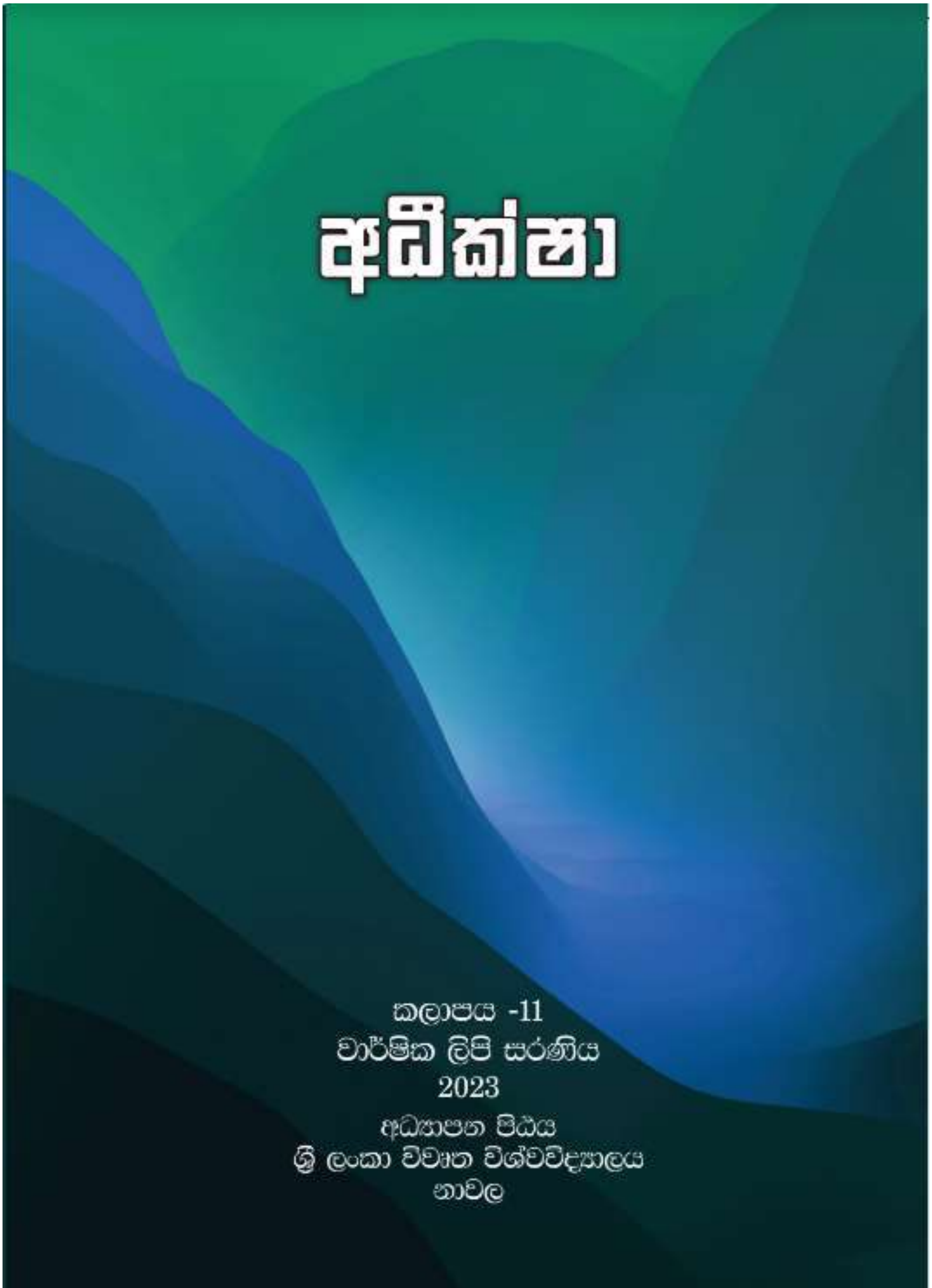

අධීක්ෂා
කලාපය -11
වාර්ෂික ලිපි සරණිය
2023
අධ්‍යාපන පීඨය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
නාවල

අධීක්ෂා

වාර්ෂික ලිපි සරණිය

අධ්‍යාපන පීඨය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
නාවල
නුගේගොඩ
2023

11 වන කලාපය 2023 පෙබරවාරි
සියලුම හිමිකම් ඇවිරිණි.

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

ප්‍රකාශනය
අධ්‍යාපන පීඨය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයීය මුද්‍රණාලය
නාවල, නුගේගොඩ

අධීක්ෂණය හා මාර්ගෝපදේශකත්වය
පීඨාධිපතිනි මහාචාර්ය සසිකලා කුගමූර්ති මිය

සංස්කරණය
චිත්‍රාංගනී හේවාපතිරණ මිය
ඩබ්. එම්. එස්. වීරකෝන් මයා
මහාචාර්ය ඩබ්. එම්. ශාමින්ද වනසිංහ මයා
ආචාර්ය කේ. ඩී. ආර්. එල්. ජේ. පෙරේරා මිය
මහාචාර්ය ඩී. එම්. ඩබ්. මුණසිංහ මිය
ආචාර්ය එස්. එන්. ජයසිංහ මිය
සශිකා කරුණානායක මිය
ආචාර්ය ඩී. වී. එම්. ද සිල්වා මිය
භාෂා සංස්කරණය
දිනිති උත්පලා රණසිංහ මෙනවිය

සම්පාදක
චිත්‍රාංගනී හේවාපතිරණ මිය
ඩබ්. එම්. එස්. වීරකෝන් මයා

පෙරවදන

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

ගුරුවරයාට මෙන්ම සමාජයේ කාහටත් එකසේ වැදගත් අධ්‍යාපනික කරුණු මූලික කරගෙන “අධීක්ෂා” සඟරාවේ ලිපි නිර්මාණය කිරීමට අපගේ කථිකාචාර්ය මණ්ඩලය සැමවිටම කටයුතු කරයි. දැනුම පමණක් නොව ආකල්ප සංවර්ධනයට ද දායකත්වය ලබාදීම එමඟින් සිදු වේ. මෙවර ද “අධීක්ෂා” සඟරාව (11 වන කලාපය) බාධක මධ්‍යයේ වුව ද පළ කිරීමට හැකිවීම පිළිබඳවත්, එයට ලිපි සැපයීමෙන්, සංස්කරණයෙන් දායක වූ සැමට ස්තූතිය පළ කිරීමට ද මෙය අවස්ථාවක් කර ගනිමි. මෙම ලිපි පරිශීලනය මඟින් දැනුම යාවත්කාලීන කරගෙන අධ්‍යාපන පද්ධතියට සක්‍රිය දායකත්වයක් ලබාදීමට හැකි වෙතැයි මම විශ්වාස කරමි. අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට අදාළ විවිධ සේවාවන් යටතේ ඉතාමත් සාරවත් ලිපි හතකින් සමන්විත මෙවර අධීක්ෂා අධ්‍යාපනික සඟරාව අධ්‍යාපන පීඨයේ විවිධ අධ්‍යයන පාඨමාලා හදාරන සිසුන්ට තම දැනුම, ආකල්ප සහ කුසලතා සංවර්ධනය කරගැනීම මහත් පිටිවහලක් වන බව මාගේ හැඟීමයි. එමඟින් ශ්‍රී ලාංකේය අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ ගුණාත්මක සංවර්ධනයක් ඇති කිරීමටත්, අනාගත සිසු පරපුර පූර්ණ පුරවැසියන් ලෙස සංවර්ධනය කරමින් රටේ සංවර්ධනයට උර දීමටත් හැකියාව ලැබේවායි මම ප්‍රාර්ථනය කරමි.

මහාචාර්ය සසිකලා කුගමූර්ති මිය
පීඨාධිපතිනිය
අධ්‍යාපන පීඨය

සම්පාදක සටහන

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨයේ ඉගෙනුම ලබන අධ්‍යාපනපති, පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා හා අධ්‍යාපනවේදී සිසු සිසුවියන් ඇතුළු සියලුම සිසුන් වෙත සිංහල මාධ්‍යයෙන් රචිත පතපොත සපයා ගැනීමේ අපහසුතාව මඟහැරීම අරමුණු කරගනිමින් “අධීක්ෂා” අධ්‍යාපනික සඟරාව එළි දැක්වීම සිදු කරයි.

අධ්‍යාපන පීඨයේ ආචාර්ය මණ්ඩලය විසින් සම්පාදනය කරනු ලබන හරවත් ලිපි එකතුවක් වශයෙන් වාර්ෂිකව මෙම සඟරාව නිකුත් කරනු ලැබේ. ආචාර්ය මණ්ඩල සාමාජිකයින් සිය විශේෂත්වය දරන ක්ෂේත්‍ර හඳුනා ගනිමින් එම ලිපි සකසා තිබේ.

ඒ ඒ විෂය ක්ෂේත්‍ර පිළිබඳ ප්‍රවීණයන් විසින් අධීක්ෂා සඟරාවේ ලිපි සංස්කරණය කර තිබේ. එසේ ලිපි සැපයූ මෙන්ම සංස්කරණයෙන් දායක වූ සැමට මගේ ස්තුතිය පිරිනමමි.

අධීක්ෂා සඟරාවේ පරිගණක කටුයතු නිසි නිමාවෙන් නිම කර දුන් ශානිකා නිර්මාණී මෙනවියට ද, දර්ශනීය අයුරින් පිටකවරය සකසා දුන් ශාන්ත මහතාට ද ස්තුතිය පළ කරමි. මෙම සඟරාව සාර්ථකව එළිදැක්වීමට නිරන්තරයෙන් අප දිරිමත් කළ පීඨාධිපතිනි මහාචාර්ය එස්. කුගමූර්ති මහත්මිය වෙත විශේෂයෙන් ස්තුතිවන්ත වෙමි.

චිත්‍රාංගනී හේවාපතිරණ
ඩබ්. එම්. එස්. වීරකෝන්
සම්පාදක
අධීක්ෂා 11 කලාපය

පටුන

පිටු අංක

01. ළමයින් සතු සහභාගිත්ව අයිතිය 7-27
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණි, ආචාර්ය සමන්ති ජයසිංහ මිය
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

02. වැඩිහිටි අධ්‍යාපන විද්‍යාවේ මූලික සංකල්ප සහ ඒවායේ භාවිතය 28-39
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණි, ආචාර්ය කේ. ඩී. ආර්. එල්. ජේ. පෙරේරා මිය
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

03. මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රම හා එහි පිරිසැලසුම් 40-76
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, මහාචාර්ය ගාමින්ද වනසිංහ මයා
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

04. නව යොවුන්විය හා ප්‍රතිබද්ධ ආතතිය හා ආතති කළමනාකරණය 77-98
කථිකාචාරිණි, රුවනි ගුණවර්ධන මෙනවිය
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

05. වෙනස්වීම් කළමනාකරණය: කර්ට් ලෙවින්ගේ වෙනස්වීම් කළමනාකරණ ආකෘතිය සරලව 99-115
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, ඩබ්ලිව්. එම්. එස්. වීරකෝන් මයා
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

06. සංවිධාන වෙත සාර්ථක සේවකයන් බඳවා ගත හැකි ආකාරය 116-129
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණි, සී. හේවාපතිරණ මිය
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

07. ඵලදායී ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා සහයෝගී ඉගෙනුම 130-153
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණී, රසිකා නවරත්න මිය
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

08. විදුහල්පතිවරුන් සඳහා වන වෘත්තිය ප්‍රමිතීන් 154-169
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණී, සශිකා කරුණානායක මිය
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

ළමයින් සතු සහභාගිත්ව අයිතිය

- ආචාර්ය සමන්ති ජයසිංහ මිය

1.0 හැඳින්වීම

ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සම්මුතියක අවශ්‍යතාව දශක කිහිපයක් පුරා විකාශනය වී ඇත. ලෝකය 1979 දී ජාත්‍යන්තර ළමා වසර සැමරූ අතර, සැමරුම්වල කොටසක් ලෙස පෝලන්ත 1959 ප්‍රකාශය සම්මුතියක් බවට පරිවර්තනය කිරීමට යෝජනා කළේය. ඒ අනුව, එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සම්මුතිය කෙටුම්පත් කිරීම සඳහා ක්‍රියාකාරී කණ්ඩායමක් පිහිටුවන ලදී. වසර දහයක් සාකච්ඡා සහ කෙටුම්පත් කිරීමෙන් පසුව, එක්සත් ජාතීන්ගේ මහා මණ්ඩලය ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සම්මුතිය සම්මත කර, 1989 නොවැම්බර් 20 දින අත්සන් කිරීම කරන ලදී. ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ එක්සත් ජාතීන්ගේ සම්මුතිය ළමුන් සඳහා හඳුනාගත හැකි අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ නිශ්චිත අංශයන් ගෙනහැර දක්වන ජාත්‍යන්තර නීතිමය ලියවිල්ලකි. වැඩිහිටියන්ගෙන් වෙන්ව දරුවන්ට අයිතිවාසිකම් ඇති බව එය හඳුනාගෙන ඇති අතර ලොව පුරා සිටින දරුවන්ගේ ජීවන තත්ත්වය සහ අත්දැකීම් වැඩිදියුණු කිරීමේ උත්සාහයක් ද විය. මෙම සම්මුතිය දරුවන්ගේ අන්ත දුක් වේදනා සහ සුරාකෑම වැළැක්වීම මෙන්ම දරුවන්ගේ ජීවිතයේ එදිනෙදා අංග වැඩිදියුණු කිරීම අරමුණු කර ගෙන සකස් කර ඇත.

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

ශ්‍රී ලංකාව ද 1990 ජුලි 12 වැනි දින එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අයිතිවාසිකම් සම්මුතිය අනුමත කළ අතර, පසුව 1991 අප්‍රේල් මාසයේදී ළමුන් සඳහා වූ ගෝලීය ක්‍රියාකාරී සැලැස්මට ද අත්සන් කර ඇත. මෙම ජාත්‍යන්තර ලේඛන අත්සන් කිරීම ශ්‍රී ලංකාවේ ළමා අයිතිවාසිකම් ක්ෂේත්‍රයේ තවදුරටත් වැඩිදියුණු කිරීම් සඳහා මග පෑදිය. ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සංකල්පය තව දුරටත් ශක්තිමත් කිරීම සඳහා නීති සහ ප්‍රතිපත්ති සකස් කිරීම සඳහා සම්මුතිය නව සහ ගතික රාමුවක් සපයා ඇත. මාපිය සහ වැඩිහිටි උනන්දුව සමඟ තම දරුවාට ඇති ගෞරවය සමතුලිත කිරීම සඳහා ළමා අයිතිවාසිකම් වර්ධනය කිරීම සඳහා පදනමක් ද සපයා ඇත. මෙම ලිපිය පරිශීලනය මඟින් ගුරුවරුන්ට මෙන්ම දෙමව්පියන්ටද ළමයින් සතු සහභාගිත්ව අයිතිය පිළිබඳ මනා අවබෝධයක් ලැබෙනු ඇත.

2.0 ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ එක්සත් ජාතීන්ගේ සම්මුතිය

1989 දී එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානය විසින් සම්මත කරන ලද ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ එක්සත් ජාතීන්ගේ සම්මුතිය ළමා අයිතිවාසිකම් ප්‍රවර්ධනය කෙරෙහි ලොව පුරා බලපෑමක් ඇති කරන ලද සුවිශේෂ ලියවිල්ලක් වන අතර, ප්‍රථම වරට විචිත්‍රවත් සහ පැහැදිලි භාෂාවෙන් අද්විතීය සහ පිළිගත් නීතිමය රාමුවකින් යුත් වැදගත් වගන්ති සහිත ප්‍රකාශයකි.

මෙම ළමා අයිතිවාසිකම් සම්මුතියේ වගන්ති 54 මගින් ලෝකයේ සියලුම දරුවන් භුක්ති විඳිය යුතු අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ පුළුල් පරාසයක් දක්වා ඇත. එබැවින්, ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ එක්සත් ජාතීන්ගේ සම්මුතිය ළමා අයිතිවාසිකම් ප්‍රවර්ධනය කෙරෙහි ලෝක ව්‍යාප්ත බලපෑමක් ඇතිකර ඇති (Burr, 2004, Millei & Imre, 2009). (Franklin, 2002, Burr, 2004, Alderson, 2008) අතර, එමඟින් පුළුල් අයිතිවාසිකම් හඳුනා ගෙන ඇත. මෙම සම්මුතියේ වගන්ති මඟින් අයිතිවාසිකම් වර්ග හතරක් යටතේ විස්තාරණය කර සාකච්ඡා කරන අතර, පැවැත්ම, ආරක්ෂාව, සංවර්ධනය සහ සහභාගීත්වය යනු ඒවා වේ. මෙම ලිපිය සහභාගිත්ව අයිතිය පිළිබඳව වැඩිදුර අවධානය යොමුකර ඇත.

3.0 සහභාගිත්ව අයිතිය පිළිබඳ අර්ථ දැක්වීම්

සහභාගිත්වය පුරවැසිභාවයේ මූලික අයිතිවාසිකමකි. සහභාගිත්වය යන පදයේ සරලම අර්ථය වන්නේ යම් දෙයකට ක්‍රියාකාරීව සම්බන්ධ වීමක් ලෙසයි. Davies et al., (2006) වඩාත් නිශ්චිතව එය හඳුන්වන්නේ හඳුනාගත හැකි සමාජ සහ හෝ අධ්‍යාපනික ප්‍රතිඵලයක් සහිත සාමූහික තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලියකට සම්බන්ධ වීමයි. Hart (1992) සහභාගීත්වය නිර්වචනය කරන්නේ කෙනෙකුගේ ජීවිතයට සහ තමා ජීවත් වන ප්‍රජාවේ ජීවිතයට බලපාන තීරණ බෙදාගැනීමේ ක්‍රියාවලියක් ලෙසය. Adu-Gyamfi (2013) හි සඳහන් Boyden and Ennew (1997) සහභාගිත්වය සඳහා නිර්වචන දෙකක් සපයයි. ඒවා නම්

i. සහභාගී වීම හෝ පැමිණ සිටීම යන අර්ථයත්
ii. කෙනෙකුගේ ක්‍රියාවන් සැලකිල්ලට ගෙන ක්‍රියා කළ හැකි බව දැන ගැනීම යන අර්ථයත් වේ.

නමුත් ළමුන්ගේ සහභාගිත්වය සඳහා විශ්වීය නිර්වචනයක් නොමැත. කෙසේ වෙතත් Chawla (2001) ළමුන්ගේ සහභාගිත්වය නිර්වචනය කරන්නේ ළමයින් සහ තරුණයින් ඔවුන්ගේ පුද්ගල සහ සාමූහික ජීවන තත්ත්වයන් සම්බන්ධ ගැටලු සම්බන්ධයෙන් වෙනත් පුද්ගලයින් සමඟ සම්බන්ධ වන ක්‍රියාවලියක් ලෙස ය.

ළමා සහභාගිත්වය තුළ ළමුන් පුහුණු කිරීමේ ප්‍රමිති සුරකින්න, (Save the Children 2005) ට අනුව

ළමුන්ගේ සහභාගිත්වය පිළිබඳ අර්ථ දැක්වීම පහත පරිදි වේ.

- සහභාගිත්වය යනු මතයක් ප්‍රකාශ කිරීමට, තීරණ ගැනීමට බලපෑම් කිරීමට සහ වෙනසක් සාක්ෂාත් කර ගැනීමට අවස්ථාවක් තිබීමයි.
- ළමුන්ගේ සහභාගිත්වය යනු ඔවුන් සම්බන්ධ ඕනෑම කරුණක් සඳහා සෘජුව හෝ වක්‍රව වඩාත්ම ආන්තික වූ සහ විවිධ වයස්වල සහ හැකියාවන්ගෙන් යුත් සියලුම ළමයින්ගේ අවිධිමත් සහ කැමැත්තෙන් සම්බන්ධ වීමකි.

මේ අනුව සහභාගිත්ව අයිතිය ලෙස ළමයින්ට තම අවශ්‍යතාවලට බලපාන්නා වූ තීරණ ගැනීමට හා තම මත ප්‍රකාශ කිරීමට තිබිය යුතු අයිතිය ලෙස සරලව දැක්විය හැකිය.

4.0 ළමා අයිතිවාසිකම් සම්මුතිය හා සහභාගිත්ව අයිතිය

ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ එක්සත් ජාතීන්ගේ සම්මුතිය දරුවන්ට තම ජීවිතයට බලපාන සියලුම කාරණා සඳහා සහභාගී වීමට අයිතියක් ඇත යන අදහසට විශේෂ වැදගත්කමක් ලබා දෙන රාමුවක් සපයා ඇත. සහභාගිත්ව අයිතිවාසිකම් ප්‍රධාන වශයෙන් (12 වැනි වගන්තිය) මතයක් ප්‍රකාශ කිරීමට ඇති අයිතිය, (13 වැනි වගන්තිය), ප්‍රකාශනයේ නිදහසට ඇති අයිතිය යන කරුණුවල සඳහන් වන බව සඳහන් කළ හැකිය. (14 වැනි වගන්තිය), සිතීමේ නිදහස, හෘදය සාක්ෂිය සහ ආගමික නිදහස, (15 වැනි වගන්තිය), සංගමයේ නිදහසට ඇති අයිතිය, (16 වැනි වගන්තිය), පෞද්ගලිකත්වය ආරක්ෂා කිරීමේ අයිතිය (31 වැනි වගන්තිය), විවේක ගැනීමට, ක්‍රීඩා කිරීමට සහ සංස්කෘතික හා කලාත්මක ක්‍රියාකාරකම්වලට සහභාගි වීමට දරුවන්ට ඇති අයිතිය සහ (40 වැනි වගන්තිය), බාල යුක්තිය පසිඳලීමේ අයිතියට අයත් වේ. සම්මුතියේ 12, 13, 14, 15, 16, 31, 40 යන වගන්තිය මගින්, මෙතෙක් වැඩිහිටියන්ට පමණක් සීමා වූ සහභාගිත්ව අයිතිවාසිකම් භුක්ති විඳීමට හිමිකම් ඇති වෙනම පුද්ගලයෙකු ලෙස දරුවාගේ ස්ථාවරය පිළිගන්නා බව පෙනේ.

ළමුන්ගේ සහ තරුණයින්ගේ අර්ථවත් සහභාගිත්වය, සම්බන්ධ වූ දරුවන්ට ලැබෙන පෞද්ගලික ප්‍රතිලාභ සම්බන්ධයෙන් සහ පුළුල් ප්‍රජාව තුළ දරුවන්ගේ අයිතිය සාක්ෂාත් කර ගැනීම යන දෙකටම බලපාන බලපෑම අදහස් කරයි. අවසාන වශයෙන්, ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සම්මුතිය ඉල්ලා සිටින්නේ ළමයින් පුරවැසියන් සහ අයිතිවාසිකම් දරන්නන් ලෙස පිළිගන්නා ලෙසයි.

Lansdown (2001) ප්‍රකාශ කළේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සම්මුතියේ ළමා සහභාගිත්වය වඩාත්ම විවාදයට ලක් වූ සහ විමර්ශනයට ලක් වූ අංගයක් බවයි. පසුගිය වසර 20 තුළ සහභාගිත්වය පිළිබඳ සංකල්පය ප්‍රවර්ධනය කිරීම සහ නීත්‍යනුකූල කිරීම සහ එය ප්‍රායෝගිකව පරිවර්තනය කිරීම සඳහා වූ උපාය මාර්ග ගවේෂණය කිරීම යන දෙකෙහිම කාලසීමාවක් වූ බව අවධාරණය කර ඇත. ඇත්ත වශයෙන්ම, බොහෝ මිනිසුන් සඳහා, ළමා අයිතිවාසිකම් සහභාගීත්වයට සමාන වේ. වර්තමානයේ අවශ්‍ය වන්නේ එම ඉගෙනීම සියලු දරුවන්ට, ඔවුන්ගේ ජීවිතයේ සෑම අංශයකම තිරසාර අයිතිවාසිකමක් ලෙස සහභාගිත්වය ඇතුළත් කිරීම සඳහා වඩාත් ප්‍රබල අවධානයක් යොමු කිරීම බව ද සඳහන් කර ඇත. ප්‍රධාන තර්කයක්

වන්නේ ළමයින්ගේ සහභාගිත්ව අයිතිවාසිකම් තේරුම් ගැනීමට, ක්‍රියාත්මක කිරීමට සහ තහවුරු කිරීමට වඩාත්ම දුෂ්කර හා මතභේදාත්මක වන බවයි.

ගුණසේකර (1998) ප්‍රකාශ කළේ ළමා අයිතිවාසිකම් සම්මුතියේ ප්‍රකාශිත ළමුන්ගේ සහභාගිත්ව අයිතිවාසිකම් දෙගිඩියාවෙන් හෝ දැනුවත් පෝෂණයෙන් වට වූ ප්‍රදේශයක් නියෝජනය කරන බවයි. තවද, “1990 ගණන්වල ළමුන් සහ සංවර්ධනය” සඳහා සකස් කරන ලද සමුළුවල පවා පැවැත්ම, සංවර්ධනය සහ ආරක්ෂණ අයිතීන් කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන ලද අතර සහභාගිත්වය පිළිබඳ කිසිදු සඳහනක් නොමැති බව ඇය වැඩිදුර පැහැදිලි කර ඇත.

Janes (2004) සඳහන් කළේ ළමා සහභාගිත්ව අයිතිවාසිකම් අවබෝධ කර ගැනීම සහ පිළිගැනීම සම්බන්ධයෙන් දෙගිඩියාව සහ අපැහැදිලි බව ද ඇති බවයි. ගුණසේකර ඇතුළු අය (1998) ප්‍රකාශ කර ඇත්තේ ද ඉතා මෑතක් වන තුරුම බොහෝ සමාජවල ප්‍රවණතාව වූයේ වැඩිහිටියන් තම දරුවන් වෙනුවෙන් සෑම අදියරකදීම තීරණ ගැනීමත්, ළමයින් පරිණතභාවයට පත්වන සහ තාර්කිකව සිතීමේ හැකියාව ඇති අවස්ථාවන්හිදී පවා, ස්වාධීනව තීරණ ගැනීමට ළමයින් නොවන බවයි. මෙම අධිආරක්ෂිත පියවර සමහර විට සෘණාත්මක ප්‍රතිඵල ගෙන දෙන අතර දරුවන්ගේ පෞරුෂත්වය වර්ධනය කිරීම සහ ඔවුන්ගේ ජීවිත සම්බන්ධයෙන් වගකිවයුතු තේරීම් කිරීමට ඇති හැකියාව වළක්වා ගත හැකි වේ. සාමාන්‍යයෙන් තීරණ ගැනීමේ සංසදවලට සහභාගී වීමට අවස්ථාව ඇති සිසුන්ට ජීවන ගැටලු සමඟ ඵලදායි ලෙස සම්බන්ධ වීමට කුසලතා ලබා ගන්නා අතර ධනාත්මක චිත්තවේගීය යහපැවැත්ම සමඟ වගකිව යුතු සහ ක්‍රියාශීලී වේ. මීට අමතරව, ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී සහභාගිත්වය සිසුන්ට ආත්ම විශ්වාසය වර්ධනය කර ගැනීමට අවස්ථාව ලබා දෙන අතර එමඟින් ඔවුන්ගේ ඉගෙනීමේ සහ සමාජ ජීවිතයෙහි කොන්දේසි වැඩිදියුණු වන බවට ද ගුණසේකර ඇතුළු අය සඳහන් කර ඇත.

4.1 සහභාගිත්ව අයිතිය හා අභියෝග

ළමා සහභාගිත්වය වෙනුවෙන් පෙනී සිටින්නන් මුහුණ දෙන එක් අභියෝගයක් වන්නේ බොහෝ රටවල කිසිදු පුරවැසියෙකුට අර්ථවත් සහභාගිත්වය සඳහා අවස්ථා නොමැති වීමයි. මාධ්‍ය නිදහස නැති, බහු-පක්ෂ පද්ධතියක් හෝ ස්වාධීන අධිකරණයක් නැති තැන, අධිකරණයට සීමිත ප්‍රවේශයක්, කාන්තාවන්ට ස්වාධීනත්වයක් නැති, දේශපාලන වගවීමක් හෝ විනිවිද භාවයක් නැති, දුර්වල සිවිල් සමාජයක් සහ කිසිදු ආකාරයක උපදේශන ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ඉතිහාසයක් නැති තැන ජාතික හෝ ප්‍රාදේශීය මට්ටමේ ක්‍රියාවලින්, තරුණ තරුණියන්ගේ තිරසාර අර්ථවත් සහභාගිත්වය සඳහා යාන්ත්‍රණ ස්ථාපිත කිරීම අපහසුය. එවැනි රටවල දරුවන්ට සහභාගිත්වයට බාධක බොහෝ සෙයින් වැඩිය. බොහෝ සංස්කෘතීන් තුළ, ළමයින් සහ විශේෂයෙන්ම ගැහැණු ළමයින් වැඩිහිටියන් ඉදිරියේ නිහඬව සිටීම අපේක්ෂා කෙරේ. නිවසේදී, පාසලේදී සහ ප්‍රජා රැස්වීම්වලදී ඔවුන්ගේ අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට ඔවුන් දිරිගන්වන්නේ නැත. ප්‍රශ්න ඇසීම හෝ වැඩිහිටි අදහස්වලට අභියෝග කිරීම අනුමත කරන්නේ වැඩිහිටියන් එකඟ වන්නේ නම් පමණි (Lansdown, 2010). අනෙක් අතට, Te One (2009) විසින් සොයා ගෙන ඇත්තේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ එක්සත් ජාතීන්ගේ සම්මුතිය පිළිබඳව දෙමාපියන් විසින් මෙහෙයවනු ලබන සේවයක ගුරුවරුන් සහ දෙමාපියන් අතර ඇති පහත් මට්ටමේ දැනුවත්භාවය නිසා, මෙම සම්මුතියේ ඇති වගන්ති ඔවුන් හොඳින් වටහාගෙන නොමැති බවයි.

ළමුන්ගේ සහභාගිත්වය සඳහා ඇති අයිතිය සහතික කෙරෙන පන්ති කාමරයක් හෝ පාසල් සංස්කෘතියක් ලොව පුරා නිරීක්ෂණය කරනු ලබන්නේ කලාතුරකිනි. මෙම ක්‍රියාවලියේදී ඇති වූ ගැටලු කිහිපයක් පහත පරිදි දැක්විය හැක.

i. අවශ්‍ය නියාමන ප්‍රතිපත්ති සහ භාවිතයන් ක්‍රියාත්මක කිරීමට රජය කටයුතු කිරීමට පෙර දරුවන්ගේ සහභාගීත්වය සඳහා ඇති අයිතිය සාක්ෂාත් නොවනු ඇත.

ii. තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලියට සහභාගී වීමට දරුවන්ට ප්‍රමාණවත් හැකියාවක් නොමැති බව වැඩිහිටියන්ගේ පොදු අදහස් මෙම අයිතිය සාක්ෂාත් කර ගැනීමට තවත් බාධාවක් වන බව (Lansdowne, 2010; Raby, 2014).

iii. ළමා අයිතිවාසිකම් සම්බන්ධයෙන් ගුරුවරුන්ගේ දැනුම ප්‍රමාණවත් නොවීම සහ පන්තිකාමර පාලන ආයතනයට තර්ජනයක් ලෙස ඔවුන් වටහා ගැනීම

දරුවන්ගේ සහභාගීත්වය සඳහා ඇති අයිතිය ක්‍රියාත්මක කිරීමට බාධාවක් වන බව (Howe & Covell, 2007).

Howe and Covell (2000) විසින් සොයා ගන්නා ලද පරිදි, තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලියට සිසුන්ට දායක වීමට ඉඩ සලසන අවස්ථා ව්‍යුහයන් කිහිපයක් පාසල් සතුව ඇත.

4.2 ශ්‍රී ලංකාව තුළ සහභාගිත්ව අයිතිය

ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තියක් සඳහා වූ යෝජනා 2016, පිටුව 3ට අනුව ප්‍රජාවට අධ්‍යාපනික සේවා සපයන ප්‍රධාන සැපයුම්කරු පාසල වන අතර, මෙම සේවාවන් සෑම ශ්‍රී ලාංකික දරුවෙකුටම අයිතිවාසිකමක් ලෙස ලබාදිය යුතුය. සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය මගින් ජීවත් වීමට අවශ්‍ය දැනුම හා කුසලතා ලබා දීම පමණක් නොව, පුද්ගලයෙකු ස්වයං විනයක් ඇති කර, මිත්‍රත්වයේ ආත්මයක් ඇති කළ යුතුය. තවත් ඉතා වැදගත් ගුණාංගයක් වන්නේ ඵලදායී ලෙස සන්නිවේදනය කිරීමට, සාකච්ඡාවේ යෙදීමට සහ ප්‍රචණ්ඩත්වයට පත් නොවී සාකච්ඡා මාර්ගයෙන් ගැටුම් සාකච්ඡා කර විසඳා ගැනීමට ඇති හැකියාවයි. ශ්‍රී ලාංකිකයන් අන්‍යයන්ගේ අයිතිවාසිකම්වලට ගරු කරන සහ ආරක්ෂා කරන එකම ජාතියක් ලෙස එකට ජීවත් වීමට නම් අන් අයගේ අදහස් අගය කිරීම අත්‍යවශ්‍ය වන බවටද පෙන්වා දී ඇත. තීරණ ගැනීමේදී සහ සැලසුම් කිරීමේදී සිසුන් සහ දෙමාපියන් සම්බන්ධ කර ගැනීම හොඳ පුරුද්දක් බවත්. පාසල් සිසුන්ට, දෙමාපියන්ට සහ ගුරුවරුන්ට පාසලේ සාර්ථකත්වයට දායක වීමට අවස්ථාව සලසා දිය යුතු බවත් වැඩිදුරටත් පෙන්වා දී ඇත. මෙම යෝජනාවට අනුව සහභාගිත්ව ඉගෙනීම පෝෂණය කිරීම සඳහා පහත සඳහන් උපාය මාර්ග ප්‍රකාශ කළේය.

- පාසල් සිසුන් පිළිබඳ තීරණ ගැනීමේදී ගුරුවරුන්, දෙමාපියන්, සිසුන් සහ ප්‍රජා සාමාජිකයින් සම්බන්ධ කර ගන්න.
- දායකත්වය සහ වගකීම සඳහා සිසුන්ට අවස්ථා නිර්මාණය කරන්න.

කෙසේ වෙතත්, ශ්‍රී ලාංකේය පරිසරය තුළ නව යොවුන් වියේ දරුවන්ට පාසලේ පරිපාලන කටයුතු සඳහා සීමිත ප්‍රමාණයකට සහභාගී වීමට අවස්ථාව ලබා දී ඇත. කෙසේ වෙතත්, සිසුන්ට තම දුක්ගැනවිලි හෝ තමන්ට අත්විඳිය හැකි අසාධාරණකම් සම්බන්ධයෙන් කිසිදු පැමිණිල්ලක් කිරීමට විධිමත් ක්‍රමවේදයක් පාසල් පද්ධතිය තුළ නොමැති බව ද අවධාරණය කෙරේ.

වත්මන් විධිමත් පාසල් ක්‍රමය අධ්‍යාපනික අධ්‍යාපනයට නැඹුරු වී ඇති අතර බොහෝ රටවල අධ්‍යාපනය දැඩි ලෙස පරීක්ෂාවට ලක් කර විභාග ඉලක්ක කර ඇත. කෙසේ වෙතත්, 21 වන සියවස දැනුමට වඩා කුසලතා සොයයි. 21 වැනි සියවසේ අධ්‍යාපන රාමුවට මූලික විෂයයන් සහ තේමාවන්, ජීවිතය සහ වෘත්තීය කුසලතා, තොරතුරු සහ මාධ්‍ය තාක්ෂණ කුසලතා, සහ ඉගෙනුම් සහ නවෝත්පාදන කුසලතා - 4Cs (විවේචනාත්මක චින්තනය, සන්නිවේදන කුසලතා, සහයෝගිතා කුසලතා සහ නිර්මාණශීලිත්වය වැනි වැදගත් ප්‍රධාන අංග කිහිපයක් ඇති බව සේදර 2019 පෙන්වා දී ඇත. එබැවින්, එවැනි කුසලතා වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා පාසලේ පන්තිකාමර සහ විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම්වලට සිසුන් සහභාගී වීම අත්‍යවශ්‍යම වේ.

2020 මහ බැංකු වාර්තාවට අනුව (පිටුව 96) ශ්‍රී ලංකාවේ රජයේ පාසල්වල මුළු සිසුන් සංඛ්‍යාව මිලියන 4.0 කි. එහි වැඩිදුරටත් දැක්වෙන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ රජයේ පාසල්වල ද්විතියික පාසල්වලට ඇතුළත් වීමේ අනුපාතය සියයට 96.26ක් බවයි. එබැවින් විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ ළමුන්ගේ සහභාගිත්වය සම්බන්ධයෙන් සතුටුදායක ප්‍රමිතියක් පවත්වා ගැනීමට ශ්‍රී ලංකාව සමත් වී ඇතත්, අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ තීරණ ගැනීමේ සහභාගිත්වයේ අයිතිය අපේ දරුවන්ට හිමිවන්නේද යන ප්‍රශ්නය අවිනිශ්චිතතාවයට සහ අවශ්‍යතාවලට යටත්ව පවතී. එමනිසා, දරුවන්ට තම පෞද්ගලික මෙන්ම සමාජීය ජීවිතයේදී වගකීම් සහගත තීරණ ගැනීමට හැකිවන පරිදි අවශ්‍ය පළපුරුද්ද සහ පරිණතභාවය ලබා ගැනීම සඳහා පාසල්වලට සහ සමාජ සංවිධානවලට සහභාගී වීමට පුළුල් අවස්ථා ලබා දීම ඉතා වැදගත් වේ. නමුත් ප්‍රායෝගිකව, වත්මන් ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් ළමුන්ගේ සහභාගිත්වය සඳහා ඇති අයිතිය ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ එක්සත් ජාතීන්ගේ සම්මුතිය සඳහන් කරන මට්ටමට පැමිණ නැති බව පෙනී යයි.

21 වන ශතවර්ෂයේ ඉගෙනීම සඳහා දෘඪ කුසලතා ලබා ගැනීම පමණක් නොව මෘදු කුසලතා අත්කර ගැනීම ද අවශ්‍ය වේ. සිසුන්ගේ සහභාගිත්වය සඳහා ඇති අයිතිය සම්පූර්ණ කිරීම ඔවුන්ගේ මෘදු කුසලතා වර්ධනයට සෘජුවම සහාය වේ. ශ්‍රී ලංකාවේ, විශේෂයෙන්, වැඩිහිටි ආධිපත්‍ය සංස්කෘතියක් ඇති අතර එමඟින් සිසුන් වෙනුවෙන් දෙමාපියන් සහ ගුරුවරුන් විසින් තීරණ ගැනීම බොහෝ විට

සිදු වේ. එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන්, දරුවාගේ අදහස් ප්‍රකාශ කිරීම සහ තීරණ ගැනීම ඇතුළුව සහභාගී වීමට ඇති ඔහුගේ හෝ ඇයගේ අයිතිය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ හැකියාවට බොහෝ සේ බලපානු ඇත. මෙය සිසුන්ගේ ජිවිතයේ ඉතිරි කාලය තුළ ඔවුන්ගේ ක්‍රියාකාරකම් කෙරෙහි සෘණාත්මකව බලපෑ හැකිය.
ගුණසේකර (1998) ප්‍රකාශ කළේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ එක්සත් ජාතීන්ගේ සම්මුතියෙහි ප්‍රකාශිත ළමුන්ගේ සහභාගීත්ව අයිතිවාසිකම් මෙම විධිවිධානවල විෂය පථය සහ අන්තර්ගතය පිළිබඳ වැරදි අවබෝධයක් මත පදනම් වූ දෙගිඩියාවෙන් හෝ දැනුවත්භාවයෙන් වට වූ අංගයක් නියෝජනය කරන බවයි. සහභාගිත්ව අයිතිවාසිකම්වලට ළමුන් සඳහා පෞද්ගලික ස්වාධිපත්‍යය පිළිගැනීම ඇතුළත් වන අතර, දරුවන්ගේ රැකවරණය සහ පෝෂණය සඳහා වැඩිහිටියන් හා දෙමාපියන්ගේ හෝ පවුලේ වගකීම් සමඟ ගැටෙන විරුද්ධවාදී සහ ගැටෙන අවශ්‍යතා ආරක්ෂා කිරීමෙහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස දෙබිඩි ප්‍රතිචාරය පෙලඹී ඇත. තවද, 1990 ගණන්වල ළමුන් සහ සංවර්ධනයම සඳහා සකස් කරන ලද සමුළු ඉලක්ක පවා පැවැත්ම, සංවර්ධනය සහ ආරක්ෂණ අයිතීන් කෙරෙහි අවධානය යොමු කර ඇති අතර සහභාගීත්වය පිළිබඳ කිසිදු සඳහනක් නොමැති බව ඇය වැඩිදුරටත් පැහැදිලි කර ඇත.

5.0 ළමුන්ගේ සහභාගීත්වයේ අරමුණු

ළමුන්ගේ සහභාගීත්වයේ අරමුණු පර්යේෂණ අධ්‍යයන ගණනාවකින් විවිධ ලෙස හඳුනාගෙන ඇත. Sinclair (2004) හි සඳහන් Sinclair සහ Franklin (2000) ළමා සහභාගිත්වය සඳහා අරමුණු ගණනාවක් ඉදිරිපත් කරයි. එනම් (1) ළමා අයිතිවාසිකම් තහවුරු කිරීම, (2) නීතිමය වගකීම් ඉටු කිරීම, (3) සේවා වැඩිදියුණු කිරීම, (4) තීරණය වැඩිදියුණු කිරීම - සෑදීම, (5) ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය වැඩි දියුණු කිරීම, (6) ළමා ආරක්ෂාව වැඩි දියුණු කිරීම, (7) දරුවන්ගේ කුසලතා වැඩි දියුණු කිරීම සහ (8) ආත්ම අභිමානය සවිබල ගැන්වීම සහ වැඩි දියුණු කිරීම වේ.

Save the Children (2005) ට අනුව ළමුන්ගේ සහභාගීත්වය හුදු කැපවීමක් නොවන අතර, එය තාවකාලික ක්‍රියාකාරකමක් දක්වා අඩු කළ නොහැකි අතර සෑම තරාතිරමකම වැඩිහිටියන් වගකිව යුතු වගකීමකි. තවද, දරුවාගේ සහභාගීත්වය සඳහා ඇති අයිතිය සපුරාලීම විශාල අභියෝගයක් වන අතර, ඒ සඳහා තීරණ ගන්නන්ගේ සහ වැඩිහිටියන්ගේ දැනුවත් උත්සාහයන් අවශ්‍ය වේ. දරුවා තමාට

බලපාන සියලුම කාරණා සම්බන්ධයෙන් අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට අයිතියක් ඇති, එම අදහස් අසා නිසි බර ලබාදී ඇති අංග සම්පූර්ණ පුද්ගලයකු බව එයින් තහවුරු වේ. මෙයින් අදහස් කරන්නේ දරුවෙකුට ඔහුගේ හෝ ඇයගේ ජීවිතයට බලපාන තිරණ ගැනිමේ ක්‍රියාවලින්ට සහභාගි වීමට පමණක් නොව, ඔහු හෝ ඇය සම්බන්ධයෙන් ගන්නා තිරණවලට බලපෑම් කිරීමට ද අයිතියක් ඇති බවයි.

5.1 ළමා සහභාගිත්වයේ ප්‍රතිලාභ

සිසුන් සහභාගිත්වය මඟින් ප්‍රයෝජන ලබා ඇති බව පර්යේෂකයන් පෙන්වා දී ඇති ප්‍රධාන ක්ෂේත්‍ර ගණනාවක් තිබේ. එනම් තිරණ ගන්නා ආකාරය ඉගෙනිම, සන්නිවේදන කුසලතා සහ කණ්ඩායම් වැඩ වැනි කුසලතා අත්පත් කර ගැනිම මෙයට ඇතුළත් වේ.

තවද, Willow (2010) වාර්තා කරන පරිදි ළමුන් විසින්ම හඳුනා ගනු ලැබ ඇති ගෙන ඇති සහභාගිත්වයේ ප්‍රතිලාභ ඇතුළත් වේ. ඒවා නම් නව මිත්‍රත්වයන්, දැනුම, අවබෝධය, විශ්වාසය සහ මීට පෙර ඔවුන්ට ප්‍රවේශ විය නොහැකි අංශ වලට ප්‍රවේශ වීම වේ. සහභාගිත්ව ක්‍රියාකාරකම් හා සම්බන්ධ අධ්‍යාපනික ප්‍රතිඵල සම්බන්ධයෙන්, පාසල්වල සහභාගිත්වය පරීක්ෂා කළ Kirby and Bryson (2002) විසින් සිදු කරන ලද අධ්‍යයන දෙකකින් විභාග ප්‍රතිඵල සහ පැමිණීමේ ප්‍රමාණය වැඩිවීම පෙන්වාදී ඇත. කෙසේ වෙතත්, මෙම ව්‍යාපෘති පුළුල් ප්‍රජා සහභාගිත්වයට වඩා පාසල් පාදක සහභාගිත්වයට විශේෂයෙන් සම්බන්ධ වේ. එම කතුවරුන් විසින් උපුටා දක්වන ලද එක් අධ්‍යයනයකින් හෙළි වූයේ පළාත් පාලන කටයුතුවලට සහභාගි වන තරුණ තරුණියන් සහභාගි නොවූ අයට වඩා දේශපාලන පක්ෂවලට සම්බන්ධ වීමට වැඩි ඉඩක් නොමැති බවයි.

මීට අමතරව, UNICEF (2004) ප්‍රකාශ කරන්නේ ළමයින් සහ තරුණයින්ගේ සහභාගිත්වය තරුණයාට, ඔවුන්ගේ පවුල්වලට සහ ප්‍රජාවට ප්‍රයෝජනවත් වන බවයි. එසේම, ස්කොට්ලන්ත ළමා අංශයේ සංසදය (2011) ළමුන් සහ තරුණයින් සමඟ වැඩ කිරීමට පටන් ගන්නා වැඩිහිටියන්ගේ පරිවර්තනය වූවන්ගේ උද්යෝගය ඇතුළුව, සහභාගිත්ව ක්‍රියාකාරකම්වලට අදාළ වැඩිහිටියන් හා තරුණයින් අතර වැඩි සංවාදයක් සහ සබඳතාවල ප්‍රතිලාභ ගණනාවක් හඳුනාගෙන ඇත.

කෙසේ වෙතත්, Alderson (2000) පැහැදිලි කරන්නේ මඟ පෙන්වීම නොමැතිකම, නිපුණතා සහ විශ්වාසය බොහෝ විට වෘත්තිකයන්ගේ සහභාගිත්වය වැඩි කිරීමට වැඩ කිරීමේදී බාධාවක් ලෙස ක්‍රියා කරන බවයි. විශේෂයෙන් ඉතා කුඩා දරුවන්

සමඟ. දරුවන් සහ තරුණයන් තීරණ ගැනීමේදී ක්‍රියාශීලීව සම්බන්ධ වීමට නම්, ඒ සඳහා ඔවුන්ට හැකියාවක් සහ විශ්වාසයක් ද තිබිය යුතු බවත් ඔහු වැඩි දුරටත් පෙන්වා දී ඇත.

Alderson (2010) විසින් අවධාරණය කරන ලද පරිදි, සියලුම දරුවන්ට පවුලේ අඩුවෙන් නිරීක්ෂණය කරන ලද පෞද්ගලික ලෝකයේ තීරණ ගැනීමේ සහභාගීත්වය පිළිබඳ ඔවුන්ගේ අත්දැකීම් ඔවුන්ගේ පවුල් අන්තර්ක්‍රියා මගින් හැඩගැසී ඇති බවත් ඔවුන්ගේ සහභාගීත්වයට පොදුවේ ආරෝපණය වන දරුවන්ගේ යහපත් හැසිරීම්, ආකල්ප සහ ස්වයං විනය හේතුවෙන් වැඩිදියුණු වූ මාපිය-ළමා සබඳතා පිළිබඳ සාක්ෂි ද පෙන්වා දී තිබේ. Johnny (2005) ට අනුව, බොහෝ පාසල්වල ධූරාවලියේ ව්‍යුහයක් පවතින අතර, එමඟින් අදහස් සහ රීති නිෂ්පාදනය කිරීමේ ක්‍රියාවලියට සිසුන්ගේ සහභාගීත්වය අහිමි වන අතර වැඩිහිටි පාර්ශවකරුවන්ගේ බලපෑම ක්‍රියාවලියේදී වඩාත් ප්‍රමුඛ වේ. මේ ආකාරයට දරුවන්ගේ සහභාගීත්වයට ඇති අයිතිය ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදීව ඉටු කළ නොහැකි බවට පෙන්වා දිය හැකිය.

දරුවන්ගේ අදහස්වලට ඇහුම්කන් දීම තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලින් බෙදා ගැනීමට සමාන නොවේ. ප්‍රතිපත්ති සම්පාදනය කෙරෙහි තවමත් දරුවන්ගේ සහභාගීත්වය සුළු වශයෙන් හෝ කිසිදු බලපෑමක් සිදු නොකරන බව විශ්වාස කරන (Alderson & Morrow, 2004), Skivenes සහ Standbu (2006) එලදායි ළමා සහභාගීත්වය සඳහා අත්‍යවශ්‍ය ක්‍රියා පටිපාටි හතරක් ගෙනහැර දක්වා ඇත. එමඟින් ළමයින් වැඩිහිටියන් මෙන් තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලියට සහභාගී වන බව සහතික කරයි. එනම්,

1. දරුවන්ට තම අදහස් ප්‍රථමයෙන් සැකසීමට අවස්ථාව ඇත. මේ සඳහා ප්‍රමාණවත්, වයසට ගැළපෙන පූර්ව තොරතුරු අවශ්‍ය වේ. ඔවුන් තමන් සහ අන් අය වෙනුවෙන් ගන්නා ඕනෑම තීරණයක ප්‍රතිවිපාක පිළිබඳ විස්තර ඇතුළත් වේ.
2. තීරණ ගැනීමේ තත්ත්වයක් තුළ දරුවන්ට ඔවුන්ගේ අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට අවස්ථාව ඇත . ඔවුන්ගේ අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට ආරාධනා කිරීම සහ

ඒවා තමන් වෙනුවෙන් හෝ විශ්වාසවන්ත වැඩිහිටියෙකු හරහා ප්‍රකාශ කිරීමට තේරීමක් ඇත.

3. දරුවන්ගේ තර්ක බැරෑරුම් ලෙස සැලකිය යුතුය. ඔවුන්ගේ අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට සමාන අවස්ථා සහ එම අදහස් ක්‍රියාත්මක කිරීමට නොහැකි නම් සාධාරණ හේතු දක්වා ඇත.

4. තිරණයක් ගැනීමෙන් පසුව දරුවන්ට දැනුම් දෙනු ලැබේ. ප්‍රශ්න සහ අභියාචනා සඳහා අවස්ථා ඇතුළුව, ප්‍රතිඵලය ළඟා වී ඇත්තේ කෙසේද, එය ළඟා වී ඇත්තේ කෙසේද සහ ප්‍රතිඵලය ඇත්ත වශයෙන්ම අදහස් කරන්නේ කුමක්ද යන්නයි. (පිටුව 16).

කෙසේ වෙතත්, ළමුන්ගේ සහ තරුණයින්ගේ සහභාගීත්වය ප්‍රවර්ධනය කිරීම සඳහා සමහර ප්‍රායෝගික පියවර පහත පරිදි Smith & Thomas (2010, පි. 364-365) විසින් ලබා දී ඇත.

එනම්,

i. බිම් මට්ටමේ සිට සහභාගීත්වය ගොඩනැගීමට සහාය වීම.
ii. තිරණ ගැනීමේදී සහභාගීත්වය පිළිබඳ පුළුල් අර්ථකථන ප්‍රවර්ධනය කිරීම.
iii. ක්‍රියාකාරී පුරවැසියන් ලෙස සහභාගී වීම සඳහා පුද්ගලයින් සහ ප්‍රජාවන් සමඟ ධාරිතාව ගොඩනැගීම.
iv. වැඩිහිටි සහ ළමා විය පිළිබඳවද සෘණාත්මක ගොඩනැගීම්වලට අභියෝග කිරීම.
v. වැඩිහිටියන්ගේ කාර්යභාරය සහ වැඩිහිටියන් හා ළමුන් අතර සබඳතාවල ගුණාත්මකභාවය කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම.
vi. ළමුන් සඳහා සිවිල් අයිතිවාසිකම් සහ සම්බන්ධ වීමේ රාමුවක් ක්‍රියාත්මක කිරීම.

දරුවන්ගේ සහභාගීත්වයේ බලපෑම දරුවාට පමණක් නොව, ඔවුන්ගේ පවුල්වලට සහ ප්‍රජාවට ද ප්‍රයෝජනවත් වන බවට මේ අනුව උපකල්පනය කළ හැකිය.

6.0 සහභාගීත්ව ආකෘති

Hart (1992) තිරණ ගැනීමේදී ළමුන් සහ වැඩිහිටියන් අතර සමතුලිතතාව අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා පියවර අටකින් යුත් ඉණිමඟක් යෝජනා කළේය. Hart ට අනුව,

ආකෘතිය ඉදිරිපත් කරන්නේ සරල ස්වරූපය සහ ඉලක්කවල පැහැදිලි බව වන අතර එමඟින් පුළුල් පරාසයක වෘත්තිය කණ්ඩායම් සහ ආයතනවලට දරුවන් සමඟ සම්බන්ධ වීමේ ක්‍රම නැවත සිතා බැලීමට හැකි වේ.

ළමුන්ගේ සහභාගීත්වය අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා සහභාගීත්වයේ ඉනිමඟ ප්‍රයෝජනවත් වුවද, සමහර කතුවරුන් එහි සීමාවන් ඉස්මතු කර ඇත. විවිධ මට්ටමේ සහභාගීත්වයට අදාළව දරුවාගේ වර්තමාන සහභාගීත්වය පිළිබඳ ඉනිමඟ මගින් සාකච්ඡා නොකරන බවට තර්ක කෙරේ. කෙසේ වෙතත්, ප්‍රමුඛම මතය වන්නේ සහභාගීත්වයේ ඉනිමඟ පිතෘමූලිකත්වය පිළිබඳ සාම්ප්‍රදායික සංකල්ප ශක්තිමත් කිරීමක් ලෙස දැකිය හැකිම බවයි. මෙහිදී තර්ක කරන්නේ ඉනිමඟ පිරිනමන බවත්, වැඩිහිටියන්ගේ විවිධ සහාය ඇතිව දරුවාට ඉනිමඟ ප්‍රධාන ධාරාවේ සමාජයට සහ ප්‍රධාන ධාරාවේ පුරවැසිභාවයට යාමට බලය ලැබෙන බවත්ය. ඉනිමගේ සීමාවන් හඳුනා ගැනීම වෙනත් ආකෘති නිර්මාණය කිරීමට හේතු වී ඇත.

Shier ගේ සහභාගීත්වය සඳහා මාර්ග

Shier (2001) විසින් ළමා සහභාගීත්ව අයිතිවාසිකම් තේරුම් ගත හැකි මට්ටම් පහක් සහිත ධූරාවලි ආකෘතියක් නිර්වචනය කරන ලදී. ෂියර්ගේ ආකෘතියේ මට්ටම් වන්නේ,

1. ළමයින්ට සවන් දෙන,
2. දරුවන්ට ඔවුන්ගේ අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට සහාය වන,
3. දරුවන්ගේ අදහස් සැලකිල්ලට ගන්නා,
4. දරුවන් තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලියට සම්බන්ධ වන,
5. තීරණ ගැනීමේ බලය සහ වගකීම දරුවන් බෙදාහදා ගන්නා ලෙස වේ.

Shier ගේ “සහභාගීත්වය සඳහා මාර්ග” ආයතනික සම්පත් සහ කැපවීම කෙරෙහි අවධානය යොමු කරයි. මෙහිදී Hart ගේ ඉනිමඟ ප්‍රතිස්ථාපනය කිරීම අරමුණු කර නොගෙන, “සහභාගීත්ව ක්‍රියාවලින්හි විවිධ පැති ගවේෂණය කිරීමට ඔවුන්ට උපකාර කරමින් වෘත්තිකයන් සඳහා අතිරේක මෙවලමක් සැපයීම” ලෙස දක්වා ඇත.

Lansdown’s ආකෘතිය

Lansdown (2001) ජාත්‍යන්තර ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ ඇයගේ සමාලෝචනය මත පදනම්ව සහභාගීත්වය සඳහා නව, සරල, ආකෘතියක් නිර්මාණය කර ඇත. ඇය දරුවන් සඳහා ආරෝහණ බලය සමඟ වර්ග තුනක් වෙන් කරයි. ඒවා නම් (අ) උපදේශන ක්‍රියාවලිය, (ආ) සහභාගීත්ව මුලපිරීම් සහ (ඇ) ස්වයං-උපදේශනය ප්‍රවර්ධනය කිරීමයි.

එනම්,

a) උපදේශන ක්‍රියාවලින්

උපදේශන ක්‍රියාවලිය දරුවන්ගේ ඉදිරි දර්ශන කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන අතර එමඟින් ඔවුන්ගේ ජීවිත සහ අත්දැකීම් පිළිබඳ දැනුම සහ අවබෝධය වැඩි කිරීම අරමුණු කරයි. වැඩිහිටියන් විසින් ආරම්භ කරන ලද, මෙහෙයවන සහ කළමනාකරණය කරන උපදේශන මැදිහත්වීම වැඩිහිටි-ආරම්භක, වැඩිහිටි-මූලික සහ වැඩිහිටි-කළමනාකරන උපදේශන සහභාගීත්වය ලෙස හැඳින්වේ. කෙසේ වෙතත් ප්‍රතිපත්ති, සේවා සහ දේශීය පහසුකම් සංවර්ධනය කිරීමේදී දරුවන්ට වැදගත් කාර්යභාරයක් ඉටු කළ හැකි බව එය පිළිගනී. උපදේශන ක්‍රියාවලින් පහත ලක්ෂණ ඇත:

- ඔවුන් වැඩිහිටි-ආරම්භක,
- ඔවුන් වැඩිහිටි නායකත්වය සහ කළමනාකරණය,
- දරුවන්ට ප්‍රතිඵල ගැන පාලනයක් නැත.

- ළමයින්ට එකට සංවිධානය වීමට, කුසලතා සහ විශ්වාසය ලබා ගැනීමට සහ ප්‍රතිඵලවලට බලපෑම් කිරීමට දායක වීමට අවස්ථාව සලසා දිය හැකිය.

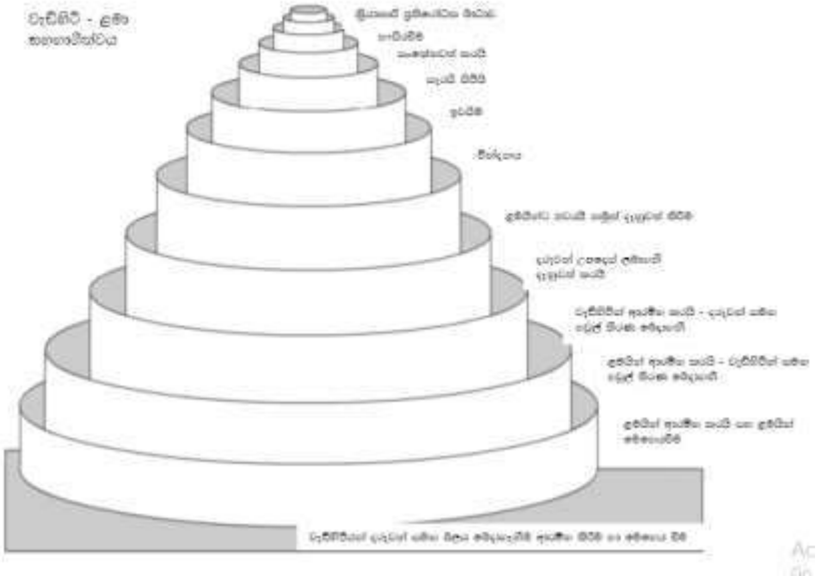
b) සහභාගිත්ව මුලපිරීම්

සහභාගිත්ව මුලපිරීම ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ක්‍රියාවලින් ප්‍රවර්ධනය කිරීම, දරුවන්ට ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී මූලධර්ම අවබෝධ කර ගැනීමට සහ ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවස්ථාව ලබා දීම සහ සේවා සහ ප්‍රතිපත්ති සංවර්ධනය සඳහා ළමුන් සම්බන්ධ කර ගැනීම අරමුණු කරයි. වැඩිහිටියන් සහයෝගයෙන් කටයුතු කරන බැවින් මෙය වැඩිහිටියන් විසින් බලගන්වනු ලැබේ. එබැවින්, සහභාගිත්ව මුලපිරීම් පහත සඳහන් අංගවලින් සංලක්ෂිත වේ:

- ඔවුන් වැඩිහිටියන් විසින් ආරම්භ කරනු ලැබේ.
- ඔවුන් දරුවන් සමඟ සහයෝගිතාවයට සම්බන්ධ වේ.
- ළමයින්ට ප්‍රතිඵලවලට අභියෝග කිරීමට හෝ බලපෑම් කිරීමට හැකි ව්‍යුහයන් නිර්මාණය කිරීම ඒවාට සම්බන්ධ වනු ඇත.
- ඔවුන් සාමාන්‍යයෙන් ව්‍යාපෘතිය ක්‍රියාත්මක වන විට දරුවන් ස්වයං අධ්‍යක්ෂණයක් කිරීමට සම්බන්ධ වේ.

Reddy සහ Ratna ගේ ආකෘතිය

- Reddy සහ Ratna ගේ ආකෘතිය (2002) යනු Hart ගේ (1992) සහභාගිත්වයේ ඉණිමඟේ නවීකරණය කරන ලද අනුවාදයකි. ඔවුන්ගේ ආකෘතියේ වැඩිහිටියන්ට හිතාමතා හෝ නොදැනුවත්ව ඉටු කළ හැකි භූමිකාවන් 13 ක් අඩංගු වේ. (අංක එකේ ක්‍රියාකාරී ප්‍රතිරෝධයේ සිට ළමුන්ගේ සහභාගීත්වයට පහසුකම් සැලසීම හෝ බාධා කිරීම සඳහා ඒකාබද්ධ ආරම්භය සහ අංක දහතුනේදී ළමුන් සහ වැඩිහිටියන් විසින් මෙහෙයවීම දක්වා වේ)



- වැඩිහිටියන් දරුවන් සමඟ බලය බෙදාගැනීමේ යටි තේමාව පිළිබඳව ආකෘතිය සාකච්ජා කළේය. ළමුන්ගේ සහභාගීත්වයේ සාර්ථකත්වය රඳාපවතින්නේ ක්‍රියාවලියට බාධාවක් හෝ පහසුකම් සැලසිය හැකි වැඩිහිටියන්ගේ භූමිකාව මත බව මෙයින් අවධාරණය කෙරේ.

