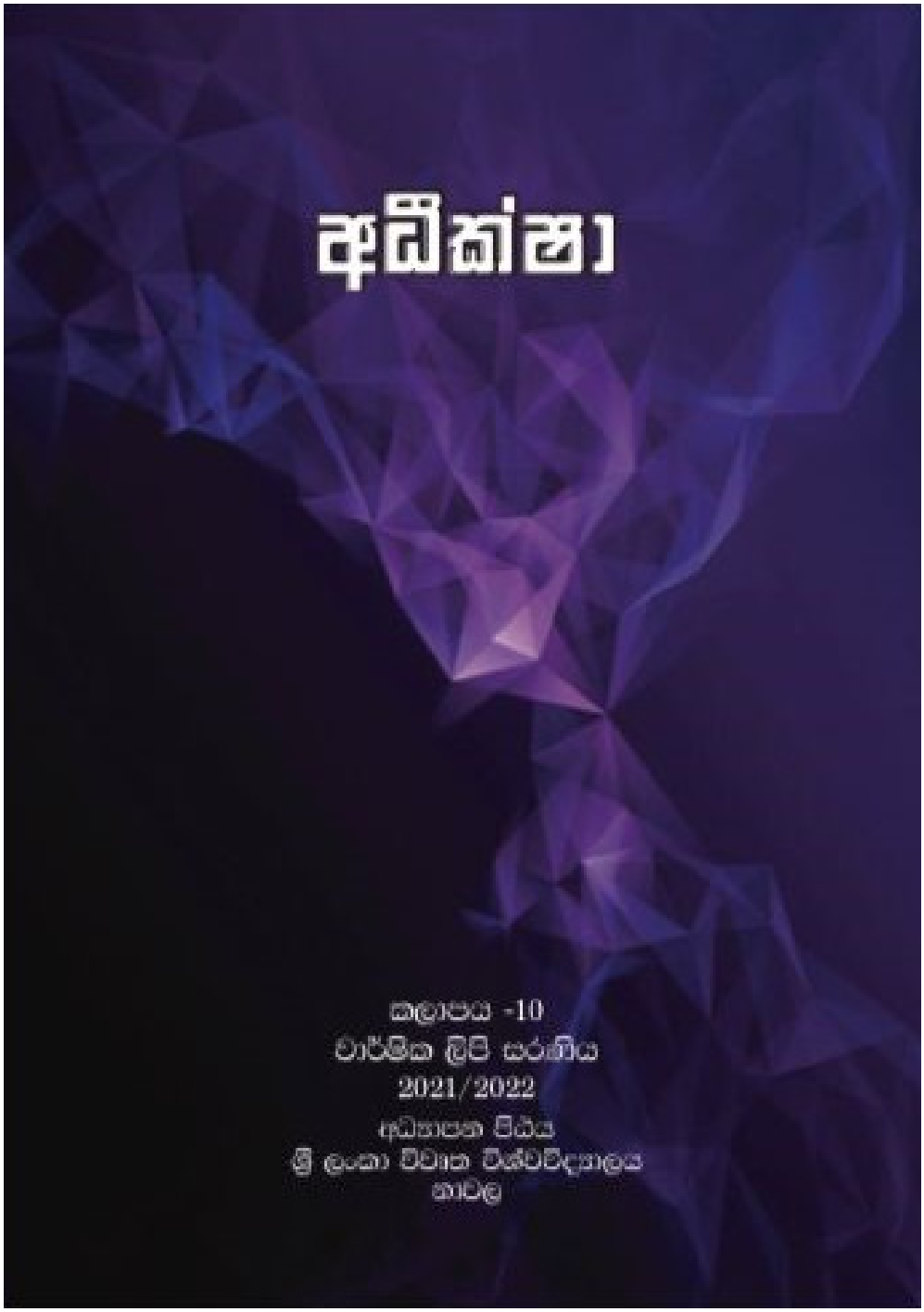

අධීක්ෂා
කලාපය -10
වාර්ෂික ලිපි සංග්‍රහය
2021/2022
අධ්‍යාපන පීඨය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
නාවල

අධීක්ෂා

වාර්ෂික ලිපි සරණිය

අධ්‍යාපන පීඨය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
නාවල
නුගේගොඩ
2022

කලාපය 2021 පෙබරවාරි
සියලුම හිමිකම් ඇවිරිණි.

මුද්‍රණය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයීය මුද්‍රණාලය
නාවල, නුගේගොඩ
ISSN : 2012-8150

ප්‍රකාශනය
අධ්‍යාපන පීඨය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයීය මුද්‍රණාලය
නාවල, නුගේගොඩ

අධීක්ෂණය හා මාර්ගෝපදේශකත්වය
පීඨාධිපතිනි මහාචාර්ය සසිකලා කුගමූර්ති මිය

සංස්කරණය
සම්මානිත මහාචාර්ය ජී.ඩී. ලේකම්ගේ මිය
ජ්‍යෂ්ඨ මහාචාර්ය ශිරෝනිකා කරුණානායක මිය
ආචාර්ය ශ්‍රීනි ද සොයිසා මිය
ආචාර්ය කේ.ඒ.සී අල්විස් මිය
මහාචාර්ය ඩබ්.එම්. ශාමින්ද වනසිංහ මයා

භාෂා සංස්කරණය
දිනිති රණසිංහ මෙනවිය

සම්පාදක
මහාචාර්ය ඩබ්.එම්. ශාමින්ද වනසිංහ මයා

පෙරවදන

අධ්‍යාපනය යනු පූර්ණ සංවර්ධනයක් සහිත පුද්ගලයකු නිර්මාණය කිරීම වේ. අධ්‍යාපන පීඨය මඟින් මෙවැනි පූර්ණ පුරවැසියන් බිහි කරදීමට අවශ්‍ය මග පෙන්වීම් ගුරුවරුන්ට විවිධ වැඩසටහන් ඔස්සේ ක්‍රියාත්මක කරනු ලබයි. එමඟින් ගුරුවරුන්ට අධ්‍යාපන පද්ධතියට ක්‍රියාකාරී දායකත්වයක් ලබාදිය හැකිවන ආකාරය දැනුම, ආකල්ප හා කුසලතා සංවර්ධනයට මූලික ස්ථානය ලබාදී ඇත. ඒ සඳහා ගුරුවරයාට අවශ්‍ය මඟ පෙන්වීමේ තවත් එක් අවස්ථාවක් ලෙස 'අධීක්ෂා¶ අධ්‍යාපනික සඟරාව හැඳින්විය හැකිය.

ගුරුවරයාට මෙන්ම සමාජයේ කාහටත් එකසේ වැදගත් අධ්‍යාපනික කරුණු මූලික කරගෙන 'අධීක්ෂා¶ සඟරාවේ ලිපි නිර්මාණය කිරීමට අපගේ කථිකාචාර්ය මණ්ඩලය සැමවිටම කටයුතු කරනු ලබයි. දැනුම පමණක් නොව ආකල්ප සංවර්ධනයට ද දායකත්වය ලබාදීම එමඟින් සිදුවේ. මෙවරද 'අධීක්ෂා¶ සඟරාව බාධක මධ්‍යයේ වුවද පළ කිරීමට හැකිවීම පිළිබඳවත්, එයට ලිපි සැපයීමෙන්, සංස්කරණයෙන් දායක වූ සැමට ස්තුතිය පළ කිරීමට ද මෙය අවස්ථාවක් කර ගනිමි. මෙම ලිපි පරිශීලනය මඟින් දැනුම යාවත්කාලීන කරගෙන අධ්‍යාපන පද්ධතියට සක්‍රීය දායකත්වයක් ලබාදීමට හැකි වෙතැයි මම විශ්වාස කරමි. එමඟින් ශ්‍රී ලාංකේය අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ ගුණාත්මක සංවර්ධනයක් ඇති කිරීමටත්, අනාගත සිසු පරපුර පූර්ණ පුරවැසියන් ලෙස සංවර්ධනය කරමින් රටේ සංවර්ධනයට උරදීමටත් හැකියාව ලැබේවායි මම ප්‍රාර්ථනය කරමි.

මහාචාර්ය සසිකලා කුගමූර්ති මිය
පීඨාධිපතිනිය
අධ්‍යාපන පීඨය

සම්පාදක සටහන

වර්තමානයේ ඇති වී තිබෙන කොවිඩ් -19 වසංගත තත්ත්වයන්, බොහෝ දෙනා තාක්ෂණයට නැඹුරුවීමත් හේතු කොට ගෙන පොත පත පරිශීලනය කිරීම ක්‍රමයෙන් අඩුවී ඇති බවක් දක්නට ලැබේ. එසේ වුවද තවමත් අධ්‍යාපනික වශයෙන් කියවීම හා ලිවීම වැදගත් භාෂා කුසලතාවන් ලෙස පිළිගැනීමට හැකිය. අධ්‍යාපනය ලබාගැනීමේදී අතිරේක පොත පත පරිශීලනය කළ යුතු වුවද ඒ සඳහා සිංහල මාධ්‍යයෙන් ලියවුණ පොත්පත්වල අඩුපාඩුවක් දක්නට ලැබේ. මෙම හිඩැස සම්පූර්ණ කිරීම පිණිස අධ්‍යාපන පීඨය සිංහලෙන් 'අධීක්ෂා¶ නමින් සඟරාවක් පල කිරීමට ගත් තීරණය අනුව තවත් එක් පියවරක් මෙසේ ඔබ හමුවට පැමිණවීමට අපට හැකියාව ලැබී ඇත.

අධ්‍යාපන පීඨයේ කථිකාචාර්යවරුන් විසින් විවිධ පාඨමාලා අරමුණු කරගෙන මෙවරද ලිපි සම්පාදනය කර ඇත. ඉතා හරවත් ලිපි රැසක්ම මෙම කලාපයෙන් එළි දැක්වීමට හැකිවීම සතුටට කරුණකි. මෙහිදී මෙම ලිපි සංස්කරණය කරදීමෙන් සම්මානිත මහාචාර්ය පී.ඩී. ලේකම්ගේ මහත්මිය, ආචාර්ය ශ්‍රීනි ද සොයිසා මහත්මිය, ආචාර්ය කේ.ඒ.සී. අල්විස් මහත්මිය මෙන්ම ජ්‍යෙෂ්ඨ මහාචාර්ය ශිරෝනිකා කරුණානායක මහත්මිය සිය නොමසුරු සහයෝගය ලබාදුන් බව කෘතවේදීව සඳහන් කරනු කැමැත්තෙමි.

අධීක්ෂා සඟරාව සකස් කරදීමේදී අවශ්‍ය පරිගණක සහාය ශානිකා නිර්මාණී මෙනවිය විසින් ද, සැමදාමත් මෙන් ම මෙවරත් මාධ්‍ය අංශයේ ශාන්ත මහතා විසින් දර්ශනීය ලෙස පිටකවරය සකස් කර දීමද භාෂා සංස්කරණය මාධ්‍ය අංශයේ දිනිති රණසිංහ මෙනවිය විසින් ද සිදුකරන ලදි. මෙම කාර්ය සඳහා අවශ්‍ය මාර්ගෝපදේශ ලබාදුන් පීඨාධිපති මහාචාර්ය සසිකලා කුගමූර්ති මහත්මිය ඇතුළු සියලුම දෙනාට ස්තුතිය පළකරමු.

මහාචාර්ය ඩබ්. එම්. ශාමින්ද වනසිංහ
සම්පාදක

පටුන

පිටු අංක

01. අපකීර්තියෙන් ඉපිද ආරක්ෂකවාදය තුළ හැදී වැඩුණ පර්යේෂණ ආචාරධර්ම; 7-29
අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට වැදගත් වන්නේ ඇයි?
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණී, සශිකා කරුණානායක මිය
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

02. කොවිඩ් 19 ගෝලීය වසංගතය හමුවේ ළමා මානසික 30-43
සෞඛ්‍යය රැකගැනීම
කථිකාචාරිණී, කේ.ඒ.ඩී සඳමාලි මිය
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

03. ශ්‍රී ලාංකීය අධ්‍යාපනයට සී. ඩබ්. ඩබ්. කන්නන්ගර මැතිතුමා 44-62
ඉටු කළ සේවාව (1931-1943 දක්වා)
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, මහාචාර්ය ඩබ්.එම් ශාමින්ද වනසිංහ මයා
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

04. වෙනස් වීමට අනුවර්තනය වීම: එය වැදගත් වන්නේ ඇයි? 63-73
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණී, ආචාර්ය අයෝමි ඉරුගල්බණ්ඩාර මිය
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

05. අධ්‍යාපන තාක්ෂණය හා සබැඳි අධ්‍යාපනය හා තාක්ෂණය යන 74-90
සංකල්ප දෙක පිළිබඳ හැඳින්වීමක්
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, එම්.එල්. සුදර්ශන මයා
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

06. ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් ලක්ෂණ සහිත දරුවන් (Down's syndrome) 91-108
කථිකාචාරිණී, එච්.ඩී.සී. ප්‍රියදර්ශනී මිය
විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

07. සාධන පරීක්ෂණයක් සඳහා විෂය මූලික වලංගුතාවයෙහි ඇති වැදගත්කම 109-127
කථිකාචාරිණි, ආර්.එන්.පී. රත්නායක මිය
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

08. ගුරු භූමිකාවේ සාර්ථකත්වයට සන්නිවේදනය ප්‍රබල සාධකයකි 128-142
කථිකාචාර්ය, එම්.ඩී. බී. ජී. වීරසිංහ මයා
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

අපකීර්තියෙන් ඉපිද ආරක්ෂකවාදය තුළ හැදී වැඩුණ පර්යේෂණ ආචාරධර්ම; අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට වැදගත් වන්නේ ඇයි?

- සශීකා කරුණානායක

මිය

1. හැඳින්වීම

පර්යේෂණ ආචාරධර්මයන්ගේ උපත පර්යේෂණ හා සම්බන්ධ මානවයන් ආරක්ෂා කිරීමේ අපේක්ෂාවෙන් සිදුවූවක් නොවන බව ඒ පිළිබඳ ඉතිහාසය පිරික්සිමෙන් පැහැදිලි වේ. මේ පිළිබඳ අදහස් දක්වමින් Levine (1988) සඳහන් කරනුයේ පර්යේෂණ ආචාරධර්ම අපකීර්තියෙන් ඉපිද ආරක්ෂකවාදය තුළ හැදී වැඩුණක් බව යි. එබැවින්, වර්තමානයේ ඉතා වැදගත් ලෙස සලකනු ලබන පර්යේෂණ ආචාරධර්මයන් හි අපකීර්තිමත් ආරම්භය සහ කීර්තිමත් ආරක්ෂකවාදය තුළ වර්ධනය වූ ආකාරය පිළිබඳව අප සියලු දෙනා දැනුවත් ව සිටීම අපගේ පර්යේෂණ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී වැදගත් වේ. මෙම ලිපිය මඟින් අපේක්ෂා කරනුයේ පර්යේෂණ ආචාරධර්ම සම්බන්ධ ඉතිහාසය සැකෙවින් දක්වමින් පර්යේෂණ ආචාරධර්ම යනු කුමක්ද? පර්යේෂණ අධ්‍යයනය, පර්යේෂණ ආචාරධර්ම ආරක්ෂා කරගනිමින් ක්‍රියාත්මක කරන්නේ කෙසේ ද? සහ ඒ සඳහා අවධානය යොමු කළ යුතු කරුණු මොනවා ද? යන්න පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීම වේ.

2. පර්යේෂණ ආචාරධර්මවල ඓතිහාසික වර්ධනය

මෑත ඉතිහාසය තුළ පර්යේෂණ ආචාරධර්ම පිළිබඳව ලෝකයේ අවධානය යොමු වූ සංධිස්ථානයක් ලෙස දෙවන ලෝක යුද්ධය හැඳින්විය හැකි ය. එයට ප්‍රධාන වශයෙන් හේතු වී ඇත්තේ නාසි කඳවුරුවල සිටින යුද සිරකරුවන් ඇසුරෙන් සිදු කරන ලද විද්‍යාත්මක හා වෛද්‍ය අත්හදා බැලීම් හි සදාචාරාත්මකභාවය පිළිබඳව මතුවූ ගැටලු සහගත තත්ත්වයයි.

ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණී

ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය, අධ්‍යාපන පීඨය,
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
Email : skaru@ou.ac.lk

මෙම කඳවුරු ආශ්‍රයෙන් සිදුකරන ලද පර්යේෂණවලින් වැදගත් ප්‍රතිඵල ලබා දුන් නමුත් සිදු කරන ලද අත්හදා බැලීම් එයට සහභාගී වූ පුද්ගලයින්ට තුවාල හෝ මරණය ගෙන දීමට සමත් විය. එබැවින්, මෙම ක්‍රියාවලිය 'වෛද්‍ය පර්යේෂණ' මුවාවෙන් සිදු කරන ලද අමානුෂික අපරාධ ලෙස ඉතිහාසයේ සනිටුහන් වේ (Moreno" Schmidt iy Joffe, 2017). එපමණක් ද නොව, වසර 1947 දී මෙම ක්‍රියාවලියට සම්බන්ධ වූ නාසි වෛද්‍ය පර්යේෂකයන් නියුරම්බර්ග් අධිකරණය වෙත ඉදිරිපත් කළ අතර එම අධිකරණ ක්‍රියාවලියෙන් පසු නාසි වෛද්‍ය පර්යේෂකයන් වරදකරුවන් කරනු ලැබූ බවත්, තීන්දුවේ කොටසක් ලෙස, අධිකරණය නියුරම්බර්ග් සංග්‍රහය ලෙස හැඳින්වෙන මානව අත්හදා බැලීම් ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී අවධාරණය කළ යුතු කරුණු 10ක නීති මාලාවක් ප්‍රකාශ කළ බවත් Moreno" Schmidt iy Joffe (2017) තවදුරටත් සඳහන් කර ඇත.

මේ නිසා ඓතිහාසික වශයෙන් මෙම නීති මාලාව පර්යේෂණ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ සදාචාරාත්මක හැසිරීම් සඳහා මූලාරම්භය සපයන වැදගත් සංධිස්ථානයක් වශයෙන් හැඳින්විය හැකි ය. නියුරම්බර්ග් සංග්‍රහයට අමතර ව හෙල්සින්කි ප්‍රකාශය (Declaration of Helsinki) සහ බෙල්මොන්ට් වාර්තාව ද (Belmont Report) නූතන විද්‍යාත්මක පර්යේෂණ ආචාරධර්ම සංවර්ධනය සඳහා ඉමහත් දායකත්වයක් සපයා ඇත (Rhode, 2010; Greaney සහ පිරිස, 2012). මෙම ඓතිහාසික විකාශය පිලිබඳව සියුම්ව අධ්‍යයනය කිරීමේදී පර්යේෂණ ආචාරධර්ම පිලිබඳ ලෙවින් (2018) ගේ කියමනෙහි සත්‍යතාවය මනාව පැහදිලි වේ. එනම්, පර්යේෂණ ආචාරධර්ම අපකීර්තියෙන් ඉපිද ආරක්ෂකවාදය තුළ හැදී වැඩුණ ක්ෂේත්‍රයක් බව යි.

2.1 පර්යේෂණ ආචාරධර්ම යනුවෙන් අදහස් කරන්නේ කුමක්ද?

ඉංග්‍රීසි Ethics යන වචනය, ග්‍රීක වචනයක් වන Ethos යන වචනයෙන් බිඳී, නිර්මාණය වී ඇති ලෙස සැලකේ (Bloor) Wood, 2006; Grech, 2018). Ethos යනු පුද්ගලයෙකුගේ චරිතය, ස්වභාවය හෝ මනෝභාවය යන අර්ථය දනවන බව Bloor සහ Wood (2006) සඳහන් කරන අතර Grech (2018) එය නිවැරදි හා වැරදි

හැසිරීම් නිර්වචනය කිරීමට උත්සාහ කරන දර්ශනයේ ශාඛාවක් ලෙස හඳුන්ව යි. Ethics යන ඉංග්‍රීසි වචනය පුද්ගලයෙකුගේ හැසිරීම හෝ ක්‍රියාවන් පාලනය කරනු ලබන සදාචාරාත්මක මූලධර්ම ලෙස Oxford ශබ්ද කෝෂය අර්ථ දක්වයි. මෙම නිර්වචන සළකමින් පර්යේෂණ ආචාරධර්ම යනු (Research Ethics) සහභාගිවන්නාගේ පෞද්ගලිකත්වයට, රහස්‍යභාවයට සහ දැනුවත් කැමැත්තට ගරු කරමින්, සදාචාරාත්මක නීති රීති සහ වෘත්තීය ආචාරධර්ම අනුගමනය කරමින් දත්ත එක්රැස් කිරීම, විශ්ලේෂණය කිරීම, වාර්තා කිරීම සහ ප්‍රකාශයට පත් කිරීම යන පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේ නිරත වීම ලෙස Dictionary of Sociology හි සඳහන් වේ. ඉහත නිර්වචනයන්හි සමස්ත අදහස කැටිකොට ගත් විට, පර්යේෂණ ආචාරධර්ම යනු පර්යේෂකයන්ගේ පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය සඳහා උපකාර කරන්නා වූ මූලධර්මයන් සහ මාර්ගෝපදේශන හි සංකලනයක් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය. එම පර්යේෂණ මූලධර්මයන් සහ මාර්ගෝපදේශන ආචාරධර්මවලට අනුකූලව, අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී පර්යේෂණ ආචාරධර්ම රැක ගැනීමට අප ක්‍රියා කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳව මෙතැන් සිට විමසා බලමු.

3. අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඳහා පර්යේෂණ ආචාරධර්ම

අධ්‍යාපන පර්යේෂණ තුළ සදාචාරාත්මක සලකා බැලීම කෙරෙහි ඇති උනන්දුව මෑත කාලීන ප්‍රවණතාවකි (Govil, 2013). මේ පිළිබඳව තවදුරටත් අදහස් දක්වමින් ඔහු පෙන්වා දෙනු ලබන්නේ අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ ප්‍රමුඛයන් වන ඇමරිකාව සහ මහා බ්‍රිතාන්‍ය පර්යේෂණ ආචාරධර්ම සුරැකීම පිළිබඳව අවධානය යොමු කරන ලද්දේ 1990 දශකයේ බව යි (Govil, 2013). ඒ අනුව ප්‍රථම වතාවට ඇමරිකානු අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සංගමය (American Educational Research Association) විසින් 1992 දී අධ්‍යාපනික පර්යේෂණ සඳහා ආචාරධර්මික ප්‍රමිති සංවර්ධනය කර ඇත. ඉන් අනතුරුව 1992 අගෝස්තු මස බ්‍රිතාන්‍ය අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සංගමය [British Educational Research Association (BERA)] විසින් බ්‍රිතාන්‍යයේ අධ්‍යයන පර්යේෂණ සඳහා සදාචාරාත්මක මාර්ගෝපදේශ ඉදිරිපත් කර ඇත. පසුකාලීනව කිහිප අවස්ථාවක ම මෙම මාර්ගෝපදේශ සංශෝධනය කර ඇත. පර්යේෂණ අචාරධාරම පිළිබඳව ඇමරිකානු හා බ්‍රිතාන්‍ය විද්වතුන්ගේ සංවර්ධනාත්මක ක්‍රියාදාමයන්ගේ පියවරයන්හි ප්‍රතිඵල ලෙස,

වර්තමානයේ ලොව පුරා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී පර්යේෂණ ආචාරධර්ම අනුගමනය කිරීම පිළිබඳව මහත් වූ අවධානයක් යොමුව ඇත.

වර්තමානයේ දී පර්යේෂණ ආචාරධර්ම, අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ කේන්ද්‍රීය කරුණක් වී ඇති නිසා පර්යේෂණ ආචාරධර්ම නොසලකා පර්යේෂණයක් සිදුකිරීම සදාචාර විරෝධී බව බව බොහෝ පර්යේෂකයෝ අවධාරණය කරති (Hoecht, 2011; Thomas; 2013; Ramrathan සහ පිරිස, 2016; Khan, 2016). පර්යේෂණ ආචාරධර්ම ආරක්ෂා කිරීමේ වැදගත්කම අවධාරණය කරමින් Hoecht (2011) සඳහන් කරනුයේ ඒ තුළ නීත්‍යානුකූලභාවයක් ඇති බව යි. පර්යේෂණ ආචාරධර්ම ආරක්ෂා කිරීම මගින් මූලික වශයෙන් අවධාරණය කරන්නේ නිවැරදි දේ කිරීම, යහපත් දේ කිරීම සහ නිවැරදි හා සදාචාරාත්මක ක්‍රියාමාර්ගයක් අනුගමනය කිරීම පිලිබඳව ය (Thom, 2013). පර්යේෂකයා කවර මට්ටමක (ඩිප්ලෝමා, උපාධි හෝ පශ්චාත් උපාධි) සිට පර්යේෂණ සිදු කළ ද, ඔහු/ඇය විසින් සැලකිල්ලට ගත යුතු ආචාරධර්ම පිළිබඳ මූලධර්ම ගණනාවක් වේ.

ආචාරධර්ම පිළිබඳ මූලධර්ම වෙත අවධානය යොමු කිරීමේ දී, ලොව පුරා විවිධ මට්ටමින් විවිධ ආකාරයේ පර්යේෂණ සිදු කෙරෙන අතර එම පර්යේෂණයන්හි සදාචාරාත්මක අවශ්‍යතා රටවල් පුරා වෙනස් විය හැකි නමුත්, පර්යේෂණ ආචාරධර්ම පිළිබඳ මූලික මූලධර්ම සැමදෙනාටම පොදු වේ. ඊට එරෙහි ව තර්ක කරන ඕනෑම අයෙක් සදාචාරාත්මක මමත්වයක් ඇති තමන් ගේ පටු ආත්මාර්ථකාමී අවශ්‍යතා ඉටු කරගැනීමට කටයුතු කරන බවටත් චෝදනා කළ හැකි බව Hoecht (2011) සඳහන් කරයි. මීට අමතර ව, පිළිගත් ආයතනයකට අනුයුක්ත ව අප විසින් සිදුකරනු ලබන පර්යේෂණ අධ්‍යයනය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී, පර්යේෂණ ආචාරධර්ම අනුගමනය කිරීම සහ පර්යේෂණ ආචාරධර්ම සුරැකෙන ලෙස අධ්‍යනයන් ක්‍රියාත්මක කරන ලද ආකාරය පිළිබඳව අප විසින් සඳහන් කිරීම අනිවාර්ය ය. එසේ සඳහන් කිරීමට අපොහොසත් වීම අප විසින් කරනු ලබන අධ්‍යයනය විවේචනය කිරීමට හේතු විය හැකි අතර අධ්‍යයනය පර්යේෂණ නිබන්ධනයක් නම් ඒ සඳහා අඩු ලකුණු ලැබීමට හෝ අධික්ෂකයන් විසින් අපගේ නිබන්ධනය ප්‍රතික්ෂේප කිරීමට හේතු විය හැකි ය. එය අපගේ වටිනා කාලය

අපතේ යැවීමක් මෙන් ම ඉතා වැදගත් වන පර්යේෂණාත්මක සොයා ගැනීමක් අවලංගු වීමකි. එබැවින් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ පර්යේෂණ දියත් කිරීමේ දී ප්‍රායෝගිකව අප විසින් සළකා බැලිය යුතු පර්යේෂණ ආචාරධර්ම පිළිබඳව මීළඟට අපගේ අවධානය යොමු කරමු.

පර්යේෂණ ආචාරධර්ම පිළිබඳව අවධානය යොමුකරමින් බ්‍රිතාන්‍ය විද්වතුන්ගෙන් සමන්විත; Academy of Social Sciences, 2016 වසරේ දී සමාජවිද්‍යා පර්යේෂණයන් හි නියුතු වුවන් සඳහා පර්යේෂණ ආචාරධර්ම පිළිබඳ මුල ධර්ම පහක් හඳුන්වා දී ඇත (BERA : 2018, පි.12). එම මූලධර්ම පහත පරිදි වේ.

1) සමාජ විද්‍යාව, ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී සමාජයක් සඳහා පදනම සපයන අතර ඊට විවිධ අවශ්‍යතා, අගයයන්, මූලිකාංග, ක්‍රම සහ ඉදිරි දර්ශන ඇතුළත් විය යුතු ය.

2) සමාජ විද්‍යාව පුද්ගලයින්ගේ, කණ්ඩායම්වල සහ ප්‍රජාවන්ගේ පෞද්ගලිකත්වය, ස්වාධිපත්‍යය, විවිධත්වය, සාරධර්ම හා ස්වාභිමානයට ගරු කළ යුතු ය.

3) සියලු ම සමාජ විද්‍යා පර්යේෂණ, අරමුණ සඳහා වඩාත් සුදුසු ක්‍රම උපයෝගී කරගනිමින් අඛණ්ඩව ක්‍රියාත්මක වීය යුතු ය.

4) සියලු ම සමාජ විද්‍යාඥයින් සිය පර්යේෂණ දියත් කිරීමේ දී සහ දැනුම ව්‍යාප්ත කිරීමේදී සමාජ වගකීමකින් යුතුව කටයුතු කළ යුතු ය.

5) සියලු ම සමාජ විද්‍යාවන්හි ඉලක්කය විය යුත්තේ ප්‍රයෝජන උපරිම කිරීම සහ හානි අවම කිරීම කෙරෙහි විය යුතු ය.

අධ්‍යාපන විද්‍යාව ද සමාජවිද්‍යා ක්ෂේත්‍රයට අයත් එක් ක්ෂේත්‍රයක් බැවින් සමාජවිද්‍යා පර්යේෂණයන් හි නියුතු වුවන් සඳහා වන පර්යේෂණ ආචාරධර්ම හි මූලධර්ම අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඳහා ද අදාළ වේ. මෙම මූලධර්ම ආරක්ෂා කර ගනිමින් අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී, අනුගමනය කළ යුතු මාර්ගෝපදේශ පිළිබඳව දැන් අප ගේ අවධානය යොමු කරමු.

4. අධ්‍යාපන පර්යේෂණ තුළ පර්යේෂණ ආචාරධර්ම රැකගැනීම සඳහා අනුගමනය කළ යුතු මාර්ගෝපදේශ

අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී Academy of Social Sciences විසින් 2016 වසරේ දී හඳුන්වා දුන් පර්යේෂණ ආචාරධර්ම සඳහා වන ඉහත සඳහන් මූලධර්ම ආරක්ෂා කිරීම සියලුම පර්යේෂකයන් ගේ වගකීමක් හා යුතුකමක් වේ. එබැවින්, අධ්‍යාපන පර්යේෂණ තුළ පර්යේෂණ ආචාරධර්ම ආරක්ෂා වන පරිදි ක්‍රියා කිරීමට, පර්යේෂකයන්ට මඟ පෙන්වීම සඳහා, බ්‍රිතාන්‍ය අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සංගමය [British Educational Research Association (BERA)] 2018 වසරේ දී මාතෘකා පහක් යටතේ මාර්ගෝපදේශ ඉදිරිපත් කර ඇත. එම මාර්ගෝපදේශ පහත දැක්වේ.

1. සහභාගිවන්නන් සඳහා වන වගකීම්
2. පර්යේෂණ අනුග්‍රහකයින්, සේවාදායකයින් සහ පාර්ශවකරුවන් සඳහා වන වගකීම්
3. 'අධ්‍යාපන පර්යේෂකයින්ගේ ප්‍රජාව' සඳහා වන වගකීම
4. ප්‍රකාශනය හා බෙදා හැරීම සඳහා වන වගකීම්
5. පර්යේෂකයින්ගේ යහපැවැත්ම සහ සංවර්ධනය සඳහාවන වගකීම්

පර්යේෂකයන් විසින් පර්යේෂණ ආචාරධර්ම සුරැකීමට ගන්නා උත්සාහයන් ඔවුන්ට අභියෝගාත්මක සහ ආතතියක් ගෙනදීමට සමත් විය හැකි ය (BERA; 2018). නමුත්, ඉහත මාර්ගෝපදේශ පහ පිළිබඳ ව නිසි පරිදි අවධානය යොමු කරමින් පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීම මගින් පර්යේෂණ ආචාරධර්ම සුරැකෙන අතර පර්යේෂකයෙකු ලෙස අපට අනවශ්‍ය අභියෝගවලට මුහුණ දීමට හෝ/සහ අනවශ්‍ය ආතතින් ඇති වීම් වලක්වාලනු ඇත. ඒ සඳහා, ඉහත මාර්ගෝපදේශ අනුව පර්යේෂණ අධ්‍යයනයක් කෙසේ ක්‍රියාත්මක කළ යුතු වේද? යන්න පිළිබඳව මීළඟට සලකා බලමු.

4.1 සහභාගිවන්නන් සඳහා වන වගකීම්

අධ්‍යාපන පර්යේෂණ තුළ පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියට ඍජුව සහ වක්‍රව සම්බන්ධ වන සියලු දෙනා 'සහභාගිවන්නන්' යන්නෙන් අදහස් කරයි (Govil, 2013). එම ක්‍රියාවලිය තුළ පර්යේෂකයා ගේ ක්‍රියාපටිපාටිය ප්‍රමුඛ වන අතර සහභාගිවන්නන් සඳහා වන ආචාරධර්ම සහ අයිතිවාසිකම් සුරැකීමේ වගකීම පර්යේෂකයා සතු වේ.

එබැවින්, එම වගකීම් සපුරාලීම සඳහා පහත කරුණු පිළිබඳව පර්යේෂකයා විසින් අවධානය කළ යුතුය.

■ සහභාගීවන්නා ගේ කැමැත්ත (Consent)

අධ්‍යයනය ආරම්භයේදී ම සහභාගීවන්නා ගේ ස්වේච්ඡා දැනුවත් කැමැත්ත (Voluntary Informed Consent) ලබා ගැනීම ඉතා වැදගත් ය (BERA, 2018). මෙහිදී ස්වේච්ඡා දැනුවත් කැමැත්ත නම්, සහභාගිවන්නන් පර්යේෂණයේ ස්වභාවය, පර්යේෂණ කාර්යය සඳහා පර්යේෂකයා සහභාගීවන්නාගෙන් බලාපොරොත්තු වන කාර්යභාරය පිළිබඳව පූර්ව හා පූර්ණ දැනුවත්භාවය, සහභාගිවන්නන් ගේ සහභාගීත්වය අවශ්‍ය වන්නේ ඇයි?, එයින් ඔවුන්ට ලැබෙන ප්‍රයෝජන සහ පර්යේෂණයට සහභාගිවීමෙන් ඔවුන් මුහුණ දෙන අවදානම් තත්ත්ව මොනවා ද?, සහභාගීවන්නාගෙන් ලබා ගන්නා දත්ත කොතරම් කාලයක් පර්යේෂණ කටයුතු සඳහා භාවිත කරයි ද? ආදිය පිළිබඳව සහභාගිවන්නන් දැනුවත් වී ස්වේච්ඡා කැමැත්තෙන් පර්යේෂණය සඳහා සහභාගී විය යුතුය, යන අදහස ගම්‍ය වේ (APA, 2017; BERA; 2018; Govil, 2013; Pring, 2001). සහභාගීවන්නා ගේ ස්වේච්ඡා දැනුවත් කැමැත්ත වාචිකව ලබා ගැනීම ප්‍රමාණවත් නැත. එය ලිඛිත විය යුතුය. ලිඛිතව සහභාගීවන්නා ගේ ස්වේච්ඡා දැනුවත් කැමැත්ත ලබා ගැනීම සඳහා ඔවුන් වෙත තොරතුරු පත්‍රිකාව (Information Sheet) සහ එකඟතා පත්‍රිකාව (Consent Form) ලෙස පත්‍රිකා දෙකක් ලබා දිය යුතු වේ. තොරතුරු පත්‍රිකාවේ ඉහත සඳහන් කළ පරිදි පර්යේෂණයට අදාළ විස්තරාත්මක කරුණු සඳහන් කළයුතු අතර, එකඟතා පත්‍රිකාවේ පර්යේෂකයා සහ සහභාගිවන්නා, දත්ත රැස්කිරීමේ ක්‍රියාවලිය සඳහා සහභාගී වන ආකාරය පිළිබඳව ලිඛිත එකඟතාවක් ඇති කරගන්නා කරුණු අන්තර්ගත විය යුතුය.

තොරතුරු පත්‍රිකාව සහ එකඟතා පත්‍රිකාව අධ්‍යයනය දියත් කිරීමට ප්‍රථම, සහභාගීවන්නා වෙත ලබා දිය යුතු වේ. එසේ ලබා දීමෙන් අපේක්ෂා කරනුයේ, ලබා දෙන ලද තොරතුරු පත්‍රිකාව සහ එකඟතා පත්‍රිකාව අධ්‍යයනය කිරීමට, ගැටලුකාරී හෝ අපැහැදිලි යම් දෙයක් වේ නම් ඒ සම්බන්ධව පැහැදිලි කරගැනීමට සහ තම සහභාගිත්වය පිළිබඳව තීරණය කිරීම සඳහා ප්‍රමාණවත් කාලයක් සහභාගීවන්නා වෙත ලබා දීමටයි. මිට අමතරව, සහභාගීවන්නා විසින් දැනුවත් කැමැත්ත සඳහා එකඟතා පත්‍රිකා දෙකකට අත්සන් තැබිය යුතු වේ.

එමෙන්ම, පර්යේෂකයා ද එම පත්‍රිකා දෙකටම තම අත්සන තබා, එක් එකඟතා පත්‍රිකාවක් සහභාගීවන්නා වෙත නැවත ලබා දිය යුතු වේ. සෙසු එකඟතා පත්‍රිකාව, පර්යේෂකයා තමා ගේ වාර්තා සමග තබා ගත යුතු වේ.

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ අප කවර මට්ටමකින් පර්යේෂණ කාර්යයක නිරත වුව ද, අපගේ අධ්‍යයනය පාසල් සිසුන්, දෙමාපියන්, ගුරුවරුන් හෝ විදුහල්පතිවරුන් ආදී අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය හා සම්බන්ධ පුද්ගලයින් සමග හෝ ඔවුන් පිළිබඳව වන අධ්‍යයනයක් විය හැකි ය. එහිදී එම සෑම සහභාගීවන්නකුටම තම දායකත්වය පිළිබඳව අවබෝධ කරගනිමින් තම සහභාගිත්වය පිළිබඳව ස්වයං තීරණයක් ගැනීමේ හැකියාව ඇති පුද්ගලයින් විය යුතු ය.

ඇතැම්විට විදුහල්පතිවරුන්, දෙමාපියන්, ගුරුවරුන් හෝ ආදී ශිෂ්‍ය /ශිෂ්‍යාවන් පර්යේෂණ අධ්‍යයන සඳහා සහභාගී කර ගැනීම අවශ්‍ය විය හැකි ය. එවැනි අවස්ථාවක දී ඔවුන් සියලු දෙනා වයස අවුරුදු 18 ට වැඩි වැඩිහිටියන් වන නිසාත් තම කාර්යයන් පිළිබඳව තීරණ ගැනීමේ හැකියාව ඇති නිසාත් ඔවුන්ගේ කැමැත්ත විමසීමට ඍජුවම සම්බන්ධ කර ගත හැකි ය. එහෙත්, යම් හෙයකින් පාසලේ දරුවන් පිළිබඳව සිදු කරන අධ්‍යයනයක් නම් අපට දෙමාපියන්ගේ කැමැත්ත අත්‍යවශ්‍ය වේ. මේ සඳහා ළමුන් සඳහා එකඟවන පත්‍රය (Assent Form) දෙමාපියන්ට හෝ භාරකරුවන්ගෙන් ළබාගත යුතුවේ. නිදසුනක් ලෙස පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා වැඩසටහන හදාරණ ගුරුවරුන් හෝ අධ්‍යාපනවේදී නාට්‍ය හා රංගකලා වැඩසටහන හදාරන ගුරු සිසුන් තම වැඩසටහනට අයත් අනිවාර්ය ව්‍යාපෘතිය සම්පූර්ණ කිරීම සඳහා යම් මාතෘකාවක් පාසල් ශිෂ්‍යයන් ඇසුරින් තෝරා ගත්තේ යැයි සිතමු. මෙය සමහර විට සිසුන්ගේ සාධනය ඉහළ නැංවීම හෝ සිසු දක්ෂතා එලි දැක්වීම සඳහා සිසුන් සමග එක්ව පාසලේ විවිධ ක්‍රියාකාරකම් සංවිධානය කිරීමක් වීමට පුළුවන. එහිදී, තමන් ව්‍යාපෘතිය සාර්ථකව සිදු කළ බව සනාථ කිරීමට එම ගුරුවරයා/ගුරු ශිෂ්‍යයා විසින් සංවිධානය කරන ලද ක්‍රියාකාරකමෙහි විවිධ අවස්ථා ඇමුණුම් ලෙස ඉදිරිපත් කරයි (උදා. දරුවන් ක්‍රියාකාරකමෙහි නිරත වන ඡායාරූප ඇමිණුම් ලෙස). නමුත්, එම වාර්තා තුළ ව්‍යාපෘතිය සඳහා දරුවන් ගේ කැමැත්ත විමසමින් දෙමාපියන්ගෙන් ලබාගත් අවසරය ඇමුණුම් ලෙස ඉදිරිපත් කර නොමැත. දරුවන්ගේ ඡායාරූප පළකිරීම සම්බන්ධයෙන් දෙමව්පියන්ගෙන් සහ පාසල් අධිකාරියෙන් ලබා ගත් අවසරය ද නොමැත. මෙයින් සිදු වී ඇත්තේ කුමක් ද? මෙම පර්යේෂණය / ව්‍යාපෘතිය කළ

ගුරුවරයා හෝ ගුරු ශිෂ්‍යයා විසින් පර්යේෂණ ආචාරධර්ම හි මූලික මාර්ගෝපදේශ උල්ලංගනය කිරීම යි (එය නොදැනුවත්භාවය නිසා සිදු වූවක් විය හැකි ය). නමුදු මෙහි දී මතුවන ගැටළුකාරී තත්ත්ව ඇත. සිසුන් ඔබේ ව්‍යාපෘතිය සඳහා දායක වුයේ ස්ව කැමැත්තෙන් ද? ඔවුන් පර්යේෂණය / ව්‍යාපෘතියට සහභාගී වන අවස්ථාවේ දී ගන්නා ඡායාරූප ඔබ විසින් වෙනත් කටයුත්තක් සඳහා භාවිත කරන බව සිසුන් දැනුවත් ද? ඔබ දියත් කරන ව්‍යාපෘතියේ වාසි හෝ අවාසි හෝ අවධානම පිළිබඳව සිසුන් දැනුවත් ද? පාසල් සිසුන් අවුරුදු 18ට අඩු බැවින් ඔවුන් ගේ දෙමාපියන් හෝ නිත්‍යානුකූල භාරකරුවන් ගේ අවසරය මේ සඳහා ඔබට අවශ්‍ය වේ. විශේෂයෙන්ම, විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති දරුවන් සමග පර්යේෂණය / ව්‍යාපෘතිය සිදු කිරීමේදී දෙමාපියන් හෝ නිත්‍යානුකූල භාරකරුවන් ගේ ලිඛිත අවසරය ඔබට අවශ්‍ය වේ. මන්දයත්, නීතිය තුළ අවුරුදු 18ට අඩු දරුවන්ට තමා වෙනුවෙන් තීරණ ගැනීමට තරම් පැසුණු බුද්ධියක් නොමැති අය ලෙස සලකන අතර දෙමාපියන් හෝ නිත්‍යානුකූල භාරකරුවන් බාල වයස්කාර දරුවන් වෙනුවෙන් ඔවුන්ගේ යහපත උදෙසා, තීරණ ගැනීමේ නීත්‍යානුකූල වගකීම දරණු ලබන බව එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සම්මුතියේ ද (1989) 14.2 වගන්තිය සඳහන් වේ.

එමෙන් ම , ඇතැම් අවස්ථාවලදී බොහෝ ගුරුවරුන් පාසලේ සිසුන් සමඟ කරන ලද ක්‍රියාකාරකම් සමාජ මාධ්‍යජාලා (උදා: Facebook, Twitter) හරහා ප්‍රකාශයට පත් කරන කරන අවස්ථා පැවතිය හැකි ය. එවැනි අවස්ථාවල දී, එම සිසුන්ගේ ඡායාරූප සමාජ මාධ්‍යජාලා ඔස්සේ ප්‍රකාශ කිරීමේ සහ ප්‍රදර්ශනය කිරීමේ සදාචාරාත්මකභාවය පිළිබඳව ගැටලු පැනනඟින්නේ, ඔවුන් විසින් ඒ සඳහා ස්වේච්ඡා දැනුවත් කැමැත්ත ලබාගෙන නොමැති නිසා ය. එබැවින් ඔබ විසින් සිසුන් සමග සිදුකරන පර්යේෂණ හෝ ව්‍යාපෘති ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී දරුවන්, දෙමාපියන් හෝ නිත්‍යානුකූල භාරකරුවන් දැනුවත් කරමින් දෙමාපියන්ගේ හෝ නිත්‍යානුකූල භාරකරුවන් ගේ අවසරය ලබා ගැනීම සිදුකළ යුතු ය. එමගින් අනාගතයේ ඇති විය හැකි නීතිමය සහ සදාචාරාත්මකභාවය පිළිබඳ පැනනඟින්නා වූ ගැටලු වලක්වා ගත හැකි ය.

- සහභාගිවන්නන්ගේ පෞද්ගලිකත්වය, නිර්නාමිකත්වය සහ රහස්‍යභාවය ('Privacy" 'Anonymity¶ and 'Confidentiality¶)

අධ්‍යයනයේ පාර්ශවකරුවන් ලෙස සහභාගිවීමෙන් පසුව, සහභාගිවන්නාගේ ආකල්ප, අවබෝධය සහ අත්දැකීම්වලට අදාළ දත්ත පර්යේෂණ අධ්‍යයනය හරහා ප්‍රසිද්ධියට පත් වුවහොත්, සහභාගිවන්නන්ට තම පෞද්ගලිකත්වය පිළිබඳව යම් අවදානමකට මුහුණ දීමට සිදුවිය හැකිය. එය සහභාගිවන්නාගේ පෞද්ගලිකත්වය සම්බන්ධව මතුවන සදාචාරාත්මක ගැටලුව, නිර්නාමිකභාවය සහ රහස්‍යභාවය සම්බන්ධ වේ.

සහභාගිවන්නන්ගේ දත්ත රහසිගත සහ නිර්නාමික ආකාරයට සැලකීම පර්යේෂණ පැවැත්වීමේ සම්මතය යි (Greaney සහ පිරිස, 2012). සැම පර්යේෂණක ම සහභාගීවන්නා ගේ පෞද්ගලිකත්ව සඳහා ඇති අයිතිය පර්යේෂකයන් විසින් පිළිගත යුතු අතර සහභාගිවන්නන්ගේ දත්තවල රහස්‍යභාවය සහ නිර්නාමිකභාවය ආරක්ෂා කිරීම මඟින් සහභාගිවන්නන්ගේ පෞද්ගලිකත්වය ආරක්ෂා කිරීම අපේක්ෂා කරනු ලබයි. අවසන් පර්යේෂණ වාර්තාව තුළ රහස්‍යභාවය සහ නිර්නාමිකභාවය ආරක්ෂාකිරීම සඳහා 'ප්‍රබන්ධකරණ' ප්‍රවේශයන් භාවිතා කිරීමට යොමුවිය හැකි ය. එවැනි ප්‍රවේශයන් භාවිත කරන විට පර්යේෂකයින් ඔවුන් එය කෙසේ සිදු කළේ කෙසේද සහ ඇයි යන්න පැහැදිලි කළ යුතු ය.

නිර්නාමිකත්වයේ මූලධර්මය නම්, ිසහභාගිවන්නා හෝ පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳව වෙනත් අයට හඳුනා ගැනීමට හැකි වන පරිදි කිසිදු පුද්ගලයෙකු හෝ පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳ තොරතුරු ඇතුළත් නොකිරීම වේ (Walford, 2005:පී.84). එසේ කිරීම සඳහා පාර්ශවකරුවන්ගේ නම්, ස්ථානය, රැකියාව සහ වෙනත් හඳුනාගත හැකි වෙනත් තොරතුරු වාර්තාකරණයේ දී අන්වර්ථ නාම භාවිත කිරීම කළ යුතු බව Saunders සහ පිරිස (2015) ප්‍රකාශ කරයි. එමඟින් සහභාගීවන්නාගේ පෞද්ගලිකත්වය සහ දත්තවල රහසිගත බව ආරක්ෂාවන අතර සමස්ත ලෙස සහභාගිවන්නන්ගේ පෞද්ගලිකත්වය ආරක්ෂා වේ.

■ විනිවිදභාවය (Transparency)

පර්යේෂණයක විනිවිදභාවය යනුවෙන් අදහස් කරන්නේ, පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ ක්‍රියාවලිය හා එහි මූලාශ්‍ර පිළිබඳව පැහැදිලි සහ විශ්වාසදායක වාර්තාවක් ලබා දීමට ඇති හැකියාව, පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ලබා ගත් අදහස්, තොරතුරු සහ එම ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක කළ ආකාරය පිළිබඳව පැහැදිලි වාර්තාවක් සැපයීමට ඇති හැකියාව ලෙස Buthe සහ Jacob (2015) දී දක්වා

ඇත. පර්යේෂණයක විනිවිදභාවය, පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය පුරාම අන්තර්ගත වූවකි. එබැවින් පර්යේෂණයක විනිවිදභාවය පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය පුරා අන්තර්ගත වී ඇති ආකාරය පිළිබඳව දැනුවත් විය යුතු ය. එය අවස්ථා කිහිපයක් ලෙස සඳහන් කළ හැකි ය.

1. පර්යේෂණය සැලසුම් කිරීමේ දී විනිවිදභාවය

අප විසින් සැලසුම් කරන ලද පර්යේෂණය සදාචාරාත්මක ද? යන පැනයට පිළිතුර අධ්‍යයනය දියත් කරනු ලබන අප සතු වේ. අධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය සැලසුම් කිරීමේ ක්‍රමවේදය සහ සැලසුම ක්‍රියාත්මක කිරීම පිළිබඳව අප විසින් ඒ පිළිබඳව කරනු ලබන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය හරහා, අප විසින් සැලසුම් කරන ලද පර්යේෂණය සදාචාරාත්මක ද? යන පැනයට පිළිතුර ලැබෙනු ඇත. අධ්‍යයනය සැලසුම් කිරීමේ මුල් අවස්ථාවේ සිට අප විසින් අපගේ අධ්‍යයනය පිළිබඳව යම් කුඩා හෝ කරුණක් සැඟවීමට උත්සාහ කරයි නම්, නොකරන ලද කරුණක් කළ බවට ඉදිරිපත් කිරීමට සැලසුම් කරයි නම්, කතෘත්වරුන් ගේ දායකත්වය පිළිබඳව නිවැරදිව සැළකිලිමත් නොවේ නම්, අධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය සැලසුම් කිරීමේ ක්‍රමවේදය සහ සැලසුම ක්‍රියාත්මක කිරීමේ ක්‍රමවේදයෙහි, විනිවිදභාවය පිළිබඳව ගැටලු ඇත. පර්යේෂණය සැලසුම් කිරීමේ විනිවිදභාවය ආරක්ෂා කර ගැනීම සඳහා සැළසුම් කිරීමේ මුල් අවස්ථාවේ සිටම නිවැරදි පියවර අනුගමනය කිරීමට සහ නිවැරදි සැලසුම් ක්‍රියාත්මක කිරීම පර්යේෂණයේ සැලසුම් ක්‍රියාවලියේ විනිවිදභාවය ආරක්ෂා කර ගැනීමට හේතු වේ.

2. පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීමට පෙර විනිවිදභාවය

පර්යේෂණයක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට පෙර සලකා බැලිය යුතු මූලික අංශ ගණනාවක් පිළිබඳව Oliver (2010) ඉදිරිපත් කරයි. ඒ අනුව යමින් පර්යේෂණය සැලසුම් කිරීමේදී අධ්‍යයනය සඳහා සහභාගී වන පාර්ශවකරුවන් කවුද? ඔවුන් අධ්‍යයනය සඳහා බදවා ගන්නේ කෙසේ ද? පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රයට ප්‍රවේශය ලබා ගැනීමට 'දොරටු පාලකයන්' (Gate Keepers) ගෙන් අවසර ලබා ගන්නේ කෙසේද? (Busher) James, 2012) (මෙහිදී අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, පළාත් අධ්‍යාපන කාර්යයාල ඔබ ක්ෂේත්‍රයට පිවිසීම පරීක්ෂා කරන දොරටු පාලකයන් ලෙස ක්‍රියා කරයි.), අවදානමට ලක්විය හැකි කණ්ඩායම් පිළිබඳ පර්යේෂණ කිරීමේ දී ආචාර ධර්ම කමිටු හරහා පර්යේෂණ පැවැත්වීම සඳහා අනුමැතිය ලබා ගන්නේ කෙසේද?

