ශ්‍රී ලංකා
අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව

2018, 15 වන වෙළුම

පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
මහරගම

ශ්‍රී ලංකා
අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව

2018, 15 වන වෙළුම

පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
මහරගම

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව

උපදේශනය

ආචාර්ය ටී. ඒ. ආර්. ජේ. ගුණසේකර
අධ්‍යක්ෂ ජනරාල් - ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය
ආචාර්ය දයානන්ද කැප්පෙටිගොඩ
අධ්‍යක්ෂ (වැ. ආ.) - පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව

සංස්කාරක

ඩබ්ලිව්. කේ. ශිරානි පුෂ්පමාලා

සංස්කාරක සමාලෝචන මණ්ඩලය

මහාචාර්ය ස්වර්ණා ජයවීර
ආචාර්ය ඩබ්. ජී. කුලරත්න
ආචාර්ය රාජා ගුණවර්ධන
ආචාර්ය එම්. බී. ඒකනායක
මහාචාර්ය මංජුලා විතානපතිරණ
මහාචාර්ය චන්ද්‍රා ගුණවර්ධන
මහාචාර්ය නාරද වර්ණසූරිය
ආචාර්ය සුනේත්‍රා කරුණාරත්න
ආචාර්ය ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු
මහාචාර්ය ශිරෝනිකා කරුණාරත්න

පූර්ව සංස්කාරකවරු

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

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විසින් වාර්ෂික ව පළ කරනු ලැබේ. මේ සඟරාවේ ඇතුළත් වන්නේ ඒ ඒ ලිපි සම්පාදකයන්ගේ ස්වාධීන අදහස් මිස ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ අදහස් නො වන බව කරුණාවෙන් සලකන්න.

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

ලිපි හෝ සඟරාව පිළිබඳ අදහස් යොමු කළ යුතු ලිපිනය

සංස්කාරක
ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව
පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම
දුරකථනය :- 0094-011-7601601 දිගුව :- 791
ෆැක්ස් :- 0117601778

© ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

ISSN – 2279-3216

ලිපි සම්පාදකයෝ

1. චින්තක චන්ද්‍රකුමාර - අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිධාරියෙකි
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යා අධ්‍යයන අංශය
අධ්‍යාපන පීඨය
කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය, කොළඹ
igchinthaka@edpsy.cmb.ac.lk

2. ඩබ්ලිව්. පුෂ්පා - අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිධාරිනියකි
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
රුහුණ ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨය
ගාල්ල
wpushpa65@gmail.com

3. එනෝකා රන්දෙනිය - අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිධාරිනියකි
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යා අධ්‍යයන අංශය
අධ්‍යාපන පීඨය
කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය, කොළඹ
erandeniya_m@yahoo.com

4. ආර්. ඩබ්ලිව්. බී. එම්. ඩී. මදුසංක බණ්ඩාරනායක - ශාස්ත්‍රපති උපාධිධාරියෙකි (දේශපාලන විද්‍යාව)
තාවකාලික ප්‍රදර්ශක
සමාජීය විද්‍යාපීඨ පර්යේෂණ මධ්‍යස්ථානය
කැළණිය විශ්වවිද්‍යාලය
කැළණිය
rajagurumadusanka@gmail.com

ශ්‍රී ලංකා
අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව

වර්ෂය 2018, 15 වන වෙළුම

පටුන

		පිටුව
පර්යේෂණ ලිපි	සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයය ආශ්‍රිත තක්සේරුකරණය පාසල්වල ක්‍රියාත්මක ස්වභාවය **චින්තක චන්ද්‍රකුමාර**	01
	ප්‍රාථමික ශ්‍රේණි සඳහා විමර්ශන පාදක ලෙස පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී පන්තිකාමර කළමනාකරණය සිදු කෙරෙන ආකාරය **ඩබ්ලිව්. පුෂ්පා**	18
	මව් භාෂාව සිංහල වූ ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් ශබ්ද නගා කියවීම ඇසුරෙහි දක්වන ගැටලු **එනෝකා රන්දෙනිය**	45
	ඉගෙනුම් -ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා පාසල් තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානයේ භාවිතය **ආර්. ඩබ්. බී. එම්. ඩී. එම්. බණ්ඩාරනායක**	64
නිබන්ධන සාරාංශ	විශ්වවිද්‍යාල පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා වැඩසටහන්වල ප්‍රායෝගික ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ තුලනාත්මක අධ්‍යයනයක් **ඩබ්ලිව්. ඇම්. එස්. වීරකෝන්**	84
	පන්තිකාමර මට්ටමේ තක්සේරුකරණයේ දී ලබා ගන්නා තොරතුරු, ඉගෙනුම්- ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සංවර්ධනය සඳහා යොදා ගන්නා ආකාරය පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක් **එම්. ඒ. ඉන්ද්‍රා පත්මිණී පෙරේරා**	87
ග්‍රන්ථ සමාලෝචන	ආචාර්ය ධර්මකීර්ති ශ්‍රී රන්ජන් ශාස්ත්‍රීය පර්යේෂණ ලේඛන ශෛලිය **ආචාර්ය ඩබ්. එම්. ශාමින්ද වනසිංහ**	89

සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයය ආශ්‍රිත තක්සේරුකරණය පාසල්වල ක්‍රියාත්මක ස්වභාවය

චින්තක චන්ද්‍රකුමාර

සංක්ෂිප්තය

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී තක්සේරුකරණයට සුවිශේෂී ස්ථානයක් හිමිවේ. සමබර පෞරුෂයක් සහිත පුද්ගලයකු සමාජගත කිරීමේ කාර්යයේ දී ඊට ප්‍රමුඛ භූමිකාවක් හිමිවී ඇත. එය ජය ගැනීම වර්තමාන ලෝකය මුහුණ දී ඇති ප්‍රබල අභියෝගයකි. වර්තමාන පාසල් පද්ධතියේ ක්‍රියාත්මක සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයමාලාව ශිෂ්‍යයාගේ එදිනෙදා ජීවිතයට අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනයට බොහෝ ඉඩ ප්‍රස්ථා ඇති බව නිරීක්ෂණය වේ. එබැවින් උක්ත විෂයයෙහි ඇගයීම් ක්‍රමවල ස්වභාවය, ශිෂ්‍ය රුචිකත්වය, ඇගයීම් සැලසුම් කිරීමෙන් ගුරුවරු අපේක්ෂා කරන අරමුණු, ඊට අදාළ ව ශිෂ්‍ය අරමුණු සහ තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියේ දී ගුරු-සිසු දෙපාර්ශ්වය මුහුණ දෙන අභියෝග අධ්‍යයනය කිරීම පර්යේෂණයේ අරමුණු විය. ප්‍රමාණාත්මක ක්‍රමවේදයට මූලිකත්වය ලබා දෙමින් මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය (Quantitative Dominent Mixed Method) මත පදනම් ව, සමානුපාතික ස්ථරගත අහඹු නියැදිකරණ ප්‍රවේශය යටතේ සිසුන් 450ක් හා ගුරුවරු 54ක ගෙන් සමන්විත නියැදියකගෙන් ප්‍රශ්නාවලි හා සම්මුඛ සාකච්ඡා ඇසුරින් දත්ත සම්පාදනය විය. විස්තරාත්මක සහ අනුමිති සංඛ්‍යාන ක්‍රම උචිත පරිදි භාවිත කරමින් දත්ත විශ්ලේෂණ කාර්යය සිදු කරන ලදි.

පර්යේෂණ අනාවරණ අනුව ලිඛිත පරීක්ෂණ කෙරෙහි ගුරුවරුන් වැඩි විශ්වාසයක් තබා ඇති අතර, සිසුන් කණ්ඩායම් ඇගයීම්වලට වැඩි රුචිකත්වයක් දක්වන බව නිගමනය විය. ඇගයීමක් සම්පූර්ණ කිරීමෙන් ලැබෙන කුසලතාවයෙන් අනාගත සැබෑ ජීවිතය සාර්ථක කරගත හැකි ය යන මතයට ගුරු සිසු දෙපාර්ශවයේ ම පවතිනුයේ අඩු අවධානයකි. විභාග ඉලක්ක කරගත් ඇගයීම් රටාවක් පාසලේ ස්ථාපිත වීම තවදුරටත් සිදු වේ. ඒ අනුව සමස්තයක් ලෙස බලන කල පාසල් තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය නව ප්‍රවේශයක් යටතේ විධිමත් සැලසුමකට අනුව ප්‍රතිසංවිධානය විය යුතු බවට යෝජනා කෙරේ.

මූලික පද. තක්සේරුකරණය, ඇගයීම, විෂයමාලාව

හැඳින්වීම

අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන කාර්යයක් වන්නේ ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ ගුණාත්මකභාවය වර්ධනය කිරීමයි. එසේ ම වර්තමාන සියවසට අදාළ ව තාක්ෂණික සාක්ෂරතාව, තොරතුරු හා සන්නිවේදන විප්ලවය හා ගෝලීයකරණය යන ක්ෂේත්‍රවල සංවර්ධනයේ කොටස්කරුවකු ලෙස ඉගෙනුම්-ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සංවර්ධනය කිරීමයි (Yaseen, 2014). ඒ අනුව වර්තමාන විධිමත් පාසල වෙත පැවරී ඇති වගකීම අතිමහත් ය. මෙම අභියෝගය ජය ගැනීමේ කාර්යයේ දී ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ තක්සේරුකරණයට හිමි වනුයේ සුවිශේෂී ස්ථානයකි. එසේ ම මෙම කාර්යයේ දී අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ සියලු පාර්ශ්වයන්හි දායකත්වය එක හා සමාන මට්ටමකින් ලබා දීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. එහි දී විෂයමාලා සැලසුම්කරණය, පෙළපොත් සංවර්ධනය, පන්ති කාමර ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක කිරීම සහ ඇගයීම යන සියලු අවස්ථාවල දී මනා සම්බන්ධීකරණයක් පවත්වා ගැනීම අතිශය වැදගත් වේ.

මේ සියලු සැලසුම්කරණ කාර්යයන්හි අවසාන යොමුව වනුයේ ගුරුවරයා සහ ශිෂ්‍යයා වෙතයි. එහි දී ගුරුවරුන් විසින් ඉගැන්විය යුත්තේ කුමන කරුණු ද යන්න කෙරෙහි ප්‍රථමයෙන් සිය අවධානය යොමු කළ යුතු ය. දෙවනුව එය කෙසේ ඉගැන්විය යුතු ද යන්න විමසා බැලිය යුතු ය. මෙම ක්‍රියාවලියේ දී සිසුන් තමා සම්බන්ධ වී සිටින පාඨමාලාවේ තක්සේරුවට ලක් කරන්නේ කුමක් ද යන්න හඳුනා ගත යුතු ය. ඊට යෝග්‍ය ක්‍රමවේද මොනවා ද යන්න පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කළ යුතුය (Palmer, 2007). මෙහි දී ශිෂ්‍ය පාර්ශ්වයෙන් විය යුතු යැයි යෝජනා කරන ක්‍රියාවලිය වර්තමාන ශ්‍රී ලාංකේය පාසල් පද්ධතියේ ඉතා පහසුවෙන් නිරීක්ෂණය කළ හැකි තත්ත්වයකි. උදාහරණයක් ලෙස උසස් පෙළ හදාරන සිසුන් නිරතුරුව ම පසුගිය විභාග ප්‍රශ්න පත්‍ර අධ්‍යයනය කරනු දැකිය හැකි ය. ඒ ඔස්සේ ඔවුහු අභ්‍යාසවල නිරත වෙති. අවශ්‍ය කොටස් කටපාඩම් කර ගනිති. වර්තමානයේ සිදුවන මෙම ක්‍රියාවලිය සහ පාසල් පද්ධතියේ ක්‍රියාත්මක වන ඇගයීම් ක්‍රම විශ්ලේෂණයේ දී ප්‍රජානන ක්ෂේත්‍රය සංවර්ධනය කෙරෙහි පමණක් විශේෂ අවධානයක් යොමු කර තිබෙනු දැකිය හැකි ය. නමුත් මෙය යහපත් ප්‍රවණතාවක් නො වේ.

සමස්ත අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ අවසන් ඉලක්කය විය යුත්තේ සමබර පෞරුෂයකින් යුත් පුද්ගලයකු සමාජගත කිරීමයි. එනම් ප්‍රජානන, ආවේදන සහ

මනෝචාලක යන ක්ෂේත්‍ර තුන ම උචිත පරිදි සංවර්ධනය වූ පුද්ගලයකු බිහි කිරීමයි. නමුත් මෙම කාර්යය සාර්ථක කර ගැනීම ශ්‍රී ලංකාව පමණක් නොව සමස්ත ලෝකය ම මුහුණ දෙන අභියෝගයකි. බවුඩ් හා ඇචිව් (Boud, 1990; Achieve, 2006) උපුටා දක්වන ගුලිකර්ස් ඇතුළු කණ්ඩායම අවධාරණය කරන පරිදි, අධ්‍යාපනයේ දැකිය හැකි ප්‍රධාන ගැටලුවක් වන්නේ පාසලේ උගන්වන දෑ සහ සැබෑ ලෝකය අතරත්, තක්සේරු කාර්ය සහ සැබෑ වැඩලෝකය අතරත් පැහැදිලි නොගැලපීමක් තිබීම, මෙම අභියෝගය ජය ගැනීමේ කාර්යයේ දී මතු වන ප්‍රධාන ගැටලුව ය (Bastiaens & Kirschner, 2007).

වර්තමාන ශ්‍රී ලාංකේය අධ්‍යාපන පද්ධතියේ පැහැදිලි ලෙස නිරීක්ෂණය කළ හැකි මෙම තත්ත්වය, ශ්‍රී ලාංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතියේ භාවිත ඇගයීම් ක්‍රම බහුතරයක් පහළ ප්‍රජානන කුසලතා (දැනුම, අවබෝධය, භාවිතය) මැනීම කෙරෙහි පමණක් අවධානය යොමු කර තිබීමෙන් වඩාත් හොඳින් පැහැදිලි වේ. නමුත් පවතින මෙම තත්ත්වය වහා වෙනස් විය යුතු ය. එසේ නම් ඊට අදාළ ව කුමක් කළ යුතු ද යන්න විද්‍යාත්මකව විමසා බැලිය යුතු ය.

එම කාර්යය වඩාත් සාර්ථක කර ගැනීමට නම් ප්‍රථමයෙන් සිසුන් ඇගයීමට ලක් කරන ඇගයීම් ක්‍රමවල ස්වභාවය පිළිබඳ ගැඹුරු විශ්ලේෂණයක් අවශ්‍ය ය. ඒ අනුව 10 වැනි ශ්‍රේණියේ සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයය තෝරා ගැනිණි. විෂයයට අදාළ ව සිසුන්ට ලැබෙන ඇගයීම්වලට දක්වන ශිෂ්‍ය රුචිකත්වය, ඇගයීමක් සැලසුම් කිරීමෙන් ගුරුවරු ඉටුකර ගැනීමට අපේක්ෂිත අරමුණු, ඇගයීමක් සම්පූර්ණ කිරීමෙන් සිසුන් ඉටුකර ගැනීමට බලාපොරොත්තු වන අරමුණු සහ මෙම කාර්යයේ දී ගුරු-සිසු දෙපාර්ශ්වය මුහුණ දෙන අභියෝග අධ්‍යයනය කිරීම වැදගත් ය. ඒ අනුව යථෝක්ත කරුණු පිළිබඳ සොයා බැලීම අරමුණු කර මෙම පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කරන ලදි.

පර්යේෂණ පිරි සැලසුම

අධ්‍යයනය මූලික වශයෙන් මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය මත පදනම්ව සැලසුම් වූවකි. එහි දී පවතින යථාර්ථය පිළිබඳ පුද්ගලබද්ධ සාධක හේතුවෙන් දූෂ්‍ය නොවූ කරුණු ඉස්මතු කර ගැනීම සඳහා ප්‍රමාණාත්මක දත්ත සම්පාදනයට සහ ප්‍රමාණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණ විධික්‍රමවලට ප්‍රමුඛතාව ලබා දෙන ලදි. එම ප්‍රමාණාත්මක දත්ත ඇසුරින් ඉස්මතු වන කරුණු තව දුරටත් ගැඹුරින් විග්‍රහ කිරීම සඳහා ගුණාත්මක දත්ත සම්පාදනය සිදු විය. ඒ අනුව සමස්තයක් ලෙස සැලකීමේ දී මෙම

අධ්‍යයනය ප්‍රමාණාත්මක ක්‍රමවේදයන්ට මූලිකත්වය ලබා දෙන මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය (Quantitative Dominent Mixed Method) මත පදනම් ව ක්‍රියාත්මක විය.

දත්ත රැස් කිරීමේ උපකරණ

මෙම අධ්‍යයනයේ දී දත්ත රැස් කිරීමේ උපකරණ වශයෙන් ප්‍රශ්නාවලි සහ සම්මුඛ සාකච්ඡා භාවිත විය. එහි දී ගුරු හා සිසු වශයෙන් ප්‍රශ්නාවලි දෙකක් සංවර්ධනය කරන ලදි. ප්‍රශ්නාවලිය ප්‍රමාණාත්මක දත්ත ලබා ගැනීමට යොමු වූ ප්‍රශ්න මෙන් ම, බහුවිධ ප්‍රතිචාර අපේක්ෂාවෙන් විවෘත ප්‍රශ්න ද ඇතුළත් වන පරිදි සංවර්ධනය කෙරිණි. ශිෂ්‍ය සම්මුඛ සාකච්ඡා සහ ගුරු සම්මුඛ සාකච්ඡා සඳහා සංවර්ධිත සම්මුඛ සාකච්ඡා මෙහෙයුම් පත් දෙක ව්‍යුහගත, අර්ධ ව්‍යුහගත සහ විවෘත ප්‍රශ්න ඇතුළත් වන පරිදි විය. ඉන් පර්යේෂණයට අවශ්‍ය ගුණාත්මක දත්ත සම්පාදනය කර ගන්නා ලදි.

දත්ත විශ්ලේෂණය

දත්ත විශ්ලේෂණ කාර්යය ද මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය මත පදනම් ව සිදු විය. එනම් ප්‍රමාණාත්මක සහ ගුණාත්මක විශ්ලේෂණ ක්‍රම උචිත පරිදි මිශ්‍ර කරමින් දත්ත විශ්ලේෂණය කරන ලදි. එහි දී ප්‍රතිශත, කයි වර්ග පරීක්ෂාව වැනි ප්‍රමාණාත්මක සංඛ්‍යාන විධික්‍රම භාවිත විය. ඊට අමතරව සම්මුඛ සාකච්ඡා මගින් ලද ගුණාත්මක දත්ත උචිත පරිදි තේමා ඔස්සේ විශ්ලේෂණය කරන ලදි. මෙම කාර්යයේ දී විශේෂයෙන් ප්‍රමාණාත්මක දත්ත තවදුරටත් විශ්ලේෂණය කිරීම සඳහා සහ ප්‍රමාණාත්මක දත්ත සම්පාදනය අපහසු ක්ෂේත්‍ර විශ්ලේෂණය කිරීමට ගුණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණ ක්‍රම භාවිත විය.

පර්යේෂණ නියැදිය

පර්යේෂණය සඳහා ශ්‍රී ලංකාවේ රජයේ පාසල්වල 10 වැනි ශ්‍රේණියේ ක්‍රියාත්මක වන සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයමාලාව තෝරා ගනු ලැබීය. ඒ යටතේ සමානුපාතික ස්ථරගත අහඹු නියැදිකරණ ප්‍රවේශය මත පදනම් ව කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ සියලු අධ්‍යාපන කලාප නියෝජනය වන ලෙස 10 වැනි ශ්‍රේණියේ සිංහල මාධ්‍යයෙන් අධ්‍යාපනය හදාරන සිසුන් 450ක් තෝරා ගනු ලැබී ය. ඒ අනුව ශිෂ්‍ය නියැදිය සමන්විත වූ ආකාරය 1 වැනි වගුවේ සඳහන් පරිදි වේ.

1 වැනි වගුව. *මූලික ශිෂ්‍ය නියැදිය*

කලාපය	පාසල් වර්ගය						සමස්ත එකතුව
	1AB		**1C**		**2 වර්ගය**		
	ශිෂ්‍යයින්	**ශිෂ්‍යාවන්**	**ශිෂ්‍යයින්**	**ශිෂ්‍යාවන්**	**ශිෂ්‍යයින්**	**ශිෂ්‍යාවන්**	
කොළඹ	71	49	18	26	8	7	179
හෝමාගම	18	17	9	8	11	10	73
පිලියන්දල	23	26	11	8	8	7	83
ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර	34	44	11	8	10	8	115
එකතුව	146	136	49	50	37	32	450

පාසල් 54ක් නියෝජනය වන පරිදි ශිෂ්‍ය නියැදිය තෝරා ගත් අතර ඒ අතරින් 450ක් වූ සමස්ත ශිෂ්‍ය නියැදියට ප්‍රශ්නාවලි ලබා දුන් අතර ඉන් අහඹු ලෙස තෝරා ගත් පාසල් 30ක සිසුහු 30 දෙනෙක් සම්මුඛ සාකච්ඡා සඳහා සම්බන්ධ කර ගන්නා ලදි. ඊට අමතරව පාසල් 54ක් නියෝජනය වන ලෙස එක් පාසලකින් 10 ශ්‍රේණිය සිංහල විෂයය උගන්වන එක් ගුරුවරයකු බැගින් සරල අහඹුකරණ නියැදි ප්‍රවේශය යටතේ තෝරා ගැණින. එම ගුරු පිරිසට ප්‍රශ්නාවලි ලබා දුන් අතර, ඒ පිරිස අතරින් ගුරුවරු 20 දෙනකු සම්මුඛ සාකච්ඡා සඳහා සම්බන්ධ කර ගන්නා ලදි.

2 වැනි වගුව. *තෝරා ගත් පාසල් නියැදිය අනුව ප්‍රශ්නාවලි යොමු කළ ගුරු නියැදිය*

කලාපය	පාසල් වර්ගය								
	1AB			**1C**			**2 වර්ගය**		
	පාසල් සංඛ්‍යාව	පාසල් නියැදිය	ගුරු නියැදිය	පාසල් සංඛ්‍යාව	පාසල් නියැදිය	ගුරු නියැදිය	පාසල් සංඛ්‍යාව	පාසල් නියැදිය	ගුරු නියැදිය
කොළඹ	31	13	**13**	38	5	**5**	44	2	**2**
හෝමාගම	9	4	**4**	12	2	**2**	42	3	**3**
පිලියන්දල	16	6	**6**	16	3	**3**	33	2	**2**
ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර	22	9	**9**	13	3	**3**	30	2	**2**

සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයය පාසල් පද්ධතියේ ක්‍රියාත්මක වීම සම්බන්ධයෙන් අරමුණු අනුව රැස් කරගත් දත්ත විශ්ලේෂණය සහ අර්ථකථන හා සම්බන්ධ තොරතුරු මෙම ලිපියේ මෙතැන් සිට ඉදිරිපත් කෙරේ.

ගුරුවරුන් ලබා දෙන ඇගයීම් ප්‍රභේද

සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයය පාසල් පද්ධතියේ ක්‍රියාත්මක වන විෂය අතරෙන් විවිධාකාර වූ ඇගයීම් ක්‍රම ඉතා පහසුවෙන් සැලසුම් කළ හැකි විෂයයකි. එමෙන් ම සිසුන්ගේ සැබෑ ජීවිතයට අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය කළ හැකි ඇගයීම් ක්‍රම සැලසුම් කිරීමට වැඩි ඉඩක් පවතින විෂය අතුරෙන් එකකි.

ශිෂ්‍ය ප්‍රතිචාර මත පදනම්ව විග්‍රහ කිරීමේ දී සිසුන්ට සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයය යටතේ ඇගයීම් වර්ග 13ක් ගුරුවරුන් විසින් ලබා දී තිබේ. එම ඇගයීම් වර්ග, පාසල් වර්ගය අනුව ව්‍යාප්තිය 3 වැනි වගුවෙන් දැක්වේ.

3 වැනි වගුව. *පාසල් අනුව සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයය යටතේ තක්සේරුව සඳහා භාවිත ඇගයීම් ක්‍රම*

ඇගයීම් ක්‍රමය	පාසල් වර්ගය			එකතුව (n=450)
	1AB පාසල් සිසුන් (n=282)	**1Cපාසල් සිසුන් (n=99)**	**2 වර්ගයේ පාසල් සිසුන්(n=69)**	
රචනා ලිවීම	87.2% (246)	86.9% (86)	85.5% (59)	86.9% (391)
ලිපි ලිවීම	79.8% (225)	85.9% (85)	78.3% (54)	80.9% (364)
කෙටි පිළිතුරු ලිවීම	87.9% (248)	89.9% (89)	79.7% (55)	87.1% (392)
දීර්ඝ පිළිතුරු ලිවීම	71.3% (201)	67.7% (67)	52.2% (36)	67.6% (304)
බහුවරණ ප්‍රශ්න	57.1% (161)	55.6% (55)	43.5% (30)	54.7% (246)
හිස්තැන් පිරවීම	57.1% (161)	80.8% (80)	63.8% (44)	63.3% (285)
නිර්මාණ සිදු කිරීම	78.0% (220)	78.8% (78)	89.9% (62)	80.0% (360)
විවාද	19.5% (55)	25.3% (25)	20.3% (14)	20.9% (94)
නිවේදන කටයුතු	14.2% (40)	33.3% (33)	10.1% (7)	17.8% (80)
ප්‍රශ්න විචාරාත්මක වැඩසටහන්	1.8% (5)	2.0% (2)	4.3% (3)	2.2% (10)
ස්වයං ඇගයීම්	0%	3.0% (3)	0%	0.7% (3)
ශ්‍රවන පරීක්ෂණ	0.7% (2)	0%	0%	0.4% (2)
ගායනා	6.7% (19)	7.1% (7)	13.0% (9)	7.8% (35)
වෙනත්	4.6% (13)	6.1% (6)	2.9% (2)	4.7% (21)

සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයය යටතේ තක්සේරුව සඳහා භාවිත ඇගයීම් ක්‍රම අතරින් රචනා ලිවීම, ලිපි ලිවීම සහ කෙටි පිළිතුරු ලිවීම යන ලිඛිත ඇගයීම් ගුරුවරුන් විසින් තමාට ලබා දී ඇති බවට සිසුහු 80%ට වැඩි පිරිසක් ප්‍රතිචාර දක්වා තිබේ. පාසල් වර්ග අනුව සැලකීමේ දී ද මෙම ප්‍රවණතාවෙහි සමාන මට්ටමක් දැකිය හැකි ය (3 වැනි වගුව). මෙම ඇගයීම් ක්‍රම තුනට අමතර දීර්ඝ පිළිතුරු ලිවීම, බහුවරණ ප්‍රශ්න, හිස්තැන් පිරවීම යන ලිඛිත ඇගයීම් තමාට ලබා දෙන බවට ප්‍රතිචාර දැක්වූ සිසු පිරිස පිළිවෙළින් 68%, 55% සහ 63% වීමෙන් ද සනාථ වනුයේ ගුරුවරු ලිඛිත ඇගයීම් කෙරෙහි ඉහළ අවධානයක් යොමු කර ඇති බව ය. නිර්මාණකරණය හැර අනෙකුත් ලිඛිත නොවන, සියලු ඇගයීම් ලබා දෙන බවට වූ සිසු ප්‍රතිචාර 21%ට අඩු ය. නමුත් නිර්මාණ කාර්යයට තමන්ට අවස්ථාව ලැබේ යැයි සමස්ත නියැදියෙන් 80%ක් සිසුහු ප්‍රකාශ කරති. මෙය සාධනීය ප්‍රවණතාවකි.

සිංහල භාෂාවෙහි චතුර්විධ භාෂා කුසලතා සංවර්ධනය විය යුතු යැයි අවධාරණය වුව ද සිසුන්ගේ ප්‍රධාන විභාග කඩඉම්වල දී ලිඛිත හැකියාව පමණක් මැනෙන බැවින්, ගුරුවරු ලිඛිත ඇගයීම් කෙරෙහි ප්‍රමුඛත්වයක් ලබා දීමට හේතුව බව සම්මුඛ සාකච්ඡා අදියරේ දී අනාවරණය විය. කලාප හා පාසල් මට්ටමේ අධීක්ෂණවල දී සහ දෙමාපියන් නිරතුරුව ම පරීක්ෂා කරනුයේ ශිෂ්‍යයාගේ අභ්‍යාස පොත් වීමත්, එහි දී අදාළ පාඩම ආවරණය කළ බවට ලිඛිත සාධක නොමැති වීම ගුරුවරුන්ට ගැටලු ඇති කිරීමට හේතුවක් වන බව ගුරු සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් අනාවරණය විය. ඒ අනුව ඔවුන් ලිඛිත ඇගයීම් කෙරෙහි වැඩි වශයෙන් නැඹුරු වන බව අනාවරණය වූ මූලික කරුණකි.

ඇගයීම් වර්ග අනුව ශිෂ්‍ය රුචිකත්වය

ගුරුවරු ලබා දෙන ඇගයීම් වර්ග 13ට අදාළ ව ශිෂ්‍ය රුචිකත්වය විමසන ලදි. සිසුහු ඉන් බහුතරයක් තමන්ට ලැබෙන ඇගයීම් ක්‍රමවලට කැමැත්තක් දක්වන බව එහි දී අනාවරණය විය (4 වැනි වගුව).

4 වැනි වගුව. *පාසල් වර්ගය අනුව සිංහල විෂයය යටතේ ලැබෙන ඇගයීම් ක්‍රමවලට සිසුන් දක්වන කැමැත්ත*

ඇගයීම් ක්‍රමවලට කැමැත්ත	පාසල් වර්ගය						එකතුව	
	1AB		**1C**		**2වර්ගය**			
	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව	%	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව	%	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව	%	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව	%
ඉතාම කැමතියි	47	16.7	21	21.2	21	30.4	89	19.8
කැමතියි	150	53.2	47	47.5	33	47.8	230	51.1
සාමාන්‍යයෙන් කැමතියි	73	25.9	27	27.3	12	17.4	112	24.9
අකමැතියි	12	4.2	2	2	1	1.4	15	3.3
ඉතා අකමැතියි	-	-	2	2	1	1.4	3	0.7
ප්‍රතිචාර නොදැක්වූ	-	-	-	-	1	1.4	1	0.2
එකතුව	282	100	99	100	69	100	450	100

සමස්තයක් ලෙස ගත් කළ සිසුහු 95.8%ක් තමන්ට ලැබෙන ඇගයීම්වලට කැමැත්තක් දක්වති (ඉතා ම කැමතියි - 19.8% + කැමතියි - 51.1% + සාමාන්‍යයෙන් කැමතියි - 24.9%). මෙම තත්ත්වය සම්මුඛ සාකච්ඡා අදියරේ දී ද සනාථ විය. බහුතරයක් සිසුන් තමන්ට සම්පූර්ණ කිරීමට ලැබෙන ඇගයීම් ක්‍රමවලට කැමැත්තක් දැක් වූ නමුත් රචනා සහ සාහිත්‍ය විචාර ලිවීම වැනි ඇගයීම්වලට රුචිකත්වයක් නොදක්වන බව සම්මුඛ සාකච්ඡා අදියරේ දී අනාවරණය විය. බොහොමයක් සිසුහු නිර්මාණ කිරීමට වැඩි රුචිකත්වයක් දක්වති. ආරාධනා පත්‍ර සැකසීම, කවි නිර්මාණය කිරීම, බිත්ති පුවත්පත් සඳහා ලිපි නිර්මාණය වැනි කාර්ය ඇගයීම් ලෙස ලැබේ නම් තමන් ඉතා ආශාවෙන් යුක්තව ඒවායේ නිරත වන බව සිසුන්ගෙන් අනාවරණය විය.

ශිෂ්‍ය ප්‍රතිචාර මත පදනම් ව කළ කයි වර්ග පරීක්ෂාවෙන් අනාවරණය වූයේ ශිෂ්‍ය රුචිකත්වයට අදාළ ව පාසල් වර්ගය සැලකූ විට වෙසෙසි වෙනසක් හඳුනාගත නොහැකි බවයි. තව ද සිසුන්ගේ, ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය ඇගයීම් කෙරෙහි දක්වන රුචිකත්වයට බලපාන සාධකයක් නොවන බවත් අනාවරණය විය (χ^2= 15.077 df = 8 p = 0.58). තමන්ට සම්පූර්ණ කිරීමට ලැබෙන ඇගයීම් ක්‍රම අතරින් සිසුහු 80%ක් කැමැත්ත දැක්වූයේ කණ්ඩායම් ඇගයීම ක්‍රමයට ය (5 වැනි වගුව).

5 වැනි වගුව. *පුම්තිරි බව අනුව සිසුන් වඩාත් කැමති ඇගයීම් වර්ගය*

වඩාත් කැමති ඇගයීම් වර්ගය	**ශිෂ්‍යයින්**	**ශිෂ්‍යාවන්**	**එකතුව**
කේවල ඇගයීම්	17.2% (40)	22.0% (48)	19.6% (88)
කණ්ඩායම් ඇගයීම්	82.8% (192)	77.1% (168)	80.0% (360)
ප්‍රතිචාර නොදක්වූ	0%	0.9% (2)	0.4% (2)
එකතුව	**100% (232)**	**100% (218)**	**100% (450)**

මෙහි දී ශිෂ්‍යයින් 82.8%ක් කණ්ඩායම් ඇගයීම්වලට රුචිකත්වයක් දක්වූ අතර ඊට සාපේක්ෂ ව ශිෂ්‍යාවන්ගේ ප්‍රතිශතය පහළ අගයක් (77.1%) ගනු ලැබීය. කෙසේ වෙතත් ඇගයීම් වර්ගය තීරණය කිරීමෙහි ලා ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවයෙහි බලපෑමක් ඇති නොකරන බව කයි වර්ග පරීක්ෂාවෙන් නිගමනය විය. සිසුහු වැඩි ප්‍රතිශතයක් කණ්ඩායම් ඇගයීම්වලට රුචිකත්වයක් දක්වීමට හේතු වූ කරුණු අතර, දැනුම හුවමාරු කර ගනිමින් ඇගයීම සාර්ථකව සම්පූර්ණ කළ හැකි වීම, ඇගයීම සඳහා විය යුතු වෙහෙස සාපේක්ෂ ව අඩු මට්ටමක පැවතීම ප්‍රධාන වෙයි.

මෙම කරුණුවලට අදාළ ව සම්පාදනය කර ගත් දත්ත පුම්තිරිභාවය මෙන් ම පාසල් වර්ගය අනුව විශ්ලේෂණය කිරීමේ දී වුව ද ඉහත විචල්‍යයන් ශිෂ්‍ය රුචිකත්වයට බලපෑම් නොකරන බව නිගමනය වේ (χ^2= 1.758 df = 1 p = .185).

ඇගයීම් සැලසුම් කිරීමෙන් ගුරුවරු ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂිත ප්‍රධාන අරමුණු

සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයයේ කිසියම් තක්සේරුවක් සැලසුම් කිරීමෙන් ගුරුවරු ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂිත ප්‍රධාන අරමුණු හයක් හඳුනා ගැනිණ. එම අරමුණු හයට ගුරුවරුන් දක්වන ප්‍රමුඛතාව (පළමු, දෙවනු සහ තෙවනු) 6 වැනි වගුවෙන් නිරූපනය වේ.

6 වැනි වගුව. *සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයයට අදාළ තක්සේරුවක් සැලසුම් කිරීමෙන් ගුරුවරු ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂිත ප්‍රධාන අරමුණු පාසල් වර්ගය අනුව*

ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂිත ප්‍රධාන අරමුණ	පාසල් වර්ගය											
	1ABපාසල් ගුරුවරු			**1C**පාසල් ගුරුවරු			**2**වර්ගය පාසල් ගුරුවරු			මුළු නියැදිය		
	ප්‍රමුඛතාව (%)											
	පළමු ප්‍රමුඛ	දෙවන ප්‍රමුඛ	තෙවන ප්‍රමුඛ	පළමු ප්‍රමුඛ	දෙවන ප්‍රමුඛ	තෙවන ප්‍රමුඛ	පළමු ප්‍රමුඛ	දෙවන ප්‍රමුඛ	තෙවන ප්‍රමුඛ	පළමු ප්‍රමුඛ	දෙවන ප්‍රමුඛ	තෙවන ප්‍රමුඛ
සිසුන් විභාග සඳහා හොඳින් සූදානම් කිරීම	25.00 (8)	15.6 (5)	18.8 (6)	23.08 (3)	15.4 (2)	30.8 (4)	0	0	22.2 (2)	20.37 (11)	12.96 (7)	22.22 12)
ශිෂ්‍යයින්ගේ අනාගත සැබෑ ජීවිතයට අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම	3.13 (1)	15.6 (5)	28.1 (9)	23.08 (3)	30.8 (4)	0	11.1 (1)	22.2 (2)	33.33 (3)	9.26 (5)	20.37 (11)	22.22 (12)
ශිෂ්‍ය ආකල්ප සංවර්ධනය කිරීම	3.13 (1)	9.4 (3)	12.5 (4)	7.69 (1)	23.1 (3)	23.1 (3)	0	33.33 (3)	0	3.70 (2)	16.67 (9)	12.96 (7)
ශිෂ්‍ය භාෂා කුසලතා හා රසඥතාව ඉහළ නැංවීම	28.13 (9)	12.5 (4)	9.4 (3)	46.15 (6)	0	15.4 (2)	33.33 (3)	0	33.33 (3)	33.33 (18)	7.41 (4)	14.81 (8)
ශිෂ්‍ය මට්ටම හඳුනාගෙන ප්‍රතිපෝෂණය ලබා දීම	31.25 (10)	25.0 (8)	12.5 (4)	0	7.7 (1)	23.1 (3)	11.1 (1)	33.33 (3)	11.1 (1)	20.37 (11)	22.22 (12)	14.81 (8)
ලබා ගත් දැනුම ප්‍රායෝගිකව භාවිත කරන ආකාරය පරීක්ෂා කිරීම	9.37 (3)	21.9 (7)	18.8 (6)	0	23.1 (3)	7.7 (1)	44.45 (4)	11.1 (1)	0	12.96 (7)	20.37 (11)	12.96 (7)
එකතුව	100 (32)	100 (32)	100 (32)	100 (13)	100 (13)	100 (13)	100 (9)	100 (9)	100 (9)	100 (54)	100 (54)	100 (54)

මෙහි දී සාපේක්ෂ වශයෙන් ගුරුවරු වැඩි ප්‍රතිශතයක් (33.33%) සිය ප්‍රමුඛ අරමුණ ලෙස සඳහන් කරනුයේ ශිෂ්‍ය භාෂා කුසලතා හා රසඥතාව ඉහළ නැංවීමයි. නමුත් ඇගයීම් ක්‍රියාවලියෙන් සිසුන්ගේ රසඥතාව මැන බැලීමට ගුරුවරු එතරම් අවධානයක් ලක් කර නොමැති බව ශිෂ්‍ය සම්මුඛ සාකච්ඡා අදියරේ දී හඳුනාගත හැකි විය. සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයමාලාව අනුව එය සාධනීය තත්ත්වයක් ලෙස නිගමනය කිරීමට නම් ඉහත ප්‍රතිශතය මීට වඩා ඉහළ අගයක් ගත යුතු ය. ගුරුවරු එම ක්ෂේත්‍රය කෙරෙහි දැනට පවතින

තත්ත්වයට වඩා වැඩි අවධානයක් යොමු කළ යුතු ය. සමස්තයක් ලෙස ගත්විට 1C පාසල්වල ගුරුවරු වැඩි ප්‍රතිශතයක් (46.15%) ශිෂ්‍ය භාෂා කුසලතා හා රසඥතාව ඉහළ නැංවීම තම පළමු ප්‍රධාන අරමුණ ලෙස පෙන්වා දෙති. එය 1C පාසල්වල දැකිය හැකි සාධනීය තත්ත්වයක් ලෙස හඳුනාගත හැකි ය.

