ශ්‍රී ලංකා
අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව

2012 වෙළුම 13

පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
මහරගම

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව

උපදේශක මණ්ඩලය

මහාචාර්ය ඩබ්ලිව්. එම්. අබේරත්න බණ්ඩාර
අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් - ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
ආචාර්ය ජයන්ති ගුණසේකර
සහකාර අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් (පර්යේෂණ සැලසුම් සහ සංවර්ධන පීඨය)

සංස්කාරක

ඩබ්ලිව්. කේ. ශිරානි පුෂ්පමාලා

සංස්කාරක සමාලෝචන මණ්ඩලය

මහාචාර්ය ස්වර්ණා ජයවීර
මහාචාර්ය චන්ද්‍රා ගුණවර්ධන
මහාචාර්ය ඩබ්. ජී. කුලරත්න
මහාචාර්ය නාරද වර්ණසූරිය
මහාචාර්ය එස්. විද්‍යානපතිරණ
මහාචාර්ය මාරි පෙරේරා
මහාචාර්ය සුනේත්‍රා කරුණාරත්න
ආචාර්ය එස්. බී. ඒකනායක
ආචාර්ය ආනන්ද ජයවර්ධන
ආචාර්ය ශිරෝණිකා කරුණානායක
ආචාර්ය එම්. බී. ඒකනායක
ආචාර්ය එස්. ඩී. කේ. විජේසුන්දර
මහාචාර්ය චන්ද්‍රදාස වන්නිගම

පූර්ව සංස්කාරකවරු

අමරා පීරිස්
එම්. වී. විතානපතිරණ
එම්. ඒ. පී. මුණසිංහ
එල්. ඒ. ඩී. කරුණාදාස

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

මේ සඟරාවේ ඇතුළත් වන්නේ ඒ ඒ ලිපි සම්පාදකයන්ගේ ස්වාධීන අදහස් මිස ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ අදහස් නො වන බව කරුණාවෙන් සලකන්න.

සංස්කාරකගේ අවසරයක් නැති ව සඟරාවේ පළ වන ලිපි නැවත පළ නො කළ යුතු ය.

ලිපි හෝ සඟරාව පිළිබඳ අදහස් යොමු කළ යුතු ලිපිනය

සංස්කාරක,
ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව,
පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව,
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම
දුරකථනය :- 0094-011-7601601 දිගුව :- 737

ෆැක්ස් :-0117601778
විද්‍යුත් තැපැල :- wakashi@nie.lk

© ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

ISSN - 2279-3216

ශ්‍රී ලංකා
අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව

වර්ෂය 2012, 13 වන වෙළුම

පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
මහරගම

ලිපි සම්පාදකයෝ

1. **සුමිත් පරාක්‍රමවංශ**	අධ්‍යාපනපති උපාධිධාරියෙකි සහකාර අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ දකුණු පළාත් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව sumichampa@hotmail.com
2. **කේ. ජී. එස්. කේ. පෙරේරා**	අධ්‍යාපනපති උපාධිධාරියෙකි ප්‍රධාන ව්‍යාපෘති නිලධාරි තොරතුරු තාක්ෂණ දෙපාර්තමේන්තුව ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය kgskperera@yahoo.com
3. **එම්.ඒ. ඒ. සරෝජිනී ඩයස්**	අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිධාරිනියකි අධ්‍යක්‍ෂ සැලසුම් දෙපාර්තමේන්තුව ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය sarojinidias@yahoo.com
4. **එන්. ඩී. දිසානායක**	පශ්චාද් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමාධාරිනියකි ව්‍යාපෘති නිලධාරිනී පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය diasdissa@ nie.lk
5. **ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු-**	අධ්‍යාපන දර්ශනසූරි උපාධිධාරියෙකි අධ්‍යක්‍ෂ පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය tuwakku@ gmail.com
6. **ඩබ්. එම්. සී. විජයකෝන්**	අධ්‍යාපනපති උපාධිධාරියෙකි ගුරු මධ්‍යස්ථානාධිපති ගුරු මධ්‍යස්ථානය, නිකවැරටිය chandanawijayakoontc@ gmail.com
7. **එච්. එම්. සී. එම්. කිතුල්දොර** -	පශ්චාද් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමාධාරිනියකි ගුරු උපදේශිකා (සිංහල) අධ්‍යාපන කලාපය, දෙනුවර
8. **ඩී. හෙට්ටිගේ**	පාශ්චාද් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමාධාරිනියකි ව්‍යාපෘති නිලධාරිනී පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය dilhanibirder@ yahoo.com

ශ්‍රී ලංකා
අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව

වර්ෂය 2012, 13 වන වෙළුම

පටුන

පිටුව

පර්යේෂණ ලිපි

පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය සහ ඒ පිළිබඳ ව විදුහල්පතිවරුන් සහ අධ්‍යාපන නිලධාරීන් මුහුණ දී ඇති ගැටලු

සුමිත් පරාක්‍රමවංශ 01

5-E ආකෘතියට අනුව ක්‍රියාකාරකම් මූලික ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයේ "කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා උපදෙස්" පියවර සඳහා ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කර ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතු වන ගැටලු

කේ. ජී. එස්. කේ. පෙරේරා සහ
එම්. ඒ. ඒ. සරෝජිනී ඩයස් 26

ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවල ආපදා කළමනාකරණ සංකල්පවල සිරස් සමෝධානය (භූගෝල විද්‍යාව, ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය/පුරවැසි අධ්‍යාපන හා ප්‍රජා පාලනය සහ විද්‍යාව)

එන්.ඩී. දිසානායක සහ ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු 45

සිනිඳු පහසින් රශ්මි විහිදන වන්නියට පැයූ ඇඳුරු සඳ

ඩබ්ලිව්. එම්. සී. විජයකෝන් 80

ගුරුවරයා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය භාවිතයට යොමු කළ ආකාරය

එච්. එම්. සී. එම්. කිතුල්දොර සහ ඩී. හෙට්ටිගේ 101

නිබන්ධන සාරාංශ

නව යොවුන් වියේ පසුවන ළමුන් සිය දිවි
නසා ගැනීමට යොමුවීම කෙරෙහි බලපාන
හේතු පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්

ඩී. එම්. ප්‍රසන්න කුමාර දිසානායක 122

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සඳහා
අ.පො.ස. (සාමාන්‍ය පෙළ) ගණිතය ප්‍රශ්න පත්‍රයේ
අදාළත්වය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්

ඩබ්ලිව්. අයි. ජී. රත්නායක 125

අ.පො.ස (සා.පෙළ) සිසුන්ගේ රැකියා අභිලාෂ
සහ බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය අතර සංසන්දනාත්මක
අධ්‍යයනයක්

ආර්. එච්. එම්. අනුර බණ්ඩාර හේරත් 127

ග්‍රන්ථ සමාලෝචන

ලාලනී කේ. රම්බුක්වැල්ල
ඒ. එම්. ඩී. ඩබ්ලිව්. ගුණතිලක
ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ න්‍යාය හා ව්‍යවහාර
කර්තෘ ප්‍රකාශනයකි

මහාචාර්ය මංජුලා විතානපතිරණ 130

ගුණශීල අඹවත්ත
දිගාමඬුලු ගුරුගීතය

නිර්මලා දමයන්ති ජයසිංහ 133

ප්‍රසංසා කලුකෝට්ටේගේ
පුංචි දරුවන්ට පින්තූර කථා පොත්

ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු 136

පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය සහ ඒ පිළිබඳ ව විදුහල්පතිවරුන් සහ අධ්‍යාපන නිලධාරීන් මුහුණ දී ඇති ගැටලු

සුමිත් පරාක්‍රමවංශ

සාරාංශය

2010 වර්ෂයේ සිට රජයේ සියලු පාසල්වල ක්‍රියාත්මක කරන ලද පාසලේ ගුණාත්මක සංවර්ධනය සඳහා වූ පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහනින් පාසලේ තිරසාර පැවැත්ම තහවුරු කිරීම පිණිස තීරණ ගැනීමේ බලතල පාසල වෙත පවරා දීමට අපේක්ෂා කරන ලදී. පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහන දකුණු පළාතේ පාසල්වල ක්‍රියාත්මක වීමේ ස්වභාවය, ඊට බලපා ඇති සාධක, මුහුණ දී ඇති ගැටලු අධ්‍යයනය කිරීම සහ සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීමට යෝජනා ඉදිරිපත් කිරීම පර්යේෂණ අරමුණු විය. විස්තරාත්මක සමීක්ෂණ ක්‍රමවේදය භාවිත කරන ලද අතර දකුණු පළාතේ අධ්‍යාපන කලාප පහක සරල අහඹු නියැදි ක්‍රමයෙන් තෝරා ගත් පාසල් 120ක් නියැදිය විය. වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය පහළ මට්ටමක පවතින අතර එයට විදුහල්පති සම්බන්ධ සාධක හෝ ආයතනික සාධක නොබලපා යි. මූල්‍යමය දුෂ්කරතා හා දෙමාපියන් ගේ අවධානය ප්‍රමාණවත් නොවීම ද ගැටලු ය. ගැටලු මගහරවා ගැනීමට දුර්වල කාර්යසාධනයක් සහිත පාසල් සඳහා ප්‍රතිකාර්ය ක්‍රියාමාර්ග ගැනීම, දුෂ්කර පාසල් සඳහා මූල්‍ය ප්‍රදාන ලබා දීම, යහපත් ව්‍යවහාරයන් පිළිබඳ ව අත්දැකීම් හුවමාරුව සහ සියලු පාර්ශව දැනුවත් කිරීම ද අවශ්‍ය වේ.

මූලික පද : පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහන, කාර්යසාධනය, විදුහල්පතිවරු, අධ්‍යාපන නිලධාරීන්, පාසලේ ගුණාත්මක සංවර්ධනය

හැඳින්වීම

ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමාන පාසල් පද්ධතියට බ්‍රිතාන්‍ය යටත් විජිත සමය දක්වා දිවෙන දීර්ඝ ඉතිහාසයක් ඇතත් (Ruberu, 1962). එම පද්ධතියේ කළමනාකරණ හා අධ්‍යාපන ව්‍යවහාර පිළිබඳ ගැටලු පවතී (NEREC, 2004). ඒවා නම් බලතල පැවරීම් දුර්වලතා, සහභාගිත්ව තීරණ ගැනීමේ දුර්වලතා, නුසුදුස්සන් තනතුරු දැරීම, විදුහල්පති තෝරා ගත් ගුරුවරුන්ට පමණක් සවන් දීම, අධික ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව සහිත පන්ති කාමර, සම්පත් හිගය, ගුරුවරුන්ගේ නොපැමිණීම හා ප්‍රමාද වීම, ශිෂ්‍යයන්ගේ නොපැමිණීම, ඇද හැළීම හා එකම පන්තියේ නැවත රැඳීම, ශිෂ්‍යයන්ගේ දුර්වල සාධනය, නියාමනය හා අධීක්ෂණයේ දුර්වලතා, ගුරුවරුන්ගේ වග වීමේ දුර්වලතා, දෙමව්පියන්ගේ සක්‍රීය සහභාගිත්වයේ දුර්වලතා, විදුහල්පති, ගුරුවරුන්, ශිෂ්‍යයන් හා දෙමව්පියන් අතර යහපත් සම්බන්ධතා ගොඩ නැගීම පිළිබඳ ගැටලු, සෙමින් ඉගෙන ගන්නා හා දුර්වල ශිෂ්‍යයන් සඳහා ප්‍රතිකාර්ය ඉගැන්වීමේ ක්‍රම නොමැති වීම, විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් පිළිබඳ දක්වන අවධානය ප්‍රමාණවත් නොවීම, පාසල්වල කාල සටහන් නිසි පරිදි ක්‍රියාත්මක නොවීම, ගුරුවරුන්ගේ කාර්ය සාධනය ඇගයීමේ දුර්වලතා, පාසල්වල විෂය නිර්දේශ කලට වේලාවට සම්පූර්ණ නොකිරීම, පාසල් පදනම් කරගත් ඇගයීම් දුර්වලතා, නූතන ඉගැන්වීමේ ක්‍රම භාවිතයේ අප්‍රමාණවත් බව යි.

තව ද, ශ්‍රී ලංකාව 1970 දශකයේ සිට අධ්‍යාපනය විමධ්‍යගත කිරීම සැලකිය යුතු ලෙස සිදු කරන ලද නමුත් පාසල තම ස්වාධීනත්වය පවත්වා ගන්නා අතරතුර ම එහි කාර්ය මණ්ඩලයට තමන් තුළ පවත්නා විභව්‍යතාවන් ප්‍රත්‍යක්ෂ කර ගනිමින් පාසලේ සියලු අංශයන් හී ගුණාත්මක සංවර්ධනය ඉහළ නැංවීම පිණිස එම විභව්‍යතාවන් උපයෝගී කර ගැනීමට මාර්ගෝපදේශ සැපයීම සඳහා සුවිශේෂ ලෙස ආයතනගත වූ සහායිත අධීක්ෂණ පටිපාටියක් (Institutionalize a significant supportive supervisory scheme) ස්ථාපිත වී නොමැත (Perera 1997). එබැවින් පාසලට ආසක්ත වූ වෘත්තීය සහායිත පද්ධතියක (Coherent professional support system) අවශ්‍යතාවක් පවතී. එවැනි සහායක් සහිත ව පාසල අභ්‍යන්තරයේම උක්ත ගැටලු විසඳා ගැනීමෙන් පාසල් කළමනාකරණය ශක්තිමත් කර පාසලෙන් ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් සැපයිය හැකි අතර ඒ සඳහා පාසල් පාදක කළමනාකරණය (School-based management) හඳුන්වා දිය යුතු විය (Caldwell, 1990).

පාසල් පාදක කළමනාකරණය යනු තීරණ ගැනීමේ අධිකාරි බලය මධ්‍යම අධිකාරියෙන් පාසල වෙත ලබා දීම යි. එනම් පාසල සම්බන්ධව මධ්‍යගත ව තීරණය කරනු ලබන ඉලක්ක, ප්‍රතිපත්ති, විෂයමාලා ප්‍රමිතීන් සහ වගවීම් ව්‍යුහමය රාමුව ඇතුළත ක්‍රියාත්මක වීමේ දී ඊට සම්බන්ධ සුවිශේෂී කරුණු ගැන තීරණ ගැනීමේ අධිකාරිය සහ වගකීම, පාසල් මට්ටම වෙත ක්‍රමානුකූල ලෙස විමධ්‍යගත කිරීම යි

(Caldwell, 2005). මෙම වැඩසටහනෙන් පාසල, මධ්‍යය ලෙස නාභිගත කරන ලද කළමනාකරණ ආකෘතියක් ඉදිරිපත් කර ඇත. එනම් මධ්‍යගත බාහිර අධිකාරියක සිට පාසල දක්වා අධ්‍යාපන කළමනාකරණය විමධ්‍යගත කිරීම යි. අධ්‍යයන කටයුතු, මූල්‍ය කටයුතු සහ පිරිස් කළමනාකරණය යන කාර්යයන් පාසල් කමිටු මඟින් ඉටු කිරීම නිසා පාසලට ස්වාධීනත්වයක් හිමිවීමක් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය. පාසල් පාදක කළමනාකරණයෙන් විදුහල්පතිවරුන්ට, ගුරුවරුන්ට, ශිෂ්‍යයන්ට, දෙමාපියන්ට සහ පාසල් ප්‍රජාවට පාසලේ අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියට අදාළ ව බලතල පැවරීමෙන් පාසල් ශිෂ්‍යයන්ට වඩා ඵලදායී ඉගෙනුම් වාතාවරණයක් නිර්මාණය කිරීමට අපේක්ෂා කෙරිණ.

පාසලේ කළමනාකරණය හා අධ්‍යාපන ව්‍යවහාර පිළිබඳ ගැටලු විසඳා පාසලේ ගුණාත්මක සංවර්ධනය වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා වූ පාසල් නඟා සිටුවීමේ නියාමන වැඩසටහන 2006 වර්ෂයේ සිට 2009 වර්ෂය දක්වා ශ්‍රී ලංකාවේ තෝරා ගත් අධ්‍යාපන කලාප කිහිපයක ක්‍රියාත්මක කරන ලදී. දකුණු පළාතේ 2006 වර්ෂයේ සිට අම්බලන්ගොඩ අධ්‍යාපන කලාපයේ ද, 2007 වර්ෂයේ සිට තංගල්ල අධ්‍යාපන කලාපයේ ද, 2008 වර්ෂයේ සිට අකුරැස්ස සහ හම්බන්තොට අධ්‍යාපන කලාප සහ 2009 වර්ෂයේ සිට මුලටියන අධ්‍යාපන කලාපයේ ද නියාමන මට්ටමින් වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක කරන ලදී. 2010 වර්ෂයේ සිට මෙම වැඩසටහන දිවයිනේ සියලු පාසල්වලට ව්‍යාප්ත කරන ලදී. (අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය 2010). ඒ අනුව වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක නොවූ දකුණු පළාතේ ගාල්ල, ඇල්පිටිය, උඩුගම, මාතර, මොරවක සහ වලස්මුල්ල යන අධ්‍යාපන කලාපවල 2011 වර්ෂයේ සිට ක්‍රියාත්මක කරන ලදී. මෙම වැඩසටහනෙන් අධ්‍යාපන පද්ධතිය නඟා සිටුවීමේ මූලික ඒකකය ලෙස පාසල හඳුනාගෙන ඇත. එබැවින් පාසලේ තිරසාර පැවැත්ම පිණිස තීරණ ගැනීමේ බලය පාසලට පවරාදීමට අපේක්ෂා කෙරිණ. පාසලට තම මෙහෙවර, දැක්ම, ඉලක්ක සහ ප්‍රමුඛතා තීරණය කර ඒ සඳහා අවශ්‍ය මූල්‍ය, භෞතික සහ මානව සම්පත් සපයා ගැනීමට යම් යම් සීමාවන්ට යටත්ව අධිකාරිත්වය සහ තීරණ ගැනීමේ බලතල පවරන ලදී.

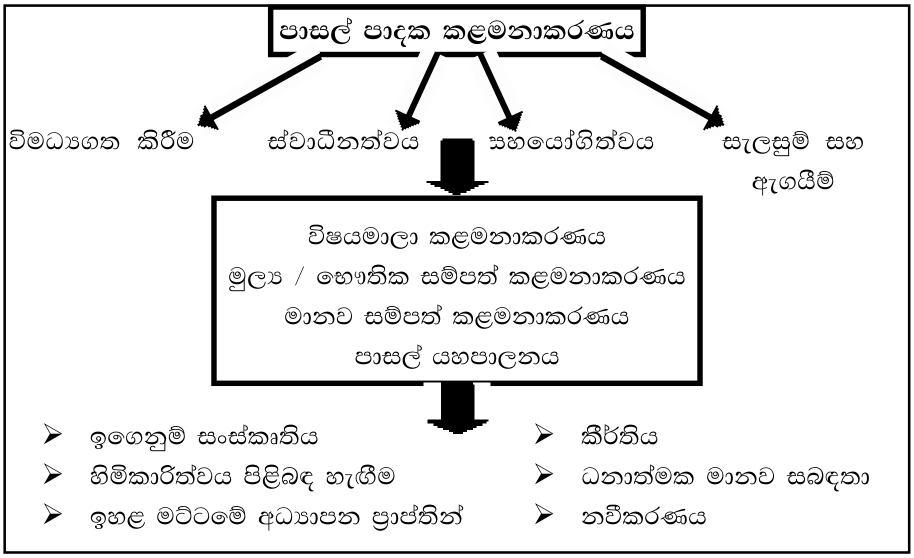
කෙසේ වුව ද සෑම පාසලකම වැඩසටහන අපේක්ෂිත පරිදි ක්‍රියාත්මක වී නොමැති අතර මීට සම්බන්ධ විවිධ පාර්ශව ඒ පිළිබඳ ව විවිධ ගැටලු ඉදිරිපත් කර ඇත. වැඩසටහනේ මනා ක්‍රියාකාරීත්වය පාසලේ ගුණාත්මක සංවර්ධනය වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා බෙහෙවින් ඉවහල් වේ (The World Bank, 2011). එබැවින් වැඩසටහනේ මනා ක්‍රියාකාරිත්වය සඳහා විදුහල්පතිවරුන් සහ කලාප නියෝජිතයන් මුහුණ දී ඇති ගැටලු පිළිබඳ අධ්‍යයනය කර ඒවා විසඳීමට යෝජනා ඉදිරිපත් කිරීම පර්යේෂණ අභිප්‍රාය විය.

සාහිත්‍ය විමර්ශනය

වැඩසටහනේ විකාශය, අපේක්ෂා සහ බලපෑම

දැනට වසර 30ක ට පමණ පෙර සිට පාසල් පාදක කළමනාකරණය ඔස්ට්‍රේලියාව, කැනඩාව, ඊශ්‍රායලය සහ ඇමෙරිකා එක්සත් ජනපදය වැනි රටවලට හඳුන්වා දී ඇත. අවම පිරිවැයක් යටතේ අධ්‍යාපනය සඳහා රජයේ වැය කිරීම් යොදා ගැනීම හේතුවෙන් වඩාත් කාර්යක්ෂම බවක් ඇතිවීම, වගවීම තහවුරුවීම සහ ඉගෙනුම් ඵල ඉහළ නැංවීම පිණිස සේවාලාභීන් බලවත්වීම යන හේතු වැඩසටහන ජනප්‍රිය වීමට බලපා ඇත. සේවාලාභීන් වෙත බලය ලබා දීම මගින් ක්‍රමයෙන් වඩා හොඳ පාසල් කළමනාකරණයකින් එම සේවාලාභීන් ගේ දැනුවත් බව ඉහළ නැංවීම සහ ඔවුන්ගේ අවශ්‍යතාවලට ප්‍රතිචාරීවීම මගින් සිසුන් සඳහා වඩා හොඳ සහ ඉගෙනුමට මහෝපකාරී වන ඉගෙනුම් පරිසරයක් නිර්මාණය වී ඇත (Education Human Development Network, 2007). මෙම වැඩසටහන, ස්වයං පාලිත පාසල් (Self governing schools), ස්වයං කළමනාකරණ පාසල් (Self managing schools), ස්ථාන/ක්ෂෙත්‍ර පාදක කළමනාකරණය (Field based management) පාසල් සවිබලකරණය (School empowerment) පාසල් කරා බලය විමධ්‍යගතකරණය (School decentralization) යනුවෙන් විවිධ රටවල භාවිත වන අතර ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහන Programme on School Improvement ලෙස හඳුන්වයි (ගමගේ, 2009). වැඩසටහනින් ලැබිය හැකි ප්‍රතිලාභ වන්නේ සැලකිය යුතු තරම් මූල්‍යමය හෝ අනෙකුත් ආකාර යෙදවුම් සහ සම්පත් ප්‍රමාණයක් දෙමාපියන් ගෙන් ලබා ගත හැකිවීම, සෑම පාසලක් විසින්ම තම අවශ්‍යතා හොඳින් හඳුනා ගෙන තීරණ ගන්නා බැවින් සම්පත් ඵලදායී ලෙස භාවිතවීම, වඩා කාර්යක්ෂම හා විනිවිද භාවයෙන් යුතු ව සම්පත් භාවිතයේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස වඩා ගුණාත්මක බවින් යුක්ත අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමට හැකිවීම, ප්‍රජාව කළමනාකරණයට සම්බන්ධ වීම හේතුවෙන් වඩා විවෘත හා සුහදශීලී පාසල් පරිසරයක් ඇති වීම, තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලියේ දී ප්‍රදේශයේ සියලු පාර්ශවකරුවන්ගේ සහභාගිත්වය ඉහළ යාම, වඩා ශාස්ත්‍රීය සම්බන්ධතා වෙත නැඹුරුවීම සහ සේවා තෘප්තිය ඉහළයාම, සිසුන් නැවත රැඳී සිටීමේ අනුපාතය සහ ඇදහැලීමේ අනුපාතය අවම වීම, ක්‍රමයෙන් වඩා හොඳ ඉගෙනුම් ඵල ලැබීමෙන් ශිෂ්‍ය කාර්යසධනය ඉහළ යාම, ආයතනයන් හි ස්වාධීනත්වය සහ වග වීම සංවර්ධනය, ප්‍රදේශයේ අවශ්‍යතාවලට ප්‍රතිචාරීවීම සහ මෙම සියලුම අරමුණු ඉටු වීම මගින් අධ්‍යාපනයේ සමස්ත කාර්යසාධනය ඉහළයාම වේ (Education Human Development Network, 2007).

පාසල් පාදක කළමනාකරණයෙන් විවිධ අංශ යටතේ පාසලේ වැඩි දියුණුවක් ඇති කළ හැකි අන්දම 1 වන රූපයෙන් නිරූපණය වේ.



1 වන රූපය - පාසල් පාදක කළමනාකරණ ආකෘතිය

(මූලාශ්‍රය : Pushpanadham & Khirwadkar, 2003)

වැඩසටහනේ අපේක්ෂාවන් ඉගෙනුම පිළිබඳ පංචාස්‍ර න්‍යායයෙන් ඉදිරිපත් කර ඇත (Cheong, 2003). ඒ අනුව පාසල තුළ ක්‍රමෝපායික සහ පරිනාමණ නායකත්වයක් සහ බහු මට්ටම් ස්වයං කළමනාකරණ ව්‍යුහයන් ඇති කිරීමටත් එමගින් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට අදාළව තාක්ෂණ සහ දැනුම් ගොඩ නැංවීමටත් සහභාගිත්ව සහ සහයෝගිතා ජාලයන් සහ බහු මට්ටම් ශිෂ්‍ය ඉගෙනුම් සංස්කෘතියක් ඇති කිරීමටත් අපේක්ෂා කෙරේ. ඉහත අපේක්ෂාවන් ඉටු වීමෙන් ශිෂ්‍ය ඉගෙනුම් සහ ප්‍රාප්තීන් හි ඉහළ නැංවීමක් අපේක්ෂා කෙරේ.

වැඩසටහන සම්බන්ධ ව සියලු පාර්ශවයන්ගේ දැනුවත්වීමක් දක්නට ලැබීම, පාසල් සංවර්ධනයට ප්‍රජා දායකත්වයක් දක්නට ලැබීම, ශක්තිමත් ප්‍රජා සම්බන්ධතාවක් ගොඩනැගීම දක්නට ඇත. ආයතනික ධාරිතාව සංවර්ධනය වීම, කාර්යසාධන ප්‍රමිතීන් හි පැහැදිලි වර්ධනයක් දක්නට ලැබීම, සම්පත් කළමනාකරණයට යොමු වීම, පාසල පිළිබඳ ව පාර්ශවකරුවන් තුළ ධනාත්මක ආකල්ප දක්නට ලැබීම යන පාසල් සංවර්ධනය සඳහා බොහෝ ශක්තීන් සහ අවස්ථා ඇති බවත් නව ප්‍රවණතා සහ ප්‍රශස්ත ව්‍යවහාර හඳුනාගත හැකි යි (ක.අ.කා., හඟුරන්කෙත, 2010).

වැඩසටහනේ වත්මන් තත්ත්වය වන්නේ ඒ පිළිබඳ ව පාසල් දැනුවත් වී ඇති අතර පාසල් සැලසුම්කරණය, විෂයමාලා කළමනාකරණය, අධ්‍යාපන කළමනාකරණ කුසලතා, මානව සහ භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය, වැඩසටහනේ අරමුණු සහ ඵලයන් පිළිබඳ පුහුණු වීම් ලබා ඇත. එසේ වුවද පාසලේ සියලු පාර්ශවයන්ට

වැඩසටහනේ සංකල්පය පිළිබඳ පූර්ණ අවබෝධයක් ලැබී නොමැති අතර වැඩසටහන පිළිබඳ පණිවුඩය එහි පාර්ශවකරුවන් වෙත පූර්ණ වශයෙන් ළඟා වී නොමැත. එසේම ශිෂ්‍යයාගේ පූර්ණ සංවර්ධනය සඳහා සැලැස්මක් පාසල සතුව නොමැති අතර සැලසුම්කරණ ක්‍රියාවලියේ දී පාසලේ සියලු පාර්ශවකරුවන් ගේ සහභාගිත්වය අවම මට්ටමක පවතී. පාසලේ දැක්ම සහ අරමුණු තීරණය කිරීමේදී 2006 වර්ෂයේ සිට 2009 වර්ෂය දක්වා කාලය තුළ වැඩි දියුණුවක් දක්නට ලැබෙන අතර තොරතුරු රැස් කිරීම, විවිධ මූලාශ්‍ර මගින් පාසල සංවර්ධනයට අරමුදල් ලබා ගැනීම, ගුරුවරුන්ට වගකීම් පැවරීම ආදී කරුණුවලින් ද විදුහල්පති භූමිකාව 2006 වර්ෂයේ සිට 2009 වර්ෂය දක්වා කාලය තුළ වැඩි දියුණුවක් දක්නට ලැබේ. පාසල් සංවර්ධන කමිටුවේ සහ පාසල් කළමනාකරණ කණ්ඩායමේ රැස්වීම් පැවැත්වීමේ දී ඒවායේ සාමාජිකයින් සහභාගි කරවා ගැනීමේ දී විදුහල්පති විවිධ දුෂ්කරතාවලට මුහුණ දෙන බව දක්වා ඇත. කෙසේ වුවද පාසල් නගාසිටුවීමේ වැඩසටහන මගින් පාසලේ සාමූහික ක්‍රියාකාරකම් මෙන්ම සහභාගිත්ව තීරණ ගැනීමේ සංස්කෘතිය ද වර්ධනය වී ඇති අතර විදුහල්පති සහ කාර්ය මණ්ඩලය අතර සන්නිවේදනය සහ අන්‍යොන්‍ය අවබෝධය ද වැඩි වී ඇත. ශිෂ්‍ය සංවර්ධනයේ දී විදුහල්පතිවරුන්ගේ, ගුරු භවතුන්ගේ සහ දෙමව්පියන්ගේ වැඩි අවධානය යොමුව ඇත්තේ ප්‍රසිද්ධ විභාගවලින් සමත්වීම කෙරෙහි වන අතර ශිෂ්‍යයන්ගේ කුසලතා සහ ආකල්ප සංවර්ධනයට දායක වන විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් කෙරෙහි ප්‍රමාණවත් අවධානයක් යොමු වී නොමැති බව ද අනාවරණය වී ඇත. එසේම ශිෂ්‍යයන්ගේ පූර්ණ වර්ධනයක් ඇති කිරීමට සහ ඔවුන්ගේ බහු විධ ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා තෘප්ත කිරීමට අවශ්‍ය නිර්මාණශීලී ක්‍රියාකාරකම් අවම මට්ටමක පවතී. පාසල් පිරියතෙහි සිදු කර ඇති භෞතික සංවර්ධනයන් මගින් ප්‍රජා සහභාගිත්වය තහවුරු කෙරෙන අතර ප්‍රජාවේ අවශ්‍යතා පාසල මගින් අවබෝධ කර ගත් බව හෝ ඒවා ආමන්ත්‍රණය කළ බවට සාක්ෂි නොමැත. පාසල නගා සිටුවීමේ වැඩසටහන මගින් විදුහල්පතිවරුන් සවිබල ගැන්වී ඇති බව පෙන්නුම් කරන බවත් ඔවුන් තමන්ගේ කළමනාකරණ කුසලතා ඉහළ නංවා ගෙන ඇති බවත් විශේෂයෙන්ම පාසල් සැලසුම්කරණයේ දී මේ බව දැකිය හැකිය. විදුහල්පතිවරුන් විසින් තම ගුරු මණ්ඩලය දිශාභිමුඛ කර ඇති අතර පාසල් සංවර්ධනයට අවශ්‍ය අරමුදල් රැස් කිරීමේ දී සහ ඒවා වියදම් කිරීමේ දී ස්වාධීනත්වයක් ලැබී ඇත (Gunasekara, et al, 2010).

වැඩසටහන ඇගයීම

පාසල් පාදක සැලසුම්කරණය, පාසල් කළමනාකරණ හා සංවිධානය, සම්පත් කළමනාකරණය, නායකත්ව ගති ලක්ෂණ, මූල්‍ය කළමනාකරණය, පාසල් ප්‍රජා සම්බන්ධතා, ශිෂ්‍ය කළමනාකරණය, කාර්යමණ්ඩල කළමනාකරණය, පාසල් වාතාවරණය සහ ඉගෙනුම් ඵල යන ක්ෂේත්‍ර දහය ඔස්සේ වැඩසටහන ඇගයීම

සඳහා යෝජනා කර ඇත (කුලරත්න, 2008). එසේම සිසුන්ට ප්‍රතිලාභ ලැබෙන පරිදි පාසලේ සංවර්ධනය සැලසුම් කිරීමේ දී අදහස් ප්‍රකාශ කිරීම, අධ්‍යාපනික සංකල්ප ව්‍යවහාරයන් බවට පරිවර්තනයේ දී විශ්ලේෂණාත්මක චින්තනයට යොමු කිරීම සඳහා සහාය ලබා ගැනීම, සියලු පාර්ශවයන්ගේ අදහස් සැලකිල්ලට ගැනීම පිණිස ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ප්‍රවේශයක් තෝරා ගැනීම, කාර්යයන් සංවර්ධනය සඳහා තීරණ ගැනීමේදී සහ වෙනස්කම් ආරම්භ කිරීමේ දී ස්ථිරසාර වීම, රාජකාරිය ඉටුකිරීමේ දී ආදර්ශවත් ලෙස සේවය ඉටු කිරීම, සහායකයන්, දෙමාපියන් සහ ප්‍රජා සාමාජිකයන් සමග යහපත් අන්තර් සම්බන්ධතාවක් ගොඩ නැංවීම, ගුරුවරුන් කාර්යක්ෂමව එකට වැඩකිරීම සඳහා ක්‍රමවේදයක් යොදා තිබීම, පාසලට සම්බන්ධ සියලු පාර්ශවයන් සමග සහයෝගයෙන් සාමූහිකව ක්‍රියා කිරීම, ශිෂ්‍යයන්ගේ ගුණාත්මක බව සංවර්ධනය පිණිස පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය කළමනාකරණ සඳහා යෝජිත ආකෘතිය ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී සියලු ගුරුවරුන් දිරිමත් කිරීම, ශිෂ්‍යයන්ගේ, ගුරුවැන්ගේ සහ විදුහල්පතිගේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලි සංවර්ධනයට උපකාරී වන පරිපාලන සැලැස්මක් පිළියෙල කර තිබීම, පාසලේ සම්පත් බෙදා හැරීමේ දී සියලු ගුරු භවතුන්ගේ විචාරවත්බව සහ සහභාගිත්වය දිරිමත් කිරීම, සහභාගිත්ව ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියක් සංවර්ධනය පිණිස ප්‍රජා සාමාජිකයන් දිරිමත් කිරීම, පාසල් ක්‍රියාවලිය නියාමනය සහ පසු විපරම සඳහා සහභාගි වීමට සියලු ගුරුභවතුන් දිරිමත් කිරීම, ක්‍රියාකාරී සැලැස්ම යථාවත් කිරීම පිණිස තක්සේරු ප්‍රතිඵල ප්‍රචලිත කිරීම සහ උපයෝගි කර ගැනීම සහ පාසල් මූල්‍ය පද්ධතිය වැඩිදියුණු කිරීම සහ විගණනය සඳහා සියලු ගුරු භවතුන් දිරිමත් කිරීම යන නිර්ණායක ඇගයීමට යොදා ගත හැකිය (Nenyod, 2002). පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහන සම්බන්ධ පාර්ශවයන් හි දැනුවත් බව, පාසල් මට්ටමේ සැලසුම්කරණය, පාසලේ දැක්ම සහ අරමුණු, විදුහල්පති භූමිකාව, වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක වීම, ශිෂ්‍ය සංවර්ධනය, ගුරු සංවර්ධනය, ප්‍රජා සම්බන්ධතා සවිබලගැන්වීම සහ ස්වාධීනත්වය යන කරුණු යටතේ වැඩසටහනේ බලපෑම පිළිබඳ ව දක්වා ඇත (Gunasekara, et al, 2010).

කාර්ය සාධනය කෙරෙහි බලපා හැකි සාධක

පාසලක කාර්ය සාධනයට බලපාන සාධක දෙවර්ගයක් පර්යේෂණ සාහිත්‍ය තුළින් හඳුනාගත හැකිය. එනම් පාසලේ විදුහල්පති සම්බන්ධ පුද්ගල සාධක සහ පාසල සම්බන්ධ ආයතනික සාධක යනුවෙනි. ක්ෂේත්‍ර පාදක කළමනාකරණ වැඩසටහන සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා විදුහල්පති භූමිකාවේ ඇති වැදගත් බව ප්‍රමාණවත් සාක්ෂි මගින් තහවුරු වී ඇත Richardson (2007). එසේම පාසලක කාර්ය සාධනය කෙරෙහි බලපා හැකි විදුහල්පති සම්බන්ධ පුද්ගල සාධක (Individual Factors) ලෙස විදුහල්පතිගේ වයස (Ehiametalor, 1985), පුමිතිරි බව (Eagly, Karau

& Johnson, 1992), විවාහක තත්වය (Oplatka, 2001), අධ්‍යාපන මට්ටම (Ehiametalor, 1985), සහ රැකියාවේ පළපුරුද්ද (Heck, 1995), යන ඒවා හඳුනා ගෙන ඇත. පාසලක කාර්යසාධනයට බලපාන ආයතනික සාධක (Institutional Factors) ලෙස පාසල් වර්ගය, පාසලේ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව සහ පාසලේ පිහිටීම (Perera, 2004; Stemple, 2004; Howley, 1994; Raywid, 1999; Sergiovanni, 1994), යන කරුණු ද හඳුනා ගෙන ඇත.

වැඩසටහන ක්‍රියාත්මකවීමේ දී මුහුණ පා ඇති දුර්වලතා සහ ගැටලු

වෙනත් රටවල පාසල් පාදක කළමනාකරණ වැඩසටහන අසාර්ථකත්වයට බලපා ඇති ප්‍රධාන හේතුව වන්නේ පාසල් නඟා සිටුවීමේ සංකල්පය වරදවා තේරුම් ගැනීමත් පාසලේ සියලු ගැටලුවලට එකම විසඳුම මෙය යයි සලකා කටයුතු කිරීම යි (කුලරත්න, 2008). එසේම ඉහත සඳහන් අසාර්ථක වූ පාසල්වල පාසල් කළමනාකරණය හා ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය අතර කිසිදු සම්බන්ධයක් නොතිබීමත්, ඉගෙනුම ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙහි නව්‍යකරණයක් නොතිබීමත් එම පාසල්වල විදුහල්පතිවරුන් ඒකාධිපති අන්දමින් ක්‍රියා කිරීම, දෙමව්පියන්ගේ හා ජන සමාජයේ සහයෝගය ලබා ගැනීමට අසමත් වීම, පාසල්වල පාර්ශවකරුවන් පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහන හෝ එහි ක්‍රියාකාරිත්වය පිළිබඳ නොදැන සිටීම, ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය හෝ ශිෂ්‍යයන්ගේ ඉගෙනුම් ඵල පිළිබඳ අවධානය යොමු නොකිරීම යන හේතු ද දක්වා ඇත (කුලරත්න, 2008).

පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහන ආරම්භයේ දී විදුහල්පති පාසලේ පවතින ඇතැම් ගැටලු හඳුනා ගෙන ඇතත් ඒවා විසඳීමේ ක්‍රමෝපායන් හඳුනා ගෙන නොමැති වීම, කාර්ය මණ්ඩලයේ සැඟවුණ විභව්‍යතාවයන් විදුහල්පති විසින් හඳුනා නොගැනීම සහ ඒවා පාසලේ සංවර්ධනයට යොදා නොගැනීම, පාසල් සංවර්ධනයට දායකවන ප්‍රජාවේ පවතින සම්පත් සැපයීමේ විභව්‍යතාවයන් සැලකිල්ලට නොගැනීම, ගතානුගතික ඉගැන්වීමේ ක්‍රම භාවිතය සහ ඇතැම් ගුරුවරුන්ට ප්‍රමාණවත් පරිදි පුහුණුවක් නොලැබීම, ගුරුවරුන්ට වෘත්තීය කරුණුවලදී තම විදුහල්පති ගෙන් හෝ අනෙක් පාර්ශවවලින් අවම සහායක් ලැබීම, පාසල් ක්‍රියාකාරකම්වල දී සැලසුම්කරණය, සංවිධානය, මෙහෙය වීම සහ පාලන ක්‍රියාවලි ප්‍රමාණවත් පරිදි සිදු නොවීම දැක්විය හැකිය (Wijesundera, 2002).

වැඩසටහන ක්‍රියාත්මකවීමේ දී මුහුණ පා ඇති දුර්වලතා සහ තර්ජන වන්නේ වැඩසටහන පිළිබඳ ව ඊට අදාළ පාර්ශව දැනුවත් කිරීමේ දුෂ්කරතා, වැඩසටහන පිළිබඳව වැරදි මත ප්‍රචාරයවීම, මූල්‍ය කළමනාකරණය පිළිබඳ ගැටලු මතුවීම, පාසලේ විවිධ ව්‍යාපෘති ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා මුදල් සොයා ගැනීමේ දුෂ්කරතාව, පුද්ගල ආකල්ප වෙනස් කිරීමේ අපහසුතා, පාසල් වේලාවෙන් පසු සේවය කිරීමට ගුරුවරුන්ගේ ඇති නොකැමැත්ත, ශිෂ්‍යයන් තුළ තම පාසල් අධ්‍යාපනයේ අවසාන ඉලක්කයන් පිළිබඳ පැහැදිළි හැඟීමක් නොමැතිවීම, නිලධාරීන්ගේ කැපවීම ප්‍රමාණවත්

නොවීම, පාසල්වලට අවශ්‍ය තාක්ෂණ සහය නිලධාරීන් ගෙන් පාසල්වලට නොලැබීම, බහුතරයක් පාසල්වල ආදි ශිෂ්‍ය සංගම් ක්‍රියාකාරී නොවීම, ළමුන්ගේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ ව දෙමාපියන්ගේ අවධානය ප්‍රමාණවත් නොවීම, ප්‍රදේශයේ ජන ජීවිතයට අවශ්‍ය මූලික පහසුකම් ඌණතාව, ප්‍රදේශයේ ජනතාවගේ පවතින දරිද්‍රතාවය සහ දෙමාපියන් විදේශගත වීම හේතුවෙන් දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය කඩාකප්පල් වීම, ඉහළ කළමනාකාරිත්වයෙන් වැඩසටහනේ ක්‍රියාකාරිත්වයට ලැබෙන සහය ප්‍රමාණවත් නොවීම, වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී පාසල් වර්ගයේ බලපෑමක් දක්නට ලැබීම යන කරුණු දක්විය හැකිය (ක.අ.කා., හඟුරන්කෙත, 2010).

වැඩසටහන සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා වූ යෝජනා

වෙනත් රටවල වැඩසටහන් සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ලැබූ අත්දැකීම් ලෙස මෙම ක්‍රියාවලිය සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාත්මක කළ පාසල්වල ක්‍රියාකාරකම් හා ක්‍රියාවලි පිළිබඳ පුහුණුව ලබා දීමේ දී විෂයමාලා සහ උපදේශන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව වැඩි අවධානයක් යොමු කර තිබීම, පාසල් පාර්ශවකරුවන්ට වැඩසටහන පිළිබඳ වඩා පැහැදිළි අවබෝධයක් ලබා දීම සඳහා තොරතුරු ජාලයක් නිර්මාණය කර තිබීම, පාසල් අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා පාසල් කාර්ය මණ්ඩලය දිරි ගැන්වීමේ ක්‍රම භාවිත කර තිබීම, විදුහල්පතිවරු බලය බෙදා හැර තිබීම, ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය කෙරෙහි අවධානය යොමු කර තිබීම, ගුරුවරුන්ගේ සහභාගිත්වය ලබා ගැනීමට ක්‍රියාකර තිබීමත් මෙම පාසල් සංවර්ධනය පිණිස පාර්ශවකරුවන්ගේ සහයෝගය සහ උපකාරය ලබා ගැනීම සඳහා තොරතුරු ජාලයක් ගොඩ නගා තිබීමත් යන කරුණු දක්වා ඇත (කුලරත්න, 2008).

එසේ ම The World Bank (2011) පාසල් නඟාසිටුවීමේ වැඩසටහන ව්‍යාප්ත කිරීම පිණිස දැනට පාසල් නඟාසිටුවීමේ වැඩසටහන යටතේ ආයතනික ව්‍යුහයන් පිහිටුවා ඇතත් එහි ක්‍රියාකාරකම් අඩු මට්ටමකින් සිදු වන පාසල්වල වැඩසටහනේ ක්‍රියාකාරිත්වය වඩාත් ශක්තිමත් කිරීම අවශ්‍ය වේ. මේ සඳහා එම පාසල්වල භූමිකා සුවිශේෂණය, ධාරිතා සංවර්ධනය, අඛණ්ඩ පුද්ගල සහ මූල්‍යමය සහාය ලබා දීම යන කරුණු සම්බන්ධ ව අවධානය යොමු කළ යුතු ය. හුදු විමධ්‍යගත කිරීමක් හෝ බලය පැවරීමක් වෙනුවට සැබෑ බලය බෙදා වෙන් කිරීමක් සඳහා ධාරිතා සංවර්ධනය කළ යුතුය. මේ සඳහා පාසල් පැමිණීම වැනි කරුණු සම්බන්ධ ව ගුරුවරුන් ප්‍රදේශයේ පාසල් ප්‍රජාවන්ට වඩාත් වග වන පරිදි ප්‍රතිසංස්කරණයක් සිදු කළ යුතුය. දැනට මධ්‍යගත ලෙස ගුරු භවතුන් බඳවා ගැනීමේ ක්‍රම වේදය වෙනුවට ක්‍රමයෙන් පාසල් මට්ටම දක්වා බලය බෙදා වෙන් කළ යුතු ය. නිෂ්ඨාවක් ලෙස බලය විමධ්‍යගත කිරීමක් නොව ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය වැඩි දියුණු කිරීම පිණිස පාසල් මට්ටමේ තීරණ ගනු ලබන්නන්ට ව්‍යවහාර කළ හැකි ක්‍රමවේදයක් ලෙස යොදාගත යුතුය.

සියලු ම වර්ග සහ ප්‍රමාණවල පාසල්වලට උචිත වන පරිදි පාසල් සංවර්ධන කමිටු සහ පාසල් කළමනාකරණ කණ්ඩායම් පිහිටුවිය හැකි වන පරිදි ඒ සම්බන්ධ රෙගුලාසි නැවත සමාලෝචනය කළ යුතු ය. පාලනයේ පහළ මට්ටම් සහ ඉහළ මට්ටම් අතිපිහිත (Overlap) නොවන පරිදි කාර්යයන් එක් එක් මට්ටම්වල කාර්යයන් පැහැදිළි ලෙස අර්ථ දක්වා බලගතු කළ යුතුය. ගුරු උපදේශක සහ විදුහල්පති ජාලය සඳහා පුහුණු වැඩසටහන් සිදුකළ හැකි පරිදි කලාප කාර්යාලයන් හි ධාරිතාව සංවර්ධනය කළ යුතුය. යහ පාලනයේ දී අවදානමට පාත්‍ර වූ කොටස් (Vulnerable groups) අත්හළ නොහැකි බැවින් අවාසිදායක සමාජ ආර්ථික ප්‍රදේශයන් හි ළමුන් සඳහා සේවය සපයන පාසල් සඳහා විශේෂ අවධානය යොමු කළ යුතු ය (UNESCO, 2008). එවැනි පාසල්වල ප්‍රමාණය, මට්ටම, විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන්ට අධ්‍යාපනය සැපයීමේ අවශ්‍යතාවය, පිහිටීම සහ පාසල් වර්ගය යන කරුණුවලට සරිලන අතිරේක මුල්‍ය ප්‍රතිපාදනයන් සපයා දිය යුතු ය (Ross & Levačić, 1999). දැනට සීමා පනවා ඇති දෙමාපියන් සහභාගි කරවා ගැනීම සඳහා ගතික වැඩසටහන් සකස් කිරීම පිණිස පාසල්වලට සහාය විය යුතු ය. රැස්වීම් සඳහා දෙමාපියන්ගේ පැමිණීම, පාසල් කමිටු සඳහා සම්බන්ධ වීමට, ස්වේච්ඡා කටයුතුවලට සම්බන්ධ වීමට හෝ භෞතික තත්වයන්, සම්පත්, සේවාවන්, නඩත්තු ඉහළ නැංවීමට අවශ්‍ය මුල්‍ය හෝ වෙනත් දායකත්වයන් ලබා දීම දිරිමත් කළ යුතු ය. එම වැඩසටහන තුළින් දරුවන්ගේ ඉගෙනුම් හැකියාවන් වර්ධනය සඳහා නිවෙස් පරිසරයේ විශාල බලපෑමක් පවතින බවත් දෙමාපියන්ට එය වෙනස් කිරීමේ විශාල බලයක් පවතින බවත් දෙමාපියන් තුළ පවතින අවබෝධය වර්ධනය කිරීමෙන් දරුවන්ට යහපත් ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සැපයීම සඳහා නිවෙස් පරිසරය සකස් කිරීම පිණිස දෙමාපියන් තුළ විශ්වාසය සහ සඵලතා හැඟීමක් වර්ධනය කිරීම, දරුවන්ගේ ගෙදර වැඩවල දී අන්තර් ක්‍රියාකාරී විය යුතු අන්දම දරුවන්ගේ වයස හා හැකියා මට්ටම අනුව රඳා පවතින අන්දම යන ඉගෙනීමේ දී දෙමාපියන් විසින් අනුගමනය කළ යුතු සුවිශේෂී චර්යා පැහැදිළි කර දීම යන කරුණු මෙම වැඩසටහන්වල දී අවධානයට ලක් කළ යුතු ය (Hoover – Dempsey & Sandler, 1997). මෙම වැඩසටහන්වලට සහභාගිවන දෙමාපියන් සහ අනෙකුත් ප්‍රජාවන් සමග සහභාගි නොවන දෙමාපියන් සම්බන්ධ කළ හැකි ආකාර ගැන අවධානය යොමු කළ යුතුය. පුද්ගල ජීවිතයේ ඵලදායී ක්‍රියාකාරිත්වයට අත්‍යාවශ්‍ය වන ජීවිත නිපුණතා, මෘදු කුසලතා හෝ සාමාන්‍ය කුසලතා, අන්තර් පුද්ගල සබඳතා සහ රැකියා නියුක්තිය හෝ ආර්ථික ක්‍රියාකාරකම් (නිදසුන් - විවේචනාත්මක සහ අභිසාරී චින්තනය, ගැටලු විසඳීම, නිර්මාණශීලීත්වය, ප්‍රත්‍යුත්ක්‍රම ශක්තිය, නායකත්වය, වගකීම සහ සාමූහික ක්‍රියාකාරකම්) සංවර්ධනය සඳහා ප්‍රජා සහභාගිත්වය පුළුල් කළ යුතුය. හුදෙක් විෂය නිර්දේශ ආවරණයට සහ සිසුන් විභාගවලට සුදානම් කිරීම වැනි ක්‍රියාකාරකම්වලට වඩා ප්‍රජා ක්‍රියාකාරකම් ආශ්‍රිත අත්දැකීම් තුළින් ඉහත කුසලතා සංවර්ධනය වඩා උචිත සහ අදාළ වේ. එසේම ප්‍රජා ක්‍රියාකාරකම් මගින් අනෙක් අය

සමඟ සමගියෙන් ජීවත්වීමට ඉගෙනීම මගින් සමාජ ඒකාග්‍රතාව සංවර්ධනය, බහු වාර්ගික, බහු ආගමික සහ බහු සංස්කෘතික සමාජයක් සඳහා අන්‍යෝන්‍ය ගෞරවයට අවස්ථාව සැලසේ (Ministry of Education, 2004). අරමුණු පිහිටුවා ගැනීම, ශිෂ්‍ය සාධනය ඇගයීම, සාර්ථකත්වය සහතික කිරීම පිණිස අත්‍යාවශ්‍ය ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තීරණය, ඉගෙනුම් ඵල මිනුම සහ දෙමව්පියන්ට වාර්තා කිරීම පිණිස පාසල්වලට සහාය අවශ්‍ය වේ (Caldwell, 2005). මෙම ක්‍රියාකාරකම් යටතේ ගුරුවරුන්ගේ භාවිතය සඳහා ප්‍රමාණික දත්ත පාදක සංවර්ධනය සහ පවත්වා ගැනීම සඳහා පාසල්වලට සහායවීමට අපේක්ෂා කෙරේ. පාසල් තම ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ වාර්ෂික වාර්තාවක් ඉදිරිපත් කළ යුතු අතර එමගින් දෙමාපියන්ට සහ ප්‍රජාවට වගවිය යුතු ය. මෙයට සම්මත පරීක්ෂණ මගින් ශිෂ්‍ය සාධනය මැනීමෙන් ලබා ගන්නා දත්ත ද ඇතුළත් විය යුතු ය.

පාසල්වලට ආරම්භක මුල්‍ය ප්‍රදානයන් (Seeds Grant) ලබා දීම සඳහා පාසල් තෝරා ගැනීමේ දී පැහැදිළි නිර්ණායක පදනම් කර ගැනීම වැදගත් වන බවත් මේ පිළිබඳ ව විදුහල්පතිවරුන් සහ නියෝජ්‍ය විදුහල්පතිවරුන් තව දුරටත් සවිබල ගැන්විය යුතුය. එසේම විදුහල්පතිවරුන් සහ ගුරුභවතුන් දැනුවත් කිරීම අඛණ්ඩව සිදුකිරීම, පාසල් පාදක ගුරු සංවර්ධන (School Based Teacher Development) (SBTD) වැඩමුලු පැවැත්වීම, ප්‍රජාවෙන් පාසලට පමණක් නොව පාසලෙන් ප්‍රජාවට ද ප්‍රතිලාභ අත්වන අයුරින් වැඩසටහන ප්‍රතිසංවිධානය කිරීම, ප්‍රජා සම්බන්ධතා දත්ත පද්ධතියක් ස්ථාපිත කර පවත්වා ගෙන යාම, සුභපතන්නන් ගේ පුද්ගල සහ සංවිධාන ජාලයක් වර්ධනය කර ගැනීම, ඉහළ කළමනාකාරිත්වයේ සහාය වර්ධනය කිරීම සහ සුසාධ්‍යකරණ භූමිකා සවිබල ගැන්වීම, ආයතනික ධාරිතාව තවදුරටත් වර්ධනය කිරීම, උපාය මාර්ගික සැලසුම්කරණය තව දුරටත් බලගැන්වීම, අවශ්‍යතා පදනම් කර ගෙන සම්පත් බෙදා හැරීම සිදුකිරීම, අභියෝග සහ මතවාද සඳහා ප්‍රශස්ත විසඳුම් (Optimum solutions) සෙවීම මගින් වැඩසටහන තව දුරටත් ප්‍රජාව තුළට ගෙන යාම, වැඩසටහන තවදුරටත් සංවර්ධනය පිණිස 3 වර්ගයේ පාසල් සඳහා විශේෂ සහයක් ලබාදීම, ආරම්භක මුල්‍ය ප්‍රදාන (Seeds Grant) අවශ්‍යතා හඳුනාගෙන තව දුරටත් ලබාදීම, වැඩසටහන සම්බන්ධ නිරන්තර ප්‍රගති සමාලෝචනයක් සිදුකිරීම සහ ප්‍රශස්ත ව්‍යවහාර (Best Practices) ප්‍රචලිත කිරීමේ යාන්ත්‍රණයන් හඳුන්වාදීම යන යෝජනා ඉදිරිපත් කර ඇත.

පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

පර්යේෂණයේ පරමාර්ථ වූයේ පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහන දකුණු පළාතේ පාසල්වල ක්‍රියාත්මකවීමේ ස්වභාවය අධ්‍යයනය කිරීම, එහි ක්‍රියාකාරිත්වය සඳහා බලපා ඇති සාධක අධ්‍යයනය කිරීම, එම වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී විදුහල්පතිවරුන් සහ කලාප නියෝජිතයන් මුහුණ දී ඇති ගැටලු සුවිශේෂ ව අධ්‍යයනය කිරීම සහ එම වැඩසටහන සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා යෝජනාවලියක් ඉදිරිපත් කිරීම යි.

පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය, ඊට බලපාන සාධක සහ එහිදී මතුවී ඇති ගැටලු යන කරුණු විමර්ශනාත්මක ව අධ්‍යයනය කරන ලදී. ඒ සඳහා ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය (Quantitative Research Paradigm) යටතේ විස්තරාත්මක සමීක්ෂණ (Descriptive survey design) ක්‍රමවේදය භාවිත කරන ලදී. විස්තරාත්මක සමීක්ෂණ යනු අධ්‍යයනය කරනු ලබන විෂයයේ හෝ මාතෘකාවේ පවත්නා තත්වය පිළිබඳ දත්ත රැස් කර අධ්‍යයනය කිරීම යි. කිසියම් සිදුවීමක පවත්නා තත්වය සහ ඊට බලපාන හේතු සොයා ගැනීමට යොදා ගැනේ. සුවිශේෂ ව මෙම පර්යේෂණයෙන් දකුණු පළාතේ පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධන මට්ටම් හඳුනා ගැනීම සඳහා මෙම ක්‍රමවේදය යොදා ගැනීම යෝග්‍ය විය.

සංගහනය වූයේ පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහන දකුණු පළාතේ නියාමන මට්ටමින් ක්‍රියාත්මක වු අධ්‍යාපන කලාප 5 ට අයත් පාසල් ය. නියැදියේ ප්‍රමාණය 120ක් වු අතර එක් එක් කලාපයේ ඇති පාසල් සංඛ්‍යාව අනුව නියැදියේ ප්‍රමාණය සමානුපාතිකව වෙන් කරන ලදී. නියැදි පාසල් තේරීම සඳහා සරල අහඹු නියැදි ක්‍රමය භාවිත කරන ලදී.

1 වන වගුව : සංගහනය සහ නියැදිය

අධ්‍යාපන කලාපය	පාසල් සංඛ්‍යාව	
	සංගහනය	**නියැදිය**
1. අම්බලන්ගොඩ	83	21
2. තංගල්ල	104	26
3. අකුරැස්ස	81	20
4. හම්බන්තොට	120	30
5. මුලටියන	93	23
එකතුව	**481**	**120**

පර්යේෂණයේ පළමු පියවර පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය තක්සේරු කිරීම සඳහා සුදුසු අංශ ලෙස විෂයමාලා කළමනාකරණය, විෂය සමගාමී කළමනාකරණය, ශිෂ්‍ය සුභසාධනය, ගුරු සුභසාධනය, මානව සම්පත් කළමනාකරණය, සාමාන්‍ය කළමනාකරණය, භෞතික සම්පත් හා පාසල් පිරියත කළමනාකරණය සහ පාසල් ප්‍රජා සම්බන්ධතා කළමනාකරණය යන අංශ පර්යේෂණ සාහිත්‍ය ආශ්‍රයෙන් හඳුනා ගන්නා ලදී. දෙවනුව ඊට බලපෑ හැකි සාධක ඒ ඇසුරින් ම හඳුනා ගන්නා ලදී. ඒ අනුව ස්වායත්ත විචල්‍යය ලෙස විදුහල්පති සම්බන්ධ පුද්ගල සාධක සහ ආයතනික සාධක ද, පරායත්ත විචල්‍යය ලෙස පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය ද යොදා ගෙන ස්වායත්ත විචල්‍යය අනුව පරායත්ත විචල්‍යයේ වෙසෙසි වෙනසක් ඇති බවට උපකල්පනය කරන ලදී. ඒ අනුව පර්යේෂණ පිරිසැලසුම ගොඩ නංවන ලදී.

අදාළ සංකල්ප සහ තොරතුරු අධ්‍යයනය කිරීමෙන් පර්යේෂණ උපකරණ ගොඩනංවන ලදී. පළමු උපකරණය ලෙස පාසල්වල විදුහල්පතිවරුන් සඳහා ප්‍රශ්නාවලියක් ලබා දෙන ලදී. දෙවන උපකරණය ලෙස පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහන යටතේ එක් එක් පාසල සඳහා පත්කර ඇති අධ්‍යාපන කාර්යාලයීය නියෝජිතයා මගින් දත්ත රැස්කිරීම සඳහා පිරික්සුම් පත්‍රිකාවක් (checklist) භාවිත කරන ලදී. විදුහල්පති ප්‍රශ්නාවලියේ පළමු වන කොටසින් විදුහල්පතිගේ වයස, පුම්තිරිබව, ලබා ඇති ඉහළම අධ්‍යාපන සුදුසුකම, විදුහල්පතිවරයෙකු ලෙස සේවා කාලය සහ විවාහක තත්වය යන කරුණු පිළිබඳව ද, දෙවන කොටස මගින් පාසල් පැතිකඩ එනම් පාසල් වර්ගය, පාසලේ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව, පාසලේ පිහිටීම ද තෙවන කොටස පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහන පිළිබඳ විදුහල්පතිවරුන්ගේ අදහස් සහ සිව් වන කොටස පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ඔවුන් මුහුණ දෙන ගැටලු සම්බන්ධ තොරතුරු විමසන ලදී. දෙවන උපකරණය වන පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ අධ්‍යාපන කාර්යාලයීය නියෝජිතයා වෙත ලබා දෙන ලද පිරික්සුම් පත්‍රිකාවෙන් පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය විෂයමාලා කළමනාකරණය, විෂය සමගාමී කළමනාකරණය, ශිෂ්‍ය සුභසාධනය, ගුරු සුභසාධනය, මානව සම්පත් කළමනාකරණය, සාමාන්‍ය කළමනාකරණය, භෞතික සම්පත් හා පාසල් පිරියත කළමනාකරණය සහ පාසල් ප්‍රජා සම්බන්ධතා කළමනාකරණය යන අංශ 8 ක් යටතේ තක්සේරු කරන ලදී. එසේ ම එහි මෙම උපකරණයේ පළමුවන කොටසේ සෑම අයිතමයක් සඳහාම ලිකට්ගේ පංච විධ පරිමාණය (Likert's 1-to-5 rating scale) යොදා ගන්නා ලදී (Likert, 1932). එක් එක් මිනුමට අදාළ අර්ථය පහත දැක්වේ. 1 - ක්‍රියාකාරකම අවම කාර්යසාධනයක් අත්කර ගෙන ඇත (20%දක්වා). 2 - ක්‍රියාකාරකම තරමක කාර්යසාධනයක් අත්කර ගෙන ඇත (21-40%). 3 - ක්‍රියාකාරකම මධ්‍යම මට්ටමේ කාර්යසාධනයක් අත්කර ගෙන ඇත (41-60%). 4 - ක්‍රියාකාරකම හොඳ කාර්ය සාධනයක් අත්කර ගෙන ඇත

(61-80%). 5 - ක්‍රියාකාරකම ඉතා හොඳ කාර්යසාධනයක් අත්කර ගෙන ඇත (81-100%). තවද එහි දෙවන කොටසින් පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අධ්‍යාපන කාර්යාලයීය නියෝජිතයන් මුහුණ දෙන ගැටලු සම්බන්ධ තොරතුරු විමසන ලදී. ඉන් අනතුරුව පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී විදුහල්පතිට සහ කලාප කාර්යාල නියෝජිතයාට බලපාන ගැටලු ප්‍රමුඛතාව අනුව තොරතුරු විමසන ලදී.

දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා සාධක විශ්ලේෂණ (Factor Analysis) ක්‍රමවේදය භාවිත කරන ලදී. සාධක විශ්ලේෂණය ස්වායත්ත විචල්‍ය පරාසයක් මැනීම හරහා යම් දෙයක් විස්තර කිරීමට උත්සාහ කරන විට යොදා ගන්නා ලද විචල්‍යය අතුරින් වෙසෙසි විචල්‍යය තීරණයට සහ තනි විචල්‍යයක් ලෙස ඒකාබද්ධ කිරීමට උපකාරී වේ. එසේම එය සාධක අනාවරණයට හෝ කල්පිත පරීක්ෂාවට යොදා ගත හැකිය. මෙය සංඛ්‍යාන ක්‍රම ශිල්පයක් වන අතර මෙහි අරමුණ වන්නේ සංකීර්ණ දත්ත කට්ටලයක් (කල්පිත හෝ නිරීක්ෂණය කළ නො හැකි විචල්‍යයන්) ගැබ් වන පරිදි විචල්‍යයන් කුඩා සංඛ්‍යාවක් මගින් නිරූපණය කිරීම වන අතර මෙය සාධක හෝ නෛසර්ගික විචල්‍යයන් (Latent Variables) ලෙස හැඳින්වේ. එමගින් විචල්‍යයන් අතර පවත්නා අන්තර් සම්බන්ධතාව ඉස්මතු කර ගත හැකිය. එබැවින් පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනයට බලපාන සාධක විමර්ශනය සඳහා මෙම ක්‍රමවේදය වඩා යෝග්‍ය බව සඳහන් කළ හැකිය (Sewell, 2007).

දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා පරිගණක යෙදවුම් මෘදුකාංගයක් (Computer application software) උපයෝගී කර ගෙන සංඛ්‍යාතය, ප්‍රතිශතය, මධ්‍යනය සහ සම්මත අපගමනය යන විස්තරාත්මක සංඛ්‍යාන ක්‍රම භාවිතයෙන් පුද්ගල සාධක සහ ආයතනික සාධක පිළිබඳ තොරතුරු ඉදිරිපත් කිරීම සඳහාත් එම සාධකයන් ගේ බලපෑම විශ්ලේෂණය සඳහා t - පරීක්ෂා (t-test) සහ F පරීක්ෂා (one-way ANOVA) යොදා ගන්නා ලදී. වෙසෙසි වෙනස පරීක්ෂා කරන ලද්දේ අවම වෙසෙසි වෙනස (Least Significant Difference) (L.S.D.) සමඟ post-hoc පරීක්ෂා මගිනි. පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනයේ සාර්ථකත්වය තීරණය කිරීම සඳහා බෙස්ට්ගේ නිර්ණායක යොදා ගන්නා ලදී (Best, 1977). එහි දී කාර්යසාධනයේ මධ්‍යනය අගය අනුව පහත පරිදි මට්ටම් පහකට වෙන් කරන ලදී. එනම් ඉතා අඩු කාර්යසාධන මට්ටම (1.00-1.80), අඩු කාර්යසාධන මට්ටම (1.81-2.60), මධ්‍යම කාර්යසාධන මට්ටම (2.61-3.40), හොඳ කාර්යසාධන මට්ටම (3.41- 4.20) සහ ඉතා හොඳ කාර්යසාධන මට්ටම (4.21-5.00) යනුවෙනි.

පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී විදුහල්පතිට සහ කලාප කාර්යාල නියෝජිතයාට බලපාන ගැටලු විස්තරාත්මක සංඛ්‍යාන ක්‍රම භාවිතයෙන් ප්‍රමුඛතාගත කරන ලදී.

දත්ත ඉදිරිපත් කිරීම සහ සාකච්ඡාව

නියැදියේ පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය (2 වන වගුව) අනුව එක් එක් අංශ යටතේ ලබා ඇති සාර්ථකත්වය පළමු අංශ හය යටතේ මධ්‍යම මට්ටමේ වන අතර භෞතික සම්පත්, පාසල් පිරියත කළමනාකරණය සහ පාසල් ප්‍රජා සම්බන්ධතා කළමනාකරණය යන අංශ හොඳ මට්ටමේ කාර්යසාධනයක් ඇත.

2 වන වගුව : එක් එක් අංශ යටතේ පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය

(n = 120)

එක් එක් අංශ යටතේ කාර්යසාධනය	මධ්‍යන්‍යය	සම්මත අපගමනය	කාර්යසාධනයේ සාර්ථකත්වය
1. විෂයමාලා කළමනාකරණය	3.12	0.745	මධ්‍යම
2. විෂය සමගාමී කළමනාකරණය	3.39	0.834	මධ්‍යම
3. ශිෂ්‍ය සුභසාධනය	3.16	0.850	මධ්‍යම
4. ගුරු සුභසාධනය	3.06	0.960	මධ්‍යම
5. මානව සම්පත් කළමනාකරණය	3.34	0.941	මධ්‍යම
6. සාමාන්‍ය කළමනාකරණය	3.28	0.976	මධ්‍යම
7. භෞතික සම්පත් හා පාසල් පිරියත කළමනාකරණය	3.60	0.816	හොඳ
8. පාසල් ප්‍රජා සම්බන්ධතා කළමනාකරණය	3.47	0.803	හොඳ
සමස්ත සාමාන්‍යය	3.30	0.757	මධ්‍යම

විදුහල්පතිගේ ස්ව සංජානනය අනුව පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය (3 වන වගුව) පැහැදිලි කරන්නේ උපයෝගී කර ගත් සියලු නිර්ණායක යටතේ අඩු මට්ටමේ කාර්යසාධනයක් දක්වා ඇති බව යි.

3 වන වගුව : **විදුහල්පතිගේ ස්ව සංජානනය අනුව වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය**

(n = 120)

නිර්ණායකය	මධ්‍යන්‍යය	සම්මත අපගමනය	කාර්යසාධනයේ සාර්ථකත්වය
1. පාසලේ අභ්‍යන්තර ක්‍රියාවලි සඳහා වැඩි නම්‍යශීලී බවක් ලැබීම	2.34	0.815	අඩු
2. පාසල් කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය තුළ පාරදෘෂ්‍යභාවය වැඩි වීම	2.23	0.727	අඩු
3. පාසල් ප්‍රජාවේ අවශ්‍යතාවලට පාසල වඩා සංවේදී වීම	2.38	0.801	අඩු
4. පාසල් ක්‍රියාකාරිත්වයේදී ප්‍රජා සහභාගිත්වය ලබා ගැනීම වැඩි වීම	2.46	0.888	අඩු
5. පාසල සතු සම්පත් භාවිතයේ කාර්යක්ෂම බව හා ඵලදායී බව වැඩි වීම	2.35	0.774	අඩු
6. සිසු සිසුවියන්ට ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමේ අවස්ථා පුළුල් වීම	2.36	0.786	අඩු
සමස්ත සාමාන්‍යය	**2.35**	**0.635**	අඩු

විදුහල්පති සම්බන්ධ පුද්ගල සාධක විවිධත්වය යටතේ විදුහල්පතිවරයාගේ වයස, පුමිතිරි බව, විවාහක තත්වය, අධ්‍යාපන මට්ටම සහ පළපුරුද්ද පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ සමස්ත කාර්යසාධනයට සිදුවන බලපෑම (4 වන වගුව) T සහ F පරීක්ෂා මගින් විශ්ලේෂණය කරන ලදී. එම සාධක අනුව පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ සමස්ත කාර්යසාධනයේ වෙසෙසි වෙනසක් නොමැති බව පැහැදිලි වේ.

4 වන වගුව : පුද්ගල සාධක විවිධත්වය මගින් කාර්යසාධනයට ඇතිවන බලපෑම

(n = 120)

	පුද්ගල සාධක	*n*	මධ්‍යන්‍යය	සම්මත අපගමනය	T / F	p-value
වයස (අවු)	45 හෝ ඊට අඩු	20	3.67	0.686	2.133	**0.100**
	46 - 50	30	3.29	0.686		
	51 - 55	33	3.24	0.674		
	55 ට වැඩි	37	3.16	0.809		
පුමිතිරි භාවය	පුරුෂ	92	3.34	0.804	3.110	**0.080**
	ස්ත්‍රී	28	3.34	0.804		
විවාහක තත්වය	අවිවාහක සහ වෙනත්	9	3.64	0.765	0.013	**0.910**
	විවාහක	111	3.64	0.753		
අධ්‍යාපන මට්ටම	අ.පො.ස. (උ.පෙළ හෝ සා.පෙළ)	36	3.23	0.770	0.397	**0.810**
	ප්‍රථම උපාධිය	52	3.36	0.743		
	පශ්චාත් උපාධිය	30	3.31	0.794		
විදුහල්පති පළපුරුද්ද (අවු)	5 හෝ ඊට අඩු	80	3.39	0.700	1.775	**0.156**
	6 - 10	14	3.39	0.871		
	11 - 15	20	3.19	0.734		
	15 ට වැඩි	6	2.76	1.124		

පාසලේ ආයතනික සාධක යටතේ පාසලේ වර්ගය, පාසලේ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව සහ පාසලේ පිහිටීම, පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ සමස්ත කාර්යසාධනයට සිදුවන බලපෑම (5 වන වගුව) විශ්ලේෂණය කරන ලදී. එම සාධක අනුව පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ සමස්ත කාර්යසාධනයේ වෙසෙසි වෙනසක් නොමැති බව පැහැදිලි වේ.

5 වන වගුව : ආයතනික සාධක විවිධත්වය මගින් කාර්යසාධනයට ඇතිවන බලපෑම

(n = 120)

ආයතනික සාධක		n	මධ්‍යන්‍යය	සම්මත අපගමනය	T / F	p-value
පාසල් වර්ගය	1AB	10	3.14	0.457	0.700	**0.554**
	1C	35	3.29	0.779		
	2 වර්ගය	61	3.38	0.809		
	3 වර්ගය	14	3.10	0.631		
පාසලේ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව	200 ට අඩු	65	3.20	0.822	1.034	**0.380**
	200 සිට 500 දක්වා	36	3.46	0.689		
	501 සිට 1,000 දක්වා	8	3.46	0.689		
	1,000 ට වැඩි	11	3.24	0.566		
පාසලේ පිහිටීම	මහ නගර සභා හෝ නගර සභා සීමාව තුළ	8	3.42	1.247	3.553	**0.062**
	ප්‍රාදේශීය සභා සීමාව තුළ	112	3.29	0.718		

විදුහල්පතිවරුන් මුහුණ දෙන ගැටලු

විදුහල්පතිවරුන් ගෙන් බහුතරයක් (24.2%ක්) පළමු ප්‍රමුඛතාව ලෙස සඳහන් කර ඇත්තේ පාසල් ව්‍යාපෘති සඳහා මුදල් සොයා ගැනීමේ දුෂ්කරතාව වන අතර 18.3%ක් සඳහන් කර ඇත්තේ ප්‍රදේශයේ ජනජීවිතයට අවශ්‍ය මූලික පහසුකම් ඌනතාව යි. නියැදියේ 15%ක් බැගින් දෙවන ප්‍රමුඛතාව ලෙස සඳහන් කර ඇත්තේ ළමයින් ගේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ ව දෙමාපියන් ගේ අවධානය ප්‍රමාණවත් නොවීම සහ ප්‍රදේශයේ ජනතාවගේ පවතින දරිද්‍රතාව යි. පිළිවෙලින් 14.2%ක් සහ 12.5%ක් තෙවන ප්‍රමුඛතාව ලෙස සඳහන් කර ඇත්තේ ක්‍රියාකාරී ආදි ශිෂ්‍ය සංගම් නොමැතිවීම සහ පාසල් අධ්‍යාපනය කෙරෙහි ශිෂ්‍යයන්ගේ උනන්දුව ප්‍රමාණවත් නොවීම යි. සිව්වන ප්‍රමුඛතාව සැලකිල්ලට ගත් විට පෙනී යන්නේ නියැදියෙන් 15.0%ක් දක්වා ඇත්තේ දෙමාපියන්ගේ කැපවීම ප්‍රමාණවත් නොවීම ගැටලුවක් බව යි . 11.6%ක් පස්වන ප්‍රමුඛතාව ලෙස සඳහන් කර ඇත්තේ ප්‍රදේශයේ ජනතාවගේ පවතින දරිද්‍රතාව ඔවුන් මුහුණ දෙන ගැටලුවක් බව යි.

මේ අනුව පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී විදුහල්පතිවරුන් මුහුණ දෙන ගැටලු වන්නේ පාසල් ව්‍යාපෘති සඳහා මුදල් සොයා ගැනීමේ දුෂ්කරතාව, ප්‍රදේශයේ ජනජීවිතයට අවශ්‍ය මූලික පහසුකම් ඌණතාව, ළමුන්ගේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ ව දෙමාපියන්ගේ අවධානය ප්‍රමාණවත් නොවීම, ප්‍රදේශයේ ජනතාවගේ පවතින දරිද්‍රතාව, ක්‍රියාකාරී ආදි ශිෂ්‍ය සංගම් නොමැතිවීම, පාසල් අධ්‍යාපනය කෙරෙහි ශිෂ්‍යයන්ගේ උනන්දුව ප්‍රමාණවත් නොවීම සහ දෙමාපියන්ගේ කැපවීම ප්‍රමාණවත් නොවීම යි.

අධ්‍යාපන කාර්යාලයීය නියෝජිතයන් මුහුණ දෙන ගැටලු

අධ්‍යාපන නිලධාරීන් සහ ගුරු උපදේශකවරුන් ගෙන් බහුතරයක් (26.7%ක්) පළමු ප්‍රමුඛතාව ලෙස සඳහන් කර ඇත්තේ ප්‍රදේශයේ ජනතාවගේ පවතින දරිද්‍රතාව යි. නියැදියේ 21.7%ක් දෙවන ප්‍රමුඛතාව ලෙස සඳහන් කර ඇත්තේ ප්‍රදේශයේ ජනජීවිතයට අවශ්‍ය මූලික පහසුකම් ඌනතාව යි. 12.5%ක් බැගින් තෙවන ප්‍රමුඛතාව ලෙස සඳහන් කර ඇත්තේ දෙමාපියන් ඇතුලු ප්‍රජාවේ නොදැනුවත් බව සහ ක්‍රියාකාරී ආදි ශිෂ්‍ය සංගම් නොමැතිවීම යි. සිව්වන ප්‍රමුඛතාව සැලකිල්ලට ගත් විට පෙනී යන්නේ අධ්‍යාපන කාර්යාලයීය නියෝජිතයන් ගෙන් 15.8%ක් දක්වා ඇත්තේ පුද්ගල ආකල්ප වෙනස් කිරීම ගැටලුවක් බවත් 14.2%ක් දෙමාපියන් ඇතුලු ප්‍රජාවේ සහාය පාසලට නොලැබීම ගැටලුවක් බවත් දක්වා ඇත. පස්වන ප්‍රමුඛතාව ලෙස 12.5% ක් සඳහන් කර ඇත්තේ පාසල් සංවර්ධන කමිටු දැනුවත් නො වීම ඔවුන් මුහුණ දෙන ගැටලුවක් බව යි.

මේ අනුව පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අධ්‍යාපන කාර්යාලයීය නියෝජිතයන් මුහුණ දෙන ප්‍රධාන ගැටලු ලෙස ප්‍රදේශයේ ජනතාවගේ පවතින දරිද්‍රතාව, ප්‍රදේශයේ ජනජීවිතයට අවශ්‍ය මූලික පහසුකම් ඌනතාව, දෙමාපියන් ඇතුලු ප්‍රජාවේ නොදැනුවත් බව, ක්‍රියාකාරී ආදි ශිෂ්‍ය සංගම් නොමැතිවීම, පුද්ගල ආකල්ප වෙනස් කිරීමේ අපහසුතා, දෙමාපියන් ඇතුලු ප්‍රජාවේ සහාය පාසලට නොලැබීම සහ පාසල් සංවර්ධන කමිටු දැනුවත් නොවීම යන ඒවා වේ.

නිගමන සහ යෝජනා

අධ්‍යාපන කාර්යාලයීය නියෝජිතයන් කරනු ලැබූ මෙම තක්සේරුවේ ප්‍රතිඵල අනුව පාසල් නැගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ සමස්ත කාර්යසාධනය මධ්‍යම මට්ටමේ $(\bar{x} = 3.30)$ පවතී.

පාසල් නැගා සිටුවීමේ වැඩසටහන සම්බන්ධව විදුහල්පතිවරුන්ගේ ස්ව සංජානනයන් අනුව පාසල් නැගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ සමස්ත කාර්යසාධනය අඩු මට්ටමේ $(\bar{x} = 2.35)$ පවතී.

විදුහල්පතිගේ වයස, පුම්තිරි බව, විවාහක තත්වය, අධ්‍යාපන මට්ටම සහ රැකියාවේ පළපුරුද්ද යන විදුහල්පති සම්බන්ධ පුද්ගල සාධක විවිධත්වය අනුව පාසල් නැගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ සමස්ත කාර්යසාධනයේ වෙසෙසි වෙනසක් නොමැති බැවින් ඒවා වැඩසටහනේ සමස්ත කාර්යසාධනයට බලපෑමක් නොමැත.

එසේම පාසල් වර්ගය, පාසලේ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව සහ පාසලේ පිහිටීම යන ආයතනික සාධක විවිධත්වය අනුව පාසල් නැගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ සමස්ත කාර්යසාධනයේ වෙසෙසි වෙනසක් නොමැති බැවින් ඒවා වැඩසටහනේ සමස්ත කාර්යසාධනයට බලපෑමක් නොමැත.

පාසල් නැගා සිටුවීමේ වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී දකුණු පළාතේ පාසල්වල පාසල් ව්‍යාපෘති සඳහා මුදල් සොයා ගැනීමේ දුෂ්කරතාව, ප්‍රදේශයේ ජනජීවිතයට අවශ්‍ය මූලික පහසුකම් ඌනතාව, ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ ව දෙමාපියන්ගේ අවධානය අඩුකම, ප්‍රදේශයේ ජනතාවගේ පවතින දරිද්‍රතාව, ක්‍රියාකාරී ආදි ශිෂ්‍ය සංගම් නොමැතිවීම, පාසල් අධ්‍යාපනය කෙරෙහි ශිෂ්‍යයන්ගේ උනන්දුව අඩුකම සහ දෙමාපියන්ගේ කැපවීම අඩුකම යන ගැටලුවලට විදුහල්පතිවරුන් මුහුණ පා ඇත.

පාසල් නැගා සිටුවීමේ වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ප්‍රදේශයේ ජනතාවගේ පවතින දරිද්‍රතාව, ප්‍රදේශයේ ජනජීවිතයට අවශ්‍ය මූලික පහසුකම් ඌනතාව, දෙමාපියන් ඇතුලු ප්‍රජාවේ නොදැනුවත් බව, ක්‍රියාකාරී ආදි ශිෂ්‍ය සංගම් නොමැතිවීම, පුද්ගල ආකල්ප වෙනස් කිරීමේ අපහසුතා, දෙමාපියන් ඇතුලු ප්‍රජාවේ සහාය පාසලට නොලැබීම සහ පාසල් සංවර්ධන කමිටු දැනුවත් නොවීම යන ගැටලුවලට අධ්‍යාපන කාර්යාලයීය නියෝජිතයන් මුහුණ පා ඇත.

යථෝක්ත ව එළැඹි නිගමනවලට අනුව සමස්තයක් ලෙස බලන කල දකුණු පළාතේ පාසල්වල පාසල් නැගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය මධ්‍යම හෝ ඊට පහළ මට්ටමේ පවතී. පාසල්වල උද්ගත වී ඇති ගැටලු බොහෝමයක්ම පාසල් කළමනාකරණය ශක්තිමත් කිරීම මගින් පාසල අභ්‍යන්තරයේම විසඳීමෙන් පාසල මගින් ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් සැපයිය හැකි ය. එබැවින් ඒ සඳහා පාසල් නැගා

සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය ඉහළ නැංවිය යුතු ය. ඒ සඳහා පහත සඳහන් යෝජනා ඉදිරිපත් කළ හැකි ය.

පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ ක්‍රියාකාරිත්වය නිරන්තර අධීක්ෂණයට ලක් කළ යුතු අතර වාරිකව ප්‍රගති සමාලෝචනයට භාජනය කළ යුතු ය. එමගින් දුර්වල කාර්ය සාධනයක් සහිත පාසල් හඳුනා ගෙන ඒවා සඳහා ප්‍රතිකාර්ය ක්‍රියාමාර්ග ගත යුතු ය. විශේෂයෙන්ම ඒ සඳහා පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහන යටතේ පිහිටුවා ඇති පාසල් සංවර්ධන කමිටුවල කලාප නියෝජිතයන් වශයෙන් කටයුතු කරන අධ්‍යාපන නිලධාරීන්ගේ සහ ගුරු උපදේශකවරුන්ගේ සුසාධ්‍යකරණ භූමිකාව ශක්තිමත් කිරීම සඳහා කඩිනමින් ධාරිතා සංවර්ධනය කළ යුතු ය.

පාසල් සංවර්ධනය සඳහා රාජ්‍ය අරමුදල් පමණක් නොව රාජ්‍ය නොවන සංවිධානවල, පෞද්ගලික අංශයේ, ආදි ශිෂ්‍යයන්ගේ සහ සුභපතන්නන් ගේ දායකත්වය ලබා ගැනීම සඳහා විදුහල්පතිවරුන් දිරිගැන්විය යුතු ය. ඒ සඳහා පාසල් ව්‍යාපෘති යෝජනා සකස් කර අදාළ අංශයන් වෙත ඉදිරිපත් කර සාකච්ඡා කර ඔවුන්ගේ දායකත්වය ලබා ගැනීමට විදුහල්පතිවරුන්ට මගපෙන්වීමට පාසල් සංවර්ධන කමිටුවල කලාප නියෝජිතයන් කටයුතු කළ යුතු ය. ඊට අමතරව දුෂ්කර ප්‍රදේශවල පිහිටි පාසල්වල ව්‍යාපෘති ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා වාර්ෂික ව මූල්‍ය ප්‍රදානයක් ලබා දිය යුතු ය.

පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ ඉහළ කාර්ය සාධනය සඳහා පාසල් සංවර්ධන කමිටුවල දායකත්වය තීරණාත්මක බැවින් ඒ අයගේ සහභාගිත්වය ඉහළ නැංවීම පිණිස වැඩසටහන පිළිබඳ නිරන්තර ඔවුන් දැනුවත් කළ යුතු අතර විශේෂයෙන් වැඩසටහනේ යහපත් ව්‍යවහාරයන් පිළිබඳව අත්දැකීම් හුවමාරු කර ගැනීමට පෙළඹවිය යුතු ය.

විදුහල්පතිවරුන්, ගුරුභවතුන්, දෙමාපියන් ඇතුලු ප්‍රජාව යන වැඩසටහන සම්බන්ධ සියලු පාර්ශවයන් වැඩසටහන පිළිබඳ ව ධනාත්මක ආකල්ප ඉතා වැදගත් වන බැවින් එම සියලු දෙනාගේ ආකල්ප සංවර්ධන වැඩසටහන් සංවිධානය කළ යුතු ය.

ඉගෙනුම සම්බන්ධ ව දරුවන් පෙළඹවීමට පාසලේ දී මෙන්ම නිවෙස් පරිසරය ද ඉතා වැදගත් වන බැවින් ඒ පිළිබඳව දෙමාපියන් ගේ අවබෝධය සහ අවධානය යොමු කළ යුතු ය. විශේෂයෙන්ම තම දරුවන්ට ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සැපයීමට තම නිවෙස් පරිසරය සකස් කර ගැනීමට සහ එහි දී දෙමාපියන් මැදිහත් විය යුතු අන්දම පිළිබඳ ව පාසල මගින් දෙමාපියන් දැනුවත් කළ යුතු ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය. (2010). *පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහන 2010/28 චක්‍රලේඛය*

කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාලය, හඟුරන්කෙත (2010). *හඟුරන්කෙත අධ්‍යාපන කලාපයේ ක්‍රියාත්මක වන පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහන පිළිබඳව සොයා බැලීම සහ එහි ප්‍රශස්ත ව්‍යවහාර හඳුනාගැනීම* (අප්‍රකාශිත)

කුලරත්න, ඩබ්. ජී. (2008). *පාසල් නගා සිටුවීමේ පාර්ශවකරුවන්ගේ අත්පොතඃ පාසල්* හි සුසාධ්‍යකරණ වැඩසටහන සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා භාවිතයට පහසු ස්වයං අධ්‍යයන මොඩියුලය, ද්විතීයික අධ්‍යාපන නවීකරණ ව්‍යාපෘතිය II, බත්තරමුල්ලඃ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය

ගමගේ, ඩී. ටී. (2009). *පාසල් නගා සිටුවීම සඳහා විකල්ප මාවතක්, පාසල් පාදක කළමනාකරණය*. පරිවර්තනය උපාලි චන්ද්‍රසිරි මුණසිංහ, කිරිඇල්ලඃ අධ්‍යාපන වෘත්තීය නිපුණතා සංවර්ධන කේන්ද්‍රය

Best, J. W. (1977). *Research in education*. 3rd edition, England: Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Caldwell B. (1990). *School-based decision-making and management: International Developments, In School-based decision-making and management*. Judith D. Chapman (ed.), Hampshire, The Falmer press.

Caldwell, B. J. (2005). *School-based management. Brussels: International Academy of Education Paris: International Institute for Educational Planning*. Retrieved from http://www.unesco.org/iiep

Cheong, C. Y. (2003). *Students' continuousl improvement should be the core target of SBM and educational reform:* The third international forum on education reform: School- Based Management. Office of the education council, Bangkok, (8-11 September 2003), p 3-5.

Eagly, A. H., Karau, S. J., & Johnson, B. T. (1992). Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly, 28*(1), 76-102.

Education Human Development Network (2007) *Guiding principles for implementing school-based management programs.* retrieved from http://www.worldbank.org/ education/ economicsed

Ehiametalor E. T. (1985). *Primary school principals' performance in critical administrative task areas;* The journal of Negro education, Vol. 54, No. 4 (Autumn, 1985), pp.566-574 Negro education stable retrieved from http://www.jstor.org/stable/2294717 Accessed: 01/09/2009

Gunasekara, T. A. R. J., et.al. (2010). *Impact evaluation of Programme for School Improvement (PSI) in Sri Lanka 2006-2009.* Faculty of research planning and development, National Institute of Education, Sri Lanka

Heck, R. H. (1995*). Organizational and professional socialization: It's impact on the performance of new administrators;* The urban review, 27(1), 1995 Haman Sciences Press, Inc.

Hoover – Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1997). *Why do parents become involved in their children's education?* Review of educational research, 67, 3 – 42.

Howley, C. (1994) *The academic effectiveness of small-scale schooling*; Rural education and small schools (ERIC document reproduction service no. ED 372 897)

Likert, R. (1932). Technique for the measurement of attitudes *Archives of psychology* 140: 1–55

Ministry of Education, (2004b). *The development of education.* National report. Battaramulla

Nenyod, B. (2002). *School-based management: Thai ways and methods: Executive summary of the report on national pilot study: Learning reform schools for developing quality of learners*. Office of the National Education Commission (ONEC), Office of the Prime minister, Thailand.

NEREC (2004). *A qualitative study to identify the interrelated educational and management practices that enhance student learning in Sri Lankan schools.*

Oplatka, I. (2001). *I changed my management style: the cross-gender transition of women head teachers in mid-career*. School Leadership & Management, 2: 219-233

Perera, W.J. (1997). *Changing schools from within: a management innovation for improving school functioning in Sri Lanka*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Perera, W. (2004). *Better school management: the role of head teachers in Sri Lanka*. In Kandasamy, M. and Blaton, L. (2004). School principals: core actors in educational improvement, report on seven Asian countries, International Institute of Educational Planning, retrieved from http://www.unesco.org/iiep

Pushpanadham, K. and Khirwandkar, A. (2003). *Professional leadership for school-based management: Indian context*, Panel presentation paper. The third international forum on educational reform: Education decentralization revisited: School-based management, Bangkok (8-11 September 2003), p.10-14.

Raywid, M. A. (1999). *Current literature on small schools (ERIC Digest).* Charleston, WV: ERIC Clearinghouse on rural education and small schools, 1999. (ERIC document reproduction service no. ED 425 049)

Richardson, A. M. (2007). *Empirical research; The future of site-based management: principals are the key.* Delaware State University

Ross, K.H. & Levačić, R. (1999). *Needs-based resorce allocation in education via formulla funding of schools.* Paris: International Institute for Educational Planning.

Ruberu, R. (1962). *Education in colonial Ceylon.* Kandy: Kandy Printers.

Sergiovanni, T. (1994). *Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory.* Educational administration quarterly, 30(2), 214-26

Sewell, M. (2007) *Factor analysis.* Department of computer science, University College, London; retrieved from http://www.stats.org.uk/factor-analysis/factor-analysis.pdf

Stemple, Jr., James, D. (2004). *Job satisfaction among High school Principals in Virginia.* Blacksburg, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.

The World Bank (2011). *An impact evaluation of Sri Lanka's policies to improve the performance of schools and primary school students through its school improvement and school report card program;* South Asia region, Human development unit

UNESCO (2008). *Overcomming inequality: Why governance matters. Education for All global monitoring report.* Paris: UNESCO

Wijesundera, S. (2002). *School improvement: an action–based case study conducted in a disadvantaged school in Sri Lanka,* Educational action research, 10:2, 169-188

5-E ආකෘතියට අනුව ක්‍රියාකාරකම් මූලික ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයේ "කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා උපදෙස්" පියවර සඳහා ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම්කර ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතුවන ගැටලු පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්

කේ. ජී.එස්. කේ. පෙරේරා සහ එම්. ඒ. ඒ. සරෝජිනී ඩයස්

සාරාංශය

වර්ෂ 2007 සිට ක්‍රියාත්මක පාසල් විෂයමාලා සංශෝධනයේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම්වලට නැඹුරු වූ 5-E ආකෘතියට අනුව සිදු වේ. මෙම අධ්‍යයනයේ පර්යේෂණ ගැටලුව වූයේ 5-E ආකෘතියේ එක් අංගයක් වන කණ්ඩායම් ගවේෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී කෙතරම් ඵලදායී ලෙස එය සිදු වේ ද යන්නයි. අධ්‍යයනය සඳහා තෝරාගනු ලැබුවේ කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ අර්ධ නාගරික ප්‍රදේශයක පිහිටි විදුහලක 10 වන ශ්‍රේණියේ සිසුන් පිරිසක් හා විෂය භාර ගුරුතුමියයි. මෙහි දී සිදුකළ ගුණාත්මක පර්යේෂණයේ දී කණ්ඩායම් ගවේෂණය පියවර ක්‍රියාත්මක වීමට අදාළ ගවේෂණ උපදෙස් සැලසුම් කිරීම සහ ගුරු භූමිකාව සම්බන්ධ විවාදාපන්න කරුණු කිහිපයක් මතුකර ගැනීමට හැකි විය.

මූලික පද : සමාජ නිර්මාණවාදී ඉගෙනුම, 5 - E ආකෘතිය, කණ්ඩායම් ගවේෂණය, නිපුණතා පාදක විෂයමාලාව

හැඳින්වීම

ශ්‍රී ලංකා පාසල් අධ්‍යාපන පද්ධතියේ 2007 සිට ක්‍රියාත්මක වන, ක්‍රියාකාරකම් නැඹුරු ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයට පදනම් වී ඇත්තේ සමාජ නිර්මාණවාදී සුසමාදර්ශය වේ. මේ අනුව සමාජ නිර්මාණවාදී ඉගෙනුම යනු සාමූහිකව හා සමාජගතව අර්ථාන්විතව දැනුම ගොඩනැගීම වේ (Vygostky, 1978). මෙයින් අවධාරණය වන්නේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය හුදෙක් තනි පුද්ගලයෙක් තුළ ගොඩ නැගෙන ඵලයක් වන දැනුම් සම්භාරයක් නොව සමාජ ක්‍රියාවලියක ඵලයක් බව ය. මෙය සිසුන් සමාජමය අන්තර්ක්‍රියාවකින් ලබාගන්නා සංවර්ධන මට්ටමක් වන අතර ඔවුන් හුදෙකලාව අත්පත් කර ගන්නා ප්‍රජානන හැකියාව ඉක්මවා යන්නක් වේ. ඒ අනුව ඉගෙනුම බාහිර බලවේගවලින් හැසිරවෙන අක්‍රීය ක්‍රියාවලියක් නොව සිසුවාගේ අභ්‍යන්තරයෙන් මතුවන ක්‍රියාවලියක් ලෙස පැහැදිලි කෙරෙයි (McMahon, 1997).

විගොට්ස්කි (1978) ගේ වාදයේ තවත් පැතිකඩක් වන්නේ සිසුවකුගේ ප්‍රජානන විභවය රඳා පවතින්නේ ඔහුගේ උපරි සංවර්ධන කලාපය (Zone of Proximal Development) මත බව ය. එහෙයින් ගුරුවරයෙකුගේ මග පෙන්වීම හා සමවයස් සාමාජිකයන් සමග එක්ව ඉගෙනුමෙහි යෙදීමෙන් මෙම ක්‍රියාවලිය වඩාත් පෝෂණය වේ.

ඉහත සුසමාදර්ශයට අනුව ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ලෙස තෝරා ගෙන ඇත්තේ 5-E ආකෘතිය වේ. මෙය දැනට ක්‍රියාත්මක නිපුණතා පාදක විෂයමාලාවේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදය සැලසුම් කිරීමට යොදාගත හැකි ආකෘතියක් ලෙස සලකනු ලැබේ (ගිනිගේ, 2008).

දැනට පාසල් පද්ධතියේ ක්‍රියාත්මක වන නිපුණතා පාදක විෂයමාලාවේ නිපුණතාවක් සමන්විත වී ඇත්තේ K,A,S,P ලෙස හැඳින්වෙන මූලිකාංග හතරෙනි. KASP ආකෘතියට අනුව (K – දැනුම, A - ආකල්ප, S - කුසලතා සහ P- පරිචයන්) නිපුණතාවයක් යනු "දැනුම, ආකල්ප, කුසලතා සහ යහපත් අන්තර්පුද්ගල හැකියාවන් ඒකරාශී වී ගොඩනැගෙන ජීවන පුරුද්දකි." (ගිනිගේ, 2008)

පර්යේෂණ ගැටලුව

මෙම අධ්‍යයනය අ.පො.ස. (සා.පෙ.) තොරතුරු හා සන්නිවේදන විෂය නිර්දේශයේ මෘදුකාංග භාවිතය ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී 5-E ආකෘතියට අනුව කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා උපදෙස් පියවර ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතුවන ගැටලු විමර්ශනය කර ඒවාට විසඳුම් ලබා දිය හැකි ආකාරය විමසා බැලීම ය.

අධ්‍යයනයේ අරමුණු

අ.පො.ස. (සා. පෙ.) තොරතුරු හා සන්නිවේදන විෂය නිර්දේශයේ

- කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කර ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතු වන ගැටලු හඳුනා ගැනීම
- උපදෙස් සඳහා ගුණාත්මක යෙදවුම් සකස් කිරීමේ දී මතුවන ගැටලු හඳුනා ගැනීම
- මෙම ක්‍රියාවලිය තුළ ගුරු භූමිකාව සුසාධ්‍යකරණයේ දී මතුවන ගැටලු හඳුනා ගැනීම
- ඉහත ගැටලුවලට විසඳුම් ඉදිරිපත් කරමින් ඵලදායි ක්‍රියාත්මක කිරීමක් සඳහා යෝජනා ඉදිරිපත් කිරීම.

පර්යේෂණයේ වැදගත්කම

අධ්‍යයනයේ අනාවරණ වැදගත් වන පාර්ශව කිහිපයකි. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රමය අනුගමනය කරන ගුරුවරුනට ප්‍රායෝගිකව මතුවන ගැටලු පිළිබඳව ඉඟි ලබා ගැනීමට ද, විෂයමාලා සංවර්ධනයෙහි යෙදෙන්නන්හට මග පෙන්වීමක් ලෙස ද, ශාස්ත්‍රීය පැතිකඩකින් මෙම අනාවරණ වැදගත් වේ. අනාවරණ මගින් මෙම ක්‍රියාවලියට කුමන ආකාරයෙන් පහසුකම් හා සහයෝගය ලබාදිය යුතු ද යන අවබෝධය අධ්‍යාපන පරිපාලකයින්ට ලැබෙනු ඇත. දැනට 5E ආකෘතියට අනුව කෙරෙන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ගැඹුරින් පර්යේෂණ පවත්වා නොමැති බැවින් එසේ කටයුතු කිරීමට අපේක්ෂා කරන පර්යේෂකයින්හට ද මෙම අනාවරණ ඇරඹුම් අවස්ථාවක් සපයනු ඇත.

න්‍යායාත්මක පදනම

නිපුණතා පාදක විෂයමාලාවක ඉගෙනුම් ඵල ප්‍රකාශ වනුයේ නිපුණතා ලෙස ය. ප්‍රධාන නිපුණතාවක් නිපුණතා මට්ටම් ලෙස හැඳින්වෙන උප නිපුණතා කිහිපයකට විශ්ලේෂණය කරනු ලැබේ. මෙම එක් එක් නිපුණතා මට්ටමකට සිසුන් ළඟාවීම සිදුවන්නේ ගවේෂණාත්මක කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකමක් මගිනි. මෙම ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කර ඇත්තේ 5-E ආකෘතියට අනුව ය. ක්‍රියාකාරකමෙහි ප්‍රධාන අංග වනුයේ කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා උපදෙස්, ගුණාත්මක යෙදවුම් සහ ඇගයීම් නිර්ණායක වේ (ගිනිගේ, 2008). 5-E ආකෘතියට අනුව ක්‍රියාකාරකම සිදුවනුයේ ප්‍රවේශය, ගවේෂණය, විවරණය, විස්තාරණය සහ ඇගයීම වශයෙන් පියවර පහකිනි (BSCS, 2006).

ප්‍රවේශ පියවරෙහි දී සිසුන් ඔවුනට සපයා දී ඇති ගවේෂණ කාර්යයට යොමුකිරීම කෙරෙයි. එහි දී අවධානය ගැනීම, පෙර දැනුම සිහි කර ගැනීමට අධාර වීම සහ ගවේෂණ කාර්යයට උනන්දු කරලීම සිදුවේ. ප්‍රවේශ පියවරෙහි ස්වභාවය ගුරු කේන්ද්‍රීය වේ. ඊළඟ පියවරෙහි දී සිසුන් කණ්ඩායම්වලට වෙන්කර ගවේෂණාත්මක කාර්යය පැවරෙයි. සිසුන් එහි යෙදෙන විටදී විවරණ පියවරෙහි කොටසක් ද මෙයට සමගාමීව සිදුවේ. ගවේෂණ කාර්යයේ දී සිසුන් එළඹෙන නිගමනවලට තර්කානුකූල හේතු ඔවුන් විසින් ලබාදීම විවරණය ලෙස හැඳින්වේ. ගවේෂණ කාර්යය අවසානයේ දී සිසුන් කණ්ඩායම බැගින් පන්තිය ඉදිරියට පැමිණ අත්පත් කරගත් ප්‍රතිඵල සහ ලබාගත් අත්දැකීම් ඉදිරිපත් කිරීම සිදුවේ. විස්තාරණයේ ඉතිරි කොටස මෙහි දී සිදුකෙරෙයි (Bybee et.al, undated). ඉතිරිව ඇති පියවර වන ඇගයීම අදියර දෙකක දී සිදු වේ. ගවේෂණය සිදුවන විට එම කාර්යය සාධනයට පිටිවහලක් වන අයුරින් සහ නිපුණතා මට්ටමට කෙතරම් ළඟා වූයේ ද යන්න නිර්ණය කිරීමේ ප්‍රබෝධාත්මක ඇගයීම් වශයෙනි (ගිනිගේ, 2008).

අධ්‍යයනයේ අවධානය යොමු වී ඇත්තේ කණ්ඩායම් ගවේෂණ කාර්යය කොතරම් සාර්ථක ලෙස ඒ සඳහා සැලසුම් කළ ක්‍රියාකාරකම තුළ සිදුවේ ද යන්න විමසා බැලීමට ය. ඉගෙනුමක් යනු ඒකමිතියක් ඇති කරන සහ චින්තනය පුළුල් කරන ක්‍රියාකාරකමකි. යමක් විමසුමකට ලක්කිරීමක් ක්‍රියාකාරකම් පාදක ඉගෙනුමකට පාදක විය හැකි අතර විෂය අන්තර්ගතය ගැටලුව හෝ විමසුම වටා විසුරුවා බෙදාහැරිය හැකිය (Churchill, 2003). 5-E ආකෘතියේ ගවේෂණ පියවරේ දී මේ සඳහා අවස්ථාව සපයා ඇත. විෂය කරුණු සමග අන්තර්ක්‍රියා කිරීම සඳහා ගුණාත්මක යෙදවුම් යෝජනාකර ඇත (ගිනිගේ, 2008). 5-E ආකෘතියේ වැදගත් ලක්ෂණයක් වනුයේ විෂය අන්තර්ගතය සහ සිසුන් ගේ අවශ්‍යතා සලකිල්ලට ගෙන සිසුනට ගැළපෙන පරිදි ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය නිර්මාණය කළ හැකි වන සේ නම්‍යශීලීවීමයි (Rochman, 2010).

කණ්ඩායම්ගතව ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලියේ යෙදීමේ දී සිසුවකු ගේ ස්වයංපාලනය ඉතා වැදගත් මනෝවිද්‍යාත්මක, උපදේශාත්මක සහ ශික්ෂණවේදී කාර්යභාරයක් ඉටු කර දෙයි. ස්වයංපාලිත ඉගෙනුම අර්ථ දක්වා ඇත්තේ සක්‍රීය සහ නිර්මාණවාදී ක්‍රියාවලියක් ලෙස ය (Casella & Fasaro, 1995). එබැවින් ගුරුවරයකුගේ ඍජු මැදිහත්වීම සීමා කර ඇති 5-E ආකෘතියෙහි මෙය සැලකිය යුතු කරුණකි. ඒ අනුව කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා උපදෙස් සකස් කිරීමේ දී මනා පූර්ව සැලසුම්කරණය සහ ඉගෙනුම් අභිමතාර්ථ ධූරාවලියක් බවට ව්‍යුහගත කර ඒ අනුව යෝග්‍ය සහ ප්‍රමාණවත් ගුණාත්මක යෙදවුම් සැපයීම අවශ්‍ය වේ (Pintrich, 2005 as cited by Shunk,2005). සිසුන් තුළ මනෝ ආකෘති (Mental Models) සාදා ගැනීමට පහසුවන පරිදි කණ්ඩායම් ක්‍රියකාරකම් සකස් විය යුතු ය. මනෝ ආකෘති සවිස්තරාත්මක හෝ පුරෝකථන දැනුම ඉක්මවා ගිය උසස් කුසලතා නියෝජනය කරන ව්‍යුහයන් වේ (Jonnasen, Undated). එමගින් බාහිරින් අත්පත් කර ගන්නා දැනුම සිසුවා තුළ අභ්‍යන්තරකරණය වීම සිදු වේ. මනෝ ආකෘතියක් යනු ස්කීමාවක් තුළ ගබඩා වී ඇති දැනුම, එයට අදාළ ක්‍රියාවලි සමඟ එකට බද්ධ වීම නිසා ඇති වූ ව්‍යුහයක් වේ. මෙම ව්‍යුහගතවීම දැනුම භාවිත කර ගැටලු විසඳීම හෝ වෙනත් නිර්මාණශීලී කාර්යයන්හි යෙදීමට පිටිවහලක් වේ (Merrill, undated).

ඉගෙනුම් මාරුවක් සහිතව ඉගෙනුමට මනෝ ආකෘති ගොඩනැගීම ඉවහල් වේ. මෙයට අධාර වන පරිදි ගවේෂණ උපදෙස් තුළ අවශ්‍ය මෙවලම් ඉදිරිපත් කිරීම ද ඒවා භාවිතයට අවස්ථා සැපයීම ද සිදු විය යුතු ය (Churchill, 2003). ඉහත කරුණු සැලකිල්ලට ගත් විට ක්‍රියාකාරකමක් සැලසුම් කිරිමේ දී නිපුණතා මට්ටම මගින් නිර්දේශ කරනු ලබන නිපුණතාව හොඳින් අධ්‍යයනය කර එය සාක්ෂාත් කර ගැනීමට ඉවහල්වන පරිදි ගැටලුව නිර්මාණය කර ගත යුතු වේ.

ක්‍රියාකාරකමක විෂය අන්තර්ගතය සහ සිසුන් අතර අන්තර්ක්‍රියාවක් ඇති කිරීමට සැලැස්වීමෙන් සිසුන්ගේ චින්තනය සහ ඉගෙනුම සමෝධානිත කිරීම සිදු කළ හැකි ය. මේ සඳහා විෂය අන්තර්ගතයෙහි පවතින අන්තඃසම්බන්ධතා, අන්තර් සම්බන්ධතා ගවේෂණය සහ දිරිගන්වනසුලු මඟ පෙන්වීම් ඉතා වැදගත් වේ. සිසුහු සිය ඉගෙනුම් ඉලක්ක තමන් විසින් ම නිර්මාණය කර ගෙන පසුව ඔවුන්ගේ ප්‍රජානනමය පෙළඹවීම සහ චර්යාව තමන් විසින් නිගමනය කර පාලනය කිරීමට වෑයම් කරති. මෙම කාර්යය ඉගෙනුම් ඉලක්ක සහ සන්දර්භමය ලක්ෂණ මගින් නිශ්චය වන අතර එමගින් සිසුන්හට මඟ පෙන්වීමක් ද ලබාදෙයි (Churchill, 2003).

ප්‍රවේශමෙන් සැලසුම් කරන ලද, උප කාර්යයන් සහිත උපදෙස් මගින් සිසුන් සරල දැනුමෙන් සංකීර්ණ දැනුම දක්වා ද, පහළ මට්ටමේ චින්තන කුසලතා සිට ඉහළ මට්ටමේ කුසලතා වන නිරීක්ෂණ, සම්පරීක්ෂණ, සාමාන්‍යකරණයන් සහ නිර්මාණශීලී ලෙස ගැටලු විසඳීම ආදී ඉහළ ප්‍රජානන හැකියාවන් දක්වා ද ගෙනයා හැකිය (Churchill, 2003). මෙහි දී කාලය වැදගත් සීමාකාරී සාධකයක් වන අතර ක්‍රියාකාරකම සඳහා වන උපදෙස් සහ යොදා ගන්නා ගුණාත්මක යෙදවුම් කාල සාධකය ප්‍රශස්ත ලෙස යොදාගැනීමට ඉවහල් විය යුතු ය. එසේ ම සිසුන් දිරිගන්වන ආකාරයේ ද විය යුතු ය (Rochman, 2010).

ඉහත ආකාරයේ ඉගෙනුම් ඵලයක් අපේක්ෂාවෙන් ක්‍රියාකාරකමක් සැලසුම් කිරීමේ දී සිසුනට සැපයෙන උපදෙස් සිසුවා ගේ අධිප්‍රජානන සහ චිත්තවේගී චර්යා කේවල සහ සාමූහික මට්ටම්වල දී සක්‍රීය වන පරිදි සහ ඒ ක්‍රියාවලිය සිසුවාට කළමනාකරණය කරගත හැකිවන පරිදි සකස් විය යුතු ය (Zimmerman & Schunk, 1998). නො එසේ නම් සිසුන් ක්‍රියාකාරකමෙහි යෙදී සිටින විට දී ගුරුවරයා ලබාදෙන ප්‍රතිපෝෂණය හෝ ඉදිරිපෝෂණය මගින් ඌනපූරණය විය යුතු ය (Pintrich, 2005 as cited by Shunk, 2005).

5-E ආකෘතිය යටතේ සිසුන් කණ්ඩායම්වලට පැවරෙන කාර්ය අසමාන වන අතර එක ම ගැටලුවක විවිධ පැතිකඩවල් ලෙස මෙම ගැටලු නිර්මාණය වේ. මෙහි දී මූලික විෂය කරුණු සමාන වන අතර එක ම ගැටලුවක් විවිධ සන්දර්භ තුළ මතුකර ගෙන අවබෝධ කර ගැනීමට ඉඩ ප්‍රස්ථා ලබාදීම මෙහි අරමුණ වේ (ගිනිගේ, 2008). ගවේෂණ කාර්යය තුළ ප්‍රජානන ගැටුම් ඇතිවන පරිදි ඒවා සැලසුම් කළවිට සිසුන් තුළ ප්‍රබල ස්කීමාවන් ගොඩ නැගේයැයි බලපොරොත්තු වේ (Hassain et. al., 2011).

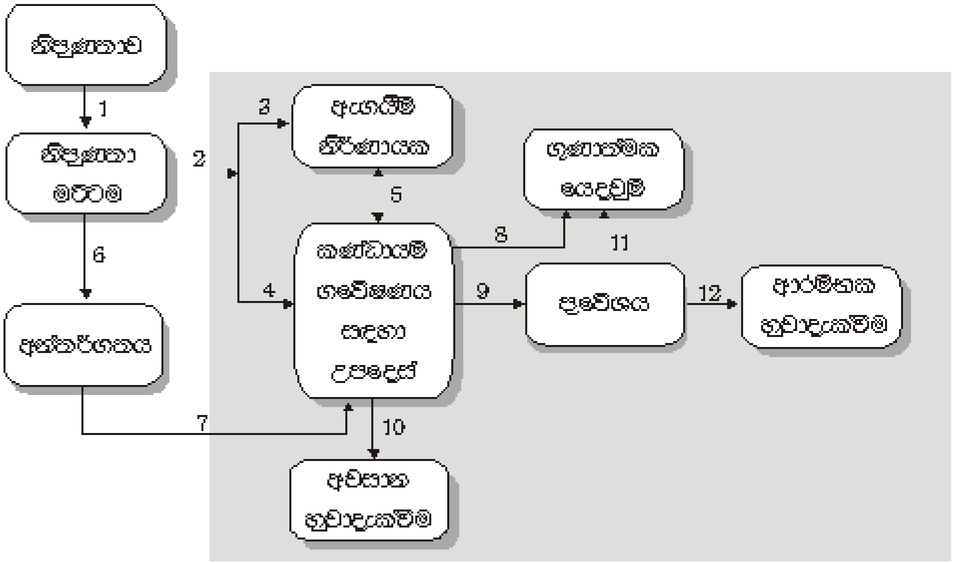
නිපුණතාවක් පූර්ණ වශයෙන් සංවර්ධනය කරගැනීමට පුද්ගලයෙකුට දීර්ඝ කාලයක් ගතවන අතර පාසල් විෂයමාලාවෙන් සිසුවකු යම් දුරකට ගෙන අවුත් එය ජීවන පුරුද්දක් බවට පත්වීමට අවශ්‍ය පදනම සහ මූලික විභවතා මතුකර ගැනීමට අධාර වන ඉගෙනුම් පරිසරයක් නිර්මාණය කරදීම ක්‍රියාකාරකම් නැඹුරු ඉගෙනුම්

ක්‍රමවේදයෙන් මතුකර දෙනු ලැබේ (ගිනිගේ, 2008). සිසුන් ගවේෂණාත්මක කාර්යයෙහි නිමග්නව සිටිනා විට ගුරුවරයා සුසාධ්‍යකාරකයකු ගේ භූමිකාව රඟ දක්වයි. සිසුනට අවශ්‍ය වන අමතර මග පෙන්වීම, ඔවුන් එළඹෙන අතරමැදි ප්‍රතිඵලවල තාර්කිකභාවය විමසීම, යෝග්‍ය ප්‍රතිපෝෂණය සහ ඉදිරිපෝෂණය ලබාදීම ගුරුවරයා ගේ කාර්යභාරයට අයත්වේ (Lertwanasiriwan, 2009). මෙම මැදිහත්වීම මගින් සිසුවාගේ උපරි සංවර්ධන කලාපය (Vygostky, 1978) පුළුල් කළ හැකි වනු ඇත.

ගවේෂණ කාර්යයේ දී කණ්ඩායම්වල සාමාජිකයින්ගේ විවිධ දක්ෂතා සංකලනයෙන් යෝජිත කාර්යය සාර්ථකව නිම කිරීම අපේක්ෂා කෙරෙන අතර මෙයට ආධාරවන නායකත්වය සාමාජිකයින්ගෙන් මතුවන්නක් මිස පත් කිරීමක් නොවේ (ගිනිගේ, 2008).

ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කිරීම සඳහා අදාළ විෂය කරුණු පිළිබඳ අදාළ මට්ටමේ හසල දැනුමක් සහ ඉගෙනුම්ඵල ලබාගැනීම තහවුරු කෙරෙන ශිල්පීය ක්‍රම පිළිබඳ මනා කුසලතාවයක් සහ පළපුරුද්දක් අවශ්‍ය වේ. එවැනි කුසලතා ඇති පුද්ගලයෙකු අතින් නිම වූ ව ද ක්‍රියාකාරකමෙහි ඵලදායිතාවයේ තක්සේරුවක් ලබා ගැනීමට එය ක්ෂේත්‍ර පරීක්ෂාවකට ලක්කළ යුතු වේ. මෙහි දී ලැබෙන ප්‍රතිපෝෂණය මගින් ක්‍රියාකාරකම සංශෝධනය කර සුසර කිරීම මගින් අදාළ ක්‍රියාකාරකම වඩාත් සාර්ථක එකක් බවට පත් කර ගත හැකි ය. කෙසේ වෙතත් පර්යේෂණ මගින් ලැබෙන තොරතුරුවලට අනුව 5-E ආකෘතියට අනුව සැලසුම් කරන ලද විමසුම් පාදක ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය (Inquiry-based learning) සම්ප්‍රදායක ගුරු කේන්ද්‍රීය ක්‍රමවලට වඩා සාර්ථක බව පෙනීගොස් ඇත (Hussain et. al., 2011; Arafat, 2008).

ඉහත දැක්වූ න්‍යායාත්මක කරුණු මත පදනම් වී කණ්ඩායම් ගවේෂණය මගින් විසඳීමට ඉදිරිපත් කෙරෙන ගැටලුව නිර්මාණය කිරීමට පහත දැක්වෙන ක්‍රමවේදය භාවිත කළ හැකි ය. කණ්ඩායම් ගවේෂණ උපදෙස් නිර්මාණය කිරීමේ දී එයට බලපාන සාධක සහ ක්‍රියාවලිය අංක 1 රූපයෙන් දැක්වේ.



1 වන රූපය : **කණ්ඩායම් ගවේෂණ උපදෙස් නිර්මාණයේ දී එයට බලපාන සාධක**

කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා උපදෙස් ප්‍රධාන අංගය ලෙස ඇති ක්‍රියාකාරකමක් නිර්මාණය කිරීමේ දී එයට පිවිසිය හැකි ආකාර කිහිපයක් තිබිය හැකි ය. නිපුණතාවයෙන් නිපුණතා මට්ටම (1) ද, නිපුණතා මට්ටමෙන් විෂය අන්තර්ගතය ද (6) නිර්ණය කර ගත් පසුව, අයෙකුට ඇගයීම් නිර්ණායක මුලින් ම ද (3) කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා උපදෙස් පසුව (4) ද නිර්මාණය කළ හැකි වේ. නො එසේ නම් මේ පිළිවෙළ මාරු වන සේ ද, එනම් කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා උපදෙස් මුලින් සහ ඊළඟට ඇගයීම් නිර්ණායක කළ හැකි ය. තව ද මෙම අංග දෙක අතර දෝලනය වෙමින් ද එම ක්‍රියාවලිය නිමා කළ හැකි ය. කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා උපදෙස් සැලසුම් කිරීම සඳහා අන්තර්ගතය ද භාවිත වේ. කුමන ආකාරයේ ගුණාත්මක යෙදවුම් භාවිත කළ යුතු ද යන්න සහ ප්‍රවේශය සිදු කළ යුතු ආකාරය තීරණය වන්නේ කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා උපදෙස් සැලසුම මත පදනම්වීමෙනි. ගුණාත්මක යෙදවුම් නිර්ණය කිරීම සඳහා ප්‍රවේශය ද සැලකිල්ලට ගැනෙයි. කණ්ඩායම් ගවේෂණයට උපදෙස් මත පදනම්ව අවසාන හුවා දැක්වීම්වලට ද, ප්‍රවේශය මත පදනම්ව ආරම්භක හුවා දැක්වීම්වලට ද එළඹෙයි. කුමන ප්‍රවේශයක් භාවිත කර ගොඩ නැගුව ද විසඳීමට ඇති ගැටලුව ගොඩ නැගිය යුතු වන්නේ එය විසඳීමට පෙලඹවීමක් සිසුවා තුළ ඇතිවන පරිදි ය. පෙලඹවීම ඇතිවීමට බලපාන සාධක හතරක් Keller (1983) විසින් දක්වා ඇත. එනම් අවධානය, අදාළත්වය, ආත්ම විශ්වාසය සහ ආත්ම තෘප්තිය වශයෙනි. ඒ අනුව ගැටලුව සිසුවාගේ අවධානය ඇදගන්නා වූ, ඔහුට සමීප සහ අදාළ වන්නක් විය යුතු ය. ගැටලුව ව්‍යුහගත කර තිබිය යුත්තේ එය විසඳීමට හැකි බව සිසුවා තුළ විශ්වාසයක් ගොඩනැගෙන පරිදි ය.

අවසානයේ දී ගැටලුව විසඳීමෙන් සිසුවා තෘප්තියට පත් විය යුතු ය. මෙහි දී සාර්ථකත්වය සඳහා වැඩිපුර ම දායක වනුයේ සිසුවා ගේ හැකියාව නම් ඔහු වඩාත් තෘප්තියට පත් වේ.

පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය සහ දත්ත විශ්ලේෂණය

මෙම පර්යේෂණයේ මූලික අරමුණ වූයේ 5-E ආකෘතිය භාවිතයෙන් අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර (සා.පෙ.) පන්තියක තොරතුරු තාක්ෂණ විෂයයෙහි ප්‍රායෝගික විෂය කොටසක් ඉගැන්වීමේදී 5-E ආකෘතිය අනුව කණ්ඩායම් ගවේෂණ කාර්යයෙහි සිසුන් යෙදී සිටින විට සිසුනට හා ගුරුවරයාට මුහුණ දීමට සිදු වන ගැටලු පිළිබඳ අධ්‍යයනයක් කර ඒ සඳහා පිළිගත හැකි විසඳුම් යෝජනා කිරීමයි. මෙම පර්යේෂණය ආරම්භ කරන විට ශ්‍රී ලංකා පාසල් පද්ධතියේ 5-E ආකෘතියට අනුව නිර්මිත ක්‍රියාකාරකම් නැඹුරු ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදය ආරම්භවී ගතව තිබුනේ වසරක් පමණි. එබැවින් මේ සම්බන්ධව ප්‍රමාණවත් පර්යේෂණ සිදුකර නො තිබුණු බැවින් සහ ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ කිරීමට තරම් සුවිශේෂ වූ විවාද මතුවී නොතිබුණු බැවින්, ගුණාත්මක පර්යේෂණ පිවිසුම තෝරා ගන්නා ලදී.

පර්යේෂණයේ දී පර්යේෂකයා සහ ගුරුතුමිය එක්ව එකිනෙකාගේ සහයෝගය පදනම් කර ගනිමින් සැලසුම් කිරීම, ක්‍රියාත්මක කිරීම, නිරීක්ෂණය කිරීම සහ ප්‍රත්‍යාවලෝකන කරන ලදී. ප්‍රත්‍යවලෝකනයේ දී මතුවූ කරුණු පදනම් කර ගෙන සැලසුම් සංශෝධනය කිරීම හෝ ඊට පසු එළඹෙන පියවර සියුම් ලෙස සුසර කිරීම කරන ලදී.