සහභාගීවනන්ගේ දැනුවත් කැමැත්ත ලබාගැනීමේ දී ඔවුන්ට අනාවරණය කරන කරුණු මොනවාද? (Thom, 2013; BERA, 2018) යම් ආයතන හෝ සංවිධාන ඔබේ පර්යේෂණ සිදු කිරීම සඳහා අනුග්‍රාහක දායකත්වයක් ලබා දෙන්නේ නම් ඔවුන් සමග සමඟ එකඟතාවයකට පැමිණීමේ අංශ මොනවාද? ආදී විවිධ අංශ පිළිබඳව අපගේ අවධානය යොමු කළ යුතු වේ (Oliver, 2010). මෙම සැම අවස්ථාවක දී ම පර්යේෂණයේ විනිවිදභාවය විදහා දක්වමින් කරුණු අන් පාර්ශවයන් වෙත ඉදිරිපත් කිරීම කළ යුතු ය.

3. පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී විනිවිදභාවය

දත්ත එකතු කිරීමේ ක්‍රියාවලිය තුළ, දත්ත පටිගත කිරීම සඳහා සන්නිවේදන තාක්ෂණය භාවිත කරන ආකාරය, ප්‍රශ්නකරණය හෝ නිරීක්ෂණ ක්‍රමවේද භාවිත කරන ආකාරයේ විනිවිදභාවය පිළිබඳව ද අප සැලකිලිමත් විය යුතු වේ. එමෙන් ම දත්ත ගබඩා කරන ආකාරය සහ තවදුරටත් එම දත්ත ඉදිරි පර්යේෂණ සඳහා භාවිත කරන ආකාරය ආදිය පිළිබඳවද සහභාගිවන්නන් දැනුවත් කළ යුතු ය. මෙහි දී දත්ත ලබා ගැනීම සඳහා රහසිගත ක්‍රම උපයෝගී කරගනිමින් සහභාගීවන්නන් ගෙන් දත්ත ලබා ගැනීම සදාචාරාත්මක ගැටලු ඇති කරයි (Araya, 2017; Oliver,2010).

4. පර්යේෂණ වාර්තාව ඉදිරිපත් කිරීමේ දී විනිවිදභාවය

දත්ත වාර්තාකරණය ලිඛිත හෝ වාචික ඉදිරිපත් කිරීම් ඇසුරින් සිදුකළ හැකිය. ඒ කවර ආකාරයකින් අනුගමනය කල ද, දත්ත මගින් අනාවරණය වන ප්‍රතිඵල, නිවැරදිව හා සත්‍ය ලෙස ඉදිරිපත් කළ යුතු වේ.

දත්ත එක්රැස් කිරීම අවසන් වූ පසු පර්යේෂණයේ දත්ත විශ්ලේෂණය කරන ලද අවසන් වාර්තාව ප්‍රකාශ කිරීමට ප්‍රථම පර්යේෂණයට සහභාගී වූ සහභාගීකරුවන් වෙත ලබා දී, එම වාර්තාවේ ඔවුන් ගෙන් ලබාගත් දත්ත ඉදිරිපත් කර ඇති ආකාරය ඔවුන්ට කියවීමට, සංස්කරණය කිරීමට සහ නිරවද්‍යතාව තහවුරු කිරීමට ඉඩ දීම මඟින් සහභාගීවන්නන් තුළ ඇතිවිය හැකි මානසික බලපෑම් වලකාලිය හැකි ය (Oliver, 2010). මෙමගින් දත්තවල විනිවිදභාවය වඩාත් තහවුරු වේ.

අධ්‍යයන ප්‍රතිඵල ධනාත්මක නම් එවැනි ප්‍රතිඵල ඉදිරිපත් කිරීමේ ගැටලු සහගත බව අවම වේ. නමුත්, අධ්‍යයන ප්‍රතිඵල ඍණාතමක එකක් වුවත් එම ප්‍රතිඵල නිවැරදි තත්ත්වය අනාවරණය කරයි නම් එය එසේ ඉදිරිපත් කිරීම, පර්යේෂණ ප්‍රතිපල වාර්තා කිරීමේ විනිවිදභාවය රැකගැනීම හා සම්බන්ධ වේ.

■ ඉවත් වීමේ අයිතිය (Right to Withdraw)

දත්ත රැස් කිරීමේ දී ඕනෑ ම අවස්ථාවක සහ දත්ත එකතු කිරීම අවසන් කර යම් කාලයක් තුළ සහභාගිවන්නාට අධ්‍යයනයෙන් ඉවත් වීමට නිදහස ඇත. ඒ පිළිබඳව අධ්‍යයනය ආරම්භයේදීම වාචිකව සහ තොරතුරු පත්‍රිකාව මගින් ලිඛිතව දැනුම් දීම කළ යුතු ය. සහභාගිවන්නාට අධ්‍යයනයෙන් ඉවත් වීමට හේතු දැක්වීම අවශ්‍ය නැත (BERA, 2018; Greaney සහ පිරිස, 2012).

■ දිරි දීමනා (Possible Benefits)

සහභාගීවීම දිරි ගැන්වීම සඳහා පර්යේෂකයන් විසින් සහභාගිවන්නාට දිරි දීමනා ලබා දීම ඉතා සුපරික්ෂාකාරිව සහ අවබෝධයකින් යුතුව ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ය. මන්ද, එම දිරිගැන්වීමේ දීමනාව සහභාගිවන්නාගේ සහභාගීවීමේ නිදහස් තීරණයට සහ තොරතුරු නිදහසේ ඉදිරිපත් කිරීමට බාධාවක් නොවිය යුතු වේ (BERA, 2018)

■ පර්යේෂණයට සහභාගී වීම නිසා විය හැකි අවදානම (Potential Risk)

පර්යේෂකයාට හෝ පර්යේෂණ කණ්ඩායමට හෝ සහභාගිවන්නන්ට විය හැකි කායික, මානසික සහ චිත්තවේගීය අවදානම දත්ත රැස් කිරීමට පෙර හඳුනා ගැනීම සහ ඒවා අවමකර ගැනීමේ වගකීම පර්යේෂකයන්ට ඇත. එබැවින් ඒ පිළිබඳව සිතා කටයුතු කළ යුතු අතර ඇති විය හැකි ඕනෑම පීඩාවක් හෝ අසහනකාරී තත්ත්වයක් අවම කර ගැනීමට සහ කළමනාකරණය කර ගැනීමට දැනුවත් විය යුතුය. ඔබ අධ්‍යයන කටයුතු හදාරණ ශිෂ්‍යයෙක් නම් ඔබගේ උපදේශක ආචාර්යවරුන්ගෙන් මේ පිළිබඳව උපදෙස් ලබා ගැනීම වැදගත් වේ. සහභාගිවන්නන් ගේ අවදානම වඩාත් වැඩිවන තරමට ඔවුන්ගේ ආරක්ෂාව පිළිබඳව පර්යේෂකයාගේ වගකීම ද වැඩි වේ. පර්යේෂණයට සහභාගී වීම නිසා ඇතිවන චිත්තවේගී හෝ වෙනත් හානියක් සිදු වන බවක් පෙනෙන්නට තිබෙන අවස්ථාවලදී පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේදී සිදුවන හානිය අවම කර ගැනීම සඳහා

පර්යේෂකයන් වහාම ඒ පිළිබඳව නැවත සලකා බැලිය යුතුය. හානි අවම කිරීම සඳහා පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේ යම් වෙනස්කමක් කළ යුතුනම් ඊට පසුබට නොවිය යුතුය.

පර්යේෂණයට සහභාගිවීමෙන් හෝ ඉන් අනතුරුව සහභාගිවන්නාට යම් අවදානමක් හෝ අවාසිදායක තත්ත්වයක් පවතී නම් ඒ පිළිබඳව පර්යේෂකයා විසින් සහභාගීවන්නන් හෝ භාරකරුවන් දැනුවත් කළ යුතු ය. පර්යේෂණය අතරතුර සහභාගිවන්නන්ට අනපේක්ෂිත අනතුරක් සිදු වුවහොත් වහාම ඔවුන්ගේ අවධානයට හෝ සුදුසු නම් ඔවුන්ගේ භාරකරුවන් දැනුවත් කළ යුතු ය. බටහිර රටවල්හි නම් සැම පර්යේෂණයක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට ක්ෂේත්‍රයට යාමට ප්‍රථම ඇතිවිය හැකි අවදානම තක්සේරු කරනු ලබයි (Risk Assessment). එහිදී සහභාගිවන්නන් පමණක් නොව පර්යේෂකයා සහ ඔහුට සහාය වන පිරිසට ද ඇති විය හැකි අවදානම තක්සේරු කරනු ලබයි. එමඟින් ඇතිවිය හැකි අවදානම අවම කර ගත හැකි වේ.

- හෙළිදරව් කිරීම (Disclosure)

සහභාගිවන්නාගේ තොරතුරුවල රහස්‍යභාවය සහ නිර්නාමිකභාවය පිළිබඳව සහභාගිවන්නන් සමඟ පර්යේෂකයා ඇති කර ගන්නා ගිවිසුමේ වලංගුභාවය පිළිබඳව මෙහිදී සලකා බැලේ. සහභාගිවන්නන්ගේ නීති විරෝධී හැසිරීම් පිළිබඳව බලධාරීන්ට හෙළිදරව් කිරීමට පෙර පර්යේෂකයන් ඒ ගැන ඉතා හොඳින් සිතා බැලිය යුතු ය. සහභාගිවන්නන් විසින් වාර්තා කරන ලද හැසිරීම් සහභාගිවන්නන්ට හෝ අන් අයට හානිදායක විය හැකි නම්, පර්යේෂකයන් ඒ පිළිබඳව හෙළිදරව් කිරීම ගැන සලකා බැලිය යුතු ය. සමහර අවස්ථාවලදී සහභාගිවන්නන්ගේ නීති විරෝධී හැසිරීම් හෝ රහස්‍ය තොරතුරු අදාළ බලධාරීන්ට හෙළි කිරීම ව්‍යවස්ථාපිත රාජකාරියක් යටතේ පර්යේෂකයාගේ රාජකාරිමය වගකීමක් විය හැකි අතර මෙම වගකීම් පිළිබඳව පර්යේෂකයන් දැනුවත් විය යුතු ය (BERA, 2018).

4.2 පර්යේෂණ අනුග්‍රහකයින්, සේවාදායකයින් සහ පාර්ශවකරුවන් සඳහා වන වගකීම්

පර්යේෂණ සඳහා අනුග්‍රහය දක්වන්නෙකු පර්යේෂණ සඳහා අරමුදල් හෝ එහි සාර්ථකත්වය කෙරෙහි ඍජු උනන්දුවක් දක්වන ඕනෑ ම පුද්ගලයෙකු පර්යේෂණයේ කොටස්කරුවෙකු ලෙස සැලකේ. අනුග්‍රාහකයන් ගේ සැබෑ අරමුණු

පිළිබඳව දැනුවත් වීම සහ ඒ පිළිබඳව විමසා බැලීම, අනුග්‍රාහකත්වය ලබා ගැනීමට ප්‍රථම කළයුතු ප්‍රධාන කරුණ වේ. පර්යේෂණය ආරම්භයේදී ම අනුග්‍රාහකයින් සමඟ අදාළ වගකීම් සහ අයිතිවාසිකම් පිළිබඳව එකඟතාවයනට පැමිණීම පර්යේෂකයන්ගේ කාර්යයකි. අනුග්‍රාහකයන් සහ පර්යේෂකයන් අතර පර්යේෂණයේ අඛණ්ඩතාව කෙරෙහි ඇති කරගන්නා සම්මුතීන් පැහැදිලි හා විවෘතව සාකච්ඡාවට ලක් කළ යුතුය. නො එසේ නම් පර්යේෂණයේ අඛණ්ඩතාවට බාධා ඇතිවිය හැකි ය. එවැනි තත්ත්ව අවම කිරීම සඳහා පර්යේෂකයින් යෝජිත පර්යේෂණයේ නියැලීමට, පර්යේෂකයින් ලෙස තමන් සතු නිපුණතාවය සහ හැකියාව පිළිබඳ අවංක හා සම්පූර්ණ විස්තර ලබා දිය යුතු අතර අනුග්‍රහකයින් ගෙන් තමන් බලාපොරොත්තුවන දේ සහ අනුග්‍රහකයින් වෙත තමන් ලබා දෙන දේ පිළිබඳව ද අවංක හා සම්පූර්ණ විස්තර ලබා දිය යුතු වේ.

මීට අමතරව අනුග්‍රාහකයන් ගේ අරමුණු නිසා ඇතිවිය හැකි අහිතකර බලපෑම් පිළිබඳව ද පර්යේෂකයන් විසින් සිතා බැලිය යුතු වේ. මුල්‍ය වාසි හෝ වෙනත් කෙටි කාලින වූ පුද්ගලික වාසි සලකා අනුග්‍රාහකයන් ගේ අනුග්‍රාහක අරමුණු පිළිබඳව මනා අවධානයක් යොමු නොකිරීම අනවශ්‍ය ගැටලු රාශියකට මුල පිරීමකි. එබැවින් ඔබේ පර්යේෂණය සඳහා යම් ආයතනක් අනුග්‍රාහකත්වය ලබා දෙන්නේ නම් ඔවුන්ගේ අරමුණු පිළිබඳව ඔබ මනා අවබෝධයකින් පසු විය යුතු වේ.

4.3 'අධ්‍යාපන පර්යේෂකයින්ගේ ප්‍රජාව' සඳහා වන වගකීම

'අධ්‍යාපන පර්යේෂකයින්ගේ ප්‍රජාව' ලෙස අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය සඳහා දායකත්වය හා ඒ හා නියුක්ත වූ සියලු දෙනා ලෙස හඳුන්වා දිය හැකි ය. අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඳහා සහභාගිවන සිසුන්, ඇතුලු පාසල් ප්‍රජාව, අනුග්‍රහකයින්, අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ සිටින විවිධ මට්ටමේ නිලධාරීන් මෙන්ම රජය ද අධ්‍යාපන පර්යේෂකයින්ගේ ප්‍රජාවට ඇතුළත් පාර්ශව වේ.

සියලුම අධ්‍යාපන පර්යේෂකයින් තම පර්යේෂණ, ගුණාත්මක ප්‍රමිතීන්ට අනුකූල ව ක්‍රියාත්මක කිරීම සිදු කළ යුතු ය. ගුණාත්මක බවින් උසස් පර්යේෂණ, ක්ෂේත්‍රයේ ප්‍රායෝගික බව වැඩි දියුණු කිරීම, විවේචනාත්මක විශ්ලේෂණ හා නිර්මාණාත්මක විවේචන තුළින් පුද්ගල දැනුම වැඩිදියුණු කිරීම සඳහා පුද්ගල මනෝභාවය සංවර්ධනය සඳහා දායක විය යුතු ය. සමස්තයක් ලෙස සියලු ම අධ්‍යාපන

පර්යේෂකයින් තම පර්යේෂණ හරහා සමාජ ප්‍රගමනය සඳහා සක්‍රිය දායකත්වයක් ලබා දිය යුතු වේ.

4.4 ප්‍රකාශනය හා බෙදා හැරීම සඳහා වන වගකීම්

අධ්‍යාපනික පර්යේෂණ දියත් කිරීමේ මූලික අභිප්‍රායයක් වන්නේ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ සංවර්ධනය මගින් යහපත් සමාජයක් බිහිකිරීම යි. එබැවින්, තම පර්යේෂණය අවසානයේ එහි ප්‍රායෝගික වැදගත්කම, පර්යේෂණයේ ප්‍රතිඵල හා නව සොයා ගැනීම්, පවත්නා තත්ත්වය වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා වන යෝජනා ප්‍රසිද්ධ කිරීම අධ්‍යාපනික පර්යේෂකයින් වෙත පැවරෙන ප්‍රධාන වගකීමක් වේ. එසේ ප්‍රසිද්ධ කිරීම විවිධ කණ්ඩායම් (සිසුන්, ගුරුවරුන්, විදුහල්පතිවරුන්, අධ්‍යාපන පරිපාලකයන් , පර්යේෂකයන් ආදී කණ්ඩායම්) වෙත විවිධ මට්ටමින් සිදු කළ යුතු ය. එබැවින් අපේක්ෂිත ප්‍රේක්ෂකයින්ට සුදුසු භාෂාවෙන් තම පර්යේෂණය පැහැදිලි හා ඍජුව සන්නිවේදනය කිරීමේ හැකියාව හා කුසලතාව අධ්‍යාපන පර්යේෂකයින් සතු විය යුතු ය.

උදාහරණ ලෙස පශ්චාත් උපාධි ඩිප්ලෝමාවට හෝ නාට්‍ය හා රංගකලා උපාධි පාඨමාලාවේ ව්‍යාපෘතිය සඳහා, ඔබ විසින් පාසල ඇසුරින් කරන ලද කුඩා ව්‍යාපෘතියේ ක්‍රියාකරකම් හෝ ඔබ විසින් හදුනාගත් ගැටලුවක් විසඳූ ආකාරය ඔබේ සහෘද ගුරු සාමාජිකයන් සමග බෙදා ගැනීමේ වගකීම ඔබ සතු ය. එමගින් අන් අයට නව දැනුමක් ලබා දීමට හැකියාව පවතින අතර පාසලේ පවත්නා තත්ත්වය වැඩි දියුණු කිරීමට එය ඉවහල්වනු ඇත. මේ හා සමානව අධ්‍යාපනපති නිබන්ධනයේ සොයා ගැනීම් ද ඔබට පාසල් මට්ටමින් මෙන්ම අධ්‍යාපන සමූළු සඳහා ඉදිරිපත් කළ හැකි ය. එසේ කිරීම ඔබ, ඔබේ ප්‍රකාශනය හා බෙදා හැරීම සඳහා වන වගකීම් ඉටු කිරීමට සමත් වීමක් වේ.

ඕනෑම පර්යේෂණයක කර්තෘත්වය, එම පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීම් සඳහා හඳුනා ගත හැකි සක්‍රිය දායකත්වයක් ලබා දුන් සැම දෙනාට හිමිවේ. පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීමට සක්‍රිය දායකත්වයක් ලබා දුන් සෑම දෙනාගේම නම් සම කර්තෘ ලෙස ඊට ඇතුළත් වේ. උදාහරණ ලෙස, සාහිත්‍ය විමර්ශනය, සංකල්පීය රාමුව සංවර්ධනය , දත්ත රැස් කිරීම සහ විශ්ලේෂණය, පළමු කෙටුම්පත් හෝ එහි කොටස් සංවර්ධනය, සංස්කරණය කිරීම ආදී විවිධ මට්ටමින් පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීමට සැලකියයුතු දායකත්වයක් ලබා දුන් සියලු දෙනාටම සම

කර්තෘ ලෙස ගෞරවය හිමි විය යුතුය. යම් පර්යේෂකයෙක් සම කර්තෘ ලෙස ගෞරවය හිමි ලබා දීමට අසමත් වේ නම් එවැනි පුද්ගලයන් සදාචාරාත්මක මමත්වයක් ඇත්තන් ලෙස දැක්වීමට පුළුවන (Hoecht, 2011).

4.5 පර්යේෂකයාගේ යහපැවැත්ම සහ සංවර්ධනය සඳහා වන වගකීම්

පර්යේෂණයක් සාර්ථකව දියත් කර ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා පර්යේෂකයා මනා ශාරීරික හා මානසික යහ පැවැත්මකින් පසුවීම ද වැදගත් වේ. ඔවුන්ගේ යහ පැවැත්මට උපකාර කිරීම ආයතන සහ අනුග්‍රාහකයින් ගේ වගකීමක් වන අතර තමා යහ පැවැත්මකින් පසුවීමට ක්‍රියා කිරීම පර්යේෂකයන්ගේ වගකීමක් වේ. මීට අමතරව පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා දායක වන කාර්ය මණ්ඩලයේ සහ උපකාරකයන්ගේ ආරක්ෂාවද තහවුරු කළ යුතු වේ. අවධානම් සහිත පර්යේෂණවල නිරතවූවන්ට සිය ආරක්ෂාව පිළිබඳව පුහුණුවක් ලබා දිය යුතු ය. උදාහරණ ලෙස යුධමය ක්ෂේත්‍ර හි පර්යේෂණවල නිරත වුවන් දැක්විය හැකි ය.

ඉහත මාර්ගෝපදේශ අනුගමනය කිරීම පර්යේෂණ අධ්‍යයනයේ සදාචාරත්මක බව සුරැකීමට හේතු වන අතර සමාජ ප්‍රගමනය සඳහා උපකාරවන නිවැරදි පර්යේෂණයක් දියත් කිරීමට ඔබට මඟ පෙන්වනු ඇත.

5. සදාචාර විරෝධී ක්‍රියාකාරකම් සඳහා උදාහරණ

Araya (2017) දී පහත අවස්ථා වැරදි හැසිරීම් ලෙස නොව, සදාචාරාත්මක නොවන ක්‍රියාවන් ලෙස හඳුන්වා දී ඇත. එම සදාචාරාත්මක නොවන ක්‍රියාවන් කවරේද යත්;

- පර්යේෂණයක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට කිසිදු හෝ අවම දායකත්වය ලබා නොදුන් තම සගයකු පෞද්ගලික හේතු මත සම කතෘ ලෙස පර්යේෂණ පත්‍රයක සඳහන් කිරීම.
- සඟරාවක සංස්කාරකවරුන්ට නොදන්වා එකම පත්‍රිකාව විවිධ සඟරාවලට ඉදිරිපත් කිරීම
- ඔබේ පර්යේෂණයේ වලංගුතාව හා විශ්වසනීය බව වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා නුසුදුසු සංඛ්‍යාන තාක්ෂණයක් භාවිතා කිරීම

- සාහිත්‍යය විමර්ශනය සිදුකිරීමේදී අනෙකුත් පුද්ගලයින්ගේ දායකත්වයන් හෝ අදාළ පූර්ව සාහිත්‍යය පිළිබඳව නිවැරදි උපුටා දැක්වීමක් නොකිරීම
- අනවසර පිටපත් සෑදීම. උදා: දත්ත, පත්‍රිකා හෝ පරිගණක වැඩසටහන් ආශ්‍රිතව
- ආරක්ෂක නීති උල්ලංඝනය කරමින් සිසුන් සහ කාර්ය මණ්ඩලය සෞඛ්‍ය අවදානම්වලට නිරාවරණය කිරීම
- පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී නිසි ලෙස වාර්තා තබා ගැනීමට අපොහොසත් වීම සහ සාධාරණ කාලයක් පර්යේෂණ දත්ත පවත්වා ගැනීමට නොහැකි වීම

ඉහත Araya (2017) දක්වන ලද කරුණුවලට අමතරව අනුන්ගේ නිර්මාණාත්මක ලියවිල්ලක් තමන්ගේ ලෙස ප්‍රකාශයට පත් කිරීම පිළිබඳව (Plagiarism) ද පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේ නිරතව නව දැනුම් නිර්මාණය කිරීමේ කාර්යයේ නිරත සියලු පාර්ශව දැනුවත් විය යුතු වේ. Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct හි මනෝවිද්‍යාඥයන් පිළිබඳව අවධානය යොමු කරමින් සඳහන් කරනුයේ, වෙනත් කාර්යයක් හෝ දත්ත මූලාශ්‍රයක් ඉඳහිට සඳහන් කළත්, මනෝවිද්‍යාඥයන් වෙනත් කෙනෙකුගේ කාර්යයක හෝ දත්තවල කොටස් ඔවුන්ගේම ලෙස ඉදිරිපත් නොකරනු ලබන බවයි (APA,2017,පි 12).

කවර මට්ටමක කවර වූ පර්යේෂණයක ඔබ නිරත වුවද සදාචාර විරෝධී ක්‍රියා පිළිබඳව ඔබ දැනුවත් විය යුතු වේ. ඒ සඳහා ජාත්‍යන්තරව පිළිගත් මාර්ගෝපදේශ ලෙස, ඇමරිකානු මනෝවිද්‍යා සංගමය (APS) විසින් ඉදිරිපත් කර ඇති Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct, බ්‍රිතාන්‍ය අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සංගමය (BERA) විසින් සම්පාදිත Ethical Guidelines for Educational Research, එක්සත් රාජධානියේ මානව හා සමාජ විද්‍යාඥයින්ගේ සංගමය (ASA) විසින් හඳුන්වා දී ඇති Ethical Guidelines 2021 for Good Research Practice, ආදී හඳුන්වා දිය හැකිය.

ශ්‍රී ලංකාව තුළ විශ්වවිද්‍යාල මටමින් හා විවිධ ආයතන මට්ටමින්, විවිධ මට්ටමේ පර්යේෂණ සිදු කිරීමේදී අනුගමනය කළ යුතු පර්යේෂණ ආචාරධර්ම පිළිබඳව පර්යේෂකයන් හා සිසුන් දැනුවත් කිරීම සඳහා ලිඛිත සහ වෙබ් අඩවි හරහා ප්‍රකාශයට පත්කරන ඇත. උදාහරණ ලෙස, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයේ පශ්චාත්

උපාධි පීඨයේ පශ්චාත් උපාධි සිසුන් සඳහා පර්යේෂණ ආචාරධර්ම පිළිබඳව ඉදිරිපත් කර ඇති මාර්ගෝපදේශ සහ ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ පර්යේෂණ ඒකකය මගින් තම වෙබ් පිටුවේ දක්වා ඇති ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ ආචාර ධර්ම සමාලෝචන ප්‍රතිපත්තිය (Ethics Review Policy of the Open University of Sri Lanka) උදාහරණ ලෙස සඳහන් කල හැකි ය.

ඔබ කවර මට්ටමක පර්යේෂණ අධ්‍යයනයක නිරත වුව ද, ඔබ අනුයුක්ත අධ්‍යයන ආයතනය විසින් ඉදිරිපත් කර ඇති පර්යේෂණ ආචාරධර්ම සඳහා වන මාර්ගෝපදේශ අනුගමනය කිරීමට උත්සුක විය යුතු වේ. ඊට අමතරව ඉහත සඳහන් කරන ලද ජාත්‍යන්තරව ඉදිරිපත් කර ඇති පර්යේෂණ ආචාරධර්ම පිළිබඳව ද ඔබ අවධානය යොමුකර, ඔබේ පර්යේෂණ අධ්‍යයනය සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවශ්‍ය මග පෙන්වීම ලබා ගැනීම ඔබ සතු වගකීමක් වේ.

සාරාංශය

අපකීර්තියෙන් ඉපිද ආරක්ෂකවාදය තුළ හැදී වැඩුණු (Levine, 1988) පර්යේෂණ ආචාරධර්ම, සමාජ යහපත සඳහා යහපත් ප්‍රථිපල ලබා ගැනීම සඳහා පර්යේෂණ ක්‍රියාත්මක කිරීමට මඟ පෙන්වන උපදෙස් හා මඟ පෙන්වීම් ගෙන් සමන්විත වූ මූලධර්මයන් සහ මාර්ගෝපදේශන හි සංකලනයක් ලෙස හැඳින්විය හැකිය. ඒවා අනුගමනය කිරීම අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ කවර මටටමක පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියක් නිරත පර්යේෂකයකු සතු වගකීමකි. නමුත්, ඉහත සඳහන් සියලුම වගකීම් පිළිබඳව ඉතා හොඳ අවබෝධයක් ඇති, ඒ සියලු වගකීම් හා අංශ නොසලකා, ඒ සියල්ල ආරක්ෂා කල ආකාරයට පර්යේෂණ වාර්තාව සාර්ථක කර ගැනීමට තරම් තික්ෂණ බුද්ධියකින් හෙබි අඥානයන් ද මෙම ක්ෂේත්‍රය තුළ නොසිටිය නොහැක. එවැනි 'සදාචාරාත්මක මමත්වයක් (Hoecht, 2011) ඇති පුද්ගලයකුට තම හෘද සාක්ෂිය මේ පිළිබඳව විමසන දිනක, හෘද සාක්ෂිය රැවටීමට ලබා දෙනු ලබන ඥාණාන්විත පිළිතුර කුමක් වේ යයි ඔබ සිතන්නේ ද? මේ නිසා ඔබ විසින් කෙරෙනු ලැබීමට නියමිත කවර හෝ අධ්‍යාපනික පර්යේෂණයක් සඳහා අචාර ධර්ම අනුගමනය කිරීමට සදාචාරාත්මක වන්න.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

APA (American Psychological Association). (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). https://www.apa.org/ethics/code/

Academy of Social Sciences [AcSS] (2015) 'Five Ethics Principles for Social Science Research', London. https://www.acss.org.uk/wp-content/uploads/2016/06/5-Ethics-Principles-for-Social-Science-Research-Flyer.pdf

Araya, Y. (2017). Ethics in research. [PowerPoint slides]. https://www.bbk.ac.uk/downloads/research/ethics-in-research.pdf

Unicef. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. (United Nations, Treaty Series, 1577(3), 1-23). U.N. General Assembly. http://wunrn.org/reference/pdf/Convention_Rights_Child.PDF

BERA (British Educational Research Association). (2018). *BERA* Ethical Guidelines for Educational Research(4th edition). https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-2018

Bloor, M. & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods*. SAGE Publications Ltd https://www.doi.org/10.4135/9781849209403

Buthe, T. & Jacobs, A. M. (2015). Transparency in qualitative and multi-method research: Introduction to the Symposium. *Qualitative & Multi-Method Research* . 13(1), 2-7 https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2652097

Govil, P. (2013). Ethical considerations in educational research. *International journal of advancement in education and social sciences*, *1*(2), 17-22. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.889.7927&rep=rep1&type=pdf

Greaney, A. M., Sheehy, A., Heffernan, C., Murphy, J., Mhaolrúnaigh, S. N., Heffernan, E. & Brown, G. (2012). Research ethics application: A guide for the novice researcher. *British Journal of Nursing*, Mark Allen Publishing, *21*(1), 38–43. https://doi.org/10.12968/bjon.2012.21.1.38

Grech, V. (2018). WASP (Write a Scientific Paper): Ethical issues and data protection in research. *Early Human Development*, *124*, 42–43. https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2018.04.020

Hoecht, A. (2011). Whose ethics, whose accountability? A debate about university research ethics committees. *Ethics and Education*, *6*(3), 253-266. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17449642.2011.632719

Khan, I. A. (2016). Ethical considerations in an educational research: a critical analysis. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, pp.1-8. http://sciencedomain.org/review-history/12297

Levine, C. (1988). Has AIDS changed the ethics of human subjects research?. *Law, Medicine and Healthcare*, *16*(3-4), pp.167-173. https://heinonline.org/HOL/Page?collection=journals&handle=hein.journals/medeth16&id=167&men_tab=srchresults

Moreno, J. D., Schmidt, U., & Joffe, S. (2017). The Nuremberg code 70 years later. *Jama*, *318*(9), 795-796. https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2649074

Oliver, P. (2010). *The student's guide to research ethics*. McGraw-Hill Education (UK).

Pring, R. (2001). The Virtues and Vices of an Educational Researcher. *Journal of Philosophy of Education*, *35*(3), 407–421. doi./10.1111/1467-9752.00235

Ramrathan, L., Le Grange, L. and Shawa, L.B. (2017). Ethics in educational research. *Education studies for initial teacher education*, Juta, Limited. pp.432-443. https://www.researchgate.net/profile/Lester-Shawa/publication/312069857_Ethics_in_educational_research/links/586e0b9f08ae6eb871bcf47c/Ethics-in-educational-research.pdf

Rhodes, R. (2010). Rethinking Research Ethics. *American Journal of Bioethics*, *10*(10), 19–36. https://doi.org/10.1080/15265161.2010.519233

Saunders, B., Kitzinger, J. and Kitzinger, C. (2015). Anonymising interview data: Challenges and compromise in practice. *Qualitative Research*. 15(5), pp.616-632. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468794114550439

Scott, J., & Marshall, G. (Eds.). (2009). *A dictionary of sociology*. Oxford University Press, USA. https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199533008.001.0001/acref-9780199533008

Simpson, J. A., & Weiner, E. S. C. (1989). *The Oxford English Dictionary*. Clarendon Press. https://www.oed.com/

Thomas, G. (2013). *How to do your research project: a guide for students in education and applied social sciences. (2nd Edition).*Sage Publications. https://www.vlebooks.com/Product/Index/548988?page=0

Walford, G. (2005). Research ethical guidelines and anonymity. *International Journal of research & method in education*, *28*(1), 83-93. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01406720500036786

කොවිඩ් 19 ගෝලීය වසංගතය හමුවේ ළමා මානසික සෞඛ්‍යය රැකගැනීම

- කේ.ඒ.ඩී. සඳමාලි මිය

1. හැඳින්වීම

කොවිඩ් 19 ගෝලීය වසංගතයේ ව්‍යාප්තියත් සමඟ ලොව සෑම රටකම ආර්ථික, දේශපාලන, සමාජයීය හා සංස්කෘතික යන සෑම අංශයක් කෙරෙහිම එමගින් විශාල බලපෑමක් එල්ල විය. රට තුළ පවතින සෞඛ්‍ය ක්‍රියාවලිය සවිමත් කිරීමත් සමඟම අනෙකුත් අංශයන් ද නොවෙනස්ව පවත්වාගෙන යෑමට එම සෑම රටක්ම පාහේ උත්සහ දරයි. එසේ වුවද කොවිඩ් 19 වසංගතය හමුවේ මිනිසා මුහුණ දෙන්නා වූ විවිධ මානසික ගැටලු කළමනාකරණය කරනුයේ කෙසේද යන්න එම රටවල් මුහුණ දෙන ප්‍රධාන අභියෝගයකි. සමාජයීය වශයෙන් දුරස්ථභාවය තබා ගැනීම මෙම වසංගතය තුරන් කිරීමේ ප්‍රධාන ක්‍රමෝපයක් වන අතර එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස බොහෝ රටවල් අගුලු දැමීමේ පියවර අනුගමනය කළහ. මේ හමුවේ සෑම පුද්ගලයකුම වාගේ තම නිවෙස් වලට සීමා විය. ළමුන්ගේ පාසල්

අධ්‍යාපනයට ද සීමා පැනවුණි. කොවිඩ් 19 වසංගතය නිසා පැනවුණු මෙවැනි සීමා හමුවේ ළමා මානසික සෞඛ්‍යය කෙරෙහි ද විශාල බලපෑමක් එල්ල විය. කොවිඩ් 19 වසංගතය ද අන්‍ය වසංගතයන් මෙන් ලොවෙන් තුරන් වනු ඇත. එවිට මෙම ලොව භාරගන්නා පුරවැසියන් වන්නේ ද අද ජීවත්වන ළමුන්ය. ගෝලීය වසංගතය හමුවේ අභියෝගයට තුඩුදුන් ඔවුන්ගේ මානසික සෞඛ්‍ය රැක ගැනීම වැදගත් වන්නේ එබැවිනි. ගෝලීය වසංගතය හමුවේ ළමා මානසික සෞඛ්‍ය පිරිහීමට බලපාන හේතු සාධක හඳුනාගැනීමත් මෙවැනි වසංගතයක් මධ්‍යයේ වුවද ළමා මානසික සෞඛ්‍යය ප්‍රවර්ධනය කිරීම සඳහා ගුරුවරුන්ට හා දෙමාපියන්ට ගත හැකි ක්‍රියාමාර්ග මොනවාද යන්න හඳුනා ගැනීමත් මෙම ලිපියෙන් අපේක්ෂා කෙරේ.

කථිකාචාරිණී
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය, අධ්‍යාපන පීඨය,
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
Email : kasan@ou.ac.lk

2. ළමා මානසික සෞඛ්‍යය කෙරෙහි කොවිඩ් 19 ගෝලීය වසංගතයෙහි බලපෑම

ලෝක සෞඛ්‍ය සංවිධානය මගින් දක්වා ඇති පරිදි යහපත් මානසික සෞඛ්‍යයකින් හෙබි ළමුන්ගෙන් ප්‍රශස්ත මනෝවිද්‍යාත්මක හා සමාජයීය ක්‍රියාකාරීත්වයක් අපේක්ෂා කළ හැකි අතර ඔවුන් මනා යහපැවැත්මකින් යුක්ත වෙනු ඇත. එමෙන්ම, ඔවුන් සතුව තමා ඇගයීමට, පවුල සහ මිතුරන් සමඟ සබඳතා ගොඩනගා ගැනීමට, ඉගෙනීමට අවධානය යොමු කිරීමට සහ අභියෝගවලට මුහුණ දීමට හැකියාව ඇත. (WHO,2015) කොවිඩ් 19 වසංගතයත් සමඟ ළමුන්ගේ මෙන්ම වැඩිහිටියන්ගේ ද එදිනෙදා දින චර්යාව වෙනස් වීම් වලට ලක්විය. එම වෙනස්වීම් ළමා මානසික ගැටලු ඇති කිරීම කෙරෙහි බලපායි. මෙවැනි පරිසරයක් තුළ ළමා මානසික සෞඛ්‍යය පිරිහීමට බලපාන කරුණු පිළිබඳ අවධානය යොමු කරමින් ඒවාට පිළියම් සෙවීමට උත්සුක විය යුතුය. ළමා මානසික සෞඛ්‍යය කෙරෙහි කොවිඩ් 19 ගෝලීය වසංගතයෙහි බලපෑම සාධක කිහිපයක් ඔස්සේ පැහැදිලි කළ හැකිය.

■ පාසල් අධ්‍යාපනය අඩාල වීම

යුනිසෙෆ් (UNICEF,2021) වාර්තාවන්ට අනුව පාසල් වසා තැබීම හේතුවෙන් ලොව වටා සිටින පාසල් සිසුන්ට පන්තිකාමර ඉගෙනුම් පැය ට්‍රිලියන 18 ක් අහිමිවී ඇත. එම වාර්තාව පෙන්වා දෙන පරිදි බොහෝ සිසුන් පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් ගිලිහී යාමට පාසල් වසා තැබීම හේතුවක් වී ඇත.පාසල් අධ්‍යාපනය අඩාල වීම ළමුන්ගේ විධිමත් අධ්‍යාපනයට බාධාවක් වනවා මෙන්ම පාසල හා බැඳී හර පද්ධතීන් සිසුන් තුළින් ගිලිහී යාමට ද හේතු වේ . Patton සහ පිරිස (2016) දක්වන පරිදි අධ්‍යාපනය ලබාදීමට අමතරව පාසල තුළින් ළමා සංවර්ධනයට සුබසාධනයට සහ මානසික සෞඛ්‍ය ප්‍රවර්ධනයට මහගු පිටුවහලක් සපයයි. Egbo (2013) දක්වන පරිදි දරුවෙකුගේ සමස්ත වර්ධනය සිදුවිය හැක්කේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට හිතකර පරිසරයක් තුළ පමණි. පාසල ඉගෙනුම් ඉගැනීම් ක්‍රියාවලියට හිතකර පරිසරයක් නිර්මාණය කරයි. පාසල යනු ළමා මානසික සෞඛ්‍යය සමබරව පවත්වාගෙන යෑමට උපකාරී වන ආයතනයකි. පාසල තුළ දී සමවයස් කණ්ඩායම් සමඟ මෙන්ම පාසලේ ගුරුවරුන් සමග ද අදහස් හුවමාරු කරගැනීමට ළමුන් හට අවස්ථාව සැලසේ. එමෙන්ම පාසල් උපදේශනය සෑම පාසලකම ක්‍රියාත්මක වේ.එමගින් ළමුන්ගේ මානසික යහ පැවැත්ම පිළිබඳ අවධානය යොමු කරයි. පාසලෙහි ක්‍රියාත්මක වන උපදේශන සේවාවන් හි පරමාර්ථය නම් සිසුන්ගේ මූලික මනෝ විද්‍යාත්මක අවශ්‍යතා සපුරාලීම, තමුන්ගේ දක්ෂතා හඳුනා ගැනීම, සෑම වයස් කණ්ඩායමකට ම මිතුරන් සමඟ සබඳතා පැවැත්වීමට සහ සාර්ථක ජයග්‍රහණ ලබා ගැනීමට දායක වීම යනාදියයි. (Heyden, 2011) කොවිඩ් 19 වසංගතය හමුවේ පාසල් අධ්‍යාපනය බිඳ වැටීමත් සමඟ පාසල් උපදේශනය තුළින් සිසුන් ගිලිහී ගොස් ඇත. ඔවුන්ගේ චර්යාමය වෙනස්කම් හඳුනා ගැනීමට ගුරුවරයාට තිබූ හැකියාව ද අවහිර විය. සිසුන් තුළ පැවති අන්තර් සබඳතා බිඳ වැටීමට ද එය හේතුවක් විය. විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් ඔස්සේ සිසුන්ට පෞරුෂ ලක්ෂණ ගොඩනගා ගැනීමට තිබූ අවස්ථා ද අහිමිවිය. මෙම සියලු කරුණු ළමා මානසික සෞඛ්‍ය කෙරෙහි බලපෑම් එල්ල කරනු ලබයි. නොයෙක් ගැටලු සහිත පවුල්වල (Dysfunctional families) ජීවත්වන ළමුන් විසින් එම ගැටලුවලින් මිදී යම් අස්වැසිල්ලක් ලබා ගැනීමට උත්සහ කරනු ලැබුවේ පාසල තුළ ගත කරනු ලැබූ කාලය තුළදීය. එවැනි ළමුන් මෙම වසංගතය හේතුවෙන් නිවසෙහි පරිසරයට සීමා වී සිටීම ඔවුන්ගේ මානසික සෞඛ්‍ය කෙරෙහි අහිතකර බලපෑම් එල්ල කරයි .

පාසල් අධ්‍යාපනය අඩාල වුවද ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පවත්වාගෙන යෑම සඳහා විකල්ප ක්‍රම අත්හදා බැලීමට සෑම රටක්ම පාහේ උත්සාහ දැරුඹිය. මාර්ගගත අධ්‍යාපනය (Online Education) සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවලට නව අත්දැකීමක් වූ අතර පෙර සූදානමකින් හෝ පුහුණු වීමකින් තොරව එම රටවල් විසින් මාර්ගගත ඉගෙනුම (Online Learning) ළමුන්ට හඳුන්වා දෙනු ලැබීය. Zaccoletti සහ පිරිස (2020) දක්වන ආකාරයට දුරස්ථ අධ්‍යාපනය (Distance Education) ඔස්සේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට දක්වන අභිප්‍රේරණය හා ඉගෙනීම සඳහා වන අවධානය අවම වේ. ශ්‍රී ලංකාව වැනි සමාජීය හා ආර්ථිකමය වශයෙන් විෂමතාවයක් පවතින රටක් ගත් කල මාර්ගගත ඉගැන්වීම මගින් සෑම ළමයෙකුම සමානාත්මතාවෙන් යුතුව ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ නිරත කරවනුයේ කෙසේද යන්න ගැටලුවකි. සම්පත් හිඟය, මාර්ගගත සම්බන්ධතාවෙහි පවතින දුර්වලතා, මාර්ගගත ඉගෙනුම පිළිබඳ දැනුම හා පුහුණුව නොමැතිකම වැනි හේතූන් නිසා ඇතැම් ළමුන් මාර්ගගත ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙන් ගිලිහී යයි. මෙය ඔවුන් තුළ ඉච්ඡාභංගත්වය ඇති කිරීමට හේතු වේ.

■ ඩිජිටල් තිර (Digital Screen) සමඟ ගත කරන කාලය අධික වීම

කොවිඩ් 19 වසංගතය සමාජ චිත්තවේගී සම්බන්ධතා පවත්වා ගැනීම සඳහා එකම මාධ්‍යය ලෙස ඩිජිටල් මාධ්‍යයට මිනිසුන්ව සීමා කළ ද, ලෝක සෞඛ්‍ය සංවිධානය (2019) දක්වන පරිදි ළමුන් සඳහා නිර්දේශ කරනු ලැබූ ඩිජිටල් තිර සමඟ ගත කළ හැකි කාලය දිනකට පැය දෙකකට වඩා අඩු විය යුතුය.

වයස	කාලය
අවු. 1 - 2 දක්වා	ඩිජිටල් තිර සමග කාලය ගතනොකළ යුතු ය.
අවු. 2 - 5 දක්වා	දිනකට පැයකට වඩා වැඩි කාලයක් ඩිජිටල් තිර සමග කාලය ගතනොකළ යුතු ය.
අවු. 5 - 17 දක්වා	දිනකට පැය දෙකකට වඩා වැඩි කාලයක් ඩිජිටල්

	තිර සමග කාලය ගතනොකළ යුතු ය.

මූලාශ්‍රය: ලෝක සෞඛ්‍ය සංවිධානය (2019)

Carroll සහ පිරිස (2020) දක්වන පරිදි කැනේඩියානු පවුල් 254 ක් යොදා ගනිමින් කරනු ලැබූ පර්යේෂණයකින් හෙළි වී ඇත්තේ එම පවුල් තුළ වෙසෙන ළමුන් ඩිජිටල් තිර සමග ගත කරනු ලබන කාලය 87% කින් පමණ කොවිඩ් 19 වසංගතය හමුවේ ඉහළ ගොස් ඇති බවයි. එමෙන්ම Ozturk (2021) තුර්කියෙහි කරනු ලැබූ පර්යේෂණයක් මගින් තහවුරු කරනුයේ ළමුන් ඩිජිටල් තිර සමඟ කටයුතු කරන කාලය පසුගිය වසර වලට සාපේක්ෂව 72% කින් පමණ ඉහළ ගොස් ඇති බවයි. එම පර්යේෂණයට සහභාගී වූ දරුවන් පිරිස තුළ දිනකට ඩිජිටල් තිරය සමග කටයුතු කරන සාමාන්‍ය කාලය පැය 6.4 කි. එය ළමා සහ නව යොවුන් සෞඛ්‍ය පිළිබඳ ඇමෙරිකානු ඇකඩමිය (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP) විසින් නිර්දේශ කරනු ලැබූ පැය 2 කාලයට වඩා ඉතා ඉහළ අගයක් ගනු ලබයි. මෙම පරියේෂණයෙහි පෙන්නුම් කරනුයේ වසංගත සමය තුළ ළමුන් බොහෝ සෙයින් ඩිජිටල් තිර සමඟ කටයුතු කරන බවයි. ළමා මානසික සෞඛ්‍යය කෙරෙහි මෙහි බලපෑම් කෙසේද යන්න සලකා බැලීමේදී Hoare (2020) සහ පිරිසගේ වාර්තාවන්ට අනුව ඩිජිටල් තිර සමඟ ළමයෙකු ගත කරන කාලය හා කාංසා ලක්ෂණවල උග්‍ර වීම අතර ධන සබඳතාවයක් පවතියි. එමෙන්ම Costigan (2020) සහ පිරිස විසින් සිදු කරනු ලැබූ පර්යේෂණ තුනකින්ම සනාථ වන්නේ ඩිජිටල් තිර සමඟ ගත කරනු ලබන කාලය සහ මානසික අවපීඩනය ආශ්‍රිත රෝග ලක්ෂණ අතර ධන සම්බන්ධතාවයක් පවතින බවයි. වැඩි කාලයක් ඩිජිටල් තිර සමග කටයුතු කරනු ලබන ළමුන් අතර නොයෙක් ආකාරයේ චර්යාමය ගැටලු දක්නට ලැබෙන බව ඔවුන් විසින් තවදුරටත් සනාථ කරනු ලැබීය. Kiraly සහ පිරිස (2020) පවසන පරිදි වැඩි කාලයක් ඩිජිටල් තිර සමග ගත කිරීමත් සමඟ අක්ෂි ආබාධ, නින්ද නොයාම, වැනි ගැටලු මෙන්ම යමක් පිළිබඳ අවධානය පවත්වා ගැනීමේ අපහසුතා, කාන්සාව, මානසික අවපීඩනය හා අධි ක්‍රියාකාරීත්වය වැනි මානසික සෞඛ්‍යය ගැටලු වලට මුහුණ පෑමට ළමුන්ට සිදුවේ.

■ දෙමව්පිය අවධානය ගිලිහී යාම

කොවිඩ් වසංගතය හේතුවෙන් දෙමව්පියන් මෙන්ම දරුවන් ද නිවෙස් තුළටම සීමා වීමත් සමග දරුවන් කෙරෙහි දෙමව්පිය අවධානය ඉහළ යා හැකි බවට අපේක්ෂා කළ ද මෙම තත්ත්වය වෙනස් වී ඇත. Spineli සහ පිරිස (2020) සඳහන් කරනු ලබන ආකාරයට දෙමාපියන් සමාජ දුරස්ථභාවය, දුරස්ථ අධ්‍යාපනය. මූල්‍යමය අපහසුතා සහ විවේකය අවම වීම හේතුවෙන් ආතතියට ලක් ව කටයුතු කරයි. එමෙන්ම දෙමව්පිය ආතතිය ළමුන්ගේ චර්යාමය හා චිත්තවේග සම්බන්ධ ගැටලු ඇති කිරීම ප්‍රධාන හේතුවක් වේ. Bubb iy Jones (2020) පවසන අකාරය රට අගුළු දැමීම් වලට ලක් කර තිබුණද ළමුන්ගේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් බොහෝ දෙමාපියන්ගේ අවධානය අඩු මට්ටමක පවතී. මව සහ පියා යන දෙදෙනාම නිවසේ සිට රැකියාවේ නිරත වන්නේ නම් එය ළමුන් කෙරෙහි ඇති අවධානය ගිලිහී යාමට හේතුවකි. නිවසේ සිට වැඩ කිරීමේ ක්‍රියාවලියත් සමග රැකියාවේ නිරත වන කාලයෙහි වෙනස්වීම් සිදුවී ඇත. එනම් බොහෝ දෙනා පැය 8 ක කාලය ද ඉක්මවා රැකියාවේ නිරත වේ. රැකියාවේ ද නිවසේ කටයුතු ද සිදු කිරීමට වන බැවින් බොහෝ දෙමාපියන් ආතතියට ලක්වේ. පරිගණක තිරය සමග නිතර ගැවසෙන තම දෙමාපියන් දකින ළමුන් විසින් දෙමාපියන්ගේ අවධානය තමුන් කෙරෙහි නොමැති බව තේරුම් ගනු ලබයි. මේ ඔස්සේ ඔවුන් කාන්සාව වැනි මානසික අබාධයන්ට ගොදුරු වේ. එමෙන්ම ළමුන් විසින් ද රූපවාහිනිය නැරඹීමට හා පරිඝනක ක්‍රීඩාවන්හි නිරත වීමට උත්සහ ගනු ලබයි. මෙමගින් දරුවන් සහ දෙමාපියන් අතර පෙර පැවති සබඳතා බිඳ වැටෙන අතර එය බොහෝ මානසික ගැටලු සඳහා හේතු වෙයි.

■ සමවයස් කණ්ඩායම් සමග සමාජානුයෝජනය නොවීම

Bandura (1977) දක්වන සමාජ ඉගෙනුම් න්‍යායට අනුව ළමුන් ඉගෙනුම ලබන්නේ අන්‍යන්ගේ හැසිරීම් නිරීක්ෂණය කරමිනි. Parke සහ පිරිස (1995) දක්වන ආකාරයට ළමුන්ගේ චර්යා සකස් කර ගැනීම සඳහා සම වයස් කණ්ඩායම් බෙහෙවින්ම වැදගත් කාර්යයක් ඉටුකරයි. Ladd (2005) දක්වන ආකාරයට සම වයස් කණ්ඩායම් ළමයෙකු සමාජානුයෝජනය කිරීමේ ක්‍රියාවලියේ දී විශාල දායකත්වයක් සපයන අතර එය ළමයෙකුගේ දිගු කාලීන සුබ සිද්ධිය සඳහා ද දායක වන බව දක්වා ඇත. එසේ වුව ද කොරෝනා වසංගතයත් සමග ළමුන්ට

සම වයස් කණ්ඩායම් ඇසුරු කිරීමට හැකියාවක් නොමැත. මෙම තත්ත්වය තවදුරුටත් පැවතිය හොත් ළමුන් විශාදය, කාංසාව,තනිකම වැනි මානසික ගැටලු වලට මුහුණදීමේ අවධානමක් පවතින බව Loades සහ පිරිස (2020) දක්වා ඇත. Meeus සහ Dekovitc (1995) දක්වන ආකාරයට බොහෝ මානසික ගැටලුවලට හේතු වන්නේ ළමුන්ගේ සංවර්ධනයට බලපෑමක් එල්ල කරනු ලබන සම වයස් කණ්ඩායම් සමග කටයුතු කිරීමේ අවස්ථා අහිමි වීමයි. සමාජ සත්වයෙකු වශයෙන් ක්‍රියා කිරීමේ දී ළමුන් තුළ පැවතිය යුතු සමාජයීය නිපුණතා සංවර්ධනය කර ගැනීමට ඇති අවස්ථා මෙමගින් සීමා වෙයි. ළමුන් විවිධ තාක්ෂණික මෙවලම් භාවිත කරමින් සම වයස් කණ්ඩායම් සමග කටයුතු කළ ද එක්ව සහයෝගයෙන් වැඩ කිරීම, අදහස් හා චිත්තවේගයන් හුවමාරු කර ගැනීම වැනි අවස්ථා මගහැරී යාම ළමුන්ගේ මානසික සෞඛ්‍ය කෙරෙහි බෙහෙවින් බලපෑම් එල්ල කරනු ලබයි.