සමස්ත ගුරු නියැදියේ 20.37%ක් ගුරුවරු තම ප්‍රධාන අරමුණ ලෙස හඳුනා ගැනුනේ සිසුන් විභාග සඳහා හොඳින් සූදානම් කරවීමයි. මෙය සාධනීය තත්ත්වයක් නො වේ. සාපේක්ෂ වශයෙන් 1AB පාසල්වල ගුරුවරු ඉහළ ප්‍රතිශතයක් (25%) සිසුන් විභාග සඳහා හොඳින් සූදානම් කරවීම තම පළමු ප්‍රධාන අරමුණ ලෙස ප්‍රකාශ කරති. මෙම පාසල්වල ප්‍රතිඵල ඉහළ නැංවීම කෙරෙහි නිරන්තර අවධානයන් යොමු වන බැවින් ගුරුවරු තම සිසුන්ව විභාග සඳහා හොඳින් සූදානම් කිරීමේ අරමුණ පෙරදැරි කර ගෙන ඇගයීම් සැලසුම් කරන බව ගුරු සම්මුඛ සාකච්ඡාවල දී අනාවරණය විය.

සම්මුඛ සාකච්ඡාවල දී මතු වූ ප්‍රධාන කරුණකි. එනම් ගුරුවරුන් අධීක්ෂණයට ලක් කරන ඉහළ නිලධාරින්ගෙන් අති බහුතරය විභාග ප්‍රතිඵල කෙරෙහි වැඩි අවධානයක් යොමු කරමින් ප්‍රතිඵල ඉහළ නැංවීම ගුරුවරුන්ගේ ප්‍රධාන කාර්යය ලෙස ඉස්මතු කරයි. ඊට අමතරව දෙමාපියන්, විද්‍යාලයේ ආදි සිසුන් යන පාර්ශ්ව ද නිරතුරුව ම විභාග ප්‍රතිඵල මත ගුරු සාධනය ඇගයීමට ලක් කරන බැවින්, තමන් ද අනාගත විභාග ජය ගැනීම සඳහා සිසුන් පුහුණු කිරීමට යොමු වී ඇති බව ගුරුවරු අවධාරණය කළහ.

ශිෂ්‍යයින්ගේ අනාගත සැබෑ ජීවිතයට අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය කිරීමේ අරමුණ, වර්තමානයේ තක්සේරුකරණ ක්ෂේත්‍රයේ නව ප්‍රවණතාවක් ලෙස හඳුනා ගත හැකි සුතථ්‍ය තක්සේරුකරණ සංකල්පයට (Authentic Assessment) සෘජුව සම්බන්ධ වූ අරමුණකි. නමුත් එය තම ප්‍රධාන අරමුණ ලෙස ගුරුවරු හඳුනා ගෙන තිබුණේ ඉතා අඩු ප්‍රතිශතයකි (9.26%). සිංහල භාෂාව විෂයයෙන් ශිෂ්‍යයින්ගේ අනාගත සැබෑ ජීවිතයට අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය කළ යුතු යැයි වන මතය ගුරුවරු තුළ ස්ථාපිත වීම දුර්වල වීමට වර්තමානයේ දක්නට ලැබෙන විභාග ඉලක්ක කර ගත් අධ්‍යාපන ක්‍රමය සෘජු ව බලපාන බව මේ අනුව නිගමනය විය.

ඇගයීම් මගින් සිසුන් ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂිත අරමුණු

සමස්ත ශිෂ්‍ය නියැදියේ 53.6%කගේ ප්‍රධාන අපේක්ෂාව වූයේ ඇගයීම් සම්පූර්ණ කිරීමෙන් ඉදිරි විභාග සඳහා හොඳින් සූදානම් වීමයි (7 වැනි වගුව). විශේෂයෙන් ලිඛිත ඇගයීම් වැඩි වැඩියෙන් සම්පූර්ණ කිරීමෙන් ලබන පුහුණුව ජාතික විභාගවල දී ඉහළ සාමාර්ථයක් ගැනීමට සෘජුව දායක වන බව සිසුහු විශ්වාස කරති. සිංහල භාෂාව විෂයයෙන් ශිෂ්‍යයින්ගේ අනාගත සැබෑ ජීවිතයට අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය කළ යුතු යැයි වන මතය ගුරුවරුන් තුළ ස්ථාපිත වීම දුර්වල වීමට වර්තමානයේ දක්නට ලැබෙන විභාග ඉලක්ක කර ගත් අධ්‍යාපන ක්‍රමය සෘජු ව බලපාන බවට වන නිගමනය මෙම ශිෂ්‍ය ප්‍රතිචාර විශ්ලේෂණයේ දී වඩාත් තහවුරු වේ. එලෙස ම අනාගත සැබෑ ජීවිතයට අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය කර ගැනීමේ අරමුණ සහිතව මෙම ඇගයීම්වලට සම්බන්ධ වන ශිෂ්‍ය ප්‍රතිශතය 12.2%ක් තරම් සුළු ප්‍රතිශතයකි. එය යහපත් ප්‍රවණතාවක් ලෙස හඳුනා ගත නොහැකි ය.

7 වැනි වගුව. *සිසුන් සිංහල විෂයයේ ඇගයීම් සම්පූර්ණ කිරීමෙන් ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂා කරන ප්‍රධාන අරමුණ*

ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂිත ප්‍රධාන අරමුණ	මුළු නියැදිය	
	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව	**%**
විභාගය සඳහා හොඳින් සූදානම් වීම	241	53.6
අනාගත සැබෑ ජීවිතයට අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය කර ගැනීම	55	12.2
ආකල්ප සංවර්ධනය කර ගැනීම	18	4.0
භාෂා කුසලතාව හා රසඥතාව ඉහළ නංවා ගැනීම	39	8.7
තම දැනුම් මට්ටම පරීක්ෂා කර ගැනීම	69	15.3
ලබා ගත් දැනුම ප්‍රායෝගිකව භාවිත කිරීම	17	3.8
වෙනත්	2	0.4
ප්‍රතිචාර නොදැක්වූ	9	2.0
එකතුව	450	100

සමස්තයක් ලෙස ගත් විට තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය යටතේ ගුරුවරු ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂිත අරමුණු කෙරෙහි පාසල් වර්ගයෙහි බලපෑමක් නොමැති

බව අනාවරණය විය. තව ද තමන්ට ලැබෙන ඇගයීම් සම්පූර්ණ කිරීමෙන් සිසුන් ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂිත අරමුණුවලට ශිෂ්‍ය පුමිතිරිභාවය හෝ පාසල් වර්ගයේ බලපෑමක් නොකරන බව ද කයි වර්ග පරීක්ෂාවේ දී අනාවරණය විය.

තක්සේරුකරණ ක්‍රම සැලසුම් කිරීමේ දී, ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී හා ඇගයීම් අවස්ථාවල දී ගුරුවරු මුහුණ දෙන අභියෝග

සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයයෙහි තක්සේරුකරණ ක්‍රම සැලසුම් කිරීමේ දී, ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී හා ඇගයීම් අවස්ථාවල දී ගුරුවරු ප්‍රධාන අභියෝග හයකට මුහුණ දෙන බව අනාවරණය විය (8 වැනි වගුව). ගුරුවරුන්ට බහුවිධ ප්‍රතිචාර ලබා දීම සඳහා යොමු කළ විවෘත ප්‍රශ්නයට ලද ප්‍රතිචාර පරිදි, කේත (Coding) කිරීමෙන් එම තොරතුරු අනාවරණය කර ගනු ලැබීය.

8 වැනි වගුව. *පාසල් වර්ගය අනුව සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍ය විෂයමාලාව තක්සේරුකරණයේ දී ගුරුවරු මුහුණ දෙන අභියෝග*

ගුරුවරු මුහුණ දෙන අභියෝග	පාසල් වර්ගය			
	1AB පාසල් ගුරුවරු	**1C** පාසල් ගුරුවරු	**2** වර්ගයේ පාසල් ගුරුවරු	මුළු නියැදිය
සම්පත් ප්‍රමාණවත් නොවීම	6.3% (2)	7.7% (1)	11.1% (1)	7.4% (4)
සිසුන්ගේ සැබෑ සාධන මට්ටම නිරූපනය නොවීම	28.1% (9)	15.4% (2)	22.2% (2)	24.1% (13)
ශිෂ්‍ය සාධන විෂමතා පැවතීම	31.3% (10)	61.5% (8)	22.2% (2)	37% (20)
සිසුන්ගේ පූර්ව සූදානම පහළ මට්ටමක පැවතීම	25% (8)	61.5% (8)	88.9% (8)	44.4% (24)
විෂය කරුණු හා නිර්දේශිත ඇගයීම්වල දුර්වලතා පැවතීම	9.4% (3)	7.7% (1)	(0)	7.4% (4)
ඇගයීම් සඳහා ප්‍රමාණවත් කාලයක් නොමැති වීම	25% (8)	30.8% (4)	33.3% (3)	27.8% (15)
සමස්ථ ගුරු සංඛ්‍යාව	**32**	**13**	**9**	**54**

1 AB පාසල්වල ගුරුවරුන්ගෙන් වැඩි ප්‍රතිශතයක් (31.3%) ශිෂ්‍ය සාධන විෂමතා පැවතීම තමන්ට මුහුණ දීමට සිදුවන ප්‍රධානතම අභියෝගය ලෙස පෙන්වා දී ඇත. 1C පාසල්වල ගුරුවරු අතර ඉහළ ප්‍රතිශතයක් (61.5%)ක් දක්වන

අභියෝග දෙකක් හඳුනා ගැනිණ. එනම්, ශිෂ්‍ය සාධන විෂමතා පැවතීම සහ සිසුන්ගේ පූර්ව සූදානම පහළ මට්ටමක පැවතීමයි (61.5%). මෙය දෙක වර්ගයේ පාසල්වල ද ඉහළ ම මට්ටමකින් පවතින තත්ත්වයකි. ගුරුවරු අතරින් 88.9%ක්, සිසුන්ගේ පූර්ව සූදානම පහළ මට්ටමක පැවතීම අභියෝගයක් ලෙස හඳුනා ගෙන ඇත. සමස්ත ගුරු නියැදිය අධ්‍යයනයේ දී මෙම තත්ත්වයේ වැඩි වෙනසක් නොමැත. වැඩි ගුරු ප්‍රතිශතයක් (44.4%) සිසුන්ගේ පූර්ව සූදානම පහළ ම මට්ටමක පැවතීමේ අභියෝගයට මුහුණ දෙන බව අනාවරණය විය.

ඇගයීමක් සම්පූර්ණ කිරීමේ දී සිසුන් මුහුණ දෙන අභියෝග

ඇගයීමක් සම්පූර්ණ කිරීමේ දී සිසුන් මුහුණ දෙන අභියෝග තුනක් හඳුනා ගනු ලැබිණි (9 වැනි වගුව).

9 වැනි වගුව. *සිසුන්ගේ ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය අනුව ඇගයීම් සම්පූර්ණ කිරීමේ දී මුහුණ දෙන අභියෝග*

ඇගයීමක් සම්පූර්ණ කිරීමේ දී මුහුණ දෙන ප්‍රධාන ම අභියෝගය	ශිෂ්‍යයින්	ශිෂ්‍යාවන්	මුළු නියැදිය
තිබෙන දැනුම ප්‍රමාණවත් නොවීම	25.9% (60)	25.7% (56)	25.8% (116)
කාලය ප්‍රමාණවත් නොවීම	46.1% (107)	54.1% (118)	50% (225)
උදව් ලබා ගැනීමට කිසිවකු නොසිටීම	19.8% (46)	11.9% (26)	16% (72)
වෙනත්	6.9% (16)	6.9% (15)	6.9% (31)
ප්‍රතිචාර නොදක්වූ	1.3% (3)	1.4% (3)	1.3% (6)
එකතුව	**100% (232)**	**100% (218)**	**100% (450)**

සමස්ත ශිෂ්‍ය නියැදිය සැලකීමේ දී 50%ක් ම කාලය ප්‍රමාණවත් නොවීම තමන්ට අභියෝගයක් බවට ප්‍රතිචාර දක්වා තිබේ. එහෙත් සම්මුඛ සාකච්ඡාවේ දී ගුරුවරු සිසුන්ගේ මතය නොවිමසා තමන්ට අභිමත පරිදි කාලය තීරණය කරන බව අනාවරණය විය. විශේෂයෙන් පාසල් කාලයෙන් පරිබාහිර ව සම්පූර්ණ කිරීමට ලැබෙන ඇගයීම් සඳහා ඊට කාලය ලබා දීමේ දී වෙනත් විෂය යටතේ පැවරුම් ලබා දී තිබේ ද? ඒවා සම්පූර්ණ කරන අතරතුර සිංහල විෂයයට අදාළ ව පැවරුම් සම්පූර්ණ කළ හැකි ද? යන්න පිළිබඳ ශිෂ්‍යයින්ගේ පාර්ශ්වයෙන් කරුණු විමසන්නේ ගුරුවරුන්ගේ ඉතා අඩු ප්‍රතිශතයක් බව අනාවරණය විය.

මෙහි දී සමස්ත ශිෂ්‍ය නියැදියෙන් 6.9%ක් සිසුන් විවිධාකාර වූ වෙනත් අභියෝගයන්ට මුහුණ දෙන බව අනාවරණය විය. ඒවා අතර කණ්ඩායම් ඇගයීම්වල දී සමහර සිසුන් තම වගකීම පැහැර හැරීම, ඇගයීම් සම්පූර්ණ කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳ නිශ්චිත අවබෝධයක් නොතිබීම, අවශ්‍ය කරුණු සොයා ගැනීම සහ ඒවා නිසි පරිදි ගලපා ගැනීමට ඇති අපහසුතා සහ විචාර ලිවීම වැනි තමන් අකමැති ස්වරූපයේ ඇගයීම් නිතර නිතර ලැබීම ප්‍රධාන වේ.

සමස්තයක් ලෙස ගත් විට ඇගයීමක් සම්පූර්ණ කිරීමේ දී සිසුන් මුහුණ දෙන අභියෝගවලට ශිෂ්‍ය පුමිතිරිභාවයෙහි බලපෑමක් නොමැති බව කයි වර්ග පරීක්ෂාවේ දී අනාවරණය විය ($\chi^2 = 5.828$ $df = 3$ $p = .120$).

නිගමන

- සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයය යටතේ සම්පූර්ණ කිරීමට ලැබෙන ඇගයීම්වලට සිසුහු බහුතරයක් කැමැත්ත දක්වති.
- සිංහල විෂයය හා සාහිත්‍යය විෂයය යටතේ සිසුන්ට ලිඛිත ඇගයීම් ක්‍රම බහුලව ලැබේ.
- කණ්ඩායම් ක්‍රමයට ඇගයීම් ක්‍රියාත්මක කිරීම කෙරෙහි සිසුහු 80%ක බහුතරයක් ප්‍රිය කරති.
- සිංහල විෂයයට අදාළ තක්සේරුවක් සැලසුම් කිරීමේ දී ගුරුවරු තම සිසුන්ගේ භාෂා රසඥතාව ඉහළ නැංවීම ප්‍රධාන අරමුණක් ලෙස දක්වුව ද ප්‍රායෝගික තලයේ දී එය එලෙසින් ක්‍රියාත්මක නො වේ.
- තක්සේරුකරණ ක්‍රම භාවිත කර සිසුන්ගේ අනාගත සැබෑ ජීවිතයට අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය කිරීමට යොමු වී ඇති අවධානය සතුටුදායක මට්ටමක නොමැත.
- විභාග ප්‍රතිඵල ඉලක්ක කර ගත් තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියක් වෙත ගුරුවරු අවතීර්ණ වී සිටිති.
- තක්සේරුකරණ ක්‍රම භාවිත කර ශිෂ්‍ය ආකල්ප සංවර්ධනය කිරීම කෙරෙහි ගුරුවරුන් තුළ පවතින්නේ අඩු අවධානයකි.
- සිසුහු බහුතරයක් (53.6%) තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය භාවිත කරනුයේ විභාග සඳහා සුදානම් විය හැකි උපකරණයක් ලෙස පමණි.

- සිංහල විෂයයේ තක්සේරුකරණ කාර්යයේ දී ශිෂ්‍ය සූදානම පහළ මට්ටමක පැවතීම ගුරුවරුන්ට ප්‍රබල අභියෝගයකි.
- තක්සේරුකරණ කාර්යයේ දී පවතින කාලය ප්‍රමාණවත් නොවීම ගුරු-සිසු දෙපාර්ශ්වය ම මුහුණ දෙන ප්‍රධානතම අභියෝගයයි.

යෝජනා

- ගුරුවරුන් තක්සේරුවක් සැලසුම් කිරීමේ දී සිසුන්ගේ අනාගත සැබෑ ජීවිතයට අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම ප්‍රධාන අරමුණක් විය යුතු බව ඒත්තු ගැන්වීම සහ ඊට යෝග්‍ය පරිදි ඇගයීම් සැලසුම් කිරීමට යොමු කිරීම.
- විභාග සඳහා සිසුන් සූදානම් කිරීම අරමුණු කර ගත් ඇගයීම් සම්ප්‍රදාය වෙනස් කිරීම සඳහා ගැලපෙන අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තියක් සම්පාදනය කිරීම.
- තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලියෙන් තම අනාගත සැබෑ ජීවිතයට අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය කර ගත යුතුය යන මතය ශිෂ්‍ය ප්‍රජාව තුළ ස්ථාපිත කළ යුතු ය.
- සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයමාලාව යටතේ ඇති පෙළපොත්වල නිර්දේශිත තක්සේරුකරණ ක්‍රම අතරට කණ්ඩායමක් ලෙස ක්‍රියාත්මක විය හැකි තක්සේරුකරණ ක්‍රම වැඩි වශයෙන් ඇතුළත් කිරීම උචිත ය.
- තක්සේරුකරණය සැලසුම් කිරීමේ දී කණ්ඩායමක් ලෙස කටයුතු කළ හැකි වන සේ ඒවා ලබා දීම වඩාත් යෝග්‍ය ය.
- සතුටින්, විනෝදයෙන් සහ සැහැල්ලුවෙන් සම්පූර්ණ කළ හැකි වීම, නොදන්නා කරුණු ගවේෂණයට අවස්ථාව ලබා දීම, නිර්මාණශීලීත්වය සහ නිදහස් අදහස් ප්‍රකාශ කළ හැකි වීම, රසවින්දන ශක්තිය වර්ධනය කර ගත හැකි වීම සහ රංගන අවස්ථා පැවතීම යන ලක්ෂණ තක්සේරුකරණයේ දී ඇතුළත් කර ගැනීමට අවශ්‍ය දැනුම හා කුසලතා ගුරුවරුන් තුළ වර්ධනය කළ යුතු ය.
- සිසුන්ගේ නිර්මාණාත්මක කුසලතා එළිදැක්වීමේ අරමුණින් සැලසුම් කරන ඇගයීම් ක්‍රම බහුතරයක අවසන් ඵලය ලිඛිත නිර්මාණයකි. ඉන් මිදී විවිධ කුසලතා එළිදැක්විය හැකි ලෙස ඇගයීම් සැලසුම් කිරීමට අවශ්‍ය කුසලතා ගුරුවරුන් තුළ වර්ධනය කෙරෙන පුහුණු වැඩසටහන් සැලසුම් කළ යුතු ය.

- විධිමත් පර්යේෂණ ඇසුරින් ශිෂ්‍ය රුචිකත්වය ප්‍රමුඛ ඇගයීම් ක්‍රම හඳුනාගෙන ඒවා ඉහළ සුතථ්‍යතාවක් ආරක්ෂා වන සේ සැලසුම් කර පාසල් පද්ධතියට හඳුන්වා දිය යුතු ය.
- වාචික ඇගයීම්, ශ්‍රවණ පරීක්ෂණ හා ශිෂ්‍ය කුසලතා මැනීම සහ සංවර්ධනය අරමුණු කරගත් ඇගයීම් ප්‍රචලිත කිරීම.
- විෂයමාලා සම්පාදකයින් සතුව ඇති ඇගයීම් සැලසුම් කිරීමට අදාළ දැනුම සහ කුසලතා යාවත්කාලීන කිරීම.
- අධ්‍යාපන ක්ෂෙත්‍රයේ ඉහළ ම තලයේ සිට ක්‍රියාත්මක තලය වන ගුරුවරු දක්වා සියලු ස්තරවල පාර්ශ්වකරුවන්ට සුතථ්‍ය තක්සේරුකරණ සංකල්පය පිළිබඳ න්‍යායාත්මක දැනුම සහ ප්‍රායෝගික පුහුණුව ලබා දිය යුතු ය.

මේ අනුව සමස්තයක් ලෙස බලන කල වර්තමාන පාසල් තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය නව ප්‍රවේශයක් යටතේ ප්‍රතිසංවිධානය විය යුතු බව පැහැදිලි ය. එහි දී සිසුන්ගේ අනාගත සැබෑ ජීවිතයට අවශ්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය කිරීමේ අරමුණ සහිත සුතථ්‍ය තක්සේරුකරණ (Authentic Assessment) සංකල්පය මත පදනම් වීම යෝග්‍ය වේ. ඒ යටතේ ක්ෂේත්‍රයේ ඉහළ ම මට්ටමේ සිට පහළ ම තලය දක්වා සියලු පාර්ශ්වයන්ට විධිමත් පුහුණුවක් ලබා දී වර්තමාන තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය ඉතා ඉක්මනින් යාවත්කාලීන කළ යුතු වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J. and Kirschner, P.A. (2007). *Authentic Assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five-dimensional framework.* Retrieved Dec 10, 2015 from http://dx.doi.org/10.1080/13636820600955443.

Palmer, S. (2007). *Authenticity in Assessment; reflecting undergraduate study and professional practice.* Retrieved March 15, 2016 from http://dx.doi.org/10.1080/03043790310001633179.

Yaseen, O. S. B. (2014). *Educational Assessment Modern Strategies.* Retrieved February 10, 2016 from www.iiste.org/journals.

ප්‍රාථමික ශ්‍රේණි සඳහා විමර්ශන පාදක ලෙස පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී පන්තිකාමර කළමනාකරණය සිදු කෙරෙන ආකාරය

ඩබ්. පුෂ්පා

සංක්ෂිප්තය

විමර්ශනය පාදක කරගත් ක්‍රමවේද ඇසුරින් ප්‍රාථමික ශ්‍රේණි සඳහා පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් විෂය අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී පන්තිකාමර කළමනාකරණය කරන ආකාරය හඳුනා ගැනීම අරමුණු කර ක්‍රියාත්මක කළ මෙම අධ්‍යයනයේ දත්ත රැස්කිරීම ගාල්ල දිස්ත්‍රික්කයේ තෝරා ගත් පාසල් හතරක, ප්‍රාථමික අංශයේ පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් ඉගැන්වීම් අවස්ථා 16ක් නිරීක්ෂණයෙන් සිදු කරන ලදි. මේ සඳහා විමර්ශනය පාදක ඉගැන්වීමක අන්තර්ගත විය යුතු යැයි පූර්ව පර්යේෂණ විමසුමෙන් හඳුනා ගත් නිර්ණායක අනුව පිළියෙල කළ නිරීක්ෂණ නියමාවලි යොදා ගන්නා ලදි. මෙසේ රැස්කර ගත් දත්ත ප්‍රමාණාත්මකව විශ්ලේෂණය කරන ලදි. විමර්ශනය පාදක ක්‍රමවේද ඇසුරෙන් පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී සිසුන්ට ඵලදායී ඉගෙනුමක් සඳහා හේතුවන පන්තිකාමරයේ විවිධ කළමනාකරණ ක්ෂේත්‍ර සම්බන්ධයෙන් ගුරුවරයා ප්‍රමාණවත් අවධානයක් නොදක්වන බව අධ්‍යයනයෙන් අනාවරණය විය. විමර්ශන පාදක ක්‍රමවේද ආශ්‍රිත ඉගෙනුම් ඵල අත්පත් කර දීම පිණිස පන්තිකාමරයේ විවිධ ක්ෂේත්‍ර කළමනාකරණය සම්බන්ධයෙන් ගුරුවරයාගේ නිරවුල් සංජානනයක් ඇති කිරීම සඳහා ගුරු පුහුණුවේ දී ඒ සම්බන්ධ ආකෘතිමය අත්දැකීම් ලබා දීමේ අවශ්‍යතාව යෝජනා විය.

මූලික පද. විමර්ශනය පාදක ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද, පන්තිකාමර කළමනාකරණය, පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම්

හැඳින්වීම

ගුරුවරුන් පන්තිකාමර කළමනාකරණය කරන ආකාරය ශිෂ්‍යයාගේ ඉගෙනීම කෙරෙහි ප්‍රබල ලෙස බලපායි. විෂයයේ ස්වභාවය අනුව විවිධ විෂයන්ට අනන්‍ය ඉගැන්වීම් ක්‍රම පවතී. ඒ අනුව පන්තිකාමර කළමනාකරණය කළ යුතු ආකාරය ද වෙනස් වේ. පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් නමින් වර්තමානයේ පාසලේ ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල ක්‍රියාවට නැංවෙන විෂයය, ද්විතීයික ශ්‍රේණිවල ක්‍රියාවට නැංවෙන විද්‍යාව විෂයයේ මූලික සංකල්ප අවබෝධය සඳහා හේතු වේ. එසේ ම ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල ක්‍රියාකාරකම් පාදකව ක්‍රියාවට නැංවෙන මෙම විෂයයෙන් සිසුන්ගේ විද්‍යාත්මක චින්තනය පුබුදුවාලීම අපේක්ෂා කෙරේ. මේ බව විෂයයට අදාළ ව සම්පාදිත ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහවල පෙන්වා දෙන සුවිශේෂ අභිමතාර්ථ අනුව ද පැහැදිලි වේ. මෙම අභිමතාර්ථ සාක්ෂාත් කර ගැනීමට විමර්ශන පාදක ක්‍රමවේද උචිත බව විද්වතුන්ගේ ද පිළිගැනීම වේ.

වර්ෂ 1972 දී කළ ප්‍රතිසංස්කරණයේ සිට මේ දක්වා ක්‍රියාවට නංවන ලද පරිසරය විෂයය හා සම්බන්ධ සංශෝධන මගින් සියලු ම සිසුන්ට ඵලදායී ලෙස විමර්ශන අත්දැකීම් ලැබෙන පරිදි පන්තිකාමර තත්ත්ව නිර්මාණය සහ පවත්වා ගැනීම ගුරු භූමිකාවේ වැදගත් කාර්යභාරයක් ලෙස අවධාරණය කර තිබේ. නමුත් විමර්ශන පාදක ක්‍රමවේද ක්‍රියාවට නැංවීමේ දී පන්තිකාමරයේ විවිධ සාධක කළමනාකරණය ගුරුවරුන් මුහුණ දෙන ප්‍රධාන අභියෝගයකි.

අධ්‍යාපනඥයින් පැහැදිලි කරන ආකාරයට විමර්ශන පාදක ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදවල ස්වභාවය අනුව විවිධ ක්ෂේත්‍ර ඔස්සේ කළමනාකරණ ක්‍රමවේද යොදා ගත යුතු වීම විශේෂත්වයක් වේ. විමර්ශනය පාදක ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය අතිශයින්ම ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය වේ; ගැටලු පාදක වේ; සිසුන්ගෙන් නැගෙන ප්‍රශ්න සහ විමසන ප්‍රශ්න අනුව ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ඉදිරියට දිවේ. සිසු රුචිකත්වය අනුව ක්‍රියා මාර්ග සකස් වේ; සහයෝගී කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් ක්‍රියාවට නැංවේ; ද්‍රව්‍ය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් භාවිතයෙන් හසුරු කුසලතා සංවර්ධනය අපේක්ෂා කෙරේ; ගුරු-සිසු සහ සිසු-සිසු අදහස් හුවමාරුව ප්‍රධාන වේ; එමෙන් ම ශිෂ්‍යයින් පසුවන මනෝ විද්‍යාත්මක වයස අනුව ඉගැන්වීමේ දී ක්‍රියාවට නැංවිය යුතු අත්දැකීම් සංයුක්ත ඒවා විය යුතු ය. මෙම ලක්ෂණ ආශ්‍රිත සුවිශේෂී ස්වභාවය හේතුවෙන් මතුවන අභියෝගකාරී වාතාවරණ නිසි පරිදි කළමනාකරණය කරන ආකාරය ඉගෙනුම් ඵල සාක්ෂාත්වීම කෙරෙහි බලපෑම් කෙරේ.

ඉතා ප්‍රායෝගික මෙන් ම කුසලතා අත්පත් කර දිය යුතු විෂයය ක්ෂේත්‍රයක් වන පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් වර්තමානයේ ක්‍රියාවට නැංවෙන ආකාරය සම්බන්ධයෙන් සතුටුදායක තත්ත්වයක් නොපවතින බවට සාක්ෂි හමුවේ. වර්තමානයේ මෙම විෂයය ඉගැන්වීමෙන් නිරීක්ෂණ, හේතු දැක්වීම, පරීක්ෂණ වැනි විමසුම් කුසලතා සංවර්ධනයක් ඉටු නොවන බවත්, ලිවීම, කියවීම සහ කටපාඩම් කරවීම සඳහා යොමු කෙරෙන විද්‍යාත්මක බවින් බැහැර ක්‍රමවේද කෙරෙහි අවධානය යොමු වී ඇති බවත් අධ්‍යාපනඥයින්ගේ අදහස ය. පර්යේෂණ, සමීක්ෂණ සහ ජාතික මට්ටමේ විභාග ප්‍රතිඵල විශ්ලේෂණ අනාවරණ මගින් ද මීට සාක්ෂි සපයයි.

කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයට අනුබද්ධ ජාතික අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සහ ඇගයීම් ආයතනය (NEREC, 2014) අට ශ්‍රේණියේ සිසුන් සම්බන්ධ කර ගනිමින් සිදු කරන ලද අධ්‍යයන අනාවරණ උපුටා දක්වන සාරාංශ වාර්තාව පෙන්වා දෙන අන්දමට, පාසලේ කනිෂ්ඨ ද්විතීයික මට්ටම යටතට ගැනෙන අට ශ්‍රේණියේ සිසුන්ගේ විද්‍යාව විෂයයේ නිපුණතා සාක්ෂාත් වීම ප්‍රමාණවත් මට්ටමක නොපවතී. ජාතික මට්ටමේ විභාග විමසා බැලීමේ දී ද මෙම තත්ත්වය තව දුරටත් අවබෝධ වේ. 2011 - 2016 අනුයාත වර්ෂවල විද්‍යා විෂය ඇගයීම් සම්බන්ධයෙන් ඉදිරිපත් කරන ලද අ.පො.ස. (සා.පෙළ) ඇගයීම් වාර්තාවල සඳහන් තොරතුරු අනුව පාසලේ ක්‍රියාවට නැංවෙන විද්‍යා විෂයය ඉගැන්වීමෙන් විද්‍යා විෂයයට සුවිශේෂී වූ ඉගෙනුම් ඵල සාක්ෂාත් වීම ඉතා අවම තත්ත්වයක පවතී. එම කරුණු අතර විද්‍යාත්මක ක්‍රමය සහ විද්‍යා දැනුමේ ස්වභාවය පිළිබඳ අවබෝධය ප්‍රමාණවත් නොවීම, වැරදි සංකල්ප සාධනය, නිරීක්ෂණය මූලික විමසුම් කුසලතා අවම වීම, විද්‍යාත්මක සාක්ෂරතාව අවම වීම, දැනුම ආශ්‍රිත විෂය කොටස් අවබෝධයට සාපේක්ෂව සංශ්ලේෂණ, විශ්ලේෂණ සහ ඇගයීම් වැනි ඉහළ චින්තන කුසලතා අවම වීම සහ විද්‍යාවේ පර්යේෂණ, ගවේෂණ ආශ්‍රිත චින්තන හැකියා අවම වීම ප්‍රධාන වේ. මෙම තත්ත්වයට ප්‍රධාන හේතුවක් ලෙස ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල දී නිසි ක්‍රමවේදවලට අනුව විද්‍යාවේ මූලික සංකල්ප ආශ්‍රිත කුසලතා සාක්ෂාත් නොවීම වාර්තාවේ පෙන්වා දී ඇත. අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් ඵල සාක්ෂාත් නොවීම කෙරෙහි ගුරුවරයාගේ ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ඍජුව ම බලපාන හෙයින්, පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් විෂය අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී බලපෑම් කෙරෙන විවිධ සාධක අතර ගුරුවරයාගේ පන්තිකාමර කළමනාකරණ භූමිකාව ක්‍රියාවට නැංවෙන ආකාරය සම්බන්ධයෙන් විධිමත්ව විමසා බැලීම අවශ්‍ය වේ. පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් විෂයයේ සුවිශේෂී ස්වභාවය සලකා කෙරෙන පන්තිකාමර කළමනාකරණ කාර්යය

සම්බන්ධයෙන් විදේශීය අධ්‍යයන බහුල වුවත්, දේශීය වශයෙන් කර ඇති විධිමත් අධ්‍යයන ඉතා අල්ප වේ. මේ සම්බන්ධයෙන් විමසා බැලීම කාලීන අවශ්‍යතාවක් යැයි හැඟේ. ඒ අනුව ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල සිසුන්ට නිරීක්ෂණ මූලික කර ගත් විද්‍යාත්මක පුහුණුව ලැබෙන ආකාරයට එනම්, විමර්ශනය පාදකව පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී පන්තිකාමරයේ මානව සහ භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය කෙරෙන ආකාරය හඳුනා ගැනීම මූලික අරමුණ කර ගනිමින් මෙම පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක විය.

අධ්‍යයන ගැටලුව

විමර්ශන පාදක ක්‍රමවේද ඇසුරෙන් ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් විෂය අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ගුරුවරයාගේ පන්තිකාමර කළමනාකරණ භූමිකාව ක්‍රියාවට නැංවෙන්නේ කෙසේ ද ?

මෙම ගැටලුවට පිළිතුරු අපේක්ෂාවෙන් පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ඉගැන්වීම් ද්‍රව්‍ය, ශිෂ්‍යයා, ක්‍රියාකාරකම්, විද්‍යාත්මක අදහස්, පන්තිකාමර ප්‍රජාවේ සන්නිවේදනය හා සම්බන්ධ කාර්ය කළමනාකරණය කෙරෙන ආකාරය හඳුනා ගැනීම යන සුවිශේෂ අරමුණු ඔස්සේ අධ්‍යයනය සැලසුම් කෙරිණ.

අධ්‍යයනයේ වැදගත්කම

පරිසරය අශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් විෂයමාලා සම්පාදකයින්ට මෙන් ම ඒවා ක්‍රියාවට නංවන ගුරුවරුන්ට විෂයයෙන් අපේක්ෂිත අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට මෙම අධ්‍යයන අනාවරණ මහත් පිටිවහලක් සපයයි. එපමණක් නොව පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් ඵලදායීව ඉගැන්වීම සඳහා ගුරු පුහුණු සංවිධාන කටයුතු සඳහා අනාවරණ අදාළ කර ගත හැකි ය. විමර්ශනය පාදක ක්‍රමවේද ඵලදායීව ක්‍රියාවට නැංවීම සඳහා උචිත ආකෘතිමය අත්දැකීම් ගුරු පුහුණුවේ දී ලබා දීමේ වැදගත්කම අද්‍යතන අධ්‍යයනයෙන් අවබෝධ වේ. විමර්ශනය පාදක කරගත් ඉගැන්වීම් කාර්යයක දී කළමනාකරණය කළ යුතු විවිධ අංශ හඳුනා ගැනීම සහ ඒවා කළමනාකරණය සඳහා පාඩම් සැලසුම් කිරීම, ක්‍රියාවට නැංවීම සහ ඇගයීම කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳ අදහස් අධ්‍යයනයේ අනාවරණ ඇසුරෙන් ලබා ගත හැකි ය. ඒවා ගුරුවරුන්ට, ගුරු පුහුණු කාර්යයට, විෂයමාලා සම්පාදකයින්ට විවිධ ආකාර ඵලදායී තීරණ ගැනීමේ දී යොදා ගත හැකි වේ. එමෙන් ම විමසුම් සහගත ලෙස විෂයය ඉගැන්වීමේ දී අවශ්‍ය වන සම්පත්, කාලය, ගුණාත්මක යෙදවුම්, ගුරු

උපකරණ හා ද්‍රව්‍ය භාවිත හැකියා, ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කිරීමේ හැකියා, මානව සහ භෞතික සම්පත් හැසිරවීම සම්බන්ධයෙන් වන කළමනාකරණ හැකියා හඳුනා ගැනීමට ද අද්‍යතන අධ්‍යයනය වැදගත් වේ. ගුරු කළමනාකරණ කුසලතා සංවර්ධනය කෙරෙන වෘත්තීය සංවර්ධන වැඩසටහන් සම්පාදනයේ දී එම අවශ්‍යතා සාක්ෂාත්කරණය සම්බන්ධ තීරණ ගැනීම පිණිස අධ්‍යයනයේ අනාවරණ ආශ්‍රිත විශේෂ වැදගත්කමක් ඇත. අධ්‍යයනයේ අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා ක්‍රියාත්මක වීමේ දී පාසලේ නිසි විද්‍යා ඉගැන්වීමක් සම්බන්ධයෙන් පවතින ගැටලු හඳුනාගැනීම සහ ඒවා විසඳීමට ඉදිරිපත් කෙරෙන යෝජනා ඇසුරෙන් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ පැවති අඩුපාඩු සකස් කර ගැනීමට තොරතුරු ලබා ගත හැකි වීම අධ්‍යයනයේ පවතින තවත් වැදගත්කමකි.