රෙඩ්ඩි සහ රත්නා ද තර්ක කරන්නේ එකම වැඩිහිටි කණ්ඩායමක් එකම ළමා කණ්ඩායමක් හෝ විවිධ ළමා කණ්ඩායම් සමඟ ඉහත සඳහන් කළ භූමිකාවන්ගෙන් එකක් හෝ කිහිපයක් විවිධ කාලවලදී ඉටු කිරීමට ඉඩ ඇති බවයි.

මීට අමතරව සහභාගීත්ව අකෘති Treseder (1997) ද, Kirby (2003) දී ද Lindy (2007) දී ඉදිරිපත් කර ඇත.

7.0 ළමා සහභාගීත්වයට පාසල තුළ ඇති ඉඩකඩ

ළමා අයිතිවාසිකම් සම්මුතියේ සඳහන් සහභාගීත්ව අයිතිය සන්දර්භය පිළිබඳ හරිහැටි තේරුම් ගෙන නොමැති බව ගුණසේකර (1998) ට සඳහන් කරයි. නමුත් අනෙකුත් අයිතීන්වලට මඟ හෙළිකරන සහභාගීත්ව අයිතිය, පවුල, පාසල, හා

ප්‍රජාව සමඟ සම්බන්ධ වේ. මේ නිසා සහභාගිත්ව අයිතිය වෙනුවෙන් ගුරුවරුන් සතු කාර්යභාරය අතිශය ප්‍රබලය.

ගුරුවරුන් පන්ති කාමරයේදී දරුවාට සහභාගිත්ව අයිතිය නිදහස තිබෙන බව වටහා ගෙන විවිධ සාකච්ඡාවලදී ඔහුගේ/ඇයගේ ක්‍රියාකාරී සහභාගිත්වය ලබා ගැනිමට වග බලා ගත යුතුය. ළමයාගේ සහභාගිත්ව ප්‍රතික්ෂේප නොකළ කළ යුතුයි. සිසුන් සමඟ සබඳතා ඇති කර ගැනිමටත් එමගින් පුළුල් අත්දැකීම් ලබා ගැනීමටත් ඉඩ සලසා දිය යුතුය. පාසල් තුළ විවිධ කාර්යයන්ට සහභාගිවීමට සංවිධානය කිරීමට ළමයාට ඉඩ ලබාදිය යුතුයි. පාසල තුළ ඇති සමිති සමාගම්වල දී ළමයාට එහි නිලතල දැරීමට එම කටයුතුවලදී උපකාර කළ යුතුයි. ළමයින් තුළ සහභාගිත්ව නායකත්ව ගති දියුණුවන ආකාරයට කටයුතු කළ යුතුය. මෙම විවිධ වූ සමාගම්වල විවිධ කාර්යයන් කිරීමේදී ඒ පිළිබඳව ළමයින් සමඟ සාකච්ඡා කර ඔවුන්ගේ අදහස් සමඟ ගළපමින් සිය සුදුසු සංවිධානාත්මක වගකීම පැවරීමට වගබලා ගත යුතුය.

ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ එක්සත් ජාතීන්ගේ සම්මුතිය මගින් ළමයාට ඇති සහභාගිත්ව අයිතිය තහවුරු කර ඇත. නමුත් සහභාගිත්ව අයිතිය පිළිබඳව බොහෝ විශ්ව සමුළුවලදී සඳහන් වීම අවම මට්ටමක පවතී. සමස්තයක් ලෙස වැඩිහිටි ප්‍රජාව ළමයින්ගේ අදහස්වලට සවන් දීම අඩු මට්ටමක පවතින අතර බොහෝ වැඩිහිටියන් දරුවන් වෙනුවෙන් තීරණ ගන්නා බව පර්යේෂණ මඟින් පෙන්වා දී ඇත. වත්මන් දෙමව්පිය ගුරු පරපුර ළමයිනගේ අදහස්වලට සවන්දීමට හා ඔවුන්ගේ අදහස් බෙදාහදා ගෙන ස්වාධීන තීරණ ගැනීමට අවස්ථාව සැපයීම යුගයේ අවශ්‍යතාව වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Adu-Gyamif, J. (2013). *Young People's Participations in Public policy formulation and implementation: A case study of the National Youth Policy of Ghana*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of London, United Kingdom). Retrieved from https://pure.royalholloway.ac.uk/portal/files/17858642/Jones_Adu_Gyamfi_PhDThes is.pdf

Alderson, P. (2008). *Young Children's rights: Exploring Beliefs Principles and Practices*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Alderson, P. (2000). *Children's rights, Exploring beliefs, Principles and Practices*. London: Jessica Kingsley publishers.

Alderson, P. (2010). *Younger children's individual participation in all matters affecting the child* & In B. P. Smith, &; N. Thomas (Eds.) A Handbook of Children and Young People & Participation: perspectives from Theory and Practice. (pp. 88-96). Routledge: London and New York. Retrieved from https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006284

Burr, R. (2004). *Children's rights*: International policy and lived practice. An introduction to childhood studies, (pp.145-159). Maidenhead: Open University Press.

Central Bank Report (2020). *Annual Report. Colombo*: Central Bank of Sri Lanka. Retrieved From:https://www.cbsl.gov.lk/sites/default/files/cbslweb_documents/public ations/annual_report/2020/en/7_Chapter_03.pdf

Davies, L., Williams, C., Yamashita, H., & Ko Man-Hing, A. (2006). *Inspiring School Impact and customs: taking up the challenge of pupil participation*. London: Carnegie Trust; Esmee Fairbairn.

Lansdown, G. (2001). *Children's welfare and Children's Rights* In, P. Foley, J. Roche & S. Tucker (Eds.), Children in Society, Contemporary Theory, Policy and Practice (pp. 359-366). Basingstoke: Palgrave. doi:10.1111/j.1365-2206.2001.0220d.x

Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision Making*. United Nations Children's Fund. Florence: Italy.

Lansdown, G. (2010). *The realization of Children's Participation rights: critical reflections*. .In B. P. Smith, Barry; N. Thomas (Eds.) A

Handbook of Children and Young PeoplesParticipation: perspectives from Theory and Practice. (pp. 11-23). Routledge:

London and New York. Retrieved from https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006284

Jans, M. (2004). *Children as Citizens; Towards contemporary Nation on Child participation*. Childhood, 11(1), 27-44. doi:10.1177/0907568204040182

Goonasekera, S. (1998). *Children Law and Justice: A South Asian Perspective*. New Delhi: Sage Publications.

Goonesekera, S. W. E., Gunawardena, C., Kularathna, N. G. (1998). *Child rights. The Sri Lankan experience*. Nawala: The Open University Press.

Franklin, B. (2002). *The New Handbook of Children's Right:Comparative Policy and Practice*. London: Routledge.

Hart, R. A. (1992). *Children's Participation from tokenism to citizenship*. UNICEF: Italy.

Howe, R. B., Covell, K. (2007). *Empowering Children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.

Howe, R. B., Covell, K. (2000). *Schools and the Participation Rights of the Child*. Education and Law Journal, 10(1), 107-123.

Johnny, L. (2005). *UN Convention on the Rights of the Child:* A rationale for implementing Participation rights in schools. Canadian Journal of Educational Administrator and Policy,40(1),1-20.Retrieved from https://journalhosting.ucalgary.ca/php/cjeap/issue/view/2944

Kirby, P., Bryson, S. (2002). *Measuring the Magic? Evaluating and researching young people's participation in public decision making.* London: Carnegie.

Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision Making*. United Nations Children's Fund. Florence: Italy.

Millei, Z., Imre, R. (2009). *The problems with using the concept of "Citizenship" in early years policy*. Contemporary Issues in Early Childhood, 10(3), 280-290. doi: 10.2304/ciec.2009.10.3.280

National Education Commission. (2016). *Proposals for a National Policy on General Education in Sri Lanka*. Retrieved from: http://nec.gov.lk/proposals-for-a-national-policy-on-general-education-in-sri-lanka-2016/

Raby, R. (2014). *Children&;s participation as neo-liberal governance?* Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education, 35(1), 77-89. doi:10.1080/01596306.2012.739468

Reddy, N., Ratna, K. (2002). *A Journey in Children's Participation. Bangalore*: The Concerned for Working Children. Retrieved from: www.workingchild.org

Smith B. P., & Thomas N. (2010). *A Handbook of Children and Young People's Participation: perspectives from Theory and Practice.* Routledge: London. Retrieved from: https://pure.hud.ac.uk/en/publications/a-handbook-of-children-and-young-peoples participation-perspective

Sedera, U. M. (2019). *Education Meeting Knowledge Economy*: 21st Century Expectations. Chandigarh: White Falcon Publishing.

Shier, H. (2001). *Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations*. Children and Society, 15(2), 107-117. doi:10.1002/chi.617

Sinclair, R. (2004). *Participation in Practice: Making it meaningful, effective and sustainable*, Children and Society, 18 (2), 106-118. doi:10.1002/chi.817

Skivenes, M., Strandbu, A. (2006). *A child's Perspective and Children's Participation*, Children Youth and Environments, 16(2), 10-27. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.16.2.0010

Te One, S. (2009). *Participations of Children's rights in three early childhood settings*. [Unpublished doctoral dissertation]. Victoria, University of Wellington, New Zealand.

Willow, C. (2010). *The right to be heard and effective. Child Protection*, Bangkok, Thailand: Save the Children Fund.

ජයසිංහ, එස්. එන්. (2016) *ළමා අයිතිවාසිකම් සුරැකීමෙහිලා දෙමාපිය ගුරු කාර්යභාරය,* අගහස් ප්‍රකාශකයෝ (පි. 83)

වැඩිහිටි අධ්‍යාපන විද්‍යාවේ මූලික සංකල්ප සහ ඒවායේ භාවිතය

- ආචාර්ය කේ.ඩී.ආර්.එල්.ජේ. පෙරේරා මිය

1.0 හැඳින්වීම

"වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය" යනු වැඩිහිටියන් සඳහා ඉගැන්වීමට භාවිත කරනු ලබන ක්‍රම සහ මූලධර්ම ලෙස සරලව හැඳින්විය හැකිය. මෙය ළමුන් සඳහා වන අධ්‍යාපනයට වඩා වෙනස් වූවකි. මන්ද, එහිදී අවධානය යොමු කරන්නේ ළමුන්ගේ ඉගෙනුම සම්බන්ධ විද්‍යාව සහ භාවිතය කෙරෙහි බැවිනි. මෙම ලිපිය මගින් වැඩිහිටි අධ්‍යාපනයේ මූලික සංකල්ප සහ වැඩිහිටි ඉගෙනුම සංවිධානය කළ යුත්තේ කෙසේද යන්න පිළිබඳව යම් අවබෝධයක් ලබා දීම අපේක්ෂිතය.

2.0 වැඩිහිටි අධ්‍යාපනයෙහි ආරම්භය

වැඩිහිටි අධ්‍යාපන විද්‍යාව යන පදය 1833 සිට පැවත එන අතර, එම පදය පළමුව භාවිත කළේ ඇලෙක්සැන්ඩර් කැප් (Alexander Kapp) නැමති ජර්මනියේ පාසල් ගුරුවරයෙකු විසිනි. නමුත් එය ප්‍රචලිත වූයේ 1970 දී මැල්කම් නෝල්ස් (Malcom Knowles) විසින් එය වැඩිහිටියන්ගේ ඉගෙනුම සඳහා සහය වීමේ කලාව සහ විද්‍යාව ලෙස නිර්වචනය කළ පසුය, නෝල්ස් (Knowles, 1990, පි.54). වැඩිහිටියන් සඳහා ළමුන්ට උගන්වන අයුරින්ම ඉගැන්වීමේ ක්‍රමය නිරීක්ෂණය කළ ඔහු තුළ මේ සම්බන්ධයෙන් අධ්‍යයනය කිරීමේ රුචිකත්වයක් ඇති විය.

වැඩිහිටි අධ්‍යාපිතයන්ගේ ස්වභාවය අධ්‍යයනය කරමින්, නෝල්ස් විසින් පළමුව මූලික උපකල්පිත හතරක් හඳුනා ගන්නා ලදි. ඒවා නම්, ස්ව සංකල්පය, අත්දැකීම, ඉගෙනීමට සූදානම, සහ ඉගෙනුම සඳහා දිශානතිය යන උපකල්පිත වේ. එම එක් එක් උපකල්පිත පිළිබඳව අපි දැන් අවධානය යොමු කරමු.

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

01. ස්ව-සංකල්පය

ස්ව-සංකල්පය යනු, සෑම පුද්ගලයකු තුළම ඇති තමන් පිළිබඳව ඇති තමාගේම සුවිශේෂී වූ දැක්ම සහ ඔවුන්ගේ තත්ත්වයයි. මෙහිදී වැඩිහිටි අධ්‍යාපිතයන් තමන්ව සංජානනය කරන්නේ කෙසේද යන්න වැදගත් වේ. නෝල්ස් (1990) තමන්ගේ ජීවිත සඳහා ස්වයං වගකීම සහ ස්වයං-නියාමනය යන්න සඳහා ළඟා වීම වැඩිහිටි විය ලෙස දක්වා ඇත. එනම් ඔහු ජීව විද්‍යාත්මක, නෛතික, සහ සමාජීය වශයෙන් වැඩිහිටි වියට අදාළ නිර්වචන බැහැර කර ඉහත දැක්වූ පරිදි මනෝවිද්‍යාත්මක පර්යාවලෝකයට අනුව වැඩිහිටි විය අර්ථ දක්වා ඇත.

නෝල්ස්ට (1990) අනුව පුද්ගලයෙකු පරිණත වීමත් සමඟම ඔවුන්ගේ ස්ව-සංකල්පය පරායත්තභාවයේ සිට ස්වයං-නියාමනය දක්වා ගමන් කරයි. එබැවින් අනෙකුත් පුද්ගලයන් විසින් මේ ආකාරයෙන් වැඩිහිටියන් දෙස බැලිය යුතු අතර සැලකීමටද භාජනය කළ යුතුය. එසේ නොවුණහොත් ප්‍රතිවිරෝධය එල්ල විය හැකිය. නෝල්ස් දක්වන පරිදි වැඩිහිටි අධ්‍යාපිතයන් සඳහා ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ඔවුන් පරායත්තභාවයේ සිට ස්වයං-නියාමනය දක්වා සංක්‍රමණය වන අයුරින් සකස් කළ යුතුය.

02. අත්දැකීම

වයස්ගත වීමත් සමඟ පුද්ගලයෙකු වඩා පෙහොසත් සහ විවිධ අත්දැකීම්වලින් යුක්ත වේ. මෙය ඉගෙනුම සඳහා වටිනා සම්පතක් බවට පත් වේ. වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය තුළ භාවිත කරනු ලබන සාකච්ඡා, ප්‍රත්‍යෙයක අධ්‍යයන, සහ ගැටලු නිරාකරණ ක්‍රියාකාරකම් ආදිය මෙම අත්දැකීම් ගණයට අයත් වේ. වැඩිහිටියන් ඔවුන්ගේ අත්දැකීම් දැඩිව හඳුනාගන්නා අතර එමඟින් ඔවුන්ගේ අනන්‍යතාව ගොඩනැගේ. අත්දැකීම් නොසලකා හැරීම යම් පුද්ගලයකු නොසලකා හැරීම සහ ප්‍රතික්ෂේප කිරීම හා සමාන වේ. එබැවින් අත්දැකීම් පාදක කොටගත් (Experiential) ඉගෙනුම් ප්‍රවේශය කරා යොමු විය යුතුය.

03. ඉගෙනීමට සූදානම

වැඩිහිටියෝ ඔවුන් සඳහා නියම කරන ලද දේ නොව ඔවුන්ගේ ජීවිතය පවත්වාගෙන යාමට සහ වැඩි දියුණු කිරීමට අවශ්‍ය යැයි හැඟෙන දේ ඉගෙන ගැනීමට රුචිකත්වයක් දක්වති. ඔවුන්ගේ සමාජ භූමිකා මේ සඳහා බලපෑම් ඇති කරනු ලැබේ. නෝල්ස් උදාහරණයකින් දක්වන පරිදි කුඩා දැරියක් පාසලේ දී

ළදරු පෝෂණය හෝ විවාහ සම්බන්ධතා පිළිබඳව ඉගෙන ගැනීමට සූදානම් නොමැති නමුත් විවාහය සඳහා සූදානම් වන විට දැඩි ලෙස ඒවා ඉගෙන ගැනීමට සූදානම්ව සිටිය හැකිය.

04. ඉගෙනුම සඳහා දිශානතිය

වැඩිහිටියන්ගේ ඉගෙනුම සඳහා දිශානතියේ දි ඔවුන්ගේ ජීවිත හා එය කේන්ද්‍ර වේ. ඒ අනුව ඔවුහු "විෂයයන්" ඉගෙන නොගන්නා අතර ඔවුන්ගේ එදිනෙදා ජීවිතයේ දි ඔවුන් මුහුණ දෙනු ලබන ගැටලු විසඳීම හෝ කාර්යයන් නිම කිරීම පිළිබඳව ඉගෙනීම සිදු කරති. එසේම ඔවුහු ක්ෂණික ප්‍රතිඵල අපේක්ෂා කරන අතර අනාගත අවස්ථාවන්වලදී ලැබෙන ඵල පිළිබඳව තැකීමක් නොකරති.

මෙම උපකල්පිත හතර නෝල්ස් විසින් 1975 දි ඉදිරිපත් කළ අතර, පහත දැක්වෙන උපකල්පිත ද්විත්වය ඔහු විසින් 1984 දි එක් කරන ලදී.

i) පෙලඹීම

වැඩිහිටියෝ ඇතැම් බාහිර අභිප්‍රේරණයන්ට එනම්, වඩා හොඳ රැකියා සහ ඉහළ වැටුප්වලට ප්‍රතිචාර දක්වති. නෝල්ස්ට (1990) අනුව පුද්ගලයෙකුගේ පරිණතියත් සමඟ ඉගෙනීම සඳහා ඇති පෙලඹීම අභ්‍යන්තරීකරණය වේ. රැකියා තෘප්තිය වැඩි කර ගැනීම, ස්වයං-අභිමානය, සහ ගුණාත්මක ජීවන තත්වයක් ඇති කර ගැනීම හෝ වැඩි දුරටත් සංවර්ධනය වීමේ අපේක්ෂාව වැඩිහිටියන්ට ඉගෙනුම සඳහා හේතුකාරණා වනු ඇත.

ii) දැනගැනීමේ අවශ්‍යතාව

මේ සම්බන්ධයෙන් ඇලන් ටෆ් (Alan Tough) විසින් දක්වන ලද අදහස්, බොහෝ දුරට නෝල්ස්ගේ අදහස් කෙරෙහි බලපා ඇත. ටෆ්ට අනුව වැඩිහිටි ඉගෙනුමෙන් 80%ක් පමණ සිදුවන්නේ කේවල ඉගෙනුම් ව්‍යාපෘති තුළිනි. නොල්ස් (1990) දක්වන පරිදි, වැඩිහිටියන් තුළ සම්පූර්ණ ඉගෙනුමක් සිදුවන්නේ දැන ගැනීමේ අවශ්‍යතාව පිළිබඳව අවබෝධයක් ඇති විට පමණි.

තවදුරටත් නෝල්ස් (1990) වැඩිහිටියන්ගේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධ පහත දක්වා ඇති අංග කිහිපයක් හඳුන්වා දි ඇත. එය ඔහු හඳුන්වා දි ඇත්තේ

“වැඩිහිටි ඉගෙනුම සඳහා තාක්ෂණය” ලෙසය. දැන් අපි එම අංග එකිනෙක විමර්ශනයට බඳුන් කරමු.

පරිසරය

භෞතික පරිසරය සහ සංවිධාන පරිසරය වැදගත් වුවද වැඩිහිටියන්ගේ ස්ව-සංකල්පය සහ ස්වයං-නියාමනය කෙරෙහි මානව සහ අන්තර්ජාලය බලපාන බව නෝල්ස් (1990) අවධාරණය කරයි. මෙහිදී නෝල්ස් විසින් ගෞරවනීය සහ අවිධිමත් යන මුඛ්‍ය පද භාවිත කරනු ලැබේ. රෝජර්ස් (Rogers,1969) දක්වන පරිදිම සමස්තයක් ලෙස ගුරුවරයාගේ සහ ඉගෙනුම්ලාභියාගේ අන්තර් සම්බන්ධතාව ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය කෙරෙහි ඉතා වැදගත් බලපෑමක් සිදු කරන බව නෝල්ස් ද පිළිගනී.

සැලසුම් කිරීම

සැලසුම් කිරීම ඉගෙනුම්ලාභියා හා ගුරුවරයා අතර සිදුවන පුහුණුවක් ලෙස නෝල්ස් හඳුන්වයි. නෝල්ස් (1990) දක්වන පරිදි ඔවුන්ගේ කැපවීම ඔවුන්ගේ තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය හා සමානුපාතික වේ. මෙම දෙපිරිස අතර අන්තර් සැලසුම්කරණය සඳහා යම් කිසි ක්‍රමවේදයක් තිබීම, වැඩිහිටියන්ගේ තත්වය සහ ඉගෙනුම කෙරෙහි කැපවීම වැඩි දියුණු කිරීමට හේතු වේ.

අවශ්‍යතා අනාවරණය කිරීම

ඇතැම් අවස්ථාවලදී ඉගෙනුම්ලාභියාගේ මනස තුළ ඇති සුවිශේෂ ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා ඉතා වැදගත්වන අතර පහසුවෙන් හඳුනාගත හැකිය. නමුත් හැමවිටම මෙය සිදු නොවන අතර, ඉගෙනුම්ලාභීන්ට ඔවුන්ගේ අවශ්‍යතා හඳුනාගැනීමට හැකිවන පරිදි සැලසුම් කළ ක්‍රියාකාරකම් අවශ්‍ය වනු ඇත. නෝල්ස් දක්වන පරිදි සමස්ත ඉගෙනුම් ඵලය නිපුණතා ආකෘතියක් මඟින් හඳුනාගත හැකිය. මෙම ආකෘතිය මූලාශ්‍ර තුනක් මඟින් ගොඩනගාගත හැකි වේ. ඒවා නම් ඉගෙනුම්ලාභීන් තුළ තමා පිළිබඳව ඇති සංජානන, ඔවුන් සේවය කරන ආයතනයේ අවශ්‍යතා, සහ සමාජ අපේක්ෂණයන් ය. කෙසේ වුවත් නෝල්ස් දක්වන පරිදි මෙම මූලාශ්‍ර තුන අතර ඇති ආතතීන් මඟ හරවා ගැනීමට සිදු වේ. ඉගෙනුම්ලාභියාගේ සංවර්ධන හෝ නිපුණතාවලට අදාළ වර්තමාන මට්ටම සුදුසු ආකෘතියක් සමඟ සංසන්දනය කිරීමෙන් ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා හඳුනාගත හැකි වේ. නෝල්ස්ට (1990) අනුව මෙය ඉතා වැදගත් වේ. මන්ද, එමඟින් ඉගෙනුම්ලාභීන්ට ඔවුන්ගේ වර්තමාන

තත්ත්වය කෙබඳුද සහ ඔවුන් යා යුත්තේ කොතැනටද යන්න හඳුනා ගත හැකි බැවිනි.

අරමුණු ගොඩනගා ගැනීම

අවශ්‍යතා හඳුනාගත් පසු, අරමුණු පිහිටුවා ගැනීම වඩා නැඹුරු වූ සහ සැලසුම් සහගත ආකාරයකට සිදු කළ යුතුය. එහිදී අරමුණු ලියන ආකාරය පිළිබඳව අවධානය යොමු කළ යුතුය. එහිදී පුහුණුව සඳහා වඩා ආන්තික (චර්යාත්මක දිශානති) ක්‍රියාමාර්ග සහ අධ්‍යාපනය සඳහා විමසීමේ (ක්‍රියාවලි දිශානති) ක්‍රියාමාර්ග අනුගමනය කළ යුතු බව නෝල්ස් දක්වා ඇත. කෙසේ නමුත් අරමුණුවල ආකෘතිය පිළිබඳව අවධානය යොමු කිරීමේදී වැදගත් වන්නේ හඳුනාගත් ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා සඳහා ඒවා අදාළ ද යන්නය.

සැලැස්ම සහ ක්‍රියාකාරකම්

වැඩිහිටි අධ්‍යාපනයේ දී ඉගෙනුම් වැඩසටහනක සැලැස්ම අන්තර්ගතය මත පදනම් නොවන අතර, ඉගෙනුම්ලාභීන් හඳුනාගත් ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා මත පදනම් වේ. එම අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා අදාළ ක්‍රියාකාරකම් සමුදායක් තෝරා ගැනීම, මෙම සැලැස්මේ මූලික කාර්යය වේ. එම තෝරාගත් අත්දැකීම් ස්වභාවයෙන්ම අත්දැකීම් පාදක (අනුභූතිමය) විය යුතුය. මෙහිදී නෝල්ස් (1990) සඳහන් කරන්නේ පූර්වයෙන් සූදානම් කරගත් ක්‍රියාකාරකම් මේ සඳහා යොදා ගත යුතු බවයි.

ඇගයීම

නෝල්ස්ට අනුව ඇගයීමේ මූලික කාර්යය වන්නේ, කාර්යයේ ගුණාත්මක බව පරීක්ෂා කිරීම නොව ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා නැවත පරීක්ෂා කිරීම සහ නැවත පිහිටුවා ගැනීමයි. සෑම ඉගෙනුම් අත්දැකීමක් මඟින්ම වැඩිදුර ඉගෙනීම කරා යොමුවේ එමෙන් ම සෑම ඇගයීම් ක්‍රියාකාරකමක්ම ඉගෙනුම්ලාභියාට ඔවුන්ගේ ආකෘති නැවත පරීක්ෂා කිරීමට සහ ඔවුන්ගේ නව සංවර්ධිත නිපුණතා මට්ටම් නැවත තක්සේරුවට ලක් කිරීමට හැකියාව තිබිය යුතුය. සැබෑ වැඩිහිටි ඉගෙනුමක් සඳහා ඉහත දක්වන ලද සියලුම දේ ගුරුවරයා සහ ඉගෙනුම්ලාභියා අතර අන්තර් සම්බන්ධතාවෙන් යුතුව සිදු විය යුතුය.

සාකච්ඡාකරණය/ සැලසුම්කරණය

වැඩිහිටි ඉගෙනුම්ලාභීන් යම්තාක් දුරකට ස්වයං-නිර්ණායන බවකින් යුක්ත වේය යන්න සහ එනිසාම ඔවුන් විසින් ස්වයං-ඉගෙනුම පිළිබඳ වගකීම දරනු ලබන්නේය යන උපකල්පනය මත පිහිටමින් බොහෝ වැඩිහිටි අධ්‍යාපනික ප්‍රවේශයන් පුද්ගල අවශ්‍යතාවන් සඳහා සුසාධ්‍යකරණය කිරීම සඳහා යොමු වේ.

එහිදී සාකච්ඡාකරණය සහ සැලසුම ඉතා වැදගත් වේ. සාකච්ඡාකරණය ඉගෙනුමෙහි දී ඉතා වැදගත් වේ. පර්යේෂණවලට අනුව ඉගෙනුම වඩා ඵලදායී සහ ප්‍රතිඵලදායී වන්නේ ඉගෙනුම්ලාභීන්ට ඒ තුළ හඬක් නැඟීමට හැකිවීමෙන් සහ ඔවුන්හට විෂය නිර්දේශයේ අංගයන් පිළිබඳව අයිතිය හැඟුණහොත් පමණි.

සාකච්ඡාකරණ ක්‍රියාවලිය මානවීය ප්‍රවේශයේ දී සාමාන්‍යයෙන් සහ සුවිශේෂ වශයෙන් වැඩිහිටි අධ්‍යාපන විද්‍යාවේදී සිදු වේ. හිලර් (Hiller, 2005), නියෙරි (Neary,2002) ට අනුව,

- වැඩිහිටි ඉගෙනුම්ලාභීහු තමන්ගේ අධ්‍යාපනික අවශ්‍යතා තිරණය කිරීමේ සුදුසුම පුද්ගලයෝ වෙති.
- වැඩිහිටි ඉගෙනුම්ලාභීන්ට සැලකිය යුතු තරමේ අත්දැකීම් රාශියක් ඉගෙනුම් පරිසරය කරා ගෙන ඒමේ හැකියාවක් ඇත.
- එමඟින් ඉගෙනුම්ලාභීන් අභිප්‍රේරණය කෙරේ.
- ඉගෙනුම්ලාභීන්ට තමන්ව ප්‍රකාශ කිරීමට නොව තමන්ට ඉගෙනීම අවශ්‍ය දේ ප්‍රකාශ කිරීමට නිදහස තිබිය යුතුය, නියෙරි (2002)

තවදුරටත් නියෙරි (2002) දක්වන පරිදි විෂය අන්තර්ගතය පිළිබඳව සාකච්ඡා කළ පසු ඉගෙනුම්ලාභීන්ගේ අවශ්‍යතා සඳහා සෘජුවම එමඟින් ආමන්ත්‍රණය විය යුතුය. කෙසේ නමුත් විෂය අන්තර්ගතය පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීම එතරම් සරල නැත. ඒ කෙරෙහි බලපාන බාධක ප්‍රධාන වශයෙන් දෙකකි.

- කණ්ඩායම් සතුව අඩු දැනුමක් සහ අත්දැකීම් පැවතීම නිසා තමා නොදන්නා දේ පිළිබඳව ඔවුන්ට අවබෝධයක් පැවතීම සහ
- ඇතුළත් විය යුතු අන්තර්ගතය කෙබඳු විය යුතුද? යන්න අවිද්‍යාමාන වන බැවින්, සාකච්ඡා කරනු ලබන අන්තර්ගතයට වඩා එහායින් දැනුම හා කුසලතා පැවතිය හැකි වීමය.

යථාර්ථවාදී ලෙස විෂය අන්තර්ගතය සාකච්ඡා කිරීම සඳහා වඩා අපහසුම ක්ෂේත්‍රය වේ. පාඨමාලාවක, විෂය අන්තර්ගතය යනු සාකච්ඡා කළ හැකි එක් අංගයක් පමණි. සාකච්ඡාකරණය යුත්තේ “කුමක්ද සහ “කෙසේද” යන ප්‍රශ්න මත පදනම් විය යුතුය. එහිදී පහත සඳහන් දේ ඇතුළත් විය හැකිය.

- අන්තර්ගතයේ ප්‍රමුඛතාව, අනුපිළිවෙළ, සහ සැකැස්ම
- භාවිත කරනු ලබන ක්‍රම සහ ක්‍රියාකාරකම්
- ගුරුවරයා විසින් සහ ඉගෙනුම්ලාභීන් විසින් සිදු කරනු ලබන ක්‍රියාකාරකම්වල තුලනය
- තක්සේරුකරණය සඳහා ප්‍රවේශ
- ඇගයීම් ක්‍රියාමාර්ග
- පැමිණීමේ අවශ්‍යතා
- භෞතික පරිසරයේ අංග
- ආරම්භ කිරීමේ, අවසන් කිරීමේ සහ විවේකය ලබාදෙන වේලාවන් (නියෙරි,2002)

මේ සියලුම දේ පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීම වැදගත් වේ. එසේම පහත දැක්වෙන අංග පිළිබඳව ද සාකච්ඡා කළ යුතු බව නියෙරි (2002) තවදුරටත් දක්වයි.

- වැඩසටහනෙහි සහ විෂයමාලවේ නම්‍යශීලීතාව
- ආයතන සංස්කෘතිය
- ගුරුවරයාගේ ආකල්ප
- කණ්ඩායමේ දැනුම, ආකල්ප, සහ අවබෝධය

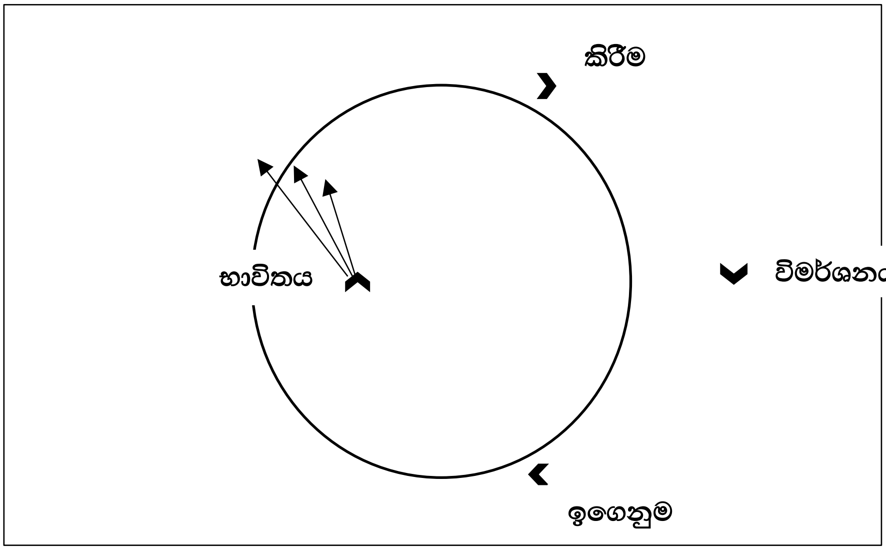
අත්දැකීම් පාදක (අනුභූතිමය) ඉගෙනීම

නෝල්ස් දක්වන පරිදි වැඩිහිටි ඉගෙනුම්ලාභීන් විසින් ගැටලු-පාදක ප්‍රවේශයකට වඩා කැමැත්තක් දක්වන බැවින් සහ සැබෑ ජීවන සන්දර්භය තුළ සිදුවන දේ ඉගෙන ගැනීමට රුචිකත්වයක් දක්වන බැවින්, අත්දැකීම් පාදක ඉගෙනුම වැඩිහිටියන්ට වඩා ගැළපේ.

අත්දැකීම් පාදක ඉගෙනුම යනු, යම් පුද්ගලයෙකුගේ අභ්‍යන්තර ලෝකය සහ බාහිර පරිසරය ක්‍රියාකාරී නියුක්තිකරණයන් තුළින් සිදුවන සංවේදන ක්‍රියාවලියක් ලෙස හැඳින්වේ. බියෙඩ් සහ විල්සන් (Beard & Wilson, 2006).

අත්දැකීම් ප්‍රධාන ගණ දෙකකට අයත් වේ. පළමුවැන්න "සැබෑ ජීවිතය" හා සම්බන්ධ වේ. දෙවැන්න "නිෂ්පාදිත අත්දැකීම්" ගණයට අයත් වේ. අධ්‍යයන පැවරුම්, ව්‍යුවහගත අභ්‍යාස, භූමිකා රංගන සහ ක්‍රීඩා සමාකරණ ආදිය මේ ගණයට අයත් වේ.

ඩෙනිසන් සහ කර්ල් (Dennison & Kirl, 1990)ට අනුව "කිරීම" (Do), "විමර්ශනය" (Review), "ඉගෙනුම" (Learn), සහ "භාවිතය" (Apply) යන ආකෘතිය පහත දැක්වේ.



(Dennism & Kirl, 1990)

භාවිතයේ දී ඊතල කිහිපයක් පෙන්නුම් කිරීමෙන් දැක්වෙන්නේ දැනුම සහ කුසලතා භාවිත කළ හැකි විවිධ අවස්ථාවන්ය. එසේම එමඟින් එක් ඉගෙනුම් චක්‍රයක් ඊළඟ ඉගෙනුම් චක්‍රයට සම්බන්ධ වීමේ හැකියාව ප්‍රදර්ශනය කෙරේ. මෙම අවධි කෝල්බ්ගේ (Kolb, 1984) ආකෘතියේ අවධිය හා සමාන වුවත්, මෙහිදී නිෂ්පාදිත අත්දැකීම් පිළිබඳව අවධාරණය කෙරේ. ඔවුන්ට අනුව පළමු අවධි දෙක ගුරුවරයා විසින් පාලනය කරනු ලබන අතර අනෙක් අවධි දෙක ඉගෙනුම්ලාභියාට අභ්‍යන්තරීකරණය වන අතර ගුරුවරයාගේ පාලනයෙන් තොර වේ.

කෝල්බ්ගේ අත්දැකීම් පාදක ඉගෙනුම සම්බන්ධයෙන් සැලකිය යුතු මට්ටමේ විවේචන එල්ල වී ඇත. ප්‍රධාන වශයෙන් එහි අත්දැකීම්හි අනුක්‍රමික ප්‍රවේශය පිළිබඳව විවේචන එල්ල වී ඇත. මන්ද මේ සියල්ල චක්‍රාකාරයෙන් නොව එකවිට සිදු විය හැකි බැවිනි ජෙෆ්ස් සහ ස්මිත් (Jeffs & Smith, 2005). කෙසේ වුවත් මෙම විවේචන වැඩිහිටි ඉගෙනුම් භාවිතයන් සඳහා කෝල්බ්ගේ ආකෘතිය යොදා ගැනීමේ වැදගත්කම ලඝු නොකරයි. මන්ද එම ආකෘතිය මඟින් ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කිරීම සඳහා විශිෂ්ට රාමුවක් සපයන බැවිනි.

අත්දැකීම් පාදක ඉගෙනුම් චක්‍රය පහත මාතෘකා යටතේ ස්ථාපනය කිරීමට ගිබ්ස් (Gibbs, 1988) විසින් පහත දැක්වෙන ප්‍රායෝගික ක්‍රම මාලාවක් විස්තර කර ඇත.

- අත්දැකීම් සඳහා සැලසුම් කිරීම
- අත්දැකීම් සඳහා දැනුවත්කරණය වැඩි දියුණු කිරීම
- අත්දැකීම් මත විමර්ශනය සහ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය
- ආදේශක අත්දැකීම් සැපයීම (ගිබ්ස්, 1988)

නෝල්ස්, හෝල්ටන්, සහ ස්වැන්සන් (Knowles, Holton & Swanson, 1998) කෝල්බ්ගේ චක්‍රයේ එක් එක් අවධිය හා ගැළපෙන වෙනස් ආකාරයේ ඉගෙනුම් අත්දැකීමක් පහත දැක්වෙන පරිදි වර්ගීකරණය කිරීමට උත්සුක වූහ.

කෝල්බ්ගේ අවධිය	උපායමාර්ග
සංයුක්ත අත්දැකීම	සමාකරණය, ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයන, ක්ෂේත්‍ර චාරිකා, ප්‍රදර්ශන, නිදසුන්, ක්‍රීඩා ආදිය
ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ නිරීක්ෂණ	සාකච්ඡා, කුඩා කණ්ඩායම්, ජර්නල, බුද්ධි කලම්බනය, ප්‍රශ්න ආදිය
සංයුක්ත සංකල්පියකරණය	අන්තර්ගතය හුවමාරු කිරීම, න්‍යායන් හඳුන්වාදීම, ආකෘති ගොඩනැගීම ආදිය
සජීවී අත්හදා බැලීම්	විද්‍යාගාර අත්දැකීම්, රැකියාව තුළ අත්දැකීම්, ප්‍රායෝගික සැසි, ව්‍යාපෘති, නිවසේදී කරනු ලබන වැඩ, සමාකරණ ආදිය

(නෝල්ස් සහ පිරිස, 1998)

අත්දැකීම් පාදක ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකම් කළමනාකරණය කොල්බ්ගේ චක්‍රයට අනුව සංයුක්ත අත්දැකීමේ ආරම්භක ස්ථානය වේ. මෙය මෙම චක්‍රයෙහි "ක්‍රියාත්මක" කොටස වේ. සැබෑ ජීවන අත්දැකීම් ලබාදිය හැකිනම් මෙය හොඳම විකල්පය වේ. යෝජිත ඉගෙනුම දැනුම්-පාදක, ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයන, ගැටලු විසඳීමේ අභ්‍යාස හෝ විවිධ ආකාරයේ ක්‍රීඩා විකල්ප ලෙස භාවිත කළ හැකිය.

හැකියා පාදක ඉගෙනුම ප්‍රදර්ශන, ප්‍රායෝගික අභ්‍යාස හෝ සමාකරණ වැනි ක්‍රියාකාරකම් සඳහා වඩා සුදුසු වේ. ආකල්ප වෙනසක් අපේක්ෂා කරන්නේ නම් සාකච්ඡා, විවාද, සහ භූමිකා රංගන වැනි ක්‍රියාකාරකම් වඩා ඵලදායී වේ. සෑම කෙනෙකුටම යම්කිසි ආකාරයේ අත්දැකීමක් ලැබෙන සේ ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කළ යුතුය.

තවදුරටත් නෝල්ස් සහ පිරිස (1998) දක්වන පරිදි, ක්‍රියාකාරකම් නිම කිරීමෙන් පසුව සෑම අයෙකුටම ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයක් සිදු කිරීමට පැවසිය යුතුය. එනම්, ක්‍රියාකාරකම තුළදී සිදු වූ වැදගත් සිදුවීම් හඳුනාගැනීම ආදියයි. මෙය ළඟා කරගත හැකි ආකාර කිහිපයකි. එනම්,

- සෑම කෙනෙකුගේම අදහස් සහ දායකත්වය ලබා ගැනීම
- නිරීක්ෂකයන් විසින් තමා දකින ලද දේ පිළිබඳව ප්‍රතිපෝෂණ ලබාදීම
- සෑම දෙනා විසින්ම කෙටි වාර්තාවක් ලිවීම සහ අනතුරුව අනාවරණ සංසන්දනය කිරීම

ඊළඟ පියවර වන්නේ, සංයුක්ත සංකල්පීකරණයයි. මෙම අවස්ථාවේදී "ඇයි?" එය එසේ සිදු වුයේ ඇයි?, ඊට හේතු මොනවාද? ආදී ප්‍රශ්න කෙරෙහි අවධානය යොමු කරනු ලැබේ. මෙහිදී ඉගෙනුම්ලාභිහු,

- ඉගෙනුම් අත්දැකීම් කුඩා කොටස්වලට බෙදා ගැනීම
- අදහස් හුවමාරු කර ගැනීම
- සංසන්දනය සඳහා පෙර අත්දැකීම් යොදා ගැනීම
- විශ්ලේෂණය සඳහා අදාළ ආකෘති සහ න්‍යායන් යොදා ගැනීම සිදු කරති

(නෝල්ස් සහ පිරිස, 1998)

මෙම අවස්ථාවේ දී ගුරුවරයාගේ කාර්යය වනුයේ අනවශ්‍ය සාකච්ඡාවලින් මුදවාගෙන ඔවුන්ගේ අවබෝධය පුළුල් කිරීමයි.

ඉහත අවධි තුනම සාර්ථක ලෙස නිම කිරීමෙන් පසුව, ඉගෙනුම්ලාභීන්හට තමන් ඉගෙනගත් දෑ භාවිතයට යොදාගැනීමේ හැකියාවක් ලැබේ. "ක්‍රියාවලි අත්හදා බැලීම" යනු එයයි. මෙය "ක්‍රියාත්මක කිරීමේ" අවධියයි.

වැඩිහිටි අධ්‍යාපන විද්‍යාව, ශිෂ්‍ය-කේන්ද්‍රීය ප්‍රවේශය භාවිත කරනු ලබන සුවිශේෂ භාවිතයක් ලෙස සැලකිය හැකිය. රෝජර්ස් (1969) දක්වන පරිදි ඉගෙනුම්ලාභියා විසින් ස්වයං ඉගෙනුම් පාලනය සිදු කරනු ලබන අතර සහ ගුරුවරයා සුසාධ්‍යකරුවෙකු ලෙස ක්‍රියා කරයි. කෙසේ වුවද ඒ සඳහා පහත දැක්වෙන විවේචන ද පවති, රේෂාල් (Rachal,2002). කෙසේ වුවද එමඟින් ශක්තිමත් විකල්ප ඉදිරිපත් කර නොමැත.

- වැඩිහිටි අධ්‍යාපන විද්‍යාව ඉගැන්වීම් න්‍යායක් ද, ඉගෙනුම් න්‍යායක් ද එසේ නැත්නම් හොඳ භාවිතයන්වල එකතුවක් ද යන්න අපැහැදිලිය.
- එහි බොහෝ උපකල්පිත අපැහැදිලිය.
- එමඟින් ඉගෙනුම සිදුවන සමාජීය සන්දර්භය නොසලකා හරියි.
- එය සංස්කෘතිමය හා දේශපාලනික වශයෙන් සුවිශේෂය.

රේෂාල් (2002)

3.0 සාරාංශය

වැඩිහිටි අධ්‍යාපන විද්‍යාව 1970 ගණන්වලදී මැල්කම් නෝල්ස් විසින් ප්‍රචලිත කරන ලද අතර එහි අදහස වන්නේ, "වැඩිහිටියන්ට ඉගෙනීම සඳහා සහය වීමේ කලාව සහ විද්‍යාව" ලෙසය. වැඩිහිටි අධ්‍යාපන න්‍යාය උපකල්පිත රැසක් මත පදනම් වේ. එනම්, දැන ගැනීම පිළිබඳ අවශ්‍යතාව, ස්ව-සංකල්පය, අත්දැකීම් ගබඩා කිරීම, සූදානම සහ ඉගෙනුම කරා දිශානතිය ආදියයි. සාකච්ඡා කිරීම වැඩිහිටි අධ්‍යාපන විද්‍යාවේ මූලික ක්‍රියාකාරකමක් වන අතර එමඟින් ඉගෙනුම්ලාභියාගේ කැපවීම වැඩිදියුණු කිරීම සඳහා බලපෑමක් ඇත. එම සාකච්ඡා කිරීම් තුළින් විෂය නිර්දේශයේ "කුමක්ද" සහ "මොනවාද" යන අංග ආවරණය කරනු ලැබේ. වැඩිහිටි අධ්‍යාපන විද්‍යාවට අනුව බොහෝ ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකම් ස්වාභාවිකවම අත්දැකීම් පාදක වේ. කෝල්බ්ගේ අත්දැකීම් පාදක ඉගෙනුම් ආකෘතියට අනුව ඉගෙනුමක් සිදු වීම සඳහා අත්දැකීම් සකස් කළ යුතු අතර මෙය අවධි කිපයකට අනුව සිදුවේ. අත්දැකීම් සත්‍ය ඒවා හෝ සමාකරණය කරන

ලද ඒවා විය හැකිය. කෝල්බ්ගේ ආකෘතිය මඟින් අත්දැකීම් වර්ගයට අනුව ක්‍රියාකාරකම් කළමනාකරණය කිරීමේ විධිමත් ප්‍රවේශයක් සපයනු ලැබේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Beard, C., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: A best practice handbook for educators and trainers* (2nd edn). Kogan Page.

Dennison, B., & Kirk, R. (1990). *Do, review, learn, apply: A simple guide to experiential learning*. Blackwell Education.

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.

Hiller, Y. (2005). *Reflective teaching in further and adult education* (2nd edn.). Continuum.

Jeffs, T., & Smith, M. (2005). *Informal education* (3rd edn). Educational Heretics Press.

Knowles, M. (1990). *The Adult Learner: A neglected species* (4th edn.). Educational Heretics Press.

Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (1988). *The adult learner* (5th edn). Butterworth-Heinemann.

Neary, M. (2002). *Curriculum studies in post-compulsory and adult education*. Nelson Thornes.

Rachal, J. R. (2002). Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. *Adult Education Quarterly*, *52*(3), 210. https://doi.org/10.1177/0741713602052003

Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn.* Merrill.

මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රම හා එහි පිරිසැලසුම්

- මහාචාර්ය ගාමින්ද වනසිංහ මයා

1.0 හැඳින්වීම

නූතන පිළිගැනීම අනුව අපි දැනුම් සමාජයක් තුළ ජීවත් වෙමින් සිටිමු. දැනුම ප්‍රාග්ධනයක් ලෙස වර්තමානයේ දී සලකනු ලැබේ. මිනිසා ශිෂ්ටාචාරයට පත්වීමත් සමඟ දැනුම ලබාගැනීම ද ක්‍රම ක්‍රමයෙන් දියුණු විය. අතීතයේ දී දැනුම ලබාගැනීම සඳහා විවිධ ක්‍රම භාවිත කරන ලදි. එනම්,

1. අත්දැකීම්
2. සම්ප්‍රදායන්
3. අධිකාරී බලය සහ
4. තර්කනය ලෙස එම ක්‍රම හැඳින්විය හැකිය. නමුත් විද්‍යාත්මක ක්‍රමවේදය ලොව පුරා ප්‍රචලිතවීමත් සමඟ දැනුම ලබාගැනීමේ නූතන ජනප්‍රිය ක්‍රමවේදය ලෙසට අද වන විට "පර්යේෂණ" මූලික ස්ථානයට පැමිණ තිබේ. මෙම ලිපියෙහි ප්‍රධාන අරමුණ දැනුම ලබාගැනීමේ ප්‍රධාන ක්‍රමයක් වන පර්යේෂණ සඳහා භාවිත කරන මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය පිළිබඳව විමසා බැලීමයි. බොහෝ ආධුනික පර්යේෂකයන් මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය පිළිබඳව නිසි අවබෝධයකින් තොරව සෑම පර්යේෂණ පිරිසැලසුමක්ම මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය ලෙස හැඳින්වීම කරන බව දක්නට ලැබේ. මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය හා එහි පිරිසැලසුම් පිළිබඳව මූලික අවබෝධයක් ලබාදීම මෙම ලිපියේ ඉදිරි කොටස්වලදී සිදුවනු ඇත.

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

2.0 පර්යේෂණ යනු විධිමත් සොයා බැලීමකි

පර්යේෂණයක් යනු ගැඹුරු සොයා බැලීමක් හෝ පරීක්ෂා කිරීමක් ලෙස සරලව විග්‍රහ කළ හැකිය. පර්යේෂණය යන සංකල්පය පිළිබඳව ඉදිරිපත් වී ඇති විවිධ නිර්වචන පරීක්ෂා කිරීමෙන් ද ඒ බව ඔබට සනාථ කරගත හැකි වනු ඇත. විද්‍යාත්මක ක්‍රමය භාවිත කරමින් යම් කිසි විශේෂ ප්‍රපංචයක් හෝ ගැටලුවක් සමීපව හා ගැඹුරින් අධ්‍යයනය කර අදාළ ගැටලුවට විසඳුම් සොයා බැලීම පර්යේෂණයක් ලෙස ද හැඳින්වීමට පුළුවන. පර්යේෂණ සංකල්පය පිළිබඳව Cresswell (2008) ඉදිරිපත් කරන නිර්වචනය පහත දැක්වේ.

> "පර්යේෂණය යනු මාතෘකාවක් හෝ ගැටලුවක් පිළිබඳව අපගේ අවබෝධය වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා තොරතුරු රැස් කිරීම හා විශ්ලේෂණය කිරීම සඳහා භාවිත කරන පියවර සහිත ක්‍රියාවලියකි."
>
> (Cresswell, 2008)

ඉහත අදහසට අනුව තොරතුරු රැස් කර විශ්ලේෂණය කර යම්කිසි ගැටලුවක් පිළිබඳ අවබෝධයක් පාඨකයාට ලබාදීම පර්යේෂණයක් ලෙස හැඳින්විය හැකිය. පර්යේෂණ යනු නව සංකල්ප, ක්‍රමවේදයන් හා අවබෝධය උත්පාදනය කිරීම සඳහා නව දැනුම නිර්මාණය කිරීම, හෝ පවතින දැනුම නව හා නිර්මාණාත්මක ආකාරයකින් භාවිත කිරීම ලෙස Western Sydney University (2020) ඉදිරිපත් කර ඇති අර්ථ කථනයකින් පැහැදිලි වේ. ඉහත නිර්වචනයන්ට අනුව නිරීක්ෂණය කරන ලද ගැටලුවක් හෝ සංසිද්ධියක් විස්තර කිරීම, පැහැදිලි කිරීම, පුරෝකථනය කිරීම හා පාලනය කිරීම සඳහා කරනු ලබන ක්‍රමානුකූල සොයා බැලීමක් ලෙස පර්යේෂණ හැඳින්විය හැකිය. පර්යේෂණ යන සංකල්පය පිළිබඳව විස්තරාත්මක නිර්වචනයක් Vijey (2015) ඉදිරිපත් කර ඇත.

> පර්යේෂණ යනු උපකල්පන සැලසුම් කිරීම, ක්‍රම හා ක්‍රම ශිල්ප තෝරා ගැනීම, දත්ත රැස් කිරීමේ උපකරණ තෝරා ගැනීම හෝ සංවර්ධනය කිරීම සම්බන්ධයෙන් ප්‍රවේශයක් තෝරා ගැනීමෙන්

> ආරම්භ වන හිතා මතා තෝරා ගත් උපාය මාර්ගයකින් ගැටලුවක් ක්‍රමානුකූලව අධ්‍යයනය කිරීමකි.
>
> (Vijey, 2015)

පර්යේෂණ පිළිබඳව Kumar (2014) විසින් ද අර්ථ කථනයක් ඉදිරිපත් කර තිබේ.

> ඕනෑම දැනුම් අංශයක නව කරුණු සෙවීම හරහා කරනු ලබන සුපරීක්ෂාකාරී පරීක්ෂණයක් හෝ විමර්ශනයක් පර්යේෂණ නම් වේ.
>
> (Kumar, 2005)

පර්යේෂණ කාර්යය සුපරීක්ෂාකාරීව කරනු ලබන සොයා බැලීමක් බව ඉහත අදහස් අනුව පැහැදිලි වේ. එහිදී නව දැනුමක් උත්පාදනය කිරීම මෙන්ම පවතින දැනුම නිර්මාණාත්මක ආකාරයකට ඉදිරිපත් කිරීමක් ද සිදුවේ. මේ අනුව පර්යේෂණ යනු විද්‍යාත්මක විමර්ශන කලාවක් ලෙසට හැඳින්වීමට පුළුවන.

3.0 පර්යේෂණ ක්‍රමවේදයේ දාර්ශනික පදනම

පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියට දාර්ශනික හා ඥාන විද්‍යාත්මක පදනමක් තිබිය යුතුය. එහිදී සිදු වන්නේ පර්යේෂණය මඟින් අනාවරණය කරනු ලබන දැනුමේ ස්වභාවය කුමක්දැයි පැහැදිලි කිරීමයි. සාහිත්‍ය විමර්ශනයේ දී න්‍යායාත්මක පදනම ලෙසින් ඉදිරිපත් කරනු ලබන්නේ මෙම දාර්ශනික පදනම හෙවත් සුසමාදර්ශයන් වේ. පර්යේෂණ සුසමාදර්ශයක් යනු පර්යේෂණය සඳහා පදනම් කරගත් දාර්ශනික රාමුව වේ. එමඟින් පර්යේෂණයට අදාළ න්‍යායන්, භාවිතයන්, ක්‍රියාත්මක වන විශ්වාසයන් හා අවබෝධයන්ගේ රටාවක් ඉදිරිපත් කරනු ලබයි.

පර්යේෂණ සුසමාදර්ශය, සද්භාව විචාරය, ඥාන විභාගය හා පර්යේෂණ ක්‍රම යන අංශවලින් සමන්විත වන බව getproofed.com.au (2022) සඳහන් කරයි. සද්භාව විචාරය යන්නෙන් යථාර්ථය කුමක්දැයි යන්න පැහැදිලි කරන අතර, ඥාන

විභාගයෙන් යථාර්ථය දැනගන්නේ කෙසේද යන්නට පිළිතුරු සපයනු ලබයි. පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය මඟින් යථාර්ථය සොයා ගැනීමට අනුගමනය කරන ක්‍රමය කුමක්දැයි පෙන්වා දෙනු ලබයි. මේ අනුව සද්භාව විචාරය හා ඥාන විභාගය මගින් පර්යේෂණ දර්ශනය පිළිබිඹු කරයි.

පර්යේෂණ සුසමාදර්ශය මගින් පර්යේෂණයට අවශ්‍ය දාර්ශනික පසුබිම සපයනු ලබන බව ඉහත අදහස් මඟින් පැහැදිලි වේ. එසේ යම්කිසි දාර්ශනික පදනමක් සහිතව පර්යේෂණයක් මෙහෙයවීම මගින් පර්යේෂණයේ ගුණාත්මක බව ඉහළ මට්ටමක රඳවා තබා ගැනීමට ද හැකියාව ලැබේ.

පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේදී ප්‍රධාන වශයෙන් පර්යේෂණ දාර්ශනික පදනම හෙවත් සුසමාදර්ශයන් හතරක් භාවිත කරන බව පෙන්වා දී තිබේ.

1. ධනාත්මකවාදය (Positivism)
2. අර්ථකථනවාදය (Interpretivism)
3. සමාජ නිර්මාණාත්මකවාදය (Social Constructivism)
4. ප්‍රායෝගිකවාදය (Pragmatism) ලෙස දැක්විය හැකිය.

1. ධනාත්මකවාදය

   ධනාත්මකවාදීන් විශ්වාස කරන්නේ මැනීමට හා තේරුම් ගැනීමට හැකි තනි යථාර්ථයක් පවතින බවයි. ධනාත්මකවාදය බහුලව භාවිත කරනුයේ ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ සඳහා ය. සංඛ්‍යා විද්‍යාත්මකව දත්ත විශ්ලේෂණය කර යම් සංසිද්ධියක් පිළිගැනීම හෝ ප්‍රතික්ෂේප කිරීම මෙහිදී සිදුවේ. විචල්‍ය අතර සම්බන්ධතාව පරීක්ෂා කිරීම ද ධනාත්මකවාදය යටතේ සිදුවේ.

2. නිර්මාණාත්මකවාදය

   මෙහිදී තනි යථාර්ථයක් වෙනුවට බහු යථාර්ථ ඇති බව විශ්වාස කරයි. නිර්මාණාත්මකවාදීන් යම් ක්‍රියාවකට සම්බන්ධ අර්ථ නිරූපණය කිරීමට උත්සහ දරනු ලබයි. නිර්මාණාත්මකවාදය ගුණාත්මක පර්යේෂණ සඳහා දාර්ශනික පදනම ලෙස යොදා ගනු ලැබේ. යම් ක්‍රියාවක් සිදු වන්නේ ඇයි යන්නට පිළිතුරු සැපයීම මෙම සුසමාදර්ශයේදී සිදුවන අතර විචල්‍ය අතර සම්බන්ධ හා පරීක්ෂා කිරීමක් සිදු නොවේ.

3. ප්‍රායෝගිකවාදය

ප්‍රායෝගිකවාදය බහුලව භාවිත කරනුයේ මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය සඳහාය. යථාර්ථය අඛණ්ඩව අර්ථකථනය කර නැවත සාකච්ඡා කරන බව ප්‍රායෝගිකවාදීන් ප්‍රකාශ කරයි. පර්යේෂණ ප්‍රශ්නය මත පර්යේෂණ දර්ශනය රඳා පවතී. එකම පර්යේෂණයක් තුළ ධනාත්මක හා නිර්මාණාත්මක ක්‍රම දෙකම භාවිත කරනු ඇත. (Makombe, 2017)

4. අර්ථකථනවාදය

මීට අමතරව අර්ථකථනවාදය නම් පර්යේෂණ සුසමාදර්ශය ද පර්යේෂණ සඳහා භාවිත කරනු ලබයි. මිනිස් හැසිරීම බහු ස්වරූප වන අතර ඒවා පූර්වයෙන් නිර්වචනය කළ නොහැකි බව අර්ථකථනවාදීහු විශ්වාස කරති. මිනිස් හැසිරීම පාරිසරික සාධක මත තීරණය වන අතර එම හැසිරීම් පාලනය කිරීම ද පහසු නොවේ. එමනිසා පාලිත පරිසරයන්හි මිනිස් හැසිරීම් පරීක්ෂා කිරීමට වඩා පවතින පරිසර තත්ත්වයන් එය සිදුකිරීම යෝග්‍ය බව මෙහි පිළිගැනීමයි. එමනිසා ගුණාත්මක පර්යේෂණ සඳහා වැඩිපුර අර්ථකථනවාදය දාර්ශනික සුසමාදර්ශය ලෙස භාවිත කරනු ලබයි. (Stphen & Kasim, 2015)

මේ අනුව පර්යේෂණ ප්‍රවේශයක් හෝ පිරිසැලසුමක් තෝරා ගැනීමේදී පර්යේෂණ ගැටලුවට අදාළව දාර්ශනික පදනම හෙවත් පර්යේෂණ සුසමාදර්ශය කෙරෙහි පර්යේෂකයන්ගේ අවධානය යොමුවිය යුතු බව පැහැදිලි වේ.

4.0 ප්‍රධාන පර්යේෂණ ප්‍රවේශ

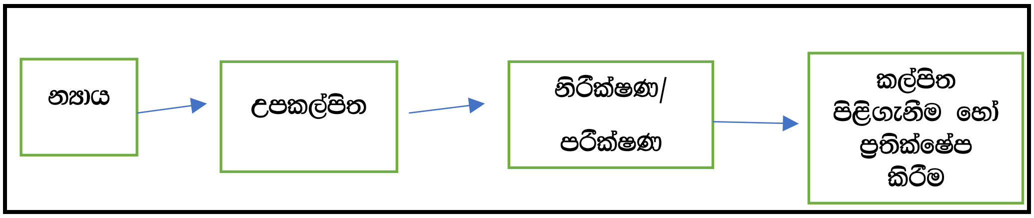
පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේදී යෝග්‍ය පර්යේෂණ පිරිසැලසුමක් තෝරා ගැනීමට පෙර පර්යේෂණ ප්‍රවේශ පිළිබඳව අවබෝධයක් ද තිබිය යුතුය. පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රය තුළ ප්‍රධාන පර්යේෂණ ප්‍රවේශ දෙකක් භාවිතයට ගැනුණි. මුලින්ම ක්‍රි.ව. 1250 දී පමණ පර්යේෂණ සඳහා ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රයට හඳුන්වා දෙන ලදි. ඉන් පසුව ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය නමින් දෙවන පර්යේෂණ ප්‍රවේශයට පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රයට පිවිසිණි.

4.1 ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය

සංඛ්‍යාත්මක හෝ සංඛ්‍යානමය ප්‍රවේශයක් ඇතුළත් පර්යේෂණ ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයට අයත් වන බව සඳහන් කළ හැකිය. ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ පිළිබඳව අදහස් දක්වමින් Creswell et al (2003) ප්‍රකාශ කර ඇත්තේ අනුභූතවාදී (Empirict) සුසමාදර්ශය මත පදනම්ව ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ ඇති වන බවය. තවදුරටත් අදහස් දක්වමින් ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ පර්යේෂණ ගැටලුවකින් ආරම්භ වන බවත්, ප්‍රමාණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණයක් ද එයට ඇතුළත් වන බවත් ප්‍රකාශ කර ඇත. ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ පවතින න්‍යායන් මත ගොඩ නැගෙන බව Leedy සහ Ormrod (2001) ප්‍රකාශ කර තිබේ. විචල්‍යයන් අතර සම්බන්ධතා ස්ථාපිත කිරීමට, තහවුරු කිරීමට, හෝ වලංගු කිරීමට ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය භාවිත කළ හැකි බවත්, එමඟින් සාමාන්‍යකරණය කළ හැකි බවත්, ඔවුන් තවදුරටත් පෙන්වා දී තිබේ. විද්‍යාත්මක ක්‍රමවේදයේ දී ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය යොදා ගනු ලබන්නේ සාමාන්‍ය නීති හෝ මූලධර්ම ස්ථාපිත කිරීමට බව Ahmad සහ Ilyas (2017) සඳහන් කර ඇත.

