ශ්‍රී ලංකා
අධ්‍යාපන පර්යේෂණ වාර සඟරාව
2007
දස වන වෙළුම

සංස්කාරක

එල්. ඒ. ඩී. කරුණාදාස

පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
මහරගම

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව

උපදේශනය	:	මහාචාර්ය ජගත් වික්‍රමසිංහ අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් - ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
විධායක සංස්කාරක	:	ආචාර්ය ජයන්ති ගුණසේකර සහකාර අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් (පර්යේෂණ හා සැලසුම්) ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු අධ්‍යක්ෂ (පර්යේෂණ හා සංවර්ධන)
සංස්කාරක	:	එල්. ඒ. ඩී. කරුණාදාස
උපදේශක සංස්කාරක	:	මහාචාර්ය ස්වර්ණා ජයවීර මහාචාර්ය ඊ. කොතලාවල මහාචාර්ය ඩබ්. ඒ. ද සිල්වා මහාචාර්ය ආර්. පී. ලියනගේ මහාචාර්ය හෙන්රි වීරසිංහ මහාචාර්ය ස්වර්ණා විජේතුංග මහාචාර්ය විනීතමාලී වික්‍රමරත්න මහාචාර්ය ඩී. ජී. ලේකම්ගේ ආචාර්ය ලලිතා බටුවිටගේ ආචාර්ය නන්දා වන්නිආරච්චි

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 නො වන බව කරුණාවෙන් සලකන්න. සංස්කාරකගේ අවසරයක් නොමැතිව සඟරාවේ පළවන 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.

පර්යේෂණ ලිපි සැකසීමේ දී අනුගමනය කළ යුතු උපදෙස්

ලිපිය පර්යේෂණ පදනමක් මත පිළියෙල වූවක් විය යුතු ය.

සෑම ලිපියක් සමග එහි අන්තර්ගත විෂයය පිළිබඳ වචන 500ට නො වැඩි සාරාංශයක් සහ ලේඛකයා/ ලේඛිකාව පිළිබඳ කෙටි හැඳින්වීමක් එවිය යුතු ය. ලිපියේ දිග ප්‍රමාණය, ශෛලිය සහ පැහැදිලිකම පිළිබඳ අවශ්‍යතාවන්ට ගැළපෙන පරිදි, ලිපියේ අන්තර්ගතයට හානියක් නො වන සේ ලිපිය සංස්කරණය කිරීමේ අයිතිය සංස්කාරක සතු වේ. එක් එක් ලේඛකයා/ ලේඛිකාව විසින් ප්‍රකාශිත අදහස් හුදෙක් ඒ ඒ අයගේ ම ස්වාධීන අදහස් විය හැකි අතර 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 අකුරු යෝජනය කර, සංස්කාරක, ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව, පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම යන ලිපිනයට යොමු කළ යුතු ය. සටහන්, චිත්‍ර, ඡායාරූප, සිතියම්, ප්‍රස්තාර ආදිය සුදු කඩදාසිවල කළුපාට තීන්තෙන් ඇඳ හෝ ඡායාරූප ගත කොට හෝ තිබිය යුතු ය.

සංඛ්‍යා ලේඛන, ලිපියේ නියමිත ස්ථානයේ ඇතුළත් කළ යුතු අතර වඩා දීර්ඝ සංඛ්‍යා ලේඛන අංක අනු පිළිවෙළින් යොදා ලිපිය අවසානයේ පරිශිෂ්ට වශයෙන් යෙදිය හැකි ය.

අවශ්‍ය ම අවස්ථාවක දී හැර පාද සටහන් නොයෙදිය යුතු ය. පාද සටහන් ඇතොත් අනුගාමී අංක පිළිවෙළින් යොදා ලිපිය අවසානයට යා කිරීම මැනවි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ හා නාමාවලිය, පහත සඳහන් ශෛලිය (APA ක්‍රමය) අනුගමනය කරමින් අකාරාදී පිළිවෙළට සකස් කරන්න.

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

සඟරා ලිපියක් : Spetch, M. L. & Wilkie, D.M. (1983). Subjective shortening: A modle of pigeons memory for event duration. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes,* 9, 14 -30.

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ වාර සඟරාව

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

අරමුණු

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

අධ්‍යාපන පර්යේෂණ පිළිබඳ උනන්දුවක් දක්වන අය පර්යේෂණ කටයුතුවල නියැළීමට දිරි ගැන්වීම.

පර්යේෂකයන්, උගතුන්, ගුරුවරුන් සහ අධ්‍යාපන පර්යේෂණ පිළිබඳ ව උනන්දුවක් දක්වන අය හා ඒ සම්බන්ධ බහුවිධ ක්ෂේත්‍රවල සහ වෘත්තීන්හි නියැළි 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 සමග සම්බන්ධතා ඇති කර ගැනීම.

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ වාර සඟරාව

2007 දස වන වෙළුම

පර්යේෂණ ලිපි

අ. පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්
පී. ඩී. ජේ. ගුණසේකර.........1

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරවල වැදගත්කම හා ඒ පිළිබඳ ගුරුවරුන්ගේ සංජානන
සරත් පෙරේරා 30

අ. පො. ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපාන සාධක
කේ. ඒ. දයාශාන්ති කලුආරච්චි 46

නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපන සාධනය
රසික බාලසූරිය 90

උපාධි නිබන්ධන සාරාංශ

ශ්‍රී ලංකාවේ ජ්‍යෝෂ්ට ද්විතීයික පාසලේ ක්‍රියාත්මක වන පන්ති කාමර කළමනාකරණය පිළිබඳ විමසීමක්
ජයසිරි ගජවීර.........123

ජනගහනය ව්‍යාපත් වීම සහ සමාජ ආරක්ෂණ ක්‍රම
ජී. එච්. ආර්. ටී. ද සිල්වා 136

පර්යේෂණ සටහන්

මාධ්‍ය හා තොරතුරු සහ සන්නිවේදන තාක්ෂණය භාවිතයෙන් සියලු මට්ටම්වල සාක්ෂරතාව, ගුරු පුහුණුව හා ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය ප්‍රවර්ධනය කිරීම.
එම්. එන්. එස්. එදිරිසිංහ.........139

ග්‍රන්ථ සමාලෝචන

නව ඉගෙනුම් ප්‍රවණතා (කතෘ. රෝලන්ඩ් අබේපාල)
ගැමුණුසිරි ගමගේ.........141

ලිපි සම්පාදකයෝ

පී. ඩී. ජේ. ගුණසේකර මිය	-	අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිධාරිනියකි. උප පීඨාධිපති (විශ්‍රාමික), හාපිටිගම ශ්‍රී ලංකා ජාතික අධ්‍යාපන විiාපීඨය
සරත් පෙරේරා මයා	-	දර්ශන විශාරද උපාධිධරයෙකි. ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විiාලය
කේ. ඒ. දයාශාන්ති කලුආරච්චි මිය	-	අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිධාරිනියකි. කථිකාචාර්ය, සාරිපුත්ත ජාතික අධ්‍යාපන පීඨය
රසික බාලසූරිය මයා	-	අධ්‍යාපනපති උපාධිධරයෙකි. ව්‍යාපෘති නිලධාරී, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

අ.පො.ස. (උ/පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්

ජී. ඩී. ජේ. ගුණසේකර,

සංක්ෂිප්තය: *ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජ ආර්ථික තත්ත්වය නියෝජනය කෙරෙන කලාපවලට අයත්, කොළඹ, ගම්පහ, මහනුවර හා පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කවල සිංහල, දෙමළ මාධ්‍ය පාසල් 56ක්, නගරබද, ගම්බද හා 1AB, 1C පාසල් වර්ගවලට සමානුපාතික ව, ස්තර ගත අහඹු නියැදිකරණ ක්‍රම ශිල්පය අනුව 2006 වර්ෂයේ පළමු වරට අ.පො.ස. (උ/පෙළ) විභාගයට පෙනී සිටි සිසුන් $n = 890$ ක් විද්‍යා, කලා, වාණිජ හා පුමතිරි බව යන විචල්‍ය ස්තර ලෙස සමානුපාතික ව තෝරා ගෙන, 2004 ජුනි සිට 2006 අප්‍රේල් දක්වා මාස 23ක පාසල් පැමිණීම හා නොපැමිණීමට අදාළ දත්ත, පාසල් නාම ලේඛනවලින් රැස් කරන ලදී.*

පාසල් නියැදියේ, විදුහල්පතිවරුන්ගෙන් 20ක්, පාසල් ගුරුවරුන්ගෙන් 52ක්, ටියුෂන් ගුරුවරුන්ගෙන් 15ක් හා නියැදියේ පාසල් සිසුන්ගේ දෙමාපියන් 31ක් ද අහඹු නියැදිකරණය අනුව සම්මුඛ සාකච්ඡා සඳහා සහභාගි කර ගන්නා ලදී.

අ.පො.ස. (උ/පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ විවිධ රටා අවබෝධ කර ගැනීමේ අරමුණ ඉටුකර ගැනීම සඳහා පර්යේෂණ ප්‍රශ්න අටක් පදනම් කරගෙන පර්යේෂණය මෙහෙය වන ලදී. පර්යේෂණ ප්‍රශ්න ඉදිරියේ දී දක්වා ඇත. ලබා ගන්නා ලද අනාවරණ අනුව, කොළඹ, ගම්පහ, මහනුවර, පොළොන්නරුව යන දිස්ත්‍රික්ක තුළ ද, නගරබද / ගම්බද අතර ද, 1AB/1C පාසල්වල ද, විද්‍යා, වාණිජ, කලා විෂය ධාරා අතර ද, පුමිතිරි බව අතර ද, සිංහල, දෙමළ මාධ්‍ය අතර ද, සැරි සරන අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පැමිණීමෙහි විවිධ රටා දක්වන අතර ම, පාසල් පැවැත්වෙන දින ගණනින් 80%ක් පාසල් පැමිණීම කිසිවකු ද සපුරා නැති බව අනාවරණය විය. ඒ ප්‍රතිඵල උද්ගත වීම කෙරෙහි, විභාග උසස් ලෙස සමත් වීම හා ඒ සඳහා පාසල් අධ්‍යාපනයට වඩා පුද්ගලික ඉගෙනීම ප්‍රබල බව පිළිගෙන ඇති අතර, පාසල් අධ්‍යාපනය ගැන විශ්වාසය දුරස්ථ බව අනාවරණය විය.

ජී. ඩී. ජේ. ගුණසේකර

හැඳින්වීම
අධ්‍යයනයේ පසුබිම

'සැමට අධ්‍යාපනය' රජයේ ප්‍රතිපත්තියක් ලෙස පිළිගත් පසු ශ්‍රී ලාංකික සිසු දරුවන්ට 1 ශ්‍රේණිය සිට 13 වන ශ්‍රේණිය හෙවත් අ.පො.ස. (උ/පෙළ) විභාගයට පෙනී සිටීම දක්වා රජයේ වියදමින් පාසල් අධ්‍යාපනය ලබා විභාගයට පෙනී සිටීමට හැකියාව ඇත.

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයට පෙනී සිටීමට නම් පාසල් පැවැත්වෙන දින ගණනින් 80%ක් පාසල් පැමිණීම (නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ වැඩ සටහන - 1998, දෙසැ.) අවශ්‍ය බව දක්වා ඇත. නියමිත ව්‍යාපෘති දෙකක් නිම කිරීම ද, ශිෂ්‍ය ප්‍රගති වාර්තා පොත්වල ආකෘති සම්පූර්ණ කිරීම ද, ඇතැම් විෂයයන්ට අදාළ ක්ෂේත්‍ර වාර්තා හා සටහන් තැබීම ද විභාගයට පෙනී සිටීමට සම්පූර්ණ කළ යුතු අවශ්‍යතා වේ. මේ සඳහා සිසුන් පාසලට පැමිණිය යුතු ය.

අ.පො.ස. (උ/පෙළ) 12 වන හා 13 වන ශ්‍රේණිවල ඉගෙනීම ලබන සිසුන් අවුරුදු 16-18 අතර දරුවන් වන බැවින් ඔවුහු ගැටවර වියේ පසුවන්නාහ. ගැටවර වියේ සහජ බලවේග (Huolock 1995) හා අ.පො.ස. (උ/පෙළ) විභාගයේ එක් පරමාර්ථයක් වන විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශ අපේක්ෂාව සපුරා ගැනීමේ දැඩි තරගයක් අතර දැඩි පීඩනයක් මැද, මෙම සිසුහු විභාගය සඳහා සූදානම් වන්නාහ. (බිසෝමැණිකේ, 1995).

විද්‍යා, වාණිජ, කලා යන විෂය ධාරා තුනට අයත් වන සිසුන්ගේ, අඩු වැඩි වශයෙන් පාසල් පැමිණීම හා නො පැමිණීම ගැන විවිධ අදහස් හා පිළිගැනීම් සමාජය තුළ මුල් බැස ගෙන ඇත. ඉන් ශ්‍රී ලංකාවේ විවිධ දිස්ත්‍රික්කවල අ.පො.ස. (උ/පෙළ) සිසුන් පැමිණීම අඩු බවත්, එම මට්ටම පාසල් පැවැත්වෙන දින ගණනින් 80%ක් සපුරා නැති බවත් කියවේ. මෙයට හේතුව අ.පො.ස. (උ/පෙළ) සිසුන් අනිවාර්යයෙන් උපකාරක පන්ති හෙවත් ටියුෂන් පන්තිවලට සති අන්තයේ මෙන් ම සතියේ දිනවල ද සහභාගි වන බව අනාවරණය වී තිබීමයි. (මංචනායක, නානායක්කාර, 1986 හා කොඩිතුවක්කු, 1992).

අ.පො.ස. (උ/පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම සම්බන්ධ ව ඍජුව ම කළ අධ්‍යයන හෝ පර්යේෂණ, පර්යේෂණ සාහිත්‍යයේ විරල ය. පාසල් කළමනාකරණයට අදාළ ව අ.පො.ස. (උ/පෙළ) සිසුන්ගේ පාසලට ඇති සහභාගිත්වය ක්‍රමයෙන් අඩුවෙමින් පැවතීමේ ගැටලුව පිළිබඳ අධ්‍යයනයක් (රණසිංහ, 1999) යනුවෙන් කළ අධ්‍යයනයේ අ.පො.ස. (උ/පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම ගැන ද විමසා ඇත.

විශාල සම්පත් ප්‍රමාණයක් වැය කරද්දී, සිසුන් පාසලට නො පැමිණීම, නිමවුම්, යෙදවුම් අසමතුලිත වීම, ජාතික ගැටලුවක් බව ද ඉන් අනාවරණය කර ඇත. විභාග ඉල්ලුම් පත්‍ර යැවූ පසුව 80% ට වැඩියෙන් පාසලට පැමිණ ඇත්තේ නියැදියේ සිසුන්ගෙන් 35.7% කි. ඉල්ලුම් පත්‍ර යැවූ පසුව පැමිණීමේ ප්‍රතිශතය 20.9% දක්වා අඩු වී ඇත. (රණසිංහ, 1999).

ඉහත පර්යේෂණය හැර ප්‍රසිද්ධ විභාගවලට ඉදිරිපත් වන සිසුන්ගේ අතිරේක පන්තිවලට (උපකාරක පන්ති) සහභාගිත්වය ගැන පර්යේෂණ කීපයක අනාවරණ අනුව අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගෙන්, 77.2%ක් අතිරේක පන්තිවලට සහභාගි වන බව ද, සතියකට පැය 7 1/2 ක් පමණ ඊට වැය කරන බව ද කියවේ. (හේමචන්ද්‍ර, 1982). 1970 වර්ෂයේ පටන් ම ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන විභාග සඳහා අතිරේක පන්ති ව්‍යාපාරය පැවැත්වෙන බව පර්යේෂණ සාහිත්‍යය අනාවරණය කර ඇත. (ද සිල්වා, 1994). පරරාජසිංහම්, (1980) යාපනය අර්ධද්වීපය සීමා කොට කරන ලද අධ්‍යයනයෙන් සිසුන් 236 ක ගෙන් 87%ක් උපකාරක පන්තිවල ඉගෙනුම ලබන බව ද, ප්‍රේමචන්ද්‍ර (1982) කොළඹ, කෑගලු දිස්ත්‍රික්කවල අ.පොස. (උ.පෙළ හා සා.පෙළ) වෛi, ඉංජිනේරු, වාණිජ, කලා යන විෂය ධාරාවල සිසුන්ගෙන් 84%ක් ද, කෑගල්ල දිස්ත්‍රික්කයේ එම විෂය ධාරාවලට අදාළ ව 61%ක් ද, අතිරේක පන්තිවල ඉගෙනීම ලබන බව අනාවරණය කර ඇත.

8-13 වන ශ්‍රේණිවල සිසුන්ගෙන් 77.2%ක් අතිරේක පන්තිවලට සහභාගි වන බව මංචනායක හා නානායක්කාර (1986) අතිරේක ඉගෙනීම් පිළිබඳ ව දීපව්‍යාප්ත ව කළ අධ්‍යයනයකින් අනාවරණය කර ඇත.

1990-91 වර්ෂවල දී කොළඹ විශ්වවි]ාලය ප්‍රමුඛ ව I. D. R. C මගින් ''අතිරේක පාසල් උපදෙස් හා සමාජ සාධාරණත්වය හා අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක භාවය'' ගැන මෙහෙය වූ අධ්‍යයනයකින් අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන් විෂයයන් සියල්ලට ම (ටියුෂන්) අතිරේක පන්තිවලට සහභාගි වන බවත්, නියැදියේ සිසුන්ගෙන් 88%ක් අතිරේක පන්ති ඉගෙනුම ලබා ගැනීම වැදගත් බවත් ප්‍රකාශ කර ඇත.

සිසුන්, ගුරුවරුන්, විදුහල්පතිවරුන්, දෙමාපියන් පාසල් අධ්‍යාපනයට සාපේක්ෂ ව පෞද්ගලික පන්තිවල ඉගෙනීම, සංජානනය කරන අයුරු පිළිබඳ ව කළ අධ්‍යයනයකින් (කොඩිතුවක්කු, 1992) විෂය ධාරා, පාසල් වර්ග, ගම්බද, නගරබද අනුව උපකාරක පන්තිවල ඉගෙනුම ලබන සිසුන්ගේ සංඛ්‍යාවේ වෙනස්කම් හෙළිදරව් කර ඇත. නියැදියේ 2358කින් 93%ක් ටියුෂන් යන බවත්, දිස්ත්‍රික්ක අනුව මොනරාගල 100%ක් ද, කොළඹ 95%ක් ද, මාතර 94.3%ක් ද, මහනුවර 83.2%ක් ද, ගම්බද සිසුන්ගෙන් 83.1%ක් ද, නගරබද සිසුන්ගෙන් 96.8ක් ද, පාසල් වර්ග අනුව 1AB පාසල්වල 95.7%ක් ද, 1C පාසල්වල 84.2%ක් ද, විෂය ධාරා අනුව වි]ා 97.7%ක්, වාණිජ 98.2%ක් ද, කලා 83.6%ක් ද, ශිෂ්‍යයින් 93.7%ක් හා ශිෂ්‍යාවන් 92.2%ක් ද, උපකාරක පන්තිවල ඉගෙනුම ලබා ගෙන ඇති බව අනාවරණය කර ඇත.

රඹුක්වැල්ල, (1996) නගරබද හා ගම්බද අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගෙන් 180ක නියැදියකින් 100%ක් උපකාරක පන්තිවල ඉගෙනුම ලබන බව අනාවරණය කර ඇත. ඉහත දක්වන ලද 1980 සිට 1999 දක්වා කරන ලද අධ්‍යයනවලින් අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගෙන් වැඩි ප්‍රතිශතයක් අතිරේක පන්ති සඳහා සහභාගි වන බව අනාවරණය වී

ඇති බැවින්, වර්තමාන පර්යේෂණ අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා ගැන සෘජුව ම කෙරෙන අධ්‍යයනයක් නිසා, පාසල් නො පැමිණීම හා අතිරේක පන්තිවලට සහභාගි වීම අතර අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් හේතු බලපා ඇති බවට උපකල්පනය කර පර්යේෂණ අරමුණු පිහිටුවා ගන්නා ලදී.

පර්යේෂණ අරමුණු

- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා අනාවරණය කර ගැනීම.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ විවිධ රටා කෙරේ බලපාන හේතු අනාවරණය කර ගැනීම.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම සම්බන්ධ අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති ක්‍රියාත්මක වීමේ ප්‍රමාණය අනාවරණය කර ගැනීම.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමට බලපාන සාධක හඳුනා ගෙන අවශ්‍ය ප්‍රතිකර්ම යෝජනා කිරීම.

ඉහත අරමුණු ඉටුකර ගැනීමට විවිධ දෘෂ්ටිකෝණ ගැන තොරතුරු හා දත්ත ලබා ගැනීම සඳහා පහත දැක්වෙන පර්යේෂණ ප්‍රශ්න, පර්යේෂණය දියත් කිරීම සඳහා පාදක විය.

පර්යේෂණ ප්‍රශ්න

1. 12/13 වන ශ්‍රේණිවල ඉගෙනුම ලබන අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම සම්බන්ධ විවිධ රටා ඇත්තේ ද?
2. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටාවල දිස්ත්‍රික්ක, නගරබද, ගම්බද, පුම්තිරි බව හා විෂය ධාරා අනුව වෙසෙසි වෙනසක් ඇත්තේ ද?
3. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටාවල දිස්ත්‍රික්ක තුළ පාසල් වර්ග (1AB,1C) නගරබද හා ගම්බද බව අනුව වෙසෙසි වෙනසක් ඇත්තේ ද?
4. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ ආකල්ප, පාසල් පැමිණීමේ රටා කෙරෙහි බලපා ඇත්තේ ද?
5. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා කෙරෙහි එම සිසුන්ට උගන්වන (පාසල් / ටියුෂන්) ගුරුවරුන්ගේ හා විදුහල්පතිවරුන්ගේ බලපෑමක් ඇත්තේ ද?
6. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා කෙරෙහි එම සිසුන්ගේ දෙමාපියන්ගේ, සම වයස් කණ්ඩායම්වල හා විරුද්ධ ලිංගිකයන්ගේ බලපෑමක් වේ ද?
7. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පැමිණීමේ රටා කෙරෙහි ජාතික ප්‍රතිපත්තිවල බලපෑමක් වේ ද?
8. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම නගා සිටුවීම සඳහා ගත හැකි පියවර මොනවා ද?

ඉහත පර්යේෂණ ප්‍රශ්නවලට අදාළ අනාවරණ ලබා ගැනීමෙන් පර්යේෂණයේ අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා පහත දැක්වෙන දත්ත වර්ග අවශ්‍ය විය.

- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) බාලක / බාලිකා) වශයෙන් දිස්ත්‍රික්ක 4ක පාසල් වර්ග අනුව, විෂය ධාරා අනුව, නගරබද, ගම්බද අනුව, සිංහල, දෙමළ මාධ්‍ය අනුව, 12 හා 13 ශ්‍රේණිවල සිසුන්ගේ පැමිණීමේ දත්ත.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමට බලපාන සාධක සම්බන්ධ ආකල්ප අනාවරණය පිළිබඳ දත්ත.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමට බලපෑ හැකි ගුරුවරු, දෙමාපිය, සම වයස්, කණ්ඩායම් විරුද්ධ ලිංගික යන විචල්‍යවල ආකල්ප හා බැඳුණු දත්ත.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම සම්බන්ධ අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති ක්‍රියාත්මක වීමේ ප්‍රමාණය ගැන අනාවරණය වන දත්ත.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම වැඩි කිරීමට ගත හැකි යෝජනාවලට අදාළ දත්ත.

පර්යේෂණ ජනගහනය

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) පන්ති පැවැත්වෙන 1AB / 1C පාසල්වල 12, 13 වන ශ්‍රේණිවල සිංහල, දෙමළ මාධ්‍යයෙන් අධ්‍යාපනය ලබන සිසු සිසුවියන් ද, ඔවුන්ට උගන් වන (පාසල් / උපකාරක පන්ති) ගුරුවරුන් ද, එම විදුහල්වල විදුහල්පතිවරුන් ද, එම සිසුන්ගේ දෙමාපියන් ද පර්යේෂණයේ ඉලක්ක ජනගහනය විය.

ශිෂ්‍ය නියැදිය

1978/79, සමාජ ආර්ථික සමීක්ෂණයේ දී ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුව විසින් ශ්‍රී ලංකාවේ පරිපාලන දිස්ත්‍රික්ක කලාප පහකට බෙදා ඇත. ඉන් හතරක් අයත්වන පරිදි, කොළඹ, ගම්පහ, මහනුවර, පොළොන්නරුව යන දිස්ත්‍රික්ක හතර අහඹු ලෙස තෝරා ගන්නා ලදී. උතුරු නැගෙනහිර පවතින අහිතකර තත්ත්වය මත එය තෝරා නො ගත් අතර, දෙමළ මාධ්‍ය පාසල් පොළොන්නරුව හා මහනුවර දිස්ත්‍රික්කවලින් තෝරා ගන්නා ලද්දේ දෙමළ මාධ්‍ය සඳහා සාමාන්‍යකරණයේ දී සීමා අවම කිරීමට හැකි පරිදි ය.

1. තෝරාගත් දිස්ත්‍රික්කවල පාසල්වලින් 10% ක් හෙවත් පාසල් 56 ක් IAB, IC ගම්බද / නගරබද පාසල්වලට අනුපාතික වන පරිදි, අනුපාතික ස්තර ගත අහඹු නියැදිකරණ ක්‍රම ශිල්පය අනුව තෝරා ගැනීම (වගු අංක 01).
2. තෝරාගත් පාසල්වල 12/13 වන ශ්‍රේණිවල ඉගෙනීම ලැබූ සිසුන්ගෙන් 10%ක නියැදියක්, විෂය ධාරා (වි්‍ය, වාණිජ, කලා) අනුවත්, පුමිතිරි බවට සමානුපාතිකවත් තෝරා ගැනීම N = 890 (වගු අංක 02).
3. තෝරාගත් පාසල්වල 13 වන ශ්‍රේණිවල ඉගෙනීම ලබන සිසුන්ගෙන් 05%ක නියැදියක්, ප්‍රශ්නාවලිය දීම සඳහා විෂය ධාරා හා පුමිතිරි බවට සමානුපාතික ව තෝරා ගැනීම, N = 445 (වගු අංක 03).

වගු අංක 1 : පාසල් නියැදිය

දිස්ත්‍රික්කය	සංගණනය සහ පාසල් නියැදිය							
	දිස්ත්‍රික්කයේ මුළු පාසල් සංඛ්‍යාව					10% පාසල් නියැදිය		
	වර්ග	මාධ්‍ය	නා.	ග්‍රා.	එකතුව	නා.	ග්‍රා.	එකතුව
N = 240	1AB	සිංහල	46	21	67	5	2	7
කොළඹ	1C	සිංහල	44	34	78	5	3	8
N = 220	1AB	සිංහල	32	22	54	3	2	5
ගම්පහ	1C	සිංහල	43	53	96	4	5	9
N = 340	1AB	සිංහල	20	24	44	2	2	4
මහනුවර		දෙමළ	15	8	23	1	1	2
	1C	සිංහල	16	102	118	2	10	12
		දෙමළ	10	21	31	1	2	3
N = 90	1AB	සිංහල	4	8	12	1	-	
පොළොන්නරුව		දෙමළ	-	-	-	-	-	-
	1C	සිංහල	13	27	40	1	3	4
		දෙමළ	2	3	5	-	1	1
N = 890	1AB	සිංහල	102	75	177	11	6	17
		දෙමළ	15	8	23	1	1	2
	1C	සිංහල	116	216	332	12	21	33
		දෙමළ	12	25	37	1	3	4
මුළු එකතුව			245	324	569	25	31	56

(2005 අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශ සංගණන වාර්තාව අනුව)

2004 - 2006 අධ්‍යාපන වර්ෂවල 12 හා 13 වන ශ්‍රේණිවල ඉගෙනීම ලැබූ (2004 ජූනි සිට 2006 අප්‍රේල් දක්වා) මාස 23ක පැමිණීම හා නො පැමිණීමේ දත්ත ලබා ගැනීම සඳහා සිසුන් N = 890 කගේ නියැදිය යොදා ගැනීම (වගු අංක 02).

පාසල් නො පැමිණීමට බලපාන හේතු හඳුනා ගැනීම සඳහා ඉහත නියැදිය යොදා ගෙන ප්‍රශ්නාවලියක් මඟින් දත්ත ලබා ගැනීමට අපේක්ෂා කළ ද, 2006 අප්‍රේල් වන විට ඉහත නියැදියේ සිසුන් අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයට පෙනී සිට පාසල් හැර ගොස් සිටි නිසා ප්‍රායෝගික ගැටලුවක් මතු වූ බැවින්, 2005 - 2007 අධ්‍යයන වර්ෂයේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල ඉගෙනුම ලබමින් සිටි ශිෂ්‍ය නියැදියක් වෙත ප්‍රශ්නාවලිය ඉදිරිපත් කර ප්‍රතිචාර ලබා ගැනීමට සිදු විය. (3 වන වගුව).

සෙසු නියැදි

- නියැදියේ සිසුන් ඉගෙනීම ලබන පාසල්වල විදුහල්පතිවරුන් 25ක් (20%)
- එම සිසුන්ට උගන් වන පාසල් ගුරුවරුන් - 60ක් (15%)
- එම සිසු දරුවන්ගේ දෙමාපියන් 40ක් (10%)
- උපකාරක පන්තිවල (ටියුෂන්) උගන්වන ගුරුවරුන් 20ක්

අඩංගු වන ලෙස සම්මුඛ සාකච්ඡා සඳහා, දුෂ්කර හා දුෂ්කර නො වන දිස්ත්‍රික්කවලින් ගම්බද / නගරබද, 1 AB / 1 C පාසල් හා පුමිතිරි බව, විෂය ධාරා යන විචල්‍ය මත අයත් කර ගන්නා ලදී.

දත්ත රැස් කිරීමේ මූලාශ්‍ර හා උපකරණ

1. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ දත්ත, ප්‍රාථමික මූලාශ්‍ර වන පන්ති නාම ලේඛනවලින් 12 හා 13 වන ශ්‍රේණිවල එක ම සිසුන්ගේ පැමිණීම (N = 890) (පර්යේෂණ ප්‍රශ්න 1 සිට 3 දක්වා දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා ලබා ගැනීම)
2. විෂය ධාරා 3 ට (විද්‍යා, වාණිජ, කලා) අයත් වන සිසුන් වෙත ප්‍රතිචාර 5කින් යුත් (කිසිසේත් එකඟ නො වෙමි, එකඟ නො වෙමි, මධ්‍යස්ථය, එකඟ වෙමි. තරයේ එකඟ වෙමි) අයිතම 30ක් ඇතුළත් ප්‍රශ්නාවලියක් මඟින් ආකල්පමය ප්‍රතිචාර ලබා ගැනීමට භාවිත කිරීම.
3. ප්‍රශ්නාවලිය ඉදිරිපත් කරන ලද සිසු නියැදිය අයත් පාසල්වල විදුහල්පතිවරුන්, එම පන්තිවල උගන් වන ගුරුවරුන්, එම සිසුන්ගේ දෙමාපියන් හා උපකාරක පන්තිවල ගුරුවරුන් සමඟ සම්මුඛ සාකච්ඡා පැවැත්වීම. සිසුන් වෙත ඉදිරිපත් කළ ප්‍රශ්නාවලියට සම්බන්ධ විචල්‍ය කෙරෙහි බලපාන හේතු ගැඹුරින් අනාවරණය කර ගැනීමට හැකි පරිදි සැලසුම් සහිත ප්‍රශ්නාවලි භාවිත කිරීම.

පර්යේෂණ ක්‍රියා මාර්ගය

1. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම, පන්ති නාම ලේඛනවලින් පැමිණීමේ දත්ත ලබා ගැනීම. N = 890 වූ ජනගහනය, පාසල් වර්ග, නියෝජනය වන පරිදි (වගු අංක 01 දැක්වෙන පරිදි) පාසල් 56කින් ලබා ගන්නා ලදී. 2004 ජුනි සිට 2006 අප්‍රේල් දක්වා මාස 23 ක, මාසික පැමිණීමේ සාමාන්‍ය ලබා ගැනීම. පුමිතිරි බව, විෂය ධාරා අනුව, පාසල් 1 AB / 1C වර්ග හා නගරබද, ගම්බද, සිංහල, දෙමළ මාධ්‍ය අනුව වෙන් වෙන් වශයෙන් කොළඹ, ගම්පහ, මහනුවර, පොළොන්නරුව යන දිස්ත්‍රික්කවල පාසල් 56කින් උපුටා ගැනීම (වගු අංක 01 හා වගු අංක 02 හි සඳහන් පරිදි)

2. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන් වෙත ඉදිරිපත් කරන ලද ප්‍රශ්නාවලිය, අයිතම 30කින් යුක්ත විය. ඒවා පාසල් පැමිණීම ගැන අයිතම 06ක් ද, අනාගත අභිලාෂ ගැන අයිතම 3ක් ද, විෂය නිර්දේශ ගැන අයිතම 3ක් ද, විභාග අවශ්‍යතා (අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති) ගැන අයිතම 04ක් ද, පාසල් ගුරුවරුන් ගැන අයිතම 04ක් ද, උපකාරක පන්තිවල ගුරුවරුන් ගැන අයිතම 05ක් ද, විදුහල්පති භූමිකාව ගැන අයිතම 02ක් ද, දෙමාපිය බලපෑම ගැන අයිතම 01ක් ද, සම වයස් හා විරුද්ධ ලිංගික බලපෑම් ගැන අයිතම 02ක් ද වශයෙන් විය. තවද ප්‍රශ්නාවලි මඟින් පාඩම් කරන හා උපකාරක පන්ති සඳහා සතියට ගත කරන කාලය අනාවරණය කර ගැනීමෙන් පාසල් පැමිණීම ගැන තොරතුරු තහවුරු කර ගැනීම අපේක්ෂාව විය. සැකසූ පර්යේෂණ උපකරණය ඉලක්ක ජනගහනය නියෝජනය වන සේ, $N = 40$ ක ගෙන් යුත් අහඹු නියැදියකින් පරීක්ෂණයකට ලක් කර, ප්‍රායෝගික බව හා වලංගුතාව තහවුරු කර ගන්නා ලදී.

- ප්‍රශ්නාවලිය සති දෙකක් ඇතුළත නියැදියේ සිසුන් වෙත ඉදිරිපත් කර ප්‍රතිචාර ලබා ගැනීම.
- විදුහල්පතිවරුන්, ගුරුවරුන්, දෙමාපියන් සමඟ සම්මුඛ සාකච්ඡා පවත්වා සිසුන් වෙත ඉදිරිපත් කළ ප්‍රශ්නාවලියේ අයිතම සම්බන්ධ ව ගැඹුරින් අනාවරණ එළිදරව් කර ගැනීම

යන ක්‍රියාමාර්ග සඳහා දිස්ත්‍රික්ක 4ක, පාසල් 56කින් දත්ත ලබා ගැනීමේ දී, අධ්‍යාපන පර්යේෂණ කිරීමෙන් ලත් පරිචය ඇති පශ්චාද් උපාධිධාරීහු පර්යේෂක සහායකයන් ලෙස යොදා ගන්නා ලදහ.

දත්ත විශ්ලේෂණය

අ.පොස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ දත්ත, දිස්ත්‍රික්ක 04 හි පාසල්වල පැමිණීමේ නාම ලේඛනවලින් ලබා ගෙන නගරබද / ගම්බද පාසල් වර්ග 1AB/ 1C, විෂයධාරා හා බාලක / බාලිකා වශයෙන් නියැදිය අනුව වර්ග කොට, දත්ත අතර සුවිශේෂී බව අනුව හා පුමතිරි බව අනුව ගණනය කරන ලදී. 12, 13 වන ශ්‍රේණිවල මාසික පැමිණීම, ප්‍රතිශත වගු ආශ්‍රිත ව සවිස්තරාත්මක විශ්ලේෂණ ක්‍රමයෙන් විග්‍රහ කිරීම ද, එකිනෙක උප නියැදිය අතර විචල්‍ය අනුව ශිෂ්‍ය පැමිණීම වෙසෙසි ව වෙනස් වේ ද යනු නිගමනය කිරීමට ස්වාධීන අනුපාත දෙකක් අතර වෙනස සෙවීම සඳහා වූ Z වෙසෙසි පරීක්ෂාව (Z Test for Two Independent Proportions) මඟින් සිදු කිරීම හා $P < .01$ හා $P <.05$ මට්ටමේ දී වෙසෙසිතා විමසීම කරන ලදී. ඊට අදාළ සූත්‍රය මෙසේ ය.

$$Z = \frac{P_1 - P_2}{SP_1 - P_2} = \frac{P_1 - P_2}{\sqrt{PQ\left[\left(\frac{1}{Z_1}\right) + \left(\frac{1}{Z_2}\right)\right]}}$$

ප්‍රශ්නාවලියේ අයිතම අංක අනුව, ආකල්ප ප්‍රතිචාර දත්ත වෙන් වශයෙන් එකතු කරන ලදී. විෂය ධාරා අනුව ප්‍රතිචාර අතර වෙසෙසි වෙනසක් වේ දැයි පිරික්සීමට තනි නියැදි කයි (x^2) වර්ග වෙසෙසි පරීක්ෂාව (Single Sample Chisqure Test or Goodness of Fit Test) භාවිත කරන ලදී.

විදුහල්පතිවරුන්, ගුරුවරුන්, (පාසල් / උපකාරක පන්ති) හා දෙමාපියන් සමඟ පැවැත් වූ විධිමත් සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් ලද අනාවරණ හා ප්‍රශ්නාවලියෙන් ලද ප්‍රතිචාර සසඳමින් පර්යේෂණ ප්‍රශ්න ආශ්‍රිත ව ගුණාත්මක සවිස්තර විශ්ලේෂණ ක්‍රමය මඟින් ගැඹුරින් විග්‍රහ කරන ලදී.

පර්යේෂණ සීමා

ශ්‍රී ලංකාවේ දිස්ත්‍රික්ක හතරකින් පාසල් තෝරා ගැනීමේ දී නගරබද, ගම්බද අනුව විෂය ධාරා සහිත වීමේ විවිධතා තිබිණි. පොළොන්නරු දිස්ත්‍රික්කයේ ගම්බද 1, AB පාසල් නැත. දෙමළ මාධ්‍ය 1C පාසල්වල අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විiා විෂය ධාරා ඉගැන්වේ. ආගමික සම්ප්‍රදායයන් අනුව පාසල් නිවාඩු කාල වෙනස් වේ. එහි දී දින ගණන් සමාන වීම සංඛ්‍යා විiාත්මක ව යුක්ති යුක්ත බව සලකන ලදී.

පාසල් පැමිණීමේ නාම ලේඛනවල අවසාන පිටු දෙක පාසල් නියැදියේ 90%ක ම සම්පූර්ණ කර නො තිබිණි. එබැවින් සිසුන්ගේ මාසික පැමිණීමේ සාමාන්‍ය සංඛ්‍යා අනුව දත්ත සකසා ගන්නා ලදී.

පර්යේෂණ අනාවරණ

අ.පොස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා සම්බන්ධ ව මෙහෙය වන ලද පර්යේෂණය අනුව ලද අනාවරණ, පර්යේෂණ ප්‍රශ්න ආශ්‍රිත ව පහත ඉදිරිපත් කෙරේ.

පර්යේෂණ ප්‍රශ්න 01

12, 13 වන ශ්‍රේණිවල ඉගෙනුම ලබන, අ.පොස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම සම්බන්ධ ව විවිධ රටා ඇත්තේ ද?

කොළඹ, ගම්පහ, මහනුවර, පොළොන්නරුව යන දිස්ත්‍රික්ක 4ක්,

පාසල් 56ක 2004 ජුනි මස සිට 2005 මැයි දක්වා 12 වන ශ්‍රේණිය ලෙස මාස 12ක දින 202ක ද,

2005 ජුනි මස සිට 2006 අප්‍රේල් දක්වා 13 වන ශ්‍රේණිය ලෙස මාස 11ක දින 158ක ද පැමිණීම ලකුණු කරන ලද නාමලේඛනවලින් (පැමිණීමේ දින ගණන) දත්ත ලබා ගැනිණි.

ඒ අනුව සිසුන් 890 කගේ මාසික පැමිණීමේ
උපරිමය - 88.2%කි හෙවත් සිසුන් 785/890 කි.
අවමය - 0.24%කි හෙවත් සිසුන් 15/890 කි.

වගු අංක 04 : දිස්ත්‍රික්ක 4 හි අ.පොස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා (ප්‍රතිශත)

දිස්ත්‍රික්කය	සිසුන් ගණන N	උපරිම පැමිණීම % ගණන	අවම පැමිණීම %ගණන	සාමාන්‍ය වර්ෂ 2ක් තුළ % ගණන	පැමිණීමසිසුන් ගණන ආසන්නව
1. කොළඹ	සිං : 240	88.1	.04	44.07%	106
2. ගම්පහ	සිං : 220	88.4	.05	44.2%	194
3. මහනුවර	සිං : 248	85.0	2.4	43.7%	269
	දෙ : 92	84.8	2.4	43.6%	40
4. පොළොන්නරුව	සිං : 58	70.0	.02	35.01%	20
	දෙ : 32	66.1	0.0	33.05%	11

වර්ෂ 2ක් තුළ දිස්ත්‍රික්ක 4ක වැඩි ම සිසුන් සංඛ්‍යාවක් පාසල් පැමිණ ඇති දිස්ත්‍රික්කය ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කය වේ. එහි සිසුන් සංඛ්‍යාවේ % ගණන අනුව 44.2%කි.

වර්ෂ 2ක් තුළ අඩු ම සිසුන් සංඛ්‍යාවක් පාසල් පැමිණ ඇති දිස්ත්‍රික්කය පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කය යි. සිංහල මාධ්‍යය සිසුන්ට වඩා අඩු සංඛ්‍යාවක් දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන් පාසල් පැමිණීම % ගණන අනුව 33.05% කි.

දිස්ත්‍රික්ක 4 හි නියැදිය (N = 890) පිරිමි, ගැහැනු සිසුන්ගේ පැමිණීම හා නගරබද, ගම්බද පාසල් සිසුන්ගේ පැමිණීම, විා, වාණිජ, කලා විෂය ධාරා ඉගෙනීම ලබන සිසුන්ගේ පැමිණීම, 1AB හා 1C පාසල් සිසුන්ගේ පැමිණීම, උපනියදි ගත ව දත්ත ගණනය කරන ලදී. එය වගු අංක 5 හි දැක්වේ.

වගු අංක 05 : උපනියැදි අනුව අ.පො.ස. (උ.පෙළ) 12 හා 13 වන ශ්‍රේණිවල සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම (මධ්‍යන්‍යය හා ප්‍රතිශත - 2004 ජුනි මස සිට 2006 අප්‍රේල් දක්වා)

විචල්‍ය	උපනියැදි	පැමිණීම X එකතුව			පැමිණීම%		
		N	12	13	12%	13%	වෙනස
දිස්ත්‍රික්ක	කොළඹ	240	181.5	73.1	75.2	30.45	45.17
	ගම්පහ	220	212.5	57.18	96.59	24.6	71.9
	මහනුවර	340	248.2	127.63	74.32	38.21	36.12
	පොළොන්නරුව	90	5 1.6	17.06	60	19.84	40.16
පාසල පිහිටි	නගරබද	644	526.6	377.2	80.5	57.64	49.5
ප්‍රදේශ	ගම්බද	246	175.3	78.1	74.15	33.09	41.1
පහසුතාව	දුෂ්කර නො වන	800	703.4	427	87.4	53.1	34.3
	දුෂ්කර	90	61.4	17.06	60	19.81	40.16
පාසල් වර්ග	1 AB	640	483	356.2	76.6	56.5	20.1
	1 C	250	218	99.3	83.8	38.0	45.8
විෂය ධාරා	විද්‍යා	236	189.4	85.4	77.4	35	42.4
	වාණිජ	342	273.8	79.4	80.9	23.1	56.9
	කලා	312	190.2	83.1	60.1	26.2	33.9
ලිංගිකතාව	පිරිමි	436	258.5	103	59.2	22.3	6.6
	ගැහැනු	454	337.7	134.9	74.3	29.7	44.6
භාෂා මාධ්‍ය	සිංහල	766	537.12	11.5	69.9	27.5	42.4
	දෙමළ	124	58.9	26.4	48.2	21.6	26.6

අවරෝහණ ක්‍රමය අනුව දිස්ත්‍රික්කවල අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 12 හා 13 වන ශ්‍රේණිවල ප්‍රතිශත වශයෙන් දැක්වීමේ දී ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කය 60.5% කි. මහනුවර දිස්ත්‍රික්කය 56.2% කි. කොළඹ දිස්ත්‍රික්කය 53.0% කි. පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කය 39.9 කි.

දිස්ත්‍රික්ක වශයෙන් ගත් කල ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කයේ 12/13 ශ්‍රේණිවල පාසල් පැමිණීම සෙසු දිස්ත්‍රික්කවලට වඩා වැඩි ය. 80%ක පාසල් පැමිණීමක් ඇති බව දිස්ත්‍රික්ක හතරෙන් එකකවත් ප්‍රකාශ නො වී ය. සෑම දිස්ත්‍රික්කයක ම 12 වන ශ්‍රේණියට වඩා 13 වන ශ්‍රේණියේ පැමිණීම අඩු බවත්, ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කයේ පැමිණීම 12 වන ශ්‍රේණියට වඩා 13 වන ශ්‍රේණියේ වෙසෙසි ලෙස අඩු වීමක් අනාවරණය වී ඇත.

පාසල පිහිටි ප්‍රදේශය (නගරබද/ගම්බද) අනුව දිස්ත්‍රික්ක 4ක අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන් 890කගේ පාසල් පැමිණීමේ රටාවල විවිධතා

2006 වර්ෂයේ දී දිස්ත්‍රික්කවල ඇති පාසල්වලින් 10%ක් අයත් වන ලෙස නගරබද පාසල් 25ක හා ගම්බද පාසල් 31ක වශයෙන් පාසල් 56ක් සිසුන් 890කගේ පැමිණීම පහත වගු අංක 06හි දැක්වේ.

වගු අංක 06 : නගරබද/ගම්බද වශයෙන් 12/13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ වෙනස (ප්‍රතිශත වශයෙන්)

සිසුන්	N	පාසල් පැමිණීම %			වෙනසෙහි
		12වන ශ්‍රේණිය	13වන ශ්‍රේණිය	වෙනස	වෙසෙසි බව
නගරබද	644	80.5%	57.6%	49.5%	
ගම්බද	246	74.1%	33.0%	41.1%	12.63%

වෙනස P.<.01 මට්ටමේ දී වෙසෙසි ය.

12 හා 13 වන ශ්‍රේණිවල පාසල් පැමිණීම නගරබද සිසුන්ගේ පැමිණීම, ගම්බද සිසුන්ගේ පැමිණීමට වඩා 8.4%කින් වැඩි ය.

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ දිස්ත්‍රික්ක 04ක දුෂ්කර බව හා දුෂ්කර නො වන බව අනුව පාසල් පැමිණීමේ රටාවල විවිධතා

නියැදියට අයත් කර ගෙන ඇති දිස්ත්‍රික්ක 3/4 ක් දුෂ්කර නො වන දිස්ත්‍රික්ක වන අතර ඉන් එක් දිස්ත්‍රික්කයක් වන පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කය දුෂ්කර දිස්ත්‍රික්කයකි. (ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සමාලෝචන වාර්තාව, 2003 දෙසැම්බර්, පිටු අංක 119).

වගු අංක 07 : දුෂ්කර හා දුෂ්කර නො වන දිස්ත්‍රික්කවල 12/13 වන ශ්‍රේණිවල සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම (ප්‍රතිශත වශයෙන්)

දිස්ත්‍රික්ක	N	පාසල් පැමිණීම %			වෙනසෙහි
		12වන ශ්‍රේණිය	13වන ශ්‍රේණිය	වෙනස	වෙසෙසි බව
දුෂ්කර නො වන දිස්ත්‍රික්ක	80.0	87.4%	53.1%	20.1%	
දුෂ්කර වන දිස්ත්‍රික්ක	90	51.1%	19.8%	31.8%	22.95%

වෙනස P.<.01 මට්ටමේ දී වෙසෙසි ය.

12, 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යවල ප්‍රතිශතය අනුව, සිංහල හා දෙමළ මාධ්‍ය එකතුව පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කයේ සිසුන්ගේ පැමිණීම අඩු ය. තව ද දුෂ්කර හා දුෂ්කර නො වන දිස්ත්‍රික්ක අතර අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ වෙසෙසි වෙනසක් ඇත.

1AB/1C පාසල් වර්ග අනුව අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටාවල විවිධතා

දිස්ත්‍රික්ක 4හි 1AB පාසල් නගරබද ව පාසල් 12ක් ද, ගම්බද පාසල් 6ක් ද ඇත. 1C පාසල් නගරබද ව 13ක් ද ගම්බද ව 25ක් ද ඇත. මෙම පාසල්වල වර්ග වශයෙන් අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන් 890කගේ පාසල් පැමිණීම පහත දැක්වෙන වගු අංක 8හි දැක්වේ.

වගු අංක 08 : 1AB/1C පාසල්වල අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ 12 හා 13 වන ශ්‍රේණිවල පාසල් පැමිණීම (ප්‍රතිශත)

පාසල් වර්ග	පාසල් සිසුන් සංඛ්‍යාව	පාසල් පැමිණීම % 12 ශ්‍රේණිය	13 ශ්‍රේණිය	වෙනස	වෙනසෙහි වෙසෙසි බව Z
1AB	640	76.6%	56.5%	20.1%	7.67%
1C	250	83.8%	38.0%	45.8%	

වෙනස P.<.01 මට්ටමේ දී වෙසෙසි ය.

1AB පාසල්වල සිසුන්ගේ 12 වන ශ්‍රේණියේ දී පැමිණීමේ ප්‍රතිශතය වැඩි අගයක් දක්වන අතර 13 වන ශ්‍රේණියේ දී අඩු අගයක් දක්වයි. 1C පාසල්වල 12 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීම 1AB පාසල්වලට වඩා වැඩි අතර 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීම ද 1AB පාසල්වලට වඩා අඩු බව අනාවරණය වී ඇත.

විද්‍යා, වාණිජ, කලා විෂය ධාරා අනුව අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ විවිධතා

වගු අංක 09 : විෂය ධාරා අනුව අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ 12/13 ශ්‍රේණිවල පාසල් පැමිණීමේ ප්‍රතිශත

විෂය ධාරා	සිසුන් සංඛ්‍යාව	පාසල් 12 වන ශ්‍රේණිය	පැමිණීම 13 වන ශ්‍රේණිය	වෙනස%	විෂය ධාරාව	වෙනසෙහි වෙසෙසි බව Z
වි i ා	236	77.4%	35%	42.4%	විා හා වාණිජ	214 වෙසෙසි නැත
වාණිජ	342	79.4%	23.1%	56.3%	විා හා කලා	15.56 වෙසෙසි ය.
කලා	312	60.1%	26.2%	33.9%	වාණිජ හා කලා	214 වෙසෙසි ය.

වෙනස P.<.01 මට්ටමේ දී වෙසෙසි ය.

වාණිජ සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම සෙසු විෂයයන්ට සාපේක්ෂ ව වැඩි ය. කලා සිසුන් 12 හා 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීම, සෙසු විෂයයන්ට සාපේක්ෂ ව අඩු ය. විා විෂය ධාරාව ඉගෙනීම ලබන අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම, වාණිජ, කලා විෂයයන්ට සාපේක්ෂ ව වැඩි බව අනාවරණය වී ඇත.

(පිරිමි හා ගැහැනු) පුමිතිරි බව අනුව, අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම (ප්‍රතිශත)

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) 890ක පිරිමි හා ගැහැනු, ලිංගිකතාව යන විචල්‍ය අනුව 12/13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීම ගැන දත්ත වගු අංක 10 හි දැක්වේ.

වගු අංක 10 : පුමිතිරි බව අනුව 12/13 වන ශ්‍රේණිවල අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම (ප්‍රතිශත)

ලිංගිකත්වය	සිසුන් සංඛ්‍යාව	පාසල් පැමිණීම % 12වන ශ්‍රේණිය	13 වන ශ්‍රේණිය	වෙනස	වෙනසෙහි වෙසෙසි බව Z
පිරිමි සිසුන්	436	59.2%	22.6%	36.6%	
ගැහැනු සිසුන්	454	74.3%	29.7%	44.6%	17.23

වෙනස P.<.05 මට්ටමේ දී වෙසෙසි ලෙස වෙනස් ය.

ගැහැනු සිසුන්ගේ පැමිණීම, පිරිමි සිසුන්ට වඩා 12/13 වන ශ්‍රේණි දෙකේ දී ම වැඩි ය. වෙනස P.<.05 මට්ටමේ දී වෙසෙසි ය.

සිංහල හා දෙමළ භාෂා මාධ්‍යය අනුව අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටාවල විවිධතා

මහනුවර හා පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කවල සිංහල හා දෙමළ යන භාෂා මාධ්‍යවලින් අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයට ඉගෙනීම ලබන සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම මෙහි දී විමසා බලන ලදී. මෙහි දී දිස්ත්‍රික්ක 4ක සිංහල මාධ්‍ය සිසුන් ද දිස්ත්‍රික්ක 2 දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන් ද, පාසල් පැමිණීමේ සංඛ්‍යා සැලකිල්ලට ගෙන පාසල් පැමිණීමේ විවිධතා අනාවරණය කර ගත් අතර ඒ සම්බන්ධ දත්ත වගු අංක 11 හි දක්වා ඇත.

වගු අංක 11 : පාසල්වල අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ 12 හා 13 වන ශ්‍රේණිවල පාසල් පැමිණීම (ප්‍රතිශත)

භාෂා මාධ්‍යය	සිසුන් සංඛ්‍යාව	පාසල් පැමිණීම % 12වන ශ්‍රේණිය	13වන ශ්‍රේණිය	වෙනස	වෙනසෙහි වෙසෙසි බව Z
සිංහල	768	69.9%	27.5%	42.4%	
දෙමළ	122	48.2%	21.6%	26.6%	15.2

වෙනස P.<.05 මට්ටමේ දී වෙසෙසි ලෙස වෙනස් ය.

සිංහල මාධ්‍ය සිසුන්ට වඩා දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ ප්‍රතිශතය අඩු බව අනාවරණය වී ඇත. සිංහල හා දෙමළ මාධ්‍යවලින් ඉගෙනීම ලබන සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ වෙනස P.<.05 මට්ටමේ දී වෙසෙසි ය.

පර්යේෂණ ප්‍රශ්න අංක 2

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා දිස්ත්‍රික්ක වශයෙන් සුවිශේෂ ව ගත් කල පුම්තිරි බව හා විෂය ධාරා අතර නගරබද, ගම්බද වශයෙන් වෙනසක් ඇත්තේ ද?

2004 - ජුනි සිට 2005 මැයි දක්වා 12 වන ශ්‍රේණියේ ද 2005 ජුනි සිට 2006 අප්‍රේල් දක්වා 13 වන ශ්‍රේණියේ ද පාසල් පැමිණීම කොළඹ, ගම්පහ, මහනුවර, පොළොන්නරුව යන දිස්ත්‍රික්ක හතරෙන් පිරිමි ගැහැනු වශයෙන් ද, විෂය ධාරා අනුව ද, ගණනය කරන ලදී. (පාසල් වර්ග නො තකා) සිසුන්ගේ ලිංගිකත්වය පමණක් නිර්ණායක වශයෙන් ගෙන ප්‍රශ්න 2 අදාළ ව විශ්ලේෂණ අනාවරණ ඉදිරිපත් කරන ලදී. ඊට අදාළ දත්ත වගු අංක 12 හි ඉදිරිපත් කර ඇත.

වගු අංක 12 : දිස්ත්‍රික්ක හතරෙහි පුම්තිරි බව අනුව හා නගරබද ගම්බද වශයෙන් පිරිමි හා ගැහැනු සිසුන්ගේ පැමිණිමේ සාමාන්‍යවල (12 හා 13 ශ්‍රේණිවල) ප්‍රතිශත

දිස්.		කොළඹ දිස්ත්‍රික්කය				ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කය				මහනුවර දිස්ත්‍රික්කය				පොළොන්නරු දිස්ත්‍රික්කය			
ලිං		පිරිමි		ගැහැනු		පිරිමි		ගැහැනු		පිරිමි		ගැහැනු		පිරිමි		ගැහැනු	
නා ගම්		නා.	ගම්.	නා.	ගම්.	නා.	ගම්	නා.	ගම්.	නා.	ගම්.	නා.	ගම්.	නා.	ගම්.	නා.	ගම්.
සිංහල මාධ්‍ය	වි i ා	49.9	51.2	58.0	62.5	57.2	51.2	54.0	72.5	64.5	62.5	62.7	58.7	55.0	-	36.2	-
	වාණිජ	54.8	52.0	48.9	47.0	60.5	55.8	51.6	70.0	44.5	40.1	57.9	54.5	51.2	43.3	57.5	50.0
	කලා	55.2	45.5	49.1	45.9	43.2	50.5	50.0	54.5	53.4	53.1	50.9	52.2	51.6	40.0	53.4	2.5
දෙමළ මාධ්‍ය	වි i ා									55.0	67.5	41.2	46.2	23.7	-	-	-
	වාණිජ									65.0	53.0	50.0	60.0	41.2	42.5	46.0	-
	කලා									48.2	52.5	54.3	52.1	25.0	30.8	31.0	31.2

වගු අංක 12 දැක්වෙන පරිදි,

- ප්‍රතිශත අගයයන් අනුව විා විෂය ධාරාව හැදෑරූ ගම්බද ගැහැනු සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම, නගරබද ගැහැනු සිසුන්ට වඩා ප්‍රමාණාත්මක ව වැඩි ය. නගරබද/ගම්බද අනුව පිරිමි සිසුන්ට වඩා ගැහැනු සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම වැඩි ය.
- වාණිජ විෂය ධාරාව හැදෑරූ සිසුන්ගෙන් ගැහැනු සිසුන්ට වඩා නගරබද හා ගම්බද පිරිමි සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ ප්‍රතිශත අගය වැඩි ය.
- කලා විෂය ධාරාව හැදෑරූ සිසුන්ගෙන් නගරබද පිරිමි හා ගැහැනු සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ අගය ගම්බද සිසුන්ට වඩා වැඩි ය.

ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කය

- විා විෂයය හැදෑරූ ගම්බද ගැහැනු සිසුන්ගේ පැමිණීමේ ප්‍රතිශත අගය, සෙසු සිසුන්ට වඩා වැඩි ය.
- වාණිජ විෂයය හැදෑරූ ගම්බද ගැහැනු සිසුන්ගේ පැමිණීමේ ප්‍රතිශත අගය, සෙසු සිසුන්ට වඩා වැඩි ය.
- කලා විෂයය හැදෑරූ නගරබද පිරිමි සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ ප්‍රතිශත අගය,

විෂය ධාරා 3 හැදෑරූ සෙසු සිසුන්ට සාපේක්ෂ ව අඩු ය.

මහනුවර දිස්ත්‍රික්කය

- මහනුවර දිස්ත්‍රික්කයේ සිසුන්ගෙන් විා විෂය ධාරාව හැදෑරූ සිසුන්, සෙසු විෂය ධාරා හැදෑරූ ශිෂ්‍ය කාණ්ඩවලට වඩා වැඩියෙන් පාසල් පැමිණ ඇත.
- වාණිජ, පිරිමි සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම අඩු ප්‍රතිශත අගයක් දක්වා ඇත.
- පිරිමි හා ගැහැනු සිසුන් අතර පාසල් පැමිණීමේ ප්‍රමාණ විෂය ධාරා අනුව අනුක්‍රමය වෙනස් ය.
- පිරිමි සිසුන් විා, කලා, වාණිජ වශයෙන් ද, ගැහැනු සිසුන් විා, වාණිජ්‍ය, කලා වශයෙන් ද පාසල් පැමිණීම වැඩි ප්‍රතිශත අගයක් ගෙන ඇත.
- මහනුවර දිස්ත්‍රික්කයේ දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ දත්ත අනුව විා විෂයය හැදෑරූ ගම්බද පිරිමි සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ ප්‍රතිශත අගය, සෙසු සිසුන් සියල්ලට ම වඩා ඉහළ ය. විා විෂය ධාරාවට අයත් නගරබද ගැහැනු සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම, සෙසු සිසුන් සියල්ලට ම වඩා වැඩි ය.
- වාණිජ විෂය ධාරා හැදෑරූ නගරබද පිරිමි සිසුන්ගේ හා ගම්බද ගැහැනු සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ ප්‍රතිශත අගය වැඩි ය.
- කලා විෂය ධාරාව හැදෑරූ සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම, නගරබද ගැහැනු සිසුන්ගේ ද, ගම්බද පිරිමි සිසුන්ගේ ද වැඩි අගයක් ලබා ඇත.

පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කය

පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කයේ සිංහල මාධ්‍ය සිසුන්ගේ අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම

- විා විෂය ධාරාව හදාරන නගරබද පිරිමි හා ගැහැනු සිසුන් අතර 18.8% ක වෙනසක් ඇත. ගැහැනු සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම පිරිමි සිසුන්ට වඩා අඩු ය.
- ගම්බද පාසල්වල විා විෂය ධාරාව ඉගැන්වීමක් නැත.
- වාණිජ විෂය ධාරාව හැදෑරූ නගරබද පිරිමි හා ගැහැනු දෙපිරිසට එම ගම්බද සිසුන්ට වඩා පාසල් පැමිණීම වැඩි ය.
- කලා විෂය ධාරාව හැදෑරූ නගරබද / ගම්බද ගැහැනු සිසුන්ට වඩා පිරිමි සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ ප්‍රතිශත අගය වැඩි ය.
- පිරිමි සිසුන්ට වඩා ගැහැනු සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම, සියලු ම විෂය ක්ෂේත්‍රවලට අදාළ ව අඩු ය.

පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කයේ විෂය ධාරා අනුව, දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන්ගේ අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ දත්ත අනුව නගරබද සිසුන්ට වඩා ගම්බද පාසල්වල සිසුන්ගේ පැමිණීම වැඩි ය. විෂය ධාරා ඉගැන් වූ පාසල් අඩු බව ද අනාවරණය වී ඇත. (වගු අංක 02)

පර්යේෂණ ප්‍රශ්න අංක 03

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටාවල පාසල් වර්ග (1AB/1C) නගරබද / ගම්බද බව අනුව හා දිස්ත්‍රික්ක තුළ පුමිතිරි වශයෙන් වෙසෙසි වෙනසක් ඇත්තේ ද?

පාසල් වර්ග අනුව 1AB/1C හා නගරබද / ගම්බද පාසල් වර්ගවල පැමිණීමේ වෙසෙසි බව අනාවරණය කරන ලදී. මෙහි දී භාෂා මාධ්‍යය නො සැලකේ. දිස්ත්‍රික්ක 4හි එකතුව සලකා ප්‍රතිශත වශයෙන් ලබා ගත් අනාවරණ පහත වගු අංක 13 හි දැක්වේ.

වගු අංක 13 : දිස්ත්‍රික්ක එකතුව පුමිතිරි වශයෙන් 1AB / 1C ගම්බද / නගරබද පාසල් පැමිණීම (ප්‍රතිශත)

ප්‍රාදේශීය වෙනස	පුමිතිරි	N	12 වන ශ්‍රේණිය $\bar{X}$ %	13 වන ශ්‍රේණිය%	වෙනස %	වාර්ෂික %
1AB නගරබද	පිරිමි	244	79.3	36.6	42.4	57.8
1AB නගරබද	ගැහැනු	242	75.4	35.3	40.1	55.3
1AB ගම්බද	පිරිමි	66	66.9	30.8	36.1	35.3
1AB ගම්බද	ගැහැනු	96	70.6	34.2	36.4	52.4
1C නගරබද	පිරිමි	74	84.7	65.6	19.1	75.1
1C නගරබද	ගැහැනු	82	71.4	32.6	38.8	52.0
1C ගම්බද	පිරිමි	46	46.6	21.1	25.5	33.8
1C ගම්බද	ගැහැනු	62	65.0	25.0	40.0	45.0

වගු අංක 13 අනුව

1C නගරබද පිරිමි 75.1ක වැඩි ම සාමාන්‍ය පැමිණීමක් වර්ෂ දෙකක් තුළ දී ඇති බව ද

1C ගම්බද පිරිමි 33.8ක අවම සාමාන්‍ය පැමිණීම, වර්ෂ දෙකක් තුළ දී ඇති බව ද දිස්වේ.

දිස්ත්‍රික්ක අනුව සැලකීමේ දී කොළඹ දිස්ත්‍රික්කය

- නගරබද පිරිමි සිසුන් 90කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යනය ($\bar{X}$) 49.8%කි.
- නගරබද ගැහැනු සිසුන් 96කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍ය 49.8%කි.
- ගම්බද පිරිමි සිසුන් 24කගේ මධ්‍යන්‍යය 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 50.65%කි.
- ගම්බද ගැහැනු සිසුන් 24කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 59.7%කි.
- ගම්බද ගැහැනු සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම, නගරබද සිසුන්ට හා ගම්බද පිරිමි සිසුන්ට වඩා වැඩි බව පළ වේ.

ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කය

- නගරබද පිරිමි සිසුන් 84කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 51.8%කි.
- නගරබද ගැහැනු සිසුන් 94ක ගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 49.7%කි.
- ගම්බද පිරිමි සිසුන් 20කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 51.7%කි.
- ගම්බද ගැහැනු සිසුන් 22කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 76%කි.
- ගම්බද ගැහැනු සිසුන්ගේ පැමිණීම, නගරබද සිසුන්ට හා ගම්බද පිරිමි සිසුන්ට වඩා වැඩි බව පළ වේ.

මහනුවර දිස්ත්‍රික්කය (සිංහල මාධ්‍යය)

- නගරබද පිරිමි සිසුන් 96කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 54.6%කි.
- නගරබද ගැහැනු සිසුන් 90කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 58.9%කි.
- ගම්බද පිරිමි සිසුන් 28කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 54.9%කි.
- ගම්බද ගැහැනු සිසුන් 34කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 55.6%කි.
- මහනුවර දිස්ත්‍රික්කයේ අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය ප්‍රතිශතය, 54.6% සිට 58.9% දක්වා ව්‍යාප්තියකි. සැලකිය යුතු වෙනසක් විමාන නො වේ.

මහනුවර දිස්ත්‍රික්කය (දෙමළ මාධ්‍යය)

- නගරබද පිරිමි සිසුන් 24කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 47.8%කි.
- නගරබද ගැහැනු සිසුන් 24කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 64.3%කි.
- ගම්බද පිරිමි සිසුන් 20කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 53.6%කි.
- ගම්බද ගැහැනු සිසුන් 24කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 53.2%කි.
- දෙමළ මාධ්‍ය නගබරද ගැහැනු සිසුන්ගේ පැමිණීමේ සාමාන්‍යය සෙසු අයට වඩා වැඩි ය.

පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කය

- නගරබද පිරිමි සිසුන් 18කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 49.5%කි.
- නගරබද ගැහැනු සිසුන් 16කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 50.6%කි.
- ගම්බද පිරිමි සිසුන් 10කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 48.8%කි.
- ගම්බද ගැහැනු සිසුන් 14කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 58.1%කි.
- නගරබද හා ගම්බද පිරිමි සිසුන්ට වඩා නගරබද ගම්බද ගැහැනු සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ ප්‍රතිශතය වැඩි ය.

පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කය (දෙමළ මාධ්‍යය)

- නගරබද පිරිමි සිසුන් 10කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 38%කි.
- නගරබද ගැහැනු සිසුන් 08කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 37%කි.
- ගම්බද පිරිමි සිසුන් 08කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 41.1%කි.
- ගම්බද ගැහැනු සිසුන් 06කගේ 12 / 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ මධ්‍යන්‍යය 42%කි.
- නගරබද පිරිමි / ගැහැනු සිසුන්ට වඩා ගම්බද පිරිමි / ගැහැනු සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ ප්‍රතිශතය වැඩි ය.

දිස්ත්‍රික්ක (කොළඹ, ගම්පහ, මහනුවර, පොළොන්නරුව) අතර අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම අඩු ය. අඩු ම පැමිණීම ඇත්තේ පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කයේ දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන්ගේ බව ප්‍රකට වේ.

පර්යේෂණ අංක 04

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ ඉගෙනීම ලද භාෂා මාධ්‍ය හා විෂය ධාරා, පාසල් පැමිණීම සම්බන්ධ සිසුන්ගේ ආකල්පමය වෙනස කෙරේ බලපා ඇත්තේ ද?

පර්යේෂණ ප්‍රශ්න අංක 04 සිට ඉදිරියට දත්ත විග්‍රහය අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන් වෙත (සිංහල/දෙමළ) ඉදිරිපත් කරන ලද අයිතම 30කින් යුත්, ප්‍රශ්නාවලියට ලද ප්‍රතිචාර දත්ත ආශ්‍රිත ව ඉදිරිපත් කෙරේ. ප්‍රතිචාර දත්ත වගු අංක 14හි දැක්වේ.

- දැඩි සේ එකඟ නො වෙමි.
- එකඟ නො වෙමි.
- මධ්‍යස්ථ ය.
- එකඟ වෙමි.
- දැඩි සේ එකඟ වෙමි.

යන පංච විධ ක්‍රමයෙන් සිසුන් 445කගෙන් ලබා ගත් ප්‍රතිචාර නියැදියේ ප්‍රතිශතයක් ලෙස ගණනය කරන ලදී. තනි නියැදි කයිවර්ග වෙසෙසියා පරීක්ෂාව මඟින් ද, උපනියැදි අතර වෙසෙසි බව ස්වාධීන නියැදි සඳහා වූ කයි වර්ග පරීක්ෂාව මඟින් ද කරන ලදී.

මුලින් දක්වා ඇති පරිදි ආකල්ප විග්‍රහය පාසල් පැමිණීම සම්බන්ධ ක්ෂේත්‍ර 9ක් ආශ්‍රිත ව ප්‍රශ්නාවලිය සකස් කරන ලදුව එක් එක් ක්ෂේත්‍රයට අයත් ප්‍රශ්නවලට දුන් ප්‍රතිචාර වෙන් කොට ගෙන, දත්ත විග්‍රහය කරන ලදී.

ප්‍රශ්නාවලියෙන් කෙරෙන ආකල්ප පරීක්ෂාව ගැන ගැඹුරින් අනාවරණය කර ගැනීම සඳහා, සම්මුඛ සාකච්ඡා පැවැත් වූ අතර ඊට සහභාගි වූ නියැදිය වගු අංක 14 හි ඉදිරිපත් කෙරේ.

වගු අංක 14 : සම්මුඛ සාකච්ඡාවලට සහභාගි කර ගත හැකි වූ නියැදිය

වර්ග	යෝජිත සංඛ්‍යාව	සහභාගි වූ සංඛ්‍යාව	% ගණන
විදුහල්පතිවරු	25	20	80%
පාසල් ගුරුවරු	60	52	86.6%
උපකාරක පන්තිවල ගුරුවරු	20	15	75%
දෙමාපියන්	40	31	77.5%

වගු අංක 15 : සමස්ත ශිෂ්‍ය නියැදිය N = 445 ප්‍රශ්නාවලියේ අයිතම සඳහා දී ඇති ආකල්ප ප්‍රතිචාර එකතුව

	දෙමළ 62			සිංහල 383			එකතුව (සිංහල/දෙමළ)		
අංක	එ.නො	ම.	එ. වි	එ.නො	ම.	එ. වි	එ.නො	ම.	එ. වි.
1	16	11	35	50	118	215	66	129	250
2	09	11	42	5-3	81	248	62	92	290
3	04	03	55	11	35	337	15	35	392
4	-	04	58	97	89	197	97	93	255
5	13	10	39	38	73	272	51	83	311
6	07	09	47	80	63	239-3	81	70	286
7	15	12	35	125	108	150	140	120	185
8	07	09	46	52	68	263	59	77	309
9	02	10	50	159	55	169	161	65	219
10	04	06	52	111	76	188	115	82	240
11	-	08	54	254	75	54	254	83	108
12	11	10	41	39	59	285	50	69	326
13	10	17	35	54	64	265	64	81	300
14	04	13	45	38	46	299	42	59	344
15	28	07	27	176	107	100	204	114	127
16	18	12	32	137	130	116	154	142	149
17	10	20	29	86	139	148-10	96	159	177
18	12	08	42	39	63	281	51	71	323
19	09	09	40	82	77	212	91	86	252
20	20	07	35	153	120	95	73	127	130
21	17	18	27	109	67	207	126	85	234
22	27	19	16	135	134	114	162	153	130
23	21	16	25	154	57	172	175	73	197
24	07	23	28	175	110	88	182	143	116
25	05	22	35	113	86	184	118	108	219
26	10	21	28	176	81	115-11	186	102	143
27	21	21	20	175	68	134	196	89	154
28	48	02	12	328	26	29	376	28	41
29	15	10	37	28	44	311	33	54	148
30	41	05	16	169	129	57	210	134	73

වගු අංක 16 : අ.පො.ස (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම සම්බන්ධ ව ආකල්ප ප්‍රතිචාරවල වෙසෙසිතා

සිංහල/දෙමළ මාධ්‍ය වශයෙන් විෂය ධාරා අතර (විා,වාණිජ,කලා) $\bar{x}^2$ පරීක්ෂාව අනුව

අයිතම අයත්වන	විචල්‍ය අංක	සිංහල මාධ්‍ය	**	දෙමළ මාධ්‍යය	**
පාසල්	1	2.367	P0.05	15.69	+
පැමිණීම	7	34.05	+	5.087	0.05
	13	3.34	0.01	10.53	0.01
	15	37.20	+	12.06	+
	20	27.78	+	14.53	0.05
	24	14.61	+	6.42	0.05
විෂය	8	34.15	+	7.381	0.05
නිර්දේශය	19	21.91	+	3.02	0.05
	27	37.63	+	0.077	0.05
විභාග	6	31.94	+	2.494	0.05
අවශ්‍ය	9	37.05	+	6.91	0.05
ආසන්න	17	40.29	+	4.442	0.05
ප්‍රතිශත	26	22.23	+	1.959	0.05
	30	119.62	+	1.93	0.05
පාසල්	3	15.21	+	2.02	0.05
ගුරුවරු	5	16.95	+	2.96	0.05
	11	11.45	0.01	1.64	10.05
උපකාරක පන්ති	14	89.07	+	2.36	0.05
ගුරුවරු	16	19.74	+	2.285	0.05
	18	48.96	+	14.16	+
	22	45.25	+	15.54	+
	29	14.005	+	2.731	0.05
විදුහල්පති	12	23.4	+	1.492	0.05
භූමිකාව	28	14.52	+	1.057	0.05
දෙමාපිය බලපෑම	23	9.08	0.05	0.91	0.05
සම වයස් විරුද්ධ	10	13.598	+	1.233	0.05
ලිංගික බලපෑම	25	16.57	+	1.29	0.05
අනාගත	2	4.53	0.5	1.601	0.05
අභිලාෂ	4	55.73	+	0.783	0.05
	21	6.96	0.5	0.613	0.05

සුචලන අංක 04 ට අදාළ ව + වෙනස වෙසෙසි ලෙස දුරස්ථ ය.

සුචලන අංක 04 ට අදාළ ව වෙසෙසි වෙනසක් නැති සීමාවන්

**P<0.01, P<0.05

සීමා 0.05 = 949

0.01 = 13.3

ඉහත පිරිස සමඟ පවත්වන ලද සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් ලද තොරතුරු සමඟ ප්‍රශ්නාවලියෙන් ලද ආකල්ප අනාවරණය, එක් එක් අයිතමයට ලද ප්‍රතිචාර සමඟ ගුණාත්මක ව විශ්ලේෂණය කරන ලදී.

සිසුන්ගේ ප්‍රතිචාර, දැඩි සේ එකඟ නො වෙමි, සහ එකඟ නො වෙමි එක් සෙලයකටත් මධ්‍යස්ථය එක් සෙලයකටත්, එකඟ වෙමි. දැඩිසේ එකඟ වෙමි. සිසු ප්‍රතිචාර එකතු සිංහල/දෙමළ වගු අංක 15හි දක්වේ. වි¡ා, වාණිජ, කලා විෂය ධාරා ඉගෙනීම ලද සිසුන් අතර ආකල්ප අනාවරණය සම්බන්ධ පරීක්ෂාවෙන් ලද ප්‍රතිඵල අතර වෙසෙසිතා වගු අංක 16හි දක්වා ඇත. එක් එක් අයිතම සම්බන්ධ ව ප්‍රතිචාරවල වෙසෙසිතා අනුව සිසුන්ගේ ආකල්ප අනාවරණය වී ඇත. සිසු ප්‍රතිචාර අනුව

අයිතම අංක 01 - පාසලේ ඉගැන්වීම ප්‍රමාණවත් බව

අංක 13 - පොදු සාමාන්‍ය දනුම ප්‍රශ්න පත්‍රයට පිළිතුරු ලිවීමට පාසල් පුස්තකාලයෙන් ලැබෙන දනුම ප්‍රමාණවත් බව යන ප්‍රකාශයනට සිසුන් එකඟ වී ඇත.

පාසල් පැමිණීමට අදාළ ආකල්පවලින් සිංහල මාධ්‍ය සිසුන් එකඟ නො වූ ආකල්ප පහත දක්වේ.

- නිල ඇඳුම් ආදී සුබසාධක කටයුතු පාසල් පැමිණීමට බලපෑමක් වන බව.
- පාසලේ විෂය බාහිර කටයුතු නිසා කාලය අපතේ යන බැවින් දිනපතා පාසල් නොයන බව.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) පන්තිවලට පාසලේ දී මුදල් ගෙවා ඉගෙනීමට එකඟ වන බව.
- 80%ක් පාසල් පැමිණීම ඉල්ලුම් පත්‍ර යැවීමට අවශ්‍යතාවක් විය යුතු බව - ආදිය වේ.

පර්යේෂණ ප්‍රශ්න අංක 05

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා කෙරේ එම සිසුන්ට උගන්වන පාසල් / උපකාරක පන්ති ගුරුවරුන්ගේ හා විදුහල්පතිවරුන්ගේ බලපෑමක් ඇත්තේ ද?

පාසල් පැමිණීමේ විවිධ රටා ඇති කිරීම කෙරේ ගුරුවරුන් හා විදුහල්පතිවරුන්ගේ බලපෑම පිළිබඳ ආකල්ප අනාවරණය කර ගැනීමට ප්‍රශ්නාවලියේ ප්‍රශ්න 11ක් වෙන් කර තිබිණි.

පාසල් ගුරුවරුන් සම්බන්ධ ව තිබූ එක් ප්‍රකාශයකට නියැදියේ සිංහල මාධ්‍ය සිසුන් එකඟ වී එය,

- ''පන්තියේ උගන්වන ගුරුවරු විෂය නිර්දේශ, උපකාරක පන්තියේ දී සම්පූර්ණ කරන බව'' සඳහන් ප්‍රකාශයට පමණි.

එකඟ නො වූ ආකල්ප :

- විෂයයන් උගන්වන ගුරුවරුන් හැමදාම පාසල් පැමිණ හොඳින් උගන්වන බව.
- පන්තියේ දී විෂය කරුණු උගන්වන අනුමාන ප්‍රශ්න සාකච්ඡා කර පිළිතුරු පන්තියේ දී ලියවන බව.
- උපකාරක පන්තිවල දී යළි දැනුම තහවුරු කර ගැනීමට හැකි බව.
- උපකාරක පන්ති ගුරුවරුන් පාසල් ගුරුවරුන්ට වඩා විෂය කරුණු උගන්වන බව.
- පාසල් වේලාව තුළ උපකාරක පන්ති පැවැත්වීම නිසා පාසලේ දී ඉගෙනීම අපහසු බව.
- පාසල් ගුරුවරුන්ට ස්ථාන මාරු අතරමඟ ලැබෙන බැවින් උපකාරක පන්තිවලින් ඌනතා සපුරා ගන්නා බව.
- දිනපතා පාසල් පැමිණ සති අන්තයේ පමණක් උපකාරක පන්තිවලට සහභාගි වන බව.
- 80%ක් පාසල් පැමිණීම සම්පූර්ණ නො කළ විට විභාගයට පෙනී සිටීමට අවසර නො දෙන බව.
- නම් පොත ලකුණු කිරීමෙන් පසු පාසලින් පිට වී උපකාරක පන්තිවලට යාමට පාසලෙන් අවහිරතාවක් නැති බව - ආදියයි.

පර්යේෂණ ප්‍රශ්න අංක 06

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පැමිණීමේ රටා කෙරේ එම සිසුන්ගේ දෙමාපියන් ගේ, සමවයස්කයින්ගේ හා විරුද්ධ ලිංගිකයන්ගේ බලපෑමක් වේ ද?

දෙමාපියන්ගේ සිසු දරුවන්ගේ පාසල් පැමිණීමට වඩා කෙසේ හෝ විභාගය සමත් වීමට බලපෑම් කරන බවට විෂය ධාරා 3 සිසුන් එකඟතාවක් පළ කර ඇත. එය $P.<0.05$ මට්ටමේ වෙසෙසි එකඟ බවකි. සිංහල මාධ්‍ය සිසුන් උපකාරක පන්ති සඳහා 100%ක් ම සහභාගි වන බවත්, සාමාන්‍යයෙන් සතියට පැය 15-21ක් අතර ප්‍රමාණයක් ගත කරන බවත්, නගරබද සිසුන්ගේ සහභාගිත්වය ගම්බද සිසුන්ට වැඩි බවත් එළිදරව් විය. උපකාරක පන්ති සඳහා ගත කළ කාලය ප්‍රශ්නාවලිය මඟින් අනාවරණය කර ගත හැකි විය. ඒ අනුව සිසු ආකල්පවල පැතිකඩක් හෙළිදරව් වේ. ඉහත පර්යේෂණ ප්‍රශ්නයට අදාළ දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන් 30.6%ක් උපකාරක පන්ති නො යති. එකඟ නො වූ ආකල්ප පහත දැක්වේ.

- මිතුරන් හා ප්‍රීතියෙන් ඉගෙනීමට හැකි නිසා පෞරුෂ සංවර්ධනය කර ගැනීමට පාසල් යන බව.
- නිදහසේ මිතුරු මිතුරි සම්බන්ධකම් පවත්වා ගත හැකි නිසා උපකාරක පන්ති යන බව ආදිය යි.

පර්යේෂණ ප්‍රශ්න අංක 07

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා කෙරෙහි ජාතික අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිවල බලපෑමක් වේ ද?

චක්‍රලේඛවල 80%ක පැමිණීම, විභාග අවශ්‍යතාවක් ලෙස පාසල්වලට දන්වා ඇත. එහෙත් කොළඹ, ගම්පහ, මහනුවර, පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කවල වර්ෂ 2ක (හෙවත් මාස 23) පැමිණීමේ සාමාන්‍ය අනුව සිසුන් 890කගෙන් සිසුන් 36ක් දිනපතා ම පාසල් පැමිණ ඇත. සෙසු අය දිනපතා ම පාසල් පැමිණ නැත.

දිස්ත්‍රික්ක 4හි පාසල් 56හි සිසුන් ඉහත අවශ්‍යතාව 100%ක් ම සපුරා නැත.

චක්‍රලේඛවල 80% පැමිණීම ගැන විදුහල්පතිවරුන්ට අවධානය යොමු කළ යුතු බව දන්වා ඇතත්, එම අවශ්‍යතාව සම්පූර්ණ නො කළ විට දිය යුතු දඬුවම් නැත. විනයානුකූල පියවර ගැනීමට අවස්ථාවක් නැත. වර්තමානයේ සියලු ම ප්‍රශ්නවල දී මානව හිමිකම් ලබා ගැනීම සඳහා නීතිමය පියවර ගන්නා අවස්ථා බහුල ය. පාසල් නො පැමිණීමට හේතු සාධක ඉවත් කරලීමේ ජාතික පිළිවෙතක් ශ්‍රී ලාංකික සමාජය තුළ සැලසුම්සහගත ව ක්‍රියාත්මක වීම වහා ම ඇරඹිය යුතු බවට අදහස් සම්මුඛ සාකච්ඡාවල දී පළ වී ඇත.

පර්යේෂණ ප්‍රශ්න අංක 08

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම, නඟා සිටුවීම සඳහා ගත හැකි පියවර මොනවා ද?

සිසුන් N = 890 කගේ පැමිණීමේ සාමාන්‍ය සංඛ්‍යාවල එකතුව ප්‍රතිශත වශයෙන් සැලකීමේ දී, 88.2% සිට 2.4% දක්වා අඩු වී ඇත. සිසුන් සංඛ්‍යා වශයෙන් සැලකූ විට උපරිමය N = 785/890 සිට අවමය N = 15/890 දක්වා අඩු වීමකි.

දෙමළ මාධ්‍ය පාසල්වල මුස්ලිම් ගැහැනු ළමෝ උපකාරක පන්ති නො යති. සිසුන්ගේ අනාගත අභිලාෂවලට ගැළපෙන පරිදි අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සකස් කළ යුතු බව යෝජනා විය. ප්‍රශ්නාවලියෙන් ලද ආකල්ප අනාවරණ අනුව,

- හැමදා ම පාසල් යා යුතු බව සිසුහු පිළිගනිති.
- කුමන අන්දමින් හෝ Z ලකුණ වැඩි කරගෙන විශ්වවිද්‍යාලයකට

ප්‍රවේශ වීම ගැන එකඟතාවක් නැත. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සමත් වූ පසු වඩා හොඳ අනාගතයක් සඳහා නව මං ඇති කිරීමට වැඩි එකඟතාවක් ඇත.

- විශ්ව විද්‍යාලවල මෙන් ම පිළිගත් ආයතන අවස්ථා සම්පාදනය වැඩි කිරීම සඳහා නව ප්‍රතිපත්ති සකස් කළ යුතු ය.

පර්යේෂණ අනාවරණ

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීමේ රටා ගැන මෙහෙයවන ලද මෙම පර්යේෂණ ආශ්‍රිත ව පහත දැක්වෙන අනාවරණ ඉදිරිපත් කළ හැකි ය.

- 12 වන ශ්‍රේණියට වඩා 13 වන ශ්‍රේණියේ පාසල් පැමිණීම, පුමිතිරි බව, විෂය ධාරා, පාසල් වර්ග, නගරබද/ගම්බද බව දුෂ්කර හා නො වන දිස්ත්‍රික්ක, භාෂා මාධ්‍ය යන සෑම විචල්‍යයකට ම අනුව අඩු ය.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයට ආසන්න වෙත් ම පැමිණීම ශුන්‍ය දක්වා අඩු වේ.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයට ඉල්ලුම් පත්‍ර යැවීමට පෙර 80%ක් පැමිණීම අනිවාර්ය නමුදු, එම අවශ්‍යතාව සම්පූර්ණ කර තිබුණේ සිසුන්ගෙන් 28%ක් පමණි.
- දිස්ත්‍රික්ක අනුව 12 හා 13 වන ශ්‍රේණිවල පැමිණීමේ සාමාන්‍යයේ ප්‍රතිශත විවිධ වේ. කොළඹ 53%කි. මහනුවර 56.26%කි. ගම්පහ 66.6%කි. පොළොන්නරුව 39.92%කි.
- නගරබද සිසුන්ගේ පැමිණීම, ගම්බද සිසුන්ට වඩා 17.88%කින් වැඩි ය.
- 1 AB පාසල්වල පැමිණීමේ සාමාන්‍ය 1C පාසල්වලට වඩා 5.7%කින් වැඩි ය.
- නගරබද 1 AB/ 1C පාසල්වල සිසුන්ගේ පැමිණීම ගම්බද 1 AB/1C පාසල්වල සිසුන්ට වඩා වැඩි ය.
- 12 වන ශ්‍රේණියේ වාණිජ සිසුන් ද, 13 වන ශ්‍රේණියේ විiා සිසුන් ද පාසල් පැමිණීම කලා විෂය ධාරාවල සිසුන්ට වඩා වැඩි ය.
- ගැහැනු සිසුන්ගේ පැමිණීම පිරිමි සිසුන්ට වඩා 11.1%කින් වැඩි ය.
- සිංහල මාධ්‍ය සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන්ට වඩා 13.8%කින් වැඩි ය.
- සිංහල මාධ්‍ය සිසුහු 100%ක් උපකාරක පන්තිවල ඉගෙනුම ලබති.
- දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන්ගෙන් 67%ක් උපකාරක පන්තිවල ඉගෙනුම ලබති.

සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් ලද අනාවරණ අනුව ප්‍රශ්නාවලියේ ප්‍රතිචාර තහවුරු වී ඇත. සම්මුඛ සාකච්ඡා හා නිදහස් අදහස් ප්‍රතිචාර ගළපමින් පහත දැක්වෙන යෝජනා අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම වැඩි කිරීමේ ප්‍රයත්නයක් ගැනීම් වස් ඉදිරිපත් කළ හැකි ය. පාසල් පැමිණීම අඩු වීමට බලපෑවේ යැ යි අනුමාන කළ හැකි හේතු සාධක ආකල්ප ප්‍රතිචාර හා සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් තහවුරු විය. එම නිසා පහත යෝජනා ඉදිරිපත් කෙරේ.

යෝජනා

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ පාසල් පැමිණීම ඉතා අඩු බව අනාවරණය වී ඇති බැවින් වර්තමාන පර්යේෂණ හා නිගමන ආශ්‍රිත ව පහත සඳහන් යෝජනා ඉදිරිපත් විය.

- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) පන්තිවල දී ඉගෙන ගත යුතු විෂය ධාරා තෝරා දීමටත්, ජීවිතයේ ගැටලුකාරි තැන් විසඳා දීමටත් පාසල තුළ සුහද මාර්ගෝපදේශ හා උපදේශන සේවාවක් ඇති කළ යුතු ය.

- අතිරේක ඉගැන්වීම් කෙරෙහි යැපීම හා පාසල් ගුරුවරුන් ගැන ඇති නො සෑහීම පාසල් නො පැමිණීමට බලපා ඇති හෙයින්, ගුරුවරුන් විසින් සිසුන්ගේ පැමිණීම වැඩි කිරීමේ ක්‍රමවේද ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ය.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විෂය ධාරාවල විෂය නිර්දේශ කාලීන අවශ්‍යතා මත සංශෝධනය කළ යුතු අතර, අවශ්‍ය පෙළ පොත්, ගුරු අත්පොත්, අතිරේක කියවීම් පොත් වැඩියෙන් මුද්‍රණය කළ යුතු ය.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයේ ඉලක්කය, විශ්ව වි‍ාල ප්‍රවේශය පමණක් නො වන සේ, වෙනත් තාක්ෂණ පාඨමාලා උසස් අධ්‍යාපනය තුළින් හැදෑරීමට හැකි පරිදි විෂය මාලාව විවිධාංගිකරණය කිරීම මෙන් ම විශ්වීය ප්‍රවේශ සඳහා පාඨමාලා හඳුන්වා දිය යුතු ය.
- වි‍ා විෂයයට මෙන් ම සෙසු විෂය ධාරාවලට ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම් එකතු කොට, ලකුණු එකතු කළ යුතු ය.
- ඉංග්‍රීසි විෂය පාසල්වල ඉගැන්වීමට හැකි වන පරිදි උපාධි ලබා ගැනීමේ අවස්ථා දේශීය හා විදේශීය වශයෙන් ලබා දීම හා අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන් වෙත විවිධ විෂය ක්ෂේත්‍රවල පෙළ පොත් ලබා දීම වැඩි කළ යුතු ය.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ කායික, මානසික අවශ්‍යතා මානව දයාවෙන් යුතු ව අවබෝධ කිරීමේ ක්‍රමවේද පාසල් ගුරුවරුන් තුළ ඇති කිරීම හා ඒවා පාසල් තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීම ද ආරම්භ කළ යුතු ය.
- ශිෂ්‍ය නාමලේඛන යාවත්කාලීන ව සම්පූර්ණ කිරීම ගුරු වෘත්තියේ කොටසක් නිසා ඒ සම්බන්ධ ව අධීක්ෂණ ක්‍රමවේදයක් ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ය.
  විෂය සමගාමී සැලසුම් වැඩි කිරීමෙන් පාසල් පැමිණීමට මැළි වන බැවින් තෝරාගත හැකි ක්‍රියාකාරකම් 2/3ක් පමණක් සිසුන් වෙත පැවරිය යුතු ය.
- නගරබද මෙන් ම ගම්බද පාසල්වලට වි‍ාගාර පහසුකම් අවශ්‍ය සම්පත්/ භෞතික/මානව සැපයීම සමාන විය යුතු ය.
- දෙමාපියන් තම අ.පො.ස. (උ.පෙළ) දරුවන් ගැන මීට වඩා සොයා බැලීමට හා ආරක්ෂා කිරීමට හැකි ලෙස පාසල හා දෙමාපියන් අතර සමාජ සම්බන්ධතා පුළුල් කළ යුතු ය.
- දෙමළ මාධ්‍ය හා ගම්බද පාසල්වල ගුරු ඌනතා අවම කිරීම සඳහා 1AB/1C පාසල්වල සෑම විෂය ධාරාවක් ම ඉගැන්වීම වෙනුවට එක් එක් විෂය ධාරා ඉගැන්වීමට පාසල් වෙන් කර අවශ්‍ය සම්පත් සැපයිය යුතු ය.
- විෂය ප්‍රවීණතාව රහිත වෘත්තිකභාවය නැති, විනය විරෝධී කටයුතු සිදු වන ප්‍රශස්ත ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද රහිත, පෞද්ගලික ආයතන (ටියුෂන්) ගැන අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය සොයා බැලිය යුතු ය.

ආශ්‍රිතයන්

1. බිසො මැණිකේ, එච්. එම්., (1995) **අ.පො.ස. (උ/පෙළ) සිසුන්ගේ අනාගත අභිලාෂ හා සමාජ ආර්ථික පසුබිම**, ශාස්ත්‍රපති නිබන්ධනය, අප්‍රකාශිත, පේරාදෙණිය විශ්ව විාලය,
2. ද, සිල්වා, ආරියදාස, (1994) **ශ්‍රී ලංකාවේ ටියුෂන් ක්‍රමයේ වර්තමාන තත්ත්වය,** ආර්ථික විමසුම, මැයි / ජුනි - පිටුව 4 - 12.
3. ද, සිල්වා, ඩබ්. ඒ. ගුණවර්ධන, චන්ද්‍රා ජයවීර, ස්වර්ණා, පෙරේරා, ලාල් රූපසිංහ, එස්. විජේතුංග, ස්වර්ණ, (1991) **අතිරේක පාසල් උපදෙස් සමාජ සාධාරණත්වය සහ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක භාවය.** අයි.ඩී.ආර්.සී. 1991 ආර්ථික විමසුම, මැයි / ජුනි, 1994.
4. කොඩිතුවක්කු, ගොඩ්වින්, (1992) **ශ්‍රී ලංකාවේ රජයේ පාසල්හි 13 වසරේ සිංහල මාධ්‍ය ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් මුදල් ගෙවා පෞද්ගලික පන්තිවල අධ්‍යාපන ලැබීම, සිසුන්, විදුහල්පතිවරුන්, එම ගුරුවරුන්, දෙමාපියන්, අධ්‍යාපනඥයන් විසින් විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනයට සාපේක්ෂ ව සංජානනය කරන ආකාරය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්,** ජා.අ.ආ. මහරගම.
5. මංචනායක, අතුල හා නානායක්කාර., (1986) යූ.එල්.එස්., **ශ්‍රී ලංකාවේ රජයේ ද්විතීයික පාසල් සිසුන් ටියුෂන් ගැනීම පිළිබඳ විමසීමක්,** විෂය මාලා සංවර්ධන මධ්‍යස්ථානය, කොළඹ.
6. රණසිංහ, ඩබ්.කේ., (1999) **තෝරාගත් 1AB පාසල්වල අ.පො.ස. (උ/පෙළ) පන්තිවල සිසුන් පාසලට ඇති සහභාගිත්වය ක්‍රමයෙන් අඩුවෙමින් පැවතීමේ ගැටලුව පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්** (බස්නාහිර පළාත තුළ උසස් පෙළ පන්ති 04ක් ඇසුරෙන්), උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා කළමනාකරණ පාඨමාලාව, ජා.අ.ආ. මහරගම.
7. රඹුක්වැල්ලේ, එල්.එම්.කේ., (1995) **විභාග අවධාරණය කෙරෙන අධ්‍යාපනය, ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් සිසුන්ගේ පෞරුෂ වර්ධනය කෙරෙහි බලපා ඇති ආකාරය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්,** (පර්යේෂණ ප්‍රදාන) අ.පර්.දෙපා. ජා.අ.ආ. මහරගම.
8. මහ බැංකු වාර්තාව, 2005
9. මානව සංවර්ධනය සඳහා අධ්‍යාපනයේ ඉදිරි දැක්ම (අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා සමාලෝචන වාර්තාව, 2003 දෙසැ.)
10. Hurlock E.B., (1995) Adalescent Development, Mc. Crow Hill, New york.
11. Hemachandra, H.L., (1982) Growing phenomena of tuition classes, the perceived reasons and some Latent social Factors, In Sri Lanka Journal of Social Science Vol. 5 No. 2. Naresa: Dec.
12. Pararajasingham, G.A. (1980) Study of the growth and development of private turorie's in the city of Jaffna. A dissertation submitted in per time Tulltillment of the requlrements for the degree of M.Phill (Ed). Un. of delhi, July, 1980 (Unpublished).

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරවල වැදගත්කම හා ඒ පිළිබඳ ගුරුවරුන්ගේ සංජානන

සරත් පෙරේරා

සාරාංශය

උපාධිධාරී ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය පුහුණු අවශ්‍යතාව සපුරා ලනු පිණිස වූ පශ්චාද් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාව ශ්‍රී ලාංකික ගුරුවරයා අත්‍යවශ්‍ය මූලික නිපුණතාවලින් සන්නද්ධ කරනු පිණිස සංවිධානය කෙරිණි. ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විද්‍යාලය, දූරස්ථ අධ්‍යයන ආයතනයක් ලෙස එහි පශ්චාද් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාව හදාරන සිසුන්, සාම්ප්‍රදායික විශ්ව විද්‍යාලවල මෙම පාඨමාලාව හදාරන ගුරු සිසුන්ට සාපේක්ෂ ව සම්මුඛ ව හමුවන්නේ අඩු වාර ගණනක දී ය. එබැවින් සිය වෘත්තීය සංවර්ධනයෙහි ලා ඔවුන්ට ස්වකේන්ද්‍රීය ක්‍රමයක අවශ්‍යතාව දැඩි ය. එම නිසා ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාවේ දී ගුරු අධ්‍යාපනය සඳහා සැලකිල්ලට ගත යුතු එක් වැදගත් ක්ෂේත්‍රයක් වන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර පිළිබඳ ව සොයා බැලීම පෙරදැරි ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය හා එහි ඇති වැදගත්කම කුමක් දැයි හඳුනා ගැනීම, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරවල ස්වභාවය අනාවරණය කර ගැනීම හා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ භාවිතයේ ඇති වැදගත්කම පිළිබඳ ගුරු සංජානන අනාවරණය කර ගැනීමේ අරමුණින් අධ්‍යයනය දියත් කරන ලදී.

2007/2008 අධ්‍යයන වර්ෂය සඳහා ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විද්‍යාලයේ පශ්චාද් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාව හැදෑරීම සඳහා ලියාපදිංචි වූ 2433ක් වූ ගුරු සංගණනයෙන් කුරුණෑගල මධ්‍යස්ථානය සඳහා ලියාපදිංචි 288ක් වූ ගුරු සිසුන් අතුරින් 30 දෙනකු සහේතුක නියැදිකරණයෙන් තෝරා ගන්නා ලදී. අධ්‍යයනය මාස තුනකට සීමා විය. නිරීක්ෂණය, සම්මුඛ සාකච්ඡා හා පුස්තකාල පොත් පරිශීලනයෙන් දත්ත රැස් කළ අතර, දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා ගුණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණ ක්‍රම භාවිත කරන ලදී.

නියැදියේ සියලු ම දෙනා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර යනු කුමක් දැයි යන්න හඳුනා ගෙන නො තිබීම, ලියන ලද ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ වාර්තා වගන්ති එකකට හෝ දෙකකට සීමා වීම, ඒවා ගුරු කේන්ද්‍රීය දෘෂ්ටිකෝණයෙන් ලියා තිබීම හා ළසු ප්‍රකාශන වීම පර්යේෂණ අනාවරණයෝ වෙති. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර පිළිබඳ සවිඥානක බව ගුරු සිසුන් තුළ වර්ධනය කිරීම, විවිධ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර පිළිබඳ කුසලතා සංවර්ධනය හා ගුරු පුහුණු වැඩසටහන්වල ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර පාඨමාලාවක් ලෙස හෝ පාඨමාලා අංගයක් ලෙස හඳුන්වා දීම පර්යේෂණයෙන් කෙරෙන යෝජනා වේ.

හැඳින්වීම

ශ්‍රී ලාංකික අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ පවතින බොහොමයක් ගැටලු ලියලා යන ස්වභාවයක් පෙන්වන අතර එහිලා ශ්‍රී ලාංකික ගුරුවරයාගේ කාර්යභාරයේ ඇති වැදගත්කම හුවා දැක්වෙන කතිකාවත්, සංවාද, විවරණ මෙතෙකැයි නිම කළ නො හැකි තරම් ය. එවැනි අවස්ථාවල දී ගුරුවරයා යම් යම් එහෙත් දැඩි බන්ධනවලින් ද නිලධාරිවාදයේ ද ග්‍රහණයෙන් තෙරපවමින් අධ්‍යාපන පද්ධතියේ පවත්නා ගැටලුවලට යම්බඳු සහනයක් ලබා ගැනීමට දිරි දරනා ස්වරූපයකුත් විද්‍යාමාන වේ. ඒ බව ගුරුවරුන්ට බැණ වැදීම්, දෝෂාරෝපණ අඩංගු ප්‍රසිද්ධ කතිකාවත් සාක්ෂි දරයි. එහෙත් ගුරුවරයාට බැණ වැදී හෝ තරවටු කිරීමෙන් ගුණාත්මක සේවයක් ලබා ගැනීම උගහට ය. සාර්ථක ශාස්ත්‍රීය සේවාවක් ලබා ගැනීමට ඔවුන් ශාස්ත්‍රීය කුසලතාවලින් සන්නද්ධ කිරීම අවශ්‍ය ය.

ගුරු ජනගහනය පැමිණිලි කරන ගුරුවරුන්, පැහැදිලි කරන ගුරුවරුන් හා අනුප්‍රාණ කරන ගුරුවරුන් ලෙසින් ත්‍රිකොට්ඨාසයකින් යුක්ත ය. (අතුකෝරළ, 2007). වෙනත් වචනයකින් කිවහොත් ගුරු ජනගහනය ධනාත්මක හා ඍණාත්මක ගුරුවරුන් වශයෙන් දෙවැදෑරුම් වේ. මින් ඍණාත්මක ගුරුවරුන්ගෙන් සිදු වන හානිය ඔවුන්ට මෙන් ම ඔවුන් ඇසුරු කරන ගුරු සිසු සැමට ම අහිතකර ය. ඔව්හු පහත සඳහන් ලක්ෂණයන්ගෙන් සමන්විත ය.

- අනුප්‍රාණ කරනු වෙනුවට නීරස ඉගැන්වීම,
- වෘත්තියේ පහළ ම තලයේ නැවතී සිටීම,
- ඊකියාව නාමික ව දැරීම, හා
- නිරතුරු වෙනස්කම් හා නවීකරණ සැමකට ම එරෙහි ව යාම.

මෙවැනි ගුරුවරුන්ගෙන් සිසුන්ට හා අධ්‍යාපනයට වන හානිදායක ප්‍රතිඵල අතර සිසුන්ගේ ඉගෙනුම හා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව ඔවුන් තුළ ඇති ආකල්පය දුර්වල කොට දැක්වීම, මෙවැනි ගුරුවරුන්ගේ හානිකර ප්‍රතිඵල බෝවෙන සුළු වීම, නිසි පිළියම් නො ලැබීමෙන් කාලයක් තිස්සේ දුබලතා ව සමුච්චිත ව ගොඩ ගැසීම සැලකිල්ලට ගත යුතු ඒවා වේ.

වෘත්තිකයින් වශයෙන් ගුරුවරුන්ගේ නිපුණතා අධ්‍යාපනඥයින් බහුතරයකගේ දැඩි සැලකිල්ලට ලක් වූ මතවාදයකි. ඉගැන්වීම සඳහා උචිත දැනුම හා කුසලතා නිසැක ව ම අවශ්‍ය ය. ඒ තරමට ම ධනාත්මක ආකල්පවලින් පෝෂණය විය යුතු ය. සෑම ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවක දී ම මේවා ගුරුවරුන් විසින් අත්පත් කර ගෙන ඇත් දැ'යි සහතික විය යුතු ය. මෙවන් ආකෘතියක් ගුරු පුහුණුව සඳහා නිපුණතා පාදක සහායක ව්‍යුහයක් වේ. නිපුණතා පාදක ගුරු පුහුණුවල ප්‍රායෝගික පන්ති කාමර කුසලතා සහ සාධනය ඇගැයීම සඳහා උපකාරී වේ. ලොව විවිධ ආයතන මේ සඳහා

භාවිත කරන ව්‍යුහ බෙහෙවින් ම වෙනස් ය. ක්‍ෂුද්‍ර ඉගැන්වීම (ඇලන් හා රියන්,1964), අන්තර් ක්‍රියා විශ්ලේෂණය (ෆ්ලාන්ඩර්ස්, 1970), සහ නිපුණතා පාදක ක්‍රමය (හුස්ටන් සහ හොව්සන්, 1972) වෘත්තීය දැනුම හා කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම සඳහා වූ මෙවැනි ප්‍රවේශ තුනකි. මෙම ප්‍රවේශ තුනට ම පොදු වූවක් නම් ඵලදායී ඉගැන්වීම පිළිබඳ පර්යේෂණ මඟින් හෙළි වූ දේ ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම සඳහා පදනම් කර ගැනීමට ප්‍රයන්ත දැරීම ය.

එහෙත් තත්කාලීන ප්‍රවේශ දෙකක් වූ සාධන ආකෘතිය හා ප්‍රජානන ආකෘතිය නිපුණතා පුහුණුවෙන් වෙනස් වන්නේ ඒවා ඵලදායී ඉගැන්වීම් නිපුණතා පිළිබඳ පර්යේෂණ පදනම මත ම ගොඩ නැඟ තිබීම වෙනුවට ඒවා රැකියාව පිළිබඳ ව විශ්ලේෂණය කිරීමෙන් සොයා ගත් ඒවා මත ගොඩ නැඟ තිබීම යි. සාධනීය ආකෘතිය කාර්ය කිරීමට ඇති හැකියාව අවධාරණය කරයි. ප්‍රජානන ආකෘතියේ බුද්ධිමය, ප්‍රජානන සහ ආකල්පමය අංශ මෙන් ම සාධනය ද අන්තර්ගත ය. එය දැනුම හා අවබෝධය කෙරෙහි වැඩි අවධානයක් තබයි. එහෙත් වෘත්තියමය වශයෙන් සූදානම් කරවීමේ දී හෝ සූදානම් වීමේ දී සැලකිල්ලට භාජනය කළ යුතු එක ම මතවාදය දැනුම සහ අවබෝධය නො වේ. සාධාරණ විනිශ්චය හා කැපවීමේ හැකියාව සහ කැපවීම වැනි පුරුදු කීපයක් වෘත්තිකයින් විසින් තම ක්‍රියාවන් පිළිබඳ විචාර පූර්වක ව පරීක්ෂා කිරීම සඳහා භාවිත කිරීමට හැකි විය යුතු ය. ඉන් අදහස් කරන්නේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ප්‍රත්‍යවේක්‍ෂණය (Reflection) කිරීම යි. මේ සඳහා ප්‍රත්‍යාවර්තනය යන වචනය ද භාවිත කරයි.

අධ්‍යයනයේ වැදගත්කම

පූර්ව පුහුණුවකින් තොර ව ගුරුවරුන් බඳවා නො ගැනීම අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ප්‍රතිපත්තිය වුව ද, උපාධිධාරීන්ට රැකියා සැපයීමේ රජයේ තීරණය පරිදි 2005/06 වසරවල දී පූර්ව පුහුණුවකින් තොර ව උපාධිධාරීන්, ගුරුවරුන් ලෙස බඳවා ගැනීමට සිදු විය. උපාධිධාරියකු හෝ වේවා වෙනත් සුදුසුකම් ලත් කෙනකු හෝ වේවා පුහුණුවකින් තොර ව ගුරුවෘත්තියේ රැඳී සිටීම එම ගුරුවරයාට මෙන් ම සිසුනට ද හානිදායක ය. මෙම තත්ත්වය ගැඹුරින් වටහා ගත් ලොව බොහෝ රටවල්, උපාධිධාරී ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය පුහුණු අවශ්‍යතාව සපුරාලනු පිණිස පශ්චාද් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාව පිළිගෙන ඇත. එම පාඨමාලාව ගුරුවරයකුට අත්‍යවශ්‍ය මූලික දැනුම ආකල්ප කුසලතාවලින් පිරි නිපුණතා ගොන්නක් උපයා ගැනීමට අවශ්‍ය පරිදි සැලසුම් කර ඇත.

එහෙත් එම පාඨමාලාවෙන් පමණක්, ගුරුවරයකුට සිය වෘත්තීය ඵලදායී ව හා කාර්යක්ෂම ව කර ගෙන යාමට හැකි ද? යන්න මතු වී ඇති ප්‍රබල මතවාදයකි. ගුරු වෘත්තිය පාලනය කළ නො හැකි කරුණු රැසක් යටතේ පවතින බැවිනි. එහි දැනුම්

පදනම ඉතා දුබල ය. නාගරික පාසලක සේවය කරන වෘත්තීය පුහුණුව ලත් ගුරුවරයකුට ඒ අයුරින් ම ගම්බද පාසලක කටයුතු කළ නො හැකි වනු ඇත. එක් එක් සන්දර්භයට අනුව ගුරුවරයා සිය කාර්ය හසුරුවා ගත යුතු ය. ඒ සඳහා ඔවුන් සතු නිපුණතා නිරතුරු ව සංවර්ධනය කර ගත යුතු ය. මේ සඳහා ලොව විවිධ රටවල් පශ්චාද් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාවල හා වෙනත් ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවල භාවිත කෙරෙන ප්‍රත්‍යවේක්‍ෂණ ව්‍යවහාර පිළිබඳ ව සොයා බැලීම හා එමඟින් ගුරු වෘත්තිය සංවර්ධනයට වන දායකත්වය හඳුනා ගැනීම වැදගත් ය. ඒ ඔස්සේ ශ්‍රී ලාංකික ගුරු අධ්‍යාපනයේ රික්තයක් පිරවිය හැකි වීම මෙම අධ්‍යයනයේ වැදගත්කම වේ.

නිරතුරුව ම ශ්‍රී ලාංකික අධ්‍යාපන පද්ධතියට එකතු වන නවක ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීමේ දී සැලකිල්ලට ගත යුතු එක් වැදගත් ක්ෂේත්‍රයක් වන ප්‍රත්‍යවේක්‍ෂණ ව්‍යවහාර සඳහා ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවල හෝ ඒවා ගුරුවරුන් සිය වෘත්තියේ කොටසක් ලෙස නො සැලකීම හෝ සමහර ගුරුවරුන් ඒවා කිසිලෙසකිනුත් ව්‍යවහාරයට ගැනීම නො කරන බවත් විද්‍යාමාන වේ.

අධ්‍යයනයේ අරමුණු

- ප්‍රත්‍යවේක්‍ෂණය හා එහි ඇති වැදගත්කම කුමක් දැ'යි හඳුනා ගැනීම
- ප්‍රත්‍යවේක්‍ෂණ ව්‍යවහාරවල ස්වභාවය අනාවරණය කර ගැනීම
- ප්‍රත්‍යවේක්‍ෂණ භාවිතයේ ඇති වැදගත්කම පිළිබඳ ගුරු සංජානන අනාවරණය කර ගැනීම

නියැදිය

ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය භාවිත කරන මෙම අධ්‍යයනය සඳහා දත්ත රැස් කිරීමේ දී ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨයේ 2007/2008 අධ්‍යයන වසරේ පශ්චාද් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාව සඳහා ලියාපදිංචි වූ 2433ක් වූ ගුරු සංගහනයෙන් කුරුණෑගල මධ්‍යස්ථානය සඳහා ලියාපදිංචි වූ 288ක් වූ ගුරුවරුන් අතුරින් සිංහල මාධ්‍ය 30 දෙනකු (ගැහැනු 22, පිරිමි 08) සහේතුක නියැදිකරණයෙන් තෝරා ගන්නා ලදී. ප්‍රත්‍යවේක්‍ෂණ ව්‍යවහාරවල වැදගත්කම හා ඒ පිළිබඳ ගුරුවරුන්ගේ සංජානන හඳුනා ගැනීම පර්යේෂණයේ අරමුණ විය. පර්යේෂණ කාර්යය සඳහා අවශ්‍ය නියැදියක් කරුණු දෙකක් මත තෝරා ගෙන ඇත. එනම් මෙම සිසුහු අනෙක් සිසුන්ට සාපේක්‍ෂ ව පශ්චාද් උපාධි පාඨමාලාවේ අධ්‍යයන කාර්යයේ සහභාගිත්වය සතුටුදායක මට්ටමක පැවතීම, අධ්‍යයනයට අවශ්‍ය තොරතුරු අවශ්‍ය තරම් ලබා දෙතැ'යි යන්න හා මෙම සිසුහු වෙත පහසුවෙන් පර්යේෂකයාට ළඟා විය හැකි වීම ය.

දත්ත රැස් කිරීම

අධ්‍යයනයේ පර්යේෂණ අරමුණු තුනට අදාළ ව දත්ත රැස් කළ ආකාරය 1 වන වගුවේ සඳහන් වේ.

1 වන වගුව : දත්ත රැස් කිරීම

අරමුණු	දත්ත රැස් කිරීම
1	සාහිත්‍යය සමාලෝචනය කිරීම
2	නිරීක්ෂණය
3	සම්මුඛ සාකච්ඡා

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ භාවිතයේ ඇති වැදගත්කම පිළිබඳ ගුරු සංජානන අනාවරණය කර ගැනීම සඳහා ව්‍යුහ ගත සම්මුඛ සාකච්ඡා ෂෙඩියුලයක් භාවිත කරමින් දත්ත රැ ස් කරන ලදී. නියැදියේ සියලු ම දෙනා දුරකථනයෙන් හෝ මුහුණට මුහුණ ලා සම්මුඛ පරීක්ෂණයට භාජනය කරන ලදී. ඔවුන් විසින් අධ්‍යයන කාල සීමාව තුළ ලියන ලද පාඩම් සටහන් අතුරින් ගුරු සිසුන් සංජානනය කරන ලද පරිදි අධීක්ෂක සටහන් එකක් හෝ අන්තර්ගත වඩාත් ම හොඳ පාඩම් සටහන් පහක් නිරීක්ෂණය සඳහා තෝරා ගන්නා ලදී. එවැනි පාඩම් සටහන් පිළිබඳ ව ගුරු සිසුන් එක් රැස් වූ දින, පාසලක දී දැනුවත් කළ අතර ඔවුන්ගේ ගුරු පුහුණුව අධීක්ෂණය කළ ප්‍රමුඛාචාර්යවරුන් ලවා තැපෑලෙන් ගෙන්වා ගන්නා ලදී. නියැදියේ සියලු ම දෙනා සිය පාඩම් සටහන් ඉදිරිපත් කර තිබිණි. එම පාඩම් සටහන් පර්යේෂකයා විසින් නිරීක්ෂණය කරන ලදී. අධීක්ෂක සටහන් අන්තර්ගත පාඩම් සටහන් තෝරා ගැනීම මඟින් දත්තවල වලංගුතාව සුරක්ෂිත කරන ලදී.

පර්යේෂකයා නිරීක්ෂණය හා සම්මුඛ සාකච්ඡා දත්ත එකතු කිරීමේ ක්‍රමෝපාය සැලසුම් කරන ලදී. මෙම ක්‍රමයේ සුවිශේෂී ලක්ෂණය වන්නේ මිනිසුන්ගේ අදහස්, ඇලුම්, පුරුදු, මතවාද, චර්යා, විශ්වාස හා ආකල්ප සලකමින් තොරතුරු එකතු කිරීමට පර්යේෂකයාට ශක්තිය ලැබීමයි. කුඩා නියැදියක් ඇසුරින් විසල් ක්ෂේත්‍රයකින් නිරවද්‍ය දත්ත ලබා ගත හැකි නිසා ඍජු ලෙස ම සමාජ විද්‍යාවේ වෙනත් ක්ෂේත්‍ර මෙන් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ නිරතුරු ව මෙම ක්‍රමය භාවිත කරනු ලැබේ. (මැක්මිලන් හා ෂූමාකර්, 1984. වර්ස්මා, 1995. ගෝල් සහ තවත් අය, 1996).

අනාවරණ

ගුණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණයට අනුව රැස් කරන ලද දත්ත අර්ථ කථනය කරන ලදී. නියැදියේ සෑම සම්මුඛ පරීක්ෂණ ප්‍රකාශනයක් ම කේතකරණය කරන ලදී. නියැදියේ සෑම දෙනාට ම කෙටි නමක් සහ අංකයක් පවරන ලදී. තව දුරටත් ප්‍රධාන තේමා සහ අදහස් ග්‍රහණය කර ගැනීමේ අපේක්ෂාවෙන් නිරීක්ෂණ වාර්තා සහ සම්මුඛ පරීක්ෂණ ප්‍රකාශන කිහිප වාරයක් නැවත නැවත කියවන ලදී. භූමිගත න්‍යාය පදනම් කොට ගෙන සියලු ම දත්ත විශ්ලේෂණය කරන ලදී. (ග්ලැසර් හා බාර්නි, 1995).

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය හා එහි ඇති වැදගත්කම

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර තුළින් අපේක්ෂා කරන්නේ වෘද්ධියකි, වර්ධනයකි. ජෝන් ඩුවී තර්ක කරන ආකාරයට "අප අත්දැකීම් පිළිබඳ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිරීමෙන් උගන්නා තරමට ම සත්‍ය ලෙස ම අපි අත්දැකීම් තුළින් ඉගෙන නො ගනිමු". එය පහත දැක්වෙන සමීකරණයෙන් මැනවින් පැහැදිලි වේ. (ජොස්නර්, 1985. පිටුව 19).

අත්දැකීම් + ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය = වෘද්ධිය

මින් පැහැදිලි වන්නේ විවිධ පාලනය කළ නො හැකි කරුණු මත රඳා පවත්නා ඉගැන්වීම සඳහා නීති සංග්‍රහයක් සම්පාදනය කිරීමට නො හැකි තත්ත්වයක දී (ලීබර්මන් හා මිලර්, 1990 පිටුව 154) ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර අගනා සේවයක් මෙන් ම වෘත්තීය සංවර්ධනයෙහි ලා විපුල කාර්යභාරයක් ද ඉටු කරන බවකි.

ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධනය පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කරන ලීත්වුඩ් (1992; පිටු 87-103) වෘත්තීය නිපුණත්වය, මනෝ විද්‍යාත්මක සංවර්ධනය සහ චක්‍රාකාර වෘත්තීය සංවර්ධනය යන ත්‍රිවිධ අංශ කෙරෙහි අවධානය යොමු කරයි. මින් වෘත්තීය නිපුණත්වය සංවර්ධනය වන්නේ කෙසේ ද? යන ක්‍රියාවලියට සම්බන්ධ වන අවධි හයක් පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කරයි. එනම්,

1. නො නැසී පැවතීම සඳහා අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම

මෙහි දී අවම කුසලතා කීපයක් සංවර්ධනය කෙරේ. එනම් කොටස් වශයෙන් සංවර්ධිත වූ පන්ති කාමර කළමනාකරණ කුසලතා, ඉගැන්වීම් ආකෘති කීපයක් පිළිබඳ ව දැනුම හා භාවිත කිරීමේ සීමිත කුසලතා, මූලික සම්පිණ්ඩිත ඇගැයීම සහ දෙමාපියන් වෙත වාර්තා කිරීම වැනි බාහිර ඉල්ලීම්වලට උචිත සීමිත ක්‍රම ශිල්ප භාවිතය

2. මූලික උපදේශන කුසලතා ප්‍රදර්ශනය කිරීම

වෘත්තීය නිපුණත්වය උපාර්ජනය කර ගැනීමේ දෙවන අවධිය වන මෙම අවධියේ දී හොඳින් සංවර්ධිත වූ පන්ති කාමර උපදේශනය, ඉගැන්වීම් ක්‍රම පිළිබඳ ආකෘති කීපයක් භාවිත කිරීම, විෂය මාලාවේ නිශ්චිත කොටස් සඳහා සමහර ඉගැන්වීම් ආකෘති කීපයක් තැත්වරද ක්‍රමය මඟින් නිරතුරු භාවිතය, ශිෂ්‍ය ඇගැයීම සහ සම්භවන අරමුණු පිළිබිඹු කිරීම යන කුසලතා ප්‍රදර්ශනය කෙරේ.

3. උපදේශනය ව්‍යාප්ත කිරීමේ නැම්යාවක් ප්‍රදර්ශනය කිරීම

මේ අවධියේ දී ගුරුවරයාට ඉබේ ම ඇතිවන පන්ති කාමර කළමනාකරණ කුසලතා, වෙනත් ඉගැන්වීම් ආකෘතීන් යොදා ගැනීමේ ඇවැසි බව වර්ධනය කිරීම හා නව ආකෘති යොදා ගැනීමේ හා ඒ පිළිබඳ දැනුම ඇති අයකු ලෙස ගුරුවරයා පිළිබඳ පැහැදිලි සංජානනයක් ඕනෑ ම කෙනකුට ඇති කර ගත හැකි වීම.

4. උපදේශන ප්‍රවීණත්වය අත්පත් කර ගැනීම

මෙහි ලා පන්ති කාමර කළමනාකරණය උපදේශන වැඩසටහන සමඟ අන්තර්ග්‍රහණය කරනු ලබන නිසා ගුරුවරයකුට අල්ප වශයෙන් පන්ති කාමර කළමනාකරණය කෙරෙහි අවධානය දීම අවශ්‍ය වේ. මෙහි දී පෘථුල ඉගැන්වීම් ආකෘතීන් සමූහයක් යොදා ගැනීමේ කුසලතා ගුරුවරයා උපාර්ජනය කර ගනී.

5. තම සගයින්ගේ උපාධ්‍යායයකු (Mentor) බවට පත්වීම

උපදේශන ප්‍රවීණත්වය අත්පත් කර ගනිමින් ඉදිරියට යත් ම ගුරුවරයා මේ තත්ත්වයට සම්ප්‍රාප්ත වේ. තම උපදේශන නිපුණත්වයේ වර්ධනය සඳහා එකී නිපුණතා පිළිබඳ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදේ.

6. වගකීම හා නායකත්වය දැරීම

වෘත්තීය නිපුණත්වය සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ අවසාන අදියර වන මෙහි දී වගකීම, නායකත්වය දැරීම එනිසා ම අධ්‍යාපන පද්ධතියේ විවිධ තලවල දී තීරකයකු ලෙස කටයුතු කිරීමේ හැකියාව ලබයි.