■ ශාරීරික ක්‍රියාකාරකම්වල නිරත නොවීම

ළමා සංවර්ධනය සඳහා ශාරීරික ක්‍රියාකාරකම් බෙහෙවින් වැදගත් වේ. Ekeland සහ පිරිස (2004) දක්වන ආකාරයට ශාරීරික ක්‍රියාකාරකම් වල නිරත වීම ළමුන්ගේ ආත්ම විශ්වාසය (self-esteem) ඉහළ නැංවීමට හේතු වනවා මෙන්ම චර්යාමය ගැටලු වලින් මිදීමට ද ළමුන්ට උපකාරී වේ. කොවිඩ් 19 වසංගතයත් සමඟ රජය විසින් පාසල් හා ක්‍රීඩාංගන වසා දැමීම නිසා ළමුන් නිවසට සීමා වූ අතර ශාරීරික ක්‍රියාකාරකම් වල නිරත වීමේ කාලය ඩිජිටල් තිර සමඟ ගත කිරීමට ළමුන් විසින් උත්සහ කරනු ලැබීය. සෞඛ්‍ය අවදානම් හැසිරීම් හේතුවෙන් ශාරීරික ක්‍රියාකාරකම් (Physical Activities) අවම වූ අතර උදාසින හැසිරීම් (Sedentary Behaviour) ඉහළ යන්නට විය. තරබාරුවීම, මානසික අවපීඩනය, කාංසාව, තනිකම පිළබඳ චිත්තවේග හා නින්දට බාදා ඇතිවීම වැනි ගැටලු ඔස්සේ ළමා මානසික සෞඛ්‍ය පිරිහීමට ලක් විය. (Lopez - Bueno සහ පිරිස, 2021) පරිසරය සමග ගැටෙමින් සම වයස් මිතුරන් සමග විවිධ ශාරීරික ක්‍රියාකාරකම්වල නිරත වූ ළමුන් නිවසට සීමා කිරීම ඔස්සේ ශාරීරික හා මානසික සෞඛ්‍ය ගැටලු බොහෝමයකට මුහුණ දීමට ළමුන් ට සිදුවී ඇති බව මින් පැහැදිලි වේ.

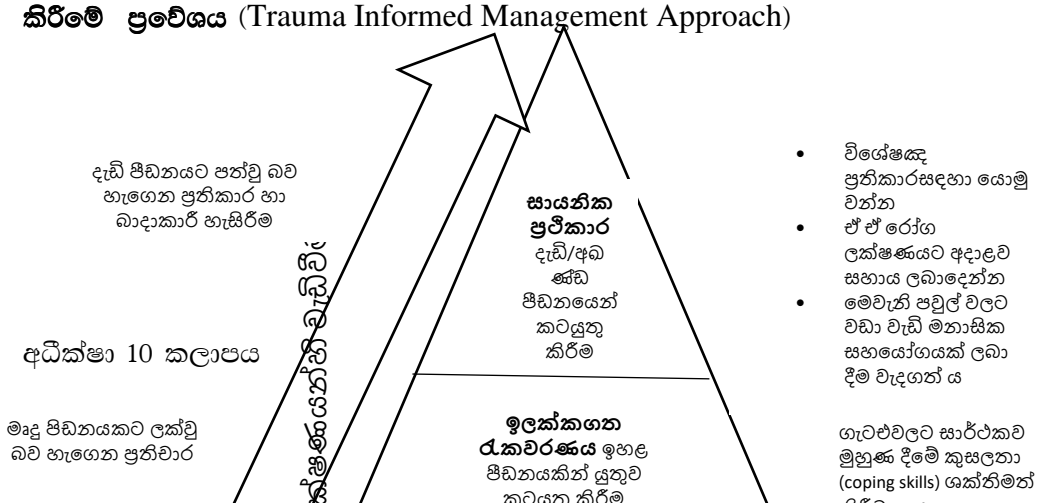
3. කොවිඩ් 19 වසංගතය හමුවේ ළමා මානසික සෞඛ්‍ය පිළිබඳව දැනුවත් වීම සහ විවිධ මානසික ගැටලු කළමනාකරණය කිරීම

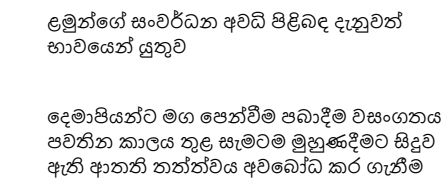
කොවිඩ් 19 වසංගතය හමුවේ ළමුන්ට බලපාන්නාවූ විවිධ මානසික ගැටලු සහ එම ගැටලු ඇතිවීමට හේතුව අධ්‍යයනය කිරීම ළමා මානසික සෞඛ්‍ය ප්‍රවර්ධනයෙහි ලා වැදගත් ය.

ළමා කම්පන මානසික ආතතිය සඳහා වූ මධ්‍යස්ථානය Center for Pediatric Traumatic Stress (Philadelphia, USA) මගින් ඉදිරිපත් කරනු ලබන මානසික කම්පන පිළිබඳ දැනුවත්වීමේ ප්‍රවේශය පියවර වශයෙන් ළමුන්ගේ මානසික ගැටලු හඳුනා ගන්නා ආකාරය දක්වා ඇත. (Rider සහ පිරිස ,2021) මෙම ප්‍රවේශය නිර්මාණය කර ඇත්තේ ළමා රෝග නිවාරණ මනෝ සාමාජයීය සෞඛ්‍ය ආකෘතිය (Pediatric Preventative Psychosocial Health Model) සහ බහු- ස්තර පද්ධති ආධාරක ආකෘතිය (Multi-tiered System of Support Model) උපයෝගී කර ගනිමිනි.

කොවිඩ් 19 වසංගතය ළමා මානසික සෞඛ්‍යය කෙරෙහි සිදු කරන බලපෑම එක් එක් ළමයා සතු මානසික ශක්‍යතාවයන් අනුව වෙනස් වෙයි. වසංගතය හමුවේ සමහරක් ළමුන් කිසියම් කම්පනයකට හෝ ආතතියකට ලක්ව ඇති අතර එම කම්පනයන්ට සහ ආතතීන්ට ඔරොත්තු දීමේ හැකියාව ඇති ළමුන් මෙන්ම විවිධ මානසික ගැටලු වලට ලක්වන ළමුන් ද සමාජය තුළ හමු වෙයි. එලෙස විවිධ මානසික ගැටලු වලට ලක්වන ළමුන් හඳුනා ගතහැකි ආකාරය, ඔවුන් තුළ පවතින චර්යාමය වෙනස්වීම් හඳුනා ගතහැකි ආකාරය මෙන්ම ඔවුන්ව එම මානසික ගැටලුකාරී තත්ත්වයන්ගෙන් මුදවා ගැනීමට උපකාර කළ හැක්කේ කෙසේ ද යන්න මානසික කම්පන පිළිබඳ දැනුවත්වීමේ සහ මානසික කම්පන කළමනාකරණය කිරීමේ ප්‍රවේශය (Trauma Informed Management Approach) මගින් ඉදිරිපත් කරයි.

මානසික කම්පන පිළිබඳ දැනුවත්වීමේ සහ මානසික කම්පන කළමනාකරණය කිරීමේ ප්‍රවේශය (Trauma Informed Management Approach)





මූලාශ්‍රය: Rider සහ පිරිස (2021)

කොවිඩ් 19 වසංගතය හමුවේ දරුවන්ගේ මානසික ගැටලු හඳුනා ගැනීමට හා ඒවාට විසඳුම් සෙවීම සඳහා දෙමාපියන්ට ගුරුවරුන්ට පාසල් උපදේශන සේවයක නිරතවන ගුරුවරුන්ට හා මානසික සෞඛ්‍යය ප්‍රවර්ධන නිලධාරීන්ට මෙම ප්‍රවේශයෙන් පිටුවහලක් සපයයි.

■ ගෝලීය වසංගතය හමුවේ ළමා මානසික සෞඛ්‍ය රැක ගැනීමේ ලා ගුරුභූමිකාව

යුනිසෙෆ් (2021) ආයතනය දක්වන පරිදි කොවිඩ් 19 වසන්ගතය අතරතුර සිසුන්ගේ මානසික සෞඛ්‍යය රැක ගැනීමේ ලා ගුරුවරුන් ඉතා වැදගත් වේ.

"Teachers are key in protecting students' mental health during the COVID 19 pandemic˜

මාර්ගගත ක්‍රමය ඔස්සේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙහි නිරත වන්නා වූ ගුරුවරුන් හට වසංගත සමය තුළ ළමා මානසික සෞඛ්‍ය ප්‍රවර්ධනය සඳහා දායකවිය හැකිය. විෂය කරුණු පමණක් උගන්වනවා වෙනුවට දරුවන් සමඟ සුහදව සාකච්ඡා සිදු කිරීමට ද මාර්ගගත ක්‍රමය භාවිත කළ හැකිය. විවිධ තාක්ෂණික යෙදවුම් භාවිත කරමින් ක්‍රියාකාරකම් පාදක වූ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් රටාවකට දරුවන් යොමු කළ යුතුය. Padlet" Zoom" Microsoft Teams" Google Classroom වැනි තාක්ෂණික යෙදවුම් භාවිතයෙන් අන්‍යොන්‍ය සහයෝගීතාවෙන් යුතු පන්ති කාමරයක් මාර්ගගත ක්‍රමය තුළ ද ඇති කිරීම වැදගත්ය. මාර්ගගත ක්‍රමය ඔස්සේ වුව ද සමවයස් කණ්ඩායම් සමඟ ක්‍රියාකාරකම්වල නිරත වීම ළමා මානසික සෞඛ්‍යය රැක ගැනීම කෙරෙහි පිටුවහලක් සපයයි. තාක්ෂණික යෙදවුම් ඵලදායීව භාවිතා කිරීමේ වැදගත්කම පිළිබඳව ළමුන් දැනුවත් කිරීමේ හැකියාවද ගුරුවරයා සතු වේ. ළමුන් පරිසරය සමඟ ගැටෙමින් ගවේෂණාත්මකව ඉගෙන ගැනීමට යොමු කළ යුතු අතර මාර්ගගත පන්ති කාමරය තුළ ඔවුන් ගවේෂණයන් මඟින් සොයාගත් තොරතුරු ඉදිරිපත් කිරීමට අවස්ථාව සැලසිය හැකිය.

Tallet-Runnels සහ පිරිස (2016) දක්වන පරිදි මාර්ගගත ඉගෙනුම් ක්‍රමය තුළ සිදු කරන තක්සේරුකරණය ළමුන්ගේ ඉගෙනුම කෙරෙහි ධනාත්මකව බලපායි. තක්සේරුකරණය ඔස්සේ මාර්ගගත ඉගෙනුම් ක්‍රමය තුළ වුවද අධ්‍යාපනික වශයෙන් එක් එක් ළමයා කෙතරම් ප්‍රගතියක් අත්පත්කරගෙන ඇත්දැයි දැන ගැනීමට ළමුන්ව පොලඹවනු ලබයි. එය ළමුන්ගේ ආත්මාභිමානය වර්ධනය කිරීමට බලපානු ලබයි. මාර්ගගත ඉගෙනුම් ක්‍රමය තුළ විවිධ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රමශිල්ප භාවිතා කළ යුතුය .එම ක්‍රමශිල්ප ඔස්සේ ළමුන්ගේ මානසික සෞඛ්‍යය ප්‍රවර්ධනය කරමින් ඔවුන්ව ක්‍රියාකාරී ලෙස ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙහි නිරත කරවිය යුතුය.

කොවිඩ් 19 වසංගතය හමුවේ වුවද නැවත පාසල් විවෘත කිරීමට ලොවෙ පුරා රටවල් පෙලඹුණි. නැවත පාසල් විවෘත කිරීමත් සමග ළමා මානසික සෞඛ්‍යය ඉහළ නැංවීම සඳහා ගුරුවරයෙකු අනුගමනය කළ යුතු ක්‍රියාමාර්ග අටක් පිළිබඳ යුනිසෙෆ් ආයතනය මගින් දක්වා ඇත. (2021)

1. ළමුන්ගේ ගැටලු සඳහා ඇහුම්කම් දීම.

2. නව විෂය කරුණු ඉගැන්වීමට පෙර ළමුන්ගේ දැනුම මට්ටම පිළිබඳව අවධානය යොමු කිරීම.

3. කොවිඩ් 19 වසංගතය පිළිබඳ සත්‍යය තොරතුරු මගින් දැනුවත් කිරීම.

4. සුරක්ෂිත හා සුවපහසු පන්ති කාමරයක් සකස් කර ගැනීමේදී ළමුන්ගේ යෝජනා විමසා බැලීම.

5. ක්‍රීඩා කිරීමේ දී ඉගෙන ගැනීමේදී ළමුන් පෙන්නුම් කරන අවදානම් සහගත චර්යාවන් පිළිබඳ අවධානය යොමු කිරීම.

6. ළමුන් අතර අන්‍යෝන්‍ය සහයෝගය ඇති කිරීම හා ක්‍රීඩාවන්හි නිරතවීමට ළමුන් දිරිමත් කිරීම.

7. ළමුන් සඳහා මනා චර්යාමය ලක්ෂණයන්ගෙන් හෙබි ආදර්ශමත් චරිතයක් වීම.

8. ගුරුවරයා තම ශාරීරික හා මානසික සෞඛ්‍යය පිළිබඳ වඩා අවධානයකින් සිටීම.

මෙවැනි වසංගතයක් තුළ පාසලෙන් පරිබාහිරව හා පාසල තුළ ළමා මානසික සෞඛ්‍ය ප්‍රවර්ධනයෙහිලා ගුරුභවතුන්ගේ වැදගත්කම මේ අනුව පැහැදිලි වේ.

■ ළමා මානසික සෞඛ්‍ය රැකගැනීමෙහිලා දෙමව්පිය කාර්යභාරය

කොවිඩ් 19 වසංගතය සමග ළමුන් හා වැඩිහිටියන් නිවසට සීමා වීමත් සමඟ දෙමාපියන් සමඟ ළමුන් නිවසෙහි ගත කරන කාල සීමාව ඉහළ ගොස් ඇත. Brooks සහ පිරිස (2020) දක්වන පරිදි වර්තමාන වසංගතය තුළ දෙමව්පියන් සහ ළමුන් ඔවුන්ගේ විවිධ පුරුදු අවස්ථානුකූලව හැඩගස්වා ගනිමින් පවතින සම්පත් භාවිතා කරමින් අභියෝගයන්ට මුහුණ දිය යුතුය. එමෙන්ම Matsubayashi සහ පිරිස (2020) දක්වනුයේ සමාජ හුදකලා භාවයත් සමඟ දෙමව්පියන් දරුවන්ට සතුට ගෙනෙන ක්‍රියාවන්හි නිරත විය යුතු බවයි. වසංගතය හේතුවෙන් දෙමව්පියන් විවිධ ගැටලු වලට මුහුණ දුන්නද, දෙමව්පියන් තම ආතතිය දරුවන්ට පැවරීම සිදු නොකළ යුතුය. පරිසරය හා එක්කරමින් පවුලක් ලෙස විවිධ ක්‍රියාකාරකම් වල නිරත වීම දරුවන්ගේ මානසික සෞඛ්‍ය කෙරෙහි ධනාත්මක බලපෑමක් එල්ල කරයි. Abdelrahm සහ පිරිස (2021) දක්වන ආකාරයට වසංගත සමය තුළ දෙමව්පියන් සහ ළමුන් විවිධ ක්‍රියාකාරකම් වල නිරත වීම ළමුන්ගේ මෙන්න දෙමවුපියන්ගේ මානසික සෞඛ්‍යයටද හිතකර වේ. මාර්ගගත ඉගෙනුම්

ක්‍රමය ඔස්සේ ඉගෙනගන්නා ළමුන් ඩිජිටල් තිර භාවිතයට ද යොමු විය. මෙහිදී දෙමව්පියන්ගේ වගකීම වනුයේ තම අවධානය යටතේ මාර්ගගත ක්‍රමය ඔස්සේ ඉගෙනගැනීමට ළමුන්ට ඉඩ සලසා දීමයි. අනවශ්‍ය පරිදි තාක්ෂණික මෙවලම් භාවිතයට වැය කරන කාලය සීමා කළ යුතු අතර කාල සටහනකට ළමුන් හුරු පුරුදු කරවීමද වැදගත්ය. නිවසේ සිට වැඩ කිරීමේ ක්‍රමය මඟින් බොහෝ දෙමව්පියන් විසින් නිවසේ සිට තම කාර්යාලීය වගකීම් ඉටු කරනු ලබයි. මෙහිදී එම කටයුතු කාර්යාලීය වේලාවන්ට පමණක් සීමා කිරීම ද, දවස කළමනාකරණය කර ගනිමින් ළමුන් සමග ගත කිරීමට කාලය වැය කිරීම ද අවශ්‍යතාවකි. තම දරුවන්ගේ චර්යාමය වෙනස්වීම් සම්බන්ධයෙන් මනා අවධානයක් යොමුකළ යුතු අතර වසංගතය පවතින සමය තුළ වුවද දරුවන්ට සතුටින් තම ළමා කාලය ගත කළ හැකි වටපිටාවක් නිවස තුළ ගොඩනැගීම දෙමව්පියන්ගේ වගකීමයි.

මානසික සෞඛ්‍ය ප්‍රවර්ධනයෙහිලා ගුරුවරුන්ගේ හා දෙමව්පියන්ගේ කාර්යභාරය පිළිබඳ මෙහිදී අවධානය යොමු කරනු ලැබුවේ වසංගත සමය තුළ ළමුන් පිළිබඳ වැඩි අවධායනක් යොමු කළ හැකි පාර්ශවයන් වන්නේ ඔවුන් බැවිනි. මීට අමතරව පොදුවේ ගත් කල රජයටද, සමාජීය සේවා ආයතනවලට ද, මාධ්‍ය ආයතනවලට ද වසංගත හමුවේ ළමා මානසික සෞඛ්‍යය රැක ගැනීමෙහිලා විශාල කාර්යභාරයක් කළ හැකිය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

Abdelrahman, M., Al-Adwan, D. & Hasan, Y. Impact of Social Distancing on the Mental Health of Parents and Children in Qatar. Int J Ment Health Addiction (2021). https://doi.org/10.1007/s11469-021-00555-6

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. The Lancet.

Bubb, S; Jones, MA; (2020) Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. Improving Schools , 23 (3) pp. 209-222. 10.1177/1365480220958797.

Carroll N, Sadowski A, Laila A, et al.: The Impact of COVID-19 on Health Behavior, Stress, Financial and Food Security among Middle to High Income Canadian Families with Young Children. Nutrients. 2020; 12(8): 2352.

Costigan SA, Barnett L, Plotnikoff RC, et al. The health indicators associated with screen-based sedentary behavior among adolescent girls: a systematic review. J Adolesc Health 2013;52:382.92.

Egbo, A. C. (2013). The Role of Guidance and Counselling in Effective Teaching and Learning in Schools: The Nigerian Perspective. The European Conference on Education, Official Conference Proceeding 0392. Retrieved from http://iafor.org/archives/offprints/ece2013 offprints/ECE2013_0392.pdf.

Heyden, S. M. (2011). Counseling children and adolescents. Belmont, CA: Brooks / Cole.

Hoare E, Milton K, Foster C, et al. The associations between sedentary behaviour and mental health among adolescents: a systematic review. Int J Behav Nutr Phys Act 2016;13:108.

Kanekar, A., and Sharma, M. (2020). COVID-19 and Mental Well-Being: Guidance on the Application of Behavioral and Positive Well-Being Strategies. Healthcare 8 (3), 336. doi:10.3390/healthcare8030336

Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B., et al. (2020). Preventing Problematic Internet Use During the COVID-19 Pandemic: Consensus Guidance. Compr. Psychiatry. 100, 152180. doi:10.1016/j.comppsych.2020.152180

Ladd, G. W. (2005). Children's peer relations and social competence: A century of progress. 794 New Haven, CT: Yale University Press

López-Bueno R, López-Sánchez GF, Casajús JA, Calatayud J, Tully MA, Smith L. Potential health-related behaviors for pre-school and school-aged children during COVID-19 lockdown: A narrative review. Preventive Medicine. 2021;143: 106349. pmid:33271236

Matsubayashi, T., Sekijima, K., & Ueda, M. (2020). Government spending, recession, and suicide: evidence from Japan. BMC Public Health, 20, 243.

Ozturk Eyimaya A, Yalçin Irmak A: Relationship Between Parenting Practices and Children's Screen Time During the COVID-19 Pandemic in Turkey. J Pediatr Nurs. 2021; 56: 24–29.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M., & DeRosier, M. E. (1995). Peer relationships, child 845 development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti846 & D. J. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology (Risk, disorder, and adaptation, Vol. 2,847 pp. 96–161). New York: Wiley.

Rider EA, Ansari E, Varrin PH, Sparrow J. Mental health and wellbeing of children and adolescents during the covid-19 pandemic. BMJ. 2021 Aug 24;374:n1730. doi: 10.1136/bmj.n1730. PMID: 34429302.

Spinelli M, Lionetti F, Pastore M, Fasolo M. Parents' stress and children's psychological problems in families facing the Covid-19 outbreak in Italy. Front Psychol. (2020) 11:1713. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01713

Zaccoletti S, Camacho A, Correia N, Aguiar C, Mason L, Alves RA, et al. Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. Frontiers in Psychology 2020; 11: 592670. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.59267 0

ශ්‍රී ලාංකීය අධ්‍යාපනයට සී. ඩබ්. ඩබ්. කන්නන්ගර මැතිතුමා ඉටු කළ සේවාව (1931-1943 දක්වා)

- මහාචාර්ය ඩබ්.එම්. ශාමින්ද වනසිංහ මයා

1. හැඳින්වීම

1815 දී ආරම්භ වූ බ්‍රිතාන්‍ය යටත් විජිත පාලනය යටතේ දිගු කලක් අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක වීම නිසා, ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය බොහෝ දුරට යටත් විජිත පාලන අවශ්‍යතාවලට ගැළපෙන පරිදි සකස් විය. එම නිසාම ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් අධ්‍යාපනය ලැබීම සමාජීය මෙන්ම ආර්ථික සංවර්ධනයට හේතුවන බව එකල පිළිගැනීම විය. ස්වදේශිකයන් තුළ ද මව්බස අමතක කර ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් අධ්‍යාපනය ලැබීමට වැඩි කැමැත්තක් ඒ වන විට සමාජය තුළ ස්ථාපිත වී තිබිණි. මෙම තත්ත්වය යටතේ ස්වභාෂා අධ්‍යාපනය මෙන්ම දේශීයත්වයට යෝග්‍ය අධ්‍යාපනයක අවශ්‍යතාව ද මතුවෙමින් පැවතුණි. ඉගැන්වීම් දෙපාර්තමේන්තුවේ අධ්‍යක්ෂගේ (1884) පාලන වාර්තාවෙන් ද ඒ බව අවධාරණය කර තිබුණි.

> **"ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීම තුළින් මව්බස නොසලකා හැරීමට අනුබල නොදිය යුතුය." (ඉගැන්වීම් දෙපාර්තමේන්තුවේ අධ්‍යක්ෂගේ පාලන වාර්තාව, 1884:16).**

ඉහත ප්‍රකාශය අනුව ද ශ්‍රී ලාංකික හැඩරුව සහිත අධ්‍යාපන ක්‍රමයක අවශ්‍යතාව මතුවෙමින් පැවති බව පැහැදිලි වේ. අධ්‍යාපනය තුළින් ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී අදහස් මෙන්ම සමාජයේ ස්වභාවය ද පිළිබිඹු විය යුතු බව අල්වපිල්ලෙයි (Alvapillai, 1967) ප්‍රකාශ කර ඇත.

> **"අධ්‍යාපනයේ භූමිකාව නිශ්චිතවම ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී අදහස් සංවර්ධනය කිරීම වන අතර, ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී අදහස් තුළින් අධ්‍යාපනය සංවර්ධනය වීම ද සිදු වේ. නමුත් පසුකාලීන සංවර්ධනයේදී අධ්‍යාපනික සංවිධාන විසින් සමාජ ගති ලක්ෂණ හා රාජ්‍යයේ ස්වභාවය ද ප්‍රකාශ කිරීම සිදු විය." *(Alvapillai, 1967:612).***

ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය, අධ්‍යාපන පීඨය,
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
Email : wmwan@ou.ac.lk

මේ අනුව කන්නන්ගර විසින් සමාජයේ අවශ්‍යතා හඳුනා ගෙන ඒ අනුව දේශීය අධ්‍යාපනය සකස් කිරීමට කටයුතු කළ බව සඳහන් කළ හැකිය. එසේම කන්නන්ගර පිළිබඳ අදහස් ඉදිරිපත් කළ රාෂික්

ෆාරීඩ් (Razik Fareed, 1967) කන්නන්ගර නිදහස් අධ්‍යාපනයේ පියා ලෙස හැඳින්විය හැකි බව දක්වා තිබේ.

"මෙම යුගය ඉංග්‍රීසි අධ්‍යාපනය කාර්යාල දොරේ යතුර හා සෞභාගයේ අමුද්‍රව්‍ය ලෙස සැලකීය. එමනිසාම සමාජය විසින්ම පන්ති දෙකකට බෙදී පැවතිණි. නමුත් විශේෂ කාරක සභාව හා අධ්‍යාපන ඇමති යටතේ අධ්‍යාපනය කායික හා මානසික වශයෙන් විභේදනය වී ඇති පිරිස එකතු කිරීමට කටයුතු කරන ලදී." ***(Fareed, 1967:600)***

කන්නන්ගර අධ්‍යාපනය තුළින් ජන සමාජයේ එකමුතුකම වර්ධනය කිරීමට ද කටයුතු කළ බව ඉහත ප්‍රකාශයෙන් පැහැදිලි වේ. එවැනි තත්ත්වයක් තුළ 1931 දී ඇති වූ ඩොනමෝර් ආණ්ඩු ක්‍රම ප්‍රතිසංස්කරණ සමග ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය භාරව ශ්‍රී ලාංකිකයෙක් පත් වීම සිදු විය. අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විධායක කාරක සභාවේ සභාපති ධූරය ආචාර්ය සී. ඩබ්. ඩබ්. කන්නන්ගර මැතිතුමාට හිමි වීමෙන් එය සිදු විය. මෙය ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන ඉතිහාසයේ වැදගත් සන්ධිස්ථානයක් ලෙස දැක්විය හැකිය. මෙතුමා 1931 සිට 1947 දක්වා අධ්‍යාපන විධායක සභාවේ සභාපති ලෙස ධූර කාල දෙකක්ම කටයුතු කළේය. 1931 සිට1943 දක්වා කාලසීමාව තුළ ආචාර්ය සී. ඩබ්. ඩබ්. කන්නන්ගර මැතිතුමාගෙන් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ උන්නතිය උදෙසා සිදු වූ මෙහෙවර විමසා බැලීම මෙම ලිපියෙන් සිදු වේ.

1.1 1931 සිට 1936 දක්වා වූ කාල සීමාව තුළ අධ්‍යාපනයට සිදු වූ සේවාව

1931 සිට 1936 දක්වා වූ අධ්‍යාපන විධායක කාරක සභාවේ මූලික අරමුණ වූයේ එතෙක් පැවති හා පවතින අධ්‍යාපන ක්‍රමය රටට, ජාතියට, ආගමික හා දේශීය අවශ්‍යතාවලට සංවිධානය කිරීම බව රුබේරු (1971) දක්වා තිබේ.

"මේ කාලය තුළදී විධායක මණ්ඩලය කටයුතු කළේ එතෙක් පැවති අධ්‍යාපන ක්‍රමය රටට, ජාතියට හා ආගමික හැඟීම්වලට ගැළපෙන ලෙසකට ප්‍රතිසංවිධානය කිරීමේ මූලික පරමාර්ථයෙන් බව කිව හැකිය." (රුබේරු, 1971:192).

කන්නන්ගර යුගයේ මුල් කාල සීමාවේදී අධ්‍යාපනයේ ප්‍රතිසංස්කරණ පිළිබඳ දැඩි අවධානයක් යොමු විය. එයට හේතුව වූයේ අධ්‍යාපන විෂයමාලාව හා සමාජීය අවශ්‍යතා අතර නොගැළපීමත් ඉගැන්වීමේ මාධ්‍ය ලෙස ඉංග්‍රීසි යොදා ගැනීම නිසා ස්වභාෂා අධ්‍යාපනය ලැබූවන්ට සමාජයේ තැනක් නොවීමත් බව එඬේරමුල්ල (2015) ප්‍රකාශ කර තිබේ.

> **"කන්නන්ගර ශූරීන්ට වුවමනා කළේ, ඒ ද්වි භාෂා පාසල් ක්‍රමය වෙනස් කර රට පුරා සියලු පාසල්වලට එක් ජාතික අධ්‍යාපන සැලැස්මක් ක්‍රියාත්මක කරන්නටය."**
> **(එඬේරමුල්ල, 2015:17).**

ඉහත ප්‍රකාශයට අනුව කන්නන්ගර මැතිතුමා විසින් ජාතික අධ්‍යාපන පද්ධතියක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට ක්‍රියා මාර්ග රැසක් අනුගමනය කළ බව පසුකාලීනව ඉදිරිපත් කරන ලද යෝජනා තුළින් පැහැදිලි වේ.

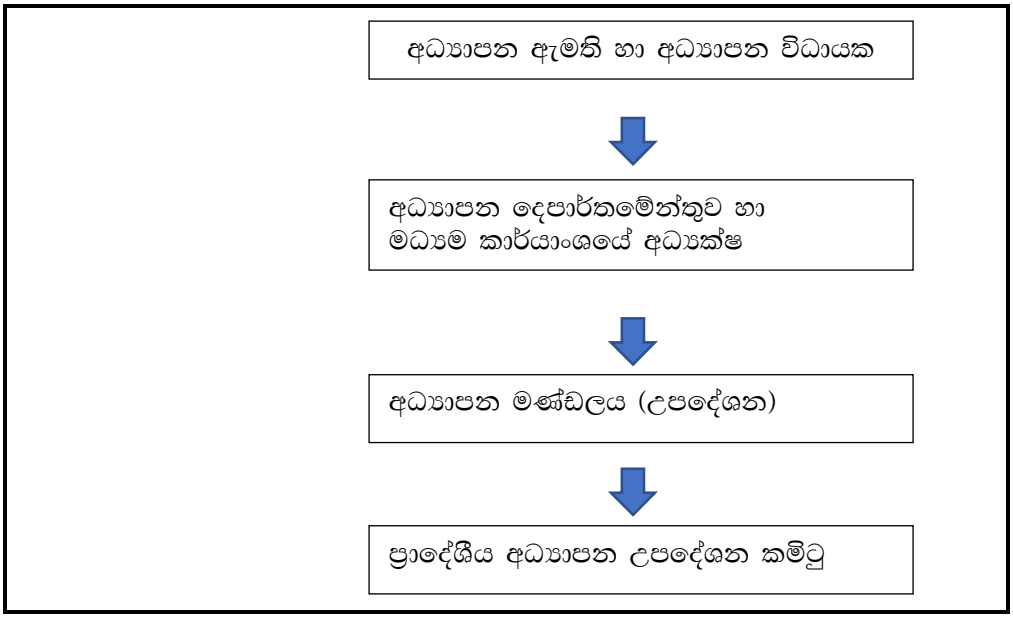
1.2 1939 අධ්‍යාපන ආඥා පනත සම්මත කරවා ගැනීමෙන් අධ්‍යාපන පරිපාලනය විධිමත් කිරීම

අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා බ්‍රිතාන්‍ය පාලනය යටතේ ඉගැන්වීමේ දෙපාර්තමේන්තුව, අධ්‍යාපන මණ්ඩලය, අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ වැනි ආයතන හා තනතුරු ආරම්භ වුව ද, ඒවායේ වගකීම් පිළිබඳ නීතිගත වීමක් දක්නට නොවිනි. එම දුබලතා මඟ හරවා ගැනීම සඳහා 1920 අංක 01 දරණ අධ්‍යාපන ආඥා පනත සම්මත කර ගත් බව රුබේරු (1971) දක්වයි.

> **"පනත ඉදිරිපත් කිරීමට ප්‍රධාන හේතුව වී ඇත්තේ යටත් විජිතයේ අධ්‍යාපන ක්‍රමයට ස්ථිර පදනමක් දීමට කාලය පැමිණ ඇති බව තහවුරු වීමයි. දැනට ඇති ව්‍යවස්ථා අනුව අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ තනතුර හෝ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව නීතිගත කිරීමක් සිදු කර නොමැත." (රුබේරු, 1971:164).**

මෙම ආඥා පනතට අනුව අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ ධූරය ඍජුවම ආණ්ඩුකාරවරයාට වග කියන තනතුරක් ලෙස ස්ථාපිත කර තිබිණි. එසේ වුවත් අධ්‍යාපන විධායක කාරක සභා ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක වීමත් සමග අධ්‍යාපන පරිපාලනය පිළිබඳ ගැටලු සහගත තත්ත්ව ඇති විය. එයට හේතුව අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා විධායක කාරක සභාපතිවරයාගේ නියෝග ඉටු කිරීමට නීත්‍යානුකූලව බැඳී නොසිටීමයි. මෙම අර්බුදය විසඳීම සඳහා කන්නන්ගර විසින් 1939 අධ්‍යාපන ආඥා පනත සම්මත කර ගන්නා ලදී. එම පනතට අනුව අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා හා අධ්‍යාපන මණ්ඩලය විධායක කමිටුව යටතට පත් කරන ලදී. අධ්‍යාපන මණ්ඩලය උපදේශන මණ්ඩලයක් ලෙසට ද පරිවර්තනය විය. මෙම පනතට අනුව අධ්‍යාපන පරිපාලනය සිදු වූ ආකාරය රූප සටහන් අංක 1.1 න් දැක්වේ.

රූප සටහන් අංක 1.1- 1939 න් පසු අධ්‍යාපන පරිපාලන ව්‍යුහය

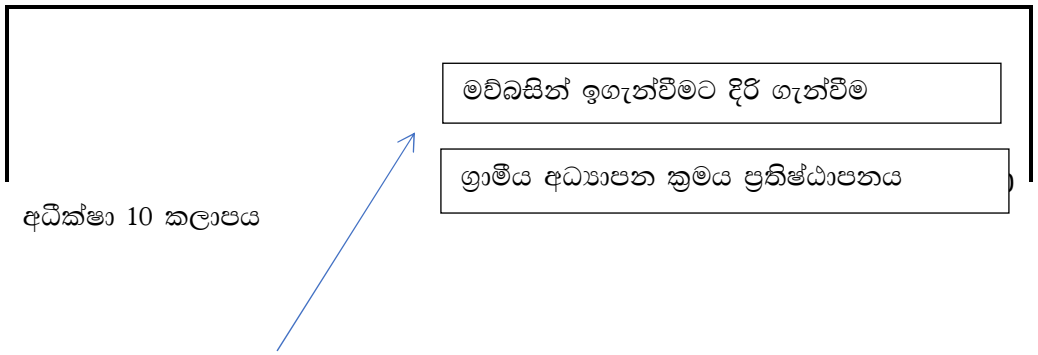


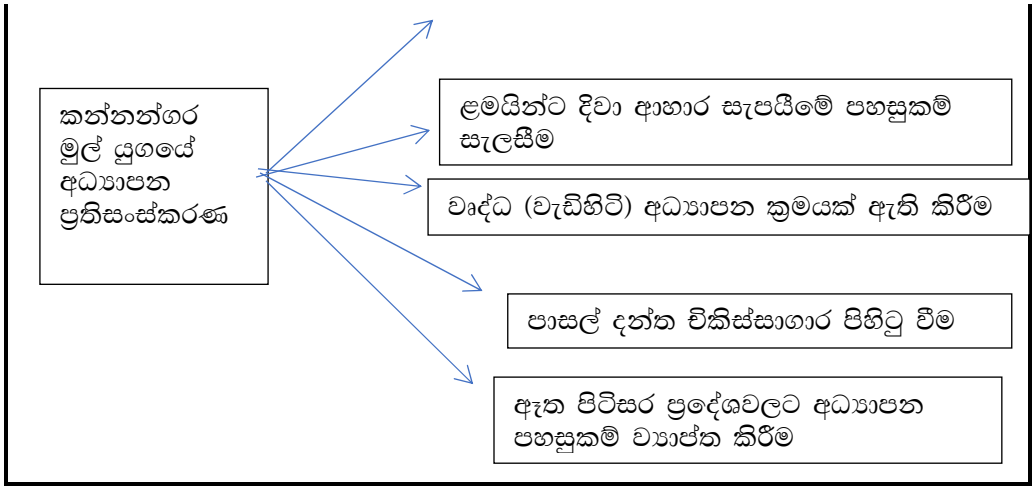
රූප සටහන් අංක 1.1 ට අනුව අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා අධ්‍යාපන විධායක කාරක සභාවේ සභාපතිවරයාට වග කියන තනතුරක් බවට පත් කිරීම අගය කළ යුතුය. එසේ නොවී නම් අධ්‍යාපන ඇමතිවරයාට සිය නිර්දේශ ක්‍රියාත්මක කිරීමට නොහැකි වන්නට ඉඩ තිබිණි. ඒ අනුව 1939 අධ්‍යාපන ආඥා පනත අධ්‍යාපන පරිපාලනය විධිමත් කිරීමට ගත් ප්‍රබල ක්‍රියා මාර්ගයක් ලෙස හැඳින්වීමට පුළුවන.

1.3 කන්නන්ගර මැතිතුමාගේ මුල් යුගයේදී අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සඳහා ගත් උත්සාහයන්

1939 වර්ෂය සඳහා අධ්‍යාපනය ප්‍රතිසංස්කරණය කිරීමට උත්සාහ කළ ද, කැපී පෙනෙන ප්‍රගතියක් අත් කර ගැනීමට නොහැකි විය. එයට හේතුව අධ්‍යාපන පරිපාලන නිලධාරීන් අධ්‍යාපන විධායක කාරක සභාවේ කටයුතුවලට සක්‍රියව දායක නොවීමයි. විශේෂයෙන් අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයා විධායක කාරක සභාවේ නිර්දේශ ක්‍රියාත්මක කිරීමට මැළිකමක් දක්වන්නට වීමයි. නමුත් කන්නන්ගර මැතිතුමා විසින් ක්‍රියාත්මක කරන ලද ප්‍රතිසංස්කරණ කිහිපයක් හඳුනාගත හැකිය. සුමතිපාල (1965) දක්වා ඇති එම ප්‍රතිසංස්කරණ රූප සටහන් අංක 1.2 න් පැහැදිලි කර ඇත.

රූප සටහන් අංක 1.2 - කන්නන්ගර මැතිතුමාගේ මුල් යුගයේ සිදු වූ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ





(මූලාශය : සුමතිපාල, 1965: 338 ඇසුරිනි.)

රූප සටහන් අංක 1.2 න් දැක්වෙන අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ තුළින් අධ්‍යාපනයේ අවාසිදායක කණ්ඩායම් සඳහා විශේෂ සහන සැලසීමට කටයුතු කර ඇති බවක් පැහැදිලි වේ. මෙම යුගයේ ප්‍රතිසංස්කරණ බෙහෙවින් ඵලදායී වූ බව පීරිස් (1993) දක්වා තිබේ.

> **"මේ අප්‍රධාන සංශෝධන සැබැවින්ම අර්ථාන්විතය. ඒවා රටේ සංවර්ධනය සඳහා ඉතා ඵලදායී අන්දමින් දායක විය." (පීරිස්, 1993: 17).**

මෙම අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති නැවත සමාලෝචනය කිරීමේදී ප්‍රබලතම කරුණ ලෙස දැක්විය හැක්කේ අධ්‍යාපනයට පිවිසීමේ අවස්ථා සුලභ කිරීමට කටයුතු කිරීමයි. ඒ බව ජයවීර (1989) කරන ප්‍රකාශයෙන් පැහදිලි වේ.

> **"කන්නන්ගර යුගයේ ප්‍රතිපත්ති නැවත සැකෙවින් සලකා බැලීමේදී ඒ පිළිබඳ ප්‍රබලතම කරුණ වූයේ අධ්‍යාපනයට පිවිසීමේ අවස්ථා සැලසීම මගින් සමාජ ආර්ථික විෂමතා අඩු කරලීම බව පැහැදිලිය." (ජයවීර, 1989: 2).**

එසේම ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ඇති කිරීමට උත්සාහ ගත් අයෙක් ලෙසට කන්නන්ගර හැඳින්විය හැකි බව සිල්වාගේ (1995) අදහසයි.

> **"පාර්ලිමේන්තුවේ සහ මහජන වේදිකාවේ ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් පිහිටුවීමට අදාළව විවිධාකාරයෙන් කථා කරමින් උනන්දුව පැතිරවීමට....."**
> ***(Silva, 1995:1).***

ඉහත ප්‍රකාශය අනුව ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ඇති කිරීම සඳහා මෙම යුගයේදී කන්නන්ගර මැතිතුමා විසින් සිදු කරන ලද වැදගත් ප්‍රතිසංස්කරණ කිහිපයක් මීළඟට විමසා බැලීම සුදුසුය.

1.4 අධ්‍යාපන අවස්ථා සුලභ කිරීම සඳහා දෙවරු පාසල් ක්‍රමයක් ආරම්භ කිරීම

1930 දශකය වන විට අධ්‍යාපනයෙහි නිරතවන පිරිස ඉතා අවම මට්ටමක පැවතිණි. එයට හේතුව වූයේ ප්‍රධාන අධ්‍යාපන මාධ්‍යය ඉංග්‍රීසි වීමත්, එය මුදල් ගෙවා ලබා ගත යුතු වීමත්ය. මුදල් ගෙවා ලබා ගත් අධ්‍යාපනය ප්‍රභූ පන්තියට සීමා විය. නොමිලයේ පවත්වා ගෙන ගිය ස්වභාෂා පාසල්වල ප්‍රමාණවත් පහසුකම් නොවීම නිසා, එම පාසල්වල අධ්‍යාපනය ලැබූ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව අවම මට්ටමක විය. මෙයට ප්‍රතිකර්මයක් ලෙස අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය වැඩි කරලීම සඳහා දෙවරු පාසල් ක්‍රමයක් ප්‍රථම වරට හඳුන්වා දෙන ලදී. මෙහිදී උදය වරුවේ එක් පාසලක් ද, සවස් වරුවේ තවත් පාසලක් ද පවත්වන ලදී. මෙම දෙවරු පාසල් ක්‍රමය නිසා වැඩි ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවක් ඇතුළත් කර ගැනීමට හැකි වූ බව අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරයාගේ (1931) වාර්තාවෙන් දක්වා තිබේ. 1934 වර්ෂය වන විට දෙවරු පාසල් 179 ක් තිබූ බව ද පැරණි වාර්තාවල සඳහන් වේ.

> **"හැකි අඩුම මුදල් ප්‍රමාණයක් වැය කර අමතර ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවකට පැමිණීමට අවස්ථාව සැපයීම මේ වර්ෂයේදී ගන්නා ලද වැදගත් පියවරකි."**
> **(අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ වාර්තාව, 1931: 9).**

ඉහත අදහස තුළින් පැහැදිලි වන්නේ අධ්‍යාපන අවස්ථා සුලභ කිරීම සඳහා කන්නන්ගර මැතිතුමා ක්‍රියාත්මක කළ දෙවරු පාසල් ක්‍රමය ඵලදායී වූ බවයි. එසේම වැඩිහිටි අධ්‍යාපන ක්‍රමය හා ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන ක්‍රමය යන යෝජනා මගින් ද අධ්‍යාපන අවස්ථා සුලභ කිරීමට අපේක්ෂා කරන ලදී. මේ යෝජනා පිළිබඳව ඉදිරියේදී සාකච්ඡා කෙරේ.

1.5 ගුරුවරුන් සඳහා මාසික වැටුප් ගෙවීමේ ක්‍රමයක් ඇති කිරීම

ගුරු වැටුප් ගෙවීම රජයෙන් සිදු නොවූ අතර, පාසල් පවත්වා ගෙන යනු ලබන සමාගම් මගින් එය සිදු විය. මෙහිදී ගුරුවරුන්ට නිශ්චිත වැටුප් ක්‍රමයක් හෝ වැටුප් ගෙවන නිශ්චිත දිනයක් හෝ නොවූ බව අධ්‍යාපන විධායක කාරක සභාවේ අවධානයට යොමු විය. බොහෝ සමාගම් ගුරුවරුන්ට වසරකට වරක් වැටුප් ගෙවීම කළ බව ද දක්නට විය. පාසල්වලට ආධාර ලැබුණු පසු, එම මුදලින් වැටුප් ගෙවීම සිදු කිරීම එයට හේතුවයි. මෙම දුර්වලතාව මඟ හරවා ගනිමින් ගුරුවරුන් සඳහා නිශ්චිත වැටුප් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව මගින් ගෙවිය යුතු බවට 1935 දී නිර්දේශ කරන ලද බව රුබේරු (1971) දක්වා තිබේ.

> **"1935 දී අලුත් කොන්දේසියක් පැන වූ විධායක කමිටුව රජයේ ආධාර මුදල් අවලංගු කර, තිබුණු පාසල්වල ගුරුවරුන්ගේ වැටුප් දෙපාර්තමේන්තුව මගින් මාස්පතා ගෙවීම නියෝග කරන ලදී." (රුබේරු, 1971: 196).**

වර්තමානයේ නිශ්චිත දිනෙක වැටුප් ලබා ගැනීමේ හිමිකම ලබා දීමට මූලිකවම කටයුතු කරන ලද්දේ කන්නන්ගර මැතිතුමා බව ඉන් පැහැදිලි වේ.

1.6 රජයේ පාසල්වල ආගම ඉගැන්වීමට කටයුතු කිරීම

බ්‍රිතාන්‍ය පාලනය යටතේ පාසල්වල ආගම ඉගැන්වීම පිළිබඳව විවේචන මතු වන්නට විය. එයට හේතුව වූයේ මිෂනාරි පාසල්වල ක්‍රිස්තියානි හා කතෝලික ආගම් ශ්‍රී ලාංකික දරුවන්ට බලෙන් ඉගැන්වීමට කටයුතු කිරීමයි. මිෂනාරි සමාගම්

ආගම ව්‍යාප්ත කිරීමේ මාධ්‍යයක් ලෙස අධ්‍යාපනය භාවිත කරන ලදී. මෙසේ බලෙන් ආගම ඉගැන්වීම පිළිබඳව කන්නන්ගර අවධිය වන විට දැඩි ලෙස අවධානය යොමු වන්නට විය. මේ නිසා 1939 අධ්‍යාපන ආඥා පනත ඉදිරිපත් කිරීමේදී හෘද සාක්ෂි වගන්තියක් ද එයට ඇතුළත් කරන ලදී. ආගම ඉගැන්වීම පිළිබඳ කමිටු වාර්තාවේ මෙසේ දැක්වේ.

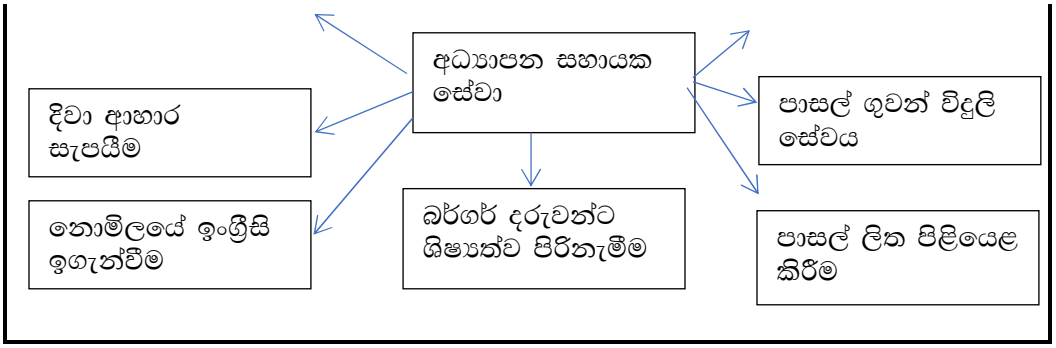
> **"සියලුම රාජ්‍ය පාඨශාලාවල ආගමික ඉගැන්වීමට විධි විධාන යෙදිය යුතු යැයි ද, ඒ අතරම ඕනෑම පියෙකුට හෝ මවකට ප්‍රධානාචාර්යවරයාගෙන් ඉල්ලා සිටීමෙන් එවැනි ඉගැන්වීමකින් තම ළමයා ඉවත් කර ගැනීමට හැකිය යන නියමය බල පැවැත්විය යුතු යැයි ද අපි යෝජනා කරමු."**
>
> **(අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ කාරක සභා වාර්තාව, 2003: 51).**

ඉහත වගන්තියට අනුව දෙමව්පියන්ගේ අවසරයකින් තොරව වෙනත් ආගමක් ඉගැන්වීම නොකළ යුතු බව ප්‍රකාශ කරන ලදී. එසේම රජයේ පාසල්වල තමන්ගේ ආගම හැදෑරීමට අවස්ථාව ලබා දීමට ද අධ්‍යාපන විධායක කාරක සභාව නිර්දේශ ඉදිරිපත් කරනු ලැබීය. ආගම යනු පුද්ගල සංවර්ධනයට බෙහෙවින් උපකාරී වන්නකි. ඒ සඳහා කන්නන්ගර මැතිතුමා තම පාලන අවධියේදී විශේෂ අවධානයක් යොමු කර ඇති බව ඉහත ප්‍රකාශ මගින් පැහැදිලි වේ.

1.7 අධ්‍යාපන ප්‍රගතිය උදෙසා විවිධ සහාය සේවා ආරම්භ කිරීම

අධ්‍යාපනය දැනුම සම්ප්‍රේෂණයට පමණක් සීමා නොවී පුද්ගල සංවර්ධනයට හා සමාජ සංවර්ධනයට ද දායකත්වය ලබා දීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. ඒ සඳහා සහායක සේවා කිහිපයක් කන්නන්ගර මැතිතුමා විසින් ඉදිරිපත් කරන ලදී. ඒවා රූප සටහන් අංක 1.3 න් දැක්වේ.

රූප සටහන් අංක 1.3 - අධ්‍යාපනය සඳහා ආරම්භ කළ සහායක සේවා



රූප සටහන් අංක 1.3 ට අනුව ඉගැන්වීමට අදාළ ක්‍රියාකාරකම් වලට බාහිරව වෙනත් අංශ කෙරෙහි ද කන්නන්ගර මැතිතුමාගේ අවධානය යොමු වූ ආකාරය පැහැදිලි වේ. හොඳ අධ්‍යාපනයක් ලබා දීම සඳහා පාසල් සිසුන්ගේ සෞඛ්‍ය තත්ත්වය නඟා සිටුවීමේ අවශ්‍යතාව වර්තමානයේ ද ප්‍රධාන සාධකයක් ලෙස සලකනු ලැබේ. මේ සඳහා 1934 - 1935 වර්ෂවලදී පාසල් සිසුන්ගේ සෞඛ්‍ය කටයුතු සොයා බැලීම සඳහා පාසල් සෞඛ්‍ය සේවාවක් ද, ඊට සමගාමීව පාසල් දන්ත වෛi සේවාවක් ද ආරම්භ කරනු ලැබීය. ආධාර ලබන පාසල්වල ද මෙම සේවා ආරම්භ කිරීමට අනුබල දීමක් ද සිදු වූ බව අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ වාර්තාව (1935) සඳහන් කරයි.

