ISSN - 2012 - 8150

9 772012 815002

සීමාසහිත 'දීපානී' මුද්‍රණ/ප්‍රකාශන (පෞද්ගලික)
464, හයිලෙවල් පාර,
ගංගොඩවිල, නුගේගොඩ.
ටෙලි : 011 - 2852530

මිල. රු: 200.00

sj-ET-OUSL

අභීක්ෂා

2012

වාර්ෂික හරලිපි සරණිය

03-කලාපය

අධ්‍යාපන පීඨය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
නාවල

අධීක්ෂා

වාර්ෂික ශාස්ත්‍රීය ලිපි සරණිය

2012

2012/02/03

අධ්‍යාපන පීඨය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
නාවල - නුගේගොඩ.

අධීක්ෂා

වාර්ෂික ශාස්ත්‍රීය ලිපි සරණිය

2012

විෂය සංස්කරණය හා උපදේශනය :

- මහාචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ

අධීක්ෂණය හා මාර්ගෝපදේශකත්වය :

- මහාචාර්ය ජී. දයාලතා ලේකම්ගේ

සම්පාදක

- කථිකාචාරිණී අයෝමි ඉරුගල්බණ්ඩාර

වාර්ෂික ශාස්ත්‍රීය ලිපි සරණිය - කලාපය 03

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයයේ
අධ්‍යාපන පීඨයේ ප්‍රකාශනයකි.
2012 පෙබරවාරි

තෙවන කලාපය - 2012 පෙබරවාරි
සියලු ම හිමිකම් ඇවිරිණි

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
අධ්‍යාපන පීඨයේ ප්‍රකාශනයකි
2012 පෙබරවාරි

පෙරවදන

'සැමට අධ්‍යාපනය' තේමාව යටතේ අධ්‍යාපනය, අන් සියලු ම මානව අයිතීන් බල ගැන්වීම මෙන් ම මානව විභව සම්පන්නභාවය වර්ධනය කර ගැනීමට ද අත්‍යාවශ්‍ය මූලික මිනිස් අයිතිවාසිකමක් බවට පත්ව ඇත. සමාජය තුළ විවිධාකාරයෙන් සංසරණය වීමට නම් අවම අධ්‍යාපනයක් හෝ ලැබීමේ අවශ්‍යතාව මතුව පවතී. මෙම අවශ්‍යතාව හඳුනාගෙන සෑම පුද්ගලයෙකු ම අධ්‍යාපනය ඔස්සේ සමාජගත කිරීමේ ප්‍රධාන නියමුවා ලෙස අපට හඳුන්වා දිය හැක්කේ ගුරුවරයා ය.

අධ්‍යාපනය ඔස්සේ යමකු සමාජගත කිරීමට නම් සෑම ගුරුවරයෙකුට ම විශ්ව දැක්මක් (Global Vision) අවශ්‍යය ය. මෙම විශ්ව ම ය දැනුම ලබා ගැනීමට මෙන් ම අන්‍යයන්ට එය බෙදා දීමටත් යමකු නොතිත් ආශාවෙන් පෙළෙන්නේ නම් ඔහු හෝ ඇය සැබෑ ගුරුවරයකු වේ. නව දැනුම ලබා ගැනීමට ස්වභාෂාවෙන් ලැබෙන ඉඩකඩ සීමිත නිසා එම ශාස්ත්‍රීය හිඩැස සම්පූර්ණ කිරීමට අධ්‍යාපන පීඨය ගත් සාර්ථක තෙවැනි පියවර ලෙස "අධීක්ෂා" ලිපි සරණිය පෙන්වා දීමට පුළුවන.

තෙවැනි වෙළුම මගින් විවිධ විෂයයන් යටතේ ලියැවූ මාතෘකා ගණනාවක් ඔස්සේ ඔබගේ දැනුම සංවර්ධනය කරන්නට ප්‍රයත්න දරා ඇත. අධ්‍යාපන පීඨයේ කථිකාචාර්ය මණ්ඩලය ගුණාත්මක ශාස්ත්‍රීය ලිපියක් ඔබ අතට පත් කිරීමට ගත් උත්සාහයේ ප්‍රතිඵලය අධීක්ෂා තුළින් විද්‍යාමාන වේ. අධීක්ෂා හි ප්‍රගතිය අප නිවැරදි මාර්ගයේ ගමන් කරනා බවට ඉඟියකි.

නව ලිපි සරණියේ තෙවැනි වෙළුම ඔබ අතට හද පිරි සතුටින් තිළිණ කරන අතර අධීක්ෂා පරිශීලනය කිරීමෙන් ඔබගේ දැනුම යාවත්කාලීන කරගන්නා මෙන් ද ඉල්ලා සිටිමි.

මහාචාර්ය ජී. දයාලතා ලේකම්ගේ
පීඨාධිපතිනි / අධ්‍යාපන පීඨය

පටුන

1. වත්මන් පාසල් පද්ධතියට සාරධර්ම අධ්‍යාපනයේ වැදගත්කම
   රසිකා නවරත්න
   කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

2. වැඩ ලෝකයට අවශ්‍ය නිපුණතා සංවර්ධනය සඳහා අධ්‍යාපනය
   ඩබ්. එම් ශාමින්ද වනසිංහ
   කථිකාචාර්ය, ද්විතීයික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

3. නර්තන විෂයය ඉගැන්වීමෙහි සුවිශේෂී ක්‍රමයක් ලෙස කටපාඩම් ඉගෙනුම් ක්‍රමය
   අයෝමී ඉරුගල් බණ්ඩාර
   කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යයන අධ්‍යයනාංශය

4. පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් හඳුනා ගන්නේ කෙසේද ?
   මහාචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ
   පීඨාධිපතිනි, අධ්‍යාපන පීඨය

5. පියාජේගේ බුද්ධි සංවර්ධන න්‍යාය හා පෙර පාසල් දරුවාගේ බුද්ධි සංවර්ධනය
   පී. එල්. එන්. රන්දිමා
   කථිකාචාරිණී, මුල්ළමා විය හා ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

6. නව යොවුන් වියේ සාමාජීය සංවර්ධනය
   රුවින්දි පෙරේරා
   කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

7. විශේෂ අවංශ්‍යතා සහිත සිසුන් සඳහා සුදුසු තක්සේරුකරණ ක්‍රම ශිල්ප
   බී. පී. එච්. අනුරුද්ධිකා
   කථිකාචාරිණී, විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

8. එලදායී නායකත්වයක් සඳහා නායක සමාහක හුවමාරු න්‍යාය
සශිකා කරුණානායක
කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1

වත්මන් පාසල් පද්ධතියට සාරධර්ම අධ්‍යාපනයේ වැදගත්කම

කථිකාචාරිණී රසිකා නවරත්න
ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1.0 හැඳින්වීම

සමාජයක ඉදිරි පැවැත්ම සඳහා, සමාජයක උන්නතිය සඳහා තරුණ පරපුරේ වැදගත්කම අමුතුවෙන් කිවයුතු නොවේ. සමාජය සංවර්ධනය සඳහා තරුණ සහභාගීත්වය උපරිමව ලබා ගැනීමට නම් ඔවුන්ට නිතර ම යහපත් ආදර්ශ ලබා දීම, යහපත් ආකල්ප ගරු කිරීමට හුරු කිරීම මෙන් ම නිදහස් ආගමික වටපිටාවක් ඇති කිරීම ද අනිවාර්ය වේ. රටක තරුණ පරම්පරාව කේන්ද්‍රගත ස්ථානය, නැතහොත් ජීවනාලිය ලබන ස්ථානය පාසල යි. සියලු පාසල්වලට සමාජ පහසුකම් ලබා දී දැනුමින් පරිපූර්ණ කරනවා සේ ම විෂයමාලාව තුළ දී හා ඉන් පිටත දීත් යහපත් සාරධර්ම වටපිටාවක අත්දැකීම් ලබාදීම හෙට දින දී යහපත් පුරවැසියකු කිරීම සඳහා මහඟු අත්වැලක් වෙයි. මන්දයත්, ජීවිතය යහමඟට ගෙනයාම සඳහා සාරධර්ම උපයෝගී වේ. සාරධර්ම යනු සෑම පුද්ගලයකුගේ ම ජීවිත එළිය කරන මාර්ගෝපදේශක පහන් තරුව යි.

සෑම ගුරුවරයකු ම භාෂා ගුරුවරයකු යැයි හඳුන්වනු ලබන්නාක් මෙන් සෑම ගුරුවරයෙකු ම සාරධර්ම ගුරුවරයෙකු වශයෙන් සැළකිය යුතු යැයි කාරියවසම් (2007) කියයි. මේ නිසා සාරධර්ම නිවැරදිව අර්ථ විග්‍රහ

කිරිමත්, පාසල් පද්ධතිය තුළ සාරධර්ම පද්ධතියේ අවශ්‍යතාව, සාරධර්ම ඇති කිරිමෙහි ලා ගුරු භූමිකාව කෙසේ විය යුතු දැයි පෙන්වා දීමත්, සාරධර්ම ක්‍රියාත්මක කිරිමෙහි ලා යොදා ගත හැකි නව්‍ය ඉගෙනුම් ක්‍රම පිළබඳවත් අවධානය යොමු කරමින් සාකච්ඡා කිරිම මෙම ලිපියෙන් බලාපොරොත්තු වේ.

2.0 සාර ධර්ම යනු මොනවාද?

සාරධර්ම යනු මනුෂ්‍ය ජීවියෙකු ගේ ධනාත්මක සහ වැදගත් ලෙස සළකනු ලබන චරිත ලක්ෂණ එනම්, අවංකබව, ඉවසීම, වගකීම් සහිත බව, දයාව, අනුකම්පාව, යුක්තිසහගත බව, යනාදී චරිත ලක්ෂණ බව (1990) දක්වා ඇත.

ඉහත නිර්වචනයට අනුව සාරධර්මයක සංස්කෘතික හා මානුෂික අර්ථවත් බවක් ඇත. සෑම සාරධර්මයක් ම යහපත් ය. ප්‍රතිජනතාත්මක ය. නරක සාරධර්ම පිළිබඳව අපට කතා කළ නො හැකිය. එයට සමීප අර්ථයෙන් සාරධර්ම පිළිබඳ අදහස් දක්වන ඕල්පොට් (1961) ප්‍රකාශ කරන්නේ පුද්ගලයකු ස්ව කැමැත්තෙන් ක්‍රියාකිරීමට පාදක කරගනු ලබන විශ්වාසයන් සාරධර්ම වන බව ය.

සාරධර්ම පිළිබඳ විග්‍රහයක යෙදෙන කාරියවසම් (1995) පුද්ගල යහපත, සහ සමාජ යහපත සඳහා හේතුවන ඇවතුම් පැවතුම්, සිරිත් විරිත් හා ගුණධර්ම ආදිය සාරධර්ම වශයෙන් පිළිගත හැකි බව පවසයි. ඒබ්‍රහම් මාස්ලෝ (1970) සාරධර්ම මිනිසුන් තුළ ස්වභාවයෙන් පිහිටන නෛසර්ගික ගුණ ලෙස දකියි. එමෙන් ම ඔහු සාරධර්ම පැහැදිලි තල දෙකකට අයත් බව ද පෙන්වා දෙයි. එනම්,

1. නසත් සාරධර්ම (Deficient Values)
2. සත් සාරධර්ම (Being Values) වශයෙනි.

හිල් (2004) ට අනුව සාරධර්ම යනු අප තෝරා ගන්නා ප්‍රමුඛතා අප උසස් යැයි සළකන ප්‍රතිපත්තිවලට, අපේ ජීවිතවලට වැඩි අගයක් ආරූඪ කරන්නා වූ ඒවා ය.

නවසීලන්තයේ පාසල්වල 1 - 13 ශ්‍රේණි සඳහා ඉගැන්වීමට යොදාගන්නා විෂයමාලාවට අනුව සාරධර්ම යනු "ගැඹුරින් පිළිගන්නා ලද වැදගත් ලෙස සළකනු ලබන විශ්වාසයන්" ලෙස දක්වා ඇත (2007, පි.10). එමෙන් ම ඕස්ට්‍රේලියාව සිය පාසල් සඳහා පිළිගෙන ඇති ජාතික සාරධර්ම අධ්‍යාපන රාමුවෙහි (2005) සාරධර්ම වශයෙන් දක්වනු ලබන්නේ සාමාන්‍ය චර්යාවන්ට පොදුවේ මඟපෙන්වන ප්‍රතිපත්ති සහ මූලධර්ම, සංකල්ප, විවිධ ක්‍රියාකාරකම් මැනීමට උපයෝගී කරගන්නා ප්‍රමිතීන් ලෙසට ය.

සාරධර්ම හෙවත් වටිනාකම් යනු අගයයන් සමූහයකි. වටිනාකමක් වශයෙන් සැළකීම සඳහා යම් ක්‍රියාවක්,

1. වරණය කොටගත යුතු ය.
2. ස්වකීය කැමැත්තෙන් වරණය කොටගත යුතු ය.
3. වීකල්පයන්ගෙන් වරණය කොටගත යුතු ය.
4. වරණය සඳහා පොදු පිළිගැනීමක් තිබිය යුතු ය.
5. නිරන්තර වටිනාකම් වශයෙන් පිළිගත යුතු ය.

(කාරියවසම් 1995)

අපගේ දෛනික ජීවිතයේ දී මෙන් ම සමාජ ජීවිතයේදී ද විවිධ අවස්ථාවන්හි දී අපක්‍රියා කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳව තීරණ ගැනීමට සිදුවේ. එමෙන් ම පුද්ගලයින්, ක්‍රියාවන්, සිදුවීම්, වස්තූන් අළලා අප හැමවිට ම

1. එය හරියි වැරදියි.
2. එය සත්‍යයකි/ මුසාවකි.
3. එයට මා කැමතියි/ අකමැතියි,

ආදී වශයෙන් විවේචන හා ඇගයීම් ප්‍රකාශ කරන්නේ අප අභ්‍යන්තරීකරණය කොටගත් සාරධර්ම පද්ධතියේ දෘෂ්ඨිකෝණයෙනි. මෙවැනි අවස්ථාවන් හි දී අප ගන්නා තීරණ අපගේ අභිරුචිය, කැමැත්ත, යුතුකම් හා වගකීම් අනුව සිදුවේ.

2.1 සාරධර්ම පිළිබඳ විවිධ වර්ගීකරණ

රොකිච් (1973) සියලු සාරධර්ම මූලික වශයෙන් වර්ග දෙකකට ඇතුළත් වන බව පෙන්වා දෙයි.

1. උපකරණ මය සාරධර්ම
2. නිෂ්ඨා මය සාරධර්ම

ඉහත වර්ගීකරණයට අයත් වන සාරධර්ම පහත දැක්වේ.

නිෂ්ඨාමය සාරධර්ම	**උපකරණමය සාරධර්ම**
සමෘද්ධිමත් ජීවිතය	කැපවීම
සාධරණත්වය	පිරිසිදුකම
ප්‍රබෝධජනක ජීවිතය	ධෛර්යය
පවුලේ ආරක්ෂාව	අවංකක ම
නිදහස	තාර්කික බව
සෞඛ්‍යය	කීකරු බව
ප්‍රීතිය	සමාව දීම
ආත්ම ගරුත්වය	උපකාරශීලිබව
සමාජ ගරුත්වය	වගකීම් සහිත බව
ලෝක සාමය	සමගිය
	සාධාරණය

මෙම වර්ගීකරණය පැහැදිලි කරලීම සඳහා රොකිච් පහත උදාහරණය ගනී.

සාමය යන සාරධර්මය යම් අතුරු මාර්ග සමූහයක පැමිණීමෙන් ලබාගන්නා අවසාන ඵලයකි. එබැවින් එය නිෂ්ඨාමය සාරධර්මයකි. එම නිෂ්ඨාව කරා එන අතුරු මාර්ගයන් වන්නේ සමගිය, සාධාරණය, කැපවීම යනාදි ය යි. ඒවා උපකරණ මය සාරධර්ම යි.

කෙවෝන් ඇතුළු පිරිස ද (2005) සාරධර්ම ගණනාවක් ඉදිරිපත් කරයි. මෙම විග්‍රහයේ කැපී පෙනෙන ලක්ෂණය වන්නේ සෑම අංශයක් ම නියෝජනය වන පරිද්දෙන් සාරධර්ම විග්‍රහ කර තිබීමයි. එනම්,

සෞන්දර්ය සාරධර්ම	-	අලංකාරය සහ සමබරතාව යන සංකල්පවලට අදාළ සාරධර්ම
ආර්ථික ම ය සාරධර්ම	-	කාර්යක්ෂමතාව සහ ඵලදායිතාව යන සංකල්පවලට අදාළ සාරධර්ම
බුද්ධි ම ය සාරධර්ම	-	සත්‍ය සහ පැහැදිලි බව යන සංකල්පවලට අදාළ සාරධර්ම
දේශපාලන ම ය සාරධර්ම	-	සාධාරණත්වය සහ නිදහස යන සංකල්පවලට අදාළ සාරධර්ම
පරිසර ම ය සාරධර්ම	-	පරිසර මිත්‍රශීලී බව සහ තිරසාරත්වය සංකල්පවලට අදාළ සාරධර්ම
සදාචාර සාරධර්ම	-	අන් අය කෙරෙහි දක්වනු ලබන නිවැරදි ක්‍රියාවලට සම්බන්ධ සාරධර්ම

සාරධර්ම පිළිබඳ වර්ගීකරණයක යෙදෙන තාපර් (2005) අංශ 03ක් යටතේ සාරධර්ම යනු කුමක්දැයි වෙන්කර දක්වයි.

1. විශ්ව සාධාරණ සාරධර්ම
2. සංස්කෘතික සාරධර්ම
3. සුවිශේෂ පුද්ගල සාරධර්ම

1. විශ්ව සාධාරණ සාරධර්ම

විශ්ව සාධාරණ සාරධර්ම මනුෂ්‍යත්වයේ හරය කියාපානු ලබයි. මේවා පැන නගින්නේ මූලික ගැටලුවලිනි. මා කවුද, මාගේ හරය කුමක් ද, මාගේ සමාජයීය හා සංස්කෘතික ආවරණ ඉවත් කළ විට ''මා'' වශයෙන් ඉතිරි වන්නේ කුමක්ද, මා තුළ උරුමය පරිසරය හා සමාජයීය සාධක ලෙස පෙන්වා දිය නොහැකි යමක් ඇත්ද අත්‍යවශ්‍ය මානුෂික සාරධර්ම ලෙස ඉතිරි වන්නේ විශ්ව සාධාරණ මූලික මිනිස් ගතිගුණ ය. අප විශ්වයේ මිනිසා සමඟ සම්බන්ධ කරනුයේ ඒවා මඟිනි. එමඟින් සියලු ම බාධක, වැටකඩොළු, කාලීන බැමි ආදිය ඉවත් කරයි. ජාතිවාදය, භූගෝලීය විවිධත්වයන් මෙමඟින් නැසී යයි. විශ්ව සාධාරණ සාරධර්ම ලෙස ජීවිත ප්‍රමෝදය, සහෝදරත්වය, ප්‍රේමය, කරුණාව, මෛත්‍රිය, සේවාව, ප්‍රීතිය, අවංක බව යනාදිය පෙන්වා දිය හැකි ය.

2. සංස්කෘතික සාරධර්ම

සංස්කෘතික සාරධර්ම යනු කාලීන වූ සමාජ වටිනාකම් ය. ඒවා කාලයට හා ස්ථානයට සුවිශේෂ වන අතර ක්‍රියාවේ යෙදෙන විට දූෂණය වීමට ද ඉඩ තිබේ. මෙම අගයයන් හරි සහ වැරදි සම්මතයන් සමඟ බැඳී පවති ය. එසේ ම චාරිත්‍ර, වාරිත්‍ර, හා චර්යා සමඟ ද සම්බන්ධ වේ. සංස්කෘතික සාරධර්මවල අරමුණ වන්නේ සමාජ පිළිවෙත් ආරක්ෂා කිරීම යි. සංස්කෘතික වටිනාකම්, භාෂාව, ආචාර ධර්ම, සමාජ තලය, කලාව, අධ්‍යාපනය. නීතිය, ආර්ථිකය, දර්ශනය සහ සෑම වර්ගයක ම සමාජ ආයතන සමඟ සංස්කෘතික සාරධර්ම බැඳී පවති යි.

3. සුවිශේෂ පුද්ගල සාරධර්ම

සුවිශේෂ පුද්ගලික සාරධර්ම යනු අපගේ පුද්ගලික ප්‍රතිපත්තීන් ය. ඒවා සුවිශේෂ පෞද්ගලිකත්වයේ හා සුවිශේෂ අත්දැකීම්වල ප්‍රතිඵල ද වේ. මෙම සාරධර්ම බොහෝ විට මව්පියන්, ගුරුවරුන්, වැඩිහිටියන් විසින් හැඩගස්වනු ලබයි. පෞද්ගලික අරමුණු, භාරහාර, සම්බන්ධතා, කැපවීම හා පුද්ගලික රුචිකත්වයන් ආදියද පෞද්ගලික සාරධර්මවලට අයත්වේ. (http:// www.kerala education.com/ &http: //kerala.com)

මේ ආකාරයට සාරධර්ම විවිධ දෘෂ්ටිකෝණ සහ සංකල්ප අනුව වර්ගීකරණය කරමින් එහි ස්වභාවය හැදෑරීමට හැකි වුවද සාරධර්ම වර්ගකිරීම පිළිබඳ පොදු එකඟතාවයක් නො මැති බව පෙනේ. එසේ ම සාරධර්ම පුද්ගල, සමාජයීය හා විශ්වීය වශයෙන් පුළුල් වන ආකාරයක් ද හඳුනා ගත හැකි ය.

මේ අනුව අපට පැහැදිලි වන්නේ සාරධර්ම යනු සමාජයේ ජීවත්වන පුද්ගලයා තමා හමුවේ ඇති විවිධ විකල්ප අතරින් වඩාත් උතුම් හා වැදගත් යැයි සළකා ක්‍රියාවට නැංවීමට, වරණය කොටගන්නා චර්යා පද්ධතියකට බවයි.

3.0 සාරධර්ම අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ ගුරුවරයාගේ භූමිකාව

අධ්‍යාපනය, මනුෂත්වය පිළිබඳ මූලික සිද්ධාන්ත ක්‍රමානුකූලව ඉගෙනීමට සැලැස්වීම සඳහා දරණ ප්‍රයත්නයකි. සාරධර්ම පිටුපස ඇති හර

පද්ධතිය හා සංකල්ප ශිෂ්‍යයන් තුළ තහවුරු කිරීමට, සමඟින් ජීවිතයේ හමුවන සංකීර්ණ ප්‍රශ්න සාර්ථකව කළමනාකරණය කර ගැනීමට උපකාරී වෙයි. නිවසේ දී ආරම්භවන මෙම කාර්යය තවදුරටත් ඉදිරියට ගෙනයනු ලබන්නේ පාසල යි (තාපර්, 2005).

පාසල තුළ ගුරුවරයා ගේ ප්‍රධාන කාර්යභාරය විය යුත්තේ දරුවා ගේ චර්යාව හැඩ ගැස්වීම යි. ක්‍රිෂ්ණමූර්ති (1987) දක්වන අදහසට අනුව ගුරුවරයා ගේ කාර්ය විය යුත්තේ ජීවත්වීම නැමති කුඩා දිය සුළියට හසුනොවී සම්පූර්ණ ජීවිත ගංගාව තුළ ම ජීවත්වීමට ඉගැන්වීම යි. මේ පිළිබඳව වයිනී (1985, 1988) සහ ඒපල් (1979) දක්වන්නේ විෂයමාලාවේ සාරධර්ම අගයයන් ප්‍රතිපෝෂණය කිරීමට මඟ පෙන්වීම සහ විෂයමාලාවේ දාර්ශනික පදනම ගොඩනැංවීම සඳහා සාරධර්ම අධ්‍යාපනය අවශ්‍ය වන බවයි.

සාරධර්ම අධ්‍යාපනය ලබාදීමේ දී ගුරුවරයාට විධිමත්, අවිධිමත් සහ සැඟවුන විෂයමාලාව හරහා වැදගත් සේවයක් ලබා දිය හැකි ය. එමෙන් ම පාසල් විෂයයන්, පෙළපොත සහ විෂය කරුණු හරහා සිදුකරනු ලබන ගනුදෙනු මඟින් දරුවාට සාරධර්ම සම්ප්‍රේෂණය කළ හැකි ය. මේ සම්බන්ධව ඕස්ට්‍රේලියාව තම පාසල්වල ගුරුවරුන් විසින් ඉගැන්විය යුතු නව ආකාරයක සාරධර්ම මාලාවක් (National Frame work for values Education in Australian School, 2005) ඉදිරිපත් කර ඇත. එනම්,

1. **ආරක්ෂාව හා කරුණාව** - තමන්ගේ හා අනුන්ගේ ආරක්ෂාව - සමාජය පිළිගත් සම්මතයන් සහ ප්‍රතිමානවලට අනුකූලව විවිධ ස්ථානවලට යාමේ දී විවිධ පුද්ගලයන් සමඟ කටයුතු කිරීමේ දී තම ශාරීරික, සමාජයීය ආරක්ෂාව සලසා ගැනීමට සැළකිලිමත් වීම මෙන් ම තමන් සමඟ කටයුතු කරන අන් සාමාජිකයින් ගේ ආරක්ෂාව පිළිබඳව ද අවධානයකින් සහ වගකීමකින් යුතුව කටයුතු කිරීමට සුදානම් කිරීම.

2. **උට්ඨාන වීර්යය** - විශිෂ්ට ප්‍රතිඵල ලබාගැනීමේ ප්‍රයත්නය - පාසලින් පරිබාහිරව සමාජසේවා ආයතන හා සම්බන්ධව සිදු කරනු ලබන විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම්වල දී මුහුණ දීමට සිදුවන විවිධ අසීරුතා, දුෂ්කරතා, මඟ හරවා ගනිමින් ඒවායේ පවත්නා තත්ත්වයට හැඩ ගැසෙමින්, තම අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටු කරගන්නා තෙක් කාර්යය

කරගෙන යාමට සූදානම් බව ප්‍රදර්ශනය කිරිම මෙයින් බලාපොරොත්තු වේ. නිදසුනක් ලෙස වැඩිහිටි නිවාසයක් පවිත්‍ර කිරිම, වෛද්‍ය සායනයක් පැවැත්වීමට වැනි අවස්ථාවන් හි දී සිසුන්ට ආර්ථික, සමාජයීය, ආගමික සීමාවන්ට යටත් වීමට සිදුවේ. එවැනි අවස්ථාවලදී ඇතැම් අය එම කාර්යයන් අතහැර දැමීමට පවා පෙළඹේ. මේ නිසා ඕනෑම අවස්ථාවකට මුහුණ දීමට හා අභියෝග බාර ගැනීමට ශිෂ්‍යයන් හුරුකිරිමට මෙයින් බලාපොරොත්තු වෙයි.

3. **සාධාරණ උත්සාහය** - පොදු යහපත, සුභ සාධනය සඳහා ක්‍රියාකිරීම සහ එහි දී සියල්ලන්ට ම සාධාරණ ලෙස සලකා යහපත් සමාජයක් කරා එළඹීමට යත්න දැරීම මෙහි දී කරනු ලබන මැදිහත්වීමේදී මුහුණ දීමට සිදුවන අසීරුතාවලට වඩා කරනු ලබන කාර්යයෙන් ලැබෙන ප්‍රයෝජන සහ එමඟින් ඉටුවන සමාජ සාධාරණත්වය කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරිමට බලාපොරොත්තු වෙයි.

4. **නිදහස** - ඕස්ට්‍රේලියානු සමාජය සතු සහ එහි පුරවැසිභාවයට හිමි සියලු වරප්‍රසාද හා අයිතිවාසිකම් භුක්ති විඳීම. එසේ භුක්තිවිඳීමේ දී අනවශ්‍ය මැදිහත් වීම් හා බලපෑම්වලට මුහුණ නො පෑම හා සෙසු අයගේ අයිතිවාසිකම් වෙනුවෙන් පෙනී සිටීම. මෙහි දී තමා ගේ මෙන් ම අන් අයගේ ද අයිතිවාසිකම් සුරැකීම එකසේ වැදගත්වන බව අවධාරණය කර ගනී.

5. **අවංකබව හා විශ්වසනීය බව** - අවංකවීම, හිතවත් වීම සහ සත්‍යයට ගරු කිරීම. අවංකබව මඟින් සත්‍ය තහවුරු වන බවත් සත්‍යවාදී වීම මඟින් සමාජ සාධාරණත්වය සහ අවංකබව සුරැකෙන බවත් තේරුම් ගනී.

6. **සාධු බව** - සාධු ධර්ම හා ප්‍රතිපත්තිවලට අනුකූලව යහපත් ගුණධර්ම සහිත හැසිරීම - ගුණගරුක වීම සහ යහපත් හැසිරීම මඟින් තමාගෙන් අන් අයට කිසිදු හානියක් සිදු නොවේ. එමඟින් අන්අයගෙන් තමාට සිදුවන හානියද අවම ය. මෙමඟින් සමාජයේ සාමකාමී බව සහ සාරධර්ම සුරැකීමට නිතැතින් පෙළඹේ.

7. **ගෞරවාන්විත හැසිරීම** - අනෙකුත් අයට ගෞරව සහිතව හා සැළකිලිමත්ව ක්‍රියාකිරීමෙන් ඔවුන්ගේ සිතුම්, පැතුම්වලට ගරු කිරීම මෙහි දී අන්‍යෝන්‍ය ගෞරවය පළ කිරිම ඉතා වැදගත් වේ. අන් අයගේ සමාජ තත්ත්වය, ආගම, භාෂාව, කුලය, වැනි සාධක පිළිබඳව සැළකිල්ලට නොගෙන අන් අය සමඟ කටයුතු කිරිම වැදගත් වන අතර ගරුකිරීම තුළින් ගෞරවය අත්කර ගැනීමට උත්සාහ කිරීමට යොමු වේ.

8. **වගකීම** - තම තමන් ගේ ක්‍රියාවලට තමන් වගකිම භාර ගත යුතු ය. මතභේද ප්‍රචණ්ඩකාරී නොවී සාධනීය ලෙස විසඳා ගැනීමටත් සාමකාමී ලෙස සමාජයට දායක වෙමින් පරිසරය රැකගැනීමට යුහුසුළු වීමටත් යොමු කෙරේ. විශේෂයෙන් තමා අතින් සිදුවන දුර්වලතා අන් අය වෙත පැවරී ම කිසිසේත් ම පිළිගත නො හැකි කරුණක් බවත් වගකීම පිළිබඳව මෙන් ම වගවීම පිළිබඳව ද සැළකිලිමත් විය යුතු බවත් අවධාරණය කිරිම මෙමඟින් බලාපොරොත්තු වේ.

9. **අවබෝධය, ඉවසීම, හා ඇතුළත් කිරිම** - අනුන් ගැන දැනුවත් වීම මෙන් ම ඔවුන් ගේ සංස්කෘතීන් අවබෝධ කරගෙන විවිධත්වය පිළිගැනීමට යොමු කරයි සෑම ජනකොටසක් ම ඇතුළත් කර ගැනීම හා ඔවුන්ට සාධාරණ ලෙස සැලකීම ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදයේ කැපී පෙනෙන ගුණාංග ය යි. එමෙන් ම කරනු ලබන කාර්යය හෝ මැදිහත්වීම පිළිබඳ වැඩි දෙනෙකු ගේ අදහස් විමසීමත් ඒවා පොදු තත්ත්වයක් යටතේ සාකච්ඡා කරමින් එකඟතාවකට පැමිණීමත් මෙමඟින් බලාපොරොත්තු වේ.

ඉහත සාකච්ඡා කරන ලද නව ආකාර සාරධර්ම මාලාව තුළින් පෙන්නුම් කරන ප්‍රධාන ලක්ෂණය වන්නේ සාරධර්ම බලෙන් පැවරීමට හෝ අන්ධානුකරණයෙන් කරුණු ලෙස උගන්වනවාට වඩා ශිෂ්‍යයාට නිදහස්ව හා විචක්ෂණශීලීව සිතාමතා තීරණ ගෙන වගකීම් සහිතව, කැමැත්තෙන් ම ක්‍රියාකිරිමට විෂයමාලාව තුළින් යොමු කිරිමයි. මේ ඔස්සේ ශිෂ්‍යයාගේ දැක්ම, සංජානනය හා හැසිරීම ක්‍රමයෙන් සකස් වන්නට හා සාරධර්මවලට අනුගතව හැසිරීමට නොදැනුවත්වම හුරුව ලබා ගනී. මෙය සාරධර්ම ඉගැන්වීම සඳහා සාර්ථක ප්‍රායෝගික භාවිතයක් බව පෙන්වා දීමට පුළුවන.

4.0 සාරධර්ම ඉගැන්වීමේ ක්‍රම

සාරධර්ම උගන්නවා වෙනුවට ඒ පිළිබඳව අත්දැකීම් ලබා ගැනීමට - විඳ ගැනීමට සැලසීමෙන් වඩා මැනවින් ඒම ගුණධර්ම චරිත ගත වන බව කාරියවසම් (2007) කියයි. ඔහු පෙන්වා දෙන තර්කය වන්නේ කිසිවකු සාරධර්මවලින් සමන්විතව උපදින්නේ නැති බවත්, ළාබ වියේ සිට ම ඔහු / ඇය ලබන හැම අත්දැකීමක් ම ඔහුගේ සාරධර්ම පෝෂණයට හේතුවන බවත් ය. (පි:116)

සාරධර්ම අධ්‍යාපනය පෘථුල හා විවිධ පැතිකඩ සහිත ක්ෂේත්‍රයක් බව ගිල්බර්ට් සහ හෝපර් කියයි. (1996). ඒ අනුව සාරධර්ම පෘථුල හා විවිධ පැතිකඩ සහිත ක්ෂේත්‍රයකි. එය ලබා දිය හැකි වඩාත් ම හා යෝග්‍යත ම පිළිවෙත ලෙස දැනට පාසලේ ක්‍රියාත්මක වන විධිමත් විෂයමාලාවේ සෑම විෂයයකින් ම සාරධර්ම මතුකර ගනිමින් ඉගැන්වීම බව කාරියවසම් (1995). දක්වා තිබේ

මේ නිසා ඩෙබොරෝෂ් (2008) පවසන්නේ සාරධර්ම අධ්‍යාපනය ඵලදායි ලෙස සිදුකළ හැක්කේ අකර්නම්‍ය දේශන මාර්ගයෙන් නොවන බව යි.

මේ අනුව ගුරුවරයාට සාරධර්ම ඉගැන්වීම සඳහා විවිධ ඉගැන්වීම් ක්‍රම භාවිත කිරීමට සිදුවේ. ඒ සඳහා සිසුන්ව ගතිකව ඉගෙනීම සඳහා සහභාගී කරගැනීමත්, යථාර්තවාදී ප්‍රායෝගික අත්දැකීම් ඔවුන්ට ලබාදීමත් මෙහි දි ඉතා වැදගත් වේ.

යම්කිසි විෂයයකට අදාළව හොඳ ඉගැන්වීමක් ලෙස අදහස් කරන්නේ එම විෂයයේ ස්වභාවය පිළිබඳව, එහි තර්කානුකූල ව්‍යුහය පිළිබඳව සහ එයට අදාළ ක්‍රමවේද පිළිබඳව මෙන් ම සුවිශේෂී විෂයය හා බැඳුණු ආකල්ප හා වටිනාකම් ආදර්ශ ලෙස දක්විය හැකි ආකාරයට අවලෝකනයක් සිසුන් අත් කරගන්නා ආකාරයට ඉගැන්වීම බව සෂ්මා (2011) අනාවරණය කරයි. එමෙන් ම ගුරුවරයා ගේ එම ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය මානුෂීය හා ධනාත්මක හැඟීම්වලින් සංයුක්ත වීම වැදගත් වේ. ඉගැන්වීමට බලාපොරොත්තු වන පාඩම තුළ නිර්මාණාත්මක බව, සිසු හැඟීම් අවදිකරවීම, සහ එය සිසුන් ගේ ස්වයං අවබෝධය සඳහා උදව් විය යුතු ය. ප්‍රශ්නකරණය. අනාවරණය, ගවේෂණයට උනන්දු කිරිම සහ අවබෝධ කරගත් සාරධර්ම ගොඩ නගා

ගැනීමට සාරධර්ම පිළිබඳ දැනුම ප්‍රායෝගික සහ අර්ථවත් ලෙස භාවිතයට යොදා ගැනීමට අවස්ථාව සැපයිය යුතු බව ඔහු තම අධ්‍යයනයෙන් වැඩි දුරටත් පෙන්වා දෙයි.

සාරධර්ම ඉගැන්වීම සඳහා ගුරුවරයෙකුට පංති කාමරය තුළ භාවිත කළ හැකි ක්‍රම කිහිපයක්ද සෂ්මා (2011) දක්වා තිබේ. ඒවා නම්,

1. **කතාන්දර ක්‍රමය** - ළමයින්ට සාරධර්ම හා සදාචාර ඉගෙනීමට යොදාගත හැකි හොඳ ම ක්‍රමය කතාන්දර ක්‍රම යයි. ජාතක පොත,

   ඊසොප්ගේ උපමා කතා, බයිබල කතා, ජන කතා යනා දී මූලාශ්‍රවලින් පහසුවෙන් කතන්දර සපයා ගත හැකි ය. නිදසුන් ලෙස සාම ජාතකය, සත්ත කුම්භ ජාතක වැනි ජාතක කතාවලින් ඉස්මතු වන චරිතාරෝපණය මඟින් සාරධර්ම මතුකර දක්වීම සහ තහවුරු කිරීමට ගුරුවරයාට කටයුතු කළ හැකි ය. (ඕනෑම ආගමක ම මෙවැනි ආගමික චරිතානයන කතා තිබේ.)

2. **කෙටි උපාඛ්‍යාන** - වැදගත් සිදුවීම් සහ සුවිශේෂ ක්‍රියා පිළිබඳ තබා ගන්නා කෙටි සටහන්, පුවත් පත් වාර්තා, ප්‍රායෝගික ජීවිතයේ සිදුවීම් සහ විවිධ පුද්ගල චරිතවලට අදාළ සිදුවීම් ප්‍රායෝගිකව භාජන කිරිම. දරුවන් විසින් නිරතුරුව කරනු ලබන සාරධර්ම වර්ධනය ආශ්‍රිත ක්‍රියා සටහන් කිරිම සහ ඒවා ප්‍රදර්ශනය මඟින් දිරි ගැන්වීම, නිදසුන් ලෙස අහුලා ගත් මුදල් පසුම්බියක් හෝ වෙනත් වටිනා දෙයක් පාසලට භාරදීම පිළිබඳව පාසල් උදෑසන රැස්වීමේ දී එවැනි දරුවන් අගය කිරිම

3. **උපුටා ගැනීම්** - විවිධ චින්තකයින්, දාර්ශනිකයින් සහ අධ්‍යාපනඥයන්ගේ අදහස්, නිදසුන් : බුදුරජාණන් වහන්සේගේ මහා කරුණා ගුණය, මහත්මා ගාන්ධි තුමාගේ "අවිහිංසාවාදය" වැනි ප්‍රකාශ උපුටා ගැනිම සහ ප්‍රකාශ කිරිම.

4. **ප්‍රශ්නකරණය** - සිසුන් ගේ සාරධර්ම පිළිබඳව ඇති ආකල්ප අනාවරණය කරගැනීමට සහ ක්‍රමිකව ඒවා වෙත යොමු කිරිම සඳහා ප්‍රශ්න කිරිම සිදු කළ හැකිය. නිදසුන් ලෙස යමෙකුට උදව් කිරිම

සම්බන්ධයෙන් "එසේ කළොත් හොඳයි නේද? එසේ කිරීමෙන් ඔබට ලැබෙන ප්‍රයෝජන මොනවාද?" සුහදව ප්‍රශ්න කිරිම.

5. **ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ අභ්‍යාස** - තමා අන් අය සමඟ අන්තර් ක්‍රියා සිදුකළ අයුරු යළි සිතා බැලීමට තමා කළ නිවැරදි හා වැරදි වැඩ පිළිබඳ ඉදිරියට සහ පසුපසට කල්පනා කිරිමට ශිෂ්‍යයන්, යොමු කිරිම හා ඒ සම්බන්ධව තමන්ට සිතෙන දේ ලිවීමට ඔවුන් යොමු කිරිම.

6. **සාරධර්ම පාදක වැකි ප්‍රදර්ශනය කිරීම** - "අන් අයට උදව් කරමු, අසරණයින්ට පිහිට වෙමු, පරිසරය සුරකිමු, වැඩිහිටියන්ට සළකමු" යනාදී ප්‍රකාශ ඇතුළත් වැකි සිසුන්ට කියවීමට හැකිවන සේ පාසල් පරිසරය අවට ප්‍රදර්ශන කිරීම - නිදසුනක් ලෙස බොහෝ පාසල්වල ඇති සාරධර්ම වෘක්ෂය පෙන්වා දිමට පුළුවන.

7. **සාරධර්ම පදනම් කරගත් ගීත කවි රචනය** - ගීත සහ කවි ළමුන්ට ඉතා සමීප, ඔවුන්ට සංවේදී ආවේදනයන් ඇති කිරීමට යොදාගත හැකි ක්‍රමවේදයකි. නිදසුන් ලෙස "මව්පිය ගුණය කියැවෙන ගීත ශ්‍රවණයට සහ රචනයට සිසුන් උනන්දු කළ හැකි ය. එමඟින් දරුවන් වෙනුවෙන් දෙමාපියන් කර ඇති කැප කිරීම් යළි ඉස්මතු කිරිම, ඒ වෙනුවෙන් දරුවන්ට කළහැකි ප්‍රතිඋපකාර ඉස්මතු කළ හැකිය. ඒ පිළිබඳව ඔවුන් සමඟ සාකච්ඡා කළ හැකිය.

8. **සාරධර්ම ඇතුළත් තේමාවන් ප්‍රකාශ කළ හැකි පරිදි චිත්ත වේග/ අභිචලන දැක්වීම** - මුහුණේ ඉරියව් මඟින් කැමැත්ත/ අකමැත්ත, දුක/ සතුට, එකඟතාව/ විරුද්ධ වීම ප්‍රකාශ කළ හැකි ය.

ඉහත දක්වන ලද ක්‍රමවලට අමතරව සාරධර්ම අධ්‍යාපනය කෙරෙහි උනන්දුව දක්වන පාසල්වලට විෂයමාලාවෙන් සාරධර්ම මතුකර ගැනිම අවධාරණය කරමින් ඒ හා සම්බන්ධ විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් ඇතුළත් ව්‍යාපෘති ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ය. නිදසුන් ලෙස උදෑසන රැස්වීම්, චිත්‍ර ප්‍රදර්ශන, නාට්‍ය නිර්මාණ, චාරිකා, ආගමික වැඩසටහන්, ශිෂ්‍ය සංවර්ධන පුහුණු සැසි යනාදිය යොදාගත හැකි ය. එමෙන් ම සාරධර්ම අධ්‍යාපනය පාසලක ප්‍රශස්ත මට්ටමකින් පවත්වා ගත හැකි වන්නේ ඒ පිළිබඳව ගුරු මණ්ඩලයේ දැනුම, ආකල්ප, කුසලතා, ඉහළ මට්ටමකින් පැවතියහොත්

පමණි. එබැවින් තම පාසලේ ගුරුමණ්ඩලය සඳහා සාරධර්ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පුහුණු සැසි සංවිධානය වීම ද අවශ්‍ය වේ. අප මතක තබා ගත යුතු කාරණාව වන්නේ සාරධර්ම ඉගැන්වීමෙන් තොරව පාසලක් පවතින්නේ ද නැති බවයි.

ඉහත සාකච්ඡා කරන ලද සමස්තය විග්‍රහ කරන විට අපට පැහැදිලිවන කරුණ වන්නේ සාරධර්ම දෛනික ජීවිතයේ දී මෙන් ම සමාජ ජීවිතයේදී ද විවිධ අවස්ථාවන්හි දී අප ක්‍රියාකළ යුතු ආකාරය පිළිබඳ තීරණ ගැනීමට අප යොමු කරන සවිඥානික සාධකයක් වන බව යි. මේ නිසා සාරධර්ම පිළිබඳව ඉගෙනීම මෙන් ම එය සතත අභ්‍යාසයෙ හි යෙදවීම ද වඩා යහපත් පුරවැසියකු බිහිකිරීමේ කාර්යයේ දී මහඟු පිටිවහලක් වනු ඇත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

කාරියවසම්, සී. (1995). සාරධර්ම අධ්‍යාපනයේ මූලිකාංග, ශ්‍රී ලංකා ජාතික අධ්‍යාපන වාර ප්‍රකාශනය, අංක 34, කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය.

කාරියවසම්, සී. (2007). ගුරුවරයා වෘත්තීය තත්ත්වයට පත් කිරීම. සාර ප්‍රකාශන හා මුද්‍රණ කොට්ටාව.

ක්‍රිෂ්ණ මූර්ති, ජේ. (1987). අධ්‍යාපනය, අනුවාදය, ඩබ්.ආර්. ෆොන්සේකා, නුගේගොඩ, ශ්‍රී ලංකා ක්‍රිෂ්ණ මූර්ති මධ්‍යස්ථානය.

Allport, G.W. (1961). Patteru and growth in Personality New York, Holt, Rinehart and winston.

Beane, J. (1990). Affect in the curriculum, London, Routledge and kegan paul.

Hill, B. (April 2004). Keynote address, First National Forum on Values Education, Melbourne. http : // www.curriculum.edu.

Gilbert, R. & Hopper, B. (1996). Cited in Kwon et al (2005) Values in the New Zeland curriculum Calum. Wilf Mal colm, Institute of Educational Research : University of Waikato.

Maslaw, H. (1970). Religious, Values and Peak experience. Penguins.

Sushma, Gulati. (2011). Teaching Techniques Pedagogical Aspects of values Education www.unesco.org / Education / pdf.

Thapar. M. (2005). Importance of Value Education http: //www.keralaeducation.com / & http://kerala.com

Roucek, M. (1973). The nature of Kuman Values, The Free Press, New Your.

Wynne, E. (1985). The great tradition of education transmitting moral values, Educ: Leader.

Wynne, E. (1988). Let's teach morality to our students curriculum. Rev.

National Framework For Values Education In Australian schools (2005). Commonwealth of Australia. ISBN 064277496

2

වැඩලෝකයට අවශ්‍ය නිපුණතා සංවර්ධනය සඳහා අධ්‍යාපනය

ඩබ්. එම්. ශාමින්ද වනසිංහ
කථිකාචාර්ය, ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1.0. හැඳින්වීම

අධ්‍යාපනය යනු හුදෙක් දැනුම සම්ප්‍රේෂණය කිරීම පමණක් නොවේ. පුද්ගලයාගේ පූර්ණ සංවර්ධනයක් හෙවත් හිස, හද, අත යන අංශ තුනෙහි ම සමබර වර්ධනයක් ඇති කිරීම අධ්‍යාපනයේ කාර්යභාරය විය යුතු බවට මහත්මා ගාන්ධි චර්යා අධ්‍යාපන ක්‍රමය ඉදිරිපත් කිරීම තුළින් පෙන්වා දී ඇත (Aggarwal, 1995). අධ්‍යාපනය පිළිබඳව පුළුල් නිර්වචනයක් Taneja විසින් ද ඉදිරිපත් කර තිබේ.

"අධ්‍යාපනය යනු මිනිසා ගේ කායික, මානසික, සමාජයීය, සදාචාරාත්මක හා ආධ්‍යාත්මික ආදී සහජ ශක්තීන් නො නවත්වා වර්ධනය කරන්නාවූ නිත්‍ය ක්‍රියාවලියකි" (Taneja, 1990, පි : 2)

අධ්‍යාපනය තුළින් පුද්ගලයාගේ දැනුම පමණක් නොව සමස්ත සංවර්ධනයක් සිදුවීමේ අවශ්‍යතාව ටැනේජා ගේ ඉහත අදහස මඟින් පැහැදිලි වේ.

අධ්‍යාපනය ලබන ශිෂ්‍යයා අනාගත පුරවැසියෙකි. මෙම පුරවැසියා සමාජයට වැඩදායී පුද්ගලයෙකු කිරීම මෙන් ම ආර්ථික සංවර්ධනයට දායකත්වය ලබා ගත හැකිවන සේ සකස් කිරීම අධ්‍යාපනයෙන් සිදුවිය යුතු

ය. නමුත් ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වරින් වර අසන්නට ලැබෙන විවේචන අනුව ඉහත අපේක්ෂණ, ඉටුවන්නේ ද යන ගැටලුව අප ඉදිරියේ පවතී.

ශ්‍රී ලාංකීය අධ්‍යාපනයේ දක්නට ඇති ප්‍රධාන දුර්වලතා අතුරින් ප්‍රමාණය ඉක්මවා ගිය ඒකීයත්වය මූලික දුර්වලතාවක් ලෙස විශේෂ කාරක සභා වාර්තාව (1943) අවධාරණය කර තිබේ. වර්තමානයේ දී ද සමස්ත ශිෂ්‍ය ප්‍රජාවට එක සමාන අධ්‍යාපනයක් ලබාදීමට කටයුතු කරන ආකාරය දක්නට ලැබේ.

අධ්‍යාපනය තුළින් මානව ප්‍රාග්ධනයක් නිෂ්පාදනය කළ යුතු වුවද, එය ඉටු නො වන බව 1972 ප්‍රතිසංස්කරණ හඳුන්වා දෙමින් අධ්‍යාපනයේ නවමග (1972) සඳහන් කර තිබේ.

"මෙතෙක් අපේ පාසල් හි පැවති පශ්චාත් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයෙන් කෙරුණේ ප්‍රායෝගික ක්‍රමයෙන් සම්පූර්ණයෙන් ඈත් වූත්, හුදෙක් පොතේ දැනුමට සීමා වූත් සිසු පිරිසක් අ.පො.ස. (සාංපෙ) විභාගයට සූදානම් කරවීම ය (අධ්‍යාපනයේ නව මඟ ; 1972, පි : 08)

එයට පිළියමක් ලෙස ප්‍රාග්වෘත්තීය විෂයයන් හඳුන්වා දෙන බව එහි පැහැදිලි කර ඇත. ඒ තුළින් ජීවිතයේ එදිනෙදා ප්‍රයෝජනවත් වන කුසලතා ඉගැන්වීම් අපේක්ෂා කරනු ලැබී ය.

එසේ ම 1981 දී ද නැවතත් පැවති අධ්‍යාපනය විවේචනය කරමින් නව ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාවලියක් හඳුන්වා දෙනු ලැබී ය. මෙම යෝජනාවල මූලික අරමුණ ලෙස ළමයා ගේ සංවර්ධනය සුසංගත ලෙස සිදුවීමට ඉඩ සලසා එමඟින් ළමයා සමාජයට මෙන් ම සමාජයේ වැඩට සුදුස්සෙකු කිරීම බව (අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා , 1981) සඳහන් කර තිබේ. එමඟින් ද පවතින අධ්‍යාපන ක්‍රමය ළමයාට ප්‍රායෝගික වැඩ සඳහා යෝග්‍ය නොවන බවට පිළිගෙන තිබේ.

අධ්‍යාපනය තුළින් මානව ප්‍රාග්ධනයක් නිෂ්පාදනය නොවන බව කුලරත්න (1982) විසින් ද පෙන්වා දී තිබේ.

"අධ්‍යාපනය සඳහා යොදවන සම්පත් වැඩිකර එහි ප්‍රමාණාත්මක වර්ධනයක් සිදුවුවත් නායකයන් බලාපොරොත්තු වූ ආකාරයේ ආර්ථික සංවර්ධනයට අවශ්‍ය මානව ප්‍රාග්ධනයක් නිර්මාණය නොවී ය.
(Kularatne, 1982 පි ;11)

අධ්‍යාපනය අනාගතය උදෙසා සකස් විය යුතු බව පෙන්වා දෙන ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම (1992) අධ්‍යාපනය දිය යුත්තේ අනාගතයේ දී ඔවුන්ට මුහුණ පෑමට සිදුවන ජීවිතයේ ප්‍රශ්නවලට මුහුණ දීමට ශක්තියක් ඇති කරවන ආකාරයට බව ද ප්‍රකාශ කරයි.

අධ්‍යාපනය හා එහි කාර්යභාරය පිළිබඳව විමසීමේ දී සේනාධීර (2008) විසින් ද ලාංකීය ද්විතියික අධ්‍යාපනයේ අඩුපාඩු කීපයක් පෙන්වා දී තිබේ.

- විෂයමාලාවේ ශාස්ත්‍රීය නැඹුරුව ශිෂ්‍යාගේ පෞද්ගලික සංවර්ධනයටත්, අදාළ කුසලතා ප්‍රමාණවත්ව දියුණුකර ගැනීමට උපකාරී නොවීම.
- ශිෂ්‍යයෙකු ගේ අනාගත ජීවනෝපාය සඳහා අවශ්‍ය වන වෘත්තීය කෞශල්‍යයන් ලබාදීම කෙරෙහි ද්විතීයික අධ්‍යාපන විෂයමාලාව හා ඉගැන්වීම් ක්‍රමවලින් වැඩි අවධානයක් යොමු නොවීම.
- රැකියා ක්ෂේත්‍රයක නිරතවීමට ප්‍රයෝජනවත් වන ගෘහ ආර්ථික විද්‍යාව, වඩුවැඩ, මේසන්වැඩ, විදුලි කාර්මික ආදී විෂයයන් හැදෑරීම සඳහා ශිෂ්‍යයන් දක්වන අයහපත් ආකල්ප (සේනාධීර, 2008 ; පි : 5 - 6)

ඉහත සඳහන් සියලු අදහස් අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය ආර්ථික සංවර්ධනය උදෙසා අවශ්‍ය නිපුණතා සංවර්ධනය සඳහා යොමුවීමේ අඩුවක් දක්නට ලැබෙන බව පැහැදිලි ය. වත්මන් අධ්‍යාපන ක්‍රමය විභාග සමත්වීම මූලික කරගෙන ක්‍රියාත්මක වන ආකාරයක් දක්නට ලැබේ. එම නිසා ද්විතියික අධ්‍යාපනය හා වැඩ ලෝකයට අවශ්‍ය නිපුණතා සංවර්ධනය පිළිබඳව විමසීමක් කිරීම මෙම ලිපියෙන් අපේක්ෂා කෙරේ.