මේ අනුව ලීත්වුඩ් ඉදිරිපත් කරන උපදේශන ප්‍රවීණත්වය අත්පත් කර ගැනීම හා එය ඉදිරියට පවත්වා ගෙන යාමේ වාහකයක් ලෙස ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය ක්‍රියා කරන අයුරු පැහැදිලි වේ.

ස්කොන් (1987, පිටුව 293) සිය පර්යේෂණය මඟින් පෙන්වා දෙන්නේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර යනු නුහුරු නුපුරුදු අර්ථ කථන මත යමක් ගැන ඕනෑකමින් සිතා බලන, සමහර විට අත්දැකීම් නව චර්යාවන් සමඟ අත්හදා බැලීම් කරන්නකි. එමෙන් ම නව ක්‍රම ශිල්පයක් ඉගෙනීමට උත්සුක වීමක් වන ඉතා වැදගත් ක්‍රියා ය. එහෙත් නව ඇගයුම් ක්‍රමයක් මෙන් ම සැබෑ ව්‍යවහාරවලින් හැඩ ගස්වන හැඟීම් හා අර්ථකථන සන්ධිකරණය සහ ඒත්තු ගැන්වීම සඳහා වූ ශක්‍යතා සහ සැමෙකකු ම විකසිත කර ගත යුතු සිය ජීවත් වීමේ මඟකි.

මෙම අදහස සනාථ කරන ඔස්ටර්මන් උපුටා දක්වන මූන් (2006) සිය පර්යේෂණය මඟින් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර වෘත්තීය වෘද්ධිය හා සංවර්ධනය සඳහා දායක වන බවට ස්ථිර කරයි. ඒ බව පහත සඳහන් උද්ධෘතයෙන් ප්‍රත්‍යක්ෂ වේ.

''ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර යනු සිය වෘත්තියේ නියුක්ත වූවන්ට වෘත්තීය වෘද්ධිය සහ සංවර්ධනය සඳහා අවස්ථා උත්පාදනය කරන සවිඥානක බව සහ සිය කාර්ය සාධනයේ බලපෑම සහ ස්වභාවය පිළිබඳ දැනුවත් බව ඉහළ මට්ටමකින් සංවර්ධනය කරගත හැකි දැක්මකි''(පිටුව 19). මෙම අදහස සනාථ කරන ඇලන් සහ කැස්බර්ග් විසින් (1996) කරන ලද පර්යේෂණය පෙන්වා දෙන්නේ සංවර්ධනය කළ යුතු ආධුනික ගුරුවරුන්ගේ වර්ධනය සහ පන්ති කාමරයේ වැදගත් සිදුවීම් සිහිපත් කිරීමක් ලෙස ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය හඳුනා ගත හැකි බවයි.

පන්ති කාමර ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හැසිරවීමේ දී ගුරුවරු දැනුම පිළිබඳ අතීත අත්දැකීම් ද, ප්‍රගුණ කර ඇති ආකල්ප ද, ලබා ඇති නිපුණතා ද, සැලකිල්ලට ගෙන තීරණවලට එළඹෙති. එනයින් බලන කල ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යනු වත්මන් ක්‍රියාමාර්ග මෙහෙයවීමේ දී අතීත අත්දැකීම් පිළිබඳ සුපරීක්ෂාකාරී ව සලකා බැලීමේ මානසික හා බුද්ධිමය ක්‍රියාව යි. ඒ අනුව අනාගත ක්‍රියාවලට මඟ පෙන්වන නව අවබෝධතා මට්ටම් සොයා ගනු වස් යමකුගේ අත්දැකීම් විචාරශීලී ලෙස විමසා බැලීමක් අවශ්‍යය ය. අපගේ අත්දැකීම් විශ්ලේෂණය කොට අප ගන්නා ක්‍රියා මාර්ග පන්ති කාමරයේ සිදුවන දෑ හා ඒවායේ ප්‍රතිඵල කෙරෙහි දක්වන බලපෑම ඇගැයීමට ටික කලක් ගත වේ. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර පුහුණු කිරීම හෙවත් ප්‍රගුණ කිරීම, අතීත අධ්‍යයනවලින් ලබා ගත් දැනුම, වර්තමාන ක්‍රියාකාරීත්වය සමඟ එන දැනුම වෙත මාරු කොට ඵලදායී වූත් ප්‍රගතිගාමී වූත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා අවශ්‍ය වන නිපුණතා ගොඩනගා එය සවිමත් කිරීමට උපකාරී වෙයි. එබැවින් ගුරු භවතුන් අතර ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර ප්‍රගුණ කරවීමේ දී පහත සඳහන් අංශ තුන අවධාරණය කළ යුතු ය.

❖ ක්‍රියාවේ දී කෙරෙන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය එනම් පන්ති කාමරයේ පවතින තත්ත්වය තුළ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සිදුවෙද්දී ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදීමයි.

- ❖ ක්‍රියාව පිළිබඳ ව කෙරෙන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය එනම් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාකාරකම් නිමා කිරීමෙන් පසු ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදීම.

- ❖ ක්‍රියාව සඳහා කෙරෙන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය එනම් අනාගතයේ දී ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සැලසුම් සහගත ව ක්‍රියාත්මක කිරීම උදෙසා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදීම.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර පිළිබඳ සාහිත්‍යයේ සංකීර්ණත්වය නිරීක්ෂණය කරන මූන් (1999) නම් පර්යේෂකයා එහි ස්වභාවය පිළිබඳ ව පැහැදිලි කරමින් දෙවැදෑරුම් වර්ගීකරණයක් ඉදිරිපත් කරයි. එනම් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පිළිබඳ සාමාන්‍ය ඥානමය දර්ශනය හා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පිළිබඳ විද්වත් දර්ශනය යි.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පිළිබඳ සාමාන්‍ය ඥානමය දර්ශනය

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පිළිබඳ සාමාන්‍ය ඥානමය දර්ශනය 'ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය' යන වචනය එදිනෙදා භාෂාවේ අප භාවිත කරන්නේ කෙසේ ද? යන්න පරීක්ෂා කිරීමෙන් සංවර්ධනය කරනු ලැබේ. එයට අනුව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යනු චින්තනය පිළිබඳ එක් ආකාරයකට වැඩි යමක් නො වේ. එය චින්තනයට නැකම් කියයි. එහෙත් මෙයට බොහෝ දෑ එකතු කළ යුතු ව ඇත. අපි ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කරනුයේ නිමැවුම සාධනය කර ගැනීමට හෝ කිසියම් අභිප්‍රායක් වෙනුවෙන් හෝ යමක් පිළිබඳ ව ඕනැකමින් සිතා බලා ක්‍රියා කිරීමට ය. එසේ නම් නිමැවුම අනපේක්ෂිත විය හැකි ය. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය වඩා සංකීර්ණ මතවාදවලට භාවිත කරන ක්‍රියාකාරකමකි. අපි බස් නැවතුමට යන මාර්ගය පිළිබඳ ව හෝ නිසැක විසඳුමක් සහිත සරල ගණිත ගැටලුවක් විසඳන්නේ කෙසේ ද? යන්න පිළිබඳ ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය නො කරමු. කෙසේ වෙතත් අපට අපහසු ප්‍රතිවිපාක ජනනය කළ හැකි කිසියම් දෙයක් පිළිබඳ පැමිණිලි කළ හැකි ද? නැද්ද? යන්න මත ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදිය හැකි ය. ඊට අමතර ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ සන්දර්භය වන්නේ විශාල වශයෙන් දැනටමත් අප දන්නේ කුමක් ද? යන්න යි. එය නිරතුරුව ම තව දුරටත් ප්‍රතිවේධ (අන්තර්ඥාන) ළඟා කර ගැනීමට චිත්තවේගී ය දිශාභිමුඛ කිරීම් සහ දැනුම ප්‍රතිසංවිධානය කිරීමේ ක්‍රියාවලියක් වේ. මේ සඳහා අප භාවිත කරන යෙදුම "ප්‍රජානන ගෘහ පාලනය" (Cognitive House Keeping) (මූන්,2006) යන්න යි. ඉන් කරන්නේ දැනටමත් එහෙ තිබෙන්නේ කුමක් ද? එය නැවත පිළියෙල කිරීමේ හැඟීම ය.

මෙනයින් ඉහත දක්වන හේතු දැක්වීමේ පදනම මත ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පිළිබඳ සාමාන්‍ය ඥානමය දර්ශනය පහත දැක්වෙන ලෙස සනිටුහන් කළ හැකි ය.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිසියම් අභිප්‍රේරික නිමවුමක් සාධනය කර ගැනීමට හෝ අරමුණක් සම්පූර්ණ කර ගැනීමට භාවිත කරන චින්තනයේ එක් ආකාරයක් වූ මානසික සැකසීමේ ආකෘතියකි. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය සාපේක්ෂ ව බලන විට සංකීර්ණ, නිසැක විසඳුම් රහිත අයෝග්‍ය ලෙස ව්‍යුහගත වූ අදහස්වලට භාවිත කරන්නක් වේ. එය දැනටමත් අප සතු අවබෝධය සහ දැනුම තව දුරටත් සංවර්ධනය කිරීමට විසල් ලෙස පාදක වේ.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පිළිබඳ විද්වත් දර්ශනය

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පිළිබඳ සාමාන්‍ය ඥානමය දර්ශනය විධිමත් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර නිරතුරු සිදු වන ආකාරය සමඟ ගැළපෙන්නේ නැති වග ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය පිළිබඳ විද්වත් දර්ශනයෙන් පැහැදිලි කෙරේ. එසේ ම ව්‍යවහාරය තුළ අධ්‍යාපනික සංසිද්ධිවල දී ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය හුදෙක් පටු ලෙස නිර්වචනය කර ඇති බව හා ඉගෙනුම සම්බන්ධයෙන් හුදෙක් හඳුනා ගත් වැරදි හෝ අකාර්යක්ෂම භාවය ලෙස නිර්වචනය කර ඇති සෙයක් පෙනෙන බව පැහැදිලි කරයි. තව ද ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය විශ්වාස පද්ධතියකට නිරතුරු විෂය වන බව ද ඒවා මිථ්‍යා ප්‍රබන්ධ (Myths) තුනක් ලෙස (ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ක්‍රියාවලින්ට චිත්ත වේග කේන්ද්‍ර වේ; ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය මට හිමි මගේ ක්‍රියාවලීන් පිළිබඳ ව වේ. සමහර පුද්ගලයන්ට ප්‍රත්‍යාවර්තනය කළ නො හැකි ය) සඳහන් කළ හැකි බවක් සාකච්ඡා කරයි.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර භාවිතයේ වැදගත්කම

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ චින්තනය යන්නෙන් අදහස් කරන්නේ කිසියම් විෂයයක් පිළිබඳව අපේ මනස පුරා දිවෙන දැයෙහි හැඩය හෝ අදහස වෙනස් කිරීමක් මෙන් ම එම විෂයයට දැඩි සහ අනුගාමී සැලකිල්ලකට බඳුන් කිරීම ය. ජෝන් ඩුවී අවධාරණය කරන්නේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ (ප්‍රත්‍යාවර්තී චින්තනය) චින්තනය අප හුදෙක් කල්පනා නොකොට ක්‍රියා කරන (Impulsive) සහ එදිනෙදා ක්‍රියාකාරකම් කටයුතුවලින් (routine activity) නිදහස් කරන බව යි. අපට සාධනය කර ගැනීමට අවශ්‍ය වන්නේ කුමක් ද? ඒ සඳහා සිතා මතා සහ අභිප්‍රායානුකූල විලාසයකින් කටයුතු කිරීමට අපට සවිය ලබා දෙයි. එය මනුෂ්‍යයන් වශයෙන් අප වෙන් කොට දක්වනවා සේ ම බුද්ධිය පිළිබඳ විශිෂ්ටත්වයේ සලකුණ වේ. ප්‍රත්‍යාවර්තනයේ නො යෙදෙන ගුරුවරු දෛනික චර්යාවක් කෙරෙහි විශ්වාසය තබති. ප්‍රත්‍යාවර්තනයට වඩා අධිකාරිත්වය, සම්ප්‍රදාය, හා සොයා බලා කටයුතු නො කිරීම මඟින් මෙහෙයවනු ලබයි. ඒවා ගුරුවරුන්ගේ පාසල් තුළ දෛනික යථාර්ථය අවිචාරශීලී ව පිළිගනිමින් සිය වෘත්තීය ජීවිතය සරල කරවයි. එවිට අන්‍යයන් විසින් ඔවුන් උදෙසා විශාල වශයෙන් නිර්වචනය කරන ලද ගැටලු විසඳීමට හා අවසානයක් සාධනය කර ගැනීමට වඩාත් ඵලදායී හා කාර්යක්ෂම විධි සෙවීම මත

සිය උත්සාහයන් යොමු කරේ. (ග්‍රාන්ට් සහ ෂෙයිඩ්නර්, 1984 ; පිටුව 04). මීට ප්‍රතිවිරුද්ධ ලෙසින් ප්‍රත්‍යවේක්ෂී ගුරුවරු ක්‍රියාශීලී ව, දෘඪෝත්සාහී ව, සහ ප්‍රවේසම් සහගත ව ව්‍යවහාර සහ විශ්වාස සලකා බලති. නැවත සලකා බලති. එහි දී ඔවුනට සහාය වන සහ තවදුරටත් ඔවුන් යොමු කර වන ප්‍රතිවිපාක සඳහා වන හේතුවල ආලෝකයෙන් කටයුතු කෙරේ.

ප්‍රත්‍යාවර්තන චින්තනය පාසල නිර්ණය කරනු ලබන පිළිගත හැකි ඉලක්ක, ක්‍රම, සහ විසඳුම් පිළිබඳ උපකල්පන විවේචනාත්මක ව පරීක්ෂා කිරීමට ගුරුවරුන්ට ඉඩ ප්‍රස්තා ලබාදෙයි. අපි යම් බාධා සමඟ ජීවත් විය යුතු වුවත් අපට නිරතුරු සම්ප්‍රදාය හෝ අධිකාරීත්වය මගින් කලින් නිශ්චය කර ගනු ලැබූ නිරතුරු පිළිගනු ලබන දෙයට වඩා බොහෝ දුරස්ථ දෙයක් අත්‍යවශ්‍ය ය.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර භාවිත කරන ගුරුවරු නව පර්යාලෝකයකින් නව අත්දැකීම් අර්ථ කථනය කිරීමට සම්ප්‍රදායේ වහලකු වීමට වඩා ඉගැන්වීම පිළිබඳ නව ක්‍රම ක්‍රියා මාර්ග සොයා බැලීමට අභිප්‍රායානුකූල ව සහ හිතාමතා ම ක්‍රියාකිරීමට පෙලඹෙති.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර භාවිතයේ වැදගත්කම අවධාරණය කරන බොහෝ පර්යේෂකයෝ (ආර්ගිරිස්, 1980 ; කාර් සහ කෙමිස්, 1986 ; ෂෙයිව්නර්, 1989 ; ස්කොන්, 1991 ; ලීඩ්, 1997, සහ ගුවුන්ඩ්වෝටර්-ස්මිත් සහ තවත් අය, 1998) ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ ගුණාත්මක භාවයෙහි වෘද්ධිය සඳහා වූ අවයවයන් අතර එකක් වන්නේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර බව සිය පර්යේෂණවලින් නිගමනය කරති. ගුරු පුහුණු වැඩසටහන් ඉගෙනුම සඳහා වැදගත් උපාංගයක් ලෙස ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කෙරෙහි නැඹුරු වන්නේ නම්, ගුරුවරයා කුමක් කළේ ද? යන්නට වඩා සිසුන්ගේ ඉගෙනුමට ගුරුවරුන්ට සහාය විය හැක්කේ කෙසේ ද? යන්න මත අවධාරණය සිදු වනු ඇත. ගුරුවරුන්ට සංකීර්ණ හා විවිධාංගීකරණය වූ පන්ති කාමරවල වැඩ කිරීමට ඇති බැවින් ඔවුන්ට සංස්කෘතික හා සදාචාර සංවේදීභාවය තිබිය යුතු ය. ඒ සඳහා විවේචනාත්මක ප්‍රත්‍යාවර්තී ගුරුවරුන් සැකසිය යුතු යැ'යි ෂෙයිඩ්නර් (1989) දැඩි ලෙස තර්ක කරයි.

මේයර් (1997) සිය අධ්‍යයනයෙන් පෙන්වා දෙන්නේ ගුරු සංවර්ධනයේ දී භාවිත කරන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර මගින් ඉගෙනුම, ඉගැන්වීම් පාදක දැනුම, ඉගෙනුම පිළිබඳ වර්ගීකරණය, ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ චින්තනය මෙහෙය වන බව යි. ඇලන් සහ කැස්බර්ගියු (1996) ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාරවල වැදගත්කම සාකච්ඡා කරමින් සංවර්ධනය කළ යුතු ආධුනික ගුරුවරුන්ගේ වර්ධනය සහ පන්ති කාමරයේ වැදගත් සිදුවීම් සිහිපත් කිරීමක් ලෙස ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය හඳුන්වා දෙයි.

සමහර අධ්‍යයන ගුරු අභ්‍යාසලාභීන්ට ඉගෙනුම පිළිබඳ සිය ප්‍රවේශ භාවිතයේ දී ඵලදායී ව උගන්වන්නේ කෙසේ ද? යන්න මත වඩාත් විවේචනාත්මක ව ප්‍රත්‍යාවර්තනයේ යෙදීමට සවිය ලබාදෙන බව පෙන්වා දෙයි (සයික්ස් සහ ට්රොයිනා, 1991 ; සයිමන් සහ වයිල්ඩ්, 1992 ; මිස්ෂුඩ්, 1996).

සයික්ස් සහ ට්රොයිනා 1991) ''ජීවන ඉතිහාසය'' Life History) නම් ක්‍රමය භාවිත කරමින් බ්‍රිතාන්‍යයේ ගුරු අභ්‍යාසලාභීන් 34 දෙනකු සිසුන් වශයෙන් සිය අධ්‍යාපනික අත්දැකීම් පිළිබඳ ව එකිනෙකා සම්මුඛ පරීක්ෂණවලට භාජනය කරන ලදී. එහි දී පාසල් දිවියේ දී වඩාත්ම ඵලදායී ඉගෙනුම් අත්දැකීම් හා ඉතා ම හොඳ ම අත්දැකීම් නැවත එකතු කරන්නට විය. එමගින් පර්යේෂකයින් නිගමනය කළේ ගුරු අභ්‍යාසලාභීන්ට සිය අධ්‍යාපනික ජීවිත ගවේෂණය ගුරුවරුන් ලෙස තමන් සිතන හා ක්‍රියාකරන ආකාරය තේරුම් ගැනීමෙහි ලා ඵලදායී බලපෑමක් කරන බවත්'' සිය විශේෂඥ බව සංවර්ධනයෙහි සහ වඩාත් විවේචනාත්මක ව තම කාර්යයන් තක්සේරු කිරීමට එමගින් ඉඩ ලැබෙන බවත් ය.

තමන් ඉගෙන ගන්නේ කෙසේ ද? පිළිබඳ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදුණු ගුරු අභ්‍යාසලාභීන් පිළිබඳ පර්යේෂණය කළ සයිමන්ස් සහ වයිල්ඩ් 1992) සිය අධ්‍යයනයෙන් අනාවරණය කළේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියට ගැඹුරු ප්‍රවේශයක් (Deep Approval) අනුගත කර ගැනීමට ගුරු අභ්‍යාසලාභීන්ට දිරිය ලබා දෙන බව ය. එසේ ම විවිධාකාර වූ ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකම්වල අංග ලක්ෂණ වටහා ගැනීමට ගුරු අභ්‍යාසලාභීන්ට උදව් වන සහ එම අංග ලක්ෂණ සිය ඵලදායීතාවට සම්මාදම් වන්නේ කෙසේ දැ'යි තේරුම් ගැනීමට ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය උදව් වන බව සොයා ගත්තේ ය.

ගුරුවරු අධ්‍යාපිතයෝත් වන්නෝ ය. ග්‍රවුන්ඩ්වෝටර්ස්මිත් සහ තවත් අය 1998). ඔව්හු සිය වෘත්තිය පුරා ම වෘත්තියමය ඉගෙනුමෙහි නිරත වෙති. ගුරු ඉගෙනුම අඛණ්ඩතාවක් ලෙස පූර්ව සේවාවෙන් ආරම්භ ව ගුරු ජීවිතය පුරා ම අඛණ්ඩ ව දිවෙන සිය වෘත්තීය ගුරුවරුන්ට වඩා ගුණාත්මක ඉගෙනුම් සමාජ නිමානය කරනු වස් පාසල් තුළ සක්‍රීය සහභාගීවන්නන් වීමට උදව් වේ. ගුරුවරුන්ගේ ඉගෙනුමෙහි ස්වභාවය ද විවිධ කාරණාවලින් බලපෑම් කරනු ලබන විවිධ සන්දර්භයන්හි ඔවුන්ට සේවය කළ යුතු නිසා වෙනස් වෙමින් තිබේ. මෙය වැඩ බිම් ආශ්‍රිත ඉගෙනුම නමින් Work place Learning) හඳුනා ගනිමින් සිටීරෙටලික් සහ ග්‍රවුන්ඩ්වෝටර් ස්මිත්,1996). එබැවින් ගුරු සංවර්ධනයේ රික්තයක් පිරවීමේ මඟක් ලෙස ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය දිගට ම පවත්නා ගුරු ඉගෙනුමෙහි අංගයක් වන්නේ ය.

මෙම අධ්‍යයනයේ එක් අරමුණක් වූයේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යනු කුමක් දැ'යි හඳුනා ගැනීම ය. පශ්චාද් උපාධි අධ්‍යයන ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාව හදාරන සියලු ම සිසුන්ට පාඩම් සටහන් සියයකට නො වැඩි සංඛ්‍යාවක් නියමිත පාසලක සති දහයක් වූ ගුරු පුහුණු කාල සීමාවේ ලිවිය යුතු ව ඇති අතර එම පාඩම් සටහනේ අග දැක්වෙන පසු සටහන යන්න ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ වාර්තා ලිවීම සඳහා වෙන් ව ඇත.

එහෙත් නියැදියෙන් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යනු පාඩම් සටහනේ අග දැක්වෙන පසු සටහන යන්න අවබෝධ කර ගෙන තිබුණේ 20% කි.

සම්මුඛ පරීක්ෂණයට බඳුන් කළ නියැදියේ සියලු ම දෙනාගේ අදහස වූයේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර යනු ජර්නල් සටහන් පමණක් බව ය. ඒ හැරත් දින පොත්, ලොග් සටහන් හා කාර්ය සාධන ගොනු ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර ලෙස භාවිත කිරීමට කිසිවකු දැන සිටියේ නැති අතර ඒ පිළිබඳ ව දැනුවත් බවක් පශ්චාද් උපාධි පාඨමාලාව හදාරන විට නො ලැබුණු බව සමස්ත නියැදියේ අදහස විය. නියැදියේ පාඩම් සටහනක් ලියන ලද හා ඒවා උගන්වා අවසානයේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ වාර්තා තැබූ සෑම සිසු සිසුවියක ම වගන්ති එකකට හෝ දෙකකට පමණක් එය සීමා කර තිබිණි. එසේ ම එම වගන්ති එක ම ආකාරයක් වීම තවත් ලක්ෂණයකි. ඒ බව පහත සඳහන් උපුටනවලින් පැහැදිලි වේ.

'' බලාපොරොත්තු වූ අරමුණ කරා ළඟා වීමට හැකියාව ලැබුණි''STF2).

''බලාපොරොත්තු නිපුණතා මට්ටමට ළඟා වීමට හැකියාව ලැබුණි'' STF4).

''පාඩම සාර්ථක විය''STF5) තවත් එවැනි වගන්තියක් වූයේ ''සිසුහු ප්‍රසන්න ලෙස පාඩමට සහභාගි වූහ''STM10) යන්න ය.

මෙම වගන්ති දෙස බැලීමේ දී ප්‍රත්‍යක්ෂ වන්නේ ඒවා ගුරුවරයා කේන්ද්‍ර කොට ලියා ඇති බව යි.

''සිසුන් ප්‍රසන්න ලෙස පාඩමට සහභාගි විය.'' STM12) යන වගන්තිය පසු සටහන ලෙස ලියා තිබූ එක් ගුරුවරයකු'' ගුරු කේන්ද්‍රීය දෘෂ්ටිකෝණය එසේ ලියා තිබූ පාඩමක් සම්බන්ධ ව අධීක්ෂකවරයා ලියූ සටහන්වලින් ප්‍රත්‍යක්ෂ වේ.

''ප්‍රවේශය පෙර දැනුම් පරීක්ෂා කිරීමෙන් සිදු කිරීමට උත්සාහ කළ ද එය ප්‍රබෝධමත් ව සිදු කිරීමට නොහැකි විය. කාලච්ඡේද කෙටි නිසා නිසි පරිදි පියවරවලට යාමට නොහැකි විය. ගුරුවරයා දැඩි උත්සාහයකින් ඉගැන්වීමේ කටයුතු මෙහෙයවූව ද සිසුන්ගේ උදාසීන ස්වභාවයක් දිස්විය. ආධාරක භාවිත කෙරුණි.''MTM4).

නිගමන හා යෝජනා

නියැදියේ සියලු ම දෙනා සිය ප්‍රත්‍යවේක්‍ෂණ වාර්තා වගන්ති එකකට හෝ දෙකකට සීමා කිරීම නිසා ගුරුවරුන්ගේ සාධාරණ විනිශ්චය හා තම ක්‍රියාවන් විචාර පූර්වක ව පරීක්‍ෂා කිරීම සඳහා භාවිත කිරීමට නො හැකි වේ. එසේ ම ප්‍රත්‍යවේක්‍ෂණ වාර්තාවල අන්තර්ගතය හුදෙක් ලඝු ප්‍රකාශනයන්ට සීමාවීම පන්ති කාමර ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හා බැඳි සිදුවීම් වාර්තාකරණයකට මුල පිරීමක් ලෙස නිගමනය කළ හැකි ය. එනිසා ම විස්තරාත්මක ප්‍රත්‍යවේක්‍ෂණයකට Descriptive Reflection) අවකාශයක් ලැබී නැත. ප්‍රත්‍යවේක්‍ෂණ වාර්තා ලිවීමේ දී විකල්ප අදහස්වලට වඩා එක් පර්යාලෝකයකට (තමාගේ ම) පමණක් සීමා වී තිබීම ද දක්නට ලැබෙන නිසා, ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවලට ප්‍රත්‍යවේක්‍ෂණ වාර්තා තැබීම වෙනම ම පාඨමාලාවක් ලෙස හෝ පාඨමාලා අංගයක් ලෙස හඳුන්වා දීමට යෝජනා කෙරේ.

References

1. අතුකෝරළ, ඩී.ආර්. :2007. ජූලි 19) ගුරුවරයාගේ වෘත්තීය තෘප්තිය වර්ධනය කිරීම අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක සංවර්ධනය පිළිබඳ ජාතික සම්මන්ත්‍රණය" කොළඹ
2. Allen, R.M.Casbergue, R.M.(1996), *Frequency and Levels of Reflection; Their Relationship to the Evolution of Novices through Experts Teacher Recall*, Paper presented at the annual meeting of the American Association of Educational Research Association, New York.
3. Allen, D. W & Ryan, K. A. (1969), Micro-Teaching, Reading Mass: Addison, Wesley.
4. Argyris, C.(1980),*The Inner Contradictions to Rigorous Research*, Academic press : New York
5. Carr, W & Kemmis.S.(1986), *Becoming Critical Education*, *Knowledge and Action Research*, Deakin University press : Melbourne.
6. Flanders, N. A (1970), Analysing Teaching Behaviour, Addision –Wesley Publishing Co, Reading, Mass
7. Gall, M.D, Borg, W.R.& Gall, J.P.(1996), *Educational Research*, An Introduction (6th ed), Longman publisher, USA.
8. Glaser,Barnery,G.(1995), (ed), *Grounded Theory* (1984-1994), Sociology Press, Mill Valley

9. Grant, C & Zeichner, K.(1984),"*On becoming a Reflective Teacher*" in prepaning for Reflective' teaching (edited by Carl A. Grant), Allyn and Bacon, Boston , P. 4.
10. Groundwater-Smith, S.Cusworth, R.&Dobbins, R. (1998), *Teaching Challenges and Dilemmas*, Harcourt Brace and Company Australia Pty Ltd: Sydney.
11. Houston, R & Howson, R (1972), Competency Based Teacher Education, Science Research Associates, Sydney
12. Leach, J. (1997), English Teachers; Developing a New Community Discourse, *English in Education*, 31, (2), 63-72 .
13. Leithwood,K.A.(1992), *Professional Development Project* [online] Available URL http://Carbon.Cudenve.edu/Isherry/innovation/Leithwood.html
14. Lieberman,A.& Miller,L. (Ed) (1990), The Social Realities of Teaching, In A. Lieberman, *School as Collaborative Cultures* , *Creating the Future Now*,:The Falmer Press, New York ,153-163.
15. Mayer,C.B.(1997), *Reconceptualising Learning , Teaching, and Schools as the Next stage in Teacher Education Reforms and school Renewal*, paper Presented at the annual Meeting of the American Association of Colleges of teacher Education.
16. McMillan,J.H.& Schumecher, S.(1984), *Data Collection Techniques and Surveys* Chapter 6 in *Research in Education*; Aconceptual Introducation, Brown & Co, Boston.
17. Misfud,C.(1996), Preparation and competence of Intending and Beginning Teachers in Malta; *Journal of Education for Training*, 22 (3) [online] Available URL http://mirapoint.now.edu.au/win/mail/genimage/163954974.html.
18. Moon.J.A.(2006), *Learning Journals : A Handbook for Reflective Practice and Professional Development* (2nd Ed), Routledge,Taylor, & Francis Group London & New York.
19. Posner,G.J.(1985), *Field Experience:A Guide to Reflective Teaching*, Longman, New York and London.
20. Retallic, J.& Groundwater – Smith, S.(1996), *The Advancement of Teacher workplace Learning, A Professional Development Module for the Recognition and Accreditation of Extended workplace Learning of Teachers*, Centre for Professional Development in Education, Charles Sturt University :Wagga Wagga.

21. Schon, D.(1987), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey – Pass, San Francisco, CA
22. Schon, D.A.(1991), *The Reflection Turn* : *Case Studies in and on Educational Practice*, Teachers College Press :New York
23. Sikes, P & Troyna, B. (1991), True Stories : A case study in the use of Life History in Initial Teacher Education, Educational Review, 43, 3-16. Simmons, C & wild, P(1992), New Forms of student Teacher Learning , *Educational Review*, 44, 31-40
24. Wiersma, W.(1995), *Research Methods in Education* : An Introduction, Allyn & Bacon, Inc.London.
25. Zeichner, K.(1989), Preparing Teachers for Democratic Schools, *Action in Teacher Education*, 11 (1), 5-10

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපාන සාධක

කේ. එච්. දයාශාන්ති කළුආරච්චි

සාරාංශය

අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ හදාරා අවසන් වූ පසු සිසුන් වැඩිදුර අධ්‍යාපනයට හෝ රැකියාවකට යොමු විය යුතු ය. මේ සඳහා අවශ්‍ය ශිෂ්‍ය අපේක්ෂණ විමසා බැලීම ඵලදායී නිසා අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපාන සාධක විමසා බැලිණි.

මෙම අධ්‍යයනයේ අරමුණු වූයේ, අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන අපේක්ෂණවල ස්වභාවය, රැකියා අපේක්ෂණවල වෘත්තීය නැඹුරුතාව, අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ සිසුන්ගේ ස්ත්‍රී පුරුෂ බව, ග්‍රාමීය නාගරික බව, පාසල් වර්ගය, විෂය ධාරාව, මව්පියන්ගේ සමාජ පන්තිය යන විචල්‍ය හා සම්බන්ධ වනුයේ දැ'යි සොයා බැලීම ය.

ලෝකයේ සහ ශ්‍රී ලංකාවේ විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් සිසුන් වෘත්තියාභිමුඛ කිරීමට ගත් ප්‍රයත්න හඳුනා ගැනීම සහ මේ සඳහා ශ්‍රී ලංකාවේ විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපන හා රැකියා අපේක්ෂණ පිළිබඳ ප්‍රතිපත්ති සමාලෝචනය කර විකල්ප ප්‍රතිපත්ති සඳහා ඉඟි සැපයීම ද මෙහි සුවිශේෂී අරමුණකි.

මෙම පර්යේෂණය සඳහා විස්තරාත්මක සමීක්ෂණ ක්‍රමය තෝරා ගන්නා ලදී.

නියැදිය වූයේ ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුවේ සමාජ ආර්ථික සමීක්ෂණවල දී භාවිත කරන සමාජ ආර්ථික කලාප පහෙන් හතරක් නියෝජනය වන පරිදි, 2005 පාසල් සංගණන වාර්තාව අනුව පාසල්වලට සිසුන් ඇතුළත් කිරීමේ සංඛ්‍යා පදනම් කර ගෙන, එයින් දිස්ත්‍රික්කයකට අයත් පාසල් ප්‍රතිශතය ගණන් බලා, ඒ අනුව පාසල් 23ක් ස්තරායන අහඹු නියැදිකරණය මත තෝරා ගන්නා ලදී. එම පාසල්වල අ.පො.ස. (උ.පෙළ) 12, 13 ශ්‍රේණිවල සිසුන් 20 බැගින් 460ක් තෝරා ගන්නා ලදී. දෙමාපියෝ 115ක් ද මෙම නියැදියට අයත් වූහ.

දත්ත රැස් කිරීමේ උපකරණ වූයේ, ප්‍රශ්නාවලි සහ සම්මුඛ සාකච්ඡා උපලේඛන ය.

දත්ත විශ්ලේෂණය කරන ලද්දේ රැකියා අපේක්ෂණ පිළිබඳ සිසු ප්‍රතිචාර ස්ත්‍රී පුරුෂ බව විෂය ධාරාව, පාසල් වර්ගය, සමාජ පන්තිය, ග්‍රාමීය නාගරික බව යන විචල්‍යය අනුව කයි වර්ග පරීක්ෂාව භාවිතයෙනි.

පර්යේෂණ අනාවරණ පහත දැක්වේ

- ජන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තු වාර්ෂික වාර්තාව හා ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකු වාර්ෂික වාර්තාව පෙන්වා දී ඇති පරිදි ශ්‍රී ලංකාවේ උගත් රැකියා වියුක්තියක් පවතී.
- 1972, 1981 හා 1997 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවලින් වෘත්තීය කුසලතා ලබා දීමට ප්‍රයත්න දරා ඇත. නමුත් විරැකියාව අවම කිරීමට එය ප්‍රමාණවත් වී නැත.
- සිසුන්ගේ ස්ත්‍රී පුරුෂ බව, ඉගෙනුම ලබන පාසල පිහිටි දිස්ත්‍රික්කය පාසල් වර්ගය, විෂය ධාරාව, මවගේ රැකියාව, පවුලේ ආදායම් මට්ටම සිසු රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපෑම් කරන බව නිගමනය කළ හැකි ය.
- ග්‍රාමීය - නාගරික බව, මවගේ අධ්‍යාපන මට්ටම, පියාගේ රැකියාව, පියාගේ අධ්‍යාපන මට්ටම, සිසු රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපෑම් කරනු නො ලැබේ.
- සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ තීරණය වීම කෙරෙහි පියාට වඩා මව වැඩි බලපෑමක් කර ඇත.
- සමාජ පන්තිය, සිසු රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි දැඩි ව බලපෑම් කරනු ලැබේ.
- නියැදියෙහි රැකියා වර්ග තේරීමේ පළමු වන දෙ වන හා තෙ වන ස්ථාන ගුරු සේවය හිමි කර ගෙන ඇත.
- සිසුන් රැකියා තේරීමේ අනුපිළිවෙළ

  පළමු වන තේරීම - ගුරු, බැංකු, වෛi

  දෙ වන තේරීම - ගුරු, ලිපිකරු, හෙද

  තුන් වන තේරීම - ගුරු, හෙද, ලිපිකරු වශයෙනි.
- සිසුවියන් ගුරු වෘත්තිය, ගණකාධිකාරී, බැංකු ද, සිසුන් ගුරු, බැංකු, වෛi අංශයේ රැකියා තේරීම කර ඇත.
- වාණිජ අංශයේ සිසුන් ගුරු, බැංකු, ගණකාධිකාරී වශයෙන් ද, විi෴ අංශයේ සිසුන් වෛi, ගුරු, හමුදා වශයෙන් ද, ගණිත අංශයේ සිසුන් ඉංජිනේරු, හමුදා වශයෙන් ද, කලා අංශයේ සිසුන් ගුරු, ලිපිකරු හා නීති වෘත්තිය කෙරෙහි ද කැමැත්ත දක්වා ඇති බව නිගමනය කළ හැකි ය.
- IAB පාසල්වල සිසුන් ගුරු, බැංකු, ව්‍යාපාර අංශය ද, 1C පාසල්වල සිසුන් ගුරු, හෙද හා ලිපිකරු ක්ෂේත්‍රයට ද කැමැත්ත දක්වා ඇත.
- නාගරික පාසල් සිසුන් බැංකු, ගුරු, වෛi සේවාව ද, ග්‍රාමීය පාසල් සිසුන් ගුරු, ලිපිකරු, බැංකු ක්ෂේත්‍ර ද තෝරා ගෙන ඇත.

- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයෙන් පසු ව සිසුන්ගෙන් වැඩි පිරිසක් රැකියාවක් ලබා ගැනීමට කැමති වෙති.
- හදාරන විෂය ධාරාව අනුව රැකියා ලබා ගැනීමට වැඩි පිරිසක් අපේක්ෂා කරති.
- සිසුන් රැකියා අපේක්ෂණ තීරණය කර ගෙන ඇති රැකියා ක්ෂේත්‍ර සම්බන්ධයෙන් දැනට එතරම් පුරප්පාඩු නො පවතින බව සහ පුරප්පාඩු පවතින රැකියා ක්ෂේත්‍ර කෙරෙහි ඔවුන් තවමත් යොමු වී නොමැත.

නිගමනය ඇසුරින් ගත හැකි යෝජනා නම් :-

අ.පො.ස. උසස් පෙළ විභාගයෙන් පසු ව රැකියාවක් සඳහා යොමු වීමට අපේක්ෂා කරන බැවින් ඔවුන් වෙනුවෙන්

- රාජ්‍ය අංශයේ සහ පෞද්ගලික අංශයේ පවතින රැකියාවලට ඍජු ව ම යොමු විය හැකි ප්‍රායෝගික පුහුණුවක් අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සමත් වීමෙන් පසු ව ලබා දිය යුතු ය.
- සාම්ප්‍රදායික රැකියා ක්ෂේත්‍ර කෙරෙහි පමණක් නො ව රැකියා වෙළෙඳපොළේ එම රැකියා පිළිබඳ ව සිසුන්ගේ ආකල්ප වර්ධනය කළ යුතු ය.
- ප්‍රමාණවත් ඉංග්‍රීසි භාෂා හැසිර වීමේ හැකියාවක් ලබා දිය යුතු ය.
- ශිෂ්‍ය රැකියා මාර්ගෝපදේශන සේවා ඇති කළ යුතු ය.
- වැඩි දුරටත් ශාස්ත්‍රීය අංශයට නැඹුරු වීමට අකමැති සිසුන්, පවතින ශ්‍රම වෙළෙඳපොළේ ඉල්ලුම මත වෘත්තීය පුහුණුව සඳහා පාසල විසින් යොමු කළ යුතු ය.

හැඳින්වීම

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල ද්විතීයික අධ්‍යාපනයෙන් අ.පො.ස. (උ.පෙළ) පසු පාසලෙන් පිට වන සංඛ්‍යාව සහ ආර්ථිකයට අවශ්‍ය ශ්‍රම බළකාය අතර ගැළපීමක් නො වන බව සන්දරසේගරම් සහ බස්තියම් පිල්ලේ (1995) අනාවරණය කර ඇත. ඔවුන් වැඩි දුරටත් ඒ පිළිබඳ ව සඳහන් කරනු ලබන්නේ අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සඳහා සුදුසුකම් ලැබූ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 32%ක් සහ විශ්ව විාල අධ්‍යාපන ලැබූ සංඛ්‍යාව 8%ක් ද වන බව යි. මේ අනුව රැකියා අපේක්ෂිත සංඛ්‍යාව 24%ක් වන බව යි.

මේ අනුව පැහැදිලි වන කරුණක් වන්නේ, අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගය අසමත් වන සිසුන් පිරිස කෙරෙහි ද, වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් අවධානය

යොමු විය යුතු බව යි. 2005 මහ බැංකු වාර්තාව පෙන්වා දෙන පරිදි රජය අධ්‍යාපනය සඳහා දරන මුළු වියදම 2004 වර්ෂයේ මිලියන 42ක් ද, 2005 වර්ෂයේ එය බිලියන 64ක් ද වන බව යි. වැඩි දුරටත් මේ පිළිබඳ අදහස් දක්වන මහ බැංකු වාර්තාව (2005) වේගවත් ආර්ථික වර්ධනය හා සංවර්ධනය සඳහා අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ප්‍රගතිය වැඩි දියුණු කිරීම, පූර්ව අවශ්‍යතාවක් බව ද, දැනුම පදනම් කර ගත් ආර්ථික රටාවක් ඇති කිරීම අරමුණු කර ගත් රටක් සඳහා මෙය බෙහෙවින් වැදගත් වේ. ශ්‍රී ලංකාවේ බලයට පැමිණි සෑම රජයක් විසින් ම සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන ක්‍රමය, කාර්මික හා වෘත්තීය අධ්‍යාපනය හා උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා ප්‍රතිසංස්කරණ හඳුන්වා දීම මඟින් අධ්‍යාපන පද්ධතිය වැඩි දියුණු කිරීමට උත්සාහ දරා ඇත. මෙම ප්‍රතිසංස්කරණ මඟින් යම් ප්‍රගතියක් ඇති වුවත් ඒවා වර්ධනය වන ආර්ථිකයේ අවශ්‍යතා සැපිරීමට තරම් ප්‍රමාණවත් වී නැත.

ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්ව වි\ාල අධ්‍යාපනයේ රාජ්‍ය ඒකාධිකාරය, ගෝලීය ප්‍රවණතාව සමඟ අනුරූප වූ ක්ෂේත්‍රවල ඉහළ ගුණාත්මක භාවයක් ඇති අධ්‍යාපනයක් සැපයීමට අසමත් වීම සහ විශ්ව වි\ාල අධ්‍යාපනය සඳහා පවතින ඉල්ලුම සපුරාලීමට අසමත් වීම යන දුර්වලතා දෙකෙන් පෙළෙයි. 2005 වසරේ දී විශ්ව වි\ාල අධ්‍යාපනය සඳහා සිසුන් 111, 725ක් සුදුසුකම් ලැබුවත්, විශ්ව වි\ාල ඉඩප්‍රස්තා හිමි වූයේ ඉන් 14,520 ට පමණි. රාජ්‍ය ආයතන සඳහා රැකියා විරහිත උපාධිධාරීන් බඳවා ගැනීම පිණිස මෑතක දී ගත් උත්සාහයේ දී 40,000 ට අධික උපාධිධාරීහු පිරිසක් සේවා නියුක්තික ඉඩප්‍රස්තා සොයමින් සිටියහ. බොහෝ දර්ශකවල මෙම අසාර්ථක තත්ත්වය පැහැදිලි ලෙස දක්නට ඇත. ඒවා නම් ඉතා අඩු වයසින් බොහෝ සිසුන් ශ්‍රම බළකායට ඇතුළු වීම, විශ්ව වි\ාලවලට යාම වෙනුවට වෘත්තීය පුහුණුව තෝරා ගැනීම, අධ්‍යාපන කටයුතු සඳහා විදේශගත වීම සහ දේශීය සිසුන් ආකර්ෂණය කර ගැනීම සඳහා වූ විශේෂ අධ්‍යාපන ආයතනවල ශ්‍රී ලංකාවේ දී, වාණිජමය පදනම මත අධ්‍යාපන කටයුතු කිරීම ය. (මහ බැංකු වාර්තාව 2005)

ශ්‍රී ලංකාවේ මෙන් ම සංවර්ධනය වෙමින් පවතින හා සංවර්ධිත රටවල ද ආර්ථික වර්ධනය මෙහෙය වන ප්‍රධාන බලවේගය වන්නේ සේවා අංශය යි. පසු ගිය වර්ෂයේ දී මෙන් ම මෙම වර්ෂයේ දී ද සේවා අංශය රටේ ආර්ථික වර්ධනයට ප්‍රධාන දායකත්වයක් සපයන ලදී. 2005 වර්ෂයේ දී දළ ජාතික නිෂ්පාදිතයට සේවා අංශයේ දායකත්වය 56%ක් වූ අතර, එය 2004 වසර හා සසඳන කල 6.4%ක වර්ධනයකි. (මහ බැංකු වාර්තාව 2005)

1997 සිට 2005 දක්වා අ.පො.ස. (සා.පෙළ) සමත් සහ අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සමත් ප්‍රතිශතය අඩු වැඩි වීම එතරම් වෙනස් නො වුවත් 20% සිට 30% දක්වා ප්‍රතිශතයක් රැකියා වියුක්ත වීම දක්නට ලැබේ. උගත් ශ්‍රම හමුදාවේ දත්ත වගු අංක 01 යටතේ දැක්වේ.

I වන වගුව : උගත් ශ්‍රම හමුදාවේ රැකියා වියුක්තිය

වර්ෂය	අ.පො.ස. (සා.පෙළ) සමත් ප්‍රමාණය ප්‍රතිශතයක් ලෙස	අපො.ස. (උ.පෙළ) ඉන් ඉහළ සමත් ප්‍රමාණය ප්‍රතිශතයක් ලෙස
1997	28.2%	21.4%
1998	28.7%	27.2%
1999	27.0%	23.7%
2000	23.7%	26.2%
2001	28.2%	27.9%

(ජන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තු වාර්තාව - 2001)

මාර්ග ප්‍රකාශන (1989) අනාවරණය කරන පරිදි, ශ්‍රී ලංකාවේ තරුණ පරපුරට ඉතා ම උග්‍ර හා තීරණාත්මක වන ප්‍රශ්නය නම්, ඔවුන් සිය අධ්‍යාපනය අවසන් කර ශ්‍රම වෙළෙඳපොළට ඇතුළු වන අවස්ථාවේ දී ඔවුන් සඳහා රැකියා ජනිත කරවීමට ආර්ථිකය අසමත් වී ඇති බව යි.

ශ්‍රී ලංකාවේ 2009 වසර තුළ විරැකියාවෙන් පසු වූ පුද්ගලයින්ගෙන් වැඩි ප්‍රතිශතයක් ගෙන ඇත්තේ කාන්තාවන් බව ශ්‍රී ලංකාවේ ශ්‍රම බල සමීක්ෂණ වාර්තාව (2004) හෙළි කර ඇත. 48% ප්‍රතිශතයක් පුරුෂයන් වන අතර 52%ක් කාන්තාවන් බව පැහැදිලි වේ. ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය හා ග්‍රාමීය නාගරික බව අනුව විරැකියා අනුපාතය 2 වන වගුවේ දැක්වේ.

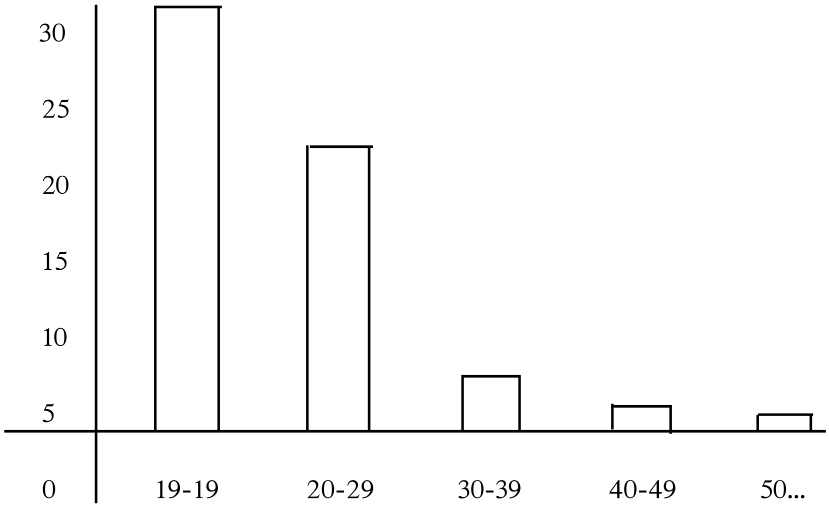
2 වන වගුව : ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය හා අංශ අනුව විරැකියා පුද්ගලයින් ගණන සහ විරැකියා අනුපාතය (2004)

අංශය	පුරුෂ		ස්ත්‍රී		ශ්‍රී ලංකාව	
	රැකියා විරහිත පුද්ගලයින්	විරැකියා අනුපාතය	රැකියා විරහිත පුද්ගලයින්	විරැකියා අනුපාතය	රැකියා විරහිත පුද්ගලයින්	විරැකියා අනුපාතය
නාගරික	45.880	6.1	45.593	13.7	91.473	8.4
ග්‍රාමීය	277.591	6.0	298.260	12.7	575.851	8.3
ශ්‍රී ලංකාව	323.471	6.0	343.853	12.8	667.324	8.3

(මුලතිව් සහ කිලිනොච්චිය හැර) ශ්‍රී ලංකා ශ්‍රම බල සමීක්ෂණ වාර්ෂික වාර්තාව (2004)

වගු අංක 02 හි සඳහන් කරුණු අනුව ජාතික විරැකියා අනුපාතය 8.30% කි. නාගරික අංශයේ විරැකියාව, ග්‍රාමීය අංශයට වැඩි බව මෙයින් අනාවරණය වේ.

අධ්‍යාපන සුදුසුකම් අනුව වයස් කාණ්ඩ මට්ටමින් විරැකියා අනුපාතයේ වයස අවුරුදු 15-29 අතර විරැකියා අනුපාතය ඉහළ අගයක් ගෙන තිබිණි. වයස අවුරුදු 15-19 අතර අ.පො.ස. (සා.පෙළ) සහ ඊට වැඩි අධ්‍යාපන සුදුසුකම් ලබා සිටින තරුණ තරුණියන් අතර විරැකියා අනුපාතය 60%ක් වැනි ඉහළ අගයක් ගනී. මෙය පහත ප්‍රස්තාරයෙන් ද නිරූපණය වේ. (ශ්‍රී ලංකාවේ ශ්‍රම බල සමීක්ෂණ වාර්ෂික වාර්තාව (2004).



වයස් කාණ්ඩ

ශ්‍රී ලංකාවේ පවතින මෙම උගත් විරැකියාව අවසන් කිරීම සඳහා විවිධ රජයන් විවිධ පියවර ගෙන ඇත. 1932 හන්දෙස්ස ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළින් විෂය මාලාව ගැමි ජීවිතය සහ වෘත්තීය සමග සම්බන්ධ කිරීම ද, 1943 විශේෂ කාරක සභා යෝජනාව තුළින් දවසකට පැයක්වත් කර්මාන්ත ශාලාවේ හෝ කුඹුරේ වැඩ කිරීම ද 1963 කාර්මික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ කොමිෂන් සභා වාර්තාව අනුව කර්මාන්තයක හෝ සේවයක නිරත වීම ද, 1964 අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකාව අනුව විස්තීරණ පාඨශාලා ඇති කිරීම ද, 1972 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා මත එදිනෙදා ජීවිතයේ දී ප්‍රයෝජනවත් වන කෞශල්‍යතා ඉගැන්වීම ද, 1981 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ අනුව තාක්ෂණික හා ව්‍යවහාරික විෂයන් හඳුන්වා දීම ද, 1992 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා තුළින් නිපුණතා ලබා දීම ද, 1997 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා තුළින් විෂය මාලා පූර්ව වෘත්තීය කුසලතා ලබා දීමට ද යෝජනා ඉදිරිපත් විය. නමුත් නිදහස ලැබීමෙන් පසු මෙතෙක් කරන ලද අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මඟින් ශ්‍රී ලංකාව මේ සඳහා ගෙන ඇති ප්‍රයත්න සාර්ථක වී නොමැති බව හෙළි වේ. ශ්‍රී ලංකාවේ ඵලදායී ශ්‍රම සැපයුම අපේක්ෂිත මට්ටමින් ඉහළ නැංවීමට එම ක්‍රියාමාර්ග අපොහොසත් වී ඇත.

නමුත් වෙනත් රටවල් මේ සඳහා ගෙන ඇති ක්‍රියා මාර්ග සාර්ථක වී ඇත. අධ්‍යාපනය මඟින් ශ්‍රම හමුදාව හැඩ ගස්වා ගැනීමට විවිධ රටවල් විවිධ ක්‍රියා මාර්ග ගෙන ඇත.

එක්සත් රාජධානිය මේ සඳහා අනුගමනය කරන ක්‍රියා මාර්ග World Employment Report (1998 - 1999) පෙන්වා දෙන පරිදි, පොදු ජාතික වෘත්තීය සුදුසුකම් ලබා ගැනීමේ දී පැහැදිලි වෘත්තීය නැඹුරුවක් සහිත පොදු අධ්‍යාපන අඛණ්ඩ ව පවත්වා ගෙන යාම ප්‍රයෝජනවත් වන බව පවසයි. එක්සත් රාජධානියේ විෂය මාලාව පන්ති කාමරය තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී බාහිර සම්පත් පුද්ගල දායකත්වය ලබා ගැනීම සුවිශේෂී ලක්ෂණය යි. එසේ ම රැකියා අවස්ථා ලබා ගත හැකි වෘත්තීය විෂය ධාරාවන් හැදෑරීමට සිසුන්ට ඉඩ සලසා තිබීම වැදගත් වේ.

ජපානයේ සිසුන් වෘත්තියාභිමුඛ කරන ආකාරය ස්කිල්බෙක් සහ සෙසු අය (Skilbeck, et a' 1994) පෙන්වා දෙන පරිදි, ප්‍රායෝගික ක්ෂේත්‍රයට යොමු වූ විෂය රාශියක් ජපන් තරුණ පිරිස අධ්‍යයනය කරන බව පැහැදිලි ය. රජයේ සංවර්ධනය සඳහා පෞද්ගලික අංශයේ දායකත්වය ප්‍රබල වේ. පාසල හා ව්‍යාපාර ආයතන අතර සම්බන්ධතාව ගොඩනංවා ගැනීමෙන් සේවා සැපයීම සිදු වේ. ජපානයේ විශ්ව විාල තම පාඨමාලා සැලසුම් කිරීමෙන් ම විවිධ මට්ටමේ උපාධිධාරීන් බිහි කිරීම සුවිශේෂ ලක්ෂණයකි.

සිංගප්පූරුවේ සිසුන් වෘත්තියාභිමුඛ කරන ආකාරය යෝ (Yech,1995) පවසන පරිදි, සිංගප්පූරුවේ විශ්ව විද්‍යාල හා ග්‍රාමීය කර්මාන්ත හා ව්‍යාපාර අතර පවත්නා මනා සහයෝගිතාව නිසා යථාර්ථවාදී පුහුණු පාඨමාලා අදාළ පරිදි සම්පාදනයට හැකියාව ලැබී තිබේ. සිංගප්පූරුවේ වෘත්තීය උපදේශනය සඳහා නවීන තාක්ෂණික ක්‍රම ශිල්ප ද අදාළ කර ගනු ලැබේ. සිංගප්පූරුවේ විශ්ව විද්‍යාල විවිධ පාඨමාලා ඇරඹීමෙන් පාසලට සහයෝගය දක්වයි. ආර්ථික ප්‍රතිපත්තියේ මූලික වෙනස්කම් මත ගැළපෙන ශිල්පීන් බිහි කිරීමට විෂය මාලාව සකස් කරනු ලැබේ.

ෂින් සහ මොරිස් (Shin & Morris, 1995) විස්තර කරන පරිදි, වැඩ ලෝකය, රැකියා හා තාක්ෂණය වෙත දිශාභිමුඛ කිරීමේ අර්ථයෙන්, මධ්‍යම පාසල්වල හා උසස් පාසල්වල පූර්ව වෘත්තීය අධ්‍යාපනය සඳහා තාක්ෂණික අධ්‍යාපනය හා වෙනත් තෝරා ගත හැකි පාඨමාලා කිරීමේ දී, කොරියානු අධ්‍යාපනයේ සුවිශේෂී ලක්ෂණය වන්නේ පුහුණු පාඨමාලා ඇරඹීමට රජය විසින් පෞද්ගලික ආයතන දිරිමත් කිරීම ය. ගුණවර්ධන (1992) පෙන්වා දෙන පරිදි ඉන්දියාවේ ද්විතීයික අවස්ථාවේ විෂය මාලාව සියලු ම ශිෂ්‍යයින් නව ජීවිතයට ඇතුළු වීමට ප්‍රවණතාව ලබා දීමට උත්සාහ කරයි. එසේ ම ප්‍රයෝජනවත් වෘත්තීන් එකක් හෝ දෙකක් උගත යුතු වේ. ඉහළ ද්විතීයික අවස්ථාවේ වෘත්තීය හා ශාස්ත්‍රීය යන පාඨමාලා දෙවර්ගයේ ම වැඩි වෘත්තියාභිමුඛකරණයක් ජාතික සැලැස්මෙන් ම අපේක්ෂා කෙරේ. යුනෙස්කෝව (Unesco 1992) පෙන්වා දෙන පරිදි චීනයේ උසස් අධ්‍යාපනය පවත්වා ගෙන යාමේ ප්‍රධාන දායකයා ලෙස කර්මාන්ත ව්‍යාපාර උපයෝගී කර ගෙන ඇත. මෙහි විවිධ දෙපාර්තමේන්තු තම තමන්ගේ වගකීම මනාව ඉටු කිරීමට යොමු වීමෙන්, වෘත්තීය ක්ෂේත්‍රය කෙරෙහි දායකත්වය ලබා දේ. පාසල තුළ ලබා ගන්නා න්‍යායාත්මක දැනුම ආශ්‍රිත ප්‍රායෝගික කුසලතා ලබා දීම කර්මාන්ත ව්‍යාපාර තුළින් ඉටු කරයි.

ඉහත සඳහන් ආකාරයට විෂය මාලාව තෝරා ගැනීමේ දී හා ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී සියලු ම රාජ්‍ය, ශාස්ත්‍රීය මෙන් ම ප්‍රායෝගිකත්වයට නැඹුරුතාවක් දැක්වීම රැකියා සැපයීම පහසු කර ඇත. බොහෝ රටවල් විධිමත් අධ්‍යාපන තුළින් ම වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශන සේවා මඟින්, වෘත්තීන් කරා යොමු කරවීමට ප්‍රයත්න දරා ඇත.

පාසල් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ඉදිරිපත් වී ඇති අදහස්

ශ්‍රී ලංකාවේ විභාග පිළිබඳ ව ද විවිධ විමර්ශනයන් ඔස්සේ විවේචනාත්මක අදහස් ඉදිරිපත් වී ඇත. ලංකාවේ විභාගවල ස්වභාවය පිළිබඳ ව විමර්ශනයක යෙදෙන පෙරේරා, (1995)

- විශාල සිසුන් සංඛ්‍යාවකට සෑම වසරක ම විභාග පවත්වනු ලැබීම.
- පරිපාලන හා සංවිධානාත්මක ප්‍රශ්න නිසා විවිධ ගැටලු ඇති වීම.
- සිසුන්ට මෙන් ම ගුරුවරුන්ට ද මෙය විශාල අභියෝගයක් වීම.
- සාධනය පිළිබඳ ඇගැයීමේ දී ප්‍රජානන සංවර්ධනය තක්සේරුව පමණක් වීම.
- තරගකාරී බව නිසා පුද්ගලික ඉගැන්වීම අත්‍යවශ්‍ය වීම වැනි ලක්ෂණ සහිත බව පෙන්වා දෙයි. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයට සූදානම් අවස්ථාවේ දී, විභාග කේන්ද්‍රීය තත්ත්වය උපරිමයට පත්වන්නේ එම විභාගය විශ්ව වි\ාලයට තේරීමේ පරීක්ෂණ ද වන හෙයිනි.

උපාලි (2000) පවසන්නේ විවෘත වෙළෙඳපොළ නිසා රටවල සංවර්ධන වේගය වැඩිවීමට අවස්ථාව ඇති බව යි. එහෙත් එවැනි අවස්ථාවකින් ප්‍රයෝජන ගැනීමට තරම් අපේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය තවමත් සකස් වී නොමැත. දැනට පවතින අධ්‍යාපනයේ දුර්වලතා නම්

- බාහිර කාර්යක්ෂමතාව නොමැතිකම, එහි අධ්‍යාපනය ලබන විවිධ පැතිකඩවල සිසුන් ආර්ථික ක්‍රියාදාමයට සම්බන්ධ වීමට නො හැකිකම.
- අභ්‍යන්තර කාර්යක්ෂමතාව දුර්වල වීම, එම නිසා ඒ ක්‍රමයේ පාඩුව හා නාස්තිය වැළැක්වීම අතරමඟ දී සිසුන් ගිලිහී යාම පාසල් නො පැමිණීම හා අසමත් වීම නැති කිරීමට මාර්ග නො ගන්නා නිසා අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ තත්ත්වය හා සමානාත්මතාව ආරක්ෂා නො වීම.
- දැන් ඇති අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් සමාජ ආර්ථික විෂමතා වැඩි වීම නිසා දරිද්‍රතාව සදහට ම පැවැත්වේ යැයි යන බිය හා සැකය.
- දියුණු වන රටවල ප්‍රතිපත්ති සම්පාදනය සඳහා වගකිව හැකි හා වගකිව යුතු පුද්ගලයන්ට දර්ශනයක් මෙන් ම ඒ සඳහා ලැබෙන උපදෙස්වල දුර්වලතාව නිසා තවත් විවරණයක් ගැන ද සැලකිලිමත් විය යුතු ය. රයිට් (2000) අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ තදබල විවේචනයට ලක් කර ඇත. මෙරට ත්‍රස්තවාදය, විනය දුර්වල වීම, මiසාර ආදියට මුහුණ පා ඇත. ලෝකයේ ම සියදිවි නසා ගැනීමේ වැඩිපුර ම ප්‍රතිශතය ද ඇත. අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සුදුසු නො වීම පැහැදිලිව ම අවබෝධ වන්නේ තරුණ

තරුණියන් 85%ක් වයස 16 දී පරීක්ෂණයට පෙනී සිට පාසල් අතහැර යාම මුල් කර ගෙන ය. ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය, ක්‍රියාකාරී නො වන බව හා අත්හදා බැලීම් හෝ ව්‍යාපෘතිවලට අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ක්‍රියාවලියට හෝ අදහස්වලට හෝ ඇතුළත් වී නොමැති බව වැඩි දුරටත් ඇය සඳහන් කර ඇත.