එය අංක 1 රූප සටහන මඟින් පැහැදිලි කළ හැකිය.

1. රූප සටහන : ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයේ පියවර



ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ සැකසෙන්නේ සොයා ගැනීමට අවශ්‍ය වන එක් යථාර්ථයක් හෝ සත්‍යයක් ඇති බවට වන විශ්වාසයෙන් වේ. ඒ අනුව අධ්‍යයනය ලක්වන පර්යේෂණ ගැටලුව පිළිබඳ රටා හෝ සත්‍ය අනාවරණය කරගැනීමට සමස්ත දත්ත යොදා ගන්නා අතර ඒ අනුව පුරෝකථනය කිරීමේ හැකියාවද පවතී. විචල්‍යයන් හා සම්බන්ධ පර්යේෂණ ගැටලු අධ්‍යයනය සඳහා ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය යොදාගත හැකිය.

ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයට අදාළ වාසි හා අවාසි Ahmad සහ Ilyas (2017) විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද කරුණු 1 වගුවෙන් දක්වා ඇත.

1 වගුව : ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයේ වාසි හා අවාසි

වාසි	අවාසි
• ඉක්මනින් පරිපාලනය කර ඇගයීමට ලක් කළ හැකි වීම. • කෙටි කාල රාමුවක් තුළ නිම කළ හැකි වීම. • දත්ත විශ්ලේෂණය තුළ වැඩි විශ්වසනියත්වයක් ඇති වීම. • කල්පිත පරීක්ෂා කළ හැකි වීම. • ලබාගත් ප්‍රතිඵල සැබෑ හා අපක්ෂපාතී වීම • හොඳ නියැඳියක් ඇති විට ප්‍රතිඵල සාමාන්‍යකරණය කළ හැකි වීම. • සංඛ්‍යානමය මෘදුකාංග භාවිත කළ හැකි වීම.	• අත්හදා බැලීම් දුෂ්කර විය හැකි වීම. • අධික පිරිවැයක් දැරීමට සිදු වීම. • වැඩි කාලයක් ගත වීම. • සංඛ්‍යා විද්‍යාත්මක දැනුමක් අවශ්‍ය වීම. • කල්පිත නැවත පරීක්ෂා කළ නොහැකි වීම. • අවිනිශ්චිතතාවන් සඳහා වැඩි ඉඩකඩක් පැවතීම.

වර්තමාන පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රය තුළ බහුලව භාවිත වන පර්යේෂණ ප්‍රවේශයක් ලෙස ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ හැඳින්විය හැකිය. සමීක්ෂණ, සම්බන්ධතා පර්යේෂණ සහ සම්පරීක්ෂණ වැනි පර්යේෂණ පිරිසැලසුම් මෙම ප්‍රවේශය යටතේ ක්‍රියාත්මක වන ආකාරය නිරීක්ෂණය කළ හැකිය.

4.2 ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය

භාෂාමය දත්ත පදනම් කරගෙන පුද්ගල චර්යාවන් අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා භාවිත කරන පර්යේෂණ ප්‍රවේශය ලෙස ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය හැඳින්විය හැකිය. ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය සංසිද්ධීන් පරීක්ෂාව හෝ මානව ක්ෂේත්‍රිය

පර්යේෂණ ලෙස ද හැඳින්වේ. සහභාගිකයන්ගේ හැඟීම්, සිතුවිලි, අත්දැකීම් ආදිය පරීක්ෂා කිරීම හා විස්තර කිරීම ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ මඟින් සිදුවන බව pressbooks.bccampus.ca (2022) වෙබ් අඩවියේ සඳහන් වේ. ගුණාත්මක පර්යේෂණවලදී නිර්මාණවාදී පර්යේෂණ සුසමාදර්ශය යොදා ගන්නා බව එහි වැඩිදුරටත් සඳහන් කර ඇත. පුද්ගල සිතුම් පැතුම් සෘජුව නිරීක්ෂණය කළ නොහැකිය. ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය යටතේ ඒවා සංජානන මඟින් එළිකර ගැනීම මෙහිදී සිදු කරනු ලබයි. ක්‍රියාව අවබෝධ කර ගැනීම හා අර්ථකථනය කිරීම මඟින් සැබෑ අවබෝධයක් ලබා ගත හැකි වනු ඇත. ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය පිළිබඳ අදහස් දක්වන Ahmad සහ Ilyas (2017) සඳහන් කරන්නේ ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය ගුණාත්මක දත්ත මත පදනම් වන බවයි. මූලික වශයෙන් ගවේෂණාත්මක වන අතර ගැටලුව පිළිබඳ ගැඹුරු බුද්ධියක් හා අවබෝධයක් ලබාගත හැකි බවත් ප්‍රකාශ කර ඇත.

ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ යනු සොයා ගැනීම් ඇතුළත් පරිපූර්ණ ප්‍රවේශයක් බව Williams (2007) සඳහන් කර ඇත. සහභාගිවන්නන්ගේ දෘෂ්ටිකෝණයන්ගෙන් සමාජ ප්‍රපංච පිළිබඳ සොයා බැලීමක් ලෙසද තවදුරටත් පෙන්වා දී තිබේ. ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය යනු අරමුණු සහිත භාවිතය සඳහා එකතු කරන ලද දත්ත අර්ථ නිරූපණය කිරීම, විස්තර කිරීම හා පැහැදිලි කිරීම ලෙස Leedy සහ Ormrod (2001) විසින් ප්‍රකාශ කර ඇත. පර්යේෂකයාගේ නිරීක්ෂණ මත ලබා ගන්නා දත්ත මත සම්බන්ධතාවක් පවතී. ගුණාත්මක පර්යේෂණවලදී ආරම්භක අවස්ථාවේදී පර්යේෂණ ගැටලුවක් හෝ සත්‍යයක් හෝ ගොඩනගා ගන්නා ලද උපකල්පන නොමැති බව Leedy සහ Ormrod (2001) තවදුරටත් සඳහන් කර ඇත. ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ ඵලදායී අකෘතියක් ලෙස Creswell (2003) පෙන්වා දේ. ස්වභාවික පසුබිමක සැබෑ අත්දැකීම් හා සම්බන්ධවීමෙන් ඉහළ මට්ටමක සාර්ථකත්වයක් ලබාගත හැකි බව තවදුරටත් ප්‍රකාශ කර ඇත. ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයේදී ඉන්ද්‍රියන්ගෙන් ලබාගන්නා දත්ත මත පදනම් වේ. උදාහරණ නිරීක්ෂණ, සහ සම්මුඛ සාකච්ඡා වැනි ක්‍රම දැක්විය හැකිය.

ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයේ වාසි හා අවාසි පිළිබඳව Ahmad සහ Ilyas (2017) ඉදිරිපත් කරන ලද කරුණු 2 වගුවෙන් දක්වා ඇත.

2 වගුව : ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයේ වාසි හා අවාසි

වාසි	අවාසි
• විෂයන් සංකීර්ණ වූ විට ගුණාත්මක ශිල්පීය ක්‍රම ප්‍රයෝජනවත් වේ. • සංසිද්ධියට යටින් පවතින වටිනාකම්, විශ්වාසයන් හා උපකල්පන විමර්ශනය කිරීමේ හැකියාව පවතී. • පුළුල් විෂය පථයක් ආවරණය කළ හැකිය. • නියදි ප්‍රමාණය මත රඳා නොපවතී. • පුද්ගල හැඟීම් හා ආකල්ප අර්ථකථනය කිරීමට ප්‍රයෝජනවත් වේ.	• ප්‍රවේශමෙන් හා සැලකිල්ලෙන් සැලසුම් කිරීම අවශ්‍යය. • සංඛ්‍යා විද්‍යාත්මකව සැලසුම් කළ නොහැකි වීම. • නිගමන පුද්ගල විනිශ්චය මත පදනම් වේ. • ප්‍රතිනිර්මාණය කළ නොහැකි වීම. • වලංගුතාව හා විශ්වසනීයත්වය අවම වීම. • විශේෂිත ගැටලුවක් නොපෙනී යාම. • රහස්‍ය බව හා නිර්නාමිකත්වය පිළිබඳ ගැටලු • සාමාන්‍යකරණය කළ නොහැකිවීම.

ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය මඟින් මනුෂ්‍ය චර්යාවන් පරීක්ෂා කිරීම හා අර්ථකථනය කළ හැකි බව ඉහත අදහස් මගින් පැහැදිලි වේ. ගුණාත්මක හා ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ පිළිබඳ සසැඳීමක් pressbooks.bccampus.ca (2022) වෙබ් අඩවිය ඉදිරිපත් කර ඇත. 3 වගුව මගින් එම සසැඳීම දැක්වේ.

3 වගුව : ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ අතර වෙනස්කම්

ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ	**ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ**
• පර්යේෂකයා විසින් නිර්මාණය කරන ලද කල්පිත පරීක්ෂාව සිදු කරයි.	• පර්යේෂකයා දත්තවල ගැඹුරට ගොස් අර්ථ සොයා ගනියි.
• සංකල්ප වෙනස් විචල්‍ය ස්වරූපයෙන් පවතී.	• සංකල්ප, තේමා, රටා සාමාන්‍යකරණ, වර්ගීකරණ ආකාරයෙන් පවතී. පරමාර්ථය සංකල්ප ජනනය කිරීමයි.
• දත්ත රැස්කිරීමට පෙර මිනුම් හා මිනුම් උපකරණ ක්‍රමානුකූලව සකස් කරනු ලබයි. හැකිතාක් ප්‍රමිතිගත කරනු ලැබේ.	• මිනුම් වඩාත් නිශ්චිත නොවන අතර පර්යේෂකයාට අනුව සුවිශේෂ විය හැකිය.
• දත්ත නිශ්චිත හා සංඛ්‍යාත්මක ආකාරයෙන් පවතී.	• දත්ත ලේඛන, නිරීක්ෂණ හා වචන ආකාරයෙන් පවතී.
• න්‍යාය බොහෝ දුරට හේතුකාරක වේ. නිගාමි (Deductive) තර්කනයට අනුව සැකසේ.	• න්‍යාය හේතු හෝ හේතු නොවන විය හැකිය. උද්ගාමී (Inductive) තර්කනයට අනුව සැකසේ.
• ක්‍රියා පටිපාටි ප්‍රමිතිගත වේ. අනුකරණය උපකල්පනය කරයි.	• පර්යේෂණ ක්‍රියා පටිපාටි සුවිශේෂ වේ. අනුකරණය අපහසු වේ.
• දත්ත විශ්ලේෂණය සංඛ්‍යා ලේඛන, වගු හෝ ප්‍රස්තාර භාවිත කරමින් සිදුවේ. ඒවා	• විශ්ලේෂණය ඉදිරියට යන්නේ සාක්ෂි, තේමා හා සාමාන්‍යකරණයන් උපුටා ගැනීම මගිනි. සුසංයෝගී හා

උපකල්පිතවලට සම්බන්ධ කරමින් සාකච්ජා කරයි.	ස්ථාවර චිත්‍රයක් ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා දත්ත සංවිධානය කරයි. සාමාන්‍යකරණය මගින් කල්පිත උත්පාදනය කළ හැකිය.

මීට අමතරව තවත් පර්යේෂණ ප්‍රවේශයක් පසුකාලීනව පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රයට එකතු විය. එය මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය ලෙසින් හැඳින්වේ. මීළඟට මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය පිළිබඳව විමසා බලමු.

5.0 මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය පිළිබඳ අර්ථකථන

ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක යනුවෙන් පර්යේෂණ ප්‍රවේශ දෙකක් ඇති බව ඉහත කොටස්වලින් පැහැදිලි කරනු ලැබීය. පසුකාලීනව මෙම ප්‍රධාන පර්යේෂණ ක්‍රම දෙක එක් වී තවත් ක්‍රමවේදයක් පර්යේෂණ සාහිත්‍යයට එකතු විය. එය මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය (Mixed Method) යනුවෙන් හඳුන්වනු ලැබේ. පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේදී පර්යේෂණ පිරිසැලසුම් එකකට වඩා භාවිත කළ හැකිය. එසේම ප්‍රමාණාත්මක දත්ත හා ගුණාත්මක දත්ත මිශ්‍ර වන සේ පර්යේෂණය සිදු කිරීමට ද පුළුවන. මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය ආරම්භ වීමට බලපෑ ප්‍රධාන සාධක වුයේ ඉහත සඳහන් කළ කරුණු වේ. සාහිත්‍ය විමර්ශනයේදී මිශ්‍ර ක්‍රමවේදයට අයත් පර්යේෂණ පිරිසැලසුම් 40 කට ආසන්න සංඛ්‍යාවක් සොයා ගත හැකි වූ බව Tashakkori සහ Teddie (2003) ප්‍රකාශ කර ඇත. පසුකාලීනව මෙම සියලු පිරිසැලසුම් සියල්ල ප්‍රධාන වර්ග කිහිපයකට ගොනු කිරීමට Cresswell, Plano clark (2003) උත්සාහ දරා ඇති බවද දක්නට ලැබේ. ප්‍රමාණාත්මක හෝ ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයක් මඟින් පර්යේෂණ ගැටලුව දෙස එක් දෘෂ්ටිකෝණයකින් බැලීම කරනු ලබයි. නමුත් මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය තුළ මෙම දෘෂ්ටිකෝණ දෙකම භාවිත කිරීම නිසා පර්යේෂණ ගැටලුව පිළිබඳ සම්පූර්ණ චිත්‍රයක් ලබාගත හැකි වනු ඇති බව George (2021) පෙන්වා දී තිබේ.

මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රම පිළිබඳව අදහස් දක්වන Johnson සහ Chirstensen (2017) පෙන්වා දී ඇත්තේ පර්යේෂකයා හෝ පර්යේෂණ කණ්ඩායමක් ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ දෙක සම්බන්ධ කිරීම ලෙසයි. පර්යේෂණ ප්‍රශ්නයට පිළිතුරක් සපයා ගැනීම සඳහා ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයන්හි අංග ඒකාබද්ධ කිරීම මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමය ලෙස George (2021) විසින් අර්ථකථනය කරනු ලැබ ඇත. මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රම පිළිබඳව Kyne (2021) දක්වන අර්ථකථනය පහත දැක්වේ.

> "මිශ්‍ර පර්යේෂණ යනු ගුණාත්මක හා ප්‍රමාණාත්මක යන ක්‍රම දෙකම එක් අධ්‍යයනයකට ඒකාබද්ධ කරන පරිශීලන පර්යේෂණ වර්ගයකි." (Kyne, 2021)

මෙම අර්ථ දැක්වීම මෙන්ම Kyne (2021) තවදුරටත් පැහැදිලි කරනුයේ මිශ්‍ර පර්යේෂණ කඳිම මෙවලම් කට්ටලයක් ලෙස සැලකිය හැකි බවයි. මිශ්‍ර පර්යේෂණ යන්න Fischier (2021) සඳහන් කරනුයේ

> "පර්යේෂණ ගැටලුවක් තේරුම් ගැනීමට එක් පර්යේෂණ අධ්‍යයනයක සඳහා දත්ත එකතු කිරීම, විශ්ලේෂණය සඳහා ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක යන ක්‍රම දෙකම භාවිත කිරීමේ ක්‍රියා පටිපාටියකි." Fischier (2021)

යනුවෙනි. ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක ක්‍රම එකිනෙකට සම්බන්ධ කිරීම සඳහා දෙමුහුන් ශිල්පීය ක්‍රම ගණනාවක් තනි අධ්‍යයනයකට යොදා ගැනීම මිශ්‍ර පර්යේෂණ ලෙස හැඳින්විය හැකි බව Silver සහ Lewins (2010) විසින් ද පෙන්වා දී තිබේ. මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රම පිළිබඳව තවත් අර්ථකථනයක් Shrestha සහ Giri (2021) විසින් ද ඉදිරිපත් කරනු ලැබ ඇත.

> "මිශ්‍ර පර්යේෂණ පිරිසැලසුම යනු තමන්ගේම දාර්ශනික උපකල්පන හා විමර්ශන ක්‍රම සහිත පර්යේෂණ ක්‍රමයකි. මිශ්‍ර පර්යේෂණවලදී බහුවිධ දත්ත රැස්කිරීම හා විශ්ලේෂණය සඳහා තනි අධ්‍යයනයක් තුළ මෙම

දාර්ශනික උපකල්පන යොදා ගනියි" (Dewadi, Shrestha & Giri, 2021)

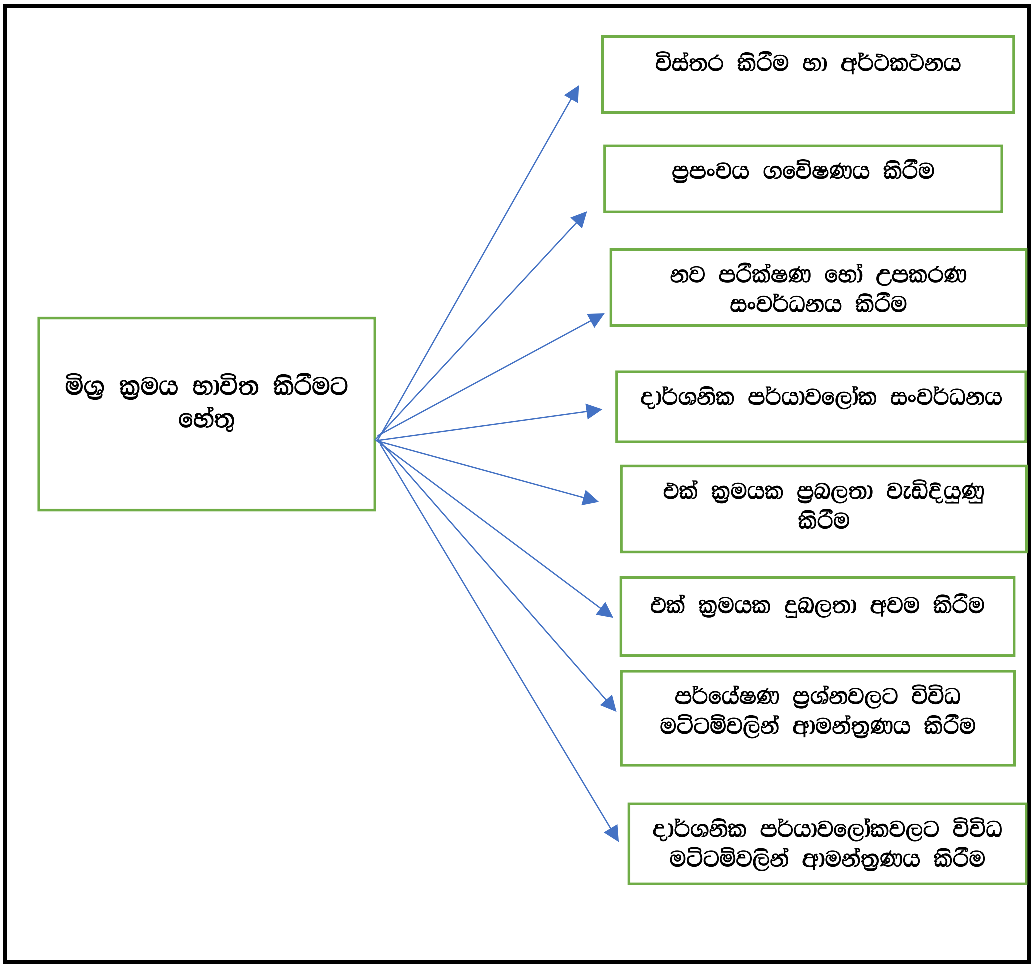
ඉහත අදහස් හා අර්ථකථන සියල්ල පරීක්ෂා කිරීමේදී එක් පර්යේෂණ අධ්‍යයනයක් සඳහා ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ශිල්පීය ක්‍රම දෙකම මිශ්‍ර කරමින් භාවිත කිරීම මිශ්‍ර පර්යේෂණ ලෙස හඳුනාගත හැකිය. මෙම ක්‍රමවේදය ඵලදායීව භාවිත කිරීමට නම් පර්යේෂකයන් තුළ ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ දෙකම පිළිබඳ මනා අවබෝධයක් හා කුසලතා තිබිය යුතු බව සඳහන් කළ යුතුවේ. මිශ්‍ර පර්යේෂණවලදී විවිධ ක්‍රම මගින් ලබාගන්නා සාක්ෂි (දත්ත) ඒකාබද්ධ කිරීමේ හැකියාව පවතින බවද දක්නට ලැබේ.

5.1 මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය තෝරා ගැනීමට හේතු

මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය මඟින් ගුණාත්මක හා ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ දෙකට අයත් ක්‍රම ශිල්ප මිශ්‍ර කරමින් එක් අධ්‍යයනයක් සඳහා භාවිත කරන බව පැහැදිලි ය. මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය චර්යාමය, සෞඛ්‍ය, සමාජ විද්‍යා ක්ෂේත්‍රවල පර්යේෂණ සඳහා බහුලව භාවිත කරන බව George (2021) පෙන්වා දී තිබේ. එයට හේතුව එක් පර්යේෂණ ප්‍රවේශයකින් ලබාගන්නා තොරතුරුවලට වඩා වැඩි තොරතුරු ප්‍රමාණයක් මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය මඟින් ලබා ගත හැකි වීමය. මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය භාවිත කිරීමට හේතුවක් ලෙස පර්යේෂණ ගැටලුවට විශ්වසනීය හා වලංගුතාව සහිත විසඳුමක් ලබාගත හැකිවීම ලෙස George (2021) තවදුරටත් පෙන්වා දී තිබේ.

මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමය යටතේ පර්යේෂණ ගැටලුවට විස්තරාත්මක පිළිතුරක් ලබාදිය හැකි බව Stephen සහ Kasim (2015) සඳහන් කරයි. මීට අමතරව මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමය භාවිත කිරීමට බලපාන තවත් හේතු රාශියක් ඔවුන් පෙන්වා ඇත. ඒවා 2 රූප සටහන මගින් දක්වා ඇත.

2 රූප සටහන - මිශ්‍ර ක්‍රමය භාවිත කිරීමට හේතු



මූලාශ්‍රය : Stephen සහ Kasim (2015)

වර්තමානය වන විට මිශ්‍ර ක්‍රමය වැඩි වශයෙන් පර්යේෂණ සඳහා යොදා ගැනීමේ උනන්දුවක් පර්යේෂකයන් තුළ පවතී. එයට හේතු ලෙස Bryman (2006) ඉදිරිපත් කර ඇති කරුණු පහත සඳහන් වේ.

- විශ්වසනීයත්වයක් පැවතීම
- පුළුල් සංදර්භයක් ආවරණය කළ හැකි වීම
- පැහැදිලිව විස්තර කළ හැකි වීම
- අනාවරණවල ප්‍රයෝජනවත් බව ඉහළ නැංවීම
- සොයාගැනීම් තහවුරු කළ හැකි වීම

- විවිධ දෘෂ්ටිකෝණවලින් පරීක්ෂා කර බැලිය හැකි වීම

(Bryman, 2006)

මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රම මඟින් අධ්‍යයනයේ අනාවරණ හා නිගමන ශක්තිමත් කිරීම හා වඩාත් විස්තරාත්මකව ඉදිරිපත් කළ හැකි බව Johnson සහ Christensen (2017) පෙන්වා දී ඇත. එසේම පර්යේෂණවල වලංගුතාව ඇති කිරීම සඳහා මිශ්‍ර ක්‍රම යොදාගත හැකි බව Johnson සහ Onwuegbuzie (2007) සඳහන් කරයි. එයට හේතුව බහුවිධ ක්‍රම මගින් දත්ත රැස් කිරීම හා විශ්ලේෂණය කිරීමට තිබෙන හැකියාවයි.

මිශ්‍ර ක්‍රම භාවිතයට තවත් හේතු කිහිපයක් Catalyst.harvard.edu (2022) මගින් ද දක්වා ඇත.

- වෙනස් බහුවිධ සංජානන ලබාගැනීම
- සංකීර්ණ අවබෝධයක් ඇති කිරීම
- සංඛ්‍යාත්මක දත්ත ගැඹුරින් විස්තර කිරීම
- සංදර්භානුගත කළ හැකිවීම
- වැඩසටහනක් හෝ මැදිහත්වීමක් නියම මාර්ගයට ගත හැකි වීම
- පුද්ගල කේන්ද්‍ර අධ්‍යයන ප්‍රතිඵල ලබාගත හැකිවීම

ලෙස එම හේතු සඳහන් වේ. නමුත් වර්තමානයේ බොහෝ පර්යේෂකයන් පර්යේෂණ ප්‍රවේශ හෝ පිරිසැලසුම් පිළිබඳ නිසි අවබෝධයකින් තොරව සමීක්ෂණ වැනි පිරිසැලසුම් පවා මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය ලෙස දක්වා තිබේ. එම නිසා පර්යේෂණ ප්‍රවේශ හා පිරිසැලසුම සඳහන් කිරීමේදී වඩාත් පරීක්ෂාකාරී වීම වැදගත් ය.

5.2 මිශ්‍ර ක්‍රමවේදයේ විවිධ පිරිසැලසුම්

මිශ්‍ර පර්යේෂණ පහසු නොවන බවත් ඒ සඳහා මනා පළපුරුද්දක් හා හැකියාවක් අවශ්‍ය බවත් Creswell සහ Plano Clark (2007) විසින් සඳහන් කර ඇත. ඒ අනුව මිශ්‍ර ක්‍රමය පර්යේෂණ සඳහා භාවිත කරන්නේ නම් එම ක්‍රමය යටතේ ඇති පිරිසැලසුම් පිළිබඳ අවබෝධයක් ලබා සිටීම මූලික සුදුසුකමක් ලෙස දැක්විය හැකිය. ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක දත්ත රැස් කළ පමණින් එවැනි පර්යේෂණ මිශ්‍ර පර්යේෂණ ලෙස හැඳින්වීම නිවැරදි නොවේ. මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමය අනුගමනය කිරීමේදී ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක ප්‍රවේශ දෙකම අනුගමනය කළ යුතු අතර පර්යේෂණ ප්‍රශ්න හා පර්යේෂණ පිරිසැලසුම් මිශ්‍ර ක්‍රමයට උචිත ආකාරයට සකස් කිරීමද අවශ්‍යය. මිශ්‍ර ක්‍රමයේ ප්‍රධාන පිරිසැලසුම් හයක් (06) Creswell සහ Plano Clark (2011) විසින් දක්වා ඇත. ඒවා නම්,

1. අභිසාරී සමාන්තර පිරිසැලසුම- Convergent Parallel Design
2. අනුක්‍රමික විවරණාත්මක පිරිසැලසුම -Explanatory Sequential Design
3. අනුක්‍රමික ගවේෂණාත්මක පිරිසැලසුම - Exploratory Sequential Design
4. කාවැද්දූ පිරිසැලසුම- Embedded Design
5. පරිවර්තන පිරිසැලසුම - Transformative Design
6. බහු අදියර පිරිසැලසුම - Multi Phase Design

Creswell සහ Plano Clark (2011)

මීට සමාන වර්ගීකරණයක් Teddlie සහ Tashakkori (2009) ද ඉදිරිපත් කර ඇත.

i) සමාන්තර මිශ්‍ර පිරිසැලසුම - Parallel Mixed Design

ii) අනුක්‍රමික මිශ්‍ර පිරිසැලසුම - Sequential Mixed Design

iii) පරිවර්තන මිශ්‍ර පිරිසැලසුම – Conversion Mixed Design

iv) බහුතල මිශ්‍ර පිරිසැලසුම - Multi Level Mixed Design

v) සම්පූර්ණ ඒකාබද්ධ මිශ්‍ර පිරිසැලසුම -Fully Integrated Mixed Design

Teddlie සහ Tashakkori (2009)

ඉහත වර්ගීකරණයන්ට අනුව මිශ්‍ර ක්‍රමයේදී ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ මිශ්‍ර කළහැකි ප්‍රධාන ආකාර හතරක් Creswell (2009) විසින් දක්වා තිබේ. එනම්,

i) සමගාමී (Concurrent)

විවිධ පර්යේෂණ ක්‍රම එකම පර්යේෂණයකට ඇතුළත් කර ප්‍රතිඵල අර්ථ නිරූපණය සඳහා තොරතුරු ඒකාබද්ධ (මිශ්‍ර) කිරීම

ii) අනුක්‍රමික (Sequential)

එක් පර්යේෂණ ක්‍රමයක් මුලින් භාවිත කර එහි ප්‍රතිඵල අනුව වෙනත් පර්යේෂණ ක්‍රමයක් භාවිත කිරීම. ඇතැම් විට අවශ්‍ය නම් තුන්වෙනි ක්‍රමයක් ද භාවිත කළ හැකිය.

ඉහත ආකාර දෙක අනුව ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක ප්‍රවේශ දෙක මිශ්‍ර කළ හැකි ආකාරය 3 රූප සටහන මඟින් වැඩි දුරටත් පැහැදිලි කළ හැකිය.

3 රූප සටහන - පර්යේෂණ ප්‍රවේශයෙන් ක්‍රම මිශ්‍ර කළ හැකි ආකාර

	සමගාමී	අනුක්‍රමික
ද්විත්ව	ප්‍රමාණාත්මක + ගුණාත්මක	ගුණාත්මක → ප්‍රමාණාත්මක ප්‍රමාණාත්මක → ගුණාත්මක
ත්‍රිත්ව	ගුණාත්මක + ප්‍රමාණාත්මක ප්‍රමාණාත්මක + ගුණාත්මක (මුලින් දක්වා ඇත්තේ ප්‍රධාන පර්යේෂණ ප්‍රවේශය වේ)	ගුණාත්මක → ප්‍රමාණාත්මක → ගුණාත්මක ප්‍රමාණාත්මක → ගුණාත්මක → ප්‍රමාණාත්මක

(Creswell, 2009)

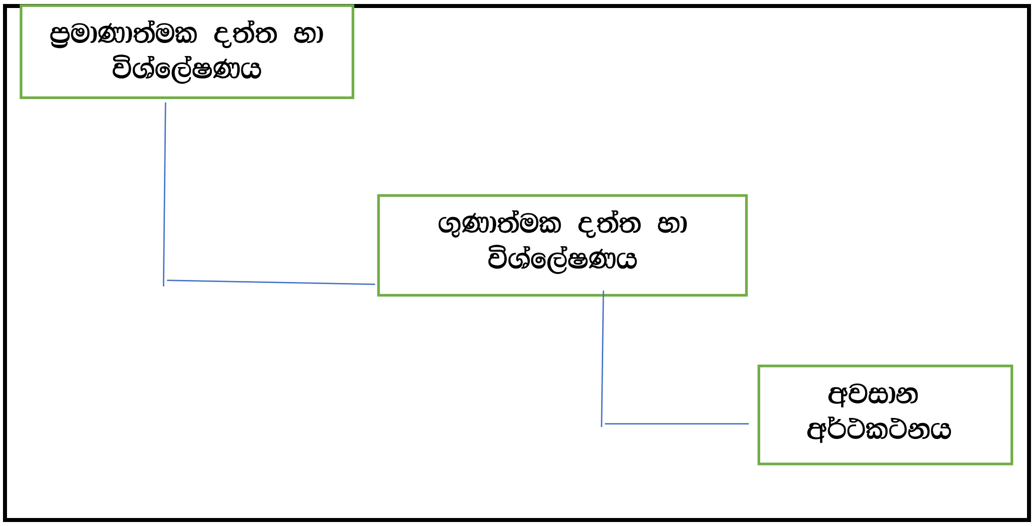
(මෙහි → සලකුණු මගින් අනුගමනය කරන අනුපිළිවෙළ දැක්වේ.)

මිශ්‍ර ක්‍රමවේදයේ ප්‍රධාන පිරිසැලසුම් 6ක් Creswell (2013) දී ඉදිරිපත් කර ඇත. එහිදී වඩා ජනප්‍රිය හා වැඩි වශයෙන් භාවිත වන පිරිසැලසුම් 4ක් ද, අවම භාවිතය සහිත පරිසැලසුම් 2ක් ද ලෙස දක්වන අතර ජනප්‍රිය පිරිසැලසුම් පමණක් විස්තර කර ඇත. එම පිරිසැලසුම් පිළිබඳව රූප සටහන් ද සහිතව මීළඟට විමසා බලමු.

1) අනුක්‍රමික විස්තරාත්මක පිරිසැලසුම (Sequential Explanatory Design)

මෙය අදියර දෙකකින් යුක්ත පර්යේෂණ පිරිසැලසුමක් වේ. ප්‍රධාන අවධානය ප්‍රමාණාත්මක දත්ත සඳහා වේ. ප්‍රමාණාත්මක දත්ත රැස්කර විශ්ලේෂණය කිරීම මුලින් සිදුවන අතර එමඟින් ලැබෙන ප්‍රතිඵල සනාථ කිරීම සඳහා ගුණාත්මක දත්ත භාවිත කරනු ලබයි. උදාහරණ ලෙස සමීක්ෂණයක් මගින් ලබා ගත් දත්ත සනාථ කිරීම සඳහා සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් ලබා ගන්නා දත්ත යොදා ගැනීම. මෙහි ප්‍රධාන අරමුණ වන්නේ ප්‍රමාණාත්මක අධ්‍යයනයේ සොයා ගැනීම් පැහැදිලි කිරීමට හා අර්ථකථනය කිරීමට සහාය වීම සඳහා ගුණාත්මක ප්‍රතිඵල භාවිත කිරීමය. අනුක්‍රමික විස්තරාත්මක පිරිසැලසුම් පියවර මෙසේ 4 රූප සටහන මගින් දැක්විය හැකිය.

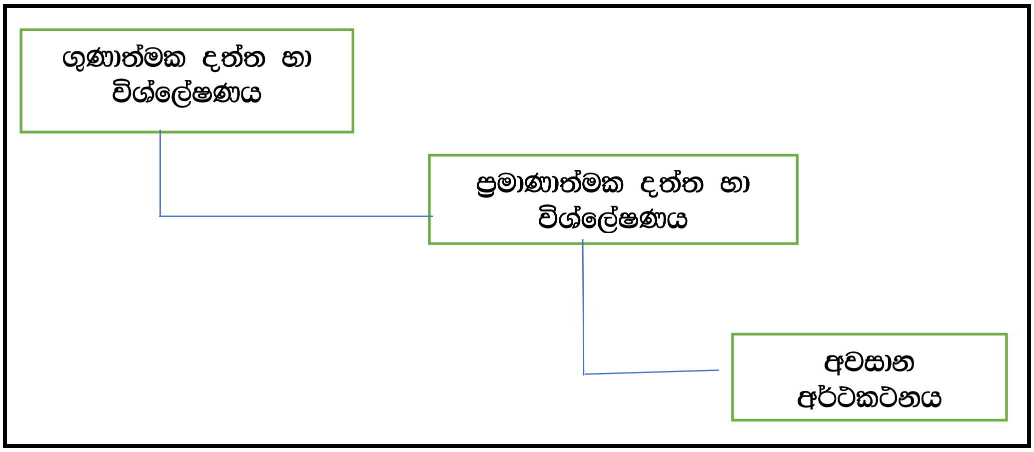
4. රූප සටහන අනුක්‍රමික විස්තරාත්මක පිරිසැලසුම



2) අනුක්‍රමික ගවේෂණාත්මක පිරිසැලසුම (Sequential Exploratory Design)

අනුක්‍රමික ගවේෂණාත්මක පිරිසැලසුම ද ප්‍රධාන අදියර දෙකකින් යුක්ත වේ. මෙහිදී ප්‍රධාන අධ්‍යයනය වන්නේ ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය යටතේ දත්ත රැස් කිරීම හා විශ්ලේෂණයයි. ඉන් පසුව දෙවන අදියර ලෙස ප්‍රමාණාත්මක දත්ත රැස් කිරීම හා විශ්ලේෂණය කරනු ලැබේ. මිශ්‍ර කිරීම කරනුයේ අවසාන පියවරේදී ය. උදා: නාභිගත සම්මුඛ සාකච්ඡා මාර්ගයෙන් ලබා ගත් දත්ත හා ප්‍රතිඵල ඔප්පු කිරීමට ප්‍රමාණාත්මක දත්ත හා ප්‍රතිඵල යොදා ගැනීම දැක්විය හැකිය. මෙම පිරිසැලසුමේ ප්‍රධාන අරමුණ වන්නේ යම් සංසිද්ධියක් හෝ ප්‍රපංචයක් විස්තර කිරීමයි. නව උපකරණයක් සංවර්ධනය කිරීම හා පරීක්ෂා කිරීමේ දී මෙම උපායමාර්ගය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකිය. අනුක්‍රමික ගවේෂණාත්මක පිරිසැලසුමේ ක්‍රියාවලිය පහත 5 වන රූප සටහන මඟින් පැහිදිලි කර ඇත.

5. රූප සටහන අනුක්‍රමික ගවේෂණාත්මක පිරිසැලසුම

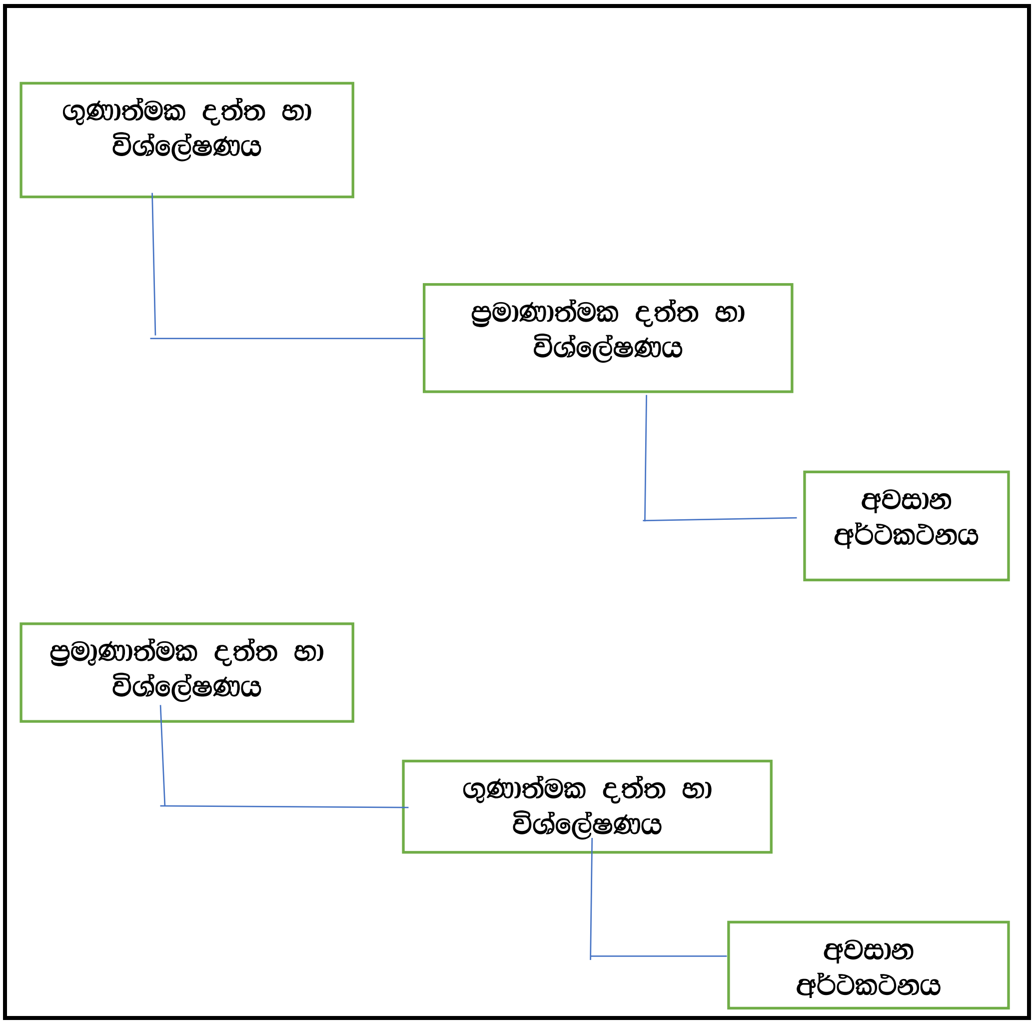


3) අනුක්‍රමික පරිවර්තිත පිරිසැලසුම (Sequential Transformative Design)

මෙම පර්යේෂණ පිරිසැලසුම ප්‍රධාන අදියර හතරකින් සිදුවේ. ප්‍රමාණාත්මක දත්ත අදියර දෙකක් යටතේ රැස් කිරීම හා විශ්ලේෂණය කරන අතර ගුණාත්මක දත්ත ද අදියර දෙකක් යටතේ රැස් කිරීම හා විශ්ලේෂණය සිදුවේ. පළමු පියවරේදී ගුණාත්මක දත්ත පළමුවත් දෙවන පියවරේදී ප්‍රමාණාත්මක දත්ත පළමුවත් රැස් කිරීම හා විශ්ලේෂණය සිදු කරයි. ඉන් පසුව පළමු පියවරේ ප්‍රතිඵල දෙවන පියවරේ ප්‍රතිඵල වෙනස් වීම කෙරෙහි බලපා ඇති ආකාරය පරීක්ෂාවට ලක්

කරමින් දත්ත මිශ්‍ර කිරීම කරනු ලැබේ. මෙහි ප්‍රධාන අරමුණ යම් න්‍යායාත්මක දෘෂ්ටිකෝණයකින් සංදර්භය සිදුවන ආකාරය පැහැදිලි කිරීමට වඩාත් යෝග්‍ය ක්‍රම භාවිත කිරීමය. මෙම පිරිසැලසුම ක්‍රියාත්මක වන ආකාරය පහත 6 වන රූප සටහනෙන් දක්වා ඇත.

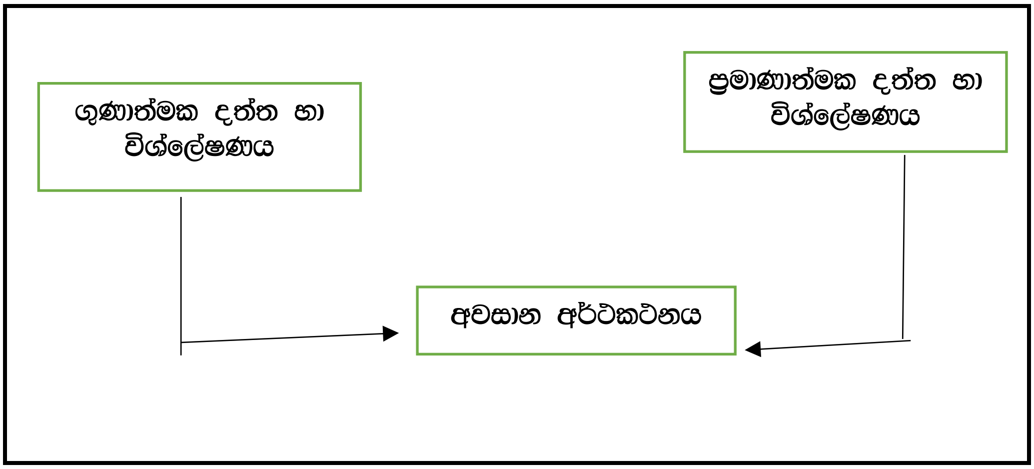
6. රූප සටහන අනුක්‍රමික පරිවර්තිත පිරිසැලසුම



4) සමගාමී ත්‍රිකෝණකරණ පිරිසැලසුම් (Concurrent Triangulation Design)

එක් අදියරක් සහිත පර්යේෂණ පිරිසැලසුමක් වේ. එකම අවස්ථාවේ ප්‍රමාණාත්මක දත්ත හා ගුණාත්මක දත්ත රැස් කරනු ලබයි. නමුත් දත්ත විශ්ලේෂණය වෙන වෙනම සිදු කරනු ලැබේ. අවසානයේ දී ගුණාත්මක දත්තවලින් ලබා ගන්නා ප්‍රතිඵල ප්‍රමාණාත්මක දත්ත සමඟ සසැඳීමක් කරනු ලබයි. ගුණාත්මක දත්ත තහවුරු කරගැනීමක් මෙයින් අපේක්ෂා කරනු ලැබේ. සමගාමී ත්‍රිකෝණකරණ පිරිසැලසුමේ ප්‍රධාන අරමුණ වන්නේ එක් එක් ක්‍රමයක් තවත් ක්‍රමයක දුර්වලතා මඟහරවා ගැනීමට යොදා ගැනීමයි. මෙහිදී සාමාන්‍යයෙන් ක්‍රම දෙකක් භාවිත කෙරේ. මෙම පිරිසැලසුමේ ක්‍රියාකාරීත්වයද පහත 7 වන රූප සටහන මඟින් දැක්වේ.

7. රූප සටහන සමගාමී ත්‍රිකෝණකරණ පිරිසැලසුම්



ඉහත විස්තරය Creswell (2013) දක්වන ලද අදහස් ඇසුරින් සකස් කරන ලදි. මෙහිදී ඔහු තවදුරටත් දක්වා ඇත්තේ සමගාමී කාවැද්දූ පිරිසැලසුම හා සමගාමී පරිවර්තක පිරිසැලසුම එතරම් ජනප්‍රිය නොවන නිසා විස්තර නොකරන බවයි.

සමගාමී කාවැද්දූ පිරිසැලසුම (Concurrent Embedded) යොදා ගැනීමේ අරමුණ වන්නේ පර්යේෂණයේදී අප භාවිත කරන ප්‍රධාන පර්යේෂණ ප්‍රශ්නයට වඩා වෙනස් ප්‍රශ්නයක් ආමන්ත්‍රණය කිරීම හෝ විවිධ මට්ටම්වලින් තොරතුරු සෙවීමය. සමගාමී පරිවර්තික පිරිසැලසුම (Concurrent Transformative) දත්ත විශ්ලේෂණයේ විවිධ මට්ටම්වලදී න්‍යායාත්මක දෘෂ්ටිකෝණයකින් ඇගයීමට ලක්කිරීම සඳහා භාවිත කරනු ලබයි.

මීට අමතරව Plano Clark (2008) විසින් මිශ්‍ර ක්‍රමවේදයට අයත් පිරිසැලසුම් වෙනස් ආකාරයකට ඉදිරිපත් කර ඇත. එහිදී ප්‍රධාන පිරිසැලසුම් හතරක් ඔවුන් විසින් පෙන්වා දෙනු ලබයි. ඒවා නම්,

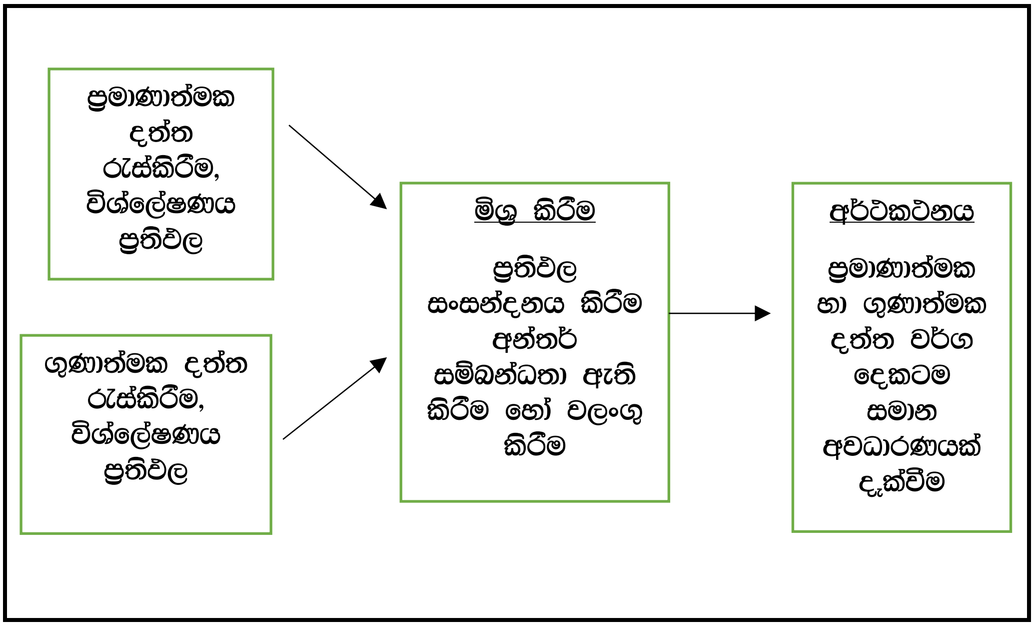
i) ත්‍රිකෝණකරණ පිරිසැලසුම

ii) විස්තරාත්මක පිරිසැලසුම

iii) ගවේෂණාත්මක පිරිසැලසුම

iv) කාවැද්දූ පිරිසැලසුම යනුවෙන් දක්වා ඇත. මෙම පිරිසැලසුම් අනුව පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය සිදුවන ආකාරය 8-11 වන රූප සටහන් මඟින් පහත දක්වා ඇත.

8. රූපසටහන ත්‍රිකෝණකරණ පිරිසැලසුම



9. රූපසටහන විස්තරාත්මක පිරිසැලසුම

ප්‍රමාණාත්මක දත්ත රැස්කිරීම, විශ්ලේෂණය, ප්‍රතිඵල

→

<u>මිශ්‍ර කිරීම</u>

ප්‍රමාණාත්මක ප්‍රතිඵල තවදුරටත් පැහැදිලි කිරීම හෝ සහභාගිකයන් තෝරා ගැනීමේ අවශ්‍යතාවයට හේතු වේ.

→

ගුණාත්මක දත්ත රැස් කිරීම විශ්ලේෂණය ප්‍රතිඵල

→

<u>අර්ථකථනය</u>

ප්‍රමාණාත්මක ප්‍රතිඵල මඟින් ගුණාත්මක ප්‍රතිඵල පැහැදිලි කිරීම හා විස්තර කිරීම

10. රූපසටහන ගවේෂණාත්මක පිරිසැලසුම

ගුණාත්මක දත්ත රැස්කිරීම, විශ්ලේෂණය, ප්‍රතිඵල

→

<u>මිශ්‍ර කිරීම</u>

ගුණාත්මක ප්‍රතිඵල පදනම්ව උපකරණයක් හෝ න්‍යායක් සංවර්ධනය කිරීමට ප්‍රමාණාත්මක දත්ත භාවිත කිරීම

→

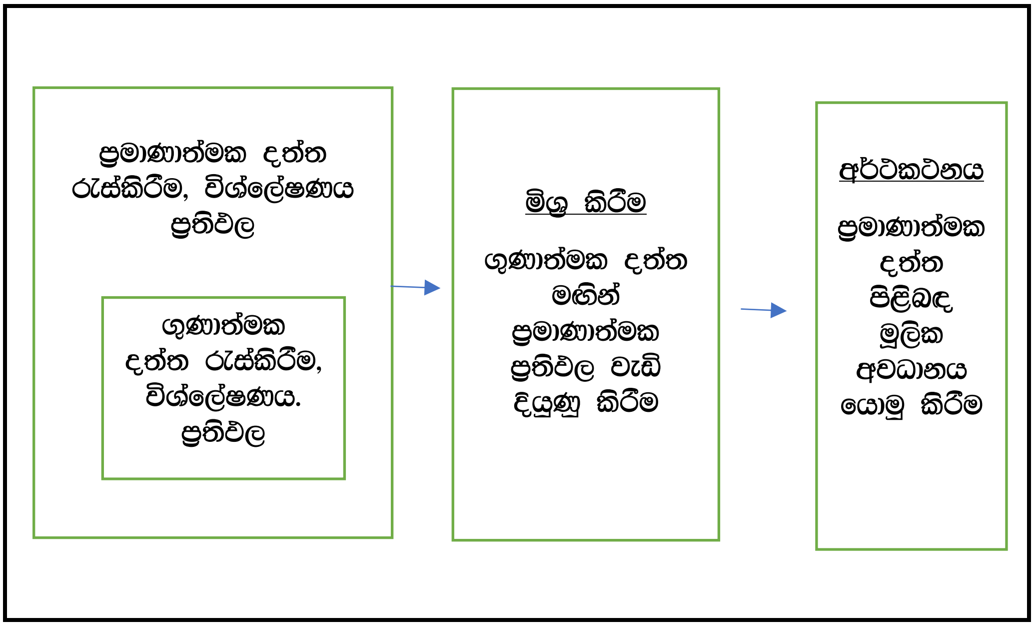
ප්‍රමාණාත්මක දත්ත රැස්කිරීම, විශ්ලේෂණය, ප්‍රතිඵල

→

<u>අර්ථකථනය</u>

ප්‍රමාණාත්මක ප්‍රතිඵල සාමාන්‍යකරණය කිරීමට හා පරීක්ෂා කිරීමට ගුණාත්මක දත්ත භාවිත කිරීම

11. රූපසටහන කාවැද්දූ පිරිසැලසුම



මෙම රූප සටහන් මඟින් ද මීට පෙර විස්තර කරන ලද පිරිසැලසුම්වලට අදාළ කරුණු පෙන්වා දී ඇත. මෙහි විශේෂත්වය වන්නේ දත්ත හා ප්‍රතිඵල මිශ්‍ර කරන්නේ කෙසේද යන්න පිළිබඳ වැඩිදුර කරුණු දක්වා තිබීමය. මෙම සියලුම පිරිසැලසුම් එක් පර්යේෂණ අධ්‍යයනයක් සඳහා භාවිත කිරීම බහු අවස්ථා පිරිසැලුසම ලෙස හැඳින්විය හැකිය. මෙහිදී ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක ප්‍රවේශ කිහිප වරක් භාවිත කිරීම දක්නට ලැබේ.

උදා: ප්‍රමාණාත්මක ⟶ ගුණාත්මක ⟶ ප්‍රමාණාත්මක ⟶ගුණාත්මක ආදී ලෙස මාරුවෙන් මාරුවට දත්ත රැස්කිරීම විශ්ලේෂණය හා මිශ්‍ර කිරීම සිදු කළ හැකිය. මෙවැනි මිශ්‍ර ක්‍රම පිරිසැලසුමක් මඟින් පර්යේෂකයකුට පර්යේෂණ ගැටලුවක් සඳහා අපේක්ෂිත සොයා ගැනීම් අනාවරණය කරගැනීමට විවිධ දෘෂ්ටිකෝණවලින් විමසා බැලීමට තිබෙන හැකියාව විශේෂ ලක්ෂණයක් ලෙස සඳහන් කිරීමට පුළුවන. එසේම එක් පර්යේෂණ ප්‍රවේශයකින් ලබා ගන්නා ප්‍රතිඵල තවදුරටත් තහවුරු කිරීම, විස්තර කිරීම මෙන්ම විස්තාරණය සඳහා ද මිශ්‍ර ක්‍රම පිරිසැලසුම් භාවිතය මඟින් ඉටුකරගැනීමේ හැකියාව ද පවතී.

6.0 මිශ්‍ර ක්‍රමවේදයේ පිරිසැලසුම් තෝරා ගැනීමේදී සැලකිය යුතු කරුණු

මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමය මඟින් පර්යේෂණ ගැටලුව පිළිබඳ හොඳ අවබෝධයක් ලබාගත හැකිවන බව Kimmons සහ Johnsturn (2019) ගේ අදහස වී තිබේ. එසේම මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමයක් තෝරා ගැනීමේ දී පර්යේෂකයන් ප්‍රධාන ප්‍රශ්න හතරක් පිළිබඳ තිරණ ගත යුතු බව Creswell (2003) පෙන්වා දී ඇත. එම ප්‍රශ්න නම්,

i) දත්ත රැස්කිරීමේ අනුපිළිවෙළ ක්‍රියාත්මක කරන්නේ කෙසේද?

ii) දත්ත රැස් කිරීමේදී හා විශ්ලේෂණයේ දී ප්‍රමුඛතාව දෙන්නේ කවර ක්‍රමවලටද?

iii) අනාවරණ ඉදිරිපත් කිරීමේදී සමෝධානය කරන විවිධ මට්ටම් මොනවාද?

iv) න්‍යායාත්මක පර්යාවලෝකයක් භාවිතා කරන්නේද?

Creswell (2003)

ඉහත සඳහන් ප්‍රශ්නවලට නිවැරදි පිළිතුරු ලබාගැනීම මඟින් යෝග්‍ය මිශ්‍ර ක්‍රමවේදයට අයත් පිරිසැලසුමක් තෝරා ගත හැකි බව පැහැදිලිය. මීට අමතරව මිශ්‍ර ක්‍රමවේදයේ පිරිසැලසුමක ලක්ෂණ කෙරෙහිද අවධානය යොමු කළ යුතු බව පෙන්වා දීමට පුළුවන. මිශ්‍ර ක්‍රමයෙහි මූලික ලක්ෂණ පිළිබඳව Stephen සහ Kasim (2015) දක්වා ඇති අදහස් මෙහිදී අපට වැදගත් වේ.

i) මිශ්‍ර පිරිසැලසුම සඳහා එක ප්‍රවේශයක් හෝ ප්‍රවේශ දෙකම යොදා ගත හැකිය.

ii) පර්යේෂණ ගැටලුව, දැනුම අත්දැකීම් හෝ සාහිත්‍ය විමර්ශණය පදනම් කරගත් පර්යේෂණ ප්‍රශ්න හෝ උපකල්පන මඟින් සකස් කරගත හැකිය.

iii) නියැදි ප්‍රමාණය භාවිත කරන ක්‍රමය අනුව වෙනස් වේ.

iv) පර්යේෂණ සඳහා භාවිත කරන ඕනෑම දත්ත රැස්කිරීමේ ක්‍රමවේදයක් භාවිත කළ හැකිය.

v) දත්ත අර්ථකථනය අඛණ්ඩව හා පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේ පියවර අනුව සිදුකළ හැකිය

Stephen සහ Kasim (2015)

ඉහත සඳහන් ලක්ෂණ කෙරෙහි අවධානය යොමු කරමින් සුදුසු මිශ්‍ර පර්යේෂණ පිරිසැලසුමක් තෝරා ගැනීමට පර්යේෂකයන් කටයුතු කළ යුතුවේ. එමෙන්ම මිශ්‍ර ක්‍රමයක් තෝරා ගැනීමේදී සැලකිය යුතු තවත් සුවිශේෂ ලක්ෂණ රාශියක් Johnson සහ Christensen (2017) විසින් ද ප්‍රකාශයට පත් කර ඇත. ඒවා නම්,

i) තෝරා ගන්නා සංසිද්ධිය (පර්යේෂණ ගැටලුව)

ii) අනුගමනය කරන සමාජ විද්‍යාත්මක න්‍යායන්

iii) අනුගමනය කරන දෘෂ්ටිකෝණය

iv) නියැදිකරණය සංයෝජනය කරන ආකාරය

v) පර්යේෂිතයන්ගේ සමානතාව හෝ වෙනස්කම්

vi) පර්යේෂකයන්ගේ සමානතාව හෝ වෙනස්කම්

vii) ක්‍රියාත්මක කිරීමේ සැකැස්ම

viii) භාවිත කරන ක්‍රම සමාන හෝ වෙනස්වීම

ix) වලංගු කිරීමේ නිර්ණායක හෝ උපායමාර්ග

x) සම්පූර්ණ අධ්‍යයනයේ ස්වභාවය

(Johnson සහ Christensen,2017)

මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමයක් තෝරාගැනීමේදී මෙම කරුණු සැලකිල්ලට ගැනීම වැදගත් වන බව පෙන්වා දීමට පුළුවන. මෙහිදී විශේෂයෙන් ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක දත්ත මිශ්‍ර කිරීම හෙවත් සමෝධානය කිරීම පිළිබඳව ද පර්යේෂකයන්ගේ අවධානය යොමු වීම වැදගත් ය. ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක දත්ත මිශ්‍ර කිරීම හෙවත් සමෝධානය කළ හැකි ආකාර හතරක් (04) Cresswell සහ Plano Clark (2011) සඳහන් කර ඇත.

i) දත්ත වර්ග දෙක එකම අවස්ථාවක එකතු කිරීම

ii) එක් දත්ත වර්ගයක් රැස්කර විශ්ලේෂණය කර, දෙවන දත්ත වර්ගය රැස් කිරීම

iii) ප්‍රධාන පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය (ක්‍රමය) සමඟ අනෙක් ක්‍රියාවලිය ඒකාබද්ධ කිරීම

iv) න්‍යායාත්මක රාමුවක් යොදාගැනීම මගින් දත්ත කණ්ඩායම් එකට බැඳ තැබීම

(Cresswell, Plano Clark,2011)

මිශ්‍ර පර්යේෂණ පිළිබඳව තවදුරටත් විමර්ශනය කිරීමේදී මිශ්‍ර ක්‍රමය භාවිතයට යොදා ගැනීමේ අරමුණු පිළිබඳව Green et al (1989) විසින් දක්වා ඇති අදහස් ද වැදගත් වනු ඇත.

i) දත්ත ත්‍රිකෝණීකරණය

ii) ප්‍රතිඵල ශක්තිමත් කිරීම, විස්තාරණය හා විස්තර කිරීම

iii) එක් ක්‍රමයක ඇති සමානතා හා විෂමතා අනාවරණය කරගැනීම

iv) එක් ක්‍රමයක් අනෙක් ක්‍රමය සංවර්ධනය කරගැනීමට උදව් වීම

v) විවිධ ක්‍රම මඟින් විමර්ශනය කළ හැකිවීම

Green et al (1989)

එසේම මිශ්‍ර පර්යේෂණ පැවැත්වීමට අදාළව තාර්කිකයන් රැසක් ද Johnson සහ Onwuegbuzie (2004) විසින් පෙන්වා දී තිබේ.

i) ත්‍රිකෝණීකරණය (Triangulation) - විවිධ ක්‍රම මඟින් ප්‍රතිඵල තහවුරු කිරීම

ii) අනුපූරකතාව (Complementarity) - එක් ක්‍රමයක ප්‍රතිඵල තවත් ක්‍රමයක ප්‍රතිඵල වැඩිදියුණු කිරීම, විස්තාරණය, සහ පැහැදිලි කිරීම සඳහා භාවිත කිරීම)

iii) ආරම්භය (Initiation) - නව පර්යේෂණ ප්‍රශ්න උත්තේජනය කිරීම, සහ නව අවබෝධයක් ලබා ගැනීම

iv) සංවර්ධනය (Development) - එක් ක්‍රමයක ප්‍රතිඵල තවත් ක්‍රමයක් සංවර්ධනය කිරීම හෝ හැඩ ගැස්වීම

v) ප්‍රසාරණය (Expansion) - විවිධ විමසුම් සඳහා විවිධ ක්‍රම භාවිත කරමින් පර්යේෂණයේ පළල හා ගැඹුර පුළුල් කිරීම

(Johnson සහ Onwuegbuzie,2004)

මේ ආකාරයට විවිධ පර්යේෂකයන් මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රම තෝරා ගැනීමේදී අවධානය යොමු විය යුතු කරුණු විවිධ ආකාරයෙන් ඉදිරිපත් කර ඇත. අපගේ පර්යේෂණ සඳහා ද මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය පර්යේෂණ පිරිසැලසුමක් ලෙස භාවිත කරන්නේ නම් මිශ්‍ර

ක්‍රමවේදය පිළිබඳව දක්වා ඇති කරුණු හොඳින් අධ්‍යයනය කිරීම මූලික සුදුසුකමක් ලෙස සඳහන් කළ හැකිය. එසේ නොමැතිව කිසිදු සම්බන්ධතාවක් නොමැති පර්යේෂණ පිරිසැලසුම් සඳහා ද මිශ්‍ර ක්‍රමය භාවිතා කරන බව ආධුනික පර්යේෂකයන් පර්යේෂණ යෝජනාවන්හි මෙන්ම පර්යේෂණ නිබන්ධනවලද සඳහන් කර තිබෙනු දක්නට හැකිය.

