

10. ඉගෙනුම ලබන පාසල හා සිසු වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධයේ වෙසෙසි බවක් මෙම අධ්‍යයනයෙන් නිගමනය කෙරේ.

11. ඉගෙනුම ලබන පාසල හා සිසු වෘත්තීය අපේක්ෂණ ස්ත්‍රී පුරුෂ බව අනුව, ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව අනුව වෙසෙසි සම්බන්ධතාවක් දක්වන බව මෙම අධ්‍යයනයෙන් නිගමනය කෙරේ.

6. **ග්‍රාමීය නාගරික බව හා සිසු වෘත්තීය අපේක්ෂණ**

12. ග්‍රාමීය නාගරික බව හා වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධය ස්ත්‍රී පුරුෂ බව, ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව, මවගේ සමාජ පන්තිය හා පාසල අනුව වෙසෙසි සම්බන්ධතාවක් පවතින බව නිගමනය වේ. සමහර දේශීය හා විදේශීය පර්යේෂණ එවැනි සම්බන්ධතාවක් නොපවතින බව නිගමනය කරයි.

7. **සිසු වෘත්තීය අපේක්ෂණ රැකියා ක්ෂේත්‍ර වශයෙන්**

13. අධ්‍යයනයට ලක් වූ රැකියා ක්ෂේත්‍ර හතර අතුරින් පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා පළමු ස්ථානයට ද, රජයේ රැකියා දෙවැනි ස්ථානයට ද ස්වයං රැකියා තුන්වැනි ස්ථානයට ද තෝරා ඇති ආකාරය පැහැදිලි වේ. රැකියා වර්ග වශයෙන් ගුරු වෘත්තිය, බැංකු සේවය හා වෛද්‍ය වෘත්තිය අනු පිළිවෙලින් තෝරා ඇති බව නිගමනය කළ හැකි වේ.

8. **ශ්‍රම වෙළෙඳ පොළ ස්වභාවය හා ශ්‍රම ඉල්ලුම**

14. ශ්‍රම වෙළෙඳ පොළෙහි ශ්‍රම ඉල්ලුමෙහි ප්‍රමුඛ ස්ථානය පෞද්ගලික අංශය හිමිකර ගෙන ඇත. ශාස්ත්‍රීය කුසලතාවනට වඩා ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාර්ත්වය සඳහා වන වෘත්තීන් කෙරෙහි වෙළෙඳ පොළෙහි ඉඩ අධික බව නිගමනය කළ හැකි වේ.

9. **විරැකියාව සඳහා පදනම් වන සාධක**

15. සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ හා ශ්‍රම වෙළෙඳ පොළෙහි ශ්‍රම ඉල්ලුම අතර නොගැළපීම ප්‍රධාන සාධකය වේ. විධිමත් අධ්‍යාපනය මගින් සිසුන් ලබා ගන්නා පූර්ව වෘත්තීය නිපුණතා ප්‍රමාණවත් නොවීම, වෘත්තීය ආකල්ප වර්ධනයේ නොගැළපෙන බව. උපදේශන සේවයේ දුර්වල ක්‍රියාකාර්ත්වය, රජයේ රැකියා ප්‍රතිපත්තියේ ඌනතා, පෞද්ගලික අංශය හා රජය අතර අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධය අවම මට්ටමක පැවතීම හා රටේ ආර්ථික සංවර්ධනයේ අඩාලත්වය, උගත් විරැකියාව සඳහා බලපා ඇති සාධක වශයෙන් මෙම අධ්‍යයනයෙන් නිගමනය කෙරිණි.

යෝජනා

1. පාසලේ දී හදාරණ විෂය ධාරා රැකියා අවශ්‍යතා සඳහා භාවිතයට ගත හැකි ලෙස ප්‍රායෝගිකත්වයට නැඹුරුවීම අවශ්‍යය ය. තාක්ෂණික විෂයය, සෞන්දර්ය

විෂයය, ක්‍රීඩා විෂයය, පාසලේ අවශ්‍යතා මත වෙනස් කර ගැනීමේ හැකියාව පාසලට දිය යුතු ය. පාසල රැකියා සපයන ආයතනයක් නුවූවත් ඒ සඳහා මඟපෙන්වීමක් පාසලින් සිදුවිය යුතු ය.

2. අනාගත රැකියා සම්පාදනයේ ප්‍රමුඛත්වය පෞද්ගලික ක්ෂේත්‍රය හිමි කර ගන්නා බැවින් ඒ සඳහා යෝග්‍ය ශ්‍රමික පිරිස බිහි කිරීම අවශ්‍ය වේ.
3. ශ්‍රමික පිරිස් බිහිකිරීමේ දී වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශ සේවය වැදගත් වන බැවින්, පාසල තුළ එය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී වෘත්තීන් සපයන ආයතන හා සෘජු සම්බන්ධතා ගොඩ නගා ගත යුතු ය. ඉල්ලුමට සරිලන ශ්‍රමික පිරිස් බිහි කිරීමට එයින් හැකි වේ.
4. පවතින රැකියා ක්ෂේත්‍ර වෙත සිසු හා මව්පිය ආකල්ප නැඹුරු කරවීම සඳහා ගුරුවරයා දායකත්වය දැරිය යුතු ය.

5. පාසල තුළ දී හැඳිනගත් සිසු හැකියා වර්ධනය සඳහා යෝග්‍යතාව වෘත්තීය පුහුණු ක්ෂේත්‍රය වෙත සිසුන් යොමු කිරීමේ කාර්යය පාසල තුළින් හෝ ඉන් පිටත බිහිවන ආයතනයක් මඟින් ඉටුවිය යුතු ය.
6. අසමත් වන සිසුන් පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා වෙත යොමු කරවීමේ සුවිශේෂී වැඩ පිළිවෙළක් පාසල මඟින් දියත් කළ යුතු ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

1. Amano, Ikuo. (1986) Educational Crisis in Japan, In, Philp, G. Altbach.(Ed) **Educational Policies in Crisis: Japanese and American Perspectives.** State University of New York: Buffalo. Praeger Publishers. p.23.

2. Bhatia, S. K. (1996) School - Industry Linkage for Vocational Courses, Some Reflections: **Journal of Indian Education,** Vol. 22 Vocational Council of Educational Reasearh and Training University of Dethi, Delhi,

3. Blang, Mark (1974) **Education and the Employment Problem in Developing Countries:** International Labour Office, (I.L.O) Geineva: Printed by Imprimerie La Concorde, Lausanne, Switzerland.

4. Britain, (1998) **An Official Hand Book,** The Stationery Office, Prepared by the Office for National Statistics, London:

5. Cantor, Leonard. (1985) Education and Training in Japan, Vocational Education and Training **Comparative Education.** Vol. 21.

6. Chang, Gwans Chol. (1995) Korea, Democratic Peoples Republic: In T. Neville Postlethaite (Ed) International Encyclopedig of National Systemsot Education: Printed by Cambridge University Eduacational: Printed by Cambridge University Press© England. P. 511-512.

7. Education Reforms in Sri Lanka (2000) Review of progress in Selected Schools in the Eastern Province, pp.58-68 Sri Lanka Association for the Advancement of Education.

8. Gunawardana G. I. C. (1980) Socio Economic Effectiveness of Higher Education in Sri Lanka: A study of a cohort Arts Graduats, Unpublished pho Dessitation, melboarne: Latrobe University.

9. Gunawardana, C. and Gunawardana, R. (1993) Opportunities for secondary Training for school Leavers, p. 81: Colombo: Sri Lanka Assocoator for the Advancement of Education.

10. Inter National Labour Office (I.L.O) (1998) World Employment Report: 1988/1999. Employability in the Global Economy Geneva:

11. Inter National Labour Office (I. L. O), (1971) matchong Employment Opportunities and Expectations. A programme of Action for Ceylon, Geneva:

12. Liyanarachchi, P. (1998) Reforms in the Technical and vacational Education & Training Disciplines and the Private Sector Role. New Digest 12. p. 5

13. Mooris, paul. & Sweeting, Anthony (1995) Education and Development in East Asia, Garland publishing Inc. New York and London.

14. Rohlen, Thomas & Bjork, Chris. (1998) Education and Training in Japan. Vol. III, Routledge Library of modern Japan.

15. Report of Census and Statistics (1998) Census and Statistics Department

16. Unesco (1966) An Asian moddel for Education Development perspectives for 1965 p. 107

1. අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා (1981) අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය ශ්‍රී ලංකා රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව.

2. අධ්‍යාපනයේ නවමග, (1972) අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, ශ්‍රී ලංකා රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව.

3. කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන වැඩ මාලාව 6-9 ශ්‍රේණි සඳහා (1973) අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, ශ්‍රී ලංකා රජයේ මුද්‍රණාලය

4. කාරියවසම්, චන්ද්‍රපාල (1995) 21 වන සියවසට අධ්‍යාපනය සාර ප්‍රකාශන හා මුද්‍රණ, කොට්ටාව.

5. කුඩලිගම, පී. (1990) චීනයෙන් බිඳක්. ගුරු අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව, ජාති ක අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම: මුද්‍රණය පැසිෆික් ප්‍රෙස් පෞද්ගලික සමාගම.

6. ගුණවර්ධන, චන්ද්‍ර (1992) තුලනාත්මක අධ්‍යාපනය ශික්ෂා මන්දිර ප්‍රකාශන, පානදුර.

7. ජනගහනය හා සංවර්ධනය පිළිබඳ පාර්ලිමේන්තු සභිකයින්ගේ ආසියානු සංසදයේ ශ්‍රී ලංකා කණ්ඩායම සඳහා සම්පාදිත ජනගහන වාර්තා: (1993) ශ්‍රී ලංකාව තුළ උද්ගත වන ජනගහන ගැටලු, ජනගහන අංශය, සෞඛ්‍ය හා වනිතා කටයුතු අමාත්‍යාංශය.

8. ජනලේඛන හා සංඛ්‍යාලේඛන වාර්තා (2001) ජනලේඛන හා සංඛ්‍යාලේඛන දෙපාර්තමේන්තුව, මේට්ලන්ඩ් චන්ද්‍රවංකය, කොළඹ 07.

9. තරුණ අසහනය පිළිබඳ කොමිෂන් සභා වාර්තාව (1990) ශ්‍රී ලංකා සැසි වාර්තාව

10. පාරිභෝගික මූල්‍ය හා සමාජ ආර්ථික සමීකරණ (1998) ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුව, මහ බැංකු මුද්‍රණාලය, කොළඹ.

11. පාරිභෝගික මූල්‍ය හා සමාජ ආර්ථික සමීකරණ (1999) ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුව, මහ බැංකු මුද්‍රණාලය, කොළඹ.

12. පාරිභෝගික මූල්‍ය හා සමාජ ආර්ථික සමීක්ෂණ. (2000) ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුව, මහබැංකු මුද්‍රණාලය, කොළඹ.

13. විදුහල්පති උපදෙස් සංග්‍රහය, (1996) ශ්‍රී ලංකාවේ ද්විතියික අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක වර්ධනය, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම.

14. සුමතිපාල, කේ. එච්. එම්. (1993) ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ඉතිහාසය (1796 - 1965) පි. 207 අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව.

15. ශ්‍රී ලංකා සැසි වාර්තා (1963) කා. අ. කො. සභා වාර්තා පි. 56

16. ශ්‍රී ලංකා සැසි වාර්තා (1992) ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවේ පළමු වාර්තාව, ශ්‍රී ලංකා රජයේ මුද්‍රණ හැන්සාඩ් වාර්තා. (1938) පි. 2411.

17. රණවීර, මහින්ද (1998) අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ නව ප්‍රවණතා විසි එක් වන සියවස සඳහා : ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨ ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය, 4 කලාපය.

5 වැනි ශ්‍රේණියේ සිසුන් සඳහා පරීක්ෂණ සැකසීම හා සම්මත කිරීමේ වාර්තාව

ජී. එම්. ටී. එන්. පෙරේරා

පටුන

පිටු අංක

1.0 සම්මත පරීක්ෂණ

1.1 සම්මත පරීක්ෂණ

1.2 සම්මත පරීක්ෂණ වර්ග

1.3 ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් සිසුන් සඳහා සකස් කර ඇති සම්මත පරීක්ෂණ

1.4 සම්මත පරීක්ෂණයක් සකස් කර ගන්නා ආකාරය

1.5 පරීක්ෂණ ලකුණු අර්ථකථනය

2.0 උපදෙස් සංග්‍රහය

2.1 හැඳින්වීම

2.2 පරීක්ෂණ මගින් මනිනු ලබන හැකියා

2.3 පරීක්ෂණ භාවිත කළ හැක්කේ කුමන අරමුණකින් ද

2.4 පරීක්ෂණ භාවිත කළ හැකි අවස්ථා

2.5 පරීක්ෂණවල ස්වභාවය

2.6 පරීක්ෂණවල ව්‍යුහය

2.7 පරීක්ෂණ පැවැත්වීම

2.8 පිළිතුරු පත් ලකුණු කිරීම

2.9 ප්‍රතිමාන ගණනය කිරීම

2.10 පරීක්ෂණ පත්‍ර

1.0 සම්මත පරීක්ෂණ

1.1 සම්මත පරීක්ෂණ

සම්මත පරීක්ෂණයක් යනු කුමක් දැ යි වටහා ගැනීම සඳහා ඒ පිළිබඳ විවිධ අධ්‍යාපනඥයින් විසින් ඉදිරිපත් කරනු ලැබ ඇති නිර්වචන විමසා බැලීම යෝග්‍යය.

සම්මත පරීක්ෂණයක් යනු *"එක් පුද්ගලයකුගේ හෝ පුද්ගලයන් කිහිප දෙනෙකුගේ චර්යාවන් සැසඳිය හැකි ක්‍රමාණුකූල ක්‍රියා මාර්ගයකි."* යනුවෙන් ක්‍රෝන්බැච් (Cronbach) සඳහන් කර ඇත. මෙම නිර්වචනයෙන් පැහැදිලි වන ප්‍රධාන අදහස වන්නේ ඉගෙනුම මඟින් වර්ධනය වන ශිෂ්‍ය චර්යාවන් සැසඳීම සඳහා ක්‍රමාණුකූල ක්‍රියා මාර්ගයක් අනුගමනය කිරීම සම්මත පරීක්ෂණවල දී සිදු වන බව යි. මීට අමතර ව කෙනෙකුගේ ප්‍රගතිය ඔහු හෝ ඇය ඊට පෙර සිටි තත්ත්වය හා සසඳා බැලීම ද මෙයට ඇතුළත් බව ඔහු ප්‍රකාශ කරයි.

සම්මත පරීක්ෂණයක් යනු පරීක්ෂණ පැවැත්වීම, ලකුණු පැවරීම, ලකුණු අර්ථකථනය කිරීම පිළිබඳ ක්‍රියා පිළිවෙළ සුවිශේෂී ව හා විස්තර සහිත ව සඳහන් කර ඇත්තා වූත් ඒ නිසා ම පරීක්ෂකයා කවරෙක් වුව ද, පරීක්ෂණය පවත්වනු ලබන්නේ කවර ස්ථානයක දී වුව ද, පරීක්ෂිතයන්ගේ ප්‍රතිඵල සැසඳීමට ඉඩකඩ සලසන්නා වූත්, විවිධ වයස්වලට හෝ ශ්‍රේණිවලට ගැළපෙන ලෙසට පූර්වයෙහි නිගමනය කරන ලද ප්‍රතිමාන සකස් කර ඇත්තා වූත්, පිළිගත් සුවිශේෂ අරමුණු සමූහයක් ඉටු කර ගැනීම සඳහා පරීක්ෂණ කාර්යය පිළිබඳ ව විශේෂඥ දැනුමක් සහිත පිරිසක් විසින් ඉතා මත් පරස්සමින් ක්‍රමාණුකූල ව සකස් කරනු ලබන පරීක්ෂණයකි යනුවෙන් වික්ටර් එච්. නොල් (Victor H. Noll) විස්තර කරයි. එම නිර්වචනයට අනුව සම්මත පරීක්ෂණයක් සැකසීමේ කාර්යය පන්ති කාමරය තුළ දී සාමාන්‍ය ගුරුවරයකුට කළ හැක්කක් නො වේ. පරීක්ෂණ සැකසීමේ කාර්යය පිළිබඳ ව මනා පුහුණුවක් හා විශේෂඥ දැනුමක් සහිත පුද්ගලයකුට හෝ පුද්ගලයින් කණ්ඩායමකට හෝ පමණක් කළ හැකි කාර්යයකි.

සම්මත පරීක්ෂණය කිසියම් ක්‍රමාණුකූල පිළිවෙළකට ඉතා පරිස්සමින් සකස් කරනු ලබන්නකි. පරීක්ෂණ චනු ලිවීම, චනු පූර්ව පරීක්ෂණයට ලක් කිරීම, සුදුසු චනු තෝරා ගැනීම, නුසුදුසු චනු සංස්කරණය කිරීම, පරීක්ෂණය නැවත අත්හදා බැලීම, අදාළ සංශෝධන කිරීම, පරීක්ෂණයෙහි වලංගුතාව හා විශ්වාස්‍යතාව තහවුරු කිරීම, පරීක්ෂණය පැවැත්වීමේ උපදෙස් සකස් කිරීම, පරීක්ෂණයට ලකුණු දීමේ ආකාරය සම්මත කිරීම, විශාල නියැදියකට පරීක්ෂණ පවත්වා වයස් ප්‍රතිමාන හෝ ශ්‍රේණි ප්‍රතිමාන හෝ හැකියා මට්ටම් හෝ සම්මත කිරීම, සම්මත පරීක්ෂණයට අදාළ අත්පොත් සැකසීම වැනි වූ පියවර රාශියන් සම්මත පරීක්ෂණයක දී හමු වේ. මෙම විශේෂිත ක්‍රියා පිළිවෙළ නිසා පරීක්ෂණ පැවැත්වීමේ උපදෙස්, ලකුණු පැවරීමේ උපදෙස්, ගණනය කළ හැකි ප්‍රතිමාන හෝ හැකියා මට්ටම් ආදිය සම්මත වූ ඒවා බවට පත් කර ගැනීමට අවස්ථාව සැලසේ. පරීක්ෂණය පවත්වනු ලබන්නා (පරීක්ෂකයා) හෝ පරීක්ෂණය පවත්වනු ලබන ස්ථානය සහ වේලාව පරීක්ෂිතයාගේ ප්‍රතිඵල කෙරෙහි බල නොපායි. පන්ති කාමර මට්ටමේ දී ගුරුවරයාට සිදුවන්නේ විශේෂඥ දැනුමක් ඇති අයෙකු විසින් සම්මත කරන ලද මෙවැනි පරීක්ෂණ තමාගේ පරමාර්ථයට සුදුසු පරිදි භාවිත කර අවශ්‍ය තොරතුරු ලබා ගැනීම සඳහා කටයුතු කිරීමයි..

1.2 සම්මත පරීක්ෂණ වර්ග

පන්ති කාමරය තුළ දී ගුරුවරයාට ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි පරීක්ෂණ වර්ග පිළිබඳ ව විවිධ අදහස් ඉදිරිපත් ී ඇත. නොර්මන් ඊ. ග්‍රොන්ලන්ඩ් (NORMAN E GRONLUND) ගුරුවරුන්ට භාවිත කළ හැකි පරීක්ෂණ වර්ග තුනක් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ බහුල ව දක්නට ලැබෙන බව සඳහන් කර ඇත.

1. සාධන පරීක්ෂණ (Achievement Tests)
2. අභියෝග්‍යතා පරීක්ෂණ (Apptitude Tests)
3. පෞරුෂ පරීක්ෂණ (Personality Tests)

තුන් වන වර්ගයට අයත් පරීක්ෂණවල දී සොයා බැලෙනුයේ සිසුන්ගේ හැසිරීම් රටා, සමාජයට හුරුවීම්, ආකල්ප හා ලැදියා වැනි දේ පිළිබඳව ය.