පර්යේෂණයේ සහභාගීවන්නන් ලෙස තෝරාගනු ලැබුවේ කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ අර්ධ නාගරික ප්‍රදේශයක පිහිටි විද්‍යාලයක දහවන ශ්‍රේණියේ සිසුන් පිරිසක් හා විෂය භාර ගුරුතුමියයි. දස වන ශ්‍රේණියේ පන්ති දෙකක් මේ සඳහා යොදා ගත් අතර එක් පන්තියක සිසුහු 16ක් ද අනෙක් සිසුහු 14ක් ද සිටිය හ. ඒ සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණ විෂයයෙහි "පැතුරුම්පත්වල ගණනය කිරීම්" (Calculations in Spreadsheets) සහ "ඉලෙක්ට්‍රොනික ඉදිරිපත් කිරීම්" (Electronic Presenations) විෂය කොටස් ලෙස තෝරා ගැනුණි. නියැදිය තෝරා ගැනීමේ පදනම වූයේ වඩාත් දුෂ්කර නොවන වඩාත් පහසුකම් නොමැතිවූ මධ්‍යස්ථ මට්ටමේ පාසලක් වීම ය. එසේ නියැදියක් තෝරා ගැනීමෙන් අන්තගාමීවීමෙන් විය හැකි බලපෑම් අවම කරගනිමින්, ක්‍රමවේදයේ තාක්ෂණික ස්වභාවය මත මතුවන ගැටලු පිළිබඳ අධ්‍යයනයේ යෙදීමට අවස්ථාවක් ලැබේ. ඊට අමතරව, මෙම විෂය තෝරා ගැනීමට හේතුව වූයේ කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා උපදෙස් සැලසුම් කිරීම හා ක්‍රියාත්මක කිරීම යන

පියවර සක්‍රීයව යෙදෙන අවස්ථාවක් ලෙස පරිගණක ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් සහිත විෂය කොටස් සැලකිය හැකි වීමත්, විෂය ඉගැන්වූ ගුරුතුමිය විෂය සම්බන්ධයෙන් උපාධිධාරිණියක් වීමත්, මෙම විෂය ඉගෙනගන්නා සිසුන් සංඛ්‍යාව විශාල නොවීම සහ විෂය ක්ෂේත්‍රය පර්යේෂකයාගේ ක්ෂේත්‍රයට අදාළවීමත් ය.

දත්ත රැස් කිරීමේ ක්‍රමය වූයේ නිරීක්ෂණ, ක්ෂේත්‍ර සටහන්, සම්මුඛ සාකච්ඡා සහ ගුරුතුමියට සහ සිසුනට එක බැගින් වූ ප්‍රශ්නාවලි දෙකකි. අධ්‍යයනය සිදු කළ මාස හතරක කාලය තුළ පන්තිකාමර ඉගැන්වීම් තුනක් නිරීක්ෂණය කරන ලදී. ඊට අමතරව අදාළ ගුරුතුමිය සමග වරකට පැයකට ආසන්න කාලයක් යොදා ගනිමින් අවස්ථා පහක දී සම්මුඛ සාකච්ඡා පවත් වන ලදී.

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය සිදුවූයේ පරිගණක 20ක් සමන්විත විද්‍යාගාරයක ය. සිසුන් යුගලය බැගින් එක් පරිගණකයකට යොමු කර තිබුණි. මෙයට වඩා විශාල කණ්ඩායම් තැනීම මේ කාර්යයයේ දී ප්‍රායෝගික නො වීම මෙයට හේතුව වේ.

ගුරුතුමිය පුහුණු හෝ අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා ලාභිනියක් නොවූ අතර ඉගැන්වීමේ පලපුරුද්ද වසර දෙකකට වැඩි නො වීය. ගුරුතුමිය 5-E ආකෘතිය හඳුන්වාදීම සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විසින් පවත්වන ලද සම්මන්ත්‍රණ දෙකකට සහභාගී වී තිබුණ ද ඒ පිළිබඳව පූර්ණ අවබෝධයක් ලබා නො තිබුණි. එබැවින් ආකෘතිය පිළිබඳ තව දුරටත් පැහැදිලි කිරීමට පර්යේෂකට සිදු විය. භාවිත කිරීමට අපේක්ෂා කළ ක්‍රියාකාරකම් හයක් (පැතුරුම්පත් සඳහා හතරක් සහ ඉලෙක්ට්‍රොනික ඉදිරිපත් කිරීම් සඳහා දෙකක්) පර්යේෂක විසින් නිර්මාණය කර ගුරුතුමිය සමග සාකච්ඡා කර අදාළ පරිදි සංශෝධනය කරන ලදී.

මෙම සිසුන් පැතුරුම්පත් විෂය කොටසෙහි මුල් පාඩම මීට පෙර පාසලේ දී හදාරා තිබුණි. පැතුරුම්පත් ආශ්‍රිත ගණනය කිරීම් සඳහා සමාන බරැති ගණනය කිරීම් සහිත විවිධ සන්දර්භ හතරක යෙදෙන ක්‍රියාකාරකම් හතරක් සැලසුම් කරන ලදී. ගුණාත්මක යෙදවුම් ලෙස යොදාගනු ලැබුවේ පරිගණක දෘඩාංග, මෘදුකාංග සහ පැතුරුම්පත් මෘදුකාංගය භාවිත කිරීමට උපදෙස් ලෙස සැලසුම් කළ තිර සටහන් සහිත මෙවලම් වට්ටෝරු (Menus) ගැලීම් සටහන් ය.

විෂය නිර්දේශයට අදාළ පැතුරුම්පත් පාඩමේ සිසුන්හට යොමුකළ ගැටලුවල ස්වභාවය වූයේ එකතුව හා සාමාන්‍යය සඳහා සූත්‍ර භාවිතය, එකතු කිරීම, අඩු කිරීම, ගුණ කිරීම හා බෙදීම අඩංගු වූ වගුගත දත්ත තොරතුරුවලට හැරවීම ය. ඊට අමතරව පැතුරුම්පත් සූත්‍ර පිටපත් කිරීම සඳහා වූ උපක්‍රමය යොදාගැනීම ද අපේක්ෂා කරන ලදී.

පැතුරුම් පත් පාඩම සඳහා ක්‍රියාකාරකම් හතරක් පිළියෙල කර තිබූ නමුත් සිසුන් යුගල සංඛ්‍යාව ඊට වඩා වැඩි විය. එ බැවින් කිසිම යාබද කණ්ඩායම් දෙකකට සමාන ක්‍රියාකාරකම් නො ලැබෙන පරිදි සිසුන් කාර්යයට යොමු කරවන ලදී.

ඉලෙක්ට්‍රොනික ඉදිරිපත් කිරීම් සඳහා භාවිත කරන මෘදුකාංගයේ මෙවලම් වට්ටෝරු (Menus) යොදාගන්නා ආකාරය විදහා දැක්වෙන තිර සටහන් සමඟ බද්ධ වූ උපදෙස් පත්‍රිකා, පරිගණක දෘඩාංග, මෘදුකාංග සහ කලින් පිළියෙල කරගන්නා ලද ආදර්ශ කදා දැක්මක් ගුණාත්මක යෙදවුම් ලෙස ඉලෙක්ට්‍රොනික ඉදිරිපත් කිරීම් පාඩමට යොදා ගන්නා ලදී. මෙහි දී සිසුනට පැවරුණු කාර්යය වූයේ මුලින් ම ආදර්ශ කදා දැක්ම නිරීක්ෂණය කර එහි සැලසුම කඩදාසියක සටහන් කිරීම ය. කදාවල අඩංගු ශබ්ද සහ සජීවීකරණ ආදියත් එහි අඩංගු කළ යුතු බව අවධාරණය කරන ලදී. ඊලඟට එක් එක් යුගලයට රිසි පරිදි මාතෘකාවක් තෝරාගෙන අවම වශයෙන් කදා පහකින් සමන්විත කදා දැක්මක් සඳහා සැලසුමක් කඩදාසියක සටහන් කළ යුතු විය. කාර්යය සඳහා වෙන් කළ කාලය විනාඩි 80ක් විය. මෙහි ඊළඟ ක්‍රියාකාරකම වූයේ මෙම සැලසුම අදාළ මෘදුකාංගය භාවිතකර කදා දැක්මක් බවට පත් කිරීම ය. ඊට වෙන්කළ කාලය විනාඩි 80 විය.

දත්ත රැස් කිරීම හා විශ්ලේෂණය

පැතුරුම් පත් භාවිතයෙන් ගණනය කිරීම මුලින් ම අධ්‍යයනය කළ පන්තියට අදාළ වූ ක්‍රියාකාරකම විය. ප්‍රවේශ පියවරේ දී පැතුරුම් පත් මෘදුකාංගය ආරම්භ කිරීම, පේළි, තීරු, කෝෂ සහ ඒවායේ ලිපින සහ දත්ත ඇතුළත් කිරීම වැනි පෙර දැනුම සිහිපත් කර දෙන ලදී.

කණ්ඩායම් දෙකක් පැතුරුම්පත් කෝෂ මුදල් ඒකකවලින් හැඩගැන්වීමට උත්සාහ කළ නමුත් එය අනවශ්‍ය දෙයක් වූ බැවින් ගුරුතුමිය විසින් එය වළක්වන ලදී. කණ්ඩායම් දෙකක් ක්‍රියාකාරකමෙහි අතරමං ව සිටිනු දක්නා ලදී. ගුරුතුමිය මැදිහත් වීමෙන් ඔවුන් නියම මගට යොමු විය. තවත් කණ්ඩායම් දෙකක් සූත්‍ර පිටපත් කිරීම වෙනුවට Fill Handle භාවිත කරනු දක්නා ලදී. මුල දී එය Copy-Paste මගින් කළ යුතු විය. එක් කණ්ඩායමක් සූත්‍රවල සාමාන්‍ය වරහන් වෙනුවට හතරැස් වරහන් යෙදීම නිසා ගැටලුවකට මුහුණ දී සිටිය දී ගුරුතුමිය විසින් නිවැරදි කරන ලදී.

එක් යුගලයක් ලිඛිත උපදෙස් පිළිපදිනු වෙනුවට අසල්වාසී යුගලයකින් උදව් ඉල්ලා සිටියහ. ගුරුතුමිය එසේ නොකරන ලෙස උපදෙස් දී අවශ්‍ය මඟ පෙන්වීම ලබා දුන්නා ය. යුගල තුනකට ගණිත සූත්‍ර පිළියෙල කර ගැනීම උගහට වූයෙන් ගුරුතුමියට ඒවා ලබා දීමට සිදු විය.

සමහර යුගල් සමග ගුරුතුමිය වැඩි කාලයක් ගත කළ බැවින් උදව් අවශ්‍ය වූ අනෙක් සිසුන්හට ඒ සඳහා බොහෝ වේලාවක් කාර්යය නවත්වා බලා සිටීමට සිදුවිය. යුගල දෙකක් කාර්යය පත්‍රිකාවේ ඇති පරිදි දත්ත ඇතුළ ත් කර නො තිබුණි. තවත් යුගලයක් SUM සූත්‍රය වෙනුවට " +" භාවිත කර ගණනය කිරීමට උත්සාහ දරා තිබුණි. කාර්යය නිමා කළ සිසුන් ගේ සාධනය ගුරුතුමිය ඇගැයීමට භාජනය කරනු දක්නා ලදී.

එක් කණ්ඩායමක් විනාඩි 30න් පමණ සිය කාර්යය නිම කළ බැවින් එම සිසුනට තවත් ගැටලුවක් පැවරීමට සිදුවිය. සිසුන් උද්‍යෝගයෙන් කාර්යයේ නිරතව සිටිනු නිරීක්ෂණය කරන ලදී. ගුරුතුමිය සිසුන් අතර සැරිසරමින් අවශ්‍ය මග පෙන්වීම් ලබා දෙනු දක්නා ලදී. ඒ අතර ම පර්යේෂණ අවශ්‍යතා අනුව ඇය ක්ෂේත්‍ර පොතක සටහන් තබනු ද නිරීක්ෂණය කරන ලදී.

ක්‍රියාවලිය පුරා ම ගුරුතුමිය කාර්ය බහුලව සිටිනු දක්නා ලදී. නියමිත කාලයට විනාඩි 15 පමණ කලින් සියලු ම සිසුන් සිය කාර්යය නිමා කළ හ. විස්තාරණ පියවරට සිසුන් සියලු දෙනා ම සහභාගීවූ නමුත් සාර්ථක මට්ටමක් පෙන්වූයේ යුගල් දෙකක් පමණි. විද්‍යාගාරයේ කලු ලෑල්ලක් නො තිබුණු බැවින් ඩිමයි කඩදාසි භාවිත කර සමස්තය ගොඩ නැගීමට අවස්ථාවක් නො වීය.

පාඩම අවසානයේ දී ගුරුතුමිය සමග සාකච්ඡාවක් පවත්වන ලදී. එහි දී ඇය අවධාරණය කළ කරුණක් වූයේ ගණනය කිරීම සඳහා අවශ්‍ය සූත්‍ර සිසුනට ලබා දිය යුතු බව ය. ඒ අනුව අදාළ ක්‍රියාකාරකම සංශෝධනය කරන ලදී. ඊළඟ සිසුන් කණ්ඩායමට ලබා දුන්නේ මෙම සංශෝධිත ක්‍රියාකාරකම ය.

පැතුරුම්පත් ආශ්‍රයෙන් ගණනය කිරීමේ ක්‍රියාකාරකම පවරන ලද දෙවන කණ්ඩායම අධ්‍යයනය කළ අවස්ථාවේ දී ද ප්‍රවේශ පියවර මීට පෙර අවස්ථාවේ දී මෙන් විය. කණ්ඩායම් ගවේෂණ පියවරේ දී සිසුන් දී ඇති උපදෙස් මැනැවින් අධ්‍යයනය කළ යුතු බව ද, උදව් සඳහා අසල්වාසීන් සමග සම්බන්ධ නො වී තමා ව අමතන ලෙස ද ගුරුතුමිය අවධාරණය කළා ය. ඒ අනුව පාඩමේ දී සිසුන් අසල්වාසීන්ගෙන් උදව් ඉල්ලීම සිදු නො වීය. මෙම සිසුන් කලින් කණ්ඩායමට වඩා තරමක් මන්දගාමී වූ නමුත් නියමිත කාලය තුළ කාර්යය නිමාකර තිබුණි. ගණනය කිරීමට අවශ්‍ය සූත්‍ර සපයා තිබුණු බැවින් අදාළ ගැටලු විසඳීම මුල් කණ්ඩායමට වඩා පහසු වූ බවක් පෙනුනි. මෘදුකාංගය හැසිරවීමේ දී සමහර සිසුනට ගැටලු මතුවූ අතර ගුරුතුමිය අවශ්‍ය මැදිහත්වීම මගින් සිසුන් ඒවායින් මුදාගන්නා ලදී. කණ්ඩායම් තුනකට ගැටලුව විසඳීමට සෘජු ව ම උපදෙස් දීමට සිදු වි ය. පෙරසේ ම, ක්‍රියාවලිය පුරා ම ගුරුතුමිය කාර්ය බහුල ව සිටිනු දක්නා ලදී. මෙම සිසුන් කණ්ඩායමට ද ගුරුතුමිය ගේ කාලය සමාකාරව බෙදී නො ගිය බව නිරීක්ෂණය විය.

කාලය හරස්වීම නිසා 5-E ආකෘතියේ ඊළඟ පියවර වූ විස්තාරණය සඳහා සිය අත්දැකීම් ඉදිරිපත් කිරීමට අවස්ථාව උදාවූයේ කණ්ඩායම් දෙකකට පමණි. කෙසේ වෙතත් මෙම පියවර පර්යේෂණයේ වස්තු විෂයට අදාළ නො වූ බැවින් මෙම අවස්ථාව පිළිබඳ දත්ත රැස්කර ගැනීම සිදු නො වීය.

ඉලෙක්ට්‍රොනික ඉදිරිපත් කිරීමේ ක්‍රියාකාරකමෙහි පළමු කොටස වූ කදා සැලසුම්කරණය සිසුන් අපහසුවක් නොමැතිව කරන ලදී. ආදර්ශ කදා දැක්ම ක්‍රියාත්මක කර එහි සැලසුම කඩදාසිවල සටහන් කිරීම සාර්ථකව කර තිබුණි. ශබ්ද සහ සජීවීකරණ පිළිබඳ සටහන් ද සැලසුමට ඇතුළත් කළ යුතු බවට යුගල හතරකට ගුරුතුමිය උපදෙස් දෙන ලදී. ඊළගට, සිසුන් තෝරා ගත් මාතෘකා අනුව ඉලෙක්ට්‍රොනික ඉදිරිපත් කිරීම සැලසුම්කිරීමේ දී වදන් හා රූප ඇතුළත් කිරීම පිළිබඳ සටහන් සාර්ථකව නිමා කර තිබුණ ද ශබ්ද හා සජීවීකරණ පිළිබඳ ව සඳහන් කර තිබුනේ යුගල දෙකක් පමණි. විස්තාරණ පියවර සඳහා සිය අත්දැකීම් ඉදිරිපත් කිරීමට කණ්ඩායම් හයකට අවස්ථාව ලැබුණු නමුත් කණ්ඩායම් දෙකකට කාලය හරස්වීම නිසා ඉදිරිපත් කිරීම කළ නො හැකි විය. ඉදිරිපත් කිරීම මීට පෙර පාඩමේ දී සිදු කළ ඉදිරිපත් කිරීමට වඩා තරමක් සාර්ථක වූ නමුත් ඩිමයි කඩදාසි භාවිතකර සමස්තය ගොඩනැගීමට අවශ්‍ය පහසුකම් පර්යේෂණාගාරයෙහි නො වීය. එසේ ම මෙම කාර්යයේ දී ගුරුතුමිය ගේ මැදිහත්වීම සතුටුදායක මට්ටමක නො වීය. කෙසේ නමුත් මෙම පියවර පර්යේෂණයේ වස්තු විෂය නොවූ බැවින් මේ පිළිබඳව දත්ත රැස් කිරීම නො කරන ලදී.

පර්යේෂක සහ ගුරුතුමිය එක්ව සිසුන්ගේ කදා සැලසුම් අධ්‍යයනය කර ඒවාට ගැළපෙන පරිදි ගුණාත්මක යෙදවුම් වශයෙන් වූ මුල දී සකසන ලද උපදෙස් පත්‍රිකා සංශෝධනය කරන ලදී. ඉහත ක්‍රියාකාරකමෙහි යෙදුනු සිසුන් සහභාගී වූ ඊළඟ පාඩම වූයේ සැලසුම් කරන ලද කදා පරිගණක මෘදුකාංගය භාවිතයෙන් ඉලෙක්ට්‍රොනික කදා දැක්මක් බවට පරිවර්තනය කිරීම ය. මෙම ක්‍රියාකාරකමෙහි දී එක් ගුණාත්මක යෙදවුමක් වූයේ අදාළ කාර්යයට අනුව මෘදුකාංගය භාවිතය පිළිබද උපදෙස් මාලාවකි.

ක්‍රියාකාරකමට අදාළ ප්‍රවේශ පියවරේ දී ගුරුතුමිය වදන් සැකසුම් මෘදුකාංගය ආධාර කරගෙන එහි උපදෙස් වට්ටෝරු (Menu) භාවිතය සිහි කර දෙන ලදී. මෙම මෘදුකාංගය සිසුන් කලින් පාඩම්වල දී ඉගෙනගෙන ඇත. ඉලෙක්ට්‍රොනික ඉදිරිපත්කිරීම් සඳහා භාවිත කරන මෘදුකාංගයේ (MicroSoft PowerPoint) උපදෙස් වට්ටෝරු ද මීට හුරු බව මෙහි දී සිසුනට දන්වන ලදී.

ක්‍රියාකාරකමෙහි යෙදී සිටි එක් කණ්ඩායමක් සිය පෙර සැලසුම් භාවිත නොකර සෘජුව ම කදා නිර්මාණය කිරීමට උත්සාහ කිරීමේ දී ගුරුතුමිය මැදිහත්වී එසේ නො කරන ලෙස උපදෙස් දෙන ලදී. තවත් එක් යුගලයක් උපදෙස් පත්‍රිකාව අනුගමනය

කිරීමට අපහසු බව පවසමින් ගුරුතුමියගෙන් ඍජුව ම උපදෙස් පතන ලදී. මෙහි දී ඇය ඔවුනට ආරම්භක උපදෙස් ලබා දී එතැන් සිට පත්‍රිකාව අනුගමනය කිරීමට දිරි ගන්වන ලදී.

එක් යුගලයක් හැර අනෙක් සියලු ම යුගල් වදන් හා රූපවලට ශබ්ද සහ සජීවීකරණ ඇතුළත් කිරීම සාර්ථකව නිමාකර තිබුණි. එක් යුගලයක් දිස්කතයක (Diskette) පිටපත් කරගෙන පැමිණී රූප කදා සඳහා භාවිත කරන ලදී. මේ යුගලය අදාළ විෂය කොටස් පූර්වයෙන් පාසලින් පිටත දී හදාරා තිබුණ බව හෙළි විය. නියමිත කාලයට පෙර නිර්මාණය අවසන් කළ සිසුන් උපදෙස් පත්‍රිකාව පිටපත් කළ හ. සියලු ම සිසුන් නිර්මාණය අවසන් කරන විට ඉතිරිවී තිබුණු කාලය විස්තාරණ පියවර සඳහා ප්‍රමාණවත් නො වූ බැවින් එම පියවර අතහැර දමන ලදී.

ක්‍රියාකාරකම සිදුකරන අවස්ථාවේ දී ගුරුතුමිය විසින් සටහන් තබන ලද ක්ෂේත්‍ර පොත විමසා බැලීමේ දී පහත සඳහන් කරුණු අනාවරණය විය. එක් යුගලයකට පමණක් උපදෙස් පත්‍රිකාවේ උපදෙස් අනුගමනය කිරීමට අපහසු විය. තවත් යුගල් තුනක් උපදෙස් පත්‍රිකාවේ රූපමය උපදෙස් විශාලකර දැක්වීම තවත් උපදෙසක් ලෙස වැරදි ලෙස අර්ථ කථනය කරගෙන තිබුණි. එක් යුගලයකට කදාවලට ශබ්ද ඇතුල් කිරීමට අපහසු විය. සිසුනට අවශ්‍ය වූ සමහර උපදෙස්, පත්‍රිකාවේ නො තිබුණු බැවින් ඒවා ආදර්ශනය කිරීමට සිදුවිය. පෙරසේ ම, ක්‍රියාවලිය පුරා ම ගුරුතුමිය කාර්ය බහුල ව සිටිනු දක්නා ලදී.

මෙම නව 5-E අකෘතියට අදාළ ගවේෂණ පියවර පිළිබඳ ආකල්ප ප්‍රතිචාර අනාවරණය කර ගැනීමට ප්‍රශ්න අටකින් සමන්විත වූ ප්‍රශ්නාවලියක් සියලු ම සිසුනට ලබා දෙන ලදී. ඊට ප්‍රතිචාර දක්වන ලද්දේ 16ක් පමණි. මෙම කාලය තුළ වර්ෂ අවසාන පරීක්ෂණ පැවැත්වීම මෙයට හේතුව විය.

ප්‍රතිචාර විශ්ලේෂණයට අනුව ගුණාත්මක යෙදවුම් ලෙස භාවිත කළ පත්‍රිකාවල උපදෙස් ඉතා පැහැදිලි බව 34%ක් පිළිගත් අතර 66%ක් කියා සිටියේ පැහැදිලි බව ය. 75%ක් පවසා සිටියේ ක්‍රියාකාරකම් සඳහා ගුරුතුමියගේ උපදෙස් ද අවශ්‍ය බව ය. 25%ක් එසේ අනවශ්‍ය බව ප්‍රකාශ කර තිබුණි. උපදෙස් පත්‍රිකාවල වදන් හා රූප යන දෙක ම අවශ්‍ය බව 100%ක් පිළිගෙන තිබුණි. මෙම නව ක්‍රමය සාම්ප්‍රදායික ක්‍රමයට වඩා ආකර්ශනීය බව 100%දෙනා පිළිගෙන තිබුණි. කෙසේ වෙතත් ඉගෙනුම් වේගය සම්බන්ධයෙන් නව ක්‍රමය සම්ප්‍රදායික ක්‍රමයට වඩා වේගවත් බව පිළිගෙන තිබුණේ 88%ක් පමණි. ඉතිරි 12%ක් අදහස වූයේ වේග අතර වෙනසක් නො දැනුණ බව ය.

ක්‍රියාකාරකම අරම්භ කිරීමට පෙර සිය සගයා සමග සාකච්ඡා කළ බව පිළිගෙන තිබුණේ 31%ක් පමණි. සිසුන්ගෙන් 94%ක් කියා සිටියේ උපදෙස් පත්‍රිකාවේ පිටපත් සටහන් ලෙස ළඟ තබා ගැනීමට ඉඩ දිය යුතු බව ය. කිසි ම සිසුවකු නිදහස් අදහස් ප්‍රකාශ කර නො තිබුණි.

ගුරුතුමිය සමග පවත්වන ලද අර්ධ ව්‍යුහගත සම්මුඛ සාකච්ඡාවෙන් පහත සඳහන් කරුණු හෙළිවිය. E-5 ආකෘතිය යටතේ ක්‍රියාකාරකමක් සපයන බැවින් ඉගැන්වීම සඳහා පෙර සූදානම් කාර්ය භාරය අඩුවන නමුත් පන්තිකාමරය තුළ කාර්ය භාරය සාම්ප්‍රදායක ක්‍රමයට සාපේක්ෂව වැඩි වේ. උපදෙස් පත්‍රිකාවේ සඳහන් මග පෙන්වීම සිසුනට අවබෝධ කර ගැනීමට හැකි වූ බවට ඈ සෑහීමකට පත්වී ඇත. සිසුන්ගෙන් 80%ක් පමණ මෙම නව ක්‍රමයට මනාප බව ඇයට හැඟී ගොස් ඇත. ඇයගේ තක්සේරුවට අනුව නව හා පෙර ක්‍රමය සංසන්දනාත්මකව සලකා බැලීමේ දී සිසුන්ගේ ඉගෙන ගැනීමේ වේගයෙහි කැපී පෙනෙන වෙනසක් දක්නට ලැබී නැත. කණ්ඩායම් ගවේෂණ කාර්යයේ දී 30%ක සිසුහු අසල්වාසීන් ගේ උදව් ඉල්ලා ඇත. උපදෙස් පත්‍රිකාවල රූප සටහන් අතුළත් කිරීම වැඩි කිරීම මගින් ඒවායේ පැහැදිලි බව අනිවාර්යයෙන් ම සිදු නො වන අතර රූප සටහන් ප්‍රශස්ත මට්ටමක තබා ගනිමින් වදන් සමග මනා සමබරතාවයක් පවත්වා ගැනීම මගින් වඩා පැහැදිලි, භාවිත සුමිතුරු (User Friendly) සහ ඵලදායී උපදෙස් පත්‍රිකාවක් නිර්මාණය කළ හැකි බව ඇගේ අදහසයි.

එසේ ම යම් තනි කාර්යයක් සඳහා වන උපදෙස් තනි පිටුවක් තුළ රඳවා ගත හැකි නම් සිසුන්ගේ කාර්යය වඩා පහසුකර දෙන බව ඇයගේ විශ්වාසයයි. නව ක්‍රමයේ ධනාත්මක ලක්ෂණ තිබුණ ද විෂය අන්තර්ගතය ආවරණය කිරීමට සම්ප්‍රදායික ක්‍රමයට වඩා වැඩි කාලයක් ගතවීම අවාසියක් ලෙස ඇය දකියි.

නිගමන සහ යෝජනා

සිසුන් සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයේ සිට නිර්මාණවාදී ක්‍රමවේදයට මාරුවීමට ආරම්භයේ දී අවස්ථිතියක් දැක්වුවද ක්‍රමයෙන් ඔවුන් ඊට අනුගතවීම අධ්‍යයනයේ දී දක්නට ලැබුණි. ක්‍රියාකාරකම් ඍජුව ම පැවරීම වෙනුවට එය ව්‍යුහගතකර දීම මගින් සිසුනට මනා මග පෙන්වීමක් කළ හැකි නමුත් සීමාව ඉක්මවා එසේ කළහොත් එය නිර්මාණවාදී දර්ශනයට පටහැනිවීමට ඉඩ ඇත. ගවේෂණ උපදෙස් ප්‍රමාණවත්, සරල, ප්‍රබල සහ ඍජු නො වන ලෙස සකස් විය යුතු ය. ගුණාත්මක යෙදවුම් ලෙස යෙදෙන උපදෙස් පත්‍රිකාවල එක් කාර්යයක් සඳහා උපදෙස් (උදා: මෘදුකාංග මෙනු අනුක්‍රම) තනි පිටුවක් තුළ රැඳවීම මගින් සිසුන්ගේ අවධානය බිඳී යාම අවම කිරීම මගින් ප්‍රජානන අධිභාරය අවම කළ හැකි ය (Sweller, 1999). එමගින් වේගවත් සහ පහසු අවබෝධ කර ගැනීමකට රුකුලක් ලැබේ. කෙසේ වෙතත් ගවේෂණ උපදෙස් ප්‍රමාණවත් නො වීම, සිසුන් යළි යළිත් ගුරුවරයාගෙන් උපදෙස් ඉල්ලීමට හේතු වේ. එය ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය නැවතත් ගුරු කේන්ද්‍රීය සම්ප්‍රදායී ක්‍රමයට තල්ලුවීමට හේතුවකි. අනෙක් අතට සෑම කණ්ඩායමක් අසලට ම ගොස් එසේ උදව් කිරීමට ප්‍රමාණවත් කාලයක් ගුරුවරයාට නො ලැබෙන

බැවින් සිසුන්ගෙන් කොටසකට අසාධාරණයක් වීමට ද ඉඩ ඇත. ගුරුවරයා එසේ සැමට සාධාරණය ඉටු කිරීමට උත්සාහ දැරීමෙන් ඔහු බෙහෙවින් වෙහෙසට පත්වී ඔහුගේ ඵලදයීතාවය පහළ වැටීමට ද ඉඩ ඇත. මෙම දුර්විපාක වළක්වා ගැනීම සඳහා පැහැදිලි සහ තර්කානුකූලව පෙල ගැසුණු ගවේෂණ උපදෙස් සිසුනට ලබා දිය යුතු ය. සිසුන් අනවශ්‍ය ලෙස අසල්වාසීන්ගෙන් උදව් පැතීම වැළැක්වීමට යාබද කණ්ඩායම් දෙකකට සමාන කාර්යයන් පැවරීම නො කළ යුතු ය.

5-E ක්‍රමය යටතේ වැදගත් ම සීමාකාරි සාධකය වනුයේ කාලයයි. මෙය මනා ලෙස කළමනාකරණය නො කළ හොත් සිදුවන කාල හානිය නියමිත කාල සීමාව තුළ විෂය නිර්දේශය ආවරණය කිරීමට බාධාවක් විය හැකි ය. මෙය ද ගවේෂණ උපදෙස් ඇසුරින් ඇමතිය යුතු කරුණකි.

සාම්ප්‍රදායික ගුරු කේන්ද්‍රීය ක්‍රමයේ දී පාඩමක් අවසන් වනවිට ආවරණය කළ විෂය කොටසට අදාළව සටහනක් සිසුන්ගේ පොත්වල රැඳවීමට ගුරුවරයා වග බලා ගන්නා නමුත් නව ක්‍රමයේ දී එවැනි දෙයක් සිදුවන ආකාරය ඍජුව ම පැහැදිලි නොවේ. විස්තාරණ පියවරෙහි දී ඩිමයි කඩදාසිවල ගොඩනැගෙන කරුණු, පිටපත් කරගැනීම මගින් සටහනකට සමාන දෙයක් සිසුනට ලැබෙන බව උපකල්පනය කෙරෙයි (ගිනිගේ, 2008).

විස්තාරණ පියවර ප්‍රමාණවත් ලෙස සිදුවීමට බොහෝවිට කාලය හරස්වේ. තවද, ගුරුවරයා කොතරම් දුරට මෙම කාර්යය සඳහා නිපුණතාවක් ඇති පුද්ගලයෙක් ද යන්න වැදගත් සාධකයකි. එබැවින් සටහන් සිසුනට ලැබීමට විකල්ප මාර්ගයක්, 5-E ක්‍රමය අන්තර්ගතවන ලෙස ආකෘතිය සංශෝධනය විය යුතු බව අනාවරණය විය.

සිසුන් තනිව ම හෝ අමතර පන්තිවලට සහභාගී වීමෙන් විෂය දැනුම සාම්ප්‍රදායික ගුරු කේන්ද්‍රීය ක්‍රමයට ලබා ගෙන ඇති අවස්ථාවක ගවේෂණ ක්‍රමය ඒ අයට ඵලදායී නොවන නීරස අත්දැකීමක් විය හැකි ය. එම සිසුන් පන්තියෙහි සිටීම පන්ති කළමනාකරණයට ද බාධාවක් විය හැකි ය. එවැනි තත්වයක් උදාවී ම වැළැක්වීමට එම සිසුනට ගැළපෙන වඩාත් අභියෝගාත්මක ක්‍රියාකාරකම් සූදානම්ව තිබිය යුතු ය.

ගුරුවරයාගේ සුසාධ්‍යකරණ භූමිකාව එතරම් පහසුවෙන් රඟ දැක්විය හැකි එකක් නො වේ. මේ සඳහා ශික්ෂණ විද්‍යාව පිළිබඳ ප්‍රමාණවත් දැනුමක් ද, ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ මනා පරිචයක් ද අවශ්‍ය වේ. ගුරුවරයකුට සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රමයෙන් මිදී නව ක්‍රමයට පරිවර්තනය වීමට සාධාරණ කාලයක් අවශ්‍ය වේ. මෙය කඩිනම් කිරීමට හොඳින් සංවිධානය කළ වෘත්තීය සංවර්ධන වැඩමුළු අත්‍යාවශ්‍ය වේ. මෙම කරුණු පිළිබඳ සැලකිය යුතු අවධානයක් යොමු නොවුනහොත් නව ක්‍රමය අවුල් සහගත, වෙහෙසකාරී හා කාලය අපතේ යවන

ක්‍රියාවලියකට තුඩුදෙන්නක් ලෙස සැලකීමට ගුරුවරයා පෙළඹෙනු ඇත. එය 5-E ආකෘතිය කෙරෙහි නිෂේධාත්මක බලපෑමක් ඇති කිරීමට හේතු වේ.

භාවිතයට ගන්නා ක්‍රියාකාරකම් ප්‍රවීන අධ්‍යාපනඥයින්ගේ මැදිහත්වීමකට යටත්ව සකස්කර ක්ෂේත්‍ර පරීක්ෂාවකට ලක්වී ප්‍රමිතිකරණයකට ලක්වූ පසු පද්ධතියට නිදහස් කිරීම මගින් කාර්යය වඩා ඵලදායී කළ හැකි ය. එසේ ම, විෂයමාලාවේ අඩංගු වන ක්‍රියාකාරකම් අදාළ සංදර්භයට ගැළපෙන ලෙස විකරණය කිරීමේ අයිතිය ද ගුරුවරයාට ලබා දිය යුතු ය.

අධ්‍යයනයේ සීමා

"කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා උපදෙස්" පියවර සඳහා ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම්කර ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතුවන ගැටලු පිළිබඳ අධ්‍යයනය සඳහා තෝරා ගන්නා ලද සන්දර්භය අනුව සීමා මතුවීම අපේක්ෂා කළ යුතු වේ. මෙහි දී සිසුන් සංඛ්‍යාව, ගුරුවරයා මෙම නව ක්‍රමයට දක්වන අවස්ථිතිය, අදාළ විෂය කොටස, සිසුන්ගේ සමාජ සහ ආර්ථික පසුබිම ආදී සාධක අනුව, මතුවන ගැටලුවල ස්වභාවය විවිධාකාර වීමට ඉඩ තිබේ. එබැවින් වඩා හොඳ ප්‍රත්‍යවලෝකනයක් මෙම ගැටලු සම්බන්ධව ලබාගෙන වඩා ඵලදායී විසඳුම් යෝජනා කිරීමට නම් ඉහත දැක්වූ සාධක ද අමතමින් පර්යේෂණය කළ යුතු වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

ගිනිගේ, අයි. එල්. (2008). *නිපුණතා පාදක විෂයමාලාව සහ ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම්.* පාදුක්කඃ අධ්‍යාපන වෘත්තීය නිපුණතා සංවර්ධන කේන්ද්‍රය.

Arafat, M. Y. (2008).*The Implementation of Instructional Teaching Model 5 E (Engage, Explore, Explain, Elaborate, Evaluate): A Classroom Action Research Study at Organization Behavior Course in Economics Department.* Jakarta State University. Oxford Business &Economics Conference Program. http://www.gcbe.us/2008_OBEC/data/Muhammad%20Yasser%20Arafat.doc

BSCS:Biological Sciences Curriculum Study. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications.* Colorado Springs, CO: BSCS. http://www.bscs.org/pdf/5EExecutivesummary.pdf

Bybee et.al. (Undated). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins, Effectiveness, and Applications.* http://www.bscs.org/pdf/bscs5eexecsummary.pdf.

Casella, F. & Fasano, M. (1995). *Analysis and development of self-regulated learning factors in e-learning systems.* hrrp:www'fisica.uniud.it/URDF/mptl14/ftp/full_text/TI_95Casella.pdf

Churchill, D. (2003). *Effective design principles for activity-based learning: the crucial role of 'learning objects' in science and engineering education.* Paper presented at the Ngee Ann Polytechnic, Singapore. http://www.learnerstogether.net/PDF/Effective-Design-Principles.pdf.

Hussain, S., Anwar, S. et. al. (2011). *Effect of peer group activity-based learning on Students' academic achievement in physics at secondary level.* International Journal Of Academic Research Vol. 3. No.1. January, 2011, Part III. www.ijar.lit.az

Jonassen, H. D. (undated). *Operationalizing Mental Models: Strategies for Assessing Mental Models to Support Meaningful Learning and Design Supportive Learning Environments*. Instructional Systems, Pennsylvania State University. http://www.citeseerx.ist.psu.edu

Keller, J. M. (1983). *Motivational design on instruction*. In C.M. Reigeluth Instructional design theories and models; an overview of their current status, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum

Latief, M. A. (2009). *Classroom Action Research in Language Learning*. University of Pittsburgh, State University of Malang. http://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2009/12/CAR_A.doc

Lertwanasiriwan, C. (2009). *The effects of a technology-enhanced inquiry Instructional model on students' understanding of science in Thailand*. Ph.D. Thesis. http://www.lib.utexas.edu/etd/d/2009/lertwanasiriwanc79440/lertwanasiriwanc79440.pdf

McMahon, M. (1997, December). *Social Constructivism and the World Wide Web - A Paradigm for Learning.* Paper presented at the ASCILITE conference. Perth, Australia. http://www.ascilite.org.au/conferences/perth97/papers/Mcmahon/Mcmahon.html

Merrill, M. D. (undated). *Knowledge Objects and Mental Models*. Department of Instructional Technology, Utah State University. http://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.2.5113[1]. pdf

Rochman, M. (2010). *The Implementation of the 5E Model Stageto Build Students' Vocabulary.* SKRIPSI Jurusan Pendidikan Luar Sekolah - Fakultas Ilmu Pendidikan UM. http://karya-ilmiah.um.ac.id/index.php/PLS/article/view/6270

Shunk, D. H. 2005. *Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich'.* Educational Psychologist, 40: 2, 85 — 94 http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3

Sweller, J. (1999). *Instructional Design in Technical Areas*. Victoria, Australia: The Australian Council for Educational Research Ltd.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society.* Cambridge: Harvard University Press.

Zimmerman B. J., Schunk, D. H. (1998). Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives

http:/books.google.lkbooks?id=fg8AvuEVAigC&pg=PA151&lpg=PA151&dq=Zimmerman+B.J.+(1998),+Developing+self-

regulation+cycles+of+academic+regulation:+an+analysis+of+exemplary+instructional &source=bl&ots=jnp2zlZ-v2&sig=sgxuCWT5D6zcJd_B57bhSYzdz2I &hl=en#v=onepage&q=Zimmerman %20B.J.%20(1998) %2C %20Developing%20self-

regulation%20cycles%20of %20academic %20regulation%3A %20an %20analysis %20of% 20exemplary %20 instructional&f=false

ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවල ආපදා කළමනාකරණ සංකල්පවල සිරස් සමෝධානය (භූගෝල විiාව, ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය/ පුරවැසි අධ්‍යාපනය හා ප්‍රජා පාලනය සහ විiාව)

එන්. ඩී. දිසානායක සහ ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු

සාරාංශය

විiාව, භූගෝල විiාව, ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය සහ පුරවැසි අධ්‍යාපනය හා ප්‍රජා පාලනය යන 6 - 11 වන ශ්‍රේණි විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවල අන්තර්ගත ආපදා කළමනාකරණ ක්‍ෂේත්‍රයට අදාළ සංකල්ප හඳුනා ගැනීමේ අරමුණු වූයේ, 6-11 ශ්‍රේණි පෙළපොතේ සහ ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල අන්තර්ගත ආපදා කළමනාකරණය ක්ෂේත්‍රයට අදාළ සංකල්ප හඳුනා ගැනීම, එම සංකල්පවල සිරස් සමෝධානය විමර්ශනය කිරීම, සිංහල හා දෙමළ මාධ්‍ය විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවල ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප ඉදිරිපත් කිරීමේ දී වෙනසක් ඇත්දැයි විමර්ශනය කිරීම සහ විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණවල දී ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප අන්තර්ගත කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳ යෝජනා ඉදිරිපත් කිරීම ය. සිංහල හා දෙමළ මාධ්‍ය පෙළ පොත් හා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල අන්තර්ගතයේ සන්ධාරය විශ්ලේෂණයෙන් එළැඹි නිගමන අනුව, ආපදා කළමනාකරණ සංකල්පය ප්‍රමාණවත් ව ඒ ඒ ශ්‍රේණියට ඇතුළත් කර ඇත. සියලු ශ්‍රේණිවල පෙළපොත් හා ගුරුමාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප සිරස් ව සමෝධානය වී ඇත. සියලු විෂයවල සිංහල හා දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත් හා ගුරුමාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල වෙනස්කම් පවතී. ඒවා නිවැරදි කිරීම අවශ්‍යය ය.

මූලික පද : ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප, විෂයමාලා ද්‍රව්‍යය, සිරස් සමෝධානය, පෙළ පොත, ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහ

හැඳින්වීම

මානවයාගේ ආරම්භයේ සිට ම ස්වාභාවික ආපදා පැවති අතර, ඒ පිළිබඳ ව මිනිසාට අවබෝධයක් ඇති වූයේ ක්‍රමයෙන් පරිසරයට අනුවර්තනය වෙමින් ජීවත් වීමේ දී ය. ආපදාවලට ගොදුරු නො වී සිටීමට, මානවයා නොයෙකුත් ක්‍රමෝපාය අනුගමනය කර ඇත. විාාවේ දියුණු වීමත් සමඟ ම ආපදා හඳුනා ගැනීම වඩාත් පහසු වී ඇත. මානවයාගේ ආරම්භක අවධියට වඩා පසුගිය දශක කිහිපයේ ලෝකය පුරා විවිධ ස්වභාවයේ ආපදා පිළිබඳ ව නිරන්තරයෙන් ම තොරතුරු වාර්තා වී තිබේ. මේ ස්වාභාවික ආපදා පෘථිවි අභ්‍යන්තරයේ ඇති වන ක්ෂණික වෙනස් වීම් නිසා ද භූගෝලීය පිහිටීම හා අසාමාන්‍ය දේශගුණික හැසිරීම් රටා නිසා ද ඇති වේ. ඒ අනුව ස්වාභාවික පරිසරයේ වෙනස් වීමෙන් ලැබෙන්නා වූ විනාශකාරී ප්‍රතිඵලය ස්වාභාවික ආපදා වේ. පරිසරයට අනුවර්තනය වීම සහ එය තම අවශ්‍යතා ඉටු කර ගැනීමට වෙනස් කිරීමට යාමේ දී මිනිසාගේ ක්‍රියාකාරීත්වය නිසා ආපදා ඇති වේ.

ආපදාවල ආකාර හතරකි. භෞතික සම්භවයකින් යුත් ආපදා (භූමිකම්පා, ගිනිකඳු, සුනාමි, නායයෑම්, වෙරළ ඛාදනය, ගිලා බැසීම), කාලගුණික සම්භවයකින් යුත් ආපදා (සැඩ කුණාටු, ජල ගැලීම්, නියඟ, ගිනි), ජෛවීය සම්භවයකින් යුත් ආපදා (වසංගත, පාරිපෝෂිත ආක්‍රමණ, මහා පරිමාන වඳ වීම), සමාජ සම්භවයකින් යුත් ආපදා (යුද්ධය, ත්‍රස්තවාදය, සරණාගතයන්, නගර ගිනි, ගොඩනැගිලි කඩා වැටීම්) වශයෙනි. සිව් ආකාර වූ ආපදා ඇති වීමේ මාර්ග ද හතරකි. ස්වභාවධර්ම පාදක - Nature - Based (භූමිකම්පා, නියඟ, ජල ගැලීම්, වාසුළි), ප්‍රචණ්ඩත්වය පාදක - Violence - Based (යුද්ධය, සන්නද්ධ අරගලය, කායික ප්‍රහාර ආදී), පරිහානි පාදක - Deterioration - Based (පාරිසරික හානිය, සෞඛ්‍ය අධ්‍යාපනය හා වෙනත් සමාජ අංශවල පිරිහීම), කාර්මීකරණය වූ සමාජීය පාදක - Industrialized Society - Based (ගින්න, වායු කාන්දු වීම්, රසායන ද්‍රව්‍ය ඉහිරීම) වශයෙනි. (ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, 2008)

ආපදා ඇති වීමෙන් සෑම වසරක ම මිනිස් ජීවිත බිලිගෙන දේපළවලට හානි වීම හේතුකොට ගෙන සෑම රටක් ම ආපදා කල්තියා හඳුනා ගැනීමටත් ඒවා අවම කර ගැනීමටත් ඒවායින් වැළකීමටත් අවධානය යොමු කර ඇත. ආපදා කල් තියා හඳුනා ගැනීමේ දී, ඒවා ඇති වීමේ විවිධ මාර්ග කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කළ යුතු ය.

සෑම රටකට ම පොදු, සමහර විට පොදු නො වන, විනාශකාරී ආපදාවල ප්‍රතිඵල හඳුනා ගැනීමටත්, හානි අවම කර ගැනීමට දැනුවත් වීම හා අධ්‍යාපනය ලබා දීමත් ආපදා කළමනාකරණය යි. ආපදාවකින් පසු එම ප්‍රදේශ යළි නගා සිටුවීම, ඉදි කිරීම හා සුරක්ෂිත කිරීම ද මීට ඇතුළත් ය.

ශ්‍රී ලංකාවේ ආපදා

විවිධ මාර්ගයෙන් ඇති වන ආපදා ශ්‍රී ලංකාවට ද අඩු වැඩි වශයෙන් බලපා ඇත. "ශ්‍රී ලංකාව නිවර්තන කලාපයේ පිහිටා ඇති නිසාත් නිතර කාලගුණ අවපාතවලට ලක්වන බෙංගාල බොක්ක ආශ්‍රිත ව පිහිටා ඇති නිසාත් නිරන්තරයෙන් ස්වාභාවික ආපදාවලට ලක් වේ. ඉන්දියන් සාගරයේ නිර්මාණය වන භූ තැටියක ආසන්නයේ පිහිටා ඇති නිසා, ශ්‍රී ලංකාව භූමිකම්පාවලට ලක්විය හැකි ය. මෑත කාලයේ ආපදා බහුල කලාපයක් ලෙස ආසියාව හඳුනාගෙන තිබීමෙන් ශ්‍රී ලංකාව ද එයට ඇතුළත් කොට දක්වීමට සිදු වේ" (අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව, 2008: 161 වන පිටුව).

ශ්‍රී ලංකාව මුහුණ පා ඇති ආපදා නම් ජල ගැලීම්, වාසුළි, නියඟ, නායයාම් හා වෙරළ ඛාදනයයි. ප්‍රබල බලපෑමක් ඇති නො කළ ද 1614 සිට ශ්‍රී ලංකාවේ භූමිකම්පා හට ගෙන ඇති අතර ඉන් සමීපතම සිද්ධිය 1993 දී වාර්තා විය. මෙයට අතිරේක ව ශ්‍රී ලංකාවේ සෞඛ්‍ය උවදුරු, බෝවන රෝග හා පරිසර දූෂණ ආශ්‍රිත සිද්ධි නිරන්තරයෙන් ඇති වේ. එසේ ම පසුගිය දශක තුන ඇතුළත මිනිස් ක්‍රියාකාරකම් නිසා උද්ගත වූ ආපදා වන සන්නද්ධ නැගිටීම් හා යුධ ගැටුම් ද රටට බලපා ඇත්තේ ය. (ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, 2008: 1 වන පිටුව).

මෙවැනි හේතු නිසා පාසල් විෂයමාලාවට පරිසරයේ ඇති වන ස්වාභාවික සංසිද්ධීන් නිසා සිදුවන බලපෑම් පිළිබඳ ව ඇතුළත් කර, එය භූගෝලීය පසුබිමින් ද වි\u0dcfත්මක පසුබිමකින් ද හඳුන්වා දීම අවශ්‍ය විය.

මෙවන් පසුබිමක් පවතින අතරතුර 2004.12.26 වන දින ශ්‍රී ලංකාවට ඉතා දැඩි ව හානි සිදු වූ සුනාමි ව්‍යසනයේ දී 40,000කට අධික පිරිසකගේ ජීවිත අහිමි විය. භෞතික දේපළවලට ද විශාල වශයෙන් හානි සිදු විය. එදින පාසල් නිවාඩු දිනයක් වූ බැවින් පාසල් දරුවන්ට හා ගුරුවරුන්ට විශාල ලෙස හානි සිදු නොවූ අතර පාසල් ගොඩනැගිලිවලට හානි සිදු විය. එසේ ම 2003 වසරේ දකුණේ ඇති වූ ගංවතුර තර්ජනයෙන් ද ජීවිත රැසක් අහිමි විය. මෙය ශ්‍රී ලංකාවට ආපදා කළමනාකරණ වැඩපිළිවෙළක අවශ්‍යතාව දැනුණු අවස්ථාවක් විය. එම කාලීන අවශ්‍යතා පදනම් කර ගනිමින් 2005 වර්ෂයේ මැයි මස 13 වන දින ආපදා කළමනාකරණ පනත පාර්ලිමේන්තුවේ දී සම්මත විය. එහි ස්වභාවික හා ස්වාභාවික නො වන විපත් 21ක් හඳුන්වා දී ඇති අතර දැනට රටෙහි පවතින්නා වූ විපත් මෙන් ම අනාගතයේ දී රටේ ඇතිවීමේ විභවතාවකින් යුක්ත වූ ආපදා ද ඇතුළත් ය. එසේ ම ආපදා කළමනාකරණ මධ්‍යස්ථාන පිහිටුවමින් එහි ඇති අවශ්‍යතාව ද ඉස්මතු කර ඇත.

පාසල් අධ්‍යාපනය හා ආපදා කළමනාකරණය

ආපදාවකට තුඩු දෙන්නේ නො දැනුවත්කම හා එවැනි අවස්ථාවක් හඳුනා ගැනීමට අවශ්‍ය මූලික දැනුමක් නැති නිසා ය. රත්නපුර, කළුතර හා වෙනත් කඳුකර ප්‍රදේශවල පිහිටි පාසල්වලට නාය යාම් හා ජල ගැලීම් තර්ජන ඇත. එසේ ම ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් ස්වාභාවික උපද්‍රව හේතුකොට ගෙන ආපදාවලට ගොදුරු වීමේ අවදානමකින් යුක්ත ය. මෙවැනි නොයෙකුත් හේතු සාධක කරණ කොට ගෙන පාසල් සිසුන් ආපදා පිළිබඳ ව දැනුවත් වීමේ අවශ්‍යතාවක් ඇති අතර ම ආපදාව කළමනාකරණය කර ගත යුතු ආකාරය පිළිබඳ ව ද දැනුවත් වීම අත්‍යවශ්‍ය සාධකයක් වී ඇත.

ආපදා පිළිබඳ ව පාසල් විෂයමාලාවේ ඊට අදාළ විෂය මගින් පාසල් සිසුන් දැනුවත් කර ඇති අතර 2004 වර්ෂයේ ඇති වූ සුනාමි ව්‍යසනයත් සමඟ ම ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ ව දැනුවත් වීමේ අවශ්‍යතාව වැඩි විය. එසේ දැනුවත් කළ හැකි වඩාත් සුදුසු ම හා පහසු ම මාර්ගය වන්නේ පාසල් විෂයමාලාවට ආපදාවලට අදාළ සංකල්ප ඇතුළත් කිරීම හා ඒවා කළමනාකරණය කර ගන්නා ආකාරය පිළිබඳ ව දැනුවත් කිරීම ය.

පර්යේෂණයේ වැදගත්කම

ගුරු විද්‍යාල හා ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨ විෂය නිර්දේශයට ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය ඇතුළත් කිරීමෙන් මෙන් ම, ඒ සඳහා සම්පත් කට්ටල හඳුන්වා දීමෙන්, ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ දැනුවත් වීමේ අවශ්‍යතාව ඉස්මතු වේ. එසේ ම පාසල් සිසුන් ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ දැනුම, අවබෝධය ලැබීම මෙන් ම ප්‍රායෝගික අවස්ථාවක දී ක්‍රියා කළ යුතු ආකාරය සම්බන්ධ ව අවබෝධය ලැබීම ද කාලීන අවශ්‍යතාවකි. කුඩා කල සිට ම සිසුන් ආපදා පිළිබඳ දැනුවත් කිරීම හා ඒවායින් වැළකීම මෙන් ම ආපදාවකින් පසු ව එය කළමනාකරණය කර ගැනීමට අවශ්‍ය නිපුණතා ලබා දීම අධ්‍යාපනයෙන් විය යුතු කාර්යයකි. උක්ත අවශ්‍යතා ඉටු කරනු වස් විෂයමාලාවේ පෙළ පොත් හා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවලට ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප ඇතුළත් කර තිබේ. එසේ ලබන දැනුම විෂය නිර්දේශයේ අන්තර්ගත වී ඇති ආකාරය හඳුනා ගැනීම මෙන් ම ශ්‍රේණි අනුව සමෝධානය හඳුනා ගැනීමත් අත්‍යවශ්‍ය සාධකයකි. එසේ හඳුනා ගැනීම සඳහා 6 - 11 ශ්‍රේණි විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවල ආපදා කළමනාකරණ සංකල්පවලට අදාළ කරුණුවල විහිදීම පර්යේෂණාත්මක ව සොයා බැලීම කාලීන අවශ්‍යතාවක් බැවින් මෙම පර්යේෂණය කිරීමේ අවශ්‍යතාව පැන නැගුණි.

සාහිත්‍ය විමර්ශනය

ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂයයට අදාළ 8 වන ශ්‍රේණියේ කාලීන ගැටලු පාඩමේ ආපදා ඇති වන බව, ඒවා කළමනාකරණය කිරීමේ අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම පෙන්වා දී ඇත්තේ මෙසේ ය.

> *"වරින් වර ඇති වන ස්වාභාවික විපත් හා අනතුරුවලට මුහුණ පෑමට මිනිසාට සිදු වේ. එම විපත්වලින් ආරක්ෂා වීමටත්, විපත්වලින් සිදුවන හානි අවම කර ගැනීමටත් විපතට පත්වූවන් කෙරෙහි යුතුකම් හා වගකීම් ඉටු කිරීමටත් පුරවැසියන් වශයෙන් අපට හැකියාව තිබිය යුතු ය".*

(අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව, 2008 : 125 වන පිටුව)

ගුරු අධ්‍යාපනය හා ආපදා කළමනාකරණය

ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ ව ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ආයතනික සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව හා GIZ ආයතනය එකතුව "ආපදා ආරක්ෂණ අධ්‍යාපනය" යන මැයෙන් ගුරු අධ්‍යාපන ආයතන සඳහා සම්පත් කට්ටලයක් හඳුන්වා දෙන ලදී. එමඟින් ශ්‍රී ලංකාවේ ආපදාවල පැතිකඩ, ඒවායෙහි ප්‍රතිඵල (පාසල් ශිෂ්‍යයෝ හා ගුරුවරු) ආපදා ආරක්ෂණ අධ්‍යාපනයේ අවශ්‍යතාව හා ආපදා කළමනාකරණයේ අවශ්‍යතාව ද ඉස්මතු කර ඇත. තව ද පාසල්වල ආපදා සූදානමේ වැදගත්කම පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කරමින් ආපදා ආරක්ෂණ කමිටු හා ඒවායෙහි ක්‍රියාකාරීත්වය සම්බන්ධ කරුණු ද ගෙන හැර දක්වමින් ආපදා සංරක්ෂණ අධ්‍යාපනයේ අවශ්‍යතාව ඉස්මතු කර ඇත.

වෘත්තීය විෂයය යටතේ ජාතික අධ්‍යාපන වි්‍යාපීඨ ගුරු සිසුන් සඳහා අධ්‍යාපන ව්‍යවහාර විෂය නිර්දේශයේ "හදිසි හා ආපදා අවස්ථාවන්ට සාර්ථක ව මුහුණ දෙයි" යන නිපුණතාව යටතේ ඇති "හදිසි හා ආපදා අවස්ථාවලට අදාළ ආරක්ෂණ ක්‍රම ක්‍රියාත්මක කරයි" යන නිපුණතා මට්ටම යටතේ ආපදා ආරක්ෂණ අධ්‍යාපනයෙහි අවශ්‍යතාව, ආපදා පැතිකඩ, විවිධ ආපදා, ආපදා කළමනාකරණය, ආපදා වර්ග හා ඒවා අවම කිරීම යනා දී කරුණු ඔස්සේ ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය සම්බන්ධ ව ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් අත්දැකීම් ලබා දෙයි. එසේ ම ගුරු ශිෂ්‍යයින්ගේ සීමාවාසී කාලයේ දී කරනු ලබන ව්‍යාපෘතිවල දී ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණයට අදාළ ව්‍යාපෘතියක් කළ යුතු බවට ද අවධාරණය කර ඇත.

ගුරු වි්‍යාල සඳහා 2009 වර්ෂයේ දී හඳුන්වා දුන් විෂය නිර්දේශයේ අධ්‍යාපන මූලධර්ම සහ පාසල් කළමනාකරණ විෂය නිර්දේශය යටතේ "පාසල හා සමාජය තුළ හදිසි හා ආපදා අවස්ථාවන්ට සාර්ථක ව මුහුණ දෙයි" යන නිපුණතාවෙන් ද "හදිසි හා ආපදා අවස්ථාවල අදාළ ආරක්ෂණ ක්‍රම ක්‍රියාත්මක කරයි" යන නිපුණතා මට්ටම ඔස්සේ ගුරු ශිෂ්‍යයින්ට ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ ව පුහුණුව

ලබා දෙයි. එහි දී ද විෂය අන්තර්ගතය ලෙස ආපදා ආරක්ෂණ අධ්‍යාපනයෙහි අවශ්‍යතාව, එහි පැතිකඩ, විවිධ ආපදා වර්ග, ආපදාවලට අදාළ මූලික සංකල්ප, ආපදා කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය යනාදිය කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම්, සාකච්ඡා, පෙරහුරු යන ක්‍රමවේද අනුගමනය කරමින් ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය ඉගෙනුම් පුහුණුව සඳහා අන්තර්ගත කර ඇත. "පාසල හා සමාජය තුළ ආපදා කළමනාකරණයට අදාළ විවිධ ව්‍යාපෘති මෙහෙයවයි" යන නිපුණතා මට්ටම ඔස්සේ ව්‍යාපෘති පිළිබඳ ව ද අවධානය යොමු කර ඇත.

පර්යේෂණ අනාවරණ

ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ පැතිරුණු පර්යේෂණ සාහිත්‍යයක් ශ්‍රී ලංකාවේ නොමැත. විශ්ව විද්‍යාල පශ්චාත් උපාධි නිබන්ධන සඳහා මේ මාතෘකාවට ඍජු ව අදාළ වන සේ එකදු පර්යේෂණ නිබන්ධනයක්වත් කර නැත. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මේ පිළිබඳ පර්යේෂණ තුනක් කර ඇති අතර යුනිසෙෆ් (UNICEF) අධ්‍යයනයක් ද වේ.

ඉන්ද්‍රරත්න (2006). "සුනාමි ව්‍යසනයේ බලපෑමට ලක් වූ පාසල් සිසුන්ගේ කාර්ය සාධනය වැඩි දියුණු කිරීමේ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයේ" නිගමනය වූයේ,

- "සුනාමි ව්‍යසනයට ලක් වූ පාසල් සිසුන් හැමදෙනාට ම සමාන අයුරින් එම ව්‍යසනය බලපා නැත. බලපෑම විවිධාකාර ය. සුනාමි ව්‍යසනයෙන් පාසල් සිසුන්ගේ පවුලේ සාමාජිකයන්ගේ ජීවිත හා නිවාස හා අනෙකුත් භෞතික සම්පත් ද විනාශ වී ඇත. සමහර සිසුන්ගේ මව, පියා දෙදෙනා ම සුනාමි ව්‍යසනයෙන් අහිමි වී ඇති අතර තවත් සිසුන්ගේ මව හෝ පියා අහිමි වී ඇත. තවත් සිසුන්ගේ පියා, ආච්චි, සහෝදර සහෝදරියන් ද අහිමි වී ඇත. එසේ ම පදිංචි නිවස හා එහි වූ සියලු බඩු බාහිරාදිය ද පොත්පත්, පාසල් ඇඳුම්, සපත්තු හා අධ්‍යාපන උපකරණ ද අහිමි වී ඇති සිසුන් මෙන් ම නිවාසවලට හානි නො වූ සිසුහු ද මේ අතර වෙති "
- සුනාමි ව්‍යසනයට නිසා සිදු වූ ජීවිත හානි දේපළ හානි ඍජු හා ලෙස ම සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන කටයුතුවලට බලපා ඇත. ඥාතීන්ගේ ජීවිත අහිමි වීමෙන් ඇති වන දුක, වේදනාව, ශෝකය නිසා ඉගෙනීමට අවශ්‍ය තැන්පත් මනසක් තබා ගැනීම අපහසු ය.
- පදිංචි නිවාස අහිමි වී පදිංචි වෙනස් කරන්නට සිදුවීමෙන් වෙනත් පාසලකට යාමට සිදුවීම ද, දුර බැහැර සිට පාසලට පැමිණීමට සිදුවීම ද සිසුන්ගේ සාධන මට්ටම අඩු වීමට බලපා ඇත.
- සුනාමි ව්‍යසනයෙන් පසු දෙමාපියන් හා සෙසු වැඩිහිටියන්ට දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය ගැන සොයා බැලීමට නොහැකි වීම, වැඩිහිටියන්ගේ අවධානය

යොමු වූයේ නිවසක් තනා ගැනීමට හෝ පරිත්‍යාගයක් ලබා ගැනීමට මිස දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය ගැන නො වේ. එබැවින් සුනාමි ව්‍යසනය බලපෑ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපනය ගැන පවුලෙන් හා ගෙදරින් සහාය නොලැබී තිබුණු අය පසෙක සිටිය දී වෙනත් සිසුන්ට බෙදා දීම.