> **"මේ මුදල් වර්ෂයේදී පාසල් දන්ත සේවය සඳහා ආධාර මුදලක් වෙන් කළ අතර, ආධාර ලබන පාසල් පිළිබඳ නීතිමාලාවේ විශේෂ ඡේදයක් ඇතුළත් කර, දන්ත ශල්‍යාගාර ආරම්භ කරන ආධාර ලබන පාසල්වලට රජයෙන් ආධාර මුදලක් දෙන බව ප්‍රකාශ කරන ලදී."**
> **(අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ වාර්තාව, 1935: 19).**

මීට අමතරව පාසල් සිසුන් සඳහා දිවා ආහාර සැපයීමේ යෝජනාවක් ද ඉදිරිපත් කළේය. ඒ සඳහා ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන ක්‍රමය යටතේ පාසල් ගොවිපළවලින් ලබා ගත් නිෂ්පාදන යොදා ගැනීමට කටයුතු කළේය. ශිෂ්‍යයන්ගේ පෝෂණය දියුණු කිරීම මෙන්ම පාසල් ගොවිපළවලින් ආදායමක් ඉපයීම එහි අරමුණ වූ බව පැහැදිලිය. දිවා ආහාර සඳහා කිරි ලබා දීම මෙන්ම බත් ලබා දීම ද සිදු විය. දිවා ආහාර ලබා

දීමෙන් ස්වභාෂා දරුවන් වැඩිපුර පාසල්වලට ප්‍රවේශ කරවා ගැනීම ද තවත් අපේක්ෂාවක් වූ බව කිව හැකිය.

> **"දහවල් ආහාරයක් සෑම පාසලකටම දිය හැකි නම් එය ඔවුන්ගේ සෞඛ්‍ය වර්ධනයට බොහෝ සේ ප්‍රයෝජනවත් වනවා ඇත."**
> **(අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ වාර්තාව, 1935: 8).**

1931 දී ඉගැන්වීමේ ආධාරකයක් ලෙස යොදා ගැනීමට පාසල් ගුවන් විදුලි සේවාවක් ද ආරම්භ කරන ලදී.

> **"ඉගැන්වීමේ බාහිර ආධාරකයක් වශයෙන් ගුවන් විදුලිය භාවිත කිරීම 1931 ඇති කළ පාසල් ගුවන් විදුලි සේවය සමග ඇරඹිණි. (රුබේරු, 1971: 206).**

මෙම ගුවන් විදුලි සේවාව මගින් පාසල් කාල සටහනේ ඇති සිංහල, දෙමළ, ස්වභාව අධ්‍යයනය, ඉංග්‍රීසි, ගණිතය වැනි විෂයන් කිසියම් කාල සටහනකට අනුව ක්‍රියාත්මක වූයේය. මීට අමතරව සාමාන්‍ය දැනුම ලබා දීම ද, ප්‍රවෘත්ති ප්‍රචාරය ද මෙම ගුවන් විදුලියෙන් සිදු කර තිබේ. එසේම ස්ව භාෂා පාසල්වල ඉංග්‍රීසි ඉගැන්වීමේ යෝජනාව ද කන්නන්ගර ඉදිරිපත් කළේය. සියලුම පාසල්වල ක්‍රියාකාරීත්වය එක සමානව සිදු කිරීම සඳහා පාසල් ලිතක් පිළියෙළ කිරීම ද මෙම අවධියේ සිදු වූ තවත් වැදගත් කාර්යයකි. අනිවාර්ය අධ්‍යාපනය යටතේ සියලුදෙනාටම අවම වශයෙන් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය ලබා දිය යුතු ය යන අදහස ද කන්නන්ගර මැතිතුමා ක්‍රියාත්මක කිරීමට උත්සාහ කළේය.

1.8 වැඩිහිටියන් සඳහා අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ක්‍රියාත්මක කිරීම

1931 මුල් කාල සීමාවේදී වැඩිහිටියන්ගේ සාක්ෂරතාව ඉහළ නැංවීම සඳහා අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ යෝජනාව කන්නන්ගර මැතිතුමා විසින් ඉදිරිපත් කරන ලදී. ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන ක්‍රමයට සමගාමීව වැඩිහිටි (වෘද්ධ) අධ්‍යාපන ක්‍රමය ද ක්‍රියාත්මක විය. ග්‍රාමීය අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක වූ පාසල්වල වැඩිහිටියන් සඳහා ද පන්ති ආරම්භ කළේය. මෙම වැඩිහිටි පන්තිවල මූලික වශයෙන් වැඩිහිටියන් සඳහා ලිවීම හා කියවීම පුහුණු කරන ලදී. එසේම අධ්‍යාපන අවස්ථා අහිමි වූ තරුණයන් සඳහා රාත්‍රී ඉංග්‍රීසි පාඨශාලා ද මෙම වැඩ සටහන යටතේම ක්‍රියාත්මක විය.

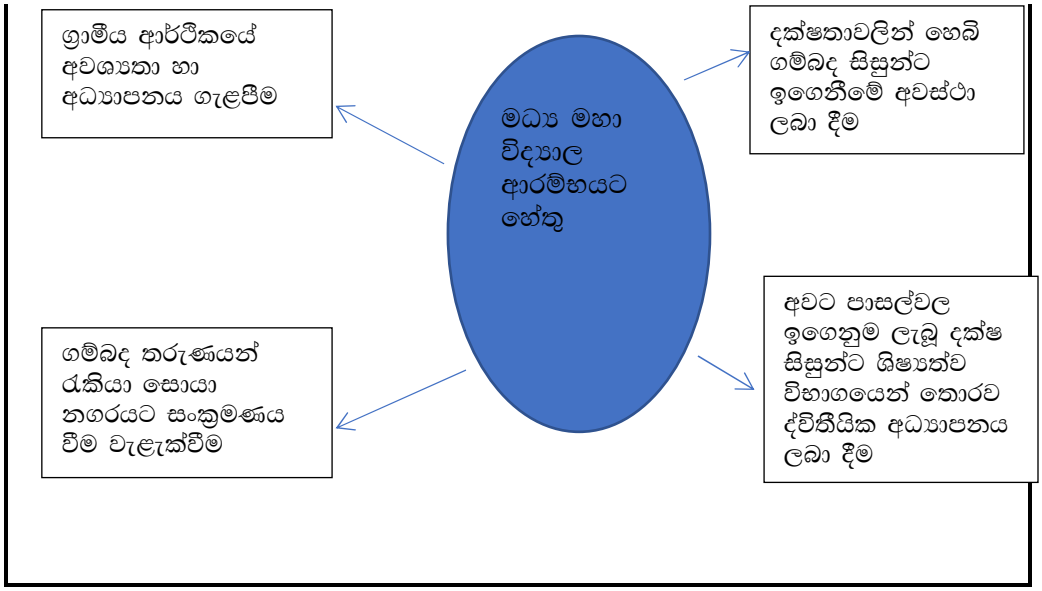
1.9 මධ්‍ය මහා විද්‍යාල මගින් ඇති වූ අධ්‍යාපන නවෝදය

කන්නන්ගර නාමය සමග බැඳී පවතින තවත් වැදගත් සංකල්පයක් ලෙස මධ්‍ය මහා විද්‍යාල හැඳින්විය හැකිය. මධ්‍ය මහා විද්‍යාල පිළිබඳව කන්නන්ගර (1947) අධ්‍යාපන සම්මන්ත්‍රණයකදී කරන ලද ප්‍රකාශයක් පහත දැක්වේ.

> **"මෑත කාලයේ රජය විසින් ආරම්භ කරන ලද අධ්‍යාපනික ව්‍යාපාර අතුරින් වැඩියෙන්ම අවධානය දිනා ගත්තේ මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ලෙස නම් කරන ලද බහු පාර්ශ්වීය වර්ගයේ පාසල්ය." (කන්නන්ගර, 1947: 20).**

මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනයෙන් මිදී ප්‍රායෝගික අධ්‍යාපනයක් කරා ගමන් කිරීමට ගන්නා ලද උත්සාහයක් බව බහු පාර්ශ්වීය වර්ගයේ පාසල් යන ප්‍රකාශයෙන් වඩාත් පැහැදිලි වේ. මධ්‍ය මහා විද්‍යාල 6 ශ්‍රේණියේ සිට 13 ශ්‍රේණිය දක්වා පන්ති සහිත පාසල් විය. මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ආරම්භ කිරීමට හේතු ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ තුළනාත්මක අධ්‍යාපනය මොඩියුලය (2010) ඇසුරින් රූප සටහන් අංක 1.4 දක්වා ඇත.

රූප සටහන් අංක 1.4 - මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ආරම්භයට බලපෑ හේතු



(මූලාශ්‍රය : ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ තුළනාත්මක අධ්‍යාපනය මොඩියුලය, 2010: 69 ඇසුරිනි)

මධ්‍ය මහා විද්‍යාල පිළිබඳව අදහස් දක්වන පීරිස් (1993) 1940 - 1947 දක්වා කාලය තුළ ආරම්භ කරන ලද මධ්‍ය මහා විද්‍යාල නිසා ද්විතීයික අධ්‍යාපන පහසුකම් වඩාත් සාධාරණ අන්දමින් පුළුල් වී පැතිරී ගිය බව පෙන්වා දී තිබේ. මධ්‍ය මහා විද්‍යාලවල වැදගත්කම පීරිස් (1993) තවදුරටත් මෙසේ පැහැදිලි කරයි.

> **"මධ්‍ය විද්‍යාලවලින් අධ්‍යාපනය ලබා පරිපාලන සේවාවට හා වෙනත් උසස් වෘත්තීන්ට ඇතුළු වූවෝ එතෙක් නාගරික උසස් යැයි සම්මත පාසල්වලින් බිහි වී එම තනතුරු තමන්ගේ ඒකාධිකාරයක් සේ සැලකුවන්ට මහත් අභියෝගයක් එල්ල කළහ. (පීරිස්, 1993:23).**

මධ්‍ය මහා විද්‍යාලවලින් ලැබූ අධ්‍යාපනයේ සාර්ථකත්වය ඉහත ප්‍රකාශයෙන් පෙන්වා දී තිබේ. මධ්‍ය මහා විද්‍යාල සඳහා ශිෂ්‍යත්ව පරීක්ෂණයෙන් සමත් වූ සිසුන් ඇතුළත් කර ගත් අතර, අවට පාසල්වල දක්ෂ සිසුන් ද සම්මුඛ පරීක්ෂණ මගින් ඇතුළත් කර ගන්නා ලදී. ශිෂ්‍යත්වලාභීන්ට නොමිලයේ නේවාසික පහසුකම් හා ආහාරපාන ලබා දෙමින් අධ්‍යාපනය ලබා ගැනීමට පහසුකම් සැලසීය. මධ්‍ය

මහා විද්‍යාලවලදී ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනය වෙනුවට ප්‍රායෝගික විෂයමාලාවක් ද හඳුන්වා දෙනු ලැබීය. රැබේරු (1971) මධ්‍ය මහා විද්‍යාලවල විෂයමාලාව පිළිබඳව දක්වන අදහස පහත දැක්වේ.

> **"කලා, වාණිජ, විද්‍යා, කෘෂිකර්ම, චිත්‍ර, සංගීත, වඩුවැඩ, යකඩ වැඩ, කුඹල් වැඩ හා රෙදි විවීම යනාදී විවිධ විෂයන්ගෙන් අධ්‍යාපනයක් හා පුහුණුවක් දීමට සෑහෙන විෂයමාලාවක් ද මධ්‍ය මහා විද්‍යාලවලින් සැපයුනි."**
> **(රැබේරු, 1971: 210).**

ආරම්භක අවධියේදී මධ්‍ය මහා විද්‍යාලවල විෂයමාලාව ප්‍රාදේශීය අවශ්‍යතාවන්ට අනුකූලව සකස් වී තිබූ බව ඉහත සඳහන් කළ විෂයමාලාවෙන් පැහැදිලි වේ. 1940 දී මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ලෙස පාසල් 40 ක් ඇති කිරීමට තෝරා ගෙන තිබිණි. ඒ අතුරින් ප්‍රථම මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ලෙස 1941 දී ඉබ්බාගමුව, මතුගම හා වීරකැටිය මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ආරම්භ විය. 1944 වන විට මධ්‍ය මහා විද්‍යාල 24 ක් ද, 1947 වන විට එම සංඛ්‍යාව 54 දක්වා ඉහළ ගොස් තිබිණි. මධ්‍ය මහා විද්‍යාල විෂයමාලාව ප්‍රායෝගික කිරීමට උත්සාහ කළ ද, පසුකාලීනව මෙම පාසල් ද ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනය ලබා දෙමින් රජයේ විභාග සඳහා සිසුන් සූදානම් කිරීමට යොමු වූ බවක් දක්නට ලැබේ. මධ්‍ය මහා විද්‍යාලවල ද 6 ශ්‍රේණියේ සිට භාෂා මාධ්‍ය ඉංග්‍රීසි වූ බැවින් අනෙක් ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය පාසල් මෙන් කටයුතු කිරීමට පෙලඹෙන්නට ඇතැයි සිතිය හැකිය. සමාජ සවලතාව ඇති කිරීමට මධ්‍ය මහා විද්‍යාල සමත් වුව ද, කන්නන්ගර අපේක්ෂා කළ ආකාරයේ රැකියා වියුක්තියට විසඳුමක් ලබා දීමට මෙම පාසල් අපොහොසත් වූ බව ද පෙනේ. පසුකාලීනව මධ්‍ය මහා විද්‍යාලවල තත්ත්වය පහත වැටීම ද එයට හේතුවක් විය හැකිය. අද වන විට මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ද සාමාන්‍ය පාසලක් ලෙසටම පරිවර්තනය වී ඇති ආකාරයක් දැකිය හැකිය.

1.10 ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන ක්‍රමය මගින් පාසල් වැඩ හා ග්‍රාමීය රැකියා සම්බන්ධ කිරීම

බ්‍රිතාන්‍ය පාලකයන් රාජ්‍ය සේවාවට අවශ්‍ය සුළු සේවකයන් පුහුණු කර ගැනීම සඳහා සකස් කළ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විවිධ විවේචන මතු වන්නට විය. එයට පිළිතුරක් ලෙස අධ්‍යාපනය හා ග්‍රාමීය රැකියා අතර සම්බන්ධයක් ඇති කිරීමට ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන යෝජනා ක්‍රමය මහනුවර හන්දෙස්ස ප්‍රදේශයේදී ආරම්භ කරන ලදී. අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂකගේ වාර්තාවෙන් (1932) ද ඒ බව පැහැදිලි වේ.

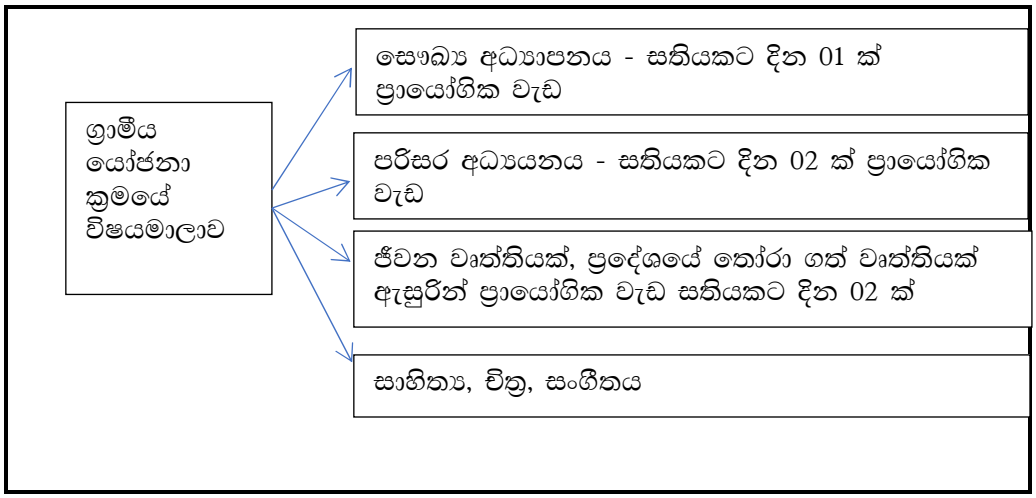
> **"මෙම ව්‍යාපාරයේ ඉලක්කය වූයේ පාසල් වැඩ හා ග්‍රාමීය රැකියා අතර සමීප සම්බන්ධතාවක් ඇති කිරීමයි."**
> **(අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂකගේ පාලන වාර්තාව, 1932: 8).**

එසේම ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ අරමුණු පිළිබඳව රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභා විවාදයේ දී රත්නායක (1932) විසින් කර ඇති ප්‍රකාශ යෙන් තවදුරටත් පැහැදිලි වේ.

> **"අපි පාසල් විෂයමාලාව වෙනස් කර පාසල් හැර යන විට දී යම් යම් රැකියා ලබා ගැනීමට හැකිවන ලෙස විෂයමාලාව සකස් කිරීමට බලාපොරොත්තු වෙමු."**
> **(රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභා හැන්සාඩ් වාර්තා, 1932: 2554).**

ප්‍රායෝගික විෂයමාලාවක් සහිතව 1932 දී දෙවරු පාසල් ක්‍රමයක් ලෙස ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන ක්‍රමය ආරම්භ විය. මෙම පාසල් පැය 2½ කාල සහිතව කොටස් දෙකක් ලෙස ක්‍රියාත්මක විය. මුල් පැය 2½ කාලය තුළ බාහිර ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම් සඳහා වෙන් වූ අතර එහිදී ගොවිපලේ වැඩ කිරීම, ප්‍රජා සේවා ඉටු කිරීම වැනි කාර්යයන්වල නිරත විය. ග්‍රාමීය පාසල් විශේෂයෙන් මෙම අධ්‍යාපන ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමට කටයුතු කිරීම ද විශේෂ ලක්ෂණයකි. 1936 වර්ෂයේදී පාසල් 153 ක ද, 1939 වර්ෂයේදී පාසල් 253 ක ද ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක වී තිබිණි. ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන යෝජනා ක්‍රමය යටතේ 6, 7, 8 ශ්‍රේණි සඳහා සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් බැහැර සුවිශේෂී විෂයමාලාවක් අනුගමනය කරන ලදී. එය රූප සටහන් අංක 1.5 න් පහත දැක්වේ.

රූප සටහන් අංක 1.5 - ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ විෂයමාලාව



(මූලාශ්‍රය : ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ ESP 2205 මොඩියුලය, 2010:37 ඇසුරිනි.)

මෙම රූපසටහන මගින් අධ්‍යාපනයට ප්‍රායෝගික මුහුණුවරක් ලබා දීමට ග්‍රමීය අධ්‍යාපන ක්‍රමය මගින් උත්සාහ කර ඇති ආකාරය පැහැදිලි වේ. මෙම අධ්‍යාපන ක්‍රමය මේ දක්වා අඛණ්ඩව ක්‍රියාත්මක කළ හැකි වූයේ නම් පවතින රැකියා වියුක්තියක් ඇති නොවන බව පෙන්වා දිය හැකිය. මෙම පාසල්වල අධ්‍යාපනය ලද ශිෂ්‍යයන් ද වෙනත් ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනය ලද ශිෂ්‍යයන් හා සමානව විභාගවලදී දක්ෂතා පෙන්වූ බවද සඳහන් වේ. එසේම කෘෂිකාර්මික රටක් වූ ශ්‍රී ලංකාව සංවර්ධිත රටක් බවට පත් කිරීමට කෘෂි අංශයෙන් කළ හැකිව තිබිණි. නමුත් අවාසනාවට මෙම පාසල් ක්‍රමයට නාගරික පාසල් දායක නොවීමත්, මහජනතාව තුළ ද ශාස්ත්‍රීය අධ්‍යාපනය ලබා රජයේ රැකියාවක් ලබා ගැනීම උසස් කොට සැලකීමත් නිසා අතරමගදී අතහැර දැමීමට සිදු විය.

සමාලෝචනය

ශ්‍රී ලාංකීය අධ්‍යාපනය තුළ කන්නන්ගර යුගය ස්වර්ණමය යුගයක් ලෙසට හැඳින්විය හැකිය. අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විධායක කාරක සභාවේ සභාපතිවරයා ලෙස දේශීය හුරුවක් සහිත අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් සකස් කිරීමට එතුමා විසින් උත්සාහ කරන ලදී. මෙම යුගයේදී ඇති කරන ලද අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ඉතා සමීපව විශ්ලේෂණය කිරීමේ දී ඒ බව මනාව පැහැදිලි වේ. එහිදී ගුරුවරුන්ගේ සේවා තත්ත්වය උසස් කිරීම මගින් පිළිගැනීමක් ලබා දීමට කටයුතු කිරීම අගය කළ යුතු කරුණකි. එසේම මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ඇති කිරීම මගින් ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල ආර්ථික දුෂ්කරතා සහිත දක්ෂ සිසුන්ට උසස් අධ්‍යාපනය දක්වා ගමන් කිරීමට කටයුතු කරන ලදී. මධ්‍ය මහා විද්‍යාලවලින් රටේ ඉහළම තනතුරු දරණ ලද රාජ්‍ය නිලධාරීන් පිරිසක් බිහි වූ ආකාරය පසුගිය කාලය තුළ දක්නට ලැබිණි. මධ්‍ය මහා විද්‍යාල මගින් නැවතත් දේශීය හුරුවක් සහිත අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ස්ථාපිත කිරීමට කටයුතු කරන ලද බව ද දක්නට ලැබිණි. එසේම ග්‍රාමීය අධ්‍යාපන ක්‍රමය හඳුන්වා දී රටේ ආර්ථිකයට ගැලපෙන ශ්‍රම හමුදාවක් නිර්මාණය කිරීමේ කාර්යය පිළිබඳව ද කටයුතු කර ඇත. නමුත් අද මෙන්ම එදා ද ශ්‍රී ලාංකිකයන් ජාතිකත්වය වෙනුවට පටු දේශපාලන දෘෂ්ටිකෝණයෙන් කටයුතු කිරීම නිසා කන්නන්ගර මැතිතුමා ගත් මෙම උත්සාහයන් අසාර්ථක කිරීමට කටයුතු කරන ලද බව ඉතිහාසය විමර්ශනය කිරීමේදී පැහැදිලි වේ. එපමණක් නොව මෙතුමා ශ්‍රී ලාංකීය දේශපාලනයෙන් පවා ඉවත් කිරීමට ද කටයුතු කරන ලදී. ජාතියේ අවාසනවට එවන් දූරදර්ශී දේශපාලනඥයකු මෙන්ම අධ්‍යාපන විශාරදයකු වූ සී. ඩබ්. ඩබ්. කන්නන්ගර මැතිතුමාගේ සේවය ලබා ගැනීමට තරම් ශ්‍රී ලාංකිකයන් වූ අපට අවස්ථා අහිමි විය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

Alvapillai, K. (1967). The Special Committee on Education. Education Century Volume. Colombo: Ministry of Education and Culture.

Fareed, R. (1967). The Executive Committee for Education from Inside. Education Century Volume. Colombo: Ministry of Education and Culture.

Silva, W.A. De (1995) The concept of National System of Education. C.W.W. Kannangara Memorial Lecture. Maharagama: National Institution of Education

අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂකගේ පාලන වාර්තාව. (1931). කොළඹ: රජයේ මුද්‍රණාලය

අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂකගේ පාලන වාර්තාව. (1932). කොළඹ: රජයේ මුද්‍රණාලය

අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂකගේ පාලන වාර්තාව. (1935). කොළඹ: රජයේ මුද්‍රණාලය

ඉගැන්වීම් දෙපාර්තමේන්තුවේ අධ්‍යක්ෂකගේ වාර්තාව. (1884). කොළඹ: රජයේ මුද්‍රණාලය

එඩිරමුල්ලල සී. (2015). හැත්තෑ වසරක අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ හා ශ්‍රී ලංකාව. කොළඹ: එස් ගොඩගේ සහ සමාගම

කන්නන්ගර සී. ඩබ්. ඩබ්. (1947). නිදහස් අධ්‍යාපනය හඳුන්වා දීමට සුවිශේෂී වූ ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය. අන්තර් ආසියාතික සම්බන්ධතා පිළිබඳ සම්මන්ත්‍රණය.

(සංස්) ඒ.එම්.ඒ.ටී. සඳරුවන් බණ්ඩාර. අධ්‍යාබන ප්‍රතිභා 06 (2013) අධ්‍යාපන පීඨය ඃ කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයය

තුළනාත්මක අධ්‍යාපනය හා ගැටලු (2010) අධ්‍යාපන පීඨය. ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයය

ජයවීර, එස්. (1989) අධ්‍යාපන අවස්ථා ව්‍යාප්ත කිරීම නොනිමි කර්තව්‍යය. සී. ඩබ්. ඩබ්. කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශනය. මහරගමඃ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

පීරිස්, පී. එල්. (1993) ජාතික සංවර්ධනයට පදනමක් වූ කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණ. සී. ඩබ්. ඩබ්. කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශනය. මහරගමඃ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සබා විවාද (1932). හැන්සාඩ් වාර්තා කොළඹඃ රාජ්‍ය මුද්‍රණාලය

රුබේරු, ආර්. (1971) ලංකා අධ්‍යාපනයේ බ්‍රිතාන්‍ය යුගය. කොළඹ ඃ සී/ස කොළඹ ඇපොතිකරිස් සමාගම

ශ්‍රී ලංකාව. (2013). ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්ති රාමුවක් සඳහා යෝජනා. කොළඹ ඃ ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂම

වෙනස් වීමට අනුවර්තනය වීම: එය වැදගත් වන්නේ ඇයි?

- ආචාර්ය අයෝමි ඉරුගල්බණ්ඩාර මිය

"වෙනස යනු ජීවිතයේ නීතියයි. අතීතය හෝ වර්තමානය දෙස පමණක් බලා සිටින අයට අනාගතය මග හැරෙනු ඇත. "- ජෝන් එෆ් කෙනඩි

1. හැඳින්වීම

උපතේ සිට මරණය දක්වා ම අපි විවිධ සම්බන්ධතා ගොඩනඟා ගනිමින් ජීවිතයේ විවිධ අවස්ථාවන්ට මුහුණ දෙමු. මේ විවිධ අවස්ථා නිවසේ දී, පාසලේ දී, මඟ තොටේ දී හෝ රැකියා ස්ථානයේ දී වීමට පුළුවන. එය බොහෝ විට පවුලට නව සහෝදර සහෝදරියන් එකතු වීම, ඥාතීන් හා මිතුරන් සමඟ මිත්‍රත්වය ගොඩ නැඟීම, පාසල් ජීවිතය ආරම්භ කිරීම, පාසලේදී නව ශේණි හා ගුරුවරුන් සමඟ කටයුතු කිරීම, විවිධ පාසල් විෂයයන්ට අවශ්‍ය ලෙස හැඩගැසීම, රැකියා ආරම්භ කිරීම සහ වෙනස් කිරීම, විවාහ වීම, දරුවන් ඇතිදැඩි කිරීම, විශ්‍රාම ගැනීම ආදිය වීමට පුළුවන. මෙම සෑම සිද්ධියක ම යම් ආකාරයක නව්‍යතාවක් මෙන් ම සමහර විට අවිනිශ්චිතතාවක් පවතී. සමහර අවස්ථාවල දී යම් පුද්ගලයකු මෙම නව තත්ත්වයන් සතුටින් පිළිගන්නා විට සමහරක් එම තත්ත්වයන්ට ඔරොත්තු දීමට නොහැකි ව විවධ දුෂ්කරතාවලට, අසීරුතාවලට මුහුණ දෙති. දිනපතා සිදුවන මෙම වෙනස්වීම්වලට, සංස්කෘතික, ආර්ථික, දේශපාලනික, ගෝලීය, තාක්ෂණික හා සෞඛ්‍ය සම්බන්ධ වෙනස්කම් සහ විචල්‍යතාවන් ද ඇතුළත් ය.

ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණී
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය, අධ්‍යාපන පීඨය,
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
Email : aiiru@ou.ac.lk

මෙවැනි අවිනිශ්චිතතාවන් සහ නව සිද්ධීන් සමඟ පුද්ගලයන් කටයුතු කරන්නේ කෙසේද යන්න සමාජ විද්‍යාඥයින්, දාර්ශනිකයින්, අධ්‍යාපනඥයින් හා මනෝ විද්‍යාඥයින් ගේ දැඩි අවධානය දිනාගත් කේන්ද්‍රීය ප්‍රශ්නයකි. නව හා අවිනිශ්චිත තත්තවයන්ට වෙනස්වීමට/ ඔරොත්තු දීමට යමෙකුට ඇති හැකියාව" අනුවර්තනය වීම යන්නෙන් අදහස් වන්නේ වේ. මෙම වෙනස්වීමට/ ඔරොත්තු දීමට යමෙකුට හැකිනම් එය විශේෂ හැකියාවක්" ලෙස Levin (2015) දක්වයි. ආර්ථික සහයෝගීතාව සහ සංවර්ධනය සඳහා වූ සංවිධානය (Organization for Economic Co-operation and Development - OECD) විසින් ප්‍රකාශයට පත් කරන ලද අධ්‍යාපනයේ සහ කුසලතාවල අනාගතය: අධ්‍යාපනය 2030 (The Future of Education and Skills(Education 2030) වාර්තාව පෙන්වා දෙන්නේ ඉහත කී අභියෝග හා අවස්ථාවන්ට ප්‍රතිචාර දැක්වීමට නම් අනාගත පරපුර විවිධ කුසලතාවලින් සන්නද්ධ විය යුතු බව යි. මන්දයත්, නව වෙනස්වීමක් හෝ බාධාවක් ඇති වූ විට, එය සුමටව ජය ගැනීමට හැකි වන පරිදි මුළු සැලැස්ම ම වෙනස් කිරීම සඳහා අවශ්‍ය බොහෝ දෑ මෙන් ම වෙනස්වීම හෝ බාධාව නිසි පරිදි අදාළ කර කළමනාකරණය කර ගැනීමේ කුසලතාවක් මේ හරහා ලැබෙන නිසාය.

මෙම ලිපිය මඟින් අනුවර්තනය වීම යන්නෙන් අදහස් වන්නේ කුමක් දැයි හඳුනා ගනිමින් අධ්‍යාපනික වශයෙන් එහි ඇති වැදගත්කම මෙන් ම 21 වන සියවසේ අභියෝග හා අවස්ථාවන්ට ප්‍රතිචාර දැක්වීමට අප සකස් විය යුත්තේ කෙසේදැයි විමසා බැලීමට අදහස් කෙරේ.

2. අනුවර්තනය වීම යනුවෙන් අදහස් කරන්නේ කුමක්ද?

විවිධ පර්යේෂකයන් විසින් අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව විවිධ දෘෂ්ටිකෝණවලින් අර්ථ දැක්වීම් ලබා දී ඇත. Vanden Bos (2007) අර්ථ දක්වන්නේ නිර්වචනය නොකළ හෝ නව අවස්ථා හෝ තත්ත්වයන්ට මුහුණ දෙන විට පුද්ගලයකු ඔවුන්ගේ හැසිරීම වෙනස් කරන ආකාරය අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව ලෙසයි.

පාරිසරික හැකියාවන්හි සත්‍ය හෝ නිවැරදි ව අපේක්ෂිත වෙනස් කිරීම්වලට ප්‍රතිචාර වශයෙන් ප්‍රජානන, චර්යාත්මක සහ/ හෝ බලපෑමෙන් සිදු වන ප්‍රායෝගික වෙනස අනුවර්තනය ලෙස Nelson, Zaccaro, සහ Herman (2010) දක්වා සිටිති. අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව යනු අවිනිශ්චිතතාවකට මුහුණ දීමේ දී හෝ අවිනිශ්චිතතාව සමඟ කටයුතු කිරීමේදී වැදගත් වන පුද්ගලික වටිනාකමක් ලෙස Pearlman සහ Barney (2000) දක්වා ඇත. වෙනස් වූ හෝ වෙනස්වන අවස්ථාවන්ට සුදුසු ප්‍රතිචාර දැක්වීමේ හැකියාව, නැතහොත් විවිධ තත්ත්වයන් හෝ විවිධ පුද්ගලයින් හමුවීමේ දී කෙනෙකුගේ හැසිරීම වෙනස් කිරීමට හෝ වෙනස් කිරීමට ඇති හැකියාව ලෙස ඇමරිකානු මනෝවිද්‍යාත්මක සංගමය සඳහන් කරයි. Levin (2015) දක්වන්නේ අනුවර්තනය වීම යනු නුහුරු නුපුරුදු තත්ත්වයකට සම්බන්ධ වීමට ඇති සූදානමක් ලෙසයි. මෙම අර්ථයෙන් අදහස් කරන්නේ සීමාවන් නොමැතිව වැඩ කිරීම, නව අභියෝග අත්හදා බැලීමට විවෘතව සිටීම හෝ සේවා ස්ථානයේ ඇති ගැටලු සහ අභියෝග සඳහා වෙනස් හා අනපේක්ෂිත විසඳුම් අත්හදා බැලීම ය. අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව මෘදු කුසලතාවක් ලෙසත් පැහැදිලි උපදෙස් නොමැති අසාමාන්‍ය අවස්ථාවන්ට පහසුකම් සැලසීමට මෙය භාවිත කළ හැකි බවත් Jarboe සහ Olson (2018) දක්වති.

ඉහත සමස්ත අදහස් කැටිකොට බැලීමේ දී පෙනී යන්නේ නව හා අවිනිශ්චිත තත්තවයන්ට මුහුණ දීමේ හැකියාව අනුවර්තනය වීම ලෙස හඳුන්වන බව යි. මෙම හැකියාව තරුණ තරුණියන්ගේ අධ්‍යයන හා අනධ්‍යයන ජීවිත කාලය පුරා ම අත්‍යවශ්‍ය වන කුසලතාවකි. එසේ ම, මෘදු කුසලතාවක් ලෙස එයට සහයෝගිතාව, විචාරශීලි චින්තනය, නිර්මාණශීලි චින්තනය, ගැටලු විසඳීම, වෙනස්වීම හා අවිනිශ්චිතතාව කෙරෙහි විවෘත මනස වැනි වෙනත් මෘදු කුසලතා සම්බන්ධ කර ගැනීම ද අවශ්‍ය වන බව ඉරුගල්බණ්ඩාර (2020) දක්වයි.

3. අධ්‍යාපනික වශයෙන් අනුවර්තනය වීමේ වැදගත්කම

21 වන සියවසේ ශ්‍රම බලකාය සකස් කිරීම සඳහා අධ්‍යාපනයේ කාර්යභාරය කුමක්දැයි ඇසුවහොත් අපට ලැබෙන සාම්ප්‍රදායික පිළිතුර වන්නේ 21 වන සියවසේ නිපුණතාවලින් යුක්ත ශිෂ්‍ය ප්‍රජාවක් බිහි කිරීම බවයි. ඒ සමඟ ම ලැබෙන විකල්ප අදහස වන්නේ අනාගත ලෝකයේ නිශ්චිත වෘත්තීය අවශ්‍යතා පිළිබඳව අපට අනාවැකි කීමට නොහැකි බව යි. මේ නිසා අධ්‍යාපනඥයින් කියා

සිටින්නේ ශිෂ්‍යයා වැඩ ලෝකයට සරිලන වැඩ භූමිකාවන් සහිත විශේෂිත කුසලතාවලින් සන්නද්ධ කළ හැකි වන්නේ නම් ඔවුන් නොපෙනෙන අනාගතයයේ වැඩ පරාසයට මුදා හැරිය හැකි බව යි.

එහෙත්, අවාසනාවකට, අප රටෙහි අධ්‍යාපන ක්‍රමය තවමත් අනාගත රැකියාවල ඵලදායිතාව ඉහළ නැංවීමට කෙරෙනු ලැබෙන්නේ අවම බලපෑමක් බව පර්යේෂණ මඟින් තහවුරු වී තිබේ. නිදසුනක් ලෙස, අබේසේකර අරුණතිලක (2018), අතුරුපාන (2013) සහ ලෝක බැංකුව (2017) ඉස්මතු කරන්නේ පොදු අධ්‍යාපන ක්‍රමය මූලික අධ්‍යාපන කුසලතා මට්ටමින් සාර්ථක වුවද 21 වන සියවසේ ඉල්ලීම් සඳහා සිසුන් සූදානම් නොකරන බව යි. ලෝක බැංකුව (2011, 2017) වාර්තා කරන්නේ තරඟකාරී ආර්ථිකයක ඉහළ ඉල්ලුමක් ඇති නිපුණතා සහිත සිසුන් බිහිකිරීමට ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන ක්‍රමය සහ පාසල් පදනම් කරගත් ඉගැන්වීම අසමත් වී ඇති බවයි. එසේ ම, ශ්‍රී ලංකාවේ ජාතික මානව සම්පත් හා රැකියා ප්‍රතිපත්ති වාර්තාව (2012) [National Human Resources and Employment Policy for Sri Lanka] පාසල් අධ්‍යාපනය අවසන් කරන බොහෝ දෙනා රැකියා වෙළඳපොළ සඳහා නොගැලපෙන බව සඳහන් කර ඇත.

ශ්‍රී ලංකාවේ ශිෂ්‍යයන්ගෙන් 80% කට වැඩි ප්‍රමාණයක් එකම විෂයයන් හදාරන බවත් ශිෂ්‍ය විවිධත්වය නොසළකා හරිමින් විභාග කේන්ද්‍රීය විෂයමාලාවකට ඔවුන් යටත් කර ඉගැන්වීම සිදු කරන බවත් (අතුරුපාන, 2013), අධ්‍යාපන පද්ධතිය පරිකල්පනය හෝ නිර්මාණාත්මක කුසලතා දිරිමත් නොකරන බවත් (අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව, 2014), ශිෂ්‍යයන් නිර්මාණශීලී කිරීමට හෝ තමන්ගේම මුලපිරීමක් භාවිත කිරීමට හෝ ඔවුන්ට උගන්වන්නේ නැති බව සහ සංකල්පීය, විශ්ලේෂණාත්මක හෝ විචාරශීලි චින්තකයින් වීමට අධ්‍යාපනයේ අවස්ථා නොමැති බවත් (අබේසේකර සහ අරුණතිලක 2018), ප්‍රධාන ධාරාවේ විභාගවලදී පවා (උදා: අ.පො.ස. සා. පෙළ / උ. පෙළ) ප්‍රශ්න පත්‍ර සැකසී ඇත්තේ ඉහළ පෙළේ සිතීමේ කුසලතාවන්ට වඩා පහළ ප්‍රජානන කුසලතා මැනීමට බවත් (සේදර, 2016) අවධාරණය කරයි.

පාසල් විෂයමාලාව තුළ හෝ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ හෝ ශිෂ්‍යයන් නිර්මාණශීලි කිරීමට, විචාරශීලිව සිතීමට, ගැටලු විසඳීමට හෝ සුදුසු පරිදි

වෙනස්වන තත්ත්වයන්ට අනුගත කරවීමට ඉඩක් නැත. බොහෝ විට ගුරුවරුන් සටහන් ලබා දීම ඉගෙනුම ලෙස සලකන අතර පාසලින් පිට ප්‍රජාව ගුරුවරයාගෙන් බලාපොරොත්තු වන්නේ ද සටහන් ලබා දීම යි; මේ හේතු නිසා පංති කාමරයේ නිර්මාණශීලිත්වය පෝෂණය කිරීම සඳහා සුදුසු අධ්‍යාපනික ප්‍රවේශයන් ගුරුවරයාගෙන් ගිලිහි ගොස් ඇත (ඉරුගල්බණ්ඩාර, 2020).

කෙසේ වෙතත්, අධ්‍යාපනය යනු ඵලදායී ශ්‍රම බලකායක් නිර්මාණය කිරීම ඇතුළුව සන්තෝෂවත්, සෞඛ්‍ය සම්පන්න සහ හොඳින් හැඩගැසුණු ජීවිතයක් ගත කිරීම සඳහා අවශ්‍ය නිපුණතා සහිත සාරවත් පුද්ගලයන් සංවර්ධනය කිරීම යි. ඉතා කෙටියෙන් ඉහත දක්වනු ලැබූ මූලික ගැටලුකාරී තත්ත්වයන් 21 වන සියවසේ ශ්‍රම වෙළඳපොළේ ඉල්ලීම් සඳහා ශිෂ්‍යයන් සූදානම් කිරීමේ ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයේ ඇති දුර්වලතා ඉස්මතු කරයි. මේ නිසා, ඉතා කඩිනමින් කළයුතු වන්නේ වඩා නිර්මාණශීලි සහ කාර්යක්ෂම ශ්‍රම බලකායක් අධ්‍යාපනික වශයෙන් සවිබල ගැන්වීමේ වැඩපිළිවෙළක් සකස් කිරීමයි.

ලෝකයේ බොහෝ රටවල් 21 වන සියවසේ ශ්‍රම බලකාය සවිබල ගැන්වීම සඳහා පළමුවෙන් කර ඇත්තේ සාම්ප්‍රදායික අධ්‍යාපන අරමුණුවලින් මිදී නිශ්චිත වශයෙන් කිව නොහැකි රැකියා සඳහා ශිෂ්‍යයන් සූදානම් කිරීම කෙරෙහි අධ්‍යාපන අරමුණු සකස් කිරීමයි. එහිදී තාක්ෂණයේ සිදුවන ශීඝ්‍ර දියුණුව සහ වෙනස්වීම්වලට වෙනස් වීමට අනුවර්තනය අවශ්‍ය වන බැවින් ශිෂ්‍යයන් තාක්ෂණික වෙනසට අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව පමණක් නොව තාක්ෂණික වෙනස ඉදිරියට ගෙන යාමට ඇති හැකියාවෙන් ද සවිබල ගැන්වීම සළකා බලා තිබේ. Levin (2015) විසින් අනාගත වෙනස්වීම්වල දිශානතියට ගැලපෙන පරිදි අනුවර්තනය වීමේ කුසලතා වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා පාසල විසින් සලකා බැලිය යුතු ප්‍රධාන මාන 12 ක් හඳුන්වා දී තිබේ. මෙම මානයන් ගොඩ නඟා ඇත්තේ සේවායෝජකයින් විසින් තම සේවකයින් ගෙන අපේක්ෂා කරන්නේ කුමක්දැයි සොයා බැලීමට කරන ලද සමීක්ෂණයට දක්වන ප්‍රතිචාරය මත ය. මෙම මානයන් නම්,

	මානය	හැකියාව
1	මුලපිරීම	ස්වාධීනව සිතීමට හා ක්‍රියා කිරීමට ඇති ආශාව සහ නිර්මාණාත්මක හැකියාව
2	සහයෝගීතාව	අන් අය සමඟ නිර්මාණාත්මකව අන්තර් ක්‍රියාකාරී වීමේ හැකියාව
3	කණ්ඩායම් හැඟීම	යම් කාර්යක් හෝ ක්‍රියාකාරකමක් සාක්ෂාත් කර ගැනීමේ කෙටිකාලීන අරමුණු සහ කණ්ඩායම නඩත්තු කිරීමේ දිගු කාලීන හැකියාව
4	සමවයස් පුහුණුව	සම වයසේ මිතුරන් සමඟ වැඩ කිරීමට විධිමත්/අවිධිමත් හැකියාව
5	ඇගයීම	භාණ්ඩයක හෝ සේවාවක ගුණාත්මකභාවය තක්සේරු කිරීමේ සහ සහතික කිරීමේ හැකියාව
6	හේතු දැක්වීම	යමක් තාර්කිකව ඇගයීමේ සහ කරුණු දැක්වීමේ හැකියාව
7	ගැටලු විසඳීම	ගැටලු හඳුනා ගැනීම, හේතු උපකල්පන කිරීම හා පරීක්ෂා කිරීම, විකල්ප හෝ විසඳුම් උත්පාදනය කිරීම සහ ඒවායේ ප්‍රතිවිපාක සහ විසඳුම ක්‍රියාත්මක කිරීමේ හැකියාව
8	තීරණ ගැනීම	පාසලේ දී හෝ රැකියා ස්ථානයේ දී හෝ ගැටලු විසඳීමේ ක්‍රමෝපායන් යෙදවීමේ හැකියාව
9	තොරතුරු ලබා ගැනීම සහ භාවිත කිරීම	කුමන තොරතුරු අදාළදැයි තීරණය කිරීම, ලබා ගත යුත්තේ කොතැනදැයි දැන ගැනීම, ලබා ගත් තොරතුරු නිවැරදී ලෙස භාවිත කිරීමේ හැකියාව
10	සැලසුම් කිරීම	ඉලක්ක පිහිටුවීම මෙන්ම ඒවා සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා වැඩ කටයුතු සැලසුම් කිරීම සහ ප්‍රමුඛතාවය දීමේ හැකියාව
11	ඉගෙනීමේ කුසලතා	දැනුම යාවත්කාලීන කරගනිමින් නව උපාය මාර්ග ඇතුළුව නව දැනුම ලබා ගැනීමට පහසුකම් සලසන ප්‍රජානන කුසලතා

		භාවිතයේ හැකියාව
12	බහු සංස්කෘතික කුසලතා	භාෂාව, සන්නිවේදන විලාසය සහ විවිධ වටිනාකම් අනුව වෙනත් සංස්කෘතීන්ට අයත් පුද්ගලයින් සමඟ වැඩ කළ යුතු ආකාරය අවබෝධ කර ගැනීමේ හැකියාව

ඉහත දක්වනු ලැබූ මානයන් හොඳින් නිරීක්ෂණය කරන විට පැහැදිලිව පෙනෙන්නේ මානයන් හා බැඳී හැකියා සාම්ප්‍රදායික විභාග ක්‍රමයක් මඟින් තක්සේරු කළ නොහැකි බවයි. නමුත් මේ සියලු හැකියා සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ දී එදිනෙදා වැඩකටයුතු සමඟ සම්බන්ධ ය. මේ නිසා, අධ්‍යාපනයෙන් සොයා බැලිය යුතු වන්නේ ශිෂ්‍යයාට කළ හැකි දේ මිස නොකළ හැකි දේ නොවේ (න්‍යායාත්මක කරුණු විමසා සලකා බලනු ලැබෙන කටපාඩම් දැනුම). අධ්‍යාපනයේ පැරඩයිමය හෙවත් සුසමාදර්ශය වෙනස්වීමට අපට කාලය එළැඹ ඇත.

4. අනුවර්තනය වීමෙන් ලබා ගත හැකි ප්‍රතිලාභ

■ අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව සැම අභියෝගයකට ම මුහුණ දීමට සූදානම් කරයි:

බොහෝ විට ජීවිතයේ බලාපොරොත්තු නොවන අභියෝග, අර්බුද, හෝ පරාජයන්ට මුහුණ දීමට සැම පුද්ගලයකුට ම සිදු වේ. මෙම නව හා අවිනිශ්චිත තත්තවයන්ට වෙනස්වීමට/ ඔරොත්තු දීමට නම් එවැනි අවස්ථා ඇති වූ විට ඒවාට ඉක්මණින් ප්‍රතිචාර දැක්වීම අවශ්‍යය. එහෙත් බොහෝ විට බොහෝ දෙනා ආවේගය මත ප්‍රතිචාර දක්වනු මිස උපාය මාර්ගයෙන් ක්‍රියා නොකරති. එහෙත් අවශ්‍ය වන්නේ යහපත් හා සමබර උපාය මාර්ගය ය. මේ නිසා අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව අනපේක්ෂිත අවස්ථාවන් හිදී මෙන් ම කරදරකාරී කාලවලදී චින්තනය පහසු කරවන කුසලතාවකි. නිදසුනක් ලෙස යම් ශිෂ්‍යයකු බලාපොරොත්තු නොවන අන්දමේ විභාග ප්‍රතිඵලයක් ලැබුණ විට එයින් කලකිරී, අසහනයට පත්වෙන අවස්ථා දැකගත හැකිවෙයි. ඒ වෙනුවට, පාදා ගත හැකි අනාගත අවස්ථා කෙරෙහි ඊළඟ සැළසුම ක්‍රියාත්මක කිරීමේ කුසලතාවෙන් ඔහු/ඇය යුතු වේ නම් ගෞරවණීය පුද්ගලයකු ලෙස පාසල් ශිෂ්‍යයා අනාගතයේ සමාජගත කිරීමට හැකියාව ලැබේ.

■ අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව වැඩි සතුටක් සහ සමස්ත ජීවිතය තෘප්තිමත් කරයි:

ජීවිතයේ නොයෙක් විට අපට මානසික අභියෝගයන්ට මුහුණ දීමට සිදුවේ. අපගේ සතුට, තෘප්තිය සහ ජීවිතයේ ගුණාත්මක සම්බන්ධතාවක් ගොඩනගා ගැනීමේ හැකියාව බොහෝ දුරට අපගේ අනුවර්තන හැකියාව මත රඳා පවතී. ඕනෑම තත්ත්වයකට හැඩ ගැසීමට හැකියාව ලැබුණ විට ජීවිතය විඳීම පහසු ය. සරළ ලෙස දක්වන්නේ නම් පෙරළුණ පිට හොඳ යැයි සිතමින් ජීවිතය ඉදිරියට ගෙනයෑමට හැකියාව ඇත්නම් ජීවත් කරවීම පහසු කරවයි.

■ වෘත්තීය වෙනස්කම් පහසුවෙන් කරගෙන යාමට ඉඩ සලසයි:

අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව සාර්ථක වීමේ අවස්ථා වැඩි කරන අතර ම ඕනෑ ම වේලාවක දී සාර්ථකත්වය ඇති දිශාවට ගමන් කිරීමේ හැකියාව ලබයි. මෙය ශාරීරික ව, මානසික ව, චිත්තවේගීය ව හෝ අධ්‍යාත්මිකව සිදු විය හැකි ය. මෙමගින් ප්‍රමාණවත් ප්‍රතිපෝෂණ ලබා දීමට මෙන් ම ධනාත්මක සහ ඵලදායී ප්‍රතිඵල ලබා දෙන හැසිරීම්වල වෙනස්කම් කිරීමට ඇති හැකියාව තහවුරු කරයි. මේ සඳහා හොඳ ම නිදසුන වර්තමාන කොරෝනා වසංගත තත්ත්වය යි. මෙම වසංගතය ජීවිතයේ කිසිදු මනුෂ්‍යයකු කවරදාකවත් අපේක්ෂා නොකළ අන්දමේ දරුණු පසුගාමී තත්ත්වයන් ඇති කරමින් සාමුහික සමාජය කේවල කර ඇත. බොහෝ දෙනා ගේ රැකියා අහිමි කරමින් ආර්ථික ව සමස්ත ලෝකය ම විශාල පසුබෑමකට ලක් කර ඇත. මෙවැනි අවිනිශ්චිත කාලයක දී A නැමැත්තාට තමන්ගේ රැකියාව අහිමි වී නැවත ඔහු රැකියා වෙළඳපොළට පැමිණේ යැයි සිතන්න. A මුලින් ම කරන්නේ ඔහුගේ පෙර රැකියා තත්ත්වය ම සොයා යාමයි. එම රැකියා තත්ත්වය ම ඔහුට නොලැබුණා යැයි සිතමු. එම බලාපොරොත්තු සුන්වීම A ට දරා ගත හැකි වේවි ද? නැතහොත් A සතු සියලු විකල්ප සලකා බලා ඔහුගේ ශක්තිය, කුසලතාව සැබවින්ම පවතින්නේ කොහේදැයි ස්වයං-ගවේෂණයක යෙදෙමින් ඔහු මීට පෙර වැඩ නොකළ කර්මාන්තවල රැකියා සොයා ගැනීම ද? A සැබවින් ම අනුවර්තනශීලි නම්, වෙනත් රැකියාවක් සොයා ගැනීම ඔහුට එතරම් අපහසු නොවන අතර කාර්යය කළමනාකරණය කිරීමෙන් ඔහුට තම අනාගතය නැවත හැඩ ගස්වා ගැනීමට පුළුවන. මන්දයත් අනුවර්තනය හරහා යමෙකුගේ නැවත ආරම්භය ඔහු/ඇය යාවත්කාලීන කරන බැවිනි.

■ තීරණ ගැනීමට බිය නොවෙයි:

කුඩා කාලයේ සිට ම අප පුරුදු ව ඇත්තේ "ගුරු සිත නොරිදවා" ඉගෙනීමට ය. මෙම අදහස සාවද්‍ය ආකාරයෙන් අර්ථකථනය කිරීම නිසා ප්‍රශ්න කරමින් ඉගෙනීමට ඇති අවස්ථා අහිමි වන වාර අපමණ යැයි කීම වරදක් නොවේ. සත්‍යවශයෙන් ම අධ්‍යාපනයෙන් ලැබියයුතු වන්නේ විචාරශීලි සාක්ෂරභාවය ය (Critical Literacy). මින් අදහස් වන්නේ දකින, කියන, කියවන සහ අසන සැම දෙයක ම මතුපිට අර්ථය පමණක් නොව ඉන් ඔබ්බට ගොස් සත්‍ය දැනුම අවබෝධ කර ගැනීම ය. විචාරශීලිව යමක් දෙස බලන විට යම් ගැටලුවක් පැහැදිලිව හා නිශ්චිතව හඳුනා ගෙන හැකි සියලු විසඳුම් සොයා බලා නුසුදුසු විසඳුම් ඉවත් කර නිවැරදි තීරණය ගැනීම පහසු කරවයි. මෙමඟින් වඩාත් නිර්මාණශීලි වීමට වීමට මෙන්ම අනෙක් අය එතරම් උනන්දුවක් නොදක්වන කාර්යයන් සඳහා වගකීම භාර ගැනීමට ද හැකියාව ලැබෙයි. සැම පුද්ගලයකුට ම තමා හා තමා ජීවත්වන සමාජයේ දියුණුවට අදාළ තීරණ ගැනීමට සහභාගී වීමට ඉඩ ප්‍රස්තා ලැබීම හා එහි ප්‍රතිඵල භුක්තිවිඳීමට හැකිවීම වැදගත්ය.