න්‍යායාත්මක පදනම

පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමට විමර්ශන පාදක ක්‍රමවේද යොදා ගැනීමේ අවශ්‍යතාව

ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල සිට ම ක්‍රියාකාරකම් පාදක අත්දැකීම් ලබා දීම නිරීක්ෂණය, මැනීම, වර්ගීකරණය, සරල පරීක්ෂණ, ඇටවුම් සැකසීම සහ තොරතුරු වාර්තා කිරීම වැනි විද්‍යාත්මක ක්‍රියාවලි හා සම්බන්ධ කුසලතා සංවර්ධනයට මගපෑදේ (කරුණාරත්න, 1999). විද්‍යාඥයින් පරිසරය නිරීක්ෂණය කර පරිසරයේ සිදුවන දෑ අවබෝධ කර ගන්නා ආකාරයට සත්‍ය අත්දැකීම් ඇසුරෙන් ඉගෙනීමට අවස්ථා සම්පාදනයට, පරිසරය සම්බන්ධ සිද්ධි සහ ද්‍රව්‍ය භාවිතය ඉගෙනීමේ සහ ඉගැන්වීමේ උචිත ම ක්‍රමය වන අතර විද්‍යාත්මක විමර්ශනය මෙහි පදනම වේ (Minstrell & Van Zee, 2000). එමගින් ගැටලු හඳුනා ගැනීමේ සිට ගුරුවරයා විසින් මග පෙන්වන ලද සහ විවෘත නිදහස් ප්‍රාථමික විමර්ශන අත්දැකීම් ඔස්සේ පරිසර සංකල්ප පිළිබඳ ව මනා අවබෝධයක් සහ දැක්මක් සිසුන්ට අත්පත් කර දිය හැකි ය (Windschitl, 2003). විෂය අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී සිසුන් අඩු කාලයක් අසුන්ගත වැඩ සහ ඒ ආශ්‍රිත කියවීම් අවස්ථා සඳහා යොමු කොට, වැඩි කාලයක් නිරීක්ෂණ, හේතු සොයා බැලීම්, පරීක්ෂණ සැලසුම් කිරීම වැනි ගවේෂණාත්මක ක්‍රියාවලි සහිත ක්‍රියාකාරකම්වල ක්‍රියාකාරී ලෙස සම්බන්ධ කරවීම, මෙන් ම යහපත් ආකල්ප සංවර්ධනයට ද විද්‍යාවේ ස්වභාවය මූලික කොටගත් පරිසරය පිළිබඳ දැනුම හා අවබෝධය ද

හේතු වේ (Geier, 2008; විතාරණ සහ කරුණාරත්න, 2006). බොහෝ විට විමර්ශන පාදක අත්දැකීම් ලබා ගැනීමට සිසුන් රුචිකත්වයකින් සහ ස්වයං පෙළඹීමකින් යුක්තව ඉගෙනීම් කාර්යයේ යෙදේ (Engel සහ Conant, 2002). එසේ ම විමසුම් පාදක ක්‍රියාකාරකම් ක්‍රියාවට නැංවීම සඳහා ගුරුවරුන්ගේ දැඩි රුචිකත්වයක් සහ ඉල්ලුමක් ද පවතී (Magnusson සහ Palincsar, 2005).

විමර්ශනය පාදක ඉගැන්වීමේ දී ක්‍රියාකාරකම් පාදක අත්දැකීම්වල වැදගත්කම විද්වතුන් විසින් පෙන්වා දී ඇත. විද්‍යාවේ ප්‍රමුඛ කාර්යය අප ජීවත්වන ලෝකය හා සම්බන්ධ ය. එසේ ම ක්‍රියාකාරකම් පාදකව ලබන අත්දැකීම් ඇසුරෙන් සිසුන් ක්‍රියාකාරීව ඉගෙනීම ලබන හෙයින්, ලබා දෙන ක්‍රියාකාරකම් මාලාව ඉදිරිපත් කරන ආකාරය ඊට හේතු වේ (Akinglou, 2008). Lowson (2000) පෙන්වා දෙන පරිදි, විමසුම් පාදකව විද්‍යා සංකල්ප ඉගැන්වීමේ දී සිසුන් ක්‍රියාකාරීව සත්‍ය විමර්ශනයේ යෙදෙමින් ගවේෂණ කාර්යන්හි නිරත වන හෙයින් මානසික සහ හසුරු කුසලතා වර්ධනය වේ. Kees සහ Kenady (1999)ට අනුව විද්‍යාඥයින් සිතන ආකාරය සහ ක්‍රියාකරන ආකාරය සම්බන්ධයෙන් සිසුන්ට හුරුවක් ඇති කිරීමට මෙම විමසුම් පාදක ඉගෙනුම වැදගත් ය. මෙම අදහස් අනුව විමර්ශනය පාදකව විෂය ඉගැන්වීමෙන් විද්‍යාත්මක චින්තනය සහ කුසලතා වැඩි දියුණු කිරීමේ අවස්ථා උදාවේ. එසේ ම විමර්ශනය පාදක ඉගැන්වීමේ දී සිසුන් සතු නිරීක්ෂණ පාදක පූර්ව අත්දැකීම්, ඉගැන්වීමට අවශ්‍ය නොදන්නා අත්දැකීම් හා සම්බන්ධ කිරීමක් වන හෙයින් සිසුන්ට අර්ථාන්විත ඉගෙනුමක් සඳහා එය වැදගත් වේ (වනසිංහ, 1982).

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කාර්යේ දී විමර්ශන ක්‍රමවේද යොදා ගැනීම සහ පන්තිකාමර කළමනාකරණය

ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී විමර්ශන ක්‍රමවේදය හා බද්ධ පන්තිකාමර කළමනාකරණ තත්ත්ව සම්බන්ධයෙන් විද්වතුන් දක්වන අදහස් විමසා බැලීමේ දී කාර්යේ ඵලදායිතාව සඳහා පන්තිකාමර කළමනාකරණයේ අවශ්‍යතාව පැහැදිලි වේ. ඉගෙනුම නිසි පරිදි සිදුවන ආකාරයට ශිෂ්‍යයන් සහ ඔවුන් කරන ක්‍රියාකාරකම් පවත්වා ගැනීම හා පාලනය පන්තිකාමර කළමනාකරණය වේ (Carylon සහ Everstson, 2006). ශිෂ්‍ය චර්යා කළමනාකරණයට වඩා පරිසරය ආශ්‍රිත සංසිද්ධි සහ ද්‍රව්‍ය මූලික ව නිරීක්ෂණය, හේතු දැක්වීම ඔස්සේ ගැටලු

විසඳීමේ ආකාර හඳුනා ගැනීමට සිසුන්ට අවස්ථා සම්පාදනය සහ උදව් කිරීම විමසුම් පාදක ක්‍රමවේද ඇසුරෙන් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ගුරු කාර්ය භාරය විය යුතු ය (Akerson සහ පිරිස, 2006). දැනුම සම්ප්‍රේෂණය අරමුණු කර ගත් සම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදවලින් බැහැරව ද්‍රව්‍ය ඇසුරු කර ගත් චින්තන සහ විමර්ශන කාර්යයන්ට අවස්ථා සම්පාදනය ගුරු කාර්යභාරය විය යුතු බව මෙම අදහස් අනුව පැහැදිලි වේ. සත්‍ය අත්දැකීම් ඇසුරෙන් ගවේෂණශීලීව කාර්යේ යෙදීමෙන් සිසුන් අතර සහයෝගී අන්තර් සම්බන්ධතා සහ මනා සන්නිවේදනක් පවත්වා ගැනීම සහ වගකීමකින් කණ්ඩායම තුළ කටයුතු කිරීම අවශ්‍ය වේ. මෙහි දී ගුරු වගකීම වන්නේ නිසි අවස්ථා සම්පාදනය සහ මග පෙන්වීම ය. සියලු ම සිසුන්ට විමර්ශන අත්දැකීම් ලැබෙන ආකාරයට පන්තිකාමරය කළමනාකරණය හා එම තත්ත්ව නිර්මාණශීලීව පවත්වා ගෙන යාම ගුරු භූමිකාවේ ප්‍රධාන කාර්යය වන බව ජාතික විද්‍යා අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් වන ජාතික පර්යේෂණ සභාව (NRC, 2000) පෙන්වා දී ඇත. ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය වාතාවරණ පවත්වා ගැනීමේ දී පන්තිකාමර කළමනාකරණය අත්‍යවශ්‍යයෙන් කළ යුතු ය (Maribeth, සහ Kohler, 2006; Mergendoller සහ Markham, 2006). ඉහත අදහස් අනුව ගුරුවරයාගේ උපදේශනය නැතහොත් ඉගැන්වීම සහ කළමනාකරණය වෙන්කොට ගත නොහැකි බව අවබෝධ වේ. ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයක් ලෙස විමර්ශන ක්‍රමවේද සිසුන්ට පරිසර අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ඉතා ඵලදායී වන අතර, විමසුම් පාදක ක්‍රමවේද ක්‍රියාවට නැංවීමේ දී පන්තිකාමර කළමනාකරණය මනා ලෙස සිදු කිරීම කාර්යේ ඵලදායීතාවට හේතු වේ (Akerson et. al., 2006).

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී විමර්ශනය පාදක ක්‍රමවේද ක්‍රියාවට නැංවීමේ දී, කාර්යයේ සංකීර්ණත්වය හේතුවෙන් මතු වී ඇති ගැටලු සහගත තත්ත්ව ද පර්යේෂණ ඇසුරෙන් අනාවරණය කර ඇත. මෙම ගැටලු බොහොමයක් ගුරුවරයාගේ පන්තිකාමර කළමනාකරණයේ අඩුපාඩු සම්බන්ධයෙන් වේ. එම අනාවරණ අනුව පරිසරය ආශ්‍රිත විද්‍යාත්මක සංකල්ප අවබෝධය ලබා දීම සඳහා ක්‍රියාකාරකම් සංවිධානය, ඇගයීම සහ නිසි පරිදි ඒවා කළමනාකරණය පිළිබඳ කුසලතා ගුරුවරුන්ගේ අවම ය (Deboer සහ පිරිස, 2010). එසේ ම ශ්‍රී ලාංකික ගුරුවරුන්, කනිෂ්ඨ ද්විතීයික ශ්‍රේණිවල විද්‍යාත්මක සංකල්ප ඉගැන්වීමේ දී බොහොමයක් සිසුන් තුළ විද්‍යාවේ ක්‍රියාවලිය පාදක කුසලතා සාක්ෂාත් කිරීමට අවැසි විමර්ශන පාදක අත්දැකීම් ලබා දීමට අසමත් වී ඇත (Helen, 1987; කරඳවල, 2004; කරුණාසේන, 1994; සෙනෙවිරත්න, 2013). ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල

කනිෂ්ඨ ද්විතීයික මට්ටමේ සිසුන් විද්‍යාව ඉගෙනීමෙන් අපේක්ෂිත චින්තන කුසලතා බොහොමයක් පහළ මට්ටමේ ප්‍රජානන කුසලතා වන දැනුම සහ අබෝධයට සීමා වී ඇති අතර, විද්‍යා පරීක්ෂණ ආශ්‍රිත ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම්වල නිරත වීම සහ සාමාන්‍ය ජීවිත අවශ්‍යතා සඳහා උගත් සංකල්පවල භාවිතය සම්බන්ධ සිසුන්ගේ අවබෝධය අවම මට්ටමක් පවතී (NEREC, 2014).

පරිසරය ආශ්‍රිත අත්දැකීම් සිසුන්ට ලබා දීමේ දී යොදා ගන්නා විමර්ශන ක්‍රමවේදය නිසි පරිදි ක්‍රියාවට නැංවීම සඳහා ගුරුවරයාගේ පන්ති කළමනාකරණ හැකියා අත්‍යාවශ්‍ය වේ. එසේ නොවන විට පරිසරය ආශ්‍රිත විද්‍යාත්මක කාර්යවල දී තොරතුරු සම්ප්‍රේෂණය සහ මතක තබා ගැනීම කෙරෙහි ගුරුවරුන්ගේ දැඩි අවධානයක් යොමු වේ (Ogunmade, 2005). විද්‍යා දැනුමේ ස්වභාවය සම්බන්ධයෙන් වන අවබෝධය, විෂය සංචිත දැනුම, විද්‍යාව ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද සහ විද්‍යාවේ ස්වභාවය දෙසට යොමු වූ කළමනාකරණ කාර්ය පිළිබඳ පවතින දැක්ම යන සාධක අතුරින් සිව්වැනි සාධකය පරිසරය හා සම්බන්ධ විද්‍යාත්මක තේමා සම්බන්ධ සත්‍ය අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ඉතා ප්‍රබල ලෙස බලපෑම් කෙරෙන අතර, පරිසර සංසිද්ධි ආශ්‍රිත අවබෝධය සඳහා විෂයයේ ස්වභාවය අනුව සකස් කරන ලද, ඊට අදාළ ක්‍රියාකාරකම් පාදක අත්දැකීම් මනා කළමනාකරණයකින් යුතුව ලබා දීමෙන් මෙම සාධකවල අහිතකර බලපෑම බොහෝ දුරට ඉවත් කළ හැකි වේ (Lederman, 2007).

අධ්‍යාපනඥයින් පැහැදිලි කරන ආකාරයට විමර්ශන පාදක ඉගැන්වීම් අත්දැකීම්වල ස්වභාවය අනුව කාර්යයේ ඵලදායීතාව සඳහා විවිධ ක්ෂේත්‍ර ඔස්සේ කළමනාකරණ ක්‍රමවේද යොදා ගත යුතු වේ. මෙසේ වන්නේ එහි පවතින සුවිශේෂී ලක්ෂණ හේතුවෙනි. එනම්, විමර්ශනය පාදක ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය අතිශයින්ම ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය වේ; ගැටලු පාදක වේ; සිසුන්ගෙන් නැගෙන ප්‍රශ්න සහ විමසන ප්‍රශ්න අනුව ඉදිරියට දිවේ. සිසු රුචිකත්ව අනුව ක්‍රියාමාර්ග සකස් වේ; සහයෝගී කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් ක්‍රියාවට නැංවේ; ද්‍රව්‍ය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් ඇසුරින් හසුරු කුසලතා සංවර්ධනය අපේක්ෂා කෙරේ; ගුරු-සිසු සහ සිසු-සිසු අදහස් හුවමාරුව ප්‍රධාන වේ; එමෙන් ම ශිෂ්‍යයින් පසුවන මනෝ විද්‍යාත්මක වයස අනුව ඉගැන්වීමේ දී ක්‍රියාවට නැංවිය යුතු අත්දැකීම් සංයුක්ත ඒවා විය යුතු වේ. මෙම ලක්ෂණ ආශ්‍රිත සුවිශේෂී ස්වභාවය හේතුවෙන් මතුවන අභියෝගකාරී වාතාවරණ කළමනාකරණය කරන ආකාරය ඉගෙනුම් ඵල සාක්ෂාත් වීම කෙරෙහි බලපෑම් කෙරේ.

විමර්ශන ක්‍රමවේද ආශ්‍රිත නව දිශානති සහ පන්තිකාමර කළමනාකරණයේ වෙනස්වීම්

ලෝකයේ බොහෝ රටවල මෑතකාලීනව කරන ලද විද්‍යා අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවල දී විමර්ශන ක්‍රමවේද කෙරෙහි අවධානය යොමු කොට ඇත (American Association for the Advancement of Science (AAAS), 2001; National Research council, 2000). විවිධත්වයකින් යුතු පන්තිකාමර වාතාවරණවල ඉගැන්වීම සඳහා අත්දැකීම් සහ පුහුණුව අවශ්‍ය වේ. විෂය සංචිතය ආශ්‍රිත අත්දැකීම් සහ පුහුණුව සිසුන්ට ලබා දීම සඳහා උචිත පරිදි විෂයමාලා සකස් කිරීම අනිවාර්ය අවශ්‍යතාවක් වේ (Anderson, 2007). ශ්‍රී ලංකාවේ 1972 සිට පරිසරය සම්බන්ධ අධ්‍යයන විමසුම් පාදක ක්‍රමවේදවලට නැඹුරු කිරීමට ගත් උත්සාහ විෂය අභිමතාර්ථ විමසා බැලීමේ දී පෙනේ. මෙම ප්‍රතිසංස්කරණවල සාර්ථකත්වය පන්ති කළමනාකරණයේ හැකියාව මත ම තීරණය වේ. 2015 වර්ෂයේ නව ප්‍රාථමික අංශයේ විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණවල දී පරිසරය සම්බන්ධ විෂය ක්ෂේත්‍රය සමෝධානිත වශයෙන් සහ විද්‍යාත්මක සංකල්ප ක්‍රියාකාරකම් පාදක විමර්ශන ක්‍රම ඇසුරෙන් කිරීමට ගුරු මාර්ගෝපදේශවල අවස්ථා විවර කර ඇත. පරිසර අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී මෙම ක්‍රමවේදයේ පවතින අධ්‍යාපනික වැදගත්කම ඊට ප්‍රධාන හේතුව වේ.

විද්‍යාත්මක කාර්යයක දී දැනුම ප්‍රයෝජනයට ගැනීම සහ භාවිතයට යොමු කරවීම විෂය ඉගැන්වීමේ දී අවශ්‍ය වන අතර, එහි දී සිසුන් පුහුණුවක් ලෙසට විද්‍යාවේ ක්‍රියාවලිය ආශ්‍රිත අත්දැකීම් ලබා ගනී. විද්‍යාව පුහුණුවක් ලෙස යන ප්‍රවේශය (Science as Practice) විද්‍යාවේ විෂය සංචිත දැනුම සහ ක්‍රියාවලි අතර අන්තර් සම්බන්ධිත ස්වභාවය නිරූපණය කරයි (Lehrer, 2006). ස්වාභාවික පරිසරය හඳුනා ගැනීමට සහ සංසිද්ධි විස්තර කිරීමට විද්‍යාත්මක කාර්යයන්හි නිරතවීම විමර්ශන ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කාර්යේ දී සිදු කෙරේ. පරිසරය ආශ්‍රිත දේ සම්බන්ධයෙන් ක්‍රියාවෙන් ඉගෙනුම (Learning by doing) ලෙසට ලබා ගන්නා අත්දැකීම් වන නිරීක්ෂණය, උපකරණ භාවිතය, ඇටවුම් සැකසීම සහ සාධක පාලනය වැනි හසුරු කුසලතා සංවර්ධනයට මෙන් ම හේතු දැක්වීම, අනුමාන කිරීම සහ නිගමනවලට එළඹීම වැනි චින්තන කුසලතා සංවර්ධනයට ද මග පාදයි. මෙහි දී විද්‍යාත්මක දැනුම ගොඩනැංවෙන ආකාරය සම්බන්ධයෙන් කිසියම් අවබෝධයක් ලැබේ. තම අදහස් විද්‍යාත්මක ලෙස පරීක්ෂා කිරීමට, පරිසරය

සම්බන්ධ යහපත් ආකල්ප සහ පරිසරය අධ්‍යයනයට උචිත ක්‍රමවේද සහ කුසලතා අත්පත් කර ගැනීමට මෙම විමර්ශනය පාදක ක්‍රමවේදය ඇසුරෙන් සිසුන්ට අවස්ථා උදාවේ. මෙවැනි ඉගෙනුමක් ඇසුරෙන් ලබා ගන්නා ප්‍රාථමික අත්දැකීම් 6-11 ශ්‍රේණිවල විද්‍යාත්මක සංකල්ප සාධනයට පසුබිම් අවශ්‍යතා සපුරයි. එමෙන් ම සමාජයීය වශයෙන් නිවැරදි ගැටලු විසඳීමක් මෙන් ම නිවැරදි තීරණ ගැනීමේ හැකියා වැඩි දියුණුවීමට මූලිකව ක්‍රියාකරයි. මෙවැනි පුද්ගල, අධ්‍යාපනික, වෘත්තීය සහ සමාජමය වශයෙන් වැදගත්කමකින් යුත් ස්වාභාවික පරිසරය අධ්‍යයනය විමර්ශන පාදක ක්‍රමවේද ඇසුරෙන් ක්‍රියාවට නැංවීමේ දී මනා කළමනාකරණයකින් යුතුව කටයුතු කිරීම කාර්යයේ ඵලදායීතාවට හේතු වන බව පැහැදිලි වේ.

පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් විෂයය, විද්‍යාව විෂයයේ මූලික අත්දැකීම් ලබා දෙන විෂයය ක්ෂේත්‍රයක් ලෙස ගත් කළ එහි දැනුම් ස්වරූපය අනුව විමර්ශනශීලී ඍජු ඵලදායී අත්දැකීම් ලබා දීම අවශ්‍ය බව සාහිත්‍ය විමසුමේ දී පැහැදිලි විය. ගුරුවරයා විසින් පන්තිකාමරයේ කරන ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී විෂයය උගන්වන ආකාරය සම්බන්ධයෙන් තොරතුරු ලබා ගත හැකි හොඳ ම ආකාරය ඉගැන්වීම නිරීක්ෂණය වන අතර, ඉන් ඉගැන්වීමේ දී විය යුතු දේ සහ නොවිය යුතු දේ හඳුනා ගැනීමෙන් ගුරුවරයා කොතෙක් දුරට අපේක්ෂිත තත්ත්වයෙන් අපගමනය වේ දැයි වාස්තවික ලෙස හඳුනා ගත හැකි ය. එබැවින් පාසලේ ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී පන්තිකාමර කළමනාකරණය කෙරෙන ආකාරය සම්බන්ධයෙන් පවතින තත්ත්වය අධ්‍යයනය සඳහා විස්තරාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය යොදා ගන්නා ලදි.

නියැදිය

ගාල්ල දිස්ත්‍රික්කයේ 1 ඒබී, 1 සී 2 සහ 3 වර්ගවලට අයත් පාසල්වල 1-5 ශ්‍රේණි නියෝජනය වන ආකාරයට ප්‍රාථමික ශ්‍රේණි 16ක පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් උගන්වන ගුරුවරුන් සහ ඉගැන්වීම් අවස්ථා 16ක් නියැදිය ලෙස යොදා ගන්නා ලදි. ඉගැන්වීම් ස්වභාවය සහ එහි දී සිදු කෙරෙන කළමනාකරණ කාර්ය පුද්ගලයා අනුව වෙනස්වන පුද්ගල බද්ධ කාර්යයන් වන හෙයින් අධ්‍යයනයෙන් ලද අනාවරණ සාමාන්‍යකරණය නොකිරීමට වගබලා ගන්නා ලදි.

දත්ත ලබා ගැනීමේ ක්‍රමවේදය

නිර්ණායක පාදකව සකස් කළ නිරීක්ෂණ නියමාවලි ඇසුරෙන් දත්ත ලබා ගැනීම සිදු විය. නිරීක්ෂණ නියමාවලි සකස් කිරීමේ දී විමර්ශනය පාදක ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක දර්ශනය විය යුතු යැයි පෙර පර්යේෂණ විමසුමේ දී හඳුනාගත් Christopher සහ පිරිස (2010) විසින් ඉදිරිපත් කළ විමසුම දිශානත පාඩමක් ඉගැන්වීමේ දී පන්තිකාමර කළමනාකරණය සම්බන්ධයෙන් වන ක්ෂේත්‍ර සැලකිල්ලට ගන්නා ලදි. ශිෂ්‍යයින්, ඉගැන්වීම් ද්‍රව්‍ය, ක්‍රියාකාරකම්, විද්‍යාත්මක අදහස් සහ ගුරු-සිසු ප්‍රජාව යන ක්ෂේත්‍ර ඉගැන්වීම් කාර්යයේ දී ගුරුවරයා හසුරුවන ආකාරය සම්බන්ධ දත්ත ලබා ගැනීම ඉගැන්වීම් අවස්ථා නිරීක්ෂණයෙන් සිදු කරන ලදි. එහි දී විමර්ශනය දිශානත පාඩමක අංග සහ පන්තිකාමර කළමනාකරණයේ මූලිකාංග සැලකිල්ලට ගනිමින් කාණ්ඩ හතරක් යටතේ දත්ත ලබා ගැනීම සිදු විය. නිරීක්ෂණය නො වේ (Not observed), වඩාත් හොඳයි (Very good), සාමාන්‍යයි (Average), දුර්වලයි (Weak) වශයෙන් එම කාණ්ඩ දක්වා ඇත විමසුම් දිශානත ඉගැන්වීමේ සුවිශේෂී ගුණාංග වන ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම, ශිෂ්‍යයන් විසින් සිදු කෙරෙන විමසීම් සහ සහයෝගී වාතාවරණ හමුවේ පෙර දක්වන ලද එක් එක් කළමනාකරණ ක්ෂේත්‍ර යටතේ ක්‍රියාවට නැංවිය යුතු කාර්ය විෂයයේ ස්වභාවය අනුව නිසි ක්‍රියා පිළිවෙළ පිළිබඳ අවබෝධයෙන් යුතුව, සැලසුම් කර, සංවිධානය කර, ක්‍රියාවට නැංවීම සහ මෙහෙයවීමෙන් පාඩමේ ඉගෙනුම් ඵල සාක්ෂාත් කිරීම සඳහා වඩාත් සැලකිල්ලෙන් නිවැරදිව සහ කාර්යක්ෂමව සිදු කරන ගුරු මැදිහත්වීම 'වඩාත් හොඳයි' යන තරාවෙන් අදහස් කරන ලදි. දුර්වලයි යන තරාවෙන් අදාළ ඉගෙනුම් ඵල සාක්ෂාත් වීම කෙරෙහි නැඹුරු නොවන, සැලසුම් සහගත නොවන, සංවිධානාත්මක බවින් අඩු, නිසි පරිදි ක්‍රියාත්මක වීමකින් සහ මෙහෙය වීමකින් තොර කාර්යක්ෂමතාවෙන් බැහැර අනවබෝධයෙන් කරන ගුරු මැදිහත්වීම් අදහස් කෙරුණි. මෙම තත්ත්වයන් දෙකට මැදි සාමාන්‍ය යහපත් තත්ත්වය සාමාන්‍ය තත්ත්වය ලෙස අදහස් වේ. ඉගැන්වීමේ දී විමර්ශන පාදක ඉගැන්වීමකින් අපේක්ෂිත කාර්ය ක්‍රියාවට නැංවීමක් නොකෙරෙන අවස්ථා නිරීක්ෂණය නො වේ (Not observed) යන කාණ්ඩය යටතේ දක්වා තිබේ. එසේ ලබා ගත් දත්ත ප්‍රතිශත ඇසුරෙන් විශ්ලේෂණය කරන ලදි.

දත්ත විශ්ලේෂණය සහ අර්ථකථනය

විමසුම දිශානත ලෙස පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් සිසුන්ට අත්පත් කර දීමේ දී ශිෂ්‍යයා, ඉගැන්වීම් ද්‍රව්‍ය, ක්‍රියාකාරකම්, විද්‍යාත්මක අදහස් සහ ගුරු-සිසු ප්‍රජාව සංනිවේදනය යන ක්ෂේත්‍ර ඉගැන්වීම් කාර්යයේ දී කළමනාකරණය කිරීම සම්බන්ධයෙන් විශ්ලේෂිත තොරතුරු මෙහි දී පිළිවෙළින් ඉදිරිපත් කෙරේ.

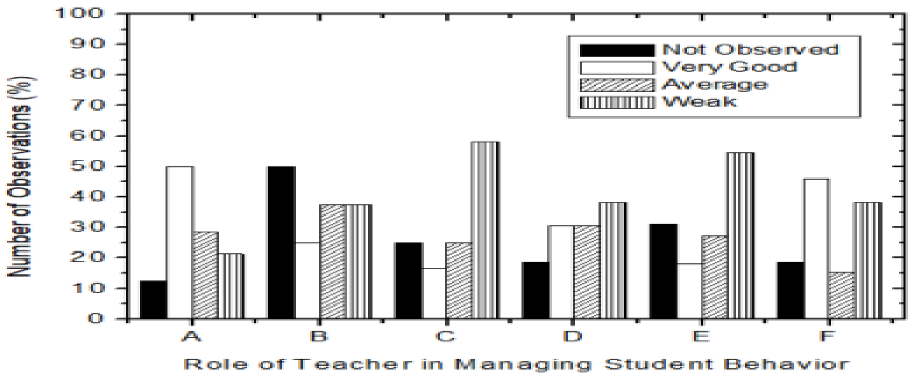
පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ශිෂ්‍යයා සම්බන්ධ කාර්යය කළමනාකරණය

පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ශිෂ්‍යයා සම්බන්ධයෙන් ගුරු කාර්යය හතක් කෙරෙහි අවධානය යොමු විය (1වැනි වගුව).

1 වැනි වගුව. *පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ශිෂ්‍යයා සම්බන්ධ කාර්ය කළමනාකරණය කිරීමේ මට්ටම් ව්‍යාප්තිය*

ඉගැන්වීමේ දී ශිෂ්‍යයා සම්බන්ධ ගුරු කාර්ය	කළමනාකරණ මට්ටම්							
	නිරීක්ෂණය නො වේ		නිරීක්ෂණය වේ					
			වඩාත් හොඳයි		සාමාන්‍යයි		දුර්වලයි	
	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%
A - පාඩමට සිසුන් සම්බන්ධ කර ගැනීමට උත්සාහය	2	12.5	7	50.0	4	28.5	3	21.4
B- ගවේෂණ කාර්ය සැලසුම් සාකච්ඡා සඳහා සිසු සහභාගිත්වය පවත්වා ගැනීම	8	50.0	2	25.0	3	37.5	3	37.'5
C- ගවේෂණ කාර්ය ක්‍රියාවට නැංවීම සඳහා සිසු සහභාගිත්වය පවත්වා ගැනීම	4	25.0	2	16.6	3	25.0	7	58.3
D- කණ්ඩායම් වැඩ සඳහා සිසුන් යොමු කිරීම	3	18.7	4	30.7	4	30.7	5	38.4
E- කණ්ඩායම තුළ සිසුන්ට වගකීම් පැවරීම	5	31.2	2	18.1	3	27.2	6	54.5
F- කණ්ඩායම තුළ යහපත් සම්බන්ධතා පවත්වා ගැනීම	3	18.7	6	46.'1	2	15.3	5	38.4

පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ශිෂ්‍යයා සම්බන්ධ කාර්යයන් කළමනාකරණය කිරීමේ මට්ටම් ව්‍යාප්තිය සම්බන්ධයෙන් වඩාත් පැහැදිලි අවබෝධයක් ප්‍රස්තාරික නිරූපණයෙන් ලබා ගත හැකි වේ (1වැනි රූපය).



1 වැනි රූපය. පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ශිෂ්‍යයා සම්බන්ධ කාර්ය කළමනාකරණ මට්ටම්හි ව්‍යාප්තිය

1 වැනි වගුව අනුව පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් සම්බන්ධ විමර්ශනශීලී අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ශිෂ්‍යයා සම්බන්ධයෙන් වන ක්ෂේත්‍රයෙන් කළමනාකරණය සලකා බලන ලද සෑම අංගයක් ම සෑම ඉගැන්වීම් අවස්ථාවක ම ක්‍රියාවට නැංවීමක් නිරීක්ෂණය වී නැති අතර, ක්‍රියාවට නංවන ලද අවස්ථා අතුරින් ගවේෂණ කාර්ය සැලසුම් සාකච්ඡා පැවැත්වීම සහ කණ්ඩායම තුළ සිසුන්ට වගකීම් පැවරීම යන කාර්ය නිරීක්ෂිත ඉගැන්වීම් අවස්ථා අතුරින් සාපේක්ෂ ව ඉහළ ඉගැන්වීම් අවස්ථා ගණනක (පිළිවෙළින් ආසන්න වශයෙන් 50% සහ 31%) ක්‍රියාවට නැංවී නැත.

ක්‍රියාවට නංවන ලද අවස්ථා සම්බන්ධයෙන් සලකා බලන විට, පාඩමට සිසුන් සම්බන්ධ කර ගැනීම සහ කණ්ඩායම තුළ යහපත් සම්බන්ධතා පවත්වා ගැනීම සාපේක්ෂ ව ඉහළ ඉගැන්වීම් අවස්ථා ගණනක (පිළිවෙළින් 50% සහ 46%) වඩාත් හොඳින් කළමනාකරණයට ලක් වී ඇතත්, ගවේෂණ කාර්ය ක්‍රියාවට නැංවීම සඳහා සිසු සහභාගිත්වය පවත්වා ගැනීම සහ කණ්ඩායම තුළ සිසුන්ට වගකීම් පැවරීම වඩාත් ඉහළ ඉගැන්වීම් අවස්ථා ගණනක දුර්වල ලෙස කළමනාකරණයට ලක් වී ඇත.

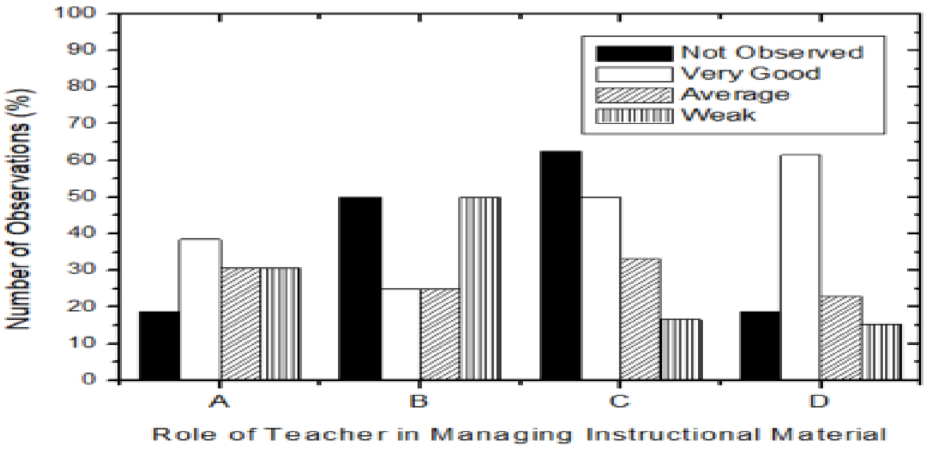
පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී යෙදවුම් කළමනාකරණය

පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ඉගැන්වීම් ද්‍රව්‍ය නැතහොත් යෙදවුම් සම්බන්ධයෙන් ගුරු කාර්ය හතරක් කෙරෙහි අවධානය යොමු විය (2 වැනි වගුව).

2 වැනි වගුව. *පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී යෙදවුම් සම්බන්ධ කාර්ය කළමනාකරණය කිරීමේ මට්ටම් ව්‍යාප්තිය*

ඉගැන්වීමේ දී යෙදවුම් සම්බන්ධ ගුරු කාර්ය	කළමනාකරණ මට්ටම්							
	නිරීක්ෂණය නො වේ		නිරීක්ෂණය වේ					
			වඩාත් හොඳයි		සාමාන්‍යයි		දුර්වලයි	
	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%
A - විෂයමාලා / පාඩම් සැලසුම් වැනි උචිත වාර්තා යොදා ගැනීම	3	18.75	5	38.4	4	30.7	4	30.7
B - සංකල්ප අවබෝධයට සංයුක්ත අත්දැකීම් ලබා දීමට අවශ්‍ය ද්‍රව්‍ය සහ උපකරණ භාවිතය සඳහා අවස්ථා සම්පාදනය	8	50.00	2	25.0	2	25.0	4	50.0
C - තාක්ෂණික අවශ්‍යතා සඳහා උපකරණ යොදා ගැනීම	10	62.50	3	50.0	2	33.3	1	16.6
D - පන්තිකාමර අවකාශය ඵලදායීව යොදා ගැනීම	3	18.75	5	38.4	4	30.7	4	30.7

පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ඉගැන්වීම් ද්‍රව්‍ය නැතහොත් යෙදවුම් සම්බන්ධ කාර්යයන් කළමනාකරණය කිරීමේ මට්ටම් ව්‍යාප්තිය සම්බන්ධයෙන් වඩාත් පැහැදිලි අවබෝධයක් 2 වැනි රූපයේ ප්‍රස්තාරික නිරූපණයෙන් ලබා ගත හැකි වේ.



2 වැනි රූපය. පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ඉගැන්වීම් ද්‍රව්‍ය සම්බන්ධ කාර්ය කළමනාකරණ මට්ටම් ව්‍යාප්තිය

පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් සම්බන්ධ විමර්ශනශීලී අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ඉගැන්වීම් ද්‍රව්‍ය සම්බන්ධ ක්ෂේත්‍රය යටතේ සලකා බලන ලද අංග හතර අතුරින්, තාක්ෂණික උපකරණ යොදා ගැනීම සහ සංයුක්ත අත්දැකීම් සඳහා අවශ්‍ය ද්‍රව්‍ය සහ උපකරණ යොදා ගැනීම යන ක්ෂේත්‍ර බොහොමයක් ඉගැන්වීම් අවස්ථාවල දී (පිළිවෙළින් 62% සහ 50%) ක්‍රියාවට නැංවීමක් සිදු වී නැත (2 වැනි වගුව). ක්‍රියාවට නංවන ලද අවස්ථා සම්බන්ධයෙන් සලකා බලන විට, පන්තිකාමර අවකාශය ඵලදායීව යොදා ගැනීම සහ තාක්ෂණික අවශ්‍යතා සඳහා උපකරණ යොදා ගැනීම සාපේක්ෂ ව ඉහළ ඉගැන්වීම් අවස්ථා ගණනක (පිළිවෙළින් ආසන්න වශයෙන් 61% සහ 50%) වඩාත් හොඳින් කළමනාකරණයට ලක් වී ඇතත්, සංයුක්ත අත්දැකීම් ලබා දීමට අවශ්‍ය ද්‍රව්‍ය සහ උපකරණ භාවිතය සඳහා අවස්ථා සම්පාදනය සහ විෂයමාලා/පාඩම් සැලසුම් වැනි උචිත වාර්තා යොදා ගැනීම සැලකිය යුතු ඉගැන්වීම් අවස්ථා ගණනක (පිළිවෙළින් ආසන්න වශයෙන් 50% සහ 31%) දුර්වල ලෙස කළමනාකරණයට ලක් වී ඇත.

පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ක්‍රියාකාරකම් කළමනාකරණය

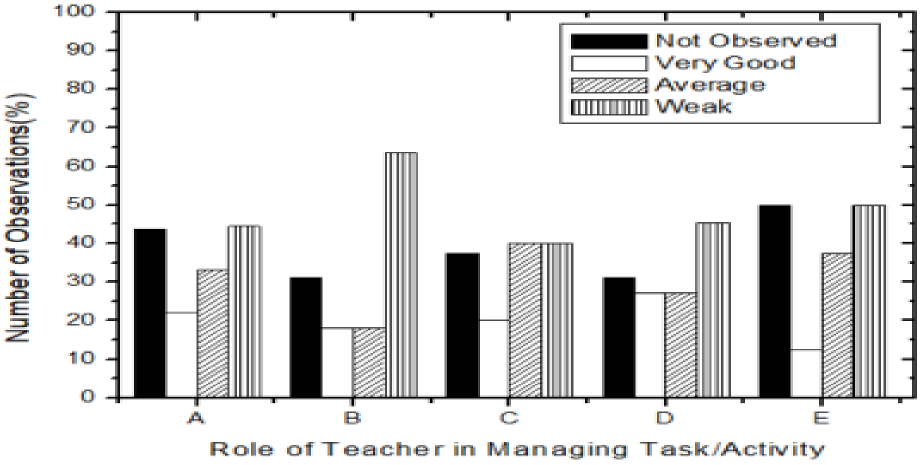
පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ක්‍රියාකාරකම් කළමනාකරණය සම්බන්ධයෙන් ද ගුරු කාර්ය පහක් කෙරෙහි අවධානය යොමු

විය. ඒ එක් එක් කාර්යයන් ගුරුවරයා විසින් කළමනාකරණය කෙරෙන මට්ටම් අනුව තොරතුරු ලබා ගැනිණි (3 වැනි වගුව).

3 වැනි වගුව. *පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ක්‍රියාකාරකම් සම්බන්ධ කාර්ය කළමනාකරණය කිරීමේ මට්ටම් ව්‍යාප්තිය*

ඉගැන්වීමේ දී ක්‍රියාකාරකම් සම්බන්ධ ගුරු කාර්ය	කළමනාකරණ මට්ටම්							
	නිරීක්ෂණය නො වේ		නිරීක්ෂණය වේ					
			වඩාත් හොඳයි		සාමාන්‍යයි		දුර්වලයි	
	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%
A - ක්‍රියාකාරකම්වල අඛණ්ඩතාව පවත්වා ගැනීම	7	43.75	2	22.2	3	33.3	4	44.4
B- විද්‍යාත්මක ගවේෂණ අත්දැකීම් ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් සඳහා උචිත අවස්ථා සම්පාදනය කිරීම	5	31.25	2	18.1	2	18.1	7	63.6
C- හසුරු කුසලතා වැඩි දියුණු කිරීමට අවස්ථා ලබා දීම සහභාගිත්වය පවත්වා ගැනීම	6	37.50	2	20.0	4	40.0	4	40.0
D- සැබෑ විද්‍යාත්මක අත්දැකීම් ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් යොදා ගැනීම	5	31.25	3	27.2	3	27.2	5	45.4
E- ඉගැන්වීම ප්‍රායෝගික ජීවිත කාර්ය හා බද්ධ කිරීම	8	50.00	1	12.5	3	37.5	4	50.0

3 වැනි රූපයේ දැක්වෙන ප්‍රස්තාරික නිරූපණයෙන් පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ක්‍රියාකාරකම් සම්බන්ධ කාර්ය කළමනා-කරණය කිරීමේ මට්ටම් ව්‍යාප්තිය සම්බන්ධයෙන් වඩාත් පැහැදිලි අවබෝධක් ලබා ගත හැකි ය.



3 වැනි රූපය. පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී ක්‍රියාකාරකම් සම්බන්ධ ගුරු කාර්ය කළමනාකරණ මට්ටම්වල ව්‍යාප්තිය

3 වැනි රූපය අනුව, ක්‍රියාකාරකම් කළමනාකරණය සම්බන්ධයෙන් සලකා බලන ලද ක්ෂේත්‍ර අතුරින්, ඉගැන්වීම ප්‍රායෝගික ජීවිත කාර්යයන් හා බද්ධ කිරීම, ක්‍රියාකාරකම්වල අඛණ්ඩතාව පවත්වා ගැනීම සහ හසුරු කුසලතා වැඩිදියුණු කිරීමට අවස්ථා ලබා දීම සාපේක්ෂ ව ඉහළ ඉගැන්වීම් අවස්ථා ගණනක (පිළිවෙළින් ආසන්න වශයෙන් 50%, 44% සහ 38%) ක්‍රියාවට නැංවී නැත. ක්‍රියාවට නංවන ලද අවස්ථා සම්බන්ධයෙන් සලකා බලන විට, සැබෑ විද්‍යාත්මක අත්දැකීම් යොදා ගැනීම, ක්‍රියාකාරකම්වල අඛණ්ඩතාව පවත්වා ගැනීම සාපේක්ෂ ව සැලකිය යුතු ඉගැන්වීම් අවස්ථා ගණනක (පිළිවෙළින් ආසන්න වශයෙන් 27% සහ 22%) වඩාත් හොඳින් කළමනාකරණයට ලක් වී ඇතත්, විද්‍යාත්මක ගවේෂණ අත්දැකීම් ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් සඳහා උචිත අවස්ථා සම්පාදනය සහ ඉගැන්වීම ප්‍රායෝගික ජීවිත කාර්ය හා බද්ධ කිරීමට කටයුතු කිරීම වඩාත් ඉහළ ඉගැන්වීම් අවස්ථා ගණනක (පිළිවෙළින් ආසන්න වශයෙන් 64% සහ 50%) දුර්වල ලෙස කළමනාකරණයට ලක් වී ඇත.

පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී විද්‍යාත්මක අදහස් කළමනාකරණය

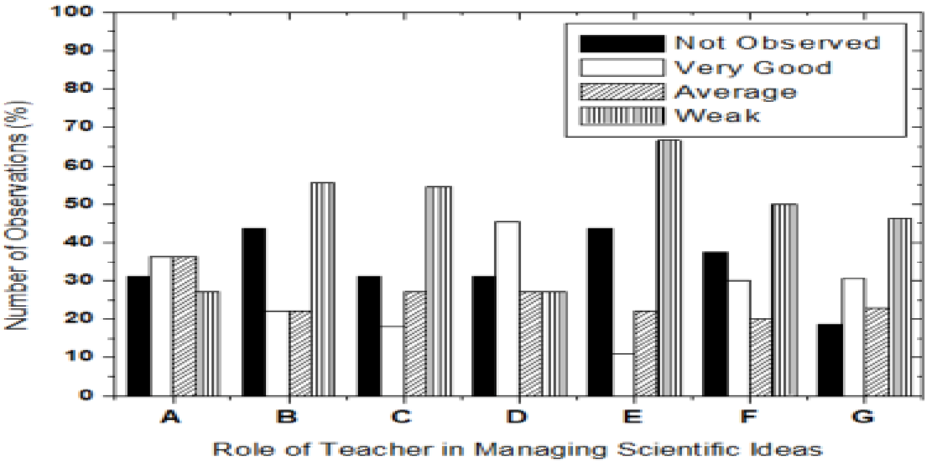
පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී විද්‍යාත්මක අදහස් සම්බන්ධ කළමනාකරණ කාර්ය හතක් කෙරෙහි පර්යේෂකයාගේ අවධානය යොමු

විය. ඒ එක් එක් කාර්ය සම්බන්ධයෙන් ගුරුවරයා කළමනාකරණය කරන මට්ටම් අනුව තොරතුරු ලබා ගැණිනි (4 වැනි වගුව).

4 වැනි වගුව. *පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී විද්‍යාත්මක අදහස් සම්බන්ධ කාර්ය කළමනාකරණය කිරීමේ මට්ටම් ව්‍යාප්තිය*

ඉගැන්වීමේ දී විද්‍යාත්මක අදහස් සම්බන්ධ ගුරු කාර්ය	කළමනාකරණ මට්ටම්							
	නිරීක්ෂණය නො වේ		නිරීක්ෂණය වේ					
			වඩාත් හොඳයි		සාමාන්‍යයි		දුර්වලයි	
	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%
A - ඉගැන්වීමේ දී පෙර දැනුම සහ අත්දැකීම් යොදා ගැනිම	5	31.25	4	36.3	4	36.3	3	27.2
B- නව දැනුම සහ තොරතුරු ලබා ගැනීමට සිසුන්ට උපස්ථම්භන දීම	7	43.75	2	22.2	2	22.2	5	55.5
C- විෂයය අනුක්‍රමිකතාව කෙරෙහි සැලකිලිමත් බව (දන්නා දෙයින් නොදන්නා දෙයට වීම)	5	31.25	2	18.1	3	27.2	6	54.5
D- සිසුන් කරන කාර්යයන් කෙරෙහි විමසිලිමත් බව	5	31'25	5	45.4	3	27.2	3	27.2
E- තනි තනි සිසුවා කෙරෙන් / කණ්ඩායම් වෙතින් විමසීම්	7	43.75	1	11.1	2	22.2	6	66.6
F- කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් සඳහා ප්‍රමාණවත් කාලයක් දීම	6	37.50	3	30.0	2	20.0	5	50.0
G- ඵලදායී සමාලෝචන කාර්යයක නිරතවීම	3	18.75	4	30.7	3	23.0	6	46.1

පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී විද්‍යාත්මක අදහස් සම්බන්ධ කාර්ය කළමනාකරණය කිරීමේ මට්ටම් ව්‍යාප්තිය සම්බන්ධයෙන් වඩාත් පැහැදිලි අවබෝධයක් 4 වැනි රූපයේ ප්‍රස්තාරික නිරූපණයෙන් ලබා ගත හැකි වේ.



4 වැනි රූපය. *පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී විද්‍යාත්මක අදහස් සම්බන්ධ ගුරු කාර්ය කළමනාකරණ මට්ටම් ව්‍යාප්තිය*

ක්‍රියාකාරකම් කළමනාකරණය සම්බන්ධයෙන් සලකා බලන ලද ක්ෂේත්‍ර අතුරින්, නව දැනුම සහ තොරතුරු ලබා ගැනීමට සිසුන්ට උපස්ථම්භන දීම, අදහස් විමසීම් සහ කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් සඳහා ප්‍රමාණවත් කාලයක් දීම සාපේක්ෂ ව ඉහළ ඉගැන්වීම් අවස්ථා ගණනක (පිළිවෙළින් ආසන්න වශයෙන් 44%, 44% සහ 38%) ක්‍රියාවට නැංවී ඇති බවට නිරීක්ෂණය වී නොමැත. ක්‍රියාවට නංවන ලද අවස්ථා සම්බන්ධයෙන් සලකා බලන විට, සිසුන් කරන කාර්ය කෙරෙහි විමසිලිමත් බව සහ ඉගැන්වීමේ දී පෙර දැනුම සහ අත්දැකීම් යොදා ගැනීම සාපේක්ෂ ව සැලකිය යුතු ඉගැන්වීම් අවස්ථා සංඛ්‍යාවක (පිළිවෙළින් ආසන්න වශයෙන් 45% සහ 36%) වඩාත් හොඳින් කළමනාකරණයට ලක් වී ඇතත්, තනි තනි සිසුවා කෙරෙන් හෝ කණ්ඩායම් වෙතින් විමසීම්, නව දැනුම සහ තොරතුරු ලබා ගැනීමට සිසුන්ට උපස්ථම්භන දීම, විෂය අනුක්‍රමිකතාව කෙරෙහි සැලකිලිමත් බව සහ කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් සඳහා ප්‍රමාණවත් කාලයක් දීම වඩාත් ඉහළ ඉගැන්වීම් අවස්ථා සංඛ්‍යාවක (පිළිවෙළින් ආසන්න වශයෙන් 67%, 56%, 55% සහ 50%) දුර්වල ලෙස කළමනාකරණයට ලක් වී තිබේ (4 වැනි රූපය).

පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී පන්තිකාමර ප්‍රජාවේ සන්නිවේදනය කළමනාකරණය

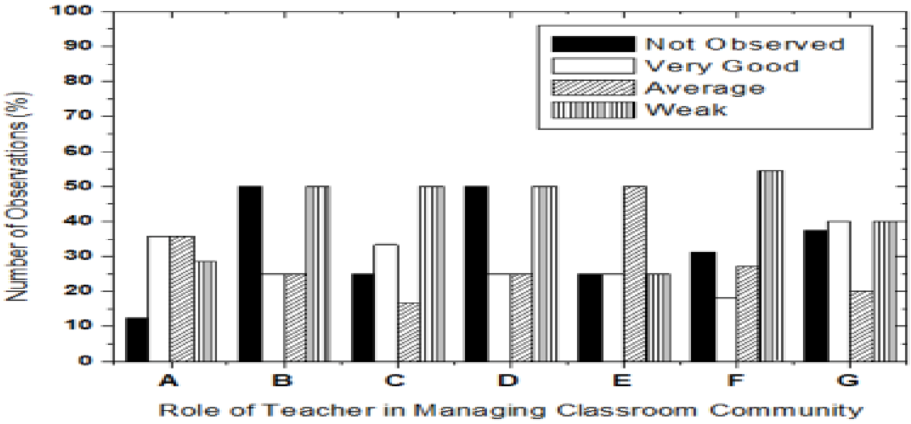
පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී පන්තිකාමර ප්‍රජාවේ සන්නිවේදනය සම්බන්ධ කළමනාකරණ කාර්ය හතක් කෙරෙහි පර්යේෂකයාගේ අවධානය යොමු විය. ඒ එක් එක් කාර්ය ගුරුවරයා විසින් කළමනාකරණය කෙරෙන මට්ටම් පිළිබඳ තොරතුරු 5 වැනි වගුවෙන් නිරූපනය වේ.

5 වැනි වගුව. *පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී පන්තිකාමර ප්‍රජාවේ සන්නිවේදනය හා සම්බන්ධ කාර්ය කළමනාකරණය කිරීමේ මට්ටම් ව්‍යාප්තිය*

ඉගැන්වීමේ දී පන්තිකාමර ප්‍රජාවේ සන්නිවේදනය හා සම්බන්ධ ගුරු කාර්ය	කළමනාකරණ මට්ටම්							
	නිරීක්ෂණය නො වේ		නිරීක්ෂණය වේ					
			වඩාත් හොඳයි		සාමාන්‍යයි		දුර්වලයි	
	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%	සංඛ්‍යාව	%
A - සිසුන් අතර තොරතුරු හුවමාරුව	2	12.50	5	35.7	5	35.7	4	28.5
B- සිසුන්ගේ අදහස් ක්‍රියාවට නැංවීම	8	50.00	2	25.0	2	25.0	4	50.0
C- සිසුන් එකිනෙකාගෙන් විමසා ඉගෙනුම	4	25.00	4	33.3	2	16.6	6	50.0
D- ගුරුවරයා සිසුන්ගෙන් විද්‍යාත්මක ප්‍රශ්න ඇසීම	8	50.00	2	25.0	2	25.0	4	50.0
E- සිසුන් ගුරුවරයාගෙන් හෝ අන් සිසුන්ගෙන් උදව් ඉල්ලීම	4	25.00	3	25.0	6	50.0	3	25.0
F- ගුරුවරයා සිසු ප්‍රශ්න සඳහා ප්‍රතිචාර දක්වීම	4	25.00	3	25.0	6	50.0	3	25.0
G- විද්‍යාත්මක කාර්ය සඳහා සිසුන්ගේ උද්යෝගිමත් සහභාගිත්වය	6	37.5	4	40.0	2	20.0	4	40.0

5 වැනි රූපයෙන් නිරූපණය කෙරෙන ප්‍රස්තාරය ඇසුරෙන් පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී පන්තිකාමර ප්‍රජාවේ සන්නිවේදනය හා

සම්බන්ධ කාර්ය කළමනාකරණය කිරීමේ මට්ටම් ව්‍යාප්තිය සම්බන්ධයෙන් වඩාත් පැහැදිලි අවබෝධයක් ලබා ගත හැකි ය.



5 වැනි රූපය. පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී පන්තිකාමර ප්‍රජාවේ සන්නිවේදනය හා සම්බන්ධ ගුරු කාර්ය කළමනාකරණ මට්ටම් ව්‍යාප්තිය

5 වැනි රූපයට අනුව, පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීම හා සම්බන්ධ ක්‍රියාකාරකම් කළමනාකරණයේ දී සලකා බලන ලද ක්ෂේත්‍ර අතුරින්, සිසුන්ගේ අදහස් ක්‍රියාවට නැංවීම, ගුරුවරයා සිසුන්ගෙන් විද්‍යාත්මක ප්‍රශ්න ඇසීම සාපේක්ෂ ව ඉහළ ඉගැන්වීම් අවස්ථා ගණනක (පිළිවෙළින් ආසන්න වශයෙන් 50% සහ 50%) ක්‍රියාවට නැංවී නැත. ක්‍රියාවට නංවන ලද අවස්ථා සම්බන්ධයෙන් සලකා බලන විට, විද්‍යාත්මක කාර්ය සඳහා සිසුන්ගේ උද්‍යෝගිමත් සහභාගිත්වය, සිසුන් අතර තොරතුරු හුවමාරුව සාපේක්ෂ ව සැලකිය යුතු ඉගැන්වීම් අවස්ථා ගණනක (පිළිවෙළින් ආසන්න වශයෙන් 40% සහ 36%) වඩාත් හොඳින් කළමනාකරණයට ලක් වී ඇතත්, ගුරුවරයා සිසු ප්‍රශ්න සඳහා ප්‍රතිචාර දැක්වීම, සිසුන්ගේ අදහස් ක්‍රියාවට නැංවීම, ගුරුවරයා සිසුන්ගෙන් විද්‍යාත්මක ප්‍රශ්න ඇසීම සහ සිසුන් එකිනෙකාගෙන් විමසා ඉගෙනුම වඩාත් ඉහළ ඉගැන්වීම් අවස්ථා ගණනක (පිළිවෙළින් ආසන්න වශයෙන් 54%, 50%, 50% සහ 50%) දුර්වල ලෙස කළමනාකරණයට ලක් වී තිබේ.

අනාවරණ සහ නිගමන

ශිෂ්‍යයා සම්බන්ධ ක්ෂේත්‍රය යටතේ සලකා බලන අංග අතුරින් පාඩමට සිසුන් සම්බන්ධ කර ගැනීම සහ කණ්ඩායම තුළ යහපත් වාතාවරණ පවත්වා ගැනීමට කටයුතු කිරීම මනා කළමනාකරණයකට ලක් කළ ද, ගවේෂණ කාර්යයෙහි දී සිසු සහභාගිත්වය පවත්වා ගැනීම සහ කණ්ඩායම තුළ සිසුන්ට වගකීම් පැවරීම සාපේක්ෂ ව දුර්වල ලෙස කළමනාකරණයට ලක් කෙරේ. ඉගැන්වීම් ද්‍රව්‍ය හෙවත් යෙදවුම් කළමනාකරණ ක්ෂේත්‍රය යටතේ සලකා බලන ලද අංග අතුරින් පන්තිකාමර අවකාශය වඩාත් හොඳින් කළමනාකරණයට ලක් කෙරෙන අතර, සංයුක්ත අත්දැකීම් (පංචේන්ද්‍රිය අත්දැකීම්) ලබා දීමට භාවිත කෙරෙන ද්‍රව්‍ය සහ උපකරණ භාවිතය දුර්වල ලෙස කළමනාකරණයට ලක් වී ඇත. ක්‍රියාකාරකම් ක්‍රියාවට නැංවීම ආශ්‍රිත ක්ෂේත්‍රය සම්බන්ධයෙන් සලකා බලන ලද සෑම අංගයක් ම පාහේ දුර්වල ලෙස කළමනාකරණය කෙරේ. සැබෑ විද්‍යාත්මක අත්දැකීම් යොදා ගැනීම සාපේක්ෂ ව යහපත් කළමනාකරණයකට ලක් වී ඇත. විද්‍යාත්මක අදහස් කළමනාකරණය සම්බන්ධයෙන් ද සලකා බලන ලද බොහොමයක් අංග දුර්වල ලෙස කළමනාකරණයට ලක් වුව ද, මෙම තත්ත්වය කේවල වශයෙන් හෝ කණ්ඩායම් වශයෙන් තොරතුරු විමසීම ආශ්‍රිත ව වඩාත් දුර්වල ය. පන්තිකාමර ප්‍රජාවේ සන්නිවේදන ක්ෂේත්‍රය ආශ්‍රිත බොහොමයක් අංග කළමනාකරණය දුර්වල මට්ටමක පවතින නමුත් ගුරුවරයා සිසු ප්‍රශ්න සඳහා ප්‍රතිචාර දැක්වීම සහ විද්‍යාත්මක කාර්ය සඳහා සිසුන්ගේ උද්යෝගිමත් සහභාගිත්වය පවත්වා ගැනීම වඩා හොඳින් කළමනාකරණය කෙරේ.

යථෝක්ත අනාවරණ අනුව නිගමනය කළ හැක්කේ පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් විමර්ශන පාදක ක්‍රමවේද අනුව ඉගැන්වීමේ දී පන්තිකාමර කළමනාකරණය සම්බන්ධයෙන් සලකා බලන ලද ක්ෂේත්‍ර අතුරින්, ශිෂ්‍යයා සහ ඉගැන්වීම් ද්‍රව්‍ය යන ක්ෂේත්‍රවලට සාපේක්ෂ ව විද්‍යාත්මක ක්‍රියාකාරකම්, විද්‍යාත්මක අදහස් සහ ගුරු-සිසු ප්‍රජාව යන ක්ෂේත්‍ර ආශ්‍රිත බොහොමයක් අංග ගුරුවරයා විසින් කළමනාකරණය කෙරෙන ආකාරය සම්බන්ධයෙන් සෑහීමකට පත්විය නොහැකි බවයි. සමස්ත වශයෙන් ගත් කළ පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් විමර්ශන ක්‍රමවේද ඇසුරෙන් ඉගැන්වීමේ දී ගුරුවරයා විසින් කෙරෙන පන්තිකාමර කළමනාකරණය, විෂය ඉගැන්වීමෙන් අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් ඵල සාක්ෂාත් කර ගැනීමට දෙන දායකත්වය සම්බන්ධයෙන් සෑහීමකට පත්විය නොහැකි බව අධ්‍යයනයේ අනාවරණ අනුව පැහැදිලි වේ.

යෝජනා

විද්‍යාත්මක විමර්ශන ක්‍රමවේද ඇසුරෙන් පාසලේ දී පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී පන්තිකාමර කළමනාකරණය සම්බන්ධ-යෙන් ගුරු අවධානය දැඩි ලෙස යොමු කරවීම අවශ්‍ය වේ. මේ සඳහා ගුරු පුහුණුවේ දී පන්තිකාමර කළමනාකරණය සහ පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් ඉගැන්වීම වෙන් වෙන් කාර්ය වශයෙන් නොව සමෝධානිත ලෙස කිරීම සඳහා ඒවා බද්ධව පුහුණු අත්දැකීම් ලබා දීම, පරිසරය ඉගැන්වීමේ දී විද්‍යාත්මක විමර්ශන ක්‍රමවේදයට අදාළ සෑම අංගයක් ම ක්‍රියාවට නැංවීමට පවතින බාධා හඳුනා ගැනීම සහ ඒවාට පිළියම් යෙදීම කෙරෙහි සැලකිලිමත් විය යුතු වේ. තව ද, විෂයමාලා සංවර්ධනයේ දී පන්තිකාමර කළමනාකරණ කාර්ය කෙරෙහි සැලකිලිමත් වෙමින් කණ්ඩායම් ඉගෙනුමට ප්‍රමාණවත් කාලයක් වෙන් කිරීම සහ ද්‍රව්‍ය ආශ්‍රිත ඉගෙනුම් අවස්ථා සම්පාදනය වැදගත් වේ. ප්‍රශ්න විමසීම සහ ඒවාට ප්‍රතිචාර දැක්වීමෙන් සිසුන්ගේ විමසුම් කුසලතා සංවර්ධනයට උචිත පරිදි විමර්ශනය පාදක ඉගැන්වීමේ ක්‍රමවේද පිළිබඳ නිසි පුහුණුව ඵලදායී වේ. පන්තිකාමර කළමනාකරණ ගැටලු අවම කරමින් ක්‍රියාකාරකම් පාදකව පාසලේ පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් ඉගැන්වීම සඳහා ගුරුවරුන්ට උපස්ථම්භන සැපයීම අවශ්‍ය වේ. එපමණක් නොව ගුරුවරුන් සිසුන් සහ දෙමාපියන් තුළ මෙම ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදය කෙරෙහි යහපත් ආකල්ප සංවර්ධනයට කටයුතු කිරීම මෙහි දී යෝජනා වශයෙන් දැක්විය හැකි ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

කරඳවල, ඩී. කේ. (2004). *ශ්‍රී ලංකාවේ විධිමත් අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ අ. පො. ස. (සා. පෙළ) අවසන් කරන සිසුන් විද්‍යාත්මක සාක්ෂරතාව කොතෙක් දුරට ළඟා කරගෙන තිබේ දැයි විමසා බැලෙන අධ්‍යයනයක්.* අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිය සඳහා ඉදිරිපත් කරන ලද අප්‍රකාශිත නිබන්ධය. කොළඹ: කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය.

කරුණාරත්න, ඩබ්. ජී. (1999). පරීක්ෂණාත්මක අධ්‍යාපන පර්යේෂණයේලා පාලක පරීක්ෂණ සංකල්පය. *අධ්‍යාපනය, 28,* පි. 82-92.

කරුණාසේන. එන්. වී (1994). *ශ්‍රී ලංකාවේ කනිෂ්ඨ ද්විතීයික මට්ටමේ විද්‍යාව ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ විමසීමක්.* අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිය සඳහා ඉදිරිපත් කරන ලද අප්‍රකාශිත නිබන්ධය. කොළඹ: කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

ශ්‍රී ලංකා විභාග දෙපාර්තමේන්තුව (2010). *අ. පො. ස. (සා.පෙළ) විද්‍යාව ඇගයීම් වාර්තාව.* පාදුක්ක : රජයේ මුද්‍රණ නීතිගත සංස්ථාව.

ශ්‍රී ලංකා විභාග දෙපාර්තමේන්තුව (2011). *අ. පො. ස. (සා.පෙළ) විද්‍යාව ඇගයීම් වාර්තාව.* පාදුක්ක : රජයේ මුද්‍රණ නීතිගත සංස්ථාව.

ශ්‍රී ලංකා විභාග දෙපාර්තමේන්තුව (2012). *අ. පො. ස. (සා.පෙළ) විද්‍යාව ඇගයීම් වාර්තාව.* පාදුක්ක : රජයේ මුද්‍රණ නීතිගත සංස්ථාව.

ශ්‍රී ලංකා විභාග දෙපාර්තමේන්තුව (2013). *අ. පො. ස. (සා.පෙළ විද්‍යාව ඇගයීම් වාර්තාව.* පාදුක්ක : රජයේ මුද්‍රණ නීතිගත සංස්ථාව.

ශ්‍රී ලංකා විභාග දෙපාර්තමේන්තුව (2014). *අ. පො. ස. (සා.පෙළ විද්‍යාව ඇගයීම් වාර්තාව.* පාදුක්ක : රජයේ මුද්‍රණ නීතිගත සංස්ථාව.

ශ්‍රී ලංකා විභාග දෙපාර්තමේන්තුව (2015). *අ. පො. ස. (සා.පෙළ) විද්‍යාව ඇගයීම් වාර්තාව.* පාදුක්ක : රජයේ මුද්‍රණ නීතිගත සංස්ථාව.

ශ්‍රී ලංකා විභාග දෙපාර්තමේන්තුව (2016). *අ. පො. ස. (සා.පෙළ) විද්‍යාව ඇගයීම් වාර්තාව.* පාදුක්ක : රජයේ මුද්‍රණ නීතිගත සංස්ථාව.

Akerson, V. L., Deborah, L., & Hanuschin, D. L. (2006). Teaching Nature of Science through inquiry: Results of a three year Professional development program. *Journal of Science Teaching, 44* (653 – 680). doi: 10.002/tea20159

American Association for the Advancement of Science (2001). *Science for all Americans*. New York: Oxford University press

Akinoglu, O. (2008). Assessment of the Inquiry based project applications in Science Education upon Turkish. *Science Teachers' Perspectives, Education, 129* (2), 202-215.

Anderson, R. D. (2007). Reforming Science Teaching: What Research Says about Inquiry. *Journal of Science Teacher Education, 13*(1),1-12.

Carylon, M. & Everstson. (2006). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary issues*. Rouledge : Tailor & Francis Group.

Christopher, J., Harris, D. L., & Rooks. (2010). Managing Inquiry based Science: Challenges in Enacting complex Science instructions in Elementary and Middle School Classrooms. *Journal of Science Teacher Education, 21,2*27-240. doi: 10.007/s10972-009-9172-5

Deborah, L., Michele, H., & Akerson, L. (2010). Elementory Teachers' Pedagogical Content Knowledge for Teaching the Nature of Science. *Scienc Teacher Education, 95*(1), 145-16. doi10.1002/sce20404

Engle, R. A., & Conant. F. R. (2002). Guiding Principles for postering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of Learners classroom. *Cognition and instruction, 20,* 399-483.

Geier, R. (2008). Standerized test outcomes for students engaged in inguiry based science curricula in the context of urban reform. *Journal of Reearch in Science teaching, 45*(8), 922-939.

Helen, N. (1987). *A study of extent to which the methods procedures and processes of Science have been successful in senior secondary schools in Sri Lanka*. The unpublished M.Phil thesis. Colombo: University of Colombo.

Kees, C., Kennedy, V. (1999). Understanding inquiry science teaching in context: a case study of an elementary teacher. *Journal of Science Teacher Education, 10* (4), 315-333. Retrieved Dec10, 2017 from Ebscohost database.

Lederman, N. G. (2007). Student and teachers' conception of Nature of Science. *Journal of Research in Science teaching, 29,* 331-359. Retrieved Aug 15, 2014 from Sagepub.comcontext 19/1/391.

Lawson, L. E. (2000). Managing the Inquiry Classroom: Problems and Solutions. *The American Biology Teachers 62*(9), 641-648. Retrived December 15, 2017 from Ebschost database.

Lehrer, R. (2006). Cultivating model based Reasoning in Science Education. In Keeth Sawyer(Ed.), *Cambridge handbook of the Learning Sciences. (*pp 371-387). Cambridge, MA: Cambridge University press.

Mangussion, S. J., & Palincsar, A. S. (2005). Teacing to promote the development of Scientific knowledge and reasoning about light at elementary school level. *Mathematics & Science in the classroom, 64*(8), 421- 474.

Mergendollar, J. R., & Markham, T. (2006). Pervasive management of Project based learnig: Teachers as guides and facilitators. *Handbook of Classroom Management.* Research, Practice and Contemporary issues. Mahawah: Erlbaum.

Maribeth, G., Kohler, K. (2006). *Handbook of Classroom Management.* Process, Outcome approaches to Classroom Management and Effective Teaching. Routledge : Tailor & Francis gp

Ministry of Education. (2008). *National Assessment of Achievement of Grade 8 & 10 Students in Sri Lanka.*Colombo: Natonal Education Research &Evaluation Centre (NEREC), University of Colombo.

Minstrell. J., & Van Zee, E. H. (2000). *Inquiring into Inquiry learning and teaching in Science.* Washinton DC: American Association for Advancement of the Science.

Natonal Education Research & Evaluation Centre (NEREC). (2014). *Summary report, National Assessment of Achievement of Grade 8 & 10 Students in Sri Lanka.* Colombo: University of Colombo.

National Research Council. (2000). *Inquiry and the National Science Education Standars.* Washinton, DC: National academic press. Retrived Jan 25, 2014 from http://stills.nap.edu/reaching grooms /books/nses/html.

Ogunmade, T. O. (2005). *The Stat s and Quality of Secondary Science Teaching and Learning Logos state Nigeria.* Unpublished Doctoral dIssertation.Western Australia: University of Edith Crown.

Seneviratne, D. K. V. P. (2013). Determining the impact of Co- operative Problem based Learning on Critical Thinking and Scientific Practices in Teaching. *Academic Sessions, University of Colombo, Faculty of Education, 37 – 41.*

Vitharana, P. R. K. A., & Karunaratna, S. (2006). Developing Observation Skills of children at Primary level. *Sri- Lanka Association for the Advancement of Science proceedings of 62nd Annual sessions.* Colombo: Vidya Mandira.

Wanasinghe, J. (1982). An Investigation of the swing from Arts to Science in Sri Lanka. *Journal of Social Science, Natural resources.* Energy & Science Authority of Sri- Lanka.

Windschit, M. (2003). Inquiry projects in Science Teacher Education: What can Investigative Experiences reveal about Teacher thinking and eventual Classroom practice. *Science Education, 87* (1), 112-143. doi:10.1002/sce10044.

මව් භාෂාව සිංහල වූ ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් ශබ්ද නගා කියවීම ඇසුරෙහි දක්වන ගැටලු

එනෝකා රන්දෙනිය

සංක්ෂිප්තය

ස්පාඤ්ඤයේ 1994 වර්ෂයේ දී පැවති සලමන්තා සමුළුවේ දී ශ්‍රී ලංකාව ද අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පය පිළිගෙන ඇත. ඊට අනුව විශේෂත්වයකින් තොරව විවිධතා සහිත සියලු ම ළමයින්ට තම හැකියා උපරිම තලයට ගෙන ඒමට අවැසි අධ්‍යාපනයක අවශ්‍යතාව ඉස්මතු කර ඇති නමුත්, ශ්‍රී ලංකාවේ ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් පංතිකාමරයේ දී හඳුනා ගැනීමේ උත්සාහය අවම මට්ටමක පවතී. මෙම පසුබිමෙහි, මව් භාෂාව සිංහල ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් ශබ්ද නගා කියවීම ඇසුරෙහි දක්වන ගැටලු අධ්‍යයනය පර්යේෂණ අරමුණ විය. ශිෂ්‍යයා තුළ පවත්නා යථාර්ථය වඩාත් හොඳින් අධ්‍යයනය කරනු වස් ගුණාත්මක පර්යේෂණ එළඹුමට යටත්ව බහු ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයන ක්‍රමයට කළ පර්යේෂණය සඳහා ඩිස්ලෙක්ෂියා ලෙස නිර්ණය වූ ශිෂ්‍ය/ශිෂ්‍යාවන් 10ක් ළමා රෝහලකින් තෝරා ගැනිණ. සම්මුඛ සාකච්ඡා, නිරීක්ෂණ, කියවීමේ ගැටලු හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රියාකාරකම්, ශ්‍රවණ පටිගත කිරීම් භාවිතයෙන් දත්ත රැස්කර කේවල ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයනයක් කරන ලදි. හරස් සිද්ධි විශ්ලේෂණ විධික්‍රම භාවිතයෙන්, උත්පාදිත දත්ත තේමා මතු කරමින් විශ්ලේෂණය හා අර්ථ කථනය කරන ලදි. ඊට ප්‍රකාරව ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන්ගේ ශබ්ද නගා කියවීමේ ගැටලු හා ශබ්ද නගා කියවීමේ දී චර්යාමය ගැටලුකාරී තත්ත්ව ඇති බව අනාවරණය විය. මේ අනුව ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන්ගේ ශබ්ද නගා කියවීමේ දී පවත්නා භාෂා දුෂ්කරතා හා දෘශ්‍යමාන වන චර්යාමය ලක්ෂණ හඳුනා ගෙන අදාළ විනිශ්චය සඳහා සුදුසු පාර්ශව වෙත යොමු කිරීම සහ ඩිස්ලෙක්ෂියා තත්ත්ව පිළිබඳ ව ගුරු/දෙමාපිය අවබෝධය පුළුල් කිරීමට ක්‍රියාමාර්ග ගත යුතු ය.