- සුනාමි ව්‍යසනයෙන් පාසල් පෙළපොත් අහිමි වූ දරුවන්ට මාස ගණනාවක් ගත වන තුරුත් ඒවා ලබා දීමේ කඩිනම් වැඩ පිළිවෙළක් නොවීම ද එකී දරුවන්ගේ කාර්ය සාධන මට්ටම අඩුවීමට බලපා තිබේ.

- සුනාමි ව්‍යසනය බලපෑ සිසුන්ගේ කාර්ය සාධනය නැංවීමට හැකියාව ඇති හා එම අවශ්‍යතාව අවබෝධ කරගත් ගුරුවරුන් අවශ්‍ය පාසල්වල නො වීම ද කැපී පෙණුනි. සුනාමි ව්‍යසනයට බලපෑ පාසල් බොහොමයක එහි සේවය කළ ගුරුවරු ද එකී ව්‍යසනයට මැදි වී පීඩා විඳි අය වෙති. එබැවින් එකී ගුරුවරු, තමන්ගේ නිවස ප්‍රතිසංස්කරණය ගැන හෝ තමන්ට ලැබෙන පරිත්‍යාග ගැන හෝ සැලකිලිමත් වූවා මිස ගුරුභූමිකාවේ කාර්යභාරය ගැන උනන්දු නො වූහ. එබැවින් පාසලෙන් ගුරුවරුන්ගෙන් සුනාමි ව්‍යසනයට ලක් වූ පාසල් දරුවන්ගේ සාධන මට්ටම් නැංවීමට විශේෂ සහායක් ලැබී නැත.

- සුනාමි ව්‍යසනයට ලක් වූ පාසල් දරුවන්ගේ ප්‍රශ්න කියන්නට, ඊට සවන් දෙන එම ප්‍රශ්නවල බැරෑරුම්කම් හඳුනන ශිෂ්‍ය උපදේශකයෙකු බොහෝ අවස්ථාවල නො සිටීම ද හඳුනා ගත් තවත් යථාර්ථයකි.

- සුනාමි ව්‍යසනය ගැන මෙන් ම වෙනත් හදිසි ආපදා අවස්ථාවන් ක්‍රියා කළයුතු ආකාරය හා ඉන් පසු ව අනුගමනය කළ යුතු වැඩ පිළිවෙළ පිළිබඳ දැනුවත් කිරීමේ පාසල් මට්ටමේ වැඩ පිළිවෙලක් ගෙන නොතිබුණි.

ඉන්ද්‍රරත්න, (2006) ගේ පර්යේෂණ අනාවරණවලින් ඉස්මතු වන වැදගත් කරුණක් වන්නේ, සුනාමි ව්‍යසනය ගැන පාසල් ප්‍රජාව දැනුවත් කිරීමේ අවශ්‍යතාව පවතින බව ය. ඒ සඳහා විධිමත් විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය භාවිතයට ගැනීම මෙන් ම පාසලේ අවිධිමත් ක්‍රියාකාරකම් ද භාවිත කළ හැකි ය.

සෝමාවතී, (2007) නායයෑම්, සිසුන්ගේ මනසට හා අධ්‍යාපනයට බලපාන ආකාරය ඇය විසින් පර්යේෂණයට ලක් කළ "දෘශ්‍යමාන ළමයාගේ අදෘශ්‍යමාන කැලඹුණු මනස" යන ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයෙන් ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ සිසුන්ට පූර්ණ අවබෝධයක් ලැබීම හා හදිසි ව්‍යසනයක දී ක්‍රියා කළ යුත්තේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ අවබෝධ වීම යන වාසි සිසුන් ලද බව දක්වා ඇත. ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයේ දී භාවිත කළ සෙවණැලි අධ්‍යයනයෙන් (Shadow Study) පොදුවේ දක්නට ලැබුණු චර්යාත්මක ලක්ෂණ නම්, ක්‍රියාශීලී භාවය හීන වීම, ආවේගිකභාවය, ආක්‍රමණකාරී ගතිය, තනි ව සිටීමට ප්‍රිය කිරීම, මුරණ්ඩු බව, බොරු කීම,

සොරකම් කිරීම, අකීකරුකම, නිශ්ක්‍රමණය (පසු බැසීම), කෲර බව සහ ප්‍රතිචාර නො දැක්වීම ය.

මල්ලවගේ, (200) භූමිකම්පා සහ එහි ප්‍රතිඵල සිසුන්ට ප්‍රායෝගික අත්දැකීම් පෙන්වා දෙමින් ඒවා තමාගේ අත්දැකීම් බවට පත් කර ඉන් ජීවිත හා දේපල හානි අවම කිරීමට සූදානම් වූ බව දැනුම අවබෝධය ඇති අනාගත පරපුරක් බිහිකිරීම අරමුණු කොට ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණය කරන ලදී.

> "*ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණය නිසා පර්යේෂණයට ලක් වූ සිසුන් තුළ සුවිශේෂ ප්‍රගතියක් දැකීමට හැකි විය. ආපදා කළමනාකරණ සංකල්පය ඔවුන්ගේ ජීවිතයට එක් වුණි. ස්වාභාවික පරිසරයට ආදරය කරන ඇල්ම වඩාත් වර්ධනය විය. පිළියම් යෙදීමෙන් පසු සිසුන්ගේ භූමිකම්පා පිළිබඳ ව ඇති දැනුම වර්ධනය වී අවශ්‍ය ප්‍රාප්ති මට්ටම්වලට ඔවුන් ළඟා වී තිබුණි.*"
> (මල්ලවගේ, 2007 : 34 පිටුව)

දකුණු ආසියාවේ අවදානම් සහිත සිසුන් මුහුණ දෙන අවදානම් අවස්ථා අඩුකිරීම පිළිබඳ ව වූ යුනිසෙෆ් (UNICEF, 2009) අධ්‍යයනයෙන් ශ්‍රී ලංකාව මුහුණ දෙන ස්වාභාවික ව්‍යසන හා සුනාමි බලපෑමෙන් පසු ව ඇති වූ තත්ත්වය මතු කර දරුවන් පාසලින් ගිලිහී අවශ්‍ය සාධන මට්ටම් කරා ළඟා වීමට ඇති නොහැකියාව නිසා බොහෝ දරුවන් පාසල්වලින් ගිලිහෙන මට්ටමට පත් වූහ. සුනාමිය ආර්ථිකයට ද අහිතකර ලෙස බලපෑ අතර, විශේෂයෙන් ම ධීවර ප්‍රජාවට ඉතා අවාසිදායක තත්ත්ව මතු විණි. ව්‍යසනයට ගොදුරු වූ ප්‍රජාවගේ පවුල්වල ළමයින් තුළ චිත්තවේගී කම්පනය (Trauma) නිසා ඇති වූ අයහපත් තත්ත්ව පැහැදිලි ව දැක ගත හැකි විය. බොහෝ සිසුන් සුනාමියෙන් පසු නැවත එම පාසල්වලට යාමට බිය වූ බව සම්මුඛ සාකච්ඡාවට සම්බන්ධ වූ විදුහල්පතිවරුන් සහ ගුරුවරුන්ගෙන් ප්‍රකාශ විණි. සුනාමි ව්‍යසනයෙන් වසර 4කට පසු ව පවා පාසල් සිසුහු අස්ථායී ව (UnStable) සිටියහ.

ශ්‍රී ලංකාවට බලපාන වෙනත් ස්වාභාවික ව්‍යසන නම් වෙරළ ඛාදනය, ප්‍රාදේශීය (Seasoíl) නියං තත්ත්ව, නායයෑම්, ජල ගැලීම් සහ සුළිසුළං වේ. මේ නිසා ළමයින්ට තම නිවෙස් අත හැර යාමට සිදු වේ. උක්ත තත්ත්ව යටතේ සහ නිවෙස්වල ඇති වන ගැටුම් නිසා ළමයින් ලිංගික උවදුරු මානසික සහ කායික උවදුරුවලින් අවදානම් සහිත (Vulnerable) තත්ත්වවලට මුහුණ පෑමට සිදු වී තිබේ (Save the children, 2008 cited in UNICEF, 2009).

පර්යේෂණ සාහිත්‍යය අනුව ආපදා පිළිබඳ ගොඩ නැගුණු පර්යේෂණ සාහිත්‍යයේ ආපදා කළමනාකරණය යටතේ එන ප්‍රධාන ස්වාභාවික ආපදා තුනක් වන, සුනාමි ව්‍යසනය, නායයෑම් හා භූමිකම්පා පිළිබඳ ව පමණක් පර්යේෂණ කර ඇත. එහි දී උක්ත ආපදා නිසා වූ විනාශය, සිසුන්ගේ අධ්‍යාපනයට ඉන් වූ බලපෑම හා ඒවා පිළිබඳ දැනුවත් වීමේ ඇති වැදගත්කම මතු කර ඇත. ඒවා අනුව සහ මිනිස් ක්‍රියාකාරකම් පාදක ව ස්වාභාවික ආපදා සිදු වීමේ ප්‍රවණතාව වැඩිවෙමින් පවතී.

මිනිසා මගින් නිර්මාණය වන ආපදා ද රාශියකි. මේවා පිළිබඳ ව පාසල් සිසුන් දැනුවත් වීම අවශ්‍ය ය. මේ දැනුවත්භාවය සඳහා දැනට ක්‍රියාත්මක වන 6 - 11 ශ්‍රේණි විෂයවලින් ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප මතු කර ඇති ආකාරය සහ එහි ප්‍රමාණවත්භාවය පිළිබඳ ව පර්යේෂණ දෘෂ්ටියෙන් විමසා බැලීම අවශ්‍ය ය. ඒ පර්යේෂණ පදනම මත, අනාගත විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය සම්පාදන කටයුතුවල දී ආපදා කළමනාකරණ සංකල්පවලට ලබා දිය යුතු අවධාරණය ද නිගමනය කළ හැකි ය.

ක්‍රමවේදය

සුවිශේෂී අරමුණු

- හයේ සිට එකොළස් වන ශ්‍රේණි දක්වා වූ පෙළ පොත් හා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල අන්තර්ගත ආපදා කළමනාකරණ ක්ෂේත්‍රයට අදාළ සංකල්ප හඳුනා ගැනීම.
- සිංහල මාධ්‍ය හා දෙමළ මාධ්‍ය 6-11 ශ්‍රේණි පෙළපොත් හා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප ඉදිරිපත් කිරීමේ වෙනසක් ඇත් දැයි විමර්ශනය කිරීම.
- ඉදිරි විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණවල 6 - 11 වන ශ්‍රේණි පෙළපොත් හා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප අන්තර්ගත කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳ ව විෂයමාලා සම්පාදකයින්ට යෝජනා කිරීම.

ක්‍රමය

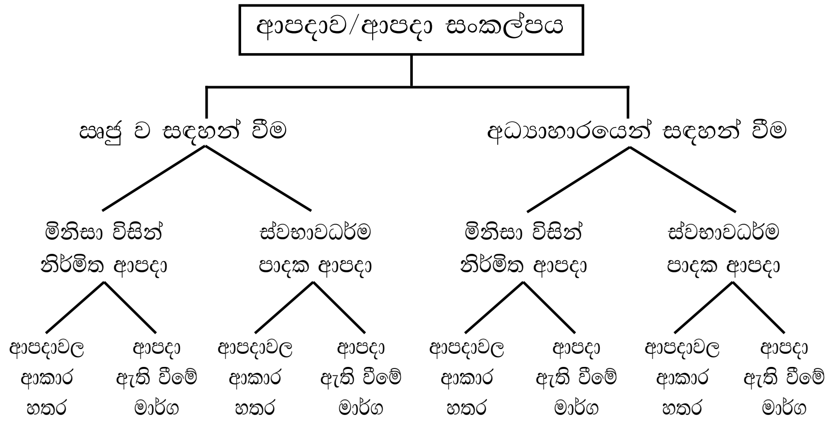
සන්ධාර විශ්ලේෂණ පර්යේෂණ ක්‍රමය භාවිත කරන ලදී. විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය නියැදිය (සිංහල හා දෙමළ මාධ්‍ය) වූයේ 6 - 11 වන ශ්‍රේණි පෙළපොත් හා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල අන්තර්ගත යි. මේවායේ අන්තර්ගතය විශ්ලේෂණය කිරීමේ දී සියලු ම මාතෘකා සහ ඒවාට අයත් අන්තර්ගතය, සන්ධාර විශ්ලේෂණයට බඳුන් කළ හෙයින්, නියැදිකරණයක් සිදු නො වීය.

පර්යේෂණ ක්‍රියා පිළිවෙළ පියවර පහකින් යුතු විය

පර්යේෂණයේ දිශානතිය සාකච්ඡා කිරීම.

පර්යේෂණයේ මුල් ම පියවර ලෙස විද්වත් මණ්ඩලයක් මගින් එහි දිශානතිය පිළිබඳ ව බුද්ධි මණ්ඩල සාකච්ඡාවක් පැවැත් විණි. මෙය ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුවේ, අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ - අධ්‍යාපන පර්යේෂණ හා සංවර්ධන අංශයේ නියෝජ්‍ය අධ්‍යක්ෂිකාවක්, අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුවේ නියෝජ්‍ය කොමසාරිස් වරියක්, GIZ ආයතනයේ උපදේශකවරුන්

දෙදෙනෙක් විෂය තුන නියෝජනය වන පරිදි ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ විෂයමාලා සම්පාදකවරුන් තිදෙනෙක්, විවෘත විශ්වවිiාලයේ කථිකාචාර්යවරයෙක් ජාතික අධ්‍යාපන විiාපීඨ කථිකාචාර්යවරියක්, විදුහල්පතිනියක් සහ විශ්‍රාමික ගුරු උපදේශිකාවක් සහභාගී වූහ. මෙම බුද්ධි මණ්ඩල සාකච්ඡාවේ දී, පර්යේෂණයේ සුවිශේෂී අරමුණු තීරණය කරන ලදී.



1 වන රූපය : ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප රාමුව

ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප රාමුව සංවර්ධනය කිරීම.

විද්වත් මණ්ඩලයේ බුද්ධි මණ්ඩල සාකච්ඡාවකින් සහ GIZ ආයතනයේ අනුග්‍රහයෙන් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය (2008) විසින් සම්පාදනය කළ ආපදා ආරක්ෂණ අධ්‍යාපනය ග්‍රන්ථයෙන් ඉදිරිපත් කර ඇති ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප රාමුව සැලකිල්ලට ගනිමින් දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා පහත සඳහන් සංකල්ප රාමුව සංවර්ධනය කරන ලදී.

වගු සංවර්ධනය කිරීම.

විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවල සහ ආපදා කළමනාකරණය යන වචන ඍජුව ම යෙදුණු වාර ගණන, මුලින් සටහන් කරන ලදී. අනතුරු ව විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවල උක්ත සංකල්ප අධ්‍යාහාරයෙන් මතු කර ගත හැකි ස්ථාන හා කරුණු හඳුනා ගෙන ඒවා ද වගු ගත කරන ලදී.

අන්තර්ගතය විශ්ලේෂණය කිරීම

ඒ ඒ විෂයයට අදාළ විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවල (පෙළපොත සහ ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල) අන්තර්ගතය කියවීමෙන් අනතුරු ව වගු ආධාර කර ගනිමින් සිරස් සමෝධානය අනුව ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණ සංකල්පවල විහිදීම විශ්ලේෂණය කෙරිණි. අනතුරු ව ඒවා විෂයය අනුව වෙන් වෙන් ව වාර්තා ගත කරන ලදී.

විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය මාධ්‍ය අනුව (සිංහල, දෙමළ) සැසඳීම.

සිංහල මාධ්‍ය විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවල ශ්‍රේණි අනුව ඉදිරිපත් කරන ලද ආපදා කළමනාකරණ සංකල්පවල විහිදීම දෙමළ මාධ්‍ය විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවල ඒ අයුරින් ම ඉදිරිපත් කර තිබේ ද යන්න දෙමළ දෙපාර්තමේන්තුවේ විෂයමාලා සම්පාදකවරුන්ගේ හා විෂය විශේෂඥ සම්පත් පුද්ගලයන්ගේ සහායයෙන් සසඳා බැලිණි. ඒ අනුව පවතින වෙනස්කම් හා වෙනස්කම් නොමැති ව ඉදිරිපත් කළ කරුණු හඳුනා ගන්නා ලදී.

දත්ත විශ්ලේෂණය

භූගෝල විද්‍යාව, පුරවැසි අධ්‍යාපනය හා ප්‍රජා පාලනය සහ විද්‍යාව යන විෂයයන්හි 6-11 ශ්‍රේණි සඳහා වූ පෙළපොත්වල හා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල අන්තර්ගතයෙහි ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ සංකල්පය විග්‍රහ වී ඇති ආකාරය හා ශ්‍රේණි අනුව සමෝධානය වී ඇති ආකාරය, ක්‍රම හතරකින් විග්‍රහ කෙරිණි.

පළමුවැන්න වූයේ ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ ඍජු ව ම යෙදී ඇති ආකාරය විග්‍රහ කිරීමයි. එහි දී ආපදා යන වචනයට සමාන විනාශය, උපද්‍රව, හානි, බලපෑම් ව්‍යසනය, විපත්, අනතුරු යන වචන අන්තර්ගතයෙහි යෙදී ඇති ආකාරය විග්‍රහ කෙරිණි.

දෙවනුව ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ ව අධ්‍යාහාරයෙන් ගත හැකි කරුණු විග්‍රහ කරන ලදී. එහි දී ගංවතුර, නියඟ, නායයාම්, සුළි සුළං, අකුණු, කුණාටු, සුනාමි, වෙරළ ඛාදනය, ගිනි කඳු පිපිරීම්, හිම වැසි, ලැව්ගිනි, භූමිකම්පා, ඕසෝන් වියන, පාරජම්බුල කිරණ, පානීය ජල හිඟය, කඩොලාන ශාක, වසංගත රෝග, සත්ත්ව උවදුරු, වන සතුන් වඳ වී යාම, යුද්ධමය තත්ත්වය, ප්‍රචණ්ඩත්වය, ත්‍රස්තවාදය, කෘෂි රසායනික ද්‍රව්‍ය, අපද්‍රව්‍ය අනිසි ලෙස බැහැර කිරීම යන කරුණු ඔස්සේ, ආපදා පිළිබඳ විස්තර වී ඇති ආකාරයෙන්, එම ආපදා කළමනාකරණය කර ගැනීම පිළිබඳ කරුණු ඉදිරිපත් කර ඇති ආකාරය විග්‍රහ කෙරිණි.

තෙවනුව ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණ පිළිබඳ ප්‍රාදේශීය තත්ත්ව විග්‍රහ කරන ලදී. එහි දී එක් එක් ආපදා තත්ත්ව විශේෂයෙන් බලපාන ප්‍රදේශ හා එහි දී ජනතාව ක්‍රියා කළ යුතු ආකාරය විස්තර වී ඇත්දැයි විමසා බැලිණි. ආපදා ඇති වීමේ විවිධ මාර්ග වශයෙන්,

- ස්වභාව ධර්මය පාදක - භූමිකම්පා, නියඟ, ජලගැලීම්, වාසුළි
- ප්‍රචණ්ඩත්වය පාදක - යුද්ධය, සන්නද්ධ අරගලය
- පරිහානි පාදක - පාරිසරික, සෞඛ්‍ය අධ්‍යාපන වෙනත් සමාජ අංශවල පිරිහීම්
- කාර්මිකරණය වූ සමාජ පාදක - ගින්න, වායු කාන්දු වීම

යන අංග ප්‍රදේශ අනුව විග්‍රහ කරන ලදී.

සිව්වනු ව සිංහල හා දෙමළ පෙළපොත් සහ ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහ වෙන වෙන ම විශ්ලේෂණය කර භාෂා මාධ්‍ය දෙක අනුව පැවති වෙනස්කම් සුවිශේෂී ව හඳුනා ගන්නා ලදී.

මේ ක්‍රම හතර නිරූපණය වන පරිදි සැකසූ වගු (1, 2, 3, 4 වන වගු) අධ්‍යයනය කර නිගමනවලට එළැඹෙන ලදී. (මේ පර්යේෂණ ලිපිය සඳහා උදාහරණ වශයෙන් භූගෝල වි\ාව 10 වන ශ්‍රේණියේ පෙළපොත ද, පුරවැසි අධ්‍යාපන හා ප්‍රජා පාලනය විෂයයේ 8 වන ශ්‍රේණියේ පෙළපොත ද, වි\ාව විෂයයේ 6 වන ශ්‍රේණියේ ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය පිළිබඳ වගු ද පමණක් ඉදිරිපත් කරන ලදී.)

භූගෝල විද්‍යාව 10 වන ශ්‍රේණිය පෙළපොත

භූගෝල වි\ාව 10 වන ශ්‍රේණිය පෙළ පොතේ පෘථිවියේ සංයුතිය, පෘථිවියේ ව්‍යුහය හා එහි ගතික ස්වභාවය, පෘථිවියේ ප්‍රධාන භෞතික ලක්ෂණ, ශ්‍රී ලංකාවේ භෞතික ලක්ෂණ, ලෝකයේ ප්‍රධාන කෘෂිකාර්මික භූමි පරිභෝග වර්ග, ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන කෘෂිකාර්මික භූමි පරිභෝග වර්ග, ලෝකයේ විවිධ ප්‍රදේශවල ආදිවාසි ජනතාව තම පරිසර සමඟ සුසංයෝගී ව ජීවත් වන අයුරු හා ශ්‍රී ලංකාවේ ආදි වාසී ජනතාව පාරිසරික වෙනස්වීම්වලට අනුවර්තනය වන ආකාරය යන පාඩම් අට ඔස්සේ ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණයට අදාළ කරුණු ඍජු ව ම ඉදිරිපත් කර ඇත (1 වන වගුව). එහි දී හානි, විනාශ වීම, තර්ජන, උවදුරු, ආපදා, පීඩා, බලපෑම් යන වචන ඍජු ව ම යොදා ගෙන ඇත. ඊට උදාහරණ ලෙස "භූමිකම්පාවලින් සිදුවන හානිය භූමිකම්පාවේ තරම අනුව සිදු වේ. මිනිස් ජීවිතවලට කරන හානියේ තරම අනුව භූමි කම්පා වර්ග කර ඇත". "සුනාමි තරංග විනාශකාරී තරංගයකි". "ස්වාභාවික වෘක්ෂලතාවල පැවැත්මට මානව ක්‍රියාකාරකම් මගින් එල්ල වී ඇති තර්ජන, කෘෂි උවදුරු නිසා ශ්‍රී ලංකාවේ ශාක සම්පත විනාශ වේ". යන කරුණු දැක්විය හැකි ය. (අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව, 2006 : 11, 20 සහ 33 වන පිටු)

පෘථිවියේ ඇති වායුගෝලය, ජල ගෝලය, ශිලා ගෝලය සහ ජෛවගෝල ආශ්‍රිත ව සිදු වන විවිධ ආපදා වර්ග, ඒවා ඇති වන ප්‍රදේශ, ඇති වන ආකාරය, ඉන් සිදු වන විනාශය යන කරුණු, පෘථිවියේ සංයුතිය, පෘථිවියේ ව්‍යූහය හා එහි ගතික ස්වභාවය යන පාඩම් දෙක යටතේ විස්තර වී ඇත. ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන දේශගුණික කලාප හා ස්වාභාවික වෘක්ෂලතා කලාපවල සිදු වන ආපදා පිළිබඳ ව විස්තර වන්නේ, වසරකට දින 30 - 60 දක්වා පහත රට වියළි කලාපයේ ඉඩෝර කාලයක් පවතී. ශ්‍රී ලංකාවේ ශාක සම්පත විනාශ වීමට හේතු (කෘමී උවදුර, කුණාටු, සුළිසුළං), තිරිඟු වගාවේ ගැටලු යටතේ (නියඟ, වැහි නො ලැබීම, කෘමී උවදුර), වී වගාවේ ගැටලු (නියඟ, ගංවතුර), යනුවෙන් පමණක් ශ්‍රී ලංකාවේ භෞතික ලක්ෂණ සහ ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන කෘෂිකාර්මික භූමි පරිභෝග වර්ග යන පාඩම් යටතේ සඳහන් වී ඇත (1 වන වගුව).

එම පාඩම් අටට අමතර ව, ලෝකයේ තෝරා ගත් නිෂ්පාදන කර්මාන්ත කීපයක ගති ලක්ෂණ, ශ්‍රී ලංකාවේ තෝරා ගත් නිෂ්පාදන කර්මාන්ත කීපයක ගති ලක්ෂණ, කෘෂිකාර්මික රටක ආර්ථිකය, කාර්මික රටක ආර්ථිකය හා සැසඳීම යන පාඩම් තුන ඔස්සේ ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ ව අධ්‍යාහාරයෙන් කරුණු ඉදිරිපත් කර ඇත (1 වන වගුව).

උදා : "*අහිතකර පාරජම්බුල කිරණ ඕසෝන් වායු ස්තරය මගින් උරා ගනියි.*"

"*සාගරයේ භූ චලන ඇති වීමෙන් සුනාමි තරංග ක්‍රියාත්මක වීම.*"

"*ගිනිකඳු පිපිරී යාම නිසා බරපතල හානි ඇති වේ.*"

භූමිකම්පා, සුනාමි, යමහල් මගින් සිදු වන බලපෑම, කඩොලාන ශාකවලට සිදු වන හානි ස්වාභාවික උවදුරු නිසා කෘෂිකර්මයට ඇති වන බලපෑම, 10 වන ශ්‍රේණියේ භූගෝල වි\ා පෙළ පොතේ විස්තර වී ඇත. ස්වභාව ධර්ම පාදක හා පරිහානි පාදක ආපදා ගැන පමණක් මෙහි දී අවධාරණය වී තිබීම අඩු පාඩුවකි. ඒ නිසා ප්‍රචණ්ඩත්ව පාදක සහ කාර්මීකරණය වූ සමාජය පාදක ආපදා ගැන සඳහන් කිරීම අවශ්‍ය වේ.

1 වන වගුව : 10 වන ශ්‍රේණිය, භූගෝල විද්‍යාව පෙළපොතේ අන්තර්ගත පාඩම්වල ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ ව ඍජුව හා අධ්‍යාහාරයෙන් කරුණු ඉදිරිපත් වී ඇති ආකාරය

අවධාරණය වන ආකාරය	ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ කරුණු ඇතුළත් පාඩම් මාතෘකා	ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණයට අදාළ කරුණු
ඍජු ව	1. පෘථිවියේ සංයුතිය	• අහිතකර පාරජම්බුල කිරණ ඕසෝන් වායු ස්ථරය මගින් උරාගනියි. • මිනිසාගේ අහිතකර බලපෑම් • සමාජයේ දිගුකාලීන පැවැත්ම සඳහා බාධා යෙදෙයි. • ගෝලීය උණුසුම් වීම • හිම දියවීම • පානීය ජලය විනාශ වීම
	2. පෘථිවි ව්‍යුහය හා එහි ගතික ස්වභාවය	• සාගරයේ භූ චලන ඇති වීමෙන් සුනාමි තරංග ක්‍රියාත්මක වීම. • තැටි මායිම් ප්‍රදේශවල ගිනිකඳු • තැටි ගිලාබැසීම නිසා ලාවා පොළව මතුපිටට පැමිණීමෙන් ගිනිකඳු නිර්මාණය වන බව • පෘථිවි පෘෂ්ඨයේ ඇති තැටි චලනය වීමෙන් භූමි කම්පා ඇති වේ. • ලෝකයේ තැටි මායිම් කලාප නිරන්තර භූමිකම්පාවලට ලක්වන ප්‍රදේශ බව. • භූමි කම්පාවලින් සිදුවන හානිය භූමි කම්පාවේ තරම අනුව සිදු වේ. • ගිනිකඳු පිපිරීයාම නිසා බරපතල හානි ඇති වේ. • ලාවා ගැලීම්, අළු පැතිරීම, විශාල පිපිරීම්, මඩ ගලා යාම, ගෙන්දගම්, H, CO_2 වැනි වායු වර්ග පිටවීම, අයිස් දියවීම, කඳු නායයාම • සිතියම් ලකුණු කිරීම • භූමිකම්පාවෙන් සිදුවිය හැකි හානි • හානි අවම කිරීමට ගන්නා ක්‍රියාමාර්ග

අවධාරණය වන ආකාරය	ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ කරුණු ඇතුළත් පාඩම් මාතෘකා	ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණයට අදාළ කරුණු
	3. පෘථිවියේ ප්‍රධාන භෞතික ලක්ෂණ	• වනාන්තර හෙළි කිරීම නිසා දැනට ලෝකයේ වනාන්තර ඉතිරිව ඇත්තේ සීමිත ප්‍රදේශ කීපයක පමණි
	4. ශ්‍රී ලංකාවේ භෞතික ලක්ෂණ	• ශ්‍රී ලංකාවේ ශාක සම්පත විනාශයට හේතුඃ- කෘමී උවදුරු, කුණාටු, ගස් කැපීම, ගිනිතැබීම • ශාක සම්පත් සංරක්ෂණ උපාය මාර්ග • වසරකට දින 30 - 60 දක්වා ඉඩෝර කාලයක් පවතී. • ගංගාවක ජලය පිටාර ගලා ඒ අවට රැඳීම නිසා වගුරු බිම් ඇති වේ
	5. ලෝකයේ ප්‍රධාන කෘෂිකාර්මික භූමි පරිභෝග වර්ග	• තිරිඟු වගාව ආශ්‍රිත ගැටලු • ස්වාභාවික උවදුරු (නියඟ, වැසි නොලැබීම) • සියුම් පාරිභෝගික කෘෂිකර්මයේ ගැටලු • ජල හිඟය • ස්වාභාවික උවදුරු (නියඟ, ගංවතුර)
	6. ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන කෘෂිකාර්මික භූමි පරිභෝග වර්ග	• යැපුම් කෘෂිකර්මය ආශ්‍රිත ස්වාභාවික ආපදා (ගංවතුර, නියඟ) • වී වගාව ආශ්‍රිත ගැටලු, ස්වාභාවික ආපදා (ගංවතුර, නියඟ) • සාම්ප්‍රදායික හේන් ගොවිතැනේ මූලික ලක්ෂණයක් - හේන් පිළිස්සීම. • පොල් වගාව ආශ්‍රිත පලිබෝධ හා කෘමී උවදුර
	7. ලෝකයේ විවිධ ප්‍රදේශවල ජීවත් වන ආදිවාසී ජනතාව තම පරිසරය සමඟ සුසංයෝගීව ජීවත් වන ආකාරය	

අවධාරණය වන ආකාරය	ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ කරුණු ඇතුළත් පාඩම් මාතෘකා	ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණයට අදාළ කරුණු
	8. ශ්‍රී ලංකාවේ ජීවත් වන ආදිවාසී ජනතාව පාරිසරික වෙනස්වීම්වලට අනුවර්තනය වන ආකාර	• හානි
	9. ලෝකයේ තෝරාගත් නිෂ්පාදන කිහිපයක ගති ලක්ෂණ	• ගෝලීය උණුසුම වැඩිවීම නිසා කෘත්‍රිම රෙදි භාවිතය අඩු වීම • කම්හල්වලින් පිටකරන අපද්‍රව්‍ය නිසා පරිසර කර්මාන්ත දූෂණය ඇති වේ • ත්‍රස්තවාදය යුධ කටයුතු වැනි හේතු නිසා නැව් විනාශයට පත් වීම • විද්‍යුත් කර්මාන්තය ආශ්‍රිත ගැටලු, යුධ අවි නිපදවීම නිසා ලෝක සාමයට බාධා ඇති වීම • පරිසර දූෂණය • ගුවන්යානා කර්මාන්තය නිසා පරිසර දූෂණය, ශබ්ද දූෂණය ඇති වේ
	10. ශ්‍රී ලංකාවේ තෝරාගත් කර්මාන්ත කීපයක ගතිලක්ෂණ	• ශ්‍රී ලංකාවේ කර්මාන්ත ආශ්‍රිත ගැටලු • පරිසර දූෂණය
අධ්‍යාහාර යෙන්	11. කෘෂිකාර්මික රටක ආර්ථිකය කාර්මික රටක ආර්ථිකය හා සැසඳීම	• න්‍යෂ්ටික බල උත්පාදනය කෙරෙහි බලාපොරොත්තු තබා ඇත (ජර්මනියේ අනාගත අවස්ථා).

"ජීවිතය සුබවාදී ව දකිමු.""චිත්තවේග යහපත් ලෙස හසුරුවා ගනිමු." "අප ප්‍රදේශයේ පොදු සේවා""ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ජන සමාජය"යන මාතෘකාවලින් අධ්‍යාහාරයෙන් ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ මාතෘකාවට ගැළපෙන සේ කරුණු දක්වා ඇත. "ජීවිතය සුබවාදී ව දකිමු" මාතෘකාවේ එන සිතිවිලි පිළිබඳ විචාරශීලී වීම අනුමාතෘකාවෙන් විචාරශීලී ව සිතීමේ වැදගත්කම මතු කර ඇත. එහි දී "පාසල් වේලාවේ මුහුදු වෙරළට ගිය පසු කණ්ඩායමෙන් එක් අයෙක් මුහුදට බිලි" යන මැය යටතේ පුවත්පතක උපුටනයක් දක්වමින් තම සිතිවිලි අවිචාරවත් ව හැසිරවීමෙන් අනතුරට ලක් වූ පාසල් සිසුවකු පිළිබඳ තොරතුරු ඉදිරිපත් කර ඇත. "චිත්තවේග යහපත් ලෙස හසුරුවා ගනිමු." මාතෘකාවෙන් කුඩා කල සිට චිත්තවේග යහපත් ලෙස හසුරුවා ගැනීමේ වැදගත්කමත්, මානසික පීඩා ඵලදායී ලෙස හසුරුවා ගැනීමේ ක්‍රමශිල්ප පිළිබඳවත් සිසුන්ගේ වයස් මට්ටමට උචිත ලෙස සාකච්ඡා කර තිබේ.

උක්ත මාතෘකාවලට සාපේක්ෂ ව විස්තරාත්මක වශයෙන් "ගැටුම් අවම" කර ගනිමු "කාලීන ගැටලු" යන මාතෘකා දෙකෙන් ආපදා කළමනාකරණයට අදාළ කරුණු ඍජු ව සාකච්ඡා කර තිබීම වැදගත් ය. "ගැටුම් අවම කර ගනිමු" මාතෘකාවෙන් ගැටුම්, ගැටුම්වලට හේතු, හා ගැටුම් නිරාකරණ ක්‍රමශිල්ප පිළිබඳ ව දීර්ඝ ව කරුණු ඉදිරිපත් කර තිබේ. ගැටුම් පිළිබඳ ව විවිධ දාර්ශනිකයන් පළ කළ මත ද එහි ඉදිරිපත් කර තිබේ.

උදාහරණ : *"ගැටුමක් වනාහි යම් පුද්ගලයෙක් හෝ පුද්ගලයන් හෝ පුද්ගලයන් කණ්ඩායමක් තමන්ට ලබා ගත යුතු යැයි සිතන දෙයක් ලබා ගැනීම සඳහා අනෙකා හෝ අන් සියලු දේ පරාජය කළ යුතු යැයි සිතීම නිසා ඇති වන තත්ත්වයකි" - රොස් ස්ටිස්න්ජර්*

(අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව, 2008 : 36 වන පිටුව)

කුඩා කල සිට ම සිසුන්ට ගැටුම්, ගැටුම්වලට හේතු හා ඒවා විසඳා ගැනීම සඳහා විıාත්මක ක්‍රමශිල්ප පිළිබඳ නිපුණතා ලබා දීම උචිත ය.

"කාලීන ගැටලු" මාතෘකාව සම්පූර්ණයෙන් ම ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප සාකච්ඡා කිරීම සඳහා වෙන් කර තිබේ. සිසුන්ගේ ශ්‍රේණි මට්ටමට ගැළපෙන විෂය අන්තර්ගතයක් මෙමගින් ආවරණය කර තිබීම වැදගත් ය. සිසුන්ගේ මනසට ගෝචර වන අයුරින් සරල එහෙත් සිත්ගන්නා අයුරින් පාඩම ආරම්භ කර තිබේ.

වරින්වර ඇති වන ස්වාභාවික විපත් හා අනතුරුවලට මුහුණ පෑමට මිනිසාට සිදු වේ. එම විපත්වලින් ආරක්ෂා වීමටත් විපත්වලින් සිදුවන හානි අවම කර ගැනීමටත්, විපතට පත්වූවන් කෙරෙහි යුතුකම් හා වගකීම ඉටු කිරීමටත් පුරවැසියන් වශයෙන් අපට හැකියාව තිබිය යුතු ය. (අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව, 2008 : 125 වන පිටුව)

හය හා හත ශ්‍රේණිවල දී පොදුවේ කථා කළ විපත් හා ආපදා මෙම මාතෘකාවේ දී පැහැදිළි ව කොටස්වලට බෙදා සාකච්ඡා කර තිබීම වැදගත් ය.

2 වන වගුව : පුරවැසි අධ්‍යාපනය හා ප්‍රජා පාලනය 8 වන ශ්‍රේණියේ පාඩම්වල ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප අඩංගු වී ඇති අයුරු

මුළු පාඩම් මාතෘකා ගණන	පාඩම් මාතෘකා සහ ඍජු ව සඳහන් වන කරුණු	මාතෘකා අංකය	පාඩම් මාතෘකා හා අධ්‍යහාරයෙන් සඳහන් වන කරුණු
09	**ගැටුම් අවම කර ගනිමු** • ගැටුම් හැඳින්වීම • විවිධ ගැටුම් අවස්ථා • ගැටුමක් වර්ධනය වන ආකාරය • ගැටුම් වලක්වා ගැනීමේ ක්‍රමවේද • ගැටුම් නිරාකරණය කර ගැනීම සඳහා වර්ධනය කළ යුතු කුසලතා හා ගුණාංග	1	**ජීවිතය සුබවාදී ව දකිමු.** • සුබවාදී සිතුවිලි • සිතුවිලි පිළිබඳ විචාරශීලී වීම • යහපත් සිතුවිලි සංවර්ධනය කරන මූලාශ්‍ර
09	• ගැටුම් නිරාකරණය කිරීමේ සරල ක්‍රම	2	**චිත්තවේග යහපත් ලෙස හසුරුවා ගනිමු.** • චිත්තවේග හා ඒ අනුව ඇති වන විවිධ ප්‍රතික්‍රියා හා හැසිරීම • චිත්තවේගවල ප්‍රතිඵල • පුද්ගල අඬදබර, දේපළ විනාශ ජීවිත හානි ආදී බොහෝ විනාශ • මානසික පීඩා ඵලදායීව හසුරුවා ගැනීමේ ක්‍රම ශිල්ප

මුළු පාඩම් මාතෘකා ගණන	පාඩම් මාතෘකා සහ ඍජු ව සඳහන් වන කරුණු	මාතෘකා අංකය	පාඩම් මාතෘකා හා අධ්‍යාහාරයෙන් සඳහන් වන කරුණු
	කාලීන ගැටලු • විපත් ස්වාභාවික විපත් මිනිස් ක්‍රියාකාරකම් නිසා සිදු වන විපත් • ස්වාභාවික විපත් නිසා ඇති වන හානි අවම කර ගැනීම සඳහා අනුගමනය කළ යුතු ක්‍රියාමාර්ග/ ආරක්ෂාව සඳහා කළ යුතු දේ • ස්වාභාවික විපත් අවම කර ගැනීම සඳහා ගත හැකි ක්‍රියාමාර්ග • විපත් සිදු වූ අවස්ථාවක ක්‍රියා කළ යුතු ආකාරය • මිනිස් ක්‍රියාකාරකම් නිසා ඇති වන විපත්, රියදුරන් අතින් සිදුවන වැරදි, පදිකයන්ගේ නොසැලකිලිමත්භාවය, මාර්ග අනතුරු වළක්වා ගැනීම සඳහා අනුගමනය කළ යුතු ක්‍රියාමාර්ග, රසායන ද්‍රව්‍ය භාවිතය හා සම්බන්ධ අනතුරු හා අනතුරක් වූ විට ගත යුතු ක්‍රියාමාර්ග, රසායන ද්‍රව්‍ය ආශ්‍රිත අනතුරු වළක්වා ගැනීම සඳහා ගත හැකි ක්‍රියාමාර්ග	6 - 7	**අප ප්‍රදේශයේ පොදු සේවා** • පොදු සේවා • පොදු සේවාවල මූලික ලක්ෂණ • පොදු සේවා හා සම්බන්ධ ආයතන හා නිලධාරීන් ජල සම්පාදන හා ජලාපවාහන සේවාව විදුලිබල සැපයුම සෞඛ්‍ය සේවාව රජය මගින් සපයන වෙනත් සේවා • පොදු සේවා ප්‍රයෝජනයට ගන්නා පුරවැසියන් සතු වගකීම් හා යුතුකම් **ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ජන සමාජය** • ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ජීවන ක්‍රමයක ලක්ෂණ • තම පවුල හා පාසල තුළ දක්නට ලැබෙන ප්‍රජාතන්ත්‍රීය ලක්ෂණ

විද්‍යාව 6 වන ශ්‍රේණිය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය ප්‍රාදේශීය තත්ත්ව

ශ්‍රී ලංකාව මුහුණ පා ඇති ස්වාභාවික ආපදා වන ගං වතුර, නාය යෑම්, සුළි සුළං, විදුලි අකුණු, නියඟ, සුනාමි යන ආපදාවල ව්‍යාත්මක පදනම අවබෝධ කර ගැනීමට 6 වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යයාට අවස්ථාව සලසා දී ඇත.

උදා :
- ශ්‍රී ලංකාවේ තෙත් කලාපයේ ප්‍රධාන ගංගා ආශ්‍රිත පහත් බිම් ගං වතුරට සුලබ ව මුහුණ පාන බව
- නැගෙනහිර පළාත වැඩි වශයෙන් සුළි සුළං අවදානමට ලක් වන බව
- ශ්‍රී ලංකාව වටේ ම වාගේ මුහුදුබඩ ප්‍රදේශ සුනාමි ආපදාවට ලක් වූ බව සොයාගෙන තිබෙන තොරතුරුවලට අනුව මහනුවර, මාතලේ, නුවරඑළිය, බදුල්ල, රත්නපුර, කෑගල්ල, කළුතර, ගාල්ල, මාතර සහ හම්බන්තොට නාය යාමේ අවදානම ඇති ස්ථාන බව
- නායයෑම ප්‍රධාන වශයෙන් ම බෑවුම් සහිත ප්‍රදේශවල සිදු වන බව
- ශ්‍රී ලංකාවේ වියළි කලාපයේ බොහොමයක් ප්‍රදේශවලට මාස තුන හතරක නියං වකවානු තිබෙන බව පුත්තලම, අනුරාධපුර, පොළොන්නරුව, වවුනියාව, මන්නාරම, කිලිනොච්චිය, යාපනය, ත්‍රිකුණාමලය, මඩකලපුව, අම්පාර, මොණරාගල, මහියංගනය, හම්බන්තොට වාගේ ප්‍රදේශවල ජල හිඟය තිබෙන බවට එම ස්වාභාවික ආපදාවල ප්‍රාදේශීය තත්ත්ව ප්‍රමාණවත් ව විස්තර වී ඇත (3 වන වගුව)

3 වන වගුව : ආපදා	6 වන ශ්‍රේණිය, විද්‍යාව ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ ආපදා හා කළමනාකරණ සංකල්පවල ප්‍රාදේශීය තත්ත්ව

නිපුණතාව	විස්තර කර ඇති ප්‍රාදේශීය තත්ත්වය
ශ්‍රී ලංකාව මුහුණපාන ස්වාභාවික විපත් හා ඒවා ආශ්‍රිත අවදානම් තත්ත්ව කළමනාකරණය සඳහා සූදානම ප්‍රදර්ශනය කරයි	• ඇතැම් ස්වාභාවික විපත් ශ්‍රී ලංකාවේ සමහර ප්‍රදේශවලට පමණක් සීමාවන බව. (පිටු අංක 87) • ශ්‍රී ලංකාවේ තෙත් කලාපයේ ප්‍රධාන ගංගා ආශ්‍රිත පහත් බිම් ගං වතුරට සුලබ ව මුහුණ පාන බව. (පිටු අංකය 88) • මැයි සිට සැප්තැම්බර් දක්වා වන නිරිත දිග මෝසම් සුළං සමය ජල ගැලීම් සුලභ කාල වකවානු බව (පිටු අංක 88) • ශ්‍රී ලංකාවේ නැගෙනහිර පළාත වැඩි වශයෙන් සුළි සුළං අවදානමට ලක් වන බව. (පිටු අංක 89) • වෙරළාශ්‍රිත ජල ගැලීම් (පිටු අංක 94) • ශ්‍රී ලංකාවේ තෙත් කලාපයේ ප්‍රධාන ගංගා වන කළු, කැළණි, නිල්වලා හා ගිං ගඟ යන ගංගා ආශ්‍රිත ව ජල ගැලීම් බොහොම සුලබ ය. මැයි සිට සැප්තැම්බර් දක්වා වන නිරිත දිග මෝසම් සුළං සමයේ තෙත් කලාපයට හා මධ්‍ය කඳුකර පෙදෙස්වලට ලැබෙන අධික වර්ෂාව හේතුවෙනුයි මෙම ගංගා පිටාර ගැලීම සිදු වන්නේ, • සුළි කුණාටු සමඟ ඇද හැලෙන අධික වර්ෂා නිසාත්, අන්තර් මෝසම් වැසි නිසාත් රටේ විවිධ ප්‍රදේශවල හදිසි ගංවතුර තත්ත්ව ඇති වන බව සොයා ගෙන තිබෙනවා සමහර කාලවල දී ඒ වාගේ ම සමහර පළාත්වල බොහෝ විට මා (සුළි සුළං) දැක ගත හැකි වෙනවා. කෙසේ වුණත් මා ශ්‍රී ලංකාවට පැමිණෙන්නේ අන්තර් මෝසම් කාල වකවානු එනම් අප්‍රේල්, මැයි හා ඔක්තෝබර්, නොවැම්බර් යන කාලවල දී හා නිරිතදිග මෝසම් හට ගන්නා (මැයි - සැප්තැම්බර්) තුළ දී ය

නිපුණතාව	විස්තර කර ඇති ප්‍රාදේශීය තත්ත්වය
	• ශ්‍රී ලංකාවට වැඩිපුර ම මා පැමිණෙන්නේ බෙංගාල බොක්කේ සිටයි. එබැවින් මා (සුළි සුළං) බොහෝ විට බලපාන්නේ රටේ නැගෙනහිර පළාතට යි (පිටු අංක 96) • ශ්‍රී ලංකාව වටේ ම වාගේ මුහුදු බඩ ප්‍රදේශවල මහා විනාශයක් සිදු වී ඇති බව (පිටු අංක 98) • පළාත ම නාය යනවා උඩ කැලේ කන්ද භාගයක් විතර කඩාගෙන වැටිලා කඩමණ්ඩියත් එක්ක ම යටවෙලා • නොකඩවා ඇද හැලෙන වර්ෂාව නිසා දිවයිනේ සමහර ප්‍රදේශවල නාය යාම් සිදුවෙමින් පවතී • ශ්‍රී ලංකාවේ මධ්‍ය කඳුකරයේ බහුල ව දක්නට ලැබෙන භූ උපද්‍රවයක් වන මෙම නාය යාම් මගින් විශාල හානි සිදුවන අතර දිවයිනේ භූමි ප්‍රමාණයෙන් 30%ක පමණ ප්‍රදේශයක් නාය යෑමේ අවදානමට ගොදුරු වී ඇත. ගවේෂණවලට අනුව මහනුවර, මාතලේ, නුවරඑළිය, බදුල්ල, රත්නපුර, කෑගල්ල, කළුතර, ගාල්ල, මාතර සහ හම්බන්තොට යන දිස්ත්‍රික්කවල නාය යාමේ අවදානම ඇති ස්ථාන හඳුනා ගෙන ඇත (පිටු අංක 98) • නායයාම් ඇති වීමට වඩාත් ම ඉඩ ඇත්තේ බෑවුම් සහිත ප්‍රදේශවල වුව ද අඛණ්ඩ ව වැසි සහිත වකවානුවල දී නාය යාම් ඇති විය හැකි ය • එහෙයින් ප්‍රාදේශීය වශයෙන් සංවිධානය වෙමින් අවදානම් තත්ත්වය අවම කර ගැනීමට කටයුතු කරන ලෙස මහ ජනතාව වෙත දැනුම් දෙනු ලැබේ • නාය යාමක් ගොඩබිම පමණක් නොව ජලාශයක පතුලේ හෝ මුහුදු පතුලේ වුවත් බෑවුමක් ඇති ස්ථානයක දී සිදු වීමට ඉඩ තිබෙනවා • 30^0ට වඩා වැඩි බෑවුම්වල කිසිම මිනිස් ක්‍රියාකාරකමක් කිරීම විධිමත්මක ව අනුමත කරන්න බෑ (පිටු අංක 101)

නිපුණතාව	විස්තර කර ඇති ප්‍රාදේශීය තත්ත්වය
	• මේ වියළි පළාතේ මේ තරම් ජල හිඟයක් පවතිනව කියලා ගෙදර දී නම් හිතලාවත් තිබුණේ නැහැ • ශ්‍රී ලංකාවේ වියළි කලාපයේ බොහෝමයක් ප්‍රදේශවලට මාස තුන හතර ම නියං වකවානු තියෙනවා. සාමාන්‍යයෙන් සිංහල දෙමළ අලුත් අවුරුද්දෙන් පස්සෙ සැප්තැම්බර්, ඔක්තෝබර් විතර වෙනකල් වැස්ස නෑ තමයි. පුත්තලම, අනුරාධපුර, පොළොන්නරුව, වව්නියාව, මන්නාරම, කිලිනොච්චිය, යාපනය, ත්‍රිකුණාමලය, මඩකලපුව, අම්පාර, මොණරාගල, මහියංගනය, හම්බන්තොට වාගේ ප්‍රදේශවලට තමයි ජලය බොහොම හිඟ • ශ්‍රී ලංකාවේ තෙත් කලාපයට සහ කඳුකරයට අයත් භූමි ප්‍රදේශය හැරුණු කොට ඉතිරි විශාල ප්‍රදේශය ම නියං ආපදාවට ලක් වෙනවා නේ ද ? • කඳුකරේ වුණත් නැගෙනහිර බෑවුමට වැටෙන වැස්ස බොහොම අඩු යි • අපේ රටේ සමහර ප්‍රදේශවලට විතරක් මේ විදියට දරුණු නියඟ ඇති වෙන්නෙ • ශ්‍රී ලංකාවට ප්‍රධාන වශයෙන් ම වැසි ලැබෙන්නේ මෝසම් සුළං මගින්. තෙත් කලාපයට සහ කඳුකරයට නිරිත දිග මෝසම් වැසිත්, වියළි කලාපයට ඊසාන දිග මෝසම් වැසිත් ලැබෙන බව කවුරුත් දන්නා කරුණක්. වියළි කලාපය යනුවෙන් නම ලැබී තිබෙන්නෙත් වර්ෂාව අඩු වියළි දේශගුණික තත්ත්වය නිසා යි. මෙම පසුබිම නිසා වියළි කලාපය නියඟයට ගොදුරු වීමේ ඉඩ කඩ වැඩි යි • මේ පළාත්වල මිනිසුන් ජල සම්පතේ අගය හොඳින් ම තේරුම් ගෙන තිබෙන බවයි මට පේන්නේ (පිටු අංක 102, 103)

සිංහල හා දෙමළ මාධ්‍ය විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය අතර වෙනස්කම්

භූගෝල විද්‍යාව 6 - 11 ශ්‍රේණි සිංහල මාධ්‍ය පෙළ පොත්වල ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ ව සඳහන් වී ඇති කරුණු, දෙමළ මාධ්‍ය පෙළ පොත්වල සඳහන් වී ඇති ආකාරය විශ්ලේෂණයේ දී 6 වන සහ 10 වන ශ්‍රේණියේ සිංහල මාධ්‍ය පෙළ පොත් සහ දෙමළ මාධ්‍ය පෙළ පොත්වල ඇති කරුණු අතර වෙනස්කම් දක්නට ලැබුණි. එහෙත් 7, 8, 9, 11 ශ්‍රේණි පෙළ පොත්වල කරුණු අතර කිසිදු වෙනසක් දක්නට නො වීය (4 වන වගුව).

4 වන වගුව: **සිංහල මාධ්‍ය භූගෝල විද්‍යා පෙළපොත්වල ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ ව දක්වා ඇති කරුණු දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත්වල ඇතුළත් වී ඇති ආකාරය**

ශ්‍රේණිය	සිංහල මාධ්‍ය පෙළ පොත්වල ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ කරුණු අඩංගු පාඩම් මාතෘකා	සිංහල මාධ්‍ය පෙළ පොත්වලට වඩා දෙමළ දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත්වල ඇති වෙනස
6	තම නිවස සහ ආසන්න වටපිටාවේ අන්තර් සම්බන්ධතාව	• ආපදා පිළිබඳ පින්තූර දී ඒ ආපදා නම් කිරීමටත්, ක්‍රියාකාරකම් දෙකක් ඇසුරින් ස්වාභාවික ආපදා පිළිබඳ පින්තූර එක් රැස් කිරීමට හා ආපදා නම් කිරීමටත් දී ඇත • ආපදා පිළිබඳ අදහසකින් ම පාඩම ආරම්භ වී ඇත. නමුත් සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොතේ ඇත්තේ "ස්වාභාවික ආපදාවලින් බේරීමට නිවස සාදා ගනී" යන අදහස පමණි • පිටු අංක 7, 8 හි ලංකාවේ ප්‍රාදේශීය වශයෙන් ඇතිවන ස්වාභාවික ආපදා පිළිබඳ සාකච්ඡාවක් සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොතේ සඳහන් වී ඇත. විවිධ ප්‍රදේශවලට ගමන් කරන විට ඇති වන ස්වාභාවික ආපදාවලට මුහුණ දීමේ හැකියාව සිසුන් තුළ ඇති වීමට ඉඩ තිබේ. මෙවැනි සාකච්ඡාවක් දෙමළ මාධ්‍ය පෙළ පොතේ නැත

ශ්‍රේණිය	සිංහල මාධ්‍ය පෙළ පොත්වල ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ කරුණු අඩංගු පාඩම් මාතෘකා	සිංහල මාධ්‍ය පෙළ පොත්වලට වඩා දෙමළ දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත්වල ඇති වෙනස
7	තම නිවස අවට වටපිටාව යහපත් ව පවත්වා ගැනීම	• සිංහල පෙළ පොතේ පිටු අංක 19, 20 භූමි සංරක්ෂණය පිළිබඳ ව විස්තරාත්මක ව සඳහන් වී ඇතත්, දෙමළ මාධ්‍ය පෙළ පොතේ එය නැත • සිංහල මාධ්‍ය පෙළ පොතේ නිවාසවලින් බැහැර කරන අපද්‍රව්‍ය නම් කර විස්තර කර ඇතත් දෙමළ මාධ්‍ය පෙළ පොතේ එය නැත • ප්‍රතිශක්තිකරණය පිළිබඳ ව සඳහන් වී ඇතත් දෙමළ මාධ්‍ය පෙළ පොතේ විස්තරාත්මක ව නැත • ජල දූෂණය හා එයින් වන ප්‍රතිඵල සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොතේ සඳහන් වුව ද දෙමළ මාධ්‍ය පෙළ පොතේ එලෙස විස්තර වී නැත. නිසි ආකාරයට ජල පරිහරණය නිසා ඇති වන විපාක පමණක් දක්වා ඇත
10	ශ්‍රී ලංකාව වෙනත් දූපත් සමඟ සැසඳීම	• ජපානයේ ඇති වන සුනාමි, භූමිකම්පා හා සුළිසුළං වැනි ස්වාභාවික ආපදා පිළිබඳ කෙටියෙන් සඳහන් වී ඇති කරුණු දෙමළ මාධ්‍ය පෙළ පොතේ නැත
	1.0 පෘථිවියේ සංයුතිය	• වායුගෝලයේ සංයුතියේ වායු වර්ගවල සියයට ගණන් සිංහල මාධ්‍ය පොතේ දශම සමඟත් ලියා ඇතත්, දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ දශම නැති ව සඳහන් කර ඇත. ඒ සියලු වායු වර්ගවල එකතුව දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ 100ක් වශයෙන් සඳහන් වී තිබුණත් සිංහල මාධ්‍ය පොතේ එහි එකතුව 34% කි. කාබන්ඩයොක්සයිඩ් වායුව 0.33%ක් ලෙස සිංහල පෙළපොතේ සඳහන් වුවත් දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොතේ වෙන ම සඳහන් කර නැත

ශ්‍රේණිය	සිංහල මාධ්‍ය පෙළ පොත්වල ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ කරුණු අඩංගු පාඩම් මාතෘකා	සිංහල මාධ්‍ය පෙළ පොත්වලට වඩා දෙමළ දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත්වල ඇති වෙනස
	2.0 පෘථිවි ව්‍යූහය හා එහි ගතික ස්වභාවය	• පෘථිවි කබොල විස්තර කරන විට කිඳා බැසීම්, ඉරි තැලීම්, භූමිකම්පා, යමහල් ගැන සිංහල මාධ්‍ය පොතේ සඳහන් වුව ද දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ සඳහන් වී නැත. භූ චලන නිසා සුනාමි ඇති වන බව ද සඳහන් නොවේ. ගිනි කඳු පිපිරීමෙන් අළු නිකුත් වන බව දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ සඳහන් වුව ද සිංහල මාධ්‍ය පොතේ නැත • ගිනි කඳු පිපිරීම්වලට උදාහරණ වශයෙන් පිලිපීනයේ මයොන් ගිනි කන්ද දක්වා ඇතත් එය දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ නැත. තැටි මායිම් පිළිබඳ දක්වා ඇති සිතියම්වල වෙනසක් ඇත • භූමිකම්පා සෑදෙන ආකාරය විස්තර කර තිබුණ ද, ඊට අදාළ සිතියම්, රූප සටහන් හා වගුව දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ නැත. • සුනාමි පිළිබඳ විස්තරය ද නැත. දී ඇති ක්‍රියාකාරකම් ද වෙනස් ය • ගිනි කඳු ඇති ප්‍රදේශ ලකුණු කළ සිතියමක් සිංහල මාධ්‍ය පොතේ ඇතත්, දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ නැත. ඒ වෙනුවට ඇත්තේ ගිනිකඳු ඇති වන ආකාරය දක්වෙන රූප සටහනකි. ගිනි කන්දක ඡායාරූපයක් සිංහල මාධ්‍ය පොතේ පමණක් ඇත • ලෝකයේ ගිනි කඳු ඇති වන ප්‍රදේශ දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ නම් කර ප්‍රමාණයක් දක්වා ඇතත්, සිංහල මාධ්‍ය පොතේ ප්‍රමාණයක් දක්වා නැත • සිංහල මාධ්‍ය පොතේ ඇති භූමිකම්පා, යමහල් පිළිබඳ ක්‍රියාකාරකම දෙමළ පොතේ වෙනස් ය
	4.0 ශ්‍රී ලංකාවේ භෞතික ලක්ෂණ	• දඩ නිසා වෙරළ ඛාදනය සිදු නොවන බව සිංහල මාධ්‍ය පොතේ ඇතත් දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ නැත

ශ්‍රේණිය	සිංහල මාධ්‍ය පෙළ පොත්වල ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ කරුණු අඩංගු පාඩම් මාතෘකා	සිංහල මාධ්‍ය පෙළ පොත්වලට වඩා දෙමළ දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත්වල ඇති වෙනස
	5.0 ලෝකයේ ප්‍රධාන කෘෂිකාර්මික භූමි පරිභෝග වර්ග	• විස්තෘත වාණිජ කෘෂිකර්මය ආශ්‍රිත ගැටලුවල නියඟය, කෘමි උවදුරු දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ නැත • සියුම් පාරිභෝගික කෘෂිකර්මයේ ගැටලු වලට දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ කෘමි උවදුරු සඳහන් වුවත් සිංහල මාධ්‍ය පොතේ නැත • සත්ව පාලනයේ ගැටලු දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ නැත
	7.0 ලෝකයේ තෝරාගත් නිෂ්පාදන කර්මාන්ත කිහිපයක ගති ලක්ෂණ	• යකඩ හා වානේ කර්මාන්ත ආශ්‍රිත ව පරිසර දූෂණය සිදුවීම දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ සඳහන් නැත • පරිසර හිතකාමී වාහන නිපදවීම යන කරුණු ද නැත • නැව් කර්මාන්තය ආශ්‍රිත ගැටලුවලට ද යුද්ධ නිසා නැව් විනාශ වන බව සඳහන් වී ඇතත්, ත්‍රස්තවාදය යන වචනය දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ නැත. යුද නැව්, යුද උපකරණ හදයි යන වාක්‍යය ද නැත. මිසයිල නිපදවීම, යුද අවි නිපදවීම, පරිසර දූෂණය යන අදහස ද නැත. • ගුවන් අනතුරු ගැන සඳහන් වී නැත
	8.0 ශ්‍රී ලංකාවේ තෝරාගත් කර්මාන්ත කීපයක ගති ලක්ෂණ	• පරිසර දූෂණය යන කරුණ නැත
	10.0 ලෝකයේ විවිධ ප්‍රදේශවල ජීවත් වන ආදිවාසී ජනතාව තම පරිසරය සමඟ සුසංයෝග ව ජීවත් වන ආකාරය	• මිනිසුන් ජීවත්වන පරිසරයේ ස්වභාවය යටතේ කෘමි උවදුරු ගැන සඳහන් ව තිබුණත්, සිංහල මාධ්‍ය පොතේ සඳහන් වල් අලි, ව්‍යාඝ්‍ර, උරග සතුන් පිළිබඳ ව දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ සඳහන් වී නැත

නිගමන සහ යෝජනා

නිගමන

භූගෝල විද්‍යාව සිංහල මාධ්‍ය විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය

- භූගෝල විා 6 - 11 වන ශ්‍රේණි සිංහල මාධ්‍ය පෙළ පොත් හා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල, ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප පිළිබඳ කරුණු 6, 7, 9, 10, 11 ශ්‍රේණිවල දී පමණක් ක්‍රමානුකූල ව ඇතුළත් ව ඇතත් 8 වන ශ්‍රේණියේ දී ක්‍රමිකතාව බිඳී ඇත. 8 වන ශ්‍රේණියේ දී පෙළ පොතේ ඇතුළත් පාඩම් හතරෙහි ම ආපදා කළමනාකරණයට අදාළ කරුණු වාක්‍යයකින් පමණක් දැක්වීමෙන් මෙන් ම, ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ නිපුණතා මට්ටම් දෙකක් යටතේ අධ්‍යාහාරයෙන් දී ඇති කරුණු අනිකුත් ශ්‍රේණිවලට සාපේක්ෂ ව ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප ඉස්මතු කර පෙන්වීමට ප්‍රමාණවත් නැත.
- සමස්තයක් වශයෙන් ගත් කළ ස්වභාවධර්ම පාදක ආපදා හා පරිහානි පාදක ආපදා ගැන පමණක් වැඩි අවධානයක් යොමු වී ඇත.
- භූගෝල විා 6-11 ශ්‍රේණි පෙළ පොත්වල හා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ ප්‍රාදේශීය තත්ත්ව ද ප්‍රමාණවත් ව පෙන්නුම් කර ඇත.

භූගෝල විද්‍යාව දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත්

- භූගෝල විා 6 වන ශ්‍රේණියේ දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොතේ පළමු වන පාඩමේ ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය සම්බන්ධ කරුණු පින්තූර හා ක්‍රියාකාරකම් මගින් ආරම්භ වුව ද සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොතේ ඒ කිසිවක් සඳහන් නැත.
- සිංහල මාධ්‍ය 6 වන ශ්‍රේණියේ පෙළපොතේ පිටු අංක 7, 8 හි ඇති ආපදා පිළිබඳ සාකච්ඡා සහ 19, 20 පිටුවල ඇති භූමි සංරක්ෂණය පිළිබඳ විස්තර ද ශ්‍රී ලංකාව වෙනත් දූපත් සමග සැසඳීම යන මාතෘකාවේ ඇති ස්වාභාවික ආපදා නම් කිරීම ද දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ සඳහන් වී නැත.
- භූගෝල විාව 7, 8, 9, 11 යන ශ්‍රේණිවල සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොත්වල ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය සම්බන්ධ කරුණු දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත්වල ද ඒ ආකාරයෙන් ම ඉදිරිපත් කර ඇත.
- වෙරළ ඛාදනය, විස්තෘත වානිජ කෘෂිකර්මාන්තය, සත්ත්ව පාලනය ආශ්‍රිත ගැටලු, යකඩ හා වානේ කර්මාන්තය ආශ්‍රිත පරිසර දූෂණය, යුද්ධ හා

ත්‍රස්තවාදය නිසා නැව් විනාශ වීම, මිනිසුන් ජීවත් වන පරිසරයේ ස්වභාවය යටතේ සඳහන් කෘමී උවදුරු, වල් අලි, ව්‍යාඝ්‍ර, උරග සතුන් පිළිබඳ 10 වන ශ්‍රේණියේ සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොතේ සඳහන් කරුණු දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොතේ සඳහන් වී නැත.

- දහ වන ශ්‍රේණියේ වායුගෝලයේ සංයුතිය දක්වෙන සටහනේ ද වායුවල ප්‍රමාණ පිළිබඳ ව සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොත සහ දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත අතර වෙනස්කම් ඇත.
- දහ වන ශ්‍රේණියේ පෘථිවි කබොල විස්තර කිරීමේ දී භූමිකම්පා, යමහල්, සුනාමි ගැන සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොතේ සඳහන් කරුණු හා උදාහරණ දෙමළ මාධ්‍ය පෙළ පොතේ සඳහන් වී නැති අතර සිතියම්වල ද වෙනස්කම් ඇත.

භූගෝල විද්‍යාව දෙමළ මාධ්‍ය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහ

- භූගෝල වි\i\ාව 6, 7, 8, 9 ශ්‍රේණි සිංහල මාධ්‍ය හා දෙමළ මාධ්‍ය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල ඇතුළත් කර ඇති ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය සම්බන්ධ කරුණුවල කිසිදු වෙනසක් නැත.
- දහ වන ශ්‍රේණියේ සිංහල මාධ්‍ය පොතේ 70 වන පිටුවේ ඇති ගිනිකඳු පිපිරීමේ රූපසටහන දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ සුනාමි යනුවෙන් වැරදියට සඳහන් වී තිබේ.
- භූගෝල වි\i\ාව 11 වන ශ්‍රේණියේ සිංහල මාධ්‍ය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ 34 සහ 37 වන පිටුවල දක්වා ඇති ජන විනාශය හා ජල පරිභෝජනය යටතේ ඇති කරුණු දෙමළ මාධ්‍ය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ සඳහන් වී නැත.
- එකොළස් වන ශ්‍රේණියේ මිනිස් ක්‍රියාකාරකම්වල බලපෑමක් නොමැති ව සිදු වන ස්වාභාවික ආපදා පාලනය කළ නොහැකි බව සිංහල මාධ්‍ය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ සඳහන් වුව ද, දෙමළ මාධ්‍ය පොතේ පාලනය කළ හැකි බව සඳහන් වීමෙන් වැරදි අදහසක් දී ඇත.

ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය හා ප්‍රජා පාලනය

- සිසුන්ගේ වයස් මට්ටමට ගැළපෙන ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප සන්ධාරයක් ද, නිපුණතා ද, උචිත ක්‍රියාකාරකම් ද, 6 - 9 වන ශ්‍රේණි විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවලින් ඉදිරිපත් කර තිබේ.
- යහපත් පුරවැසියකු සතු ගුණාංග මාතෘකාවෙහි පරිසර දූෂණය අවම කර ගන්නා ක්‍රම පිළිබඳ 6 වන ශ්‍රේණියේ පෙළපොතේ ඇතුළත් කරුණු ප්‍රමාණවත් නො වේ.
- හය වන ශ්‍රේණියේ පෙළපොතේ "සහානුභූතිය", "සංවේදී වීම" යන වචන ශ්‍රේණියේ සිසුන්ගේ මට්ටමට නොගැළපේ.
- නම වන ශ්‍රේණියේ දී හය වන ශ්‍රේණියේ සිට එන ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය යන හර විෂයය අවසන් වන නිසා පෙර ශ්‍රේණිවල දී සාකච්ඡා නො කළ දූනට ව්‍යසන මට්ටමට පත්වෙමින් පවතින රෝග පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කිරීම අවශ්‍ය ය.
- අ.පො.ස. (සා.පෙළ) විභාග අභිමුඛ විෂයමාලාව අනුව, පෙර ශ්‍රේණිවලට සාපේක්ෂ ව, 10 වන ශ්‍රේණියේ විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවලින්, ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප අඩු ප්‍රමාණයකින් සාකච්ඡා වී ඇත. එහෙත් සාකච්ඡා කළ කරුණු උචිත ය.
- සිංහල මාධ්‍ය 6-11 ශ්‍රේණි විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවලින්, ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප ශිෂ්‍ය මට්ටමට ගැළපෙන ලෙස සරල බවේ සිට ක්‍රමයෙන් සංකීර්ණත්වයට යන අයුරින් සැලසුම් කර ඉදිරිපත් කර තිබීම ධනාත්මක ලක්ෂණයකි.
- ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය සහ පුරවැසි අධ්‍යාපන හා ප්‍රජා පාලනය (6-11 ශ්‍රේණි) සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොත් හා දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත් අතර විෂමතා පවතී. සිංහල මාධ්‍ය පෙළ පොත්වලට සාපේක්ෂ ව දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත් විෂය අන්තර්ගතවල කරුණු අඩුවෙන් දැක්වීම හෝ කරුණු මුළුමනින් ම නොදැක්වීම දක්නට ලැබේ. එමගින් ලබා දෙන පණිවිඩය දෙමළ මාධ්‍ය සිසුන්ට ගලා නොයාම අඩුවකි. එම ඌනතා නිවැරදි කිරීම අවශ්‍ය වේ.

විද්‍යාව

- හයේ සිට නමය ශ්‍රේණිය දක්වා ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණ සංකල්ප අවබෝධ කර ගැනීමට පහසු වන ආකාරයෙන් අනුශීර්ෂ ඔස්සේ සරල ව හා පැහැදිලි ව කරුණු ඉදිරිපත් කර තිබීම. ඒ ඒ වයස් සීමාවේ සිසුන්ට එම සංකල්ප සාධනයේ දී (ග්‍රහණය කර ගැනීමේ දී) පහසුවක් වේ.

- දහය, එකොලහ ශ්‍රේණි අ.පො.ස. (සා.පෙළ) විභාග පාදක විෂයමාලාවේ විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවල පෙර ශ්‍රේණිවල මෙන් ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය සම්බන්ධ සංකල්ප සෘජුව ම ඇතුළත් වූ මාතෘකාවක්/මාතෘකා නැත. එහෙත් ආපදා ඇති වීමේ මාර්ග වන ස්වභාවධර්ම පාදක, පරිහානි පාදක හා කාර්මීකරණය වූ සමාජීය පාදක ආපදා පිළිබඳ ව ද, ආපදාවල සම්භවය අනුව කාලගුණික සම්භවයකින් යුත් ආපදා හා ජෛවීය සම්භවයකින් යුත් ආපදා පිළිබඳ ව ද අධ්‍යාහාරයෙන් කරුණු ඉදිරිපත් කර ඇති අතර එම ඉදිරිපත් කළ කරුණු ශිෂ්‍ය මට්ටමට ප්‍රමාණවත් ය.

- හය වන ශ්‍රේණියේ සිට නම වන ශ්‍රේණිය දක්වා පෙළපොත් අන්තර්ගතවලින් ස්වාභාවික ආපදාවලට අදාළ ප්‍රාදේශීය තත්ත්ව, ඒ ඒ ප්‍රදේශවලට බලපාන ආකාරය පිළිබඳ ව උදාහරණ දෙමින් සාකච්ඡා කර තිබීම වැදගත් ය.

- විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවල අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී, කරුණු තහවුරු කිරීම පිණිසත්, ශිෂ්‍ය අවධානය දිනා ගැනීම සඳහාත් පින්තූර, වගු රූප සටහන් උචිත පරිදි භාවිත කර තිබීම සුදුසු ය.

විද්‍යාව දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත් හා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහ

- හය වන ශ්‍රේණියේ දෙමළ මාධ්‍ය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ පාෂාණ ජීර්ණයට අදාළ ව ඉදිරිපත් කර ඇති කරුණුවලට අමතර ව, සිංහල මාධ්‍ය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ ඊට අදාළ කරුණු දෙකක් වැඩිපුර සඳහන් වී ඇත.

- හත, එකොලහ ශ්‍රේණි දක්වා, දෙමළ මාධ්‍ය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල අන්තර්ගත ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණයට අදාළ කරුණුවල වෙනසක් නැත.

- දෙමළ මාධ්‍ය 8 වන ශ්‍රේණියේ පෙළ පොතේ සුළි සුළං ආපදාවට අදාළ කරුණු දැක්වීමේ දී, ඔබ දන්නවා ද, ලෙස සටහන් වූ කොටුවක 2008 වර්ෂයේ මියන්මාරයෙන් හමාගිය තර්කීස් සුළි සුළඟින් ලක්ෂයක පිරිසක් මිය ගිය බව සඳහන් ය. එම කරුණු සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොතෙහි නැත.

- නම වන ශ්‍රේණියේ 8 වන පාඩමේ " ඔබ දන්නවා ද?" යටතේ විස්තර වන ගාලු ප්‍රදේශයේ ළමයි දෙදෙනෙක් සුනාමියට හසු ව ගසාගෙන යන විට නිවසේ සිටි බල්ලෙක් ඔවුන් ඇද ගෙන ඒමේ සිද්ධිය සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොතේ ඇතුළත් ව නැත.
- දහ වන ශ්‍රේණියේ වි।ාව තුන් වන පාඩමේ ප්‍රභාසංස්ලේෂණ ක්‍රියාවලිය යටතේ දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොතේ ප්‍රභාසංස්ලේෂණයේ අතුරු ඵලයක් ලෙස ඔක්සිජන් වායුව පිටවන බවත්, මෙම ඔක්සිජන්, ඕසෝන් වායුව බවට පත් වීමේ දී ඕසෝන් ස්තරය නිර්මාණයට දායක වන බවත්, ඕසෝන් ස්තරය පාරජම්බුල කිරණ පෘථිවියට පැමිණීම වලකන බවත් දක්වා ඇත. සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොතේ උක්ත කරුණු නැත.
- දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොතෙහි, ස්වසනයේ දී හා දහනයේ දී කාබන්ඩයොක්සයිඩ් වායුව විශාල ප්‍රමාණයක් එකතු වන බව දක්වා තිබුණ ද 10 වන ශ්‍රේණියේ සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොතෙහි මෙම කරුණු දක්වා නැත.
- 1951 ට පෙර මදුරු මර්දනයට DDT යෙදූ බවත්, මදුරුවන් එයට ප්‍රතිරෝධී වූ බවත්, මෙම DDT ආහාර දාම දිගේ සිරුරුගත වන බවත් දෙමළ මාධ්‍ය පෙළ පොතේ දක්වා තිබුණ ද, එය සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොතට ඇතුළත් ව නැත.

යෝජනා

භූගෝල විද්‍යාව සිංහල මාධ්‍ය විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය

- ප්‍රචණ්ඩත්ව පාදක හා කාර්මීකරණය වූ සමාජය පාදක ආපදා ගැන ද 6 - 11 ශ්‍රේණි විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවලින් අවධානය යොමු විය යුතු ය.
- හය වන ශ්‍රේණිය විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවලින් තම නිවස හා වට පිටාවේ ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳවත් 7 වන ශ්‍රේණියේ දී ශ්‍රී ලංකාවට බලපාන ස්වාභාවික ආපදා පිළිබඳවත් විස්තර ඇති නිසා, 8 වන ශ්‍රේණියේ දී ශ්‍රී ලංකාවට බලපාන විවිධ ආපදා කෙරෙහි බලපෑම් කරන ආසියාතික කලාපවල ආපදා හා ආපදා කළමනාකරණය පිළිබඳ ව සුවිශේෂී ව විස්තර විය යුතු ය.

භූගෝල විද්‍යාව දෙමළ මාධ්‍ය විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය

- සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොත්වල හා දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත්වල අන්තර්ගත කරුණු සිතියම් හා රූප සටහන් එක සමාන ව තිබිය යුතු අතර සංස්කාරක මණ්ඩලය එසේ තිබෙන බවට සහතික විය යුතු ය.
- සිංහල මාධ්‍ය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල ඇති කරුණු දෙමළ මාධ්‍යයට පරිවර්තනය කිරීමේ දී ඒ ආකාරයෙන් ම පරිවර්තනය කිරීම හා සංස්කාරක මණ්ඩලය විසින් නැවත සසඳා බැලිය යුතු ය.

භූගෝල විද්‍යාව දෙමළ මාධ්‍ය විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය

- සිංහල මාධ්‍ය පෙළපොත්වල හා දෙමළ මාධ්‍ය පෙළපොත්වල අන්තර්ගත කරුණු සිතියම් හා රූප සටහන් එක සමාන ව තිබිය යුතු අතර සංස්කාරක මණ්ඩලය එසේ තිබෙන බවට සහතික විය යුතු ය.
- සිංහල මාධ්‍ය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල ඇති කරුණු දෙමළ මාධ්‍යයට පරිවර්තනය කිරීමේ දී ඒ ආකාරයෙන් ම පරිවර්තනය කිරීම හා සංස්කාරක මණ්ඩලය විසින් නැවත සසඳා බැලිය යුතු ය.

ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය, පුරවැසි අධ්‍යාපනය හා ප්‍රජා පාලනය

- පරිසර දූෂණය අවම කර ගන්නා ක්‍රම පිළිබඳ 6 වන ශ්‍රේණියේ පෙළපොතෙහි කරුණු ප්‍රමාණවත් ව ඉදිරිපත් වන්නේ නම් උචිත ය.
- 6 වන ශ්‍රේණියේ දී තාක්ෂණික යෙදුම්වල අර්ථ සරල ව පැහැදිලි කළ යුතු ය.
- 9 වන ශ්‍රේණියේ "ආපදා කළමනාකරණය කරමු" යන මාතෘකාවේ අන්තර්ගතයෙන් මිනිසා විසින් නිර්මිත ආපදා මත්ද්‍රව්‍ය උවදුර, ඒඩ්ස් උවදුර යන කරුණු පිළිබඳ ප්‍රමාණවත් කරුණු ඉදිරිපත් කළ යුතු ය.
- ස්වාභාවික ආපදා යටතේ එන බෝවෙන රෝග යටතේ දී ඩෙංගු උවදුර පිළිබඳ දැඩි අවධාරණයකින් කරුණු සාකච්ඡා විය යුතු ය.
- අයහපත් ජීවන රටාව හා ආහාර රටාව නිසා දියවැඩියාව / මධුමේහය, කොලෙස්ටරෝල්, අම්ල පිත්ත රෝගය, අධික රුධිර පීඩනය යන රෝග නිර්මාණය වීම පිළිබඳ ව අවධාරණය කළ යුතු ය.

විද්‍යාව

- විiාව 6 - 9 පෙළපොත්වල ඇතුළත් ස්වභාවික ආපදා වර්ග හයට අමතර ව, භූමිකම්පා, වෙරළාශ්‍රිත උවදුරු, වසංගත, වෙරළ ඛාදනය, නගර ගිනි හා ලැව් ගිනි යන ස්වාභාවික ආපදා සම්බන්ධ අවබෝධයක් 9, 10 හෝ 11 වන ශ්‍රේණියේ දී ලබා දීම සුදුසු ය.
- හය සිට නමය දක්වා වූ පෙළපොත් හා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල ඇතුළත් ස්වාභාවික ආපදාවලට අමතර ව 10 හා 11 වන ශ්‍රේණිවල මිනිසා විසින් සිදු කළ හැකි ආපදා තත්ත්ව පිළිබඳ කරුණු අධ්‍යාහාරයෙන් ඇතුළත් ය. විiා විෂයය අන්තර්ගතයේ පවතින මෙම ආපදා තත්ත්ව ඉස්මතු වන අයුරින් ඉගැන්වීම පිළිබඳ ගුරු පුහුණු වැඩසටහන්වල දී, ගුරුවරුන්ට මඟ පෙන්වීම අවශ්‍ය වේ.
- සිංහල හා දෙමළ පෙළපොත් හා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල ඌනතා සම්පූර්ණ කිරීම අවශ්‍ය ය. සිංහල හා දෙමළ භාෂා පිළිබඳ ප්‍රවීණයන්ගෙන් සැදුම් ලත් විද්වත් මණ්ඩලයක් මගින් මාධ්‍ය දෙකේ පෙළපොත් සසඳමින් නිවැරදි කළ යුතු ය.

ස්තුතිය : මූල්‍ය ආධාර සැපයූ GTZ ආයතනයට, සම්පත් දායකත්වය සැපයූ ආර්.ආර්. රණතුංග, එස්.ඒ. සුසිලාවතී, ඩබ්ලිව්.ඩී. දයාවතී, වී. විජයලක්ෂ්මී, කේ. තවමානිතාසන් සහ පී. ෂංගරදාස් යන මහත්ම මහත්මීන්ට

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව. (2007). *විද්‍යාව 6 වන ශ්‍රේණිය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය.* බත්තරමුල්ල : අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව

අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව. (2008). *භූගෝල විද්‍යාව 11 වන ශ්‍රේණිය පෙළපොත.* බත්තරමුල්ලඃ අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව

අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව. (2008). *ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය 8 වන ශ්‍රේණිය පෙළපොත.* බත්තරමුල්ල : අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව

අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව. (2006). *භූගෝල විද්‍යාව 10 වන ශ්‍රේණිය පෙළපොත.* බත්තරමුල්ල : අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව

ඉන්ද්‍රරත්න, කේ. (2006). *සුනාමි ව්‍යසනයේ බලපෑමට ලක් වූ පාසල් සිසුන්ගේ කාර්ය සාධන වැඩි දියුණු කිරීමේ කාර්යමූලික පර්යේෂණ අධ්‍යයනයක්. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ පර්යේෂණ ප්‍රදානයකි.* මහරගම : පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය. (2008). *ආපදා ආරක්ෂණ අධ්‍යාපනය : ගුරු අධ්‍යාපන ආයතන සඳහා සම්පත් කට්ටලය.* මහරගම : ආයතනික සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව.

මල්ලවගේ, වයි. (2007). *දැඩි සත්කාර ඒකකය. ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ හා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර පදනමින් අධ්‍යාපන වෘත්තිකයන්ගේ නිර්මාණාත්මක භූමිකාව සංවර්ධනය කිරීමේ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ මාලාව,* මහරගම : පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

සෝමාවතී, ටී. එම්. (2007). *දෘශ්‍යමාන ළමයාගේ අදෘශ්‍යමාන කැළඹුණු මනස. ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ හා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ව්‍යවහාර පදනමින් අධ්‍යාපන වෘත්තිකයන්ගේ නිර්මාණාත්මක භූමිකාව සංවර්ධනය කිරීමේ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ මාලාව,* මහරගම : පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

Centre for International Education and Research (CIER), *School of Education University of Birmingham, UK and UNICEF Regional office for South Asia (2009). Education in Emergencies in South Asia Reducing the Risk Facing Vulnerable Children.* South Asia (UNICEF)

සිනිඳු පහසින් රශ්මි විහිදන වන්නියට පෑයූ ඇඳුරු සඳ

ඩබ්. එම්. සී. විජයකෝන්

සාරාංශය

වයඹ පළාතේ නිකවැරටිය අධ්‍යාපන කලාපයේ පාසල් 155ක් ඉගෙනුම ලබන සිසු දරුවන් 41188ක් හා අකුරු කරවීමේ නිරත ගුරුවරුන් 3102කි. (2010 පාසල් සමීක්ෂණ වාර්තාව). මෙම ගුරු පිරිස සඳහා වෘත්තීය සංවර්ධන අවස්ථා සැලසීමේ නිරන්තර උත්සාහයක යෙදෙන නිකවැරටිය ගුරු මධ්‍යස්ථානය, 2011 දී කලාපයෙන් තෝරා ගත් ගුරුවරුන් 38ක් හා ගුරු උපදේශකවරුන් දෙදෙනකුගෙන් සමන්විත 40ක කණ්ඩායමක් ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණකරණය පිළිබඳ ව අවබෝධ කරලීමත් එහි නියුක්ත කරවීමත් පිණිස ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයක් දියත් කරන ලදී. ගුරුවරුන් හා ගුරු උපදේශකවරුන් 250ක පිරිසක් අතරින් තෝරා ගත් ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳ අඩු අවබෝධයකින් යුතු 40ක කණ්ඩායමක් අදාළ කාර්යය පිළිබඳ ව ඉහළ මට්ටමේ දැනුවත් කිරීම් ද මග පෙන්වීම් ද සහිත ව වසරක් පුරා පර්යේෂණවල නිරත කරවන ලදී. වසර අවසානයේ දී ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳ ව දැඩි පෙලඹවීමකින් පර්යේෂණයේ නිරත වී වාර්තා ලියූ පිරිස 15කි. ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳ ව දැන ගැනීමේ සැබෑ අවශ්‍යතාවයෙන් ම කටයුතු කළ මෙම පිරිසගේ පර්යේෂණ වාර්තා මුද්‍රණය කර "ඉර එළිය සිනිඳුයි" නමින් පර්යේෂණ වාර්තා සංග්‍රහයක් ද එළිදැක්වීමට හැකි වීම මගේ පර්යේෂණය විධිමත් ලෙස අවසන් කරන්නට ලැබීමක් ලෙස ද සලකමි.

මූලික පද : වෘත්තීය සංවර්ධන අවස්ථා, ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ, ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණකරණය, ගුරු මධ්‍යස්ථානය, මග පෙන්වීම

හැඳින්වීම

1987 වර්ෂයේ දී පවත්වන ලද විද්‍යා - ගණිත ගුරුවරුන් බඳවා ගැනීමේ තරග විභාගයෙන් සාමර්ථ්‍යය ලැබ රජයේ පාසලක විද්‍යා-ගණිත උපගුරුවරයකු ලෙස වෘත්තිය ආරම්භ කර අනතුරු ව 1990 වසරේ දී ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ විද්‍යා-ගණිත දුරස්ථ ගුරු පුහුණුවත් 1993 වසරේ දී ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්ව විද්‍යාලයේ විද්‍යාවේදී (ගණිත) අභ්‍යන්තර උපාධියත් සම්පූර්ණ කළෙමි. 2000 වසරේ දී අධ්‍යාපනපති උපාධිය කොළඹ සරසවියේ අභ්‍යන්තර ශිෂ්‍යයකු ලෙස සම්පූර්ණ කළෙමි. ඒ අතරතුර දී කළමනාකරණය පිළිබද ඩිප්ලෝමාවක් ද සිවිල් ඉංජිනේරු විද්‍යාව, සැලසුම් ඇඳීම හා ප්‍රමාණ ගැනීම පිළිබද ඩිප්ලෝමාවක් ද සම්පූර්ණ කළෙමි. 2003 වර්ෂයේ දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ගුරු අධ්‍යාපන හා ගුරු ස්ථාපන ව්‍යාපෘතියෙන් (TETD) ශ්‍රී ලංකාවේ තෝරා ගත් විද්‍යා ගුරුවරුන් කණ්ඩායමක් සඳහා එක්සත් රාජධානියට අධ්‍යයන ශිෂ්‍යත්වයක් පිරිනමන ලද අතර එම සම්මුඛ පරීක්ෂණයෙන් උපරිම ලකුණු ලබා ප්‍රථමයා ලෙස තේරීපත් වීමට ද මට අවස්ථාවක් ලැබුණු හෙයින් 2003 දී එක්සත් රාජධානියේ ලන්ඩන් විශ්ව විද්‍යාලයට අනුබද්ධිත ව ඉගැන්වීම පිළිබඳ ව කෙටිකාලීන පුහුණුවක් ලබාගැනීමට ද හැකි විය.

2003 වසරේ සිට 2009 වසර දක්වා කුරුණෑගල ගුරු මධ්‍යස්ථානයේ කළමනාකරු වශයෙන්, වයඹ පළාත් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂගේ නිර්දේශය මත ගුරු අධ්‍යාපන ප්‍රධාන කොමසාරිස්වරයා විසින් මා පත් කරන ලදී. 2009 වසරේ දී ශ්‍රී ලංකා ගුරු අධ්‍යාපනඥ සේවයේ 111 පන්තියේ නිලධාරියකු ලෙස තේරී පත්වීමෙන් පසු කෙටි කලක් පුලතිසිපුර ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨයේ කථිකාචාර්යවරයකු ලෙසත් නිකවැරටිය ගුරු මධ්‍යස්ථානයේ කථිකාචාර්යවරයකු ලෙසත් සේවය කළ අතර දැනට නිකවැරටිය ගුරු මධ්‍යස්ථානයේ කළමනාකරු වශයෙන් සේවය කරමි.

ගැටලුව හඳුනා ගැනීම

උපගුරුවරයකු, පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා පාඨමාලා කථිකාචාර්යවරයකු, අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨ කථිකාචාර්යවරයකු සහ ගුරු මධ්‍යස්ථාන කළමනාකරුවකු ලෙස සේවය කිරීමෙන් ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ ගුරු සිසු දෙපිරිස ම මුහුණ දෙන ගැටලු පිළිබඳ ව 25 වසරක සේවාකාලයේ දී අත්දැකීම් රාශියක් ලබා ගත හැකි විය. මගේ නිරීක්ෂණවලට අනුව මෙම ගැටලු විසඳීම සඳහා ගුරුවරුන් "තම තම නැණ පමණින්" විවිධ ප්‍රවේශ අනුගමනය කළ ද ඒවායේ දී පර්යේෂණාත්මක ස්වභාවයක් දැකීම අපහසු ය.

"ගුරුවරයා පර්යේෂකයකු විය යුතු ය" යනුවෙන් ප්‍රකාශ කෙරෙතත් වර්තමාන පාසල් පද්ධතියේ ගුරුවරුන් සම්බන්ධ ව දීර්ඝ ලෙස කරුණු සොයා බලන විට ප්‍රධාන වශයෙන් ගැටලු දෙකක් ඉස්මතු වේ.

- ගුරුවරුන් වර්තමානයේ දී ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ පර්යේෂකයින් ලෙස කටයුතු කරනු ලබයි ද?
- එසේ පර්යේෂකයින් ලෙස කටයුතු කරයි නම් ඔවුන්ගේ අත්දැකීම් ක්ෂේත්‍රයට දායක කර ගනු ලබන්නේ කෙසේ ද?

මෙම ගැටලු පදනම් කර ගනිමින් ගුරුවරුන් සමඟ සාකච්ඡා කළ අවස්ථාවල දී ගුරුවරුන්ගෙන් වැඩි දෙනකුගේ අදහස වූයේ තමන් විෂය නිර්දේශයට අදාළ කොටස් ඉගැන්වීම සහ පාසලෙන් පැවරෙන වෙනත් කාර්යයන් ක්‍රියාත්මක කිරීම හැර පර්යේෂණ කාර්යයේ නොයෙදෙන බවයි. සමහර ගුරුවරුන් ප්‍රකාශ කළේ තමන් පර්යේෂණාත්මක ලෙස ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ නිරත වුව ද ඒවා වාර්තා නො කරන බවයි. කෙසේ වුව ද ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙහි නිරත වන අතරතුර දී ම තමන්ට මතුවන ගැටලු පර්යේෂණාත්මක ව විසඳීමෙන් පර්යේෂණවල යෙදිය හැකි බව ගුරුවරුන්ට පැවසූ විට ඔවුන් බොහෝ දෙනෙක් ඒ පිළිබඳ තම නොදැනුවත් බව ප්‍රකාශ කළහ. ඒ අනුව පැහැදිලි වූයේ "ගුරුවරයා පර්යේෂකයකු විය යුතු ය" යන ප්‍රකාශය ශ්‍රී ලංකාවේ පසුබිමෙ හි හුදෙක් පොත පතට සහ දේශනවලට පමණක් සීමා වී ඇති බවයි.

එබැවින් ගුරුවරුන් පර්යේෂණ සඳහා යොමු නො වීම යන ගැටලු ව පදනම් කර ගනිමින් ගුරුවරුන් පර්යේෂණ සඳහා යොමු කිරීමේ අරමුණ ඉටු කර ගැනීම සඳහා ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයක් කිරීම මගේ අරමුණ විය. මෙහි දී මවිසින් කලාපයේ ගුරුවරුන් කණ්ඩායමක් ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ සඳහා යොමු කරන ලද අතර එමගින් ගුරුවරුන් නිරන්තරයෙන් පර්යේෂණ කාර්යයෙහි නිරත වන්නන් බවට පත්කිරීම සඳහා වැඩසටහනක් සකස් කරන ලදී. මෙමගින් "ගුරුවරයා නිරන්තර පර්යේෂකයෙකි'' ය, යන්න ප්‍රායෝගික යථාර්ථයක් බවට පත් කිරීමත් එය නිකවැරටිය අධ්‍යාපන කලාපයේ පාසල් සංස්කෘතියේ එක් අංගයක් බවට පත් කිරීමත් මගේ උත්සාහය විය.

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණය සඳහා වයඹ පළාතට අයත් කුරුණෑගල දිස්ත්‍රික්කයේ නිකවැරටිය අධ්‍යාපන කලාපයෙන් තෝරා ගන්නා ලද ගුරුවරුන් සහ ගුරු උපදේශකවරුන්ගෙන් 40 දෙනකු යොදවා ගන්නා ලදී.

පර්යේෂණය කරන අතරතුර ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ගැන මගේ දැනුම වැඩි කර ගැනීම ද අවශ්‍ය යයි හැඟිණි. මේ නිසා ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ගැන වැඩි දුරටත් කරුණු සොයා බැලුවෙමි.

පර්යේෂණ සාහිත්‍යයෙන්

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශයේ අරමුණ හුදෙක් දැනුම උපදවාලීමට වඩා ව්‍යවහාරය වැඩි දියුණු කිරීම බව එලියට් (1991) පවසයි. එහෙත් ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශය පිළිබඳ ශ්‍රී ලාංකික ගුරුවරයා සතු අත්දැකීම් ඉතාමත් අල්ප වීම නිසා තම භූමිකාව තුළ මුහුණ දෙන ගැටලු විසඳා ගනිමින් අධ්‍යාපන පද්ධතියේ දියුණුව සඳහා මෙම පර්යේෂණ ප්‍රවේශය යොදා ගැනීමට උත්සාහ දැරෙනුයේ ඉතාමත් සුළුවෙනි. එහෙත් මගේ අවධානයට යොමු වූ එක්සත් රාජධානියේ ගුරුවරුන්ගෙන් බහුතරය ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සාර්ථකත්වය උදෙසා ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණවල යෙදෙන බව මා එහි කළ සංචාරයේ දී සුවිශේෂී ව අවධානයට යොමු වූ කරුණකි. ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳ වෙනත් රටවල අත්දැකීම් අබේපාල (2009) මෙසේ පෙන්වා දී ඇත.

> *"දියුණු අධ්‍යාපන පද්ධති පවත්නා රටවල් අධ්‍යාපනය එම තත්ත්වයට ඔසවා ගෙන ඇත්තේ එම ගුරුවරුන් ක්‍රියාමූලික ක්‍රම ශිල්ප අනුගමනය කරමින් ඉගෙනුම්- ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ නව ප්‍රවණතා ජනිත කර ගැනීමේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙසිනි. ජපානය එවැනි රටකි. එහි ගුරුවරුන් අතරින් 80% කට වඩා (ඉතිරිය නවක ගුරුවරුන් ය.) කිසියම් ආකාරයක ක්‍රියාමූලික අධ්‍යයන මගින් තම ඉගැන්වීම් කටයුතු සංවර්ධනය පිණිස ස්වයං දායකත්වය ලබා ගන්නා බව අසන්නට ලැබේ. එම ප්‍රතිඵල එම ගුරුවරුන්ගේ සේවා තෘප්තියට ඉවහල් වන අතර ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන සංවර්ධනයටත් අවසාන වශයෙන් ජාතික සංවර්ධනයටත් දායකත්වය ලබා දෙමින් ලොව මුල් පෙළේ ඉහළ ම රටවල් අතර කරට කර නැඟී සිටීමට ජපානයට ශක්තියක් විය"* (අබේපාල, 2009: 17 වන පිටුව).

දියුණු අධ්‍යාපන පද්ධති පවතින රටවල් තම අධ්‍යාපන සංවර්ධනය, ජාතික සංවර්ධනය උදෙසා පාසල තුළ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ඉවහල් කර ගනු ලැබුව ද ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ එවැනි තත්ත්වයක් ගොඩ නැගී නොමැත. සංවර්ධිත රටවල් අනුකරණය කරමින් එම රටවල ප්‍රතිපත්ති ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීමට බොහෝ විට උත්සාහ දැරුව ද ඉහතින් සඳහන් කළ අන්දමේ සාධනීය ලක්ෂණ අපේ ගුරුවරුන් වෙත ළඟා කරවීමට අප මෙතෙක් අසමත් වී ඇත. 21 වන සියවසේ දී සුපිරි දරුවකු පාසලෙන් බිහි කිරීමට කටයුතු කරන බව ප්‍රකාශ වුව ද එම දරුවා පාසලේ දී මුහුණ දෙන ගැටලු විසඳාලීමට දියුණු රටවල් අනුගමනය කරනු ලබන "ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ" වැනි ප්‍රවේශ අපෙන් තවදුරටත් ඈත් වී තිබීම පිළිබඳ ව අපගේ දැඩි අවධානය යොමු විය යුතු ය.

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පාසල් පද්ධතියෙ හි ඉතා පහසුවෙන් ක්‍රියාත්මක කළ හැකි නිසා ගුරුවරුන් පර්යේෂකයින් බවට පත් කිරීම සඳහා යෝග්‍ය පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය ලෙස අතිශයින් ගැළපෙන බව පැහැදිලි ය. කොඩිතුවක්කු (1996) විධිමත් අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සහ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ සසඳමින් "සාමාන්‍යයෙන් දැඩි පිරිසැලසුමක් හා විශ්ලේෂණයක් භාවිත නොවන නිසා එම ක්ෂේත්‍ර පිළිබඳ අවශ්‍ය වන්නේ සීමිත පුහුණුවකි. ගුරුවරයාගේ පර්යේෂණ කුසලතා පහළ මට්ටමක වුවත් උපදේශකයකුගේ සහායෙන් හොඳ කාර්ය මූලික පර්යේෂණයක් කළ හැකි ය." ලෙස පර්යේෂණ පිළිබඳ ව පූර්ව අත්දැකීම් නොමැති ආධුනිකයින්ට වුව ද ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණවල යෙදිය හැකි බව පෙන්වා දෙයි. එහෙත් තම උසස් අධ්‍යාපන කටයුතුවල දී ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳ ව න්‍යායික ව ඉගෙන ගත්තත් ප්‍රායෝගික ව පාසලේ දී එය ක්‍රියාත්මක කිරීමට පර්යේෂණ මාතෘකාවක් සොයා ගැනීමට නොහැකි වීම බොහෝ ගුරුවරුන් මුහුණ දෙන අපහසුතාවයකි.

පර්යේෂණ සඳහා උචිත ගැටලුවක් සොයා ගැනීමට ද විසඳුම් පෙන්වා දෙන කොඩිතුවක්කු (1996) "පර්යේෂකයාව ප්‍රශ්නයකට මැදි කරන හෝ ඔහුගේ ඉගැන්වීමේ කාර්යක්ෂමතාවට බාධා කරන ගැටලුවක් පාසල් පරිසරය තුළින් ම හඳුනා ගැනීම" පර්යේෂණ ගැටලුවක් සපයා ගැනීමේ හොඳ ම ක්‍රමවේදය බව පවසයි. ඒ ඔස්සේ සිදු කරනු ලබන පර්යේෂණ ක්‍රියාදාමය පන්ති කාමරයේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සංවර්ධනය උදෙසා ඉවහල් වන ආකාරය ද "පර්යේෂණ කරන ගුරුවරුන් ගේ පන්තිවලට යුහු ව භාවිතයට ගත හැකි ය. එමගින් පන්ති කාමරයේ ස්ථිර වූ වැඩි දියුණුවක් සිදු වේ" ලෙසින් දක්වාලයි.

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශය ශිෂ්‍යයාට පමණක් නො ව ගුරුවරයාගේ ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සංවර්ධනය සඳහා ද බෙහෙවින් දායක වෙයි. එහෙයින් පාසල් පද්ධතියට මෙම ක්‍රියාදාමය වැදගත් වන ආකාරය ගැන අදහස් දක්වන අබේපාල (2009) ගුරුවරයා ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණවල නියැළීමෙන් ලැබෙන ප්‍රතිලාභ මෙසේ දක්වයි.

- අදාළ විෂයය පිළිබඳ ගුරුවරයාට දැනට ඇති දැනුමට නව දැනුම එකතු කර ගත හැකි වේ
- පාසලේ හෝ පන්ති කාමරයේ මතු වන ගැටලු මඟ නොහැර ඒවාට විසඳුම් සෙවීමේ ගුරුවරයාගේ වගකීම හා යුතුකම නිවැරදි ව ඉටු කළ හැකි වේ
- අධ්‍යාපන ව්‍යවසායකයින් වන ගුරුවරුන් සැබැවින් ම පන්ති කාමරය හා පාසල සම්බන්ධ විශේෂඥයින් බවට පත් වෙයි

ඒ අනුව ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පාසලේ පන්ති කාමරයේ පවතින ගැටලු විසඳාලීමට ඉතා ම යෝග්‍ය ක්‍රමයක් බව පැහැදිලි වේ. සිධූ (1987) ට අනුව, ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණවල දී පර්යේෂකයා ආසන්නයේ පවතින සුළු පරිමාණ නියැදි මගින්

වඩාත් ආසන්න ව ගැටලු විසඳීම ඉලක්ක කොට ගනු ලබයි. වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ යොදා ගැනීම බෙහෙවින් ප්‍රතිඵලදායක බව වයිට්හෙඩ් (1987) පෙන්වා දී ඇත. ශිෂ්‍ය ගැටලු විසඳීම මෙන් ම ගුරුවරයාගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය යන අරමුණු දෙක ම එකවර ඉතා පහසුවෙන් ඉටු වන නිසා ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශය මගින් ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සංවර්ධනය කිරීම පාසල් පද්ධතිය තුළට ඉතා ඉක්මනින් ම හඳුන්වා දීමේ ප්‍රයෝජනවත් බව පැහැදිලි ය. ඕනෑ ම රටක අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය රඳා පවතින කුළුණු හතර වන ශිෂ්‍යයා, ගුරුවරයා, අධ්‍යාපන පරිපාලනය හා දෙමාපියන් යන වර්ග හතරට ම එකසේ ප්‍රතිලාභ අත්වන හෙයින් ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ සංස්කෘතියක් පාසලේ ඇති වන්නේ නම් ඒ ඔස්සේ ගැටලු සඳහා ලැබෙන විසඳුම් වඩාත් විද්‍යාත්මක වනු ඇත.

අබේපාල (2009) පර්යේෂණ ප්‍රවේශය අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට වැදගත්වන ආකාරය වැඩිදුරටත් දක්වා ඇත්තේ මෙසේ යඃ

- ගුරුවරුන් ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණවලට හුරුපුරුදු කිරීමෙන් පාසල්වල ඉගැන්වීම් ගැටලු අවම කර ගත හැකි ය.
- අධ්‍යාපනඥයින්ගේ හෝ අධ්‍යාපන නිලධාරීන්ගේ පරිපාලන ගැටලු අවම වනු ඇත.
- අධ්‍යාපන ගුණාත්මක සංවර්ධනය උදෙසා රජයේ වියදම අඩු වේ.
- ගුරුවරුන්ගේ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ප්‍රතිඵල සාර්ථක වීමෙන් ලැබෙන වාසිය සෘජුව ම ශිෂ්‍ය පරපුරට අත්වනු ඇත.
- එමගින් සිසුන්ගේ දෙමාපියන් තෘප්තියට පත්වන අතර පාසල හා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශ්වාසය ඇති කර ගනියි.

ශ්‍රී ලාංකික පාසල් පද්ධතියට ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණවලින් ලැබිය හැකි ප්‍රතිලාභ පිළිබඳ ව සොයා බැලීමේ දී රඹුක්වැල්ල හා ගුණතිලක (2011) දක්වා ඇති අදහස් වැදගත් වෙයි.

"ක්‍රියාමූල පර්යේෂණයේ දී දැනුම හා ක්‍රියාකාරිත්වය අතර අනිවාර්ය සම්බන්ධතාවක් පවතින හෙයින් දැනුමෙන් මෙහෙයවනු ලබන ක්‍රියාකාරිත්වය ද නැවත නව දැනුමට හේතුකාරක වන බව" සහ "ක්‍රියාමූල පර්යේෂණ දැනුම උත්පාදනය වන්නේ පර්යේෂණ අවස්ථාව සංවර්ධනාත්මක ව වෙනස් කිරීමට ප්‍රායෝගික ව ක්‍රියාත්මක වීමේ දී හෙයින්, එම දැනුම ව්‍යවහාරයෙන් ප්‍රත්‍යක්ෂ වූ දැනුමක් බවට පත් වන බව" ඔවුන් සිය කෘතියෙහි මැනවින් විග්‍රහ කර ඇත.

එමෙන් ම "ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණකරණයේ දී පර්යේෂණයක් කිරීම මෙන් ම එහි අනාවරණ ක්‍රියාත්මක කිරීමක් ද වන හෙයින් එය න්‍යායික හා ප්‍රායෝගික සංවේදීතාවල සංකලනයක් " බව ලොමැක්ස් (1994) පෙන්වා දී ඇත.

සමස්තයක් ලෙස සැලකූ විට ගැටලුවක් විසඳා ගැනීම සඳහා ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශයේ වැදගත්කම අවධාරණය කරන රඹුක්වැල්ල හා ගුණතිලක (2011) "ක්‍රියාමූල පර්යේෂණවල ස්වභාවය වන්නේ දැනට පවතින තත්ත්වය අවබෝධ කර ගනිමින් තවදුරටත් සංවර්ධනාත්මක ව වෙනස් කළ යුතු ආකාරය කෙසේ දැයි ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණය කරමින් සෙවීමයි." ලෙස පවසති.

එමෙන් ම සිධූ (1997) ට අනුව ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණවල නිරත වීමේ දී සැලකිලිමත් විය යුතු කරුණු හතරකි.

- පර්යේෂණ ගැටලුවක් තෝරා ගැනීමේ උනන්දුව
- පර්යේෂණ කිරීමේ පෞද්ගලික හැකියාව
- පර්යේෂණ ගැටලුවේ වටිනාකම
- දත්ත ලබා ගැනීමේ හැකියාව

ගුරුවරයකු තමාගේ ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සාර්ථක ව ඉටුකරයි නම් ඔහු අනිවාර්යයෙන් ම හොඳ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයක නිරතවන්නකු බවට ඇති ජාත්‍යන්තර පිළිගැනීම පිළිබඳ ව අදහස් දක්වන ගුණසේකර (1997) "කොළොම්බියා සරසවියට අනුබද්ධිත ගුරු විදුහලේ, හොරස්මාන් ලින්කන් ආයතනයේ පර්යේෂණ කණ්ඩායමක් "සෑම ගුරුවරයකු ම ප්‍රබල පර්යේෂකයෙකි"යි පවසයි. ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීම, උපකල්පිතයක් ගොඩනගා ගැනීම, අත්හදා බැලීම හා ලැබෙන ප්‍රතිඵල සාමාන්‍යකරණය කිරීම, වැනි ක්‍රියා මාර්ග, ඉගැන්වීමේ දී මෙන් ම පර්යේෂණයන්හි දී ද උපයෝගී කර ගනු ලබන එක සේ වැදගත් පියවර කීපයක් බැවි, ඔවුහු වැඩිදුරටත් පෙන්වා දෙති. එහෙත් ගුරුවරු මේ බවක් නොදනිති. තමන් පර්යේෂකයන් වී ඇති බවක් ද නොදනිති. ඉගැන්වීම මනා ව සංවිධානය කොට එහි උපරිම ඵලය සාක්ෂාත් කර ගත් විට, එම ක්‍රියාමාර්ගය වුව, බොහෝ දුරට පර්යේෂණයකට සම වේ. මේ දර්ශනය මත මගේ පර්යේෂණයේ අරමුණු ගොඩ නැගුවෙමි.

අරමුණු :

1. ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශය පිළිබඳ ව නිකවැරටිය අධ්‍යාපන කලාපයේ ගුරුභවතුන් දැනුවත් කිරීම
2. ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශය ඔස්සේ කලාපයේ පාසල්වල පවතින අධ්‍යාපනික ගැටලු විසඳීම සඳහා ගුරු මධ්‍යස්ථානයේ මගපෙන්වීම ලබා දීම

පර්යේෂණ අදියර සහ ක්‍රියාවලිය

"ගුරුවරයා පර්යේෂකයෙකි ය" යන ප්‍රකාශය ඔස්සේ සිතිවිලි යොමු කිරීමේ දී ගුරුවරුන් සැබෑ පර්යේෂකයින් බවට පත් කළ යුතු ය යන්න ක්‍රියාත්මක කරන්නේ කෙසේ ද යන ගැටලුවට විසඳුම් සෙවීමට මට සිදු විය. ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ කිරීම සඳහා ගුරුවරුන් යොමු කරවීමෙන් එම ගැටලුවට විසඳුම් සොයා ගත හැකි ය යන අදහස මා තුළ ඇති විය. මේ ගැටලුව ඔස්සේ පරිකල්පනයේ යෙදෙන විට හැඟී ගිය කරුණක් වූයේ හුදෙක් පර්යේෂණ කිරීමෙන් පමණක් පාසල් පද්ධතියට ලැබෙන දායකත්වය ඉතා අල්ප බවයි. ඊට හේතුව වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනයට සම්බන්ධ විවිධ ආයතන මගින් විවිධ මට්ටමින් පර්යේෂණ වාර්තා එළිදක්වා තිබුණ ද ඒවායේ සඳහන් නිගමන හා යෝජනා අධ්‍යාපන පද්ධතියට ගැළපීමක් කර නොමැති බව බොහෝ දෙනකුගේ අදහස වීම ය. පර්යේෂණ සහ ගුරුවරයා යන මාතෘකාව පිළිබඳ විමර්ශනය කිරීමේ දී ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කළ යුතු බව මට හැඟිණි. එම පර්යේෂණ ප්‍රවේශය ගුරුවරයාට හඳුන්වා දීමෙන් ඔහු නිරන්තරයෙන් පර්යේෂණයෙහි යෙදෙන සැබෑ පර්යේෂකයකු බවට පත් කළ හැකි වේ. එමගින් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ පවතින ගැටලු විසඳීම සඳහා ප්‍රායෝගිකව මැදිහත්වීමට ද හැකි වේ.

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ සඳහා ගුරුවරුන් යොමු කිරීම පිළිබඳ සිතා බැලීමේ දී පහත සඳහන් ගැටලු විසඳා ගැනීම මගේ පළමු අභියෝගය විය.

- ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳ ගුරුවරයා තුළ අවබෝධයක් තිබේ ද?
- ඔවුන් තුළ එබඳු අවබෝධයක් තිබේ නම් ඔවුන් මෙම පර්යේෂණය සඳහා යොමු කර ගන්නේ කෙසේ ද?
- ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳ අවබෝධයක් නොමැති ගුරුවරුන්ට එම අවබෝධය ලබා දෙන්නේ කෙසේ ද?
- සමස්ත අධ්‍යාපන කලාපය ම පාදක කරගෙන ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන මෙම පර්යේෂණයේ දී මතුවන පරිපාලන හා මූල්‍ය ගැටලු විසඳා ගන්නේ කෙසේ ද?

මේ අනුව මෙහි සඳහන් පළමු ප්‍රශ්නයට ලද පිළිතුරු වූයේ ගුරුවරුන් වැඩිදෙනකු තුළ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ භාවිතය පිළිබඳ අවබෝධයක් නොමැති බවයි. ගුරු මධ්‍යස්ථානයේ පැවති සේවාස්ථ සැසි දහයකට සහභාගී වූ ගුරුවරු 250 දෙනකු සමග, ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳ ව අවබෝධයක් ඇති කථිකාචාර්යවරුන් සිවු දෙනකු සම්මුඛ සාකච්ඡාවේ යෙදෙන ලද අතර ඔවුන්ගෙන් 170ක් (68%ක්) ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳ ව පැහැදිලි අවබෝධයක් නොතිබූ පිරිසක් ලෙසට වාර්තා වුණි.

සම්මුඛ සාකච්ඡාව සඳහා ගුරුවරුන් තෝරා ගැනීමේ දී එක් සැසියකින් ගුරුවරුන් 25 දෙනකු බැගින් පැමිණීමේ ලේඛන පදනම් කර ගෙන අහඹු ලෙස ගුරු පිරිස තෝරා ගන්නා ලදී. එසේ තෝරා ගත් එක් එක් ගුරුවරයා සමග විනාඩි 15 බැගින් කථිකාචාර්යවරුන් සිවු දෙනා සම්මුඛ සාකච්ඡාවේ යෙදෙන ලදී.

ඒ අනුව සම්මුඛ සාකච්ඡාවේ යෙදුණු, ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳ ව පැහැදිලි අවබෝධයක් නොතිබූ පිරිසක් ලෙසට වාර්තා වූ 170න්, ස්වේච්ඡාවෙන් ඉදිරිපත් වූ ගුරුවරුන් හා ගුරු උපදේශකවරුන් කණ්ඩායමක් පර්යේෂණය සඳහා තෝරා ගතිමි. එමෙන් ම මෙම ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණය සඳහා පර්යේෂකයින් තෝරා ගැනීමේ දී ඉහත කරුණුවල දෙවන කරුණ කෙරෙහි ද දැඩි අවධානය යොමු කිරීමට සැලකිලිමත් වීමි. අදාළ ගුරුවරුන් සහ ගුරු උපදේශකවරුන් පිළිබඳ ව තීරණය කිරීමෙන් පසුව පහත සඳහන් ආකාරයෙන් මැදිහත්වීමි.

මෙහි මුල් අදියර සඳහා ගුරුවරුන් 38ක් හා ගුරු උපදේශකවරුන් දෙදෙනකු අයත් වූහ. මෙම පිරිස තෝරා ගැනීමේ දී අදාළ ගුරුවරු පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියට සහභාගී වීම සම්බන්ධයෙන් ඔවුන් සේවය කරන පාසල්වල විදුහල්පතිවරුන්ගේ ද ගුරු උපදේශකවරුන්ට අදාළව කොට්ඨාස අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන්ගේ ද නිර්දේශය ලබා ගැනීමට සැලකිලිමත් වූයේ ක්‍රියාදාමය අතරමැද කඩාවැටීම වළක්වා ගැනීම සඳහා ය. පර්යේෂණ කණ්ඩායම සඳහා ගුරුවරුන් තෝරා ගැනීමේ දී නිර්ණායක කිහිපයක් සැලකිල්ලට ගන්නා ලදී.

- පාසල තුළ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී මෙන් ම ක්‍රියාකාරී ලෙස විෂය සමගාමී හා විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් සඳහා දායක වීම.
- පර්යේෂණ කාලය තුළ දී විදුහල්පතිවරයාගේ සහයෝගය ලැබීම.
- විදුහල්පතිවරයාගේ ධනාත්මක ආකල්පය

එමෙන් ම ගුරු අධ්‍යාපන වැඩමුළු සඳහා වයඹ පළාත් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවෙන් ගුරු මධ්‍යස්ථාන වෙත ලබා දෙන ප්‍රතිපාදනවලින් සහභාගී වන සියලු දෙනාට එක් දින වැඩමුළුවකට අවශ්‍ය මුදල ද කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා මගින් වෙන් කරවා ගතිමි. ඒ අනුව ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණකරණය හඳුන්වා දීම පිළිබඳ ව ප්‍රදේශයේ ගුරුවරුන් අතර ජනප්‍රිය ව සිටින වයඹ ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨයේ උප පීඨාධිපතිවරයාට (අධ්‍යයන) පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ පර්යේෂණ කණ්ඩායමට හඳුන්වා දීමට ඇරයුම් කළෙමි. මෙම වැඩමුළුවල දී ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ හඳුන්වා දීම, අනෙකුත් පර්යේෂණ හා ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ අතර වෙනස්කම්, ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයක පියවර සහ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණවල වාසි, පර්යේෂණ ක්‍රියාදාමය සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ජ'නලයක් පවත්වාගෙන යාමෙන් ලැබෙන පහසුව හා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ජ'නලයක් ලිවීමේ

ක්‍රමවේදය, යන මාතෘකා සාකච්ඡා කරන ලදී. කාර්යයේ වැදගත්කම පිළිබඳ ව සහභාගී වන්නන්ට මෙන් ම කලාපයේ පාසල් පද්ධතියට ඇඟවීම සඳහා ආරම්භක වැඩමුළුව තරමක විශේෂත්වයක් සහිත ව ඇරඹීමි. කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා සහ අධ්‍යාපන සංවර්ධනය පිළිබඳ නියෝජ්‍ය අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරිය ආරම්භක අවස්ථාවට සහභාගී වූහ. පර්යේෂණ ක්‍රියාදාමය අවසානය තෙක් පර්යේෂණය තුළ රැඳී සිටීමේ වැදගත්කම අවධාරණය කළ ඔවුහු, නිකවැරටිය ගුරු මධ්‍යස්ථානය මගින් කෙරෙන මෙම පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය සඳහා කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාලයේ උපරිම සහයෝගය ලබා දෙන බව ද ප්‍රකාශ කළහ. දැනුවත් කිරීමේ වැඩමුළු අවසානයේ දී සහභාගී වූ ගුරුවරුන්ගේ ලිඛිත ප්‍රතිචාර අනුව ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශය පිළිබඳ ධනාත්මක ආකල්පමය වෙනසක් සිදු වී ඇති බව පැහැදිලි විය. වැඩමුළු අවසානයේ දී ඔවුන් විසින් ලිඛිත ව දෙන ලද ප්‍රතිචාරවල සමස්ත අදහස පහත ලෙස කැටි කර දැක්විය හැකි ය.

- ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියෙන් පාසලේ අධ්‍යාපන මට්ටම ඉහළ නැංවිය හැකි වනු ඇත
- ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ යනු ඉතා පහසු මෙන් ම ඉතාමත් ආසාවෙන් කළ හැකි අධ්‍යාපන පර්යේෂණ විශේෂයකි
- උගන්වන විෂයයන් ඇසුරින් ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයක නිරත වීමට මා තුළ දැඩි උනන්දුවක් ජනිත වී ඇත
- දැනට වසර 20ක පමණ සේවා කාලයක් සම්පූර්ණ කර තිබුණ ද මේ පර්යේෂණ ක්‍රමය පිළිබඳ ව අප තුළ දැනුමක් නොතිබිණි. ඒ සඳහා අවස්ථාවක් ලැබුණේ මෙම වැඩමුළුවෙනි
- පාසලේ ඇති ගැටලු බොහෝමයක් විසඳා ගැනීම සඳහා ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ක්‍රමය සුදුසු ය
- ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ කිරීම පිළිබඳ ව සියලු ම ගුරුවරුන්ට පුහුණුවක් ලබා දිය යුතු ය. ඒ සඳහා සහයෝගය දෙන ලෙස විදුහල්පතිවරුන් දැනුම්වත් කළ යුතු ය

පසුව ගුරුවරුන්ගේ දෛනික ක්‍රියාවලිය වෙත වැඩිපුර ම බලපෑම් ඇති කර තිබෙන ක්ෂේත්‍රය හඳුනා ගෙන එය පාදක කර ගත් ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ සඳහා ඔවුන් ක්‍රියාකාරී වීමට යොමු කළෙමි. දෛනික පන්තිකාමර ක්‍රියාවලියට අදාළ ව දෙමසක් තිස්සේ ලියන ලද ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ජ'නල සටහන් ඇසුරින් පළමු ව සිතින් සැලසුම් කරන ලද පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය පිටු කිහිපයක ලිවීම මගින් පර්යේෂණ යෝජනාවක් බවට පත් කර ගැනීමට මග පෙන්වීමි. ඒ අනුව දෙන ලද

ආකෘතියට අනුව සකස් කරන ලද පර්යේෂණ යෝජනා ගුරු මධ්‍යස්ථානය වෙත භාර ගන්නා ලද අතර ඒ අවස්ථාවේ දී එම පර්යේෂකයින් සමඟ පර්යේෂණ ගැටලුව හා ඊට මැදිහත් විය හැකි ආකාරය පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කර පර්යේෂණයේ ඉදිරි කටයුතු පිළිබඳ තව දුරටත් දැනුවත් කරන ලදී. මෙහි දී පර්යේෂකයින් 28 දෙනකු තම ගැටලුව හා අරමුණු සුවිශේෂ ව දක්වා තිබුණි. එහෙත් 12 දෙනකුට ඒ පිළිබඳ ව තව දුරටත් මග පෙන්වීමට සිදු විය. අනතුරු ව පර්යේෂණ යෝජනාවේ සඳහන් කර ඇති පරිදි පර්යේෂණ පියවර හා මතුවිය හැකි ගැටලු පිළිබඳ ව අදාළ පර්යේෂකයා සමඟ තවදුරටත් සාකච්ඡා කර අවශ්‍ය මගපෙන්වීම් කළෙමි. මේ වන විට ඔවුන් තම ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ජ'නලය ලිවීම අරඹා තිබීම, එම තොරතුරු උපයෝගී කර ගනිමින් ඔවුන්ගේ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ මාතෘකාව මෙන් ම පර්යේෂණය යොමු විය යුතු දිශාව ද තෝරා ගැනීමට සහාය වීමේ කාර්යයට වඩා පහසුවක් විය.

මෙහි දී තම පන්ති කාමර ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව දිගින් දිගට ම ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ජ'නලයේ සටහන් තබන ලද මුස්ලිම් පාසලක සේවය කළ මුස්ලිම් ජාතික ගුරු මහත්මියක, ඒ ඔස්සේ ම නිරවුල්ව තමා ඒ වන විට මුහුණ දී සිටි ප්‍රබල ගැටලු වෙන් කර ගැනීමට සමත් වූවා ය. ඇයට ගැටලුවක් වී තිබුනේ ඇය උගන්වනු ලබන 'මැහුම්' විෂයට අදාළව පන්තියට ගැළපෙන වේගයෙන් සිසුන් තුළ නිපුණතා සංවර්ධනය නොවී තිබීම ය. ගැටලුවට විසඳුම් සෙවීම සඳහා මා විසින් ඇයට දෙන ලද මූලික උපදෙස වූයේ අදාළ කාලච්ඡේදය ආරම්භයේ සිට අවසානය දක්වා පන්ති කාමරයේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව අඛණ්ඩව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සටහන් තබා ගන්නා ලෙස ය. සති කිහිපයකට පසුව ඇයගේ සටහන් පරීක්ෂා කළවිට හැගුණු කරුණක් වූයේ ඇය යොදාගත් ඉගැන්වීම් ශෛලිය, සිසු නිපුණතා සංවර්ධනය නොවීම කෙරෙහි බලපා ඇති බවයි. විවිධ මැහුම් ක්‍රම පිළිබඳව සිසුන්ට කියා දීමේ දී ඇය විසින් අනුගමනය කර තිබුනේ ප්‍රධාන වශයෙන් ම දේශන ක්‍රමය හා ආදර්ශනයි. එම අවස්ථාවල දී ඇයට ඇතිවූ බාධාවන් පිළිබඳව දෙමළ බසින් තැබූ ජ'නල සටහනක සිංහල පරිවර්තනය මෙසේ ය.

> ". . . අඩි 100x20 ගොඩනැගිල්ලෙහි නවය හා දහය පන්ති හයක් වූ අතර එම පන්ති එකිනෙකින් වෙන් කර තිබුනේ නැත. එක් පන්තියක ගුරුවරයකු නොමැති වුවහොත් අනෙක් පන්ති පහට ම බාධා වන අයුරින් එම පන්තියේ ළමුන් කළහකාරී ලෙස හැසුරුනහ. මා "10 ඒ" පන්තියට ඉගැන්වීමට ගිය බොහෝ අවස්ථාවල දී දෙපස පන්ති දෙක තුනක ම ගුරුවරුන් නොවී ය. මට ඉගැන්වීමට සිදුවූයේ දැඩි ඝෝෂාව මැද ය. පන්තියේ සිසුන් ඉදිරිපිටට වී, මැහුම් ක්‍රමයක් හඳුන්වා දෙමින් රෙදි කැබැල්ලක එය මසා පෙන්වුවත් පිටුපස ම සිටි සිසුන්ට එය පෙනුනේ ද යන්න හෝ මා කියූ දේ ඇසුනේ ද යන්න සැක සහිතය. . ."

දිගින් දිගට ම සිදුවූ මෙම සිද්ධි දාමය පිළිබඳව ඇය සමග පැවැත්වූ දීර්ඝ සාකච්ඡා වටවලින් පසුව ඇයගේ ම මුවින් "පන්තියේ ළමුන් මිදුලේ ගසක් යටට ගෙන ගොස් රවුමකට සිටුවා සෑම ළමයෙක් ළගට ම යමින් මැහුම සෑම ළමයකුට ම පෙන්වමින්, පැහැදිලි කරමින්, ඉගැන්වුවහොත් සමහරවිට අපේක්ෂිත නිපුණතා දක්වා ළමුන්ට ළගා කරවීම පහසු වනු ඇති" යන්න පිටවිය. ඒ අනුව පසුදා පටන් ම ඇය අදාළ වෙනස්කම් කරමින් ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කාර්යයේ සාර්ථකත්වය ලගා කර ගැනීමේ ප්‍රයත්නය ඇරඹුවා ය.

තවත් ගුරුමහත්මියකගේ ප්‍රයත්නය වූයේ දඩබ්බර ගති ලක්ෂණ පෙන් වූ දරුවකු පන්ති කාමර ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට අනුගත කර ගැනීම ය. ඒ සඳහා සුළු දඬුවම් ක්‍රම හා බිය ගැන්වීම් ඇය විසින් මුල දී අනුගමනය කරන ලද ක්‍රමවේදය බව ලියා තිබූ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සටහන්වලින් පැහැදිලි විය. එහෙත් එය සාර්ථක වී නොතිබුණු බව ද දිගින් දිගට ම ලියන ලද එම ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සටහන් වලින් පෙනුනි. ඒ අනුව ඇය, පර්යේෂිකාව වශයෙන් අදාළ ශිෂ්‍යයා හමුවේ තම හැසිරීම් රටාව වෙනස් කර ගෙන තිබුණි. එය සාර්ථක උපක්‍රමයක් බව තහවුරු කරගෙන ද තිබුණි.

මේ ආකාරයට පර්යේෂකයන් විසින් සැලසුම් කරන ලද පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේ සංශෝධන විය යුතු යැයි හැඟෙන අංශ පිළිබඳ ව තවදුරටත් ගැඹුරට ම සාකච්ඡා කර පර්යේෂකයාගේ එකඟත්වය ද සහිත ව උචිත පරිදි සංශෝධනය කළෙමි.

ඒ අනුව කණ්ඩායමේ සියලු දෙනා ම තමාගේ එදිනෙදා ක්‍රියාවලියට අදාළ ව මතු ව තිබූ ප්‍රබල ම ගැටලුව විසඳෙන ආකාරයේ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයක් ඇරඹූහ. දෛනික ව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ජ'නලය ලියමින් නැවත නැවතත් එය විමසමින් අනුගමනය කළ නිවැරදි ක්‍රියාමාර්ග තවදුරටත් සංවර්ධනය කර ගනිමින් අනුගමනය කළ වැරදි ක්‍රියාමාර්ග සංශෝධනය කරමින් උපදෙස් අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී ගුරු මධ්‍යස්ථානයේ උපකාර ලබා ගනිමින් පර්යේෂකයෝ අඛණ්ඩව ම තම තමන්ගේ ක්‍රියාදාමය ඉදිරියට ම ගෙන ගියහ.

40 දෙනකුගෙන් යුත් කණ්ඩායමක් ලෙස පර්යේෂණ වැඩ පිළිවෙල ඇරඹුව ද විධිමත් ලෙස පර්යේෂණ යෝජනාව ලියා ගුරු මධ්‍යස්ථානය වෙත භාර දී අවසන් කිරීමේ අවස්ථාව වන විට එය 26ක් දක්වා අඩු විය. විවිධ පෞද්ගලික බාධක, ස්ථාන මාරු ලැබීම, පාසලේ උගන්වන විෂය මාරු වීම මෙන් ම පර්යේෂණ ක්‍රියාදාමය ඉදිරියට ක්‍රියාත්මක කර ගෙන යාමේ දී ඔවුනට මතු වූ විසඳාගත නොහැකි වූ ගැටලු ද ඊට බලපාන ලද හේතු අතර විය. එහෙත් ඉතිරි වූ 26 දෙනා තම ක්‍රියාවලිය ඉදිරියට ගෙන ගියහ.

පර්යේෂණ ක්‍රියාදාමය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී පර්යේෂකට විසඳා ගැනීමට අපහසු වූ ගැටලු හේතුවෙන් පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියෙන් ඈත් වූ එක් ගුරුවරියක් විය. සතියකට දිනක් හෝ දෙකක් පමණක් පාසල් එන 10 ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යයකු අඛණ්ඩව පාසලට ගෙන්වා ගැනීම සඳහා පර්යේෂණයක් දියත් කළ අයෙකි. ඇය හා කළ සම්මුඛ සාකච්ඡාවල දී අනාවරණය වූයේ ඇගේ පර්යේෂණය අතරමග අත්හැර දැමීමට දරුවා පාසල් ගෙන්වා ගැනීම සම්බන්ධ ව අතුරු ප්‍රශ්න රැසක් පැන නැගීම හේතු වූ බව ය. පුද්ගලිකව එම සිසුවා සමග එක්වී අදාළ ගැටලුව සඳහා විසඳුම් ලබාගත හැකි වුවත් එතැනින් ඔබ්බට මතු වූ ගැටලු සඳහා ඇයගේ මට්ටමෙන් විසඳුම් සපයා ගැනීම අසීරු වීම ඊට හේතු වූ බව ය. එම ශිෂ්‍යයා, පාසල් නොපැමිණි දිනවල දී වෙනත් අයකු සමග රෙදි වෙළඳාම පිණිස 'පොළ රවුමේ' ගිය අයෙකු විය. එය නවතා ශිෂ්‍යයා නැවත පාසල් ඒමට පටන් ගත් පසු ඔහුගේ ව්‍යාපාරික සගයා අපහසුතාවයට පත් වී ඇත. එහෙයින් පාසල් නොගොස් ව්‍යාපාරය සඳහා පැමිණෙන්නැයි නිතර නිතර ඔහුට බලපෑම් එල්ල වන්නට විය. එසේ ම ඔවුන් ශිෂ්‍යයාගේ පවුලේ සතියේ වියදම සොයා ගැනීමට ද වෙනත් මගක් නොවීම ගැටලුවක් බවට පත් වී ඇත. එහෙයින් පාසල් නොගොස් නැවත ව්‍යාපාරය සඳහා යොමු වීමේ ප්‍රවණතාවයක් ශිෂ්‍යයා වෙතින් ප්‍රකාශ වී ඇත. මෙම අභියෝග හමුවේ පර්යේෂකයා සිය උත්සාහය අතහැර දමා තිබුණි. පර්යේෂණය ද එතැනින් නතර වී තිබුණි. සති කිහිපයකින් තොරතුරු වාර්තා නො වීම නිසා පර්යේෂකයා පිළිබඳව සොයා බලන විට දී තම පර්යේෂණ ක්‍රියාදාමය සම්පූර්ණයෙන් නවත්වා තිබූ හෙයින් නැවතත් ඒ සඳහා යොමු කරවා ගැනීම අපහසු විය.

මාස හයක පමණ කාලයක් ඉකුත් වන විට කණ්ඩායම තවදුරටත් අඩු වී 19 දෙනකු පමණක් ඉතිරි වී සිටියත් එම පිරිස සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණය කළහ. ඉතිරි ව තිබුණේ වාර්තාව ලිවීම පමණි.

වාර්තාව ලිවීමේ දී සාමාන්‍ය වශයෙන් වාර්තාවක අඩංගු විය යුතු කරුණු පිළිබඳව ඔවුන් ව දැනුවත් කළා මිස, කිසියම් නිශ්චිත ආකෘතියකට අනුව එය ලියවීමට අදහස් නොකළෙමි. ඒ අනුව පර්යේෂණයේ දී තමා අනුගමනය කළ ක්‍රියාදාමය නිදහසේ ඔවුන් විසින් ලියනු ලැබී ය. පර්යේෂණයේ විවිධ අවස්ථාවල දී සමහරුන් විසින් පෙර සාහිත්‍ය විමර්ශනයක් කර ඒ ඇසුරින් තම පර්යේෂණය සඳහා යම් යම් අදහස් හා මග පෙන්වීම් ලබා ගෙන තිබුණි. ඔවුහු පරිශීලනය කරන ලද ග්‍රන්ථ නාම ද තම වාර්තාවේ අගට එකතු කළහ. කෙසේ වෙතත් වාර්තාව ලියා අවසාන කර ගත හැකි වූයේ 15 දෙනකුට පමණි. විවිධ බාධක නිසා සිවු දෙනකුට තම කාර්යය අතරමග නැවැත්වීමට සිදු විය. ඒ අනුව එක් එක් විෂය ක්ෂේත්‍රවලට අදාළ ව නිම කරන ලද පර්යේෂණ පහත පරිදි විය.

වගුව 1 : විෂය ක්ෂේත්‍රවලට අනුව නිම කරන ලද පර්යේෂණ

විෂය ක්ෂේත්‍රය	පර්යේෂණ සංඛ්‍යාව
1. සිංහල/දෙමළ/ඉංග්‍රීසි භාෂා සංවර්ධනය	07
2. නාට්‍ය හා රංග කලාව/සංගීතය	02
3. විශේෂ අධ්‍යාපනය	01
4. උපදේශනය හා මාර්ගෝපදේශනය	01
5. විද්‍යාව	01
6. පුස්තකාල සංවර්ධනය	01
7. ගණිතය	01
8. තාක්ෂණ කුසලතා සංවර්ධනය (මැහුම්)	01

විශේෂ අධ්‍යාපනය හා පුස්තකාල සංවර්ධනයට අදාළ පර්යේෂණ හැර අනෙකුත් පර්යේෂකයින් තම පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කරන ලද්දේ පන්ති කාමරයක සිසුන් සඳහා වන අතර ඒ අනුව මෙම සමස්ත ක්‍රියාදාමයන් හරහා සෘජු ප්‍රතිලාභ ලැබූ අවම සිසුන් සංඛ්‍යාව 350 කි. පාසල් 13ක ට අයත් වූ සිසුන් 350ක් සම්බන්ධයෙන් පැවැති අධ්‍යයන ගැටලු නිරාකරණය වීම එම සිසුන්ගේ මෙන් ම පාසල්වල අධ්‍යයන මට්ටම ඉහළ නැගීමට හේතු වූ බව පැහැදිලි ය. විශේෂ අධ්‍යාපනයට අදාළ පර්යේෂණය මගින් සිසුන් දෙදෙනකු ප්‍රතිලාභ ලැබූ හ. පුස්තකාල සංවර්ධනයට අදාළ පර්යේෂණය සඳහා පර්යේෂකයා පාදක කර ගත්තේ ගුරු මධ්‍යස්ථාන පුස්තකාලයයි. පර්යේෂණය අවසාන වන විට සාමාජිකත්වය ලැබූ පාඨකයින් ගණන 212 සිට 287 දක්වා 75කින් ඉහළ ගියේ ය. දෛනිකව පුස්තකාලය පරිශීලනය සඳහා පැමිණෙන්නන්ගේ සාමාන්‍ය අගය තුන සිට හත දක්වා වර්ධනය විය. එමෙන් ම සියලු පුස්තකාල පොත් ඩිවී දශම ක්‍රමයට අනුව වර්ගීකරණය කර විශේෂයෙන් සැලසුම් කරන ලද වර්ණ කේත ක්‍රමයකට ඇතුළත් කරනු ලැබී ය. එස් පහ ක්‍රමවේදය සමස්ත පුස්තකාලයට ආදේශ කර තිබුණි.

පුස්තකාලය ආරම්භ කරන ලද දිනවල පටන් ම එහි සාමාජිකත්වය ලබා සිටි සති දෙකකට වරක් පමණ පුස්තකාලයට පැමිණීම පුරුද්දක් කර ගත් පාඨක ගුරුවරයකු පර්යේෂණ ක්‍රියාදාමය නිසා වෙනස් වූ පුස්තකාලයට පැමිණ එය පරිහරණය කිරීමෙන් පසු පවසා ඇත්තේ "ඉස්සර මට අවශ්‍ය පොත හොයා ගන්න සෑහෙන කාලයක් වැය වුනා. ඒත් දැන් ඉක්මනට ම අවශ්‍ය පොත සොයා ගත හැකියි. පත්තර ටික බලන්නත් කාලය ඉතිරි වුණා." යනුවෙනි. කාර්ය මණ්ඩලය හිඟවීම නිසා පෙර දී පුස්තකාලය විවෘතව තබන ලද්දේ පාඨකයකු පැමිණි විට දී

පමණක් වුවත් දෛනිකව පුස්තකාලයට පැමිණෙන පාඨක සංඛ්‍යාව හත දක්වා ඉහළ නැගීම හේතුවෙන් නිරන්තරව පුස්තකාලය විවෘතව තැබීමට සිදු වීම තවත් වැඩි පිරිසකට පුස්තකාලය පරිහරණයට අවස්ථාව විවර වීමකි.

රංග කලාව විෂයට අදාළ ව පර්යේෂණය කරන ලද්දේ ගුරු මහත්මියක විසිනි. ළමුන්ගේ ඉදිරිපත් කිරීමේ හැකියාව වර්ධනය කිරීමේ අභිලාශයෙන් ඇය ඊට පෙලඹුනු අතර අවසානයේ දී සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලැබුවා ය. ඇය පැවසුයේ "අපරාදෙ මෙච්චර කාලයක් ළමයින්ට දඬුවම් කරල මේ ගැටලුව විසඳන්න හැදුවේ. මෙච්චර ෂෝක් විදිහට විසඳගන්න පුළුවන්කම තියෙද්දි" යනුවෙන් දැක්වූ අදහස්වලින් එය වඩාත් තහවුරු විය. නාට්‍ය හා රංග කලාව විෂය ඉගැන්වීමේ දී ඇය වඩාත් සංවේදී වූවා ය. ඇය ම පැවසූ පරිදි "ජෝන් ට ලතින් ඉගැන්වීමට පෙර ජෝන් ගැන ඉගෙනීමට" ඇය පෙළඹුනාය. එම පාසලේ රංග කලාව විෂය හදාරණ "ජෝන්ලා" ගේ ස්වභාවය එම විෂය උගන්වන ගුරුවරිය විසින් මැනවින් අවබෝධ කරගෙන සිටි බැවින් එම "ජෝන්ලා" ට ඉගැන්වීම ඇයට පහසු විය. එමෙන් ම ඒ හා සමගාමීව එම විෂය පාසලේ සිසුන් අතර අතිශයින් ජනප්‍රිය විය. විෂය හා බැඳුනු ගුරුවරියද ඒ සමානව ම පාසල තුළ ජනප්‍රිය චරිතයක් බවට පත් වූවා ය. "මම විෂය උගන්වන්නෙ හරිම ආශාවෙන්, ඉගෙනීමට දුර්වලතා පෙන්වන ඕනෑ ම ළමයෙක්ව තේරුම් අරගෙන, එයාට ඉගැන්විය හැකි ක්‍රමය මට දැන් තේරුම් ගන්න පුළුවන් කියලා හිතෙනවා" යැයි එම ගුරුවරිය මා සමග පැවසූයේ මහාචාර්ය හොවාර්ඩ් ගාඩ්නර් ඉදිරිපත් කළ බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය සිහිපත් කරවමිනි.

කලින් සඳහන් කරන ලද පරිදි මැහුම් විෂයට අදාළ ව පර්යේෂණය කරන ලද ගුරු මහත්මිය එම විෂයය හැදෑරූ 10 වන ශ්‍රේණියේ සිසුවියන් පන්තියට ගැළපෙන විෂය දැනුමෙන් තොර වූ හෙයින් නියමිත විෂය කොටස් ඉදිරියට කරගෙන යාම මහත් අසීරු බව දෛනිකව ම විදුහල්පතිවරයාට පැමිණිලි කළ බව ඇය ම පැවසුවා ය. එහෙත් විකල්පයක් නුදුටු ඇය ඒ සම්බන්ධ ව ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයට යොමු වූවා ය. පර්යේෂණ ක්‍රියාදාමය අවසානයේ විශිෂ්ට ප්‍රතිඵල ලැබූ දරුවන් පිළිබඳ සතුටට පත් ඇය කැඩුණු සිංහලෙන් මා සමග පැවසුවේ "පළක් නැති වැඩක් කරනවා කියන හැඟීම නිසා මට රැකියාව එපා වෙලයි තිබුණේ. ඒත් මේ අත්දැකීම හරි ම විශිෂ්ට යි. ළමයි මැහුම් ඉගෙන ගත්තා වගේ ම මමත් උගන්වන හැටි ඉගෙන ගත්තා" යනුවෙනි. සාර්ථක ව පර්යේෂණ නිම කළ 15දෙනා ම මෙවැනි උදාන වාක්‍යය මා සමඟ පැවසූ හ. ඒවා ඇසීමෙන් උත්සාහය එලදරා තිබේ'යන අහිංසක ආඩම්බරය හා ප්‍රීතිය මා සිත තුළ ජනිත විය.

මැදිහත්වීමේ ප්‍රතිඵල ගැන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය

පර්යේෂණ වාර්තාව ලිවීමෙන් පසුව අවසන් පර්යේෂකයින් 15දෙනා ගුරු මධ්‍යස්ථානය වෙත කැඳවා ඔවුන්ගේ පර්යේෂණ පිළිබඳ ඉදිරිපත් කිරීම් සඳහා අවස්ථා ලබා දෙන ලදී. මේ සඳහා සහභාගී වූ සියලු ම පර්යේෂකයින්ගේ අදහස වූයේ මෙම ක්‍රියාවලියෙන් තම ගුරු භූමිකාවේ මෙතෙක් අත්නොවිඳි අත්දැකීමක් ලැබීමට තමන්ට හැකි වූ බව ය.

ඉගැන්වීමට පෙර ළමයාගේ ඉගෙනුම් ශෛලිය හඳුනා ගන්නේ කෙසේ ද? එක් එක් ළමයාට සුවිශේෂ වූ ඉගැන්වීම් ක්‍රම භාවිත කර ඉගැන්විය යුත්තේ කෙසේ ද? දුක්-වේදනා-දඬුවම් සහිත පන්තියකට වඩා සතුට සිනහව පරිත්‍යාගය පිරි පන්තිකාමරයෙන් කොතරම් මානසික සහනයක් ගුරුවරයාට අත්වන්නේ ද යන්න ගැන ගුරු පර්යේෂකයෝ නිරතුරුව අදහස් දැක්වූ හ. තම වෘත්තීය සුදුසුකම් සපුරා ගැනීම සඳහා වසර තුනක් තිස්සේ ගුරු පුහුණු පාඨමාලාවක් හැදෑරීමෙන් ලද දැනුමට වෙනස් වූ නව දැනුමක් වසරක් පුරා ස්වයං පෙළඹවීම මත කළ මෙම පර්යේෂණයෙහි සත්‍ය ලෙස ම යෙදීමෙන් ලද බව සිංහල භාෂාවට අදාළ පර්යේෂණයක යෙදුනු ගුරු උපදේශකවරයකු පර්යේෂණ වාර්තාව එළිදැක්වීමේ උත්සවයේ දී පැවසී ය. එසේ ම පර්යේෂණය අතරතුර තව තවත් ගැටලු මතු වූ බවත් ඒවා විසඳීම සඳහා ද ඉදිරියේ දී ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ සඳහා තව තවත් යොමු වීමට තමන් පෙලඹුණු බවත් ඔවුන් වැඩි දෙනෙකුගේ අදහස විය.

ඒ අතර "පර්යේෂණය ආරම්භ කලාට පස්සෙ හිතපු නැති තරම් අභියෝග මතුවුනා. අළුත් වැඩ නවත්වලා වෙනදා විදියට ම උගන්නගෙන හිටිය නම් හොඳයි කියල හිතුනු වාර අනන්තයි. ඒත් මුලින් කරපු හැම වෙනසකින් ම සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලැබෙන්න පටන්ගත්තට පස්සෙ තව තවත් සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලබන්න අවශ්‍ය වෙනස්කම් කරන්නමයි හිතුනෙ. ඒ නිසා ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ කියන්නෙ ගැටලු විසඳගෙන උගන්වන්න මග පෙන්වන ක්‍රමයකුත් වෙනව කියලයි මට හිතෙන්නෙ" යැයි පර්යේෂණය අතර මග නැවැත්වීමට තීරණය කර තිබූ එහෙත් පසුව නැවත ක්‍රියාත්මක වූ ගුරුවරියකගේ ප්‍රකාශයකි.

පර්යේෂණ පිළිබඳ දැනුවත් කිරීමේ වැඩසටහනට කැඳවීම් ලිපි ලද අවස්ථාවේ දී මේ සඳහා සහභාගී වීම අතිරේක බරක් කරට ගැනීමක් යැයි සිතුව ද පර්යේෂණ අවස්ථාවේ දී තමන් විශාල වෘත්තීය තෘප්තියක් අත් විඳි බවත් ගැටලු සහිත දරුවන් එම තත්ත්වයන්ගෙන් මුදවාලීමට පියවර ගැනීමෙන් එම දරුවන් සමඟ සමීප සබඳතාවක් ගොඩනගා ගැනීමට අවස්ථාව ලද බවත් මෙබඳු අත්දැකීමක් සියලු ගුරුවරුන්ට ලබා දීම ඉතාමත් ඵලදායක බවත් ඔවුන් සියලු දෙනාගේ සමස්ත අදහස විය.

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ වාර්තා 15ම, ගුරු මධ්‍යස්ථාන කාර්ය මණ්ඩලය විසින් දිවා රෑ නොබලා මහත් වෙහෙසක් ගෙන පරිගණකයෙන් මුද්‍රණය කරන ලද අතර අවසානයේ දී එය පිටු 259කින් සමන්විත සුවිශාල ග්‍රන්ථයක් විය. "ඉර එළිය සිනිඳුයි" නමින් එය නම් කරන ලදී. ඒ පිළිබඳ පොතට පෙරවදනක් ලියූ කලාපයේ අධ්‍යාපන සංවර්ධනය පිළිබඳ නියෝජ්‍ය අධ්‍යක්ෂවරිය පවසා තිබුණේ මෙසේ ය :

> *"හඳ එළිය සැබැවින් ම සෞම්‍යයි. හඳ බැබළෙන විට ඒ ගැන අගයන්නට, ගැදි පැදි ලියන්නට, වනන්නට, ගයන්නට, රචකයන් ද රසිකයන් ද බොහෝ ය. එහෙත් හඳ බැබළෙන්නේ ඉර එළිය මතින් බව අපි සක් සුදක් සේ දනිමු. දරුවන් හඳ වැනි ය. ගුරුවරුන් ඉර වැනි ය. ඉර එළිය හඳට වැටෙන්නා සේ ගුරුවරුන්ගේ දයාබරිත වූ ළෙන්ගතු වූ සුවිශේෂ මැදිහත්වීම් විවිධ ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා ඇති දරුවන්ට අවශ්‍ය ම වේ. එනම් ඉර එළිය රළු නොවී සියුමැළි වූ සිනිඳු වූ තරමට හඳට ඒ පහස දැනේ. විකසිත වේ. බැබළේ."*

පර්යේෂණ වාර්තා එකතුව දුටු කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ වරයා මහත් උද්දාමයට පත් ව "අධ්‍යාපනික වශයෙන් සාර්ථකත්වයට පත් වන බොහෝ දරුවන් සම්බන්ධ ව ඔවුන්ගේ ගුරුවරුන් විසින් මෙවැනි පර්යේෂණ දියත් කර අනාවරණය කරනු ලැබූ ප්‍රතිඵලවලට අනුව කටයුතු කරන බව පෙනේ. එහෙත් පන්ති කාමරයක් තුළ දී දෛනික ව සිදු වන මෙවැනි බොහෝ පර්යේෂණ, වාර්තා වශයෙන් එළි දැක්වෙන්නේ නැත. ඒවා ගුරුවරයාගේ සිත තුළ සැලසුම් වී ප්‍රායෝගික ව ක්‍රියාත්මක වී සාර්ථක ප්‍රතිඵල අත් කර ගත්තත් කරන ලද එම කාර්ය පිළිබඳ ව, ලිඛිත සාක්ෂි සැපයෙන්නේ නැත. සැබෑ ගුරුවරයා සැම විට ම පර්යේෂකයෙක් විය යුතු ය යන්න සනාථ කරමින් මෙම පර්යේෂණ සංස්කෘතිය නිකවැරටිය කලාපය තුළ තව තවත් වර්ධනය වේවායි පතමි" ලෙස තම සටහන තබන ලදී.

අධ්‍යාපන පර්යේෂණකරණයේ තෘණ මූල තලය වන පාසල සමග එක් ව ගුරු මධ්‍යස්ථානය ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ඇරඹීම පිළිබඳ ව තම සතුට පළ කළ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුවේ අධ්‍යක්ෂ ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු මහතා "...අධ්‍යාපන වශයෙන් විවිධ විෂය තේමා පදනම් කරගෙන, සිංහල, දෙමළ, ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය තුනම ලියැවුණු ලිපිවලින් සමලංකෘත "ඉර එළිය සිනිඳුයි" යනු, අධ්‍යාපන කලාපයක ගුරුවරුන්ගේ හද ගැස්ම ද ගුරු වෘත්තීයික චර්යා රටාවල විවිධතා ද පාසලේ ක්‍රියාකාරිත්වය ද හඳුනා ගැනීම සඳහා වන මහගු මූලාශ්‍රයක් ද වේ..."යි කියමින් සපයන ලද පෙරවදන දැක්විය හැකි ය. ඉන් නොනැවතුන එතුමා එම ක්‍රියාවලියට සුභ පතමින් පර්යේෂකයින් සඳහා වත් පිටපතක් සැපයීමට මූල්‍ය ශක්තියක් නොතිබූ ගුරු මධ්‍යස්ථානයට ශක්තිය ලබා දෙමින් පර්යේෂණ වාර්තා එකතුව පිටපත් 15ක් ඡායා පිටපත් කර ලබා දෙන ලදී.

අවසානයේ දී එක් වසරක අප්‍රතිහත වෑයම මල් ඵල ගන්වමින් 2012 ජනවාරි 30 වන දින වයඹ පළාත් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂතුමාගේ සහ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ගුරු අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂතුමියගේ ප්‍රධානත්වයෙන් පර්යේෂණ කෘතිය එළිදැක්වීමේ මහෝත්සවයක් පැවැත්වීමට ද පර්යේෂකයින් සඳහා වටිනා ඇගයීම් සහතිකයක් පිරිනැමීමට ද අපට හැකි විය.

ගුරුවරුන් පන්ති කාමරය තුළ මුහුණ දෙන ගැටලු විසඳා ගැනීමට පර්යේෂණ සඳහා යොමු නොවීම හා ගැටලුව පදනම් කර ගනිමින් ගුරුවරුන් සැබෑ පර්යේෂකයින් බවට පත් කළ යුතු ය යන අරමුණ මූලික කර ගෙන මා විසින් ක්‍රියාත්මක කරන ලද මෙම පර්යේෂණය සඳහා මැදිහත් වීම පිළිබඳ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිරීමේ දී මා ලද අත්දැකීම් රැසකි. පළමු ව මැදිහත්වීම වශයෙන් කරන ලද ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳ දැනුවත් කිරීමේ වැඩමුළුව සඳහා ගුරුවරුන් 38ක් හා ගුරු උපදේශකවරුන් දෙදෙනකු සහභාගී වුව ද අවසන් වශයෙන් පර්යේෂණ වාර්තා ඉදිරිපත් කර තිබුණේ 15 දෙනකු පමණි. එම වැඩමුළුව සඳහා සහභාගී වූ පිරිස හා සසඳන කළ වාර්තා ඉදිරිපත් කළ ප්‍රමාණය අඩු වුව ද ඒ සඳහා බලපාන ලද්දේ එම ගුරුවරුන් පර්යේෂණ සඳහා අකැමැති වීම නො ව වෙනත් බාහිර සාධක ය. කෙසේ වුව ද එම පර්යේෂණ වාර්තා ඉදිරිපත් කළ පර්යේෂකයින් 15 දෙනා එම කාර්යයෙහි නියුක්ත වීමෙන් ලබා ගන්නා ලද අත්දැකීම් පිළිබඳ ව විමසූ විට ඔවුන් සියලු දෙනාගේ ම අදහස වූයේ පන්ති කාමරය තුළ මතු වන ගැටලු විසඳා දීම සඳහා ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ මහඟු අත්වැලක් වන බව හා නැවත නැවතත් පර්යේෂණ කාර්යයෙහි නියුක්ත වීමට පෙළඹවීමක් ඇති වූ බවක් ය. මෙම ප්‍රකාශ මා දිරිගන්වනසුළු වූ අතර ඉදිරි කාලයේ දී ද මෙම කාර්යයෙහි නියැළිය යුතු බවට අධිෂ්ඨානයක් මා තුළ ඇති විය. තව ද මෙම පර්යේෂණ වාර්තා අතුරින් පර්යේෂණ වාර්තා දෙකක් මුස්ලිම් ගුරු මහත්මීන් දෙදෙනකු විසින් දෙමළ මාධ්‍යයෙන් ද එකක් ද්විභාෂා විද්‍යාව ගුරු මහත්මියක විසින් ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් ද ඉදිරිපත් කර තිබීම සතුටට කරුණක් විය. ගුරුවරුන් වැඩි දෙනකු තුළ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණය පිළිබඳ අවබෝධයක් නොතිබුණ ද මෙම පර්යේෂණවල ඵලදායී බව අවබෝධ වූ විට ගුරුවරුන් තුළ ස්වයං පෙළඹවීමක් ඇති වන අයුරු මට පෙනුණි. ඊට හේතු වූයේ ගුරුවරුන්ට තමන් විසින් මීට පෙර විසඳා ගැනීමට අපහසු ගැටලු විසඳා ගැනීමට හැකියාවක් මෙමගින් ලැබීම ය. ඒ අනුව පාසල් පද්ධතිය තුළ දැනට විද්‍යාමාන වන ගැටලු රැසක් විසඳා ගැනීම සඳහා ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ යොදා ගත හැකි බව මට පෙනුණි.

සෑම ගුරුවරයකු සඳහා ම ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පිළිබඳව මනා දැනුමක් ලබාදීමෙන් ඔහුගේ ඉගැන්වීම් ක්‍රියාදාමය ශක්තිමත් වනවා මෙන් ම ශිෂ්‍යයාගේ පැත්තෙන් ද උපරිම සාධාරණයක් ඉටු වේ. එහෙයින් පාසල් පද්ධතිය තුළ ගුරුවරුන්

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණවල නිරත වීම අනිවාර්ය කිරීම පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ ඵලදායීතාව ඉහළ යාමට හේතු වනු ඇත. එක් ගුරුවරයකු වසරක දී අවම වශයෙන් ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ දෙකකවත් නිරත වුව හොත් වසරක දී පාසල් පද්ධතියේ මතු ව ඇති ගැටලු අවම තරමින් 320000 ක් පමණ විසඳාලීමට කටයුතු කරනු ඇත. එපමණක් නො ව එම ගැටලු විසඳීමෙන් සැබෑ පර්යේෂකයකු බවට ද පත් වනු ඇත.

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණවල නියැළීම පිළිබඳ නිපුණතාව ශ්‍රී ලංකාවේ සියලු ම ගුරුවරුනට අත්කර දියයුතු අතර ඒ සඳහා ගුරු මධ්‍යස්ථානවල සම්පත්දායකත්වය ලබා ගත හැකි ය. ඒ අනුව ගුරු මධ්‍යස්ථාන ද දැනට වඩා සක්‍රීය ලෙස මෙම වැඩසටහනට දායක කර ගැනීමට අවශ්‍ය වැඩ පිළිවෙල සැකසිය යුතු ය. එමෙන් ම විෂය භාර සහකාර අධ්‍යක්ෂවරු සහ ගුරු උපදේශකවරුන්ගේ සහභාගිත්වය ද මේ සඳහා ලබා ගත යුතු අතර ක්‍රියාමූලික පර්යේෂකයින් ලෙස ඔවුන් ද සහභාගී කරවා ගත යුතු ය.

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණය ආරම්භයේ දී එය ගුරු මධ්‍යස්ථානයෙන් කෙරෙන සාමාන්‍ය වැඩසටහනක් ලෙස සලකා ආරම්භ කළ ද පර්යේෂණය කර ගෙන යාමේ දී හා ඉන් පසු ව ලද ප්‍රතිචාර අනුව එය ඉතා ඉහළ මට්ටමේ පිළිගැනීමට ලක් විය. කලාප මට්ටමේ සිට ජාතික මට්ටම දක්වා මේ සඳහා ලද අනුග්‍රහවලින් ඒ බව පැහැදිලි විය.

- පර්යේෂණ සඳහා දායක වූ සියලු පර්යේෂක පර්යේෂිකාවන් පළාත් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂගේ හා කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂගේ අත්සන සහිත සහතික පත් ලබා ගැනීමට කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාලයේ අනුග්‍රහය ලැබිණ
- පර්යේෂණයට ඇතුළත් පාසල් මට්ටමෙන් කරන ලද පර්යේෂණ වාර්තා එළිදැක්වීමේ උත්සවයක් කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාලය මගින් සංවිධානය කිරීම. එම උත්සවය සඳහා පළාත් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂතුමා, අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ගුරු අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ පුෂ්පා ද සිල්වා මහත්මිය ඇතුළු නිළධාරීන් පිරිසක් සහභාගී වූහ
- පර්යේෂක පර්යේෂිකාවන් සඳහා සහතික පත් ලබාදීම
- ගුරු මධ්‍යස්ථාන මගින් මෙම ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණය මෙහෙයවීමේ වැදගත්කම හා නිකවැරටිය ගුරු මධ්‍යස්ථානය එම ක්‍රියාවලියේ දී ඉදිරියෙන් ම සිටීම පිළිබඳ ව අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ගුරු අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ පුෂ්පා ද සිල්වා මහත්මිය විසින් විශේෂ දේශනයක් පවත්වන ලදී

- පර්යේෂණ එකතුව පිටපත් 15ක් මුද්‍රණය සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුවේ අනුග්‍රහය ලබා දෙන ලදී
- ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව විසින් සංවිධානය කෙරෙන වාර්ෂික පර්යේෂණ සම්මන්ත්‍රණයේ දී මෙම ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණය ඉදිරිපත් කිරීමක් සඳහා ද අවස්ථාවක් ලැබිණ
- නිකවැරටිය ගුරු මධ්‍යස්ථානය මගින් ඉදිරියේ දී ක්‍රියාත්මක කෙරෙන ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුවේ මග පෙන්වීම ලබා ගැනීම සඳහා අවස්ථාව සැලසිණ

පර්යේෂණය සඳහා සහභාගී වූ පර්යේෂකයින්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා අත්වැලක් වීමටත් කලාපයේ පර්යේෂණ සංස්කෘතියක් ආරම්භ කිරීමේ ප්‍රවේශයක් වීමටත්, එමගින් කලාපයේ අධ්‍යාපන ගැටලු යම් තරමකට හෝ විසඳාලීමට දායකත්වය දැරීමට හැකි වීමත් නිකවැරටිය ගුරු මධ්‍යස්ථානය ලද ජයග්‍රහණයක් ලෙස සැලකිය හැකි ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

අබේපාල, ආර්. (2009 මාර්තු). අධ්‍යාපනය 42. *පාඨමාලා හදාරන ගුරුවරුන්ගේ නිබන්ධන ලිවීමේ අවශ්‍යතාවය සඳහා කාර්ය මූල පර්යේෂණ යොදා ගත හැකි ආකාරය (පි 17-24),* ශ්‍රී ලංකා ජාතික අධ්‍යාපන සංගමය, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය.

අබේපාල. ආර්. (2009). *දත්ත රැස්කිරීමේ උපකරණ,* කොට්ටාව: සාර ප්‍රකාශන.

කොඩිතුවක්කු, ජී. (1996) *කාර්යමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශය.* නුගේගොඩ: සුනෙර ප්‍රකාශකයෝ.

කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාලය. (2010). *පාසල් පාදක සමීක්ෂණ වාර්තාව.* නිකවැරටියඃ කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාලය.

ගුණසේකර, යූ. (1997). *ගුරුවරුන් පර්යේෂකයින් ලෙස.* කලගෙඩිහේන: කර්තෘ ප්‍රකාශන.

රඹුක්වැල්ල, එම්. එල්. කේ. , ගුණතිලක, එම්. ඩී. ඩබ්ලිව්. (2011). *ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ න්‍යාය හා ව්‍යවහාර.* මහරගමඃ කර්තෘ ප්‍රකාශන.

Elliot. J. (1987). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University.

Lomax. P. (1994). *Action Research for Managing Change.* London: SAGE.

Sidhu. K. S. (1987). *Methodology of Research in Education.* New Delhi: Sterling Publishers.

Whitehead. J.(1987). *Action Research and the Politics of the Educational Knoledge.* British Educational Research Journal. Vol 13. U. K. Carfax.

ගුරුවරයා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය භාවිතයට යොමු කළ ආකාරය

එච්. එම්. සී. එම්. කිතුල්දොර සහ ඩී. හෙට්ටිගේ

සාරාංශය

මධ්‍යම පළාතේ සිංහල විෂය භාර ගුරු උපදේශිකාවක වශයෙන් 2007 වර්ෂයේ 6 වන ශ්‍රේණිවල ක්‍රියාත්මක වූ නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවල දී 5E සංකල්පයට අනුව සකස් කළ පාඩම් සැලසුම් හඳුන්වා දුන් නමුත් ඒ මගින් ශිෂ්‍යයන්, අවශ්‍ය නිපුණතා මට්ටම් කරා ළඟා නොවීමට තිබූ බාධා මට ගැටලුවක් විය. ප්‍රතිසංස්කරණ බිම් මට්ටමෙන් ක්‍රියාත්මක වන්නේ පාසල් පද්ධතියේ ගුරුවරුන් මගින් නිසා, ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාත්මක කිරීමට නම් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය සැලසුම් කළ විෂය මාලාව පිළිබඳ ගුරුමහත්ම මහත්මීන් සවිබල ගැන්විය යුතු ය. එහෙත් නව ප්‍රතිසංස්කරණවලින් බලාපොරොත්තු වන නිපුණතා හා නිපුණතා මට්ටම් ද අදාළ කර ගෙන ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විසින් සකස් කළ ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය පාසල් පද්ධතියට නො ලැබීමත් ශ්‍රේණිවලට පෙළ පොත් සකස් කළ අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුවේ ලේඛන මඩුල්ල නිපුණතා හා නිපුණතා මට්ටම කෙරෙහි සැලකිල්ලක් නො දැක්වීමත් නිසා ගැටලු ඇති විය. මේ නිසා මා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කළේ ගුරු භවතුන් නැවත-නැවත යාවත්කාලීන කළ යුතු බව යි. ඒ සඳහා සුවිශේෂී උපායමාර්ග හඳුනා ගැනීමට උත්සාහ කළෙමි. මේ සඳහා කලාපයේ තෝරා ගත් පාසලක පාඩම් තුනක් නිරීක්ෂණය කිරීමේ දී සතියකට ඒකක සටහන් ලියන ගුරුතුමිය ක්‍රියාකාරී පාඩම් ලිවීමට සවිබල ගැන්වීම අවශ්‍ය බව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කර ඒ සඳහා පූර්ව සහ පසු පර්යේෂණ අන්තර්ගත අර්ධ සම්පරීක්ෂණ පර්යේෂණ පරිසැලසුම භාවිත කර මැදිහත් වීමි. මැදිහත් වීම නිසා ගුරුවරියගේ සැලසුම් හා ඒවා ක්‍රියාත්මක කිරීම සංවර්ධනය විය. ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ පාඩම්වලට විකල්ප ලෙස ද භාවිත කළ හැකි පරිදි ගුරුතුමිය සමඟ සකස් කළ ක්‍රියාකාරී පාඩම් සැලසුම් කලාපයේ අනෙකුත් ගුරු භවතුන්ට ලබා දීම ද මගේ අපේක්ෂාව වේ. පර්යේෂණයෙන් මම ද නිවැරදි ව ක්‍රියාකාරී පාඩම් සැලසුම් ලිවීමට ඉගෙන ගතිමි. ඒ සඳහා යොදා ගත හැකි පහසු ක්‍රමශිල්ප, පාසල් පරිසරයට යෝග්‍ය පරිදි සකස් කර ගැනීමේ හැකියාව ලබා ගතිමි. පර්යේෂණයෙන් මට ලැබුණු ප්‍රධාන ම ප්‍රතිඵලය වන්නේ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයක් කරන්නේ කෙසේ ද යන්න අවබෝධ වීම ය.

මූලික පද : ගුරුවරයා, ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය, ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණය, ක්‍රියාකාරී පාඩම් ලිවීම, නිපුණතා මට්ටම්

මා ගැන යමක්

මාතලේ දිස්ත්‍රික්කයේ කනන්ගමුව කනිෂ්ඨ විද්‍යාලයෙන් අධ්‍යාපනයේ අත් පොත් තැබූ මට දෙ වැනි ශ්‍රේණියේ අධ්‍යාපනය ලැබීමට සිදු වූයේ, විදුහල්පතිවරයකු වූ මගේ පියාට ලැබුණු ස්ථාන මාරුව නිසා කාශ්‍යප රජ දවස යකඩ ලබා ගත් ප්‍රදේශයේ ඇති අලකොලවැව කනිෂ්ඨ විද්‍යාලයෙනි. අතිශයින් දුෂ්කර පාසල ග්‍රාමීය ප්‍රදේශයක වූ අතර ඉතා අලංකාර වනයකින් වට විය. ළමා වියේ බොහෝ අත්දැකීම් ලබා ගැනීමට මේ පාසල මට උපකාරි විය. එක ම ගොඩනැගිල්ලකින් සමන්විත වූ පාසලට අක්කර පහක භූමියක් අයත් විය. මගේ පියා හා මව පමණක් ගුරුවරුන් ලෙස කටයුතු කළ පාසලේ මුළු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව තිස් හයක් විය. පළමු වන ශ්‍රේණියේ සිට අට වන ශ්‍රේණිය දක්වා පන්ති පැවැත්වූ මේ පාසලෙන් හතර වන ශ්‍රේණියේ දී මට සමුගැනීමට සිදු විය. මගේ පියා ඉගෙනුම ලැබූ මහ/නුගවෙල මධ්‍ය මහා විද්‍යාලයට අනුබද්ධිත මහ/නුගවෙල බාලිකා විද්‍යාලයට ඇතුළත් වූයේ මධ්‍ය මහා විද්‍යාල කෙරෙහි පියා තුළ වූ භක්ත්‍යාදරය නිසා ම ය.

කුඩා කල සිට ම ක්‍රියාශීලී ශිෂ්‍යාවක් වූ මම විද්‍යාලයීය බෞද්ධ හා සාහිත්‍ය සමිතිවල නිලධාරි මණ්ඩලයේ ද ක්‍රීඩා කණ්ඩායම්වල ද කටයුතු කළෙමි. විද්‍යාලයීය ශිෂ්‍ය නායිකාවක ද වීමි. 1984 වර්ෂය වන විට පේරාදෙණිය විශ්ව විද්‍යාලයීය උපාධිය ද ලබා ගත් අතර එම වර්ෂයේ ම පැවති තරග විභාගයකින් සමත් වී ගුරු වෘත්තියට ඇතුළත් වීමි.

මගේ මුල් ම පත් වීම පොළොන්නරුව දිස්ත්‍රික්කයේ ඇලහැර නගරයට ආසන්නයේ ලග්ගල පල්ලේගම මහා මාර්ගය ආසන්නයේ පිහිටි අතරගල්ලෑව මහා විද්‍යාලයට ලැබුණි. පළමු වන ශ්‍රේණියේ සිට එකොළොස් වන ශ්‍රේණිය දක්වා පන්ති පැවැත්වූ පාසලේ මුළු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 763ක් විය. ගුරු මණ්ඩලයේ සාමාජික සංඛ්‍යාව 18ක් විය. මට භාර වූයේ පළමු වන ශ්‍රේණිය යි. පාසලේ ගොඩනැගිලි දෙකක් විය. මේ නිසා ම ලී සිටුවා ඇලුමිනියම් තහඩුවලින් ආවරණය කරන ලද ගොඩනැගිල්ලක ද පන්ති පැවැත්විණි. ලී බඩු ප්‍රමාණවත් නො වීම නිසා ම පළමු වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් 74දෙනා ම අකුරු කරවූයේ බිම ඉඳගෙන ම ය. මෙය තරමක් මා සිත සලිත කරවූ සිද්ධියක් වුවත් දරුවන් කටයුතු කළේ ඉතා ම සතුටිනි. පළමු වන ශ්‍රේණියේ ඉගැන්වීමට හුරුවක් ලබා නො තිබුණු මට ඒ සඳහා ගුරු හරුකම් ලබා දුන්නේ මගේ මව යි. ඇය ද ඒ වන විට ප්‍රාථමික පුහුණු ගුරු මහත්මියක් වූවා ය. නවාතැන් ගැනීමට සුදුසු නිවසක් පවා මගේ මුල් පත්වීම ලැබූ පාසල ආසන්නයේ නො වීම මගේ දුෂ්කර සේවය තවත් දුෂ්කර වීමට හේතු විය.

විවාහයෙන් හා ප්‍රථම දරුවා ලැබීමෙන් පසු 1989 ජනවාරි මාසයේ දී දුෂ්කර සේවය අවසන් කිරීමෙන් පසුව මගේ ගම් ප්‍රදේශය වන සංඝරාජපුර මුරුද්දෙණිය කනිෂ්ඨ විද්‍යාලයට ස්ථාන මාරුවක් ලැබිණි. මේ පාසල මගේ දිවියේ විශේෂිත ම

පාසල වූයේ මගේ පියා එම පාසලේ විදුහල්පතිතුමා වීමත් මට පළමු වන ශ්‍රේණිය භාර ගුරුමහත්මිය වීමත් නිසා ම ය. මගේ පියා ප්‍රතිපත්ති ගරුක නීත්‍යානුකූල ව ම වැඩ කරන විදුහල්පතිවරයකු වීම නිසා ම පාසල වෙනුවෙන් දැඩි කැපවීමකින් කටයුතු කිරීමට අපට සිදු විය.

ස්වාමිපුරුෂයාගේ ස්ථාන මාරුව නිසා ඔහුගේ ගම වන පිළිමතලාවේ පාසලකට පැමිණියේ 1990 ජනවාරි මාස යේ දී ය. මගේ හැකියාවන් හඳුනාගත් විදුහල්පතිතුමා, පාසලේ වාර්ෂික සැලැස්ම, කාලසටහන සකස් කිරීමේ කමිටුවලට මගේ නම ද යෝජනා කරන ලදී. එයින් ලැබූ පන්නරය අද දක්වා මගේ දිවිය ජය ගැනීමට ඉවහල් වූ බව කිව යුතු ම ය. 1993 වර්ෂය වන විට පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමාලාභිනියක වීමි. පාසලට ක්‍රීඩා භාර ආචාර්යවරයකු නො වීම නිසා වාර්ෂික මලල ක්‍රීඩා උත්සවය සංවිධානය කිරීමට ද සිදු විය. ක්‍රීඩා ලේකම් ලෙස කටයුතු කිරීමෙන් මගේ සංවිධාන ශක්තියත් හැකියාවත් වර්ධනය විය. කලාපයේ භාෂා තරග සංවිධානයේ දීත් එම තරග විනිශ්චය කිරීමේ දීත්, ප්‍රශ්න පත්‍ර සකස් කිරීමේ දීත් සහභාගී වූයෙමි. මගේ දක්ෂතා හඳුනාගත් සිංහල ගුරු උපදේශකවරියත් සංවර්ධන අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂත් ඒ කටයුතු සඳහා මාව සහභාගි කර ගත් හ. ගුරු උපදේශක කාර්යභාරය වටහා ගැනීමට මට හැකි වූයේ මේ වකවානුවේ දී ය.

1999 වර්ෂය වන විට අධ්‍යාපන පද්ධතියේ අඩුවක් ව පැවති, ශිෂ්‍යයින්ගේ නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීම හා සාරධර්ම ගොඩ නැගීම සඳහා වූ ජීවන නිපුණතා විෂයය අධ්‍යාපන පද්ධතියට හඳුන්වා දෙන ලදී. මේ විෂයය 1999 වර්ෂයේ 9 වන ශ්‍රේණියට හඳුන්වා දීමට නියමිත ව තිබූ අතර එම ක්‍රියාවලිය පාසල් පද්ධතියේ ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවශ්‍ය සම්පත් පුද්ගලයන් තෝරා ගැනීමේ දී මගේ නම ද යෝජනා විණි. පසු ව ගුරු උපදේශකවරියක් වීමි. 2000 වර්ෂය වන විට දෙනුවර කලාපයේ සිංහල විෂයය භාර ගුරු උපදේශකවරිය විශ්‍රාම යාම නිසා සිංහල විෂයයේ වැඩ ආවරණය කෙළෙමි. එවක් පටන් සිංහල හා ජීවන නිපුණතා විෂයවල පුහුණුවීම් ලබමින්, ගුරුවරුන් පුහුණු කරමින් කලාපයේ කටයුතු කරන ලදී.

මා සේවය කරන කලාපය කොළඹ-මහනුවර මහා මාර්ගයට සමාන්තර ව දිවෙන කොළඹ-නුවර දුම්රිය මාර්ගය දෙපස දෙනුවර අධ්‍යාපන කලාපයට අයත් සශ්‍රීක භූමි භාගයක විහිදීයේ ය. "දෙනුවර දෙකේ ගහක් යට ඉපදුණත් වාසනාවක්" යන සංකල්පය අතීතයේ සිට පැවත ආයේ මෙහි වූ සශ්‍රීක භූමිය හා යහපත් දේශගුණික තත්ත්වය නිසා ය. කඳු බෑවුම්වලින් සමන්විත ඉතා රමණීය භූමිභාගයක් වන මෙහි තේ හා මිශ්‍ර බෝග සඳහා වඩා ප්‍රසිද්ධ ය.

දෙනුවර කලාපයට අයත් උඩුනුවර-යටිනුවර කොට්ඨාසවල ජනගහනයෙන් 82%ක් සිංහල වන අතර 17%ක් මුස්ලිම් ද 1%ක් දෙමළ ජාතිකයෝ ද වෙති. කලාපයේ

සිංහල මාධ්‍ය පාසල් සංඛ්‍යාව 71 කි. පාසල් 7ක් 1AB වූ අතර 1C පාසල් 14ක් ද, 2 වර්ගයේ පාසල් 31ක් ද, 3 වර්ගයේ පාසල් 18ක් විය. පාසල්වලින් 3ක් ජාතික පාසල් වූ අතර 4ක් නවෝද්‍යා පාසල් විය. කලාපයේ දෙමළ මාධ්‍ය පාසල් 17 විය.

ගැටලුව

අවුරුදු අටකට වරක් පාසල් විෂය නිර්දේශ යාවත්කාලීන වීමේ ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලා ප්‍රතිපත්තිය අනුව, 2007 වර්ෂයේ සිට ආරම්භ කරන ලද අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ, ජාතික අරමුණු 8ක් පදනම් කරගෙන ක්‍රියාත්මක කිරීමට අපේක්ෂිත විය.

මෙතෙක් පැවති විෂය නිර්දේශවල යම් විෂයයකට අදාළ විෂය මාතෘකා රාශියක් ද, ඒ ඒ විෂය මාතෘකාවට අදාළ විෂය කරුණු ද දක්නට ලැබුණු අතර ගුරුවරයා විෂය කරුණු ඉගැන්වී ය. මෙයින්, බොහෝ විෂය කරුණු දන්නා සිසු පිරිසක් බිහි විය. එහෙත් නව විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ අනුව ඒ ඒ විෂයය යටතේ සිසුන් අත්පත් කර ගත යුතු නිපුණතා නිර්දේශ කෙරිණි. නව ප්‍රවේශයෙන් විෂය කරුණු පිළිබඳ න්‍යායාත්මක දැනුමෙන් ඔබ්බට ගිය ප්‍රායෝගික අංශයට නැඹුරු නිපුණතාවලින් පිරි සිසු පිරිසක් බිහි කිරීම අපේක්ෂා කෙරිණි. ගවේෂණය පදනම් කර ගෙන සිසු නිපුණතා ගොඩ නැගීමට හැකි වන පරිදි ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කෙරිණි.

නිපුණතා පාදක අධ්‍යාපනයේ දී ශිෂ්‍ය කාර්යය ප්‍රබල ස්ථානයක් ගන්නා අතර, පන්තියේ සෑම ළමයකු ම ඒ ඒ නිපුණතා ව සම්බන්ධ ව අඩු තරමින් ආසන්න ප්‍රවීණතාවට හෝ ගෙන ඒමට මැදිහත් වන සම්පත් දායකයකුගේ තත්ත්වයට ගුරුවරයා පත් විය. ඔහුගෙන් බලාපොරොත්තු වූයේ ඉගෙනුමට අවශ්‍ය උපකරණ හා අනෙකුත් පහසුකම් සහිත ඉගෙනුම් පරිසරයක් සැලසුම් කිරීම සහ සිසුන් ඉගෙන ගන්නා අයුරු සමීප ව නිරීක්ෂණය කිරීම ය. ශිෂ්‍ය හැකියා හා නොහැකියා හඳුනා ගෙන අවශ්‍ය ඉදිරිපෝෂණ හා ප්‍රතිපෝෂණ ලබා දෙමින් සිසුන්ගේ ඉගෙනුම ප්‍රවර්ධනය කිරීම හා පන්ති කාමරයෙන් බැහැර ව ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් දීර්ඝ කිරීම සඳහා සුදුසු උපකරණ සකස් කිරීම ද ගුරු කාර්ය වූ අතර එය පරිණාමන ගුරු භූමිකාව ලෙස හැඳින්විණි. මෙහි දී ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ හඳුන්වා දුන්, විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා යොදා ගත හැකි ක්‍රියාකාරකම් සන්තතිය මගින් පාඩම් සැලසුම් කෙරිණි. පාඩමක ප්‍රථම පියවර සම්බන්ධ කර ගැනීමේ පියවර වූ අතර දෙවැනි පියවර ගවේෂණය විය. තුන් වැනි පියවර සිසු අනාවරණ පැහැදිලි කිරීම ය (ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, 2007).

අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවල අපේක්ෂා ඉටු කර ගැනීමට නම් එහි දර්ශනය අඩංගු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය අත්‍යවශ්‍ය මෙවලමකි. නිපුණතා කීපයකට අදාළ නිපුණතා මට්ටම් ආශ්‍රයෙන් මෙහි පාඩම් සැලසුම් කෙරිණි. මේ පිළිබඳ ව දෙනුවර කලාපයේ ගුරුවරුන් දැනුවත් කළේ 2006 වර්ෂයේ දෙසැම්බර් මාසයේ දී ය. මෙහි දී ආදර්ශ පාඩම් සැලසුම් ඡායා පිටපත් කර ගුරුවරුන්ට ලබා දුනිමි. 6 වන ශ්‍රේණියට අදාළ පෙළ පොත මේ වන විටත් ලැබී තිබුණු බැවින් එම පොත ද පුහුණු සැසියට යොදා ගැනිණි. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයයට සම්බන්ධ සම්පත් පුද්ගලයකු ද කලාපයේ පුහුණු කිරීමේ සැසිවලට සහභාගි කර ගත් අතර ලැබී තිබුණු ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ කොටස් ඡායා පිටපත් කර ගැනීමට ගුරුවරුන්ට අවස්ථාව සලසා දෙන ලදී.

2007 වර්ෂයේ ජනවාරි මාසයේ සිට කලාපයේ කණ්ඩායම් අධීක්ෂණවලට සහභාගි වීමේ දී හා සහාය ඉගැන්වීමට සහභාගි වීමේ දී ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය අපේක්ෂා කරන මට්ටමින් ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය භාවිතයට නො ගන්නා බව මට අවබෝධ විය. මේ පිළිබඳ ව මා පර්යේෂණාත්මක ව කරුණු සෙවීමට හා පිළියම් යෙදීමට අපේක්ෂා කළේ ගුරු උපදේශකවරයකු වශයෙන් මෙය මගේ රාජකාරිය මෙන් ම මා විසින් ඉටු කළ යුතු භූමිකාවක් ද වන නිසා ය. මේ කාලය වන විට මධ්‍යම පළාතට 6 වන හා 10 වන ශ්‍රේණි සඳහා නව ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහ ලැබී තිබිණි. එයින් 6 වන ශ්‍රේණි සඳහා දෙනුවර කලාපයේ පාසල් 51ක් සඳහා ලැබී තිබුණේ පොත් 23කි. විදුහල්පති රැස්වීමේ දී මේ පොත් බෙදා දුන් පාසල් නාමාවලිය පරීක්ෂා කිරීමෙන් අනතුරු ව 6 වන ශ්‍රේණිය සඳහා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය නො ලැබුණු පාසලක් මගේ පර්යේෂණය සඳහා තෝරා ගතිමි. එක පාසලක මගේ මැදිහත් වීම පදනම් කර ගෙන අනිකුත් ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහ නො ලැබුණු පාසල්වලට ද මැදිහත් විය හැකි ආකාරය ගැන අදහස් මතු කර ගැනීමට අපේක්ෂා කෙළෙමි. ඒ සඳහා මා යොදා ගත් පර්යේෂණ අරමුණු මීළඟට විස්තර කරමි.

මා ගොඩනගා ගත් අරමුණු වූයේ,

- අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිවලින් අපේක්ෂිත පරිදි ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය භාවිත වන්නේ ද යි පරීක්ෂා කිරීම සහ ඒ පදනම මත ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය නැති ගුරුවරියගේ පාඩම් සැලසුම් හා ඒවා ක්‍රියාත්මක කිරීමේ රටා සොයා බැලීම.

- ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය නො ලැබෙන ගුරුවරුන්ට ගුරු උපදේශිකාවක ලෙස ලබා දිය හැකි සහන සොයා බැලීම.

- ගුරු රටා වැඩි දියුණු කළ හැකි ක්‍රම හඳුන්වා දීම හා ගුරු උපදේශකවරයකු ලෙස භාවිත කළ යුතු උපාය මාර්ග හඳුනා ගැනීම.

- ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ පාඩම් ගීත, කවි, ක්‍රීඩා රඟපෑම සමඟ සමෝධාන කර පාඩම් සටහන් නැවත සංවර්ධනය කිරීම සහ
- ගුරු උපදේශක භූමිකාව හා එය ක්‍රියාත්මක වන අධ්‍යාපන පසුතලය පිළිබඳ විකල්ප යෝජනා ඉදිරිපත් කිරීම

යන ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයකට උචිත වන පරිදි ඉලක්ක ගොඩ නඟා ගතිමි.

පර්යේෂණ පරිශ්‍රය

අර්ධ නාගරික ප්‍රදේශයක 1C වර්ගයේ මිශ්‍ර පාසලකි. පාසල ආසන්නයේ ම මහනුවර කලාපයට අයත් මහා විද්‍යාලයක් හා නවෝදයා ව්‍යාපෘතිය යටතේ සංවර්ධනය කරන මධ්‍ය මහා විද්‍යාලයක් වූ අතර අවට ප්‍රජාවගේ ආකල්පවලට අනුව දුප්පත් දෙමාපියන්ගේ දරුවන් ඉගෙනුම ලබන පාසලක් විය. ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 242න් එක දු ශිෂ්‍යයකුගේ දෙමාපියකු හෝ රජයේ සේවයේ නොයෙදුණ බව ලේඛන පරීක්ෂා කිරීමෙන් අවබෝධ විය. සෑම වර්ෂයක ම 5 වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගය හා අ.පො.ස. (සා.පෙළ) විභාගයෙන් සමත් වූ ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවෝ නගරයේ පාසල් කරා ඇදී යති. ඌන සාමර්ථ්‍යය සහිත ව ඉතිරි වන ශිෂ්‍යයින්ගෙන් අ.පො.ස. (උ.පෙළ) පන්ති පවත්වා කලාපයේ ඉහළ ප්‍රතිඵල ප්‍රතිශතයක් පෙන්වීමට ද පාසල සමත් විය.

පර්යේෂණ ක්‍රමය

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ දර්ශනය පදනම් කර ගෙන මගේ පර්යේෂණය පහත සඳහන් අදියර සහ ක්‍රියාකාරකම් පියවර අනුව ක්‍රියාත්මක කරන ලදී.

1 වන වගුව : පර්යේෂණය අදියර සහ ක්‍රියාකාරකම් පියවර

අදියර	ක්‍රියාකාරකම් පියවර
1. ගැටලුව විග්‍රහ කිරීම	කලාපයට ගුරු මාර්ගෝපදේශය නොලැබුණු පාසල් පිළිබඳ ව සොයා බැලීම
2. පර්යේෂණය සඳහා පාසලක් තෝරා ගැනීම	හයවන ශ්‍රේණියේ ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය නොලැබුණු පාසලක් තෝරා ගැනීම
3. පර්යේෂණ ආචාරධර්ම තීරණය කිරීම	විදුහල්පතිනිය හා ගුරුවරිය සමඟ සාකච්ඡා කිරීම හා කැමැත්ත ලබා ගැනීම
4. ගුරුවරියගේ පාඩම් නිරීක්ෂණය කිරීම	තෝරාගත් පාසල් ගුරුවරියගේ හයවන ශ්‍රේණිය සිංහල පාඩම් තුනක් නිරීක්ෂණය කිරීම හා ඌනතා හඳුනා ගැනීම (නිරීක්ෂණ අවධිය)
5. පර්යේෂණය සඳහා ක්‍රියාකාරී පාඩම් සැලසුම් සකස් කිරීමෙන් ගුරු උපදේශක ලෙස මැදිහත් වීම	ගුරුවරිය සමඟ එකතු වී පාඩම් සැලසුම් හතරක් සකස් කිරීම හා ඇයගේ සහයෝගයෙන් පාඩම් ක්‍රියාත්මක කිරීම. (මැදිහත් වීමේ අවධිය)
6. ගුරු වෙනස්කම් හඳුනා ගැනීම	පාඩම්වල දී ලැබෙන ශිෂ්‍ය ප්‍රතිචාර සටහන් කර ගැනීම.
7. ගුරුවරියගේ ස්වාධීන පාඩම් සැලසුම ඇගයුම	ගුරුවරිය තනි ව සැලසුම් කළ පාඩම් දෙකක් ක්‍රියාත්මක කිරීම සහ ඒ පාඩම් නිරීක්ෂණ කිරීම.
	සිව්වන අදියරේ ගුරුවරිය පෙන් වූ ඌනතා පස්වන පියවරේ මගේ මැදිහත් වීමෙන් මඟ හැරී ඇති දැයි හත්වන පියවරේ දී තක්සේරු කිරීම.

මේ අදියර අනුව ක්‍රියාත්මක වූ මගේ පර්යේෂණයේ ආකෘතිය පහත සඳහන් පරිදි විය.

2 වන වගුව : පර්යේෂණ ආකෘතිය

පෙර පරීක්ෂණය	මැදිහත්වීම	පසු පරීක්ෂණය
ගුරු පාඩම් තුනක් නිරීක්ෂණය කිරීම.	ගුරුවරයා හා ගුරු උපදේශක එකතුව පාඩම් හතරක් සැලසුම් කර ක්‍රියාත්මක කිරීම	ගුරුවරයා තනි ව පාඩම් දෙකක් සැලසුම් කර ක්‍රියාත්මක කිරීම
	ගුරු උපදේශක මැදිහත් වීම	**ගුරුවරියගේ පසු තත්ත්වය**
• සැලසුම අසම්පූර්ණ වීම	• සැලසුම්වල ඌනතා පෙන්වා දීම	• හඳුන්වා දුන් ආකෘතියට අනුව සැලසුම් සකස් කර ඇත
• ක්‍රමවත් නැති ඒකක සටහනක් ලිවීම	• නිපුණතා හා නිපුණතා මට්ටම් යොදා ගන්නා ආකාරය සාකච්ඡා කිරීම	• ඒ සඳහා නිර්මාණාත්මක අංග යොදා ගෙන ඇත
• සැලසුමේ නිපුණතා හා නිපුණතා මට්ටම් සඳහන් නො කිරීම	• පාඩම්වලට සම්බන්ධ කර ගැනීමේ හා ගවේෂණය සඳහා කවි යොදා ගැනීමට සාකච්ඡා කිරීම	• ක්‍රියාකාරී පාඩමක් ක්‍රියාත්මක කරයි
• පෙළ පොතට අනුව පාඩම් අවසන් කිරීම	• පාඩම් හතර සහභාගීත්ව ඉගෙනුම අනුව ක්‍රියාත්මක කිරීම	• තක්සේරු කිරීම භාවිත කරයි

මේ අනුව ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ පදනමින් පූර්ව හා පසු පරීක්ෂණ අන්තර්ගත අර්ධ සම්පරීක්ෂණ පිරිසැලසුමක් භාවිත කළෙමි.

පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේ දී නිරීක්ෂණ දත්ත රැස් කිරීමේ ප්‍රධාන ක්‍රමශිල්පය මත පදනම් වී මා රැස් කළ දත්ත දින පොතක් සේ භාවිත කළ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සඟරාවේ සටහන් කර ගතිමි.

ගුරුවරිය සකස් කළ පාඩම් සැලසුම් හා ශිෂ්‍ය අභ්‍යාස පොත් ඡායා පිටපත් කොට එකතු කරන ලදී. ගුරුවරිය සමඟ කළ අවිධිමත් සාකච්ඡා මගින් දත්ත ලබා

ගතිමි. නිරීක්ෂණ හා ලිඛිත මූලාශ්‍ර මගින් ලබා ගත් දත්ත කතන්තරයක ස්වරූපයෙන් ගොනු කිරීම සඳහා දත්ත විශ්ලේෂණය කළ අතර මගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ද පදනම් කර ගෙන නිගමන හා යෝජනා ඉදිරිපත් කළෙමි.

දත්ත විග්‍රහය හා සාකච්ඡාව, ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයේ පියවර අනුව ගුරුවරියගේ පාඩම් නිරීක්ෂණයෙන් ගැටලුව විශ්ලේෂණය කර ගැනීම

2007 වර්ෂයේ ජූනි මාසයේ 4 වන දින පර්යේෂණයට අදාළ තොරතුරු ලබා ගැනීමට හා පාඩම් නිරීක්ෂණය කිරීමට ප්‍රථමයෙන් ම පාසලට ගියෙමි. තෝරා ගත් 6 වන ශ්‍රේණියේ ගුරුවරිය සමඟ කළ කතාබහ මගේ දින පොතේ සටහන් වූයේ පහත පරිදි ය.

> අනේ මැඩම් අපට 6 වන ශ්‍රේණියේ පොත නම් ලැබුණේ නෑ. ඒත් මම දන්න විදිහට සති සටහනයි පාඩම් සටහනයි, ලියලා තියනවා. පෙළ පොතට මූලිකත්වය දීලා පොතේ පිළිවෙලට පාඩම් ටික කරගෙන යනවා. (දින පොත 68 වන පිටුව).

ගුරුවරිය පාඩම්වලට සූදානම් වන ආකාරය අධ්‍යයනය කිරීමට මට සිතුණි. ඇය ඒකක සටහනක් සහ ක්‍රියාකාරී සැලසුමක් සකස් කර තිබුණි. ඒකක සටහන්, පහත සඳහන් ලෙස ලිවීම නව ප්‍රතිසංස්කරණ අනුව අවශ්‍ය නො වී ය. එහෙත් ගුරුතුමිය ලියා තිබුණේ මෙලෙස ය.

3 වන වගුව : ගුරුතුමිය ලියා තිබුණු ඒකක සටහන

ඒකක සටහන						
අනු අංකය	**ශ්‍රේණිය**	**ඒකකය**	**පාඩම**	**අරමුණු**	**ගුරු ක්‍රියා**	**ඇගයීම**
1	6	විශාඛාට ලියුමක්	ලිපි ලිවීම	1. නිවැරදිව ලිපියක් ලිවීමේ හැකියාව ලබයි. 2. නිවැරදි ව ලිපියක ආකෘතිය නම් කරයි. 3. නිවැරදි ව ලිපියක් ලියයි	පන්තිය කණ්ඩායම් කර ලිපියක් ලිවීමට උපදෙස් දීම	ලිපිය ඇගයීම

ඇය එම ශ්‍රේණියට අදාළ ව ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම සකස් කර තිබුණේ පහත සඳහන් පරිදි ය.

6 ශ්‍රේණිය

6.0	ජීවන අවශ්‍යතා සඳහා ප්‍රායෝගික ලේඛනයේ යෙදෙයි. නිවැරදි භාෂා භාවිතයෙන් ලියුමක් ලියමු.
6.1.1	පෞද්ගලික ලිපියේ ආකෘතිය ප්‍රදර්ශනය කිරීම ඒ අනුව සිසුන් සමඟ පහත දැක්වෙන කරුණු සාකච්ඡා කිරීම 1 පෞද්ගලික ලිපි, රාජකාරි ලිපි, ව්‍යාපාරික ලිපි, එකිනෙකට වෙනස් ආකෘතියක් ගන්නා බව 2 පෞද්ගලික ලිපියකට පමණක් ලිඛිත බස මෙන් ම කථික බසද භාවිත කළ හැකි බව (මිනිත්තු 15)
6.1.2	සිසුන් කණ්ඩායම් කිරීම අදාළ පැවරුම් පත්‍රිකා බෙදා දීම අවශ්‍ය උපදෙස් හා මඟපෙන්වීම් කිරීම
6.1.3	එක් එක් කණ්ඩායම එක ලිපිය බැගින් ඉදිරිපත් කිරීම සිසුන්ගෙන් එම ලිපිවල අන්තර්ගතය ගැන අදහස් විමසීම
6.1.4	පහත සඳහන් කරුණු සමාලෝචනය කිරීම 1. සන්නිවේදන මාධ්‍යයක් ලෙස ලිපියක ඇති වැදගත්කම 2. ඡේද බෙදීමේ ක්‍රමවත් බව 3. නිවැරදි ලිපිනය ලිවිය යුතු බව 4. සුදුසු පරිදි අවසානය යෙදිය යුතු බව

ඇගයීම් නිර්ණායක

- පෞද්ගලික ලිපියක නිවැරදි ආකෘතිය ලියයි
- අවශ්‍ය තේමාවට කරුණු ගළපා ලියයි
- ඉතා සංයමයෙන් ලියයි
- එකිනෙකා අතර සුහදතාව වර්ධනය කර ගනියි

පැවරුම්

I. කණ්ඩායමේ සියලු දෙනා වෙන වෙන ම ලිපි ලියන්න

II. කණ්ඩායමේ තෝරාගත් ලිපියක් ඉදිරිපත් කරන්න.

ඇය ලියූ ක්‍රියාකාරී පාඩම් සැලසුමින්, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ සිංහල දෙපාර්තමේන්තුව හඳුන්වා දී ඇති ගුරු මාර්ගෝපදේශයේ සඳහන් නිපුණතා ගුරුවරිය දක්වා තිබුණ බව පෙනුණ ද, නිවැරදි ආකෘතිය ම භාවිත නො කිරීම ප්‍රධාන වෙනස්කමක් විය. ඇය ලියන ලද ක්‍රියාකාරී සැලසුම, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ

6 වන ශ්‍රේණියේ ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ ඇති ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම (12 - 14 වන පිටු) සමඟ සංසන්දනය කිරීමේ දී ගුරුවරියගේ ක්‍රියාකාරකම සඳහා කාලය ද වෙන් කර නො තිබුණු බව නිරීක්ෂණය කළෙමි. ශිෂ්‍යයින් ගවේෂණයට යොමු නො කිරීමේ අඩු ව ද පාඩම් සැලසුමේ දක්නට ලැබුණි. පන්තිය කණ්ඩායම් නො කළ අතර ළමා මේසවල ශිෂ්‍යයෝ තනි තනි ව වාඩි වී සිටියහ. ඒ නිසා සිසුන් අතර අදහස් හුවමාරු නො වී ය. මේ අනුව ඇගේ පාඩම් සැලසුම්කරණයේ ක්‍රමවත් බවක් නො වී ය.

ඇයගේ තවත් මෙවැනි පාඩම් තුනක් ම නිරීක්ෂණයට මට හැකි විය. ගුරු මහත්මිය නව ප්‍රතිසංස්කරණවලට අදාළ ක්‍රියාකාරී පාඩම් සැලසුමකට අනුව නියමිත පාඩම් නො කරන බව පාඩම් තුන නිරීක්ෂණයෙන් මට අවබෝධ විය. ඒ පිළිබඳ ව ගුරුවරිය සමඟ සාකච්ඡා කළෙමි. නව ක්‍රමය යටතේ ක්‍රියාත්මක වන්නේ ගවේෂණයට මූලිකත්වය ලබා දුන් ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයකි. එක් එක් නිපුණතා හා නිපුණතා මට්ටම්වලට ශිෂ්‍යයා මෙහෙයවිය හැකි වන්නේ ක්‍රියාකාරී පාඩම් සැලසුමක් ලියා එය පන්ති කාමරයේ ක්‍රියාත්මක කිරීමෙනි.

මැදිහත්වීම

ගුරුවරියගේ පාඩම් සැලසුම්කරණයේ ඌනතා මඟ හරවා ගැනීමට, ඇය සමඟ පාඩම් සැලසුම් කර ක්‍රියාත්මක කිරීමට තීරණය කළෙමි. නව ප්‍රතිසංස්කරණ ගැන ගුරුවරියට ලැබී තිබුණේ දිනක දැනුවත් කිරීමක් පමණි. එය නව ප්‍රතිසංස්කරණ ගැන ගැඹුරු දැනුමක් හා භාවිතයට ප්‍රමාණවත් නො වී ය. ඒ නිසා ගුරුවරියගේ ශක්‍යතා නගා සිටුවීම සඳහා නව ප්‍රතිසංස්කරණ අනුව පාඩම් සැලසුම් කළ යුතු අයුරු ගැන ඇය දැනුවත් කිරීම මගේ අරමුණ විය. මේ පාඩම් සැලසුම් කිරීමට ඇයට කාලය යොදා ගැනීමට සිදු ව තිබුණේ පාසල් වේලාවෙන් පසු ව ය. එයට හේතුව ගුරුවරියට 6 වන ශ්‍රේණියේ සිට 11 වන ශ්‍රේණිය දක්වා ම සිංහල විෂයය ඉගැන්වීමට සිදු වී තිබීමයි. පාඩමට අදාළ ක්‍රියාකාරී සැලසුම සකස් කිරීම පිළිබඳ ව ගුරුවරිය සමඟ සාකච්ඡා කර ඇගේ අවධානය යොමු කළෙමි. ගුරුවරිය සමඟ එකතුව දරුවන්ට හුරු පුරුදු කාව්‍ය කොටස් කිහිපයක් යොදාගෙන පාඩම සැලසුම් කළෙමි. එහිදී 5E ක්‍රමය අනුව ගුරුවරිය හා මම ද පාඩම සැලසුම් කර ක්‍රියාත්මක කළෙමු. අප දෙදෙනා එක් ව සකස් කළ ක්‍රියාකාරී සැලසුම සඳහා දරුවන්ට සමීප ගීත කොටස් යොදා ගතිමි. ඒ නිසා ගීත කොටස් මුළු පාඩම සඳහා ම යොදා ගන්නා ලදී. පළමු වන පාඩමේ දී ක්‍රියාත්මක වූ සහභාගීත්ව ඉගෙනුම් පියවර පහත දැක්වේ.

සම්බන්ධ කර ගැනීම

කවිය විශාලනය කරන ලද පත්‍රිකාව කළුලෑල්ලේ එල්ලා ගීතයේ කොටස් අපි එක් ව ගායනා කළෙමු.

සමන් පිච්ච මල් ඉහිරුණු - නිල් තණකොළ පිට්ටනියක්
වගෙයි අහස අන්න බලනු - කොච්චර ලස්සන ද රෑට
මගේ සුරතල් අක්කාගේ - මාලේ මුතු ඇට වාගේ
මේ වැටෙන්නේ පිනි බිංදු - හඳමු එකක් ඒ වාගේ

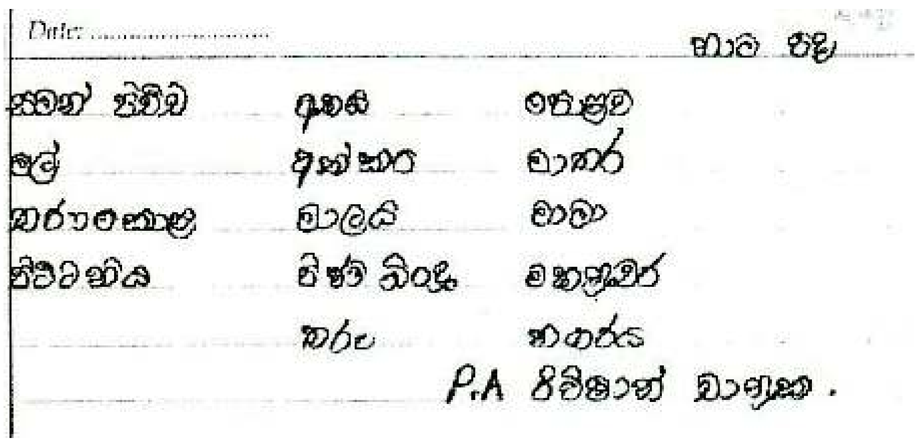
කවි ගායනයෙන් පසු ගුරුවරිය "නාම පද උගනිමු" යැයි කළුලෑල්ලේ ලියුවා ය.

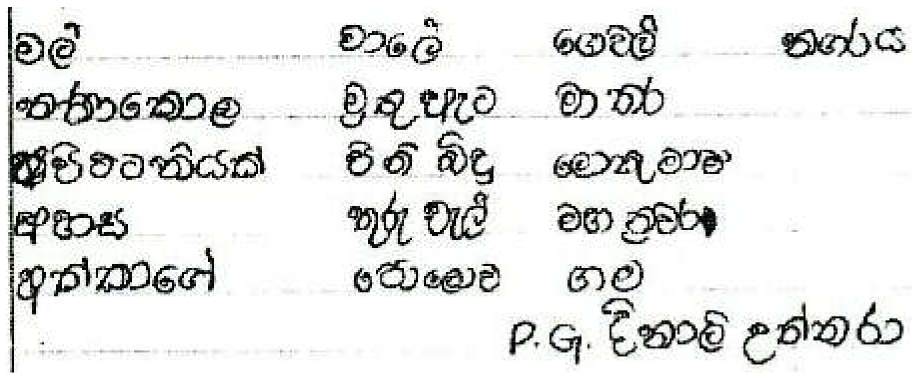
අපි මේ ගීත කොටස්වල තියෙන නාම පද හඳුනා ගනිමු. නාම පදයක් යනු කුමක් ද කියලා දැන ගනිමු (ළමයි හරිම ප්‍රබෝධවත්) මැඩම් අපි දන්නවා ශිෂ්‍යයින් දහ දෙනෙකු පමණ අත ඔසවාගෙන ඇත. හා කියන්නකෝ රිව්ෂාන් යම් දෙයක්, යම් තැනක්, යම් කෙනෙක් හැඳින්වීමට කියන නම. තවත් හරියට කීවොත් බුද්ධිකඃ- යම් කෙනෙක් යම් දෙයක් යම් තැනක් හඳුන්වන්න යොදන පදය නාම පදයි. හරියට හරි. හා දැන් හැමෝම ලස්සන අකුරෙන් නාම පද හඳුන්වලා ලියා ගන්න.

ඉක්මණින් ළමයි තමන්ගේ පොත පෙරළගෙන ලියන්නට පටන් ගත්හ. අපි නැවත රසවින්දනයටත් එක්ක ගීත කොටස් ගායනා කරමු.

ගීත ගායනයෙන් පසු,

"අපි දැන් ඔයාලාට වැඩ පවරනවා.
ඉස්සර වෙලා ම මේ කවියේ තියන නාම පද ලියන්න." කවියේ ඇති නාම පද වෙන් කර ශිෂ්‍යයන් තම පොත්වල ඒවා සටහන් කර ගත්හ (1 වන රූපය).





1 වන රූපය : ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යායාවන් නාම පද වෙන් කර ලියූ ආකාරය

ගවේෂණය

අනතුරු ව පැවරුම් පත් වෙන් වෙන් ව කණ්ඩායම් දෙකට බෙදා දෙන ලදී. පළමු වන කණ්ඩායමට ලබා දුන් පැවරුම මෙසේ විය.

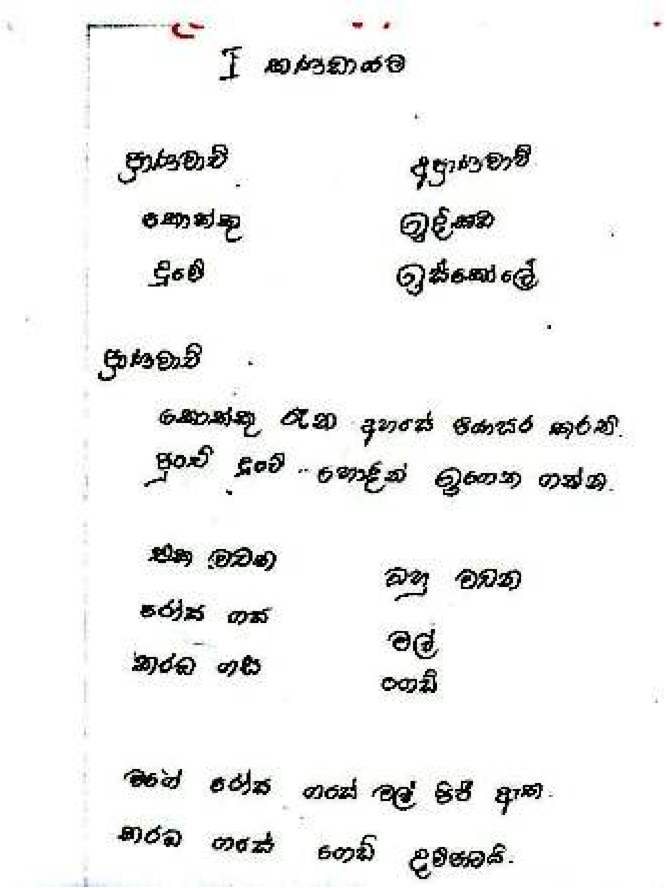
- පහත සඳහන් පද්‍ය කොටසේ ප්‍රාණවාචී හා අප්‍රාණවාචී නාම පද වෙන් කරන්න. එම වචන යොදා වාක්‍ය ලියන්න.

> අන්න බලන් ඉදිකඩ ළඟ
> කොක්කු රැන වගේ ඇවිත්
> පුංචි දුවේ නුඹ යන කොට
> සුදු පාටින් ඉස්කෝලෙට

- පහත සඳහන් පා කොටසේ ඇති ඒක වචන සහ බහු වචන නාම පද වෙන් කර ලියන්න. එම වචන යොදා වාක්‍ය ලියන්න.

  රෝස ගසේ මල් පිපුණම
  කොතරම් හැඩ දැයි බලන්න

  කරඹ ගසේ ගෙඩි හැදුනම
  කොතරම් හැඩ දැයි බලන්න



2 වන රූපය : පළමු කණ්ඩායමේ ප්‍රතිචාර

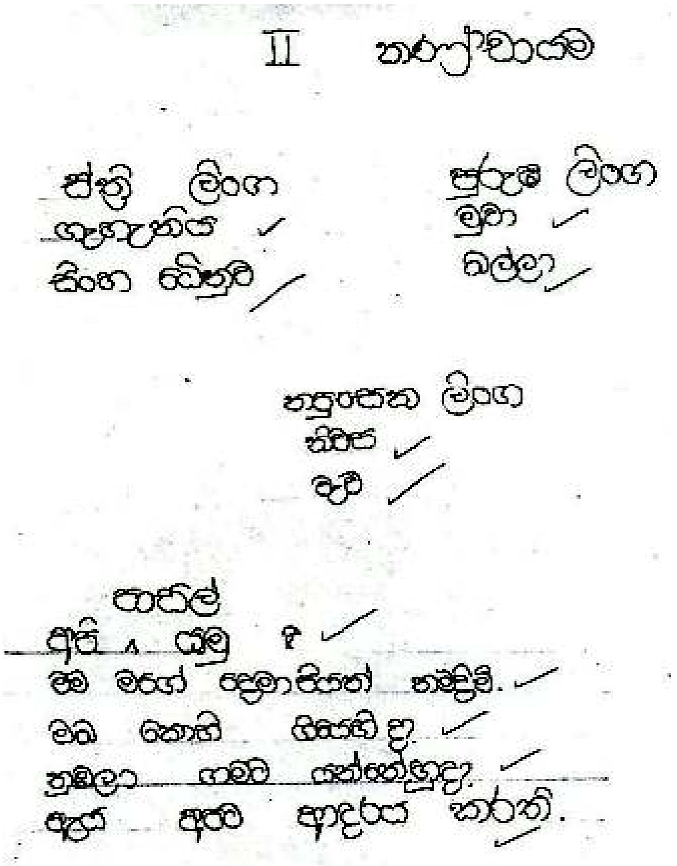
දෙවන කණ්ඩායමට ලබා දුන් පැවරුම පහත දක්වේ.

- පහත සඳහන් ඡේදයේ ස්ත්‍රී ලිංග, පුරුෂ ලිංග, නපුංසක ලිංග නාම පද වෙන් කර ලියන්න.

  ඈත වනාන්තරය අසල නිවසක ඇති කළ නපුරු සිංහ ධේනුව මුවා දැක උෟ පසු පස පන්නා ගියේ ය. නිවසේ ඇති කළ බල්ලා හා නිවස හිමි ගැහැණිය ඒ දෙස බලා සිටියේ වැව අසල සිට ය.

- පහත සඳහන් සර්ව නාම පද භාවිත කර වාක්‍ය ලියන්න.

  ඔබ, නුඹ, අපි, මම, උෟ, ඇය



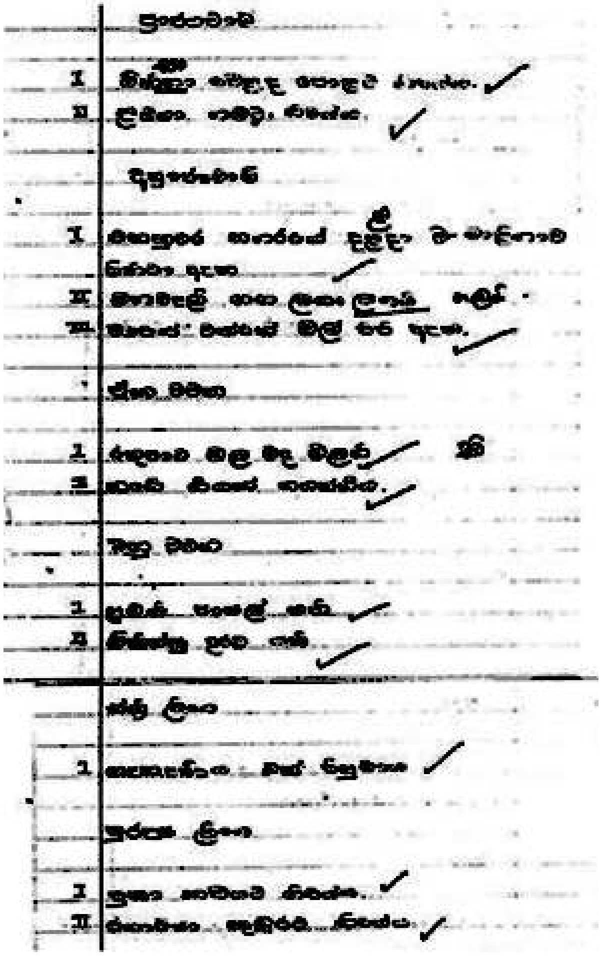
3 වන රූපය : දෙවන කණ්ඩායමේ ප්‍රතිචාර

ළමයි කණ්ඩායම් ලෙස සතුටින් තම කටයුතු ඉටු කරති. ළමයි තුළ වූ සහයෝගය නිසා ම දැනුම හුවමාරු වූ බවක් අපට පැහැදිලි විය. මෙම පාඩමෙන් ශිෂ්‍යයින් ක්‍රියාකාරී වීම පිළිබඳ ව මගේ සිතට ඇති වූයේ දැඩි සතුටකි.

දිනපොතේ පිටු අංක 76

අනාවරණ පැහැදිලි කිරීම

මේ අනුව ළමයින් ලියූ දෑ 4 වන රූපයේ දක්වේ. නියුක්ත වීමේ දී මා ගුරුවරිය සමඟ මැදිහත් වූ අයුරු ද එයින් නිරූපණය වේ.



4 වන රූපය : ශිෂ්‍යයන් පැවරුමට පිළිතුරු සැපයූ ආකාරය

තවදුරටත් නාම පද පිළිබඳ තහවුරු කිරීම සඳහා සමාලෝචනයේ දී ක්‍රියාකාරකම සඳහා වචන, පින්තූර සහිත කාඩ් පත් හා වචන ලියූ කාඩ්පත් කණ්ඩායම් දෙකකට ලබා දීමට සූදානම් කළෙමු. පාඩමේ ඉතිරි කොටස වෙනත් දිනක කරන්නට අපි කතිකා කර ගත්තෙමු. එම කොටස ක්‍රියාත්මක වූයේ 2007.07.04 දින සහභාගීත්ව පාඩමේ දී ය. එහි ක්‍රියාවලිය පහත දැක්වේ.

- කණ්ඩායම් අතර දැනුම හුවමාරු කර ගැනීමට අවස්ථාව ලබා දෙන්න.
- පහත සඳහන් කරුණු මතු කරමින් සමාලෝචන සාකච්ඡාවක නිරත වන්න.
- නාම පද පහත සඳහන් ප්‍රභේද අනුව වාක්‍යවල අර්ථවත් ව යෙදිය යුතු බව
- ප්‍රාණවාචී - අප්‍රාණවාචී නාම පද
- ඒකවචන - බහු වචන නාම පද
- ස්ත්‍රී ලිංග - නපුංසක ලිංග නාම පද
    - සර්ව නාම පද
    - උක්ත නාම පද - අනුක්ත නාම පද
- පැවරුමෙහි I වන කොටසේ නාම පද, ප්‍රාණවාචී නාම පද, අප්‍රාණවාචී නාම පද වශයෙන් හැඳින්වෙන බව.
- පැවරුමෙහි II වන කොටසේ නාම පාද, ඒක වචන, බහු වචන වශයෙන් දැක්විය හැකි බව
- III වන කොටසේ නාම පද, ස්ත්‍රී ලිංග, පුරුෂ ලිංග හා නපුංසක ලිංග වශයෙන් වෙන් කළ හැකි බව
- IV වන කොටසේ නාම පද, සර්ව නාම පද වන අතර ඒවා ඒක වචන බහු වචන වශයෙන් වාක්‍යවල යෙදෙන බව
- V වන කොටස උක්ත නාම පද - අනුක්ත නාම පද වශයෙන් හැඳින්වෙන බව

ශිෂ්‍යයන්ගේ ක්‍රියාකාරී බව, පෙර පාඩම්වලට වඩා මේ දින දෙකේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් කාර්යයේ දී නිරීක්ෂණය කරන ලදී. 6 වන ශ්‍රේණියේ දරුවන්ගේ බුද්ධි මට්ටමට ගෝචර වන ගීත කොටස් යොදා ගනු ලැබූයේ, රසවත් බව මගින් ව්‍යාකරණ දරුවන්ට ග්‍රහණය කිරීමේ අරමුණිනි. පැවරුමේ දී ද මෙම ක්‍රමය ම අනුගමනය කෙරිණි.

"අන්න බලන් ඉඳිකඩ ළඟ - කොක්කු රෑන වගේ ඇවිත් " සහ
"පුංචි දුවේ නුඹ යන කොට - සුදු පාටින් ඉස්කෝලෙට"

යන ගීත කොටස්වල ප්‍රාණවාචී අප්‍රාණවාචී වචන තෝරා වාක්‍ය ලිවීමට යොමු කරන ලදී. එවැනි කොටස් නිසා ශිෂ්‍යයෝ වඩා ක්‍රියාකාරී ව තම කටයුතුවල නිරත වූහ. පාඩම සැලසුම් කර ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී, ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ උපදෙස්,

අපේ පාසලට ගැළපෙන ලෙස, නිර්මාණාත්මක ව වෙනස් කර ගතිමු. 6 වන ශ්‍රේණියේ පාඩම් ක්‍රියාකාරකම් සැලැස්මේ "නාම පද උගනිමු" පාඩමේ පැවරුම සඳහා ඇත්තේ වචන සමූහයකි.

පහත සඳහන් ප්‍රාණවාචී හා අප්‍රාණවාචී නාම පද සුදුසු පරිදි භාවිත කරමින් වාක්‍ය බැගින් ලියන්න. බල්ලා, මිනිසා, අලියා, ගස, මේසය උපුටනය - 6 වන ශ්‍රේණිය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය 68 වන පිටුව

ශිෂ්‍යයින්ට ඉහතින් දක්වූ ගීත ඛණ්ඩ කොටස් දී එහි ප්‍රාණවාචී අප්‍රාණවාචී වචන තෝරා වාක්‍ය නිර්මාණය කිරීමට දීම වඩා නිර්මාණශීලී බව අපට හැඟුණි. ඒක වචන, බහු වචන තේරීම සඳහා ද මෙලෙස ම කවි කොටස් අපි යොදා ගතිමු.

6 වන ශ්‍රේණියේ, ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ පිටු අංක 68 හි දක්වා ඇත්තේ පහත සඳහන් ඒක වචන, බහු වචන නාම පද සුදුසු පරිදි යොදා ගනිමින් වාක්‍යවල යොදන්න. අතු, පොත, ළමයි, ගස්, ...

එහෙත් අප යොදා ගත්තේ,

රෝස ගසේ මල් පිපුණාම - කොතරම් හැඩ දැයි බලන්න
කරඹ ගහේ ගෙඩි හැදුනම - කොතරම් හැඩ දැයි බලන්න

යන ගීත ඛණ්ඩය යි. කණ්ඩායමේ එකිනෙකාගෙන් විමසමින් සතුටින් නාම පද ඉගෙන ගත් ආකාරය දෙස බලා සිටි ගුරුතුමියගේ අදහස් මගේ දින පොතේ ලියැවුණේ පහත සඳහන් පරිදි ය.

මැඩම් ශිෂ්‍යයෝ හරි ම ක්‍රියාකාරී නේද? ඒ වගේ ම හරිම සතුටින් අර පන්තියේ දඟ ම ළමයා තාල තිය තිය සිංදු මුමුණනවා මැඩම්ට පේනවා ද ? මේ විදිහට හැමදා ම උගන්වන්න තියෙනවා නම් ළමයිනුත් හොඳට ඉගෙන ගනීවි (දින පොත 76 වන පිටුව)

පාඩම ඉතා ම ක්‍රියාකාරී විය. එහෙත් විනාඩි 80කට පාඩම සැලසුම් කළ ද ශිෂ්‍යයන්ගේ බුද්ධි මට්ටම අනුව පාඩම අවසන් කිරීමට විනාඩි 120ක කාලයක් ගත විය. මේ අනුව සැලැස්මක් සකස් කළ ද දිවයිනේ සෑම පාසලකට ම එය එක සේ භාවිත කළ නොහැකි බව අවබෝධ විය. ඒ අනුව ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයේ සඳහන් ක්‍රියාකාරී සැලසුම පාසලට උචිත පරිදි සකස් කර ගැනීමට උපදෙස් දුනිමි.

ගුරුවරිය මගේ මැදිහත් වීමට පෙර කළ පාඩම්වලට වඩා මෙම ක්‍රියාකාරී පාඩම් සැලසුම මගින් ශිෂ්‍යයන් ක්‍රියාකාරී කිරීමට හැකි විය. සෑම විට ම පන්ති කාමරයේ දී සිදු වන්නේ පෙළ පොතේ දී ඇති කොටස අවසන් කිරීමට අදාළ හැඳින්වීමක් කිරීමෙන් ව්‍යාකරණ කොටස් ද අවසන් කිරීමකි. විෂය නිර්දේශ හා පෙළ පොත්වල පාඩම් ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කාර්යයට යොදා ගැනීමට මෙවැනි අවස්ථා උදා කර ගත හැකි ය. මෙම පාඩමේ දී ව්‍යාකරණ වෙන් කර ඉගැන්විණි.

සම්බන්ධ කර ගැනීමේ පියවරේ සිට නාම පද යන්න කුමක් දැයි සොයා දැන ගත්තේ ශිෂ්‍යයන් විසින් ම ය. එයින් ධාරණය වන ප්‍රමාණය වැඩි ය. එමෙන් ම තමා ම සොයා ලියා ගන්නා නිසා ද ශිෂ්‍යයින්ගේ ක්‍රියාකාරී බවක් පෙන්නුම් කෙරිණි. තමාට නොතේරෙන පාඩම් කොටස් කණ්ඩායම් අතර පවත්වන සාකච්ඡා මගින් තහවුරු කර ගැනීමට ද අවස්ථාව ලැබිණි. පාඩම අතරතුර ශිෂ්‍යයෝ ගවේෂණයේ යෙදුණහ. පාඩම සඳහා ගීත කොටස් යොදා ගැනීම නිසා ද ශිෂ්‍යයෝ සතුටින් ගී ගයමින් ගවේෂණයේ යෙදුණ හ.

මා සමඟ කළ සහභාගීත්ව ඉගැන්වීමෙන් ගුරුවරිය වෙනස් වූ අයුරු පිළිබඳ ඇගයුමක්

මෙතෙක් විස්තර කළ පාඩම මෙන් ම, ගුරුවරිය සමඟ, තවත් පාඩම් හතරක් සැලසුම් කර ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන්, පුරුදු වී සිටි පාඩම් සැලසුම් කිරීමේ හා එය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ පිළිවෙත, නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවලින් අපේක්ෂිත අරමුණු අනුව වෙනස් කර ගුරුවරිය නිසි මාර්ගයට ගැනීමට උත්සාහ ගතිමි. එයින් මගේ ගුරු උපදේශක භූමිකාවේ වගකීමක් ඉටු කෙරුණු බව මට හැඟුණි. මගේ මැදිහත් වීම කොතරම් ඵලදායී දැ යි පිරික්සීම සඳහා සති හතරකට පසු ව තෙ වන පාසල් වාරයේ දී ඇගේ පාඩම් දෙකක් නිරීක්ෂණය කළෙමි.

"අපි කවි ලියමු" වැනි ක්‍රියාකාරකම් සිංහල භාෂාව විෂයයට ඉතා වැදගත් වන්නේ දරුවන්ගේ නිර්මාණාත්මක හැකියා ප්‍රදර්ශනය වන නිසා ය.

භාෂාව, ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ එක් අපේක්ෂාවක් වන්නේ චින්තනය පුබුදුවාලීමයි. ලිවීම, කියවීම මෙන් ම තම දක්ෂතා ප්‍රදර්ශනය කළ හැකි ක්‍රමයකි. කාව්‍ය නිර්මාණය, තමන් තුළ පවත්නා විචේද බුද්ධිය නිසා ප්‍රදර්ශනය කිරීමටත් නිර්මාණ ශක්තිය ප්‍රදර්ශනයටත් මේ පාඩම් ඉවහල් විය. ගුරුතුමියගේ මැදිහත් වීම නිසා ශිෂ්‍යයන් තනි තනි ව පද අමුණමින් කවි නිර්මාණය කිරීමට උත්සාහ ගත් හ. විවිධ මාතෘකා තෝරා ගෙන තාල තබා ගැනීමට උත්සාහ කළ හ. ඇතැම් ශිෂ්‍යයන් ලියන ලද පද පේළි රැගෙන ගුරුවරිය ළගට පැමිණ අවශ්‍ය උපදෙස් ගන්නා ලදී. සෑම ශිෂ්‍යයකු තුළ ම යම් කිසි මට්ටමක කවි සිතිවිලි තිබුණි. අනික් ශිෂ්‍යයින්ගේ නිර්මාණ කියවමින් රස විඳින්නටත්, වඩා හොඳ නිර්මාණයක් කිරීමට අත්දැකීම් ලබා ගන්නටත් එය ඉවහල් විය.

ගුරුවරිය මෙවැනි ක්‍රියාකාරී සැලසුම් සකස් කර ක්‍රියාත්මක කිරීමත්, සැලසුම් සකස් කිරීමට අවශ්‍ය දැනුම ලබා තිබීමත් සතුටට කරුණකි. ක්‍රියාකාරී පාඩම් සැලසුම් සඳහා E_5 ක්‍රමය ම යොදා ගෙන තිබීමත් ශිෂ්‍යයන් පාඩමට සම්බන්ධ කර ගැනීමේ පියවරේ දී 6 වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යයන්ට ඉතා සරල සුදුසු කවි දෙකක් යොදාගෙන තිබුණු නිසාත් එයින් ශිෂ්‍යයන් වඩාත් හොඳින් පාඩමට සම්බන්ධ කර ගැනීමට ගුරුවරියට හැකි විය. ගවේෂණ පියවරේ දී කවියේ ඉතුරු පදය අවසන් කිරීමට හා කවියක් නිර්මාණය කිරීම සඳහා තේමාවක් තෝරා ගත යුතු ආකාරය පැහැදිලි ව අවබෝධ කර ගැනීමට අවශ්‍ය මඟ පෙන්වීම ලබා දෙන ලදී. සිසු අනාවරණ පැහැදිළි කිරීමේ පියවරේ දී අවසන් පදය සම්පූර්ණ කර ඒවා පන්තියට ඉදිරිපත් කෙරිණි. විවිධ තේමා යටතේ නිර්මාණ කරන ලද කවි ඇගයීම සඳහා යොදා ගත හැකි ය. ශිෂ්‍යයන් ගවේෂණයට යොමු කරමින් ඔවුන් තුළ සැඟවී පැවති කුසලතා එළි දැක්වීමට මෙයින් ගුරුවරියට හැකි විය. ලිවීම, කියවීම, රංගනය, ගායනය යන සිසු දක්ෂතාවලට අමතර ව කාව්‍ය නිර්මාණ හැකියාව ද දරුවන් තුළ ඇති විය.

මගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ

නව ප්‍රතිසංස්කරණ හඳුන්වා දීමේ දී ක්‍රියාත්මක කළ යුතු කාර්ය රාශියකි. නව විෂය නිර්දේශය සකස් කිරීම, පාසල් සඳහා පෙළ පොත් සකස් කිරීම, ගුරු උපදේශකවරුන්, අධ්‍යක්ෂවරුන් හා සම්පත් පුද්ගලයන් දැනුවත් කිරීම සහ තෘණමූල මට්ටමෙන් ගුරුවරුන් දැනුවත් කිරීම ඒ අතර වේ.

2007 වර්ෂයට අදාළ නව ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාත්මක කිරීමට නිපුණතා මට්ටම් අනුව ක්‍රියාකාරී පාඩම් සැලසුම් සකස් කරන ලද්දේ 2006 වර්ෂයේ ය. නව ප්‍රතිසංස්කරණ අනුව සකස් කළ ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය නිසි ලෙස එළි දැක්වීමටත් පෙර ඒ පිළිබඳ දැනුවත් කිරීමට සිදු වූයේ, නව වර්ෂයේ නව ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාත්මක කළ යුතු වූ නිසා ය. ගුරු උපදේශකවරුන් හා විෂය භාර අධ්‍යක්ෂවරුන් ජාතික

අධ්‍යාපන ආයතනයට ගෙන්වා, දින තුනක නේවාසික වැඩ සටහන් යටතේ දැනුවත් කරන ලදී. එහි දී ලබා දුන්නේ නිපුණතා හතරකට හා නිපුණතා මට්ටම් අටකට අදාළ ක්‍රියාකාරී පාඩම් සැලසුම් පමණි.

ලබා ගත් පුහුණුව පාසල් පද්ධතියේ ක්‍රියාත්මක කිරීමට නම් ගුරුවරුන් ද නිසි පුහුණුවක් ලැබිය යුතු ය. ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය ද ඔවුන්ට ලබා දිය යුතු ය. එහෙත් මෙම දැනුවත් කිරීම කළ හැකි වූයේ 6 වන ශ්‍රේණියේ පෙළ පොත හා ඡායා පිටපත් කර ගත් එක් ක්‍රියාකාරී පාඩම් සැලසුමකින් පමණි. මෙලෙස ඡායා පිටපත් කර හෝ ගුරු මාර්ගෝපදේශයේ පාඩම් ලබා දීමට මූල්‍ය පහසුකම් කලාපයට නොමැත. එසේ ම කලාපයේ 6 වන හා 10 වන ශ්‍රේණිවල සිංහල විෂයය උගන්වන ගුරුවරුන් සියලු දෙනා ම යාවත්කාලීන කිරීම නොහැකි වීම ද ගැටලුවක් විය.

පුහුණු කිරීම සඳහා යොදා ගන්නේ 3 වන වාරයේ අවසාන කාලයයි. මේ කාලය වන විට පාසල් වාර විභාග පැවැත්වෙන අතර විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් ද යොදා ගැනේ. ඊට අමතර ගුරුවරුන්ට වාර විභාග පිළිතුරු පත් ඇගයීමට සිදු වීම නිසාත් විදුහල්පතිවරු පාසල්වලින් ගුරුවරුන් නිදහස් කිරීමට මැලිකමක් දක්වති.

එමෙන් ම ඊළඟ වර්ෂයේ නව ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාත්මක වන පන්තිවල ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් කටයුතු පවරන්නේ කුමන ගුරුවරයාට ද යන්න විදුහල්පතිවරුන් කලින් තීරණය නො කිරීම අදාළ ගුරුවරයා පුහුණුව සඳහා යොමු නො කිරීමට හේතුවකි.

ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීමෙන් පසු නැවත ගුරු උපදේශකවරුන්ට ගුරුවරුන් මුණගැසෙන්නේ සහාය ඉගැන්වීමේ යෙදෙන විට හා කණ්ඩායම් අධීක්ෂණයේ යෙදෙන අවස්ථාවල දී ය. එහෙත් ගුරුවරුන්ගේ ගැටලුවලට ඍජු ව ම මැදිහත් විය හැකි වන්නේ සහාය ඉගැන්වීමේ දී පමණි. එසේ ම තත්ත්ව කව පවත්වා හෝ ගුරුවරුන් දැනුවත් කළ හැකි වන්නේ විෂය අධ්‍යක්ෂ හා කලාප අධ්‍යක්ෂ මගින් කැඳවීමෙනි. එබැවින් ගුරු උපදේශකවරිය වශයෙන් මට තනි ව මෙවැනි පුහුණුවීමක් හෝ කළ නො හැකි වීම ගුරු උපදේශක භූමිකාවේ ගැටලුවකි.

පාසල්වල සහාය ඉගැන්වීමේ හා කණ්ඩායම් අධීක්ෂණයේ යෙදෙන විට ගුරුවරුන් ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය හා පෙළ පොත් තම පාසල්වලට නොලැබුණ බව නිතර නිතර ප්‍රකාශ කරනු ලැබුවත්, ඒවා සපයා දීමේ හැකියාව ගුරු උපදේශකවරිය ලෙස මට නොමැත. පෙළ පොත්, ගුරු මාර්ගෝපදේශ බෙදා හරිනුයේ කොට්ඨාස හා කලාප මට්ටමින් වීම එයට හේතුවයි.

ගුරු මධ්‍යස්ථාන සඳහා ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීමට මුදල් ප්‍රතිපාදන ලබා දුන්න ද, ලබාදෙන පුහුණු කිරීම් සඳහා ගුරු උපදේශකවරිය වශයෙන් මට ද මැදිහත් විය නො හැකි ය.

ස්තුතිය : මූල්‍ය සම්පාදනය කළ GIZ ආයතනයට

නිබන්ධන සාරාංශය

නව යොවුන් වියේ පසුවන ළමුන් සිය දිවි නසා ගැනීමට යොමුවීම කෙරෙහි බලපාන හේතු පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්

ඩී. එම්. ප්‍රසන්න කුමාර දිසානායක (2009) අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිය සඳහා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය වෙත ඉදිරිපත් කරන ලද නිබන්ධනයේ සංක්ෂිප්තය

සෑම වසරකම ලොව පුරා මිනිසුන් 873,000ක් පමණ සිය දිවි නසා ගනී. සිය දිවි නසා ගැනීමට තැත් කිරීම් ගණන මිලියන 10ත් 20ත් අතර මට්ටමක පවතී. ලෝක සෞඛ්‍ය සංවිධානය පෙන්වා හේතුවන ප්‍රධානම කරුණු 05 අතරට සිය දිවි නසා ගැනීම ඇතුළත්ය. බොහෝ රටවල මෙය පළමුවන හෝ දෙවන හේතුවන බවට පත්ව තිබේ.

ශ්‍රී ලංකාව තුළ දිනකට සිය දිවි නසා ගැනීම් 14ක් පමණ සිදුවේ මෙයින් 40%ක් පමණ වයස අවුරුදු 15ත් 24ත් අතර පසුවන්නන්ය. කවර හේතුවක් නිසා හෝ පුද්ගලයකු අකාලයේ මිය යාම රටකට බලවත් පාඩුවකි. බොහෝ විට සිය දිවි නසා ගැනීමට යොමුවන හේතුන්වලට කල් තබා පිළියම් යෙදීමට හැකිවේනම් එම මරණ බොහොමයක්ම වලක්වා ගැනීමට හැකියාව තිබේ. එසේ වුවද ශ්‍රී ලංකාවේ එය වැළැක්වීම සම්බන්ධයෙන් ගෙන තිබෙන ක්‍රියාමාර්ග සම්බන්ධයෙන් සතුටු විය නොහැක.

නව යොවුන් විය පුද්ගලයෙකුගේ ජීවිතයේ වැදගත් පරිවර්තන කාල පරිච්ඡේදයක් සේ සැලකේ. පුද්ගලයකු නව යොවුන් වියේ දී මුහුණපාන බොහෝ ගැටලු පැවතිය හැකි ය. මෙම ගැටලුවලට සාර්ථක විසඳුම් නොලැබුණහොත් ඔවුන් සිය දිවි නසා ගැනීමක් පිළිබඳ සිත යොමු කළ හැකි ය. එබැවින් මෙම අධ්‍යයනයේ ප්‍රධාන අරමුණ වූයේ නව යොවුන් වියේ පසුවන ළමුන් සිය දිවි නසා ගැනීමට යොමුවීම කෙරෙහි බලපාන හේතු හඳුනා ගැනීමයි. නව යොවුන් වියේ පසුවන ළමුන් සිය දිවි නසා ගැනීමට යොමුවීම කෙරෙහි බලපාන හේතු ගැහැණු පිරිමි භේදය අනුව වෙනස් වන්නේ දැයි විමසා බැලීම සිය දිවි නසා ගැනීමට උත්සාහ කළ ද ජීවිතය බේරුණු ළමුන් එයින් පසු මුහුණ දෙන ගැටලු හඳුනා ගැනීම හා සිය දිවි නසා ගැනීමට යොමුවූවන් ඉන් මුදවා ගැනීම සම්බන්ධයෙන් ශ්‍රී ලංකාව තුළ දැනට ක්‍රියාත්මක වන ක්‍රමවේදයන් හඳුනා ගැනීම මෙම අධ්‍යයනයේ අනෙකුත් අරමුණු අතර වේ. නව යෞවනයන් සිය දිවි නසා ගැනීම වැළැක්වීම සම්බන්ධයෙන් ගත හැකි පිළියම් යොජනා කිරීමට ද මෙම අධ්‍යයනයෙන් බලාපොරොත්තු වේ.

සමීක්ෂණ පර්යේෂණ ක්‍රමයට හා ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයන ක්‍රමයට අනුව ලැබූ මෙම අධ්‍යයනයේ දී නියැදිය වශයෙන් යොදා ගන්නා ලද්දේ බදුල්ල දිස්ත්‍රික්කයේ පදිංචි සිය දිවි නසා ගැනීමට තැත් කළ නව යෞවනයන් 50 දෙනෙකි. ඊට අමතරව සිය දිවි නසා ගත් නව යෞවනයන් 10 දෙනෙකු පිළිබඳ ව දත්ත රැස් කොට විශ්ලේෂණය කරන ලදී.

මෙහි පළමුවන පරිච්ඡේදයෙන් නව යෞවනයන් සිය දිවි නසා ගැනීමට යොමුවීම නිසා මතුව ඇති ගැටලුවේ ස්වභාවයත් එම ගැටලුව අධ්‍යයනයේ ඇති වැදගත් කමක් පිළිබඳව කරුණු ඉදිරිපත් කිරීම මෙතෙක් සිදුකොට ඇති අධ්‍යයනයක් පිළිබඳ සාහිත්‍ය විමර්ශනයක් දෙවන පරිච්ඡේදය මගින් ඉදිරිපත් කර තිබේ.

මෙහි තුන්වන පරිච්ඡේදය වෙන් කර ඇත්තේ අධ්‍යයන ක්‍රමවේදය විස්තර කිරීම සඳහා ය. එහි ද මෙම අධ්‍යයනය සඳහා නියදිය තෝරා ගත් ආකාරය පිළිබඳවත්, දත්ත රැස් කිරීම සඳහා යොදා ගත් උපකරණ හා ක්‍රම ශිල්ප පිළිබඳවත් විස්තර ඉදිරිපත් කර ඇති අතර දත්ත රැස් කිරීම සඳහා යොදා ගත් උපකරණයන් උපලේඛනයන් ලෙස ඉදිරිපත් කර තිබේ. තව ද මෙම අධ්‍යනයේ දී පර්යේෂණ ආචාර ධර්ම සුරැකීමට ගත් උත්සාහය පිළිබඳ ව හා මෙම අධ්‍යයනයේ සීමාවන් පිළිබඳ ව ද මෙම පරිච්ඡේදයෙන් විස්තර කර තිබේ.

මෙම අධ්‍යයනයේ දී රැස් කර ගනු ලැබූ දත්ත ඉදිරිපත් කිරීම හා විශ්ලේෂණය කිරීම වෙනුවෙන් හතර වන පරිච්ඡේදය වෙන් කර තිබේ. දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා වගු, ප්‍රතිශත හා ප්‍රස්තාර භාවිත කර ඇත. පස් වන පරිච්ඡේදයෙන් මෙම අධ්‍යයනය තුළින් එළඹිය හැකි නිගමනයන් හා එයට අදාළව ගත හැකි පිළියම් පිළිබඳ යෝජනා ඉදිරිපත් කර තිබේ. එසේ ම අනාගත පර්යේෂකයින් සඳහා වන යෝජනාවන් ද මෙම පරිච්ඡේදයට ඇතුළත් කර තිබේ.

නව යෞවනයන් සිය දිවි නසා ගැනීමට ගැනීමට යොමු වීම කෙරෙහි බලපෑ හේතුන් අතර ප්‍රධානතම හේතුවක් බවට පත් වී ඇත්තේ මව හෝ පිය බැණ වැදීමයි. අනෙකුත් හේතුන් අතර රෝග පීඩා, සිත් වේදනා හෝ කලකිරීම්, ක්ෂණික කෝපය, පෙම් සබඳතා පිළිබඳ ප්‍රශ්න, පවුල් ප්‍රශ්න, පවුල් ප්‍රශ්න, දෝෂාරෝපනවලට ලක්වීම, ආර්ථික ප්‍රශ්න යනාදිය විය. නව යෞවනයන් සිය දිවි නසා ගැනීමට බලපෑ හේතුන් අතර ගැහැනු පිරිමි දෙපාර්ශවයටම පොදුවේ බලපෑ හේතුන් මෙන් ම ඔවුන්ට වෙන් වෙන් වශයෙන් බලපෑ හේතුන් ද තිබෙන මෙම අධ්‍යයනයේ දී අනාවරණය විය.

සිය දිවි නසා ගැනීමට තැත් කළ නව යෞවනයන්ගෙන් 2/3 කට ආසන්න සංඛ්‍යාවක් සිය දිවි නසා ගැනීම සඳහා භාවිතා කළ ක්‍රමය වස පානය කිරීම බව ද මෙහි දී අනාවරණය විය. තවත් 1/4ක් පමණ සිය දිවි නසා ගැනීමට උත්සාහ කර ඇත්තේ බටහිර ඖෂධ පානය කිරීමෙනි. ඔවුන්ගෙන් බොහෝ දෙනෙකු පැරසිටමෝල්

පෙති විශාල සංඛ්‍යාවක් එකවර පානය කිරීම තුළින් සිය ජීවිතය නැති කර ගැනීමට උත්සාහ කර තිබීම මෙහි දී දැඩි අවධානය යොමු කළ යුතු තත්ත්වයකි.

මෙම අධ්‍යයනයේ දී එළැඹි නිගමනයේ ඇසුරෙන් ඉදිරිපත් කරනු ලබන යෝජනාවක් ද කිහිපයකි. ශ්‍රී ලංකාව තුළ සිදු වන සිය දිවි නසා ගැනීම් සංඛ්‍යාව අඩු කර ගැනීමේ අරමුණින් ඒ වෙනුවෙන් ක්‍රියාත්මක විය යුතු සියලු අංශ (සෞඛ්‍ය, අධ්‍යාපන, සමාජ සේවා, ජනමාධ්‍ය, ආරක්ෂක වැනි අමාත්‍යංශ) ඒකරාශි කොට සිය දිවි නසා ගැනීම් පාලනය කිරීම සඳහා විවිධ වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීම, විවිධ මානසික ගැටලුවලට ලක් වී සිටින පුද්ගලයන්ගේ මානසික සෞඛ්‍යය යහපත් කිරීම සඳහා අවශ්‍ය උපදේශන සේවා සැපයීම සඳහා රටපුරා පැතිරුණු උපදේශන සේවා මධ්‍යස්ථාන ජාලයක් රජය මගින් ඇති කිරීම, කෘමිනාශක හෝ වල්නාශක අලෙවිය සඳහා පවත්නා නීති රීති දැඩි කොට මෙන් පදිංචි ප්‍රදේශයේ තිබෙන ගොවි සංවිධානවල නිර්දේශය මත පමණක් ඒවා නිකුත් කිරීම ආදිය මෙහි දී රජයට ඉදිරිපත් කරනු ලබන යෝජනාවක් ය.

ජීවන කුසලතා නමින් නව විෂයයක් පාසල්වල 10 - 11 ශ්‍රේණිවල උගන්වන හර විෂයන්ට ඇතුළත් කොට එම විෂය ඉගැන්වීම සඳහා විශේෂයෙන් පුහුණු කරන ලද පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමාව සමත් ගුරුවරුවන් යෙදවීම, ලංකාවෙ පවත්නා සියලු පාසල්වල ශිෂ්‍ය උපදේශන සේවා ඒකක ඇති කොට ඒවායේ සේවය සඳහා විශේෂයෙන්ම පුහුණු කරන ලද පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමාධාරී ගුරුවරුන් යෙදවීම ආදිය මෙහි දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශයට ඉදිරිපත් කරන ලද යෝජනාවන් ය.

පාසල්වල සිටින ගුරුවරුන්ට හා අනෙකුත් කාර්ය මණ්ඩලයන්ට ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන යෝජනාවන් කිහිපයක් ද තිබේ. ඒවානම්, පෞද්ගලික ගැටලුවලට මැදි වූ ශිෂ්‍යයන් හඳුනා ගෙන ඔවුන්ට මානසික වශයෙන් සහනදායි පරිසරයක් ගොඩ නැගීම, මෙවැනි සිසුන් සමග වඩාත් සමීප සම්බන්ධතා ඇති කොට ඔවුන් සමග ගැටලු සාකච්ඡා කිරීම, ඔවුන් තේරුම් ගැනීමට වෙහෙසීම හා උපකාර කිරීමට උත්සාහ කිරීම, ඔවුන්ගේ මානසික ආතතිය අඩු කිරීම, යනාදිය ඒ අතර වේ.

මෙම යෝජනා ක්‍රියාත්මක කිරීම තුළින් නව යෞවනයන් සිය දිවි නසා ගැනීමට යොමු වීම වළක්වා ගැනීමට හැකි වෙතොත් එය මෙම අධ්‍යයනය තුළින් ලද මහගු ප්‍රතිඵලයක් වනු ඇත. එය එසේ වනු දැකීම පර්යේෂකයාගේ ඉමහත් අපේක්ෂාවයි.

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සඳහා අ.පො.ස. (සාමාන්‍ය පෙළ) ගණිතය ප්‍රශ්න පත්‍රයේ අදාළත්වය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්

ඩබ්ලිව්. අයි. ජී. රත්නායක (2010) විද්‍යා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විද්‍යාපති උපාධිය සඳහා පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලය වෙත ඉදිරිපත් කරන ලද නිබන්ධනයේ සංක්ෂිප්තය

අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර (සාමාන්‍ය පෙළ) ගණිතය ප්‍රශ්න පත්‍රයෙන් ඉටුවිය යුතු ප්‍රධාන අවශ්‍යතා තුනකි. එනම්, කුමන විෂය ධාරාවකින් හෝ උසස් පෙළ හැදෑරීමට සුදුසුකම් ලබා ගැනීමට, උසස් පෙළ ගණිතය හෝ විද්‍යා විෂයයන් හැදෑරීම සඳහා අවශ්‍ය සුදුසුකමක් ලෙස සහ තාක්ෂණ අධ්‍යාපනය සඳහා අවශ්‍ය මූලික හැකියා ලබා ගැනීමට යන අවශ්‍යතා ය. දැනට පවතින අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ සාමාන්‍ය පෙළ විභාගයට පෙනී සිටින ශිෂ්‍යයාගේ උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා අවශ්‍ය මූලික සුදුසුකම් තීරණය වන්නේ අ.පො.ස. (සාමාන්‍ය පෙළ) ගණිතය විෂය සඳහා ලබා ගන්නා සාමාර්ථය මත ය. එනිසා ඉහත අවශ්‍යතා තුන ම එක් ගණිතය ප්‍රශ්න පත්‍රයකින් සපුරාලිය යුතු අතර, ගණිතය ප්‍රශ්න පත්‍රය නිර්මාණය කිරීමේ දී එම අවශ්‍යතා තුන ම සපුරාලිය හැකි වන සේ සකස් කළ යුතු වේ.

මෙම අධ්‍යයනයේ ප්‍රධාන අරමුණ වූයේ ඉහත අවශ්‍යතා සියල්ලට ගැළපෙන ගණිතය ප්‍රශ්න පත්‍රයක් සඳහා ආකෘතියක් සකස් කිරීම සහ එම ආකෘතියට අනුව ආදර්ශ ප්‍රශ්න සකස් කිරීමයි.

පළමුව අදාළ ක්ෂේත්‍රවල ප්‍රවීනයන් සමඟ සම්මුඛ සාකච්ඡා පවත්වා, එක් එක් විෂය ධාරාවෙන් උසස් පෙළ හැදෑරීම සඳහා අවශ්‍ය ගණිත කුසලතා, කාර්මික පුහුණු ආයතනවල පාඨමාලා හැදෑරීම සඳහා අවශ්‍ය ගණිත කුසලතා හඳුනා ගැනීමට දත්ත රැස් කර ගැනිණි. එම ප්‍රවීණයන්, ගණිතය විෂයය ඉගැන්වීමේ පුරුදු ගුරුමහත්ම මහත්මීන් 125ක්, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ නිලධාරීන් දස දෙනෙක් සහ කාර්මික පුහුණු ආයතනවල ගණිතය විෂයට සම්බන්ධ කථිකාචාර්යවරුන් දස දෙනෙක් වශයෙන් ප්‍රවර්ගීකරණය කෙරිණ. එක් එක් ප්‍රවර්ගයට ගැළපෙන පරිදි ප්‍රශ්නාවලි තුනක් සැලසුම් කර ඒවා අනුව සම්මුඛ සාකච්ඡා පවත්වන ලදී. එම දත්ත විශ්ලේෂණයෙන් හඳුනා ගත් කරුණු, අධ්‍යයනයෙන් අපේක්ෂිත සාමාන්‍ය පෙළ ගණිතය ප්‍රශ්න පත්‍රයේ ආකෘතිය සැලසුම් කිරීමේ දී විශේෂයෙන් උපයෝගී කර ගැනිණි. ඊට අමතරව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ගණිත දෙපාර්තමේන්තුවේ කණිෂ්ඨ ද්විතීයික ගණිත විෂයමාලා සංවර්ධන ව්‍යාපෘතිය මගින් ලැයිස්තු ගත කර ඇති ගණිතය ඉගෙනීමේ අරමුණු (තක්සේරුකරණ අපේක්ෂාවන්), 10-11 ශ්‍රේණි සඳහා

ගණිතය විෂය නිර්දේශයේ විෂය තේමා සහ ශ්‍රී ලංකා විභාග දෙපාර්තමේන්තුව මඟින් නිකුත් කරනු ලැබ ඇති අ.පො.ස. (සාමාන්‍ය පෙළ) විභාග සඳහා වන "විභාග හා තක්සේරුකරණ මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය - ගණිතය" හි සඳහන් කර ඇති මූලික, මධ්‍යම සහ උසස් යන මට්ටම් තුනට නියමිත විෂය සීමාවන් කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කෙරිණි.

මෙම සියලු කාරණා කෙරෙහි අවධානය යොමු කර එම අවශ්‍යතා ඉටුවන පරිදි ගණිතය ප්‍රශ්න පත්‍රයේ ආකෘතිය සකස් කෙරිණි. පසු ව ඊට පදනම් වන පරිදි පිරිවිතර වගුවක් සකස් කර එක් එක් ප්‍රශ්නයේ පිරිවිතරයන්ට ගැළපෙන පරිදි නිදර්ශන ප්‍රශ්න නිර්මාණය කරන ලදී. මෙසේ යෝජිත ආකෘතියට අනුව නිර්මාණය කරන ලද නිදර්ශන ප්‍රශ්න පත්‍රය දැනට අත්හදා බැලීමේ මට්ටමේ පවතී.

සංක්ෂිප්තය

අ.පො.ස (සාමාන්‍ය පෙළ) සිසුන්ගේ රැකියා අභිලාෂ සහ බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය සංසන්දනාත්මක අධ්‍යයනයක්

ආර්. එම්. එම්. අනුර බණ්ඩාර හේරත් (2008) අධ්‍යාපනපති උපාධිය සඳහා පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලය වෙත ඉදිරිපත් කරන ලද නිබන්ධනයේ සංක්ෂිප්තය

අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර (සාමාන්‍ය පෙළ) සිසුන්ගේ රැකියා අභිලාෂ සහ හොවාර්ඩ් ගාඩ්නර්ගේ බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය සංසන්දනය කර, ඒ අතර සබඳතාවක් පවතීදැයි විමසුම පර්යේෂණයේ පරමාර්ථය විය. තෝරාගත් අධ්‍යාපන කලාපයක ජාතික පාසල් දෙකක පොකුරු නියැදිකරණයකට අනුව, එක පාසලකින් 11 ශ්‍රේණියේ සමාන්තර පන්ති දෙක බැගින් වන ලෙස, සිසුන් 126ක් නියැදිය ලෙස යොදා ගන්නා ලදී. ප්‍රශ්නාවලි දෙකකින් වාචික උපදෙස් දෙමින්, දත්ත රැස් කරන ලදී.

සිසුන්ගේ වෘත්තීය අභිලාෂ හි ඒවා කෙරෙහි බලපෑ සාධක හඳුනා ගැනීම අධ්‍යයනයේ පළමු අරමුණ විය. පළමු ප්‍රශ්නාවලියෙන් අ.පො.ස. (සාමාන්‍ය පෙළ) සමත් වීමෙන් පසු සිසුන්ගේ ප්‍රධාන බලාපොරොත්තුව, වඩා ප්‍රිය රැකියා ක්ෂේත්‍ර, එකී ක්ෂේත්‍රවල සුවිශේෂ ලක්ෂණ, ප්‍රියතම රැකියාව තේරීමට බලපෑ කරුණු සහ පවුලේ සාමාජිකයන්ගේ අධ්‍යාපන මට්ටම හා රැකියා නියුක්තිය පිළිබඳ තොරතුරු රැස් කරන ලදී. ඒවා කාණ්ඩ කර, ප්‍රතිශත ලෙස තරා කර ගනිමින් සිසුන්ගේ පොදු ආකල්ප හෙළිදරව් කෙරිණි.

බහුවිධ බුද්ධි න්‍යායට අනුව සිසුන්ගේ ලැදියා හැකියා හා ආකල්ප මට්ටම් අනාවරණය කර ගැනීම දෙවැනි පර්යේෂණ අරමුණ විය. බහුවිධ බුද්ධි න්‍යායේ 1997 සංස්කරණයට අනුව සකස් කළ අන්තර්ජාලයෙන් ලබා ගත් සම්මත ප්‍රශ්නාවලියක් ඊට අදාළ දත්ත රැස් කිරීමට භාවිත කරන ලදී. ප්‍රශ්නාවලියෙහි වූ වරණ සඳහා සිසුන් ලබා දුන් ප්‍රතිචාර අනුව ඔවුන් එක් එක් බුද්ධි විශේෂ යටතේ ඉහළ, මැද සහ පහළ ලෙස කාණ්ඩ තුනකට ගොනු කර ආකල්ප මට්ටම් අනාවරණය කර ගන්නා ලදී.

තෙවැනි පර්යේෂණ අරමුණ වූයේ, රැකියා අභිලාෂ කෙරෙහි බලපාන කරුණු එකිනෙකටත්, එම කරුණු බහුවිධ බුද්ධි විශේෂ සඳහා ගොනු වූ කාණ්ඩ සමග දක්වන සබඳතා කෙබඳු දැයි සංසන්දනාත්මක ව අධ්‍යයනය කිරීම ය. ඒ සඳහා කල්පිත පිහිටුවා දත්ත රැස්කර සංඛ්‍යාන විද්‍යාත්මකව එම දත්ත විශ්ලේෂණය කරන ලදී.

එකී විශ්ලේෂණ අනුසාරයෙන් කෙරුණු මූලික අනාවරණ අතර, 97%කට උසස් පෙළ සමත්වීමේ අවශ්‍යතාවය පවතින බව අනාවරණය වූ අතර උසස් පෙළින් පසු රැකියා අපේක්ෂා කරන පිරිස අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළින් පසු ව රැකියා අපේක්ෂා කරන පිරිස මෙන්, සිව්ගුණයකට ආසන්න ය. රජයේ රැකියා අපේක්ෂා කළ පිරිස 83%ක් වූ අතර, සෙසු 17% පිළිවෙළින් ස්වයං රැකියා හා පෞද්ගලික අංශයේ රැකියාවලට ඇලුම් කරති. රැකියා ක්ෂේත්‍රය තේරීමේ දී 52%ක් ස්ථිර ආදායමක් ලැබෙන ස්ථිර රැකියාවක් වීම හා සමාජ පිළිගැනීමක් තිබීම යන කරුණු කෙරෙහි සැලකිළිමත් වී තිබිණි. සෙසු පිරිස සැලකිළිමත් වී ඇත්තේ පළදායී පුරවැසියකු ලෙස රටට සේවය කිරීමට හැකි වීම, අන් අයගේ ගෞරවයත් හොඳ වැටුපකුත් හිමිවීම සහ රැකියාවෙන් තෘප්තිමත් වීමට හැකිවීම යන කරුණු කෙරෙහි ය.

පුද්ගල ඇතුළාන්ත, වාචසික-භාෂාමය, තාර්කික-ගණිතමය හා අන්තර් පුද්ගල යන බුද්ධි විශේෂ හා සමපාත කළ හැකි ලක්ෂණවලින් හෙබි රැකියා සඳහා වැඩි ම පිරිස අකාර්ශනය වී ඇති බවත්, ඉන් බහුතරය අතර ගුරු (35%) වෛද්‍ය, ඉංජිනේරු, බැංකු හා කාර්යාල නිලධාරී සහ නීතිඥ යන වෘත්තීන් ප්‍රිය කරන්නෝ සිටින බව ද හෙළිදරව් විය. රටට සේවය කිරීමට කැමැත්ත, ප්‍රිය විෂයට බැඳී තිබීම යන කරුණු ප්‍රිය රැකියා තේරීමට හේතු අතර ප්‍රමුඛ විය.

සිසුන්ගේ පවුල්වල, මව්-පිය-සොයුරු යන සෑම පිරිසක ම 65%කට ආසන්න පිරිසක් සාමාන්‍ය පෙළින් ඉහළ අධ්‍යාපනයක් ලබා ඇත. පියවරුන්ගේ රැකියා නියුක්තියෙන් 1/3කට මව්වරුන්ගේ රැකියා නියුක්තිය සමාන විය.

බහුවිධ බුද්ධියට අනුව, නියැදියෙහි ස්වභාව ධර්ම බුද්ධිය සඳහා ඉහළ නිපුණතා මට්ටම ද කායික සංචලනමය හා අන්තර් පුද්ගල බුද්ධිය සඳහා මධ්‍යම නිපුණතා මට්ටම ද ප්‍රකාශ වී ඇත.

සංසන්දනාත්මක කාර්යයේ දී, ස්ත්‍රී-පුරුෂ බව සමඟ සාමාන්‍ය පෙළ සමත් වීමෙන් පසු බලාපොරොත්තු ද, ප්‍රිය රැකියාවෙන් සතුටු වන හේතු අතර, රැකියාව විනෝදයක් ලෙස සැලකීම, ප්‍රිය රැකියාවෙන් දියුණුවට පත් වූවන් දැක තිබීම යන කරුණු අතර සබඳතාවක් ඇති බව ද අනාවරණය විය.

බහුවිධ බුද්ධි නිපුණතා මට්ටම් සමඟ කෙරුණු සංඛ්‍යාන විද්‍යාත්මක සංසන්දනවල දී, වාචසික භාෂාමය හා ස්වභාව ධර්ම යන බුද්ධීන් ස්ත්‍රී පුරුෂ බව සමඟ පමණක් සහ-සම්බන්ධතාවයක් දක්වන බව අනාවරණය විය. අන්තර් පුද්ගල හා පුද්ගල ඇතුළාන්ත යන බුද්ධි විශේෂ සමඟ සාමාන්‍ය පෙළ විභාගයෙන් පසු බලාපොරොත්තු අතර ද සහසම්බන්ධතාවක් පැවතුණි.

ප්‍රිය රැකියාවේ සුවිශේෂ ලක්ෂණ සමඟ සංගීතමය බුද්ධිය හැර, සෙසු බුද්ධි විශේෂ ද සම්බන්ධතාවක් දක්වන බව හෙළි විය. ප්‍රිය රැකියාවෙන් සතුටු වන හේතු

සමූහය සහ බහුවිධ බුද්ධි විශේෂ සමූහය, සඳහා ලැබුණු නිපුණතා මට්ටම් සමූහය සමඟ ද සබඳතාවක් පෙන්වා ඇත්තේ, රැකියාව සඳහා දිගු කලක් පැවති ස්ව-කැමැත්ත, ගුරුවර-දෙමාපිය කැමැත්ත, එකී රැකියාවෙන් දියුණුවට පත්වූවන් දැක තිබීම හා ප්‍රියතම විෂය හා බැඳි රැකියාවක් වීම යන කරුණු ය.

මේ අනුව, ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම්-ඇගයීම් ක්‍රියාවලියට, "බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය" ආලෝකයක් කර ගැනීමෙන්, සිසුන් තුළ නිධන් ගත විභව්‍යතා විකසිත කිරීමෙහිලා, පාසල තුළ "නියාමක වැඩ සටහනක්" ගුරු-සිසු-දෙමාපිය පිරිස්වල එකඟත්වයෙන් හා ධනාත්මක සම්මාදමෙන් දියත් කිරීමට යෝජනා කෙරේ. එය වෘත්තීය අනාගතයක් තහවුරු කරදීමට, මහඟු ශික්ෂා මාර්ගයක් වනු ඇත.

ග්‍රන්ථ සමාලෝචනය

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ න්‍යාය හා ව්‍යාහාර

ලාලනී කේ. රඹුක්වැල්ල
ඒ. එම්. ඩී. ඩබ්ලිව්. ගුණතිලක (2011)
කර්තෘ ප්‍රකාශනයකි

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ න්‍යාය හා ව්‍යවාර ශාස්ත්‍රීය ග්‍රන්ථය මා හඳුන්වා දෙන්නේ සිංහල පර්යේෂණ ග්‍රන්ථ පරිශීලනය කරන අය හට ඉතා ප්‍රයෝජනවත් මූලාශ්‍රයක් ලෙසිනි.

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ අනිකුත් පර්යේෂණ ප්‍රවේශයන්ගෙන් වෙන් ව හඳුනා ගත හැක්කේ එහි ක්‍රියාකාරීත්වය / ව්‍යවහාරය සම්බන්ධව සැලසුම්ගත ව ක්‍රියාත්මක කෙරෙන සංවර්ධනාත්මක හා විචාරශීලී ක්‍රියාකාරිත්වයෙනි. විවිධ සමාජ හා වෘත්තීය ක්‍රියාකාරිත්ව සම්බන්ධව ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ දියත් කරමින් පුද්ගල හා සමාජ සංවර්ධනය කරා පර්යේෂණ ක්‍රියාදාමයක් ලෙස ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශයෙහි භාවිතය ක්‍රමයෙන් පුළුල් වී ඇතත්, ශ්‍රී ලංකික පර්යේෂකයින් කාර්යමූලික පර්යේෂණයන්ට එළඹීම තවමත් සුලබ නැත. එයට ප්‍රධාන එක් හේතුවක් වන්නේ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයන්හි ක්‍රමානුකූල ව නියැලීමට අවශ්‍ය න්‍යායාත්මක පදනම හා ක්‍රම පිළිබඳ ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙන් ලියැවුණු පොතපත හා පර්යේෂණ ලිපි අන්තර්ජාතිකව ප්‍රකාශයට පත් ව ඇතත් ඒවායේ අභාෂය ලබා ගැනීමට ශ්‍රී ලාංකිය පාඨකයාට ඇති අවස්ථා සීමිත වීම ය.

ලාලනී කේ. රඹුක්වැල්ල හා ඒ. එම්. ඩී. ඩබ්ලිව්. ගුණතිලක දෙදෙනා කරනු ලැබූ මෙම ශාස්ත්‍රීය ග්‍රන්ථය සම්පාදනයේ දී බටහිර ලෝකයේ පසුගිය දශක දෙක තුළ ප්‍රකාශයට පත් ව ඇති ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශය ආශ්‍රිත ප්‍රධාන මූලාශ්‍ර ගණනාවක් ආශ්‍රය කර ගැනීම පැසසුමට ලක් කළ යුතු ය. සිංහල භාෂා පාඨකයාට තම අවශ්‍යතාව අනුව ඉංග්‍රීසි යෙදුම් හඳුනා ගැනීමට සිංහල-ඉංග්‍රීසි ශබ්ද මාලාවක් ද ඇතුළත් කර තිබීම ද ප්‍රයෝජනවත් ය. ප්‍රකාශිත මූලාශ්‍ර ඇසුරු කිරීමේ දී එම කතුවරුන් දෙපල පර්යේෂණ ආචාර ධර්මානුකූලව උපුටා ගැනීම් සිදු කර ඇති ආකාරය වර්තමාන කතුවරුනට හා පර්යේෂකයිනට ආදර්ශයකි.

ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශය පිළිබඳ ගැඹුරින් අධ්‍යයනයට උචිත පරිච්ඡේද 6ක් මෙම ග්‍රන්ථයට ඇතුළත් ය. මෙහි පළමුවන පරිච්ඡේදය ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයන් හි සුවිශේෂ ගුණාංග විස්තර කිරීමට ගත් සාර්ථක උත්සාහයක ප්‍රතිඵලයකි. ක්‍රියාමූලික

පර්යේෂණයන්ට සුවිශේෂ පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේ ලක්ෂණ, වෘත්තීය සංවර්ධන ප්‍රතිලාභ, දැනුම හා ව්‍යවහාරයන්ට දායක වීම සහ ප්‍රවීණයන්ගේ අදහස් ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයන් හි නියැලීමට අභිප්‍රේරණයක් ඇති කිරීමට හැකි වන සේ ඉදිරිපත් කර ඇත. සංකෘත ප්‍රවේශය, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය හා විමුක්තිදායි ප්‍රවේශය යන ගුණාංග පෙන්වා දීම කාර්යමූලික පර්යේෂණයන්ගෙන් ඉටු වන සුවිශේෂ කාර්යභාරය පෙන්වා දීමට හැකි වන සේ විස්තර කොට තිබේ.

දෙ වන පරිච්ඡේදයෙන් සාකච්ඡාවට බඳුන් වන්නේ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ක්‍රියාත්මක කරන ආකාරය යි. මෙම පරිච්ජේද මෙම ශාස්ත්‍රීය ග්‍රන්ථයේ ගැඹුරුතම සන්ධාරය ලෙස සැලකිය හැකි ය. පිටු 35 සිට 142 දක්වා ව්‍යාප්ත වන මෙම පරිච්ඡේදයෙහි ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය සවිස්තරාත්මක ව ඉදිරිපත් කර ඇත. මෙම ග්‍රන්ථයෙහි මා අගයන සුවිශේෂ කොටසක් ලෙස පිටු 58-99හි අන්තර්ගත 'පර්යේෂණ යොමුවක් හඳුනා ගැනීම' පෙන්වා දිය හැකි ය. ආධුනික පර්යේෂකයින් බහුතරයක් මුහුණ දෙන අර්බුදකාරී තත්ත්වයක් වන මෙම කරුණ පිළිබඳ ව මාර්ගෝපදේශයක් සැපයීමට කතුවරුන් ගෙන ඇති උත්සාහය අගනේ ය. මෙලෙස ආරම්භ වන පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියෙහි, ක්‍රියාවලිය අවසාන අදියර වන පර්යේෂණ අනාවරණ ප්‍රසිද්ධ කිරීම තෙක් ම සවිස්තරාත්මක විහි දී යයි.

තුන් වන පරිච්ඡේදය වන දත්ත රැස් කිරීමේ ක්‍රම ශිල්ප ඕනෑම පර්යේෂකයකු හට ඉතා ප්‍රයෝජනවත් ය. පර්යේෂණ දත්ත රැස් කිරීමට යොදා ගැනෙන ප්‍රචලිත ක්‍රම වන ප්‍රශ්නාවලි, සම්මුඛ සාකච්ඡා හා නිරීක්ෂණ මෙන් ම පර්යේෂණ දින පොත භාවිතය, ශ්‍රව්‍ය හා දෘශ්‍ය පටිගත කිරීම හා පර්යේෂණ අරමුණු සඳහා ඡයාරූපකරණය පිළිබඳ ව ද අවබෝධයක් ලබා දීමට හැකි වන අයුරින් සම්පාදනය කොට ඇත.

හතර වන පරිච්ඡේදය ඔස්සේ දත්ත රැස් කිරීම හා ඉන් ඔබ්බට දියත් කරන දත්ත ක්‍රියාදාමය පියවරින් පියවර පෙන්වා දෙයි. ක්‍රියාමූලික පර්යේෂකයා හට නිවැරදි දත්ත ක්‍රියාදාමයක් ගොඩ නගා ගැනීමට අවශ්‍ය සියලු කරුණු හා උපදෙස් ලබා දීම හරහා රඹුක්වැල්ල හා ගුණතිලක කතුවරුන් දෙදෙනා පාඨක පර්යේෂකයා පිළිබඳ ව සහකම්පනයෙන් යුක්තව මෙම පරිච්ඡේදය සම්පාදනය කිරීම පිළිබඳ ඔවුනට ස්තුති පූර්වක වීම අවශ්‍ය යි.

පස්වන පරිච්ඡේදය ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ඉතිහාසය හා නව ප්‍රවණතා ඔස්සේ අප්‍රසිද්ධ ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණ ආකෘති පෙන්වා දෙයි. මෙම පරිච්ඡේදයෙහි අන්තර්ගතය මූලාශ්‍ර ගණනාවක් පරිශීලනය කොට ගොඩ නඟා ඇති බැවින් එය ඉතා අගනා මූලාශ්‍රයකි.

අවසාන වශයෙන් හය වන පරිච්ඡේදය ලෙස පර්යේෂණ ආචාර ධර්ම පිළිබඳ ව ද පරිච්ඡේදයක් ද ග්‍රන්ථයට ඇතුළත් කිරීම ඉතා කාලෝචිත ය. වර්තමාන

පර්යේෂණයන් හි දී ආචාර ධර්ම උල්ලංගනය වන අවස්ථා සුලබ ය. බොහෝ පර්යේෂකයින් ආචාර ධර්ම පිළිබඳ සැලකිලිමත් නො වන්නේ ඔවුන්ගේ නො දැනුවත්කම නිසා ය.

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට ඍජු අදාළත්වයකින් යුතු ව සම්පාදනය කරන ලද මෙම ශාස්ත්‍රීය ග්‍රන්ථය ක්‍රියාමූලික පර්යේෂණයන් හි නියැලෙන සැමට හා නියැලීමට අදහස් කරන සැමට අගනා මූලාශ්‍රයක් මෙන් ම අත්පොතකි. එනමුත් ඕනෑම සමාජ විද්‍යාත්මක පර්යේෂණයන් හි නියැලෙන්නන්ට ද මෙම ග්‍රන්ථය නිර්දේශය කළ හැකි ය.

ග්‍රන්ථයේ පිට කවරය ද ශාස්ත්‍රීය කෘතියක් ලෙස එක්වර ම හඳුනා ගත හැකි වන ලෙස නිර්මාණය කර ඇත. තව ද මෙම ග්‍රන්ථයේ කරුණු ඉදිරිපත් කිරීම ද ඉතා මැනවින් කර තිබේ. රූප සටහන්, වගු, මාතෘකා, අනුමාතෘකා කරුණු පෙළ ගැස්වීම් ආදිය කියවන්නාට ලබා දෙන පහසුව හා අර්ථාන්විත බව අගය කළ යුතු ය. පර්යේෂණ ක්‍රම විද්‍යාව පිළිබඳ සිංහලෙන් ලියැවුණු ශාස්ත්‍රීය ග්‍රන්ථ ඉතා දුබල අවධියක මෙවැනි සාරවත් ග්‍රන්ථයක් පාඨකයාට පිළිගැන්වීම පිළිබඳ ව ලිලානී කේ. රඹුක්වැල්ල හා ඡ්. එම්. ඩී. ඩබ්ලිව්. ගුණතිලක දෙපලට කෘතඥ වෙමි.

මහාචාර්ය මංජුලා විතානපතිරණ
අධ්‍යාපන පීඨය,
කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

දිගාමඬුලු ගුරු ගීතය

ගුණශීල අඹවත්ත (2010)
කර්තෘ ප්‍රකාශනයකි

දිගාමඬුළු ගුරු ගීතය යන ග්‍රන්ථය පාසල් පද්ධතියක නිරූපිත විවිධ භූමිකා අතර ගුරුවරු, විදුහල්පති, ප්‍රජාව යන ත්‍රිවිධ විභේදිත ක්ෂේත්‍ර කෙරෙහි ගැඹුරින් ස්පර්ශිත, නවමු මෙන් ම අනාගත දෘෂ්ටාන්ත අත්දැකීම්වලින් සුපෝෂිත වූවකි.

මෙහි කතානායකයා වන ගුණශීල අඹවත්තයන් ස්වකීය ගුරු ජීවිතයෙන් ලද සුවහසක් අත්දැකීම් කරණ කොට ගෙන නවකතා රීතියෙන් පාඨකයන් අභිමුවෙහි තබන මෙම ග්‍රන්ථය හුදෙක් අධ්‍යාපනයට අදාළ වන්නේ ගුරු ජීවිතයේ අත්දැකීම් පාදක කොට ගෙන රචනා කරන ලද නිසා පමණක් ම නොවේ. එම අත්දැකීම් සමස්තය ගොනු කොට තර්ක විතර්ක සහිත ව සමස්ත අධ්‍යාපන පද්ධතියට නිරාවරණය වන පරිදි විද්‍යමාන කර ඇති හෙයිනි.

පාසලක් විරහිත ගමකට සිය කැපවීම මගින් පාසලක් ඉදිකොට එය රජයේ පාසලක් බවට පත් කිරීමත් අ.පො.ස.(සා.පෙ) විෂයයන් ඉගැන්වීම දක්වා සංවර්ධනය කොට ගුණාත්මක බවින් පරිපූර්ණ පාසලක් බවට පත් කරන මොහු දුෂ්කර පාසල් සේවය අභියෝගයකට ලක් කර සමස්ත ගුරු පරපුරට කරන සාධනීය ආමන්ත්‍රණයක් ලෙස මෙම ග්‍රන්ථය හැඳින්විය හැකි ය.

පුද්ගලයකුගේ ජීවිතයෙන් ලබා ගත හැකි ආදර්ශ තවත් ජීවිතයක පරමාදර්ශ වීම හෝ සමාජගත සාධක බවට පත්වීම අපූර්වයකි. ගුණශීල අඹවත්ත නම් වූ පුද්ගලයාගේ 40 වසරක ගුරු ජීවිතයෙන් ලද සුවහසක් අත්දැකීම් ගුරු වෘත්තිකයකුගේ සාර්ථක බව උදෙසා ලබා ගත හැකි ය. ගුරු භූමිකාව සාර්ථක කර ගනු වස් ගුරු පෞරුෂය සංවර්ධනය කර ගන්නා ආකාරය මෙන් ම ගුරුවරයා හා සම්බන්ධ වන විදුහල්පති, පාසල් ප්‍රජාව යන සියලු ම දෙනා සමඟ ඇති කර ගන්නා වූ සබඳතාව හා එවන් සබඳතාව ගුණාත්මකභාවය තහවුරු කර ගන්නා ආකාරය ඉතාමත් සහේතුක ව ගොනු කර ඇත. මෙවන් සබඳතා ඇති කර ගැනීමේ දී හා පවත්වා ගැනීමේ දී ඇති වන්නා වූ අභියෝග හමුවේ ධනාත්මක ප්‍රතිචාර දැක්වීමේ වටිනාකම මෙන් ම එය කෙනකුගේ පෞරුෂය උද්දීපනය ද වන මහඟු පිටුවහල ද මෙමගින් ස්ඵුට කර ඇත.

විදුහල්පති භූමිකාව කෙතරම් බලසම්පන්න වූවක් ද යන්න මෙන් ම එය පාසලේ ම අනාගතය තීන්දු තීරණයකට ලක් කළ හැකි කාරණයක් බව මෙම ග්‍රන්ථයෙන් සාධනය කර ඇත. "ස්වශක්තියෙන් නැගී සිටීමේ ගුණාංගය" මෙන් ම

“කැපවීම” නම් වූ ආත්මීය සිද්ධාන්තය පාසලක් සංවර්ධනයෙහි ලා වඩා වැදගත් වන ආකාරය ද ග්‍රන්ථයෙන් අවධාරණය කෙරෙයි.

රටේ දේශපාලනය අධ්‍යාපනයෙන් විනිර්මුක්ත නොවන්නකි. අධ්‍යාපනය සඳහා නිලධාරීන් පත් කර ගැන්මෙහි ලා සිට පාසලකට ලබා දෙන සහාය දක්වා මෙම තත්ත්වය බලගැන්වෙයි. පාසලක් සංවර්ධනයට අවැසි වන භෞතික සම්පත් ලබා ගැනීමේ දී මෙම තත්ත්වය සුවිශේෂ ව කැපී පෙනෙයි. මෙම තත්ත්වය සුවිශේෂීකරණයකට ලක් නොවන පරිදි එම අභියෝග ජය ගන්නා සූක්ෂම ආකාරය ගුරුවරයාගේ අභිමානයට රුකුලක් වන පරිදි කර ගන්නා අයුරු පෙන්වා දෙයි.

නිලධාරිවාදය ගුරු භූමිකාවට බලපාන ආකාරය මෙන් ම එකී සමස්තය තුළින් කුළු ගැන්වෙන අධ්‍යාපන හරය පිළිබඳ කතිකාවතක් ද මෙම ග්‍රන්ථයෙන් ගොඩනැගීමට සමත් වී ඇත. ගුරුවරයකුගේ නිපුණතා සංවර්ධනය ගුරු පෞරුෂයට මෙන් ම ගුරු වෘත්තීය කුසලතා සංවර්ධනයෙහි ලා සහේතුක වන අයුරු ගුණශීල අඹවත්තයන් ගුරු වෘත්තියට යොමු වූ මුල් අවධියේ දී සහ පසු අවධිවල ඔහුගේ චර්යාමය වෙනස්කම් අභියස ඔප්නැංවෙන්නකි. මෙම තත්ත්වය මෙම ග්‍රන්ථයෙන් වඩාත් අවධාරණය කෙරෙයි.

ගුරුවරයා සමාජකාරක සත්වයෙක් බවත් සමාජය ඔහු දෙස ඍජු ව මෙන් ම වක්‍ර ලෙසත් දෘෂ්ටාන්ත කර ගන්නා බව මෙම ග්‍රන්ථයෙන් ගුරු භූමිකාව දෙස විචාරක්ෂවයෙන් යුතු ව අධ්‍යයනයෙන් සුපැහැදිලි කෙරෙයි. එහෙයින් අනෙකුත් වෘත්තීන්ට වඩා සමාජමය හරය හා බැඳී පවත්නා වෘත්තියක් බවත් ගුරු වෘත්තිය හා ගුරු සේවයේ පවත්නා සුවිශද මෙහෙය, වපසරිය මෙම ග්‍රන්ථයෙන් වඩාත් පැහැදිලි කෙරෙයි.

අධ්‍යාපනය හා සමාජය අතර පවත්නා අන්‍යෝන්‍ය සබඳතාව මෙන් ම එහි පවත්නා බලය ගුරු ජීවිතයක් තුළින් දෘෂ්ටි පථයට හසුකර ගන්නා අයුරු ප්‍රශංසනීය වෙයි. ඔහුගේ අතීත ස්මරණ සජීවීකරණය කරනු වස් ඒ ඒ අවස්ථාව සඳහා කළු සුදු හා වර්ණ පින්තූර අන්තර්ගත කොට ඇත. මේ තුළින් ඔහුගේ අත්දැකීම්වලට ප්‍රාණත්වාරෝපණය ලැබී ඇත. මේ අනුව පිටු 245කින් සිය අත්දැකීම් සංක්ෂිප්ත කර දැක්වූව ද මෙම අත්දැකීම් සම්භාරය තුළ ඉතා පෘථුල අධ්‍යාපනික හරයක් ඉදිරිපත් කිරීමට සමත් වූ සත් සංග්‍රහයක් ලෙසින් මෙය හඳුන්වා දිය හැකි ය. ශ්‍රී ලංකාවේ සමස්ත ගුරු පරපුර, කරනු ලබන මෙහෙය ලේඛනගතකරණයට ලක් කිරීමට යොමු කරන අත්පොතක් බඳු මෙම ග්‍රන්ථය සමස්ත ශ්‍රී ලාංකේය ගුරුවරුන්ගේ අසමාන භූමිකාවට මහඟු පිටුබලයකි.

මෙතෙක් අප සාධනීය ගුරු භූමිකාවක් උදෙසා මාර්ගෝපදේශය සපයන ග්‍රන්ථයක් ලෙස උදාහරණයට ගනු ලැබුවේ රුසියන් මහා ගත්කරු චින්ගීෂ් අයිත්මාතව්

විසින් රචිත 'ගුරු ගීතය' ය. එනමුත් මෙතැන් පටන් මෙම ග්‍රන්ථය ශ්‍රී ලංකාවේ අපගේ ම උදාහරණයක් ලෙසින් මහත් අභිමානයෙන් යුතු ව පරිහරණය කළ හැකි වේ. නවකතාවක් පරිදි පාඨකයන්ගේ මනස රසාලිප්ත කරවන මෙම ග්‍රන්ථය අධ්‍යාපනික ග්‍රන්ථයක් ලෙස වටිනාකමින් ද අග්‍ර ය.

නිර්මලා දමයන්ති ජයසිංහ
සහකාර ව්‍යාපෘති නිලධාරී
ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

ග්‍රන්ථ විවේචන

පුංචි දරුවන්ට පින්තූර කතා පොත්
(ප්‍රවීණ ජපන් පින්තූර කතා පොත් සංස්කාරක
තත්සුඔ මොරි මහතාගේ දේශන එකතුව - 2009)

සිංහල පරිවර්තනය - **ප්‍රසංසා කලුකෝට්ටෙගේ**
ප්‍රකාශනය - චයිල්ඩ් වර්ල්ඩ් පික්චර් බුක්ස්

ජපානයේ ළමා පොත් ප්‍රකාශන සමාගමක ප්‍රධාන සංස්කාරක ලෙස අවුරුදු 35ක් කටයුතු කර ඇති තත්සුඔ මොරි මහතා, ශ්‍රී ලංකාවේ දී 2003, 2004 සහ 2006 යන වර්ෂ තුනේ ජපන් බසින් පැවැත්වූ දේශන තුනක සිංහල පරිවර්තන ඇතුළත් පොතකි. පින්තූර කතා පොත් සඳහා වන ජපන් - ශ්‍රී ලංකා මිත්‍රත්ව සංවිධානය විසින් ශ්‍රී ලංකාවේ දී සංවිධානය කළ පින්තූර කතාපොත් පිළිබඳ වැඩමුළුවලට සමගාමී ව පැවැත්වූ දේශන තුනෙන්, "මුල් ළමා වියේ අධ්‍යාපනය සහ පින්තූර කතා පොත්", "පින්තූර කතා පොත්වලින් ලැබෙන සතුට" සහ "පින්තූර කතා පොත්වල තිබෙන භාෂාවේ බලය" යන මාතෘකා සාකච්ඡා වී තිබේ.

ළමා පොත් නිර්මාණයට හවුල් වන කතුවරුන්ට සහ චිත්‍ර ශිල්පීන්ට තත්ත්වයෙන් උසස් පින්තූර පොත් නිෂ්පාදනයට උදව් දීම, නිවෙස්, ළදරු පාසල්, දිවා සුරැකුම් මධ්‍යස්ථාන, පාසල්වල දරුවන් කැමති පොත් පිළිබඳ අදහස් ලබා ගෙන ඒවා ළමා පොත් නිෂ්පාදනයට යොදා ගැනීම යන වෘත්තීය භූමිකාව ඉටු කර ඇති මොරි මහතා, පින්තූර කතා පොත් කියවා දීම ළමා මානසික සංවර්ධනයට වැදගත් වන ආකාරය ද වැඩිහිටියන්ට ඒ සඳහා උදව් කළ හැකි ආකාරය ද අධ්‍යයනය කර ඇත.

මේ දැනුම් සහ අත්දැකීම් පදනම මත කරන ලද දේශන තුනෙහි සිංහල පරිවර්තන සහිත පොත කියවන විට පින්තූර කතා පොත්වලට අදාළ ව, අවධාරණය වී ඇති තේමා සතරක් හඳුනා ගත හැකි ය. ළමයාගේ මනස, පින්තූර, භාෂාව සහ වැඩිහිටි මනස ලෙස යි. මේ තේමා හතරට අදාළ සංකල්ප ඉදිරිපත් කරන අතරතුර, තේමා හතර අතර තිබෙන, නැත හොත් තිබිය යුතු අව්‍යාජ සබඳතාව ගැඹුරින් ද සිත් කාවදින සුලු ව ද ඉදිරිපත් කරන්නට දේශක භාවිත කරන උපක්‍රම සතරකි.

- **අප කාටත් හුරුපුරුදු අත්දැකීම් නව පර්යාලෝක තවරා පැහැදිලි කිරීමෙන් කියවන්නාගේ ආධ්‍යාත්මයට හද පත්ලෙන් ම ආමන්ත්‍රණය කිරීම හා මනස ධනාත්මක ව විකරණයට මඟ පෙන්වීම පළමු වැනි උපක්‍රමය යි.** උදාහරණ

වශයෙන් පහත සඳහන් උපුටා ගැනීම් දෙක ද ඒවා පිළිබඳ ව දේශක ඉදිරිපත් කරන පර්යාලෝක ද (වරහන් තුළ දක්වා ඇත) සසඳන්න.

"තමන්ගේම දරුවන් සිටින මවක හෝ පියකු තමන්ගේ අතේ නිදා සිටින දරුවකු කොතරම් සුරතල්දැයි ආදරණීයදැයි හොඳින් දන්නවා ..." (5 වන පිටුව)

> *(මගේ අතේ මට ජීවිතය භාර දී සුවසේ නිදන දරුවා . . . එය දරුවාගේ ජීවිතය මගේ අතේ තිබෙන බව දැනෙන අවස්ථාවක්)*

"දරුවන්ට අකුරු ඉගැන්වීම අධ්‍යාපනයේ වැදගත් කොටසක්..."(66 වන පිටුව)

> *(නමුත් දරුවන් අකුරු කියවීමේ හැකියාව ඇති කර ගත්තාට පස්සේ පොත් කියවන්න පුළුවන් වෙනවා ද කියන එක වෙනස් ප්‍රශ්නයක්)*

- **ළමයා ලෝකය දකින ආකාරය හා වැඩිහිටියා ලෝකය දකින ආකාරය සසඳමින් ද වැඩිහිටියා, ළමයාට උචිත පරිදි ලෝකය දැකිය යුතු ආකාරය අඟවමින් ද උදාහරණ සහිත ව කරුණු ඉදිරිපත් කිරීම දෙ වැනි උපක්‍රමයයි.** (උදාහරණයක් මෙසේ දැක්වේ :

ළමයා ලෝකය දකින ආකාරය : *රෑට පාරේ ඇවිදින කුඩා දරුවා ඉහළ අහසේ හඳ දිහා බලලා පුදුමයෙන් මෙහෙම කියනවා. "හඳ අපේ පස්සෙන් එනවා. ඇයි ඒ ?"* (8 වන පිටුව)

වැඩිහිටියා ලෝකය දකින ආකාරය : *අපි වැඩිහිටියෝ සාමාන්‍යයෙන් ලැජ්ජාව හෝ ආඩම්බරකම නිසා අවංකව හිතේ තිබෙන හැඟීම ප්‍රකාශ නොකරන අවස්ථා තිබෙනවා. අපෙන් "මොනවද බොන්න ඕන ?" කියල ඇහුවොත්, අපි තමන් බොන්න කැමති දේ ගැන හිතනවා වෙනුවට, ඇසූ පුද්ගලයාට සූදානම් කළ හැකි දේවල් ගැන කල්පනා කරලා ඒවා අතරින් ඒ අයට පහසුවෙන් සැපයිය හැකි දෙයක් තෝරන්න උත්සාහ කරනවා.* (6 වන පිටුව)

- **කතන්දර ළමා වැඩිහිටි සම්බන්ධයට බලපාන ආකාරය වින්දනීය ලෙස ප්‍රකාශ කිරීම තෙ වැනි උපක්‍රමය යි.**

"පොත කියවලා දෙන අයගේ අතින් අල්ලාගෙන කාලය සහ අවකාශය අභිබවා ගිහින් ආපසු එනවා. කියවා දෙන අයගේ උකුලේ ඉඳගෙන පියඹා ගොස් පොත කියවා අවසාන වෙන කොට ආපසු උකුල උඩටම එනවා. අම්මාගේ කටහඬ ළඟින්ම ඇහිලා, අම්මාගේ හුස්ම දැනිලා, අම්මාත් එක්ක එකට ගමනක් යනකොට දැනෙන ආරක්ෂාව !" (37 වන පිටුව)

- **ජපානයේ පළ ව සිංහල භාෂාවට පරිවර්තනය වූ ළමා පින්තූර කතා පොත් උදාහරණ ලෙස කියවමින්, එම පොත්වල පිටු උපුටා දක්වමින් ස්වකීය අදහස් ධාරාවට සාක්ෂ්‍ය සැපයීම සතර වැනි උපක්‍රමය යි.** තෙ වන දේශනය

මුළුමනින් ම මේ ප්‍රවේශය පාදක කොට ගෙන පැවැත්විණි.

පින්තූර කතා පොත්වල ඇති පින්තූර හා පදවලින් (වැඩිහිටියකු විසින් ළමයාට කියවන විට නම් වචනවලින්) කෙරෙන කාර්ය හා ඒවා ළමයා හා වැඩිහිටියා සම්බන්ධ කරන ආත්මීය අංග දෙකක් බව පෙන්වා දීමෙන් මෝරි මහතා ද පරිවර්තිකා කලුකෝට්ටගේ මහත්මිය ද කර ඇති සේවය ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය සම්බන්ධයෙන් කරුණු පහක් නිසා අමිල වන්නේ ය.

පළමු ව පින්තූර හා පදවල භූමිකාව, පොතේ නැවත නැවතත් ඉස්මතු කර ඇත්තේ ය. මෙය ළමයාට පොත් ලියන අධ්‍යාපනඥයින් සිහි තබා ගත යුතු කරුණකි.

> "වචන කියවෙන්නේ අකුරුවලින් පමණක් නොවෙයි. පින්තූර ඇතුළෙත් වචන තිබෙනවා." (31, 32 වන පිටු)
>
> "මුහුණේ පැහැය, මිනිසුන් සහ සතුන්ගේ අංග චලන පමණක් නොවෙයි. පින්තූරයේ හිස් ප්‍රදේශය පවා චිත්‍ර ශිල්පියා විසින් අලංකාර ලෙස ග්‍රහණය කොට තිබෙනවා. වාක්‍ය පමණක් නොවෙයි චිත්‍රත්, චිත්‍ර පමණක් නොවෙයි එහි හිස් ප්‍රදේශයත්, පින්තූර කතා පොතෙන් කියවෙන ලෝකය ගොඩනගන්න උදව් කරනවා" (69 වන පිටුව)

පොතක වචන ගණන හා ප්‍රමාණය ළමයාට කරන බලපෑමේ ප්‍රමාණයේ වැදගත්කම ද පොතේ අවධාරණය වී ඇත. වචන 39ක් නැවත නැවත යෙදී රචනා වී ඇති "රාබු අලය ගැලවියෝ" පින්තූර කතාව දරුවන්ගේ හිතට කථා කරන වචන ගණන කොතරම් දැයි කර්තෘ අපෙන් අසා සිටියි.

"රාබු අලය ගැලවියෝ" යන පොතේ නැවත නැවත වචන යෙදීම නිසා වචන එක පිට එකතු වීම කතාවේ දිශාව ද පින්තූරවලින් කථාව ගොඩනැගීමට ඇති ප්‍රයෝජනය ද ගැන කරුණු සඳහන් කර ඇත. පොත කියවූ පසු ඇති වන ප්‍රබෝධය හා අත්දැකීම්වල ව්‍යාපනය මේ වචන යෙදුමේ සහ පින්තූර භාවිතයේ ඵලයකි.

දෙවනුව පරිකල්පනයේ අවශ්‍යතාව අවධාරණය පොතේ අවධාරණය කර ඇත්තේ ය. ඉගෙනුමට, දැනුමට අමතර ව පරිකල්පනයේ අවශ්‍යතාව පවතින බව ගුරු දෙගුරුන් අවබෝධ කර ගත යුතු ය.

> *දරුවන්ට ඔවුන්ගේ ජීවිතය ඉදිරියට ගෙන යාමට වැදගත් වන කාරණා තුනක් තිබෙනවා. සෞඛ්‍ය සම්පන්න ශරීරයක්, අවශ්‍ය තරමට දැනීම සහ සිතින් මවා ගැනීමේ ශක්තියෙන් පොහොසත් වීම* (41 වන පිටුව).
>
> *බොහෝ දෙනෙක් මුලින් කී කාරණා දෙක, සෞඛ්‍ය සම්පන්න ශරීරය සහ දැනීම වැදගත් ලෙස සලකන නමුත් තෙවනුව සඳහන් කළ සිතින් මවා ගැනීමේ ශක්තිය පිළිබඳ අවධානය යොමු කරන අය අඩුයි. සිතින්*

මවා ගැනීමේ ශක්තිය අත්‍යවශ්‍ය දෙයක්. මා මෙය අහස් යානයක් ලෙස ගෙන පැහැදිලි කරන්නම්. අහස් යානයට අහසේ පියාඹන්න ශක්තිමත් සැකිල්ලක්, හොඳින් හැදූ ව්‍යූහයක් අවශ්‍ය වෙනවා මගේ දරුවෙකුට ශක්තිමත්ව ජීවිතය ගෙන යන්නට සෞඛ්‍යසම්පන්න යුත් ශරීරයක් අවශ්‍ය වෙනවා. අහස් යානයට නවීන තාක්ෂණයෙන් යුත් පාලක මැදිරියක් අවශ්‍ය වෙනවා වගේ දරුවෙකුට තමා යා යුතු මඟ නිවැරදි ව තෝරා ගැනීමට දැනීම අවශ්‍ය වෙනවා. නමුත් යන්ත්‍රයක් සහ පාලක මැදිරියක් තිබූ පමණින් අහස් යානයට අහසේ පියාඹන්නට බැහැ. පියාපත් දෙකක් නැතුව. මිනිසුන්ටත් එය එසේමයි. සෞඛ්‍ය සම්පන්න ශරීරයකුත් දැනීමත් තිබූ පමණින් ජීවිතය නැමැති අහසට පියාඹා යන්නට බැහැ. ඔවුන්ට ඒ සඳහා සිතින් මවා ගැනීමේ ශක්තිය නමැති පියාපත් අත්‍යවශ්‍ය වෙනවා. (41 සහ 42 වන පිටු)

දරුවන්ට අකුරු ඉගැන්වීම අධ්‍යාපනයේ වැදගත් කොටසක්. නමුත් දරුවන් අකුරු කියවීමේ හැකියාව ඇති කර ගත්තාට පස්සේ පොත් කියවන්න පුළුවන් වෙනවා ද කියන එක වෙනස් ප්‍රශ්නයක්. මට ජපන් භාෂාව කියවන්න පුළුවන් නිසා, ජපානයේ භෞතික විද්‍යාවේ සිද්ධාන්ත පිළිබඳ විශේෂඥයෙක් විසින් ලියන ලද ශාස්ත්‍රීය නිබන්ධනයක් කියවන්න පුළුවන් වේවි ද ? එහි අඩංගු වන කරුණු කිසිවක් තේරුම් නොගෙන අකුරු පමණක් කියවීම, එම පොත කියවීමක් ලෙස සලකන්නට බැහැ. භෞතික විද්‍යාවේ සිද්ධාන්ත පිළිබඳ විශේෂඥවරයා, අකුරු, වචන, භාවිතකොට පැහැදිලි කරන, විශ්වය පිළිබඳ නවීනතම පර්යේෂණ ප්‍රතිඵල ලබාදෙන්නට උත්සාහ කරන චිත්තරූපය මට මගේ හිතේ ඇඳගන්නට බැරි නිසයි මා එය කියවූවා නොවන්නේ. (66 සහ 67 වන පිටු)

පින්තූර කතා පොතක් කියවා අවසානයේ ලැබෙන පණිවිඩයට කලින් ළමයාට ලැබෙන භාෂාවට අමතර ව පින්තූරයක් සමඟ ළමයා ඉදිරිපිට මැවෙන ගොඩනැගෙන ලෝකයක් නිසා වචනවල ශක්තිය ද එහි චිත්ත රූප මැවීමේ හැකියාව ද අවධාරණය කර ඇත. කතන්දර කියවීමේ දී පන්ති කාමර ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී භාෂාව භාවිත කළ යුතු ආකාරය ගැන වැදගත් අදහස් මේ අනුව අපට උකහා ගත හැකි ය.

තෙවනුව "පින්තූර කතා පොත් සහ පෙළපොත් හාත්පසින් වෙනත් පොත් වර්ග දෙකක්" (39 වන පිටුව) බව දේශක අවධාරණය කරයි. ඒ එසේ ම ය. එහෙත් ශ්‍රී ලංකාවේ පෙළපොත රජයෙන් නොමිලයේ පාසල් දරුවන්ට ලබා දෙන නිසා හා එය පන්ති කාමරයේ භාවිත විය යුතු නිල පෙළපොත නිසා එහි බස ද එහි ඇතුළත් කරන පින්තූර ද චිත්‍ර ද පෙළපොත කියවන දරුවා සහ එයට උපකාර කරන

ගුරුවරයාගේ මනස් දැනට සම්බන්ධ කරන ආකාරය සහ සම්බන්ධ විය යුතු ආකාරය ද ගැන නැවත නැවතත් නව දෘෂ්ටිකෝණවලින් සිතා බලන්නට මේ දේශන එකතුව මග පෙන්වයි. පෙළපොත්වලට පින්තූර ඇතුළත් කිරීමේ දී පදනම් කර ගත යුතු මූලධර්ම ගැන ද අලුතින් හිතන්නට මේ දේශනවල අදහස් පදනම් කර ගත හැකි ය. අනෙක් අතට භාෂාව ඉගැන්වීමේ ගුරු භූමිකාව ගැන අලුතින් හිතන්නට ද පදනම් කර ගත හැකි අදහස් හා සංකල්ප ධාරාවක් මේ දේශන එකතුවෙන් සැපයී ඇත. මේ අදහස් ධාරා සැලකිල්ලට ගැනීමෙන් ගුරු සිසු සබඳතාව යා කිරීමට භාෂාව සහ පින්තූර යන පාලම් සමත් වන ආකාරය හඳුනා ගත හැකි ය.

සතරවනුව අකුරු ඉගැන්වීම සහ කථා පොත් කියවීම අතර වෙනස පාඨකයාට පැහැදිලි කර ඇත්තේ ය. "පින්තූර කථා පොත් දරුවන්ට අකුරු ඉගැන්වීම පිණිස භාවිත කිරීමෙන් පින්තූර කථා පොතෙන් මැවෙන ලෝකයෙන් සතුටක් ලැබීමට දරුවන්ට නොහැකි වෙනවා. ඇයි ? මේවා වැඩිහිටියන් තමන්ට අකුරු ඉගැන්වීමට භාවිත කරන දෙයක් ලෙස දරුවන් සිතනවා."

පස්වනුව අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ප්‍රකාශන සම්බන්ධයෙන් සංස්කරණයේ ඇති වැදගත්කම අවධාරණය වන්නේ ය. දේශන එකතුව, පින්තූර කතා පොත් සංස්කරණ කටයුතුවල යෙදී අවුරුදු 35ක අත්දැකීම් ලත් සංස්කාරකවරයෙකුගේ ය. කතුවරුන් හා චිත්‍රශිල්පීන්ගේ අදහස් වෙනුවට සංස්කාරවරයකු මෙසේ නව දෘෂ්ටි කෝණයකින් අදහස් දක්වීමේ වැදගත්කම කුමක් ද ? හොඳ ලේඛකයකුගේ ද චිත්‍රශිල්පියකුගේ ද භූමිකාවේ ලක්ෂණයක් වන්නේ තමන් ලියන - අඳින දේ නිරන්තරයෙන් සංස්කරණය කිරීම ය. ලියෝ තෝල්ස්තොයි සහ ගුස්තාවෝ ප්ලොබෙයා යන සම්භාව්‍ය කතුවරුන්ගේ ලේඛන ශෛලිය අධ්‍යයනය කරන විට මේ සංස්කරණ ශෛලිය විශද වේ. අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ වර්තමාන ගැටලුවක් වන්නේ නිශ්චිත කාලයක දී පෙළ පොත් ඇතුළු විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය නිකුත් කිරීමට සිදු වීම යි. එනිසා විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය සම්පාදනය එක් අතෙකින් යාන්ත්‍රික ක්‍රියාවලියක් බවට ද පත් වී ඇත්තේ ය. මෙවිට පොතෙහි ගුණය උපරිම මට්ටමට නැංවීමට අවශ්‍ය සංස්කරණ චින්තනය ලේඛකයාට අත්පත් කර ගැනීමට කාලය හරස් වන්නේය. මීට පිළියමක් වන්නේ පුහුණු සංස්කාරක සේවය ලබා ගැනීම යි. පොතක ගුණය නැංවීමෙහි ලා "උපදේශන භූමිකාවෙන්" මෙන් ම "සංස්කරණ භූමිකාවෙන්" ද ප්‍රයෝජන ලැබිය හැකි ය.

"පුංචි දරුවන්ට පින්තූර කතා පොත්" කෘතියේ අඩංගු දේශන කියවන විට ජපන් බස ද සිංහල බස ද අතර සාම්‍යත්වය ගැන නොවිසඳුණු ප්‍රශ්න වැලක් මාසිකව නැගෙන්නේ ය. පොතේ අඩංගු තෙ වන දේශනය 2006 දී ශ්‍රවණය කළ මට හැඟී ගිය කරුණක් වූයේ ජපන් බසින් කියන දෑ මෙතරම් හොඳින් ද, ලයාන්විත ව ද සිංහල බසින් ප්‍රකාශ කළ හැක්කේ කෙසේ ද? යන්න ය. භාෂා දෙකෙහි උල්පත්වල සමානකම්වලට වඩා මේ සාදෘශ්‍යය සඳහා බලපා ඇත්තේ පරිවර්තිකාව වන ප්‍රසංසා

කලුකෝට්ටගේ මහත්මියගේ ළගන්නා වූ ද කතාන්තර කීමේ ශෛලියට ආසන්න වූ ද දේශන ශෛලිය නිසා බව අනුමාන කරමි. මහාචාර්ය ආරිය රාජකරුණා ජපන් බසින් සිංහලට කළ පරිවර්තනවල සුගම බව ද මෙහි දී පර්යේෂණ ඇසට බඳුන් කළ යුතු ය.

කතාන්තර කියන ශෛලියෙන් ලියැවී ඇති නිසා ද දේශන එකතුවක් නිසා ද පොතේ ලේඛන ව්‍යවහාරයේ මූලිකාංග බිඳෙන තැන් ගැන නොසලකා හැරිය හැකි ය. සකස් කළ යුතු ව තිබෙන අක්ෂර වින්‍යාස දෝෂ ද තැන තැන වේ. නූතන කථන බසේ ඇති වැරදි යෙදුම් ද තැන් දෙක තුනක දක්නට ලැබේ. උදාහරණයක් ලෙස "*මෙහිදී පොත කියවීම සිදු කරන ලදී*" (9 වන පිටුව යන වාක්‍යය "*මෙහි දී පොත කියවන ලදී*" යනුවෙන් සංශෝධනය කළ හැකි ය. තවත් උදාහරණයක් ලෙස "*සරල කතන්දරය තුළ කියන දෙයකට පසුබිම සකස් කිරීමක් කෙරෙනවා*" (31 වන පිටුව) යනු "*සරල කතන්දරයේ කියන දෙයකට පසුබිම සකස් කෙරෙනවා*" ලෙස සංශෝධනය කළ හැකි ය.

දේශන මුද්‍රණය කිරීමේ දී දේශනය අතරතුර කියවූ කතාන්දර පොත්වල කොටස් මුළුමනින් ම ඇතුළත් කර නැති නිසා ද සහ ඒවා කියවිය හැකි ප්‍රමාණයට ලොකුවට මුද්‍රණය කර නැති නිසා ද දේශනයේ දක්නට ලැබුණු අඛණ්ඩතාව මුද්‍රිත පොතේ දක්නට නැත. වර්ණයෙන් ඒවා මුද්‍රණය වීම ද මැනවි. ඉදිරි මුද්‍රණවල දී මේ ඌනතාව සම්පූර්ණ කළ හැකි ය.

මේ කෘතිය කියවීමේ දී සිංහලයේ පද බෙදුම හා සිංහල භාෂාවේ අදහස් ජනනය වන ආකාරය ද පද බෙදීම ලිවීමේ දී හා කියවීමේ දී මනස ක්‍රියා කරන අයුරට බලපාන ආකාරය ද ගැන මගේ ඇති අවධානය ගැන නව සිතුවිලි ඔස්සේ සිතන්නට මා පොළඹවා ලූ බව ද පවසනු රිසියෙමි.

ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු
අධ්‍යක්ෂ
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ පර්යේෂණ, අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක සංවර්ධනයට ඉවහල් වන බව සෛද්ධාන්තික වශයෙන් පිළිගෙන ඇත. ඒ අනුව පර්යේෂණ දැනුම ප්‍රචලිත කිරීමේ ලා වන පියවරක් ලෙස ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව පළ කරයි.

අරමුණු

1. ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයෙහි විවිධ පර්යේෂණවල අනාවරණ, නිගමන සහ නවතම අදහස් ප්‍රචලිත කිරීමෙන් සාකච්ඡාවට යොමු කිරීම.
2. අධ්‍යාපන පර්යේෂණ පිළිබඳ උනන්දුවක් දක්වන අය පර්යේෂණ කටයුතුවල නියැළීමට දිරි ගැන්වීම.
3. පර්යේෂකයන්, උගතුන්, ගුරුවරුන් සහ අධ්‍යාපන පර්යේෂණ කටයුතු පිළිබඳ ව උනන්දුවක් දක්වන හා ඒ සම්බන්ධ බහුවිධ ක්ෂේත්‍රවල සහ වෘත්තීහි නියැළී තැනැත්තන් අතර සංවාදයට අවස්ථා සැලසීම.
4. අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ පර්යේෂණ ආශ්‍රිත ව තහවුරු වී ඇති ප්‍රායෝගික හා කාලෝචිත අදහස් සාකච්ඡාවට භාජනය කිරීමෙන් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශ්ලේෂණාත්මක චින්තනය දිරි ගැන්වීම.
5. ශ්‍රී ලාංකික හා අන්තර්ජාතික පර්යේෂණ ආයතන සමග සම්බන්ධතා ඇති කර ගැනීම.

අන්තර්ගත ලිපි

පාසල් නගා සිටුවීමේ වැඩසටහනේ කාර්යසාධනය සහ ඒ පිළිබඳ ව විදුහල්පතිවරුන් සහ අධ්‍යාපන නිලධාරීන් මුහුණ දී ඇති ගැටලු
සුමිත් පරාක්‍රමවංශ

5-E ආකෘතියට අනුව ක්‍රියාකාරකම් මූලික ඉගෙනුම් -ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයේ "කණ්ඩායම් ගවේෂණය සඳහා උපදෙස්" පියවර සඳහා ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කර ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතු වන ගැටලු
කේ. ජී. එස්. එන්. පෙරේරා සහ එම්. ඒ. ඒ. සරෝජිනී ඩයස්

ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලා ද්‍රව්‍යවල ආපදා කළමනාකරණ සංකල්පවල සිරස් සමෝධානය (භූගෝල විද්‍යාව, ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය/ පුරවැසි අධ්‍යාපන හා ප්‍රජා පාලනය සහ විද්‍යාව)
එන්. බී. දිසානායක සහ ගොඩවින් කොඩිතුවක්කු

සිනිඳු පහසින් රශ්මි විහිදන වන්නියට පැලූ ඇඳුරු සඳ
ඩබ්ලිව්. එම්. සී. විජයකෝන්

ගුරුවරයා ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය භාවිතයට යොමු කළ ආකාරය
එච්. එම්. සී. එම්. හිතුල්දෙර සහ ඩී. හෙට්ටිගේ

ISSN 1391- 1880

මුද්‍රණය : මුද්‍රණාලය
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
මහරගම
www.nie.lk