මේ අනුව 1943 කන්නන්ගර වාර්තාවේ මෙසේ සඳහන් වේ. ''අපි යළිත් වරක් ඕනෑකමින් කියා සිටින්නේ අධ්‍යාපනයේ අංගයක් වශයෙන් විභාග අනවශ්‍ය බව ය'' අර්ධ ශත වර්ෂයකටත් පසු මේ අනවශ්‍ය දේ අධ්‍යාපනයේ පූර්ණ බලවේගය වී ඇත.

ඉහත සඳහන් සියලු ම අදහස්වලින් පැහැදිලි වන්නේ අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ පවතින දුර්වලතාවන් නිසා සිසුන් අපේක්ෂා භංගත්වයට පත් වන බව යි. ඒ පිළිබඳ පෙර සාහිත්‍යය විමසුම පහත ප්‍රධාන කොටස් පහ යටතේ සිදු කරනු ලැබේ.

- ස්ත්‍රී - පුරුෂ බව හා රැකියා අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාව
- අධ්‍යාපනය හා වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාව
- මවගේ හා පියාගේ සමාජ පන්තිය හා රැකියා අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාව
- පාසල හා වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාව
- ග්‍රාමීය නාගරික බව අනුව වෘත්තිය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාව

අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර (උසස් පෙළ) සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපාන සාධක පිළිබඳ දෙස් විදෙස් පර්යේෂණ සාහිත්‍යය තුළින් සිසු රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපාන සාධක වෙනස් වී තිබේ දැ'යි විමසා බැලීම ද සිදු වේ.

ස්ත්‍රී - පුරුෂ බව හා රැකියා අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාව

(විදේශ පර්යේෂණ සාහිත්‍යය)

ගැහැනු ළමයින්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ පිරිමි ළමයින්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණවලට වඩා ඉහළ බව, බොයිඩ් (Boyd, 1974) ජස්ට් සහ වර්කෙන්ස්කි (Just & Worcenski, 1984) මැක්ස්වෙල් සහ සෙසු අය, (Maxwell & Others, 1998) අනාවරණය කර ඇත.

ගැහැනු සහ පිරිමි ළමුන් අතර ඉහළ මට්ටමේ වෘත්තීය අභිලාෂ පවතින බව කෙරෙච් ෆෝඩ්, (Crawfcrd, 1976) ශාර්ප්, (Shuarp, 1992) ඔවුන්ගේ පර්යේෂණවලින් නිගමනය කර ඇත.

මෙයට සමාන තවත් නිගමනයක් විය. ගැහැනු සහ පිරිමි ළමුන් අතර වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සැලකිය යුතු වෙනසක් නැති බව, ලයිට් බෝඩි සහ ඩර්න්ටෙල් (Lightbody & Durndell, 1996) හෙළි කර ඇත.

පහළ මට්ටමේ රැකියා කෙරෙහි කාන්තාවන් වැඩි නැඹුරුතාවක් දක්වන බව එඩින්ග්ටන් සහ සෙසු අය, (Edlington at al, 1975) නිගමනය කර ඇත

ජපන් ගැහැනු ළමුන් ද නිවස ආශ්‍රිත ව වැඩි වශයෙන් රැඳී සිටිය හැකි වෘත්තීන් තේරීමට කැමැත්ත පළ කරන බව ඉනෝයි, (Inoue, 1999) සඳහන් කර ඇත.

තව ද ගැහැනු අය කර්මාන්ත පාඨමාලාවලට වඩා නීතිය හා වි෴ාව ආශ්‍රිත වෘත්තීන් කෙරෙහි වැඩි නැඹුරුතාවක් දක්වන බව ලයිට් බොඩි සහ සෙසු අය (Lightbody at all, 1997) නිගමනය කර ඇත.

මෙයට සමාන තවත් නිගමනයකි. ගැහැනු ළමයින් ගණිතය හා වි෴ාව රැකියා සම්බන්ධව ඍණ ආකල්ප දරන බව වීලර් (Weiler, 1997) හෙළි කර ඇත.

නාගරික පිරිමි ළමයින්ට ඉහළ මට්ටමේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ පවතින බවත්, ග්‍රාමීය පිරිමි ළමුන්ට පහළ මට්ටමේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ පවතින බවත් ගැබර්ඩ් සහ කෝල්මන් (Gabbard & Colemen, 1969) නිගමනය කර ඇත.

පිරිමි ළමුන් සාම්ප්‍රදායික ලෙස පිරිමින්ට අයත් ඉහළ මට්ටමේ රැකියා ද, ගැහැනු ළමයින් කාන්තා වර්ගීකරණයට අයත් මධ්‍යස්ථ වෘත්තීන් කෙරෙහි ද, කැමැත්ත දක් වූ බව කැනල් සහ ඩන්ලොප් (Canale & Dunlop, 1987 - 1988) සඳහන් කර ඇත.

ගැහැනු පිරිමි දෙ පිරිස ම පිරිමින් හා සම්බන්ධ රැකියා කෙරෙහි කැමැත්ත දක්වා ඇත. එහෙත් වි\ා ක්ෂේත්‍රය ආශ්‍රිත වෘත්තීන් කෙරෙහි වැඩි රුචිකත්වයක් දක්වා ඇත්තේ පිරිමි ළමුන් බව ලයිට් බෝඩි සහ ඩර්න්ඩෙල් (Lightbody & Durndell, 1996) හෙළි කර ඇත.

පිරිමි ළමුන් ව්‍යාපාරික හා තාක්ෂණික ක්ෂේත්‍රයේ වෘත්තීන් තේරීමට ද ගැහැනු ළමුන් සංස්කෘතික හා සේවා අංශයේ වෘත්තීන් තේරීමට ද කැමැත්ත දක්වා ඇත.

ශ්‍රී ලංකාව ආශ්‍රිත පර්යේෂණ සාහිත්‍යය

ගැහැනු සහ පිරිමි දෙපක්ෂය ම රජයේ රැකියා කෙරෙහි වැඩි කැමැත්තක් දක්වන බවත්, පිරිමි ළමුන් පිළිවෙළින් වෛi, ඉංජිනේරු, ගුරු වෘත්තියට ද, ගැහැනු ළමුන් පිළිවෙළින් වෛi, ගුරු, ඉංජිනේරු වශයෙන් ද කැමැත්ත දක්වන බව ග්‍රීන් (Green, 1952) හෙළි කර ඇත.

ජයවීර ද (1973) ප්‍රකාශ කර ඇත්තේ ගැහැනු ළමුන් ගුරු, වෛi, හෙදි වශයෙන් ද, 1976 දී ගැහැනු ළමුන් වෛi, ගුරු, හෙදි වශයෙන් ද කැමැත්ත වෙනස් වී ඇති බව ද නිගමනය කර ඇත.

වනසිංහ (1982) මෙයට සමාන නිගමනයක් දී ඇත. සිසුන් ඉංජිනේරු, වෛi, නීතිඥ වශයෙන් ද සිසුවියන් වෛi, ගුරු, බැංකු වශයෙන් රැකියා අපේක්ෂණ පිළිවෙළින් දක්වන බව හෙළි කර ඇත.

විජය හා ජයතිලක ද (1990) මෙයට සමාන නිගමනයක් දී ඇත. ගැහැනු ළමුන් වෛi, හෙද, ගුරු වශයෙන් ද පිරිමි ළමුන් වෛi, පරිපාලන, ගුරු වශයෙන් පිළිවෙළින් වෘත්තීන් කෙරෙහි කැමැත්ත දක්වන බව ද සඳහන් කර ඇත.

මෙයට වෙනස් නිගමනයක් ද දී ඇත. ගැහැනු පිරිමි දෙ පිරිස ම රැකියා කෙරෙහි කැමැත්ත දක්වන අතර ගැහැනු දරුවන් කලින් ම ගෘහණියන්ගේ භූමිකාව වෙත යොමු වන නිසා වෘත්තීය රැකියා තෝරා ගැනීමට නො ව පවුලේ වගකීම සමඟ වෘත්තීන් තෝරා ගැනීමට යොමු වන බව සෙනෙවිරත්න (1984) නිගමනය කර ඇත.

රූපසිංහ (1990) මෙයට සමාන නිගමනයක් දී ඇත. ගුරු, වෛi, ගණකාධිකාරී, ඉංජිනේරු වෘත්තීන්ට ජනප්‍රියතාවක් පිළිවෙළින් හිමි වී ඇත. රාජ්‍ය අංශයේ රැකියා, පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා, ස්වයං රැකියා පිළිවෙළින් ජනප්‍රිය වී ඇත. තව ද මෙම පර්යේෂකයාගේ නිගමනයක් ලෙස ලිංග භේදය, ජාති භේදය අනුව සුළු වෙනස්කම් පැවතිය ද, තවදුරටත් 'සුදු කර පටි' රැකියා අපේක්ෂණය සඳහා විශාල ඉල්ලුමක් පවතින බව දැක්විය හැකි ය. විශාල ප්‍රතිශතයක් තව දුරටත් උසස් අධ්‍යාපනය සහ ආරක්ෂිත වෘත්තීය රැකියා සෙවීමේ නිරත වීමෙන්, පසුගිය වසර 50 තුළ දී සිසු අපේක්ෂණවල සැලකිය යුතු වෙනසක් සිදු වී නොමැති බවත් ඔහුගේ අධ්‍යයනයෙන් වැඩිදුරටත් අනාවරණය කරන ලදී.

රාජපක්ෂ (1994) සිසුවියන් ඇසුරින් කරන ලද සමීක්ෂණයට අනුව, වෛi, ඉංජිනේරු හා ගුරු වෘත්තියට ඔවුන් වැඩි කැමැත්තක් දක්වා ඇති බව හෙළි විය.

අමරසිංහ (1995) ගැහැනු ළමයි වෛi, ගුරු වෘත්තියට ද පිරිමි ළමයි වෛi, ඉංජිනේරු වෘත්තියට ද කැමැත්ත පළ කර ඇත. ගැහැනු පිරිමි දෙ පිරිස ම රාජ්‍ය අංශයේ රැකියා අපේක්ෂණ කරන බව අනාවරණය විය.

ඉහත සඳහන් දෙස් විදෙස් සමීක්ෂණවලින් ලිංගිකත්වය හා වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර ඒකාකාරී වූ සම්බන්ධතා පැහැදිලි නො වේ. නමුත් විදේශ රටවල පිරිමින්ට වඩා ස්ත්‍රීන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ ඉහළ මට්ටමක පවතින බව පැහැදිලි වේ. 1990 දශකය වන විට මේ තත්ත්වය වෙනස් වී ගැහැනු ළමුන් වඩා ඉහළ වෘත්තීය අපේක්ෂණ දැරුවත් තවත් සමීක්ෂණයකින් හෙළි වූයේ පිරිමින්ට වඩා පහළ මට්ටමේ රැකියා කාන්තාවන් අපේක්ෂා කරන බව යි.

ශ්‍රී ලංකාවේ ස්ත්‍රී පුරුෂ දෙ පක්ෂය ම රාජ්‍ය අංශයේ රැකියා කෙරෙහි වැඩි නැඹුරුතාවක් දක්වන බව සමීක්ෂණ තොරතුරු අනාවරණය කර ඇත.

අධ්‍යාපන හා වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාව (විදේශ පර්යේෂණ සාහිත්‍යය) ජ්‍යෙෂ්ඨ සිසුන් අතර ඉහළ මට්ටමේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ පවතින බව එඩිංගස්ටන් හා සෙසු අය (Edingston at al, 1976) නිගමනය කර ඇත.

මෙයට සමාන තවත් නිගමනයකි. අධ්‍යාපන සාධන මට්ටම පහළ බසින විට අපේක්ෂණ මට්ටම පහළ බසින බව ගොට්ෆ්‍රෙඩ්සන්, (Gattfedson, 1979) හෙළි කර ඇත.

මේ හා සම්බන්ධ තවත් අනාවරණයකි. අධ්‍යාපනික මට්ටම ඔවුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ තීරණය කිරීමට බෙහෙවින් ඉවහල් වී ඇති බව බ්‍රවුන් හා මෙඩ්ල් (Brown & Mwdal, 1996) නිගමනය කර ඇත.

ශ්‍රී ලංකාව ආශ්‍රිත පර්යේෂණ

බුද්ධි මට්ටමෙන් වඩා ඉහළ විෘ සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළින් ඉංජිනේරු, වෙළෙඳ හා වෛi බව ජයසූරිය (1961) සඳහන් කර ඇත.

මෙයට සම්බන්ධ තවත් අනාවරණයකි. අධ්‍යාපන මට්ටම මත වෘත්තීන් තෝරා ගැනීමට පෙලඹී ඇති බව රූපසිංහ (1988) නිගමනය කර ඇත.

මෙයට සම්බන්ධ තවත් අනාවරණයකි අ.පො.ස. (සා.පෙළ) අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සහ උපාධිය සමත් පිරිස කළමනාකරණ තනතුරු හෝ ලිපිකරු තනතුරු වැනි කාර්යාල රැකියා ම ප්‍රාර්ථනා කරන බව තරුණ අසහනය පිළිබඳ කොමිෂන් සභා වාර්තාව (1990) නිගමනය කර ඇත.

මේ හා සම්බන්ධ තවත් අනාවරණයකි. උසස් අධ්‍යාපන සාධන මට්ටමේ වූවෝ උසස් මට්ටමේ රැකියා අපේක්ෂා කරන බවත්, පහළ සාධන මට්ටමේ වූවෝ, පහළ රැකියා අපේක්ෂණ ඇති කර ගෙන ඇති බවත් ගුණවර්ධන (1993) හෙළි කර ඇත.

ඉහත සඳහන් නිගමනය අනුව පැහැදිලි වන්නේ අධ්‍යාපන මට්ටම අනුව වෘත්තීන් තෝරා ගැනීමේ වෙනසක් වී ඇති බව යි.

මවගේ හා පියාගේ - සමාජ පන්තිය හා රැකියා අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාව

(විදේශ පර්යේෂණ සාහිත්‍යය)

පියාගේ වෘත්තීය හා අධ්‍යාපන මට්ටම දරුවන්ගේ වෘත්තීය තේරීමට බලපෑම් කරන බව සුපර් (Super, 1957) නිගමනය කර ඇත. වෘත්තීන් තෝරා ගැනීමේ දී ඉහළ මට්ටමේ මව්පියන්ගේ දරුවන් ඉහළ මට්ටමේ වෘත්තීන් තෝරා ගැනීමට පෙලඹී ඇති බව බොගී (Bogie 1976) හෙළි කර ඇත.

සමාජ පන්තිය බලපාන බව ගොඩ්ෆ්‍රිඩ්සන් (Gottfredson 1979) නිගමනය කර ඇත.

මවගේ බලපෑම පිළිබඳ අනාවරණයකි. මකිස්ටෝස් සහ ග්‍රීන්ලොව් (Mcintcsh & Greenlow 1990) මව නිතර ම ඉහළ මට්ටමේ රැකියා තෝර ගැනීමට බලපෑම් කරන බව හෙළි විය. බොයිලේ (Bcylay 1992) මෙය තහවුරු කර ඇත.

ශ්‍රී ලංකාව ආශ්‍රිත පර්යේෂණ සාහිත්‍යය

පියාගේ කැමැත්ත දරුවන්ගේ වෘත්තීය තේරීම හා සම්බන්ධ වන බව ජයසූරිය (1961) හෙළි කර ඇත.

දෙමාපියන්ගේ අදහස් දරුවන්ගේ රැකියා තේරීමට බලපාන බව සිරිසේනගේ, (1968) නිගමනය විය.

මීට වෙනස් පර්යේෂණ නිගමනයකි. පරිසරාත්මක හා මනෝ වි්‍යාත්මක සාධක බලපාන බව මුතුලිංගම් (1973) හෙළි කර ඇත.

බොහෝ පහළ ආදායම් මට්ටමේ දරුවන් විශ්ව වි්‍යාල අධ්‍යාපනය හෝ ඉහළ මට්ටමේ රැකියා අපේක්ෂා නො කරන බව සෙනෙවිරත්න (1984) නිගමනය කර ඇත.

දෙස් විදෙස් සාහිත්‍යය නිගමනය වන්නේ මව පියා සහ සමාජ පන්තිය සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි ප්‍රබල බලපෑමක් කරන බවයි.

පාසල හා වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාව

(විදේශයන්හි පර්යේෂණ සාහිත්‍යය)

ඉගෙනුම ලබන ශ්‍රේණි මට්ටම හා ඔවුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ මට්ටම් අතර සම්බන්ධතාවක් ඇති බව බ්ලැක්බර්න් (Blackbun at al, 1975) නිගමනය කර ඇත.

මෙයට සම්බන්ධ අනාවරණයකි. වෘත්තීය අපේක්ෂණ තීරණය කිරීමේ ලා පාසල උපස්ථම්භකයක් වන බව හොෆර්ත් සහ සෙසු අය (Hofferth 1980) හෙළි කර ඇත.

තවත් එවැනි ම අනාවරණයකි. පාසලේ ශක්තිමත් නො වන නිපුණතා සිසුන් පාසලින් කලින් ඉවත් කිරීමට බලපෑම් කරන බව රොම් (Rome, 1998) නිගමනය කර ඇත.

පාසලේ මග පෙන්වන්නන් රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි ආධාර වන බව, ශ්නීඩර් මෙකර්ඩි (Schneider & me cxrdy, 1999) හෙළි කර ඇත.

ශ්‍රී ලංකාව ආශ්‍රිත පර්යේෂණ සාහිත්‍යය

I A B පාසල් සිසුන් වෛද්‍ය වෘත්තිය, පෞද්ගලික පාසල් සිසුන් ගණකාධිකාරී වෘත්තිය ද, 1C හා 2 වර්ගයේ පාසල්වල සිසුන් ගුරු වෘත්තිය ද තෝරා ගෙන ඇති බව රූපසිංහ (1988 - 1990) නිගමනය කර ඇත.

I A B පාසල් සිසුන් තම රුචිකත්වය මත වෘත්තීන් තෝරා ගෙන ඇති බවත් 1C හා 2 වර්ගයේ පාසල්වල සිසුන් ඕනෑ ම රැකියාවක් කිරීමට කැමති බව අමරසිංහ (1995) හෙළි කර ඇත.

තවත් එවැනි අනාවරණයකි. රජයේ පාසල් සිසුන් රජයේ රැකියා අපේක්ෂා කළ අතර, පෞද්ගලික පාසල් සිසුන් පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා අපේක්ෂා කරන බව, සේනාධීර (1997) නිගමනය කර ඇත.

අධ්‍යාපන මට්ටම හා රැකියා අපේක්ෂණ අතර ධන සම්බන්ධතාවක් ඇති බව ඉහත නිගමනවලින් පැහැදිලි විය.

ග්‍රාමීය - නාගරික බව අනුව වෘත්තීය අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාව

(විදේශ පර්යේෂණ සාහිත්‍යය)

ග්‍රාමීය නාගරික දෙ පිරිස ම අතර වෘත්තීය අපේක්ෂණ සමාන බව කුවස්කයි සහ ලෙවන් (Kuvlesky & Leven 1967) නිගමනය කර ඇත.

නාගරික සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ ඉහළ මට්ටමක පවතින බව බ්ලැක් බොන් සහ සෙසු අය (Blackborn at al, 1975) නිගමනය කර ඇත. නාගරික සිසුන්ගේ ඉහළ මට්ටමේ වෘත්තීය අභිලාෂ ඇති බවත්, ග්‍රාමීය සිසුන්ගේ පහළ මට්ටමේ වෘත්තීය අභිලාෂ ඇති බවත්, ගොබර්ට්ස් සහ කෝල්මන් (Gobbard & Colman, 1969) හෙළි කර ඇත. මෙයට ම සම්බන්ධ තවත් අනාවරණයකි ග්‍රාමීය සිසුන්ට වඩා ඉහළ මට්ටමේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ නාගරික සිසුන් තුළ පැවති බව මැක්කැරන්කන් හා බ්‍රෙයිනස් (Mecrcnkan & Breinas 1989 - 1991) හෙළි කර ඇත. මේ අතර ග්‍රාමීය අධ්‍යාපනයේ ප්‍රතිඵල කෙරෙහි දුප්පත්කම බලපාන බව පෙන්වා දෙන කිච්ල් (Kitchell 1994) එවැනි සිසුන් පහළ මට්ටමේ රැකියා අපේක්ෂා කරන බව හෙළි විය.

ශ්‍රී ලංකාව ආශ්‍රිත පර්යේෂණ සාහිත්‍යය

නාගරික අංශයේ සිසුන් ලිපිකරු ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳ ව වැඩි කැමැත්තක් දක්වන බව සිරිවාස්තව (1973) නිගමනය කර ඇත. ග්‍රාමීය අංශයේ සිසුන් රාජ්‍ය අංශයේ ම රැකියා අපේක්ෂාව කරන බවත්, නාගරික අංශයේ සිසුන් රාජ්‍ය නො වන අංශ ගැන ද සැලකිලිමත් වන බව ජයවීර, (1976) හෙළි කර ඇත. ග්‍රාමීය පාසල් සිසුන්ගේ ප්‍රධාන ඉල්ලුම රජයේ රැකියා බව ද පෞද්ගලික පාසල් සිසුන්ගේ ඉල්ලුම පෞද්ගලික අංශ රැකියා බව ද රූපසිංහ (1988) නිගමනය කරන ලදී. නාගරික සිසුන් වැඩි පිරිසක් ගුරු හා ලිපිකරු වෘත්තිය ද, ග්‍රාමීය මට්ටමට වඩා නාගරික මට්ටමේ දී ඉහළ තේරීමක් තිබෙන බව ජයතිලක (1990) හෙළි කර ඇත. නගරබද සිසුන් පිළිවෙළින් වෛi, ගුරු, හෙද, ඉංජිනේරු හා බැංකු සේවාව ද, ගම්බද සිසුන් ගුරු, හමුදා හා පොලිසිය කෙරෙහි වැඩි රුචිකත්වයක් දැක්වූ බව අමරසිංහ (1993) නිගමනය කර ඇත. නගරබද සිසුන් උසස් අධ්‍යාපනයට මෙන් ම උසස් රැකියාවන්ට ද කැමැත්ත දක්වන අතර ගම්බද සිසුන් එතරම් දුරට සුදු කරපටි රැකියා අපේක්ෂා නො කරන බව රාජපක්ෂ (1994) අනාවරණය කර ඇත. නාගරික ප්‍රදේශ සිසුන් ඉහළ වෘත්තීය අපේක්ෂණ දරන බවත් ග්‍රාමීය ප්‍රදේශ සිසුන් එයට වඩා පහළ වෘත්තීය අපේක්ෂණ දරන බවත් බණ්ඩාර (1998) නිගමනය කර ඇත.

දෙස් විදෙස් සාහිත්‍ය පෙන්වා දෙන්නේ, නාගරික සිසුන්ගේ වෘත්තිය අපේක්ෂණ ඉහළ මට්ටමේ පවතින බවත්, ග්‍රාමීය සිසුන්ගේ අපේක්ෂණ පහළ මට්ටමේ ඒවා වන බවත් ය.

රැකියා අපේක්ෂණ තීරණය කිරීම සම්බන්ධ ස්ත්‍රී - පුරුෂ බව, ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව, මවගේ පියාගේ සමාජ පන්තිය, ඉගෙනුම ලබන පාසල සහ ග්‍රාමීය - නාගරික බව එක හා සමාන සම්බන්ධතාවක් පවතින බව තහවුරු නො වී ය.

තව ද ස්ත්‍රී - පුරුෂ බව, ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව, ඉගෙනුම ලබන පාසල, මවගේ සමාජ පන්තිය සහ ග්‍රාමීය - නාගරික බව අතර ධන සම්බන්ධතාවක් පවතින අතර පියාගේ සමාජ පන්තිය හා අනිකුත් විචල්‍ය අතර ඍණ සම්බන්ධතාවක් පවතින බව පෙන්වා දිය හැකි ය. මෙම නිසා සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ තීරණය වීම කෙරෙහි විවිධ විචල්‍යවල බලපෑම තිබෙන බව පැහැදිලි ව පෙන්වා දිය හැකි ය.

මෙම අධ්‍යයනයේ අරමුණ වූයේ

- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන අපේක්ෂණවල ස්වභාවය විමසා බැලීම.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණවල ස්වභාවය හඳුනා ගැනීම
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණවල රාජ්‍ය, පෞද්ගලික සහ ස්වයං නැඹුරුතා හඳුනා ගැනීම.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි පහත සාධක බලපාන්නේ ඇයි දැයි හඳුනා ගැනීම.
    - පුමිතිරි බව
    - ග්‍රාමීය - නාගරික බව
    - පාසල් වර්ගීකරණය
    - විෂය ධාරාව
    - මවගේ සහ පියාගේ සමාජ පන්තිය
  - දෙමාපිය, සමවයස් කාණ්ඩායම්, ආගමික සංවිධානවල බලපෑම
- ලෝකයේ වෙනත් රටවල් හා ශ්‍රී ලංකාව විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනය තුළින් වෘත්තියාභිමුඛ කරන ආකාරය හඳුනා ගැනීම.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ අධ්‍යාපනය හා රැකියා අපේක්ෂණ පිළිබඳ ප්‍රතිපත්ති සමාලෝචනය කර විකල්ප ප්‍රතිපත්ති සඳහා ඉඟි සැපයීම.

අපේක්ෂණ යන්න පිළිබඳ ව විවිධ මනෝ වි:ාඥයින් හා විවිධ පුද්ගලයින් විසින් විවිධ අර්ථ දක්වා ඇත.

අධ්‍යාපනික ව්‍යවහාරයට අනුව පුද්ගලයන්ගේ අපේක්ෂණ යනු ''ශාස්ත්‍රීය, සමාජීය හෝ රැකියා අංගයන්ගෙන් ඔවුන්ගේ පවතින ගෞරවය හා තත්ත්වය පිළිබඳ ව සැලකිලිමත් වන හැඟීමක් බව අධ්‍යාපනික'' ශබ්ද කෝෂයේ, (1986) හඳුන්වා දී ඇත. ''කිසියම් නිශ්චිත කාර්යයක් තමන් විසින් කරන ආකාරය පිළිබඳ පුද්ගලයාගේ බලාපොරොත්තුව'' ඔහුගේ අපේක්ෂණ ලෙස මුතුලිංගම් (1976) හඳුන්වා දී ඇත. ''යම් දෙයකට ළඟා වීමට බලාපොරොත්තුව, යම් දෙයකට ඇති බලවත් ආශාව හෝ යම් දෙයක් කෙරෙහි ස්ථිර ආශාවක් ඇති වීම අපේක්ෂණ ලෙස ඔක්ස්ෆර්ඩ් ශබ්ද කෝෂයෙහි (1975) දක්වා ඇත. ''බලවත් කැමැත්ත හෝ අභිලාෂයයි'' යනුවෙන් ඔක්ස්ෆර්ඩ් ශබ්ද කෝෂය (Oxfird dictionary 1995) අපේක්ෂණ විස්තර කර ඇත. මෙම අධ්‍යයනයේ දී අපේක්ෂණ යන්න අපේක්ෂා හා බලාපොරොත්තු යන වචන යුගලයෙන් ම අදහස් එක් කර ගැනීමට අපේක්ෂා කෙරේ.

සමාජ පන්තිය ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජ ආර්ථික තත්ත්වය තීරණය කිරීමේ දී 1979 නයිල්ස් වර්ගීකරණය පදනම් කර ගනු ලැබුවත් ලංකාවේ සමාජ ආර්ථික පරිසරය

පිළිබඳ ව විමසා බැලූ ගුණවර්ධන (1985) සමාජ පන්තිය තීරණය කිරීම සඳහා ආදායම්, රැකියාව හා අධ්‍යාපනය යන කරුණු කෙරෙහි අවධානය යොමු කර ඇත. මේ අනුව මෙම අධ්‍යයනයේ දී සමාජ ආර්ථික මට්ටම තීරණය කිරීමෙහි ලා පියාගේ හා මවගේ රැකියාව, ආදායම් මට්ටම හා අධ්‍යාපන තත්ත්වය පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කෙරිණි. ගුණවර්ධන විසින් 1985 දී භාවිත රැකියා මට්ටම් ද ජන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තුව විසින් වෙන් කරන ලද අධ්‍යාපන මට්ටම් ද ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකු වාර්තාව අනුව ආදායම් මට්ටම් ද වර්ග කරන ලදී.

ගුණවර්ධන (1985) සමාජ පන්තිය තීරණය කිරීම සඳහා ආදායම, රැකියාව හා අධ්‍යාපනය යන කරුණු කෙරෙහි අවධානය යොමු කර ඇත. ඒ අනුව ඉහළ, ඉහළ මධ්‍යම, පහළ මධ්‍යම, පහළ වශයෙන් සමාජ පන්ති හතරකට බෙදා දක්විය. එහෙත් මෙහි දී ආදායම් මට්ටම වශයෙන් යොදා ගත් 5 - 500, 501 - 1250, 1251 - 2000, 2001 වැඩි වශයෙන් වර්තමානයේ වෙනස් වී ඇතැයි සිතිය හැකි ය.

මේ අනුව මෙම අධ්‍යයනයේ දී සමාජ ආර්ථික මට්ටම තීරණය කිරීමේ ලා පියාගේ හා මවගේ රැකියාව, ආදායම් මට්ටම හා අධ්‍යාපන තත්ත්වය පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කෙරිණි. ගුණවර්ධන විසින් 1985 දී භාවිත රැකියා මට්ටම ද ජන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තුව විසින් වෙන් කරන ලද අධ්‍යාපන මට්ටම් ද, ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකු වාර්තාව අනුව ආදායම් මට්ටම ද වර්ග කර ගන්නා ලදී. ඒ අනුව වගුව පිළියෙල කර ගන්නා ලදී.

03 වන වගුව : සමාජ පන්තිය තීරණය කිරීමේ දී රැකියා පරිමාණයන් වෙත ලකුණු පිරිනැමීම

කණ්ඩායම	පන්තිය	ලකුණු
1 හා 2	ඉහළ	04
3 හා 4	ඉහළ මධ්‍යම	03
5	පහළ මධ්‍යම	02
6 හා 7	පහළ	01

3 වන වගුවෙහි සඳහන් කණ්ඩායම යන්න නයිල්ගේ වර්ගීකරණයේ සඳහන් රැකියා පරිමාණයන් ය. එය උප ග්‍රන්ථ තුනෙහි සඳහන් වේ. මෙහි ඉහළ පන්තියට ලකුණු 4ක් ද, ඉහළ මධ්‍යම පන්තියට ලකුණු 3ක් ද, පහළ මධ්‍යම පන්තියට ලකුණු 2ක් ද, පහළ පන්තියට ලකුණු 1ක් ද ලෙස ලකුණු පිරිනැමේ. ආදායම් ප්‍රමාණය වගු අංක 04 යටතේ දැක්වේ.

4 වන වගුව : සමාජ පන්තිය තීරණය කිරීමේ දී රැකියා ප්‍රමාණය සඳහා ලකුණු බෙදීයාම

ආදායම රුපියල්	සමාජ පන්තිය	ලකුණු
0-3000	පහළ	01
3001-5000	පහළ මධ්‍යම	02
5001-10000	ඉහළ මධ්‍යම	03
10000 ට ඉහළ	ඉහළ	04

ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකු වාර්තාව අනුව ආදායම් මට්ටම් වෙන් කරන ලදී. මෙහි දී පහළ සමාජ පන්තියට ලකුණු 01ක් ද පහළ මධ්‍යම පන්තියට ලකුණු 02ක් ද, ඉහළ මධ්‍යම පන්තියට ලකුණු 03ක් ද සහ ඉහළ පන්තියට ලකුණු 04ක් ද වශයෙන් ලකුණු පිරිනැමේ. අධ්‍යාපන මට්ටම තීරණය කිරීම 5 වගුව යටතේ දැක්වේ.

05 වන වගුව: සමාජ පන්තිය තීරණය කිරීමේ දී අධ්‍යාපන මට්ටම සඳහා ලකුණු බෙදී යාම

ශ්‍රේණිය	සමාජ පන්තිය	ලකුණු
5 දක්වා	පහළ	01
6 - 8 දක්වා	පහළ මධ්‍යම	02
9 හා සා.පෙළ	ඉහළ මධ්‍යම	03
උ.පෙළ හා ඉහළ	ඉහළ	04

5 වන වගුව අනුව සමාජ පන්තිය තීරණය කිරීමේ දී, අධ්‍යාපන මට්ටම ජන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තු විසින් වෙන් කරන ලද අධ්‍යාපන මට්ටම වේ. මෙහි දී පහළ සමාජ පන්තියට ලකුණු 1ක් ද පහළ මධ්‍යම පන්තියට ලකුණු 2ක් ද,

ඉහළ මධ්‍යම පන්තියට ලකුණු 3ක් ද, ඉහළ පන්තියට ලකුණු 4ක් ද වශයෙන් ලකුණු පිරිනැමේ. එම තීරණය ගත් සමාජ පන්තිය 06 වන වගුවෙන් දැක්වේ.

06 වන වගුව : සමාජ පන්තිය තීරණය කිරීමේ ලකුණු පරාසයන්

ලකුණු පරාසය	සමාජ පන්තිය
0 3	පහළ
4 6	පහළ මධ්‍යම
7 9	ඉහළ මධ්‍යම
10 12	ඉහළ

06 වන වගුව අනුව ලකුණු 0 - 3 ත් අතර ලැබූ පවුල් පහළ පන්තියට ද, ලකුණු 4 - 6 ත් අතර ලැබූ පවුල් පහළ මධ්‍යම පන්තියට ද, ලකුණු 7 - 9 අතර ලැබූ පවුල් ඉහළ මධ්‍යම පන්තියට ද, ලකුණු 10 - 12 අතර ලැබූ පවුල් ඉහළ පන්තියට ද අයත් වේ. ඒ අනුව දත්ත විශ්ලේෂණය කරනු ලැබේ.

නියැදිය තෝරා ගැනීමේ දී නියැදි සමීක්ෂණ ක්‍රමයේ දී ඇති විය හැකි දෝෂ අවම කර ගැනීමට පර්යේෂකයා විසින් පහත සඳහන් පරිදි උත්සාහ ගන්නා ලදී. ස්තරගත අහඹු නියැදි ක්‍රමය මඟින් සියලු ම පළාත් නියෝජනය වන පරිදි නියැදිය තෝරා ගන්නා ලදී. ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුව (2005) තෝරා ගන්නා ලද සමාජ ආර්ථික කලාප පහෙන් දිස්ත්‍රික්ක තෝරා ගැනිණි.

2005 පාසල් සංගණන වාර්තාව අනුව පාසල්වලට සිසුන් ඇතුළත් කිරීමේ සංඛ්‍යා පදනම් කර ගන්නා ලදී. මුළු පාසල් පද්ධතියේ පාසල් සංඛ්‍යාව 2005 වන විට 10464ක් විය. මෙයින් රජයේ පාසල් සංඛ්‍යාව 9727 කි. එයින් දිස්ත්‍රික්කයකට අයත් පාසල් ප්‍රතිශතය ගණන් බලා ඒ අනුව පාසල් තෝරා ගන්නා ලදී.

කලාප හා දිස්ත්‍රික්ක නියෝජනය වන පරිදි විවිධ පාසල් වර්ග තිබිය හැකි ය. මෙහි දී අ.පො.ස. (උ.පෙළ) පාසල් I A B සහ 1 C වර්ග පමණක් අයත් වේ. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) පන්ති ඇත්තේ මේ වර්ග දෙකේ පමණි. තවද මෙහි දී මිශ්‍ර, බාලක, බාලිකා, සිංහල, දෙමළ, මායිම් ගම්මාන, මුඩුක්කු ආශ්‍රිත, ගොවි ගම්මාන ආශ්‍රිත, ධීවර, වතු, මැණික් කර්මාන්ත ආශ්‍රිත පාසල් හා ග්‍රාමීය - නාගරික පාසල් ස්තරායන අහඹු ක්‍රමයට තෝරා ගෙන ඇත.

කොළඹ, මාතර, අනුරාධපුරය, හම්බන්තොට, ත්‍රිකුණාමලය, නුවරඑළිය, රත්නපුරය, මාතලේ දිස්ත්‍රික්කවලින් පාසල් 23ක් නියැදියට අයත් වේ. I A B පාසල්වලින් සිසුන් 240ක් සහ 1 C පාසල් සිසුන් 220 ගෙන් විා විෂය ධාරාව හදාරන සිසුන් 70ක් අංක ගණිත විෂය හදාරන සිසුන් 22ක් වාණිජ විෂය ධාරාව හදාරන සිසුන් 151 ක් ද, කලා විෂය ධාරාව හදාරන සිසුන් 217ක් ද, I A B පාසල්වල සිසුන්ගේ දෙමාපියන් 60ක් සහ 1 C පාසල්වල සිසුන්ගේ දෙමාපියන් 55ක් නියැදියට අයත් වේ.

මෙම පර්යේෂණය ද, අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට සම්බන්ධ නිසා මෙහි දී යොදා ගන්නා මිනුම් උපකරණ වන්නේ, ප්‍රශ්නාවලි, සම්මුඛ සාකච්ඡා, ශ්‍රී ලංකාවේ රැකියා වියුක්තිය දක්වන ලිඛිත මූලාශ්‍ර හා ශ්‍රී ලංකාවේ විධිමත් පාසලේ ක්‍රියාකාරීත්වය දැක්වෙන ලිඛිත මූලාශ්‍ර යි.

අධ්‍යයනය මෙහෙය වූයේ පහත ආකාරයට ය. මෙම පර්යේෂණයේ එක් ප්‍රධාන අරමුණක් වූයේ අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන අපේක්ෂණ සහ රැකියා අපේක්ෂණවල ස්වභාවය විමසා බැලීම ය. මේ සඳහා ප්‍රශ්නාවලි භාවිත කෙරිණි. දෙවැනි ප්‍රධාන අරමුණ වූයේ අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණවල නැඹුරුතාව විමසා බැලීමයි. මේ සඳහා ප්‍රශ්නාවලි සහ සම්මුඛ සාකච්ඡා පැවැත්වීමෙන් දත්ත රැස් කෙරිණි. මේ සඳහා ලිඛිත මූලාශ්‍ර උපයෝගී කර ගැනිණි. තවත් ප්‍රධාන අරමුණක් වූයේ විවිධ විචල්‍ය යටතේ ශිෂ්‍ය අපේක්ෂණ විමසා බැලීමයි. ඒ සඳහා ප්‍රශ්නාවලිය භාවිත කර පිළිතුරු ලබා ගන්නා ලදී. අවසාන අරමුණ වූයේ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපනය හා රැකියා පිළිබඳ ප්‍රතිපත්ති සමාලෝචනය කර විකල්ප ප්‍රතිපත්ති සඳහා ඉඟි සැපයීම යි. මේ සඳහා තෝරා ගත් රටවල් කීපයක සිසුන් වෘත්තියාභිමුඛ කිරීම සඳහා භාවිත කළ ප්‍රයත්නවලින් අදහස් ඉදිරිපත් කරන ලදී.

දත්ත විශ්ලේෂණයේ දී ශිෂ්‍ය ප්‍රශ්නාවලියේ සාමාන්‍ය තොරතුරු විශ්ලේෂණය සඳහා සරල සංඛ්‍යා විාත්මක ක්‍රම යොදා ගන්නා ලදී. රැකියා අපේක්ෂණ විමසීම විචල්‍ය ඇසුරින් සිදු විණි. මෙහි දී ස්ත්‍රී පුරුෂ බව, ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව මව හා පියාගේ සමාජ පන්තියේ බලපෑම, පාසල් වර්ගය හා ග්‍රාමීය නාගරික බව වශයෙන්, මෙම විචල්‍ය හා අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාව සොයා බැලීම සඳහා කයි වර්ග පරීක්ෂණ යොදා ගැනිණි. මෙයට අමතර ව ලැබූ දත්ත අනුව ශිෂ්‍ය අපේක්ෂණ විමසීමේ දී වඩා සංකීර්ණ දත්ත විශ්ලේෂණයක අවශ්‍යතාව ඉස්මතු නො වීමේ හේතුවෙන් ප්‍රතිශත තරා කිරීම්, වගු වැනි සරල සංඛ්‍යා විාත්මක ක්‍රමවලට සීමා කරන ලදී.

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපාන සාධක පිළිබඳ අධ්‍යයනයේ දී, උසස් පෙළ සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපාන තෝරා ගත් විචල්‍ය අනුව (එනම් ස්ත්‍රී පුරුෂ බව, ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව, ග්‍රාමීය නාගරික බව, මවගේ හා පියාගේ රැකියා අපේක්ෂණ පිළිබඳ විශ්ලේෂණය සිදු කෙරේ..)

4. 1 ස්ත්‍රී පුරුෂ බව, ඉගෙනුම ලබන පාසල, ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව, ග්‍රාමීය නාගරික බව හා මවගේ හා පියාගේ සමාජ පන්තිය අනුව සිසු රැකියා අපේක්ෂණ

07 වන වගුව : ස්ත්‍රී පුරුෂ බව අනුව රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියා තේරීම	පියර්සන් කයි වර්ග පරීක්ෂණ අගය	ප්‍රතිඵල
පළමු වන තේරීම	$f^2$67.365*	.051
දෙ වන තේරීම	$f^2$56.300*	.010
තුන් වන තේරීම	$f^2$61.648*	.250

.05 විශ්‍රම්භ මට්ටම p < 0'05 = *

07 වන වගුවෙන් පැහැදිලි කරන පරිදි, ස්ත්‍රී - පුරුෂ බව අනුව රැකියා අපේක්ෂණ අතර වෙසෙසි වෙනසක් පවතින්නේ දැයි සලකා බැලීමේ දී ලද කයි වර්ග අගය අනුපිළිවෙළින් .051, .101 සහ .250 වේ. එය .05 විශ්‍රම්භ මට්ටමින් සම්බන්ධතාවක් දක්වා ඇති බැවින්, ස්ත්‍රී පුරුෂ බව සහ රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළෙහි පළමු වන හා දෙ වන තේරීම අතර දැඩි සම්බන්ධතාවක් පවතී. නමුත් තුන් වන තේරීම අතර එවැනි සම්බන්ධතාවක් නො පවතී. ඉහත සඳහන් දත්ත පැහැදිලි කරනුයේ ස්ත්‍රී - පුරුෂ බව රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළෙහි පළමු වන සහ දෙ වන තේරීමට බලපාන බවත්, තුන් වන තේරීමට එසේ බල නො පාන බවත් ය.

08 වන වගුව : ඉගෙනුම ලබන පාසල පිහිටි දිස්ත්‍රික්කය අනුව රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියා තේරීම	පියර්සන් කයි වර්ග පරීක්ෂණ අගය	ප්‍රතිඵල
පළමු වන තේරීම	$f^2$594.108*	.000
දෙ වන තේරීම	$f^2$479.997*	.000
තුන් වන තේරීම	$f^2$469.546*	.159

.05 විශ්‍රම්භ මට්ටම p < 0'05 = *

08 වන වගුවෙන් පැහැදිලි කරන පරිදි, ඉගෙනුම ලබන දිස්ත්‍රික්කය අනුව රැකියා අපේක්ෂණ අතර වෙසෙසි වෙනසක් පවතින්නේ ද'යි සලකා බැලීමේ දී ලද කයි වර්ග අගය අනුපිළිවෙළින් .000, .000, සහ .159 වේ. එය .05 විශ්‍රම්භ මට්ටමින් සම්බන්ධතාවක් දක්වා ඇති බැවින් ඉගෙනුම ලබන පාසල පිහිටි දිස්ත්‍රික්කය අනුව අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළින් පළමු වන, දෙ වන තේරීම අතර දැඩි සම්බන්ධතාවක් පවතී. නමුත් තුන් වන තේරීම අතර එවැනි සම්බන්ධතාවක් නො පවතී. ඉහත සඳහන් දත්ත පැහැදිලි කරනුයේ දිස්ත්‍රික්කය රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළේ පළමු වන සහ දෙවන තේරීමට බලපාන බවත්, තුන් වන තේරීමට එසේ බල නො පාන බවත් ය.

09 වන වගුව : ග්‍රාමීය – නාගරික බව අනුව රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියා තේරීම	පියර්සන් කයි වර්ග පරීක්ෂණ අගය	ප්‍රතිඵල
පළමු වන තේරීම	$f^2$57.494*	.217
දෙ වන තේරීම	$f^2$47.390*	.336
තුන් වන තේරීම	$f^2$58.684*	.342

.05 විශ්‍රම්භ මට්ටම $p < 0'05 = *$

09 වන වගුවෙන් පැහැදිලි කරන පරිදි ග්‍රාමීය - නාගරික බව අනුව රැකියා අපේක්ෂණ අතර වෙසෙසි වෙනසක් පවතින්නේ ද'යි සලකා බැලීමේ දී ලද කයි වර්ග අගය අනුපිළිවෙළින් .217, .336 සහ .342 වේ. එය .05 විශ්‍රම්භ මට්ටමින් සම්බන්ධතාවක් දක්වා ඇති බැවින් ග්‍රාමීය - නාගරික සහ රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළෙහි පළමු වන දෙ වන සහ තුන් වන තේරීම අතර සම්බන්ධතාවක් නො පවතී. ඉහත සඳහන් දත්ත පැහැදිලි කරනුයේ ග්‍රාමීය - නාගරික බව රැකියා අපේක්ෂණ තේරීමට බලපාන්නේ නැති බව යි.

10 වන වගුව : පාසල් අනුව රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියා තේරීම	පියර්සන් කයි වර්ග පරීක්ෂණ අගය	ප්‍රතිඵල
පළමු වන තේරීම	$f^2$133.103*	.000
දෙ වන තේරීම	$f^2$67.507*	.013
තුන් වන තේරීම	$f^2$64.954*	.169

.05 විශ්‍රම්භ මට්ටම $p < 0'05 = *$

10 වන වගුවෙන් පැහැදිලි කරන පරිදි, පාසල් වර්ගය අනුව රැකියා අපේක්ෂණ අතර වෙසෙසි වෙනසක් පවතින්නේ ද'යි සලකා බැලීමේ දී ලද කයි වර්ග අගය අනුපිළිවෙළින් .000, .013 සහ .169 වේ. එය .05 විශ්‍රම්භ මට්ටමින් සම්බන්ධතාවක් දක්වා ඇති බැවින් ඉගෙනුම ලබන පාසල් වර්ගය අනුව රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළෙහි පළමු වන දෙ වන තේරීම අතර දෘඩ සම්බන්ධතාවක් පවතී. නමුත් තුන් වන තේරීම අතර එවැනි සම්බන්ධතාවක් නො පවතී. ඉහත සඳහන් දත්ත පැහැදිලි කරනුයේ පාසල් වර්ගය රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළේ පළමු වන සහ දෙ වන තේරීමට බලපාන බවත්, තුන් වන තේරීමට එසේ බල නො පාන බවත් ය.

11 වන වගුව : විෂය ධාරාව අනුව රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියා තේරීම	පියර්සන් කයි වර්ග පරීක්ෂණ අගය	ප්‍රතිඵල
පළමු වන තේරීම	$f^2$695.277*	.000
දෙ වන තේරීම	$f^2$328.003*	.000
තුන් වන තේරීම	$f^2$174.718*	.287

.05 විශ්‍රම්භ මට්ටම $p < 0'05 = *$

11 වන වගුවෙන් පැහැදිලි කරන පරිදි විෂය ධාරාව අනුව රැකියා අපේක්ෂණ අතර වෙසෙසි වෙනසක් පවතින්නේ ද'යි සලකා බැලීමේ දී ලද කයි වර්ග අගය අනුපිළිවෙළින් .000, .000 සහ .287 වේ. එය .05 විශ්‍රම්භ මට්ටමින් සම්බන්ධතාවක් දක්වා ඇති බැවින් විෂය ධාරාව සහ රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළෙහි පළමු වන දෙ වන තේරීම අතර දෘඩ සම්බන්ධතාවක් පවතී. නමුත් තුන් වන තේරීම අතර එවැනි සම්බන්ධතාවක් නො පවතී. ඉහත සඳහන් දත්ත පැහැදිලි කරනුයේ විෂය ධාරාව රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළේ පළමු වන සහ දෙ වන තේරීමට බලපාන බවත්, තුන් වන තේරීමට එසේ බල නො පාන බවත් ය.

12 වන වගුව : මවගේ රැකියාව අනුව රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියා තේරීම	පියර්සන් කයි වර්ග පරීක්ෂණ අගය	ප්‍රතිඵල
පළමු වන තේරීම	$f^2$317.447*	.000
දෙ වන තේරීම	$f^2$667.626*	.774
තුන් වන තේරීම	$f^2$108.800*	.380

.05 විශ්‍රම්භ මට්ටම $p < 0'05 = *$

12 වන වගුවෙන් පැහැදිලි කරන පරිදි, මවගේ රැකියාව අනුව රැකියා අපේක්ෂණ අතර වෙසෙසි වෙනසක් පවතින්නේ ද'යි සලකා බැලීමේ දී ලද කයි වර්ග අගය අනුපිළිවෙළින් .000, .774, .380 වේ. එය .05 විශ්‍රම්භ මට්ටමින් සම්බන්ධතාවක් දක්වා ඇති බැවින් මවගේ රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළෙහි පළමු වන දෙ වන තේරීම අතර දැඩි සම්බන්ධතාවක් පවතී. නමුත් දෙ වන සහ තුන් වන තේරීම අතර එවැනි සම්බන්ධතාවක් නො පවතී. ඉහත සඳහන් දත්ත පැහැදිලි කරනුයේ මවගේ රැකියාව සිසුන්ගේ පළමු රැකියාවට පමණක් බලපෑම් කරන බවයි.

13 වන වගුව : මවගේ අධ්‍යාපන මට්ටම අනුව රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියා තේරීම	පියර්සන් කයි වර්ග පරීක්ෂණ අගය	ප්‍රතිඵල
පළමු වන තේරීම	$f^2$439.051*	.952
දෙ වන තේරීම	$f^2$457.820*	.171
තුන් වන තේරීම	$f^2$391.204*	.309

.05 විශ්‍රම්භ මට්ටම p < 0'05 = *

13 වන වගුවෙන් පැහැදිලි කරන පරිදි මවගේ අධ්‍යාපන මට්ටම අනුව රැකියා අපේක්ෂණ අතර වෙසෙසි වෙනසක් පවතින්නේ ද'යි සලකා බැලීමේ දී ලද කයි වර්ග අගය අනුපිළිවෙළින් .952, .171 සහ .309 වේ. එය .05 විශ්‍රම්භ මට්ටමින් සම්බන්ධතාවක් දක්වා ඇති බැවින්, මවගේ අධ්‍යාපන මට්ටම සහ රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළ අතර සම්බන්ධතාවක් නොමැත. ඉහත සඳහන් දත්ත පැහැදිලි කරනුයේ මවගේ අධ්‍යාපන මට්ටම සිසුන්ගේ රැකියා තේරීමට බලපෑම් නො කරන බව යි.

14 වන වගුව : පියාගේ රැකියාව අනුව රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියා තේරීම	පියර්සන් කයි වර්ග පරීක්ෂණ අගය	ප්‍රතිඵල
පළමු වන තේරීම	$f^2$1284.392*	.720
දෙ වන තේරීම	$f^2$1247.385*	.660
තුන් වන තේරීම	$f^2$1288.094*	.730

.05 විශ්‍රම්භ මට්ටම p < 0'05 = *

14 වන වගුවෙන් පැහැදිලි කරන පරිදි, පියාගේ රැකියාව අනුව රැකියා අපේක්ෂණ අතර වෙසෙසි වෙනසක් පවතින්නේ ද'යි සලකා බැලීමේ දී ලද කයි වර්ග අගය අනුපිළිවෙළින් .720, .660 සහ .730 වේ. එය .05 විශ්‍රම්භ මට්ටමින් සම්බන්ධතාවක් දක්වා නැති බැවින්, පියාගේ රැකියාව සහ රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළින් පළමු වන තේරීම, දෙ වන තේරීම සහ තුන් වන තේරීම අතර සම්බන්ධතාවක් නො පවතී. ඉහත සඳහන් දත්ත පැහැදිලි කරනුයේ පියාගේ රැකියාව සිසුන්ගේ රැකියා තේරීමට බලපෑම් නො කරන බව යි.

15 වන වගුව : පියාගේ අධ්‍යාපන මට්ටම අනුව රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියා තේරීම	පියර්සන් කයි වර්ග පරීක්ෂණ අගය	ප්‍රතිඵල
පළමු වන තේරීම	f²345.147*	1.000
දෙ වන තේරීම	f²469.967*	0.062
තුන් වන තේරීම	f²467.854*	0.061

.05 විශ්‍රම්භ මට්ටම $p < 0'05 = *$

15 වන වගුවෙන් පැහැදිලි කරන පරිදි, පියාගේ අධ්‍යාපන මට්ටම අනුව රැකියා අපේක්ෂණ අතර වෙසෙසි වෙනසක් පවතින්නේ ද'යි සලකා බැලීමේ දී ලද කයි වර්ග අගය අනුපිළිවෙළින් 1.000, .062 සහ .061 වේ. එය .05 විශ්‍රම්භ මට්ටමින් සම්බන්ධතාවක් දක්වා ඇති බැවින්, පියාගේ අධ්‍යාපන මට්ටම සහ රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළ අතර සම්බන්ධතාවක් නොමැත. ඉන් සඳහන් දත්ත පැහැදිලි කරනුයේ පියාගේ අධ්‍යාපන මට්ටම සිසුන්ගේ රැකියා තේරීමට බලපෑම් නො කරන බව යි.

16 වන වගුව : ආදායම් මට්ටම අනුව රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියා තේරීම	පියර්සන් කයි වර්ග පරීක්ෂණ අගය	ප්‍රතිඵල
පළමු වන තේරීම	f²3717.159*	.000
දෙ වන තේරීම	f²2826.124*	.000
තුන් වන තේරීම	f²1383.910*	.108

.05 විශ්‍රම්භ මට්ටම $p < 0'05 = *$

16 වන වගුවෙන් පැහැදිලි කරන පරිදි, ආදායම් මට්ටම අනුව රැකියා අපේක්ෂණ අතර වෙසෙසි වෙනසක් පවතින්නේ ද'යි සලකා බැලීමේ දී ලද කයි වර්ග අගය අනුපිළිවෙළින් .000, .000 සහ .108 වේ. එය .05 විශ්‍රම්භ මට්ටමින් සම්බන්ධතාවක් දක්වා ඇති බැවින්, ආදායම් සහ රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළෙහි පළමු වන දෙ වන තේරීම අතර දැඩි සම්බන්ධතාවක් පවතී. නමුත් තුන් වන තේරීම අතර එවැනි

සම්බන්ධතාවක් නො පවතී. ඉහත සඳහන් දත්ත පැහැදිලි කරනුයේ ආදායම් මට්ටම සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ අනුපිළිවෙළෙහි පළමු වන සහ දෙ වන තේරීමට බලපාන බවත්, තුන් වන තේරීමට බලපෑම් නො කරන බවත් ය.

විචල්‍ය අතර පවතින සම්බන්ධතාව කයි වර්ග පරීක්ෂණයේ ප්‍රතිඵල ඇසුරෙන් පැහැදිලි කෙරේ. මෙහි සමස්ත නිගමනය වනුයේ සිසුන්ගේ ස්ත්‍රී - පුරුෂ බව, ඉගෙනුම ලබන පාසල පිහිටි දිස්ත්‍රික්කය, පාසල් වර්ගය, විෂය ධාරාව, මවගේ රැකියාව, පවුලේ ආදායම් මට්ටම, සිසු රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපාන බවත්, ග්‍රාමීය - නාගරික බව, මවගේ අධ්‍යාපන මට්ටම, පියාගේ රැකියාව, පියාගේ අධ්‍යාපන මට්ටම සිසු රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපෑම් නො කරන බවත් ය. රාජ්‍ය, පෞද්ගලික, ස්වයං, ඕනෑ ම ක්ෂේත්‍රයක් යටතේ ප්‍රතිශත විශ්ලේෂණයක් කෙරේ.

මෙම අධ්‍යයනයේ තෝරා ගත් නියැදිය සඳහා ඉදිරිපත් කරන ලද ප්‍රශ්නාවලියේ තමන් අපේක්ෂා කරන රැකියා වර්ගය අනුපිළිවෙළින් නම් කරන ලෙස ප්‍රශ්නයක් ඉදිරිපත් කරන ලදී. ඒ සඳහා සිසුන්ගෙන් ලද ප්‍රතිචාර මෙසේ දැක්විය හැකි ය.

17 වන වගුව : සිසු රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියාව	1 වන තේරීම		2 වන තේරීම		3 වන තේරීම	
	ගණන	ප්‍රතිශත	ගණන	ප්‍රතිශත	ගණන	ප්‍රතිශත
1. ගුරු	186	40	103	24	29	13
2. වෛද්‍ය	34	7.3	2	0.4	02	0.9
3. කාර්යාල ප්‍රධාන	02	0.4	4	0.9	04	2
4. බැංකු කළමනාකරණ	20	4.3	12	3	05	2
5. නීතිඥ	22	4.7	30	7	14	6
6. පෞද්ගලික ආයතනයක	08	1.7	20	5	06	3
7. ගණකාධිකාරි	30	7	12	4	04	2
8. හෙද	5	1	33	8	22	10
9. ලිපිකරු	09	2	36	8	20	9
10. බැංකු නිලධාරි	38	8.2	28	7	10	3
11. කථිකාචාර්ය	01	0.2	01	0.2	03	1
12. පොලිස්	16	3.4	20	5	18	8
13. හමුදාව	21	4.5	29	7	17	8
14. ඉංජිනේරු	26	5.6	09	2	03	
15. ආයතන හිමිකරු	-	-	01	12	-	-
16. පරිගණක රැකියා	09	02	10	2	06	3
17. මිනින්දෝරු	01	02	-	-	-	-
18. ගෘහ නිර්මාණ ශිල්පි	03	0.6	02	0.4	-	-
19. කාර්මික ශිල්පි	05	1	03	0.7	02	0.9
20. සංගීතඥ	04	0.8	01	0.2	02	0.9
21. ගුවන් නියමු	04	0.8	02	2	05	2
22. රියැදුරු	01	0.2	01	0.2	09	4
23. නිරූපණ ශිල්පි	02	0.4	02	0.4	01	0.4
24. ස්වයං රැකියා	06	1	20	5	18	8
25. ජනමාධ්‍ය	02	0.4	01	0.2	03	1
26. සමාජ සේවා	-	-	03	0.7	01	0.4
27. ගිණුම් තබන්නා	02	0.4	02	0.4	-	-
28. ඕනෑ ම	03	0.6	28	7	17	8
	460	100	245		221	

සිසුන්ගේ වෘත්තීය තේරීම ක්ෂේත්‍ර 28ක් වෙත පැතිර පවතී. එක් එක් රැකියා ක්ෂේත්‍රය සඳහා සංඛ්‍යාත්මක වෙනස්කම් ඇත. ගුරු වෘත්තිය, බැංකු නිලධාරි, වෛi සේවය, නීතිඥ, හෙද හා ලිපිකරු රැකියා වෙත ඉහළ ප්‍රතිශතයක් අපේක්ෂා කෙරේ. මෙහි පළමු වන තේරීම ගුරු, බැංකු නිලධාරි, වෛi වෙත ද දෙ වන තේරීම ගුරු, ලිපිකරු, හෙද වෙත ද තුන් වන තේරීම ගුරු, හෙද, ලිපිකරු වෙත ද අපේක්ෂා කෙරේ.

18 වන වගුව : සිසු රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියාව	1 වන තේරීම		2 වන තේරීම		3 වන තේරීම	
	ස්ත්‍රී	පුරුෂ	ස්ත්‍රී	පුරුෂ	ස්ත්‍රී	පුරුෂ
1. ගුරු	105	80	45	44	27	2
2. වෛi	14	20	-	03	01	01
3. කාර්යාල ප්‍රධාන	02	-	01	03	03	01
4. බැංකු කළමනාකරණ	09	11	07	04	02	03
5. නීතිඥ	13	09	23	04	10	09
6. පෞද්ගලික ආයතනයක	04	04	05	14	05	03
7. ගණකාධිකාරි	21	09	11	05	05	02
8. හෙද	03	02	17	15	09	04
9. ලිපිකරු	06	03	16	15	15	12
10. බැංකු නිලධාරි	17	21	13	17	06	06
11. කථිකාචාර්ය	-	01	01	-	03	-
12. පොලිස්	08	08	08	11	16	04
13. හමුදාව	05	16	13	18	04	13
14. ඉංජිනේරු	10	16	-	09	03	01
15. ආයතන හිමිකරු	-	-	-	01	-	-
16. පරිගණක රැකියා	04	05	07	03	07	-
17. මිනින්දෝරු	01	-	-	-	-	-
18. ගෘහ නිර්මාණ ශිල්පි	01	02	01	-	-	01
19. කාර්මික ශිල්පි	01	04	-	04	-	02
20. සංගීතඥ	03	01	-	01	-	03
21. ගුවන් නියමු	-	04	-	05	03	06
22. රියැදුරු	-	01	-	-	-	08
23. නිරූපණ ශිල්පි	02	-	01	01	-	01
24. ස්වයං රැකියා	02	04	05	07	08	15
25. ජනමාධ්‍ය	-	02	-	01	01	3
26. සමාජ සේවා	-	-	-	04	-	2
27. ගිණුම් තබන්නා	02	-	02	-	-	1
28. ඕනෑ ම	01	02	11	13	11	13
	235	225				

සිසුන්ගේ පුමිතිරි බව අනුව වෘත්තීන් තේරීම ක්ෂේත්‍ර 28ක් වෙත පැතිර ඇත. (18 වන වගුව) එක් එක් රැකියා ක්ෂේත්‍ර සඳහා සංඛ්‍යාත්මක වෙනස්කම් ඇත.මෙහි දී ස්ත්‍රීන් තෝරන රැකියා අනුපිළිවෙළ ගුරු ගණකාධිකාරී, වෛi වන අතර, පිරිමින් තෝරන රැකියා අනුපිළිවෙළ ගුරු, බැංකු නිලධාරි, වෛi වශයෙනි. මෙහි දෙ වන තුන් වන තේරීම ද පුමිතිරි බව අනුව දක්වා ඇත. විෂය ධාරාව අනුව රැකියා තේරීම 19 වන වගුවෙන් දැක්වේ.