■ වඩා හොඳ සවන්දෙන්නෙකු වෙයිඃ

අනුවර්තනය වීමට නම් සිදුවෙමින් පවතින දේට සක්‍රිය ව සවන් දීම වැදගත් වේ. මෙයට හේතු වන්නේ වඩා හොඳ සවන්දෙන්නෙකු වන තරමට තත්ත්වයක් හැසිරවිය යුතු ආකාරය තේරුම් ගත හැකි වීම යි. ඕනෑම ගැටුමක් හෝ වෙනසක් පහසුවෙන් විසඳා ගැනීමට, හොඳම ප්‍රතිචාරය දැක්වීමට සහ සම්බන්ධ සියලු දෙනාටම වඩාත් ධනාත්මක පරිසරයක් නිර්මාණය කිරීමට මෙය ඉඩ සලසයි.

සාරංශය

නව හා අවිනිශ්චිත තත්තවයන්ට වෙනස්වීමට/ ඔරොත්තු දීමට යමෙකුට ඇති හැකියාව" අනුවර්තනය වීම ලෙස හඳුන්වයි. ඔරොත්තු දීමේ හැකියාව නැතහොත් අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව 21 වන සියවසේ අභියෝග හා අවස්ථාවන්ට ප්‍රතිචාර දැක්වීමට මෙන් ම සාර්ථකත්වයේ ප්‍රධාන නිර්ණායකයක් ලෙසත් සලකනු ලබන නිසා අධ්‍යාපනික වශයෙන් ශිෂ්‍යයන් ගේ අනුවර්තන හැකියාවන් සංවර්ධනය කිරීම සඳහා සුදුසු වැඩපිළිවෙළක් සකස් කිරීම වැදගත් ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

Abayasekara, A., & Arunatilake, N. (2018). School Resources and Education Outcomes: Evidence from Sri Lanka. *International Journal of Educational Development*, 61(1), 127–141. https://crawford.anu.edu.au/sites/default/files/events/attachments/2018-06/abayasekara.pdf

Aturupane, H. (2013). Economic benefits and options for financing higher education in Sri Lanka. *Sri Lanka Journal of Advanced Social Studies, 2,* 47-66. http://dx.doi.org/10.4038/sljass.v2i1.5118

Irugalbandara, A. I. (2020). *Investigation of the Development of Creative Thinking and Adaptability Skills through Process Drama Techniques in Junior Secondary School Students in Sri Lanka* [Doctoral dissertation, Queensland University of Technology]. Queensland University of Technology. https://eprints.qut.edu.au/203805/

Jarboe, K.P., & Olson, S. (2018). Adaptability of the US Engineering and Technical Workforce. *Proceedings of a Workshop*. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/25016.

Levin, H. M. (2015). The importance of adaptability for the 21-st Century. *Society, 52,* 136–141. https://www.ets.org/Media/Research/pdf/session5-levin-paper-tea2012.pdf

National Human Resources and Employment Policy for Sri Lanka. (2012). Retrieved from http://www.nhrep.gov.lk/images/pdf/nhrep_final.pdf

Nelson, J. K., Zaccaro, S. J. & Herman, J. L. (2010). Strategic information provision and experiential variety as tools for developing adaptive leadership skills. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 62,* 131–142. https://doi.org/10.1037/a0019989

Organization for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills - Education 2030.* Paris, France: OECD. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Pearlman, K., & Barney, M. F. (2000). In J. F. Kehoe (Ed.*), Managing selection in changing organizations: Human resource strategies* (pp. 3-72). San Francisco: Jossey-Bass.

Sedera, U. M. (2016). *Educational reforms beyond Kannangara for 21-st Century*. Dr. C.W.W. Kannangara memorial lecture. 27, 1-45.

The National Education Commission. (2014). Study on Evaluation and the Assessment System in General Education in Sri Lanka. *Research Series*, 3, 1–45. National Education Commission.

VandenBos, G. (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington: American Psychological Association

World Bank. (2011). Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. In *Prepared by the World Bank Group Education Strategy 2020*. Washington, DC: World Bank.

World Bank. (2017). *The World Bank Annual Report 2017*. Washington, DC: WorldBank.http://pubdocs.worldbank.org/en/908481507403754670/Annual-Report-2017-WBG.pdf

අධ්‍යාපන තාක්ෂණය හා සබැඳි අධ්‍යාපනය හා තාක්ෂණය යන සංකල්ප දෙක පිළිබඳ හැඳින්වීමක්

- එම්.එල්. සුදර්ශන මයා

අධ්‍යාපන තාක්ෂණය සංකල්පය "අධ්‍යාපනය" හා "තාක්ෂණය" යන සංකල්ප පද දෙකක සංකලනයක් වේ. අධ්‍යාපන තාක්ෂණය නම් සංකල්පය පිළිබඳ මනා අවබෝධයක් ලබා ගැනීම සඳහා ඒ හා බැඳී ඇති තාක්ෂණය හා අධ්‍යාපනය යන සංකල්ප පිළිබඳ ව අවබෝධයක් ලබා ගැනීම වැදගත් ය. ප්‍රථමයෙන් අපි අධ්‍යාපනය යනු කුමක්දැයි විමසා බලමු. දෙවනු ව තාක්ෂණය යනු කුමක් දැයි විමසා බලමු.

අධ්‍යාපනය යන වචනයේ ශබ්ද නිෂ්පත්තිය (Etymology) දෙස අවධානය යොමු කිරීමේදී Craft, (1984) සඳහන් කළේ 'Education' යන ඉංග්‍රීසී වචනය වෙනස් ලතින් (Latin) මූලයන් දෙකකින් නිරුක්තිය ලැබූ බවයි. එනම් 'Educare' හා 'Educere' ලෙසයි. මෙයින් 'Educare' යන්නෙන් පුහුණු ව (Train) හෝ අච්චුව (Mold) යන අරුතද 'Educere' යන්නෙන් පිටතට මතුකර ගැනීම (To Lead out) යන අරුතද ලබාදේ. මෙහිදි පිටතට මතු කරගැනීම යනු පුද්ගල අභ්‍යන්තර විභවතාවන් මතු කර ගැනීම ලෙස අපට එය තේරුම් ගත හැකි ය.

මෙම වෙනස් වූ ලතින් ශබ්ද නිෂ්පත්තින් දෙක පිළිබඳ 'Bass & Good' (2004) විසින් පැහැදිලි කිරීමක් සිදුකර ඇත. එනම් 'Education' යන පදය එම ලතින් වචන දෙකෙන් ම නියෝජනය කරනු ලැබුවත් එහි අදහස බොහෝ සෙයින් වෙනස් ය. එනිසා ම මෙම ශබ්ද නිෂ්පති මූලයක් පිළිබඳ දැඩි කථාබහට ලක් වී ඇත.

ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය, අධ්‍යාපන පීඨය,
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
Email : mlsud@ou.ac.lk

'Education' යන එකම පදය ඇගයීම සඳහා ඉතාමත් වෙනස් ප්‍රතිවිරුද්ධ සංකල්ප දෙකක් භාවිත කරනු ලබයි. එක් අතකින් අධ්‍යාපනය යන්නෙන් අදහස් වන්නේ, යෞවනයින් ඔවුන්ගේ දෙමාපියන්ගේ ස්වරූපයෙන් ම හැඩගැස්වීම සහ දැනුම සංරක්ෂණය කිරීම හා පවරාදීමක් ය. අනෙක් අතින් බැලීමේදී පැමිණෙන අභියෝග සඳහා නව පරපුර සූදානම් කිරීම අධ්‍යාපනය වේ. මෙහිදී නව පරපුර තවමත් නොදන්නා ගැටලු (අනාගතය) සඳහා විසඳුම් නිර්මාණය කිරීමට සූදානම් කිරීම අපේක්ෂා කෙරේ.

මේ සඳහා ප්‍රශ්න කිරීම, සිතීම හා නිර්මාණ කිරීම ද අනෙක් අවශ්‍යතා වේ. මෙය තවත් සංකීර්ණ ප්‍රශ්නයක් වන්නේ ඇතැම් පිරිස් පාසල් අධ්‍යාපනය මගින් මෙම කාර්යන් දෙක ම ඉටු කරනු ඇතැයි අපේක්ෂා කිරීමෙනි. නමුත් ඒ තුළින් අවස්ථාව ලැබෙනුයේ 'Educare' භාවිතය එතම් දැනුම සංරක්ෂණය හා පැවරීම සඳහා ය.

අධ්‍යාපනය යන පුලුල් සංකල්පය පිළිබඳ නිසි අවබෝධයක් ඇති කර ගැනීමට ඉහත කරුණු කිසිසේත් ප්‍රමාණවත් නොවේ. මෙහිදී Naziev (2017) දී මූලික ව නිර්වචන හතරක් යොදා ගනිමින් මෙම අධ්‍යාපන සංකල්පය පැහැදිලි කිරීමට ගත් උත්සාහය ද විමසා බැලීම වැදගත් වේ. මෙහිදී අධ්‍යාපනය යනු කුමක්ද යන ප්‍රශ්නයට පිළිතුරක් ලෙස සෝවියට් සමුහාණ්ඩුව හා රුසියාව හඳුනාගත් පිළිතුර එතරම් ඇත එකක් නොවේ. "පසු පරම්පරා සඳහා පෙර පරම්පරාවන්ගේ සමාජීය

වශයෙන් වැදගත්/ සුවිශේෂී අත්දැකීම් අඛණ්ඩ ව පවරාදීමේ, සමාජීය වශයෙන් සංවිධානය වූ සහ නියාමනය වූ ක්‍රියාවලියක් ලෙස අධ්‍යාපනය දක්වයි. අධ්‍යාපනය ලැබීමේ ප්‍රධාන මාර්ගය නම් අධ්‍යාපන ආයතන පද්ධතිය තුළ පුහුණු පාඨමාලාවක් හැදෑරීමය. නමුත් මීට දශක දෙකට පමණ පෙර මෙවැනි වූ අර්ථකථනයක් තුළ සැලකිය යුතු අඩුපාඩු ඇති බව පැහැදිලි කරගෙන ඇත. Naziev (2017) තව දුරටත් මෙසේ දක්වයි. අධ්‍යාපනය යන ප්‍රශ්නය සඳහා 'Research Gate' හි කණ්ඩායම් සාමාජිකයන් බොහෝ දෙනෙකුගේ එකඟත්වය මත අධ්‍යාපනය යනු ශිෂ්ඨාචාරය සම්ප්‍රේෂණය කිරීම (Education is the transmission of civilization) ලෙස දක්වා ඇත. එහිදී ශිෂ්ඨාචාර සම්ප්‍රේෂණය යුද්ධයක් මගින් සිදු වූයේ නම් එය අධ්‍යාපනය ලෙස සැලකිය හැකි ද යන්නයි. ඒ සඳහා පිළිගත හැකි පිළිතුරක් නැත.

තවද සෑම දෙයක් ම පෙර දැනුම හා අත්දැකීම් මත සිදු වේද යන්න විමසා බැලිය යුතුය. Protr Chaadaev ගේ අදහස Naziev (2017) මෙසේ උපුටා දක්වයි, ඔහුගේ ප්‍රථම දාර්ශනික ලිපියේ මෙසේ සඳහන් කර ඇත. අපට ඇති වන සෑම නව අදහසක් ම කලින් පැවති දෙයක සංවර්ධනයක් නොවේ. එය අනුගමනය කිරීමක්ද නොකෙරේ. නමුත් එය අප සිතට පියඹා එයි, එය පැමිණියේ කොහේ සිටද යන්න දෙවියන් දනී. (……. every new idea we have is not a development of the previous one, does not follow it, but flies to our head, God knows where from)

අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ඉදිරිපත් කර ඇති නිර්වචනයක් වන අධ්‍යාපනය යනු පූර්ණ පෞරුෂ වර්ධනයක් (The all-rounded development of personality) යන්නට Naziev (2007) මෙසේ අදහස් දක්වා ඇත. පොදු අධ්‍යාපනයේ අභිමතාර්ථයක් වන පූර්ණ සංවර්ධනයේ ඇද පලුදු ඇති බව සාහිත්‍යයේ දක්වා ඇත. එනම් එය ඓතිහාසික නොවන (Non-historic), තාත්වික නොවන (Non-real) දෙයක් එනම් පෞරුෂයේ සියලු අංශ දියුණු කිරීම සැබෑ දෙයක් නොවේ. විශේෂයෙන් ම එයට හේතු වන්නේ ඒවා සියල්ල මොනවාද යන්න නොදන්නා බවයි. තවද එය සත්‍යාපා/හරි වැරදි බැලීම ට නොහැකි ය (Non-verifiable) එනම් පෞරුෂයේ සියලු ම අංශ සංවර්ධනය වූයේද නැද්ද යන්න සැබැවින් ම ඔප්පු කළ නොහැකි

නිසා ය. තවද Naziev දක්වන්නේ පූර්ණ පෞරුෂ සංවර්ධනය පුද්ගලයාටත්, ප්‍රජාවටත් යන දෙඅංශයට ම අනතුරුදායක බවයි. (All-rounded development is dangerous, both to the individual and community). මෙය අවබෝධ කරගැනීම සඳහා මානව ජාන පිළිබඳ සිදුවූ නව සොයාගැනීම් අතර පුද්ගලයන් තුළ සුරාධුර්ත්වයේ ජාන (Alcoholism), කෲරත්වයේ ජාන(Cruelty), සියදිවි නසාගැනීමේ ජාන (Suicide) ආදි ලෙස වේ. එනම් මිනිසුන් තුළ සුරාවට, කෲරත්වයට හා සියදිවි නසාගැනීම වැනි කරුණු සඳහා ජානමය ළැදියාවක් ඇත. මේ කරුණු අධ්‍යනයෙන් පසු පෞරුෂයේ සියලු අංශ සංවර්ධනය කිරීම යන්න ප්‍රකාශ කළ හැකිද? නැත. එනම් අපට ගැඹුරින් සිතීමට ඇත්තේ පුද්ගලයකුගේ කුමන අංශ සංවර්ධනය කිරීම වැදගත් ද, කුමන අංශ සංවර්ධනය නොකළ යුතුද? යන්නයි.

මෙහිදී අධ්‍යාපනය යන්න තවදුරටත් පැහැදිලි කිරීම සඳහා Hegel (1986) ගේ විග්‍රහය දෙසට යොමු වෙමු. සරලව ම පුද්ගලයකුට දෘෂ්ඨින් (Aspects) දෙකක් ඇත. එනම් ඔහුගේ පෞද්ගලිකත්වය, ඔහුගේ විශ්වීය නියම තත්ත්වය (Universal Essence) මේ මත පදනම්ව Hegel විසින් මෙසේ නිර්වචනයක් ඉදිරිපත් කරයි. පුද්ගලයකුගේ විශ්වීය ස්වභාවයට අනුකූල වන අයුරින් ඔහු මනුෂයකු ලෙස ඉහළට ඔසවා තැබීම. මේ අනුව ඔහු දක්වන්නේ යමක් සංවර්ධනය කරනවාට වඩා ඉහළට ඔසවා තැබිය යුතු බව (පුද්ගලයා සිටින ස්ථානයක් ඉහළට ගැනීම). (One must elevate rather than develop) සහ එම ඉහළට ඔසවා තැබීම සිදු විය යුත්තේ අපගේ පිනවීම/ කැමතිවී ම දෙසට නොව එය සිදුවිය යුත්තේ සියලු ම මිනිසුන්ගේ ස්වභාවය (all-human nature) දෙසට ය.

මෙහිදී සියලු ම මිනිසුන්ගේ ස්වභාවය යනු කුමක්ද? මේ සඳහාද විවිධ පිළිතුරු ඇත. මෙහිදී එය සාධාරණත්වය/ යුක්තිසහගතව (Reasonableness) ලෙස හඳුන්වනු ලබන නාර්කිකත්වය, සිතීමේ හැකියාව, බුද්ධිය, මනස ඉදිරියේ පෙනී සිටින යුක්තීන් වේ. මේ අයුරින් විවිධ නිර්වචන පිළිබඳ විවේචනාත්මක ව බැලීමට හැකි ය. පහතින් දැක්වෙන්නේ Exam Planning (2021) වෙබ් අඩවියෙන් උපුටාගත් විවිධ පුද්ගලයින් විවිධ කාලවල අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ඉදිරිපත් කරන ලද නිර්වචන

කිහිපයක් පහත දක්වා ඇත. ඒවා කොතෙක් දුරට නිවැරදි දැයි තාර්කිකව සිතා බලන්න.

Aristotle ට අනුව සමාජයේ සමාජීකයකු ලෙස උපරිම අයුරින් සියලු ම විද්‍යාවන් හුරු කරවීම මගින් පුද්ගලයකුට ඔහුගේ අභිමතාර්ථයන් මුදුන් පමුණුවා ගැනීමට පුහුණු කිරීමේ ක්‍රියාවලිය අධ්‍යාපනය වේ. (Education is the process of training man to fulfill his aim by exercising all the faculties to the fullest extent as a member of society)

Socrate අධ්‍යාපනය යන්නෙහි අදහස සෑම මිනිසෙකුගේ ම මනසෙහි නොපෙනී පවත්නා විශ්වීය වලංගුභාවය පිළිබඳ අදහස් පිටතට ගෙන ඒමයි.

Big Indonesian Dictionary (1991)

විශිෂ්ටතා සහ ඉහළ සුවිශේෂී අභිමතාර්ථ අවබෝධ කර ගැනීම සහ දැනුම අත්පත්කර ගැනීමට ඉගෙනීමේ ක්‍රියාවලිය අධ්‍යාපනය ලෙස අර්ථ දක්විය හැකි ය. ඔවුන් ලබාගත් අධ්‍යාපනයට අනුකූල ලෙස සිතීමේ සහ හැසිරීමේ රටාවක් පුද්ගලයකුට ඇතිවන්නේ දැනුම විධිමත්ව ලබාගැනීමේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙසයි.

Kohnstaram and Gunning (1995) අධ්‍යාපනය යනු සමාජ උරුමයක් සමග මානව සංවර්ධනයේ සහ වර්ධනයේ එකතුවකි. මෙම අධ්‍යාපන සංකල්පයේ පුලුල් බව වටහා ගැනීමට එය විධිමත් ඉගෙනුම (Formal Learning), නොවිධිමත් ඉගෙනුම (Non-Formal Learning), අවිධිමත් ඉගෙනුම (Informal Learning) (LIAM, 2021) ලෙස බෙදා දැක්වීමෙන් ද අවබෝධ කර ගත හැකි ය. මෙහිදි විධිමත් අධ්‍යාපනය යනු කුමක්දැයි විමසා බලමු.

ඉගෙනුම ලබන්නා නිරතවන සියලු ම ක්‍රියාකාරකම් හි පරමාර්ථය සවිඥාණක ඉගෙනුම යන අදහසින් හා විෂයමාලා අනුගමනය කරන පවතින අධ්‍යාපන පද්ධතිය අනුග්‍රහය දක්වන්නේ විධිමත් අධ්‍යාපනය සඳහා ය. ඉගෙනුම් ඵලයක් පරීක්ෂා කිරීම මගින් හා වෙනත් තක්සේරු ක්‍රම මගින් මැනීම සිදු කරයි.

නොවිධිමත් ඉගෙනුම/අධ්‍යාපනය (Non-formal learning) යම් ආකාරයක සංවිධානාත්මක රාමුවක් තුළ පවතින නමුත් එය විධිමත් ඉගෙනුම් පරිසරයෙන්

බැහැරව සිදු වන ඉගෙනුමකි. සිතාමතා සිදු කරන උත්සාහයක ප්‍රතිඵලයක් ලෙසින් සහ දැනුම් ක්ෂේත්‍රයක් හෝ කුසලතාවක්, යම් සුවිශේෂී ක්‍රියාකාරකමක් සඳහා දක්ෂයකු වීමට ඉගෙනුම ලබන්නා විසින් ගනු ලබන සචේතනික තීරණයක් තුළින් මෙය පැන නගී. නමුත් එය විධිමත් විෂය නිර්දේශයක් අනුව සිදු කිරීම හෝ බාහිර පිළිගැනීම සහ තක්සේරුව මගින් පාලනය කිරීම අවශ්‍ය නොවේ. මෙම නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය නියමානුකූලව ප්‍රජා සැකසුම තුළ සිදු වේ. එනම් කුඩා ළමුන් සඳහා පිහිනුම් පන්ති, සියලුම වයස් කාණ්ඩ සඳහා විවිධ වර්ගයේ ක්‍රීඩා සමාජ, විවාද සමිති, කියවීමේ කණ්ඩායම්, ආධුනික වාදන සමූහයක් ආදී උදාහරණ ලෙස දැක්විය හැකිය. තවද මෙහිදී සඳහන් කළ යුතු වැදගත් කරුණක් වන්නේ ඉගෙනුම ලබන්නන් වඩාත් ප්‍රවීණයන් වීම නිසා ඇතැම් නොවිධිමත් ඉගෙනුම් වේගයෙන් විධිමත් ඉගෙනුම් බවට පත්වේ. මේ සඳහා උදාහරණ ලෙස සංගීතයේ සහ වෙනත් රංගකලාවන්හි ශ්‍රේණිගත කිරීමේ විභාග දැක්විය හැකි ය.

අවිධිමත් අධ්‍යාපනය සිදු වන්නේ පාසල්වලින් බැහැරවය. තවද ඉගෙනීමේ අරමුණ සිතේ නොතබාගෙන ඉගෙනුම ලබන්නා සම්බන්ධ වන්නා වූ ක්‍රියාකාරකම් තුළින් මෙය පැන නගී. අවිධිමත් ඉගෙනුම නිරුත්සාහක/ඉබේම සිදුවන හා එදිනෙදා ජීවිතයේ දී වැළැක්විය නොහැකි කොටසකි. එනිසාම ඇතැම් විට මෙම අවිධිමත් ඉගෙනුම අනුභූතිමය (අත්දැකීම් පදනම් කොටසක්) ඉගෙනුම (Experimental Learning) ලෙස ද හඳුන්වනු ලබයි.

මෙහිදී කිවයුතු තවත් කරුණක් නම් විධිමත් හෝ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයේ කොටසක් චේතනාන්විත ව සහ කොටසක් අහඹු ලෙස ද සිදු වේ. එනම් අපි සවිඥානිකව ඉගෙනුම් ඉලක්කයන් ලුහුබැඳ යාමේදී එම ඉලක්කයේ කොටසක් නොවන දෑ ඉගෙනීම අපිට වැළැක්විය නොහැකි ය. කෙසේ වෙතත් අවිධිමත් ඉගෙනීම සම්පූර්ණයෙන් ම අහඹු සිදුවීමකි. Alison Gopnik (2016) ගේ “The Gardener and the carpenter” නම් ග්‍රන්ථය මගින් දැක්වූ අදහස් මෙම ලිපියේ අවසාන දැක්වීම වටිනා බව හැඟෙයි. (educators, pedagogues and practitioners need to be gardeners rather than carpenters) ශික්ෂකයින්, ගුරුවරුන් සහ වෘත්තිකයන් වඩුවන් වනවාට වඩා උයන්පල්ලන් (ගෙවතු වගා කරන්නන්) විය යුතු ය. ඇය මෙම අදහස් දක්වා ඇත්තේ ඇගේ වසර 30කට අධික පර්යේෂණ කටයුතුවලින් අනතුරුවයි. ළමයින් ඉගෙන ගන්නේ ඔවුන්ගේ භෞතික පරිසරය හා

සමාජය සමග ක්‍රියාශීලී ව කටයුතු කිරීමෙන් මිස නිශ්ක්‍රීය ව තොරතුරු අවශෝෂණය කිරීමෙන් නොවේ. ඔවුන් මිනිසුන්ගෙන් ඉගෙනුම ලබයි. මක්නිසාද යත්, මිනිසුන් තමාට රුචි/සිත්ගන්නා දෑ පිළිබඳ ක්‍රියාකිරීම හා කථා කිරීම නිසා මිස ඔවුන්ට ඒවා ඉගැන්වූ නිසා නොවේ. අද දෙමාපිය කටයුතු (ඉගැන්වීම) පිළිබඳ සාහිත්‍ය විමසීමේදී අවධාරණය වන කරුණක් නම් ඔවුන් නියෝජනය කරන්නේ වඩුවාගේ භූමිකාවට සමාන භූමිකාවකි.

වඩුවා ලීය මැන බලා කපා කොටා තමාට අවශ්‍ය දේ එයින් සාදා ගනී. උයන්පල්ලා පැලයට අවශ්‍ය අයුරින් වැඩීමට වතුර, පොහොර යොදන අතර රෝග වළක්වා වල්පැල ඉවත්කර නිරෝගිමත් වැඩීමට සලස්වයි. අපිද දරුවාගේ හැකියා, දක්ෂතා හඳුනාගෙන ඒවාට වර්ධනය වීමට කටයුතු සම්පාදනය කරන උයන්පල්ලන් වැනි ගුරුවරු හා දෙමාපියන් වනවා මිස අපිට අවශ්‍ය ලෙස ළමයා හසුරුවා අපේ අවශ්‍යතා අනුව පමණක් ළමයා ගොඩනගන වඩුවන් නොවිය යුතු ය.

අධ්‍යාපන තාක්ෂණය යන්න අධ්‍යාපනය හා තාක්ෂණය යන පුලුල් සංකල්ප දෙකේ එකතුවෙන් සැදී ඇති සංකල්පයක් වේ. මෙම අධ්‍යාපන තාක්ෂණයේ විකාශනය පිළිබඳ විමසා බැලීම ද ඉතා වැදගත් වේ. අධ්‍යාපන තාක්ෂණයේ විකාශනය පිළිබඳ enpakal, (2021) දක්වන්නේ අකුරු ලිවීමට නොදන්නා මානව ඉතිහාසයේ මුල් යුගවලදී ගුරුවරුන්/ උගන්වන්නන් ඉදිරිපත් කිරීමේ ක්‍රමය (අක්ෂර නොමැති ව) යොදාගත් අතර ශිෂ්‍යයින් ඒවා ග්‍රහණය කොට ගනිමින් කටපාඩම් කර ගැනීම ලොව සෑම ශිෂ්ඨාචාරයකම පාහේ දක්නට ලැබුණු ක්‍රියාවක් විය.

ගස්වල කොළ හා කඳන් මත ලිවීම ගල් හා ලෝහයන් මත කැටයම් කිරීම සන්නිවේදන මාධ්‍යයක් ලෙස හා ලිවීම හා ඊට අදාළ ද්‍රව්‍ය සොයාගැනීම සමග සිදු විය. මෙය ක්‍රමයෙන් වර්ධනය වී තීන්ත මගින් කඩදාසි මත ලිවීමත් සමග ලිවීමේ ශිල්පීය ක්‍රමය ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා යොදාගන්නා ලදි. කාලයත් සමග සාර්ථක ව විෂය කරුණු මුද්‍රිත මාධ්‍ය හා පෙළපොත් මගින් ඉදිරිපත් කිරීමට හැකිවූයේ වැදගත් විද්‍යාත්මක හා තාක්ෂණික සොයාගැනීම්වල ප්‍රතිඵලයක් ලෙසයි. මෙය තවත් ඉදිරියට යමින් හුණු පුවරු, පින්තූර, චාර්ට්, ආකෘති, සිතියම්, රූපසටහන් සහ චිත්‍රමය ද්‍රව්‍ය වැනි උපදේශාත්මක ද්‍රව්‍ය භාවිතය සහ නිෂ්පාදනය කොට ඉගෙනුම් සහ ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට සහය වන ලදි. මෙය තවත් ඉදිරියට ගමන් කරමින් කාර්මික සංවර්ධනය හා තාක්ෂණයේ උසස් බව, නවීන විද්‍යාත්මක, ජනමාධ්‍ය සහ අධ්‍යාපනික ද්‍රව්‍ය භාවිත කරන ලදි. එහිදී නවීන දෘඩාංග, මෘදුකාංග

(රේඩියෝ, රූපවාහිනී, ටේප් රෙකෝඩර්, සේයා රූ) ආදිය අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට පැමිණියේ ය.

මෙම දියුණුවත් සමග ක්‍රමයෙන් අධ්‍යාපන තාක්ෂණ සංකල්පය නව මානයක් ලෙස ඉගෙනුම් න්‍යාය (Theorie) හා වැඩසටහන්ගත උපදෙස් (Programmed instruction) ආදියට පසුව එක් විය. මෙ තුළත් පරිගණක සහයෙන් උපදෙස් ලබා දීම පද්ධති විශ්ලේෂණය ආදිය ඉදිරියට පැමිණියේ ය. වත්මන් පන්ති කාමරය තුළ එතැනින් එහා ඩිජිටල් පන්ති කාමර, සුහුරු පන්ති කාමර ^Smart Classroom), මාර්ගගත ඉගෙනුම (Online learning) සහ විද්‍යුත් ඉගෙනුම (e-learning) සිසුහු අත්විඳිති. මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ අධ්‍යාපන තාක්ෂණය අඛණ්ඩ ක්‍රියාවලියක් බවයි. තාක්ෂණය සමග අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ කිරීමට බලපාන ප්‍රධාන කරුණු තුනක් (03) අවධාරණය කර ඇත. එනම් සංවර්ධනය, භාවිතය හා ඇගයීමයි.

අධ්‍යාපනට අදාළ ව කරුණු ඉහත දී සාකච්ඡා කරන ලදි. මීළඟට එහි අනෙක් වැදගත් සංකල්පීය පදය වන තාක්ෂණය කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් ය. තාක්ෂණය (Technology) යන පදය භාවිතයට පැමිණ සියවස් එක හමාරකට අධික කාලයක් ගත වී ඇත. (Carroll, 2007). Grübler, (2003) රචිත තාක්ෂණය හා ගෝලීය වෙනස (Technology and Global Change) නම් ග්‍රන්ථයේ තාක්ෂණය පිළිබඳ පැහැදිළි කිරීමක් සිදු කොට ඇත. තාක්ෂණය යන වචනය ග්‍රීක භාෂාවෙන් ආර්ම්භ වූ බව සඳහන් වේ. මෙහිදි ‘techne (*Greek*- τ_χν)’ යනු යම් ශිල්පයක්, යමක් නිර්මාණය කිරීමට ඇති ප්‍රායෝගික හැකියාව ලෙසද" ‘logos (*Greek* - λογοσ)’ යන්න ලෝකය, මානවීය හේතු (Human reason) යන්නද එහි එකතුවෙන් technologia (*Greek* -τ_χνολογιά) යන්න නිර්මාණ වී ඇත. එනම් විද්‍යාව සහ (ප්‍රායෝගික) ශිල්ප (Arts) ක්‍රමානුකූල ව හැසිර වීමය.

Grübler, (2003) ට අනුව තාක්ෂණය යනු කුමක් දැයි ඉතා පටුම අදහසකින් ගත් කළ එය දෘඪාංග (Hardware) හා මෘදුකාංග (Software) වලින් සැදුම් ලද්දක් ලෙස දැක්විය හැකිය. මෙහිදි මෘදුකාංග වලින් ලෙස අදහස් කරන ලද්දේ තාක්ෂණික දෘඪාංග නිපදවීම සහ භාවිතය සඳහා අවශ්‍ය දැනුම වේ.

මෙය තවත් විස්තර සහිතව පැහැදිලිකර ගැනීම මගින් මේ පිළිබඳ අවබෝධය පුලුල් කරගත හැකි ය. එනම් තාක්ෂණය යනු උපකරණ (පොරොව, හිරමණය හා එවැනි නවීන උපකරණ) සහ බහාලුම් (Containers) (වලං, ජලාශ, ගොඩනැගිලි) වැනි නිෂ්පාදිත වස්තූන්ගෙන් (දෘඪාංග) සැකසි ඇත. මෙහි අරමුණ නම් මානව හැකියාවක් ඉහළ නැංවීම (උදා: මිටියක් ආධාරයෙන් ඔබට යම් වස්තුවක් මතට ශක්තිමත් පහරක් එල්ල කිරීමට හැකියාව සහ මිනිසාට යම් යම් කාර්යන් ඉටුකිරීමට හැකියාව ලබාදීම) එනම් එම වස්තූන් නොමැතිව එම කාර්ය ඉටු කිරීමට නොහැකි වේ. (උදා: ඔබට විශාල වතුර ප්‍රමාණයක් කලයක් භාවිතයෙන් ගෙන යාමට හැකි නමුත් අතින් එම ප්‍රමාණය ගෙන යා නොහැකිය. මෙවැනි වස්තූන් ඉංජිනේරුවරුන් දෘඪාංග (Hardware) ලෙස හඳුන්වන අතර මානවවිද්‍යාඥයා එය මෙවලම්/ මානවකෘති (Artifacts) ලෙස හඳුන්වයි.

ඉහතින් දැක්වූ පරිදි තාක්ෂණය මෙවලම්වලට පමණක් සීමා නොවේ. එය නිෂ්දානය කළ යුතු ය. ඒ සඳහා එය සොයාගැනීම (Invented), සැලසුම් කිරීම (Designed) හා නිෂ්පාදනය කිරීමට සිදු වේ. මේ සඳහා විශාල පද්ධතියක් ඇතුළත්වේ. එනම් දෘඪාංග (නිෂ්පාදන කම්හල් හෝ යන්ත්‍රසූත්‍ර), සාධක යෙදවුම් (ශ්‍රමය, ශක්තිය, අමුද්‍රව්‍ය, ප්‍රාග්ධනය) හා අවසානය වශයෙන් මෘදුකාංග (යමක් කරන්නේ කෙසේද, මානව දැනුම හා කුසලතා) තාක්ෂණය යන්නට සකසා ඇති දෑ මොනවාද යන්නත්, එම දේවල් සකසන්නේ කෙසේද යන්න යන කරුණු දෙකට ඇතුළත් වේ.

තවද, දැනුම හෝ ශිල්පීය ක්‍රම (පසු කලක ජර්මනියේ දැනුම යන්නට Technique" ලෙස භාවිත කර ඇත). වැදගත් වනුයේ මෙවලම් නිෂ්පාදනයට පමණක් නොව එය භාවිත කිරීම සඳහාද දැනුම අවශ්‍ය වේ. (ගුවන් යානයක් පැදවීමට, බැංකු කාඩ්පතක් භාවිතයට) එනම් ඔබට පරිගණකයක් සමග කටයුතු කිරීමට අවශ්‍ය දැනුම හා කුසලතා නොමැති නම් එම පරිගණකය ඔබට ඵලකට නැති උපකරණයක් පමණි). ඒ අනුව තාක්ෂයන්හට දෘඪාංග (Tangible- ස්පර්ශ කළ හැකි දේ) හා මෘදුකාංග (Intangible- ස්පර්ශ කළ නොහැකි දේ) යන දෙකින් යුක්ත වේ.

තවද, තාක්ෂණය යන්න එක තැනක නැවති ඇති දෙයක් නොවේ. මානව සංවිධාන ව්‍යූහය තුළ මෙවලම්/ මානව කෘති හා එම මෙවලම්වල සංයෝජනයන් යම් ආකාරයකට ප්‍රතික්ෂේප වූ හා සාර්ථක වූ ඒවා මොනවාද, සාර්ථක වූ දෙයක්

වේනම් එය කෙතරම් කාලයක් තුළ සමාජයට සහ ආර්ථිකයට අන්තර්ග්‍රහණය කළේද යන්න නිගමන කළ යුතුයි. මෙහි දැක්වූ පසු පියවරයන් හැඳින්වීම සඳහා තාක්ෂණ විසරණය/ පැතිරීම් (Technology diffusion) යනුවෙන් භාවිත කරයි.

තාක්ෂණය පිළිබඳ සරලව පැහැදිලි කිරීමට උත්සාහ කළද එය ඉතා ගැඹුරු සංකල්පයක් වේ. Wahab, Rose) Osman (2012) දක්වන ආකාරයට තාක්ෂණය යන පදය අර්ථය පැහැදිලි කිරීමට, නිරීක්ෂණයට හෝ ඇගයීමට අපහසු පදයක් වේ. තවද, තාක්ෂණය පවරාදීම (Technology Transfer) හා සබැඳි පෙර අධ්‍යයන අනුව තාක්ෂණයේ සංකල්ප හා නිර්වචන අනේකවිධ වීම සඳහා තාක්ෂණයේ පවතින ගතික ස්වභාවය (Dynamic Nature) දායක වී ඇත. තවද Carroll, (2007) තාක්ෂණයේ ඇති සංකීර්ණ ස්වභාවය මෙසේ දක්වා ඇත. 1829 තාක්ෂණයේ මූලිකාංග පිළිබඳ සඳහන් කළ Jacob Bigelow ගේ සිට මේ දක්වා තාක්ෂණයට අදාළ නිර්වචන, භාවිතයන් සහ අවබෝධයන්ගේ අතිවිශාල වෙනස්කම් දැකගත හැකි ය.

Brey, (2009) සඳහන් කළේ තාක්ෂණය පිළිබඳ නිර්වචනය කිරීම අපහසු වුවත් මිනිසුන් එය කුමක්දැයි සැබවින්ම දන්නා බව සහ ස්වභාවිකව පවතින හා මිනිසා විසින් නිර්මාණය කරන ලද දෑ අතර වෙනස පැහැදිලිවම හඳුනා ගැනීමට ද හැකි බවත් සඳහන් කරයි. තවද, Grübler, (2003) දක්වන පරිදි තාක්ෂණයේ විකසනය සරල රේඛීය එකක් නොවේ. ඒ සඳහා අතිශයෙන් වැදගත් ලක්ෂණ හතරක් ඇති බවත් ඒවානම්, අවිනිශ්චිතබව (Uncertain), ගතිකබව (Dynamic), පද්ධතිමයබව (Systemic) සහ සමුච්චිතබව/ ක්‍රමයෙන් එකතුවනබව (Cumulative) වේ. මෙම ලක්ෂණ හතර පිළිබඳව ද කෙටි පැහැදිලි කිරීමක් මගින් ඒ පිළිබඳ අවබෝධය පුලුල් කරගැනීමට පහසුවක් වේ.

අවිනිශ්චිතබව ජීවිතයේ මූලික ලක්ෂණයක් වේ. එය තාක්ෂණ සම්බන්ධයෙන්ද එසේම ය. යම් සුවිශේෂී කර්තව්‍යක් ඉටු කිරීමේ දී ඒ සඳහා සෑම විටම විවිධ වූ විසඳුම්/ මාර්ග දක්නට ලැබේ. එනිසා අදාළ කර්තව්‍යය සඳහා වඩාත් සුදුසු විසඳුම් තෝරා ගැනීම වාසනාව මත පදනම් වේ. ඒ නිසාම තාක්ෂණික අවිනිශ්චිත බවේද පළමු මූලය උපදින්නේ වාසනාව නම් වූ කරුණෙනි. තවද ශිල්පීය නිර්ණායක, ආර්ථික නිර්ණායක සහ සමාජ නිර්ණායක සැලකිල්ලට ගනිමින් වඩාත් සුදුසු ම

කුමක්දැයි තීරණය කිරීම සෑම විටම අවිනිශ්චිත වේ. යමක මූලික සැලසුම් තෝරා ගැනීමේ සිට වෙළඳපළ තුළ සාර්ථක වීම හෝ අසාර්ථක වීම දක්වා සෑම පියවරක් තුළ ම අවිනිශ්චිතතාව පවති. අවසාන වශයෙන් පාරිසරික බලපෑම් පවා මෙම අවිනිශ්චිතතාව සඳහා බලපෑ හැකි ය. මෙවැනි අවිනිශ්චිතතා ගැටලු තාක්ෂණික හා කළමනාකරණ සාහිත්‍ය තුළ නම් කර ඇත්තේ “සර්ප වළ” (Snake Pit) යනුවෙනි. එනම් එය එක සමාන සර්පයින් සිය ගණනක් ඇති වළකට අත දමා එයින් එක් සුවිශේෂී සර්පයකු නිවැරදිව තෝරා ගැනීමක් වැනි ය.

ඇතමුන් මේ සඳහා බයිබලයට අනුකූල ව උපුටා දක්විම් සිදු කරයි. එනම් බොහෝ දෙනකු කැඳවනු ලැබූ නමුත් තෝරාගන්නේ ස්වල්පයක් පමණයි. (Many are called, but few are chosen) තාක්ෂණික වෙනස්වීම් පිළිබඳ පුරෝකථනයන් ඉදිරිපත් කිරීම ඉතා බැරෑරුම් කාර්යක් බවට පත්ව ඇත. අවිනිශ්චිත බව පැවතියද සියල්ල පැහැදිලි වන තුරු බලා සිටීම ඵලක් නැත. එය මෙසේ දක්වා ඇත. අහස පැහැදිලි වන තුරු බලා සිටීම (Waiting until the sky clears) මගින් ලබා ගත හැකි දෙයක් නොමැත. එය පැහැදිලි වන්නේ නැත. මෙහිදී තවදුරටත් තාක්ෂණික විවිධත්වයට ගැලපෙන නිවැරදි උපායමාර්ග පිළිබඳ පරීක්ෂණයේ යෙදීම සාර්ථකත්වයට හේතු නො වන අකාර්යක්ෂම (Inefficient) උපායමාර්ගයක් ලෙස පෙනෙන්නට හැකි බවද දක්වයි.

තාක්ෂණය හා සබැඳි දෙවැනි වැදගත් ලක්ෂණය නම් ගතිකබව ය. එනම් සෑම වේලාවක ම තාක්ෂණය වෙනස් වේ. මෙම වෙනස්වීම සමග නව ප්‍රභේද (Varieties) හෝ විශේෂ (Species) අඛණ්ඩ ව හඳුන්වා දීම සිදු වේ. තවද ඒවා වැඩි දියුණු වීම හා නවීකරණය වීම ද ගතික බවට ඇතුළත් වේ. නීතියක් ලෙස තාක්ෂණික වෙනස හා සබැඳි ද්‍රව්‍යමය සංරචකයන් (Material Components) එහි ද්‍රව්‍යමය නොවන (Nonmaterial Components) හෝ විශාල සමාජයට වඩා වැඩි වේගයකින් හා වඩාත් පහසුවෙන් වෙනස් වේ. තාක්ෂණයේ ගතික බව සඳහා බලපානු ලබන ප්‍රධාන සාධක ලෙස ප්‍රථමයෙන් ආර්ථිකය ප්‍රසාරණය වීම සහ කාලය සමග ප්‍රාග්ධන තොග ප්‍රතිස්ථාපනය කිරීම (Replacement) අඛණ්ඩ ව සිදු වීම දක්විය හැකිය. දෙවැනි සාධකය හා වඩාත් වැදගත් දෙයක් ලෙස නව සොයාගැනීම් දක්විය හැකි ය. තෙවන සාධනය ලෙස තාක්ෂණික පරිණාමයේ

පද්ධතිමය ස්වභාවය. එය එක් මෙවලක් වෙත පමණක් සැලකිලිමත් වන ව්‍යුක්ත, හුදකලා සිදුවීමක් ලෙස සැලකීමට නොහැකි ය.

නව තාක්ෂණය අවශ්‍ය වන්නේ යමක් සොයා ගැනීමට හා සැලසුම් කිරීමට පමණක් නොවේ. එය නිපදවීමද කළ යුතු ය. මේ සඳහා වෙනත් තාක්ෂණයන් රැසක උපකාරය අවශ්‍ය වේ. එමෙන් ම යටිතල පහසුකම් (දුරකථනයක් සඳහා සේවා දුරකථන සංනිවේදන ජාලයක් තිබිය යුතු ය. වාහනයක් සඳහා මාර්ග තිබිය යුතු ය) ඒ අනුව පෙනී යන්නේ මේ සෑම දෙයක් ම තනි තාක්ෂණයන්ගේ එකතුවෙන් සෑදී ඇති බවය. තාක්ෂණයේ පවතින මේ අන්තර් යැපුම්සහගත බව හේතුවෙන් මහා පරිමාන වෙනසක් ක්‍රියාවට නැංවීමේ දී ඇති විශාල දුෂ්කරතාවන්ට මුහුණ දීමට සිදු වේ.

තාක්ෂණයට අදාළ හතර වන ලක්ෂණය ලෙස සමුච්චිතබව දැක්වේ. තාක්ෂණ වෙත සමුච්චිතබව යනු වෙනස ගොඩ නැගෙන්නේ පෙර දැනුම හා අත්දැකීම් මතය බවයි. දැනුම ප්‍රතිනිර්මාණය නොවීම හෝ නැතිවීම සිදුවන අවස්ථා විරලය. තවද නව මානව කෘතියක් (New Artifact) මුල සිට (Scratch) නිර්මාණය වන්නේ කලාතුරකිනි. ඒවා බොහෝ විට පෙර පැති තාක්ෂණය වැඩිදියුණු කිරීමක් මගින් නිර්මාණය කර ඇත. තාක්ෂණික දැනුම හා දැනට භාවිතයේ පවතින තාක්ෂණ තොග අඛණ්ඩව වර්ධනය වේ. ඒ අනුව තාක්ෂණයේ ගතිකබව සඳහා අවිනිශ්චිතාව, ගතිකබව, පද්ධතිමයබව හා සමුචිතබව බලපාන ආකාරය පැහැදිලි ය.

මෙම ගතික ස්වභාවයෙන් යුත් තාක්ෂණය භාවිත කරනු ලබන විවිධ ක්ෂේත්‍රයත් අනුව වර්ගීකරණය කළ හැකිය. Scribd.com (2017) වෙබ් අඩවියේ ප්‍රකාශයට පත්කළ (Types of Technology - තාක්ෂණයේ වර්ග) ලිපියක තාක්ෂණය භාවිතයේ විවිධ ලක්ෂණ අනුව වර්ග කිහිපයකට බෙදා දක්වා ඇත.

- සංනිවේදන තාක්ෂණය (Communication Technology) - එනම් එක් පුද්ගලයකුගේ සිට තවත් පුද්ගලයකුට හෝ එක් ස්ථානයක සිට තවත් ස්ථානයකට දත්ත හෝ තොරතුරු සම්ප්‍රේෂණය කිරීමට භාවිත කරන ශිල්පීය උපක්‍රම පද්ධතියක් වේ. සංනිවේදනය කාරණා රැසක් සඳහා යොදාගනියි. එනම් අදහස් ගෙනයාමට, තොරතුරු හුවමාරුවට සහ චින්තවේගයන් ප්‍රකාශ කිරීම සඳහා

- ඉදිකිරීම් තාක්ෂණය (Construction Technology) - එනම් ආකෘති ගොඩනැගීම සඳහා භාවිත කළ හැකි දියුණු ක්‍රම, ශිල්පිය ක්‍රම, උපකරණ පිළිබඳ අධ්‍යයන කරන්නන් ලෙස මෙය ඉදිකිරීම් තාක්ෂණය හඳුන්වා දිය හැකිය. ඉදිකිරීම්වලදී ප්‍රධාන ආකෘති (Structures) වර්ග දෙකක් ගොඩ නගනු ලබයි. එනම් මේ සඳහා බරසාර ඉංජිනේරු ව්‍යූහයන් (Heavy Engineering Structure) සහ ගොඩනැගිලි අයත්වේ.
- උපකාරක තාක්ෂණය (Assistive Technology) - එනම් ආබාධ සහිත පුද්ගලයින් ඉටුකිරීමට නොහැකි හෝ අපහසු ලෙස පෙනෙන කාර්යයන් ඉටුකිරීම සඳහා භාවිත කරනු ලබන තාක්ෂණය මෙම වර්ගයට අයත් වේ.
    - වෛද්‍ය තාක්ෂණය (Medical Technology) - එනම් මානව ජීවිත වර්ධනය කිරීමට සහ දීර්ඝ කිරීමට භාවිත කරනු ලබන තාක්ෂණය මෙම වර්ගයට අයත් වේ. වෛද්‍ය තාක්ෂණය මගින් රෝගීන්ගේ පීඩාව හා වේදනාව අවම කර හැකි ය.
    - තොරතුරු තාක්ෂණය (Information Technology) - එනම් තොරතුරු තාක්ෂණය යනු තොරතුරු ගබඩා කිරීම සඳහා භාවිත කරනු ලබන මෘදුකාංග හෝ දෘඪාංග මෙවලම් සමූහයක් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය.

අධ්‍යයනයේ පහසු ව සඳහා මෙලෙස තාක්ෂණය විවිධ වර්ගයන්ට වෙන්කර තිබුණද ඒවා ද අන්තර් සැපුම් සහිත වේ. මෙහි සන්නිවේදනය හා තොරතුරු තාක්ෂණයන් දෙකක් ලෙස දක්වා නිබුණද වර්තමානයේ තොරතුරු හා සංනිවේදන තාක්ෂණය (Information and Communication Technology - ICT) ලෙසද භාවිත කරයි. අප ඉදිරියේදී සාකච්ඡා කරනු ලබන අධ්‍යාපන තාක්ෂණයද තාක්ෂණයේ එක් වර්ගයක් වේ. අධ්‍යාපන තාක්ෂණය, තාක්ෂණයේ එක් වර්ගයක් ලෙස සාකච්ඡා කළද එය වෙනත් තාක්ෂණයන්ගේ වෙන් කර තැබිය නොහැකි ය. එනම් අද අධ්‍යාපනයට තොරතුරු හා සන්නිවේදන තාක්ෂණය නැතුව බැරිවීම එයට එක් උදාහරණයකි.

මීළඟට, අධ්‍යාපන තාක්ෂණය පිළිබඳව නිර්වචන කිහිපයක් විමසා බලමු. පහත දැක්වෙන නිර්වචන Venpakal (2021) ගේ ලිපියෙන් උපුටා ගන්නා ලදි. Mitra

(1968) දක්වන පරිදි අධ්‍යාපන අභිමතාර්ථයන් සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා විද්‍යාත්මක ක්‍රම හා ශිල්පීය ක්‍රම යොදා ගැනීම තුළින් හටගත් දෙයක් ලෙස අධ්‍යාපන තාක්ෂණය හැඳින්විය හැකි ය. Kullkarni (1969) අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය සඳහා නීති මෙන්ම මෑතකාලීන විද්‍යාත්මක හා තාක්ෂණික සොයාගැනීම් භාවිත කිරීමක් ලෙසද අධ්‍යාපන තාක්ෂණය නිර්වචනය කළ හැකි බව දක්වයි. Unwin (1969) අධ්‍යාපනය හා පුහුණුව සඳහා අවශ්‍ය නූතන කුසලතා සහ ශිල්පීය ක්‍රම භාවිතය පිළිබඳ බලවත් සැලකිල්ලක් දක්වන දෙයක් ලෙස අධ්‍යාපන තාක්ෂණය හැඳින්විය හැකි බව, මෙය ඉගෙනීම තුළින් පිළිඹිමු වන තාක් දුරට පරිසරය පාලනය කරමින් මාධ්‍ය හා ක්‍රම උපයෝගී කරගනිමින් ඉගෙනීම සඳහා පහසුකම් සැපයීමද මෙයට ඇතුළත් ය.

Venpakal (2021) ගේ ලිපියෙන් උපුටාගත් ඉහත නිර්වචන තුන පැරණි නිර්වචන වන අතර ඒවායෙන් ගතයුතු වැදගත් ලක්ෂණයන්ද පවතින බව විමසිලිවත් ව බැලීමේදී පැහැදිලි වේ. අධ්‍යාපන තාක්ෂණය තවත් නිර්වචන කිහිපයක් මගින් විමසා බැලීම තුළින් ඒ පිළිබඳ අවබෝධය පුලුල් කරගත හැකි ය.The Encyclopedia of Educational Technology දක්වන පරිදි අධ්‍යාපන තාක්ෂණය යනු කාර්යඵල වැඩිදියුණු කිරීම සඳහා යොදාගනු ලබන සැලසුම් කළ උපදෙස් හෝ පුහුණුව සඳහා වන විධිමත් වූ නිරන්තර ක්‍රියාවලියකි. මෙම නිර්වචනය තුළින් අධ්‍යාපන තාක්ෂණය විධිමත් හා නිරන්තර (අඛණ්ඩ) ක්‍රියාවලියක් බව දක්වයි. Michael Spector (2015) දක්වන පරිදි ඉගෙනුම, උපදෙස් සහ/ හෝ කාර්යඵල වැඩිදියුණු කිරීමේ අරමුණ සඳහා දැනුම විධිමත් ව (ශික්ෂිත) උපයෝගී කරගැනීම හා සම්බන්ධ වන දෙයක් ලෙස අධ්‍යාපන තාක්ෂණය හැඳින්විය හැකි ය.