7.0 මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමවේදයේ වාසි හා අවාසි

වර්තමානය වන විට මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය පර්යේෂණ සඳහා බහුල වශයෙන් යොදා ගන්නා බව දක්නට ලැබේ. එසේ වීමට හේතුව මෙම ක්‍රමයේ වාසි හේතුවන බව පිළිගත හැකිය. එමනිසා මිශ්‍ර ක්‍රමවේදයේ වාසි හා අවාසි පිළිබඳව ඉදිරිපත් කර ඇති අදහස් විමර්ශනය කිරීමද ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇත. මිශ්‍ර ක්‍රමයේ වාසි හා අවාසි කිහිපයක් Catatyst.harvard.edu (2022) වෙබ් අඩවියේ දක්වා ඇත. ඒවා පහත සඳහන් පරිදි වේ.

වාසි	උවාසි
i) ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක ප්‍රවේශ දෙකම විශ්ලේෂණය කළ හැකි වීම ii) නම්‍යශීලී වීම	i) කාර්ය ප්‍රමාණය වැඩිවීම ii) ප්‍රතිඵල වෙනස්වීම හෝ ගැටලු සහිත වීම

එක් පර්යේෂණ ක්‍රමයකට වඩා පර්යේෂණ ක්‍රම දෙකම භාවිත කිරීම මඟින් පුළුල් අවබෝධයක් ලබා ගත හැකි වීම වාසියක් වන නමුදු පර්යේෂණ ප්‍රවේශ දෙකක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට සිදුවන නිසා වැඩි කාර්ය ප්‍රමාණයක් ඉටු කිරීමට සිදුවීමත්, ප්‍රවේශ දෙක අනුව ප්‍රතිඵල වෙනස්වීම සිදුවිය හැකි බවත්, එහි සඳහන් වේ. මිශ්‍ර ක්‍රමයේ වාසි අවාසි පිළිබඳව තවත් අදහසක් Molina- Azorin (2016) විසින් ද ඉදිරිපත් කර ඇත්තේ පහත සඳහන් ආකාරයටයි.

වාසි

i) භාවිතයේ දී වඩාත් නම්‍යශීලි වීම

ii) පුළුල් විෂය ක්ෂේත්‍රයක් විමර්ෂනය කළ හැකි වීම

iii) අනාවරණ සඳහා ශක්තිමත් සාක්ෂි ලබාගත හැකි වීම

iv) අධ්‍යයනය පිළිබඳ පූර්ණ අවබෝධයක් ලබා ගත හැකි වීම

අවාසි

i) වැඩිපුර කාලය හා ශ්‍රමය වැය වීම

ii) දත්ත වර්ග දෙකෙන් වෙනස් අනාවරණ ඉදිරිපත් වුවහොත් අර්ථකථනය දුෂ්කර වීම

iii) විවිධ පර්යේෂණ ක්‍රම හා ක්‍රමශිල්ප පිළිබඳ දැනුවත්භාවයක් තිබිය යුතු වීම
(Molina- Azorin,2016)

වෙනත් පර්යේෂණ ක්‍රම පිළිබඳව පුළුල් අවබෝධයක් නොමැතිව තම පර්යේෂණ ගැටලුව අධ්‍යයනය සඳහා මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය තෝරා ගැනීම ගැටලු සහිත වන බව ඉහත අදහස් අනුව පැහැදිලි ය. එමනිසා පර්යේෂණ කාර්යයට යොමුවන ආධුනිකයන් ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ දෙක පිළිබඳවත් ඒ යටතේ ඇති විවිධ පර්යේෂණ පිරිසැලසුම් පිළිබඳව හොඳින් අධ්‍යයනය කිරීම ඉතා වැදගත් වන බව සඳහන් කළ හැකිය.
මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමයේ දක්නට ලැබෙන වාසි පිළිබඳව තවත් අදහසක් Jogulu සහ Pansiri (2011) විසින් ද ඉදිරිපත් කර ඇත. ඒවා නම්,

i) පර්යේෂණ ගැටලුව පිළිබඳ පැහැදිලි අවබෝධයක් ලබාගත හැකිවීම

ii) ගැඹුරටත්, පුළුල්වත් සාක්ෂි ලබාගත හැකිවීම

iii) තේමාත්මක ප්‍රවේශයක් සමඟ සංඛ්‍යාලේඛන ඒකාබද්ධ කළ හැකි වීම

iv) සංකීර්ණ සමාජ තත්ත්වයන් පැහැදිලි කිරීමට අවශ්‍ය විෂයානුබද්ධ සාධක ලබාගැනීම

v) න්‍යායන් උත්පාදනය, සහ කල්පිත පරීක්ෂාව ආදිය එක් අධ්‍යයනයකින් සිදු කළ හැකිවීම

vi) පර්යේෂකයන්ට සෑම පර්යේෂණ ප්‍රවේශයක්ම පිළිබඳවම කුසලතා වර්ධනය කරගත හැකිවීම

(Jogulu සහ Pansiri,2011)

ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයක් මගින් පර්යේෂණ ගැටලු සඳහා අධ්‍යයනය කිරීම වෙනුවට මිශ්‍ර ක්‍රමය භාවිත කිරීම මඟින් ගැඹුරින් හා පුළුල්ව කරුණු අනාවරණය කර ගත හැකි බව ඉහත අදහස් අනුව පැහැදිලිය. එසේම පර්යේෂණ ප්‍රවේශ හා පර්යේෂණ පිරිසැලසුම් පිළිබඳ අවබෝධයකින් තොරව මිශ්‍ර ක්‍රමය භාවිත කිරීමට යොමු වීම ගැටලු සහගත වන බවද තවදුරටත් පෙන්වා දීමට පුළුවන.

8.0 මිශ්‍ර ක්‍රමය හා සම්බන්ධ පර්යේෂණ ගැටලු සඳහා නිදසුන්

මිශ්‍ර ක්‍රමය සඳහා යොදාගත හැකි පර්යේෂණ ගැටලු හා පර්යේෂණ මාතෘකා කිහිපයක් පිළිබඳ උදාහරණ සැපයීම මෙහිදී අපේක්ෂා කරනු ලැබේ. මෙහිදී වරහන් තුළ දක්වා ඇත්තේ අදාළ පර්යේෂණ ප්‍රවේශය බව සලකන්න.

- ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය තෘප්තිමත්භාවය ඉහළ නැංවීමට (ගුණාත්මක) වැටුප බලපාන්නේ කෙසේ ද? (ප්‍රමාණාත්මක)

ඉහත පර්යේෂණ ගැටලුව පිළිබඳ සැලකීමේදී වෘත්තීය තෘප්තිමත්භාවය පිළිබඳ සම්මුඛ සාකච්ජා වැනි ක්‍රමශිල්ප මගින් ගුණාත්මක දත්ත රැස් කර ගත හැකිය. ඉන්පසු දෙවන අදියරේදී ප්‍රශ්නාවලියක් මගින් වැටුප හා තෘප්තිමත්භාවය සම්බන්ධ ප්‍රමාණාත්මක දත්ත රැස්කිරීම කළ හැකිය. අවසානයේදී ගුණාත්මක දත්ත හා ප්‍රමාණාත්මක දත්ත මිශ්‍ර කිරීම මඟින් ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය තෘප්තිමත්භාවයට වැටුප බලපාන්නේ කුමන ආකාරයකටදැයි අර්ථකථනය කළ හැකිය. තවත් එබඳු පර්යේෂණ මාතෘකා කිහිපයක් මීළඟට විමසා බලමු.

1. ශාරීරික ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ දෙමාපිය සංජානන (ප්‍රමාණාත්මක) හා Covid-19 කාලසීමාව තුළ ළමුන්ගේ ජීවිතවල ඇති වී තිබෙන ගුණාත්මකභාවය (ගුණාත්මක)
2. කාන්තා පාසල් අධ්‍යාපනය (ප්‍රමාණාත්මක) දරුවන්ගේ ජීවිත වෙනස් කළ ආකාරය (ගුණාත්මක)

3. ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය විශ්ලේෂණය (ප්‍රමාණාත්මක) සමාජ ප්‍රාග්ධනයක් ලෙස පාසලක අන්තර් ක්‍රියාකාරීත්වය කෙරෙහි දක්වන දායකත්වය (ගුණාත්මක)
4. ගුරුවරුන්ගේ දින සටහන් ලිවීමේ ප්‍රවණතාව (ගුණාත්මක) සමඟ සිසුන්ගේ කියවීමේ සාධනය (ප්‍රමාණාත්මක)
5. ඉගැන්වීමේ ගුණාත්මකභාවය කෙරෙහි (ගුණාත්මක) ගුරුවරුන්ගේ ශික්ෂණ විද්‍යාත්මක දැනුම බලපාන ආකාරය (ප්‍රමාණාත්මක)
6. ප්‍රාථමික පාසල් විෂයමාලාව (ගුණාත්මක) මගින් බහු සංස්කෘතික සංකල්ප සංවර්ධනයට දක්වන දායකත්වය (ප්‍රමාණාත්මක)
7. ගණිත ගුරුවරුන් භාවිත කරන ඉගැන්වීම් ක්‍රම (ගුණාත්මක) හා ගණිත විෂය සාධනය (ප්‍රමාණාත්මක)
8. පාසල් සිසුන්ගේ කියවීමේ දුර්වලතාවට හේතු (ප්‍රමාණාත්මක) අවම කර ගැනීමට ගතහැකි ක්‍රියාමාර්ග (ගුණාත්මක)
9. තම පාසල් පරිසරය පිළිබඳ ශිෂ්‍ය සංජානන (ගුණාත්මක) වාර පරීක්ෂණ ලකුණු (ප්‍රමාණාත්මක) කෙරෙහි බලපාන්නේ ද?
10. පාසල් සිසුන්ට සිදුවන රථවාහන අනතුරු (ප්‍රමාණාත්මක) සඳහා මාර්ග ආරක්ෂාව පිළිබඳ ශිෂ්‍ය දැනුවත්භාවය (ගුණාත්මක) හේතුවන ආකාරය

ඉහත දක්වා ඇත්තේ උදාහරණ කිහිපයක් පමණි. ඔබේ පර්යේෂණ ගැටලුව, පර්යේෂණ අරමුණු හා පර්යේෂණ ප්‍රශ්න අනුව ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශ, දත්ත හා ප්‍රතිඵල මිශ්‍ර කරගත හැකි ආකාරයට පර්යේෂණ මාතෘකාව සකස් කරගත හැකිය.

9.0 සාරාංශය

පර්යේෂණ ප්‍රවේශ හා පර්යේෂණ පිරිසැලසුම් පිළිබඳව වර්තමානයේ වැඩිපුර සාකච්ඡාවට බඳුන් වන මාතෘකාවක් ලෙස මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමය හැඳින්විය හැකිය. නමුත් ආධුනික පර්යේෂකයන් හා උපාධිලාභීන් සකස් කරන පර්යේෂණ යෝජනාවන් මෙන්ම නිබන්ධනයන් පරීක්ෂා කිරීමේදී මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය පිළිබඳ දැනුවත්භාවයේ අඩු බවක් දක්නට ලැබේ. ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ පිරිසැලසුම් පවා මිශ්‍ර ක්‍රමය ලෙස සඳහන් කර තිබෙනු නිරීක්ෂණය විය. එම නිසා මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය පිළිබඳ මූලික

අවබෝධයක් ලබාදීම මෙම ලිපියේ මූලික අරමුණ විය. එහිදී අනුමාතෘකා කිහිපයක් යටතේ ලිපියේ අන්තර්ගතය පෙළගස්වන ලදි. පර්යේෂණ සංකල්පය හැඳින්වීම, පර්යේෂණ ක්‍රමවේදයේ දාර්ශනික පදනම, ප්‍රධාන පර්යේෂණ ප්‍රවේශ යන මාතෘකා පිළිබඳව පළමුව හැඳින්වීමක් කරනු ලැබීය. ප්‍රධාන අවධානය මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය පිළිබඳව බැවින් එයද අනුමාතෘකා කිහිපයකට බෙදා විස්තර කරන ලදි. ඒ යටතේ මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය පිළිබඳ අර්ථකථන, සහ මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය තෝරා ගැනීමට බලපාන හේතු විස්තර කරනු ලැබීය. මිශ්‍ර ක්‍රමය යටතේ බහුලව භාවිත වන ප්‍රධාන පිරිසැලසුම් 4ක් පිළිබඳව කරුණු ඉදිරිපත් කර ඇත. මෙම ලිපිය මගින් අනුක්‍රමික විස්තරාත්මක පිරිසැලසුම අනුක්‍රමික ගවේෂණාත්මක පිරිසැලසුම, අනුක්‍රමික පරිවර්තික පිරිසැලසුම හා සමගාමී ත්‍රිකෝණකර පිරිසැලසුම පිළිබඳව විස්තර ඉදිරිපත් කර තිබේ. ඒ මඟින් ආධුනික පර්යේෂකයන්ට මිශ්‍ර පිරිසැලසුම් පිළිබඳව මූලික අවබෝධයක් ලබා ගත හැකිවනු ඇත. මීට අමතරව මිශ්‍ර ක්‍රමයට අදාළ පිරිසැලසුම් තෝරාගැනීමේදී සැලකිය යුතු කරුණු පිළිබඳව ද සාකච්ඡා කරන ලදි. මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය භාවිත කිරීමේදී දක්නට ලැබෙන වාසි හා අවාසි සම්බන්ධව ද කරුණු ඉදිරිපත් කරනු ඇත. අවසාන වශයෙන් මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමය යටතේ පර්යේෂණ මාතෘකා කිහිපයක්ද උදාහරණ ලෙස දක්වා තිබේ. මෙම ලිපිය මඟින් ඉදිරිපත් කර ඇති කරුණු මඟින් පර්යේෂකයන්ට මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමය සහ එහි පිරිසැලසුම් පිළිබඳ මූලික අවබෝධයක් ලබාගත හැකි වේ යැයි අපේක්ෂා කරනු ලැබේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Ahmed, S. & Ilyas, S.A. (2017). Research Methodology. *From http:// doi. 10.13140/RG2.2.25336.44801*

Bryman A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research. 6(97), 113.* http:// *doi: 10.1177/1468794106058877.*

Creswell, J. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Pearson Education.

Creswell, J. (2013). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research.* Sage.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). SAGE publication.

Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.), SAGE Publications Inc.

Creswell, J.W. , & Plano Clark, V L .(2011). *Designing and conducting mixed methods research.* BMJ Publishing Group,

Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. A. (2021). Mixed-Methods Research: A Discussion on its Types, Challenges, and Criticisms. *Journal of Practical Studies in Education, 2(2), 25-36 from https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20*

De Loo, I. & Lowe, A. (2011). Mixed methods research: don't –just do it, *Qualitative Research in Accounting & Management, Vol. 8 No. 1, . 22-38.*

Fischier, A. S. (2021) Mixed Methods from *https:// education.nova.edu/ Resources/ uploads/app/35/files/arc_doc/mixed_methods.pdf*

George, T. (2021). Mixed Methods Research: Definition, Guide & Examples. from *https://www.scribbr.com/methodology/mixed-methods-research/*

Greene, J.C., Caracelli, V.J. & Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 11 No. 3, 255-274.

Jogulu, U.D. & Pansiri, J. (2011). Mixed methods: a research design for management doctoral dissertations, *Management Research Review*, Vol. 34 No. 6, 687-701.

Johnson, B.R., & Christensen, L.B. (2007). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* SAGE.

Johnson, B.R., & Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A., (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research.* 1,112–133. http://doi: 10.1177/1558689806298224.

Johnson, B.R., & Onwuegbuzie, A.J., (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*. 33(7),14–26. http://doi: 10.3102/0013189X033007014.

Kimmons, R. & Johnstrun, K. (2019). Navigating Paradigms in Educational Technology. *Tech Trends*. 63(5). 631-641. http://doi. 10.1007/S11528-019-00407-0

Kumar R. (2014). Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners, SAGE Publication.

Kyne, D. (2021). What is Mixed Methods Research? A Definition and Why It's Becoming So Popular. From https://medium.com/the-full-stack-researcher/what-is-mixed-methods-research-a-definition-and-why-its-becoming-so-popular-b435629e1acd

Leeady, P., & Ormrod. J. (2001). *Practical Research: Planning & Design* (7th ed). SAGE publication

Makombe, G. (2017). An expose of the relationship between paradigm, method and design in research. *The Qualitative report*. 22(12). 3363-3382

Mixed Method Research. (2022). From *catalyst.harvard.edu*

Mixed Methods Research (2022). From *https://catalyst.harvard.edu/community-engagement/mmr/*

Molina-Azorin, F. (2016). Mixed methods research: An opportunity to improve our studies and our research skills. *European Journal of Management and Business Economics. 25(2), 37-38.* http://doI:10.1016/j.redeen.2016.05.001

Plano-Clark, V., Huddleston-Casas, C., Churchill, S., O'Neil Green, D., & Garrett, A. (2008). Mixed Methods Approaches in Family Science Research. *Journal of Family Issues*. 29(11), 1543-1566; http://doi 10.1177/0192513X08318251

Quantitative, Qualitative and Mixed Method Research Approach. (2022). From *pressbooks.bccampus.ca*

Research Paradigms: Explanation and Examples (2022). From *https://getproofed.com.au/writing-tips/research-paradigms-explanation-and-examples/*

Silver, C. & Lewins, A. (2010). *Computer Assisted Qualitative Data Analysis. In International Encyclopedia of Education (3rd Edition)*, from https:// www.sciencedirect.com/ topics/psychology/mixed-methods

Stephen, K. & Kasim, H. (2015). Qualitative and Quantitative Research Paradigm in Business. A Philosophical Reflection. *European Journal of Business and Management*. 7(5). http://doi. 10.1.1.672.3361

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds) (2003). *Mixed Methods in Social and Behavioural Research,* SAGE Publications Inc.

Teddlie, C.B., & Tashakkori, A., (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences.* SAGE publication.

Vijey, G. (2015). Research Approach: an overview. *Golden Research Thought*. 4

Western Sydney University. (2020). From *western Sydney.edu.au*

Williams, C. (2007). Research Methods. *Journal of Business and Economic Research*. 5(3). 65-73

නව යොවුන්විය හා ප්‍රතිබද්ධ ආතතිය හා ආතති කළමනාකරණය

- රුවනි ගුණවර්ධන මෙනවිය

1.0 හැඳින්වීම

ආතතිය වර්තමාන සමාජය තුළ බහුලව අවධානයට ලක්වන මාතෘකාවකි. ඕනෑ ම පුද්ගලයෙකු කවර හෝ අවස්ථාවක දී ආතතියට ලක්වීමේ හැකියාවක් පවතී. එසේ වුවත්, වර්තමාන සමාජ රටාව තුළ නව යොවුන් වියේ දරුවන් ආතතියට පත්වීමේ අවස්ථාව ඉහළ මට්ටමක පවතී. ඒ අනුව නව යොවුන් විය හා ප්‍රතිබද්ධ ආතතිය සහ ආතති කළමනාකරණය පිළිබඳව මෙම ලිපිය මගින් අවධානය යොමු කර ඇත. ආතතිය යනු කුමක්ද? ආතතිකාරක (Stressors) හෙවත් පුද්ගලයෙකු තුළ ආතතිය හට ගැනීමට පදනම් වන හේතු, නව යොවුන් වියේ දී සිදුවන කායික, මානසික සහ චිත්තවේග සංවර්ධනය, නව යොවුන් විය තුළ ආතතිය ඇතිවන විවිධ අවස්ථා, ආතතිය සඳහා දක්වන ප්‍රතිචාර සහ ආතතිය පාලනය සඳහා යොදා ගන්නා උපක්‍රම මෙහි දී සාකච්ඡා කෙරේ.

2.0 ආතතිය (Stress)

අතිශය තරඟකාරී, සංකීර්ණ, කාර්යබහුල සමාජයක් වර්තමානයේ දී මිනිසා වටා නිර්මාණය වී තිබේ. ඒ සමාජය තුළ ජීවත්වීම සඳහා සෑම පුද්ගලයෙකුට ම දෛනිකව පැය විසිහතරක දිගු, නිශ්චිත කාලයක් හිමි ව ඇත. දෛනිකව මෙම සංකීර්ණ සමාජය තුළ ජීවත්වන පුද්ගලයා තමා ජීවත්වන නිවස, පරිසරය, ආර්ථිකය, සෞඛ්‍යය යන ඕනෑ ම තත්ත්වයක් හමුවේ විවිධ අභියෝගවලට මුහුණ දෙයි. මෙම සියලු අභියෝග නිසා පුද්ගලයා නිරතුරු මානසික ආතතියට (Mental stress) පත් වේ. ඒ අනුව මෙම සංකීර්ණ සමාජය තුළ වර්තමානයේ මිනිසා මුහුණ දෙන සියලු ගැටලු, අභියෝග මූලික කොටගෙන ඇතිවූ ප්‍රමුඛතම ගැටලුවක් ලෙස මානසික ආතතිය හැඳින්විය හැකි ය.

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

ආතතිය (Stress) ස්පර්ශ කළහැකි දෘශ්‍යමාන ද්‍රව්‍යයක් නොවේ. එය මිනිස් සිරුරේ සාමාන්‍ය ක්‍රියාකාරීත්වයට අවහිරතා ඇතිකරන පීඩාකාරී තත්ත්වයන්හි දී පුද්ගල ශරීරයේ ඇතිවන ප්‍රතික්‍රියාව ලෙස සරල ව හැඳින්විය හැකි ය. එහි දී මනස, ශරීරය, හැඟීම් හා චර්යාව එකිනෙක ඒකාබද්ධ වේ.

වෛද්‍ය විද්‍යාත්මක හා ජීවවිද්‍යාත්මක සන්දර්භයක් තුළ "ආතතිය" යන සංකල්පය හඳුන්වා දුන් ප්‍රථම විද්‍යාඥයා ලෙස සැලකෙන හැන්ස් සෙලී (Selye,2019) ආතතිය පිළිබඳ මෙලෙස සඳහන් කරයි. එනම්, මානසික ආතතිය යනු, පුද්ගලයෙකුගේ ශාරීරික හා මානසික යහපැවැත්ම අවධානමට ලක්කිරීමට හේතුවන සිදුවීම් හෝ අවස්ථාවලට මුහුණ දීමේ දි, පුද්ගලයා තුළ ඇතිවන ප්‍රතිචාරාත්මක තත්වයකි. (Responsive Status) ඒ අනුව ඕනෑ ම පුද්ගලයෙකු ඕනෑ ම අවස්ථාවක ආතතියට භාජනය වීමේ හැකියාව පවතී.

ආතතිය සුළු මානසික තත්ත්වයේ සිට අනුක්‍රමිකව විවිධ මානසික ආබාධ ඇතිකිරීමේ තත්ත්වයන් දක්වා වර්ධනය වන්නකි. එමෙන් ම ඕනෑ ම පුද්ගලයෙකු කිසිදු වයස් භේදයකින් හෝ ස්ත්‍රී පුරුෂ භේදයකින් තොරව, දෛනික ජීවිතයේ ඕනෑ ම අවස්ථාවක දි ආතතියට ලක්වීමේ හැකියාව ද පවතී. කිසියම් පුද්ගලයෙකු කවර හෝ කරුණක් අරභයා නිරතුරුව ම ආතතියට මුහුණපායි නම් එය ඔහුගේ හෝ ඇයගේ පුද්ගල පෞරුෂ සංවර්ධනය (Personality Development) දුර්වල වීමට සෘජුව බලපායි.

මීළඟට ආතතිකාරක යනු මොනවාදැයි හඳුනා ගනිමු.

2.1 ආතතිකාරක (Stressors)

පුද්ගලයෙකු තුළ ආතතිය හට ගැනීමට පදනම් වන හේතු රාශියකි. ඒවා ආතතිකාරක (Stressors) ලෙස හඳුන්වනු ලැබේ. ඕනෑ ම පුද්ගලයෙකු ආතතියට පත්වන්නේ මෙම ආතතිකාරක එකක් හෝ කිහිපයක් පදනම් කොටගෙන ය. බොහෝ විට ජීව විද්‍යාත්මක (Bio) හෝ පාරිසරික සාධක (Envioramental Factors) මත මෙම ආතතිකාරක නිර්මාණය වන අතර, ඒවා අතරින් මූලික ම ආතතිකාරක මෙසේ දැක්විය හැකි ය.

1. ක්ෂණික සිදුවීම් (Traumatic events)

2. පුද්ගල පෞරුෂය (Personality)

3. ජීවිතයේ ඇතිවන ප්‍රධාන වෙනස්වීම් (Major life changes)

4. යම් සිදුවීමක් හෝ යම් තත්වයක් සංජානනය කරන ආකාරය

5. දෛනික ජීවිතයේ දුෂ්කරතා (Daily hassles)

6. අභ්‍යන්තර ගැටුම් (Internal conflicts) (Sapolsky,2010)

මෙම ප්‍රධාන ආතතිකාරකවලට අමතරව තවත් ආතතිකාරක ද ඇති බව සැලකූ මනා ය. මෙම ආතතිකාරක නිසා පුද්ගලයෙකු තුළ ආතතිය හටගන්නේ කෙසේදැයි කෙටියෙන් විමසා බලමු.

1. ක්ෂණික සිදුවීම් - Traumatic Events

ඕනෑ ම පුද්ගලයෙකු සිය ජීවිතයේ දී බලාපොරොත්තු නොවූ අවස්ථාවක මුහුණ දෙන විවිධ සිදුවීම් මෙම ගණයට අයත් වේ. මේවා ඕනෑ ම පුද්ගලයෙකු කිසි විටෙකත් සිදු වෙතැයි අපේක්ෂා නොකරයි. පරිකල්පනය නොකරයි. මෙම සිදුවීම් ආකාර දෙකකට දැක්විය හැකි ය.

1. මිනිසා විසින් ඇති කරනු ලබන ව්‍යසන
2. ස්වාභාවික ව්‍යසන

මෙහි දී මිනිසා විසින් ඇතිකරනු ලබන ව්‍යසන ලෙස ශාරීරික පහරදීම්, මනුෂ්‍ය ඝාතන, න්‍යෂ්ටික අවි ගැටුම් යනාදිය දැක්විය හැකි අතර, ස්වාභාවික ව්‍යසන ලෙස සුනාමි අවස්ථා, භූමිකම්පා, සුළිසුළං යනාදිය දැක්විය හැකි ය. තව ද වර්තමාන ගෝලීය වසංගතය තත්වයන් (කොරෝනා රෝගය) මිනිස් ජීවිතය උඩුයටිකුරු කළ ක්ෂණික සිදුවීමක් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය.

2. පුද්ගල පෞරුෂය - (Personality)

මනෝ විද්‍යාවේ දී පෞරුෂය යනුවෙන් හැඳින්වෙන්නේ යමෙකු අන්‍යයන්ගෙන් වෙන්කරගත හැකි පරිදි මතු වී පෙනෙන හැකියා, චිත්තවේග, සමාජ පැවතුම්, රුචි අරුචිකම්, ආකල්ප, ඇදහීම් ආදී සියලු චරිතාංගවල එකතුව ය. (Schumuller,

Thorpe & Louis, 2004). සරලව සඳහන් කළහොත් පෞරුෂය යනු පුද්ගලයන්ගේ ජීවන ශෛලිය යි. පුද්ගල පෞරුෂය එකිනෙකාට අනන්‍ය වේ.

පුද්ගලයෙකු ගේ පෞරුෂ විවිධත්වය අනුව ආතතිය ඇතිවීම, එය පාලනය සහ එයින් ඔහුට ඇතිවන බලපෑම වෙනස් වේ. මේ පිළිබඳව අදහස් දක්වන Arkinson(1988) ආතතිය හා සම්බන්ධව පුද්ගල පෞරුෂය "A වර්ගයේ පෞරුෂය" සහ "B වර්ගයේ පෞරුෂය" ලෙස කොටස් දෙකකට බෙදා දක්වයි. එහි දී නිරතුරු කෝපවීම, දැඩි තරඟකාරීත්වය, නිතර ම ජයග්‍රහණය පිළිබඳ සිතීම, කෙටි වේලාවකින් වැඩි වැඩ ප්‍රමාණයක් ඉටුකිරීමට උත්සහ කිරීම, නොඉවසුම් සහගත බව යනාදී ලක්ෂණ සහිත පුද්ගලයන් A වර්ගයේ පෞරුෂ සහිත පුද්ගලයන් ලෙස ඔහු හඳුන්වයි. ඔවුන්ගේ මෙම චර්යා රටා මඟින් ගොඩනැගෙන පෞරුෂය නිසා ම ඔවුන් මානසික ආතතියට වඩා නැඹුරුවක් සහිත පුද්ගලයන් ලෙස හඳුන්වනු ලැබේ.

එහෙත් B වර්ගයේ පෞරුෂය සහිත පුද්ගලයන්ගේ චර්යාව මීට වෙනස් වේ. ඔවුන් ඉහිල්වීමේ හැකියාව ඇති, එඩිරිවාදී බවක් නොපෙන්වන, තරඟකාරී බවින් අඩු, නිරතුරු ප්‍රකෝපකාරී නොවන මෙන්ම දරාගැනීමේ හැකියාව සහිත පුද්ගලයෝ වෙති. මෙම චර්යා රටා මගින් ගොඩනැගෙන පෞරුෂය නිසා ම ඔවුහු මානසික ආතතියට වඩා නැඹුරුවක් රහිත පුද්ගලයෝ වෙති. මෙම චර්යා රටාව නිසා ම ආතතිය සඳහා ඔවුන්ගේ ජීවිතයේ ඇත්තේ අඩු ඉඩකි.

මේ අනුව පුද්ගල පෞරුෂයේ ස්වභාවය ඉතා වැදගත් ආතතිකාරකයක් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය.

3. ජීවිතයේ ඇතිවන ප්‍රධාන වෙනස්වීම් (Major Life Changes)

ජීවිතයේ මුහුණ දෙන මිහිරි හෝ අමිහිරි සෑම අවස්ථාවක දී ම ආතතිය හටගනී. පුද්ගලයෙකු ජීවිතයේ අලුත් අවස්ථාවකට හැඩගැසීමේ දී ඒ ඒ පුද්ගලයා තුළ ආවේණිකව අඩු වැඩි වශයෙන් ආතතිය හටගනී. පුද්ගලයෙකුගේ විවාහය, ශිෂ්‍යයෙකු නම් පාසල මාරුවීම, රැකියාව වෙනස්වීම එවැනි තත්ත්ව සඳහා උදාහරණ වේ.

4. සිදුවීමක්, තත්ත්වයක් සංජානනය කරන ආකාරය

ඕනෑ ම පුද්ගලයෙකු සිදුවීමක්, තත්ත්වයක් සංජානනය කරගන්නා ආකාරය මත ආතතිය හටගනී. පරිසරය තුළින් අපගේ පංචේන්ද්‍රියන්ට සංවේදී වන අත්දැකීම් සඳහා අර්ථයක් ලබා දීම සංජානනය ලෙස හැඳින්වෙන අතර, එය සංජානනය කරගන්නා ආකාරය අනුව ආතතිය හටගනී.

5. දෛනික ජීවිතයේ දුෂ්කරතා (Daily Hassles)

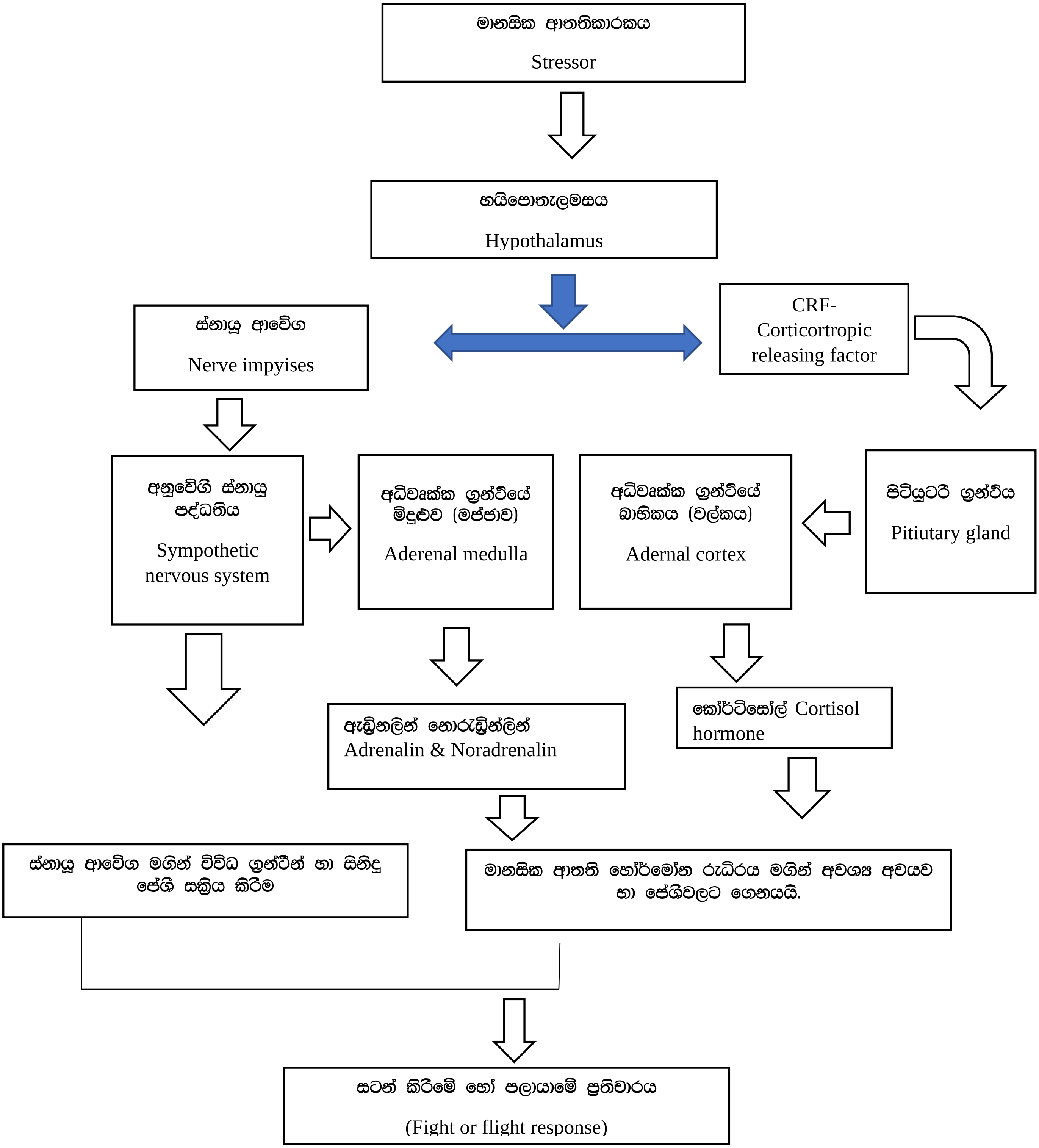
ඕනෑ ම පුද්ගලයෙකුට තමා ජීවත්වන විවිධ පරිසර තත්ත්ව තුළ දී දෛනික දුෂ්කරතා හටගනී. ජීවත්වන පාරිසරික තත්වය, පවුල, අසල්වාසීන්, රැකියා ස්ථානය, ප්‍රවාහනය, සෞඛ්‍යය, අධ්‍යාපනය යන තමා නිතර ගැටෙන දෛනික කටයුතුවල දී හටගන්නා දෛනික දුෂ්කරතා ද ආතතිය හටගැනීමේ ආතතිකාරකයක් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය.

6. අභ්‍යන්තර ගැටුම් (Internal Conflicts)

ආතතිය හටගැනීමේ තවත් එක් ආතතිකාරකයක් ලෙස අභ්‍යන්තර ගැටුම් සඳහන් කළ හැකි ය. පුද්ගල මනස තුළ සවිඥානිකව හෝ අවිඥානිකව හටගන්නා අභ්‍යන්තර අරගල මෙයින් අදහස් වේ. එහි දී උදාහරණ ලෙස තමා විසින් ගන්නා ලද කිසියම් තීරණයක් පිළිබඳ ස්ථාවර නොවූ සිතුවිලි, ආකර්ෂණීය විකල්ප දෙකකින් එකක් තෝරා ගැනීමට සිදුවන අවස්ථා යනාදිය දැක්විය හැකි ය.

මෙම සියලු ආතතිකාරකවලට අමතරව, වර්තමාන සමාජය තුළ පවතින තාක්ෂණයේ දියුණුවත් සමඟ තාක්ෂණික උපකරණ භාවිතය ඉහළ යාම මගින් ජංගම දුරකථන, පරිගණක, ටැබ් වැනි උපකරණ සමඟ අසීමිත කාලයක් ගතකිරීම මෙන් ම අසීමිත ව සයිබර් අවකාශයේ සැරිසැරීම යන සාධක ද වර්තමාන ලෝකය තුළ පවතින ප්‍රබල ආතතිකාරක ලෙස හැඳින්විය හැකි ය.

මානසික ආතතිය ස්නායු හා අන්තරාසර්ග පද්ධතිවල සංකීර්ණ ප්‍රතික්‍රියාවකි. එම ප්‍රතික්‍රියාවේ දී "පහරදීමේ හෝ පලායෑමේ" ප්‍රතිචාරය (Fight or Flight Response) සිදු වේ. (Arkinson, 1988). පහත රූපසටහනට අනුව කිසියම් අවස්ථාවකට පුද්ගලයෙකු මුහුණ දීමේ දී ආතතිය ඇතිවන ආකාරය, වෛද්‍ය විද්‍යාත්මක පදනම තුළ කළුපහන (2019) විස්තර කර තිබේ.



රූප සටහන 1

සටන් කිරීමේ හෝ පලායාමේ ප්‍රතිචාරය (කළුපහන 2019, Pg. 48)

ඒ අනුව හයිපොතැලමසයේ පළමු ක්‍රියාව මොල දණ්ඩේ (Brain stem) පිහිටි, ස්වයං සාධක ස්නායු පද්ධතියේ (Automatic nervous system) ක්‍රියාකාරිත්වය පාලනය කරන න්‍යෂ්ටි (Nuclei) වෙත, ස්නායුමය ආවේග (Nerve impyises) යැවේ. එවිට අනුවේගී ස්නායු පද්ධතියේ ක්‍රියාකාරිත්වය වැඩි වෙයි. මෙම ක්‍රියාකාරිත්වය වැඩිවීම නිසා සිනිඳු පේශි (Smooth muscles) හා ශරීර අභ්‍යන්තර ඉන්ද්‍රියන්ගේ වෙනස්කම් සිදුවෙයි. ඒ අනුව හෘද ස්පන්දන වේගය ඉහළ යාම, රුධිර පීඩනය වැඩිවීම, ශ්වසන වේගය වැඩිවීම, දහඩිය දැමීම වැඩිවීම යනාදිය සිදු වේ.

එපමණක් නොව අනුවේගී ස්නායු පද්ධතියේ ක්‍රියාකාරිත්වය වැඩිවීම නිසා ස්නායු ආවේග මගින් අධිවෘක්ක ග්‍රන්ථින්වල මජ්ජාව (Adrenl medull) උත්තේජනය කිරීමෙන් ඇඩ්‍රිනලින් සහ නොර්ඇඩ්‍රිනලින් හෝර්මෝන (Adrenalin & Noradrenalin hormone) රුධිරයට ස්‍රාවය වීම සිදු වේ.

මෙම ක්‍රියාවලිවලට අමතරව හයිපොතැලමසය මගින් සිදුකරන දෙවන ක්‍රියාවලිය, හයිපොතැලමසය මගින් ශ්‍රාවය වන කෝර්ටිකෝට්‍රෝපික් නිදහස් කිරීමේ සාධකය (Corticortropic releasing factor) CRF මගින් පූර්ව පිටියුටරි ග්‍රන්ථය උත්තේජනය වීමයි. එමගින් මිනිස් ශරීරයේ ප්‍රධාන මානසික ආතති හෝර්මෝනය වන ඇඩ්‍රිකෝර්ටිකෝට්‍රෝපික් හෝර්මෝනය (Adrenocorticlrophi hormone) ACTH ශ්‍රාවය කිරීමට ආධාර කෙරේ.

මෙම ශාරීරික ක්‍රියාකාරිත්වය මත පහරදීමේ හෝ පලායාමේ ප්‍රතිචාරය (Fight or flight response) ඕනෑම මානසික ආතති අවස්ථාවක දී ඇතිවිය හැකි ය. එවැනි අවස්ථාවල දී පලායාමේ හෝ පහරදීමේ ප්‍රතිචාරාත්මක රටාවක් පෙන්නුම් කරයි. මීට අමතරව නිහඬව සිටීමේ ප්‍රතිචාරයක් ද ලබාදිය හැකි ය.

මීළඟට අපි, පුද්ගල සංවර්ධන අවධිවල විශේෂ අවධියක් වන නව යොවුන් විය සහ ඒ ආශ්‍රිතව ආතතිය ඇතිවන විවිධ අවස්ථා පිළිබඳව සාකච්ඡා කරමු.

3.0 නව යොවුන් විය

පුද්ගල සංවර්ධන අවධි පිළිබඳ සැලකීමේ දී මෙම මානසික ආතතිය වැඩි වශයෙන් විඳින අවධියක් ලෙස නව යොවුන් විය හැඳින්විය හැකි ය. ඒ ඊට ආවේණික ලක්ෂණ නිසා ය.

සංවර්ධන මනෝවිද්‍යාඥයන් විසින් පුද්ගල සංවර්ධන අවධි පිළිබඳ අධ්‍යයනය කරනු ලැබ ඇති අතර, ප්‍රකට මනෝවිද්‍යාඥ ජීන් පියාජේ ඉදිරිපත් කළ පුද්ගල සංවර්ධන වර්ගීකරණය විමසා බලමු.

1. ඉන්ද්‍රියචාලක අවධිය (Sensorimator stage) - උපතේ සිට - මාස 18 - 21 දක්වා
2. පූර්ව ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධිය (Pre – operational stage) - අවුරුදු 2 - 7 දක්වා
3. සංයුක්ත ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධිය (Concrete operatonal stage) - අවුරුදු 8 - 11 දක්වා
4. විධිමත් ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධිය (Formal operational stage) - අවුරුදු 11 - 18 දක්වා (පියාජේ, 1950)

මෙම වර්ගීකරණයට අනුව නව යොවුන් විය අයත් වන්නේ විධිමත් ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධියට ය. මෙම නව යොවුන් විය තවත් අවධි තුනකට බෙදා දැක්විය හැකි ය.

1. පූර්ව යොවුන් විය - Early Adolescence - අවුරුදු 10 - 13
2. මධ්‍ය යොවුන් විය - Middle Adolescence - අවුරුදු 14 - 17
3. පශ්චාද් යොවුන් විය - Post Adolescence - අවුරුදු 18 - 21

(Allen and Waterman, 2018)

පුද්ගල සංවර්ධනයේ අතිශය වැදගත් කාල පරිච්ඡේදයක් ලෙස නව යොවුන් විය හැඳින්විය හැකි ය. මෙම කාලය ළමාවියේ සිට වැඩිහිටි අවධියට පිවිසීමට හුරුවීමේ අන්තර් කාලයක් වන නිසා ජීවිතයේ “සංක්‍රාන්ති සමය” කුනාටු සමය, සහ ආතතියේ කාල පරිච්ඡේදයක්, චිත්ත වේගවල යුධපිටියක් ලෙස හඳුන්වනු ලැබේ. (අබේපාල,2015). මෙම කාලය තුළ පුද්ගලයා ගත කරන්නේ ළමයෙකුත් නොවන, වැඩිහිටියෙකුත් නොවන අතරමැදි කාලයකි.

මෙම සමයේ දී දරුවා තුළ සිදුවන ප්‍රධාන සංසිද්ධිය වන්නේ කායික, මානසික, චිත්තවේගිය සහ සමාජීය ලෙස ශීඝ්‍ර සංවර්ධනයකට ලක්වීමයි. මෙම සංවර්ධන අවස්ථාවන්හි දී දරුවා විවිධාකාරයෙන් අභියෝගයට ලක්වන අතර, එම අභියෝග නිසා ආතතියට මුහුණ දෙයි.

කායික සංවර්ධනය

ළමාවියෙන් යොවුන්වියට ප්‍රවේශ වීම දෘශ්‍යමානව සංකේතවත් වන්නේ ශරීරයේ බාහිර පෙනුම වෙනස් වීම මඟිනි. ස්ත්‍රී පුරුෂ දෙපාර්ශයවය ම විවිධ ලෙස මෙම බාහිර පෙනුම වෙනස්වීමට මුහුණ දෙති. මෙය ශීඝ්‍රයෙන් සිදුවන වර්ධන ක්‍රියාවලියක් වේ. එහි දී ශරීරයේ උස, බර, ලිංගේන්ද්‍රිය සහ හෝර්මෝන වෙනස්කම් සිදුවීම ප්‍රධාන වශයෙන් හැඳින්විය හැකි ය. එහි දී “මල්වරවීම” ස්ත්‍රී පුරුෂ දෙපිරිසට ම පොදු ලක්ෂණයකි. මෙම කායික සංවර්ධනය නිරතුරුව ම ළමයාගේ ආතතිය ඇතිවීමට හේතු වේ.

මානසික සංවර්ධනය

යෞවන අවධිය සඳහා ප්‍රවේශ වන දරුවා තුළ පහළවන මානසික සංවර්ධන ලක්ෂණ රාශියකි. ඒ අනුව වියුක්ත චින්තන හැකියාව නිසා විවිධ උපකල්පනවලට එළඹීමේ හැකියාව, ඕනෑ ම සංසිද්ධියක් දෙස විවිධ දෘෂ්ටිකෝණවලින් බැලීමේ හැකියාව හෙවත් විචාරාත්මක චින්තනය, නිර්මාණශීලිත්වය, නිගාමී (Deductive) සහ උද්ගාමී (Inductive) චින්තනය මෙහෙයවීමෙන් වැඩි දියුණු වන තර්කන හැකියාව, ප්‍රත්‍යවර්තන හැකියාව නොහොත් යමක් සිතා, අරඹා, එය අතරමග නවතා වෙනත් කාර්යයක යෙදී නැවත සිතීම ඉදිරියට ගෙනයාමේ හැකියාව යනාදිය දැක්විය හැකි ය.

චිත්තවේග සංවර්ධනය

බොහෝ දුරට ළමාවියෙන් යොවුන් වියට පිවිසීමේ දී මුහුණදෙන වෙනස්කම් නිසා යොවුන් විය තරමක් දුරට චිත්තවේග පාලනය අපහසු සමයක් ලෙස හඳුන්වනු ලැබේ. යෞවනයා තුළ මෙකල ඉතා ශීඝ්‍රයෙන් සිදුවන කායික, මානසික සංවර්ධනය මෙන් වේගයෙන් චිත්තවේග සංවර්ධනය සිදු නොවේ. එනම්, චිත්තවේගිය වශයෙන් අපරිණත අවධියක් ලෙස මෙම අවධිය හැඳින්විය හැකිය. චිත්තවේගිය වශයෙන්

මෙකල යෞවනයා අපරිණත නිසා ම චිත්තවේගික ආතතීන් (Tension) බහුලව හටගන්නා අවධියක් ලෙස ද නව යොවුන් විය සැලකේ.

නව යොවුන් අවධිය තුළ දක්නට ඇති මෙම සංවර්ධන ලක්ෂණ සමග යෞවනයා තුළ ආතතිය හටගන්නා විවිධ අවස්ථා මීළඟට සලකා බලමු.

4.0 ආතතිය ඇතිවන විවිධ අවස්ථා

ජීවිතයේ සිදුවන ක්ෂණික සිදුවීම් ආතතිකාරකයක් ලෙස සැලකූ විට වර්තමාන ලෝකය මුහුණ දුන් කොවිඩ් ගෝලීය වසංගත තත්ත්වය ඊට කදිම උදාහරණයකි. වර්තමානයේ දී එය තරමක් දුරට සාමාන්‍යකරණය වී පැවතිය ද එහි මුල් අවස්ථාවේ දී එය නව යෞවනයන් මෙන් ම සමස්ත ලෝකවාසී ජනයා ම මුහුණ දුන් ක්ෂණික සිදුවීමක් ලෙස සැලකිය හැකි ය. එම තත්ත්වයේ දී නව යෞවනයන් තමාට වෛරසය ආසාදනය වී ඇතැයි බියවීම, ක්ෂණිකව සමාජයෙන් හුදෙකලා වීමට සිදුවීම, ඒකාකාරී ජීවිතයක් ගතකිරීමට සිදුවීම, යනාදි සංසිද්ධීන්වලට මුහුණ දීමෙන් විශාල ආතති තත්ත්වයකට පත් වූ බව අප ප්‍රත්‍යක්ෂ කරගත් සත්‍යයකි.

නව යොවුන් වියේ දරුවන් සමාජ පිළිගැනීමට, නායකත්වයට, වගකීම් දැරීමට දක්වන කැමැත්ත සිය පවුල, සමකාලීන කණ්ඩායම් හෝ පාසල විසින් ප්‍රතික්ෂේප කරන අවස්ථාවල දි **පුද්ගල පෞරුෂය** දුර්වල වේ. මෙම පෞරුෂය දුර්වල වීම හේතුකොටගෙන ආතතිය හටගනී. එමෙන් ම දෙමාපියන් වෙන් වූ පවුල් පසුබිමක් සහිත දරුවෝ සමාජයට මුහුණදීමේ දී පසුගාමී තත්ත්වයක් පෙන්නුම් කරති. එය ඔවුන්ගේ පෞරුෂත්වය දුර්වල වන අවස්ථාවකි. එවිට පෞරුෂත්වය යන ආතතිකාරකය නිසා ළමයා ආතතියට පත් වේ.

ජීවිතයේ ඇතිවන වෙනස්වීම් නව යෞවනයාට ආතතිකාරකයක් වන අවස්ථා රැසකි. විශේෂයෙන් යොවුන් වියට පිවිසීමත් සමඟ ශරීරයේ සිදුවන බාහිර වෙනස්කම් නිසා යෞවනයා ආතතියට පත් වේ. එම නවතාවයට හුරුවීමට නොහැකිවීම, ලැජ්ජාශීලී බව, වෙනත් අයට සාපේක්ෂ ව තම ශරීර වෙනස්කම් සිදුනොවීම, අලුත් පාසලකට ඇතුළත් වීමට සිදුවීම යනාදි හේතු යෞවන ආතතියට බලපායි.

දෛනික ජීවිතයේ සිදුවන සිදුවීම්, ආතතිකාරක වන අවස්ථා රැසකි. එහි දී, තමා ජීවත්වන නිවස තුළ හටගන්නා ගැටලු, දෙමාපිය අසමගිකම් ආදිය සඳහන් කළ හැකි ය. එහි දී ගැටලුව තමා සංජානනය කරන ආකාරය අනුව යෞවනයාගේ ආතතියේ ප්‍රමාණය තීරණය වේ. විශේෂයෙන් නව යොවුන් වියේ දී සමපදස්ථ කණ්ඩායම් ඇසුර ඉතා ප්‍රියජනක නිසා මිතුරකු සිය වරදකට සමාව දීම ප්‍රතික්ෂේප කිරීම වැනි තත්වයක දී, ඉතා විශාල ආතතියකට පත්විය හැකි ය. මන්ද යත් එවැනි තත්ත්ව පාලනය කරගැනීමේ පරිණත බවක් නව යොවුන් දරුවන් තුළ නොමැති බැවිනි.

නව යොවුන් වියේ දි **දෛනික ජීවිතයේ දුෂ්කරතා** ආතතිකාරකයක් වන අවස්ථා රාශියකි. මූලිකව ම යොවුන්වියේ දරුවන්ගේ මෙම වයස් කාණ්ඩය තුළ ඔවුහු මෙරට අධ්‍යාපන පද්ධතිය මගින් පවත්වන ප්‍රධාන තරඟ විභාග දෙකකට මුහුණ දෙති. එහි දි අධ්‍යාපන රටාව, තරඟකාරීත්වය, ඉලක්ක, රැකියා අවස්ථා, උසස් අධ්‍යාපනය යනාදි කරුණු පාදක කොටගෙන දෛනික දුෂ්කරතා මතු වේ. විශේෂයෙන් දරුවා අධ්‍යාපන කටයුතුවලට මෙහෙයවීමේ දි දෙමව්පියන් ක්‍රියාකරන ආකාරය මත දරුවා ආතතියට පත්වන ප්‍රමාණය තීරණය කළ හැකි ය.

අභ්‍යන්තර ගැටුම් යන්න යොවුන් වියේ දි ආතතිකාරකයක් බවට පත් වීමේ ඉහළ ප්‍රවණතාවක් පවතී. කායික, මානසික අවශ්‍යතා, උත්තේජන, විවිධ නව අත්හදා බැලීම් කිරීමේ ආශාව, විරුද්ධ ලිංගික ආකර්ෂණය, සෙසු පිරිසට සාපේක්ෂව ශාරීරික වර්ධනය සමානව සිදු නොවීම, විවිධ විකල්ප තෝරා ගැනීමට යාමේ දි විවිධ තීරණ ගැනීමට සිදුවීම යනාදියේ දි අභ්‍යන්තර ගැටුම් නිසා මානසික ආතතිය ඉහළ යා හැකි ය. ඉතා ඉහල බලාපොරොත්තු අවස්ථාවල දි හා ඒ සඳහා තරඟකාරී වීමට සිදුවීම නිසා ද මනස තුළ නිරතුරු අරගල මතුවේ.

ඉහතින් සඳහන් කර ඇත්තේ නව යෞවනයන් ආතතියට පත්වන අවස්ථා කිහිපයක් පමණි. ඊට අමතරව තවත් අවස්ථා රැසක් පවතී. එමෙන් ම මෙම මූලික ආතතිකාරකවලට අමතරව ආතතිය හටගන්නා අවස්ථා ද පවතී. විශේෂයෙන් පරිගණකය, ජංගම දුරකථනය භාවිතය, ඒවායේ දිගු වේලාවක් රැඳී සිටීම යනාදිය නිසා ද ආතතිය හටගනී.

මෙලෙස නව යෞවනයින් තුළ හටගන්නා ආතතිමය තත්ත්ව පෙන්නුම් කරන ලක්ෂණ ගණනාවකි. එහි දී කුපිත වීම, වටිනාකමක් නොමැති හැඟීමක් තමාට දැනීම, මිතුරන් සහ පවුලේ සාමාජිකයන්ගෙන් ඉවත් වීම, දෛනික ක්‍රියාකාරකම් සඳහා උනන්දුවක් නොමැති බව, ප්‍රීතිමත් කටයුතු සිදු කළත් එමගින් සතුටක් නොලැබීම, අක්‍රමවත් නින්ද, නිතර කල්පනා කිරීම, කෑම අරුචිය සහ යමක් මතක තබා ගැනීමේ අපහසුතා යනාදිය ඒ අතරින් කිහිපයකි.

මීළඟට අපි මානසික ආතතිය සහ ඒ හා සම්බන්ධව නව යෞවනයෝ දක්වන ප්‍රතිචාර මොනවාදැයි විමසා බලමු.

5.0 මානසික ආතතිය සහ ප්‍රතිචාර (Stress and Responses)

ආතතිය සඳහා දක්වන ප්‍රතිචාර අංග තුනකින් සමන්විත බව කායික වෛද්‍ය විශේෂඥ හා පර්යේෂකයෙකු වන හැන්ස් සෙල්යේ (Hans Selye) දක්වා ඇත.

1. මානසික හා ශාරීරික ප්‍රතික්‍රියා (Psychological and Physiological Reactions)
2. විඳ දරා ගැනීමේ උපාය මාර්ග (Coping Strategies)
3. සංරක්ෂණ ප්‍රයෝග (Defence Mechanisms selye)

1. මානසික හා ශාරීරික ප්‍රතික්‍රියා (Psychological and Physiological Reactions)

මානසික ප්‍රතික්‍රියාවල දී චිත්තවේගාත්මක ප්‍රතික්‍රියා (Emotional Reactions) සහ ප්‍රජානන දුබලතා (Cognitive Impairment) ඇතිවිය හැකිය. කෝපය (Anger), ප්‍රචණ්ඩතාව(Aggression), බිය(Fear), උදාසීනතාව(Apathy), සහ සතුටක් නොමැතිකම වැනි චිත්තවේගාත්මක ප්‍රතික්‍රියා මෙහි දී ඇතිවිය හැකි ය. එමෙන් ම ආතතිය නිසා මෙම ප්‍රතික්‍රියා නිරතුරු ඇති වුවහොත් ක්ලමථ අක්‍රමතාව (Stress Disoder), කාන්සාව(Anxiety), වැනි සරල මානසික ආබාධ ද ඒවා දිගුකාලීනව පැවතුනහොත් විෂාදය (Deperession) වැනි සංකීර්ණ මානසික ආබාධ ද හටගැනීමේ තත්ත්වයක් පවතී.

ක්ලමථය (Stress Disorder) යනු ශාරීරික, මානසික, චිත්තවේගීමය වශයෙන් ඇතිවන පීඩන තත්ත්වයකි. යොවුන්වියේ දරුවන්ට ක්ලමථ තත්ත්වය ඇතිවීමට බලපාන හේතු රාශියකි. ඒවා අතර, අවම විවේකය, නිසි ප්‍රමාණවත් නින්ද

නොලැබීම, අවම කායික ව්‍යායාම, මත්ද්‍රව්‍ය භාවිතය, අතිශය තරඟකාරී විභාග සඳහා මුහුණ දීම නිසා ඇතිවන පීඩන ආදිය වේ. මෙය සරල මානසික ආබාධ තත්ත්වයක් වුව ද මෙමගින් ප්‍රබල මානසික රෝග හටගැනීමේ මාර්ගය සෑදේ.

වර්තමාන සමාජය තුළ නව යොවුන් වියේ දරුවන් මුහුණ දෙන ප්‍රධාන මානසික රෝගී තත්ත්වයක් ලෙස විෂාදය (Deperession) හැඳින්විය හැකි ය. මෙය මානසික රෝග අතර ප්‍රධාන ස්ථානයක් ගන්නා රෝගී තත්ත්වයකි. පුද්ගලයෙක් දීර්ඝ කාලයක් තිස්සේ නිෂේධනීය ආකල්පවලින් පීඩා විඳීමෙන් මෙම රෝගී තත්ත්වය හටගනී.

විශේෂයෙන් නව යොවුන් වියේ දරුවන් වර්තමානයේ තමා මුහුන දෙන ගැටලු මත හටගන්නා ආතති තත්ත්ව නිසා ඉහත දැක්වූ සරල මානසික ආබාධවල සිට සංකීර්ණ මානසික ආබාධවලට ගොදුරු වීමේ ප්‍රවණතාවක් දක්නට ලැබේ.

සිතෙහි ඒකාග්‍රතාව (Concentration) සංවිධානය කරගැනීමට නොහැකිවීම ප්‍රජානන දුබලතාවේ ප්‍රධාන ලක්‍ෂණය වේ. එමගින් සිතුවිලි තර්කානුකූලව සංවිධානය කරගැනීමට නොහැකි බවක් ඇති වේ. නව යොවුන් වියේ දරුවන් මුහුණදෙන මෙම ආතතිමය තත්ත්ව නිසා ප්‍රජානන දුබලතා ඇතිවීමේ අවකාශය ඉතා ඉහල මට්ටමක පවතී. විශේෂයෙන් තරඟකාරී අධ්‍යාපන රටාව සහ විභාග ක්‍රමය යන අවස්ථාවල දී යොවුන් වියේ දරුවාට මෙම තත්ත්වය ඇතිවීමේ අවදානම පවතී. මේවා ඉතා අම්හිරි චිත්තවේග වන අතර, යොවුන් වියේ චිත්තවේග සංවර්ධනයට අනුව මේවා පාලනය කරගැනීමේ අපහසුතා ද දක්නට ලැබේ.

ආතතියේ දී ශරීරය ප්‍රතික්‍රියා දැක්වීම ශාරීරික ප්‍රතික්‍රියා (Physiological Reaction) ලෙස හැඳින්විය හැකි ය. මෙම ශාරීරික ප්‍රතික්‍රියා මත පෙර සඳහන් කළ පහරදීමේ හෝ පලායාමේ ප්‍රතිචාරය (Fight or Flight) ඇතිවේ.

2. විඳ දරා ගැනීමේ උපාය මාර්ග (Coping Strategies)

මානසික ආතතිමය තත්ත්වයේ දී චිත්තවේග (Imotions) සහ ශාරීරික ඇවිස්සීම් (Physiological Arousal) හේතුකොටගෙන සිදුවන අපහසුතා නිසා එය පාලනය කරගැනීමට පුද්ගලයා තුළ ස්වයංක්‍රිය ව ඇතිවන පෙළඹවීම මෙසේ හඳුන්වයි. එනම්, මෙහි දී සිදුවන්නේ මානසික ආතතිය නිසා ඇතිවන අභියෝග පාලනයට ක්‍රියාමාර්ග ගැනීම යි. විඳ දරා ගැනීමේ උපාය මාර්ග වර්ග 2කි.

1. ප්‍රශ්න විසඳීමේ උපාය මාර්ග (Problem Solving Strategies)

මෙහි දී ප්‍රශ්න විසඳීම සඳහා පවුලේ සාමාජිකයන්, වැඩිහිටියන්, ගුරුවරුන්, ආගමික නායකයින් සහ යහළුවන් ආදීන්ගෙන් උදව් ලබා ගත හැකි ය. එහි දී ඔවුන්ගෙන් උපදෙස් ලබා ගැනීම කළ යුතු ය.