19 වන වගුව : සිසු රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියාව	කලා		වාණිජ		විද්‍යා		ගණිත	
	ගණන	ප්‍රතිශත	ගණන	ප්‍රතිශත	ගණන	ප්‍රතිශත	ගණන	ප්‍රතිශත
1. ගුරු	140	67	37	24	07	10	02	08
2. වෛi	-	-	-	-	34	51	-	
3. කාර්යාල ප්‍රධාන	01	0.5	-	-	01	1	-	
4. බැංකු කළමනාකරණ	04	2	16	10	-		-	
5. නීතිඥ	16	8	06	04	-		-	
6. පෞද්ගලික ආයතනයක	02	1	04	3	02	3	-	
7. ගණකාධිකාරි	01	0.5	29	18	-		-	
8. හෙද	04	2	01	0.6	-		-	
9. ලිපිකරු	08	9	01	0.6	-		-	
10. බැංකු නිලධාරි	03	1	35	22	-		-	
11. කථිකාචාර්ය	01	0.5	-	-	-		-	
12. පොලිස්	08	9	08	5	-		-	
13. හමුදාව	10	5	07	4	02	3	02	8
14. ඉංජිනේරු	-				11	16	15	58
15. ආයතන හිමිකරු	-	-	-		-		-	
16. පරිගණක රැකියා	03	1	01	0.6	05	7	-	
17. මිනින්දෝරු	-		-		-		01	4
18. ගෘහ නිර්මාණ ශිල්පි	01	0.5	-		-		02	8
19. කාර්මික ශිල්පි	-		03	2	01	1	01	4
20. සංගීතඥ	03	1			01	1		
21. ගුවන් නියමු	-		-		02	3	02	8
22. රියැදුරු	01	0.5	-		-		-	
23. නිරූපණ ශිල්පි	02	1	-		-		-	
24. ස්වයං රැකියා	01	0.5	04	3	-		01	4
25. ජනමාධ්‍ය	01	0.5	-	-	01	1	-	
26. සමාජ සේවා		-		-		-		-
27. ගිණුම් තබන්නා	-		2	1	-		-	
28. ඕනෑ ම	-		03	2	-		-	
	210		157		67		26	

කලා විෂය ධාරාවේ සිසුන්-ගුරු සේවය,නීතිඥ, හමුදාව, වාණිජ විෂය ධාරාවේ සිසුන් - ගුරු සේවය, බැංකු නිලධාරී, ගණකාධිකාරී, විද්‍යා විෂය ධාරාවේ සිසුන් - වෛද්‍ය,ගුරු, පරිගණක රැකියා, ගණිත විෂය ධාරාවේ සිසුන් - ඉංජිනේරු, ගුරු දෙවන ස්ථානයට ගුරු, හමුදා, ගෘහ නිර්මාණ ශිල්පී, ගුවන් නියමු තුන් වන ස්ථානයට, මිනින්දෝරු, කාර්මික ශිල්පී, ස්වයං රැකියා විය. කලා හා වාණිජ විෂය ධාරාවේ වැඩි සිසුන් ප්‍රමාණයක් ගුරු වෘත්තිය තේරීමට ද, විද්‍යා විෂය ධාරාවේ සිසුන් වෛද්‍ය වෘත්තිය තේරීම ද, ගණිත විෂය ධාරාවේ සිසුන් ඉංජිනේරු වෘත්තිය තේරීම ද දැක්විය හැකි ය. ග්‍රාමීය - නාගරික වශයෙන් විෂය ධාරා අනුව රැකියා තේරීමේ අනුපිළිවෙළ 20 වන වගුව යටතේ දැක්වේ.

20 වන වගුව : විෂය ධාරාව හා ග්‍රාමීය - නාගරික බව අනුව රැකියා තේරීම

රැකියාව	කලා		වාණිජ		විද්‍යා		ගණිත
	ග්‍රාමීය	නාගරික	ග්‍රාමීය	නාගරික	ග්‍රාමීය	නාගරික	ග්‍රාමීය නාගරික
1. ගුරු	64	76	20	17	03	04	02
2. වෛද්‍ය	-	-			14	20	
3. කාර්යාල ප්‍රධාන	-	01			01	-	
4. බැංකු කළමනාකරණ	01	03	08	10			
5. නීතිඥ	07	09	03	03			
6. පෞද්ගලික ආයතනයක	01	01	01	03	-	02	
7. ගණකාධිකාරී	01	-	17				
8. හෙද	01	03	01				
9. ලිපිකරු	06	02	01				
10. බැංකු නිලධාරී	02	01	15	20			
11. කථිකාචාර්ය		01	-	-			
12. පොලිස්	03	05	05	03			
13. හමුදාව	04	06	05	02		02	02
14. ඉංජිනේරු	-	-	-	-	11	04	11
15. ආයතන හිමිකරු	-	-	-	-			
16. පරිගණක රැකියා	-	03	01		03	02	
17. මිනින්දෝරු	-		-	-			01
18. ගෘහ නිර්මාණ ශිල්පී		01	-	-			02
19. කාර්මික ශිල්පී	-		01	02	-	01	01
20. සංගීතඥ	-	03			-	01	
21. ගුවන් නියමු	-	-		-	02	01	01
22. රියැදුරු	-	01					
23. නිරූපණ ශිල්පී	01	01					
24. ස්වයං රැකියා		01	02	02			01
25. ජනමාධ්‍ය	01	-			-	01	
26. සමාජ සේවා		-	-				
27. ගිණුම් තබන්නා	-	-	02				
28. ඕනෑ ම	-	-	03				

20 වන වගුව අනුව විෂය ධාරාව හා ග්‍රාමීය - නාගරික බව අනුව රැකියා තේරීමේ අනුපිළිවෙළ වන්නේ කලා විෂය ධාරාව යටතේ ග්‍රාමීය අංශයේ රැකියා, ගුරු, නීතිඥ සහ ලිපිකරු වශයෙනි. කලා විෂය ධාරාව යටතේ නාගරික අංශයේ රැකියා ගුරු, නීතිඥ සහ හමුදා වශයෙනි. වාණිජ විෂය ධාරාව යටතේ ග්‍රාමීය අංශයේ රැකියා අපේක්ෂණ ගුරු, ගණකාධිකාරි, බැංකු නිලධාරි වශයෙන් ද නාගරික අංශයේ රැකියා අපේක්ෂණ ගුරු, බැංකු නිලධාරි, බැංකු කළමනාකරු වශයෙන් ද වේ. විi විෂය ධාරාව යටතේ ග්‍රාමීය අංශයේ රැකියා අපේක්ෂණ වෛi, ගුරු, පරිගණක රැකියා වශයෙන් ද, නාගරික අංශයේ රැකියා අපේක්ෂණ වෛi, ඉංජිනේරු, ගුරු වශයෙන් ද, ගණිත අංශයේ රැකියා අපේක්ෂණ ඉංජිනේරු, හමුදාව, ගුවන් නියමු වශයෙන් ද, නාගරික රැකියා අපේක්ෂණ ඉංජිනේරු, ගුරු, ගෘහ නිර්මාණ ශිල්පී වශයෙන් ද වේ.

සමස්තයක් වශයෙන් කලා විෂය ධාරාව හදාරන නාගරික අංශයේ සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ ග්‍රාමීය අංශයේ සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණවලට වඩා විවිධත්වයක් ගෙන ඇත. නමුත් රැකියා තේරීමේ විවිධත්වය ග්‍රාමීය අංශයට වඩා අඩු ය. විi විෂය ධාරාව සහ ගණිතය විෂය ධාරාව හදාරන නාගරික සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ ග්‍රාමීය අංශයේ සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණවලට වඩා විවිධත්වයක් ගෙන ඇත.

21 වන වගුව : මවගේ සහ පියාගේ රැකියාව මත සිසු රැකියා අපේක්ෂණ

රැකියාව	මවගේ රැකියාව			පියාගේ රැකියාව		
	රැකියා තේරීම			රැකියා තේරීම		
	1	2	3	1	2	3
1. ගුරු	12	8	3	9	3	3
2. වෛi	1	-	-	2	-	-
3. ස්වයං රැකියා	1	2	2	3	2	3
4. කළමනාකරණ	-	-	-	1	1	-
5. හමුදාව	-	-	-	1	3	1

21 වන වගුව අනුව මවගේ හෝ පියාගේ හෝ මව පියා යන දෙදෙනාගේ ම රැකියා මත සිසුන් තම වෘත්තීය අපේක්ෂණ තේරීම කර ඇත. මෙහි දී පැහැදිලිව ම පෙනෙන කරුණක් වන්නේ මව හෝ පියා හෝ එම දෙදෙනා ම ගුරු වෘත්තියේ නියැළි අයගෙන් වැඩි ප්‍රමාණයක් ඔවුන්ගේ දරුවන් රැකියා අපේක්ෂණ තීරණය කර ඇත්තේ ගුරු වෘත්තිය සම්බන්ධයෙනි.

දෙමාපිය සම්මුඛ සාකච්ඡාවල දී රැකියා අපේක්ෂණ පිළිබඳ පාසලින් දැනුවත් කළ යුතු ආකාරය සඳහන් කර ඇත.

එනම්,

- වෘත්තියක් සඳහා අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සමත් වීම ම ප්‍රමාණවත් නො වන බැවින්, වෘත්තීය පුහුණුවකට ද යොමු කිරීම යෝග්‍ය ය.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයට පෙනී සිටි සිසුන්ට සම්මන්ත්‍රණ පැවැත්වීම මාර්ගයෙන් වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශන ලබා දීම.
- ඉගෙන ගන්නා කාලය තුළ දැතේ මහන්සියෙන් කරන්න පුළුවන් රැකියාවක් කියා දෙනවා නම් හොඳයි.
- උගන්වන විෂයයන්ට අමතර ව වෘත්තීය අධ්‍යාපනයකුත් ලබා දෙනවා නම් හොඳයි. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විෂය ධාරාව තෝරා ගැනීමේ දී දරුවා දෙමාපියන් වන අප කිසි ම බලපෑමක් නො කළ යුතු ය. වර්තමානයේ ගත් කල පාසල් අධ්‍යාපනය තුළින් පමණක් අද රැකියාවක් සොයා ගැනීම අපහසු ය. එම නිසා සෑම දරුවෙකුට ම පාසල් අධ්‍යාපනයට අමතර ව වෘත්තීය අධ්‍යාපනයක් ලබා දිය යුතු ය.
- අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සමත් වූ පමණින් ම දරුවකුට රැකියාවක් ලබා ගැනීම අපහසු බව දනිමි. වෘත්තීය අධ්‍යාපනයට යොමු කළ යුතු ය.
- අධ්‍යාපන සුදුසුකම්වලට අනුව රැකියාව ලබා ගැනීමට අවශ්‍ය පහසුකම් දීම.
- දරුවන් කැමති රැකියා ක්ෂේත්‍රයක නිරත වීමට අවශ්‍ය පහසුකම් සැලසීම දෙමාපියන්ගේ වගකීම සේ සලකනවා.
- දරුවන්ගේ අධ්‍යාපන සුදුසුකම් අනුව රැකියාවක් ලැබිය යුතු ය.
- රජයේ රැකියාවක් නම් ලංකාවේ ඕනෑ ම තැනක සේවය කළාට කමක් නැත.
- රජයට සම්බන්ධ ඕනෑ ම රැකියාවක් කිරීම සුදුසු බව.
- වර්තමාන රැකියා වෙළෙඳපොළ නැඹුරුව කුමන ආකාරය දැ'යි පැහැදිලි කර දී ඊට අවශ්‍ය සුදුසුකම් සපුරා ගන්නා ආකාරය පිළිබඳ ව දැනුවත් කිරීම හා ලබා දෙන අධ්‍යාපනය රැකියාවක් කිරීමට සුදුසු ආකාරයෙන් ලබා දීම.
- වර්තමානයේ රැකියා ලබා ගැනීම අපහසු ය. නමුත් ඉහළ සුදුසුකම් ලබා ගතහොත් රැකියා ලබා ගැනීම එතරම් අපහසු නො වේ.
- වෘත්තීය අධ්‍යාපනයට පාසලින් යොමු කළ යුතු ය.
- නූතනයට ගැළපෙන අධ්‍යාපනයක් ලබා දිය යුතු ය. ඉදිරියේ පවතින තත්ත්වය අවදානම් තත්ත්වයකි.
- උසස් පෙළ විෂය කරනවාත් සමඟ ම රැකියාවක් සඳහා ඍජු ව ම විෂයයක් ඉලක්ක වනවා නම් හොඳයි.

නිගමන හා යෝජනා

අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපාන සාධක නම් වූ මෙම අධ්‍යයනයේ දී අධ්‍යාපනය හා රැකියා අපේක්ෂණවල ස්වභාවය, රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපාන සාධක, වර්තමාන තරුණ පිරිසේ රැකියා අපේක්ෂක මට්ටම, විධිමත් පාසල් මඟින් රැකියා අපේක්ෂණ සඳහා මඟ පෙන්වීමක් කරන ආකාරය ලෝකයේ වෙනත් රටවල් වෘත්තියාභිමුඛ කිරීමට විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපන පිටිවහලක් කර ගෙන ඇත් ද'යි ශ්‍රම වෙළෙඳපොළ හා මෙම වෘත්තීය අපේක්ෂණ ගැළපෙන අයුරු නො ගැළපෙන්නේ නම් ගළපා ගැනීමට ගත යුතු ක්‍රියා මාර්ග, ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයින් වෙත විකල්ප ඉඟි සැපයීම කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන ලදී. මේ සඳහා අවශ්‍ය දත්ත රැස්කර ගැනීමට ශිෂ්‍ය ප්‍රශ්නාවලිය, දෙමාපිය සම්මුඛ සාකච්ඡා ඉලක්ක කණ්ඩායම් මඟින් ලබා ගත් සම්මුඛ උපලේඛන හා ලිඛිත මූලාශ්‍ර භාවිත කරන ලදී. එම දත්ත විශ්ලේෂණයෙන් ඉදිරිපත් කරන නිගමන හා යෝජනා පහත සඳහන් වේ.

01. ජන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තු වාර්ෂික වාර්තාව හා ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකු වාර්ෂික වාර්තාව පෙන්වා දී ඇති පරිදි ශ්‍රී ලංකාවේ උගත් රැකියා වියුක්තියක් පවතී.

02. 1972, 1982 හා 1997 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ තුළින් වෘත්තීය කුසලතා ලබා දීමට ප්‍රයත්න දරා ඇත. නමුත් විරැකියාව අවම කිරීමට එය ප්‍රමාණවත් වී නැත.

03. එක්සත් රාජධානිය, එක්සත් ජනපදය, ජපානය වැනි සංවර්ධිත රාජ්‍යයන් ද කොරියාව, සිංගප්පූරුව, හොංකොං වැනි සංවර්ධිත රටවල් ද අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති තුළින් ම රැකියා නියුක්තිය වර්ධනයට ක්‍රියා මාර්ග ගෙන ඇත. මෙහි දී රාජ්‍ය හා පෞද්ගලික දෙ අංශයේ ම සාමූහික ප්‍රයත්න මත ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා සඳහා ශිෂ්‍ය මාර්ගෝපදේශ සේවා සැපයීම, විවිධ බාහිර ආයතන හා උපදේශකයන් පාසල් දිරිමත් කිරීම, විවිධ පර්යේෂණ තුළින් අදාළ ක්‍රියාමාර්ග ගැනීම, ශිෂ්‍ය හැකියා, ළැදියා අවශ්‍යතා මත පාසල් විෂය මාලාව ක්‍රියාත්මක වීම මඟින් මෙම තත්ත්වය කරා ළඟා වී ඇත.

04. ස්ත්‍රී පුරුෂ බව හා සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ අතර වෙසෙසි බවක් ඇත. විදේශීය අධ්‍යාපන අනාවරණ මඟින් ද, ස්ත්‍රී පුරුෂ බව හා රැකියා අපේක්ෂණ අතර ධන සම්බන්ධතාවක් පවතින බව තහවුරු විය. ශ්‍රී ලංකාව තුළ කර ඇති අධ්‍යයන අනාවරණ ද ඒ හා සමාන වේ. දේශීය අනාවරණ එම අදහස සුළු වශයෙන් සනාථ කර ඇත. සුළු වශයෙන් ස්ත්‍රී පුරුෂ බව හා රැකියා අපේක්ෂණ අතර සම්බන්ධතාවක් දක්නට නොමැති බව පෙන්වා දෙන අනාවරණ වන්නේ Sharp (1992) Light body & Dumdell (1996) Incue වුවත් ජපන් කාන්තාව නිවස ආශ්‍රිත ව වැඩි වශයෙන් රැඳී සිටින වෘත්තීන් කෙරෙහි අවධානය යොමු කර ඇති බව යි.

මෙහි නිගමනය වන්නේ ස්ත්‍රී පුරුෂ බව හා සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ අතර වෙසෙසි බවක් ඇති බව යි. එනම් අපේක්ෂණ තේරීම කෙරෙහි ස්ත්‍රී පුරුෂ බව බලපාන බව නිගමනය කළ හැකි ය.

05. ස්ත්‍රී - පුරුෂ බව හා සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ අතර ධන සම්බන්ධතාවක් ඇත. එනම් රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි ස්ත්‍රී පුරුෂ බව බලපාන බව යි.
06. සිසුන් ඉගෙනුම ලබන පාසල පිහිටි දිස්ත්‍රික්කය රැකියා අපේක්ෂණ අතර ධන සම්බන්ධතාවක් ඇත. එනම් රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි ඔවුන් ඉගෙනුම ලබන පාසල පිහිටි දිස්ත්‍රික්කය බලපාන බව යි.
07. ග්‍රාමීය - නාගරික බව සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපෑම් නො කරන බව නිගමනය කළ හැකි ය.
08. සිසුන් ඉගෙනුම ලබන පාසල් වර්ගය (IAB, 1C) ඔවුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපෑම් කරන බව නිගමනය විය.
09. සිසුන් ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි ධන බලපෑමක් කරනු ලබයි. ඔවුන් ඉගෙනුම ලබන විෂය ධාරාව අනුව ඔවුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ තීරණය වන බව.
10. මවගේ රැකියාව සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපෑම් කරනු ලබන බව නිගමනය විය.
11. මවගේ අධ්‍යාපන මට්ටම සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ තීරණය වීම කෙරෙහි බලපෑම් නො කරන බව නිගමනය විය.
12. පියාගේ රැකියාව සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපෑම් නො කරන බව නිගමනය විය.
13. පියාගේ අධ්‍යාපන මට්ටම සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපෑම් නො කරන බව නිගමනය විය.
14. පවුලේ ආදායම් මට්ටම සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපෑම් කරන බව නිගමනය විය.

සමස්තයක් වශයෙන් සිසුන්ගේ ස්ත්‍රී පුරුෂ බව, ඉගෙනුම ලබන පාසල පිහිටි දිස්ත්‍රික්කය, පාසල් වර්ගය, විෂය ධාරාව, මවගේ රැකියාව, පවුලේ ආදායම් මට්ටම සිසු රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපෑම් කරන බව නිගමනය කළ හැකි අතර ග්‍රාමීය - නාගරික බව, මවගේ අධ්‍යාපන මට්ටම, පියාගේ රැකියාව, පියාගේ අධ්‍යාපන මට්ටම සිසු රැකියා අපේක්ෂණ කෙරෙහි බලපෑම් කරනු නො ලබන බව නිගමනය කළ හැකි විය.
මේ අනුව සිසුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණ තීරණය වීම කෙරෙහි පියාට වඩා මව වැඩි බලපෑමක් කරන බව නිගමනය විය.

15. ස්ත්‍රී පුරුෂ භේදය නො තකා සියලු දෙනා ම රජයේ රැකියා අපේක්ෂා කරති.
16. විෂය ධාරාව අනුව ගණිත අංශය හැර අන් සියලු ම විෂය ධාරාවල එනම් විiා, කලා, වාණිජ විෂය ධාරාවල සිසුහු රාජ්‍ය අංශයේ රැකියා වැඩි වශයෙන් අපේක්ෂා කරති. IAB පාසල්වල සිසුන්ට වඩා වැඩි සිසුන් ප්‍රමාණයක් 1C පාසල්වල සිසුහු රජයේ රැකියා අපේක්ෂා කරති. (31 වන වගුව)

17. නියැදියේ රැකියා වර්ග තේරීමේ දී පළමු වන ස්ථානය, දෙ වන ස්ථානය, තුන් වන ස්ථානය ගුරු සේවය හිමි කර ගෙන ඇත.
18. සිසුන්ගේ රැකියා තේරීමේ අනුපිළිවෙළ පළමු වන තේරීම - ගුරු, බැංකු නිලධාරි, වෛi, දෙ වන තේරීම ගුරු, ලිපිකරු, හෙද, තුන් වන තේරීම ගුරු, හෙද, ලිපිකරු.
19. සිසු රැකියා අපේක්ෂණ ප්‍රමිතිරි බව රැකියා අනුපිළිවෙළ

පළමු වන තේරීම	-	ස්ත්‍රී	-	ගුරු, ගණකාධිකාරී, බැංකු නිලධාරී
		පුරුෂ	-	ගුරු, බැංකු නිලධාරී, වෛi
දෙ වන තේරීම	-	ස්ත්‍රී	-	ගුරු, නීතිඥ, හෙද
		පුරුෂ	-	ගුරු, හමුදා, බැංකු නිලධාරී
තුන් වන තේරීම	-	ස්ත්‍රී	-	ගුරු,පොලිස්, ලිපිකරු
		පුරුෂ	-	ස්වයං රැකියා, හමුදා, ලිපිකරු වශයෙනි.

20. දෙමාපියන් වැඩි දෙනකුගේ අපේක්ෂණ වී ඇත්තේ සිසුන් හදාරන විෂය ධාරාව මඟින් රැකියා අවස්ථා ලබා ගත හැකි බව යි.
21. දෙමාපියන් වැඩි දෙනකුගේ අපේක්ෂණය වී ඇත්තේ අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයෙන් පසු ව විශ්ව වි⁝ලයට යෑමට ය.
22. රැකියා තේරීම සම්බන්ධ දෙමාපිය අදහස වූයේ දරුවන්ගේ හැකියා මත රැ කියා තෝරා ගැනීමට දෙන බවයි.
23. රැකියා ලබා ගැනීම සම්බන්ධ ව පාසලෙන් දැනුවත් කළ යුතු බව දෙමාපියන් වැඩි දෙනකුගේ නිගමනය විය.
24. පාසලෙන් රැකියා අවස්ථා ලබා දීමට විෂය දැනුම ලබා දෙන අතරතුර දී ම දැනුවත් කළ බව දෙමාපියන් වැඩි දෙනකුගේ නිගමනය විය.

ඉහත සඳහන් අනාවරණ මඟින් විෂයමාලා සම්පාදකයින් තම විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණවල දී විෂයමාලා තවදුරටත් ප්‍රායෝගික කිරීමට සහ රටේ පවතින අවශ්‍යතාවන්ට ගැළපෙන ලෙස, එනම් රැකියා වෙළෙඳපොළට ගැළපෙන ලෙස විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණය කළ යුතු වේ.

යෝජනා

01. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විෂයමාලා සමහර පාර්ශ්ව තවදුරටත් වෘත්තීය නැඹුරුවක් සඳහා යොමු වීමක අවශ්‍යතාව පැන නැඟී ඇත. මෙම යොමුවීම රාජ්‍ය, පෞද්ගලික යන දෙ අංශය ම සම්බන්ධ වී සිදු වන්නක් විය යුතු ය.
02. රාජ්‍ය අංශයේ සහ පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා පුරප්පාඩුවලට ඍජු ව ම යොමු විය හැකි ප්‍රායෝගික පුහුණුවක් අ.පො.ස. (උ.පෙළ) ට පසුව ලබා දීම.
03. සාම්ප්‍රදායික රැකියා ක්ෂේත්‍ර කෙරෙහි පමණක් නො ව රැකියා වෙළෙඳපොළෙහි එම රැකියා පිළිබඳ ව සිසුන්ගේ ආකල්ප වර්ධනය කිරීමක් පාසලින් සිදු කළ යුතු ය.
04. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) ඉගෙනුම ලබන අවධියේ දී ම ප්‍රමාණවත් පරිදි ඉංග්‍රීසි භාෂාව හැසිරවීමේ හැකියාව ලබා දිය යුතු ය.

05. පාසල තුළ ම ශිෂ්‍ය රැකියා මාර්ගෝපදේශන සේවා වැඩ පිළිවෙළක් ක්‍රමවත් ව පවත්වා ගත යුතු ය.
06. පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් පසු සිසුන් යොමු විය යුතු උසස් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍ර හෝ රැකියා කෙරෙහි පූර්ණ අවබෝධයක් අ.පො.ස. (උ.පෙළ) හදාරන අවධියේ දී ම ලබා දිය යුතු ය.
07. සිසුන් නොදැනුවත් ව තෝරා ගන්නා රැකියා පුහුණු ක්‍රමය තුළ ඔවුන් රැකියා නොමැති ව අතරමංවීමේ අනතුර ගැන පාසලින් දැනුවත් කළ යුතු වේ.
08. පාසල තුළින් අධ්‍යාපනයට සමගාමී ව ප්‍රායෝගික පුහුණුවක් ලබා දීමට කටයුතු කළ යුතු ය.
09. වර්තමාන පාසල් සිසුන් පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා කෙරෙහි වැඩි රුචිකත්වයක් දක්වන නිසා අ.පො.ස. (සා.පෙළ) හා අ.පො.ස. (උ.පෙළ) අසමත් වන සිසුන් පෞද්ගලික අංශයේ රැකියා කෙරෙහි යොමු කරන විශේෂ වැඩ පිළිවෙළක් සකස් කළ යුතු ය.
10. අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයෙන් පසු වැඩි දුරටත් ශාස්ත්‍රීය අංශයට නැඹුරු වීමට අකමැති සිසුන් පවතින ශ්‍රම වෙළෙඳපොළේ ඉල්ලුම මත වෘත්තීය පුහුණුව සඳහා පාසල විසින් යොමු කළ යුතු ය.
11. නවීන තාක්ෂණය ප්‍රවර්ධනය වනවාත් සමඟ පාසල් පද්ධතිය තුළින් නව රැකියා ලබා ගැනීමට අවශ්‍ය කුසලතා පුහුණු කිරීමට අවස්ථාව සලසා දිය යුතු ය.
12. පාසල මඟින් වැඩ ලෝකයට අවතීර්ණ වීමට, වැඩ කිරීමට ආකල්ප ඇති කළ යුතු ය.
13. බොහෝ සිසුන්ගේ දෙමාපියන් තම දරුවන්ගේ කුසලතා නො දන්නා බැවින් තම ළමුන්ගේ හැකියා අවබෝධ කර ගැනීමට උපකාර කළ යුතු ය.

තව ද සිසු ආකල්පවල වෙනසක් ඇති කරමින් රටට ගැළපෙන තම වෘත්තීය පාඨමාලා සැලසුම් කළ හැකි අතර, රැකියා සම්පාදකයින් ද රටේ අවශ්‍යතාවට ගැළපෙන ලෙස රැකියා සම්පාදනය කළ යුතු ය. දෙමාපියන් ද තම දරුවන්ගේ හැකියා ළැදියා අවබෝධ කර ගෙන ගැළපෙන පාඨමාලා තෝරා ගැනීමට උදව් කළ යුතු ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

01. අධ්‍යාපන වාර සඟරාව (1973), කොළඹ විශ්ව විාලය, කොළඹ.
02. අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා (1981), අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය
03. අමරසිංහ එන්. (1995), ශ්‍රී ලංකාවේ 9 වසර සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ අධ්‍යාපනය වසර 50 සමරුව, කොළඹ විශ්ව විාලය.
04. කන්නන්ගර ල.ස.ස. (1994), ලංකාවේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ කාරක සභා සැසි වාරය
05. කම්කරු අමාත්‍යාංශ වාර්තාව (2000), කම්කරු අමාත්‍යාංශය, කොළඹ.
06. චන්ද්‍රදාස (1994), වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශක සේවාවක අවශ්‍යතාව පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්, කොළඹ විශ්ව විාලය.
07. චාලට් (2000), අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ සොයා බැලීම සහ අධ්‍යාපනය රැකියා නියුක්තිය ගළපාලීම සඳහා පාසලේ කාර්යභාරය විමසීම. අධ්‍යාපන දර්ශනසූරි උසස් මුද්‍රණය නො කළ නිබන්ධනය, විවෘත විශ්ව විාලය.
08. ජයවර්ධන ඒ, (1984), රත්නපුර දිස්ත්‍රික්කයේ මැණික් කර්මාන්තය ළමුන්ගේ විධිමත් අධ්‍යාපනය කෙරෙහි බලපාන ආකාරය මුද්‍රණ නො කළ ශාස්ත්‍රපති නිබන්ධනය, කොළඹ විශ්ව විාලය.
09. ජන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තු වාර්තාව (1982, 2000, 2001, 2002), ජන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තුව, කොළඹ.
10. තරුණ අසහනය පිළිබඳ ජනාධිපති කොමිෂන් සභා වාර්තාව (1990), රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව.
11. බණ්ඩාර එම්. පී. (1998), ශ්‍රී ලංකාවේ අ.පො.ස. (සා.පෙළ) සිසුන්ගේ වෘත්තීය අභිලාෂ සපුරාලීම සඳහා විෂය මාලාව සැලසුම්කරණය කළ යුතු ආකාරය මුද්‍රණය නො කළ දර්ශනපති නිබන්ධනය, පේරාදෙණිය විශ්ව විාලය.
12. මයර්ස් (1960), වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශනය පිළිබඳ මූලධර්ම සහ න්‍යාය ධර්ම පරිවර්තනය, අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව, කොළඹ 10.
13. මාර්ග ආයතන (1971), ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් ක්‍රමයෙන් බාහිර අධ්‍යාපනය
14. මාර්ග ප්‍රකාශන (1994), සේවා නියුක්ති ඉඩ ප්‍රස්තා හා බලාපොරොත්තු සම කිරීම.
15. මාර්ග ආයතන (1976/1992), ග්‍රාමීය අංශයේ සේවා නියුක්තික තරුණයන්ගේ රැකියා බලාපොරොත්තු හා සේවා නියුක්තිය.
16. මාර්ග ආයතනය (1977), ගම්බද තරුණ තරුණියන්ගේ රැකියා බලාපොරොත්තු මොනවා ද? ගමේ වර්තමාන තත්ත්වය අනුව ඒවා කොතෙක් දුරට සපුරා ගත හැකි ද?
17. මාර්ග ආයතනය (1998), සමාජ ආර්ථික සංස්කෘතික ත්‍රෛමාසික විවර්නිකාව, 16 වන කලාපය

18. ලීලාවතී (1997), අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර (සා.පෙළ) සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂණ පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්, මුද්‍රණය නො කළ අධ්‍යාපනපති නිබන්ධනය, ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විාලය.
19. මහ බැංකු වාර්තාව (2005), ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුව, කොළඹ.
20. සේදර, එම්. යූ. (1994), හැවින්ග්ගර්ස්ට් (1953 - 1973) (1948), බැන්ඩුරා (1970), ප්‍රොයිඩ් (1953), ගැටවර විය, සාර ප්‍රකාශය.
21. සේනාධීර එස්. (1997), කාලීන රැකියා අවශ්‍යතා සඳහා යෝග්‍ය නිපුණතා ඇති කිරීම් වස් අ.පො.ස. (සා.පෙළ) හා අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විෂය මාලාවේ කළ යුතු වෙනස්කම්, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.
22. සෝරත හිමි (1999), ශ්‍රී සුමංගල ශබ්ද කෝෂය.
23. හේවාපතිරණ, ඩී. (1997), ලංකාවේ ද්විතීයික පාසල් විෂය මාලාවන් වෘත්තීය නිපුණතා ලබා දීමේ අවශ්‍යතාව හා ඒ සඳහා තාක්ෂණ විෂය තුළින් ගත හැකි මාර්ග පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්, මුද්‍රණය නො කළ දර්ශනපති නිබන්ධනය, පේරාදෙණිය විශ්ව විාලය.

Referances

01. BAYLAY, L.J. (1992), The Role of Women's Studies in Fostering Women's Educational and career prestige Aspiration.
02. BOGIE, D.W. (1976), The Occupational and Educational Aspirations and plans of Rural Kentucky High School Seniors, Siciology, Kentucky.
03. BLYD, V. (1974), Changes in Occupational Aspirations of South Carolina High School Students.
04. BRITIN, (1998), An Official Handbook.
05. BROWN, L. (1993), The New Shorter Oxford English Dictionary Vol. 1. Oxford Ellanden press.
06. CANALE, L & DUNLOP, S. (1987/1988), Factors Influencing career Aspirations of Senior and Freshmen College Students New York U.S.
07. DARIS, P, et al. (1980), Self Perceptions on Sex Typed Attributes and the OCcupational Aspirations and Expectations of High School Females Taxas: US.
08. DAVE, R. H. (1971)
09. Lifelong Education and the School Effectiveness, Research, policy and practice London.
10. DOUGLAS, J. W. B. (1994), The Home and the School published by Mac Gibb on and Kee LTD.

11. EDINGTON, F and Others. (1975/1976), Educational and Occupational Aspirations and Expectations for native American Youth in New Mexies paper presented at Seminar 15 Rural Youth : Human Burden? Et the world Congress of Rural Sociology.
12. EDUCATION AND TRAINING IN SRI LANKA (1989), An Asian Development Bank Sponsord.
13. EDUCATION REFORMS IN SRI LANKA, (2000), Review of Progress in selected Schools in the western province, Sri Lanka.
14. FISCBBEIN, S LANGE, A & LICHTENSTEIN, P. (1997), Quantitative Genetic Analysis of Gende pitterronees in Educational and Occuptional careers Scandinavian Journal of Educational Research.
15. FRAZER, H. (1959), Home Environment and the School.
16. FURLONG, A (1993), Schooling for job published by Avebury Ashgate publishing LTD
17. GABBARD & ECLEMAN (1976), Occupational and Educational Goals of Low Income Children in Kentucky, Kentucky.
18. GATI, JTAMAR :, ASIPOW, SAMUEL:, GIVON. MICHAL (1995), Gender Differences in career Decision making : the content and structure Differences, Journal of Counselling Psychology Vol 42. American Psychological Association Inc.
19. GOTTFREDSON, L S. (1979), Racial Differences in the Evolution of Educational and Occupational Aspirations San Francisco.
20. GREEN, J. L. (1952), Educational and social Needs in, Ceylon, University of Ceylon Review. Vol x.
21. GUNAWARDANA, W. L. A. (1986), A Survey of Educational Wastage in Moratuwatian Primary and Secondary Education, Unpublished M. ed, Thesis, University of Colombo.
22. HOTLERTH, S (1980), High School, Occupational Choice and sex Equity.
23. INOVE, Y (1999), A Statistical Profile of the Differences between undergraduate women in Quam and Japan : their Status Aspirations and Occupational Ethics.
24. JAYAWEERA, S. (1973/1974), Vocational Preferances of Secondary School Girls in Sri Lanka, Modern Ceylon Studies, Vol. 7.
25. JAYASURIYA, J. E. (1965), Study of Vocational Ambitions, Jornal of National Education Society of Ceylon.
26. JAYASENA, A (1990), Differing Socialization Patterns and their and their Effect on Male and Female Roles Sri Lanka.

27. JUST. D. & WIRENSHI, S. (1984), The Relationship between female delinquent Behaviour and work Values, Occupational Aspirations and Labour Market Experience. Final report Vocational Technical Education Research Report Volume 22.
28. LAPAN, R, I. & JINGELSKI, J. (1992), Circumscribing Vocational Aspirations in Junior High School of Counselling Psychology Vol. 39.
29. LIYANARACHCHI, P. (1998), Reforms in the Texhnical and Eduation & Training Descriplines and private sector Role Education Reforms in Sri Lanka (2000), New Digest 12.
30. LIGHT BODY, P. & DURNDELL. A. (1996), The masculine Image of Careers in Science and Technology : Facts and Fantasy. British Journal of Educational Psychology Printed in Great Britain.
31. LIGHT BODY, P. SIAM GERDA : YAIY, LOUISE R WALSH. (1997), A fulfilling Career : Factors which Influence Women's Choice of Protesien Educational Studies.
32. MC BRIDE, P. M. (2000), Career Counselling within the New Millennium Turning premise into practice Eric Data base.
33. MARJORIEBAMKS, K. (1998), Family Background social and academic Capital and adolescents Aspirations : A Mediational Anlysis, Racial Psychology of Education 02 Kluwer Academic publishers, printed, in the Nethrlands.
34. METHA, G. S. (1990), Education Employment and Earnings, New Delhi, Deep & Deep Publications.
35. NICHOLSON, R. A. & VELASEC A, F. (1998), Mothers and Daughters ad to Work : Relationship of mother's Occupations to Daughters, Career Aspirations North Carolina.
36. MILLER, L & BUDD, J. (1999), The Development of occupational sex role Stereoypes, Occupational preference and Academic subject preference in children at Ages 8 - 12 and 12 Educational Psychology.
37. MINISTRY OF FINANCE AND PLANNING (2000), Sri Lanka Survey
38. MUSGROVE, F. (1968), The Contribution of sociology to the study of curriculum in Kerr, J. F. ed, The curriculum London.
39. MUULINGAM, S (1973), Factors Associated with Vocational Choise of Adolescents in Sri Lanka Journal
40. MCINTOSH, M. F. & GREENLAW, M. J. (1990), Fostering the Post Secondary Aspirations of Gifted Urban Minority Students Erc Digests.
41. PUT, MURDO. (1995), Educational Reforms Japan Economic Institute Report N 24.

42. REPORT ON CONSUMER FINANCES AND SOCIO ECONOMIC SURVEY (1996/1997), Central Bank of Sri Lanka.

43. REPORT OF CONSUMER FINANCES AND SOCIO ECONOMIC SURVEY (1996), Central Bank of Sri Lanka.

44. REPORT OF LABOUR STATISTICS (1995), Ministry of Labour.

45. REPORTS OF CENSUS AND STATISTICS (1976)

46. RICHARDS, P. J. (1971), Employment and Unemployment in Ceylon, Development Centre of Organization for Economic Cooperation, Paris.

47. RAJAPAKSHA, S. (1974), Fourth national convention on Women's Studies 03rd - 06th March.

48. ROSENBBAUM, J. E., DELUCU, STYEFANIEL., MILLER, S. A., ROY KERIN. (1999)

49. Pathways in to Work: Short and long term Effect of Personal and Institutional ties. Sociology of education, Nc1.72

50. RUPASINGHE, S. (1998)

Sri Lanka Journal of Socio Science, Vol 11

51. RUPASINGHE,S. (1990)

Second National Convention on Women's Studies, Centre for Women's Reseach Sri Lanka.

52. SANDARASEGARAM & BASTIANPILLAI (1965)

Education in Centre for Regional Development Studies Sri Lanka Ministry of finance and planning Lanka year 2000 towards the 21st Century by C.A.D.S. Panel for Authors(1995)

53. SCHNEIDER & MACCADRY, M.S. (1999)

Academic and Career children for Lesbian and Gay Young Adults National Consultation on Career Development (NATCON)

54. SENEVIRATHNE, S.D.S.E. (1984)

Aspirations and adolescents: A sociological survey of adolescents in an urban and a Rural Area.

Unpublished Ph. d. Dissertataion, University of colombo,

55. SIRISENA, K.D.L (1968)

Journal of the national Education society of Ceylon: voi xvii Ministry of Education.

56. SIRIVASTAVE, R.K.(1973)
The Unemployment Problem With Special reference to the rural Sector, Marga Publication.

57. SILVA W.A. DE (1995)
C. W. W. Kannangara Memorial Letcure, N.I.E Maharagama.

58. SHARP, D.B. (1992)
Aspirations of Youth: Job market reality versus the Vocational career, Canadian vocational Journal 27 Newfoundland.

59. SHULTZ,E. & EASTER, L.M. (1995)
Study of Professional Aspirations and Perceived Obstacles: A Case for Administrative Change, Pennsyivania.

60. SUMMERS, D. (1998)
Longman Dictionary of Contemporary English, India Yhemsan Press.

61. Swell & Shan (1990)
Social class Parental encouragement and Educational

62. Telu. H. (1992)
The Vocational Interest sturcture High School Studente Taiwan.

63. Woma Singhe J. (1982)
An Investiatier of the suing from Art 7 to Science to Sri Lanka, Sri Lanka Journal of Social Sciences Vol. 5

64. Weiler, S. (1992)
Career Development for African, American Latina For males, Eric Digest

65. Wirght, I (2000)
Windows Lasallian Community Education, Colombo.

නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපනික සාධනය

රසික බාලසූරිය

මෙම පර්යේෂණ "නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපනික සාධනය" සම්බන්ධ ව බස්නාහිර පළාතේ කොළඹ 08, බොරැල්ල උපදිසාපති කොට්ඨාසයට අයත්, දුගී ප්‍රජාවක් ජීවත් වන ප්‍රදේශයක පිහිටි 1සී වර්ගයේ විද්‍යාලයක සහ බස්නාහිර පළාතේ ම බොරැල්ල කොට්ඨාසයට අයත් කොළඹ 8, පිහිටි 1ඒබී වර්ගයේ විද්‍යාලයක, 2003 අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ විභාගයට පෙනී සිටි ශිෂ්‍යයින්ගේ දත්ත පදනම් කර ගෙන සකස් කරන ලද්දකි. මෙහි දී මුලින් ම නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපනික සාධනයට අදාළ කරුණු පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කෙරිණි. ඊට අමතර ව දුගීකම අධ්‍යාපනික සාධනයට බලපාන්නේ කෙසේ ද, යන්න පිළිබඳ ව විග්‍රහයක යෙදිණි.

බස්නාහිර පළාතේ ම පිහිටි 1ඒබී වර්ගයේ විද්‍යාලයක් සහ 1සී වර්ගයේ විද්‍යාලයක් තෝරා ගනු ලැබුවේ, මෙම පර්යේෂණයේ දී සංසන්දනාත්මක විග්‍රහයක් කිරීමට අවශ්‍ය වූ බැවිනි.

මුලින් ම මෙම පර්යේෂණයට අදාළ වන දුගීකමට සම්බන්ධ සාහිත්‍යමය කරුණු විග්‍රහයට බඳුන් කරන අතර, දෙවනු ව දත්ත රැස් කිරීමේ උපකරණ ද නියැදි තෝරා ගත් ආකාරය ද පර්යේෂණයේ සීමා යනාදිය ද විග්‍රහ කෙරේ. අවසානයේ දී විද්‍යාල දෙකෙහි ම දත්ත සංසන්දනාත්මක ව විග්‍රහයක ආකාරයෙන් ඉදිරිපත් කෙරේ.

''නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපනික සාධනය''ට අදාළ සාහිත්‍යමය විමර්ශනය

හැඳින්වීම

''නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපනික සාධනයට'' අදාළ වන න්‍යායාත්මක තොරතුරු සහ එයට අදාළ වන සමාජ විද්‍යාත්මක සාහිත්‍යමය තොරතුරුවල බලපෑම් සහ සමාජ විද්‍යාඥයින් කීප දෙනකු පළ කර ඇති අදහස් ද මෙහි දී විමර්ශනයට භාජනය කෙරේ.

දුගීකමේ සංස්කෘතිය (The Culture of Poverty)

ඇමරිකානු ජාතික සමාජ විද්‍යාඥයකු වන ඔස්කාර් ලෙවිස් (Oskar Lewis) විසින් රචිත La-Vida ග්‍රන්ථයේ "දුගීකම"යන්න පැහැදිලි කිරීමට ඉදිරිපත් කිරීමට ඉදිරිපත් කරන ලද න්‍යායාත්මක තොරතුරු විවිධ වූ ඓතිහාසික පසුතලයක් මත දැක්විය හැකි බව අවධාරණය කර ඇත.

ඔස්කාර් ලෙවිස් විසින් "දුගීකම" සම්බන්ධයෙන් ඉදිරිපත් කරන ලද අදහස් යොදා ගැනීමට හේතුව වන්නේ ඔහු විසින් "දුගීකම" තුළ සාකච්ඡා කරන ලද අදහස් කිහිපයක් ම පර්යේෂණ සඳහා යොදාගත් කලාපය තුළ විද්‍යාමාන වන බැවිනි. ඔහු "දුගීකම" සම්බන්ධයෙන් ඉදිරිපත් කරන ලද ලක්ෂණ මෙසේ ය.

1. විනිමය ආර්ථිකය, වැටුප්, ශ්‍රමය සහ ලාභදායී නිෂ්පාදන පහළ මට්ටමක පැවතීම
2. පැහැදිලි ලෙස ම ඉහළ රැකියා වියුක්තියක් දක්නට ලැබීම (රැකියා නො කිරීම) මෙම තත්ත්වයට නුපුහුණු ශ්‍රමය බලපායි
3. පහළ මට්ටමේ වැටුප් තල ක්‍රියාත්මක වීම
4. නො හැකියාව - (එනම් සමාජ ආර්ථික සහ දේශපාලනික හැකියාවන් ලැබී නැති දුප්පතුන්ට මෙම තත්ත්වය සාපේක්ෂ වශයෙන් වැඩියෙන් බලපායි.
5. ද්විපාර්ශ්වික සම්බන්ධතාවට වඩා ඒක පාර්ශ්වීය සම්බන්ධතාව වර්ධනය වීම
6. සුළු පිරිසක් අතර ධනය වැඩිපුර රැස්කර තබා ගැනීම නිසා දුගීකම වර්ධනය වේ. එම නිසා බොහෝ ශ්‍රමිකයින්ට ඉහළ විචල්‍යතාවයකට ඇති හැකියාව අහිමි වීමේ තත්ත්වයක් උදා වී ඇත. මෙයට හේතුව වන්නේ අප්‍රමාණ බව සහ හීනමානය රැගත් චින්තනය යි.

මේ ආකාරයෙන් ජීවිතය හැඩ ගැස්සවීම නිසා දුප්පතුන් අතර "දුගීකම " සම්බන්ධයෙන් ඇති වූ ප්‍රතිඵලයට "දුගීකමේ සංස්කෘතිය" යැයි කියනු ලැබේ.

ලෙවිස්ට අනුව "දුගීකමේ සංස්කෘතිය" තුළ විවිධ පැතිවලින් දුප්පතුන්ගේ හැකියාව අධ්‍යයනය කළ හැකි ය.

1. උපසංස්කෘතිය හා පුළුල් සමාජ ස්තරය අතර ඇති සම්බන්ධතාව සැලකිල්ලට ගැනීමෙන්
2. මුඩුක්කු ප්‍රජාවගේ ස්වභාවය හා දුප්පත්කමට ඇති සම්බන්ධතාව සැලකිල්ලට ගැනීමෙන්
3. පවුලේ ස්වභාවය සහ ආකල්පවල ස්වභාවය මත
4. පුද්ගලයින්ගේ චරිතමය ආකෘතිය මත

සමාජයේ ප්‍රබල ආයතන හා දුප්පතුන් අතර පවත්නා සම්බන්ධතාව සහ ඒකීයකරණය (Intergration) අඩු වීම, දුගීකමේ විශේෂිත ලක්ෂණයකි. මෙය නො වැළැක්විය හැකි (Committer) තත්ත්වයක් වශයෙන් ද විද්‍යාමාන වේ.

මෙවැනි තත්ත්වයක් ඇති වීම කෙරේ විවිධ හේතූන් බලපාන අතර, මෙහි ලා විශේෂයෙන් ම සැලකිය හැක්කේ ආර්ථික සම්පත්වල හිඟතාව, (Segregation) කොන් කිරීම සහ වෙන් කොට දැක්වීමකි. එසේ ම සැකය සහ නො සැලකිල්ල, සමාජයේ විසඳීමට නො හැකි ප්‍රශ්නවල වර්ධනයකි. උදාහරණයක් වශයෙන් සිරගෙවල් සහ වෙනත් අසහනකාරී ක්‍රම නිසා දුප්පත්කමේ (දරිද්‍රතාවේ) දැඩි බව අඩු නො වීම

දැක්විය හැකි ය. එසේ ම සහනකාරී වැඩ පිළිවෙළ ගත් කල කෙසේ හෝ මිනිසුන් ජීවත් කර වීම, ඔවුන්ට සහන සැපයීම, මූලික දුප්පත්කම අඩු කරනවාට වඩා බලාපොරොත්තු රහිත භාවයට සහ දුප්පත්කමට තව දුරටත් දීර්ඝ කර වීමක් වශයෙන් දැක්විය හැකි ය.

එසේ ම අඩු වැටුප් ලැබීමේ ව්‍යාධිය, රැකියා වියුක්තිය සහ අඩු වැටුප් යටතේ රැකියා නො කළ යුතු අය (උදා. ළමයි) රැකියාවල යොදවා ගැනීම, ඉතිරි කිරීමේ හිඟකම, ගෙදර ආහාර පාන තැන්පත් කිරීමේ හිඟකම සහ පුනරාවර්තන වියදම් (එදිනෙදා අවශ්‍ය මුදල්) අඩු වීම දැක්විය හැකි ය. එම හේතු නිසා දුප්පතුන්ට සමාජයේ මහා පරිමාණ ආර්ථික රටාවට දායක විය නො හැකි ය. එම හේතු නිසා දුප්පතුන්ට සමාජයේ පරිමාණයේ ආර්ථික රටාවකට දායක විය නො හැකි ය. එසේ ම මේ යටතේ තවත් ප්‍රශ්න ඇති වේ. දුප්පත්කමට උරදීම පිණිස දැරීමට නො හැකි වන ආකාරයට වැඩි පොළියට මුදල් ණයට ගැනීම, පෞද්ගලික භාණ්ඩ ප්‍රධාන වශයෙන් උකස් තැබීම, එනම් නො විධිමත් ණය දීමේ සහ එදිනෙදාට අවශ්‍ය භාණ්ඩ අවිධිමත් ලෙස මිල ගණන් නොතකා ණයට ගැනීම (එනම් සිල්ලර කඩයකින් එදිනෙදාට අවශ්‍ය පාරිභෝජන භාණ්ඩ ඉන් සුළු ප්‍රමාණවලින් වැඩි මිලකට එදිනෙදාට ණයට ගැනීම) යනාදිය දැක්විය හැකි ය. විශේෂයෙන් ම මෙම අඩු ආදායම්ලාභී ප්‍රජාවේ දුගී පවුල් බොහොමයකට එදිනෙදා අවශ්‍ය වන පුනරාවර්තන වියදම් පවා නොමැති ය. මේ නිසා ඔවුනට එදිනෙදාට අවශ්‍ය කරන ආහාර පාන, භූමිතෙල් යනාදිය සඳහා සිල්ලර කඩවලින් ණය කාඩ් පතට (එනම් මෙම කඩ මඟින් කුඩා කාඩ්පතක් නිකුත් කරනු ලබයි. ණයට භාණ්ඩ ලබා ගැනීමේ දී එහි මිල ගණන් එම කාඩ් පතේ සඳහන් කර දෙනු ලැබේ. සති අන්තයේ දී මෙම ණයට ගත් භාණ්ඩවල මුදල් පියවිය යුතුයි.) වැඩි මුදලකට භාණ්ඩ ලබා ගැනීමට සිදුවේ. මේ තත්ත්වය මෙම කලාපයේ දුගී ප්‍රජාව අතර දෛනික ව දක්නට ලැබෙන ලක්ෂණයකි.

දුගීකමේ හැකියාවෙන් යුත් මිනිසා ආදායම් උපදවන්නේ ඉතා සුළු වශයෙනි. ඒ නිසා ම ඔහුට ප්‍රතිලාභ ලැබෙන්නේ ද ඉතා සුළු වශයෙනි. මේ අයට පහත් සාක්ෂරතාව සහ පහළ මට්ටමේ අධ්‍යාපනයක් ඇත. අදාළ කලාපයේ පහත් සාක්ෂරතාව සහ අඩු මට්ටමේ අධ්‍යාපනික තත්ත්වය විද්‍යමාන වේ. එසේ ම වෛද්‍ය පහසුකම් මෙන් ම ක්‍රීඩා පහසුකම් සහ විනෝදය සඳහා අවස්ථාවලට අවතීර්ණ වීමට හැකියාව ද නැති අතර අවශ්‍යතාවක් ද නැත. ඔවුන්ට ඉහළ සමාජයේ ආයතන පිළිබඳ ව ඇත්තේ ද ශෝචනීය තත්ත්වයකි. එසේ ම සමාජ මට්ටම අතින් ඉහළ මිනිසුන් සමඟ වෛරයක් ද පවතී. ආණ්ඩුව කෙරෙහි ඇති විශ්වාසය ද අඩු ය. දුප්පත් අය දෙවියන් කෙරෙහි ඇති භක්තිය නිසා අන්‍ය සුභසාධන ආයතන පිළිබඳ සැකයෙන් (Cynicism) පසුවෙති.

දුගීකමේ සංස්කෘතියට අයත් මනුෂ්‍යයෝ මැද පන්තියේ අගයයන් පිළිබඳ ව දන්නා අතර ඒ පිළිබඳ ව කථාකරමින් තමුන් ද එම පන්තියට අයත් බව පවසති. නමුත් සමස්තයක් වශයෙන් ගත් කළ ඔවුහු මැද පන්තියේ ජීවත් නො වෙති.

දුගී මට්ටමේ දී ජීවන චක්‍රය නිසියාකාර ව ක්‍රියාත්මක නො වේ. විශේෂයෙන් ම මෙබඳු පවුල්වල දරුවන්ට ළමා කාලයක් නැත. ඔවුහු කම්කරුවන් ලෙස වැඩ කරති. විශේෂයෙන් ම මෙම කලාපයේ ළමා ජනගහනයෙන් පාසල් යා යුතු වයසේ සිටින ළමයි දිනපතා ම පාසල් නො යති. ඔවුහු පහත් යැ'යි සම්මත විවිධ රැකියාවල දෛනික වැටුපක් බලාපොරොත්තුවෙන් සේවයේ යෙදෙති. මෙම රැකියා දෛනික කුලී පදනම මත කරනු ලබන කම්කරු රැකියා වශයෙන් හැඳින්විය හැකි ය. මේ නිසාම තරුණ කාලයක් ද නැත. එසේ ම මහලු කාලයක් ද නොමැත. මෙම තත්ත්වය බලවත් ම සංස්කෘතික බලපෑමකි. ළමා කාලයේ දී ම ලිංගික චර්යාවන්හි යෙදීම නිසා ද, නිදහස් සංවාසය නිසා ද, ඥාති විවාහ නිසා ද එනම් අඩු වයසින් විවාහ වීම සහ එයට අනුරූප ව භාර්යාවන් හැර යාමේ ප්‍රවණතාව ද, දරුවන් හැර යාමේ ප්‍රවණතාව ද වැඩි වේ. මෙහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස මාතෘ ඥාතිත්වය වැඩි වේ. අසීමාන්තික දුගීකම නිසා මෙම තත්ත්වයට කිසිඳු බලපෑමක් කිරීමට හැකියාවක් නැත. මෙවැනි දුප්පත් පවුල්වල ඒකාබද්ධතාව ඉතා අඩු ය. පවුල් අතර ඇති සනාතන විරුද්ධභාවය වැඩි අතර (Sublizerivalry) භාණ්ඩ හිඟය නිසා ඇති වන තරගකාරීත්වය නිසා ප්‍රචණ්ඩත්වය ද වැඩි වේ.

ඔස්කාර් ලෙවිස්ට අනුව දුගීකම පෞද්ගලික මට්ටමින් ගත් කල දුගී පුද්ගලයාට ඇති වන විශේෂිත ලක්ෂණ මෙසේ ය. තමා කොත් වූ කිසිවක් කර කියා ගත නො හැකි මානසික හීනමානයෙන් පෙළෙන්නකු වශයෙන් ඔහු සිතයි.

මාතෘත්වය පිළිබඳවත් නො සලකා ලිංගික අනන්‍යතාව නො සැලකීම, ඒ නිසා ම හැඟීම් පාලනය කර ගත නො හැකි වීමත්, සාකච්ඡා හා සැලසුම සහගත බවින් තොර වීම නිසාත්, ඔවුන් අනාගත සැලසුම් ක්‍රමවත් භාවයෙන් තොර වීම තවත් ලක්ෂණයකි. මේ නිසා ම "දුගීකම" සමඟ ම මිනිසුන් තුළ "පුරුෂ ආධිපත්‍ය" මෙන් ම පිතෘත්වය පිළිබඳ ව ආධිපත්‍ය භාවය ඇතිවීමත් නො වැළැක්විය හැකි ය. පර්යේෂණයට දායක වූ පවුල් අතරින් වැඩි පවුල් සංඛ්‍යාවක පුරුෂ ආධිපත්‍ය දක්නට ලැබෙන අතර, එය මධ්‍යම පන්තික පවුලක දක්නට ලැබෙන පුරුෂ ආධිපත්‍යට වඩා වෙනස් ස්වරූපයක් ගනී. විශේෂයෙන් ම මෙම දුගී පවුල්වල බීමත්කම සමඟ ම පවුලේ සෙසු සාමාජිකයන් වෙත පුරුෂ ආධිපත්‍යයේ බලය බලෙන් පැටවීමක් පෙන්නුම් කරන බව දක්නට ලැබේ.

මේ ආකාරයෙන් දුගී සංස්කෘතියක් පවතින සමාජයක මිනිසුන් තුළ ඔවුන්ගේ දැනීම ප්‍රාදේශීය මට්ටමක හෝ පළාත් මට්ටමට ම සීමාවන අතර ඔවුන්ට දීර්ඝ ඉතිහාසයක් නැත. මේ නිසා ඔවුන් සතු දැනුම යොදා ගෙන තමන්ගේ ප්‍රශ්න පිළිබඳ ව සංසන්දනාත්මක ව සිතීමට අවශ්‍ය ප්‍රඥාව මොවුන්ට නොමැති ය. මොවුන්ට පන්ති විඥානයක් නොමැති වුව ද තත්ත්ව පරතරය පිළිබඳ ව වඩාත් සංවේදී වෙති. යම් හෙයකින් ඔවුන් පන්ති විඥානවාදී පිරිසක් වුවහොත් වෘත්තීය සංගමයක නායකයින් වුවහොත් හෝ ජාත්‍යන්තර සිතුම් පැතුම් අනුව කටයුතු කරන්නේ නම් ඔවුන් දුගීකමේ සංස්කෘතියෙන් මිදෙති. එහෙත් ඔවුහු දුප්පත් කමෙන් නො මිදෙති.

යම් පුද්ගල කණ්ඩායමක් කිසියම් ආගමික සංවිධානයකට බැඳී, එමඟින් දුගීකමේ සංස්කෘතිය පිළිබඳ ව අවබෝධය දෙමින් ඔවුන් දිරිමත් කර සංවිධානය විය හැකි නම් හා ප්‍රගතිශීලී ව කටයුතු කරන්නේ නම් ඔවුහු දුගීකමේ සංස්කෘතියෙන් මිදෙති.

මේ අනුව "දුගීකම" සහ "දුගීකමේ සංස්කෘතිය" අතර මූලික වෙනසක් ඇති බව පෙනේ. එනම් දුගීකමේ මට්ටම් පවතින අතර විවිධ වර්ගයේ දුප්පත් මිනිස්සු ද වෙති. දෙන ලද ඓතිහාසික සංදර්භයට අනුව, දුගීකමේ සංස්කෘතිය, කිසියම් සමාජයක දුප්පත් මිනිසුන් හා දුගීකමේ සංස්කෘතියට ම අයත් මිනිසුන් අතර බෙදී යයි.

මේ අනුව ඔස්කාර් ලෙවිස්ගේ "දුගීකමේ සංස්කෘතිය" පිළිබඳ ව ඓතිහාසික විග්‍රහය පැහැදිලි කළ හැකි ය.

මීළඟට "දුගීකම" සම්බන්ධයෙන් ම ඉතාමත් ම මෑතක දී එනම් වර්ෂ 1999 දී "නිදහස් සංවර්ධනය" නමැති ග්‍රන්ථය ඔස්සේ අදහස් ඉදිරිපත් කළ "අමාත්‍ය සෙන්" ගේ විග්‍රහයට යොමු කෙරේ. මෙම විග්‍රහයට අවධානය යොමු කිරීමට හේතුව වන්නේ, අදාළ කලාපය තුළ දුගී ප්‍රජාව අතර හැකියා (Capabilities) අවම මට්ටමක පවතින බැවිනි. හැකියා අවම මට්ටමක පවතින බැවින් එම තත්වය දුගීකමට බලපාන බව දක්නට ලැබේ.