Association for Educational Communications and Technology (1972) අධ්‍යාපන තාක්ෂණය හඳුන්වන්නේ පූර්ණ පරාසයක ඉගෙනුම් සම්පත් විධිමත් ව හඳුනා ගැනීම, සංවර්ධනය, සංවිධානය හා භාවිතය තුළින් හා එම ක්‍රියාවලීන් කළමනාකරණය තුළින් මානව ඉගෙනුම සුසාධ්‍ය කිරීමට (පහසු කිරීමට) සම්බන්ධ වන්නා වූ ක්ෂේත්‍රයක් ලෙසයි.

ඉහත කරුණු සලකා බැලීමේ දී අධ්‍යාපන තාක්ෂණය යනු නිශ්චිතව ම නිර්වචනය කිරීමට අපහසු ඉතා පුලුල් සංකල්පයක් වන බවත්, එය අඛණ්ඩ සංවර්ධනාත්මක

ක්‍රියාවලියක් බවත්, එය උපකරණ හෝ ද්‍රව්‍ය (දෘඪාංග) වලට පමණක් සීමා නොවන බවත්, එනම් ඒ සඳහා ශිල්ප ක්‍රම, වැඩසටහන් (ගුවන් විදුලි/ රූපවාහිනී/ පරිගණක) ආදී ස්පර්ශ කළ නොහැකි මෘදුකාංග වැනි දෑ වලින්ද සමන්විත (ජීවී, අජීවී/ ද්‍රව්‍ය, අද්‍රව්‍ය/ දෘෂ්‍ය, අදෘෂ්‍ය ඕනෑම දෙයක්) වන ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පවතින තත්ත්වයෙන් ඉහළට ඔසවා තබන පහසු කරන, විධිමත් කරන, සැලසුම් සහගත, සංවර්ධනාත්මක හා අඛණ්ඩ ඇගයීම් සහිත ක්‍රියාවලියක් ලෙස දැක්විය හැකි ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

Wahab, S., Rose, R., & Osman, S. (2012). Defining the Concepts of Technology and Technology Transfer: A Literature Analysis. *International Business Research*, *5*(1), 61. https://doi.org/10.5539/ibr.v5n1p61

Carroll, L. (2017). A Comprehensive Definition of Technology from an Ethological Perspective. Social Sciences, 6, 1. https://doi.org/10.3390/socsci6040126

file:///C:/Users/admin/Downloads/socsci-06-00126.pdf

TYPES OF TECHNOLOGY. Scribd.com. (2017). Retrieved 10 July 2021, from https://www.scribd.com/document/352440266/Types-of-Technology.

Grübler, A. (2003). *Technology and Global Change* (1st ed., pp. 19, 20). Cambridge University Press.

Naziev, A. (2017). What is an education. In *International Conference The Future of Education* (pp. 114, 115). Florence, Italy; Libreriauniversitaria.it Edizioni. Retrieved 17 July 2021, from https://www.academia.edu/33419377/Conference_Proceedings._The_Future_of_Education

Definition of Education by Different Authors. ExamPlanning. (2021). Retrieved 17 July 2021, from https://examplanning.com/definition-of-education-by-different-authors/.

Bass, R., & Good, J. (2004). Educare and Educere: Is a Balance Possible in the Educational System?. *The Educational Forum*, *68*, 162. Retrieved 12 July 2021, from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724880.pdf. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724880.pdf

Formal, non-formal and informal learning. Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM). (2021). Retrieved 18 July 2021, from https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning.

Venpakal, P. (2021). *AN INTRODUCTION TO EDUCATIONAL TECHNOLOGY* [PDF] (pp. 1, 2). Retrieved 28 July 2021, from https://www.academia.edu/38339610/AN_INTRODUCTION_TO_E

DUCATIONAL_TECHNOLOGY_pdf#:~:text=Educational%20Technology%20is%20concerned%20with,the%20process%20of%20human%20learning.&text=It%20may%20be%20defined%20as,the%20use%20of%20educational%20resources.

Brey, P. (2009). *Philosophy of Technology Meets Social Constructivism: A Shopper's Guide. In Readings in the Philosophy of Technology* (2nd ed., p. 307). Rowman & Littlefield Publishers.

Craft, M. 1984. Education for diversity. In *Education and cultural pluralism,* ed. M. Craft, 5–26. London and Philadelphia: Falmer Press.

Hegel, G.W.F., "*Philosophical Propaedeutic*", Basil Blackwell Ltd, Oxford and New York, 1986.

Gopnik, A. (2016). The Gardener and the Carpenter. What the new science of child development tells us about the relationship between parents and children. London: Random House.

The Encyclopedia of Educational Technology. What is Educational Technology? Retrieved from: http://www.etc.edu.cn/eet/eet/articles/edtech/index.htm

Spector, J. M. (2015). Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives. Routledge.

Association for Educational Communications and Technology. (1972). The field of educational technology: a statement of definition. Audio-visual Instruction, 17(8), 38.

ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් ලක්ෂණ සහිත දරුවන් (Down's syndrome)

- එච්.ඩී.සී. ප්‍රියදර්ශනී

මිය

1. හැඳින්වීම

විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපනය ක්ෂේත්‍රය තුළ ඉතා විශාල පරාසයක විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත දරුවන් හඳුනා ගත හැකිය. ඒ අතුරින් දුබලතා සහිත පුද්ගලයන්ගේ අධ්‍යාපන පණතට අනුව (IDEA 2004) අධ්‍යාපනය ලැබීමට සුදුසු දුබලතා සහිත දරුවන් වර්ග 14 ලෙස ඔටිසම්, අඳ බිහිරි, බිහිරි බව, වර්ධන ප්‍රමාද, චිත්තවේගී කැලඹීම්, ශ්‍රවණ ඌනතා, බුද්ධිමය දුබලතා, බහුවිධ දුබලතා, විකලාංග ඌනතා, අන්ධභාවය ඇතුළු දෘෂ්ටි ඌනතා, සෞඛ්‍යය ඌනතා, සුවිශේෂී ඉගෙනුම

දුබලතා, කථන/භාෂා ඌනතා, මොළයේ පීඩා දැක්විය හැකිය. මේ අතුරින් ඩවුන් සහ ලක්ෂණ තත්ත්වය පිළිබඳ ඉතිහාසය සොයාබලන කළ බ්‍රිතාන්‍ය වෛද්‍යවරයෙක් වන ජෝන් ලැන්ග්ඩන් හේඩන් ඩවුන් (1828 - 1896), ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝමය ලෙස හැඳින්වෙන ජානමය තත්ත්වය ගැන 1866 දී විස්තර කිරීමට සමත් විය. මෙම තත්ත්වය වර්ණදේහ තත්ත්වයක් බව ලොවට අනාවරණය කිරීමට ප්‍රංශ ජාතික මහාචාර්යවරයකු වූ ජෙරොම් ලෙජියුන් 1959දී සමත් විය. national down syndrome,(n.d)

ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් යනු වර්ණදේහවල (ක්‍රෝමෝසෝම) අතිරේක පිටපතක් සහිතව දරුවන් උපදින තත්ත්වයකි. ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් සහිත දරුවන්ට ශාරීරික ගැටලු මෙන්ම බුද්ධිමය ආබාධද ඇති විය හැකිය. national down syndrome,(n.d)

කථිකාචාරිණී
විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය, අධ්‍යාපන පීඨය,
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
Email : hdcpr@ou.ac.lk

තවද එලෙස උපදින සෑම දරුවෙකුම එකිනෙකාට ස්වරූපයෙන් සමාන වුවත් ඔවුන් එකිනෙකාට වෙනස් ය. මෙම දරුවන්ගේ බාහිර ස්වරූපය පැතලි මුහුණක් සහිත තරමක් තරබාරු සහ මිටි සිරුරකට හිමිකම් කියයි. ඔවුන් සම්බන්ධව ඉතිහාසයේ පැතිර ඇත්තේ සෘණාත්මකව අවබෝධයක් සහිත හැඟීම් සමුදායකි. බොහෝ අවස්ථාවන්හීදී මෑත ඉතිහාසයේ සමාජය තුළ පවා එවැනි දරුවන් කෙරෙහි පවතින සෘණාත්මක ආකල්ප හේතුවෙන් ඔවුහු දියුණු කිරීම ඇති අවකාශ යටපත්වී ගොසිනි . නමුත් කාලයාගේ ඇවෑමෙන් ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් සහිත දරුවන් සම්බන්ධව සමාජය තුළ විවිධ මත පළවීම ආරම්භ වූ අතර, එවැනි දරුවන් රැක බලාගැනීමට සහ ඔවුන් වෙනුවෙන් විශේෂිත වැඩසටහන් සහ ව්‍යාපෘතීන් ආරම්භ කිරීමට ලොව පුරා විවිධ ප්‍රජා සංවිධාන රැසක් පෙරමුණ ගෙන කටයුතු කරයි. මෙවැනි දරුවන්ගේ උපත් සම්බන්ධව පසුකාලීනව විවිධ පර්යේෂණ

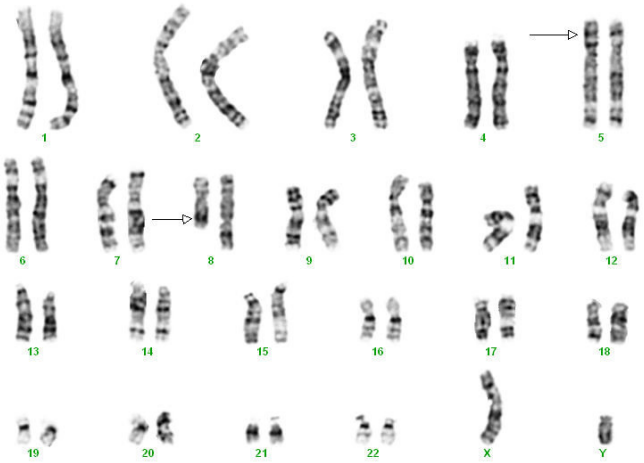
සිදු කෙරුණු අතර, එමගින් හඳුනාගත් බොහෝ සාධක ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් සහිත දරුවන් සම්බන්ධව සමාජය තුළ ගොඩනැගී තිබූ සෘණාත්මක ආකල්ප බැහැර කිරීමට දැඩි පිටුවහලක් සපයනු ලැබීය

1.1 ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණය යනු කුමක්ද?

ජීවයේ කුඩාම තැනුම් ඒකකය සෛලය ලෙස සැලකෙන අතර ,මිනිස් සිරුරේ සෑම සෛලයකම න්‍යෂ්ටියක් ඇත. සෛලයක න්‍යෂ්ටිය තුළ ජාන කැටි වූ වර්ණදේහ පිහිටයි. ජාන මඟින් දෙමව්පිය උරුමයෙන් ලැබෙන සමෙහි වර්ණය, හිසකෙස්වල ස්වභාවය ඇස්වල පැහැය ආදී ලක්ෂණ පිළිබිඹු වේ වන මිනිස් සිරුරේ සෑම සෛලයකම සාමාන්‍යයෙන් වර්ණදේහ 46 (යුගල 23ක්) අඩංගු වූවද, ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ ඇති දරුවන් ගේ වර්ණදේහ 47ක් ඇති බව වෛද්‍ය පර්යේෂණ තුළින් සනාථ කරගෙන ඇත. ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝමය සහ ලක්ෂණ ඇති වන්නේ දරුවකුට 21 වන වර්ණදෙහයේ පිටපත් දෙකකට වඩා එනම් පිටපත් තුනක් සහිතව දරුවා ඉපදීමයි එම තත්ත්වය ට්‍රයිසොමි 21 (Trisomy 21) නමින් හඳුන්වනු ලැබේ. මෙසේ පිටපත් 3 ක් නිසා ඇතිවන (වෙනස් ලක්ෂණ) ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් සහිත දරුවන් තුළින් පෙනුම් කරන බව (අමිල සහ පිරිස.,2021) ප්‍රකාශකර ඇත.

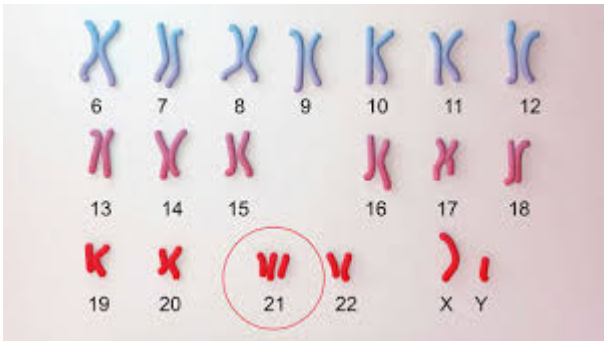
පහත සඳහන් රූපසටහන්වල සාමාන්‍ය දරුවෙකුගේ වර්ණදේහවල බෙදීයාම සහ ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම සහිත දරුවෙකුගේ වර්ණදේහ වල බෙදීයාමේ තත්ත්වය පෙන්නුම්කර ඇත.

සාමාන්‍ය දරුවකුගේ වර්ණදේහ



මූලාශ්‍රය https://www.ndss.org

ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් ලක්ෂණ සහිත දරුවකුගේ වර්ණදේහ



මූලාශ්‍රය https://www.researchgate.net

1.2 ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණය ඇතිවීමට හේතු

අමිල සහ පිරිස (2021) සඳහන් කරන්නේ ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණය ඇතිවීමට බලපාන ප්‍රධාන හේතුසාධක අතුරින් දරුවාගේ සිරුරේ සෛලවල අඩංගු වර්ණදේහ, වන අසමතුළිතතාවයක් නිසා හටගන්නා ජානමය තත්ත්වයක අමතර ජානයක් එකතුවීම හේතු කොට ගෙන ඇතිවන වර්ධනය ප්‍රමාද කරන සහ ලක්ෂණ තත්ත්වයක් බවය.

තවද එය පරම්පරාවෙන් පැවත එන හේතුවක් වීම හෝ මවගේ වයස හේතුවක් වීම යන කරුණු පොදුවේ සැලකෙන අතර අනෙකුත් දෙමාපියන්ට මෙවන් දරුවන් ඉපදීම සිදු නොවේ යයි මින් පැවසීමක් නොවන බව සුනිල් (2019) ප්‍රකාශ කර ඇත.

1.3 ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් හඳුනා ගතහැකි ක්‍රම

ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් සහලක්ෂණය හඳුනාගැනීම සඳහා ළදරුවකු ඉපදීමට පෙර කළ හැකි පරීක්ෂණ කාණ්ඩ තුනක් පිළිබඳ (Widyabhooshana,2019) පහත සඳහන් පරිදි සඳහන් කර ඇත.

1) අල්ට්‍රා සවුන්ඩ් පරීක්ෂණ (ultra sound scan) - කළලයට සති 12 වන විට මෙම ස්කෑන් පරීක්ෂණය තුළින් මුලිකව මෙම ඩවුන් සහ ලක්ෂණය හඳුනාගත හැකිය.

   අල්ට්‍රා සවුන්ඩ් පරීක්ෂණය ඔස්සේ කළලයේ ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් ලක්ෂණ ඇති අවස්ථා පූර්ව ප්‍රසව තිර මඟින් තක්සේරු කෙරේ. කලලය තුළ ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් ලක්ෂණ තිබේද යන්න මෙම පරීක්ෂණ මඟින් නිශ්චිතව කිව නොහැකි අතර පරීක්ෂණ ප්‍රතිඵල ඔවුන් ලබා දෙන්නේ යම් කිසි සම්භාවිතාවක් පමණි.

2) රෝග විනිශ්චය පරීක්ෂණ (CVS test-Chorionic villus sampling test) -කළලය අවට ඇති තරලය ලබාගෙන එහි ඇති සෛල තුළ ඇති වර්ණදේහ විශ්ලේෂණය කිරීම තුළින් මුලිකව මෙම ඩවුන් සහ ලක්ෂණය හඳුනාගත හැකිය.

   රෝග විනිශ්චය පරීක්ෂණ මඟින් 100% කට ආසන්න නිරවද්‍යතාවයකින් නිශ්චිත රෝග විනිශ්චය ලබා ගත හැකිය.

3) Harmony Test -මවගේ රුධිරයෙන් දරුවාගේ රුධිරය වෙන්කර ලබාගෙන සිදුකරන පරීක්ෂණ (මෙය ඉතා මිල අධික පරීක්ෂණයක් වේ.)

දරුවාගේ රුධිරය වෙන්කර ලබාගෙන තව දුරටත් වැඩිදුර පරීක්ෂණ මඟින් ලබා ගන්න දත්ත විශේෂ මෘදුකාංග යකට යොමු කර ඉතා නිරවද්‍යව ඩවුන් සහ ලක්ෂණ ඇතිබව සොයාගැනීමට වෛද්‍යය විද්‍යාව දියුණු වී ඇත.

1.4 ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ වර්ග

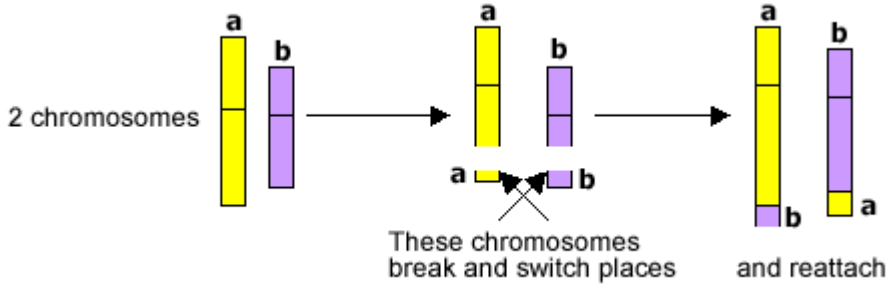
ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ වර්ග 3ක් පිළිබඳ national down syndrome, (n.d) කරුණු ඉදිරිපත් කර ඇත.

1. ට්‍රයිසොමි 21 (Trisomy 21) - දරුවකු පිළිසිඳ ගැනීමට නම් ස්ත්‍රී සහ පුරුෂ ජන්මාණු සෛල එකතු විය යුතු අතර මෙම සෛල, වර්ණදේහ 23 ක් බැගින් ඇත. මවගේ වර්ණදේහ 23ක් සහ පියාගේ වර්ණදේහ 23ක් බැගින් එකතු වේ. මේ සෛල වර්ග දෙක එක්ව එක සෛලයක වර්ණදේහ 46 ක් ඇති දරුවකු බිහිවේ.

   මෙම එක්වීමේදී 21 වැනි වර්ණදේහය ද්විත්වයක් නොව ත්‍රිත්වයක් බවට පත්වන අතර, එම අතිරේක වර්ණදේහය ශරීරයේ සෑම සෛලයකම ප්‍රතිචලිත වේ. ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ සහිත පුද්ගලයන්ගෙන් 95% කටම බලපාන එම තත්ත්වය 'ට්‍රයිසොමි 21¶ (Trisomy 21) නමින් හඳුන්වනු ලැබේ.

2. පරිසංක්‍රමණ ඩවුන් සහලක්ෂණය (Translocation Down syndrome) - පරිසංක්‍රමණ ඩවුන් සහලක්ෂණය යනු එක් වර්ණදේහයක් කැඩී වෙනත් වර්ණදේහයකට සම්බන්ධ වීමේදී ඇති වන ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් වර්ගයකි. මෙහි 21 වන වර්ණදේහ හි අතිරේක සම්පූර්ණ හෝ අර්ධ පිටපතක් වෙනත් වර්ණදේහයකට සම්බන්ධ වේ.

අනතුරුව එය ශරීරයේ සෑම සෛලයකටම සංක්‍රමණය වෙයි. වර්ධනය සහ ක්‍රියාකාරීත්වය සිදුවිය යුතු ආකාරයට අපගේ ශරීරය මෙහෙයවනු ලබන සියළුම ජානමය තොරතුරු වර්ණදේහවල අඩංගු වන අතර, බොහෝ පුද්ගලයන්ගේ සිරුරු තුළ ඇති සෑම සෛලයකම වර්ණදේහ 46ක් තිබේ. ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ සහිත පුද්ගලයන්ගෙන් 3-4%ක ප්‍රමාණයකට පරිසංක්‍රමණ ඩවුන් සහලක්ෂණ සම්ප්‍රේෂණය වේ. (national down syndrome, (n.d)



මූලාශ්‍රය https://www.stanfordchildrens.org

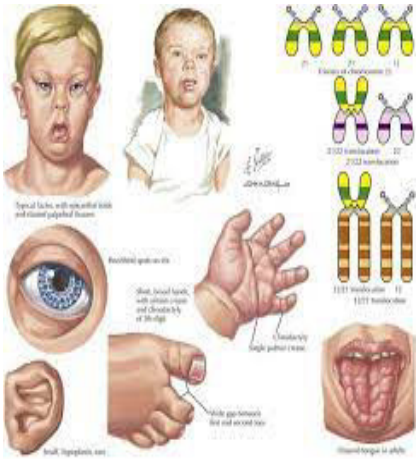
3. මොසෙයික් ඩවුන් සහලක්ෂණය (Mosaic Down syndrome)

මොසෙයික් ඩවුන් සහලක්ෂණය යනු ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් හි අවම සුලභ ස්වරූපය වන අතර ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝමය ඇති සියලුම අවස්ථා වලින් 1% ක් පමණ වේ. වෛද්‍ය පර්යේෂණයන් පෙන්වා දී ඇත්තේ මොසෙයික් ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝමය ඇති පුද්ගලයින්ට වෙනත් ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් වලට වඩා ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් ලක්ෂණ අඩු විය හැකි බවයි. මොසෙයික් සහලක්ෂණය ඉතා දුර්ලභ එකකි. කාන්තාවන්ට වඩා පිරිමින් ඊට බහුල වශයෙන් ගොදුරු වෙති. එය 4-1ක අගයක් ගනී. පිළිසිඳ ගැනීම් 25,000 - 50,000 අතරින් එක් දරුවකු එම තත්ත්වයට ගොදුරු වන බවට විශ්වාස කෙරේ (national down syndrome, n.d)

1.5 දරුවන් තුළ ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණය හඳුනා ගැනීම

දරුවාගේ පෙනුම හේතුවෙන්ම ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණය තිබේදැයි යන්න මෙලොවට බිහිවූ විගසම හඳුනා ගත හැකිය. එම තත්ත්වයට සම්බන්ධ පහත දැක්වෙන ශරීර ලක්ෂණ රැසක් ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ සහිතව ඉපදෙන දරුවන් තුළින් විද්‍යමාන වේ

- තරමක් අවනතිය සහිත නාස්පොල්ල සහ කුඩා නාසයකින් යුක්ත පැතලි මුහුණ
- උඩු අතට ඇල වූ ඇස් පිහිටීම
- දිව පළල්ව පිහිටා තිබීම



- පාදයේ පළමු හා දෙවැනි ඇඟිලි දුරින් පිහිටීම.

- කුඩා ඇඟිලි සහිත පළල් අත්ල සහ සුළැඟිල්ල ඇතුළට නැමී තිබීම
- අත්ල හරහා තනි රේඛාවක් පමණක් පිහිටා තිබීම

- ගෙල පමණට වඩා කෙටි සහ පළල් වීම

- කෙටි බෙල්ල, බෙල්ලේ පිටුපස අතිරික්ත සමක් ඇත
- අඩු උපත් බර සහ උසින් අඩු වීම
- කුඩා හිස, කන් සහ මුඛය

මූලාශ්‍රය
https://www.cdc.gov/ncbddd/birthdefects/downsyndrome.html

1.6 ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ සහිත පුද්ගලයන්ට බලපාන රෝගාබාධ

ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ තත්ත්වයෙන් පසුවන්නන් අතර සෙසු අයට වඩා නිශ්චිතවම සෞඛ්‍ය ගැටලු රැසක් පැන නැගීම බහුලව දක්නට ලැබෙන බව Bull (2011) විසින් දක්වා ඇත.

- බොහෝවිට මොවුහු හෘද රෝගියෝ වෙති. ඉන් වැඩි පිරිසකට හෘද සැත්කම් සිදු කිරීමට අවශ්‍ය වේ.
- ශ්‍රවණාබාධ සහ දෘෂ්‍යාබාධ ඇතිවේ.
- තයිරොයිඩ් ආබාධවලට ගොදුරු වීමේ සම්භාවිතාව වැඩිය.
- ප්‍රතිශක්තිකරණ හැකියාව දුර්වල තත්ත්වයක පවතී
- ශ්වසනයේ ගැටලුවලට මුහුණ දේ
- ආමාශය සහ බඩවැල් ආශ්‍රිත රෝග වැළඳේ.

ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ සහිත පුද්ගලයන්ට ඇතිවිය හැකි ආසාදන

- හයිපෝ තයිරොයිඩ්
- රුධිර ආබාධ
- කොඳු ඇට පෙළේ ඉහළ කොටසේ ගැටලු
- නින්දේ ආබාධ
- විදුරුමස් රෝග සහ දන්ත ගැටලු
- අපස්මාරය.
- ආහාර දිරවීමේ ගැටලු
- මානසික සෞඛ්‍ය හා චිත්තවේගී ගැටලු (Bull.,2011)

අතීතයේ ලෝකයේ පැවති තත්ත්වය අනුව ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ සහිත පුද්ගලයන්ගේ ආයුකාලය ඉතා කෙටි වූ අතර නූතන වෛද්‍ය විද්‍යාවේ දියුණුව සමග වෛද්‍ය ප්‍රතිකාර සඳහා වැඩි අවස්ථාවක් ලැබී තිබීමෙන් ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ ඇති පුද්ගලයන්ට වැඩි කාලයක් ජීවත්වීමේ අවස්ථාව ද උදාවී තිබේ. ඔවුන්ගේ අපේක්ෂිත ආයු කාලය දැන් අවුරුදු 60 පමණ දක්වා වර්ධනය වී තිබෙන බව නූතන මතය වේ. (Manikmum,2021)

1.7 ඩවුන් සහලක්ෂණ සහිත දරුවන්ගේ වාර්ෂික උපත් ප්‍රමාණය

ලෝක සෞඛ්‍ය සංවිධානයේ වසර 2015 වාර්තාවලට අනුව ලොව පුරා වාර්ෂිකව සෑම දරු උපත් 1000කට වරක්ම ඩවුන් සහලක්ෂණ සහිත දරුවකු උපත ලබයි. ලොව පුරා ඩවුන් සහලක්ෂණ සහිත පුද්ගලයන් මිලියන 5.4ක් ජීවත්වන බව ද එම වාර්තාවලින් දැක්වෙයි. ඩවුන් සහලක්ෂණ සහිත පුද්ගලයන්ගේ මරණ සංඛ්‍යාව ඉහළ අගයක් ගෙන තිබුණද, විද්‍යාවේ දියුණුවත්, නව තාක්ෂණයත් සමග එම අගය 1995 වසර වනවිට 27,000 සිට 14,000 දක්වා පහළ මට්ටමක පවතින බව විවිධ සමීක්ෂණ වාර්තා මගින් පෙන්වා දී ඇත. national down syndrome, (n.d)

එංගලන්තයේ පමණක් ඩවුන් සහලක්ෂණ සහිත පුද්ගලයන් 60,000කට ආසන්න ප්‍රමාණයක් ඇතැයි තක්සේරු කර තිබේ. (Mai et. al, 2019)

මවකට ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් සහිත දෙවන දරුවා ලැබීමේ සම්භාවිතාව පහත පරිදි වේ.

එය කාන්තාවගේ වයස අවුරුදු 40 සම්පූර්ණ වනතුරු 100-1 ක සම්භාවිතාවක් ගන්නා අතර, එය විසි හැවිරිදි වියේ පසුවන කාන්තාවගේ සිට පවතින සම්භාවිතාව මෙසේය.

අවුරුදු 20	2000-1
අවුරුදු 21	1700-1
අවුරුදු 22	1500-1
අවුරුදු 23	1400-1
අවුරුදු 24	1300-1
අවුරුදු 25	1200-1
අවුරුදු 26	1100-1
අවුරුදු 27	1050-1
අවුරුදු 28	1000-1
අවුරුදු 29	950-1
අවුරුදු 30	900-1
අවුරුදු 31	800-1
අවුරුදු 32	720-1
අවුරුදු 33	600-1
අවුරුදු 34	450-1

අවුරුදු 35	350-1
අවුරුදු 36	300-1
අවුරුදු 37	250-1
අවුරුදු 38	200-1
අවුරුදු 39	150-1
අවුරුදු 40	100-1
අවුරුදු 41	80-1
අවුරුදු 42	70-1
අවුරුදු 43	50-1
අවුරුදු 44	40-1
අවුරුදු 45	30-1
අවුරුදු 46	25-1
අවුරුදු 47	20-1
අවුරුදු 48	15-1
අවුරුදු 49	10-1

වයස අවුරුදු 45 ඉක්මවූ මවුවරුන්ට ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් සහිත දෙවන දරුවා ලැබීමේ සම්භාවිතාව ඉතා ඉහළ අගයක් ගන්නා බව ඉහත වගුව ආශ්‍රයෙන් පැහැදිලි වේ. national down syndrome, (n.d)

1.8 ලෝක ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් සහලක්ෂණ දිනය (World Down Syndrome Day)

එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානය මගින් වසර 2012 දී නිල වශයෙන් පිළිගන්නා ලද ලෝක ඩවුන් සහලක්ෂණ දිනය සෑම වසරකම මාර්තු මාසයේ 21 වැනිදාට යෙදී ඇත. පළමුව එවැනි දිනයක් වෙන් කරනු ලැබුවේ 2006 වසරේදීය. එවර එම දිනය දෙසැම්බර් මාසයේ 19 වැනිදාට යෙදී තිබුණු අතර, මාර්තු 21 වැනිදා යොදනු ලැබුවේ එය එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානය නිල වශයෙන් පිළිගැනීමෙන් පසුවය.

සෑම වර්ෂයකම මාර්තු මස 21 වැනිදා ලෝක ඩවුන් සහලක්ෂණ දිනය ලෙස නම් කරනු ලැබුවේ එම තත්ත්වය හටගන්නේ 21 වැනි වර්ණදේහයේ බලපෑම හේතුවෙන් වීම නිසාය. මාර්තු මාසය ඊට යොදාගනු ලැබුවේ එය සිදුවන්නේ වර්ණදෙහයේ පිටපත් දෙකකට වඩා එනම් පිටපත් තුනක් සහිතවීම නිසාය.

1.9 මෙම දරුවන් සඳහා පාසල් අධ්‍යාපනය ලබාදීමේදී ගුරුවරයකු ලෙස ඔබගේ භූමිකාව

ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ බොහෝ පුද්ගලයන්ගේ බුද්ධි ඵලයේ අඩුවක් ඇති නමුත් පුහුණු කිරීමේ හැකියාවක් ඇත. සැබවින් ඇවිදීමට, කතා කිරීමට සහ වැසිකිලි භාවිතයට පුරුදු පුහුණු වන අතර, අධ්‍යාපනික වශයෙන් යම් කාර්යන් ඉටු කිරීමට බැවින් පුරුදු පුහුණු කළ හැකිය. පොදුවේ ගත් විට ඔවුන්ගේ මානසික සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය සිදුවන්නේ මන්දගාමී ස්වරූපයකිනි. ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ ඇති පුද්ගලයන්ගේ ද එකිනෙකාට හැකියාවේ විශාල වෙනස්කම් දක්නට තිබේ.

මෙම දරුවන්ගේ මානසික වයස සහ ජන්ම වයස සම නොවන බැවින් බොහෝවිට ජන්ම වයසට වඩා මානසික වයස අඩු බැවින් දරුවන්ට පන්ති කාමරයේ දී විශේෂ සහයක් අවශ්‍ය වන අතර, සාමාන්‍ය විෂයමාලාවේ අනුවර්තනයන් සිදුකරමින් මෙම දරුවන් ගේ අවශ්‍යතාවට අනුව සාමාන්‍ය පාඩම් ඉතා කුඩා කොටස්වලට කඩා පියවර ක්‍රමය ඔස්සේ පියවරින් පියවර දරුවන් හට ලබාදීම ප්‍රධාන වශයෙන් සිදු කළ යුතුය.

තවදුරටත් මෙම දරුවන් තුළ පහත සඳහන් අනුවර්තී චර්යා වර්ධනය කිරීම සිදු කළ යුතුය.

දෛනික ජීවන කුසලතා (ආහාර ගැනීම ,ඇදුම් ඇද ගැනීම ,නාන කාමරයට යාම ආදී)

සන්නිවේදන කුසලතා (කියනදේ අවබෝධ කරගැනීම සහ පිළිතුරු දීමට හැකි වීම)

පවුලේ සාමාජිකයන් වැඩිහිටියන් හා වෙනත් අය සමාජ කුසලතා

1.9.1 පියවර ක්‍රමය යටතේ එක්වරකදී එක පියවරක් කිරීමට සිසුන්ට අවස්ථාව ලබා දීම

උදාහරණ : පියවර ක්‍රමය අනුගමනය -ක්‍රියාකාරකමකදී

බොත්තම් දැමීම පියවර ක්‍රමයට පහත පරිදී අනුගමනය කළ හැකිය.

- මුලින්ම කමිසය අතින් ගෙන හරි පැත්තට තබා ගැනීමට යොමු කිරීම
- එක අතක් කමිස අතට නිවැරදිව දැමීමට යොමු කිරීම -දකුණු අත
- අනික් අත ද කමිස අතට දැමීමට නිවැරදිව දැමීමට යොමු කිරීම-වම් අත
- මීලඟට අත් දෙකම නිවැරදිව දැමීමට දරුවට ඉගැන්වීම
- අනතුරුව කොලරය සකසා ගැනීමට ඉගැන්වීම
- මීළඟට කොලරයට පහත ඇති බොත්තම් හා කාස බව හඳුන්වා දීම
- සෑම බෝත්තමකට කාසයක් ඇතිබව කියා දීම එය අනුපිලිවලක් ඇතිබව පෙන්වා දීම එනම් එකට එක අනුපිළිවෙළ
- දැන් පළමු බොත්තමට අදාළ කාසය තෝරා ගැනීමට යොමු කිරීම
- මීළඟට බොත්තමට කාසය දමන ආකාරය දවසට එක බොත්තම බැගින් දැමීමට පුහුණු කිරීම
- මෙලෙස බොත්තම් සියල්ල දමා නිවැරදිව පුහුණු වනතෙක් ඒ සඳහා මෙම දරුවන් පුහුණු කිරීම.

(Mai et. al, 2019)

බොහෝ ඩවුන් සින්ඩ්‍රෝම් දරුවන් සෞන්දර්ය විෂයන් කෙරෙහි වැඩි දක්ෂතාවක් පෙන්නුම් කෙරෙන අතර ගුරුවරු ලෙස එම සුවිශේෂී දක්ෂතාවන් හඳුනාගෙන ඒ අනුව ක්‍රියාකළ යුතු ය.

ශතවර්ෂ ගණනාවක් පුරා එවැනි දරුවන් කලාව, සාහිත්‍යය සහ විද්‍යාව ඇතුළු විවිධ ක්ෂේත්‍රවලින් ඉදිරියට පැමිණ සාමාන්‍ය පුරවැසියන් ලෙස සාර්ථක ජීවිත ගත කරමින් සිටිති. තවත් සමහරු විවිධ අංශ තුළින් විස්මිත ආකාරයෙන් සිය දස්කම් විදහා දැක්වීමට සමත් වී ඇත.

1.10 ලොව ජයගත් ඩවුන් සහලක්ෂණ සහිත පුද්ගලයන්

ජීවිතය සාර්ථක කරගනිමින් ලොව ජයගත් ඩවුන් සංලක්ෂණ සහිත දරුවන් රැසකි. ඔවුහූ සිය ජානමය වෙනස් වීම නිසා ඇතිවූ ප්‍රතිඵල පිළිබඳ සමාජයේ පැතිර ඇති මතවාදය බිඳ දමමින් සිටිති. නර්තන ශිල්පීන් , මෝස්තර නිරූපන ශිල්පීන් සහ සම්මානලාභී රංගන ශිල්පින් දක්වා විවිධ ඉසව් රැසකින් ජීවිතය සාර්ථක කරගැනීමට ඔවුහු සමත්ව සිටිති.

ලෝ ප්‍රකට අයන් මැන් තුන්ප්‍රයාම ශූරතාවලිය නියෝජනය කළ අමෙරිකානු ජාතික ක්‍රිස් නිකික්, උපාධියක් සම්පූර්ණ කළ පළමු යුරෝපීය ඩවුන් සහලක්ෂණ සහිත ජාතිකයා වේ. ස්පාඤ්ඤයේ පැබ්ලෝ පිනේඩා, Glee නමැති අමෙරිකානු රූපවාහිනි ප්‍රහසන කතාමාලාවේ චරිතය රඟපෑ ලොරේන් පෝටර්, තවද After life ස්කොට්ලන්ත චිත්‍රපටයේ පෙනී සිටි එරට BAFTA සම්මාන උළෙලේ සම්මානලාභී පෝලා සාගා විශේෂයෙන් සඳහන් කළ හැකිය.

තවද ෆයිබර් තාක්ෂණයෙන් නිර්මාණ කරමින් ජනප්‍රියත්වයට පත්වූ අමෙරිකානු ජාතික ජුඩිත් ස්කොට්, ෆින්ලන්තයේ ඔපෙරා නිළියක වන සානා සෙපොනෙන්, ඕස්ට්‍රේලියාවේ මෝස්තර නිරූපන ශිල්පිනී මැඩලින් ස්ටුවර්ට්, යුරෝපයේ සහ ලෝක ශූරතා මළුල ක්‍රීඩා තරග බිමේ ජනප්‍රිය ක්‍රීඩකයකු වන තුර්කි ජාතික අලි ටොපලොග්ලු, The Secret Life of the American Teenager අමෙරිකානු රූපවාහිනි කතාමාලාවේ රඟපෑ ලූක් සිමර්මන් ලෝ ප්‍රකට ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණ ඇති පුද්ගලයන් අතර කැපී පෙනෙති.

විදේශීයව සලකා බලන කල බෙල්ජියමෙහි ඇති 65 ඩෙග්‍රස් නැමති අවන්හල ඩවුන්ස් සින්ඩ්‍රෝම් සහලක්ෂණ හා සම්බන්ධව ඉතා ඉහළ ප්‍රසිද්ධයක් උසුලන අවන්හලක් ය. එය එතරම් ප්‍රසිද්ධ වී ඇත්තේ එහි සේවය සපයනු ලබන කාර්ය මණ්ඩලය නිසයි. මන්ද එහි සේවක මඩුල්ල ඩවුන්ස් සින්ඩ්‍රෝම් සහලක්ෂණ තත්ත්වයෙන් පෙලෙන පුද්ගලයන්ගෙන් සැදුම්ලත් වීමයි. මේ නිසාම මෙම සහලක්ෂණ තත්ත්වයෙන් පෙලෙන්නන් සතුව සැගවුණු දක්ෂතාවන් රාශියක් ඇති බව මනාව ඔප්පු වේ. (අමිල සහ පිරිස., 2021)

බ්‍රිතාන්‍යය රංගන ශිල්පී ටොමි ජෙසූප් Tommy Jessop, ඇමරිකානු රංගන ශිල්පී සහ ගායිකා ක්‍රිස් බර්ක් Chris Burke, බ්‍රිතාන්‍යය රංගන ශිල්පිනී පෝලා සේජ් Paula Sage ලොව ජයගත් තවත් ඩවුන් සහලක්ෂණ සහිත පුද්ගලයන් ලෙස දැක්විය හැකිය.

1.11 ශ්‍රී ලංකාවේ තත්ත්වය

ඒ අතරින් ශ්‍රී ලංකාවේ අනිවාර්යෙන්ම සඳහන් විය යුතු ප්‍රසිද්ධ චරිතයක් ලෙස කෝසල දුල්ලෑව හැඳින්විය හැකිය. ශ්‍රී ලංකාවේ විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති දරුවන් කරලියට ගෙන ඒමට ඔවුන්ගේ දක්ෂතා මුළු ලෝකයටම විදහාපෑමට ඔහු ප්‍රධාන හේතුවක් වූවා යැයි කිවහොත් එය නිවැරදිය.

විවිධ ශෛලීන් ඔස්සේ නර්තනයට ඉතා ඉහළ දක්ෂතාවක් දක්වන දේශීය පමණක් නොව ජාත්‍යන්තරයේ ද ඔහු ඇගයීමට ලක්විය. 2010 ඇමෙරිකාවේ VSA (Very Special Art) Festival වැඩසටහනේදී නර්තන අංගයක් ඉදිරිපත්කර විශේෂ සම්මාන ඔහු ලබා ගත්තේය.

වයස අවුරුදු 22 වන නිල්ෂානි (නිලී) ද සිල්වා උපත ලැබුවේ ඩවුන් සහලක්ෂණ සමඟ ය. කොළඹ බිෂොප් විද්‍යාලයයේ ඇගේ පාසල වූ අතර ඇය අ.පො.ස සා/පෙළ සහ උසස් පෙළ විභාග සාර්ථකව නිම කළ දැනට අත්කම් ගුරුවරියක් ලෙස තම පාසලේම සේවය කරයි. නිල්ෂානි ජනප්‍රිය දක්ෂ අභිප්‍රේරණ කථිකයෙක් වන අතර ඇය විශ්වවිද්‍යාල, පාසල්, ආයතනික කාර්ය මණ්ඩලය, ආගමික ස්ථාන සහ ජාත්‍යන්තර සම්මන්ත්‍රණ සඳහා නිතර ආරාධනා ලබා කථිකයෙක් ලෙස තම අත්දැකීම් සහ අභිප්‍රේරණ කථනයන් ඉදිරිපත් කරයි.

ඩවුන් සහලක්ෂණ සහිත දරුවන් හා පුද්ගලයන් ඔවුන්ගේ නොහැකියාව හැකියාවක් බව සනාථ කරමින් විවිධ අංශ තුළින් විස්මිත ආකාරයෙන් සිය දස්කම් විදහා දැක්වීමට සමත්වී ඇත.

වර්තමානය වනවිට ලොව පුරා ඩවුන්ගේ සහලක්ෂණය සහිත දරුවන් සම්බන්ධව සුබවාදී ආකල්ප ගොඩනැගී ඇති අතර, විවිධ ක්ෂේත්‍රයන් තුළින් සමාජයේ වැඩදායික පුරවැසියන් ලෙස එම දරුවන්ගේ ජීවිතවලට ද වටිනාකමක් ලබාදෙමින් සිටී.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

අමිල. එල් ,දෙව්නි. එන් ,මනෝහාරී .ඕ ,චමෝදි .කේ ,වත්සලා ආර් ,පමෝදී .පී අශින්සනි.පී, පියුමි.ඩී,සර්වි.කේ,හිරාන්.කේ ,රවිඳු ,කවිත්.කේ,සචින්තනා.කේ,අශාන්.ඩී,හිරාන් .කේ ,අනුපමා.එස්,චමත්.කේ .,(2021).යාළුවා :කොළඹ වෛද්‍ය පීඨය

සුනිල් එස් .ඒ ,(2019).විශේෂ අවශ්‍යතා ළමයින් සඳහා අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය. සාර ප්‍රකාශන. කොට්ටාව

Adams, M. M., Erickson, J. D., Layde, P. M., & Oakley, G. P. (1981). Down's syndrome: recent trends in the United States. *Jama*, *246*(7), 758-760.

Allen, E. G., Freeman, S. B., Druschel, C., Hobbs, C. A., O'Leary, L. A., Romitti, P. A., ... & Sherman, S. L. (2009). Maternal age and risk for trisomy 21 assessed by the origin of chromosome nondisjunction: a report from the Atlanta and National Down Syndrome Projects. *Human genetics*, *125*(1), 41-52.

Bull, M. J. (2011). Health supervision for children with Down syndrome. *Pediatrics*, *128*(2), 393-406.

Ghosh, S., Feingold, E., & Dey, S. K. (2009). Etiology of Down syndrome: Evidence for consistent association among altered meiotic recombination, nondisjunction, and maternal age across populations. *American Journal of Medical Genetics Part A*, *149*(7), 1415-1420.

Mai CT, Isenburg JL, Canfield MA, Meyer RE, Correa A, Alverson CJ, Lupo PJ, Riehle-Colarusso T, Cho SJ, Aggarwal D, Kirby RS. National population-based estimates for major birth defects, 2010–2014. *Birth Defects Research.* 2019; 111(18): 1420-1435.

OLSEN, C. L., CROSS, P. K., GENSBURG, L. J., & HUGHES, J. P. (1996). The effects of prenatal diagnosis, population ageing, and changing fertility rates on the live birth prevalence of Down syndrome in New York State, 1983–1992. *Prenatal Diagnosis: Published in Affiliation With the International Society for Prenatal Diagnosis*, *16*(11), 991-1002.

Sherman, S. L., Allen, E. G., Bean, L. H., & Freeman, S. B. (2007). Epidemiology of Down syndrome. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, *13*(3), 221-227.

Shin M, Siffel C, Correa A. Survival of children with mosaic Down syndrome. Am J Med Genet A. 2010;152A:800-1.

What is DownSyndrome (ND). National Down Syndrome Society ndss. *From.*. https://www.ndss.org

Widyabhooshana,W.[ITN Meet your Doctor].(2019,2 16).*Down Syndrome Introduction*[video]YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=TaryueGR8-g

සාධන පරීක්ෂණයක් සඳහා විෂය මූලික වලංගුතාවයෙහි ඇති වැදගත්කම

- ආර්.එන්.පී. රත්නායක මිය

1. හැඳින්වීම

ඉගෙනීම, ඉගැන්වීම මෙන්ම ඇගයීම ද අධ්‍යාපන කාර්යයෙහි එකිනෙකට බැඳුණු එකිනෙකට වෙන් කළ නොහැකි ක්‍රියාවලි වේ. මේ අනුව ශිෂ්‍යයා පන්ති කාමරයේ දී විවිධ විෂයන් විවිධ ගුරුවරුන් යටතේ කුමන ක්‍රම ශිල්ප භාවිත කරමින් ඉගෙන ගත්ත ද ශිෂ්‍යයාගේ සමස්ත සාධනය ඇගයීම සඳහා අවසානයේ වැදගත් වන්නේ පරීක්ෂණ ලකුණයි. එහිදී ශිෂ්‍යයකු තුළ පවත්නා වර්තමාන දැනුම් සම්භාරය හා හැකියා ප්‍රමාණය පිළිබඳ තක්සේරු කිරීම ඇගයීම මගින් විනිශ්චය කෙරෙන බැවින් එය ගුරු සිසු දෙපිරිසට ම ඉතා වැදගත් වේ. මේ අනුව වර්තමාන ලෝකයේ බොහෝ රටවල මෙන්ම ශ්‍රී ලංකාවේ ද අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ ශිෂ්‍ය කාර්ය සාධනය නිශ්චිත මට්ටම් කරා ළඟා වී ඇත් ද යන්න පිළිබඳ හඳුනා ගැනීම සඳහා විවිධ ඇගයීම් ක්‍රමවේද භාවිත කරයි. මෙහි දී ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ ශිෂ්‍ය සාධනය මිනුම හා ඇගයුම සඳහා යොදා ගන්නා ඇගයීම් ක්‍රමවේදය වන සාධන පරීක්ෂණ පාසලේ දී ඉතා වැදගත් තැනක් ගන්නා අතර විවිධ අවශ්‍යතා අනුව ශිෂ්‍යයින්ගේ ඉගෙනීමේ කාර්යය පිළිබඳ ව පිරික්සීමට එය ඉතා වැදගත් උපකරණයක් වේ. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ සාධන පරීක්ෂණ හිමි කර ගෙන තිබෙන ප්‍රබල ස්ථානය නිසාම පරීක්ෂණයක් සැලසුම් කොට සම්මත කර ගැනීමේ ක්‍රමවේදය පිළිබඳ ව මනා අවබෝධයක් ගුරුවරුන් මෙන්ම එම ක්‍රියාවලිය සමග සහසම්බන්ධ වන සියලුම පුද්ගලයින් විසින් ලබා ගත යුතු වෙයි. 1998 වර්ෂයේ දී ක්‍රියාත්මක කරන ලද අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ආශ්‍රිත ව පාසල් පද්ධතියට පාසල පදනම් කර ගත් ඇගයීම් හඳුන්වා දුන් අතර වර්තමානයේ සියලු පාසල්වල 6 වන ශ්‍රේණියේ සිට 13 වන ශ්‍රේණිය දක්වා ක්‍රියාත්මක වෙමින් පවතී. එසේ වුව ද පාසල් වාර පරීක්ෂණ සඳහා පැවති වැදගත්කමෙහි කිසිදු වෙනසක් සිදු නොකොට 2009/30 චක්‍රලේඛය මගින් ඒවා ~~ක්‍රියාත්මක විය යුතු ආකාරය~~ පැහැදිලි කෙරේ.

කථිකාචාරිණී
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය, අධ්‍යාපන පීඨය,
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
Email : rnrat@ou.ac.lk

පාසල් පද්ධතිය තුළ වසරකට තෙවරක් පැවැත්වෙන මෙම සාධන පරීක්ෂණ පාසල් මට්ටමෙන් කලාප මට්ටමෙන් මෙන්ම පළාත් මට්ටමෙන් ද පවත්වනු ලබයි. එනමුත් මෙහිදී පාසල් මට්ටමෙන් විවිධ විෂයන් සඳහා පවත්වනු ලබන සාධන පරීක්ෂණවලින් අපේක්ෂිත අභිමතාර්ථ කොතරම් දුරට ඉටු වන්නේ ද යන්න අධ්‍යාපනික මිනුම් හා ඇගයුම් සම්බන්ධයෙන් වර්තමානයේ පවත්නා ගැටලුවකි. ඒ අනුව මෙම ලිපිය මගින් ශිෂ්‍යයින් සඳහා පවත්වනු ලබන සාධන පරීක්ෂණයක් සකස් කිරීමේ දී එහි වලංගුතාව ආරක්ෂා කර ගත හැකි ආකාරය හා එහි වැදගත්කම පිළිබඳ ව අවධාරණය කරයි.

2. සාධන පරීක්ෂණ හා ඒවායේ ස්වභාවය

ඉගැන්වීමේ කාර්යය සාර්ථක වීමට නම් ඉගැන්වීම ආරම්භයේදීත් ඉගැන්වීම සිදුවන අතරතුරදීත් ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය අවසානයේදීත් සිසුන් පිළිබඳව යම් යම් ඇගයීම් හි නිරත විය යුතුය. මේ අනුව ඇගයීම් වර්ග ප්‍රධාන වශයෙන් කොටස් දෙකක් බව පැහැදිලි වේ. එනම් සම්භවන හා සම්පිණ්ඩිත ඇගයීම් යනුවෙනි. ශිෂ්‍යයා අධ්‍යාපන කාර්යයේ නිරත ව සිටියදී ඔහුගේ හෝ ඇයගේ ප්‍රගතිය පරීක්ෂා කොට යම් ප්‍රතිපෝෂණයක් ශිෂ්‍යයාට හා ගුරුවරයාට ලබා දීම සඳහා මිනුම් හා ඇගයීම් භාවිතයට ගන්නා විට ඒවා සම්භවන ඇගයීම් ලෙස හැඳින්වේ. (පෙරේරා, 1990) එමෙන්ම Thorndike & Thondike Christ (2015) දක්වන ආකාරයට ඉදිරි පෝෂණය සඳහා අවශ්‍ය මගපෙන්වීම් ලබා දීමේ අරමුණෙන් භාවිත කරන තක්සේරුකරණය සම්භවන ඇගයීම ලෙස හඳුන්වන අතර මෙවැනි පරීක්ෂණවල ප්‍රතිඵල භාවිත කරන්නේ අවශ්‍ය උපදෙස් පිළිබඳ ශිෂ්‍යයාව දැනුවත් කිරීම හෝ ඒ අනුව ශිෂ්‍යයාව හැඩගස්වා ගැනීම සඳහා වේ. මෙහි මූලික අභිමතාර්ථය වන්නේ ඉගෙනීමේ දී සිසුන් සිටින ස්ථානය සිසුන්ගේ දුබලතා හා දක්ෂතා අවබෝධ කරගෙන ඉගෙනුම සඳහා උපස්ථම්භනය යේදීමත් හඳුනාගත් දුබලතා සඳහා ප්‍රතිකාර්ය ක්‍රම යේදීමත් ඒ අනුව ඉගෙනුමට පෙලඹවීමටත්ය. මේ අනුව පාසල් පද්ධතිය තුළ ක්‍රියාත්මක වන පාසල පදනම් කරගත් ඇගයීම් ක්‍රමය, පන්ති

කාමරයේදී කරනු ලබන බොහෝ ඇගයීම් සම්භවන ඇගයීම් ලෙස හඳුන්වා දිය හැකිය.

වර්ෂයක් අවසානයේ නැතහොත් පාඨමාලාවක් අවසානයේ දී එම වසර තුළදී පාඨමාලාවේ කාලය තුළ දී අපේක්ෂිත අරමුණු කොතරම් දුරට සිසුන් විසින් ග්‍රහණය කර තිබේද යන්න විමසා බැලීමට සිදු කරන ඇගයීම් සම්පිණ්ඩිත ඇගයීම් මේ අනුව අධ්‍යාපන අදියරක සමාප්තිය සඳහා සමත් අසමත් බව තීරණය කරනු සඳහාත් සහතිකපත් දීම සඳහාත් පරීක්ෂණ ව්‍යවහාරයට ගන්නා අවස්ථාවල දී එවැනි පරීක්ෂණ සම්පිණ්ඩිත ඇගයීම් වශයෙන් හැඳින්වේ (පෙරේරා, 1990). මෙවැනි ඇගයීමක් මඟින් පාඨමාලාවේ අන්තර්ගත දේ හොඳින් ඉගෙන ගෙන තිබේද කුමන කොටස්වල අඩුපාඩුකම් පවතී ද ආදී කරුණු සොයා බලනු ලැබේ. සම්පිණ්ඩිත ඇගයීම යොදාගනු ලබන්නේ සිසුන් සමත් කිරීම, තේරීම, ශිෂ්‍යත්ව ප්‍රදානය, පාඨමාලාවට තෝරා ගැනීම වැනි අරමුණු පෙරදැරි කරගෙනය. මේ අනුව මෙම ලිපිය මගින් සාකච්ඡා කරන සාධන පරීක්ෂණ අයත් වනුයේ සම්පිණ්ඩිත ඇගයීම් ගණයට වේ. මේ අනුව Thorndike සහ Thondike Christ (2015) යන අයට අනුව ගුරුවරුන් සහ උපදේශකවරුන් තම සිසුන්ගේ ශක්තීන් සහ දුර්වලතා තීරණය කිරීමට මෙන්ම ඔවුන් ඉතා දක්ෂ ලෙස මෙන්ම දුර්වල ලෙස සාධනය පෙන්වන විෂය ක්ෂේත්‍ර හඳුනාගැනීමට ද සාධන පරීක්ෂණ බෙහෙවින් උපකාරී වේ.

ගුරුවරයා ඉගැන් වූ දේ ශිෂ්‍යයා කොතෙක් දුරට ඉගෙන ගත්තේ ද එම කරුණු කොතරම් දුරට සාධනය කර තිබේ ද යන්න මැන බැලිය හැකි නම් එය ශිෂ්‍යයාට මෙන්ම ගුරුවරයාට ද ඉතා ප්‍රයෝජනවත් වේ. එමගින් ගුරුවරයාගේ ඉගැන්වීමේ සාර්ථකත්වය පිළිබිඹු වනවා මෙන්ම එක් එක් ශිෂ්‍යයා ලබා ඇති ප්‍රගතිය පිළිබඳව ද අවබෝධයක් ගුරු ශිෂ්‍ය දෙපිරිසටම පැහැදිලි ව ලබා ගත හැකි වේ. මේ අනුව ශිෂ්‍ය සාධනය ප්‍රමාණනය කිරීම අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියක අනිවාර්යයෙන් ම සිදුවන්නෙකි. Thorndike (2015) දක්වන ආකාරයට ඇගයීම පිළිබඳ සංකල්ප සම්බන්ධයෙන් ඇති වූ දියුණුවත් සමඟ පරීක්ෂණ භාවිතය සම්බන්ධයෙන් විශාල අවධානයක් යොමු වූ අතරම පරීක්ෂණ භාවිතය පුළුල් වීමත් සමඟ අභිමත අධ්‍යාපනික අරමුණු කොතරම් දුරට සාධනය වී තිබේද යන්න මැන බැලීම සඳහා පරීක්ෂණ පාසල් පද්ධතිය තුළ පමණක් නොව වෙනත් නොයෙකුත් අරමුණු සඳහා

වෙනත් ක්ෂේත්‍රවල ද භාවිත කරනු දක්නට ලැබෙයි. අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ භාවිත කෙරෙන ඇගයීම් ක්‍රමයකින් පුළුල් වශයෙන් බලාපොරොත්තු වන අරමුණු කීපයක් තිබෙන බව පෙරේරා (2002) මෙලෙස දක්වා තිබේ.

1. සාධන මට්ටම් පරීක්ෂා කිරීම හෙවත් මිනීම.
2. විවිධ පාඨමාලා සහ වෘත්තීන් සඳහා තේරීම.
3. ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා හා ඉගෙනුම් දුර්වලතා අනාවරණය කර ගැනීම.
4. ඉගෙනුම සඳහා සිසුන් පෙලඹවීම.
5. අධ්‍යාපනික පර්යේෂණවලට අවශ්‍ය තොරතුරු සම්පාදනය.

(පෙරේරා, 2002, පි.10)

සම්පිණ්ඩිත ඇගයීමකින් ශිෂ්‍යයාගේ සාධන මට්ටම පරීක්ෂා කිරීම මගින් අත්පත් කර ගත හැකි ප්‍රයෝජන ලෙස ඉගෙනුම්ලාභියාගේ සාර්ථක හෝ අසාර්ථක බව සංඛ්‍යාත්මක අගයකින් ලබා ගත හැකි වීම, සහතිකකරණය, ශ්‍රේණි පැවරීම වැනි ක්‍රම භාවිතයෙන් ශිෂ්‍ය සාධනය පිළිබඳ ව නිගමනයකට එළඹිය හැකි වීම, ගුරුවරයාගේ ඉගැන්වීම් ක්‍රම වල සාර්ථක අසාර්ථක බව තීරණය කළ හැකි වීම, ඉගෙනුම්ලාභීන් සමූහය මත එක් එක් ඉගෙනුම්ලාභියාට හිමි වන ස්ථානය හඳුනා ගැනීම ආදිය සැලකිය හැකිය. මෙහිදී ශිෂ්‍ය සාධනය මිනුම හා ඇගයුම සඳහා විවිධ පරීක්ෂණ භාවිත වේ. අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියෙහි දී ශිෂ්‍යයෙකුගේ කාර්ය සාධනය ඇගයීම සඳහා උපයෝගී කර ගනු ලබන විවිධ ක්‍රම අතුරින් සාධන පරීක්ෂණ, බුද්ධි පරීක්ෂණ, අනාවරණ පරීක්ෂණ, අභියෝග්‍යතා පරීක්ෂණ, පෞරුෂ පරීක්ෂණ හා ආකල්ප පරීක්ෂණ ආදී වශයෙන් ඉලක්ක කර ගත් පරමාර්ථ ඇතිව විවිධ ක්ෂේත්‍ර ඔස්සේ ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන පරීක්ෂණ දක්නට ලැබේ. පාසල් පද්ධතිය තුළ ප්‍රචලිත ව ක්‍රියාත්මක වන්නේ සාධන පරීක්ෂණයි. පළමු ශ්‍රේණියේ සිට දහතුන් වන ශ්‍රේණිය දක්වා ක්‍රියාත්මක වන පාසල් පරීක්ෂණ මේ අතර ප්‍රධාන වේ.

ගුරුවරුන්ට උපකාරී වන ඇගයීම් උපකරණයක් වශයෙන් සාධන පරීක්ෂණ හඳුන්වා දෙන Ebel (1975) එය විශේෂ ක්‍රමවේදයක් ඔස්සේ මනා තත්ත්ව යටතේ යොදා ගත යුතු බව සඳහන් කරයි. මේ අනුව ශිෂ්‍යයෙකු තුළ පවත්නා වර්තමාන දැනුම් සම්භාරය හා හැකියා ප්‍රමාණය පිළිබඳ තක්සේරු කිරීමට සාධන පරීක්ෂණ භාවිත කරයි. Mehrens සහ Lehmann (1973) අනුව කිසියම් පුද්ගලයෙකුගේ

වර්තමාන දැනුම, හැකියාව හෝ කාර්ය සාඵල්‍යය මිනීමට යොදාගන්නා පරීක්ෂණයක් සාධන පරීක්ෂණයක් ලෙස සැළකේ. පෙර ඉගෙන ගත් හෝ උගන්වා ඇති දෙයක් පිළිබඳ ව පුද්ගලයෙකුගේ දැනුම හෝ ප්‍රවීණතාවය මැනීම සඳහා නිර්මාණය කරන ලද පරීක්ෂණයක් සාධන පරීක්ෂණ ලෙස හඳුන්වා තිබේ.

පෙරේරාට (1990) අනුව සාධන පරීක්ෂණයක් යනු ශිෂ්‍ය පිරිසක් කිසියම් විෂය නිර්දේශයක් අනුව අධ්‍යාපනය ලැබුවාට පසුව කොතරම් දුරට එම විෂය ක්ෂේත්‍රයෙහි ප්‍රාගුණ්‍යයක් ලබා තිබේ ද යන්න විමසා බැලීමයි. එමෙන්ම "සිසුන් කාලයක් තිස්සේ සාධනය කරගත් දේ මිනීමේ අරමුණින් පිළියෙළ කරනු ලබන පරීක්ෂණයක් සාධන පරීක්ෂණයක් වේ."

සාධන පරීක්ෂණ සිසු සාධනය සෘජු ලෙසම මැන දැක්වීමට මෙන්ම සිසුන් පෙලඹවීමට ද ඉගැන්වීමේ අඩුපාඩු හඳුනා ගැනීමට ද ඉතා වැදගත් වේ. මේ අනුව ශිෂ්‍යයාගේ දක්ෂතා දුර්වලතා හඳුනා ගැනීමටත් ශිෂ්‍යයා යොමු කළ යුතු දිශාව වටහා ගැනීමටත් විභව්‍ය හැකියා හඳුනා ගැනීමටත් ගුරුවරයාට හැකි වේ.

මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ විධිමත්ව සැලසුම් කළ විෂයමාලාවකට අදාළව එම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය අවසානයේ සිසුන් සාධනය කර ගත් දැනුම ප්‍රමාණනය කිරීමේ අරමුණින් පිළියෙළ කරනු ලබන පරීක්ෂණයක් සාධන පරීක්ෂණයක් වන අතර පාසල්වල නිරන්තරයෙන් පවත්වනු ලබන මාසික, වාර, වර්ෂාවසාන පරීක්ෂණ වැඩි කොටසක් මෙම සාධන පරීක්ෂණ ලෙස හැඳින්විය හැකි බවයි.

මේ අනුව සාධන පරීක්ෂණ ශිෂ්‍යයින්ගේ සාධනය මැනීමටත්, ශිෂ්‍යයින් පෙළඹවීමටත් ශිෂ්‍යයින්ට ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබා දීමටත් හැකි වන බව පෙන්වන අතර ශිෂ්‍යයින්ගේ දක්ෂතා අදක්ෂතා අනාවරණය කර අදක්ෂ ශිෂ්‍යයින් සඳහා ප්‍රතිකාර්ය යෙදීමට ගුරුවරුන්ට හැකියාව ලැබේ.

සාධන පරීක්ෂණවල ස්වභාවය පිළිබඳව නවරත්න (1996) දක්වන අදහස්වලට අනුව ශිෂ්‍යයා තුළ පවත්නා වර්තමාන දැනුම් සම්භාරය තක්සේරු කිරීමට යොදා ගනුයේ සාධන පරීක්ෂණ බවත් පරීක්ෂණ ශිෂ්‍යයාගේ ඉගෙනුම් කාර්යය ඇගයීමට

හෝ මැනීමට වැදගත් උපකරණයක් බවත් කිසියම් ශිෂ්‍යයෙකු පිළිබඳ තීරණයක් ගැනීමට මෙම පරීක්ෂණ යොදා ගනු ලැබේ. සාධන පරීක්ෂණවල වනු තේරීමේ දී සලකා බලනුයේ පෙර නිශ්චය කර ගත් යම් කිසි විෂය ක්ෂේත්‍රයක් හෝ අපේක්ෂණ සමූහයක් මැනීම සඳහා වනුවෙහි විෂය මූලික වලංගුතාව කොතරම් ද යන්නය. සාධන පරීක්ෂණයක පළමු කාර්යය වනුයේ පරීක්ෂණය සැදීම නොව, මැනීමට අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් ප්‍රතිඵලය හඳුනා ගැනීම හා නිර්වචනය කිරීමත් මේ තුළින් ප්‍රවීණත්වය හෝ නිපුණත්වය පිරික්සීමය.
මෙමගින් පැහැදිලි වනුයේ යම් විෂයයක් සම්බන්ධයෙන් ශිෂ්‍යයෙකු සතු දැනුම කෙතෙක් දුරට ඔහු හෝ ඇය සතුව පවතී ද යන්න මැනීමට යොදා ගන්නා පරීක්ෂණ සාධන පරීක්ෂණ බවයි. බොහෝ විට සාධන පරීක්ෂණයකින් මැනීමට භාජනය වන්නේ වර්තමාන තත්ත්වයයි. මෙහි දී බොහෝ විට සිදු වන්නේ අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් ප්‍රතිඵලය තක්සේරු කර ගැනීමයි.

එමෙන්ම පාසල් පරීක්ෂණයක තිබිය යුතු ලක්ෂණ මෙන්ම එය සකස් විය යුතු ආකාරය පිළිබඳ විග්‍රහ කරන Ebel (1975) විශේෂ ලක්ෂණ දහයක් ඉදිරිපත් කරයි.

1. ඵලදායක අධ්‍යාපනයක් සඳහා අධ්‍යාපන සාධනය පිළිබඳ මිනුම අත්‍යවශ්‍ය වේ. අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය ඵලදායක පරිදි ගෙන යාමටත්, ඉලක්කයන් දිනා ගැනීම සඳහා ශිෂ්‍යයින් පෙලඹවීමටත් ඒ මඟින් මනා පිටිවහලක් ලැබේ.
2. ශිෂ්‍ය සාධනය පිළිබඳ ගුරුවරයාගේ නිරීක්ෂණය පහසු කිරීම, වැඩිදියුණු කිරීම හා ප්‍රතිශෝධනය කිරීමකි පාසල් පරීක්ෂණයකින් කෙරෙනුයේ. ඒ මඟින් යම් යම් කරුණු පිළිබඳ තීරණ ගැනීමට හැකියාවක් ලැබේ.
3. සෑම අධ්‍යාපන ප්‍රතිඵලයක් ම ඒ මඟින් මැනිය හැකි විය යුතුය.
4. ඉතා වැදගත් අධ්‍යාපන සාධනය වනුයේ ප්‍රයෝජනවත් දැනුම කැඳවීමේ හැකියාවයි.
5. ප්‍රයෝජනවත් දැනුම කැඳවීමේ හැකියාව මැනීම සඳහා ලිඛිත පරීක්ෂණ ඉතා සුදුසු ය.
6. පන්ති භාර ගුරුවරයා පිළියෙළ කරන පරීක්ෂණ බොහොමයක් පන්ති කාමරය තුළ සාධනය මැනීමට ප්‍රයෝජනවත් වෙයි.

7. ඵලදායක පරිදි සාධනය මැනීම සඳහා පන්තිභාර ගුරුවරයා දැනුම පිළිබඳ ස්වාමිත්වයක් ලබා තිබිය යුතුය. එමෙන්ම පරීක්ෂණ පිළිබඳ ප්‍රායෝගික දැනුමේ ස්වාමිත්වයක් ලබා තිබිය යුතුය.
8. පාසල් පරීක්ෂණයක ගුණාත්මකභාවය රඳා පවතින්නේ පරීක්ෂණයේ ඇතුළත් වන විෂය කරුණුවල උචිතභාවය මතය. ශිෂ්‍යයාට උගන්වන ලද සියලුම කරුණුවල නියැදියක් නියෝජනය වීම මතය. එමෙන්ම ඉන් ලැබෙන මානයන්ගේ විශ්වසනීයතාව මතය.
9. උපරිම ලකුණු ලැබෙන පරිදි සැලසුම් කරන ලද පරීක්ෂණයක මානවල විචලතාව වැඩිවෙත් ම එහි විශ්වසනීයතාව ද වැඩි වෙයි.
10. ප්‍රශ්න සංඛ්‍යාව වැඩිවීම හා දක්ෂ අදක්ෂ සිසුන් වෙන් කිරීම පිළිබඳ ව ප්‍රශ්නවල පවත්නා විභව්‍ය ශක්තිය තියුණු වූ තරමට පරීක්ෂණයේ විශ්වසනීයතාව ද වැඩි වේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ පරීක්ෂණ ලකුණු සම්බන්ධයෙන් විශේෂ වැදගත්කමක් හිමි වී තිබෙනු දක්නට ලැබේ. එයට ප්‍රධාන හේතුව වන්නේ ශිෂ්‍යයින් තේරීම හා ස්ථාපනය සඳහා පරීක්ෂණ ලකුණු ප්‍රධානතම නිර්ණායකය වශයෙන් භාවිත කිරීමයි. පරීක්ෂණ ලකුණු හැර වෙනත් විචල්‍යයන් ශිෂ්‍යයින් තේරීම හා ස්ථාපනය සඳහා යොදා ගැනීම ශ්‍රී ලංකාව තුළ තවමත් සිදු නොවන නිසා පරීක්ෂණවලට හිමිව ඇත්තේ අද්විතීය වූ ස්ථානයකි. ඒ අනුව සාධන පරීක්ෂණවලින් සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලබා ගැනීමට නම් එම පරීක්ෂණ සකස් කිරීමේ දී අවධානය යොමු කළ යුතු කරුණු කිහිපයක් වන බව Gronlund (1991) සාධන පරීක්ෂණ තැනීම නම් කෘතියෙහි දක්වා ඇත. එනම්,

- පරීක්ෂණය මඟින් ඉගැන්වීමේ පරමාර්ථ හා පැහැදිලි ව එකඟ වන නිශ්චිත ව සීමා නිර්ණය කරනු ලැබූ ඉගෙනීම් ප්‍රතිඵල මැනිය යුතුය. පරීක්ෂණාංග සැකසීමට පෙර මැනීමට අපේක්ෂිත මූලිකාංග මොනවාදැ යි නිශ්චය කර ගත යුතු ය.
- පරීක්ෂණ මඟින් විෂය නිර්දේශයෙහි ප්‍රමාණවත් නියැදියක් මැනීමට ලක් කළ යුතුය. ප්‍රශ්න පත්‍රයේ ස්වභාවය අනුව කාලය ආදී විවිධ හේතු මත උගත් දෙයින් කොටසක් පමණක් ඇගයීමට භාජනය කෙරේ. ශිෂ්‍යයා පිළිබඳ විවිධ තීරණවලට එළඹෙනුයේ එම ඇගයීම් තුළින් ලබා ගන්නා මිනුම් පදනම් කරගෙන වේ. එම මිනුම් තුළින් ගනු ලබන තීරණ සාධාරණ

වනුයේ ප්‍රශ්න පත්‍රය ඉගෙනුම් අරමුණුවල නිරූපාය නියැදියක් වූ තරමටය. නිරූපාය නියැදියක් ලබා ගැනීමට නිල්පතක් උපයෝගී කර ගැනීම වඩාත් පහසුවෙන් කළ හැකි වේ. බ්ලූම්ගේ අධ්‍යාපන අපේක්ෂණ මත පදනම් දැල් සටහන ප්‍රයෝජනයට ගනිමින් විෂය ප්‍රමාණය හා අපේක්ෂණ සමූහය අතර පරීක්ෂණාංගවල පැතිරීම සමබර කර ගැනීම වලංගුතාවයෙන් යුතු පරීක්ෂණයක් තැනීමට ඉතා වැදගත් වේ.

- සාධන පරීක්ෂණය විශ්වසනීයතාවකින් යුක්ත විය යුතුය. පරීක්ෂණාංග මඟින් මැනෙන දේ නැවත නැවත මනිනු ලැබූව ද ප්‍රතිඵලයේ වෙනසක් පෙන්නුම් නොකළ යුතුය. සැබෑ සාධනය හෝ දක්ෂතා මැනෙනවා මිස අනුමාන මත කෙරෙන තක්සේරුවකට පරීක්ෂණයෙන් මඟ පෑදිය යුතු නැත. අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් ඵලය මැනීමට ඉතාමත් උචිත වූ වනුවලින් පරීක්ෂණය සමත් විය යුතුය යනුවෙනි.

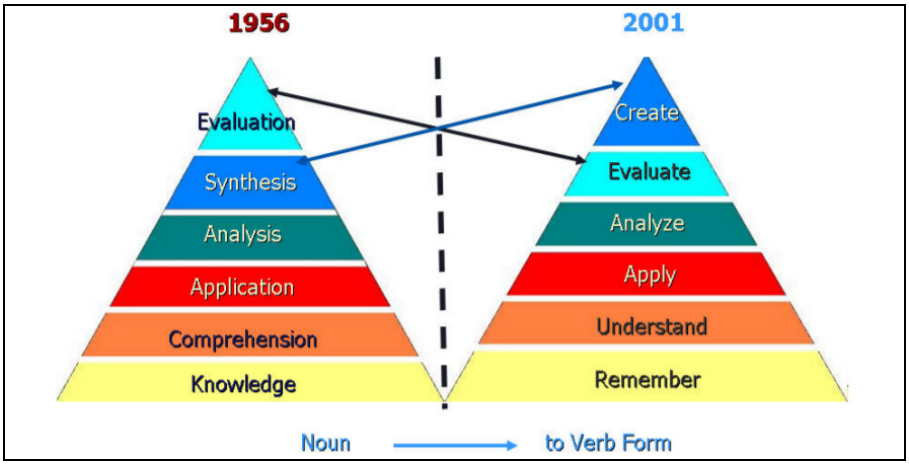
මේ අනුව සාධන පරීක්ෂණ පාසලේ දී ඉතා වැදගත් තැනක් ගන්නා අතර විවිධ අවශ්‍යතා අනුව ශිෂ්‍යයින්ගේ ඉගෙනීම් කාර්යය පිළිබඳ පිරික්සීමට එය ඉතා වැදගත් උපකරණයක් වේ. ශිෂ්‍යයා ශ්‍රේණියෙන් ශ්‍රේණියට ඉහළට යනුයේත් ලබාගන්නා අධ්‍යාපනයේ ප්‍රමිතිය තීරණය වනුයේත් පරීක්ෂණ මඟිනි. තව ද කෙනෙකු ලද අධ්‍යාපනය අවසානයේ ඔහුගේ දැනුම් සම්භාරය තක්සේරු කොට ඒ පිළිබඳ සහතික පත්‍රයක් ලැබීමටත් ඒ මඟින් සේවා නියුක්තියකටත් එහි දී උසස් තන්හි සථානගත වීමටත් ඉඩකඩ සැලසෙනුයේ පරීක්ෂණ මඟිනි.

මේ අනුව පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය තුළ පරීක්ෂණ ක්‍රමය විශාල වැදගත්කමක් හිමි කරගෙන ඇති බව පෙනේ. උගත් දේ ඉගෙනගෙන තිබේ ද යන්න පමණක් ඉන් බලාපොරොත්තු නොවන බවත් ඒ කාර්යයට පදනම් වන ක්‍රියාදාමයන් සමූහයක් පරීක්ෂණ ක්‍රමය හා බැඳී පවත්නා බවත් ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය පරීක්ෂණ මඟින් මෙහෙයවන්නක් බවට පත්ව ඇති බවත් උක්ත කරුණුවලින් පැහැදිලි වෙයි. මේ අනුව පැහැදිලි වනුයේ සාධන පරීක්ෂණ විවිධ කාර්යයන් සඳහා මූලික කර ගන්නා බැවින් ඒවා නියමාකාරයෙන් සැකසිය යුතු බවයි. පාසල් පරීක්ෂණවල ගුණාත්මක බව වැදගත් කොට සැලකිය යුතු බවත් අනාවරණය වේ. එබැවින් මෙවැනි සාධන පරීක්ෂණ වැදගත් බවට පත්වනුයේ එම පරීක්ෂණය වලංගුතාවයෙන් යුතු එකක් බවට පත් වුවහොත් පමණි. ශිෂ්‍යයා වෙත ලබා දෙන ලකුණ විශ්වසනීයතාවයෙන් යුත් ලකුණක් වුවහොත් පමණි. මේ අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ

පාසල් පද්ධතිය තුළ ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන සාධන පරීක්ෂණවල විෂය මූලික වලංගුතාව, විශ්වසනීයතාව හා ප්‍රායෝගික බව පිළිබඳ අධ්‍යයනය කළ යුතු වේ. මෙහිදී මෙම ලිපිය මගින් සාකච්ඡා කරන්නේ සාධන පරීක්ෂණයක විෂය මූලික වලංගුතාවය පිළිබඳව යි.

3. අධ්‍යාපන අරමුණු වර්ගීකරණය (B.S. Bloom)

ඉහත සාකච්ඡා කළ කරුණු අනුව පැහැදිලි වන්නේ පරීක්ෂණයක් සැකසීමේ දී සැලකිල්ලට ගත යුතු මූලික කරුණක් ලෙස පරීක්ෂණය මගින් මැනීමට අපේක්ෂිත දැනුම හා බුද්ධිමය කුසලතා ඇතුළත් අධ්‍යාපන අරමුණු ද පැහැදිලි ව හඳුනා ගත යුතු බවයි. මේ අනුව ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී මෙම අධ්‍යාපන අරමුණු Bloom විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද වර්ගීකරණය අනුව ශිෂ්‍යයා අත් පත් කරගෙන තිබෙනවාද යන්න හඳුනා ගනී.



රූප සටහන 1: බ්ලූම්ගේ සංශෝධිත අධ්‍යාපන අරමුණු වර්ගීකරණය

(Wilson, 2016)

ඉහත දැක්වෙන වර්ගීකරණය සකස් වී ඇත්තේ ඉතා සරල බුද්ධිමය කාර්යයක් වන ස්මරණය කිරීමේ සිට වඩා සංකීර්ණ බුද්ධිමය හැකියාවන් දක්වා වූ ක්‍රමවත් අනුපිළිවෙළකටය. ඒ අනුව බ්ලූම්ගේ (Bloom) මුල් වර්ගීකරණය අනුව එම බුද්ධිමය හැකියාවන් දැනුම, අවබෝධය, භාවිතය, විශ්ලේෂණය, සංශ්ලේෂණය සහ ඇගයීම යන මට්ටම් හයකට ඉහත රූප සටහන 1 හි දැක්වෙන ආකාරයට වර්ග කර තිබේ. පසුකාලීනව 1990 දී පමණ බ්ලූම්ගේ (Bloom) ශිෂ්‍යයින් වන ඇන්ඩර්සන් සහ ක්‍රැත්වෝල් යන දෙදෙනා විසින් බ්ලූම්ගේ අධ්‍යාපන අරමුණු වර්ගීකරණය සංශෝධනයකට ලක් කර ඉදිරිපත් කර තිබේ. (රූප සටහන 1) ඒ අනුව මතක තබා ගැනීම, අවබෝධ කර ගැනීම, භාවිත කිරීම, විශ්ලේෂණය කිරීම, ඇගයීම සහ නිර්මාණය කිරීම ලෙස එම මට්ටම් සය දක්වා තිබේ. මතකයට නැගීම ලෙස අවධාරණය කරන්නේ උගත් තොරතුරු නැවත ස්මරණය කිරීමයි. අදහස් හෝ සංකල්ප පැහැදිලි කර දීමේ හැකියාව අවබෝධ කර ගැනීම තුළින් අපේක්ෂා කෙරේ. එමෙන්ම ඉගෙන ගත් දැනුම හෝ මූලධර්ම තවත් ඒ හා සමාන වෙනත් අවස්ථාවක දී භාවිත කිරීමට ඇති හැකියාව භාවිත කිරීම යන මට්ටමේ දී අවධාරණය කරයි. කොටස් අතර අන්තර් සම්බන්ධතාවන් පැහැදිලි කොට විග්‍රහ කර දැක්වීම සඳහා සමස්තය කොටස්වලට වෙන් කර දැක්වීම විශ්ලේෂණය කිරීමෙන් අදහස් වේ. යම් දෙයක වටිනාකම පිළිබඳ විනිශ්චයක් කිරීම ඇගයීම යන්නෙන් අදහස් වේ. අවසාන මට්ටම වන නිර්මාණය කිරීම යන්නෙන් අදහස් වන්නේ නව අදහස්, නව දේවල්, නව ක්‍රම උත්පාදනය කිරීමේ හැකියාවයි.

ඒ අනුව පරීක්ෂණයක් සැලසුම් කළ යුතු අවස්ථාවේ දී ශිෂ්‍යයාගෙන් පරීක්ෂා කිරීමට අපේක්ෂිත අධ්‍යාපන අරමුණු මොනවාදැයි තීරණය කිරීම ද ඉතාමත් වැදගත් වේ.

4. විෂය මූලික වලංගුතාව

ශිෂ්‍යයකු තුළ පවත්නා වර්තමාන දැනුම් සම්භාරය හා හැකියා ප්‍රමාණය පිළිබඳ ව තක්සේරු කිරීම සාධන පරීක්ෂණයකින් අපේක්ෂිත පරමාර්ථයයි. එම පරමාර්ථය ඉටු කර ගැනීම සඳහා කළ යුත්තේ පරීක්ෂණ සැලැස්ම විෂය මූලික වලංගුතාව රැකෙන ලෙසට ගොඩ නැඟීමයි. ඒ අනුව වලංගුතාව යනුවෙන් හඳුන්වන්නේ කුමක්දැයි යන්න මුලින් ම පැහැදිලි කිරීම වැදගත් වේ. ඇමෙරිකන් අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සංගමය, ඇමෙරිකන් මනෝ විද්‍යා සංගමය හා අධ්‍යාපන මිනුම පිළිබඳ

ජාතික කවුන්සිලය දක්වන අදහස් වන්නිගම (2004) පහත පරිදි ප්‍රකාශ කරයි." පරීක්ෂණයක ලකුණු පදනම් කරගෙන කරනු ලබන සුවිශේෂ අනුමිතීන්ගේ යෝග්‍යතාව අර්ථවත්බව හා ප්‍රයෝජනවත් බවයි."(වන්නිගම, 2004, පි.93) cunningham (1986) දක්වන අදහස වන්නිගම 2004 දී ගෙන හැර දක්වන්නේ " වලංගුතාව යනු පරීක්ෂණ ලකුණු පදනම් කර ගෙන කරනු ලබන අනුමිතීන්ගේ යෝග්‍යතාවයි". (වන්නිගම, 2004, පි.93) popham (2000) දක්වන අදහස වන්නිගම 2004 දී දක්වන්නේ පරීක්ෂණ ලකුණු පදනම් කරගෙන කරනු ලබන අනුමිතීන් කොතෙක් දුරට නිවැරදි ද යන්න පරීක්ෂණ ලකුණු වල වලංගුතාව ලෙසයි. මෙම අර්ථ දැක්වීම් සැලකිල්ලට ගත් විට පරීක්ෂණ ලකුණුවල වලංගුතාව යනු එම ලකුණු අර්ථ දක්වන ආකාරයේ යෝග්‍යතාව හෝ පරීක්ෂණ ලකුණු අපේක්ෂිත කාර්යය සඳහා කොතෙක් දුරට යෝග්‍ය වේද යන්න ලෙස සැළකිය හැකිය. (වන්නිගම, 2004, පි 93)

නවරත්නට (1978) අනුව අපේක්ෂිත කාර්යය ඉටු කිරීම සඳහා මිනුම් උපකරණයෙහි ඇති ගැළපෙන බව වලංගුතාව ලෙස දක්වයි. එය පරීක්ෂණයක් තුළ පවත්නා සාමාන්‍ය ගුණාත්මක ලක්ෂණයක් නොවන බවත් වලංගුතාව යනු සෑම විටකම කිසියම් නිශ්චිත කාර්යයක් සඳහා විශේෂිත වූවක් බවත් සඳහන් කර තිබේ. සාධන පරීක්ෂණයක පරමාර්ථය වන්නේ ශිෂ්‍යයා විසින් කිසියම් නිශ්චිත විෂය ප්‍රදේශයක් සාධනය කර ඇති ප්‍රමාණය හා ගුණය තක්සේරු කිරීමයි. පරීක්ෂණයෙහි අන්තර්ගත පරීක්ෂණාංග එම නිශ්චිත කාර්යයන් ඉටු කිරීම සඳහා සමත් විය යුතු බව ද නවරත්න (1978) දක්වා තිබේ.

Gronlund (1991) වලංගුතාව යන්න සෑම විටක දී ම කිසියම් නිශ්චිත කාර්යයක් සඳහා විශේෂිත වූවක් බව සඳහන් කරන අතර එය සාමාන්‍ය ගුණාත්මක ලක්ෂණයක් නොවන බව උපුටා දක්වා ඇත. අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට පරීක්ෂණයකට ඇති හැකියාව පරීක්ෂණ වලංගුතාව ලෙස හැඳින්වේ. මෙය මතුපිට වලංගුතාව, විෂය මූලික වලංගුතාව, සංරචක මූලික වලංගුතාව, සංගාමී වලංගුතාව හා අනාගත සූචක වලංගුතාව ලෙස ප්‍රභේද කර දක්වා ඇත. ඒ අනුව මතුපිට වලංගුතාව නැතහොත් මුහුණත වලංගුතාව ලෙස අදහස් වන්නේ කිසියම් පරීක්ෂණයක, පරීක්ෂණ පිටපතෙහි දක්නට ලැබෙන තාක්ෂණික නිමාව අපේක්ෂිත පරීක්ෂණ අරමුණු ඉටුකර ගැනීමට උචිත ලෙස සකස් වී තිබීමයි. පරීක්ෂණය

තැනීමට යම් න්‍යායක් පදනම් කර ගන්නේ නම් එය නියෝජනය වන පරිදි පරීක්ෂණයේ ප්‍රශ්නාංග ලියා තිබීම සංරචක වලංගුතාවයයි. සකස් කළ පරීක්ෂණයක් සඳහා සිසුන් ලැබූ ලකුණු ඊට පෙර හෝ සමකාලීනව පැවැත් වූ ඊට ගැළපෙන සම්මත පරීක්ෂණයක දී එම සිසුන් ලබාගත් ලකුණු හා සසඳා, පරීක්ෂණ දෙකෙහි ලකුණුවල එකඟතාව නිර්ණය කිරීම හා සැසඳෙන බව තහවුරු කිරීම පරීක්ෂණයක සංගාමී වලංගුතාව නැතහොත් නිර්ණායක මූලික වලංගුතාව ලෙස හැඳින්විය හැකි ය. තව ද සිසුන් තුළ ඇති අනාගත සාධන හැකියාව පිළිබඳ පෙර කීමට ඇති හැකියාව අනාගත සූචක වලංගුතාව ලෙස හැඳින්වේ. මෙම ප්‍රභේද අතරින් සාධනය මිනීමට අපේක්ෂිත නම් වඩාත් යෝග්‍ය වනුයේ විෂය වලංගුතාව බව දක්වන අතරම ප්‍රශ්න පත්‍රයක ලකුණු දීම හසුරුවා ඇති ආකාරය ද සාධන පරීක්ෂණයක සාර්ථකත්වය කෙරෙහි බලපාන බව දක්වා ඇත.

මේ අනුව විෂය මූලික වලංගුතාව යනුවෙන් අදහස් වන්නේ අදාළ විෂය නිර්දේශය කුමන අන්දමකින් ප්‍රශ්න පත්‍රය තුළ නියෝජනය වන්නේ ද යන්නයි. එනම් පරීක්ෂණය සඳහා සකසනු ලබන ප්‍රශ්න පත්‍රය ඊට අදාළ විෂය සන්ධාරයෙහි නිරූපාය නියැදියක් වශයෙන් කෙතරම් සැළකිය හැකිද යන්නයි. ඒ අනුව මෙම නිරූපාය නියැදිය තෝරා ගැනීමට යාමේ දී කිසියම් අභියෝගයකට පරීක්ෂණය සකසන්නන් මුහුණ දෙයි. කිසියම් වූ විෂයකට අදාළ වලංගු සාධන පරීක්ෂණයක් සකස් කිරීමේ දී එමඟින් මැනීමට අපේක්ෂිත දැනුම හා කුසලතා මැනීමට යොදා ගත හැකි සියලු පරීක්ෂණාංග ඊට ඇතුළත් කළ නොහැකි වේ. ඒ අනුව පරීක්ෂණයක් සැකසෙනුයේ පරීක්ෂණාංග නියැදියක් මඟිනි. මේ අනුව කිසියම් පරීක්ෂණයක් තුළ අන්තර්ගත පරීක්ෂණාංග නියැදිය අදාළ විෂය ක්ෂේත්‍රය කොතෙක් දුරට නියෝජනය කරන්නේ ද යන්න පරීක්ෂණයක විෂය වලංගුතාව ලෙස සැළකිය හැකිය. ඉතා දීර්ඝ කාල සීමාවක් තුළ උගත් දේ පිළිබඳ ව කෙටි කාල සීමාවක් තුළ සාධනය විමසා බැලීම සඳහා විෂය අන්තර්ගතයෙහි නිරූපාය නියැදියක් ප්‍රශ්න පත්‍රයට ඇතුළත් කරයි. මෙමඟින් පරීක්ෂණය හා සම්බන්ධ විෂය ක්ෂේත්‍රයට අදාළ දැනුම හා කුසලතාවන් ශිෂ්‍යයා සතුව කොතෙක් දුරට පවතී ද යන්න අනුමිති කිරීමට අපේක්ෂා කෙරේ. මේ සඳහා පරීක්ෂණයක් තුළ අන්තර්ගත පරීක්ෂණාංග අදාළ විෂය ක්ෂේත්‍රය ප්‍රමාණවත් පරිදි නියෝජනය කරන ඒවා විය යුතුය. පරීක්ෂණයකින් බලාපොරොත්තු වන්නේ ළමුන්ගේ විෂය සාධනය ඇස්තමේන්තු කිරීමට නම් විෂය වලංගුතාව තක්සේරු කිරීම වඩාත් වැදගත් වේ.

විෂය වලංගුතාව වඩාත් අදාළ වන්නේ විෂය සාධනය මැනීම සඳහා තනනු ලබන පරීක්ෂණවලටයි.

නවරත්න (1990) දක්වන ආකාරයට විෂය මූලික වලංගුතාව යන්නෙන් අදහස් වන්නේ "මැනීමට අදාළ විෂය ක්ෂේත්‍රය හා හැසිරීම් සමුදාය නිරූපණය කරන ඒකකයක් වශයෙන් ගත් කල පරීක්ෂණය කොතරම් සතුටුදායක උපකරණයක් ද" යන කරුණයි. පරීක්ෂණයක විෂය මූලික වලංගුතාව ආරක්ෂා කර ගැනීම සඳහා පරීක්ෂණය සැකසීම පිළිබඳ වූ ආරම්භක අවස්ථාවෙහිම හඳුනාගත යුතු කරුණු දෙකක් නවරත්න (1990) දක්වා තිබේ.

1. පරීක්ෂණයෙහි අඩංගු කළ යුතු විෂය මාතෘකා ප්‍රමාණය හෝ විෂයය ක්ෂේත්‍රයේ ප්‍රමාණය
2. පරීක්ෂණාංග මඟින් මැනීමට අපේක්ෂා කරන ශිෂ්‍ය හැසිරීම් රටා හෝ චර්යාමය වෙනස්වීම්වල ස්වභාවය

Lehmann ට (1976) අනුව පරීක්ෂණයෙහි අඩංගු ව ඇති පරීක්ෂණාංග විමසිල්ලට ලක් කෙරෙන විෂය ක්ෂේත්‍රය නියෝජනය සඳහා කෙතරම් ප්‍රමාණවත් වේ ද යන කරුණ විෂය මූලික වලංගුතාවයේ හරයයි. මෙහිදී ද අවධානය යොමු වී ඇත්තේ පරීක්ෂණාංග හා විෂය ක්ෂේත්‍රය අතර ඇති සම්බන්ධය කෙරෙහිය.

5. සුවිශේෂණ වගුව

සාධන පරීක්ෂණවල විෂය මූලික වලංගුතාව සෙවීම සඳහා බොහෝ දෙනෙකු විසින් කරනු ලබන්නේ බ්ලූම්ගේ අරමුණු වර්ගීකරණය මත ගොඩනැඟුණු අධ්‍යාපන අපේක්ෂණ එක් පැත්තකටත් එම අපේක්ෂණ වෙතට ළඟා වීම තක්සේරු කිරීම සඳහා යොදා ගත් පරීක්ෂණාංග අනෙක් පසටත් යොදා සකස් කර ගත් දැල් සටහනක් භාවිත කිරීමෙනි. එම දැල් සටහන නිල්පත හෙවත් සුවිශේෂණ වගුව ලෙස නම් කෙරෙයි. Frey (2018) ට අනුව සුවිශේෂණ වගුවක් (Table of Specifications - TOS) හෝ පිරිවිතර වගුවක් යනු පරීක්ෂණයක් හෝ තක්සේරුකරණයක් සහතික කිරීම සඳහා භාවිත කරන මෙවලමක් වන අතර මෙමගින් මැනීමට අපේක්ෂිත විෂයය අන්තර්ගතය සහ ශිෂ්‍යයින්ගේ චින්තන කුසලතා මැනිය හැකි වන පරිදි පරීක්ෂණය සකස් කිරීමට උපකාරී වන අතර මෙම පිරිවිතර වගුව මහා පරිමාණයේ පරීක්ෂණවලට මෙන්ම පන්තිකාමර

මට්ටමේ පරීක්ෂණ සකස් කිරීමට ද භාවිත කළ හැකි බව තව දුරටත් පෙන්වා දෙයි. Akem (2006) ට අනුව පිරිවිතර වගුව ඇගයීම් ක්‍රියාවලියේ නිරත වන ගුරුවරයෙකුට හෝ පරීක්ෂකවරයෙකුට උපකාරී වන මාර්ගෝපදේශකයක් ලෙස සළකයි. Akem සහ Agbe (2003) අනාවරණය කළේ පිරිවිතර වගුව යනු විෂයය අන්තර්ගතය නියෝජනය කරන මාතෘකාවන්හි හැසිරීම පිළිබිඹු කරන දළ සටහනක් බවත් එමගින් පරීක්ෂණයේ දී අවධාරණය කළ යුතු මාතෘකා පිළිබඳ තීරණයක් ගැනීමට ගුරුවරයාට මෙන්ම පරීක්ෂකවරයාට ද සහායක් මෙමගින් ලබා දෙන අතර සිසුන් උගත් දේ පිළිබිඹු කරන පරීක්ෂණයක් සකස් කිරීමට ද මෙය උපකාරී වන බවයි. සුවිශේෂණ වගුව පිළියෙළ කිරීමේ දී එහි ඇතුළත් විය යුතු මූලික අංග කීපයක් වන්නිගම (2002) පහත අයුරින් ගෙන හැර දක්වයි.

1. පරීක්ෂණයට අදාළ විෂය ක්ෂේත්‍රයේ මාතෘකා හා උප මාතෘකා
2. පරීක්ෂණය මඟින් මැනීමට අපේක්ෂිත දැනුම හා බුද්ධිමය කුසලතා ඇතුළත් අධ්‍යාපන අරමුණු
3. ඒ ඒ මාතෘකාවේ හෝ ඒ ඒ අධ්‍යාපන අරමුණේ සාපේක්ෂ වැදගත්කම අනුව පරීක්ෂණය තුළ ඊට තැබිය යුතු බර

(වන්නිගම, 2004, පි.94)

පරීක්ෂණ සුවිශේෂණ වගුවක ඉහත මූලික අංග ඇතුළත් විය යුතු වුව ද පරීක්ෂණ සුවිශේෂණ වගුවක් පිළියෙළ කිරීම මීටත් වඩා සුවිශේෂ වශයෙන් සළකා වුව ද කළ හැකිය. වන්නිගම (2004) දක්වන ආකාරයට පරීක්ෂණයක් සකස් කිරීමේ දී පහත දැක්වෙන ක්‍රියාමාර්ග අනුගමනය කර විෂය මූලික වලංගුතාවයෙන් යුත් පරීක්ෂණයක් තැනිය හැකිය.

1. පරීක්ෂණය මඟින් මැනීමට අපේක්ෂිත විෂය ක්ෂේත්‍රයට අයත් මාතෘකා
2. ඒ එක් එක් මාතෘකාව යටතට අයත් උප මාතෘකා
3. ඒ ඒ උප මාතෘකාව යටතේ මැනීමට අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් ඵලයන් නැතිනම් චර්යාමය අරමුණු

4. ඒ එක් එක් ඉගෙනුම් ඵලයන්ගේ චර්යාමය අරමුණු කෙරෙහි පරීක්ෂණය තුළ තැබිය යුතු බර
5. ඒ එක් එක් ඉගෙනුම් ඵලය මැනීම සඳහා සකස් කරනු ලබන ප්‍රශ්න වර්ගය (බහුවරණ, දෙවරණ, ව්‍යූහගත, රචනාමය යනාදී වශයෙන්)
6. ඒ එක් එක් වර්ගයට අයත් ප්‍රශ්න සංඛ්‍යාව

(වන්නිගම, 2004, පි.94)

මේ අනුව, කිසියම් පරීක්ෂණයක් ගොඩ නැඟීමේ දී මෙම ක්‍රියාමාර්ග කොතෙක් දුරට අනුගමනය කර ඇත් ද යන්න විමසීමෙන් පරීක්ෂණයේ විෂය මූලික වලංගුතාව පිළිබඳ ඇස්තමේන්තුවක් කළ හැකි වේ. මේ අනුව, පරීක්ෂණයක දී අදාළ විෂය ක්ෂේත්‍රයට අයත් ඒ ඒ මාතෘකා හා උප මාතෘකාත් දැනුම හා බුද්ධිමය කුසලතාවන් මැනීම සඳහා යෝග්‍ය ප්‍රමාණයකින් ප්‍රශ්න අන්තර්ගත වී ඇත් ද යන්න නැතිනම් අදාළ විෂය ක්ෂේත්‍රය යෝග්‍ය පරිදි නියෝජනය වන අන්දමට පරීක්ෂණාංග ඇතුළත් ව ඇත් ද යන්න විමසා බැලිය හැකිය. මේ අනුව පරීක්ෂණයක් සකස් කිරීමට සුවිශේෂණ වගුව පාදක වන අතර සුවිශේෂණ වගුවකින් තොරව තනන පරීක්ෂණය විෂය මූලික වලංගුතාව අතින් හීන වීමට ඉඩ ඇත.

නිදසුනක් ලෙස මෙහි දී ඒ ඒ විෂය මාතෘකා ඉගැන්වීමට යෝජිත කාලපරිච්ඡේදවලට අනුව බස්නාහිර පළාතේ භූගෝල විද්‍යාව අවසාන වාර පරීක්ෂණයේ ප්‍රශ්න පත්‍රයට අදාළව සකස් කළ නිල්පතක් වගු අංක 2 හි ඉදිරිපත් කර තිබේ.

පරීක්ෂණයක විෂය මූලික වලංගුතාව සලකා බැලීමේ දී ප්‍රථමයෙන් ම ප්‍රශ්න පත්‍රය වලංගු වීමට නම් ප්‍රශ්න පත්‍රය තුළ ඒ ඒ මාතෘකා හා උප මාතෘකා සඳහාත් ඒ ඒ අරමුණු සඳහාත් තැබිය යුතු බර තීරණය කර ගත යුතුය. ඒ නිසා විෂය නිර්දේශය භාවිත කර පරීක්ෂණය තුළ නියෝජනය විය යුතු මාතෘකා හා අධ්‍යාපන අරමුණු නැතහොත් විෂය මගින් සිසුන්ට අත් පත් කර දීමට අපේක්ෂිත දැනුම හා බුද්ධිමය කුසලතාවන් හඳුනා ගන්නා ලදී.

විෂයය නිර්දේශය ක්‍රියාත්මක කිරීමට යෝජිත පැය ගණන 181 ක් වේ. මෙම පැය ගණන ඒ ඒ මාතෘකා සඳහා බෙදා වෙන් කොට ඇති ආකාරය වගු අංක 1හි දැක්වේ.

මාතෘකාව	පැය ගණන	ප්‍රතිශතය
1. පෘථිවියේ සංයුතිය, ව්‍යූහය හා එහි ගතික ස්වභාවය	12	7%
2. පෘථිවියේ හා ශ්‍රී ලංකාවේ භෞතික ලක්ෂණ	10	6%
3. ලෝකයේ හා ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන කෘෂිකාර්මික භූමි පරිභෝග වර්ග	17	9%
4. ලෝකයේ හා ශ්‍රී ලංකාවේ නිෂ්පාදන කර්මාන්ත	15	8%
5. කෘෂිකාර්මික රටක ආර්ථිකය කාර්මික රටක ආර්ථිකය හා සැසඳීම	10	6%
6. ආදි වාසී ජනතාව පාරිසරික වෙනස්වීම්වලට අනුගත වන ආකාරය	13	7%
7. ස්වභාවික සම්පත්	10	6%
8. ජන සංඛ්‍යාවේ ලක්ෂණ	13	7%
9. විවිධ ජනාවාස	13	6%
10. වෙළෙඳාම, ප්‍රවාහනය හා සන්නිවේදනය	10	6%
11. ස්වභාවික ආපදා	11	6%
12. සිතියම් හා ප්‍රස්තාර	47	26%
	181	100%

වගු අංක 1: භූගෝල විද්‍යාව විෂයය නිර්දේශය ක්‍රියාත්මක කිරීමට යෝජිත පැය ගණන

ඉහත විශ්ලේෂණය අනුව පරීක්ෂණය වලංගු එකක් වීමට නම් ඒ ඒ මාතෘකාවලට පරීක්ෂණය තුළ තැබිය යුතු බර ඊට අනුරූප විය යුතු ය. විෂය මගින් හා ඒ ඒ මාතෘකා යටතේ සිසුන් තුළ වර්ධනය කිරීමට අපේක්ෂිත දැනුම හා බුද්ධිමය කුසලතාවන් වෙනුවෙන් තැබිය යුතු බර නිශ්චය කර ගැනීම සඳහා විෂයය නිර්දේශයේ අරමුණු විශ්ලේෂණය කෙරුණු අතර මීට අමතරව විෂය විශේෂඥයින් පෙන්නුම් කර ඇති ළමුන්ගේ වයස මට්ටම හා ඒ අනුව ඔවුන්ගේ සංවර්ධනයේ

ස්වභාවයත් විෂයයේ ස්වභාවයත් සැලකිල්ලට ගන්නා ලදී. මේ අනුව භූගෝල විද්‍යාව උගන්වන ගුරුවරුන් සමඟ සාකච්ඡා කර ලබා ගත් අදහසුත් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ විෂය විශේෂඥයින්ගේ අදහසුත් විමර්ශනයට ලක් කොට දැනුම, අවබෝධය, භාවිතය හා ඉහළ මානසික හැකියා සඳහා මෙම විෂය තුළ මූලිකවත් ඒ ඒ මාතෘකා තුළ සුවිශේෂී ලෙස තැබිය යුතු බර හඳුනා ගෙන වගු අංක 2 සඳහන් නිල්පත සකස් කරන ලදී.