2.0. වැඩ ලෝකයට අදාළව නූතන අධ්‍යාපනයේ කාර්යභාරය

අධ්‍යාපනය ලබාදීමේ දී ශාස්ත්‍රීය අංශය මෙන් ම ප්‍රායෝගික අංශය ද එක සේ සඳහන් වේ. ප්‍රායෝගික අංශය තුළින් ශිෂ්‍ය කුසලතා දියුණු කිරීමෙන් ඔවුන් වැඩ ලෝකයට සුදුස්සන් බවට කළ හැකිය .වර්තමාන වැඩලෝකය තුළ සුවිශේෂී කුසලතා පුහුණු කිරීම වෙනුවට බහු කුසලතා සහිත ශ්‍රම වෙළඳපොළක් කෙරෙහි ද්විතියික අධ්‍යාපනයේ අවධානය යොමුවීමේ අවශ්‍යතාව Giddens, (2008) පෙන්වා දී තිබේ. එසේ ම වැඩ ලෝකය හා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අදහස් දක්වමින් ෆාගන් (2006) අධ්‍යාපනය තුළින් ආර්ථික සංවර්ධනයට අවශ්‍ය ආර්ථික, මානව, සමාජ, සංස්කෘතික හා භෞතික ප්‍රාග්ධනය නිෂ්පාදනය සඳහා අවධානය යොමු විය යුතු බව පෙන්වා දෙයි. දැනුම සම්ප්‍රේෂණය තුළින් පමණක් ප්‍රාග්ධන නිෂ්පාදනයක් නොවන බවත් ඉන් සිදුවන්නේ පොතේ දැනුමට සීමා වූ යාන්ත්‍රික මිනිසුන් පමණක් බිහිවීම බව සඳහන් කරන ඔවුහු වැඩ ලෝකයේ අවශ්‍යතා සපුරාලීමේ දී යාන්ත්‍රික මිනිසුන් බිහි වීමෙන් පලක් නොවන බව අවධාරණය කරයි.

සමස්ත ආර්ථික ක්‍රියාවලිය තුළ සිදුවන වෙනස්කම්වලට සමගාමීව අධ්‍යාපනයද වෙනස් විය යුතු බව Hughes සහ Kro hler (2005) පෙන්වා දෙති. ද්විතීයික අධ්‍යාපනය වැඩ ලෝකයට අදාළ වීමත්, ගුණාත්මක වීමත් අවශ්‍ය බවද ඔවුහු අවධාරණය කරති. අධ්‍යාපනයේ කාර්යභාරය පිළිබඳව අදහස් දක්වන Child (2004) ගේ අදහස වී ඇත්තේ අධ්‍යාපනයේ කාර්යභාරය විය යුත්තේ බුද්ධිය හා කුසලතා යන දෙ අංශය ම සමබරව වර්ධනය කිරීම බව යි. එසේ ම අධ්‍යාපනය තුළින් වෘත්තියකට ඇතුළත් වීමේ හැකියාව වර්ධනය කළ යුතු බව Reid සහ Petoc 2 (2003) ගේ අදහස වන අතර Garratta සහ Shallcross (2003) පෙන්වා දෙන්නේ අධ්‍යාපනය දැනුම සම්ප්‍රේෂණයට සීමා නොවී වෘත්තීය පුහුණුව, වැඩ කරන සමාජය ප්‍රතිනිර්මාණය කෙරෙහි ද අවධානය යොමු වීමේ අවශ්‍යතාවක් දක්නට ලැබෙන බව යි. අධ්‍යාපනය ප්‍රජාතන්ත්‍රික සමාජයේ පදනම මෙන් ම පුද්ගල සමාජ හා ආර්ථික සංවර්ධනයේ තීරණාත්මක සාධකය වන බව Crawford, (2003) ගේ ද අදහස වේ. අධ්‍යාපනයේ භූමිකාවන් අතර වැඩ ලෝකයේ අවශ්‍යතා ඉටු කළ හැකි නිපුණතා සහිත පුද්ගලයන් බිහි කිරීමෙන් රටේ ආර්ථික සංවර්ධනයට දායකත්වය ලබාදීම අධ්‍යාපනයේ මූලික කාර්යයක් වන බව ඉහත අදහස් තුළින් පැහැදිලි වේ.

අධ්‍යාපනය හා වැඩ ලෝකය සම්බන්ධව ශ්‍රී ලංකාව තුළ ද නිරන්තරයෙන් සාකච්ඡාවට බඳුන් වෙමින් පවතී. නිදහස ලැබීමට පෙර යුගයේදී ද මෝර්ගන් කමිටුව වැනි කමිටු මාර්ග තුළින් ද්විතීයික අධ්‍යාපනය වැඩ ලෝකයට උචිත වන ආකාරයට සකස් කිරීමේ අවශ්‍යතාව පෙන්වා දෙනු ලැබ තිබේ. එසේ ම 1932 ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන යෝජනා ක්‍රමය, 1943 විශේෂ කාරක සභා නිර්දේශ, 1962 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා නිර්දේශ, 1972 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා, 1981 ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා, 1992 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා නිර්දේශ, 1988 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා හා 2003 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා නිර්දේශ ආදිය මගින් මේ සම්බන්ධව විවිධ පියවර ගැනීමට ගත් උත්සාහයන් හඳුනාගත හැකිය.

පාසල් අධ්‍යාපනය හා වැඩ ලෝකය සම්බන්ධ කිරීමේ අවශ්‍යතාව පෙන්වා දෙන අතුකෝරාල සහ අතුකෝරාල (1982), පාසල් කාලය තුළදී වෘත්තීමය හුරුවක් ලබා දීමේ යෝග්‍යතාව ද ප්‍රකාශ කර ඇත. ශ්‍රී ලංකාව මුහුණපාන ප්‍රධාන ගැටලුවලින් එකක් ලෙස ''අධ්‍යාපනය හා වැඩලෝකය අතර ඇති නො ගැළපීම'' තරුණයන් පිළිබඳ ජනාධිපති කොමිෂන් සභාව (1990) විසින් ද පෙන්වා දී තිබේ. 1988 ඇතිවූ තරුණ කැරැල්ලට අධ්‍යාපනය ද වගකිව යුතු බව කොමිෂමේ නිගමනය විය. ලංකාවේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විග්‍රහ කරන කාරියවසම් (1995) අධ්‍යාපනය ලැබූවන් ගේ රැකියා වියුක්තිය ඉමහත් අර්බුදයක් බව සඳහන් කරයි. වර්තමාන අධ්‍යාපනයෙන් බිහි වන්නේ රැකියා මවන්නන් නොව රැකියා සොයන්නන් බව ද තවදුරටත් පෙන්වා දෙයි. ඒ අනුව නූතන අධ්‍යාපනයේ කාර්ය භාරය වැඩ ලෝකයට උචිත ආකාරයට වෙනස් විය යුතු බව පැහැදිලි වේ.

වර්තමානයේ අධ්‍යාපනය පුද්ගලික සමාජ සචලතා කාරකයෙකු ලෙස අසාර්ථක වී ඇත්තේ ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනය හා වෘත්තිය අධ්‍යාපනය අතර ඇති නො ගැලපීම නිසා බව හෙට්ටිආරච්චි (1998) පෙන්වා දෙයි. පාසල තුළත් වැඩ ලෝකය පිළිබඳව ඉගෙනීමට අවස්ථාව සලසා දීම අධ්‍යාපනයේ කාර්යභාරයක් ලෙස දැක්විය හැකිය. උසස් අධ්‍යාපනය අහිමිව ගිය පිරිස ඵලදායී ලෙස විකල්ප සංවර්ධන මාර්ග කරා යොමු කරවීම පාසලේ හා ද්විතියික අධ්‍යාපනයේ භූමිකාවක් ලෙස සිල්වා (1998) විසින් ද පෙන්වා දී ඇත.

අධ්‍යාපනය හා වැඩ ලෝකය අතර සම්බන්ධතාවක් ඇති කිරිම සම්බන්ධව වර්තමාන සමාජය තුළ ඉල්ලුමක් පවතින බව ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම (2003) විසින් ද පෙන්වා දී ඇත. ඒ අනුව පාසල්වල කාර්ය භාරය වන්නේ ශ්‍රම වෙළඳපොල සඳහා අදාළ වූ මූලික බහුවිධ කුසලතා හා ආකල්පමය හා සංජානනමය පදනම සැපයීම බවද ප්‍රකාශ කර ඇත. අධ්‍යාපන ක්‍රමයක ප්‍රධාන අභිමතාර්ථය වනුයේ ජාතිය ගොඩනැඟීමට අවශ්‍ය පරපුරක් බිහි කිරිම බව රණසිංහ (2004) විසින් ද පෙන්වා දී තිබේ. ඒ සඳහා අධ්‍යාපනය හා වැඩ ලෝකය අතර කිට්ටු සම්බන්ධතාවක් ඇති කිරිම අවශ්‍ය බවද තවදුරටත් සඳහන් කරයි. අඛණ්ඩව වෙනස් වෙමින් පවතින ශ්‍රම වෙළඳපොලට සම්පත් ප්‍රජාව සූදානම් කිරිම රටක අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට පැවරි ඇති අභියෝගයක් බව පුංචිවෙඩික්කාරගේ (2009) දක්වයි. එම අභියෝගය ජය ගැනිමට නම් ශ්‍රම වෙළඳපොල ජයගත හැකි කුසලතා සහිත පිරිසක් බිහි කිරිම අවශ්‍ය වන බවත් ඒ සඳහා විෂයමාලාව නවීකරණය විය යුතු බවත් ඔහු පෙන්වා දෙයි.

ශ්‍රී ලංකාව තම අධ්‍යාපන මට්ටම ඉහළ නංවා ගැනීමට සමත් වුවත් අධ්‍යාපනය ඉහළ ම අයුරකින් ආර්ථික වර්ධනයට දායක වී අති බවක් හෝ දායක කර ගැනීමට හැකියාවක් ඇති බවක් හෝ නොපෙනෙන බව හේරත් (2009) පෙන්වා දී තිබේ. එයට හේතුව ශ්‍රම වෙළඳපොලේ අවශ්‍යතා ඉටු කිරිමට වත්මන් අධ්‍යාපනය ක්‍රමය අපොහොසත් වීම යි. එම නිසා නූතන ද්විතියික අධ්‍යාපනය ශ්‍රම වෙළඳපොලේ අවශ්‍යතා සපුරා ලීමට හැකිවන ආකාරයට ප්‍රායෝගික කුසලතා, නිපුණතා හා ආකල්පවලින් පරිපූර්ණ කිරිමට අවශ්‍ය බව සඳහන් කළ හැකි ය.

3.0 අධ්‍යාපනය හා වැඩ ලෝකය අතර සම්බන්ධය.

වැඩ ලෝකය යන්න ශ්‍රම හමුදාව, රැකියා ලෝකය, ශ්‍රම වෙළඳපොල ආදී ලෙස Dejnozka සහ Kapel, (1982) Barrow සහ Bulburn (1986) යොදා ගත් අවස්ථා දැකිය හැකි ය. වැඩ ලෝකය යනු පුද්ගලයන්ට සම්බන්ධ විය හැකි හෝ තිබෙන, අදාළ ක්ෂේත්‍රයන් හි, ගොවිපලවල් හි, කර්මාන්තයන්හි අති රැකියා අවස්ථා ලෙස ද (Sones, 2004) දැනට වැඩෙහි නිරත වීමට අපේක්ෂා කරන සියලු ම පුද්ගලයන්ට තිබෙන අවස්ථා ලෙස ද (Rooney, 2001) විග්‍රහ කර තිබේ.

අධ්‍යාපනය හා වැඩලෝකය අතර සම්බන්ධතාව පරීක්ෂා කිරීමේ දී විවිධ සමාජ විද්‍යාඥයන් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ දක්වා ඇති අදහස් ද වැදගත් වේ. අධ්‍යාපනය පිළිබඳ කාර්ය බද්ධවාදී පර්යාලෝකයකින් විමසීම උත්සාහ කළ Durkheim (1938) අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන කාර්ය සමාජ ප්‍රතිමාන හා වටිනාකම් සම්ප්‍රේෂණය කිරීම බව දක්වයි. එම අදහස අනුව යමින් Parson (1959) පාසල පුළුල් සමාජය නිරූපණය කරන කුඩා චිත්‍රයක් ලෙස හඳුන්වයි. පාසල් අධ්‍යාපනය පුද්ගලයාගේ අනාගත භූමිකාවන් තෝරා ගැනීමට සහාය වීමේ අවශ්‍යතාව පෙන්වා දෙයි. වැඩ ලෝකය තුළ තමාට හිමිකරගත හැකි ස්ථානය පිළිබඳ අවබෝධයක් පාසල් අවධිය තුළදී ම ලබා දීමේ අවශ්‍යතාව ද සඳහන් කරයි. අධ්‍යාපනය හා සමාජ ස්ථාරයනය අතර සම්බන්ධතාවක් ඇති බව ප්‍රකාශ කරන Davis සහ Moore (1946) අධ්‍යාපනය අනුව සමාජ ක්‍රමය තුළ විවිධ රැකියාවන් සඳහා තෝරා ගැනීමක් සිදුවන බව ද දක්වයි.

Dewey (1916) සඳහන් කරනුයේ අධ්‍යාපනය තුළින් පුද්ගලයා ගේ විභව්‍යතාවන් සම්පූර්ණ කර ගැනීමට උදව් කළ යුතු බව යි. ඒ අනුව පුද්ගලයාට තමන් කැමති අංශයක වෘත්තියක නිරතවීමට හැකි බව ද සඳහන් කරයි. අධ්‍යාපනය තුළින් සමාජ ප්‍රාග්ධනයක් නිෂ්පාදනය කිරීම අපේක්ෂා කළ ද එය ඉටු නො වන බව Collins, (1972) ගේ අදහසවේ. වැඩ ලෝකයේ පවතින රැකියා අවස්ථාවන්ට වඩා අධ්‍යාපනික මට්ටම් ඉහළ යාමක් අධ්‍යාපනය තුළින් සිදුවීම නිසා ඇතැම් රැකියා සඳහා සුදුසු පුද්ගලයන් සොයා ගැනීමේ දුෂ්කරතාවක් ඇතිවේ. වර්තමාන ශ්‍රී ලංකාව තුළ මෙම තත්ත්වය දැකිය හැකි ය.

අධ්‍යාපනය පිළිබඳ මාක්ස්වාදී දෘෂ්ඨිකෝණයකින් විග්‍රහ කරන Bowles සහ Gintis (1976) ප්‍රකාශ කරනුයේ අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන භූමිකාව ශ්‍රම ලෝකයේ ප්‍රත්‍යුත්පාදනයක් (Reproduction) කිරීම බව යි. Althusser (1971) ද ඊට සමාන අදහසක් ඉදිරිපත් කර ඇත. ශ්‍රම හමුදාවන්ට අදාළ කුසලතා ප්‍රති නිෂ්පාදනය හා සේව්‍යයන්ට අවශ්‍ය ආකාරයට සේවක ප්‍රතිසමාජානුයෝජනය ද අධ්‍යාපනයෙන් සිදුවන බව ඔහුගේ අදහස යි.

අධ්‍යාපනය තුළින් වැඩලෝකයට අවශ්‍ය පුද්ගලයන් සකස් කිරීම සිදුවිය යුතු බවට අදහස් ඉදිරිපත් වුව ද ඊට ප්‍රතිවිරුද්ධ අදහසක් Foster,

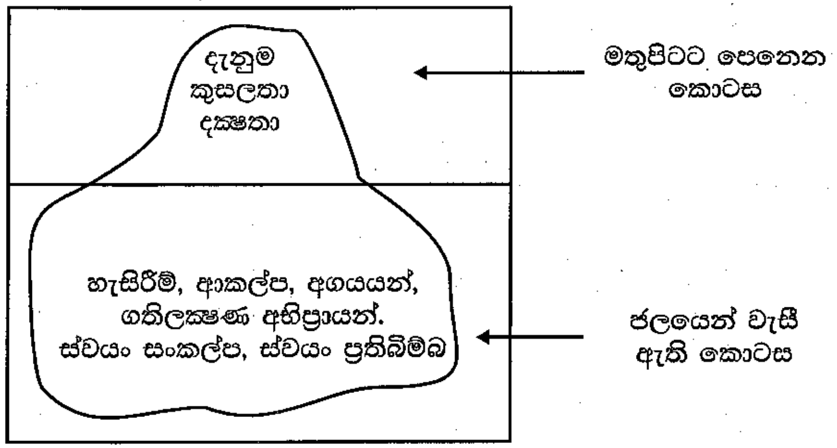
(1956) අධ්‍යාපනය හා බැඳුණු වෘත්තීය මිථ්‍යාව නමින් ඉදිරිපත් කර තිබේ. ඔහු සඳහන් කරනුයේ ශිෂ්‍යයන් සඳහා වෘත්තීය කුසලතා ලබාදීම පාසල් අධ්‍යාපනය මඟින් කළ නො හැකි බවත්, එසේ කළ හැකි යැයි සිතීම පවා මුලාවක් වන බව යි.

ද්විතීයික අධ්‍යාපනය වෘත්තීය පුහුණුව ලබාදීම අරමුණු කර ගැනීම වෙනුවට වැඩ ලෝකයේ සාර්ථකත්වය ලබා ගැනීමට අවශ්‍ය, ආරම්භක ශක්තිය, නම්‍යතාව, වගකීම, නිර්මාණශීලි බව, ගැටලු විසඳීමේ හැකියාව, තීරණ ගැනිම, කණ්ඩායම් සහයෝගීතාව, සන්නිවේදනය ආදී නිපුණතා ප්‍රගුණ කරවීම කෙරෙහි අවධානය යොමු වීමේ අවශ්‍යතාව හා වගකීම ලෙස අධ්‍යාපනය සැලකිය යුතු බව පැහැදිලි වේ.

4.0 වැඩ ලෝකයට අවශ්‍ය නිපුණතා සංවර්ධනය

නිපුණතාව යනු පුද්ගල සාර්ථකත්වයට අනියම් සම්බන්ධතාවක් සහිත කාර්යක්ෂමතාවයේ පිළිගත් මට්ටමක් දක්වෙන පුද්ගලයාට පසුපසින් ඇති ගති ලක්ෂණවල එකතුවක් බව (Spencer සහ Spencer (1993). නිර්වචනය කර තිබේ. පුද්ගලයන්ගේ සුවිශේෂී ක්‍රියාකාරිත්වයන් තුළින් පෙන්නුම් කරනු ලබන සුවිශේෂීව හඳුනා ගත හැකි හා මැනිය හැකි දැනුම, දක්ෂතා හා කුසලතා හෝ එවැනි අදාළ කරගත හැකි පුද්ගල ගති ලක්ෂණ නිපුණතාවක් ලෙස Juri Etal (2010) ඇතුළු පිරිස හඳුන්වයි.

නිපුණතාව විග්‍රහ කිරීම සඳහා ස්පෙන්සර් හා ස්පෙන්සර් "අයිස් කුට්ටි න්‍යාය" ඉදිරිපත් කර තිබේ. දිය මත පාවෙන අයිස් කුට්ටියක වැඩි කොටසක් ජලයෙන් යටව තිබෙන්නා සේ නිපුණතාවක ද අපට සෘජුව දෘශ්‍ය නොවන කොටස් ඇති බව ඔවුන්ගේ අදහස යි. ඔවුන් ඉදිරිපත් කරන අදහසට අනුව දැකිය හැකි හා නොහැකි කොටස් පහත රූප සටහනෙන් දක්වේ.



1. රූප සටහන - අයිස් කුට්ටි න්‍යාය.
(Spencer & Spencer, 1993. පි : 11)

ඉහත රූප සටහනට අනුව ද්විතීයික අධ්‍යාපනය මඟින් නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීමේදී දැනුම, කුසලතා හා දක්ෂතා පමණක් වර්ධනය කිරීම ප්‍රමාණවත් නොවන අතර ක්ෂණිකව දැකගත නොහැකි සැඟව ඇති අංශයන් ද මතු කරගෙන සංවර්ධනය කිරීම අවශ්‍ය වේ.

වැඩ ලෝකයට අදාළ නිපුණතා සංවර්ධනයේ දී වැදගත් වන ගති ලක්ෂණ රාශියක් Field සහ Drystale, (1991:25) දක්වා ඇත. ඒවා නම්, සවයං පාලනය, මනෝ භාවාත්මක හැකියාවන්, සවයං චින්තනය, තොරතුරු හා තාක්ෂණ කුසලතා, නිර්මාණශීලී බව, ගැටලු විසඳීමේ හැකියාව, සන්නිවේදන කුසලතා, කණ්ඩායමක් ලෙස වැඩ කිරීමේ හැකියාව, වැරදි හඳුනාගෙන නිවැරදි කිරීමේ හැකියාව, ඉගෙනුම් දිශාව තීරණය කිරීමේ හැකියාව, සාක්ෂරතාව හා වෙනත් භාෂා පිළිබඳ දැනුම වේ.

සේවායෝජක නියැදියකින් ලබාගත් තොරතුරු මත ලී ඇතුළු පිරිස (2009) රැකියාවක් ලබා ගැනීමේ දී අවශ්‍ය වන නිපුණතාවන් 08 ක් අනාවරණය කරගෙන තිබේ. භාෂාත්මක හැකියා, සන්නිවේදනය සංස්කෘතික සූදානම, සංදර්භ හඳුනා ගැනීමේ හැකියාව, තිරසාර පුරවැසි බව, ආකල්ප හා මානසික ඒකාග්‍රතාව, වෘත්තීය සාක්ෂරතාව හා විවේචනාත්මක කුසලතා ලෙස ඒවා ලැයිස්තුගත කර තිබේ.

Rychen සහ Salganil, (2005) වර්තමාන සමාජය තුළ සිදුවන සීඝ්‍ර වෙනස්කම් නිසා එක් නිපුණතාවක් පුහුණු කිරීම වෙනුවට බහු කුසලතා සංවර්ධනය කර ගතයුතු බව පෙන්වා දෙති. ශිෂ්‍යයන් ලබාගත යුතු නිපුණතා ලෙස අනුවර්තන හැකියාව, වගකීම් දැරීමේ හැකියාව, නිර්මාණශීලීත්වය, පෙළඹීම් සහිත බව, පූර්වාදර්ශී බව, නායකත්වය, චිත්තවේග සමබරතාව, විශ්ලේෂණාත්මක තර්කනය හා සන්නිවේදනය ආදිය ඇතුළත් විය යුතු බව ද දක්වා ඇත.

වැඩලෝකයට අදාළ නිපුණතා සංවර්ධනය පිළිබඳ දේශීය වශයෙන් ද විවිධ අධ්‍යයනයන් සිදු කර ඇති බව දක්නට ලැබේ. ගුරුසිංහ (1994) සේවායෝජකයන් ගේ අවධානය යොමු වන නිපුණතා ලෙස සන්නිවේදන, ගණිත සාක්ෂරඥානය, ප්‍රජාව පිළබඳ අවබෝධය, නායකත්වය, සමාජ අවබෝධය, වෙනස් කළ හැකි ධනාත්මක ආකල්ප. ආචාරශීලීත්වය හා ආත්ම විශ්වාසය ආදිය අනාවරණය කරගෙන තිබේ. සේනාධීර (1997) විසින් ද ද්විතීයික අධ්‍යාපනය හා සිසුන් ගේ රැකියා අපේක්ෂණ අතර අසමබරතාවක් දක්නට ඇතැයි සඳහන් කරයි. හේවාපතිරණ (1997) දී ප්‍රකාශ කර ඇත්තේ ද්විතීයික පාසලේ දී සෘජුව ම වෘත්තියක් ඉගැන්වීමට වඩා සමස්ත විෂයමාලාව තුළින් වෘත්තීන් පිළිබඳ මූලික නිපුණතා ලබාදීම වැදගත් වන බව ය.

ද්විතීයික අධ්‍යාපනයේ දී වෘත්තීය නිපුණතා ලබා දීම පිළිබඳ දෙමාපියන් තුළ සුභවාදී ආකල්පයක් දක්නට නො ලැබෙන බව කුමාරසිංහ (2000) ප්‍රකාශ කරයි. ඒ අනුව වැඩලෝකයට ඇතුළු වීමේ දී හසුරු කුසලතා ලබා සිටීමේ වාසි පිළිබඳව දෙමාපියන්, සිසුන් හා ප්‍රජාව දැනුවත් කිරීමේ අවශ්‍යතාව ද ඔහු පෙන්වා දී ඇත.

ගුණවර්ධන ඇතුළු පිරිස (1991) සේවායෝජකයන් බලාපොරොත්තු වන නිපුණතා 29 ක ලැයිස්තුවක් ඉදිරිපත් කර තිබේ. ගුණවර්ධන ඇතුළු පිරිස (2004) ශිෂ්‍යයන් වැඩලෝකයට පිවිසීම පහසු කරලීම සඳහා ප්‍රායෝගික විෂයයන් නිර්මාණය කර පාඨමාලාව තුළ ක්‍රියාත්මක කළ යුතු බව ප්‍රකාශ කර තිබේ.

එසේ ම විජේතුංග ඇතුළු පිරිස (2004) අ.පො.ස (උ.පෙ) සඳහා තාක්ෂණික විෂයධාරාවක් හඳුන්වා දීමේ වැදගත්කම ද, මහලේකම් (2007) වැඩ ලෝකයට අවශ්‍ය නිපුණතා සංවර්ධනය සඳහා උසස් පෙළ ව්‍යාපෘති නිසි පරිදි ක්‍රියාත්මක කිරීමේ වැදගත්කම ද අවධාරණය කර ඇත. සිසුන්

වැඩලෝකය ලෙස හඳුනාගෙන ඇත්තේ කායික ශ්‍රමය වැයකළ යුතු කාර්යයන් හි නිරතවීම බව ධනපාල බණ්ඩා (2007) සඳහන් කරන අතර ශිෂ්‍ය බහුතරයක් එවැනි රැකියා ප්‍රතික්ෂේප කරන බව ද පෙන්වා දෙයි. බස්නායක (2007) ගේ අදහස වී ඇත්තේ ද ද්විතියික අධ්‍යාපනය සිසුන්ගේ වෘත්තීය අභිරුචීන් අනුව සකස්වී නොතිබීම නිසා මිනිස් බල අවශ්‍යතා ඉටු නොවන බව ය.

විදේශීය මෙන් ම දේශීය වශයෙන් සිදුවී ඇති අධ්‍යයනයන් තුළින් වැඩලෝකයට නොබියව මුහුණ දීම සඳහා ශිෂ්‍යයන් තුළ වෘත්තීය නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව දැඩිව අවධාරණය කර ඇති ආකාරයත් වෘත්තියක් ඉගැන්වීම වෙනුවට ඕනෑ ම වෘත්තියකට අදාළ කරගත හැකි මූලික නිපුණතා ලබාදිය යුතු බවත් මෙයින් අපට පැහැදිලි වේ.

5.0 සමාලෝචනය

අධ්‍යාපනය හා වැඩලෝකයට අදාළ නිපුණතා සංවර්ධනය විමසා බැලීම මෙම ලිපියේ මූලික අරමුණ විය. අධ්‍යාපනය යනු දැනුම සම්ප්‍රේෂණය පමණක් නොව පුද්ගලයාගේ සමබර සංවර්ධනයක් ඇති කිරීම බවත් ඒ තුළින් වැඩලෝකයට සුදුස්සකු කිරීම බවත් පැහැදිලි විය. අධ්‍යාපනය හා වැඩලෝකය අතර සම්බන්ධය පිළිබඳව විවිධ සමාජ විද්‍යාඥයන් ඉදිරිපත් කළ මතවාදයන් විමසීමේදී ද මෙම සංකල්ප නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීමේදී අදාළ කරගත හැකි බව දක්නට ලැබිණි. වැඩලෝකයට අවශ්‍ය වන්නේ දැනුම මෙන් ම මූලික නිපුණතාවන් සපිරි පුද්ගලයන් බව ද. එක් නිපුණතාවක් වෙනුවට අළෙවි කළ හැකි, මාරු කළ හැකි, බහු කුසලතා ප්‍රගුණ කිරීම වැදගත් බව ද අනාවරණය කරගත හැකි විය. දේශීය හා විදේශිය වශයෙන් ඉදිරිපත් වූ කරුණු අනුව සන්නිවේදන වගකීම් දැරීම, අන්තර් පුද්ගල සම්බන්ධතා, වැනි නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීම අවශ්‍ය වන බවද පැහැදිලි විය. අයිස් කුට්ටි න්‍යායට අනුව නිපුණතා සම්පූර්ණයෙන් ම දෘශ්‍යමාන නො වන අතර සමහරක් සැඟව පවතින ආකාරයක්ද දක්නට ලැබිණි. වර්තමානයේ ශ්‍රී ලංකාව මුහුණ දී සිටින උගත් විරැකියාව සම්බන්ධව විසඳුම් ළඟා කර ගැනීම සඳහා ද්විතියික අධ්‍යාපන අවධියේ සිට ම ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනයට සමගාමීව වෘත්තීය නිපුණතා ළඟා කර ගැනීම කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කිරීමේ අවශ්‍යතාව මතු වී තිබෙන බව අවසානයේ දී සඳහන් කළ හැකි ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ කාරක සභා වාර්තාව (1943). කොළඹ.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය (1972). අධ්‍යාපනයේ නව මඟ, කොළඹ.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය (1981). අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා කොළඹ රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව, කොළඹ.

කාරියවසම් සී (1995). 21 සියවසට අධ්‍යාපනය, සාර ප්‍රකාශන, කොට්ටාව.

කුමාරසිංහ එච්. එම්. එස්. (2000). ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් සිසුන්ගේ හසුරු කුසලතාවන් වර්ධනය කිරීමෙහි ලා නිදහසින් පසු ශ්‍රී ලංකාවේ විෂය මාලාවෙහි ඇතිවූ වෙනස්කම් පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්, අධ්‍යාපනිපති උපාධිය සඳහා ඉදිරිපත් කළ අප්‍රකාශිත නිබන්ධනය, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

ගුරුසිංහ, ජී. අයි (1994). අධ්‍යාපනය හා සේවා නියුක්තිය ගැලපීමට වෘත්තියාභිමුඛ පාඨමාලාවන්හි අදාළත්වය, දර්ශනපති උපාධිය සඳහා ඉදිරිපත් කළ අප්‍රකාශිත නිබන්ධනය, කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය.

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාව (1992). රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව, කොළඹ.

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව (2003). සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්ති රාමුව කොළඹ.

තරුණයන් පිළිබඳ ජාතික ජනාධිපති කොමිෂන් සබා වාර්තාව (1990). රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව, කොළඹ.

ධනපාල බණ්ඩා ආර්. එම්. එම් (2007). පශ්චාත් නව යොවුන් විය සිසුන් වැඩ ලෝකය සංජානනය කර ගන්නා ආකාරය හා ඔවුන්ගේ රැකියා අපේක්ෂණවල ස්වභාවය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්, අධ්‍යාපනපති උපාධිය සඳහා ඉදිරිපත් කළ අප්‍රකාශිත නිබන්ධනය, කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය.

පුංචිවෙඩික්කාරගේ එල්. (2009). සෑම ගුරුවරයෙක් ම දැනගත යුතු ගෝලීයකරණය අධ්‍යාපන සඟරාව, 42 කලාපය, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය.

බස්නායක බී. ඒ. ජේ. එම්. (2007). අ.පො.ස (සා.පෙළ) හදාරා පාසල් අධ්‍යාපනය හමාර කරන සිසුන්ගේ වෘත්තිය අභිරුචීන් වර්තමාන වැඩ

ලෝකයේ පැතිකඩ සමඟ ගැළපෙන ආකාරය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්, අධ්‍යාපනපති උපාධිය සඳහා ඉදිරිපත් කළ අප්‍රකාශිත නිබන්ධනය, කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය.

මහලේකම් ඒ. (2007). දිවි පැවැත්ම සඳහා නිපුණතා සංවර්ධන ව්‍යාපෘති වැඩ ලෝකයට අවශ්‍ය නිපුණතා ලබා දීමට දරණ දායකත්වය පිළිබඳ කෙරෙන විමර්ශනාත්මක අධ්‍යාපනයක්, දර්ශනපති උපාධිය සඳහා ඉදිරිපත් කළ අප්‍රකාශිත නිබන්ධනය, කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය.

රණසිංහ එච්. (2004). විශිෂ්ට පාසලක් සඳහා අධ්‍යාපන සැලසුම්කරණය පුනෙර ප්‍රකාශකයෝ, නුගේගොඩ.

සේනාධීර එස්. (1997). කාලීන රැකියා අවශ්‍යතා සඳහා යෝග්‍ය නිපුණතා ඇති කිරීම් වස් අ.පො.ස (සා.පෙළ) විෂයමාලාවල ඇති කළ යුතු වෙනස්කම් මහරගම ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ පර්යේෂණ ආධාර මත ඉදිරිපත් කළ පර්යේෂණ වාර්තාව.

සේනාධීර එස්. (2008). ශ්‍රී ලංකාවේ ද්විතියික පාසල් විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ අවශ්‍යතා , ඇස් ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ මරදාන, කොළඹ 10.

සිල්වා ඩබ්. පී. (1998). පාසල සමාජ සංවර්ධනයට දායකත්වය ලබාදිය හැකි ස්ථානයකි. (සංස්) කොළඹ ජාතික සමාජ සංවර්ධන ආයතනය.

හෙට්ටිආරච්චි කේ. (1998). 21 ශතවර්ෂය සඳහා අධ්‍යාපනය ඇස් ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ මරදාන, කොළඹ 10.

හේරත් ටිකිරි නිමල් (2009). අධ්‍යාපනය ප්‍රතිලාභ රජයේ මැදිහත්වීම සහ ශ්‍රී ලංකාවේ මෑතකාලීන අත්දැකීම් සවුත් ඒසියන් ඉන්ටර්නැෂනල් ඉන්ස්ටිටියුට් ඔෆ් හයි එඩියුකේෂන් පුද්ගලිකසමාගම, නුගේගොඩ.

අතුකෝරාල ඩී. ආර්. සහ අතුකෝරාල එච්. එන් (1982) නව අධ්‍යාපන රචනා, ඇස් ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ, මරදාන, කොළඹ 10.

Aggarwal, J.C. (1995). Development and Planning of Modern Education, New Delhi, Vikas Publication.

Althusser, (1971). Lenin and Philosophy and Other Essays, London, NewLift Books.

.Barrow, R and Milburn, G. (1986). A Critical Dictionary of

Educational Concepts, New York, St. Martins Press.
Bowles, S & Ginitis, H. (1976). Schooling in capitalist in America, London, Routledge and Kegon paul.

Child, D. (2004). Psychology and the teacher, UK, Continuum.

Chisman, D. (1987). Practical Secondary Education, London, Commonwealth Secretariat.

Collins, R. (1972). Functional and conflict theories of educational stratification in Cosin, B.R. (Ed) Education, Structure and Society, Haramondsworth, Penguin.

Crawford (2003). Contemporary issues in education: An introduction, Norfolk, Peter Francis publishers.

Davis, K & Moore, W.F. (1945). Some principles of stratification in Bendix, R & Lipset, S.M (Ed) Class, culture and power, London, Routledge and Kegon paul.

Dejnozka E.L. and Kapel D.E. (1982). American Educators Encyclopedia, New York Greenwood Press.

Dewery, J. (1919). Democracy and education, New York, Macmillan.

Derkheim, E. (1938). The rule of sociological methods, New York, The free press.

Fagan, C. (2006). Three Es for teachers: Economics, Enterprise, Entrepreneurship,Journal of Teacher Development, Vol. 10 No.3, UK, Routledge.

Field, L & Drysdale, D. (1991). Training for competence, London Kegon.

Foster, P.J. (1965). The Vocational School Fallacy in Development Planning, IN Andreson, A and Bowman, J, (Ed) Education and Economic Development.

Garratt,D & Shallcross, T. (2003). Ideology and curriculum theory: Whole school approaches to education for sustainable development in.

Crawford (Ed) Contemporary issues in education: An introduction, Norfolk, Peter Francis publishers.

Gunawarna.C, Gunawardana, H.P.R, Kularatna. W.G, and Seneviratna H.M. (1991). Surver of Employers: Study of Education - Employment Linkages: University and other forms of Tertiary Education, Colombo, World Bank and Marga Institute.

Gunawardana,C., Wijetunga S, and Perera, L.P. (2004). Evaluation of the Effectiveness of the Implementation of Educational Reforms at Secondary School Level (Grade 6-11) Study Series No 9, Colombo, National Education Commission.

Giddens, A.(2008). Sociology, USA, Polity Press.

Hughes, M & Kroehler, C.J. (2005). Sociology: The core, Boston, Mcgraw Hill.
Juri, L, Coi.D, Felco. H, Arne.K, Christoph.L, Daniel.O, Odysseas. P and Worlf.S. (2010) A Model or competency gap analysis, Germany, L3s Research Centre.

Lie, Ky, Pang. V and Mansur, F. (2009). Employer perception on Graduate Literacies in Higher Education in Relation to the World of Work, Malayasia, University of Kebangsan.

Kularathna W.G. (1982). Graduate Unemployment and Under Employment in Sri Lanka. Unpublished M.A. in Education Thesis, University of Colombo.
Parson, T. (1964). The structure of social action, New York, The free press.

Reid, A & Petocz, P. (2003). The professional entry : Researching the relatiionship between students' conceptions of learning and their future professions, Paper presented at the 11th Improving student learning symposium, Hinckley, Hanover International Hotel.

Rychen, D.S & Salganil, L.H. (2005). Key competencies for a successful life and well functioning society, Paris, OCED.

Soanes, C. (Ed) (2004). Encarta concise English dictionary, London, Bloomsbury Publishing Ltd.

Spencer, L.M & Spencer, S.M. (1993). Competence at work, Model for superior performance, USA, John wiley & sons Ltd.

Taneja V. R. (1990). Socio Philosophical Approach to Education, New Delhi, Atlantic Publishers and Distributors.

Wijetunga S, and Rupasinghe, S. (2004). Situational Analysis of General Education Senior Secondary School Curriculum, (Grade 6-11) Study series No 9, Colombo, National Education Commossion.

3

නර්තන විෂය ඉගැන්වීමෙහි සුවිශේෂී ක්‍රමයක් ලෙස කටපාඩම් ඉගෙනුම් ක්‍රමය

කථිකාචාර්ණි අයෝමි ඉරුගල්බණ්ඩාර
ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1.0 හැඳින්වීම

අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ විකාශනය විමසන විට පැහැදිලි වන කරුණක් නම් සියවස් ගණනක් පුරා ම දැනුම විකාශනය වීමෙහි ලා විවිධ ඉගැන්වීමේ ක්‍රම යොදා ගත් බවයි. දේශන ක්‍රමය, දේශන ප්‍රදර්ශක ක්‍රමය, අනුකරණාත්මක ඉගෙනුම් ක්‍රමය, වනපොත් ක්‍රමය මීට නිදසුන් වශයෙන් දැක්විය හැක. එහෙත් මේ සමහරක් ඉගැන්වීම් ශිෂ්‍යයන්ට මහත් පීඩාකාරී වූ බව ක්‍රි.පූ 8 වන සියවසේ විසූ ග්‍රීක මහා කවි හෝමර් ද චාල්ස් ඩිකන්ස් ද (1812 - 1870) ඉන්දියාවේ මදුරාසි අධ්‍යාපන වාර්තාව ද (1830) ශ්‍රී ලංකාවේ වදන් කවි පොත ද (33 වන කවිය) වාර්තා කරන බව කාරියවසම් දක්වා ඇත (කාරියවසම් : 2007).

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ නව මං පෙත් විවර වීමත් සමඟ අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යාඥයින් විසින් ඉගෙනීමට සුවදායක වන, නිර්මාණශීලීභාවය මෙන් ම පරිකල්පනය වඩාත් නංවාලිය හැකි නව්‍ය ඉගෙනුම් ක්‍රම කෙරෙහි තම අවධානය යොමු කළහ. කාලාන්තරයක් මුලුල්ලේ යොදාගත් සමහර ඉගැන්වීමේ ක්‍රම (දේශන ක්‍රමය/ අනුකරණ ක්‍රමය/ කටපාඩම් ක්‍රමය/ අභ්‍යාස ක්‍රමය) නිසා ශිෂ්‍යයන් ගේ දැනුම මොටවන බවත්, යාන්ත්‍රික දැනුමක් ඔවුන් එමඟින් ලබන බවත්, ශිෂ්‍යයන් ගේ ස්වයං අධ්‍යයනයට

බාධාකාරී වන බවත් හඳුනාගෙන ඒවා බැහැර කරන ලද්දා හ. මෙසේ බැහැර කරන ලද ප්‍රධාන ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් වූයේ කටපාඩම් ඉගැන්වීමේ ක්‍රමය යි. එහෙත් කටපාඩම් ක්‍රමය මගින් දැනුම එක් පරම්පරාවකින් තවත් පරම්පරාවකට නැතහොත්, ඊළඟ පරම්පරාවට දායාද කිරීමෙහි ලා ඉමහත් කාර්යභාරයක් සිදු කළ බව අප අමතක නො කළ යුතු ය.

මේ හේතුව නිසා කටපාඩම් ක්‍රමයේ ඓතිහාසික විකාශනයත් අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ එය වැදගත් වූ ආකාරයත්, සුවිශේෂී විෂයයක් ලෙස සළකා නර්තනය විෂයය ඉගැන්වීමේ දී එය ප්‍රබල ඉගැන්වීමේ ක්‍රමයක් ලෙස භාවිත කිරීමේ අවශ්‍යතාත් පැහැදිලි කිරීම මෙම ලිපියෙන් මූලිකව අපේක්ෂා කෙරේ.

2.0 කටපාඩම් ක්‍රමයේ (ඓතිහාසික) විකාශනය

අතීතයේ පැවති ඥාන සම්භාරයත්, එක් එක් ගුරු කුල අනන්‍යතාවලින් පෝෂණය වූ ශිල්පීය ඥානයත් එක් පරම්පරාවකින් අනෙක් පරම්පරාවට දායාද කළ ප්‍රධානත ම මාධ්‍ය වූයේ කටපාඩම් ක්‍රමය යි (ඉන්දියා දර්ශන, 2010). මුද්‍රිත මාධ්‍යයෙන් තොර ඒ කල මෙම ක්‍රමය යෝග්‍යත ම ඉගැන්වීම් ක්‍රමයක් ලෙස පිළිගැනීමට බොහෝ කරුණු කාරණා විය. යමක් සන්නිවේදනය කිරීමට මෙන් ම ධර්ම ග්‍රන්ථ, සූත්‍ර , ශ්ලෝක, අෂ්ඨක ආදී ශාස්ත්‍රීය වහර මෙන් ම ජනකතා, ගැමිකතා, ආදී ජන ශ්‍රැතිය විකාශනයෙහි ලා ද මෙම ක්‍රමය ඉතාමත් වැදගත් විය (රාහුල, 1989).

කටපාඩම් ක්‍රමයේ මූලාරම්භය පිළිබඳව විධිමත් අර්ථකථනයක් හෝ එය කවර ශිෂ්ටාචාරයකින් ආරම්භ වූවාදැයි දැන ගැනීමට හෝ ඇති සාධක විරල ය. එහෙත් සෑම ශිෂ්ටාචාරයක් ම තම මූලාරම්භයේ දී අවිධිමත් සන්නිවේදන හා සංරක්ෂණ ක්‍රම යොදා ගනිමින් තම සංස්කෘතික අනන්‍යතාව රැක ගැනීමට කටපාඩම් කිරීමේ ක්‍රමය යොදා ගත් බව නම් පැහැදිලි ය (ඉන්දියා දර්ශන, 2010). ප්‍රාථමික මිනිසා සංකේත, ඉඟි, හෝ රූපමය සංඥා මගින් සන්නිවේදනය පහසු කරගත් බව අපි දනිමු. ක්‍රමයෙන් මිනිසා ශිෂ්ට සම්පන්නභාවයට පත්වීමත් සමඟ ම භාවිත කළ සන්නිවේදන උපාය මාර්ග (භාෂාව/කවි/ ගායනා/ ශ්‍රැතීන්) ඊළඟ පරම්පරාවට දායාද කිරීම සඳහා විවිධ ක්‍රමෝපායන් යොදා ගන්නට ඇතැයි අපට උපකල්පනය කළ හැකි ය. එහිදී ඔවුන් යොදාගත් එක් ක්‍රමෝපායක්

ලෙස කටපාඩම් කිරීමේ ක්‍රමය ආරම්භ වී විකාශනය වන්නට ඇතැයි සිතිය හැක.

ලෝකයේ සෑම ශිෂ්ඨාචාරයක ම ආගමික සම්ප්‍රදායයන්ගේ විකාශනය තුළ පවතින්නේ ද කටපාඩම් කිරිමේ ගති ලක්ෂණය යි (රාහුල, 1989) ලේඛන කලාව දියුණු වීමට ප්‍රථමයෙන් එක් පරම්පරාවක් සතුව පැවති දැනුම් සම්භාරය අනෙක් පරම්පරාවට පවරාදීම සඳහා අනුගමනය කලේ ඒවා වාචෝද්ගත කිරීම යි. එනම් වනපොත් කරවීම යි. වෛදික ආගමේ ඉපැරණි සාහිත්‍යයට අයත් පතපොත ද බෞද්ධ සාහිත්‍යයට අයත් ආගමික පතපොත ද වෛද්‍යකර්මයට හා යාතුකර්මවලට අයත් යන්ත්‍ර මන්ත්‍ර ද පාරම්පරිකව පවත්වාගෙන ආවේ කටපාඩම් කිරීමෙනි. ග්‍රන්ථ කටපාඩමින් පවත්වාගෙන ඒමේ දී ඒවා වෙනස් නොවන ආකාරයට යම් යම් උපක්‍රම ද යොදා ගෙන තිබුණි. ජටා පාඨ, ක්‍රම පාඨ, පද පාඨ වැනි පාඨ ක්‍රමවලින් පෙනී සිටින්නේ භාරතීය සම්ප්‍රදායයෙන්, විශේෂයෙන් ම වෛදික සම්ප්‍රදායයන්ගෙන් වාචෝද්ගත මාර්ගයෙන් ආගමික අදහස් පවත්වාගෙන ඒම සඳහා යම් යම් ක්‍රියාමාර්ග ගෙන තිබූ බව ය. බෞද්ධ චින්තනය වුව ද බුද්ධ පරිනිර්වාණයෙන් මුල් අවුරුදු පන්සියය පමණ කාලය තුළ පවත්වාගෙන එන ලද්දේ සූත්‍ර නමින් හැඳින්වෙන කොටස් කටපාඩම් කරවීමෙනි (ගුණසිංහ, 1992, පි. 35 - 36).

2.1 ශ්‍රී ලංකාවේ කටපාඩම් ක්‍රමයේ ඉතිහාසයය

අප රටෙහි කටපාඩම් ක්‍රමයේ ඉතිහාසය හා විකාශනය විමසන විට, විධිමත් ආකාරයෙන් කටපාඩම් කිරීමේ ශෛලියක් හමුවන්නේ භික්ෂු අධ්‍යාපනය තුළින් බව වල්පොල රාහුල හිමිගේ ලක්දිව බුදු සමයෙහි ඉතිහාසය (1989) ග්‍රන්ථයෙ හි දැක්වේ. පහත දැක්වෙන්නේ එයින් උපුටා ගන්නා ලද යම් යම් වැදගත්කමක් දරන කරුණු සමහරකි. කටපාඩම් ක්‍රමයෙන් උගත් දේ පිළිබඳව මෙන් ම කටපාඩම් ක්‍රමය පිළිබඳව ද බොහෝ තොරතුරු මූලාශගත සාධකවලින් පිළිඹිබු වෙතත් සාමාන්‍ය මිනිසුන් කටපාඩම් ක්‍රමය කෙසේ යොදාගත්තේ ද යන්න දැන ගැනීමට ඇති තොරතුරු ඉතාමත් විරල ය. මන්දයත්, පැරණි වංශ කතාවල සාමාන්‍ය මිනිසුන් අධ්‍යාපනය ලැබූ අයුරු සටහන් කර ගැනීමේ සිරිතක් එකල නොවූ නිසා ය (පි. 299). එසේ ම අතීතයේ කටපාඩම් කිරීමේ කලාව තුළ වැදගත් වූයේ ධාරණ ශක්තිය යි. ගෝලයා ගුරුවරයාට ඇහුම්කන් දී ගුරු මුවින් ගිලිහෙන ශාස්ත්‍රය කටපාඩම් කොට ධාරණය කරගත යුතු විය.

ගුරුවරයා ද තම දූන උගත්කම ලබාගෙන සිටියේ තමන්ගේ ගුරුවරයා ඉගැන්වූ දේ කටපාඩම් කර ගැනීමෙනි (පි . 300).

සිප් සතර හැදෑරීම වැඩි කොට ම ශ්‍රැතිය හා ධාරණ මගින් වුව ද ලිඛිත පොත්පත් භාවිතයක් කොහෙත් ම තිබුණේ නැතැයි නිගමනය නො කළ යුතු ය. පුස්කොළ පොතක් ලියන්නට අපමණ වෙහෙස මහන්සි විය යුතු ය. එබැවින් එක එක ශිෂ්‍යයන්ට තමන්ගේ ම පාවිච්චිය පිණිස වෙනම පොතක් තබා ගන්නට ඉඩක් ලැබුණේ නැත. යමක් දූන ගන්නට උවමනා වූ විටක කියවා බලා ගැනීම පිණිස ප්‍රධාන ආරාමවල පුස්කොළ පොත් තිබෙන්නට ඇත. පොත පත කියවීම ගැන ඉඳහිට සඳහන් වී තිබීම මීට හොඳම නිදසුනකි (පි . 301). රාත්‍රි කාලයේදී පහන් එළියෙන් (දීපාලෝකෝ) පොත් කියැවූ බව (පොත්ථකං වාචෙතු) සමන්තපාසාදිකාවේ එන කියමනකින් පෙනෙන බවත්, පස්වන ශත වර්ෂයේ දී ධාතුසේන කුමාරයා ගසක් යට වාඩි වී පොතක් ඉගෙන ගනිමින් සිටි බව මහා වංශයෙහි සඳහන් වේ (පි . 302).

විද්‍යාත්මක මුහුණුවරකින් කට පාඩම් ක්‍රමයේ ඉතිහාසය විමසීමේ දී මේ පිළිබඳ කරුණු රාශියක් මහාචාර්ය අබේපාල ගේ අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යාවේ මූලිකාංග (2009) නැමැති ග්‍රන්ථයෙන් හමුවේ. එම ග්‍රන්ථයෙන් උපුටා ගන්නා ලද කරුණුවල අන්තර්ගතයේ සාරාංශය මෙසේ දූක්විය හැකිය.

කටපාඩම් ක්‍රමය පිළිබඳව පර්යේෂණ සිදුකළ ප්‍රථම මනෝ විද්‍යාඥවරයා හර්මන් එබින්හවුස් ය. එහෙත්, මීට ප්‍රථම කටපාඩම් ක්‍රමය පිළිබඳව විවිධ මති මතාන්තර පැවතිණි. නිදසුනක් ලෙස ප්ලේටෝ ඉදිරිපත් කළ මණ්ඩල මතය කටපාඩම් කිරීමේ ස්වභාවය සමඟ ගැලපිණි. එහෙත්, විසිවන ශතවර්ෂය උදාවීමත් සමඟ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ කාලයක් පුරා අවිවාදයෙන් පිළිගැනීමට ලක්ව තිබූ මණ්ඩල මතය නොයෙකුත් දෝෂ දර්ශනයන්ට පාත්‍ර වූයේ ය. මේ සඳහා පුරෝගාමී වූවෝ හර්බට් වෝඩ්, විලියම් ජේම්ස් හා ඊ.එල්. තෝන්ඩයික් ය (පි. 140).

කටපාඩම් කිරීම සඳහා යමෙකුට හොඳ ස්මරණ ශක්තියක් තිබිය යුතු ය. ස්මරණය යනු මතක තබා ගැනීමේ ශක්තිය යි. මතක තබා ගැනීමේ ශක්තිය පුද්ගලයාගෙන් පුද්ගලයාට වෙනස් වේ. මෙම හැකියාව යම් පුද්ගලයකු තුළ කලින් තීරණය කළ හැකියාවක් නොවේ. ඒ සඳහා

පුද්ගලයා තුළ පවතින ගතික, අභ්‍යන්තර හා අවස්ථානුගත (Internal & Situational) සාධක රාශියක් බලපායි. ඉගෙනීමෙන් මතක තබා ගැනීමේ හැකියාව දියුණු කළ හැකිය (පි . 80).