අමාත්‍ය සෙන්ට අනුව "දුප්පත්කම වනාහි හැකියාව අහිමි වීමකි"

අමාත්‍ය සෙන්ට අනුව යම්කිසි පුද්ගලයකුට හොඳින් ජීවත් වීමට ප්‍රමාණාත්මක නිදහසක් තිබිය යුතු ය. ඒ හා සමග ම ඔහුගේ ආදායම් තත්ත්වය ද යහපත් මට්ටමක පැවතිය යුතු ය. පුද්ගලයකුගේ ආදායම් මට්ටම පහළ බසින විට ඔහු සතු හැකියාව නිලීන කිරීම කෙරෙහි එම තත්ත්වය බලපායි. මෙය වූ කලී "දුගීකම" පිළිබඳ ව නිශ්චය කිරීමේ දී පිළිගත් මිනුම් දණ්ඩකි. – **අමාත්‍ය සෙන්**

ආදායම අඩුවීම, පුද්ගලයකුගේ හැකියා නිලීන කිරීමට හෝ අඩු කිරීමට ප්‍රධානතම හේතුව වන නිසා සත්‍ය වශයෙන් ම අප්‍රමාණවත් ආදායමක් ලැබීම නිසා තමුන්ට කිසිවක් කළ නො හැකි යැයි පූර්ව නිගමනයකට බැසීමට මිනිසා පුරුදු වී සිටී. මේ නිසා අප්‍රමාණවත් ආදායමක් තිබීම මත හැකියා ගිලිහී යන බව බැලූ බැල්මට පෙනී යන්නට පුළුවනි. නමුත් එය මත ම යැපීම මෝඩ කමකි. අමාත්‍ය සෙන් පෙන්වා දෙනු ලබන්නේ පුද්ගලයාට ලැබෙන ආදායම් අඩු වුවාට තම හැකියා දියුණු කර ගත හැකි බව ය. අමාත්‍ය සෙන්ට අනුව මෙම තත්ත්වය විග්‍රහ කිරීමේ දී කිව යුත්තේ ආදායම වර්ධනය කිරීමට වෙනත් මාර්ග තමන් විසින් ම සපයා ගත යුතු බව ය. නමුත් පර්යේෂණයට දායක වූ කලාපයේ බහුතර දුගී ප්‍රජාව මෙසේ සිතන බවක් නො පෙනේ. මන්ද යත් ඔවුන් සිතන්නේ ගතානුගතික ක්‍රමයට ම ය. මේ නිසා දුගීකම තව දුරටත් පවත්වා ගැනීම තව දුරටත් පවත්වා ගැනීමට මෙම ක්‍රමය බලපායි. ඔවුන් බොහෝ විට ප්‍රකාශ කරන්නේ "කරුමය නිසා" ඔවුන් දුප්පත් වූ බව ය. ඉන් මිදීමට විකල්ප ක්‍රියාමාර්ගයන් පිළිබඳ ව සිතන්නේ නැත. මේ නිසා දුගීකම තව දුරටත් රැඳී පවතී.

"දුගීකම උදෙසා හැකියාවන්" නමැති එළඹුම බලපාන ආකාරය

(1) දුගීකම හැකියා නිලීන කිරීමට හේතු වන්නට පුළුවනි.

මෙම එළඹුම යටතේ අමාත්‍ය සෙන් පැහැදිලි කිරීමට උත්සාහ ගන්නේ " විහීන භාවය" දුගීකමට අනිවාර්යයෙන් ම බලපාන බව ය. එනම් "දුගීකම" නමැති එළඹුම පුද්ගලයාගේ හැකියා නිලීන කිරීම කෙරෙහි විශේෂ වැදගත් කමක් දක්වන බව යි. පර්යේෂණයට අදාළ වූ කලාපයේ දුගී ප්‍රජාව අතර මෙවැනි තත්ත්වයක් දක්නට ලැබෙන අතර එයට දුගීකම නිසා ඇති වන නො හැකියාව බලපා ඇති බව පෙනේ.

(2) ආදායම අඩුවීම සහ දුගීකමට අමතර ව "හැකියාවන්" අඩු කිරීම කෙරෙහි වෙනත් බලපෑම් ද හේතුවිය හැකි ය.

(3) විවිධ ප්‍රජා සහ විවිධ පවුල් අතර අඩු ආදායම සහ අඩු හැකියාව අතර ක්‍රියාකාරී සම්බන්ධතාව විචලනය වේ. එසේ ම විවිධ පුද්ගලයින් අතර ද එය විචලනය වේ.

(i) හැකියා සහ ආදායම් අතර ඇති සම්බන්ධතාව පුද්ගලයාගේ වයසත් සමඟ බලපායි. ග්‍රාමීය සහ නාගරික වශයෙන් පදිංචි ප්‍රදේශය අනුව ද ඒකාකාරී බව, නියඟය හා ජල ගැලීම් නිසා ද කෙනෙකුගේ හැකියාව සහ ආදායම අතර වෙනස්කම් පවතී. වසංගත රෝග බෝවීමේ තත්ත්වයන් යටතේත් ආදායම් තත්ත්වය වෙනස් වේ. විශේෂයෙන් ම මෙම පර්යේෂණයට යොදා ගත් කලාපය හරහා ගලන අපවිත්‍ර ඇළ පිටාර ගලයි. එවිට එම ඇළ ඔස්සේ වර්ෂා කාලයට ගලා යන අවට වැසිකිළිවලින් නිකුත් කරනු ලබන මලපහ සහ අනෙකුත් අපද්‍රව්‍ය එනම් කුණු කසළ ජලය සමඟ පරිසරයට එක් වේ. එවිට මුඩුක්කු සියල්ල ම අපවිත්‍ර ජලයෙන් යට වේ. එහි භයානක ප්‍රතිඵලය වන්නේ ජල ගැලීමෙන් පසු ව නොයෙකුත් ලෙඩ රෝග වසංගත ආකාරයෙන් ප්‍රජාව පුරා ම ව්‍යාප්ත වීම ය. මෙම තත්ත්වය වර්ෂයකට දෙ වතාවක් හෝ තුන් වතාවක් සිදුවන්නේ ය. මේ නිසා මෙම මුඩුක්කුවල ජීවත් වන දෙමාපියන්ට ඔවුන් සතු වූ සීමිත වූ හැකියා ඔස්සේ උපයා ගත හැකි සීමිත ආදායම් අතර නොයෙකුත් ආකාරයේ වෙනස්කම්වලට මුහුණ දීමට සිදු වේ.

(ii) මෙහි දී තවත් අවාසියක් ද එකතු විය හැකි ය. එනම්, ආදායම් ද තිබෙන මිනිසාගේ ආදායම අඩුවීම නිසා අඩු ආදායම් ලාභියාගේ තත්ත්වය තවත් භයාන වීම. එනම් ධනේශ්වර නිෂ්පාදන ආර්ථික රටාව මත පවත්වා ගෙන යනු ලබන කර්මාන්ත ශාලාවල නිෂ්පාදනය කරනු ලබන භාණ්ඩ අන්තර් ජාතික වෙළඳපොළේ දී කර්මාන්ත ශාලාවේ සුළු සේවක පිරිස් එනම් කම්කරු රැකියා කරන උදවියගේ වැඩ දින කීපයකට නැවැත්වීම සිදු වේ. මෙම තත්ත්වය මෙම කලාපයේ, ජීවත් වන මුඩුක්කු ප්‍රජාව සම්බන්ධයෙන් අයහපත් ආකාරයෙන් බලපායි. ඔවුන්ගේ ආදායම්

අඩු වීම සම්බන්ධයෙන් මෙම තත්ත්වය බලපායි. එවිට මෙම පුද්ගලයින්ට ඒ අය සතු ආදායම පරිහරණයට ගැනීමට නො හැකි වේ. මෙම පුද්ගලයින්ට ආදායම වැඩි කර ගැනීමට ද හැකියාවක් නැත. එසේ නම් ඔවුන් සතු ආදායම හැකියා බවට පත්කර ගැනීම අනිත් පුද්ගලයින්ට වඩා අපහසු වීම දක්නට ලැබේ. මෙම තත්ත්වයට පත් වූ විට "නීච දුප්පත්කම" වශයෙන් අමාත්‍ය සෙන් විසින් හැඳින්වේ. (Abject Poverty Or Real Poverty)

ආදායමින් සාපේක්ෂ විහීනතාවක් ඇති වූ විට හැකියාවන්හී දී ද සාපේක්ෂක විහීනතාවක් ඇති විය හැකි ය. යමකු පොහොසත් රටකට සාපේක්ෂ ව දුගී වූ කල එමගින් ඔහුගේ හැකියාවන්හී බලවත් විකලතාවක් ඇති වීමට පුළුවනි. ලෝක තත්ත්වය මත බලන කල රටක ආදායම ඉහළට තිබුන ද ඔහු දුප්පත් නම් ඔහුගේ හැකියාවන් දුර්වල වේ. සාමාන්‍යයෙන් පොහොසත් යැයි සම්මත රටක අවශ්‍ය බඩු භාණ්ඩ ගැනීමට වැඩි වැඩියෙන් ආදායම් අවශ්‍ය වේ. මෙම සංකල්පය මූලික වශයෙන් ආර්ථික විද්‍යාඥයකු වූ ඇඩම්ස්මිත්ගේ "වෙල්ත්" (වස්තුව) නමැති ග්‍රන්ථයේ 1796 දී දක්වා ඇත. මෙම කියමන සමාජ විද්‍යාත්මක ව "දුගීකම" සම්බන්ධයෙන් මූලික වී ඇත. මෙම තත්ත්වය ඩබ්ලිව්. ජී. රන්සිමාන්, පීටර් මවුසන් වැනි ආර්ථික විද්‍යාඥයින් විසින් ද විග්‍රහ කර ඇත.

"ආදායම් මදිකම" සහ "හැකියාවේ මදිකම"

අමාත්‍ය සෙන්ට අනුව මෙම සංකල්ප යුගල අතර ආදායම වැඩි වූ විට හැකියා වැඩි වේ. එසේ ම හැකියාව වැඩි වූ විට ආදායම ද වැඩි විය හැකි ය. ආදායම අඩුකම නැති කළ හැකි ආකාරයක් වන්නේ හැකියාව වැඩි දියුණු කිරීම තුළිනි. නිදසුනක් වශයෙන් දුප්පත් පවුලක ළමයකුට "නිදහස් අධ්‍යාපනය" ලබා දීම තුළින් මෙන් ම ඔහුගේ සෞඛ්‍ය වර්ධනය කිරීම තුළින් ද පසු කාලීන ව වැඩි ආදායමක් උපයා ගැනීමට මඟ සැලසිය හැකි ය. එනම් මූලික අධ්‍යාපනය ලබා දීම තුළින් ඔහුගේ ගුණාත්මක භාවය වෙනස් වනවාට අමතර ව වැඩි ආදායමක් ලබා ගැනීමට අවස්ථාව සලස්වා ආදායම් හිඟකම තුරන් කිරීමට හැකි බව අමාත්‍ය සෙන් ඔහුගේ "නිදහසේ සංවර්ධනය" නමැති කෘතියේ සඳහන් කරයි.

අමාත්‍ය සෙන් ඔහුගේ "නිදහසේ සංවර්ධනය" නමැති කෘතියේ දී එසේ ප්‍රකාශ කළ ද පර්යේෂණයට දායක වූ කලාපයේ දක්නට ලැබෙන්නේ මෙම තත්ත්වය සපුරා ම වෙනස් තත්ත්වයකි. අමාත්‍ය සෙන් "නිදහස් අධ්‍යාපනය" තුළින් දරුවාගේ හැකියා වර්ධනය කළ හැකි බව ප්‍රකාශ කරයි. නමුත් පර්යේෂණයට අදාළ කලාපයේ දරුවන්ට නිදහස් අධ්‍යාපනය ලැබීම වචනයේ පරිසමාප්ත අරුතට පමණක් සීමා වී ඇති බව පෙනේ. මේ නිසා අධ්‍යාපනය තුළින් හැකියාවන් වර්ධනය කිරීම අදාළ කලාපයේ දරුවන්ට සිහිනයක් බවට පත් වී ඇත. මෙම තත්ත්වයට අදාළ කලාපයේ ගුරු භවතුන්ගේ ක්‍රියාකාරීත්වය ද වගකිව යුතු බව සඳහන් කළ යුතු යි.

ඇයි දුප්පතුන් දුප්පතුන් ලෙස ජීවත්වන්නේ ?
මන්ද යත් ඒ අය ඔවුන්ට ම ආවේණික ලෝකයක ජීවත්වන බැවිනි,

- මයිකල් ලිප්ටන්

"දුප්පතුන් සැමදා අප සමගයි" යන කියමනට අනුව පහත සඳහන් හේතු විස්තර කෙරේ. කවර සමාජීය ක්‍රියාමාර්ග ගත්ත ද දුප්පතුන් එම තත්ත්වයෙන් මුදවාලීමට නො හැකි ව ඔවුන් එම තත්ත්වයෙහි ම රැඳී සිටින්නේ ඔවුන්ගේ හැසිරීම් රටාවට අනුරූපව ම ය. එය ක්‍රම 3 කට අනුව සිදු වේ.

1. තමා ම හිතුමතේ අවබෝධයෙන් තොර ව ක්‍රියා කිරීම
2. පරම්පරාවෙන් එන ආකාරයට කටයුතු කිරීම
3. පරිසරයට අනුගත වීම නිසා ක්‍රියා කිරීම

යමකු හිතුමතේ ක්‍රියා කරයි ද එම චර්යාව ම ඔහුගේ දුප්පත්කමට හේතු වේ. උදාහරණ වශයෙන් ඇතමකු වැඩ කරනවාට වඩා නිකං සිටීමට ආශා කිරීම, ඔවුන් තමන්ගේ ක්‍රියාකාරකම් හිතුමතේ කෙරුව ද ඒවා සඳහා ඔවුන්ට වන්දි ලැබෙන්නේ ඇයි දැ'යි පැහැදිලි නැත. (කන්න බොන්න ලැබීම) යමකු ස්වභාවයෙන් ම කම්මැළි නම් එයට ප්‍රතිකාර නැත. භය පරිසරය මඟින් තීරණය කරනු නො ලබයි. එසේ නොමැති නම් සමාජ ක්‍රියාකාරකම් මඟින් වත් මේ අය වෙනස් කළ නොහැකි ය. මෙයට හේතු වශයෙන් පර්යේෂණයට දායක වූ කලාපයේ දුගී ප්‍රජාව අතුරින් වැඩි ප්‍රමාණයක් තමාට ම හිතුමතේ අවබෝධයෙන් තොර ව ක්‍රියා කිරීම දක්නට ලැබේ. ඔවුහු කලින් සිතා බලා තමන්ට කළ හැකි සුදුසු රැකියාවන් නො කරති. දින කිහිපයක් එක තැනක රැකියාව කර ඉන්පසු එය තමාට කිරීමට නො හැකි බව අවබෝධ වූ විට ඉන් ඉවත් වේ. මේ නිසා කාලය ද අපතේ යන අතර, නිශ්චිත වැටුපක් ඉපයීමට ද නොහැකි වේ. තවත් සමහරුන් පරම්පරාවෙන් එන ආකාරයට කටයුතු කිරීමට යාමෙන් අමාරුවේ වැටෙන බව පෙනේ. එනම් පියා වඩු වැඩ කළ පමණින් තමුන්ට එම හැකියාව නොමැති වුව ද තමනුත් වඩු වැඩ කිරීම පටන් ගැනීම. නමුත් දින කිහිපයක් ගත වන විට එය තමාට කිරීමට නො හැකි බව තේරුම් ගැනීමෙන් පසු ඉන් ඉවත් වේ. මෙහි දී ද සිදු වනුයේ හරිහමන් වැටුපක් උපයා ගැනීමට නො හැකි වීම ය. තවත් සමහරු පරිසරයට අනුගත වෙමින් නිකරුණේ ඕපාදූප කතා කරමින් කාලය ගෙවති. මෙයින් ද සිදුවනුයේ කාලය කා දැමීමට අමතර ව කිසියම් මුදලක් සොයා ගැනීමට තිබූ කාලය ද අපතේ යැවීමකි. මේ නිසා දුගීකම තවදුරටත් රඳා පවතී. දුගීකමේ අනවරත පැවැත්ම තවදුරටත් ක්‍රියාත්මක වීම දක්නට ලැබේ.

මීළඟට මයිකල් ලිප්ටන් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද ජනගහනය, වයස සහ දරිද්‍රතාව සම්බන්ධයෙන් ඉදිරිපත් කළ අදහස් වෙත අවධානය යොමු කෙරේ. එයට හේතුව වන්නේ පර්යේෂණයට දායක වූ කලාපයේ අධික ජනගහනයක් වර්ධනය වීම දක්නට ලැබෙන බැවිනි. මේ නිසා මෙම න්‍යායාත්මක කරුණු සම්බන්ධ ව අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් වේ.

ජනගහනය, වයස සහ දරිද්‍රතාව

මයිකල් ලිප්ටන්ට අනුව දුප්පතුන් වහලුන් වීමේ සංකල්පයට ප්‍රතිරෝධතා තුනක් පවතී. එනම්,

1. දත්ත
2. නිරීක්ෂණය කරන ලද චර්යාවන්
3. ගතිකයන් (වෙනස්වීම්)

සමස්තයක් වශයෙන් ගත් කළ දත්තයන් නිරතුරුව ම තහවුරු කරන්නේ දුප්පත් විවාහක ජෝඩුවලට, විවාහක පොහොසත් ජෝඩුවලට වඩා දරුවන් සිටින බව ය. පර්යේෂණයට දායක වූ ප්‍රදේශයේ අධ්‍යාපනයට භාජනය වූ නියැදිය තුළ මෙන් ම සමස්ත ප්‍රජාවේ ම අධික ජනගහන වර්ධනයක් පෙන්නුම් කරයි. එයට නූගත් භාවය ද බලපා තිබේ. නමුත් මොවුන්ට දරුවන් විශාල සංඛ්‍යාවක් සිටිය ද මෙම දරුවන්ගේ ඵලදායීතාව අඩු ය. මේ දත්තයන් පෙන්නුම් කරන ආකාරයට දුප්පත් දරුවන්ගේ පරිණතිය (වැඩිහිටි භාවයට පත් වීම) පොහොසත් දරුවන්ගේ පරිණතියට වඩා අඩු ය. උදා. වශයෙන් දුප්පත් දරුවන්ට ලැබෙන කෑම බීම, ඉඳුම් හිටුම්, රැකවරණය සහ සෞඛ්‍ය පහසුකම් යනාදිය පොහොසත් දරුවන්ට සාපේක්ෂව පහළ මට්ටමක පවතින බැවිනි. මේ නිසා දුප්පත් විවාහක ජෝඩු, ළමයි ඇති කරන්නේ පොහොසත් පවුල් මට්ටමට ම සමාන වනු පිණිස ය. මක්නිසාද යත් දුප්පත් පවුල්වලට සිදුවන්නේ මර්ත්‍යතාවයට (මරණයට) සරිලන පරිදී හැඩ ගැසීමත් එහි අවදානම භාර ගැනීමටත්, ළදරු මර්ත්‍යතාව නවජ දරුවන්ගේ (ඉපදීමට පෙර) මර්ත්‍යතාව යනාදිය නිසා ළමුන් බොහෝ ගණනක් මිය ගොස් ඉතිරි වන්නේ පොහොසත් ජෝඩුවලට දාව උපදින දරුවන්ට සමාන පිරිසක් වන බැවිනි. එනම් විවිධ හේතු මත දරුවන්ගේ මරණයත් උපදින්නට පෙර දරුවන්ගේ මරණයත් අඩු කළ විට ඉතිරිවන දරුවන්ගේ සංඛ්‍යාව සමාන වන්නේ පොහොසත් පවුල්වල පොහොසත් දරුවන්ගේ සංඛ්‍යාවට යි. මෙම තත්ත්වය පර්යේෂණයට දායක වූ කලාපයේ පැහැදිලිව ම දක්නට ලැබෙන තත්ත්වයකි.

මීළඟට මයිකල් ලිප්ටන් දුප්පත්කම සහ අධිෂ්ඨානය සම්බන්ධයෙන් ඉදිරිපත් කළ අදහස් දෙසට අවධානය යොමු කෙරේ.

දුප්පතුන් පොහොසතුන් වීමේ අධිෂ්ඨානය අඩු ද? මේ ආකාරයෙන් ඔවුන් දුප්පත් ව තිබෙන්නේ කැමැත්තෙන් ද, නැතහොත් පරම්පරාවෙන් ද? එවැනි අතාර්කික ප්‍රකාශන මුළුමනින් ම අසත්‍ය වේ. ප්‍රජාවේ ආරම්භයත් සමග එහි සෑම පුද්ගලයකුට ම සමාන අවස්ථා සහ ආර්ථිකයක් ලැබෙන අතර, සමහර අය වඩාත් මහන්සි වී අධිෂ්ඨානයෙන් වැඩකර වැඩි ඵලදායීතාවක් ලබන අතර, තවත් සමහරු මහන්සි වී වැඩ නො කිරීම නිසා ඵලදායීතාවක් පෙන්නුම් නො කරයි. පර්යේෂණයට දායක වූ කලාපයේ මෙම තත්ත්වය මැනවින් දක්නට ලැබේ.

මීළඟට රොබස් වෙම්බර්ස් දුප්පතුන්ගේ ප්‍රමුඛතාව සම්බන්ධයෙන් ඉදිරිපත් කරන ලද අදහස් දෙසට අවධානය යොමු කෙරේ.

දුප්පතුන්ගේ ප්‍රමුඛතා

රොබට් වෙම්බර්ස් දක්වන ආකාරයට දුප්පත්කම නමැති සංකල්පය පිළිබඳ ව ප්‍රතිපත්ති සාදන්නේ ධනවතුන් විසින් ය. ඔවුන් කල්පනා කරන්නේ දුප්පතුන්ගේ අවශ්‍යතා සහ ඒවායේ ප්‍රමුඛතා තමන් (ධනපතීන්) හොඳින් දන්නා බව ය. මෙයින් වඩාත් අවධාරණය කරන්නේ ආදායම සහ පරිභෝජනය සම්බන්ධ ව ය. දුප්පතුන්ගේ වෙනත් අවශ්‍යතා ප්‍රතිපත්ති සකස් කරන්නන් විසින් සැලකිල්ලට ගන්නේ නැත. අවස්ථානුකූල ව ඔවුන්ට දිය යුතු ආරක්ෂාව සියල්ලටත් වඩා වැදගත් බව, ප්‍රතිපත්ති සකස් කරන්නේ නොදන්නෝ ය. වෙම්බර්ගේ ප්‍රකාශය, පර්යේෂණයට අදාළ කර ගත් මෙම කලාපය සම්බන්ධයෙන් සනාථ වේ. මන්ද යත් මෙම දුගී ප්‍රජාව සම්බන්ධයෙන් ඔවුන්ගේ වෙනත් අවශ්‍යතා පිළිබඳ ව ප්‍රතිපත්ති සකස් කරන්නන් සැලකිල්ලට නො ගන්නා නිසා ය. ජනසවිය, මන්දපෝෂණය පිටු දැකීමේ ව්‍යාපාරය යනාදී වැඩ සටහන් ප්‍රතිපත්ති සකස් කරන්නන් විසින් සකස් කරනු ලැබුව ද දුප්පත් මිනිසුන් සම්බන්ධයෙන් එය ම ප්‍රමාණවත් නොවේ. මන්ද යත් මෙම පුද්ගලයින්ගේ "ආරක්ෂාව" "විනෝදය" වැනි කටයුතු මොවුන් අමතක කර දමා ඇති බැවිනි.

දුප්පතුන් යැපුම් ආර්ථිකයක ජීවත්වන බව වඩාත් සුලභ දර්ශනයකි. (hand to mouth life) මෙය වඩාත් සරල කිරීමෙන් වැරදි අවබෝධයක් ඇති වේ. එනම් ඔවුන් කෑම පිණිස ම ජීවත් වන බව හෙවත් කෑමෙන් තොර ලොවක් මොවුන්ට නැති බව ය. ඔවුන් උපයන්නේ අනෙකක් සඳහා නො ව උදෙක් ම කෑම පිණිස ය. නමුත් ආහාර හැරෙන්නට ඔවුන් වෙනත් ප්‍රමුඛතා ද නැත්තේ නො වේ. එනම් ඔවුන්ගේ අවශ්‍යතා ඕනෑ එපාකම් වඩාත් සංකීර්ණ ය. ඔවුන්ගේ භාෂාවෙන් ම කියනවා නම් ඔවුන්ගේ ප්‍රමුඛතාවන් වන්නේ ජීවත්වීම, ආරක්ෂාව සහ ආත්ම ගරුත්වය යි. මෙය ම ජෝඩා ට පෙර "බෑක්" විසින් ද අවබෝධ කර ගෙන ඇත. කොපමණ ප්‍රමාණයක ආත්මගරුත්වයක් දුප්පතකුට අදාළ වන්නේ ද? මේ සඳහා "බෑක්"ට ප්‍රතිචාර දැක්වූවන් කියා සිටියේ " ආත්ම ගරුත්වය" නැති වී යෑම කුසගින්නට වඩා භයානය බව ය. මින් පැහැදිලි වන්නේ දුප්පතකුගේ ආත්ම ගරුත්වය මොන තරම් වටිනවා ද යන්න ය.

මීල'ගට පෝල් එච්. ලැන්ඩිස් දිළින්දෝ කවරහු ද යනුවෙන් ඉදිරිපත් කළ කරුණ දෙස අවධානය යොමු කරමු.

දිළින්දෝ කවරහු ද?

යමකුට දුප්පත්කම පහසුවෙන් විවේචනයට ලක් කළ හැකි වන්නේ ඔහු දුප්පත්කමට පාදක වූ සාධක දත් විට ය. මෙවැනි දුප්පත් අය විශාල කණ්ඩායම්වලට හා පන්තිවලට අයත් වෙති.

(1) යැපුම්කරුවන් නිසා දිළිඳු වීම

ලැන්ඩිස්ට අනුව පස් හය දෙනකුගෙන් යුත් පවුලක දෙදෙනකු අවුරුදු 18 ට අඩු නම් එම පවුල් දුප්පත් ය. දුප්පත්කම වඩාත් මධ්‍යගත ව ඇත්තේ අඩු ආදායමින් යුත් විශාල පවුල්වල ය. මෙම ගැටලුවේ දී වඩාත් වැදගත් අංගයන් වන්නේ බෙඳුණු පවුල් හා අසම්පූර්ණ පවුල් තත්ත්වයන් ය.

පර්යේෂණයට දායක වූ කලාපයේ දිළිඳු පවුල් විශාල සංඛ්‍යාවක් ඇති අතර එම පවුල්වල යැපීමට සිටි දරුවන් සංඛ්‍යාව ද විශාල ය. යැපුම් කරුවන් වැඩි නිසා දිළිඳු වීම මෙම ප්‍රජාව අතර දක්නට ලැබේ. මේ නිසා දුගීකමෙන් යම්තාක් දුරට හෝ ඉවත් වීමට ලැන්ඩිස් නැමැත්තා ඉදිරිපත් කළ අදහස් දෙසට අවධානය යොමු කරමු.

පෝල් එච්. ලැන්ඩිස්ට අනුව දුප්පත්කමේ ප්‍රවේශයන් (එළඹුම්)

ඉතා කෙටියෙන් ප්‍රකාශ කරනවා නම් දුප්පත්කමට හොඳ ම ප්‍රතිකර්මය වන්නේ "ප්‍රමාණවත් ආදායම සහ එම ආදායම ඥානාන්විත ලෙස භාවිත කිරීම යි." ලෝකයේ කාර්මික රටවල ආදායම් නඩත්තු කිරීමෙහි ලා වන පුළුල් ප්‍රවේශ දෙකක් ක්‍රියාත්මක වේ.

1. සමාජ සංරක්ෂණය
2. අතිරේක මූල්‍ය ආධාර - (ශ්‍රී ලංකාවේ ක්‍රියාත්මක වන ජනසවිය) නිදසුනක් වශයෙන් දැක්විය හැකි ය.

1. සමාජ සංරක්ෂණය (Social Insurance)

සමාජ සංරක්ෂණය යනුවෙන් අදහස් වන්නේ යමකු රැකියාවක් කරන විට ඔහුගේ වේතනයෙන් හෝ වැටුපෙන් කොටසක් ද එමෙන් ම ඔහු සේවය කරන ආයතනයෙහි ආදායමෙන් කොටසක් ද ඔහු වෙනුවෙන් රාජ්‍ය බැංකුවක තැන්පත් කොට ඔහු විශ්‍රාම ගිය විට හෝ හදිසි විකලාංග තත්ත්වයට පත් වූ විට හෝ කිසියම් හේතුවක් නිසා මරණයට පත් වූ විට ඔහුගේ යැපෙන්නන් සඳහා ගෙවනු ලබන මුදලකි.

උදා. සේවක අර්ථ සාධක අරමුදල

මෙම පර්යේෂණයට දායක වූ ප්‍රජාවේ සමාජ සංරක්ෂණ මුදල් ලබා ගත හැකි පවුල් සංඛ්‍යාව ඉතාමත් ම සීමිත බව දක්නට ලැබේ.

2. අතිරේක මූල්‍ය ආධාර (Extra subsidy)

අතිරේක ව දෙනු ලබන ආදායම විවිධ තත්ත්වයෙන් පවතී. ප්‍රධානතම වර්ගය වන්නේ මහජන ආධාරය, එනම් පිං පඩිය යි. එයට ප්‍රවේශ විය හැක්කේ ඒ සඳහා වන යෝග්‍යතාව අනුව ය. එනම් එම යෝග්‍යතාව සමාජ සේවා නිලධාරියා විසින් සහතික කළ යුතු ය. මෙම මුදල ගෙවනු ලබන්නේ පළාත් සභා නැතහොත් ප්‍රාදේශීය සභා විසිනි. මීට අමතර ව රාජ්‍ය නො වන පෞද්ගලික සුභසාධන ව්‍යාපෘති ද මෙම රටවල ක්‍රියාත්මක වේ. එනම්,

(i) පෞද්ගලික සුභසාධන ව්‍යාපෘති

මේ ආකාරයෙන් දියුණු කාර්මික රටවල් විසින් ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන වඩා පුළුල් වූ සුභසාධන ක්‍රමවලට අමතර ව පෞද්ගලික ව පල්ලිවලට ලැබෙන ආධාර මත ක්‍රියාත්මක වන සුභසාධන වැඩ පිළිවෙළවල් ද ඇත. උදා. වශයෙන් ආරෝග්‍යශාලාවල්, අවිවාහක කාන්තාවන් සඳහා නේවාසිකාගාර වැනි බොහෝ ආයතන ක්‍රියාත්මක වන්නේ ප්‍රාදේශීය වශයෙන් ලැබෙන්නා වූ පරිත්‍යාග මත ය. උදාහරණ ලෙස රාජ්‍ය නො වන සංවිධාන (N.G.O) සිංහ සමාජවල ක්‍රියාකාරීත්වය යනාදිය දැක්විය හැකි ය.

(ii) පෞද්ගලික ආරක්ෂණ ව්‍යාපෘතිය

මිනිසුන් ආදායම් අඩු වීමේ අනතුරින් මුදවා ගැනීමේ ව්‍යාපාරය "විශේෂ වරප්‍රසාද" ලබා දීම මෙහි දී අදහස් කෙරේ. මෙවැනි දේ ලබා ගත හැක්කේ "වෘත්තීය සංගම්" සමඟ නිරන්තර සාකච්ඡා සමඟ ය. මේවා රෝහල් පහසුකම්, ලෙඩ ආරක්ෂණ පහසුකම් වැනි ඉල්ලීම්වලින් සමන්විත ය. උදාහරණයක් වශයෙන් සේවකයාගේ පවුලේ කෙනකු අසනීප වූ විට ඔහු සඳහා වැය වන්නා වූ වෛද්‍ය ආධාර සේවා ස්ථානයක් ලබා ගැනීම මීට කදිම නිදසුනකි.

පෝල් එච්. ලැන්ඩිස් විසින් දුගීකමෙන් මිදීම පිණිස ඉදිරිපත් කරන ලද මෙම ක්‍රම පර්යේෂණයට දායක කර ගත් අදාළ කලාපයේ අඩු වශයෙන් දක්නට ලැබෙන අතර දියුණු රටවල මෙම ක්‍රම ක්‍රියාත්මක වේ. නමුත් මෙම ක්‍රම ක්‍රියාත්මක වීමෙන් දුගීකමෙන් යම්තාක් දුරට හෝ මිදීමට උපකාරී වන බව සඳහන් කළ යුතු ය.

ජනගහන වර්ධනය හා ළමා අවශ්‍යතා

ජනගහන වර්ධනය හා බැඳුණු දුගීකම වඩාත් අයහපත් ආකාරයට බලපාන්නේ කුඩා ළමුන් කෙරෙහි ය. මීට හේතුව ආහාර හිඟය, සනීපාරක්ෂක තත්ත්වයන්ගේ අඩුපාඩු, මූලික අවශ්‍යතාවලින් තොර නිවාස ආදිය ඔවුන්ගේ සුභ සිද්ධිය කෙරෙහි පැහැදිලිව ම අහිතකර ආකාරයෙන් බලපාන බැවිනි. අවශ්‍ය ආකාරයට ආහාර සැපයීම පිළිබඳ ව දෙමවුපියන්ට ඇති අපහසුතාව නිසා විශේෂයෙන් ම ළමුන් සැලකිය යුතු සංඛ්‍යාවක් ඇති පවුල්වල මන්ද පෝෂණය බොහෝ විට උග්‍ර ප්‍රශ්නයක් වේ. පර්යේෂණයට දායක කරගත් කලාපයේ මන්දපෝෂණයෙන් පෙළෙන දරුවන් විශාල සංඛ්‍යාවක් දක්නට ලැබේ. මේ නිසා පර්යේෂණයට දායක කරගත් 1සී පාසලේ විදුහල්පතිගේ මැදිහත් වීමෙන් සතියකට දෙවතාවක් පමණ කොළ කැඳ දීම, ත්‍රිපෝෂ ගුළි සාදා දීම, කඩල තම්බා දීම වැනි පෝෂණ වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කරන බව, දැන ගන්නට ලැබුණි. මින් බලාපොරොත්තු වන්නේ මන්දපෝෂණ තත්ත්වය යම් තාක් දුරට හෝ මඟ හරවා ගැනීම ය. මන්දපෝෂණයෙන් යුත් ළමයින් ලෙහෙසියෙන් රෝගවලට ගොදුරු වන අතර, නිරන්තර රෝගී තත්ත්වයන් සහ පවුලේ සීමිත සම්පත් සීමිත ප්‍රමාණයක් අවශෝෂණය කර ගනු ද දැකිය හැකි ය. එම තත්ත්වය වක්‍රාකාර ව නැවත ආහාර සැපයුමේ තත්ත්වය උග්‍ර කිරීමට ද ඉවහල් විය හැකි ය.

දුගී පවුල් ඇසුරින් දැකිය හැකි පහත් සමාජ ආර්ථික හා පාරිසරික තත්ත්ව, ඉතා සංකීරණ ලෙස එකිනෙකට බැඳී පවතී. බොහෝ විට තාවකාලික ද්‍රව්‍ය වලින් නිම කරන ලද අස්ථිර නිවාස කුඩා ළමයින්ට අවශ්‍ය රැකවරණය ලබා නො දේ. තෙත් වූ ගෙබිම, වැසි ජලය කාන්දු වන වහළ අනාවරණය වූ කවුළු තුළින් හමා එන පින්න, ප්‍රමාණවත් වාතාශ්‍රය හා හිරු එළිය නො ලැබීම ආදී අඩුපාඩු නිසා කුඩා ළමයින් නිතර රෝගවලට ගොදුරු වන අතර, ජල හිඟය හෝ අපිරිසිදු ජලය, අනාරක්ෂිත වැසිකිළි, අපිරිසිදු ජලය හා කැළි කසළ ඒකරාශි වී පැවතීම ආදී සාධක ඉහත සඳහන් තත්ත්වය වඩා තීව්‍ර කරයි. මෙම ලක්ෂණ වඩාත් දැකිය හැක්කේ නාගරික පැල්පත්වල හා අනෙකුත් අඩු ආදායම් ජනාවාස ඇසුරිනි.

මීළඟට කරුණාරත්න ලොකුවිතාන ඔහුගේ ජනගහනය හා පරිසර දූෂණය නමැති කෘතියේ "පීඩා විඳින ළමෝ" යන මැයෙන් ඉදිරිපත් කරන ලද ඡේදයට අවධානය යොමු කෙරේ.

පීඩා විඳින ළමෝ

දරිද්‍රතාව හේතුවෙන් "ළමා ශ්‍රමය සූරා කෑම" පරිසර දූෂණයේ තවත් පැත්තක් ලෙස සැලකිය හැකි ය. මෙය වඩාත් කැපී පෙනෙනුයේ තුන් වැනි ලෝකයේ නාගරික ජනතාව අතර ය. ගැහැනු දරුවෝ ගෙදර දොරේ ඉවුම්, පිහුම් වැඩවල නිරත කරනු ලැබූහ. අදත් ඔවුහු එසේ වැඩ කරති. තම දරුවන්ගේ ශ්‍රමය අවශ්‍ය නො වන දෙමවුපියෝ

ඔවුන් අසල් වැසියන්ට කුලියට දෙති. ඉතා කුඩා දරුවෝ පවා දරදිය ඇදීමේ කාර්යවල නියුතු කරවනු ලබති. මේ අයුරින් දරුවෝ ද පවුලේ නඩත්තුව උදෙසා සහභාගී වෙති. ඉතා දිළිඳු පවුල්වල දෙමවුපියෝ මෙසේ දරුවන්ගේ ශ්‍රමය ලබා ගැනීම හෝ කුලියට දීම එක්තරා අයුරක ශ්‍රම සූරා කෑමක් ලෙස නො සලකති. පර්යේෂණයට දායක කර ගත් කලාපයේ දුගී ප්‍රජාව අතර බොහෝ අය තම දරුවන්ගෙන් තම ගෙදර දොරේ එදිනෙදා අවශ්‍ය වැඩපළ කරවා ගනිති. ඇතැම් අය තම දරුවන් දෛනික වේතන බලාපොරොත්තුවෙන් කුලියට දෙති. තත්ත්වය මෙසේ වී ඇත්තේ දුගීකමේ පීඩනය එම ප්‍රජාවට දරා ගැනීමට නො හැකි වීමත් නිසා ය. ඔවුන් තම දරුවන්ගෙන් දෛනික ව උපයා ගන්නා වැටුප ද ගෙදර දොරේ එදිනෙදා අවශ්‍යතා සඳහා යොදවා ගනිති.

ජනගහන වර්ධනය හා සම්බන්ධ සමාජ සංස්කෘතික සාධක

පවුලේ ළමයි සංඛ්‍යාව කෙරෙහි යම් බලපෑමක් කළ හැකි සමාජමය සාධකයක් ලෙස "විස්තෘත පවුල" දැක්විය හැකි ය. දෙමාපියන් හා දරුවන්ගෙන් පමණක් සමන්විත "න්‍යෂ්ටික පවුලට" මවගේ හෝ පියාගේ දෙමාපියන් ද එක්වීම මඟින් විස්තෘත පවුල් ව්‍යූහය සකස් වේ. මේ අනුව විස්තෘත පවුලක් පරම්පරා තුනක සාමාජිකයන්ගෙන් සමන්විත වේ.

මෙම කලාපයේ මෙම පර්යේෂණයට අදාළවූ සම්පූර්ණ නියැදියෙන් 76.5% විස්තෘත පවුල් වේ. විස්තෘත පවුලක ස්වභාවය එස්. ටී. හෙට්ටිගේ ඉදිරිපත් කර ඇති ජනගහන වර්ධනය හා සම්බන්ධ සමාජ සංස්කෘතික සාධක යන මෙම ඡේදයෙන් විවරණය කෙරේ.

දෙමාපියන් හා දරුවන් පමණක් සමන්විත න්‍යෂ්ටික පවුලක මෙන් නො ව, විස්තෘත පවුලක දෙමාපියන්ට තම දරුවන් රැක බලා ගැනීම, හදා වඩා ගැනීම වැනි වගකීම් තම පවුලේ සිටි අනෙක් වැඩිහිටියන් සමඟ බෙදා ගැනීමේ අවස්ථාව ලැබේ. මෙහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස දෙමාපියන්ගේ ගෘහයෙන් පිටත කටයුතු, ළමයින් හදා වඩා ගැනීමේ අවශ්‍යතාව නිසා සීමා කිරීමේ අවශ්‍යතාවක් පැන නො නඟී. මෙවැනි පවුල් පරිසරයක දෙමාපියන්ගේ දෙමාපියන්, පවුලේ අභ්‍යන්තරික තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය කෙරෙහි ද බලපෑ හැකි ය. විශේෂයෙන් ම තම දරුවන්ට බලපෑම් කිරීමට දෙමාපියන්ට ඇති හැකියාව මේ සම්බන්ධයෙන් වැදගත් වේ. ඇතැම් විට පවුලේ දරුවන් සංඛ්‍යාව හා සංයුතිය පිළිබඳ තීරණ ගැනීම කෙරෙහි දෙමාපියන් ද බලපෑ හැකි ය.

සාක්ෂර ඥානය හා අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක තත්ත්වය

පුළුල් ව ව්‍යාප්ත වී ඇති දුගීකමත් වේගවත් ව වර්ධනය වන ජනගහනයත් තුන් වන ලෝකයේ බොහෝ රටවල ජනගහනයේ මූලික අවශ්‍යතා සපුරාලීම සීමා කොට ඇත. ඇතැම් රටවල ජනගහනයෙන් අති බහුතරය ලිවීමේ කියවීමේ හැකියාව නැතහොත් සාක්ෂර ඥානය ලබා ගැනීමට සමත් වී ඇත. රටපුරා විසිරී ඇති පාසල් පද්ධතියෙන් නිදහස් අධ්‍යාපනය සහ සුභසාධන සේවා මත ගොඩ නැගුණු සැලකිය යුතු ජීවන මට්ටම මේ සඳහා හේතු වූවාට සැක නැත.

ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමාන සාක්ෂර ඥාන මට්ටම දෙස බලන විට පෙනෙන ලක්ෂණයක් නම්, තවමත් ජනගහනයේ සැලකිය යුතු කොටසක්, එනම් 10%ක් පමණ ලිවීමට හෝ කියවීමට නො හැකි තත්ත්වයක සිටින බව යි. මෙම ප්‍රතිශතය ශීඝ්‍රයෙන් පහළ යෑමක් මෑත කාලයේ දැකිය නො හැකි ය. ඉතා ම දුගී ග්‍රාමීය හා නාගරික පවුල්වල ඉපදෙන දරුවන් බොහෝ විට පාසල් නො යන අතර ලිවීමේ හා කියවීමේ හැකියාවක් නො ලබා ඔවුහු වැඩිහිටියන් බවට පත්වෙති. අනෙක් අතට වසර කීපයක් පාසල් යාමෙන් ලබන සාක්ෂර ඥානය විවිධ ප්‍රායෝගික අවශ්‍යතා සඳහා ප්‍රමාණවත් වේ ද යන්න ද ප්‍රශ්නයකි.

පාසල් පද්ධතියේ වැටීම

මානව හිමිකම් පිළිබඳ විශ්ව ප්‍රකාශනය හා ළමා හිමිකම් පිළිබඳ විශ්ව ප්‍රකාශනය ප්‍රධාන වූ ප්‍රඥප්ති රැසකින් උගෙනුම සඳහා සියලු ම දරුවන්ගේ සමාන අයිතිය මෙන් ම, ඔවුන් එකිනෙකාගේ ජන්ම විභව්‍යතාවන්, දායාදයන් ද පදනම් කරගත් විවිධත්වයන් මත ඔවුන්ට අත්පත් කර ගත හැකි උපරිම සංවර්ධනය කරා ළඟා වීමට අවකාශ සැලසීමේ මහා වගකීමක් පාසල ප්‍රධාන වූ අධ්‍යාපන ආයතන පද්ධතිය සතු වුව ද, එම වගකීම් භාරය නිසි පරිදී ඉටු කිරීමට එම පද්ධතිය සමත් ව නැත. මේ නිසා පාසල් පද්ධතියෙන් බැහැර ව උගෙනුම සඳහා, පාසල් අධ්‍යාපන කාලය තුළ ම දරුවන් බැහැර ව උගෙනුම සඳහා, පාසල් අධ්‍යාපන කාලය තුළ ම දරුවන් බැහැර ආයතනවලට යැවීමේ ප්‍රවණතාව වර්ධනය වී ඇත. මෙම තත්ත්වය පර්යේෂණයට දායක කරගත් 1ඒබී වර්ගයේ විද්‍යාලයේ දක්නට ලැබෙන අතර පවතින අධ්‍යාපන තරගකාරිත්වය මත මෙම තත්ත්වය ඇති වී යැයි සිතිය හැකි ය.

පාසල් පද්ධතියට ඇතුළත් නො වන පිරිස හා සාක්ෂරතාව නොමැති පිරිස වර්ධනය වීම, පද්ධතියට ඇතුළත් වන පිරිසෙන් 45%ක් පමණ පාසල් අත්හැර යාම, රැඳී සිටින පිරිස අතර අඩු විෂය සාධනයක් ඇති පිරිස වර්ධනය වීම නිසා අ.පො.ස. (සා.පෙළ) අසමතුන් 80%ක් ඉක්මවා වර්ධනය වීම. (මෙම තත්ත්වය පර්යේෂණයට දායක කරගත් 1සී වර්ගයේ පාසල් විද්‍යාමාන වන අතර සෙසු පර්යේෂණය සඳහා ම දායක කරගත් 1ඒබී වර්ගයේ පාසලේ මෙවැනි තත්ත්වයක් දක්නට නො ලැබේ.)

සා.පෙළ සමත් ව උසස් පෙළ අධ්‍යාපනය ලැබුවත් එම උසස් පෙළ විභාගයේ 45%කට ආසන්න ප්‍රමාණයක් අසමත් වීම, සමත් ව ඉදිරියට ගිය පිරිස ද, විභාග සාමර්ථ්‍යය අරමුණු කර ගෙන පුළුල් අධ්‍යාපන අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා අවශ්‍ය වූ විවිධ ඉටු කර ගැනීම සඳහා අවශ්‍ය වූ විවිධ විෂය සමගාමී කාර්යයන්ගෙන් ඈත් වීම නිසා අඩාළ හා අසමතුලිත අධ්‍යාපනයක් ලැබීමෙන් ජීවිතයේ අසාර්ථක භාවය වර්ධනය වීම මෙන් ම ජාතික සංවර්ධන කාර්යයට සාර්ථක ලෙස සහභාගී විය හැකි කාර්යක්ෂම හා නිර්මාණශීලි පිරිස අඩු වීම වැනි අහිතකර ගැටලු රැසක් මෙරට සමාජයේ වර්ධනය වී ඇත.

සමාජ විෂමතා අඩු කිරීමට හේතු විය යුතු මෙරට අධ්‍යාපනය විසින් ම විෂමතා හා තරගකාරීත්වය සමාජය තුළ වර්ධනය කිරීමෙන් මානව භක්තිය හා සාරධර්ම අනුක්‍රමයෙන් පිරිහී යාම නිසා සහජීවනය සහ සාමකාමීත්වය සමාජයෙන් බොහෝ දුරට තුරන් ව යාම ඇතුළු අහිතකර ගැටලු රැසක් වර්ධනය වී ඇත.

සුපිරි පාසල්

ශිෂ්‍යත්වධාරීන් සහ තෝරා ගත් සිසුන් වැඩි වශයෙන් සිටින්නා වූ ද බොහෝ විදුහල් හා සැසඳීමේ දී විවිධ සම්පත් අතින් සැලකිය යුතු අඩුවක් නැත්තාවූ ද දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය සඳහා විශේෂ උනන්දුවක් දක්වන, ඒ සඳහා අතිරේකව ද මුදල් වැය කරන දෙගුරුන් ද සහිත "සුපිරි හෝ ජනප්‍රිය" වශයෙන් හඳුන් වනු ලබන ඇතැම් පාසල්, විභාග ප්‍රතිඵල ප්‍රතිශතය, විශිෂ්ට සම්මාන සංඛ්‍යා පිළිබඳව ද, සිසුන් සුළු පිරිසක් පමණක් සහභාගී වන කණ්ඩායම් ක්‍රියා ඇතුළු විෂය සමගාමී කටයුතු අතින් ලැබූ ජයග්‍රහණයන් කීපයක් පිළිබඳව ද, ජනමාධ්‍ය ප්‍රචාර ලැබූ පමණින් එම විදුහල් අධ්‍යාපනය මගින් පරිපූර්ණත්වයට පත් ව ඇතැයි ද එපමණකින් ම මෙරට පාසල් අධ්‍යාපනය පද්ධතිය සාර්ථකයි ද පිළිගත නොහැකි ය. එපමණක් නොව අ.පො.ස (සා.පෙළ), උසස් පෙළ එක ම විෂයක්වත් සමත් නැති සිසුන් මෙම විදුහල්වල ද සිටින බව මෑතක දී අනාවරණය වී ඇත. මේ අනුව මෙරට පාසල් පද්ධතිය පොදුවේ ගත් විට සාර්ථක යැයි කිසිවකුට නියත වශයෙන් ම සෑහීමකට පත් විය නො හැකි ය.

මෙසේ දිගු කලක් තිස්සේ දරන ලද සෑම ප්‍රයත්නයක් ම බොහෝ දුරට සාර්ථක වී ඇත. මීට ප්‍රධාන හේතුව වී ඇත්තේ අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ දී ප්‍රධාන විය යුතු දරුවාට අවශ්‍ය ප්‍රධානත්වය සාම්ප්‍රදායික පාසල හා පන්ති කාමරය තුළ නො ලැබීම යි.

පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

හැඳින්වීම

මෙම පරිච්ඡේදයේ දී "නාගරික දුගීකම" සහ "අධ්‍යාපනික සාධනය" නමැති සමාජ විද්‍යාත්මක පර්යේෂණයේ දී යොදාගත් "පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය" විස්තර කෙරේ. මේ යටතේ පර්යේෂණයට අදාළ පර්යේෂණ ක්ෂෙත්‍රය තෝරා ගැනීම, නියැඳිය සකස් කර ගත් ආකාරය, පර්යේෂණයේ දී යොදාගත් පර්යේෂණ ශිල්ප ක්‍රම එනම් ප්‍රශ්නාවලී ක්‍රමය, සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමය සහ නිරීක්ෂණය යොදා ගත් ආකාරය මේ යටතේ විග්‍රහ කර ඇත.

පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රය තෝරා ගැනීම

මෙම පර්යේෂණ කිරීම සඳහා පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රය වශයෙන් බස්නාහිර පළාතේ කොළඹ 08, බොරැල්ල උපදිසාපති කොට්ඨාසයට අයත් බහුතර වශයෙන් මධ්‍යම පන්තිකයන් ජීවත් වන 1ඒබී වර්ගයේ පාසලක් මෙම සමාජ විද්‍යාත්මක පර්යේෂණය සඳහා තොරා ගන්නා ලදී.

පර්යේෂණයට යොදාගත් කලාපය පැල්පත්, මුඩුක්කු සහ පේළි ගෙවල් වශයෙන් හැඳින් වෙන අඩු ආදායම්ලාභී වාසස්ථාන සහිත නිවාසවලින් සමන්විත වෙයි. මෙම ජනගහනය තුළ අන්ත දුගී භාවයෙන් පෙළෙන පවුල් ජීවත් වන්නේ ඉවත දමන ලද ද්‍රව්‍ය යොදා ගනිමින් තනා ගත් තාවකාලික පැල්පත්වල ය. උදාහරණ වශයෙන් කාඩ්බෝඩ් කැබලි, චීප් බෝඩ් කැබලි, ඉවත දමන ලද මලකඩ කෑ ටකරං කැබලි, ඉවත දමන ලද ටයර් යනාදී ද්‍රව්‍යන්ගෙන් ය. මෙම පැල්පත් ප්‍රජාව අතර වැඩි වශයෙන් සමාජ ගරුත්වය අඩුවෙන් ලැබෙන රැකියා කරන්නන් දක්නට ලැබේ.

මෙහි සඳහන් කරන ලද පැල්පත්වලට අමතර ව අදාළ කලාපය තුළ ''මුඩුක්කු'' නමින් හඳුන්වනු ලබන දුගී නාගරික ප්‍රජාවක් ද ජීවත් වේ. මුඩුක්කුවල සාමාන්‍ය ස්වභාවය වන්නේ පැල්පත්වලට වඩා යහපත් ආකාරයෙන් ඉදිකොට ඇති නමුත් පේළි ගෙවල් වශයෙන් හඳුන් වනු ලබන කුඩා ගෙවල් ය. පැල්පත් සමඟ සංසන්දනය කරන කල්හී මෙම මුඩුක්කු ගොඩනැගිලිවලට වඩා ස්ථාවර භාවයක් පවතී. මුඩුක්කුවල ජීවත් වන පවුල්වල ජීවන රටාව පැල්පත්වාසීන්ගේ ජීවන රටාවට වඩා යහපත් වන අතර, මෙම පවුල් අන්ත දුගී භාවයෙන් පෙළෙන්නෝ නො වෙති. එනම් සාපේක්ෂ දුගී භාවයෙන් පෙළෙන්නෝ වෙති. කෙසේ වුව ද යම් ස්ථිර ආදායම් මාර්ගයක් ඇති නමුදු, මොවුන් ද දුගී භාවයෙන් මුළුමනින් ම මිදී ඇතැයි කිව නොහැකි ය. මෙම මුඩුක්කුවල ජීවත්වන ප්‍රජාවගේ රැකියා ද සමාජ ගරුත්වය අඩුවෙන් ලැබෙන රැකියා වශයෙන් හැඳින්විය හැකි ය. නමුත් පැල්පත් සමග සංසන්ධනය කරන කල්හී වඩා ස්ථිර වූ රැකියා මුඩුක්කුවල වාසය කරන ප්‍රජාව සතු ව පවතී.

අධ්‍යයනය සඳහා තෝරාගත් අදාළ කලාපය තුළ එම කණ්ඩායම් දෙක ම සංකේන්ද්‍රණය වී ඇති බැවින් මෙම දෙපිරිස ම "නාගරික දුගීකම" පිළිබඳ අධ්‍යයනය සඳහා යොදා ගන්නා ලදී. මෙයට අමතර ව "අධ්‍යාපනික සාධනය" පර්යේෂණයට ලක් කිරීම සඳහා අදාළ කලාපයේ පිහිටි 1සී වර්ගයේ විද්‍යාලයක් තෝරා ගනු ලැබුවේ මෙම දෙපිරිසෙහි ම දරුවන් එම විද්‍යාලයේ අධ්‍යාපනය ලබන බැවිනි. එසේ ම වර්ග දෙකට ම අයත් පාසල් පිහිටා ඇත්තේ ද මෙම කලාපය තුළ ම ය.

පර්යේෂණය කළ ආකාරය

"නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපනික සාධනය" නමැති සමාජ විද්‍යා පර්යේෂණයේ දී අධ්‍යාපනික සාධනය සහ නාගරික දුගීකම පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කරන ලදී.

අවශ්‍ය තොරතුරු ලබා ගැනීමට හැකි වන පරිදී, ක්‍රමවත් ව සකස් කරන ලද ප්‍රශ්නාවලියක්, තෝරාගත් නියැදියේ ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ට ලබා දෙන ලදී. අනතුරු ව ඔවුන්ගෙන් "අධ්‍යාපනික සාධනයට" අදාළ මූලික දත්ත සපයා ගන්නා ලදී. ඉන් අනතුරුව නියැදියේ දරුවන්ගේ දෙමාපියන්, ඔවුන්ට අධ්‍යාපනය ලබා දෙන ගුරුවරුන්, අංශ ප්‍රධානීන්, සහකාර විදුහල්පති හා විදුහල්පති යනාදීන් සමග මෙම ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ගේ අධ්‍යාපනික සාධනයට අදාළ ව සම්මුඛ සාකච්ඡා පවත්වන ලදී.

නියැදිය (Sample)

පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රය තුළ මුළු පවුල් සංඛ්‍යාව 4925කි. මෙම පවුල්වල දරුවන්ගේ වැඩි ප්‍රමාණයක් අධ්‍යාපනය හදාරන්නේ 1සී වර්ගයේ විද්‍යාලයේ ය. එබැවින් මුළු පවුල් සංඛ්‍යාව හෝ මුළු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව අධ්‍යයනයට ලක් කිරීම කළ නො හැකි කාර්යයක් වූයෙන් නියැදියක් තෝරා ගැනීම සිදු විය. "අධ්‍යාපනික සාධනය" පිළිබඳ ව නියැදිය තෝරා ගැනීම සඳහා වඩා සුදුසු ක්‍රමය ලෙස තේරා ගත්තේ පළමුව පාසලෙන් ශිෂ්‍ය කණ්ඩායමක් නියැදිය වශයෙන් තෝරා ගැනීම යි.

පර්යේෂණ ශිල්ප ක්‍රම

මෙම සමාජවිද්‍යා පර්යේෂණයේ දී දත්ත රැස්කර ගැනීම සඳහා සමාජ විද්‍යා පර්යේෂණ ශිල්ප ක්‍රම කීපයක් භාවිත කරන ලදී. ඒවා මෙසේ ය.

1. ප්‍රශ්නාවලී ක්‍රමය
2. සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමය
3. නිරීක්ෂණය

ඉහත සඳහන් ශිල්ප ක්‍රම සමාජ විද්‍යා පර්යේෂණ ශිල්ප ක්‍රම ලෙස දැක්විය හැකි ය.

ප්‍රශ්නාවලී ක්‍රමය

මෙම සමාජ විද්‍යා පර්යේෂණයේ දී අදාළ මූලික දත්ත එක් රැස් කිරීමේ ක්‍රමයක් වන "ප්‍රශ්නාවලී ක්‍රමය" යොදා ගැනිණි. එනම් "අධ්‍යාපනික සාධනය" පිළිබඳ තොරතුරු ලබා ගැනීම පිණිස නියැදියේ ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ට බෙදා දීම පිණිස සකස් කරන ලද ප්‍රශ්නාවලිය උපයෝගිකර ගන්නා ලදී. මෙම ප්‍රශ්නාවලිය මඟින් පර්යේෂණයට අදාළ මූලික දත්ත විශාල ප්‍රමාණයක් ලබා ගැනීමට හැකි විය.

සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමය

මෙම පර්යේෂණයේ දී දත්ත එක් රැස් කිරීමේ ක්‍රමයක් වශයෙන් සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමය ද යොදා ගැනීමට සිදු විය. මෙහි දී අදාළ නියැදියට ලබා දුන් ප්‍රශ්නාවලියෙන් ලබාගත් දත්තවල සත්‍ය අසත්‍යභාවය හා නිර්වද්‍යභාවය පිරික්සීමට අමතර ව ප්‍රශ්නාවලිය මඟින් ලබා ගැනීමට නොහැකි වූ දත්ත සම්මුඛ සාකච්ඡාව මඟින් අනාවරණය කර ගැනීමට හැකි විය.

මෙම පර්යේෂණයේ දී අදාළ දත්ත ලබා ගැනීමට යොදා ගත් මූලික ක්‍රමයන් අතර සම්මුඛ සාකච්ඡාවට හිමිවනුයේ විශේෂ ස්ථානයකි. මෙහි දී වැඩි වශයෙන් ම දෙමාපියන්, ගුරුවරුන්, ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්, විදුහල්පති, නියෝජ්‍ය විදුහල්පතිවරු සහ අංශ ප්‍රධාන ආචාර්යවරු යන අය සම්මුඛ සාකච්ඡා සඳහා යොදා ගැනිණි. දෙමවුපියන්ගෙන් වැඩි පිරිසක් අඩු අධ්‍යාපනයක් සහිත වූවෝ වෙති. මේ නිසා සම්මුඛ සාකච්ඡාව සඳහා දෙමව්පියන් යොදා ගැනීමට සිදු විය.

නිරීක්ෂණය

මෙම පරීක්ෂණයේ දී අදාළ දත්ත ලබා ගැනීමේ පර්යේෂණ ශිල්ප ක්‍රමයක් වශයෙන් "නිරීක්ෂණය" ද යොදා ගන්නා ලදී. මෙයින් අදහස් කළේ "ප්‍රශ්නාවලි" ක්‍රමය මඟින් සහ "සම්මුඛ සාකච්ඡා" ක්‍රමය මඟින් ලබා ගැනීමට නො හැකි වූ දත්ත, නිරීක්ෂණය තුළින් ලබා ගැනීම යි. මෙම ක්‍රමය අඩු ආදායම්ලාභී ප්‍රජාව මුල් කොට ගෙන කරන්නට යෙදුණු නිසා එය මෙම පර්යේෂණයේ දී සාර්ථක අන්දමින් යොදා ගැනීමට හැකි විය.

"නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපනික සාධනය" සම්බන්ධයෙන් කරන ලද සමාජ විද්‍යා පර්යේෂණයේ දී විශේෂයෙන් ම "නිරීක්ෂණය" මා විසින් යොදා ගන්නා ලද්දේ "පන්ති කාමරයේ ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය" සම්බන්ධයෙන් දත්ත ලබා ගත් අවස්ථාවේ දී ය. පර්යේෂණයට අදාළ කර ගත් කලාපයේ, පිහිටි 1සී වර්ගයේ පාසල ආශ්‍රයෙන් දත්ත ලබා ගැනීමේ දී ඒ අය ලබා දෙන දත්ත සහ ඒ අයගේ නිවසේ සහ අවට වට පිටාවේ තත්ත්වය නිරීක්ෂණය කරන ලදී. විශේෂයෙන් ම මෙම දුගී පුද්ගලයන්ගේ දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනික සාධනයට අතහිත දෙන අවට පාරිසරික වටපිටාවක් පවතී ද?

නිවාස තුළ දරුවාට පොත් තබා ගැනීමට සහ අධ්‍යයන කටයුතුවල යෙදීමට ස්ථානයක් තිබේ ද? පරිසරය සෝෂාකාරී ද? අධ්‍යාපනික සාධනයට උර දෙන පහසුකම් තිබේ ද? යන්න පිළිබඳව මෙම අධ්‍යයනයේ දී නිරීක්ෂණය කරන ලදී.