එමෙන් ම ප්‍රශ්නය කුමක් ද යන්න හඳුනාගෙන එය විසඳීම සඳහා අවශ්‍ය වාතාවරණය සකස් කර විසඳුම ක්‍රියාවේ යෙදවිය යුතු ය. ඒ අතරතුර සෙසු පිරිස් මෙම ප්‍රශ්නය සමඟ සම්බන්ධ නම් ඒ පිරිස සමඟ සම්මුඛණය (Confrontation) කළ යුතු ය.

2. චිත්තවේග අඩුකර ගැනීමේ උපාය මාර්ග (Emotional Reducing Strategies) චිත්තවේග අඩු කර ගැනීම සඳහා ඒ පිළිබඳව තමාට විශ්වාසවන්ත පුද්ගලයෙකුට පැවසීම, ප්‍රශ්නය කුඩා කොටස්වලට වෙන්කර විශ්ලේෂණය කර ගැනීම සහ ඇගයීම, ප්‍රශ්නය දෙස ධනාත්මක දෘෂ්ටියෙන් බැලීම යනාදිය සිදු කළ හැකි ය.

මෙම උපාය මාර්ග දෙකම යොවුන් වියේ දරුවන්ගේ ආතතිමය අවස්ථා පාලනයට ඉතා වැදගත් වේ.

3. සංරක්ෂණ ප්‍රයෝග (Deference Mechanism)

මනෝවිද්‍යාඥ සිග්මන් ප්‍රොයිඩ් විසින් 19 වන සියවසේ දී සංරක්ෂණ ප්‍රයෝග හඳුන්වා දුන් අතර, ඔහුගේ දියණිය ඇන් ප්‍රොයිඩ් විසින් 20 වන සියවසේ මෙම ආතතිය හා සම්බන්ධ සංරක්ෂණ ප්‍රයෝග 8ක් ඉදිරිපත් කරන ලදී.

1. අවරෝධනය (Repression)
2. ප්‍රතිෂේධනය (Denial)
3. විස්ථාපනය (Displacement)
4. තර්කාපනය (Rationalization)
5. ප්‍රතික්‍රියාවක් නිර්මාණය කිරීම (Reaction Formation)

6. ප්‍රක්ෂේපණය (Projection)

7. ආගමනය (Regression)

8. වළක්වා ගැනීම (Avoidance)

(Strandholm, Kiviruusu, Karlsson, Miettuene & Marttunen, 2016)

නව යොවුන් වියේ දරුවෙකු මෙම සංරක්ෂණ ප්‍රයෝග භාවිත කිරීමට පුහුණු කර ඇත්නම්, එය ඔහුගේ ආතතිය පාලනයට ඉතා පහසුවක් වේ. සංරක්ෂණ ප්‍රයෝගවල දී සිදුවන්නේ ආතතිමය අවස්ථාව වෙනස් කිරීමක් නොව එම අවස්ථාව පිළිබඳ සිතන ආකාරය ක්ෂණිකව වෙනස් කරගැනීම යි. එනම් එම අවස්ථාවට අනුවර්තනය (Adaptive) වීමයි. මේවා අවිඥානක උපාය මාර්ග (Unconscious Coping) වේ. නව යොවුන් වියේ දරුවකු පමණක් නොව ඕනෑ ම පුද්ගලයෙකු මෙම සංරක්ෂණ ප්‍රයෝග පිළිබඳ අවබෝධය ලබා තිබීම ආතති පාලනයට ඉතා ප්‍රයෝජනවත් වේ.

නව යොවුන් වියේ දරුවන් ආතතිය පාලනය කරගන්නා ආකාරය මීළඟට විමසා බලමු.

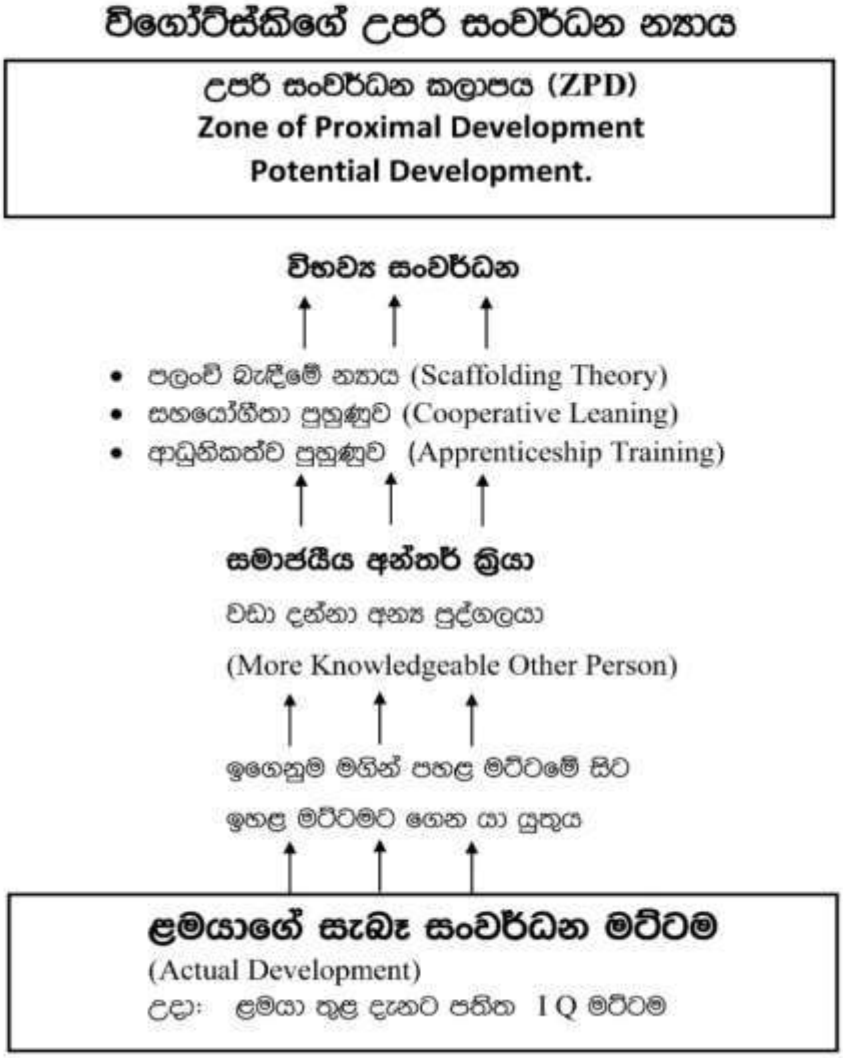
6.0 ආතතිය පාලනය සඳහා යොදා ගන්නා උපක්‍රම

මෙම වයසේ පසුවන දරුවන්ට හටගන්නා ආතතිය පාලනය කරගැනීමේ දී දෙමව්පියන්, සමීප වැඩිහිටියන්, ගුරුවරුන් හෝ සමපදස්ථ කණ්ඩායමක (Peer groups) පරිණත යහළුවෙකු ඔහුට සහය විය යුතු ය. එහි දී ඔවුන් ඔහුට මගපෙන්වීම, උපදේශනය, සවන්දීම කළ යුතු ය. සමස්ථයක් ලෙස එම අවස්ථාව ජයග්‍රහණය කිරීම සඳහා සුසාධ්‍යකරුවෙකු (Facilitator) ලෙස කටයුතු කළ යුතු ය. එමගින් ආතතියට ලක්වන පුද්ගලයාට විශාල මානසික පහසුවක් සහ ශක්තියක් හිමි වේ. විශේෂයෙන් මෙය ඉහත සඳහන් කළ ආතතිය සඳහා දක්වන විඳ දරා ගැනීමේ උපක්‍රමයක් ලෙෂ ද හැඳින්විය හැකි ය. එහි දී මෙම සුසාධ්‍යකරුවන් සමග ආතතිකාරකය පිළිබඳ සාකච්ජා කළ හැකි ය. මෙම ධනාත්මක සමාජ සහයෝගය (Positive Social Support) සහ චිත්තවේගාත්මක සහයෝගය නිසා

දරුවාට ආතති අවස්ථාවට පහසුවෙන් මුහුණදීමට අවශ්‍ය ඉවසීම ප්‍රගුණ වන අතර, එම හුදෙකලා අවස්ථාව පහසුවෙන් විඳ දරා ගැනීමට හැකියාව ලැබේ.

මනෝ විද්‍යාඥයෙකු වූ ලිව් විගොට්ස්කි ඉදිරිපත් කළ **අවිදූර සංවර්ධන කලාපය** (**Zone of Proximal Development**) මගින් ද ඉදිරිපත් කරන්නේ මෙම අදහසයි. අවිදූර සංවර්ධන සංකල්පය යනු දරුවාට ගැටලුවක් ඇති වූ විට එය තනිව තමන් විසින් විසඳා ගැනීමට ඔහුට ඇති හැකියාවත්, එම ගැටලුව දරුවාගේ වැඩිහිටියෙකු, ගුරුවරයෙකු හෝ පරිණත යහළුවෙකුගේ මග පෙන්වීම මත විසඳා ගැනීමට ඔහුට ඇති හැකියාවත් අතර පවතින වෙනසයි. ඒ අනුව යොවුන් වියේ දරුවෙකුට ගැටලුවක් මතු වූ විට ඔහුට එය විසඳා ගැනීමට නොහැකි වූ අවස්ථාවල දී වැඩිහිටියෙකුට දරුවාගේ මානසික තත්ත්වය අවබෝධ කරගෙන ඒ අනුව අවිදූර සංවර්ධන සංකල්පයට ප්‍රතිචාර දැක්වීම හෝ සහය වීම මගින් යෞවනයා තුළ ඇතිවන ආතතිය පාලනය කර ගැනීමට උපකාර කළ හැකි ය.

පහත දැක්වෙන්නේ විගොට්ස්කි ඉදිරිපත් කළ අවිදූර සංවර්ධන සංකල්පය පිළිබඳ රූප සටහනයි.



රූප සටහන 2

අවිදුර සංවර්ධන කලාපය (අබේපාල, 2015, පි.383)

වර්තමාන සමාජය තුළ යොවුන් වියේ දරුවන්ට මෙම සහයෝගය නිසි පරිදි ක්‍රමික ව නොලැබීම නිසා දරුවන් ආතතිකාරක තුළ හුදෙකලා වීම සිදු වේ. එමගින් යොවුන් වියේ දරුවන් මානසික ගැටලුවලට මුහුණදීමේ ප්‍රවණතාව ඉහළ ගොස් ඇත.

යොවුන් වියේ දරුවන්ගේ ආතතිය පාලනය සඳහා ඉතා ම යෝග්‍ය උපක්‍රමයක් ලෙස දරුවා තුළ නිරතුරුව ම **ආත්ම විශ්වාසය ගොඩනැගීමට** කටයුතු කිරීම දැක්විය හැකි ය. පවුල, පාසල සහ ආගමික ස්ථාන මගින් මෙම කාර්යය සිදු කළ හැකි ය. මෙය දරුවාගේ මානසික සංවර්ධනයට ද ඉවහල් වේ. එහි දී සිදු වන්නේ ජීවිතයේ විවිධ අවස්ථා පාලනය කරගත හැකි බවට දරුවා තුළ ආත්ම විශ්වාසය ගොඩනැගීම යි. එම ආත්ම විශ්වාසය මගින් එම ආතතිමය අවස්ථාව පිළිබඳ පවතින බිය, අපහසුව, කාන්සාව යනාදිය පාලනය කරගැනීමේ හැකියාව දරුවා තුළින් මතු වේ.

එමෙන් ම යහපත් මිතුරු ඇසුරක්, මිත්‍රත්ව ජාලයක් පවත්වා ගැනීම මගින් ද මෙම ආත්ම විශ්වාසය ගොඩනගා ගත හැකි ය.

ආතති පාලනය සඳහා ඉතාම හොඳ උපක්‍රමයක් ලෙස “**සංගීතය**” හැඳින්විය හැකි ය. සංගීතය ඕනෑ ම පුද්ගලයෙකු තමාට රුචි පරිදි විඳින මාධ්‍යයකි. ලෝ ප්‍රකට භෞතික විද්‍යාඥයෙකු වන ඇල්බට් අයින්ස්ටන් සිය ජීවිතයට සංගීතය බැඳී ඇති ආකාරය පිළිබඳ මෙසේ සඳහන් කරයි. “මම භෞතික විද්‍යාඥයෙකු නොවන්නට බොහෝ විට සංගීතඥයෙකු වීමට ඉඩ තිබුණි. මන්ද, මම නිරතුරු සංගීතය පිළිබඳ සිතන අතර, ජීවිතයේ සියලු පැති දකින්නේ ද, මගේ සියලු සිහින දකින්නේ ද සංගීතය තුළිනි,”. මේ අනුව, “සංගීතය” ජීවිතය සතුටින් ගතකිරීමට උදව් වන මාධ්‍යයක් වේ. යෞවනයන්ට සංගීත ශ්‍රවණය කිරීමේ, සංගීත භාණ්ඩයක් පුහුණුවීමේ හා ආතතිය දුරලන සංගීත ඛණ්ඩ ඇසීමේ පුහුණුව (Relaxation Music) ඇති කළ යුතු ය. මියුරු සංගීතය ශ්‍රවණය කිරීමෙන් ඕනෑ ම පුද්ගලයෙකු ගේ මොළයේ ක්‍රියාකාරිත්වය යහපත් වෙයි. රුධිර සංසරණයේ ක්‍රමානුකූල බව ඇති වෙයි. හෘදයේ නිසි ක්‍රියාකාරීත්වය සඳහා බලපෑම් කරයි. මේ අනුව සංගීතය මගින් මිනිස් ජීවිතයේ ප්‍රධාන ක්‍රියා සඳහා වන ඵලදායි බව ඉතා ඉහළ මට්ටමකට ඉහළ යැවෙන බව පැහැදිලි වේ. ඒ අනුව ආතති තත්ත්වයන් සහ සංගීතය අතර බැඳීම ඇති කර ගැනීමට යොවුන් වියේ දරුවන් හුරු කිරීම ඉතා වැදගත් වේ.

නිර්මාණශීලි ක්‍රියාකාරකම් සඳහා යොමු වීම ආතතිය මඟහරවා ගතහැකි තවත් උපක්‍රමයකි. නිර්මාණශීලිත්වය (Creativity) යනු තමාට අනන්‍ය වූ ආකාරයට අලුත් යමක් කිරීමේ හැකියාව යි. නව පර්යාලෝකයකින් (Perspective) ලෝකය දැකීමට, විචාරාත්මකව යමක් සිතීමට (Critical Thinking) ගැටලු විසඳා ගැනීමට (Problem

Solving) මෙමගින් ඉතාම හොඳ පිටුවහලක් ලැබේ. නිර්මාණශීලි ක්‍රියාකාරකම් රාශියක් පවතින අතර, එයින් ස්වකීය කැමැත්ත පරිදි නිර්මාණකරණයට යොමුවීමෙන් ආතතියෙන් මිදීමේ අවස්ථාව ඇත.

ව්‍යායාම සිදුකිරීම තවත් එක් උපක්‍රමයක් වේ. යොවුන් විය ජවසම්පන්න සමයක් වන අතර, ව්‍යායාම මගින් ශාරීරික යෝග්‍යතාව නිසි පරිදි පවත්වා ගත හැකි ය. ඇවිදීම, පිහිනීම, නර්තනය, බයිසිකල් පැදීම, ඉහිල් කිරීමේ අභ්‍යාස යනාදී ව්‍යායාම බොහොමයක් ඇති අතර, මෙයින් එකක් හෝ කිහිපයක් සිදු කිරීමෙන් මානසික ආතති අවස්ථාවක ඇතිවන ශාරීරික වෙනස්කම්වලට සාර්ථකව මුහුණ දිය හැකි ය. ක්‍රමිකව හා අඛණ්ඩව ව්‍යායාම කිරීම මගින් යොවුන් වියේ ආතතිය ඉතා හොඳින් පාලනය කරගත හැකි ය.

කායික යෝග්‍යතාව පවත්වා ගැනීමට ව්‍යායාම සිදුකරන්නාක් මෙන් මානසික යෝග්‍යතාව සඳහා ද ව්‍යායාම කළ හැකි ය. වර්තමානයේ මේ පිළිබඳ දැඩි අවධානයක් යොමුවී ඇත. භාවනාව (Meditation), සතිමත්බව (Mindfulness) සහ යෝග (Yoga) මෙහි දී යොදාගත හැකි ය. ඇතැම් අවස්ථාවල දී තම යහළු යෙහෙළින්ගේ උපහාසයට ලක්වෙතැයි සිතා මෙවැනි ක්‍රියාකාරකම්වල නොයෙදෙන තරුණ පිරිස් සිටින අතර, කණ්ඩායම් වශයෙන් මෙවැනි ක්‍රියාවලට යොමු වීමේ ප්‍රවණතාවක් ද වර්තමානයේ දක්නට ඇත. කෙසේ වෙතත් ආතතිමය අවස්ථාවකට මුහුණදීමට ඉතා හොඳින් මනස ශක්තිමත් කර ගැනීමට මෙම මානසික ව්‍යායාම යෝග්‍යතම උපක්‍රමයක් වේ.

යොවුන් වියේ ලක්ෂණ සමග දරුවන් සමවයස් කණ්ඩායම් ඇසුරු කිරීමට ප්‍රියකරන අතර පවුල වෙතින් බැහැරව හුදෙකලා වීමේ ලක්ෂණයක් පෙන්නුම් කරයි. නමුත් යොවුන්වියේ ආතති අවස්ථා මගහරවා ගැනීමට වඩා යෝග්‍ය උපක්‍රමයක් ලෙස **පවුල සමඟ එකට කාලය ගත කිරීමට පුහුණු වීම** දැක්විය හැකි ය. එහි දී දෛනිකව ඇතිවන ආතති තත්ත්ව සාකච්ඡා කිරීමට, ප්‍රකාශ කිරීමට සහ එමගින් තමා ශක්තිමත් වීමේ හැකියාව ලබාගත හැකි ය.

ආතතිය පාලනය කරගැනීමේ තවත් උපක්‍රමයක් ලෙස **කාල කළමනාකරණය** ඉගෙන ගැනීම සහ පුහුණුවීම සඳහන් කළ හැකි ය. තරඟකාරී අධ්‍යාපන රටාවක වෙසෙන යොවුන්වියේ දරුවා විභාග ක්‍රමය තුළ ආතතියට පත් වේ. එවිට කෙටි කාලයක් තුළ අධික ඉගෙනුම් කටයුතු ප්‍රමාණයක් නිම කිරීමට වඩා සැලසුම් සහගතව කාලය

කළමනාකරණය කරගැනීම ඉගෙනුම් කටයුතු ආතතියෙන් තොරව කර ගැනීමට පහසුවක් වේ. තරඟ ජයග්‍රහණය කිරීමට, විභාග සමත්වීමට ඊට පෙර ඇති වන මානසික ආතතිය ප්‍රයෝජනවත් වන අවස්ථා පවතී. විභාගයට මුහුණ දීමට පෙර ඇතිවන මානසික ආතතිය පදනම් කොටගෙන ඇතිවන උනන්දුව නිසා ශිෂ්‍යයන් කාර්යක්ෂමව පාඩම් කිරීමට පෙලඹීම මගින් කාලය කළමනාකරණය මෙන් ම අභියෝගය ජය ගැනීමට ද හැකිවනු ඇත. ඒ අනුව විභාගය සමත්වීම සඳහා කාර්යක්‍ෂමව ඉගෙනුම් කටයුතු කිරීමට මෙම ආතතිය පෙලඹුම් කාරකයක් වේ. එය ධනාත්මක මානසික ආතතිය (Positive Stress) ලෙස හැඳින්විය හැකි අතර, එමගින් එම කාර්ය සඳහා පවතින කාර්යක්‍ෂමතාව (Efficiency) සහ කාර්යඵලය (Performance) ඉහළ යයි. එහෙත් එය පමණ ඉක්මවා ගියහොත් කාර්යක්‍ෂමතාව සහ ඵලදායිතාව පහළ යයි. එය නිසි ප්‍රමාණයට තබා ගැනීමට මෙම කාල කළමනාකරණයට හුරුවීමේ ලක්‍ෂණය ප්‍රයෝජනවත් වේ.

නිසි වේලාවට **ක්‍රමානුකූලව නින්දක්** ලබා ගැනීමද ආතතිය අඩු කරගැනීමට හේතුවක් වේ.

මෙලෙස විවිධ උපක්‍රම යොදා ගැනීම මගින් යොවුන් වියේ දරුවන්ගේ ආතතිය පාලනය කරගැනීමේ අවස්ථාව පවතී.

7.0 සාරාංශය

'ආතතිය' කවර පුද්ගලයකුට වුව ද ඕනෑම අවස්ථාවක දී ඇතිවිය හැකි මානසික තත්ත්වයකි. මෙම තත්ත්වය දීර්ඝ කාලීනව පැවතියහොත් පුද්ගලයා මානසික

රෝගවලට ගොදුරු වීමේ අවධානමක් පවතී. ලෝක සෞඛ්‍ය සංවිධාන නිර්ණායකයන්ට අනුව සෑම මිනිසුන් හතර දෙනෙකුගෙන් එක් අයෙකු කුමන හෝ මානසික රෝගයකට ගොදුරු වී ඇත. වර්තමාන සමාජ රටාව අනුව නව යොවුන් වියේ දරුවන් ආතතියට පත්වන අවස්ථා බොහොමයක් ඇත. ආතතිය යනු කුමක්දැයි නිවැරදිව හඳුනාගෙන ඒ ඒ අවස්ථාවල දී ආතතියට මුහුණදීමට යොදා ගත යුතු උපක්‍රම මෙම ලිපිය මගින් ඉදිරිපත් කර ඇත. ආතතිය මගහැරිය හැකි අවස්ථාවක් නොව කළමනාකරණය කරගතහැකි තත්ත්වයක් බව හඳුනාගෙන කටයුතු කිරීම ඉතා වැදගත් වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

අබේපාල, ආර්. (2015). අධ්‍යාපනයේ මනෝ විද්‍යාත්මක පදනම. කොට්ටාව, සාර ප්‍රකාශන.

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

කළුපහන, එන්. ආර්. (2019). මානසික ආතතිය. නුගේගොඩ, සරසවි ප්‍රකාශකයෝ.

Allen, B. & waterman, H. (2019). Stages of Adolescence, American Academy of Pediatrics.

Atkinson, J.M. (1988). Coping with stress at work. Wellongborough, Northamptonshire, Thorsons Publishers Ltd.

Piaget, J. (1950). Psychology of Intelligence, London.

Sapolsky, M. R. (2010).Stress and your body.Teaching company, L.L.C.

Schumller, T. & Louis, P. (2004). Personality. Toronto-Princeton, D.Van Nasbund Company Inc.

Selye, H. (2019). “The Stress Concept”.Canadian Medical Association Journal 115 (8), 718.

Strandholm, O. Kiviruusu, L. Larlsson, J. Miettunen, M. (2016). “Mechanisms in Adolescence as Predictors of Adult Personality Disorders”, J. Nere ment Dis. May, 204(5):349-541.

වෙනස්වීම් කළමනාකරණය: කර්ට් ලෙවින්ගේ වෙනස්වීම් කළමනාකරණ ආකෘතිය සරලව

- ඩබ්ලිව්. එම්. එස්. වීරකෝන් මයා

1.0 **හැඳින්වීම**

වෙනස්වීම් කළමනාකරණය යනු වෙනස්වීම (Change) සමග කටයුතු කිරීම සඳහා දැනුම, මෙවලම් සහ සම්පත් යෙදවීම සඳහා වූ ක්‍රමානුකූල ප්‍රවේශයකි. සංවිධානයේ වෙනස්කම් හැසිරවීමට ආයතනික උපාය මාර්ග (Strategies), ව්‍යුහයන් (Structures) ක්‍රියා පටිපාටි (Procedures) සහ තාක්ෂණය (Technology) නිර්වචනය කිරීම සහ අනුගමනය කිරීම එයට ඇතුළත් වේ. වෙනස්වීම් කළමනාකරණය යනු පුද්ගලයන්, කණ්ඩායම් සහ සංවිධාන වත්මන් තත්ත්වයේ සිට අපේක්ෂිත අනාගත තත්ත්වයකට සංක්‍රමණය කිරීම, දැක්මක් සහ උපාය මාර්ගයක් ඉටු කිරීමට හෝ ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා වන ව්‍යුහගත ප්‍රවේශයකි. එය සේවකයින්ට ඔවුන්ගේ වර්තමාන පරිසරයේ වෙනස්කම් පිළිගැනීමට සහ වැලඳ ගැනීමට බලගැන්වීම අරමුණු කරගත් ආයතනික ක්‍රියාවලියකි (Ryerson University ,2011).

ඒ අනුව මෙම ශාස්ත්‍රීය ලිපිය මගින් වෙනස්වීමක් යනු කුමක් දැයි යන්න අවබෝධ කර ගැනීම, වෙනස්වීම් කළමණාකරණය සහ එහි වැදගත්කම, වෙනස්වීම් කළමණාකරණයේ දි වෙනස්වීම් කාරකයාගේ භූමිකාව, වෙනස්වීම් කළමණාකරණය සඳහා වන ආකෘති, ආයතනික වෙනස්කම්වලදී ඇති වන පොදු බාධක හා ආයතනික සඵලතාවය (Effectiveness) සඳහා ප්‍රතිරෝධය කළමනාකරණය සඳහා වන උපායමාර්ග යනාදි තේමාවන් ඉතා සංක්ෂිප්තව සාකච්ඡා කරනු ලැබේ.

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

වර්ධනය වන, ඉහළ තරඟකාරී ව්‍යාපාරික හා අධ්‍යාපන පරිසරයන් තුළ ආයතන සඳහා වෙනස් වීම ඉතා වැදගත් වේ. වෙනස්වීම් පිළිබඳ න්‍යායන් විස්තර කරන්නේ සංවිධානවලට ඔවුන්ගේ උපායමාර්ග, ක්‍රියාවලි සහ ව්‍යුහයන් වෙනස් කිරීමට හැකි වන ඵලදායි ප්‍රවේශයක් සපයන බවයි.

2.0 **වෙනස්වීමක්** (Change) **යනු කුමක්ද ?**

පහත සඳහන් ප්‍රකාශන කිහිපය පිළිබඳ ඔබගේ අවධානය යොමු කරන්න

- ‘‘පවත්නා තත්ත්වයේ යම් වෙනසක් ඇත්නම් මට දන්වන්න’’
- ‘‘අප ජීවත් වන්නේ විශාල වෙනසක් සිදුවන කාලයකය’’
- ‘‘අපිට ආණ්ඩු වෙනසක් අවශ්‍යයි’’
- ‘‘ජීවන රටාවේ වෙනසක්’’
- ‘‘ඔවුන් නිවසේ බොහෝ වෙනස්කම් කර ඇත ’’
- ‘‘නව කළමනාකාරීත්වය මූලික, රැඩිකල් සහා විශාල වෙනස්කම් සිදු කරනු ඇත ’’

ඉහත අකාරයේ ප්‍රකාශනයන් නිරන්තරයෙන් ඔබට අසන්නට ලැබී ඇති බව නිසැකය. මෙම සෑම ප්‍රකාශනයක් තුළ ම යම් දෙයක, සංසිද්ධියක හෝ යම් තත්ත්වයක සිදුවිය යුතු හෝ සිදු කළ යුතු වෙනසක් පිළිඳව කියැවේ. ඒ අනුව සැබැවින්ම වෙනස්වීමක් හෝ වෙනසක් යන්නෙන් ඔබ තේරුම් ගන්නනේ කෙසේ ද? සාමාන්‍ය අර්ථයෙන් ගත්විට Oxford , Merriam-Webster, Cambridge, Collins වැනි ජනප්‍රිය ශබ්දකෝෂ දක්වන පරිදි වෙනස් වීම යනු යම් දෙයක් හෝ අදියරක් වෙනත් තත්වයක් දක්වා සිදුවන සාමාන්‍ය සංක්‍රමණයකි (Change is a general transition of something or phase to another state condition) ඒ අනුව වෙනස් කිරීමක් හෝ වෙනස්වීමක් යනු එක් දෙයක් වෙනුවට තවත් දෙයක් දක්වා වන පරිවර්තනයකි. මෙය තව දුරටත් අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා වෙනසක් සඳහා ඉතා සරල උදාහරණයක් සලකා බලමු. යම් පුද්ගලයකු අලුත් ආකරයේ මොස්තරයකින් යුතුව (New hair style) තම කොණ්ඩය කපන්නේ නම් එය ද වෙනසක් සිදු වු අවස්ථාවක් වශයෙන් සැලකිය හැකිය. මීලඟට අපි තවත් උදාහරණයක් සලකා බලමු. සාම්ප්‍රදායික මුහුණට මුහුණලා සිදුවන ඉගෙනුම්-

ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය (face to face) මාර්ගගත (Online) ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් බවට පත්වීම නැතිනම් වෙනස්වීම තවත් උදාහරණයකි.

ඔබ හෝ ඔබේ ආයතන ප්‍රධානියා විසින් මෑතකදී ක්‍රියාත්මක කළ එක් කළමනාකරණ වෙනසක් පිළිඳව ඔබට මෙනෙහි කළ හැකිද? එය මැනවින් හඳුනා ගෙන පහත ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු දීමට උත්සහා ගන්න (අදාළ වෙනස ප්‍රමාණවත් පරිදි අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා අවශ්‍ය නම් සංකල්ප සිතියමක් ගොඩනැගීම ඉතා ඵලදායි උපක්‍රමයක් විය හැකිය)

1) අදාළ වෙනස කුමක්ද? (What is change)
2) අදාළ වෙනසට හේතුව කුමක්ද? (Reason for Change)
3) එම වෙනස ඔබගේ ආයතනයට බලපෑවේ කෙසේද? (How it was affected your organization)
4) එම වෙනස ඔබට සෘජුව බලපෑවේ කෙසේද? (How it was affected you directly)

3.0 ආයතනික වෙනස්කම්වල ස්වභාවය සහ පරිමාණය

නිරන්තරයෙන් විකාශනය වන අධ්‍යාපනික ලෝකයක වේගය පවත්වා ගැනීම සඳහා, සංවිධාන (උදා. පාසල්) බොහෝ විට ඔවුන්ගේ ක්‍රියාවලින්, ප්‍රතිඵල සහ පුද්ගලයින් කෙරෙහි බලපාන ප්‍රධාන වෙනස්කම් ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවශ්‍ය වේ. වෙනස් කිරීම දුෂ්කර විය හැකි අතර, මිනිසුන් බොහෝ විට එයට විරුද්ධ වේ. නමුත් ඉතා ක්‍රියාකාරී හා ඵලදායි අයතනික සංස්කෘතියක් වර්ධනය කිරීම සඳහා සහ ප්‍රධාන වෙනස්කම් කළමනාකරණය කිරීම සඳහා සංවිධාන ක්‍රමානුකූල ප්‍රවේශයක් අනුගමනය කළ යුතු අතර, ආයතනික නායකයින් (උදා-විදුහල්පතිවරුන්) අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ සිදුවන වෙනස්කම් සහ අනපේක්ෂිත අභියෝග හඳුනාගෙන ඒවාට කඩිනමින් ප්‍රතිචාර දැක්විය යුතුය.

4.0 **වෙනස්වීම් වර්ග** (**Types of Changes**)

පර්යේෂණ සාහිත්‍ය තුළ විවිධ වර්ගයේ වෙනස්වීම් වර්ග හඳුනාගෙන ඇත. මෙහිදි එසේ සඳහන් වන වෙනස්වීම් වර්ග හයක් පිළිඳව සැකැවින් සාකච්ජා කරනු ලැබේ.

- **උපායමාර්ගික වෙනස්කම්** (**Strategic Change)**

  ඉලක්ක සපුරා ගැනිමට, වෙළඳපොලේ තරඟකාරී වාසි ඉහළ නැංවීමට හෝ වෙළඳපොළ අවස්ථා හෝ තර්ජනවලට ප්‍රතිචාර දැක්වීම සඳහා සංවිධාන තම ව්‍යාපාරයේ උපායමාර්ගික වෙනස්කම් ක්‍රියාත්මක කරයි. උපායමාර්ගික වෙනසකට ව්‍යාපාරයේ ප්‍රතිපත්ති, ව්‍යුහය හෝ ක්‍රියාවලින් වෙනස් කිරීම ඇතුළත් වේ. සංවිධානයේ ඉහළ කළමනාකාරීත්වය සහ ප්‍රධාන විධායක නිලධාරියා බොහෝ විට උපායමාර්ගික වෙනස්කම් සඳහා වගකීම දරයි. උදාහරණයක් ලෙස අදාළ සංවිධානය තම ඵලදායිතාව වර්ධනය කිරීම සඳහා ඩිජිටල් නවෝත්පාදනය (Digital Innovation) පිළිබඳ අවධානය යොමු කොට ඒ සඳහා වන ආයෝජන ඉහළ නංන්වනනේ නම් එය ආදාළ සංවිධානය සිදු කරනු ලබන උපායමාර්ගික වෙනස්කමකි.

- **පුද්ගල කේන්ද්‍රිය වෙනස්කම්** (**People-centric organizational changes)**

  සියලූම වෙනස්කම් මිනිසුන්ට බලපාන අතර, නව නිවාඩු ප්‍රතිපත්ති ස්ථාපිත කිරීම හෝ නව බඳවා ගැනිම් ඇතුළත් පුද්ගල කේන්ද්‍රිය ආකාරයේ ආයතනික වෙනස්කම් ක්‍රියාවට නංවන විට, සේවකයින් ස්වභාවිකවම වෙනසට එරෙහි වන බව අදාළ කළමනාකාරීත්වය හෝ නායකත්වය නායකත්වය මතක තබා ගත යුතු අතර, පුද්ගල කේන්ද්‍රිය වෙනසක් සඳහා විනිවිදභාවය, සන්නිවේදනය, ඵලදායී නායකත්වය සහ සංවේදී ප්‍රවේශයක් අවශ්‍ය වේ.

- **ව්‍යුහාත්මක වෙනස්කම්** (**Structural changes)**

  ව්‍යුහාත්මක වෙනස්කම් යනු අභ්‍යන්තර හෝ බාහිර සාධකවලින් පැනනගින සහ සාමාන්‍යයෙන් සමාගම පවත්වාගෙන යන ආකාරය කෙරෙහි බලපාන සංවිධානයේ ව්‍යුහයට කරන ලද වෙනස්කම් වේ. ව්‍යුහාත්මක වෙනස්කම්වලට කළමනාකරණ ධුරාවලියේ ප්‍රධාන මාරුවීම්, කණ්ඩායම්

සංවිධානය, විවිධ දෙපාර්තමේන්තු වෙත ආරෝපණය කර ඇති වගකීම්, අණදීමේ දාමය, රැකියා ව්‍යුහය සහ පරිපාලන ක්‍රියා පටිපාටි ඇතුළත් වේ.

- **තාක්ෂණික වෙනස්කම් (Technological changes)**

  වැඩිවන වෙළඳපොළ තරඟකාරිත්වය සහ නිරන්තරයෙන් විකාශනය වන තාක්ෂණය ආයතන තුළ තාක්ෂණික වෙනස්කම්වලට තුඩු දෙයි. තාක්ෂණික වෙනස බොහෝ විට ව්‍යාපාර ක්‍රියාවලින් වැඩිදියුණු කිරීම සඳහා නව මෘදුකාංග හෝ පද්ධතියක් හඳුන්වා දීම ඇතුළත් වේ. කෙසේ වෙතත්, තාක්ෂණික වෙනස්කම්වල ඉලක්ක බොහෝ විට වැරදි ලෙස අර්ථ දක්වා ඇති අතර මෙන් ම දුර්වල ලෙස සන්නිවේදනය කර ඇති අතර, එය බොහෝ විට අදාළ ආයතනයේ සේවකයන් බිය ගන්වන සහ කලකිරීමට පත් කරන අතර, අවසානයේ ප්‍රතිරෝධයට තුඩු දෙන බව කළමනාකරණ විශේෂඥයෝ පෙන්වා දෙති.

- **සැලසුම් නොකළ වෙනස්කම් (Unplanned changes)**

සැලසුම් නොකළ වෙනසක් අනපේක්ෂිත සිදුවීම්වලින් පසුව අත්‍යවශ්‍ය ක්‍රියාවක් ලෙස අර්ථ දැක්වේ. සැලසුම් නොකළ වෙනසක් පුරෝකථනය කළ නොහැකි නමුත් ඵලදායි වෙනස්වීම් කළමණාකරණයකින් එය සමඟ කටයුතු කළ හැකිය. වයිරසය පැතිරීම හේතුවෙන් සේවකයින් දුරස්ථ සේවයට (Shift to remote work) අනපේක්ෂිත ලෙස විශාල වශයෙන් මාරුවීම වැනි තත්ත්වයන් සඳහා කාර්යක්ෂම ආයතනික වෙනස්කම් කළමනාකරණ කුසලතා අවශ්‍ය වේ. උදාහරණයක් වශයෙන් COVID 19 වයිරසය ව්‍යාප්තියත් සමග නිවසේ සිට වැඩකිරීමේ (work from home) උපායමාර්ග අනුගමනය කිරීම සැලසුම් වෙනසක් වශයෙන් හඳුනා ගත හැකිය.

- **ප්‍රතිකාරමය වෙනස්කම්** (**Remedial changes)**

ප්‍රතිකාරමය වෙනස්කම් ප්‍රතිගාමී වේ. ගැටලුවක් හඳුනාගත් විට මෙම ආකාරයේ වෙනසක් සිදු වන අතර, විසඳුමක් ක්‍රියාත්මක කිරීම අවශ්‍ය වේ. මෙම වෙනස්කම් ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා නිර්මාණය කර ඇති බැවින් වහාම පියවර ගන්නා ලෙස ඉල්ලා සිටියි. ප්‍රතිගාමී වෙනසක් පරමාදර්ශී නොවිය හැකි නමුත් එය නොවැළැක්විය හැකිය. ප්‍රතිකර්ම වෙනස් කිරීමේ ප්‍රයෝජනය නම්, එහි සාර්ථකත්වය විනිශ්චය කිරීම ඉක්මන් සහ සරල එක් ප්‍රශ්නයකින් ගැටලුව විසඳා ගත්තාද නැද්ද යන්නයි. ඉතා අකාර්යක්ෂම ක්‍රියාවලින් බොහෝ විට ප්‍රතිකර්ම වෙනස්කම්වලට තුඩු දෙයි. උදාහරණයක් වශයෙන් ආයතනට අලුතින් බඳවා ගත නව සේවකයින් අභ්‍යන්තර මෙවලම් සහ මෘදුකාංග ඉගෙන ගැනීමට අරගල කරන බව ඔබට පෙනෙනු ඇත. එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ඔවුහු ප්‍රශ්න සමග ස්ථාපිත සේවකයින් වෙත දිව යති. කාලය නාස්ති වන අතර, සෑම කෙනෙකුම කලකිරීමට පත් වේ.

5.0 **වෙනස්වීම් කළමනාකරණය කිරීමේ වැදගත්කම**

ආයතනයක හෝ සංවිධානයක ඉහත සඳහන් කළ පරිදි විවිධ ආකාරවලින් වෙනස්වීම් සිදුවිය හැකිය. එනම් උපායමාර්ගික, නායකත්වය, හෝ තාක්ෂණික වෙනස්කම් ආදි ආකාරවලනි. ඒ අනුව වෙනස්වීම් කළමණාකරණයේ මූලික අරමුණ වන්නේ සෘණාත්මක ප්‍රතිඵල අවම කරමින් නව ක්‍රියාවලි, නිෂ්පාදන සහ ව්‍යාපාරික උපාය මාර්ග සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කිරීමයි. ධනාත්මක වෙනස්කම් නිවැරදිව යෙදූ විට, එය නාස්තිය අවම කිරීමට සහ එබැවින් පිරිවැය අඩු කිරීමට උපකාරී වේ. ඵලදායි වෙනස්වීම් කළමනාකරණය ආයතනයකට බුද්ධිමත් තේරීම් කිරීමට උපකාර කරන අතර, එය ඵලදායිතාව වැඩි කරයි, අවදානම් අඩු කරයි, සහ ආයතනයක ලාභදායිත්වය වැඩි දියුණු කිරීමට උපකාරී වේ.

6.0 වෙනස්වීම් කළමනාකරණය (Change Management) යනු කුමක් ද?

ලෝකය ඉතා වේගයෙන් වෙනස් වේ. එබැවින් සංවිධානයේ සංවර්ධනය හා පැවැත්ම සඳහා සංවිධාන ඉක්මනින් වෙනස් කළ යුතුය (Alvesson & Sveningsson,2008). වෙනස්වීම් කළමණාකරණය යනු අවශ්‍ය වෙනස තුළින් අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵලය සාක්ෂාත් කර ගැනීම ක්‍රියාවලිය, මෙවලම් සහ ශිල්පීය ක්‍රම කළමනාකරණය කිරීමේ ක්‍රියාවලියයි. මෙවලම් සහ ශිල්පීය ක්‍රම වේ. වෙනස්වීම් කළමණාකරණය පුද්ගලයන්ට සාර්ථක පුද්ගල සංක්‍රමණයන් සිදු කිරීමට උපකාර කිරීම සඳහා යොදා ගත හැකි ආයතනික මෙවලම් ඇතුළත් කර ඇත. Michigan රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාලය (2022) සඳහන් කරන පරිදි වෙනස්වීම් කළමණාකරණය යනු වෙනස සිදු වන ඕනෑම මට්ටමක දි එය අධීක්ෂණය කිරීමේ සහ පහසුකම් සැලසීමේ ක්‍රියාවලියකි. වෙනස්වීම් කළමනාකරණය වෙනසක් සිදු වුවහොත් ඒ සඳහා වන ප්‍රතික්‍රියාශීලි ප්‍රතිචාරයක් නොවන අතර, එය වෙනසක් සිදු වූ විට සූදානම් වීමක් වශයෙන් හඳුනා ගැනේ (Johnso,2019). වෙනස්වීම් කළමනාකරණය යමෙකුට ඔහුගේ/ ඇයගේ හො ආයතනයක තත්ත්වය තක්සේරු කිරීමට සහ වෙනස් කිරීම අවශ්‍ය වන්නේ මන්දැයි තක්සේරු කිරීමට, තම උත්සාහයන් සහ සම්පත් පෙළගස්වා ගැනීමට සහ අදාළ වෙනස කළමනාකරණය කිරීමට ඉඩ සලසයි. Moran සහ Brightman (2001) වෙනස්වීම් කළමණාකරණය යනු බාහිර සහ අභ්‍යන්තර පාරිභෝගිකයින්ගේ නිරන්තරයෙන් වෙනස් වන අවශ්‍යතා සඳහා සංවිධානයේ දිශාව, ව්‍යුහය සහ හැකියාවන් අඛණ්ඩව අලුත් කිරීමේ ක්‍රියාවලියයි.

7.0 සාර්ථක වෙනස්වීම් කළමණාකරණයක් සඳහා වන මූලධර්ම

- වෙනස සඳහා අවශ්‍ය පරිසරය/ දේශගුණය නිර්මාණය කිරිම (Create a Climate for Change)

වෙනස් වීමේ අපේක්ෂාවකට මුහුණ දෙන ඕනෑම සංවිධානයක් සඳහා, පළමු පියවර වන්නේ වෙනස් වීමට දේශගුණික ප්‍රතිග්‍රාහකයක් නිර්මාණය කිරීම හෙවත් අදාළ පරිසරය සකස් කිරීමයි. වෙනස් වීම බිය ගැන්වීමට හෝ කලකිරීමට පත් කළ හැකි අතර, වෙනසෙහි වැදගත්කම සන්නිවේදනය කිරීමෙන්, වෙනස්කම් සිදුවන කණ්ඩායම්වලට මඟ පෙන්වීමෙන් සහ සංක්‍රාන්ති ක්‍රියාවලිය ආරම්භ කිරීමට පැහැදිලි දැක්මක් ලබා දීමෙන් ප්‍රතිරෝධය (වෙනසට එරෙහි වීම) අඩු කිරීම කළමනාකරණයට අත්‍යවශ්‍ය වේ. වෙනස පිටුපස ඇති

“ඇයි” සහ “කෙසේද” යන්න පිළිබඳ සන්නිවේදනය සහ විනිවිදභාවය සේවක විශ්වාසය දිනා ගැනීමට සහ වෙනස් කිරීම සඳහා වන එකඟත්වය සඳහා ඉතා තීරණාත්මක වේ. මෙය අදාළ ආයතනයේ හෝ සංවිධානයේ සේවකයින්ට වෙනස් කිරීමේ හිමිකරුවන් සහ ක්‍රියාත්මක කරන්නන් වීමට උපකාරී වේ.

- **වෙනස සඳහා සම්බන්ධ වීම සහ සක්‍රිය කිරීම (Engage and Enable Change)**

අදාළ වෙනස සඳහා දේශගුණය හිතකර වූ පසු, මීළඟ පියවර වන්නේ වෙනස ක්‍රියාත්මක කිරීමට සංවිධානයට සම්බන්ධ වීම සහ සක්‍රිය කිරීමයි. වෙනසක් අවශ්‍ය වූ විට වගකීම පැවරීම වැදගත් වේ. මෙම වෙනස ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා නිශ්චිත පුද්ගලයෙකු හෝ කණ්ඩායමක් අවශ්‍යද? එය විවිධ මට්ටම්වලින් ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ආයතනික වෙනසක් ද? එසේ නම්, මෙම විවිධ මට්ටම් සම්බන්ධීකරණය කිරීමේ වගකීම දරන්නේ කවුද? මෙම සෑම ප්‍රශ්නයකටම පිළිතුරු දීම වෙනස් කිරීමේ ක්‍රියාවලියට මඟ පෙන්වීමට සහ වගකීම පිළිබඳ අපැහැදිලිතා අවම කිරීමට උපකාරී වේ. මෙම හේතුව නිසා, සන්නිවේදනය විවෘතව, විනිවිදභාවයෙන් සහ පැහැදිලි ලෙස තබා ගැනීම වැදගත් වේ. එසේම, කෙටි කාලීන ජයග්‍රහණ නිර්මාණය කිරීම, චිත්ත ධෛර්යය සහ උද්යෝගය ඉහළ මට්ටමක තබා ගැනීමට උපකාරී වේ.

- **වෙනස් කිරීම ක්‍රියාත්මක කිරීම සහ පවත්වා ගැනීම (Implement and Sustain Change)**

සංවිධානයේ නියැලී සිටින සහ පුද්ගලයින් සහ කණ්ඩායම් සක්‍රිය කිරීම සහ අභිප්‍රේරණය කිරීමත් සමඟ, වෙනස ක්‍රියාත්මක කිරීමට සහ පවත්වා ගැනීමට කාලයයි. මෙම අවස්ථාවේදී, අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵලය සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා අවධානය යොමු කිරීම සහ පීඩනය පවත්වා ගැනීම වැදගත් වේ. මෙම පියවර ප්‍රාථමික ලෙස පෙනුණද, සමහර කළමනාකරුවන්ට ක්‍රියාවලිය අතරතුර අවධානය නැති වී යා හැකිය. වෙනස් කිරීමේ ක්‍රියාවලියේදී ඉලක්කය මාරු වන්නේ නම්, ඒ අනුව සකස් කිරීමට පසුබට නොවිය යුතුය. ධාවනය සහ අවධානය තිරසාරව තබා ගැනීම සඳහා වගකීම් හෝ ක්‍රියා පටිපාටි මාරු කිරීම ද මෙම අවධියේ දි ඉතා වැදගත් වේ. වෙනස් කිරීම ක්‍රියාත්මක කර ව්‍යාපෘතිය

අවසන් වූ පසු, නව තත්ත්වය ශක්තිමත් කිරීමටත්, වෙනස පවත්වා ගැනීම සඳහා සංවිධානය ප්‍රවාහ තත්ත්වයක සිට ස්ථිර තත්ත්වයකට මාරු කිරීමටත් කාලයයි.

- **වෙනස් කිරීම සමාලෝචනය හා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිරීම (Review and Reflect on Change)**

සාමාන්‍ය මූලධර්ම සමඟ, වෙනස්වීම් කළමණාකරණ ක්‍රියාවලියේ එක් අවසාන පියවරක් වන්නේ සමාලෝචනයයි. ඵලදායි ලෙස සන්නිවේදනය කිරීමට සහ වගකීම් නිසි ලෙස පැවරීමට කළමනාකාරිත්වයට හා අදාළ අනෙකුත් පුද්ගලයින්ට උපරිම උත්සාහයන් තිබුණ ද, වෙනස් කිරීම ගතික ක්‍රියාවලියක් වන බැවින් ද සංක්‍රාන්ති කාලපරිච්ඡේදයක් (Transition Period) සම්පූර්ණ කිරීමෙන් පසු, අදාළ ක්‍රියාවලියේ දි ඵලදායි ලෙස ක්‍රියා කළ හෝ නොකළ අංග සමාලෝචනය කිරීම වැදගත් වේ. ඉන්පසු ප්‍රතිඵලවලින් ඉගෙන ගෙන, ප්‍රතිඵල ගැන මෙනෙහි කිරීම හෙවත් ඒ පිළිබඳ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිරීම ඊළඟ වතාවට ඔබව සූදානම් කරයි. අනාගතයේදී ඔබේ සංවිධානය වෙනස් වීමට මුහුණ දෙන විට, ඔබේ සංවිධානයට වඩාත් ප්‍රයෝජනවත් වූ පෙර ක්‍රියා පටිපාටිවල ලේඛනගත අවස්ථා තිබීම ප්‍රතිලාභයක් විය හැකිය. අදාළ කළමනාකාරීත්ව කණ්ඩායමක් සමඟ, පෙර වැරදි පියවරයන් දැනටමත් හඳුනාගෙන ඇති සහ වැරදිවලින් ඉගෙන ගෙන ඇති අතර, පැන නගින ඕනෑම නව වෙනස්කම් සංවිධානයට ධනාත්මක අවස්ථාවන්ට වඩා විශ්වාසයෙන් ප්‍රවේශ විය හැකිය. මේ අනුව වෙනස්වීම් කළමනාකරණයේ දි අදාළ නායත්වය හෝ කළමනාකරණය පහත සඳහන් භූමිකාවන් පිළිඳව අවධානය යොමු කළ යුතු බව කළමනාකරණ විශේෂඥයෝ පෙන්වා දෙති.

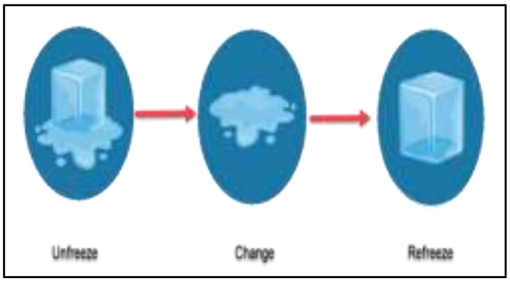
- වෙනස්කම් පිළිබඳ මූලික සේවක සන්නිවේදනයන් සැපයීම.
- නිවැරදි නායකත්වයක් සැපයීම
- පොදු උපායමාර්ගික දිශාවක් පිටුපස සංවිධානය ඒකාබද්ධ කිරීම.
- පුහුණු වැඩසටහන් සංවර්ධනය කිරීම.
- තොරතුරු ලේඛන සකස් කිරීම.
- වෙනස් කිරීමට පෙර සූදානම තක්සේරු කිරීම.
- විභව බලපෑම විශ්ලේෂණය කිරීම.

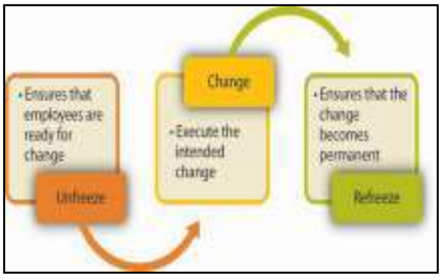
8.0 වෙනස්වීම් කළමනාකරණය සඳහා වන ආකෘති (The models for managing change)

වෙනස්වීම් කළමණාකරණ ආකෘති යනු ආයතනික වෙනස්කම් සඳහා ගැඹුරු ප්‍රවේශයක් සපයන සංකල්ප, න්‍යායන් සහ ක්‍රමවේදයන් වේ. වෙනස්කම් සිදු කිරීම, පරිවර්තන ක්‍රියාවලියේ සැරිසැරීම සහ වෙනස්කම් පිළිගෙන ප්‍රායෝගිකව ක්‍රියාත්මක කිරීම සහතික කිරීම සඳහා මාර්ගෝපදේශයක් සැපයීම අදාළ ආකෘතිවල මූලික අරමුණයි. වෙනස්වීම් කළමණාකරණය සඳහා අධ්‍යාපන කළමනාකරණ විශේෂඥයින් විවිධ ආකෘති ඉදිදිරපත් කර ඇති අතර, මෙහිදි අප අවධානය යොමු කරන්නේ කර්ට් ලෙවින්ගේ පියවර තුනකින් යුත් වෙනස්වීම් කළමනාකරණ ආකෘතිය පිළිබඳවයි.

කර්ට් ලෙවින්ගේ වෙනස්වීම් කළමනාකරණ ආකෘතිය (*Lewin's change management model*)

කර්ට් ලෙවින් ජර්මානු-ඇමරිකානු මනෝවිද්‍යාඥයෙකු වූ අතර, සමාජ මනෝවිද්‍යාවේ නිර්මාතෘ ලෙස හැඳින්වේ. ඔහු ආයතනික සංවර්ධනයේ පෙරගමන්කරුවෙකු වූ අතර, කර්ට් ලෙවින් පියවර තුනක් ඇතුළත් වෙනස්වීම් කළමනාකරණය කිරීමේ ආකෘතියක් සංවර්ධනය කළේය. Unfreeze (දියකර හැරීම) වෙනස් කිරීම (Change) සහ කැටිකිරීම (Refreeze) යන්න එම අදියර තුන වේ. ලෙවින්ට අනුව වෙනස් කිරීමේ ක්‍රියාවලියට අවශ්‍ය වන්නේ වෙනසක් අවශ්‍ය බවට හැඟීමක් ඇති කිරීම, පසුව නව අපේක්ෂිත හැසිරීම් මට්ටම කරා ගමන් කිරීම සහ අවසාන වශයෙන්, එම නව හැසිරීම සම්මතය ලෙස ශක්තිමත් කිරීම බව පවසයි. කර්ට් ලෙවින් මෙම ආකෘතිය 1950 ගණන්වල සංවර්ධනය කළ අතර. එය වෙනස්වීම් කළමනාකරණය කිරීමේ ඉතා ජනප්‍රිය ආකෘතියක් වශයෙන් භාවිත කරනු ලැබේ.





මූලාශ්‍රය- https://leadershipyoda.com/kurt-lewin-three-stages-of-change/

https://saylordotorg.github.io/text_principles-of-management

ලෙවින්ගේ වෙනස්වීම් කළමනාකරණ ආකෘතිය වෙනස්වීම් කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය මානවකරණය කිරීම සඳහා සරල සහ තේරුම් ගැනීමට පහසු රාමුවක් සපයන අතර, මෙම වෙනස ඉහත සඳහන් කළ පරිද් අවධීන් තුනක් යටතේ සිදු කළ හැකි බව පෙන්වා දේ. එය අදාළ වෙනස සැලසුම් කිරීමට සහ ක්‍රියාත්මක කිරීමට ඉඩ සලසයි.

පියවර 1- Unfreeze (දියකර හැරීම)

මෙය අදාළ ආකෘතියේ පළමු අදියර වන අතර එය සූදානම් වීමේ අදියර වශයෙන් ද සැලකේ. මුලින්ම මේ වන විට තම ආයතනයේ හෝ සංවිධානයේ කිසියම් දෙයක්, සංසිද්ධියක් හෝ ක්‍රියාවලියක් ක්‍රියාත්මක වන ආකාරය මුලින්ම විශ්ලේෂණය කරනු ලැබේ. උදාහරණයක් වශයෙන් ඔබගේ අධ්‍යාපන ආයතනයේ දැනට ක්‍රියාත්මක වෙමින් පවතින සාම්ප්‍රදායික මුහුණට මුහුණ සිදුවන ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව කල්පනා කරන්න. ඔබට එය මාර්ගගත ක්‍රියාවලියක් බවට වෙනස් කිරීමට නැතිනම් පරිවර්තනය කිරීමට අවශ්‍ය නම් (අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵලය) මෙම අදියරේදී, ඔබ සේවකයින්ට ඔබේ අවශ්‍යතාව ඉදිරිපත් කරන අතර, මෙම වෙනස තුළින් බලපෑමට ලක්වන සියලු පාර්ශව සූදානම් වන පරිදි අපේක්ෂා කළ යුතු දේ සන්නිවේදනය කරනු ලැබේ. මෙහිදි **Unfreeze** (දිය කර හැරීම) යන්නෙන් අදහස් කරන්නේ පවතින තත්ත්වය ඉවත් කිරීමක් හෝ වෙනස් කිරීමක් සිදු කරන බවයි. ලෙවින්ට අනුව මෙම අදියර ඉතා වැදගත් අවධියක් වන අතර, එය ඉතාමත් අභියෝගාත්මක අවධිය ද වනු ඇත. මෙම අදියරේ දි සැබැවින් ම සිදු වන්නේ අලුත් වෙනසක් ගෙන ඒමට පවතින තත්ත්වය දුර්වල කිරීමකි. නැතහොත් දිය කර හැරීමකි.

ඔබ ශීත කළ ආහාර පිසීමට පෙර, ඔබ එහි පවතින ස්ථාවර නැති නම් දැඩි ස්වභාවය ඉවත් කිරීම හෙවත් දියකර හැරීම සිදු කළ යුතු බව දන්නේය. වෙනස් වීම ගැන ද එයම කිව හැකිය. වෙනසක් ඇති කිරීමට පෙර පැරණි චර්යාවන්, සිතීමේ ක්‍රම, ක්‍රියාවලි, පුද්ගලයන් සහ ආයතනික ව්‍යුහයන් සියල්ල හොඳින් පරීක්ෂා කළ යුතු අතර, වෙළඳපොළ තුළ තරඟකාරී වාසියක් ඇති කිරීමට හෝ පවත්වාගෙන යාමට සංවිධානයට වෙනසක් අවශ්‍ය වන්නේ කෙසේද යන්න

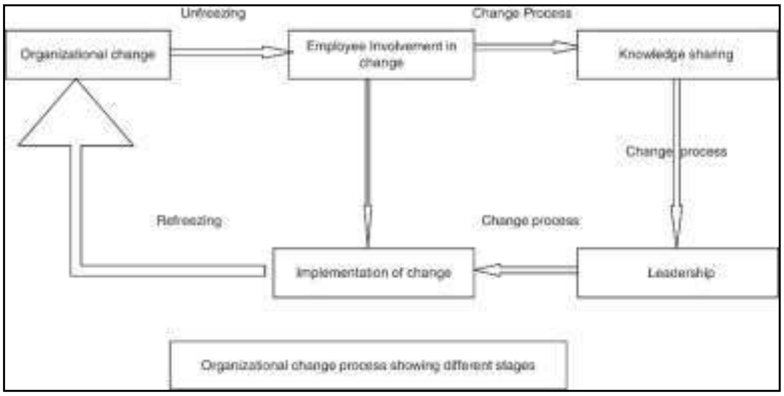
සේවකයින්ට පෙන්වීමට. නොසන්සුන් අවධියේදී සන්නිවේදනය විශේෂයෙන් වැදගත් වන අතර එමඟින් සේවකයින්ට ආසන්න වෙනස, එය පිටුපස ඇති තර්කනය සහ එය එක් එක් සේවකයාට ප්‍රයෝජනවත් වන ආකාරය පිළිබඳව දැනුවත් කළ හැකිය. (අප සාම්ප්‍රදායික මුහුණට මුහුණ සිදුවන ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙන් ඉවත් වී මාර්ගගත (Online) ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් වෙත පරිවර්තනය විය යුතු බව) ඒ අනුව වෙනසක් ගැන අප දන්නා තරමට සහ එය අවශ්‍ය හා හදිසි යැයි අපට හැඟෙන තරමට, වෙනස පිළිගැනීමට අප වඩාත් පෙලඹෙනු ඇත.

Pierce et al. (2002) සඳහන් කරන පරිදි මෙම අදියරේ දී ක්‍රියාවලිය උත්තේජනය කිරීම සඳහා, සේවකයින් වෙනස් කිරීම පිළිබඳව අවධානය යොමු කළ යුතුය. නායකයින් විසින් සේවකයින් දැනුවත් කිරීම, සන්නිවේදනය කිරීම, සහභාගී වීම, සම්බන්ධ කිරීම, කාර්ය සහාය, චිත්තවේගීය සහය සහ දිරිගැන්වීම් සැපයීම, වෙනස් කිරීම සම්බන්ධයෙන් සේවකයින් හැසිරවීම, සහයෝගය දැක්වීම සහ බල කිරීම කළ යුතුය. වෙනස් කිරීම යනු ප්‍රවේශමෙන් සැලසුම් කර ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ක්‍රියාවලියක් වන අතර, මෙම ක්‍රියාවලිය පුරාම, සේවකයින්ට වෙනස් වීමට හේතු සහ එය සම්පූර්ණයෙන්ම ක්‍රියාත්මක වූ පසු ඔවුන්ට ප්‍රතිලාභ ලැබෙන ආකාරය මතක් කර දිය යුතුය.

පියවර 2- වෙනස් කිරීම (Change)

මෙය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ අදියරයි. වෙනස ක්‍රියාවට නංවන්න, සම්බන්ධ වී සිටින සියලුම පර්ශවයන් සඳහා සන්නිවේදනය සහ සහාය ලබා දීම මෙම අදියරේ දි ද සිදු වන අතර, දැන් පවත්නා තත්ත්වය (සාම්ප්‍රදායික මුහුණට මුහුණ සිදුවන ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය) දිය කර හැරීමේ අවශ්‍යාව මැනවින් අවබෝධකර ගෙන ඇති බැවින් ද, එය දිය කර හැර ඇති බැවින් ද ඔවුන්ට ගමන් කිරීමට පටන් ගත හැකිය. ඒ අනුව මෙම දෙවන පියවරට අදාළව දැන් අදාළ අධ්‍යාපන ආයතනයේ මාර්ගගත ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක වේ. ඒ අනුව වෙනස් වීම යනු සංවිධානය සංක්‍රමණය විය යුතු හෝ මෙම නව තත්ත්වයට ගමන් කළ යුතු ක්‍රියාවලියක් බව ලෙවින් හඳුනා ගත්තේය. මෙම වෙනස්වන පියවර, ‘‘සංක්‍රාන්ති’’ හෝ ‘‘චලනය’’ ලෙසද හැඳින්වේ. වෙනස් කිරීම ක්‍රියාත්මක කිරීම මගින් සලකුණු කෙරේ. වෙනස සැබෑ වන්නේ එවිටය. එමෙන්ම, බොහෝ මිනිසුන් නව යථාර්ථය සමඟ අරගල

කරන කාලයද මෙයයි. එය අවිනිශ්චිතතාවයෙන් හා භීතියෙන් සනිටුහන් වූ කාලයක් වන අතර එය ජය ගැනීමට අපහසුම පියවර වේ. වෙනස්වන පියවරේදී මිනිසුන් නව හැසිරීම්, ක්‍රියාවලින් සහ සිතීමේ ක්‍රම ඉගෙන ගැනීමට පටන් ගනී. මෙම පියවර සඳහා ඔවුන් වඩාත් සූදානම් වන තරමට එය සම්පූර්ණ කිරීම පහසුය. මේ හේතුව නිසා සේවකයින්ට අධ්‍යාපනය, සන්නිවේදනය, සහයෝගය සහ කාලය ඔවුන් වෙනස් කිරීම සමඟ හුරුපුරුදු වන විට ඉතා වැදගත් වේ. වෙනස් කිරීමේ ක්‍රියාවලියේදී නායකයාගේ විනිවිදභාවය, සංවිධානය තුළ සාකච්ඡා කරන සෑම අවස්ථාවකම සාකච්ඡාව සහ රැස්වීම් සම්බන්ධයෙන් ආයතනික වෙනස් කිරීමේ ක්‍රියාවලියට සේවකයාගේ සම්බන්ධය පිළිබඳ විශ්වාසය නැවත තහවුරු කිරීම සහ වැඩි දියුණු කිරීම, මෙය සේවකයින්ට ඔවුන්ගේ අදහස් සඳහා සහ වඩා හොඳ පාලනයක් ලබා ගැනීමට ඉඩ සලසන බව Morgan & Zeffane (2003) සඳහන් කරයි.



මූලාශ්‍රය_ https://ars.els-cdn.com/content/image/1-s2.0-S2444569X16300087-gr1_lrg.jpg

පියවර 3- යලි කැටිකිරීම (Refreeze)

සාම්ප්‍රදායික මුහුණට මුහුණ සිදුවන ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හෙවත් ආයතනයේ ක්‍රියාත්මක වූ පැරණි ක්‍රමයට නැවත වැටීම වැලැක්වීමට, පරීක්ෂා කිරීමට උපාය මාර්ගයක් වර්ධනය කර වෙනස් කිරීම තහවුරු කර ගන්නා නැතිනම් හොඳින් ස්ථාපිත කරගන්නා අදියර මෙය වේ. නව ක්‍රියාවලි ක්‍රියා කරන ආකාරය සමාලෝචනය කර ඔබ ඔබේ ඉලක්ක කරා ළඟා වී ඇති ආකාරය මැන බැලීමද මෙම අදියරේ දි සිදු කරනු ලැබේ. යලි කැටිකිරීම (Refreeze) අවධිය ඔහුගේ වෙනස් කිරීමේ ආකෘතියේ අවසාන අදියර ලෙස හැඳින්වූ නමුත්, වෙනස් වීමෙන්

පසු නව තත්ත්වය ශක්තිමත් කිරීම, ස්ථාවර කිරීම සහ ශක්තිමත් කිරීමේ ක්‍රියාව සංකේතවත් කිරීම සඳහා බොහෝ දෙනෙක් එය **Refreez** ලෙස හඳුන්වති. ආයතනික ක්‍රියාවලින්, ඉලක්ක, ව්‍යුහය, පිරිනැමීම් හෝ පුද්ගලයන් වෙත සිදු කරන ලද වෙනස්කම් නව සම්මතය හෝ පවතින තත්ත්වය ලෙස පිළිගෙන නැවත ශීත කරනු ලැබේ. වෙනස ක්‍රියාත්මක කිරීමට පෙර මිනිසුන් ඔවුන්ගේ පැරණි සිතීමේ හෝ ක්‍රියා කිරීමේ ක්‍රම වෙත ආපසු නොපැමිණීම සහතික කිරීම සඳහා ප්‍රබෝධමත් කිරීමේ පියවර විශේෂයෙන් වැදගත් බව ලෙවින් සොයා ගත්තේය. වෙනස තහවුරු වූ බව සහතික කිරීමට උත්සාහ කළ යුතුය. ඒ වෙනුවට, එය සංවිධානයේ සංස්කෘතිය තුළට එක් කළ යුතු අතර, එය සිතීමේ හෝ ක්‍රියා කිරීමේ පිළිගත හැකි ආකාරය ලෙස පවත්වාගෙන යා යුතුය. ධනාත්මක ප්‍රතිලාභ සහ පුද්ගලාරෝපිත ප්‍රයත්නයන් පිළිගැනීම අවශ්‍ය වන අතර, වෙනස තුළින් අපේක්ෂිත ප්‍රතිලාභ භුක්තිවිඳින බැවින් ලෙවින් මෙම අදියර ජයග්‍රහණය සැමරීම (Celebrate the success) යනුවෙන් විශේෂ නමකින් ද හැඳින්විය.

9.0 වෙනස්වීම්වලට ප්‍රතිවිරෝධය (Resistance to Change)

මිනිසුන් වෙනස්කම්වලට විරුද්ධ වන්නේ ඔවුන් ප්‍රතිවිපාකවලට බිය වන බැවිනි. වෙනස්වීම හෝ වෙනස් කිරීම යනු නව පුරුදු ඉගෙන ගැනීම සහ නව තත්ත්වයන්ට මුහුණ දීමයි. නව කුසලතා ඉගෙනීම පැමිණෙන්නේ එම කුසලතා ප්‍රගුණ කිරීමට ඇති අවිනිශ්චිතතාවය සමඟ ය. වෙනස භයානක ලෙස පෙනෙන්නේ මන්දැයි බැලීම පහසුය. තවද, වෙනස් වීම සම්බන්ධයෙන් ආර්ථික අනාරක්ෂිත භාවයක් හෝ අවදානමක් ඇති බව පුද්ගලයන්ට හැඟේ නම්, හෝ ඔවුන් කළමනාකරණය විශ්වාස නොකරන්නේ නම්, තවදුරටත් ප්‍රතිරෝධය වැඩි විය හැකිය. සමහර විට, තනි පුද්ගල ලක්ෂණ වෙනස කෙරෙහි ප්‍රතිරොධය ඇති වීමට බලපෑ හැකිය. සංස්කෘතිය, පෞරුෂය සහ පෙර අත්දැකීම් වෙනස් වීම සම්බන්ධයෙන් කෙනෙකුගේ පිළිගැනීමේ මට්ටමට දායක විය හැකිය. කණ්ඩායම් ප්‍රතිරෝධය සහ පුද්ගල ප්‍රතිරෝධය ධනාත්මක හෝ අවශ්‍ය වෙනස්කම් ආරම්භ කිරීමට බාධාවක් විය හැකි නම්, වෙනස්වීම් ප්‍රතිරෝධය අවම කර සංවිධානය සඳහා නිවැරදි දේ කිරීමට කළමනාකරුවන්ට සහතික විය හැක්කේ කෙසේද?

10.0 ප්‍රතිරෝධය කළමනාකරණය සඳහා වන උපායමාර්ග

- **අධ්‍යාපනය සහ සන්නිවේදනය** (**Education and communication)**

නොදන්නා දේට බියක් තිබේ නම්, තොරතුරු නොමැතිකම සමඟ සංවිධාන එය ඒකාබද්ධ නොකළ යුතු ය. මුහුණට මුහුණ හමුවීම්, පුවත් පත්‍රිකා සහ යාවත්කාලීන කිරීම් බොහෝ විට එම බිය අඩු කර ගැනීමට උපකාරී වේ. කෙසේ වෙතත්, මෙහි අවාසියක් නම්, විශාල පිරිසකට වෙනස්වීම් ඵලදායී ලෙස කළමනාකරණය කිරීමට සන්නිවේදනය කිරීමේ නොහැකියාවයි.

- **සහභාගිත්වය** (**Participation)**

වෙනස්කම්වලට සහභාගී වන පුද්ගලයින් එයට විරුද්ධ වීමට ඇති ඉඩකඩ අඩුය. කළමනාකරුවන්ට වෙනස් කිරීමේ ක්‍රියාවලියට සේවකයින් සම්බන්ධ කර ගත හැකිය. ප්‍රතිරෝධය අවම කරන එය වටා හිමිකමක් නිර්මාණය කරයි. මෙම ප්‍රවේශයේ අවාසිය නම් එය තරමක් කාලයක් ගත වන අතර කළමනාකරුවන්ට වෙනස් කිරීම් ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී යම් පාලනයක් අත්හැරීමට සිදු වේ.

- **පහසුකම් සහ සහාය** (**Facilitation and support)**

  පහසුව සහ සහාය සඳහා සක්‍රියව සවන්දීම සහ උපදේශනය අවශ්‍ය වේ. පුද්ගල ප්‍රතිරෝධය සමඟ කටයුතු කිරීමේදී මෙම ක්‍රම ඉතා ඵලදායී විය හැකි නමුත් කාලය ගතවන අතර අසාර්ථක වීමේ ඉහළ අවදානමක් ඇත.

- **සාකච්ඡා සහ එකඟතාවය (Negotiation and agreement)**

මෙම ප්‍රවේශය වෙනස් කිරීමේ උත්සාහයේ සාර්ථකත්වයේ දී අන්‍යයන්ගේ කාර්යභාරය සහ බලය හඳුනා ගනී. පිළිගැනීම සඳහා හුවමාරුවක් ලෙස දිරිගැන්වීම් පිරිනමනු ලැබේ. මෙය ප්‍රතිරෝධය සමඟ කටයුතු කිරීමට සාපේක්ෂව පහසු ක්‍රමයක් වන නමුත් මිල අධික විය හැකි අතර වැඩි සාකච්ඡාවලට තුඩු දිය හැකිය.

- **හැසිරවීම සහ සහයෝගිතාවය (Manipulation and cooperation)** සේවකයින්ගේ අවධානය වෙනස් කිරීම සහ වෙනත් ගැටලු කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම වෙනස් කිරීමට ඇති ප්‍රතිරෝධය අවම කර ගැනීමට ඉක්මන් හා පහසු ක්‍රමයක් විය හැකි නමුත් එය හසුරුවන අය වෙනුවෙන් අවිශ්වාසය සහ අමනාපයට හේතු විය හැක.

- **බල කිරීම** (**Explicit and implicit coercion)** කාලය සහ තේරීමක් නොමැති නම්, කළමනාකරුවන්ට අතීත වෙනස්කම් තල්ලු කිරීමට බලය මත විශ්වාසය තැබිය හැකිය. මෙම ක්‍රමය ඉක්මන් හා ඵලදායී වේ. නමුත් එය කැපවීමක් ගොඩනඟන්නේ නැත.

11.0 සාරාංශය

ආයතනයක් සාර්ථක වීමට සහ වර්ධනය වීමට ආයතන තුළ වෙනස්කම් සිදුවිය යුතු බව කළමනාකරණ විශේෂඥයින්ගේ අදහස වේ. වෙනසවීම් කළමණාකරණය ආයතන හෝ සංවිධාන තුළ වෙනස්කම් සාර්ථක ලෙස පිළිපැදීම සහ භාවිතය මෙහෙයවයි. එය සේවකයින්ට තම කාර්යභාරය සහ වගකීම් පැහැදිලිව තේරුම් ගැනීමට, කැපවීමට සහ ඒ තුළ ඵලදායි ලෙස වැඩ කිරීමට ඉඩ සලසයි. ඒ අනුව මෙම ශාස්ත්‍රීය ලිපිය මගින් තේමා කිහිපයක් ඔස්සේ වෙනස්වීම් කළමණාකරණයට අදාළ න්‍යායාත්මක පසුබිම ඉතා සංක්ෂිප්තව සාකච්ජා කරන ලද අතර, කර්ට් ලෙවින්ගේ වෙනස්වීම් කළමණාකරණයට අදාළ ආකෘතිය හා එහි භාවිතය තරමක් සවිස්තරාත්මකව සාකච්ජාවට භාජනය කරන ලදි. ආයතන තුළ වෙනස්වීම් ඇති කිරීම පහසු දෙයක් නොවන අතර, වෙනස්වීම්වලට පුද්ගලයින්ගේ ප්‍රතිරෝධය සාමාන්‍ය සංසිද්ධියක් බව හඳුනා ගැනේ. එහෙත් අදාළ වෙනස්වීම් ආයතනයේ හෝ සංවිධානයේ කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව සඳහා අවශ්‍ය ම වන්නේ නම්, උපායමාර්ගික දැක්මකින් යුතුව අදාළ වෙනස ඇතිකිරීම හා එය මැනවින් කළමනාකරණය කිරීම නායකත්වයේ සහ කළමනාකාරීත්වයේ වගකීම වන අතර, එවැනි විද්‍යාත්මක දෘෂ්ටිකෝණයකින් යුතුව වෙනස්වීම් කළමණාකරණය කිරීමට මූලික ආකෘතියක් සහ මාර්ගෝපදේශයක් කර්ට් ලෙවින්ගේ වෙනස්වීම් කළමණාකරණ ආකෘතිය සපයා ඇත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Alvesson,M. & Sveningsson, S. (2008). Changing organizational culture: Culture change.work in progress Routledge, London.

Johnson,R.(2019)' Effective Organizational Change Management, Retrieved

https://www.michiganstateuniversityonline.com/resources/leadership/effective-organizational-change-management-dr-russell-johnson/

Moran, J.W. & Brightman, B.K.(2001). Leading organizational change, Career Development International, 6 (2) pp. 111-118

Morgan,D.E, Zeffane,R.(2003). Employee involvement, organizational change and trust in management, International Journal of Human Resource Management, 14 (1) (2003), pp. 55-75

Pierce,J.L, Gardner,D.G., Dunham,R.B(2002). Maagement and orgaizatioal change ad development: Management and organizational behavior: An integrated perspective, South-Western College Publishing, Cincinnati, OH (2002), pp. 627-657

Ryerson University. (2011). Change management leadership guide. Change Management Guide_FINAL.pdf (mtpinnacle.com)

සංවිධාන වෙත සාර්ථක සේවකයන් බඳවා ගත හැකි ආකාරය

- සී. හේවාපතිරණ මිය

1.0 හැඳින්වීම

සංවිධානයන් වෙත බඳවා ගනු ලබන ශ්‍රමිකයන් එම සංවිධානය සතු මහඟු සම්පත වේ. අතීතයේ දී ආයතන සතු ශ්‍රමිකයන් මානව සම්පත ලෙස සැලකුව ද, අද ඉන් ඔබ්බට යමින් ඔවුන් සංවිධාන සතු ප්‍රාග්ධන විශේෂයක් වශයෙන් සලකනු ලැබේ. එබැවින් වර්තමානයේ දී ආයතන සතු මානව සම්පත හඳුන්වනු ලබන්නේ මානව ප්‍රාග්ධනය වශයෙනි. මානව ප්‍රාග්ධනය සතු අසීමිත ශක්තිය, හැකියාව, නිපුණතාව, කුසලතාව, දැනුම හා නිර්මාණශීලි බව, දක්ෂතාව, කාර්යක්ෂමතාව හා තීරණ ගැනීමේ හැකියාව භාවිතයට ගනිමින් සංවිධාන සිය අරමුණු කරා ගමන් කරයි.

එබැවින් මානව සම්පත සංවිධානයන්ට මිල කළ නොහැකි සම්පතක් වේ. එනිසාම මානව සම්පත සඳහා ඉහළ ඉල්ලුමක් ද පවතී. එසේ වන්නේ අනෙකුත් සම්පත් මිලදී ගත හැකි වුවද දැනුම හා නිපුණතා සපිරි සේවකයන් සපයා ගැනීම ආයතනයන්ට දුෂ්කර කාර්යයක්ව පවතින බැවිනි. එවැනි නිපුණතා සපිරි සේවකයන් ආයතන වෙත තරඟකාරී ආන්තිකයක් (Competitive Edge) ගෙන එනු ලබයි. එසේ වන්නේ ඔවුන් නොවටිනා දෙයකට පවා වටිනාකමක් එකතු කිරීමට දක්ෂ වන බැවිනි. (Added Value). එබැවින් සංවිධාන වෙත සේවකයන් බඳවා ගැනීමේ දී ඥානාන්විතව ක්‍රියාකළ යුතුව පවතී.

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

1.1 බඳවා ගැනීම යන්නෙන් අදහස් කරන්නේ කුමක් ද?

බඳවා ගැනීම පිළිබඳ සරල අදහස වන්නේ සංවිධාන වෙත නව සේවකයන් බඳවා ගැනීමේ ක්‍රියාවලියයි. එහි දී අයදුම් කරුවන් ආකර්ෂණය කරගැනීම, පරීක්ෂා කිරීම හා අවසානයේ දී සුදුසු සේවකයන් තෝරා ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය හා තනතුරු වෙත පත්කිරීම මෙහි දී අදහස් කෙරේ. බඳවා ගැනීම් පිළිබඳ නිර්වචන කිහිපයක් පහත දැක්වේ.

"බඳවා ගැනීම යනු සමාගමක් හෝ සංවිධානයක් සඳහා වැඩකිරීමට පුද්ගලයන් සපයා ගැනීමේ ක්‍රියාවලියයි." (කේම්බ්‍රිජ් ශබ්ද කෝෂය)

"බඳවා ගැනීම යනු සංවිධානයන්හි රැකියා සඳහා අයදුම්කරුවන් හඳුනා ගැනීම, කෙටි ලැයිස්තු ගත කිරීම, සම්මුඛ පරීක්ෂණ පැවැත්වීම හා තනතුරුවලට පත්කිරීම ඇතුළු සමස්ථ ක්‍රියාවලියයි". (Wikipedia වෙබ් අඩවිය)

"කාර්යක්ෂම, සුදුසුකම්ලත් විභව සේවකයන් රැකියා සඳහා උත්තේජනය කිරීමත්, එමඟින් ආයතනයට වෘත්තිය විශිෂ්ඨත්වයේ ස්පර්ෂය ලබා දීමත් අපේක්ෂා කෙරේ." (Yuvaraj, 2002)

"බඳවාගැනීම යනු සුදුසුකම්ලත් පුද්ගලයන් ආකර්ෂණය කරගැනීමයි. ඔවුන් විශේෂිත හා සුදුසු රැකියා සඳහා ගැලපීම හා ඔවුන් වෙත එම රැකියා පැවරීමයි. එහි අරමුණ වන්නේ සංවිධානයට සේවකයන් අවශ්‍ය වූ විට ප්‍රමාණවත් මිනිස් බල සම්පත් සංවර්ධනය කිරීම හා පවත්වාගෙන යාමයි." (ඕපාත, 2007)

මෙයට වැඩි පැහැදිලි කිරීමක් චන්ද්‍ර කුමාර (1998) පහත පරිදි සිදු කර තිබේ.

"තනතුරට සුදුසු පුද්ගලයන් තෝරා ගැනීමත්, පුද්ගලයාට සුදුසු තනතුරක් තෝරා ගැනීමත් බඳවා ගැනීම යන්නෙන් අරමුණු වේ. මෙහිදී හොඳම පුද්ගලයා තෝරා ගැනීමට වඩා අදාළ තනතුරට හා ආයතනයට සුදුසු පුද්ගලයා තෝරා ගැනීම අවධානයට ලක් වේ." (චන්ද්‍ර කුමාර, 1998)

මෙම සියලු නිර්වචන මඟින් සනාථවන්නේ බඳවා ගැනීම යනු සංවිධාන වෙත අවශ්‍ය අවස්ථාවේ ප්‍රමාණවත් අයදුම්කරුවන් ආකර්ශනය කර ගැනීම, තෝරා ගැනීම හා තනතුරේ පිහිටුවීම ඇතුළු සියලුම කාර්යයන් වේ. ඒ අනුව සංවිධානයකට නිවැරදි පුද්ගලයන් තෝරා ගැනීම හා බඳවා ගැනීම මානව සම්පත් කළමනාකරණයේ වැදගත් කාර්යයකි. එය පහසු කාර්යයක් සේ දක්නට ලැබුණද

නියමිත වේලාවට නිවැරදි පුද්ගලයන් ආයතන වෙත ලබා ගැනීම කිසිසේත් පහසු කාර්යයක් නොවේ. සැබවින්ම එය දුෂ්කර කාර්යයකි.

මානව සම්පත් සැලසුම්කරණය තුළින් සංවිධානය සුමටව හා කාර්යක්ෂමව පවත්වාගෙන යාම සඳහා අවශ්‍ය මානව සම්පත තීරණය කරයි. ඒ අනුව බඳවා ගැනීම යනු එම ක්‍රියාවලියේ පළමු පියවර වේ. එය ක්‍රියාවලියක් වන අතර එහිදී සුදුසු අයදුම්කරුවන් ආකර්ෂණය කිරීම, ඇගයීම ඔවුන්ගේ එකඟතාව ලබා ගැනීම හා පුරප්පාඩු සඳහා ඔවුන් පත් කිරීම කාර්යයන් රැසක් ඊට ඇතුළත් වේ. එහිදී සුදුසුකම්ලත් කාර්යක්ෂම අයදුම්කරුවන් ආකර්ෂණය කරගන්නා අතර නුසුදුසු, අකාර්යක්ෂම අයදුම්කරුවන් ඉවත් කරගැනීම ද සිදුකළ යුතුය.

1.2 සංවිධාන වෙත නිවැරදි පුද්ගලයන් බඳවා ගැනීමේ අවශ්‍යතාව

සංවිධාන කුඩා වුවද, විශාල වුවද, නිවැරදි පුද්ගලයන් බඳවා ගැනීම දුෂ්කර කාර්යයක් බව මේ වන විට අපි අවබෝධ කරගෙන සිටිමු. එයට ප්‍රධාන හේතුව වී ඇත්තේ නිපුණතා සපිරි සේවකයන්හට වර්තමානයේ ලොව පුරා ඉහළ ඉල්ලුමක් පැවතීමයි. ගෝලීයකරණය හමුවේ වර්තමාන ශ්‍රමිකයන්ට ප්‍රදේශ, රටවල් වශයෙන් සීමා මායිම් නොපවතී. එවැනි ශ්‍රමිකයින් දිනාගැනීමට ලොවපුරා සංවිධානයන්හි ප්‍රධානීන් සිය උකුසු ඇස යොමුකරගෙන සිටියි. එලෙස නිපුණතා සපිරි සේවකයෝ බඳවා ගැනීමේ වාසි (Anderson,2002) මෙසේ පෙන්වා දී තිබේ.

1. සේවකයන් සෙවීම සඳහා යොදවන කාලය හා පිරිවැය අවම කරගත හැකි වීම

නිවැරදි සේවකයන් හිඟකමින් ආයතන අපහසුතාවයට පත්වීම කිසිවිටකත් ආයතන හිමියන්ට දැරිය හැකි තත්ත්වයක් නොවේ. නිවැරදි පුද්ගලයන් බඳවා ගැනීමට නොහැකිවීමෙන් නැවත නැවත සේවකයන් සෙවීමට සිදුවේ. එමෙන්ම අයදුම්පත් පරීක්ෂා කිරීමට හා සම්මුඛ පරීක්ෂණ පැවැත්වීමට කාලය හා මුදල් වැය වේ. එමෙන්ම ඒ සෑම විටම වරින් වර සේවකයන් ආදේශ කිරීමට සිදුවේ. ඒ සඳහා වැඩි මුදලක් හා කාලයක් ගතවේ.

2. ආයතනයේ කාර්යක්ෂමතාව කෙරෙහි බලපෑම් ඇති කරයි.

වැරදි පුද්ගලයකු බඳවා ගැනීම මඟින් ආයතනයේ වැඩකටයුතු අපහසුතාවට ලක්වනවා පමණක් නොව එමඟින් ආයතනයේ ඵලදායීතාව ද හීන කරයි. නව සේවකයන් බඳවා ගත්විට එම සේවකයන්ට සිය කාර්යයන් ඉගෙනීමට කාලයක් ගතවේ. මෙය මානව සම්පත් කළමනාකරණයේ දී මූල සාර්ථකත්වය ලෙසින් හඳුන්වයි. මූල සාර්ථකත්වය යනු ප්‍රථම වරට සේවාදායකයකු රැකියාව ඇරඹීමෙන් පසු තමන්හට අදාළ කටයුතු හා රාජකාරී අපේක්ෂිත අයුරින් ඉටු කිරීමට ගතවන කාලයයි. ඇතැම්විට සිය වෘත්තීය ජීවිතය පුරාම සිය රාජකාරී අපේක්ෂිත අයුරින් ඉටුකිරීමට අපොහොසත් සේවකයන් සිටිය හැකි අතර එය සංවිධාන වෙත දැඩි පීඩාවක් ගෙනඑනු ලබයි. එහිදී ඔවුන් සේවය කරන තාක් පසුපසින් සිට අත් අල්ලාගෙන වැඩකරවා ගැනීමට සිදුවන්නේ නම් එම තනතුර හිස්ව තිබීම වඩාත් වාසිදායක බවට මානව සම්පත් කළමනාකරණයේ අදහසක් පවතී. මන්ද, ඔවුන් ආයතනයේ ඵලදායීතාවට හා කාර්යක්ෂමතාවට සෘණ බලපෑම් ඇති කරන බැවිනි.

3. සමාගමේ පිරිවැටුම් අනුපාතය කෙරේ බලපෑම් ඇති කරයි.

නිවැරදි සේවකයන් සැමවිටම ආයතනයකට පක්ෂපාතී වේ. ඉන් අදහස් වන්නේ එවන් සේවකයන් තමන් වෙත වෙනත් අවස්ථා ලද සැනින් ආයතනය හැර නොයන බවයි. තැනින් තැන රැකියා දුටු සැණින් පැන යන හා අකාර්යක්ෂම සේවකයන් ඇතුළත් කර නොගැනීමෙන් ආයතනයන්ට දැනුම සහිත ඵලදායී ශ්‍රම බලකායක් ගොඩනඟා ගත හැකිවේ. එමෙන්ම ශ්‍රම වෙළඳපොළේ ආයතනයේ කීර්ති නාමය ගොඩනංවා ගැනීමට ද එය හේතු වේ.

4. පුහුණු කිරීම් සඳහා දරණ කාලය හා පිරිවැය ඉතිරි කරයි.

සෑම නව සේවකයකුටම අවම වශයෙන් යම් පුහුණුවක් අවශ්‍ය වේ. රැකියාව සඳහා සැබවින්ම සුදුසුකම් සපුරා ඇති අය ඔවුන්ගේ භූමිකාව වගකීම් රාජකාරි, කාර්යයන් ඉතා කඩිනමින් හා නිවැරදිව ග්‍රහණය කරගනියි. වැරදි සේවකයන් බඳවා ගැනීම තුළින් ඔවුන් පුහුණු කිරීම සඳහා දරණ කාලය, මුදල් හා ශ්‍රමය අපතේ යයි.

5. වැරදි සේවකයන් නෙරපා හැරීමේ දුෂ්කර කාර්යයෙන් ආරක්ෂා කරයි.

සේවකයකු බඳවා ගත්විට සංවිධානයට ඔවුන් කෙරෙහි වගකීමක් පවතී. එබැවින් බඳවාගත් සේවකයන් අසාර්ථක බව දැනගත් විට වුවද ඔවුන් ඉවත් කිරීම දුෂ්කර කාර්යයක් වේ. ඒ සඳහා නිසි ක්‍රමවේද අනුගමනය කිරීම, වන්දි ගෙවීම ආයතනයේ කීර්ති නාමය පළුදුවීම් වැනි බොහෝ අසතුටුදායක අවස්ථාවන්ට මුහුණදීමට සිදුවේ. ආරම්භයේදී ම නිවැරදි සේවකයන් බඳවා ගැනීම මගින් මෙම ගැටලුව සම්පූර්ණයෙන්ම ඉවත් වේ.

මීට අමතරව ඕපාත (2007) අකාර්යක්ෂම සේවකයන් බඳවා ගැනීමේ අහිතකර ප්‍රතිඵල පහත පරිදි දක්වා තිබේ.

1. රැකියාව තුළ සිටිනතාක් කල් අපේක්ෂිත කාර්යඵලය ජනිත නොවීම
2. යෝග්‍යතම පුද්ගලයා තෝරාගෙන ආයතනයට ඔහු/ඇයගෙන් ලබා ගැනීමට තිබූ යෝග්‍යතම අපේක්ෂිත දායකත්වය අහිමි වීම
3. පුද්ගලයා සේවයෙහි යොදවන අතරතුර අවාසි සහ පිරිවැය ඉහළ යාම් සිදුවීම
4. සේවාදායකයා අනුස්ථාපනය කිරීම හා පුහුණු කිරීම වෙනුවෙන් දරන ලද පිරිවැය අපතේ යාම
5. ඉවත් කිරීමේ තීරණය මගින් ඇතිවන දුක් ගැනවිලි විසඳීමේ පිරිවැය
6. යෝග්‍යතම නව සේවකයකු ස්ථාපනය කිරීම සඳහා නැවත දැරීමට සිදුවන පිරිවැය (ඕපාත 2007:132)

ඉහත සාධක මඟින් පැහැදිලි වන්නේ නොසැලකිලිමත්ව සිදුකරන බඳවා ගැනීම් සංවිධාන වෙත අයහපත් ප්‍රතිඵල රැසක් රැගෙන එන බවයි. එපමණක් නොව ඉහළ නිලධාරීන් වෙත මහත් පීඩනයක් ද ගෙන එනු ලබයි. නිවැරදි නොවන සේවකයකු බඳවා ගැනීමට තත්පර කිහිපයක් පමණක් ගතවිය හැකි නමුදු ඔවුන්ගෙන් නිදහස්වීමට ඇතැම්විට වසර ගණනාවක් වුවද ගතවිය හැකිය. ඒ අතරතුර කාලයේ දී ඔවුන්ට ඉතා පහසුවෙන් සංවිධාන විනාශය කරා ගෙන යාමට හැකියාව පවතී. එපමණක් නොව ඔවුන් සංවිධානයට එරෙහිව නීත්‍යානුකූල ක්‍රියාදාමයන්ට ද යොමුවිය හැකි අතර ඒ සඳහා දීර්ඝ කාලයක් ගතවිය හැකිය. එවැනි දෑ මගින් ආයතනයේ කීර්තිනාමය පළුදු වීමට ඇති ඉඩකඩ බොහෝ ය. එබැවින් බඳවා ගැනීම් සඳහා තේරීම් සිදුකරන අවස්ථාවේ දී ආයතන නිලධාරීන් සූක්ෂ්ම අයුරින් ක්‍රියාකිරීම අත්‍යවශ්‍ය ය. එයට හේතු නවීන සංවිධානයන්හි පවතින ගැටලු බොහොමයක්ම භෞතික, තාක්ෂණ හා ආර්ථික ගැටලු පමණක් නොව සමාජ

හා මානව ගැටලු ද ඊට හේතුවීමයි. එබැවින් ශ්‍රමිකයින් තෝරාගැනීමේ දී ඔවුන්ගේ දක්ෂතා, කුසලතා ගැන පමණක් නොව ඔවුන්ගේ අගයයන්, ආකල්ප හා සදාචාරාත්මක පිළිවෙත් පිළිබඳවද සැලකිලිමත් වීම වැදගත් වේ.

1.3 සංවිධාන වෙත සේවකයන් බඳවා ගන්නා ක්‍රම

බඳවා ගන්නා සේවක සංඛ්‍යාව සැමවිටම ආයතනයේ ප්‍රමාණය මත සිදුවේ. එහිදී ඇතැම් ආයතන නුපුහුණු සේවකයන් බඳවාගෙන පුහුණු කිරීම් මඟින් අදාළ තනතුරු වෙත පත්කරනු ලබන අතර තවත් සංවිධාන පුහුණු ශ්‍රමිකයින් ඉහළ වැටුපක් හා ප්‍රතිලාභ ලබාදීම මඟින් සෘජුවම පුරප්පාඩු පිරවීම සඳහා යොදාගනී. එලෙස සංවිධාන වෙත බඳවා ගන්නා සේවකයන් ප්‍රධාන වශයෙන් ක්‍රම දෙකක් යටතේ බඳවා ගනී.

1. අභ්‍යන්තර ක්‍රමය
2. බාහිර ක්‍රමය

1.3.1 අභ්‍යන්තර මූලාශ්‍ර මගින් සේවකයන් බඳවා ගැනීම

අභ්‍යන්තර සේවකයන් මඟින් පුරප්පාඩු පිරවීමේ වාසි මෙන්ම අවාසි රැසක් පවතී. එමඟින් පහළ ශ්‍රේණිවල සේවකයන්හට ඉහළ තනතුරු සඳහා උසස්වීම් සිදුකරයි. එමගින් සේවක චිත්ත ධෛර්යය හා ආයතන වෙත ලැදියාව ඉහළ නැංවිය හැකිය. එමෙන්ම අභ්‍යන්තර සේවක මාරුවීම් මඟින් ද අභ්‍යන්තර පුරප්පාඩු පිරවිය හැකිය. එහිදී සේවකයන්ගේ තනතුර, වැටුප, තත්ත්වය, කාර්යයන් වැටුප හා වගකීම් වෙනස් නොවේ. එසේ වුවද උසස්වීම් ලබා දීමේ දී සේවකයන්ගේ වැටුප, වගකීම්, තත්ත්වය හා කාර්යයන් ඉහළ නැංවේ. එහි දී සේවකයන්ගේ සුදුසුකම්, පුහුණුව, හා ශක්තීන් මත පුරප්පාඩු සඳහා සේවකයන් ඉහළ තනතුරු වෙත පත් කළ හැකිය. එහි දී බාහිරින් බඳවා ගන්නා සේවකයන් සතු දැනුම, කුසලතා, නිපුණතා ප්‍රධාන වශයෙන් සංවිධානයට අහිමි වී යාම සිදුවේ.

1.3.2 බාහිර මූලාශ්‍ර මඟින් සේවකයන් බඳවා ගැනීම

බාහිර මූලාශ්‍ර මඟින් සංවිධානය වෙත සේවකයන් බඳවා ගැනීම යටතේ සංවිධානයේ දැනට සේවය නොකරන පිරිස් මඟින් ආයතනයේ පුරප්පාඩු පිරවීම සිදු කෙරේ. එසේ බාහිරින් බඳවා ගැනීම් සිදුකළ හැකි ආකාර Yuwaraj (2006) පහත දැක්වෙන පරිදි පෙන්වා දී තිබේ.

1.3.3. කැඳවීම් නොකළ අයදුම්පත් සලකා බැලීම මඟින්

පුරප්පාඩු සඳහා කැඳවීම් නොකළ ද බොහෝ ආයතන වෙත නිතිපතා අයදුම්පත් ගලා එයි. එසේ සංවිධාන වෙත ගලා එනු ලබන අයදුම්පත් විනාශ නොකොට ගොනු කොට තබාගැනීමෙන් අවශ්‍ය අවස්ථාවලදී සුදුසු අයදුම්කරුවන් එම වාර්තා මඟින් තෝරාගෙන බඳවා ගත හැකිය. ඔවුන් නිවැරදිම අයදුම්කරුවන් නොවිය හැකි වුවද ඇතැම්විට එම අයදුම්කරුවන් ඇතැම් රැකියා සඳහා ගැළපිය හැකිය.

2. වර්තමාන සේවකයන්ගේ නිර්දේශ මඟින්

වර්තමාන සේවකයන් විසින් ඔවුන් හොඳින් දන්නා හඳුනන සුදුසුකම් සහිත පුද්ගලයන් පුරප්පාඩු වූ තනතුරු සඳහා නිර්දේශ කළ හැකිය. එවිට අයදුම්කරුවන්ගේ සැබෑ ගති ලක්ෂණ ඔවුන් වෙතින් ලබා ගත හැකිය. එමඟින් වර්තමාන සේවකයන් ඉතා හොඳින් දන්නා හඳුනන ඔවුනට සමීප පුද්ගලයන් සංවිධානය වෙත බඳවා ගත හැකිය. එසේ බඳවා ගන්නා පුද්ගලයන් සංවිධානයට ලැදියාවෙන් කටයුතු කරනු ඇතැයි අපේක්ෂා කෙරේ.

3. දැන්වීම් පළකිරීම මඟින් බඳවා ගැනීම

අයදුම්කරුවන් ආකර්ෂණය කරගැනීම සඳහා පුවත්පත්, රූපවාහිනී, වෙබ් අඩවි, සමාජ මාධ්‍ය භාවිත කළ හැකිය. එම දැන්වීම් ඉතා ප්‍රවේශමෙන් පිළියෙළ කළ යුතු අතර, භාෂාව ද වචන ද මැනවින් හැසිරවිය යුතුය. රැකියා පිරිවිතරය, රැකියා විස්තරයට ගැළපෙන පරිදි වැටුප, දීමනා විශේෂ කොන්දේසි දක්වමින් සුදුසු පුද්ගලයන් පමණක් ආකර්ශනය කරගත හැකි පරිදි දැන්වීම සැකසිය යුතුය. එසේ නොවුණහොත් නුසුදුසු අයදුම්කරුවන්ගෙන් අයදුම්පත් සංවිධානය වෙත ගලා එන අතර එය සංවිධානයට මහත් කරදරයක් වේ.

4. රැකියා ඒජන්සි මඟින් සුදුස්සන් බඳවා ගැනීම

සේවකයන් බඳවා ගැනීමේ තවත් ඵලදායි ක්‍රමයක් වන්නේ රැකියා ඒජන්සි මඟින් බඳවා ගැනීමයි. වර්තමානයේ බොහෝ පෞද්ගලික රැකියා ඒජන්සි ඉල්ලුම හා රැකියා සඳහා ඇති සැපයුම තුලනය කිරීමේ අගනා සේවයක් ඉටු කරයි. රැකියා යෝජකයාගේ විස්තර නොසපයමින් රැකියාවේ ස්වභාවය අනුව අයදුම්පත් කැඳවා ඒජන්සිය දත්ත බැංකුවක් පවත්වාගෙන යන අතර අවශ්‍ය අවස්ථාවේ එමඟින් ගැළපෙන පුද්ගලයන් ආයතන වෙත යොමු කරයි. මෙය මිල අධික නොවූ කාලය වැය නොවන ඵලදායි බඳවාගැනීමේ ක්‍රමයකි.

5. රැකියා සඳහා පුහුණු කිරීමේ ආයතන වෙතින් බඳවා ගැනීම

රට තුළ විවිධ රාජ්‍ය හා පෞද්ගලික අංශයන්ට අයත් විවිධ වෘත්තීන් සඳහා පුහුණු කිරීමේ ආයතන පවතී. මෙම ආයතනයන්හි පාඨමාලා සම්පූර්ණ කළ සිසුන්ගේ විස්තර පවතී. පුරප්පාඩු පවතින සංවිධාන විසින් ශ්‍රමිකයින් ඉල්ලා සිටින විට ඔවුන් සතු සුදුසුකම් සැපිරූ අයදුම්කරුවන් අදාළ ආයතන වෙත යොමු කෙරේ. මේ අයුරින් වෘත්තිය පුහුණු කිරීමේ ආයතන ද බාහිරින් ශ්‍රමිකයින් ලබාගැනීමේ ක්‍රමයකි.

6. කෙටි කාලයකට ආයතන අතර සේවකයන් හුවමාරු කර ගැනීම

මේ ක්‍රමය යටතේ සේවකයන් වෙනත් ආයතනයකට වසර දෙක තුනක වැනි කෙටි කාලයක සේවය කිරීම සඳහා යොදා ගනී. කිසිදු වියදමක් හෝ පුහුණුවක් නොමැතිව ඉහළ සුදුසුකම් හා අත්දැකීම් සහිත පුද්ගලයන් කෙටිකාලයක සේවය සඳහා වෙනත් ආයතන යොමු කිරීම සිදු කෙරේ.

7. ගේට්ටුව අසලදී බඳවා ගැනීම

සේවකයන් අවශ්‍ය වූ අවස්ථාවේ දී ආයතනයේ ගේට්ටුවේ දැන්වීම් එල්ලා තැබීමෙන් සුදුසු සේවකයන් පරීක්ෂා කර බලා බඳවා ගැනීම් සිදු කරයි. බොහෝ විට නුපුහුණු සේවකයන් බඳවා ගැනීම සඳහා මෙම ක්‍රමය යොදා ගැනේ.

8. ආයතන වෙත අයදුම්කරුවන් ඇවිදගෙන ඒමට ආරාධනා කිරීම මඟින් බඳවා ගැනීම

නිශ්චිත දිනය නිශ්චිත වේලාවක සුදුසු අයදුම්කරුවනට තම ජීව දත්ත හා සහතික සමඟින් ආයතන වෙත පැමිණීමට ආරාධනා කිරීම මෙහිදී සිදුවේ. ඒ සඳහා දැන්වීම විවිධ මාධ්‍යයන් මඟින් එය ප්‍රචාරයට ලක් කොට සුදුසු සේවකයන් ආකර්ෂණය කොට පරීක්ෂා කර බලා බඳවා ගත හැකිවේ.

මේ අයුරින් සංවිධාන මෙම ශ්‍රමිකයන් ආකර්ෂණය කර ගත හැකි ක්‍රම ගණනාවක්ම පවති. එසේ ආකර්ෂණය කරගන්නා අයදුම්කරුවන් තෝරා ගැනීමේ ක්‍රියාවලියකට යටත් කොට පුරප්පාඩු තනතුරු වෙත බඳවා ගැනේ. ඒ සඳහා සේවකයන් තෝරාගැනීමේ ක්‍රම ගණනාවක්ම පවති.

1.4 සේවකයන් තෝරා ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය

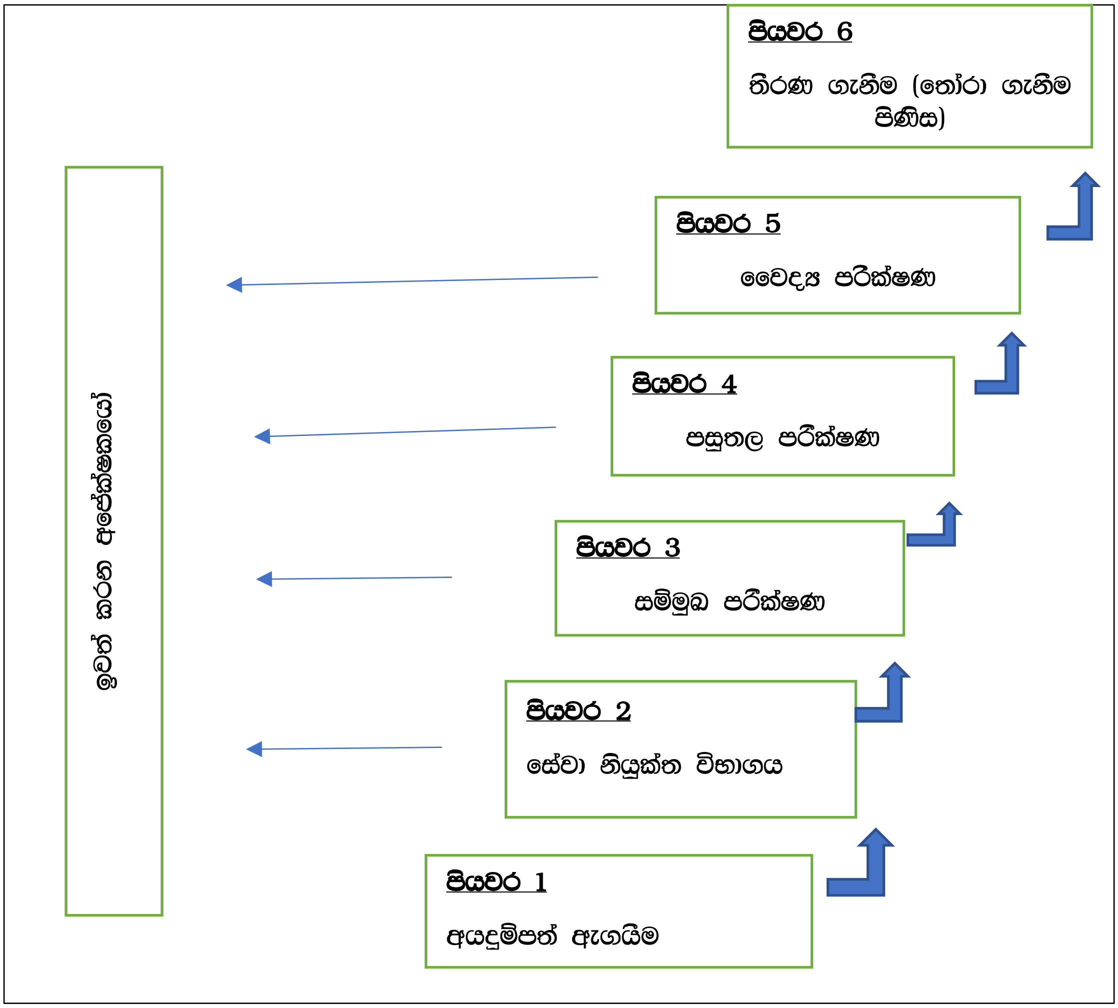
මෙහිදී රැකියා ඇබෑර්තු සඳහා නිවැරදි සේවකයන් තෝරා ගැනීමේ ක්‍රියාදාමය සැලකිල්ලට ගැනේ. ඒ සඳහා විවිධ තෝරාගැනීමේ ක්‍රම පවතින අතර එයට එක් ක්‍රමයක් පමණක් යොදා ගැනිම යෝග්‍ය නොවේ. එලෙස තෝරා ගැනීමේ දී ප්‍රධාන වශයෙන් අරමුණු 03ක් ඉටුකර ගැනීමට අපේක්ෂා කෙරේ.

1. ඉතාමත් ම යෝග්‍ය පුද්ගලයා පුරප්පාඩුව සඳහා තෝරා ගැනීම
2. එම ක්‍රියාවලිය අවම පිරිවැයකින් සිදු කිරීම
3. සේවා යෝජකයාගේ ප්‍රතිරූපය රැකගැනීම

තෝරා ගැනීමේ දී අයදුම්කරුවන් විශාල පිරිසක් ප්‍රතික්ෂේප වේ.

ඇතැම්විට සියලුම අයදුම්කරුවන් ප්‍රතික්ෂේප කොට නැවත ආකර්ෂණ ක්‍රියාවලියට යන අවස්ථා නැත්තේ නොවේ. සාමාන්‍යයෙන් තෝරාගැනීමක දී යොදාගත හැකි (අනිවාර්ය නොවේ) ආකෘතියක් ඕපාත (2007) පහත පරිදි දක්වා තිබේ.

තෝරාගැනීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ආකෘතියක්



1.5 සංවිධාන සඳහා පුද්ගලයන් තෝරා ගැනීමේ ක්‍රම

සංවිධාන වෙත ඉතාම නිවැරදි පුද්ගලයන් තෝරා ගැනීම සඳහා පොදුවේ ක්‍රම කිහිපයක් භාවිත කරයි. එම ක්‍රම සියල්ල අනිවාර්ය නොවන අතර ඒ සියල්ලම හෝ ක්‍රම කිහිපයක් මඟින් තෝරාගැනීම සිදු කළ හැකිය. ඒ පහත පරිදි වේ.

1.5.1 අයදුම්පත් මඟින් සේවකයන් තෝරා ගැනීම

බොහෝ සංවිධාන අයදුම්පත් තෝරාගැනීමේ ක්‍රමයක් වශයෙන් භාවිත කරයි. අයදුම්පත් ලැබීමෙන් පසු අයදුම්කරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය, පුහුණුව, පළපුරුද්ද ආදී කරුණු සලකා බලා ලකුණු පරිමාවක් මත සුදුසු පුද්ගලයන් පුරප්පාඩු සඳහා බඳවා ගත හැකිය. එහිදී අයදුම්කරුවන් සංසන්දනය කිරීමේ පහසුව, තෝරාගත් පුද්ගලයන්ගේ ලිපිගොනු සැකසීමේ පහසුව, සම්මුඛ සාකච්ඡා සඳහා මාර්ගෝපදේශයන් ලැබීම, වලංගුතාව තුළින් වඩාත් ඵලදායි ක්‍රමයක් වීම වැනි වාසි පවතින බව (මාකින් හා රොබට්සන්, 1986) පෙන්වා දී තිබේ. එසේ වුවද අපේක්ෂකයා හමු නොවීම, ලකුණු පිරිනැමීමට හැකි අයුරින් අයදුම්පත් සැකසීම වැනි ගැටලු මෙම ක්‍රමයේදී නැත්තේ නොවේ.

1.5.2 විභාග මත සේවකයන් තෝරා ගැනීම

බොහෝ රාජ්‍ය, රාජ්‍ය නොවන ආයතන සඳහා බඳවා ගැනීමේ ක්‍රමයක් වශයෙන් විභාග පවත්වා දක්ෂයින් තෝරා ගැනීම සිදු කෙරේ. එමඟින් අයදුම්කරුවන්ගේ දැනුම, ආකල්ප කුසලතා මැනිය හැකිවේ. එහිදී යෝග්‍ය විභාග පැවැත්වීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. ඒ සඳහා ආකල්ප බුද්ධි පරීක්ෂණ, වෘත්තීය හැකියාවන්, පෞරුෂ පරීක්ෂණ ලැදියා පරීක්ෂණ, භාවිත කරයි.

මෙම විභාග ක්‍රමයේ දී වාසි මෙන්ම අවාසි පවතී. සීමිත කාලයක් තුළ පුද්ගලයකුගේ නිපුණතා පිළිබඳ අවබෝධයක් ලබාගත හැකි අතර කෙටි කාලයක් තුළ අයදුම්කරුවන් විශාල පිරිසකගේ ඇගයීම් කිරීමට හැකිවීමෙන් කාලය හා වියදම අඩු කර ගත හැකිය.

සම්මුඛ පරීක්ෂණ මඟින් අනාවරණය කරගත නොහැකි කුසලතා රැසක් අනාවරණය කරගත හැකි අතර බොහෝ දුරට අපක්ෂපාතිව අයදුම්කරුවන් ඇගයිය හැකිවේ. එසේ වුවද සීමිත අයදුම්කරුවන් සංඛ්‍යාවක් වෙනුවෙන් විභාග පැවැත්වීම වියදම් අධික කාර්යයක් වන අතර විභාග අපේක්ෂකයන් ඒ මොහොතේ පසුවන මානසික තත්ත්වය මත ප්‍රතිඵල වෙනස්විය හැකිය. එමෙන්ම අයදුම්කරුවන්ගේ සන්නිවේදන නිපුණතා වැනි ඇතැම් ගුණාංග මැනිය නොහැකි වීමේ අවාසි ද දැකිය හැකිය.

1.5.3 සම්මුඛ පරීක්ෂණ මගින් සේවකයන් තෝරාගැනීම

සේවකයන් තෝරා ගැනීම සඳහා වඩාත් ජනප්‍රිය ක්‍රමය වන්නේ සම්මුඛ පරීක්ෂණ ක්‍රමවේදයයි. අදාළ රැකියාව සඳහා අයදුම්කරුවන්ගේ අතිරේක තොරතුරු හඳුනාගැනීම මින් සිදුවේ. එහිදී මිත්‍රශීලී පරිසරයක් තුළ සුදුසුකම් පුහුණුව හා අත්දැකීම් පිළිබඳ විමසා බැලීමක් සිදුකරයි. සම්මුඛ පරීක්ෂණ මුහුණට මුහුණ ලා පැවැත්වෙන බැවින් අයදුම්කරු නිරීක්ෂණය කිරීම කළ හැකි වේ. (Sweet, 1973)

එහිදී කේවල සම්මුඛ පරීක්ෂණ, සමූහ සම්මුඛ පරීක්ෂණ වශයෙන් දෙවර්ගයක් පවතින අතර සම්මුඛ පරීක්ෂණවලදී අසනු ලබන ප්‍රශ්නවල ස්වභාවය අනුව ව්‍යුහගත සම්මුඛ පරීක්ෂණ, ව්‍යුහගත නොවන සම්මුඛ පරීක්ෂණ මිශ්‍ර වර්ගය, ගැටලු විසඳීමේ සම්මුඛ පරීක්ෂණ වශයෙන් වර්ග කෙරේ. සම්මුඛ පරීක්ෂණ මඟින් අපේක්ෂකයාගේ බොහෝ හැකියා ඇගයීමට හැකිවන අතර අයදුම්පතේ සැක සහිත තොරතුරු පැහැදිලි කරගැනීමට ද රැකියාව හා ආයතනය පිළිබඳ අයදුම්කරුට පැහැදිලි කරදීමට ද හැකියාව ලැබේ. මනාලෙස සම්මුඛ පරීක්ෂණ නොපැවැත්වීම, නිර්ණායක මත ඇගයීම් සිදු නොවීම, සම්මුඛ සාකච්ඡා මෙහෙයවන්නන් නිසි අයුරින් පුහුණු කර නොතිබීම වැනි අවාසි ද මේ ක්‍රමයේ පවතී.

1.5.4 පසුතල පරීක්ෂණ

මේ වන විට විශාල අයදුම්කරුවන් පිරිසක් ඉවත් කර තිබෙන බැවින් ඉතිරිව ඇති අයදුම්කරුවන්ගේ පසුතල පරීක්ෂාව සිදුකරයි. එහිදී අයදුම්කරු පිළිබඳ හොඳින් දන්නා හඳුනන අය, පෙර සේවා යෝජකයන් ආදිය මගින් අයදුම්කරු පිළිබඳ තවදුරටත් පැහැදිලි කර ගැනීම් සිදු කරයි. වර්තමානයේ අයදුම්කරුගේ මුහුණු පොත වැනි විවිධ සමාජ මාධ්‍යයන් පරීක්ෂා කිරීම මඟින් ද පසුතල පරීක්ෂණ සිදු කරනු ලැබේ.

1.5.5 වෛද්‍ය පරීක්ෂණ

තෝරාගත් අයදුම්කරුවන්ගේ සෞඛ්‍ය තත්ත්වය පිළිබඳ අවබෝධ කරගැනීම සඳහා වෛද්‍ය පරීක්ෂණ සිදු කෙරේ. රාජ්‍ය ආයතනයන්හි අනිවාර්ය අංගයක් ලෙස එය සිදු කරන අතර රාජ්‍ය නොවන ආයතන ද එය භාවිත කරයි. එහි ප්‍රතිඵල මත අයදුම්කරුවන් සඳහා තනතුරු පිරිනැමීම සිදුකරයි.

මෙහිදී වැදගත්ම කරුණ වන්නේ සංවිධානය අයදුම්කරු තෝරා ගන්නා සේම අයදුම්කරු ද සංවිධානය තෝරාගැනීම සිදුවිය යුතු වීමයි. ඇතැම් අවස්ථාවල විවිධ හේතූන් මත අයදුම්කරුවන් තනතුර භාරගැනීම ප්‍රතික්ෂේප කරන අවස්ථා ද පවතී.

කෙසේ වුවද බඳවාගත් සේවකයන් කෙටි කලකින් ආයතනය හැර නොයාමට ද ඔවුන්ගේ කාර්යඵලය ඉහළ නැංවීමට ද සංවිධාන විසින් වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කළ යුතුය. දැනුම වැඩිදියුණු කිරීමට, ඉගෙනීම අවශ්‍ය වනවා මෙන්ම ඔවුන් සංවර්ධන කිරීම උදෙසා පුහුණුවද අත්‍යවශ්‍ය වේ. ඒ නිසා කළමනාකරුවන් සිය සංවිධානයන්ගේ පැවැත්ම සඳහා සිය ශ්‍රමිකයන් දැනුමින් හා පුහුණුවෙන් සන්නද්ධ කිරීම කෙරෙහි විශේෂ අවධානයක් යොමු කළ යුතුව පවතී. එම දැනුම හා පුහුණුව සේවකයන්ගේ පෞරුෂ ගතිලක්ෂණ, නිර්මාණශීලි බව, නවීකරණභාවය තේරීමේ කලාව, විවෘත මානසිකත්වය, සේවයට කැපවීම හා බුද්ධිමත්භාවය යන සියල්ල ශ්‍රමිකයන් වෙත ගෙන එනු ලබයි.

එබැවින් අද දවසේ සංවිධාන බලධාරීන් ඉගෙනුම් සංවිධාන හා ඉගෙනීම මුල් කර ගත් සංස්කෘතියක් සිය ආයතන තුළ ගොඩනැංවීමට උනන්දු වෙමින් සිටියි. එනිසා සෑම ආයතනයකටම පාහේ ශ්‍රමිකයන්ගේ දැනුම, ආකල්ප, කුසලතා හා පුහුණුව ලබා දීමේ අරමුණින් පුහුණු ඒකක ගොඩ නංවමින් සිටියි. එසේම කළමනාකරුවන් ශ්‍රමිකයන් පිළිබඳ මානුෂීය ප්‍රවේශයන් අනුගමනය කරන අතර මානව සම්පත් කළමනාකරු පමණක් නොව සියලුම කළමනාකරුවන්, අංශ ප්‍රධානීන්, විධායකයන් සිය කාර්යයන් ඉටු කිරීමේදී මානව සම්පත් කළමනාකරුගේ භූමිකාව ද ඉටුකරමින් සිටියි. එමෙන්ම සංවිධානයන් සතු ප්‍රාග්ධන විශේෂයක් සේ සැලකෙන සේවකයන් හා ඔවුන් ඉටුකරනු ලබන අනගිභවනීය සේවය හා එහි අගය පිළිබඳ කළමනාකරුවන් ධනාත්මකව සිහි කළ යුතු වන්නේ ය. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ බඳවා ගැනීම් සිදුවන්නේ අමාත්‍යාංශ මට්ටමින් වන බැවින් මෙම ලිපියේ සඳහන් කරුණු පරිශීලනය කරන ගුරුවරු, විදුහල්පතිවරුන්ගේ හා අධ්‍යක්ෂවරුන්ගේ අනාගත ප්‍රයෝජනය සඳහා මෙහි සඳහන් කරුණු වැදගත් වනු නොඅනුමානය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Chandan. J.S. (1999) Management Theory & Practices, Free Face book co, Pune P.170

Yuvaraj. S. (2006) Human Resource Development Vrinda Publication pvt. Ltd, India, P. 9-10

Saleem, I. & Iman, A. (2012), Educational Development, New Delhi, APIT Publication, P. 25

Markin, P. & Rabeertzon, I., (1986), Selecting the best selection Techniques, Personal Management, Nove, P. 40

Sweet, D.N. (1973), The Modern Employment Function, Wesley Publishing Co, P. 153

https://www.linkedin.com/pulse/5/benefitshiring.right person-brad anderson retrieved on 12/01/2023

චන්ද්‍රකුමාර, ඒ. (1998) කළමනාකරණ මූලධර්ම, සංකල්ප හා කාර්යයන්, දීපානී ප්‍රකාශකයෝ, කොළඹ පි. 155

ඕපාත, ඩබ්. ඩී.එන්. ඒ. (2007) සේවා මණ්ඩල කළමනාකරණය, I P E L සරසවිය දෙහිවල පි. 132-133, 166-167

ඵලදායි ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා සහයෝගි ඉගෙනුම

- රසිකා නවරත්න මිය

1.0 හැඳින්වීම

"සහයෝගිතාව" මානව කටයුතුවල දිගුකාලින සංකල්පයක් වන අතර සත්‍ය වශයෙන්ම මානව කණ්ඩායම්, සංවිධාන සහ සමාජවල ක්‍රියාකාරිත්වය සඳහා එය අත්‍යවශ්‍ය බව අප දන්නා කරුණකි. සහයෝගයෙන් කටයුතු කිරීම යන්නෙන් අදහස් කරන්නේ කුමක්ද? විවිධ ශබ්දකෝෂ පරීක්ෂා කර බැලීමේදී අපට පෙනී යන්නේ සහයෝගයෙන් ක්‍රියා කිරීම යනු එකට හෝ එක්ව හෝ ක්‍රියා කිරීම සහ බලපෑමක් ඇති කිරීමට එක්සත් වීම බවයි. සහයෝගිතාවට ඒකාබද්ධ ක්‍රියාකාරිත්වය හෝ ක්‍රියාව ඇතුළත් වන අතර "සහයෝගිතාව" යන යෙදුමට සමාජ, ආර්ථික සහ ජීව විද්‍යාත්මක අර්ථකථන ද ඇත. නිදසුනක් වශයෙන්, සහයෝගිතාවයේ සමාජ අර්ථය අන්‍යෝන්‍ය ප්‍රයෝජනය සඳහා බෙදා හදා ගන්නා ක්‍රියාකාරකමකි. සහයෝගිතාවයේ ආර්ථික අර්ථය නිෂ්පාදන, මිලදී ගැනීම හෝ බෙදා හැරීමේ අරමුණු සඳහා පුද්ගලයන්ගේ එකතුවකි. සහයෝගිතාවයේ ජීව විද්‍යාත්මක/පාරිසරික අර්ථය නම් එකට ජීවත්වන ජීවීන්ගේ සවිඥානික හෝ අවිඥානික හැසිරීමයි, එය පැවැත්මේ වටිනාකමක් සහිත ප්‍රතිඵලයක් නිපදවයි. මේ අනුව සහයෝගයෙන් කටයුතු කිරීම යනු යම්කිසි නිර්මාණයක් හෝ ව්‍යාපෘතියක් තවත් එක් අයෙකු හෝ සීමිත සංඛ්‍යාවක් සමඟ ඒකාබද්ධව වැඩ කිරීමයි. (Davidson, 1995).

2.0 සහයෝගි ඉගෙනීම යනු කුමක්ද?

සහයෝගි ඉගෙනීම යනු ඉගෙනීමේ විවිධ ධනාත්මක, සංජානන, චිත්තවේගිය සහ සමාජ ප්‍රතිඵල ප්‍රවර්ධනය කරන උපදේශන ප්‍රවේශයකි. එය අධ්‍යයන ජයග්‍රහණ වැඩි දියුණු කරන අතර සිසුන්ට එකිනෙකා ගැන සාකච්ඡා කිරීමට සහ ඉගෙන ගැනීමට ඇති අවස්ථා වැඩි දියුණු කරයි. Slavin & Cooper (1999, පි. 647).

ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණී

ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය, අධ්‍යාපන පීඨය,

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය

Email : nmnaw@ou.ac.lk

සහයෝගී ඉගෙනීම යන සංකල්පය Alikhan (2008, පි. 2) නිර්වචනය කළේ "සහයෝගීත්වය යනු හවුල් /පොදු ඉලක්ක සපුරා ගැනීම සඳහා එකට වැඩ කිරීම බවයි. සත්‍ය වශයෙන්ම, සහයෝගී තත්වයන් තුළ, පුද්ගලයන් සමූහයක සියලුම සාමාජිකයින්ට ප්‍රයෝජනවත් වන ප්‍රතිඵල සොයයි". සහයෝගී ඉගෙනීම සිසුන්ට තම සම වයසේ මිතුරන් සමඟ හිතකර ඉගෙනුම් පරිසරයක් නිර්මාණය කිරීමට සහ ඔවුන්ගේ සහ එකිනෙකාගේ ඉගෙනීම උපරිම කිරීමට උපකාරී වන බව ඔහු වැඩිදුරටත් අවධාරණය කර ඇත. එමෙන් ම තවත් එක් පර්යේෂණ අධ්‍යයනයක, සහයෝගී ඉගෙනීම යනු අප්‍රසන්න තත්වයක් ඇතිවීම අවම කරන කණ්ඩායම් වැඩ ප්‍රවේශයක් ලෙස අර්ථ දක්වා ඇත. එය ඉහළ කාර්ය සාධන කණ්ඩායමක් මත වැඩ කිරීමෙන් ලැබෙන ඉගෙනීම සහ තෘප්තිය උපරිම කරයි (Felder and Brent 2007, පි. 34). සහයෝගී ඉගෙනීම සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනීමට වඩා සැලකියයුතු ඉහළ ඉගෙනුම් ජයග්‍රහණ සහ ධනාත්මක ඉගෙනුම් අත්දැකීමක් ලබා දෙන ප්‍රියජනක සහ ඵලදායී ඉගැන්වීමේ උපාය මාර්ගයකි. සහයෝගී ඉගෙනීම සිසුන්ට තම පන්තියේ මිතුරන් සමඟ අන්තර් ක්‍රියා කිරීමට අවස්ථාව ලබා දෙන බවත්, එවැනි අන්තර්ක්‍රියා සහයෝගීත්වය සහ අන්‍යයන් කෙරෙහි සැලකිල්ලක් දක්වන හැඟීම් සංවර්ධනය කරන බවත් ඔවුහු වැඩිදුරටත් අවධාරණය කළහ.(Ahmad & Mahmood 2010 පි. 151).

Pateson et al. (2016) සහයෝගී ඉගෙනීම නිශ්චිත කාර්යයක් සඳහා සිසුන් පිරිසක් එක්ව ක්‍රියා කරන ක්‍රියාකාරී ඉගෙනුම් උපාය මාර්ගයක් ලෙස අර්ථ දක්වයි. මේ අනුව, සිසුන්ට හැඟෙන්නේ ඔවුන් පන්ති කාමරයට ක්‍රියාකාරීව සහභාගී වන බවත්, සාකච්ඡා කරන මාතෘකා සඳහා දායක වන බවත්ය. මෙම නිර්වචන සමාජ අන්තර් පරායත්ත ඉදිරිදර්ශනය ද පිළිබිඹු කරයි. තවද, (Gillies 2016, පි. 39 සහ, Gillies & Boyle, 2010) සහයෝගී ඉගෙනීම සමාජගත කිරීම ප්‍රවර්ධනය කරන සහ පොදු අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා එකට වැඩ කිරීමට සිසුන් දිරිමත් කරන පුළුල් ලෙස පිළිගත් අධ්‍යාපනික භාවිතයක් බව පැහැදිලි කළහ. කෙසේ වෙතත්, මෙම සියලු නිර්වචන සහයෝගී ඉගෙනීම පිළිබඳ පහත සඳහන් ප්‍රධාන අදහස් පිළිබිඹු කරයි.

ඒ අනුව,

- සහයෝගී ඉගෙනීම යනු කණ්ඩායමේ සියලුම සාමාජිකයින්ගේ ඉගෙනීම සඳහා වගකිව යුතු සාමූහික උත්සාහයකි,
- සහයෝගී ඉගෙනීම තම සහ එකිනෙකාගේ ඉගෙනීම උපරිම කිරීමට කණ්ඩායම් සාමාජිකයින් දිරිමත් කරයි,
- සහයෝගී ඉගෙනීම ධනාත්මක සහ සෘණාත්මක අන්තර් රඳා පැවැත්ම මත පදනම්ව සන්දර්භගත කර ඇත.

තවදුරටත්, Bolukbas et al. (2011) සහයෝගී ඉගෙනීම යනු කුඩා කණ්ඩායම් වශයෙන් වැඩ කිරීමෙන් සහ එකිනෙකාට උපකාර කිරීමෙන් සිසුන්ට ඔවුන්ගේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය නිර්මාණය කිරීමට ඉඩ සලසන ක්‍රියාවලියක් ලෙස අර්ථ දක්වා ඇත. Laguador (2016) විසින් සහයෝගී ඉගෙනීම සිසුන්ගේ ජයග්‍රහණ වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා ඕනෑම පන්ති කාමරයක භාවිතා කරන විශිෂ්ට මෙවලමක් බව අනාවරණය කළේය. එය ජීවන තත්ත්වය වර්ධනය කරන අතර ප්‍රජාව තුළ ඉවසීම සහ පිළිගැනීම ඉහළ නංවයි. ඊට අමතරව, Yassin (2018) ප්‍රකාශ කළේ සහයෝගී ඉගෙනීම ගුරු කේන්ද්‍රීය ඉගෙනීමකට වඩා ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනීමක් ඇති කිරීමට ඵලදායී ක්‍රමයක් බවයි. එහි නිශ්චිත මූලධර්ම ඇති අතර, සියලුම කණ්ඩායම් වැඩ සහයෝගී ඉගෙනීම ලෙස සැලකිය නොහැකිය. මෙහි වැදගත්ම කරුණ නම්, සහයෝගී ඉගෙනුම සෑම කණ්ඩායමක්ම කණ්ඩායමේ සියලුම සාමාජිකයින්ගේ ඉගෙනීම සඳහා වගකිව යුතු බවයි.

3.0 සහයෝගී ඉගෙනීමේ මූලික අංග

සහයෝගී ඉගෙනීම සිසුන්ගේ සහයෝගී ඉගෙනීම වැඩිදියුණු කිරීමට සහ ශිෂ්‍ය අන්තර්ක්‍රියාකාරිත්වය උපරිම කිරීමට යොදා ගන්නා විවිධ උපාය මාර්ග සහ ව්‍යුහයන්ගෙන් සමන්විත වේ (Ghaith. G. 2001). Johnson, Johnson, & Smith (1991) David W. Johnson, R. Johnson (2009) සඳහන් කරන ආකාරයට ඵලදායී සහයෝගී ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ගොඩනැගීම සඳහා අත්‍යවශ්‍ය අංග පහක් යෝජනා කරන ලදී: ධනාත්මක අන්තර් රඳා පැවැත්ම, ප්‍රවර්ධක මුහුණට මුහුණ අන්තර්ක්‍රියා, පුද්ගල වගවීම, සමාජ කුසලතා, සහ කණ්ඩායම් සැකසීම වේ. තවද, Johnson & Johnson (1999), සහයෝගී ඉගෙනුම් පන්ති කාමරයක් සැලසුම් කිරීම සඳහා

සහයෝගී ඉගෙනීමේ මූලික අංග පහ අත්‍යවශ්‍ය වන අතර ඒවා ඇතුළත් කළ යුතු බව අවධාරණය කළේය. Stahl, Johnson. (1994-4) ට අනුව, සහයෝගී ඉගෙනුම් රාමුවක් තුළ කණ්ඩායම් කාර්යයන් සම්පූර්ණ කිරීමට සහ ඒවා සැකසීමේදී සාර්ථක වීමට සහයෝගී ඉගෙනීම මෙම අත්‍යවශ්‍ය අංග සපුරාලිය යුතුය. ඒ අනුව, Johnson, Johnson & Smith (2013, පි .6) අවධාරණය කළේ සහයෝගී ඉගෙනීමේ අත්‍යවශ්‍ය අංග පහ ක්‍රියාත්මක කරන්නේ කෙසේද යන්න අවබෝධ කර ගැනීමෙන් ගුරුවරුන්ට ඕනෑම විෂය ක්ෂේත්‍රයක ඕනෑම පාඩමක් ඕනෑම විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය කට්ටලයක් සමඟ ව්‍යුහගත කිරීමට හැකි වන බවයි.

- **ධනාත්මක අන්තර් රඳා පැවැත්ම**

ධනාත්මක අන්තර් රඳා පැවැත්ම සහයෝගී ඉගෙනීමේ ප්‍රධාන අංගයක් වන අතර එය කණ්ඩායමක් තුළ තනි අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට සිසුන් දිරිමත් නොකරයි. එය සිසුන්ගේ කාර්යය සාර්ථකව බෙදා ගැනීමට පොලඹවන අතර සියලුම කණ්ඩායම් සාමාජිකයින්ගේ ඉගෙනීම වැඩිදියුණු කිරීමට අවස්ථාවක් සපයයි. ධනාත්මක අන්තර් රඳා පැවැත්ම සිසුන් කුඩා කණ්ඩායම් වශයෙන් සම වයසේ මිතුරන් සමඟ හවුල් ඉගෙනුම් සංස්කෘතියක් නිර්මාණය කිරීමට සහ කණ්ඩායම් සාර්ථකත්වය සැමරීම සඳහා අන්‍යෝන්‍ය සහයෝගය ලබා දෙන පරිසරයක් ගොඩනගයි. (Johnson) Johnson. පි. 5, 1999, 2009). ධනාත්මක අන්තර් රඳා පැවැත්ම සවිබල ගැන්වීම සඳහා සිසුන් සමාන භූමිකාවන්හි නිරත වීම මෙහිදී අපේක්ෂා කෙරේ. එසේම සාමූහික ප්‍රයත්නයක් සඳහා සාර්ථකව කටයුතු කිරීමට විවිධ සිසුන් සමඟ කටයුතු කළ හැකි බව ඔවුන් තේරුම් ගත යුතුය.

තවද, සිසුන් සමාන අයගේ සමාජ අනන්‍යතාවයට ගරු කළ යුතු අතර ඔවුන්ව ඔවුන්ගේ ආධාරක අත් (Helping Hands) ලෙස සැලකිය යුතුය (Johnson & Johnson. පි. 5, 1999, 2009). ඉගෙනීමේ ක්‍රියාවලියේදී සිසුන් ඔවුන්ගේ ඉගෙනීම සහ අනෙකුත් කණ්ඩායම් සාමාජිකයින්ගේ ජයග්‍රහණ සඳහා වගකිව යුතුය (Slavin. 2011). කෙසේ වෙතත්, කණ්ඩායම් සාමාජිකයින් කාර්යයන් සම්පූර්ණ කර අධ්‍යයන ප්‍රතිඵල ලබා ගැනීමට සිසුන් වග බලා ගත යුතුය. සිසුන් කණ්ඩායම් ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකම්වලදී “එකට පිහිනන්නේ” නැතිනම්, පාඩම සහයෝගී නොවේ (Johnson & Johnson. 2008). Jensen at al (2002) පෙන්වා දුන්නේ ධනාත්මක අන්තර් රඳා පැවැත්ම සිසුන් තම කණ්ඩායමේ අනෙකුත් සාමාජිකයින් නිරීක්ෂණය කිරීමට සහ

ඔවුන්ට උපකාර කිරීමට දිරිමත් කරන බවයි. කණ්ඩායමේ සෑම සාමාජිකයෙකුගේම සාර්ථකත්වය හෝ අසාර්ථකත්වය සඳහා සියලුම කණ්ඩායම් සාමාජිකයින් වගකිව යුතුය. එබැවින්, සහයෝගී ඉගෙනුම් පසුබිමක් නිර්මාණය කිරීමේදී ධනාත්මක අන්තර් රඳා පැවැත්ම ඉතා වැදගත් කාර්යභාරයක් ඉටු කරන අතර, සිසුන්ට එකට වැඩ කිරීමට සහ ඉගෙනීමට උපකාර කිරීම සඳහා එය සහයෝගී ඉගෙනුම් කණ්ඩායම් තුළ ගොඩනැංවිය යුතුය.

- **පුද්ගල වගවීම**

පුද්ගල වගවීම, සිසුන් තනි තනිව තක්සේරු කර, ප්‍රතිඵල කණ්ඩායමට සහ පුද්ගලයාට නැවත ලැබෙන විට සිදු වේ. ක්‍රියාකාරකම් සම්පූර්ණ කිරීමට අවශ්‍ය අයට වැඩි ආධාර සහ දිරිගැන්වීමක් ලබා දීම සඳහා එය සැලකියයුතු කාර්යභාරයක් ඉටු කරයි. සහයෝගී ඉගෙනීම එහි සාමාජිකයන් ඔවුන්ගේ මූලධර්ම තුළ පුද්ගලයන් වශයෙන් ශක්තිමත් කිරීමට අපේක්ෂා කෙරේ. මෙහිදී එක් එක් සාමාජිකයා බල ගැන්වීමට වග බලා ගත යුතුය. මෙම සැකසුම තුළ, බෙදාගැනීමෙන් වැඩ කිරීමට තමන් වගකිව යුතු බව සිසුහු විශ්වාස කරති. (Johnson & Johnson. , 1999 පි. 6). පුද්ගල වගවීමෙන් අපේක්ෂා කරන්නේ එක් එක් කණ්ඩායම් සාමාජිකයින්ට ඔවුන්ගේ කාර්යයේ කොටස සම්පූර්ණ කිරීම සහ අනෙකුත් කණ්ඩායම් සාමාජිකයින්ගේ වැඩවලට සහාය වීම සඳහා පුද්ගලික වගකීමක් ඇති බව අපේක්ෂා කරයි. පැවරුම සම්පූර්ණ කිරීමට වැඩි සහයෝගයක් සහ දිරිගැන්වීමක් අවශ්‍ය කාටද යන්න කණ්ඩායම් සාමාජිකයින් දැනගත යුතුය (Johnson and Johnson-2014). එක් එක් ශිෂ්‍යයාට තනි පරීක්ෂණයක් ලබා දීමෙන් සහ සෑම සිසුවෙකුම තමන් ඉගෙන ගත් දේ පන්තියේ මිතුරෙකුට පැහැදිලි කිරීමෙන් හෝ එක් එක් කණ්ඩායම නිරීක්ෂණය කිරීමෙන් සහ එක් එක් සාමාජිකයාගේ දායකත්වය ලේඛනගත කිරීමෙන් පුද්ගල වගවීම සැලසුම් කළ හැකි බව සඳහන් කර ඇත. (Johnson, Johnson & Smith, 2014).

- **ප්‍රවර්ධන අන්තර්ක්‍රියා**

ප්‍රවර්ධන අන්තර්ක්‍රියා සිදු වන්නේ පුද්ගලයන් විසින් කණ්ඩායමේ අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා එකිනෙකාගේ උත්සාහයන් දිරිමත් කිරීම සහ පහසු කිරීම ලෙස ය. සිසුන් ඉගෙනීමේ කාර්යයන් සඳහා සහයෝගී ඉගෙනුම් කණ්ඩායම් තුළ එකිනෙකා සමඟ වාචිකව අන්තර් ක්‍රියා කළ යුතුය (Johnson & Johnson, 2008). මුහුණට

මුහුණ, ප්‍රවර්ධන අන්තර්ක්‍රියා පරිසරයක් තුළ, සිසුන්ට එකිනෙකාගේ ඉගෙනුම් උත්සාහයන් දිරිමත් කිරීමට සහ සහාය වීමට හැකිය. "සිසුන් ගැටලු විසඳන ආකාරය වාචිකව පැහැදිලි කිරීම, ඉගෙන ගන්නා සංකල්ප සහ උපාය මාර්ගවල ස්වභාවය සාකච්ඡා කිරීම, ඔවුන්ගේ දැනුම එකිනෙකාට ඉගැන්වීම සහ වර්තමාන සහ අතීත ඉගෙනීම අතර සම්බන්ධතා පැහැදිලි කිරීම මගින් එකිනෙකාගේ ඉගෙනීම දිරිමත් කරයි. (Johnson &Johnson, 2017, පි. 3-4). ප්‍රවර්ධන අන්තර්ක්‍රියා සඳහා අන්තර් පුද්ගල සහ කුඩා කණ්ඩායම් කුසලතා සහ නිත්‍ය කණ්ඩායම් සැකසුම් නිසි ලෙස භාවිත කිරීම අවශ්‍ය වේ. එය එකිනෙකාට කාර්යක්ෂම හා ප්‍රායෝගික උපකාර සහ සහාය ලබා දෙන අතර තොරතුරු සහ ද්‍රව්‍ය වැනි අවශ්‍ය සම්පත් හුවමාරු කර ගනී (Johnson, 2003).

- **සමාජ කුසලතා**

සමාජ කුසලතා සහයෝගී ඉගෙනීමේ සිව්වන අත්‍යවශ්‍ය අංගය ලෙස සැලකිය හැකිය. යමෙක් අන් අය සමඟ වැඩ කරන විට, සමාජ කුසලතා අවශ්‍ය වේ. උසස් තත්ත්වයේ සහයෝගී ඉගෙනුමක් සඳහා අප සිසුන්ට සමාජ කුසලතා ඉගැන්විය යුතු අතර ඒවා භාවිත කිරීමට පෙලඹවිය යුතුය. ගැටුම් සන්නිවේදනය කිරීමට සහ කළමනාකරණය කිරීමට සිසුන් දැන සිටිය යුතුය. (Johnson & Johnson, 1990, 1994). මෙම අදහසට සමානව, Johnson & Johnson (2006) පෙන්වා දුන්නේ සමාජීය වශයෙන් නුපුහුණු සිසුන් එකම කණ්ඩායමේ වැඩ කරන විට සිසුන්ට ඵලදායී ලෙස වැඩ කළ නොහැකි බවයි. සාමාජිකයින්ට අවශ්‍ය සමාජ කුසලතා නොමැති නම් සහ ඒවා භාවිතා නොකරන්නේ නම් කණ්ඩායම්වලට සාර්ථකව ක්‍රියා කළ නොහැක. (උපදේශකයින් මෙම කුසලතා රැකියා කාර්ය සාධන කුසලතා ලෙස අරමුණු සහගතව හා නිශ්චිතව අවධාරණය කරයි.)

Johnson & Johnson & Smith (1998) පෙන්වා දුන් ආකාරයට සහයෝගී කුසලතා සඳහා උපදේශකත්වය, තීරණ ගැනීම, විශ්වාසය ගොඩනැගීම, සන්නිවේදනය සහ ගැටුම් කළමනාකරණ කුසලතා ඇතුළත් විය යුතුය. කණ්ඩායමක් තුළ ක්‍රියා කිරීමට අවශ්‍ය සමාජ (අන්තර් පුද්ගල) කුසලතා සිසුන්ට ඉගැන්විය යුතුය. සහයෝගී ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකමට පෙර, ගුරුවරයා එක් නව සමාජ කුසලතාවයක් හඳුන්වා දිය යුතුය, එය ඉගැන්විය යුතුය, පසුව එය කුමන ආකාරයේද යන්න ආදර්ශනය කළ යුතුය (Andrew Johnson, 2010, පි. 1). කුඩා කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවලදී

සිසුන්ගේ අන්තර්ක්‍රියා සක්‍රිය කරන සමාජ කුසලතා ලෙස එකිනෙකාට ක්‍රියාශීලීව සවන් දීම, අදහස් සහ සම්පත් බෙදා ගැනීම, අන් අයගේ අදහස් පිළිබඳව නිර්මාණාත්මක ලෙස අදහස් දැක්වීම, කෙනෙකුගේ හැසිරීම් සඳහා වගකීම භාර ගැනීම සහ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදීව තීරණ ගැනීම පෙන්වා දෙයි. (Gillie, 2016) .

- **කණ්ඩායම් සැකසීම**

කණ්ඩායම් සාමාජිකයින් තම අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සහ ඵලදායී වැඩ සබඳතා පවත්වා ගෙන යන ආකාරය ගැන සාකච්ඡා සිදුකරන විට කණ්ඩායම් සැකසීම සිදු වේ. කණ්ඩායම් සාමාජිකයින්ට සහායක සහ උපකාර නොවන සාමාජික ක්‍රියා මොනවාදැයි විස්තර කළ යුතු අතර අඛණ්ඩව කරගෙන යාමට හෝ වෙනස් කිරීමට කුමන හැසිරීම් තීරණය කළ යුතුද යන්න තීරණය කළ යුතුය. සිසුන්ට ඔවුන්ගේ ඉගෙනුම් කණ්ඩායම් කෙතරම් හොඳින් ක්‍රියා කළ යුතුද යන්න සහ ඔවුන් සිය සමාජ කුසලතා භාවිත කරන්නේ කෙසේද යන්න විශ්ලේෂණය කිරීම සඳහා කාලය සහ ක්‍රියාකාරකම් ලබා දිය යුතුය. එවැනි සැකසුම් මඟින් ඉගෙනුම් කණ්ඩායම්වලට කණ්ඩායම් පැවැත්ම කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීමට, සමාජ කුසලතා ඉගෙනීමට ඉඩ සලසයි, සාමාජිකයින්ට ඔවුන්ගේ සහභාගීත්වය පිළිබඳ ප්‍රතිපෝෂණ ලබා ගැනීම සහතික කරයි, සහ සහයෝගී කුසලතා අඛණ්ඩව පුහුණු කිරීමට සිසුන්ට මතක් කර දෙයි (Johnson, David , Johnson, Roger .1999 පි 7) .

Johnson & Johnson (1999) ට අනුව, පාඩමක් "සහයෝගීවීම" සඳහා මෙම මූලික අත්‍යවශ්‍ය අංග පහ ඇතුළත් කළ යුතුය. මෙම මූලිකාංග පහ සහයෝගී ඉගෙනීම සාර්ථක කරන අතර, මෙම අත්‍යවශ්‍ය අංග නොමැති ඕනෑම කණ්ඩායම් කාර්යයක් සහයෝගී ඉගෙනීමක් ලෙස නොසැලකේ. මෙම අත්‍යවශ්‍ය අංග පහ යෙදිය යුතු ආකාරය අවබෝධ කර ගැනීමෙන් ගුරුවරුන්ට ඕනෑම විෂය ක්ෂේත්‍රයක පාඩමක් ඕනෑම විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය කට්ටලයක් සමඟ සහයෝගී බව සංවර්ධනය කිරීමට ඉඩ සලසයි.

4.0 සහයෝගී ඉගෙනුම් කණ්ඩායම් වර්ග

සහයෝගී ඉගෙනීම යනු කුඩා කණ්ඩායම්වල උපදේශන භාවිතය වන අතර එමඟින් සිසුන් තම සහ එකිනෙකාගේ ඉගෙනීම උපරිම කිරීමට එකට වැඩ කරයි (Johnson & Johnson & Smith, 2006). සහයෝගී ඉගෙනුම් කණ්ඩායම් තුළ, සිසුන් ඉගෙන ගත යුතු කරුණු සාකච්ඡා කරයි, එය තේරුම් ගැනීමට එකිනෙකාට උපකාර කිරීම සහ සහාය වීම සහ වෙහෙස මහන්සි වී වැඩ කිරීමට එකිනෙකා දිරිමත් කරයි. ඕනෑම සිසුවෙකු සඳහා ඕනෑම විෂය මාලාවක ඕනෑම පැවරුමක් සහයෝගීව කළ හැකිය. මේ අනුව පන්ති කාමරය තුළ සහයෝගී ඉගෙනීම ව්‍යුහගත කළ හැකි ක්‍රම තුනක් ඇත (Johnson" Johnson & Smith, 2006) එනම්, ගුරුවරුන්ට **විධිමත් සහයෝගී ඉගෙනීම, අවිධිමත් සහයෝගී ඉගෙනීම සහ සහයෝගී මූලික කණ්ඩායම්** භාවිත කළ හැකිය.

- **විධිමත් සහයෝගී කණ්ඩායම්**

විධිමත් සහයෝගී ඉගෙනුම් කණ්ඩායම් ඕනෑම පාඩමාලා අවශ්‍යතාවයක් සම්පූර්ණ කිරීම සඳහා එක් පන්ති කාලසීමාවක් සිට සති කිහිපයක් දක්වා පැවතිය හැකිය (පරිච්ඡේදයක ගැටලු විසඳීම, සංකීර්ණ පෙළ කියවීම, රචනයක් හෝ වාර්තාවක් ලිවීම, සමීක්ෂණයක් හෝ අත්හදා බැලීමක් සිදුකිරීම, වචන මාලාව ඉගෙනීම හෝ අවසානයේ ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු සැපයීම). මෙහිදී ගුරුවරයා පාඩම හඳුන්වා දෙයි, සිසුන් කණ්ඩායම්වලට පවරයි, සිසුන්ට පැවරුම සම්පූර්ණ කිරීමට අවශ්‍ය ද්‍රව්‍ය ලබා දෙයි, සහ සිසුන්ගේ භූමිකාවන් පවරයි. ගුරුවරයා කර්තව්‍යය පැහැදිලි කරයි, පැවරුම් සම්පූර්ණ කිරීම සඳහා සිසුන්ට අවශ්‍ය සංකල්ප හෝ ක්‍රියා පටිපාටි උගන්වයි. සියලුම කණ්ඩායම් සාමාජිකයින් එය සාර්ථකව තේරුම් ගෙන සම්පූර්ණ කරන තෙක් සිසුහු පැවරුම මත වැඩ කරති. සිසුන් එකට වැඩ කරන අතරතුර, ගුරුවරයා කණ්ඩායමෙන් කණ්ඩායමට ගමන් කරයි, ඔවුන්ගේ අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය ක්‍රමානුකූලව නිරීක්ෂණය කරයි. සිසුන්ට අධ්‍යයන කාර්යය නොතේරෙන විට හෝ එකට වැඩ කිරීමේදී ගැටලු ඇති විට ගුරුවරයා මැදිහත් වේ. පැවරුම අවසන් වූ පසු, ගුරුවරයා සෑම සිසුවෙකුගේම අධ්‍යයන සාර්ථකත්වය ඇගයීමට ලක් කරන අතර ඔවුන් කණ්ඩායමක් ලෙස කෙතරම් හොඳින් ක්‍රියා කළේද යන්න කණ්ඩායම් ක්‍රියාවට නංවයි. සහයෝගීව වැඩ කිරීමේදී, සිසුන් (1) එකිනෙකාගේ ඉගෙනීම සඳහා අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් වගකිව යුතු අතර (2) එකිනෙකාගේ සාර්ථකත්වයේ

කොටස්කරුවන් බව සිසුහු අවබෝධ කර ගනිති. (Johnson & Johnson, 1998 පි. 9-10).

- **අවිධිමත් සහයෝගී ඉගෙනුම් කණ්ඩායම්**

අවිධිමත් සහයෝගී ඉගෙනුම් කණ්ඩායම් මිනිත්තු කිහිපයක සිට එක් පන්ති කාල සීමාවක් දක්වා පවතින තාවකාලික කණ්ඩායම් වේ. ඉගෙන ගත යුතු ද්‍රව්‍ය කෙරෙහි සිසුන්ගේ අවධානය යොමු කිරීමට, ඉගෙනීමට හිතකර මනෝභාවයක් සැකසීමට, පන්ති සැසියකදී ආවරණය කිරීමට අවශ්‍ය ද්‍රව්‍ය කල්තියා සංවිධානය කිරීමට උපකාර කිරීමට, සිසුන් විසින් උගන්වනු ලබන ද්‍රව්‍ය සංජානනීය ලෙස සැකසීමට සහ වසා දැමීමට ඒවා භාවිත කරයි. පන්ති සැසියක් සඳහා ඒවා බොහෝ විට සංවිධානය කර ඇති අතර එමඟින් සිසුන් දේශනයකට පෙර සහ පසුව අවධානය යොමු කළ සාකච්ඡාවල නිරත වන අතර දේශනයක් පුරාවටම ඔබේ සහකරු වෙත හැරීමේ සාකච්ඡා සිදු කරයි. අවිධිමත් සහයෝගී ඉගෙනුම් කණ්ඩායම් දේශනවල ප්‍රධාන ගැටලුව ලෙස ප්‍රකාශ කරන දෙයට එරෙහිව උදව් කරයි: (Karl A, Smith- 1995, පි. 2-3)

- **සහයෝගී පාදක කණ්ඩායම්**

සහයෝගී පාදක කණ්ඩායම් යනු අධ්‍යයන ප්‍රගතියක් ඇති කර ගැනීම සඳහා සිසුන් එකිනෙකාට සහයෝගය, දිරිගැන්වීම සහ සහාය ලබා දෙන ස්ථාවර සාමාජිකත්වයක් සහිත දිගු කාලීන, විෂමජාතීය (ගැහැණු සහ පිරිමි) සහයෝගී ඉගෙනුම් කණ්ඩායම් වේ. සිසුන් එකිනෙකාට අධ්‍යාපනික සහ සමාජීය වශයෙන් සෞඛ්‍ය සම්පන්න ක්‍රමවලින් දියුණු වීමට මෙන්ම, ඉගෙනීමට උත්සාහ කිරීම සඳහා එකිනෙකාට වගකිව යුතුය. (Johnson & Johnson -2014. සහ 1998.)

සහයෝගී පාදක කණ්ඩායම්, ඵලදායි ලෙස ක්‍රියා කිරීම සහතික කිරීම සඳහා, කාලානුරූපව ගුරුවරුන් අවශ්‍ය සමාජ කුසලතා ඉගැන්විය යුතු අතර, ඔවුන් කෙතරම් ඵලදායි ලෙස ක්‍රියා කරන්නේද යන්න කණ්ඩායම් ක්‍රියාවලිය තුළ තිබිය යුතුය. සාමාන්‍යයෙන්, සහයෝගී පාදක කණ්ඩායම් තම සාමාජිකත්වය තුළ විෂමජාතීය, නිතිපතා රැස්වන අතර පන්තියේ කාලසීමාව සඳහා හෝ වඩාත් සුදුසු වසර කිහිපයක් සඳහා පවතී. සහයෝගී පාදක කණ්ඩායම් භාවිතා කිරීමේදී ගුරුවරයාගේ කාර්යභාරය වනුයේ: (අ) හතරින් (හෝ තුනකින් යුත් විෂමජාතීය

කණ්ඩායම්), (ආ) ඔවුන් නිතිපතා මුණගැසෙන වේලාවක් සැලසුම් කිරීම (එක් එක් පන්ති සැසියේ ආරම්භය සහ අවසානය හෝ සෑම සතියකම ආරම්භය සහ අවසානය වැනි), (ඇ) මූලික කණ්ඩායම් හමු වූ විට අනුගමනය කිරීමට චර්යාවක් සපයන නිශ්චිත න්‍යාය පත්‍ර නිර්මාණය කිරීම, (ඈ) ඵලදායි සහයෝගි කණ්ඩායම්වල මූලික අංග පහ ක්‍රියාත්මක කිරීම සහතික කිරීම, සහ (ඉ) සිසුන්ට ඔවුන්ගේ මූලික කණ්ඩායම්වල සඵලතාවය කාලානුරූපව සැකසීම සිදුකළ යුතුය.

5.0 සහයෝගි ඉගැන්වීම් ක්‍රම

සහයෝගි ඉගැන්වීම් ක්‍රම ප්‍රධාන කාණ්ඩ දෙකකට අයත් වේ. එනම්

(i) "ව්‍යුහගත කණ්ඩායම් ඉගෙනීම" - මෙහිදී සාමාජිකයින්ගේ ඉගෙනුම් ප්‍රගතිය මත පදනම්ව කණ්ඩායම් වෙත ත්‍යාග ඇතුළත් වන අතර, ඔවුන් තනි පුද්ගල වගවීමකින් ද සංලක්ෂිත වේ, එයින් අදහස් වන්නේ කණ්ඩායම් සාර්ථකත්වය රඳා පවතින්නේ කණ්ඩායම් ඉදිරිපත් කිරීම් මත නොව පුද්ගල ඉගෙනීම මත සිදුවන බවයි.

(ii) "අවිධිමත් කණ්ඩායම් ඉගෙනුම් ක්‍රම" - මෙම ඉගැන්වීම් ක්‍රමය නිශ්චිත අන්තර්ගතය ප්‍රගුණ කිරීමට වඩා සමාජ ගතිකත්වය, ව්‍යාපෘති සහ සාකච්ඡාව කෙරෙහි වැඩි අවධානයක් යොමු කරන ක්‍රම ආවරණය කරයි. Slavin, (2010) ප්‍රධාන ශිෂ්‍ය ඉගෙනුම් ක්‍රම හතරක් පුළුල් ලෙස සංවර්ධනය කර පර්යේෂණ කර ඇත. බොහෝ විෂයයන් සහ ශ්‍රේණි මට්ටම්වලට අනුවර්තනය විය හැකි සාමාන්‍ය සහයෝගි ඉගෙනුම් ක්‍රම දෙකක් වේ: ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් ජයග්‍රහණ අංශ (STAD) සහ කණ්ඩායම්-ක්‍රීඩා-තරඟාවලිය (TGT). අනෙකුත් කණ්ඩායම් විශේෂිත විෂයයන් සඳහා විශේෂිත ශ්‍රේණි මට්ටම්වල භාවිත කිරීම සඳහා නිර්මාණය කර ඇති විස්තීරණ විෂයමාලා වේ: 3-6 ශ්‍රේණි මට්ටම්වල ගණිතය සඳහා කණ්ඩායම් සහාය පුද්ගලීකරණය (TAI) සහ 3-5 වසර තුළ කියවීම සහ ලිවීමේ උපදෙස් සඳහා සහයෝගි ඒකාබද්ධ කියවීම සහ සංයුතිය යොදගත හැකිය. (CIRC & Slavin, 2011),(Slavin, 1995).

(i) ව්‍යුහගත කණ්ඩායම් ඉගැන්වීම් ක්‍රම

- ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් ඉගෙනීම (Student Team Learning)

ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් ඉගෙනීමේ (STL) ශිල්පීය ක්‍රම එක්සත් ජනපදයේ ජෝන්ස් හොප්කින්ස් විශ්ව විද්‍යාලයේ සංවර්ධනය කර පර්යේෂණ කරන ලදී. ප්‍රායෝගික සහයෝගී ඉගැන්වීම් ක්‍රම පිළිබඳ පර්යේෂණාත්මක අධ්‍යයනවලින් අඩකට වඩා ක්‍රම එයට ඇතුළත් වේ. සියලුම සහයෝගී ඉගැන්වීම් ක්‍රම සිසුන් එකට වැඩ කරන අතර එකිනෙකාගේ ඉගෙනීමට මෙන්ම ඔවුන්ගේම ඉගෙනීමට වගකිව යුතුය යන අදහස බෙදා ගනී. (කණ්ඩායම් ඉලක්ක භාවිතය සහ සාර්ථකත්වය පිළිබඳ සාමූහික නිර්වචන අවධාරණය කරයි, එය සාක්ෂාත් කර ගත හැක්කේ කණ්ඩායමේ සියලුම සාමාජිකයින් උගන්වනු ලබන අරමුණු ඉගෙන ගන්නේ නම් පමණි. එනම් Student Team Learning හි වැදගත් වන්නේ එකට යමක් කිරීම නොව කණ්ඩායමක් ලෙස යමක් ඉගෙන ගැනීමයි (Slavin. 2010).

සියලුම ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් ඉගෙනුම් ක්‍රම සඳහා සංකල්ප තුනක් කේන්ද්‍රීය වේ. එනම් කණ්ඩායම් ප්‍රතිලාභ, පුද්ගල වගවීම සහ සාර්ථකත්වය සඳහා සමාන අවස්ථා වේ. “පුද්ගල වගවීම” යන්නෙන් අදහස් වන්නේ කණ්ඩායමේ සාර්ථකත්වය සියලු කණ්ඩායම් සාමාජිකයින්ගේ තනි පුද්ගල ඉගෙනීම මත රඳා පවතින බවයි. මෙ මගින් කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් එකිනෙකාට සංකල්ප පැහැදිලි කිරීම සහ කණ්ඩායමේ සිටින සියලු දෙනාම කණ්ඩායම් සගයාගේ සහය නොමැතිව තමන් ගන්නා ප්‍රශ්නාවලියක් හෝ වෙනත් තක්සේරුවක් සඳහා සූදානම් බව සහතික කර ගැනීම කෙරෙහි කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් අවධානය යොමු කරයි. සාර්ථකත්වය සඳහා සමාන අවස්ථා සමඟින්, සිසුන් ඔවුන්ගේ අතීත කාර්ය සාධනය වැඩිදියුණු කරමින් තම කණ්ඩායම්වලට දායක වන අතර, ඉහළ, සාමාන්‍ය සහ අඩු ජයග්‍රහණකරුවන්ට ඔවුන්ගේ උපරිමය කිරීමට එක හා සමානව අභියෝගයක් වන අතර සියලුම කණ්ඩායම් සාමාජිකයින්ගේ දායකත්වය අගය කරනු ලැබේ (Slavin, 2010 & 2011).

- **ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් - ජයග්‍රහණ අංශ (STAD)**

මෙහිදී කාර්ය සාධන මට්ටම, ලිංගිකත්වය සහ වාර්ගිකත්වය මිශ්‍ර වූ සිව් දෙනෙකුගෙන් යුත් ඉගෙනුම් කණ්ඩායම් වෙත සිසුන් අනුයුක්ත කෙරේ. ගුරුවරයා පාඩමක් ඉදිරිපත් කරන අතර, සියලුම කණ්ඩායම් සාමාජිකයින් පාඩම ප්‍රගුණ කර ඇති බවට වග බලා ගැනීම සඳහා සිසුහු ඔවුන්ගේ කණ්ඩායම් තුළ ක්‍රියා කරති. අවසාන වශයෙන්, සියලුම සිසුන් පාඩම පිළිබඳ තනි ප්‍රශ්නාවලියක් ලබා ගන්නා අතර, එම අවස්ථාවේදී ඔවුන් එකිනෙකාට උදව් නොකරනු ඇත (Slavin, 1994).

ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් ජයග්‍රහණ අංශ (STAD) භාෂාව කලාව සහ සමාජ අධ්‍යයනය ඇතුළු විවිධ විෂයයන් සඳහා භාවිත කර ඇත. එය 2 ශ්‍රේණියේ සිට විශ්ව විද්‍යාලය දක්වා භාවිත කර ඇත. ගණිතමය ගණනය කිරීම් සහ යෙදුම්, භාෂා භාවිතය සහ යාන්ත්‍ර විද්‍යාව, භූගෝල විද්‍යාව සහ සිතියම් කුසලතා, සහ විද්‍යා කරුණු සහ සංකල්ප වැනි මනාව අර්ථ දක්වා ඇති අරමුණු සහිත විෂයක් ඉගැන්වීම සඳහා ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් ජයග්‍රහණ අංශ වඩාත් සුදුසු වේ. සිසුන් එකිනෙකාට අධ්‍යයන අන්තර්ගතය ප්‍රගුණ කිරීමට උපකාර කිරීම සඳහා සාමාජිකයෝ 4ක් සාමාජික විෂමජාතිය කණ්ඩායම්වල වැඩ කරති. ගුරුවරු ඉගැන්වීමේ කාලසටහනක්, කණ්ඩායම් වැඩ සහ තනි තක්සේරුවක් අනුගමනය කරති. සතිපතා ප්‍රශ්නාවලියකදී සියලුම කණ්ඩායම් සාමාජිකයින්ගේ සාමාන්‍ය ලකුණු මත පදනම්ව කණ්ඩායම්වලට සහතික සහ වෙනත් පිළිගැනීම් ප්‍රදානය කරනු ලැබේ. (Slavin, 2011 & Slavin, 1995).

සහයෝගී ඉගෙනුම් ආකාරයේ ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් ජයග්‍රහණ අංශයේ (STAD) ඉගෙනුම් ආකෘතිය ඉතාමත් සරල සහයෝගී ඉගෙනුම් ආකෘතියකි. මෙම ආකෘතියේ ප්‍රධාන වාසිය නම් විෂය කරුණු ප්‍රගුණ කිරීමට, සංකල්ප තේරුම් ගැනීමට සහ ගුරුවරයා ලබා දෙන ගැටලු සහ කාර්යයන් විසඳීමේදී සාකච්ඡා කිරීමට සිසුන් උනන්දු කිරීමට සහ උපකාර කිරීමට සිසුන් අතර ක්‍රියාකාරකම් සහ අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය සඳහා එය ඉතා වැදගත් වේ.

- **කණ්ඩායම්-ක්‍රීඩා-තරගාවලි (TGT)**

කණ්ඩායම්-ක්‍රීඩා-තරඟ (TGT) යනු කණ්ඩායම් භාවිතා කරන පන්තිකාමර ශිල්පීය ක්‍රම පිළිබඳ පර්යේෂණාත්මක ප්‍රවේශයයි. සිසුන් හතර හෝ පස් දෙනෙකුගෙන් යුත් ඉගෙනුම් කණ්ඩායම් වෙත වැඩ පවරා ඇති අතර. සෑම සතියකම, ගුරුවරයා දේශනයකදී හෝ සාකච්ඡාවකදී නව තොරතුරු හඳුන්වා දෙයි. කණ්ඩායම් පසුව පාඩම පිළිබඳ වැඩ පත්‍රිකා එකට අධ්‍යයනය කරන අතර, සතිය අවසානයේදී, කණ්ඩායම් සාමාජිකයෝ තම කණ්ඩායම්වලට ලකුණු එකතු කිරීම සඳහා වෙනත් කණ්ඩායම්වල සාමාජිකයින් සමඟ "තරඟ" සඳහා තරඟ කරති. තරඟාවලිවලදී, සිසුහු කුසලතා මත තරඟ කරති. අතීත අධ්‍යයන කාර්ය සාධනය සමඟ සසැඳිය හැකි අනෙකුත් අය මෙම සමාන තරඟය සෑම සිසුවෙකුටම තම කණ්ඩායමට උපරිම ලකුණු සංඛ්‍යාවකින් දායක වීමට අවස්ථාවක් ලබා දෙයි. (Slavin. 1978-පි. 5).

කණ්ඩායම් - ක්‍රීඩා - තරඟාවලි කණ්ඩායම් ශිල්පීය ක්‍රමවලින් වඩාත් උද්යෝගිමත් සහ ප්‍රියජනක එකකි. ක්‍රීඩා මඟින් උපදෙස් සහ ද්‍රව්‍ය පිළිබඳ පුළුල් පුහුණුවක් ද සපයයි. ක්‍රීඩා ආකෘතිය ගත කරන කාලය විශේෂ කරයි. ගැටලු විසඳා ගැනීමට මුහුණට මුහුණ තරඟය ඉහළ මට්ටමේ ඝෝෂාවක් සහ ක්‍රියාකාරීත්වයක් ඇති කරයි. සත්‍ය වශයෙන්ම, මෙය ඝෝෂාව ඉගෙනීමේ ඝෝෂාවකි, එහෙත් මෙය ඇතැම් පාසල්වල හෝ සමහර ගුරුවරුන්ට ගැටලු ඇති කරයි. එක් නිවැරදි පිළිතුරක් ඇති මූලික කුසලතා ඉගැන්වීම සඳහා මෙය වඩාත් යෝග්‍ය වේ. සාහිත්‍යය, සමාජ අධ්‍යයනය සහ විද්‍යාවේ බොහෝ විෂය කොටස් සඳහා එය එතරම් සුදුසු නොවේ. මෙම ක්ෂේත්‍රවලදී, බොහෝ අරමුණු සඳහා Jigsaw ක්‍රමය වඩාත් ඵලදායී වේ (Slavin, 1978, පි. 10 - Slavin and Robert 1991).

(ii) අවිධිමත් කණ්ඩායම් ඉගැන්වීම් ක්‍රම

- **ජිග්සෝ - Jigsaw**

ජිග්සෝ යනු ගැටුම් අවම කිරීම සහ ධනාත්මක අධ්‍යාපනික ප්‍රතිඵල තහවුරු කිරීම අරමුණු කරගත් සහයෝගී ඉගැන්වීම් ක්‍රමයකි. ජිග්සෝ ක්‍රියාකාරකම සිසුන්ට ඒවා සමස්තයක් ලෙස අත්‍යවශ්‍ය සංරචක බව අවබෝධ කර ගැනීමට උපකාර වන අතර ඉගෙනුම් තත්වයකදී සහයෝගීතාව දිරිමත් කරයි. (Hassan Alrayah -2018).

වඩාත් සුලභ ජිග්සෝ ක්‍රමය කියවීමේ ජිග්සෝ වන අතර සාමාන්‍යයෙන් යුගල වැඩ හෝ කණ්ඩායම් වැඩ එයට ඇතුළත් වේ. කණ්ඩායමේ සෑම සාමාජිකයෙකුටම කියවීමට විවිධ පෙළක් ලැබේ. ඉන්පසු ඔවුන් කියවූ දේ එකිනෙකාට සන්නිවේදනය කරති. සමහරවිට අවබෝධය පිළිබඳ ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු දීමට, හවුල් කාර්යයක් සම්පූර්ණ කිරීමට හෝ ඔවුන්ගේ සොයාගැනීම් සංස්ලේෂණය කිරීමට ඔවුනට අවස්ථාව ලැබේ. (Jason Anderson, 2019 පි. 35).

ජිග්සෝ තාක්ෂණය යනු ශිෂ්‍යයන් එකිනෙකා මත යැපීමට සහ දැනුම ලබා ගැනීමට උපකාර කරන සහයෝගී ඉගැන්වීම් ක්‍රමයකි. මෙම තාක්ෂණය මගින් අවසාන ප්‍රතිඵලයක් මත සහයෝගී වීමේ අරමුණ ඇතිව කුඩා ගැටලු සම්බන්ධයෙන් ක්‍රියා කිරීම සඳහා පන්තිය කණ්ඩායම්වලට බෙදා ඇත. ජිග්සෝ ක්‍රමය සරලය. අනුගමනය කිරීමට පහසු සහ ක්‍රියාත්මක කිරීමට පහසුය. ජිග්සෝ ක්‍රමය සාම්ප්‍රදායික දේශන නොමැතිව ක්‍රියාකාරී ඉගෙනීමට පහසුකම් සපයයි. එය ගුරුවරයෙකුගේ සිට ඉගෙනුම් කේන්ද්‍ර කරගත් සුසමාදර්ශයකට මාරුවීමේ උත්සාහයක් වන සමකාලීන ඉගැන්වීමේ ක්‍රමයකි. ජිග්සෝ තාක්ෂණය සංකල්ප පිළිබඳ වඩා හොඳ අවබෝධයකට දායක වේ. ක්‍රියාකාරී ඉගෙනීමට පහසුකම් සපයයි, සහ ගැටලු විසඳීම විශ්ලේෂණ කුසලතා සහ තාර්කික චින්තනය වැඩි දියුණු කරයි. සිසුන් අතර සන්නිවේදන කුසලතා වැඩි දියුණු කරයි (Krishnaveni et al,, 2020)

6.0 සහයෝගී ඉගැන්වීමේ ප්‍රයෝජන

සහයෝගී ඉගැන්වීම යනු සන්නිවේදන ප්‍රවේශය ක්‍රියාවට නංවන ඉගැන්වීමේ ක්‍රමයකි. එ මඟින් සිසුන්ට එකිනෙකාට ඇහුම්කන් දීමට, ප්‍රශ්න ඇසීමට, ගැටලු පැහැදිලි කිරීමට සහ අදහස් නැවත ප්‍රකාශ කිරීමට සත්‍ය හේතු ඇති ස්වාභාවික, අන්තර්ක්‍රියාකාරී සන්දර්භයන් එය නිර්මාණය කරයි. ඉගෙනගන්නන් අතර මෙවැනි නිරන්තර අන්තර්ක්‍රියා හේතුවෙන් ශිෂ්‍ය සාකච්ඡා සහ පන්ති කාමරයේ ශිෂ්‍ය සහභාගිත්වය වැඩි වේ. තවද, සහයෝගී ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ඉගෙනගන්නන්ට තොරතුරු අඛණ්ඩව හුවමාරු කර ගැනීමට, පසුබිම් දැනුම සක්‍රිය කිරීමට සහ නව දැනුම ගොඩනැගීමට බොහෝ අවස්ථා සපයයි Liang (2002) සහ Gillies (2004) පෙන්වා දුන් ආකාරයට ව්‍යුහගත සහයෝගී ඉගෙනුම් කණ්ඩායම් සිසුන්ට එකිනෙකා සමඟ වැඩි වශයෙන් සම්බන්ධ වීමට, කණ්ඩායම් වැඩ සඳහා සිසුන්ගේ

සහභාගිත්වය දිරිමත් කරන සමාජ හැසිරීම් සංවර්ධනය කිරීමට සහ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ උසස් ඉගෙනුම් ප්‍රතිඵල ලබා ගැනීමට අවස්ථාව ලබා දෙයි.

සහයෝගී ඉගැන්වීම සිසුන්ට ඔවුන්ගේ පොදු අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා කුඩා කණ්ඩායම් වශයෙන් වැඩ කිරීමට උපකාර කරයි. එය ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයේ සිට උසස් අධ්‍යාපනය දක්වා විවිධ විෂය ක්ෂේත්‍රවල සිසුන් අතර ඉගෙනීම සහ සමාජගත කිරීම ප්‍රවර්ධනය කරන ඉගැන්වීමේ උපාය මාර්ගයක් ලෙස පොදුවේ පිළිගැනේ. එය කියවීමේ සහ ලිවීමේ ජයග්‍රහණ වැඩි දියුණු කිරීමට, ඉහළ ප්‍රජානන හැකියා සහ ඉගෙනීමට දායක වීමට සාර්ථකව භාවිත කර ඇත (Gillies, 2014, පි. 792) තවද, සහයෝගී ඉගෙනීම තම සම වයසේ මිතුරන් සමඟ සහයෝගයෙන් හා ඵලදායී ලෙස වැඩ කිරීමට සිසුන් දිරිමත් කරන බව ඔහු අවධාරණය කළේය. විවිධ ඉගෙනුම් සහ ගැලපුම් අවශ්‍යතා නියෝජනය කරන සිසුන් සඳහා, සහයෝගී ඉගෙනුම අන්තර් කණ්ඩායම් සබඳතා ප්‍රවර්ධනය කිරීමට උපකාරී වේ. ඉගැන්වීමේ උපාය මාර්ගයක් ලෙස ගැටුම් කළමනාකරණය කිරීමට සහ අන්තර් පුද්ගල කුසලතා හඳුනා ගැනීමට සිසුන්ට මෙන්ම ගුරුවරුන්ටද මෙය ප්‍රයෝජනවත් වේ.

පන්ති කාමරයේ සිසුන්ගේ විවේචනාත්මක චින්තන හැකියාවන් සහ සංජානන සංවර්ධනය කිරීමට උපකාර වන විවිධ උපදේශන උපාය මාර්ග යෙදීමට ගුරුවරුන් ක්‍රියාකළයුතු බව Castle (2014) අනාවරණය කළේය. කෙසේ වෙතත්, සමහර සිසුන් සඳහා එය ක්‍රියා නොකරයි. සමහර පන්ති කාමරවල, ගුරුවරුන් එක් එක් කණ්ඩායම් සාමාජිකයින් සඳහා නිශ්චිත කාර්යයක් ලබා නොදී කණ්ඩායම් වශයෙන් වැඩ කිරීමට සිසුන්ට පවරයි. එබැවින්, සිසුන්ගේ අඛණ්ඩ සංජානන සහ සමාජ කුසලතා වැඩිදියුණු කිරීමට අපේක්ෂා කරන ගුරුවරුන් සඳහා ඵලදායී ඉගෙනුම් මෙවලමක් ලෙස සහයෝගී ඉගැන්වීම් උපාය මාර්ග භාවිත කළ හැකිය.

Mandal (2009), සහයෝගී ඉගැන්වීමේ පහත සඳහන් වාසි හඳුනාගෙන ඇත.

1. සහයෝගී ඉගැන්වීම සිසුන්ගේ ඉහළ මට්ටමේ චින්තන කුසලතා සංවර්ධනය කිරීමට ගුරුවරුන්ට උපකාර කරයි.

2. සහයෝගී ඉගැන්වීම ක්‍රියාකාරකම් සිසුන්ගේ කුසලතා සංවර්ධනය වැඩි දියුණු කිරීමට සහ පන්ති කාමරය තුළ සහ ඉන් පිටත ක්‍රියාකාරකම්වල ඒකාකාරී බව අවම කිරීමට දිරිමත් කරයි.

3. එය ක්‍රියාකාරී, සංකීර්ණ සහ පර්යේෂණාත්මක ඉගෙනුම් පරිසරයක් ගොඩනැගීමට සිසුන් පොලඹවයි.

4. කණ්ඩායමේ ඉහළ දක්ෂතා දක්වන සිසුන් සමඟ වැඩ කිරීමේදී දුර්වල සිසුන්ගේ කාර්ය සාධනය ඉහළ නැංවීමට එය සහාය වේ.

Ajaja (2010, පි. 14) සහයෝගී ඉගැන්වීම් කණ්ඩායම්වල සිසුන් එකිනෙකාගේ ඉගෙනීම සඳහා ක්‍රමයෙන් වගකීම භාර ගන්නා බවත්, ඔවුන් අතර ශක්තිමත් සහ අඛණ්ඩ අන්තර් ක්‍රියා පවත්වා ගැනීමට දායක වන බවත් අනාවරණය කර ඇත. මෙම පරිසරය සිසුන්ට ඔවුන්ගේ සම වයසේ මිතුරන්ගෙන් ප්‍රතිපෝෂණ, ශක්තිමත් කිරීම් සහ සහාය ලබා ගැනීමට අවස්ථාවක් සපයයි. සහයෝගී ඉගැන්වීම් ප්‍රයෝජන පිළිබඳව කරුණු දැක්වීමේදී සහයෝගී ඉගෙනීමේ ප්‍රධාන ප්‍රතිලාභ තුනක් ඇති බව Ajaja (2010) අනාවරණය කර ඇත. සිසුන්ගේ ඉගෙනීම වැඩිදියුණු කිරීම සහ සමාජ හා අන්තර් පුද්ගල කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම සහ ඔවුන්ගේ විශ්වාසයන් කෙරෙහි ධනාත්මක බලපෑම්, පාසල හා සම්බන්ධ ආකල්ප සහ වටිනාකම්. විකල්ප නව්‍ය ඉගෙනුම් ප්‍රවේශයක් ලෙස, එය සිසුන්ට ක්‍රියාශීලිව ඉගෙනීමට සහ ඔවුන්ගේ සම වයසේ මිතුරන් සමඟ අවබෝධයක් ඇති කර ගැනීමට උපරිම ඉගෙනුම් අවස්ථා සපයන බව ඔහු තවදුරටත් අනාවරණය කර ඇත. මේ පිළිබඳව අදහස් දක්වන Yaduvanshi and Singh (2015. පි 274-279) ට අනුව සහයෝගී ඉගැන්වීම සාම්ප්‍රදායික පන්ති කාමරයට නව්‍ය සහ විකල්ප ඉගෙනුම් ප්‍රවේශයක් බවට පත්ව ඇත. එය සිසුන්ට තම සම වයසේ මිතුරන් සමඟ සක්‍රියව ඉගෙනීමට සහ ඔවුන්ගේ අවබෝධය වර්ධනය කිරීමට උපරිම ඉගෙනුම් අවස්ථා ලබා දෙයි. න්‍යාය, පර්යේෂණ සහ ප්‍රායෝගිකත්වය අතර ශක්තිමත් සබඳතාවක් ගොඩනඟා ගැනීමට අධ්‍යාපනඥයින්ට මෙම ඉගෙනුම් උපාය මාර්ගයේ ඵලදායී භාවිතය ප්‍රබල වලංගු භාවයක් සපයයි. Olajide & Simeon Olayinka (2017) දක්වන ආකාරයට සහයෝගී ඉගෙනීම, විෂයමාලා සහ ඉගෙනීමේ විවිධ අරමුණු සඳහා සියලුම ශ්‍රේණි මට්ටම්වල යෙදිය හැකිය. එය සිසුන්ට ඔවුන්ගේ අදහස් බෙදාහදා ගැනීමට සහ ඉගෙනීමේදී පැනනගින ගැටලු විසඳීමට එකට වැඩ කිරීමට ඉඩ සලසයි. එසේම, පන්ති කාමරවල සහයෝගී ඉගෙනීම ඵලදායී ලෙස භාවිත කිරීම ගුරුවරුන්ට වෘත්තිමය තෘප්තියක් ලබා දෙන අතර, එය ඔවුන්ගේ සිසුන් අනාගත වෘත්තියක් සඳහා දියුණු කිරීමට ද උපකාරී වේ. (Richard Felder and Brent 2007 පි. 11).

Varga iy Laszlo (2011) ට අනුව, සහයෝගී ඉගෙනිම වඩාත් වැදගත් ඉගැන්වීම් ශිල්පීය ක්‍රමවලින් එකකි. එය සිසුන්ට විවිධ ආකාරයෙන් තම පෞරුෂය සංවර්ධනය කර ගැනිමට උපකාර වන අතර පුහුණුව තුළින් ඉගෙනීම සඳහා ධනාත්මක ඉගෙනුම් පරිසරයක් නිර්මාණය කරයි. එසේම සහයෝගී ඉගෙනුම් නිසි ලෙස භාවිත කිරීම වඩා හොඳ ඉගෙනිමකට සහ සන්නිවේදනයේ සහ කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරිත්වයේ වඩා සැලකිය යුතු සංවර්ධනයකට මග පාදයි. (Richard Felder and Rebecca Brent, 2007 පි. 11).

7.0 සහයෝගී ඉගැන්වීමේදී ගුරුවරයාගේ කාර්යභාරය

පන්ති කාමරය තුළ ඵලදායි සහයෝගී ඉගෙනිමක් සිදු කිරීම සඳහා, සහයෝගී ඉගැන්වීම් ප්‍රවේශය ක්‍රියාත්මක කරන අතරම ගුරුවරුන් පන්ති කාමරය තුළ තිරණාත්මක කාර්යභාරයක් ඉටු කරයි. මේ අනුව, සහයෝගී ඉගැන්වීම් පාඩම් සැලැස්මක් සැලසුම් කිරීමේදී සහ පන්තිකාමර සැකසුම තුළ එහි ක්‍රියාකාරීත්වය අවබෝධ කර ගැනිම මෙහිදී වැදගත් වේ. Smith (1979, පි. 24) ට අනුව සහයෝගී ඉගැන්වීමේදී ගුරුවරුන්ට භූමිකාවන් සහ වගකීම් ගණනාවක් ඉටු කිරීමට ඇත. මේ අනුව, සහයෝගී ඉගැන්වීමේ ගුරුවරයාගේ භූමිකාව ලෙස පහත සඳහන් කාර්යයන් සහ යෝජනා රැසක් Smith (1979) ඉදිරිපත් කර ඇත.

1. උපදේශන අරමුණු සඳහන් කිරීම.
2. පාඩම සඳහා වඩාත් සුදුසු කණ්ඩායම් ප්‍රමාණය තෝරා ගැනිම.

   පාඩම හෝ ව්‍යාපෘතිය සම්පූර්ණ කිරීමට අවශ්‍ය සම්පත් අනුව සහයෝගී කණ්ඩායමක ප්‍රශස්ත ප්‍රමාණය වෙනස් වේ. සිසුන් සමඟ, කණ්ඩායම් ප්‍රමාණයට සාමාජිකයින් දෙදෙනෙකු හෝ තිදෙනෙකු අවශ්‍ය විය හැකිය.

3. සිසුන් කණ්ඩායම්වලට වෙන් කිරීම.
4. පන්ති කාමරය සකස් කිරීම.
5. සුදුසු ද්‍රව්‍ය ලබා දීම. (ඉගෙනුම් සම්පත්)
6. කාර්යය සහ සහයෝගී ඉලක්ක ව්‍යුහය පැහැදිලි කිරීම.
7. ශිෂ්‍ය-ශිෂ්‍ය අන්තර්ක්‍රියා නිරීක්ෂණය කිරීම.

8. කණ්ඩායමට ඵලදායී ලෙස එකට වැඩ කිරීමේදී එහි ගැටලු විසඳීමට සහ සහයෝගිතාව සඳහා අවශ්‍ය අන්තර් පුද්ගල සහ කණ්ඩායම් කුසලතා ඉගෙන ගැනීමට කණ්ඩායම් සාමාජිකයින්ට උපකාර කිරීමට උපදේශකයෙකු/ ගුරුවරයෙකු ලෙස මැදිහත් විය යුතුය.

9. කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් (වැඩ) ඇගයීම.

මේ අනුව, සාම්ප්‍රදායික කණ්ඩායම් සැකසුම්වලදී මෙන් නොව සහයෝගී රාමුව තුළ ගුරුවරයාගේ භූමිකාව ඉතා වැදගත් වේ (Duran et.al, 2019, පි. 37). සහයෝගී ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියට පහසුකම් සැලසීමේ ගුරුවරයාගේ කාර්යභාරය විධිමත් ඉගෙනුම් රටාවෙන් වෙනස් වේ. සහයෝගී සන්දර්භයක් තුළ, ගුරුවරයා මූලික මූලධර්ම අනුගමනය කරමින් ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සහයෝගීව ව්‍යුහගත කර ප්‍රතිව්‍යුහගත කළ යුතුය (Arató, 2013, පි. 76). එබැවින් සහයෝගී ඉගැන්වීම් උපාය මාර්ගවල සාර්ථකත්වය අහඹුවෙන් සිදු නොවේ. කණ්ඩායම් සැකැස්ම සහ කණ්ඩායම් අන්තර්ක්‍රියා ක්‍රියාවලින් සහයෝගී ඉගෙනුම් කණ්ඩායම්වල සාර්ථකත්වයට හෝ අසාර්ථක වීමට බලපායි. ඒ අනුව සහයෝගී ඉගෙනුම් ක්‍රියා පටිපාටි සහ කණ්ඩායම් සමාජ කුසලතා පිළිබඳ මූලික පුහුණුව සමඟ ගුරුවරුන් කණ්ඩායම්වලට පහසුකම් සැලසිය යුතුය. උපාය මාර්ග ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා සිසුන්ට අඛණ්ඩ අධීක්ෂණය සහ ශක්තිමත් කිරීම ඔවුන් විසින් අඛණ්ඩව සැපයිය යුතුය (Johnson & Johnson, 1990).

Roger & Johnson (1994) ට අනුව සහයෝගී ඉගෙනුම් කණ්ඩායම් යොදා ගැනීමේදී, ගුරුවරයා කණ්ඩායම් නිරීක්ෂණය කළ යුතුය, ඔවුන් එකට වැඩ කරන ගැටළු විශ්ලේෂණය කළ යුතුය, සහ ඔවුන් එකට වැඩ කරන ආකාරය පිළිබඳව එක් එක් කණ්ඩායමට ප්‍රතිපෝෂණ ලබා දිය යුතුය. මේ අනුව, පන්ති කාමරය තුළ සහයෝගී ඉගැන්වීම් උපාය මාර්ග යෙදීම යනු සිසුන්ට පවරා ඇති කණ්ඩායමක වැඩ කිරීමට ඉල්ලා සිටීම පමණක් නොවේ. ගුරුවරුන්ට සහයෝගී ඉගෙනීමේ අර්ථය, ලක්ෂණ සහ කුසලතා පිළිබඳ ගැඹුරු අවබෝධයක් සහ ග්‍රහණයක් තිබිය යුතු අතර විශාල දැනුම් ගබඩාවක් ද තිබිය යුතුය (You Lv 2014).

පන්ති කාමරයක සහයෝගී ඉගෙනීම සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා, ගුරුවරුන් එහි අංග සහ කාලය පාලනය කිරීම සඳහා විශිෂ්ට පන්තිකාමර කළමනාකරණ කුසලතා අවබෝධ කර ගත යුතු අතර ක්‍රියාකාරී ඉගෙනීම සහ ඉගැන්වීම සඳහා

සිසුන්ගේ වැඩ කටයුතු සිදු කළ යුතුය. ඒ අනුව, ගුරුවරුන් ඉගෙනගන්නන් සඳහා කැපී පෙනෙන ඉගෙනුම් අත්දැකීමක් ලබා ගැනීම සඳහා සුදුසු පරිදි ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කර සකස් කළ යුතුය.