කටපාඩම් ක්‍රමය ඉගෙනීමේ ශිල්පීය ක්‍රමයක් ලෙස අතීතයේ සිට පැවතිය ද ඒ සම්බන්ධව පවතින්නේ යහපත ප්‍රතිචාරයක් නම් නොවේ. වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ පවතින ප්‍රධාන විවේචනය වන්නේ කටපාඩම් දූනුම යි. සමස්ත විෂය ධාරා සියල්ලන්ට ම කටපාඩම් ක්‍රමය අදාල නො වන්නේද මේ හෙයිනි. මෑතක දී විභාග කොමසාරිස්තුමා අවධාරණය කර සිටියේ වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්‍රමය යාන්ත්‍රිකව ගලා යන්නක් නිසා බොහෝ විට ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවෝ විභාග කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් රටාව ඔස්සේ සෑම විෂයයක් ම කටපාඩම් කිරීම නිසා ගිරවුන් වී ඇති බවත්, මේ නිසාම නව අධ්‍යාපන පනතක අවශ්‍යතාව මතුවී ඇති බවත් ය (ඉරිදා දිවයින. 13. 11. 2011).

ගිනිගේ (2009) දක්වා සිටින්නේ ද කටපාඩම් දූනුමින් සෑම ශිෂ්‍ය / ශිෂ්‍යාවක ම විභාගවලට පෙනී සිටින බව යි. එසේ ම ඇය පෙන්වා දෙන්නේ එම දූනුමින් ඔබ්බට ඔවුන් සතු නිර්මාණාත්මක චින්තනයක් නොමැති බවයි. මේ අනුව අපට පෙනී යන්නේ කටපාඩම තුළ නිර්මාණශීලී චින්තනයට, පරිකල්පනයට, දූනුම ගවේෂණයට, නිදහස් අදහස් ප්‍රකාශනයට ඇති ඉඩ සීමිත බව යි. යමක් ප්‍රකාශ කිරීම පිණිස නිශ්චිතව උගත් කරුණු ගබඩා කිරීමට කටපාඩම් කරනු විනා එම කරුණු ඔස්සේ යමක් සිතන්නට කට පාඩම ඉගෙනුම තුළ ඉඩක්නැති බව අප මතක තබා ගත යුතුම ය.

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී සුළභව යොදා නො ගත යුතු ශිල්පීය ක්‍රමයක් ලෙස කටපාඩම් ක්‍රම සැලකෙන්නේ මේ හෙයිනි. එහෙත්, සමහර විෂයයන්හි දී විශේෂයෙන් ම, සෞන්දර්යය විෂයයන්හි දී කස්තිරම්, සීරුමාරු, අඩව්, දින වකවානු, ගාථා, ශ්ලෝක, වන්නම්, ප්‍රශස්ති, ආදිය කටපාඩම් කොට මතක තබා ගත යුතු වෙයි. මේ නිසා අනිවාර්යයෙන් ම සෞන්දර්යය ගුරුවරුන්ට කටපාඩම් ක්‍රමය ඉගැන්වීමේ සුවිශේෂී ක්‍රමයක් ලෙස පන්ති කාමරයේ දී යොදා ගත යුතු වෙයි.

3.0 නර්තන විෂයය ඉගැන්වීමෙහි ලා කටපාඩම් ඉගෙනුම් ක්‍රමය

විධිමත් පන්ති කාමරයට නර්තනය විෂයය ප්‍රවිශ්ට වීමට පෙර මුල් අවස්ථාවේ දී එය පැවති ස්වභාවය මදක් විමසා බැලීම ප්‍රයෝජනවත් වේ. එකල නර්තනය පැවතියේ සාම්ප්‍රදායික ලක්ෂණ ආරක්ෂා කර ගැනීමත්, සමාජ අගයයන්, සමාජ චාරිත්‍රධර්ම සංරක්ෂණය කිරීමත් වැනි ඉතා ම සීමිත අරමුණු කිහිපයක් කේන්ද්‍ර කර ගනිමිනි. එසේ ම ශාන්තිකර්ම තුළ මනෝ චිකිත්සක ක්‍රියාවලියක් ලෙසින් ද ක්‍රියාත්මක විය. ඒවා ඒ ආකාරයෙන් ම පවත්වා ගැනීම සඳහාත්, සාම්ප්‍රදායික ශිල්පීන් බිහි කිරීම සඳහාත් නර්තනය ඉගැන්වීම සිදුවිය. පැරණි අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ ගුරුකුල ක්‍රමයට අනුව ගුරුවරයා දෙවියන් සේ සැලකීමේ සමාජ අගයන්ට විශේෂ තැනක් ලැබීම ද කැපී පෙනෙන ලක්ෂණයක් විය. එසේ ම ප්‍රාදේශීය වශයෙන් ගුරුකුළ ක්‍රමයේ පැවති පාරම්පරික ලක්ෂණ රැක ගනිමින් තම ගුරු කුළයේ නම ප්‍රකට කර ගැනීම් වස් නර්තනය ඉගැන්වීම සිදුවූ අතර පරම්පරාවේ නම ප්‍රකට කරන ශිල්පීන් බිහි කිරීම ද ඒකායන පරමාර්ථය විය. මෙම අධ්‍යාපන රටාව අනුව ගුරුවරයා උගන්වන කරුණු කට පාඩම් කර පිළිපැදීම මිස ඒ දෙස වෙනත් ආකාරයකින් බලා ස්වාධීනව සිය අදහස් දැක්වීමට හෝ විෂය තුළ නිර්මාණ ඉදිරිපත් කිරීමට අවකාශයක් නොතිබුණි. (ESP2204 - අධ්‍යාපන තාක්ෂණය /නර්තනය ඉගැන්වීමේ විශේෂ ක්‍රම)

එසේ ම නර්තනය හදාරනු ලැබූ සියලු දෙනා නර්තනයට අමතරව ගායනය ද ප්‍රගුණ කළ යුතු විය. මක්නිසාදයත් නර්තනයට පෙරත්, නර්තනයේදීත් නර්තනයෙන් පසුවත් තෙමේ ම ගායනා කළ යුතුවීම මීට හේතුව යි. උඩරට නර්තන කලාව සැලකීමේ දී වාදන විධි මෙන් ම ගායනා ද ශාස්ත්‍රීය නියමයන් අනුව සකස් වී ඇති බව අපි දනිමු. උඩරට නර්තන කලාවේදී උපයෝගී කර ගනු ලබන ගායනා අතර සන්න, චූර්ණිකා, යාතිකා, ස්තෝත්‍ර, රාගම්, වන්නම්, ආදී බොහෝමයක් ගායනා ඇති බව ද අපි දනිමු. මේ සෑම ගායනාවක් ම නර්තනය හා බැඳී පවතී. මේ නිසාම නර්තනයට සමගාමීව ගායනය, තත් රූපය, බෙර මාත්‍රය පිළිබඳ දැනුම කටපාඩමින් නර්තන ශිල්පියා දැනගෙන සිටීම අනිවාර්ය විය (සේදරමන්, 1997).

මේ සඳහා වන්නම් ආශ්‍රයෙන් සරල නිදසුනක් ගනිමු. වන්නම් වූ කලී ක්‍රමවත් ලෙස සම්පාදිත ගායනා විශේෂයකි. එය නැටුමට සෑම අතින් ම යෝග්‍ය වන පරිදි සකස් වී ඇත. වන්නම ප්‍රකාශ වනුයේ තිතක් අනුවය.

වන්නමෙහි තාල ස්වරූපය ගෙනහැර පානු ලබන්නේ තානමෙනි. නර්තනය අවස්ථාවේදී මුලින් ම ගායනා කැරෙන්නේ තානම යි. මෙය ගායනා කරන්නේ ද නර්තන ශිල්පියා විසිනි. (උචිත මාත්‍රා පැගීම ආරම්භ කළ පසු බෙර වාදකයින් ගායනයෙන් සහාය වෙති) තානම නටා අවසන් කරන්නේ කස්තිරමෙනි. කස්තිරම් යනු මාත්‍රාවකින් මාත්‍රාවක් වෙන් කිරීම සඳහා යෙදෙන පදය යි. එවිට කස්තිරම් පදය ද නර්තන ශිල්පියා විසින් දැනගෙන සිටීම අනිවාර්ය වේ. ක්‍රමයෙන් කවියෙහි පද සතර සම්පූර්ණ වූ පසු දික් වූ කස්තිරමක් නැටීමෙන් වන්නමෙ හි ප්‍රධාන අවස්ථාව සම්පූර්ණ කරනු ලබයි. කස්තිරම සීරුමාරුව නැටීමෙන් අවසන් වේ. සීරුමාරුව යනු නැටීම සඳහා එතෙක් ගත් ඉරියව් වෙනස් කිරීම ය. ඉන්පසු එළැඹෙන්නේ අඩව්ව නැටීම සඳහා අවස්ථාව යි. එහෙත් ඊට පෙර නර්තන ශිල්පියා නැවත වන්නමෙ හි තිත දැක්වීමත්, අඩව්ව සඳහා ගැසිය යුතු බෙර පදය තාල තබමින් කීමත් සාමාන්‍ය සම්ප්‍රදාය යි. මේ සියල්ල නිවැරදිව තාල තබමින් කියා පැමට නම් නර්තන ශිල්පියාට තමන් නර්තනය කරන අංගයට අදාල ගායනා කටපාඩමින් දැන සිටීම අනිවාර්ය වේ.

උදාහරණයක් ලෙස ගාහක වන්නමේ බෙර මාත්‍රය, කස්තිරම, සීරුමාරුව හා අඩව්ව දැක්විය හැකිය.

බෙර මාත්‍රය	:	දොදොන් - දොදොන් තක - දොං - දොං - ජිං ජිං - ගත්තක ජිං ජිං ගත්තක්
කස්තිරම	:	රුංතක ජිංතක තරිකිට කුංත් තා
සීරුමාරුව	:	තකුතක ජිජිකුද ගජිත දොදොන් ගඩ, කඩතක තකුදං - කුජිං - කුජිං - තා
අඩව්ව	:	තාම් දොමිත ගත දොම්කිට කඩතක තරිකිට කිතක දොමිති ගත කිත්තක් ජෙජ ජෙන්තා

(තිත් තුනේ අඩව්ව සිල්ල ම මීට නැටිය හැක)
(සේදරමන්, 1997, පි ; 97 - 98)

අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යටතේ 1972 දී සෞන්දර්ය විෂයය පාසල් විෂයමාලාව තුළ අනිවාර්ය වීමත් සමග ම නර්තනය විෂයයේ ගැබ්ව තිබූ සාම්ප්‍රදායිකව විෂය කරුණු පමණක් ඉගැන්වීමේ රටාව ක්‍රමයෙන් වෙනස් වන්නට විය. අධ්‍යාපනික වටිනාකම් රාශියක් ගැබ්ව ඇති විෂයයක් ලෙසත් ප්‍රජානන අවේදන හා මනෝචාලක ක්ෂේත්‍රවලට මෙම විෂයෙන්

ලැබෙන දායකත්වයත් සලකා විධිමත් අධ්‍යාපනයට ගැලපෙන ලෙස විෂය ඉගැන්වීමේ අරමුණු සකස් වන්නට විය. ඒ අනුව නර්තන විෂය පාසල් පද්ධතිය තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන් බලාපොරොත්තු වූ අවසන් පරමාර්ථය වූයේ ''සුසමාහිත පෞරුෂ වර්ධනය සඳහා විඥානය වර්ධනය කිරීමත්, රස වින්දනය, මනා ආකල්ප, නිර්මාණාත්මක චින්තනය හා නිර්මාණාත්මක කුසලතා වර්ධනය කිරීමත් ය. මෙකී පුළුල් පරමාර්ථය ඉටුකර ගැනීම සඳහා නර්තනය විෂයමාලාව සැදුම් ලද්දේ ප්‍රධාන ඒකක පහකට අනුගතව ය. එනම්

1. රසාස්වාදය
2. නිර්මාණ කුසලතා
3. ප්‍රායෝගික කුසලතා
4. සිද්ධාන්ත
5. සංස්කෘතික පසුබිම

(ESP 2204, අධ්‍යාපන තාක්‍ෂණය - නර්තනය ඉගැන්වීමේ විශේෂ ක්‍රම)

ඉහත කී ප්‍රධාන ඒකක පහට අදාළ පාඩම් ශිෂ්‍යයන්ට ඉගැන්වීමේ දී විශේෂ පාඩම් සඳහා පමණක් කටපාඩම් ඉගෙනුම් ක්‍රමය යොදා ගත හැකි බව මතක තබා ගත යුතු වෙයි. නිදසුනක් ලෙස නිර්මාණ කුසලතා ඒකකය හෝ රසාස්වාදය ඒකකය සඳහා කටපාඩම් ඉගෙනුම් ක්‍රමයට ඉඩක් නැත. කටපාඩම් ක්‍රමය යොදා ගත හැකි වන්නේ ප්‍රායෝගික කුසලතා හෝ සමහරක් සිද්ධාන්ත පාඩම් ආවරණය කිරීම සඳහා පමණි.

ප්‍රායෝගික කුසලතා ඒකකයට අදාළව පාඩමක් ඉගැන්වීමේ දී කටපාඩම් ඉගෙනුම් ක්‍රමය පමණක් යොදා ගැනීම වෙනුවට අනුකරණ ඉගෙනුම් ක්‍රමය මෙන් ම අභ්‍යාස ක්‍රමය ද සම්බන්ධ කර ගැනීමෙන් වැඩි ප්‍රතිඵල ලබාගත හැකි ය. නිදසුනක් ලෙස ජන ගී ගායනා පාඩමක් ඉගැන්වීමේ දී නියමිත නාද මාලාව, හඬ පාලනය, ලය මානය ආදිය ගුරුවරයා ශිෂ්‍යයන්ට ඉගැන්විය යුත්තේ අනුකරණ ක්‍රමයෙනි. ගුරුවරයා ගයා පෙන්වූ පසු ඒ අනුව ම යමින් ශිෂ්‍යයා ගායනය හුරු විය යුතු ය. ඒ නාද මාලාව ම ඔහු/ඇය අනුකරණය කළ යුතු ය. එසේ ම මෙය එක් වාරයකින් ගයා අවසන් කළ නොහැකි ය. ගුරුවරයා සමඟ ශිෂ්‍යයා ද ශිෂ්‍යයන් සාමූහිකව ද, අනතුරුව කේවලව ද ගායනය සිදුකළ යුතු ය. ඒ සඳහා පියවර ක්‍රමය මෙන් ම අභ්‍යාස ක්‍රමය ද ඉවහල් වේ.

දැන් අපි හයවන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යයන්ට ලී කෙළි කවි ගායනා පාඩමක් ඉගැන්වීම සඳහා කටපාඩම් ක්‍රමය යොදා ගත හැකි අයුරු බලමු.

ඒකකය	:	ප්‍රායෝගික කුසලතා
පාඩම	:	ලී කෙළි කවි ගායනය
පන්තිය	:	6 ශ්‍රේණිය
කාලච්ඡේද	:	01
කාලය	:	වි. 40

අරමුණු : ප්‍රජානන ක්ෂේත්‍රය

1. ශිෂ්‍යයා ලී කෙළි කවි දේශීය ජන නැටුම් සම්ප්‍රදායට අයත් ගායනයක් බව පවසයි.
2. විවිධ නාදමාලාවන්ගෙන් යුක්ත වූ ජන නැටුම්වලට අදාළ කවි ඇති බව විස්තර කරයි.
3. ලී කෙළි කවි සුළු තනි තිතට ගායනා කරන බව කියයි.

අවේදන ක්ෂේත්‍රය

1. කවි ගායනයේදී ලය හා තිත කවි රසයට අවශ්‍ය බව පිළි ගනී.
2. ලී කෙළි ගායනා කිරීමට කැමැත්ත පළ කරයි.
3. තාල තබමින්, නියමිත නාද මාලාව අනුව කවි ගායනය සඳහා පෙළඹෙයි
4. දේශීය සංස්කෘතියේ අංගයක් වන ජන නැටුම රැක ගත යුතු බව පිළි ගනිමින් කතා කරයි.

මනෝචාලක ක්ෂේත්‍රය

1. මාත්‍රා දෙකේ සුළු තනි තිතට ලී කෙළි කවි ගායනා කරයි.
2. තාලම්පටින් මාත්‍රා 2 න් දෙකට තාල තබමින් ගායනා කරයි.

මේ ආකාරයට පාඩම සඳහා සුවිශේෂී අරමුණු ගොඩ නගා ගත් පසු සුදුසු ඉගෙනුම් ආධාරක භාවිත කරමින් සුදුසු ප්‍රවේශයක් ලබමින් පාඩම ඉගැන්වීම ආරම්භ කිරීමට පුළුවන. පාඩම ආරම්භ කළ පසු පියවර ගණනාවක් ඔස්සේ ශිෂ්‍යයන්ට කවිය කටපාඩමින් තහවුරු වනතෙක් ඉගැන්වීම සිදු කළ යුතු ය.

1 පියවර	:	ගුරුවරයා මාත්‍රා 2න් 2කට ලී කෙළි කවිය ගායනා කර පෙන්වීම
2 පියවර	:	සිසුන්ගේ අවබෝධය අනුව නැවත කිහිප වාරයක් ගායනා කර පෙන්වීම හා ලී කෙළි කවියෙ හි පද කොටසින් කොටස ශිෂ්‍යයන් සමග ගායනා කිරීම
3 පියවර	:	බෙරය වාදනය කරමින් සාමූහිකව කවිය ගායනා කිරීම
4 පියවර	:	සිසුන් කණ්ඩායම් කර (පන්තියේ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව අනුව) කණ්ඩායම් අනුව ගායනා කිරීම හා ගුරුවරයා වාදනයෙන් සහය වීම
5 පියවර	:	එක් කණ්ඩායමක් ගායනා කරන විට අනෙක් කණ්ඩායම තාල තැබීමටත්, අනෙක් කණ්ඩායම බෙර පදය තාල තබමින් කීමටත් සැලස්සවීම
6 පියවර	:	එක් එක් කණ්ඩායම් වෙන වෙනම ගායනා කරවීම
7 පියවර	:	දෙදෙනා බැගින් ගායනා කරවීම හා කේවලව ගායනා කිරීම
8 පියවර	:	දුර්වලතා ඇති සිසුන් හඳුනාගෙන ප්‍රතිකාර ඉගැන්වීම් ක්‍රම ඔවුන් සඳහා යෙදවීම

මේ ආකාරයට ගොඩ නගාගත් අරමුණුවලට ගැලපෙන අයුරින්, ශිෂ්‍යයන් තුළ ගායනය හොඳින් තහවුරු කිරීමට ගුරුවරයා උත්සාහ කළ යුතුය. යම් හෙයකින් අදාළ කාලච්ඡේදය තුළ දී ශිෂ්‍යයන්ට අදාළ ජන ගායනය කටපාඩම් නුවේ නම් පසු වැඩ සඳහා ශිෂ්‍යයන් යොමුකර වෙනත් දිනකදී නැවත කටපාඩම් ගැනීම වඩාත් සුදුසු ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

1. අබේපාල ආර්. (2004), සෞන්දර්ය අධ්‍යාපන විවරණ. සාර ප්‍රකාශන, කොට්ටාව.

2. අබේපාල ආර්. (2009) අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යාවේ මූලිකාංග, සාර ප්‍රකාශන, කොට්ටාව.

3. ඉන්දියා දර්ශන, වෙළුම 24, අංක 4/2010, සී/ස අජන්තා ඔෆ්සෙට් සහ පැකේජින්ස්, දිල්ලි.

4 කාරියවසම් සී. (2007) ගුරුවරයා වෘත්තීය තත්වයට පත් කිරීම, සාර ප්‍රකාශන, කොට්ටාව.

5. ගුණසිංහ ආනන්ද (1992), සංස්කෘතික සහ සෞන්දර්ය අධ්‍යයන ප්‍රවේශය, කතෘ ප්‍රකාශන.

6. ප්‍රනාන්දු කේ. එස්. (1987) සන්නියකුම හෙවත් දහඅට සන්නිය සංස්කෘතික කටයුතු දෙපාර්තමේන්තුව.

7. සේදරමන් ජේ. ඊ. (1997) උඩරට නැටුම් කලාව සී/ස. ඇම්.ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම, කොළඹ.

8. ශ්‍රී රාහුල, වල්පොල (1989) ලක්දිව බුදු සමයේ ඉතිහාසය, සී/ස ඇම්.ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම, කොළඹ.

9. ESP2104 - අධ්‍යාපන තාක්‍ෂණය - නර්තනය ඉගැන්වීමේ විශේෂ ක්‍රම අධ්‍යාපන පීඨය, ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විද්‍යාලය.

10. ඉරිදා දිවයින, සි/ස උපාලි පුවත්පත් සමාගම, කොළඹ 13.

4

පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් හඳුනා ගන්නේ කෙසේ ද?

මහාචාර්ය ජී. දයාලතා ලේකම්ගේ
පීඨාධිපතිනි, අධ්‍යාපන පීඨය

1.0 හැඳින්වීම

අධ්‍යාපන පර්යේෂණ යනු අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට අදාළ යම් ගැටලුවකට විසඳුම් සෙවීම සඳහා තොරතුරු රැස් කිරීමේ හා විග්‍රහ කිරීමේ ක්‍රියාවලිය ලෙස ඉතා සරලව විග්‍රහ කළ හැකි ය. මෙම පර්යේෂණවල ප්‍රතිඵල අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ වර්තමාන භාවිතයන් හි දිගු කාලීන හා කෙටි කාලීන වෙනස්කම් සිදු කරමින් ගුණාත්මක සංවර්ධනයක් ඇති කරන්නට මූලික වෙයි. එවැනි බලපෑමක් ඇති කරන්නට අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ සිදු කරන පර්යේෂණ ඵලදායි ක්‍රමවේදයන් ඔස්සේ අර්ථාන්විත පදනමක් මත ගොඩ නඟා ගැනීම අවශ්‍ය වෙයි.

මුල් අවධියේ අධ්‍යාපන පර්යේෂණ අර්ථ දක්වන ලද්දේ විද්‍යාත්මක ක්‍රමය හා සම්බන්ධ කොට ගෙන ය (Borg, 1981). පසු කාලීනව සමාජ විද්‍යා පර්යේෂණවල ක්‍රමවේදයන් හි ඇති වූ සංවර්ධනයත් සමඟ විද්‍යාත්මක ක්‍රමයෙන් බැහැරව අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ පවතින සංකීර්ණතාවන් අධ්‍යයනය කරන්නට සුදුසු ක්‍රම කරා නැඹුරුවීමක් දක්නට ලැබේ. අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ ඇති සංකීර්ණතාවට තුඩු දෙන ප්‍රධාන කරුණු 2 ක් පිළිබඳව Keeves (1988) අවධාරණය කර ඇත.

- අධ්‍යාපන පර්යේෂණ මනෝ විද්‍යා, සමාජ විද්‍යා, මානව විද්‍යා දේශපාලන විද්‍යා, කළමණාකරණ, මාර්ගෝපදේශන වැනි විවිධ ක්ෂේත්‍රයන් හි තොරතුරු අන්තර්ග්‍රහණය කරගනී.

- අධ්‍යාපන ගැටලු කෙරෙහි බලපාන විචල්‍යයන් රාශියක් පවතින අතර එම විචල්‍යයන් අතර පවතින අන්තර් සම්බන්ධතා, වෙනස්කම් හෝ ප්‍රතිඵල සංකීර්ණතාව තීව්‍ර කෙරෙන්නට හේතුවන අතර ඒ පිළිබඳව කරනු ලබන අධ්‍යයන සඳහා බහුවිධ එළඹුමක් යොදා ගැනීමට සිදුවෙයි.

මෙවැනි සංකීර්ණතාවන් අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේ ව්‍යාකූලතාවන් මතු කරන්නට හේතු විය හැකි ය. විශේෂයෙන් ම නවක පර්යේෂකයෝ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට අදාළ පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් තෝරා ගැනීමේ දී මෙන් ම එය සංවර්ධනය කර ගැනීමේ දී විවිධ ගැටලුවලට මුහුණ දෙති. ඒ නිසා මෙම ලිපියේ මූලික අරමුණු වන්නේ පර්යේෂණයක් සඳහා ගැටලුවක් තෝරා ගැනීමේ දී නවක පර්යේෂකයන්ට අවශ්‍ය මගපෙන්වීම හා උපදෙස් ලබා දීම යි.

2.0 පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් යනු කුමක්ද?

පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් යනු කුමක් ද? යන්න පිළිබඳ විවිධ අර්ථකථනයන් ඉදිරිපත් වී ඇති බව පෙනේ. යම් පුද්ගලයකු නිරන්තරයෙන් ම පසු තැවෙන, සිය පරිකල්පනය මෙහෙයවන හා පර්යේෂණයක් ඇසුරින් විසඳුමක් ලබා ගත හැකි ප්‍රස්තුතයක්, ගැටලුවක් වශයෙන් හඳුන්වා දිය හැකි ය. ඒ පිළිබඳව දක්වනු ලැබූ තවත් අදහසක් වන්නේ වෙනස් කළ යුතු හා විසඳුම් අවශ්‍ය අවස්ථාවක් යන්න යි. කේම්බ්‍රිජ් මාර්ගගත විශ්වකෝෂයට (2007) අනුව පර්යේෂණ ගැටලුවක් අවධානය යොමු කිරීම අවශ්‍ය මෙන් ම විසඳුම් ලබා දිය යුතු යම් තත්ත්වයක්, පුද්ගලයෙක් හෝ දෙයකට සම්බන්ධ වෙයි. මෙරියන් වෙබ්ස්ටර් මාර්ගගත විශ්වකෝෂය (2007) හඳුන්වන අන්දමට එය සොයා බැලීම, සළකා බැලීම හා විසඳුම් ලබා දීම සඳහා නගන ලද ප්‍රශ්නයකි. මෙම අදහස් අනුව පැහැදිලි වන්නේ පර්යේෂණ ගැටලුවක් යම්කිසි සැලකිලිමත් වන අංශයක්, සංවර්ධනය කළ යුතු තත්ත්වයක් මගහරවාලිය යුතු දුෂ්කරතාවක් හෝ විසඳුමක් අවශ්‍ය තත්ත්වයකට අදාළ කරගත හැකි බව යි.

ඕනෑ ම ක්ෂේත්‍රයක පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීම ඉතාමත් සංකීර්ණ කාර්යයක් වනු මෙන් ම ඒ සඳහා වැඩි කාලයක් හා ශ්‍රමයක් යොදවන්නට ද පර්යේෂකයන්ට සිදු වෙයි. එසේ ම පර්යේෂකයාගේ අරමුණුවලට අදාළව පර්යේෂණ ගැටලු විවිධ ස්වරූපයන් ගැනීමට ද ඉඩ ඇත. නිදසුනක් වශයෙන් යම් පාඨමාලාවකට අදාළව සම්පූර්ණ කළ යුතු පර්යේෂණ නිබන්ධනයක් සඳහා සුදුසු ගැටලුවක් තෝරා ගැනීමේ දී පාඨමාලාවේ මට්ටම මෙන් ම පර්යේෂකයා විසින් ගත කළ යුතු කාලය ගැන ද සැලකිලිමත් වෙමින් සුවිශේෂී හා නිශ්චිත පර්යේෂණ ගැටලු කරා යොමුවන්නට පර්යේෂකයන්ට සිදු වේ. එහෙත් පර්යේෂකයාගේ අරමුණ වන්නේ යම්කිසි සමාජ සන්දර්භයකට අදාළව යථාරූපී සමාජ විවරණයක් සිදු කිරීම නම් සුවිශේෂ ගැටලුවලට වඩා පුළුල් හා ගැඹුරු - අභ්‍යුපගමන ඔස්සේ තම පර්යේෂණ මෙහෙයවන්නට සිදු වනු ඇත. තවත් අතකින් වෘත්තිකයන් තමන් එදිනෙදා මුහුණ දෙන නිශ්චිත සියුම් ගැටලු පදනම් කොට ගෙන ක්‍රියාත්මක කරන පර්යේෂණ පිළිබඳවද මෙහිදී අමතක නො කළ යුතුය.

පර්යේෂණ ගැටලුව කුමන ආකාරයක පර්යේෂණයකට සම්බන්ධ වුවත් එය මුළු පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය හා සම්බන්ධ ඉතාමත් දුෂ්කරවූත් වැදගත්වූත් අංශයකි (Kerlinger හා Lee 2000). Leedy හා Ormrod (2005) අවධාරණය කරන ආකාරයට පර්යේෂණ ගැටලුවක් පර්යේෂණයක හදවත බඳු ය. එසේ ම එය පර්යේෂණයේ සාර්ථකත්වය කෙරෙහි ඉතා දැඩි හා සෘජු බලපෑමක් ඇති කරයි. O'conner (2000) ට අනුව පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් මගින් විසඳිය යුතු ගැටලුවලට අනුකූල වන ආකාරයට සංකල්ප හා න්‍යායාත්මක පරිකල්පනය සම්පිණ්ඩණය කොට ඉදිරිපත් කරයි. පර්යේෂණ ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීම පර්යේෂණයක ආරම්භක අවස්ථාව බවත් එය පර්යේෂණයක මූලිකාංග හා අවස්ථා එකිනෙකට සම්බන්ධ කෙරෙමින් දිවෙන ශක්තිමත් හුයක් ලෙස සැලකීම සුදුසු බවත් Leedy හා Ormrod (2005) පෙන්වා දෙති. මෙම අදහස තවදුරටත් පුළුල් සංකල්පනාත්මක රාමුවක් දක්වා සංවර්ධනය කරන්නට Ellis හා Levy (2008) සමත් වෙති. ඔවුන් පැහැදිලි කරන අන්දමට පර්යේෂණ ගැටලුව ඕනෑ ම පර්යේෂණයක කේන්ද්‍රස්ථානය වන අතර එමගින් පර්යේෂණයේ මූලිකාංග වන අරමුණ, ක්‍රමවේදයන්, ප්‍රතිඵල හා නිගමන එකිනෙකට සම්බන්ධ කරයි. මේ සියලු ම අදහස් සම්පිණ්ඩනය කළ විට පර්යේෂණ ගැටලුවක් ඕනෑ ම පර්යේෂණයක් සඳහා ඉතාමත් ශක්තිමත් පදනමක් සපයන බව පැහැදිලි වෙයි.

පර්යේෂණ ගැටලුවකින් පර්යේෂකයකුට ලැබෙන ප්‍රයෝජන පිළිබඳව සලකා බැලීම තුළින් ද, පර්යේෂණාත්මක ගැටලු පිළිබඳ යම් අදහසක් ගොඩ නගා ගැනීමට හැකි ය. Maxwell (2005) අවධාරණය කරන පරිදි පර්යේෂණ ගැටලුවක් විවිධ අරමුණු සාක්ෂාත් කරගැනීම සඳහා පර්යේෂකයෙකුට උදව් වෙයි. මූලික වශයෙන් පර්යේෂණ ගැටලුව මගින් අදාළ පර්යේෂණය නිශ්චිත දිශාවකට නැඹුරු කරනු ලබයි. එය මුළු පර්යේෂණය සඳහා ම ලබා දෙන ආලෝකයක් බඳු ය. එමෙන් ම අදාළ පර්යේෂණය කෙසේ සිදු කළ යුතු ද, කුමන උපකරණ යොදා ගත යුතු ද, කුමන දත්ත රැස් කළ යුතු ද? ආදී වශයෙන් පර්යේෂණ ක්‍රම වේදය පිළිබඳ මාර්ගෝපදේශනයන් ද සපයයි. පර්යේෂණයේ අරමුණු පිළිබඳව අදාළ කණ්ඩායම්වලට සන්නිවේදනය කරනු ලබන්නේ ද පර්යේෂණ ගැටලුව ඇසුරිනි. තවත් අතකින් පර්යේෂණ ගැටලුව පර්යේෂකයා පිළිබඳ කැඩපතක් වෙයි. පර්යේෂකයාගේ අත්දැකීම්, පර්යේෂණ කුසලතා, යාවත් කාලීන කරගත් දැනුම ආදිය පිළිබඳ තොරතුරු එමගින් සම්ප්‍රේෂණය කරයි. එබැවින් පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් නිවැරදිව හා පැහැදිලිව හඳුනාගෙන සංවර්ධනය කිරීම නවක පර්යේෂකයන් විසින් වැඩි සැලකිල්ලක් යොමු කළ යුතු කාර්යයක් ලෙස හඳුන්වා දිය හැකි ය.

3.0 පර්යේෂණ ගැටලුවක මූලික ලක්ෂණ මොනවාද ?

පර්යේෂණ ගැටලුවක ස්වභාවය පිළිබඳව ද පර්යේෂකයන් අතර එකඟතාවක් නැත. විවිධ පර්යේෂකයන් විවිධ ලක්ෂණ මත පදනම් කරගනිමින් ස්වකීය විග්‍රහයන් ඉදිරිපත් කරන්නට දරන ලද උත්සාහයන් හඳුනා ගත හැකිය.

Sakaran (2003) ගේ අදහස වන්නේ ගැටලුවක් පර්යේෂණ ගැටලුවක් ලෙස සැලකීම සඳහා මූලිකාංග දෙකකින්වත් සම්පූර්ණ විය යුතු බව ය. එම මූලිකාංග දෙක මෙසේ ය.

1. ගැටලුවක වර්තමාන තත්ත්වය පරමාදර්ශී තත්ත්වයෙන් වෙනස් විය යුතු ය. මෙය නිදසුනක් ඇසුරින් පැහැදිලි කරගන්නට උත්සාහ ගනිමු.

   නිද :- දෙවැනි ශ්‍රේණියේ ළමයින් ප්‍රදර්ශනය කරන ගණිත විෂයය හා සම්බන්ධ වැරදි දෝෂ මොනවා ද?

   මෙම ගැටලුව හා සම්බන්ධ පරමාදර්ශී තත්ත්වය වන්නේ දෙවැනි ශ්‍රේණියේ ළමුන් ගණිත විෂයය හා සම්බන්ධව වැරදි / දෝෂ ඉතාමත් අඩුවෙන් ප්‍රදර්ශනය කිරීම යි.

2. ප්‍රස්තුත ගැටලුවට පැහැදිලි විසඳුමක් ඉදිරිපත්ව නො තිබිය යුතු ය. විසඳුම් ප්‍රත්‍යක්ෂ ගැටලු අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා කාලය හා ශ්‍රමය වැය කිරීම සාධාරණීයකරණය කිරීම අපහසු ය.

මෙවැනි ම විග්‍රහයක් ඉදිරිපත් කරන Ellis හා Levy (2008), Sakaran (2003) ඉදිරිපත් කරන දෙවැනි මූලිකාංගය ද සහිතව ප්‍රධාන ලක්ෂණ තුනක් අවධාරණය කරති.

1. පර්යේෂණ ගැටලුවල ක්‍රියාකාරී ස්වරූපයක් ඇත. එයට වර්තමාන ලෝකය තුළ ක්‍රියාවට නැංවිය හැකි එකක් මෙන් ම ක්‍රියාවට නැංවීමේ වැදගත්කමක් ඇති ගැටලුවක් වීම වැදගත් ය.
2. ගැටලුව මගින් සිදුවන යම් බලපෑමක් හඳුනා ගත හැකි විය යුතු ය. බොහෝ අවස්ථාවලදී මෙම බලපෑම සෘණාත්මක බලපෑමක් වන අතර එය තුළින් පර්යේෂකයකුට උක්ත ගැටලුවට විසඳුම් සෙවීම සඳහා අභිප්‍රේරණයක් ඇතිවිය හැකි ය.
3. ගැටලුවට විසඳුම් ලබා දීම තුළින් අදාළ කණ්ඩායමට යම් කිසි යහපතක් සැලසීම අපේක්ෂිත ය.

පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක තිබිය යුතු පහත සඳහන් ලක්ෂණ පිළිබඳව ද බොහෝ පර්යේෂකයන් අදහස් දක්වා ඇති බව පෙනේ.

❖ **අදාළ බව** - පර්යේෂකයාගේ රුචිකත්වයට, අත්දැකීම්වලට කුසලතාවලට අදාළබව මෙන් ම කාලීන වශයෙන් ගැටලුව අධ්‍යයනය කිරීමේ ඇති අදාළත්වය මෙහි දී අවධාරණය කෙරේ.

❖ **කළමනාකරණය කළ හැකි බව** - තමාට ලැබී ඇති කාලය, පහසුකම් හා අනෙකුත් සම්පත් අනුව කළමනාකරණය කරගත හැකි ගැටලුවක් ද යන්න මෙහි දී සලකා බැලේ. එසේ ම පර්යේෂකයාගේ පර්යේෂණ ඥාණය හා පෞරුෂය ආදී කරුණු ඇසුරින් කළමනාකරණය කර ගත හැකි මට්ටමේ ගැටලුවක් ද යන්න ද මෙහි දී වැදගත් ය.

- **නවජ බව හා ප්‍රතිජනනාත්මක බව** - කොතරම් නවජ බවක් ඇති හා ප්‍රතිජනනාත්මක කුසලතා මුසු වූ ගැටලුවක් ද, පර්යේෂකයාගේ උද්ගාමී හා නිගාමී චින්තන හැකියා උරගා බැලෙන ගැටලුවක් ද? ආදී වශයෙන් සොයා බැලීම අවශ්‍ය ය.

- **සංඛ්‍යා විද්‍යානුකූල අවශ්‍යතා සමග ඇති සංගත බව** - විශේෂයෙන් ම පර්යේෂණ ගැටලුව සංඛ්‍යා විද්‍යානුකූල ක්‍රම ඇසුරින් පරීක්ෂාවට ලක් කළ හැකි ද, කොතරම් දුරට වලංගු හා විශ්වාසදායී නිගමනවලට නැඹුරුවීමේ ප්‍රවනතාවක් හඳුනා ගත හැකි ද? ආදී කරුණු මෙහි දී අවධාරණය කළ හැකි ය.

- **පර්යේෂකයාගේ පෙළඹීම වැඩිදියුණු කරන මට්ටමේ අභියෝගාත්මක ගැටලුවක් ද** යන්න ද මෙහි දී වැදගත් ලක්ෂණයක් ලෙස පෙන්වා දිය හැකි ය. පර්යේෂණය ඉදිරියට කරගෙන යාම සඳහා පර්යේෂකයා තුළ පෙළඹීම පවත්වා ගැනීමට හැකිවන මෙන් ම ඔහුගේ / ඇයගේ කුසලතාවන්ට අභියෝග කරන මට්ටමේ ගැටලුවක් වීම ද සුදුසු ය.

පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් යනු පර්යේෂකයා මුහුණ දී ඇති ක්‍රියාකාරී අභියෝගයන් පිළිබඳ විස්තරයකි. Hicks හා Turner (1999, පි : 3) දක්වන ආකාරයට ගැටලුව පිළිබඳ ඉතාමත් සැලකිල්ලෙන් සකස් කරන ලද වගන්තියක් මගින් විසඳුමට අභිමුඛව පර්යේෂකයා දිගු දුරක් කැඳවාගෙන යනු ලබයි. මෙවැනි පර්යේෂණාත්මක වගන්තියක ප්‍රධාන ලක්ෂණ 03 ක් පැවතිය යුතු බව Reece (2008) ගේ අදහස වී ඇත.

1. සංක්ෂිප්ත බව (Concise)
2. සුවිශේෂී බව. (Speacific)
3. මැණීමට හැකිවීම. (Measurable)

පහත දී ඇති පර්යේෂණ ගැටලුව පිළිබඳ සළකා බලන්න.
"අභ්‍යන්තර අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය තුළින් මතුවන ගැටලු මොනවාද?"

මෙම ගැටලුව පිළිබඳව ඔබට කුමන අදහසක් මතුවිය හැකි ද?

- මෙම ගැටලුව ඉතාමත් සංකීර්ණ යි.
- පුළුල් වැඩියි, විශාල ක්ෂේත්‍රයක් හසු කර ගෙන ඇත.
- නිශ්චිත බව අඩු යි.
- පර්යේෂණයට හසු කර ගැනීම අපහසු යි, ආදි අදහස් ඔබ තුළින් ප්‍රකාශ විය හැකිය. Reece (2008) අවධාරණය කරනා ලද ලක්ෂණ තුන අන්තර්ගත වන අන්දමින් එම ගැටලුව සකස් කර ගැනීමට උත්සාහ දරන්න. මෙහි දී ඇති නිදසුන එසේ සකස් කරගත හැකි එක් ආකාරයක් පමණක් ඉදිරිපත් කරයි.

නිද :- පාසල්වල ක්‍රියාත්මක වන අභ්‍යන්තර අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය නිසා ගුරුවරුන් මුහුණ දෙන ගැටලු මොනවා ද ?

පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක පැවතිය යුතු ලක්ෂණ ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන පර්යේෂණයේ ස්වභාවය අනුව වෙනස් වේ. ඒ අනුව ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ගැටලුවල පහත සඳහන් වෙනස්කම් හඳුනා ගත හැකිය.

ප්‍රමාණාත්මක	**ගුණාත්මක**
සුවිශේෂයි	සාමාන්‍යය යි
සංවෘතයි	විවෘතයි
ප්‍රතිඵල මුල් කර ගනී	ක්‍රියාවලිය මුල් කර ගනී
විචල්‍යයන් පාලනය කරයි	ස්වභාවික තත්ත්වයන් හා සම්බන්ධ වේ
වෙනස් කළ නො හැකිය	පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය තුළ දී සංවර්ධනය වෙයි

ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ගැටලුවලට නිදසුන් දෙක බැගින් මෙහි ඉදිරිපත් කර ඇත.

ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ගැටලු:

1. 6 වැනි ශ්‍රේණියේ සිසුන්ගේ විද්‍යා විෂයය සාධනය කෙරෙහි උපදේශන ක්‍රම දෙකක බලපෑම කෙබඳු ද?

2. පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය ලබන හා නො ලබන දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනික සාධනය හා සමාජ කුසලතාවන් හා පවතින වෙනස්කම් මොනවාද?

ගුණාත්මක පර්යේෂණ ගැටලු

1. ගුරුවරුන් පාසල් පාදක ඇගයීම් ක්‍රමය පන්තිකාමරය තුළ ක්‍රියාත්මක කරන්නේ කෙසේද?
2. අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය තුළින් මතුවන අභියෝගවලට ගුරුවරුන් පන්තිකාමරය තුළදී මුහුණ දෙන්නේ කෙසේද?

ඉහත සඳහන් කරන ලද ලක්ෂණ කොතෙක්දුරට මෙම පර්යේෂණ ගැටලුවල අන්තර්ගතවී තිබේ දැයි ඔබට සලකා බැලිය හැකි ය.

4.0 පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් සංවර්ධනය කරගන්නේ කෙසේ ද?

"පර්යේෂණ සඳහා ගැටලු සෑම තැන ම ඇත. ඔබ වටා ඇති ලෝකය පිළිබඳව විමසිලිමත් වන්න. ඔබගේ රුචිකත්වය රඳන්නේ කෙසේ දැයි විමසා බලන්න" Leedy හා Ormrod (2008, පි ; 44)

පළපුරුදු පර්යේෂකයෝ පර්යේෂණ ගැටලු හඳුනා ගැනීම සඳහා විවිධ ක්‍රම වේදයන් භාවිත කරති. යම් සංසිද්ධියක් නිරීක්ෂණය කිරීම, සහෝදර පර්යේෂකයන් හා සාකච්ඡා කිරීම, පර්යේෂණ සමාලෝචනවලට සහභාගි වීම, කාලීන වාර්තා විමර්ශනයට ලක් කිරීම, පර්යේෂණ ජර්නල් පරිශීලනය එම ක්‍රමවේදයන්ගෙන් සමහරකි. නවක පර්යේෂකයන් විසින් තම පර්යේෂණ ගැටලු හුදෙක් ස්වකීය අත්දැකීම් මත පමණක් හඳුනා ගැනීමට උත්සාහ නො කළ යුතුය. එවැනි පර්යේෂණ ගැටලු සංවර්ධනය කර ගැනීම සඳහා ඉතාමත් සාරවත් සාහිත්‍යය විමර්ශනයක යෙදීම අතිශයින් ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇත. වෙනත් පර්යේෂකයන් විසින් සාර්ථකව සම්පූර්ණ කරන ලද පර්යේෂණ නිබන්ධනවල දක්වා ඇති අනාගත පර්යේෂකයන් සඳහා යෝජනා පර්යේෂණ ගැටලු හඳුනා ගැනීමේ ඉතාමත් වලංගුදායි හා විශ්වාසදායී ක්‍රමයක් ලෙස හඳුන්වා දිය හැකි ය. එම යෝජනාවල අන්තර්ගත වන්නේ සාර්ථක පර්යේෂණයක් සම්පූර්ණ කිරීම තුළින්, පෝෂණය කරගත් අත්දැකීම් සහිතව මතු කරගත් ප්‍රායෝගික වටිනාකමක් ඇති සංකල්පනාවන් ය. එවැනි යෝජනා ඇසුරින් පර්යේෂණාත්මක

ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීමට නැඹුරු වන පර්යේෂකයන්ට එවැනි පර්යේෂණයක ඇති වැදගත්කම සාධාරණීකරණය කිරීම එතරම් අපහසු නො වනු ඇත.

නවක පර්යේෂකයන් විසින් පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීම සඳහා පියවර 4 ක් අනුගමනය කළ යුතු බව Ellis හා Levy (2008) පෙන්වා දෙති.

1. සෙවීම (Look)
2. කියවීම (Read)
3. සම්පිණ්ඩනය (Synthesize)
4. උපදෙස් ලබා ගැනීම (Consult)

සෙවීම : මෙහිදී අදහස් කෙරෙන්නේ පර්යේෂණාත්මක ගැටලු පිළිබඳව සොයා බැලීමයි. පුද්ගල රුචිකත්වයන්, අර්බුදකාරී ප්‍රස්තුතයන්, විවිධ වාර්තා තුළින් ලබා දෙන ඉඟි ගැටලුවක් සෙවීමෙහි ආරම්භක අවස්ථාවන් ලෙස හඳුන්වා දිය හැකි ය. නවක පර්යේෂකයන් තමන්ට අදාළ ක්ෂේත්‍රයන් තුළදී එදිනෙදා ලබා ගන්නා අත්දැකීම්වලින් ද සෙවීම ආරම්භ කළ හැකි ය. එහෙත් මෙහි දී මතක තබා ගත යුතු දෙයක් වන්නේ යම් තැනැත්තෙකු හෝ ආයතනයක් හෝ මුහුණ දෙන අර්බුදකාරී තත්ත්වයක් සැමවිට ම පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක පදනම ලෙස සැලකිය නො හැකි බවයි. එයට එක හේතුවක් වන්නේ එම පුද්ගලයා හෝ ආයතනය නො දැනුවත්වම ඒ හා සමාන ගැටලුවලට හඳුනාගත් විසඳුම වෙනත් තැනක වාර්තාගත වී තිබිය හැකි වීම යි. එසේ ම හුදු අත්දැකීම් මත පමණක් හඳුනාගන්නා ගැටලු සඳහා සාරවත් පෙර සාහිත්‍යයක් සැමවිට ම හඳුනා ගත නොහැකි විය හැකි ය.

කියවීම: පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් හඳුනාගැනීමේ හා සංවර්ධනය කරගැනීමේ ඉතාමත් වැදගත් ක්‍රියාමාර්ගයක් ලෙස පූර්ව සාහිත්‍යය විමර්ශනය හඳුන්වා දීමට පුළුවන. අද පර්යේෂකයන්ට පර්යේෂණ නිබන්ධන, පොත් පත්, පර්යේෂණ ජර්නල, පර්යේෂණ වාර්තා සිය දහස් ගණනකට ළඟා වීමේ අවස්ථාව අන්තර්ජාලය ඇසුරින් උදාකර ගත හැකි ය. එපමණක් නොව බහුල වශයෙන් පර්යේෂණයට ලක්වූ ක්ෂේත්‍ර හා එසේ ලක් නොවූ ක්ෂේත්‍ර වෙන් කරගත හැකි ය. Leedy හා Ormrod (2008, පි ; 51) ට අනුව පර්යේෂණ සාහිත්‍යය විමර්ශනයක් ඇසුරින් පර්යේෂකයා

අවධානයට ලක් කරන ක්ෂේත්‍රය තුළ අනාවරණය කර ගත් හා අනාවරණය කර නොගත් අංශ හඳුනා ගැනීමට ඉඩ ලැබේ. නවක පර්යේෂකයන් විසින් තමන් හඳුනාගත් ක්ෂේත්‍රය තුළ පර්යේෂණ ගැටලුවක් තෝරා ගැනීම සඳහා අනිවාර්යයෙන් ම ගැඹුරු හා සම්පූර්ණ සාහිත්‍යය විමර්ශනයක යෙදීම අත්‍යවශ්‍ය බව මතක තබා ගත යුතු ය.

සම්පිණ්ඩනය: පර්යේෂණ ගැටලුවක් අධ්‍යයනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව එක් මූලාශ්‍ර කාණ්ඩයක් ඇසුරින් පමණක් හඳුනා ගත නොහැකි බව Reswell, (2005) පෙන්වා දෙයි. පර්යේෂකයාට විවිධ මූලාශ්‍ර පරිශීලනය කරමින් ඒවායේ යුක්ති යුක්ත බව සොයා බලමින් හා විවේචනයට ලක් කරමින් පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීමේ කාර්යයෙ හි නිරතවීමට සිදු වේ. මෙහි දී වඩාත් වැදගත් වන්නේ සියලු මූලාශ්‍ර ඇසුරින් සමස්ත අදහසක් ගොඩ නැගීමට පර්යේෂකයාට කෙතරම් දුරට හැකි වේ ද යන්න යි. මෙම ක්‍රියාවලියේ දී පසු කළ යුතු අනු පියවර Ellis හා Levy (2008), අවධාරණය කරති.

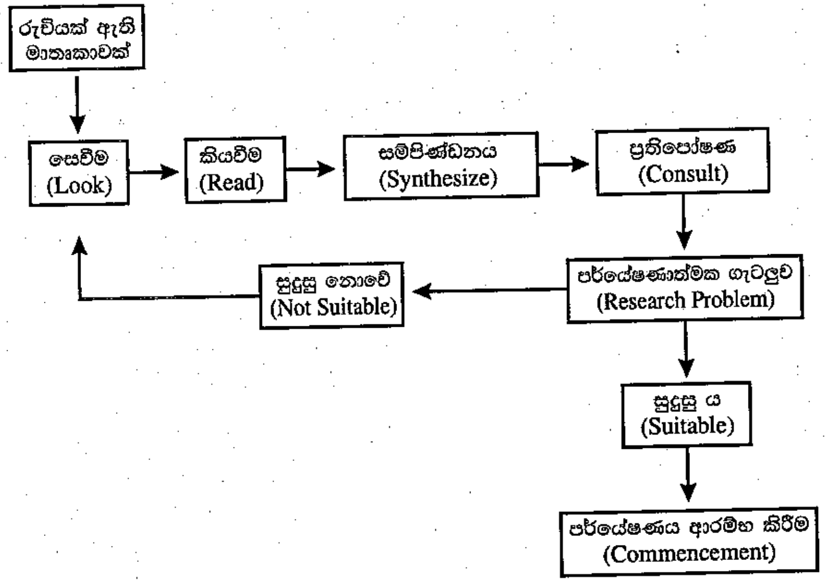
- ශාස්ත්‍රීය ජර්නල ලිපි ගණනාවක කරුණු ඇසුරින් අන්තර්ඥාණය ඇති කර ගැනීම.
- එකිනෙකාට වෙනස් එහෙත්, යම් සම්බන්ධතා ඇති ක්ෂේත්‍ර ඇසුරින් මතු කර ගතහැකි ගැටලුවට අදාල කරුණු සමෝධානය කර ගැනීම.
- බහුවිධ අවස්ථා මත පදනම් වූ තොරතුරු ගැටලුවකට අදාළව සාමාන්‍යකරණය කර ගැනීම.

පර්යේෂණ ගැටලුවක සාර්ථකත්වය සඳහා මෙවැනි ක්‍රියාමාර්ග අනුගමනය කිරීම අත්‍යවශ්‍යයෙන් ම සිදු විය යුත්තකි.

උපදෙස් ලබා ගැනීම: යම්කිසි පර්යේෂණ ගැටලුවක් ඉහත පියවර අනුගමනය කිරීමෙන් හඳුනා ගැනීමෙන් අනතුරුව ඒ පිළිබඳව ස්වාධීන නිගමනවලට එළඹීම සම්බන්ධයෙන් නවක පර්යේෂකයන් කිහිපවරක් සිතා බැලීම වැදගත් ය. මෙම ක්‍රියාවලිය වඩාත් අර්ථවත් කරගත හැකි වන්නේ පළපුරුදු පර්යේෂකයන් ගේ අදහස් විමසා බැලීමෙන් හා ශාස්ත්‍රීය හා විද්‍යාත්මක සම්මේලනවල සාකච්ඡාවට භාජනය කොට ප්‍රතිපෝෂණ ලබා ගැනීමෙනි. Leedy හා Ormrod (2005) හඳුන්වා දෙන අන්දමට තමා

කැමැත්තක් දක්වන ක්ෂේත්‍රය තුළ පවතින වඩාත් විවාදාත්මක හා විවාදාත්මක නොවන ප්‍රස්තුත හඳුනා ගැනීම සඳහා නවක පර්යේෂකයන්ට මෙම ක්‍රියාවලිය උදව්වනු ඇත.

ඉහත සඳහන් කරන ලද පියවර 4 ක්‍රියාවලියක් ලෙස Ellis හා Levy (2008) සංකල්ප රාමුවකට ඇතුලත් කර ඇති ආකාරය I සටහනින් පිළිබිඹු කෙරේ.



I රූප සටහන : පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය (Ellis හා Levy, 2008)

සුදුසු ගැටලුවකට අදාලව පර්යේෂණය ආරම්භ වන ආකාරයත් නුසුදුසු ගැටලුව හා නැවත ක්‍රියාවලිය සෙවීමේ සිට ආරම්භ කළ යුතු ආකාරයත් මෙම සටහනෙන් පැහැදිලි කෙරේ.

මෙම සියලු විග්‍රහයන් අනුව පැහැදිලි වන්නේ තමන්ගේ එදිනෙදා අත්දැකීම් තුළින් හඳුනා ගන්නා සෑම ගැටලුවක් ම පර්යේෂණ ගැටලුවක් ලෙස හඳුන්වා දීම අපහසු බවත් ඒ සඳහා ඉතාමත් සියුම් හා ක්‍රමවත් ක්‍රියාවලියක් අනුගමනය කිරීම අවශ්‍ය බවත් ය.

පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් නිවැරදිව හා පැහැදිලිව හඳුනා ගැනීම සඳහා ප්‍රමාණවත් කාලයක් ගත කිරීම අවශය වේ. වරින් වර පර්යේෂණ සඳහා හඳුනා ගන්නා ගැටලු මාරු කිරීම අදාළ පර්යෙෂණ කාර්යය පිළිබඳව ඔබ තුළ ඇති පෙළඹීම හා උනන්දුව තුරන් කරන්නට හේතු වනු ඇත. එබැවින් තමාට සමීප හා රුචිකත්වයක් දක්වන සීමිත ක්ෂේත්‍ර කිහිපයක් ඇසුරින් පරිපූර්ණ සාහිත්‍ය විමර්ශනයක් සිදු කොට ප්‍රවීණයන්ගේ අදහස් ඇසුරින් පර්යේෂණ ගැටලුව පිළිබඳව අවසාන නිගමනයකට එළඹීම වඩාත් සුදුසු ය. තමන් විසින් අධ්‍යයනය කරනු ලබන පර්යේෂණ ගැටලුව තමා තුළින් ම ගොඩ නැඟෙන්නක් විය යුතු ය. තමන්ගේ උපදේශකවරයා, නැතහොත් ගුරුවරයා හෝ මිත්‍රයෙකුගේ යෝජනාවකට අනුව පර්යේෂණ ගැටලුවක් තෝරා ගැනීමට නැඹුරුවීම එතරම් අර්ථාන්විත ක්‍රියාවක් නොවේ.

5.0 පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් ඇගයීම සඳහා ආධාර කරගත හැකි නියමාවලියක්

පර්යේෂකයකු විසින් සංවර්ධනය කරගන්නා ලද පර්යේෂණාත්මක ගැටලුවක් ස්වයං ඇගයීමකට ලක් කිරීම සඳහා උදව් කර ගත හැකි නියමාවලියක් ඉහත දක්වන ලද කරුණු සියල්ල සම්පිණ්ඩණය කරමින් මෙහි ඉදිරිපත් කෙරේ.

1. පර්යේෂණ ගැටලුව කෙතරම් නිවැරදිව හා පැහැදිලිව ඉදිරිපත් කර තිබේද?
2. පර්යේෂණ ගැටලුව කෙතරම් සුවිශේෂී හා නිශ්චිත ලෙස දක්වා තිබේ ද?
3. පර්යේෂණ ගැටලුව අධ්‍යයනයට ලක් කළ හැකි (මිණිය හැකි) ප්‍රස්තුතයකට සම්බන්ධ වේ ද?
4. කෙතරම් කාලීන වැදගත්කමක් ඇති පර්යේෂණ ගැටලුවක් ද?
5. පර්යේෂණ ගැටලුව කෙතරම් නව්‍ය ස්වරූපයක් ගනී ද?
6. පර්යේෂණ ගැටලුවට අදාළ පූර්ව පර්යේෂණ සාහිත්‍යයක් පවතී ද?
7. සත්‍යවශයෙන් ම පර්යේෂකයාගේ රුචිකත්වයට හා හැකියාවට ගැලපෙන ක්ෂේත්‍රයකට අදාළ වේ ද?
8. ප්‍රස්තුත ගැටලුව අධ්‍යයනය කිරීමෙන් අදාළ ක්ෂේත්‍රයට කොතරම් සෘජු හා දැඩි බලපෑමක් ඇති කළ හැකි ද?

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Borg. (1981), Applying Educational Research; A Practical Guide to Teachers. New York, Longsman.

Creswell, J.W. (2005). Educational Research ; Planning, conducting and evaluating quantitative and quantities research (2nd Ed.) Pearson.

Creswell, J.W. (2007). Quantitative inquiry and Research Design Crossing among five approaches, Sage publication.

Ellis, T.J. & Levy, Y. (2008). Framework of Problem Based Research, A guide to Novice Researches - on the Development of

Hicks, C.R. & Tuner, K.V. (1999). Fundemental Concepts in the designe of Experiments, New york, Oxford Universiy press Research - working problem, Information Science, The International Journel of an emerging Transdicipline, VOL II

Kerlinger, F.N & Lee, H.B (2000). Foundations of Behavioral Reseach, 4th edition.

Keeves J.P. (1988). Educational Research Methodolgy and Measurement, An International Handbook, Pergamen Press.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. (2005). Practical Research, Planning and Design (8th Ed.) Prentice Hall

Levy, Y. Ellis, T.J. (2006). A System Approach to Conduct an Effective literature Review in Support of Information Systems Research ; Informing Science Journal, 9/P181-212

Maxwell, J.A. (2005). Qualitative Research Design ; An Interactive Approach, Applied Social Research Network Series, Sage publications.

O'conner, B.N. (2000). Letter from Editor, the Research Problem, Information Technology, Learning and Performance Journal 18 Reece, (2008). Article on Crafting Quality Problem statements. http : // porfolio.reecezone;net/artifact8.htm;

Sekaran, U. (2003). Research Methods for Business (4th ed.) Hobboken, Wiley & Sons

Cambrdge online Dictionary (2007). cited in Ellis & Levy (2008).

Marrian - Webster online Dictionary (2007). cited in Ellis & Leavy (2008).

5

පියාජේ ගේ බුද්ධි සංවර්ධන න්‍යාය හා පෙර පාසල් දරුවාගේ බුද්ධි සංවර්ධනය

කථිකාචාර්ණි පී. එල්. එන්. රන්දිමා
මුල් ළමාවිය හා ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1.0 බුද්ධිය පිළිබඳව පියාජේගේ අර්ථ විග්‍රහය

මනෝ විද්‍යාඥයින් විසින් අතීතයේ සිට ම වෙනස් වූ මානයන් ඔස්සේ බුද්ධිය පිළිබඳව විවිධ මත ඉදිරිපත් කර ඇත. මිනිස් වර්ගයා නිරීක්ෂණය කිරිමේ දී ඔවුන් තුළින් විද්‍යාමාන වනුයේ විවිධ තලයේ බුද්ධි ම ය තත්ත්වයන් ය. මුල් යුගයේ සිටම මනෝ විද්‍යාඥයින් බුද්ධියට පාදක වන මූලයන් සෙවීමට වෙහෙසුනා හ. මෙහි දී ගෝල්ටන්, ඇල්ෆ්‍රඩ් බිනේ, එබින් හවුස්, ස්ටර්නි, තර්ස්ටන්, ස්පියර්මන් බුද්ධිය පිළිබඳව හැදෑරීම් කළ අයවලුන් අතරින් සුවිශේෂී වන බව කොතලාවල (1979) දක්වයි. ඔවුන්ගේ අදහස් සම්පිණ්ඩනය කරමින් බුද්ධිය යන්න ස්ථිරව ම වෙනසක් දැක්විය හැකි බලයක්, ස්වායක්ත චිත්ත ප්‍රභවයක්, උත්පත්තියේ දී ස්ථිර ප්‍රමාණයකට පිහිටන පසුව ක්‍රමිකව වර්ධනය වී මෝරන ප්‍රපංචයක් බව කොතලාවල (1979) හඳුන්වයි.

බුද්ධිය පිළිබඳව හැදෑරූ විවිධ මනෝ විද්‍යාඥයින් අතුරින් ජීන් පියාජේ (Jean Piaget) සුවිශේෂී වෙයි. පියාජේ (1950) ගේ මතයට අනුව බුද්ධිය, වර්ධනය වන ජීවියා හා ප්‍රකෘතිය අතර ඇතිවන ද්විගට්ඝනය නිසා

වඩ වඩාත් සංකීර්ණ සහ නම්‍ය වූ සැලසුම් ගණනාවක් ඔස්සේ ගොඩනැගෙන්නකි. පියාජේ බුද්ධියේ ඵලයට වඩා ව්‍යුහය පිළිබඳව සැලකිලිමත් වී ඇති හෙයින්, බුද්ධිය ප්‍රමාණාත්මක වෙනසකට භාජනය නොකර ගුණාත්මක වෙනසට ලක් කරයි. එනම් දරුවකු ඉගෙනුම් කාර්යයේ දී චිත්තවේග හා අධ්‍යාපනය හසුරුවන ආකාරය සියුම්ව පරීක්ෂා කර බලනු ලැබී ය. මේ අනුව, පියාජේ බුද්ධිය, එහි ව්‍යුහය හා ක්‍රියාකාරිත්වය යන දෙයාකාරයකින් අධ්‍යයනය කළ හැකි බව විශ්වාස කළ බව කොතලාවල (1979) අවධාරණය කරයි.

බුද්ධි ම ය ව්‍යුහයන් වර්ධනයත් සමඟ වෙනස් වන හෙයින්, පියාජේ විසින් එම වර්ධනය අවධීන් කීපයකට බෙදා දක්වයි. මෙම අවධීන් තුළදී, ළමයාගේ චින්තනය කුමන සීමාවන් තුළ, නැතිනම් කුමන සැලැස්මකට අනුව මෙහෙයවිය හැකි ද යන්න බුද්ධිමය ව්‍යුහයන් තුළින් පියාජේ (1950) පෙන්වා දී ඇත.

මෙම බුද්ධි ම ය ව්‍යුහයන්ට අනුව චර්යාව වෙනස් වේ. ඒ අනුව අප උගන්වන දේ කුමක් වුවත් ළමයා එය වටහාගන්නේ එවකට තමා සතු ප්‍රජානන ව්‍යුහයට ගෝචර වන පරිදි බව කොතලාවල (1979) පෙන්වා දේ. බුද්ධි ම ය ව්‍යුහය නැතහොත් බුද්ධි ම ය ගුණාත්මක වෙනස පිළිබඳ වැඩි අවධානයක් යොමු කරන පියාජේ, පරිණත පුද්ගලයාගෙන් වැඩෙන ළමයෙකුගෙන් බුද්ධිය අතර ඇති වෙනස බුද්ධි ප්‍රමාණයේ වැඩි - අඩු වීමක් නොව යමක් අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා එකිනෙකා සතු බුද්ධිමය ව්‍යුහයන්ගේ ගුණාත්මක වෙනසක් බව පවසයි. ඔහුගේ විශේෂ අවධානය යොමු වූයේ මෙම වෙනස් වන ව්‍යුහයන් ගේ ස්වභාවය පිළිබඳවය. මේ අනුව, එක් එක් අවධීන් වල බුද්ධිමය ව්‍යුහය පිළිබඳව ආංශිකව අධ්‍යනය කිරීමට පියාජේ උත්සාහ කළේ ය.

මීට අමතරව බුද්ධිය, ක්‍රියාකාරිත්වය අනුව ද අධ්‍යයනය කළ හැකි බව පියාජේ විශ්වාස කළේ ය. බුද්ධියේ ක්‍රියාකාරිත්වය ගැන සලකා පියාජේ පෙන්වා දෙනුයේ, ''චර්යාව බුද්ධිමත් වන්නේ පුද්ගලයාත් ඔහු ප්‍රතික්‍රියා දක්වන වස්තුවත් අතර ගැටීම ඇතිවන මාර්ග සරල බවෙන් මිදී ක්‍රමයෙන් සංකීර්ණ වීමත් සමඟ බව ය'' (1950, පි ;10).

ඒ අනුව, පියාජේ බුද්ධිය, එහි ව්‍යුහය හා ක්‍රියාකාරීත්වය සලකා බලා ඉදිරිපත් කරන නිර්වචනය නම්, ''ඉන්ද්‍රිය චාලක හෝ වේවා ප්‍රජානන

හෝ වේවා සියලු ම අනුවර්තන ද, ජීවියාත් පරිසරයත් අතර ඇතිවන සියලු ම අන්තර් ක්‍රියාවන් ද අවසාන වශයෙන් යොමුවන සමතුලිතතා තත්ත්වය බුද්ධියෙහි ලක්‍ෂණය වේ'' යන්නයි (1950 පි ;11).

2.0 පියාජේ ගේ බුද්ධි සංවර්ධන න්‍යාය.

පියාජේ ඉදිරිපත් කරන බුද්ධි සංවර්ධන න්‍යාය තුළින් උත්සාහ කරනුයේ ජීවියෙකු තමා වටා ඇති භෞතික වස්තූන් සහ අනෙකුත් පුද්ගලයන් සමඟ ඇති කරගන්නා සංවර්ධනාත්මක සම්බන්ධතා ඇසුරින් බුද්ධිය වර්ධනය වන අන්දම පැහැදිලි කිරීමට යි.

පියාජේ මෙම න්‍යාය ගොඩ නංවන ලද්දේ ඔහුගේ දරුවන් තිදෙනා පිළිබඳව හා අනෙකුත් දරුවන් පිළිබඳව දීර්ඝකාලීනව කරන ලද සායනික නිරීක්‍ෂණ හා සාකච්ඡාවන් පදනම් කොට ගෙන ය. මෙම න්‍යාය ප්‍රධාන සංකල්ප කිහිපයක් මත පදනම් වී ඇත. ඒවා පිළිබඳව අවබෝධයක් ලබා ගැනීම මෙහි දී වැදගත් වේ.

2.1 ස්කීමා

ස්කීමා යන්නට සෘජු නිර්වචනයක් ඉදිරිපත් කිරීම අපහසු ය. එය සමග්‍රහණ - ප්‍රතියෝජන ආකෘතිය මෙන් ම සෑම බුද්ධි වර්ධන අවධියකට ම පොදු වූ සංකල්පයක් ද වේ. මිනිසා විසින් යමක් වටහා ගැනීමට තැත් කරන විට ඒ සම්බන්ධයෙන් අප තුළ ඇති පරිකල්පනීය චිත්ත රූපයක් මගින් අවබෝධයට ආධාර කරනු ලබයි. මෙම චිත්ත රූපය, ස්කීමාව යැයි පෙන්වා දිය හැක. මිනිස් ජීවියකු, ලෝකය පිළිබඳ ක්‍රමයෙන් අවබෝධය ගොඩ නඟා ගැනීමේදී සංවර්ධනය වන මොළය විසින් ස්කීමා නිර්මාණය කරගන්නා බව පියාජේ (1969) පෙන්වා දෙන ලදී.

පියාජේ හා ඉන්හෙල්ඩර් (1969) තවදුරටත් සිදුකරන පැහැදිලි කිරීමක දී පෙන්වා දෙනුයේ ස්කීමා සමාන අවස්ථා සඳහා ක්‍රියා කිරීමේදී මිනිසාට යම් ආකාරයක ආකෘතියක් සපයා දෙන මානසික ව්‍යුහයක් ලෙසයි. විශේෂයෙන් ම අතීත අත්දැකීම්වල ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ඇතිවන අවිනිශ්චිත තත්ත්වයන් වන මෙම මානසික ව්‍යුහයන් නව අත්දැකීම් ඊට අදාළ වූත්, උචිත වූත් සම්බන්ධතා අතරට ස්ථාන ගත කරනු ලැබෙන බව කොතලාවල (1979) පෙන්වා දේ.

පියාජේ පෙන්වා දෙනුයේ, දරුවා උපන් මොහොතේ සිට ම සිදුවන ප්‍රතීක ක්‍රියාවල ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ස්කීමා නිර්මාණය වන බවයි. එනම්, දරුවකු හැඬීම,ඇඟිලි ඉරීම, අතපය සෙලවීම, ඇසිපිය ගැසීම වැනි ඉන්ද්‍රිය චාලක ක්‍රියා නැවත නැවත කිරීමෙන් පුරුදු බවට පත්වන අතර පරිසරයට අනුවර්තනය වීමේ දි අත්දැකීම් බවට පත්වේ. මෙම ක්‍රියා ආශ්‍රිතව ස්කීමා ගොඩ නැගෙයි.

ස්කීමාවක විවිධ ලක්‍ෂණ දැකිය හැකි ය. එක් ලක්‍ෂණයක් වන්නේ ක්‍රියාව සමස්තයක් වශයෙන් පමණක් සිදුවීම යි. උදාහරණයක් ලෙස, අතපය සෙලවීම ගත්විට එහි විවිධ කොටස් වෙන් වෙන්ව නම්කළ හැකි ය. මෙහි දී පය සෙලවීම ප්‍රධාන කොට ගත් විට ඒ හා කකුලේ සියලු කොටස් සම්බන්ධ වේ. එනම් ක්‍රියා කිරිමේ දී එක් කොටසක් අනෙක් කොටසින් නිදහස්ව ක්‍රියා නො කරයි. ක්‍රියාව සමස්තයක් ලෙස සිදුවේ. ස්කීමාවක ද ප්‍රධාන ලක්‍ෂණය වනුයේ සංවිධානය වු සමස්තයක් ලෙස ක්‍රියා කිරිම බව පියාජේ පෙන්වා දේ.

ස්කීමාවක අනෙක් ලක්‍ෂණය වන්නේ එහි ඇති ජංගමශීලීභාව ය යි. යම් කිසි ක්‍රියාවකින් ආරම්භ වී ඊට සමාන වෙනත් ක්‍රියා ගණනාවකට එය පරිවර්තනය විය හැක. පය සෙලවීමට ඉගෙන ගන්නා දරුවා පසුව සෙල්ලම් බඩුවකට පයින් ගැසීම ක්‍රියාව දක්වා විතැන් වේ. මේ ආකාරයට ස්කීමා බුද්ධියේ ක්‍රියාකාරිත්වය මත වෙනසකට භාජනය වීම තවත් ලක්‍ෂණයක් ලෙස පියාජේ පෙන්වා දේ. මෙම ස්කීමාවන් නැවත නැවත ක්‍රියාවන්ට භාජනය වීම තුළින් නව වස්තු හා නව අවස්ථා කෙරෙහි සාමාන්‍යකරණය වීමත්, නැවත විභේදනය වීමත් සිදුවේ. එනම්, උදාහරණයක් ලෙස කිරි ඉරිමේ ස්කීමාව ගත් විට එය ඇඟිලි ඉරීම, තවත් වස්තු හා වෙනත් සෙල්ලම් බඩු ඉරීම අතර වෙනස, එනම් ඉරිය යුතු හා ඉරිය නො යුතු වශයෙන් වෙන් කර හඳුනා ගනී.

ජීවියා ද යම්කිසි පරිසර වස්තුවක් ජීවියා සතු ස්කීමාවකට අනුව සමාග්‍රහණය කෙරෙන අතර එයට හුරුවීමත් නැතහොත් ප්‍රතියෝජනය වීමත් සිදුවේ. මේ තුළින් ජීවියාගේ බුද්ධි වර්ධනය ඇතිකරන බවට පියාජේ විශ්වාස කරයි. එබැවින් ස්කීමාවක් ඉතාමත් නම්‍ය වුත්, ගතික වූත්, මානසික රාමු විශේෂයක් වේ. බිළිඳෙකු සතු ඉරීමේ ස්කීමාවේ සිට පරිණත පුද්ගලයෙකු සතු සංකීර්ණ ගැටලු විසඳීමේ චර්යා දක්වා විවිධ මට්ටම්වල හා ප්‍රමාණයේ ස්කීමා තිබිය හැක.

මෙම ඉන්ද්‍රිය චාලක ස්කීමාවන්ට බිළිඳු අත්දැකීම් එක්වී වර්ධනය ඇති වන්නේ අනුවර්තන ක්‍රියාවලිය තුළිනි.

2.2 අනුවර්තන හා සංවිධානය

උත්පත්තියේ සිට පරිණත අවධිය දක්වා බුද්ධිය සංවර්ධනය වන්නේ අනුවර්තන ක්‍රියාවලියෙනි. ජීවියා පරිසර උත්තේජනවලට දක්වන ප්‍රතිචාරත්, පරිසර උත්තේජන ජීවියා කෙරෙහි බලපාන අන්දමත් යන ද්විත්ව ක්‍රියාවලිය අතර සමතුලිතතාව ඇති කිරීම අනුවර්තනය බව පියාජේ (1969) වැඩි දුරටත් සඳහන් කරයි.

මෙම අනුවර්තනයේ දී ස්කීමා ක්‍රියාකාරිත්වය දෙ ආකාරයකින් සිදුවේ. එනම්, සමග්‍රහණය (Assimilation) හා ප්‍රතියෝජනය යි (Accommodation). පවත්නා ස්කීමාවලට අනුව පරිසර වස්තූන් ජීවියා අවබෝධ කරගන්නා ආකාරය සමග්‍රහණය ලෙසත් පරිසරය ජීවියා කෙරේ දක්වන බලපෑම නිසා ඇතිවන වෙනස ප්‍රතියෝජනය හෙවත් හුරුවීම ලෙසත් හඳුන්වා දිය හැකි ය. උදාහරණයක් ලෙස ගැහැණු දරුවකු කොණ්ඩය දිගට වවා ගවුම් අඳින බව හා පිරිමි දරුවකු කොණ්ඩය කොටට කපා කලිසම් අඳින බව දරුවකු වටහාගෙන ඇතැයි සිතමු. නමුත් එම දරුවා, කොණ්ඩය කොටට කපා කලිසම් අඳින ගැහැණු දරුවකු දුටු වහාම ඒ පිරිමි දරුවකු යැයි සිතිය හැක. එය සමාග්‍රහණය යි. එහෙත් එවැනි ගැහැණු ළමුන් සිටිනා බව දරුවා අවබෝධ කරගත් පසු ඔහු සතුව තිබූ මූලික ස්කීමාව වෙනස් වේ. එසේ වන්නේ ප්‍රතියෝජනය නිසා ය.

සංවර්ධන න්‍යායේ අනුවර්තනය ක්‍රියාවලිය මෙන් ම සංවිධාන ක්‍රියාවලිය ද ඉතා වැදගත් වේ. පියාජේ පෙන්වා දෙන පරිදි බුද්ධියේ ව්‍යුහයන් එක් එක් අවධීන්වලදී වෙනස් වන අතර ඒ ඒ වෙනස් වූ තත්ත්ව සංවිධානයෙන් යුක්ත ද වේ.

අනුවර්තනය හා සංවිධානය එකම කාසියක දෙපැත්ත මෙන් ය. ඒවා එකිනෙකට ඉතා සමීප සම්බන්ධතා ඇත. අනුවර්තනය, බුද්ධිය බාහිර වශයෙන් පරිසරයට ගැළපීමේ ක්‍රියාවලිය නම් අභ්‍යන්තර වශයෙන් බුද්ධියේ එක් එක් කොටස් අතර පවතින සම්බන්ධතාව සංවිධානය බව කොතලාවල (1979) දක්වයි.

මේ ආකාරයට අනුවර්තනය හා සංවිධානය ක්‍රියාවලි මගින් සිදුවන බුද්ධිමය ව්‍යුහයන්ගේ ගුණාත්මකව වර්ධනය පියාජේ විසින් අවධි කිහිපයකට බෙදා දක්වයි.

3.0 පියාජේ ගේ බුද්ධි සංවර්ධන අවධි

පියාජේ බුද්ධි සංවර්ධනය අවස්ථා කිහිපයකට වෙන්කර දක්වයි. මෙම අවස්ථාවන් හි දී බුද්ධි වර්ධනයේ ගුණාත්මක වෙනසක් දැකිය හැකි වන අතර එම අවස්ථාවන් තුළ එක් වයස් සීමාවක දී දක්නට ඇති බුද්ධිමය චර්යා රටාවක ආකාරයට ස්වභාවයෙන් ම වෙනස් වූ චර්යාරටා ගණනාවක් ඔස්සේ බුද්ධි වර්ධනය වන බව කොතලාවල (1974) දක්වා ඇත.

මෙම වර්ධන අවස්ථාවල දැකිය හැකි ලක්ෂණ කිහිපයක් නම්, එම අවස්ථාවන්වල අනුපිළිවළ අවිචලක වීම යි. එනම්, පළමු අදියර දෙවන අදියරට පෙරත්, දෙවන අදියර තෙවැනි අදියරට පෙරත් ආදී වශයෙන් ම අනිවර්යයෙන් ම දියුණු වේ. නමුත් මෙම අදියර දියුණුවන කාලික වයස සමාජයෙන් සමාජයට, පුද්ගලික තත්ත්වයන්ට අනුව වෙනස් විය හැක.

ඒ අනුව පියාජේ දක්වන ප්‍රධාන බුද්ධිමය අවස්ථා හා අනු අවස්ථා සහ ඒ එකිනෙක සම්බන්ධ වයස් සීමාවන් මෙසේ ය.

01. ඉන්ද්‍රිය - චාලක අවධිය (Sensory Motor Stage) - උත්පත්තියේ සිට අවු: 02 දක්වා.
    - (i) සරල ප්‍රතීක ක්‍රියා අනු අවධිය (Simple Reflex Excercises) උත්පත්තියේ සිට පළමු මාසය දක්වා
    - (ii) ප්‍රාථමික සංසාරී ප්‍රතික්‍රියා අනු අවධිය (Primary Circular Reactions) - මාස 01 සිට මාස 04 දක්වා.
    - (iii) ද්විතීයික සංසාරී ප්‍රතික්‍රියා අනු අවධිය (Secondary Circular Reactions) - මාස 04 සිට මාස 08 දක්වා.
    - (iv) ද්විතීයික සංසාරී ක්‍රියාවලින් සමායෝජනය කරන අනු අවධිය (Coordination of Secondary Circular Reactions) - මාස 08 සිට මාස 12 දක්වා.

    - (v) තෘතීය සංසාරී ප්‍රතික්‍රියා අනු අවධිය (Tertiary Circular Reactions) - මාස 12 සිට මාස 18 දක්වා.
    - (vi) මානසික සංයෝජනයන් මගින් නව ක්‍රම ගොඩනැංවීමේ අනු අවධිය(The invention of new Means through Mental Combination) - මාස 18 සිට මාස 24 ක්වා.

2. පූර්ව ක්‍රියා චින්තන අවධිය (Pre Operational Stage) - අවු: 02 සිට අවු: 07 දක්වා.
    - (i) පූර්ව සංකල්පන අනු අවධිය (Pre Conceptual Sub Period) - අවු: 02 සිට අවු: 4 1/2 දක්වා.
    - (ii) ප්‍රතිභා චින්තන අනු අවධිය (Intuitive Thought Sub Period) - අවු: 4 1/2 සිට අවු: 07 දක්වා.

3. සංයුක්ත ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධිය (Concrete Operational Stage) - අවු: 07 සිට අවු: 11 දක්වා.

4. වියුක්ත ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධිය (Formal Operational Stage) - අවු: 11 සිට අවු: 14 දක්වා.

මෙම එක් එක් අවධිවල දක්නට ලැබෙන බුද්ධි සංවර්ධන ලක්ෂණ පියාජේගේ න්‍යායාට අනුව සලකා බලමු.

3.1 ඉන්ද්‍රිය - චාලක අවධිය

මෙම අවධියේ දැකිය හැකි ලක්ෂණයක් නම් සංකේතාත්මක ක්‍රියා දක්නට නොමැති වීම යි. එනම් මෙම අවධියේ දී ළමයා යම් වස්තුවකට ප්‍රතික්‍රියා දක්වන්නේ එම වස්තුවේ භෞතික ලක්ෂණවලට මිස ඒ පිළිබඳ මානසික වැටහීමකින් නොවේ. මෙම අවධිය අවසාන වන විට ළමයාට තමා හැර අන් වස්තු පිළිබඳ ස්ථිර පැවැත්ම පිළිබඳ වැටහීමක් ද හේතු ඵල සම්බන්ධව මූලික හැඟිමක් ද ඇතිවේ. මෙම අවධියේ දී ප්‍රතියෝජනය සහ සමාග්‍රහණය යන අවස්ථා දෙක පැහැදිලිව වෙන ම නො පවතියි.

මෙම අවධිය තුළ අනු අවධි හයක් පියාජේ විසින් දක්වා ඇති අතර ඒ එකිනෙක පිළිබඳව වටහා ගැනීම වැදගත් වේ.

(i) සරල ප්‍රතීක ක්‍රියා අනු අවධිය (උත්පත්තියේ සිට පළමු මාසය දක්වා)

මෙම අවධියේ ළදරුවා ගේ සංවේදනය හා ක්‍රියාව මුළුමනින් ම ප්‍රතික්‍රියා මත රඳා පවතින අතර ඒවා ස්වයංක්‍රීය වේ. උදාහරණයක් ලෙස ඉරීම, ඇල්ලීම්, ඇඟිලි හකුළුවා ගැනීම. ආරයෙන් ලබන ව්‍යූහ හා ප්‍රතික්‍රියා වලට අමතරව පුහුණුවෙන් ලබන ප්‍රතිඵල ද දැකිය හැකිවේ. මෙම අවධියේ දී ආරයෙන් ලබන ප්‍රතීක ක්‍රියා රටා තහවුරු වන අතර අලුත් ක්‍රියා රටා පුහුණු වීමක් ඇති නොවේ.

(ii) ප්‍රාථමික සංසාරී ප්‍රතික්‍රියා අනු අවධිය (පළමු මාසයේ සිට මාස 04 දක්වා)

මෙම අවධියේ දී ළදරුවා ප්‍රතීක ක්‍රියාවලට අමතරව ස්වෙච්ඡා ක්‍රියාවල යෙදීම ආරම්භ කරයි. ප්‍රතීක ක්‍රියා නැවත නැවත (තැත් වරද ක්‍රමයෙන්) කිරිමෙන් එම ක්‍රියාවන් තහවුරු කරගනී. නමුත් මෙම ක්‍රියාවන් අරමුණු සහගත නොවේ. එනම්, මානසික වැටහීමකින් තොරව සිදු කිරීමයි. එය ප්‍රථම අවධියේ ප්‍රතීක රටාවන් ගේ ම ඉදිරි පියවරකි. මෙම අවධියේ ප්‍රධාන ලක්ෂණයක් නම්, ප්‍රතියෝජනය හා සමායෝජනය ක්‍රියාවලීන් වෙන් කොට හඳුනා ගැනීමට හැකියාව තිබීම යි.

(iii) ද්විතීයික සංසාරී ප්‍රතික්‍රියා අනු අවධිය - (මාස 04 සිට මාස 08 දක්වා)

මෙම අවධියේ දී ළදරුවාගේ ප්‍රතීක ක්‍රියාවන් හි අරමුණු වනුයේ මුල් අවධිය මෙන් ළදරුවාගේ ශරීරය මත නොව පරිසරයේ ඇති ද්‍රව්‍ය කෙරෙහි ය. එනම් පය සෙලවීමෙන් සෙල්ලම් බඩුවක් සෙලවෙන බව ළදරුවාට පෙනී ගිය විට ඔහු නැවත පය සොලවයි. එමෙන් ම මෙම අවධියේ දී ළදරුවාගේ ක්‍රියාවන් ද්විතියික ක්‍රියාවන් වන්නේ ඒවා සහජ ක්‍රියා (ඉරීම, ග්‍රහණය වැනි) වලට පමණක් සීමා නො වන හෙයිනි.

මෙම අවධියේ දී ළදරුවා යම් ද්‍රව්‍යයක් සම්බන්ධයෙන් තමාට ක්‍රියා කළ හැකි ආකාරය හඳුනා ගනියි. අනුකරණයේ ආරම්භය ඇතිවන්නේ මේ අවධියේ දී ය. උදාහරණයක් ලෙස වැඩිහිටියෙකු අතමිට මොළවා

දිගහැර නැවත මිට මොළවන විට ළදරුවාද එසේ කරයි. නමුත් අනුකරණය සිදුකරන්නේ ඉතා අල්ප වශයෙනි. මන්ද ඒ වන විට ළදරුවාට ක්‍රියාත්මක කළ හැකි චාලක ක්‍රියා පමණක් ක්‍රියාත්මක කළ හැකි වන නිසා ය.

(iv) ද්විතියික සංසාරී ක්‍රියාවලින් සමායෝජනය කරන අනු අවධිය (මාස 08 සිට මාස 12 දක්වා.

මෙම අවධිය වන විට ළදරුවාට තම අභිමත ප්‍රතිඵලය වෙත යොමු වූ චර්යා උවමනාවෙන් ම මෙහෙයවා ගත හැකි ය. උදාහරණයක් ලෙස වැඩිහිටියෙකු සෙල්ලම් බඩුවක් සොලවා යම් කිසි ශබ්දයක් නඟන විට වැඩිහිටියා ගේ අතින් අල්වා එම ශබ්දය නැවත ඇති කිරීමට ළදරුවාට හැකි වේ. එසේ ළදරුවා යම්කිසි ක්‍රියාවක නිරත වනුයේ යම්කිසි තේරුමක් සහිතව ය. එමෙන් ම යම් කිසි ක්‍රියාවක් තවත් ක්‍රියාවකට පෙර සිදුවන බව ළදරුවාට වටහා ගත හැකි ය. උදාහරණයක් ලෙස දොර ඇරෙන විට යම්කිසි කෙනෙක් කාමරයට ඇතුළු වේය යන බලාපොරොත්තුව ද, හොඳ ඇඳුම් ඇඟලා ගත් විට මව නිවසින් පිටවී යාමට සූදානම් වන බවද ළදරුවාට වැටහේ.

(v) තෘතීය සංසාරී ප්‍රතික්‍රියා අනු අවධිය (මාස 12 සිට මාස 18 දක්වා.)

මෙම අවධියේදී ළදරුවා නව අවස්ථා සොයා ගැනීමේ ශක්තිය ලබයි. යම්කිසි සෙල්ලම් බඩුවක් තල්ලු කිරීමෙන් තමා බලාපොරොත්තු වන ප්‍රතිඵලය නොලැබුන විට, එසේ ම එසේ කරන විටදී අහම්බයෙන් එම වස්තුව තමා වෙතට ඇඳුනහොත් දරුවා තල්ලු කිරීම වෙනුවට ඇදීමට ආකර්ශනය වේ. එසේම තල්ලු කිරීම හා ඇදීම යන ක්‍රියා දෙක ම මාරුවෙන් මාරුවට කරයි. එමෙන් ම මෙම අවධිය තුළ නව ද්‍රව්‍ය සහ ස්ථාන ගවේෂණයට ළදරුවා තුළ පෙළඹවීමක් ඇති වේ. අනුකරණය ද මේ අවධියේදී තවත් දියුණු වේ.

(vi) මානසික සංයෝජන මගින් නව ක්‍රම සොයා ගැනීමේ අනු අවධිය (මාස 18 සිට මාස 24 දක්වා.)

මෙම අවධියේ දී සිදුවන වැදගත් දෙය වන්නේ චිත්ත රූප මගින් ලෝකය පරිකල්පනය කිරීමේ හැකියාව දරුවා තුළ වර්ධනය වීමයි. උදාහරණයක් ලෙස දරුවා බෝලය සමඟ සෙල්ලම් කරමින් සිටිනා විට

බෝලය පුටුව යටට පෙරළී ගියහොත් දරුවා එම බෝලය නැවත මතුවිය හැකි ස්ථානය වෙත දිව යයි.

එමෙන් ම ප්‍රකාශන ක්‍රියා සහ මානසික ක්‍රියා අතර වැදගත් සම්බන්ධයක් ඇති වේ. උදාහරණයක් ලෙස පියාජේගේ දියණිය කුඩා පෙට්ටියක් තුළ වූ ද්‍රව්‍යයක් එළියට ගැනීමට උත්සාහ දැරීමේදී එම පෙට්ටිය විවරය කුඩා නිසා එම ද්‍රව්‍ය එළියට ගැනීමට නොහැකි වූ විට තමාගේ මුව හැකි තරම් ඇරියා ය. මෙම තත්ත්වය පියාජේ පැහැදිලි කරනුයේ ගැටලු විසඳීමේ දී සංකේත භාවිත කිරීමේ ආරම්භය ලෙස ය. භාෂා දියුණුවත් සමගම මෙය වර්ධනය වේ.

3.2 පූර්ව ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධිය (අවු. 2 සිට අවු. 7 දක්වා)

මෙම අවධිය බුද්ධි සංවර්ධන න්‍යායට අනුව ඉන්ද්‍රිය චාලක අවධියේ අවසානයත් ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධියේ ආරම්භයත් අතර පවතී. මෙම අවධියේ ඇති විශේෂ ලක්‍ෂණය නම් ආත්ම කේන්ද්‍රියභාවය යි. දරුවා තමාගේ තෘප්තියට මුල් තැන දෙයි. එමෙන් ම දරුවා අජීවී වස්තූන් (උදා. ඉර, හඳ වැනි) තමා මෙන් ජීවත්වන ජීවී වස්තූන් ලෙස විශ්වාස කරයි.

මෙමඅවධිය ප්‍රධාන අනු අවධි දෙකකට බෙදා දක්වේ.

(i) පූර්ව සංකල්පන අනු අවධිය (අවු. 2 සිට අවු 4 1/2 දක්වා)

දරුවාට යම් කිසි වස්තුවක් ඇසට නො පෙණුන ද මනසින් පරිකල්පනය කර ගැනීමට හැකියාවක් ඇත. මෙම හැකියා ඔවුන්ගේ මානසික ලෝකය විශාල ලෙස පුළුල් කරන බව ඩිලොක් (2001, 2004) දක්වයි. දරුවන් විවිධ කුරුටු ගෑ චිත්‍ර, මිනිසුන්, නිවාස, කාර්, වළාකුළු යනාදී වස්තූන් නියෝජනය කිරීමට යොදා ගන්නා බව ඩිලොක් (2001, 2004) තවදුරටත් පෙන්වා දෙයි.

මෙම අවධියේ දී දරුවා ගේ චින්තනය ආත්මකේන්ද්‍රිය වන බැවින් තවත් කෙනෙකුගේ පර්යාලෝකයක් තමාගේ පර්යාලෝකයෙන් වෙනස් කර ගැනීමට නොහැකි වේ. දරුවාට යථාර්තය පිළිබඳ අවබෝධයක් නො මැති අතර ඔවුන්ටම ආවේණික වූ පරිකල්පන ලෝකයක් මේ අවධියේ දී

ඇත. ඒ අනුව දරුවා තමාගේ අදහස්වලට විවිධ අර්ථකථන තමා විසින් ම නිර්මාණය කරගනී. අනුකරණය මෙම අවධියේ බහුලව දැකිය හැකි ය.

මෙම අවධියේ දී දරුවාට නීතිරීති පිළිබඳ අවබෝධයක් නොමැති අතර තර්කානුකූලව යමක් ඒත්තු ගැන්වීම, වස්තූන් සාමාන්‍යකරණය කර ගැනීම හා වස්තුවක් අතර ඇති සම්බන්ධතාව වටහා ගැනීමට අපහසු වේ. එමෙන් ම වයස පිළිබඳව දරුවා තුළ නිශ්චිත අවබෝධයක් වර්ධනය වී නොමැති අතර මෙම අවධියේදී දරුවාට එක් වරකදී අවධානය යොමු කළ හැක්කේ එක් දෙයකට පමණකි.

(ii) ප්‍රතිභා චින්තන අනු අවධිය (අවු. 4 1/2 සිට අවු. 7 දක්වා)

මෙම අවධියේ දී දරුවාගේ මූලික තර්කන හැකියාවන් ආරම්භ වේ. දරුවා අසන සියලු ම ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු ද දරුවා බලාපොරොත්තු වේ. එමෙන් ම දරුවාගේ සංජානන හැකියා වර්ධනය වුවද සංකීර්ණ සංජානන රටා තේරුම් ගැනීම අපහසු ය. මෙයට උදාහරණයක් ලෙස පියාජේගේ ප්‍රමාණ සංරක්‍ෂණය හා සම්බන්ධ නිදසුන පෙන්වා දිය හැක. ප්‍රමාණයෙන් එක හා සමාන වූ වීදුරු භාජන තුනකට වර්ණ ගැන්වූ ද්‍රව්‍යයකින් එක සමානව පුරවා භාජන දෙකේ ද්‍රව ප්‍රමාණයන් සමාන දැයි කරුවෙකුගෙන් විමසූ විට එය සමාන යැයි බොහෝ විට පිළිතුර ලැබෙනු ඇත. නැවත මෙහි එක් භාජානයක දියරය එම භාජනයට උසින් වැඩි වූ පළලින් අඩු වූ භාජනයකට දමා දියර ප්‍රමාණ සමාන දැයි අසූ විට සමාන නොවන බව පවසනු ඇත. එයට හේතු වන්නේ යම් වස්තුවක බාහිර ස්වරූපය ඔහුව සංජානනය කිරිමයි. එහෙත් සණත්වය සහ පරිමාව වැනි සංකල්ප පිළිබඳ අවබෝධයක් නොමැත.

සමහර අවස්ථාවලදී දරුවන් එළඹෙන සංජානනයන් මනඃකල්පිත විය හැක. සිද්ධීන් ගණනාවක් අනුපිළිවෙලකට සම්බන්ධ කර ගැනීමට ද නොහැක. උදාහරණයක් ලෙස මෙම අවධියේ දරුවකු ඔහු විසින් අඳින ලද චිත්‍රයක් පිළිබඳ ප්‍රශ්න කළහොත් ඔහු විසින් දෙන පිළිතුරු එකිනෙකට සම්බන්ධ නොවන බව වටහාගත හැක.

3.3 සංයුක්ත ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධිය (අවු: 07 සිට අවු: 11 දක්වා)

මෙම අවධියේ දරුවා ගේ චින්තනය සංයුක්ත වේ. යම්කිසි භෞතිකව පවතින වස්තූන් ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් තුළින් මානසික හැකියාවන් ඇති කර ගැනීමට හැකි ය. එමෙන් ම එම භෞතිකව පවතින වස්තූන් පරිසරයේ නොමැති කල්හි ද ඒ පිළිබඳව මානසිකව ක්‍රියාකිරිමට හැකියාව පවතියි.

ප්‍රතිභා චින්තන අවධියේ පසුවන දරුවකුට ප්‍රමාණ සංරක්ෂණය පිළිබඳ වැටහීමක් නොමැති වුව ද මෙම අවධිය වන විට ඒ පිළිබඳ අවබෝධය වර්ධනය වේ. එබැවින් මුලින් සඳහන් කළ වීදුරු භාජන දෙකට එක සමාන ද්‍රව ප්‍රමාණ දැමීමෙන් ප්‍රමාණ සංරක්ෂණය අවබෝධකර ගැනීමට යොදා ගත් පරීක්ෂණය සඳහා මෙම අවධියේ දරුවෙකුට සාර්ථකව පිළිතුරු දිය හැකි බව පියාජේ පෙන්වා දෙයි.

එමෙන් ම මෙම අවධියේ දී දරුවාට ද්‍රව්‍ය සමස්ත ලෙස සංවිධානය වී ඇති බව අවබෝධ කරගත හැකි බැවින් ඔහුට යම් ද්‍රව්‍යක් සම්බන්ධව කෙරෙන නොයෙකුත් පරිවර්තන ආදියේ අන්‍යෝන්‍ය ආයත්තතාව වටහාගත හැකි ය. මෙම අවධියේ දැකිය හැකි තවත් ලක්ෂණයක් වන්නේ දරුවාගේ චින්තනය විමධ්‍යගත කිරිමේ හැකියාව ක්‍රමානුකූල වීම හා චින්තනය ද වස්තුවක එක් විශේෂ ලක්ෂණයක් කෙරේ පමණක් නො පැවතීමය.

මෙම අවධියේ දී වර්ධනයත් සමඟ ම සමාග්‍රහණය හා ප්‍රතියෝජනය අතර සම්පූර්ණ සමතුලිතතාවක් ඇති වේ. එහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ ප්‍රතිවර්ත්‍යතාව යි. මෙම ප්‍රතිවර්ත්‍යතාව පිළිබඳ අවබෝධය දරුවා ගැටලු විසඳීමේ දි මනාව විද්‍යාමාන කරයි. මේ වන විට දරුවා තුළ සංඛ්‍යා පිළිබඳව පැහැදිලි අවබෝධයක් ඇති හෙයින් 1 + 2 = 3, 2 x 2 = 2 + 2, ආදී වශයෙන් සංඛ්‍යා පිළිබඳව තර්කානුකූල අවබෝධයේ වර්ධනය ආරම්භ වන්නේද මේ අවධියේ දී ය. එසේම කාලඅනුක්‍රමය, එනම් පෙර - පසු වශයෙන් අවබෝධය සහ කාල සීමා පිළිබඳ එනම් කෙටි - දීර්ඝ ආදී වශයෙන් අවබෝධය මේ වන විට ලබයි. එමෙන් ම අවකාශය සම්බන්ධ සංකල්ප වන දුර, ප්‍රමාණ, දිග හා වර්ගඵලය හා පරතරය ආදිය පිළිබඳ වැටහීම ද ආරම්භ වන්නේ මෙම අවධියේ දීය.

Furth සහ Wachs (1975) දක්වන්නේ ද මෙම අවධියේ දී ළමයාට වස්තූන් කිහිපයක් වර්ග කිරීමට ද උප කොටස්වලට බෙදා දැක්වීමට ද ඒවා අතර අන්තර් සබඳතා සෙවීම් හැකියාව වර්ධනය වන බවය.

3.4 වියුක්ත ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධිය (අවු: 11 සිට අවු: 14 දක්වා)

වියුක්ත ක්‍රියාකාරී අවධියේ පසුවන නව යෞවනයා විය හැකි දේ හෙවත් සාධනීය දේ ගැනත් එය හා සැබෑ තත්ත්වය අතර සම්බන්ධය ගැනත් සලකා බලන බව කොතලාවල (1979) දක්වයි.

පියාජේ පෙන්වා දෙන පරිදි මෙම අවධියේ දී වියුක්ත ක්‍රියා වඩා හොඳ ගැලපීමකින් යුක්ත වේ. එසේ වන්නේ සංයුක්ත ක්‍රියා අවධියේ දී එකිනෙකට වෙනස්ව පැවති ප්‍රතිවර්ත්‍යතාවේ ලක්ෂණ දෙකක් වන ප්‍රතිලෝමය සහ පරස්පරතාව විධිමත් ක්‍රියා අවධියේදී එක් පද්ධතියක් ලෙස ක්‍රියා කරන නිසාවෙන් කොතලාවල (1979) ගේ අදහසයි.

උදාහරණයක් ලෙස 5 + 5 = 10 නම් එහි ප්‍රතිලෝමය 10 - 5 = 5 වේ. සිතිමේ දී ක්‍රියාවක ප්‍රතිලෝමය එහි ආරම්භය කරා යාමට උදව්වන නමුත් සම්බන්ධතා ප්‍රතිවර්තනය කිරිමේදී එය උදව් කරගත නොහැකි බව පියාජේ පවසයි. උදාහරණයක් ලෙස 10 - 5 = 5 වුවත් A, B ට වඩා උසය යන සම්බන්ධතා ප්‍රතිවර්තනය කිරීමේදී B,A ට වඩා උසය යන්න සාවද්‍ය වේ. එය B, A ට වඩා කුඩාය ලෙස නැවත හැරවිය යුතු ය.

පියාජේ දක්වන ආකාරයට වියුක්ත අවධියේ පසුවන නව යෞවනයාට වර්තමානයෙන් ඇතට කල්පනා කළ හැකි වේ. එමෙන් ම සියලු තොරතුරු එක් රැස් කරමින් "න්‍යාය"ක් හෙවත් මතයක් ගොඩ නැංවිය හැකිය. එසේ වීමට හේතුව මෙම අවධියේදී යෞවනයා තුළ ප්‍රත්‍යවේක්ෂක චින්තනය වර්ධනය වීමයි. එනම්, පුද්ගලයෙකුට කල්පිත ආශ්‍රිතව නිගමනගාමී අයුරින් තර්ක කිරිමේ හැකියාව ලැබීම බව කොතලාවල (1979) අවධාරණය කරයි.

සංයුක්ත ක්‍රියාකාරි අවධියේ දී සිදුවන්නේ සත්‍යක්‍රියා සම්බන්ධව තර්කනයේ යෙදීම යි. එවිට, එහිදී ප්‍රාථමික මට්ටමේ ක්‍රියාකාරකම් යොදාගනී. නමුත් වියුක්ත අවධියේ දී එසේ ප්‍රථම මට්ටමේ දී යොදාගත්

ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිරීම සිදුවේ. සංයුක්ත හා වියුක්ත ක්‍රියාකාරි අවධි දෙකේදීම ළමයා ගේ ක්‍රියාකාරකම්වලට විෂය වන දැනුම් ක්ෂේත්‍ර එක සමාන වුවත් නමුත් වියුක්ත ක්‍රියාකාරි අවධියේ දී එම ක්‍රියාකාරකම් සඳහා (උදාහරණයක් ලෙස ප්‍රමාණ සංරක්ෂණ ක්‍රියාකාරකම) හේතුවූ ව්‍යංග හා ප්‍රස්තුත අතර ඇති පරස්පරතාව පිළිබඳව අවබෝධය වර්ධනය වන බව පියාජේ පෙන්වා දෙයි.

4.0 බුද්ධි සංවර්ධනය හා සම්බන්ධ පෙර පාසල් ගුරුවරිය ගේ භූමිකාව

පියාජේ ගේ බුද්ධි සංවර්ධන න්‍යාය සමස්තයක් ලෙස ගත් විට බුද්ධි වර්ධනය වන ආකාරයත් එක් එක් අවධිවලදී එහි ඇති ලක්ෂණත් පෙන්වා දෙනු ලබන ආකාරයත් ඔබට පැහැදිලි වන්නට ඇත. බුද්ධි සංවර්ධන අවධීන් හි සාපේක්ෂ වටිනාකම සලකා බැලීමේ දී පෙර පාසල් අවධිය සුවිශේෂී වේ. එසේ වන්නේ මූලික තර්කන හැකියාවන් හි වර්ධනය පෙර පාසල් අවධියේ දී සිදුවන හෙයිනි. මේ නිසා දරුවාගේ බුද්ධි සංවර්ධන විෂයයහි පෙර පාසල් ගුරුවරියගේ භූමිකාව සුවිශේෂී වේ.

පෙර පාසල් දරුවා ගේ බුද්ධි සංවර්ධනයට ප්‍රධාන වශයෙන් වැදගත් වන්නේ නව පරිසර උත්තේජක ලබා දීමයි. නව දැනුම උත්පාදනය සඳහා නව පරිසර උත්තේජන පවතින දැනුම සමඟ සම්බන්ධ කළ යුතු වේ. ළමයා දන්නා කරුණු පමණක් නොව නොදන්නා නව කරුණු ද ඉගැන්වීම බුද්ධි සංවර්ධනයට හේතු වේ.

නමුත් මෙහිදී සැලකිලිමත් විය යුතු කරුණක් නම් ළමයා ගේ බුද්ධි සංවර්ධනය එකවර ම සිදු නොවන බවයි. එය ක්‍රමානුකූලව අනුපිළිවලකට වර්ධනය වන බව පියාජේ ගේ න්‍යාය තුළින් හෙළිදරව් කරයි. ඒ අනුව එතෙක් ළමයා ලබා ඇති අවබෝධය නව දැනුම අවබෝධ කර ගැනීමට ඉවහල් වන්නේ කෙසේ දැයි පෙර පාසල් ගුරුවරයා අවබෝධ කරගත යුතු වේ. එය සරල ඉගැන්වීමක සිට සංකීර්ණ වශයෙන් අවබෝධය දක්වා ගෙනයාම ගුරුවරයා විසින් සියුම්ව කළ යුතු කාර්යයකි. උදාහරණයක් ලෙස සතුන් පිළිබඳ ඉගැන්වීමක දී මුලදි ළමයා තුළ සතුන් පිළිබඳ දැනුම අවබෝධ කර ගත යුතුවේ. පසුව නව දැනුම පියවරෙන් පියවර ළමයා දන්නා දැනුම සමඟ ඒකාබද්ධ කරමින් නව දැනුම ගොඩ නැංවීමට ළමයාට ආධාර

සැපයීම සියුම්ව, පරීක්ෂාකාරීව හා ඉවසිලිවන්තව ගුරුවරිය විසින් කළ යුතු ය. එසේ ම මේ ආකාරයට ළමයාට ගොඩනංවා ගැනීමට ආධාර දුන් නව දැනුම සෑම සාර්ථක ඉගැන්වීමක දී ම බහුල වශයෙන් භාවිත කිරීමට අවස්ථා සලසා දිය යුතු ය.

එමෙන් ම නව දැනුම අවබෝධ කර ගැනීමට හැකිවන පරිදි චින්තන ශක්තිය ඉදිරියට ගෙන යන්නේ සමතුලිතතාව බිඳ වැටීමෙනි. එනම් පරිසරය සමඟ පවතින සමතුලිතතාව බිඳවැටුණු විට නැවත එය සමතුලිත තත්ත්වයට පත් කරවීමට දරුවා තුළින් දැඩි පෙළඹීමක් ඇතිවේ. මෙම පෙළඹවීම පියාජේට අනුව ඉබේ ම ඇතිවන්නකි. නමුත් මෙම පෙළඹවීම ඇතිවීම සඳහා නව අත්දැකීම් ලබාදීම වැදගත් වේ. එය දරුවා ජීවත් වන පරිසරයෙන් හෝ පෙර පාසලෙන් ලැබිය යුතුය. එසේ පෙළඹවීම සඳහා අවශ්‍ය වන අභියෝගය පෙර පාසල තුළින් නොලැබෙන විටදී බුද්ධි සංවර්ධනය පමා විය හැකි ය. එබැවින් පෙර පාසල් ගුරුවරිය විසින් ළමයා තුල නව සමතුලිතතාව ඇති කිරීම සඳහා නව අත්දැකීම් සමඟ ගැටීමට සැලැස්වීම කළ යුතුය. පරිසර උත්තේජක ළමයාට ලබාදීම, සාරවත් පෙර පාසල් පරිසරයක් සකස් කර දීම, සාරවත් ඉගෙනුම් උපකරණ, ආධාරක යොදා ගැනීම, සජීවී පරිසර උත්තේජක ලබා දීම, එමෙන් ම සමතුලිත තත්ත්වය කරා එළැඹීමට ළමයාට අවශ්‍ය කාලය ලබාදීම ද කළ හැකි ය.

පෙර පාසල් වියේ ළමයකු ගේ බුද්ධි සංවර්ධනය සඳහා ගුරුවරිය විසින් අත්‍යවශ්‍යයෙන් ම අවබෝධ කරගත යුතු කාරණාවක් වන්නේ ළමයාගේ බුද්ධි වර්ධන රටාව ය. ළමයා කුමන වර්ධන අවස්ථාවක පසු වන්නේ ද, ළමයාගේ බුද්ධි වර්ධන අනුපිළිවල කුමක්ද? ළමයාගේ බුද්ධි වර්ධන මට්ටම කොපමණද ? යන කාරණා පිළිබඳව අවබෝධය ලබා දේ.

ඒ තුළින් එක් එක් ළමයාට අවශ්‍ය වන, සුදුසු බුද්ධි සංවර්ධනය සඳහා පෙළඹවිය හැකි ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කිරීම සිදුකළ හැකි ය. උදාහරණයක් ලෙස සතුන් පිළිබඳ එක් ළමයකු තුළ පවතින අවබෝධය අනෙක් ළමයින්ගේ අවබෝධයට වඩා ඉහළ නම් එම ළමයාගේ බුද්ධි සංවර්ධනය සඳහා ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කිරීමේදී අනෙක් ළමයින්ගේ බුද්ධි සංවර්ධනයට වඩා වැඩි වර්ධනයක් ලබා දිය හැකි ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කළ යුතු වේ.

බුද්ධි සංවර්ධන න්‍යායේ දී වැදගත් වන්නේ "ක්‍රියාවයි." "ක්‍රියාව, බුද්ධියේ නිධානය" ලෙස පියාජේ සලකනු ලබයි. දරුවා මුලදි බාහිරව සිදු කරන ක්‍රියාවකින් ඇරඹෙන ප්‍රත්‍යක්ෂ අත්දැකීම් අභ්‍යන්තරගත කර ගනිමින් ඒවා මානසික ක්‍රියා බවට පත්කරගනී. ඒ අනුව පෙර පාසලේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හැකිතාක් දුරට ක්‍රියාකාරකම් මත සංවිධානය කරගත යුතු වේ.

මන්ද, මෙම කාලය තුළ දරුවා සිටිනුයේ පූර්ව ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධිය තුළයි. ක්‍රියාකාරි චින්තනයට පෙර සූදානම මෙම අවධියේ දී ලබාදීමට පෙර පාසල් ගුරුවරිය සූදානම්ව සිටිය යුතු වේ. එම නිසා සෑම ඉගෙනුම් කාර්යයක්ම ආරම්භයේ දී ප්‍රත්‍යක්ෂ අත්දැකීම් ලබාදීම තුළින් ඇරඹිය යුතු වේ. උදාහරණයක් ලෙස සතුන් පිළිබඳ ඉගැන්වීමේදී සතුන්ව සජීවීව පෙන්විය හැකිසේ සත්තු වත්තට ළමයින් රැගෙන යාම තුළින් ප්‍රත්‍යක්ෂ අත්දැකීම් ලබාදීම වඩා වැදගත් වේ. ඉන් අනතුරුව රූ සටහන්, ආකෘති හා උපමා ආදිය ද අවසානයේ දී ලබාගත් දැනුම තර්කානුකූලව හැසිරවීමට පුහුණු කිරීම තුළින් බාහිර ක්‍රියාකාරම් අභ්‍යන්තරගත කිරීමට ආධාර දිය හැකි ය.

පියාජේ විසින් මෙහිදි ඉස්මතු කරන තවත් වැදගත් කරුණක් නම් සෑම අත්දැකීමක් තුළින් ම බුද්ධිය සංවර්ධනය සිදු නො වන බවයි. එබැවින් සෑම අත්දැකීමක් තුළම අප උගන්වන්ට බලාපොරොත්තු වන ව්‍යුහයක් අන්තර්ගත විය යුතු බව පියාජේ පවසයි. පෙර පාසල් ගුරුවරිය විසින් ප්‍රයෝජනයට ගන්නා ළමා ක්‍රීඩා භාණ්ඩ, අධ්‍යයන උපකරණ, දෘශ්‍යධාර සකස් කිරිමේ දී ඉහත දක්වන ලද කාරණය පිළිබඳ අවබෝධයක් තිබිය යුතු වේ.

එහිදි පෙර පාසල් ගුරුවරිය විසින් විශේෂයෙන් ම සැලකිලිමත් විය යුතු වන්නේ, පෙර පාසල් අවධියේ සිටින ළමයින් සඳහා එම අවධිය එනම් පූර්ව ක්‍රියාකාරි චින්තන අවධිය සතු නොවන බුද්ධිමය හැකියාවන්ට අදාල වන විෂය කොටස් ඉගැන්වීමෙන් වැළකී සිටීමට ය.

පරිනත බුද්ධි ම ය ව්‍යුහ උපතේ දී ඇති නොවන අතර එය අත්දැකීමෙන් ලැබේ. එබැවින් ඒ සඳහා අවශ්‍ය වන අත්දැකීම් සැපයීමත්, එක් එක් අවධියේ බුද්ධිමය ක්‍රියාකාරිත්වය දක්වන සීමා සලකා ඉගැන්වීමේ ක්‍රම තෝරා ගැනීමත් සාර්ථක ඉගැන්වීමක ගැබ්විය යුතුබව කොතලාවල (1979) අවධාරණය කරයි.

බුද්ධි වර්ධනය සඳහා යොදගත හැකි සාර්ථක ඉගැන්වීම් ක්‍රමයක් ලෙස පියාජේ විශ්වාස කරන්නේ සහයෝගයෙන් වැඩ කිරිමට සැලැස්වීම සමූහය අතර ඇතිවන අන්තර්ක්‍රියා තුළින් ළමයාගේ බුද්ධිය අනුවර්තනය වන්නාසේ ම සමුහයට ද අනුවර්තනය වේ. කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් තුළදී සෑම දරුවකුට ම සිය අදහස් කෙළින් ම ප්‍රතික්ෂේප නොවන පරිදි ප්‍රකාශයටත්, වෙනස් නව අදහස් සමඟ ගැටීම තුළින් නව සමතුලිතතා තත්ත්වයක් ඇතිවීමට ඉඩ ප්‍රස්ථාව තිබිය යුතු වේ. මෙම ක්‍රමය තුළින් දරුවාට යමක් පිළිබඳව පුළුල්ව, ගැඹුරට සිතීමට පිටුබලයක් සැපයෙන බව පියාජේ පවසයි.

පෙර පාසල් පංති කාමරය තුළදී සරල මට්ටමින් ප්‍රායෝගික අදහස් හුවමාරුවකට ඉඩ සැලසෙන ආකාරයේ වාතාවරණයක් ඇති කිරිම පෙර පාසල් ගුරුවරිය විසින් කළ යුතුවේ. විශේෂයෙන් ම සමවයස් කණ්ඩායම්වල සාමාජිකත්වය වැදගත් බව පියාජේ විශ්වාස කරයි. ඒ අයුරින් අත්දැකීම් අභ්‍යන්තර ගත කිරිම, වටහා ගැනිම ළමයා විසින් ම කළ යුතු බව පියාජේ අවධාරණය කරන්නේ එබැවිනි.

එමෙන් ම බුද්ධි වර්ධනයට භාෂාව ආධාර වේ. විශේෂයෙන් ම සංකල්ප හඳුන්වා දිමේ දී භාෂාව ඉතාමත් වැදගත්වේ. පෙර පාසල් ළමයා භාෂාවෙන් ලබන ප්‍රයෝජනය තමාට අවබෝධ වන ප්‍රමාණයට සීමා වේ. එම නිසා ඔහු දන්නා බොහෝ වචන අර්ථ සහිත නොවේ. අර්ථ සහිත වීමට එම වචන ක්‍රියාකාරකම් සමඟ මුසු කළ යුතුවේ. පෙර පාසල් ගුරුවරිය විසින් සකස් කරන භාෂාමය ඇසුර නව වචන ඉගෙන ගැනීමටත්, එම වචන හෙවත් සංකල්ප සහ ඒවා යෙදෙන අවස්ථා ඇතුළත් නව අත්දැකීම් ද ලබාදීමට පමණක් විය යුතු ය. එමෙන් ම මෙහිදී අවධානය දියයුතු තවත් කරුණක් වන්නේ ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දි භාෂාව අනිසි ලෙස යොදා ගැනීමෙන් වැළකීමයි.

ගුරුවරිය විසින් යොදාගන්නා වචන හෙවත් සංකල්ප පිළිබඳ සරල වැටහීමක් දරුවාට ලබාදිය යුතු වේ. එමෙන් ම ප්‍රත්‍යක්ෂ අත්දැකීම් මගින් අවබෝධ කරගත නොහැකි ගණිත, විද්‍යා විෂයන් ආශ්‍රිත සංකල්ප නිසි කලට පෙර ඉගැන්වීමෙන් වැළකිම ද ගුරුවරිය විසින් කළ යුතුවේ. මන්ද එසේ කිරිමෙන් එම විෂය පිළිබඳ දරුවාට ලබාගත හැකි දක්ෂතා සඳහටම මොට වී යා හැකි බැවිනි.

සමස්තයක් ලෙස ගත් විට පියාජේගේ බුද්ධි සංවර්ධන න්‍යායට අනුව සාරවත් අත්දැකීම් ලබාදීම තුලින් නව බුද්ධිමය ව්‍යුහ ගොඩ නැංවීමට ආධාර දීම තුළින් පෙර පාසල් ගුරුවරියට පෙර පාසල් වියේ ළමයාගේ බුද්ධි වර්ධනයට දායක විය හැක. එමෙන් ම භෞතික සහ සමාජමය පරිසරයෙහි වන සියලු ම දේ සෑම අවධියකදී ම ඒකාකාරව සමාග්‍රහණය නො වන බැවින් එක් එක් අවධියේදී ළමයා දක්වන රුචිකම් සහ අවශ්‍යතා සමග ගැළපෙන පරිදි ක්‍රියාකාරම් සැපයීමෙන් බුද්ධි වර්ධනය ඉක්මන් කිරිමටත්, බුද්ධිය තියුණු කිරිමටත් ගුරුවරියට ආධාර දිය හැකිය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

අබේපාල, ආර්. (2009). ළමා මනෝ විද්‍යාව, ජීන්පියාජේගේ ප්‍රජානන වර්ධනය, සාර ප්‍රකාශන හා මුද්‍රණ, කොට්ටාව.

කොතලාවල, ඩී.ජී.එම්. (1974). පියාජේගේ ප්‍රජානන සංවර්ධනය න්‍යායෙන් අධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ වැදගත් වන සංකල්ප කීපයක්, අධ්‍යාපනය. අංක 11, 1974 ජනවාරි 64 - 73.

කොතලාවල, ඩී.ජී.එම් (1979). පියාජේගේ මනෝවිද්‍යා න්‍යාය, සීමාසහිත ලේක් හවුස් ඉන්වෙස්ට්මන්ට්ස් සමාගම, කොළඹ 02

Furth, H.G. & Wachs, H. (1975). Thinking goes to school. New York : Oxford University Press.

Piaget, J. (1954). The Construction of reality in the child New York : Basic Book.

Piaget, J. (1969). The Psychology of Child Translation Helan Inhelder, B. Weaver New York : Basic Book.

Piaget, J, & Inhelder, B. (1969). The Child's Conception of Space, (F.J. Langdon & J.L. Lunger, Trans) New York : W.W. Norton.

www.education. com / reference / article / intellectual / development.

6

නව යොවුන් වියේ සමාජයීය සංවර්ධනය

රුවන්දි පෙරේරා
කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය.

1.0 හැඳින්වීම

පුද්ගලයෙකු ගේ සමස්ත පෞරුෂ සංවර්ධනය සඳහා කායික බුද්ධිමය, චිත්තවේගික, සදාචාරාත්මක මෙන් ම සමාජයීය සංවර්ධනය ද ඉතා වැදගත් වේ. අන් අවධිවලට වඩා වෙනස් වන, සුවිශේෂී සමාජයීය සංවර්ධන ලක්ෂණ රාශියක් නව යොවුන් වියේ දී, දෘශ්‍යමාන වේ. එබැවින් නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය, කැපී පෙනෙන සුවිශේෂත්වයක් දරයි. මෙම ලිපියේ දී නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධන ලක්ෂණ, නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සම්බන්ධතා, වෘත්තීය සහ නව යෞවනයා, නව යොවුන් වියේ සමාජයීය සංවර්ධනයේ පොදු ගැටලු සහ ඔවුන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය සුසාධ්‍ය කිරීමෙහිලා ගුරුවරයා ගේ සහ දෙමව්පියන් ගේ භූමිකාව පිළිබඳව අවධානය යොමු කරනු ලැබේ.

2.0 නව යොවුන් සමාජයීය සංවර්ධන ලක්ෂණ

නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය පිළිබඳව අතුකෝරාල සහ අතුකෝරාල (1989) දක්වා ඇති පරිදි, මෙතෙක් දෙමව්පිය ආරක්ෂාව යටතේ සිට ළමයා, නව යොවුන් වියේදී ළමා විය අතහැර දමා ස්වාධීන වීමටත් තමා ගේ ආරක්ෂාව සලසා ගනිමින් බැහැරට යාමටත් සමවයස් කණ්ඩායම් සමඟ ඇසුර වැඩි කර ගැනීමටත් පෙළඹේ.

සේදර (1994) දක්වන්නේ නව යෞවනයා බොහෝ විට සමාජ ප්‍රමිතීන් තම මිතුරු මිතුරියන් ආශ්‍රයෙන් හඳුනා ගන්නා බව සහ සම වයස් කණ්ඩායම්, මානව සම්බන්ධතාවල යථාර්ථය වටහා දෙමින් නව යෞවනයා සමාජානුයෝගී කිරීමේ වැදගත් බලවේගයක් ලෙස ක්‍රියා කරන බව ය.

නව යොවුන් වියේ සමාජයීය සංවර්ධනය පිළිබඳව අන්තර් පුද්ගල මනෝ චිකිත්සක න්‍යාය ඉදිරිපත් කළ මනෝවිද්‍යාඥ සුලිවාන්, සැන්ටොක් (1996) ට අනුව මිනිසා ස්වීයත්ව වර්ධනය සඳහා ඉදිරියට යාමට පොළඹවන බලවේග වේ. අනිකුත් අය සමඟ සබඳතා පැවැත්වීමේ දී ඇති වන කරදරකාරී බව නිසා මතුවන අසහනයෙන්, කාංසාවෙන් ඉවත් වීමට දරන වෑයම ඔහු ඉදිරියට යාමට පොළඹවන බලවේගය සේ ක්‍රියා කරයි. නව යෞවනයා නිතර ම අනෙකුත් අය සමඟ යහපත්, හෘදයාංගම සම්බන්ධතා ඇති කර ගැනීමටත් ඔවුන්ගේ අනුමැතිය ලබා ගැනීමටත් උත්සාහ කරයි. සෙසු අයගේ ක්‍රියා කලාපය අනුව පුද්ගලයා යම් යම් ක්‍රියාවන් කිරීමටත් යම් යම් දේ අතහැර දැමීමටත් පෙළඹේ. මෙම සමාජ අන්තර් ක්‍රියා මඟින් ඔහු තුළ ස්වයං පද්ධතියක් වර්ධනය වේ.

නව යොවුන් වියේ සමාජයීය සංවර්ධනය පිළිබඳව අදහස් දක්වන විජයරත්න (1999) ට අනුව නව යෞවනයන් තුළ සම වයස් කණ්ඩායම් වලට දක්වන ලැදියාව, අන්‍යයන් හා සම වීමට ඇති කැමැත්ත, අන්‍යයන් අනුකරණය කිරීමට දක්වන උනන්දුව, අභියෝග ජය ගැනීමට ප්‍රයත්න දැරීම ආදිය විද්‍යාමාන වේ.

නව යොවුන් වියේදී, මිතුරු සම්බන්ධතා විශේෂ ස්වරූපයක් ගන්නා බවත්, තමාගේ වයසේ පුද්ගලයන් සමඟ විවිධ ආකල්ප හා විශ්වාස මත බැඳීම් ඇති කර ගන්නා බවත් මර්කි (1999) විසින් පෙන්වා දී ඇත. තව දුරටත් ඔහු විසින් පෙන්වා දෙන්නේ මෙම අවධියේ දී නව යෞවනයන් විරුද්ධ ලිංගිකයන් කෙරෙහි දක්වන ආකර්ෂණය වැඩි වන අතර විවිධ පුද්ගලයන් සමඟ කාලය ගත කිරීමෙන් හා අදහස් හුවමාරු කර ගැනීමෙන්, තමන්ගේ ප්‍රබලතා, දුබලතා හඳුනාගෙන සමාජානුයෝජනය වන බව ය.

ඇමරිකානු මනෝ විද්‍යාත්මක සංගමය (2002) මඟින් නව යොවුන් වියේ සමාජයීය සංවර්ධනයේ මූලික ලක්ෂණ පහත සඳහන් පරිදි ඉදිරිපත් කර ඇත.

වගු අංක 1 - නව යොවුන් වියේ සමාජයීය සංවර්ධනයේ මූලික ලක්ෂණ

සමාජ කණ්ඩායම	පූර්ව නව යොවුන්විය (අවු. 9 - 13)	මධ්‍යම නව යොවුන්විය (අවු. 14 - 16)	පශ්චාත් යොවුන්විය (අවු. 17 - 19)
සමවයස් කණ්ඩායම්	සමාජයීය ලෝකයේ කේන්ද්‍රය පවුලෙන් යහළුවන්ට මාරුවේ. සමවයස් කණ්ඩායම් එකම ලිංගයේ අය වීමේ ප්‍රවණතාවක් පවතී. සමවයස් කණ්ඩායම් මඟින් පිළිගනු ලැබීම සහ ඒවාට අනුගත වීමට දැඩි ආශාවක් පවතී.	සමවයස් කණ්ඩායම් මඟින් ක්‍රමිකව මිත්‍ර සබඳතා සහ පෙම් සබඳතාවලට පසුබිම සකසනු ලැබේ. සමවයස් කණ්ඩායම් මඟින් ක්‍රමිකව මිශ්‍ර ලිංගික අය වීමේ ප්‍රවණතාවක් පවතී. විරුද්ධ ලිංගිකයන් සමඟ බැහැරට යාම ආරම්භ කරයි. පුද්ගල වෙනස්කම් වල අනුකූලතාව අඩු වන අතර දරා ගැනීමේ හැකියාව වැඩිවේ.	ප්‍රබල ඉතා සමීප සම්බන්ධතා සංවර්ධනය වීම ඇරඹේ
පවුල	නව යෞවනයන් සහ ඔවුන් ගේ දෙමව්පියන් අතර ගැටුම වර්ධනයවේ. දැඩි අවදානම් චර්යාවන්ට විරුද්ධව පවුලේ සමීප සම්බන්ධය, ආරක්ෂාකාරී සාධකයක් සේ ක්‍රියා කරයි. සම වයස් කණ්ඩායම්වල සහ පවුලේ බලපෑම අසමතුලිත වේ.		

Source : American Psychological Association (2002)

එම සංගමය තව දුරටත් පෙන්වා දෙන පරිදි නව යොවුන් වියේ සිදුවන විශාලත ම සමාජයීය වෙනස්කම වන්නේ, සමවයස්කයින් වඩා වැදගත් බවට පත්වීම ය. මෙම නිසා ඔවුහු පවුල්වලින් ස්වාධීනත්වය ලබා ගැනීමට යොමුවෙති. නව යෞවනයෝ තම සමවයස්කයින් හේතුවෙන් සදාචාර විනිශ්චයන් සහ අගයන් සංවර්ධනය කිරීම ආරම්භ කරන අතර, ඔවුන් දෙමව්පියන්ගෙන් වෙනස් වන්නේ කෙසේද ? යන්න ගවේෂණය කරති.

නව යෞවනයන් සහ දෙමව්පියන් අතර සම්බන්ධතාව නව යෞවනයන්ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය මඟින් වෙනස් කරනු ලැබේ. කෙසේ වුවත් පවුලේ සිට සමවයස්කයන් කරා නව යෞවනයන්ගේ සමාජයීය ලෝකය මාරු වීමෙන්, නව යෞවනයන් ගේ දිවියට පවුල වැදගත් නැත යන්න ගම්‍ය නොවේ.

නව යෞවුන් වියේ සමාජීයීය සංවර්ධනයේ තවත් කැපී පෙනෙන ලක්ෂණ රාශියක් ස්කේල්ස් (2003) විසින් දක්වා ඇත. ඔහුට අනුව නව යෞවනයින් විසින් සමාජයීය වශයෙන් අපරිණත චර්යා ප්‍රදර්ශනය කරනු ලැබේ. ඒ ඔවුන්ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය, මානසික හා කායික පරිණතභාවයට පසුපසින් ඇති බැවිනි. තව දුරටත් ඔහු විසින් දක්වා ඇත්තේ නව යෞවනයන් විසින් අන් අය ගේ උසුළු විසුළු කිරීම්, අපහාස කිරීම්, අපහසුතාවයට පත් කිරීම් සහ ප්‍රතික්ෂේප කිරීම්වලට වැඩි වශයෙන් ප්‍රතික්‍රියා දක්වන බවය.

මේ අනුව නව යොවුන් වියේ සමාජයීය සංවර්ධන ලක්‍ෂණ, අන් අවධිවලට වඩා සුවිශේෂත්වයක් උසුලන බව ගම්‍ය වේ.

3.0 නව යෞවනයන්ගේ සමාජයීය සම්බන්ධතා

ඇමෙරිකානු මනෝවිද්‍යා සංගමය (2002) මඟින් දක්වා ඇති පරිදි නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනයේ දී ඔවුන් විසින් විවිධ පුද්ගල කණ්ඩායම් සමඟ සමාජ සම්බන්ධතා පවත්වනු ලැබේ. එම සමාජ සම්බන්ධතාවලින් කිහිපක් පිළිබඳව පමණක් මෙහි අවධානය යොමු කරනු ලැබේ.

3.1 සම වයස් කණ්ඩායම් සහ නව යෞවනයන්

සමවයස් කණ්ඩායම් මඟින් නව යෞවනයන් ගේ ජීවිත තුළ වැදගත් භූමිකාවක් රඟ දක්වනු ලැබේ. ඔබ විසින්, ඔබේ නව යෞවුන්විය දෙස ආපසු හැරී බැලුවහොත්, ඔබ බොහෝ දෙනකු ගේ ප්‍රීතිජනක අවස්ථා සම වයස් කණ්ඩායම් සමඟ ගත කොට ඇති බව සිහියට නැඟෙනු ඇත.

සමවයස් කණ්ඩායම්වල බලපෑම, නව යෞවුන් වියේදී ප්‍රබල වන බව අතුකෝරාල සහ අතුකෝරාල (1989) පෙන්වා දෙති. එහි විශේෂ

ලක්‍ෂණයක් ලෙස ඔවුන් තව දුරටත් දක්වන්නේ, නව යෞවුන් වියේ සමාජ සම්බන්ධතාවලදී සමවයස් කාණ්ඩ ප්‍රධාන තැනක් ගන්නා බව ය. සමවයස් කණ්ඩායම් සමඟ සම්බන්ධතා පැවැත්වීම නිසා නව යෞවනයන්ට නිවසින් මිදෙන්නට ද අවස්ථාව ලැබෙන බව ඔවුහු වැඩි දුරටත් පැහැදිලි කරති.

ස්කල්ට්ස් (1989) විසින් ඇමෙරිකාවේ නව යෞවනයන් පිළිබඳව කළ ජාතික මට්ටමේ සමීක්‍ෂණයකින් හෙළි වූයේ, නව යෞවනයන් වැදගත් තීරණ ගන්නා අවස්ථාවලදී අන් කාරකවලට වඩා තම සමපදස්ථ කණ්ඩායමට මුල් තැන දෙන බව ය.

විජේතුංග සහ ධර්මවර්ධන (1995) පැහැදිලි කරන පරිදි නව යෞවුන් වියට එළඹෙත් ම පවුල මඟින් ඇති කෙරෙන බලපෑම් ක්‍රමයෙන් ලිහිල් වන අතර, සහචරයන්ගේ බලපෑම වඩා ප්‍රබල වේ. තවදුරටත් යෞවනෝදයත් සමඟ සිරුරේ සිදුවන වෙනස්වීම් සහ ලිංගික පිබිදීම නිසා මතුවන ශෘංගාරයට බර අදහස් සහ සිතුවිලි බෙදා හදා ගැනීමටත් එබඳු ම වෙනත් වින්දනයක් සොයන සමවයස්කාරයන් හා සමීප වන බව ද දක්වා ඇත.

පර්යේෂණ මඟින් අනාවරණය වී ඇත්තේ සමවයස් කණ්ඩායම් යෞවනයන් කෙරෙහි ධනාත්මක බලපෑම් මෙන් ම සෘණාත්මක බලපෑම් ඇති කරන බව ය. සිල්වි සහ තවත් අය (2011) විසින් නව යෞවනයන් 320 ක් ආශ්‍රයෙන් "පසු නව යෞවුන් විය සහ අන්‍ය ලිංගිකයන් සමඟ මිත්‍ර සබඳතා" යන මැයෙන් සිදු කරන ලද පර්යේෂණයකින් අනාවරණය වී ඇත්තේ මත්ද්‍රව්‍ය භාවිතය, දුම්පානය සහ ලිංගික ක්‍රියාවන්ට යොමුවීම කෙරෙහි සමවයස් කණ්ඩායම් සෘජුව ම බලපෑම් කරන බව ය.

සමවයස් කණ්ඩායම් අතර ජනප්‍රිය වීමේ අවශ්‍යතාව බොහෝ නව යෞවනයන් අතර ප්‍රබල ය. මෙම අවශ්‍යතාව සපුරා ගැනීමට අසමත් වීම යෞවනයන් තුළ මානසික අසහනය ඇති කිරීමට හා හුදකලාව අත්දැකීමට හේතුවිය හැකි ය. බොහෝ නව යෞවනයෝ සමවයස් කණ්ඩායම් සමඟ සමීප සබඳතා ඇති කර ගන්නා අතර, සමහරු තමාට වඩා බාල හෝ වැඩිමහල් පුද්ගලයන්ගේ ඉතා හොඳ මිත්‍රයන් බවට පත් වෙති.

ඩෙල් වැලි සහ තවත් අය (2010) විසින් අවුරුදු 12 - 17 අතර නවයෞවනයන් පිරිසක් ආශ්‍රයෙන් සිදු කරන ලද පර්යේෂණයකින්

අනාවරණය කරන්නේ දෙමව්පියන් විසින් නව යෞවනයන්ට උපකාරක සහය (Instrumental Support) පමණක් ලබා දෙන අතර, සමවයස් කණ්ඩායම් මඟින් උපකාරක සහය සහ චිත්තවේගික සහය (Emotional Suppord) යන දෙවර්ගය ම ලබා දෙන බව ය.

මේ අනුව පෙනී යන්නේ නව යොවුන් වියේ සමාජයීය සංවර්ධනයේ දී සමවයස් කණ්ඩායම් ප්‍රබල භූමිකාවක් ඉටු කරන බව ය.

3.2 පවුල සහ නව යෞවනයන්

නව යොවුන්වියේ දී පවුල ප්‍රබල සමාජානුයෝජන කාරයකයක් සේ ක්‍රියා කරයි. ෆ්ලෙමින් (1998) ට අනුව දෙමව්පිය ආදරය සහ ආරක්ෂාව නව යෞවනයාට ලබා දීම ඔහු ගේ අනාගත ජීවිතය සාර්ථක කර ගැනීමට අත දීමකි. තවදුරටත් ඔහු විසින් දක්වා ඇත්තේ මෙම අවධියේ චිත්තවේගික, ශාරීරික සහ සමාජයීය අංශයන් හි සබරතාව බිඳී යාම නිසා නව යෞවනයා මහත් අසහනකාරී තත්ත්වයකට පත් වන බවත් ඉන් ඇතිවන භයානක ප්‍රතිඵල යටපත් කර අලුත් ජීවිතයක් ගොඩනඟා ගැනීමේ කාර්යය සඳහා බලපාන්නේ දෙමව්පියන් ඔහු කෙරෙහි ඇති කරගන්නා යහපත් ආකල්පය බවත් ය.

මහිඩෝල් විශ්ව විද්‍යාලයයේ ජන හා සමාජ පර්යේෂණ ආයතනය (1994) මඟින් අවුරුදු 15 - 24 අතර "තායි" නව යෞවනයන් 2157 දෙනෙකු ඇසුරින් සිදු කරන ලද පර්යේෂණයකින් හෙළි වී ඇත්තේ, නව යෞවනයන්ගේ ස්ව අභිමානය ගොඩ නැඟීම කෙරෙහි පවුල් සංස්ථාව ප්‍රබල දායකත්වයක් දරන බව ය.

බවුම්රින්ඩ් (2002) විසින් දෙමව්පියන් විසින් ප්‍රදර්ශනය කරනු ලබන චර්යාරටාවන් වලට අනුව ඔවුන්ව ආකාර තුනකට වර්ග කර ඇත. එනම්, ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී, අධිකාරි ම ය සහ වත්නාටවාදී ලෙසිනි.

ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී හෝ අධිකාරි ම ය දෙමව්පියෝ නව යෞවනයන් ආත්ම විශ්වාසයක් සහිත, වගකීම් දරන පුද්ගලයන් බවට පත් වනවාට වඩා කැමති වෙති. වත්නාටවාදී දෙමව්පියෝ නව යෞවනයන් ගේ හැකියාවන්, අභිමානයන් හා චින්තනයන් පිළිබඳව සැලකිල්ලක් නො දක්වති.

සත්‍ය වශයෙන් ම නව යෞවනයන්ට අවශ්‍ය වන්නේ තම දෙමව්පියන් ඔවුන්ව තේරුම් ගන්නා, ඔවුන් ගේ අදහස් අගය කරන හා ඔවුන්ට අවස්ථාව ලබා දෙන මිත්‍රශීලී අය වීම ය. ඒ අනුව වඩා උචිත දෙමාපිය ශෛලිය වන්නේ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ශෛලියයි. එහි දී නව යෞවනයන්ට අවශ්‍ය කරන නිදහස මෙන් ම පාලනය ද සමාන වශයෙන් පවතින බව විශ්වාස කෙරේ.

බොහෝ දෙමව්පියෝ තමන්ගේ නව යෞවනයන් කීකරු කුඩා ළමයකුගේ සිට අකීකරු, විරුද්ධවාදී මෙන් ම දෙමව්පිය සම්මතවලට ප්‍රතිරෝධය දැක්විය හැකි අයකු දක්වා වෙනස් වන ආකාරය නිරීක්ෂණය කරති. එහිදී ඔවුහු නව යෞවනයන් තම සම්මතවලට අනුකූල කර ගැනිමට දරන උත්සාහයන් තුළින් විවිධ ගැටුම් ඇති කර ගනිති. මෙවැනි දෙමාපිය නව යෞවන ගැටුම් පෙර යොවුන් වියේ දී උත්සන්න වන බව පෙනේ. මෙම බොහෝ අර්බුද පවුල් ජීවිතයේ එදිනෙදා සිදුවීම් හා සම්බන්ධ වේ. එනම්, නිදන කාමරය පිරිසිදුව තබා ගැනීම, පිළිවෙලකට ඇඳුම් ඇඳීම සහ නියමිත වේලාවට නිවසට පැමිණීම ආදී දේවලට සම්බන්ධ වේ.

සෙල්ෆ්ගේ සහ තවත් අය (2011) විසින් සිදුකරන ලද අධ්‍යයනයකට අනුව, මව්වරුන් පියවරුන්ට වඩා නව යෞවනයන්ට උදව් කරන බව අනාවරණය වී ඇත. ඔවුන් විසින් වසර හතරක් තිස්සේ සිදු කරන ලද අන්වායම අධ්‍යයනයෙන් හෙළි වු වැදගත් කරුණක් වූයේ, දෙමව්පියන් සහ නව යෞවනයන් විසින් පවුල ආශ්‍රිත ගැටලුවලට මුහුණ දීමේ දී දෙ ආකාරයකට ක්‍රියා කරන බව ය.

අසාදි සහ තවත් අය (2001) විසින් මව්වරුන් 426 ක් ආශ්‍රයෙන් දෙමව්පිය රටා සහ නව යෞවනයන් සහ දෙමව්පියන් අතර ඇති අර්බුදය පිළිබඳව අධ්‍යයනයක් සිදු කරන ලදි. එමඟින් අනාවරණය වූයේ, පහළ ආර්ථික තත්ත්වයක් ඇති මව්වරුන් විසින් අධිකාරි ම ය දෙමව්පිය රටාවන් ප්‍රදර්ශනය කරන බව ය. එසේ ම නව යෞවනයන් සහ දෙමව්පියන් අතර ගැටුම්වලට සමාජ පන්තිය සහ මව ගේ අධ්‍යාපනය ප්‍රධාන ලෙස හේතු වී ඇති බවද අනාවරණය විය. නව යෞවනයන් ගේ සංවර්ධන අවශ්‍යතා හඳුනාගෙන ඔවුන් සමඟ ගැටුම් ඇති විය හැකි අවස්ථා අවම කර ගනිමින් ඉතා සමීප මිත්‍ර සබඳතා ගොඩ නඟා ගැනීමට දෙමව්පියන් විසින් උත්සාහ දැරිය යුතු ය.

ශ්‍රී ලංකාව වැනි බොහෝ සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල සැලකිය යුතු මව්වරුන් පිරිසක් රැකියා සඳහා විදේශගත වීමේ ප්‍රවණතාවක් හඳුනා ගත හැකි ය. ගෙසෙල්. ඉල්ග්, ආම්ස් (1971) විසින් මව විදේශගත වීම හේතුවෙන් නව යෞවනයාට තම මවගේ ආදරය අහිමි වන බව සහ තම අවශ්‍යතා පැවසීම සඳහා සිටින හොඳ ම සමීපතමයා ද අහිමි වන බව පෙන්වා දෙන ලදී.

මුතුලිංගම් (1979) පෙන්වා දෙන්නේ, නව යෞවනයා ගේ අවශතාවන් මනාව සැපිරේ නම් ඔහු තෘප්තියට පත් වන අතර, එය යහපත් චිත්තවේගී තත්ත්වයක් ඇති කරන බව ය. එහෙත් මව විදේශගත වී ඇත්නම්, ඊර්ෂ්‍යාව, ආක්‍රමණශීලී බව, බියගුලු බව ආදී චර්යාවන් ඇති වීමෙන් සමාජයීය සංවර්ධනය හීන විය හැකි බවද දක්වා ඇත.

අතුකෝරාල (1999) දක්වන්නේ ද මීට සමාන අදහසකි. එනම්, දෙමව්පියන් අතර ආරවුල්, මව හෝ පියා දික්කසාද වීම, මව හෝ පියා විදේශ රැකියාවකට යාම, පවුලේ අයහපත් ආර්ථික තත්ත්වය ආදි ගැටලු නිසා නව යෞවනයා තුළ දුඃඛිත කණස්සලු ස්වභාවයක් ඇති වන බව ය. මෙම තත්ත්වය උග්‍රවීමෙන් සියදිවි නසා ගැනීමට පවා නව යෞවනයන් පෙළඹෙන බව පෙනේ.

උක්ත කරුණු අනුව නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය කෙරෙහි පවුල ද දැඩිසේ දායකවන කාරණයක් බව පැහැදිලි වේ.

3.3 පාසල සහ නව යෞවනයන්

පාසල අධ්‍යාපනික විෂයමාලාව තුළින් පමණක් නොව සැඟවුණු විෂයමාලාව තුළින්ද නව යෞවනයන් කෙරෙහි බලපෑම් ඇති කර යි.

බ්ලුම්ෆීල්ඩ් සහ තවත් අය (2011) විසින් සිදු කළ අධ්‍යයනයකට අනුව, විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් මඟින් නව යෞවනයන්ට විශාල වශයෙන් ධනාත්මක පුද්ගල සහ අන්තර් පුද්ගල සංවර්ධනාත්මක අත්දැකීම් සපයනු ලබන බව අනාවරණය විය. එහි දී තව දුරටත් අනාවරණය වූයේ, අඩු සමාජ ආර්ථික පසුබිමකින් යුතු නව යෞවනයන් අතරින් විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම්වල නිතර වූ නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය ස්වසංකල්පය ඉතා ඉහළ මට්ටමක පැවති බව ය.

මේ අනුව අවධාරණය කළ හැක්කේ, නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනයේ දී, විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් වැදගත් භූමිකාවක් ඉටු කරන බව ය.

විශේෂයෙන් ම නව යෞවනයන්ට වර්තමාන අවිනිශ්චිත ලෝකයට පුළුල් මනසකින් යුතුව ප්‍රවේශ වීමට විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් දැඩි සේ වැදගත් වේ. පාසල් මඟින් නව යෞවනයන්ට ඔවුන් ගේ අත්දැකීම් පුළුල් කර ගැනීම සඳහා එවැනි අවස්ථා නොසැපයුවහොත්, ඔවුන්ට ඒවා කිසිදා ලබා ගත නො හැකි වනු ඇත. එම නිසා නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනයේ දී පාසලට විශාල කාර්යභාරයක් පැවරී ඇත.

නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනයේ දී පාසල මඟින් සිදු කළ යුතු තවත් වැදගත් කාර්යයක් වන්නේ, පුමිතිරි බව අනුව සමාජානුයෝජනය සඳහා ඔවුන්ට උදව් කිරීම ය. ස්ත්‍රී පුරුෂ භේදයකින් තොරව මානුෂිකත්වයෙන් කටයුතු කළ යුතු ආකාරය ඔවුන්ට ඉදිරිපත් කළ යුතුය. විධිමත් ලිංගික අධ්‍යාපනයක් නව යෞවනයන්ට ලබාදීම අත්‍යවශ්‍ය වෙයි. ඇමෙරිකා එක්සත් ජනපදයේ 1991 - 2000 කාලපරිච්ඡේදයේ අවුරුදු 15 - 19 අතර පාසල් ශිෂ්‍යාවන්ගෙන් 56.8 : 1000 ක පිරිසක් ගැබ් ගෙන සිටි බව මුවර් සහ තවත් අය (2001) සිදුකළ පර්යේෂණයකින් අනාවරණය වී ඇත. එවැනි රටවල දැනටමත් ලිංගික අධ්‍යාපනය ගැන වැඩි යොමුවීමක් ඇත. ශ්‍රී ලංකාවේ ද තරමක් දුරට ලිංගික අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක වේ. නමුත් සියලුම නව යෞවනයන්ට පාසල මඟින් ප්‍රමාණවත් ලිංගික අධ්‍යාපනයක් ලබාදිම අත්‍යවශ්‍ය වේ.

4.0 වෘත්තිය සහ නව යෞවනය

නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය සඳහා වෘත්තිය ද ප්‍රබල සාධකයක් සේ ක්‍රියා කරයි. බොහෝ නව යෞවනයෝ පාසල් සමය නිම වූ පසුව ද ඇතැම් නව යෞවනයෝ පාසල් අධ්‍යාපනය හදාරන අතර ද රැකියාවල නිතර වනු දක්නට ලැබේ. වෘත්තිය මඟින් ආර්ථික සුරක්ෂිතතාව ලබා දෙන අතර, රැකියා වියුක්තිය හේතුවෙන් ඔවුන් තුළ අසහනය ජනිත වේ. තරුණයන් පිළිබඳ ජනාධිපති කොමිෂන් සභා වාර්තාව (1990) දක්වන්නේ ද, තරුණයන් කැරලිකරුවන් බවට පත් වීමට සේවා වියුක්තිය හේතුවෙන් පැන නැඟි අසහනය හේතු වූ බව ය.

කිස්මන් (1987) විසින් දක්වා ඇත්තේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ කොටසක් වශයෙන් ශිෂ්‍යයන් ජීවිතයට සූදානම් කිරීම සහ වෘත්තිය, ප්‍රාග් වෘත්තිය කුසලතා ලබාදීම මඟින් වැඩ ලෝකයේ වෘත්තීන්ට අවශ්‍ය කුසලතා ලබා දිය යුතු බව ය. ඒ අනුව නව යෞවනයන්ට පාසල් අධ්‍යාපනය තුළින් ම වෘත්තියට යොමු කිරීම සිදු කළ යුතු බව ප්‍රත්‍යක්ෂ වේ.

තව දුරටත් අතුකෝරල සහ අතුකෝරාල (1996) දක්වන්නේ අධ්‍යාපනය සහ වැඩ ලෝකය අතර මාරු වීමට ඉඩ සලසා දීම මඟින් වැඩ කරමින් ඉගෙනීමටත් ඉගෙනගනිමින් වැඩ කිරීමටත් නව යෞවනයන්ට අවස්ථාව ලබා දිය යුතු බව ය. ඒ අනුව ද නව යෞවනයන්ට අධ්‍යාපනය ලබන අතරේ ම වෘත්තිය පිළිබඳව අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් බව ගම්‍ය වේ. සේනාධීර (1998) දක්වන්නේ ද මෙබඳු ම අදහසකි. එනම්, රජයේ පාසල් පද්ධතියට සමගාමීව වෘත්තිය අධ්‍යාපනය සඳහා නො විධිමත් අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා අතර සම්බන්ධතා පැවැත්වීම කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කිරීම ඉතා වැදගත් බව ය.

කියුබාව, චීනය, ටැන්සානියාව වැනි රටවල නව යෞවනයන් පාසල් අධ්‍යාපනයෙහි යෙදෙන අතර ම වෘත්තිය පුහුණුවද ලබන බව අතුකෝරාල සහ අතුකෝරාල (1996) විසින් තව දුරටත් දක්වා ඇත.

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය ලබන අතරේ ම වෘත්තිය පුහුණුව ලබා දෙන ක්‍රමයක් නො මැති නිසා නව යෞවනයෝ වෘත්තියේ දී දැඩි අසීරුතාවකට පත් වෙති. එමෙන් ම බොහෝ නව යෞවනයෝ උසස් යැයි සම්මත රැකියා වල නිතර වීමට වැඩි විශ්වාසයක් තබා ඇති බව ජයසූරිය (1961) සහ මුතුලිංගම් (1973) විසින් සිදු කරන ලද අධ්‍යයන වලින් හෙළි වී ඇත.

ගුණවර්ධන සහ තවත් අය (1991) විසින් අධ්‍යාපනය සහ රැකියා අවස්ථා අතර සම්බන්ධතාව අධ්‍යයනය සඳහා සිදු කළ පර්යේෂණයකින් අනාවරණය වූයේ, ශ්‍රී ලංකාවේ පෞද්ගලික අංශයේ රැකියාවලට යොමු කරවීමේ දී සමාජ ම ය සහ පැවරිය හැකි නිපුණතා පිළිබඳ වැඩි අවධානයක් යොමු කරන බව ය. පවතින වෘත්තිය වෙළඳපොළ පිළිබඳවද නව යෞවනයන් දැනුවත් කිරිමත්, එම වෘත්තීන්ට ගැළපෙන නිපුණතා ගොඩ නැගිය හැකි අධ්‍යාපන ක්‍රමයක අවශ්‍යතාවත් මේ අනුව අවධාරණය කෙරේ.

බොහෝ නව යෞවනයන් පාසල් අධ්‍යාපනය නිමවා රැකියාවක් සඳහා යොමු වන අතර, ආර්ථික ගැටලු සහිත නව යෞවනයෝ අධ්‍යාපනය ලබන අතරේ ම රැකියාවක නිතර වෙති. ඇමෙරිකා එක්සත් ජනපදය වැනි දියුණු රටවල ද අධ්‍යාපනය ලබන අතරේ ම රැකියා (Part time Jobs) කිරීමේ ප්‍රවණතාවක් පවතී. Committee on the Health and Satiety Implications of Child Labor (1998) ට අනුව එසේ අධ්‍යාපනයේ නියැලෙන අතරේ ම රැකියාවක නිරත වීමේ වාසි මෙන් ම අවාසි ද පවතී. වාසි ලෙස වෙළඳපොළ ක්‍රියා කරන ආකරය පිළිබඳව අවබෝධයක් ලබා ගත හැකි වීම කාලය සහ මුදල් කළමනාකරණය ගැන දැනුවත් වීම, ආදිය දක්වා ඇති අතර, අවාසි ලෙස රැකියාව ආශ්‍රිත ගැටලුවලදී අර්බුදවලට ලක්වීම, අඩු අධ්‍යාපනික සාධනය, මත් ද්‍රව්‍ය භාවිතයට යොමු වීම සහ ප්‍රමාණවත් නින්දක් නො ලැබීම ආදිය දක්වා ඇත.

ඒ අනුව රැකියා කරන නව යෞවනයන් පිළිබඳව දෙමව්පියන් මෙන් ම ගුරුවරුන් ද අවදියෙන් සිටීම වඩා වැදගත් වනු ඇත.

5.0 නව යොවුන් වියේ සමාජයීය සංවර්ධනයේ පොදු ගැටලු

නව යොවුන් සමාජයීය සංවර්ධනයේ පොදු ගැටලු රාශියක් වේ. ඉන් කිහිපයක් පමණක් මෙහිදී සාකච්ඡා කෙරේ.

5.1 කණ්ඩායම් සහ කල්ලි ගැසීම

නව යෞවනයන් විසින් විවිධ අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා "කණ්ඩායම්" හෝ "කල්ලි" ගොඩ නගා ගනු ලැබේ. මේවා නව යෞවනයන් මත බොහෝ විට සෘණාත්මක බලපෑම් ඇති කරයි.

බාර්න්ස් (2005) විසින් සිදු කළ අධ්‍යයනයකට අනුව 4 - 5 ශ්‍රේණි වන විට සමාජයීය කල්ලි ආරම්භ වන අතර ඒවා නව යොවුන් වියේ දී විනාශකාරී ඒවා බවට පත් වේ.

ඇමෙරිකාවේ නව යෞවන කල්ලි සම්බන්ධයෙන් ආතර් (1992) විසින් සිදු කළ අධ්‍යයනයකින් හෙළි වී ඇත්තේ, නව යෞවනයන් කල්ලි කරා යොමු වන්නේ නගර විනාශය, දුගී බව, වෙනස් ලෙස සැලකීම, පවුල්වල

අසංවිධානාත්මක බව, සංස්කෘතික ම ය වෙනස්කම්, සමාජ පන්තිය ආදී හේතු නිසා බවය. එහි තවදුරටත් දක්වා ඇත්තේ කල්ලි වශයෙන් සංවිධානය වීම තුළින් නව යෞවනයන් විසින් විවිධ සමාජ විරෝධී ක්‍රියාවල යෙදීම වැඩි වන බව ය. ඒවා අතර සොරකම් කිරීම හා මත්ද්‍රව්‍ය භාවිතය ප්‍රබල වේ.

ඇමෙරිකාවේ නව යෞවනයන් ගේ කල්ලි සම්බන්ධයෙන් කළ තවත් අධ්‍යයනයකදී (කෙලෝග් සහ කෙලෝග්, 2008) ද මෙම කරුණ සනාථ වී ඇත. ඔවුන්ට අනුව 17% ක් පමණ නව යෞවනයන් තුවක්කු, පිහි වැනි ආයුධ සහිතව කවදා හෝ පාසලට පැමිණ ඇති බව ද ඒ කෙරෙහි කල්ලි ප්‍රබල ලෙස බලපා ඇති බවද හෙළි වී ඇත. මෙම අනාවරණ, පෙයාර්ස් සහ තවත් අය (2011) විසින් සිදු කළ අධ්‍යයනයකින් තව දුරටත් තහවුරු කර ඇත. ඔවුන් විසින්, සුහග නව යෞවනයන් අන් අයට වඩා කලින් මත් ද්‍රව්‍ය භාවිතයට සහ ලිංගික ක්‍රියාවලට පෙළඹෙන බව ද ඒ කෙරෙහි කල්ලි හේතුවන බව ද දක්වා ඇත.

තව දුරටත් මේ පිළිබඳව විමසිමේ දී නව යෞවනයන් ගේ දුම්වැටි සහ ඇල්කොහොල් භාවිතය පිළිබඳව අ'බර්ග් සහ තවත් අය (1997) විසින් සිදු කළ පර්යේෂණයකින් හෙළි වී ඇත්තේ 6, 8 සහ 10 ශ්‍රේණිවල නව යෞවනයන් දුම්වැටි සහ ඇල්කොහොල් භාවිතයේ මූලාරම්භයට කල්ලි බලපා ඇති බව ය. එහි දී තවදුරටත් දක්වා ඇත්තේ ශරීරය පුරා ම පච්චා (Tattoos) කොටා ගැනිම, රෑ බෝවී නිවසට පැමිණීම, නුසුදුසු විලාසිතා අනුකරණය කිරීම, විවිධ කොණ්ඩ මෝස්තර අනුකරණය කිරීම කෙරෙහි ද ප්‍රබලව බලපා ඇත්තේ නව යෞවනයන් අයත් වන කල්ලි බව ය.

හසොන්ග් (2002) විසින් සිදු කළ අධ්‍යායනයක දී පැහැදිලි වූයේ නව යෞවනයන් ගේ මත් ද්‍රව්‍ය භාවිතයට පමණක් නොව සමලිංගික ක්‍රියාවල නිරතවීමට ද ඔවුන් අයත් වන කල්ලි බලපෑ බව ය.

බොහෝ නව යෞවනයන් කල්ලි පවත්වාගෙන යාම සඳහා මුදල් ඉල්ලීම, රාත්‍රි කාලයේ නිවසින් බැහැරට යාම, ආදිය හේතුවෙන් දෙමව්පියන් සමඟ ගැටුම් ඇති කර ගන්නා බව ෆීනි (1999) දක්වා ඇත. එහිදී නව යෞවනයන් ගේ ප්‍රචණ්ඩකාරී හැසිරීම් වර්ධනය වීම කෙරෙහි ද ''කල්ලි'' බලපා ඇති බවද තව දුරටත් දක්වා ඇත.

මේ අනුව නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනයේ දී ඔවුන් අයත්වන ''කල්ලි'' හෝ කණ්ඩායම් ගැටුම්කාරී තත්ත්වයන් ඇති කරන බව පැහැදිලි ය. එ බැවින් දෙමව්පියන් සහ ගුරුවරුන් නව යොවුන් ''කල්ලි'' පිළිබඳව අවධානය යොමු කිරීම අත්‍යවශ්‍ය වනු ඇත.

5.2 සමවයස්කයන් වෙත දැඩි ආකර්ෂණය.

හැරිස් (1997) දක්වන පරිදි බොහෝ නව යෞවනයෝ සාමාන්‍යයෙන් දිනකට පැය අටක් පමණ, සමවයස් කණ්ඩායම් සමඟ සම්බන්ධතා පවත්වති. නමුත් ඉන් සියයට අටකවත් වේලාවක් දෙමව්පියන් සමඟ සම්බන්ධතා පැවැත්වීමට යොදා නො ගනිති. මින් ගම්‍ය වන්නේ නව යෞවනයන් සමවයස් කණ්ඩායම් කෙරෙහි දැඩි ආකර්ෂණයක් දක්වන බව ය.

නව යෞවනයේ එක ම වයස, ප්‍රමිතිරි බව, එක ම පාසල් ශ්‍රේණියේ සහ පොදු සමාජ - ආර්ථික සහ වාර්ගික පසුබිමක සිටින අය සමඟ සමීප මිත්‍ර සබඳතා පැවැත්වීමට වැඩි රුචිකත්වයක් දක්වති. බෙන්ට් (1979). මෙමගින් ද ඉහත අදහස තව දුරටත් සනාථ වේ. ඔහු විසින් තවදුරටත් කණ්ඩායම් සමඟ එක් වී නවයෞවනයන් සමාජ විරෝධි ක්‍රියාවලට යොමු වන බව ද දක්වා ඇත. එසේ සමාජ විරෝධි ක්‍රියාවලට යොමුවීම අවුරුදු 14 - 15 කාලපරිච්ඡේදයේ දී උග්‍රවන බව පැල්මොනාරි (1989) විසින් දක්වා ඇත.

සේනාධීර සහ හේවාපතිරණ (2010) දක්වන්නේ, නව යෞවනයෝ අයහපත් සමවයස් කණ්ඩායම් සමඟ ආශ්‍රය හේතුවෙන් සාම්ප්‍රදායික සිරිත් හෙළා දැකිම, සමාජ විරෝධි, ආගම් විරෝධි, දේශපාලන විරෝධී කටයුතුවලට යොමු වීම, වැඩිහිටියන් ගේ, ගුරුවරුන් ගේ අවවාද නො තකා කඳු නැගීම, ගංගාවල, මුහුදේ දිය නෑම, අසභ්‍ය චිත්‍රපටි නැරඹීම ආදියට යොමුවන බව ය.

නව යෞවනයන් සමවයස් කණ්ඩායම් වෙත ආකර්ෂණය වැඩි වීම නිසා ඇති වන බලපෑම ගැන සිදු කළ තවත් අධ්‍යයනයකින් (ටර්සියන් සහ තවත් අය, 2011) හෙළි වී ඇත්තේ, නව යෞවනයන් අවදානම් දැරීමට වැඩි කැමැත්තක් දක්වන බව සහ ඒවා ප්‍රබල, දිගුකාලින මෙන්ම ඇතැම් විට ජීවිතයට හානිදායී අවදානම් තත්ත්ව බවට ද පත් වන බවය. එහි දී

තවදුරටත් දක්වා ඇත්තේ මෙවැනි අවදානම් දූරීමට ඔවුන් පෙළඹෙන්නේ මිත්‍ර කණ්ඩායම්වල බලපෑම නිසා බව ය.

ඉන් මිදීම සඳහා නිර්දේශ කීපයක් ද ඔවුන් විසින් ඉදිරිපත් කර ඇත. පවුලේ සහයෝගය වර්ධනය කිරීම, පාසල සමඟ නව යෞවනයන් ගේ සබඳතා වර්ධනය කිරීම, විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් වෙත යොමු කිරීම, ආදිය ඉන් කිහිපයකි.

මේ අනුව නව යෞවනයන්, සමවයස්කයන් කෙරෙහි දැඩි ආකර්ෂණය හේතුවෙන් ගැටලු රැසක් පැන නැඟිය හැකි බව විද්‍යාමාන වේ.

5.3 ආක්‍රමණශීලී චර්යාවන්

ඇතැම් නව යෞවනයෝ ආතතිය, ඉච්ඡාභංගත්වය, චිත්තවේගී පාලනයක් නොමැති වීම ආදි හේතු නිසා අතිශයින් ම ආක්‍රමණශීලී ස්වභාවයක් ප්‍රදර්ශනය කරති. පැඩිලා වෝකර් (2008) විසින් සිදු කළ අධ්‍යයනයකට අනුව මව්වරුන් ගේ සෘණාත්මක චිත්තවේග, නව යෞවනයන් කෙරෙහි සෘජුව ම බලපාන බව අනාවරණය විය. ප්‍රැටික් (2001) විසින් සිදු කරන ලද අධ්‍යයනයකට අනුව නිවසින් බැහැරට ගොස් ආක්‍රමණශීලී චර්යාවන්වල නිතර වීම, නව යෞවනයන් තුළ දක්නට ලැබෙන ප්‍රබල ගැටලුවකි. මෙ මඟින් ඔවුන් ශාරීරිකව මෙන් ම මානසිකව ප්‍රචණ්ඩත්වයට ලක්වීමක් සිදු වේ. මෙම ප්‍රචණ්ඩ ක්‍රියා වන්නේ පහරදීම්, යමකින් ගැසීම්, පාවහන්වලින් පහරදීම්, ආදිය යි. කෙසේ නමුත් මේවා වෛද්‍ය ප්‍රතිකාර ලබා ගැනීමට හේතු වන ඒවා නොවේ. ශාරීරික ප්‍රචණ්ඩත්වය පශ්චාත් නව යොවුන් වියේදී ප්‍රබල වේ. ඔහු විසින් තවදුරටත් දක්වා ඇත්තේ නවයෞවනියන්ට වඩා නව යෞවනයන් ආක්‍රමණශීලී බවින් වැඩි බව ය.

මේ පිළිබඳව තව දුරටත් අවධානය යොමු කිරිමේදි නවයෞවනයන් ගේ දැඩි ලිංගික ක්‍රියාකාරකම්වලට හේතුවී ඇත්තේ ප්‍රචණ්ඩත්වය, විෂාදය ආදි තත්ත්වයන් බව හසොන්ග් (2002) විසින් සිදු කරන ලද අධ්‍යයනයකින් හෙළි වී ඇත.

මෙබඳු ආක්‍රමණශීලී චර්යාවන්වල අවසන් ප්‍රතිඵලය ඇතැම් විට දැඩි තීරණ ගැනීම් හේතුවෙන් සිදුවන නිවසින් පලායාම්වල සිට සියදිවි නසාගැනීම් දක්වා වර්ධනය විය හැකිය.

ලෝක සෞඛ්‍ය සංවිධානය (2010) ට අනුව ලොව වැඩියෙන් ම සියදිවි නසා ගන්නේ අවුරුදු 15 - 19 අතර නව යෞවනයන් ය. ඇතැම් නව යෞවනයෝ ප්‍රේම සබඳතා බිඳ වැටීම්, නිවසේ අය සමඟ අමනාපවීම් ආදිය හේතුවෙන් සියදිවි නසා ගැනිමට පෙළඹෙති.

පර්යේෂණවලින් අනාවරණය වූ කරුණු අනුව නිගමනය කළ හැක්කේ නව යෞවනයන් ගේ ආක්‍රමශීලී චර්යාවන්ට බොහෝ දුරට හේතු වන්නේ සමවයස් කණ්ඩායම් සහ පවුල් පරිසරය ආශ්‍රිත තත්ත්වයන් බව ය. මීට අමතරව සමාජ අසාධාරණයන් පිළිබඳව නව යෞවනයන් තුළ පවතින සංවේදිතාවන්, දැඩි තරගකාරි සමාජ අභිලාෂ, ජීවිතයේ පීඩාකාරි අත්දැකීම්, ජනමාධ්‍ය ප්‍රචණ්ඩත්වය ආදිය ද ඒ කෙරෙහි යම්තාක් දුරකට බලපෑම් ඇති කරනු ලැබේ.

5.4 සමාජයීය හුදකලා බව

ඇතැම් නව යෞවනයන් අසහනයෙන් පෙළෙන අතර, ඔවුන්ගේ ආත්ම විශ්වාසය ඉතා පහළ මට්ටමක පවතී. සමවයස් කණ්ඩායම් මඟින ඔවුන්ව නොසලකා හරින අතර, ඔවුන් සමාජයීය හුදකලා වූවන් බවට පත් විය හැකි ය.

සමවයස් කණ්ඩායම් සමඟ දුර්වල සබඳතා ඇති නව යෞවනයන් විශාල වශයෙන් මනෝවිද්‍යාත්මක ආතතීන්වලට ලක් වෙති. ඩේල්වැලි සහ තවත් අය (2010) විසින් සිදුකරන ලද අධ්‍යයනයකින් නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය ජාලයේ දී දෙමව්පියන් ගේ සහ සමවයස් කණ්ඩායම්වල සහය කෙබඳුද යන්න විමසන ලදි. එහිදි අනාවරණය වූයේ, නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනයට අවශ්‍ය සහයෝගය වැඩි වශයෙන් ලබා දෙන්නේ, සමවයස් කණ්ඩායම් මඟින් බව ය. එහිදී ඔවුන් විසින් චිත්තවේගික සහය ද ලබා දෙන බව අනාවරණය වී ඇත.

හසොන්ග් (2002) දක්වා ඇති පරිදි සමාජයීය හුදකලා බව වර්ධනය වීමෙන් නවයෞවනයෝ සියදිවි නසා ගැනීමට පෙළඹෙති. මන්ද

සමාජයීය හුදකලා බව ඔවුන් ප්‍රිය නො කරන බැවිනි. ඔවුන් වඩා කැමති වන්නේ සමාජතරු බවට පත් වීමට ය. සමාජ කණාමැදිරියන්, සමාජ තරු බවට පත් කොට ඔවුන්ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය සුසාධ්‍ය කිරීම දෙමව්පියන්ගේ සහ ගුරුවරුන්ගේ වගකීමකි. මන්ද සමාජයීය හුදකලා බව නිසා ඉච්ඡාභංගත්වය, හීන මානය, විෂාදය සහ කාංසාව වැනි මානසික ගැටලුකාරි තත්ත්වයන් නව යෞවනයන් තුළ පැන නැගිය හැකි බැවිනි.

6.0 සමාජයීය සංවර්ධනය සුසාධ්‍ය කිරීමෙහිලා දෙමව්පිය සහ ගුරු භූමිකාව

නව යෞවනයා සමාජයීය වශයෙන් සංවර්ධිත අයකු බවට පත් කිරීමට දෙමව්පියන්ට සහ ගුරුවරුන්ට විශාල කාර්යභාරයක් පැවරේ.

6.1 දෙමව්පිය භූමිකාව

නව යෞවනයන්ගේ සමාජයීය සංවර්ධනයේ ප්‍රබල ම කාරකයක් ලෙස ''පවුල'' ඉතා වැදගත් වේ. එහි දී දෙමව්පියන් විසින් විශාල කාර්යභාරයක් ඉටු කළ යුතුව ඇත.

හසොන්ග් (2002) දක්වා ඇති පරිදි දෙමව්පියන් විසින් නව යෞවනයන්ගේ යහළුවන් කවුද, ඔවුන් කරන්නේ කුමක්ද? යන්න පිළිබඳ අවධානයෙන් සිටිය යුතු ය. එසේ ම තම නව යෞවනයන් ගේ යහළුවන් ගේ දෙමව්පියන් මුණ ගැසී සාකච්ඡා පැවැත්විය යුතු ය. තවදුරටත් ඔහු විසින් දක්වා ඇත්තේ නිවසේ බැඳීම් සහිත පරිසරයක් ඇති කළ යුතු බව ය.

මීට සමාන අදහසක් බෙන්ට් (1979) විසින් ද දක්වා ඇත. ඒ අනුව දෙමව්පියන් විසින් නව යෞවනයාට තමන් සමඟ කතා කිරීමට අවශ්‍ය වූ විට පත්තර කියවීම, රූපවාහිනි නැරඹීම සහ අනිකුත් ක්‍රියාවල නො යෙදී ඇහුම්කන් දීමෙන්, නව යෞවනයා රුචි කරන පරිසරයක් නිවසේ ස්ථාපනය කළ යුතු ය. තව දුරටත් ඔහු විසින් දෙමව්පියන් විසින් නව යෞවනයනයා ගේ දෘෂ්ටිකෝණයෙන් ලෝකය දෙස බැලි යුතු බව, ඕනෑ ම කාරණයක් කතා කිරීමට දොර විවෘතව තැබිය යුතු බව, ඔවුන්ගේ ප්‍රශ්න හෝ ප්‍රකාශවලට අපහාස නො කළ යුතු බව, ආදරය සහ අන්‍යොන්‍ය ගරුත්වය දැක්විය යුතු බව සහ පවුලේ තීරණ ගැනීමට ඔවුන්ද දායක කරගත යුතු බව දක්වා ඇත. එසේ ම ප්‍රේම සබඳතා ආදිය පිළිබඳව

කතාකිරීමට ද අවස්ථාව ලබා දිය යුතු බව දක්වන ඔහු, තමන්ට පාලනය කළ නො හැකි මට්ටමක නව යෞවනයන් පසු වේ නම්, දඬුවමට ලක් නො කර, උපදේශනය සඳහා යොමු කළ යුතු බවද පෙන්වා දෙයි.

ගරියන් (2001) පෙන්වා දෙන්නේ, දෙමව්පියන් හැමවිට ම නව යෞවනයන්ට නීතිරීති නොපැනවිය යුතු අතර, බාල සහෝදර සහෝදරියන් ඉදිරියේ දෝෂාරෝපණය කිරීමෙන් වැළකිය යුතු බව ය. දෙමව්පියන් විසින් බාලයන් ගේ චරිත සංවර්ධනයේ වගකීම වැඩිමහලු සහෝදරයන්ට පැවරීම, පාසල් නිලධාරින්ගේ සහ ගුරුවරුන් ගේ ප්‍රතිපත්තිවලට ගරු කිරීමට උපදෙස් දීම, නව යෞවනයන් සමඟ ක්‍රීඩා කිරිම සහ නිදහස හා වගකීම පැවරීම ආදිය මඟින් නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය වැඩි දියුණු කළ හැකි බව ඔහු විසින් තවදුරටත් පෙන්වා දෙයි.

ෆ්‍රොයිඩ් (1965) ට අනුව නව යොවුන් විය සාමකාමී වර්ධනය කළඹවන අවධියකි. ස්ථාවර සහ සමබර චර්යාවක් නොමැති නව යෞවනයා සම්බන්ධයෙන් ඔවුන් ගේ දෙමව්පියන් දැඩි අවධානයකින් පසුවීම ඉතා වැදගත් බව ඔහු විසින් තව දුරටත් දක්වා ඇත.

තෝමස් (1920) ගේ පර්යේෂණයකින් මෙම අදහස තව දුරටත් සනාථ වේ. ඔහු විසින් එංගලන්තයේ බාලාපරාධකාරි නව යෞවනියන් සම්බන්ධයෙන් කරන ලද අධ්‍යයනකින් හෙළි වුයේ, ඔවුන්ට දෙමව්පියන්, සහ මිතුරන්ගේ ආදරය, පිළිගැනීම නො ලැබුණු බවය. නව යෞවුන්වියේ දී දෙමව්පිය ආදරය, රැකවරණය නොලැබුණහොත් මත්ද්‍රව්‍ය භාවිතය, නිසි වයසට පෙර ලිංගික සම්බන්ධතා, අකාලයේ ගැබ් ගැනීම්, ඒඩ්ස් වැනි සමාජ රෝගවලට ගොදුරුවීම් ආදි අහිතකර ප්‍රතිඵල අත්විඳින්නට සිදු වන බව ද ඔහු විසින් තව දුරටත් පෙන්වා දී ඇත. මේ අනුව නව යෞවනයා ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය කෙරෙහි දෙමව්පිය බලපෑම තීරණාත්මක වන බව තවදුරටත් ගම්‍ය වේ.

මෙම අදහස ම තවදුරටත් සනාථ කරමින් අතුකෝරල (1999) දක්වන්නේ, දෙමව්පියන් විසින් නො සලකා හැරීම, දැඩි දඬුවම් ලබාදීම ආදිය හේතුවෙන් නව යෞවනයන් නිවසින් බැහැරව ගොස් සමාජ විරෝධී ක්‍රියාවලට යොමු වන බව ය.

දෙමව්පියන් නව යෞවනයන් හා සම්බන්ධ සෑම ක්ෂේත්‍රයක සහය ලබා දිය යුතු ය. ඔවුන්ට අවශ්‍ය අධ්‍යාපනික සහය මෙන් ම චිත්තවේගික සහය ද ලබා දිය යුතු ය. එසේ ම ඔවුන්ගේ ලිංගික කරුණු දැන ගැනීමේ කුතුහලය සංසිඳවමින් ඔවුන්ට ලිංගික කරුණු පිළිබඳව දැන ගැනීමට ඉඩ සැලැස්විය යුතුය. ඔවුන්ගේ ශාරීරිකව සිදු වන වෙනස්වීම් සාමාන්‍ය සිදුවීම් බව ඒත්තු ගැන්විය යුතු ය. බලාම් සහ තවත් අය (2001) විසින් සිදු කළ අධ්‍යයනයකින් හෙළි වී ඇත්තේ ලිංගිකත්වය පිළිබඳව දෙමව්පියන් සහ වැඩිහිටියන් අතර විවෘත සංවාද පැවැත්විය යුතු බව ය. එසේ ම මාධ්‍ය මඟින් ද එය සිදු කළ යුතු බව ද දක්වා ඇත.

උක්ත කරුණු විමර්ශනය කිරිමෙන්, නව යෞවනයා ගේ සමාජයීය සංවර්ධනයේ දී දෙමව්පියන් විසින් ප්‍රබල භූමිකාවක් නිරූපණය කළ යුතුව ඇති බව පැහැදිලි වේ.

6.2 ගුරුවරයාගේ භූමිකාව

නව යෞවනයන්ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය ඔප් නැංවීමට ගුරුවරයාට බොහෝ දේ සිදු කළ හැකිය.

ගුරුවරුන් විසින් නව යෞවනයන් ගේ මිත්‍ර සබඳතා සහ සමවයස් කණ්ඩායම් අතර සම්බන්ධතාවල වැදගත්කම හඳුනා ගැනීම අනිවාර්ය වේ (ස්කේල්ස්, 2003), ඔහු විසින් තව දුරටත් දක්වා ඇත්තේ, සමවයස්කාරයන් අතර යහපත් අන්තර් සබඳතා සඳහා නව යෞවනයන්ට අවස්ථා සම්පාදනය කිරීම ගුරුවරයාගේ කාර්යයක් බව ය. දෙමව්පියන් සහ නව යෞවනයන් අතර ධනාත්මක සහ සංවර්ධනාත්මක සම්බන්ධතා පවත්වාගත යුතු බවට, දෙමව්පියන් දැනුවත් කිරීම ද ගුරුවරයාගේ කාර්යයක් බවද දක්වා ඇත.

කෙලොග් සහ කෙලොග් (2008) දක්වන පරිදි නවයෞවනයන්ට තර්ක කිරීමේ හෝ වාද කිරීමේ අවස්ථා සහිත අධ්‍යාපනික පරිසරයක් ගුරුවරුන් විසින් සම්පාදනය කළ යුතු ය. භූමිකා රංගන හෝ සමාකරණ මඟින් සමාජයීය අවස්ථා නිරූපණයට ඉඩ ප්‍රස්ථා ලබා දිය යුතුය. මෙම අදහස ම තහවුරු කරමින් ස්කේල්ස් (2003) පවසන්නේ සහයෝගී ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකම් සහ සමවයස්කයින් සමඟ ඵලදායි අන්තර් සම්බන්ධතා පැවැත්විය හැකි ක්‍රියාකාරකම් ලබා දිය යුතු බව ය.

මෙම අදහසට සමාන අදහසක් ඉදිරිපත් කරන ප්‍රේමරත්න (1996) විසින් නව යෞවනයන්ට සාමූහිකව ඉගෙනීම සහ වෙනත් කටයුතුවල සාමූහිකව නිරත වීම සඳහා කණ්ඩායම් ක්‍රියා සංවිධානය කිරිම, සමවයස් ඉගැන්වීම (Peer Teaching), සමාජ ම ය කටයුතු සඳහා අවස්ථා සැපයීම හා සමාජ විරෝධී ක්‍රියාවල නිෂ්ඵල බව පැහැදිලි කර දීම සිදු කළ යුතු බව පෙන්වා දී ඇත.

ගුරියන් (2001) විසින් සමවයස් නව යෞවනයන්ට ඉගැන්වීමේ දී ගුරුවරුන්ට වැදගත් වන කරුණු කිහිපයක් දක්වා ඇත. නව යෞවනයන් සඳහා පියවරුන් සහ වෙනත් ආදර්ශමත් පිරිමි පාර්ශ්වයන් පාසලට ගෙන්වා ඔවුන් පිළිබඳ උපදේශ ඉදිරිපත් කිරිම, චරිත සංවර්ධනය සඳහා ව්‍යාපෘති ඉදිරිපත් කිරිම ආදිය දක්වා ඇති අතර, නව යෞවනියන් සඳහා ආදර්ශමත් ගැහැණු ආකෘතියක් සහ උපදේශකවරයකු සමඟ කාලය ගත කිරීමට අවස්ථා සැලසීම, සමූහ ඉගැන්වීම සහ කණ්ඩායම් වශයෙන් ඉගෙනීමට අවශ්‍ය ඉගෙනුම් රාමු සංවිධානය කිරිම සහ ලිංගික කරුණු සහ සමාජ ආචාරධර්ම ආශ්‍රිත උපදෙස් ලබා දීම ආදිය දක්වා ඇත.

ගෙලට් (1989) විසින් සිදු කළ පර්යේෂණයකින් අනාවරණය වී ඇත්තේ, ගුරුවරුන් විසින් නව යෞවනයන්ට දඬුවම් කිරිම සහ ඔවුන්ව නො සලකා හැරීම සිදු නො කළ යුතු බව සහ ඔවුන් සහයෝගී වගකිව යුතු අයකු බවට පත් වීමේ නීති ඉගැන්වීම් කළ යුතු බව ය. තවදුරටත් ඔහු විසින් නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය අගය කිරිම සඳහා විධිමත්, ලිඛිත ප්‍රතිපෝෂණ ලබා දිය යුතු බව ද දක්වා ඇත. එසේ ම හැමවිට ම නව යෞවනයන්ගේ දෙමව්පියන් සමඟ අදහස් හුවමාරු කර ගත යුතු බව ද සඳහන් කර ඇත.

එන්.ඒ.එස්.එස්.පී. ප්‍රැක්ටිෂනර් (1995) ට අනුව වර්තමානයේ නව යෞවනයන් පෙරට වඩා කුසලතාවලින් පිරිපුන් අය වෙති. විදුහල්පතිවරුන් සහ ගුරුවරුන් නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය සඳහා කණ්ඩායම් සාමාජිකයන් ලෙස සහයෝගයෙන් ක්‍රියා කළ යුතු බවද අවධාරණය කරයි. එහිදී ක්‍රියාමාර්ග ලෙස නව යෞවනයන්ගේ නිපුණතා නිර්ණය කිරිම ඔවුන් සඳහා ආරක්ෂිත පරිසරයක් සැපයීම, ස්වේච්ඡාවෙන් නැඟී සිටීමට අවස්ථා සම්පාදනය කිරීම, සහ අර්බුද සමථකරණ අත්දැකීම් සැපයීම ආදිය හඳුන්වා දී ඇත.

ගුරුවරයාට, නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය සම්බන්ධයෙන් තීරණාත්මක භූමිකාවක් ඉටු කිරීමට පැවරී තිබුණ ද, ඇතැම් ගුරුවරුන් එය පැහැර හරින බව ලිප්සිට්ස් (1981) විසින් ඇමෙරිකාවේ සිදු කළ අධ්‍යයනයකින් අනාවරණය කර ඇත. ඔහු ගේ අනාවරණ අනුව, බහුතරයක් ගුරුවරුන් විසින් නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය චිත්තවේගික, සංවර්ධනාත්මක කාර්යයන් අවබෝධ කර ගෙන නො මැත. එසේම එම පාසල්වල උපදේශන පද්ධතියක් නිසි ලෙස ක්‍රියාත්මක නොවන බව ද හෙළි වී ඇත. ගුරුවරුන් විසින් නව යෞවනයන් ගේ සමාජයීය අවශ්‍යතා හඳුනාගෙන ඵලදායි ලෙස ඔවුන්ට ප්‍රතිචාර දැක්විය යුතු බව නව යෞවනයන් ගේ වෘත්තිය අරමුණු සහ අවස්ථා සොයා යාමට උදව් කළ යුතු බව එම අධ්‍යයනය මඟින් යෝජනා කර ඇත. මෙම අනාවරණයන් ශ්‍රී ලාංකික ගුරුවරුන් කෙරෙහි ද පොදු තත්ත්වයන් ලෙස හඳුනා ගත හැකි ය.

ගුරුවරයා විසින් සමාජයීය වශයෙන් හුදකලා වූ හෝ ප්‍රතික්ෂේපිත නව යෞවනයන් සඳහා දයාව සහ පිළිගැනීම ප්‍රදර්ශනය කිරීම ඉතාම වැදගත් ය. එසේ ම නව යෞවනයන් ගේ දෙමව්පියන්ට ඔවුන් පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරිම සඳහා පාසලට ගෙන්වා ගැනීම ද සිදුකළ යුතු ය. එසේ ම ඔවුන් ගේ ප්‍රේම සබඳතා, කල්ලි ගැසීම්, සමාජ විරෝධී ක්‍රියා ආදිය සම්බන්ධයෙන් දෙමව්පියන් දැනුවත් කළ යුතු ය. එසේ ම හැකිතාක් දුරට නව යෞවනයන් විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම්වල නිතර කර විය යුතු ය. සමස්තයක් ලෙස නව යෞවනයාට පහසුවක් හා පිළිගැනිමක් අත්විඳිය හැකි පන්ති කාමර වාතාවරණයක් ගුරුවරයා විසින් සැලසිය යුතු ය.

මේ අනුව නව යෞවනයා ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය සුසාධ්‍ය කිරීමෙහි ලා වැදගත් භූමිකාවක් ගුරුවරයාට ද ඉටු කිරීමට ඇති බව නිගමනය කළ හැකි ය.

7.0 සාරාංශය

නව යෞවනය, පුද්ගලයකුගේ ජීවිතයේ ඉතා අසීරු කාල පරිච්ඡේදයක් සේ බොහෝ දෙනා සලකති නව යෞවනයාට වැඩිහිටියකු බවට පත්වීම සඳහා නිදහස ළඟා කර ගැනිමට සිදු වන අතර, එහිදී ඔහුට විවිධ අභියෝග රැසකට මුහුණ පෑමට සිදු වේ.

නව යෞවනයා ගේ සමස්ත පෞරුෂ සංවර්ධනය සඳහා සමාජයීය සංවර්ධනය ද අත්‍යවශ්‍ය ය. ඔවුන්ගේ සමාජයීය සංවර්ධන ලක්ෂණ අන් අවධිවලට වඩා වෙනස් ස්වරූපයක් උසුලන අතර විවිධ සමාජ සම්බන්ධතා ද වඩා සුවිශේෂිත්වයක් දරයි.

සමාජයීය සංවර්ධනයේ දී නව යෞවනයාට ගැටලු රැසකට මුහුණ පෑමට සිදු වන අතර, එම ගැටලු අවම කර ගනිමින් සමාජයීය වශයෙන් සංවර්ධනය වූ නව යොවුන් පරපුරක් බිහි කිරිම සඳහා ක්‍රියා කිරීම දෙමව්පියන් ගේ සහ ගුරුවරුන් ගේ වගකීම ද යුතුකම ද වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

අතුකෝරල, ඩී. ආර්. (1996). අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යාව හා ව්‍යවහාරය පිළිබඳ රචනා, ශික්ෂා මන්දිර ප්‍රකාශන, බොරැල්ල.

අතුකෝරල ඩී. ආර්. සහ අතුකෝරල එච්. එන්. (1989). අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යාව හා ගුරුවරයා, ශික්ෂා මන්දිර ප්‍රකාශන , බොරැල්ල.

අතුකෝරල ඩී. ආර් සහ අතුකෝරල එච්. එන්. (2002). ළමා වියේ දරුවාගේ පූර්ණ පෞරුෂ සංවර්ධනය, ශික්ෂා මන්දිර ප්‍රකාශන, බොරැල්ල.

අතුකෝරල එච්. (2003). නව යොවුන් වියේ ගැටලු විසඳ ගත හැකි මඟ, ශික්ෂා මන්දිර ප්‍රකාශන, බොරැල්ල.

අබේපාල, ආර් (2010). අධ්‍යාපනයේ මනෝවිද්‍යාත්මක පදනම, සාර ප්‍රකාශන, කොට්ටාව.

ගුණවතී, කේ.පී (2011). ශ්‍රී ලංකාවේ අ.පො.ස. උ.පෙළ පළමු වසර සිසුන්ගේ වෘත්තිය අපේක්ෂණ පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්, අප්‍රකාශිත අධ්‍යාපනපති නිබන්ධනය, ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විද්‍යාලය.

ගුණවර්ධන, පී. (1997). විශ්ව විද්‍යාල උපාධිධාරීන්ගෙන් සේව්‍යයන් කුමක් අපේක්ෂා කරත් ද? ආර්ථික විමසුම, ජනවාරි පි. 21. 22 වෙළුම 22, මහජන බැංකුව.

නන්දාවතී, ඇම්.පී (2002). දෙමාපියන් විදේශගත වූ අඩු ආදායම්ලාභී පවුල්වල නව යොවුන්වියේ පසුවන දරුවන්ගේ අධ්‍යාපන සාධනය කෙරෙහි බලපාන සාධක පිළිබඳව කෙරෙන අධ්‍යාපනයක්, අප්‍රකාශිත අධ්‍යාපනපති නිබන්ධනය, ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විද්‍යාලය.

ලේකම්ගේ, ඩී.ජී (1983). ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් යන නව යෞවනයන්ට දැනෙන සමාජයීය අවශ්‍යතා පිළිබඳ අධයයනයක්, අප්‍රකාශිත අධ්‍යාපනපති නිබන්ධනය, කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය.

ලීලානන්ද, ජී. එන්. අයි. (1996). දෙමව්පියන් විදේශගත වූ දරුවන්ගේ සමාජ චර්යා පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්, අප්‍රකාශිත අධ්‍යාපනපති නිබන්ධනය, ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විද්‍යාලය.

සිල්වා සී.වී. එම් (2008). නව යොවුන්වියේ පසු වන සිසුන්ගේ සමාජීය අවශ්‍යතා හා ඒ පිළිබඳව විවිධ ආර්ථික මට්ටම්වල දෙමව්පියන්ගේ ප්‍රතිචාර සම්බන්ධ අධ්‍යාපනයක්, අප්‍රකාශිත අධ්‍යාපනපති නිබන්ධනය, ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විද්‍යාලය.

සේදර යූ. (1994). ගැටවර විය. සාර ප්‍රකාශන , කොට්ටාව.

සේනාධීර, එස්. සහ හේවාපතිරණ සී. (2019). අධ්‍යාපනය සඳහා සමාජානුයෝජන කාරකවල වැදගත්කම, ඇස්. ගොඩගේ ප්‍රකාශන, කොළඹ.

තරුණයන් පිළිබඳ ජනාධිපති කොමිෂන් සභා වාර්තාව, (1990). රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව, කොළඹ.

Arthur, R.& Edsel E.(1992).Gangs and Schools,ED358204.

Assadi,S.M;Smethana,J;Shahmansouri,N;Mohammadi,M, Beliefs about parental authority, parenting styles and parent adolescent conflict among Iranian mothers of middle adolescents, International Journal of Behavioral Development,v35n5 p424-431 Sep 2011,EJ 938711.

Ballam,S.M. & granello,P.F,Confronting sex in the media: Implications and counseling recommendations, Family Journal: Counseling and therapy for couples and families,vign4 p421-426 Oct 2011,EJ 942415.

Barnes,P,The cool vs. the uncool, your meddle school classroom,k-8,v36n1p42,Aug-Sep 2005,EJ 718542.

Beett,C;Kenneth H.R. & William,M.B.(2009).Social and emotional development, psychology press,U.K.

Bloomfield,C.J. 7 Barber B.L; Developmental experiences during extracurricular activities and Australian adolescents self concept: Particularly important for youth from disadvantaged schools, Journal of youth and adolescence,v40n5,p582-594,May 2011,EJ 921081.

Del Valle,J.F;Bravo,A. & Lopez,M' parents and peers as providers of support in adolescents social network; A developmental perspective, Journal of Community psychology,v38n1p16-27,January 2011,EJ 872858.

Fleming,C.M.(1948). Adolescents: it's social psychology, International library of social, Routledge, New York.

Gurian, M.(2001).Boys and girls learn differently, a guide for teachers and parents, Newyork, Jossey Bass.

Hurlock,E.(1970).Child growth and development, mcgraw-Hill in USA.

Hussong,A.M, Differentiating peer contexts and risk for adolescent substance use, Journal of youth and adolescence,v31n3p207,June 2002,EJ 653030.

Jayasuriya,J.E.(1961).a study of vocational ambitions, Journal of the National education society of Ceylon, Vol,x,no.01.

Lipsitz,J; Early Adolescence: Social/Psychological issues:1981,ED206404.

Mrug,S;Borch.C.&Cillessen,A.H.N; Other sex friendships in late adolescence: Risky associations for substance use and sexual debut 'Journal of youth and adolescence,v40n7p875-888,July 2011,EJ928218.

Muthulingham,S.L.(1973).Factors associated with vocational choice of adolescents in Sri Lanka, Journal of the National educational Society of Sri Lanka, vol xxii.

Paddila-walker, Laura M;My mom makes me so angry! Adolescents perceptions of mother-child interactions as correlates of adolescent emotions, social Development, v17n2p306-325; May 2008, EJ808321

Pearis,K.F;Eichen,D'Pytallaz,M;Costanze P.R;Grims C.L; Academic giftedness and alcohol use in early adolescence, Gifted child quarterly,v55n2p95-110,Apr.2011,EJ918505.

Resnick.M.D.et al. (1997).Protecting adolescents from harm: Findings from the National longitudinal study on adolescents' health, Journal of the American Medical Association.

Santrock,J.W.(2005).Children,8th edition, McGraw-Hill companies, New York.

Santrock,J.W.(2008).Children,10th edition, McGraw-Hill companies, New York.

Selffge-Krenke,I;Pakalniskiene,V; Who shapes whom in the family: Reciprocal links between autonomy support in the family, Parents and adolescents coping behaviors, Journal of youth and adolescence,v40n8p983-995,2001,EJ1931530.

Terzian,M;Giesen,L;Mbwana,K;Why teens are not involved in out of school time programme; The youth perspective, research to results brief publication#2009-38,Child trends,2009,ED 506016.

Urberg,K.A;Degirmencioglu S.M;Pilgrim,C; Cigarette smoking and alcohol use, Developmental psychology,v33n5p834-44,Sep 1997,EJ561712.

Nassp Prctitioner, Helping middle level and high school students develop, trust, respect and self confidence,v21n4Apr 1995,Ed 381897.

http://childdevelopmentinfo.com/child-development/teens_stages.shtml
http://www.temple.edu/iss/pdf/partnerships/lss_partnerships 110.pdf.

7

විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් සඳහා සුදුසු තක්සේරුකරණ ක්‍රම ශිල්ප

B.G.H. අනුරුද්ධිකා,
කථිකාචාරිණී, විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1.0 හැඳින්වීම

අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය යනු සියලු ම සිසුන් ගේ විවිධත්වයෙන් යුක්ත අවශ්‍යතාවලට ආමන්ත්‍රණය කරන සහ ප්‍රතිචාර දක්වන ක්‍රියාවලියක් බව UNESCO වාර්තාව (2009) පෙන්වා දෙයි.මේ සඳහා විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් ඇතුලු සෑම සිසුවෙක් ම ආවරණය වන පරිදි විෂය අන්තර්ගතය, ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය, ඇගයීම් සහ තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය සංශෝධනයට ලක් කිරීම අවශ්‍ය බව UNESCO සංවිධානය තව දුරටත් පෙන්වා දෙයි.

අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පයට අනුව විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන්ට තම සමවයස්කයින් සමඟ එක්ව ඉගෙනීමේ ඉඩ ප්‍රස්ථා ලබා දීමක් අවශ්‍ය වේ. එහිදී සියලු ම සිසුහු එක ම විෂයමාලාවකට, එක ම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියකට, එක ම ඇගයීම් සහ තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියකට මුහුණ දෙති. එහෙත් බොහෝ විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන්ට තම විශේෂිත තත්ත්වය හෝ ඌණතාව හේතුකොට ගෙන සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට පමණක් නොව එහි වැදගත් අංශයක් වන තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියට පවා මුහුණ දීම සම්බන්ධයෙන් ගැටලු පැන නැගිය හැකි ය. සලමන්කා ප්‍රකාශයට (1994) අනුව සිසුන්

පෙන්වනු ලබන විවිධ ඉගෙනුම් ශෛලීන් සහ වේගයන්ට ආමන්ත්‍රණය කිරීමට නම් ඉගෙනුම් ඇගයීම්, තක්සේරුකරණයන්ට අදාළ විවිධ උපාය මාර්ග භාවිතයට ගත යුතු වේ. Kozb (1998) පෙන්වා දෙන්නේ ඇමරිකාවේ දුබලතා සහිත පුද්ගලයන් ගේ අධ්‍යාපන පනතට (Individual with Disability Education Act) කළ නවත ම සංශෝධනය අනුව සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියට මුහුණ දීම දුෂ්කර, දුබලතා සහිත සිසුන් තක්සේරුව සහ ඇගයීම සඳහා විකල්ප එළැඹුම්වලට යොමු විය යුතු බව ය.

ඒ අනුව සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියට මුහුණ දීම සම්බන්ධ ගැටලු පවතින විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් තක්සේරුකරණය සඳහා පවතින විකල්ප ශිල්ප ක්‍රම මොනවා ද යන්න පිළිබඳ විමසා බැලීම අවශ්‍ය වේ.

ඒ යටතේ තක්සේරුකරණයේ සාමාන්‍ය අදහස, සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණයට ලක්වීම සඳහා තිබිය යුතු හැකියාවන් සහ විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් වෙනුවෙන් භාවිතයට ගත හැකි තක්සේරුකරණ ක්‍රම ශිල්ප මොනවාද යන්න විමර්ශනය කිරීම මෙම ලිපියේ අරමුණු වෙයි.

2.0. තක්සේරුකරණය යනු කුමක්ද?

තක්සේරුකරණය යනු යම්කිසි ඉගෙනුම් අරමුණකට හෝ පරමාර්ථයකට අදාළව සිසුන් පිළිබඳව තොරතුරු රැස් කිරීමේ ක්‍රියාවලියක් බව Kizlik (2011) පෙන්වා දෙයි. ඒ සඳහා ගුරුවරුන් බොහෝ දුරට උපයෝගී කර ගනු ලබන්නේ ලිඛිත පරීක්ෂණය ය. නමුත් Kizlik තවදුරටත් අවධාරණය කරන පරිදි පරීක්ෂණ තක්සේරුකරණයේ එක් අංගයක් වුවත් එය ඉක්මවා ගිය අදහසක් තක්සේරුකරණය තුළ පවති යි.

උදාහරණ ලෙස පන්ති කාමරයේ පාඩමක් ඉදිරිපත් කිරීමට පෙර ගුරුවරයා සිසුන් ගේ පෙර දැනුම, අත්දැකීම් ආදිය පිළිබඳ විමසීමක් සිදු කරයි. ඉන් සිසුවා සිටින මට්ටම කොතැන ද ගෙන යා යුත්තේ කුමන මට්ටමට ද යන්න පිළිබඳව අවබෝධයක් ලබාගත හැකි ය. ඒ ආකාරයට ගුරුවරයා ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට පෙර පූර්ව තක්සේරුකරණයෙහි යෙදෙයි. එසේ ම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය අතරතුර ද අවසානයේ

ද විවිධාකාර ක්‍රම මගින් ගුරුවරයා තක්සේරුකරණයෙහි යෙදෙයි. Thomas සහ පිරිස (2001) පෙන්වා දෙන්නේ තක්සේරුකරණයේ මූලික පරමාර්ථය සිසුන් පිළිබඳව දත්ත සහ තොරතුරු එක්රැස් කිරීම බව ය. එම දත්ත සිසුන් පිළිබඳව තීරණ ගැනීම සඳහා පදනමක් සපයනු ලබයි.

Dietel, Herman සහ Knuth (1991) තක්සේරුකරණය ලෙස සිසුවා සතු වර්තමාන දැනුම අවබෝධ කර ගැනීමට භාවිත කරන ඕනෑ ම ක්‍රමයක් සැලකිය හැකිබව දක්වති. මෙයට බහුවරණ පරීක්ෂණ, කෙටි පිළිතුරු පරීක්ෂණ, රචනා ආදී ක්‍රම ඇතුළත් වන බව Delki (2003) පෙන්වා දෙයි. Wiggns සහ Jay (1998) පෙන්වා දෙන්නේ ඉගෙනුම විගණනය කරනවාට වඩා තක්සේරුකරණය තුළින් සිදුවිය යුත්තේ ඉගෙනීම වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා අවස්ථා සම්පාදනය කිරීම බව ය.

Dunn සහ Mulvenon (2009) පෙන්වා දෙන්නේ තක්සේරුකරණය තුළින් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී සිසුවාගේ ප්‍රගතිය නියාමනය කිරීමක් සිදු කරන බව ය. මෙයට ඉගෙනීම සඳහා තක්සේරුකරණය (Assessment for Learning) සහ ඉගෙනීම තක්සේරුකරණය (Assessment of Learning) යන අංග දෙක ම ඇතුළත් වන බව ඔවුන් තවදුරටත් ප්‍රකාශ කරයි.

මෙම නිර්වචන සියල්ලට ම අනුව තක්සේරුකරණ යනු

සිසුන් ගේ ප්‍රගතිය සොයා බැලීම සහ ඔවුන් ගේ අධ්‍යාපනය වැඩිදියුණු කිරීම අරමුණු කරගෙන විවිධාකාර ක්‍රම මගින් ඔවුන් පිළිබඳව තොරතුරු රැස් කිරීමේ ක්‍රියාවලියකි. එම තොරතුරු මත පිහිටා සිසුන් ඇගයීමට ලක් කිරීම ද සිදු කළ හැකි ය.

තක්සේරුකරණය සහ ඇගයීම යන පද දෙක සලකා බැලීමේ දී ප්‍රායෝගිකව එම පද අන්තර් හුවමාරුවෙමින් භාවිත කළ ද ඒ අතර පැහැදිලි වෙනස්කම් දක්නට ලැබේ. Dunn සහ Mulvenon (2009) ඇගයීම යන්න පැහැදිලි කරන්නේ මූලිකව සකසාගත් නිර්ණායකවලට අදාළව යම්කිසි නිශ්චිත කාල පරිච්ඡේදයක් අවසානයේ තක්සේරුකරණය තුළින් ලද දත්ත පදනම් කරගෙන සිසුන්ගේ ශාස්ත්‍රීය ප්‍රාප්තිය නිශ්චය කිරීමක් ලෙස ය. එහිදී ඇගයීම් ප්‍රතිඵල මත පිහිටා සිසුන් පිළිබඳව තීරණ ගැනීම නැතහොත් විනිශ්චයන්ට එළැඹීම සිදුවේ. තක්සේරුකරණය

ක්‍රියාවලිය අවධාරණය කරන අතර දී ඇගයීම නිමැවුම අවධාරණය කරයි. තක්සේරුකරණය ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට පෙර සහ පසුව විවිධාකාරයට සිදු කළ හැකි අතර එය සිසුන්ට සහය වීම අරමුණු කරගෙන සිදු කරන අඛණ්ඩ පරිශ්‍රමයකි (Guskey, 2003).

මේ ආකාරයට සාමාන්‍ය පන්ති කාමර වාතාවරණය යටතේ සිදු කරන තක්සේරුකරණය විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන්ට කෙතෙක් දුරට ගැළපෙන්නේ ද යන්න විමසා බැලිය යුතු ය. ඒ සඳහා සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණයට මුහුණ දීමට අවශ්‍ය හැකියාවන් මොනවා ද යන්න පරීක්ෂා කිරීම වැදගත් වේ.

3.0 සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණය සඳහා අවශ්‍ය හැකියා සහ කුසලතා

Oberg (2005) පෙන්වා දෙන්නේ සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණයේ දී ලිඛිත ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍යයන්ට ප්‍රවේශ වීමේ හැකියාව අවශ්‍ය වන බව ය. සංස්කෘතික සහ භාෂා ම ය වශයෙන් විවිධත්වයකින් යුක්ත පසුබිම්වලින් පැමිණෙන සිසුන් සහ විවිධ ඉගෙනුම් ශෛලීන් එනම් ශ්‍රවණය, දැකීම සහ ස්පර්ශය ආදී ශෛලීන් ප්‍රමුඛ කොට ඉගෙනුම් ලබන සිසුන් පිළිබඳ සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණ ක්‍රම ශිල්ප මගින් වලංගු, විශ්වසනීය තොරතුරු ලබා ගැනීම දුෂ්කර බව ඔහු තවදුරටත් අවධාරණය කර ඇත. මන්ද මෙම තක්සේරුකරණ ක්‍රම ශිල්ප බොහෝ විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් ගේ ඉගෙනුම් ශෛලීන්ට අනුකූල නොවීමත් එම ක්‍රම ශිල්ප සඳහා සුවිශේෂී හැකියාවන් සහ කුසලතාවන් අවශ්‍ය වීමත් නිසා ය. Pierangelo සහ Giuliani (2008) ට අනුව සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය සඳහා අවශ්‍ය හැකියා අතර ලිඛිත භාෂා හැකියාවන් ප්‍රධාන වේ. ලිඛිත භාෂාවේ ප්‍රධාන අංග 3 ක් දක්නට ලැබේ. එනම් අක්ෂර වින්‍යාසය, අත් අකුරු සහ ලිඛිත ප්‍රකාශන / නිර්මාණාත්මක ප්‍රකාශන ආදි යයි. ලිඛිත භාෂාව කියවීම, ඇසීම සහ කතාව සමග ඍජු සබඳතාවක් දක්වයි.

අක්ෂර වින්‍යාසය බොහෝ විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන්ට දුෂ්කර වේ. උදාහරණයක් ලෙස ඩිස්ලෙක්සියාව පවතින සිසුන්ට ලිවීම සහ අක්ෂර වින්‍යාසය සම්බන්ධව බොහෝ ගැටලු පවතී. ඔවුනට වචනය හා ශබ්දය අතර සබඳතාව වටහාගත නො හැකිය. උදාහරණ ලෙස සිංහල භාෂාවේ

සංකීර්ණ අක්ෂර සමූහයක් සහ ඒවා භාවිතය සම්බන්ධ සංකීර්ණ රීති සමූහයක් ඇත. එසේ ම ඉංග්‍රීසි භාෂාවේ ද වචනය සහ ශබ්දය අතර සබඳතා නො පෙන්වන අවස්ථා පවතින අතර මෙය අවබෝධ කර ගැනීම ඩිස්ලෙක්සියාව සහිත ළමයින්ට දුෂ්කර කාර්යයක් වේ. එසේ ම වචන මතකයට නගා ගැනීමේ අපහසුව, වචන ආපස්සට ලිවීම, වචන ලිවීමේ දී අකුරුවල ස්ථානය මාරු කර ලිවීම, කුඩා වචන සම්බන්ධව ව්‍යාකූලත්වයට පත්වීම ආදී ලක්ෂණ මෙම සිසුන් පෙන්නුම් කරන අතර මෙම තත්ත්වය සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණ විධි ක්‍රම ඉදිරියේ ඔහු / ඇය අසාර්ථක වීමට හේතු වේ. (Chttp:llwww.card:ff.ac.uk/duslx/inforforstuff/duslx/index.htm).

එසේ ම අත් අකුරු සඳහා සියුම් චාලක කුසලතාවලට අදාළ මාංශපේශීවල නිසි ක්‍රියාකාරීත්වය අවශ්‍ය වේ. එසේ ම දෘෂ්ටි හැකියාව, ඇස අත සමායෝජන හැකියාව ද මේ සඳහා අවශ්‍යය ය. එසේ ම ලිඛිත නිර්මාණාත්මක ප්‍රකාශන ඉදිරිපත් කිරීම දුෂ්කර සිසුන් ද පන්ති කාමරවල දක්නට ලැබේ. උදාහරණ ලෙස මස්තිෂ්ක ආඝාතය සහිත සිසුන් සහ මන්ද මානසිකත්වය සහිත සිසුන්ට සියුම් චාලක කුසලතා කිරීම සම්බන්ධ දුෂ්කරතා පවතී. ඇස අත සමායෝජන දුෂ්කරතා පවතී. එසේ ම දෘෂ්ටි ඌණතා ඉගෙනුම් දුබලතා සහිත ළමයින්ට ද උක්ත දක්වන ලද කුසලතා වල මද බවක් දක්නට ලැබිය හැකි ය.

එසේ ම සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණයේදී සංජානන හැකියාව ද අවශ්‍ය බව Pierangelo සහ Gluliani (2008) පෙන්වා දෙති. එහි දී දෘෂ්‍ය සංජානන හැකියාව සහ චාලක සංජානන හැකියාව ද ලිඛිත තක්සේරුකරණයේදී වැදගත් වේ. දෘෂ්‍ය සංජානන හැකියාව යනු දෘෂ්‍ය උත්තේජක කිහිපයක් පවතින විට ඒවා වෙන් කොට හඳුනා ගැනීමේ හැකියාව ය. බොහෝ විට ඩිස්ලෙක්සියාව සහිත ළමයින්ට මේ සම්බන්ධව නො හැකියාවන් ඇත. උදාහරණ ලෙස සුවිශේෂී හැඩයන් විශාලත්වයන් සහ වර්ණයන් හඳුනාගැනීමට මොවුනට අපහසු වේ. මොවුන්ට b සහ d යන අක්ෂරය p සහ q සහ n සහ u වැනි අක්ෂරවල වෙනස හඳුනා ගැනීම දුෂ්කර වේ.

චාලක සංජානන හැකියාව ද සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණයේ දී අවශ්‍ය වේ. උදාහරණ ලෙස කළු ලෑල්ලේ සටහන් කර ඇති ජ්‍යාමිතික දෙයක් පිටපත් කිරීම සඳහා මෙම කුසලතාව අවශ්‍ය වේ. එනම් අදාළ

රූපසටහන දැකීමේ හැකියාව, එහි පවත්නා අංග වෙන් කර හඳුනා ගැනීමේ හැකියාව, ඒවා මතකයේ තබා ගැනීමේ හැකියාව සහ අනතුරුව එය පොතේ පිටපත් කර ගැනීමේ හැකියාව ඒ සම්බන්ධව අවශ්‍ය වේ. විශේෂයෙන් ඩිස්ලෙක්සියා, ඩිස්ග්‍රාෆියා, අවධාන ඌණතා අධික්‍රියාකාරී අක්‍රමතාව, දෘෂ්ටි ඌනතා, මස්තිෂ්ක ආඝාතය සහිත සිසුන් තුළ උක්ත ආකාර හැකියාවන්වල අඩුවක් දක්නට ලැබිය හැකි ය. දෘෂ්‍ය සංජානනය, චාලක සංජානනය, මතකය, දෘෂ්‍ය හැකියාව චාලක ඉන්ද්‍රිය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ හැකියාව ආදී බොහෝ හැකියාවන් ප්‍රමාණයක් තක්සේරුකරණයට ලක්වීම සඳහා අවශ්‍ය වුවත් ඒ සම්බන්ධව පවතින ඌණතා හේතුවෙන් සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණය ක්‍රමවලට ප්‍රතිචාර දැක්වීම මෙම සිසුන්ට දුෂ්කර විය හැකි ය.

ඒ අනුව බොහෝ විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන්ගේ හැකියාවන් සහ කුසලතාවන් සහ සාම්ප්‍රදායික ඇගයීම් සහ තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය අතර පරතරයක් පවතින බැවින් ඔවුන්ගේ සැබෑ හැකියාවන් නිරූපණය කිරීමට සම්මත තක්සේරුකරණ ක්‍රම පිටිවහල් නොවේ. Oberg (2005) පෙන්වා දෙන්නේ සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණ ක්‍රම තුළ ගුරුවරුන් ගේ ඉල්ලීම්වලට ප්‍රතිචාර වශයෙන් මෙම සිසුන් වැඩිදුර සිතීමකින් තොරව පිළිතුරු ලබා දෙන බව ය. එසේත් නැතිනම් හැකියාව පැවතිය ද පිළිතුරු ලබා දෙන මාධ්‍යයේ පවතින ගැටලු සහගත තත්ත්වය නිසා පිළිතුරු දීම මගහැරීම හෝ තක්සේරු සහ ඇගයීම් ක්‍රියාවලියෙන් සම්පූර්ණයෙන් බැහැරව සිටිය හැකි ය. Oberg තවදුරටත් පෙන්වා දෙන්නේ සිසුන් ගේ ශක්තීන් සහ හැකියා තක්සේරුකරණ ක්‍රමශිල්ප සමග නො ගැළපීම හේතුවෙන් ඔවුන් පන්ති කාමර තුළ හුදෙකලාවට බඳුන් වන බව ය. මෙම තත්ත්වය තුළ ගුරුවරුන් මෙම සිසුන් පිළිබඳව සාවද්‍ය සහ අසම්පූර්ණ විනිශ්චයන්ට එළඹීම ද සිදුවීමට ඉඩ ඇත.

එ බැවින් විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන්ගේ විවිධාකාර හැකියාවන් ලැදියාවන් පිළිබඳව වඩා අර්ථවත් තොරතුරු ලබා ගැනීම සඳහා සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණ ක්‍රම ශිල්ප ඉක්මවා ගිය වෙනත් අවිධිමත් ක්‍රම ශිල්ප කෙරෙහි යොමු වීම අවශ්‍ය වේ.

4.0 විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන්ට සුදුසු තක්සේරුකරණ ක්‍රම

විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් තක්සේරුකරණයට ලක් කිරීමේ දී සිසුවා ගේ අවශ්‍යතාවට ගැළපෙන විවිධාකාර තක්සේරුකරණ ක්‍රම හඳුනාගත හැකි ය. දැනට භාවිතයේ පවත්නා සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණ ක්‍රමය වෙනුවට විකල්පයක් වශයෙන් මේවා භාවිත කරන අතර ඒවා විකල්ප තක්සේරුකරණ ක්‍රම වශයෙන් ද හැඳින්විය හැකි ය.

සාමාන්‍ය තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියට සහභාගී විය නොහැකි සාපේක්ෂව කුඩා ශිෂ්‍ය පිරිසකට ගැළපෙන, සිසුන්ගේ ප්‍රගතිය තක්සේරු කිරීමට අවශ්‍ය තොරතුරු ලබා ගැනීම සඳහා භාවිත කරන උපකරණයක් ලෙස විකල්ප තක්සේරුකරණය හැඳින්විය හැකි බව Rabinowitz සහ පිරිස (2008) පෙන්වා දෙති.

සාම්ප්‍රදායික ලිඛිත පරීක්ෂණවලින් තක්සේරු කළ නොහැකි බොහෝ කුසලතා සහ දැනුම විකල්ප තක්සේරුකරණ ක්‍රම මගින් තක්සේරු කිරීමේ හැකියාව පවතී. එක් කාල පරිච්ඡේදයකට වඩා වැඩි කාලයක් අදාළ කාර්යය සම්පූර්ණ කිරීම සඳහා වැය වන විවෘත අන්තයට බර වූ, එනම් එක් නිශ්චිත ප්‍රතිචාරයක් නොව විවිධාකාර ප්‍රතිචාර සමූහයක් ලබා ගැනීමට ඉඩ ප්‍රස්ථා ඇති සිසුන් ගේ විවේචනාත්මක චින්තනය සහ ඇගයීම් කුසලතා ප්‍රදර්ශනය වන ක්‍රියාකාරකම් මීට අදාළ වේ. විෂය කරුණු මත පදනම් වූ දැනුම මැනීම හෝ පරීක්ෂාවට ලක් කිරීම මෙම තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියේ එක් අංගයක් පමණි. විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් වෙනුවෙන් භාවිත කළ හැකි තක්සේරුකරණ ක්‍රම විවිධාකාර ස්වරූපයෙන් යුක්ත වන අතර ඒ ඒ සිසුවාගේ අවශ්‍යතාවලට ගැළපෙන ක්‍රමයට යොමු වීම ගුරුවරයාගේ නිර්මාණශීලීත්වය මත රඳා පවතිනු ඇත. මෙය තවදුරටත් පැහැදිලි කරන්නේ නම් එක ම ඌණතාව දක්වන සිසුන් දෙදෙනෙකුට එක ක්‍රමශිල්පය නො ගැළපිය හැකිය. උදාහරණයක් ලෙස දෘෂ්ඨි ඌණතා සහිත සිසුන් දෙදෙනෙක් සිටින විට අල්ප දෘෂ්ඨිය සහිත වූවන්ට ගැළපෙන ක්‍රමය පූර්ණ අන්ධ සිසුන්ට නො ගැළපිය හැකිය. ඒ අනුව ඒ ඒ විශේෂ අවශ්‍යතාවයේ ස්වභාවය මත අනුගමනය කරන තක්සේරුකරණ ක්‍රමය වෙනස් විය යුතු ය.

විකල්ප තක්සේරුකරණයේදී යම් කිසි නිමැවුමක් කිරීමට යම් කිසි කුසලතාවක් ප්‍රදර්ශනය කිරීමට, වාචිකව යමක් ඉදිරිපත් කිරීමට සිසුන්ට

අවස්ථාව උදා වේ. එසේ ම සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණයේදී මෙන් නොව මෙහිදී සියලු සිසුන් සමග අදාළ සිසුවාගේ සාධනය සැසඳීමක් නො කරයි.

විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් වෙනුවෙන් මේ ආකාරයට භාවිත කළ හැකි තක්සේරුකරණ ක්‍රම ගණනාවක් හඳුනාගත හැකි ය. ඒවා ගුරුවරයා විසින් සිදු කරනු ලබන නිරීක්ෂණ හා ස්වයං තක්සේරුකරණය යනුවෙන් ප්‍රධාන ක්‍රම දෙකක් ලෙස හඳුනාගත හැකි ය (UNESCO, 2003). Pierangelo සහ Giuliani (2008) විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් වෙනුවෙන් පන්ති කාමරය තුළ භාවිත කළ හැකි අවිධිමත් තක්සේරුකරණ ක්‍රම කිහිපයක් පවතින බව පෙන්වා දෙති. එනම් නිර්ණායක මූලික පරීක්ෂණ, විවිධ පාරිසරික තත්ත්ව යටතේ සිදු කරන තක්සේරුව (Ecological Assessment) කාර්ය සාධන ගොනු ඇසුරින් සිදු කරන තක්සේරුව (Protfolio Assessment), කාර්යය විශ්ලේෂණය (Task Analusis), ඉගෙනුම් ශෛලීන් තක්සේරුකරණය (Learning Style Assessment) ඉන් කිහිපයකි.

මීලඟට ඉහත සාකච්ඡා කරන ලද විකල්ප ක්‍රමවේද පිළිබඳ වැඩිදුර කරුණු විමර්ශනය කර බලමු.

4.1 නිරීක්ෂණ

විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් තක්සේරුකරණයෙහි ලා ගුරුවරුන්ට යොදා ගත හැකි පහසු ම සහ ගුණාත්මක බවින් ඉහළ ශිල්ප ක්‍රමයක් ලෙස නිරීක්ෂණය හැඳින්විය හැකි ය. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ ක්‍රීඩා පිටිය තුළ හෝ විෂය සමගාමී කටයුතු තුළ ආදී ඕනෑ ම අවස්ථාවක මෙම ක්‍රම ශිල්පය භාවිත කළ හැකි ය. නිරීක්ෂණ සිදු කිරීමේ දී එක් වරකට එක් චර්යාවක් නිරීක්ෂණය කළ යුතු අතර අපක්ෂපාතී වීමට හැකි තරම් වග බලා ගත යුතු ය. ගුරුවරයාට නිරීක්ෂණය ආශ්‍රයෙන් තක්සේරුකරණය, ත්‍රිවිධාකාරයට සිදු කළ හැකි ය (Grace, 1992). එනම් ලුහුඬු වාර්තාකරණය, තරා පරිමාණය සහ පිරික්සුම් ලැයිස්තු ය. මෙම ක්‍රම ඔස්සේ සිසුන් ගේ චර්යාවන් නිරීක්ෂණය කොට ඔවුන් ගේ ප්‍රගතිය පිළිබඳව අදහසක් ලබාගත හැක්කේ කෙසේදැයි සලකා බලමු.

4.1.1 ලුහුඬු වාර්තාකරණය

සිසුන් ගේ චර්යාවන් සහ විවිධ අංශ තුළින් ඔවුන් දක්වන ප්‍රගතිය වාර්තා තබාගත හැකි ය. සිසුන්ගේ චර්යා ම ය, චිත්තවේගික සහ ශාස්ත්‍රීය තොරතුරුවල විස්තරයක් මෙ තුළට අඩංගු කළ හැකි ය. උදාහරණයක් ලෙස පහත දැක්වෙන ආකාරයට නිරීක්ෂණ තොරතුරු ගුණාත්මක ආකාරයෙන් වාර්තා තබාගත හැකි ය.

ලුහුඬු වාර්තාව

සිසුවාගේ නම	:	සමන්ත පෙරේරා 5 ශ්‍රේණිය
නිරීක්ෂකයාගේ නම	:	දිලිනි ප්‍රේමරත්න
වේලාව	:	පෙ.ව. 10.00 - 10.40

නිරීක්ෂිත දෑ
සමන්ත පන්ති කාමරයේ දී ලබාදුන් ලිඛිත අභ්‍යාස සඳහා පිළිතුරු නිවැරදිව ලියා තිබුණේ නැත. නමුත් එම අභ්‍යාස සඳහා පිළිතුරු වාචිකව ලබා ගැනීමේ දී ඊට හොඳින් පිළිතුරු දීමට ඔහුට හැකිවිය. දුෂ්කරතා පැවති බැවින් ලිඛිත අභ්‍යාස නිවැරදිව සිදු කර තිබුණේ නැත.

අර්ථකථනය - සමන්ත ලිඛිත අභ්‍යාස සඳහා නිවැරදිව පිළිතුරු ලියා නො තිබුණේ ඔහුගේ දක්ෂතාව පිළිබඳ ගැටලුවක් නිසා නොව ලිඛිතව යමක් නිවැරදිව අක්ෂර වින්‍යාසය සහිතව ලිවීම සම්බන්ධ දුෂ්කරතාවක් ඔහුට පැවති නිසා ය.

මේ ආකාරයට යම් කිසි චර්යාවක්, අංශයක් සම්බන්ධව කාලයක් තිස්සේ දත්ත වාර්තාගත කිරීම මගින් සිසුවා පිළිබඳව, ඔහුගේ ශක්තීන් - දුර්වලතා පිළිබඳව නිවැරදි තක්සේරුවකට එළඹීමට ගුරුවරයාට හැකි වේ.

4.1.2 තරා පරිමාණ

විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුවෙක් පෙන්වන යම් කිසි චර්යාවක තීව්‍රතාව කෙතරම් ද යන්න පිළිබඳ තරා කිරීමක් මෙහි දී සිදුවේ. තරා පරිමාණ බොහෝ විට 3, 5, 7, යන පරිමාණයන්ට අනුව සකස් කෙරේ. 1 න් දුර්වල තත්ත්වයත් 3 හෝ 5 හෝ 7 න් විශිෂ්ට තත්ත්වයත් නිරූපණය කෙරේ.

තරා පරිමාණ සඳහා උදාහරණයක් පහත දැක්වේ.

අයිතමය	පරිමාණය				
	1	2	3	4	5
1. සහයෝගශීලී වීම සඳහා කැමැත්තක් දක්වයි.					
2. ඉවසීමෙන් යුක්ත වේ.					
3. යහළුවන් ඇති කර ගැනීමට කැමති ය.					
4. අන් පුද්ගලයන්ට හා දේපල වලට ගරු කරයි.					
5. කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් වලට කැමති ය.					

1. කිසිසේත් ම නැත
2. ඉතා කලාතුරකිනි
3. සමහර විට
4. සාමාන්‍යයෙන්
5. සෑම විට ම

මූලාශ්‍රය - http://www.g-w com/pdf/sampchap/ 59070 - 8132 cho3 -pdf

එහිදී අදාළ චර්යාවේ තීව්‍රතාව අනුව සිසුවා තක්සේරුකරණයට ලක් කළ හැකි ය.

4.1.3 පිරික්සුම් ලැයිස්තු

සිසුන් ගේ චර්යා නිමැවුම් මේ යටතේ තක්සේරු කිරීමේ හැකියාව පවතී. මෙමගින් තරා පරිමාණයේ මෙන් යම්කිසි චර්යාවක තීව්‍රතාව සොයා බැලීමක් නොකරන අතර අදාළ චර්යාව පවතී ද නැත් ද යන්න පමණක් සලකුණු කරයි. ඇමරිකානු මනෝ වෛද්‍ය සංගමය (2000) විසින් අවධානය ඌණතා අධික්‍රියාකාරී අක්‍රමතාව සහිත සිසුන් හඳුනා ගැනීම සඳහා පිළිගත් පිරික්සුම් ලැයිස්තුවක් ඉදිරිපත් කර ඇත.

එය අවධාන ඌණතා අධික්‍රියාකාරී අක්‍රමතාව සඳහා වන DSM IV නිර්ණායක ලෙස හැඳින්වේ. ඒ යටතේ භාවිත කරන පිළිගත් පිරික්සුම් ලැයිස්තුවක කොටසක් අනුවර්තනය කර පහත ඉදිරිපත් කර ඇත.

නම - රසිකා කුමුදුනී

ශ්‍රේණිය - 3

දිනය - 2012. 01. 10

අයිතමය	ඔව්	නැත
අනවධානය		
1. නිරන්තරයෙන් කාර්යයන් සඳහා සමීප අවධානය පවත්වාගත නොහැකි හෝ පාසල් කටයුතු සම්බන්ධව සැලකිලිමත් බවින් තොර වැරදි සිදු කරයි.		
2. යම් කිසි කාර්යයක් හෝ සෙල්ලම් ක්‍රියාකාරකමක් කෙරෙහි අවධානය පවත්වාගෙන යාම දුෂ්කර ය		

3. සෘජුව කතා කරන විට ඇහුම්කන් දෙන බවක් නො පෙන්වයි.		
4. යම් ක්‍රියාකාරකම් සංවිධානය කර ගැනීමේ දුෂ්කරතා නිරන්තරයෙන් පෙන්නුම් කරයි.		
5. නිරන්තරයෙන් දිනපතා ක්‍රියාකාරකම් අමතක කර දමයි.		
අධික්‍රියාශීලීත්වය		
1. ආසනයේ රැඳී සිටීම අපේක්ෂා කරන අවස්ථා වලදී නිරන්තරයෙන් ආසනයෙන් නැගී සිටී		
2. නිරන්තරයෙන් අධිකව කතා කරයි.		
3. නිරන්තරයෙන් දුවයි. උඩපනියි		
ආවේගශීලීත්වය		
1. නිරන්තරයෙන් තම වාරය වන තෙක් රැඳී සිටීමට නො හැකිය		
2. නිරන්තරයෙන් අන් අයට බාධා කරයි.		

4.2 ස්වයං තක්සේරුකරණය

ස්වයං තක්සේරුකරණය යනු සිසුන්ට තමන්ගේ ම චර්යා හැකියා කාර්යයන් තක්සේරුවට ලක් කිරීම සහ ඇගයීම් සඳහා පවතින ශිල්ප ක්‍රමයකි. Klenowski (1995) පෙන්වා දෙන්නේ කෙනෙකුට තම සාධනයේ වටිනාකම පිළිබඳ ඇගයීමට සහ විනිශ්චයකට එළඹීමටත් තම ඉගෙනීම වැඩි දියුණු කර ගැනීමේ අභිප්‍රාය ඇතිව තම ශක්තීන් හා

දුර්වලතා හඳුනා ගැනීමටත් ස්වයං තක්සේරුකරණය මගින් ඉඩ ප්‍රස්ථා ලැබෙන බව ය. Coombe (2002) පෙන්වා දෙන්නේ ස්වයං තක්සේරුකරණය මගින් ගුරුවරුන් සහ සිසුන් යන දෙපාර්ශ්වයට ම අදාළ හැකියා මට්ටම් පිළිබඳව අවබෝධයක් ලැබෙන බව ය. එසේත් නැතිනම් ප්‍රතිපෝෂණයක් ලැබෙන බව ය.

ස්වයං තක්සේරුකරණය පිරික්සුම් ලැයිස්තු සහ තරා පරිමාණ ආදිය මගින් සිදු කිරීමේ හැකියාව පවතී (Coombe,2002). එ මගින් අදාළ විෂයය පිළිබඳව සිසුවා දන්නා දේ මෙන් ම විෂය ඒකකය පිළිබඳව සමස්ත අදහසක් ගුරුවරයාට ලබා ගැනීමේ හැකියාව ඇත.

උදාහරණ ලෙස පහත පිරික්සුම් ලැයිස්තුව දෙස අවධානය යොමු කරමු.

ගණිතය ස්වයං තක්සේරුකරණය පිරික්සුම් ලැයිස්තුව

එක් එක් අයිතමයට අදාළව 'ඔව්' හෝ 'නැත' යන්න සලකුණු කරන්න.

අයිතමය	ඔව්	නැත
1-5 දක්වා ගණන් කළ හැක	-	-
1-10 දක්වා ගණන් කළ හැක	-	-
1-20 දක්වා ගණන් කළ හැක	-	-
1-50 දක්වා ගණන් කළ හැක	-	-

එසේ ම ස්වයං තක්සේරුකරණය තවත් ක්‍රමයකට සිදු කළ හැකි ය. එනම් සිසුවා ගේ නිමැවුම්වලින් තමා වැඩියෙන් ම කැමැත්තක් දක්වන නිමැවුම සහ අඩුවෙන් ම කැමැත්තක් දක්වන නිමැවුම තේරීමට දී ඒ සඳහා හේතු විමසීමක් සිදු කළ හැකි ය. මෙමගින් ද සිසුවාට ස්වයං තක්සේරුකරණයේ යෙදීමට අවස්ථාව සම්පාදනය කළ හැකි ය. එසේ ම වැරදි විශ්ලේෂණය ක්‍රම ශිල්පය ද මේ යටතේ යොදා ගත හැකිය. උදාහරණ වශයෙන් සිසුවා පෙළ පොත කියවන ආකාරය හෝ කතාවක් ඉදිරිපත් කරන ආකාරය පටිගත කොට එය නැවත ඇගයීමට සලස්වා තමන් කරන ලද වැරදි විශ්ලේෂණයට ඉඩ හැරීමක් සිදු කළ හැකි ය.

මේ ආකාරයට ස්වයං තක්සේරුකරණය විකල්ප තක්සේරුකරණ ක්‍රමවේදයක් ලෙස භාවිතයට ගත හැකි ය.

4.3 නිර්ණායක මූලික පරීක්ෂණ

මෙහි දී සිදු කෙරෙන්නේ අදාළ පරීක්ෂණයට හෝ ක්‍රියාකාරකමට පෙර ගුරුවරිය ඒ හා සම්බන්ධ නිර්ණායක ගොඩනගාගෙන එම නිර්ණායක අනුව සිසුවා තක්සේරුකරණයට ලක් කිරීම ය. නිර්ණායක ගොඩනැගීමේ දී ඒවා අදාළ විෂය නිර්දේශයේ නිපුණතා මට්ටම්වලට අදාළ විය යුතු ය. උදාහරණ ලෙස කියවීමේ පරීක්ෂණයකදී වචන 20 ක් නිවැරදිව කිව යුතු නම් පන්ති කාමරයේ පසුබට සිසුවෙක් සම්බන්ධව අපේක්ෂිත නිපුණතා මට්ටම ඊට වඩා පහළ තලයක පවතී නම් වචන 10 ක් නිවැරදිව කීම ලෙස පසුබට සිසුන් අරමුණු කරගෙන නිර්ණායක ගොඩනගා ගත හැක. එසේ ම එය තවත් උදාහරණයක් ආශ්‍රයෙන් පැහැදිලි කරන්නේ නම් පන්ති කාමරයේ 'දවසේ කතාව' හෝ ක්ෂණික කතා නැමැති ක්‍රියාකාරකම ආශ්‍රිතව ද ඒ ඒ සිසුවාගේ හැකියා දක්ෂතා අනුව නිර්ණායක ගොඩ නගා ගත හැක. සාමාන්‍ය සහ දක්ෂ සිසුන්ගේ කතාවලට අදාළව සංවිධානාත්මක බව, නිරවුල් බව කරුණුවලින් සුපෝෂිත බව ආදී නිර්ණායක ගොඩනගා ගන්නා විට දෘෂ්ටි ඌනතා සහිත හෝ කථන ගැටලු සහිත සිසුවෙකු හෝ පන්තියේ පසුබට සිසුවෙක් සම්බන්ධව ඔහුගේ/ඇයගේ හැකියාවට අදාළව නිර්ණායක ගොඩනගා ගත හැකිය. එනම් කතාවේ සංවිධානාත්මක බව, කරුණු සහිත බව නො සලකා පන්ති කාමරය ඉදිරියට පැමිණීමේ හැකියාව, වචන කිහිපයක් ගොනු කිරීමේ හැකියාව වශයෙන් සිසුවාගේ හැකියාවට, ස්වභාවයට ගැළපෙන ලෙස නිර්ණායක ගොඩනගා ගත හැකි ය. එහි දී සිසුවා තක්සේරුකරන්නේ පන්ති කාමරයේ සෙසු සිසුන් සමග සැසඳීමෙන් නොව මූලිකව පිහිටුවාගත් නිර්ණායක සමග සැසඳීමෙනි.

4.4 විවිධ පාරිසරික තත්ත්ව යටතේ සිදු කරන තක්සේරුකරණය (Ecologi cal Assessment)

Pierangelo සහ Gulani (2008) ට අනුව විවිධ පාරිසරික තත්ත්වයන් යටතේ සිදු කරනු ලබන තක්සේරුකරණයේ අරමුණු වන්නේ විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුවාට සහ ඔහුගේ සාධනයට විවිධ පාරිසරික වාතාවරණයක් බලපාන්නේ කෙසේදැයි දැන ගැනීම ය. Shepard (1994) පෙන්වා දෙන්නේ පාසල තුළ ඌන ක්‍රියාකාරීත්වයක් දක්වන ළමයා නිවස තුළ සහ සමවයස්කයින් අතර හොඳින් ක්‍රියාකාරී වන බව ය. ළමයා බහුවිධ සන්දර්භයක් තුළ තක්සේරුවට ලක් කිරීමෙන් ළමයාට වඩා පහසු කුමන වාතාවරණය ද යන්න පිළිබඳව අවබෝධයක් ලබාගත හැකිය.

විවිධ පාරිසරික තත්ත්ව යටතේ සිදු කරනු ලබන තක්සේරුකරණය මගින් ගුරුවරයාට පහත දෑ සම්බන්ධව තොරතුරු ලබාගත හැකි බව Pierangelo සහ Gulani (2008) පෙන්වා දෙති.

1. ව්‍යුහගත වාතාවරණයන් (පන්ති කාමරය) තුළ සහ ව්‍යුහගත නොවන වාතාවරණයක් තුළ (ක්‍රීඩා පිටිය) අතර විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුවාගේ හැසිරීමේ වෙනසක් පවතී ද ?

බොහෝ විට ඉගෙනුම් දුබලතා සහිත ළමුන් කියවීම, ලිවීම ගණිත කුසලතා ආදී ශාස්ත්‍රීය කටයුතු සම්බන්ධව දුෂ්කරතා පෙන්වයි. එම දුෂ්කරතා හේතුවෙන් ශාස්ත්‍රීය වාතාවරණය යටතේ අසාර්ථකත්වයට පත්වන සිසුවා ශාස්ත්‍රීය වාතාවරණයක් පිටත කටයුතු කෙරෙහි, උදාහරණ ලෙස ක්‍රීඩා, නර්තනය, ගායනය වැනි කටයුතුවලදී සාර්ථකත්වයක් පෙන්නුම් කළ හැකි ය. වාතාවරණයන් දෙක යටතේ පෙන්වන මෙම හැසිරීමේ වෙනස අවබෝධ කර ගැනීම මගින් නව එළැඹුමකට අනුව ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ප්‍රතිසංවිධානය කිරීමට ගුරුවරයාට හැකි වනු ඇත.

2. විවිධ පාරිසරික වාතාවරණයන් යටතේ සිසුවා කුමන චර්යා ස්වභාවයන් පෙන්නුම් කරයි ද ?

උදාහරණ ලෙස දෘෂ්ටි ඌණතා සහිත සිසුන් දැඩි ආලෝකයට, දැඩි ඝෝෂාකාරී වාතාවරණයන් තුළ අපහසුතාවකට පත්විය හැකි අතර එම අපහසුතාව වෙනත් චර්යා මගින් ප්‍රතිබිම්බනය කිරීමට ඉඩ ඇත. එනම් දෑස් පොඩි කිරීම, හිස මේසය මත තබාගෙන සිටීම ආදිය ය. එවන් ආකාර චර්යා ස්වභාවයන් මතුවීම පාරිසරික වාතාවරණයේ ස්වභාවය අනුව සිදුවන බව අවබෝධ කර ගැනීම මගින් ගුරුවරයාට සිසුවා සම්බන්ධ වඩා හොඳ ස්ථානගත කිරීමේ විකල්පයකට යොමු වීමේ හැකියාව පවතී.

3. සිසුවාගේ සමාජ අන්තර් ක්‍රියාකාරීත්වය සහ සමාජ කුසලතා මට්ටම කුමන ආකාර ද ?

උදාහරණ ලෙස ශාස්ත්‍රීය වාතාවරණය යටතේ දුෂ්කර අත් විඳින ඉගෙනුම් දුබලතා සහිත සිසුන් සමාජ කුසලතා සහ සමාජ අන්තර්ක්‍රියාකාරීත්වය සම්බන්ධව ඉහළ තලයක සිටිය හැකි ය. එවිට

ගුරුවරයා සමවයස්ක ඉගෙනුම, සහයෝගී ඉගෙනුම ආදී විවිධ උපාය මාර්ග ඔස්සේ අදාළ ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබා දීමට යොමු විය යුතු ය.

4. සිසුවා දැඩි දුෂ්කරතා සහ අවම දුෂ්කරතාවයනට මුහුණ දෙන්නේ කවර පාරසරික තත්වයන් යටතේ ද යන්න විවිධ පාරිසරික තත්වයන් යටතේ සිදු කරන තක්සේරුකරණය තුලින් අවබෝධ කර ගත හැකි ය.

විවිධ පාරිසරික තත්වයන් යටතේ මෙසේ සිදු කරනු ලබන තක්සේරුකරණය මගින් ඉගෙනුම් දුබලතා, දෘෂ්ඨි හා ශ්‍රවණ ඌණතා, කථන ගැටලු සහිත සිසුන් පමණක් නොව පහළ සමාජ පසුබිම්වලින් පැමිණෙන සිසුන් ආදිය සම්බන්ධව නිරවද්‍ය, විශ්වසනීය තොරතුරු රැසක් ලබාගත හැකි අතර ඒ අනුව ගුරුවරුන්ට ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සහ පන්ති කාමර භෞතික වාතාවරණ ප්‍රතිසංවිධානය කළ හැක.

4.5 කාර්ය සාධන ගොනු මගින් සිදු කරන තක්සේරුකරණ (Portfolio Assessment)

Paulson, Paulson සහ Meyer (1991) පෙන්වා දෙන්නේ කාර්ය සාධන ගොනු යනු අරමුණු සහගතව සකසන ලද ශිෂ්‍ය කාර්යයන් ගේ එකතුවක් බව ය. මෙම එකතුවට සිසුන් ගේ විවිධ නිමැවුම් එනම් කවි, ගීත, චිත්‍ර, පරීක්ෂණ ලකුණු සහ සිසුන් ගේ විවිධ නිර්මාණ එක් කළ හැකි ය. කාර්ය සාධන ගොනුවලට ඇතුළත් කළ යුත්තේ සිසුන් ගේ අවසාන නිමැවුම් ය. එසේ ම අදාළ කාර්ය සාධන ගොනු සැකසීමට පෙර ගුරුවරයා අදාළ ක්‍රියාකාරකම පිළිබඳව නිර්ණායක හෝ අරමුණු ගොඩනගා ගත යුතු අතර පසුව ඊට අදාළව තක්සේරුකරණය සිදු කළ යුතු ය. කාර්ය සාධන ගොනු මගින් සිසුවා ගේ පරිශ්‍රමයන්, ප්‍රගතිය සේ ම සාධනය පිළිබඳව වඩා සමීප තක්සේරුවක් කළ හැකි ය. එසේ ම සිසුන් ගේ සංවර්ධනය සහ ප්‍රගතිය පිළිබඳව දෙමාපියන් සහ විවිධ වෘත්තිකයන් දැනුවත් කිරීම සඳහා කාර්ය සාධන ගොනු යටතේ සිදු කරන තක්සේරුව ඉතා වැදගත් වේ.

4.6. සැබෑ ජීවන තත්ත්ව යටතේ සිදු කරන තක්සේරුව (Authentic Assessment)

පන්ති කාමරය තුළදී ලබාගත් දැනුම සැබෑ ජීවන අත්දැකීම් සහ සැබෑ ජීවන තත්ත්වයනට භාවිත කරන්නේ කෙසේ ද යන්න තක්සේරු කිරීමක් මෙහි දී සිදුවේ.

එය පන්ති කාමරයෙන් ඔබ්බට ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ක්‍රමයකි. මෙය ස්වභාවිකත්වය පාදක කොටගත් තක්සේරුකරණය (Naturalistic Based Assessment) සහ කාර්ය සාධනය පාදකකොට ගත් තක්සේරුව (Prerformance Based Assessment) යන නම්වලින් ද හඳුන්වයි.

මෙම තක්සේරුකරණයට අදාළ පොදු ලක්ෂණ කිහිපයක් පවතින බව Pierangelo සහ Giulani (2008) පෙන්වා දෙති.

1. සිසුන් යමක් කිරීමට, නිෂ්පාදනය කිරීමට නිර්මාණය කිරීමට යොමු කිරීම
2. ඉහළ මට්ටමේ චින්තනය සහ ගැටලු විසඳීමේ කුසලතාවලට ආමන්ත්‍රණය කිරීම
3. සැබෑ ජීවන අත්දැකීම් පන්ති කාමරය තුළ භාවිතය, වශයෙනි.

සැබෑ ජීවන අත්දැකීම් යටතේ සිදු කරන තක්සේරුකරණය සඳහා ව්‍යාපෘති තනි පුද්ගල හෝ කණ්ඩායම් පර්යේෂණ, වාචික ඉදිරිපත් කිරීම්, ප්‍රදර්ශන ආදියට අදාළ ක්‍රියාකාරකම් අයත් වේ. එසේ ම මෙය සාමාන්‍ය පන්ති කාමර කටයුතු සමග එක්කොට ද සිදු කළ හැකිය. උදාහරණ ලෙස පැවරුම්, ජර්නලයන්, රචනා, වාර්තා ඒ සඳහා උදාහරණ කිහිපයක් බව Pierangelo සහ Giulani පෙන්වා දෙති. උක්ත දක්වන ලද දෑ තක්සේරුවට ලක් කිරීමේදී ඒ සම්බන්ධ නිර්ණායක ගොඩනගා ගැනීම අවශ්‍ය වේ.

උදාහරණයක් ලෙස පන්ති කාමරය තුළ ශාකවල වර්ධනය සම්බන්ධ පාඩමක් සිදු කළා යැයි සිතමු. එහිදී ශාකවල වර්ධනයට අවශ්‍ය සාධක

සම්බන්ධ විෂය දැනුම ගුරුවරිය විසින් ලබා දී එම දැනුම සැබෑ ජීවන සන්දර්භය තුළ භාවිත කිරීමට ඉඩ හැරීමක් සිදු කළ හැකි ය. එහිදී ශාකයක් රෝපණය කිරීම, මල් පාත්තියක් සෑදීම සම්බන්ධ ව්‍යාපෘතියක් සිසුන්ට ලබා දිය හැකි අතර මෙහි කොටස්කරුවන් ලෙස විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුවාද ඒ කෙරෙහි සම්බන්ධ කළ හැකිය. එහි දී පහත ආකාර නිර්ණායක ගොඩනගා ගත හැකි ය.

1. දෙන ලද මිනුම් අනුව මල් පාත්තියේ සීමාව සකසයි.
2. සමාන පරතරයක් සහිතව වලවල් කපා පැළ සිටුවයි.
3. සමාන පරතරයක් සහිතව කනු සිටුවා වැට සකසයි.
4. ජලය, පොහොර ආදිය දමා මල් පාත්තිය රැක බලා ගනී.

4.7. කාර්යය විශ්ලේෂණය

යම් කිසි කාර්යයකට අදාළ පියවර සිදු කරන අයුරු නිරීක්ෂණය කොට ඒවා තක්සේරුකරණයට ලක් කිරීම මෙහිදී සිදු කරයි. එහිදී අදාළ කාර්යය කොටස්වලට බෙදීම සිදු කිරීම අවශ්‍ය වන අතර අදාළ පියවර ගණන සිසුවාගේ ස්වභාවය සහ හැකියා දක්ෂතා මත තීරණය කළ යුතු ය.

උදාහරණ ලෙස අවධාන ඌණතා අධික්‍රියාකාරී අක්‍රමතාව සහිත ප්‍රාථමික පාසල් සිසුවෙකුට පබළු භාවිතයට ගනිමින් පන්ති කාමරයේ ප්‍රදර්ශනයට තැබිය හැකි පින්තූරයක් නිර්මාණය කිරීමට දීම. මෙම කාර්යය සිසුවාගේ ස්වභාවය අනුව පියවර කිහිපයකට සිදු කළ හැකිය.

1. පළමු දින - චිත්‍රයක් ඇඳීමට දීම
2. දෙවන දින - විවිධ වර්ණයන්ගෙන් යුක්ත කුඩා පබළු වර්ණ අනුව වෙන් කිරීමට දීම, වර්ණය අනුව පබළු වර්ග කිරීමට දෙන කාලය අක්‍රමතාවේ උග්‍ර බව අනුව වෙනස් වේ. වර්ණ 5ක පබළු භාවිත කරන්නේ නම් එක වර්ණයක් වර්ග කිරීමට එක් දිනක් වෙන් කළ හැක.
3. තෙවන දින - විශාලත්වය අනුව පබළු වෙන් කිරීමට දීම

4. සිව්වන දින - වර්ග කරන ලද පබළු භාවිත කර අඳින ලද චිත්‍රයෙහි ඇලවීම

මෙහි දී අදාළ ක්‍රියාකාරකම සිසුවාට සංකීර්ණ නම් එය කුඩා කුඩා පියවර කිහිපයකට කොටස් කිරීම සිදු කළ යුතු ය. මේ ආකාරයට තක්සේරු කිරීම මගින් ගුරුවරයාට වාසි කිහිපයක් අත්වේ.

1. අදාළ කාර්යය නිම කිරීම සඳහා අවශ්‍ය කුසලතා සහ සිසුවා සතු කුසලතා මොනවා ද යන්න විමර්ශනය කිරීම
2. සිසුවාට අදාළ කාර්යය කළ හැකි ද නොහැකි ද, නොහැක්කේ නම් ඒ කුමන පියවර ද, එය කෙසේ ඉගැන්විය යුතු ද? යන්න පිළිබඳ තක්සේරුවක් සිදු කළ හැකි ය .

Bigge (1990) පෙන්වා දෙන්නේ කාර්යය විශ්ලේෂණය තීරණ ගැනීම සඳහා පහත ආකාරයට මාර්ගෝපදේශ සපයන බව ය. එනම්

1. මීලඟට ඉගැන්විය යුත්තේ කුමක් ද?
2. අදාළ කාර්යය සාර්ථකව සම්පූර්ණ කිරීමට නො හැකි වූ සිසුවෙකුට ඒ සඳහා කුමන ගැටලු බලපෑවේ ද ?
3. සමස්ත කාර්යය සම්පූර්ණ කිරීමට අවශ්‍ය පියවර ගණන කොපමණ ද?
4. කාර්ය මුදුන් පමුණුවා ගැනීමට යොදාගත හැකි අනුවර්තන මොනවාද?
5. අදාළ කාර්යය මුදුන් පමුණුවා ගත නොහැකි වීම ඔවුන් වෙනුවෙන් යොදා ගත හැකි විකල්ප මොනවාද? ආදී යයි.

කාර්යය විශ්ලේෂණය මගින් සිදු කරන තක්සේරුකරණය මගින් උක්ත දක්වන ප්‍රශ්න සඳහා විකල්ප විසඳුම් කරා යාමට ගුරුවරුන්ට මාර්ගෝපදේශය සළසයි.

4.8. ඉගෙනුම් ශෛලිය තක්සේරුකරණය

පුද්ගලයින් ඉගෙනීම සඳහා වඩාත් රුචිකත්වයක් දක්වන මාධ්‍ය ඉගෙනුම් ශෛලීය යනුවෙන් හැඳින්වෙන බව Tanner සහ Allen (2004) පෙන්වා දෙති. මෙය ප්‍රධාන ආකාර 3 කි. එනම්, දෘෂ්‍ය ඉගෙනුම් ශෛලිය,

ශ්‍රව්‍යමය ඉගෙනුම් ශෛලිය සහ යමක් කිරීම තුළින් ඉගෙන ගන්නා ශෛලිය වශයෙනි. මෙය VAK Style ලෙස හැඳින්වේ Tanner සහ Allen පෙන්වා දෙන්නේ VAK ශෛලියට තවත් අමතර ශෛලියක් එකතු වී ඇති බවය. VARK යනුවෙන් එය හැඳින්වේ. R යන්නෙන් කියවීම හා ලිවීම අදහස් වේ. පුද්ගලයන් ඉගෙනීම සඳහා මේ මාධ්‍ය 4 ම භාවිත කරනු ලැබුවත් සෑම විට ම තමා වඩාත් කැමැත්තක් දක්වන ශෛලිය ඉහළට මතුව එන බව ඔවුහු තවදුරටත් පෙන්වා දෙති. විවිධ සිසුන්හට විවිධ ඉගෙනීම් ශෛලීන් ඇත. එම ශෛලීන්ට අනුගත වෙමින් සිසුන් තක්සේරුවට ලක් කිරීම මෙහිදී අපේක්ෂා කෙරේ. යම් සිසුවෙකුගේ ඉගෙනුම් ශෛලියට ප්‍රති විරුද්ධව ගුරුවරයෙක් කටයුතු කරනු ලැබුවහොත් එහිදී ශිෂ්‍යාගෙන් සාර්ථක නිමැවුමක් අපේක්ෂා කළ නො හැක. උදාහරණ වශයෙන් ඇසීමෙන් ඉගෙන ගන්නා සිසුවෙකුට දෘෂ්‍ය පාදක ඉගැන්වීමක් ආශ්‍රිතව තක්සේරුකරණයට ලක්කළහොත් එහි ප්‍රතිඵල වලංගු සහ විශ්වසනීයත්වයෙන් තොර වීමට ඉඩ ඇත. සිසුවාගේ ඉගෙනුම් ශෛලියේ සාර්ථක හෝ අසාර්ථක බවට පහත සාධක බලපාන බව Pierangelo සහ Guilani (2008) පෙන්වා දෙති. එනම්,

1. ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය ඉදිරිපත් කරන ආකාරය (දෘෂ්‍යමය, ශ්‍රව්‍යමය, ස්පර්ශමය)
2. එම ද්‍රව්‍ය ඉදිරිපත් කරන වේලාව
3. ප්‍රතිචාර දක්වන ක්‍රමය
4. පාරිසරික තත්ත්ව
5. සිසුවා ගේ පෞරුෂ ලක්ෂණ
6. ගැටලු විසඳීමේ දී සිසුන් යොදා ගන්නා චින්තන විධි යනාදිය වේ.

උදාහරණ ලෙස පාරිසරික තත්ත්වයන් ගත් කළ ඝෝෂාකාරී පාරිසරික තත්ත්වයන් ශ්‍රවණයෙන් ඉගෙන ගන්නා දෘෂ්ටි ඌණතා සහිත සිසුන්ට සහ ඉගෙනුම් දුබලතා සහිත සිසුන්ට නො ගැලපේ. අඳුරු පාරිසරික තත්ත්ව දෘෂ්‍යමය ඉගෙන ගන්නන් හට නො ගැළපේ. ඒ අනුව ඒ ඒ සිසුවාගේ ඉගෙනුම් ශෛලියට අනුව තක්සේරුකරණය කිරීමට ගුරුවරයා වගබලා ගත යුතු ය.

සාරාංශය

තක්සේරුකරණයේ සාමාන්‍ය අදහස වන්නේ සිසුන් ගේ ඉගෙනුම වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා විවිධ ක්‍රමවලින් තොරතුරු රැස් කිරීම ය. එම තොරතුරු සිසුවා ගේ ප්‍රයත්න සම්බන්ධ තීරණ ගැනීමට පදනමක් සපයයි. පාසල්වල භාවිත කරන තක්සේරුකරණ ක්‍රමශිල්ප බොහෝ විට ලිඛිත මාධ්‍යයන් මත පදනම් වේ. මෙම සාම්ප්‍රදායික තක්සේරුකරණ ක්‍රම ශිල්පවලට සමහර විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන්ට ප්‍රවේශ විය නො හැකි ය. එවිට එම සිසුන් තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියෙන් බැහැර වන අතර ඔවුන් පිළිබඳ සාවද්‍ය විනිශ්චයනට එළඹීමට යොමු විය හැකි ය. එසේ ම එම ක්‍රම මගින් සිසුවාගේ සැබෑ හැකියාවට ආමන්ත්‍රණය කිරීම සිදු නොවේ. එබැවින් විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් තක්සේරුකරණයෙහි ලා ක්‍රමවේද බොහෝමයක් නිර්මාණය වී ඇත. ඒවා නම් නිරීක්ෂණය, ස්වයං තක්සේරුව, කාර්ය සාධන ගොනු යටතේ සිදු කරන තක්සේරුව, විවිධ පාරිසරික තත්ත්වයන් යටතේ සිදු කරන තක්සේරුව, සැබෑ ජීවන අත්දැකීම් ආශ්‍රිත තක්සේරුකරණය, කාර්ය විශ්ලේෂණ ඉගෙනුම් ශෛලිය තක්සේරුකරණය ආදි යයි. මෙම ක්‍රමවේද විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත සිසුවා ගේ අවශ්‍යතාව අනුව භාවිත කිරීමට ගුරුවරයා ගේ නිර්මාණශීලී බව අතිශයින් වැදගත් වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ හා වෙබ් අඩවි

Coombe, Christein. (2002). Using Self Assessment in the Class room : Rationale and suggested techniques, Karen's Lingustic issues
Retrived from
http://www.telus.net/lingustic issue / Selfassessment 2.html

Dunn, E.K. Malvenon, W.S. (2009). A critical review of research on Formative Assessment : the limited scientific Evidence of the of formative Assessment in Education, practical Research and Evaluation

Kizlik, Bob. (2011). mesurement, Assessment and Evaluation
retrieved from
http : //www.adprima.com / mesurement.htm

Klenowski, V. (1995). Student Self evaluation Process in Student Centred teaching and learning context of Australia and England; Assessment in Education Vol 2(2) PP145 - 163

Oberg, Carol. (N.D). Guiding class room instruction through performance Assessment, Journal of case studies in Accreditation and Assessment
retrieved from
http: //www.aubri.com / naby scruots/ 09257 pdf

Pierangela, R. Giuliani, G. (2008).
Understanding Assessment in the Special Education Process. Covering Press Califonia

Thomas, J. Allaman, C. , and Beech, M. (2004). Assessment for the Diverse Class Room, A Hand book for teachers
retrieved from
http://www.fldoe.org/ese/pdf/assess divevse.pdf

UNESCO. (2003). Understanding and Responding to childrens needs in inclusive class room, A guide for teachers France

Wiggins, Grante Mc Tighe, Jay. (1998). Understanding by design, Alexandria, Virgnia Association for Supervision and Curriculum Development

Alternative Assessment Techniques
httpe :// www.teachervision. fen. com / educational testing / teaching - methods / 6378 html

Observing children : A Tool for Assessments
retrieved from
http : // www.g-w.com/pdf/samp chap / 59070 - 8132 - Cho3 pdf

Linking class room assessment with Student learning
http://www.ets.org/ Media / Tests / TOEFL instructional - Teting - Programe / ELLM 2002 Pdf.

What are the different forms of Assessments
retrieved from
http; // www.eduplace.com/rdg/res/kutass/foms html

What is Alternative Assessment
http:// teaching today. glencoe.com / how to articles / alternative - assessment - primer

8

ඵලදායී නායකත්වයක් සඳහා නායක සමාහක හුවමාරු න්‍යාය

කථිකාචාර්ය සශීකා කරුණානායක
ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1.0 හැඳින්වීම

ඕනෑ ම කාර්යයක් සාර්ථකව නිම කිරීම සඳහා නිවැරදි වූ නායකත්වයක් පැවතීම ඉතා වැදගත් වේ. නායකත්වය විද්‍යාවක් මෙන් ම නිපුණතාවක් ද වේ. විද්‍යාවක් ඉගැන්වීමට හැකිවනු මෙන් ම නැවත නැවත පරීක්ෂණයට ලක් කිරීමේ හැකියාවෙන් ද, පොතපත පරිශීලනය කිරීමෙන්, දැනුම ගවේෂණය මගින් අවබෝධ කරගැනීමේ හැකියාවෙන් ද යුක්ත වේ. නමුත්, නායකත්වය නිපුණතාවක් ලෙස සැලකීමේ දී එය ක්‍රියාකාරිත්වය හා සම්බන්ධ වේ. එය ප්‍රායෝගික භාවිතයන් සමඟ බද්ධ වී ඇත. නායකත්වය නිවැරදි ලෙස නිරූපණය කළ යුතු, සුපරීක්ෂාකාරී ලෙස නිරීක්ෂණයට භාජනය කළ යුතු, සැලකිලිමත් ලෙස ගොඩනැංවිය යුතු හා අවස්ථාවෝචිතව ගලපා ගත යුතු ක්‍රියාවකි.

ස්ටොග්ඩිල් උපුටා දක්වන සේනාධිර හා වනසිංහ (2008, පි: 8) ප්‍රකාශ කරනුයේ ''නායකත්වය පොදු මහජනයාගෙන් ලැබෙන්නක් නොවේ. බුද්ධිය හා ආචාර සමුදායක් මත සමාජ ක්‍රියාවලිය තුළින් පෞද්ගලිකව ලැබෙන්නකි. එමෙන් ම මහජනයා යා යුතු මාර්ගය පිළිබඳව මග පෙන්වීමත්, විශිෂ්ටත්වය කරා සෑම විට ම නායකත්වය ලබා දීමත් තුළින් නායකත්වය හිමි වන බව යි.'' නායකත්වය යනු කුමක් ද, නායකයකු සතු

විය යුතු ගුණාංග සහ ඵලදායක නායකත්වයක් සඳහා නායක - සමාගක හුවමාරු න්‍යාය යොදාගත හැකි ආකාරය කෙසේ විය යුතු දැයි මෙම ලිපියෙන් සාකච්ඡා කිරිමට අපේක්ෂිත ය.

2:0 නායකත්වය යනු කුමක්ද?

නායකත්වය පිළිබඳව විවිධ පුද්ගලයන් විසින් විවිධ වූ ප්‍රවේශයන් ඔස්සේ විවිධ වූ නිර්වචනයන් ඉදිරිපත් කර ඇත. මෙසේ නිර්වචනය රාශියක් ඉදිරිපත්ව ඇත්තේ සංකල්පයේ පවතින සංකීර්ණභාවය නිසා විය හැක. නායකත්වය පිළිබඳව ඉදිරිපත්වී ඇති නිර්වචන කිහිපයක් මෙසේ ය.

ඉවානොවිච්, ඩොනෙලි සහ ගිබ්සන් (1989, පි :296) නායකත්වය යනු "අභියෝගාත්මක පරමාර්ථයන් අර්ථාන්විතව අත්කරගැනීම සඳහා සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය තුළින් තනිපුද්ගලයන් හෝ පුද්ගල කණ්ඩායම්වල ක්‍රියාකාරකම් කෙරෙහි බලපෑම් කිරීමට ඇති හැකියාව" ලෙස දක්වා ඇත.

රොබින්සන් සහ කවුල්ටෙර් (2006, පිː 422) නායකත්වය යනු "පරමාර්ථ සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා කණ්ඩායම වෙත බලපෑම් කිරීමේ ක්‍රියාවලිය" ලෙස හඳුන්වා දී ඇත.

ආම්ස්ට්‍රෝන් (2009, පිː 04) සඳහන් කරන පරිදි "නායකත්වය යනු, අපේක්ෂිත අරමුණු අත්කර ගැනීම සඳහා, පුද්ගලයන් දිරිමත් කරමින් ඔවුන්ගේ උපරිම දායකත්වය හා කැපවීම ලබා ගැනීමට ඔවුන්ව ප්‍රබෝධමත් කිරීම යි".

ඉහත නිර්වචන සළකා බැලීමේ දී නායකත්ව කුසලතාව තුළින් පුද්ගල කණ්ඩායමක් නිවැරදිව මෙහෙයවමින් යම් අරමුණක් සාක්ෂාත් කර ගැනීම අපේක්ෂා කරන බව පැහැදිලි වේ. නායකත්වය විවිධ ආකාරයෙන් බිහි විය හැක. උදාහරණ ලෙස, ඔබ ගමන් කරනා බස් රථය මඩ වලක එරී ගිය විට, රථයේ ගමන් ගත් මගීන් පිරිස රථය ගොඩ ගැනීමට අනුගමනය කරන ක්‍රියාවලිය තුළින් නායකයකු බිහි විය හැකිය. එම කාර්යය අවසානය සමඟම එම නායකත්වය ගත් පුද්ගලයා ගේ නායකත්වය ද අහෝසිව යයි. එහෙත් ආයතනයකට එසේ නායකයන් පත් කිරීම හෝ ඉවත් කිරීම ඒ ආකාරයට ම සිදු කළ නො හැක. ආයතනයක නායකයා දිගු කාලයක් එම ආයතනයට නායකත්වය සැපයිය යුතු වේ. සාර්ථක නායකයකු වීමට,

ආයතනයක නායකයකු විසින් ක්‍රියා කළ යුතු ආකාරය හා ප්‍රගුණ කළ යුතු නිපුණතා පිළිබඳව අපගේ අවධානය යොමු කළ යුතු වේ. නායකත්ව ක්‍රියාවලිය ආරම්භ වී ක්‍රියාත්මක වීම සඳහා පැවතිය යුතු ප්‍රධාන සංරචක කිහිපයකි. එනම්, නායකත්වයේ අවශ්‍යතාවක් පැවතීම, නායකයෙක් සිටීම, අනුගාමිකයන් සිටීම හා නායකයා සහ අනුගාමිකයන් අතර සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක වීම වේ. මෙම සංරචක අතර සාර්ථක අන්තර් සබඳතාව සාර්ථක නායකත්ව ක්‍රියාවලියක් සඳහා පදනම සපයනු ලබනු ඇත. මේ පිළිබඳව අදහස් දක්වමින් සේනාධිර සහ වනසිංහ (2008:20) ප්‍රකාශ කරනුයේ නායකත්වය සඳහා අනුගාමිකයන් හා කාර්ය බද්ධ විශේෂඥතාව අවශ්‍යවන බවයි. නායකත්වය සඳහා පුද්ගලයා මෙන් ම හිස හා අත ද සංවිධානය කර ගත යුතු බව හා නායකයා හා අනුගාමිකයා අතර පවතින සම්බන්ධතාව මත නායකත්වය ගොඩ නගා ගත යුතු බවයි.

ආයතනයක් තුළ යහපත් නායකත්ව ක්‍රියාවලියක් ඇති වීම සඳහා බලපාන්නාවූ තත්ත්වයන් පිළිබඳව තව දුරටත් මෙහිදී විමසා බලනු ලැබේ.

2:1 නායකත්ව ක්‍රියාවලිය ආරම්භවීම සඳහා බලපාන්නා වූ තත්ත්වයන්

සංවිධානයක අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට නායකයා විසින් දරන්නා වූ උත්සාහයේ දී නායකත්වයේ මූලික තත්ත්වයන් දැකිය හැක. ස්කලා සහ පිරිස (2007) නායකත්වය පිළිබඳව පහත තත්ත්වයන් හඳුන්වා දී ඇත.

1. නායකත්වය ආරම්භවන්නේ නම් එම නායකත්වය අනුගමනය කිරීමට හා පිළිගැනීමට අනුගාමිකයන් සිටිය යුතු ය. හිස් අවකාශයක් තුළ නායකත්වය ක්‍රියාත්මක කළ නොහැකි ය. අනුගාමිකයන් රහිතව නායකත්ව ක්‍රියාවලිය දියත් කළ නොහැකි ය. නායකත්වය සාර්ථක වීම සඳහා අනුගාමිකයන් ගේ සහයෝගය අත්‍යාවශ්‍ය වේ. අනුගාමිකයන් විසින් නායකත්වය ප්‍රතික්ෂේප කරන්නේ නම් එම නායකයාට එම තනතුරේ දිගු කාලයක් රැඳී සිටිය නොහැකි ය.

2. නායකත්වය සෑම විට ම අරමුණක් සහිතව දිශාභිමුක වේ. නායකත්වය මගින් ආයතනික පරමාර්ථ සාක්ෂාත් කර ගැනීමට අවධානය යොමු කළ යුතුව ඇත. නායකයා විසින් ආයතනයේ ස්වභාවය නිවැරදිව අවබෝධ කරගත යුතු වේ. ඒ මත තම ආයතනයේ දැක්ම හා මෙහෙවර

සැලසුම් කිරීමේ වගකීම ද ඔහු වෙත පැවරේ. තම අනුගාමිකයන් වෙත ආයතනයේ දැක්ම හා මෙහෙවර සන්නිවේදනය කරමින් ඔවුන් ඒ ඔස්සේ මෙහෙය විම සඳහා ක්‍රියා කිරීමට නායකයා කැප විය යුතු වේ.

3. ආයතන දැක්ම හා මෙහෙවර අනුව ක්‍රියාත්මක, දිශාභිමුඛ නායකත්වය සැම විට ම කාර්යයේ අවශ්‍යතාවන්ට, ප්‍රමුඛත්වයන්ට මුල් තැන ලබා දෙනු ලැබේ. සමහර අවස්ථාවලදී ඉතා හොඳ කටයුත්තක් වුව ද අවශ්‍යතාව මත පසෙක ලෑමට නායකයාට සිදු වේ. නායකයාට අවස්ථාවොචිත පරිදි කළ යුත්තේ කුමක් ද? යන්න පිළිබඳව වරණයන් කිරීමට සිදු වේ. එවැනි අවස්ථාවක අනුගාමිකයන්ගේ සිත් නොතැලෙන පරිදි කළ යුතු කාර්යය පිළිබඳව, ඔවුන් දැනුවත් කිරීම කළ යුතු ය. නො එසේ නම් අනවශ්‍ය ගැටලු සඳහා නායකයාට මුහුණ පෑමට සිදුවේ.

4. යහපත් නායකත්ව ක්‍රියාවලියක් ආයතනයක් තුළ ක්‍රියාත්මක වීමේ දී, එම නායකත්වය ආයතනය තුළ අර්ථාන්විත වෙනසක් කිරීමට මූලික වේ. එම අර්ථාන්විත වෙනස ආයතනය තුළ මෙන් ම පුද්ගල සංවර්ධනය තුළින් ද විද්‍යාමාන වේ. අනුගාමිකයන් ගේ පෞද්ගලික සංවර්ධනය ආයතනයේ සංවර්ධනයටත්, ආයතනයේ සංවර්ධනය අනුගාමිකයන් ගේ සංවර්ධනයටත් හේතු වේ. නායකත්වයේ අර්ථාන්විත වෙනස්කම් හේතු කොට ගෙන නායකයාට එම ආයතනය නිවැරදි නායකත්වයක් යටතේ මෙහෙයවීමේ අවස්ථාව හිමි වේ. එමගින් ආයතනයේ පරිපාලනය පහසු වේ.

5. නායකයා විසින් ආයතනික අනුගාමිකයන් සමග ක්‍රියාත්මක සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය මත නායකත්වයේ ඵලදායීත්වය තීරණය වේ. නායකත්වය විසින් තම අනුගාමිකයන් වෙත සවන් යොමු කිරීමට යොමුවීම තුළින් ඔවුන් ගේ අදහස් දැන ගැනීම සඳහා අවස්ථාව සැලසෙන අතර, කණ්ඩායමේ හෝ ආයතනයේ අවශ්‍යතා සලකා බලා සැලසුම් ක්‍රියාත්මක කළ හැකිය. දෙපාර්ශවය අතර සිදුවන්නා වූ සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය තුළින් යහපත් මානව සබඳතාවක් සඳහා පදනම් සපයනු ඇත. සාමූහික හැඟීමෙන් යුතුව ක්‍රියා කිරීමට අනුගාමිකයන් පෙළඹීම, නායකත්ව ක්‍රියාවලිය වඩාත් පහසු කරනු ඇත.

නායකත්ව ක්‍රියාවලිය ඉහත තත්ත්වයන් පරිදි ආරම්භ වී ක්‍රියාත්මක වේ නම් එවැනි නායකත්වයකට දිගු කාලයක් ආයතනය සඳහා නායකත්වය ලබා දිය හැකි ය. එසේ ක්‍රියාත්මක වීම සඳහා නායකයකු තුළ පහත ගුණාංග පැවතිය යුතු වේ.

2:2 නායකයකු සතු විය යුතු ගුණාංග

ජෝන් අඩියර් (2007) සඳහන් කරන පරිදි නායකයකු සතුව පහත ගුණාංග තිබිය යුතු වේ.

1. ආත්ම විශ්වාසය :

නායකයා තුළ පවතින ආත්ම විශ්වාසය පිළිබඳව අන් පුද්ගලයන් නිරන්තරයෙන් සංවේදී වනු ඇත. ඉහළ ආත්ම විශ්වාසයක් පැවතීම නායකයකු ගේ සාර්ථකත්වයට හේතු වේ. එසේ ම නායකයාට තම අනුගාමිකයන් ගේ විශ්වාසය දිනා ගැනීමට හැකි වීම ද ඉතා වැදගත් වේ. එහෙත් තමා පිළිබඳව නායකයා විසින් ඇති කරගනු ලබන අධි තක්සේරුව නායකයා ගේ අවාසියට හේතු විය හැකි ය.

2. ස්ථිරසාර බව :

සාධාරණ හේතුවකින් තොරව නායකත්වය විසින් ගන්නා ලද තීරණ වෙනස් නොකළ යුතු ය. ඵලදායී නායකත්ව ක්‍රියාවලියක් සඳහා යොමු වූ නායකයන් විසින් ප්‍රත්‍යස්ථ, දැඩි, ඉහළ ප්‍රමිතීන් නිර්ණය කරනු ලබයි. ජනප්‍රියභාවය නොව ගෞරවය අපේක්ෂා කළ යුතු ය.

3. අවංකභාවය :

නායකත්වය කෙරෙහි අනුගාමිකයන් තුළ විශ්වාසය ඇති කර ගැනීම සඳහා පදනම සපයන ගුණාංගයක් වන්නේ නායකයා ගේ අවංකභාව යයි. සියලු මානව සබඳතා නොබිඳී ඉදිරියට පවත්වා ගැනීම සඳහා අන්‍යෝන්‍ය විශ්වාසය ඉතා වැදගත් වේ. පවත්නා සබඳතාව රාජකාරීමය හෝ පෞද්ගලික එකක් විය හැකි ය. අන් අය විසින් නායකයා පෞද්ගලිකව හෝ රාජකාරී මට්ටමින් හෝ බාහිරව ඇගයීමට ලක් කිරීම සඳහා යොදාගන්නා එක් නිර්ණායකයක් ලෙස අවංකභාවය දැක්විය හැකි ය.

තමන් විසින් තමන්ට අවංක වීමත්, අන් අය තුළ විශ්වාසය ගොඩනැගෙන පරිදි නායකයා තුළින් අවංක බව, අඛණ්ඩතාව, වැනි ගුණාංග විදහා දැක්වීම සිදු විය යුතු වේ.

4. නිහතමානි බව :

යහපත් නායකයකයකු ගේ ගුණාංගයක් ලෙස නිහතමානී බව සඳහන් කළ හැකි ය. එවැනි නායකයෝ තම කාර්යය සම්බන්ධයෙන් උපරිමයෙන් කැප වන අතර, තම අනුගාමිකයන් පිළිබඳව ද නිරන්තරයෙන් සොයා බලනු ලබයි. ඔහු අනුගාමිකයන් වෙත සවන්දීමට සූදානම් ය. සෑම විට ම පිළිගත යුතු දෙය පිළිගන්නා අතර ම තමා අතින් සිදු වූ වරදක් නම් පැකිලීමකින් තොරව තම වරද පිළිගනී.

5. මෘදු බව :

නායකයා පුද්ගල බද්ධ සබඳතා කෙරෙහි දයානුකම්පිත වූ සැලකිල්ලක් දක්වයි. නායකයා විසින් අවශ්‍ය තන්හි දී හදවතින් ද, අවශ්‍ය විට දී මොළයෙන් ද ක්‍රියා කිරීම සිදු කළ යුතු වේ. එමෙන් ම ඔහු තමා විසින් ඉටු කරනු ලබන කාර්යයන් කෙරෙහි කැපවීමෙන් ක්‍රියා කළ යුතු අතර තම අනුගාමිකයන් කෙරෙහි සැලකීම ද කළ යුතු වේ. ඒ තුළින් තම කාර්යයට හා තම පිරිස කෙරෙහි දයාන්විත බව නායකයා තුළ නිරන්තරයෙන් වර්ධනය වනු ඇතැයි විශ්වාස කෙරේ.

යහපත් නායකත්වයක් ක්‍රියාත්මක කිරිමේදී ඉහත සඳහන් ගුණාංග නායකයන් තුළ පැවතීම හා ක්‍රියාකරීත්වය මගින් ප්‍රදර්ශනය වීම ඉතා වැදගත් වේ. එසේ ප්‍රදර්ශනය වීම, අනුගාමිකයන් තුළ නායකත්වය පිළිබඳව පැහැදීමක්, අවබෝධයක් හා විශ්වාසනීය බවක් ඇති කරලීමට හේතු වේ. අනුගාමිකයන් සහ නායකයා අතර සමීප බවක් ඇතිවීම තුළින්, නායකයාට අනුගාමික සහයෝගය පහසුවෙන් ලබා ගැනීම හැකි වේ. එය ආයතනික දිගු කාලීන හා කෙටි කාලීන අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට නායකයාට නිවැරදි ලෙස තම පිරිස මෙහෙය වීමට උපකාර වනු ඇත.

2:3 නායකත්වය සඳහා අත්‍යාවශ්‍ය භූමිකා

නායකත්ව ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී නායකයකු විසින් විවිධ වූ භූමිකාවන් නිරූපණය කරනු ලබයි. මාර්ග ගත වෙබ්ස්ටර්ස් ශබ්දකෝෂය ''භූමිකාව'' නිර්වචනය කරනුයේ ''යම් සමාජයක පසුබිමක් තුළ පුද්ගලයෙකු විසින් පිළිඹිබු කරන්නා වූ ක්‍රියාකාරකම්'' ලෙසිනි. මෙම සංකල්පය පිළිබඳව තවදුරටත් සළකා බැලීමේ දී එය, යම් සමාජ තත්ත්වයක් නිරූපණය කිරිමේ දී එම තත්ත්වය හා බැඳී පවත්නා වූ චර්යා රටා, වගකීම් හා අයිතිවාසිකම් සමුදායක් ලෙස සඳහන් කළ හැකි ය.

යහපත් නායකත්ව ක්‍රියාවලියක් සඳහා නායකයකු විසින් අවබෝධ කර ගත යුතු හා ප්‍රගුණ කළ යුතු භූමිකා පිළිබඳව පහත දක්වා ඇත.

1. කාර්යය පැහැදිලි කිරීම

තම කණ්ඩායම ලවා කළ යුතු කාර්යය කුමක්ද? යන්න පිළිබඳව පැහැදිලි අවබෝධයක් නායකයා සතු විය යුතු ය. අපේක්ෂිත කාර්යය සැලසුම් කිරීම, සංවිධානය, මෙහෙයවීම හා ක්‍රියාත්මක කිරීම පිළිබඳව පූර්ණ අවබෝධයක් නායකයා සතු විය යුතු ය. කණ්ඩායමේ සාමාජිකයන් අතරින් නිවැරදි පුද්ගලයන් වෙත කාර්යයන් පැවරීම, එහි ක්‍රියාකාරිත්වය, අවශ්‍ය විටදී උපදෙස් ලබා දීම පිළිබඳව පැහැදිලි වැටහීමක් නායකයා තුළ පැවතිය යුතු ය. එසේ සමස්ත කාර්යය පිළිබඳව නායකයාගේ දැනුවත් භාවය කාර්යයේ සාර්ථක භාවයට හේතු වේ.

උදාහරණයක් ලෙස, නායකයා විසින් කාර්යයන් බෙදා දීමේ දී ඒ ඒ පුද්ගලයාගේ කාර්යය මෙන් ම සමස්ත කාර්යය භාරය පිළිබඳව ද දැනුවත් කිරීම කළ යුතු වේ. පාසලක උත්සවයක් සංවිධානය කිරීමේ දී ගුරුවරුන් තුළ පවතින කුසලතා හඳුනාගෙන, ඒ මත ඔවුන්ට වගකීම් පැවරීම ආයතන නායකයා ලෙස විදුහල්පති විසින් කළ යුතු වේ. කාර්යයන් පැවරීමෙන් අනතුරුව ඔවුන් සමග එම කාර්යය නිමවන තුරු අවශ්‍ය පරිදි උපදෙස් ලබා දෙමින් ක්‍රියාවලිය තුළ රැඳී සිටිමින් සමස්ත ක්‍රියා පිළිවෙළ පිළිබඳ දැනුවත්භාවයකින් පසු වීම නායකයකු විසින් කළ යුතු වේ.

2. කාර්යය නිවැරදි ව නිවැරදි දිශාවට මෙහෙයවීම

කණ්ඩායමේ අරමුණු සාක්ෂාත් වූයේ ද යන්න පිළිබඳව නායකයා සහතික විය යුතු ය. මේ සඳහා තම කණ්ඩායම කාර්යය සාක්ෂාත් වන තෙක් තම කණ්ඩායම නිවැරදිව මෙහෙවීම පිළිබඳ අවබෝධයක් හා සැලසුමක් නායකයා තුළ පැවතිය යුතු වේ. කාර්යය සාක්ෂාත් වන තෙක් කණ්ඩායම් තුළ පැන නගින්නාවූ ගැටලු නිරාකරණය කරමින්, ඵලදායි මට්ටමින් කාර්යය නිම කිරීමේ සමස්ත වගකීම නායකයා වෙත පැවරී ඇත.

උදාහරණයක් ලෙස කණ්ඩායමේ එක් පුද්ගලයෙකු ගේ අනපේක්ෂිත ඉවත්වීමක් / නොපැමිණීමක් සමස්ත ක්‍රියාවලිය ඇන හිටීමට හේතු නොවිය යුතු ය. වෙනත් විකල්ප හඳුනා ගෙන කාර්යය අපේක්ෂිත අයුරින් සිදු කිරීමට නායකයාට හැකියාව තිබිය යුතු වේ.

3. ඵලදායි සබඳතා පවත්වාගෙන යාම

අනුගාමිකයන් හා අනුගාමිකයන් අතරත්, අනුගාමිකයන් හා ආයතනයේ කණ්ඩායම් අතරත්, අනුගාමිකයන් හා නායකයා අතරත් ඵලදායි සබඳතා ගොඩ නගා ගත යුතුවේ. අපේක්ෂිත කාර්යයන් සාක්ෂාත් වන ආකාරයට සබඳතා පැවැත්වීම තුළින් සබඳතාවන්ගේ ශක්තිමත්භාවය වර්ධනයට හේතු වේ. කාර්යය සාධනය අතරතුර ඇතිවන්නා වූ පුද්ගල මතභේද සාධාරණ ලෙස සමතයකට පත්කර, කණ්ඩායමේ ඒකීයභාවය පවත්වා ගැනීමට නායකයා දක්ෂ විය යුතුවේ.

උදාහරණයක් ලෙස, යම් කාර්යයක් ඉටු කිරීම සඳහා, හිත් අමනාපයෙන් පසුවන හෝ සාමූහිකව එක්ව ක්‍රියා කිරීමට අකමැති විවිධ මතධාරී පුද්ගලයන් සමූහයකට වගකීම් පවරා සාර්ථක නිමාවක් අපේක්ෂා කිරීම නොකළ යුතු ය. ඵලදායි නිමාවක් සඳහා යහපත් මානව සබඳතා පවතින පුද්ගලයන් සමග විවිධ මතධාරීන් එක් කිරීම තුළින් අපේක්ෂිත කාර්යයන් සඳහා ඔවුන් දායක කර ගැනීමේ හැකියාව නායකයා තුළ පැවතිය යුතු ය.

නායකත්ව න්‍යායයන් කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීමේදී, බහුතර නායකත්ව න්‍යායයන් මගින් සාකච්ඡාවට බඳුන් කරනුයේ නායකයාගේ දෘෂ්ටි පථයෙන් හෝ අනුගාමිකයන්ගේ දෘෂ්ටි පථයෙනි. නමුත් නායක

සමාහක හුවමාරු පිවිසුම නායකත්වය පිළිබඳව විග්‍රහ කරන්නාවූ තවත් න්‍යායයක් වන්නාසේ ම, එමගින් නායක අනුගාමික සබඳතාව විදහා දැක්වීමට උත්සාහ කරන්නා වූ තවත් ප්‍රවේශයක් වශයෙන් හඳුන්වා දිය හැකි ය .

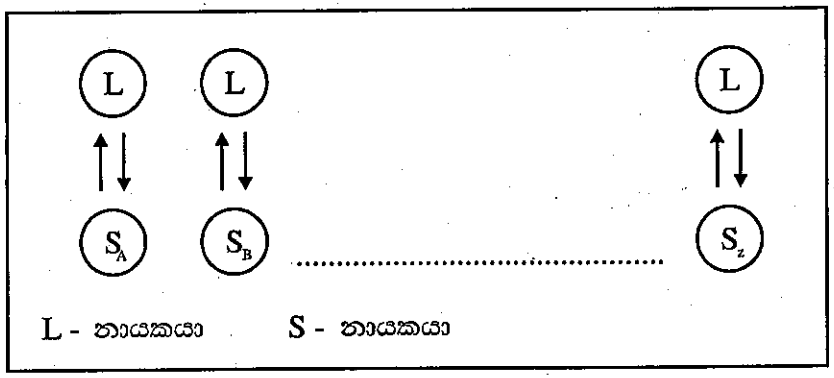
ඉහත සඳහන් කරන ලද ගුණාංගයන් නායකයකු සතුව පැවැත්ම ප්‍රමාණවත් නොවේ. ඔහු විසින් තමා සතුවන්නා වූ යහපත් නායකත්ව ගුණාංගයන් තම අනුගාමිකයන් වෙත යොමුකරමින් නිවැරදි නායකත්වයකින් යුතු තම කණ්ඩායම මෙහෙයවිය යුතුවේ. මේ පිළිබඳ වැදගත් වන්නා වූ නායකත්ව න්‍යායක් වශයෙන් නායක සමාහක හුවමාරු න්‍යාය දැක්විය හැකිය.

3.0 නායක -සමාහක හුවමාරු න්‍යාය (Leader Member Exchange Theory)

නායකත්වය පිළිබඳ වූ න්‍යායාත්මක පසුබිම සලකා බැලීමේ දී, ගති ලක්ෂණ න්‍යාය, චර්යාවාදී න්‍යාය, අවස්ථානුකූල න්‍යාය සහ නූතන න්‍යායයන් ආදී විවිධ වූ නායකත්ව න්‍යායන් හඳුනාගත හැකිය. මුල් කාලීන නායකත්ව න්‍යායක් වූ ගති ලක්ෂණ න්‍යාය මගින් නායකයන් ගේ භෞතික ශාරීරික ලක්ෂණ, පෞරුෂය, බුද්ධිය වැනි සාධක මත නායකයන් බිහි වන බව ප්‍රකාශ කරන ලදි. එහි වූ ප්‍රායෝගික අඩුපාඩු නිසා බිහි වූ චර්යාත්මක ප්‍රවේශයේ දී නායකයන් ගේ හැසිරීම් රටා හෝ දෛනික ක්‍රියාවලියේ දී ඔවුන්ගෙන් විද්‍යාමාන වන්නා වූ නායකත්ව ශෛලිය අනුව නායකත්ව විග්‍රහ කරන ලදි. නායකත්වය සඳහා ලොව පිළිගත් එක් න්‍යායයක් නොමැති බවත්, අවස්ථානුකූලව නායකයන් විසින් තම ශෛලිය වෙනස් කර ගනිමින් ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන බවටත්, අවස්ථානුකූල නායකත්ව න්‍යායයන් මගින් අනාවරණය කරන ලදි. නායකත්වය පිළිබඳ වූ නූතන න්‍යායන් මගින් ද නායකත්ව ශෛලිය පිළිබඳව විවිධ අදහස් ඉදිරිපත් කර ඇත. නායකයන් හා අනුගාමිකයන් අතර පවත්නා සබඳතාව පිළිබඳව අවධාරණය කරන්නා වූ නූතන න්‍යායයන් ලෙස නායක - සමාහක හුවමාරු න්‍යාය හඳුන්වා දිය හැකිය.

මෙම න්‍යායය, එතෙක් නායකත්වය පිළිබඳව ඉදිරිපත්ව තිබූ අදහස් වලට අභියෝගයක් එල්ල කිරීමට සමත්විය. මෙම න්‍යාය මුල් කාලීනව

"සිරස් ද්විත්ව සබඳතා න්‍යාය" ලෙස, ඩන්සෙරේ, ග්‍රීයන් සහ හාගා (1975) හා ග්‍රීයන් හා කැෂ්මන් (1975) සහ ග්‍රීයන් (1976) විසින් ඉදිරිපත් කර ඇත. මෙහි දී නායකයා හා අනුගාමිකයා අතර පැවති සිරස් සබඳතාව විග්‍රහ කිරීම කෙරෙහි පර්යේෂකයන් විසින් අවධානය යොමු කර ඇත. රූපසටහන 1 මගින් දැක්වෙනුයේ නායකයා සහ අනුගාමිකයා අතර පවත්නා සබඳතාව වේ.



රූපය 1 : සිරස් සබඳතා (නෝර්ත්හවුස් 2007 : 153)

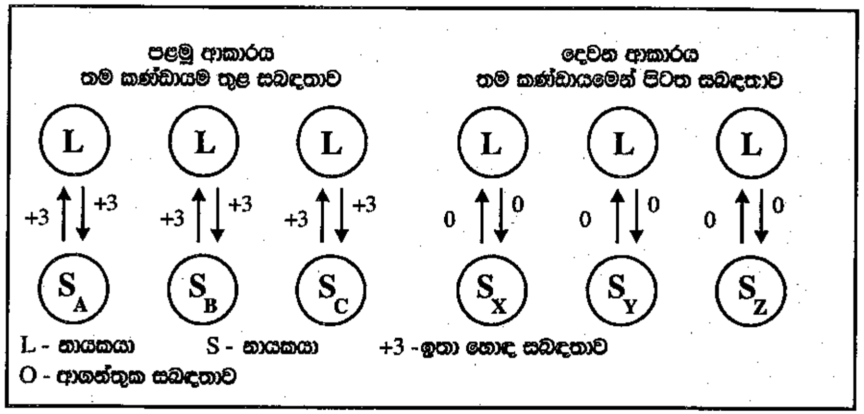
සිරස් සබඳතාවදී නායකයා විසින් තමන් ගේ සෑම අනුගාමිකයකු සමග ම පෞද්ගලික වූ කාර්යය සබඳතාවක් ගොඩ නගා ගැනීම සිදුවී ඇත. මෙම ද්විත්ව සබඳතාව නායකයා හා අනුගාමිකයා අතර පවත්නා හුවමාරුමය (කාර්යය ක්‍රියාවලිය හා සංයුක්ත තුළ) සබඳතාවක් ලෙස විග්‍රහ කර ඇත.

මෙහි දී නායකයා විසින් තමා ගේ සෑම අනුගාමිකයෙකු සමග ම සුවිශේෂ වූ සබඳතාවක් ගොඩ නගා ගැනීම දැක්වේ. නායකයා සෑම පුද්ගලයෙකු සමග පවත්වන්නට වූ සබඳතාව තුළින් සබඳතා මාලාවක් නිර්මාණය වී ඇත.

ඔවුන්ගේ මුල් අදහස් පදනම් කර ගනිමින් මෙම න්‍යාය තවදුරටත් කාලීනව සංශෝධන සහිතව වර්ධනය වී ඇත. මුල් කාලීනව "සිරස් ද්විත්ව සබඳතා න්‍යාය" ලෙස හඳුන්වනු ලැබූ මෙම න්‍යාය ග්‍රාඑන්, නොවාක් සහ සොම්මෙර්කම්ප් 1982 දී "නායක සමාහක හුවමාරු න්‍යාය" ලෙස නවතාවයකින් හා වැඩි දියුණු කිරීම් සහිතව පහත පරිදි ඉදිරිපත් කර ඇත.

මෙම න්‍යාය මගින් නායකයා සහ අනුගාමිකයන් අතර පවතින සබඳතාව ක්‍රියාවලියක ආකාරයට තවදුරටත් විස්තර කර ඇත. මේ අනුව නායකයා සහ අනුගාමිකයන් අතර පවතින සබඳතාව ඉතාමත් වැදගත් ලෙස සලකනු ලබන අතර එම සබඳතාව දෙ ආකාර වේ. එනම්,

1. කණ්ඩායම තුළ සබඳතාව
2. කණ්ඩායමෙන් පිටත සබඳතාව ලෙසයි. එම සබඳතාව පහත රූප සටහන මගින් දැක්වේ.



රූපය 2 : නායක - සමාහක සබඳතාව (නෝර්ත්හවුස්, 2007 : 154)

ඉහත රූපසටහනේ පළමු ආකාරය යටතේ S_A, S_B, S_C ලෙස දක්වා ඇත්තේ නායකයා ගේ කණ්ඩායම තුළ සිටින අනුගාමිකයන් ය. මෙහි දී නායකයා සහ අනුගාමිකයන් අතර පවතිනුයේ ධනාත්මක සබඳතාවක් වන අතර, එය කණ්ඩායම තුළ පවතින සිරස් සබඳතාවක් ලෙස හඳුන්වා ඇත. රූපසටහනේ "+3" ලෙස දැක්වෙනුයේ නායකයා සහ අනුගාමිකයන් අතර ඉතා හොඳ සබඳතාවක් පවතින තත්ත්වයකි. එහි දී නායකයා සහ අනුගාමිකයා යන දෙපාර්ශ්වය ම තමන් සතු වගකීම් බෙදා ගනිමින්, සුහද අන්තර් සබඳතාවක් ගොඩ නගා ගනිමින් කටයුතු කරති. අනුගාමිකයන් තුළ නායකයා පිළිබඳව ඉහළ විශ්වසනීයත්වයක් ගොඩ නැගී ඇත. මෙවැනි සබඳතාවක් පවතින අවස්ථාවලදී අනුගාමිකයන් හට නායකයාට බලපෑම් කිරීමේ හැකියාව වැඩි අතර, අනුගාමිකයන් හට රැකියාවේ ඉහළ ප්‍රතිලාභ අත් කර ගැනීමේ අවස්ථාව සැලසේ.

දෙවන ආකාරය යටතේ තම කණ්ඩායමෙන් පිටත සිටින ආයතනික අනුගාමිකයන් සමග පවත්නා සිරස් සබඳතාවය දක්වේ. ඉහත රූපසහනේ Sx, Sy,Sz ලෙස දක්වා ඇත්තේ L නායකයාගේ කණ්ඩායමෙන් පිටත සිටින අනුගාමිකයන් වේ. මෙවැනි තත්වයක් තුළ නායකයා සහ සමාහකයා අතර පවතිනුයේ නෛතික රාමුවට සීමා වූ ධූරාවලි ම ය සබඳතාවකි. මෙහි දී දෙපාර්ශ්වය අතර අන්තර් සුහදතාව අවම වේ. නායකයාගෙන් දුරස්ථ වූ සබඳතාවක් තුළ අනුගාමිකයාට, රැකියාව පිළිබඳව හුදකලා බවක් හා වෘත්තීය අතෘප්තියක් ජනිත කිරීමට හේතු විය හැකි ය.

ඕනෑ ම ආයතනයක් තුළ අනුගාමිකයන්, නායකයා සමග පවත්නා සබඳතාවේ ආකාරය මත හෝ නායකයා අනුගාමිකයන් සමග පවත්නා සබඳතාවේ ආකාරය මත ඔවුන්, කණ්ඩායම තුළ හෝ කණ්ඩායමින් පිටත යන දෙ ආකාර සබඳතාවයෙන් එක් සබඳතාවකට අයත් වේ. මෙම සබඳතාවන් සඳහා පුද්ගලයකු ගේ පෞරුෂය හා අනිකුත් පෞද්ගලික ගති ලක්ෂණ බලපාන බව ඩැන්සෙරේ සහ තවත් අය (1975) පෙන්වා දී ඇත. එම සබඳතා ආයතනයේ අභිවෘද්ධියට මෙන් ම අනුගාමිකයන්ගේ අභිවෘද්ධිය කරා මෙහෙය වීමට තරම් නායකයා දක්ෂ විය යුතුවේ.

3.1 සඵලදායි නායකත්වයක් උදෙසා නායක - සමාහක හුවමාරු න්‍යාය

නායකයන් විසින් මෙම න්‍යාය මගින් විග්‍රහ කරන්නාවූ පදනම මනාව අවබෝධ කරගන්නේ නම් ආයතනයක් තුළ පවත්නා අභ්‍යන්තර ගැටලුකාරී තත්ත්වයන් අවම කර ගැනීමේ හැකියාව ඇත. ආයතනික නායකයකු විසින් සෑම විට ම උත්සාහ කළ යුතු වන්නේ තමා ගේ කණ්ඩායම් සබඳතාව තුළට ආයතනයේ සියලු ම සේවකයන් එක් කර ගැනීම යි. එසේ කිරීමේ දී නායකයාගේ කණ්ඩායම් තුළ සිටින්නාවූ සාමාජික සංඛ්‍යාව වර්ධනය වීමක් අපේක්ෂා කළ හැකි වේ.

උදාහරණ ලෙස විදුහල්පතිවරයා විසින් පාසලේ විවිධ කටයුතු සංවිධානය කරන විට පාසලේ සෑම සාමාජිකයෙකුට ම වැඩ පැවරීමක් කළ යුතුය. එම පැවරීම කළ යුත්තේ, එම කාර්යය සිදු කිරීමට සුදුසු ම පුද්ගලයා එම පුද්ගලයා බව ඔහුට ඒත්තු ගැන්වෙන පරිදි ය. යම් පුද්ගලයකුට කාර්යයන් අන් අය ලවා පැවරීමට වඩා නායකයා විසින් ම කාර්යයන්

පැවරීම මගින්, පුද්ගලයා තුළ කාර්යය නිවැරදිව හා කාර්යක්ෂම ආකාරයට නිම කිරීම සඳහා ස්වයං පෙළඹවීමක් ඇති කිරීමට හැකි ය .

නායකත්වය විසින් කාර්යය පැවරීම එම පුද්ගලයාට ආයතනය තුළ යම් පිළිගැනීමක් ඇති කිරීමට ද හේතු වනු ඇත. මෙසේ විවිධ කාර්යයන් සඳහා බහුතර සාමාජික සංඛ්‍යාවක් සම්බන්ධ කර ගැනීම තුළින් නායකයා සහ සාමාජිකයන් අතර පවත්නා සබඳතාවන් වර්ධනය වීමට හේතු වන අතර නායකයා ගේ කණ්ඩායම් සබඳතාවන් තව දුරටත් වර්ධනය වීමක් ද වේ. කාර්යයන් නිම කිරීමේ දී ඔවුන්ගේ අදහස් විමසීම, ඊට සවන් දීම, ඒවා ක්‍රියාත්මක කිරීම තුළින් අනුගාමිකයන් විසින් නායකත්වය ඇගයීම හා නායකයාට සහයෝගය දක්වීම සිදු වනු ඇත. එවැනි නායකයන්ට සාර්ථක ඉදිරි ගමනක් යා හැකි ය.

ස්වභාවිකව ම පුද්ගලයෝ, අනෙක් අය විසින් තමාව පිළිගැනීමට ලක් කිරීමට, ඇගයීමට ලක් කිරීමට, ප්‍රසංශාවට ලක්වීමට ප්‍රිය කරති. විශේෂයෙන් ම තම ආයතනික නායකයාගේ ඇගයීමට, ප්‍රශංසාවට, අවධානයට ලක්වීමට වඩාත් කැමැත්තෝ වෙති. මෙම ස්වභාවික වූ ලක්ෂණ, නායකයාගේ කණ්ඩායම තුළ සිටින අනුගාමිකයන් තුළ මෙන් ම කණ්ඩායමෙන් පිටත සිටින අනුගාමිකයන් තුළ ද අභ්‍යන්තරගතව පවතින්නා වූ තත්ත්වයන් වේ. නායකයා විසින් තමන්ට යම් කාර්යයක් පවරන ලද්දේ තමා කෙරෙහි පවතින්නා වූ විශ්වාසය මතය යන හැඟීම එම අනුගාමිකයා තුළ වර්ධනය වන පරිදි ක්‍රියා කිරීමට නායකයා උත්සාහ කළ යුතු වේ. තම කණ්ඩායම තුළ සිටින අනුගාමිකයන්ට ආයතනයේ වගකීම් පැවරීමත්, ඔවුන්ගේ කාර්යයන් අගය කිරීමත්, ඔවුන් තුළ ආත්ම විශ්වාසය වර්ධනය කිරීමත්, නායකත්වය කෙරෙහි පක්ෂපාතීත්වය හා විශ්වාසය තවදුරටත් වර්ධනය කර ගැනීමත් හා ආයතනයේ කාර්යයන් වඩා පහසුවෙන් කර ගැනීමත් ඉවහල් වේ. කණ්ඩායමෙන් පිටත සිටින අනුගාමිකයන් වෙත කාර්යයන් පැවරීම තුළින් ඔවුන් තුළ සැඟව පවතින කුසලතා මතු කර ගැනීමටත්, නායකත්වය කෙරෙහි ඔවුන් තුළ විශ්වාසය ඇති කිරීමට හා අන්තර් පුද්ගල සබඳතා වර්ධනය කිරීමටත් හේතුවිය හැක. නායකත්වය විසින් කාර්යය ඇගයීම ඔවුන් තුළ සතුට, ආත්ම තෘප්තිය, වෘත්තිය හා පවතින නායකත්වය කෙරෙහි ධනාත්මක ආකල්ප වර්ධනය වීමට ද හේතු වනු ඇත.

නායක සමාහක හුවමාරු න්‍යාය මගින් විස්තර කරනුයේ නායකයකු විසින් තම සබඳතාවන් සෑම ආයතනයේ සාමාජිකයකු කරා ව්‍යාප්ත කළ යුතු බව යි. එසේ ම න්‍යාය මගින් නායකයන් වෙත, තම නායකත්ව කුසලතාව පිළිබඳව යළි සිතා බැලීම සඳහා මාර්ගෝපදේශනයක් සපයනු ලබයි. කණ්ඩායමෙන් පිටත සිටින අනුගාමික සංඛ්‍යාව ඉහළ නම් නායකයා විසින් නැවත නැවතත් තම නායකත්ව ශෛලීය පිළිබඳව ගැඹුරින් සිතා බැලිය යුතු වේ. තම නායකත්ව රාමුවෙන් බහුතර සමාහක පිරිසක් ඈත්ව සිටීම නිසා, ඉතා කෙටි කලකින් නායකත්වය කෙරෙහි අභියෝගාත්මක ගැටලු නිර්මාණය වීමේ තත්ත්වයන් වර්ධනය විය හැක. වෙනත් ආකාරයට පවසනවා නම්, එම තත්ත්වය පවතින නායකත්වය ප්‍රතික්ෂේප කරන්නාවූ මට්ටමක නායකයා සිටින බවට ඉඟි කිරීමක් වේ. සීමිත පිරිසක් තම කණ්ඩායම තුළ සිටීම නිසා ආයතනය විසින් සම්පූර්ණ කිරීමට අපේක්ෂා කරන්නාවූ කාර්යයන් සඳහා අවශ්‍ය සහයෝගය නායකත්වය වෙත ලබා ගැනීම අපහසු විය හැක. එසේ ම කණ්ඩායමින් පිටත සිටින සාමාජිකයන් විසින් කාර්යයන් කිරීම සඳහා අවම සහයෝගයක් ලබා දීම හෝ සහයෝගය ලබා නො දීම හෝ කළ හැක. එවැනි තත්ත්වයන් අවම කර ගැනීම සඳහා නායකයා විසින් තම ආයතනයේ සියලු සාමාජිකයන් තම කණ්ඩායම තුළට එක් කර ගැනීමට ක්‍රියා කළ යුතු වේ.

මෙම න්‍යාය මගින් නායකයන් සහ අනුගාමිකයන් අතර පැවතිය යුතු සුහදශීලී තත්ත්වය කෙරෙහි අවධානය යොමු කරයි. දෛනික ක්‍රියාවලිය තුළ නායකයාට තම අනුගාමිකයන්ට කාර්යයන් පැවරීමේ දී ඔවුන්ගේ භූමිකාවන් ආයතනික අවශ්‍යතා පරිදි වෙනස් කිරීම් සිදු කිරීම අන්‍යෝන්‍ය අවබෝධයකින් යුක්තව සිදු කිරීමේ හැකියාව නායකයන් වෙත ලබා දෙනු ලබයි.

එසේ ම පවතින සුහදත්වය තුළ එකිනෙකාට ගෞරව කරමින් කළ යුතු කාර්යය නිවැරදිව කිරීමට ද සාමාජිකයන්ගේ භූමිකාවන් කවර ලෙස ආයතනය තුළ ක්‍රියාත්මක විය යුතු ද යන්න අනුගාමිකයන්ට පහසුවෙන් පැහැදිලි කොට අවබෝධ කරවීමේ හැකියාව, නායකයන්ට යහපත් සබඳතාවන් තම අනුගාමිකයන් සමග පැවැත්වීම මගින් අත්වේ.

''මනා නායකත්වයක් ගොඩනගා ගැනීමට නම් අන් අයගේ අවශ්‍යතා හා රුචිකම් පිළිබඳව සැලකිලිමත් වෙමින්, ආයතන අපේක්ෂණද ඉටු

කිරීමට යහපත් අන්තර් පුද්ගල සබඳතා පවත්වා ගනිමින් කටයුතු කිරීම අවශ්‍ය බව සේනාධීර හා වනසිංහ (2008, පි :13) ප්‍රකාශ කරති. නායකත්ව සමාහක සබඳතා න්‍යාය මගින් අවධාරණය කරනු ලබන්නේ ද නායකයා විසින් තම අනුගාමිකයන් සමග පවත්වා ගනු ලබන ධනාත්මක සබඳතාව තුළින් යහපත් නායකත්වයක් ගොඩනගා ගන්නා ආකාරය වේ.

මේ අනුව පෙන්වා දිය හැකි වන්නේ, ආයතනයක නායකයා එම ආයතනය යහපත් ලෙස ඉදිරියට මෙහෙවීමේ කාර්යයේ යෙදෙන්නා වූ නියමුවා බව ය. සාර්ථක නායකයකු ලෙස ක්‍රියා කිරීමට නම් ස්වයං පෙළඹවීමක් සහිතව තමා වෙත සහයෝගය දක්වන්නා වූ අනුගාමික පිරිසක් සිටීම ඉතා වැදගත් බව මතක තබා ගත යුතු වේ. එසේ ම නායකයාට අනුගාමිකයන් විසින් සහයෝගය ලබා දෙනුයේ නායකයා ඔවුන් සමග යහපත් අන්තර් සබඳතාවක් ගොඩ නගාගෙන ඇත්නම් පමණි. මේ පිළිබඳව අවධානය යොමු කරනු ලබන න්‍යායයක් ලෙස නායක - සමාහක හුවමාරු න්‍යාය හඳුන්වා දිය හැකි ය .

3.2 නායක - සමාහක හුවමාරු න්‍යායයේ ප්‍රබලතා

නායකත්වය පිළිබඳව ප්‍රකාශිත නූතන න්‍යායක් ලෙස ''නායක - සමාහක හුවමාරු න්‍යාය'' පිළිබඳව ප්‍රමාණවත් අවබෝධයක් ලබන්නට ඇත. මෙම න්‍යාය මගින් විග්‍රහ කරන්නා වූ සබඳතාව මගින් න්‍යායයේ කැපී පෙනෙන ප්‍රබලතා මොනවාදැයි දැන් අපි බලමු.

1. ආයතනයක ක්‍රියාකාරිත්වය සඳහා වැඩියෙන් හා අඩුවෙන් දායකත්වය සපයන සමාහකයන් පිළිබඳ විස්තර කරනු ලබයි. ආයතනයක දීර්ඝ කාලයක් සේවය කිරීමෙන් අනතුරුව, ආයතනයේ සාමාජිකයකු ලෙස තමා අයත් වනුයේ කණ්ඩායමෙන් පිටතට ද කණ්ඩායම තුළට ද යන්න පිළිබඳව නිවැරදි අවබෝධයක් ආයතනයේ ඕනෑ ම සාමාජිකයකු තළ පැවතිය යුතු වේ. මෙම න්‍යායේ ප්‍රබලත්වය ලෙස නෝර්ත් හවුස් (2007, පි : 158) සඳහන් කරනුයේ මුල් කාලීනව ඉදිරිපත් කර ඇති නායකත්ව න්‍යායන් වන, ගති ලක්ෂණ න්‍යාය, චර්යාවාදී නායකත්ව න්‍යායන්, අවස්ථානුකූල නායකත්ව ප්‍රවේශයන්, අසම්භාව්‍ය නායකත්ව ප්‍රවේශයන් මෙන් ම සෙසු නූතන නායකත්ව න්‍යායන් තුළින් අනාවරණ නො කරන ලද නායකයා හා අනුගාමිකයා අතර පවතින සිරස් සබඳතාවක් කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීමක් මෙම න්‍යාය මගින් සිදුකර ඇති බව.

2. මෙම න්‍යාය මගින් නායකයා සහ අනුගාමිකයා අතර පවතින්නා වූ ද්විත්ව සබඳතාව විග්‍රහ කරයි. බොහෝ නායකත්ව න්‍යායන් මගින් නායකයා ගේ ලක්ෂණ ඉදිරිපත් කර ඇත. නැතහොත්, ගති ලක්ෂණ න්‍යාය, චර්යාවාදී නායකත්ව න්‍යායන්, අවස්ථානුකූල නායකත්ව ප්‍රවේශයන්, අසම්භාව්‍ය නායකත්ව ප්‍රවේශයන් මෙන් ම සෙසු නූතන නායකත්ව න්‍යායන් මගින් අවධාරණයට ලක් කර ඇත්තේ නායකයා ගේ නායකත්ව ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක විය යුතු ආකාරය සහ ඒ මගින් අත්කර ගත හැකි යහපත් තත්වයන් පිළිබඳවූ අදහස් ඉදිරිපත් කිරීම වේ. නමුත්, නායකයා හා අනුගාමිකයා යන දෙපාර්ශ්වය කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන ලද නායකත්ව න්‍යායන් අවම වේ. නායකයා හා අනුගාමිකයා අතර පවතින හා පැවතිය යුතු සබඳතාව කෙරෙහි හා එහි ප්‍රායෝගික බව කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන ලද න්‍යායක් ලෙස මෙම නායක - සමාහක හුවමාරු න්‍යාය වැදගත් කොට සැලකිය හැකි ය. මෙම න්‍යාය ප්‍රායෝගිකව වැදගත් න්‍යායයක් බව ට්‍රකෙන්බ්‍රොඩ්ට් (2000), මැඩ්ලොක් සහ පිරිස (2007) ද තම පර්යේෂණ මගින් අවධාරණය කර ඇත.

3. ඵලදායි නායකත්ව ක්‍රියාවලියක් සඳහා සන්නිවේදන ක්‍රියාවලියක වැදගත්කම අවධාරණය කිරියි. යහපත් සන්නිවේදන ක්‍රියාවලියක් තුළින් නායකයා සහ අනුගාමිකයන් අතර ඵලදායි සබඳතාවන් ගොඩ නැගීම මගින් ආයතනයේ අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට පහසු වේ. මෙම න්‍යාය මගින් ඵලදායි සන්නිවේදනයක් පවත්වා ගත යුතු ආකාරය ඉදිරිපත් කරනු ලබයි. මැඩ්ලොක් සහ පිරිස (2007) විසින් සිදු කරන ලද පර්යේෂණය මගින් නායක සමාහක න්‍යාය මගින් අවධාරණය කරන ලද, යහපත් සන්නිවේදනයක් නායකයා සහ අනුගාමිකයන් අතර පැවතීම තුළින් දෙපාර්ශ්වය අතර වර්ධනය වන්නවූ ධනාත්මක සබඳතාව තහවුරු කිරීමට සමත්ව ඇත.

4. නායකයා තම අනුගාමිකයා සමග පවත්වන්නා වූ ධනාත්මක සබඳතාව තුළින් ඔවුන්ගේ හැකියාවන් පිළිබඳව මනා අවබෝධයක් ලබයි. කණ්ඩායමක් ලෙස ක්‍රියා කිරීමේ දී කාර්යයන් නියමිත පරිදි පැවරිය හැකි අතර එමගින් අපේක්ෂිත අරමුණු කෙටි කාලයක් තුළ සාක්ෂාත් කර ගැනීමට නායකත්වයට හැකියාව ලැබේ. ට්‍රකෙන්බ්‍රොඩ්ට් 2000 දී කරන ලද ආයතනික සේවක හැසිරීම හා කැපවීම සහ නායකත්ව සමාහක න්‍යාය අතර පවත්නා සබඳතාව පිළිබඳ පර්යේෂණය මගින් යහපත් නායක

අනුගාමික සබඳතාව ඇති වන්නා වූ ධනාත්මක සබඳතාව පිළිබඳව කරුණු අනාවරණය කර ඇත.

5. තමා විසින් තම අනුගාමිකයන් සමග පවත්වන්නා වූ සබඳතාව පිළිබඳව නායකයන්ගේ අවධානය යොමු කරයි.

6. තම නායකත්වය තුළ ධනාත්මක මානුෂීය සබඳතාවක් තම අනුගාමිකයන් සමග වර්ධනය සඳහා උපකාරී කරයි.

මෙම න්‍යාය මගින් අවධාරණය කරන්නා වූ නායක - සමාහක සබඳතාව පිළිබඳ අවබෝධය, වර්තමානයේ නායකත්වය මෙහෙයවන නායකයන්ට මෙන් ම අනාගතයේ නායකත්වය සඳහා සූදානම් වන්නන්ට ද ප්‍රයෝජනවත් වේ. නායකයන් හට, තමා අනුගාමිකයන් සමග වර්තමානයේ පවත්වනුයේ කවරාකාර සබඳතාවක් ද, යන්න තමාට හඳුනා ගැනීමට උපකාර වන අතර තමා කෙසේ වෙනස් විය යුතු ද ? යන්න සඳහා මග පෙන්වීමක් පෙන්වා දෙනු ලබයි. එසේ ම අනාගත නායකයන් හට, අන්තර් පුද්ගල සම්බන්ධතා තමන් විසින් කෙසේ ප්‍රගුණ කරගත යුතු දැයි අවධානය යොමු කිරීමක් ද මෙම න්‍යාය මගින් කරණු ලබයි.

3.3 න්‍යායයේ දුබලතා

නායකයකු විසින් තම අනුගාමිකයන් සමග පවත්වා ගත යුතු යහපත් සබඳතාව පිළිබඳව අවධාරණය කරන්නාවූ න්‍යායක් වුව ද මෙම න්‍යායේ පවත්නා දුබලතා පිළිබඳව නෝර්ත්හවුස් (2007) පහත පරිදි අදහස් දක්වා ඇත.

1. නායකයාගේ පක්ෂග්‍රාහී බව උලුප්පා දැක්වීමට කරන උත්සාහයක් බව නායකයකු විසින් සෑම අයකුට ම සමානව සැලකීම කළ යුතු වේ. මෙම න්‍යාය මගින් විග්‍රහ කරනු ලබන කණ්ඩායම් තුළ සබඳතාව මගින්, නායකයා සහ අනුගාමිකයන් අතර වර්ධනය වන්නා වූ පෞද්ගලික සබඳතා පිළිබඳව අවධාරණය කරනු ලබයි. එම සබඳතාව නායකයා වටා සිටිනා අනුගාමිකයන් කොටසකට පමණක් ආයතනයේ වරප්‍රසාද වැඩිපුර භුක්තිවිඳිය හැකි ආකාරයක් පෙන්වා දෙනු ලබන බවට ද චෝදනා ඇත. එමෙන් ම මෙම න්‍යාය මගින් ආයතනයේ සමානයන් අසමාන ලෙස

සැලකිල්ලකට භාජනය වන ආකාරය ඉදිරිපත් කරනු ලබන බවට ද චෝදනා එල්ලවී ඇත.

2. න්‍යායේ මූලික අදහස සම්පූර්ණයෙන් හා නිවැරදිව සංවර්ධනය වී නොමැති බව, නායකයා විසින් ඉහළ සබඳතාවක් සියලු ම අනුගාමිකයන් හා පවත්වාගත යුතු බව ප්‍රකාශ කර ඇතත්, ඒ කෙසේද, කවර ලෙස ද? යන්න පිළිබඳව විග්‍රහ නොවීම ගැටලු සහගත වේ. එසේ ම මෙම න්‍යායාත්මක ආකෘති ද්විපාර්ශ්වීය විශ්වාසය, අවබෝධය, සහ බැඳීම පිළිබඳව විග්‍රහ කිරීම සිදු කළ ද , එම සබඳතාවන් වර්ධනය වීමට බලපාන්නා වූ සාධකයන් පිළිබඳව විග්‍රහ කර නැති වීම දුර්වලතාවක් ලෙස පෙන්වා දී ඇත.

3. නායකයා හා සමාහකයා අතර පවත්නාවූ සබඳතාව මැන දැක්වීමේ හැකියාව පිළිබඳ ගැටලුව න්‍යාය මගින් විග්‍රහ කරන්නාවූ ද්විත්ව සබඳතාව මැනීම සඳහා කිසිදු ආනුභාවික අධ්‍යයන ක්‍රියාත්මක වී නො මැති බව (Schsiesheim et al; 2001) පෙන්වා දී ඇත. එසේ ම මෙම න්‍යාය පිළිබඳව පර්යේෂණයට ලක්ව ඇත්තේ එහි විවිධ සංස්කරණ තත්ත්වයන් යටතේ වන අතර කාලීනව ඒ ඒ අවස්ථාවන්හි දී නායක අනුගාමික සබඳතාවේ න්‍යායාත්මක පදනම වෙනස් වී ඇත. මේ නිසා පර්යේෂණ ප්‍රතිඵල සෑම විටම විශ්වාස කිරීම අපහසු බව නෝර්ත්හවුස් (2007) වැඩිදුරටත් සඳහන් කර ඇත.

4. අවධාරණය කරන්නාවූ කණ්ඩායම් තුළ තත්ත්වය වර්ධනය වීමේ ප්‍රතිඵල ලෙස, අනවශ්‍ය ලෙස අනුගාමිකයන් විශ්වාස කිරීම නිසා නායකයාට අනවශ්‍ය කරදරකාරී අවස්ථාවන්ට මුහුණ පෑමට සිදු වීම. තමා වටා සිටින අනුගාමිකයන් විසින් අන් අය සමග ප්‍රකාශ කරන තොරතුරුවල සත්‍ය - අසත්‍ය බව නායකත්වය අපහසුතාවයට පත්කරලීමට ද හේතු විය හැකිය. එවැනි තත්ත්වයන් මගින් අහිතකර ප්‍රතිඵල ඇති විය හකි බවට නායකයා විසින් අවබෝධ කර ගත යුතුව ඇත.

මේ ආකාර දුර්වලතා පැවතිය ද එම දුර්වලතා අවම කර ගනිමින් ප්‍රායෝගිකව ක්‍රියාත්මක කළ හැකි බව ද නෝර්ත්හවුස් තව දුරටත් පෙන්වා දී ඇත. පවතින දුර්වලතා අවම කිරීම සඳහා නායකයා විසින් පවතින දුර්වලතා පිළිබඳව අවබෝධයකින් යුක්තව ක්‍රියා කිරීම වැදගත් වේ.

4.0 සාරාංශය

ආයතනයක සාර්ථකභාවය සඳහා බලපාන ප්‍රධාන සාධකවලින් එකක් වන්නේ, ආයතනයේ නායකත්වය වේ. නායකත්වය යනු යම් අපේක්ෂිත අරමුණක් ඉටු කර ගැනීම සඳහා පුද්ගල සමූහයක් මෙහෙයවීම, සහභාගී කර ගැනීම හා ඔවුන්ගේ චර්යාව කෙරෙහි බලපෑම් කිරීමට ඇති හැකියාව වශයෙන් සරලව පැහැදිලි කළ හැකි වේ. නායකත්ව සංකල්පය පිළිබඳ නිර්වචන රාශියක් ඉදිරිපත්ව ඇත්තේ එහි පවතින සංකීර්ණත්වය නිසාවෙනි. නායකත්ව ක්‍රියාවලියේදී නායකයා විසින් සිදුකරන ප්‍රධාන කාර්යය වනුයේ මානව සබඳතා නිවැරදිව මෙහෙයවීම තුළින් අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම වේ.

නායකයා හා අනුගාමිකයා අතර පවතින්නාවූ සබඳතාව සතුටුදායක මට්ටමක පැවතීම නායකත්ව ක්‍රියාවලිය මනා ලෙස පවත්වා ගැනීමට පහසුවක් වේ. සාර්ථක නායකයකුට යහපත් වූ මානව සබඳතා ඇති කර ගැනිමට උපකාර කරන්නා වූ නූතන නායකත්ව න්‍යායයක් ලෙස ''නායක අනුගාමික හුවමාරු න්‍යාය'' වැදගත් වේ. මෙමගින් නායකයකු විසින් තම අනුගාමිකයන් සමග සබඳතා පවත්වන ආකාරය පිළීබඳව අවධානය යොමු කරමින් විස්තර කර ඇත. නායකත්වය පිළිබඳව විග්‍රහ කරන්නා වූ නායකත්ව න්‍යායයන් බහුතරයක් අවධානය යොමුකර ඇත්තේ නායකයාගේ හෝ අනුගාමිකයා ගේ පාර්ශවයෙන් වේ. නමුත් මෙම න්‍යායේ වැදගත්කම වන්නේ, නායකයා හා අනුගාමිකයා යන දෙපාර්ශවය වෙත අවධානය යොමු කරමින් පවතින සබඳතාව විග්‍රහ කිරීම සිදු කරන නිසාවෙනි. නායකත්ව - සමාහක හුවමාරු න්‍යායය තුළ දුබලතා පැවතිය ද එය ප්‍රායෝගිකව යොදා ගත හැකි වැදගත් අන්තර් පුද්ගල සබඳතාවයන් කෙරේහි අවධානය යොමු කරනු ලබයි. සාර්ථක නායකත්වයක් සඳහා ඵලදායි මානව සබඳතා වර්ධනය කර ගැනීම පිළිබඳව නව ආකාරයකින් අවධානය යොමු කරනු ලබන නිසා මෙම ප්‍රායෝගික වශයෙන් භාවිත කළ හැකි වැදගත් න්‍යායයක් ලෙස පෙන්වා දීමට පුළුවන.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

චන්ද්‍රකුමාර ජ්. (2007). කළමනාකරණය, දීපානි මුද්‍රණ සමාගම, නුගේගොඩ.

දිසානායක කේ. සහ දිසානායක එම්., (2004). ව්‍යාපාර කළමනාකරණය - සංකල්ප හා පරිචය, සතර ප්‍රකාශකයෝ, මහරගම

සේනාධීර එස්. සහ වනසිංහ එස්, (2008) අධ්‍යාපන විෂයානුබද්ධ නායකත්ව සංවර්ධනය, එස් ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ, කොළඹ 10

Armstong, M. (2009) Armstrong's Handbook of Management and Leadership, London and Philadelphia, Retrieved from http://educationcity.weebly.com/uploads/4/4/5/1/4451099/0749454172_management and leadership.pdf on 21.12.2011

Guptha, A. (2009) Leader Member Exchange Theory, Retrieved from http://www.practical-management.com/Leadership Development/Leader-Member-Exchange.html on 21.12.2011

Ivacevich, J.M et al, Management - Principal and Functions, ISBN 0-256-06671X Retrieved from 21.12.2011

John, A. (2007) Develop your leadership skills, Retrieved from <http://books.google.com/books?id=9rMYODXVc31C&printsec+frontcover&dq=john+adair,+(2007),Develop+your+leadership+skills,&source+bl&ots=9EBnB5fr_y&sig=IFaNM5YGrf9EQAXK4jbZhha6ps&hl+en&ei=80wxTelpBuqShAe3otn6Cw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBYQ6AEwAA#v=onepage&q=John%20Adair%2C%20(2007)%2CDevelop%20your%20leadership%20skills%2C&f=false> on 15.01.2011

Richards D.(1998). Art, Science, and Leadership, Retrieved frm<http;//www.winstonbrill.com/bril001/html/article index/articles/351-400/article359_body.html> on 2.12.2011

Richard M.D & Robert C.L, (1986). Leader Member Exchange Model of Leadership: A critique and Further Development, A academy of Management Review, Vol. 11 No 3, pp618-634

Smith, C.S. & Pieple,K.P, (2006). School Leadership, Crowin Press, California

Northhouse, G.P. (2007). Leadership-Theory & Practice, Sage Publication, India Madlock.

E. Paul et al (2007). The Impact of Communication Traits on Leader-Member Exchange, Retrieved fromhttp://www.uab.edu / Communicationstudies / humancommunication / ICTLME,2007,451-464.pdf on 21.12.2011

Robinson, P.S & Coulter M, (2006). Management, Prentic Hall of India PVT, New Dhelhi

Skrla, (2001), The Emerging Principalship.Larchmont,NY: Eye on Education Retrieved from <http://books.google.com/books?id=bb6tubnCwSkC&pg+PTI&dq=6.+Skrla,(2001)The+Emerging+Principalship.Larchmont,Ny:+Eye+on+Education&hl=en&ei=2tk2TajrNeeg4QbR3dXeAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CCwq6AEwAg#v=onepage&q&f=false>on 15.01.2011

Truckenbrod B. Y. (2000). The Relationship Between Eader Member Exchange and Commitment and Organizational Citizenship Behavior, Acquisition Review Quarterly Summer 2000, Retrieved from

http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/dau/truck.pdf on 21.12.2011

http://www.websters- online dictionary.org/definitions/role logged on 21.12.2011