අසල්වැසියන්, පියවරුන්ගේ හැසිරීම, බීමත්කම, දුම් පානය, අධික ශබ්දය ඇතිවන සේ සංගීතය ශ්‍රවණය කිරීම, රූපවාහිනී හා ගුවන් විදුලි යන්ත්‍ර භාවිතය, නිවසේ ඇති උපකරණ හා ආදායම් තත්ත්වයන්, ආදායම් වියදම් රටාව යනාදියත් නිරීක්ෂණයට ලක් වූ කරුණු අතර විය.

පර්යේෂණයේ සීමා

නාගරික දුගීකම සහ අධ්‍යාපනික සාධනය නැමති මාතෘකාව යටතේ කරන්නට යෙදුණු විවිධ සමාජ විද්‍යාත්මක පර්යේෂණයේ දී පර්යේෂණ සීමා වශයෙන් පහත සඳහන් කරුණු කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන ලදී.

(1) මෙම පර්යේෂණය සඳහා යොදා ගනු ලැබුවේ 2003 වර්ෂයේ දී අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ පරීක්ෂණයට පෙනී සිටි ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ගෙන් තෝරා ගත් පිරිසකි.

(2) එසේ කිරීමට හේතුව වූයේ අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ පරීක්ෂණය වැනි රාජ්‍ය අනුග්‍රහය ඇතිව ශ්‍රී ලංකා විභාග දෙපාර්තමේන්තුවේ මැදිහත් ව පවත්වන ලද පොදු විභාගයක ප්‍රතිඵල ලේඛන යොදාගෙන මෙම පර්යේෂණය කිරීම වඩාත් උචිත යැයි හැඟුණු බැවිනි.

(3) මෙම පර්යේෂණයේ දී විෂයයන් 8ක් පර්යේෂණය සඳහා යොදා ගත් අතර, මෙම පර්යේෂණ ලිපිය සඳහා හර විෂයය පද්ධතියට වැටෙන අනිවාර්ය විෂය දෙක වන ගණිතය සහ සිංහල භාෂාව යන විෂයන්ට අමතර ව දෙවන භාෂාව වන ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙහි ප්‍රතිඵල ලේඛනවල ප්‍රතිශත ද මේ සඳහා යොදා ගන්නා ලදී.

දත්ත විග්‍රහය

වගු අංක 1 : අ.පො.ස. (සා.පෙ) 2003 දෙසැම්බර් 1සී වර්ගයේ පාසලේ සහ 1 ඒ බී වර්ගයේ පාසලේ ගණිතය විෂයට ලබා ගත් ලකුණු මට්ටම්

ලකුණු පරාසය	ලබා ගත් ශ්‍රේණි	1සී වර්ගයේ පාසල ප්‍රතිශතය	1ඒබී වර්ගයේ පාසල ප්‍රතිශතය
00 - 34	F	76.5	2.9
35 - 54	S	14.7	15.9
55- 74	C	5.9	2.0
75 >	D	2.9	79.2
	එකතුව	100.0	100.00

පර්යේෂණයට යොදා ගත් 1සී වර්ගයේ විද්‍යාලය සහ 1 ඒබී වර්ගයේ විද්‍යාලවල 2003 වර්ෂයේ අ.පො.ස. (සා.පෙ) පරීක්ෂණයෙන් ගණිතය විෂයට ලබා ගත් ලකුණු පරාසයන් ඉහත වගු අංක 1 මඟින් නිරූපණය කෙරේ. එම වගුවට අනුව පැහැදිලි ව පෙනෙන දෙයක් වන්නේ 1සී වර්ගයේ පාසලේ 76.5%ක ප්‍රතිශතයක් ගණිතය විෂයයෙන් අසමත් වෙද්දී 1ඒබී වර්ගයේ පාසලේ 71.2%ක ප්‍රතිශතයක් ලකුණු 75ට වැඩියෙන් ලබාගෙන විශිෂ්ට සාමර්ථ්‍යයන් ලබා ගෙන ඇති බව යි.

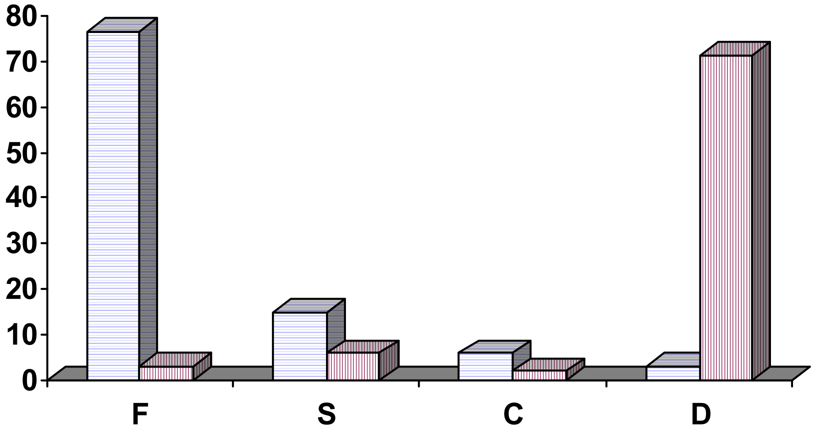
1සී වර්ගයේ පාසලේ මෙම පරීක්ෂණයෙන් S සාමර්ථ්‍යය ලබා ගත් ප්‍රතිශතය 14.7ක් වන අතර, එම තත්ත්වය 1ඒබී වර්ගයේ පාසලේ 5.9ක ප්‍රතිශතයකි. එනම් ඉතා ම අඩු ප්‍රතිශතයකි.

එසේ ම 1සී වර්ගයේ පාසලේ ලකුණු 55 - 74 අතර ප්‍රමාණයක් C සාමර්ථ්‍යයන් ලබා ගෙන මෙම පරීක්ෂණයෙන් සමත් වූ අතර එහි ප්‍රතිශතය 5.9ක් වේ. එම ප්‍රතිශතය ම 1ඒබී වර්ගයේ පාසල සම්බන්ධයෙන් සලකා බැලූ විට 2.0 ප්‍රතිශතයකි. එනම් 1ඒබී වර්ගයේ පාසලේ සම්මාන ලබා ගත් ප්‍රතිශතය ඉතාමත් පහළ මට්ටමක් නිරූපණය කරන බවයි.

නමුත් විශේෂයෙන් ම සැලකිය යුතු තත්ත්වය වන්නේ 1සී වර්ගයේ පාසලේ ලකුණු 75ට වඩා වැඩියෙන් ලබා ගෙන විශිෂ්ට සාමර්ථ්‍යයන් ලබා ගත් ප්‍රතිශතය 2.9ක් වන විට 1ඒබී වර්ගයේ පාසලේ අසමත් වූ සංඛ්‍යාව 2.9ක් වන බවයි. එනම් මෙම තත්ත්වයන් දෙක එක සමාන වේ.

මෙම තත්ත්වයන් පහත සඳහන් ප්‍රස්තාර අංක 1 මඟින් නිරූපණය කෙරේ.

අ.පො.ස. (සා.පෙ) 2003 දෙසැම්බර්
1සී වර්ගයේ විද්‍යාලයේ ප්‍රතිශතය සහ 1 ඒබී වර්ගයේ විද්‍යාලයේ ප්‍රතිශතය
ගණිතය විෂයය සඳහා ලබා ගත් ලකුණු මට්ටම



1සී වර්ගයේ විද්‍යාලයේ ප්‍රතිශතය | 1ඒබී වර්ගයේ විද්‍යාලයේ ප්‍රතිශතය

මෙම තත්ත්වයට බලපාන හේතු සාධක කවරේ ද?
ප්‍රථමයෙන් ම 1සී වර්ගයේ පාසලත්, දෙවනු ව 1ඒබී වර්ගයේ පාසලත් සම්බන්ධ ව කරුණු ඉදිරිපත් කෙරේ.

1සී වර්ගයේ පාසල

(1) මෙම පාසලේ ගණිතය විෂයය ඉගැන්වීමට ගුරුවරු දෙදෙනකු යොදවා තිබුණ ද මෙම දරුවන්ගේ පවුලේ අභ්‍යන්තර පාරිසරික සාධක අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් අයහපත් ආකාරයක් නිරූපණය කිරීම.

(2) දුගීකමේ සංස්කෘතිය ක්‍රියාත්මක වීම (1-3 බලන්න)

(3) දෙමාපියන්ගේ නූගත්කම (පිටු අංක 25 බලන්න)

(4) දරුවන්ගේ සාක්ෂරතාව පහළ මට්ටමක පැවතීම (පිටු අංක18 - 19 බලන්න)

(5) මූලික ගණිත සංකල්ප වත් මනසේ නො මැතිවීම
(6) පන්ති කාමරවල භෞතික වාතාවරණ තත්ත්වයන් පවා අධ්‍යාපනයට නො ගැළපෙන තත්ත්වයක් තිබීම. (පිටු අංක 18 බලන්න)
(7) පරණ ප්‍රශ්න පත්‍ර පරිශීලනය නො කිරීම
(8) ගුරුවරයා විසින් ගෙදර දී කර ගෙන ඒමට පවරනු ලබන ගණිත පැවරුම් කර ගෙන නො පැමිණීම.
(9) අමතර පන්තිවලට සහභාගී නො වීම (පිටු අංක 19 බලන්න)
(10) මූලික ගණිත චක්‍ර, සූත්‍ර වැනි දෑ මතකයේ තබා නො ගැනීම

1 ඒබී වර්ගයේ පාසල

(1) මෙම පාසලේ දරුවන්ගෙන් 90% ම ඉහත දක්වන ලද සමාජමය ප්‍රශ්න නො මැතිවීම
(2) මෙම දරුවන් සම්බන්ධයෙන් දුගීකමේ සංස්කෘතිය ක්‍රියාත්මක නො වීම
(3) දරුවන්ගේ දෙමාපියන් මධ්‍යම පන්තික ඉංග්‍රීසි උගත් දෙමාපියන් වීම
(4) දෙමාපියන්ගේ උගත්කම සහ බහුතරයක් රජයේ රැකියා හෝ පෞද්ගලික අංශවල ඉහළ පෙළේ රැකියා කරන්නන් වීම
(5) මූලික ගණිත සංකල්ප මනසේ තිබීම සහ ගණිත මූලධර්ම කට පාඩමේ තිබීම
(6) පන්ති කාමරවල භෞතික වාතාවරණය යහපත් ආකාරයෙන් පැවතීම සහ ආදි ශිෂ්‍ය සංගමයේ නිසි සොයා බැලීම පැවතීම
(7) නිතර ම පාඩම අවසානයේ අදාළ පැවරුම් සහ පැරණි ප්‍රශ්න පත්‍ර කිරීම
(8) ගුරුවරයා විසින් නිවසේ දී කර ගෙන ඒමට පවරනු ලබන පැවරුම් පවරන ලද ආකාරයට කර ගෙන ඒම
(9) අමතර පන්තිවලට සහභාගී වීම සහ පෞද්ගලික ව ගුරුවරුන් නිවසට ගෙන්වා ගැනීමෙන් අමතර පන්තිවල (Tuition) සහය ලබා ගැනීම
(10) ගණිත චක්‍ර, ගණිත සූත්‍ර වැනි දෑ නිතර ම පාඩමේ මතකයේ තබා ගැනීම

මේ අනුව පෙනී යන කරුණු වන්නේ 1ඒබී වර්ගයේ පාසලේ ශිෂ්‍යයන් අ.පො.ස. (සා.පෙ) පරීක්ෂණයේ දී ගණිත විෂයය ඉහළ මට්ටමේ ලකුණු ප්‍රතිශත පෙන්නුම් කරන අතර, 1සී වර්ගයේ පාසලේ ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් අ.පො.ස. (සා.පෙ) පරීක්ෂණයේ දී ඉතාමත් පහළ මට්ටමේ ලකුණු ප්‍රතිශත ගණිතය විෂයට නිරූපණය කරන බව යි. මේ අනුව පෙනී යන්නේ ගණිත අධ්‍යාපනික සාධනය අතින් 1ඒබී වර්ගයේ පාසල, 1සී වර්ගයේ පාසල අභිබවා ඉදිරියෙන් සිටින බව යි. මෙම තත්ත්වය සඳහා ප්‍රබලව ම දුගීකමේ සංස්කෘතිය බලනොපාන බව ප්‍රධානතම සාධකයක් බවට පත් වී ඇති බව ප්‍රකාශ කළ යුතු ය.

වගු අංක 2 : අ.පො.ස. (සා.පෙ) 2003 දෙසැම්බර් 1සී වර්ගයේ පාසල සහ 1ඒබී වර්ගයේ පාසල සිංහල භාෂාව විෂයයට ලබා ගත් ලකුණු මට්ටම්

ලකුණු පරාසය	ලබා ගත් ශ්‍රේණි	1සී වර්ගයේ පාසල ප්‍රතිශතය	1ඒබී වර්ගයේ පාසල ප්‍රතිශතය
00 - 34	F	20.9	0.0
35 - 54	S	58.6	5.9
55- 74	C	17.6	48.7
75 >	D	2.9	45.4
	එකතුව	100.0	100.00

1සී වර්ගයේ පාසල සහ 1ඒබී වර්ගයේ පාසල 2003 වර්ෂයේ අ.පො.ස. (සා.පෙ) පරීක්ෂණයට ඉදිරිපත් වී ලබා ගත් ප්‍රතිඵලවල ප්‍රතිශත ඉහත වගු අංක 2 මඟින් නිරූපණය වේ. මෙම වගුවට අනුව ලකුණු 00 - 34 ප්‍රමාණයක් ලබා ගනිමින් 1සී වර්ගයේ පාසලෙන් අසමත් ලකුණු ලබා ගත් ප්‍රතිශතය 20.9කි. නමුත් මෙම ප්‍රශ්න පත්‍රයට පිළිතුරු ලිවීමෙන් 1ඒබී වර්ගයේ පාසලෙන් අසමත් වූ ප්‍රතිශතය 00කි.

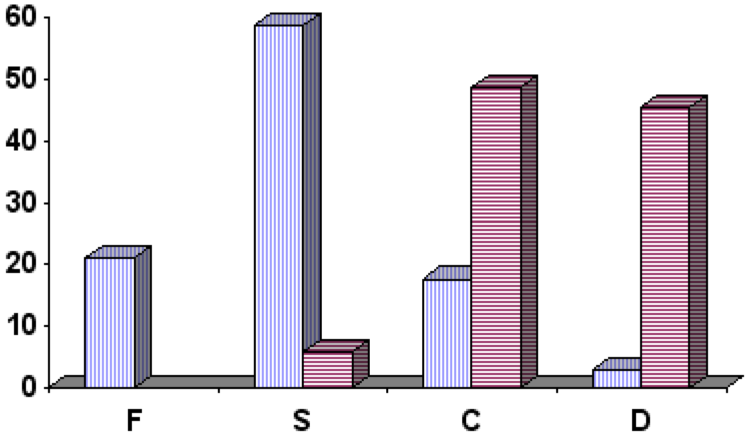
එසේ ම ලකුණු 35-54 අතර ප්‍රමාණයක් ලබා ගෙන S සාමර්ථ්‍යය ලබා ගත් ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවේ ප්‍රතිශතය 1සී වර්ගයේ පාසලෙන් 58.6ක් වන අතර, එම ලකුණු පරාසය ම ලබා ගෙන 1ඒබී වර්ගයේ S සාමර්ථ්‍යය ලබා ගත් ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවේ ප්‍රතිශතය 5.9කි. එනම් 1සී වර්ගයේ පාසලට සාපේක්ෂ ව ඉතාමත් අඩු අගයකි.

එසේ ම 55-74 අතර ලකුණු සංඛ්‍යාවක් හිමි කරගත් ප්‍රතිශතය 1සී වර්ගයේ පාසලෙන් 17.6ක් වන අතර, එම අගය 1ඒබී වර්ගයේ පාසලේ 48.7කි. මෙම අවස්ථාවේ දී ද 1සී වර්ගයේ පාසලට වඩා හාත්පසින් ම වෙනස් තත්ත්වයක් 1ඒබී වර්ගයේ පාසල හිමි කර ගෙන ඇත.

අවසාන වශයෙන් ලකුණු 75ට වඩා ලබා ගනිමින් 1සී වර්ගයේ පාසලෙන් විශිෂ්ට සාමර්ථ්‍යයන් ලබා ගෙන සමත් වූ ප්‍රතිශතය 2.9ක් වන අතර, එම අගය 1ඒබී වර්ගයේ විද්‍යාලයේ 45.4කි. මෙම තත්ත්වය දෙස අවධානය යොමු කරන කල්හි පැහැදිලි වන තත්ත්වය වන්නේ 1සී වර්ගයේ පාසලට වඩා හාත්පසින් ම වෙනස්, උසස් මට්ටමක් 1ඒබී වර්ගයේ පාසල ලබා ගෙන ඇති බව යි.

අ.පො.ස. (සා.පෙ) 2003 දෙසැම්බර්
1සී වර්ගයේ පාසල සහ 1ඒබී වර්ගයේ පාසල

සිංහල භාෂාව විෂයය සඳහා ලබා ගත් ලකුණු මට්ටම



1සී වර්ගයේ විද්‍යාලයේ ප්‍රතිශතය 1ඒබී වර්ගයේ විද්‍යාලයේ ප්‍රතිශතය

ඉහත සඳහන් කරන ලද xy ප්‍රස්තාරයෙන් පැහැදිලිව ම පෙනී යන්නේ මෙම පාසල් දෙකේ ප්‍රතිඵල පූර්ණ වශයෙන් ම වෙනස් වූ ආකාරයක් පෙන්නුම් කරන බව ය.

මේ සඳහා බලපාන හේතු සාධක කවරේ ද?
මුලින් ම 1සී වර්ගයේ පාසල සම්බන්ධයෙන් ද දෙවනු ව 1ඒබී වර්ගයේ පාසල සම්බන්ධයෙන් ද කරුණු ඉදිරිපත් කෙරේ.

1සී වර්ගයේ පාසල

(1) මෙම පාසලේ දරුවන්ගෙන් විශාල ප්‍රමාණයකගේ සාක්ෂරතාව පහළ මට්ටමක පැවතීම

(2) සිංහල හෝඩිය, ව්‍යාකරණ නීතිය, අත් අකුරු, පෙර පන්තිවල පැවතිය යුතු සිංහල විෂය දැනුම, ජාතක කථා ආදිය පිළිබඳ ව පවතින දැනුම ඉතාමත් ම පහළ මට්ටමක පැවතීම

(3) අඛණ්ඩ ව පාසල් නො පැමිණීම
(4) අමතර සිංහල භාෂා පන්තියකට සහභාගී නො වීම සහ ඉහළ දරිද්‍රතාවකින් පෙළීම
(5) නිවසේ දී කර ගෙන ඒමට පවරනු ලබන පැවරුම් කර ගෙන නො ඒම
(6) දෙමාපියන්ගේ පවතින නූගත්කම
(7) සංස්කෘතික බලපෑම් පැවතීම සහ උපභාෂා සංස්කෘතික වටපිටාවක් පැවතීම
(8) පන්ති කාමරයේ භෞතික වාතාවරණය යහපත් නො වීම
(9) ගුරු ආකල්ප ඍණාත්මක දෙසට යොමු වී පැවතීම සහ නිසි අධීක්ෂණයක් පාසලේ නො තිබීම
(10) ශිෂ්‍යයින්ට ඉගෙන ගැනීමට අවශ්‍යතාවක් නොමැතිවීම

යනාදී කරුණු මේ සම්බන්ධ ව පවත්වන ලද පර්යේෂණයේ දී අවබෝධ කර ගැනීමට හැකි විය. විශේෂයෙන් ම ප්‍රශ්නාවලීන් මඟින් ලබා ගත් කරුණුවලට අමතර ව නිරීක්ෂණයෙන් ලබා ගන්නා ලද දත්ත මෙහි දී වැදගත් විය.

1 ඒබී වර්ගයේ පාසල

(1) මෙම පාසලේ අධ්‍යාපනය හදාරන ශිෂ්‍යයින්ගේ සාක්ෂරතාව ඉතා උසස් මට්ටමක පැවතීම
(2) සිංහල හෝඩිය, ව්‍යාකරණ නීතිය, අත් අකුරු, මූලික පන්තිවල දී ලබා ගත යුතු මූලික දැනුම ඉහළ මට්ටමක පැවතීම, ජාතක කථා ආදිය පිළිබඳ ව පවතින දැනුම ඉහළ මට්ටමක පැවතීම
(3) දිනපතා පාසල් පැමිණීම
(4) අමතර සිංහල සාහිත්‍ය පන්තිවලට සහභාගිවීම සහ දරිද්‍රතාව බල නො පෑම
(5) නිවසේ දී කර ගෙන ඒමට පවරනු ලබන පැවරුම් යනාදිය නිවැරැදි ව ඕනෑකමින් කර ගෙන ඒම. එයට දෙමාපියන්ගේ නො මඳ සහයෝගය ලැබීම.
(6) දෙමාපියන් උගත් මධ්‍යම පන්තික තලය හා ධනපති පන්තිය නියෝජනය කරන්නන් වීම
(7) උපභාෂා සංස්කෘතිය බල නො පෑම
(8) පන්ති කාමරයේ භෞතික වාතාවරණය යහපත් වීම
(9) ගුරු ආකල්ප ධනාත්මක දෙසට යොමු වී ඇති අතර, නිතර ම අංශ ප්‍රධාන, සහකාර විදුහල්පතිගේ අධීක්ෂණයට ගුරුවරයා ලක් වීම, පාඩම් සටහන්, දින සටහන්, සති සටහන්, අධීක්ෂණයට බඳුන් කිරීම

(10) ශිෂ්‍යයින් ද අධ්‍යාපනය ලැබීමට දැඩි අවශ්‍යතාවක් තිබීම

යනාදී කරුණු ධනාත්මක ව බලපෑම නිසා 1ඒබී වර්ගයේ පාසල් අ.පො.ස. (සා.පෙ) පරීක්ෂණයට අදාළ ලකුණු ඉහළ මට්ටමේ පැවතීමට හේතු වී ඇති බව මේ සම්බන්ධ ව කරන ලද පර්යේෂණයේ දී අවබෝධ කර ගැනීමට හැකි විය.

වගු අංක 3 : අ.පො.ස. (සා.පෙ) 2003 දෙසැම්බර්
1සී වර්ගයේ පාසල සහ 1ඒබී වර්ගයේ පාසල
ඉංග්‍රීසි භාෂාව විෂයයට ලබා ගත් ලකුණු මට්ටම්

ලකුණු පරාසය	ලබා ගත් ශ්‍රේණි	1සී වර්ගයේ පාසල ප්‍රතිශතය	1ඒබී වර්ගයේ පාසල ප්‍රතිශතය
00 - 34	F	73.6	2.9
35 - 54	S	17.6	13.0
55- 74	C	8.8	32.0
75 >	D	-	52.1
	එකතුව	100.0	100.00

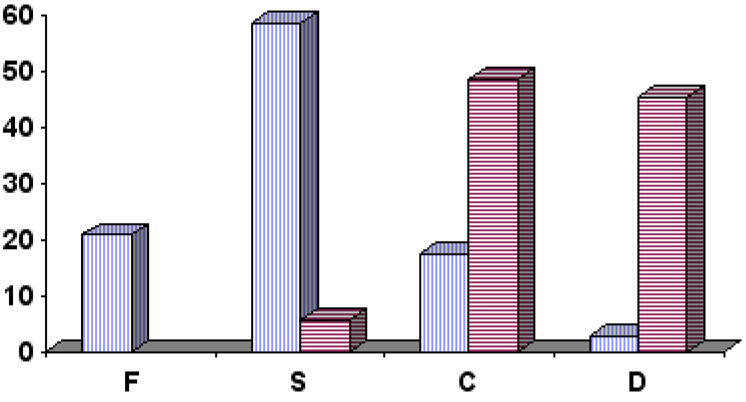
1සී වර්ගයේ පාසල සහ 1ඒබී වර්ගයේ පාසල 2003 වර්ෂයේ අ.පො.ස. (සා.පෙ) පරීක්ෂණයෙන් ඉංග්‍රීසි භාෂාව විෂයයට ලබා ගත් ලකුණු පරාසයන් ඉහත වගු අංක 3 මඟින් නිරූපණය කෙරේ. මෙම වගුවට අනුව 1සී වර්ගයේ පාසලේ ඉංග්‍රීසි භාෂාවට ලකුණු 0 - 34 ප්‍රමාණයක් ලබා ගනිමින් ඉංග්‍රීසි විෂය අසමත් වූ සංඛ්‍යාව 73.6කි. නමුත් එම පරීක්ෂණයට ම මුහුණදෙමින් 1ඒබී වර්ගයේ පාසලෙන් අසමත් වූ ප්‍රතිශතය 2.9කි. 1සී වර්ගයේ පාසල සමඟ සංසන්ධනය කරන කල්හි 1ඒබී වර්ගයේ පාසලෙන් අසමත් වූ ප්‍රමාණය ඉතා ම ස්වල්ප වූ ප්‍රතිශතයකි.

එසේ ම ලකුණු 35-54 අතර ප්‍රමාණයක් ලබා ගෙන 1සී වර්ගයේ පාසලෙන් සමත් වූ ප්‍රතිශතය 17.6ක් වන අතර, එම අගය ලබා ගෙන 1ඒබී වර්ගයේ පාසලෙන් සමත් වූ ප්‍රතිශතය 13.0කි.

එසේ ම 55-74 අතර ලකුණු සංඛ්‍යාවක් ලබා ගනිමින් 1සී වර්ගයේ පාසලෙන් සමත් වූ ප්‍රතිශතය 8.8ක් වන අතර, 1ඒබී වර්ගයේ පාසලේ එම අගය 32.0කි. 1සී වර්ගයේ පාසල සමඟ සංසන්දනය කරන කල්හි මෙය තරමක් ඉහළ ප්‍රතිශතයක් වශයෙන් දැක්වීමට පුළුවන.

නමුත් සුවිශේෂී සිද්ධිය වන්නේ 1සී වර්ගයේ ලකුණු 75ට වැඩියෙන් ලබා ගෙන විශිෂ්ට සාමර්ථ්‍යයන් ලබා ගත් ප්‍රතිශතයක් නො වීම යි. නමුත් 1ඒබී වර්ගයේ පාසල සම්බන්ධයෙන් එම අගය 52.1කි. මෙම අගය 1සී වර්ගයේ පාසලට සාපේක්ෂ ව බලන කල්හී 50%ක ප්‍රතිශතයකට වඩා ඉහළ අගයකි.

අ.පො.ස. (සා.පෙ) 2003 දෙසැම්බර්
1සී වර්ගයේ පාසල සහ 1ඒබී වර්ගයේ පාසල
ඉංග්‍රීසි භාෂාව විෂයයට ලබා ගත් ලකුණු මට්ටම්



1සී වර්ගයේ විද්‍යාලයේ ප්‍රතිශතය   1ඒබී වර්ගයේ විද්‍යාලයේ ප්‍රතිශතය

මේ සඳහා බලපාන හේතු සාධක කවරේ ද?

මුලින් ම 1සී වර්ගයේ පාසල සම්බන්ධයෙන් ද දෙවනු ව 1ඒබී වර්ගයේ පාසල සම්බන්ධයෙන් ද කරුණු ඉදිරිපත් කෙරේ.

1සී වර්ගයේ පාසල

(1) ඉංග්‍රීසි භාෂාව දෙ වන භාෂාවක් වීම හා එය නිවසේ දී සන්නිවේදන භාෂාවක් වශයෙන් භාවිත නො වීම.

(2) ඉංග්‍රීසි ඉගෙන ගැනීම ඉංග්‍රීසි කාලච්ඡේදයට පමණක් සීමා වීම.

(3) විද්‍යාලයේ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය සංගම් එකක්වත් නො තිබීම සහ ඉංග්‍රීසි විවාද කණ්ඩායමක් විද්‍යාලයේ නො වීම.

(4) ඉංග්‍රීසි භාෂාව දියුණු කර ගැනීමට ශ්‍රවණාගාරයක් විද්‍යාලය සතුව නො තිබීම.

(5) ඉංග්‍රීසි භාෂාව සම්බන්ධයෙන් යොදා ගැනීමට තාක්ෂණික උපකරණ විද්‍යාලය සතු ව නො පැවතීම.

(6) ඉංග්‍රීසි භාෂාව උගන්වන ගුරුවරුන් ළමයින්ට ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීම සම්බන්ධ ව ඍණාත්මක ආකල්ප දැරීම.

(7) දෙමාපියන්ගේ නූගත්කම.

(8) දෙමාපියන් මැද පෙරදිගට සංක්‍රමණය වීම නිසා දරුවන්ගේ ඉංග්‍රීසි භාෂා සාධනය සම්බන්ධයෙන් මැදිහත් වීමට නො හැකි වීම.

(9) විද්‍යාලය තුළ අංශ ප්‍රධානීන්ගේ, සහකාර විදුහල්පතිවරුන්ගේ, නිසි ඇගැයීම් ක්‍රියාවලියක් නොමැති වීම

(10) පන්ති කාමරවල භෞතික වාතාවරණය යහපත් ආකාරයක නො වීම සහ ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් අඛණ්ඩ ව පාසලට නො පැමිණීම

(11) දරිද්‍රතාව බලපෑම සහ උපසංස්කෘතික පසුබිමක් පැවතීම

(12) අමතර ඉංග්‍රීසි පන්ති, රූපවාහිනී ඉංග්‍රීසි ප්‍රවෘත්ති, ඉංග්‍රීසි දැනුම මිනුම වැඩ සටහන් යනාදියට සහභාගී නො වීම සහ ශ්‍රවණය නො කිරීම

යනාදී කරුණු නිසා 1සී වර්ගයේ විද්‍යාල ඉංග්‍රීසි භාෂා සාධනය ඉතාමත් පහළ මට්ටමක පැවතීම දැක්විය හැකි ය.

1ඒබී වර්ගයේ පාසල

(1) ඉංග්‍රීසි භාෂාව දෙ වන භාෂාවක් වුව ද නිවසේ දී බොහෝ පවුල්වල මෙය සන්නිවේදන භාෂාවක් වශයෙන් යොදා ගැනීම.

(2) ඉංග්‍රීසි භාෂාව හැදෑරීම ඉංග්‍රීසි කාලච්ඡේදයට පමණක් සීමා නො වීම.

(3) විද්‍යාලයේ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය සංගම් ක්‍රියාත්මක වීම.

උදා :- Internet Club, First Aid Society, Stams Society

(4) ඉංග්‍රීසි භාෂාව දියුණු කර ගැනීමට ශ්‍රවණාගාරයක් විද්‍යාලය තුළ පැවතීම සහ එය සියලු ම උපාංගවලින් සමන්විත වීම.

(5) ඉංග්‍රීසි භාෂාව දියුණු කර ගැනීමට අදාළ වන තාක්ෂණික උපකරණ විද්‍යාලය තුළ පැවතීම.

උදා :- Television, Cassette Recorders, Magi Boards etc.

(6) ඉංග්‍රීසි භාෂාව උගන් වන ගුරුවරුන් ශිෂ්‍යයින්ට ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීම සම්බන්ධ ව ධනාත්මක ආකල්පවල පිහිටා කැපවීමෙන් ඉගැන්වීම.

(7) දෙමාපියන්ගේ ඉංග්‍රීසි උගත්කම සහ දරුවන්ගේ ඉංග්‍රීසි භාෂා සාධනය සම්බන්ධයෙන් දැඩි කැපවීමකින් යුක්ත ව ක්‍රියා කිරීම.

(8) අමතර පන්තිවල සහයෝගය ලබා දීම.

(9) විද්‍යාලය තුළ අංශ ප්‍රධානීන්ගේ මෙන් ම සහකාර විදුහල්පතිවරුන්ගේ අධීක්ෂණයට නිතර ම ගුරුවරු නතු වීම.

(10) පන්ති කාමරවල භෞතික වාතාවරණය යහපත් වීම.

(11) දරිද්‍රතාව බල නො පෑම.

(12) රූපවාහිනී ඉංග්‍රීසි ප්‍රවෘත්ති, ඉංග්‍රීසි දැනුම මිනුම වැඩසටහන් යනාදිය නැරඹීම.

මෙම කරුණුවල බලපෑම නිසා 1ඒබී වර්ගයේ පාසලේ ඉංග්‍රීසි භාෂා සාධනය ඉහළ මට්ටමක පවතින බව මේ සම්බන්ධයෙන් පවත්වන ලද පර්යේෂණයේ දී අනාවරණය විය.

ඉහත සඳහන් කරන ලද සාධක අනුව පෙනී යන්නේ 1සී වර්ගයේ පාසලේ අධ්‍යාපනය හදාරන ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් නාගරික දුගීකමට බඳුන් වී ඇති නිසා ඒ හා සම්බන්ධ ව ක්‍රියාත්මක වන සියලු ම අංශ එම දරුවන්ගේ 2003 අ.පො.ස. (සා.පෙ) පරීක්ෂණය සම්බන්ධයෙන් එම තත්ත්වයන් වක්‍රාකාරයෙන් බලපෑම් එල්ල වීම යි. මේ නිසා මෙම දරුවන්ගෙන් 75%ක පමණ ප්‍රතිශතයක් 2003 අ.පො.ස. (සා.පෙළ) පරීක්ෂණයෙන් අසමත් වී ඇති අතර, එම නිසා ම උසස් පෙළ විෂය ධාරා සඳහා අවතීර්ණ වීමට නො හැකි බවක් පෙන්නුම් කෙරේ. මෙහි දී අනිවාර්ය විෂයයන් දෙකක් වන, ගණිතය සහ සිංහල භාෂාව සමඟ දෙ වන භාෂාවක් වන ඉංග්‍රීසි භාෂාවත් යන හර විෂයන් ගණයට වැටෙන විෂය තුනක් පමණ ගෙන මෙහි දී සාකච්ඡාවට බඳුන් කළ නමුදු, සෙසු විෂය සම්බන්ධයෙන් ද කිව යුත්තේ මෙම තත්ත්වය ම බව අවධාරණය කෙරේ.

නමුත් 1ඒබී වර්ගයේ පාසල සම්බන්ධයෙන් කිව යුත්තේ මෙහි අනික් පැත්ත ය. එම විද්‍යාලයෙන් 2003 අ.පො.ස. (සා.පෙ) පරීක්ෂණයෙන් 75%ක් පමණ ඉහළින් සමත් වී ඇති අතර එම ශිෂ්‍යයන්ට උසස්පෙළ විෂය ධාරා සඳහා අවතීර්ණ වීමට හැකියාව පවතී. මේ නිසා මෙහි දී අවධාරණය කළ යුතු සාධකයක් වන්නේ 1සී වර්ගයේ පාසලේ දරුවන් සම්බන්ධයෙන් නාගරික දුගීකම බලපා ඇති නිසා එම දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනික සාධනය කෙරෙහි බලපෑම් එල්ල වී ඇති බවයි.

මේ අනුව නාගරික දුගීකම, අධ්‍යාපනික සාධනය සම්බන්ධයෙන් අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් සහසම්බන්ධතාවක් දක්වන බව අවසාන වශයෙන් ප්‍රකාශ කළ හැකි ය.

නාගරික දුගීකම ජය ගෙන අධ්‍යාපනික සාධනය ඉහළ මට්ටමක් දක්වා වර්ධනය කර ගැනීමට ඉදිරිපත් කළ හැකි යෝජනා :-

(1) ළමුන්ට අවශ්‍ය ගණිතය, සිංහල සහ ඉංග්‍රීසි පෙළ පොත් කලට වේලාවට ලබා දීම.

(2) ගණිතය, සිංහල සහ ඉංග්‍රීසි උපාධිධාරී ගුරු මහත්ම මහත්මීන් මෙම දරුවන්ට ඉගැන්වීම සඳහා යොමු කිරීම.

(3) අකර්මණ්‍ය වී ඇති, පාසලේ ඇති පරිගණක, රූපවාහිනී, ගුවන්විදුලි යන්ත්‍ර නැවත අලුත්වැඩියා කර දීම සහ අලුතෙන් මෙම උපකරණ ලබා දීම.

(4) මැගී බෝඩ්, පුස්තකාල පහසුකම්, වාර සඟරා දිනපතා පුවත්පත් යනාදිය වැඩි වැඩියෙන් ලබා දීම සහ අදාළ පහසුකම් වැඩි දියුණු කිරීම.

(5) අවශ්‍ය තාක්ෂණ උපකරණ ලබා දීම.

(6) IAB පාසල්වල දක්නට ලැබෙන තොරතුරු මූලාශ්‍ර ලබා දීම.

(7) මෙම දරුවන්ට බලපාන දරිද්‍රතා මට්ටම අවම වන පරිදි සමාජ ආර්ථික තත්ත්වය යහපත්වන ආකාරයේ වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීම.

(8) දෙමාපියන්ගේ මැද පෙරදිග සංක්‍රමණය සීමා කොට, ඔවුන්ගේ උදව් මෙම දරුවන්ගේ ඉංග්‍රීසි භාෂා සාධනය ඉහළ නංවා ගැනීමට යොදා ගැනීම.

(9) දරුවන්ට ඉංග්‍රීසි භාෂා සාධනය ඉහළ නංවා ගැනීම පිණිස, දරුවන් තුළ ඉංග්‍රීසි භාෂාව ඉගෙන ගැනීමට ඇති ආශාව වර්ධනය කරලීම.

(10) දෙමාපියන්, ගුරුවරුන්, අංශ ප්‍රධානීන්, නියෝජ්‍ය විදුහල්පතිවරුන් සහ විදුහල්පතිවරුන් යන සියලු ම දෙනා එකට එකතු වී තම දරුවන්ගේ ඉංග්‍රීසි භාෂා සාධනය ඉහළ නංවා ගැනීම පිණිස සාමූහික වැඩ සටහන් දියත් කිරීම.

මෙම යෝජනා ක්‍රියාත්මක කළහොත් යම් කිසි කාලපරිච්ඡේදයකට පසුව " අධ්‍යාපනික සංවර්ධනය" පවතින මට්ටමට වඩා ඉහළ මට්ටමක් දක්වා වර්ධනය කර ගැනීමට හැකි වනු ඇත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

- අමරසේකර, දයා. (1988) සමාජ විද්‍යාවේ මූලික සංකල්ප, වරකාපොළ ආරිය ප්‍රකාශකයෝ.
- අමරසේකර, දයා. (1988) ශ්‍රී ලංකා සමාජය, වරකාපොළ ආරිය ප්‍රකාශකයෝ
- අබේවීර, ඉන්ද්‍රපාල. (1987) අධ්‍යාපන විද්‍යා මූලධර්ම තුලනාත්මක අධ්‍යාපනය සහ දර්ශනය, කොළඹ සමයවර්ධන මුද්‍රණ ශිල්පියෝ.
- ගුණසේකර, සුවිනීතා. (1982) සමාජ විද්‍යාව, කොළඹ ඇම්.ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම.
- ගුණවර්ධන, චන්‍ද්‍රා. (1995) අධ්‍යාපනය සහ සමාජ සාධක, කොට්ටාව සාර ප්‍රකාශන සහ මුද්‍රණාලය.
- ගුණවර්ධන, ආර්.ඩබ්ලිව්. (1999) අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යා සංග්‍රහය, ගල්කිස්ස ඩබ්. ඩී.සී සමූහ ව්‍යාපාර මුද්‍රණාලය.
- ජයසූරිය, චන්‍ද්‍රා. (1994) අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ශිල්පක්‍රම, ගල්කිස්ස ඩී.සී. සමූහ ව්‍යාපාර මුද්‍රණාලය.
- නානායක්කාර, බී.ඒ.එම්. (1993) පුද්ගල හා ජාතික සංවර්ධනය සඳහා ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම, පාදුක්ක රජයේ මුද්‍රණ නීතිගත සංස්ථාව.
- පෙරේරා, බී.ඒ.එම්. (1993) මානව විද්‍යා සහ සමාජ විද්‍යා ප්‍රවේශය, බොරලැස්ගමුව, සීමාසහිත ප්‍රබුද්ධ ප්‍රකාශකයෝ.
- රත්නපාල, නන්දසේන. (1987) සමාජ විද්‍යා පර්යේෂණ මූලධර්ම, වරකාපොළ ආරිය ප්‍රකාශකයෝ.
- රත්නපාල, නන්දසේන. (1986) සමාජ විද්‍යා පර්යේෂන මූලධර්ම, කොළඹ සීමාසහිත ලේක්හවුස් ඉන්වෙස්ට්මන්ට් සමාගම.
- සේනාධීර,ගුණපාල. (1993) සී.ඩබ්ලිව්.ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර, කොළඹ රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව.
- ළමා බුද්ධි වර්ධනය. (1990) ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, ගුරු අධ්‍යාපන පාඨමාලාව, මහරගම. (I 01106 මොඩියුලය)
- ජයසේන, අශෝක. (2003) ප්‍රවීණ වෘත්තිකයකු වීම සඳහා ඉගැන්වීමේ ක්‍රම, සිරි රංජන ප්‍රකාශන, ගොතටුව නව නගරය.
- කරුණානන්ද, ඒ.එස් (2000) ඉගෙන ගන්නා හැටි, තරංජි ප්‍රින්ටර්ස්, හයිලෙවල් පාර, නාවින්න, මහරගම.
- ගුණසේකර, අමර, එල්. (1989) ඉගැන්වීමේ පුහුණු ශිල්ප ක්‍රම, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම.
- ගුණසේකර, එස්. (1982) සමාජ විද්‍යාව, සීමාසහිත ඇම්.ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම, කොළඹ 11.
- ගුණවර්ධන, ආර්. (1989) අධ්‍යාපනික සාධනය, ගල්කිස්ස ඩබ්. ඩී. සී. සමූහ ව්‍යාපාර මුද්‍රණාලය.

- ගුරු අධ්‍යාපන පාඨමාලාව. (1990) ජාතික අධ්‍යාපන පාඨමාලාව
- හෙට්ටිගේ, එස්. (1988) ජනගහන වර්ධනය සහ සමාජමය ප්‍රවණතා, කොළඹ සෞඛ්‍යය හා වනිතා කටයුතු අමාත්‍යාංශයේ ජනගහන අංශය
- Achievement After Four Years of School. (2004) National Report (NEREC) University of Colombo.
- Hughes, Arthur. (1989) Testing for Language Teachers, Cambridge University Press, Cambridge, New York,1989.
- Lewis, O. (1966)La-vida, New York, Random House.
- Lipton, Michael. (1977) Why Poor People Stay Poor, London, Maurice Tample Smith,Ltd
- English to Teacher Trainees. Unpublished M.Phil. Dissertation submitted to the University of Colombo. (M.Phil.) (vide)
- Sen,A. (2000) Development of Freedom, New York, Alferd Aknopf

ශ්‍රී ලංකාවේ ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසලේ ක්‍රියාත්මක වන පන්ති කාමර කළමනාකරණය පිළිබඳ විමසීමක්

(1999 අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිය සඳහා කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය වෙත ඉදිරිපත් කළ පර්යේෂණයේ සංක්ෂිප්තය)

ජයසිරි ගජවීර

ගැටලුවේ පසුබිම හා ස්වභාවය; මෙම පර්යේෂණය ශ්‍රී ලංකාවේ ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික පාසලේ ක්‍රියාත්මකවන පන්ති කාමර කළමනාකරණය පිළිබඳ ව විමසා බලන ලද්දකි. මීට පසුබිම් වූයේ, මෑත අතීතයේ කීප අවස්ථාවක දී ම ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල පන්ති කාමර කටයුතු අසතුටුදායක තත්ත්වයක පවතින බව අනාවරණය වීමයි. විශේෂයෙන් තරුණ අසහනය පිළිබඳ ව ජනාධිපති කොමිෂන් සභාවේ පළමු වන වාර්තාව (1992) මඟින් පන්ති කාමර ක්‍රියාකාරිත්වයේ අසතුටුදායක තත්ත්ව හෙළි දරව් කෙරිණි. පන්ති කාමර කටයුතුවල මෙම අයහපත් තත්ත්වය සමස්ත විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ කුඩා ම හා ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරී ඒකකය වන පන්ති කාමරය පිළිබඳවත්, එහි කළමනාකාරිත්වය පිළිබඳවත් විමසා බැලීම අත්‍යවශ්‍ය කරුණකි.

පන්ති කාමරය තම කාර්යභාරය හා වගකීම නිසි ලෙස ඉටු නො කළහොත් එහි අනිටු විපාක පාසල් පද්ධතියෙන් ඔබ්බට බලපායි. එනිසා පන්ති කාමර ක්‍රියාවලිය උසස් මට්ටමක, එනම් හොඳ කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක නිරත වීම අවශ්‍ය හා වැදගත් වේ. වර්තමානයේ දී පාසලේ කටයුතු මෙන් ම පන්ති කාමර කටයුතු ද පුළුල් වී සංකීර්ණ වී තිබේ. මේ නිසා පාසලේ පවතින විවිධ ගැටලුකාරී තත්ත්වයට පිළියම් සෙවීමේ දී පන්ති කාමරය පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කළ යුතු බවත්, පන්ති කාමර ගැටලු පිළිබඳ ව විශ්ලේෂණාත්මක ව විමසා බැලිය යුතු බවත් අධ්‍යාපනඥයින් විසින් පෙන්වා දී තිබේ. පන්ති කාමරයේ අඩුපාඩු හෝ දුර්වලතා ඇතිවීම, අධ්‍යාපනික ගැටලුවක් වීම අධ්‍යාපනික ගැටලුවක් මෙන් ම ජාතික ගැටලුවක් ඇතිවීමටත් හේතු විය හැකි ය. මේ නිසා පන්ති කාමරයේ ඇතිවන ගැටලු හා එහි ප්‍රායෝගික තත්ත්වය විමසා බැලීම අත්‍යවශ්‍ය කරුණක් වේ.

කළමනාකරණය, පන්ති කාමරයේ ඉගනීමේ ඉගැන්වීමේ කටයුතු පමණක් නො ව, එහි සියලු කටයුතු පුළුල් අර්ථයකින් සලකා බැලෙන්නකි. පන්ති කාමරයේ ඊට සහභාගිවන්නන්ගේ සියලු ම ආකාරයේ චර්යා හැඩ ගැස්වීම සඳහා කළමනාකරණ සංකල්පය මූලික වෙයි. ඓතිහාසික තොරතුරු හා ක්‍රියාවලින් දෙස බලන විට අකාර්යක්ෂම ආයතන හා සංවිධානවල කාර්යක්ෂමතාව සහ ඵලදායිතාව වැඩි දියුණු කර ගන්නා ලද්දේ, කළමනාකරණ න්‍යාය හා ක්‍රමෝපා අනුගමනය කිරීමෙනි. මේ අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල ක්‍රියාත්මක වන පන්ති කාමර ක්‍රියාවලිය, කළමනාකරණ දෘෂ්ටි කෝණයකින් විමසා බැලීම මෙම පර්යේෂණයේ පරමාර්ථය විය.

අධ්‍යයනයේ සුවිශේෂ අරමුණු

ඉහත පරමාර්ථය ඉටුකර ගැනීම සඳහා සුවිශේෂ අරමුණු 6ක් ඔස්සේ අධ්‍යයනය දියත් කෙරිණි. එනම් :-

1. පාසලේ ගුණාත්මක වර්ධනය සඳහා පන්ති කාමර කළමනාකරණයක අවශ්‍යතාව විමසීම.
2. පන්ති කාමර ක්‍රියාවලියේ මානව සම්පත් කළමණාකරණය පිළිබඳ විමසීම.
3. පන්ති කාමර ක්‍රියාවලියේ භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය පිළිබඳ විමසීම.
4. පන්ති කාමර කළමනාකරණයේ දී ඇති වන ගැටලු හා බාධක පිළිබඳ ව සොයා බැලීම.
5. ඉහත ගැටලුවලට යෙදිය හැකි පිළියම් පිළිබඳ ව යෝජනා හා අදහස් ලබා ගැනීම.
6. සාර්ථක පන්ති කාමර කළමනාකරණයට අවශ්‍ය යෝජනා ඉදිරිපත් කිරීම.

මෙහි පළමු අරමුණ අනුව, පන්ති කළමනාකරණයක අවශ්‍යතාවත්, එය පාසලේ ගුණාත්මක වර්ධනය සඳහා බලපාන ආකාරයත් විග්‍රහ කෙරිණි. වර්තමාන පාසලේ ගුණාත්මක බව දිනෙන් දින පිරිහී යන අවධියක, පාසලින් සමාජය අපේක්ෂා කරන කාර්යභාරය සාක්ෂාත්කරණයට අභියෝගයක් වී ඇති පසුබිමක, පාසලේ ගුණාත්මක වර්ධනය යළි ඇති කිරීමට, පන්ති කාමරය සාර්ථක කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක නිරත විය යුතු බව මෙහි දී පෙන්වා දෙනු ලැබී ය.

දෙ වන අරමුණ අනුව කළමනාකරණයේ දී වැදගත් සාධකයක් වන මානව සම්පත් කළමනාකරණය පිළිබඳ ව සොයා බැලිණි. මෙහි දී අංශ 3ක් යටතේ පන්ති කාමර ක්‍රියාකාරීත්වය විමසන ලදී. සිසු චර්යාව එනම් ඉගෙනුම, ගුරු චර්යාව එනම් ඉගැන්වීම, අධීක්ෂණ චර්යාව එනම් පන්ති කාමර අධීක්ෂණය එම අංශ 3යි.

තෙ වන අරමුණ එනම් භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය පිළිබඳ ව විමසීමේ දී අංශ 4ක් පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කෙරිණි. එනම් ඉගෙනුම් පරිසරය (පන්ති කාමර ඉඩකඩ), ඉගෙනුම් උපකරණ (ඩෙස්, පුටු, කළුලෑලි ආදිය) ඉගෙනුම් ආධාරක භාවිතය සහ කාලය ප්‍රයෝජනයට ගන්නා ආකාරයයි.

හතර වනු ව, පන්ති කාමර කළමනාකරණයේ දී ඇති වන ගැටලු හා බාධක පිළිබඳ ව විමසා බැලීමේ දී, සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් චර්යාවටත්, ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීම් චර්යාවටත් බලපාන බාධක හා ඔවුන් මුහුණපාන ගැටලු පිළිබඳ ව අවධානයට ලක් කෙරිණි.

පස් වන අරමුණ වූයේ ඉහත දී, හඳුනා ගත් බාධක හා ගැටලුවලට යෙදිය හැකි පිළියම් පිළිබඳ ව සිසුන්ගේ හා ගුරුවරුන්ගේ අදහස් හා යෝජනා විමසා බැලීම යි. පන්ති කාමර ක්‍රියාවලියට ඍජුව ම සහභාගිවන්නේ සිසුන් හා ගුරුවරුන් බැවින්, ඔවුන්ගේ අදහස් හා යෝජනා ලබා ගැනීම වැදගත් වේ.

මීළඟ අරමුණු අනුව, ලබාගන්නා අදහස් හා යෝජනා ද පදනම් කර ගනිමින්, අවසාන වශයෙන් ලබාගන්නා දත්ත ඇසුරින් විධිමත් අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක වර්ධනය සඳහා සාර්ථක පන්ති කාමර කළමනාකරණයකට අවශ්‍ය යෝජනා හා නිගමන ඉදිරිපත් කිරීමට අපේක්ෂා කෙරිණි.

අධ්‍යයනයේ වැදගත්කම

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල පන්ති කාමර කටයුතු අසතුටුදායක තත්ත්වයක පවතින බව අනාවරණය වී ඇති අතර, අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක සංවර්ධනයක් ඇති වීමට නම් එහි කටයුතු උසස් මට්ටමක පැවතිය යුතු බව ද ප්‍රකාශ වී තිබේ. මේ අනුව අද්‍යතන අධ්‍යයනය කීප අතකින් ම වැදගත් වේ.

මෙම අධ්‍යයනය මගින් පාසල්වල ක්‍රියාත්මක වන පන්ති කාමර කටයුතුවල ප්‍රායෝගික තත්ත්වය පිළිබඳ ව විද්‍යාත්මක ව කරුණු අනාවරණය කර ගැනීමට හැකි වේ.

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ ස්වභාවය හා ඒ තුළ පවතින ගැටලු හා අර්බුදකාරී තත්ත්ව පිළිබඳවත් ඒවාට හේතු හා යෙදිය හැකි පිළියම් පිළිබඳවත් පන්ති කාමර ක්‍රියාකාරීන්ගෙන් ම එනම් සිසුන් හා ගුරුවරුන්ගෙන් ම අදහස්, යෝජනා ලබා ගත හැකි වීම ද වැදගත් වේ.

පන්ති කාමර ක්‍රියාවලිය කළමනාකරණ දෘෂ්ටි කෝණයකින් විමසීමට ලක් කිරීම මෙහි තවත් වැදගත්කමකි. පන්ති කාමර කටයුතු පිළිබඳ ව මීට පෙර සිදු කර ඇති අධ්‍යයනයන් බොහොමයක් ම, ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හා සම්බන්ධ ව විමසා බලනු ලැබූ ඒවා වන අතර, කළමනාකරණ දෘෂ්ටි කෝණයකින් විමසා බලන ලද අවස්ථා ඉතා සීමිත ය. වර්තමානයේ පන්ති කාමර කටයුතු සංකීර්ණ ක්‍රියාදාමයක් බැවින්, එම තත්ත්වය අවබෝධ කර ගෙන මෙම අධ්‍යයනයෙන් පුළුල් ලෙස පන්ති කාමර කටයුතු විමසීමට ලක් කොට ඇත.

පාසල් යාන්ත්‍රණය සඳහා පමණක් නො ව, සිසුන්ගේ අනාගත ජීවිත හැඩගස්වා ගැනීම සඳහා ද, පන්ති පාදක කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම පෙන්වා දීමට හැකි වීම මෙම පර්යේෂණයේ තවත් වැදගත්කමකි. සිසුන්ගේ අනාගත සමාජ ජීවිතය සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා ද, පෞර්ෂ සංවර්ධනය සඳහා ද, මූලික පදනම සකස් කර ගැනීම හොඳ පන්ති කාමර කළමනාකරණයක් මඟින් සපුරා ගත හැකි ය.

අවසාන වශයෙන් පන්ති කාමරයේ ක්‍රියාකාරීත්වය වඩාත් පුළුල් ලෙස අර්ථවත් ලෙස සිදු කිරීමට මෙම අධ්‍යයනයෙන් ලබා ගත් අනාවරණ මාර්ගෝපදේශය සලසනු ඇත.

සාහිත්‍යය විමසීම

පන්ති කළමනාකරණය පිළිබඳ ව අදාළ සාහිත්‍ය විමසන විට පෙනී ගිය ප්‍රධාන කරුණක් වූයේ, මේ පිළිබඳ ව ශ්‍රී ලංකාවේ කරන ලද පර්යේෂණ ඉතාමත් විරල බව යි. පශ්චාද් උපාධි පාඨමාලා සඳහා ඉදිරිපත් කරන ලද අප්‍රකාශිත පර්යේෂණ ග්‍රන්ථ කීපයක් හා විවිධ ව්‍යාපෘති සඳහා කරන ලද අධ්‍යයන අතළොස්සක් ද හැරෙන්නට මේ පිළිබඳ ව ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රකාශිත පර්යේෂණ ග්‍රන්ථ නැති තරම් ය.

එසේ වුව ද පන්ති කළමනාකරණය පිළිබඳ ව විදේශීය සාහිත්‍යය ඉතාමත් පොහොසත් ය. පන්ති කාමර කළමනාකරණය පිළිබඳ ව ඍජුව ම මෙන් ම කළමනාකරණයේ විවිධ අංශ පිළිබඳ ව සුවිශේෂී ව ද අධ්‍යයන හා පර්යේෂණ සිදු කර ඇත.

මෙම පසුබිම පදනම් කර ගෙන පන්ති කළමනාකරණය පිළිබඳ සාහිත්‍යය විමර්ශනය දේශීය හා විදේශීය වශයෙන් වෙන් වෙන් ව හා ක්‍රමානුගත ව කරුණු ඉදිරිපත් කර ඇත.

විදේශීය පර්යේෂණ

පන්ති කාමර කළමනාකරණය පිළිබඳ ව ඈත අතීතයේ අ ව ධා න ය යොමු කළ ජෝශප් බෝල්ඩ්වින් පවසන ආකාරයට පාසල් හා පන්ති කළමනාකරණයට මඟ පෙන්වීම සඳහා අවශ්‍ය විය යුතු කරුණු 5ක් ඉදිරිපත් කර ඇත. එනම්,

1. නියමයකට අනුව ක්‍රියා කළ යුතු බව
2. ප්‍රමාද නො වී ක්‍රියා කළ යුතු බව
3. අවුල් - වියවුල්වලින් තොරව ක්‍රියා කළ යුතු බව
4. රාජකාරි කටයුතු සඳහා ඇති සුදුසුකම
5. ශිල්පීය දක්ෂතාව (Boldwin – 1897 : 173)

අර්නෝල්ඩ් ටොම්ප්කින් පවසන්නේ, ගුරුවරයා හා සිසුන් අතර අව්‍යාජ සම්බන්ධතාවක් පැවතිය යුතු බවත්, ගුරුවරයා උගත් කෙනකු විය යුතු බවත්, ශිෂ්‍යයාගේ ජීවිතයට අවශ්‍ය සියලුදේ ලබා දීමට ගුරුවරයා සෑම උත්සාහයක් ම දැරිය යුතු බවත් ය. (Tompkin IN De Silva, 1982: 34).

ශ්‍රේෂ්ඨ අධ්‍යාපනඥයෙකු වූ ජෝන් ඩුවී පෙන්වා දෙන්නේ, පන්ති කාමරයේ ස්වභාවය සිසුන් ජීවත් වන තම නිවස හෝ සමාජය මෙන් පැවතිය යුතු බව ය. එහෙත් සමාජයට වඩා නීතිගරුක බවක් ඇති ස්ථානයක් ලෙස පන්ති කාමරය හඳුන්වා ඇත.

පන්ති කාමරය ආත්ම සංයමය ඇති ගුරුවරුන් විසින් නීති සකසන්නා වූ සිසුන් විසින් ඥානාන්විත ව ඒවාට ගරු කරන්නා වූ හා එම නීති රීති පිළිබඳ ව දැඩි අවධානයක් ද ගන්නා තැනකි.
(Dewey,1909: 15)

පන්ති කාමරයේ ඉගනුම් පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කළ විලියම් එච්. බර්න්හැම්, ශිෂ්‍යයා තුළ පවතින සෞඛ්‍ය තත්ත්වය ආරක්ෂාකර ගැනීම, ශිෂ්‍යයාගේ වර්ධනයත් සමඟ ඔහුගේ පෞරුෂය ගොඩ නැංවීම, යහපත් සිතුම් - පැතුම් වර්ධනය කිරීම හා යහපත් මානසිකත්වයක් ඇති කර ලීම සඳහා ශිෂ්‍යයාගේ සිත යොමු කරලීම ගුරුවරයාගේ ප්‍රධානතම කාර්ය බව පවසයි. (Burnham, 1926: 1)

පන්ති පාලනය පිළිබඳ ව මනා විවරණයක් කරන නිව්යෝර්ක්හී කලම්බියා විශ්ව විද්‍යාලයේ මහාචාර්ය, රූත් ස්ට්‍රෝං, පන්ති කාමරයේ දී විශේෂයෙන් සැලකිය යුතු කරුණු 4ක් පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කරයි. එනම්,

1. ශිෂ්‍යයින් හඳුනා ගැනීම
2. ශිෂ්‍යයාගේ විවිධ හැසිරීම්වලට හේතුව හඳුනා ගැනීම
3. ශිෂ්‍යයින්ගේ සදාචාරය වර්ධනය කර වීම
4. ශිෂ්‍යයින්ගේ හැකියාවන් දියුණු කර ගැනීමට දිරි ගැන්වීම (Strong, 1955: 106)

පන්තිකාමර වාතාවරණය පිළිබඳ ව සොයා බැලූ ලෝරි පවසන ආකාරයට, ශිෂ්‍යයින්ගේ අරමුණු හා ගුරුවරයාගේ අරමුණු එකට බැඳී තිබිය යුතු අතර, වගකීම්, සැලසුම්කරණ කටයුතු මෙන් ම ක්‍රියාකාරීත්වය ද ගුරුවරුන් හා ශිෂ්‍යයින්ගේ සුහදතාව මත බෙදා හදා ගෙන ක්‍රියාකාරී විය යුතු ය. (Loree, 1965:237).

ස්ට්‍රෝම් පවසන්නේ, ගුරුවරයා හුදෙක් පුද්ගලයකු නොව "ගුරුවරයකු" ලෙස සිතා කටයුතු කළ යුතු බවත් සියලු සිසුන් හා සම්බන්ධයෙන් සමාන ප්‍රතිචාර දැක්විය යුතු බවත් ය. (Strom, 1969: 407).

පන්ති කළමනාකරණය හා ගුරුවරුන්ගේ කටයුතුත්, සිසුන්ගේ විනයත් පිළිබඳ ව දැඩි ව අවධානය යොමු කළ ජේ. එස්. කවුනින්, පන්ති කළමනාකරණයේ දී ගුරුවරයා සුවිශේෂී කාර්යභාරයක් ඉටු කළ යුතු බව පෙන්වා දෙයි.

> ගුරුවරයා ඉතා සූක්ෂ්ම ලෙස පන්තිය කෙරෙහි අවධානය යොමු කර සිටීම අවශ්‍ය වන අතර, පන්ති කාමර කළමනාකරණ දුබලතා සිසු විනය පිරිහීමට තදින් ම බලපානු ලබයි (Kounin, 1970: 140).

පන්ති කළමනාකරණය පිළිබඳ ව අධ්‍යයනයක් සිදු කළ ජොන්සන් හා බෙනී පවසන පරිදි

> පන්ති කාමරය තුළ ශිෂ්‍යයින්ගේ අධ්‍යාපනික අභියෝග මෙන් ම ස්ව-නිර්මාණාත්මක කුසලතා ඔප් නැංවීමට විධිමත් ලෙස ගුරුවරුන් විසින් ශිෂ්‍යයින්ට උපකාරී විය යුතු ය. පන්ති කාමර කළමනාකරණය යනුවෙන් විග්‍රහ කෙරෙන්නේ ගුරුවරුන් විසින් පන්ති කාමරය තුළ සිදු කරන සුවිශේෂී කටයුතු රටාවකි. (JohCIon, 1970: 9).