මූලික පද. ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන්, මව් භාෂාව, ශබ්ද නගා කියවීම

හැඳින්වීම

අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන ම හා වැදගත් ම කාර්යය වනුයේ දැනුම අනාගත පරපුරට පවරා දීමයි. මෙම කාර්යය ක්‍රියාත්මක කිරීමට පිහිටුවා ඇති විධිමත් ආයතනය පාසලයි. කොඩිතුවක්කු (2000)ට අනුව, පාසලේ ශිෂ්‍ය ජනගහනයෙන් 60%ක් සාමාන්‍ය හැකියාවෙන් යුක්ත වේ. 40%ක් සාමාන්‍ය මට්ටමට වඩා අඩු හෝ වැඩි හැකියාවලින් යුක්ත වේ. කොඩිතුවක්කු (2000) තව දුරටත් සඳහන් කරනුයේ, 40%ක ප්‍රතිශතයෙන් වැඩි ප්‍රමාණයක් සාමාන්‍ය සාධන මට්ටමට වඩා අඩු සාධන මට්ටමක් නියෝජනය කරන බව ය. මෙම පිරිස ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා සහිත දරුවන් ලෙස හඳුනා ගත හැකි ය. මෙම ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා කෙරෙහි කායික, චර්යාමය, සමාජ ආර්ථික පසුබිම, සන්නිවේදනය, ගර්භණී සමයේ මත්පැන් භාවිතය, පවුල් පරිසරය යන විවිධ සාධක බලපානු ලැබේ. මෙම සාධක එකක් හෝ කිහිපයක් හේතුවෙන් කායික වයසට අදාළ ව පැවතිය යුතු සාධනය නොමැති වීම මේ ළමයින්ගෙන් විද්‍යමාන වේ. එහෙත් ඩිස්ලෙක්ෂියා නමින් හැඳින්වෙන ඉගෙනුම් දුබලතාව ඉහත කී සාධක මත ඇතිවන්නක් නොවන බව ෆේරියල් (Ferrell, 2016) මතයයි. බ්‍රියන්ට් සහ පිරිස (Brient et al., 2014) දක්වන පරිදි, ඩිස්ලෙක්ෂියා යනු, කියවීමේ නොහැකියාවක් ම නො වේ. මොළයේ මස්තිෂ්කයේ තොරතුරු ඇතුළත් කිරීමේ හා පිට කිරීමේ කොටසෙහි නිසි ක්‍රියාකාරීත්වයක් නොවීම හේතුවෙන්, භාෂාවේ ශබ්ද, අකුරු, වචන හා සංකීර්ණ සංකල්ප පවා වටහා ගැනීම අවුල් කර දමන්නා වූ තත්ත්වයකි. මේ තත්ත්වය මත භාෂාව කියවීම, ලිවීම සහ භාවිතයට බොහෝ වෙහෙසක් දැරීමට සිදු වේ. තව ද කියවීමේ අඩු ඌනතාවක් දැක්වීම ම පමණක් ඩිස්ලෙක්ෂියා යන්න තීරණය කිරීමට පාදක නො වේ යන්න බ්‍රියන්ට් සහ පිරිසගේ මතය වේ. ලෝක සෞඛ්‍ය සංවිධානයේ අන්තර්ජාතික රෝග වර්ගීකරණයෙහි නවතම පිටපතට අනුව (2015, 2016) ඩිස්ලෙක්ෂියා අයත් වනුයේ සුවිශේෂී කියවීමේ දුබලතාවක් වශයෙනි. ඩිස්ලෙක්ෂියා යනු කියවීමේ කුසලතා අත්පත් කර ගැනීම ආශ්‍රිත දුබලතාවකි. එම දුබලතාව ප්‍රමාණවත් ව පාසල් නොයෑම, පෙනීමේ ගැටලු හෝ මානසික වයස ප්‍රමාණවත් නොවීම මත ඇති නො වේ. අවබෝධයෙන් කියවීමේ කුසලතා, කියවන වචන නිවැරදිව හඳුනා නොගැනීම ඇතුළු කියවීම ඇසුරෙහි පවත්නා සෑම ක්ෂේත්‍රයකට ම ඩිස්ලෙක්ෂියාව බලපෑ හැකි වේ. තව ද නව යෞවන අවධිය පසු වීම දක්වා ම කියවීමට සම්බන්ධ මෙම තත්ත්වය ගමන් කළ හැකි අතර, කථන හැකියා අත්පත් කර ගත යුතු සංවර්ධන අවධියෙහි දී කථන දුෂ්කරතා පොදුවේ දක්නට ලැබේ.

අන්තර්ජාතික ඩිස්ලෙක්ෂියා සංගමය (2003) ද මේ හා සමගාමී අදහසක් ඉදිරිපත් කර ඇත. ඊට අනුව මෙය ස්නායු ජීවවිද්‍යාත්මක සම්භවයක් සහිත සුවිශේෂී ඉගෙනුම් දුබලතාවකි. එම තත්ත්වය පෙන්නුම් කෙරෙන ලක්ෂණ වනුයේ වඩාත් නිවැරදිව හා දක්ෂ ලෙස වචන හඳුනා ගැනීමට නො හැකි වීම, අක්ෂර වින්‍යාසයේ දුර්වලතා සහ විකේතකරණ දුෂ්කරතා පැවතීමයි. මෙම තත්ත්වය භාෂාවක ශබ්ද විචාරණයට අදාළ කොටසෙහි අක්‍රමිකතාවක් මත ගොඩ නැගේ. එසේ ම එහි ද්විතීයක ප්‍රතිඵල වනුයේ අවබෝධයෙන් කියවීම ආශ්‍රිත ගැටලු මතුවීම හා වාග්මාලාව වර්ධනය ආශ්‍රිත දුබලතා ඇති වීම ය. යථෝක්ත කරුණු කැටි කොට දැක්වීමේ දී මූලික ව ම වයසට සරිලන කියවීමේ දුෂ්කරතාවක් ලෙස ඩිස්ලෙක්ෂියා හැඳින්විය හැකි වේ. මෙම ඉගෙනුම් දුබලතාව පන්ති කාමරයේ ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී ළමයාට සිදු කෙරෙන බලපෑම ප්‍රබල ය. පන්තිකාමරයේ දී කොන් වීම, නම් පට බැඳීම, ළමයින් අතර කවටයා බවට පත්වීම, 'මෝඩයා' හෝ 'කම්මැලියා' නමින් ප්‍රචලිත වීම හා අවසානයේ දී නිසි වයස සම්පූර්ණ වීමටත් ප්‍රථම පාසලෙන් ගිලිහී යාම, මනෝ චිකිත්සකයන් වෙත යාම වැනි තත්ත්වවලට මොවුන් මුහුණපාන බව පර්යේෂණ අනාවරණවලින් තහවුරු කර තිබේ (Brient et al., 2014).

මින් ගම්‍ය වනුයේ පුද්ගල සංවර්ධනයේ දී ඩිස්ලෙක්ෂියා යන තත්ත්වය සැලකිය යුතු මට්ටමේ බලපෑම් සිදු කරන බව ය. මේ නිසා ලෝකයේ බොහෝ රටවල් මේ පිළිබඳ විවිධ ක්ෂේත්‍ර ඔස්සේ අධ්‍යයන සිදු කරමින් පවතී. ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන්ගේ භාෂා ගැටලු හඳුනා ගැනීම, ද්විතීයක ලක්ෂණ හඳුනා ගැනීම, ඩිස්ලෙක්ෂියා සඳහා බලපාන ජීවවිද්‍යාත්මක සහ පාරිසරික සාධක අධ්‍යයනය කිරීම, ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමයින්ගේ ව්‍යාප්තිය අධ්‍යයනය කිරීම, ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමයින් ඇගයීමට භාජනය කරන ඇගයුම් උපකරණ හඳුන්වා දීම යන විවිධ ක්ෂේත්‍රවල අධ්‍යයන ඊට නිදසුන් වේ. තව ද ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමයින් සඳහා සුවිශේෂ පාසල් පවත්වා ගෙන යෑම (Dyslexia Friendly Schools), ඒ සම්බන්ධ ජාතික ආයතන බිහිවීම (National Institute of learning disabilities, බ්‍රිතාන්‍ය ඩිස්ලෙක්ෂියා සංගමය) දක්නට ලැබේ. මෙම ගෝලීය පසුබිමෙහි ශ්‍රී ලංකාවේ පෞද්ගලික හා ඇතැම් ජාත්‍යන්තර පාසල්හි ඩිස්ලෙක්ෂියා දරුවන් හඳුනාගෙන ඉන් මුදවා ගැනීම උදෙසා ක්‍රියාත්මක වීම දක්නට ලැබේ. එහෙත් ඩිස්ලෙක්ෂියා දරුවන් පිළිබඳ ක්‍රියාත්මක වීමේ ජාතික සැලැස්මක් හඳුනා ගැනීම අපහසු වේ. අ.පො.ස. (සාමාන්‍ය පෙළ) ප්‍රතිඵල සැලකීමේ දී සිංහල භාෂාව අසමත් ප්‍රතිශතය සාමාන්‍යයෙන් 14%ක පමණ අගයක පවතී. මෙම පිරිසට ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමයින් ද යම් ප්‍රතිශතයක් ඇතුළත් බවට සාක්ෂි පවතී. එහෙත් මේ සම්බන්ධිත ශ්‍රී

ලාංකික පර්යේෂණ අනාවරණ පවතින්නේ අවම වශයෙනි (සෙනරත්, 2014). විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමයින් යටතේ ශ්‍රවණාබාධිත, දෘශ්‍යාබාධිත, බුද්ධිමය දුබලතා හා අනෙකුත් දුබලතා සම්බන්ධයෙන් පර්යේෂණ සිදුව ඇති නමුත් මේ සම්බන්ධ පර්යේෂණ ද අවම ය. තව ද මූලික අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ විශ්ව ප්‍රකාශනයට අනුව (1948) සැම පුරවැසියෙකුගේ ම අයිතියක් වශයෙන් අධ්‍යාපනය දක්වා ඇත. එසේ ම ජොම්තියන් (Jomtein) සමුළු වාර්තාවට ප්‍රකාර ව ද සැමට අධ්‍යාපනය යන සංකල්පය පිළිගෙන ඇත. 1998 දී ශ්‍රී ලංකාවේ ආණ්ඩුක්‍රම ව්‍යවස්ථාවේ 5-14 වයස් කාණ්ඩයේ සියලු ම ළමයින්ට අනිවාර්ය අධ්‍යාපනය ලබා දීම නීතියක් වශයෙන් ස්ථාපිත කර තිබේ. අන්තර්කරණ අධ්‍යාපන සංකල්පය යටතේ සැම ශිෂ්‍යයකු ම අනිවාර්ය අධ්‍යාපන අවධියේ දී අධ්‍යාපනය ලැබිය යුතු බව පිළිගෙන තිබේ. මෙකී කරුණු සැලකීමේ දී ඩිස්ලෙක්ෂියා සම්බන්ධිත සිසුන්ගේ භාෂා දුෂ්කරතා හඳුනා ගෙන ඒවා අවම කිරීමට කටයුතු කළ යුතු වේ. ඒ නිසා මේ පිළිබඳ නව දැනුම උත්පාදනය කිරීම ඔස්සේ ශික්ෂණගත ඥානයක් සම්පාදනය උදෙසා මෙම පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීම කාලෝචිත අවශ්‍යතාවකි. ඒ අනුව අධ්‍යයනයේ මූලික අරමුණ ප්‍රාථමික අංශයෙහි ද්විතීයක අවධියෙහි ඉගෙනුම ලබන මව් භාෂාව සිංහල වූ ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන්ගේ ශබ්දනගා කියවීම ආශ්‍රිත ගැටලු අධ්‍යයනය කිරීම ය.

ඩිස්ලෙක්ෂියා හා සම්බන්ධිත භාෂා ගැටලුවලට අදාළ න්‍යායාත්මක සංකල්ප

ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමයින් සම්බන්ධයෙන් විවිධ ක්ෂේත්‍ර ඔස්සේ පර්යේෂකයන් හා ක්ෂේත්‍රයේ ප්‍රවීණයන් විසින් පර්යේෂණ අනාවරණ හා න්‍යායාත්මක සංකල්ප ඉදිරිපත් කර තිබේ. ඒ අතුරින් භාෂාමය ගැටලුවලට අදාළ ව වැදගත් වන ව්‍යුත්පත්ති න්‍යාය (The Phonological Theory), වාචික ක්‍රියාකාරී මතකය (Verbal Working Memory) හා නම් කිරීමේ වේගවත් බව (Rapid Naming) පිළිබඳ මෙහි දී අවධානය යොමු කරන ලදි.

භාෂා ව්‍යුත්පත්ති න්‍යාය යන්නෙහි මූලික අදහස වනුයේ යම්කිසි භාෂාවක භාෂා ශබ්ද නිසි අයුරින් සංයෝජනය වීම ඔස්සේ වචන ගොඩ නැගීම හා වර නැගීමේ ක්‍රියාවලියයි (Respens, 2004). ඕනෑ ම භාෂාවක, එකිනෙකට වෙනස් ශබ්ද නියෝජනය කරන සංඥා, භාෂාවක අක්ෂර මාලාව ලෙස හැඳින්වේ. අක්ෂර

මාලාව, ස්වර සහ ව්‍යංජන වශයෙන් වෙන් කරනු ලැබේ. මෙම ස්වර සහ ව්‍යංජන අක්ෂරවලට අදාළ ශබ්ද නිසි පරිදි හඳුනාගත නොහැකි වීම හේතු කොට ගෙන වචන විශ්ලේෂණ හැකියාව දුර්වල වේ. ඒ හේතු කොට ගෙන ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමයින්ගේ උච්චාරණ නොහැකියාව ගොඩ නැඟීම සමඟ භාෂා දුබලතාව අත්පත් කර ගනියි. මේ අනුව පිළිගත හැකි අදහසක් සහිත වචනයක් ගොඩ නැඟීමට නිවැරදිව ශබ්ද කේත කිරීමේ හැකියාව පැවතිය යුතු වේ. ඒ සඳහා දක්ෂ ශබ්ද සංජානනයක් සහ විශ්ලේෂණ හැකියාවක් පැවතිය යුතු ය. එහෙත් නිවැරදිව ශබ්ද සංජානනය නොවීමෙන් විශ්ලේෂණ හැකියාව ද දුර්වල වේ. මේ අනුව එකිනෙක වෙනස් අකුරුවලට අදාළ ශබ්ද ඔස්සේ වචන ගොඩ නැඟීමටත් නැවත ශබ්දවලට පරිවර්තනය කිරීමටත් අවශ්‍ය අනුලෝම ප්‍රතිලෝම සම්බන්ධතාව නොපැවතීම ඩිස්ලෙක්ෂියා නමැති තත්ත්වයේ දී දක්නට ලැබේ. මේ සම්බන්ධ පර්යේෂණ කළ ෂෙන්ක්විලර් (Shankwiler, 1992), යම් පුද්ගලයෙකුගේ කාලානුරූපී වයසට අදාළ ව පැවතිය යුතු කියවීමට, ඉගෙනුමට අදාළ වචනවල ශබ්ද ඉදිරිපත් වීමේ දුබලතා හඳුනාගෙන තිබේ. ෂෙන්ක්විලර්ට අනුව එහි දී ස්වර සහ ව්‍යංජන අක්ෂරවලට අදාළ ව ශබ්ද නිවැරදිව හඳුනාගැනීමට නොහැකි වේ. ඒ අනුව ශබ්ද ඒකක පැටලීම නිසා ඒ ඒ ශබ්ද සඳහා පවත්නා සංකේත වෙන් වෙන් ව හඳුනා ගැනීමේ අපහසුතා ගොඩ නැගේ. මේ නිසා භාෂාවක ශබ්ද අධ්‍යයනයට අදාළ දැනුම්වත් භාවය හා කියවීම ආශ්‍රිත පරස්පරතා දක්නට ලැබෙන බව ෂෙන්ක්විලර් (Shankwiler, 1992) පැහැදිලි කර තිබේ. අබේපාල (2015) උපුටා දක්වන පරිදි මෝරියස් (Morais, 1979) දක්වනුයේ, කියවීම සහ ශබ්දානු පිළිබඳ සම්ප්‍රජානනය අතර සබඳතාව අන්‍යෝන්‍ය වන්නක් බවයි. ඇතැම් විට ශබ්දය අනුව වචන තේරුම් ගැනීමට නොහැකි වීම නිසා, වාචික සමාගමයන් පවත්වා ගැනීමේ ගැටලුවක් ඩිස්ලෙක්ෂිතයන්ට ඇත. වොලොන්ටිනෝ (Vellutino, 1999) ඉදිරිපත් කරන අදහස රෙස්පෙන්ස් (Rispens, 2004) උපුටා දක්වන පරිදි ඩිස්ලෙක්ෂියා යනු දෘෂ්‍ය සංකූලතාවක් නොව ශබ්ද විද්‍යානුකූලව වචන සැකසුම හා සම්බන්ධ භාෂා ඌණතාවකි.

ශ්විට්ස් (Shaywitz, 2003) ඉදිරිපත් කරන අදහස තම්බිරාජා (Thambirajah, 2010) උපුටා දක්වන පරිදි, කියවීම අත්පත් කර ගැනීමේ මූලික පියවර දෙකකි. එනම් පළමු පියවර ලෙස යම් ළමයෙකුට වචනයක පවත්නා අකුරුවලට අදාළ ශබ්දානු හඳුනා ගැනීමේ හැකියාව පැවතිය යුතු ය. උදාහරණ වශයෙන් "cat" යන

වචනය ශබ්දානුවලට හැරවූ විට / k / - / a / - / t / වශයෙනි. "ship" යන වචනය / sh / - / i / - / p /වශයෙනි. ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමයින්ට මෙසේ ශබ්දානුවලට අනුව වචන ගොඩනැඟීම සම්බන්ධ දුෂ්කරතා පවතී. මුද්‍රිත අකුරු (Graphemes) එනම් අකුරු කිහිපයක් එක් වී සෑදෙන වචන නැවතත් ශබ්දානුවලට වෙන් කිරීමේ හැකියාව පැවතීම දෙවන පියවර වේ. ඒ සඳහා නිවැරදිව වචනය හඳුනා ගත යුතු ය. අක්ෂරවලට අදාළ ශබ්ද නිකුත් කිරීමේ අනුපිළිවෙළක් පැවතිය යුතු වේ. එම අනුපිළිවෙළට අනුව වචනවලට අදාළ ශබ්ද වෙන් කිරීමේ හැකියාව (Decoding Skills) පැවතිය යුතු ය. එහෙත් ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමයින්ගේ මෙම හැකියාව දුර්වල ය. උදාහරණ වශයෙන් පෙර සඳහන් කළ පරිදි "cat" යන වචනය දුටු විට එය ශබ්දානුවලට වෙන් කිරීමේ හැකියාව පැවතිය යුතු වුව ද ඩිස්ලෙක්ෂිතයන්ට එය අපහසු තත්ත්වයක් වේ.

කියවීම අත්පත් කර ගැනීමේ කාර්යයේ දී ඉහත කී මූලික පියවර දෙක නිසි පරිදි ක්‍රියාත්මක නොවීම ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමයින් තුළ දක්නට ලැබේ. අක්ෂර මාලාව හා සම්බන්ධ ශබ්ද උච්චාරණය හා ආශ්‍රිත මෙම තත්ත්වයේ දී ඒ සඳහා වාචික ක්‍රියාකාරී මතකය හා වචන නම් කිරීමේ වේගවත් බව ආශ්‍රිත තත්ත්ව ද මේ හා සම්බන්ධිත ව ක්‍රියාකාරී වීම හඳුනාගත හැකි ය. පර්යේෂණ පදනම් ව බැඩ්ලේ සහ ගැතර්කෝල් (Baddeley, 1986; Gathercole, 1993) පැහැදිලි කරන අදහස් රෙස්පෙන්ස් (Rispens, 2004) පෙන්වා දෙන පරිදි වාචික ක්‍රියාකාරී මතකය ගොඩනැඟීම සඳහා වැදගත් වන මතක ක්‍රියාවලිය ආශ්‍රිත උප කොටස් දෙකකි. ඉන් පළමුවැන්න ශබ්ද විද්‍යාත්මක තොරතුරු ගබඩා කරන පද්ධතියයි. එමඟින් කෙටිකාලීනව තොරතුරු ගබඩා කිරීම සිදුවේ. එම කෙටිකාලීන මතකයට තොරතුරු ලබා ගැනීමට සහාය වනු ලබන්නේ ශබ්ද විද්‍යාත්මක පුඩු ය (Phonological Loop). දෙවැන්න ක්‍රියාකාරී මතකයේ පවත්නා තොරතුරු යාමනය කරන මධ්‍යම විධායක අංගනයයි (Central Executive Componant). මෙමඟින් දිගුකාලීන මතකය සඳහා තොරතුරු ගෙන යාම සහ එහි ගබඩා වීම සිදුවේ. එසේ ම පර්යේෂණ මගින් ශබ්ද උච්චාරණය කිරීමේ දී රිද්මය මතකයට බලපාන බව තහවුරු කර තිබේ. රිද්මයකට අනුව ගොඩ නැගුණු වචන ලැයිස්තුවක් මතක තබා ගැනීමට ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමයින්ට අපහසු වේ. එක දිගට එක වගේ වචන ඇසුණු විට ද මතකය ආශ්‍රිත අපහසුතා ගොඩ නැගේ. එනම් මතක ගබඩා තුළ ද ව්‍යාකුලතා ගොඩ නැගේ. උදාහරණ ලෙස කවලම්, කලවම්... ආදී වචන දැක්විය

හැකි ය. එනිසා ක්‍රියාකාරී මතකය හා භාවිතය ආශ්‍රිත ගැටලු මතු වේ. තව ද ඇසෙන ශබ්ද නිවැරදිව හඳුනා ගැනීමේ ගැටලු පැවති විට මතකය දුර්වල වේ. ඒ මක්නිසාදයත් මතක ක්‍රියාවලිය ශබ්දය සමග ක්‍රියාත්මක වීම නිසා වේ. ඒ අනුව බොහෝ පර්යේෂණ මගින් අනාවරණය කරනු ලබන්නේ ඩිස්ලෙක්ෂියා සහිත ළමයින්ගේ ශබ්දය නිවැරදිව සංජානනය නොවීම නිවැරදි මතකය ගොඩ නොනැගීමට හේතු වන බව ය. මේ හේතු කොට ගෙන පර්යේෂකයන් පවසනුයේ ඩිස්ලෙක්ෂිතයන්ගෙන් බොහෝවිට ව්‍යාජ වචන (Pseudo Word) ප්‍රතිරාවය වන බවයි (Snowling et al., 2000).

සමස්තයක් වශයෙන් සැලකීමේ දී වාචික ක්‍රියාකාරී මතකය නිසි පරිදි ක්‍රියාත්මක වීම ශබ්ද ඒකරාශී කර වචන ගොඩ නැගීමට හා නැවතත් වචනයකට අදාළ ශබ්ද නිර්මාණය කිරීම සඳහාත් වැදගත් වේ. මෙම ක්‍රියාවලිය නිසි පරිදි සිදුවීම වචන එක් කරමින් කියවීම නමැති භාෂා කාර්යයේ ක්‍රියාකාරීත්වයට ද බලපානු ලැබේ. මේ හා කළ සමගාමී පර්යේෂණයකින් චීන ජාතික හතර වැනි ශ්‍රේණියේ ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමයින් තුළ වචන හා සම්බන්ධිත ශබ්ද නිවැරදිව හඳුනා නොගැනීම හා අක්ෂර වින්‍යාස ගැටලු පවත්නා බව අනාවරණය කරගෙන තිබේ. තව ද වචනයට අදාළ ශබ්ද දැනුවත් නොවීම, වචන නම් කිරීමේ වේගවත් බව අඩු බව, වචනවලට අදාළ ශබ්දය පිළිබඳ අඩු මතකය, නිරවද්‍ය නොවූ කියවීම හා චතුරත්වයෙන් තොරව කියවීම දක්නට ලැබිණි (Wang et al., 2012).

වචන උච්චාරණය කිරීමේ දී වචන හඳුනාගෙන පිටකිරීමට ගතවන කාලය පිළිබඳ ව සැලකිලිමත් විය යුතු ය. එනම් වචනයක් අදාළ ශබ්ද ඔස්සේ හඳුනා ගෙන නම් කිරීමට ගත වන කාලය හෙවත් වචනයක් නම් කිරීමේ වේගයයි. එය ළමයකුගේ කියවීමට අදාළ හැකියාව අත්පත් කර ගැනීමේ දී වැදගත් වේ. එසේ නොවීම කියවීමේ දුෂ්කරතා ගොඩ නැගීමට පාදක වේ. වචන වේගයෙන් නම් කිරීමේ නොහැකියාව කෙරෙහි පවත්නා සාධක දෙකකි (Respens, 2004). එනම්, ශබ්ද හඳුනා ගැනීම ආශ්‍රිත අපහසුතා, නො එසේ නම් වේගවත්ව නම් කිරීමට පවත්නා අපහසුතාව හා මෙම අවස්ථා දෙකෙහි ම මිශ්‍රණයක් විය හැකි වේ. පර්යේෂකයන්ට අනුව මෙම ක්‍රියාවලි දෙක ම හේතු කොට ගෙන ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමයි ගැටලු සහගත තත්ත්වයන්ට මුහුණ දෙති. සමස්තයක් ලෙස දැක්වීමේ දී වචන නම් කිරීමේ වේගය, කියවීමේ හැකියාව තීරණය වීම කෙරෙහි බලපානු ලැබේ. මේ අනුව ශබ්ද ව්‍යුත්පත්ති න්‍යායට අනුව නිවැරදි වචන උච්චාරණය

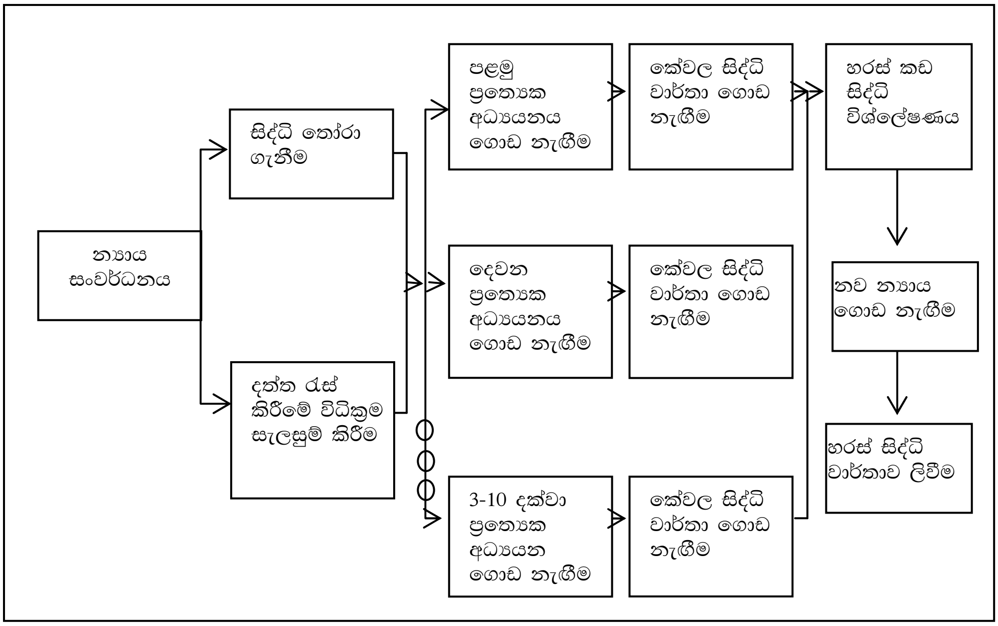
කෙරෙහි බලපාන සාධක කිහිපයකි. ශබ්ද නිවැරදිව හඳුනා ගැනීම, මතක ක්‍රියාවලියේ ගබඩා වන ආකාරය, ශබ්ද පිට කරන ආකාරය සහ වචන නම් කිරීමේ වේගවත් බව යි. මේ අනුව ඩිස්ලෙක්ෂියාවෙන් පෙළෙන අයගේ ඉහත කී ක්ෂේත්‍රවලට අදාළ ප්‍රජානන ක්‍රියාවලි නිසි පරිදි ක්‍රියාත්මක නොවීම, වචන උච්චාරණයට අදාළ අපහසුතා ගොඩ නැගීමට මූලිකව ම හේතු වේ.

ඉහත සඳහන් කළ ඩිස්ලෙක්ෂියා සම්බන්ධිත භාෂා දුෂ්කරතාවලට අදාළ න්‍යායාත්මක සංකල්ප මෙම පර්යේෂණයේ දී සිංහල මව්භාෂාව වූ ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන්ට අදාළ ව පර්යේෂණ හිදැස වඩාත් හොඳින් අර්ථ නිරූපණයට කරනු වස් ඉවහල් විය. තව ද මෙකී න්‍යායාත්මක සංකල්පවලට අනුව සිංහල භාෂාව ඇසුරෙහි ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් තුළ භාෂා දුෂ්කරතා කෙසේ කේන්ද්‍රගත වී තිබේ ද හඳුනාගැනීම අරමුණු කරගත් අධ්‍යයනයටත්, පර්යේෂණ අනාවරණවල විශ්වසනීයත්වය තහවුරු කර ගැනීමටත් වැදගත් වේ.

පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් තුළ පවත්නා යථාර්ථය වඩාත් හොඳින් අධ්‍යයනය කරනු වස් ගුණාත්මක පර්යේෂණ එළඹුමට යටත්ව ක්‍රියාත්මක බහු ප්‍රත්‍යයක අධ්‍යයන ක්‍රමය, ගවේෂණාත්මක අරමුණකින් යුතු ව ක්‍රියාත්මක කරන ලදි. බහු ප්‍රත්‍යයක අධ්‍යයනය මගින් යම්කිසි සමාජමය ගැටලුවක් හෝ සංසිද්ධියක් අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා පුද්ගලයන් ගණනාවක් යොදාගනු ලැබේ (ලේකම්ගේ, 2014). එමගින් පුද්ගල සමූහ අතර විවිධ සමානතා මෙන් ම අසමානතා ද පෙන්නුම් කෙරෙන අතර, ප්‍රස්තුත ගැටලුව පිළිබඳ ව පැහැදිලි අවබෝධයක් ද ලබා ගත හැකි ය. මෙකී බහු ප්‍රත්‍යක අධ්‍යයන මගින් ලබා ගන්නා දත්ත හා තොරතුරු විශ්ලේෂණය සඳහා හරස් සිද්ධි අධ්‍යයන විශ්ලේෂීය ක්‍රමවේදය භාවිත කළ හැකි ය (Yin, 2009). තව ද සිද්ධීන් පිළිබඳ ව වඩාත් විශ්වාසනීය වූත්, සාකල්‍ය වූත් ප්‍රවේශයක් ඔස්සේ නිගමන කරා එළඹීමට ද හැකියාව පවතී. ඒ අනුව මෙම පර්යේෂණයේ මූලික දත්ත උත්පාදනය කේවල සිද්ධි අධ්‍යයන ලෙස ක්‍රියාත්මක වූ අතර, එසේ උත්පාදිත දත්ත ඔස්සේ කේවල සිද්ධි වාර්තා 10ක් සම්පාදනය විය. එම වාර්තා දහය ගොඩ නැගීම බහු ප්‍රත්‍යයක අධ්‍යයනයක් ක්‍රියාත්මක වීම ලෙස සැලකිය හැකි වේ.

අධ්‍යයනය සඳහා සහේතුක නියැදිකරණය යටතේ ඩිස්ලෙක්ෂියා වශයෙන් නිර්ණය වූ ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් දස දෙනෙක් ළමා රෝහලකින් තෝරා ගැනිණි. දත්ත රැස් කිරීමේ විධික්‍රම වශයෙන් සම්මුඛ සාකච්ඡා, නිරීක්ෂණ, ලිපි ලේඛන, ශ්‍රවණ පටිගත කිරීම් යන්ත්‍ර සහ ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන්ගේ ගැටලු හඳුනා ගැනීමට භාවිත කළ උපකරණ කට්ටල යොදා ගැනිණි. කේවල සහ හරස් සිද්ධි විශ්ලේෂණය හා ගුණාත්මක දත්ත තුලනාත්මක ව විග්‍රහ කිරීමේ විධික්‍රම භාවිතයෙන් උත්පාදිත දත්ත, තේමා මතු කරමින් විශ්ලේෂණය සහ අර්ථකථනය කරන ලදි. ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන්ගේ භාෂා ගැටලු හඳුනාගැනීමේ උපකරණ කට්ටලය, හතර පහ ශ්‍රේණිවල උගන්වන ගුරුවරුන් දස දෙනෙකුගෙන් සමන්විත කණ්ඩායමක් ඇසුරු කර ගනිමින් නිර්මාණය වූ අතර මෙහි විශ්වසනීය බව සහ වලංගු බව ගොඩ නගනු වස් සාමාන්‍ය පන්තිකාමර සිසුන්ට ලබා දීමෙන් තහවුරු කෙරිණි. එසේ ම පර්යේෂණ කාර්යයෙහි ආරම්භයෙහි සිට අවසානය දක්වා ම අදාළ පර්යේෂණ ආචාර ධර්ම සුරකිමින් ක්‍රියාත්මක විය. නියැදියේ සිසුන් A, B, C, D… වශයෙන් ද, එම ශිෂ්‍යයන්ගේ ගුරුවරුන් A^{I}, B^{I}, C^{I}, D^{I} … වශයෙන් ද, දෙමව්පියන් A^{II}, B^{II}, C^{II}, D^{II} … වශයෙන් ද දක්වා කේත කරන ලදි. බහු ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයන ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන් හරස් සිද්ධි වාර්තාව සම්පාදනයට පදනම් වූ සැලසුම ක්‍රියාත්මක කළ සංකල්ප රාමුව 1 වැනි රූප සටහනින් ඉදිරිපත් කර ඇත.



1 වැනි රූපය. *බහු ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයනය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ සංකල්ප රාමුව*

ඉහතින් සඳහන් කළ පරිදි බහු ප්‍රත්‍යයක අධ්‍යයන ආකාරයෙන් ක්‍රියාත්මක පර්යේෂණයෙහි සිංහල භාෂාව ආශ්‍රයෙහි ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් ශබ්ද නගා කියවීමේ දී ඉස්මතු වූ ගැටලු සාහිත්‍යය පරිශීලනයන්ට ප්‍රකාරව ගොඩ නැගූ අපේක්ෂිත තේමා යටත් ව හඳුනා ගත් අනාවරණ සහ පර්යේෂණයෙන් මතු වූ අනපේක්ෂිත තේමා ද මෙතැන් සිට තේමා හා උප තේමා යටතේ පෙළ ගස්වා තිබේ.

ශබ්ද නගා කියවීමේ ගැටලු

- **අකුරු, වචන හා වාක්‍ය මගහැර කියවීම**

වචනයක අක්ෂර මගහැර කියවීමේ ස්වභාවය ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් තුළ අවස්ථා කීපයක දී හඳුනාගත හැකි විය. එනම් වචනයක මැද අක්ෂරය, (තරව-තව) වචනයක අග අක්ෂර, (කැඩුවාය-කැඩුවා, තිබිය-තිබි, යාමට-යාම) හා වාක්‍ය අතර සම්බන්ධතා ගොඩ නැගෙන අක්ෂර (පැළ සිට වූ දාසියට, මල් සුව ඳ දු, යාමට හෝ ඒමට) මගහැර කියවීම දක්නට විය. එසේ ම වාක්‍ය හා ඡේද කියවීමේ දී සම්පූර්ණයෙන් වචන මගහැර කියවීම (බියෙන් ලැග් ගැහි ගැහී කුරගින්, අඩි තබමින් අඩියෙන්, අඩියට කර අඹරා) හෝ ඡේද කියවීමේ දී සම්පූර්ණ වාක්‍ය බැගින් මගහැර කියවීම හඳුනා ගත හැකි විය (යටින් ඉරි ඇඳ ඇත්තේ ඒ පද ය). මෙම තත්ත්වය හා සම්බන්ධිත ව දෙමාපිය ප්‍රකාශ මගින් ද කරුණු තහවුරු විය. නිදසුන් ලෙස සිසුන්ගේ දෙමාපිය ප්‍රකාශ දෙකක් පහත පරිදි වේ.

A[1]- දැන් තියෙන ලොකු ම ප්‍රශ්නය තමයි අකුරු හළලා කියවනවා, පිල්ලම් හළලා කියවනවා

C[1]- මෙයාට හොඳට කියවන්න පුළුවන්. ඒත් සමහර වචන තතනමින් කියන්නෙ. ඕනි කොහොම හරි කියවල ඉවර කරන්න. සමහර වෙලාවට කොටස් කොටස් අතහැරල තමයි කියවන්නේ

මේ අනුව නියැදියට අයත් ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් ශබ්ද නගා කියවීමේ දී අකුරු, වචන හා වාක්‍ය මගහරිමින් අසම්පූර්ණ කියවීමේ උත්සාහයක නිරත වනවා යන්න අනාවරණය විය.

- **අකුරු, වචන, පිල්ලම් ආදේශ කරමින් ශබ්ද නගා කියවීම**

අක්ෂර ආදේශනය පිළිබඳ සැලකීමේ දී බොහෝ වශයෙන් මහප්‍රාණ අක්ෂර එනම් "ඨ" අක්ෂරය සඳහා "ද", "ට", "ත" (පාඨශාලාව වෙනුවට පාදශාලාව, පාටිශාලාව, පාතශාලාව) යනාදී අක්ෂර ආදේශනය, "ස" අක්ෂරය වෙනුවට විවිධ

අක්ෂර ආදේශනය (සංසයා වෙනුවට සංඛයා, සංඛාය, සලබයා), අක්ෂරයෙහි බාහිර පෙනුමට සමාන අක්ෂර ආදේශනය ද ("ච" අක්ෂරය සඳහා එ", "ව", භ අක්ෂරය සඳහා "හ" එ අක්ෂරය සඳහා "ළ", ක අක්ෂරය වෙනුවට "න") කරමින් සිසුහු වචන උච්ඡාරණය කළහ. දෙමාපිය සහ ගුරු නියැදි සැලකීමේ දී ද මේ හා සමගාමී ප්‍රතිචාර දක්වා ඇත. තව ද පිලි ආදේශනය කරනු ද දක්නට ලැබිණි (පියඹනවා - පියාඹනවා, රැන රැන - රැන් රැන්, එකල - ඒ කල, අවට - ආවට, වල - වලා) දෙමාපිය සහ ගුරු ප්‍රකාශ සැලකීමේ දී මේ බව වඩාත් හොඳින් තහවුරු විය. ඊට නිදසුන් වශයෙන් දෙමාපිය ප්‍රකාශ තුනක් මෙසේ ය;

B^{II}- කියවීම මධ්‍යස්ථ මට්ටමකින් තියෙනවා, ඒත් යංශය, ගැටය සහිත ඇලපිල්ල, කොම්බු දෙක, ගයනු කිත්ත සහිත වචන කියන්න අමාරුයි.

D^{I}- තනි සරල වචන කියවනවා. දිග වචන ගළපගන්න තේරෙන්නේ නැහැ. ඉස්පිලි, ඇලපිලි සුදුසු විදියට එකතු කරගන්න තේරෙන්නෙත් නෑ

J^{I}- කිව්වීම මොකද මිස්, මෙයාට කියවීමේ ගැටලු හරියට තියෙනවා. මගේ මහන්සියෙන් තමයි කියවන ටිකත් කියවන්නේ, පිල්ලම් එහෙම බොහොම අමාරුයි. කියවන්න බැරි නිසා පන්තියෙ සර් 'දෙමළා' කියලා බැනලා තිබුණා.

මෙම දත්ත පදනම් ව සමස්තයක් වශයෙන් නියැදියට අයත් සියලු සිසුන් විවිධ මට්ටමින් අක්ෂර, වචන, පිල්ලම් ආදේශනය මගින් උච්චාරණයේ දී ගැටලු පෙන්නුම් කරන බව අනාවරණය විය.

- **වචනයක මුලට හෝ අගට පිල්ලම් හෝ අකුරු එකතු කර උච්චාරණය**

වාක්‍ය සහ ඡේද කියවීමේ දී වචනවල මුලට හෝ අගට පිල්ලම් සහ අකුරු එකතු කරමින් කියවීම දක්නට ලැබිණ. එනම් (වාක්‍ය- වාක්‍යය, සත්ගුණවත්- සත්ගුණවත්ව, තරව- තාරාවා, මොබ- මෝබ, වර්ෂ- වර්ෂා) ආදී වශයෙනි.