ඒ. ඒ. නවරත්න විසින් සම්මත පරීක්ෂණ වර්ග හතරක් ගැන කරුණු දක්වා ඇත.

1. බුද්ධිය මැනීමේ සම්මත පරීක්ෂණ
2. අභියෝග්‍යතාව මැනීමේ සම්මත පරීක්ෂණ
3. ඉගෙනුම් හැකියා මැනීමේ සම්මත පරීක්ෂණ
4. වෙනත් සම්මත පරීක්ෂණ

ශිෂ්‍යයෙකුගේ ඉගෙනීමේ ප්‍රමාණය, ගුණය හා වේගයත් ඔහුගේ බුද්ධි මට්ටමත් අතර ඇත්තේ ධන සහසම්බන්ධතාවකි. එම නිසා කිසියම් සම්මත බුද්ධි පරීක්ෂණයක් භාවිත කර තම පන්ති කාමරයේ ඉගෙන ගන්නා සිසුන්ගේ බුද්ධි මට්ටම තක්සේරු කර බැලීම ගුරුවරයාගේ ඉගැන්වීම් කාර්යයෙහි දී බොහෝ සේ ප්‍රයෝජනවත් වේ. විවිධ බුද්ධි මට්ටම් සහිත සිසුන්ට විවිධ ප්‍රමාණයෙන් සම්බලනය සපයමින් සුදුසු පරිදි උපදේශනය වෙනස් කරමින් තම ඉගැන්වීම් කාර්යය සාර්ථක කර ගැනීමට ගුරුවරයාට ඒ මඟින් ඉඩ සැලසේ. විශේෂයෙන්, සෙමින් ඉගෙන ගන්නා සිසුන්ට වැඩිපුර අත දීමට මඟ පාදා ගත හැකි ය. මෙම සම්මත බුද්ධි පරීක්ෂණ, වාචික අවාචික හා කාර්ය පරීක්ෂණ ලෙස ද සකස් කර ගත හැකි ය. වෙස්ලර්ගේ බුද්ධි පරීක්ෂණ, ටර්මන්ගේ බුද්ධි පරීක්ෂණ, කැටල්ගේ බුද්ධි පරීක්ෂණ, හෙසල්ගේ බුද්ධි පරීක්ෂණ, මැකාර්තිගේ බුද්ධ පරීක්ෂණ මෙලෙස ලොව පුරා ප්‍රචලිත සම්මත බුද්ධි පරීක්ෂණ සමහරෙකි.

අභියෝග්‍යතා පරීක්ෂණයක දී කෙරෙනුයේ කිසියම් කාර්යයක් පිළිබඳ ව පුහුණුවක් ලබා දීමෙන් පසුව ශිෂ්‍යයා එම කාර්යයෙහි නියැලීමේ සාර්ථකත්වය හෝ අසාර්ථකත්වය ගැන පෙරකීම ය. මේ නිසා අභියෝග්‍යතා පරීක්ෂණයක දී තිබිය යුතු වැදගත් ම ලක්ෂණය වන්නේ අනාගත සුචක වලංගුතාවයි. (පෙරකීමේ සර බව යි) පස්වැන්නේ ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණය වන්නේ අනාගත සුචක වලංගුතාව යි. (පෙරකීමේ සර බව යි) පස්වැන්නේ ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණය මෙම හැකියාව පරීක්ෂා කරන්නක් වුවත් ශ්‍රී ලංකාවේ තවම ඒ සඳහා සම්මත පරීක්ෂණ භාවිත නො කෙරේ. ඇමෙරිකා එක්සත් ජනපදයේ S. A. T. පරීක්ෂණය, එක්සත් රාජධානියේ D. A. T. පරීක්ෂණය යන උපකරණ සම්මත පරීක්ෂණ වශයෙන් වැදගත් ස්ථානයක් ගනියි.

ශිෂ්‍යයෙකු සතු ඉගෙනීමේ හැකියාව සාධක කිහිපයක් මත රඳා පවතී. මුල දී බුද්ධිය හා අභියෝග්‍යතාව ගැන පමණක් මූලික සැලකිල්ලක් දැක්වූවත්, පසුව ඒ වෙනුවට ඉගෙනුම් හැකියා මැනීමේ සම්මත පරීක්ෂණ ද ප්‍රචලිත වීමට පටන් ගති. මෙම පරීක්ෂණවල දී බුද්ධි පරීක්ෂණවල දී සලකා බැලෙන තර්කනය, සංජානනය, අවකාශමය හැකියා සාධක මෙන් ම ඊට අමතර වූ තොරතුරු ග්‍රහණය කර ගැනීමේ වේගය, කෙටිකාලික හා දිගු කාලීන මතකය, මතකයෙහි ඇති දැනුම ප්‍රත්‍යායනය හා ප්‍රයෝජන ගැනීම වැනි සාධක කෙරෙහි ද වැඩි සැලකිල්ලක් දැක්වීමට පටන් ගැනුණි. මෙම ඉගෙනුම් හැකියා පරීක්ෂණ සාමාන්‍ය ඉගෙනුම්

හැකියා පරීක්ෂණ හා විශේෂ ඉගෙනුම් හැකියා පරීක්ෂණ යනුවෙන් කොටස් දෙකකින් දක්නට ලැබේ. මෙම පරීක්ෂණවල දී පොදුවේ ශිෂ්‍යයා තුළ ඇති ඉගෙන ගැනීමේ හැකියාව, ඉගෙන ගැනීමේ වේගය ආදිය පිළිබඳ ව සොයා බැලිය හැකි ය. භාෂාව, ගණිතය වැනි වූ විෂයයන් ආශ්‍රිත ව සැකසුණු සම්මත පරීක්ෂණ ද අද දක්නට ලැබේ. බ්‍රිතාන්‍ය හැකියා පරිමාණය (British Ability Scales), ජාතික වැඩිහිටි කියවීමේ පරීක්ෂණ (National Adult Reading Test), ඩරල්ගේ කියවීමේ හැකියා පරීක්ෂණ (Durrel's Analysis of Reading Test) මේ සම්බන්ධ ව සැකසී ඇති සාර්ථක පරීක්ෂණ කිහිපයකට උදාහරණ වේ.

බුද්ධි පරීක්ෂණවල වර්ධනයත් සමඟ ව්‍යාප්ත වූ සම්මත පරීක්ෂණ ක්‍රමය බුද්ධිය, අභියෝග්‍යතාව පමණක් නොව ඉගෙනුම හා බැඳී පවතින විවිධ අංශ වෙත ද යොමු වී තිබේ. ඒ අනුව පන්ති කාමරය තුළ දී ශිෂ්‍යයාගේ විවිධ චර්යාවන් නිරීක්ෂණය කර ශිෂ්‍යයාගේ හැසිරීම් රටා, ආකල්ප හා අභිරුචීන් වටහා ගැනීමට මඟ පාදන සම්මත පරීක්ෂණ ප්‍රචලිත වී ඇත. රටර්ගේ චර්යා පරිමාණය (Rutter's Behavioural Scale), NFER ආයතනයේ ප්‍රකාශිත ගණිත ආකල්ප පරීක්ෂණ (Mathematics Attitude Scale), උසස් පාඨශාලා පෞරුෂ ප්‍රශ්නාවලිය (High School Personality Questionaire) පෞරුෂ සාධක දහසයේ ප්‍රශ්නාවලිය (Sixteen Personality Factor Questionaire) මේ සඳහා නිදසුන් ලෙස දැක්විය හැකි ය.

මැතක දී දක්නට ඇති ප්‍රවණතාව වන්නේ සාමාන්‍ය බුද්ධි පරීක්ෂණ භාවිතය වෙනුවට කිසියම් විෂයයක් හා අදාළ ව එක් එක් වයස් මට්ටමට හෝ ශ්‍රේණි මට්ටමට ගැළපෙන ලෙසට සම්මත කරන ලද පරීක්ෂණ භාවිතය යි. අදාළ විෂය නිර්දේශය සැලකිල්ලට ගනිමින් හැකියා මැනීමේ (Ability Testing) මූලධර්මය අනුව ගොස් මෙම පරීක්ෂණ සකස් කර ඇත. පන්තියේ සිසුන්ගේ සාධන මට්ටම, අදාළ ප්‍රතිමානය සමඟ සසඳමින් තම ඉගැන්වීම් කාර්යය ඉදිරියට ගෙන යාම සඳහා, මෙවැනි පරීක්ෂණ භාවිත කිරීමෙන් ගුරුවරයාට වඩා හොඳ අවස්ථා සැලසේ.

1.3 ශ්‍රී ලංකාවේ සිසුන් සඳහා සකස් කර ඇති සම්මත පරීක්ෂණ

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් සිසුන් එල්ල කරගෙන ඔවුන්ගේ ඉගෙනුම් කාර්යයට අත දීම සඳහා අවශ්‍ය දත්ත රැස් කරමින් භාවිත කළ හැකි සම්මත කරන ලද පරීක්ෂණ කිහිපයක් අපට හැඳින ගත හැකි ය.

1. ශ්‍රී ලංකා ජාතික අධ්‍යාපන සංගමය මගින් ප්‍රකාශිත බුද්ධි පරීක්ෂණය

මහාචාර්ය ජේ. ඊ. ජයසූරිය මහතා විසින් 1956 සකස් කරනු ලැබ ඇති මෙම පරීක්ෂණය අයිතම 75 කින් සමන්විත ය. උප පරීක්ෂණ පහකින් සමන්විත මෙම පරීක්ෂණය වාචික බුද්ධි පරීක්ෂණයකි. වයස අවුරුදු 11 සිට 15 දක්වා සිංහල මාධ්‍යයෙන් ඉගෙනුම ලැබූ සිසුන් සම්බන්ධ කර ගෙන මෙම පරීක්ෂණය සම්මත කර ඇත. මෙහි දී තර්කන හැකියාව, සාදෘශ්‍ය හැකියාව, වර්ග කිරීමේ හැකියාව, භාෂා හැකියාව සහ සංඛ්‍යාමය හැකියාව විමසා බැලේ. මෙම පරීක්ෂණය භාවිත කිරීම මගින් සුහග සිසුන් සහ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා සිසුන් හැඳින ගැනීමටත්, එක් එක් කණ්ඩායමට ගැළපෙන ලෙස ඉගැන්වීම් කාර්යය සංවිධානය කිරීමටත් හැකියාව ලැබේ.

2. **සී. ඩබ්. වේදනායගම් මහතාගේ බුද්ධි පරීක්ෂණය**

වයස අවුරුදු 13-14 සිංහල මාධ්‍යයෙන් ඉගෙන ගන්නා සිසුන් සඳහා සම්මත කරන ලද මෙම පරීක්ෂණය අවාචික බුද්ධි පරීක්ෂණයකි. පරීක්ෂණ වනු 80කින් සමන්විත මෙහි උප පරීක්ෂණ හතරක් ඇත. අභූතිය (Absurdity), සාදෘශ්‍යය (Analogy) වර්ගීකරණය (Classification), න්‍යාසයන් (Matrices) යන ප්‍රධාන හැකියා මෙහි දී විමසා බැලේ.

3. **එස්. කේ. නෙත්තානන්ද මහතාගේ බුද්ධි පරීක්ෂණය**

1964 වර්ෂයේ දී හතර වන සහ පස් වන ශ්‍රේණි සිසුන් සඳහා සම්මත කරන ලද මෙම බුද්ධි පරීක්ෂණය වාචික පරීක්ෂණයකි. මෙම පරීක්ෂණය අයිතම 60කින් සමන්විත වේ. උපපරීක්ෂණ පහක් අන්තර්ගත ය. වර්ග කිරීමේ හැකියාව, සාදෘශ්‍ය හැකියාව, තර්කන හැකියාව සහ සංඛ්‍යා රටා පිළිබඳ හැකියාව මෙම පරීක්ෂණ ඇසුරින් විමසා බැලේ. මෙම පරීක්ෂණය කරුණු කිහිපයක් නිසා විශේෂත්වයක් ගෙන ඇත. එනම් පළමු කොට මෙය බුද්ධි පරීක්ෂණයක් වශයෙන් පමණක් නො ව සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් හැකියා තක්සේරු කිරීමේ පරීක්ෂණයක් වශයෙන් ද පමණක් නො ව සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් හැකියා තක්සේරු කිරීමේ පරීක්ෂණයක් වශයෙන් ද වැදගත් වේ. මීට අමතර ව, අගනුවර ප්‍රධාන පෙළේ පාසල් දෙකක සිසුන් ඇසුරින් සකසන ලද ශ්‍රේණි ප්‍රතිමාන සහ ජාතික නියැදියක් ඇසුරින් සකසන ලද ශ්‍රේණි ප්‍රතිමාන ද පරීක්ෂණය සම්මත කිරීමේ දී සකස් කර තිබීම මෙම පරීක්ෂණය වැදගත් වීමේ තවත් හේතුවකි.

4. **මහාචාර්ය කේ. ඩබ්. දිසානායක මහතාගේ අභියෝග්‍යතා පරීක්ෂණය**

මහාචාර්ය දිසානායක මහතා විසින් 1966 වර්ෂයේ දී සම්මත කර ඇති මෙම පරීක්ෂණය අ. පො. ස. (උසස් පෙළ) සිසුන්ගේ ශාස්ත්‍රීය අභියෝග්‍යතාව තක්සේරු කිරීම අරමුණු කරගෙන සකස් කරන ලද්දකි. මෙහි ප්‍රතිඵල අනුව උසස් පෙළ විෂය නිර්දේශය අවසන් කරන සිසුන්, විශ්වවිද්‍යාල පාඨමාලාව හැදෑරීමේ දී පෙන්වන ශාස්ත්‍රීය අභියෝග්‍යතාව පිළිබඳ කරුණු හෙළිදරව් කර ගත හැකි ය. මෙය උපපරීක්ෂණ 07 කින් සමන්විත වේ. උප පරීක්ෂණ හයක අයිතම 30ක් ද හත්වන උප පරීක්ෂණයෙහි අයිතම 40 ක් ද ඇතුළත් ය. මේ පරීක්ෂණ සඳහා කාලසීමා විනාඩි 15 සිට විනාඩි 45 දක්වා එකිනෙකට වෙනස් වේ. උපපරීක්ෂණ මගින් සොයා බලනුයේ වාචික ස්මරණය, වාචික තර්කනය, සංඛ්‍යා පහසුතාව, සංඛ්‍යාමය තර්කනය, අවකාශ දෘෂ්ටි කල්පනය සහ ශාස්ත්‍රීය අවබෝධය යන හැකියා ය.

5. **ඒ. ඒ. නවරත්න මහතාගේ හැකියා පරිමාණ කට්ටලය**

මෙම පරීක්ෂණය ඉගෙනුම් හැකියා පරීක්ෂණයක් මෙන් ම බුද්ධි පරීක්ෂණයක් ලෙස ද භාවිත කළ හැකි ය. වයස අවුරුදු 12 සිට 13 දක්වා පාසල් සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් හැකියා තක්සේරු කිරීම මෙහි අරමුණ වේ. වාචික බුද්ධි පරීක්ෂණයක් මෙන් ම, කාර්ය පරීක්ෂණ ලක්ෂණ ද මෙහි අන්තර්ගත ය. මෙය උප පරීක්ෂණ 10 කින් සමන්විත වේ. තොරතුරු ග්‍රහණය කර ගැනීමේ වේගය, කෙටිකාලීන මතකය, දැනුම ප්‍රත්‍යායනය සහ භාවිතය, තර්කනය, අවකාශ රූප සංඥාව (Spatial Imag-

ery) යන ප්‍රධාන හැකියා පරීක්ෂා කෙරේ. කණ්ඩායම් පරීක්ෂණයක් මෙන් ම කේවල පරීක්ෂණයක් ලෙස ද මෙය භාවිත කළ හැකි ය. මෙහි දී එක් එක් උප පරීක්ෂණය සඳහා ශිෂ්‍යයෙකු හිමි කර ගන්නා දළ ලකුණ වෙනුවෙන් ප්‍රතිශත ලකුණු ප්‍රතිශතම තරාව, Z ලකුණ T ලකුණ, හැකියා මට්ටම් යන දර්ශකයන් කිහිපයක් ම ගණනය කළ හැකිය. උපපරීක්ෂණ කිහිපයක් හෝ සියල්ලෙහි ම ලකුණුවල එකතුව ඇසුරෙන් ශිෂ්‍යයාගේ බුද්ධි ඵලය ගණනය කළ හැකි ය.

6. **එස්. කේ. නෙත්තානන්ද මහතාගේ සිංහල භාෂාව සහ අංක ගණිතය සාධන පරීක්ෂණ**

1964 වර්ෂයේ දී සකස් කරන ලද මෙම සම්මත පරීක්ෂණ දෙක හතර සහ පස් වන ශ්‍රේණිවල සිසුන්ගේ සිංහල භාෂාව, ගණිතය සාධන මට්ටම් තක්සේරු කිරීම අරමුණු කර ගෙන සැකසුණකි. ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය අවසන් වන විට ඉගෙන ගන්නා විෂයයන් දෙකකට අදාළ ව ශිෂ්‍යයන් විසින් ප්‍රගුණ කරගෙන තිබිය යුතු භාෂාමය හැකියා සහ අංක ගණිතමය හැකියා පිළිබඳ ව මෙම පරීක්ෂණ දෙකෙහි දී සලකා බැලේ. ප්‍රාථමික පාසල් කාල සීමාව අවසන් කරන සිසුවා එම විෂයයන්ට අදාළව එළැඹී ඇති මට්ටමත් ද්විතීයික පාසලට ඇතුළත් ව ඉගෙනීම ආරම්භ කිරීම සඳහා ශිෂ්‍යයා තුළ ඇති සූදානම තක්සේරු කිරීමත් යන අරමුණු දෙක ඉටු කර ගැනීම සඳහා මෙම පරීක්ෂණ ගුරුවරුන්ට ඉතා ප්‍රයෝජනවත් වේ.

7. **ජී. එම්. ටී. එන්. පෙරේරා මහත්මියගේ 9 වන ශ්‍රේණියේ සිසුන් සඳහා සුදුසු ශාස්ත්‍රීය අභියෝග්‍යතා පරීක්ෂණය**

9 වන ශ්‍රේණියේ ඉගෙනුම අවසන් කරන වයස අවුරුදු 14 සිසුන් සඳහා සම්මත කෙරුණු මෙම පරීක්ෂණය ශාස්ත්‍රීය අභියෝග්‍යතා පරීක්ෂණයකි. මෙය උප පරීක්ෂණ 15කින් සමන්විත ය. වාග් කෝෂය, සංජානනය, තර්කනය, සම්බන්ධතා දැකීම, ගැටලු විසඳීම යන ප්‍රධාන හැකියා පහත් මෙම පරීක්ෂණය මඟින් විමසා බැලේ. මෙම හැකියා පහ නැවත අණු කොටස්වලට බෙදා උප පරීක්ෂණ කට්ටල 15 සකස් කර ඇත. එහි දී එක් හැකියාවක් නැවත වාචික, සංඛ්‍යාමය සහ අවකාශමය වශයෙන් කොටස් තුනකට වර්ග කර ඇත. මෙම අභියෝග්‍යතා පරීක්ෂණයේ දී එක් එක් උපපරීක්ෂණය සඳහා ශිෂ්‍යයකු හිමි කර ගන්නා දළ ලකුණ වෙනුවෙන් ප්‍රතිශත ලකුණක්, ප්‍රතිශතම තරාව, Z ලකුණ T ලකුණ හැකියා, මට්ටම් යන දර්ශකයන් කිහිපයක් ම ගණනය කර ඇත. උපපරීක්ෂණ සියල්ලෙහි ලකුණු එකතුව ඇසුරින් ශිෂ්‍යයාගේ බුද්ධි ඵලය ද මෙහි දී ගණනය කිරීම සඳහා උපදෙස් දී ඇත.