පන්ති කාමර කළමනාකරණය පිළිබඳ ව ගැඹුරින් අධ්‍යයනය කළ ඩැනියෙල් ඕ. ලියරි සහ සුසාන් ඕ. ලියරි පවසන පරිදි

> ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියට සම්බන්ධ වන නීති - රීති උපදෙස් ආදිය ළමයාගේ අධ්‍යාපනික තත්ත්වය මෙන් ම සමාජ චර්යාව ද, වෙනස් කිරීමට බලපාන අතර, ඒවා ඔවුන් වේගයෙන් සංවර්ධනය කරා යොමු කරවයි. මෙම සංවර්ධන ක්‍රියාවලියට මූලික වශයෙන් බලපාන්නේ ක්‍රමානුකුල ව සිදු කරන ක්‍රියා පිළිවෙත් වන අතර, ඒවා ළමයාගේ එකඟත්වය අනුව සිදුවන විට ඔවුන්ගේ හැසිරීම් රටාව වඩාත් වේගවත් ව සංවර්ධනය වෙයි. (O'Leary and O' Leary, 1977: 16,17).
>
> මයිකල් මාලන්ඩ් පවසන්නේ, වඩාත් හොඳ පන්ති කාමර කළමනාකරණයක් සඳහා වඩ වඩාත් ශිෂ්‍යයින්ට සමීප විය යුතු බවයි. එමෙන් ම ශිෂ්‍යයින්ට වඩාත් උපකාර කළ යුතු බවයි (Marland,1975: 100).

ගුරුවරුන් පන්ති කාමරය තුළ ඉටුකළ යුතු කටයුතු රාශියක් ඇතිවාක් මෙන් ම, එම කටයුතු කිරීමේ දී දක්වන සාර්ථක හෝ අසාර්ථක බව, පන්ති කළමනාකරණයට ඍජුව ම බලපාන බව ද පන්ති කාමර කටයුතු පිළිබඳ ව විවිධ පර්යේෂණ රැසක් සිදු කළ ඊ.සී.රැග් පවසයි.

> පන්ති කාමරය සක්‍රීය ව කළමනාකරණය කර ගැනීමට ගුරුවරුන්ට නො හැකි වීම ඔවුන්ගේ අසාර්ථක භාවයට හා අදක්ෂ භාවයට හේතු වේ. (Wragg,19947).

ගුරුවරුන් මෙන් ම සිසුන් ද බොහෝ දුරට පන්ති කළමනාකරණය පිළිබඳ ගැටලුවලින් පෙළෙන අතර සිසුන් වැරදි චර්යාවන්හි නිරත වන්නේ කුමන කරුණු නිසා ද යන්නත්, ගුරුවරුන් ඊට යොදන ප්‍රතිචාර මොනවා ද යන්නත් පිළිබඳ ව පුළුල් ලෙස අධ්‍යයනය කළ යුතු ය. (Wragg,1994: 2,3).

පන්ති පාලනය හා කළමනාකරණය පිළිබඳ ව ගැඹුරින් අධ්‍යයනය කළ ඩේවිඩ් පොන්ටානා පවසන පරිදි,

පන්ති කාමර ගැටලු විසඳීමේ දී, ඒවා ප්‍රචණ්ඩ හා දරුණු ලෙස හෝ කෝපය හා ඉච්ඡා භංගත්වය ඇතිවන ලෙස හෝ කළ හැකි නමුත් වඩා වැදගත් වූ හොඳ ම ක්‍රමය නම් සාකච්ඡා කර ගැටලු විසඳා ගැනීමයි. (Fontana, 1995: 367).

දේශීය අධ්‍යයන හා පර්යේෂණ

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල පන්තිකාමරයේ සිදු වන ගුරු-සිසු අන්තර් ක්‍රියා, ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය, ඇගැයීම් සහ අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලීන් පිළිබඳ ව අධ්‍යයනය අත්හදා බැලීම් කීපයක් සිදු කර ඇති අතර ඍජුව ම පන්ති කාමර කළමනාකරණය පිළිබඳ අවධානය යොමු වී ඇත්තේ ස්වල්ප වශයෙනි.

ජී. එන්. ද සිල්වා යන අය විසින් පන්ති කළමනාකරණය පිළිබඳ ව 1982 දී අධ්‍යයනයක් සිදු කර ඇති අතර, ඒ අනුව ඉගැන්වීම සම්බන්ධයෙන් පන්ති පාලනයක් සහ මනා කළමනාකරණයක් නොමැති නම් පාඩම අසාර්ථක වන බවත්, ගුරුවරයා පන්තිකාමරයේ වැදගත් ම භූමිකාව බවත්, ඔහුගේ පෞද්ගලිකත්වය, ක්‍රියාකාරීත්වය, ආකල්ප, හැකියාවන් මෙන් ම පන්තියේ සිසුන් සමඟ පවත් වන සම්බන්ධතාව ද, කළමනාකරණය සම්බන්ධයෙන් වැදගත් සාධක බවත්, පෙන්වා දී තිබේ (Silva 1982).

"පාසල තුළ සිදුවන නාස්තිය" යන මැයෙන් 1981 දී එඩ්වින් ජයසුන්දර විසින් කරන ලද පර්යේෂණයකින් පෙන්වා දී ඇත්තේ, සිසුන්ගේ දුර්වලතාවන්ට හා අදක්ෂතාවන්ට පාසල මූලික වශයෙන් වගකිව යුතු බවත්, විශේෂයෙන් පන්ති කාමර ක්‍රියාවලියේ හා ගුරුවරයාගේ දුර්වලතා නිසා පාසල තුළ අධ්‍යාපන නාස්තියක් සිදුවන බවත් ය. (ජයසුන්දර, 1981 : 149)

"රාජකාරිය සඳහා ගුරුවරුන් සේවයට නොපැමිණීම" (ගුරුවරුන් අතර ප්‍රවාසිතාව) පිළිබඳ 1982 දී ඒ.ඩී. පලිහපිටිය කළ පර්යේෂණයකට අනුව, ශිෂ්‍යයින් තුළ චිත්ත ධෛර්යයක් ඇති කර ලීම, නායකත්ව ගුණාංග ඇති කරලීම, යහපත් ආකල්ප ඇති කරලීම, ආදිය ගුරුවරුන් පන්ති කාමරයට නො පැමිණීම නිසා බිඳ වැටීමට හේතු විය හැකි ය (පලිහපිටිය, 1982 : 87).

ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ දී ශිෂ්‍ය සහභාගිත්වය සහ ගුරු චර්යාව පිළිබඳ ව 1992 දී ආර්.එස්.එම්. ද සිල්වා යන අය විසින් සිදුකළ පර්යේෂණයට අනුව, පන්තිකාමර ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය මුළුමනින් ම ගුරුවරයාගේ උපදෙස් හා ක්‍රියාකාරීත්වය මත රඳා පැවතුන බවත්, ශිෂ්‍යයින්ගේ ක්‍රියාකාරී සහභාගිත්වය ඉතාමත් පහළ මට්ටමක පැවතුන බවත් අනාවරණය කර ගෙන තිබේ. පන්ති කාමරයේ සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය ද ගුරුවරයාගේ තදබල පාලනය හා අධිකාරිය මත පැවතුණ අතර, ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය ද පටු ඒකාකාරී බවකින් යුක්ත විය (Silva, 1992).

පාසල් මට්ටමේ අධීක්‍ෂණ කටයුතු පිළිබඳ ව 1994 දී අධ්‍යයනයක් සිදු කළ ඩබ්.ඒ.එල්. අතාවුදගේ, පුහුණු මානව සම්පත් හිඟකම සහ අවශ්‍ය ප්‍රායෝගික දැනුම නොමැතිකම, අධීක්‍ෂණ වැඩ පිළිවෙළක් සාර්ථක ව දියත් කිරීමට එරෙහි ව පවත්නා ප්‍රබල බාධක බව පෙන්වා දී තිබේ. පන්ති කාමර කටයුතු අධීක්‍ෂණය කිරීමේ දී එය සාර්ථක මට්ටමින් සිදු නො වුණු බවත්, එම අධීක්‍ෂණ ද ඉගැන්වීමේ කටයුතු සඳහා විනා කළමනාකරණ කටයුතු අධීක්‍ෂණය සඳහා නො වුණු බවත් පෙන්වා දී තිබේ (අතාවුදගේ, 1994: 225).

පන්ති කළමනාකරණය පිළිබඳ ව කේ. එස්. කේ පීරිස් යන අය 1998 දී සිදු කළ අධ්‍යයනයේ දී ගුරුවරුන්ගෙන් බහුතරයකට පන්තිකාමර කළමනාකරණ කාර්යයන් පිළිබඳ ව දැනුම අඩු බවත්, එහෙත් සියලු ම ගුරුභවතුන්ට පන්ති කාමරයේ දී කළ යුතු ව්‍යවහාරයන් පිළිබඳ ව ප්‍රමාණවත් දැනුමක් තිබෙන බවත් අනාවරණය කර ගෙන තිබේ.

ඉගෙනුම් ආධාරක භාවිතය ප්‍රශස්ත මට්ටමට වඩා අඩුවෙන් භාවිත බවත්, ගුරුභවතුන් ප්‍රජාතන්ත්‍රීය නො වන බව සිසුන් සංජානනය කර ඇති බවත්, වැඩි දුරටත් අනාවරණය කරගෙන තිබේ. පන්ති කාමර කළමනාකරණ ගැටලු පිළිබඳ ව අදහස් දක්වන පර්යේෂකයා;

> විවිධ ආකාරවලින් ඇතිවන ශබ්දය, ළමයින්ගේ ප්‍රවේශ කුසලතා, ළමයින්ට පාසල තුළ සමාජ අවස්ථා විරල වීම, ළමයින්ගේ ආකල්ප හා ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් සම්පත් ප්‍රමාණවත් නො වීම, පන්තිකාමර කළමනාකරණ ගැටලුවල ප්‍රභවයන් වේ. යනුවෙන් සඳහන් කරයි. (පීරිස් 1998 : 235)

කළමනාකරණ සංකල්ප

මෙම පර්යේෂණය "පන්ති කාමර" කළමනාකරණය පිළිබඳ ව විමසා බැලීමක් වන බැවින් කළමනාකරණ සංකල්පය පිළිබඳවත්, එය අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට හා පාසලටත් සුවිශේෂී වශයෙන් පන්ති කාමරයටත් අදාළ වන ආකාරය විමසා බැලිණි.

කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය මානව ඉතිහාසයේ අනාදිමත් කාලයක් මුළුල්ලේ පැවති නමුත්, එය විෂයයක් වශයෙනුත්, ස්වාධීන ව හඳුනාගත හැකි ක්‍රියාවලියක් වශයෙනුත් අනන්‍යතාවක් ලබා ගන්නේ 19වන ශත වර්ෂයේ කාර්මික විප්ලවයෙන් පසු ඇති වූ ව්‍යාපාරික තරගාවලියත් සමඟ ය.

කළමනාකරණය පිළිබඳ පළමු වරට විද්‍යාත්මක ව කරුණු ඉදිරිපත් කළේ විද්‍යාත්මක කළමනාකරණයේ පියා හැටියට සලකන ෆෙඩ්රික් ටේලර් ය. (Fedrick W. Taylor 1856 - 1915) විද්‍යාත්මක කළමනාකරණ චින්තනය තව දුරටත් පෝෂණය කළවුන් අතර හෙන්රි ෆේයෝල් (Henri Fayal) ලුදර් ගියුලික් (Luther Guruick) ලින්ඩල් උර්වික් (Lindall uruick) යන අය කළමනාකරණ ක්ෂෙත්‍රයට නව සංකල්ප ඉදිරිපත් කළහ.

අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය සඳහා කළමනාකරණ සංකල්පය අදාළ කර ගැනීමේ දී එහි කාර්යක්ෂමතාව සහ ඵලදායීතාව ගැන විශේෂයෙන් සඳහන් කරයි. මේ අනුව පාසලේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායීතාව සඳහා සැලසුම්කරණය, සංවිධානය, පරිපාලනය, අධීක්ෂණය යන මූලික කළමනාකරණ සංකල්ප ඉතා දීර්ඝ වශයෙන් ඒ ඒ අංශ යටතේ අධ්‍යාපනඥයින් විසින් විග්‍රහ කරනු ලැබ ඇත.

මෙම විග්‍රහය ද අවධානයට ලක් කරමින් පන්ති කාමරය පිළිබඳවත්, එහි කළමනාකරණය පිළිබඳවත් මෙම පර්යේෂණයේ දී පුළුල් ලෙස විමසා බැලිණි. පන්ති කාමරය පිළිබඳ විමසා බැලීමේ දී, "පන්ති කාමරය යනු චර්යාත්මක වෙනසක් සඳහා යොමු වුණු නිශ්චිත ශිෂ්‍ය සමූහයක් ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියක යෙදෙන නිශ්චිත ස්ථානයක්" ලෙස පර්යේෂකයා අර්ථ දක්වයි. පන්ති කළමනාකරණය යනු "ශිෂ්‍ය සංවර්ධනය සඳහා යොමු වුණු පන්ති කාමරයට සම්බන්ධ සියලු ම පුද්ගලයින්ගේ සාමූහිකත්වයෙන් සිදු වන අඛණ්ඩ ක්‍රියාවලියක් ලෙස විස්තර කළ හැකි විය."

ක්‍රමවේදය

මෙම අධ්‍යයනය සඳහා යොදා ගත්තේ විස්තරාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය යි. විස්තරාත්මක පර්යේෂණ ද කාණ්ඩ කීපයකින් සමන්විත වන අතර, මේ අධ්‍යයන සමීක්ෂණ පර්යේෂණ කාණ්ඩයට අයත් වේ. සමීක්ෂණ පර්යේෂණ ද ජනගහන පිළිබඳ සමීක්ෂණ හා නියැදිය පිළිබඳ සමීක්ෂණ යනුවෙන් දෙකොටසකට බෙදෙන අතර, ඇතන අධ්‍යයනය නියැදි පිළිබඳ සමීක්ෂණ පර්යේෂණ ගණයට වැටේ.

නියැදි සමීක්ෂණ නියැදි 8 දෝෂයන්ට ලක්වීම අවම කර ගැනීම සඳහා හැකිතාක් දුරට ජනගහනය නිරූපිත නියැදියක් තෝරා ගන්නා ලදී. මේ හැර ලබා ගන්නා තොරතුරු මතුපිටට පමණක් සීමා වීමේ අවාසි දායක තත්ත්වය වළක්වා ගැනීම සඳහා දත්ත ලබා ගැනීමේ දී ගුණාත්මක (Qualitative Method) හා ප්‍රමාණාත්මක (Iqantitative Method)යන දෙයාකාරයෙන් ම පර්යේෂණය සඳහා උපයෝගී කර ගැනිණි.

නියැදිය

මෙම අධ්‍යයනය සිදු කරන ලද්දේ කළුතර දිස්ත්‍රික්කයේ තෝරා ගත් පාසල් 15ක් ඇසුරිනි. දිස්ත්‍රික්කයේ සියලු ම අධ්‍යාපන කලාපය හා අධ්‍යාපන කොට්ඨාස නියෝජනය වන පරිදි, පාසල් තෝරා ගත් අතර, 1AB, 1C හා 2 වර්ගයේ පාසල් නියෝජනය වන පරිදි වඩාත් පහසුකම් සහිත හා අවම පහසුකම් ඇති පාසල් 15ක් ද, එම පාසල්වලින් අහඹු ලෙස තෝරාගත් 9, 10, 11 යන ශ්‍රේණි 45ක ඉගැන්වීම් කරන ගුරුවරුන් 45 දෙනකු ද එම ශ්‍රේණිවල සිසුන් 1084 දෙනෙකු ද, එම පාසල් හා පන්ති කාමර අධීක්ෂණය කරන අධීක්ෂකයින් 15 දෙනකු ද අධ්‍යයනයට සහභාගි කරවා ගැනිණි.

මිනුම් උපකරණ හා දත්ත විශ්ලේෂණය

මෙම අධ්‍යයනය සඳහා දත්ත රැස් කිරීමට මිනුම් උපකරණ 3ක් උපයෝගි කර ගන්නා ලදී. එනම් ප්‍රශ්නාවලී, සම්මුඛ සාකච්ඡා හා පන්ති කාමර නිරීක්ෂණය යි. අඩු කාලයක දී විශාල සංඛ්‍යාවකින් දත්ත විශාල ප්‍රමාණයක් ලබා ගත හැකි බැවින් සිසුන්ගෙන් හා ගුරුවරුන්ගෙන් ඍජුව ම දත්ත ලබා ගැනීමට සිසුන් සඳහා සහ ගුරුවරුන් සඳහා වෙන වෙන ම ප්‍රශ්නාවලී දෙකක් ලබා දුනි. සම්මුඛ සාකච්ඡා, අවස්ථා දෙකක දී යොදා ගැනිණි. ප්‍රශ්නාවලී මඟින් ලබා ගත් දත්තවල වලංගුතාව විමසා බැලීම සඳහාත්, නිරීක්ෂණය සඳහා සුදුසු පන්ති කාමර විචල්‍ය තෝරා ගැනීම සඳහාත් පළමු අවස්ථාවේ සම්මුඛ සාකච්ඡා යොදා ගත් අතර, දෙ වනුව පන්තිකාමර නිරීක්ෂණයෙන් පසු නිරීක්ෂණ දත්ත පිළිබඳ ව යථාර්ථය හෙළිකර ගැනීම සඳහාත්, පන්ති කාමරයේ හඳුනා ගත් සුවිශේෂී චර්යාවලට හේතු විමසා බැලීම සඳහාත්, සම්මුඛ සාකච්ඡා යොදා ගැනිණි. පන්ති කාමරයේ ගුරු චර්යාව, සිසු චර්යාව හා භෞතික සාධක පිළිබඳ ව විමසා බැලීම සඳහා පන්ති කාමර නිරීක්ෂණය උපයෝගී කර ගැනිණි. මේ අනුව විවිධ ආකාරයෙන් ලබාගත් දත්ත අධ්‍යයන අරමුණුවලට යොමු ව වර්ග කොට විස්තරාත්මක ව හා සංඛ්‍යා විද්‍යාත්මක ව (ප්‍රතිශත) විශ්ලේෂණය කරන ලදී.

නිගමන හා යෝජනා

සිසු චර්යාව

- සිසුන්, ධනාත්මක ඉගෙනුම් අපේක්ෂණ ඇති ව සිටි නමුත් ඔවුහු තම අපේක්ෂණ සාක්ෂාත් කර ගැනීමේ අවිනිශ්චිතතාවකින් සිටියහ. සිසුන්ගේ ඉගෙනීමෙන් ලද තෘප්තිය අවම මට්ටමක විය.
- සිසුහු බහුතරයක්, තමන් අසාධාරණවලට ලක් වී ඇතැයි සංජානනය කළහ. විශේෂයෙන් දක්ෂතා නො පෙන් වූ සිසුහු හෝ බොහෝ පසුබට සිසුහු නො සැලකිල්ලට හා කොන් කිරීමට ලක් වී සිටි අය වූහ.
- ගුරුවරුන් පන්ති කාමරය තුළ නොමැති වූ විට සිසුන් ස්වයං ඉගෙනුමක හෝ විනයානුකූල ව හෝ පන්ති කාමරයේ නිරත ව සිටීම අවම මට්ටමක විය. ගුරුවරයකු පන්ති කාමරයේ නොමැති වූ විට බොහෝදුරට ඔවුන් තුළ දඩබ්බර හැසිරීම් හෝ අලස හැසිරීම් ප්‍රදර්ශනය විය.
- ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියට මෙන් ම, සමාජ පෞරුෂ සංවර්ධන අවශ්‍යතා සඳහා ගුරුවරුන්ගේ පෞද්ගලික වූ ද සුහද වූ ද උපකාරය අවශ්‍ය විය.

ගුරු චර්යාව

- පන්ති කළමනාකරණය පිළිබඳ ව ගුරුවරුන්ට පුළුල් අවබෝධයක් නො තිබුණු නමුත් ඔවුහු පන්ති කාමරයේ දී සිසුන් වෙන් කළ යුතු කාර්ය පිළිබඳ ව මනා හැඟීමක් ඇති ව සිටිය හ.
- විවිධ හේතු නිසා ගුරුවරු තමන්ගේ පන්ති කාමර කටයුතු ඉටුකර ගැනීමට නො හැකි තත්ත්වයක සිටියහ. සාමාජික, පෞද්ගලික හා ආර්ථික හේතු ගුරුවරුන්ට තම පන්ති කාමර කටයුතු සාර්ථක ව ඉටුකර ගැනීමට බාධාකාරී විය.
- පන්ති කාමරයේ ගුරු භූමිකාව වැදගත් ම සාධකය විය. ඉගැන්වීමේ කටයුතුවල දී පමණක් නො ව ගුරුවරයකු පන්ති කාමරයේ සිටින විට, සිසුන්ගේ උනන්දුව, අවධානය හා ප්‍රතිචාර ගුරුවරයාගේ ස්වභාවය අනුව වෙනස් විය.

අධීක්ෂණය

- පන්ති කාමරයේ අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සතුටුදායක මට්ටමක නො වී ය.
- අධීක්ෂණය අවම මට්ටමක හෝ පැවතියේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ව සොයා බැලීම සඳහා පමණි.

භෞතික සම්පත්

- පන්ති කාමරයේ පැවති ඉගෙනුම් වාතාවරණය සතුටුදායක නො වී ය.
- පන්ති කාමරයේ අත්‍යවශ්‍ය භෞතික උපකරණ බොහෝ දුරට හිඟයක් නොමැති ව තිබුණත් ඒවා ආරක්ෂා කර ගැනීමේ වැඩ පිළිවෙළක් නො තිබිණි.
- අත්‍යවශ්‍ය උපකරණ සුළු වශයෙන් හෝ හිඟයක් පැවති පන්ති කාමරවලට පවා එම හිඟය සම්පූර්ණ කර ගැනීමේ හැකියාවක් හෝ අවශ්‍යතාවක් හෝ නො වී ය.
- ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය සඳහා ඉගෙනුම් ආධාරක භාවිතය ඉතා විරල විය. මේ උපකරණ සකසා ගැනීමට හෝ සතුව තිබූ උපකරණවලින් උපරිම ප්‍රයෝජන ගැනීමට හෝ ගුරුවරුන් තුළ උනන්දුවක් නො වී ය.

ගැටලු හා බාධක

- පන්ති කළමනාකරණය පිළිබඳ පැහැදිලි හා පුළුල් අවබෝධයක් එම කළමනාකරුවන් එනම්, ගුරුවරුන් හා අධීක්ෂකයින් තුළ නො තිබිණි. එනිසා පොදුවේ පන්ති කාමර කටයුතු සතුටුදායක මට්ටමකින්, පවත්වා ගෙන යාමේ ගැටලු ඇති වී තිබිණි.
- පන්තිකාමර ගැටලු එම පන්තියේ තත්ත්වය හා පාසලේ තත්ත්වය, පාසලේ කළමනාකරණ තත්ත්වය අනුව විවිධත්වයෙන් යුක්ත විය. පාසලේ කළමනාකරණ තත්ත්වය පන්ති කාමර කටයුතු කෙරෙහි ඍජුව ම බලපෑවේ ය.
- ගුරුවරුන් හා සිසුන් අතර පැවති අන්‍යොන්‍ය සම්බන්ධතාව හීන වීම, පන්ති කළමනාකරණයට බාධාවක් විය.

පිළියම් හා යෝජනා

- පන්ති කාමරයේ හා ඒ අවට භෞතික පරිසරය, සුදුසු ඉගෙනුම් වාතාවරණයක් ඇතිවන පරිදි සකස් විය යුතු ය. මේ සඳහා සිසුන්, ගුරුවරුන් හා ප්‍රජාව අතර මනා සහයෝගයක් හා සම්බන්ධතාවක් තිබිය යුතු ය.
- සිසුන්ගේ ගැටලු මෙන් ම ඔවුන්ගේ විවිධ අවශ්‍යතා පිළිබඳ ව ගුරුවරුන් හා අධීක්ෂකයින් විසින් මානුෂික ව සොයා බලා උදව් ලබා දීම අවශ්‍ය වේ.
- සිසුන්ට අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට අවස්ථා ලබා දීම, විවිධ සාකච්ඡා සඳහා ඔවුන් සම්බන්ධ කර ගැනීම, හා ක්‍රියාත්මක ව සහභාගී කරවා ගැනීම අවශ්‍ය වේ.
- පොදුවේ පිළිගත හැකි ඒ ඒ පාසලට යෝග්‍ය වන පරිදී සකස් වූ චර්යා ධර්ම පද්ධතියක් ගුරු සිසු දෙපක්ෂයට ම අවශ්‍ය වේ.
- සතුව තිබෙන සම්පත්වලින් උපරිම ප්‍රයෝජනය ගැනීමට අවස්ථා ඇති කළ යුතු අතර හිඟ සම්පත් ලබා ගැනීමට විකල්ප ක්‍රියාමාර්ග ගත යුතු ය.

- පන්ති කාමර කළමනාකරණය හා එහි වැදගත්කම පිළිබඳවත්, පන්තිකාමර ගැටලු බොහෝමයක් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියෙන් පහසුවෙන් විසඳා ගත හැකි බවත් ගුරුවරුන්ට අවබෝධ කර දිය යුතු ය.
- ගුරුවරයාගේ කාර්යය පුළුල් ලෙස අර්ථ දැක්වීමටත්, ගුරුවරයා තුළ ආකල්පමය වෙනසකටත් මඟ පෑදිය යුතු ය.
- සිසුන්ගේ ස්වීයත්වය හා ගෞරවය ආරක්‍ෂා කළ යුතු අතර, ඔවුන් තුළ ස්වයං විනය, ස්වයං පාලනය හා ස්වයං ඉගෙනුම පිළිබඳ අවබෝධය හා මාර්ගෝපදේශ ලබා දීමට කටයුතු කළ යුතු ය.
- පාසලේ කළමනාකරණ සහාය ඍජුව ම පන්ති කාමරයට ලැබිය යුතු ය. කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය පිටතින් හෝ ඉහළින් හෝ ලැබෙන උපදෙස් මත පමණක් නො ව, පාසලේ සංස්කෘතිය තුළ ම සකස් කර ක්‍රියාත්මක වන්නක් විය යුතු ය.
- පන්ති කාමර කළමනාකරණ කටයුතු අන්‍යොන්‍ය අවබෝධය මත ගොඩ නැගුණු සුහදශීලී වාතාවරණයක් තුළ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී වූ ද, මානුෂික වූ ද පදනමක් මත ක්‍රියාත්මක විය යුතු ය.

ජනගහනය වියපත් වීම සහ සමාජ ආරක්‍ෂණ ක්‍රම

ජී. එච්. ආර්. ටී. ද සිල්වා
සහකාර ව්‍යාපෘති නිලධාරිනී
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

(ශ්‍රී ලංකාව සහ ජනගහනය ඇසුරෙන්)

ලෝක ජනගහනය දිනෙන් දින වර්ධනය වේ. සංඛ්‍යාත්මක ව කෝටි 620කි. එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානයේ දත්තවලට අනුව සාමාන්‍යයෙන් ලෝක ජනගහනය වසරකට මිලියන 78ක් වැඩි වේ. මේ ආකාරයට ලෝක ජනගහනයේ ශීඝ්‍ර වර්ධනයක් දක්නට ලැබුණේ පසු ගිය සියවස හා ඊට පෙර ආසන්න කාලයේ දී ය. වර්තමානය වන විට ලෝක ජනගහනයට එක් දිනක දී එකතු වන ප්‍රමාණය 1220000කි. වත්මන් ලෝක ජනගහනයේ වර්ධන වේගය පහත නො වැටුණහොත් ක්‍රි.ව 2040 වන විට ලෝක ජනගහනය දෙගුණයක් විය හැකි යැයි ඇස්තමේන්තු කර ඇත.

ජනගහනයේ ගුණාත්මක භාවයට බලපාන සාධක වන්නේ පුද්ගලයාගේ ආයු කාලය, සෞඛ්‍යය තත්ත්වය, අධ්‍යාපනය, සාක්ෂරතාවය, පෝෂණය යි. "විසි වන සියවස ආරම්භයේ දී ලෝකයේ සාමාන්‍ය ආයු අපේක්ෂණය අවුරුදු 37ක් විය" මෙම තත්ත්වය වර්තමානය වන විට වයස අවුරුදු 76 පමණ දක්වා වර්ධනය වී ඇත.

මේ ආකාරයට දිනෙන් දින ශීඝ්‍රයෙන් වර්ධනය වන ලෝක ජනගහනය තුළ නොයෙකුත් ආකාරයේ අර්බුධකාරී තත්ත්වයන් මතු වී ඇත. ජනගහන ප්‍රශ්නයේ එක් අංශයක් වන්නේ ක්‍රම ක්‍රමයෙන් ලොව පුරා වර්ධනය වෙමින් පවතින මහලු අයගේ සංඛ්‍යාව යි. මෙම ගැටලුව ආර්ථික, සෞඛ්‍ය හා නවීන විද්‍යාවේ ප්‍රගතිය කරා ගමන් කළ දියුණු කාර්මික රටවල පමණක් නො ව, සෞඛ්‍යය රක්‍ෂණ කටයුතුවලින් හා අධ්‍යාපන මට්ටමින් ඉහළ මට්ටමක ඇති, සංවර්ධනය වෙමින් පවත්නා සමහර රටවල ද දීර්ඝායුෂ වළඳන මහලු ජනගහනයේ සංඛ්‍යාව ක්‍රමයෙන් වැඩි වෙමින් පවතී.

ශ්‍රී ලංකාවේ ජනගහන වර්ධනය ඓතිහාසික තත්ත්වය විමසා බැලීමේ දී පෙනී යන්නේ, 1946 දී ආරම්භ කළ සාර්ථක මැලේරියා රෝග මර්දන ව්‍යාපාරය, වෛද්‍ය, සෞඛ්‍ය හා අධ්‍යාපන සේවාවල ව්‍යාප්තිය මරණ අනුපාතය පහළ බැසීමට හේතු වූ බව යි. 1945න් පසු ව මරණ අනුපාතය ශීඝ්‍රයෙන් පහළ ගිය ද ඊට සාපේක්‍ෂ ව උපත් අනුපාතය ශීඝ්‍රයෙන් පහළ නො ගිය අතර, එහි පහළ බැසීම ඉතා සෙමින් හා ක්‍රමික ව සිදු වී ඇත. මේ තත්ත්වය යටතේ වර්තමානය වන විට ශ්‍රී ලංකාවේ මුළු ජනගහනයේ වයස්ගත ජනගහනය ප්‍රමාණයෙන් ඉහළ අගයක් ගනී.

සාඵල්‍යතාවේ හා මර්ත්‍යතාවේ ශීඝ්‍ර පහත බැසීම නිසා දෙවන ලෝක යුද්ධයෙන් පසු ජපානයේ වියපත් ජනගහනය, එනම් වයස අවුරුදු 65 හෝ ඊට වැඩි වයසේ ජනගහනය ශීඝ්‍රයෙන් වර්ධනය වී ඇත. දෙවන ලෝක යුද්ධයෙන් පසු කාල සීමාව වයස අවුරුදු 65 හෝ ඊට වැඩි වැඩි වයසේ ජනගහනය මුළු ජනගහන ප්‍රතිශතයෙන් 25% අගයක් ගත්තේ ය. බොහෝ සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල ජනගහන ප්‍රතිපත්ති සැලසුම්කරණය නිසා සාඵල්‍යතාවේ හා මර්ත්‍යතාවේ පහළ බැසීමේ ප්‍රතිඵලය ලෙස ජනගහනය වියපත් වීම හඳුනා ගත හැකි ය. එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානයේ ඇස්තමේන්තු අනුව වර්තමාන ලෝක ජන ව්‍යාප්තිය අනුව සෑම දස දෙනකුගෙන් එක් අයෙක් වසර 60 ඉක්ම වූ වැඩිහිටියෙක් වේ. එසේ ම ස්ත්‍රී - පුරුෂ වෙනස අනුව සැලකිල්ලට ගත් කළ ලෝක වැඩිහිටි කාන්තාවන් දස ලක්ෂ 302ක් තරම් විශාල ප්‍රමාණයකි. වැඩිහිටි පිරිමි දස ලක්ෂ 247කි. සමස්තයක් වශයෙන් සලකා බැලූ කල පෙනී යන්නේ, මුළු ලෝකයේ ම වියපත් ජනගහනය ක්‍රමයෙන් වැඩි වන බවයි. 1970 දී දස ලක්ෂ 200ක් වූ ලෝක වයස් ගත ජනගහනය 1980 දී දස ලක්ෂ 258 දක්වා ද 1990 දී දස ලක්ෂ 297 දක්වා වැඩි වී ඇත. එසේ ම 2000 දී වියපත් ජනගහනය දස ලක්ෂ 146 දක්වා වැඩි වී ඇත. මෙම සංඛ්‍යාවෙන් හරි අඩකට ආසන්න සංඛ්‍යාවක් එනම් දස ලක්ෂ 191 ක් ආසියාවේ ජීවත් වෙත්. එයින් 45%ක් ම දකුණු ආසියාවේ ජීවත් වන බව එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානයේ ප්‍රක්ෂේපණ වාර්තාවල සඳහන් වේ. එම වාර්තාවලට අනුව, 1980 සිට වේගවත් ම වයස්ගත වීමේ ක්‍රියාවලියේ දකුණු ආසියාවේ ප්‍රධානතම රට බවට ශ්‍රී ලංකාව පත් වී ඇත. මෙම තත්ත්වය ලොව සංවර්ධිත රටවල් සමඟ සසඳා බැලීමේ දී සෑම නිවසක් හැර නිවසකට වයස්ගත පුද්ගලයකු සිටින අතර අවුරුදු 5ට අඩු තිදෙනකුට එක් වයස්ගත පුද්ගලයෙකු සිටින සේ වර්ධනය වේ යැයි ගණන් බලා ඇත. මෙසේ ජනගහනය වයස්ගත වීම හේතුවෙන් 1981 දී පතුල බර පිරමීඩයක ස්වරූපයක් ගත් ශ්‍රී ලංකාවේ ජනගහන පිරමීඩය වසර 2001 වන විට ස්වරූපයෙන් සිලින්ඩරයක හැඩයක් ගත්තේ ය. සංවර්ධිත රටක් ලෙස ජපානයේ වයස්ගත ජනගහනය හා සංවර්ධනය වෙමින් පවත්නා රටක් ලෙස ශ්‍රී ලංකාවේ වියපත් ජනගහනය සසඳා බැලීමේ දී, ජනගහන පිරමීඩයේ වයස්ගත ජනගහනය ඉහළ යෑම පොදු ගැටලුවක් බවට පත් වී ඇත.

රටක ජනගහනය වියපත් වීම දක්නට ලැබෙන්නේ, ආර්ථික සංවර්ධනය ඉහළ මට්ටමක පවතින අවස්ථාවක දී ය. නමුත් ශ්‍රී ලංකාවේ ජනගහනය වියපත් වීමේ ක්‍රියාවලිය සිදු වී ඇත්තේ ඉහළ ආර්ථික සංවර්ධන මට්ටමක් නො පවතින අවස්ථාවක දී ය. ආර්ථික සංවර්ධනය අතින් ඉහළ රටක් වන ජපානය වැනි රටක වුව ද ජනගහනය වියපත් බව දැකිය හැකි ය. ලෝකයේ ශීඝ්‍රයෙන් වැඩිවන වියපත් ජනගහනය සිටින්නේ ජපානයේ ය. මේ අනුව වෙනස් සමාජ හා ආර්ථික තත්ත්ව යටතේ ශ්‍රී ලංකාව හා ජපානයේ වියපත් ජනතාව සංසන්දනාත්මක ව බැලිය හැකි ය. ජපානයේ දැනට සිටින වයස් ගත ජනගහනය දෙගුණයක් වීමට අවුරුදු 32ක් පමණ ගත වේ. (4.9% - 9.8%) ශ්‍රී ලංකාවේ මෙම තත්ත්වය දෙගුණයක් වීමට අවුරුදු 52ක් ගත වේ. (3.5% - 7%).

වයස් ගත ජනගහනය හඳුනා ගැනීම සඳහා භාවිත කරන වයස ජපානය හා ශ්‍රී ලංකාවේ දෙයාකාර වේ. ශ්‍රී ලංකාවේ වියපත් අය ලෙස සලකනු ලබන්නේ වයස අවුරුදු 60 හෝ ඊට වැඩි වයස් කාණ්ඩවලට අයත් වූවෝ ය. ජපානයේ වියපත් අය ලෙස සලකන්නේ වයස අවුරුදු 65 හෝ ඊට වැඩි වැඩි වයස් කාණ්ඩයට අයත් වූවෝ ය. මරණ සංඛ්‍යාව අඩු වීම, ළදරු මරණ සංඛ්‍යාව අඩු වීම, ජීවන අපේක්ෂාව ඉහළ යාම, දිගු කාලයක් ජීවත් වීම ශ්‍රී ලංකාව හා ජපානයේ මහලු ජනගහනය වර්ධනය වීමට බලපෑ තීරණාත්මක සාධක ය.

ශ්‍රී ලංකාවේ කෘෂි ආර්ථික රටාව, මුදල් ආර්ථික රටා බවට පත් වී සාම්ප්‍රදායික ව පැවති විස්තෘත පවුල් ඒකකය බිඳ වැටී න්‍යෂ්ටික පවුල බිහි වී ඇත. වියපත් වූවන් ඒ තුළ රැඳී සිටීම අඩු වී ඇත. ඉහළ නාගරීකරණය, කාර්මීකරණය හා නවීකරණය හේතුවෙන් ජපානයේ ද න්‍යෂ්ටික පවුල් ඒකකය තුළ වියපත් වූවන් රැඳී සිටීම අඩු වී ඇත.

රටක ජනගහනය වියපත් වීම විවිධාකාර සමාජ, ආර්ථික ගැටලු රැසක් නිර්මාණය කරයි. නමුත් ජපානය සතු ව ශක්තිමත් ආර්ථික ව්‍යුහයක් ඇත. ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන වශයෙන් පවතින්නේ කෘෂිකාර්මික ආර්ථික රටාවකි. වියපත් ජනගහනය පිළිබඳ ගැටලුව දෙරටේ ම සංඛ්‍යාත්මක ව සමාන ස්වරූපයකින් දැකිය හැකි වුවත් ප්‍රායෝගික ව ගත් කළ ජපානයට වඩා ශ්‍රී ලංකාවට වැඩි පීඩනයක් ඇති කරන අර්බුදකාරී තත්ත්වයක් ලෙස වියපත් වූවන්ගේ වර්ධනය දැකිය හැකි ය. රටක ජනගහනය වියපත් වීම බරපතළ ප්‍රශ්නයක් වේ. මහජනතාව වියපත් වූවන්ගේ අවශ්‍යතා හා වගකීම් සියල්ල රාජ්‍ය සුභසාධක සංකල්පය තුළ රජය වෙත යොමු කර ඇත. මේ හේතුවෙන් රජය විසින් වියපත් ජනගහනය සඳහා සමාජ ආරක්ෂණ ක්‍රම ඇති කර තිබේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ වියපත් වූවන්ට සහන සැලසීම සඳහා, විශ්‍රාම වැටුප් පනත, වැන්දඹු අණත්දරු පනත, පාසල් ගුරු විශ්‍රාම වැටුප්, 1958 කම්කරු වන්දි ආපදා පනත, එහි සංශෝධන සේවක අර්ථ සාදක අරමුදල, සේවා ගිවිසුම් ආපදා පනත, ගොවි විශ්‍රාම වැටුප් ක්‍රමය ඇති කර තිබේ.

ජපන් රජය මගින් මූලික වශයෙන් ආර්ථික සුරක්ෂිතතාව, සෞඛ්‍යය ආරක්ෂණය, රැකියා කිරීමට හැකියා ඇති වියපත් වූවන් සඳහා රැකියා අවස්ථා ලබා දීම මගින් සමාජ ආරක්ෂණ ක්‍රම ක්‍රියාත්මක කරයි. ආර්ථික ආරක්ෂාව ලබා දෙන්නේ පොදු විශ්‍රාම වැටුප් ක්‍රමය, ඉතිරි කිරීමේ හා දේපළ අයිතිය මගිනි.

මාධ්‍ය හා තොරතුරු සහ සන්නිවේදන තාක්‍ෂණය භාවිතයෙන් සියලු මට්ටම්වල සාක්‍ෂරතාව ගුරු පුහුණුව ගුණාත්මක අධ්‍යාපන ප්‍රවර්ධනය කිරීම

එම්.එන්.එස්. එදිරිසිංහ
ප්‍රධාන ව්‍යාපෘති නිලධාරිනී
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

මේ ව්‍යාපෘතියේ අරමුණු වන්නේ තොරතුරු හා සන්නිවේදන තාක්‍ෂණයෙන් බලගන්වන ලද ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙහි ගුණාත්මක බව හා බලපෑම ඉහළ නැංවීම යි. ගුරුවරුන් ඔවුන්ගේ වෘත්තීය කාර්යවල දී පන්ති කාමර ක්‍රියාකාරකම්වල දී පරිගණක හා වෙනත් තාක්‍ෂණික මෙවලම් භාවිතයට ගැනීමට වඩා වැඩි දෙයක් කළ යුතු බව මින් යෝජනා වේ. පවත්නා යටිතල පහසුකම් ඇතුළත සමාජ වෙනස් කම්වලට දායක වන ගෝලීය මෙන් ම දේශීය සන්දර්භ, ගුරුවරුන් විසින් වටහා ගැනීමේ අවශ්‍යතාව මෙයින් අවධාරණය කෙරේ. පාසල්වලට උපකරණ සපයා ගැනීමේ හේතු පාදක අවබෝධ කොට ඊට සහය වීම්, විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය අර්ථකථනය, තම භූමිකා හා සිසුන්ගේ ඉගෙනුම තහවුරු කර ගැනීම තමනට කළ හැකි ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ ව උචිත තීරණ ගැනීම යන මේවා පිළිබඳ ගුරුවරුන්ගේ අවබෝධය පුළුල් වන්නේ මේ දැනුම පදනම් අනුසාරයෙනි. තව ද, ශ්‍රී ලාංකික ප්‍රජාව සමඟ මුසු වී ඊට දායක වීමට ශිෂ්‍යයනට උපකාරී වන ක්‍රියාවලි කෙරෙහි සාවධානී වීමේ වැදගත්කම ඔවුනට අවබෝධ වන්නේ එවිට ය. එසේ හෙයින්, මේ ව්‍යාපෘතිය, ශ්‍රී ලාංකික ගුරුවරයාගේ දෛනික භූමිකාව පුළුල් ලෙස ඉස්මතු කරන්නකි. එය සිසු පටිපාටිය හා ප්‍රාදේශීය පාසල් ප්‍රජාව පමණක් නො ව, ශ්‍රී ලංකාවේ ක්‍රමෝපායික පාසලේ භූමිකාව ද නාභිගත කරන්නකි.

ශ්‍රී ලංකාවේ, තොරතුරු තාක්‍ෂණය, 10 හා 11 ශ්‍රේණිවල තාක්‍ෂණික විෂය ක්‍ෂෙත්‍රය තුළ අන්තර්ගත කරන ලද්දකි. එය 2006 වර්ෂයේ දී ප්‍රථම වරට 10 ශ්‍රේණිය සඳහා හඳුන්වා දෙන ලද අතර අනාගතයේ දී 10 හා 11 ශ්‍රේණිවල තාක්‍ෂණික විෂයයක් සේ හැදෑරෙයි. අනෙක් තාක්‍ෂණික විෂයන්වලට සේ ම ඊට ද සතියකට කාලච්ඡේද සතරක් වෙන් වී ඇත.

සාමාන්‍ය තොරතුරු තාක්‍ෂණය (GIT) නියාමක ව්‍යාපෘතියක් ලෙස 2002 දී උසස් පෙළ 12 වසර සඳහා හඳුන්වා දෙන ලදී. ඒ සඳහා සතියකට කාලච්ඡේද දෙකක් වෙන් විය. එහෙත් එය විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රවේශය සඳහා සුදුසුකමක් සේ නො ගැණින.

කෙසේ වෙතත් 80 ගණන්වල මුල් භාගයේ සිට ම, පරිගණක හා තොරතුරු තාක්ෂණය, අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය ආකර්ෂණීය අංශයක් බවට පත් ව තිබිණි. එසේ ම රජය විසින් මෙන් ම රාජ්‍ය නො වන ආයතන විසින් ද ස්ථාපිත කරන ලද පරිගණක මධ්‍යස්ථාන රට තුළ විසිර පැවතිණි. වර්තමානයේ, මෙම මධ්‍යස්ථාන, කෘත්‍යය විසින් කාණ්ඩ තුනකට වර්ග කළ හැකි ය.

- පාසල් වේලාව තුළ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාකාරකම් සඳහා භාවිතයට ගන්නා පාසල් පරිගණක විද්‍යාගාර.
- අ.පො.ස (සා.පෙළ) හා අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාග ප්‍රතිඵල අපේක්ෂාවෙන් සිටින සිසුන්ගේ ප්‍රයෝජනය සඳහා කලාප මට්ටමෙන් පිහිටුවා ඇති පරිගණක සම්පත් මධ්‍යස්ථාන.
- ප්‍රාදේශීය තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථාන හෙවත් පළාත් පරිගණක මධ්‍යස්ථාන.

චක්‍රලේඛවලින් පෙන්වා දී ඇති පරිදී පාසල් පරිගණක විද්‍යාගාරවල මුඛ්‍ය අරමුණ වූයේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙන් ගුණාත්මක සංවර්ධනය සඳහා පරිගණකය මෙවලමක් සේ යොදා ගැනීම ය. ඒ සඳහා අන්තර්ජාලය භාවිතයට ගැනීමට සිසුන් තුළ තොරතුරු කළමනාකරණ කුසලතා හා තාක්ෂණික දැනුම වර්ධනය කිරීමත් ඉන් අපේක්ෂා කෙරිණ.

කොස්වත්ත ද, 2004 දී සිදු කරන ලද පර්යේෂණයකින් පෙන්වා දෙන ලද්දේ නිසි නියාමනයක් නොමැති වීමේ මේ පරිගණක විද්‍යාගාරය ඌන පරිහරණයට ලක් ව ඇති බව යි. පුළුල් පරාසයක විහිදෙන ගුරු අභියෝගවලට මුහුණ දෙන ගුරු අධ්‍යාපනඥයන්ට සහාය අවශ්‍ය බව එම අධ්‍යයනයෙන් තව දුරටත් අනාවරණය වෙයි. ශිෂ්‍යයින්ගේ ඉගෙනීමට උපස්ථම්භක වන්නේ තාක්ෂණය භාවිත කිරීමට හා භාවිත කළ යුතු නම් එය කෙසේ භාවිත කළ යුතු ද, යන බවට ගුරුවරයා ගන්නා තීරණය යි. පූර්ව අධ්‍යයනවලින් පෙන්වා දෙන පරිදි, තාක්ෂණයේ උපකාර ලබන හුදකලා පන්ති කාමර ඉගෙනීම් වෙනස් කරන නමුදු නොමග යවන සුලු ය. උසස් ඉගෙනුම, තාක්ෂණය ඇතුළු අනෙකුත් සම්පත් පිළිබඳ අවබෝධයෙන් යුක්ත ව උචිත උපාය මාර්ග භාවිතයට ගන්නා ගුරුවරයාගේ නිපැයුමකි. තාක්ෂණයෙන් හා වෘත්තීය සංවර්ධනයෙන් වියුක්ත ව ගුරුවරයකුට එවැන්නක් කළ නො හැකි ය.

එසේ හෙයින්, නිපුණතා පාදක මට්ටම් ගුරුවරුනට හඳුන්වා දීම මඟින් ගුරු පුහුණුව හා ඉගෙනුම් තත්ත්වය වැඩි දියුණු කිරීම මේ අධ්‍යයනයේ සමීපතම අරමුණ වන්නේ ය. එහි දීර්ඝ කාලීන අරමුණ වන්නේ පාසල්වල තොරතුරු තාක්ෂණය භාවිතයට ගුරුවරුන් දිරිගැන්වීම සඳහා ගුරු නිපුණතා මට්ටම් අර්ථ දැක්වීම යි. දැනට පවත්නා පරිගණක විද්‍යාගාර මේ සඳහා අවශ්‍ය වැඩමුළු පැවැත්වීමට භාවිත කළ හැක්කේ ය.

නව ඉගෙනුම් ප්‍රවණතා

කතෘඃ රෝලන්ඩ් අබේපාල

කෘතහස්ත ලේඛකයෙකු මෙන් ම අධ්‍යාපන විද්‍යාව පිළිබඳ මහාචාර්යවරයකු ද වන රෝලන්ඩ් අබේපාල මහතාගේ නවතම ප්‍රකාශනය නව ඉගෙනුම් ප්‍රවණතා නමින් නිකුත් වී තිබේ. නමින් ම කියවෙන පරිදි ග්‍රන්ථයේ අන්තර්ගතය වන්නේ අඩු ගණනේ අධ්‍යාපන විද්‍යාව පිළිබඳ ව සිංහලෙන් ලියවී ඇති කෘතිවල අන්තර්ගතය සැලකූ විට වත් අලුත් යැයි වෙන් කර දැක්විය හැකි සංකල්පාවලියකි. එක් එක් සංකල්පය සඳහා පරිච්ඡේදය වෙන්ව ඇති අතර ඒවා ගණනින් එකොළොසක් වෙයි. මේවායේ කෙතරම් සාරගර්භ ආකාරයෙන් කරුණු සම්පිණ්ඩනය කර දක්වා ඇද්ද කිව හොත් විෂය ගැන මූලික අවබෝධයක් සහ එය වැඩිදුර හැදෑරීමේ දැඩි උද්යෝගයක් ඇත්තකුට හැඟී යන කරුණක් වන්නේ මේ එක් එක් පරිච්ඡේදය පුළුල් කර වෙන වෙන ම පොත බැගින් සිංහලෙන් පළ කරතොත් ඒවා කොතරම් නම් ප්‍රයෝජනවත් ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහ වනු ඇද්ද යන්න ය. එයට හේතුව අධ්‍යාපන විද්‍යාව නම් ලෝක ව්‍යාප්ත පෘථුල නවීන විෂය ක්ෂේත්‍රයට ප්‍රවේශ වීමට සිංහල පාඨකයකුට ලැබෙන අවස්ථාවල සීමාසහිත බව ය.

පොතේ පෙරවදන ග්‍රන්ථයේ අන්තර්ගතය ලේඛන මාර්ගයෙන් සකස් කර එළි දැක්වීමේ වෘත්තාන්තය කියා පාන්නකි. එහි එක් එක් පරිච්ඡේදය වෙනුවෙන් සුවිශේෂ වූ නිදාන කථාව කියවන පාඨකයාට හැඟී යන්නේ අදාළ මූලාශ්‍රයන් භාවිත කරමින් තවත් ඉදිරියට යන්නකුට මේ මාර්ගෝපදේශකත්ව කොතරම් නම් සාර්ථක අත්වැලක් වනු ඇද්ද යන්න ය. මෙම මූලාශ්‍රයන් සැලකිල්ලට ගත්විට ඒවායේ සම්භාව්‍ය ගණයේ වූ සමීපාතීතයේ වියතුන්ගේ පර්යේෂණ කෘතිවලින් ආරම්භ වී නවතම වෙබ් අඩවි වලින් දැක්වෙන තොරතුරු ද භාවිතයට ගෙන ඇති අයුරු විදහා දැක්වේ. මෙයින් මානව ප්‍රගතියට ඉවහල් වූ නවීනතම විෂයකට අදාළ අධ්‍යාපන පර්යේෂණ පාඨකයාට හඳුන්වා දීම මඟින් කතුවරයා කරන පාඨක ප්‍රජා සේවය ප්‍රශංසනීය වෙයි.

ග්‍රන්ථය ආරම්භවන්නේ නිපුණතා පාදක ඇගැයීම්, එහි අර්ථය හා ස්වභාවය නම් පර්ච්ඡේදයෙනි. මෙරට වර්තමාන සමාජ ව්‍යූහය හා සහබද්ධතාවක් (Context) දක්වන කරුණු කීපයක් නිසා එහි උපයෝගීතාව ඉස්මතු වී පෙනේ. කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණවල පටන් ම මෙරට අධ්‍යාපනය හුදු ශාස්ත්‍රීයත්වයට සීමා වීම වැළැක්වීමේ යෝජනා ඉදිරිපත් වෙමින් පවතී. ප්‍රාග් වෘත්තීය අධ්‍යාපනය (1972) දී හඳුන්වා දීමට ගත් උත්සාහය මේ වගේ වැදගත් සත්‍ය ස්ථානයක් ලෙස සැලකිය හැකි ය. එය වෘත්තීය අධ්‍යාපනය අරමුණු කර ගන්නා අතර සහජ කුසලතා පදනම් කර ගෙන ඉදිරියට ගෙන යා යුතු යැයි සැලකිණ.

1987, 1990, 1991, 1992, 2003 වැනි වර්ෂවල දී මේ සංකල්පය ක්‍රමයෙන් වර්ධනය වූ ආකාරය කතුවරයා මූලාශ්‍ර මඟින් තහවුරු කරයි. නිපුණතා පාදක ඉගෙනුම යනු පුද්ගල සංවර්ධනය ම වඩාත් සියුම් ලෙස සැලසුම් සහගත ව ඉදිරියට ගෙනයාමක් බව ද මෙහි දී ප්‍රකට වෙයි.

දෙ වන පරිච්ඡේදය ධරණීය සංවර්ධනයක් උදෙසා අධ්‍යාපනය යන මාතෘකාව යටතේ එයි. එහි ඉංග්‍රිසි යෙදුම Sustainable development බව දක්වමින් සිංහල යෙදුම ඉදිරිපත් කරන්නේ කතුවරයාගේ නව පරිවර්තනයක් ලෙසිනි. එය ප්‍රශංසනීය ප්‍රයත්නයකි. සාරවත් සාකච්ඡාවකින් පසු මෙම සංකල්පය පරිසරය හා ගැළපීම සහ එය සංරක්ෂණය නම් වූ අරමුණ හා සම්බන්ධ කිරීමට කතුවරයා ප්‍රයත්න දරයි. එහි දී මූලාශ්‍ර කර ගෙන ඇත්තේ වෙබ් අඩවි පමණි. එමඟින් පළ වන්නේ මෙම සංකල්පයේ නවීනත්වය යි.

තෙ වන බහු විධ බුද්ධින්‍යාය නම් පරිච්ඡේදය බුද්ධියේ විවිධ පැතිකඩ පිළිබඳ නවතම අධ්‍යයනවල ප්‍රතිඵල දක්වයි. වාමසික, සංගීතමය, තාර්කික ආදී බුද්ධි ප්‍රභේද මෙහි දී සාකච්ඡා වෙයි. ඒ අනුව මහාචාර්ය ගාඩ්නර් නම් මනෝවිද්‍යාඥයාගේ ඉදිරිපත් කිරීමක් ලෙසින් යථෝක්ත සංකල්පය මෙහි විස්තර වෙයි. ඒ අනුව ඔහු විසින් ම 1983 සිට කීප වරක් ම එම සංකල්පය සංවර්ධනය කරමින් අලුතින් කරුණු දක්වා ඇති ආකාරයක් ද දැක්වේ. අන්තිමට සියලු කරුණුවල සම්පිණ්ඩනයක් සාරාංශ කොට දක්වා ඇත. එසේ ම මාස්ලෝ, කෝල්බර්ග්, ෆෝර්ම්, හොල්මන් යන මනෝවිද්‍යා පර්යේෂකයින් මත සමඟ ඉහත මත ගළපා බලන්නට ද ලේඛකයා උත්සාහ දරයි.

සිව් වන මුල් ළමා විය සංවර්ධනය පිළිබඳ විමසුම බර වී ඇත්තේ මනෝ විද්‍යාත්මක අංශයට වඩා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ලෝක සම්මන්ත්‍රණවල දී අවධාරණය වූ කරුණුවලට යැයි කිව හැකි ය. එහෙත් මුල් ළමා විය දරුවාගේ සංවර්ධනයට දායක වන කරුණු නම් සටහන මේ මනෝ විද්‍යාත්මක සහ සාමාජික සාධක එක් කරමින් ළමා සංවර්ධනය සිදු වන අයුරු දක්වයි.

සය වැන්න මොළයේ වම දකුණ දෙක ම සංවර්ධනය කිරීම ගැන එන සාකච්ඡාවකි. 1950 - 60 දශකයේ රොජර් ස්පෙරීගේ සොයා ගැනීම්වලින් මොළය පිළිබඳ අවබෝධයේ නව යුගය ඇරඹුණු අයුරු පැහැදිලි කරමින් විමසුම ඇරඹේ. මොළයේ වම් කොටස තර්කානුකූල ව සිතීමට උපයෝගී වන අතර දකුණු කොටස අභ්‍යාස සහ අන්තර්ඥාන පාදක චින්තනය ක්‍රියාත්මක කරන බව සොයා ගෙන ඇත. අධ්‍යාපනයේ අරමුණ විය යුත්තේ මොළයේ පාර්ශ්වීය ව සංවර්ධනය කිරීම වෙනුවට සමබර ව සමස්ත ආකාරයෙන් වැඩෙන්නට සැලැස්සීම බව ලේඛකයා කරුණු ගෙන හැර පා තහවුරු කරයි.

භාවමය බුද්ධිය එහි පරිණාමය හා ස්වභාවය නම් සය වන පරිච්ඡේදය සඳහා පාදක කර ගෙන ඇත්තේ මනෝවිද්‍යා ක්ෂේත්‍රයේ පුරෝගාමී පර්යේෂකයින් අතර වූ තෝන්ඩයික් (1920) ගේ මත තවදුරටත් ඉදිරියට ගෙන ගිය නවතම සොයා ගැනීම් ඉදිරිපත් කළ පර්යේෂකයින් 1997 තරම් මෑත දී දැක්වූ කරුණු ය.

මුල් ළමාවිය සංවර්ධනය පිළිබඳ දස විධ මිථ්‍යා නම් සත් වැන්න අතිශයින් ම නවීන ඉදිරිපත් කිරීමක් වන අතර, ලේඛනය අවසන් වන තුරු ම පාඨකයා බැඳ තබා ගැනීමට සමත් වෙයි. සාමාන්‍ය මිනිසා දරුවාගේ වර්ධනය පිළිබඳ ව සිතන ආකාරය නිවැරදි කරමින් එහි කරුණු දක්වා තිබේ. මෙය 10 Myths of ECD නම් වෙබ් අඩවියක් සිංහලෙන් දැක්වීමට ගත් ප්‍රයත්නයක් බව මූලාශ්‍රය සඳහනින් පෙනේ.

පාර්ශවීය චින්තනය විස්තර කරන අට වන පරිච්ඡේදය මා දකින්නේ ලේඛකයාගේ ස්වීත්වය ඉස්මතු කරන්නක් හැටියට ය. මෙබඳු සිසුන් අරමුණු කර ගත් ලේඛනයක් වැඩි වශයෙන් ම වියත් මත ඉදිරිපත් කරන්නක් වීම නොවැළැක්විය හැකි ය. එබන්දක් තම මතවලට තැනක් වෙන් කළ හැකි වන්නේ අල්ප වශයෙනි. ඒ නිසා ම ඒවා විස්තරාත්මක (descriptive) වෙයි. මෙම චින්තන ක්‍රමය ගෙන හැර දැක්වූ විදග්ධයින්ගේ මතවලට අමතරව ගැටලුවක ප්‍රධාන ධ්‍රැවගත කිරීම විස්තර කරන සටහන ලංකාවේ සුදු ජාතික ප්‍රශ්නයට අදාළ ව නිර්මාණාත්මක කරුණු ගෙන හැර පෑමක් වේ. ඒ නිසා ම නිර්දේශනාත්මක (Prescriptive) ගුණයෙන් එය ඉදිරියෙන් සිටී.

සමස්ත මොළය පදනම් කර ගත් ඉගෙනුම් ප්‍රවේශය, නිමැවුම් පාදක ඉගෙනුම යන කොටස් කලින් දැක්වූ කරුණු ම වඩාත් ඉදිරියට ගෙන යන බවක් පෙනේ. අවසානට එන මාස්ලෝගේ අවශ්‍යතා න්‍යාය නව සංස්කරණය පිළිබිඹු කරන්නේ එය දර්ශනවාදවල සමීප බවයි. අන්තිම ලේඛකයා අදාළ මත වාදය සමඟ බෞද්ධ දාර්ශනික සංකල්ප ද සසඳා බල යි.

පොතේ භාෂාව ගැන ද යමක් කිව යුතු ය. සාමාන්‍යයෙන් එය සරල සහ නිවැරදි ලක්ෂණ දරන බව පෙනේ. එහෙත් "ඇතුළාන්ත" වැනි අව්‍යක්ත ව්‍යවහාරයක් පොතට ඇතුළත් වුණු තැන් ද ඇත. Intra Personal intelligence යන්න ඇතුළාන්ත බුද්ධිය යයි සිංහල කිරීම වෙනුවට පුද්ගලගත බුද්ධිය වැනි වදනක් යෙදීම වඩා සුදුසු ය. "ඇතුළ" යන සිංහල පදයට "අන්ත" යන සංස්කෘත පදය යා කර ඇත්තේ අව්‍යක්ත ක්‍රිස්තියානි ලේඛකයින් විසින් බව සිතිය යුතු ය. "ප්‍රතිචක්‍රීකරණය" වෙනුවට "ප්‍රමික්‍රීයකරණය" යනු යෙදිය යුතු ව තිබිණි. "කරනු ලබයි" යන තැන මෙන් අවියත් ලෙස "ලබ" ධාතුව යෙදුන තැන් ද මේ ගණයේ ම දුබලතා පළ කරයි.

සමස්තයක් වශයෙන් උසස් ගණයේ කෘතියක් ලෙස මෙය අගය කළ යුතු වේ.

ආචාර්ය ගැමුණු සිරි ගමගේ
විශ්‍රාමික ප්‍රධාන ව්‍යාපෘති නිලධාරී
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය