අභීක්ෂා

2013

වාර්ෂික හරලිපි සරණිය

කලාපය -4

අධ්‍යාපන පීඨය

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය

නාවල

අභීක්ෂා 2013 වාර්ෂික හරලිපි සරණිය. කලාපය -4

මිල. රු:250

Sj-ET-OUSL

අධීක්ෂා

වාර්ෂික ශාස්ත්‍රීය ලිපි සරණිය

2013

අධ්‍යාපන පීඨය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
නාවල - නුගේගොඩ.

අධීක්ෂා

වාර්ෂික ශාස්ත්‍රීය ලිපි සරණිය
2013

අධීක්ෂණය, විෂය සංස්කරණය හා මාර්ගෝපදේශකත්වය
- මහාචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ

සම්පාදක
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ණී අයෝමි ඉරුගල්බණ්ඩාර

වාර්ෂික ශාස්ත්‍රීය ලිපි සරණිය - කලාපය 04
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයයේ
අධ්‍යාපන පීඨයේ ප්‍රකාශනයකි.
2013 පෙබරවාරි

හතරවන කලාපය - 2013 පෙබරවාරි

සියලු ම හිමිකම් ඇවිරිණි

ISSN - 2012- 8150

මුද්‍රණය
තෙවෙනි ප්‍රින්ටර්ස්, පබ්ලිෂර්ස් ඇන්ඩ් ස්ටේෂනරි සප්ලයර්ස්
නො. 9, මීගහවත්ත,
ගංගොඩවිල, නුගේගොඩ.
ටෙලි : 0773-473414

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයය
අධ්‍යාපන පීඨයේ ප්‍රකාශනයකි.
2013 පෙබරවාරි

පෙරවදන

දැනුම කේන්ද්‍රකොට ගත් විඥාපන සමාජයේ ගුරු වෘත්තිය මහත් අභියෝග රැසකට මුහුණ පා සිටියි. වේගයෙන් වෙනස්වන සමාජය තුළ දරුවන් නව ලෝකයකට හුරු පුරුදු කිරීම සාම්ප්‍රදායික ගුරු භූමිකාව තුළින් අපේක්ෂා කළ නො හැක්කකි. මේ නිසා නව ඉගෙනුම් සංකල්ප හා නව ඉගෙනුම් න්‍යායයන් සමග ගුරුවරයා ඊට සුදුසු වෘත්තීය සමාජානුයෝජනය මෙන් ම තම වෘත්තීය තුළ විශිෂ්ට තත්ත්වයකට පත්වීමද අත්‍යාවශ්‍ය වේ. ඒ සඳහා ඔවුන්ට වැදගත් වන්නේ ප්‍රායෝගික හා න්‍යායාත්මක ශාස්ත්‍රවන්ත භාවයයි. මෙකී කාරණාව සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා අප පීඨය දරනු ලබන තවත් උත්සාහයක් ලෙස 'අධීක්ෂා' සඟරාව හඳුන්වා දිය හැක.

'අධීක්ෂා' සිව්වැනි වෙළුම විවිධ විෂය පරාසයන් ඔස්සේ ලියැවූ ගුණාත්මක ලිපි දහයකින් සමන්විත ය. අධ්‍යාපන පීඨයේ අභ්‍යන්තර කථිකාචාර්ය මණ්ඩලය ගුණාත්මක ශාස්ත්‍රීය ලිපි සංග්‍රහයක් ඔබ අතට පත් කිරීමට ගත් උත්සාහයේ ප්‍රතිඵලය අධීක්ෂා තුළින් විද්‍යමාන වේ.

නව ලිපි සරණියේ සිව්වැනි කලාපය ඔබ අතට හද පිරි සතුටින් තිළිණ කරන අතර ගුණාත්මක ගුරුවරයකු බවට පත්වීම සඳහා ඔබට යම් ආකාරයක පිටිවහලක් මෙ මගින් ලැබේවායි ප්‍රාර්ථනා කරමි.

ආචාර්ය ශිරෝනිකා කරුණානායක
පීඨාධිපතිනි / අධ්‍යාපන පීඨය

පටුන

1 **ඵලදායී ප්‍රශ්නකරණයක් කරා...** 1
බී.ජ්.එච්. අනුරුද්ධිකා
කථිකාචාරිණී, විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

2 **ඉගැන්වීමේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ එළඹුම** 25
අනෝමා අල්විස්
කථිකාචාරිණී, විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

3 **පන්ති කාමර ඉගැන්වීම් - ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සහ උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය** 37
ඩබ්ලිව්. එම්. සුනිල් වීරකෝන්
කථිකාචාර්ය, ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

4 **යහපත් ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා පන්ති කළමනාකරණය** 70
සශිකා කරුණානායක
කථිකාචාරිණී,ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

5 **නායකත්වය හා නායකත්ව ගති ලක්ෂණ** 97
ඩබ්.එම්. ශාමින්ද වනසිංහ
කථිකාචාර්ය,ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

6 **සැලසුම්කරණයේ වැදගත්කම සහ සීමා** 115
චිත්‍රාංගනී හේවාපතිරණ
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

7 **පර්යේෂණයක දී ත්‍රිකෝණිකරණය යොදාගන්නේ කෙසේද?** 135
මහාචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ
ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

8 පෙරපාසල් ළමයින්ගේ සාමාජයීය සංවර්ධනය 153
පී. සෙනෙවිරත්න
කථිකාචාර්ය, මුල් ළමාවිය හා ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

9 පෙර පාසල් ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් ලෙස සෙල්ලම් 170
පී.එල්.එන්. රන්දිමා රාජපක්ෂ
කථිකාචාරිණී, මුල් ළමාවිය හා ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1

ඵලදායී ප්‍රශ්නකරණයක් කරා...

බී.පී.එච්. අනුරුද්ධිකා
කථිකාචාරිණී,
විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1.0 හැඳින්වීම

"ප්‍රශ්න චින්තනය සඳහා වාහනයක් වන්නේ නම්, ප්‍රශ්නකරණ ක්‍රියාවලිය එහි ගමන් කරන්නේ කවුරුන්දැයි තීරණය කරයි."

(Walsh සහ Sattes, 1999, පි. 25)

ගුරුවරයෙක් පන්ති කාමරය තුළ සිසුන් ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට යොමු කරවීම සඳහා විවිධාකාරයෙන් ප්‍රශ්නකරණයෙහි යෙදෙයි. පන්ති කාමරය තුළ ඔහු හෝ ඇය අසනු ලබන ප්‍රශ්නවල ස්වභාවය මත සිසුන් චින්තනය කෙරෙහි යොමු වන්නේ ද, නැත්ද යන්න තීරණය වන අතර එය ඉහත දක්වන ලද ප්‍රකාශයෙන් මනාව පැහැදිලි වේ. මෙහි දී මතුවන වැදගත් ප්‍රශ්නයක් වන්නේ ගුරුවරුන් විසින් අසනු ලබන සෑම ප්‍රශ්නයක් ම සිසුවා නවමු ආකාරයක චින්තනයකට යොමු කිරීමට හේතු වන්නේද? යන්නයි. ප්‍රශ්න මගින් සිසුවා ඉහළ බුද්ධිමය තලයකට ඔසවා තැබීමට නම් සිසුන්ගේ ඉහළ ප්‍රජානන හැකියාවලට ආමන්ත්‍රණය කළ යුතු ය. Postman (1979) පෙන්වා දෙන්නේ ප්‍රශ්න වඩා වැදගත් බුද්ධිමය උපකරණයක් බවයි. අපගේ සියලු ම දැනුම ප්‍රශ්නයන් හි ප්‍රතිඵල ලෙස ඔහු තවදුරටත් පෙන්වා

දී ඇත. ප්‍රශ්න ඇසීම නව දැනුමක් ජනිත වීමට හේතු වන්නේ නම් එහිදී ද සිසුන්ගේ ඉහළ ප්‍රජානන හැකියාවලට ආමන්ත්‍රනය කිරීම අවශ්‍ය වේ. කෙසේ වෙතත් ගුරුවරුන් පන්ති කාමරය තුළ අසනු ලබන ප්‍රශ්නවල ප්‍රධාන පරමාර්ථය විය යුත්තේ කුමක්ද යන්න මින් ඔබට පැහැදිලි වනු ඇත. ගුරුවරයකු ලෙස ඔබගේ අත්දැකීම් අනුව පන්ති කාමරය තුළ ඔබ විසින් අසනු ලබන ප්‍රශ්න මගින් මේ ආකාර වූ පරමාර්ථ ඉටුවීමට අවස්ථාව සැලසෙන්නේ දැයි මදක් සිතා බලන්න.

එයට පිළිතුර 'ඔව්' නම් ඔබ ගුරුවරයකු වශයෙන් ඵලදායී භූමිකාවක් රඟ දක්වන්නෙක් යැයි සැලකිය හැකි ය. මෙයට පිළිතුර 'නැත' නම් ඉන් අදහස් වන්නේ පන්ති කාමරය තුළ වඩා ඵලදායී භූමිකාවක් රඟ දැක්වීමට තවදුරටත් ඔබ උත්සාහ කළ යුතු බව ය. එසේ නම් මෙම ලිපියේ ප්‍රධාන අරමුණු වන්නේ ගුරුවරයකු ලෙස ප්‍රශ්නකරණය ඵලදායීව භාවිත කරන්නේ කෙසේද? යන්න පිළිබඳව යම් කිසි හෝ හැඟීමක් ඔබ තුළ ජනිත කිරීම ය. ඒ යටතේ ප්‍රශ්න යනු කුමක්ද, ගුරුවරුන් ප්‍රශ්නකරණයේ යෙදීමට හේතු මොනවාද, පන්ති කාමරය තුළ අසනු ලබන ප්‍රශ්නවල ප්‍රභේද මොනවාද යන්න සම්බන්ධව හැඳින්වීමක් මූලිකව සිදු කරනු ලැබේ. දෙවනු ව ප්‍රශ්නකරණය සම්බන්ධයෙන් පන්ති කාමරය තුළ පවතින සැබෑ ව්‍යවහාරය පර්යේෂණ අධ්‍යයන ඇසුරින් ඉදිරිපත් කෙරේ. අවසාන වශයෙන් ගුරුවරයකු ලෙස ඵලදායී ලෙස ප්‍රශ්නකරණය භාවිතා කරන්නේ කෙසේද? යන්න පිළිබඳව සාකච්ඡා කෙරෙනු ඇත.

2.0 ප්‍රශ්න යනු කුමක්ද?

ගුරුවරුන් විසින් අසනු ලබන ප්‍රශ්න පිළිබඳ විවිධාකාර නිර්වචන ඉදිරිපත් වී ඇත. Longman ශබ්ද කෝෂයට අනුව ප්‍රශ්න යනුවෙන් හැඳින්වෙන්නේ දැනුම පරීක්ෂා කිරීමේ සහ තොරතුරු හෝ ප්‍රතිචාර ලබාගැනීමේ අරමුණින් සිදුකරනු ලබන විධානයක් හෝ ප්‍රශ්නවාචක ප්‍රකාශයක් ලෙස ය. මෙම නිර්වචනය මගින්

බොහෝ දුරට අවධාරණය කරන්නේ විෂය අන්තර්ගතයට අදාළව මතු කරන ප්‍රශ්න පිළිබඳව ය.

Nunan සහ Lamb (1996) පෙන්වා දෙන්නේ සිසුන්ගේ අවබෝධය පිරික්සීම සහ චර්යා පාලනය කිරීම සඳහා ගුරුවරුන් විසින් ප්‍රශ්නකරණය භාවිත කරනු ලබන බව ය.

Chandron (1988) පෙන්වා දෙන්නේ ගුරුවරුන් විසින් අසනු ලබන ප්‍රශ්න මූලික වශයෙන් සිසුන්ගේ අවධානය ලබා ගැනීම, වාචික ප්‍රතිචාර ඉහළ නැංවීම සහ සිසුන්ගේ ප්‍රගතිය තක්සේරු කිරීම අරමුණු කොටගෙන නිර්මිත වූ ඒවා බව ය. මෙම නිර්වචන තුළ ප්‍රශ්න, අවධානය ලබා ගැනීමේ උපකරණයක් සහ සිසුන් තක්සේරු කිරීමේ උපකරණයක් ලෙස මෙන් ම සිසුන් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට සහභාගි කරවීමේ උපක්‍රමයක් ලෙස සලකා ඇත.

කෙසේ වෙතත් මෙම නිර්වචන සියල්ල සලකා බලමින් 'ප්‍රශ්න' යනු කුමක්ද යන්න පිළිබඳව යම්කිසි පුළුල් සහ පැහැදිලි අවබෝධයක් ලබාගත හැකි ය. ගුරුවරුන් විසින් අසනු ලබන ප්‍රශ්නවල ප්‍රාථමික අරමුණ වන්නේ සිසුන් ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට සහභාගි කරවීම ය. එසේ ම සිසුන්ගේ ඉගෙනුම තක්සේරු කිරීමේ උපකරණයක් ලෙස ද එය ක්‍රියාත්මක වේ. අනෙක් අතට එය ශිෂ්‍ය අවධානය ලබාගන්නා සහ ඔවුන්ගේ චර්යා පාලනය කිරීමේ උපක්‍රමයක් වශයෙන් ද ක්‍රියාත්මක වන බව උක්ත දක්වන ලද නිර්වචන ඇසුරින් පෙන්වා දිය හැකි ය.

3.0 පන්ති කාමරය තුළ ගුරුවරුන් ප්‍රශ්නකරණයේ යෙදෙන්නේ ඇයි?

දැන් ගුරුවරයකු ලෙස ඔබ පන්ති කාමරය තුළ ක්‍රියා කරන ආකාරය මදකට සිහියට නංවාගන්න. පන්ති කාමර ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී ඔබ සිසුන්ගෙන් ප්‍රශ්න අසන්නේ මන්දැයි සිතා බලන්න.

ගුරුවරුන් වශයේ අපි පන්ති කාමරය තුළ විවිධාකාර ප්‍රශ්න, විවිධාකාර ගැඹුරින්, විවිධාකාර සිසුන්ගෙන් විවිධාකාර හේතු කරණකොට ගෙන අසනු ලබයි.

Cotton (2001) පෙන්වා දෙන්නේ ගුරුවරුන් විසින් විවිධාකාර අරමුණු ඉටුකර ගැනීමේ අපේක්ෂාවෙන් සිසුන්ගෙන් ප්‍රශ්න ඇසීම සිදුකරන බවය. එනම්,

1. පාඩම කෙරෙහි සිසුන් සක්‍රියව සම්බන්ධ කරවීම සඳහා ඔවුන් තුළ කැමැත්ත හා පෙළඹවීම ජනිත කරවීම
2. සිසුන්ගේ සූදානම, ඇගයීම මෙන් ම ගෙදර වැඩ සහ අසූන්ගත වැඩ සම්පූර්ණ කළේදැයි පරීක්ෂා කිරීම
3. සිසුන්ගේ විචාරශීලී චින්තනය අවධි කිරීම
4. සිසුන්ගේ විවිධ ආකල්පවලට ආමන්ත්‍රණය කිරීම
5. පෙර කරන ලද පාඩම සාරාංශගත කිරීම සහ නැවත විමර්ශනය කිරීම
6. උපදේශනමය පරමාර්ථ හා අරමුණු සාධනය කර ඇත්දැයි තක්සේරු කිරීම.

මේ ආකාරයට විවිධාකාර අරමුණු හේතුකොට ගෙන ගුරුවරුන් විසින් ප්‍රශ්නකරණය සිදුකරනු ලබයි. Cotton (2001) පෙන්වා දෙන්නේ ප්‍රශ්නකරණය ගුරුවරුන් විසින් ඉගැන්වීම් ක්‍රමයක් ලෙස භාවිත කරන බව ය. එය දෙවැනි වන්නේ දේශන ක්‍රමයට පමණක් බව පෙන්වා දෙන මොහු ගුරුවරුන් තම කාලයෙන් 35% සිට 50% දක්වා කාලයක් පන්ති කාමරය තුළ ප්‍රශ්නකරණයෙහි යෙදෙන බව පෙන්වා දෙයි. එවන් තත්ත්වයක් තුළ ඔවුන් විවිධාකාර අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට ප්‍රශ්නකරණයේ යෙදෙන අතර ඒ අර්ථයෙන් ගත් කල ප්‍රශ්න යනු බහු අරමුණු සහිත ප්‍රපංචයක් ලෙස සැලකිය හැකි ය.

නැවතත් ඔබ ගුරුවරයකු ලෙස පන්ති කාමරය තුළ අසන ප්‍රශ්න පිළිබඳව සිහියට නගා ගන්න. ඔබ විසින් අසනු ලබන ප්‍රශ්නවල ස්වභාවය කවරාකාරදැයි ඔබට කිව හැකිද?

ගුරුවරුන් විසින් අසනු ලබන ප්‍රශ්නවල ස්වභාවය අනුව ඒවා විවිධ ආකාරයට ප්‍රභේද කළ හැකි අතර මීළඟට ඔබගේ අවධානය ඒ දෙසට යොමු කරමු.

4.0 ප්‍රශ්නවල විවිධාකාර ප්‍රභේද මොනවාද?

ගුරුවරුන් විසින් පන්ති කාමරය තුළ අසනු ලබන ප්‍රශ්න විවිධාකාර ස්වරූපයෙන් යුක්ත වේ. ගුරුවරුන් අසනු ලබන ප්‍රශ්නවල ස්වභාවය තීරණය වන්නේ ප්‍රශ්නය ඇසීම මගින් ඉටුකර ගැනීමට බලාපොරොත්තු වන අරමුණු අනුව ය. උදාහරණ වශයෙන් පන්ති කාමරය තුළ ශිෂ්‍ය අවධානය ලබා ගැනීම අපේක්ෂා කරන්නේ නම් ගුරුවරුන් විසින් බොහෝ දුරට ඔව්/නැත යන පිළිතුරු බලාපොරොත්තු වන ප්‍රශ්න (Yes / No questions) අසනු ලබයි. කෙසේ වෙතත් පන්ති කාමරය තුළ ගුරවරුන් විසින් අසන ප්‍රශ්න විවිධාකාර ලෙස ප්‍රභේදගතව පවතින අතර එසේ ඉදිරිපත්ව ඇති ප්‍රභේද කිහිපයක් පිළිබඳව මීළඟට ඔබගේ අවධානය යොමු කිරීමට බලාපොරොත්තු වන්නෙමු.

Tsui (1995) ප්‍රශ්න ප්‍රධාන වශයෙන් කොටස් දෙකකට වර්ගීකරණය කර ඇත.

1. විවෘත ප්‍රශ්න සහ සංවෘත ප්‍රශ්න
2. පිළිතුරු නිබඳව ම දැනුවත්ව හා නො දැනුවත්ව ගුරුවරුන් අසන ප්‍රශ්න

4.1 විවෘත ප්‍රශ්න සහ සංවෘත ප්‍රශ්න (Open and Closed questions)

සංවෘත ප්‍රශ්නවලදි සිසුවාගෙන් බලාපොරොත්තු වන්නේ දී ඇති ප්‍රතිචාරවලින් එක් ප්‍රතිචාරයක් තේරීම පමණි.

උදා :- පොළොන්නරුව රාජධානිය බවට පත්කරගත් ප්‍රථම පාලකයා කවුරුන් ද?

i. පළමුවන පරාක්‍රමබාහු   ii. පළමුවන විජයබාහු

iii. තුන්වන පරාක්‍රමබාහු   iv. පස්වන ජයබාහු

මෙම ප්‍රශ්නය සඳහා සිසුවාගෙන් බලාපොරොත්තු වන්නේ එක් පිළිතුරක් තේරීම පමණි.

නමුත් විවෘත ප්‍රශ්නවලදී සිසුවාගෙන් එක් පිළිතුරක් තේරීමකට වඩා වැඩි යමක්, අදහසක්, පැහැදිලි කිරීමක් බලාපොරොත්තු වේ.

උදාහරණ වශයෙන්:

'විදේශ ආක්‍රමණ සමග ශ්‍රී ලංකාවේ ස්වයංපෝෂිත ආර්ථික රටාව බිඳ වැටීමට ලක්වූයේ ඇයි?

මෙහි දී නිශ්චිත පිළිතුරක් අපේක්ෂා නො කරන අතර ගුරවරුන් පිළිතුරු කිහිපයක් බලාපොරොත්තු වේ. Tsui (1995) තවදුරටත් පෙන්වා දෙන්නේ සංවෘත සහ විවෘත ප්‍රශ්න විෂය අන්තර්ගතය හා අදාළ වන බව ය. එහිදී කරුණු හෝ මතවාද ඉදිරිපත් කිරීමක් සිසුන්ගෙන් බලාපොරොත්තු වේ.

4.2 පිළිතුර පිළිබඳව දැනුවත්ව ගුරුවරුන් අසන ප්‍රශ්න (Display Questions) සහ පිළිතුර පිළිබඳව නො දැනුවත්ව ගුරුවරුන් අසන ප්‍රශ්න (Referential Questions)

පිළිතුර පිළිබඳ දැනුවත්ව අසන ප්‍රශ්නවලදී (Display questions) ගුරුවරයා ප්‍රශ්නයට අදාළ පිළිතුර දැනටමත් දන්නා අතර ප්‍රශ්නය අසනු ලබන්නේ සිසුන් පිළිතුරු දන්නේ දැයි පරීක්ෂා කිරීම සඳහාය.

උදාහරණ ලෙස: 'ගායිකාව ගීතය ගායනා කරයි.'

ඉහතින් දක්වන ලද වාක්‍ය කර්ම කාරකයට හරවන්න.

මේ ආකාරයට කර්තෘකාරක වාක්‍යයක් කර්මකාරකයකට හැරවීම පිළිබඳව ගුරුවරුන්ට අවබෝධයක් ඇති අතර ඉගැන්වූ දෙය සිසුන් ග්‍රහණය කර ඇත්දැයි පරීක්ෂා කිරීම සඳහා එම ප්‍රශ්නය යොමුකර ඇත.

පිළිතුර පිළිබඳව නො දැනුවත්ව අසන ප්‍රශ්නවලදී (Referential questions) තමන් අසනු ලබන ප්‍රශ්නය සඳහා පිළිතුර ගුරුවරුන්

නො දන්නා අතර සිසුන්ගේ පිළිතුරු තුළින් ගුරුවරු තමන්ට අවශ්‍ය තොරතුරු ලබාගනිති.

උදාහරණ : i. සුනිල්, ඇයි ඔබ ලාවුළු කන්න අකමැති?

ii. ඇයි ඔබ මුහුදු වෙරළට යන්න අකමැති?

මෙහි දී ප්‍රශ්නයට අදාළ පිළිතුර ගුරුවරයා නො දනී. සිසුන්ගේ අකමැත්තට හේතුව අනාවරණය කර ගැනීම සහ ඉන් ඉදිරියට අදාළ ලෙස පාඩම සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ප්‍රශ්න ඇසීම සිදුකරනු ලබයි. Tsui (1995) පෙන්වා දෙන්නේ පිළිතුර දැනගෙන පරීක්ෂා කිරීම සඳහා අසන ප්‍රශ්න සහ පිළිතුර නො දැන අසන ප්‍රශ්න, ප්‍රශ්න ඇසීම මගින් ඉටුකර ගැනීමට බලාපොරොත්තු වන අරමුණු හා බැඳෙන බව ය. ඔහු පෙන්වා දෙන්නේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී, විවෘත සහ පිළිතුර නො දැන අසන ප්‍රශ්න මගින් පන්ති කාමරයෙන් පිටත ලෝකය පන්ති කාමරය තුළට ගෙන ඒමේ හැකියාව පවතින බව ය. නමුත් සංවෘත සහ display ප්‍රශ්න සඳහා ලබාගත හැක්කේ කෙටි සහ යාන්ත්‍රික ප්‍රතිචාර බව ඔහු තවදුරටත් පෙන්වා දෙයි.

4.3 පළමු ප්‍රතිචාරයෙන් ඔබ්බට ගමන් කිරීමට අනුබල දෙන ප්‍රශ්න (Probing Questions)

පළමු පිළිතුර ප්‍රමාණවත් සහ සම්පූර්ණ නොවේ නම් එම ප්‍රතිචාරයෙන් ඔබ්බට ගමන් කිරීම සඳහා අසනු ලබන ප්‍රශ්න මින් අර්ථවත් වේ. මෙම ප්‍රශ්න මගින් සවිස්තර පිළිතුරු සිසුවාගෙන් අපේක්ෂා කරන අතර සිසුවා තවදුරටත් චින්තනය සඳහා යොමු කෙරේ. මෙම ප්‍රශ්න සඳහා උදාහරණ කිහිපයක් පහත දැක්වේ.

ගුරුවරයා : ගම්පෙරළිය නවකතාවේ තේමාව කුමක්ද? විස්තරයක් කරන්න.

සුනිල් : වැඩවසම් ක්‍රමයේ බිඳවැටීම.

ගුරුවරයා : ඔව්. එම වැඩවසම් ක්‍රමය බිඳවැටීම සිදුවුණේ කොහොමද කියලා තවදුරටත් පැහැදිලි කරන්න.

මෙහි දී සිසුවාගේ පිළිතුර ප්‍රමාණවත් නොවූ බව හැඟුණු බැවින් ගුරුවරයා සිසුවාගෙන් සවිස්තර පැහැදිලි කිරීමක් බලාපොරොත්තු වූ බව උක්ත උදාහරණය ආශ්‍රයෙන් පෙන්වා දිය හැක. මෙවන් ආකාරයට ප්‍රශ්න අසන විධි ගණනාවක් පවතී. එනම්,

උදාහරණ : 'ඇයි ඔබ හිතන්නේ එය සත්‍යයක් කියලා?'
'මේ පිටුපස ඇති අදහස කුමක්ද?
'මේ දෙක අතර වෙනස කියන්න පුළුවන්ද?'
'මේකට උදාහරණයක් දෙන්න පුළුවන්ද?'

ආදි වශයෙනි. මේ ආකාරයට සිදුකරන ප්‍රශ්නකරණය මගින් සිසුවාගේ චින්තනය දිරිමත් කිරීමේ හැකියාව පවතී.

4.4 කරුණු විමසන ප්‍රශ්න (Factual Questions)

පෙර ඉගෙනගත් පාඩමකට අදාළව සුවිශේෂ තොරතුරු ආවර්ජනය කිරීමට සිසුවා යොමු කරනු ලබන ප්‍රශ්න වේ.

උදාහරණ ලෙසඃ ශ්‍රී ලංකාවට ඩොනමෝර් ආණ්ඩුක්‍රම ව්‍යවස්ථාව හඳුන්වාදෙනු ලැබුවේ කුමන වර්ෂයේ ද?

මෙම ප්‍රශ්නවල දී ප්‍රධාන වශයෙන් කවුද, කුමක්ද, කවදා ද, කොහේ ද? යන කාරණා අසනු ලබන අතර බොහෝ දුරට පහළ ප්‍රජානන හැකියා ඉලක්ක කෙරේ.

4.5 අපසාරී ප්‍රශ්න / අභිසාරී ප්‍රශ්න

මෙම ප්‍රශ්න විවෘත සහ සංවෘත ප්‍රශ්නවලට සමාන ය. අභිසාරී ප්‍රශ්න මගින් නිශ්චිත පිළිතුරක් බලාපොරොත්තු වේ. සිසුවාගේ චින්තනය එක් කේන්ද්‍රයකට ගෙන එනු ලබයි. නමුත් අපසාරී ප්‍රශ්න මගින් එක් කේන්ද්‍රයක සිට විවිධ දිශාවන් කරා සිසුන්ගේ චින්තනය විහිදුවීමක් සිදු කරයි. අපසාරී ප්‍රශ්න සඳහා හරි හෝ වැරදි පිළිතුරක් නොමැත. සිසුවා චින්තනයට යොමු කිරීමක් මින් සිදු වේ.

උදාහරණ : ඉංග්‍රීසීන් විසින් ශ්‍රී ලංකාව තම යටත් විජිතයක් බවට පත් කර ගැනීම ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජ, ආර්ථික සහ සංස්කෘතික හරයන්ට සිදුකරන ලද බලපෑම කවරාකාරද?

මෙහිදී අදාල පිළිතුරට ලඟාවීම සඳහා සංයුක්ත සහ වියුක්ත යන චින්තන විධි දෙක ම අවශ්‍යය ය. යටත් විජිතවාදයේ ධනාත්මක බලපෑම හෝ ඍණාත්මක බලපෑමද, එසේත් නැතිනම් එම ද්විත්වය පිළිබඳව ද අවධානය යොමු කරමින් පිළිතුරු ලිවිය හැකි ය.

4.6 සංකල්පමය ප්‍රශ්න සහ ආනුභවික ප්‍රශ්න (Conceptual Question and emperivrcal Questions)

සංකල්පී ම ය ප්‍රශ්න අදහස, නිර්වචන සහ හේතු දැක්වීම් හා බැඳේ. අනුභවික ප්‍රශ්න සඳහා අපේක්ෂා කරන පිළිතුර පර්යේෂණාත්මක සොයාගැනීම් මත පදනම් විය යුතු ය. මෙය පහත උදාහරණයෙන් පැහැදිලි කර ගත හැක.

ගුරුවරිය : හොඳයි, බලන්න මේ ඉටිපන්දම් දෙක දෙස. එකක් ආවරණය කරලා නැහැ. අනෙක වීදුරුවකින් ආවරණය කරලා. වීදුරුවෙන් වැසූ ඉටි පන්දම ටික වෙලාවකින් නිවිලා ගියා. ඒ ඇයි?

සිසුන් : ඉටිපන්දම දැල්වෙන්නට අවශ්‍ය වාතය නැති නිසා.

ගුරුවරිය : වාතයේ කුමන සංඝටකය ද? එය ඔක්සිජන් ද? නැතිනම් කාබන්ඩයොක්සයිඩ් ද?

සිසුන් : අපි ඉගෙන ගත්තා දහනයෙන් පිටවෙන්නෙ කාබන්ඩයොක්සයිඩ් කියලා. එහෙම නම් මට හිතෙන්නෙ ඔක්සිජන් කියලා...

ගුරුවරිය : බොහොම හොඳයි. දහනය සඳහා අවශ්‍ය ඔක්සිජන් නැති නිසා තමයි ඉටිපන්දම නිවිලා ගියේ. ඒ අනුව දහනය සඳහා ඔක්සිජන් වායුව අවශ්‍ය බව මේ පරීක්ෂණය අනුව කියන්න පුළුවන්.

මෙහිදී නිරීක්ෂණය, කරුණු ආවර්ජනය කිරීම සහ පර්යේෂණාත්මක සොයාගැනීම අනුව පිළිතුර ලබාදෙයි.

4.7 ඉහළ ප්‍රජානන ප්‍රශ්න සහ පහළ ප්‍රජානන ප්‍රශ්න

ඉහළ මට්ටමේ ප්‍රජානන හැකියාවලට ආමන්ත්‍රණය කරන ප්‍රශ්නවලදී මතකයෙන් පිළිතුරු ලබා ගන්නවාට වඩා අපේක්ෂා කරන්නේ සිසුන් නිර්මාණශීලී වී ඔවුන් විසින් ම පිළිතුරු ගොඩනගා ගැනීම සඳහා අනුබල දීමකි. එනම් පෙර ඉගෙන ගන්නා ලද යමක් සම්බන්ධයෙන් තර්කානුකූල ස හේතුක සාක්ෂි සමග පිළිතුරක් ලබාගැනීම අපේක්ෂා කරයි.

පහළ ප්‍රජානන ප්‍රශ්නවලදී ඉගෙන ගන්නා ලද යමක් පිළිබඳ මතකය ආවර්ජනය කර පිළිතුරු ඉදිරිපත් කිරීමක් අපේක්ෂා කරයි. මෙමඟින් බොහෝ විට දැනුම සහ අවබෝධය මනිනු ලබයි.

4.8 ආවේදන ප්‍රශ්න

සිසුන්ගේ ආකල්ප, හැඟීම් ආදී ආවේදන ක්ෂේත්‍රය ආවරණය කරගැනීම සඳහා මෙම ප්‍රශ්න අසනු ලැබේ. උදාහරණයක් ලෙස දරිද්‍රතාව, පරිසර දූෂණය, සංස්කෘතික පරිහානිය ආදිය සම්බන්ධව සිසුන්ගේ ආවේදනය අවදි කිරීමක් එවන් ආකාර ප්‍රශ්න ඇසීම මගින් අපේක්ෂා කරයි.

මීට අමතරව පන්ති කාමරය තුළ භාවිතයට ගන්නා විවිධ ප්‍රශ්න ප්‍රභේද පවතී. පන්ති කාමරය කළමනාකරණය කරගැනීම සඳහා ද ගුරවරු ප්‍රශ්න අසති. (Managerial questions) එසේ ම ඔව් / නැත පිළිතුරු අපේක්ෂා කරන ප්‍රශ්න ද ගුරුවරුන් විසින් අසනු ලබයි. අනෙක් අතට ව්‍යුහාත්මක ප්‍රශ්න (Structural questions) ද ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ භාවිත කරති. උදාහරණ ලෙස, 'තේරුණාද, පැහැදිලිද, කලු ලෑල්ල හොඳින් පේනවාද වශයෙන් ව්‍යුහාත්මක ප්‍රශ්නකරණයෙහි ද ගුරුවරුන් යෙදෙති. මේවා ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හා ඍජු ලෙස සම්බන්ධ නො වුණත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සාර්ථක

කර ගැනීමට අවශ්‍ය වාතාවරණය සැකසීමට එම ප්‍රශ්න උපකාරී වේ.

මේ ආකාරයට ගුරුවරුන් විසින් සිසුන් ඉහළ මට්ටමේ චින්තනයකට යොමු කරන ප්‍රශ්න මෙන් ම පහළ මට්ටමේ ප්‍රජානන හැකියාවලට ආමන්ත්‍රණය කරන ප්‍රශ්න අසනු ලැබේ. ගුරුවරුන් විසින් භාවිත කරනු ලබන මෙම ප්‍රශ්නවල සැබෑ ව්‍යවහාරය කුමනාකාර ද? යන්න විමසා බැලීම වැදගත් වේ. එමඟින් ගුරවරුන් ලෙස ප්‍රශ්නකරණය තුළ අප සිටින ස්ථානය පිළිබඳව සැබෑ අවබෝධයක් ලබාගැනීමට හැකිවනු ඇතැයි අපේක්ෂා කෙරේ.

5.0 ප්‍රශ්නකරණයේ සැබෑ ව්‍යවහාරය

පන්ති කාමර ප්‍රශ්නකරණය ප්‍රධාන වශයෙන් සිදුවන්නේ ගුරු කේන්ද්‍රීය ආකාරයට ය (Walsh සහ Sattes, 2005). එහි දී කේන්ද්‍රය ගුරුවරයා වන අතර ඔහුගේ/ඇයගේ ආධිපත්‍යය පන්ති කාමරය තුළ ප්‍රමුඛව ඉස්මතුව පෙනේ. මෙසේ ගුරුවරුන් ක්‍රියා කිරීමට බලපාන හේතු කිහිපයක් පවතින බව Edward සහ Westgate (1994) පෙන්වා දෙති. ඔවුන් පෙන්වා දෙන්නේ ගුරුවරුන් මෙසේ ක්‍රියා කරන්නේ සිසුන්ගෙන් මතුවිය හැකි පෙර කිව නොහැකි ප්‍රශ්න මගහැරීම සඳහා බව ය. එසේ ම විෂය ඉගැන්වීම සම්බන්ධ ආත්ම විශ්වාසයේ පවතින අඩුලුහුඬුකා ද මෙයට බලපාන බව Smith සහ Higgns (2006) පෙන්වා දෙති. මෙහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ සිසුන් චින්තනයට යොමු කරවනු ලබන ප්‍රශ්න ඇසීමේ ඉඩ ප්‍රස්ථා අහිමිවීම ය. බොහෝ විට ගුරුවරුන් අසනු ලබන සංවිධානාත්මක නො වන, චින්තනයට යොමු නො කරන ප්‍රශ්න මගින් සිසුන් තවදුරටත් අක්‍රිය දැනුම ලබන්නන් බවට පත්වීමක් සිදුවේ.

ගුරුවරුන් ප්‍රශ්නකරණයට යොමුවීම සම්බන්ධව සිදුකරන ලද පර්යේෂණ රාශියකි. Pate සහ Burner (1967) විසින් සිදුකරන ලද පර්යේෂණ අනාවරණයක් Brown සහ Wragg (1993) ඉදිරිපත් කරමින් පෙන්වා දෙන්නේ අධ්‍යයනයට ලක් කරන ලද ගුරු

නියැදියෙන් 69% ප්‍රශ්නකරණය භාවිත කරන ලද්දේ දැනුම සහ අවබෝධය මැනීමට බව ය. එසේ ම සිසුන් චින්තනයට යොමු කිරීමේ අරමුණින් ප්‍රශ්නකරණය සිදුකර ඇත්තේ 10% පමණ සුළු පිරිසක් බව ය. සිසුන්ට අනෙක් සිසුන්ගෙන් ඉගෙනීම සඳහා ප්‍රශ්නකරණය භාවිත කරන බව කිසි ම ගුරුවරයකු ප්‍රකාශ කර නො තිබුණි.

Harrop සහ Swinson (2003) පාසල් තුනක ගුරුවරුන් අසන ලද ප්‍රශ්න සම්බන්ධව දියත් කරන ලද අධ්‍යයනයකින් අනාවරණය වූයේ ගුරුවරුන්ගෙන් 45% පමණ අසන ලද්දේ සංවෘත ප්‍රශ්න බව ය. විවෘත ප්‍රශ්න ඇසූ ගුරු ප්‍රතිශතය 7.5% තරම් අවම මට්ටමේ විය. එසේ ම Burns සහ Myhill (2004) පෙන්වා දෙන ලද්දේ ගුරුවරුන්ගෙන් 64% කරුණු පමණක් අපේක්ෂා කරන ප්‍රශ්න ඇසූ බව ය. එසේ ම අසන ලද ප්‍රශ්නවලින් බහුතරය පිළිතුර පිළිබඳව අවබෝධයෙන් යුතුව ගුරුවරයා අසන ප්‍රශ්න (Display questions) විය.

එසේම Walsh සහ Sattes (2005) විසින් විවිධ පර්යේෂණ අධ්‍යයන විමර්ශන කරමින් ප්‍රශ්නකරණයෙහි සැබෑ ව්‍යවහාරය පිළිබඳව අදහස් කිහිපයක් ඉදිරිපත් කර ඇත. ඒවා එකිනෙක මීළඟට විමසා බලමු.

i. ගුරවරු පන්ති කාමරය තුළ බහුලව ප්‍රශ්නකරණයෙහි යෙදෙති.

ගුරුවරු සාමාන්‍යයෙන් මිනිත්තුවක් තුළ ප්‍රශ්න 1- 3 දක්වා ප්‍රමාණයක් අසන අතර විනාඩි 15 ක් තුළ දී ප්‍රශ්න 43 ක් පමණ අසන ලද බව පෙන්වා දී ඇත. ඒ අනුව ඔවුන් අවධාරණය කරන්නේ ප්‍රශ්න නොඅසා සිටිනවාට වඩා ප්‍රශ්න ඇසීම සුදුසු වුවත් මනා ලෙස සංවිධානය කරන ලද, සිසුන්ගේ චින්තනය පුබුදු කරවන ප්‍රශ්න සැළකිය යුතු සංඛ්‍යාවක් ඇසීම මගින් සිසුන්ගේ ඉගෙනුම කෙරෙහි ධනාත්මක බලපෑමක් එල්ල කළ හැකි බවය.

ii. බහුතරයක් වූ ගුරුවරුන් ඉදිරිපත් කර ඇත්තේ පහළ මට්ටමේ ප්‍රජානන හැකියා මනින ප්‍රශ්නය

ගුරුවරුන් මිනිත්තුවක් තුළ ප්‍රශ්න 3ක් පමණ අසයි නම් ඉන් පැහැදිලි වන්නේ ඉහළ ප්‍රජානන හැකියා මනින ප්‍රශ්න එතරම් සුළු කාලයක් තුළ දී ඇසිය නො හැකි බවය. සුළු කාලයක් තුළ වැඩි වාර ගණනක් ප්‍රශ්නකරණයේ යෙදිය හැක්කේ අදාළ ප්‍රශ්න පහළ ප්‍රජානන හැකියා නියෝජනය කරන විටදී පමණකි.

නමුත් Walsh සහ Sattes (2005) පෙන්වා දෙන පරිදි පන්ති කාමරයට අවශ්‍ය වන්නේ ඉහළ ප්‍රජානන හැකියා නියෝජනය කරන ප්‍රශ්නකරණයක් බව ය.

iii. ගුරුවරුන්ගේ ප්‍රශ්නකරණයට බඳුන් වන්නේ පන්ති කාමරයේ තෝරාගත් ශිෂ්‍ය කණ්ඩායමකි.

ප්‍රශ්නයක් පොදුවේ ඉදිරිපත් කරන විට ඒ සඳහා ස්වේච්ඡාවෙන් පිළිතුරු ඉදිරිපත් කරන කණ්ඩායමක් ඕනෑ ම පන්ති කාමරයක සිටින අතර ගුරුවරුන් බොහෝ දුරට තම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ඉදිරියට ගෙන යන්නේ මෙම තෝරාගත් ශිෂ්‍ය කාණ්ඩය සමග ය. එම පර්යේෂණ විමර්ශනයේදී හෙළිවූයේ ස්වේච්ඡාවෙන් පිළිතුරු දීමට යොමු වූ කණ්ඩායමෙන් අනෙක් කණ්ඩායම්වලට වඩා තුන් ගුණයක් පමණ ප්‍රශ්න යොමු වූ බව ය.

මෙහිදී ඔවුන් පෙන්වා දෙන්නේ ගුරුවරුන්ගේ ප්‍රශ්නකරණ චර්යාව තෝරාගත් ශිෂ්‍ය කණ්ඩායමකට පමණක් නොව පන්ති කාමරයේ සියලු ම සිසුන් ආවරණය වන ආකාරයට මෙහෙයවිය යුතු බව ය. ඒ සඳහා ගුරුවරුන් උපක්‍රමශීලී විය යුතු බව ඔවුහු තවදුරටත් පෙන්වා දෙති.

iv. ප්‍රශ්නයට පිළිතුරු දීමට පෙර හා පසුව ලබාදෙන කාලය (Wait time) අවම වීම

මෙම කාලය ප්‍රධාන වශයෙන් ආකාර දෙකකට ලබාදෙයි.

1. ප්‍රශ්නය ඉදිරිපත් කළ පසු සහ පිළිතුර ලබාදීමට පෙර ලබාදෙන කාලය.
2. පිළිතුරු ලබාදුන් පසු සහ ගුරුවරයා කතාව ආරම්භ කිරීමට පෙර ලබාදෙන කාලය

ගුරුවරුන් විසින් ලබාදෙනු ලබන මෙම කාලය තත්පරයකට වඩා අඩු බව අනාවරණය විය. මෙම කාලය තත්පර 3 - 5 අතර නම් එය පහත අංශ කෙරෙහි ධනාත්මකව බලපාන බව Shomoshi (2004) පෙන්වා දෙයි.

එනම්,

1. සිසුන්ගේ සාධනය වැඩි දියුණු වේ.
2. සිසුන් ලබාදෙන ඉහළ ප්‍රජානන පිළිතුරු වැඩි වේ.
3. සිසුන්ගෙන් ප්‍රමාණවත් පිළිතුරක් ලබාගත හැක.
4. සිසුන් ප්‍රතිචාර දැක්වීමට දක්වන අසමත්බව අඩු වේ.
5. සිසුන් අසන ප්‍රශ්න සංඛ්‍යාව වැඩි වේ.

v. සිසුන් අසම්පූර්ණ සහ වැරදි ප්‍රතිචාර ලබාදුන් විට එම ප්‍රතිචාරයෙන් ඔබ්බට ගොස් එය නිවැරදි කරගන්නා ආකාරයේ ප්‍රශ්න ඇසීමට (Probing Question) ගුරුවරුන් යොමු නොවේ.

නමුත් මෙම ප්‍රශ්න සිසුන්ගේ චින්තනය හා සාධනය ඉහළ යැවීමට අත්‍යාවශ්‍ය වන අතර ගුරුවරුන් මේ සඳහා යොමු වීමේ අවශ්‍යතාව Walsh සහ Sattes (2005) පෙන්වා දෙති.

මේ ආකාරයට පන්ති කාමර තුළ පවතින සැබෑ තත්ත්වය විමර්ශනය කිරීමේදී පැහැදිලි වන්නේ තවදුරටත් න්‍යාය සහ ප්‍රායෝගිකත්වය අතර විශාල පරතරයක් පවතින බවය. මෙම පරතරය අවම කර ගැනීම සඳහා ගුරුවරුන් විසින් හැකි සෑම ප්‍රයත්නයක් ම දැරිය යුතු ය. එවැනි ගුණාත්මක ප්‍රශ්නකරනයක් සඳහා ඔබගේ චර්යාව වෙනසකට ලක්කර ගැනීමෙන් පහසුවෙන් සිදු කළ හැකි ය.

6. ගුණාත්මක ප්‍රශ්නකරණයක් කරා...

"ගුණාත්මක ප්‍රශ්නකරණයක් සඳහා සිතිවිලි, කුසලතා සහ පුහුණුව අවශ්‍ය වේ. නව ඉගෙනුමක් සඳහා විවෘත වීමට මෙන් ම එය පූර්ව ඉගෙනුම හා සම්බන්ධ කර ගැනීමටද 'ප්‍රශ්න' සිසුන්ට අවස්ථාව සලසා දෙයි. සිසුන්ට මේ සඳහා හැකියාව ඇත. ඔබ සිදු කළ යුත්තේ ඒ සඳහා සුදුසු ම ක්‍රමවේදය සොයා ගැනීමයි."

තම සිතිවිලි, කුසලතා සහ පුහුණුව ඔස්සේ ඵලදායී ප්‍රශ්නකරණයක් සඳහා වඩා සුදුසු ම ක්‍රමවේද සොයා ගැනීම ගුරුවරුන් වන ඔබගේ වගකීම වේ. මේසන්වරයෙකුට ගොඩනැගිල්ලක ඉහළ කොටස ගොඩ නැගීම සඳහා අත්වැල් සැපයීමක් අවශ්‍ය වන්නා සේ සිසුන්ට තම ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා කරා යාමට අත්වැල් සැපයීමක් අවශ්‍ය වේ. ඒ සඳහා පහසුකම් සැලසීම ගුරුවරුන් වන ඔබ විසින් සිදු කළ යුතු ය.

Bond (2007) ගුරුවරුන් ඵලදායි ලෙස ප්‍රශ්නකරණයේ යෙදීමේ දී සැලකිලිමත් විය යුතු කරුණු කිහිපයක් පෙන්වා දෙයි.

1. පාඩම් සැලසුම් අදියරේදී තමන් ඇසීමට බලාපොරොත්තු වන ප්‍රශ්න ගොඩනගා ගැනීම: මෙසේ නිවැරදි, පැටලුම් සහගත නො වන, පාඩමේ අරමුණුවලට ගැලපෙන, සිසුන්ගේ හැකියාවන්වලට ගැලපෙන ප්‍රශ්න ඇසීමේ හැකියාවක් ගුරුවරුන්ට ලැබේ.
2. ප්‍රශ්න ඇසීමට පෙර පිළිතුරු දීමේදී සිසුන්ගෙන් බලාපොරොත්තු වන චර්යාවන් පිළිබඳ දැනුවත් කිරීම. එනම් අත් එසවීම, අනෙක් සිසුන්ගේ පිළිතුරු වලට සවන් දීම ආදී අපේක්ෂා කරන චර්යාවන් පිළිබඳව දැනුවත් කළ යුතු ය.
3. සියලු සිසුන් ආවරණය වන පරිදි ප්‍රශ්නකරණයේ යෙදීම.
4. සිසුන්ගේ හැකියා මට්ටම අනුව ප්‍රශ්නකරණයේ යෙදීම : සාධනය අඩු සිසුන්ගෙන් ඉතාමත් සරල මෙන් ම බොහෝ සංකීර්ණ ප්‍රශ්න ඇසීම මගින් ඔවුන් අපේක්ෂා භංගත්වයට පත්විය හැකි බැවින් ඔවුන්ට ගැළපෙන ආකාරයට ප්‍රශ්න ඇසිය යුතුවේ.

5. ධනාත්මක නිවැරදි පිළිතුරු ලැබෙන සේ ප්‍රශ්න ඇසීම: එහිදී අසම්පූර්ණ පිළිතුරුවලින් ඔබ්බට යන ආකාරයේ ප්‍රශ්න (Probing question) ඇසීම වැදගත් ය. එසේ ම පිළිතුරු ලබාදීමට පහසුවන ආකාර ඉඟි ලබාදිය යුතු ය.

6. ළමයින්ට පිළිතුරු ලබාදීමට ප්‍රමාණවත් කාලයක් ලබාදීම : (wait time) මන්ද ප්‍රශ්නයකට පිළිතුරු දීම ඉතාමත් සංකීර්ණ මානසික ක්‍රියාවලියක් බැවිනි (Jones සහ Jones (2004). එනම් පළමුව සිසුවා ප්‍රශ්නය ශ්‍රවණය කළ යුතු ය. දෙවනුව එය අවබෝධ කරගත යුතු ය. තෙවනුව පිළිතුර සකසා ගැනීම සඳහා මතකය ආවර්ජනය කළ යුතු ය. සිව්වෙනුව ප්‍රතිචාරය සිත තුළින් ම සකසා ගත යුතු ය. මීළඟට ගුරුවරයා ප්‍රතිචාරය පිළිගනීද, එය අගය කරයි ද? යන්න පිළිබඳව සලකා බලා අවසානයේ පිළිතුර වාචිකව ඉදිරිපත් කළ යුතු ය. මෙම සංකීර්ණ මානසික ක්‍රියාවලිය සිදුවීමට අවශ්‍ය කාලය එම ගුරුවරයා විසින් ලබා දිය යුතු ය.

7. ප්‍රතිචාර දැක්වීමට විවිධ ක්‍රම විධි ලබාදීම : එනම් වාචිකව ප්‍රතිචාර ලබාගැනීම, ප්‍රතිචාර ලබාගැනීමට පෙර පිළිතුර කෙටියෙන් ලිවීමට උපදෙස් දීම, එනම් පිළිතුරු දීමේ බහු සංවේදන උපක්‍රම භාවිත කිරීම.

8. පිළිතුරට ප්‍රතිචාර දක්වන්නා වෙනස් කිරීම. පිළිතුර ලබාදුන් පසු එයට ගුරුවරිය ප්‍රතිචාර දක්වනු වෙනුවට සමවයස්කයින්ට ඒ සඳහා අවස්ථාව ලබාදීම සුදුසුය.

ගුණාත්මක ප්‍රශ්නවල අඩංගු ප්‍රධාන ලක්ෂණ කිහිපයක් wales සහ Sattes (2005) පෙන්වා දෙති. එනම්,

i. ප්‍රවේසම් සහගතව නිර්වචනය කරන ලද උපදේශාත්මක අරමුණු එකක් හෝ කිහිපයක් තිබිය යුතු ය.
ii. අසන ලද ප්‍රශ්නය පැහැදිලිව සන්නිවේදනය විය යුතු ය.
iii. ප්‍රශ්න මගින් ප්‍රධාන විෂය අන්තර්ගතය ආවරණය විය යුතු ය.

iv. ඉහළ ප්‍රජානන මට්ටමක් කරා යාමට අවශ්‍ය චින්තනය සඳහා පහසුකම් සැලසිය යුතු ය.

ඉහත පෙන්වා දෙන ලද එක් එක් ලක්ෂණ පිළිබඳව මීළඟට කෙටියෙන් සාකච්ඡා කරමු.

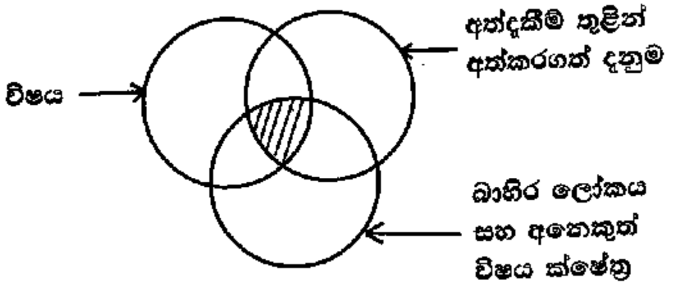
i. ප්‍රවේසම් සහගතව නිර්වචනය කරන ලද උපදේශාත්මක අරමුණු තිබිය යුතු ය. මෙහි දී ප්‍රශ්නකරණයේ අරමුණු පැහැදිලිව නිර්වචනය කරගත යුතු ය. එනම් ප්‍රශ්නකරණය මගින් සිසුන්ගේ අවධානය ලබා ගන්නේද, පන්ති කාමරය කළමනාකරණය කරන්නේද, සිසුන් චින්තනයට යොමු කරන්නේද, යන්න නිර්වචනය කරගත යුතු ය. එසේ පැහැදිලිව නිර්වචනය කර ගත හැක්කේ ප්‍රශ්නකරණය සඳහා පූර්වයෙන් සූදානම් වූ විටය. එවිට සිසුන්ගේ ප්‍රතිචාර මනා ලෙස තක්සේරු කිරීමේ හැකියාව ගුරුවරයාට ලැබෙනු ඇත.

ii. අසන ලද ප්‍රශ්නය පැහැදිලිවම සන්නිවේදනය විය යුතු ය. පැහැදිලිව ප්‍රශ්නය සන්නිවේදනය වීමට නම් ගුරුවරයකු ලෙස තමන් ඇසීමට බලාපොරොත්තු වන ප්‍රශ්නය පූර්වයෙන් තීරණය කළ යුතු ය. එවිට අදාල ප්‍රශ්නය පැටලුම් සහගත නොවන ලෙස වඩා ව්‍යුහගත ආකාරයට සකස් කළ හැකි ය. පූර්වයෙන් සැලසුම් කර ඉදිරිපත් කරන ප්‍රශ්න සිසුවාට මනා ලෙස සන්නිවේදනය වේ.

iii. විෂය අන්තර්ගතය පැහැදිලිව අවධාරණය විය යුතුය.

අදාල පාඩමේ හරය අවධාරණය වන ආකාරයට ප්‍රශ්ණකරණයෙහි යෙදීම වැදගත් ය. මේ සඳහා පාඩම මුලදී ගොඩනගා ගන්නා සුවිශේෂී අරමුණු උපකාර කර ගත හැකි ය. විෂය අන්තර්ගය තෝරා ගැනීමේදී Kelly සහ Christenbury (1983) ඉදිරිපත් කරන ලද ආකෘතිය සුදුසු බව Walsh (2005) පෙන්වා දී ඇත.

ඔවුන් පෙන්වා දෙන්නේ ගුරුවරුන්ගේ ප්‍රශ්නකරණය මාන තුනක සම්මිශ්‍රණයකින් සකස් විය යුතු බවය.



ගුරුවරුන් විසින් මෙම මාන තුන ම ආවරණය වන පරිදි ප්‍රශ්න භාවිත කළ යුතු බව ඔවුහු පෙන්වා දෙති. එනම් උගන්වනු ලබන විෂයය පාසලින් පිටත සිසුවාගේ ජීවිතය, අනෙකුත් විෂයයන් පමණක් නොව සැබෑ ලෝකය ආවරණය වන පරිදි ලබාදිය යුතු ය. මෙය පහත උදාහරණයෙන් පැහැදිලි කර ගනිමු.

- පාඩම : කිසාගෝතමී කතා වස්තුව
- විෂයය - මෙම කතාවේ ප්‍රධාන චරිතය වන කිසාගෝමී මුහුණ දුන් ගැටලුව කුමක්ද?
- පෞද්ගලික අත්දැකීම් - තමන්ගේ පවුලේ කෙනෙක් වියෝ වූ විට ඔබට දැනෙන හැඟීම කෙබඳු ද?
- බාහිර ලෝකය හා සෙසු විෂය ක්ෂේත්‍ර - මෙම කතාවට අනුව මරණයේ පොදු අර්ථය කුමක්ද?

- විෂය සහ පෞද්ගලික අත්දැකීම් කුලකය :

කිසාගෝතමිය තම දරුවාගේ වියෝව තුළ හැසිරුණු ආකාරයට ලබාදුන් පිළියම පිළිබඳ ඔබ තුළ කුමන හැඟීම් ජනිත කළේද?

- පෞද්ගලික අත්දැකීම් සහ සෙසු විෂය ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳ කුලකය:

වියෝව යන්න නියතියක් ලෙස ඔබ අත්දුටු අවස්ථාවක් පැහැදිලි කරන්න.

- විෂය සහ සෙසු විෂය ක්ෂේත්‍ර පිළිබඳ කුලකය :

ජීවිතයේ අනියත ස්වභාවය අවබෝධ කරගැනීමට ලබාදුන් ප්‍රතිකර්මය වෙනත් ගැටළුවක් විසඳීමේ දී භාවිත කරන ආකාරය උදාහරණයක් මගින් පැහැදිලි කරන්න.

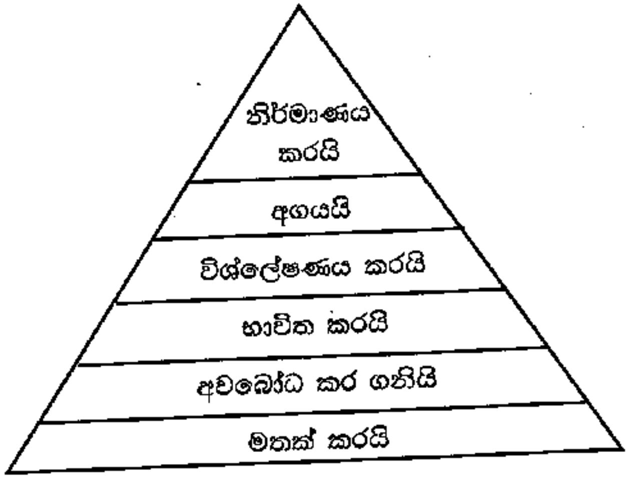
මේ ආකාරයට ගුරුවරුන්ගේ ප්‍රශ්නකරණය තුළින් ඉහතින් දක්වන ලද මාන තුනම ආවරණය වන්නේ නම් එහිදී ඵලදායී හා සමබර ඉගෙනුමක් සිදු වේ.

iv. ඉහළ ප්‍රජානන මට්ටමක් කරා යාමට අවශ්‍ය චින්තනය කරා මෙහෙයවීමට ගුරුවරුන් පහසුකම් සැලසිය යුතුය.

> "අප අවධානය යොමුකළ යුත්තේ සිසුන්ගේ මතකය අවදි කිරීමට වඩා ඔවුන්ගේ මනසට ඉගැන්වීම කෙරෙහි ය. (Hunkins, 1995, p. 60)

මෙම ප්‍රකාශය අනුව ගුරුවරයා උත්සාහ ගත යුත්තේ සිසුන්ගේ පහළ ප්‍රජානන කුසලතාවලට ආමන්ත්‍රණය කිරීමට වඩා ඔවුන්ගේ ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතාවලට ආමන්ත්‍රණය කිරීම කෙරෙහි ය. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ සිසුන්ගේ දැනුම පිරික්සීම අවශ්‍ය නමුත් ඔවුන් ලබාගත් දැනුම ඔස්සේ ඔවුන්ගේ චින්තන හැකියා ප්‍රවර්ධනය සඳහා පියවර ගැනීමට ගුරුවරයාට හැකි වේ නම් එය සිසුවාගේ ඉගෙනුම කෙරෙහි ධනාත්මක බලපෑම් වැඩි කිරීමට හේතු වෙයි.

වඩා ගුණාත්මක ප්‍රශ්නකරණයක් කරා යාමේදී ඒ සඳහා මාර්ගෝපදේශය සලසන උපකරණයක් ලෙස බ්ලූම්ගේ සංස්කරණය කරන ලද (2001) අරමුණු වර්ගීකරණය හඳුන්වා දිය හැකිය.



මෙහි මතක් කරයි යන්න දැනුම රඳවා ගැනීම හා සම්බන්ධ වන අතර අනෙක් අරමුණු තමන් ඉගෙනගත් දැනුම භාවිත කිරීම හා සම්බන්ධ වේ. සිසුන්ගේ ඉගෙනුම ප්‍රවර්ධනය කිරීම සඳහා ඔවුන්ගේ විවිධ ප්‍රජානන හැකියාවන්ට ආමන්ත්‍රණය වන ආකාරයට ප්‍රශ්නකරණය භාවිතයට ගැනීමේ හැකියාව ඇත. ඒ අනුව ඒ ඒ අදියරේදී සිසුන්ගේ පවත්නා ප්‍රජානන හැකියාවලට අදාළව ප්‍රශ්න නිර්මාණය කරන්නේ කෙසේදැයි සොයා බලමු.

මතක් කරයි

මෙය පහළම මට්ටමේ ප්‍රජානන හැකියාවයි. එසේම මෙය ඉහළ ප්‍රජානන මට්ටමක් කරා යාමට පදනම සපයයි. ඉගෙන ගත් දෑ ආවර්ජනය කිරීම මගින් ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු දීමක් මෙහිදී අපේක්ෂා කරයි.

උදාහරණ ලෙසඃ

1. ශ්‍රී ලංකාවේ ස්වාභාවික වෘක්ෂලතා කලාප තුන නම් කරන්න.
2. 'අර්ධද්වීපය' යන යෙදුම නිර්වචනය කරන්න.

3. 'උන්ට කවුද හිර දෙන්නේ?' ගම්පෙරළිය නවකතාවේ සඳහන් මෙම ප්‍රකාශය කවුරුන් විසින් කාහට කුමක් අරභයා කුමන අවස්ථාවේ ප්‍රකාශ කරන ලද්දේ ද?

ආදී වශයෙන් පෙන්වා දිය හැකිය.

අවබෝධ කර ගනියි

කටපාඩම් කරන ලද, මතකයේ රඳවා ගන්නා ලද තොරතුරු අලුත් අවස්ථාවක් සඳහා භාවිත කරන ප්‍රථම අවස්ථාව මෙය වේ.

උදාහරණ :

1. රූපයේ දක්වෙන සිදුවීම ඔබගේ වචනයෙන් පැහැදිලි කරන්න.
2. මෙම කාව්‍ය සංග්‍රහයේ ප්‍රධාන තේමාව කුමක්ද?
3. ජල චක්‍රය ඇඳ, එතුළ සිදුවන ක්‍රියාවලිය පැහැදිලි කරන්න.

භාවිත කරයි

ලබාගත් දැනුම භාවිත කිරීම හා සම්බන්ධිත ය.

උදාහරණ ලෙස,

ඔබ ප්‍රදේශයේ අබලන් වී ඇති ප්‍රධාන මාර්ගය පිළිසකර කර ගැනීමට අවශ්‍ය කටයුතු සම්පාදනය කර දෙන ලෙස ඉල්ලා සිටිමින් ඔබ ප්‍රදේශයේ ප්‍රාදේශීය ලේකම්ට යැවීම සඳහා රාජකාරි ලිපියක් සකස් කරන්න.

මෙහිදී රාජකාරි ලිපි ලිවීම සම්බන්ධ පන්ති කාමරය තුළ සිසුන් ලබාගත් දැනුම භාවිත කිරීමක් අපේක්ෂා කෙරේ.

ඔබ ප්‍රදේශයේ නිවසක හදිසි ගින්නක් ඇති වී ඇතැයි සිතන්න. ගින්න නිවීමේදී ඔබ සැලකිලිමත් වන කාරණා මොනවාද? මෙහිදී විද්‍යාව පාඩමේදී 'දහනය' සම්බන්ධව සිසුන් ලබාගත් විෂය දැනුම භාවිතා කිරීමේ හැකියාවක් පවතී.

විශ්ලේෂණය කරයි

මෙය ඉතා වැදගත් ඉහළ ප්‍රජානන හැකියාවකි. සමස්ත ගැටලුව කොටස්වලට කඩා ඒවා එකිනෙකට සම්බන්ධ වන්නේ කෙසේද යන්න පිළිබඳව මෙහිදී සලකා බැලේ.

උදාහරණ : '1978 ආණ්ඩුක්‍රම ව්‍යවස්ථාව මගින් හඳුන්වා දුන් විධායක ජනාධිපති ක්‍රමය ඒකාධිපති පාලන ක්‍රමයකට අත වනයි', මෙම ප්‍රකාශය විවේචනාත්මකව විශ්ලේෂණය කරන්න.

යටත් විජිත පාලන ක්‍රමය ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජ, ආර්ථික සහ සංස්කෘතික ක්ෂේත්‍රවලට කුමන බලපෑමක් සිදුකළේ දැයි විවේචනාත්මකව විශ්ලේෂණය කරන්න.

මෙය විශ්ලේෂණය කිරීමේදී යටත්විජිත පාලන ක්‍රමයේ බලපෑම කොටස්වලට කඩා එහි ධනාත්මක හෝ ඍණාත්මක බලපෑම පිළිබඳව විශ්ලේෂණයක් සිදු කළ හැකි ය.

අගය කරයි

අගය කිරීමක් සඳහා පැහැදිලි නිර්ණායක තිබීම අවශ්‍ය වේ. නිර්ණායක හෝ ප්‍රතිමාන සමූහයක භාවිතය මගින් විනිශ්චයකට එළඹීම මෙහිදී සිදුවේ. මෙම නිර්ණායක ගුණාත්මක හෝ ප්‍රමාණාත්මකව විය හැකිය.

උදාහරණ : මෙම සිතුවම් දෙක අතුරින් සිත්තරාගේ කලාත්මක භාවයන් වඩා හොඳින් උද්දීපනය වී ඇත්තේ කුමන සිතුවමේදැයි විනිශ්චය කරන්න.

මාර්ටින් වික්‍රමසිංහයන් විසින් රචිත ගම්පෙරළිය සහ යුගාන්තය යන නවකතා අතරින් සමකාලීන සමාජ යථාර්ථය උසස් සහ සැබෑ ලෙස නියෝජනය කරන්නේ කුමන නවකතාවේදැයි විනිශ්චය කරන්න.

මෙහිදී අදාළ ප්‍රස්තුතය පිළිබඳ විචාරාත්මක වෙමින් එහි ඍණාත්මක සහ ධනාත්මක පැතිකඩ හඳුනා ගනිමින්, අගය කිරීම

සඳහා යෝග්‍ය නිර්ණායක ගොඩනගා ගනිමින් ඒ ඔස්සේ විනිශ්චයකට එළඹීම මෙහිදී සිදුවේ.

නිර්මාණය කිරීම

මෙය ඉහළම මට්ටමේ ප්‍රජානන හැකියාවයි. මෙමගින් සිසුන්ගේ චින්තනය නවමු දිසාවකට යොමු කිරීමක් සිදු කරයි.

උදාහරණ : සමානුපාතික නියෝජන ක්‍රමයේ සහ සරල බහුතර නියෝජන ක්‍රමයේ පවතින සීමා සැලකිල්ලට ලක් කරමින් වඩා කාර්යක්ෂම මහජනයාට ඍජුව වගකියන පාලන තන්ත්‍රයක් ගොඩනගා ගැනීම සඳහා සුදුසු මැතිවරණ ක්‍රමවේදයක් ගොඩනගන්න.

මෙමගින් සිසුන්ගේ වියුක්ත චින්තන හැකියා පුබුදුවාලීම සහ නව්‍ය චින්තනයකට යොමු කරමින් නව දැනුමක් නිර්මාණය කිරීම අපේක්ෂා කරයි.

සිසුන්ගේ චින්තනය පවතින සීමාවෙන් ඔබ්බට විහිදුවාලිය හැකි වඩා හොඳ ම මාර්ගය වන්නේ සිසුන්ගේ ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතාවලට ප්‍රශ්නකරණය ඔස්සේ ආමන්ත්‍රණය කිරීම ය. ප්‍රශ්නකරණය මගින් සිසුන්ගේ පහළ ප්‍රජානන කුසලතාවලට ආමන්ත්‍රණය නො කළ යුතුය යන්න මින් අදහස් නොවේ. ප්‍රාථමික හෝ ද්විතීයික හෝ ඕනෑම ශ්‍රේණියකට අදාළ පාඩමක් තුළින් සිසුන්ගේ ඉහළ සහ ප්‍රජානන කුසලතාවලට අනුකූලව ප්‍රශ්නකරණයේ යෙදිය හැකි ය. එහි දී ප්‍රශ්නකරණය ඔස්සේ සිසුවා සමග බුද්ධිමය සංවාදයකට එළඹෙමින් ඔවුන්ගේ චින්තනය පුළුල් කිරීම් වගකීම ඇත්තේ ගුරුවරුන් වන ඔබට ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

1. Brown, G. Wragg, E.C. (1993), Questioning, London Routledge Publishers.
2. Burns, C. And Myhill, D. (2004), Interacive or inactive? A consideraion of the nature of interaction in whole class teaching Cambridge Journal of Education, 34(1), 258-277.

3. Chaudron, A., (1988), Second Language Class Room: Research on teaching and learning. Cambridge: Cambridge University press.

4. Cotton,K. (2001) Class Room Questioning,

   red. school wives.com/.../lib/...classroom_questioning _by_cotton.pdf.

5. Edwards, A.D, and Wetgate, D.P.G (1994), Investigating Class room talk, London, Washington, D.C. Falmer press.

6. Harrop; A.C. and Swinson, J. (2008), Teacher's questions in the Junior and secondary school, Educational Studies, 29(1), 49-57.

7. Hunkim, F.P. (1995), Teaching thinking through effective questions (2nd ed) Boston: Christoper - Gorden Publishers.

8. Longman English Dictionary.

   Retrived from , www.idoceonline.com

9. Neil Postman, (1979) on the importance of question asking Retrieved from: dialogic.blogspot.com/2007/05/neil-postman-on-imoportonce-of-question.html.

10. Nunan, D. and Lamb, C. (1996), The self directed teaching Managing the learning process., Cambridge: Cambridge University Press.

11. Shomoossi, N. (2004), The effect of teachers questioning behaviour on EFL Class room interaction A classroom research study.

12. Smith, H. and Higgins,S. (2000), opening class room interaction, The importance of feed Cambridge Journal of Education 36 (4), 485-502.

13. Tsui, A. (1995), Introducing classroom interaction, London, Penguin.

14. Walsh, J. A. & Sattes, B.D. (2005), Quality Questioning, Research based practice to engage every learner California: Corwin Press.

2

ඉගැන්වීමේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ එළඹුම

අනෝමා අල්විස්
කථිකාචාරිණී,
විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1.0 හැඳින්වීම

ඉගැන්වීම කලාවකි. උපතින් ම මෙම කලාව රැගෙන එන ගුරුවරු සිටින අතර පුහුණුවෙන් කුසලතා අත්පත් කරගන්නා ගුරු පිරිස ද අතිමහත් ය. බොහෝ ගුරුවරු ඔවුන්ගේ ඉගැන්වීමේ කලාව වැඩි දියුණු කරගන්නේ අත්දැකීම් තුළින් බව අප දන්නා කරුණකි. ගුරුවරුන් විසින් බහුලව භාවිත කරන ඉගැන්වීමේ ක්‍රම ඔවුන්ගේ ම "ඉගැන්වීමේ රටාවන්" ලෙස සඳහන් කළ හැකි ය. මෙම ඉගැන්වීමේ රටා බොහෝවිට ගුරුවරුන් පුරුද්දට මෙන් කරන ක්‍රියාවලියක් ලෙස හඳුනාගත හැකි ය. මෙහි ඇති අවදානම වන්නේ ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනයට බාධා පැමිණීම හා ඉගෙනීමට සිසුන්ගේ ඇති පෙළඹවීම පිරිහී යාම ය. Richards (2007) සඳහන් කරන්නේ ගුරුවරුන් පුරුද්දට මෙන් සිදුකරන ඒකාකාරී ඉගැන්වීමේ රටාව තුළ ඇති අවදානම වන්නේ වෘත්තීය සංවර්ධනයේ දියුණුව සැඟවී යාම බව යි.

ගුරුවරුන්ට පුරුද්දට මෙන් ඉගැන්වීමේ යෙදෙන රටාවෙන් මෑත් වී ඉගැන්වීමේ කලාව සම්බන්ධව වෙනසක් ඇතිකර ගත හැක්කේ නිරීක්ෂණය හා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය තුළින් ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ රටාව ඔවුන් විසින් ම වෙනස්කර ගැනීම තුළිනි. ඒ

වෙනස ඇතිකිරීම සඳහා ඔවුන්ට මගපෙන්වන එක් එළඹුමක් ලෙස ඉගැන්වීමේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ එළඹුම හැඳින්විය හැකි ය.

ගුරුවරුන් විසින් තමන්ගේ ඉගැන්වීමේ රටාව පිළිබඳ අධීක්ෂණය කර, ඇගයීමක් කර ගුරුවරුන් විසින් ම ඉගැන්වීමේ රටාව නිරතුරුවම සංශෝධනය කරගන්නා සර්පිලාකාර ක්‍රියාදාමය ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීමේ එළඹුම වශයෙන් Pollard ඇතුළු පිරිස (2007) හඳුන්වා දී ඇත.

2.0 ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යනු කුමක්ද?

Webster ශබ්දකෝෂය (1986) විෂයානුබද්ධ යමක් හෝ යම් අදහසක් නිවැරදි දැක්මකින් යුතුව අවබෝධ කරගැනීමේ අරමුණෙන් ඉතා කල්පනාකාරී ව, සැලකිලිමත් ව මතකයට නගා ගැනීම තුළින් සිහිකැඳවීමක් හෝ ප්‍රත්‍යක්ෂ කරගැනීමක් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යනුවෙන් නිර්වචනය කර ඇත.

Schon (1996) දී සඳහන් කරන්නේ පුද්ගලයෙකුගේ අත්දැකීම් හා දැනුම ඉතා කල්පනා සහගතව ක්ෂේත්‍රයේ වෘත්තීය වේදීන්ගේ මගපෙන්වීම යටතේ ප්‍රායෝගිකකරණය කිරීම ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යනුවෙනි.

Moon (2005) ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය මානසික ක්‍රියාවලියක් ලෙස හඳුන්වා දී ඇත. එය අපේක්ෂිත අරමුණු කරා ළඟාවීමේ අදිටනින් කරන ක්‍රියාවලියක් බවත් මූලිකව ම දැනුම නැවත පිරිසැකසුම් කරන ක්‍රියාවලියක් බවත් සඳහන් කර ඇත.

ඉහත සඳහන් නිර්වචනයන්ට අනුව පෙනී යන්නේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යනු තමාගේ අත්දැකීම් නැවත සිහිකැඳවීම, සිතාබැලීම හා ඇගයීමක යොදවන පුළුල් වූ ක්‍රියාකාරකමක් බව ය. එය පෙර අත්දැකීම්වලට ප්‍රතිචාර දක්වීමක් සහ සවිඥානික සිහිකැඳවීමක් වන අතර ඇගයීම හා තීරගැනීම සඳහා තම අත්දැකීම් පරීක්ෂාවට ලක්කිරීම තුළින් ක්‍රියාවට නැංවිය හැකි සැලසුමක් සැලසුම් කිරීමේ ක්‍රියාවලියකි.

Reid (1993) ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය යනු ප්‍රායෝගික අත්දැකීම් විශ්ලේෂණය කර ඇගයීමකට ලක්කර නැවත පරීක්ෂාවට ලක්කිරීම තුළින් අත්දැකීම් පිළිබඳ ඉගෙනීමක යෙදී ඉදිරියේදී වඩාත් සාර්ථක සැලසුමක් සැලසුම් කිරීමට යොමුවන සමාලෝචන ක්‍රියාවලියක් ලෙස පැහැදිලි කර ඇත.

Osterman සහ Kottkamp (1993) සඳහන් කරන්නේ ඉගැන්වීමේ ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණය යනු ගුරුවරුන්ට ඔවුන්ගේ පන්ති කාමරයේ ඉගැන්වීම් කලාව පිළිබඳව ස්වයං අවදිමත් බවක් නිර්මාණය කර වෘත්තීය සංවර්ධනයට අවස්ථාව සලසාදීමේ ක්‍රියාවලියක් යනුවෙනි.

ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණ ගුරුවරයකු වීම යනු ඉගෙනුම් ශිල්පීය ක්‍රමවලට අවධානය යෙදෙන මූලික තත්ත්වයෙන් ඔබ්බට ගොස් 'කෙසේද', 'ඇයි?' යන ප්‍රශ්න ඉගැන්වීම් ක්‍රියාව කළමනාකරණය කිරීම සඳහා යොදා ගැනීම වශයෙන් Bartlett (1990) සඳහන් කරයි.

මේ අනුව පන්ති කාමරය තුළින් වෘත්තීය සංවර්ධනය කරා ළඟාවීමක් වශයෙන් ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණ ඉගැන්වීමේ එළඹුම තවදුරටත් විග්‍රහ කළ හැකි ය.

3.0 ඉගැන්වීම සම්බන්ධව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයක යෙදෙන්නේ කෙසේද?

Richards (2007) ඉගැන්වීම සම්බන්ධව ගුරුවරුන් ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණයක යෙදෙන්නේ කෙසේදැයි පැහැදිලි කොට ඇත. ඉගැන්වීම් අත්දැකීම් සම්බන්ධව නිරීක්ෂණයක හා ස්වයං ඇගයීමක ඉතා කල්පනාකාරී ලෙස යෙදී ව්‍යුහගත එළඹුමකට අනුව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය තුළින් පන්ති කාමරයේ ඉගැන්වීම සාර්ථකව සිදුකළ හැකි බවද Richards පෙන්වා දී ඇත. එම ක්‍රියාවලිය තවදුරටත් පැහැදිලි කරන්නේ නම් ගුරුවරයා පළමුවෙන් ම පන්ති කාමරයේ තම ඉගැන්වීම සම්බන්ධව ස්වයං නිරීක්ෂණයක යෙදිය යුතු ය. දෙවනුව එසේ කළේ ඇයි දැයි සිතිය යුතු ය. ඉන්පසුව

එම ක්‍රියාවලියේ සාර්ථක අසාර්ථකභාවය සොයා බැලිය යුතු ය. සිසුන් පාඩම තේරුම් ගත්ත ද ක්‍රියාකාරකම් ඉතාමත් අපහසු වුව ද, ඉතා පහසු වුව ද, සිසුන් යම් ගටලුවලට මුහුණ පෑවා ද, පැහැදිලි වෙනසක් සිසුන් තුළ ඇති වූවා ද? ආදී ප්‍රශ්නවලට ගුරුවරයා විසින් ම පිළිතුරු සපයාගත යුතු ය. ඉහත සඳහන් ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු ලබාගැනීමෙන් පසු සෙසු ගුරුවරුන්ගෙන් අදහස් ලබාගැනීමට අවධානය යොමුකළ හැකි ය. සාර්ථක පන්ති කාමරයක් සඳහා කුමන වෙනස්කම් සිදුකළ යුතු ද? යනුවෙන් ඉන්පසු ගුරුවරයා ඔහුගෙන් ම ප්‍රශ්න කළ යුතු ය. මෙම ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ අවසාන ප්‍රතිඵලය වශයෙන් තම ඉගැන්වීමේ රටාවේ වෙනසක් සිදුකළ යුතු බව හෝ නොමැති බව ගුරුවරයා විසින් තීරණය කළ යුතුව ඇත. ඉගැන්වීමේ රටාවේ වෙනසක් සිදුකළ යුතු නම් ඒ සඳහා ක්‍රියාමාර්ග ගත යුතු ය.

4.0 ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ක්‍රියාවලිය

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීම ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීමය සංවර්ධනයට ප්‍රබල ලෙස දායකවන අතර අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය ද වර්ධනය කරයි. ස්වයං නිරීක්ෂණය හා ඇගයීමේ ක්‍රියාවලිය මගින් ගුරුවරයාට තමන්ගේ ඉගැන්වීමේ කලාව පිළිබඳ හොඳින් තේරුම් ගැනීමට හැකි බව Boltan (2010) සඳහන් කරයි. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ගුරුවරයකු වීමට යම් ගුරුවරයකු කැමැත්තක් දක්වන්නේ නම් විවිධ වූ ප්‍රවේශයන් ඒ සඳහා යොදා ගත හැකි බව ද Richards (1007) පෙන්වා දෙයි. Richards ට අනුව එම ප්‍රවේශයන් වන්නේ ගුරුවරුන් විසින් අනික් ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීම නිරීක්ෂණය කිරීම, කණ්ඩායම් ඉගැන්වීම, ඉගැන්වීම පිළිබඳ නව දෘෂ්ටිකෝණයන් ලිඛිතව ඉදිරිපත් කිරීම හා ඉගැන්වීම පිළිබඳ ගවේෂණයක යෙදීම බව සඳහන් කළ හැකි ය. ඉහත සඳහන් කුමන ප්‍රවේශයකදී වුව පහත සඳහන් පියවරවල් තුන අනුගමනය කළයුතු බව Westberg සහ Jason (2007) සඳහන් කරති.

පියවර I : පූර්වාපේක්ෂි ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය (Anticipatory reflection)

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ ආරම්භක අවස්ථාවයි. පාඩමක් හෝ වෙනත් සැබෑ ඉගැන්වීමේ සිද්ධියක් ඇසුරින් ගුරුවරයා තමාගේ ඉගැන්වීම පිළිබඳ මූලික කරගෙන ස්වයං විවේචනයක යෙදිය යුතු ය.

පියවර II: ක්‍රියාව තුළ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය (Reflection in action)

දෙවන පියවර වනුයේ ඇගයීමකින් හෝ විස්තර කිරීමකින් තොරව ඉගැන්වීමේ අවස්ථාව පිළිබඳව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ පරීක්ෂාව ය. මෙම දෙවන පියවරේ දී විවිධ වූ ක්‍රියා පිළිවෙල අනුගමනය කළ හැකි අතර ඒවා අතර ඉගැන්වීමේ අවස්ථාව පිළිබඳ ලිඛිත විස්තර, අවස්ථා පටිගත කිරීම, නිරීක්ෂණ පත්‍රිකා භාවිතය වැදගත් වේ.

පියවර III: ක්‍රියාව ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය (Reflection on action)

ඉගැන්වීමේ අවස්ථාවට ප්‍රතිචාර දැක්වීමක් වශයෙන් අරමුණු කෙරෙහි යොමු වෙමින් ගුරුවරයා නැවත සිද්ධිය විමර්ශනය කිරීම මෙම පියවරේ දී සිදු වේ. මෙහි දී ඉගැන්වීමේ අවස්ථා පිළිබඳව හා විවිධ දෘෂ්ටි කෝණවලින් සලකා බලමින් හා ප්‍රශ්න කරමින් ගැඹුරු විශ්ලේෂණයක යෙදිය යුතු ය.

5. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ප්‍රවේශ

5.1 සමයුරු / සමපදස්ථ නිරීක්ෂණය - Peer Observation

Branch (2006) සඳහන් කරන්නේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය අඛණ්ඩ, විශ්වාසනීයත්වයෙන් යුත් සමයුරු සහය ඇතිව නැවත සකස්කර ගැනීම සඳහා අවස්ථා සපයන ක්‍රියාවලියක් ලෙසය.

තමන්ගේ ඉගැන්වීම පිළිබඳ විවේචනාත්මක අදහස් ලබාදීමටත් විවිධ වූ ඉගැන්වීම් ශෛලියන් තුළට අවතීර්ණ වීමටත් සමයුරු නිරීක්ෂණය ගුරුවරුන්ට අවස්ථා සපයන බව Richards සහ Lockhart (1991) සඳහන් කරති. ඔවුන්ට අනුව ගුරුවරුන් දෙදෙනා බැගින් එක් එක් අවස්ථාව ලබාගනිමින් ඉගැන්වීම නිරීක්ෂණය කළයුතු අතර එකිනෙකා නිරීක්ෂණයට ද භාජනය විය යුතු ය. සෑම නිරීක්ෂණ වාරයකට පෙර ගුරුවරුන් මුණගැසී උගන්වන විෂය ඉගැන්වීමේ ක්‍රම, පන්ති කාමරයේ සිසුන්ගේ තත්ත්වය හා මතුවිය හැකි ගැටලු පිළිබඳව සාකච්ඡා කළ යුතු ය. එසේ ම නිරීක්ෂණයට භාජනය වන ගුරුවරයා නිරීක්ෂකයාට සම්පූර්ණ කළයුතු කාර්යභාරය පැවරිය යුතු ය. මෙහි දී පාඩම පිළිබඳව තක්සේරු කිරීමක් අවශ්‍ය නො වන අතර නිරීක්ෂණය ක්‍රියාත්මක කරන ආකාරය, එහි දී භාවිතා කරන උපකරණ හා කාල රාමුව පිළිබඳ එකඟතාවන් ඇතිකරගත යුතු ය. ඉන්පසු ගුරුවරුන් විසින් එකඟතාවට පත්වූ කරුණු අනුගමනය කරමින් පන්ති කාමර තුළට ගොස් නිරීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය අවසන් කර හැකි ඉක්මනින් නිරීක්ෂකයා එකතු කරගත් තොරතුරු නිරීක්ෂණයට භාජනය වූ ගුරුවරයා සමඟ සාකච්ඡා කළ යුතු ය.

5.2 ලිඛිත අත්දැකීම් (Written experiences)

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ක්‍රියාවලියට අනුගත විය හැකි තවත් ක්‍රමයක් වනුයේ ලිඛිතව තබාගන්නා අත්දැකීම් භාවිත කිරීම ය. ලිඛිතව අත්දැකීම් තබාගැනීම සඳහා පහත සඳහන් ක්‍රමවේද අනුගමනය කළ හැකි බව Richards ((2007) සඳහන් කර ඇත.

5.2.1 ස්වයං වාර්තා (Self reports)

පිරික්සුම් ලේඛන හෝ ලේඛන සම්පූර්ණ කිරීම ස්වයං වාර්තා වලට උදාහරණ වේ. මෙම ස්වයං වාර්තා නිරතුරුව ම භාවිත කිරීම තුළින් ඉගෙනුම් ක්‍රමවේද සොයා බැලීමට හා එහි යෝග්‍යතාව මැන බැලීමට මෙන් ම පාඩම්වල අරමුණු ඉටුවීම හා පන්තිකාමර ඉගැන්වීම පිළිබඳ තක්සේරුකරණයක යෙදීමට ගුරවරුන්ට අවස්ථාව සැලසෙන බව Park (1985) සඳහන් කරයි.

5.2.2. ආත්ම චරිත කතා (Autobiographies)

තමා ගේ ඉගැන්වීමේ අත්දැකීම් පිළිබඳව විස්තරාත්මකව ලියන ලද ප්‍රකාශන ආත්ම චරිත කතා යන වර්ගයට ඇතුළත් කළ හැකි ය. මෙම ආත්ම චරිත කතා ස්වයං වාර්තා තබා ගැනීමට වඩා සවිස්තරාත්මකව ලියන ලද ප්‍රකාශන වේ. ගුරුවරුන් කුඩා කණ්ඩායම්වලට බෙදී සතියකට වරක් එකතු වී එකිනෙකාට ඇසෙන පරිදි මෙම ලේඛන කියවීම තුළින් ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණයක යෙදිය හැකි ය. එම අත්දැකීම් සම්බන්ධව තම සොහොයුරු ගුරුවරුන් ගේ විවේචනයන් තුළින් තම ඉගැන්වීම් තුළ තිබෙන ශක්තීන් හා දුර්වලතා හඳුනා ගැනීමෙන් ඉගැන්වීමේ කාර්යය වඩාත් සාර්ථක කරගත හැකි බව Powell (1985) සඳහන් කරයි.

5.2.3 ජර්නල් ලිවීම (Journal writing)

පන්තිකාමර තුළ ඉගැන්වීම පිළිබඳ ගුරුවරුන් විසින් ජර්නල් පවත්වාගෙන යාම මනා ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණයක් සිදුකිරීම සඳහා උදව්වන බව ගුරු අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ අද වඩාත් පිළිගෙන ඇත. ජර්නල් පවත්වාගෙන යාමේදී ගුරුවරුන් නිරතුරුව ම ඔවුන්ගේ ඉගැන්වීම පිළිබඳ වාර්තා තබාගන්නා අතර එම වාර්තා ගැඹුරු ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණයක් සඳහා මූලික පදනම ඇති කරනු ඇත. ජර්නල් ලිවීම සුවිශේෂී වූ ඉගෙනුම් අත්දැකීම් පිළිබඳ වාර්තා තබා ගැනීමක් වන බැවින් එය ගුරුවරුන්ට ස්වයං ප්‍රවර්ධනයක් ඇතිවීම සඳහා ද උපකාර වනු ඇත. ඒ බව පැහැදිලි කරන Moon (1999) ජර්නල් ලිවීමේ බලය වනුයේ පෞද්ගලික, ආධ්‍යාත්මික හා වෘත්තීමය ප්‍රවර්ධනය බව සඳහන් කර ඇත.

5.2.4 සහයෝගිතා දින සටහන් පවත්වාගෙන යාම (Colaborative Diary keeping)

ගුරුවරුන්ට ඔවුන්ගේ ඉගැන්වීම් සම්බන්ධව දින පොතක් පවත්වා ගැනීම සිදුකළ හැකි බව Brock, Yu සහ Wong (1991) සඳහන් කරති. සතියකට වරක් ගුරුවරු කණ්ඩායමකට එකට

එකතු වී එකිනෙකාගේ දිනපොත් කියවා ඔවුන්ගේ ඉගැන්වීම හා දිනපොත් පවත්වාගෙන යාමේ අත්දැකීම් පිළිබඳව සාකච්ඡා කළ හැකි ය. එම සාකච්ඡා පිළිබඳව වාර්තා තබාගෙන පසුව දිනපොත් වල සඳහන් අත්දැකීම් හා සාකච්ඡා පිළිබඳව විශ්ලේෂණයක යෙදිය හැකි ය. වාර්තා පිළිබඳව තමා විසින් ලියන ලද ප්‍රතිචාර හා සහයෝගිතා දින සටහන්වල වාර්තා තුළින් තමන්ගේ ඉගැන්වීම පිළිබඳව ගුරුවරයාට තීරණයකට එළඹිය හැකි ය.

6. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ වාර්තා ලිවීම

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ වාර්තා ලිවීම Moon (2004) අදියර 4කින් සමන්විත වන බව පෙන්වා දී ඇත. එය මතුපිට සිට ක්‍රමයෙන් ගැඹුරු තත්වයක් කරා යා යුතු ක්‍රියාවලියකි.

මතුපිට

1. විස්තරාත්මක ලිවීම
2. විස්තරාත්මක වාර්තාවක් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය සමග ලිවීම
3. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ලිවීම
   (අ) තමා තුළින් ප්‍රශ්න කරමින් ක්‍රියාව පිළිබඳ විවේචනාත්මකව ලිවීම

ගැඹුරු

4. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ලිවීම
   (ආ) අන් අයගේ දෘෂ්ටි කෝණයන් සැලකිල්ලට ගනිමින් ගැඹුරු මානසික ක්‍රියාවලියක යෙදේ. හැඟීම්වල භූමිකාවද අවබෝධ කරගනී.

මූලාශ්‍රය : Moon J. (2004) A Hand book of Reflective and experiential learning.

පහත සඳහන් උදාහරණය මගින් තවදුරටත් එම ක්‍රියාවලිය පැහැදිලි කළ හැක.

අදියර I - විස්තරාත්මකව ලිවීම

මගේ පන්තියේ නම්‍ය කාලසටහනක් පවත්වාගෙන යන බැවින් අද උදෑසන පළමු කාලපරිච්ඡේදයේ දී ම මම ගණිත විෂය ඉගැන්නුවෙමි.

අදියර II - විස්තරාත්මක වාර්තාවක් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයක් සමග

මගේ පන්තියේ නම්‍ය කාලසටහනක් පවත්වාගෙන යන බැවින් අද උදෑසන පළමු කාලපරිච්ඡේදයේ දී ම මම ගණිත විෂය ඉගැන්නුවෙමි. එය සාමාන්‍යයෙන් මා විසින් සිදු නො කරන ක්‍රියාවකි.

අදියර III - ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ලිවීම (අ)

මගේ පන්තියේ නම්‍ය කාලසටහනක් පවත්වාගෙන යන බැවින් අද උදෑසන පළමු කාලපරිච්ඡේදයේ දී ම මම ගණිත විෂය ඉගැන්නුවෙමි. එය සාමාන්‍යයෙන් මා විසින් සිදු නො කරන ක්‍රියාවකි. ඇත්ත වශයෙන් ම උදෑසනම ගණිතය ඉගැන්වීම සිසුන්ට ප්‍රබෝධයක් ගෙනදුන් අතර පාඩම කෙරෙහි සිසුන්ගේ අවධානය රඳා පවත්වා ගැනීමට ද එය හේතු විය.

අදියර IV - ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ලිවීම (ආ)

මගේ පන්තියේ නම්‍ය කාලසටහනක් පවත්වාගෙන යන බැවින් අද උදෑසන පළමු කාල පරිච්ඡේදයේ දී ම මම ගණිත විෂය ඉගැන්නුවෙමි. එය සාමාන්‍යයෙන් මා විසින් සිදු නො කරන ක්‍රියාවකි. ඇත්ත වශයෙන් උදෑසන ම ගණිතය ඉගැන්වීම සිසුන්ට ප්‍රබෝධයක් ගෙනදුන් අතර පාඩම කෙරෙහි සිසුන්ගේ අවධානය රඳාපවත්වා ගැනීමටද හේතු විය. සෑම උදෑසනක ම ගණිත විෂය ඉගැන්වීම කළ හැකි නම් ගණිත විෂයය සම්බන්ධයෙන් ළමයින් තුළ අතිවන ගැටලු අවම කරගත හැකි බව පැහැදිලි විය.

7. ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීමේ ප්‍රතිලාභ

Epstein සහ Hundert (2002) සඳහන් කරන්නේ සන්නිවේදනය, දැනුම, ශිල්පීය කුසලතා හේතු විචාරය, චිත්තවේග

හා අගයයන් පිළිබඳ දිනපතා පුරුද්දක් ලෙස කරන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය ගුරුවරයාට මෙන් ම සිසුන්ට ද වැඩදායක බව ය.

ඉගැන්වීමේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය නාභිගත වන්නේ විශ්ලේෂණය තුළින් ඉගෙනීම හා ඉගැන්වීම සංවර්ධනය කරගැනීමට බව උතුරු අයර්ලන්තයේ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව (1999) සඳහන් කරයි.

ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීමේ ප්‍රතිලාභ Ofsted (2004) මෙසේ සඳහන් කරයි. සුවිශේෂී වූ බොහෝ ගුරුවරුන් ගේ සුවිශේෂත්වයට හේතු වෙන්නේ ඔවුන්ගේ සුපරික්ෂාකාරී ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ පුහුණුව ය. ඔවුහු උගන්වන සෑම වාරයක් පාසා ම තමන් කරන දේ පිළිබඳ ඇගයීමක යෙදෙමින් එම තොරතුරු ඊළඟ ඉගැන්වීමේ වාරයේදී වඩා ඵලදායක ලෙස යොදා ගනිති.

සවිබල ගැන්වූ ගුරුවරයා යනු ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය තුලින් තිරණ ගන්නා හා එම තීරණ පන්තිකාමර ඉගැන්වීම සඳහා ඵලදායක ලෙස යොදාගන්නා ගුරුවරයා බව Julie (2004) සඳහන් කරයි. Richards (1990) සාමාන්‍ය ඉගැන්වීමේ තත්ත්වයෙන් ඉහළ තලයක අවදිමත් බවක් ඉගැන්වීම සිදු වූ ආකාරය පිළිබඳව ලබාගැනීම ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ඉගැන්වීමේ ප්‍රතිලාභ ලෙස සඳහන් කර ඇත.

ඉහත සඳහන් කරුණු විමසීමේදී වැටහී යන්නේ ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණ ඉගැන්වීම් තුළින් ගුරුවරුන්ට ලැබෙන මූලික ප්‍රතිලාභය වන්නේ ඔවුන්ගේ ඉගැන්වීමේ කලාව පිළිබඳව ගැඹුරු තේරුම් ගැනීමකින් පසු අවසානයේ දී ඵලදායක ලෙස එම කලාව පුහුණු කරගත් ගුරුවරයකු වීම ය. මීට අමතරව ඉගැන්වීම කලාවක් ලෙස පිළිගැනීම හා විවිධාකාර සිද්ධාන්ත පන්තිකාමර ප්‍රායෝගිකත්වයට යොදවා ගැනීමට හැකිවීම තවත් ප්‍රතිලාභයක් ලෙස සඳහන් කළ හැකි ය. එසේ ම තමාගේ ඉගැන්වීම පිළිබඳව වඩාත් පුළුල් වූ අවබෝධයක් ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණය තුළින් ලබාගැනීමෙන් තම වෘත්තිය කුසලතා සංවර්ධනය කර ගැනීමට ගුරුවරුන්ට හැකි ය.

සමස්තයක් ලෙස ගත්කල ඉගැන්වීම සඳහා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ එළඹුම සාමාන්‍යයෙන් ඉගැන්වීම හා ඉගැන්වීම තුළ ගුරු භූමිකාවේ වෙනසක් ඇතිකිරීමට සමත් වේ. ගුරුවරු තමන්ගේ ඉගැන්වීම සම්බන්ධව විවේචනාත්මක ගවේෂණය තුළින් ඔවුන්ගේ ආකල්ප හා ඉගැන්වීම සම්බන්ධව ගුරුවරුන් තුළ පවතින අදහස් වෙනස්කර ගනිමින්, ඔවුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය ඇතිකර ගැනීමට උපයෝගී කරගත යුතු ය. එසේ ම තම ශිෂ්‍යයන් වෙත ලබාදෙන සහයෝගය ද වර්ධනය කළ යුතු ය. ජර්නල් පවත්වාගෙන යාම, ස්වයං වාර්තා තබාගැනීම, ඉගෙනුම් අවස්ථා පටිගත කිරීම යන ක්‍රියාකාරකම් සඳහා වැඩිපුර කාලය අවශ්‍ය වන නමුත් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ යෙදෙන ගුරවරුන්ගේ මතය වනුයේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය තමා පිළිබඳව තක්සේරුවක් කරගැනීමටත් වෘත්තීය සංවර්ධනය ළඟාකර ගැනීමටත් හැකි වටිනා ක්‍රියාකාරකමක් බව ය. ඉගැන්වීමේ පළපුරුද්ද පමණක් වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා එතරම් ඵලදායක නො වන බවත් ඉගැන්වීමේ අත්දැකීම් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය සමග එය සම්බන්ධ වීම ගුරු සංවර්ධනය සඳහා ප්‍රබල ලෙස බලපාන බව මෙහිදී වැඩිදුරටත් සඳහන් කළ හැකි ය.

Reference

1. Bartlett, Leo. (1990), Teacher development through reflective teaching. InJ. C. Richards and D. Nunan (Eds), second Language, Teacher Education, New York: Cambridge University Press.
2. Bolton, G. (2010), Reflective Practice, Writing and Professional Development (3rd edition), SAGE publications, California.
3. Branch, WT Jr. (2006), Teaching Respect for Patients. Acad Med; 81:463-467.
4. Brock, Mark N., Bartholomew Yu and Matilda Wong. (1991). "Journaling together; collaborative diary-keeping and teacher development". Paper presented at the International Conference on

Second Language Teacher Education, City Polytechnic of Hong Kong, April, 1991.

5. Epstein RM. Hundert EM. (2002). Defining and Assessing Professional Competence, JAMA 2002; 287, 226-235.

6. Richards, J. C. (2007). Reflective teaching in second language classroom. www. Cambridge.org/9780521458030.

7. Moon, J. (1999). Learning Journals. A handbook for academics, students and professional development, London, Kogan Page.

8. Moon. J. (2004). A Hand Book of Reflective and experiential learning. Theory and practice London: Rontlege falmer.

9. Moon. J. (2005). Guide for Busy Academies No. 4: Learning Through Reflection, Higher Education Academy.

10. Pak, J. (1985). Find out How You Teach Adelaide, Australia: National Curriculum Resource Centre.

11. Powell, J.P. (1985). Autobiographical learning. In Boud, et al. (pp. 41-51).

12. Pollard, A; Janet, C. Mandy, M & Neil, C (2002). Reflective teaching. The Tower Building, 11 York Road, London SE17NY.

13. Schon, D.A. (1996). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossy-base, Inc.

14. Westberg J and Jason H. (2001). Fostering Reflection and providing feedback. Helping others learn from experience. Springer Series on Medical Education.

15. Oysterman, K. F. & Kottakamp, R.B. (1993). Reflective Practice for educators. Thousand oaks, CA Sage.

16. Ofsted (2004). Why College Succeed, 29, Nov. 2004.

3

පන්ති කාමර ඉගැන්වීම් - ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සහ උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය

ඩබ්ලිව්. එම්. සුනිල් වීරකෝන්
කථිකාචාර්ය,
ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1.0 හැඳින්වීම

ඕනෑ ම පාසල් පද්ධතියක සාර්ථකත්වය ප්‍රධාන වශයෙන් සාධක කිහිපයක් මත රඳා පවතින බව අපි දනිමු. ඒ අතර ගොඩනැගිලි, උපකරණ හා අනෙකුත් භෞතික සම්පත් වැනි ප්‍රාග්ධන ආයෝජන සඳහා වන සම්පත් ද, ගුරුවරුන් ඇතුළු පාසල් පද්ධතිය තුළ කටයුතු කරන මානව සම්පත් ද ඉතා වැදගත් වේ. එවැනි සම්පත් හැරෙන්නට ඕනෑ ම පාසල් පද්ධතියක අපේක්ෂිත අරමුණු ඉහළ මට්ටමින් සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා ඉගැන්වීම සහ ශිෂ්‍ය මාර්ගෝපදේශනයට අදාළ නියමිත කාර්යයන් ඉටුකරනු ලබන ගුරුවරුන්ගේ බලවත් උනන්දුව සහ කැපවීම ද අතිශය වැදගත් වේ. පසුගිය දශක කිහිපය ගත් විට මෙරට සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන පද්ධතියේ ප්‍රාමාණාත්මක වර්ධනය කැපී පෙනෙන අයුරින් සිදු වී ඇති ආකාරය මෑත කාලීන වර්ෂ කිහිපයක මෙරට සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ මූලික ලක්ෂණ කිහිපයක් නිරීක්ෂණය කිරීම තුළින් අවබෝධ කර ගත හැකි ය.

වගු අංක 01

ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ මූලික ලක්ෂණ

ශීර්ෂය	2009	2010	2011
මුළු පාසල් සංඛ්‍යාව	10205	10492	10527
රජයේ පාසල් සංඛ්‍යාව	9410	9685	9714
ජාතික පාසල් සංඛ්‍යාව	334	340	342
වෙනත් පාසල්	795	817	813
පෞද්ගලික පාසල්	98	98	97
පිරිවෙන්	697	719	716
මුළු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව (000)	40,38	41,20	41,50
නව ඇතුළත් කර ගැනීම් (000)	330	333	330
මුළු ගුරුවරු සංඛ්‍යාව (000)	226	225	229
ශිෂ්‍ය-ගුරු අනුපාතය (රජයේ පාසල්)	18	18	18
අධ්‍යාපනය සඳහා වන රජයේ මුළු වියදම (රු. බි.)	100.5	104.5	121.5
වර්තන වියදම	82.4	85.2	99.0
ප්‍රාග්ධන වියදම	18.1	19.0	22.3

මූලාශ්‍රය: ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකු වාර්ෂික වාර්තාව 2011

විශේෂයෙන් ම උක්ත සංඛ්‍යා ලේඛනය අනුව මෙරට රජයේ පාසල් සංඛ්‍යාව, ගුරු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව හා පාසල්වල අනෙකුත් භෞතික හා මානව සම්පත් ප්‍රමාණාත්මකව වර්ධනය වී ඇති බව පෙනේ. එහෙත් මෙහිදී එක් තර්කානුල ගැටලුවක් මතුවේ. එනම්, උක්ත ප්‍රමාණාත්මක වර්ධනයට සාපේක්ෂව අධ්‍යාපනයේ

ගුණාත්මකභාවය (The Quality of Education) වර්ධනය වී ඇත්ද යන ගැටලුවයි. විශේෂයෙන් ම UNESCO සංවිධානය මෑත කාලීනව අවධාරණය කරනු ලබන්නේ ශ්‍රී ලංකාව 1940 වර්ෂයේ සිට ම ප්‍රාථමික පාසලේ සිට විශ්වවිද්‍යාලය දක්වා අධ්‍යාපනයේ විශ්වීය ප්‍රවේශයක් ඇති කිරීම සඳහා ආයෝජන වැඩි කිරීමේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස වර්තමානයේ ඒවාට ඇතුළත් වීමේ අනුපාතය සහ සාක්ෂරතාව වැනි සංචාරක වර්ධනය වුවද අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය ඇති කිරීම සම්බන්ධයෙන් පහත සංරචක ද සලකා බැලීම වැදගත් බවයි. එනම්,

1. ඉහළ ඇදහැලීමේ අනුපාතය හා අධ්‍යාපනයේ පහළ කාර්ය සාධනය
2. ඉතා පහළ ප්‍රතිශතයක් පමණක් ගණිතය (සියයට 38 ක්) මව් භාෂාව (සියයට 37 ක්) සම්බන්ධයෙන් ප්‍රාප්ති මට්ටමට (mastery level) පැමිණීම.
3. ඉගැන්වීමේ පහළ ප්‍රමිතිය (ගුරුවරුන්ගෙන් සියයට 62 ක් පමණක් පුහුණු ගුරුවරුන් වීම)
4. ප්‍රාදේශීය විෂමතාවන්
5. රටපුරා පවතින ගුරු හිඟය (යුද ගැටුම් බලපෑ උතුරු නැගෙනහිර ප්‍රදේශවල 5000 ක පමණ ගුරු අවශ්‍යතාවක් ඇස්තමේන්තු කර තිබීම)

එමෙන් ම මෙරට සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය අවසන් කරන බහුතරයක් වන ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව සලකා බලන විට ද, ජාතික මට්ටමේ විභාග සම්බන්ධයෙන් ඔවුන්ගේ අධ්‍යාපන කාර්ය සාධනය සලකා බලන විට ද, පෙනී යන එක් කාරණයක් වන්නේ මෙරට සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ ප්‍රමාණාත්මක වර්ධනයට සාපේක්ෂව අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක වර්ධනය අපේක්ෂිත මට්ටමින් සිදුවී නොමැති බවයි. ඒ සඳහා වන ප්‍රමාණාත්මක සාක්ෂ්‍යයක් 2011 අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ විභාගයේ ප්‍රතිඵල සම්බන්ධයෙන් Sunday Times (2012) පුවත්පත පෙන්වා දෙන විශ්ලේෂණය

අතිශය වැදගත් වේ. එකී පුවත්පත අවධාරණ කරන පරිදි උක්ත විභාගය සඳහා සිසුන් 164191 ක් (පාසල් අයදුම්කරුවන්) පෙනී සිටි අතර, මෙම සිසුන්ගෙන් උසස් පෙළ සඳහා සුදුසුකම් ලබා ගැනීමට හැකි වූයේ සියයට 60.8 ක් වන ප්‍රතිශතයකට පමණි. (2010 වර්ෂයේ දී එම සංඛ්‍යාව සියයට 60.57කි) මීට අමතරව සමස්ත විෂය සන්ධාරය ම අසමත් සිසුන් සංඛ්‍යාව සියයට 4.73 ක් ලෙස වාර්තා විය.

උක්ත නිරීක්ෂණයන් තුළින් අවබෝධ වන පරිදි අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක භාවය සම්බන්ධයෙන් දැඩි අවධානයක් යොමු කිරීම මෙරට සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ හදිසි ප්‍රමුඛතාව බවට පත්වී ඇති බව අවබෝධ කර ගැනීම වැදගත් වේ.

ඉහතින් දක්වූ කරුණු සම්බන්ධයෙන් ඍජුව බලපාන පාසල් පද්ධතිය තුළ සිදු වන වැදගත් ක්‍රියාවලිය වන්නේ ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියයි. එකී ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායීතාව අඛණ්ඩව පවත්වා ගෙන යෑම සඳහා උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය හෙවත් ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය අධීක්ෂණය කිරීම සුවිශේෂී කාර්යභාරයක් ඉටුකරනු ලබයි. විශේෂයෙන් ම පන්ති කාමර ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ ගුණාත්මකභාවය වර්ධනය කිරීම සඳහාත්, ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය ඇති කිරීම සඳහාත් උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය ප්‍රවේශමෙන් සැලසුම් කිරීම මෙන් ම අඛණ්ඩව පවත්වා ගෙන යාම ද වැදගත් වේ. එහෙත් මෙරට බහුතරයක් පාසල් සම්බන්ධයෙන් උක්ත උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය අපේක්ෂිත කාර්යක්ෂමතාවෙන් හා ඵලදායීතාවෙන් ක්‍රියාත්මක නොවන බවත් එකී ක්ෂේත්‍රය සම්බන්ධයෙන් සිදුකරන ලද බොහෝ අධ්‍යාපන පර්යේෂණ මගින් අනාවරණය කොට ඇත. විශේෂයෙන් ම 1989 දී ආසියානු සංවර්ධන බැංකුව "ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය හා පුහුණුව" සම්බන්ධයෙන් කළ අධ්‍යයනයේ දී මෙරට බහුතරයක් පාසල්වල උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය පසුගාමී මට්ටමක පවතින බව අනාවරණය කරන ලදි. කෙසේ වෙතත් කාර්යක්ෂම උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් සහ ඇගයීම් ක්‍රියාවලියක් පාසල

තුළ ස්ථාපිත කිරීම සමස්ත පාසලේ ම සාර්ථකත්වය සඳහා ඉවහල් වන බව කොස්මොස්කි (Kosmoski, 2000) වැනි අධ්‍යාපනඥයින් දැඩිව අවධාරණය කරති. අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ මූලික ම අරමුණ උපදේශනය වැඩි දියුණු කිරීමත්, එමගින් සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය උසස් කිරීම සඳහා පහසුකම් සැපයීම බවත් ඔහු පෙන්වා දෙයි. මේ අනුව උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය හා එහි සංකල්පීය පදනම (conceptual Baisis) නිවැරදිව හඳුනා ගැනීමටත්, එහි අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම විමසීමත්, අධීක්ෂකයින් ගේ භූමිකාව කාර්යභාරය විමසීමත්, උපදේශණ අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ ප්‍රබලතා හා සීමාවන් විමසීමත් පිළිබඳව අවධානය යොමු කරමින් කාර්යක්ෂම හා ඵලදායී උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් පාසල් පද්ධතිය තුළ ස්ථාපිත කිරීමෙන් පන්තිකාමර ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව ඇති කරන්නේ කෙසේද යන්න පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීමට මෙම ලිපියෙන් මූලිකව බලාපොරොත්තු වේ.

2.0 උපදේශන අධීක්ෂණය යනු කුමක්ද?

මෙරට පාසල් පද්ධතියේ ක්‍රියාකාරිත්වය විවිධ මට්ටම්වලදී, අධීක්ෂණයට හා ඇගයීමට ලක් වේ. රේඛීය අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, පළාත් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව, කලාප, කොට්ඨාශ හා පාසල් මට්ටමින් එකී අධීක්ෂණය හා ඇගයීම සිදුවේ. විශේෂයෙන් ම අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ දී ආයතනික හා පරිපාලන ම ය අධීක්ෂණයට අදාළ ක්‍රියාකාරකම්වලට අමතරව උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක්ද සිදුවේ. එමගින් පන්තිකාමර ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව වර්ධනයත්, ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය සිදුවීමත් මූලිකව ම අපේක්ෂා කෙරන බව නෙග්ලෙයි සහ ඒවන්සි (Negley & Evance, 1964) යන පර්යේෂකයෝ පෙන්වා දෙති. උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය හෙවත් ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය අධීක්ෂණය යනු කුමක්ද යන්න ඉතා සුවිශේෂීව අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා මීළඟට අපි ඒ සම්බන්ධ නිර්වචනයන් හා අර්ථ විග්‍රහයන් කිහිපයක් සලකා බලමු.

ඕනෑ ම ක්ෂේත්‍රයක පුද්ගල කාර්යසාධනය තක්සේරු කිරීම හෝ ඇගයීම අතිශය වැදගත් වේ. ව්‍යාපාරික ක්ෂේත්‍රයේ විවිධ හේතු මුල් කරගෙන සේවාදායකයාගේ කාර්යසාධනය අධීක්ෂණයට හා ඇගයීමට භාජනය වන්නා සේ ම අධ්‍යාපනයේ දී ද එම ක්‍රියාවලිය වැදගත් වේ. ඒ අනුව පන්තිකාමර උපදේශන ක්‍රියාවලිය (ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය) අධීක්ෂණය කරනු ලබන්නේ ගුරු කාර්යක්ෂමතාව ඇගයීම සඳහා ය. ඒ අනුව ශිෂ්‍ය ඉගෙනුම් වර්ධනය කිරීමේ අභිමතාර්ථය උදෙසා ගුරු කාර්යසාධනය වර්ධනය කිරීමට ගුරුවරුන්ට සෘජුව සහය දීම උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ මූලික අභිමතාර්ථය බව ග්ලික්මන් (Glickman, 2001) පෙන්වා දෙයි.

ඇඩම්ස් සහ ඩිකේයි (Adams & Dickey, 1953) සඳහන් කරන පරිදි උපදේශන අධීක්ෂණය යනු සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් වාතාවරණය (The Learning Situation) වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා ප්‍රවේශමෙන් සැලසුම් කළ යුතු තාක්ෂණික සේවාවකි. එහිදී අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය මැනවින් සැලසුම් නො කළහොත් කාලය හා ශක්තිය නාස්ති වීමක් සිදුවේ. ඔවුන් තව දුරටත් පෙන්වා දී ඇති පරිදි උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් පවතින්නේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා ය. සැබැවින් ම නූතන උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය විද්‍යාත්මක හා පර්යේෂණාත්මක ක්‍රමයක් බව පෙන්වා දෙන මෙම පර්යේෂකයින් අතීතයේ අධිකාරී බලයෙන් මෙහෙය වූ අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සපුරා වෙනස් ස්වරූපයක් ඇති කරමින් අධීක්ෂණයේ අත්තිවාරම වශයෙන් නව දර්ශනයක් හා ප්‍රායෝගිකත්වයක් ගොඩ නගමින් ප්‍රශ්න කිරීමේත්, විභාග කිරීමේත්, විශ්ලේෂණය කිරීමේත් ක්‍රියාවලියක් වශයෙන් විග්‍රහ කොට ඇත. එනම් වර්තමාන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය මධ්‍යගත වී ඇත්තේ ගුරුවරයාට සේවය කිරීමට මිස ගුරුවරයා විභාග කිරීමට නොවේ. ඔවුන් තවදුරටත් පෙන්වා දී ඇති පරිදි අධීක්ෂකවරයා යනු ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ ඵලදායිතාව (Effectiveness) වර්ධනය කිරීම සඳහා අනෙකුත් අය සමඟ වැඩ කිරීමට වගකීමෙන් බැඳී සිටින ඕනෑම පුද්ගලයෙකි. එහෙත් කිසියම් අධීක්ෂකවරයෙක් "මම ඇයට/ඔහුට

මෙය කරන ලෙස ප්‍රකාශ කළා" යන ව්‍යවහාරය භාවිත කරන්නේ නම් එම ක්‍රමවේදය ගුරුවරයාට වැඩි දියුණු වීමට සහ සංවර්ධනය ඇති සියලු අවස්ථා විනාශ කර දමන බවත් එනම් අධිකාරී ම ය අධීක්ෂණය ශෛලිය ගුරුවරුන්ගේ නිර්මාණාත්මක හැකියාව හා ආරම්භක ශක්තිය වලකාලනු ලබන අතර කාර්යක්ෂම අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් තුළ ප්‍රජාතන්ත්‍රීය පදනමක් (Democratic Base) ඇති බවද පෙන්වා දේ.

Patrick සහ Dawson (1985) දක්වන පරිදි අධීක්ෂණය යනු පන්තිකාමර කාර්යසාධනය වැඩි දියුණු කිරීමේ පරමාර්ථයෙන් අධීක්ෂකයා සහ ගුරුවරයා අතර සිදුවන ක්‍රියාකාරකම් චක්‍රයකි (The cycle of activities) ගුරුවරයාගේ පන්තිකාමර කාර්යසාධනය, විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම, පන්තිකාමර කළමනාකරණය සහ උපදේශන ශිල්ප ක්‍රම මත තීරණය වන බව මෙම පර්යේෂකයෝ පෙන්වා දෙති.

Sergovani සහ Starratt (1993) යන අයගේ අදහසට අනුව කාර්යක්ෂමව ගැටලු විසඳීම සහ තීරණ ගැනීම සඳහා ගුරුවරුන්ගේ දැනුම, කුසලතා සහ හැකියාවන් වැඩි දියුණු කිරීම මූලික ඉලක්කය කොට ගත් ක්‍රියාවලිය අධීක්ෂණය වේ.

උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ අදහස් දක්වන රොස් (Ross, 1980) සඳහන් කොට ඇති පරිදි නූතන අධීක්ෂණය උපදේශනය, ඉගෙනුම සහ විෂයමාලාව යන ක්ෂේත්‍ර සියල්ල ම වැඩි දියුණු කරන සේවාවක් වශයෙන් සලකනු ලබන අතර උපදේශනය දියුණු කිරීම සඳහා එය තුළ ධනාත්මක එමෙන් ම ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී සැලැස්මක් ඇති බවත්, සමස්තයක් වශයෙන් ශිෂ්‍යයා, ගුරුවරයා, අධීක්ෂකයා, පරිපාලකයා සහ පාසල් ප්‍රජාව යන සෑම පාර්ශ්වයක ම සංවර්ධනයට මහෝපකාරී වන බවත් පෙන්වා දී ඇත.

උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ සංකල්පීය හා න්‍යායාත්මක පදනම පිළිබඳ සේනාරත්න (1993) දක්වන අර්ථ විග්‍රහය අනුව උපදේශන අධීක්ෂණය (Instructional Supervision)

ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය හා ප්‍රතික්‍රියා කිරීමෙන් සිසුන්ගේ ඉගෙන ගැනීමේ හා ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය යථා අන්දමින් පවත්වා ගෙන යෑමටත්, අවශ්‍ය වූ විට වෙනස් කිරීමටත්, යොමු වන ක්‍රියාවලියකි. මෙහිදී අධීක්ෂණය ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ මතු වන ගැටලු මුල් කරගෙන අධීක්ෂක හා අධීක්ෂිතයා (ගුරුවරයා) අතර ඇති කරගන්නා අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධතාවක් මත පදනම් විය යුතු ය. එමෙන් ම එය අරමුණුගත සංවර්ධනයක් සඳහා ගුරුවරුන් මෙහෙය වන අඛණ්ඩ ක්‍රියාවලියක් ද විය යුතුය යනුවෙන් දක්වයි. අධීක්ෂණය වෘත්තීයමය වශයෙන් සහය දීමේ ක්‍රියාවලියක් ලෙස නිර්වචනය කළ විට එය ඉහළ ස්ථරයක සිට පහළ ස්ථරයකට යොමු වන ක්‍රියාවලියක් පමණක් නොව, අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියකින් එකම ස්ථරයක සිටින වෘත්තිකයන් අතර ද අදහස්, ශක්තීන් හුවමාරු කර ගැනීම තුළින් තම වෘත්තීයිකභාවය (Professionalisam) ගොඩනංවා ගැනීමට හැකි බවද පෙන්වා දේ.

මේ අනුව ඉහත විශ්ලේෂණයන් තුළින් පැහැදිලි වන්නේ උපදේශන අධීක්ෂණය යනු ඉගැන්වීම් - ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධ සියලු සාධක සාමූහිකව අධ්‍යයනය කිරීම හා වැඩි දියුණු කිරීම කෙරෙහි යොමු වූ එමෙන් ම ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය ඇති කිරීම සඳහා බෙහෙවින් ඉවහල්වන විශේෂඥ උපකාරක සේවාවක් බව ඔබට අවබෝධ වනු ඇත. ඒ අනුව පන්තිකාමර ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව ඇතිකිරීම සඳහාත්, ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය ඇති කිරීම සඳහාත් යොදා ගත හැකි උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රමෝපායන් මොනවාද යන්න මීළඟට සලකා බලමු.

2.1 උපදේශන අධීක්ෂණය සඳහා යොදාගත හැකි අධීක්ෂණ ක්‍රමෝපායන්

පන්තිකාමර ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය අධීක්ෂණය කිරීම සඳහා විවිධ උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රමෝපායන් භාවිත කරනු ලැබේ. විදුහල්පති අත්පොත (1986) උපදේශන අධීක්ෂණ

ක්‍රමෝපායන් කිහිපයක් සහ එකී ක්‍රමෝපායන්වල මූලික ලක්ෂණ පහත පරිදි සාකච්ඡා කොට ඇත.

- විධිමත් අධීක්ෂණය
- අවිධිමත් අධීක්ෂණය
- ආරාධිත අධීක්ෂණය
- නිරීක්ෂණය
- උපදේශාත්මක අධීක්ෂණය
- ස්වයං ඇගයීම
- කණ්ඩායම් සාකච්ඡා
- සායනික අධීක්ෂණය
- ප්‍රදර්ශන ඉගැන්වීම

විධිමත් අධීක්ෂණය : විධිමත් අධීක්ෂණය යනු පාසලේ ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව ආයතනික වශයෙන් විධිමත්ව සිදු කරනු ලබන අධීක්ෂණයයි. විශේෂයෙන් ම විධිමත් අධීක්ෂණය පූර්ණ සූදානමක් සහිතව සැලසුම් සහගතව සිදු කරනු ලබන්නකි.

අවිධිමත් අධීක්ෂණ : අධීක්ෂණය සැලසුමකින් තොරව හා පූර්ව දැනුම් දීමකින් තොරව සිදුවේ නම් එය අවිධිමත් අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියකි. මෙහි විශේෂ ලක්ෂණය නම් අධීක්ෂණයට භාජනය වන පුද්ගලයා හෝ කණ්ඩායම බලාපොරොත්තු නැති අවස්ථාවක පෙර දැන්වීමකින් තොරව අධීක්ෂණය සිදු කිරීමයි.

ආරාධිත අධීක්ෂණ : අධීක්ෂණයට භාජනය වන පාර්ශ්වයෙහි (ගුරුවරු) ආරාධනාවක් සහිතව ඔවුන්ගේ වැඩ කටයුතු අධීක්ෂණය කිරීමට ආරාධිත අධීක්ෂණය වශයෙන් හැඳින්වේ.

නිරීක්ෂණය : අධීක්ෂණ ක්‍රමෝපායන් ලෙස නිරීක්ෂණයට වැදගත් තැනක් හිමි වේ. විශේෂයෙන් ම නිරීක්ෂණය ගත් විට මෙවැනි නිරීක්ෂණ සඳහා සුදුසු සුහද සහභාගී වාතාවරණයක්

පාසලේ ඇති කර ගත යුතු ය. නිරීක්ෂණය සඳහා ආරාධනා කිරීමෙන් හෙළි වන්නේ ගුරුවරයා හොඳ හැටි සූදානම් බවත් වෘත්තීය දියුණුවක් ඇති කර ගැනීම සඳහා උනන්දුවක් ඇති බවත් ය. අධීක්ෂකයා නායකයෙකු, මිත්‍රයෙකු සහ මඟපෙන්වන්නෙකු වශයෙන් සැලකීමට ගුරුවරයා පසු බට නොවීම මෙම ක්‍රමෝපායේ දී යහපත් ලක්ෂණයක් ලෙස සැලකිය හැකිය.

උපදේශාත්මක අධීක්ෂණය : උපදේශාත්මක අධීක්ෂණයේ දී, අධීක්ෂකයා අදාළ ගුරුවරයා පන්ති කාමරයෙන් බැහැර දී හමුවේ. අධීක්ෂකයා ගුරුවරයාගේ හැකියාවන් හා ආකල්ප පිළිබඳවත් සාකච්ඡාව මගින් දැන ගනී. ප්‍රතිපෝෂණය මගින් උපදෙස් දීම සිදුවේ.

ස්වයං ඇගයීම : ස්වයං අධීක්ෂණ ආකෘති ගුරුවරුන් සහ විදුහල්පති එම කණ්ඩායම් මගින් ම සකස්කර ප්‍රයෝජයට ගැනීම ද සාර්ථක අධීක්ෂණ ක්‍රමයකි. නො කඩවා සිදු කරන සේවයට විවේචන මගින් තම තමන්ගේ දුර්වලතා අවබෝධ කර ගැනීමටත්, ඒ අනුසාරයෙන් එම දුර්වලතා මගහරවා ගැනීමෙන් සහ නව දැනුම සෙවීමට පෙළඹවීමෙන් තම ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් කාර්යය වඩාත් සාර්ථකව කිරීමට යොමු වීමත් මෙමගින් සිදුවේ.

කණ්ඩායම් සාකච්ඡා ක්‍රමවේදය : අධීක්ෂණ ක්‍රමෝපායන් ලෙස කණ්ඩායම් සාකච්ඡා ද ඉතා වැදගත් වේ. ගුරුවරුන්, විෂය ප්‍රධානීන්, අංශ ප්‍රධානීන් අතර සාකච්ඡා හොඳින් සැලසුම් කොට නිසි අයුරින් පාලනය කර තිබේ නම් අධීක්ෂණ ක්‍රමයක් ලෙස උපයෝගී කරගත හැකි ය. අධීක්ෂණයේ ඉලක්ක ළඟා කර ගැනීම සඳහා මූලාසනය දරන්නා හට සාකච්ඡාව සුපරීක්ෂණය කළ හැකි ය. එමෙන් ම අධීක්ෂණ වගකීම විදුහල්පති, ජ්‍යෙෂ්ඨ ගුරුවරුන් මෙන් ම කණිෂ්ඨ ගුරුවරුන් විසින් ද දැරිය යුතුය. මෙය මනා සංවිධානයකින් කළ යුතු අතර වාරය හෝ වර්ෂය ආරම්භයේ දී දින දර්ශනයක් පිළියෙළ කිරීම සුදුසු ය.

සායනික අධීක්ෂණය : සායනික අධීක්ෂණය ඉගැන්වීම් අවස්ථා පිළිබඳව වඩා නිවැරදි නිරීක්ෂණ දත්ත රැස් කර ගන්නා

පියවරක් වේ. එමෙන් ම එය උපදේශක කාර්යය සංවර්ධනය කිරීමට යොමු වූ ඉගැන්වීම් චර්යාව විග්‍රහ කිරීමත් සඳහා අධීක්ෂිත ගුරුවරයා හා අධීක්ෂකවරයා අතර මුහුණට මුහුණලා කෙරෙන අධීක්ෂණ අන්තර් ක්‍රියාවලියක් ද වේ. සායනික අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය පහත අදියර ඔස්සේ සිදු වන බව 1969 ගෝල්ඩ්හැමර් (Goldhammer) විසින් පෙන්වා දී ඇත.

i. අධීක්ෂණ පූර්ව සාකච්ඡාව (Pre-observation discusion)
ii. නිරීක්ෂණය (Observation)
iii. විග්‍රහය හා උපක්‍රම යෙදීම (Analysis and Strategy)
iv. පසු සාකච්ඡාව හා ප්‍රතිපෝෂණය (Post Conference & Feedback)
v. පසු සාකච්ඡා ඇගයීම (Post-conference Analysis)

ප්‍රදර්ශන ඉගැන්වීම : ප්‍රදර්ශන ඉගැන්වීම ද අධීක්ෂණ ක්‍රමෝපායක් ලෙස ඉතා වැදගත් වේ. මෙම ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කළ යුත්තේ පසු විපරම් කාර්යයන් (follow up work) ලෙස හෝ අලුත් ශිල්පීය ක්‍රමයක් හෝ ඉගැන්වීමේ ආධාරකයක් හඳුන්වා දීමට ය. විදුහල්පති, පළපුරුදු ගුරුවරයෙකු හෝ ප්‍රවීන ගුරුවරයෙකු හෝ බාහිර විශේෂඥයෙකු හෝ මෙහි දී නායකත්වය ගත හැකි ය. අනතුරුව නව ශිල්පීය ක්‍රම හෝ වැදගත් කරුණු මතු කර පැහැදිලි කිරීම සඳහා සාකච්ඡාවක් ඇරඹිය යුතු ය.

පන්ති කාමර ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව ඇති කිරීම සඳහාත්, ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය ඇතිකිරීම සඳහාත් යොදාගත හැකි උක්ත උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රමෝපායන් යොදා ගැනීමේ දී අධීක්ෂකයන් විසින් අනුගමනය කරනු ලබන විවිධ අධීක්ෂණ ශෛලීන් පිළිබඳව ද අවබෝධයක් ලබාගැනීම ඔබට වැදගත් වනු ඇත. ඒ අනුව එවැනි අධීක්ෂණ ශෛලීන් කිහිපයක් පිළිබඳව මීළඟට සලකා බලමු.

2.2 අධීක්ෂණ ශෛලීන්

උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ දී අධීක්ෂකයකු විසින් අනුගමනය කරනු ලබන අධීක්ෂණ ශෛලිය ඉතා වැදගත් වේ.

හෙට්ටිආරච්චි (1992) අධීක්ෂක භූමිකාව තුළ පහත පරිදි අධීක්ෂණ ශෛලීන් 5 ක් ක්‍රියාත්මක වන බව පෙන්වා දේ.

1. කාර්යාභිමුඛ අධීක්ෂණ ශෛලිය
2. අනුගාමික නැඹුරු අධීක්ෂණ ශෛලිය
3. හිතකාමී අධීක්ෂණ ශෛලිය
4. විවේචනාත්මක අධීක්ෂණ ශෛලිය
5. ආත්ම ප්‍රතිදාන අධීක්ෂණ ශෛලිය

කාර්යාභිමුඛ අධීක්ෂණ ශෛලිය : මෙහිදී අධීක්ෂකයා තමාගේ අධීක්ෂණයට ලක්වන අනුගාමිකයන්ට වඩා කාර්යය කෙරෙහි දැඩි ලෙස අවධානය යොමු කරන අතර මෙවැනි අධීක්ෂණ ශෛලියක් ඇති අධීක්ෂකයා මිනිස් සබඳතා අතින් දැඩි පුද්ගලයකු ලෙස සලකනු ලැබේ.

අනුගාමික නැඹුරු අධීක්ෂණ ශෛලිය : අධීක්ෂකයා මානව හිතවාදියෙක් වන අතර අධීක්ෂිතයාගේ අවශ්‍යතා, ශුභසාධනය ආදිය කෙරෙහි වඩාත් සැලකිලිමත් වේ. එමෙන් ම ක්‍රියාවලිය කෙරෙහි ලිහිල් බවක් දක්වන අතර ඒ හෙයින් අකාර්යක්ෂමතාවයට ද හේතු විය හැකිය. මෙවැනි අධීක්ෂකවරුන් ලිහිල් අදක්ෂ අය ලෙස බොහෝ අය තර්ක කරනු දක්නට ලැබේ.

හිතකාමී අධීක්ෂණ ශෛලිය : අධීක්ෂකවරයා නිතර ම තම අනුගාමිකයන්ට කළ නොකළ යුතු දේ පිළිබඳව කියා දෙයි. එවැනි අධීක්ෂකයෙක් අනුගාමිකයන් අතර ඉතා ජනප්‍රිය වේ. අධීක්ෂකවරුන් කායික වශයෙන් රැඳී සිටින තාක් තම කාර්යයේ ඵලදායිතාව ආරක්ෂා වේ. අධීක්ෂකවරුන් නොමැති අවස්ථාවලදී තමන් රැකවරණයෙන් තොර පිරිසක් ලෙස අනුගාමිකයන්ට හැඟී යන අතර ඉතා සුළු දෙයකට පවා අනුගාමිකයා අධීක්ෂකවරයා

කෙරෙහි බලාපොරොත්තු තබා කටයුතු කරන බැවින් ආරම්භක ශක්තිය ඔවුන් තුළ නැතිවී යයි.

විවේචනාත්මක අධීක්ෂණ ශෛලිය : මෙම ශෛලියෙන් මෙහෙයවන අධීක්ෂකයා නිතරම තම අනුගාමිකයන් විවේචනය කරයි. ප්‍රතිමානයත්, ගුණාත්මකබව, විනයගරුකබව ආදිය කෙරෙහි දක්වන සැලකිලිමත් බව ඉතා අධිකය. මෙම අධීක්ෂකයා අධීක්ෂකයින් අතින් සිදුවන වැරදි නොරුස්සන අතර මේ හේතුවෙන් තමන් අදක්ෂ පුද්ගලයින් යන හැඟීමක් අනුගාමිකයන් තුළ ඇතිවේ. හුදෙක් අනුගාමිකයන් වැඩ කරනුයේ අධීක්ෂකවරයා කෙරෙහි ඇති බිය නිසා ය.

ආත්ම ප්‍රතිදාන අධීක්ෂණ ශෛලිය : අධීක්ෂකවරයා තම අනුගාමිකයන් කෙරෙහි අධික ලෙස විශ්වාසය තබයි. අනවශ්‍ය ලෙස ඇඟිලි නොගසයි. පුළුල් ඉලක්ක ගොඩ නැගීමේදී ඔවුන්ට ආධාර දෙයි. අනුගාමිකයන්ට සිය කාර්යයන් සඳහා අවශ්‍ය නිදහස ලබා දේ. අනුගාමිකයන්ට අවශ්‍ය විට උපදෙස් ලබාදේ. (හෙට්ටිආරච්චි, 1992:116)

3.0 උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම

ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනය තුළ පන්ති කාමරයට සුවිශේෂී ස්ථානයක් හිමි වේ. ඒ අනුව පන්ති කාමරය යනු ඵලදායී ගුරු - සිසු අන්තර් ක්‍රියාවලියක් පවත්වාගෙන යෑම සඳහා අත්‍යාවශ්‍ය මෙන් ම කාර්යක්ෂම ස්ථානය ද වේ. මේ නිසා පන්ති කාමරයේ සිදු වන ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව සඳහා අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ සැලසුම් සහගත බව සහ සාර්ථකත්වය දැඩිව බලපානු ලැබේ. නිරන්තරයෙන් වර්ධනය වන දැනුම සමග මෙන් ම නවීකරණයන් හමුවේ සාම්ප්‍රදායික පන්ති කාමරයෙන් ඔබ්බට ගිය පන්ති කාමරයක් සමකාලීන පාසල් පද්ධතිය තුළ අද අපට දක්නට ලැබේ. මෙම පසුබිම තුළ කාර්යක්ෂම හා ඵලදායී ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියක් ස්ථාපිත කොට පවත්වාගෙන යෑම නූතන ගුරු භූමිකාව මුහුණ දෙන

විශාල අභියෝගයකි. විශේෂයෙන් ම අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක සංවර්ධනයක් සඳහා උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය පිළිගත් ප්‍රතිපත්තියක් හා සැලැස්මක් යටතේ ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන්නේ නම් එමගින් ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව ඇතිවනවා සේම සමස්ත පාසලේ කාර්යසාධනයට ද එය හේතු වන බව අවබෝධ කරගත යුතු ය.

අර්න් ඩන්කන් (U.S. Secatary of Education, 2012) සඳහන් කරන පරිදි වර්තමානයේ පන්ති කාමරයේ සිසුන්ගේ පරීක්ෂණ කරන පරිදි ලකුණු ඉලක්ක කොට ගුරුවරුන්ගේ කාර්යසාධනය මැනීමට උත්සාහ කිරීම හුදෙක් නොමග යවන සුළු නිර්ණායකයකි. පරීක්ෂණ ලකුණු කාර්යසාධනයේ එක් ලක්ෂණයක් හෝ නිමිත්තක් පමණි. ඔහු තවදුරටත් පෙන්වා දෙන පරිදි,

"පාසල්වල බොහෝ ගුරුවරුන් පන්තිකාමරයේ විවිධ සිසුන්ගේ විවිධ වූ ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා අවබෝධ කරගැනීමට හා පන්තිකාමර කළමනාකරණයට මනා සූදානමක් නැති අතර, බොහෝ නවක ගුරුවරුන් කාර්යක්ෂම පාඩම් සැලැස්මක් නිර්මාණය කිරීමට නොදනී. ඒ හේතුවෙන් ම කාර්යක්ෂම ඉගෙනුම් පරිසරයක් නිර්මාණය කිරීම සම්බන්ධයෙන් ඔවුන් දක්වන්නේ දැඩි අකාර්යක්ෂමතාවකි. මීට අමතරව පාසල් පද්ධතිය තුළ බොහෝ විදුහල්පතිවරුන් ද උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධයෙන් ගුරු කාර්යක්ෂමතාව මැනීම හා නියාමනය සම්බන්ධයෙන් දක්වන්නේ අඩු කාර්යක්ෂමතාවකි."

ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව සඳහා උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම ඇඩම්ස් සහ ඩිකේයි (Adams & Dickey, 1953) අවධාරණය කරන පහත කරුණු තුළින් තව දුරටත් තහවුරු කරනු ලැබේ.

1. උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය ගුරුවරුන්ට ස්වයං පෙළඹීම සඳහා අවශ්‍ය සහාය ලබා දේ.

2. උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය තුළින් ගුරුවරුන්ට සිය ගැටලු හඳුනා ගැනීමට හා විශ්ලේෂණය කර ගැනීමට හැකියාව ලබාදේ

3. උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය ගුරුවරුන්ගේ ආත්ම විශ්වාසය ඇති කරන අතරම, ගැටලු විසඳීමට අවශ්‍ය ශක්තිය ලබාදේ

4. උපදේශණ අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය පාසලේ විවිධ වැඩසටහන් සමාජ ගත කිරීමට අවශ්‍ය සහාය ලබා දේ

5. උපදේශණ අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය ගුරුවරුන් තුළ නියමාකාර අධ්‍යාපන දර්ශනයක් (Sound Educational Philosophy) ඇති කිරීමට උදව් වේ.

ඒ අනුව කාර්යක්ෂම හා ඵලදායී හා උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් සැලසුම් කිරීමේ දී ගුරුවරයාගේ පසුබිම, ශිෂ්‍යයාගේ පසුබිම, පාසලේ දැක්ම, පාසලේ භෞතික සම්පත් යන කරුණු සැලකිල්ලට ගත යුතු බව ද මෙම පර්යේෂකයන් තවදුරටත් අවධාරණය කොට දක්වා ඇත.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ පාසල් අධීක්ෂණය සඳහා උපදෙස් සංග්‍රහය (1994) උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ අරමුණු පුළුල් බවත්, එය පාසල් පද්ධතියට අත්‍යාවශ්‍ය සේවාවක් බවත් පෙන්වා දෙන අතර විවිධ අධීක්ෂණ මට්ටම් අතුරින් පාසල් මට්ටමේ උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය වඩාත් ඵලදායී බවත් එය ගුරු සංවර්ධනයට හා ශිෂ්‍ය සාධන මට්ටම් ඉහළ නැංවීමට සෘජුව බලපෑම් කළ හැකි අධ්‍යාපන සංවර්ධන ක්‍රියාවලියක් බවත් අවධාරණය කොට ඇත. ඒ අනුව මෙකී උපදෙස් සංග්‍රහය පාසල් මට්ටමේ උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ සුවිශේෂී අරමුණු කිහිපයක් ඉදිරිපත් කොට ඇත. එකී අරමුණු තුළින් උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම තහවුරු කරනු ලැබේ. එනම් උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය තුළින් අපේක්ෂා කරනු ලබන්නේ,

- තම පාසල තුළ ඵලදායී පාසල් වාතාවරණයක් ඇති කිරීම
- ගුරු ස්ව සංවර්ධනයට මග පෙන්වීම හා උපදේශනය ලබාදීම
- භෞතික හා මානව සම්පත් උපරිම ලෙස ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට මග පෙන්වීම
- සිසු සාධන මට්ටම් උසස් කිරීම
- පාසල් ප්‍රජා සම්බන්ධතා වර්ධනය කිරීම
- සහභාගිත්ව කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය වර්ධනය කිරීම ආදියයි

උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම සම්බන්ධයෙන් Onasanya (2002) දක්වන කරුණු ද මෙහි දී අතිශය වැදගත් වේ. එම අදහසට අනුව උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය මගින්,

- පන්තිකාමර ඉගෙනුම හා ඉගැන්වීම වැඩි දියුණු කෙරේ
- පන්තිකාමර ඉගෙනුම හා ඉගැන්වීම තක්සේරුකරණය කෙරේ
- ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ නිපුණතා සංවර්ධනය කෙරේ
- ගුරුවරුන් තුළ ආත්ම විශ්වාසය ගොඩ නගනු ලැබේ
- පන්තිකාමර ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ යහපත් ගුණාංග හඳුනා ගැනීමට හැකිවේ
- පාසලේ සහ පන්තිකාමරයේ අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීමට හැකිවේ

Sergiovani සහ Starret (1988) පෙන්වා දෙන පරිදි උපදේශන අධීක්ෂණය හා ගුරු කාර්යක්ෂමතාව (Teacher Effectiveness) අතර සෘජු සම්බන්ධතාවක් ඇත. ඔවුන් පෙන්වා දෙන පරිදි හොඳ උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් ගුරුවරුන්ට තම පන්තිකාමර

කුසලතා වර්ධනය කර ගැනීමට උදව් වනවා සේ ම එය ශිෂ්‍ය සාධනය කෙරෙහි ධනාත්මක ව බලපායි. ඒ අනුව අර්ථවත් ගුරු සංවර්ධන වැඩසටහන් සහ ශක්තිමත් ඇගයීම් ක්‍රියාවලීන් යනු පෙර කී ගුරු කාර්යක්ෂමතාව හා ශිෂ්‍ය සාධනය කෙරෙහි බලපාන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලීන් දෙකකි. විශේෂයෙන් ම බොහෝ රටවල ගුරු අධ්‍යාපනයේ පවතින විෂම තත්ත්වයන් හේතුවෙන් ගුරුවරුන්ට විශිෂ්ටත්වය කරා ගමන් කිරීමට අවශ්‍ය කුසලතා හා හැකියා පරාසය පවතින්නේ මධ්‍යස්ථ මට්ටමක බවත්, ඉගැන්වීම් - ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය තුළ ගුරුවරුන්ට තම අපේක්ෂිත කාර්යයන් මැනවින් ඉටුකිරීම සඳහා ප්‍රමාණවත් වන සහ යෝග්‍ය ගුරු ස්ථාපන වැඩසටහන්වල පවත්නා සීමිත බව නිසාත් ජ්‍යෙෂ්ඨ ගුරුවරුන් සහ ආධුනික ගුරුවරුන් යන දෙපිරිසට ම දැනුම සහ කුසලතා යාවත්කාලීන කර ගැනීමට හා වර්ධනය කර ගැනීමටත් උපදේශන අධීක්ෂණය අත්‍යාවශ්‍ය වන බව Van Horn (1999) විසින් ද පෙන්වා දේ.

මේ අනුව විවිධ අධ්‍යාපනඥයින් සහ අධ්‍යාපන පර්යේෂකයින් පෙන්වා දී ඇති යටකී විශ්ලේෂණයන් පිළිබඳ අවධානය යොමු කරන විට කාර්යක්ෂම හා ඵලදායී ඉගැන්වීම් - ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියක් පාසල් පද්ධතිය තුළ පවත්වාගෙන යෑමේ දී උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම මැනවින් අවබෝධ කර ගැනීමට හැකි ය. උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම පිළිබඳව අවබෝධයක් ලබාගත් අපි මීළඟට ඵලදායී උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක න්‍යායාත්මක හා සංකල්පීය පදනම පිළිබඳව අවබෝධයක් ලබාගැනීමට උත්සාහ ගනිමු.

4.0 ඵලදායී උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක පදනම

ඕනෑ ම සංවිධානය හෝ ආයතනයක කිසියම් ක්‍රියාවලියක් සම්බන්ධයෙන් විශ්ලේෂණයක යෙදෙන විට එකී ක්‍රියාවලියට අදාල න්‍යායාත්මක හා සංකල්පීය පදනමක් පවතින බව අපි දනිමු. උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය පන්තිකාමර ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම්

ක්‍රියාවලි කාර්යක්ෂමව හා ඵලදායීව පවත්වා ගෙන යෑමට සහ ගුරු කාර්යක්ෂමතාව හා ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධනය කෙරෙහි ඍජුව බලපාන සංවර්ධන ක්‍රියාවලියක් බව ඔබ මීට ඉහත දී අවබෝධ කරගන්නට ඇත. එසේ නම් එවැනි ක්‍රියාවලියක් සඳහා අදාළ න්‍යායාත්මක හා සංකල්පීය පදනමක් අවශ්‍ය බව දැන් ඔබට වැටහෙනු ඇත.

Oghubu (1998) නයිජීරියාවේ ඩෙල්ටා ස්ටේට් ප්‍රාන්තයේ ද්විතීයික පාසල් පදනම් කර ගනිමින් පාසලේ ඵලදායි උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් සඳහා බලපාන හේතු සාධක හා ගුරුවරුන්ගේ පර්යාවලෝකනය (teachers perspectives) යනුවෙන් සිදු කරන ලද අධ්‍යයනයේ දී ඵලදායී උපදේශන ඵලදායි අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් සඳහා පහත හේතු සාධක (Determinans) බලපාන බව අනාවරණය කරන ලදි.

1. යහපත් පාසල් පරිසරයක පැවැත්ම
2. පාසල් ප්‍රධානීන්ගේ කළමනාකරණ සම්බන්ධතා

උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව පහත සඳහන් සාධක මත රඳා පවතින බවත් එය පහත සඳහන් පරිදි ගණිතමය ශ්‍රිතයක් මගින් ඉදිරිපත් කළ හැකි බවත් මෙම අධ්‍යයනය මගින් තවදුරටත් අනාවරණය කරන ලදි. එනම් කාර්යක්ෂම හා ඵලදායි උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් අධීක්ෂකයන්ගේ දැනුම, කුසලතා, අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය තුළ නිරතවන පුද්ගලයින්, අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය තුළ භාවිත කරනු ලබන උපකරණ, (අධීක්ෂණ සැලසුම්, අධීක්ෂණ ආකෘති පත්‍ර, ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ආධාරක) පාසලේ සහ පන්තිකාමර පරිසරය, පාසලේ අරමුණු සහ වෙනත් සාධක මත තීරණය වන බව මෙම ගණිතමය ශ්‍රිතයක් මගින් ඉදිරිපත් කරන ලදි.

$$Sp = F\,(Ski, P, M, Ev, Pur, VI)$$

Sp	=	අධීක්ෂණය (Supervision)
F	=	ශ්‍රිතය (Function)
Ski	=	දැනුම සහ කුසලතා (knowledge and skills)
O	=	පුද්ගලයින් (People)
M	=	උපකරණ (Materials)
Ev	=	පරිසරය (Environment)
Pur	=	ආයතනික අරමුණු (Purposse of organization)
Vi	=	අනෙකුත් සාධක (Other factors that can contribute positively or negatively towards achievement of organizatonal goal)

මූලාශ්‍රය : Oghinbu, E.P. (1998), Problems & Techniques of supervision as perceived by school administration & Teachers in delta state secondary school, unpublish Ph.D Theisi, Delta State Univeristy, Abraka.

Onasanya (2002) විසින් පාසල් පද්ධතිය තුළ ඵලදායි උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් ස්ථාපිත කොට පවත්වා ගෙන යාමේ දී අවධානය යොමු කළ යුතු මූලික න්‍යායාත්මක කරුණු 7ක් පෙන්වා දී ඇත.

1. යහපත් වාතාවරණයක් (Healthy Atmosphere) : අවිනිශ්චිතතාවයෙන් හා ආතතියෙන් නිදහස් වූ යහපත් වාතාවරණයකින් යුත් පරිසරයක් පාසල් පද්ධතිය තුළ පැවතිය යුතු අතර, එම වාතාවරණය වැඩකිරීම දිරිගන්වන නැතිනම් පොළඹවන සුළු විය යුතු ය.
2. කාර්යමණ්ඩල දිශානුයෝජනය (Staff Orientations) : කාර්යමණ්ඩලයට අදාළ කාර්ය පටිපාටින්වල ප්‍රමාණය සහ ස්වභාවය සුවිශේෂීව මෙන් ම පැහැදිලිව නිරූපණය කළ යුතු ය. තම කාර්යයන්ට අදාළව විශේෂයෙන්ම නවක

ගුරු කාර්ය මණ්ඩල සඳහා අත්‍යාවශ්‍ය අනුස්ථාපණයක් හෙවත් දිශානු ගතකිරීමක් තිබිය යුතු අතර ඔවුන්ගේ කාර්යයන් තෘප්තිමත් ආකාරයෙන් ඉටු කිරීම සඳහා තොරතුරු සහ අදාළ ද්‍රව්‍ය ලබා ගැනීමට උපකාරී වන කාර්ය සටහනක් තිබිය යුතුය.

3. මාර්ගෝපදේශනය සහ කාර්යමණ්ඩල පුහුණුව (Guidance and Staff Traning : කාර්යමණ්ඩල සඳහා අත්‍යාවශ්‍ය මාර්ගෝපදේශනය ලබාදිය යුතුය. පන්ති කාමර ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට අදාළ කාර්යයන් සම්බන්ධයෙන් නිරන්තරයෙන් මග පෙන්විය යුතු ය.

4. ප්‍රයෝජනවත් හොඳ වැඩ අප්‍රමාදව හඳුනා ගැනීම (Immediate Recognition of Good Work) : තම කාර්යමණ්ඩලයේ යහපත් සහ ප්‍රයෝජනවත් හොඳ වැඩ අප්‍රමාදව හඳුනාගෙන අගය කළ යුතු ය. ඒවා අන් අය ඉදිරියේ ප්‍රකාශයට පත් කළ යුතු අතර එමගින් අන් අය ද ඒවා තුළින් දිරිමත් වේ. දිරිගැන්වීම් ප්‍රධානය කිරීම ආදිය කාර්යසාධනය වැඩි දියුණු කීමේ එවැනි ක්‍රියාමාර්ග වේ.

5. හරවත් විවේචනයන් (Constructive Criticisms) : ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී සිදුවන දුර්වල නැතිනම් අර්ථ හීන ක්‍රියාකාරකම් විවේචනාත්මකව, එමෙන් ම නිර්මාණාත්මකව විවරණය කිරීම.

6. අභිවෘද්ධිය සඳහා වන අවස්ථාවන් (Opportunity for improvement) : ගුරුවරුන්ගේ අපේක්ෂාවන් ඉහළ මට්ටමින් සාක්ෂාත් කරගැනීම සඳහා ඔවුන්ගේ වටිනාකම් ප්‍රත්‍යක්ෂ කිරීමට අවස්ථා සැලසිය යුතු ය.

7. අභිප්‍රේරණය හා ධෛර්ය දීම (Motivation and Encouragement) : ගුරුවරුන්ගේ ඵලදායිතාව වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා ඔවුන් නිරන්තරයෙන් අභිප්‍රේරණය කිරීම සහ ඔවුන්ට ධෛර්යය දීම සිදුකළ යුතු ය.

Neggley සහ Evans (1964) පෙන්වා දෙන පරිදි සාර්ථක උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් සඳහා පහත කරුණු බලපාන බව අවධාරණය කරන ලදි. උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය තුළ ධනාත්මක මානව සම්බන්ධතා ඇති කිරීම හා පවත්වාගෙන යෑම, උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සඳහා ඉහළ මට්ටමේ නායකත්වයක් තිබීම අත්‍යාවශ්‍ය බව පෙන්වා දෙන ලදි.

කාර්යක්ෂම හා ඵලදායී උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක පදනම සැකෙවින් හඳුනා ගත් ඔබ තම පාසලට උචිත කාර්යක්ෂම උපදේශන අධීක්ෂණ සැලැස්මක් සංවර්ධනය කිරීමට යොමුවිය හැකිය. එහිදී සැලකිල්ලට ගත යුතු කරුණු කිහිපයක් පිළිබඳව මීළඟට අවධානය යොමු කරමු.

විදුහල්පති අත්පොත (1986:15) අවධාරණය කරන පරිදි අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සාර්ථක වීමට නම් විධිමත් අධීක්ෂණ ප්‍රතිපත්තියකට සම්බන්ධ විය යුතු බවත් උපදේශන අධීක්ෂණ සැලැස්මක් සකස් කිරීමේදී සැලකිල්ලට ගත යුතු කරුණු කිහිපයක් ද මෙකී අත් පොත පහත පරිදි අවධාරණය කොට ඇත. එනම් අධීක්ෂණ සැලැස්ම,

- ගුරුවරුන් තුළ යහයපත් ආකල්ප දියුණු කිරීමට විශේෂ අවධානය යොමු විය යුතු ය.
- සමස්ත අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය ම ප්‍රජාතාන්ත්‍රික, සහභාගි හා නිර්මාණාත්මක දර්ශනයක් මත පදනම් විය යුතු ය.
- අධීක්ෂණ සැලැස්ම, ක්‍රියා පටිපාටීන් විදුහල්පති සහ සියලු ගුරුවරුන් කලින් දැන සිටිය යුතු ය.
- පන්ති වැඩට හෝ පාසල් පරිසරයට අධීක්ෂණයෙන් බාධාවක් නොවිය යුතු ය.
- අධීක්ෂණය, අධීක්ෂණ ප්‍රතිපත්තියට හා ක්‍රියා පිළිවෙතකට සම්බන්ධ විය යුතු ය.
- අධීක්ෂණය සාමූහික ප්‍රයත්නයක් විය යුතු ය.
- අධීක්ෂණය සංවිධානයක තිරස් සහ සිරස් අනුකොටස් සම්බන්ධ කරන ක්‍රියා පිළිවෙළ විය යුතු ය.

8. අධීක්ෂණය සහය දීමේ ක්‍රියාමාර්ගයක් නිසා එමගින් කාර්යයන්ගේ ගුණාත්මක අගය දක්වන නිෂ්ටාවන් සහ ප්‍රමිතිකරණයන් නියම කළ යුතු ය.

මේ අනුව උක්ත න්‍යායාත්මක කරුණු සහ මූලධර්ම මත නම පාසලේ උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය විධිමත් ලෙසත් සැලසුම් සහගත ලෙසත් ගොඩනැගීමට හැකි නම් කාර්යක්ෂම හා ඵලදායී ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියක් සමස්ත පාසල තුළම ස්ථාපිත කළ හැකිය.

5.0 උපදේශන අධීක්ෂක භූමිකාව හා කුසලතා

කාර්යක්ෂම හා ඵලදායී උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් සැලසුම් කොට පවත්වාගෙන යෑමේ දී ඉතා වැදගත් භූමිකාවක් අධීක්ෂකවරයාට හිමි වේ.

ලූෂියෝ සහ මැක්නේල් (Lucio & Macneil, 1979) අවධාරණය කොට ඇති පරිදි සාමාන්‍යයෙන් සලකා බලන විට උපදේශක අධීක්ෂකවරයෙක් පහත සඳහන් ප්‍රධාන කාර්යයන් හය ඉටු කිරීමට බැඳී සිටී. එනම්,

1. සැලසුම් කිරීම
2. පරිපාලනය
3. අධීක්ෂණය
4. විෂයමාලා සංවර්ධනය
5. ප්‍රදර්ශන ඉගැන්වීම
6. පර්යේෂණ කාර්යය

උපදේශන අධීක්ෂකවරයෙක් යටකී කාර්යයන් සහ වගකීම් සාර්ථකව ඉටු කිරීමේදී ඔහු හෝ ඇය සතු පුද්ගල පෞරුෂය, සාමාජීය පරිණතභාවය, අධ්‍යාපනය, බුද්ධිමත්භාවය, නායකත්ව කුසලතා සහ සාමාන්‍ය හැකියාවන් වැනි චරිතාංග වැදගත් වන බව අවධාරණය කොට ඇත. අධීක්ෂණයේ විෂයපථය අවම

වශයෙන් ක්ෂේත්‍ර 5 ක් ඔස්සේ විහිදෙන බවත් එම ක්ෂේත්‍ර ඔස්සේ අධීක්ෂකවරයකුගේ කාර්යභාරය ද නියම වන බවත් විල්ස් සහ බොන්ඩි (Wiles and Bondi, 1986) අවධාරණය කොට ඇත. එනම්,

- උපදේශන අධීක්ෂණය පරිපාලනය අරමුණු කරගත් එකකි
- උපදේශන අධීක්ෂණය උපදේශනය අරමුණු කරගත් එකකි
- උපදේශන අධීක්ෂණය මානව සම්බන්ධතා අරමුණු කරගත් එකකි
- උපදේශන අධීක්ෂණය කළමනාකරණය අරමුණු කරගත් එකකි
- උපදේශන අධීක්ෂණය නායකත්වය අරමුණු කරගත් එකකි

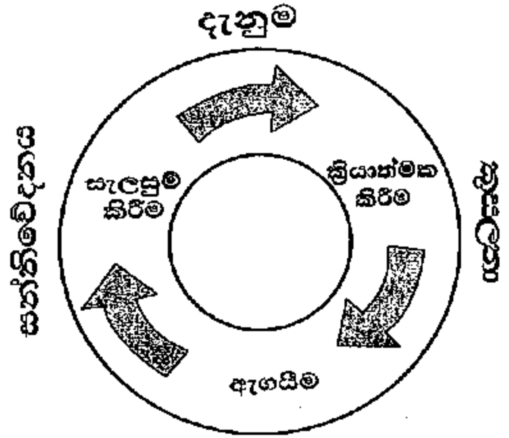
රාජපක්ෂ (1988:73) දක්වා ඇති පරිදි උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සඳහා මනා සැලසුම් කිරීමක් අවශ්‍ය වන අතර උපදේශන අධීක්ෂණයේ කාර්යභාරය මෙන් ම ඒ හා සම්බන්ධ ප්‍රතිමාන ගොඩ නැගීමත් අවශය වේ. ඒ අනුව උපදේශන අධීක්ෂකයෙකුගේ කාර්යභාරය පහත පරිදි දක්වා ඇත. එනම්,

- විෂයමාලා සංවිධානයට ගුරුවරුන්ට උපකාරී වීම, මෙහි දී විෂයමාලා අර්ථ නිරූපකයකු මෙන් ම විෂයමාලා සංවර්ධකයෙකු ලෙස ද ක්‍රියා කරයි.
- අත්හදා බැලීමේ සහ ආදර්ශනය සඳහා ඉගැන්වීම.
- දක්ෂ හා අදක්ෂ ඉගැන්වීම් අධ්‍යයනයට ඉඩ සැලසීමෙන් ඇගයීම පිළිබඳ කුසලතාව ගුරුවරුන් තුළ ඇති කිරීම.
- පන්ති කාමරය තුළ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය අධීක්ෂණය මගින් ශිෂ්‍ය ප්‍රගතිය මැනීමෙන් සතුටු දායක තත්ත්ව පාලනයක් ඇති කිරීම.
- ගුරුවරුන්ගේ කාර්යක්ෂමතාව මැනීම.

පාසලේ සාමාන්‍ය කාර්යසාධනය ද කළමනාකරණය පිළිබඳ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව ද ඇති කිරීම වශයෙනි.

උපදේශන අධීක්ෂකයෙකුගේ කාර්යභාරය මැනවින් ඉටු කිරීමට නම් උපදේශන අධීක්ෂකවරයා සුවිශේෂී කුසලතාවලින් සහ ගුණාංගවලින් යුත් පුද්ගලයකු විය යුතු බව රොතෙස්ටීන් (Rothesein : 1998) පෙන්වා දෙයි. එහි දී විශේෂයෙන් ම අන්තර් පුද්ගල සන්නිවේදනය ඉතා වැදගත් වේ. එහෙත් සාම්ප්‍රදායික අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය තුළ අධීක්ෂණ කණ්ඩායම් තුළ ප්‍රමාණවත් සන්නිවේදන කුසලතාවක් දක්නට නොලැබුණු බවත් ඒ අනුව කුසලතා පූර්ණ උපදේශන අධීක්ෂකවරයෙකුගේ ප්‍රථම කාර්යය වන්නේ අන්තර් පුද්ගල සම්බන්ධතා ගොඩනැගීම සහ වඩාත් විවෘත සන්නිවේදනයක් ඇති කිරීම බවත් පෙන්වා දේ. ඒ අනුව අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සඳහා අධීක්ෂකවරයා සතු දැනුම, කුසලතා හා සන්නිවේදනය යන කාරණා ඉතා වැදගත් බව රූප සටහන 1 මගින් පෙන්වා දේ.

රූපසටහන 2 - අධීක්ෂකයා සතු දැනුම හා කුසලතා පිළිබඳ සංකල්පීය රාමුව



මූලාශ්‍රය : (Rothestein (1998:5) Supportive supervision in school. Ggeenwood press, Westport, CT.

අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව සඳහා උපදේශන අධීක්ෂකවරයාගේ කුසලතා මෙන්ම ගුණාංග ද ඉතා වැදගත් බව සෙර්ටෝ (Certo : 2005) පෙන්වා දී ඇත. එහිදී සාර්ථක උපදේශන අධීක්ෂකවරයකු සතු කුසලතා හා ගුණාංග 6ක් අවධාරණය කොට ඇත.

i. සන්නිවේදන කුසලතාව
ii. නීතිගරුකභාවය
iii. ධනාත්මක ආකල්ප
iv. වෘත්තිය සඳහා කැමැත්ත
v. සංවාදාත්මක හැකියාව
vi. සාධාරණත්වය

මූලාශ්‍රය : (Certo, C.S. (2000). Supervision: concept and skill building. Mc Grow Hill companies inc. U.S.A.)

අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ සාර්ථකත්වය සඳහා අධීක්ෂකයෙකු සතු විය යුතු ගුණාංග හා හැසිරීම් රටාව අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සඳහා ඉතා දැඩිව බලපාන බවත්, අධීක්ෂණයට පාත්‍ර වන්නා හෙවත් අධීක්ෂිතයා තුළ අධීක්ෂකයා පිළිබඳ ව පිළිගැනීමක් ඇති වීමට අධීක්ෂක ගුණාංග ද ඉතා වැදගත් වන බව විජේතුංග (2004:56) පෙන්වා දී ඇත.

මේ අනුව ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව වර්ධනය කිරීමත් ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය හා කාර්යසාධනය වැඩිදියුණු කිරීමත් අභිමතාර්ථ කර ගත් උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් ස්ථාපිත කොට පවත්වාගෙන යන සෑම අධීක්ෂකවරයකු ම තම භූමිකාවට අදාළ කාර්යභාරයන් මෙන් ම එම කාර්යභාරයන් මැනවින් ඉටු කිරීම සඳහා අවශ්‍ය කුසලතා හා තමා විසින් වර්ධනය කර ගත යුතු ගුණාංග පිළිබඳවද අවබෝධයක් ලබාගැනීම වැදගත් වේ.

6.0 උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය හා සම්බන්ධ ගැටලු

කාර්යක්ෂම හා ඵලදායි උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් තම පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීමට සැලසුම් කිරීමේදී හෝ ක්‍රියාත්මක කොට පවත්වා ගෙන යැමේදී බොහෝ ගැටලු හා බාධකවලට උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියට සම්බන්ධ පාර්ශ්වයන්ට මුහුණ දීමට සිදුවේ. මෙම ගැටලු හා බාධක උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ අපේක්ෂිත ගුණාත්මකභාවය සීමා කරන බව අප අවබෝධ කර ගත යුතු ය. මෙම ගැටලු හා බාධක අවබෝධ කර ගැනීම තුළින් ඒවා සඳහා කාර්යක්ෂම හා ඵලදායි විසඳුම් සොයා ගැනීමට අපට හැකියාව ලැබෙනු ඇත. විශේෂයෙන් ම මෙරට පාසල් පද්ධතියේ උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධයෙන් සිදුකරන ලද බොහෝ පර්යේෂණයන් මගින් උපදේශණ අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධ ගැටලු හා බාධක කිහිපයක් අවධාරණය කොට ඇත.

අතාවුද ගේ (1994) විසින් සිදු කළ අධ්‍යයනයකදී අනාවරණය කරන ලද්දේ, උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සඳහා පාසල තුළ පුහුණු මානව සම්පත් හිඟය, උපදේශණ අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධයෙන් න්‍යායාත්මක හා ප්‍රායෝගික දැනුම නොමැති කම ආදිය උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් හා වැඩපිළිවෙලක් සාර්ථකව දියත් කිරීමට එරෙහිව පවත්නා ප්‍රබල බාධකයන් ලෙසයි. සිල්වා (1997) අධ්‍යාපන අධීක්ෂණ වැඩසටහනේ ව්‍යුහය, ව්‍යවහාරයන් හා සාඵල්‍ය පිළිබඳව කරන ලද අධ්‍යයනයේ දී උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධ ගැටලු හා බාධක ලෙස පාසල් බහුතරයක් සම්බන්ධයෙන් විධිමත් උපදේශන වැඩ සැලැස්මක් ක්‍රියාත්මක නොකිරීම, උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධයෙන් පාසල තුළ ක්‍රමවත් සංවිධාන ව්‍යුහයක් ගොඩ නැගීමට විදුහල්පතිවරුන් ප්‍රමාණවත් අවධානයක් යොමු නොකිරීම ආදිය අනාවරණය කරන ලදි. පෙරේරා (2003) පෙන්වා දෙන පරිදි බොහෝ පාසල්වල කාර්යක්ෂම හා ඵලදායි උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් ස්ථාපිත කොට පවත්වා ගෙන යාමට එරෙහිව පවත්නා ප්‍රබල බාධක පෙන්වා දී ඇත.

මේ අනුව උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධ ගැටලුවලට විසඳුමක් ලෙස පාසල් මට්ටමින් අනුගමනය කළ හැකි ක්‍රියාමාර්ග හා යෝජනා කිහිපයක් පිළිබඳව මීළඟට අවධානය යොමු කරමු.

7.0 කාර්යක්ෂම උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් සඳහා යෝජනා

කාර්යක්ෂම හා ඵලදායි උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් පාසල් පද්ධතිය තුළ ස්ථාපිත කිරීමට එරෙහිව පවත්නා බාධාවන් අප දැනගත් නිසා එකී බාධාවන් හා සීමාවන් සඳහා ප්‍රායෝගික ආකාරයෙනුත් විධිමත් ලෙසත් විසඳුම් සෙවිය හැකි නම් ඉහත දී සඳහන් කළ ආකාරයේ කාර්යක්ෂම හා ඵලදායි උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් පාසල් පද්ධතිය තුළ ස්ථාපිත කළ හැකි වේ. ඒ අනුව ඒ සඳහා අවශ්‍ය ක්‍රියා මාර්ග කිහිපයක් ඉතා සංක්ෂිප්තව පහත පරිදි ඉදිරිපත් කළ හැකි ය.

- පාසල තුළ ඉහළ ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් ඇති කිරීම සඳහා උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියට ඉහළ ප්‍රමුඛත්වයක් දිය යුතු ය.
- උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය කාර්යක්ෂම හා ඵලදායී අයුරින් පවත්වා ගෙන යෑම සඳහා පාසලේ ජ්‍යේෂ්ඨ කළමනාකරුවා වශයෙන් විදුහල්පතිවරයාගේ නායකත්වයෙන් යුතුව උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සඳහා ක්‍රමවත් සංවිධානමය ව්‍යුහයක් හෝ විධිමත් සැලැස්මක් ගොඩනැගීම හා අඛණ්ඩව පවත්වාගෙන යෑම.
- උපදේශන අධීක්ෂණ කාර්ය මණ්ඩල තෝරා ගැනීමේ දී වඩාත් විශ්වාසනීය ක්‍රමවේද අනුගමනය කළ යුතු අතර, එහි දී අධීක්ෂකයන්ගේ පිළිගැනීම ආරක්ෂා විය යුතු ය. එමෙන් ම ඔවුන්ට අධීක්ෂණය පිළිබඳ විධිමත් පුහුණුවක් ලබාදිය යුතු අතර ඒ අනුව කාර්යක්ෂම හා ඵලදායි

උපදේශන අධීක්ෂණ වැඩ පිළිවෙළක් පාසල් පද්ධතිය තුළ ස්ථාපිත කිරීම සඳහා උපදේශන අධීක්ෂණය පිළිබඳ විධිමත් පුහුණුවක් විදුහල්පතිවරුන්ට ද ලැබිය යුතු අතර එකී පුහුණුව යාවත්කාලීන විය යුතු ය.

- උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අනාවරණය වන ගැටලු සඳහා සුදුසු ප්‍රතිකාර්ය වැඩසටහන් සංවිධානය කිරීමත් ප්‍රතිපෝෂණ ක්‍රියාවලින් අඛණ්ඩව පවත්වාගෙන යෑමත් අවශ්‍ය වේ. එමෙන් ම එහි දී අවශ්‍ය වන භෞතික සම්පත් අවශ්‍යතා සැපිරීම ද, කාලසටහන්වල නම්‍යතා ඇති කිරීම ද අවශ්‍ය වේ.

- ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව වර්ධනය තුළින් එහි ගුණාත්මකභාවය වර්ධනය කිරීම උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ එක් ප්‍රධාන අභිමතාර්ථයක් වන බැවින් උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේදී අධීක්ෂකයින් අධීක්ෂිතයින් සමග වඩාත් ප්‍රජාතන්ත්‍රීය හා සුහදශීලි වාතාවරණයක් පවත්වාගෙන යා යුතු අතර එහිදී වඩාත් කාර්යක්ෂම උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රම ශිල්ප භාවිත කළ යුතු ය. එමෙන් ම අධීක්ෂක හා අධීක්ෂිත යන පාර්ශ්වයන් දෙක තුළ ම උපදේශනය අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව ධනාත්මක හා සුභවාදී ආකල්පයක් පැවතිය යුතු ය.

- විශේෂයෙන් ම පන්ති කාමර ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය නිරීක්ෂණයේ දී නිවැරදි ආකෘති පත්‍රයක් භාවිත කළ යුතු අතර, උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ දී වාර්තා පවත්වා ගැනීම ද වැදගත් වේ. ඒ අනුව උපදේශන අධීක්ෂකයා විසින් නිරීක්ෂණය හා ඇගයීම් අවසානයේ සකස් කෙරෙන ලිඛිත වාර්තාවෙන් පසුව අධීක්ෂිතයින් සමග උපකාරී හා සංවර්ධනශීලී අයුරින් ප්‍රගති සමාලෝචනයක හා සාකච්ඡාවක නිරත විය යුතු අතර, ඒ අනුව උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය අධීක්ෂක

හා අධීක්ෂිත යන දෙපාර්ශවයේ ම ඒකාබද්ධ හා සහයෝගී ක්‍රියාවලියක් ලෙස ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ය.

- උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව තම පාසලේ ගුරුවරුන් ප්‍රමාණවත් පරිදි දැනුවත් කළ යුතු අතර පාසල තුළ පාසල් පාදක ගුරු සංවර්ධන කාර්යයන් වර්ධනය කිරීම මෙන් ම ආදර්ශ ඉගැන්වීම් පාසල් පාදකව සංවර්ධනය කිරීම අතිශය වැදගත් වන අතර ගුරුවරුන් ද ඒ සඳහා සිය සහයෝගය උපරිමයෙන් ලබාදිය යුතු ය.

- උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය කේන්ද්‍ර කර ගනිමින් විෂයමාලා හා ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට අදාළ නවීකරණයන් පිළිබඳව අධීක්ෂකයින් නිරන්තරයෙන් දැනුවත් විය යුතු අතර ම ගුරුවරුන් ද නිරන්තරයෙන් දැනුවත් කිරීම අත්‍යාවශ්‍ය වේ. එමෙන් ම ඉගෙනුම් ආධාරක සහිත සම්පත් මධ්‍යස්ථානයක් පාසල තුළ පවත්වා ගෙන යෑම ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ ගුණාත්මක සංවර්ධනයට මහෝපකාරී වේ.

- උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය කේන්ද්‍ර කරගනිමින් ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා ප්‍රමුඛව යොදා ගනු ලබන්නේ සේවාස්ථ සැසි සඳහා යොමු කරවීමට එහෙත් මීට අමතරව පාසලේ ඉහළ අධ්‍යාපන හා වෘත්තීය සුදුසුකම් සැපිරූ ජ්‍යෙෂ්ඨ ගුරුවරුන්ගෙන් යුත් සම්පත් පුද්ගල කණ්ඩායමක් පාසල් පාදකව යොදා ගනිමින් පාසල් මට්ටමේ ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධන වැඩසටහන් දියත් කළ හැකිය.

- ඒ අනුව විධිමත් මෙන් ම සැලසුම් සහගත විනිවිද භාවයකින් යුත් උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක් පාසල තුළ ස්ථාපිත කිරීම මෙන් ම ඒ තුළින් නව උපදේශන අධීක්ෂණ සංස්කෘතියක් පාසල තුළ ගොඩ නැගීම සඳහා

පාසල් පද්ධතියේ සියලු ම අධ්‍යාපන ශ්‍රමිකයන් අතර ඒකාබද්ධතාවක් ගොඩ නැගීම.

උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව අඛණ්ඩව පවත්වාගෙන යෑම සඳහා උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය බාහිර අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය මගින් නිසි පරිදි ඇගයීමට ලක් විය යුතු අතර, ඒ සඳහා කලාප, පළාත් හා රේඛීය අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශ මට්ටමේ ඵලදායී සම්බන්ධීකරණයක් පැවතීම ද අත්‍යාවශ්‍ය වේ.

මෙවැනි ක්‍රියාමාර්ග සහ යෝජනා තම පාසලේ උපදේශන අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සැලසුම් කිරීමේ දී ගුරු කොට ගත හැකිනම් සියලු දෙනාට ම පිළිගත හැකි ආකාරයේ අධීක්ෂණ සංස්කෘතියක් තම පාසල තුළ ඇතිකළ හැකි ය. එමගින් සියලු දෙනා ම අපේක්ෂා කරන පරිදි ඉහළ ගුණාත්මක ඉගැන්වීම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියක් පන්ති කාමරය තුළ පවත්වා ගෙන යෑමෙන් ගුණාත්මක අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියක් සමස්ත පාසල තුළ ම ඇතිකළ යුතු ය.

ඕනෑම විධිමත් සංවිධානයක හෝ ආයතනයක හෝ සිදු වන ක්‍රියාකාරකම් අධීක්ෂණය හා ඇගයීමට ලක්වන බව අපි දනිමු. එසේ අධීක්ෂණය කිරීම තුළින් ආයතනයක් අපේක්ෂා කරනු ලබන්නේ එකී ක්‍රියාවලියේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව වර්ධනය කරන අතර ම ක්‍රියාවලිය තුළ නිරත වන මානව සම්පත්වල කාර්යසාධනය වැඩිදියුණු කිරීමයි. ඒ අනුව අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සමස්තයක් වශයෙන් ගත් විට ආයතනික නිෂ්ඨාවන් ඉහළ මට්ටමින් සාක්ෂාත් කර ගැනීමේ කාර්යයේදී අතිශය වැදගත් කාර්යභාරයක් ඉටු කරනු ලබන බව මේ අනුව ඔබට පැහැදිලි වනු ඇත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

අතාවුදගේ ඩබ්.පී.එල් (1994) 1 AB, 1C සහ වර්ගයේ විද්‍යාලවල සිදුකරන පාසල් මට්ටමේ අධීක්ෂණ කටයුතු පිළිබඳ විමර්ශනයක්, අප්‍රකාශිත අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධි නිබන්ධනය, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

විජේතුංග, ඩී.අයි.එස් (2004) ප්‍රාථමික පාසල් සඳහා විෂයමාලා කළමනාකරණය සහ අධීක්ෂණය, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම.

පෙරේරා, එම්.සී. (2003), ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සංවර්ධනය සඳහා පාසල් පාදක සායනික අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලියක අවශ්‍යතාවය: අප්‍රකාශිත අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධි නිබන්ධනය, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

සිල්වා, ඩබ්.ජී.එන්. (1997), ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් සම්බන්ධයෙන් ක්‍රියාත්මක වන අධ්‍යාපන අධීක්ෂණ වැඩසටහනේ ව්‍යුහය, ව්‍යවහාරයන් හා සාඵල්‍ය පිළිබඳව අධ්‍යයනයක්, අප්‍රකාශිත අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධි නිබන්ධනය, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

සේනාරත්න, ජී.එල්. (1999), අධීක්ෂණය තුළින් පාසලට ලැබිය යුතු සේවාව: අධ්‍යාපන කළමනා 13 කලාපය, අධ්‍යාපන කළමනාකරණ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතන, මහරගම, පිටු 125.

හෙට්ටිආරච්චි, කේ. (1992), විදුහල්පති සහ නායකත්වය, ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ, කොළඹ.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, (1994), පාසල් අධීක්ෂණය සඳහා උපදෙස් සංග්‍රහය, ඉසුරුපාය, බත්තරමුල්ල.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, (1986), දෙවන හා තෙවන ශ්‍රේණියේ විදුහල්පතිවරුන් සඳහා විදුහල්පති අත්පොත, සැලසුම් හා කළමනාකරණ සංවර්ධන අංශය, ඉසුරුපාය, බත්තරමුල්ල.

Adams, H.P., & Dickey, F.G. (1953), Basic Principles of Supervision. Eurasia Publishing House Pvt Ltd., Ram Nagar, New Delhi.

Asian Development Bank (1989), Education and training in Sri Lanka, ADB Publication.

Certo, C.S. (2000), Supervision: Concept and skill building. Mc Grow Hill companies inc, U S A.

Glickman, C.D. (2001), Supervision and Instructional leadership, Needha hights, M.A. : Allyn & Bacon, http//dspace.ivp.edu.pdf, retrieved 18th-11-2012.

Goldhammer, Robert, (1986), Clinical Supervision. Toronto: Halt, Reinhart and Winston, Retrived 05/01/2013 from http://www.moeskn.org/index.php?option=com_docman&task=doc.

Lucio, W. H., & Mcneil, J.D. (1979), supervision in thought and action. McGraw Hill, inc, New York, U S A.

Neggley, R.L., & Evans, N.D. (1964), Effective Supervision. Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall, U S A.

Oghubu, E. P. (1998), Problems and techniques of supervision as perceived by school administration and teachers in Delta state secondary school, unpublished Phd thesis, Delta State University, Abraka.

Onasanys, S.A. (2002), The concept and practice of supervision: inspection in kwara state public primary school, University of llorin, Nigeria.

Patrick & Dawson, (1985), Instructional supervision: Retrieved 05/01/2013 from http:/udini.proquest.com/.../instructional-supervision-a-goid:839881526.

Ross, L. (1980), Handbook for effective supervision instruction. (3rd edition). Englewood Cliffs. NJ Prentice Hall, U S A.

Rothstein, W. (1998), Supportive supervision in school. Greenwood press, Westport, CT.

Sergiovannio, T.J. & Starratt, R.J. (1993), School Supervision; school management and organization, school personnel management; United States, Retrieved 11/11/2012 from www.getcited.org/pub/102982001.

Sergiovannio, T.J. & starratt, R.J. (1988), Supervision: Human Perspectives (4th Edition), New York; Mc Graw Hill, Retrived 11/11/2012 from http://www.uam.es/personal-pdi/stmaria/iderezgo_Educaticw.htm.

Van Horn, R. (1999) Inner city schools: A multi-Variable Discussion, Phi Delta Kappan, 291-297.

Wiels, J., & Bondi, J. (1968), supportive supervision in school. Greenwood press, Westport, CT.

http://www.cbsl.gov.lk/pics_n_docs/efr/annual_report/AR2011/English/7_chapter_03.pdf, Retrived 03/01/2013.

http://www.sundaytimes(01/04/2012)News/nws_041.html Retrived 10.12.2012

http://www.unicef.org/Sri Lanka/activies 881.htm Retrived 10/12/2012.

http://www.ed.gov/news/staff/bios/duncan.html-Cached Retrived 10/12/2012.

4

යහපත් ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා පන්ති කළමනාකරණය

සශීකා කරුණානායක
කථිකාචාර්ණී,
ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1.0 හැඳින්වීම

පන්ති කාමර ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ ගුරුවරයා සහ ශිෂ්‍යයා යන දෙපාර්ශවය ම ඉතා සුවිශේෂී වූ භූමිකාවන් නිරූපණය කරනු ලබති. ගුරුවරයා විසින් තම ශිෂ්‍යයා සඳහා ඉගෙනුම් අවස්ථා සම්පාදනය කරනු ලබන අතර, ශිෂ්‍යයා විසින් එම ඉගෙනුම් අවස්ථා පාදක කර ගනිමින් අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ නිරත වීම සිදු කරනු ලබයි. වර්තමාන පන්ති කාමර ක්‍රියාවලිය තුළ යහපත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සම්පාදනය කිරීම සඳහා ගුරුවරයා බොහෝ කාර්යයන් සංවිධානය කරනු ලබයි. මේ පිළිබඳව අදහස් දක්වමින් මර්සානෝ (2003) ප්‍රකාශ කරනුයේ, අසංවිධිත ලෙස කළමනාකරණයක කරන ලද පන්ති කාමරයක් තුළ කිසි විටකත් ඵලදායී ඉගෙනුම් ඉගැන්වීමක් ක්‍රියාවලියක් සිදු නො වන බවයි. අසංවිධිත පන්තිකාමර ක්‍රියාවලියක් තුළින් ගුරුවරයා මෙන් ම ශිෂ්‍යයා ද පීඩාවට පත් වේ. එවන් තත්ත්වයක් තුළ ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ නිරත වීමට ගුරුවරයා විසින් මහත් පරිශ්‍රමයක් දැරිය යුතු අතර, ශිෂ්‍යයා ද තමාට ඉගෙනීමට හැකියාව ඇති ප්‍රමාණයටවත් ඉගෙනුම්

ක්‍රියාවලියේ යෙදීමට අවධානය යොමු නොකරනු ඇත. එසේ ම මනා ලෙස කළමනාකරණය කරන ලද පන්ති කාමරයක් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා යහපත් වාතාවරණයක් සලසා දෙනු ලබන බව තවදුරටත් මර්සානෝ සඳහන් කරයි (2003:91) පන්තිකාමරය තුළ සිදුවන සෑම ක්‍රියාවක ම ප්‍රධාන වගකීම පැවරෙනුයේ, ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් කටයුතු සංවිධානය කරන්නා වූ ගුරුවරයා වෙත ය. එම නිසා යහපත් පන්ති කළමනාකරණය සඳහා ගන්නා වූ උත්සාහයන්ගේ වගකීම ද ගුරුවරයා වෙත විතැන්වීම නිතැතින් ම සිදු වේ. එබැවින්, යහපත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා මනා පන්ති කළමනාකරණයක් පැවතීම අත්‍යාවශ්‍ය වේ.

2.0 පන්ති කළමනාකරණය යනු කුමක්ද?

ගුරුවරයා, ශිෂ්‍යයා සහ විෂයය අන්තර්ගතය යන ත්‍රිත්වය අන්තර් ක්‍රියාකරන්නා වූ සංකීර්ණ පරිසර තත්ත්වයන් පාසල් පන්තිකාමරය තුළින් හඳුනාගත හැකි ය. මෙම ත්‍රිත්වයේ සංකීර්ණ වූ අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය සුසාධ්‍යකිරීමට යහපත් පන්ති කළමනාකරණයකට හැකියාව ඇත.

පන්තිකාමර කළමනාකරණය කාලිෂ්කා විසින් නිර්වචනය කරනුයේ "පන්තිකාමරය තුළ දී, යම් කාර්යයක දී හෝ පාසල් සමාජය තුළදී නිරත වන්නා වූ ක්‍රියාකාරකම් සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා ගුරුවරුන් විසින් සිසුන් නියාමනය කිරීම සඳහා උපයෝගී කරගන්නා වූ ක්‍රමානුකූල උපදේශන ක්‍රියාවලියය" ලෙසිනි (2002:04).

බොස්ච් "පන්ති කළමනාකරණය" පිළිබඳ අදහස් දක්වමින් ප්‍රකාශ කරනුයේ "ගුරුවරයා ක්‍රියා කරන ආකාරය, ශිෂ්‍යයා ක්‍රියාකරන ආකාරය සහ ගුරු ශිෂ්‍ය යන දෙපාර්ශවය එක්ව ක්‍රියා කරමින් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන ආකාරය" ලෙසයි (2006:02). මේ පිළිබඳව තවදුරටත් අදහස් දක්වමින් ඔහු සඳහන් කරනුයේ, ශිෂ්‍යයන් පන්ති කළමනාකරණය

ලෙස සලකනු ලබන්නේ තම පන්තිකාමර ක්‍රියාවලිය යම් පාලනයකට නතු කරමින්, ඒ පිළිබඳව ගුරුවරුන් විසින් තමන් දැනුවත් කරමින් ගුරු සිසු සබඳතා පවත්වා ගන්නා ආකාරය ලෙසින් ය. එමෙන් ම, පන්ති කළමනාකරණය යනු නිශ්චිත තත්ත්වයක් නොව ක්‍රියාවලියක් බවත් ඔහු විසින් අවධාරණය කර ඇත. ඉහත නිර්වචනයන් අනුව පැහැදිලි වන්නේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හා පන්තිකාමර කළමනාකරණය එකිනෙක හා සම්බන්ධ ක්‍රියාවලීන් දෙකක් බවයි.

3.0 පන්ති කළමනාකරණ සංකල්පයේ වර්ධනය

කාලිෂ්කා (2002) ප්‍රකාශ කරනුයේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ ආරම්භය මිනිස් ශිෂ්ටාචාරයේ ආරම්භය තෙක් දිව යන බවයි. මුල් කාලීන සමාජය තුළ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ලෙස සලකන ලද්දේ මුල් පරම්පරාවේ සංස්කෘතිය තම බාල පරම්පරාව වෙත පවරා දීම වේ. නමුත් කාලීනව සමාජයේ දියුණුවත් සමග ම පරම්පරාවෙන් දැනුම සම්ප්‍රේෂණය කිරීම තුළින් පමණක් ලද දැනුම සමාජය තුළ ජීවත්වීම සඳහා ප්‍රමාණවත් නොවීය (ගලගම:2005). ඒ ඒ සමාජයන් විසින් අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සපුරාලීම සඳහා පිහිටුවා ගන්නා ලද ආයතනය 'පාසල' විය. මේ පිළිබඳව අදහස් දක්වමින් ගලගම ප්‍රකාශ කරනුයේ "නව පරපුරකට සංස්කෘතිය පිළිබඳ දැනුම ලබාදෙන්නේ අධ්‍යාපනය තුළිනි. දැනුම, ඇදහිලි, විශ්වාස, කුසලතා අධ්‍යාපනයෙන් ලබා දෙයි... සංස්කෘතිය පවරා දෙන ඉතා ජනප්‍රිය මාර්ගය අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියයි. වර්තමානයේ පාසල ඒ සඳහා කැපී පෙනෙන ආයතනය වී ඇත." (2005:32-34). ඒ අනුව පාසලේ මූලික කාර්යය වූයේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළින් බාල පරම්පරාව තුළ ජීවත්වීම සඳහා අවශ්‍ය ශක්තීන් වර්ධනය කිරීම වේ.

අතීතයේ පටන් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සිදු කරන්නා වූ ස්ථානය ඉතා වැදගත් ආයතනයක් ලෙස සලකන ලදී. අතීත සමාජ තුළ ගුරු ගෙදර, තක්ෂිලාව, ආදි විවිධ නම්වලින් හඳුන්වන

ලද අධ්‍යයන ආයතනය වර්තමාන සමාජය තුළ 'පාසල' නමින් හඳුන්වනු ලබයි.

අතීත සමාජ තුළ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ගුරු කේන්ද්‍රීය විය. තම ශිෂ්‍ය ප්‍රජාව පාලනය කිරීමේ අසීමිත බලයක් හා අයිතියක් ගුරුවරයා සතු විය. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ නිරතවන අතර තුර තම ශිෂ්‍යයාගේ අධ්‍යාපන කටයුතු සම්බන්ධව යහපත් ක්‍රියාවන් සඳහා ප්‍රශංසා කිරීමට මෙන් ම, අයහපත් ක්‍රියාවන් නිරුත්දනය සඳහා දඬුවම් පැමිණවීමෙ බලයක් හා අයිතිය ද ගුරුවරයා සතු විය. කාලිෂ්කා පවසනුයේ "අතීත සමාජ තුළ ශිෂ්‍යයන්ට පමුණුවන ලද දඬුවම් ඉතා දරුණු බව ය. ක්‍රි.ව. 1700 දී පමණ කාලයේදී ශිෂ්‍යයාගේ වැරදි සඳහා දඬුවම් දීමට දෙමාපියන් සතු වූ අසීමිත බලය ගුරුවරුන්ට ද තිබූ බව ද, එම බලය මත පිහිටා සිදුකරන ලද වරදේ ස්වභාවය සලකා ශාරීරික දඬුවම් පැමිණවීමේ බලය ගුරුවරුන් සතු වූ බවත්ය." (2002:01)

20 වන ශතවර්ෂයේ ආරම්භයේ චර්යාවාදී ඉගෙනුම් න්‍යායයන් පිළිබඳව කරන ලද අධ්‍යයනයන්ගේ බලපෑම පන්ති කාමර කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේ විවිධ අංශ කෙරෙහි බලපෑම් කිරීමට සමත් විය. චර්යාවාදී ඉගෙනුම් න්‍යායන්ගේ ධනාත්මක බලපෑමක් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය කෙරෙහි ද ඇති කිරීමට සමත් වූ බව කාලිෂ්කා (2002:06) සඳහන් කරයි. පෙර දී දරුවන්ගේ චර්යාවන් පිළිබඳව අඩු අවධානයකින්, ඔවුන්ව මර්ධනය කිරීමට ගනු ලැබූ පියවර වෙනුවට යහපත් ආකාරයට ශිෂ්‍ය චර්යා වර්ධනය කිරීම තුළින් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සංවර්ධනයට දායක වීමට චර්යාවාදී න්‍යායන් සමත්ව ඇත. එසේ ම චර්යාවාදී ප්‍රවේශය පන්ති කාමර කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේ යහපත් වර්ධනය සඳහා 20 වන ශතවර්ෂය ආරම්භයේ පටන් අද දක්වා අදාළ කර ගැනීමට හැකියාව ලැබී ඇති බව කාලිෂ්කා (2002:06) පෙන්වා දී ඇත.

බී.එෆ්. ස්කිනර් (1931) ගේ කරණ ආරෝපණ න්‍යාය ප්‍රකාරක ආරෝපණ න්‍යාය පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය සඳහා වැදගත් පසුබිමක් සකසන ලදී. සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය

සම්බන්ධව මෙන් ම යහපත් ක්‍රියා සඳහා උපස්ථම්භනයත්, අයහපත් ක්‍රියාවන් සඳහා දඬුවම් ලබා දෙමින් සිසුන්ගේ ක්‍රියාවන් යහපත් ලෙස පාලනය කරමින්, යහපත් පන්ති කළමනාකරණයක් ක්‍රියාත්මක කළ හැකි අයුරු ස්කිනර් විසින් පෙන්වා දී ඇති බව කාලිෂ්කා (2002) සඳහන් කර ඇත. ස්කිනර්ගේ ප්‍රවේශය පිළිබඳව තවදුරටත් විග්‍රහ කිරීමට උත්සාහ ගත් පුද්ගලයෙක් ලෙස විලියම් ග්ලාසර් (1950) හඳුන්වා දිය හැකි ය. සිසුන් විසින් සිදු කරන ලද ක්‍රියාවන්ගේ හොඳ හා නරක ක්‍රියා පිළිබඳව ඔවුන් සමග සාකච්ඡා කරමින්, එහි යහපත් හා අයහපත් ප්‍රතිඵල ඔවුන්ට ම අවබෝධ කරවීමට සැලැස්වීම ග්ලාසර් විසින් යෝජනා කර ඇත. මීට අමතරව තවත් බොහෝ චර්යාවාදීන් විසින් ඉදිරිපත් කර ඇති අදහස් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය තව දුරටත් සංවර්ධනය කිරීම සඳහා දායක වී ඇත.

මීට අමතරව ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ආශ්‍රිතව බිහිවූ නව දැනුම පන්ති කළමනාකරණ සංකල්පය සංවර්ධනය වීම සඳහා දායක වී ඇත. ඒ අතර නිර්මාණවාදය (Consructivism) වැදගත් වේ. නිර්මාණවාදයේ මූලික අදහස වන්නේ පවත්නා දැනුම උපයෝගී කරගෙන නව දැනුම බිහිකිරීම වේ. මෙම අදහස කෙරෙහි අවධානය යොමු කරමින් ඔයියර් සහ පිරිස (1999) සඳහන් කරනුයේ පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේ දී ගුරු සිසු දෙපාර්ශවය විසින් එකට එක්ව ඔවුන්ගේ පන්ති කළමනාකරණ රටාව සංවර්ධනය කර ගත යුතු බවයි. දෙපාර්ශවය විසින් ගොඩ නගා ගන්නා නව කළමනාකරණ ක්‍රම ශිල්ප යහපත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සාර්ථකව පවත්වා ගෙන යාමට හේතු වන බව ඔවුන් වැඩි දුරටත් අවධාරණය කරනු ලබයි.

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ බිහි වන්නා වූ විවිධ දැනුම් ක්ෂේත්‍රයන්ගේ සියලු අපේක්ෂාව වන්නේ යහපත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් ඇති කිරීම වේ. ඒ සඳහා සියලු ගුරුවරුන් නව දැනුම පිළිබඳව දැනුවත් විය යුතු අතර යහපත් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක් ඇති කිරීම සඳහා එම දැනුම දායක කර ගන්නේ කෙසේද? යන්න පිළිබඳව ද අවධානය යොමු කළ යුතු වේ.

4.0 ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා පන්ති කළමනාකරණය කළ යුත්තේ කෙසේද?

යහපත් ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා පන්තිය උචිත කළමනාකරණය කළ යුත්තේ කෙසේ ද, පන්ති කළමනාකරණයක් ඇති කිරීම සඳහා ගුරුවරයකු විසින් අවධානය යොමු කළ යුතු අංශ සහ එම අංශ සංවිධානය සඳහා ගත හැකි ක්‍රියා මාර්ග කවරේදැයි සාකච්ඡා කර බලමු.

අ) සැලසුම් කිරීම

ගුරුවරයා සෑම විට ම තමාගේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා පූර්වයෙන් ම සූදානම් විය යුතු ය. ගුරුවරයාගේ පූර්ව සූදානම ඉතා හොඳින් නිරූපණය කරනු ලබන ප්‍රධාන උපකරණයක් ලෙස 'පාඩම් සැලැස්ම' සඳහන් කළ හැකි ය. තමා විසින් සෑම දිනක ම ඉගැන්වීමට අදහස් කරනු ලබන පාඩම් කොටස පිළිබඳව තම අවධානය යොමු කර, පාඩම ක්‍රියාත්මක විය යුතු ආකාරය සැළසුම් කිරීම තුළින් තමා අපේක්ෂා කරන පරිදි පාඩම ක්‍රියාත්මක කළ හැකි වේ. පන්ති කාමරය තුළ සියලු ම පරිසර තත්ත්වයන් යහපත්ව පැවතිය ද පූර්ව සැලසුම් කිරීමකින් තොරව ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ නිරත වීම තුළින් සාර්ථක ඉගෙනුම් අවස්ථාවන් සම්පාදනය කිරීමට ගුරුවරයා අසමත් විය හැකි ය. මේ නිසා පාඩමේ ආරම්භක ප්‍රවේශයේ සිට අවසාන ඇගැයීම දක්වා පාඩම නිසි ලෙස සැළසුම් කළ යුතු වේ. සැළසුම් කිරීමේදී විවිධ අංශ කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම ගුරුවරයාට තම පාඩම සාර්ථකව ඉගැන්වීම පහසු කරයි. පහත දක්වෙනුයේ ගුරුවරයකු විසින් පාඩමකට සැළසුම් කිරීමේදී අවධානය යොමු කළ යුතු අංශ වේ.

- පාඩම් මාතෘකාව සඳහා වෙන් කර ඇති කාලය කොපමණද?
- පාඩමේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා උපයෝගී කර ගන්නා ඉගැන්වීම් ක්‍රම හා ශිල්ප ක්‍රම කවරේද?

- ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ ගලා යෑම කෙසේ ක්‍රියාත්මක කිරීමට අපේක්ෂා කරන්නේද?
- පාඩමට අවශ්‍ය ඉගෙනුම් උපකරණ / ආධාරක කවරේද?
- ඉගෙනුම් උපකරණ / ආධාරක කෙසේ සපයා ගන්නේද?
- ඉගෙනුම් උපකරණ/ආධාරක පාඩමේ කවර අවස්ථාවේදී (පාඩම් ප්‍රවේශයේ දී, නියුක්තකරණ අවස්ථාවේදී, ගවේෂණයේදී, අනාවරණයේදී හා ඇගයීම යන අවස්ථා වලින්) භාවිත කරන්නේද?
- ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී ඇති විය හැකි බාධාවන් කවරේද, ඒවා මැඩ පවත්වා ගැනීමට පූර්වයෙන් අනුගමනය කළ හැකි පියවර කවරේද?
- සාර්ථක ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා පන්ති කාමරයේ භෞතික සැකැස්ම කෙසේ විය යුතුද?

ආදි විවිධ අංශ කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම සාර්ථක පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක් ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා උපකාරී වේ. මෙම ක්‍රියාවලියට අනුගත වීම සඳහා ඔබ විසින් ගනු ලබන මුල් උත්සාහයේ දී එය මදක් අපහසු ලෙස ඔබට හැඟී යනු ඇත. නමුත් ඒ සඳහා අනුගත වූ පසු එමගින් ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පහසු පරිදි ඉටු කිරීමට හැකි බව ඔබට අවබෝධ වනු ඇත. එසේ ම මනා සැලැස්මකට අනුව ඔබ කටයුතු කරන බව වටහා ගන්නා සිසුන් වඩා වැඩි විශ්වාසයකින් අධ්‍යාපන කටයුතු සඳහා සහභාගි වනු ඇත. එපමණක් නොව එවැනි සැළසුම් කිරීම තුළින් ඇතිවන්නා වූ යහපත් කළමනාකරණය ඔබේ පෞද්ගලික ජීවිතයට ද පහසුවක් වනු ඇත.

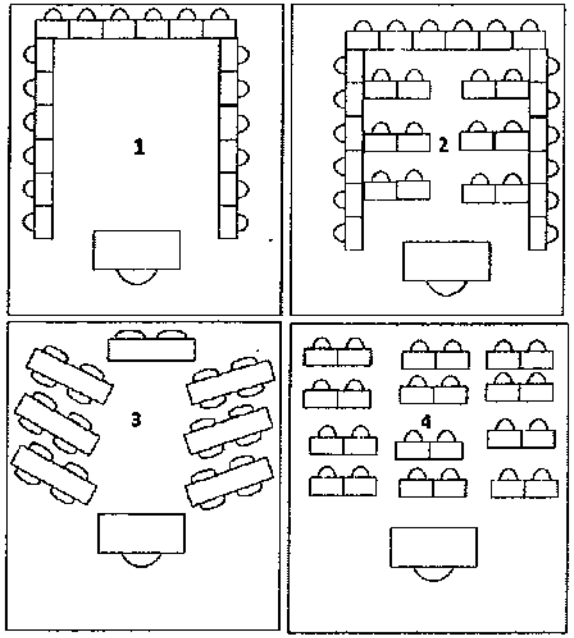
ආ) පන්ති කාමරය සංවිධානය කිරීම

ගුරුවරයා සහ අධ්‍යයන කාර්යයේ නියැලෙන සිසුන් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ යෙදෙමින් දෛනික පාසල් කාලයෙන් වැඩි කාලයක් ගත කරනුයේ පංති කාමරය තුළය. එම නිසා පංති කාමරය ගුරුවරයාට මෙන් ම ශිෂ්‍යයාට ද වැදගත් ස්ථානයක් වන්නේය. එමෙන් ම එසේ වැඩි කාලයක් ගත කරන්නා වූ පන්ති කාමරය දෙපාර්ශවයට ම ප්‍රිය මනාප ස්ථානයක් වීම ඉතා වැදගත් වේ. එම මානසික ප්‍රියතාව සාර්ථක ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියකට හේතු වන බව මර්සානෝ (2003) හා බ්‍රවුන් (2004) වැනි අය පෙන්වා දී ඇත. ඔබගේ පන්ති කාමරය තුළ සිසුන් 30 ක් හෝ ඊට අඩු හෝ වැඩි සංඛ්‍යාවක් සිටිය හැකි ය. කවර ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවක් සිටිය ද පන්ති කාමරයේ ප්‍රමාණය පිළිබඳව ගැටලු ඇති වීම නො වැළැක්විය හැකි ය. පවත්නා ඉඩ ප්‍රමාණය උපරිම ආකාරයට ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට සියලු ම ගුරුවරුන් සමත් විය යුතු ය. ඒ සඳහා සම්මත පන්ති කළමනාකරණ සැලැස්මෙන් මිදී පන්ති කාමරයේ භෞතික සැකැස්ම සකස් කිරීම සඳහා ගුරුවරයා නිර්මාණශීලී විය යුතු බව කුම්මින්ග්ස් (2000) පෙන්වා දෙයි.

ගුරුවරයකු විසින් පන්ති කාමරයේ භෞතික සැලැස්ම සංවිධානය කිරීමේ දී අවධානය කළයුතු පොදු කරුණු කිහිපයක් මර්සානෝ (2003:44) පෙන්වා දී ඇත. එනම්,

- පන්ති කාමරයේ කවර තැනක සිටිය ද ගුරුවරයාට සියලු ම සිසුන් හොඳින් දර්ශනය විය යුතු බව,
- ගුරුවරයා විසින් ඉදිරිපත් කරන්නා වූ ආදර්ශන, නිරූපණ, ප්‍රදර්ශන ආදි සියලු ක්‍රියාවන් සියලු ම සිසුන්හට දර්ශනය වීමේ පහසුව,
- නිරන්තරයෙන් භාවිත කරන්නා වූ සියලු ම ද්‍රව්‍ය, අවශ්‍ය වූ වහා ම පහසුවෙන් ලබාගැනීමේ හැකියාව,
- අවශ්‍ය පරිදි ගුරුවරයාට හා සිසුන්ට අවශ්‍ය ලෙස පහසුවෙන් එහා මෙහා ගමන් කිරීමේ හැකියාව පැවතීම,
- පන්තිකාමරයේ පවත්නා අනවශ්‍ය බාධාවන් ඉවත් කිරීම.

පන්තිකාමරයේ භෞතික සැලැස්ම සංවිධානය කිරීමේදී පන්තිකාමරය තුළ ආසන සංවිධානය කිරීම ප්‍රධාන වේ. පන්තිකාමරය තුළ ආසන සංවිධානය කිරීමේදී ඒ සඳහා අනුගමනය කළ හැකි විවිධ ආකාරයන් කිහිපයකි.



රූප සටහන 1 : පන්තිකාමරය තුළ ආසන සංවිධානය කිරීමේ ආකාර : කුමින්ග්ස් (200:41)

රූප සටහන් 1 හි දැක්වෙන පරිදි, කුමින්ග්ස් (2000) දී පන්තිකාරමය තුළ ආසන සංවිධානය කළ හැකි ප්‍රධාන ආකාරය 4ක් පෙන්වා දී ඇත. එනම්,

1. ඉංග්‍රීසි 'යූ' අකුරේ හැඩය පරිදි
2. ඉංග්‍රීසි 'යූ' අකුරේ හැඩය ප්‍රධාන කරගත් පේළි ඇතුලත් ලෙස

3. ඉංග්‍රීසි 'වී' අකුරේ හැඩය පරිදි
4. ද්විත්ව ආසන ක්‍රමය

තම පන්ති කාමරයට තුළ ආසන සංවිධානය කිරීම වඩාත් ම සුදුසු ක්‍රමය තෝරා ගැනීමට ගුරුවරයා දක්ෂ විය යුතු ය. මීට අමතර ව ගුරුවරයා විසින් පහත කරුණු කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කළ යුතු ය. එනම්,

- පන්තියේ සිටින ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව
- ශිෂ්‍යයාගේ වයස් මට්ටම
- පන්ති කාමරය සතු ඉඩ ප්‍රමාණය
- පන්ති කාමරයේ භෞතික පරිසරය
- පන්ති කාමරයේ තැබිය යුතු අනෙකුත් භෞතික ද්‍රව්‍ය ආදී අංශ ප්‍රධාන වේ.

පන්ති කාමරය තුළ ආසන සංවිධානය පිළිබඳ අවධානය යොමු කිරීමේ දී එකම ආකාරයක් සියලු ම ශ්‍රේණි සඳහා උපයෝගී කර ගැනීම ප්‍රායෝගික නොවේ. ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික පන්ති කාමරයන් හි ආසන සංවිධානය එකින් එකට වෙනස් විය යුතු ය. ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික පන්තීන්හි ඉගෙනුම ලබන සිසුන් ගේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන ආකාරය එකිනෙකට වෙනස් වීම මීට ප්‍රධාන හේතුවයි.

ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික පන්ති කාමර සංවිධානය කිරීමේදී අවධානය යොමු කළ යුතු අංශ වෙනස් වේ. එම නිසා ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික පන්ති කාමර සංවිධානය පිළිබඳව වෙන වෙන ම සාකච්ඡා කළ හැකිය.

1. ප්‍රාථමික පන්ති කාමරයක් සංවිධානය කිරීම

ප්‍රාථමික පන්ති කාමරයේ දී, සමස්ත පන්තියට ම යහපත් සන්නිවේදනයක් ඇති කරලීම පහසුවන ආකාරයට පන්ති කාමරය සංවිධානය වීම ඉතා වැදගත් වේ. පොදු උපදෙස් ලබා දෙමින් අවශ්‍ය වූ වහාම කළුලෑල්ල භාවිත කිරීමේ පහසුව තිබිය යුතු වේ.

එසේ ම කළුලෑල්ල සියලු ම සිසුන්ට හොඳින් දර්ශනය විය යුතු වේ. ආලෝකය වැටී කළු ලෑල්ල දිලිසීම, නිවැරදිව අකුරු ලිවීමට නොහැකිව ලිස්සා යන සුළු වීම වැනි ගැටලු සඳහා විසඳුම් යෙදිය යුතු වේ.

ප්‍රාථමික පන්ති කාමරය තුළ සිසුන්ගේ පොත් සහ අනෙකුතක් ලිපිද්‍රව්‍ය තැන්පත් කිරීම සඳහා වෙන්වූ රාක්ක හෝ පොත් අල්මාරි ස්ථාන ගත කළ යුතු ය.

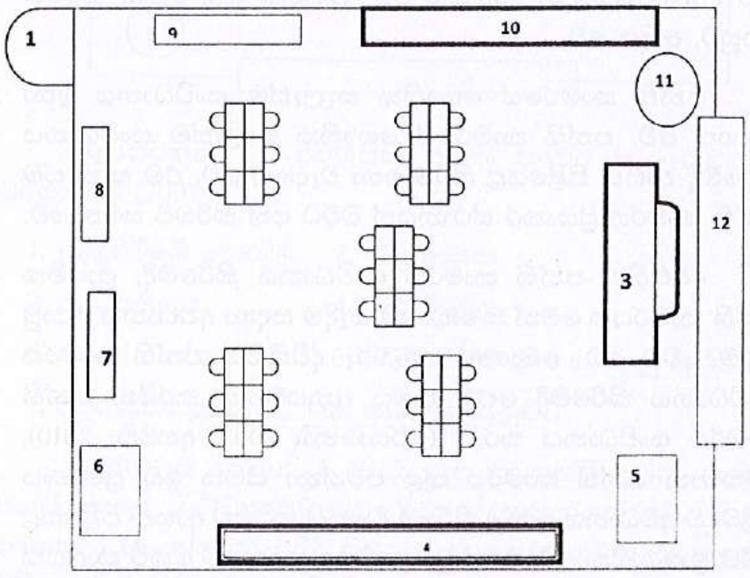
එසේ ම වර්තමාන ප්‍රාථමික පන්ති කාමරය තුළ ගණිත මුල්ල, පරිසර මුල්ල, වැලි මුල්ල ආදී ස්ථාන සඳහා ප්‍රධාන ආසන සැලැස්මෙන් බැහැර වූ ස්ථානයක් තෝරා ගත යුතු වේ. එසේ තෝරා ගන්නා ස්ථානය සිසුන් කණ්ඩායම් ලෙස හෝ තනිව අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ නිරත වීම සඳහා පහසු විය යුතු ය. එමෙන් ම, පන්තියේ වෙනත් ස්ථානයක අධ්‍යයන ක්‍රියාවන්ගේ නිතර වන සිසුන් සියලු දෙනා ද ගුරුවරයා හට මනා ලෙස දර්ශනය වන පරිදි පන්ති කාමරය සංවිධානය කළ යුතු ය. (කුම්මින්ග්ස්:2000)

එමෙන් ම සෑම සිසුවකු සඳහා ම වෙන් වූ වැඩ මල්ලක් පවත්වා ගැනීම ප්‍රාථමික පන්ති කාමරය සඳහා ඉතා වැදගත් වේ. සෑම ශිෂ්‍යයකුට ම අයත් පෞද්ගලික පැන්සල්, කතුරු, ගම් බෝතල්, කෝදුව, පාට පැන්සල් ආදී ද්‍රව්‍ය බහාලන මල්ල, 'වැඩමල්ල' ලෙස හැඳින්වෙන අතර එවැන්නක් පවත්වා ගැනීම පන්ති කාමරයේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පහසු කිරීමට හේතු වේ. කුඩා දරුවන් ඉගෙනිම සඳහා අවශ්‍ය ද්‍රව්‍ය නිරන්තරයෙන් අමතකව පැමිණීම නිසා ඇති වන්නා වූ ගැටලු අවම කර ගැනීමට වැඩමලු පවත්වා ගෙන යාම තුළින් හැකි වෙයි. එසේ ම එම වැඩමලු එල්ලා තැබීම සඳහා පන්ති කාමරයේ නිශ්චිත ස්ථානයක් පවත්වා ගත යුතු ය. දිනයේ නියමිත වේලාවට තම වැඩ මල්ල ලබාගෙන නියමිත වේලාවට එය නැවත ස්ථානගත කිරීම පිළිබඳව දැනුවත් කිරීම සහ පුරුද්ද ඇති කිරීම තුළින් පන්ති කාමර සංවිධානය වඩාත් පහසු වේ. එමෙන් ම එම වැඩ මල්ල සිසුන්හට පහසුවෙන් ලබා ගැනීමේ හැකියාවද පැවතිය යුතු ය.

එසේ ම සිසුන්ගේ වතුර බෝතල තැබීම, පන්ති පිරිසිදු කරන උපකරණ තැබීම, වතුර කරාමය ස්ථානගත කිරීම් ආදිය පිළිබඳව ද, පන්ති කාමර සංවිධානය කිරීමේදී සැලකිලිමත් විය යුතු ය.

පන්ති කාමරයේ ප්‍රධාන භෞතික ද්‍රව්‍ය වන ගුරු මේසය, සිසුන්ගේ ආසන ස්ථානගත කළ යුත්තේ මේ සියලු කරුණු පිළිබඳව අවධානය යොමු කරමින් ය. පන්ති කාමරය තුළ ආසන සංවිධානයේදී ඉහත රූප සටහන 1 හි දැක්වෙන පරිදි විවිධ ආකාර භාවිත කළ හැකිය. නමුත් එම සියලු ආකාර ප්‍රාථමික පන්තිය සඳහා උපකාර වන පරිදි ආසන සංවිධානය කළ යුතු වේ. එසේ ම සිසුන් කණ්ඩායම් වෙත ගුරුවරයාට පහසුවෙන් ගමන් කිරීමේ හැකියාව පවතින ලෙස ආසන සංවිධානය කළයුතු වේ.

පහත රූප සටහන් 2 හි දැක්වෙනුයේ ප්‍රාථමික පන්ති කාමරයක් සංවිධානය කර ඇති ආකාරය වේ.



රූප සටහන 2 : ප්‍රාථමික පන්ති කාමර සැකැස්මක් : මර්සානෝ (2003:95)

1. ඇතුළුවීමේ දොරටුව 2. සිසු ආසන
3. ගුරු මේසය 4. කළු ලෑල්ල
5. ගණිත මුල්ල 6. පරිසර මුල්ල
7. පොත් රාක්ක 8. වැඩ මළු
9. වතුර බෝතල් 10. විවරණිකා පුවරුව
11. වතුර කරාමය, පිරිසිදු කිරීම් ද්‍රව්‍ය හා කුණු බක්කිය
12. ආලෝක කවුළුව

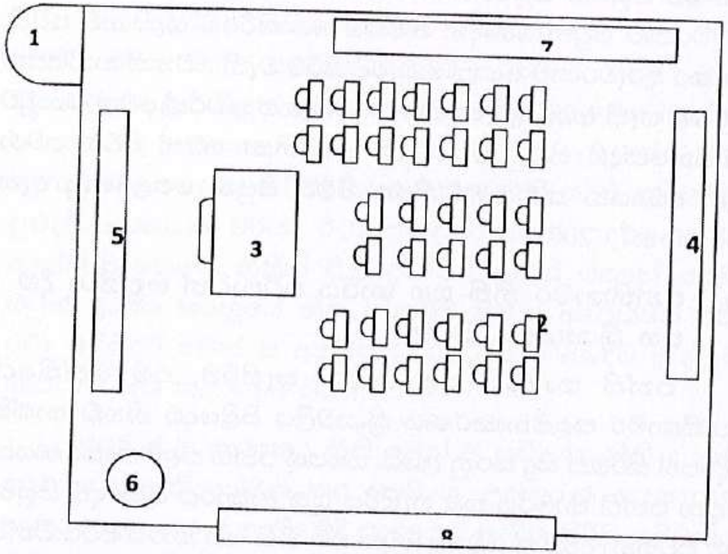
ii. ද්විතීයික පන්ති කාමර සංවිධානය කිරීම

ද්විතීයික පන්ති කාමරය සංවිධානය කිරීමේදී, ප්‍රාථමික පන්ති කාමර සංවිධානයේ දී අවධානය යොමු කරන ලද කරුණු කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කළ යුතු ය. එනම් සියලු සිසුන්ට කළු ලෑල්ල හොඳින් දර්ශනය වීම, පන්තිය තුළ ගමන් කිරීමේ පහසුව, ආදිය වේ.

පන්ති කාමරයේ භෞතික සැලැස්ම සංවිධානය ඉතා වැදගත් වේ. පන්ති කාමරයේ භෞතික සැලැස්ම සංවිධානය කිරීමේදී ආසන පිළියෙළ කිරීම ඉතා වැදගත් වේ. එම සැකැස්ම පන්ති කාමරය ප්‍රියංකර ස්ථානයක් බවට පත් කිරීමට සමත් වේ.

ද්විතීයික පන්ති කාමරය සංවිධානය කිරීමේදී, ප්‍රාථමික පන්ති කාමරයක මෙන් කණ්ඩායම් සෑදීම සඳහා අවධානය යොමු කිරීම අවම වේ. බොහෝ ගුරුවරු ද්විතීයික පන්ති කාමරය සංවිධානය කිරීමේදී පේළි ක්‍රමය අනුගමනය කරමින් පන්ති කාමරය සංවිධානය කරති. (මර්සානෝ: 2003, අහමඩ්: 2010). වර්තමාන පන්ති කාමරය තුළ පවත්නා සීමිත ඉඩ ප්‍රමාණය පිළිබඳව අවධානය යොමු කිරීමේ දී පේළි ක්‍රමයට ආසන පිළියෙළ කිරීම ප්‍රායෝගික වේ. එසේ වුවද අවශ්‍ය වූ වහා ම කෙටි කාලයක් තුළ සිසුන් කණ්ඩායම් වීම සඳහා හැකියාව පැවතීම ද වැදගත් වේ.

පහත රූපසටහන් 3 මගින් ද්විතීයික පන්ති කාමර සංවිධානය කර ඇති ආකාරය දක්වා ඇත.



රූපසටහන 3 : ද්විතීයික පන්ති කාමර සැලැස්මක්: මර්සානෝ (2003:97)

1. ඇතුළුවීමේ දොරටුව 2. සිසු ආසන
3. ගුරු මේසය 4. කළු ලෑල්ල
5. පොත් රාක්ක 6. පිරිසිදු කිරීම් ද්‍රව්‍ය හා කුණු බක්කිය
7. විවරණිකා පුවරුව 8. ආලෝක කවුළුව

මෙම රූප සටහන 1 හා 2 රූප සටහන්හි දක්වා ඇති පන්ති කාමර සංවිධානයට වඩා වෙනස් ආකාරයක් වේ. රූප සටහන් 3 හි දැක්වෙන පරිදි සිසුන් කළු ලෑල්ල වෙත මුහුණලා සිටින අතර කිසිදු බාධාවකින් තොරව ඔවුන් සියලු දෙනාට ම කළු ලෑල්ල හොඳින් දර්ශනය වනු ඇත. ගුරු මේසය සියලු ම සිසුන්ට පිටුපා සිටින සේ ස්ථාන ගත කර ඇත. ගුරුවරයා විසින්

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ නිරත වීම සිසුන් ඉදිරියේ සිට සිදු කිරීම අපේක්ෂා කරනු ලබයි. සිසුන් අධ්‍යයන ක්‍රියාවේ නිරත වන විට සිසුන්ට පිටුපා ස්ථාන ගත කර ඇති ගුරු මේසයේ සිට ගුරුවරයාට ඔවුන් හොඳින් නිරීක්ෂණය කිරීමේ හැකියාව පවතී. ඒ අතර ගුරුවරයාට පොත් නිවැරදි කිරීම වැනි වෙනත් කාර්යයන් සිදු කළ හැකි අතර ගුරුවරයාගේ අවධානය කවරක් වෙත යොමුව පවතින්නේදැයි සිසුහු නො දනී. එම නිසා තමන් වෙත පවරා ඇති අධ්‍යයන කාර්යයේ නිරත වීමට සිසුන් පෙළඹෙනු ඇත (මර්සානෝ : 2003)

ඇ) පන්තිකාමර නීති සහ කාර්ය පටිපාටින් හඳුන්වා දීම සහ ක්‍රියාත්මක කිරීම

පන්ති කාමරය තුළ ශිෂ්‍ය හැසිරීම, එම පන්තියේ පන්තිකාමර කළමනාකරණය ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව නිහඬ සාක්ෂි ඉදිරිපත් කිරීමක් සිදු කරනු ලබයි. යහපත් පන්ති කළමනාකරණයක් සඳහා පන්ති කාමරය තුළ හැසිරිය යුතු ආකාරය පිළිබඳව සිසුන් තුළ පවත්නා දැනුවත් බව හා ඔවුන් එම නීති සහ කාර්ය පටිපාටින්ට අනුකූලව ක්‍රියා කරනු ලබන ආකාරය ඔවුන්ගේ හැසිරීම් මගින් නිරූපණය කරනු ලබයි. සිසුන් පන්තිකාමර නීති සහ කාර්ය පටිපාටීන් පිළිබඳව මනා දැනුවත්භාවයකින් යුතුව සිටීම හා ඒවා අනුගමනය කිරීම යහපත් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක් බිහිවීමට හා ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් ඇති වීමට හේතු වේ.

සිසුන් එකවරම පන්තිකාමර නීති සහ කාර්ය පටිපාටින් සඳහා අනුගත වීමක් සිදු නොවේ. පන්ති කාමරය භාර ගුරුවරයා විසින් ඒ සඳහා අඩිතාලම සැපයිය යුතු වේ. තම පන්තිකාමරය තුළ 'පන්තිකාමර නීති සහ කාර්ය පටිපාටීන් හඳුන්වාදීම සඳහා ඒ පිළිබඳව මනා දැනුවත් භාවයක් ඔබ සතු විය යුතු වේ. ඒ සඳහා නීති සහ කාර්ය පටිපාටින් යනු කවරේද, ඒ අතර පවත්නා වෙනස කුමක්ද, නීති සහ කාර්ය පටිපාටින් පැනවීම තුළින් ඔබ අපේක්ෂා කරන්නේ කුමක්ද? ආදිය පිළිබඳව මනා වැටහීමක් ගුරුවරයා

තුළ පැවතීම ඉතා වැදගත් බව'' එවර්සන් සහ පිරිස (2003:20) සහ මර්සානෝ (2003:13) පෙන්වා දී ඇත. එවර්සන් සහ පිරිස (2003:20) සහ මර්සානෝ (2013:13) විසින් තවදුරටත් නීති හා පටිපාටීන් පිළිබඳව විස්තර කිරීමට උත්සාහ දරා ඇත. ඔවුන් 'නීති' යන්න විග්‍රහ කරමින් ප්‍රකාශ කරනුයේ, පන්ති කාමර ක්‍රියාවලිය තුළ දී සිසුන් තුළින් විද්‍යමාන විය යුතු ලෙස අපේක්ෂා කරන්නා වූ සාමාන්‍ය චර්යා රටාවන් ලෙසය. උදාහරණ ලෙස 'අන්‍යයන්ට ගෞරව කිරිම' සඳහන් කළ හැකි ය. ඒ තුළින් ඉතා පුළුල් පරාසයක චර්යා රටාවන් ප්‍රමාණයක් ප්‍රදර්ශනය වීම අපේක්ෂා කෙරේ. නීතින් පිළිබඳව වැඩිදුරටත් සඳහන් කරමින් ඔවුන් ප්‍රකාශ කරනුයේ නීති පැනවීම තුළින් අපේක්ෂිත චර්යා රටා පිළිබඳව මෙන් ම අනපේක්ෂිත චර්යා පිළිබඳව ද දැනුවත් භාවයක් ඇති කළ හැකි බවයි.

එමෙන් ම සාමාන්‍ය නීති මෙන් ම සුවිශේෂ නීති ද පන්ති කාමරය තුළ ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ය. උදාහරණ ලෙස පන්ති කාමරය තුළ ආහාර ගැනීමේදී එලනයක් භාවිත කිරීම අනිවාර්යය කිරීම ආදී සුවිශේෂ චර්යාවන් නිවැරදිව ක්‍රියාවේ යෙදීම, නීති ක්‍රියාත්මක කිරීම මගින් කළ හැකි වේ.

'පටිපාටි' මගින් අදහස් වනුයේ අපේක්ෂිත සුවිශේෂී චර්යා රටාවන් සමුදායකි. පටිපාටීන් පවත්වා ගැනීමේ මූලික අපේක්ෂාව වනුයේ, යම් කාර්යයක් ඉටු කිරීමේදී අනුගමනය කළ යුතු සුවිශේෂී පියවර සියල්ල පියවරෙන් පියවර ක්‍රමානුකූලව අනුගමනය කිරීම වේ. උදාහරණ ලෙස පන්තිකාමර ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය අතරතුර පන්තියෙන් පිටතට යන්නේ නම් ඒ සඳහා අවසර ලබා ගැනීම සඳහා පටිපාටියක් අනුගමනය කිරීම.

පන්ති කාමරය තුළ යහපත් කළමනාකරණ වාතාවරණයක් ඇති කිරීම සඳහා නීති හා පටිපාටීන් ක්‍රියාත්මක කිරීම ඉතා වැදගත් වේ. මෙම නීති හා පටිපාටීන් සමස්ත පාසලට ම හා ඒ ඒ පන්තිකාමරවලට අදාළ වන ලෙස ක්‍රියාත්මක කළ හැකි වේ. මේ පිළිබඳව අදහස් දක්වමින් එවර්ට්ස් (2003:02) සඳහන් කරනුයේ

බොහෝ පාසල්වල, පාසල් නීති හා පටිපාටීන් ගුරුවරුන් විසින් ක්‍රියාත්මක කිරීම අපේක්ෂා කරනු ලබන බවයි. ඒ සඳහා පන්ති කාමරය තුළින් යහපත් ආරම්භයක් ලබා දිය හැකි බව ඔහු තවදුරටත් සඳහන් කර ඇත. පන්ති කාමර නීති හා පටිපාටීන් පැනවීමේ දී ගුරුවරයා විසින් පහත කරුණු පිළිබඳව අවධානය යොමු කළ යුතු වේ.

- ආරම්භයේ සිට ම සියලු ම සිසුන් පන්ති කාමර නීති හා පටිපාටීන් පිළිබඳව දැනුවත් කිරීම
- ගුරුවරයා සහ සිසුන් එක්ව පන්ති කාමර නීති හා පටිපාටීන් නිර්මාණය කිරීම
- සියලු දෙනාගේ ම පොදු එකඟතාව මත පන්ති කමර නීති හා පටිපාටීන් ක්‍රියාත්මක කිරීම
- පන්ති කාමර නීති හා පටිපාටීන් පැහැර හරින විට ලබා දිය යුතු දඬුවම් පිළිබඳව ද සාමූහික එකඟතාවකට පැමිණීම, අවශ්‍ය අවස්ථාවන්වලදී දඬුවම් ක්‍රියාත්මක කිරීම.

යහපත් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක් සඳහා පන්ති කාමරය තුළ නීති හා පටිපාටීන් අනුගමනය කිරීම ඉතා වැදගත් වේ. එසේ අනුගමනය කිරීම, ශිෂ්‍යයා තුළ යහපත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක නිරතවීම සඳහා පෙළඹවීමක් ඇති කිරීමට සමත් වනු ඇත.

(ඇ) ශිෂ්‍ය චර්යා රටා පාලනය සහ විනය කළමනාකරණය

යහපත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් පන්ති කාමරය තුළ ක්‍රියාත්මක වන බව ප්‍රදර්ශනය කරන්නා වූ නිහඬ සාක්ෂියක් වනුයේ එම ක්‍රියාවලිය තුළ දී සිසුන් විසින් ප්‍රදර්ශනය කරන්නා වූ චර්යාවන් වේ. එම චර්යාවන් යහපත් ආකාරයට වර්ධනය කිරීමට ගුරුවරයා විසින් පන්තිකාමරය තුළ ක්‍රියාත්මක

කළමනාකරණ රටාව සමත්විය යුතුය. මේ සඳහා සිසුන් විසින් පන්ති කාමරය තුළ දී ප්‍රදර්ශනය කරන්නා වූ චර්යාවන් පිළිබඳව මනා අවබෝධයක් ගුරුවරයා සතු විය යුතු බව මර්සානෝ (2003) පෙන්වා දී ඇත.

පන්ති කාමරයේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා සහභාගි වන සියලු ම සිසුන් එකම සමාජ පසුබිමකින් නො පැමිණෙන බව ටයිල්ස්ටන් (2004) පෙන්වා දී ඇත. එම නිසා පන්ති කාමරය තුළ ඔවුන් විසින් ප්‍රදර්ශනය කරනු ලබන චර්යාවන් ද වෙනස් වේ. සමහර සිසුන් විසින් ප්‍රදර්ශනය කරනු ලබන චර්යාවන් පන්ති කාමර ක්‍රියාකාරකම් සඳහා අයහපත් බලපෑම් ඇති කරලීමට සමත් විය හැකි ය. බොහෝ රජයේ පාසල් ගුරුවරුන් සිසුන්ගේ චර්යාමය ගැටලු සඳහා අවධානය යොමු නොකරන බව, අහමඩ් (2010) විසින් පාකිස්ථානයේ ද්විතීයික පාසල් ගුරුවරුන්ගේ පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ සිදු කරන ලද පර්යේෂණය මගින් අනාවරණය කර ඇත. යහපත් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක් ස්ථාපිත කිරීම සඳහා තම සිසු කණ්ඩායම විසින් ප්‍රදර්ශනය කරනු ලබන චර්යාවන් පිළිබඳව ගුරුවරයා දැනුවත් විය යුතුය.

පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේ දී වැඩි ගුරුවරුන් පිරිසක් විසින් සිසුන් විසින් ප්‍රදර්ශනය කරනු ලබන අයහපත් චර්යාවන් පිළිබඳ ගැටලුවලට මුහුණ පාන බව සල්මන් අල් අමාර් (2011) විසින් සිදුකරන ලද පර්යේෂණයකදී අනාවරණය කර ඇත. සිසුන් විසින් පාසල හා පන්තිකාමරය තුළ දී හැසිරිය යුතු ආකාරය පිළිබඳව මනා වැටහීමක් ලබා දීම තුළින් සිසුන් දැනුවත් කිරීමට ගුරුවරයා උත්සාහ කළ යුතු බව මැකෙල් (1984) හා ටයිලෙස්ටන් (2004) දී පෙන්වා දී ඇත. එසේ ම ගුරුවරයා විසින් සිසුන් විසින් ප්‍රදර්ශිත යහපත් චර්යාවන් උපස්ථම්භනය කිරීම මෙන් ම, අයහපත් චර්යාවන් නිරුත්දනය සඳහා දඬුවම් පැමිණවීම ද කිරීමට පසුබට නොවිය යුතු බවද ඔවුහු සඳහන් කර ඇත.

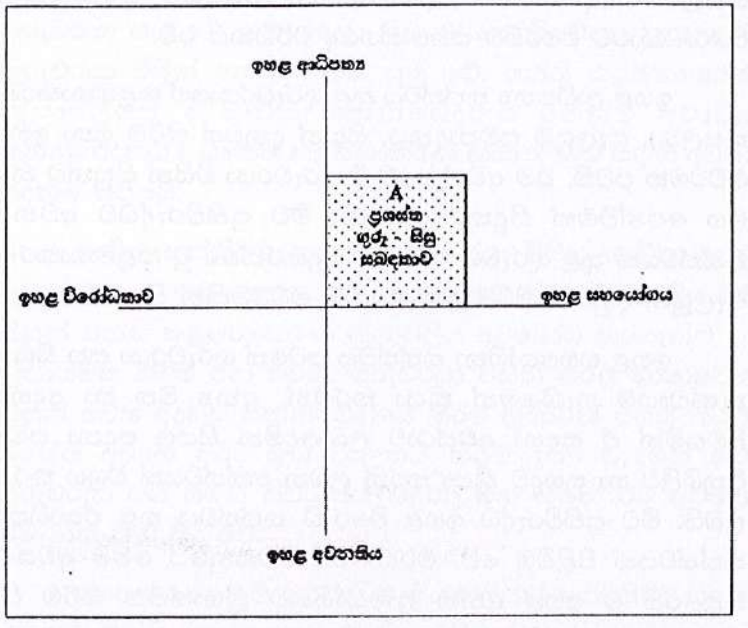
ශිෂ්‍ය චර්යාවන් වඩාත් යහමගට ගැනීම සඳහා පන්තිය තුළ විනය නීති මාලාවක් හඳුන්වා දීම සහ ක්‍රියාත්මක කිරීම ඉතාම ප්‍රායෝගික බව ටයිල්ස්ටන් (2004) පෙන්වා දී ඇත. පන්ති කාමර විනය තුළින් අපේක්ෂා කරනුයේ විනය පිළිබඳව සිසුන්ට ඉගැන්වීම මිස ඔවුන්ට දඬුවම් පැමිණීම නොවන බව කුම්මින්ග්ස් (2000:02) පෙන්වා දී ඇත. පන්ති කාමර විනය කළමනාකරණය තුළින් සිසුන් තුළ ස්වයං ශික්ෂණය වර්ධනය කිරීමට සමත් විය යුතු බවද ඔහු වැඩිදුරටත් සඳහන් කර ඇත.

මේ අනුව යහපත් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක් පවත්වා ගැනීම සඳහා සිසුන් විසින් යහපත් චර්යා ප්‍රදර්ශනය කිරීම හා පන්තිය තුළ ක්‍රියාත්මක නීති රීති පිළිපැදීම ඉතා වැදගත් වේ. එමගින් යහපත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් ක්‍රියාත්මක කළ හැකි අතර යහපත් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක් සඳහා හේතු වේ.

ඉ) ගුරු සිසු සබඳතාව

යහපත් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක් තුළ ගුරු සිසු දෙපාර්ශවය අතර යහපත් සබඳතාවක් තිබිය යුතු බව මර්සානෝ (2003:41) අවධාරණය කර ඇත. තම ගුරුවරයා සමඟ පවත්නා අන්තර් සබඳතාව මත, ගුරුවරයා විසින් පන්තිකාමර කළමනාකරණය සඳහා ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන, නීති හා පටිපාටීන් සිසුන් විසින් ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා සූදානම් ද යන්න රඳන බව මර්සානෝ වැඩිදුරටත් පෙන්වා දී ඇත.

පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය තුළ දී ගුරු - සිසු අන්තර් සබඳතාව පැවතිය යුතු ආකාරය පිළිබඳව රූප සටහන 4 මගින් විස්තර කිරීමට මර්සානෝ (2003) උත්සාහ දරා ඇත.



රූපසටහන 4 : ආධිපත්‍ය හා සහයෝගය අතර අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය (මර්සානෝ, 2003:43)

ඉහත රූපසටහන 4 මගින් පන්ති කාමර කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය තුළ ගුරු සිසු ආධිපත්‍ය හා සහයෝගය අතර අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය විදහා දක්වා ඇත. එහිදී ඔවුන් අතර ඇති විය හැකි සබඳතා ආකාර 4ක් පිළිබඳව මර්සානෝ විස්තර කර ඇත. එනම්,

- ඉහළ ආධිපත්‍ය (High Dominance)
- ඉහළ සහයෝගය (High Co-orperation)
- ඉහළ විරෝධතාව (High Oppostion)
- ඉහළ අවනතිය (High Submission) ලෙසය.

එම ආකාර 4 ප්‍රස්තාරයේ අක්ෂ 4 හි ස්ථාන ගත කර ඇති අතර එක් තත්ත්වයක සම්පූර්ණ විරුද්ධ තත්ත්වය අක්ෂයේ විරුද්ධ

කෙළවර සඳහන් වේ. ආධිපත්‍යයට එරෙහිව අවනතිය ද විරෝධතාවට එරෙහිව සහයෝගයද වර්ධනය වේ.

ඉහළ ආධිපත්‍ය තත්ත්වය තුළ ගුරුවරයාගේ කළමනාකරණ කුසලතා, සැලසුම් සම්පාදනය, සිසුන් දැනුවත් කිරීම් ඉතා ඉහළ මට්ටමක පවතී. එම අවස්ථාවේ දී ගුරුවරයා විසින් සිසුන්ට නිසි මග පෙන්වීමක් සිදුකරනු ලබයි. මීට ප්‍රතිවිරුද්ධව අවනති තත්ත්වයක් තුළ ගුරුවරයා විසින් සිදුකරන්නා වූ කළමනාකරණ සැලසුම්, දැනුවත් කිරීම් ඉතාම අවම මට්ටමකින් සිදු වේ.

ඉහළ සහයෝගිතා තත්ත්වය යටතේ ගුරුවරයා සහ සිසුන් කණ්ඩායම් හැඟීමෙන් ක්‍රියා කරමින්, අන්‍ය මත හා අදහස් විමසමින් ඒ සඳහා අවස්ථාව ලබාදෙමින් සියලු දෙනා සමග මිත්‍රශීලීව හා සුහදව ක්‍රියා කරනු ලබන තත්ත්වයක් විග්‍රහ කරනු ලබයි. මීට ප්‍රතිවිරුද්ධ ඉහළ විරෝධී තත්ත්වය තුළ ඒකාධිපති තත්ත්වයක් පිළිබිඹු වේ. මර්සානෝ පවසනුයේ මෙම අවස්ථා හතරෙහි ම ඉහළ අන්ත ප්‍රායෝගිකව ක්‍රියාත්මක කිරීම සිදු නොකළ යුතු බවයි. ප්‍රශස්ත ගුරු-සිසු සබඳතාව ලෙස ඔහු සඳහන් කරනුයේ ප්‍රස්තාරයේ 'A' අකුරින් දක්වා ඇති ප්‍රදේශය තුළ නිරූපිත තත්ත්වය වේ.

මර්සානෝ වැඩිදුරටත් පෙන්වා දෙනුයේ 'A' ප්‍රදේශය මගින් දැක්වෙනුයේ වඩාත් යෝග්‍ය තත්ත්වයක් වුවද, එහි සහයෝගයේ හා ආධිපත්‍යයේ ඉහළ අන්ත දෙක දක්වා සබඳතාව ගලා යාම සතුටුදායක තත්ත්වයක් නොවන බවයි. ඒ අනුව අවස්ථානුකූලව ක්‍රියා කරමින් යහපත් තත්ත්වයක් ගොඩනගා ගැනීමට ගුරුවරයා දක්ෂ විය යුතුය.

ඊ) යහපත් සන්නිවේදන ක්‍රියාවලියක් ගොඩනැගීම

පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක් කොතරම් හොඳින් සංවිධානය කළ ද එය ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ආකාරය නිවැරදිව සන්නිවේදනය නොවීම පන්ති කාමර ක්‍රියාවලිය අඩාල වීමට හේතු වේ. පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේදී යහපත්

සන්නිවේදන ක්‍රියාවලියක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ මූලික වගකීම ගුරුවරයා සතු වේ. මේ සඳහා නිවැරදි සන්නිවේදන කුසලතාව ගුරුවරයා විසින් අත් කර ගත යුතු වේ. පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේ දී වාචික සන්නිවේදනය මෙන්ම අවාචික සන්නිවේදනය ද යහපත් කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක් සඳහා අවශ්‍ය පදනම සපයයි.

වාචික සන්නිවේදනයේ දී ගුරුවරයා විසින් භාවිත කරනු ලබන භාෂාව, හඬ පාලනය, විස්තර කිරීමේ ස්වභාවය ආදිය මත සිසුන් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය අවබෝධ කරගැනීම හා ක්‍රියාත්මක කිරීම රඳා පවතී. ගුරුවරයා විසින් සරල භාෂාවෙන් සිසුන් වෙත අදහස් සන්නිවේදනය කිරීම ක්‍රියාවන් පහසු කරයි. එසේම අවශ්‍ය පරිදි හඬ පාලනය කිරීම ඉතා වැදගත් වේ. ගුරුවරයා ගේ හඬේ ස්වරූපය හඳුනා ගත් සිසුන් ඊට අවනත වීම නිතැතින් සිදු වේ.

යහපත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් ඇති කිරීම සඳහා යහපත් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක් පන්තිකාමරය තුළ ක්‍රියාත්මක විය යුතු ය. යහපත් පන්ති කළමනාකරණයක් ඇති කිරීම සඳහා ඉහත සඳහන් කරන ලද ක්‍රියා මාර්ගයන් අනුගමනය කිරීම වැදගත් වේ. එසේ ම, යහපත් පන්ති කළමනාකරණයක් සඳහා එම ක්‍රියාමාර්ග අවස්ථාවෝචිතව වෙනස් කරමින් යොදා ගැනීමට ගුරුවරයා ක්‍රියා කළ යුතු ය.

5.0 පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේ දී ගුරුවරයා මුහුණ දෙන ගැටලු

පාසල් කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේ මූලික අඩිතාලම සපයනු ලබන්නේ පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය තුළිනි. එම නිසා පන්ති කළමනාකරණය සඳහා ගුරුවරයා විසින් ගනු ලබන සෑම පියවරක් ම ඉතා වැදගත්ය. විවිධ පාසල් හා පන්ති කාමර තුළ සිටින දරුවන් එකිනෙකාට වෙනස් වේ. එමනිසා පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය සෑම පාසලක ම එකම ආකාරයකට ක්‍රියාත්මක කළ

නො හැකිය. ගුරුවරයා විසින් පාසල් කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියට සහාය සපයමින් තම පන්තියට අනන්‍ය වූ කළමනාකරණ රටාවක් නිර්මාණය කර ගැනීමට දරණ උත්සාහය තුළ විවිධ ගැටලුවලට මුහුණ පෑමට සිදු වීම නො වැලැක්විය හැකිය. එසේ මුහුණ පාන්නා වූ ගැටලු කිහිපයක් පහත පරිදි වේ.

- **සිසුන් කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියට අනුගත නොවීම**

යහපත් පන්ති කළමනාකරණය පාසල් කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය සඳහා මනා අඩිතාලමක් සපයනු ලබයි. ගුරුවරයා විසින් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය සිසුන්ට හඳුන්වා දිය යුතු වන්නේ පළමු පාසල් වාරය ආරම්භයේදී ය. ගුරුවරයා විසින් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය නිරවුල්ව පවසා ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා ක්‍රියා කළ ද සමහර සිසුන් ඊට අනුගත වීම අවම මට්ටමක පැවතිය හැකි ය. ඒ සඳහා, පෙර පන්ති කාමරයේ දී පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය අනුගත නොවීම, නව ක්‍රමයට හුරු වීමට කාලය අවශ්‍ය වීම, දැනුවත් වීමේ ගැටලු, අනවබෝධය ආදි විවිද හේතු බලපෑ හැකි ය.

- **සිසුන් විසින් කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය ප්‍රතික්ෂේප කිරීම**

ගුරුවරයා කොතරම් හොඳින් තේරුම් කර ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා අනුබල ලබා දෙනු ලබන ක්‍රියාවන් සිසුන් තුළ ප්‍රසාදය ජනිත කිරීමට සමත් නො විය හැකි ය. විශේෂයෙන් ම නව යොවුන් වියේ සිසුන් සීමිත පන්ති කාමර තුළ නව පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රම ක්‍රියාත්මක කිරීමට ගන්නා උත්සාහයන් ප්‍රතික්ෂේප කිරීමද ගැටලු ඇති කිරීමට හේතු වේ.

- **සිසුන්ගේ පවුල් පසුබිමෙහි වෙනස්කම්**

පන්ති කාමරය තුළ සිටින්නා වූ සිසුන් විවිධ පවුල් පසුබිම් වලින් පැමිණෙති. සියලු දෙනාට ම සමාන හා යහපත් පවුල් පසුබිමක් නො තිබිය හැකිය. විවිධ සමාජ පසුබිම් තුළින් පැමිණෙන සිසුන්හට පන්ති කළමනාකරණ රටාවකට අනුගත

වීම අපහසු විය හැකි ය. එවන් සිසුන් තුළින් ප්‍රදර්ශනය වන අයහපත් චර්යා රටා යහපත් පන්ති කළමනාකරණ රටාව බිඳ දැමීමට සමත්විය හැකි ය.

- **ගුරුවරුන් තුළ පන්ති කළමනාකරණය පිළිබඳ අවබෝධයේ අඩු කම**

ගුරු මණ්ඩලයේ ගුරුවරුන් අතර විවිධ වූ අදහස් හා ආකල්ප පවතී. පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව සමහර ගුරුවරුන් තුළ පවත්නා සාම්ප්‍රදායික ආකල්ප හා අනවබෝධය නිසා නව පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රම ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ගුරු මණ්ඩලය තුළින් ද විවිධ විරෝධතා ප්‍රකාශ වීම නොවැලැක්විය හැකිය. බහුතර ගුරුවරුන් විසින් වර්තමානයේ ක්‍රියාත්මක 'පන්ති කළමනාකරණය' යන සංකල්පය පිළිබඳව දැනුවත්ව ඇත. නමුත් ඔවුන් බොහෝදෙනෙකු නිවැරදි ලෙස පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය අවබෝධ කරගෙන නොසිටීම ගැටලු සහගත තත්ත්වයන් වර්ධනය කිරීමට සමත් වේ. නයිජීරියාවේ ද්විතීයික පාසල් ගුරුවරුන් විසින් ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව ක්‍රියාත්මක කරන ලද පර්යේෂණයකදී, ඔවුන් බහුතරයක් පන්ති කළමනාකරණය ලෙස අවධානය යොමු කර ඇත්තේ භෞතික සම්පත් සංවිධානය කෙරෙහි පමණක් බව සඳහන් කර ඇත (කුකුරු : 2011)

6. පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේදී පැන නඟින ගැටලු අවම කර ගැනීම

ගුරුවරයකු විසින් යහපත් පන්ති කළමනාකරණ කුසලතා වර්ධනය කරගත යුතු ය. ඒ සඳහා ගුරුවරයකුට ගත හැකි පියවර රාශියකි. ඒ අතර, තම වෘත්තීය කුසලතා වර්ධනය කරගැනීම සඳහා පුහුණු පාඨමාලාවක් හැදෑරීම, තම දැනුම යාවත්කාලීන කර ගැනීම, ග්‍රන්ථ හා අන්තර්ජාල පරිහරණයට හුරු වීම, වැඩිහිටි

ගුරුවරුන්ගෙන් උපදෙස් ලබා ගැනීම් හා පාසලේ අනිකුත් ගුරුවරුන් සමග සාකච්ඡා කිරීම ආදී විවිධ පියවර අනුගමනය කිරීමේ හැකියාව පවතී. ඒ සියල්ලට ම වඩා ගුරුවරයා තුළ යහපත් පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක් ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා වූ ස්වයං පෙළඹවීමක් හා අවශ්‍යතාවක් මෙන්ම ගුරු වෘත්තිය පිළිබඳ ධනාත්මක ආකල්පයක් ද පැවතිය යුතු ය.

පන්ති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේදී පැන නගින්නා වූ විවිධ ගැටලු සඳහා මුහුණ දීමේ ශක්තියක් පැවතිය යුතු වේ. එසේ ම එම ගැටලු ප්‍රායෝගික ලෙස නිරාකරණය සඳහා උපායශීලීව ක්‍රියා කිරීමේ හැකියාව වර්ධනය කළ යුතු ය. එමෙන් ම ගුරුවරයා විසින් සාධාරණ ලෙස ක්‍රියා කරන බව සියලු දෙනා තුළ ම විශ්වාසය ජනිත වන ලෙස ක්‍රියා කිරීමට උත්සාහ කළ යුතුය. එමගින් අනවශ්‍ය ගැටලු ඇති වීම අවම කරගත හැකි වේ.

7.0 සාරාංශය

ඵලදායී ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා යහපත් පන්ති කළමනාකරණය ඉතා වැදගත් වේ. යහපත් පන්ති කළමනාකරණයක් සම්පාදය කිරීමේ මූලික වගකීම ගුරුවරයා වෙත පැවරේ. උත්පත්තියේන ශ්‍රේෂ්ඨ පන්ති කළමනාකරුවන් බිහි නොවන බවත් ඒ සඳහා ගුරුවරුන්ට තමන් තුළ පවත්නා සුවිශේෂ කුසලතා වර්ධනය කරගත යුත බවත් ඩියුක් සහ මැකෙල් (1984) පෙන්වා දී ඇත. එසේ ම ඔහු තව දුරටත් පවසනුයේ සිසුන්ගේ චර්යාමය ගැටලු විසඳීම ගුරුවරයාගේ වගකීම සමග සමෝධානිතව පවතින බවයි. එම නිසා ගුරුවරයා තුළ එම කුසලතා වර්ධනය කිරීම, ගුරු පුහුණුව සමග සමෝධානිතව පැවතිය යුතු බව ද අවධාරණය කරයි. එම නිසා සෑම ගුරුවරයෙකු විසින් ම තමන්ගේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා යහපත් පන්ති කළමනාකරණ කුසලතාව වර්ධනය කර ගත යුතු වේ. තමා විසින් ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ නිරත වන ශ්‍රේණියට ගැළපෙන පරිදි පන්ති කාමර

කළමනාකරණය සංවිධානය කිරීමට ගුරුවරයා නිර්මාණශීලී විය යුතු ය. එහිදී පන්ති කාමරයේ භෞතික සැලැස්ම සංවිධානය මෙන් ම සිසු චර්යාවන් ද මනා ලෙස සංවර්ධනය කරමින් යහපත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සම්පාදනය කිරීමට ගුරුවරයා ක්‍රියා කළ යුතු වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

1. Ahmad, M. (2010), Application of classroom management strategies in public and private sector at school level in Pakistan, *International Journal of Library and Information Science,* Vol. 2(9), 177-183, Retrieved from http://www.academicjournals.org/ijlis/PDF/pdf2010/Dec/Ahmad.pdf
2. Bosch, K. (2006), Planning Classroom Management, Corwin Press, California. 2nd Edition, 02
3. Brown, D.F. (2004), Urban Teachers' Professed Classroom Management Strategies Reflections Of Culturally Responsive Teaching, Urban Education, Vol 39 No 3, Corwin Press, Inc.
4. Cummings, C. (2000), Winning Strategies For Classroom Management, Association for Curriculum Development, Alexandria, USA
5. Duke, D.L., Meckel. A.M. (1984), *Teachers guide to Classroom Management*, Random House, USA.
6. Evertson, C. M., Emmer .E.T., Worsham. M. E. (2003), Classroom Management for Elementary Teachers, ISBN 0-205-34998-6
7. Kaliska, P. (2002), A Comprehensive Study Identifying The Most Effective Classroom Management Techniques And Practices, MSc Thesis, University of Wisconsin-Stout. Retrieved from http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2002/2002kaliskap.pdf
8. Marzano, R.J, MArzano J.S. and Pickering D. (2003), Classroom management that works, Association for Curriculum Development, Alexandria, USA
9. Oyer, J. E., Prokosch N. E & Reichel A. (1999), Classroom Management or Facilitation? Reforming Teachers' Roles in Science

Education, Paper presented at the 1999 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. Retrieved from http://www.evalsolutions.com/esportal/reforming_teachers_roles_aera_1999.pdf on 07.01.2012

10. Salem Al-Amarat, M. (2011), The Classroom Problems Faced Teachers at the Public Schools in Tafila Province, and Proposed Solutions. Retrieved from http://www.krepublishers.com/02-Journals/IJES/IJES-03-0-000-11-Web/IJES-03-1-000-11-Abst-PDF/IJES-3-1-037-11-041-Al-Amarat-M-S/IJES-3-1-037-11-041-Al-Amarat-M-S-Tt.pdf

11. Tileston, D.W. (2004), Classroom management and Discipline, Crowin Press, A Sage Publications Company, Thousand Oaks, Califonia

12. ගලගම, එස්. (2005), අධ්‍යාපන සමාජ විද්‍යාව, කර්තෘ ප්‍රකාශන.

5

නායකත්වය හා නායකත්ව ගති ලක්ෂණ

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

1.0 හැඳින්වීම

නායකත්වය යනු මිනිසුන් අතර පවත්නා සම්බන්ධතාවන් හි එක් සමරූපයක් ලෙස සඳහන් කළ හැකි ය. කිසියම් අවස්ථාවක සමූහයේ කටයුතුවලදී එක් පුද්ගලයෙකු සමූහය වෙනුවෙන් වගකීම් භාරගෙන කැපවෙන ප්‍රමාණය මත නායකත්වය ගොඩනැගෙන බව ලියනගේ (2005) පැහැදිලි කරයි.

ආයතනයක හෝ රටක සාර්ථකත්වය එහි සංවර්ධනය නායකයා මත රඳා පවතින බව සත්‍යයකි. ඒ බව අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක වන පාසල සම්බන්ධව ග්‍රේ හා මාග්‍රට් (1989) කරන පහත ප්‍රකාශයෙන් ද පැහැදිලි වේ.

''පාසලක සීඝ්‍ර පරිහානිය හා විශිෂ්ටත්වය තර වෙනස ඇති කරනුයේ පාසලේ නායකතක්වය විසිනි.'' (Gray & Margret, 1989:20)

එසේ ම ගුරුවරයා සම්බන්ධව සිල්කොක් (1993) කරන ප්‍රකාශයෙන් ද නායකත්වය පිළිබඳව අදහසක් මතුවේ.

''කාර්යක්ෂම ගුරුවරු නිතර ම ශිෂ්‍යයන්ගේ සංවර්ධනයට උපරිම අවස්ථා සම්පාදනය කරති.'' (Silcock, 1993:15)

අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේදී සමූහයාගේ (ශිෂ්‍යයන්ගේ) පූර්ව සංවර්ධනය සඳහා පෙරමුණ ගැනීම නායකයෙක් ලෙස ගුරුවරයාගේ කාර්ය බව ඉන් පැහැදිලි වේ. එසේ ම නායකයන් තම ආයතනයේ භියුණුව ළඟා කර ගත යුත්තේ තම අනුගාමිකියන් අභිප්‍රේරණය කිරීමෙන් බව රත්නායක (2006) ප්‍රකාශ කරයි.

"නායකයෙකු තම ආයතනයේ දියුණුව ඇති කරගත යුත්තේ තලා පෙළා පීඩා කිරීමෙන් නොව, ගුරුවරුන් නිතරම ධෛර්යමත් කරමින්, ඔවුනට මඟ පෙන්වමින්, අභිප්‍රේරණය කරමින් තම ඉලක්ක සපුරා ගැනීමට සැලසුම් කිරීමෙනි." (රත්නායක, 2006 : 43)

ඉහත ප්‍රකාශය අනුව නායකයා තුළ ගුණාංග රැසක් තිබීමේ අවශ්‍යතාව මෙන් ම සෑම විට ම සමූහය මෙහෙයවමින් ඔවුන් හා එක්ව ගමන් කිරීමේ අවශ්‍යතාව ද දක්නට ලැබේ. මෙම ලිපිය තුළින් නායකත්ව හා ඒ සඳහා පුද්ගලයකු වර්ධනය කරගත යුතු ගති ලක්ෂණ පිළිබඳව විමසා බැලීමක් අපේක්ෂා කරනු ලැබේ.

2.0 නායකත්වය යනු කුමක්ද?

නායකයා බොහෝ විට සංවිධානයක් තුළින් මතුවන්නක් බව අපි දනිමු. නායකත්වය යන සංකල්පය ව්‍යවහාරයට පැමිණීම පිළිබඳව සිංහ (1995) පවසනුයේ ක්‍රි.ව. 1300 දී පමණ ඉංග්‍රීසි භාෂාවට නායකයා (Leader) යන වචනය ඇතුළත් වූ අතර ක්‍රි.ව. 1800 දී එය නායකත්වය (Leadership) ලෙස ව්‍යවහාරයට පැමිණි බව ය.

අතීතයේ දී නායකයන් පිළිබඳව පැවති මතයන් වර්තමානය වන විට වෙනස් වී ඇති බව පෙනේ. අතීතයේ දී බොහෝ විට නායකත්වය පරම්පරාවෙන් හිමිවූ අතර අද ඕනෑ ම අයෙකුට තම දක්ෂතා ඔස්සේ නායකත්වය ගොඩනගා ගත හැකි බවද දැකිය හැකි ය.

නායකත්වය පිළිබඳව ඉදිරිපත් වී ඇති නිර්වචන කීපයක් පරීක්ෂා කිරීම තුළින් මෙම සංකල්පය තවදුරටත් පැහැදිලි කරගැනීමට උත්සාහ කරමු.

- පූර්වයෙන් තීරණය කරන ලද අරමුණු ළඟාකර ගැනීම සඳහා අන්තර්පුද්ගල සබඳතා තුළින් ගනු ලබන උත්සාහය හා බැඳී ඇති ක්‍රියාවලිය නායකත්වයයි. (Raja හා Pathasarathy, 2000:115)
- නායකත්වය යනු නායකයා හෝ කණ්ඩායම විසින් තීරණය කරනු ලබන අරමුණු කරා ළඟා කර ගැනීමට, ඒ හා සම්බන්ධිත ක්‍රියාකාරකම්වල නිරත කරවා ගැනීමට අන් පුද්ගලයන් නම්මවා ගැනීමට ඇති හැකියාවයි." (Terry හා Franklin, 2003:327)

ඉහත නිර්වචන අනුව නිශ්චිත අරමුණක් කරා යාමට සෙසු පුද්ගලයන් මෙහෙයවීමට ඇති හැකියාව නායකත්වය ලෙස අර්ථ දැක්වීමට උත්සාහ දරා තිබේ. ඒ අදහස වෙයිරිච් හා කුන්ට්ස් විසින් ද ඊට පෙර ප්‍රකාශ කර ඇත.

"කිසියම් අරමුණක් සාර්ථක කර ගැනීමෙහිලා උදෙඅග්‍රීමත්ව කැපවීමෙන් යුතුව පුද්ගලයන් කැමති කරවා ගැනීමේ කලාව හෝ ක්‍රියාවලිය නායකත්වයයි." (Weihrich & Koonty, 1993:493)

නායකයා එක්තරා කලාවකට අනුව කටයුතු කළ යුතු බවද ඉන් කියැවේ. පුද්ගලයන්ගෙන් වැඩ කරවා ගැනීම බලෙන් කිරීම දුෂ්කර වේ. ඒ සඳහා විශේෂ හැකියාවක්, දක්ෂතාවක් නායකයා තුළ තිබිය යුතු බවද ප්‍රකාශ කළ හැකිය.

සෙසු පුද්ගල කැමැත්ත හෙවත් අනුගාමිකත්වය මත නායකතක්වය බිහිවන බවටද අදහස් ඉදිරිපත් ව තිබේ.

"ඵලදායී නායකත්වය රැඳී පවතින්නේ නායකයාගේ අධිකාරිය කණ්ඩායමේ සෙසු සාමාජිකයන් පිළිගන්නා තාක් පමණි." (Bull & Solity:1992(65)

''නායකයන් බිහිවන්නේ පුද්ගලයන්ගේ පෞරුෂ ලක්ෂණ හා ගුණාංග මත පමණක් නොවේ. විවිධ අවස්ථානුකූල සාධක, කණ්ඩායම් සාමාජිකයන් අතර ඇතිවන අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය තුළින් ද නායකයන් බිහිවේ.'' (Weih rich & Knoonty, 1993:504)

''නායකත්වයේ සාර්ථකතක්වය අනුගාමිකයන්ගේ හැසිරීම් රටාව මත රැඳී පවතී. ඵලදායකත්වය ඇතිවන්නේ අනුගාමිකයන්ගේ අභ්‍යන්තරික අභිප්‍රේරණ තත්ත්වයන් මත ය.'' (හෙට්ටිආරච්චි, 2002:213)

අනුගාමිකයන් යනු නායකයාගේ උපදෙස් අනුව ගමන් කිරීමට සූදානම් සෙසු පිරිස වේ. නායකයා දෙන මඟ පෙන්වීම තුළ ක්‍රියා කිරීමට ඇති කැමැත්ත හා ඔහු කෙරේ පවතින විශ්වාසය අනුගාමිකත්වය ඇදහීමට හේතු වේ. අනුගාමිකයන් නොමැති තැන නායකත්වයක් දැකිය නොහැකි ය. නායකත්වයේ දී අන්තර් පුද්ගල සබඳතා පවත්වා ගැනීමේ හා මගපෙන්වීමට ඇති හැකියාව මෙන් ම අනුගාමික කැමැත්ත මත දිගුකල් කටයුතු කිරීමේ හැකියාව වැදගත් වන බව ඉහත නිර්වචනයන්ගෙන් පැහැදිලි වෙයි.

නායකත්වයේ දී අනුගාමිකයන් හා කාර්යබද්ධ විශේෂඥතාව ද වැදගත් වන බව පෙන්වා දෙන ලියනගේ (2005) ඒ පිළිබඳව පහත දැක්වෙන අර්ථකථනය ද ඉදිරිපත් කර තිබේ.

''ඕනෑ ම කෙනෙකුට මැනවින් සවන් දී අදහස් උරා ගෙන අවසානයේ දී තම සිතට එකඟව තමා නිවැරදි යැයි සිතන දෙය, තමා සිතන ආකාරයට කිරීමටත්, ඒ තුළින් තම අපේක්ෂා ඉටුකර ගැනීමට ප්‍රයත්න දැරීමත් යන ක්‍රියාවලින් සමූහයේ සමුච්චය ක්‍රියාවට නගන්නා නායකයා වේ.'' (ලියනගේ, 2005:71)

එසේ ම උදයංග (2009) විසින් ද අනුගාමිකයන්ට බලපෑම් කිරීම නායකත්වය ලෙසට නිර්වචනය කර තිබේ.

''ආයතනික අරමුණු ළඟා කර ගැනීම සඳහා කණ්ඩායමේ සෙසු සාමාජිකයන් වෙත බලපෑම් කිරීමේ ක්‍රියාවලිය නායකත්වයයි.'' (උදයංග, 2009:253)

එසේ වුව ද නායකයා කරන බලපෑම් පිළිගැනීමට කණ්ඩායමේ සෙසු පුද්ගලයන් කැමැති වීම පූර්ණ අවශ්‍යතාවක් බව බුල්, සොලි (1992) වෙයිරිච් හා කුන්ට්ස් (1993) ආදීන් ඉදිරිපත් කළ අදහස්වලින් පෙන්වා දී තිබේ. එසේ නොමැති වූ විට බලපෑම් කිරීමට කණ්ඩායම් සෙසු පුද්ගලයන් එරෙහි වීම තුළින් නායකතක්වයට තර්ජන මතුවිය හැකි ය.

නායකත්වය යනු අන් අයගේ චර්යාවන් හැඩ ගැන්වීමේ හා මෙහෙයවීමේ ක්‍රියාවලිය බව ෆ්ලීට් (1984) විසින් ද ප්‍රකාශ කර තිබේ. ඒ සඳහා බලපාන තවත් ගුණාංග කිහිපයක් හේතුවන බව බුත්පිටිය (1995) විසින් පෙන්වා දී ඇත. එනම් නායකත්ව ලක්ෂණ (LE) නායකයාගේ දර්ශනය හා හැකියාවන් (LPA) අනුගාමිකයන් (F) හා වාතාවරණය (S) යනුවෙනි. එම ලක්ෂණ සූත්‍රයක් ලෙසින් ද බුත්පිටිය මෙසේ දක්වයි.

$$\boxed{LE = LPA + F + S}$$

බුත්පිටිය, 1995:94

නායකත්වය යනු සාධක රැසක එකතුවක් තුළින් ගොඩ නැගෙන්නක් බව ඉහත සූත්‍රය තවදුරටත් පැහැදිලි කරයි. එහෙත් නායකත්වය හා කළමනාකරණය පිළිබඳ අදහස් දක්වමින් ස්ටෝනර්, ෆ්‍රීමන් හා ගිල්බර්ට් (1995) එය එකිනෙකට වෙනස් සංකල්ප දෙකක් බව ද පෙන්වා දෙති.

''ඵලදායි කළමනාකරුවා හොඳ සැලසුම්කරුවෙක්, මිත්‍රයෙක්, සංවිධානාත්මක පාලකයෙක් වේ. නමුත් ඔහු තුළ නායකයෙකු තුළ තිබිය යුතු පෙළඹවීමේ කුසලතාවල අඩුවක් දක්නට ලැබේ. අනෙක් අතට ඵලදායී නායකත්වය උද්යෝගිමත් ව හා කැපවීමෙන් කටයුතු කරනු ඇත. නමුත් අන් අයගේ ශක්තිය මත රැඳී සිටින බැවින් කළමනාකරණ කුසලතාවල අඩුවක් දක්නට ලැබේ.'' (Stoner, Freeman & Glibert, 1995:471)

ඵලදායී නායකත්වය සඳහා නායකත්ව කුසලතා මෙන් ම කළමනාකරණ කුසලතා ද සමබරව පවත්වා ගැනීමත් අනුගාමිකයන්ගේ කැමැත්ත රඳවා ගැනීමත් වැදගත් වන බව ඉහත ප්‍රකාශයේ පැහැදිලි වේ.

මේ අනුව නායකත්වය සමාජය තුළින්, සෙසු පුද්ගල කැමැත්ත මත ගොඩනැගෙන්නක් බව පැහැදිලි විය. අනුගාමික බලපෑම නායකත්වය බැබලවීමට හෝ පිරිහීමට හේතුවන බව ඉන් පැහැදිලි වේ. එමෙන් ම අරමුණු ඉටුකර ගැනීම සඳහා සෙසු පුද්ගලයන් මෙහෙයවීමේ හැකියාව තුළින් ද නායකතක්වය ගොඩනැගෙන බව ද අපට හඳුනාගත හැකි විය. නායකයෙකු සතු විය යුතු ගති ලක්ෂණ පිළිබඳව ඊළඟට අවධානය යොමු කරමු.

3.0 නායකත්වය සතු විය යුතු ගති ලක්ෂණ

නායකත්වය අනුගාමිකයන්ගේ හැසිරීම මත රඳා පවතින බව නායකත්වය පිළිබඳව ඉදිරිපත් වූ නිර්වචන තුළින් මීට පෙර පැහැදිලි විය. අනුගාමිකයන්ගේ හැසිරීම නායකයාට හිතකර අන්දමින් පවත්වා ගැනීමට නම් ඔහු තම ගති ලක්ෂණ සංවර්ධනය කරගත යුතු වේ. නායකයා සිය හිස, හද හා අත සමබරව (3 H) සංවර්ධනය කරගත යුතු බව සර්ගියෝවන්නි ගේ (Sergiovanni, 2001:8) අදහස යි. නායකයා විසින් ස්වයං නායකත්ව සංවර්ධනයක් ඇති කරගැනීමේ අවශ්‍යතාව ජෝන්ස් (Jones, 2005:4) විසින් ද පෙන්වා දෙනු ලැබීය. ඔහුගේ අදහසට අනුව නායකයා තමන්ගෙන් (of self) මෙන් ම තමා විසින් (by serlf) වෙනස් විය යුතු බව ද පැහැදිලි වේ.

නායකයාගේ ගති ලක්ෂණ පිළිබඳව විමසීමේ දී ගොලේමොන් (1998) කරන ලද පහත ප්‍රකාශය වැදගත් වේ.

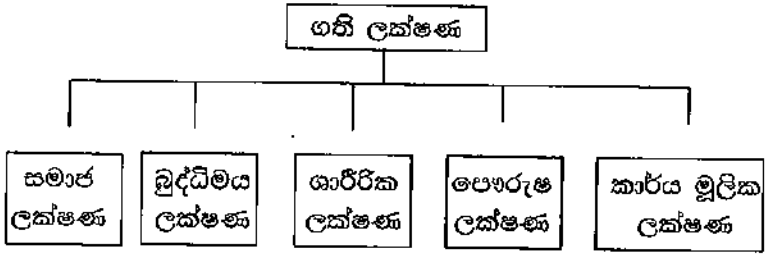
"කාර්යක්ෂම නායකයන් බොහොමයක් වඩා ධනාත්මක හා කැපී පෙනෙන, චිත්තවේගී ප්‍රතිචාර වැඩියෙන් ප්‍රකාශ කරන, වඩා නාට්‍යමය ප්‍රකාශන හැකියාව ඇති, වඩා උණුසුම්, සමාජශීලී,

ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී, සහයෝගශීලී, සිත්ගන්නා සුළු, ආශ්‍රයට ප්‍රිය, ඇගයීමේ හැකියාව ඇති විශ්වාසවන්ත වූ සාමාන්‍ය ප්‍රමාණයකට වඩා මහත්මා ගුණයෙන් හෙබි අය වෙති." (Golemon, 1998:188)

අනාගත නායකත්වය අපේක්ෂා කරන්නන්ට තමා තුළ වර්ධනය කර ගත යුතු ගති ලක්ෂණ පිළිබඳ ඉහත ප්‍රකාශයෙන් මාර්ගෝපදේශයක් ලබාගත හැකි ය.

කාර්යක්ෂම නායකයෙකු විසින් ඇති කරගත යුතු ගුණාංග පිළිබඳව අදහස් දක්වන වෙයිරිච් හා කූන්ට්ස් (1993) ඒවා ප්‍රධාන වර්ග 6කට බෙදා දක්වා තිබේ.

1 රූපය: කාර්යක්ෂම නායකයෙකු සතු ගති ලක්ෂණ



(Weihrich & Koontz, 1993:492)

ඩේවිඩ් මර්කර් (1998) ඉදිරිපත් කළ අදහස් පදනම් කරගෙන තිලකරත්න බණ්ඩා (2004) විසින් නායකයා සඳහා භාවිත වන 'Leader' යන පදයේ අක්ෂර අනුව නායකත්ව ගත් ලක්ෂණ විග්‍රහ කර තිබේ.

2 රූපය: නායකයා යනු ගුණාංග රැසක එකතුවකි.

අක්ෂරය	ඉංග්‍රීසි වචනය	ප්‍රකාශිත ගුණාංගය
L	Liberate	කාර්යයට ළඟින් ම සිටින්නවුන්ට තමන්ගේ තීරණ ගැනීමට ඉඩ දීම.
E	Encourage	අනුගාමිකයන් දිරිගැන්වීම
A	Achieve	සංවිධානයේ/අංශයේ/කණ්ඩායමේ අපේක්ෂා ළඟාකර ගැනීම
D	Develop	පුද්ගලයන් හා කණ්ඩායම් සංවර්ධනය කිරීම
E	set an Example	ආදර්ශමත් වීම
T	Build Relations	යහපත් අන්තර් සබඳතා ගොඩනගා ගැනීම

(තිලකරත්න බණ්ඩා, 2004:144)

මීට සමාන අදහසක් 'Leader' යන පදය ආශ්‍රිත ව සේනාධීර හා වනසිංහ විසින් ද ප්‍රකාශ කර තිබේ.

3 රූපය. නායකත්වය සතු ගති ලක්ෂණ

අක්ෂරය	ඉංග්‍රීසි වචනය	සිංහල තේරුම
L	Learning	ඉගෙනීමෙහි යෙදෙන සුළු බව
E	Erudite	බහුශ්‍රැත බව
A	Active	ක්‍රියාශීලීබව
D	Dogged	උත්සාහවන්ත බව
E	Empower	බලය පැවරීමට කැමති බව
R	Respect	පිළිගැනීම, අගය කිරීම

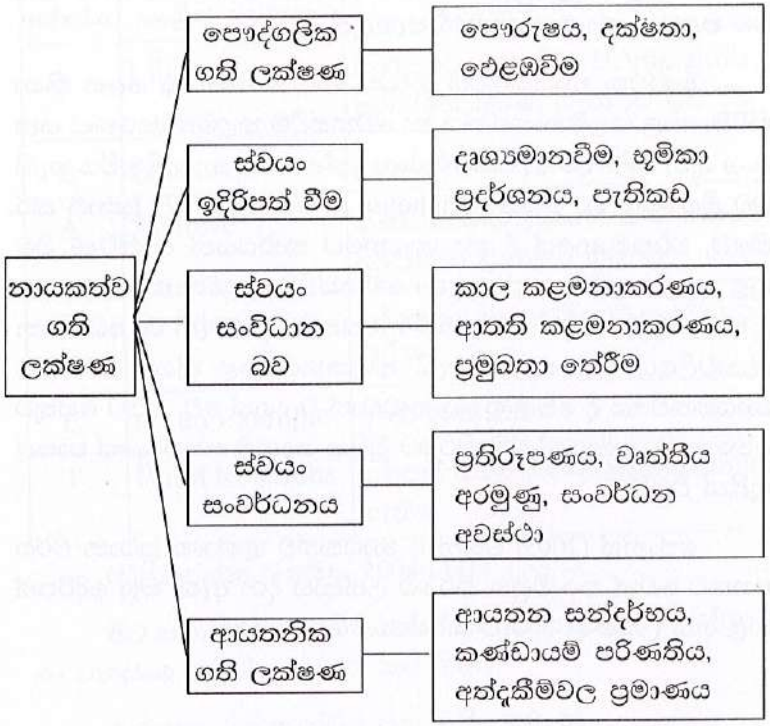
(සේනාධීර, වනසිංහ, 2008:176)

නායකයා සැමවිට ම අන් අයට වඩා දැනුමෙන් ඉහළ මට්ටමක සිටිය යුතු බව හා ඒ සඳහා නිරතුරු යෙදී සිටිය යුතු බව පළමු ගුණාංග දෙකෙන් පැහැදිලි වේ.

සාර්ථක නායකත්වය හදවත නියෝජිතයෙකු ලෙස ක්‍රියා කිරීම, කාල කළමනාකරණය හා වෙනස්වීම් කළමනාකරණය යන අංශ තුන පිළිබඳව ඇතිකරගන්නා දක්ෂතා ලෙස හැඳින්විය හැකි බව බ්‍රිජ්හවුස් හා වුඩ්ස් (Brighouse & Woods, 1999) ප්‍රකාශ කර තිබේ. වර්තමානයේ දී නායකයන්ගේ කාර්යයන් සංකීර්ණ වීම තුළ කාල කළමනාකරණය හා වෙනස්වීම් කළමනාකරණය යන ගුණාංග ඉතා වැදගත් වන බව ද පෙන්වා දිය හැකි ය. අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ දී පාසල නමැති ආයතනය තුළ ක්‍රියාත්මක වන නායකත්වයේ දී මෙම ගුණාංග වඩාත් වැදගත් වේ. එයට හේතුව අනාගත නායකයන් බිහි කිරීමට මූලික පදනම සපයනුයේ පාසල තුළින් වීමයි.

ජොන්ස් (2005) විසින් ද නායකත්ව ගුණාංග ප්‍රධාන වර්ග පහකට වෙන් කර විග්‍රහ කිරීමට උත්සාහ දරා ඇත. ඔහු ඉදිරිපත් කළ ගති ලක්ෂණ 3 රූප සටහන මගින් දක්වේ.

4 රූපය : කාර්යක්ෂම නායකයෙකු සතුවියයුතු ගති ලක්ෂණ



නායකයෙකු වීම සඳහා පෞද්ගලික ලති ලක්ෂණ මෙන් ම වෙනත් ගුණාංගයන් ද වර්ධනය කරගැනීමේ අවශ්‍යතාව ජෝන්සෙගේ විග්‍රහය තුළින් පැහැදිලි ය.

නායකයන් උපතින් ම බිහිවන බව පෙන්වා දෙමින් උදයාංග (2009) පුද්ගලයෙකුට නායකයෙකු වීමට ඇති හැකියාව හෝ නො හැකියාව තීරණය වන්නේ ඔහු උපතින් ම හිමි කරගන්නා ගුණාංග අනුව බව ප්‍රකාශ කරයි. එනම්, ශාරීරික ලක්ෂණ, බුද්ධිය, සමාජශීලීභාවය, සුපරීක්ෂාකාරී බව, විශ්වාසය තැබිය හැකි බව, නිර්භීතකම, ප්‍රායෝගික බව, නිර්මාණශීලී බව, ආධිපත්‍ය පැතිරවීම,

කාර්යබද්ධ කුසලතාව, වාග්චාතුර්ය බව, දූරදර්ශී බව, චිත්තවේග ස්ථායිතාව, ආත්ම විශ්වාසය, බහිර්වර්තිත භාවය, කපිකත්වය, සංවේදීභාවය, උපායශීලීබව, කරුණාවන්ත භාවය, ඉවසීම, අවංක කම, දරාගැනීමේ හැකියාව, ප්‍රතිපත්තිගරුක බව, කාර්යබද්ධ දැනුම, (උදයංග, 2009:257-258)

ඉහත ගති ලක්ෂණ විමර්ශනය කිරීමේ දී මේවා උපතින් ම හිමිවන ඒවාට වඩා අධ්‍යාපනය තුළින් සංවර්ධනය කළ හැකි ඒවා බව පෙන්වා දිය හැකි ය. ශාරීරික ලක්ෂණ හා බුද්ධිය උපතින් ම හිමිවුව ද බුද්ධිය පවා සංවර්ධනය කළ හැකි වීම තුළින් උදයංග මුලින් ම දක්වූ අදහස ප්‍රතික්ෂේප වන බව කිව හැකි ය.

සාර්ථක නායකයෙකු සතු විය යුතු ගති ලක්ෂණ විමසීමේ දී නායකත්වය විසින් වර්ධනය කරගත යුතු E සාධක 6ක් හැන්ඩි (1990) දී පෙන්වා දී තිබේ.

6 රූප සටහන : නායකත්වය සඳහා වර්ධනය කරගත යුතු 'E' සාධක

(Nahdy, 1990(32-33)

නායකයා තුළ ඉහත ගුණාංග වර්ධනය කර ගැනීම තුළින් දිගු කලක් නායකත්වය තුළ රැඳී සිටිය හැකි බව හැන්ඩි තවදුරටත් පෙන්වා දෙයි. නායකයෙක් අනුගාමිකයන්ට වඩා බුද්ධිමත් වීම, ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳ මනා දැනුමක් තිබීම, මානසික හා චිත්තවේගික පරිණතියකින් යුක්ත වීම, මනා පෙළඹීමේ හැකියාව සහිත වීම,

මනා සමාජ කුසලතා සහිත වීම හා කාර්යයට අදාළ කළමනාකරණ හා තාක්ෂණික කුසලතා සහිත වීම යන ගුණාංගයන්ගෙන් යුක්ත විය යුතු බව රාජු හා පාර්තසාරති (Raja & Parthasarathy: 2000:23) පෙන්වා දෙති. ඔවුන් ගේ අදහස අනුව නායකත්වය සඳහා පෞරුෂ ගති ලක්ෂණ පමණක් ප්‍රමාණවත් නොවේ.

සවුත්වර්ත් (2004) විසින්ද නායකත්ව ගති ලක්ෂණ 20 ක් හඳුනාගන තිබේ. ඒවා නම්, සවන් දීම, සන්සුන් බව, ඉවසිලිවන්තව කටයුතු කිරීම, අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීම, දුෂ්කරතා මැඩගෙන ඉදිරියට ගමන් කිරීම, අන්‍යයන් සමග අදහස් හුවමාරු කිරීමේ හැකියාව, විශ්වාසවන්ත බව, නොදන්න බව දැන සිටීම, ධනාත්මක චින්තනය, අප්‍රතිහත ධෛර්යය, වෙහෙසී වැඩ කිරීම, පැහැදිලි සන්නිවේදනය, කාර්ය මණ්ඩලය තේරුම් ගැනීමේ හැකියාව, තිබෙන සම්පත් සමග තරග කිරීම, සවන්දීමට ඇති සූදානම, සංවිධානාත්මක බව, ප්‍රායෝගික බව, සෙසු අයට අපහාස, පරිභව නොකිරීම, ප්‍රීතිමත්ව සිටීම හා නැවත නැගී සිටීමේ හැකියාව යි (South worth, 2004:37-38).

සාර්ථක නායකයෙක් වීමට නම් පුද්ගලයෙකු තුළ වර්ධනය කරගත යුතු ගුණාංග රාශියක් තිබෙන බව සවුත්වර්ත් ගේ අදහස අනුව පැහැදිලි වේ. හොඳ නායකයන් නිතර ම ගතික වීමත්, පවති තත්ත්වය අවබෝධ කරගෙන, ඒ ඒ අවස්ථාවන්ට ගැළපෙන සේ තම නායකත්වය වෙනස් කර ගැනීමත් අවශ්‍ය වේ. ඒ තුළින් තම නායකත්වය සඳහා අනුගාමිකයන් තුළ ඇති පිළිගැනීම අඛණ්ඩව පවත්වා ගැනීමට හැකි වන බව සඳහස් කළ හැකි ය.

4.0 බෞද්ධ දර්ශනයට අනුව නායකත්ව ගති ලක්ෂණ

බෞද්ධ දර්ශනය ආගමික චින්තනයක් මෙන් ම ජීවන දර්ශනයක් ලෙස ද පිළිගත හැකි ය. පුද්ගලයාගේ ලෞකික ජීවන තත්ත්වය යහපත්ව පවත්වා ගැනීම සඳහා අවශ්‍ය මාර්ගෝපදේශ බුදුදහම තුළින් ලබාදීම එයට හේතුවයි. ඒ අතුරින් නායකත්වය හා එහි ගත් ලකුණු පිළිබඳ අදහස් කෙටියෙන් විමසා බැලීමක් මෙහි දී සිදු වේ.

නායකත්ව ගති ලක්ෂණ අනුව බුදුන් වහන්සේ අප්‍රමාදීව කටයුතු කිරීම පිළිබඳ දීඝ නිකායේ මහා පරිනිබ්බාන සූත්‍රයේ දක්වා තිබේ.

''නන්දානි භික්ඛවෙ ආමන්තයාමි වා වයධම්මා සංඛාරා, අප්පමාදෙන සම්පාදෙත'' (දීඝනිකාය, 1979:244)

එසේ ම මෙම සූත්‍රයේ ම සඳහන් ''සංඝ පරිණායක'' ''සංඝ පිතරො'' යන පදවලින් බුදුන් වහන්සේ නායකයන් හැඳින්වීමට කටයුතු කර ඇති බව පෙනේ. එවැනි පුද්ගලයන් අනුගමනය කළ යුතු බවත්, ගරු කළ යුතු බවත් එහි දැක්වේ.

එසේ ම බුදුන්වහන්සේ සරු දේ සරු ලෙසත්, නිසරු දේ නිසරු ලෙසත් දැකීම පිළිබඳව ධම්ම පදයේ යමක වග්ගයේ 12 ගාථාවෙන් පෙන්වා දී තිබේ. (ඤාණොභාසතිස්ස, 1962:158) ඉහත ගාථාවේ සඳහන් කරුණු තුළින් ද හොඳ නායකයෙක් සතු විය යුතු ලක්ෂණ පිළිබිඹු වන බව කිව හැකි ය.

සූත්ත නිපාතයේ හේමවන සූත්‍රයේ දී ද නායකත්ව ගති ලක්ෂණ පිළිබඳව සඳහන් වේ. එහිදී නායකත්වයට පත් පුද්ගලයෙකු ගුණ 15කින් යුක්ත වන බව දක්වා ඇත.

''මනාව හිත සංවර කරගත් අයෙකු වීම, සියලු දෙනා කෙරෙහි සම සිත් ඇති බව, මනා වූ සිතුවිලිවලින් යුතුවීම, සොරකම් නො කිරීම, බොරු නො කීම, සියලු සතුන්ට ආදරය දැක්වීම, රළු බස් නො දෙඩීම, රාගයේ නො ඇලීම, මෝහ රහිත වීම, අයහපත් මනෝභාව නැතිකර ගැනීම, පිරිසිදු හැසිරීම, සිසිල් වූ සිත් ඇති බව, යහපත වර්ධනය කර ගැනීම, සිත පිරිසිදු කර ගැනීම හා භාවනාවෙහි යෙදෙමින් සිත දියුණු කරගැනීම.'' (සුත්ත නිපාතය, 1977:46-54)

වර්තමාන නායකයන් තුළ ද ඉහත ගති ලක්ෂණ සංවර්ධනය කරගත හැකි නම් සමාජය තුළ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය මෙන් ම සහජීවනය ද ගොඩනැගීම අසීරු නො වනු ඇත.

එසේ ම අංගුත්තර නිකායේ පඨම චත්තානුවත්තක සූත්‍රයේ බුදුවරයෙක් (නායකයෙක්) තුළ තිබෙන ගුණධර්ම පහක් දක්වා ඇත.

1. අර්ථය ගැන (යහපත) දැනුම
2. ධර්මය ගැන දැනුම
3. මාත්‍රාව (ප්‍රමාණය) ගැන දැනුම
4. කාලය ගැන දැනුම
5. පිරිස ගැන දැනුම

(අංගුත්තර නිකාය: 1979:242)

ආයතනයක කටයුතු කිරීමේ දී ඉහත අංග පිළිබඳ මනා අවබෝධයකින් යුතුව කටයුතු කිරීමෙන් ආයතනයේ දියුණුව මෙන් ම නායකත්වය ද වර්ධනය කරගත හැකි ය. බුදුන් වහන්සේගේ අරහං, සම්මා සම්බුද්ධෝ ආදී වශයෙන් දක්වෙන නව අරහාදී බුදු ගුණයන් ද නායකත්ව ලක්ෂණ සේ සැලකිය හැකි ය. (ධම්මානන්ද හිමි, 1927:812)

බුදුන්වහන්සේ නායකයෙක් ලෙස කොසොල් රජතුමාගේ ගති ලක්ෂණ අගය කළ ආකාරය දීඝනිකායේ ධම්මචේතිය සූත්‍රයේ දක්වා තිබේ. ඉන් වැදගත් ගති ලක්ෂණ 4ක් පහත දක්වේ.

1. සමඟි සම්පන්න භික්ෂු පිරිසක් ඇතිවීමට මඟපෙන්වීම
2. ප්‍රබුද්ධ භික්ෂු පිරිසක් ඇතිවීමට මඟපෙන්වීම
3. සුවිනීත භික්ෂු පිරිසක් ඇතිවීමට දඬුවමින් තොරව මඟ පෙන්වීම.
4. වාද කිරීමට එන අයට සත්‍ය වටහා දීමට ඇති සමත් බව (දීඝනිකාය, 1979: 337-340)

වඩා හොඳ නායකයකුගේ ගුණාංග පිළිබඳව විමසීමේ දී සංයුක්ත නිකායේ මුනි සූත්‍රයේ දැක්වෙන පහත අදහස ද ප්‍රයෝජනවත් වේ.

"නින්දා ප්‍රශංසාවන් හි දී කම්පා නොවී, ශබ්දයෙන් තැති නො ගන්නා සිංහයෙකු සේ, දැලෙහි නො බැඳෙන සුළඟක් සේ, දියෙහි නො ගෑවෙන පියුමක් සේ, ලොවට නායකත්වය දිය හැකි, අන්‍යයන්ගේ නායකත්වය මත නොදිරන, පූර්ණ පෞරුෂයකින් හෙබියෝ වෙති." (සංයුක්ත නිකාය, 1977:64)

මුනි සූත්‍රයෙන් ප්‍රකාශ වන ගුණාංග නායකයකුට පමණක් නොව සමාජයේ ඕනෑ ම පුද්ගලයකු තුළ වර්ධනය කර ගැනීමෙන් යහපත සලසා ගත හැකි වේ.

මෙතෙක් ලොව පහළ වූ ශ්‍රේෂ්ඨ නායකයන් අතුරින් බුදුන් වහන්සේට සුවිශේෂී ස්ථානයක් හිමිවේ. බුදුන් වහන්සේගේ නායකත්ව ගති ලක්ෂණ පිළිබඳව විජේබණ්ඩාර (2006) විසින් ද විග්‍රහයක් ඉදිරිපත් කර තිබේ. ඒවා නම්,

"නිර්මාණශීලී චින්තනය, දියුණුවට හා සංවර්ධනයට කැපවීම, ප්‍රබෝධ ජනක බව, අධිෂ්ඨානයෙන් හා දිගුකාලීන දැක්මකින් යුක්ත වීම, සමානාත්මතාව, හේතුඵල විමසීම, ඉවසීම, සමාරම්භක ශක්තිය, අගතිගාමී නොවීම, අභියෝග භාරගැනීම, නම්‍යශීලී බව, නිවැරදි දේ කිරීම. (විජේබණ්ඩාර, 2006:97)

ඉහත ලක්ෂණ අනුව බුදුන් වහන්සේ තුළ නායකත්ව ලක්ෂණ රාශියක් දැකිය හැකි බව පැහැදිලිය. සාර්ථක නායකත්වයක් ඇති කර ගැනීමෙහි ලා බුද්ධ චරිතය තුළ දක්නට ඇති ගති ලක්ෂණ මෙන් ම බෞද්ධ දර්ශනය තුළින් වරින් වර පෙන්වා දී ඇති ගති ලක්ෂණ බෙහෙවින් ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇතැයි අපගේ විශ්වාසය යි.

5.0 සමාලෝචනය

නායකත්වය මගින් සිදුවනුයේ මිනිසුන් කණ්ඩායමක් පාලනය කිරීම ය. එසේ නැති නම් අන් අය ලවා වැඩ කරවා ගැනීම ය. මෙහි දී පුද්ගලයන්ට බලපෑම් නො කොට ස්වේච්ඡාවෙන් වැඩ කිරීමට පොළඹවා ගැනීම නායකත්වය ලෙස හඳුනාගත හැකි විය. නායකයන් උපතින් ම බිහිවීම හා නායකයන්

පුහුණුව තුළින් නිර්මාණය කළ හැකි ය යන මතවාද දෙකක් හඳුනාගත හැකි විය. ආයතනික අරමුණු සාධනය කර ගැනීම සඳහා කණ්ඩායමේ සෙසු සාමාජිකයන් මෙහෙයවීමට ඇති හැකියාව නායකත්වය ලෙස නිර්වචනය කර ගත හැකි විය. එමෙන් ම නායකත්වය සංවිධානයක් තුළින් ගොඩනැගෙන්නක් බැවින් අනුගාමිකයන්ගේ පිළිගැනීම වැදගත් වන බවද පැහැදිලි විය.

නායකයා විසින් සංවර්ධනය කරගත යුතු මානුෂවාදී ගති ලක්ෂණ පිළිබඳව මෙන් ම පෞද්ගලික ගති ලක්ෂණ හා ආයතනික හා කාර්යබද්ධ ගති ලක්ෂණ ද නායකත්වයේ සාර්ථකත්වයට හේතුවන බව තහවුරු විය.

බුදුන් වහන්සේ ශ්‍රේෂ්ඨ නායකයෙක් බව ද, එතුමා තුළ නායකත්ව ගති ලක්ෂණ රාශියක් දකගත හැකි බ වද එහි දී අනාවරණය කරගත හැකි විය. මෙම සියලු අදහස් තුළින් පුද්ගලයන් තුළ නායකත්ව ගති ලක්ෂණ ප්‍රගුණ කර ගැනීම මගින් සාර්ථක නායකයෙකු බවට පත්විය හැකි ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

1. අංගුත්තර නිකාය, (1979), බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථමාලාව, දෙහිවල, තිසර මුද්‍රණාලය.
2. උදයාංග, එස් (2009), කළමනාකරණය සරලව, මහරගම, තරංජි ප්‍රින්ටිස්.
3. ඤාණෝභාරතිස්ස හිමි, එච්. (1962), ධම්මපද විවරණය, කොළඹ, ඇම්.ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම.
4. බුත්පිටිය, ජයසේන (1995), පාසලට අධ්‍යාපන කළමනාකරණය, දෙහිවල, ඒ.ජේ. ප්‍රින්ටිස්.
5. දීඝනිකාය (1979), බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථමාලාව, දෙහිවල, තිසර මුද්‍රණාලය.
6. ධම්මානන්ද හිමි, කේ. (1927), ශ්‍රී විමලාර්ථවාහිනි නම් වූ මජ්ඣිම නිකාය අර්ථ ව්‍යාඛ්‍යාව.
7. තිලකරත්න බණ්ඩා, ඩී. එම්. (2004), පාසල් කළමනාකරණයේ මූලිකාංග, කොළඹ, ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.
8. රත්නායක, ආර්. එම්.එම්. (2006), අපේ පාලකයින්ද තේරුම් ගත යුතු මීහරක් න්‍යාය, රිවිර පුවත්පත, 2006.12.31

9. ලියනගේ, ආර්. පී. (2005), අධ්‍යාපන පරිපාලනයේ හා කළමනාකරණයේ ව්‍යවහාරික පදනම, මහනුවර, ආරිය මුද්‍රණ.
10. විජේබණ්ඩාර, එස්. (2006), බුදුරජාණන් වහන්සේගේ නායකත්ව ලක්සණ කළමනාකරණ ඇසින්. නවරත්න, එම්.පී.ටී. (සංස්.) 2550 බුද්ධ ජයන්ති ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය, කොළඹ, අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය.
11. සංයුක්ත නිකාය (1977), බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථමාලා, දෙහිවල, තිසර මුද්‍රණාලය.
12. සුත්ත නිපාතය (1977), බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථමාලා, දෙහිවල, තිසර මුද්‍රණාලය.
13. සේනාධීර, එස්. හා වනසිංහ, එස්. (2008), අධ්‍යාපන විෂයානුබද්ධ නායකත්ව සංවර්ධනය, කොළඹ, ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.
14. හෙට්ටිආරච්චි, කුමාරදාස (2002) විදුහල්පති ධුරය හා නායකත්වය, කොළඹ, ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.
15. Brighouse, T. and Woods, D.C. (1999), How to improve your school, London, Roultedge Falmer.
16. Bull, S.L. and Solity, J. (1992), Classroom management, Principles to Practice, London, Routledge.
17. Fleet, D.D. (1984), Contemparary Management, Boston, Mifflin.
18. Garry, A.D. and Margret, a.t. (1989), Effective Schools and effective teachers, New York, Allyn and Bacon.
19. Goleman, D. (1998), Working with emotional intelligence, London, Bloomsbury paper back.
20. Handy, C. R. (1990), Inside organization, London, BBC Books.
21. Jones, J. (2005), Management Skills in School, London, Paul Chapmand Publishing Ltd.
22. Raja, R.S. and Parthasarathy (2000), Management text and Cases, New Delhi, Prentice Hall.
23. Sergiovanni, T. J. (2001), Leadership: What's in it for school? London, Routledge Falmer.
24. Silcock, P. (1993), Can we teach effective teaching, educational Review Vol. 7.
25. Sinha, J.B.P. (1995), The Cultural Context of Leadership and Power, New Delhi, Sage Publication.

26. South Worth, G. (2004), Primary School Ledership in Context, London, Routledge Falmer.

27. Stoner, J.A.F. Freeman, R.E. and Gilbert, D. R. (1995), Management, New Delhi, Prentice Hall.

28. Terry, G. R. and Franklin, S.G. (2003), Principles of Management, New Delhi, A.L.T.B.S. Publishers.

29. Varma, M.K. (2001), Managing more Effectively, New Delhi, Response Books.

30. Weihrich, H. and Koontz, H. (1993), Management, New York, Megraw Hill.

6

සැලසුම්කරණයේ වැදගත්කම සහ සීමා

චිත්‍රාංගනී හේවාපතිරණ
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණී,
ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

> ''ආයතනයක අරමුණු කාර්යක්ෂම හා සඵලදායී ආකාරයෙන් මුදුන් පමුණුවා ගැනීම පිණිස එම සංවිධානයේ සාමාජිකයන් අතර සම්පත් බෙදාහැරීම, බලතල බෙදාහැරීම හා වැඩ බෙදාහැරීම සම්බන්ධ ක්‍රියාවලිය සැලසුම්කරණයයි'' (Stoner.J., Freman R. and Gilbert, D 2009:42).

1.0 හැඳින්වීම

සංවර්ධනය නිරායාසයෙන් සිදුවන්නක් නොවේ. සංවර්ධනය උදෙසා අනාගතය පිළිබඳව කල් වේලා ඇතිව සිතා බලා තීරණ ගත යුතු ය. එහිදී ඇතිකර ගත් ඉලක්ක හා පරමාර්ථයන් සපුරා ගැනීම සඳහා කුමන දේවල් කළ යුතු ද, ඒවා කෙසේ කළ යුතු ද, කුමන වේලාවක කවුරුන් විසින් කළ යුතු ද? යන්න පිළිබඳ නිගමනයක් ඇති කරගැනීමේ කාර්යය සැලසුම්කරණය වශයෙන් සරලව හැඳින්විය හැකි ය. ඒ අනුව සැලසුම් කිරීම යනු අරමුණු ළඟාකර ගැනීමේ ක්‍රියාවලියකි. එය ආයතන සංවර්ධනයට නිල්පතක් වනවා මෙන් ම, ඒ සඳහා භාවිතා කළ හැකි මාර්ග සිතියමක් ද වේ. එමෙන් ම සැලසුම්කරණය අනාගතය හා වර්තමානය යා කරනු ලබන පාලමක් ලෙසද හැඳින්විය හැකි ය.

සැලසුම්කරණය එක් ආයතනයකට, එක් ක්ෂේත්‍රයකට එක් රටකට පමණක් යොදාගන්නා කළමනාකරණ ක්‍රියාවක් නොවේ. එය රාජ්‍ය හා ව්‍යාපාර ආයතන සාර්ථකත්වයට, හමුදා ක්‍රියාකාරකම්, ආරෝග්‍යශාලා කටයුතු මෙන් ම අධ්‍යාපනයේ ද සාර්ථකත්වය වෙනුවෙන් යොදාගනී. එමෙන් ම සැලසුම්කරණය සෑම මිනිසකුගේ ම පෞද්ගලික ජීවිතයේ සාර්ථකත්වය උදෙසා ද යොදාගත හැකි ක්‍රියාවලියකි.

2.0 සැලසුම්කරණය යනු කුමක්ද?

විවිධ කළමනාකරණ විශේෂඥයන් සැලසුම්කරණය විවිධ අයුරින් නිර්වචනය කිරීමට උත්සාහ දරා තිබේ. ''සැලසුම්කරණය යනු නිශ්චිත ප්‍රතිඵල, නිශ්චිත පිරිවැයකට, නිශ්චිත කාලයකදී ළඟාකර ගැනීම සඳහා සකස් කරනු ලබන අනාගත ක්‍රියාකාරකම් ඉදිරිපත් කිරීමකි'' (Hadson, 1970:101).

මෙම නිර්වචනය අනුව සැලසුම්කරණය යනු අනාගතයේදී ළඟාකර ගත යුතු ක්‍රියාකාරකම් වෙනුවෙන් වර්තමානයේ සකස් කරනු ලබන උපාය මාර්ග තීරණය කිරීමත් වශයෙන් හැඳින්විය හැකිය.

මීට වඩා සුවිශේෂී පැහැදිලි කිරීමක් බෝනේ හා ඩේවිඩ් (Boone and David: 1985) දක්වා තිබේ. ඔවුනට අනුව සැලසුම්කරණය මූලික වශයෙන් ගති ලක්ෂණ 03කින් සමන්විතය.

1. සැලසුම්කරණය ස්වභාවයෙන් ම අනාගතය හා සම්බන්ධ වූවකි. එනම්, කුමක්, කෙසේ, කවදා, කවුරුන් විසින් සිදුකළ යුතුදැයි සත්‍ය වශයෙන් ම සිදුවීමට පෙර වර්තමානයේ දී සිතීමයි.

2. සැලසුම්කිරීම යනු තීරණ ගැනීමේ ක්‍රමවේදයකි. එනම් අනාගතයේදී සිදුකරන ඉහත ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ නිශ්චිතව තීරණ ගැනීම යි.

3. සැලසුම්කරණය අනාගත අවශ්‍යතා ළඟාකර ගැනීම සහතික කිරීමට සකස් කරන්නකි. (Boone & David: 1988:89)

එම අදහසට තරමක වෙනස් අදහසක් දක්වමින් සිං (1996) ''සැලසුම්කරණය යනු යම් ආයතනයක සම්පත් කාර්යක්ෂමව හා ඵලදායකව එහි අරමුණු කරා ළඟාවීමට අවශ්‍ය ක්‍රියාමාර්ග සහිත කාල රාමුවකට යටත් කරනු ලැබූ ලේඛනයක්'' ලෙස හඳුන්වයි.

එමෙන් ම හෙයින්ස් හා හැරල්ඩ් (2007) සැලසුම්කරණය මෙලෙස නිර්වචනය කර තිබේ. ''ආයතන මෙහෙවර හා අභිමතාර්ථ තෝරාගෙන ඒවා යථා තත්ත්වයට පත්කර ගැනීම සඳහා විකල්ප ක්‍රියාමාර්ග අතරින් සුදුසු ම විකල්පය අනාගතය වෙනුවෙන් තෝරාගෙන ක්‍රියාත්මක කිරීම සැලසුම්කරණය ලෙස හඳුන්වා තිබේ'' (Heinz and Harold, 2007:117).

සැලසුම්කරණය පිළිබඳ ඉදිරිපත්ව ඇති නූතන නිර්වචන අතර රොබින්ස්, මේරි හා වෝරාගේ නිර්වචනය වැදගත් ය.

''ආයතන අරමුණු නිර්වචනය කිරීම, ඒවා ළඟා කර ගැනීම සඳහා උපාය මාර්ග ගොඩනංවා ගැනීම හා අනුපිළිවෙළින් සැලසුම් සංවර්ධනය කොට අන්තර්ග්‍රහණය හා සම්බන්ධීකරණය කිරීමේ ක්‍රියාවලිය සැලසුම්කරණයයි'' (Robbins, marry & Vohra, 2011: 36)

මේ අනුව සැලසුම්කරණය යනු ආයතනයක අනාගත අරමුණු හඳුනාගෙන, ඒවා ළඟාකර ගැනීම සඳහා විකල්ප ක්‍රියාමාර්ග ගොඩනංවා ක්‍රියාත්මක කිරීමේ ක්‍රියාවලිය ලෙස හැඳින්විය හැකි ය.

සැලසුම්කරණය පිළිබඳ දේශීය නිර්වචන ද රැසක් පවතී. චන්ද්‍රකුමාර ''ආයතනයක් විසින් අනාගතයේදී ළඟාකර ගැනීමට අපේක්ෂිත තත්ත්වයක් නිර්මාණය කරමින් අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල ළඟාකර ගැනීමට දරණ උත්සාහය සැලසුම්කරණය'' ලෙසට හඳුන්වා දී තිබේ. (චන්ද්‍රකුමාර, 2005:75)

මීට සමාන නිර්වචනයක් දක්වන අටුගොඩ (2005) අවිනිශ්චිත තත්ත්වයන් පිළිබඳ කටයුතු කිරීම තුළින් නිශ්චිත ප්‍රතිඵල ලබාගැනීම සඳහා අනාගත ක්‍රියාමාර්ග සකස් කර ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය සැලසුම්කරණය ලෙස හඳුන්වා දී ඇත.

මින් පැහැදිලි වන්නේ අවිනිශ්චිත තත්ත්වයන් තුළින් අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල නෙලා ගැනීම සඳහා අනාගත ක්‍රියාමාර්ග සකස් කර ගැනීමක් ලෙස සැලසුම්කරණය හැඳින්විය හැකි බවයි. සැලසුම්කරණය පිළිබඳ තවත් නිර්වචනයක් ඉදිරිපත් කරන බක්මීවැව (2010) සැලසුම්කරණය යනු නිශ්චිත ඉදිරි කාල පරිච්ඡේදයක් සඳහා අරමුණු පිහිටුවමින් එම අරමුණු ඉටුකර ගැනීම පිණිස උපාය මාර්ගයක් තීරණය කිරීමක් ලෙස හඳුන්වා දී ඇත. (බක්මීවැව, 2010:29)

එමෙන් ම රණසිංහ (2005) සැලසුම්කරණය යනු පවතින සම්පත් උපයෝගී කරගනිමින් අනාගත අරමුණු උපරිම ලෙස ඉටුකර ගැනීමට දරනු ලබන උත්සාහය සැලසුම්කරණය වශයෙන් හඳුන්වා ඇත.

මේ සියලු කරුණු සලකා බැලූ විට සැලැස්ම යම් ආකාරයක සිතියමක් ලෙස සැලකිය හැකි අතර සැලැස්මක් අනුගමනය කිරීම නිසා අපේක්ෂිත අරමුණු වෙත ළඟා වී ඇති ප්‍රමාණය හා එහි සිට ගමනාන්තයට ඇති දුර හඳුනාගත හැකි ය. එමගින් යා යුතු ස්ථානය හා මීළඟට කළයුතු කාර්යයන් හඳුනාගත හැකි අතර සාර්ථක තීරණ ගැනීම් සඳහා සැලසුම්කරණය අත්‍යවශ්‍ය බව පැහැදිලි වේ.

3.0 සැලසුම්කරණයේ වැදගත්කම

පොදුවේ සැලසුම්කරණයේ ඇති වැදගත්කම ද, සුවිශේෂී ලෙස අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය හා සම්බන්ධව සැලසුම්කරණයේ වැදගත්කම ද මෙහි දී විමසා බලනු ලැබේ. චාන්ඩ් (Chand, 1999) සැලසුම්කරණයේ වැදගත්කම මෙසේ දක්වා ඇත.

1. නවීන ලෝකය තුළ සැලසුම්කරණය අත්‍යවශ්‍ය මෙවලමකි. වේගයෙන් සිදුවන තාක්ෂණ වෙනස්වීම්, පාරිභෝගික රුචියේ වෙනස්වීම් හා දැඩි තරගකාරී තත්ත්වයන් වර්තමානයටත් වඩා අනාගතයේ දී තවදුරටත් තීව්‍ර වන බැවින් නවීන ලෝකයට සැලසුම්කරණය අත්‍යාවශ්‍ය වේ. විශේෂයෙන් අධ්‍යාපන පිළිබඳ සැලකීමේදී එමගින් මූලික වශයෙන් සිදුවන්නේ මානව සම්පත් සංවර්ධනය කිරීමක් වන අතර එතුළින් මානව ප්‍රාග්ධනයේ ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක වර්ධනයක් සිදුකරයි. නිරන්තරයෙන් සිදුවන පාරිසරික හා තාක්ෂණික වෙනස්කම් හා සීඝ්‍ර තරඟකාරිත්වය හමුවේ සේවා යෝජකයන්ගේ ඉල්ලුමට සරිලන අයුරින් අධ්‍යාපනය හැඩගැස්වීම සඳහා පවතින සම්පත් කළමනාකරණය කර ගැනීමට සැලසුම්කරණය අත්‍යාවශ්‍ය වේ.

2. සැලසුම්කරණය අරමුණු දෙසට ළඟාවීමක් ලෙස දැක්විය හැකිය. අරමුණු මගින් යා යුතු දිශාව පෙන්නුම් කරනු ලබන අතර සැලසුම් කිරීම එම දිශාව ඔස්සේ අරමුණු දිනාගැනීම දෙසට ඉලක්ක වේ. එය ආයතනයේ කළමනාකරුවන්ගේ කාලය හා ප්‍රයත්න උපරිම අයුරින් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට හේතුවීමකි. අහඹු අයුරින් කාර්යයන් ක්‍රියාවේ යොදවනවාට වඩා ක්‍රමවත්ව සැලසුම් කිරීම තුළින් විපුල ප්‍රයෝජන ලබාගත හැකිය. උදාහරණයක් වශයෙන් පාසල් අධ්‍යාපනයේදී සෑම පාසලක්ම සිය මෙහෙවර ප්‍රකාශයට අනුව පාසලේ අරමුණු හා සුවිශේෂී අරමුණු හඳුනාගෙන පාසල එම අරමුණු කරා ගෙන යාමට සැලසුම් සැකසීම මහඟු ප්‍රතිඵල ලඟා කර ගැනීමට හේතුවන්නකි.

3. සැලසුම්කරණය මගින් අනාගතයේදී මතුවිය හැකි බාධක හඳුනාගන්නා බැවින් ඇතිවිය හැකි ගැටළු කල්තියා හඳුනාගැනීමට අවස්ථාව සැලසේ. එමගින් හදිසි තීරණ ගැනීම් අවම වන අතර කල්තියා සම්පත් වෙන්කර ගැනීම් නිරවුල්ව සිදුකළ හැකිය. ඒ අනුව නාස්තිය අවම කොට සම්පත්වලින් උපරිම ප්‍රයෝජන ගත හැකිවේ. එම නිසා ආයතන කටයුතු කිසිදු බාධාවකින් තොරව මෘදුව ගලා යාමට හැකිවන අයුරින් ක්‍රියා

කළ හැකිය. උදාහරණයක් ලෙස ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේදී පාඩම් සැලසුම්කිරීම සලකා බලන විට සැලසුම් නොකරන ලද පාඩමකින් ශිෂ්‍ය කාලය මෙන්ම ගුරු කාලයෙන්ද ප්‍රශස්ථ ප්‍රයෝජන ලබාගත නොහැකි වනු ඇත. සැලසුම්කරණ ලද පාඩමක් තුළින් පාඩම මෘදු ලෙස ගලායාමක් සිදුවන අතර, එසේ වන්නේ පාඩම උගන්වන්නේ කාහටද, ඉගැන්විය යුත්තේ මොනවාද හා ඉගැන්විය යුත්තේ කෙසේ කවදාද යන ප්‍රශ්නවලට පූර්ව සැලසුමක් ඇති බැවිනි.

4. සැලසුම් කිරීම පාලනය සඳහා අත්‍යාවශ්‍ය සාධකයකි. සැලසුම් අරමුණු ළඟාකර ගැනීම සඳහා සකස් කරන ඒවා බැවින් ආයතනයක් තුළ සිදුවන ක්‍රියාමාර්ග නිවැරදිව ක්‍රියාවේ යෙදවිය හැකිය. බොනේ හා ඩේවිඩ් (1985) පෙන්වා දෙන ආකාරයට සාර්ථකව සකස් කරන සැලසුම් මගින් පාලන ක්‍රියාවලියට පහත ප්‍රයෝජන අත්වේ.

- කල්වේලා ඇතිව අපේක්ෂිත තත්වයන් හා සිදුවිය හැකි විචලනයන් පිළිබඳ තොරතුරු ලබාගත හැකිවීම.
- පුරෝකථන මගින් ප්‍රමාණාත්මක දත්ත කල්වේලා ඇතිව ලබාගත හැකි වීම.
- එනිසා සැලසුම්කරණය තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලියට උපකාරී වේ. ආයතනයක අරමුණු ළඟා කර ගැනීම සඳහා ගත යුතු නිශ්චිත ක්‍රියාමාර්ග හා ගතයුතු පියවරයන් සැලසුම් මගින් හෙළි කරයි.

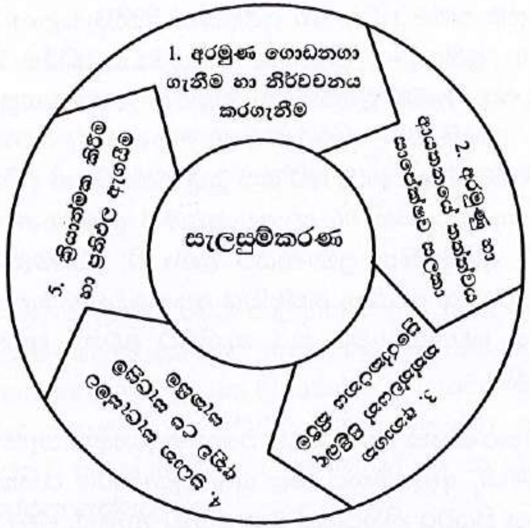
5. සැලසුම්කරණය නිසා ආයතන අරමුණු හා ඒවා ළඟා කරගන්නා ආකාරය දැනගැනීම මගින් සේවකයන්ගේ අභිප්‍රේරණය වර්ධනය වේ. එමගින් සියලු සේවකයන් තුළ තමන් ආයතනයට අයත් බව පිළිබඳ හැඟීමක් ඇතිවේ. උදාහරණයක් ලෙස පාසලක වාර්ෂික වැඩ සැලැස්ම පිළිබඳ විදුහල්පති, ගුරුවරු මෙන්ම ශිෂ්‍යයන්ද දැනුවත් වේ නම් ඔවුන් එතුළින් අභිප්‍රේරනය වේ. එසේ වන්නේ අනාගතයේ සිදුවීමට නියමිත දෑ ඔවුනට මැනවින් අවබෝධ වන නිසා පමණක් නොව ඔවුන් මෙම ආයතනයට අයත් බව පිළිබඳ හැඟීම් ඔවුන් තුළ ජනිත වන බැවිනි.

6. අස්තානා හා මිස්රා (Asthana S & Misra C: 1983) දක්වන අන්දමට සැලසුම් කිරීම ප්‍රමිත හා ප්‍රමිතයන් මිනීම සඳහා මිනුම් ලබාදේ. එනිසා ප්‍රතිකාර්ය ක්‍රියාවන් අනුගමනය කිරීම තුළින් කාර්යඵලය ඉහළ නංවා අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල ඉතා පහසුවෙන් ළඟාකර ගත හැකිය. උදාහරණයක් වශයෙන් අධ්‍යාපන ආයතනයක් වර්ෂයක් තුළ ළඟා කර ගත යුතු තත්ත්වයන් ප්‍රමිතයන් ලෙස දැක්විය හැකිය. මාස 06 ක් අවසානයේ ප්‍රමිතයන් මිනීම කළහොත් එය අපේක්ෂිත ප්‍රමාණයට ළඟා වී නොමැති නම් අපේක්ෂිත තත්වය හා පවතින තත්ත්වය අතර වෙනස හඳුනාගත හැකි අතර එම වෙනස අවම කර ගැනීමට අවශ්‍ය ප්‍රතිකාර්ය පියවර ගතහැකිය.

සැලසුම්කරණයක අවශ්‍යතාව එසේ හඳුනාගත හැකි අතර සැලසුම්කරණයේදී අනුගමනය කළ යුතු ක්‍රියාමාර්ග රැසක් වේ. සැලසුම්කරණය පියවර කිහිපයක් මත ගොඩ නැගේ. ඒවා පහත පරිදි වේ.

4. සැලසුම්කරණයේ පියවර

විවිධ කළමනාකරණ විශේෂඥයන් සැලසුම්කරණ පියවර විවිධ අයුරින් පැහැදිලි කර තිබේ. මෙහිදී මුලින් දැක්ම හා මෙහෙවර සකසා ඉන් අනතුරුව පරිසර විශ්ලේෂණ කොට අරමුණු ගොඩනගා උපාය මාර්ග සපයා ඒවා ක්‍රියාත්මක කොට ඇගයීම කළ යුතුය. එමෙන්ම චන්දන් (Chandan : 1999) කළමනාකරණ න්‍යාය හා භාවිතය පිළිබඳ ග්‍රන්ථයේ සැලසුම්කරණ පියවර 05කින් දක්වා තිබේ. එම පියවර ඇසුරින් පහත සඳහන් රූප සටහන සංවර්ධනය කොට ඇත.



රූපසටහන් 01 - සැලසුම්කරණ පියවර

පියවර 01.

ආයතනයේ සමස්ථ අරමුණු පැහැදිලිව ගොඩනගා නිර්වචනය කිරීම

මේ සඳහා මුලින්ම ආයතනය පිළිබඳ පරිසර විශ්ලේෂණයක් කළ යුතුය. එහිදී ආයතනයේ ශක්තීන්, දුර්වලතා, අවස්ථා, බාධක, ශදූඅත (Srength, weaknesses, oppertunities & Threats) (Swot) පිළිබඳ විශ්ලේෂණයක් කළ යුතුවේ. එම විශ්ලේෂණයෙන් පරිසරය මනාව හඳුනාගෙන ආයතනයේ අරමුණු හා අභිමතාර්ථ ගොඩනගාගැනීම සිදුවේ. එසේ වන්නේ පරිසරය පිළිබඳ නිසි අවබෝධයක් නොමැතිව ගොඩනගන අරමුණු හා අභිමාතාර්ථ එම පරිසරය තුළ සාර්ථකව ක්‍රියාවට නැංවීම කළ නොහැකි දෙයක් වන බැවිනි.

පියවර 02

ආයතනයේ වර්තමාන තත්ත්වය හා අරමුණු සාපේක්ෂකව සලකා බැලීම

ගොඩනගාගත් අරමුණු ශදූඅත (Swot) විශ්ලේෂණය තුළින් හඳුනාගත් පරිසරයේදී ළඟා කර ගත හැකිද? නැතහොත් එම අරමුණු යථාර්ථවාදීද? නැද්ද? යන්න ඇගයීමට ලක්කර ගැලපීමත් සිදුකරනු ලැබේ. අරමුණු හා ආයතනයේ පවතින පරිසරය අතර ගැලපීමක් නොමැති නම් වෙනස් කළයුතු වන්නේ අරමුණුය. එසේ වන්නේ පරිසරය ක්ෂණිකව වෙනස් කිරීම පහසු කටයුත්තක් නොවන බැවිනි.

පියවර 03

අනාගත තත්ත්වයන් පිළිබඳ පුරෝකථනය කිරීම

ඉතා පැහැදිලිව ගොඩනගන ලද අරමුණු තුළින් ආයතනයට බලපානු ලබන ප්‍රවණතාවන් නිවැරදිව පුරෝකථනය කිරීමට හැකිවිය යුතුය. උදාහරණයක් ලෙස හඳුනාගත් අරමුණු කරා යාමට බලපෑම් ඇතිවිය හැකි සියලු බාධක හඳුනාගත යුතුය. ආර්ථික, දේශපාලන, තාක්ෂණ, නීති, අංශවල වෙනස්කම් මෙන්ම සාමාජිකයන්ගේ ආකල්ප හා අවශ්‍යතාවන් නිවැරදිව පුරෝකථනය කිරීමට හැකිවිය යුතුය.

පියවර 04

ප්‍රධාන සැලැස්මට අනුකූලව උප සැලසුම් ක්‍රියාත්මක කිරීම

මෙසේ ආයතනය සඳහා ප්‍රධාන සැලැස්ම ගොඩනැගීමත් සමගම සෑම අංශයක් සඳහාම අවශ්‍ය අනුබද්ධ සැලසුම් ප්‍රධාන සැලැස්ම සකසා ඇති රාමුව තුළට ගැලපෙන අයුරින් සම්බන්ධ කිරීමට හා සියලු වැඩසටහන් ප්‍රතිපත්ති ඇතුළත් වන සේ විවිධ අංශ සඳහා උපසැලසුම් සැකසිය යුතුය. පාසලක සෑම ලිත් වසරක් පාසාම සකසන වාර්ෂික සැලැස්මට සහය දීම සඳහා ක්‍රීඩා අංශය, ආගමික අංශය හා විවිධ උත්සව වැනි අංශ සඳහා උප සැලසුම් මුල් රාමුවට අනුකූලව සැකසීම මින් අදහස් කෙරේ.

පියවර 05

සැලැස්ම ක්‍රියාත්මක කිරීම හා ප්‍රතිඵල ඇගයීම

සැලැස්මක සාර්ථකත්වය රඳා පවතින්නේ එය සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කිරීමට ඇති හැකියාව අනුවය. එහිදී සියලු කුසලතා හා සියලු සාධකයන්හි සම්බන්ධීකරණය එකසේ වැදගත් වේ. වේගයෙන් වෙනස් වන පරිසරයක කටයුතු කරන බැවින් එම සැලැස්ම විවෘතව තබා ගැනීමද වැදගත්ය. එවිට සැලැස්ම ඇගයීමට හා නවීකරණයට ඉඩකඩ සැලසේ. සැලැස්ම නැවත නැවත ඇගයීමට ලක් කළ යුතු අතර එමගින් සැලැස්මේ සාර්ථකත්වය මැනිය හැකි අතර අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල ළඟා වූවාද යන්න ඇගයීමට ලක්කළ හැකිය.

ඉහත සඳහන් විවිධ පියවරයන් ඔස්සේ සැලැස්ම සකස් කිරීම තුළින් සාර්ථක සැලැස්මක් ගොඩනැගිය හැකිය. එසේ ගොඩනගන සැලසුම් සඳහා යොදාගත යුතු මූලධර්ම ද පවතී. ඒවා පහත පරිදි දැක්විය හැකිය.

5. ඵලදායී සැලැස්මක් සඳහා අවශ්‍ය මූලධර්ම

විවිධ කළමනාකරණ විශේෂඥයන් සැලසුම්කරණයේදී සලකා බැලිය යුතු මූලධර්ම විවිධ අයුරින් පැහැදිලි කර තිබේ. ඩ්‍රෙස්ලර් (Dressler: 1985) ඕනෑම ඵලදායී සැලැස්මක් සඳහා උචිත අරමුණු පහත පරිදි ඉදිරිපත් කර තිබේ.

1. අරමුණු ඉතාමත් පැහැදිලිව දැකීමට හැකිවිය යුතුය.

ගොඩනගන අරමුණු පැහැදිලි වූත්, සවිමත් වූත්, සාධාරණ වූත් ළඟා කරගත හැකි වූත් ඒවා විය යුතුය. නිවැරදිව, පැහැදිලිව, නිර්වචනය කර ගත නොහැකි වූ අරමුණු මතින් නිරවද්‍ය වූ සැලැස්මක් සැකසීම දුෂ්කර වනු ඇත. එබැවින් සැලැස්මක් සැකසීමේදී මූලික වශයෙන් ඉතාමත් පැහැදිලි අයුරින් අරමුණු නිර්වචනය කරගත යුතුය.

2. නිවැරදි පුරෝකථන සංවර්ධනය කරගත යුතුය.

නිවැරදි දත්ත නිවරුදි සිද්ධීන්, නව ප්‍රවණතා සැලැස්මක ඉතා වැදගත් යෙදවුම් වේ. පුරෝකථන ක්‍රමවේද ඉතාමත් සුදුසු ඒවා විය යුතුය. දත්ත තොරතුරු හැකිතාක් නිරවද්‍ය ඒවා විය යුතු අතර එසේ පුරෝකථනය කිරීමට කළමනාකරුවන්ට සුවිශේෂී දක්ෂතාවක් හා කුසලතාවක් මෙන්ම පරිපූර්ණ වූ අත්දැකීම් ද තිබිය යුතුය.

3. සැලසුම් සකස් කිරීමේදී අනුගාමිකයන්ගේ සහය ලබාගත යුතුය.

සැලැස්ම ක්‍රියාවේ යොදවන අනුගාමිකයන් ගෙන් සැලැස්ම සඳහා වූ එකඟතාව හා පිළිගැනිම දිනා ගත යුතුය. සැලැස්ම සඳහා එකඟතාව ලබාගැනීම මින් අදහස් කෙරේ. අධ්‍යයනයන්ගෙන් හෙලිවී ඇත්තේ සැලසුම් සම්බන්ධ ප්‍රතිඵලයන් වඩාත් සාර්ථක වී ඇත්තේ අනුගාමිකයන් සහාය කරගත් අවස්ථාවලදී බවය. බාස් (Bass :1970) ''වෙනත් අය වෙනුවෙන් සැලසුම් කරන විට'' නම් ලිපියේ දක්වා ඇත්තේ සැලසුම් සකස් කිරීමට අනුගාමිකයන් සම්බන්ධ කරගත් අවස්ථාවලදී සැලසුම් ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී ලබාගත හැකි ප්‍රතිඵල ඉහළ යාමට ඇති ඉඩකඩ වැඩි බවය.

4. සැලැස්ම ශක්තිමත් විය යුතුය.

Mitroff, I and James (1979) දක්වන පරිදි සැලැස්ම ඵලදායී කරගැනීම සඳහා එම සැලැස්ම ශක්තිමත් එකක් විය යුතුය. බොහෝ අවස්ථාවලදී සැලසුම් සඳහා විශාල වියදමක් දැරුවද අවසානයේ අසාර්ථක වීමට ඉඩ ඇත. එසේ වන්නේ ප්‍රායෝගික ක්‍රියාත්මක කළ නොහැකි කොටස් සැලැස්මට ඇතුළත් වී තිබෙන අවස්ථාවලදීය. සැලැස්මේ කිසියම් කොටසක් පිළිබඳ විවේචන පවතින අවස්ථාවලදී එම කොටස් යළි යළි සංවාදයට භාජනය කොට නැවත සැකසිය යුතුය.

5. සැලසුම් සකස් කිරීමේදී එම කාර්යයන් වඩාත්ම සුදුසු නිවැරදි පුද්ගලයන් වෙත ම පැවරිය යුතුය.

Lorange T & Richard V (1976) මෙහිදී වඩාත්ම සුදුසු නිවැරදි පුද්ගලයන් යනුවෙන් අදහස් කරනුයේ සැලැස්ම ක්‍රියාවේ යෙදවීමේදී ඒ සඳහා මූලික වශයෙන් සහභාගි වන පුද්ගලයන්ය. සැලැස්ම ක්‍රියාත්මක කරන්නා වූ පුද්ගලයන්ගේ මත නොවිමසා ඉහළ නිලධාරීන්ගේ අවශ්‍යතා වෙනුවෙන් සකස් කරන්නාවූ සැලසුම් සැමවිටම අසාර්ථක වන්නේය. උදාහරණයක් ලෙස පාසලක සකසන වාර්ෂික සැලැස්ම විදුහල්පති, නියෝජ්‍ය විදුහල්පති පමණක් එක්ව සැකසීම එම සැලැස්ම දුර්වල වීමට හේතුවේ. ඒ සඳහා අංශ ප්‍රධානීන්, පාසල් සංවර්ධන සමිති නිලධාරීන්, ගුරුවරුන් මෙන්ම ශිෂ්‍යයන්ගේ අදහස් ද ඉතාමත් වැදගත් විය හැකි වන්නේ සැලැස්ම ක්‍රියාත්මක වන්නේ ඔවුන් මගින් වන බැවිනි.

6. සැලැස්ම විෂයානුබද්ධ විය යුතුය.

සැලැසුම අරමුණු පාදක විය යුතුය. සැලැසුම් සකස් කරන්නන් තමන්ගේ හැඟීම් හා වුවමනාවන් සැලැස්මට ඇතුළත් කිරීමෙන් වැලකිය යුතුය. සැලැස්මක තිබිය යුත්තේ අරමුණු ලඟා කරගැනීමට අදාල ක්‍රියාමාර්ග මිස සැලසුම් සකසන්නන් සැලැස්ම තුළ දකීමට අපේක්ෂා කරනු ලබන දෑ නොවිය යුතුය.

7. සැලසුම් දුර්වල වන අවස්ථාවලදී ඒ සඳහා විකල්ප සැලසුම් කල් තබා හඳුනාගෙන තිබිය යුතුය.

පෝල් නීල් සහ ජේම්ස් (Paul Neil and James:1978) අවධාරණය කරන අන්දමට සැලැස්ම ක්‍රියාත්මක කිරීමට යාමේදී දුර්වල වන අවස්ථා තිබිය හැකිය. ඒ බව හඳුනාගත් ප්‍රථම අවස්ථාවේදීම ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා විකල්ප ක්‍රියා මාර්ග මුලදීම හඳුනාගෙන තිබිය යුතුය. උදාහරණයක් ලෙස අධ්‍යාපන ආයතනයකට සිසුන් බඳවාගැනීම 10% වැඩි කිරීමට අපේක්ෂා කොට එය සිදුනොවන අවස්ථාවලදී එය දෙවන වර්ෂය දක්වා

දීර්ඝ කිරීමට සැලැස්ම සකස් කරනු ලබන අවස්ථාවේදීම තීරණය කොට තිබිය යුතුය.

8. සැලසුම් නම්‍යශීලී විය යුතුය

සැලසුම් ඇගයීමට මෙන්ම අවශ්‍ය අවස්ථාවල සංශෝධනයට ඉඩ තබමින් නවීකරණයට අවස්ථාව සැලසිය යුතුය. ආර්ථික, සමාජ, දේශපාලන, තාක්ෂණ හා තරඟකාරී ප්‍රවණතා නිරන්තරයෙන්ම ඇගයීමට ලක්කොට ඒ අනුව ප්‍රධාන සැලැස්ම වෙනස් කිරීමට මුල් අවස්ථාවේදීම ඉඩ තබා ගත යුතුය.

9. දිගුකාලීන සැලසුම් කෙටිකාලීන පසුබිමක් මත යළි සැකසිය යුතුය.

පරිසරයේ පවතින නිරන්තර වෙනස්වීම් වලට අනුව දිගුකාලීන සැලසුම් අවදානම් සහිත විය හැකිය. එවැනි සැලසුම් පාලනය කළ හැකි අයුරින් කෙටිකාලීන සැලසුම් මගින් ක්‍රියාත්මක කළ යුතුය. එවිට පරිසර වෙනස්වීම්වලට අනුකූලව කෙටිකාලීන සැලසුම් වෙනස් කර ගත හැකිවනු ඇත. පන්තියක එක විෂයයක විෂය නිර්දේශය ආවරණය කිරීම එක වසරක් සඳහා වුවත් එය වාර-සති, වශයෙන් කෙටි කාලීන පදනමක් මත සැලසුම් කිරීම මීට උදාහරණයක් සේ ගත හැකිය.

10. සැලැස්ම පරිසරයට ගැලපිය යුතුය.

සැලසුම සාර්ථකව සකස් කළද සැලසුම දියත් කිරීමට සුදුසු වාතාවරණයක් පවතින්නේ දැයි සැක රහිතව දැන ගත යුතුය. වර්තමානයේදී මෙන්ම අනාගතයේදී ද ඒ සඳහා පවතින ඉඩකඩ හඳුනාගත යුතුය. පරිසරය සාපෙක්ෂ වාසිදායකව පවතින්නේ නම් සැලැස්ම ස්ථාවර වනු ඇත. පරිසරය නොගැලෙපන තත්ත්වයක පවතී නම් සැලැස්ම අවශ්‍ය පරිදි වෙනස් කිරීම සඳහා නම්‍යශීලීව තබා ගැනීමට කටයුතු කළ යුතුය.

සැලසුම් සකස් කිරීමේදී මෙම මූලධර්ම අනුගමනය කිරීමෙන් ඵලදායී සැලසුම් සකස් කළ හැකිවේ. එසේ වුවද සැලසුම්

සැකසීමේදී හා ක්‍රියාත්මක කිරීමට යාමේදී බාධා හා ගැටළු මතුවන අවස්ථාද පවතී. එම බාධා හා ගැටලු හඳුනා නොගත්තේ නම් සාර්ථක සැලසුම් සැකසීම දුෂ්කර වනු ඇත. එබැවින් සාර්ථක සැලසුම්කරණයකට ඇතිවන බාධා / ගැටලු හා සීමා පහත සාකච්ඡා කෙරේ.

6. සැලසුම්කරණයේදී මුහුණපාන ගැටලු හා බාධා

පිරිවැය ඉහළ යාම

සාර්ථක සැලසුම්කරණයක් යනු විශාල ක්‍රියාවලියක් වන අතර එය විශාල කාලයක් මිඩංගු කිරීමට සිදුවේ. එමෙන්ම විශාල මුදලක් හා විශාල ශ්‍රම පැය ගණනක් වැය කිරීමට සිදුවේ. ප්‍රමාණවත් පරිදි කාලය, ශ්‍රමය හා මුදල් වැය නොකරන අවස්ථාවලදී ප්‍රතිලාභ අපේක්ෂිත මට්ටමට ළඟාකර ගැනීම දුෂ්කර වනු ඇත.

2. ඉහළ මට්ටමේ කැපවීමක් නොමැතිකම

සැලසුම්කරණයේ නියැලෙන්නන්ගෙන් විශාල මට්ටමේ කැපවීමක් සාර්ථක සැලසුම්කරණයේදී අත්‍යාවශ්‍ය වේ. ඉහළ මට්ටමේ නිලධාරීන්ගේ සැබෑ කැපවීමක් සත්‍ය ලෙස ලබා ගැනීම අතිශයින් දුෂ්කර කටයුත්තකි. ඉහළ නිලධාරීන්ගේ අධික රාජකාරි කටයුතු හා අනපේක්ෂිත සිදුවීම් නිසා කැපවීම අවම වු විට සැලසුම් සාර්ථක නොවේ.

3. සැලසුම් සකසන්නන්ගේ අපේක්ෂාවන්හි ඇති අධි තක්සේරුව හා ඔවුන්ගේ නොගැලපීම

සැලසුම් ඉදිරි දැක්මක් සඳහා සකස් කරනු ලබන්නක් බැවින් ඉදිරිය පිළිබඳ සාධාරණව පුරෝකථනය කිරීමට හැකි පුද්ගලයන් ඒ සඳහා ඉදිරිපත් කළ යුතුය. එසේ නිසි ඉදිරි දැක්මක් සහිත පුද්ගලයන් පත් කළ ද, ඔවුන්ගේ අපේක්ෂාවන් අධිතක්සේරුවකට ලක්වේ නම් නැතහොත් සාධාරණත්වයට එහා අපේක්ෂාවන් ඇතිකර ගන්නේ නම් එවිට යථාර්ථවාදී මාවතක් හිමි නොවේ.

එමෙන්ම වඩාත් සුදුසු ගැලපෙන පුද්ගලයන් සැලසුම්කරණය සඳහා යෙදවිය යුතුය.

4. සැලසුම තුළ මෙහෙවර ප්‍රකාශයට අයත් කරුණු නියෝජනය නොවීම

සැලසුම් අසාර්ථක වන්නේ ඇයි? නම් රින් බැක් (Ringback 1970) ඉදිරිපත් කළ ග්‍රන්ථයට අනුව පහත කරුණු ද ඒ සඳහා සැලකිල්ලට ගත යුතුය. සමස්ත සැලසුම් සංවිධානයේදී මෙහෙවර ප්‍රකාශයට අදාළ සියලු කරුණු ඇතුළත් නොවිය හැකිය. සැලසුම් සකස් කරන්නන්ට මෙහෙවර ප්‍රකාශයේ සියලු කටයුතු පිළිබඳ අවබෝධයක් නොවන විට හෝ අතපසු වීමකින් ඇතැම් කරුණු මගහැරුණු විට එසේ මගහැරී ගිය කාර්යයන් නිසා සැලැස්ම අසාර්ථක විය හැකිය.

5. සැලසුම් සකස් කිරීමේදී අනුගමනය කළ යුතු පියවර අනුගමනය නොකිරීම

සැලසුම් සකස් කිරීමේදී අනුගමනය කළ යුතු විවිධ පියවරයන් හා ඊට අනුකූලව සැලසුම් සැකසීම සිදු නොවුන අවස්ථාවලදී සැලසුම් අසාර්ථක වේ. සමස්ථ සැලසුම ක්‍රියාකාරී සැලසුම් කිහිපයකට වෙන් කොට සකස් කිරීම මගින් සැලසුම් වඩාත් සාර්ථක කරගත හැකි වුවත් එවැනි ක්‍රියාකාරී සැලසුම් පිළිබඳ අවධානය යොමු නොකරන අවස්ථාවල දී සමස්ථ සැලසුම අසාර්ථක වනු ඇත.

6. ආයතනයේ විවිධ මට්ටම්වල සේවක සහය ලබා නොගැනීම

සමස්ත සැලැස්ම සකස් කිරීමේදී ආයතනයේ විවිධ මට්ටම්වල පූර්ණ දායකත්වය ලබා නොදුන් අවස්ථාවල හා පූර්ණ දායකත්වය ලබා නොගැනීමට ක්‍රියා කළ අවස්ථාවල සැලැස්ම අසාර්ථක විය හැකිය. ඉදිරි පෙළ කළමනාකරුවන්ගේ කටයුතු පිළිබඳ අනවබෝධයෙන් සාදන සැලසුම් ක්‍රියාත්මකකිරීම ඉදිරි පෙළ කළමනාකරුවන්ට දුෂ්කර වනු ඇත. උදාහරණයක් ලෙස ගුරුවරුන්ගේ දායකත්වය ලබානොගෙන හා ගුරු ක්‍රියාකාරකම්

පිළිබඳ අනවබෝධයෙන් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරු සකසන සැලසුම් බොහෝ විට අසාර්ථක විය හැකිය.

7. සැලැස්මට සාවද්‍ය තොරතුරු යොදාගැනීම

සැලැස්මට යොදන දත්ත හා තොරතුරු සාවද්‍ය අවස්ථාවලදී හා යොදාගත් දත්ත ප්‍රමාණවත් නොවුන අවස්ථාවලදී සැලසුම් අසාර්ථක වේ. එසේ වන්නේ ප්‍රමාණවත් නොවූ හා සාවද්‍ය තොරතුරු පදනම් කරගෙන සකසන සැලසුම් ක්‍රියාවේ යෙදවීම ප්‍රායෝගිකව කළ නොහැකි වන බැවිනි. අත්‍යාවශ්‍ය, සැබෑ, නිරවද්‍ය දත්ත ලබාගැනීමට සහයෝගය හා අවශ්‍ය ප්‍රතිපාදන නොමැති අවස්ථාවල පවතින දත්ත යොදා ගැනීමෙන් සැලසුම් අසාර්ථක වේ.

8. ඉතා කඩිනමින් සැලසුම් සැකසීම

ඉතා කඩිනමින් එකවර අපේක්ෂාවන් රැසක් අත්පත් කරගැනීමට යාමෙන් සේවකයන් කලබලයට හා කැලඹීමට පත්වේ. අත්පත් කරගත හැකි ප්‍රමාණයක අරමුණු ඉතා ප්‍රවේශමෙන් සකස් කරන සැලැස්මකට නොයෙදූ විට එම හදිසි හා කඩිනම් බව සැලැස්මේ අසාර්ථකත්වයට හේතුවනු ඇත.

9. සැලසුම් දුර්වල බව අනාවරණය වූ විට අත්හැරීමට හෝ සංස්කරණය කිරීමට එකඟ නොවීම

යම් සැලැස්මක් දුර්වල යයිද ඒවා ප්‍රායෝගිකව ක්‍රියාවේ යෙදවිය නොහැකි යයිද අවබෝධ කරගත් විට එම සැලසුම් අත්හැරීමට එකඟ නොවීම විශාල ගැටළුවකි. දුර්වල සැලසුම් කළමනාකරුවන්ගේ දුර්වලභාවය හා අනවබෝධයක ප්‍රදර්ශනය කරයි. එබැවින් එම සැලසුම් අසාර්ථක යැයි පිළිගෙන ඒවා අත්හැරීමට කළමනාකරුවන් එකඟ නොවේ. එපමණක් නොව සැලසුම් නවීකරණය කිරීමටද එකඟ නොවෙති. එයද සැලසුම් සාර්ථක කරගැනීමට බාධාවකි. වැරදි සැලසුම් වැරදි බව දැන දැනම තව දුරටත් ඉදිරියට ගෙන යාම මින් අදහස් කෙරේ.

10. වෙනස්වීම් පිළිගැනීමට එකඟ නොවීම

ආයතනයන්හි බොහෝ සේවකයෝ වෙනස්වීම් පිළිගැනීමට එකඟ නොවෙති. මේ බව මාටින් (Martin :1979) මෙසේ දක්වා තිබේ. ආයතනවල 50% කට ආසන්න සේවකයන් සැලසුම්කරණ ක්‍රියාවලියට සක්‍රිය දායකත්වයන් ලබාදීමට අකමැති වී ඇති බව අනාවරණය කරගෙන තිබේ. ඒ ඔවුන් වෙනස්වීමට මැලිවන බැවිනි. පුද්ගලයන් නව ක්‍රියාකාරකම් දෙස බලන්නේ සැකයෙනි. එබැවින් පෞද්ගලික වශයෙන් පුද්ගලයන් වෙනස් වීමට දක්වන අකමැත්ත සැලසුම් අසාර්ථක වීමට බෙහෙවින් බලපානු ඇත. උදාහරණයක් වශයෙන් පාසල් කාලය තුළ වෘත්තීය නිපුණතා සිසුනට අත්පත් කරදීමට බොහෝ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ තුළින් උත්සාහ දැරුවද මේ දක්වා එය යථාර්ථයක් කර ගැනීමට නොහැකි වූයේ එය පිළිගැනීමට දෙමාපියන්, ගුරුවරුන් මෙන්ම ශිෂ්‍යයන්ද එකඟ නොවූ බැවිනි.

11. බාහිර සාධක නිසා මතුවන ගැටලු

සැලසුම් කිරීමේදී සියලු සාධක සැලකිල්ලට ගැනීමට දක්ෂ වුවද බාහිර සාධක කිසිසේත් පුරෝකථනය කළ නොහැකිය. උදාහරණයක් වශයෙන් රාජ්‍ය වෙනස්වීම්, රාජ්‍ය ප්‍රතිපත්ති වෙනස්වීම්, නෛතික රාමුවේ වෙනස්වීම්, රට තුළ හා රටින් බාහිර යුද්ධ අවස්ථා, හදිසියේ ඇතිවිය හැකිය. එවැනි අවස්ථා එකක් හෝ කිහිපයක් සැලසුම් ක්‍රියාවේ යෙදවීමට බාධක ගෙන දේ.

07. සැලසුම් සාර්ථක කරගැනීම සඳහා ගත හැකි ක්‍රියාමාර්ග

1. කළමනාකරණ තොරතුරු පද්ධතිය නිසි අයුරින් සංවිධානය කර අදාළ තොරතුරු සැලසුම් සම්පාදනයට අවශ්‍ය ඕනෑම අවස්ථාවක පහසුවෙන් ලබාගැනීමට අවශ්‍ය පහසුකම් සැකසිය යුතුය. ප්‍රමාණවත් කළමනාකරණ තොරතුරු පද්ධතියක් පවත්වා ගැනීමට අවශ්‍ය කටයුතු සිදුකළ යුතුය.

2. කළමනාකරණය ප්‍රමාණවත් කාලයක් හා අවධානයක් සැලසුම් සැකසීම වෙනුවෙන් ලබාදිය යුතුය. එයට හේතුව වන්නේ එය දීර්ඝ ක්‍රියාවලියක් වන බැවිනි. සැලසුම් ප්‍රමාණවත් කාලයක් යොදා ගනිමින් ඉතා ප්‍රවේශමෙන් සැකසිය යුතු අතර කිසිවිටකත් හදිසියේ හා කඩිමුඩියේ සැලසුම් සැකසීම නොකළ යුතුය.

3. සැලසුම්කරණය සඳහා සුදුසු අනාගත දැක්මක් සහිත දක්ෂ පුද්ගලයන් යොදාගත යුතු අතර සාර්ථක සැලසුම්කරණයක් සඳහා සේවකයන්ගේ නවීකරණය වූ චින්තන රටාවන් ඉහළ නැංවීමට ක්‍රියා කළ යුතුය. සැලසුම්කරණය සාර්ථක කරගැනීම සඳහා වෙනස්වන පරිසරය පිළිබඳ ගැඹුරු අවබෝධයක් හා තීක්ෂණ දැනුමක් හා පුරෝකථනය පිළිබඳ දැනීමක් ඇති පුද්ගලයන් සැලසුම්කරණ ක්‍රියාවලියට සම්බන්ධ කරවිය යුතුය. එමෙන්ම පාලන පද්ධතියට ඍජුව සම්බන්ධ වූවන් මඟ නොහැර මේ සඳහා එක් කර ගැනීමට වග බලාගත යුතුය.

4. සැලසුම්කරණය සඳහා වැඩි පිරිසක් විවිධ අංශ නියෝජනය වන පරිදි සහභාගි කර ගත යුතුය. එවිට ඔවුන් තමන් ආයතනයට අයත් බව පිළිබඳ හැඟීම් ඇතිකරගන්නා අතර තමන් සහභාගි වූ සැලසුම් සාර්ථක කර ගැනීමටද වෙහෙස වනු ඇත. සේවකයන් ආයතනය වෙත බැඳ තබා ගැනීමට මෙන්ම කාර්යයන් සඳහා පෙළඹවීමටද මෙය අවස්ථාවක් කර ගත හැකිය.

සාරාංශය

සැලසුම්කරණය හඳුනාගෙන එය නිර්වචනය කිරීමටත්, සැලසුම්කරණයේ වැදගත්කම මෙන්ම සැලසුම්කරණ ක්‍රියාවලිය පැහැදිලි කිරීමටත් මෙමගින් උත්සාහ දරන ලදි. එමෙන්ම සැලසුම්කරණ මූලධර්ම හා සැලසුම්කරණයේදී මුහුණපාන ගැටලු හා බාධක මෙන්ම ඒවා මගහරවා ගත හැකි ආකාරය පිළිබඳ යෝජනාද මෙහි ඇතුළත් වේ. මේ අනුව සැලසුම්කරණය පොදුවේ සෑම ක්ෂේත්‍රයකට ම මෙන්ම පෞද්ගලික ජීවිතයටද අත්‍යාවශ්‍ය වූවක් පමණක් නොව සමස්තයක් වශයෙන් ඕනෑම කාර්යයක සාර්ථකත්වය කෙරෙහි බලපාන බව ද පැහැදිලි වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

1. Asthana, S.C. and Misra C.P. (1983), An Introductions to Business Management, Vikas Publication House, p. 83.
2. Bass. B. (1970), When Planning for others, Journal of 4 p Plied Behavioral Science, Vol. 6, No. 2.
3. Boone, L and David L.K. (1981), Principles of Management Random House, p. 89.
4. Chand, J.S. (1999), Management Theory and Practice free face book co. Pune, p. 411-452.
5. Dresslar. G. (1985), Management Fundamentals Modern Principles and Practice Reston publishing, P. 44-47.
6. Hadson C.J. (1976), Business organization and operation, Staple press, London, p. 101.
7. Heinz, W. & Harold, K (2007), Management, A Global Perspective, Macgraw Hill, p. 118.
8. Hudson C. L. (1967), Professional Salesmanship, Staples.
9. Lorange. P and Richad. V. (1976), How to design a Strategic planning system, Harvard Business review Sep. - Oct., 1976.
10. Martin, J. (1970), Business planning, The Gap between theory and Practice, Long Range Planning, Vol. 12, (Dec. 1979), p. 2-16.
11. Miroff, I and James. I (1979), On strategies Assumption making: A dialectical approach to policy and planning, Academy of Management review, Vo. 4 No. 01.
12. Paul, R. Neil. D and James. I (1978), The Reality gap in Strategic plannings, Harvard Business review(May-June, 1976), p. 128-129
13. Robbins, S Coulter M and Vchra. n (2011), Management Person, Prentice hall, p. 36.
14. Rinback. A 91970), Why planning 'fails' Europeon Business, 1970 June.
15. Sidu, S K. (1996), School Organization and Administration, India, p. 316.

16. Stoner, J. A. C. Freeman R.E. and Gilbert, D. (2009), Management Sixth edition And son India, p. 42.

17. Wing, D. W. (1967), Corporate planning at a Crossroad, Harvard, Business Review, Jul-May, p. 83.

1. අටුගොඩ, එස (2005), පාසල් සංවර්ධන සැලසුම්කරණ, කර්තෘ ප්‍රකාශන, පි. 19.

2. චන්ද්‍රකුමාර, අනිල් (2005), කළමනාකරණය, දීපානී මුද්‍රණාලය, නුගේගොඩ, පි. 75.

3. බක්මීවැව, ජ්. (2010), කළමනාකරණය, වාසනා පොත් ප්‍රකාශකයෝ, දංකොටුව, පි. 29.

4. රණසිංහ, එච්.(2005), විශිෂ්ඨ පාසලක් සඳහා අධ්‍යාපන සැලසුම්කරණය, කර්තෘ ප්‍රකාශන, පි. 43.

5. ගුණසේකර, විජේසිරි (2010), විද්‍යාලපති ප්‍රමුඛ පාසල් කළමනාකරුවන් සඳහා භාවිත හිතකාමී උපදෙස් සංග්‍රහය, දීපානී මුද්‍රණාලය, නුගේගොඩ, පි. 19.

http://www.scribd.com/doc/19195063/management process funtions-types of decisions-formal.org.

7

පර්යේෂණයක දී ත්‍රිකෝණිකරණය යොදාගන්නේ කෙසේද?

මහාචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ
ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1.0 හැඳින්වීම

පර්යේෂණයක් සිදු කිරීම අසීරු කර්තව්‍යයකි. සාර්ථක ලෙස පර්යේෂණයක් සිදුකිරීම ඊටත් වඩා අසීරු කර්තව්‍යයකි. නව දැනුම ගවේෂණය කිරීමේ කුතුහලය නිසා, පර්යේෂණයක් සිදුකිරීමේ අභිලාසය නිසා, යම් ජන කණ්ඩායමක් මුහුණ දෙන ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා හෝ පාඨමාලාවක් සම්පූර්ණ කිරීම සඳහා ආදී වශයෙන් පර්යේෂකයෝ විවිධ අරමුණුවලින් පර්යේෂණයක් සඳහා මෙහෙය වෙති. ඔවුන්ගේ අරමුණ කුමක් වුවත් කාලීන වැදගත්කමක් ඇති ගැටලුවක් හඳුනාගෙන අර්ථවත් අරමුණු පිහිටුවා ගනිමින් ක්‍රමවත් ලෙස පර්යේෂණයක් සැලසුම්කොට ක්‍රියාත්මක කිරීම එම පර්යේෂණයේ සාර්ථකත්වය කෙරෙහි ඍජුව ම බලපායි. Boyd (2000) පෙන්වා දෙන අන්දමට පර්යේෂකයෙකුගේ මූලික අරමුණක් විය යුත්තේ අභ්‍යන්තර හා බාහිර වලංගුතාව සුරැකෙන ආකාරයට සහ බහුවිධ පර්යාලෝකයක් මතුවන ආකාරයට තම පර්යේෂණය සැලසුම් කොට ක්‍රියාත්මක කිරීමයි. එම අරමුණු ළඟාකර ගැනීමේ දී ආධුනික පර්යේෂකයන් මෙන් ම සමහර ප්‍රවීණ පර්යේෂකයන් ද විවිධ

ගැටලුවලට මුහුණදීමට ඉඩ ඇත. එම ගැටලුවලට විසඳුම් ලබා දීමේදී උපයෝගී කර ගත හැකි ක්‍රියාවලියක් ලෙස 'ත්‍රිකෝණීකරණය' (Triangulation) හඳුන්වා දෙමින් එහි විවිධ ප්‍රභේද හා භාවිතයන් පිළිබඳව පර්යේෂකයන් දැනුවත් කිරීම මෙයින් අපේක්ෂා කෙරේ.

2.0 ත්‍රිකෝණීකරණය යනු කුමක්ද?

ත්‍රිකෝණය යනු ගණිත සංකල්පයකි. Britanica (2000) විශ්වකෝෂයට අනුව ''දන්නා ස්ථාන දෙකක් යොදාගනිමින් ත්‍රිකෝණයක් නිර්මාණය කිරීම ඇසුරින් නො දන්නා තුන්වැනි ස්ථානයක් හඳුනා ගැනීම'' එමගින් අදහස් කෙරේ. මෙම සංකල්පයේ මූලාරම්භය පිළිබඳ නිශ්චිතභාවයක් නැතත් එහි භාවිතය ඊජිප්තු හා ග්‍රීක ශිෂ්ටාචාරයන් දක්වා දිවෙන බව පෙනේ. එසේ ම ශතවර්ෂ ගණනාවක් මුළුල්ලේ නාවික කටයුතු ඉංජිනේරු හා මිනින්දෝරු කටයුතුවලදී ද යොදාගත් සංකල්පයකි. Denzin (1978) දක්වන ආකාරයට මෙම සංකල්පය සමාජ විද්‍යා ක්ෂේත්‍රයට එකතු වන්නේ 1970 දී පමණ වන අතර එමගින් ජනිත වන්නේ වෙනස් අර්ථයකි. විශේෂයෙන් ම ස්වාභාවික විද්‍යාවන්ගෙන් වෙන්ව සමාජ විද්‍යා ක්ෂේත්‍රයේ පර්යේෂණ සඳහා සුවිශේෂී ක්‍රම වේදයන් නිර්මාණය කරගැනීම සඳහා දරන ලද උත්සාහයන්හි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් සමාජ විද්‍යා පර්යේෂණ අනාවරණවල ගුණාත්මක භාවය තහවුරු කිරීම සඳහා භාවිතයට ගැනුණු පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියක් ලෙස ත්‍රිකෝණීකරණය හඳුන්වා දිය හැකි ය.

පර්යේෂණයක දී වැදගත් වන බහුවිධ ක්‍රම (multi-methods Brannen, 1992) බහුවිධ ක්‍රමෝපායයන් (multi-stritees, Bryman, 2004), මිශ්‍ර ක්‍රමවේදයන් (Mixed methodologies, Tashkkon හා Teddlie, 1998) බහුවිධ ක්‍රියාකාරීත්වයන් (multiple operationalism, Campbell හා Fiske, 1959) ආදී විවිධ නම්වලින් හඳුන්වා දෙන ලද මෙම ක්‍රියාවලිය පසුකාලීනව ''ත්‍රිකෝණීකරණය'' (Triangulation) නමින් සංවර්ධනය වී ඇති බව පෙනේ.

ත්‍රිකෝණීකරණය සඳහා නිර්වචනයක් ඉදිරිපත් කරන Mannion (1994) විවිධ වර්ගයේ දත්ත ක්‍රමානුකූල ලෙස සම්බන්ධ කිරීම වශයෙන් හඳුන්වයි. Denzin (1978:291) ට අනුව ත්‍රිකෝණකරණය යනු ''එක් සංසිද්ධියක් අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා විවිධ ක්‍රමවේදයන් සම්බන්ධීකරණය කර ගැනීමයි.'' එවැනි බහුවිධ ක්‍රමවේදයන් යොදාගැනීම නිසා අදාල ප්‍රස්තුතය පිළිබඳ විවිධ ප්‍රතිරූප ගොඩනගා ගනිමින් පර්යේෂණ අනාවරණවල ප්‍රබලතාව වැඩිකරගත හැකි බව Kleine (1986) ගේ අදහසයි. මුල් කාලයේදී මෙසේ දත්ත හා ක්‍රමවේදයන් සම්බන්ධීකරණයට සීමාවූ ත්‍රිකෝණීකරණය පසුකාලීනව පරිසරයන්, පර්යේෂකයන් මෙන් ම විශ්ලේෂණ ක්‍රමයන් ද සම්බන්ධ කරගනිමින් සංකීර්ණ සංකල්පයක් බවට සංවර්ධනය වී ඇත.

ත්‍රිකෝණීකරණය පිළිබඳව සිදු කෙරෙන විග්‍රහයන් වැඩි කොටසකත් එය පර්යේෂණයක වලංගුතාව හා විශ්වාසීතාව වැඩිදියුණු කිරීම සඳහා යොදාගන්නා ක්‍රියාවලියක් ලෙස හඳුන්වාදීමට යොමු වී ඇත. නිදසුනක් ලෙස Gliner (1994) ත්‍රිකෝණීකරණය ගුණාත්මක පර්යේෂණවල අභ්‍යන්තර වලංගුතාව නිර්ණය කිරීමේදී ඉහළ ප්‍රමුඛතාවක් ලබාදෙන ක්‍රමයක් ලෙස හඳුන්වා ඇත. එසේ ම Miles හා Huberman (1984:235) යම්කිසි පර්යේෂණයක අනාවරණ සමග ස්වායත්ත මිනුම් එකඟවන බව හෝ විරුද්ධ වන බව තහවුරු කරන ක්‍රමයක් ලෙස ත්‍රිකෝණකරණය හඳුන්වති. Jick (1978) ගේ අදහසට අනුව ත්‍රිකෝණීකරණය යනු පර්යේෂණයක විශ්වසනීය බව වැඩිදියුණු කිරීමේ අරමුණින් සමාජ සංසිද්ධියක් අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා බහුවිධ ක්‍රම (ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක) යොදා ගැනීම යි. ත්‍රිකෝණීකරණයෙහි භාවිතයන් පැහැදිලි කරන Denzin (1978) පර්යේෂණයක වලංගුතාව, ශක්තිමත් බව, විග්‍රහාත්මක බව වැඩි වර්ධනය කිරීමට පර්යේෂකයාගේ පක්ෂපාතී බව අඩු කිරීමට සහ අධ්‍යයනය කරනු ලබන සංසිද්ධිය පිළිබඳ බහුවිධ පර්යාලෝකයක් මතු කිරීමට එම ක්‍රියාවලිය සමත්වන බව පෙන්වා දෙයි. ත්‍රිකෝණීකරණ පිළිබඳ වඩාත් ප්‍රබල වූත් සවිස්තරවූත් විග්‍රහයක්

ඉදිරිපත් කර ඇත්තේ Hussein (2009) විසිනි. එනම් ක්‍රම විද්‍යාත්මක එළඹුම්, න්‍යායාත්මක පර්යාලෝකයන්, දත්ත මූලාශ්‍ර, නිරීක්ෂකයන් (පර්යේෂකයන්) හා විශ්ලේෂණාත්මක ක්‍රම ශිල්ප දෙකක් හෝ වැඩි ගණනක් සම්බන්ධ කරගැනීම "ත්‍රිකෝණිකරණය" ලෙස හැඳින්විය හැකි බවයි.

3.0 ත්‍රිකෝණිකරණයෙහි විවිධ ප්‍රභේද

පර්යේෂණ සාහිත්‍ය මගින් අනාවරණ කරන අන්දමට ත්‍රිකෝණිකරණයෙහි ප්‍රභේද පිළිබඳව මුලින් ම අදහසක් දක්වා ඇත්තේ Denzin (1978) විසිනි. Denzin ත්‍රිකෝණිකරණයෙහි ප්‍රභේද 4ක් දක්වා අති අතර Hussein (2009) ගේ නිර්වචනයෙහි ප්‍රභේද 5 ක් ඇතුළත් වී ඇත.

1. දත්ත ත්‍රිකෝණිකරණය - (Data Triangulation)
2. පර්යේෂණ ත්‍රිකෝණිකරණය (Intestigalor Triangulation)
3. න්‍යායාත්මක ත්‍රිකෝණිකරණය (Theoretical Triangulation)
4. ක්‍රම විද්‍යාත්මක ත්‍රිකෝණිකරණය
   (Methodilogical Triangulation)
5. දත්ත පර්යේෂණාත්මක ත්‍රිකෝණිකරණය
   (Data Analists Triangulation)

පසුකාලීනව පරිසරාත්මක ත්‍රිකෝණිකරණය (Environmental Triangulation) වශයෙන් ප්‍රභේදයක්ද, බහුවිධ ත්‍රිකෝණිකරණය (Multiple Triangulation) ද හඳුන්වා දී ඇත. පර්යේෂණයක ගුණාත්මක බව වැඩි දියුණු කරගැනීමේදී මේ සියලු ම ප්‍රභේද යොදා ගත හැකි ආකාරය මෙන් ම ඒවායේ ප්‍රබලතා හා දුබලතා පිළිබඳව හඳුනාගැනීම විශේෂයෙන් ම ආධුනික පර්යේෂකයකුට අතිශයින් වැදගත් වනු ඇත. එම ප්‍රභේද එකිනෙකට පිළිබඳව වැඩිදුර විමසා බලමු.

3.1 දත්ත ත්‍රිකෝණිකරණය

එක් මූලාශ්‍රයක් මත රඳා නො සිට බහුවිධ මූලාශ්‍ර ඇසුරින් යම් සංසිද්ධියක් අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා දත්ත රැස්කර ගැනීම දත්ත ත්‍රිකෝණිකරණය ලෙස දැක්විය හැකි ය. Lincoln හා Guba (1985:253) "පර්යේෂකයකු විසින් කිසිදා තනි තොරතුරක් ත්‍රිකෝණිකරණය නො කර සැලකිල්ලට යොමු නො කළ යුතු බව" පෙන්වා දෙයි. දත්ත ත්‍රිකෝණිකරණය පර්යේෂකයන් අතර ඉතාමත් ජනප්‍රිය, ක්‍රියාවට නැංවීම පහසුවන මෙන් ම යථාර්ථයට වඩා සමීප තොරතුරු රැස්කර ගැනීමට උදව්වන ක්‍රියාවලියකි. (Guion, 2002) දත්ත ත්‍රිකෝණිකරණයෙහි, කාලය (Time), අවකාශය (Space) හා පුද්ගලයන් (People) වශයෙන් උප ප්‍රභේද 3ක් ඇති බව Denzin (1978) පෙන්වා දී ඇත. නිදසුන් ඇසුරින් ඒවා පැහැදිලි කරගන්නට උත්සාහ ගනිමු.

පර්යේෂණ ගැටලුව පාසල් වේලාවෙන් පසු ක්‍රියාත්මක වන වැඩසටහන් වල ස්වභාවය කෙබඳු ද?
කාලය අනුව දත්ත ත්‍රිකෝණකරණය : පාසල් වාරය මුල, මැද හා අග ආදී වශයෙන් වෙනස් කාලවලදී පුද්ගලයන්ගෙන් තොරතුරු රැස් කොට වැඩසටහන් පිළිබඳ සම්පූර්ණ අදහසක් ලබාගැනීම
අවකාශය අනුව දත්ත ත්‍රිකෝණකරණය : වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක වන වෙනස් ස්ථාන අවස්ථා ආදිය ඇසුරින් දත්ත රැස්කර ගැනීම
පුද්ගලයන් අනුව දත්ත ත්‍රිකෝණකරණය : වැඩසටහන් පිළිබඳව ගුරුවරුන්, සිසුන්, දෙමව්පියන්, විදුහල්පතිවරුන් ආදී විවිධ පුද්ගල කාණ්ඩවලින් තොරතුරු රැස්කොට සමස්ත අදහසක් ගොඩනගා ගැනීම

මෙසේ කාලය, අවකාශය හා පුද්ගලයන් අනුව එක ම සංසිද්ධිය පිළිබඳව දැකිය හැකි සමානකම් හා වෙනස්කම් මතු කර ගැනීම තුළින් සමස්ත අදහසක් ගොඩ නගා ගැනීම වඩා විශ්වාසදායී හා වලංගු නිගමනයන්ට එළඹීමට පදනමක් සපයනු ඇත. දත්ත ත්‍රිකෝණකරණ ක්‍රියාවලියෙහි සාර්ථකත්වය කරුණු කිහිපයක් මත රඳා පවතින බව පෙනේ.

- දත්තවල විවිධතාවන් කාලය, අවකාශය හා පුද්ගලයන් අනුව පිළිබිඹු විය හැකි ය.
- විවිධත්වයකින් යුක්ත මූලාශ්‍ර මගින් ලබාගන්නා දත්ත තුළින් අදාල සංසිද්ධිය පිළිබඳ පුළුල් අදහසක් ගොඩනගා ගත හැකි ය.
- එක් මූලාශ්‍රයකින් අනාවරණ කරගත නො හැකි අභිසාරී හා අපසාරී කේන්ද්‍ර දත්ත ත්‍රිකෝණීකරණය මගින් අනාවරණය කරගත හැකි ය.

UNAIDS (2002) වාර්තාව දත්ත ත්‍රිකෝණීකරණයෙහි සීමිතතාවන් පිළිබඳව ද අදහස් දක්වයි.

- සීමිත දත්ත ඇසුරින් ගැඹුරු හා අර්ථාන්විත ප්‍රතිවේදයක් ගොඩනගා ගැනීම අපහසු වේ.
- දත්තවල ගුණාත්මක බව අඩුවීම ත්‍රිකෝණීකරණයේ අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල අවම කිරීමට හේතු වෙයි.
- ගුණාත්මක දත්ත ප්‍රමාණාත්මක දත්ත සමග විශ්ලේෂණය කිරීමේදී සාවද්‍ය නිගමනයන් තහවුරු වීමට ඉඩ ඇත.

විවිධ මූලාශ්‍ර ඇසුරින් දත්ත රැස්කරගනිමින් දත්ත ත්‍රිකෝණකරණයෙහි යෙදෙන්නට දරන උත්සාහයන් වර්තමානයේ ක්‍රියාවට නැංවෙන බොහෝ පර්යේෂණ තුළින් හඳුනාගත හැකිය. එහෙත් මෙහිදී අවධාරණය කළයුතු කරුණක් වන්නේ එසේ රැස් කොටගන්නා දත්ත මගින් උපරිම ප්‍රයෝජන ලබාගනිමින්

පර්යේෂණයට ලක්වන සංසිද්ධිය පිළිබඳ සමස්ත හා පරිපූර්ණ අදහසක් මතුකර ගැනීමට පර්යේෂකයන් අවධානය යොමු කළ යුතු බවයි.

3.2 පර්යේෂක (නිරීක්ෂක) ත්‍රිකෝණීකරණය

පර්යේෂණයක විවිධ අදියරවලදී දත්ත රැස්කර ගැනීම සඳහා පර්ය්ෂකයන් / නිරීක්ෂකයන් ගණනාවක් සහභාගි කර ගැනීම මෙමගින් අදහස් වෙයි. මෙයින් අපේක්ෂා කරන්නේ එක් පර්යේෂකයකු විසින් දත්ත රැස්කිරීම, වාර්තා කිරීම හා විශ්ලේෂණය කිරීම තුළින් මතුවිය හැකි පුද්ගලබද්ධතාව අවම කර ගැනීම යි. පර්යේෂණ ත්‍රිකෝණීකරණයෙහි අවසාන ප්‍රතිඵලය වන්නේ ද අධ්‍යයනයට ලක්කරන සමාජ සංසිද්ධිය පිළිබඳ සමතුලිත අදහසක් ගොඩනගා ගැනීමට හැකියාව ලැබීමයි. Banik (1993) පැහැදිලි කරන්නේ පරියේෂණ ගැටලුව පිළිබඳ ඉතා පුළුල් හා ගැඹුරු අවබෝධයක් ලබාගැනීමට හේතුවන්නක් ලෙසිනි.

පර්යේෂණයක පර්යේෂක ත්‍රිකෝණීකරණ මගින් අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල ළඟාකර ගැනීම සඳහා සම්පූර්ණ විය යුතු පූර්ව අවශ්‍යතාවන් ද හඳුනාගැනීම වැදගත් ය.

- පර්යේෂකවරුන්ගේ සුදුසුකම් හා අත්දැකීම් සමාන වීම
- අදාල කාර්යය පිළිබඳව පුහුණුවක් ලබාදීම

Streubelt හා Carpenter (1999) පෙන්වාදෙන තවත් අවශ්‍යතාවක් වන්නේ පර්යේෂකයන් මුළු අධ්‍යයන කාලසීමාව තුළදී ම සහජීවනයෙන් කටයුතු කළ යුතු බව යි. පර්යේෂක ත්‍රිකෝණීකරණය අවබෝධ කරගැනීමට නිදසුනක් සලකා බලමු.

පර්යේෂණ ගැටලුව : විද්‍යාව විෂයය ආශ්‍රිත අරමුණු ඉටුකර ගැනීමට ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දායකත්වය කෙබඳු ද?

පර්යේෂක ත්‍රිකෝණීකරණය : උක්ත ගැටලුව අධ්‍යයනය කිරීම

> සඳහා පන්තිකාමර ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය නිරීක්ෂණය කිරීම අවශ්‍ය වේ. ඒ සඳහා නිරීක්ෂකවරුන් ගණනාවක් යොදාගනිමින් එම නිරීක්ෂකයන්ගේ නිරීක්ෂණවල සමානතා හා වෙනස්කම් සලකා බලමින් ඒවා බලපෑ හැකි හේතු විග්‍රහ කරමින් ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ගැඹුරු විග්‍රහයක යෙදීම පර්යේෂක ත්‍රිකෝණීකරණයයි.

පර්යේෂක ත්‍රිකෝණීකරණයෙහි දුර්වලතා ද නැත්තේ නොවේ. එවැනි එක් දුර්වලතාවක් වන්නේ පර්යේෂකයන් අතර ඔවුන් රැස්කරගත් දත්ත පිළිබඳව එකඟතාවක් ඇතිකර ගැනීම අපහසු විය හැකි වීම යි. පර්යේෂකයන් සඳහා කොතරම් පුහුණුවක් ලබා දුන්නත් ඔවුන්ගේ සුදුසුකම් හා අත්දැකීම් සමාන කළත් ඔවුන් අතර අදහස් එකිනෙකට වෙනස්විය හැකි ය. එසේ ම පර්යේෂකයන් තම පූර්ව අභ්‍යුපගමන අනුව වර්තමාන දත්ත හඳුනාගැනීමට, වාර්තා කිරීමට හා විශ්ලේෂණයට ද යොමුවීමට ඉඩ ඇත. එහෙත් පර්යේෂකයන් අතර අන්‍යෝන්‍ය අවබෝධයක් හා එකඟතාවක් ගොඩනගා ගත හැකි නම් එමගින් වඩා විශ්වාසනීය නිගමනවලට එළඹීමේ හැකියාව ලැබෙනු ඇත. තවදුරටත් පර්යේෂකයන් කිහිපදෙනෙකු නිරීක්ෂණ ක්‍රියාවලියට සහභාගි වීම දත්තවල ස්වභාවිකත්වයට හානි ගෙන දිය හැකි ය. විශේෂයෙන් ම පර්යේෂකයා හා පරීක්ෂිතයන් අතර ගොඩනගා ගත යුතු සමීප සම්බන්ධතා ගොඩනැගීමට ද එමගින් බාධා ඇතිවිය හැකි ය. කෙසේ වුවත් පර්යේෂකයන් කිහිප දෙනෙකු යොදා ගනිමින් දත්ත සම්බන්ධීකරණය කරමින් හා ඒවා තුළින් මතුවන අර්ථයන් විග්‍රහාත්මකව සලකා බැලීමෙන් පර්යේෂණයක අනාවරණවල වටිනාකම වැඩිකරගත හැකි බව අවධාරණය කළ යුතු ය.

3.3 න්‍යායාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය

න්‍යායාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය යම් පර්යේෂණයක අනාවරණ පිළිබඳ ඉතා පුළුල් හා ගැඹුරු විග්‍රහයක යෙදෙන්නට පර්යේෂකයා යොමු කරවයි (Banik, 1993). Denzin (1978) පෙන්වා දෙන අන්දමට විවිධ න්‍යායාත්මක පර්යාලෝකයන් බහුවිධ කාච බඳු ය. එම කාච මගින් පර්යේෂකයකුට යම් සංසිද්ධියක් පිළිබඳ සියුම් හා පැහැදිලි දෘෂ්ටියක් ගොඩනගා ගත හැකි වේ. විශේෂයෙන් ම ප්‍රවීන පර්යේෂකයෝ තම ගැටලුව විග්‍රහ කිරීමේ දී, ක්‍රමවේදයන් සැලසුම් කිරීමේ දී හා දත්ත විශ්ලේෂණයේ දී න්‍යායාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය යොදා ගනිති. න්‍යායාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය මගින් මතුපිටින් පෙනෙන තත්ත්වයෙන් ඔබ්බට චින්තනය විහිදුවාලමින් පර්යේෂණ අනාවරණ පරීක්ෂා කිරීමට හා පැහැදිලි කිරීමට පර්යේෂකයකුට හැකියාව ලබෙනු ඇත.

> පර්යේෂණ ගැටලුව : නැණස රූපවාහිනී වැඩසටහන් මාලාවේ ඵලදායීතාවය කෙබඳුද?
>
> න්‍යායාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය : උක්ත පරීක්ෂණ ගැටලුව අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා කලාකරුවන්, විද්‍යාඥයන්, පරිසරවේදීන්, දේශපාලනඥයන්, අධ්‍යාපනඥයන් ආදී විවිධ මතධාරී කණ්ඩායම් යොදා ගැනීම. මෙහිදී නැණස රූපවාහිනී වැඩසටහන් නැරඹීමට ඔවුන්ට අවස්ථාව සලස්වා ඔවුන්ගේ අදහස් සමෝධානය කරගැනීම තුළින් එම රූපවාහිනී වැඩසටහනෙහි ඵලදායිතාව පිළිබඳ නිගමනයකට එළඹිය හැකි ය.

3.4 ක්‍රම විද්‍යාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය

දත්ත ත්‍රිකෝණීකරණය මෙන් ම පර්යේෂකයන් අතර ඉතාමත් ජනප්‍රිය ක්‍රියවලියක් ලෙස ක්‍රම විද්‍යාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය හඳුන්වා දිය හැකි ය. "යම් සංසිද්ධියක් අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා ක්‍රමවේදයන් කිහිපයක් සම්බන්ධ කිරීම" මෙයින් අදහස් වන බව Denzin (1978:291) පෙන්වා දෙයි. මෙම අදහස

තවදුරටත් පැහැදිලි කරන Kopinak (1997:171) "මූලික වශයෙන් රැස්කරනු ලබන දත්තවල ඒකාග්‍රතාව අනාවරණ කරගැනීම හා එමගින් පර්යේෂණ අනාවරණවල වලංගුතාව ඉහළ නැංවීම සඳහා එකම සිද්ධියක් පිළිබඳ ක්‍රමවේදයන් කිහිපයක් ඇසුරින් දත්ත රැස්කිරීම" ක්‍රමවිද්‍යාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය ලෙස හඳුන්වයි. තවත් විග්‍රහයකට අනුව "පර්යේෂණයකින් අනාවරණ කරගන්නා වෙනස පිළිබිඹුවන්නේ ගති ලක්ෂණයෙහි මිස ක්‍රමවේදයෙහි නො වන බව තහවුරු කිරීම සඳහා වලංගු කරන ක්‍රියාවලියේ දී එක් ක්‍රමවේදයකට වඩා භාවිත කළ යුතු ය. එසේ යොදාගන්නා ක්‍රමවේද අතර එකඟතාව පර්යේෂණ ප්‍රතිඵලයන්හි වලංගුතාව හා විශ්වසනීයතාව පර්යේෂකයා තුළ වර්ධනය කරවයි" (Bouchard, 1976:268). ඉහත සඳහන් විග්‍රහයන් අනුව පැහැදිලි වන්නේ ක්‍රමවේදයන් කිහිපයක් ඇසුරින් ප්‍රස්තුත ගැටලුවක් පිළිබඳ තොරතුරු රැස් කර ගැනීම ක්‍රම විද්‍යාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය බවත් එමගින් ඉතාමත් විස්තරාත්මක හා බහු ස්ථරයන්ට සම්බන්ධ තොරතුරු අධ්‍යයනයට ලක් කරන්නට පර්යේෂකයාට හැකියාව ලැබෙන බවත් ය.

සමහර පර්යේෂකයන් මෙම ක්‍රියාවලිය හඳුන්වා දෙන්නේ ගුණාත්මක හා ප්‍රමාණාත්මක ක්‍රමවේදයන් එකට ගලපා ගැනීමක් වශයෙනි. එම අදහස තහවුරු කරන Hinds (1989) ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක ක්‍රමශිල්ප සම්බන්ධ කිරීම මගින් නිරීක්ෂණ වෙනසක් පිළිබඳ මතුවන සමූහ අර්ථකථනයන් ඉවත්කිරීමේ හැකියාව වැඩි වර්ධනය කෙරෙනු පමණක් නොව පර්යේෂණ අනාරවණ පිළිබඳ මතුවිය හැකි ආකූලතාවන්ද අඩු කෙරෙන බව පර්යේෂණාත්මකව පෙන්වා දෙයි. ඇය විසින් සිදුකරන ලද "යොවුන් වියේ බලාපොරොත්තු සහිත බව" (Adolescence Hopfulness) නම් වූ අධ්‍යයනයේ දී බලාපොරොත්තු සහිත බව පිළිබඳ පරිමාණයන් (Hopefulness Scale) මගින් රැස්කරන්නා ලද ප්‍රමාණාත්මක තොරතුරු ව්‍යුහගත ප්‍රශ්න සඳහා ලබාගන්නා ලද ගුණාත්මක තොරතුරු මගින් වලංගු කරගත හැකි වූ බවද යොදාගන්නා ලද ක්‍රමවේදයන් දෙකෙහි ම යෞවනයින්ගේ බලාපොරොත්තු සහිත බව වෙනස්වන ආකාරය පැහැදිලි කිරීමට

උදව් වූ බවද පෙන්වා දෙයි. ක්‍රම විද්‍යාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය භාවිත කළ හැකි අවස්ථා ගැන අදහස් දක්වන Burns හා Grove (1993) එය පර්යේෂණයක් සැලසුම් කිරීමේදී හා විශේෂයෙන් ම දත්ත රැස්කරන හා විශ්ලේෂණය කරන අවස්ථාවලදී යොදාගත හැකි බව පෙන්වා දෙති. එක් ක්‍රමවේදයක් මත රඳා සිටිනවාට වඩා ක්‍රමවේද කිහිපයක් සම්බන්ධ කර ගැනීමෙන් වඩාත් අර්ථාන්විත නිගමනවටල එළඹීමට පර්යේෂකයන්ට හැකියාව ලැබෙන බව පෙනේ.

ක්‍රමවේදයන් අතර (Between methods) හා ක්‍රමවේදයන් තුළ (withing methods) වශයෙන් උප ප්‍රභේද දෙකක් මේ යටතේ හඳුනාගත හැකි අතර ඒ අතරින් වැඩි ජනප්‍රියතාවක් ලබාගෙන ඇත්තේ ක්‍රමවේදයන් අතර ත්‍රිකෝණීකරණ ය යි (Jick, 1979). එකිනෙකට සුවිශේෂී වූ ක්‍රම දෙකකින් සමාන තොරතුරු ලැබෙන විටදී එකිනෙක ක්‍රම වලංගු කරගැනීමටද එම දත්ත යොදාගත හැකිය. මේ සඳහා නිදසුනක් ඉදිරිපත් කරන Jick (1979) 'නායකයකුගේ ඵලදායිතාව' හඳුනාගැනීමට නායකයා සම්මුඛ සාකච්ඡාවට භාජනය කිරීම, චර්යා නිරීක්ෂණය කිරීම, කාර්ය සාධන වාර්තා අධ්‍යයනය ආදී ක්‍රමවේද ගණනාවක් යොදාගත හැකි බව පෙන්වා දෙයි. එය ක්‍රම වේද අතර ත්‍රිකෝණීකරණ ය යි. ක්‍රමවේදයන් තුළ ත්‍රිකෝණීකරණය නිදසුනක් මගින් මෙය පැහැදිලි කරගනිමු.

පර්යේෂණ ගැටලුව : ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතියික අවධියේ සිසුන් විවේකය ගත කරන්නේ කෙසේද?

ක්‍රමවේද තුළ ත්‍රිකෝණකරණය : ඉහත පර්යේෂණ ගැටලුව අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා සමීක්ෂණ පිරිසැලසුම් යොදා ගන්නේ යැයි සිතමු. එක ම ප්‍රශ්නාවලියක් තුළ සංවෘත ප්‍රශ්න, විවෘත ප්‍රශ්න, ආකල්ප පරිමාණ ආදී විවිධ ස්වරූපයන්ගෙන් පිළිතුරු ලබාගෙන විශ්ලේෂණයට ලක් කිරීම ක්‍රමවේද තුළ ත්‍රිකෝණීකරණ ය යි.

Jick (1979) පෙන්වා දෙන්නේ ක්‍රමවේදයන් අතර ත්‍රිකෝණීකරණය අභ්‍යන්තර වලංගුතාව හා විශ්වාසීතාව තහවුරු කිරීම සඳහා ද ක්‍රමවේදයන් තුළ ත්‍රිකෝණීකරණය බාහිර වලංගුතාව පරීක්ෂා කිරීම සඳහා ද සුදුසු වන බව ය.

3.5 පරිසරාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය

යම් පර්යේෂණයක් සඳහා වෙනස් ස්ථාන, වෙනස් වාතාවරණ හා වෙනස් පරිසරයන් යොදාගැනීම පරිසරාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය ලෙස හැඳින්වේ. එවැනි වෙනස් පරිසර තත්ත්වයන් තුළදී වුවත් බොහොදුරට සමාන වූ අනාවරණයන් ඉදිරිපත් කළ හැකි වන්නේ නම් ඒවා වලංගුතාවෙන් ඉහළ වන බව අනුගමනය කළ හැකි ය.

පර්යේෂණ ගැටලුව : මූල්‍ය කලමනාකරණ පාඨමාලාවල ඵලදායිතාව

පරිසරාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය : ඉහත දක්වන ලද පර්යේෂණ ගැටලුවට අදාළ එක් අරමුණක් වශයෙන් පරීක්ෂිතයන්ට වියදම් අඩුකරන, ඉතුරුම් වැඩිකරන අයවැයක් ගොඩනගා ගැනීමට පාඨමාලාව කොතරම් දුරට උපකාරී වන්නේදැයි සොයා බැලීම හඳුනා ගනිමු. එම අය වැය ගොඩනගා ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය නිවාඩු කාලයක දී ඇගයීමට ලක් කරන්නේ නම් වෙනස් ප්‍රතිඵල ද සාමාන්‍ය කාලයක දී ඇගයීමට ලක් කරන්නේ නම් වෙනස් ප්‍රතිඵල ද ලැබීමට ඉඩ ඇත. එබැවින් නිවැරදි තොරතුරු ලබාගැනීමට උක්ත ගැටලුව පිළිබඳ අවුරුද්දක පමණ කාලයක් විවිධ පරිසර වාතාවරණ තත්ත්වයන් තුළ අය වැය, ඉතුරුම් පිළිබඳව අධ්‍යයනයට ලක්කිරීමට සිදුවේ.

අනෙකුත් ප්‍රභේද මෙන් නොව පරාසරාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණයෙහි භාවිතයන් සීමිත ය. පරිසරාත්මක සාධක මගින් පර්යේෂණ අනාවරණවලට බලපෑමක් ඇතිවන්නේ නම් පමණක් එම ත්‍රිකෝණීකරණය යොදා ගැනීම සුදුසු වේ.

3.6 දත්ත විශ්ලේෂණ ත්‍රිකෝණීකරණය

සමහර පර්යේෂකයෝ මෙය ක්‍රම විද්‍යාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණයෙහි උප ප්‍රභේදයක් ලෙස හඳුන්වති. මෙයින් අදහස් වන්නේ දත්ත විශ්ලේෂණ කිරීම සඳහා ක්‍රම විධි දෙකක් හෝ වැඩි ගණනක් සම්බන්ධීකරණය කොට යොදා ගැනීමයි. Kimchi, Polivka හා Sterenson (1991) පෙන්වාදෙන අන්දමට එක ම දත්ත සමූහයක් වලංගු කර ගැනීමේ අරමුණින් දත්ත විශ්ලේෂණ ක්‍රම විධි දෙකක් හෝ වැඩි ගණනාවක් යොදාගැනීම දත්ත විශ්ලේෂණ ත්‍රිකෝණීකරණ ය යි. නිදසුනක් වශයෙන් යම් පර්යේෂණයක දී ගුණාත්මක මෙන් ම ප්‍රමාණාත්මක දත්ත රැස් කිරීමට සැලසුම් කරන්නේ නම් ඒවා විශ්ලේෂණය කිරීම සඳහා ද අත්‍යවශ්‍යයෙන් ම එකිනෙකට වෙනස් විශ්ලේෂණ ක්‍රම යොදාගැනීමට සැලසුම් සකස් කළ යුතු වෙයි.

පර්යේෂණ ගැටලුව : ගුරුවරුන්ගේ රැකියා තෘප්තිය

දත්ත විශ්ලේෂණාත්මක ත්‍රිකෝණීකරණය : මෙම පර්යේෂණ ගැටලුව අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා සංවෘත ප්‍රශ්නාවලියක් හා විවෘත සම්මුඛ සාකච්ඡා නියමාවලියක් යොදාගත්තේ යැයි සිතමු. සංවෘත ප්‍රශ්නාවලිය මගින් රැස්කරගන්නා තොරතුරු ප්‍රතිශත මගින්, මධ්‍යයන්‍ය අතර වෙනස් සෙවීම මගින් හෝ කයිවර්ග පරීක්ෂාව වැනි ප්‍රමාණාත්මක සංඛ්‍යා විශ්ලේෂණ ක්‍රමයක් මගින් විශ්ලේෂණය කළ යුතු වේ. විවෘත සම්මුඛ සාකච්ඡා මගින් රැස්කර ගන්නා තොරතුරු

සඳහා ප්‍රවර්ග විශ්ලේෂණය (categorical analysis) සන්ධාර විශ්ලේෂණය (content analysis) වැනි ගුණාත්මක විශ්ලේෂණ ක්‍රම යොදාගැනීමට පර්යේෂකයාට සිදුවනු ඇත.

3.7 බහුවිධ ත්‍රිකෝණීකරණය

ඉහතින් විස්තර කරන ලද ත්‍රිකෝණීකරණයන් එකකට වැඩි ගණනයක් යොදාගන්නා විටදී බහුවිධ ත්‍රිකෝණීකරණයක් සිදුවන බව විශ්වාස කෙරේ. විශේෂයෙන් ම ප්‍රවීණ පර්යේෂකයෝ තම පර්යේෂණ අනාවරණවල විශ්වසනීය බව, තහවුරු කළ හැකිබව හා රඳා පැවතිය හැකි බව වර්ධනය කිරීමේ අරමුණින් එවැනි විවිධ සම්බන්ධීකරණයන් භාවිතයට පුරුදු වී සිටිති. (Denzin, 1978; Polit හා Hunger, 1993). මෙය පර්යේෂණාත්මක අධ්‍යයනයක් ඇසුරින් පැහැදිලි කර ගනිමු.

පර්යේෂණ ගැටලුව : සංවිධානයක් අනුබද්ධ කිරීම සේවකයන් කෙරෙහි ඇති කරන බලපෑම (Jick, 1979)

මෙම පර්යේෂණයේ මූලික අරමුණ වූයේ සේවකයන් අත්දකින කාංසා සහගත තත්ත්වයන්හි මූලයන් හා සංඥා ලක්ෂණ Symptoms සහ ඒවා අලුතින් අනුබද්ධ කළ ආයතනයේ ක්‍රියාකාරිත්වය කෙරෙහි ඇති කරන බලපෑම වාර්තා කිරීම හා පරීක්ෂාවට ලක්කිරීමයි. සංවිධානයක් තුළ සේවකයන්ගේ කාංසාව හා එහි ක්‍රියාකාරී ස්වරූපය මිනුමට ලක් කරන්නේ කෙසේද? යන ගැටලුවට විසඳුම් ගණනාවක් පර්යේෂකයා හමුවෙහි පැවතුණි. එනම් (අ) පුද්ගලයන්ගෙන් ඍජුව ම විමසීම (ආ) වක්‍ර ලෙස විමසීම (ඇ) එම පුද්ගලයන් සමග කටයුතු කරන අයගෙන් විමසීම (ඈ) පුද්ගල චර්යා ක්‍රමානුකූලව නිරීක්ෂණය (ඉ) ශාරීරික ලක්ෂණ මැනීමට ලක් කිරීම ආදි වශයෙනි. මෙහි දී එක් එක් ක්‍රමෝපායයෙහි ප්‍රබලතා හා දුබලතා හා විශ්ලේෂණයේ සීමා සැලකිල්ලට ගැනීමෙන් අනතුරුව ත්‍රිකෝණීකරණය ඒ සඳහා සුදුසු ම ක්‍රියාවලිය ලෙස නිගමනය කර ඇත. ඒ අනුව විවිධ ක්‍රමවේදයන්හි

සම්බන්ධීකරණයක් ඇසුරින් මාස 14 ක් මුළුල්ලේ තොරතුරු රැස්කොට ගෙන ඇත.

ඊට අමතරව අහඹු ලෙස තෝරාගන්නා ලද සේවකයින් කණ්ඩායමකට ප්‍රශ්නාවලියක් ලබා දී තිබුණු අතර ඔවුන්ගෙන් තෝරාගන්නා ලද උප නියැදියක් සමග අර්ධ ව්‍යුහගත සම්මුඛ සාකච්ඡා පවත්වන ලදි. ඒ හැරුණු විට ගුණාත්මක ක්‍රමවේදයන් වශයෙන් සහභාගිත්ව නොවන නිරීක්ෂණ, ලිපිගොනු, පොත්පත්, ඉතිහාසගත තොරතුරු, පුවත්පත් වාර්තා, චක්‍රලේඛ, වැනි මූලාශ්‍ර මගින්ද තොරතුරු රැස්කර ඇත. පර්යේෂකයා පැහැදිලි කරන අන්දමට ඉහතින් සඳහන් කරන ලද ක්‍රමශිල්ප හා උපකරණ සේවකයන්ගේ කාංසාව හා ඔවුන්ගේ රැකියා ස්ථායීතාව පිළිබඳ ඉතා සාරවත් මෙන්ම සංකීර්ණ චිත්‍රයක් නිර්මාණය කිරීමෙහි සමත් වී ඇත. ක්‍රම ශිල්ප රාශියක් යොදා ගෙන තිබුණත් එමගින් අනාවරණය කරන ලද ප්‍රධාන කාරණා අතර සංගතතාවක් මෙන් ම ඒකාග්‍රතාවක් ද හඳුනා ගැනීමට සමත් වූ බව ද පර්යේෂකයා විසින් වාර්තා කොට ඇත.

4.0 ත්‍රිකෝණීකරණයෙහි පොදු ප්‍රතිඵල

ත්‍රිකෝණීකරණය පර්යේෂකයන්ට ඉතා මහගු අවස්ථා ගණනාවක් සපයා දෙයි. මූලික වශයෙන් ම එමගින් පර්යේෂකයාට තම පර්යේෂණ ප්‍රතිඵල පිළිබඳ වැඩි විශ්වාසයක් ගොඩ නංවයි. එසේ ම සාම්ප්‍රදායික දත්ත රැස් කිරීමේ ක්‍රම ශිල්ප සමග තුලනය කිරීමට හැකියාවක් ඇති නව ක්‍රම උත්පාදනය කරන්නට පර්යේෂකයා පොළඹවනු ලබයි. Jick (1978) පෙන්වා දෙන අන්දමට යම් සමාජ සංසිද්ධියක ඉතාමත් අපැහැදිලි හා දුරස්ථ නමුතාවන් හඳුනා ගන්නට ත්‍රිකෝණීකරණය උදව් වෙයි. එසේ ම ත්‍රිකෝණීකරණය තුළින් මතු කෙරෙන විවිධ මතවාද දැනට භාවිතයේ පවතින න්‍යායයන්ට ඍජුව සම්බන්ධ කළ නො හැකි අවස්ථාවලදී නව න්‍යායන් උත්පාදනය කරන්නට අවශ්‍ය ශක්තිමත් පදනම සපයයි. එසේ බහු විධ ක්‍රම ශිල්ප / දත්ත / පරිසර /

විශ්ලේෂණ ක්‍රම භාවිතය මගින් න්‍යායන් ඒකරාශී කරණයට මෙන් ම කැටිකර දැක්වීමකට යොමුවිය හැකි ය.

ත්‍රිකෝණීකරණයේ දී ගුණාත්මක දත්ත / ක්‍රමශිල්ප / විශ්ලේෂණ ක්‍රම ආදිය ඉතාමත් වැදගත් කාර්යභාරයක් ඉටුකරන බව පෙනේ. එමගින් අදාල සිද්ධීන්ට හා අවස්ථාවන්ට ඉතා දැඩි ලෙස සමීප වන්නට පර්යේෂකයාට ඉඩ ලැබෙන අතර එමගින් බහුවිධ දත්ත මූලාශ්‍ර පිළිබඳ සංවේදී බව වැඩි වර්ධනය කර ගනිමින් යථාර්ථය හඳුනාගන්නට හැකියාව ලැබේ. එසේ ම බහුවිධ ක්‍රමෝපායයන් ඇසුරින් ලබාගන්නා ප්‍රතිඵල අර්ථකථනයේ දී ගුණාත්මක විශ්ලේෂණ ක්‍රම ශිල්ප හා ප්‍රමාණාත්මක ක්‍රමශිල්ප සංයෝජනය කර යොදාගැනීමෙන් අනාවරණවල විශ්වාසීබව හා වලංගු භාවය වැඩි වර්ධනය වනු ඇත. Jick (1979) පෙන්වා දෙන පරිදි ගුණාත්මක ක්‍රම මත පදනම් වූ ත්‍රිකෝණීකරණය මගින් අධ්‍යයනය කරන සංසිද්ධිය පිළිබඳ ''සමස්ත අදහසක්'' නැතහොත් ''ගැඹුරු විග්‍රහයක්'' ඉදිරිපත් කළ හැකි වේ.

ත්‍රිකෝණීකරණයෙහි පොදු දුර්වලතා විමසා බැලීමේදී එකම ප්‍රතිඵල නැවත ලබාගැනීම අතිසයින් ම අපහසු කාර්යයක් බව පෙනේ. එසේම සංකීර්න බහුවිධ ත්‍රිකෝණීකරණයක් ඇසුරින් සංවර්ධනය කරගන්නා දත්ත වල පූර්ව ස්වරූපයන් හඳුනාගැනීම ද අසීරු ය. තම අත්දැකීම් හා පළපුරුද්ද මගින් ත්‍රිකෝණීකරණ ක්‍රියාවලිය මනාව අවබෝධ කරගනිමින් තම පර්යේෂණය න්‍යායාත්මකව හා සංකල්පනාත්මකව කේන්ද්‍රගත කරගන්නා තුරු පර්යේෂකයකුට සතුටුදායක ප්‍රතිඵල ලබාගැනීම අපහසු විය හැකි ය.

5.0 සාරාංශය

ත්‍රිකෝණීකරණය පර්යේෂණයක ගුණාත්මක බව වැඩි වර්ධනය කරගැනීම සඳහා භාවිත කළ හැකි ක්‍රියාවලියකි. එහි විවිධ ප්‍රභේදයන් හා ධනාත්මක ප්‍රතිඵල මෙන් ම ඍණාත්මක ප්‍රතිඵල හඳුනාගන්නට උත්සාහ කළෙමු. මෙහිදී අවධාරණය කළ

යුතු කරුණක් වන්නේ ත්‍රිකෝණීකරණය සෑම පර්යේෂණයක් සඳහා ම එකසේ අදාළ කරගත හැකි ක්‍රියාවලියක් නො වන බව ය. ''ත්‍රිකෝණීකරණයෙහි කිසිදු මායා බලයක් නැත. යම් ගැටලුවක් අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා ත්‍රිකෝණීකරණ භාවිත කරන පර්යේෂකයා එම ක්‍රියාවලිය තුළින් ඉබේ ම තම පර්යේෂණ අනාවරණ සමෝධානිත වී සමස්තයක් ගොඩනැගෙන බව නො සිතිය යුතුය'' (Patton, 1990:330)' පර්යේෂකයාගේ විචක්ෂණශීලි බව නිර්මාණාත්මක බව, අභිසරණ හා අපසරණ චින්තනයන් මෙන්ම අවස්ථාවෝචිත ලෙස කටයුතු කිරීමේ හැකියාව වැනි කුසලතාවන් හි සංකලනයක් තුළින් ත්‍රිකෝණීකරණ ක්‍රියාවලියේ ප්‍රතිඵල වැඩි වර්ධනය කර ගැනීම සඳහා පර්යේෂකයා විසින් ම ක්‍රියාකළ යුතු වන්නේය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Banik, B.J. (1993), Applying Triangulation in nursing research. Applied Nursing research 6(1) 47-52.

Bouchard, T. J. (1976), Unobtrusive Measures: An inventory of uses Sociological Methods and Research, 4 267-300.

Boyd, C.O. (2000), Combining Qualitative and Quantitative approaches. In P.L. Munhall & C.O. Boyd (Eds) Nursing Research Qualitative Perspective (2nd ed. 454-475).

Brannen, J. (1992), Combining Quantitative and Quantitative Approaches: An overview, Aldershot. Avebury.

Britanica: E (ed) (2000) Triangulation (on line) Available http://www.britanica.com

Bryman, A (2004) Social Research Methods (2 ed) Oxford: Oxford University Press

Denzin, N. K. (1978), The research act : A Theoretical Introduction to Sociological Methods, New York: McGrowtti, 11 p.

Guion, L. A. (2002), Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies, University of Florida, Fcs. 6014.

Gliner, J.A. (1994), Reviewing Qualitative Research. Proposed criteria for fairness and rigor. The occupational Therapy Journal of Research 14 (2) 78-90.

Hinds, P. S. (1989), Method Triangulation to index change in clinical Phenomena, Western Journal of Nursing Research, II (4), 440-447.

Hussein, A (229), The Use of Triangulation in Social Science Research : Can qualitative and Quantitative methods be combined; Journal of Comparative Social work, 2009/1.

Jick, T. D. (1983), Mixing Qualitative and Quantitative methods, Triangulation in action in J. Van Maaness (ed) Qualitative methods. Beverly Hills, Suge Publication.

Kimchi, J; Polivka, B & Stevenson, J.S. (1991), Triangulation.

Kopinak J. (1999) The use of triangulation in a study of refugee well-being. Quality Quantity 33(2); 169-183.

Lincoln, Y. S. Guba, E.GC (1985) Naturalistic inquiry. Newburg Park; CA: Sage Publication.

Mannion (1984)

Miles, M. B. Hubermun, A. M. (1984) Qualitative Data Analysis, Beverly Hills, Sage Publication.

Patton, M.Q. (1980) Qualitative evaluation methods: Beverly Hills: Sage Publication.

Polit, D. F. Hungler, B. P. (1995) Nursing research: principles and Methods (6th ed) Philadelphia: Lippincott.

Streubert, H. J. Carpenter, D. R. (1999), Qualitative research in Nursing Advancing the humanistic imperative (2nd ed) Philadelphia: Lippincott.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998), Mixed Methodology, Combining Quantitative and Quantitative Approaches, Thousand Oaks, CA. Sage Publication.

Thurmord, V.A. (2001), The Point of Triangulation, Journal of Nursing Scholarship 33.3. 253-258.

UNAIDS Monitoring and Evolution Fundamental series.

8

පෙරපාසල් ළමයින්ගේ සාමාජයීය සංවර්ධනය

පී. සෙනෙවිරත්න
කථිකාචාර්ය,
මුල් ළමාවිය හා ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1.0 හැඳින්වීම

අන්තර්ජාතික වශයෙන් මුල් ළමාවිය ලෙස උපතේ සිට අවුරුදු 8 දක්වා කාලය සැලකිල්ලට ගත්ත ද ශ්‍රී ලංකාවේ වයස අවුරුදු 0-5 දක්වා කාලය මුල් ළමාවිය ලෙස හඳුනාගත හැකි බව ළමා ලේකම් කාර්යාලය (2001) පෙන්වා දී ඇත. එලෙස අර්ථ දැක්වීම කළ ද වයස අවුරුදු 3-5 අතර පසුවන දරුවෝ පෙරපාසල් හෝ මුල් ළමාවිය සංවර්ධන මධ්‍යස්ථානවල ඉගෙනුම් ලබති. පෙරපාසල් අධ්‍යාපනය තුළින් දරුවාගේ පූර්ණ සංවර්ධනයට දායක වන විවිධ අංශ සංවර්ධනය කිරීමට අපේක්ෂා කෙරේ. Berger (2002) එම අංශ ලෙස පෙන්වා දෙනුයේ කායික සංවර්ධනය, ප්‍රජානන සංවර්ධනය සහ මනෝ සමාජීය සංවර්ධනය ලෙසයි. එමෙන් ම ළමා ලේකම් කාර්යාලය (2000) එම අංශ ලෙස කායික වර්ධනය, සමාජයීය සංවර්ධනය, භාෂාමය සංවර්ධනය, පරිසර අවධානය සහ සෞන්දර්යාත්මක සංවර්ධනය, මනෝචාලක සංවර්ධනය, යහජීවන පුරුදු සහ ආචාර ධර්ම හුරුව, බුද්ධි වර්ධනය සහ චිත්තවේගී සංවර්ධනය ලෙස දක්වා ඇත.

ඉහත දක්වා ඇති අංශවල පූර්ණ සංවර්ධනයට අදාළ අංශ පිළිබඳව අත්දැකීම් ලබාදීමේ අරමුණින් පෙරපාසල් මගින් විවිධ ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම්කර ක්‍රියාත්මක කරනු ලැබේ. මෙහිදී දරුවා ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය සඳහා විවිධ අවශ්‍යතා සම්පූර්ණ විය යුතු ය. ඒවා අඛණ්ඩව ඔවුන්ට ලැබිය යුතුය. ළමා ලේකම් කාර්යාලය (2001) පෙන්වා දෙන පරිදි දරුවන්ට ලැබිය යුතු දේ අතර,

- දෙමව්පියන්ගෙන්, පවුලේ අයගෙන්, ගුරුවරියගෙන් සහ යහළුවන්ගෙන් ආදරය සහ හිතවත්කම් ද,
- තමා ද සමාජයට අවශ්‍ය පුද්ගලයෙකු යැයි යන හැඟීම් ඇතිකරන තත්ත්වයක් ද
- සමාජයේ තමාට ද හිමි තැනක් ඇති බව හැඟෙන සමාජයීය වටපිටාවක් සහ යම් පවුලකට, පාසලකට සහ ජන කොට්ඨාසයකට තමා අයත් ය යන හැඟීම් ඇති කෙරෙන තත්ත්වයක් ද,
- සිය වැඩවලින් සාර්ථකත්වයක් සහ තෘප්තියක් ලැබීමේ අවස්ථා ද ස්වාධීනව සිටීමට සහ තමන් ගේ තීරණ ගැනීමට නිදහසක් සහ ඉඩක් ද,
- නායකත්ව ගැනීම මෙන් ම අනුගාමිකයෙකු වශයෙන් කටයුතු කිරීම පිළිබඳ ඉගෙනීමට අවස්ථා ද,
- අන් අය සමග බෙදා හදා ගැනීමේ අවස්ථා ද,
- අන් අය ඇසුරේ සුරක්ෂිත බව පිළිබඳ හැඟීමක් ද,
- සිය හැසිරීම පිළිබඳ උචිත අගය කිරීමක් ලැබීමට අවස්ථා ද,
- අන් අය මිනිසුන් වශයෙන් අගය කිරීමට ඉගෙනීම ද,
- පවුලේ හෝ ජන කොට්ඨාසයක කෙනෙකු වශයෙන් පමණක් නොව තමා තනි පුද්ගලයකු වශයෙන් පිළිගනු ලැබීම ද අපේක්ෂා කරයි.

මෙම කරුණු සමූහය දෙස බැලීමේ දී පැහැදිළි වන්නේ දරුවන්ට සාමාජයීය අත්දැකීම් ලබාදීමට යෑමේ දී පෙරපාසල්වල කාර්යභාරය ඉතා පුළුල් වන බවයි.

2.0 පෙර පාසල් ළමයින්ගේ සාමාජයීය සංවර්ධනයේ ස්වභාවය

United Nations Research Institute (2011) පෙන්වා දෙන ආකාරයට සමාජයීය සංවර්ධනය යනු මනුෂ්‍යයාගේ යහපත් දිවි පැවැත්මට සහ සමාජ අන්තර්ක්‍රියා වර්ධනය කිරීම ඉලක්ක කරගත් වෙනස්වීම් ක්‍රියාවලියකි. මෙම සමාජයීය සංවර්ධන කාර්යයේ දී සමාජයීය ආයතන සහ එම සාමාජයීය ආයතන අතර පවත්නා අන්තර්ක්‍රියා සමාන වගකීමක් දරන බව පෙන්වා දෙයි. එම සමාජයීය ආයතන තුළ පවත්නා ඵලදායිතාව, ප්‍රජාතාන්ත්‍රික පාලනය සහ සාධාරණත්වය වැනි කරුණු සාමාජයීය සංවර්ධනය සම්බන්ධව විශාල කාර්යභාරයක් ඉටුකරනු ලබන බවයි.

දරුවෙකුගේ උපතේ සිට මනා ජීවන පැවැත්මක් සඳහා අවශ්‍ය අත්දැකීම් ඔහු හෝ ඇය ජීවත්වන පරිසරය තුළින් අත්කර ගනියි. එහිදී දරුවා ජීවත් වන ගෙදර පරිසරය තුළින් ප්‍රථම සමාජයීය අත්දැකීම් අත්පත් කර ගනියි. දරුවා ගෙදර පරිසරය තුළදී වැඩිහිටියන්ගේ කතාබහ සහ හැසිරීම් රටා නිරීක්ෂණය සහ අනුකරණය කරයි. දරුවා සමාජ සිරිත් විරිත් සහ යහපුරුදු වැළඳ ගන්නේ ද දෙමව්පියන් සහ සහෝදර සහෝදරියන් සමග කටයුතු කිරීමෙනි. එම නිසා ගෙදර පරිසරය දරුවාට ආදර්ශමත් ලෙස පවත්වා ගෙන යෑම කෙරෙහි දෙමව්පියන් මෙන් ම පවුලේ අනෙකුත් සාමාජිකයන් සැලකිලිමත් විය යුතු ය.

නිවෙස් පරිසරය තුළ ජීවත් වූ දරුවා මුලින් ම නිවෙස් පරිසරයෙන් බැහැරව ආයතනගත අධ්‍යාපනයක් ලැබීම සඳහා පැමිණෙන ස්ථානය පෙර පාසල යි. මෙසේ විවිධ පවුල් පරිසර පසුබිම් තුළින් පෙරපාසලට පැමිණෙන දරුවන් අතර සමාජයීය වශයෙන් විවිධතා හඳුනාගත හැකි ය. දරුවන්ගේ හැසිරීම්, කතා

විලාසය, සහයෝගයෙන් කටයුතු කරන ආකාරය සහ අන්‍යයන්ට උදව් කරන ආකාරයේ විවිධත්වයන් දැකිය හැකි ය. මෙම වෙනස්කම් සැලකිල්ලට ගනිමින් ගුරුවරිය විසින් දරුවන්ගේ යහපත් සමාජ හැසිරීම් සංවර්ධනය සඳහා අවශ්‍ය මගපෙන්වීම් කළ යුතු ය. පූර්ව අත්දැකීම්වල වෙනස්කම් දක්නට ලැබුණ ද පෙරපාසල් ගුරුවරිය සමාජ සම්මත හැසිරීම් සහ චර්යා රටාවන් අත්කරදීම සඳහා සහාය විය යුතු ය.

දරුවාගේ සාමාජයීය සංවර්ධනයේ ස්වභාවය පිළිබඳ අදහස් ඉදිරිපත් කරන මොන්ටිසෝරි (1972) පෙන්වා දෙන්නේ පරිසර උත්තේජක පෙරපාසල් දරුවාගේ සමාජයීය සංවර්ධනයට ප්‍රබල පිටිවහලක් වන බව යි. ඇය තවදුරටත් පෙන්වා දෙන්නේ ළමාවියට ආවේණික ඉගෙනුම් රටා වන කුතුහලය, ගවේෂණය, අනුකරණය, ඉන්ද්‍රියන් ආශ්‍රයෙන් අත්දැකීම් ලැබීම, ක්‍රියාවෙහි යෙදවීම සහ නැවත නැවත කිරීම ආදී ක්‍රම මගින් දරුවා සමාජයීය අත්දැකීම් ලබාගන්නා බව යි.

Wright (1995) පෙන්වා දෙන්නේ භාෂා සංවර්ධනයත් සමග පෙරපාසල් වයසේ දරුවා සමාජ කේන්ද්‍රීය වන බව යි. ඔහු තවදුරටත් පෙන්වා දෙන පරිදි දරුවන් අතර අදහස් ප්‍රකාශ කිරීම, අදහස් හුවමාරුව, තමා ගැන පමණක් නොව සම වයස් මිතුරන් ගැන සිතීමත් ඔවුන් ගැන කතා කිරීම සහ මිතුරන් සමග එක්ව ක්‍රීඩා කිරීමත් ප්‍රදර්ශනය වන බව යි. එමෙන් ම අන් අයට අනුකම්පා කිරීමට, ආදරය කිරීමට සහ උදව් කිරීමට ඉදිරිපත් වන බව යි.

ඉහත දක්වා ඇති කරුණු දෙස බැලීමේ දී පැහැදිලි වන්නේ පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය ලබන දරුවාට ඵලදායී සමාජයීය අත්දැකීම් ලබා දීමට නම් පෙරපාසල් ගුරුවරුන්, දෙමව්පියන් සහ වැඩිහිටියන් විසින් ළමයාගේ සමාජයීය සංවර්ධනයේ ස්වභාවය හඳුනාගෙන ඒ අනුව කටයුතු කළයුතු බව යි.

3. සාමාජයීය සංවර්ධනයට නිවෙස් පරිසරයේ බලපෑම

ළදරුවියේ සිට ම දරුවාගේ ජීවිතය සංකීර්ණ ලෝකයක් තුළ සක්‍රියව ගොඩ නැගෙයි. මේ පිළිබඳ අදහස් දක්වන Pruitt

(1998) පෙන්වා දෙන ආකාරයට ළමුන් විසින් අත්දකින පළමු ගණයේ සමාජයීය හුවමාරුව වන්නේ දෙමව්පිය - දරු සබඳතාවයි. දරුවා ගෙදර පරිසරය තුළ දී විවිධ බැඳීම් සහ සම්බන්ධතා ගොඩනගා ගනියි. බැඳීමක් යනු පුද්ගලයන් දෙදෙනෙකු අතර පවත්නා සම්බන්ධතාව පිළිබඳ හැඟීමක් වන අතර එය සබඳතාවක් සඳහා පදනම සකසයි. මුහුණේ ඉරියව්, චලනය සහ අන්තර් ක්‍රියාකාරකම් වැනි දේ තුළින් පවුලේ සාමාජිකයන් සමග දරුවා සම්බන්ධතා ඇති කර ගනියි.

කුඩා දරුවෝ ගෙදර පරිසරය තුළ දී වැඩිහිටියන්ගේ කතා බහ සහ හැසිරීම් රටා නිරීක්ෂණය කිරීම සහ අනුකරණය කිරීම කරති. පෙරපාසලට ඇතුළු වීමට පෙර සිට ම දරුවන් සමාජ සිරිත් විරිත් සහ චර්යා වැළඳ ගන්නේ ඒ අයුරිනි. Raikes (1996) පෙන්වා දෙන ආකාරයට තම මවට හෝ පියාට වඩාත් සුරක්ෂිත බැඳීමක් සහිත දරුවා භාෂා ශක්‍යතා උකහා ගැනීම, ප්‍රජානන, සමාජයීය සහ චිත්තවේගීය සංවර්ධනයන් ළඟාකර ගැනීමේ දී ඉදිරියෙන් සිටින බවයි. එමෙන් ම දෙමව්පියන් සමග යහපත් බැඳීමක් ඇති නො වන්නේ නම් ජීවිතයේ පසු කාලයේ දී ළමුන්ට ගැටලුවලට මුහුණ දීමට සිදුවිය හැකි අතර ඔවුන් විසින් සමාජයීය වශයෙන් පිළිනොගන්නා චර්යාවන් පෙන්නුම් කළ හැකි ය. එම නිසා දරුවාගේ සමාජයීය සංවර්ධනයට උචිත පරිසරයක් සකස් කිරීම දෙමව්පියන්ගේ වගකීමකි. මෙහිදී ළමා ලේකම් කාර්යාලය (1989) පෙන්වා දෙන්නේ දෙමව්පියන් විසින් දරුවා ජීවත්වන ගෙදර පරිසරය තුළ දී යහපත් සමාජයීය සංවර්ධනයක් අත්කරදීම සඳහා පහත සඳහන් දේ කළ යුතු බව යි.

- දරුවාට අවධානය දැක්වීම
- දරුවාට පිළිගැනීම ලබාදීම
- දරුවාට ප්‍රකාශනයට අවස්ථා සැපයීම
- දරුවාට ගවේෂණයට සහ ක්‍රීඩාවට ඉඩ සැලසීම

- දරුවා අගය කිරීම සහ දිරිගැන්වීම
- දරුවා තුළ විශ්වාසය ගොඩනැංවීම
- දරුවාට සතුට ප්‍රීතිය භුක්ති විඳීමට අවස්ථා දීම
- දරුවාගේ රුචි අරුචිකම්වලට ඉඩ සැලසීම කළ යුතු බව යි

Raikes (1996) තවදුරටත් පෙන්වා දෙන්නේ ගෙදර පරිසරය තුළ දී දරුවාගේ නිදහස සීමා කෙරෙන නීති රීති සහ ශාරීරික දඬුවම් සමාජයීය සංවර්ධනයට අහිතකර ලෙස බලපාන බව යි. දෙමව්පිය, වැඩිහිටියන් සහ ගෙදර පරිසරය තුළ ජීවත්වන පුද්ගලයන්ගේ එවැනි හැසිරීම් තුළින් පහත දක්වෙන ආකාරයේ වෙනස්කම් දරුවා තුළ ඇතිවිය හැකි බව Raikes (1996) වැඩිදුරටත් පෙන්වා දෙයි.

- දරුවාගේ ස්වාභාවික හැඟීම් සහ පෙළඹවීම් යටපත් වීම
- අයහපත් චිත්තවේග මුල් බැස ගැනීම
- ක්‍රීඩා කිරීමේ අවස්ථා සීමාවීමෙන් සමවයස් ඇසුරෙන් ලැබෙන සමාජයීය සංවර්ධනය අඩාල වීම
- දෙමව්පියන් කෙරෙහි විරෝධය ගොඩනැගීම
- කේන්තිය, ආක්‍රමණශීලී චර්යා වැනි විෂම චර්යා රටාවන් ගොඩනගා ගැනීම
- දඬුවම නිසා යටපත් වන හැඟීම් මුල් කර ගෙන සමාජ විරොධී චර්යාවන් වලට පෙළඹීම

ඉහත සඳහන් කළ කරුණු දෙස බැලීමේදී පැහැදිලි වන්නේ දෙමව්පියන් සහ වැඩිහිටියන් දරුවාගේ සමාජයීය සංවර්ධනයට උචිත නිවෙස් පරිසරයක් නිර්මාණය කිරීමේ දී මූලික වගකීම දරන බවකි. මෙහිදී දරුවාගේ සමාජයීය සංවර්ධනයට අහිතකර ලෙස බලපාන සාධක අවම කර යහපත් නිවෙස් පරිසරයක් නිර්මාණය කිරීමට දෙමව්පියන් සහ වැඩිහිටියන් උත්සාහ ගත යුතු ය.

4.0 සාමාජයීය සංවර්ධනයේ දී පෙරපාසලේ කාර්යභාරය

දරුවාගේ සමාජයීය සංවර්ධනය සඳහා පෙරපාසල තුළ ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන වැඩසටහන් ඍජු බලපෑමක් ඇති කරයි. මුලදී මව්පියන්ගේ, නෑදෑයින්ගේ සහ අසල්වාසීන්ගේ ආදරය සහ උපකාරය ලබමින් කටයුතු කරන දරුවා ක්‍රම ක්‍රමයෙන් ස්වාධීන වීමට උත්සාහ ගනියි. ළමා ලේකම් කාර්යාලය (2000) පෙන්වා දෙන්නේ පවුල් පරිසරයෙන් ඔබ්බට ප්‍රවේශ වී පෙරපාසලට ඇතුළත් වීමත් සමග දරුවා ළමා ලොවක සාමාජිකයෙකු වන බව යි. පෙරපාසලට පැමිණෙන දරුවන් විවිධ පසුබිම්වලින් පැමිණෙන බැවින් එක් එක් දරුවාගේ පසුබිම පිරික්සමින් සමාජයීය සංවර්ධනයට නිසි පියවර ගැනීම ගුරුවරියගේ වගකීමයි.

Wardle (2003) පෙන්වා දෙන්නේ පෙරපාසල්වලට ඇතුළත් වන සංඛ්‍යාව ඉතා විශාල ලෙස ඉහළ යන වර්තමානයේ දී ළමුන් තුළ හිතකර සමාජ චර්යා සංවර්ධනය ප්‍රවර්ධනය කිරීමේ දී පෙරපාසල් ගුරුවරියන් විසින් ඉතා වැදගත් භූමිකාවක් ඉටුකරනු ලබන බවයි. Edward (2002) පෙන්වා දෙන ආකාරයට ගුරුවරයා සහ ළමයා අතර පවත්නා සබඳතාව යනු මූලික දෙමව්පිය ළමා සබඳතාවයේ දිගුවකි. මෙහිදී පෙර පාසලෙන් දරුවා අත්කර ගන්නා සමාජයීය අත්දැකීම් දෙමව්පිය - දරු සබඳතාව තවදුරටත් ශක්තිමත් වීමට ප්‍රබල ලෙස බලපායි. Honig (1996) පෙන්වා දෙන්නේ ළමුන්ගේ සමාජයීය සංවර්ධනය සඳහා දායකවන බොහෝ වැඩසටහන් පෙරපාසල් ගුරුවරියන් විසින් සැලසුම් කර ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන බවයි. මෙම වැඩසටහන් හරහා ළමයි විවිධ වූ සමාජයීය හැකියාවන් සංවර්ධනය කර ගෙන සමාජයීය ලෙස විශ්වාසය ගොඩනගා ගනිති. පෙරපාසලින් ඉටුවන ප්‍රධාන කාර්යයන් මෙහිදී සලකා බලමු.

4.1 සමාජානුයෝජනය

පෙරපාසලෙන් ඉටුවන ප්‍රධාන කාර්යයක් ලෙස දරුවා සමාජානුයෝජනය කිරීම දැක්විය හැකිය. නිවසින් බැහැරව මුලින්

ම දරුවා සමාජානුයෝගී අත්දැකීම් ලබා ගන්නේ පෙරපාසලෙනි. Sturman (1986 : 62) පෙන්වා දෙන ආකාරයට සමාජානුයෝජනය යනු "පුද්ගලයින් සමාජයේ සාමාජිකත්වය ලැබීම හෝ සමාජයේ යම් කිසි කණ්ඩායමක සාමාජිකත්වය ලැබීමේ ක්‍රියාවලියයි." එය පුද්ගලයින්, අවට සංස්කෘතීන් හෝ උප සංස්කෘතියේ අගයයන්, සිරිත් විරිත් සහ පර්යාලෝක පිළිගන්නේ කෙසේද, හෝ නොගන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳව සම්බන්ධ වී ඇත. Haralambo සහ Holborn (1990) පෙන්වා දෙන ආකාරයට සමාජානුයෝජනය යනු පුද්ගලයින් තම සමාජයේ සංස්කෘතිය අවබෝධ කරගන්නා ක්‍රියාවලියයි. සමාජානුයෝගී අත්දැකීම් නොමැති නම් පුද්ගලයෙකු ඔහුගේ හෝ ඇයගේ සමාජයේ ප්‍රමිතීන් අනුව සාමාන්‍ය යැයි විග්‍රහ කර ඇති යම්කිසි මිනිසෙකුට සමාන වන්නේ ඉතා සුළු වශයෙනි.

අතුකෝරාල (1989) පෙන්වා දෙන්නේ සමාජානුයෝජන කාර්යය සඳහා පෙරපාසල තුළින්,

- හොඳ පුරුදු පුහුණු කිරීම
- සමාජයේ හැසිරීම් රටා පුරුදු පුහුණු කිරීම
- සාමූහික ක්‍රීඩා හඳුන්වා දීම
- සංස්කෘතික උත්සව පිළිබඳ අත්දැකීම් ලබා දීම
- වැඩිහිටියන්ට ගරු කිරීම
- යහපත් සෞඛ්‍ය පුරුදු කියා දීම

ඉටුවිය යුතු බව ය. තවදුරටත් ඔහු පවසන ආකාරයට පෙරපාසල් වයසේ දරුවා ක්‍රියාශීලී ය. අලුත් යමක් කර බැලීමටත්, සහයෝගයෙන් කටයුතු කිරීමටත් උත්සාහ කරයි. අනුකරණ ක්‍රීඩා කිරීමේ දී පෙරට වඩා අන්‍යයන් සමග සහයෝගයෙන් කටයුතු කරයි. පෙරපාසලේ දී ගුරුවරියටත් ගෙදර දී මවට හෝ පියාට දෛනික කටයුතුවල දී අත් උදව් දීමට කැමති ය. එමෙන් ම සමවයස් මිතුරන් සමග හරි හරියට වැඩ කිරීමට උත්සාහ කරයි.

එහි දී තම තමන්ට හිමි කාර්යයන් වෙන්කර ගෙන ඔවුහු එකමුතුව කටයුතු කරන බව පෙන්වා දෙයි. සමාජානුයෝජනය පිළිබඳ අදහස් ඉදිරිපත් කරන Bredekemp සහ Copple (1997) පවසන පරිදි පෙරපාසල් වයසේ දී

- බහුවිධ සමාජයීය සංස්කෘතික සංදර්භයක් තුළින් ළමුන්ගේ ඉගෙනුම සහ සංවර්ධනය සිදුවේ.
- ළමයි සක්‍රියව ඉගෙන ගන්නන් වෙති. ඔවුන් සෘජු ශාරීරික හා සමාජයීය අත්දැකීම් තුළින් මෙන් ම සංස්කෘතික වශයෙන් සන්නිවේදනය වූ දැනුම් ඔවුන්ගේ ලෝකය පිළිබඳ සහ ඔවුන් පිළිබඳව අවබෝධ කර ගනී.
- ළමුන්ගේ සාමාජයීය, චිත්තවේගීය සහ ප්‍රජානන සංවර්ධනය සඳහා ක්‍රීඩාව ඉතා ප්‍රබල කාර්යයක් ඉටු කරයි.

ඉහත දක්වා ඇති කරුණ දෙස බැලීමේ දී පැහැදිලි වන්නේ සමාජයට හිතකර සාමාජානුයෝගි අතිදැකීම් ලබා දීමේ අරමුණින් පෙරපාසලේ කටයුතු සංවිධානය කළ යුතු බව යි. මේ සඳහා ගුරුවරියට කළ හැකි දේවල් ලෙස පහත සඳහන් දේ දක්වා ඇත.

- තරඟ කිරීමට වඩා සහයෝගීතාව පිළිබඳ අවධාරණය කිරීම
- සහයෝගිතාව සහ ගැටුම් විසඳීම පිළිබඳ ව ක්‍රීඩාවන් ඉගැන්වීම
- සහයෝගයෙන් වැඩ කිරීමට අවශ්‍ය වන උපකරණ සහ අනෙකා පිළිබඳ සැලකිලිමත් වීම පිළිබඳ ඉගැන්වීම
- විවිධ හැකියාවලින් යුතු ළමයින් අතර සමාජයීය අන්තර් ක්‍රියාකාරීත්වයන් ඇතිකර ගැනීමට ධෛර්යය ලබාදීම, එය සමාජයීය, චිත්තවේගීය හෝ ශාරීරික විය හැකිය.

4.2 ක්‍රීඩාව තුළින් සමාජ චර්යා සංවර්ධනය

Garvey (1977) සහ Bruce (1991) පවසන අන්දමට ක්‍රීඩාව පිළිබඳ ශතවර්ෂ ගණනාවක් තිස්සේ සාකච්ඡාවට භාජනය වී

ඇතත් එයට පැහැදිලි නිර්වචනයක් සැපයීම අපහසු ය. කෙසේ වෙතත් Kalliala (2004) පවසන්නේ පර්යේෂණ සාහිත්‍ය පැහැදිලි කරන ආකාරයට ක්‍රීඩාව ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබාගැනීම සඳහා බෙහෙවින් දායක වන බව යි. දරුවන් ක්‍රීඩාවේ නිරත වන විට මතුවන අන්තර් සම්බන්ධතා පැහැදිලිව ම සමාජ කුසලතා වර්ධනය වීමට බලපාන බවත් ය. ක්‍රීඩාවේ ජය, පැරදුම, තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලියට ඉවහල් වන බව Lofdahl (2002) පවසයි. ඔහු වැඩිදුරටත් පෙන්වා දෙන්නේ ක්‍රීඩාව තුළින් දරුවා සමවයස් මිතුරන් සමග සම්බන්ධතා ගොඩනගා ගනිමින් ඔවුන් සමග කටයුතු කිරීමට ඇති හැකියාවන් පෙන්නුම් කරන බව යි. Dunn (1995) පෙන්වා දෙන්නේ ගෙදර පරිසරය ආශ්‍රිතව කෙරෙන ස්වාභාවික ක්‍රීඩාව සියලු ක්‍රියාකාරකම්වලදී දරුවාට නිවැරදි සහභාගිත්වයකට ඉඩ සලසන බව යි. දරුවා තම සහෝදර සහෝදරියන් සමග දිනපතා කරනු ලබන ක්‍රීඩාවල ඇති උපදෙස් සහ භූමිකා ඉහත කී ආකාරයේ නිවැරදි සහභාගිත්වයකට ඉඩ සලසන බව යි.

ළමුන් අතර පවත්නා පොදු අන්තර් ක්‍රියාකාරී ආකෘතියක් ලෙස ක්‍රීඩාව හැඳින්විය හැකි ය. එමෙන් ම පෙරපාසල් කාලය තුළ දී හිතකර සමාජ චර්යා සංවර්ධනය සඳහා ක්‍රීඩාව ඉතා ප්‍රබල කාර්යභාරයක් ඉටුකරනු ලබයි. ක්‍රීඩාව හරහා සංවර්ධනය වන හිතකර සමාජ චර්යාවක් වන්නේ පොදු ඉලක්කයන් සඳහා කටයුතු කිරීමේ හැකියාවයි. මෙහි දී මිතුරන් සමග මිත්‍රශීලී වීම සහ සහයෝගයෙන් කටයුතු කිරීමේ හැකියාව ලබයි.

ක්‍රීඩාව පෙරපාසල් වයසේ දරුවාගේ ඉගෙනීම සහ පෞරුෂය වර්ධනය කෙරෙහි වඩාත් උපකාරී වන ක්‍රමවේදයකි. පෙරපාසල් ගුරුවරිය විසින් දරුවන් එළිමහන් ක්‍රීඩා ක්‍රියාකාරකම්වලට යොමුකර ගත යුතු වේ. ඒ සඳහා අවශ්‍ය ක්‍රීඩා භාණ්ඩ සකස් කර සපයා තැබීම අවශ්‍ය වේ. මෙහි දී ඔංචිල්ලා, සීසෝ, ලිස්සන බෝට්ටු, රිංගා යන බාධක සහ එල්ලී පැද්දෙන කඹ ආදී ක්‍රීඩා උපකරණ ස්ථාපනය කර තිබීම ඉතා වැදගත් වේ.

මෙම එළිමහන් ක්‍රියාකාරකම්වල නිරතවීමේ දී සහයෝගය, අවස්ථාව එනතුරු බලා සිටීම, අභියෝග ජයගැනීම සහ තම මිතුරන් සමග බෙදාහදා ගැනීම වැනි සමාජ කුසලතා සංවර්ධනය කළ හැකිය. එළිමහන් ක්‍රීඩා මෙන් ම ගෘහස්ථ ක්‍රීඩා ද ගුරුවරියට සංවිධානය කළ හැකි ය. මෙම ක්‍රීඩා ගුරුවරිය විසින් කල් ඇතිව සිතා සැලසුම් කළ යුතුය.

පෙරපාසල් ළමයින්ගේ ක්‍රීඩා කණ්ඩායම් ස්ථාවරව පැවතිය නො හැකි ය. එහිදී ළමයින් බොහෝ විට ඉවතට යෑම, අලුතින් පැමිණීම සිදුවේ. මෙහිදී ගුරුවරුන්ට දැනටමත් නිර්මාණය වී ඇති කණ්ඩායම් තුළ හැම ළමයෙකුටම සම සහභාගිත්වයක් සහතික කිරීම, කැමැති ඉලක්කයක් වෙත ළඟාවීමට කණ්ඩායමට උපකාර කිරීම සහ හැම ළමයෙකුට ම අර්ථවත් භූමිකාවක් ලැබෙන ආකාරයට ක්‍රියාකාරකම් පෝෂණය කිරීම තුළින් ප්‍රතිචාර දැක්විය හැකිය. සමහර අවස්ථාවලදී ක්‍රීඩා කණ්ඩායම් පිළියෙළ කිරීමට ගුරුවරුන් වඩාත් කැමති වනු ඇත. මේ තුළින් ළමයින් තුළ පවත්නා කාංසාව අඩු වී ඔවුන්ගේ සම්බන්ධතාවන් ප්‍රමාණය ඉහළ යයි. ඒ තුළින් නැවතත් සියලුම සාමාජිකයන්ගේ සමාන සහභාගිත්වය, සක්‍රීය සහභාගිත්වය සහ පොදු අරමුණක් ඇතිව ක්‍රීඩා කිරීමට දරුවන් නිරායාසයෙන්ම පෙළඹේ.

4.3 හිතකර සමාජ චර්යා සංවර්ධනය

Ann (2003) හිතකර සමාජ චර්යා ලෙස උදව් කිරීම, හුවමාරු කර ගැනීම සහ රැකවරණය හඳුන්වා දෙයි. Akert (2004) පෙන්වා දී ඇත්තේ හිතකර සමාජ චර්යා යනු තවත් පුද්ගලයෙකුට ප්‍රතිලාභයක් ලබාදීමේ අරමුණින් සිදුකරනු ලබන ඕනෑම ක්‍රියාවක් ලෙසය. Kohn (1990) හිතකර සමාජ චර්යා ලෙස සමාජ අනුවර්තනය සඳහා උදව් කරන ජීව, රසායනික සහ මනෝවිද්‍යාත්මක කාරක ලෙස දක්වා ඇත. Roberta (2003) හිතකර සමාජ චර්යා සමග මූලික සබඳතාවක් දක්වන අදහස් ලෙස (Key related Ideas) ලෙස

1. පරහිතකාමීත්වය (Altruism)
2. දීම / පරිත්‍යාගය (Giring)
3. උදව් කිරීම (Helping)
4. දිරිමත් කිරීම (Incentive)
5. පෙළඹවීම (Motivation)
6. පරාර්ථ චර්යා / මානව හිතකාමී බව (Philanthropy)
7. සේවය (Service)
8. බෙදා ගැනීම (sharing)
9. ස්වෙච්ඡා සේවය (Volunteering) දක්වා ඇත.

Wardle (2003) විසින් දක්වන ආකාරයට හිතකර සමාජ චර්යාවන් තුළින් ළමයෙකුට වැඩිහිටියන් සහ අනෙකුත් ළමුන් සමග සහයෝගයෙන් අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වයේ යෙදීමට අවශ්‍ය මග සැලසෙයි. අන්තර් ක්‍රියාකාරකම් එකිනෙකාට නැත්නම් දෙපාර්ශවයට ම ඵලදායී විය යුතු ය. මෙහිදී දරුවන්ට සුවිශේෂී තත්ත්වයන් අවබෝධ කරගැනීමට හැකිවීම සහ එම තත්ත්වයන්ට අදාළ සුවිශේෂී චර්යාවන් සමූහයක් තුළින් සාධනීය ප්‍රතිඵල ලැබෙන අවස්ථා හඳුනා ගැනීමට හැකිවෙයි. Cartledge සහ Milburn (1986) ප්‍රකාශ කරනුයේ ළමයෙකුට සුවිශේෂී කුසලතාවයන්ට වඩා වැඩියමක් අවශ්‍ය බවයි. එමෙන් ම ළමයෙකුට සුවිශේෂී අවස්ථා තුළින් ඉදිරියට ගමන් කිරීමේ හැකියාවද අවශ්‍ය බව පෙන්වා දී ඇත.

Marion (2003) හිතකර සමාජ චර්යා ප්‍රධාන කාණ්ඩ තුනකට ගොනුකළ හැකි බව දක්වා ඇත. එනම්,

1. බෙදා හදා ගැනීම
2. උදව් කිරීම (කාරුණිකභාවය, ගලවා ගැනීම සහ ජීවිතයේ කනගාටුව අඩුකිරීම)
3. සහයෝගය (ඉලක්කයක් වෙත ළඟාවීමට කටයුතු කිරීම) ඡශයෙනි.

Kostelnik ඇතුළු පිරිස (1998) හිතකර සමාජ චර්යාවන් වර්ග දෙකකට බෙදා දක්වති. ඒවා නම්,

1. සහයෝගිතාව හා
2. උපකාරක භාවය ය.

මෙම පිරිස අර්ථ දක්වන ආකාරයට සහයෝගිතාව යනු පොදු අරමුණක් කරා එක්ව වැඩ කිරීම යි. උපකාරක භාවය යනු තවත් පුද්ගලයෙකුගේ කනගාටුව (තැවුල්භාවය) තුනී කිරීමට කටයුතු කිරීමයි. පෙරපාසල තුළ දී ගුරුවරයට ළමුන් අතර සහයෝගිතාව සහ උපකාරක භාවය වර්ධනය කිරීම සඳහා විවිධ ක්‍රීඩා, කතන්දර, පරිසර චාරිකා සහ එළිමහන් ක්‍රියාකාරකම් ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ය.

පෙරපාසල තුළ දී හිතකර සමාජ චර්යා සංවර්ධනය කිරීමේ මූලික වගකීම ගුරුවරියට පැවරෙයි. ගුරුවරිය විසින් දෛනික ක්‍රියාකාරකම් හරහා මූලික සංකල්පමය අවබෝධය ලබාදීමට අමතර ව හිතකර සමාජ චර්යා සංවර්ධනය කිරීම කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කළ යුතු ය. Marion (2003) ප්‍රකාශ කරනුයේ ළමයෙකු විසින් ප්‍රජානන නිපුණතාවයන්, චිත්තවේගීය නිපුණතාවයන් සහ සුවිශේෂි කුසලතාවයන් දියුණුකර ගත යුත්තේ හිතකර සමාජ චර්යාවන් සංවර්ධනය කර ගැනීම තුළින් බවයි. පන්තිකාමර පරිසරය සැකසීම තුළින් හිතකර සමාජ චර්යාවන් ඉගෙනීමට අවස්ථා ලබාදීම ගුරුවරියගේ භූමිකාවට අයත් වේ. Marion (2003) දක්වනුයේ පෙරපාසල තුළ සියලුම පන්ති කාමර ප්‍රදේශ තුළ හිතකර සමාජ චර්යාවන් සංවර්ධනය කිරිමේ අවස්ථා ගුරුවරිය විසින් සලසා තිබිය යුතු බවයි. එවැනි අවස්ථා ලෙස;

1. ළමුන් කිහිප දෙනෙකුට එක්ව කටයුතු කිරීමට අවස්ථාවන් ලබාදීම
2. සෞන්දර්යාත්මක පැතිකඩකින් විවිධ චිත්තවේගයන් වර්ධනය කරන පින්තූර හා පොත් හඳුන්වා දීම

3. සංගීතය පිළිබඳ අත්දැකීම් ලබාගැනීමට ස්ථානයක් පන්ති කාමරයේ ස්ථාපනය කිරීම
4. ළමුන්ට එක්වී එක ඉලක්කයක් කරා යෑමට හැකි ආකාරයේ ක්‍රියාකාරකම් පන්ති කාමරය තුළ සංවිධානය කිරීම
5. සහයෝගයෙන් කළ යුතු ක්‍රීඩා හඳුන්වා දීම
6. අනෙක් අයට උපකාර කිරීම, කරුණාව දැක්වීම නාට්‍යානුසාරයෙන් කිරීම
7. ළමුන්ට එළිමහනේ ක්‍රීඩා කිරීමට උපකරණ ස්ථාපනය කිරීම
8. හුදකලාව සිටීමට උත්සාහ කරන දරුවන්ට කණ්ඩායම් ක්‍රීඩා හඳුන්වා දීම
9. ළමුන් කළ වැඩ පන්ති කාමරයේ ප්‍රදර්ශනය කිරීම
10. ඵලදායී පරිසර මුල්ලක් නිර්මාණය කිරීම

ලෙස දක්වා ඇත. ගුරුවරිය විසින් හිතකර සමාජ චර්යාවලට අදාළ තේමා සහ සංකල්ප පන්ති කාමර ක්‍රියාකාරකම් තුළින් ක්‍රියාවට නැංවිය යුතුය. Herr සහ අනෙක් අය (2004) පෙන්වා දෙන ආකාරයට ගුරුවරිය විසින් තමාගේ ස්වයං වටිනාකම හඳුනාගැනීම මෙන් ම අනෙක් අයට ගරු කිරීමේ කුසලතා සංවර්ධනය සඳහා ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කර ක්‍රියාත්මක කළ යුතු බව පෙන්වා දෙති. උදාහරණ ලෙස පෙරපාසල් ගුරුවරිය විසින් දරුවන් තුළ තමාට, පවුලට, සතුන්ට සහ පරිසරයට ගෞරව දැක්වීම, කරුණාවන්ත බව, අන් අයට සැලකීම සහ හුවමාරු කර ගැනීම වැනි ක්‍රියා ප්‍රවර්ධනය කළ යුතු ය. එමෙන් ම පෙරපාසල් ගුරුවරියට දෛනික ක්‍රියාකාරකම් අතරතුර දරුවන්ට බෙදා ගැනීම, උදව් කිරීම සහ සහයෝගය පිළිබඳ අත්දැකීම් ලබාගැනීමට අවස්ථා සැලසිය යුතුය. මේ සඳහා පන්ති කාමරය තුළ හෝ එළිමහන් පරිසරය තුළ කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් සංවිධානය කළ හැකිය. මෙහිදී දරුවන්ට බෙදා හදා ගැනීමට ද්‍රව්‍යය, එකිනෙකාට උදව්

කිරීමට අවස්ථා සහ ඉලක්ක වෙත ළඟාවීමට අවස්ථා සලසා දිය හැකිය.

ඉහත සාකච්ඡා කරන ලද කරුණු දෙස බැලීමේදී පැහැදිලි වන්නේ දරුවන් සමාජ සිරිත් විරිත් සහ හැසිරීම් ඉගෙන ගන්නේ සමාජයේ වැඩිහිටියන් නිරීක්ෂණය හා ඔවුන් අනුකරණය කිරීමෙන් හා උචිත අවස්ථා තුළින් බව ය. මේ නිසා ළමයා තුළ යහපත් සමාජ හැසිරීම් සහ ගුණධර්ම වර්ධනය කිරීමට නම් වැඩිහිටියන්ගේ හැසිරීම් රටා ද ආදර්ශමත් විය යුතු ය. මේ අනුව පෙරපාසල් දරුවන් පරිපූර්ණ මිනිසුන් වශයෙන් අනාගත සමාජය කරා සූදානම් කිරීමේදී පෙරපාසල් ගුරුවරියන්, දෙමව්පියන් ඇතුළු ව වැඩිහිටි සමාජය ද ඊට සරිලන පරිදි ආදර්ශවත් හැසිරීම් සහ ජීවන රටා පවත්වාගෙන යෑමට හුරුපුරුදු විය යුතු ය. එමෙන් ම ඒ සඳහා සුදුසු ක්‍රියාකාරකම් හඳුන්වා දිය යුතු ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

1. Akert, R. (2004) Social Psychology, Media and research Update (Fourth ed), upper river, Prentice Hall.
2. Ann, M.S. (2003), The Friendship Features of Pro-social Children: Links with Pro-social Behavior and Aggression, University of Minnesota.
3. Berger, K. S. (2002), The Developing person Through Childhood and Adolescence, Sixth Edition, New York, Worth Publishers.
4. Bredekemp, S., & Copple, C. (1997), Developmentaly Appropriate Practice in Early Childhood Programme, Washington, National Association for the Education of Young Children.
5. Bruce, T. (1991), Time to play in Early Childhood Education, London: Hodder and Stoughton.
6. Cartledge, G. & Milburn, J. (1986), Teaching Social Skills to Children, New York, Pergamon Books, Inc.
7. Dunn, J. (1995), Studying Relationships and Social Understanding Maidenhead, Open University press.

8. Edwards, C. (2002), Extended the Dance : Relationship Based Approaches to Infant / Toddler Care & Education, Young Children, University of Nebraska-Lincoln.
9. Garvey, C. (1977), Play, London: Fontana/Open Books.
10. Havalambos, M., & Holborn, M. (1990), Sociology: Themes and Perspectives, Unwin Hyman Ltd, London.
11. Herr, J; Lynch, J; & Merritt, K. (2004), Moozies kindess Curriculum; preschool, Breckenridge, Children's Kindness Network.
12. Honig, A. (1996), Helping Children Become more Pro-social: Ideas for Classrooms, Families & Communities, Young children, Early Childhood and Development, Vol. 3.
13. Kalliala, M. (2004), Children's Play Culture in a Changing World, Maidenhead: Open University Press.
14. Kohn, A. (1990), The Brighter side of Human Nature : Altruism and Empathy in Every day Life, New York, Basic Book.
15. Kostelnik, M. Stein, L., Whiren, A & Soderman, A. (1988), Guiding Children's Social development Cincinnati, OH: South Western Publishing Co.
16. Lofdahl, A. (2002), Children's Narratives in Play: Early Childhood Practice, The journal for multi professional partnerships, Vol. 4.
17. Montisoori, M. (1972), The Discovery of the Child, Random House, Canada.
18. Marion, M. (2003), Guidance of Young Children, Columbus, Merrill prentice Hall.
19. Pruitt, D. (1998), Your Child: Emotional, Behavioral & Cognitive Development from Birth through Pre Adolescence, New York, Harper colling.
20. Raikes, H. (1996), A secure Base for Babies: Applying Attachment Concepts to the Infant Care Setting, Young Children, Early Childhood and Development, Vol. 3.
21. Roberta, L. (2203), Prosocial Behavior, Indianapolis: Centre on philanthropy at Indiana University.

22. Sturman, A. (1986), Immigrant Australians and Education, Australian Education Review, Hawthorn.
23. Wardle, F. (2003), Introduction to Early Childhood Education: A Multidimensional Approach to Child - Centred Care and Learning, Boston, MA: Pearson, Education, Inc.
24. Wright, A. (1995), Story Telling with Children, Oxford university press, Oxford.
25. අතුකෝරාල, ඩී.ආර්. (1989), ළදරු පාසල් වල ඉගැන්වීමේ නව ක්‍රම (ගුරු අත්පොත), ශික්ෂා මන්දිර ප්‍රකාශන, පානදුර.
26. ළමා ලේකම් කාර්යාලය (2001), සෙල්ලම් නොවන සෙල්ලම්, පූර්ව ළමාවිය සංවර්ධන මධ්‍යස්ථාන සඳහා සක්‍රීකරණ සම්පත්, වනිතා කටයුතු අමාත්‍යාංශය.
27. ළමා ලේකම් කාර්යාලය (2000), මුල් ළමාවිය සංවර්ධන මධ්‍යස්ථාන සඳහා ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සහ උපදෙස්, වනිතා කටයුතු අමාත්‍යාංශය.
29. United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD), (2011), Social Development in an Uncertain World, Palais des Nations, 1211, Geneva, 10, Switzerland.

9

පෙර පාසල් ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් ලෙස සෙල්ලම්

පී.එල්.එන්. රන්දිමා රාජපක්ෂ
කථිකාචාරිණී,
මුල් ළමාවිය හා ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

1.0 හැඳින්වීම

ඉතිහාසඥයින්ට අනුව ළමා කාලය නූතනයේ සොයාගැනීමකි (Aries, 1962). නමුත් සෙල්ලම්, සංස්කෘතියේ සෑම ස්පන්දනයක් සමග ම නැවත නිපදවීමක් වුවත් එය ප්‍රකටව ම නූතනයේ සොයා ගැනීමක් නො වන බව de Mouse (1974) පෙන්වා දේ. යම්කිසි යුගයක භාවිත කරන ලද සෙල්ලම් භාණ්ඩ තුළින් එම යුගයේ වැඩිහිටියන් දරුවන් හා ක්‍රියා කළ ආකාරයත්, එහි මුහුණුවරත් ඉතාමත් මනහර ලෙස ප්‍රතිබිම්බනය කරන බව Goldstein (1994) ප්‍රකාශ කරයි.

දරුවන් විසින් ළමා කාලය අත්විඳීමට පෙර වැඩිහිටියන් ඔවුන් සංජානනය කරන ලද්දේ සහ ඔවුන් සලකන ලද්දේ කුඩා වැඩිහිටියන් සේ ය. එකල තිබූ සෙල්ලම් භාණ්ඩවල හිඟතාව දරුවන්ගේ ළමා කාලයේ කෙටි බව මොනවට කියා පෑවේය. පසුකාලීනව Roopnarine සහ Johnson (1994) පවසන පරිදි කාර්මික විප්ලවය, සාර්ථක ජනවිකාස විපර්යාසයන්, ආර්ථික හා තාක්ෂණික වෙනස්වීම්, සෙල්ලම් සඳහා බලපෑම් කර ඇත. අතීතයේ සිට වර්තමානය දක්වා සෙල්ලම්හි විකාශනය, එහි ඇති වැදගත්කම පර්යේෂකයන්, ශාස්ත්‍රියයන් විසින් ඉස්මතු කර දක්වා ඇත.

ඒ අනුව වර්තමානයේ මුල් ළමාවිය හා ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන විෂයමාලාව සෙල්ලම්, ක්‍රියාකාරකම් පාදක කොට ගනිමින් නිර්මාණය වී ඇත. කෙසේ වුවත් වර්තමානයේ පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය තුළ දරුවන්ට සෙල්ලම් සඳහා ලබාදෙන ඉඩප්‍රස්ථාවන් පිළිබඳව සෑහීමකට පත්විය හැකි ද යන්න විමසා බැලීම වැදගත් ය. එබැවින් සෙල්ලම් පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය ලබන අවධිය තුළ දරුවන්ගේ සංවර්ධනයට කෙතරම් දායක වනවාද, එසේ ම සෙල්ලම් සඳහා පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය තුළ ඉඩ ප්‍රස්ථා ලබාදිය හැක්කේ කෙසේද යන්න පිළිබඳව මෙම ලිපිය තුළින් අවධානයට ලක්කෙරේ.

2.0 සෙල්ලම් යනු කුමක්ද?

සෙල්ලම් යනු කුමක්දැයි දරුවන් සෙල්ලමෙ හි නිරතව සිටිනා විට අවබෝධ කරගත හැකි වුවත් ශාස්ත්‍රියයන්ට ඒ පිළිබඳව නිශ්චිත නිර්වචනයක් ඉදිරිපත් කිරීමට අපහසු බව Johnson, Chistie සහ Yawkey (1999) ප්‍රකාශ කර සිටිති.

'Play' යන ඉංග්‍රීසි යෙදුම ග්‍රීක බසට පරිවර්තනය කළ විට එය 'paidia' ලෙස හඳුන්වයි. එය සමාන ජාතියෙහි වූ 'Pais' යන පදයට සම්බන්ධ වේ. එහි අරුත වන්නේ 'ළමයා' 'Child' යන්නයි. ඒ අනුව 'Paidia' යනු හුදෙක්ම 'ළාමක' සෙල්ලමක් හෝ හානි රහිත විනෝදාත්මක ක්‍රියාවක් බව Liddell සහ Slott (1925/1968) අවධාරණය කරති.

Wardle (1987) ගේ අදහසට අනුව සෙල්ලම්, නිදහස් තේරීමක් ඇති ක්‍රියාකාරකමක් වන අතර එය වාච්‍යාර්ථ නොවන ස්වයං අභිප්‍රේරිත, විනෝදජනක සහ යම්කිසි ක්‍රියාවලියකට දිශානතව සිදුවන්නකි.

තවදුරටත් ඒ පිළිබඳව අදහස් ඉදිරිපත් කරන Wardle (1987) දරුවන් සෙල්ලම් කරනුයේ යම්කිසි පාරිතෝෂිකයක්, වර්ණනාවක්, මුදල් හෝ ආහාර අපේක්ෂාවෙන් නොව හුදෙක් ම ඔවුන් එයට

ඇලුම් කරන නිසා බැවින් බවත් එසේ ම හොඳම ලී නැව නිර්මාණය කිරීමට තරගවැදීම ද, විවිධ අච්චු භාවිත කරමින් 'A' අකුර සහිත වචන පමණක් නිර්මාණය කිරීමෙහි යෙදීම, තම තීන්ත පාට වලට ලේබල් ඇලවීමට හෝ ඒවා තුළින් පිංතූරයක් නිර්මාණය කිරීමට යොමු කිරීම සෙල්ලමක නිරතවීමක් නොවන බව Wardle (1987) ප්‍රකාශ කරයි.

Scales ඇතුළු පිරිස (1991) ප්‍රකාශ කරනුයේ සෙල්ලම් නිරෝගී කුඩා දරුවන් සිතුමනාපේ හැසිරෙන සහ උද්‍යෝගයෙන් සහභාගි වන සිත් අලවන ක්‍රියාකාරකම් ලෙස ය. (Sikszentmihalyi (1981) විස්තර කරන පරිදි සෙල්ලම් යනු ජීවිතයේ උපකුලකයක් වන අතර එය පුද්ගලයෙකුට තම හැසිරීමෙහි විපාක පිළිබඳව තැතිගැන්මකින් තොරව සහභාගි විය හැකිවේ.

සෙල්ලම පිළිබඳව විස්තරාත්මක අදහසක් ඉදිරිපත් කරන Garvey (1977) එය ක්‍රියාකාරකමක් ලෙස නිර්වචනය කරනුයේ ගුරුවරුන්ට ප්‍රයෝජනවත් වන කරුණු කිහිපයක් සඳහන් කරමිනි. එනම්,

1. ක්‍රීඩකයා විසින් සාධනීය ලෙස අගය කරයි
2. ස්වයං අභිප්‍රේරිත වේ
3. නිදහසේ තෝරා ගනී
4. එහි නියැලෙයි

එසේ ම මෙම ලක්ෂණයන් ගුරුවරුන්ට මතක තබා ගැනීම ඉතා වැදගත් වන බවද ඔහු පවසයි. මන්ද වැඩිහිටියන්ගේ ඇගයුම්, වුවමනාවන් හෝ අභිප්‍රේරණ දරුවන්ගේ සෙල්ලම් මත ආරෝපණය කිරීම තුළින් ඒවායෙහි නියම ස්වභාවය වෙනස් වී යා හැකි බැවිනි.

ඉංග්‍රීසි භාෂාවේ Webster's Desk ශබ්දකෝෂයට අනුව සෙල්ලම යන පදයට විවිධ තේරුම් 34 ක් ලබාදී ඇත. ඒ අනුව කුඩා දරුවන් සහ සෙල්ලම් සම්බන්ධව Webster's Desk

ශබ්දකෝෂයේ පහත දැක්වෙන නිර්වචනයන් ප්‍රයෝජනවත් වන බව Fox J.E. (2007) විසින් පළකරන ලද Play in Earlychildhood ලිපියෙහි සඳහන් වේ.

- සැහැල්ලු, කඩිසර හෝ වෙනස් වන සංචලනයන්
  (උදා. සමනලයකු ලෙස මවා පෑම)
- පුද්ගලයෙකුගේ කොටසක් හෝ චරිත ස්වභාවය රඟදැක්වීම හෝ අනුකරණය කිරීම
  (උදා. සෙල්ලම් ගෙයක් රඟ දැක්වීම)
- උපකරණයක කොටසක් සමග වැඩෙහි යෙදවීම
  (උදා. ලී කැබල්ලක් සමඟ සෙල්ලම් කිරීම)
- විනෝදය හෝ සතුට සඳහා කරනු ලබන ක්‍රියාකාරකමක් හෝ ව්‍යායාමයක්
  (උදා: යමක් ඇමිණීම (මුතු ඇට මාලයක්))
- බැරෑරුම් සිතුවිලි වෙනුවට විනෝදවීම හෝ කවටකම් කිරීම
  (උදා: හාස්‍යෝත්පාදක ගීතයක් ගායනා කිරීම)
- යම්කිසි ක්‍රීඩාවක ක්‍රියාවක්
  (උදා: duck-duck-goose ක්‍රීඩාව කිරීම)

Krausar (1983), Pepler (1980) සහ Rubin සෙල්ලම යන්න පහත දැක්වෙන ආකාරයට විස්තර කර ඇති බව (ESC 2219, පූර්ව ළමාවියේ කෙළි සෙල්ලම්, සෙල්ලම් යනු කුමක්ද?) යන මොඩියුලයෙහි සඳහන් වේ.

i. අභ්‍යන්තරයෙන් ම පෙළඹීමක් ඇතිව තමාට අවශ්‍ය හෙයින් සෙල්ලමක යෙදෙනවා මිස ශාරීරික අවශ්‍යතාවක් හෝ සමාජ ඉල්ලීමක් මත ඇතිවන ක්‍රියාකාරකමක් නොවේ.
ii. අවසානයට වඩා ක්‍රියාදාමයට වඩාත් අවධානය යොමුකරයි. වෙනත් වචනයකින් කිවහොත් ළමයා තමා යෙදෙන ක්‍රියාවලියට මිස, එම චර්යාවේ අවසාන ප්‍රතිඵලය ගැන වැඩි අවධානයක් නො දක්වයි.

iii. එය සත්‍ය දේවල් නොව මවාගත් ලක්ෂණවලින් සංයුක්ත ය.

iv. ධනාත්මක බලපෑම් ඇති කරවයි. මෙයින් ළමයාට තෘප්තියක් සහ ප්‍රීතියක් ලැබේ.

Fromberg (1990) පෙන්වා දෙන්නේ සෙල්ලම මනුෂ්‍ය අත්දැකීම්වල අනුකූලකයක් ලෙස ය. එනම් දරුවන් සෙල්ලම් කරනා විට දී ඔවුන් අතීතයේ කළ කී දෑ පිළිබඳ අත්දැකීම් ද, අන් අය කළ කී දෑ පිළිබඳ අත්දැකීම් ද, කියවීම තුළින් හා රූපවාහිනිය නැරඹීම තුළින් ලද අත්දැකීම් ද ඔවුන්ගේ සෙල්ලම ගොඩනැංවීමේදී, එහි කථාව ගොඩනැංවීමේදී විවිධ ක්‍රියාකාරකම්වල නිරතවීමේදී භාවිතයට ගනු ලබන බවයි.

ඉහත නිර්වචනයන් අනුව සෙල්ලම පිළිබඳ නිශ්චිත අර්ථකථනයකට එළඹීම දුෂ්කර වුවත් සෙල්ලම යනු දරුවන් නිදහසේ තෝරා ගන්නා ලද ස්වයං පෙළඹවීමක් ඇති තම සියලු අත්දැකීම් අවිඥානිකව මුසු කරමින් විනෝදජනක ලෙස සිත් අලවන පරිදි ගොඩනගාගත් ක්‍රියාකාරකම්වල සංයෝගයක් ලෙස හඳුනාගත හැකිය.

3.0 සෙල්ලම් වර්ග

උපතේ සිට ළමාවිය දක්වා ම දරුවාගේ වර්ධනයට අනුකූල විවිධ සෙල්ලම් වර්ග ගණනාවක් ඇත. Piaget (1962) ට අනුව බිළිඳුන් සංවේදනීය චාලක හා ගවේෂණාත්මක ලක්ෂණ ඇති අභ්‍යාස සෙල්ලම් වල යෙදෙන බවත්, අවුරුදු 3-6 වයසේ පසුවන ළමුන් සමාජ රංගන සෙල්ලම්වල ද, අවුරුදු 6 හා 7 න් ඉහළ ළමුන් නීති සහිත ක්‍රීඩාවල නියැලෙන බවත් ළමා Simalansky (1968) ගොඩනැගීමේ සෙල්ලම් වශයෙන් තවත් ළමා සෙල්ලම් වර්ගයක් Piaget ගේ ලැයිස්තුවට එකතු කරති. නමුත් ශාරීරික ක්‍රියාකාරකම් ආශ්‍රිත සෙල්ලම් (දිවීම, නැගීම, රළු සෙල්ලම්, රණ්ඩු, එලවා යෑම්) Piaget ගේ හෝ Simalansky ගේ ලැයිස්තුවට ඇතුළත් නොවේ.

Wardle F (2010) විසින් 'Play as Curriculum' යන ලිපියෙහි පහත දක්වා ඇති පරිදි සෙල්ලම් වර්ග පහකට වෙන්කර දක්වා ඇත.

1. චාලක / ශාරීරික සෙල්ලම් (Motor / physical play)
2. සමාජ සෙල්ලම් (Social Play)
3. ගොඩනැගීමේ / නිර්මාණාත්මක සෙල්ලම් (Constructuve play)
4. මනඃකල්පිත සෙල්ලම් (Fantasy play)
5. නීති රීති සහිත සෙල්ලම් (Games with rules)

1. චාලක / ශාරීරික සෙල්ලම් (Motor / physical play)

මෙම සෙල්ලම් තුළින් දරුවාගේ දළ හා සියුම් මාංශපේශීවල ශක්තිය වර්ධනය වීමත්, මාංශ පේශි, ස්නායු සහ මොළයේ කාර්යයන් සමෝධානික කිරීමත් සිදුවේ. එමෙන් ම මොළයේ සංවර්ධනය හා උත්තේජිත ක්‍රියාකාරකම් අතර මනා සබඳතාවක් ඇති බව නූතන පර්යේෂණවලින් තහවුරු වේ. (Shore, 1997) මේ සඳහා උදාහරණ වශයෙන් නැගීම, දිවීම, විසිකිරීම, ඇල්ලීම පෙන්වා දිය හැක.

2. සමාජ සෙල්ලම් (Social Play)

සමාජ සෙල්ලම් දරුවන්ට විවිධ සමාජ අවධි හරහා සංවර්ධනය වීමට සුදුසු ම යාන්ත්‍රණය වේ. මේ තුළින් දරුවා පරිත්‍යාගය, බෙදා හදා ගැනීම, සහයෝගය, නීති පිළිපැදීම වැනි සමාජ ක්‍රියාවන් ඉගෙන ගනී. උදාහරණ ලෙස හැංගි මුත්තං, හොරා පොලිස්, ස්නේක් සහ ලැඩර්, ලුඩෝ වැනි සෙල්ලම් දැක්විය හැක.

3. ගොඩනැගීමේ / නිර්මාණාත්මක සෙල්ලම් (Constructive play)

මෙහිදී දරුවන් විවිධ නිර්මාණාත්මක දේ සඳහා තම පරිසරය හසුරුවාලීම සිදුකරයි. එනම්, දරුවන් විවිධ අච්චු, හැඩතල

යොදාගනිමින් නගර, ගොඩනැගිලි, කුළුණු ඉදිකරයි. තවද වැලි සමග සෙල්ලම් කිරීම, හුණු කූරු, පාට කූරු යොදා ගනිමින් විවිධ කැටයම් ඇඳීම උදාහරණ ලෙස දැක්විය හැක. මෙමගින් දරුවන්ට විවිධ වස්තූන් ගවේෂණය කිරීමටත්, වස්තු අතර සබඳතා, ගැළපීම සෙවීමටත්, ගොඩගැසීම, ගොඩනැඟීම, ඇදීම, ඇමිණීම, ඉදිකිරීම වැනි ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ මූලික දැනුම ලබාගැනීමටත් හැකිවේ. මේ ආකාරයට තම පරිසරය හසුරුවා ගැනීමට සමත් වන දරුවන්, වචන, අදහස් සහ සංකල්ප නිවැරදිව හසුරුවාලීමට සමත් වන බව Wardle F. (2010) පවසයි.

4. මනඃකල්පිත සෙල්ලම් (Fantasy play)

මෙම සෙල්ලමේදී දරුවන් විවිධ නව භූමිකා රංගනයට, ප්‍රායෝගිකව සිදුවීම් රඟදැක්වීමට සහ භාෂාව, චිත්තවේග සමග පර්යේෂණ කිරීමට ඉගෙන ගනිති. එමෙන් ම දරුවන් තුළ නම්‍යශීලී චින්තනය, දූරාවබෝධයට, තම පරිකල්පනයන් වර්ධනය කර ගැනීමටද, නව වචන හා වචන එකතුන් භාවිතයට ද, අදහස්, සංකල්ප, සිහින, ඉතිහාසයන්, අංක හා වචන අනුසාරයෙන් ප්‍රකාශ කිරීමට ද ඉගෙන ගනිති.

5. නීති රීති සහිත සෙල්ලම් (Games with rules)

බොහෝ දරුවන් මමත්වයේ සිට සමාජ නීති රීති තේරුම් ගැනීම දක්වා සංවර්ධනය වේ. මෙම සංවර්ධනය වීමේදී දරුවන් නීතිරීති සහිත උදාහරණ වශයෙන් නායකයා ලුහුබැඳීම, සයිමන් සේස්, බේස් බෝල්, සොකර් වැනි සෙල්ලම් වල නියැලීමෙන් ඒ සඳහා පිටුබලයක් ලැබෙන බවත්, මෙම සංකල්පය සහිත සෙල්ලම් දරුවන්ට ඉගැන්වීම තුළින් ජීවිතයේත් නීතිරීති අනුව ඵලදායිකව ජීවත් වීමට සිදුවන බව ඉගෙන ගනිතියි Wardle (1987) පෙන්වා දේ.

මීට අමතරව Jona K.A සහ Sandra J.B. (2010) විසින් සෙල්ලම් වර්ග කිහිපයක් පෙන්වා දී ඇත. ඒවා පහත පරිදි දැක්විය හැක.

- යම්කිසි කාර්යයක නොයෙදුණු සෙල්ලම් (Unoccupied play)
- හුදකලා සෙල්ලම් (Solitary play)
- අන් අය සෙල්ලමෙහි යෙදීම බලාසිටිමින් සෙල්ලම් කිරීම (Onlookr play)
- අන් අයට සමාන්තරව සෙල්ලමෙහි යෙදීම (Parallel play)
- හවුලේ සෙල්ලම් කිරීම (Associative play)
- අදහස් ප්‍රකාශ කළ හැකි සෙල්ලම් (Expressine play)
- සහයෝගී සෙල්ලම් (Cooperatoive play)

යම්කිසි කාර්යයක නොයෙදුණු (Unoccupied play) සෙල්ලමේදී දරුවා විවිධ චලනවල අරමුණකින් තොරව යෙදේ. මෙය දරුවාගේ උපතේ සිට මාස 03 දක්වා අතර තුල දක්නට ලැබේ. සෙල්ලම් කිරීමෙහි මූලික පියවර මෙය ලෙස ද හැඳින්වේ.

තේවල සෙල්ලම් වලදී (Solitary play) දරුවා වැඩිපුර කාලයක් තනිව ම, හුදෙකලාව සෙල්ලම් කරයි. ඔවුන් වස්තූන් හොඳින් නරඹමින්, උදුරා ගනිමින් ඔවුන්ගේ ලෝකය ගවේෂණය කරයි. මෙය මාස 03 සිට 18 දක්වා දැකිය හැක.

සිඟිති අවධිය පුරාවට ම දක්නට ලැබෙන සෙල්ලමකි අන් අය සෙල්ලම් කරනා ආකාරය බලා සිටිමින් සෙල්ලම් කිරීම. (Onlooker play) එහිදී අන් දරුවන් සෙල්ලමෙහි යෙදෙනා විට විවිධ ප්‍රශ්න නැගුවත් එම සෙල්ලමට එකතුවීමට උත්සාහයක් නොදරයි. මෙම ආකාරයේ සෙල්ලම් ඕනෑ ම අවධියක සිදුවිය හැකියි.

සමාන්තර සෙල්ලමෙහි යෙදීමේ දී (Parllel play) දරුවන් අන් දරුවන්ට සමාන දුරකින් සෙල්ලමෙහි යෙදෙනා මුත් ඔවුන් හා අන්තර් සබඳතා නො පවත්වයි. මෙම සෙල්ලම තුළින් භූමිකා රංගනය සඳහා අවස්ථාව ලැබෙන අතර 'මේ මගේ දේවල්' යන

දනීම ඇතිකර ගැනීමට උදව් වේ. මාස 18 සිට අවුරුදු 2 දක්වා මේ සෙල්ලම් දැකිය හැක.

අවුරුදු 3 ක් ආරම්භ වී අවුරුදු 4 දක්වා හවුල් සෙල්ලම්හි (Associative play) යෙදීම සිදුවේ. මෙම කාලයේදී දරුවෝ අන් දරුවන් සමග සෙල්ලම් කිරීමට වැඩි කැමැත්තක් දක්වති. සමාජානුයෝජනය අරඹයි. කළ යුතු නොකළ යුතු දෑ, භාෂාව, සහයෝගය වැනි කුසලතා සංවර්ධනය වීම සිදුවේ.

සාමාන්‍යයෙන් පෙර පාසල් අවධිය තුළදී අදහස් ප්‍රකාශ කළ හැකි (Expressive play) සෙල්ලම් බහුලව දැකිය හැකි ය. දරුවන් විවිධ පාට, මැටි, තීන්ත, පාට කුරු යොදා චිත්‍ර ඇඳීම, ලිවීම සිදු කරමින් අදහස් ප්‍රකාශ කරයි. අවශ්‍ය ද්‍රව්‍ය ලබාදීම තුළින් දෙමාපියන්ට හා ගුරුවරුන්ට ද මෙම සෙල්ලමට දායක විය හැකිය.

පෙර පාසල් සමයේ අවසාන භාගයේ දී සහයෝගී සෙල්ලම් (Cooperative play) ආරම්භ වේ. දරුවන් කණ්ඩායම් සෑදී කණ්ඩායම් අරමුණු මත සෙල්ලම් සංවිධානය කරයි. කණ්ඩායමට නායකයෙකු ද පත් කර ගනී. සියලු දෙනා ම කණ්ඩායමකට ඇතුළත් වන අතර නීතිරීති පිළිපැදීමට ද ඉගෙන ගනී. මේ තුළින් මමත්වයේ සිට පුළුල් සමාජ අවබෝධයක් කරා අවතීර්ණ වීමට දරුවාට හැකියාව ලැබේ.

ඒ අනුව දරුවාගේ උපතේ සිට සංවර්ධනයේ විවිධ අවධීන් වලදී දරුවා නොයෙක් සෙල්ලම් ක්‍රියාකාරකම්වල නියැලෙන බව පැහැදිලි වේ. මෙසේ එකිනෙකට වෙනස් වූ අත්දැකීම් සමුදායක් ලබාගැනීමට ආධාර වන සෙල්ලම් තුළින් දරුවාගේ පූර්ණ සංවර්ධනයට ද දායකත්වයක් සපයනු ලබයි. සෙල්ලම් දරුවගේ පූර්ණ සංවර්ධනයේ එක් එක් අංශ කෙරෙහි දායකත්වය දක්වන්නේ කෙසේ දැයි විමසා බැලීමද ඉතා වැදගත් වේ.

4.0 සෙල්ලම්, දරුවාගේ පූර්ණ සංවර්ධනයට දායක වන අයුරු

4.1 සෙල්ලම් සහ ප්‍රජානන සංවර්ධනය

මුල් ළමාවිය අවධිය තුළ දී සිදුවන ප්‍රජානන සංවර්ධනය දරුවාගේ පූර්ණ සංවර්ධනයෙහි වැදගත් අංශයකි. දරුවාගේ මතකය, චින්තන රටාවන්, ගැටලු නිරාකරණය යනාදිය ඇතුළුව දරුවාගේ සමස්ත බුද්ධිමය සංවර්ධනය මින් අදහස් වේ.

දරුවන්ගේ ප්‍රජානන සංවර්ධනය පිළිබඳව අදහස් ඉදිරිපත් කරන Piaget ගේ සහ Vygotsky ගේ න්‍යායන් සෙල්ලම්, ප්‍රජානන සංවර්ධනයට දක්වන දායකත්වය පිළිබඳව ඉදිරිපත් කරනුයේ වෙනස් වූ මත දෙකකි.

Piaget (1962) විසින් සෙල්ලම් යන්න අර්ථ දක්වන්නේ සමාග්‍රහණය ලෙස හෝ පරිසරයේ ඇති උත්තේජක දරුවාගේ සංකල්ප සමග ගලපා ගැනීමට ඔහු / ඇය විසින් කරනු ලබන ප්‍රයත්නයක් ලෙස ය. එම න්‍යාය තුළින් මතුකරන මතය වන්නේ සෙල්ලම පමණක් දරුවා තුළ නව ප්‍රජානන ව්‍යුහයන් නිර්මාණය සඳහා අත්‍යවශ්‍යයෙන් ම දායක වීමට හේතු නො වන බවයි. සෙල්ලම් හුදෙක් ම සතුට සඳහා පමණක් දරුවන් විසින් සිදුකරනු ලබන බව හා ඒ තුළින් දරුවා කලින් උගත් දේ නැවත පුහුණුවීම සඳහා ඉඩ ප්‍රස්ථා ඇතිකරන බව Piaget (1962) තවදුරටත් පැහැදිලි කරයි.

සෙල්ලම් සැබවින් ම ප්‍රජානන සංවර්ධනයට දායක වන බව එනම්, දරුවන් සෙල්ලම් තුළින් ඔවුන් උගත් දේ නැවත නැවත පුහුණු වීම පමණක් නොව ඒ තුළින් නව දේ ඉගෙන ගැනීම සිදුවන බව Vygotsky ගේ න්‍යාය තුළින් මතු කරන බව Vandenberg (1986) පෙන්වා දෙයි. Vygotskyගේ න්‍යාය සාකච්ඡා කරමින් Vandenberg (1986) තවදුරටත් සඳහන් කර සිටිනුයේ සෙල්ලම්, දරුවන්ගේ චින්තනය ප්‍රතිබිම්බිතව නොදක්වන අතර එය චින්තනය නිර්මාණය කරනා බවයි.

නමුත් දරුවන් සෙල්ලම් කරනා ආකාරය නිරීක්ෂණය කිරීම තුළින් මෙම න්‍යායයන් දෙක විසින් ඉදිරිපත් කරන මත දෙක ම සනාථ කළ හැකි වේ. උදාහරණයක් වශයෙන් ගැහැණු දරුවකු සෙල්ලම් ගෙයක් දැමීම, බෝනික්කෙකු නැළවීම, නිදි කරවීම, අම්මා මෙන් රඟපෑම එම දරුවා කලින් අත් දකින ලද අත්දැකීමක් නැවත පුහුණුවීමක් විය හැකියි. එය Piaget ගේ මතය සනාථ කරයි. තවත් උදාහරණයක් ලෙස හතරැස් ලී කැබලිවලින් සෙල්ලම් කරමින් සිටිනා දරුවකු ලී කැබලි දෙකක් එක පෙළට තබා ''මේ බලන්න මේ ලී කෑලි දෙක මෙහෙම තිබ්බාම දිග කොටුවක් හැදුනා'' යැයි කිව හැක. එය Vygotsky දක්වන පරිදි දැනුම ගොඩනඟා ගැනීමකි.

Perry (1998) මෙම ක්‍රියාවලිය පෙන්වා දෙන්නේ, දරුවන් කණ්ඩායමක් වශයෙන් සෙල්ලම් කරනා විටදී ඔවුන්ගේ අවධානය එක් අරමුණක් සඳහා දිගු වේලාවක් රඳවා ගැනීම දුෂ්කර වුවත් ඔවුන් විසින් ස්වයංවරණයෙන් තෝරාගත් සෙල්ලම් අත්දැකීම විඳිනා විටදී ඒ සඳහා දිගු වේලාවක් වුවත් අවධානය රඳවා ගැනීමට ඔවුන් සමත් වන බවයි.

Marlowe සහ Page (1998) සඳහන් කරනුයේ දරුවන් ඔවුන්ගේ ඉගෙනීමෙහි ක්‍රියාකාරීව නියැලීමේ දී තමන් පිළිබඳ අනාවරණ හා විමර්ශනයන් සිදුකරන විටදී, නිර්මාණ හා ප්‍රතිනිර්මාණ කිරීමේදී පරිසරය සමග අන්තර් ක්‍රියාකිරීමේදී, විචාරාත්මක ලෙස සිතීමේදී හා ගැටලු නිරාකරණයේ දී, අන්තර්ගතය පිළිබඳ ඉගෙනීමේදී සහ එම අවස්ථාවේදී ම එහි ක්‍රියාත්මක වීමේදී දරුවන් ඉතාමත් පහසුවෙන් ම ඔවුන්ගේ දැනුම ඔවුන් විසින් ම ගොඩ නගා ගනිමින් ඉගෙනීමෙහි නිරත වන බවයි.

දරුවන් සෙල්ලම් කරනා විටදී සෘජු අත්දැකීම් ලබාගනී. එසේ ලබාගන්නා සෘජු අත්දැකීම් ඉතාමත් බලසම්පන්න වේ. මන්ද එම අත්දැකීම් දරුවාගේ සංවේදක පද්ධතියට තොරතුරු සපයන බැවින් සහ එම තොරතුරු මානසික නිරූපණයන් ලෙස දරුවන්ගේ දිගුකාලීන ස්මෘතියෙහි තැන්පත් වන බැවින් බව Boyer (1992) පවසයි.

එබැවින් දරුවාට නව දැනුම සම්පාදනය කිරීමටත්, තිබෙන දැනුම නැවත නැවත පුහුණු වීමටත්, පුළුල් පරාසයක පවතින ප්‍රජානන ක්‍රියාවලීන් හි නියැලීමටත් අවශ්‍ය පෙළඹවීම සෙල්ලම් තුළින් ලබාගත හැකි බව පැහැදිලි වේ.

4.2 සෙල්ලම් හා භාෂා සංවර්ධනය

සෙල්ලම් තුළින් සංවර්ධනයට උපකාරී වන භාෂාවෙන් පොහොසත් වූ අත්දැකීම ලබා ගැනීම සඳහා අවස්ථාවක් සපයනු ලැබේ. දරුවන් සෙල්ලම්වල යෙදෙන විට ඔවුනොවුන් අතර අදහස් හුවමාරු කර ගැනීමට, ඒවා පැහැදිලි කරගැනීමට, ගැටලු විසඳා ගැනීමටත් සන්නිවේදනයේ නියැලීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. දරුවා සෙල්ලම් කිරීමට ඇති බලවත් ආශාව භාෂා කුසලතා සංවර්ධනය කරගැනීමට උපකාරී වන අතර එය දරුවාට අන් දරුවන් සමග ගනුදෙනු කිරීමටත්, සහයෝගයෙන් වැඩකිරීමටත් අවශ්‍ය ශක්තිය ලබාදෙන බව Perry (1998) පවසයි. Corrie (2000) පෙන්වා දෙන පරිදි දරුවන් විසින් ඔවුන් නියැලෙනා සෙල්ලමෙහි භූමිකා හා තේමා හුවමාරු කර ගැනීමේදී, සෙල්ලම් ආරම්භයේදී හා ප්‍රතිචාර දැක්වීමේදි, අවශ්‍ය පසුතලය හා එහි අදහස විස්තර කිරීමේදී, තේමාව, පිටපත, සිද්ධි, පැහැදිලි කිරීමේදී, සිදුවන්නාවූ විපර්යාසයන්, අභිප්‍රායන්, සෙල්ලම දිවෙන දිශාව පැහැදිලි කරගැනීමේදී, ප්‍රශ්න නැගීමේදී භූමිකාවට ගැළපෙන අයුරින් සන්නිවේදනය කිරීමේදී ඉතා පුළුල් පරාසයක පවතින්නා වූ සන්නිවේදන කුසලතාවන් භාවිතයට ගනු ලැබේ.

මනඃකල්පිත සෙල්ලම්හි නිරත වීම තුළින් දරුවන්ට, වාචික භාෂා කුසලතාවයන් ද, කතාන්දර කීම, වාග්මාලාවේ වර්ධනයටත් පූර්ව සාක්ෂරතා සංවර්ධනයටත් පියවරක් ලෙස ලිඛිත භාෂාව මූලික කොටස් ගවේෂණය කිරීමටද අවස්ථාව හිමිවේ. උදාහරණයක් ලෙස දරුවන් කුස්සියක සිද්ධියක් සෙල්ලම් කරමින් සිටිනා විට ඔවුන් තම සමවයස් කණ්ඩායම් සමග කථාබහ කරනා විටදී (ඔවුන් උයන දේ පිළිබඳව, භාවිත කරන අමුද්‍රව්‍ය) භාෂා කුසලතා වර්ධනය වේ.

මේ ආකාරයට මනඃකල්පිත සෙල්ලම්හි නිරත වීම තුළින් ඔවුන්ගේ වාග්මාලාව, වාක්‍යවල දිග ප්‍රමාණය, වචනවල අර්ථ අවබෝධය වර්ධනය වන බව Perry, Gogan සහ Marlin (2000) පෙන්වා දේ. එමෙන් ම නාට්‍යරූපී සෙල්ලම් තුළින් දරුවන් වාචික භාෂා කුසලතා වර්ධනය කරගනී. තව ද කතාන්දරය අවබෝධ කරගැනීමද දියුණු වේ. මන්ද සෙල්ලමෙහි නිරත වන විටදී දරුවෝ නිතර ම වැඩිහිටියන් භාවිත කරන වචන හා වාක්‍ය අනුකරණය කරති. එසේ භාෂාව සමග සෙල්ලම් කිරීම තුළින් දරුවන් පසුකාලීනව වචනවල අර්ථය අවබෝධ කරගැනීමේ පදනම ගොඩනඟා ගන්නා බව Burke (2010) අවධාරණය කරයි.

4.3 සෙල්ලම් හා කායික සංවර්ධනය

මුල් ළමාවිය අවදිය යනු දරුවකුගේ ජීවිතයෙහි වේගවත් කායික සංවර්ධනයක් සිදුවන කාලපරිච්ඡේදයකි. එම අවධිය තුළ අවශ්‍ය කරන ශක්තිය හා දක්ෂතාව ලබා ගැනීමට සෙල්ලම් හරහා අවශ්‍ය ක්‍රියාකාරකම් ලැබේ. ක්‍රියාකාරී සෙල්ලම්හි නිරතවීම තුළින් දරුවාට අවශ්‍ය කරන සියුම් හා දළ චාලක හැකියා වර්ධනයක්, කඩිසර බවත්, සමබරතාවත්, සමායෝජනය කිරීමේ හැකියාවත් ලැබේ. එසේ හැකියා ලබාගත් දරුවන් නව කායික අභියෝගවලට මුහුණදීමේ දී ඉහළ මට්ටමේ සාර්ථකභාවයන්ට ළඟා වන බව Stover සහ Rees (2009) පවසති.

ඕස්ට්‍රේලියාවේ Curriculum Council (1998) මගින් පෙන්වා දෙන්නේ සෙල්ලම් දරුවන්ට සංකීර්ණ චලන රටා හා ඉහළ මට්ටමේ ක්‍රියාකාරකම්වල නියැලීමට අවශ්‍ය පදනම සපයන විශාල පරාසයක විහිදී යන මූලික චලන කුසලතා භාවිත කිරීමට අවශ්‍ය පහසුකම් සපයා දෙනු ලබන බවයි.

තවද Corrie (2000) අවධාරණය කර සිටිනුයේ සෙල්ලම් තුළින් දරුවාගේ ඇස හා අත අතර ඇති සබඳතාව හා සංජානනික චාලක හැකියා වර්ධනය වීමට අවශ්‍ය මඟ පාදන බවයි. උදාහරණයක් ලෙස දරුවන් සෙල්ලම් ගෙයක් දමා එහි තේ සාදයක් පැවැත්වීමේදී ඔවුන් කෝප්පයට ගැලපෙන පීරිසිය තෝරා ගැනීම,

තේ පෝච්චියෙන් තේ වත්කර සීනි හා කිරි මිශ්‍ර කිරීම සිදුකරයි. මෙවැනි ක්‍රියාකාරකම් කිරීමට දරුවාට සංජානනික කුසලතා, කායික හුරුකම, සියුම් චාලක හැකියාවන් අවශ්‍ය වේ. British Heart Foundation (BHT) (2009) මගින් ප්‍රකාශ කරනා පරිදි දරුවන්ට පෙර පාසලේ එළිමහනේ දී වැඩපුරම භාවිත කරනු ලබන සෙල්ලම වන්නේ ක්‍රියාකාරී සෙල්ලම් වේ. එමෙන් ම එළිමහන් සහ ව්‍යුහගත නොවූ සෙල්ලම් දරුවන්ට සුදුසු ම ආකාරයේ කායික ක්‍රියාකාරකම් විය හැකි බව එම පදනම විසින් තවදුරටත් ප්‍රකාශ කරයි.

Brady ඇතුළු පිරිස (2008) සොයාගත් පරිදි මුල් ළමා වියේ කායික ක්‍රියාකාරකම් පසුබිම සඳහා විවිධ වූ සාධක බලපානු ලැබේ. එළිමහන් ක්‍රියාකාරකමෙහි පසුතලයෙහි සැලැස්ම ඇතුළුව, සෙල්ලමෙහි නිරත වන නිළධාරී මඩුල්ලේ ආචාර විධි, ඔවුන්ගේ අනුබලයන්, නිදහසේ ගලා යන සෙල්ලම් සඳහා ලැබෙන අවස්ථා සහ එළිමහන් ක්‍රියාකාරකම් සඳහා ප්‍රවිෂ්ඨ වීමට ලැබෙන ඉඩ ප්‍රස්ථා, සුදුසු උපකරණ යන සියලු ම සාධක බලපානු ලබන බව ඔවුහු ප්‍රකාශ කර සිටිති.

තවදුරටත් සෙල්ලම දරුවන්ගේ කායික සංවර්ධනයට ආධාර දෙනවාද යන්න විදහා පාමින් Thelin (2009) සඳහන් කරනුයේ එළිමහන් සෙල්ලම් කුඩා දරුවන්ගේ සංවේදන සංවර්ධනයට දායක වන බවයි. එයට හේතු දක්වමින් ඔහු පවසන්නේ දරුවන් එළිමහනේ සෙල්ලමෙහි නිරත වන විට ඔවුන් ඔවුන්ගේ සියලු ම සංවේදක භාවිතයට ගනු ලබන බවයි. ඒ අතර ම එළිමහනේ සෙල්ලම් කිරීම තුළින් දරුවාගේ කායික සංවර්ධනය සහ සමාජයෝජන හැකියාවන්, සමබරතාව වර්ධනය වීම පමණක් නොව එය දරුවන්ගේ ස්ථුලතාව අඩු කිරීමටද දායක වන බවයි.

4.4 සෙල්ලම් සහ සමාජ සංවර්ධනය

දරුවන් අනෙක් දරුවන් සමග සෙල්ලම් කිරීම, ඔවුනොවුන් අතර ඇතිකරගන්නා සබඳතාවලට, කණ්ඩායම් වශයෙන්

වෙන්වීමේදී කණ්ඩායමක හෝ ප්‍රජාව තුළ සාමාජිකයෙකු ලෙස දැනීම සඳහා බලපෑම් ඇති කරයි. Casey (2010) පෙන්වා දෙන්නේ දරුවන් සෙල්ලම් කරනා විටදී ඔවුන් දන්නා භාෂාව, රීතීන්, අගයන්, භාවිතයට ගන්නා බවත් සෙල්ලම ඔවුන් හට තමන්ටම පොදු වූ අනන්‍යතාවක් ගොඩනගා ගැනීමට උපකාරී වන බවත් ය. බ්‍රිතාන්‍ය විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය (2011) අවධාරණය කර සිටිනුයේ සමවයස් කණ්ඩායම් සමග නිදහසේ සෙල්ලම් කිරීමට හැකි දරුවන් තවත් කෙනෙකුගේ දෘෂ්ටිකෝණයෙන් බැලීමටත්, එකිනෙකාට සහයෝගයෙන් වැඩකිරීමටත්, උදව් කිරීමටත්, බෙදා හදා ගැනීමටත්, ගැටලු නිරාකරණයටත් අවශ්‍ය කුසලතා වර්ධනය කරගන්නා බවය.

Dunn ඇතුළු පිරිස (2004) පෙන්වා දෙන වැදගත් කාරණයක් වන්නේ සෙල්ලම් තුළින් සංස්කෘතික හා වෙනත් සීමාවන් මැඩපවත්වා ගැනීමට හැකි බවත්, අන් දරුවන් විශේෂයෙන් ම සාමාන්‍ය දරුවන්ගෙන් වෙනස් යැයි සලකන විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති සමාජයේ හුදෙකලාවී සිටින දරුවන් තේරුම් ගැනීමට උදව් වන බව ය.

දරුවන් කායික සබඳතා ඇතිකර ගැනීමට, පරිකල්පනය මෙහෙයවීමට, සමාජ කතිකාවන් ගොඩනගා ගැනීමට ඉඩ ප්‍රස්ථා ලබාදෙන විවිධ වර්ගයේ සෙල්ලම් ඔවුන්ගේ මිතු සබඳතාවන් පවත්වා ගැනීම වැදගත් වන අවධීන්හි දී ඉතා ''උසස් වූ විදග්ධ සබඳතා පද්ධතියක්'' ගොඩනගා ගැනීමට සෙල්ලම තුළින් අවස්ථාව ලබාදෙන බව Lester සහ Russell (2008) පෙන්වා දෙති.

එමෙන් ම භූමිකා රංගන තුළින් දරුවන්ට තම මිතුරු මිතුරියන් සමග තමා අයිතිය යන්න දනවන හැඟීම් ඇති කර ගැනීමටත්, වැඩිහිටි සහ දරු සබඳතා පෝෂණය කළ හැකි කුසලතා වර්ධනය කර ගැනීමටත් පිටුබලයක් සැපයෙන බව Ginsburg (2007) විසින් BIHA (2001) හි සඳහන් කර ඇත.

එසේ ම සෙල්ලම් තුළින් දරුවන් බෙදා හදාගන්නා උත්සාහයන් හරහා අන්තර් පුද්ගල සබඳතා වර්ධනය කරගැනීමට

අවශ්‍ය කැමැත්ත වර්ධනය කරන බව Boyer (1998) පවසයි. Berk සහ Winsler (1995) විස්තර කරන පරිදි මුල් ළමාවියේදී මනඃකල්පිත සෙල්ලම්හි නිරත වීම තුළින් දරුවාට මැදි ළමාවියේදී අවශ්‍ය කරන කුසලතා වර්ධනය වීම සිදුවේ. ඒ අනුව සෙල්ලම්හි නිරත වීම තුළින් තම පවුල සහ ප්‍රජාව අතර පවතින සමානකම, වෙනස්කම් හඳුනා ගැනීමටත්, යහළුවන් ඇතිකර ගැනීමටත්, සෙල්ලමට එකතු වීමටත්, නැවැත්වීමටත් අවශ්‍ය කුසලතා ඇතුළු සමාජ කුසලතා වර්ධනය කර ගැනීමට හැකිවේ.

4.5 සෙල්ලම් හා චිත්තවේගික සංවර්ධනය

සහයෝගී සෙල්ලම් තුළින් දරුවන්ට ස්වයං අවබෝධය, ආත්ම සම්මානය සහ අන් අය අගය කිරීම වැනි පුද්ගලික නිපුණතා පෙළක් වර්ධනය කර ගැනීමට අනුබල ලබාදෙන බව Lubawy සහ Jarratt (1999) පෙන්වා දේ. Novick (1998) අවධාරණය කරනු ලබන්නේ දරුවන් සෙල්ලම් හි නිරත වී සිටිනා විට ඔවුන් අත් දකිනා අභියෝග තුළින් ඔවුන් හට ප්‍රත්‍යස්ථිතිය වර්ධනය කරගත හැකි බවයි. එය නිපුණතාවන්, විශ්වාසයන්, දයාව ප්‍රදර්ශනය කරනා දරුවකු තුළින් දැකිය හැකි ගතිලක්ෂණයක් බවද ඔහු ප්‍රකාශ කරයි.

එමෙන් ම දරුවන් සහයෝගයෙන් හවුලේ සෙල්ලම් කරනා විටදී ඔවුන් අන් අය සමඟ නොනැවතී සෙල්ලම ඉදිරියට පවත්වාගෙන යාමට සහයෝගයෙන් කටයුතු කළ යුතු බව, තම ආවේගශීලී ක්‍රියාවන් දමනය කරගත යුතු බව අවබෝධ කර ගන්නා විට ඒ තුළින් දරුවාගේ ආත්ම සංයමය දියුණු වන බව Berk සහ Winsler (1996) ප්‍රකාශ කර ඇත. තවදුරටත් චිත්තවේග සංවර්ධනයෙහි ලා සෙල්ලම්හි දායකත්වය පිළිබඳ අදහස් ඉදිරිපත් කරන Crook සහ Farmer (1996) පෙන්වා දෙන්නේ දරුවන් සමවයස් කණ්ඩායම් හා එකතුව තමන්ගේ ම ලෝකය ගොඩනඟා ගන්නා, සකස් කරගන්නා, පාලනය කර ගන්නා හා ගවේෂණය කරන විටදී බලය පිළිබඳ දැනීමක් අත් විඳීමට අවශ්‍ය ශක්තිය සෙල්ලම තුළින් ලැබෙනා බව ය.

ඒ අනුව සෙල්ලම තුළින් චිත්තවේග සංවර්ධනය සඳහා පහත සඳහන් අවස්ථා ලබාදෙන බව Corrie (2000) සඳහන් කරයි.

- බලසම්පන්න පුහුණු වන්නෙකු ලෙස සංවර්ධනය වීමට
- සමවයස් කණ්ඩායම් හා වැඩිහිටියන් සමඟ විශ්වාසය ගොඩනගා ගැනීමට
- ස්වාධීනත්වය හා යමකට මුල පිරීම හා දියුණු කිරීමට ඇති අභිලාෂය වර්ධනය කිරීමට
- තමා හා අන් අය තේරුම් ගැනීමටත්, තමා හා අන් අයගේ හැඟීම පිළිබඳව තීක්ෂණ බුද්ධිය ලබාගැනීමට,
- තමාගේ හා අන් අයගේ අදහස් විදහා දැක්වීමට හා ඒවා සමඟ ගනුදෙනු කිරීමට
- වරණයන් හරහා ආත්ම සම්මානයක්, දුෂ්කරතා හමුවේ පෙනී සිටීමට ස්ථාවර බවත් වර්ධනය කර ගැනීමට
- ගැටලු නිරාකරණයට, ක්‍රියාකාරීව නිරතවීමට, තම අවශ්‍යතා උත්පාදනය කරගැනීමට, බුද්ධිමය අවදානම් දැරීමට
- ගැටලු හා දුෂ්කරතා තාවකාලික, තම පාලනයට නතු කර ගත හැකි දෙයක් ලෙස දැකිය හැකි සර්ව ශුභවාදී චින්තනය වර්ධනයට
- නව භූමිකා හා වැඩිහිටි භූමිකා රඟ දැක්වීමට
(Corrie, 2000, පිටුව 16)

4.6 සෙල්ලම් හා සෞන්දර්යාත්මක බව / නිර්මාණශීලී බව සංවර්ධනය

සෙල්ලම්හි නිරතවීම තුළින් දරුවන් හට නිර්මාණශීලී චින්තනය සහ පරිකල්පන හැකියාවන් වර්ධනය කර ගැනීමට අවස්ථාවන් ලැබේ. Wood සහ Attfield (1996) පෙන්වා දෙන පරිදි සෙල්ලම තුළින් දරුවන් හට නැවුම් සහ නවීන අදහස්වල

සම්මිශ්‍රණයක් අත්විඳීමට හැකිවේ. එමෙන්ම සෙල්ලම් තුළින් දරුවන්ට තමා දන්නා දෙයින් ඔබ්බට සිතන්නටත්, තම අදහස් සහ මනෝ රටා සමග සෙල්ලම් කිරීමටත් අවස්ථාව හිමිවේ. තවදුරටත් Corrie (2002) පෙන්වා දෙන පරිදි සෙල්ලම තුළින් නිර්මාණශීලීත්වය, පරිකල්පනය හා මනස්දෘෂ්ටිය තුළින් දරුවන්ගේ අපසාරී චින්තනය වර්ධනය වේ. එසේ සිදුවන්නේ දරුවන් තම අදහස් හා තේමා අන් අයට පැහැදිලි කරන විටදී බවත් ප්‍රකාශ කරයි.

ඒ අනුව සෙල්ලම් කෙතරම් ළමයාගේ සංවර්ධනය සඳහා දායකත්වයක් දක්වනවා ද යන්න මනාව පැහැදිලි වේ. මෙහි දී වඩා වැදගත් වන්නේ ළමයාගේ සංවර්ධන අවධීන්වල සුවිශේෂී අවධියක් වන පෙර පාසල් අවධිය තුළදී මනා පූර්ණ සංවර්ධනයක් දරුවන්ට අත්පත් කරගතහැකි ආකාරයට පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය ලබාදීම ය. එහි දී පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය තුළින් දරුවාගේ පූර්ණ සංවර්ධනය උදෙසා ලබා දෙන්නා වූ ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සෙල්ලම් පාදක කර ගනිමින් සැලසුම් කරගත හැකි නම් ඒ තුළින් දරුවන්ගේ සංවර්ධනයට වඩාත් සුපෝෂිත වූ ඉගෙනුම් පරිසරයක් සකසා දීමට පෙර පාසල් ගුරුවරුන්ට හැකිවේ. එබැවින් සෙල්ලම් පාදක වූ ඉගෙනුම් පරිසරයක් තුළ දරුවන්ට ක්‍රියාකාරකම් පාදක වූ සතුට දනවන ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබාදිය හැක්කේ කෙසේද යන්න විමසා බැලිය හැක.

5.0 සෙල්ලම් පෙර පාසල් ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් ලෙස සෙල්ලම්

Shore (1997) පෙන්වා දෙනු ලබන්නේ දරුවන්ගේ සමාජ කායික සහ ප්‍රජානන සංවර්ධනයට අවශ්‍ය වන මූලික විෂයමාලාව සපයා දෙනු ලබන්නේ සෙල්ලම් තුළින් බව ය. දෙවනුව විවිධ උපකරණ භාවිත කරමින්, අන් අය හා අන්තර් සබඳතා පවත්වමින් සහ විවිධ අරමුණු හා කුසලතා ප්‍රගුණ කරමින් සෙල්ලම් විවිධ මට්ටම් හරහා ඉදිරියට ගමන් කරයි. ඒ තුළින් දරුවන් තමා තුළ

තම පරිසරය පාලනය පිළිබඳව යම්කිසි දැනීමක් සහ තමාට ඉගෙන ගැනීමට හැකියි යන හැඟීමත්, ඒ පිළිබඳ නිපුණතාවක්, ආස්වාදයක් ලබාගන්නා බව Shore (1997) වැඩි දුරටත් පවසයි. ඒ සඳහා පෙර පාසල් දරුවන්ට "අපට උදව් කරන අය" යන තේමාව යටතේ නාට්‍ය රූපී සෙල්ලමක යෙදෙන අවස්ථාවත් උදාහරණයක් ලෙස යොදාගත හැක. මෙහි දී ගුරුවරයා විසින් දරුවන්ට අවශ්‍ය කරන එක් එක් භූමිකාවලට අදාල ඇඳුම් කට්ටල, උපකරණ සපයා දීම සිදුකරන අතර සෙල්ලම් පසුතලය තුළ එම සිද්ධීන් සඳහා ගුරුවරයා මැදිහත් නොවේ. ගුරුවරයාට එම නාට්‍යරූපී සෙල්ලමෙහි දරුවන් නිරතවන ආකාරය නිරීක්ෂණය කළ හැකිය. මෙම සෙල්ලමෙහි පළමු සිද්ධිය වන්නේ භූමිකා තෝරා ගැනීමයි.

ඉගෙනුම් අත්දැකීම්	ඉගෙනුම් ඵල
(දරුවන් විසින් එක් එක් චරිත සඳහා අයිති නිල ඇඳුම් පැළඳුම් තම භූමිකාව නිරූපණය සඳහා තෝරාගනී)	තොරතුරු එක් එක් වර්ගවලට බෙදා වෙන්කරයි.
නතාෂා :මම තමයි දොස්තර!	
සෙනුලි :මම තමයි නර්ස්.	
නතාෂා :මමයි දොස්තර! මමයි දොස්තර! (හඬ නගා කියයි)	සරල ප්‍රකාශන හා අණ කිරීම් යොදාගැනීම හා අර්ථකථනය
සෙනුලි :මම නර්ස්. (සෙමින් පවසයි)	
(ආන්‍යා සෙල්ලමට අවතීර්ණ වේ. ඇය ඇඳුම් ගොඩින් කෝට් එකක් අහුලා ගනී. ඒ අතර කවිඳු උදල්ලක් රැගෙන සෙල්ලමට අවතීර්ණ වේ)	

නතාෂා :එපා දොස්තරලා ඕවා දාන්නෑ. (ආන්‍යා කෝට් එක බිමින් තබයි)	මිනිසුන් තම කාර්යයන් සඳහා මෙවලම් උපකරණ යොදාගන්නා බව තේරුම් ගනී.
සෙනුලි :අපිට පූසෙක් ගේන්න පුළුවන්ද? ඔයා මගේ පූසා. (ආන්‍යාට කියයි)	පැහැදිලි පණිවිඩයක් ලබාදේ.
නතාෂා :එයා පූසෙක් නෙවෙයි. එයා ඒ වගේ නෑනේ. (සිනාසෙයි)	
ආන්‍යා :මම තමයි නර්ස්. (නර්ස්ගේ ඇඳුම් ඇඳගනිමින් හෙමිහිට කියයි)	

මෙම සිද්ධිය තුළින් දරුවන්ට තම සෙල්ලම සාර්ථකව සිදුකිරීමට එකිනෙකා සමග තම තමන්ගේ භූමිකා පිළිබඳව කතිකා කර ගැනීමටත්, අන් අයට ඇහුම්කන් දීමටත්, විවිධ එකඟතාවලට පැමිණීමටත් සිදුවේ.

ඒ අනුව එම නාට්‍යරූපී සිද්ධිය දරුවන්ගේ ප්‍රජානන, භාෂා සහ සමාජ චිත්තවේග සංවර්ධනයට බලපාන ආකාරය සලකා බැලිය හැක.

ප්‍රජානන සංවර්ධනය

සෙල්ලම ආරම්භ කිරීම සඳහා දරුවන් ඉහළ ගණයේ චින්තන කුසලතා කිහිපයක නිරත විය යුතුවේ. එනම්,

- භූමිකා වර්ග කිරීම (දොස්තර / නර්ස්)
- දොස්තර හා හෙදිය අතර වෙනස හඳුනාගැනීම

- රැකියාව හා එයට අදාල නිල ඇඳුම් සමග ගලපා ගැනීම

මෙමගින් දරුවන් කලින් උගත් අත්දකින ලද දැනුම්, අත්දැකීම් ආවර්ජනය කර ගැනීමට ඉගෙන ගනී. එමෙන් ම භූමිකා කතිකා කර ගැනීම තුළින් සෙල්ලම් රාමුවට අදාල නීතිරීති සංස්ථාපිත කර ගනී.

උදා: දොස්තරට අදාල කෝට් එකක් තිබෙන නමුත් වෙනත් කෝට් නොපළඳින බව

භාෂා සංවර්ධනය

දරුවන් විසින් සෙල්ලම් කිරීමට ඔවුන්ට ඇති අයිතිය ලබා ගැනීමටත්, තම භූමිකාව තෝරා ගැනීමටත් සන්නිවේදන කුසලතා භාවිත කරනු ලබයි. උදාහරණයක් ලෙස එම සිද්ධිය තුළ නතාෂා දෙවරක් ම ආන්යා සෙල්ලමට අවතීර්ණ වීම වලක්වයි. එක් අවස්ථාවක ඇය කෝට් එක තෝරා ගත් විට දොස්තරලා ඕවා දාන්නෑ කියමින් සහ සෙනුලි ඇය තමාගේ පූසා ලෙස තෝරා ගැනීමට උත්සාහ කළ විට ඇය පූසෙක් වගේ නො පෙනෙන බව කියමින් ප්‍රතික්ෂේප කරයි. එයට ප්‍රතිචාර වශයෙන් ආන්යා නර්ස්ගේ ඇඳුම් ඇඳ ගන්නා ගමන් ''මමයි නර්ස්.'' යැයි පවසා ඇය නර්ස්ගේ භූමිකාවට අවතීර්ණ වන අතර ම ඇයත් මෙම සෙල්ලමෙහි කොටස්කාරියක යන වග දැනුම් දේ.

සමාජ / චිත්තවේග සංවර්ධනය

මෙම සිද්ධියේ ආරම්භක අවස්ථාවේ දී එක් එක් දරුවාට සෙල්ලමට අවතීර්ණ වීම සඳහා පුහුණුවීමක් ලබාදේ. එය සමහර දරුවෝ අසීරු කටයුත්තක් ලෙස දකිති. ආන්යාගේ ස්ථානයෙහි සිටිනා දරුවෙකුට සෙල්ලමට අවතීර්ණ වීම සඳහා විවිධ විකල්පයන් තිබිය හැකි ය. උදාහරණයක් ලෙස ආවේගශීලීව තමාටත් සෙල්ලම් කිරීමට ඇති අයිතිය පිළිබඳ දැනුම් දීම හෝ සෙල්ලමට අවතීර්ණ වීම අතහැර එතනින් ඉවත්ව යාම කළ හැකිය.

කෙසේ වුවත් මෙම සිද්ධියේ දී දරුවා විසින් පෙන්නුම් කරන ලද්දේ වෙනස් වූ විකල්පයකි. එහිදී ඔවුන් ඉතා සියුම් ලෙස තම භූමිකා කතිකා කර ගැනීමත්, සම්මුතියකට එළඹීමත් සිදුවනු ඇත. උදාහරණයක් ලෙස ආන්යා, නතාෂාට මුලදී ප්‍රතිචාර දක්වන්නේ තමාටත් සෙල්ලමෙහි කොටස්කාරියක වීමට ඇති අයිතිය නර්ස්ගේ භූමිකාව තෝරාගනිමින් තහවුරු කරගනී. අවසානයේදී නාට්‍යරූපී සෙල්ලමෙහි සිද්ධිය තුළ දරුවන් විසින් සතුටුදායක සම්මුතියක් ගොඩනගා ගනු ඇත. එසේ වන්නේ,

- දරුවන් තම භූමිකා පිළිබඳව එකිනෙකා සමග කතිකා කර ගැනීමෙන්.
- අනෙකාට ඇහුම්කන් දීමෙන්,
- සුදුසු පරිදි ප්‍රතිචාර දැක්වීමෙන් ය.

ඒ අනුව මෙම තේමාව යටතේ තවත් ඉදිරියට නාට්‍යරූපී සෙල්ලම ගෙන යාමෙන් බොහෝ ඉගෙනුම් ඵල ලබාගත හැකිවේ. එමෙන්ම එක් එක් චරිතවලට අදාල ඇඳුම්, උපකරණ සපයා දීම තුළින් දරුවන්ට එම චරිත වල ස්වභාවය ගැඹුරින් අවබෝධ කර ගැනීමට හැකිවේ.

Borrie (2000) පෙන්වා දෙන පරිදි දරුවන්ට සෙල්ලම්හි නියැලීමට ඔවුන්ට නිදහසේ දුව පැන යාමටත්, අවකාශය, අවශ්‍ය කාලයත්, ලබාදිය යුතුවේ. එමෙන් ම ඔවුන්ට සෙල්ලම තවදුරටත් ගැඹුරින් කිරීමට යමක් තෝරා ගැනීමටත්, තම සිත් වෙනස්කර ගැනීමටත්, භූමිකාවන් කතිකා කර ගැනීමටත්, නව භූමිකා නිර්මාණය කර ගැනීමටත් අවශ්‍ය කරන නිදහස ලබා දිය යුතු බවද සඳහන් කරයි.

''ඔබ අසන විටදී අද මම මොකවද පාසලේ කළේ කියා එතකොට මම කියනවා 'මම සෙල්ලම් කළා' කරුණාකරලා මාව වැරදි ලෙස තේරුම් ගන්න එපා. ඔයා බලන්න. මම සෙල්ලම් කරන විට මම ඉගෙන ගන්නවා. මම ඉගෙන ගන්නවා. සතුටින්

ඉන්න ඒ වගේම මගේ කාර්යයන් වලදී සාර්ථක වෙන්න. අද මම දරුවෙක් වගේ කාර්යය තමයි සෙල්ලම් කිරීම..."

Wadley, (1974)

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Aries, P. (1962), Centuries of Childhood; A social history of family life, New York: Vintage.

Berk, L.E., & Winsler, A. (1995), *Scaffolding children's learning: Vgotsky and early childhood education,* Washington, DC:NAEYC.

Boyer, W.A.R. (1998), Playfulness enhancement through classroom intervention for the 21st century, Childhood Education, 74, (Winter 97-98), 09-96.

Brady, L, M. Gibb, J. Henshall, A and Lewis, J (2008) Play and Exercise in Early Years: Physically active play in early childhood provision. London: NCB.

Burke, A. (2010), *Ready to learn: Using play to build literacy skills in young learners.* Ontario: Pembroke Publishers.

Casey, T. (2010), Inclusive Play: Practical strategies for children from birth to eight. London: Sage.

Corrie, L. (2000), Learning through play. The University of Western Australia.

Crook, S., & Farmer, B. (1996), Just Imagine, Creative play experiences for children under six. Collingwood, Victoria: TAFE.

Csikszentmihalyi, M. 91981) Some paradoxes in the definition of play. in Chaska, A.T. (Ed.), *Play as context,* (pp 14-26) West Point, NY: Leisure Press.

Australia. Perth, Western Australia: Curriculum Council.

deMause L. (Ed), (1974), The history of childhood. New York: psychohistory press.

Dunn, K. Moore, M and Murray, P. (2004) Developing Accessible play Space: Final research report. London: Department for Communities and Local Government.

Fromberg, D. P. (1990), Play issues in early childhood education. In seedfeldt, C. (Ed)., *Continuing issues in early childhood education,* (pp. 223-243), Columbus OH: Merrill.

Garvey, C. (1977), Play. Cambridge, MA: Harvard University press.

Ginsburg, K. (2007), The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds'. Paediatrics, 119, 182-191, in BTHA (2011) Active Play and Healthy Development.

Goldstein, J. H. (Ed.), (1994) Toys, play, and development, Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, J.E. Christie, J.F., & Yawkey, T.D. (1999), Play and early childhood development (2nd ed) New York: Longman.

Jona K.A. Sandra, J.B. (2010), The importance of play in early childhood development Montana state university Extension. MontGuide.

Lester, S and Russell, W (2008), Play for a change: Play, Policy and Practice: A review of contemporary perspectives, London: Play England.

Liddell, H.G., & Scott, R. (1925(, Revised by H.s. Jones (1968) A Greek - English Lexicon (9th ed) Oxford: Oxford University press.

Lubawy; J. & Jarrat, B. (1999), Building walls of wombats. Constructing knowledge with young children. Castle Hiss NSW: Pademelon.

Marlowe, B.A., & Page, M.L. (1998) Creating and sustaining the constructivist Classroom. Thousand Oaks, California: Corwin.

Novick, R. (1998), The comfort corner: Fostering resiliency and emotional intelligence. Childhood Education 74 94), Summer 98, 200-204.

Perry, B. D., Hogan, L. & Marlin (2000), Curiosity, Pleasure and play: A neurodevelopment perspective. Retrieved on July 21, 2010.

Perry, R. (1988) Play-Based preschool curriculum. Queensland: Queensland university of Thechnology.

Piget, J. 91962), Play, Dreams, and inmitation in childhood. New York: W.W. Norton & Co.

Roopnarine, J. L., & Johnson, J.e. (1994), The need to look at play in divers cultural settings. In J. L. Roopanarine, J. Johnson, & F.H. Hoopre (Eds.), Children's play in diverse cultures (pp. 1-8) Albany: State University of New York Press.

Shore, R., (1997), Rethinking the brain. New insights into early development. New York: families and Work Institute.

smilansky, S. (1968), The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York: John.

Thelin, N. (2009), The importance of outdoor play in the early years. Retrieved on September 2, 2010 from http://www.ehow.com/about_5208037_importance-outdoor-play-earlyyears.html.

Vandenberg, B. (1986), Play theory. In G. Fein & M. Rivkin, (Eds), The young child at play, (pp. 17-22). Washington, DC:NAEYC.

Wardle, F. (1987), Getting back to the basics of children's play. Child Care information Exchange, Sept. 27-30.

Wardle, F. (2010), Play as curriculum. Early childhood news-Zrticle reading center. The professional Resource for teachers & parents.

Wood, E., & ATTFIELD, J. (1996), Play, learning and the early childhood curriculum. London: Paul chapman.

http://www.btha.co.uk.consumers/template.php?id=169 (Accessed Nov. 2011)

http://msuextension, org/publications/homehealthandfamily/MT201003HR.pdf.

http://openleain.open.ac.uk/mod/oucontent/view.php?id=39/4657printable=1 (accessed Nov. 2011)

http://www.thegotomom.com/tips/curiosity.html.

http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?Article ID=127.

http://www.culture .gov.uk/images/research/playresearch2008.pdf (Accessed Nov. 2001)