1.4 සම්මත පරීක්ෂණයක් සකස් කර ගන්නා ආකාරය

අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ නියැලෙන්නන්ට භාවිත කළ හැකි පරීක්ෂණ වර්ග අතරින් මෙම පරිච්ඡේදයෙහි දී සාකච්ඡා කිරීමට බලාපොරොත්තු වන්නේ සම්මත සාධන පරීක්ෂණයක් සකස් කර ගන්නා ආකාරය සහ පාසල තුළ දැනට භාවිත වන සම්මත සාධන පරීක්ෂණ මොනවාදැයි යන කරුණු පිළිබඳව ය.

වර්තමානයේ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ නොයෙකුත් වෙනස්කම් සිදුවෙමින් පවතී. විෂයමාලා සංස්කරණය, විෂයමාලා නවීකරණය, විෂයමාලාව ඉගැන්වීම සඳහා නව ක්‍රම පිළිවෙත් හඳුන්වාදීම මේවා අතරින් සමහරක් වේ. වර්තමනායේ සිදුවන සීඝ්‍ර වෙනස්කම් හමුවෙහි ශිෂ්‍යයන්ගේ සාධනය සොයා බැලීම, ශිෂ්‍යයන්ගේ සාධනය සසඳා බැලීම, විෂයමාලාවන්හි සාර්ථක අසාර්ථක භාවය හැඳිනගැනීම සඳහා සම්මත සාධන පරීක්ෂණවල අවශ්‍යතාව ක්ෂේත්‍රය තුළ පැන නැඟෙමින් පවතී. මේ නිසා ක්‍රමාණුකූල ලෙස සම්මත පරීක්ෂණයක් සකස් කර ගන්නා ආකාරය පිළිබඳ ව අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ නියැලෙන්නන් අත්‍යවශ්‍යයෙන් ම දැනුවත් විය යුතු වේ.

සම්මත සාධන පරීක්ෂණ අවශ්‍ය වන්නේ ශිෂ්‍යයාගේ අධ්‍යාපන මට්ටම පිළිබඳ සත්‍ය තොරතුරු සපයා ගැනීමට ය. මෙහි දී සිසුන්ගේ මූලික කුසලතා වන කියවීම, ලිවීම, ගණිතය යනාදී එක් එක් විෂය ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳ ව සම්මත සාධන පරීක්ෂණ සකස් කළ යුතු ව ඇත.

සම්මත සාධන පරීක්ෂණයක් සකස් කරන විට පසු කළ යුතු පියවර කිහිපයක් අධ්‍යාපනඥයින් විසින් හැඳින ගෙන ඇත.

සම්මත සාධන පරීක්ෂණයක් සකස් කරන විට පසු කළ යුතු පියවර කිහිපයක් අධ්‍යාපනඥයින් විසින් හැඳින ගෙන ඇත.

1. පරීක්ෂණය සැලසුම් කිරීම.
2. පරීක්ෂණ වනු පිළියෙල කිරීම.
3. පූර්ව පරීක්ෂණ හා වනු සංස්කරණය
4. පරීක්ෂණය පැවැත්වීම සහ සම්මතකරණය

මෙහි සඳහන් කර ඇති පළමු හා දෙ වන පියවර සාමාන්‍ය පන්ති කාමරයේ පරීක්ෂණ සකස් තරක ආකාරයට බොහෝ දුරට සමාන ය. ප්‍රධානතම වෙනසක් ලෙස මෙහි දැකිය හැක්කේ පුළුල් ක්ෂේත්‍රයක් තුළ පරීක්ෂණය පැතිරීම සහ හැකියා සමූහයක් කෙරේ අවධානය යොමු කිරීම ය. පන්ති කාමරයේ දී පරීක්ෂණ සකස් කිරීම ගුරුවරුන් පමණක් සිදු කරන අතර සම්මත සාධන පරීක්ෂණ සැකසීමට ගුරුවරුන්, විෂයමාලා විශේෂඥයින් සහ පරීක්ෂණ සැකසීම පිළිබඳ විශේෂඥයින්ගේ සහය ලබා ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය ය. තුන් වන පියවර සහ හතර වන පියවරවල විශේෂ ලක්ෂණ කිහිපයක් දක්නට ඇත. පූර්ව පරීක්ෂණ සිදු කිරීම මඟින් උසස් තත්ත්වයේ වනු තෝරා ගැනීමට අවස්ථාව ලැබේ. මෙහි දී වනුවල පහසුතාව, විභාවනතාව, ලක්ෂ ද්වි ශ්‍රේණි සම්බන්ධතා සංගුණකය යනාදී දර්ශක භාවිත කෙරේ. පරීක්ෂණ සම්මත කිරීමේ දී ප්‍රතිමාන ඇතුළත් වගු පිළියෙළ කිරීමට සිදු වේ. මෙම වගු මඟින් සිසුන්ගේ සාධනය පාසලේ අනෙක් සිසු කණ්ඩායම් සමඟ ද වෙනත් පාසල් සමඟ ද කලාප සමඟ ද ජාතික වශයෙන් ද සැසඳීමට හැකියාව ලැබේ.

i. පරීක්ෂණ සැලසුම් කිරීම

ක්‍රමානුකූල ප්‍රවේශ (Systematic Approach) පිළිවෙත අනුගමනය කරමින් සම්මත සාධන පරීක්ෂණයක් සකසන විට මුලින් ම මැනිය යුතු විෂය සන්ධාරය සහ උපදේශාත්මක අරමුණු හැඳින ගැනීම කළ යුතු ය. මෙම හැඳිනගැනීම ඇසුරින් පිරිවිතර වගුවක් සකස් කෙරේ. මෙසේ සැකසෙන ද්විමාන වගුව ඇසුරින් පිරිවිතර වගුවක් සකස් කෙරේ. මෙසේ සැකසෙන ද්විමාන වගුව සම්පූර්ණ කිරීමේ දී විෂය නිර්දේශය, ගුරු අත්පොත්, පෙළපොත්, මීට පෙර මේ විෂය නිර්දේශය පිළිබඳ ව පර්යේෂණ මඟින් අනාවරණය කරගෙන ඇති තොරතුරු මූලාශ්‍ර ලෙස යොදා ගැනේ. මෙම පිරිවිතර

වගුව සකස් කිරීමට විෂයමාලා විශේෂඥවරුන් සහ අධ්‍යාපන මිනුම් සහ ඇගයීම් පිළිබඳ මනා පුහුණුවක් හා පළපුරුද්දක් සහිත පුද්ගලයන්ගේ සහාය ලබා ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය ය. මෙහි දී මතක තබා ගත යුතු විශේෂ කරුණක් වන්නේ මෙම පරීක්ෂණය සඳහා ලිවිය යුතු අයිතම සංඛ්‍යා සියල්ල ම ඇතුළත් වන පරිදි මෙම වගුව සැකසීමට සිදුවීමයි. අයිතම සංඛ්‍යා සියල්ල ම මෙහි නිරූපණය විය යුතු වේ.

ii. **පරීක්ෂණ වනු පිළියෙළ කිරීම.**

පිරිවිතර වගුව සකස් කර ගැනීමෙන් අනතුරු ව අයිතම ලිවීම ආරම්භ කෙරේ. මුල් කාර්යය සාමූහික ලෙස කළ හැකි වුව ද අයිතම ලිවීම එම විෂයය උගන්වා පළපුරුද්දක් ඇති ගුරුවරුන් විසින් කළ යුතු වේ. එක් එක් ගුරුවරයා තනි තනි ව අයිතම ලිවීම ඉතා ම සුදු සු ය. ලියන ලද අයිතම ලිවීම ඉතා ම සුදුසු ය. ලියන ලද අයිතම ගැන සාකච්ඡා කිරීම, විවේචනය කිරීම සහ සංස්කරණය කිරීම පළපුරුදු මිනුම් විශේෂඥයින් විසින් සිදු කිරීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. මෙහි දී ප්‍රධාන වශයෙන් අයිතම ලිවීමේ දී භාවිත කරන භාෂාව හා අයිතමවල සංකීර්ණ බව එක් එක් ශ්‍රේණිවලට ගැළපෙන අයුරින් කළ යුතු වේ. අයිතම ලිවීම සිදු කළ යුත්තේ පළමු පියවරේ දී සකස් කර ගන්නා ලද පිරිවිතර වගුවට අනුව ය. පරීක්ෂණය සඳහා අයිතම 40 ක් අවශ්‍ය නම් ඒ සඳහා අවම වශයෙන් අයිතම 200ක් වත් ලියා ගැනීම වැදගත් කාර්යයකි. මෙසේ සැකසූ අයිතම පුහුණු අයිතම ලියන්නන් විසින් සංස්කරණය කිරීම අගනේ ය. ඉන් අනතුරු ව පළමු පූර්ව පරීක්ෂණය පැවැත්වීම සඳහා ක්‍රමාණුකූල ලෙස අයිතම එක් තැන් කළ යුතු ය. මෙලෙස පළමු පූර්ව පරීක්ෂණය සඳහා අයිතම සකස් කිරීම සමඟ ම පූර්ව පරීක්ෂණය ගැන පැහැදිලි කිරීමක් ද පරීක්ෂණ පත්‍රයේ ආකෘතිය ද පරීක්ෂණය සඳහා ගතයුතු කාලය පිළිබඳව ද පරීක්ෂණයට ලකුණු දීමේ ක්‍රමය ඇතුළත් ව උපදෙස් සංග්‍රහයක් ද පිළියෙළ කර ගැනීමට සිදු වේ. මෙලෙසින් පරීක්ෂණ පත්‍ර ඇතුළත් මෙම සියලු ම තොරතුරු මුද්‍රණයට පෙර ගුරුවරුන්ට සහ විෂයමාලා විශේෂඥයින්ට නැවත කියවා බැලීමට සැලැස්වීම ඉතා ම අගනේ ය.

iii. **පූර්ව පරීක්ෂණ හා වනු සංස්කරණය**

මෙම අදියරේ දී මෙම පරීක්ෂණය ජාතික පරීක්ෂණයක් ලෙස සම්මත කිරීමට අපේක්ෂා කරන්නේ නම් විශාල නියෝජනයක් සහිත නියැදියකට පිළිතුරු ලිවීමට සැලැස්වීම අත්‍යවශ්‍ය ය. එම නියැදිය තෝරා ගැනීමේ දී භූ විෂමතාව අනුව ද පළාත් අනුව ද 1 AB, 1C, 2, 3 යනාදී පාසල් වර්ග අනුව ද විවිධ ආර්ථික තත්ත්ව අනුව ද මෙම නියැදිය තෝරා ගත හැකි ය. මෙලෙස නියැදිය තෝරා ගැනීමෙන් පසුව පළමු පූර්ව පරීක්ෂණය පවත්වා දත්ත ලබා ගැනීම සිදුවේ. ශිෂ්‍යයින් විසින් ප්‍රශ්නවලට ලබා දෙන පිළිතුරු අනුව දර්ශක කිහිපයක් ගණනය කෙරේ.

1. සෑම අයිතමයක ම පහසුතා දර්ශකය
2. සෑම අයිතමයක ම විභවනතා දර්ශකය
3. සෑම අයිතමයක ම ලක්ෂ ද්වි ශ්‍රේණි සම්බන්ධතා සංගුණකය
4. සෑම අයිතමයක ම වරණවල කාර්යක්ෂමභාවය
5. උපදෙස්වල ප්‍රමාණවත් බව හා පහසු බව, කාල සීමාව, පරීක්ෂණ ආකෘතිය

යනාදී කරුණු කෙරෙහි සැලකිලිමත් වීමට අවශ්‍ය ය.

පූර්ව පරීක්ෂණය පවත්වන අවස්ථාවේ දී සිසුන් යම්කිසි ප්‍රශ්න අසනු ලැබුවහොත්

එම තොරතුරු ද ප්‍රශ්න සංස්කරණය කිරීමට ඉතා ම වැදගත් වේ. සිසුන් ලබා දෙන පිළිතුරු පිළිබඳ විශ්ලේෂණ කටයුතු බොහෝ දුරට පරිගණක ආශ්‍රයෙන් සිදු කර ගැනීම ඉතා ම වටිනා දෙයකි. මෙලෙසින් විශ්ලේෂණයෙන් ලබා ගන්නා දත්ත ද, ගුරුවරුන්ගෙන් ලබා ගන්නා තොරතුරු ද යොදා ගෙන පළමු පූර්ව පරීක්ෂණයෙන් පසුව ප්‍රශ්න සංස්කරණය කළ හැකි ය. අයිතමය ඉතා ම පහසු එකක් නම් එය දෙ වන පූර්ව පරීක්ෂණයට යොදා නො ගැනේ. එලෙස ම අයිතමය ඉතාමත් අපහසු එකක් නම් එම අයිතම ද දෙ වන පූර්ව පරීක්ෂණ සඳහා යොදා ගන්නේ නැත. විභවනතා දර්ශකය අනුව හෝ ලක්ෂ ද්වි ශ්‍රේණි සම්බන්ධතා සංගුණකය අනුව හෝ ප්‍රශ්න මගින් දක්ෂයාගෙන් අදක්ෂයා වෙන් කිරීම සිදු වී ඇත්දැයි යන්න ද සොයා බැලිය යුතු ය. ඒ අනුව ද දෙ වන පූර්ව පරීක්ෂණය සඳහා ප්‍රශ්න තෝරා ගැනීම කළ යුතු වේ. මෙලෙසින් ලබා ගන්නා ලද තොරතුරු පදනම් කර ගෙන දෙ වන පූර්ව පරීක්ෂණය සඳහා භාවිත කළ හැකි අයිතම තෝරා ගෙන නැවත ක්‍රමානුකූල ලෙස පරීක්ෂණ සකස් කර දෙ වන පූර්ව පරීක්ෂණය පවත්වා තොරතුරු ලබා ගැනීම අවශ්‍ය ය.

එලෙසින් ලබා ගන්නා තොරතුරු පදනම් කර ගෙන අයිතම සංස්කරණය කර අවසාන ප්‍රශ්න පත්‍රය සඳහා අවශ්‍ය ප්‍රශ්න ප්‍රමාණය තෝරා ගත යුතු ය. ප්‍රශ්න පත්‍රයේ අවසාන පිටපත සකස් කරන විට මුලින් සකස් කළ පිරිවිතර වගුවට ගැළපෙන ලෙස මෙම අයිතම තෝරා ගැනීම නිවැරදි ක්‍රම පිළිවෙත යි. මෙලෙසින් අයිතම තෝරා පහසුතාව අනුව පෙළ ගස්වා ප්‍රශ්න පත්‍රයේ අවසාන පිටපත සැකසීම ඉතා ම සුදුසු ය. මීට අමතර ව උපදෙස් හා කාලය පිළිබඳ ව ද අවසාන නිගමනයකට එළඹිය යුතුය.

iv පරීක්ෂණය පැවැත්වීම සහ සම්මතකරණය

ක්‍රමානුකූල ලෙස සකස් කර ගන්නා අවසාන ප්‍රශ්න පත්‍රය ජාතික පරීක්ෂණයක් ලෙස සම්මත කිරීමට අවශ්‍ය වේ. මේ සඳහා නිරූපාා නියැදියක් භාවිත කළ යුතු ය. මෙහි දී උපදෙස් පත්‍රිකා, ප්‍රශ්න පත්‍රය යන දෙක ම සම්මත කිරීමට සිදු වේ. මෙලෙසින් පවත්වන ලද පරීක්ෂණයෙන් ලබා ගන්නා තොරතුරු ද යොදා ගෙන ප්‍රතිමාන ගණනය කරනු ලබයි. මෙහි දී ශ්‍රේණි ප්‍රතිමාන සහ වයස් ප්‍රතිමාන යන දෙක ම ගණනය කළ හැකි ය. මෙසේ සම්මත කරන ලද ප්‍රශ්න පත්‍ර, උත්තර පත්‍ර, උපදෙස් පත්‍ර හා ප්‍රතිමාන ඇතුළත් පොත් කට්ටලයක් සකස් කර ගැනීම ඉතා ම වැදගත් වේ. මෙහි දී එක් එක් පරීක්ෂණයට අදාළ ව මධ්‍යන්‍ය අගය ද, සම්මත අපගමනය අගය ද, විශ්වසනීයතා අගය යන අගයයන් ඇතුළත් කිරීම වඩා විශ්වාසදායී කාර්යක්ෂම ප්‍රශ්න පත්‍ර කට්ටලයක් අවසානයේ ලබා ගැනීමට හැකි වේ.

1.4. පරීක්ෂණ ලකුණු අර්ථකථනය

පරීක්ෂණ ලකුණු යොදා ගෙන ප්‍රතිමාන වගු සකස් කිරීම සිදු වේ. මෙම ප්‍රතිමාන වගුවක විෂය, ශ්‍රේණිය, වයස් කණ්ඩායම මුලින් ඇතුළත් කෙරේ. එහි දී මෙය භාවිත කරන පුද්ගලයන්ට තමන්ට අවශ්‍ය ප්‍රතිමාන වගුව තෝරා ගැනීමට හැකියාව ලැබේ. මෙම වගුවල පළමු තීරුවේ ඇතුළත් කරන්නේ ශිෂ්‍යයන්ට ලබා ගත හැකි දළ ලකුණ ය. දෙ වන තීරුවේ

මෙම දළ ලකුණ 100ට පරිවර්තනය කළ විට ලැබෙන ලකුණ සඳහන් වේ. තුන්වන තීරුවේ ප්‍රතිශතක තරා ඇතුළත් කෙරේ. මෙහි දී වඩා ම වැදගත් වන්නේ හතර වන සහ පස්වන තීරුවයි. මෙහි සම්මත ලකුණ සඳහන් වේ. එනම් Z ලකුණ ය. මෙම Z ලකුණ සාමාන්‍ය ජනතාවට තේරුම් ගත හැකි ආකාරයට පස්වන තීරුවේ සඳහන් වේ. එය හඳුන්වන්නේ T ලකුණ ලෙස ය. දළ ලකුණට වඩා විශ්වාසදායී ලකුණක් ලෙස Z හා T ලකුණ හැඳින්විය හැකි ය. මෙම Z හා T ලකුණු ශිෂ්‍යයන් අතර සහ පාසල් අතර තත්ත්වයන් සැසඳීම සඳහා ඉතා හොඳින් භාවිත කළ හැකි ය. මෙම Z හා T ලකුණු භාවිත කරමින් ශිෂ්‍යයන්ගේ හැකියා මට්ටම් පවා හැඳින ගැනීමට මෙම ප්‍රතිමාන වගු උපකාර වේ.

2.05 වැනි ශ්‍රේණිය සම්මත පරීක්ෂණය
සඳහා
උපදෙස් සංග්‍රහය

2.1 හැඳින්වීම

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල 5 වැනි ශ්‍රේණියෙහි ඉගෙනුම ලබන සිසුන් තුළ සිංහල භාෂාව, ගණිතය, ඉංග්‍රීසි භාෂාව යන විෂයයන්ට අදාළ ව වර්ධනය වී ඇති හැකියාවන් තක්සේරු කිරීම සඳහා භාවිතයට ගැනීම අරමුණු කරගෙන මෙම පරීක්ෂණ සකස් කර තිබේ.

පරීක්ෂණය සම්මත කිරීමේ දී ශ්‍රී ලංකාවේ සැම දිස්ත්‍රික්කයකින් ම පාසල් තෝරා ගැනිණි. එක් එක් දිස්ත්‍රික්කය තුළ පිහිටි 1 ඒබී, 1සී, 02 සහ 03 යන හැම වර්ගයකට ම අයත් පාසල් අහඹු ලෙස තෝරා ගත් අතර එක් එක් පාසලකින් සිසුන් තෝරා ගනු ලැබුවේ ද අහඹු ලෙසට ය. ඒ අනුව පරීක්ෂණය සම්මත කිරීම සඳහා තෝරා ගත් නියැදි බහු අවස්ථා අහඹුකරණ මූලධර්මයට අනුකූල විය. එහෙයින් මෙම සම්මත පරීක්ෂණය ශ්‍රී ලංකාවේ කුමන පාසලක සිසුන් සඳහා වුව ද ගැළපෙන්නකි.

පරීක්ෂණය සිංහල මාධ්‍යයෙන් සහ දෙමළ මාධ්‍යයෙන් ඉගෙන ගන්නා සිසුන් යොදා ගනිමින් සම්මත කර ඇති නිසා මාධ්‍ය දෙකෙන් ම ඉගෙන ගන්නා සිසුන් සඳහා මෙය භාවිත කළ හැකි වේ.

2.2 පරීක්ෂණ මඟින් මනිනු ලබන හැකියා

ප්‍රාථමික විෂයමාලාවෙහි 5 වැනි ශ්‍රේණියේ සිංහල භාෂාව, දෙමළ භාෂාව, ඉංග්‍රීසි භාෂාව සහ ගණිතය යන විෂයයන්හි විෂය සන්ධාරය ඇසුරු කරගෙන මෙම පරීක්ෂණ සකස් කර ඇත. මව් බස, ගණිතය, ඉංග්‍රීසි භාෂාව යන විෂයයන් සිංහල මාධ්‍ය සහ දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන් වෙනුවෙන් වෙන වෙන ම සම්මත කර ඇති නිසා මෙහි පරීක්ෂණ 6 ක් ඇතුළත් වේ.

2.3. පරීක්ෂණ භාවිත කළ හැක්කේ කුමන අරමුණකින් ද?

1. ගුරුවරයාගේ අභිමතය පරිදි අදාළ විෂයමාලාව ඉගෙනීම නිසා සිසුන් තුළ වර්ධනය වන සාධන මට්ටම් පිළිබඳ ව සොයා බැලීම සඳහා මෙම පරීක්ෂණ සමස්තයක් වශයෙන් භාවිත කළ හැකි ය. එහි දී පරීක්ෂණයට මුහුණ දෙන ශිෂ්‍යයා පිළිබඳ ප්‍රතිමාන ගණනය කර ශිෂ්‍යයාගේ සාධනය පිළිබඳ ව තක්සේරුවක් කිරීමට ගුරුවරයාට හැකි වේ.

2. පන්ති කාමරයේ අවශ්‍යතාව පරිදි මව් බස ඉංග්‍රීසි භාෂාව, ගණිතය යන විෂයයන් ඉගෙනීම ආශ්‍රයෙන් ශිෂ්‍යයා තුළ දක්නට ඇති ප්‍රබලතා හා දුබලතා ගැන සොයා බැලීමට ද මෙම පරීක්ෂණ භාවිත කළ හැකි නිසා අනාවරණ කාර්යය සඳහා ද මෙම පරීක්ෂණ යොදා ගත හැකි ය.

2.4 භාවිත කළ හැකි අවස්ථා

මෙම පරීක්ෂණ භාවිත කිරීම ඉතාමත් සුදුසු වන්නේ 5 වන ශ්‍රේණිය අග දී ය. එහෙත් ගුරුවරයාගේ අභිමතය පරිදි තම සිසුන්ගේ සාධන මට්ටම් පිළිබඳ ව සොයා බැලීම සඳහා අර්ධ වාර්ෂික අවස්ථාවක දී හෝ වෙනත් අභිමත අවස්ථාවක දී වුව ද මෙය භාවිත කළ හැකි ය. වර්ෂය අවසාන වීමට පෙර පරීක්ෂණ යොදා ගන්නා අවස්ථා වල දී පරීක්ෂණ ප්‍රතිඵල ඇසුරෙන් බැස ගත හැකි නිගමන වර්ෂය අග දී ලබා ගන්නා තොරතුරු ඇසුරෙන් බැස ගන්නා නිගමනවලට වඩා වෙනස් විය හැකි ය.

2.5. **පරීක්ෂණයේ ස්වභාවය**

කණ්ඩායම් පරීක්ෂණයක් ලෙස භාවිත කිරීමට සුදුසු පරිදි සකස් කර ඇති මෙම පරීක්ෂණ කේවල පරීක්ෂණ ලෙස ද භාවිත කළ හැකි ය. පරීක්ෂණ සමන්විත වන්නේ වාදික ගණයේ පරීක්ෂණාංගවලිනි. මෙම පරීක්ෂණ ගුරුවරු විසින් භාවිත කළ යුත්තකි. සිසුන්ට ස්වයං තීරණ මත භාවිතය සඳහා සැකසුවක් නොවේ.

5 වන ශ්‍රේණියේ ඉගෙනුම ලබන සිසුන්ගේ ශ්‍රේණි ප්‍රතිමාන මෙම පරීක්ෂණ ඇසුරෙන් ගණනය කර ඇති නිසා මෙය ප්‍රතිමාන පරීක්ෂණ ගණයට වැටේ. මෙහි සෑම පරීක්ෂණයක් පිළිබඳ ව විශ්වසනීයතාව තහවුරු කර තිබේ.

	විෂයය	**KR 20**
1.	සිංහල භාෂාව	0.92
2.	ඉංග්‍රීසි භාෂාව	0.94
3.	ගණිතය	0.93
4.	දෙමළ භාෂාව	0.93
5.	ඉංග්‍රීසි භාෂාව (දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන්)	0.94
6.	ගණිතය (දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන්)	0.93

විෂයය	මුළු ලකුණු	මධ්‍යන්‍යය	සම්මත
අපගමනය			
1. සිංහල භාෂාව	40	25.24	8.45
2. ඉංග්‍රීසි භාෂාව	40	24.62	9.86
3. ගණිතය	40	28.00	8.81
4. දෙමළ භාෂාව	40	27.68	9.16
5. ඉංග්‍රීසි භාෂාව (දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන්)	40	22.40	10.30
6. ගණිතය (දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන්)	40	25.10	9.22

2.6 පරීක්ෂණයේ ව්‍යුහය

පරීක්ෂණයේ නම		කාලය	ප්‍රශ්න ගණන
1.	සිංහල භාෂාව	පැය.01 යි	40
2.	ඉංග්‍රීසි භාෂාව	පැය.01 යි	40
3.	ගණිතය	පැය.01 යි	40
4.	දෙමළ භාෂාව	පැය.01 යි	40
5.	ඉංග්‍රීසි භාෂාව (දෙමළ මාධ්‍ය)	පැය.01 යි	40
6.	ගණිතය (දෙමළ මාධ්‍ය)	පැය.01 යි	40

2.7 **පරීක්ෂණය පැවැත්වීම**

මුද්‍රණය කර ඇති ප්‍රශ්න පත්‍ර සිසුන්ට බෙදා දී එම ප්‍රශ්න පත්‍රයේ ම පිළිතුරු ලිවීමට සැලැස්විය හැකි ය.

2.8 **පිළිතුරු පත් ලකුණු කිරීම**

නිවැරදි පිළිතුරු කල් තියා නිශ්චය කර ඇති අතර එම නිවැරදි පිළිතුරු අනුව ලකුණු කිරීම කළ හැකි ය.

2.9 **ප්‍රතිමාන ගණනය කිරීම**

එක් එක් පරීක්ෂණය සඳහා ලබා ගන්නා දළ ලකුණු වෙනුවෙන්

1. ප්‍රතිශතක තරාව
2. Z ලකුණ (සම්මත ලකුණ)
3. T ලකුණ
4. හැකියා මට්ටම යන ප්‍රතිමාන ලබා ගත හැකි ය.

1. **ප්‍රතිශතක තරාව**

ප්‍රතිශතක තරාව යනුවෙන් අදහස් වන්නේ විවිධ මට්ටම්වලින් යුත් දළ ලකුණු ශ්‍රේණි සමාන මට්ටමකින් යුත් කෝදුවකට එනම් 100 පරිමාණයට පෙරළා ගැනීමයි. මෙහි දී හැම ලකුණකට ම ස්ථානීය අගයක් ලැබේ. මේ නිසා ලකුණු සංසන්දන කාර්යය පහසු වන අතර එයට විධිමත් පදනමක් ද සැපයේ.

2. Z ලකුණු (සම්මත ලකුණ)

Z ලකුණෙන් අදහස් වන්නේ ලකුණක් මධ්‍යන්‍යයෙන් ඇත්වන ප්‍රමාණය සම්මත අපගමනයේ කුමන භාගයක් වේ දැයි ප්‍රකාශ කිරීමකි. ප්‍රමත වක්‍රයේ මධ්‍යන්‍යයත්, සම්මත අපගමනයත් දැක්වීම සඳහා දළ ලකුණ වෙනුවට යොදා ගනු ලබන්නේ Z ලකුණ නමින් හඳුන්වන ප්‍රමිත ලකුණ ය.

3. **T ලකුණු** (සම්මත ලකුණ)

T ලකුණේ අඩුපාඩු මග හරවා ගැනීම පිණිස ප්‍රමිත ලකුණ වෙනත් සම්මත පරිමාණවලට හරවනු ලබයි. ඒ සඳහා භාවිත කරන සම්මත පරිමාණ කිහිපයක් පරීක්ෂණ ක්ෂේත්‍රයේ දක්නට ලැබේ. ඒවා අතරින් 50, 10 පරිමාණය මැකෝලිගේ පරිමාණය ලෙස හඳුන්වනු ලැබේ.

4. **හැකියා මට්ටම**

කිසියම් පරීක්ෂණයක දී පුද්ගලයකු ලබන ලකුණ අනුව ඔහුගේ හැකියා මට්ටම තීරණය කළ හැකි ය. මේ සඳහා Rasch නමැති පුද්ගලයා ක්‍රම ශිල්පයක් හඳුන්වා දී ඇත. එම ක්‍රම ශිල්පය භාවිත කරමින් හැකියා මට්ටම හැඳින ගත හැකි ය. යම්කිසි අයතමයක දුෂ්කරතාව, පුද්ගලයකුගේ හැකියාව යන කරුණු දෙක එකිනෙකට ගැටීමේ ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් ශිෂ්‍යයකුගේ සැඟවුණු හැකියා මට්ටම මැන ගත හැකි බව Rasch පෙන්වා දී ඇත.

සම්මත පරීක්ෂණ තොරතුරු යොදා ගත හැකි අවස්ථාව

1. ගුරුවරයාගේ උපදේශන කාර්යය සහ ඉගැන්වීම් කාර්යය නිසි ලෙස සිදු වේ ද යන්න සොයා බැලීම.
2. අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් ඵල කරා සිසුන් ළඟා වී ඇත්දැයි විමසා බැලීම.
3. විෂයමාලා 5 වන ශ්‍රේණියේ සිසුන්ගේ වයස් මට්ටමට හා ශ්‍රේණියට කෙතරම් ගැළපේ දැයි නිශ්චය කිරීම.
4. සිසුන්ගේ ඉගෙනීමේ ප්‍රබලතා හා දුබලතා හැඳින ගැනීම.
5. එක් එක් සිසුවාගේ හැකියා මට්ටම් හා නොහැකියා මට්ටම් දැන ගැනීම.
6. ශිෂ්‍යයාගේ සූදානම තක්සේරු කිරීම.
7. ශිෂ්‍යයා ශ්‍රේණිගත කිරීම.
8. ශිෂ්‍යයාට ඉගෙනීමට පෙළඹවීමක් ඇති කිරීම.
9. ශිෂ්‍යයා සිටින්නේ ප්‍රතිමානයට ඉහළින් ද පහළින් ද සමාන ව ද යන්න විමසා බැලීම.
10. සමස්ත ජනගහනය තුළ ශිෂ්‍යයා සිටින ස්ථානය දැන ගැනීම

ප්‍රතිමාන වගුව

දෙමළ භාෂාව | ශ්‍රේණිය - 5 | මාධ්‍ය: දෙමළ

දළ ලකුණ	ප්‍රතිශතය	ප්‍රතිශතක තරාව	Zලකුණ	T ලකුණ	හැකියාව	සම්මත වරද
40	100.00	99.8	1.35	63	-	-
39	97.5	99.5	1.24	62	3.09	1.19
38	95.0	95.5	1.13	61	2.24	0.86
37	92.5	89.0	1.02	60	1.73	0.71
36	90.00	83.5	0.91	59	1.36	0.62
35	87.5	80.5	0.80	58	1.06	0.56
34	85.0	76.5	0.69	57	0.82	0.52
33	82.5	70.5	0.58	56	0.60	0.49
32	80.0	64.5	047	55	0.41	0.47
31	77.5	59.0	0.36	54	0.23	0.45
30	75.0	50.0	0.25	53	0.07	0.43
29	72.5	45.0	0.14	51	-0.09	0.42
28	70.0	42.0	0.04	50	-0.23	0.41
27	67.5	39.5	-0.07	49	-037	0.40
26	65.0	36.0	-0.18	48	-0.50	0.39
25	62.5	33.0	-0.29	47	-0.63	0.38
24	60.0	27.5	-0.40	46	-0.75	0.38
23	57.5	25.5	-0.51	45	-0.87	0.38
22	55.00	22.5	-0.62	44	-0.99	0.37
21	52..5	21.5	-0.73	43	-1.01	0.37
20	50.0	20.5	-0.84	42	-1.23	0.37
19	47.5	19.0	-0.95	41	-1.35	0.37
18	45.0	16.5	-1.06	39	-1.46	0.37
17	42.5	15.5	-1.17	38	-1.58	0.38

16	40.0	14.0	-1.28	37	-1.73	0.38
15	37.5	13.0	-1.39	36	-1.83	0 .39
14	35.0	12.0	-1.50	35	-1.96	0.39
13	32.5	11.0	-1.61	34	-2.09	0.40
12	30.0	9.5	-1.72	33	-2.23	0.41
11	27.5	8.5	-1.82	32	-2.37	0.42
10	25.0	6.5	-1.93	31	-2.52	0.43
09	22.5	4.5	-2.04	30	-2.69	0.45
08	20.0	4.0	-2.15	29	-2.88	0.46
07	17.5	3.5	-2.26	27	-3.06	0.49
06	15.0	3.0	-2.37	26	-3.27	0.52
05	12.5	2.5	-2.48	25	-3.52	0.56
04	10.0	2.0	-2.59	24	-3.63	-0.61
03	7.5	1.5	-2.70	23	-3.75	-0.74
02	5.0	1.0	-2.81	22	-3.86	-0.89
01	2.5	0.5	-2.92	21	-3.94	-1.19

ප්‍රාථමික අංශයේ ගුරුවරුන්ගේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය කෙරෙහි ගුරු උපදේශක උපාධ්‍යයනය (Mentoring) බලපාන ආකාරය පිළිබඳ ව සිදු කෙරෙන විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනය

(බස්නාහිර පළාත ඇසුරින්)

ජේ.ඒ.තිලකලතා (උපදේශිකා - ගම්පහ කලාපය)

අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිය සඳහා කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය,
අධ්‍යාපන පීඨයට ඉදිරිපත් කළ නිබන්ධනය - 2006 මැයි

ඉගෙනුම් සමාජය නැමැති සංකල්පය වර්තමානයේ ක්‍රියාත්මක ව පවතියි. ඒ තුළ ගුරුවරයා විසින් ඉටු කරනු ලබන භූමිකාව වෙනත් කවර දෙයකින් හෝ පූරණය කළ නොහැකි තත්ත්වයක පවතියි. පෙර පාසල් අවධියේ සිට උසස් අධ්‍යාපන මට්ටම දක්වා ම ගුරුවරයාට මහත් වූ සංකීර්ණතාවන්ට මුහුණ දෙමින් විවිධ වූ අභියෝග ඔස්සේ තම කාර්යයෙහි නියුක්ත වීමට සිදුව ඇත. මේ සඳහා අවශ්‍ය ශක්තිය ලබා ගත හැකි එක් ප්‍රබල හා සමීප කාර්යයක් වන ගුරු උපදේශක ක්‍රියාවලිය ආශ්‍රිත ව ද පවතින්නේ සමාන සංකීර්ණත්වයකි. ඒ මගින් ගුරු ඉගැනුම - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට සිදු වන බලපෑම හා ඒවායේ ප්‍රතිඵල විවිධාකාර විය හැකි ය. එනිසා ගුරු උපදේශක ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ව කෙරෙන ගැඹුරු අධ්‍යයනයකින් පවතින තත්ත්ව ගැන මැනවින් දැන ගැනීමටත් වඩාත් ඵලදායී තත්ත්ව ගොඩ නගා ගැනීමටත් හැකි වනු ඇත.

ප්‍රාථමික අංශයේ ගුරුවරුන්ගේ ඉගැනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය කෙරෙහි ගුරු උපදේශක උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය බලපාන ආකාරය සොයා බැලීම අධ්‍යයනයේ ප්‍රධාන පරමාර්ථය විය. මේ සඳහා ප්‍රාථමික ගුරු උපදේශක උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය, එයට අයත් සේවාස්ථ සැසි පැවැත්වීම, සහාය ඉගැන්වීම් සිදු කිරීම, ගුරුවරුන් සමඟ මනා සබඳතා පවත්වා ගැනීම හා ගුරු උපදේශක වෘත්තිය පිළිබඳ ව අධ්‍යයනය කරන ලදි. මේ සම්බන්ධ ව ගුරුවරුන්, ගුරු උපදේශකවරුන් ඇතුළු අනිකුත් අදාළ පාර්ශවකරුවන්ගේ අදහස් ගැටලු හා යෝජනා විමසා බැලීම සඳහා ද අවධානය යොමු කරන ලදි.

විස්තරාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමය යටතේ සිදු කරන ලද අධ්‍යයනය සඳහා සාහිත්‍ය විමර්ශන, ප්‍රශ්නාවලි භාවිතය, සම්මුඛ සාකච්ඡා හා නිරීක්ෂණ මගින් අදාළ තොරතුරු සපයා ගනු ලැබිණි. ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් වර්ගීකරණයට අයත් සියලු ම පාසල් වර්ග නියෝජනය වන පරිදි, අහඹු නියැදි ක්‍රමය යටතේ, බස්නාහිර පළාතේ පාසල් 40ක් තෝරා ගැනිණි. එම පාසල්වල ප්‍රාථමික ප්‍රධාන අවධි තුන ම නියෝජනය වන සේ තෝරා ගනු ලැබූ ගුරුවරුන් 115කට හා පළාතේ ප්‍රාථමික ගුරු උපදේශකවරුන් 99 දෙනෙකුට ප්‍රශ්නාවලි ලබා දී දත්ත සපයා ගැනිණි. මෙම ගුරු හා ගුරු උපදේශක නියැදිය අතරින් අහඹු ලෙස තෝරා ගත් සියයට 10 දෙනෙකු සමඟත්, විදුහල්පතිවරුන්, කොට්ඨාස අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන්, බස්නාහිර පළාත් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂතුමා ප්‍රධාන ප්‍රාථමික විෂයය අධ්‍යක්ෂවරුන් සමඟත් පවත්වනු ලැබූ සම්මුඛ සාකච්ඡා මගින් තොරතුරු ලබා ගන්නා ලදි.

මේ ලබා ගත් දත්ත තවදුරටත් තහවුරු කර ගැනීම සඳහා පර්යේෂක විසින් නිරීක්ෂණයෙහි යෙදෙන ලදි. මේ විවිධ ක්‍රම යටතේ ලබා ගන්නා ලද තොරතුරු විස්තරාත්මක සංඛ්‍යා ලේඛන ක්‍රම භාවිත කරමින් විශ්ලේෂණය කරන ලදි. දත්ත විශ්ලේෂණයේ දී හා අර්ථ කථනයේ දී ප්‍රාථමික අංශයේ ගුරු ඉගැනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සංවර්ධනයට ප්‍රාථමික ගුරු උපදේශක උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය බලපානු ලබන බවත්, ප්‍රාථමික ගුරු උපදේශකවරුන් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට අත්‍යවශ්‍ය පිරිසක් බව අදාළ පාර්ශවකරුවන් සියලු දෙනා ම විසින්

පිළිගනු ලබන බවත් අනාවරණය විය. ගුරු උපදේශක ක්‍රියාවලියට ගුරුවරුන්ගේ මනා අනුකූලතාවක් ඇති බවත්, ගුරු උපදේශකවරුන් විසින් පවත්වනු ලබන සේවාස්ථ සැසි ඉගැනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සංවර්ධනයට බෙහෙවින් බලපාන බවත්, ගුරු උපදේශකවරුන් විසින් පවත්වනු ලබන සේවාස්ථ සැසි සඳහා මනා ගුරු සහභාගිත්වයක් ඇති බවත් අනාවරණය විය.

එසේ වුවත් සේවාස්ථ සැසි පැවැත්වීම, සහාය ඉගැන්වීම් සිදු කිරීම, ගුරුවරයා අවබෝධ කර ගැනීම, පසු නිරීක්ෂණ සාකච්ඡා පැවැත්වීම පිළිබඳ පුහුණුවක්, විෂයය නිර්දේශ පුහුණුවලට අමතර ව ගුරු උපදේශකවරුන්ට ලබා දීමේ අවශ්‍යතාව පවතින බව හෙළි විය. සේවය ආරම්භයේ දී ම ගුරු උපදේශකවරුන්ට උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ විධිමත් පුහුණුවක් ලබා දීම යෝග්‍ය බව අදාළ පාර්ශවකරුවන් වැඩි ම දෙනකුගේ අදහස විය.

දැනට කොට්ඨාසයකට නියමිත ව සිටින ප්‍රාථමික ගුරු උපදේශක සංඛ්‍යාව සහාය ඉගැන්වීමෙහි යෙදීම සඳහා ප්‍රමාණවත් නොවන බවත්, ගුරු උපදේශකවරුන් පත් කිරීම ඔවුන්ට නියමිත කාර්යභාරය, ඔවුන් මෙහෙයවීම හා අධීක්ෂණය කිරීම, තෘප්තිමත් ව, අභිමානයකින් හා පෙළඹවීමකින් යුතු ව සේවය කළ හැකි පිරිසක් බවට පත් කිරීම හා අන්තර් සබඳතා පවත්වන ආකාරය ආදිය පිළිබඳ ගැටලු තත්ත්ව පවතින බව අනාවරණය විය.

විධිමත් ලෙස මෙම ක්‍රියාවලිය හැඩගස්වා ගැනීම, පවතින සම්පතකින් උපරිම ප්‍රයෝජන ලබා ගැනීමකි. එමෙන් ම ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ පවතින ගුරු පෙලඹවීම, ගුරු කැපවීම, ගුරු ක්‍රියාවලියේ ගුණාත්මක බව වර්ධනය සිදු කරනු ලබන ප්‍රතිසංස්කරණමය වෙනස්කම් යාවත්කාලීන ව පවත්වා ගැනීම ආදී සංවර්ධනය විය යුතු අංශ යෝග්‍ය තත්ත්වවලට පත් කර ගැනීමට හේතුවනු ඇත. ඒ සඳහා අවශ්‍ය පසුබිම සකසා ගැනීමට මෙම අධ්‍යයනයෙන් සිදු වූ අනාවරණ ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇත.

ලොව නව ප්‍රවණතා පිළිබඳ නිරන්තර දැනුවත් වීමක් හා ඒ අනුව නිරන්තර හැඩ ගැසීමකට ගුරු උපදේශකවරුන් ලක් කිරීමේ වැදගත්කම ඉස්මතු විය. ගුරු උපදේශකවරුන් වෙත, ඉගැනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සංවර්ධනයට අදාළ නොවන කටයුතු පැවරීම අවම කර, නියම උපාධ්‍යායයන් පිරිසක් බවට පත් කිරීම අවශ්‍ය ය. ඒ තුළින් අවශ්‍ය මට්ටමේ ගුරු පිරිසක් හා මනා ගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා අවශ්‍ය පසුබිම සකස් කළ යුතු ව හා සකස් කළ හැකි ව ඇත.

නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපනික සාධනය

රසික බාලසූරිය - (ව්‍යා. නිලධාරී ජ. ආ. ආ)

කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලයේ ශාස්ත්‍රපති පර්යේෂණය සඳහා ඉදිරිපත් කළ පර්යේෂණ නිබන්ධනයේ සංක්ෂිප්තය.

2003

“නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපනික සාධනය ” නැමැති මාතෘකාව යටතේ ශාස්ත්‍රපති උපාධිය සඳහා කරන ලද සමාජ විද්‍යාත්මක පර්යේෂණය සඳහා කොළඹ 08, “සීවලී බී කලාපය තෝරා ගන්නා ලදි. එයට හේතුව වන්නේ සීවලීපුර බී කලාපයේ බහුතර ජනතාව පීඩිත නිර්ධන පන්තිය නියෝජනය කරන අඩු ආදායම්ලාභී ප්‍රජාවක් වීම. “නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපනික සාධනය ” නැවති මාතෘකාව හා සෘජු සහසම්බන්ධතාවක් මෙම ප්‍රදේශයේ දක්නට ලැබෙන බැවිනි. පර්යේෂණය සඳහා සීවලී මධ්‍ය මහා විද්‍යාලයේ 1999 අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර (සාමාන්‍ය පෙළ) පන්තියේ අධ්‍යාපනය ලැබූ සිසුන් 70 දෙනෙක් අතුරින් අඩක් අහඹු සසම්භාව නියැදි ක්‍රමය තෝරා ගන්නා ලදි. ඉන් පසු ව මෙම ශිෂ්‍යාවන් 9, 10 ශ්‍රේණිවල දී වාර අවසාන පරීක්ෂණවලට ලබාගත් මුළු ලකුණු T පරීක්ෂණයට භාජනයක කර මෙම ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් ලබාගත් ලකුණු පිළිබඳ සංසන්දනාත්මක අධ්‍යයනයක නිරත විණි. ඉන් පසු ව මෙම දරුවන් අ.පො.ස. (සා.පෙ.) පරීක්ෂණයෙන් ලද විභාග ප්‍රතිඵල කොළඹ වරප්‍රසාද ලත් පාසලක සිසුන්ගේ විභාග ප්‍රතිඵල සමඟ සන්සන්දනය කරන ලදි. අනතුරු ව සිසුන් 34 දෙනාගේ පවුල් පසුබිම පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කර ඔවුන්ගේ පවුල් අභ්‍යන්තරය පිළිබඳ සොයා ගත් සත්‍ය දත්ත, නාගරික දුගීකම හා සම්බන්ධ කරමින් විශ්ලේෂණය කරන ලදි.

මෙම සමාජ විද්‍යා පර්යේෂණය සඳහා ප්‍රමාණාත්මක විශ්ලේෂණ ක්‍රමය මෙන් ම ගුණාත්මක විශ්ලේෂණ ක්‍රමය ද සුදුසු පරිදි සාදා ගන්නා ලදි.

සමාජ විද්‍යාත්මක පර්යේෂණයේ දී දත්ත රැස්කිරීමේ ශිල්පී ක්‍රම වශයෙන්,

1. පාසලේ කාර්යාලයේ තබා ඇති ලකුණු පොත
2. පාසල් වාර්තා යොදාගත් අතර සමාජ විද්‍යා පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය යටතේ ප්‍රශ්නාවලි ක්‍රමය
3. සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමය
4. ගැඹුරු සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමය සහ
5. නිරීක්ෂණ හා ක්‍රමවේද භාවිත කරන ලදි.

පර්යේෂණයේ දී දුගී ප්‍රජාව ජීවත් වන සංස්කෘතික වටපිටාව පිළිබඳ ව සලකා බලන ලදි. මේ අනුව 1965 දී ඇමරිකානු ජාතික සමාජ විද්‍යාඥ වන ඔස්කර් ලෙවිස් (Oskar Lewis) විසින් පැහැදිලි කරන ලද දුගීකමේ චක්‍රය එම ප්‍රජාවේ සංස්කෘතික පසුබිම හා සෘජුව සම්බන්ධ කිරීමට හැකි විය. එහි දී සීවලීපුර බී කලාපයේ උප සංස්කෘතිය සහ පුළුල් සමාජ ස්ථරය අතර ඇති සහසම්බන්ධතාව සැලකිල්ලට ගැනීමත්, දුගී සංස්කෘතිය හා දුප්පත්කමට ඇති සහසම්බන්ධතාව සැලකිල්ලට ගැනීමත්, දුප්පතුන්ගේ පවුල්වල ස්වභාවය සහ ආකල්පවල ස්වභාවයන් පුද්ගලයන්ගේ චරිතමය ආකෘතීන් සැලකිල්ලට ගැනීමත් කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන ලදි.

මීට අමතර ව මෙම සමාජ විද්‍යාත්මක පර්යේෂණය සඳහා අදාළ වන Lipton Michael ගේ Why poor people stay poor ග්‍රන්ථයේ දුගීන් පිළිබඳ ව දක්වන ලද තොරතුරු ද Robber Chambers ගේ Editorial Introduction vulnerability coping and policy වෙළුම ඔහු විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද දුගීකම පිළිබඳ අදහස් ද එස්.ටී. හෙට්ටිගේ

විසින් "ජනගහනය වර්ධනය සහ සමාජමය ප්‍රවණතා" ග්‍රන්ථයේ දුගීන් සම්බන්ධ ව ඉදිරිපත් කරන ලද අදහස් ද කරුණාරත්න ලොකු විතානගේ "ජනගහනය සහ පරිසරය සහ පරිසර දූෂණය" ග්‍රන්ථයේ දුගීන් සම්බන්ධයෙන් ඉදිරිපත් කරන ලද අදහස් ද කේ.ඒ.ඩී.සී. නානායක්කාරගේ" පුද්ගල සහ ජාතික සංවර්ධනය සඳහා ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම ග්‍රන්ථයේ අදහස්, සුවිනීතා ගුණසේකරගේ "පවුල, සමාජානුයෝජනය" සම්බන්ධ ව ඉදිරිපත් කරන ලද අදහස් ද එල්. ලංකාතිලකගේ " අහසින් පෙළෙන නුවරුන්ට වට සත් රුවන් වර්ෂාවක් "ග්‍රන්ථයේ අදහස් ද "නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපනික සාධනය" නැමැති පර්යේෂණය සමග සමීප සම්බන්ධතා දක්වන බැවින් එම අදහස් ද මෙම පර්යේෂණයේ විග්‍රහය සඳහා යොදා ගන්නා ලදි.

පර්යේෂණයේ දී ලද දත්ත මගින් පැහැදිලි ව ම සනාථ කිරීමට හැකි වූයේ මෙම දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනික සාධනය කෙරෙහි දුගීකම සෘජු ව ම බලපාන බව යි. අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව මගින් පවත්වන ලද 1999 අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර (සාමාන්‍ය පෙළ) පර්යේෂණයෙන් සිවලී මධ්‍ය මහා විද්‍යාලයේ දරුවන් ලබා ඇති ප්‍රගමනයත් එම කලාපයේ ම පිහිටි වරප්‍රසාද ලත් විද්‍යාලයේ දරුවන් මෙම පර්යේෂණයට පෙනී සිටීමෙන් ලබා ගත් අධ්‍යාපනික ප්‍රගතියත් පිළිබඳ ව සලකා බැලීමෙන් ඉතා ම පැහැදිලි චිත්‍රයක් ඉදිරිපත් කිරීමට පර්යේෂණය දායක විය.

නාගරික දුගීකම සමග එම දරුවන්ගේ දෙමාපියන්ගේ අධ්‍යාපනික මට්ටම, සිතුම් පැතුම්, අභිලාශ, දරුවන් උසස් අධ්‍යාපනයට යොමු කිරීමට ඇති වුවමනාව, දුගීකමේ සංස්කෘතිය, දරිද්‍රතාව, පවුලේ සාමාජික සංඛ්‍යාව වැඩිවීම, අඩු පහසුකම් සහිත නිවාස ස්වභාවික විපත් (ගංවතුර යනාදියේ බලපෑම) ලෙඩ රෝග යන කරුණු ද පාසලේ දී ගුරුවරුන් මේ ළමුන් සම්බන්ධයෙන් දක්වන ලද සෘන ආකල්ප, අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ පවතින ලිහිල් ස්වරූපය බලපා ඇති අතර වරප්‍රසාද ලත් විද්‍යාලයේ මෙම තත්ත්වය පිළිබඳ ව ඇත්තේ මෙහි අනික් පැත්ත ය.

මේ නිසා මෙම සමාජ විද්‍යාත්මක පර්යේෂණයේ දී ඉතා පැහැදිලි ව ම එළැඹීමට හැකි වූ නිගමනය වන්නේ කොළඹ 08, සිවලීපුර දරුවන්ගේ "අධ්‍යාපනික සාධනය" හා සෘජුව ම බද්ධ වී ඇති "නාගරික දුගීකම" එම දරුවන්ගේ "අධ්‍යාපනික සාධනයට" සෘජු බලපෑමක් එල්ල කර ඇති බව යි.

අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ විද්‍යාව හා තාක්ෂණවේදය විෂයමාලාව ආශ්‍රිත ව සිදු කෙරෙන පාසල පදනම් කරගත් තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියේ පවතින ස්වභාවය හා එහි සංවර්ධනය පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යාපනයක්.

වී. එම්. ස්වර්ණතිලකා (ගුරු උපදේශක)

කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨයේ 2003 / 2005

අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිය නිබන්ධනයේ (2006 අප්‍රේල්) සංක්ෂිප්තය.

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතියට පාසල පදනම් කරගත් තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය හඳුන්වා දෙනු ලැබුයේ, 1998 වසරේ දී ක්‍රියාත්මක කරන ලද අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ආශ්‍රිත ව ය.

නිදහසෙන් පසු අධ්‍යාපනයෙන් ශ්‍රී ලංකාව සංවර්ධනය කිරීමේ අපේක්ෂාවෙන් කළ යෙදවුම්වලින් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රමාණාත්මක වර්ධනයක් මිස ගුණාත්මක වර්ධනයක් සිදු වී නොමැති බව පෙන්වන දර්ශක පාසල් පද්ධතියෙන් හැඳින ගත හැකි ය. එක ම පන්තියේ නැවත රැදෙන්නන් සංඛ්‍යාව වැඩිවීම, අතරමග දී පාසලෙන් ගිලිහෙන්නන් සංඛ්‍යාව වැඩි වීම හා විභාගවල දී වැඩි ප්‍රතිශතයක් අවම සාධන මට්ටමට හෝ ළඟා නොවීම එම දර්ශක ය.

1980 දශකයේ ඇති වූ තරුණ කැරලි සඳහා පසුබිම වුයේ ද අධ්‍යාපන පද්ධතිය ආශ්‍රිත ව නිර්මාණය වූ ඉහත අර්බුද ය. යථෝක්ත කැරැල්ල පිළිබඳ ව සොයා බැලීමට පත් කළ තරුණ අසහනය පිළිබඳ කොමිෂමේ නිර්දේශවලට අනුකූල ව 1992 දී ප්‍රකාශයට පත් කෙරුණු අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවේ පළමුවන වාර්තාව මගින් ද, අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණයක අවශ්‍යතාව පෙන්වා දී තිබුණි. ඊට අමතර ව 1990 වසරේ පැවැති ජොම්ටියන් සමුළුවේ දී ප්‍රකාශයට පත් කළ "සැමට අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශ්ව ප්‍රකාශයේ නිර්දේශ මත ඉදිරිපත් වූ අත්‍යවශ්‍ය ඉගෙනුම් සන්තතියක් පිළිබඳ න්‍යායාත්මක පදනම ද මෙයට දායක විය.

මෙවැනි පසුබිමක් මත1998 වසරේ සිට ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතියේ ක්‍රියාත්මකවූ ප්‍රතිසංස්කරණ ආශ්‍රිත ව පාසල පදනම් කරගත් තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය හඳුන්වා දෙනු ලැබී ය. මෙම තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය මගින් ඉටු කිරීමට අපේක්ෂිත අරමුණු 4කි.

1. ශිෂ්‍යයාගේ ඉගෙනීමේ ක්‍රියාවලිය වැඩි දියුණු කිරීම
2. ගුරුවරයාගේ ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය වැඩි දියුණු කිරීම
3. ඉගෙනුම - ඉගැන්වීම වඩා කාර්යක්ෂම වන ලෙස තක්සේරු කිරීමේ ක්‍රියාවලිය වැඩි දියුණු කිරීම
4. පාසල් පද්ධතිය ඇගයීම් සංස්කෘතියේ සිට තක්සේරු කිරීමේ සංස්කෘතියේ සිට තක්සේරු කිරීමේ සංස්කෘතිය වෙත මාරු වීමට ඉඩ සැලැස්වීම.

පාසල පදනම් කර ගත් ඇගයීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා අවශ්‍ය මූල්‍යමය ආධාර, ගුණාත්මක යෙදවුම් හරහා පාසල්වලට සපයමින් ක්‍රියාත්මක කළ ද, පන්ති කාමර ක්‍රියාවලිය තුළ එහි අරමුණු ඒ අයුරින් ම ඉටු වේ ද යන්න ගැටලුවකි. ආරම්භයේ සිට ම ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රී ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියකට පිවිසීමේ මැලිබව හා නොදැනුවත් බව මත පාසල පදනම් කර ගත් තක්සේරුකරණය ඔවුනට ඉසිලීමට සිදු වූ අතිරේක බරක් ලෙස ඔවුහු

අර්ථකථනය කරති. තක්සේරුකරණය ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් සමඟ සමෝධානික ව සිදු කළ යුතු කාර්යයන් වුව ද, එවැන්නක් පන්ති කාමරය තුළ සිදු වන බවක් දක්නට නැත. තක්සේරුකරණය බොහෝ විට සිදු කෙරෙන්නේ, ලිඛිත පරීක්ෂණ මගින් හෝ වෙනත් අංගයීම් ප්‍රභේදයක් හෝ භාවිත කර, වෙනත් කාලච්ඡේදයක දී ය. ජනප්‍රිය පාසල් වල පන්ති කාමරයේ සිටින ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව වැඩි වීම ද, මෙම කාර්යයේ අරමුණු ඵලෙයින් ම ඉටු නොවීමට පවතින බාධකයකි.

එබැවින් අ.පො.ස. (සා.පෙළ) මට්ටමේ විද්‍යාව හා තාක්ෂණවේදය විෂයමාලා ආශ්‍රිත ව තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය සිදු වන ආකාරය, ඒ ආශ්‍රිත ගැටලු හඳුනා ගැනීම හා එහි සංවර්ධනය සඳහා සිදු කෙරෙන මෙම අධ්‍යයනය පහත සඳහන් අරමුණු පාදක ව සිදු කෙරුණි.

1. අ.පො.ස. සා/පෙළ මට්ටමේ විද්‍යාව හා තාක්ෂණවේදය විෂයමාලාව ආශ්‍රිත ව සිදු කෙරෙන තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියේ පවතින ස්වභාවය හැඳින ගැනීම.
2. ඉහත තක්සේරුකරණයේ විද්‍යා ගුරුවරුන්ට මතු වන ගැටලු හඳුනා ගැනීම.
3. ඉහත තක්සේරංකරණයේ පවතින ප්‍රබලතා හා දුබලතා හැඳින ගැනීම හා ගැටලු සඳහා විසඳුම් යෝජනා ඉදිරිපත් කිරීම.
4. ඉගෙනුම - ඉගැන්වීම සමඟ සමෝධානික ව සිදු කළ හැකි තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියක් සඳහා යෝග්‍ය ඇගයීම් උපකරණ කට්ටලයක් ගොඩ නැගීම හා සංවර්ධනය කිරීම.

කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයට අයත් අධ්‍යාපන කලාප හතරෙහි සිංහල මාධ්‍යයෙන් පමණක් ඉගැන්වෙන 1AB ජාතික, 1AB ජාතික නොවන 1C හා 2 වර්ගයේ පාසල් 278ක් මෙම අධ්‍යයනය සඳහා ඉලක්ක ජනගහනය ලෙස තෝරා ගැනුණි. එයින් අධ්‍යාපන කලාප හතර ද, පාසල් වර්ග හතර ද, ග්‍රාමීය හා නාගරික පාසල් ද, ඉලක්ක ජනගහනයෙන් 10%ක් ද, නියෝජනය වන පරිදි පාසල් 30ක නියැදියක් ස්වරගත නියැදිකරණයෙන් තෝරා ගැනුණි.

පන්ති කාමර නිරීක්ෂණය සඳහා නිරීක්ෂණ නියමාවලියක් ද, ලිපිගොනු පරීක්ෂාව සඳහා සැසඳුම් පත්‍රයක් ද, ගුරුවරයා ආශ්‍රිත තොරතුරු ලබා ගැනීම සඳහා ආකල්ප පරිමාණයක් ද ඇතුළත් ගුරු ප්‍රශ්නාවලියක් ද සිසු ප්‍රශ්නාවලියක් ද, ඇගයීම් වැඩ පිළිවෙත ආශ්‍රිත තොරතුරු ලබා ගැනීම සඳහා සම්මුඛ සාකච්ඡා නියමාවලි තුනක් ද, තක්සේරුකරණ උපකරණවල ශක්‍යතාව විමසා බංලෙන සිසු ප්‍රශ්නවලියක් ද යොදා ගැනුණු අතර, ප්‍රධාන ම දත්ත රැස් කිරීමේ උපකරණය වූයේ, නිරීක්ෂණ නියමාවලිය යි.

රැස් කළ දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා විස්තරාත්මක විශ්ලේෂණ ක්‍රමය භාවිත කළ අතර, ආකල්ප පරිමාණයෙන් ලත් දත්ත ප්‍රශ්නවලට අමතර ව කයි වර්ග පරීක්ෂාව මගින් ද, විශ්ලේෂණය කෙරුණි.

විද්‍යාව ඉගෙනුම - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය, බහුල ව විද්‍යාවේ දැනුම හා සංකල්ප ලබා දීමට යොමු වී ඇති අතර, විද්‍යාවේ ක්‍රියාවලිය ආශ්‍රිත කුසලතා ලබා දීමට යොමුව ඇත්තේ, ගුරුවරුන්ගෙන් 50%ක් පමණකි. සාම්ප්‍රදායික දේශන ක්‍රමය යොදා ගැනීම ඉහළ මට්ටමක පවතින අතර, ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් ක්‍රම යොදා ගැනීම පහළ මට්ටමක පවතී. නාගරික ජාතික පාසල් බහුතරයක ප්‍රායෝගික වැඩ ද, දේශන ක්‍රමය මගින් උගන්වා ඒවායේ නිගමන නිවැරදි දැ යි බැලීමට පමණක් ප්‍රායෝගික වැඩ සිදු කෙරේ.

තක්සේරුකරණය සඳහා බහුල ව පැවරුම්, ප්‍රායෝගික වැඩ, නිරීක්ෂණ ක්‍රියා, ක්‍රියාකාරකම් සහ ලිඛිත පරීක්ෂණ යොදා ගන්නා අතර, ව්‍යාපෘති ගවේෂණ, ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන හා නිර්මාණ යන ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීක ඇගයීම් ප්‍රභේද බහුතරයක් ගුරුවරු භාවිත නො කරති.

ඇගයීම් ප්‍රභේද ආශ්‍රිත ඉගැන්වීම් ක්‍රම භාවිතය, විද්‍යාගාරය හා විද්‍යාගාර උපකරණ පරිහරණය, අලුතින් එකතු කළ විෂය ක්ෂේත්‍ර පිළිබඳ දැනුම හා ප්‍රායෝගික හැකියා, ප්‍රතිපෝෂණ සැපයීම හා අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය ආශ්‍රිත ගැටලු මෙන් ම, පාසල පදනම් කරගත් ඇගයීම් ආශ්‍රිත පුහුණු , පන්ති කාමර ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව වැඩිවීම, දෙමාපිය හා සිසුන් තුළ ඇති සෘණ ආකල්ප හා විෂය අන්තර්ගත වැඩිවීම ද, අනෙකුත් ගැටලු ලෙස හැඳින ගත හැකි විය.

පාසල පදනම් කර ගත් ඇගයීම් හි විවිධ ක්ෂේත්‍ර ආශ්‍රිත ව ගුරුවරුන් නැවත දැනුවත් කිරීම හා ආදර්ශ ඉදිරිපත් කිරීම, පන්ති කාමර ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව අඩු කිරීම, ඉගෙනුම් ආධාරක සැපයීම, මුද්‍රිත කඩදාසි සැපයීම මගින් ලේඛන කාර්ය අඩු කිරීම, අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය පණ ගැන්වීම හා ගුරු කාර්ය හා සිසු ප්‍රවීණතා අගය කිරීම මගින් තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය ඉහළ මට්ටමකට ගෙන ආ හැකි ය.

පෙර පාසල් දරුවන්ගේ භාෂා සංවර්ධනය කෙරෙහි පරිසර සාධක කෙසේ ඉවහල් වන්නේ ද යන්න පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්

පෙර පාසල් දරුවන්ගේ භාෂා සංවර්ධනය කෙරෙහි පරිසර සාධක කෙසේ ඉවහල් වන්නේ ද යන්න පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්

ඩබ්.පී. සූනීතා කීර්තිරත්න
කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨයේ අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිය සඳහා ඉදිරිපත් කෙරිණ. (2002)

සංක්ෂිප්තය

පෙර පාසල් දරුවන්ගේ භාෂා සංවර්ධනය කෙරෙහි, පාරිසරික සාධක කෙසේ ඉවහල් වන්නේ ද යන්න පිළිබඳ විමර්ශනයක් කිරීම මින් අපේක්ෂිත ය.

ළමා අවධිය අතිවිශේෂ සංවේදීතාවක් ඇති යුගයකි. දරුවා හැඟීම්, දර්ශන, ශබ්ද හා පරිසරයේ අන් සියලු අංග පහසුවෙන් උකහා ගන්නා අන්දම විස්මිත ය. මුල් ම අවධිල දී දරුවා භාෂාවේ ප්‍රවීණ වෙයි. මෙම ප්‍රවීණත්වය ලැබීමට දරුවාගේ ආරමය හා පරිසරමය සාධක ප්‍රබල කාරක ලෙස ක්‍රියා කරයි. පෙර පාසල් දරුවා සම්බන්ධයෙන් පරිසරමය සාධක ඔහුගේ සංවර්ධනයට බොහෝ සේ බලපායි. දරුවාගේ නිවෙස් හා පවුල් පරිසරය, පෙර පාසල් පරිසරය හා ඔහු ජීවත් වන වටපිටාව අයහපත් වේ නම් එය දරුවාගේ සමස්ත පෞරුෂ වර්ධනයට කේන්ද්‍රීය වන භාෂාව කෙරෙහි සෘජු ව ම බලපායි. එය පසුකාලීන ව විධිමත් පාසලේ දී භාෂා විෂයයටත්, අනෙකුත් විෂය ප්‍රගුණ කිරීමටත් පසු ජීවිත කාර්යක්ෂම ව ගත කිරීමටත් බාධාවකි. මේ සඳහා භාෂා සංවර්ධනය සඳහා බලපාන පාරිසරික සාධක හැඳින ගෙන වාසිදායක සාධක වැඩිදියුණු කර ගැනීමටත් ආවාසිදායක සාධක අවම කර ගැනීමටත් පහත අරමුණු ඔස්සේ පර්යේෂණය මෙහෙයවන ලදි.

1. තෝරා ගත් ළමා නියැදිය අයත් පරිසර වර්ගවලට අනුව රැස් කර ගත් වාග්මාලාවේ හා වාක්‍යවල විශේෂ ලක්ෂණ අධ්‍යයනය කිරීම.
2. තෝරා ගත් පෙර පාසල් ළමා නියංදියේ කථන හැකියාව විවිධ පරිසර වර්ගවලට අනුව වෙනස් වන්නේ දැයි පරීක්ෂා කිරීම.
3. පෙර පාසල් දරුවන්ගේ භාෂා සංවර්ධනයට හිතකර හා අහිතකර ලෙස ඉවහල් වී ඇති පරිසර සාධක විමර්ශනය කිරීම
4. පෙර පාසල් දරුවන්ගේ භාෂා සංවර්ධනයට බලපාන පාරිසරික සාධක වල විෂමකාරී බව අවම කිරීම තුළින් මනා භාෂා සංවර්ධනයක් සඳහා යෝජනා ඉදිරිපත් කිරීම.

උක්ත අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ නාගරික නේවාසික, නාගරික ව්‍යාපාර මිශ්‍ර, තදාසන්න, මුඩුක්කු පැල්පත් හා ග්‍රාමීය යන පරිසර වර්ග 5ක් අහඹු නියැදි ක්‍රමය යටතේ තෝරා ගන්නා ලදි. ඉන් දරුවන් 50ක අතුරු නියැදියක් මගින් පර්යේෂක විසින් පන්ති කාමරයේ දී සහභාගිත් ව නිරීක්ෂණය තුළින් හා දෙමාපියන්ගේ ආධාරයෙන් නිවසේ දී කතා කරන වාග්මාලාව හා වාක්‍ය රැස් කර ගන්නා ලදි. දරුවන් 200ගේ ම භාෂා හැකියාව තක්සේරු කිරීම සඳහා ප්‍රශ්නාවලියක් ආශ්‍රයෙන් සාධනය පිරික්සන ලදි. මේ තොරතුරු ඇසුරෙන් විවිධ පරිසර වල භාෂාවල වෙනස සංඛ්‍යාන විද්‍යාවෙහි එන එක් පංති විචලතා විශ්ලේෂණය (One way factor Analysis of Variance) මගින් තහවුරු කෙරිණි.

භාෂාවෙහි වෙනස සඳහා බලපාන පාරිසරික සාධක හැඳින ගැනීම සඳහා දෙමාපියන් 50කට ප්‍රශ්නාවලි දෙන ලද අතර ගුරුවරුන් 20ක් සමඟ සම්මුඛ සාකච්ඡා පවත්වන ලදි. එසේ ම පන්ති කාමර ඉගැන්වීම ඍජු නිරීක්ෂණයට ලක් කරන ලදි. ලබා ගත් දත්ත විස්තරාත්මක සංඛ්‍යාන විධි ක්‍රමය භාවිතයෙන් විග්‍රහ කරන ලදි.

රැස් කර ගත් වාග්මාලාව හා වාක්‍ය විවිධ පරිසර අනුව වෙනස් වන අතර භාෂා හැකියාව ද සාර්ථකත්වයේ සිට නාගරික නේවාසික, තදාසන්න, ග්‍රාමීය, නාගරික ව්‍යාපාර මිශ්‍ර හා මුඩුක්කු පැල්පත් වශයෙන් අනුපිළිවෙළින් පෙළගැස්විය හැකි ය. නාගරික ව්‍යාපාර මිශ්‍ර හා මුඩුක්කු පැල්පත් පරිසර වල බොහෝ විට උච්චාරණ දෝෂ පැවතිණි. භාෂා සංවර්ධනය සඳහා දෙමාපිය දරු සබඳතාව, දෙමාපිය සමාජ ආර්ථික පසුබිම, නිවසේ අභිප්‍රේරණය, නිවස හා අවට පරිසරය, පෙර පාසල් ගුරුවරයාගේ ගුරු කුසලතාව, පෙර පාසල් ආශ්‍රිත සීමා බාධක හා අවට පරිසරය බලපාන බව නිගමනය කළ හැකි ය.

පෙර පාසල් දරුවන්ගේ දෙමාපිය අධ්‍යාපනය (Parental Education) සඳහා වැඩ සටහන් සැකසීම, ඔවුන්ගේ ජීවන තත්ත්වය ඉහළ නැංවීම සඳහා මැදිහත්වීම, පෙර පාසල් ගුරුවරයාගේ හා පෙර පාසල්වල යෝග්‍යතාව ඉහළ නංවා ගැනීම සඳහා වන පොදු ප්‍රතිපත්ති මාලාවක් සැකසීම, දැනට සැලසුම් කර ඇති පෙර පාසල් ප්‍රඥප්තිය නීතිගත කොට ක්‍රියාත්මක කිරීම, පිළිගත් අධ්‍යාපන ආයතන මඟින් ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම සඳහා විධිමත් නිශ්චිත කාලසීමාවලින් යුතු ප්‍රායෝගික පාඨමාලා ඇති කිරීම, ඉගෙනුම් නව ක්‍රම හා තාක්ෂණ භාවිතය, නවීකරණය කරන ලද ගුණාත්මක පන්ති කාමර සැකසීම භාෂා සංවර්ධනය සඳහා ඉවහල් වන යෝජනා වේ.

ශ්‍රී ලාංකික ළමයා අවබෝධ කර ගැනීම:
අන්වායාම අධ්‍යයනය (2002 - 2006)

අධ්‍යාපන සංවර්ධනයට අදාළ පර්යේෂණ ආරම්භ කිරීම, ප්‍රවර්ධනය සහ පවත්වා ගෙන යාම ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුවේ කාර්ය භාරයයි. එම පරමාර්ථය මත පදනම් වූ නව දැනුමක් ගොඩ නැගීම සඳහා වන එක් පියවරක් වශයෙන් ශ්‍රී ලාංකික ළමයින්ගේ පර්යේෂණාත්මක අනාවරණ ලබා ගැනීමේ අපේක්ෂාවෙන් 2002 වර්ෂයේ දී මෙම පර්යේෂණය ආරම්භ කරන ලදි.

ශ්‍රී ලාංකික ළමයින්ගේ පාසල් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සැකසීමේ දී මෙම අධ්‍යයනයේ අනාවරණ පදනම් කර ගැනීමට ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසමට සහ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට හැකියාව ලැබේ.

ක්‍රමවේදය :

ශ්‍රී ලංකාව පුරා විසිරුණු පාසල් 41ක පන්තිකාමර 43ක පළමු වන ශ්‍රේණියට ඇතුළත් වූ ළමයින් 1178ක නියැදියක් වසර 5ක් පුරා අඛණ්ඩ අධ්‍යයනයකට ලක් කරමින් ඔවුන්ගේ අධ්‍යාපන සහභාගිත්ව රටා සහ නිපුණතා සංවර්ධන රටා පර්යේෂණාත්මක ව හැදින ගැනීම මෙම අධ්‍යයනයේ පුළුල් අරමුණ වේ.

පාසල් ශිෂ්‍යයන් 1000ක් ඉලක්ක කර තෝරා ගත් නියැදිය පාසල් 41 කි. ස්ථරගත අහඹු නියැදි ක්‍රමයට මෙම නියැදි තෝරා ගති. මෙම නියැදිය තුළින්,

* අධ්‍යාපන සහභාගිත්ව රටා
* ශිෂ්‍ය සංවර්ධන රටා

යන තේමා දෙක ඔස්සේ ක්ෂේත්‍ර 16කට අදාළ ව දත්ත රැස් කෙරිණි. පාසල් 41 සමාජමය, සංස්කෘතික, ආර්ථික දේශගුණික සහ භූවිෂමතා කලාප, පාසල් වර්ග ඉගෙනුම් මාධ්‍යය, පුම්තිර බව, වාර්ගිකත්වය සහ ආගමික වශයෙන් නියෝජනය වී ඇත.

පාසල් 41 හි පන්ති කාමර 43ක් අධ්‍යයනයට ඇතුළත් ව ඇත්තේ පාසල් 2ක ද්විමාධ්‍ය පන්ති කාමර 4ක් අධ්‍යයනයට අදාළ කර ගෙන ඇති බැවිණි.

පර්යේෂකයින් 43ක් පන්ති භාර ගුරු භවතුන් 43ක් දත්ත රැස් කිරීමේ කාර්යයට සහභාගි වී ඇත. දත්ත රැස් කිරීම ගුරු, පර්යේෂක හා දෙමාපිය සංජානන ඔස්සේ ද පාසල් වාර්තා, පන්ති කාමර ආදර්ශක ක්‍රම දෙක ඔස්සේ දත්ත රැස් කිරීමට නොහැකි අවස්ථා සඳහා ගුරු සහ පර්යේෂක නිරීක්ෂණ ඔස්සේ ද සිසුන්, ගුරුවරුන් සහ දෙමාපියන් සමඟ සම්මුඛ සාකච්ඡා ඔස්සේ ද තොරතුරු රැස් කරන ලදි. එයට අමතර ව සැලසුම් කරන ලද ක්‍රියාකාරකම් ඔස්සේ ද, ගුරුවරුන් හා පර්යේෂකයන්ගේ, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ජර්නල මගින් ද අදාළ තොරතුරු රැස් කරන ලදි.

සමස්ත නියැදියෙන් දිනපතා, සතිපතා, මාස්පතා සහ වාර අනුව උපකරණ 16 ඔස්සේ දත්ත රැස් කෙරිණ.

මෙයට අමතර ව සෑම පන්ති කාමරයකින් ම අහඹු ලෙස තෝරා ගත් එක් ශිෂ්‍යයකු පිළිබඳ ගැඹුරින් අධ්‍යයනය කර ප්‍රත්‍යෙයක අධ්‍යයන වාර්තා 43ක් වාර්ෂික ව සකස් කරන ලදි.

දත්ත විශ්ලේෂණය ප්‍රමාණාත්මක සහ ගුණාත්මක ක්‍රම දෙක ම උපයෝගී කර ගෙන සිදු කරන ලදි.

දත්ත වල ගුණාත්මක භාවය පවත්වා ගැනීම සඳහා පර්යේෂණයට සහභාගි වූ ගුරුවරු, පර්යේෂකයින්, සහායකයින් යන සියලු දෙනා සඳහා ම පර්යේෂණ ආචාර ධර්ම සංග්‍රහයක් ද හඳුන්වා දෙන ලදි.

මූල්‍ය දුෂ්කරතා, සම්පත් පුද්ගලයින්ගේ ඌනතාව, ගුරු මාරුවීම් හා වෙනත් විවිධ දුෂ්කරතාවන් ඔස්සේ මෙම අධ්‍යයනය සාර්ථක ව කිරීමට පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුවට හැකියාව ලැබීම වාසනාවකි.

ඩී.ඒ.එස්.ඩී. රත්නායක
ව්‍යාපෘති නිලධාරී
පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව

නිපුණතා පාදක ප්‍රවේශය භාවිතයෙන් ශාරීරික අධ්‍යාපන විෂයය සම්බන්ධ ඉගෙනුම හා ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ඉහළ නැංවීම පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්

විසිඑක් වන ශත වර්ෂයට ගැලපෙන ගෝලීයකරණය හා අත්වැල් බැඳ ගනිමින් ගමන් කළ හැකි සමබර පෞරුෂයකින් යුතු සිසු පිරිසක් දැයට දායාද කිරීම අධ්‍යයනයේ කාර්යභාරය වේ. මෙම ක්‍රියාවලිය සඳහා ප්‍රධාන වශයෙන් දායක වනුයේ ගුරුත්වයේ භූමිකාව සහ ඔහු විසින් අනුගමනය කරනු ලබන ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියයි. වර්තමාන පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක වෙමින් පවතින සම්ප්‍රදායික ගුරු භූමිකාව හා ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාකාරකම් තුළින් ඉහත අපේකෂා කරන තත්ත්වය ඉටුවේද යන්න විමසා බැලිය යුතු ය. වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළින් සමාජයට දායාද කරන දරුවන් තුළ පෞද්ගලික හැකියා, සමාජ කුසලතා සහ සිතීමේ හැකියාව පහත වැටී ඇති බව අනාවරණය වී ඇත. මේ තත්ත්වයට හේතු ලෙස අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ සිදුවන ක්‍රියාකාරිත්වය හේතු පාදක වේ. එනම් වර්තමාන අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ සිදුවනුයේ දන්නා දේ පවත්වා ගෙන යාම, පූර්වයෙන් තීරණය කළ දේ ඉගැන්වීම හා පවතින දේ නැවත නැවත ගොඩනැගීමයි. එහෙත් අධ්‍යාපනයේ කාලීන අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට නම් මෙම තත්ත්වයෙන් ඔබ්බට ගොස් දන්නා දේ වෙනස් කරමින් සොයා ගත් දේ ගවේෂණය කරමින් අනාගතයට අවශ්‍ය දේ ගොඩනැගීම කළ යුතු වේ. මේ සඳහා ගුරුවරයා සිය සම්ප්‍රදායික භූමිකාවෙන් මිදී පරිණාමක ගුරු භූමිකාවේ කටයුතු කළ යුතු වේ. ඒ අනුව යමින් 2007 වසරේ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය මගින් හඳුන්වා දීමට අපේක්ෂිත නිපුණතා පාදක ඉගෙනුම් ප්‍රවේශය යටතේ සකස් කළ ශාරීරික අධ්‍යාපන ක්‍රියාකාරකම් වල ඵලදායීතාව විමර්ශනය කිරීම මෙම අධ්‍යාපනයේ අරමුණු වේ. ඒ අනුව වර්තමාන පාසල තුළ ශාරීරික අධ්‍යාපන විෂයය ක්‍රියාත්මක වීමේ තත්ත්වය කෙසේ ද? ශාරීරික අධ්‍යාපන විෂයය ක්‍රියාත්මක වීමේ දී අත්දකින ශක්තීන් හා දුර්වලතා මොනවා ද? යන නිපුණතා පාදක, ප්‍රවේශය භාවිතයේ ඵලදායිතාව කෙසේ ද යන පර්යේෂණ ප්‍රශ්න සඳහා පිළිතුරු සෙවීම මෙම පර්යේෂණයෙන් අපේක්ෂිත ය.

අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට දත්ත ලබා ගැනීමේ උපකරණ ලෙස නිරීක්ෂණය, සම්මුඛ සාකච්ඡා, ෂෙඩියුල සහ ප්‍රශ්නාවලි භාවිත කරන ලදි. එසේ ම නියැදිය ලෙස විදුහල්පතිවරුන් දෙදෙනෙකු, ගුරුවරුන් පස් දෙනකු හා සිසුන් 80 දෙනකු යොදා ගන්නා ලදි. එසේ ලබාගත් තොරතුරු ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක ක්‍රම යටතේ විශ්ලේෂණය කරන ලදි. එම ආධාරක පාදක කර ගනිමින් නිගමන සහ යෝජනා ඉදිරිපත් කරන ලදි. ඒ අනුව අනාවරණය කරගත් නිපුණතා පාදක ප්‍රවේශයේ ශක්තියේ හා ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙහි සංවර්ධනය සඳහා මග පෙන්වීම් කිහිපයක් යෝජනා කරනු ඇත.

ඩී.එන්. කොඩිතුවක්කු
ව්‍යාපෘති නිලධාරි
විද්‍යා සෞඛ්‍ය හා ශාරීරික
අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව

අධ්‍යාපනය සඳහා ගුණාත්මක පර්යේෂණ

ආචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ

දීපානි ප්‍රකාශන සමාගම - ගංගොඩවිල

1990 දී "අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රම විද්‍යාව" පිළිබඳ සිංහල මාධ්‍ය පළමු වැනි පොත පළ වී ගත වූ 15 වසර තුළ අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රම විද්‍යාවට අදාළ පොත් 11ක් පළ වී ඇත. එම පොත්වලින් 7ක ගුණාත්මක පර්යේෂණයට අදාළ කරුණු අඩු වැඩි වශයෙන් සටහන් වී ඇත. පොත් 5ක ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලියේ ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය ගැන ග්‍රන්ථ පරිශීලනය වූ බව සඳහන් වන අතර, ග්‍රන්ථ 4ක පටුනෙහි "ගුණාත්මක පර්යේෂණ" යන පද සඳහන් ව ඇත. "ගුණාත්මක පර්යේෂණ" යන පද පොත් 5ක සූචියෙහි සඳහන් ව ඇත. එක් පොතක ගුණාත්මක පර්යේෂණ පිළිබඳ වෙන ම පරිච්ඡේදයක් දක්නට ඇත. තවත් පොතක මානව වංශ විවරණ පර්යේෂණ හා ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ගැන පරිච්ඡේද දෙකක් දක්නට ඇත. ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳ ව ලියැවුණු කෘතියක් ද පර්යේෂණ පිළිබඳ ව ලියැවුණු සිංහල මාධ්‍ය ග්‍රන්ථ අතර ඇත. එහෙත් ගුණාත්මක පර්යේෂණයට අදාළ සමස්තාර්ථය උකහා ගැනීමට තරම් ප්‍රමාණවත් වූ ද ගැඹුරු වූ ද චින්තනයක් මේ කිසිදු ග්‍රන්ථයකින් සැපයෙන්නේ නැත. ඊට ප්‍රධාන හේතුව ලෙස සැලකිය හැක්කේ එම ග්‍රන්ථ වල කරුණු, ගුණාත්මක පරයේෂණ සුසමාදර්ශයට උචිත පරදි ගුණාත්මක අරථකථනවලට වඩා ප්‍රමාණාත්මක විස්තර ලෙස ඉදිරිපත් ව තිබීම යි. එසේ ම ගුණාත්මක පර්යේෂණවලට ආවේණික උද්ගාමී න්‍යායයික සංවර්ධන ප්‍රවේශය ඉස්මතු වන සේ ද උත්තම පුරුෂ ආඛ්‍යාන ශෛලිය උරුම වන සේ ද විෂය කරුණු ඉදිරිපත් ව නොතිබීම ය. දෙවනු ව කී නිර්ණායකය පදනමෙන්, ගුණාත්මක පර්යේෂණ පිළිබඳ ව පැහැදිලි කිරීම් දක්නට ඇත්තේ, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයෙන් ප්‍රකාශිත "අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඳහා යොමු කිරීමක්" කෘතියේ, ආචාර්ය සුනේත්‍රා කරුණාරත්න විසින් ලියන ලද "හැඳින්වීම - ගුරුවරයා පර්යේෂකයකු වශයෙන්" යන පරිච්ඡේදයේ සහ ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු ගේ "කාර්යමූලික පර්යේෂණ" කෘතියේ පිටු කීපයක පමණි. මේ පසුතලය පාදක කර ගෙන, 2006 දී, ගුණාත්මක පර්යේෂණ ම තේමා කර ගෙන "අධ්‍යාපනය සඳහා ගුණාත්මක පර්යේෂණ" නමින් කෘතියක් පළ වීම, ශ්‍රී ලංකා පර්යේෂණ ක්‍රම විද්‍යා සාහිත්‍යයේ වැදගත් ඉදිරි පියවරක් සේ සැලකිය හැකි ය.

අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රම පිළිබඳ සමස්ත චිත්‍රයක් ඉදිරිපත් කරමින් ඇරඹෙන කෘතිය, ගුණාත්මක පර්යේෂණවල ස්වභාවය, ලක්ෂණ, ගුණාත්මක පර්යේෂණ වර්ග, දත්ත රැස්කිරීමේ ක්‍රමශිල්ප හා ගුණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණය යන තේමා ඔස්සේ විහිද යයි.

කෘතිය සඳහා තෝරා ගෙන ඇති මෙම තේමා පිළිබඳ ඉංග්‍රීසි සාහිත්‍යයෙහි අඩංගු විෂයය දැනුම ඒකරාශී කිරීම කතුවරියගේ මූලික අරමුණ වී ඇත. මේ, ගුණාත්මක පර්යේෂණ පිළිබඳ සමස්තය නිරූපණය කරන කෘතියක් සිංහල මාධ්‍යයෙන් පළ වී නොතිබීම හේතු කොට ගෙන කතුවරිය තුළ ඉස්මතු වූ අරමුණක් සේ සැලකිය හැකි ය. මේ අරමුණ සැලකූ විට අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රම විද්‍යාවේ ගුණාත්මක සුසමාදර්ශය හඳුනා ගනු රිසි සිංහල මාධ්‍ය පර්යේෂකයනට අවශ්‍ය මූලික ඉඟි සහ අදහස් සමහරක් ද ද්විතීයික හා ප්‍රාථමික මූලාශ්‍ර පිළිබඳ ව හැඳින ගැනීම් සඳහා ද කෘතියෙන් සැලකිය යුතු මෙහෙයයක් සිදු වී ඇත.

ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ සුසමාදර්ශය මුල් බැස ගත් ශ්‍රී ලාංකික අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට උචිත වූ ආඛ්‍යාන ශෛලියකින් කෘතිය ලියැවී තිබීම සාකච්ඡාවට බඳුන් කළ යුතු කරුණකි. එය ගුණාත්මක පර්යේෂණ සුසමාදර්ශයට ආවේණික උත්තම පුරුෂ ශෛලියෙන්

ද විෂය දැනුම උද්ගාමී ව පාඨක මනසට ඇතුළු වන අයුරින් ද නොලියැවී ඇත්තේ කතුවරියගේ ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ පදනම මෙන් ම ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ නැඹුරුව ද නිසා යැ යි ප්‍රතිභා හැඟීමක් (Hunch) ඇති කර ගත හැකි ය. මෙය එක් අතකින් ප්‍රමාණාත්මක - ගුණාත්මක පර්යේෂණ සුසමාදර්ශ යා කරන්නට තැනුණු පාලමක් සේ හැඳින්විය හැකි කෘතියක් වන අතර, පාලමට කතුවරිය ද පාඨකයා ද පිවිසෙන්නේ ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ සුසමාදර්ශය දිශාවේ සිට ය. මේ ප්‍රවේශයෙන් ගුණාත්මක පර්යේෂණ අඩවියට පිවිසෙන ශ්‍රී ලාංකික පර්යේෂකයන් හා ගුණාත්මක පර්යේෂණ සුසමාදර්ශ ක්ෂේත්‍රයේ පැලපදියම් වන්නන් අතින්, අනාගතයේ, “ගුණාත්මක ජීව ගුණය” වඩා ඉස්මතු වූ පර්යේෂණ ග්‍රන්ථ ලියැවෙනු නොඅනුමාන ය. එහෙයින් ආචාර්ය ලේකම්ගේ විසින් තනා දී ඇති මේ පාලම, ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රයේ නව පර්යාලෝක සොයා යාම සඳහා කරනු ඇත්තේ මහගු මාර්ගෝපදේශයකි.

ශ්‍රී ලංකා විශ්ව විද්‍යාලය මට්ටමේ, සිංහල මාධ්‍යයෙන්, අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පශ්චාත් උපාධි නිබන්ධන සඳහා ගුණාත්මක පර්යේෂණ සුසමාදර්ශය භාවිත කිරීමේ වැයම ඇරඹුණේ 1984 දී ය. ඩී.ආර්.ර්. ගජනායක, "ශ්‍රී ලංකාවේ ඒකාබද්ධ ග්‍රාමීය සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ ගැමි කාන්තා සහභාගිත්වය සඳහා වන මූලික අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා" පිළිබඳ ස්වකීය ශාස්ත්‍රපති අධ්‍යාපන උපාධි නිබන්ධනයේ දී "සහභාගිත් ව ප්‍රවේශය” අවධාරණය කර ඇත. එයින් අනතුරු ව ගුණාත්මක පර්යේෂණ සුසමාදර්ශය පිළිබඳ ආභාසයෙන් පේරාදෙණිය විශ්ව විද්‍යාලයේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පශ්චාත් උපාධි සඳහා නිබන්ධන ලියැවී ඇත්තේ ආචාර්ය අශෝකා ජයසේන ගේ මගපෙන්වීම යටතේ 1990 දශකයෙ දී ය. ඒ අනුව කෙරුණු පරයේෂණ කීපයක් ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමයෙන් පෝෂණය වී ඇත. මේ කාලයේ ම ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ආකෘතියෙහි දැඩි ව එල්බ ගත් 'ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයක්', කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලයේ දර්ශනපති උපාධිය සඳහා ලියැවී ඇත. 2000 වර්ෂයේ දී ආචාර්ය සුනේත්‍රා කරුණාරත්නගේ මග පෙන්වීම යටතේ, එස්. ඒ. එම්. සී. සමරතුංග විසින් “විද්‍යාව ඉගෙන ගැනීමේ දී සිසුන් තුළ වන සාවද්‍ය සංකල්පනා පිළිබඳ විමසුමක්” යන මැයින් ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය ශුද්ධ ලෙස භාවිත කරමින් කරන ලද පර්යේෂණයට, පේරාදෙණිය විශ්ව විද්‍යාලයේ ශාස්ත්‍ර පීඨයේ අධ්‍යාපන අංශයෙන් දර්ශනපති උපාධිය පිරිනැමිණි. අනතුරු ව පේරාදෙණිය විශ්ව විද්‍යාලයේ ම විද්‍යා අධ්‍යාපන ඒකකයෙන්, දර්ශනසූරි උපාධි පිරිනැමුණු, ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය පාදක නිබන්ධන දෙකක් වේ.

මීට අමතර ව ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයෙන් කෙරුණු සැලකිය යුතු පශ්චාත් උපාධි නිබන්ධන ගණනාවක, ගුණාත්මක දත්ත භාවිත වී ඇත. පශ්චාත් උපාධි නිබන්ධන සඳහා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය භාවිතයේ ප්‍රබල ම අංශය වන්නේ ගුණාත්මක දත්ත භාවිතය බව නිගමනය කළ හැකි ය. සමහර විට ගුණාත්මක දත්ත භාවිතය ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය අනුගමනය කිරීමක් ලෙස සාවද්‍ය ලෙස සඳහන් වූ අවස්ථා ද ඇත. ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය භාවිතය යනු ගුණාත්මක දත්ත භාවිතය නො වේ. ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයේ පර්යේෂණයක දී ගුණාත්මක දත්ත භාවිතය හා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයේ දී උද්ගාමී ව රැස් වන දත්ත පාදක ව නිගමනවලට එළඹීමේ ක්‍රියාවලිය හාත්පසින් ම වෙනස් වූ ලාක්ෂණිකයන් දෙකකි. මේ එක අතකින් ප්‍රමාණාත්මක - ගුණාත්මක සුසමාදර්ශ අතර දෝලනය වන ශ්‍රී ලාංකික පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රය නිරූපණය කරන ලාක්ෂණිකයක් යැ යි ද පැවසිය හැකි ය. මේ පදනම මත සැලකූ විට ද ගුණාත්මක පර්යේෂණයේ මාන විග්‍රහ වන කෘතියක් පළ වීම වැදගත් ඉදිරි පියවරක් වන්නේ එමගින්

පර්යේෂණ සුසමාදර්ශ දෙක අතර වෙනස හැදින ගැනීමට අවශ්‍ය සම්පත් සැපයෙන නිසා ය.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ සහ ගුණාත්මක පර්යේෂණ 1988 සිට ක්‍රියාත්මක කරනු ලැබ ඇත. ඒ අතරින් ආචාර්ය ජ.බි. ගුණවර්ධනගේ මූලිකත්වයෙන් ඇරඹුණු 'ගුරුවරයා ව්‍යාවහාරිකයකු වශයෙන්' යන පර්යේෂණ මාලාව, තෘණ මූල තලයේ අත්දැකීම් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සම්පාදනයට දායක කර ගත හැකි ආකාරය පිළිබඳ පුරෝගාමී උත්සාහයක් වන අතර ආචාර්ය සුනේත්‍රා කරුණාරත්න ගේ මූලිකත්වයෙන් ඇරඹුණු 'පන්ති කාමර තුළින් ගුරු ඉගෙනුම' පර්යේෂණ මාලාවේ අදියර තුන, භූමිගත න්‍යායය පාදක ගුණාත්මක සුසමාදර්ශයේ පර්යේෂණ සමූහයක් පර්යේෂණ සාහිත්‍යයට එකතු කළ මහඟු ව්‍යායාමයක් විය.

මෙයාකාරයෙන් විශ්ව විද්‍යාල තලයේ ද අධ්‍යාපන ආයතන තලයේ ද ශ්‍රී ලංකාවට අදාළ උදාහරණ, කෘතියේ න්‍යායාත්මක දැනුම ප්‍රායෝගික ව භාවිත වන ආකාරය පිළිබඳ ව උදාහරණ ලෙස උපුටා දැක්වූයේ නම්, සිංහල පාඨකයාට කෘතියේ ඇති න්‍යායාත්මක කරුණු වඩා හොඳින් අවබෝධ කර ගැනීමට උපකාරයක් වන්නට ඉඩ තිබුණි. ශ්‍රී ලංකාව පර්යේෂණ පර්ශ්‍රය ලෙස ගෙන කෙරුණු වික්ටෝරියා ජේ. බේකර් ගේ "වනගත කළුලැල්ල" යන පර්යේෂණය පමණක් කෘතියේ උපුටා දක්වා ඇත.

ගුණාත්මක පර්යේෂණ පිළිබඳ සිංහල මාධ්‍ය විෂය කරුණුවල ඌනතාව පියවීමේ වෙහෙසකර කාර්යයට යොමු වීමට, ශ්‍රී ලාංකික අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රයේ පර්යේෂණ කෘතිවල ඌනතාව නැමැති සාධකය විසින් කතුවරිය යොමු කරවීමේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස දෝ, ශ්‍රී ලාංකික ගුණාත්මක පර්යේෂණවල අන්තර්ගතය සමඟ විදේශ සාහිත්‍යය සංශ්ලේෂණය කෙරෙමින් කරුණු සඳහන් වීම මග හැරී ඇත.

මෙවැනි සීමා තිබුන දගුණාත්මක පර්යේෂණ සුසමාදර්ශය පිළිබඳ පර්යේෂණ සම්ප්‍රදාය මුල් බැස ගැනීමට උත්සාහ කරන ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ, පර්යේෂණ ආයතනවලට සහ පර්යේෂකයනට උපකාර වන "පිනුම් පුවරුවක්" ලෙස ආචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ විසින් රචිත "අධ්‍යාපනය සඳහා ගුණාත්මක පර්යේෂණ" කෘතිය සැලකිය හැකි ය.

ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු
අධ්‍යක්ෂ / පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

ගුරු භූමිකාවට පෙර වදනක්

ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය සරත් විජේසූරිය
විජේසූරිය පාඨක පදනම

ගුරුවරයකු සතු යුතුකම් හා වගකීම් පැහැදිලි කරනු වස් සරත් විජේසූරිය අතින් ලියැවුණු "ගුරු භූමිකාවට පෙර වදනක් " නම් ග්‍රන්ථය පිළිබඳ විවේචනයක් ඉදිරිපත් කිරීම කාලීන මෙන් ම අත්‍යවශ්‍ය අංගයක් සේ සැලකිය යුතු ය. ඒ මන්ද යත් ගුරු වෘත්තියට පිවිසෙන්නකුට එම වෘත්තිය පිළිබඳ ව පැහැදිලි අවබෝධයක්, තම භූමිකාව පිළිබඳ නිරවුල් සංකල්පමය රාමුවක් ගොඩනැගීම පිණිස මේ ග්‍රන්ථය උපකාර වන බැවිනි. ගුරු වෘත්තියට පිවිසෙන්නකුට තම වෘත්තියේ සාරධර්ම හා ස්වභාව අවබෝධ කරවීම පිණිස යෙදූ සංක්ෂිප්ත යෙදුමක් වූ "මා තුළ පහනක් නොදැල්වේ නම් තවත් පහනක් මට දැල්විය නොහැකි බව මම විශ්වාස කරමි"........ අතර වෙනස් අන්දමින් සැලකිය යුතු අය නැති බව ද ඔවුන් කෙරෙහි පෞද්ගලික පක්ෂපාතීත්වයක් නොතිබිය යුතු බව ද මම විශ්වාස කරමි,(12 පිටුව) යන්න ග්‍රන්ථයේ අර්ථය කැටිකොට පෙන්වයි. මේ ආදී වශයෙන් ඉලෙක්වර්ලිස්ගේ ගුරු සාරධර්මයන් පිළිබඳ ව අපට සිහිගැන්වීමක් කරයි. එකින් එක ගෙහැර දක්වයි. ඒ සමඟ ම වර්තමාන ලෝකයේ පාසල් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් දක්නට ඇති ප්‍රවණතාවන් හා ඒ සම්බන්ධ ව මතුවන ගැටලු කවරේ ද යන්න පිළිබඳ ව පැහැදිලි ලෙස කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමට විජේසූරිය උත්සාහ ගෙන තිබේ. පාසල් භූමිකාවට බලපෑම් කරන, එසේ ම විභාගය සමත් කිරීමේ අරමුණින් මුදල් පසුපස හඹායන, උපකාරක පන්ති පිළිබඳ පැහැදිලි අර්ථයක් ලබාදීමට කතුවරයා උත්සාහ දරා ඇත. සංස්කෘතිය පවරා දෙන ආයතනයක් වශයෙන් පාසලෙහි කාර්යභාරය පිළිබඳ ව ද ළමා පෞරුෂත්වය හැඩ ගැනීමේ ලා ප්‍රබල කාරකයක් වශයෙන් පාසලේ කාර්යභාරය මැනවින් ඉදිරිපත් කිරීමට ද ඔහු සමත් වී ඇත. මේ කාර්යයෙහි ද පාසලට එල්ල වන තර්ජන හා අභියෝග ඉතා නිරවුල් ව දැකීමට ඔහු දක්ෂයෙකි. මේ කාර්යයේ දරුවන් අගය කිරීම, ඔවුන් විශ්වාස කිරීම හා ඔවුන්ට ආදරය කිරීම යන කරුණු පාසලට හා ගුරුවරයා කෙරේ දරුවන්ගේ බැඳීම වර්ධනය කරවන්නක් බැව් පෙන්වා දී ඇත. එමගින් නූතනයේ පාසලට ඇති අභියෝග ජයගත හැකි වන ආකාරයෙන් ගුරුවරයා ක්‍රියා කළ යුතු ද යන්න පෙන්වා දී ඇති අතර දරුවන් විකසිත කිරීම කෙරෙහි පාසලේ කාර්යභාරය ද හැඳින ගෙන ඇත. උදාහරණයක් සේ ගුරුවරයා කවර විෂයයක් උගන්වන කෙනෙකු වුවද ඔහු සාහිත්‍ය කලාවෙන් ආදියෙන් යම් ආලෝකයක් ලබා ගෙන දරුවන්ගේ වින්දනය චින්තන ශක්තිය ප්‍රබල කළ යුතු ය. (16 පිටුව) යනුවෙන් දක්වා ඇත. ඒ මගින් දරුවාගේ සංවර්ධනයක් මෙන් ම ගුරුවරයාගේ ආත්ම තෘප්තියත්, ගුරු පෞරුෂ සංවර්ධනයත් සිදුවිය හැකි බැව් පෙන්වා දී තිබේ. මිනිස් සමාජයේ දියුණුවට ප්‍රබල කාර්යයක් ගුරුවරයාට කළ හැකි බැව් මේ මගින් ගම්‍ය කිරීමට කතුවරයා උත්සාහ දරයි.

දරුවන්ට ඉගැන්වීම තුළින් ගුරුවරයකුට ලබාගත හැකි ආධ්‍යාත්මික සතුට හදවතට දැනෙන ලෙස ඉදිරිපත් කරන්නට ඒ තුළින් ගුරු වෘත්තියේ ශ්‍රේෂ්ඨත්වයත් ප්‍රබලත්වයත් පෙන්වීමට ඔහු දක්වා ඇති "නිමාවෙයි දෙවසරකින්" පැදි පෙළ කදිම නිදසුනකි.

පුංචි සමනල් පැටවුනේ ඉගිලී යන්ට ළඟයි දැන්
වෙනත් මල් යායකට
පැටවුනේ නුඹලා නැති ජීවිතයක් මට කුමට ද?

මා දුන් ආදරය, කරුණාව, නො සැලී ඉන්නට සිතට ශක්තිය

මුළු ලොවට බෙදා දෙන්නට නුඹලාට

හොඳට ම ඇති (20 පිටුව)

යහපත් ගුරුවරයකුගේ සැබෑ ආදරය සිහිපත් කරවන මේ පද්‍යය තුළින් ගුරුවරයකු සතු ආධ්‍යාත්මික ආදරය පෙන්නුම් කරන අතර ගුරුවරයා කෙබන්දකු විය යුතු ද? යන්න මොනවට පැහැදිලි කරයි.

පුංචි පැටවුනේ පියාපත් විහිදා පා නගන්න

දෙවන අවධිය වෙත කඳුළු සඟවා ගනිම් මම

සුභ පතා නුඹලාට (පිටුව 20)

ගුරුවරයා දරුවන්ට මවක සේ පියකු සේ විය යුතු ය. ඒ ආකාරයෙන් දරුවන්ට සෙනෙහස දැක්විය යුතු ය. දරුවන්ගේ සතුට, දියුණුව සැලසිය යුතු ය. දරුවන්ගේ දියුණුවේ දී තමා තුළ ඇති විය යුතු මානසික ප්‍රබෝධය හා ආධ්‍යාත්මික සතුට ලබමින් ආවේගශීලී නොවී දරුවන්ට ආදරය කරමින් තම වෘත්තියේ වගකීම යුතුකම් ඉටු කරන්නට ගුරුවරයකු මෙහෙයවීමට මේ පැදි පෙළ ඉතා ප්‍රබල ආධාරකයක් වනු නියත ය.

ගුරුවරයා කෙබඳු පුද්ගලයකු ද යන්න පැහැදිලි කරලීම පිණිස විජේසූරිය ඉදිරිපත් කොට ඇති අදහස් ඉතා ප්‍රයෝජනවත් වේ. ගුරු කාර්යභාරය සමාජයේ වෙනස්වීමක් සමඟ ම වෙනස් වන ආකාරයත් පරිවර්තනය විය යුතු ආකාරයත් පැහැදිලි ව දක්වීම පිණිස “පාසල් පන්ති"

යන ග්‍රන්ථයෙන් අදහස් උපුටා දැක්වීම තුළින් උත්සාහ දරා ඇත. ගුරු භවතුන් වෙත කුඩා දරුවන් භක්තිමත් වන අතර පසුකාලීන ව එම භක්තිය ගෞරවයකට පෙරළීමට ගුරුවරයා සමත් විය යුතු ය. දරුවන් ආදර්ශවත් පුද්ගලයන් කිරීමට ආදරය, කරුණාව පෙරදැරි කරගත් යහපත් මඟපෙන්වීමක අවශ්‍යතාව ඔහු මැනවින් පෙන්වා දී ඇත. වර්තමාන පාසල් වල ක්‍රියාත්මක කෙරෙන සමහර විනය ආරක්ෂවරුන්, විනය භාර ආචාර්යවරුන්ගේ කටයුතු කෙරේ නැවත ආපසු හැරී බැලීමට සැලැස්වීමට ඔහු උත්සාහ කර ඇත. විනය පාලකවරුන්ගේ ශිෂ්‍ය නායක නායිකාවන්ගේ දරදඬු ක්‍රියා කලාපවලට වඩා සිවිල් බලතල පරිහරණයට වඩා අවබෝධාත්මක උචිත වූ ප්‍රවේශයක අවශ්‍යතාව මැනවින් පෙන්වා දී ඇත. මේ කාර්යයේ දී ගුරුවරු කෙසේ හැසිරිය යුතු ද යන්න ගුරු ආත්ම ශක්තිය හා ගෞරවය කෙසේ ආරක්ෂා කළ යුතු ද යන්නත් පැහැදිලි ව පෙන්වා දී ඇත. “අපිට සේනාරත්න සර් ඉගැන්වුයේ පිසික්ස් විතරක් නොවේ. අපට ජීවත් වෙන්නත් ඉගැන්වුවා (පිටුව 26) මේ කියමන ගුරු භූමිකාවේ ස්වරූපය මෙන් ම දිග පළල මැනීමට යොදාගත හැකි බැව් මැනවින් පෙනී යන්නකි.

ගුරු කාර්ය කෙබඳු වේ ද යන්න තවදුරටත් පෙන්වා දෙන විජේසූරිය ඉගැන්වීමේ දී දරු වන්ට සමීප වීම, ආදරය හා අධිෂ්ඨානය ප්‍රබල කාරකයක් බව පැහැදිලි කරයි. “දරුවන්ට ගහන්න එපා” නම් ග්‍රන්ථය ලියූ ගුරුවරිය පිළිබඳ ව ඔහු දක්වන අදහස්වලින් දරුවන් නිසි මඟට යොමු කරවිය හැකි ආකාරය පෙන්වා දීමටත්, සැම දරුවකුට ම ඉගැන්විය හැකි ය යන පණිවිඩය දීමට උත්සාහ කරයි. ගුරු භූමිකාව වඩාත් ඵලදායී හා ඵලබර කිරීමට ගුරුවරයාගේ දැනුම හා අවබෝධය කොතෙක් දුරට උපයෝගී කර ගත හැකි දැයි එයින් පෙන්වා දෙයි. අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යා දැනුම, අධ්‍යාපන විද්‍යා දැනුම කොතරම් දුරට තම කාර්යය පෝෂණය කරලීම සඳහා යොදාගත හැකි ද යන්න උදාහරණ සහිත ව පෙන්වා දී තිබේ. දරුවන්ගේ අඩුපාඩු හා දුර්වලතා හුවා දක්වමින් තම වගකීමෙන් මිදීමට උත්සාහ

ගන්නා ගුරුවරුන් අතර "අඳුරට සාප කරවීමට වඩා එක පහනක් දැල්වීම යහපත් ය" (පිටුව 28) යන අරමුණු ඇති ව ක්‍රියා කරන ගුරුවරියක් ගැන ඉදිරිපත් කළ විස්තරයෙන් ගුරුවරයා කෙබඳු කෙනෙකු විය යුතු ද, කෙබඳු ආකාරයට ක්‍රියා කළ යුතු ද යන්න ගෙනහැර දක්වයි. මේ උදාහරණවලින් ආධුනික ගුරුවරයකුට තම වෘත්තීය සංවර්ධනයට නිසිමඟ පෙන්වනු ඇත. එසේ ම ගුරු භූමිකාවේ වැදගත් පැති ඔහු පෙන්වා දෙයි. අධ්‍යාපනය ගුරුවරයාගේ පමණක් නොව මව්පියන්ගේ ද වගකීම නිසා අප විසින් සාමූහික ව වැඩ කිරීමේ කලාව උගත යුතු ය. මෙය කළ හැක්කේ අප එකිනෙකා සත්‍ය කුමක් දැයි ප්‍රත්‍යක්ෂ කරගත් විට ය. සැබවින් ම මතිමතාන්තරවලින් හෝ විශ්වාසයකින් හෝ සිද්ධාන්තයකින් හෝ නො වේ. (පිටුව 29) මේ ආකාරයට ගුරුවරයාගේ මනස ක්‍රියාත්මක විය යුතු ආකාරය, ක්‍රියා කලාපය සංවිධානය කළ යුතු ආකාරය ඔහු පෙන්වා දෙයි. නිරෝගී මනස මෙන් ගුරුවරයාගේ පුළුල් අවබෝධයට සිහි ගන්වනු උදාහරණයක් සේ දරුවන් ගල් ගසා අඹ කැඩූ විට ගුරුවරයකුගේ පහර කෑ සිද්ධිය දැක්විය හැක. මේ සිද්ධිය සම්බන්ධ වෙනත් ගුරුවරයකුගේ පුළුල් අවබෝධාත්මක දැනුමත් ක්‍රියා කලාපයක් නිසා දරුවන්ගේ සිත්සතන් සුවපත් වූ ආකාරයත්, එමඟින් ගුරුවරුනට සුළු සිද්ධියක් පවා දරුවාගේ ජීවිතය ඵලදායි ලෙස සංවර්ධනයට යොදා ගත හැකි බැව් පෙන්වා දෙන්නකි.

වර්තමානයේ භාවිත කරන "ගුරු මව", "ගුරු පියා" යන වචන වල නියමාකාර පැවතිය යුතු අර්ථය පෙන්වා දීමට කතුවරයා උත්සාහ කරන්නේ . "පුදුම ස්කෝලේ" යන උදාහරණය තුළිනි.

"දෙගුරුන් විසින් තම දරුවන්ට දෙන නොමද දන   නම්
වියතුන් සභා මැද ඉන්ට ඉදිරි ව ශිල්ප දෙනු   මැන"

ඒ තුළින් ගුරුවරුන්ගේ මාතෘ හා පිතෘ ගුණයත් පැහැදිලි ව ඉස්මතු කොට ඇති බැවින් ආධුනිකයන්ට ගුරු වෘත්තිය කෙබන්දක් විය යුතු ද යන්න පැහැදිලි අවබෝධයක් ගෙනහැර පායි.

ගුරු දෙගුරු ආදරය කරුණාව දයාව සිහිපත් කරවන අතර ම ඔවුන්ගේ යුතුකම් ද පෙන්වා දෙයි. එසේ ම මේ ආදී වශයෙන් ගුරු වෘත්තියේ ඇති රසමුසු තැන් උදාහරණ දක්වමින් ගුරුවරුන්ගේ භූමිකාව මෙන් ම යුතුකම් පිළිබඳ පැහැදිලි අවබෝධයක් ලබාදීමට විජේසූරිය ගත්ත උත්සාහ ප්‍රශංසනීය යි. ගුරු වෘත්තිය සම්බන්ධයෙන් කලකින් පතල වූ බුද්ධියට මෙන්ම හදවතට ද කථා කරන කෘතියක් සේ විජේසූරියගේ "ගුරු භූමිකාවට පෙරවදනක්" දැක්විය හැකි ය.

මෙවන් ග්‍රන්ථ කළඑළි දැක්වීම තුළින් කාලීන අවශ්‍යතාවක් ඉටුකර ඇති වා මෙන් ම දරුවන් හා ගුරු භවතුන් අතර අර්ථ සම්පන්න යහපත් සබඳතා ඇති කරලීමට උත්සාහයක් ද ගත හැකි ය. ගුරු සිසු සබඳතා දුරස් වී ඇති, අනර්ථවත් වී ඇති තාක්ෂණික යුගයක ලාංකීය සමාජයේ යහ පැවැත්ම හා ඵලදායි සංවර්ධනයක් උදෙසා අර්ථාන්විත ගුරු සිසු සබඳතා ගොඩනැංවීමට ද මේ ග්‍රන්ථයේ අදහස් දරුවන් හා දෙමාපියන් තුළ නව දැක්මක කවුළු විවර කර ඇත.

ආචාර්ය නිහාල් වික්‍රමසිංහ
ප්‍රධාන ව්‍යාපෘති නිලධාරි
ගුරු බලවත්තකරණ දෙපාර්තමේන්තුව
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය - මහරගම

පර්යේෂණ ලිපි සැපයීමේ දී අනුගමනය කළ යුතු උපදෙස්

ලිපිය පර්යේෂණ පදනමකින් පිළියෙළ වූවක් විය යුතු ය.

සෑම ලිපියක් සමඟ එහි අන්තර්ගත විෂයය පිළිබඳ වචන 500ට නොවැඩි සාරාංශයක් විය යුතුය. ලේඛකයා/ලේඛිකාව විසින් ප්‍රකාශිත අදහස් හුදෙක් ඒ ඒ ලේඛකයාගේ ම ස්වාධීන අදහස් විය හැකිය. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ප්‍රතිපත්ති පිළිබිඹු කරන ඒවා වීම අවශ්‍ය නො වේ.

ලිපියේ මුල් පිටපත හා තවත් පිටපතක් ඒ-4 කඩදාසිවල දෙ පස මිලිමීටර 25ක තීරයක් තිබෙන පරිදි ද්විත්ව පරතරයක් ඇති ව යතුරු ලියනය කර හෝ පරිගණක අකුරුයෝජනය කර, සංස්කාරක, ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව, පද්ධති සංවර්ධන අංශය, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම යන ලිපිනයට යොමු කළ යුතු ය.

සටහන්, චිත්‍ර, ඡායාරූප, සිතියම්' සහ රේඛා, තීරු ප්‍රස්තාර ආදිය සුදු කඩදාසිවවල කලුපාට තිතෙන් ඇඳ හෝ ඡායාරූප ගත කොට හෝ තිබිය යුතු ය.

සංඛ්‍යාලේඛන, ලිපියේ නියමිත ස්ථානයේ ඇතුළත් කළ යුතු අතර වඩා දීර්ඝ සංඛ්‍යාලේඛන අනුපිළිවෙලින් අංක යොදා........................ යෙදිය හැකි ය.

අවශ්‍ය ම අවස්ථාවක දී හැර පාද සටහන් නොයෙදිය යුතු ය. පාද සටහන් ඇතොත් අනුගාමී අංක අනුපිළිවෙලින් යොදා ලිපිය අවසානයට යා කරන්න.

ග්‍රන්ථයක් : *ජයසූරිය ජේ. ඊ. (1969). ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය: නිදහසට පෙර පසු,* කොළඹ : *වෙස්ලි ප්‍රකාශකයෝ.*

සඟරා ලිපියක් : M. L. & Wilkie, D. M. (1993). Subjectiveshortening: A modle o pigeon's memory for event duration. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behaviour Processes, 9 14-30.*

සමාලෝචන ක්‍රියාවලිය

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාවෙහි පළ කිරීම සඳහා එවනු ලැබුව සියලු ලිපි මූලික සංස්කරණ සමාලෝචනයකට භාජන කරනු ලබන අතර, පළ කිරීමට සුදුසු යැයි සැලකෙන ලිපි, උපදේශක සංස්කාරකයන් වෙත නිර්නාමික ව යවනු ලැබේ. නිර්නාමික බව රැකගනු පිණිස අත් පිටපතෙහි දැක්විය යුත්තේ ශීර්ෂ පාඨය පමණකි. (එයට ඔබේ නම සහ විෂය ක්ෂේත්‍රය දැක්වෙන ආවරණ ලිපියක් යා කරන්න). අත් පිටපත් භාර ගනු ලබන්නේ ලිපි අන්තර්ගතයට බල නොපාන්නා වූ සංස්කරණයට යටත් ව සහ ප්‍රථමවරට පළ කිරීමේ අයිතිය සඟරාව සතු වන බවට වූ කොන්දේසිය මත වේ. ලිපිවලට අදාළ නියමයන් සපුරාලන අත්පිටපත්වලට අංක යොදා, ඒවා ලැබුණ බව සංස්කාරක විසින් දැනුම් දෙනු ලැබේ. අත් පිටපත සංස්කාරක වෙත ලැබී මාස තුනක් ඇතුළත ලිපිය සඟරාවෙහි පළ කිරීම සඳහා තෝරා ගෙන තිබේ ද නොතිබේ ද යන වග අදාළ ලිපි සම්පාදක වෙත දැනුම් දෙනු ලැබේ.

ලේඛකයන් සඳහා ගෙවීම්

පළ කිරීමට තෝරා ගනු ලබන සෑම ලිපියක් සඳහා ම ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ අනුමත ගෙවීම් සිදු කෙරේ.