Arató සහ Varga (2015) අවධාරණය කළේ සහයෝගී ඉගෙනුම් ව්‍යුහයන් ස්ථාපිත කිරීමේදී සැලසුම් කිරීම අත්‍යවශ්‍ය බව සෑම ගුරුවරයෙකුම අවබෝධ කර ගත යුතු බවයි. සහයෝගී ඉගෙනුම් ව්‍යුහයන් භාවිතා කරන විට, ගුරුවරයා ප්‍රධාන වශයෙන් අධීක්ෂණය කරයි. කණ්ඩායමේ ඉගෙනුම් ස්වාධිපත්‍යය පවත්වාගෙන යයි. ඉගෙනීමට සෘජුව මැදිහත් නොවේ. ඔහු එය කරන්නේ වක්‍රව ඉගෙනීමේ සූදානම-සංවිධානය සහ සම්පත් සැපයීම හරහා පමණි. කෙසේ වෙතත්, Wichadee සහ Orawiwatnakul (2012, පි. 98) හඳුනාගෙන ඇත්තේ බොහෝ පර්යේෂණ සොයාගැනීම් සහයෝගී ඉගෙනීමේ ධනාත්මක දෘෂ්ටිකෝණයන් යෝජනා කළද, පන්තිකාමර ඉගැන්වීමේදී ගුරුවරුන් තම භූමිකාව තේරුම් ගත යුතු බවයි. ඔවුන්ගේ අත්දැකීම් මත පදනම්ව, සහයෝගී ව්‍යුහය සම්පූර්ණයෙන් ක්‍රියාත්මක නොකිරීමෙන් සහයෝගී ඉගෙනීමේ පහත සීමාවන් ඇති වන බව ඔවුහු පෙන්වා දුන්හ.

1. සිසුන්ට සහයෝගීව ඉගෙනීමට සහ කණ්ඩායම් වශයෙන් එකට වැඩ කිරීමට කාලය ගතවේ. මෙය ගුරුවරුන්ට ආවරණය කළ යුතු අනෙකුත් අන්තර්ගතයන්ට බලපෑ හැකිය. එබැවින් කණ්ඩායම් ඉගෙනීම වඩාත් අර්ථවත් කිරීම සඳහා කාල සීමාව පිළිබඳව ගුරුවරුන් දැනුවත් විය යුතුය. ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සහයෝගී ඉගෙනීම මත පදනම් වන බව සහතික කිරීම සඳහා පන්ති ක්‍රියාකාරකම් මනාව සැලසුම් කළ යුතුය.

2. ස්ථාවර ආසන සහිත කාමරය සහයෝගී ඉගෙනුම් කටයුතු සඳහා සුදුසු නොවිය හැක. එසේම පටු ඉඩ ප්‍රමාණයට සකස් කර ඇති ආසන නිසා කණ්ඩායම් වැඩ කිරීමට අපහසු වේ.

තවද, Wichadee and Orawiwatnakul (2012, පි. 98) අවධාරණය කළේ සිසුන්ට ගුරුවරයාගෙන් පැහැදිලි උපදෙස් නොලැබෙන්නේ නම් සහයෝගී ඉගෙනීම කිසි විටෙකත් සිදු නොවන බවයි. එබැවින්, ඔවුන් කරන්නේ කුමක්ද යන්න පිළිබඳව සිසුන් දැනුවත් කළ යුතුය. ඔවුන් ඉගෙන ගන්නා දේ ප්‍රකාශ කළ යුතු අතර පන්ති ඉදිරිපත් කිරීමේදී ඔවුන් ප්‍රවේශමෙන් අවධානය යොමු කළ යුතු බව තේරුම්

ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය වන්නේ මන්දැයි ප්‍රකාශ කළ යුතුය. ඔවුන්ගේ සාමාජිකයින්ට ඉගෙන ගැනීමට උපකාර කිරීමට ඔවුන් බැඳී සිටියි. එමනිසා, ගුරුවරුන් තම සිසුන් අන්තර් ක්‍රියා කිරීමට දිරිමත් කළ යුතු අතර, ඔවුන් තමන්ව සූදානම් කර ගැනීම හෝ අන්තර්ගතය කල්තියා අධ්‍යයනය කිරීම වඩා යෝග්‍ය වනු ඇත.

8.0 සාරාංශය

21 වැනි සියවසේ අධ්‍යාපනික අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා ගුරුවරුන්ට ඉගෙනුම් ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලියේදී උචිත ඉගැන්වීමේ ක්‍රමයක් භාවිත කිරීමේ හැකියාව තිබිය යුතුය. ඒ අනුව සහයෝගී ඉගෙනීම සිසුන්ට ඔවුන්ගේ අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට ආතතියෙන් තොර සහ හිතකර ඉගෙනුම් පසුබිමක් නිර්මාණය කරයි. තවද, එය සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් කටයුතු සහ කාර්ය සාධනය සඳහා දායක වන සාධකයක් ලෙස භාවිත කළ හැකිය. (DekiPeldon, Chalermnirundorn- 2018 පි. 23)

සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීමේ ක්‍රමවලට වඩා සහයෝගී ඉගෙනුම් ශිල්පීය ක්‍රම ඉතා පැහැදිලි වාසි සපයයි. ධනාත්මක අන්තර් රඳා පැවැත්මක් සංවර්ධනය කරමින් පන්ති කාමරය සහ උපදේශන පද්ධතිය කළමනාකරණය කිරීමට ගුරුවරුන්ට සහ සිසුන්ට ඉඩ සලසන ව්‍යුහයක් එය ඉදිරිපත් කරයි. සහයෝගී ඉගෙනුම් පරිසරයක් තුළ, කණ්ඩායම් සහ පුද්ගලයන් ඔවුන්ගේ සම්පූර්ණ කාර්ය සාධනය සඳහා ත්‍යාග ලබා ගනිමින්, උසස් ඉගෙනීම දිරිමත් කරයි. (Santosh Siwach-2014)

ඉහත සඳහන් කරුණු වලට අමතරව, සහයෝගී ඉගෙනීම සිසුන්ට ඔවුන්ගේ හැකියාවන්, අත්දැකීම් සහ මනෝවිද්‍යාත්මක සාර්ථකත්වය ළඟා කර ගැනීමට අවස්ථා සපයයි. එය ඔවුන්ව අඛණ්ඩ සවිබල ගැන්වීමට සහ ඉගෙනීමේ උත්සාහයට පොලඹවයි. සහයෝගී ඉගෙනුම් පසුබිමක, සිසුන් විවිධ කණ්ඩායම් සහකරුවන්ට ශාස්ත්‍රීය වශයෙන් උපකාර කරන අතර ඔවුන්ගේ යහපැවැත්මට සහ ජීවන තත්ත්වයට දායක වේ. තවද, සහයෝගී ඉගෙනීම නිසි ලෙස භාවිත කිරීම පන්ති කාමරයේ බහුතර සහ සියලුම සිසුන් අතර සැලකිලිමත් සහ කැපවූ සබඳතා ප්‍රවර්ධනයට මඟ සලසයි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Ahmad, Z., & Mahmood, N. (2010). Effects of cooperative learning vs. traditional instruction on prospective teachers’ learning experience and achievement. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *43*(1),151-164. https://dergipark.org.tr/en/pub/auebfd/article/445183https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001194

Bolukbas, F., Keskin, F., & Polat, M. (2011). The Effectiveness of Cooperative Learning on the Reading Comprehension Skills in Turkish as a Foreign Language. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *10*(4), 330-335. https://eric.ed.gov/?id=EJ946641

Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Active learning: Models from the analytical sciences*, *970*, 34-53. DOI:10.1021/bk-2007-0970.ch004https://www.academia.edu/download/33048365/cooperative_learning.pdf

Ghaith, G. (2001). Learners' perceptions of their STAD cooperative experience. *System*, *29*(2),289-301 https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X01000161

Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher Education*, *26*(4), 933-940. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09002327

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *41*(3), 39-54.https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.977489802155242

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning. *Perspectives on small group learning: Theory and Practice*, 68-79.

https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=https%3A%2F%2F2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es%2Fdocuments%2F48%2FDavid_Johnson.pdf&btnG=#d=gs_cit&t=1673945849832&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AtFZCVa6a9rIJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Den:~:text=Johnson%2C%20D.%20W.%2C%20%26%20Johnson%2C%20R.%20T.%20(1990).%20Cooperative%20learning.%20Perspectives%20on%20small%20group%20learning%3A%20Theory%20and%20practice%2C%2068%2D79

Johnson, D. W. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1991*. ASHE-ERIC Higher Education Reports, George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, *38*(2), 67-73. http://www.jstor.org/stable/1477225 DOI: 10.3102/0013189X09339057

Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. , 38(5),365–379. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X09339057 doi:10.3102/0013189x09339057

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 9-37). Springer, Boston, MA. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-70892-8_1

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, *25*(4), **https://karlsmithmn.org/wp-content/uploads/2017/08/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf**

Khan, S. A. (2008). An experimental study to evaluate the effectiveness of cooperative learning versus traditional learning method (Doctoral dissertation, INTERNATIONAL ISLAMIC UNIVERSITY ISLAMABAD, PAKISTAN). http://prr.hec.gov.pk/jspui/bitstream/123456789/414/1/582S.pdf

Laguador, J. M. (2014). Cooperative learning approach in an outcomes-based environment. *International Journal of Social Sciences, Arts and Humanities*, *2*(2),46-https://max.zhdk.ch/wp content/uploads/2018/04/Laguador_2014.pdf

Pateşan, M., Balagiu, A., & Zechia, D. (2016, June). The benefits of cooperative learning. In *International conference knowledge-based organization* (Vol. 22, No. 2, pp. 478-483).

https://sciendo.com/article/10.1515/kbo-2016-0082

DOI: https://doi.org/10.1515/kbo-2016-0082

Slavin, R. E., & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, *55*(4), 647- **https://doi.org/10.1111/0022-4537.00140**

https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/0022-4537.00140

Slavin, R. E. (2011). Instruction based on cooperative learning. *Handbook of research on learning and instruction*, 358-374 https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203839089-26/instruction-based-cooperative-learning-robert-slavin

Stahl, R. J. (1994). The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom. ERIC Digest. https://eric.ed.gov/?id=ED370881

Yassin, A. A., Razak, N. A., & Maasum, T. N. R. T. M. (2018). Cooperative learning: General and theoretical background. *Advances in Social Sciences Research Journal*, *5*(8). https://www.researchgate.net/profile/AmrYassin/publication/331812539_Cooperative_Learning_General_and_Theoretical_Background/links/5c8d420592851c1df9448253/Cooperative-Learning-General-and-Theoretical-Background.pdf

විදුහල්පතිවරුන් සඳහා වෘත්තිය ප්‍රමිතීන්

(Professional Standards for School Leaders)

- සශිකා කරුණානායක මිය

1.0 හැඳින්වීම

වර්තමාන සමාජය තුළ විදුහල්පතිවරයාගේ කාර්යභාරය ඉතා සංකීර්ණ සහ පුළුල් වෙනසකට භාජනය වෙමින් පවතී. (Ayob, 2012: Ng, 2013; Ng, 2015). එම තත්ත්වය තුළ, විදුහල්පති භූමිකාව පිළිබඳව විදුහල්පතිවරුන් දැනගත යුතු දේ සහ ඔවුන් විසින් කළ යුතු දේ පිළිබඳව පාසල් ප්‍රජාව තුළ පවත්නා අපේක්ෂාවන් වෙනස් වී ඇත. (Ayob, 2012). ඒ පිළිබඳව විදුහල්පතිවරුන් කෙතරම් දුරට දැනුවත් වී තිබේ ද? පාසල් ප්‍රජාවේ අපේක්ෂා ඉටු කිරීමට විදුහල්පතිවරුන් කෙතරම් ප්‍රමාණවත් නිපුණතාවලින් සමන්විත වන්නේ ද? යන්න අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ පැවති සහ පවත්නා අභියෝගයකි.

මෙම අභියෝගාත්මක තත්ත්වය පිළිබඳව අවධානය යොමු කරමින් Bush (2018) අවධාරණය කරනුයේ, විදුහල්පතිධූරය අභියෝගයන්ට මුහුණ දීම සඳහා නිශ්චිත සූදානමක් තිබිය යුතු විශේෂඥ වෘත්තියක් ලෙසයි. එසේ සූදානම් කිරීම සඳහා ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයන් විසින් හඳුනාගත් උපාය මාර්ගික ක්‍රමවේදය වනුයේ, විදුහල්පතිවරුන් සඳහා ප්‍රමිති මත පදනම් වූ වෘත්තිය සංවර්ධන වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීමයි. එමඟින් විදුහල්පතිවරයා පාසලේ නායකයා ලෙස, විදුහල්පති භූමිකාවේ සංකීර්ණත්වය අවබෝධ කරගනිමින්, තම වෘත්තිකභාවය සංවර්ධනය කරගත යුතුය. එසේම, විදුහල්පති භූමිකාවේ කාර්යක්ෂමතාව වැඩි දියුණු කරගැනීම, පාසල් ප්‍රජාවේ අපේක්ෂා පූර්ණය කිරීම ද එමඟින් අපේක්ෂා කරයි.

ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණී

ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය, අධ්‍යාපන පීඨය,

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය

Email : skaru@ou.ac.lk

ඉහත සංකීර්ණ තත්ත්වය පිළිබඳව අවධානය යොමු කරමින්, මෙම ලිපිය මඟින් අපේක්ෂා කරනුයේ, විදුහල්පතිවරුන්ගේ වෘත්තිය සංවර්ධනය සඳහා හඳුන්වා දී ඇති වෘත්තිය ප්‍රමිතින් පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීම වේ. එහිදී පළමුවෙන්ම, ප්‍රමිතින් හා වෘත්තිය ප්‍රමිතින් හඳුන්වාදීම සිදු කර ඇත. දෙවනුව, විදුහල්පතිවරුන් සඳහා වන වෘත්තිය ප්‍රමිතින් ජාත්‍යන්තර ලෙස විකාශනය හා සංවර්ධනය පිළිබඳව කෙටියෙන් සාකච්ඡා කර ඇත. ඉන් අනතුරුව, අධ්‍යාපන නායකයින් ලෙස විදුහල්පතිවරුන් සඳහා ප්‍රමිතින් හඳුන්වා දීමේ ප්‍රායෝගික වැදගත්කම, ශ්‍රී ලංකාවේ විදුහල්පති සංවර්ධනය සඳහා ප්‍රමිති සංවර්ධනය හා භාවිතය පිළිබඳව අවධානය යොමු කිරීම මෙම ලිපිය මඟින් සිදුකර ඇත.

1.1 ප්‍රමිතින් සහ වෘත්තිය ප්‍රමිතින් යනු මොනවා ද?

ප්‍රමිතියක් යනු යම් කාර්යයක, අවශ්‍යතාවක හෝ එකඟවූවක, “ගුණාත්මකභාවය හෝ අත්කර ගැනීමේ මට්ටම” ලෙස ඔක්ස්ෆර්ඩ් ශබ්දකෝෂය (2016) නිර්වචනය කරයි. ප්‍රමිතින් අදාළ වන්නේ වැඩසටහන්වලට මිස, පෞද්ගලික ලෙස කාර්ය මණ්ඩල සාමාජිකයන්ට නොවේ. කිසියම් නිශ්චිත වෘත්තිය වැඩසටහනකට අදාළ වන ප්‍රමිති, වෘත්තිය ප්‍රමිතින් ලෙස නම් කෙරේ. වෘත්තිය ප්‍රමිතින්, වෘත්තිය සේවාවට අදාළ වන පරිදි ක්‍රියාවලි, ප්‍රතිපත්ති සහ ක්‍රියා පටිපාටිවලින් සෑදී ඇත. (Lester,2014). ප්‍රමිති වර්ග දෙකකි. එනම්, අවම ප්‍රමිති මට්ටම් සහ හොඳම භාවිත/ මනා ව්‍යවහාර වේ. අවම ප්‍රමිතීන්, සියලුම ආයතන සඳහා අත්‍යවශ්‍ය වන අතර ඒවා, “අනිවාර්ය” භාවිතයන් ලෙස නම් කර ඇත. හොඳම භාවිත, ප්‍රායෝගික ප්‍රමිතින් ලෙස හඳුන්වන්නේ ආයතන තම ක්‍රියාකාරකම් වැඩිදියුණු කිරීමට හෝ ක්‍රියාවලි වැඩිදියුණු කිරීමට සලකා බැලිය යුතු ඒවා වන බැවිනි. එමෙන්ම හොඳම භාවිත/ මනා ව්‍යවහාර “යුතු” භාවිතයන් ලෙස නම් කර ඇත. (National Association of College and Employers). වෘත්තිය මට්ටමින් ඉදිරිපත් කරනු ලබන ප්‍රමිතින් මත පුද්ගලයන්ගේ වෘත්තිකභාවය සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ඉතා වැදගත් වේ. ඒ අදහස අනුව, විදුහල්පති වෘත්තියේ නියැලෙන විදුහල්පතිවරුන්ගේ වෘත්තිය සංවර්ධනය සඳහා ප්‍රමිතින් විකාශනය හා සංවර්ධනය වූයේ කෙසේ ද යන්න සලකා බැලීම ඉදිරි කොටසින් සිදුකර ඇත.

1.2 ප්‍රමිතීන්හි විකාශනය හා සංවර්ධනය

21 වන සියවසේ සිදුවන වෙනස්කම්වලට මුහුණ දීම සඳහා අනාගත පුරවැසියා නිර්මාණය කිරීම සඳහා අධ්‍යාපනය කෙසේ වෙනස්විය යුතු ද? එම වෙනස්වන අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා විදුහල්පතිවරුන්ගේ නායකත්වය කෙසේ විය යුතු ද? යන්න 20 වන සියවස අගභාගයේ දී සංවර්ධිත රටවල පැවති අභියෝගයකි. එම අභියෝගය ජය ගැනීම සඳහා ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයන්ගත් පියවර වන්නේ වෘත්තිය ප්‍රමිති හඳුන්වා දීමයි. ඒ අනුව, වෘත්තිය ප්‍රමිති සංවර්ධනය ආරම්භ වූයේ 20 වන සියවස අග භාගයේ දී ය. ඇමරිකා එක්සත් ජනපදය (1990) විසින් තම ප්‍රාන්තයන්හි පාසල් නායකත්වය සඳහා ගුරුවරුන් හා විදුහල්පතිවරුන්ට වෘත්තිය ප්‍රමිති සංවර්ධනය කරන ලද අතර ඊට සමකාලීනව මහා බ්‍රිතාන්‍යය විසින් (2000) ද තම රටේ ගුරුවරුන් හා විදුහල්පතිවරුන් සඳහා පාසල් නායකත්ව වෘත්තිය ප්‍රමිතීන් වෙන් වෙන් වශයෙන් හඳුන්වා දෙන ලදි.

විදුහල්පතිවරුන් සඳහා ප්‍රමිති සංවර්ධනයේ ප්‍රමුඛයා වූ ඇමරිකාවේ, ප්‍රමිති සංවර්ධන කාර්යය සඳහා ද්විතියික පාසල් විදුහල්පතිවරුන් සහ ඇමරිකානු පාසල් පරිපාලකයින්ගේ සංගමය, දායක කරගෙන ඇත. එම ක්‍රියාවලිය තුළ, අවසාන ප්‍රමිති කෙටුම්පත් අවස්ථාවේදී ප්‍රමිති කෙටුම්පත් දෙකක් පිළිබඳව අදහස් දැක්වීමට මහජනතාවට ආරාධනා කර ඇත. ඇමරිකාවේ අධ්‍යාපන පරිපාලනය සඳහා වූ ජාතික ප්‍රතිපත්ති මණ්ඩලය, පාසල් නායකත්වය (ඉහත නම් කර ඇති ඒවාද ඇතුළුව) ඉදිරියට ගෙන යාම සඳහා කැපවී සිටින වෘත්තිය සංවිධානවල එකමුතුවක් වන අතර, ඔවුන්ගේ වෘත්තියට ඇති වැදගත්කම හඳුනාගනිමින් ප්‍රමිති සංවර්ධනය සහ ඒවා ඉදිරියට ගෙන යාම සඳහා භාරකාරත්වය දරයි. ඊට සමගාමීව මහා බ්‍රිතාන්‍ය තුළ ද ප්‍රමිති සංවර්ධනය කිරීම සිදුකර ඇත. ඒ සඳහා ප්‍රමුඛත්වය ගෙන කටයුතු කරන ලද්දේ බ්‍රිතාන්‍ය අධ්‍යාපනය සඳහා වන දෙපාර්තමේන්තුව විසිනි. මේ වන විට බ්‍රිතාන්‍ය තුළ විදුහල්පතිවරුන් සඳහා වන ප්‍රමිතීන්, 2000 වසරේ ඉදිරිපත් කිරීමෙන් අනතුරුව අවස්ථා දෙකකදී එනම් 2011 සහ 2020 යන වසරවල දී සංශෝධනයට ලක් කර ඇත. මෙමඟින් ගම්‍යවනුයේ ඇමරිකාවේ සහ මහා බ්‍රිතාන්‍යයේ පවතින රාජ්‍ය පාලනය විදුහල්පතිවරුන්ගේ වෘත්තිය සංවර්ධනය කෙරෙහි දක්වා ඇති ප්‍රමුඛතාව වේ.

ඇමරිකාව සහ මහ බ්‍රිතාන්‍ය විසින් සිදුකරන ලද නව හඳුන්වාදීම අනුගමනය කරමින් ලොව බොහෝ රටවල් තම රටෙහි විදුහල්පතිවරුන්ගේ සංවර්ධනය සඳහා ප්‍රමිති සංවර්ධනය කිරීම සිදුකර ඇත. ඒ අනුව යමින් සමහර රටවල් ප්‍රමිතීන් හඳුන්වා දුන් අතර, සමහර රටවල් වෙනස් වූ ආකාරයකට, වෙනස් නම් හා ආකෘති භාවිත කරමින් ප්‍රමිති හඳුන්වා දෙනු ලැබීය. ඒ සඳහා උදාහරණ ලෙස, ඕස්ට්‍රේලියාව (2011) හා සිංගප්පූරුව යන රටවල් ආකෘතියක් ඇසුරින් ද, හොංකොන් (2002) හා ඉන්දියාව (2014) නායකත්වයේ ප්‍රධාන අංශ ලෙස ද ශ්‍රී ලංකාව (2016) විදුහල්පති සංවර්ධනය සඳහා නිපුණතා ලෙස ද වෘත්තීය ප්‍රමිතීන් හඳුන්වා දී ඇත. මෙසේ විවිධ රටවල්, තම රටවල්හි විදුහල්පතිවරුන් සඳහා හඳුන්වා දී ඇති විදුහල්පතිවරුන් සඳහා වන නායකත්ව ප්‍රමිතීන් (Professional Standards for Principals), විදුහල්පතිවරුන්ට මෙතරම් අවශ්‍ය හා වැදගත් වනුයේ කවර හේතුන් නිසාද යන්න පිළිබඳව ද යන්න සලකාබැලීම වැදගත් වේ. ඒ බැවින්, ඒ පිළිබඳව ඉදිරි කොටසින් සාකච්ඡා කර ඇත.

1.3 අධ්‍යාපනික නායකයින් ලෙස විදුහල්පතිවරුන්ට, වෘත්තීය ප්‍රමිතීන් අවශ්‍ය වන්නේ ඇයි?

විදුහල්පතිවරුන්, ප්‍රමුඛ පෙළේ වෘත්තිකයන් වන අතර ඔවුන් සේවය කරන ප්‍රජාවන් සඳහා ආදර්ශමත් විය යුතු වේ. (NPBEA,2015). එමෙන්ම, විදුහල්පතිවරුන් රටේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිය ක්‍රියාවට නැංවීම සඳහා නායකත්වය ලබා දෙන අතර, ඔවුන් ජාතියේ පාසල්වල භාරකරුවන් ලෙස ක්‍රියා කරයි මීට අමතරව, පාසල්වල උසස් තත්ත්වයේ ඉගැන්වීම් සහ ජයග්‍රහණ සහතික කිරීම සඳහා ඔවුන්ගේ නායකත්වය සැලකිය යුතු සාධකයකි. ශිෂ්‍ය සාධනය සඳහා බලපාන සාධක අතුරින් විදුහල්පතිගේ නායකත්වය දෙවනිවනුයේ පන්තිකාමර ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට පමණක් බව Leithwood සහ පිරිස 2004 දී සඳහන් කර ඇත. එමෙන්ම, පාසල තුළ ගුරු සංවර්ධනය සඳහා නායකත්වය ලබා දීම සම්බන්ධව ද විදුහල්පතිවරුන් පුළුල් වගකීමක් දරනු ලබයි. ඊට අමතරව තම දරුවන්ගේ අනාගතයට නිවැරදි දිශානතියක් ලබාදීම පිළිබඳව, දෙමාපියන් ඇතුළු ප්‍රජාව විදුහල්පති නායකත්වය කෙරෙහි ඉමහත් බලාපොරොත්තුවක් හා විශ්වාසයක් තබා ඇත. (DoE,2015). එම

බලාපොරොත්තු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා විදුහල්පතිවරුන්ට පදනමක් සැපයීම වෘත්තිය ප්‍රමිතීන් මඟින් අපේක්ෂා කරයි.

ප්‍රමිති සංවර්ධනය පිළිබඳ ඉතා සමීප අධ්‍යයනයකදී පැහැදිලි වනුයේ විදුහල්පතිවරුන් සඳහා වන ප්‍රමිතීන්, ලොව විවිධ රටවල, ඒ ඒ රටෙහි අධ්‍යාපන සන්දර්භයන්ට ගැලපෙන පරිදි ජාතික මට්ටමින් ස්ථාපනය කර ඇත. එම ප්‍රමිතීන්, ව්‍යවස්ථාපිත නොවන අතර ඒවා එක් එක් විදුහල්පතිවරයාගේ නායකත්වය තුළ සහ පාසල් සන්දර්භය තුළ අර්ථ නිරූපණය කිරීමට සහ මඟ පෙන්වීමක් ලබා දීම සඳහා භාවිත කිරීම ද අදහස් කර ඇත. එමෙන්ම, නිර්මිත ප්‍රමිතීන් එරට සියලුම විදුහල්පතිවරුන්ට අදාළ වන පරිදි නිර්මාණය කර තිබීම ඉතා වැදගත් කරුණකි. එවැනි තත්ත්වයක් තුළ මහා බ්‍රිතාන්‍යයේ අධ්‍යාපනය සඳහා වන දෙපාර්තමේන්තුව විදුහල්පතිවරුන් සඳහා වන ප්‍රමිතීන් භාවිත කළ හැකි ප්‍රධාන කරුණු හතරක් 2015 වසරේ දී ඉදිරිපත් කර ඇත. (DoE,2015).

a. විදුහල්පතිවරුන්ගේ පරිචයන් සහ වෘත්තිය සංවර්ධනය හැඩගස්වා ගැනීම සඳහා

තම වෘත්තිය සංවර්ධනය සඳහා විදුහල්පතිවරුන් තුළ පවත්නා ස්වයං පෙලඹවීම ඉතා වැදගත් වේ. එවැනි අවස්ථාවකදී වෘත්තිය ප්‍රමිතීන්, ඒ සඳහා රාමුවක් ලෙස භාවිතා කළ හැකිවේ. එමෙන්ම, විදුහල්පතිවරයා වෘත්තිය මට්ටමේ කවර මට්ටමක සිටිය ද, ප්‍රමිතිවල දක්වා ඇති අභිලාෂයන් වෙත සමීප වීම සඳහාත්, හොඳම භාවිතයන්/ මනා ව්‍යවහාරයන් (Best Practises) ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහාත් මඟ පෙන්වීමක් ලබා ගැනීමට, මෙම ප්‍රමිතීන් දායක කරගත හැකි වේ. මීට අමතරව විදුහල්පතිවරුන්හට, තම සංවර්ධනය සඳහා, සහාය අවශ්‍ය යැයි හැඟෙන ක්ෂේත්‍ර පිළිබඳව ඔවුන්ගේ ඉහළ නිළධාරීන් සමඟ නිර්මාණාත්මක සංවාදයක් පැවැත්වීම සඳහා ද ප්‍රමිති භාවිත කළ හැකි ය. එවැනි සහයෝගයක් ලබා ගැනීමට විදුහල්පතිවරුන්හට හැකියාවක් සහ අයිතියක් තිබිය යුතු ය. එමෙන්ම පාසලේ තම කාර්ය මණ්ඩලයට සහය වීමේ ක්‍රියාවලියට හා එම ක්‍රියාවලියේ කොටසක් ලෙස ප්‍රමිතීන් භාවිත කළ හැකි අතර, ඔවුන්ගේ කණ්ඩායම තුළ ඔවුන්ට අවශ්‍ය කුසලතා සහ දැනුම හඳුනාගැනීමට ද ප්‍රමිතීන් භාවිත කළ හැකි වේ.

b. විදුහල්පතිවරයාගේ කාර්යසාධනය ඇගයීම සඳහා

විදුහල්පතිවරුන්ගේ කාර්යසාධනය තක්සේරු කිරීමේ කාර්යය සඳහා භාවිත කළ හැකි ප්‍රමිති සමූහයක් ලෙස නොව, එම ක්‍රියාවලිය සඳහා සහාය වීමට පසුබිම් ලේඛනයක් ලෙස මෙ ප්‍රමිතීන් භාවිත කළ හැකිවේ. මන්ද, සෑම විදුහල්පතිවරයෙක් ම සමාන මට්ටමක පාසල් හි සේවය නොකරන බැවින් විදුහල්පතිගේ මට්ටම් හඳුනාගෙන, ඔවුන් වෘත්තීය මට්ටමින් ඊළඟ පියවරට ගෙන යාමට අවශ්‍ය වන්නේ කුමක් ද යන්න හඳුනාගැනීමට ප්‍රමිතීන් උපකාර කරගත හැකිය. (ශ්‍රී ලංකා සන්දර්භයට අදාළව 1.5 කොටසේ සාකච්ජා කරනු ඇත.) මීට අමතරව, පාසල් සංවර්ධනයට මෙන්ම පාසලේ ප්‍රගතිය සඳහා අවශ්‍ය දේ පිළිබඳව නිලධාරීන්ට සන්නිවේදනය කිරීමට මෙම ප්‍රමිතීන් භාවිත කළ හැකිය. එමෙන්ම පාසල් වැඩිදියුණු කිරීමේ සැලැස්ම ක්‍රියාත්මක කිරීමට සහ සගයන්ට සහාය වීමට විදුහල්පතිවරුන්ට සහාය වීමට කළ යුතු දේ පිළිබඳව නිලධාරීන්ට දැනුවත්භාවයක් ලබාගැනීමට ද ප්‍රමිතීන් උපයෝගී කරගත හැකිය.

c. විදුහල්පතිවරුන් බඳවා ගැනීමට සහ පත් කිරීමට සඳහා

විදුහල්පති භූමිකාව සඳහා සුදුසු පුද්ගලයන් බඳවා ගැනීම ඉහළ අධ්‍යාපන නිළධාරීන් වෙත පැවරී ඇති වගකීමකි. එම කාර්යයේ දී ප්‍රමිතීන් උපකාර කරගත හැකි ආකාර දෙකකි. පළමුව, විදුහල්පතිගෙන් අපේක්ෂිත භූමිකාව සහ පුද්ගල පිරිවිතරයන් (Person Specification) හඳුනාගැනීම වේ. දෙවනුව, විදුහල්පති අපේක්ෂකයන්ට, විදුහල්පති භූමිකාව සහ අපේක්ෂිත පුද්ගල පිරිවිතරයන් සන්නිවේදනයට සහ හැඩගැස්වීමට ප්‍රමිති භාවිතා කළ හැකි වේ. එමෙන්ම, සන්දර්භයේ පවතින විවිධ පාසල් සඳහා විවිධ කුසලතා සහ පළපුරුද්ද ඇති විදුහල්පතිවරුන් අවශ්‍ය බැවින්, එක් එක් පාසලේ විශේෂිත සන්දර්භය කෙරෙහි අවධානය යොමු කරමින් විදුහල්පතිවරුන් තෝරාගැනීමට/ පත්කිරීමට ද ප්‍රමිති වැදගත් වේ.

d. විවිධ මට්ටමේ සිටින විදුහල්පතිවරුන් පුහුණු කිරීමේ රාමුවක් ලෙස

ගුරු වෘත්තියේ සිට විදුහල්පතිධූරයට පත්වීම, වෘත්තිය අතර සංක්‍රමණයකි. එමෙන්ම, පහළ ශ්‍රේණියක සිට ඉහළ ශ්‍රේණියක විදුහල්පති තනතුරක් සඳහා උසස්වීමක් ලබා ගැනීම වෘත්තිය තුළ සිදුවන සංක්‍රමණයකි. මෙම අවස්ථා දෙකෙහිදීම, විදුහල්පතිවරුන් තුළ සංවර්ධනය කළ යුතු නිපුණතා සහ තක්සේරුකරණ කටයුතු සඳහා රාමුවක් ලෙස ප්‍රමිති භාවිත කළ හැකිය. එමෙන්ම, වෘත්තිය තුළ සිටින නවක/ මැදපෙළ/ ජ්‍යෙෂ්ඨ විදුහල්පතිවරුන් හඳුනා ගැනීමට ද ප්‍රමිති භාවිත කළ හැකිය. තවද, නායකයින් ලෙස ඔවුන්ව සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ලබා දිය යුතු සංවර්ධන අත්දැකීම් තීරණයට සහ හැඩ ගැස්වීම සඳහා ද වෘත්තිය ප්‍රමිති වැදගත් වේ.

වෘත්තීය ප්‍රමිතීන්. කෙනෙකුගේ වෘත්තිය ජීවිතය තුළ වඩාත් වෘත්තිය ස්වයං මාවතකට පිවිසීමට පදනම සපයන දොරටුව බවට Ingvarson සහ පිරිස (2006) ප්‍රකාශ කරයි. ඒ අනුව වෘත්තිය සංවර්ධනයේ ස්වයං මාවතකට පිවිසීමට විදුහල්පතිවරුන්ට හට වෘත්තිය ප්‍රමිති උපකාරවන අතරම අධ්‍යාපන නිලධාරීන්හට විදුහල්පතිවරුන්ගේ වෘත්තිය සංවර්ධනය සැලසුම් කිරීම, අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීම හා වෘත්තිය සංවර්ධන වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීමට පදනම සපයනු ලබයි. එම වැදගත්කම අවබෝධ කරගනිමින්, ශ්‍රී ලංකාවේ විදුහල්පතිවරුන්ගේ වෘත්තිය සංවර්ධනය කෙරෙහි, ප්‍රමිති මත පදනම් වෘත්තිය වැඩසටහනක් සංවර්ධනය වූ ආකාරය සහ එහි අන්තර්ගත කරුණු පිළිබඳව අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් වේ.

1.4 ශ්‍රී ලංකාවේ විදුහල්පතිවරුන් සඳහා වෘත්තිය ප්‍රමිතීන් සංවර්ධනය

ලොව අන් රටවල විදුහල්පතිවරුන් සඳහා වෘත්තිය ප්‍රමිති සංවර්ධන ක්‍රියාවලියට සමගාමීව ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් ද විදුහල්පතිවරුන්ට වෘත්තිය ප්‍රමිති සංවර්ධනය කෙරෙහි අවධානය යොමුකර ඇති බව, මාගේ දර්ශනශූරී නිබන්ධනය සඳහා දත්ත එක්රැස් කිරීම සඳහා ජාතික තලයේ විධායක නිලධාරීන් සමඟ පවත්වන්නට යෙදුණු සම්මුඛ සාකච්ඡාවලදී අනාවරණය විය. ශ්‍රී ලංකාවේ විදුහල්පතිවරුන් සඳහා වෘත්තිය ප්‍රමිති සැකසීම ආරම්භය 2000 වසරේ පමණ ආරම්භ වී ඇති අතර ඒ සඳහා විදේශීය මූල්‍ය හා විශේෂඥ සහාය ද ලැබී ඇත.

මේ පිළිබඳව තම අත්දැකීම් පිළිබඳව අදහස් දක්වමින් ජාතික මට්ටමේ විධායක ශ්‍රේණි නිලධාරියකු වූ, නිලධාරී- I පැවසුයේ,

> ... මේ උත්සාහය 2000 වසරේ වගේ කාලයක සිට ගත් උත්සාහයක්. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට අවශ්‍යව තිබුණේ විදුහල්පතිවරුන් සහ ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය සම්බන්ධව පවතින ගැටලු නිරාකරණය කර ගන්න පිළිතුරු සොයාගන්න. මේ සඳහා ආසියානු සංවර්ධන බැංකුවෙන් මූල්‍ය ආධාර සහ විශේෂඥ දැනුම් සහාය ද ලබා දී තිබිලා තියෙනවා.....මම අමාත්‍යාංශයට ගියහම, මම කලින් කරන ලද වැඩ දිහා අවධානය යොමු කළා. ඒවා අමාත්‍යාංශයේ ඔහේ තිබුනට බොහොම වටිනවා. නමුත්, පාවිච්චි කරලා නැහැ...මම කැමති පළමුවැනියා නතරකරපු තැනින් පටන් ගන්න. ඉතින් මම පටන් ගත්තෙ එයාල නතර කරපු තැනින්... (ජාතික මට්ටමේ නිලධාරී- I, 20.09.2021)

21 වන සියවස සඳහා පාසල් අධ්‍යාපනයට නායකත්වය දීම සඳහා ශ්‍රී ලංකාවේ විදුහල්පතිවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනයට ප්‍රමිති සංවර්ධනය පිළිබඳව ශ්‍රී ලංකාව අවධානය යොමු කිරීම ආරම්භ කර ඇත්තේ 21 වන සියවස ආරම්භයේ ය. ඒ වන විටත් ලොව අනිකුත් රටවල් අප පසුකර ඉතා වේගයෙන් 21 වන සියවසේ වේගවත් වෙනසට අනුවර්තනය වෙමින් සිටියහ. එබැවින් ශ්‍රී ලංකාවට උපකාර කරනු වස්, ශ්‍රී ලංකාවේ තත්ත්වය මනා ලෙස අවබෝධ කරගෙන සිටින මෙරට අධ්‍යාපන සංවර්ධනය සඳහා මහත් ආධාර ලබාදෙන ආසියානු සංවර්ධන බැංකුවෙන් මූල්‍ය ආධාර ලබා දී තිබුණි. නමුත්, නියමිත කාලයට නියමිත පරිදි ප්‍රමිති සංවර්ධනය හෝ විදුහල්පතිවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනයට නව වැඩපිළිවෙළක් අපේක්ෂිත කාල රාමුවට ක්‍රියාත්මකට එවකට එම කර්තව්‍යයේ නියැළුන පිරිස අපොහොසත්ව ඇති බව පෙනී යයි. මේ පිළිබඳව අවධානය යොමු කරමින් ජාතික මට්ටමේ නිලධාරී 2 පැවසුයේ,

> .... අවංකව කිව්වොත් එදා තිබුණු අණ්ඩුව ඒකට සහයෝගය දුන්නේ නැහැ. සංවර්ධන කාර්යයේ නියැලුණ කණ්ඩායම සාමාජිකයින් එහෙට මෙහෙට මාරු කලා. එනිසා ප්‍රමිති සහ විදුහල්පති වෘත්තීය සංවර්ධන වැඩසටහන සංවර්ධනය කිරීම පහු උනා .... (ජාතික මට්ටමේ නිලධාරි 2, 2021.08.21 දින)

එහෙත්, විදුහල්පතිවරුන් සඳහා වෘත්තිය සංවර්ධනය පිළිබඳව නැවත අවධානය යොමු කර ඇත. ආසියානු හා ලෝක බැංකු ආධාර යටතේ ජාතික මට්ටමේ නිලධාරි 1 විසින් 2013 වසරේ ප්‍රමිති සංවර්ධනය නැවත ආරම්භ කර 2016 වසරේ දි පාසල් නායකත්ව හා කළමනාකරණය සඳහා වූ ජාතික නිපුණතා රාමුව (National Competency Framework for School Leadership and Management) (මින් පසු නිපුණතා රාමුව ලෙස භාවිත වේ) ලෙස විදුහල්පතිවරුන් සඳහා ප්‍රමිති මත පදනම් වූ වෘත්තිය සංවර්ධන මාවතක් හඳුන්වා දෙනු ලැබ ඇත. 2017 වසරේ නියමු පරීක්ෂණයෙන් පසුව 2018 වසරේ සිට අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශයේ හා ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ මඟ පෙන්වීම යටතේ ශ්‍රී ලංකාවේ පළාත් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තු මඟින් මෙම නිපුණතා රාමුව ක්‍රියාත්මක කර ඇත.

1෴5 පාසල් නායකත්ව හා කළමනාකරණය සඳහා වූ ජාතික නිපුණතා රාමව (National Competency Framework for School Leadership and Management)

මෙම රාමුව ක්‍රියාත්මක කිරීම අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශ චක්‍රලේඛ අංක 20/2018 මගින් සිදුකර ඇති අතර, මෙම රාමුව ශ්‍රී ලංකාවේ සියලුම විදුහල්පතිවරුන්ගේ වෘත්තිය සංවර්ධනයට අදාළ වන බවට ද එමගින් ප්‍රකාශ කර ඇත. මෙම රාමුව හඳුන්වාදිමේ අරමුණු පහත පරිදි වේ (MoE & NIE, 2018). 1. පාසල් නායකයින්ගේ ප්‍රමිතිය උසස් කොට එක් එක් අවධීන්හි ශිෂ්‍ය සාධන මට්ටම වැඩි දියුණු කිරීම

2. පාසලේ සමාන අයිතිය සහ විශිෂ්ටත්වය ඉහළ නැංවීම

3. ගුණාත්මක ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් තුළින් පාසලේ තිරසාර ප්‍රගතියක් නිර්මාණය කිරීම

4. රාජ්‍ය ප්‍රතිපත්ති හා පාසල් ප්‍රජාවේ අපේක්ෂණ ක්‍රියාත්මක කිරීම වැඩිදියුණු කිරීම තුළින් සමාජයට සාධනීය බලපෑමක් ඇති කිරීම

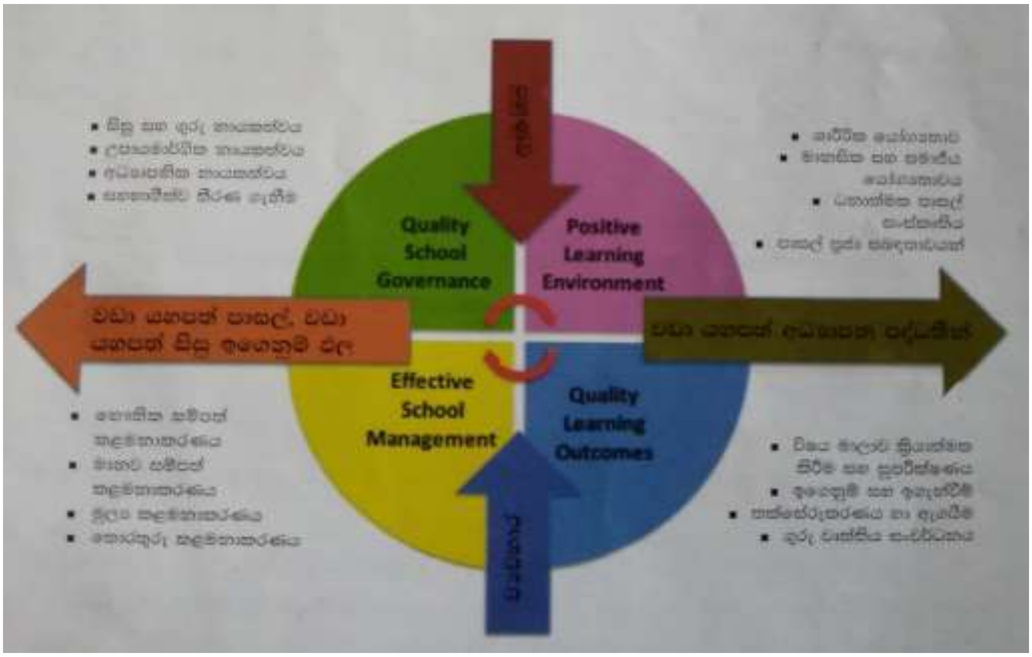
5. පාසල් නායකයින් බඳවා ගැනීම පුහුණු කිරීම 21 වන සියවසෙහි අභියෝගයන්ට ගැළපෙන පරිදි විධිමත් කිරීම

6. පාසල් නායකයින් නව වෘත්තිය මඟකට යොමු කිරීම තුළින් ඔවුන්ට ලැබිය යුතු ප්‍රතිලාභ නිශ්වය කිරීම

7. පාසල් නායකයින්ගේ නිපුණතා සාධන ඉලක්ක ස්තාපනය කිරීම සහ කාර්ය සාධනය සංවර්ධනය කිරීම

(MOE & NIE; 2018: පිටුව 02)

මෙම අරමුණු සාක්ෂාත් කරගැනීමේ අරමුණින් ඉදිරිපත් කරන ලද උපාය මාර්ගික සැලැස්මක් ලෙස නිපුණතා රාමුව හඳුන්වා දිය හැකි ය. එහි සඳහන් ප්‍රධාන නායකත්ව කුලුනු 4කින් යුතු පාසල් නායකත්ව හා කළමනාකරණය සඳහා වූ නිපුණතා රාමුව පහත දැක්වේ.



රූපසටහන 1: ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් නායකත්ව හා කළමනාකරණය සඳහා වූ ජාතික නිපුණතා රාමුව (MoE & NIE, 2018 පි. 05).

රූපසටහන 1හි දැක්වෙන පරිදි මෙම නිපුණතා රාමුව ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා අවශ්‍ය යෙදවුම් ලෙස, පුහුණුව හා ව්‍යවහාර සඳහා පෙන්වා දිය හැකි ය. එහි දී, වෘත්තිය ප්‍රමිති මත සංවර්ධනය කරන ලද විදුහල්පතිවරුන් සඳහා වන පුහුණු වැඩසටහනක් තුළින් ලබන පුහුණුව, වෘත්තිය පුහුණුව ලෙස අදහස් කරනු ලැබ ඇත. එම වෘත්තිය පුහුණුව තුළින් ඇති කරගන්නා ව්‍යවහාර, ක්‍රියාත්මක කිරීම මඟින් පාසල් සංවර්ධනය සඳහා විදුහල්පතිවරුන්ට අවශ්‍ය පන්නරය ලැබෙනු ඇතැයි අපේක්ෂිතය. එමෙන්ම, එම පන්නරයේ සෘජු බලපෑම වඩා යහපත් පාසල්, වඩා යහපත් සිසු ඉගෙනුම් ඵල සහ සමස්ත ලෙස වඩා යහපත් අධ්‍යාපන පද්ධතියක් නිර්මාණය වීමට යොමුවන අතර එම ඵල මෙම නිපුණතා රාමුව

ක්‍රියාත්මක යෙදවුම් තුළින් අපේක්ෂා කරන නිමැවුම ලෙස ද දැක්විය හැකි ය. මෙම රාමුව ක්‍රියාත්මක කුලුනු හතර (04) ලෙස, ගුණාත්මක පාසල් පාලනය, ධනාත්මක ඉගෙනුම් පරිසරය, සවිලදායි පාසල් කළමනාකරණය සහ ගුණාත්මක ඉගෙනුම් ඵල හඳුන්වා දිය හැකි ය. මෙම කළුණු, නිපුණතා ලෙස හඳුන්වා ඇති අතර පෙර සඳහන් කරන ලද වෘත්තිය සංවර්ධනය සඳහා විදුහල්පතිවරුනට ප්‍රමිති මත පදනම් වෘත්තිය සංවර්ධනයේ මූලික පදනම මෙම නිපුණතා රාමුව මගින් සපයා ඇත. කුලුනු හතර වසම් ලෙස හඳුන්වා දි ඇති අතර ඒවායෙන් අපේක්ෂිත කාර්යය පහත පරිදි වේ.

1. ගුණාත්මක පාසල් පාලනය (Quality School Governance)

   පාසලේ ගුණාත්මක සංවර්ධනය සඳහා ගුරු-සිසු-විදුහල්පති හා පාසල් ප්‍රජාව අතර මනා අන්තර් සබඳතාව මඟින් පාසල තුළ ගුණාත්මක පාලනයක් ඇතිකර ගැනිම කෙරෙහි අවධානය යොමු කර ඇත. මෙම වසම අධ්‍යයන මඟින්, විදුහල්පතිවරුන් පාසලේ ගුරු නායකත්වය මෙන් ම සිසුන්ගේ නායකත්වය සංවර්ධනය කරමින් පාසල් පාලනය මනාව කරගැනිමට ද ගුරු-සිසු නායකත්වය දායක කර ගැනිමට විදුහල්පතිවරයා බල ගන්වයි. මීට අමතරව, පාසලේ අධ්‍යපානික නායකයා ලෙස විදුහල්පතිවරුන්ගේ විෂයමාලා නායකත්වය සහ උපදේශන නායකත්වය සංවර්ධනය කිරීම තුළින් ද පාසලේ අධ්‍යාපනික නායකත්වය ශක්තිමත් කිරීම කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කර ඇත. පාසලේ ගුණාත්මක පාලනයක් ඇතිකිරීමට පාසලෙන් ඔබ්බට අන්තර් සබඳතා විහිදුවමින් පාසල් ප්‍රජාව සමඟ සාමුහිකව තිරණ ගැනිම පිළිබඳව මෙම වසම මඟින් අවධාරණය කර ඇත. සමස්ත වශයෙන්, ගුණාත්මක පාසල් පාලනය තුළින් පාසලේ මෙහෙවර ක්‍රියාත්මක කර පාසල් දැක්ම සාක්ෂාත් කරගැනිමට නායකත්වය ලබාදිමට විදුහල්පතිවරයාගේ සංවර්ධනය කිරීම අපේක්ෂා කරනු ලැබ ඇත.

2. ධනාත්මක ඉගෙනුම් පරිසරය (Positive Learning Environment)

   පාසලේ සියලු අධ්‍යයන කටයුතු සාර්ථකව කිරීම සඳහා පාසල තුළ ධනාත්මක ඉගෙනුම් පරිසරයක පැවතිමේ වැදගත්කම බොහෝ පර්යේෂණ පෙන්වා දි ඇත (Thompson and Wheeler, 2010: Sithole, 2017). ධනාත්මක පාසල් පරිසරය යන්නෙන් අදහස් වන්නේ පාසල තුළ පවත්නා භෞතික හා මානසික

සුරක්ෂිතභාවය ලෙසිනි. ඒ සඳහා පාසලේ සියලු පාර්ශවයන් සමඟ අතිනත් බැඳගනිමින් අන්‍යෝන්‍ය ගරුත්වය හා උපකාරය ඇතිව කිසිදු අයකුට හිරිහැරයක්, බියක්, නොමැති ව ක්‍රියා කළ හැකි වාතාවරණයක් නිර්මාණය කිරීම වැදගත් බව නිපුණතා රාමුව අවධාරණය කරයි.

මේ සඳහා පාසල තුළ භෞතික පරිසරයේ සුරක්ෂිතභාවය මෙන් ම මානසික සුරක්ෂිතභාවය ආරක්ෂා කිරීමට හා පවත්නා තත්ත්වය තවත් සුරක්ෂිත කිරීම සඳහා විදුහල්පතිවරුන් පුහුණු කිරීම අපේක්ෂිත ය. පාසලේ භෞතික පරිසරයේ සුරක්ෂිතතාවය අපට දර්ශනය වේ. මන්ද පාසලේ භෞතික සම්පත් නඩත්තු වේ ද? නො වේ ද? ආදි ලෙස ය. නමුත්, මානසික සුවතාව, භෞතික සුරක්ෂිතතාව මෙන් පහසුවෙන් දර්ශනය නොවේ. එබැවින්, පාසල තුළ සුදුසු පරිදි උපදේශන සේවා ක්‍රියාත්මක කිරීම වැනි ගුරු-සිසු මනෝ විද්‍යාත්මක වර්ධනයට උපකාර වන උපායමාර්ග ක්‍රියාත්මක කිරීම, චර්යා කළමනාකරණය, චිත්තවේග කළමනාකරණය, හිංසනය පිටුදැකීම ආදි මානසික සුරක්ෂිතභාවය රැකීමට විදුහල්පතිවරයා සතු නිපුණතාව සෑම විදුහල්පතිවරයකු තුළ ඇති කිරීම මෙම වසම මඟින් අපේක්ෂා කර ඇත.

3. සඵලදායි පාසල් කළමනාකරණය (Effective School Management)

සඵලදායි පාසල් කළමනාකරණයක් මඟින්, පාසලේ පවත්නා භෞතික, මානව, මූල්‍ය යන සම්පත් සහ තොරතුරු හා කාර්යාල කළමනාකරණය ආදි ක්ෂේත්‍ර මනා ලෙස කළමනාකරණය කිරීම ගම්‍ය වේ. එසේ කිරීම මඟින් පාසලේ සහ සිසුන්ගේ කාර්යයන් මානව සහ කාර්යක්ෂමව ක්‍රියාත්මක කිරීම අපේක්ෂා කෙරේ. පාසල් පිරියත, ගොඩනැගිලි සහ අනෙකුත් පහසුකම්හි පවිත්‍රතාව, නඩත්තුව සහ සංවර්ධනය සඳහා ක්‍රියාමාර්ග අනුගමනය භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය ලෙස නිපුණතා රාමුව විස්තර කරයි. එමෙන් ම, මානව සම්පත් කළමනාකරණය ලෙසින් ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධනය, ධනාත්මක ප්‍රජා පාසල් සබඳතා පවත්වා ගැනීමේ නිපුණතාව මෙයින් අදහස් වේ.

වෘත්තීය සංවර්ධනය තුළ විදුහල්පතිවරුන් බොහෝ අවධානයක් යොමු කරන අංශයක් වන්නේ පාසලේ මූල්‍ය පාලනය පිළිබඳව විධිමත් දැනුවත්භාවයක් ලබාගැනීම වේ. එබැවින් අධ්‍යාපන අධිකාරීන්හි මූල්‍ය ප්‍රතිපාදන ක්‍රියාත්මක කිරීම, ඊට අදාළ රෙගුලාසි, වාර්ෂික අය-වැය ලේඛන සෑදීම, මූල්‍ය හා බැඳුණු නීති ආදි වඩාත් පුළුල් ලෙස පාසලේ මූල්‍ය කළමනාකරණය පිළිබඳව

විදුහල්පතිවරුන් දැනුවත් කිරීම අපේක්ෂිත ය. එමෙන් ම, පාසල තුළ හා පිටත සමඟ මනා සංනිවේදනයක් පවත්වා ගැනීම සඳහා කාර්යාල කළමනාකරණය ඉතා වැදගත් ය. ඒ සඳහා ලිපි ලේඛන මනා ලෙස පවත්වා ගන්නේ කෙසේද යන්න පිළිබඳව ද විදුහල්පතිවරුන් දැනුවත් කිරීම කළ යුතුව ඇත.

4. ගුණාත්මක ඉගෙනුම් ඵල (Quality Learning Outcomes)

ශිෂ්‍ය කාර්යය සාධනය වැඩිදියුණු කිරීම සඳහා විෂය මාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම නියාමනය, විෂය සමගාමී ක්‍රියාවන් සංවර්ධනය කර ක්‍රියාත්මක කිරීම මෙන් ම විවිධ වූ විෂයයන් සඳහා පාසල් පාදක විෂයමාලා ඒකක ඇති කිරීම සඳහා විදුහල්පතිවරුන් සංවර්ධනය කිරීම මින් අවධාරණය කරයි. එමෙන් ම, ක්‍රියාත්මක විෂය මාලාව ඇගයීම්, ගුරු සංවර්ධනය තුළින් විෂයමාලාව නිසි පරිදි ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා වෘත්තීය සංවර්ධනය ක්‍රියාත්මක කිරීම මින් අදහස් වේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ විදුහල්පතිවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා මෙම නිපුණතා රාමුව මූලික පදනම සපයා ඇත. ඔවුන්, තම වෘත්තීය තුළ විවිධ වෘත්තීය මට්ටම්වල සිටින බැවින් ඔවුන්ගේ වෘත්තීය මට්ටම හඳුනා ගැනීම ඉතා වැදගත් වේ. ඒ සඳහා ඉහත සඳහන් කරන ලද වසම් හතර යටතේ, දර්ශක 64 කින් යුතු තක්සේරු නිර්දිෂ්ට මඟින් විදුහල්පතිවරුන්ගේ කාර්යසාධනය ඇගයීමට ලක් කරයි. එසේ කිරීම මඟින් විදුහල්පතිවරුන්ගේ වෘත්තික මට්ටම පිළිබඳව ගුණාත්මක අර්ථ කථනයක් ලබාදීමට නියමිත ය. ඒ ගුණාත්මක අර්ථ කථනය අනුව මට්ටම් හතරකින් විදුහල්පතිවරුන්ගේ කාර්යසාධනය අගයමින් වර්ගීකරණයකට ලක් කරනු ඇත. එනම්, ආරම්භක නිපුණතාව, සංවර්ධනය වන නිපුණතාව, උසස් නිපුණතාව සහ විශේෂඥ නිපුණතාව ලෙසිනි. මෙසේ ඇගයීමකට ලක් වූ විදුහල්පතිවරුන්ට වෘත්තීය සංවර්ධනය උදෙසා වෘත්තී සංවර්ධන වැඩසටහන් දෙකක් වේ. එනම් මූලික විදුහල්පති වැඩසටහන සහ උසස් විදුහල්පති වැඩසටහන ලෙසයි. ආරම්භක නිපුණතාව සහ සංවර්ධනය වන නිපුණතාව ලබා ගත් විදුහල්පතිවරුන් මූලික විදුහල්පති වැඩසටහන වෙත වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා යොමු කරනු ලබන අතර උසස් නිපුණතාව සහ විශේෂඥ නිපුණතාව ලබන විදුහල්පතිවරුන් උසස් විදුහල්පති වැඩසටහන

වෙත වෘත්තිය සංවර්ධනය සඳහා යොමු කිරීමට ද නිපුණතා රාමුව පදනම සපයා ඇත.

2.0 සාරාංශය

විදුහල්පති වෘත්තිය සංවර්ධනය සඳහා ප්‍රමිතිගත වෘත්තිය සංවර්ධනයකට යොමුවීම ඉතාම කාලෝචිත අවශ්‍යතාවකි. 21 වන සියවසේ නව පුරවැසියා නිර්මාණය කිරීමේ භාරදූර කාර්යය සඳහා නායකත්වය ගනුයේ විදුහල්පතිවරුන් වේ. මෙම තත්ත්වයට මුහුණ දීම සඳහා විදුහල්පතිවරුන් සඳහා ප්‍රමිතිගත වෘත්තිය වැඩසටහන් ඉදිරිපත් කිරීමේ ලොව ප්‍රමුඛයන් වන්නේ ඇමරිකාව හා මහා බ්‍රිතාන්‍ය වේ. ඒ අනුව යමින්, පසුකාලීනව ලොව බොහෝ රටවල් තම රටෙහි විදුහල්පතිවරුන් සඳහා ප්‍රමිතිගත වෘත්තිය සංවර්ධන වැඩසටහන් සම්පාදනය කර ඇත. ශ්‍රී ලංකාව මේ පිළිබඳව අවධානය යොමු කිරීම සිදුකර ඇත්තේ වසර 2000 පමණ සිට වන අතර, ප්‍රමිති මත පදනම් විදුහල්පති වෘත්තිය සංවර්ධන වැඩසටහනක් සම්පාදනය කර ගැනීමට සාක්ෂාත්ව ඇත්තේ වසර 2016 දී වේ. එය ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් නායකත්ව හා කළමනාකරණය සඳහා වූ ජාතික නිපුණතා රාමුව ලෙස හැඳින්වේ. මෙම නිපුණතා රාමුව පදනම් කරගනිමින් 2018 වසරේ සිට විදුහල්පති වෘත්තිය සංවර්ධනය සඳහා ප්‍රමිතිගත වෘත්තිය සංවර්ධන වැඩසටහන් දෙකක් ඉදිරිපත් කර ඇත. මේ වන විට, එම වැඩසටහන් දෙක මූලික විදුහල්පති වැඩසටහන හා උසස් විදුහල්පති වැඩසටහන ලෙස ක්‍රියාත්මක වෙමින් පවතී.

ස්තූතිය

- මෙම අධ්‍යයන සඳහා අවශ්‍ය වූ ලේඛන පරීක්ෂාව සඳහා අවස්ථාව හා පූර්ණ සහයෝගය ලබාදීම සම්බන්ධයෙන් අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශයේ මානව සම්පත් සංවර්ධන ශාඛාවේ සියලූ නිලධාරීන්ට සහ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ අධ්‍යාපන නායකත්ව සංවර්ධන කළමනාකරණ පීඨයේ සියලු කථිකාචාර්යවරුන්ට
- නිපුණතා රාමුව පිළබඳව සම්මුඛ සාකච්ඡා සඳහා සහභාගී වූ සියලුම පාර්ශවයන්ට

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Ayob, A., 2012. Education administrators' professional standards: The Malaysian perspective. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education, 2*(1), pp.60-74.

Bush, T. 2018. Preparation and induction for school principals: Global perspectives. Management in Education. 32(2), pp.66-71.

DfE. 2015. National Standards of Excellence for Headteachers: Departmental Advice for Headteachers. [online] London: Gov. UK, [Accessed 10 April 2020]. Available from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/919637/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf

Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P. and Jackson, A. 2006. Standards for school leadership: A critical review of the literature. [Online]. Australia: Teaching Australia, [Accessed 30 June 2020]. Available from: https://research.acer.edu.au/teaching_standards/3/

Lester, S., 2014. Professional standards, competence and capability. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*.pp.1-4

MoE & NIE. 2018 . National Competency Framework for School Leadership and Management. Sri Lanka: Ministry of Education.

Ng, F.D. 2015. Leadership learning for complex organizations. Cogent Education. 2(1), article no: 1017312. [no pagination]

Ng, P.T. 2013. Developing Singapore school leaders to handle complexity in times of uncertainty. Asia Pacific Education Review. 14(1), pp.67-73

NPBEA. 2015. Professional Standards for Educational Leaders. [Online]. National Policy Board for Educational Administration [Accessed 20 September]. Available from: 39 https://www.npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-forEducational-Leaders_2015.pdf

Sithole, N., 2017. Promoting a positive learning environment: school setting investigation. *Master of Education with specialization in Curriculum and Instructional Studies. University of South Africa*.

Stevenson, A. ed., 2010. *Oxford dictionary of English*. Oxford University Press, USA.

Thompson, N.E. and Wheeler, J.P., 2010. Learning environment: Creating and implementing a safe, supportive learning environment. *National Standards for Teachers of Family and Consumer Sciences, 235*.