- **අනුමානයෙන් වචන උච්චාරණය**

ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් වාක්‍ය සහ ඡේද කියවීමේ දී සම්පූර්ණ වචනය ම අනුමාන ඔස්සේ තමාට පහසු පරිදි උච්චාරණය කිරීම නිරීක්ෂණය විය (ගම්මානය- ගමනය, ඇතැම්- ඇත්නම්, සමඟ ම- සැමට ම, ස්ථිර- සතර, කසය- බසය, කෙරාටික- කෙරාටික). මේ අනුව නිවැරදි ව වචන උච්චාරණයට වඩා තමා දුටු පමණින් ක්ෂණිකව ම අනුමානයෙන් වචන උච්චාරණයට පෙලඹීමක් පවත්නා බව අනාවරණය වේ.

- **වචන බණ්ඩනය කර කියවීම**

වාක්‍ය සහ ඡේද කියවීමේ දී ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන්ගේ දක්නට ලැබුණු තවත් හඳුනා ගත් ගැටලුවක් ලෙස වචන බණ්ඩනය කර කියවීම දැක්විය හැකි ය. එනම් වචනයක් කොටස් දෙකකට හෝ තුනකට කඩා උච්චාරණය කිරීම දැකිය හැකි විය (ගස්වල - ගස් වල, එළිමහන් - එළි මහන්, කන්දොස්කිරියාව - කන් දොස් කිරියාව, ජාතිකාභිමානය - ජාතික මානය). වචනයෙහි මාත්‍රා ගණන වැඩි වෙත් ම වචන උච්චාරණ අපහසුතා වැඩිවන ස්වරූපයක් පෙන්නුම් කළහ. මේ අනුව වචනයට අයත් අක්ෂර සංඛ්‍යාව වැඩිවත්ම වචනය බණ්ඩනය කර උච්චාරණයට ගත් උත්සාහය වැඩි වශයෙන් ගම්‍යවන බව අනාවරණය වේ.

- **විරාම ලක්ෂණවලට අනුකූල ව ශබ්ද නගා කියවීම**

නැවතීම, තිත, කොමාව, ප්‍රශ්නාර්ථය හා හර්ෂාදි ලකුණ යන විරාම ලක්ෂණ අවබෝධය හා ඊට අනුව කියවීම හතර සහ පහ ශ්‍රේණිවල ඉගෙනුම ලබන ශිෂ්‍යයා විසින් අත්පත් කර ගත යුතු කියවීමේ කුසලතාවක් වේ. එහෙත් මෙම ශිෂ්‍ය නියැදිය සැලකීමේ දී නැවතීමේ තිත පිළිබඳ අවබෝධය, සහභාගි වූ සියලු දෙනා තුළ පැවතිය ද විරාම ලක්ෂණ හතර පිළිබඳ අවබෝධය පැවතියේ තිදෙනෙකුගේ පමණි. පර්යේෂකයාගේ නිරීක්ෂණවලට ප්‍රකාරව සැලකීමේ දී "F", "G", යන ශිෂ්‍යයන් දෙදෙනා පමණක් සියලු ම විරාම ලක්ෂණ නිවැරදි ව විදහාපාමින් දෙන ලද දෙබස හැසිරවීමට ගත් උත්සාහය හඳුනාගත හැකි විය. තව ද "F" ශිෂ්‍යයා විසින් ප්‍රශ්නාර්ථයට හා හර්ෂාදි ලකුණට අදාළ මුහුණේ ඉරියව් වඩා හොඳින් ඉදිරිපත් කිරීමට උත්සාහ ගනු ලැබීය. "H" හා "J" යන සිසුහු කිසිදු විරාම ලක්ෂණයක් පිළිබඳ ව සැලකීමකින් තොරව ශබ්ද නගා කියවීමට උත්සාහ ගත් ආකාරය පෙන්නුම් කළහ. ගුරුවරුන් සහ දෙමව්පියන් සමඟ කළ සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් ද තහවුරු වූයේ විරාම ලක්ෂණවලට අවනතව කියවීමේ කුසලතා අවම මට්ටමක පවත්නා බවයි. මේ අනුව විරාම ලක්ෂණවලට අවනතව ශබ්ද නගා කියවීමේ හැකියාව ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් තුළ අවම මට්ටමක් වන බව අනාවරණය වේ.

- **කෙටි යෙදුම් සහිත වචන උච්චාරණය**

කෙටි යෙදුම් සහිත වචන උච්චාරණය සැලකීමේ දී හතර සහ පහ ශ්‍රේණිවලට අදාළ ව මූලික ව භාවිත වන පෙරවරු සහ පස්වරු යන පද උච්චාරණයෙහි දී විවිධ දුෂ්කරතා දක්නට ලැබිණි. නියැදියෙන් 60%ක ප්‍රතිශතයකට කෙටි යෙදුම් විදහා උච්චාරණය කිරීම දුෂ්කර කාර්යයක් වූ අතර 40%ක් පෙරවරු

යන්න නිවැරදිව උච්චාරණය කළ ද පස්වරු 'පව' යනුවෙන් උච්චාරණය කළහ. මේ අනුව ද කෙටියෙදුම් සහිත වචන උච්චාරණයේ ද ගැටලු පෙන්නුම් කෙරේ.

- **වමේ සිට දකුණට කියවීමේ හැකියාව**

ඡේද කියවීම හා සම්බන්ධිත තත්ත්ව සැලකීමේ දී ශිෂ්‍ය නියැදියෙන් 90%ක ප්‍රතිශතයකට වමේ සිට දකුණට කියවීමේ හැකියාව පවතී යන්න අර්ථකථනය කළ හැකි වේ. තව ද මෙම ශිෂ්‍ය නියැදියෙන් "C", "H", "I" හා "J" හැරුණු කොට අනෙකුත් සෑම ශිෂ්‍යයෙක් ම තම ඡේදය කියවා අවසන් කිරීමේ අවශ්‍යතාව පෙන්නුම් කළහ. ගුරු සම්මුඛ සාකච්ඡා සමස්තයක් කොට සැලකීමේ දී ද 90%ක් ගුරුවරුන් ඒ හා සමගාමී ප්‍රකාශ ඉදිරිපත් කළහ. "J" ශිෂ්‍යයා කියවීමේ දී මැදින් ආරම්භ කිරීම නිරීක්ෂණය විය. මේ හා සමගාමී ප්‍රකාශ ගුරුවරුයාගෙන් ද හඳුනාගත හැකි විය. "මිනිහට ඇත්තට ම කියවන්න අමාරුයි. මෙයාට ඡේදයක් නෙවී වාක්‍යයක් කියවන්න දුන්නත් එයාට ඕන තැනින් පටන් ගන්නෙ''. ඒ අනුව ශිෂ්‍යයාට කියවීමේ අඩුපාඩු පැවතිය ද කියවීම සඳහා උනන්දුවක් පවතී යන්න අර්ථකථනය කළ හැකි වේ. චාරෝ සහ පිරිස (Charoo et al., 2011) ''තුන හා හතර ශ්‍රේණිවල ළමයින් ශබ්ද නගා කියවීම'' ප්‍රතික්ෂේප කරනවා යන්න දක්වා තිබූයේ වී නමුදු මෙම ළමයි ඊට කැමැත්තෙන්ම සහභාගී වීම පෙන්නුම් කරනවා යන්න අර්ථකථනය කළ හැකි වේ (එහෙත් මෙය තනි තනි පුද්ගලයා ඇසුරෙහි වූ ඇගයීමක් බව සැලකිය යුතු වේ). ඡේද කියවීමේ නිර්ණායකවලට අනුකූල ව දැක්වූ දුබලතා හඳුනා ගැනීමේ දී කියවීමේ වේගවත් බව සාමාන්‍ය පන්තිකාමර මට්ටමට ප්‍රමාණවත්ව නොවී ය.

- **කියවීමේ වේගවත් බව**

ඩිස්ලෙක්ෂියා ලෙස නිර්ණය වූ මෙම ශිෂ්‍ය නියැදිය සැලකීමේ දී සරල වචන උච්චාරණය ශිෂ්‍ය නියැදියෙන් 90%ක් පමණ ප්‍රමාණවත් මට්ටමකින් සිදු කළ ද, වාක්‍ය සහ ඡේද කියවීමේ දී නිරීක්ෂණවලට අනුව සෑහීමකට පත්විය හැකි මට්ටමක් පෙන්නුම් කළේ එක් ශිෂ්‍යයකු පමණි. බහුතරය, එනම් 60%ක් පමණ සෑහීමට පත්විය නොහැකි මට්ටමක් පෙන්නුම් කළහ. මධ්‍යස්ථ මට්ටමක් සිසුහු තිදෙනෙක් නියෝජනය කළහ. දෙමාපිය සහ ගුරු ප්‍රකාශ අනුව ද මීට සමගාමී අදහස් ප්‍රකාශ විය.

D^{II} - අකුරෙන් අකුර එකතු කරලා වචන හැදුවත් වේගවත් බව හරි අඩුයි. හරි ම දුක කාරණය තමයි වාක්‍ය තුන හතරක් කියෙව්වට පස්සෙ ලොකු පීඩනයකින් වගේ තමයි ඉන්නේ. මම මේ පන්තිය බාර ගත්තට පස්සේ හැමෝටම කියවන්න දුන්නා. මෙයාගේ වාරේ ආවම ළමයි හයියෙන් කෑගහල කිව්වා 'ටීචර් මෙයාට අනික් ටීචර්ස්ලා කිව්වේ අකුරු බැරි ළමය කියලා' ඒ වෙලාවෙ මම කිව්වා 'ඒ එයාලනෙ කියන්නේ, මේ මමනෙ කියන්නෙ කියල'

G^{I} - මෙයා අකුරු වචන පටලනවා, ඒ වගේ ම මිස් මගේ අනික් දරුවන් එක්ක ගත්තම මෙයාගෙ කියවීමේ වේගය හරිම අඩුයි. ඒත් කියවන්න උනන්දුයි.

ඉහත සඳහන් ප්‍රකාශවලට අනුව ද කියවීමේ වේගවත් බව වයසට සාපේක්ෂ ව ප්‍රමාණවත් නොවන බව ප්‍රත්‍යක්ෂ විය. රෙස්පෙන්ස් (Respens, 2004) හා වැන්ග් සහ පිරිස (Wang et al., 2012) දක්වන ආකාරයට ද වචන උච්චාරණයේ දී වචන හඳුනා ගෙන පිට කිරීමට ගතවන කාලය ඉහළ ය. මේ අනුව ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන්ගේ ශබ්ද නගා වාක්‍ය ඡේද කියවීමේ වේගවත් බව සාමාන්‍ය පන්තිකාමර මට්ටමට වඩා අඩු බව අර්ථකථනය කළ හැකි වේ.

- **ආත්ම විශ්වාසයෙන් යුතුව කියවීම**

ආත්ම විශ්වාසයෙන් යුතුව කියවීම යන කරුණෙහි දී "C, H, I, J" යන ශිෂ්‍යයින් හැරුණු කොට අනෙකුත් සෑම ශිෂ්‍යයෙක් ම වඩාත් සාර්ථකව කියවා අවසන් කිරීමේ දැඩි අවශ්‍යතාවක් පෙන්නුම් කළහ. එක් ඡේදයක් කියවා අවසානයේ දී දෙවන ඡේදය කියවීමේ දී විවේකයක් ලබා දුණි. "C, H, I, J" හැරුණු කොට අනෙකුත් ශිෂ්‍යයෝ විවේකය පවා ප්‍රතික්ෂේප කළහ. තව ද පහත සිසුන් කෙරෙන් සුවිශේෂී තත්ත්ව ඉදිරිපත් වීම හඳුනාගත හැකි විය. "B" ශිෂ්‍යයා ඡේද දෙක කියවීමෙන් අනතුරුව "ටීචර් මම ඉන්නෙ පහේ, මම පහේ පොතෙනුත් ඡේදයක් කියවන්න ද?" යනුවෙන් ප්‍රකාශ කර ඉතා ඉක්මනින් තමාගේ පොත රැගෙන විත් ඡේදයක් කියවීය. "D" ශිෂ්‍යයා සැලකීමේ දී බොහෝ උච්චාරණ දුබලතා පැවතිය ද වචන අමුණමින් සම්පූර්ණ වාක්‍යය ම කියවීමට දැඩි උනන්දුවක් පෙන්නුම් කළේ ය. "F" ශිෂ්‍යයා වචන උච්චාරණයේ දුබලතා පෙන්නුම් කළ ද අවසානය දක්වා ම කියවීමට උනන්දුවක් දැක්වීය. විවේක ලබා දීමේ දී එය ප්‍රතික්ෂේප කරමින් ඉතා සතුටින් කියවීම නිරීක්ෂණය විය. "G" ශිෂ්‍යයා ද ඡේදය අවසානය

දක්වා කියවීමට ඉතා උනන්දුවක් දැක්වුව ද කියවීමේ දුෂ්කරතා පෙන්නුම් කළේ ය. එම ශිෂ්‍යයා කියවා අවසානයේ දී පර්යේෂකයාගෙන් මෙසේ විමසීය. “මිස් මම ගොඩක් වැරදි කළා ද?” යනුවෙනි. මෙම ශිෂ්‍යයාගේ ගුරුතුමිය ද මේ හා සමගාමී තත්ත්වයක් ප්‍රකාශ කළා ය. “වැඩට හරිම උනන්දුයි, මේ දරුව ගැන මට දුක ඒකමයි, ඕනැ ම වැඩක් කරන්න ගියහම හරියට උත්සාහ ගන්නවා. ඒත් මිස් පේපර් එක බැලුවොත් ලකුණු අඩුයි.” මේ අනුව බහුතරයක් ශිෂ්‍යයින් ආත්ම විශ්වාසයෙන් කියවීමට දැඩි උනන්දුවක් දැක්වුව ද සුළු පිරිසක් එසේ නොවෙන බව ප්‍රත්‍යක්ෂ විය.

ශබ්දනගා කියවීමේ දී දැක්වූ චර්යාමය ගැටලු

වාක්‍ය කිහිපයක් හා ඡේද දෙකක් ශබ්ද නගා කියවීම ඔස්සේ ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් ශබ්ද නගා කියවීම ඇසුරෙහි දැක්වූ භාෂාමය ගැටලුවලට අමතර ව ඉස්මතු වූ අනපේක්ෂිත තේමාවක් ලෙස චර්යාමය ගැටලු හඳුනා ගත හැකි විය. මෙහි දී පර්යේෂකයාගේ නිරීක්ෂණ සහ ගුරු දෙමව්පිය සම්මුඛ සාකච්ඡා ඇසුරින් අනාවරණය වූ තොරතුරු මත දත්ත හා විශ්ලේෂණ තොරතුරු මෙසේ ඉදිරිපත් කළ හැකි ය. ශිෂ්‍යයින් තිදෙනෙකු පමණක් සංගත ඉරියව්වක් නිරූපණය කරමින් ශබ්ද නගා කියවූ නමුත් අනෙක් සියලු ම සිසුහු චර්යාමය ගැටලු නිරූපණය කළහ. ඒ සම්බන්ධයෙන් නිරීක්ෂණ පහක් මෙහි දැක්වේ.

C : ඉතා වේගයෙන් වාක්‍ය කියවීමට උත්සාහ ගත් අතර පුටුව මතට පාදය ගෙන කියවීම ආරම්භ කළේ ය. තව ද අතර මග නැගිටීම හා ළඟ මේසයක තිබී සෙල්ලම් කාරයක් ගැනීම හා එය පැදීම සිදු කළේ ය.

F : ශබ්ද නගා ප්‍රමාණවත් හඬකින් වාක්‍ය කියවීම කළ ද කලබලකාරී ස්වරූපයක් දිස් විය. තව ද ඔහු මෙසේ ප්‍රකාශ කළේ ය. "වාක්‍ය කියවන්න ගියාම තමයි මට එපා වෙන්නෙ"

H : ශබ්ද නගා කියවීමේ දී හඬ පිට කිරීම ප්‍රමාණවත් වූයේ නැත. වාක්‍ය ආරම්භ කිරීම ගොත ගසමින් සිදු කළ ද තෙවන වාක්‍ය වන විට එම තත්ත්වය අඩුවන ස්වරූපයක් දක්නට විය. තව ද කියවීම අතරතුර වැසිකිළි යාමට අවශ්‍ය බව ප්‍රකාශ කළේ ය.

I : ශබ්ද නගා වේගවත්ව කියවීමට උත්සාහ ගනු ලැබීය. එහි දී මුවින් වෙනත් ශබ්දයක් (ගර්...) පිටකිරීම හා පුටුව පැද්දීම සිදු කළේ ය.

J : ශබ්ද නගා කියවීමට උත්සාහ ගනු ලැබුව ද එක වචනයක් හෝ දෙකක් කියවා වට පිට බැලීම සිදු කෙරුණි.

ශබ්ද නගා කියවීමේ දී උච්චාරණ ගැටලුවලට අමතර ව චර්යාමය වෙනස්කම් ශිෂ්‍යයින් තුළ පෙන්නුම් කෙරෙන බව වැංග් සහ පිරිස (wanget al., 2012) ද අනාවරණය කර ගෙන තිබේ. මේ හා සමගාමී තත්ත්වයක් මෙම ශිෂ්‍ය සහභාගී වූවන්ගෙන් ද පෙන්නුම් කෙරෙයි.

මෙම සිසුන්ගේ චර්යාමය ගැටලු හා කියවීමේ දුෂ්කරතා හේතුකොට දෙමාපියන් දැඩි මානසික ආතතියකට පත්ව ඇති බව දෙමාපිය ප්‍රකාශ අනුව තහවුරු විය (ගුරුවරයා විසින් සිංහල කියවීමට නොහැකි නිසා දෙමළා වශයෙන් තම දරුවාට බැණවැදීම, පන්තිකවවල දී මවට අනෙකුත් දෙමාපියන් ඉදිරියේ දෝෂාරෝපණය කිරීම, ශිෂ්‍යත්වයට ලකුණු මදිවේ යැයි කියා ගුරුවරයා විසින් කරන දෝෂාරෝපණ ඉවසා ගත නොහැකිව කනේ හා නාසයේ තීන්ත දමාගෙන අසනීප බව දැන්වීම). මේ ආදී වූ තත්ත්ව හේතුකොට ළමයාට ගුරුවරු මෝඩයා, බූරුවා වැනි වචන ප්‍රකාශ කරන බව දෙමාපිය ප්‍රකාශවලින් ද තහවුරු විය. පන්තිකාමරයේ දී ළමයාට යහළුවන් විසින් නම් පටබැඳීම, ලේබල් වීම හේතුකොට ගෙන ඒවා නිවසට පැමිණ දෙමාපියන්ට පැමිණිලි කිරීම නිසා ද ගැටලු මතුවනවා යන්න දෙමාපිය ප්‍රකාශවලින් පැහැදිලි විය. මේ හා සමගාමී තත්ත්වයක් බ්‍රියන්ට් (Brient,1992) තම අධ්‍යයනයෙන් අනාවරණය කර ගෙන තිබේ. මේ අනුව ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් තුළ චර්යාමය ගැටලු ඉස්මතු වනවා යන්න අර්ථකථනය කළ හැකි ය.

නිගමන හා යෝජනා

සමස්තයක් වශයෙන් සැලකීමේ දී මූලිකව ම ඩිස්ලෙක්ෂියා යනු කියවීමට නොහැකි තත්ත්වයක් නොව කියවීමේ කුසලතා ශිෂ්‍යයාගේ කායික වයසට අදාළ ප්‍රමාණයන්ගෙන් අත්පත් කර ගැනීම දුර්වල කරන්නා වූ තත්ත්වයක් වන අතර, සමස්ත ශිෂ්‍ය සහභාගීවූවන්ට ම පොදු දුෂ්කරතා මෙන් ම ඒ ඒ ශිෂ්‍යයාට සුවිශේෂී කියවීමේ ගැටලුකාරී තත්ත්වයන් පෙන්නුම් කරන බව නිගමනය කළ හැකි වේ.

වැංග් සහ පිරිස (wang et al., 2012) විසින් ඩිස්ලෙක්ෂියා ළමයින් ඇසුරින් ක්‍රියාත්මක කළ පර්යේෂණයට අනුව ද භාෂා ශබ්ද නිවැරදි ව හඳුනා නො ගැනීම නිසා කියවීමේ විවිධ ගැටලු පෙන්නුම් කරන බව දක්වා තිබේ. මේ අනුව සිංහල භාෂාවට ඇවැසි වන ආකාරයෙන් සිංහල මව් භාෂාව වූ ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් තුළ ද මීට සමගාමී තත්ත්වයක් පෙන්නුම් කරන බව නිගමනය කළ හැකි වේ.

භාෂාත්මක දුබලතා මග හරවා ගැනීම සඳහා ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් විවිධ සංරක්ෂණ ප්‍රයෝග භාවිත කිරීමත් ඒවා චර්යාමය ගැටලු වශයෙන් පිළිඹිබු වන බවත් නිගමනය කළ හැකි වේ. තව ද දෙමාපියන්ගෙන් ද ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන් අවතක්සේරුවට ලක් වන බව නිගමනය කළ හැකි වේ. ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතියේ සිටින ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන්ගේ භාෂාත්මක දුෂ්කරතාවලට අදාළ තත්ත්ව සාමාන්‍ය පන්තිකාමර ගුරුවරයාට හඳුනාගැනීමට අදාළ ක්‍රමෝපාය පිළිබඳ දැනුවත් බව ලබා දීමේ වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කළයුතු ය. එසේ ම අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සම්පාදනයේ දී හා විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී ඩිස්ලෙක්ෂියා සහිත සිසුන් පිළිබඳ අවධානය යොමු කරමින් අදාළ කාර්ය කළ යුතු ය.

ඩිස්ලෙක්ෂියා සම්බන්ධව දෙමාපිය අවබෝධය හා ගුරු අවබෝධය ප්‍රමාණවත් නොවීම හේතු කොට ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන්ගේ අවදානම් සහගත තත්ත්වය ඉහළ යා හැකි බව විදේශීය පර්යේෂණ මගින් අනාවරණය කර ඇත. ඊට සමගාමී තත්ත්වයක් මෙම පර්යේෂණයෙන් ද තහවුරු විය. එනිසා ගුරු-දෙමාපිය දැනුවත් කිරීමේ වැඩමුළු පැවැත්වීම ද ඩිස්ලෙක්ෂියා සිසුන්ගේ ජීවිත සංවර්ධනයට හේතු වනු ඇත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

අබේපාල, ආර්. (2015). *ඩිස්ලෙක්ෂියා හෙවත් භාෂා ආසක්‍යතාව.* කොට්ටාවා: සාර ප්‍රකාශන

කොඩිතුවක්කු, පී. (2000). *සැමට අධ්‍යාපනය සඳහා විශේෂ අධ්‍යාපනය.* රත්නාවලී ඔෆ්සෙට් ප්‍රින්ටර්ස්: කතෘ ප්‍රකාශන, පි. 33-74

ලේකම්ගේ, ඩී. (2014). *අධ්‍යාපනය සඳහා ගුණාත්මක පර්යේෂණ.* නුගේගොඩ: දීපානි මුද්‍රණාලය

Brient, J., Corner, L. R, & Huston, A. M. (2014). *Debating Dyslexia. Journal of Society for Science and the Public*, *141,* 163-171. Retrived from http:// www.jstor.org/stable/3976621

Charoo, S. G., Jimit, S. P., & Pratic, J. S (Jan-March , 2011). *Dyslexia: The Developmental Reading Disorder, 1.* Rettrived from http//www. ipharmsciencia.com

Education for All. (April, 2000). *The World Bank for the world Education Forum in Daka*. Senegal.

Farrell, M. (2006). *Dyslexia and Other specific learning difficulties-Practical Strategies.* Glasgow, Great Britain: Bell & Bain Ltd.

Judith, E. R. (2004). *Syntactic and phonological processing in Developmental Dyslexia.* Groningen: Print Partner's lpskamp Encheda.

Respens, J. E. (2004). *Syntactic and Phonological Processing in Developmental dyslexia.* Groningen: Printmþrtner's Ipskamp Enschede.

Senarath, S. (December, 2014). *Teacher's knowledge and attudes towards the dyslexic children in Sri Lanka.* Paper presented at the International workshop and research conference, institute of psycholpogy, University of Leipzig, Germany.

Snowling, M., Bishop, D. V. M., & Stothard, S. E. (2000). Is pre- school language impairment a resk factor for dyslexia in adolescents?. *Journal of child Psychology and Psychitry, 41*, 587-600.

Thambirajah, M. S. (2010). *Developmental dyslexia: An overview*, *16.* 299-307

Wang, A., Geare, K. G., Das, J. P., Das , J. P., & Qing, L. (2012). Cognitive Processing Skills and Developnment Dyslexia in Chines. *Journal of Learning Disabilities, 45*(6), 526-537. Retrived from http: // Journal of learning disabilities.sagepub.com.

Yin, R. K. (2009). *Case Study research - Design and Methods (4th Ed.).* United States of America: SAGE India Pvt. Ltd, 46-57.

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා පාසල් තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානයේ භාවිතය

ආර්. ඩබ්ලිව්. බී. එම්. දිනේෂ් මදුසංක බණ්ඩාරනායක

සංක්ෂිප්තය

වර්තමාන ගෝලීය අධ්‍යාපන ප්‍රවනතා සලකා බලමින ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතිය ද තොරතුරු තාක්ෂණය ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කාර්යයට සම්බන්ධ කර තිබේ. ඒ සඳහා පාසල්වල තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථාන අරඹා ඇත. මෙම පසුබිමෙහි ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානය දායක කර ගන්නේ කෙසේ ද? හඳුනා ගැනීම මූලික අරමුණ කර පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කරන ලදි. එහි දී සිසුන් තම ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සඳහා ද, ගුරුවරුන් ඉගැන්වීම් කාර්ය සඳහා ද මෙම මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන ආකාරය හඳුනාගැනීමට සමීක්ෂණ පර්යේෂණ ක්‍රමවේදයට අනුව අධ්‍යයනය සැලසුම් කෙරිණි. අධ්‍යයන නියැදිය ලෙස තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානයක් සහිත මාතලේ අධ්‍යාපන කලාපයේ 1AB සහ 1C පාසල් පහක, 6-10 ශ්‍රේණිවල සිසුන් 100ක් සහ එම ශ්‍රේණිවල ඉගැන්වීමෙහි නියුතු ගුරුවරු 50ක් සරල සසම්භාවී නියැදි ක්‍රමයට තෝරා ගැනිණි. ප්‍රශ්නාවලි හා නිරීක්ෂණයෙන් ප්‍රාථමික දත්ත ද, ලේඛන පරීක්ෂාවෙන් ද්විතීයික දත්ත ද රැස් කෙරිණි. ප්‍රමාණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණයට අනුව සිසුන් තම ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා සපුරා ගැනීමට තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීමට කැමැත්තක් පැවතිය ද, ඊට අවශ්‍ය පසුබිම පාසලේ නිර්මාණය වී නොතිබීම මත එම මධ්‍යස්ථානය ඵලදායී ලෙස සිසුන් භාවිත නො කරන බව අනාවරණය විය. එසේ ම ඉගැන්වීමේ දී ගුරුවරුන් තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීමට යොමුව ඇත්තේ ස්වකීය දැනුම, කුසලතා හා ආකල්පවල ස්වභාවය මත පදනම්ව ය. මේ අනුව සිසුන්ට තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීමට ක්‍රමවත් පසුබිමක් සැකසීම සහ ගුරු ආකල්ප වෙනස් කිරීමට කටයුතු කළ යුතු ය.

මූලික පද. *තොරතුරු තාක්ෂණය, පාසල්* තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානය, ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කාර්ය,

හැඳින්වීම

අධ්‍යාපනය යනු දැනුම ඒකරාශී කරවන ක්‍රියාවලියකි. ග්‍රීක දාර්ශනික සොක්‍රටීස්ට අනුව උසස් ම දෙය දැනුම වන අතර දැනුම ඇත්තේ උසස් පුද්ගලයින් සතුව ය. එම දැනුම ලබා ගන්නේ අධ්‍යාපනය අධාරයෙනි (විමලරත්න, 2013). අධ්‍යාපනය ලබන විවිධ ආයතන අතර ප්‍රධානත්වය විධිමත් පාසලට හිමි වේ. ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ඉතිහාසයෙහි සුවිශේෂී කාලවකවානුවක් ලෙස ආචාර්ය සී. ඩබ්ලිව්. ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර අධ්‍යාපන අමාත්‍ය ධූරය හෙබ වූ යුගය දැක්විය හැකි ය. ඔහු 1942 වර්ෂයේ දී පත් කළ කොමිසම මගින් 1943 දී බාලාංශ පංතියේ සිට විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය දක්වා නොමිලේ අධ්‍යාපනය ලබා දිය යුතු ය යන අදහස ඉදිරිපත් කරන ලදි. 1945 වර්ෂයේ නිදහස් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිය ඉදිරිපත් කරන ලද අතර, 1946 වර්ෂයේ සිට එය ක්‍රියාත්මක කරන ලදි (Department of Census and Statistic, 2016). මේ අනුව වර්තමානය දක්වා ම ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය ලාංකිකයෙකුට උපතින් හිමිවන වරප්‍රසාදයක් වන අතර පළමුවැනි ශ්‍රේණියේ සිට 13 වැනි ශ්‍රේණිය දක්වා නොමිලේ අධ්‍යාපනය ලැබිය හැකි ය. මේ සඳහා ප්‍රධාන ලෙස ජාතික පාසල්, පළාත් පාසල් සහ පිරිවෙන් පිහිටුවා ඇත (අබේපාල, 2016).

ලෝකය වෙනස්වන විට අධ්‍යාපනය ද වෙනස් විය යුතු ය. එය දරුවාට ලබා දෙන ආකාරය, උගන්වන ආකාරය ද වෙනස් විය යුතු ය. වර්තමානයේ ලොව බොහෝ රටවල ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සම්පූර්ණයෙන් ම නවීකරණය වී ඇත. විශේෂයෙන් ම පන්ති කාමරයේ දී ශිෂ්‍යයා සහ ගුරුවරයා අතර සබඳතාවට තාක්ෂණය එක්ව ඇත. මෙය ගුරුවරයා සහ ශිෂ්‍යයා අතර සබඳතාව වැඩි කිරීමට එය උපකාර වී ඇත. ලෝකයේ දියුණු රටවල පාසල් අධ්‍යාපනයේ ක්‍රියාත්මක විෂයමාලාවට සාපේක්ෂ ව ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ක්‍රියාත්මක පාසල් විෂයමාලාව සාම්ප්‍රදායික ය. තරගකාරී සමාජ, ආර්ථික ක්‍රමය තුළ ශ්‍රී ලාංකික සිසුන්ට අධ්‍යාපනය හා සබැඳි අභියෝග රාශියකට සාම්ප්‍රදායික විෂයමාලාව නිසා මුහුණ දීමට සිදු වේ (පෙරේරා, 2008:12). විශේෂයෙන් ම තොරතුරු තාක්ෂණයේ දියුණුවත් සමඟ ගෝලීය අධ්‍යාපනය තුළ ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කාර්ය සඳහා තාක්ෂණය උපයෝගී කර ගනියි. තොරතුරු තාක්ෂණය සියලු විෂය ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කාර්ය සඳහා භාවිත කරයි. ඒ අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ දී තොරතුරු තාක්ෂණය යොදා ගැනීම

අවශ්‍යතාවකි. මෙම පදනම මත ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් දරුවන් තුළ අනාගත තාක්ෂණික ලෝකයට සාර්ථකව මුහුණ දීමේ හැකියාව ඇති කරන අරමුණින් බලයට පත් විවිධ රජය ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල ද තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථාන ස්ථාපිත කරන ලදි. එම පියවර අනුව පසුකාලීනව පාසල් අධ්‍යාපනය විෂයමාලාවට තොරතුරු තාක්ෂණය විෂයය ඇතුළත් විය (වානගුරු, 2017). සුහුරු තාක්ෂණය (Smart Technology) හඳුන්වා දෙමින් සිසුන් නූතන ලෝකයට නොව අනාගත වැඩලෝකයට සූදානම් කිරීමට උත්සාහ ගෙන තිබේ. ඉන් ශ්‍රී ලංකාවට පමණක් සීමා වූ දරුවෙකු නොව, ලෝකයට ම ගැලපෙන දරුවෙක් නිර්මාණය කිරීමට අවකාශ ඇති කරයි. ගෝලීය පුරවැසියෙකු (Global Citizen) බිහි කිරීමට නම් විශේෂයෙන් ම නව ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද භාවිත කළ යුතු ය. ඒ නිසා සුහුරු පුරවැසියෙකු බිහි කිරීමට නම් සුහුරු අධ්‍යාපනයක් ලබා දිය යුතු ය. ඒ සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානයට පාසල් පද්ධතියේ විශේෂ කාර්යය භාර්යක් පැවරී තිබේ (සුරවීර, 2017).

තොරතුරු හා සන්නිවේදන තාක්ෂණය ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වලට හඳුන්වා දීම 20 වැනි සියවසේ දී ආරම්භ කරන ලද අතර, විවිධ වැඩසටහන් ඔස්සේ එය පාසල් අතර ව්‍යාප්තිය ක්‍රමයෙන් සිදු විය. නමුත් 2016 වර්ෂය වන විට ද 10 162ක් වූ ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් සංඛ්‍යාවෙන් පරිගණක හා සන්නිවේදන තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථාන පිහිටන ලද්දේ පාසල් 4 215ක පමණි (දහනායක, 2017). එමෙන් ම ශ්‍රී ලාංකාවේ පාසල් පද්ධතියෙහි සමස්ත අධ්‍යන කාර්යමණ්ඩලයේ 23 555 අතරින් පරිගණක හා සන්නිවේදන තාක්ෂණය ඉගැන්වීම සඳහා අනුයුක්තව ඇත්තේ ගුරුවරුන් 4 145කි (දහනායක, 2017). ඒ අතරින් ද මූලික කුසලතා සහිතව ඉගැන්වීම් කරන ගුරුවරුන් 2%ක් වන විට තොරතුරු හා සන්නිවේදන තාක්ෂණය පිළිබඳ සුදුසුකම් ලත් ගුරුවරු ප්‍රමාණය 1%කි. තාක්ෂණය භාවිත කරමින් ඉගැන්වීම් කාර්යයයේ නිරත වීමට ගුරුවරු පුහුණු කරලීම ද 37%ක් වැනි සාමාන්‍ය අගයක් ගනී (UNESCO Institute for Statistics, 2014).

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් අධ්‍යාපනය නගා සිටුවීමේ අරමුණින් විවිධ ව්‍යාපෘති සහ වැඩසටහන් යටතේ පාසල් පද්ධතිය තුළ තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථාන ආරම්භ කිරීමට ද කටයුතු කර තිබේ. නමුත් මේ වන විට ලංකාවේ සමස්ථ පරිගණක සාක්ෂරතාවය 27.6%කි (Department of Census and Statistic, 2016). අනාගත සංවර්ධනය ඉලක්ක කර ගනිමින් විවිධ ව්‍යාපෘති, සැලසුම් සහ යෝජනා යටතේ පාසලේ තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථාන වර්තමානය වන විටත් ඉදිවෙමින්

පවතියි. නමුත් එම තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථාන අඛණ්ඩව පවත්වාගෙන යාමටත්, ඉන් ඵලදායී දායකත්වයක් ලබා ගැනීමටත්, ඒවා ප්‍රමාණවත් යටිතල පහසුකම්වලින් යුක්ත වීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. නමුත් ලංකාවේ සමස්ත පාසල් පද්ධතියේ 82%ක් වැනි ඉහළ පාසල් ප්‍රමාණයකට විදුලිය තිබුණ ද විදුලි සංදේශ උපකරණ සතුව තිබෙනුයේ 32%ක් වැනි පාසල් ප්‍රමාණයකට පමණි (UNESCO Institute for statistics, 2014). අන්තර්ජාල ආධාරක උපදෙස් සහිත පාසල් ගණන 18%ක් වන විට Fixed Broadband සම්බන්ධතාවයක් සහිත පාසල් ගණන 1%කි (UNESCO Institute for statistics, 2014). පාසල් විෂයමාලාවේ තොරතුරු තාක්ෂණය ප්‍රධාන විෂයක් නොවීම, තොරතුරු සහ සන්නිවේදන තාක්ෂණය වෙත ප්‍රවේශ වීමට සිසුන් පෙළඹවීම අවම වීම, ඉංග්‍රීසි භාෂා දැනුම ප්‍රමාණවත් නොවීම, පාසල් අධ්‍යාපන කටයුතු සඳහා ආධාර වන මෘදුකාංග නිර්මාණය අවම වීම, පරිගණක විද්‍යාගාර නඩත්තු කිරීමට සහ ක්‍රියාත්මක කිරීමට විශාල පිරිවැයක් දැරීමට සිදු වීමත් ලංකාවේ පාසල් අධ්‍යාපනය තුළ තොරතුරු තාක්ෂණය පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කිරීමේ දී අභියෝගාත්මක කරුණු බවට පත්ව තිබේ. කෙසේ වුවත් තොරතුරු හා සන්නිවේදන තාක්ෂණය කුමන ආකාරයෙන් භාවිතයට ගත්ත ද ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදවල ද සංවර්ධනයක් සිදු ව නැත (Liyanage, 2014: 33). තොරතුරු හා සන්නිවේදන තාක්ෂණය, සිසුන්ගේ දැනුම හා කුසලතා යන දෙ අශයේ ම සංවර්ධනය අරමුණු කර භාවිතයට ගතහොත් පමණක් අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටු කර ගත හැකි ය (Ilmudeen, 2013:9).

පර්යේෂණ ගැටලුව

වර්තමාන ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතියේ තොරතුරු තාක්ෂණය විෂයය ඉගැන්වීම සහ ඉගෙනීම සඳහා පිළිවෙළින් ගුරුවරුන් සහ සිසුන් කටයුතු කරති. නමුත් තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානයක් පාසල් තුළ පිහිට වූ පමණින් එම කාර්යය සාර්ථක කර ගැනීමට අපහසු ය. ඒ සඳහා ප්‍රමාණාත්මක සහ ගුණාත්මක මානව සහ භෞතික සම්පත් අවශ්‍යය වේ. නමුත් පූර්වයෙන් ඉදිරිපත් කළ සංඛ්‍යා දත්තවලට අනුකූලව ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතියේ තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානවල සම්පත් ප්‍රමාණය සාපේක්ෂ ව අඩු මට්ටමක පවතී. මේ ආකාරයෙන් පාසල් පද්ධතිය තුළ තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානයන්හි අඩු ක්‍රියාකාරීත්වයක් තිබිය දී

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානය දායක කර ගන්නේ කෙසේ ද? යන්න පර්යේෂණයේ මූලික ගැටලුව වේ.

පර්යේෂණ අරමුණු

ලංකාවේ පාසල් අධ්‍යාපනය හා සම්බන්ධිත තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානවල ස්වභාවය සමස්තයක් වශයෙන් ගත් කළ සාමාන්‍ය මට්ටමක පවතී. මෙවැනි පසුබිමක් යටතේ තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානයක් සතු පාසල්, එකී මධ්‍යස්ථාන ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට දායක කර ගන්නා ආකාරයත් එසේ භාවිත කරලීමෙන් පාසල් ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය කොතෙක් දුරට සාර්ථක කර ගෙන තිබේ ද යන්නත් අධ්‍යයනය කිරීම කාලීන වශයෙන් ඉතාමත් වැදගත් වේ. ඒ අනුව මෙම අධ්‍යයනයේ සුවිශේෂ අරමුණු දෙකකි. එනම්

1. පාසල් ශිෂ්‍යයන් ස්වකීය අධ්‍යාපන කටයුතු සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන ස්වභාවය හඳුනාගැනීම
2. පාසල් අධ්‍යයන කාර්ය මණ්ඩලය ශිෂ්‍යයන්ගේ අධ්‍යාපනික කටයුතු සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය දායක කරගන්නා ආකාරය හඳුනාගැනීම වේ

පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

සමීක්ෂණ ක්‍රමවේදයට අනුව ක්‍රියාත්මක කළ අධ්‍යයනයේ නියැදිය ඇතුළත් වූ ප්‍රදේශය වූයේ මධ්‍යම පළාතට අයත් මාතලේ දිස්ත්‍රික්කයේ මාතලේ අධ්‍යාපන කලාපය යි. තෝරා ගත් එම අධ්‍යාපන කලාපයේ මාතලේ, රත්තොට, උකුවෙල, යටවත්ත යන අධ්‍යාපන කොට්ඨාස හතරෙහි තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථාන සහිත පාසල් පර්යේෂණයේ පාසල් ජනගහනය විය. එම පාසල් අතරින් වඩාත් වැඩි පරිගණක සංඛ්‍යාවක් සහිත පාසල් පහක් සසම්භාවී නොවන නියැදිකරණය යටතේ දත්ත රැස් කිරීමට තෝරා ගන්නා ලදි. ඒ අනුව නියැදියට 1AB පාසල් තුනක් සහ 1AC පාසල් දෙකක් ඇතුළත් විය. නියැදිය තෝරා ගැනීමේ දී සිංහල මාධ්‍යයෙන් ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කටයුතු කෙරෙන මිශ්‍ර පාසල් පමණක් නියැදියට අන්තර්ගත වීම විශේෂත්වයකි.

1 වැනි වගුව. *තෝරා ගත් පාසල් නියැදිය*

අධ්‍යාපන කොට්ඨාසය	පාසල් වර්ගය	පාසලේ නම	පරිගණක සංඛ්‍යාව	අන්තර්ජාල පහසුකම්
මාතලේ	1AB	A	25	ඇත
	1C	B	89	ඇත
රත්තොට	1AB	C	66	ඇත
උකුවෙල	1C	D	22	නැත
යටවත්ත	1AB	E	41	නැත

තෝරා ගත් පාසල් පහෙහි ගුරුවරු 50ක් හා ශිෂ්‍යයින් 100ක් ගුරු සහ සිසු නියැදියට ඇතුළත් විය. ඊට 6-10 ශ්‍රේණිවල ඉගෙන ගන්නා සිසුන් හා එම ශ්‍රේණිවල ඉගැන්වීම් කටයුතු කරන ගුරුවරු පමණක් තෝරා ගන්නා ලදි. මෙහි දී එක් පංතියකින් පිරිමි ළමුන් දෙදෙනෙක් සහ ගැහැනු ළමුන් දෙදෙනෙක් වශයෙන් සිසුන් සිව් දෙනෙකු බැගින් අහඹු ලෙස සිසුන් තෝරා ගැනිණ.

පර්යේෂණයේ දත්ත රැස් කිරීමේ ප්‍රධාන විධික්‍රම වශයෙන් ව්‍යුහගත සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමය සහ ප්‍රශ්නාවලි ශිල්ප ක්‍රමය භාවිත කරන ලදි. එහි දී අධ්‍යයන කාර්යය මණ්ඩලයෙන් සහ ශිෂ්‍යයින්ගෙන් ප්‍රශ්නාවලි දෙකක් ඉදිරිපත් කිරීමෙන් තොරතුරු ලබා ගන්නා ලද අතර, ඊට අමතරව අධ්‍යයන කාර්යය මණ්ඩලයෙන් ව්‍යුහගත සම්මුඛ සාකච්ඡා මගින් ද දත්ත රැස් කර ගන්නා ලදි. මේ ආකාරයෙන් පර්යේෂණයට අදාළ ප්‍රාථමික දත්ත ලබා ගත් අතර, ද්විතීයික දත්ත ලබා ගැනීමට පර්යේෂණ මාතෘකාවට අදාළ පූර්ව පර්යේෂණ, ග්‍රන්ථ සහ වාර්තා ද අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශයේ සහ ජන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තුවේ ලේඛන, මධ්‍යම පළාත් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තු වාර්තා සහ ලිපි ලේඛන භාවිත කෙරිණ.

අධ්‍යයනයේ සීමා

ශ්‍රී ලංකාවේ විවිධ පරිපාලන දිස්ත්‍රික්කවල විවිධ මට්ටමේ පාසල්වල තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථාන පිහිටුවා ඇත. එහෙත් මෙම පර්යේෂණය සඳහා අධ්‍යයන ක්ෂේත්‍රය වශයෙන් මාතලේ අධ්‍යාපන කලාපයේ අධ්‍යාපන කොට්ඨාස හතරට අයත් සිංහල මාධ්‍යයෙන් ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කටයුතු කෙරෙන මිශ්‍ර පාසල් පහක් පමණක් තෝරා ගැනීමත්, දෙමළ මාධ්‍ය පාසල් තෝරා නොගැනීමත් එමඟින් එළඹෙන නිගමන සමස්තයක් වශයෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ අනෙකුත් පාසල්වල

තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානවල ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය සඳහා භාවිත වන තත්ත්වයන්ට සාමාන්‍යකරණය කළ නොහැකි ය. මන්ද විවිධ පළාත්වල අධ්‍යාපන මට්ටම් සහ තාක්ෂණික දැනුම සහ ප්‍රවණතාවන් වෙනස්වන බැවිනි. තව ද පර්යේෂණ නියැදියට 6 සිට 10 ශ්‍රේණිය දක්වා පිරිමි සහ ගැහැනු සිසුන් 100 දෙනෙක් පමණක් තෝරා ගැනීමත්, නියැදියට අයත් එක් පාසලකින් ගුරුවරු 10ක් පමණක් තෝරා ගැනීමත් ඔවුන් ද පාසලේ 6 ශ්‍රේණියේ සිට 10 ශ්‍රේණිය දක්වා ඉගැන්වීම් කටයුතු කරන ගුරුවරු වීම ද සන්දර්භයේ සීමා වේ.

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කාර්ය සඳහා ගුරුවරුන් තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානය භාවිතය

- **ඉගැන්වීම් කාර්යය සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානය භාවිතයට ගන්නා අවස්ථා**

ගුරුවරුන් විසින් තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන අවස්ථා හඳුනා ගැනීම මෙහි දී සිදු විය. ස්වකීය ඉගැන්වීම් කටයුතු සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය ගුරුවරුන් නිරන්තරයෙන් භාවිත කරනවා ද? එසේ නොවේ නම් අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී පමණක් භාවිත කරනවා ද? යන්න පිළිබඳ ව හඳුනා ගැනීම මෙහි දී අපේක්ෂා කරන ලදි. ඒ අනුව ගුරුවරුන් ඉගැන්වීම් කටයුතු සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය උපයෝගී කර ගන්නා අවස්ථා 2 වැනි වගුවෙන් දැක්වේ.

2 වැනි වගුව. *තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානය භාවිතයට ගන්නා අවස්ථා අනුව ගුරුවරු*

පාසල	භාවිත කරන අවස්ථා			
	නිතර ම	කලාතුරකින්	අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී පමණක්	භාවිත නොකරන
S1	1	3	4	2
S2	2	1	7	1
S3	1	0	6	2
S4	1	3	4	2
S5	1	1	3	5
ගුරුවරු සංඛ්‍යාව	6	8	24	12
ප්‍රතිශතය	12	16	48	24

පාසල් පහෙහි ම ගුරුවරු අතරින් වැඩි පිරිසක් (28ක්) තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරනුයේ අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී පමණකි. එය සමස්ථ ගුරු නියැදියෙන් 48%කි. කලාතුරකින් තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන ගුරුවරු ප්‍රමාණය 16%(8)ක සැලකිය යුතු මට්ටමක පිරිසකි. නිතර ම තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය 12%(6)ක පිරිසක් භාවිත කරති. එය අවශ්‍යය අවස්ථාවල දී පමණක් තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන පිරිසෙන් 1/3කි. ඉගැන්වීම් කාර්යයේ දී තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය කිසිදු අයුරකින් භාවිතයට නොගන්නා ප්‍රමාණය මුලු නියැදියෙන් 1/4 (24%)ට ආසන්න වීම අවධානයට යොමු කළ යුතු තත්ත්වයකි. ඒ අතුරින් තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය කිසිදු අයුරකින් භාවිතයට නොගන්නා වැඩි ම ගුරුවරු සංඛ්‍යාවක් නියෝජනය කරනුයේ S5 පාසල යි.

ගුරුවරුන් තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන ආකාරය හඳුනාගැනීමේ දී ඔවුහු ස්වකීය ඉගැන්වීම් කටයුතු සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන ආකාරය හඳුනා ගැනීම වැදගත් වේ. ඒ අනුව අධ්‍යයනයේ දී ගුරුවරුන් ස්වකීය විෂය ඉගැන්වීමේ පූර්ව සූදානම සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිතය සහ විෂය ඉගැන්වීමෙහි යෙදෙන අවස්ථාවේ දී තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිතය යන කරුණු දෙක පිළිබඳ ව විශේෂ අවධානය යොමු කරන ලදි.

- **ගුරුවරුන් ඉගැන්වීම් කාර්යට පූර්ව සූදානමක් ලෙස තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිතය**

ගුරුවරුන් තම ඉගැන්වීම් කාර්යට පූර්ව සූදානමක් ලෙස තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිතයට ගැනීම පිළිබඳ තොරතුරු 3 වැනි වගුවෙන් දැක්වේ.

3 වැනි වගුව. *විෂය ඉගැන්වීම සඳහා පෙර සූදානමක් වශයෙන් තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිතය*

පාසල	පාඩමට පෙර සූදානමක් ලෙස තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය	
	භාවිත කරන	භාවිත නො කරන
S1	4	6
S2	7	3
S3	6	4
S4	2	8
S5	4	6
ගුරුවරු සංඛ්‍යාව	23	27
ප්‍රතිශතය	46	54

අධ්‍යයන නියැදියට අනුව ගුරුවරුන් 23 දෙනෙක් (46%) තම විෂයය ඉගැන්වීමට පෙර සූදානම සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරති. එහෙත් විෂයය ඉගැන්වීමේ පෙර සූදානම සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත නො කරන ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාව සමස්ථ නියැදියෙන් අඩක් ඉක්මවීම (54%) අවධානය යොමු කළ යුතු තත්ත්වයකි. අධ්‍යයන කටයුතුවලට පෙර සූදානමක් ලෙස තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිතය අතින් ඉහළ ම ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාව නිරූපනය කරන S2 පාසලෙහි ගුරුවරුන් හත් දෙනෙක් පාඩම් සඳහා පූර්ව සූදානමක් ලබා ගැනීමට තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරති. අවම භාවිත S4 පාසලෙහි ගුරුවරුන් විසිනි. එනම් ගුරුවරු දෙදෙනෙකි.

- **විෂය ඉගැන්වීමෙහි යෙදෙන අවස්ථාවේ දී තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිතය**

ගුරුවරුන් විසින් ස්වකීය විෂය ඉගැන්වීමෙහි යෙදෙන අවස්ථාවේ දී තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන ආකාරය පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කිරීමේ දී පරිගණක කදා (PowerPoint) ආශ්‍රයෙන් ඉගැන්වීම් කාර්ය සිදු කිරීම සහ ශ්‍රව්‍ය හා දෘශ්‍ය යන බහු මාධ්‍ය භාවිතයෙන් ඉගැන්වීමට තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන ආකාරය පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කරන ලදි.

පරිගණක කදා ඇසුරෙන් මෙන් ම ශ්‍රව්‍ය හා දෘශ්‍ය මාධ්‍ය භාවිතයෙන් ඉගැන්වීම වඩාත් ආකර්ෂණීය ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද වේ. එසේ ම සාම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීම් රටාවෙන් බැහැරව සිසුන් තුළ විෂය සහ පාඩම් කෙරෙහි පවතින ගැටලුකාරී ස්වභාවයන් මග හරවමින් වඩාත් හොඳින් විෂය සංකල්ප තේරුම් කරලීම සඳහා ද සාර්ථක ක්‍රමවේද වශයෙන් සැලකේ. සම්ප්‍රදායික ගුරු භූමිකාවෙන් මිදීමට උපක්‍රමයක් ලෙස ද මෙම ක්‍රමවේද ආශ්‍රයෙන් ඉගැන්වීම් කටයුතු සැලසුම් කිරීම හඳුනාගත හැකි ය. ඒ අනුව තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිතය පිළිබඳ විශ්ලේෂිත තොරතුරු සිව්වැනි වගුවෙන් දැක්වේ.

4 වැනි වගුව. *ඉගැන්වීම් කටයුතු සඳහා පරිගණක කදා සහ ශ්‍රව්‍ය හෝ දෘශ්‍ය මාධ්‍ය භාවිත කරන ගුරුවරු සංඛ්‍යාව*

පාසල	පරිගණක කදා		ශ්‍රව්‍ය හා දෘශ්‍ය මාධ්‍ය	
	භාවිත කරන	භාවිත නොකරන	භාවිත කරන	භාවිත නොකරන
S1	1	9	4	6
S2	2	8	4	6
S3	1	9	2	8
S4	1	9	3	7
S5	1	9	5	5
ගුරුවරු සංඛ්‍යාව	6	44	18	32
ප්‍රතිශතය	12	88	36	64

සිව්වැනි වගුවට අනුව පර්යේෂණය සඳහා තෝරා ගත් පාසල් පහෙන් ම පරිගණක කදා ආශ්‍රයෙන් ඉගැන්වීම් කාර්යය කරනුයේ 12%(6)ක අවම ගුරුවරු පිරිසකි. ඉගැන්වීම් කාර්යය සඳහා පරිගණක කදා උපයෝගී කර නොගන්නා පිරිස (88%) එම පිරිස මෙන් හත් ගුණයකි. අනෙකුත් පාසල්වලට සාපේක්ෂ ව පරිගණක කදා භාවිතයේ ඉහළ නියෝජනයක් (ගුරුවරුන් දෙදෙනෙක්) පෙන්නුම් කරනුයේ S2 පාසල ය.

ගුරුවරුන් ඉගැන්වීම් කාර්යට ශ්‍රව්‍ය හෝ දෘශ්‍ය මාධ්‍ය යොදා ගැනීම සලකා බැලීමේ දී, පාසල් පහෙහි 36%(18)ක් ගුරුවරු බහු මාධ්‍ය භාවිතයෙන් ඉගැන්වීම් කටයුතු කරති. ශ්‍රව්‍ය හෝ දෘශ්‍ය මාධ්‍ය උපයෝගී කර ගැනීමකින් තොරව ඉගැන්වීම් කාර්යයේ යෙදෙන ගුරු ප්‍රතිශතය 64%කි. ඒ අනුව නියැදියේ

ගුරුවරුන් ඉගැන්වීම් කාර්යයේ දී වැඩි වශයෙන් බහු මාධ්‍ය උපයෝගී කර නො ගන්නා බව අනාවරණය වේ.

- **ඉගැන්වීම් අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට සමාජ ජාල වෙබ් අඩවි භාවිතය හෝ කාලීන තොරතුරු ලබා ගැනීමට තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිතය**

නූතන සන්නිවේදන තාක්ෂණයේ දියුණුවත් සමග සමාජ ජාල රාශියක් නිර්මාණය වී තිබේ. එම සමාජ ජාල ඇතැම් අවස්ථාවල දී ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ආධාරක ලෙස ද භාවිත කිරීමේ හැකියාව පවතී. You Tube යනු එවැනි සමාජ ජාල අතුරින් එකකි. එසේ ම ගුරුවරයෙකු තමන් උගන්වන විෂයය ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳ ව මෙන් ම පවත්නා සමාජ තත්ත්ව පිළිබඳ ව නිරන්තරයෙන් යාවත්කාලීන විය යුතු ය. සාර්ථක ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද සැලසුම් කර ගැනීම සඳහා ද එය මනා පිටුවහලක් වේ. තම සිසුන් තුළ තොරතුරු සොයා යාමේ උනන්දුවක් ඇති කිරීමට ද ඉන් අවස්ථාව ලැබේ. ඒ අනුව ගුරුවරුන් තම ඉගැන්වීම් අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට සමාජ ජාල භාවිතයටත්, කාලීන තොරතුරු ලබා ගැනීමටත් තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන ආකාරය පිළිබඳ ව ද අවධානය යොමු කරන ලදි. ඒ පිළිබඳ විශ්ලේෂිත තොරතුරු පස්වැනි වගුවෙන් දක්වා තිබේ.

5 වැනි වගුව. *ඉගැන්වීම් අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට සමාජ ජාල වෙබ් අඩවි භාවිතය හෝ කාලීන තොරතුරු ලබා ගැනීමට තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන ගුරුවරු සංඛ්‍යාව*

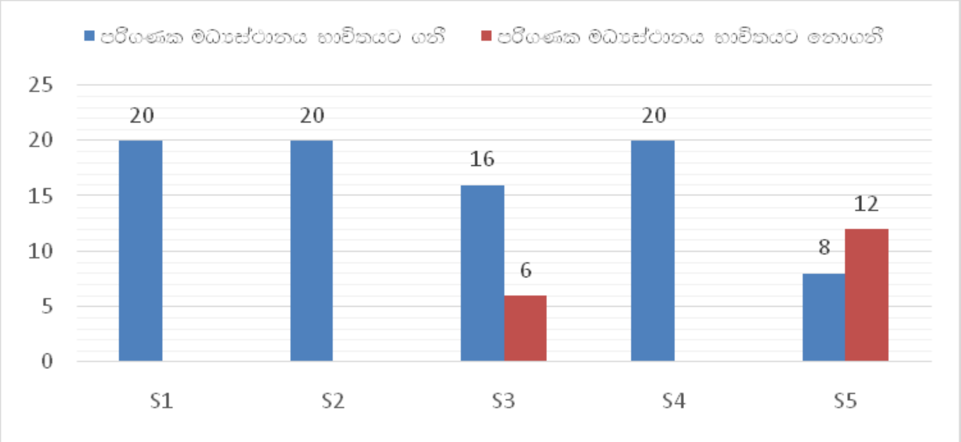
පාසල	සමාජ ජාල වෙබ් අඩවි		කාලීන තොරතුරු ලබා ගැනීමට	
	භාවිත කරන	භාවිත නොකරන	භාවිත කරන	භාවිත නොකරන
S1	0	10	2	8
S2	2	8	3	7
S3	0	10	0	10
S4	0	10	3	7
S5	0	10	0	10
ගුරුවරු සංඛ්‍යාව	2	48	8	42
ප්‍රතිශතය	04	96	16	84

අධ්‍යයන නියැදියේ පාසල් පහෙන් ඉගැන්වීම් කාර්යයේ දී සමාජ ජාල වෙබ් අඩවි උපයෝගී කර ගන්නේ 4%(2)ක අවම ගුරු පිරිසකි. එම පිරිස S2 පාසලට පමණක් සීමා වීම සුවිශේෂ තත්ත්වයකි. බහුතරයක් ගුරුවරු (96%ක්) ඉගැන්වීම් කාර්යය සඳහා සමාජ ජාල උපයෝගී කර නො ගනිති. ගුරුවරුන් ඉගැන්වීම් කාර්යය සඳහා සමාජ ජාලවල සහයෝගයක් ලබා ගැනීමේ ප්‍රවණතාවක් නොමැති බව මින් අනාවරණය වේ. ඉගැන්වීම් කාර්යයට අදාළ කාලීන තොරතුරු ලබා ගැනීම අරමුණු කර තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානයේ සහයෝගය ලබා ගන්නා ගුරු පිරිස ද අටකට (16%) සීමා වේ. එම පිරිස මෙන් ආසන්න වශයෙන් පස් ගුණයක් ගුරුවරුන් (84%) ඉගැන්වීම් කාර්යයට අදාළ කාලීන තොරතුරු ලබා ගැනීමට තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානය වෙත යොමු නො වේ.

ඉගෙනුම් කාර්යය සඳහා සිසුන් තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිතය

- **ඉගෙනුම් කාර්යය සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානය භාවිතයට ගැනීම හෝ නොගැනීම**

අධ්‍යයන නියැදියට අයත් පාසල් පහෙහි පාසල් ප්‍රතිපත්ති සහ තීරණ මත පාසල් පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාවිතයට අවස්ථාව ලබා දී තිබේ නම් සිසුන් එම අවස්ථාව ප්‍රයෝජනයට ගන්නේ ද යන්න හඳුනා ගැනීම වැදගත් ය. එම පදනම මත සිසුන් පාසලේ පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරයි ද? නොකරයි ද? යන්න පිළිබඳ විශ්ලේෂිත තොරතුරු 1 වැනි රූපයෙන් දක්වා ඇත.



1 වැනි රූපය. පාසල් අනුව සිසුන් පාසලේ පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාවිතයට ගැනීම

පාසලේ පහෙහි පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාවිතයට ගන්නා පාසල් ශිෂ්‍යයින් 84%කි. පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාවිතයට නොගන්නා පිරිස 16%කි (1 වැනි රූපය). ඒ අතරින් S1, S2, සහ S4 යන පාසල් තුනෙහි නියැදියට තෝරා ගත් සියලු ම සිසුන් පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාවිතයට ගන්නා නමුත් S3 සහ S5 පාසල් දෙකෙහි පමණක් පිළිවෙළින් සිසුන් 6ක් සහ 12ක් පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාවිතයට නො ගනිති.

- **සිසුන් තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන කාර්යය**

සිසුන් ස්වකීය ඉගෙනුම් කටයුතුවල දී තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන්නේ කුමන කාර්යය සඳහා ද යන්න පිළිබඳ ව අධ්‍යයනයේ දී අවධානය යොමු කරන ලදි. චිත්‍ර ඇඳීමට, වීඩියෝ ක්‍රීඩා කිරීමට, විෂයානුබද්ධ වීඩියෝ නැරඹීමට සහ විෂයානු බද්ධ තොරතුරු ලබා ගැනීමට යන කාර්ය සඳහා සිසුන්ගේ යොමුව හඳුනා ගැනීම එහි දී අපේක්ෂා කරන ලදි.

6 වැනි වගුව. *තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන කාර්ය අනුව සිසුන් සංඛ්‍යාව*

පාසල	චිත්‍ර ඇඳීමට	වීඩියෝ ක්‍රීඩා කිරීමට	වීඩියෝ ක්‍රීඩා නැරඹීමට	අමතර විෂය කරුණු සෙවීමට
S1	11	2	2	18
S2	10	5	0	11
S3	3	0	0	12
S4	18	12	0	20
S5	0	0	0	3
සිසුන් සංඛ්‍යාව	**42**	**19**	**02**	**64**
ප්‍රතිශතය	33	15	2	50

අධ්‍යයන නියැදියට අයත් 6-10 ශ්‍රේණිවල සිසුහු අතරින් 33%ක් චිත්‍ර ඇඳීම සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරති. ඉන් අඩකට අඩු පිරිසක් (15%) වීඩියෝ ක්‍රීඩා කිරීමට තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරති.

වීඩියෝ ක්‍රීඩා නැරඹීමට (තම අධ්‍යාපන කටයුතුවලට අදාළ වීඩියෝ දර්ශන) තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරනුයේ S1 පාසලේ සිසුන් පමණක් වන අතර, එම පිරිස සමස්තයෙන් 2%ක අවමය නිරූපණය කරයි. සිසුන් අතරින් වැඩි ම දෙනෙක් එනම් 50%ක් විෂයානු බද්ධ අමතර තොරතුරු ලබා ගැනීම සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරනු ලැබේ. මේ අනුව සිසුන් තොරතුරු තාක්ෂණය භාවිත කිරීම සඳහාත්, අධ්‍යාපන කටයුතු සඳහාත් කැමැත්තක් දක්වන බව අධ්‍යයන නියැදියට අයත් පාසල් පහෙහි සිසුන්ගෙන් වැඩි ම සංඛ්‍යාවක් (64) තම අධ්‍යයන විෂය කරුණු සෙවීම සඳහා තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීමෙන් ගම්‍ය වේ.

- **සිසුන් තොරතුරු තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන අවස්ථා**

පාසල් සිසුන්ගේ තොරතුරු තාක්ෂණ හැකියාව වර්ධනය කිරීමේ අරමුණින් පාසල්වල ක්‍රියාත්මක තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන්නේ නම් සිසුන්ට ඒ සඳහා වෙන් වූ කාලච්ඡේදයක් පැවතීම වැදගත් ය. ඒ අනුව සිසු නියැදියේ 81%කගේ ප්‍රතිචාරය වූයේ තම පාසලෙහි තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීමට වෙන් කළ කාල පරිච්ඡේදයක් පවතින බව ය. එසේ ම 19%කට එම අවස්ථාව නොමැති බව ද අනාවරණය විය.

නියමිත කාල පරිච්ඡේදයට අමතර ව වෙනත් අවස්ථාවල දී තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීම පිළිබඳ අවධානය යොමු කිරීමේ දී නිශ්චිත කාල පරිච්ඡේදය හැර තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන වෙනත් ප්‍රධාන අවස්ථා තුනක් අනාවරණය විය. ගුරුවරයෙක් නොමැති කාල පරිච්ඡේදවල දී සිසුන් පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීම, විෂයභාර ගුරුවරයාට අමතර ව වෙනත් ගුරුවරයෙක් යටතේ පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීම සහ අමතර විෂය කරුණු අවශ්‍යය අවස්ථාවල දී පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාර නිළධාරියාගේ අනුදැනුම යටතේ පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීම එම අවස්ථා වේ. මේ අකාරයට අධ්‍යයන නියැදියට අයත් සිසුන් 100න් 75ක් පමණක් නියමිත කාල පරිච්ඡේදයට අමතර ව පාසල් තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරති. නියැදියට අයත් අනෙක් පාසල් සිසුන් 25 දෙනා අමතර කාල පරිච්ඡේදවල දී තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත නොකරන බව හඳුනාගත හැකි විය. නියමිත කාල පරිච්ඡේදයට අමතර ව පාසල් තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන සිසුන්

75දෙනා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීම සම්බන්ධයෙන් විශ්ලේෂිත තොරතුරු 7 වැනි වගුවෙන් දැක්වේ.

7 වැනි වගුව. *තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන වෙනත් අවස්ථා*

පාසල	ගුරුවරයෙකු නොමැති කාලච්ඡේදයේ දී	විෂයභාර ගුරුවරුන්ගෙන් මග පෙන්වීමක දී	අමතර තොරතුරු අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී
S1	0	14	0
S2	10	16	6
S3	9	12	0
S4	2	4	2
S5	0	0	0
සිසුන් සංඛ්‍යාව	**21**	**46**	**08**
ප්‍රතිශතය	28	61	11

නියමිත කාල පරිච්ඡේදයට අමතරව පාසල් තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන සිසුන් 75දෙනාගෙන් 61%(46)ක් නිශ්චිත කාල පරිච්ඡේදයේ දී හැර තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරනුයේ විෂයභාර ගුරුවරයෙකුගේ මග පෙන්වීමක් පවතින අවස්ථාවේ දී ය. ඉන් අඩකට ආසන්න සිසුහු සංඛ්‍යාවක් (28%) ගුරුවරයෙකු නොමැති කාල පරිච්ඡේදවල දී පාසල් තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරති. නමුත් S5 පාසලෙහි සිසුහු තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය ඉහත සඳහන් කළ අවස්ථා තුනෙන් කිසිදු අවස්ථාවක භාවිත නොකරති. S2 පාසලෙහි සිසුන් ඉහත සඳහන් කළ අමතර අවස්ථා තුනෙහි දී ම තම පාසල් පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන බව හඳුනාගත හැකි වේ. අවස්ථා තුනෙහි ම සිසුන් 32 දෙනෙකු එම පාසලේ තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීම යහපත් ප්‍රවණතාවකි. මේ අනුව S2 පාසලෙහි සිසුන් තුළ නියමිත කාල පරිච්ඡේදයන්ට අමතර ව පාසල් තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීමට වැඩි පෙළඹීමක් ඇති බව අනාවරණය වේ.

නිගමන

ඉගැන්වීම් කාර්යය සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන්නේ සමස්ථ ගුරු නියැදියෙන් 75%කට ආසන්න පිරිසක් පමණි. එයින් ද 48%ක් තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරන්නේ අවශ්‍ය අවස්ථාවේ දී පමණකි. ගුරු නියැදියෙන් 1/4කට ආසන්න පිරිසක් තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත නො කරති. මේ අනුව නිගමනය කළ හැකි වන්නේ ගුරුවරුන් සියලු දෙනා ම පරිගණක තාක්ෂණ මධ්‍යස්ථානය තම ඉගැන්වීම් කටයුතු සඳහා යොදා නොගන්නා බවයි.

ගුරුවරුන් තම ඉගැන්වීමේ කටයුතු සඳහා පූර්ව සූදානමක් වශයෙන් සමස්ත ගුරු නියැදියෙන් 46%ක් පාසල් තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරයි. නමුත් සමස්ත ගුරු නියැදියේ 54%ක් වැනි ඉහළ ප්‍රතිශතයක් එනම් ගුරු නියැදියෙන් 2/4ක් තම ඉගැන්වීමේ කාර්යයේ දී පූර්ව සූදානම සඳහා පාසල් තාක්ෂණික මධස්ථානය භාවිත නො කරයි. ඒ අනුව තොරතුරු තාක්ෂණික භාවිතය අතින් වර්තමානය දියුණු මට්ටමක පැවතිය ද ඒ සඳහා ගුරුවරුන් ප්‍රමාණවත් සංඛ්‍යාවක් අනුගත වී නොමැති බව නිගමනය වේ.

තම ඉගැන්වීම් කටයුතු සඳහා පරිගණක කදා පහසුකම් යොදා නොගන්නා ගුරු පිරිස (88%) එසේ යොදා ගන්නා පිරිසට (12%) සාපේක්ෂ ව හත් ගුණයකින් ඉහළ ය. එසේ ම ඉගැන්වීම් කටයුතුවල දී ශ්‍රව්‍ය හෝ දෘෂ්‍ය මාධ්‍ය මගින් ඉගැන්වීම් කටයුතු කරන ගුරුවරුන් පිරිසට සාපේක්ෂ ව (36%) එසේ කටයුතු නොකරන ගුරුවරුන් ප්‍රමාණය ඉහළ අගයක් (64%) ගනී.

සිසුන්ගේ තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිතය පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කිරීමේ දී 75%ට වැඩි සිසුන් පිරිසක් (84) පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාවිතයට ගනියි. ඒ අනුව නිගමනය කළ හැකි වන්නේ සමස්ත සිසු නියැදියෙන් 3/4ක ප්‍රතිශතයක් සිසුන් තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරමින් තම අධ්‍යයන කටයුතු කිරීමටත් ඒකාකාරී අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් වෙනස්ව නව තාක්ෂණික උපාංග භාවිත කරමින් ඉගෙන ගැනීමට ඔවුහු කැමැත්තක් දක්වන බවයි.

අධ්‍යයන නියැදියෙන් 50%ක් එනම් සිසුන් 64 දෙනෙක් අධ්‍යයන කටයුතු සඳහා අමතර විෂය කරුණු සෙවීමට යොමුව තිබීමෙන් නිගමනය කළ හැකි වන්නේ පාසල් සිසුන්, පාසලේ තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කරමින් දැනුම ලබා ගැනීමට උනන්දුවක් දක්වන බවත්, ඒ සඳහා අවශ්‍ය ප්‍රායෝගික දැනුම පාසලෙන් බාහිර ව ලබා ගැනීමට වුව ද කටයුතු කරන බවයි.

යෝජනා

ඉගැන්වීම් කාර්යය සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීම සම්බන්ධයෙන් වන යෝජනා

- පරිගණක මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීම සම්බන්ධයෙන් පවතින ගුරු ගැටලු හඳුනා ගනිමින් අවශ්‍යය ක්‍රියාමාර්ග අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තු මට්ටමින් සහ පාසල් මට්ටමින් සලකා බලා ගැටලු අවම කිරීමට සැලසුම් සකස් කිරීම.
- විෂයමාලාවේ අනිවාර්ය අංගයක් ලෙස තොරතුරු තාක්ෂණය උපයෝගී කර ගැනීම ඇතුළත් කිරීම සහ එය ප්‍රායෝගිකව ඵලදායී අයුරින් සිදු කිරීමට නිසි වැඩපිළිවෙළක් ක්‍රියාත්මක කිරීම.
- ඉගැන්වීම් කටයුතු සඳහා ගුරුවරුන්ට පෙර සූදානමක් වශයෙන් තොරතුරු මධ්‍යස්ථාන භාවිතය පිළිබඳ දැනුවත් කිරීම් සහ ඒ සඳහා පුහුණුවක් ලබා දිය යුතු ය. මන්ද විවිධ වයස් මට්ටම් නියෝජනය කරන ගුරුවරුන් අධ්‍යයන නියැදිය තුළ නියෝජනය වන බැවිනි.
- ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය උපයෝගී කර ගැනීම සඳහා ගුරුවරුන් තුළ යහපත් මානසික ආකල්පයක් ගොඩ නැගීමට ක්‍රමවත් වැඩසටහන් ප්‍රාදේශීය මට්ටමින් ක්‍රියාත්මක කිරීම.
- නිසි කාලසටහනක් යටතේ සැම පාසලක ම සැම ගුරුවරයෙකුට ම ඔවුන් ඉගැන්වීමෙහි යෙදෙන විෂයට අදාළ ව තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීමට නිසි වැඩපිළිවෙළක් පාසල් මට්ටමින් නිර්මාණය කිරීම.
- ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය උපයෝගී කර ගන්නා ආකාරය පිළිබඳ ව පැවැත්වෙන දැනුවත් කිරීමේ වැඩසටහන් සඳහා ඉහළ ප්‍රචාරණයක් දීම.
- තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානවලට අදාළ තාක්ෂණික මෙවලම් (ප්‍රක්ෂේපණ යන්ත්‍ර, ඡායා පිටපත් යන්ත්‍ර ආදිය) ලබා දීමට ජාතික මට්ටමේ වැඩසටහනක් සැලසුම් කිරීම සහ ඒවා ප්‍රායෝගිකව ක්‍රියාවට නැංවීම.
- අන්තර්ජාල පහසුකම් රහිත පාසල්වලට කිසියම් වැඩපිළිවෙළක් යටතේ එම පහසුකම් ලබා දීමට කටයුතු කිරීම සහ ඒවායින් ඵලදායී ප්‍රයෝජනයක් ලබා ගන්නා ආකාරය පිළිබඳ ව ගුරුවරුන් දැනුවත් කිරීම.
- ගුරුවරුන්ට පරිගණක මෘදුකාංග හඳුන්වා දීම සහ ඒවා භාවිතයෙන් ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සැලසුම් කර ගත හැකි ආකාරය පිළිබඳ ව පුහුණුවක් ලබා දිය යුතු ය. එසේ ම පරිගණක තාක්ෂණ මෘදුකාංග භාවිත

කරමින් ඉගැන්වීම් කටයුතු සිදු කිරීම අනිවාර්ය සාධකයක් කිරීම වැදගත් වේ. ආරම්භයේ දී එය සතියකට කාල පරිච්ඡේද දෙකක් වශයෙන් ඇතුළත් කිරීමට යෝජනා කරයි.