අධ්‍යාපන අරමුණු / විෂයය මාතෘකා	දැනුම	අවබෝධය	භාවිතය	ඉහළ මානසික හැකියා	තැබිය යුතු බර
1. පෘථිවියේ සංයුතිය, ව්‍යූහය හා එහි ගතික ස්වභාවය	3%	3%	1%	-	7%
2. පෘථිවියේ හා ශ්‍රී ලංකාවේ භෞතික ලක්ෂණ	2%	3%	1%	-	6%
3. ලෝකයේ හා ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන කෘෂිකාර්මික භූමි පරිභෝග වර්ග	4%	4%	1%	-	9%
4. ලෝකයේ හා ශ්‍රී ලංකාවේ නිෂ්පාදන කර්මාන්ත	2%	2%	2%	2%	8%
5. කෘෂිකාර්මික රටක ආර්ථිකය කාර්මික රටක ආර්ථිකය හා සැසඳීම	1%	-	-	5%	6%
6. ආදි වාසී ජනතාව පාරිසරික වෙනස්වීම්වලට අනුගත වන ආකාරය	2%	2%	-	3%	7%
7. ස්වභාවික සම්පත්	1%	2%	1%	2%	6%
8. ජන සංඛ්‍යාවේ ලක්ෂණ	2%	1%	-	4%	7%
9. විවිධ ජනාවාස	2%	3%	1%	-	6%
10. වෙළෙඳාම, ප්‍රවාහනය හා සන්නිවේදනය	2%	1%	1%	2%	6%
11. ස්වභාවික ආපදා	2%		2%	2%	6%
12. සිතියම් හා ප්‍රස්තාර	7%	4%	15%	-	26%
තැබිය යුතු බර	**30%**	**25%**	**25%**	**20%**	**100%**

වගු අංක 2: ඒ ඒ විෂය මාතෘකා ඉගැන්වීමට යෝජිත කාලපරිච්ඡේදවලට අනුව භූගෝල විද්‍යාව පරීක්ෂණය තුළ තැබිය යුතු බර ඇතුළත් නිල්පත

මෙම සුවිශේෂණ වගුව පිළිබඳ ව සලකා බලන විට පැහැදිලි වන්නේ විෂය මාතෘකා අතර පළමුවෙනි ඒකකය වන පෘථිවියේ සංයුතිය, ව්‍යූහය හා එහි ගතික ස්වභාවය යන පාඩම තුළින් දැනුම, අවබෝධය මෙන්ම භාවිතය යන ප්‍රජානන හැකියා මැනීම සඳහා ප්‍රශ්න පත්‍රය තුළ පරීක්ෂණාංග අන්තර්ගත කළ යුතු බවයි. මේ අනුව ඉහත නිල්පතෙහි එක් එක් විෂය මාතෘකා හා ප්‍රජානන හැකියා සඳහා තැබිය යුතු බර ප්‍රශ්න පත්‍රයට ඇතුළත් විය යුතු ලකුණුවල නියෝජනයක් වේ. නිදසුනක් ලෙස එම ප්‍රශ්න පත්‍රයෙහි පෘථිවියේ සංයුතිය, ව්‍යූහය හා එහි ගතික ස්වභාවය යන ඒකකයට අදාළ ව ලකුණු නියෝජනය කිරීමේ දී ඊට ඇතුළත් විය යුතු සමස්ත ලකුණුවල ප්‍රතිශතය 7% ක් විය යුතු අතර එයින් 3% ක් දැනුමට ද 3% ක් අවබෝධයට ද 1% ක් භාවිතය මැනීම සඳහා ද වෙන් කර තිබේ.

සාරාංශය

විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියෙහි නිරත වන ශිෂ්‍යයින්ගේ ප්‍රධානතම අභියෝගය තමාගේ කාර්ය සාධනය නිරූපණය කෙරෙන පරීක්ෂණ ලකුණ කෙතරම් දුරට වලංගු හා විශ්වසනීයභාවයකින් යුක්ත වන්නේ ද යන්න පිළිබඳ විනිවිදභාවයක් නොමැති වීමයි. මේ අනුව මෙම ලිපිය මගින් පෙන්වා දෙන්නේ පරීක්ෂණ ලකුණ පිළිබඳ නිවැරදි තීරණවලට එළඹෙන සාධන පරීක්ෂණ පරීක්ෂණ වලංගුතාවයකින් යුක්ත ව සකස් කළහොත් මෙම අභියෝගය පාලනය කර ගත හැකි බවයි. මෙහිදී විෂය මූලික වලංගුතාවයකින් යුක්ත පරීක්ෂණයක් සකස් කර ගැනීම ම ගුරුවරුන්ට මෙන්ම පරීක්ෂණ සකසන්නන්ට ද අභියෝගයකි. ඒ අනුව මෙහිදී මෙම ලිපිය මගින් සාධන පරීක්ෂණවල ස්වභාවය පිළිබඳ සාකච්ඡා කිරීම තුළින් ශිෂ්‍යයින්ට එය කොතරම් වැදගත් වනවා ද යන්නත් පරීක්ෂණයක් සකස් කිරීමේ දී එය වලංගු පරීක්ෂණයක් ලෙස ශිෂ්‍යයා වෙත ලබාදීම සඳහා විෂය මූලික වලංගුතාවය ආරක්ෂා කිරීමේ ඇති වැදගත්කම පිළිබඳ වත් විශේෂයෙන් ම ඉස්මතු කර තිබේ. මෙමගින් විධිමත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙහි නිරත වන සියලුම දෙනාට දිය හැකි පණිවිඩය වන්නේ ශිෂ්‍යයා පිළිබඳ නිවැරදි තීරණ නිගමන වලට එළඹීමට ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ භාවිත කරන එකම ඇගයීම් ක්‍රමය වන සාධන පරීක්ෂණ ශිෂ්‍යයින් අතරට ගෙන යාමේ දී ඔවුන්ගේ කාර්යය සාධනය නිවැරදි ව හා සාධාරණ ලෙස මැනිය හැකි යෝග්‍ය වලංගු සාධන පරීක්ෂණ යොදා ගැනීම ඉතාමත් වැදගත් ප්‍රධානතම අභියෝගයක් බවයි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය. (2008). *පාසල පදනම් කරගත් ඇගයීම් (තක්සේරු) වැඩපිළිවෙල 6-13 තෙක් ශ්‍රේණි.* කොළඹ: අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය.

නවරත්න, ඒ.ඒ. (1996). *පාසල පදනම් කර ගත් ඇගයීම් වැඩපිළිවෙල පිළිබඳ හැඳින්වීමක්.* මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

පෙරේරා, එල්. (1990). *සාධන පරීක්ෂණ.* මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

පෙරේරා, එල්. (2002). *සාධනය මිනුම පරීක්ෂණ.* කොට්ටාව: සාර ප්‍රකාශන.

වන්නිගම, සී. (2004). පරීක්ෂණ ලකුණුවල වලංගුතාව. *අධ්‍යාපන විමර්ශන* ,කොළඹ : කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය

Akem.J.A (2006). *Evaluation Techniques in schools and colleges*. A Handbook For teachers Markudi: Selfers pub.

Akem, J.A & Agbe.N.N.(2003). *Rudiments of Measuurement and Evaluation in Education Psychology*. Makurdi: The Return press.

Ebel, R.L. (1975). *Measuring Educational Achievement*. New Jersey: Prentice Hall.

Frey, B. B. (Ed.). (2018). *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation*. Sage Publications.

Gronlund, N.E. (1991).*Measurement and Evaluation in Teaching*. London: Macmillan Pub.

Mehrens, W.A., & Lehmann, I.J. (1973). *Measurement and Evaluation in Education and Psychology.* U.S.A. Holt : Reinhart and Winston Inc.

Thorndike, R.M. & Thorndike-Christ, T. (2015). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. Noida: Maitrey Printech Pvt. Ltd.,

Wilson, L. O. (2016). Anderson and Krathwohl–Bloom's taxonomy revised. *Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy.*

ගුරු භූමිකාවේ සාර්ථකත්වයට සන්නිවේදනය ප්‍රබල සාධකයකි

- එම්. ඩී. බී. පී. වීරසිංහ මයා

1. හැඳින්වීම

සෑම ආකාරයකම සහ ජීවිතයේ සෑම අදියරකදීම සන්නිවේදනය අප කවුරුන්ද යන්න නිර්වචනය කරයි. එය නිපුණතාවක් ලෙස ගත් කළ ඉගෙනීම හා ප්‍රගුණ කිරීම කළයුතු අඛණ්ඩ ක්‍රියාවලියකි. ගුරුවරයකුට ඵලදායීව හා කාර්යක්ෂම ලෙස කටයුතු කළ හැකි වන පරිදි සන්නිවේදන කුසලතාව නංවා ගැනීම වැදගත් වේ. තොරතුරු ප්‍රකාශ කිරීමට හෝ හුවමාරු කර ගැනීමට හෝ වචන, ශබ්ද, සංඥා හෝ හැසිරීම් අදහස්, සිතුවිලි, හැඟීම් යනාදිය බාහිර සමාජයේ මෙන්ම විශේෂයෙන් පන්තිකාමරයට ඇති වැදගත්කම මෙම ලිපිය මගින් සාකච්ඡා කෙරේ. මූලිකව සන්නිවේදනය පිළිබඳව හඳුන්වා දෙන අතර අනතුරුව සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව සන්නිවේදන චින්තකයින්ගේ මත සමග පෙන්වා දීමක් සිදුකරයි. මෙම ලිපියේ ප්‍රධාන අපේක්ෂාව බවට පත්වන්නේ න්‍යායාත්මකව සන්නිවේදනය හා සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව හඳුනාගනිමින් ගුරු භූමිකාවට එහි ඇති වලංගුතාව පෙන්වා දීමයි.

2. සන්නිවේදනය යනු කුමක්ද?

සන්නිවේදනය (Communication) යනු මිනිසාගේ මූලික අවශ්‍යතාවකි. අද මුලු විශ්වයම එකම පවුලක් බවට පත්කර ගැනීම උදෙසා සන්නිවේදනය මාධ්‍යයේ ප්‍රමුඛ බව පෙරළිකාර ශක්තියක් බවට පත්ව ඇත. විටෙක එය තාක්ෂණික දියුණුව ද වෙයි. තාක්ෂණික දියුණුව සන්නිවේදනයේ ද දියුණුව වනු ඇත. රාජපක්ෂ (2014) පෙන්වා දෙන්නේ මානව සමාජයේ අන්තර් සම්බන්ධතාව ගොඩනගන හුයක් ලෙස සන්නිවේදනය හඳුන්වාදිය හැකි බවයි.

කථිකාචාර්ය
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය, අධ්‍යාපන පීඨය,
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
Email : mdwee@ou.ac.lk

එමෙන්ම ඔහු වැඩිදුරටත් පවසන්නේ සන්නිවේදනය මිනිසාගේ ම අවශ්‍යතාවක් වන අතර මිනිසා සමාජ කණ්ඩායම් සමග සම්බන්ධතා දක්වන ආකාරය, තොරතුරු ලබා ගන්නා ක්‍රම හා හුවමාරු කරගන්නා ක්‍රම, ඉගෙනීම හා ඉගැන්වීම්, විනෝදය ලබා ගැනීම යනාදී සියල්ල සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය හා ප්‍රතිබද්ධ වී ඇති බවයි. දිසානායක (2016) පෙන්වා දෙන්නේ සන්නිවේදනය යන්න කිසියම් සම්බන්ධතාවක් මත රඳා සිටින්නක් වන අතර මෙම සම්බන්ධතාව පුද්ගලයන් දෙදෙනෙකු අතර හෝ එක් පුද්ගලයකු තුළ හෝ සමූහයක් සමග හෝ ඇතිවිය හැකිය යන්නයි. එමෙන්ම සන්නිවේදනය පුද්ගලයන් කණ්ඩායමක් හා පුද්ගලයකු අතරත් කණ්ඩායමක් හා කණ්ඩායම් අතරත් ඇතිවිය හැකි බව ඔහු පෙන්වා දෙයි.

සන්නිවේදනය පිළබඳ නිර්වචන කිහිපයක් වෙත අවධානය යොමු කරමු.

”සන්නිවේදනය, යනු කථා කිරීම, ලිවීම හෝ වෙනත් මාධ්‍යයක් භාවිත කිරීමෙන් තොරතුරු ලබා දීම හෝ හුවමාරු කර ගැනීම. ඒ සාර්ථකව අදහස් හුවමාරු කර ගැනීම.” -Oxford English Dictionary

”සන්නිවේදනය යනු එක් පුද්ගලයකුගෙන් තවත් පුද්ගලයකුට තොරතුරු හා අවබෝධය ලබා දීමේ ක්‍රියාවලියකි.
-Keith Davis -

සන්නිවේදනය අත්‍යවශ්‍යයෙන්ම එක් පුද්ගලයකුට තවත් අයෙකු හා සම්බන්ධ වී තමා හෝ ඇයව තේරුම් ගැනීමට ඇති හැකියාවයි. - John Adair -

සන්නිවේදනය යනු අර්ථයේ පාලමකි. එයට ක්‍රමානුකූල ක්‍රමයක් ඇතුළත් වේ. පැවසීම, සවන් දීම සහ තේරුම් ගැනීමේ අඛණ්ඩ ක්‍රියාවලියකි. -Louis Allen -

සන්නිවේදනය සම්ප්‍රේෂණය හා ලැබීමේ ක්‍රියාවලියකි.වාචික හා වාචික නොවන පණිවිඩ. ලබන්නාගෙන් අපේක්ෂිත ප්‍රතිචාරය හෝ ප්‍රතික්‍රියාව සාක්ෂාත් කරන විට එය ඵලදායී යැයි සැලකේ. -Murphy" Hildebrandt" Thomas-

"කෝලියර්ගේ විශ්ව කෝෂයට අනුව පුද්ගලයාගෙන් පුද්ගලයාට හෝ සතෙකුගෙන් සතෙකුට හෝ ස්ථානයකින් ස්ථානයකට හෝ තොරතුරු ගලාගෙන යාම සන්නිවේදනයයි. එඩ්වින් එමරි (Edwin Emery) විග්‍රහකොට ඇත්තේ අදහස් ගෙන යන කලාව සන්නිවේදනය වන බවයි. සංකේතමය තොරතුරු ආශ්‍රිත උත්තේජනවත් කරුණු හුවමාරුව සන්නිවේදන ක්‍රියාදාමයේ ලක්ෂන බව ඩේවිඩ් කේ. බාර්ලෝ (David K' Berlo) දක්වා තිබේ." (රාජපක්ෂ,2014)

21 වන සියවස වන විට සන්නිවේදනය යන්න මීට වඩා පුලුල් විග්‍රහයනට භාජනය වී ඇත. එයට තාක්ෂණයේ දියුණුව මෙන්ම දැනුම් සමාජය (Knowledge society) දැනුම් ආර්ථිය (Knowledge economy) ආදි සංකල්ප හා සෘජු සමාජයීය වෙනස්කම් ද බලපා ඇත.

" ... දැනුම ගලනයට සන්නිවේදනය ඉතා වැදගත්ය. එහෙයින් සමාජ සම්බන්ධතා කෙරෙහි බලපාන සමාජ ව්‍යුහ, සංස්කෘතික සන්දර්භ සහ වෙනත් සාධක දැනුම ආර්ථිකයන්හි විශේෂ තැනක් ගනී. දැනුම ආර්ථිකය ව්‍යාප්ත වූ විට මිනිසුන්ගේ කල්පනා (Ideas) පවා වෙළඳ භාණ්ඩ වනු ඇත." (අබේපාල, 2018)

මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ, සන්නිවේදනය යනු සරලව තොරතුරු එක් ස්ථානයකින්, පුද්ගලයෙකුගෙන් හෝ කණ්ඩායමකින් තවත් ස්ථානයකට, පුද්ගලයෙකුට හෝ කණ්ඩායමකට මාරු කිරීම ලෙස සරලව විග්‍රහ කලද එය

කාලීනව විශ්ලේෂණාත්මක හා න්‍යායාත්මක වෙනස්කම් වලට භාජනය වී ඇත. සෑම සන්නිවේදනයකටම (අවම වශයෙන්) එක් යවන්නකු, පණිවිඩයක් සහ ලබන්නකු ඇතුළත් වේ. මෙය සරල ලෙස පෙනුනත් සන්නිවේදනය ඇත්තෙන්ම ඉතා සංකීර්ණ විෂයක් ලෙස හඳුනාගත හැකිය.

පණිවිඩය යවන්නාගේ සිට ලබන්නා වෙත සම්ප්‍රේෂණය වීම විශාල පරාසයකට බලපෑම් කළ හැකිය. මේවාට අපේ හැඟීම්, සංස්කෘතික තත්ත්වය, සන්නිවේදනය කිරීමට භාවිතා කරන මාධ්‍යය සහ අපේ ස්ථානගතවීම පවා ඇතුළත් වේ. සංකීර්ණතාව නිසා ලොව පුරා සිටින සේවා යෝජකයන් විසින් හොඳ සන්නිවේදන කුසලතා එතරම් අවශ්‍ය යැයි සලකනු ලබන්නේ නිවැරදි, ඵලදායී හා නොපැහැදිලි සන්නිවේදනය ඇත්තෙන්ම අතිශයින් දුෂ්කර හෙයිනි. එමෙන්ම සන්නිවේදනය හඳුනා ගැනීමේදී සන්නිවේදන ක්‍රම කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කළ යුතුය. මිනිසුන් සමඟ සන්නිවේදනය කිරීමට බොහෝ ක්‍රම තිබේ. ප්‍රධාන ක්‍රම දෙක නම් වාචික සන්නිවේදනය (Verbal Communication) හා වාචික නොවන සන්නිවේදනයයි (Non-verbal Communication).

1. වාචික සන්නිවේදනය (Verbal Communication)

වාචික සන්නිවේදනය යනු භාෂාව පදනම් කරගෙන කරනු ලබන සන්නිවේදනයයි. පණිවිඩයක් ලබා දීම සඳහා වචන භාවිතා කිරීමයි. ලිඛිත සන්නිවේදනයේ උදාහරණ වශයෙන් අකුරු (Letter), විද්‍යුත් තැපෑල (Emailing) ආදිය පෙන්වාදිය හැකි අතර, වාචික සන්නිවේදනයේ උදාහරණ වශයෙන් මුහුණට මුහුණලා සංවාද (Face-to-face conversations), කථනය (Speech),ගුවන් විදුලි (Radio) ලෙස හඳුනාගත හැකිය.

2. වාචික නොවන සන්නිවේදනය (Non-verbal Communication)

වාචික නොවන සන්නිවේදනය යනු පණිවිඩයක් ප්‍රකාශ කිරීම සඳහා දේහ ලක්ෂණ භාෂාව (Body Language) භාවිත කිරීමයි. තවද අභිනය, සංකේත, සංඥා ආදිය පෙන්වා දිය හැකි අතර වාචික නොවන සන්නිවේදනයේ එක් ප්‍රධාන ක්‍රමයක් නම් දේහ ලක්ෂණ භාෂාවයි. දේහ ලක්ෂණ භාෂාවට උදාහරණ වශයෙන්, මුඛය වසා ගැනීම (සිනහවක් හෝ නළල සැඟවීමට භාවිත කරන අභිනය), හිස නමා

(එකඟතාව), ඇඟිලි තට්ටු කිරීම (නොඉවසිලිමත් වීම හෝ බලා සිටීමෙන් වෙහෙසට පත් වීම), පපුව හරහා අත් හරස් කිරීම (ආරක්ෂාව හෝ ආතතිය පෙන්නුම් කරන අභිනය) ආදිය පෙන්වා දිය හැකිය.

3. සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය

සන්නිවේදනය යන්නට විවිධ නිර්වචන ඉදිරිපත් වී ඇති බව අප දනිමු. එමෙන්ම සන්නිවේදන වාචික හා වාචික නොවන සන්නිවේදනය යනුවෙන් විභේදනය කෙරෙන බව ද දනිමු. එබැවින් මින් ඉදිරියට සන්නිවේදය යන්න එහි න්‍යායාත්මක පසුබිම ඔස්සේ හඳුනා ගැනෙන සන්නිවේදන ක්‍රියාවලියක ස්වරූපයෙන් අධ්‍යයනය කරමු.

McCrosky, 1976 දී සන්නිවේදනය අර්ථකථනය කරනනේ කෙසේද? යන්න හෙට්ටිආරච්චි (2015) දක්වන්නේ වාචික හා අවාචික සන්දේශ මගින් යම් පුද්ගලයකු තවත් පුද්ගලයකුගේ හෝ පුද්ගල කණ්ඩායමකගේ මනසේ අර්ථයක් උත්තේජනය කිරීමේ ක්‍රියාවලිය ලෙස බව පෙන්වා දෙමිනි. එම නිර්වචනයට අනුව සන්නිවේදනය ක්‍රියාවලියක් (Process) යන ස්වරූපයෙන් දක්වයි. ඒ අනුව මානව සන්නිවේදනය ගතික හා නිරන්තර වෙනස්වන ස්වරූපයෙන් යුක්ත වන බව හැඟවෙයි.

අත්‍යවශ්‍යයෙන්ම සන්නිවේදනයට සම්බන්ධව යවන්නා හෝ සන්නිවේදකයා සහ ලබන්නා සම්බන්ධ වේ. දෙදෙනාම අනිවාර්යයෙන්ම අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් පිළිගත් කේතයක් බෙදා ගත යුතුය, උදා. පොදු භාෂාවක්. සන්නිවේදනය පුලුල් හා අඛණ්ඩ ක්‍රියාවලියක් බව පෙන්වා දෙන කරුණානායක (2003) පවසන්නේ සන්නිවේදනය නිරන්තර ක්‍රියාදාමයක් ලෙස සැලකුවත් යම් සන්නිවේදන ක්‍රියාවලියක් යම් තැනකින් ආරම්භ වී තවත් තැනකින් අවසන්වන බව සිතීම අපගේ සාමාන්‍ය ස්වභාවය බවයි. ඔහු පවසන්නේ සන්නිවේදනය මෙලෙස යම් තැනකින් ආරම්භ වී තවත් තැනකින් අවසන් වන උත්තේජකයක් සහ ප්‍රතිචාරයක් වශයෙන් සිතන්නට පුරුදුව සිටින්නේ අප එක් එක් පුද්ගලයා එම ක්‍රියාවලිය දෙස විවිධාකරයෙන් බලන නිසා බවයි.

මෙම සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය කෙරෙහි තවදුරටත් න්‍යායාත්මක හා ආකෘතිමය අවබෝධයක් උචිත බව හැගේ. විශේෂයෙන්ම සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය තුළ ආකෘති ගණනාවක් විග්‍රහයට ලක්ව ඇත. ඒ මෙම විෂයයෙහි න්‍යායාත්මක පැතිකඩක් මෙන්ම මෙම ක්‍රියාවලිය විවිධ මානයන් ඔස්සේ විග්‍රහ වීමකි. කෙසේ වෙතත් රාජපක්ෂ (2014) පෙන්වා දෙන්නේ ආකෘති වලින් විෂය ක්ෂේත්‍රයක පවත්නා තත්ත්වය සරල ලෙස ඉදිරිපත් කිරීමක් සිදු කරන අතර කිසියම් විෂයක් විද්‍යාත්මකව හැදෑරීමට ආකෘති උපකාරී වන බවයි. මෙලෙස විවිධ චින්තකයින් ආකෘතිමය වශයෙන් සන්නිවේදනය යන්න පෙන්වා දී ඇත. ඒ අනුව සන්නිවේදන ආකෘතිවල මූලික ලක්ෂණ දෙකකි.

1. රේඛීය ආකෘති (Linear Models)
2. රේඛීය නොවන ආකෘති (Non Linear Models)

රේඛීය ආකෘතියක් ලෙස හඳුන්වන්නේ සෘජුව හා එක් පැත්තකට ගමන් කරන සන්නිවේදනයකි. එය ඒක මාර්ගික සන්නිවේදනය (One way communication) ලෙස හඳුන්වයි. රේඛීය නොවන ආකෘති වල විශේෂත්වය වන්නේ සන්නිවේදනය දෙපසකට විහිදීමයි.

තවදුරටත් එය පැහැදිලි කරගනිමු.

1. S ⟶ M ⟶ R (රේඛීය)
2. S ⟷ M ⟷ R (රේඛීය නොවන)

මෙහි S (Sender) යනු සන්නිවේදකයා ලෙසද, M (Message) යනු පණිවිඩය ලෙසද R (Receiver) යනු ග්‍රාහකයා ලෙසද හඳුනා ගනිමු. ඒ අනුව සන්නිවේදන චින්තකයින් විසින් පෙන්වා දෙන සන්නිවේදන ආකෘතිකමය ස්වරූපය රේඛීය හා රේඛීය නොවන ආකරයට විග්‍රහ වීම පැහැදිලි ඇතැයි අපේක්ෂා කරමු.

සන්නිවේදන ආකෘති ඉදිරිපත්කළ විදවතුන් කිහිප දෙනකු හඳුනා ගනිමු.

1. හැරල්ඩ් ඩී. ලැස්වෙල් (Harold D' Lasswell)
2. විල්බර් ශ්‍රාම් (Willber Schramm)

3. ඩේවිඩ් කේ. බාර්ලෝ (David K' Berlo)

4. ක්ලෝඩ් ෂැනොන් හා වොරන් වීවර් (Claud Shannon and Waren Wiver)

5. රයිලි සහ මැටිල්ඩා රයිලි (Riley and Matilda Riley)

6. බෘස් වෙස්ට්ලි හා මැල්කම් මැක්ලීන් (Bruce Westly and Malcom Maclean)

ඉහත පෙන්වා දුන් විද්වතුන් විසින් පෙන්වා දෙන ලද ආකෘති වලින් කිහිපයක් ගැන සාකච්ඡා කරමු. ඒ හරහා සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය තවදුරටත් පැහැදිලි වනු ඇත.

මහාචාර්ය හැරල්ඩ් ඩී. ලැස්වෙල් (Harold D' Lasswell) සිය සන්නිවේදන ආකෘතිය 1930 කාල වකවානුවේ හඳුන්වා දී ඇත. මෙම ආකෘතිය සන්නිවේදනය පිළිබඳව ඉදිරිපත්වන සරල ආකෘතියකි. මෙම ආකෘතිය තුළ රේඛීය ලක්ෂණ දක්නට ලැබේ. මෙහිදී ඔහු පෙන්වා දෙන්නේ " කවුරු, කුමන ප්‍රතිඵලයක් සඳහා, කුමන මාර්ගයකින්, කාහට, කුමක් කියයිද" (Who says" What" In which Channel" To whom" With what effect) යන්න සන්නිවේදනයේ ස්වභාවය යන්නයි. මෙහි ප්‍රතිපෝෂණය (Feedback) හා බාධක (Noise) යන මූලික ලක්ෂණ වල අඩුවක් පවතින හෙයින් සන්නිවේදනය යන විෂයය තුළ මෙය සාර්ථක නොවන හා අසම්පූර්ණ ආකෘතියක් බවට අනෙකුත් සන්නිවේදන විද්වත්හු පෙන්වා දෙති.

මහාචාර්ය විල්බර් ශ්‍රාම් (Willber Schramm) සන්නිවේදනය දෙස අවධානය යොමු කලේ සමාජ විද්‍යාත්මක දෘෂ්ඨිකෝණයකිනි. ඔහු විසින් සන්නිවේදය ආකාර කිහිපයකින් දක්වා ඇත. මුලින්ම සන්නිවේදකයා යම් පණිවිඩයක් ග්‍රාහකයා වෙත ලබා දෙන බව පෙන්වා දෙයි.

1. A $\longrightarrow$ M $\longrightarrow$ B

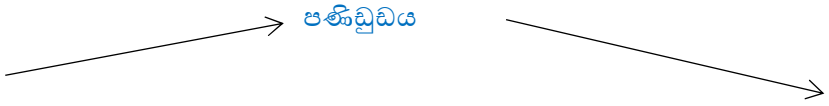
(A - සන්නිවේදකයා, M - පණිවුඩය, B - ග්‍රාහකයා)

මෙහි B නැමැත්තාට සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය සඳහා සහභාගීවීමට ඉඩකඩ ඇහිරී ඇතිබව දක්වමින් නැවත ඔහු විසින් පහත ආකෘතිය පෙන්වා දෙයි.

2. A ⟷ M ⟷ B

මෙහි B නැමැත්තාට පෙරලා තම අදහස් ප්‍රකාශ කරමින් සන්නිවේදකයෙකුගේ තත්ත්වයට පත්විය හැකි බව පෙනේ.

පසුකාලීනව විල්බර් ශ්‍රාම් විසින් ඔස්ගුඩ් නැමති සමාජ විද්‍යාඥයාගේද සහය ඇතිව "ශ්‍රාම් - ඔස්ගුඩ් සන්නිවේදන ආකෘතිය" හඳුන්වා දෙයි. ඒ තුළ ඔවුන් සංකීර්ණ කරුණු කිහිපයක් දක්වයි.



ආකේතකරය
ආකේතකරය

(Encoder)
(Encoder)

අර්ථ
අර්ථ නිරූපක

නිරූපක

(Interpreter)
(Interpreter)

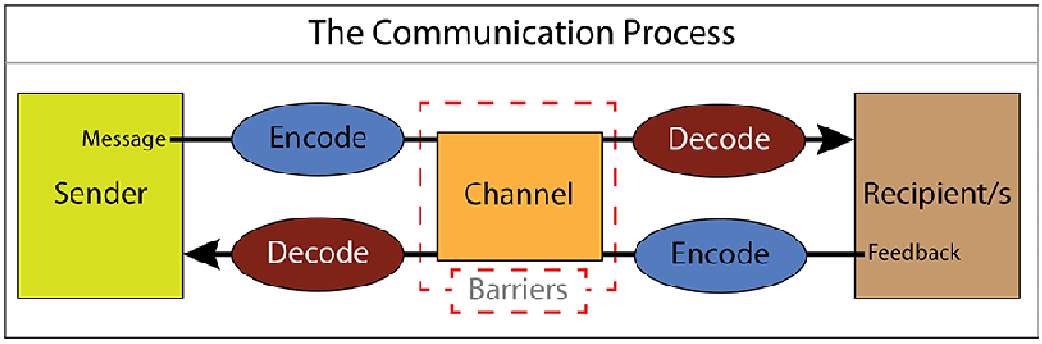
විකේතකරය
විකේතකරය

(Decoder)
(Decoder)

පණිවුඩය

මෙහි ආකේතකරය යනු සන්නිවේදකයායි. විකේතකරය යනු ග්‍රාහකයායි. ඔවුන් දෙදෙනා අතර පණිවුඩය ගොඩනැගෙන්නේ පණිවුඩය ඇසුරිනි. පණිවුඩය ලබා ගන්නා එය අර්ථ විවරකර ගනී. ඒ අනුව සන්නිවේදනය නැවත ඒ මේ අත ගමන් කරයි. මෙහි සන්නිවේදනයේ අඛන්ඩ සම්බන්ධතාවයක් ගොඩ නැගෙනු ඇත. පසුකාලීනව ශ්‍රාම් ප්‍රතිපෝෂණය (Feedback) හා බාධක (Noise) පෙන්වාදීමත් ඇතුලුව සන්නිවේදන ආකෘතිය තවදුරටත් පෝෂණය කරනු ලබයි.

ඉහත දක්වා ඇති කරුණු සියල්ල අධ්‍යයනය කිරීමේදී පැහැදිලි වන්නේ සන්නිවේදනය පහත සඳහන් අංගයන්ගෙන් සමන්විත ක්‍රියාවලියක් බවයි. යවන්නකු (a sender)" පණිවිඩයක් (a message), මාධ්‍යයක් (a medium), නාලිකාවක් (a channel), ග්‍රාහකයක් (a receiver), ප්‍රතිචාරයක් (a response) සහ ප්‍රතිපෝෂණයක් (feedback). කෙසේ වෙතත්, එය තිබීම ප්‍රමාණවත් නොවේ. මේ සියලු අංගයන් පමණි. දෙපාර්ශවය අතර සහයෝගීතාවය සහ අවබෝධය තිබිය යුතුය. සාර්ථක හා අර්ථවත් සන්නිවේදනයක් සඳහා පොදු සන්දර්භයක් තිබීම වැදගත්ය.



සන්නිවේදනය හා සම්බන්ධ මූලික අංග ලක්ෂණ තුනක් ඇත. එම අංග ලක්ෂණ තුන නම් සන්නිවේදකයා, පණිවුඩය හා ග්‍රාහකයායි. සන්නිවේදකයා අපගේ මිත්‍රයකු විය හැකිය. ගුරුවරයකු විය හැකිය. ගුවන්විදුලි ශිල්පියකු වියහැකිය. ගුරුවරයකු වුවද ඔහු වෑයම් කරන්නේ තමාට හැකි පමණින් පැහැදිලි ලෙස චිත්ත සමූහයක් ගොඩනැගීමටයි. ඔහුගේ අපේක්ෂාව වන්නේ ග්‍රාහකයා තුළ එමගින් ප්‍රතිචාරයක් ඇති කිරීමයි."(දිසානායක,2016)

සන්නිවේදනය සිදුවන පරාසය "සන්නිවේදන පරිසරය" ලෙස හැඳින්වේ. සංකේතයේ අන්තර්ගතය කේතනය කරන ලද පණිවිඩ ආකාරයෙන් නාලිකා (වාතය, ශරීරය, පින්තූර, පෙළ, ආදිය) භාවිතා කර යම් මාධ්‍යයකින් (වාචික, ලිඛිත හෝ වාචික නොවන) යවනු ලැබේ. "කේතය" භාෂාවට පමණක් සීමා නොවේ; වෙනත් දේ අතර ඇඳුම් පැළඳුම්, අභිනයන්, වර්ණ භාවිතය ද එයට ඇතුළත් විය හැකිය.

ඒ අනුව සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය පහත දැක්වෙන ආකාරයෙන් විස්තර කළ හැකිය. යවන්නා "ග්‍රාහකයාට" "මාධ්‍යයක්" සහ "නාලිකාවක්" භාවිත කර "පණිවිඩයක්" යවයි. පණිවිඩය ලැබෙන්නේ ග්‍රාහකයාගේ සංවේදී ලෝකයට ය. ලබන්නාගේ මොළය ඔහුගේ/ඇයගේ දැනුම, හැඟීම්, ආකල්ප සහ පක්ෂග්‍රාහී බව මත පදනම්ව පණිවිඩය පෙරහන කර පණිවිඩයට සුවිශේෂී අරුතක් ලබා දේ. මෙම අරුත මඟින් ලබන්නාගේ මනස සෑදෙන ප්‍රතිචාරයක් ඇති කළ හැකිය. ග්‍රාහකයා ඔහුගේ/ඇයගේ ප්‍රතිචාරය සංකේතනය කර එය "ප්‍රතිපෝෂණය" ලෙස යවන්නාගේ සංවේදී ලෝකයට යවයි. මෙය එක් සන්නිවේදන චක්‍රයක් සම්පූර්ණ කරන අතර ක්‍රියාවලිය චක්‍රීයව, එනම් චක්‍රයෙන් පසු චක්‍රය සමඟ සම්බන්ධ පුද්ගලයින් සන්නිවේදනය කිරීමට සැලකිලිමත් වන තාක් කල් ඉදිරියට යයි.

4. සන්නිවේදනය හා ගුරුවරයා

ඉහත පරිච්ඡේද ඔස්සේ සන්නිවේදනය පිළිබඳව හා එහි ක්‍රියාවලියේ ස්වරූපය පිළිබඳව න්‍යායාත්මකව අධ්‍යයනය කලෙමු. එම පැහැදිලි අවබෝධය මත පිහිටා ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ ප්‍රබල සාධකයක් වන ගුරු භූමිකාව හා සන්නිවේදනයේ ස්වභාවය මින් ඉදිරියට අධ්‍යයනය කරමු.

පන්ති කාමරයේ සන්නිවේදනය ප්‍රබල සාධකයකි. සාර්ථක ඉගැන්වීමේදී සාමාන්‍යයෙන් සැලකෙන්නේ සන්නිවේදන කුසලතා පිළිබඳ මනා දැනුමක් ගුරුවරයාට අවශ්‍යය බවයි. එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් ගුරුවරයකු සවන්දීම, කථා කිරීම, කියවීම සහ ලිවීම යන සන්නිවේදන ක්‍රම හතරෙහිම ප්‍රවීණතාවක් තිබිය යුතු අතර පාසල් පරිසරයක් තුළ මෙම නිපුණතාව ඵලදායීව භාවිත කළ යුතු ආකාරය දැන සිටිය යුතුය. මෙය කිරීමට හැකි වීම සිසුන්ගේ අධ්‍යයන ජීවිතයේ සාර්ථකත්වයට මෙන්ම ගුරුවරයාගේ වෘත්තීය සාර්ථකත්වයට ද බලපානු ඇත.

ඉහත අප හඳුනාගත් පරිදි සන්නිවේදන ක්‍රියාවලියේ මූලික ස්වරූපයන් පන්ති කාමර ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය වෙත යොදා ගනිමු. ඒ අනුව, යවන්නා හෝ සන්නිවේදකයා (sender) - මෙහිදී ගුරුවරයා පන්ති කාමරය තුළ ප්‍රමුඛ වේ. ඔහු හෝ ඇයගේ සන්නිවේදනය පිළිබඳව ඇති දැනුම්වත් භාවය හා හොඳ සන්නිවේදකයකු සතු ගුණාංග ප්‍රගුණ කිරීම මත පන්ති කාමරය තුළ සිදුවන සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය සාර්ථක වනු ඇත. පණිවිඩය (message) වශයෙන් ගුරුවරයා විසින් දෙනු ලබන දැනුම මෙන්ම ආකල්ප, කුසලතා පෝෂණය පෙන්වා දිය හැකිය. එය සරළව උගන්වන පාඩම වශයෙන් හඳුන්වා දිය හැකිය. එමෙන්ම ඒ සඳහා මාධයක් තිබිය යුතුය. පෙර හඳුනාගත් වාචික හා වාචික නොවන සන්නිවේදන ක්‍රම මෙහිදී මාධ්‍ය ලෙස පෙන්වා දිය හැකිය. ඒ අනුව මාධ්‍යයක් (a medium) ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිට හා ඒ මත ගොඩ නැගෙන මනා සන්නිවේදනය අවශ්‍යය වෙයි. , නාලිකාව (channel) වශයෙන් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සිදුකරනු ලබන ස්වභාවය හා ඒ සඳහා ගුරුවරයා විසින් යොදාගන්නා ක්‍රම ශිල්ප පෙන්වා දිය හැකිය. ග්‍රාහකයා (receiver) වශයෙන් අපි ශිෂ්‍යයා හඳුනා ගනිමු. ශිෂ්‍යා විසින් ප්‍රතිචාරයක් (a response) දක්වමින් ඉගෙනගැනීම මත පෙර සඳහන් කළ රේඛීය නොවන සන්නිවේදන ආකෘති ගොඩ නැගේ. එහිදී සන්නිවේදකයා වශයෙන් ගුරුවරයාට එයට ප්‍රතිචාර දක්වමින් ප්‍රතිපෝෂණයක් (feedback) ලබාදිය හැකිය. බාධක (Noise) හඳුනාගෙන මනා සන්නිවේදන ක්‍රියාවලියක් මගින් ඉගෙනුම් -ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සාර්ථක කර ගත හැකිය. මේ සියල්ල ද සමග දෙපාර්ශවය අතර සහයෝගීතාව සහ අවබෝධය අනිවාර්යයෙන් තිබිය යුතුය. සාර්ථක හා අර්ථවත් සන්නිවේදනයක් සඳහා පොදු සන්දර්භයක් තිබීම වැදගත්ය.

Delia Muste (2016) තම පර්යේෂණය තුළ පෙන්වා දෙන්නේ දැනුමේ විෂය පථයන් තුළ සන්නිවේදන නිපුණතා සංකල්පය බොහෝ පරිණාමය වී ඇති අතර වර්තමානයේ එය පුළුල් සංකල්පයක් බවට පත් වී ඇති බවයි. වැඩි දුරටත් ඔහු සන්නිවේදන නිපුණතා හයක් පිළිබඳව අවධාරණය කරයි. භාෂා නිපුණතා, සමාජ-භාෂා නිපුණතා, කතික නිපුණතා, සමාජ-සංස්කෘතික නිපුණතා, උපායමාර්ගික නිපුණතාවය සහ සමාජ නිපුණතාවය. මේ සියල්ල ගුරුවරුන් තුළ වර්ධනය වියුතු සේම ඒවා සන්නිවේදනය ශක්තිමත් කරන ප්‍රබල සාධක බව හඳුනා ගනියි.

සන්නිවේදනය සාර්ථක වූ විට ශිෂ්‍යයාට මෙන්ම ගුරුවරයාට ද ප්‍රතිලාභ ලැබේ. ඒ තුළින් ශක්තිමත් වන්නේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියයි. මනා සන්නිවේදනය ශිෂ්‍යාගේ ඉගෙනීම පහසු කරන අතර සිසුන්ට ඉලක්ක සාක්ෂාත් කර ගැනීමට උපකාරී වන අතර පුළුල් ඉගෙනුම් අවස්ථා ඇති කරයි. ශිෂ්‍යයා සහ ගුරුවරයා අතර සම්බන්ධතාවය ශක්තිමත් කරයි. සමස්තය තුළ ධනාත්මක අත්දැකීමක් ඇති කරයි.

වර්තමානයේ ගුරුවරයා ශිෂ්‍යයාට දැනුම සම්ප්‍රේෂණය කරන්නෙකු නොවේ.

'නිර්මාපණවාදීන්ගේ අදහස නම් ගුරුවරයා විසින් දැනුම ශිෂ්‍යයාට සම්ප්‍රේෂණය කිරීම හෙවත් පූර්වයෙන් සූදානම් කර ගන්නා ලද දැනුම් කොටසක් ශිෂ්‍යයාට පවරා දීමේ ක්‍රමවේදය යල් පැන ගිය හෝ සාවද්‍යය බවය. ..... මේ අනුව ගුරුවරයාගේ තත්ත්වය දැනුම සම්ප්‍රේෂණය කිරීමේ භූමිකාවේ (Transmission) සිට දැනුම උපයා ගැනීමට මග පෙන්වීමේ පහසුකම් සලස්වන්නා වන සුසාධ්‍යකාරකගේ (Facilitator) භූමිකාව දක්වා පරිවර්තනය වන බව පෙනීයයි" (අබේපාල, 2014)

මේ අනුව පෙනී යන්නේ ගුරුවරයාට තම කාර්යය නිසියාකාරව කිරීම සඳහා සන්නිවේදනය හඳුනාගැනීමේ හා ප්‍රගුණ කිරීමේ අවශ්‍යතාවයි. පහසුකම් සපයන්නකු නම් ඔබ ඊට අවශ්‍ය සාධක සපුරාලිය යුතුමය.

ගුරු භූමිකාවේ දී ඔවුන් අංශ තුනක හොඳ සන්නිවේදන කුසලතා පෙන්නුම් කරන්නන් විය යුතුය. ඒ අනුව සිසුන්, දෙමාපියන් සහ සමපදස්ථයන් සමඟ සන්නිවේදනය මනා ලෙස පුහුණු කල යුතුයි.

5. සිසුන් සමඟ සන්නිවේදනය

ගුරුවරයකු වශයෙන් පොදුවේ සියලුම සිසුන්ට සවන් දීම අවශ්‍ය වේ. ගුරුවරයෙක් ශිෂ්‍යයකුගේ අදහස් කෙරෙහි උනන්දුවක් දක්වන්නේ නම්, එම සිසුවාට ඔවුන්ගේ සිතුවිලි හෝ අදහස් අගය කරන බව හැගෙනු ඇත. මෙය ආත්ම අභිමානය සහ විශ්වාසය වැඩි කරයි. ආත්ම විශ්වාසයෙන් යුත් ශිෂ්‍යයකු පරීක්ෂණ වලදී ඔහුගේ පිළිතුරු අනුමාන කිරීමට ඇති ඉඩකඩ අඩු වන අතර ආත්ම විශ්වාසයෙන් යුත් ශිෂ්‍යයෙක් පන්තියේදී කථා කිරීමට වැඩි ඉඩක් ඇත. පන්ති සහභාගීත්වය සමස්ත පන්තිය සඳහාම ඉගෙනීම වැඩි කිරීමට හේතු වේ. එය මනා සන්නිවේදනයක් පන්ති කාමරය තුළ ගොඩ නැගීමේ ප්‍රථිඵලයයි. සිසුන් සමඟ අන්තර් ක්‍රියා කිරීම සඳහා සන්නිවේදන කුසලතා ඉතාමත් අත්‍යවශ්‍ය ය, මන්ද ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලියම ඔවුන්ට අවශ්‍ය ය. ඔබේ කාර්යභාරය තුළ, සංකීර්ණ තොරතුරු අවබෝධ කර ගැනීම සහ බිඳ දැමීම, මෙම තොරතුරු සිසුන්ට වාචිකව සහ ලිඛිත සම්පත් වලින් පැහැදිලිව දැනුම් දීම, ඔවුන්ගේ අවධානය යොමු වන අයුරින් ඉදිරිපත් කිරීම සහ ඔවුන්ගේ ප්‍රශ්න හා ගැටලු වලට සවන් දීමෙන් හා ඒවාට පිළිතුරු සැපයීමේ වගකීම ගුරුවරයා සතු වේ. එමෙන්ම පන්ති කාමරය ආරක්ෂිත සහායක ඉගෙනුම් පරිසරයක් බවට පත් කරමින් විවිධ ඉගෙනුම් විලාසයන් සඳහා අනුගත වීම, ඉගෙනීමට දිරිමත් කිරීම, දිරිගැන්වීම සහ සංවේදනය උපයෝගී කරගනිමින් ආධාරක සබඳතා ගොඩනඟා ගැනීම, පන්ති කාමරය කළමනාකරණය කිරීම සහ ප්‍රතිපෝෂණය ලබා දීමද අවශ්‍ය වේ. මේ සියල්ලටම හොඳ සන්නිවේදන කුසලතා අවශ්‍යයි.

6. දෙමාපියන් සමඟ සන්නිවේදනය කිරීම

ගුරුවරයකු දෙමාපියන් සමඟ ඵලදායී ලෙස අදහස් හුවමාරු කර ගැනීමට ද අවශ්‍ය වනු ඇත. දුරකථන ඇමතුම්, විද්‍යුත් තැපෑල සහ පුද්ගල හමුවීම් ඇතුළු විවිධ මාධ්‍ය මඟින් මෙය සිදු විය හැකි බැවින් ඔබ වාචික හා ලිඛිත භාෂා දෙකම ප්‍රගුණ කළ යුතුය. මෙය විශේෂයෙන් වැදගත් වන්නේ හැසිරීමේ ගැටලු, ඉගෙනීමේ ගැටලු සහ සිසුවාගේ ශක්තීන් හා දුර්වලතා වැනි සංවේදී විෂයයන් ගැන දෙමාපියන්ට ව්‍යාකූල වීමක් හෝ ආරක්ෂිත බවක් ඇති නොකර ගුරුවරයාට නිතර දෙමාපියන් සමග සාකච්ඡා කිරීමට සිදු වන බැවිනි. ගුරුවරයා සෑම විටම පැහැදිලි නමුත් උපායශීලීව සිටීම අත්‍යවශ්‍යයි. දෙමාපියන් සමඟ හොඳින් අදහස් හුවමාරු කර ගැනීමට අපොහොසත් වීම නිසා ඉගැන්වීමේ හැකියාව සහ පැමිණිලි මෙන්ම තම

දරුවාගේ ක්‍රියාකාරිත්වය සහ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා පිළිබඳව අවබෝධයක් නොමැතිකම පිළිබඳව ඔවුන් තුළ සැකයක් ඇති විය හැකිය.

7. සමපදස්ථයන් සමඟ සන්නිවේදනය කිරීම

ඉගැන්වීම සැමවිටම ස්වාධීන වැඩවලට සම්බන්ධ නොවේ. එමෙන්ම එය තනිව කළ හැකි ක්‍රියාවලියක්ද නොවේ. මෙම සාමූහික ක්‍රියාදාමයේ කොටස්කරුවන් වශයෙන් ගුරුවරයා සමීපයේ සිටින අනෙකුත් ගුරුවරුන් මෙන්ම ඉගැන්වීමේ කාර්යයට තවදුරටත් වක්‍රව හෝ සහයක් ඵල කරන තම හිත මිත්‍රාදීන්, තම සගයින් සමග පවත්වන ගනුදෙනුව හා සන්නිවේදනය ප්‍රබල වේ. ඒ අනුව එයට සහයෝගීතාව ද අවශ්‍ය වේ. ඔබ එකට පාඩම් සැලසුම් කිරීමට, ඔබේ සිසුන්ගේ දියුණුව පිළිබඳව ඔබේ සගයන් යාවත්කාලීන කිරීමට හෝ පන්ති කාමරයේ ගැටලු හසුරුවන ආකාරය පිළිබඳ උපදෙස් හුවමාරු කර ගැනීමට වුවත් හොඳ සන්නිවේදන කුසලතා ඔබට ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇත.

Khan (2017) ඇතුලු පිරිස " ගුරුවරයකුගේ සන්නිවේදන කුසලතා සහ එහි කාර්යභාරය සිසුන්ගේ අධ්‍යයන සාර්ථකත්වය වර්ධනය කිරීම" නැමති පර්යේෂණ ලිපියෙන් ගුරුවරුන්ගේ සන්නිවේදන කුසලතා වල ඇති වැදගත්කම පෙන්වා දෙයි. සිසුන්ට අධ්‍යාපනය ලබා දීමේ ගුරුවරයෙකු සඳහා සන්නිවේදන කුසලතාවන්ට අදාලව සවන් දීම සහ කථා කිරීම මෙන්ම කියවීම සහ ලිවීම ඇතුළත් වන අතර එහි ඵලදායී බව සඳහා ගුරුවරයකුට ඉගැන්වීමට මේ සෑම අංශයකම ඉහළ නිපුණතාවයක් තිබිය යුතු බව පවසයි. හොඳ සන්නිවේදනයක් ඇති ගුරුවරයා සැමවිටම ක්‍රියාකාරී වන අතර පන්ති කාමර කළමනාකරණය සහ පන්තියේ සිසුන් සමඟ අන්තර් ක්‍රියා කිරීමේ හැකියාව ඇත්තෙකු බවට පත්වනු ඇත.

හැකියාවට අනුකූලව ඉගැන්වීම සහ සිසුන්ගේ හැකියාවන් වැඩිදියුණු කිරීම ගුරුවරයාගේ කාර්යයයි. ගුරුවරුන් ශිෂ්‍යයින් උනන්දු කරවන සන්නිවේදන කුසලතා භාවිත කළ යුතුය.ගුරුවරුන්ගේ හොඳ සන්නිවේදන කුසලතාවන් සිසුන්ගේ අධ්‍යයන සාර්ථකත්වයේ මූලික අවශ්‍යතාව වන අතර, ජීවිතයේ වෘත්තීය සාර්ථකත්වය සඳහා ඒ අනුව සන්නිවේදනය ප්‍රබල සාධකයක් වනු ඇත.

සාරාංශය

ඔබ හොඳ ගුරු වෘත්තිකයෙකු වීමට නම් ඔබට සන්නිවේදන කුසලතා පිළිබඳව මනා අවබෝධයක් තිබිය යුතුය. එමෙන්ම ඒවා මනා ලෙස ප්‍රගුණ කල යුතුය. සන්නිවේදනය පිළිබඳ නිර්වචන හා විවිධ චින්තකයින් මෙන්ම විවිධ පර්යේෂකයින්ගේ හඳුනා ගැනීම් මත පැහැදිලි වන්නේ කලින් කලට හා විචාරශීලි විකාශනයක් සන්නිවේදනයේ සිදුව ඇති බවයි. 21 වන සියවසේ සිදුවන විපර්යාසයන් හා තාක්ෂණික ප්‍රබලත්වය මතද එහි ස්වරූපයේ වෙනසක් දක්නට ලැබෙන බව පැහැදිලියි. එමෙන්ම සන්නිවේදන ක්‍රියාවලිය විවිධ ආකරයෙන් අර්ථකථනය කර ඇති ආකාරය හඳුනාගෙන ඇත. ඒ ඔස්සේ යමින් සන්නිවේදන ප්‍රබල සාධයක් ලෙස ගුරු භූමිකාවට ඇති සාධනීය බවද මෙහිදී ඔබ හඳුනාගෙන ඇත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

අබේපාල, ආර්. (2014). ඉගෙනුම් මනෝවිද්‍යාවේ නව ප්‍රවණතා 1. (ප්‍රථම මුද්‍රණය). සාර ප්‍රකාශන

අබේපාල, ආර්. (2018). සමකාලීන අධ්‍යාපන සංකල්ප. (ප්‍රථම මුද්‍රණය). සාර ප්‍රකාශන.

ඇතුගල, ඒ.(2011).සන්නිවේදන ප්‍රවණතා. (ප්‍රථම මුද්‍රණය). ෆාස්ට් පබ්ලිෂින් (ප්‍රයිවට්) ලිමිටඩ්.

කරුණානායක, එන්.(2003). මානව සන්නිවේදනය. (ප්‍රථම මුද්‍රණය). දයාවංශ ජයකොඩි සහ සමාගම.

දිසානායක, වී. (2016). මානව සන්නිවේදනය. .(සිව්වන මුද්‍රණය). ඇස්.ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

රාජපක්ෂ, සී. (2014).ජනසන්නිවේදන මූලධර්ම -1.(සිව්වන මුද්‍රණය). ෆාස්ට් ප්‍රින්ටරි (ප්‍රයිවට්) ලිමිටඩ්.

හෙට්ටිආරච්චි, ආර්.(2015). සංවාදාත්මක හැඟවීම් සහ සන්නිවේදනය. ජනමාධ්‍යවේදය -වෙලුම 05. නිව් ගෝලි ප්‍රින්ටර්ස්

Muste,D.(2016).*The Role of Communication Skills in Teaching Process*. Future Academy http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.52

Khan, A. Salahuddin Khan. Syed Zia-Ul-Islam. Manzoor Khan. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131770.pdf

 අධීක්ෂා 2021/2022 වාර්ෂික ලිපි සරණිය. කලාපය -10

Cover Designed by Santha Jayaleth CETM-OUSL

ISSN -2012 - 8150
මිල. රු-300/=