ඉගෙනුම් කාර්යය සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීම සම්බන්ධයෙන් වන යෝජනා

- සෑම පාසලක ම වෙන් කළ කාලච්ඡේදයට අමතර ව සිසුන්ට නිදහස් කාලවල දී තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිත කිරීමට අවකාශය පාසලෙන් නිර්මාණය කළ යුතු වේ.
- සිසුන්ට ඉගෙනුම් කටයුතු සඳහා අවශ්‍ය වන තොරතුරු ලබා ගැනීමට හැකි වන සේ අන්තර්ජාල පහසුකම් ලබා දීමට වැඩපිළිවෙළක් සකස් කිරීම.
- ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය භාවිතය පහසුවක් වන බවට යහපත් මානසික වාතාවරණයක් සිසුන් තුළ ඇති කිරීම.
- තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය ඔස්සේ භාවිත කළ හැකි වන පරිදි විවිධ විෂයට අදාළ ව වීඩියෝ පට, ශබ්ද පට එකතු ගොඩ නැඟීම සහ ඒවා ප්‍රායෝගික අන්දමින් භාවිත කිරීමට සිසුන් යොමු කරවන වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීම.
- තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය වෙත සිසුන්ගේ ආකර්ෂණය වැඩි කර ගැනීම සඳහා විවිධ ඉගෙනුම් ආධාරක (භාෂාමය හැකියාවන් වර්ධනය කර ගත හැකි වීඩියෝ ක්‍රීඩා, ප්‍රහේළිකා ආදිය) මධ්‍යස්ථාන වෙත ලබා දීමට ජාතික වැඩපිළිවෙළක් සකස් කිරීම.
- ප්‍රාදේශීය මට්ටමින් පාසල් සිසුන්ගේ තොරතුරු තාක්ෂණික භාවිතය සහ හැකියා වර්ධනය සඳහා තරගාවලි සහ විවිධ වැඩසටහන් සංවිධානය කිරීම.
- පාසල්වල සිසුන් අතර පරිගණක භාවිතයේ හැකියාව පිළිබඳ ව පවතින වෙනස අවම කිරීම සඳහා විධිමත් වැඩපිළිවෙළක් සකස් කිරීම.
- පාසල් තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානය තම ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සඳහා භාවිත නොකරන සිසුන්ගේ ගැටලු හඳුනාගෙන ඔවුන් ඒ සඳහා යොමු කිරීමට පාසල් ගුරුවරුන් කටයුතු කිරීමත්, ඉංග්‍රීසි භාෂා මාධ්‍යයේ ගැටලු පවතින දරුවන්ට ඒ සඳහා අවශ්‍යය පහසුකම් සැලැස්වීමටත් යෝජනා කරයි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය. (2011). *අධ්‍යාපනයේ නව දක්ම අධ්‍යාපන වැඩසටහන් ප්‍රගතිය - 2010 සහ යෝජිත ඉදිරි වැඩසටහන්.* කොළඹ: අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය.

අබේපාල, ආර්. (2016). *තුලනාත්මක අධ්‍යාපනය හා අධ්‍යාපනයේ නව ප්‍රවණතා ගැටලු.* කොට්ටාව: සාර ප්‍රකාශකයෝ.

පෙරේරා, ආර්. (2008). *අධ්‍යාපනයේ නව ප්‍රවණතා.* කොළඹ: ඇස් ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

සුරවීර, එන්. (2017). විද්‍යුත් අධ්‍යපනය ගෝලීය නව සාමූහික අධ්‍යාපනයක් කරා. දෙසතිය (මාර්තු කලාපය). කොළඹ: රජයේ ප්‍රවෘත්ති දෙපාර්තමේන්තුව.

වානගුරු, ඩී. ඒ. ඩී. (2017). රැල්ලට අනුව යාමට නො වේ. *දෙසතිය (මාර්තු කලාපය).* කොළඹ: රජයේ ප්‍රවෘත්ති දෙපාර්තමේන්තුව.

විමලරත්න, ආර්. (2013). *තොරතුරු සාක්ෂරතාවය.* කොළඹ: කර්තෘ ප්‍රකාශන.

දහනායක, එස්. (2017). පෞද්ගලික සන්නිවේදනය. *දෙසතිය (ඔක්තෝම්බර් කලාපය).* කොළඹ: රජයේ ප්‍රවෘත්ති දෙපාර්තමේන්තුව.

Ilmudeen, A. (2013). *Importance of Information and Communication Technology (ICT) Curriculum in Government School of Sri Lanka: A Critical Review of Educational Challenges and Opportunities.* Proceedings of the Second ARC, FMC, SEUSL. Retrieved October 15, 2017, from http://www.seu.ac.lk/researchand publications/airc/2013/26%20Pages%20198205%20Proceeding%202014.03.14%20(Final%20Version)-27.pdf

Liyanage, I. K. (2014). *Education System of Sri Lanka - Strength and Weaknesses.* Retrieved September 22, 2017, from http://www.academia.edu/19835994/Education_System_of_Sri_Lanka_Strengths_and_Weaknesses

Department of Census and Statistics. (2016). *Computer Literacy Statistics 2016 (Annual).* Retrieved September 13, 2017, from http:// www. statistics.gov.lk/education/ComputerLiteracy/Annual%20Buletin ComputerLiteracy-2016.pdf

Department of Census and Statistic. (2016). *School Census Preliminary Reports 2016.* Retrieved September 10, 2017, from http://www.moe. gov.lk/sinhala/ images/Statistics/stat2015_2016/2016_new.pdf

UNESCO Institute for Statistics. (2014). *Information and communication and technology (ICT) in education in Asia. A comparative analysis of ICT integration and e-readiness in schools across Asia.* Canada: UNESCO Institute for Statistics.

නිබන්ධන සාරාංශ

විශ්වවිද්‍යාල පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා වැඩසටහන්වල ප්‍රායෝගික ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ තුලනාත්මක අධ්‍යයනයක්.

ඩබ්ලිව්. ඇම්. එස්. වීරකෝන් (2015). අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිය සඳහා කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨයට ඉදිරිපත් කරනු ලැබූ පර්යේෂණ නිබන්ධයේ සාරාංශය

ඉගැන්වීම් පුහුණුව ගුරු අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වල මූලික සහ ඉතා වැදගත් සංරචකයක් වන අතර, එය ආධුනික ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනයේ කේන්ද්‍රස්ථානය වශයෙන් සළකනු ලැබේ. මෙම අධ්‍යයනය කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයේ සහ ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා වැඩසටහනේ ප්‍රායෝගික ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ව තුලනාත්මක අධ්‍යයනයකි. විශ්වවිද්‍යාල දෙක නියෝජනය වන පරිදි අහඹු සහ සහේතුක නියැදීම යටතේ තෝරා ගත් ගුරු සිසුන් 117 ක්, උපාධ්‍යායවරු 30ක් හා ප්‍රමුඛාචාර්යවරු 57ක් අධ්‍යයනය නියැදියට ඇතුළත් විය. විස්තරාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය යටතේ වන නියැදි සමීක්ෂණ පිරිසැලස්ම අනුව ක්‍රියාත්මක කළ පර්යේෂණයේ දත්ත රැස් කිරීමට ප්‍රශ්නාවලි, සම්මුඛ සාකච්ඡා සහ වාර්තා විශ්ලේෂණය යොදා ගැනුණි. මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය යටතේ ක්‍රියාත්මක කළ පර්යේෂණයේ දත්ත ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක යන දෙ ආකාරයෙන් ම විශ්ලේෂණ කළ අතර ප්‍රමාණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා SPSS මෘදුකාංගය භාවිත කරන ලදි.

පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා වැඩසටහන්වල ප්‍රායෝගික ඉගැන්වීම් පුහුණුවේ ක්‍රියාත්මක ස්වභාවය, එහි ඵලදායිතාව කෙරෙහි බලපාන සාධක, පුහුණුව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී එහි අධීක්ෂකයන් සහ අධීක්ෂිතයන් මුහුණ දෙන ගැටලු අනාවරණය කර ගැනීම, ප්‍රායෝගික ඉගැන්වීම් අධීක්ෂණය ඵලදායි කර ගැනීමට අධීක්ෂකයන් සහ අධීක්ෂිතයන් ඉදිරිපත් කරන යෝජනා විමසා බැලීම සහ ඉගැන්වීම් පුහුණුවේ ඵලදායිතාව හා ප්‍රමිතිකරණය සඳහා උපායමාර්ග හා නවෝත්පාදක ක්‍රමවේදයක් හඳුනා ගැනීම යන අරමුණු මූලික කර ගනිමින් අධ්‍යයනය මෙහෙය වන ලදි.

අධ්‍යයන අනාවරණ අනුව පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා වැඩසටහනේ ප්‍රායෝගික ඉගැන්වීම් පුහුණුව විශ්වවිද්‍යාල දෙකෙහි ම එකිනෙට සමාන මෙන් ම වෙනස් අංග සහිතව ක්‍රියාත්මක වේ. ගුරු පුහුණු වැඩසටහන් සඳහා පුහුණු විධි ක්‍රමවේද දෙකක් අනුගමනය කළ ද ඉගැන්වීම් පුහුණුවේ පළමු අදියරේ දී ගුරු සිසුන්ගේ කාර්ය සාධනය හා පුහුණු විධි ක්‍රමය අතර සම්බන්ධතාවක් නොමැති බව කයි වර්ග පරීක්ෂාවෙන් අනාවරණය විය. ඉගැන්වීම් පුහුණුව සඳහා ලබා ගත් අවසාන ලකුණු විශ්ලේෂණයෙන් ඉගැන්වීම් පුහුණුවේ පළමු අදියරේ ගුරු සිසුන්ගේ කර්ය සාධන මට්ටම ගණනය කරන ලද අතර ආයතන දෙකෙහි ම ගුරු සිසුන්ගේ සමාන්‍ය ලකුණ 63කි.

ප්‍රායෝගික ඉගැන්වීම් පුහුණුවට අදාළ සැසිවල/දේශනවල ගුණාත්මකභාවය, විශ්වවිද්‍යාලයේ දේශනවලින්/දිනපාසල්වලින් ලැබෙන න්‍යායාත්මක දැනුම සහ උපදෙස්, ප්‍රායෝගික පුහුණුවේ නිරත වන පාසලෙන් ලැබෙන සහයෝගය, පාසල් උපාධ්‍යායවරුන්ගේ සහ ප්‍රමුඛාචාර්යවරුන්ගේ භූමිකාවේ කාර්යක්ෂමතාව සහ ඉගැන්වීම් පුහුණුව සඳහා වන ගුරු සිසුන්ගේ කැපවීම හා උනන්දුව ඉගැන්වීම් පුහුණුවේ ඵලදායිතාවට බලපාන ප්‍රධාන සාධක ලෙස හඳුනා ගැණින. ප්‍රායෝගික ඉගැන්වීම් පුහුණුව ක්‍රියාත්මක පාසලේ බාහිර ක්‍රියාකාරකම් ඉගැන්වීම් පුහුණුවට බාධාවක් වීම, අධීක්ෂණය අවස්ථාවල යාබද පන්තිකාමරවල අධික ඝෝෂාකාරී බව හා සීමිත ඉඩ පහසුකම්, අධික සිසු තදබදය හේතුවෙන් පන්තිකාමර කළමනාකරණයට බාධා ඇති වීම, ගුණාත්මක යෙදවුම් හා අනෙකුත් පහසුකම් හිඟය හේතුවෙන් ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය සඳහා අමතර වියදමක් දැරීමට සිදුවීම, විශ්වවිද්‍යාල මගින් පාසල් ප්‍රධානීන් ප්‍රමාණවත් පරිදි දැනුවත් නොකිරීම සහ ගැටලු අවස්ථාවල අදාළ සම්බන්ධීකාරකවරුන් සම්බන්ධ කර ගැනිමේ අපහසුතාවනට ගුරු සිසුන් මුහුණ දුන් බව අනාවරණය විය. පාසල් උපාධ්‍යායවරුන් හා ප්‍රමුඛාචාර්යවරුන් මුහුණ දුන් ගැටලු ලෙස ලියකියවිලි/ වාර්තා සම්පූර්ණ කිරීමට විශාල කාලයක් වැය වීම, ඉගැන්වීම් පුහුණු කාලසීමාවේ විශ්වවිද්‍යාලය හා උපාධ්‍යායවරුන් අතර පවතින දුර්වල සම්බන්ධීකරණය, මූල්‍ය දීමනා නිසි වේලාවට නො ගෙවීම, රාජකාරි නිවාඩු ලබා ගැනීම, රැකියාවේ කාර්ය බහුලත්වය නිසා ඇතිවන කාලය කළමනාකරණ ගැටලු, අධීක්ෂණයට ලබා දෙන කාලය ප්‍රමාණවත් නොවීම, සහ තමන් ඇගයීමට නිශ්චිත වැඩපිළිවෙළක් නොමැතිවීම ආදී ගැටලු අනාවරණය කරගන්නා ලදි.

ප්‍රායෝගික ඉගැන්වීම් අධීක්ෂණය ඵලදායි කර ගැනීම සඳහා අදාළ ක්‍රියාකාරකම් නියාමනය හා අධීක්ෂණයට යාන්ත්‍රණයක් හඳුන්වා දීම, ඉගැන්වීම් පුහුණුවට අදාළ සැසිවල/දේශනවල සහ උපාධ්‍යාය පුහුණු වැඩමුළුවල ගුණාත්මකභාවය වැඩි දියුණු කිරීම, ඉගැන්වීම් පුහුණුවට වෙන්කර ඇති කාල සීමාව වැඩි කිරීම, ගුරු සිසුන්, උපාධ්‍යායවරුන් හා ප්‍රමුඛාචාර්යවරු යන පාර්ශව තුන ම ඉදිරිපත් කළ යෝජනා අතර විය. ප්‍රමුඛාචාර්යවරුන් වාර්ෂිකව ඇගයීමට ලක් කිරීම සහ ඉගැන්වීම් පුහුණුව අධීක්ෂණයට රාජකාරි නිවාඩු ලබා ගැනීම සඳහා විධිමත් ක්‍රමවේදයක් සකස් කිරීම, ප්‍රමුඛාචාර්යවරුන් සඳහා පුහුණු අවස්ථා වැඩි කිරීම, ප්‍රමුඛාචාර්යවරුන්ගේ ක්‍රියාකාරකම් අධීක්ෂණය සඳහා යාන්ත්‍රණයක් සකස් කිරීම යන යෝජනා ප්‍රායෝගික ඉගැන්වීම් අධීක්ෂණය ඵලදායි කර ගැනීම සඳහා ආයතන දෙකෙහි ම ප්‍රමුඛාචාර්යවරු 60%ත් 70%ත් අතර ඉහළ ප්‍රතිශතයක් ඉදිරිපත් කළ යෝජනා වේ.

අධ්‍යයනයේ දී පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා වැඩසටහනේ ප්‍රායෝගික ඉගැන්වීම් පුහුණුවේ ඵලදායීතාව හා ප්‍රමිතිකරණයට වන උපායමාර්ග ලෙස පාඨමාලාවේ ඉගැන්වීම් පුහුණුවට අදාළ දින පාසල්/දේශන/සැසිවල ගුණාත්මකභාවය දියුණු කිරීම, ඇගයීම්කරුවන්ගේ ගුණාත්මකභාවය වර්ධනය, පාසල සහ විශ්වවිද්‍යාලය අතර සහයෝගිතාව වැඩි දියුණුව, ඉගැන්වීම් පුහුණුවට වෙන් වූ ආදර්ශ පාසල්/පන්තිකාමර ස්ථාපිත කිරීම, ඉගැන්වීම් පුහුණු අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය නියාමන යාන්ත්‍රණය වැඩි දියුණුව, ප්‍රමුඛාචාර්ය සංචිතයක් ස්ථාපිත කිරීම, ඉගැන්වීම් පුහුණුව කේන්ද්‍ර කර ගත් පර්යේෂණ සඳහා වන කැපවීම ඉහළ නැංවීම සහ කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය මගින් පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා වැඩසටහනට පාසල් උපාධ්‍යාය වැඩසටහන නැවත හඳුන්වා දීම යන උපායමාර්ග හඳුනා ගැනිණ. ඊට අමතරව හඳුනාගත් උපාය මාර්ග අන්තර්ගත කරන ලද නව ක්‍රමවේදය සඳහා වන සංකල්පීය රාමුවක් සංවර්ධනය කරන ලදි.

පන්තිකාමර මට්ටමේ තක්සේරුකරණයේ දී ලබා ගන්නා තොරතුරු, ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සංවර්ධනය සඳහා යොදා ගන්නා ආකාරය පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්

එම්. ඒ. ඉන්ද්‍රා පත්මිණී පෙරේරා (2016). අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධිය සඳහා කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨයට ඉදිරිපත් කරනු ලැබූ පර්යේෂණ නිබන්ධයේ සාරාංශය

ඉගෙනුම හා ඉගැන්වීම යනු සැම විට ම අන්‍යොන්‍ය ලෙස බැඳී පවතින කාර්යයන් දෙකකි. ගුරුවරයා හා ශිෂ්‍යයා නියුක්ත වන ඉගෙනුම් හා ඉගැන්වීම් ක්‍රියාකාරකම් වඩාත් යහපත් කිරීමට අවශ්‍ය ප්‍රතිපෝෂණ ලබා දීම සඳහා තොරතුරු සපයන, ගුරුවරයා හා ශිෂ්‍යයා විසින් යොදා ගනු ලබන සියලු ම ක්‍රියාකාරකම් තක්සේරුකරණය ලෙස හැඳින්වේ. ඒ අනුව, පන්තිකාමර මට්ටමේ තක්සේරු-කරණයේ දී ලබා ගන්නා තොරතුරු ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සංවර්ධනය සඳහා යොදා ගන්නා ආකාරය පිළිබඳ ව විමර්ශනය කිරීමට මෙම අධ්‍යයනය ක්‍රියාත්මක කෙරිණි. පන්තිකාමර මට්ටමේ තක්සේරුකරණය සඳහා අවශ්‍ය වන, ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ආශ්‍රිත තොරතුරු රැස්කිරීමට ගුරුවරු යොදා ගන්නා ශිල්ප ක්‍රම, විවිධ ශිල්ප ක්‍රම මගින් ගුරුවරු රැස්කරන තොරතුරු අධ්‍යයනය කිරීම, පන්තිකාමර මට්ටමේ තක්සේරුකරණ ප්‍රතිඵල ශිෂ්‍යයාගේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සංවර්ධනයට සහ ගුරුවරයාගේ ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සංවර්ධනයට භාවිත කෙරෙන ආකාරය විමසා බැලීම යන සුවිශේෂී අරමුණු හතර ඔස්සේ විමසුමට ලක් කෙරිණ.

විස්තරාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය යටතේ වන සමීක්ෂණ ක්‍රමවේදයට අනුව, අධ්‍යයනය ක්‍රියාත්මක කරන ලදි. පාසල් වර්ගය, ගුරුවරයාගේ පුම්තිරි බව හා උගන්වන විෂයය අනුව ස්ථරගත අහඹු නියැදීම් ක්‍රමය මත 140ක ගුරු නියැදියක් අධ්‍යයන නියැදිය විය. එම ගුරුවරු 140න් දත්ත රැස්කිරීම සඳහා ගුරු ප්‍රශ්නාවලියක් ද, ඉන් ගුරුවරු 70 දෙනකුගේ ඉගැන්වීම් නිරීක්ෂණය කිරීම සඳහා පන්තිකාමර නිරීක්ෂණ නියමාවලියක් ද, ගුරුවරු 21 දෙනකු සමඟ සම්මුඛ සාකච්ඡා පැවැත්වීමට ගුරු සම්මුඛ සාකච්ඡා නියමාවලියක් ද යොදා ගනිමින් දත්ත රැස් කරන ලදි. විස්තරාත්මක අර්ථකතන, ප්‍රතිශත සහ කයි වර්ග පරීක්ෂාව දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා යොදා ගන්නා ලදි.

ගුරුවරු පන්තිකාමරයේ දී සිසුන් තක්සේරුකරණය කිරීම සඳහා වාචික හා ලිඛිත ප්‍රශ්න ඉදිරිපත් කරන බවත්, සැලකිය යුතු ගුරු පිරිසක් පන්තිකාමර

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී තක්සේරුකරණයේ නො යෙදෙන බවත්, තක්සේරුකරණයේ යෙදෙන ගුරුවරු පවා ඔවුන්ගේ ඉගැන්වීම් කාලයෙන් තක්සේරුකරණට මිනිත්තු 05ක පමණ කාලයක් පමණක් යොදවන බවත් අනාවරණය විය. එසේ ම පාසල් වර්ගය අනුව ගුරුවරු භාවිත කරන තක්සේරු-කරණ ක්‍රම වෙනස් නො වන අතර ගුරුවරයාගේ පුම්තිරි භාවය හා උගන්වනු ලබන විෂයය අනුව භාවිත කරන තක්සේරුකරණ ක්‍රම වෙනස් වන බවත් නිගමනය විය. පන්තිකාමරයේ ක්‍රියාත්මක තක්සේරුකරණය ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සංවර්ධනයට අවශ්‍ය තොරතුරු රැස් කිරීම ඉතා ම දුර්වල මට්ටමක පවතින අතර, කිසිදු තොරතුරක් රැස් නො කරන ගුරු පිරිස 64%කි. නමුත් තොරතුරු රැස් කරන ගුරු පිරිස ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සංවර්ධනයට ඵලදායී ක්‍රියාමාර්ග ගන්නා බවත් නිගමනය කෙරේ. එසේ ම, තක්සේරුකරණයේ යෙදෙන ගුරුවරු පවා ඉතා ම සාම්ප්‍රදායික මට්ටමේ තක්සේරුකරණ ක්‍රම පන්තිකාමරයේ භාවිත කරන අතර, ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය ආරම්භයේ දී, අතරතුර දී හා අවසානයේ දී තක්සේරුකරණයේ යෙදීම හා තොරතුරු රැස් කිරීම ප්‍රතිලෝම ව සිදු වන බව ද නිගමනය කෙරේ. සියලු ම සේවාස්ථ හා පූර්ව සේවා ගුරු පුහුණු වැඩසටහන්වල දී ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද හා සමාන ව ම තක්සේරුකරණ ක්‍රම පිළිබඳ ව අවධාරණය කෙරෙන, තක්සේරුකරණය පිළිබඳ ප්‍රායෝගික අත්දැකීම් ලබා දෙන පුහුණු වැඩසටහන් සෑම ගුරුවරයෙකු වෙනුවෙන් ම සංවිධානය කළ යුතු අතර, සෑම විට ම පන්තිකාමරය තුළ ගුරුවරයා හා ශිෂ්‍යයා අතර සිදු වන සාකච්ඡා ශිෂ්‍යයා සිතීමට යොමු කරවන, ඉගෙන ගත් කරුණු නැවත ආවර්ජනයට යොමු කරවන, ශිෂ්‍යයාට ඇති වන අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට අවස්ථා සම්පාදනය කෙරෙන ඒවා විය යුතු ය. ලිඛිත මෙන් ම ලිඛිත නොවන තක්සේරුකරණ ක්‍රම ද සමාන ව පන්තිකාමරයේ ක්‍රියාත්මක කළ යුතු අතර, වර්තමානයේ ක්‍රියාත්මක වන පාසල පදනම් කරගත් ඇගැයීම් (තක්සේරුකරණ) වැඩපිළිවෙළ (SBA) වෙනුවට පන්තිකාමර මට්ටමේ තක්සේරුකරණය (CLAss) හඳුන්වා දිය යුතු බවත් යෝජනා කෙරේ.

ග්‍රන්ථ සමාලෝචනය

ශාස්ත්‍රීය පර්යේෂණ ලේඛන ශෛලිය

ආචාර්ය ධර්මකීර්ති ශ්‍රී රන්ජන් (2018)

කොළඹ ඇස් ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ

දීර්ඝ කාලයක් තිස්සේ විශ්වවිද්‍යාල සේවයේ නියුතු කතුවරයා විසින් පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රයේ වැදගත් මාතෘකාවක් වන වාර්තා සම්පාදනය කිරීමේ ශාස්ත්‍රීය ශෛලිය පිළිබඳ ව උපදෙස් දීමට ශාස්ත්‍රීය පර්යේෂණ ලේඛන ශෛලිය නමින් නවතම ග්‍රන්ථයක් එළි දැක්වීම බෙහෙවින් ම අගය කළ යුතු ය.

පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේ දී සිය අනාවරණ ඇතුළත් වාර්තාව ඉදිරිපත් කිරීමට ලැබෙනුයේ ප්‍රමුඛ ස්ථානයකි. එහෙත් වර්තමානයේ පර්යේෂණ කෘති පරිශීලනය කිරීමේ දී ඒවායේ ඇති ශාස්ත්‍රීය බව පිළිබඳ ව ගැටලු පවතී. පර්යේෂණ වාර්තාවක් ලිවීම පිළිබඳ ව මනා මග පෙන්වීමක් ලබා ගැනීමට මෙම කෘතිය බෙහෙවින් ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇතැයි මාගේ විශ්වාසයයි. පර්යේෂණ වාර්තාවක් යනු පර්යේෂණයේ අවසාන නිෂ්පාදනය බව ත්‍රිපති (Tripathi, 1997) ප්‍රකාශ කර ඇත. එසේ අවසාන නිෂ්පාදනය ගුණාත්මක මට්ටමක පැවතීමට නම් ශාස්ත්‍රීය ලේඛන ශෛලිය ඉතා වැදගත් ය. එමනිසා පර්යේෂණ වාර්තාවක් ප්‍රකාශයට පත් කිරීමේ දී සමාජයට අලුත් දැනුමක් ප්‍රදානය කරන අතර ම එම දැනුම උත්පාදනය සඳහා පර්යේෂකයා විසින් පරිශීලනය කරන ලද පොත්පත් සඟරා ආදී මූලාශ්‍ර නිවැරදි ව ඉදිරිපත් කිරීම ඉතා ම අත්‍යවශ්‍ය වේ.

පර්යේෂණ නිබන්ධන ඉදිරිපත් කිරීමේ දී මූලාශ්‍ර හා උපුටා ගැනීම් ඉදිරිපත් කරන ප්‍රධාන ක්‍රම දෙකක් පවතී. එනම් APA ක්‍රමය සහ Haward ක්‍රමය යනුවෙනි. නිබන්ධනයේ අන්තර්ගතය සකස් කරන ආකාරය, මූලාශ්‍ර ඉදිරිපත් කරන ආකාරය ආදී ලෙස නිබන්ධනයේ සෑම අංගයක් පිළිබඳ ව ම මෙම ක්‍රමයෙන් පෙන්වා දී ඇත. වර්තමානයේ බොහෝ පර්යේෂකයන් මෙම ක්‍රම පිළිබඳ ව දැනුවත්භාවයකින් තොරව තම පර්යේෂණ වාර්තා, පොත්, නිබන්ධන ආදිය ඉදිරිපත් කරන බවක් ද දැකිය හැකි ය. ඒ අනුව කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයේ ශ්‍රීපාලි මණ්ඩපයේ ආචාර්ය ධර්මකීර්ති ශ්‍රී රන්ජන් මහතා APA ක්‍රමය (American Psychological

Association) පදනම් කරගෙන විද්‍යාර්ථීන් සඳහා අත්පොතක් ලෙස ඉහත සඳහන් "ශාස්ත්‍රීය පර්යේෂණ ලේඛන ශෛලිය" නමින් ග්‍රන්ථයක් පිළියෙල කිරීම ඉතා ම කාලෝචිත හා අත්‍යවශ්‍ය කාර්යයක් ලෙස අගය කළ හැකි ය. "ශාස්ත්‍රීය පර්යේෂණ ලේඛන ශෛලිය" නම් මෙම ග්‍රන්ථය පරිච්ඡේද හතරකින් සමන්විත වේ. පළමු පරිච්ඡේදයේ දී APA ක්‍රමයට අනුව පර්යේෂණ වාර්තා රචනා කරන ශෛලිය විස්තර කිරීමට ඉඩකඩ සලසා ගෙන ඇත. එහි දී මූලාශ්‍ර ලෙස භාවිත කළ හැකි දේවල් මෙන් ම මූලාශ්‍රවලින් උපුටා ගන්නා කරුණු පර්යේෂණ කෘතියට ඇතුළත් කළ හැකි ආකාරය දීර්ඝව විස්තර කර ඇත. ඉතා කුඩා අනු මාතෘකාවලට වෙන් කරමින් ආධුනික පාඨකයන්ට පහසුවෙන් අවබෝධ කර ගත හැකි ආකාරයට කරුණු ඉදිරිපත් කර තිබීම විශේෂ ලක්ෂණයකි. පර්යේෂකයන්ට මෙන් ම ලේඛකයන්ට ද මෙම මාර්ගෝපදේශ බෙහෙවින් ප්‍රයෝජනවත් වනු නියත ය.

දෙවන පරිච්ඡේදය විමර්ශිත ග්‍රන්ථ ලෙසින් නම් කර ඇත. බොහෝ විට පර්යේෂණ කෘතිවල පමණක් නොව වෙනත් ශාස්ත්‍රීය ලේඛනවල පවා ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලි පිළියෙල කිරීමේ දී බොහෝ අඩුපාඩු දක්නට ලැබේ. විවිධ අංශවලට බෙදා විවිධ සේවා යටතේ ආශ්‍රිත මූලාශ්‍ර ඇතුළත් කරන ආකාරය උදාහරණ සහිතව ඉදිරිපත් කර තිබීම නිසා විශේෂයෙන් ආධුනික ලේඛකයන්ට පවා පහසුවෙන් අවබෝධ කර ගැනීමට හැකියාව ලැබේ. ඇත්තෙන්ම ආධුනිකයන්ට පමණක් නොව ප්‍රවීනයන්ට පවා මෙම පරිච්ඡේදය ඉතා හොඳ මාර්ගෝපදේශයක් වනු නිසැක ය.

තුන්වන පරිච්ඡේදය ශාස්ත්‍රීය සඟරා හා ශාස්ත්‍රීය ලිපි මූලාශ්‍ර ලෙස භාවිත කරන ආකාරය විස්තර කිරීමට වෙන් කර තිබේ. ඒ යටතේ ද ශාස්ත්‍රීය සඟරා පමණක් නොව රූපවාහිනී ගුවන් විදුලි මූලාශ්‍ර චිත්‍රපට වීඩියෝ සම්මන්ත්‍රණ පත්‍රිකා උපාධි නිබන්ධන ආදී ලෙස සෑම අංශයක් ම ආවරණය වන ආකාරයට කරුණු ඉදිරිපත් කර ඇත. එසේ ම ආනුභාවික පර්යේෂණ ලිපියක් පිළිබඳ ව ද න්‍යායාත්මක ශාස්ත්‍රීය ලිපි පිළිබඳ ව ද මෙම පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡාවට බඳුන් කර ඇත. තුන්වන පරිච්ඡේදයේ දී මෙන් මෙහි දී ද එක් එක් අංශය සඳහා සුවිශේෂී උදාහරණ දක්වමින් පාඨකයන්ට නිවැරදි අවබෝධයක් ලබා දීමට කටයුතු කර තිබීම ප්‍රශංසනීය ය. වර්තමානයේ බෙහෙවින් ජනප්‍රිය ට්විටර් සමාජ ජාලා, මුහුණු පොත, යූ ටියුබ් වැනි අංශයන් ද මූලාශ්‍ර ලෙස යොදා ගත හැකි ආකාරය තවදුරටත් පෙන්වා දී තිබේ.

හතරවන පරිච්ඡේදය ඉතා කෙටි වුව ද අන් පරිච්ඡේද මෙන් ම වැදගත් වේ. APA රචනා ශෛලිය තුළ වචනවල කෙටි භාවිතාව හා මූලාශ්‍ර නිවැරදි ව හඳුනා ගැනීම සඳහා අදාළ භාවිතාව ලෙස මෙම පරිච්ඡේදය නම් කර තිබේ. ලේඛනයේ දී භාවිත වන කෙටි යෙදුම් රාශියක් මේ යටතේ දක්වා ඇත. පර්යේෂණවල නිරතවන ආධුනික පර්යේෂකයන්ටත් ලේඛන කලාවේ නිරත ලේඛකයන්ටත් සිය ලේඛන කලාව ශාස්ත්‍රීය ව දියුණු කර ගැනීමට මෙම ග්‍රන්ථය අත්පොතක් ලෙස භාවිතයට ගත හැකි ය. වර්තමානයේ ලේඛකයන් මුහුණ දෙන තවත් අභියෝගයක් නම් මුද්‍රණය කරගන්නා පොතක් අලෙවි කර ගැනීමයි. නමුත් එම අභියෝගය භාරගෙන ශාස්ත්‍රීය ග්‍රන්ථකරණයේ නිරත වෙමින් අනාගත පරපුරට දැනුම සම්ප්‍රේෂණ කිරීමේ පරම අදිටනින් යුතුව ශාස්ත්‍රීය පර්යේෂණ ලේඛන ශෛලිය නම් ග්‍රන්ථය එළිදැක්වීම ද අගය කළ යුතු ය.

පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රයට අදාළ ව ඉංග්‍රීසි පොත් රැසක් ලියවී ඇතත් සිංහල පොත් ඇත්තේ ඉතා අල්පයකි. ඒ අතුරින් රචනා ශෛලිය හඳුන්වා දීම සඳහා ආචාර්ය ධර්මකීර්ති ශ්‍රී රන්ජන් මහතා විසින් සම්පාදනය කරන ලද මෙම ග්‍රන්ථය ඉතා වටිනා සමාජ මෙහෙවරක් ලෙස ද හැඳින්විය හැකි ය. අවසාන වශයෙන් කතුවරයාගේ මෙම උත්සාහය කාලෝචිත හා ප්‍රශංසනාත්මක ක්‍රියාවක් ලෙස අගය කළ හැකි අතර, සැම පුස්තකාලයකට මෙන් ම සැම විද්‍යාර්ථයකු ළඟ ම තිබිය යුතු අත්පොතක් ලෙසට ද නිර්දේශ කළ හැකි ය.

ආචාර්ය ඩබ්. එම්. ශාමින්ද වනසිංහ
අංශ ප්‍රධාන
ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය
අධ්‍යාපන පීඨය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
නාවල

පර්යේෂණ ලිපි සැපයීමේ දී අනුගමනය කළ යුතු උපදෙස්

- ලිපිය පර්යේෂණ පදනමක් මත පිළියෙල වූ දළ වශයෙන් වචන 2000 සිට 10000 වචන ප්‍රමාණයකින් සමන්විත වූවක් විය යුතු ය.
- සෑම ලිපියක් සමග එහි අන්තර්ගත විෂයය පිළිබඳ වචන 150ට නොවැඩි සාරාංශයක් සහ ලේඛකයා/ලේඛිකාව පිළිබඳ කෙටි හැඳින්වීමක් එවිය යුතු ය.
- ලිපියේ මුල් පිටපත හා තවත් පිටපතක් - ඒ 4 කඩදාසිවල දෙපස මිලිමීටර 25ක තීරයක් තිබෙන පරිදි ද්විත්ව පරතරයක් ඇති ව යතුරු ලියනය කර හෝ පරිගණක අකුරු යෝජනය කර යොමු කළ යුතු ය.
- සටහන්, චිත්‍ර, ඡායාරූප, සිතියම්, ප්‍රස්තාර ආදිය සුදු කඩදාසිවල කළුපාට තීන්තෙන් ඇඳ හෝ ඡායාරූප ගත කොට හෝ තිබිය යුතු ය.
- සංඛ්‍යා ලේඛන, ලිපියේ නියමිත ස්ථානයේ ඇතුළත් කළ යුතු අතර වඩා දීර්ඝ සංඛ්‍යා ලේඛන අංක අනුපිළිවෙළින් යොදා ලිපිය අවසානයේ පරිශිෂ්ට වශයෙන් ද යෙදිය හැකි ය.
- අවශ්‍ය ම අවස්ථාවක දී හැර පාද සටහන් නො යෙදිය යුතු ය. පාද සටහන් ඇතොත් අනුගාමි අංක පිළිවෙළින් යොදා ලිපිය අවසානයට යා කිරීම මැනවි.
- ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ, වගු සහ රූප සටහන් ඇතුළත් කිරීමේ දී ඇමරිකානු මනෝවිද්‍යාත්මක සංගමයේ ප්‍රකාශන අත්පිටපතේ ශෛලිය (APA ක්‍රමය) අනුගමනය කරමින් සකස් කරන්න. ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලියේ සිංහල පොත් පළමු ව ද ඉංග්‍රීසි පොත් දෙවනු ව ද සඳහන් කරන්න.
- ලිපියේ දිග ප්‍රමාණය, ශෛලියේ පැහැදිලිකම පිළිබඳ අවශ්‍යතාවන්ට ගැළපෙන පරිදි, ලිපියේ අන්තර්ගතයට හානියක් නො වන සේ ලිපිය සංස්කරණය කිරීමේ අයිතිය සංස්කාරක සතු වේ.
- පර්යේෂණ ලිපිවල ප්‍රකාශිත අදහස් හුදෙක් ලේඛකයාගේ/ලේඛිකාවගේ ම ස්වාධීන අදහස් විය හැකි අතර ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ප්‍රතිපත්ති පිළිබිඹු කරන ඒවා වීම අවශ්‍ය නොවේ.
- ලිපිය යොමු කළ යුතු ලිපිනය, ''සංස්කාරක, ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව, පර්යේෂණ හා සංවර්ධන දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම''.

(back inner cover)

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව

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

අරමුණු

1. ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයෙහි විවිධ පර්යේෂණවල අනාවරණ, නිගමන සහ නවතම අදහස් ප්‍රචලිත කිරීමෙන් සාකච්ඡාවට යොමු කිරීම
2. අධ්‍යාපන පර්යේෂණ පිළිබඳ උනන්දුවක් දක්වන අය පර්යේෂණ කටයුතුවල නියැළීමට දිරි ගැන්වීම
3. පර්යේෂකයන්, උගතුන්, ගුරුවරුන් සහ අධ්‍යාපන පර්යේෂණ කටයුතු පිළිබඳ උනන්දුවක් දක්වන හා ඒ සම්බන්ධව විවිධ ක්ෂේත්‍රවල හා වෘත්තීමය නියැළී ඇත්තන් අතර සංවාදයට අවස්ථාව සැලසීම
4. අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ පර්යේෂණ ආශ්‍රිත ව ගොඩනැගී ඇති ප්‍රායෝගික හා සංකල්පීය අදහස් සාකච්ඡාවට භාජනය කිරීමෙන් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශ්ලේෂණාත්මක චින්තනය දිරි ගැන්වීම
5. ශ්‍රී ලාංකික හා අන්තර්ජාතික පර්යේෂණ ආයතන සමඟ සම්බන්ධතා ඇති කර ගැනීම

අන්තර්ගත ලිපි

සිංහල භාෂාව හා සාහිත්‍යය විෂයය ආශ්‍රිත තක්සේරුකරණය පාසල්වල ක්‍රියාත්මක ස්වභාවය
චින්තක චන්ද්‍රකුමාර

ප්‍රාථමික ශ්‍රේණි සඳහා විමර්ශන පදනම ලෙස පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අත්දැකීම් ලබා දීමේ දී පන්තිකාමර කළමනාකරණය සිදු කෙරෙන ආකාරය
ඩබ්ලිව්. පුෂ්පා

මව් භාෂාව සිංහල වූ විශ්වවිද්‍යාලයීය සිසුන් ජේද කතා කිරීමේ ඇසුරාර්ථ දක්වන ලෙවල
රංජිකා රණදෙනිය

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා පාසල් තොරතුරු තාක්ෂණික මධ්‍යස්ථානයේ භාවිතය
ආර්. එම්. පී. එම්. ඩී. එම්. ධර්මරත්නායක

ISSN 2279 - 3216

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