අධීක්ෂා

වාර්ෂික හරලිපි සරණිය
2010

අධ්‍යාපන පීඨය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
නාවල - නුගේගොඩ

අධීක්ෂා වාර්ෂික හරලිපි සරණිය - 2010

මිල. රු:175.00

මුද්‍රණය — සී/ස 'දීපානී' මුද්‍රණ/ප්‍රකාශන (පෞද්) සමාගම,
☎ 2852530

අධීක්ෂා

වාර්ෂික හරලිපි සරණිය

අධ්‍යාපන පීඨය.
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය.
නාවල - නුගේගොඩ.

ප්‍රථම මුද්‍රණය - 2010 පෙබරවාරි
සියලුම හිමිකම් ඇවිරිණි.

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ
අධ්‍යාපන පීඨයේ ප්‍රකාශනයකි.
2010 පෙබරවාරි

සංස්කරණය හා උපදේශනය :

මහාචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ මිය.

මහාචාර්ය එල්සි කොතලාවල මිය.

ආචාර්ය ශ්‍රිනි ද සොයිසා මිය.

අධීක්ෂණය හා මාර්ගෝපදේශකත්වය

මහාචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ මිය.

සම්පාදකවරු :

කථිකාචාරිණී අයෝමි ඉරුගල්බණ්ඩාර

කථිකාචාර්ය ගාමින්ද වනසිංහ

අර්ධ වාර්ෂික හරල්පී සරණිය - කලාපය (I)

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ
අධ්‍යාපන පීඨයේ ප්‍රකාශනයකි.
2010 පෙබරවාරි

පෙරවදන

වර්තමාන ලෝකයේ අධ්‍යාපනය හා සම්බන්ධ නව දැනුම ක්ෂේත්‍ර ගණනාවක් ඔස්සේ සංවර්ධනය වෙමින් පවතී. නව දැනුම සොයා යාම මෙන්ම නව දැනුම සමග බද්ධ වීම අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට සම්බන්ධව කටයුතු කරන සෑම පුද්ගලයෙකුගේම අවශ්‍යතාවක් බවට පත් ව ඇත. නූතන තාක්ෂණික ක්‍රමවේදයන්හි දියුණුවත් සමග නව දැනුම ලොව පුරා අති ධාවනාකාරී ස්වරූපයකින් සංසරණය වෙයි. එහෙත් ස්වභාෂාවෙන් කටයුතු කරන අධ්‍යාපනඥයන්, ගුරුවරුන් මෙන්ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳව උනන්දුවක් දක්වන අනෙකුත් පුද්ගලයන් ජාත්‍යන්තර වශයෙන් හුදෙකලා වීමේ අවදානමක් ඇති නිසා එම අවහිරතාව අවම කිරීමට ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨය ගත් පළමු උත්සහය ලෙස 'අධීක්ෂා' හරලිපි සරණිය පෙන්වා දීමට පුළුවන.

අධ්‍යාපනය පිළිබඳ කාලීන මාතෘකා ගණනාවක් ඔස්සේ ගැඹුරින් අධ්‍යයනයක යෙදෙන්නට පාඨකයා යොමු කරන "අධීක්ෂා" සඟරාව අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ නියුතු නිලධාරීන්ට, ගුරුවරුන්ට, විවිධ පාඨමාලා හදාරන්නන්ට ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇතැයි විශ්වාස කරමි. දහසකුත් එකක් රාජකාරි මධ්‍යයේ මෙම සඟරාව සඳහා ලිපි සැපයීමෙන් හා සඟරාව සම්පාදනයෙන් දායක වූ අධ්‍යාපන පීඨයේ කථිකාචාර්ය මණ්ඩලයට මාගේ අවංක ස්තූතිය පිරිනමනු කැමැත්තෙමි.

"අධීක්ෂා" සඟරාව ඔබගේ ගමන් මඟ ආලෝකමත් කරන ප්‍රඥා ප්‍රදීපයක් වේවා !!

මහාචාර්ය ජී. දයාලතා ලේකම්ගේ

පීඨාධිපතිනී / අධ්‍යාපන පීඨය.

සම්පාදකවරුන්ගේ සටහන :

යමක් පවතිනාකාරයට වඩා උසස් දෘෂ්ටියකින් බැලීම "අධීක්‍ෂා" යන්නෙහි අදහස යි. ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨයේ කුළුඳුල් හරලිපි සරණියක් ලෙස ඔබ අතට පත්වෙන අධීක්‍ෂාහි සැබෑ අවශ්‍යතාව ද එය ම වේ.

ඉගෙනීම සඳහා සෑම පුද්ගලයකු තුළ ම පවතින නෛසර්ගික විභවතාව සඳහා නිවැරදි දිරි ගැන්වීමක්, පෙළඹවීමක්, හා මග පෙන්වීමක් ලබා දුන් විට විපුල ඵල නෙලා ගත හැකි වේ. අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව උනන්දුවක් දක්වන ඕනෑම පුද්ගලයකු වෙත හරවත් යමක් ලබා දීම සඳහා වෙහෙසෙන පීඨාධිපතිනියගේ නිවැරදි මාර්ගෝපදේශකත්වය හා අනුබලය "අධීක්‍ෂා" ට ඉමහත් ආලෝකයක් විය. හර බර ලිපි ලිවීමෙන් ද එම ලිපි සංස්කරණයෙන් ද අධ්‍යයන කාර්ය මණ්ඩලය අධීක්‍ෂා සඳහා කැපවූහ. පරිගණක අක්‍ෂර සුසංයෝගයෙන් පවිත්‍රා ද නිර්මාණශීලි පිටකවරය වෙනුවෙන් මාධ්‍ය ඒකකයේ ශාන්ත ද, නියමිත දිනට සඟරාව ඔබ අතට පත් කිරීම සඳහා දීපානි මුද්‍රණාලයේ කාර්ය මණ්ඩලය ද අධීක්‍ෂා වෙනුවෙන් උර දුන්හ..

ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර විශ්වවිද්‍යාලයේ භාෂා හා සංස්කෘතික අධ්‍යයනාංශයේ අංශ ප්‍රධාන ආචාර්ය සමන් රණසිංහයන් අප අත පැවති ශාස්ත්‍රීය ලිපි එකතුව "අධීක්‍ෂා" යනුවෙන් ඔබ අතට පත් කිරීමට නම් තැබූහ.

එන්න ! "අධීක්‍ෂා" සමඟ අධ්‍යාපන මහ සයුර තරණය කරමු !

අයෝමි ඉරුගල්බණ්ඩාර.

ශාමින්ද වනසිංහ.

ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය,

අධ්‍යාපන පීඨය,

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය, නාවල.

2010 පෙබරවාරි

පටුන

01. සිසුන් තුළ ප්‍රජානන කුසලතා
සංවර්ධනය කරන්නේ කෙසේද?
මහාචාර්ය, පී. ඩී. ලේකම්ගේ
පීඨාධිපතිනිය, අධ්‍යාපන පීඨය 1

02. බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය
ගුරුවරයෙකුට සාර්ථකව යොදා ගත හැකි ආකාරය
කථිකාචාරිණී, රුවන්දි පෙරේරා
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය 33

03. අන්තර්කරණ පංති කාමරයක් තුළ
ඉගෙනුම් ක්‍රමවේද භාවිතයේදී සැලකිලිමත් විය යුතු කරුණු
කථිකාචාරිණී, කේ. ඒ. සී. ද අල්විස්
විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය 51

04. සාර්ථක ඉගෙනුමක් සඳහා
කණ්ඩායම් ඉගෙනුම් ක්‍රමය
කථිකාචාරිණී, අයෝමි ඉරුගල්බණ්ඩාර
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය 59

05. ගුරුවරයා වෘත්තිකයෙකු වශයෙන්.........
කථිකාචාරිණී, සමන්ති ජයසිංහ
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය 73

06. හොඳ ගුරුවරයෙකු සතුවිය යුතු
පෞරුෂ ලක්ෂණ හා කුසලතා
කථිකාචාරිණී, ප්‍රභාරංසි ජයවර්ධන
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය 83

07. අධ්‍යාපනය හා බෞද්ධ දර්ශනය
කථිකාචාර්ය, ශාමින්ද වනසිංහ
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය 103

08. ළමා අයිතිවාසිකම් සහ ශ්‍රී ලංකාව
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය, රන්ජන් ගොන්සල්කෝරාල
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය 115

01

සිසුන් තුළ ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය කරන්නේ කෙසේද ?

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපන පීඨයේ පීඨාධිපතිනි
මහාචාර්ය, පී. ඩී. ලේකම්ගේ

හැඳින්වීම

රටක අධ්‍යාපනය තුළින් වෙනස්වන ලෝකයට ගැලපෙන නිර්මාණාත්මක කුසලතා වලින් පරිපූර්ණවූත්, ගැටළුවලට තර්කානුකූල හා අර්ථාන්විත විසඳුම් ලබා දිමෙහි සමත් වූත්, සමබර පෞරුෂයක් සහිත වූත් පුද්ගලයන් බිහි කිරීම අරමුණු කර ගත යුතුය. එම ඉහළ ප්‍රජානන අරමුණු ඉටු කිරීම සඳහා පාසල් විෂයමාලාව පමණක් නොව ගුරුවරුන් විසින් යොදා ගන්නා ඉගැන්වීම් - ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයන්, ඇගයීම් හා තක්සේරු කිරීමේ ක්‍රම මෙන්ම ඉගෙනුම් පරිසරය ද උපරිම දායකත්වයක් සැපයිය යුතුය. 1984 දී පමණ සිට ඇමරිකා එක්සත් ජනපදය වැනි සංවර්ධිත රටවල ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සම්බන්ධයෙන් සිසුන් තුළ පවතින්නේ ඉතාමත් දුර්වල තත්වයක් බව අවබෝධ කොට ගෙන ඒ සඳහා උචිත විසඳුම් සාකච්ජා කිරීම සඳහා අන්තර්ජාතික සමුළු සංවිධානය කෙරුණු අතර විවිධ ජර්නල හා පොත පත මගින් එහි අවශ්‍යතාව පැහැදිලි කරන්නට යෙදුණි (Marzano 2007).

ශ්‍රී ලංකාවේ ගුරුවරුන් තුළ ද ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම පිළිබඳව පවතින්නේ ඉතාමත් අඩු අවබෝධයක් බව ලේකම්ගේ සහ අනෙකුත් අය (2007) විසින් කරන ලද අධ්‍යයනයකින් අනාවරණය වී ඇත. එම අධ්‍යයනයෙන් පැහැදිලි කෙරෙන පරිදි ගුරුවරුන් විසින් යොදා ගන්නා ඉගැන්වීම් - ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයන් මගින් සිසුන් තුළ ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය සඳහා ලැබෙන්නේ අඩු දායකත්වයකි. මෙම තත්ත්වය සඳහා විසඳුම් වශයෙන් පූර්ව සේවා සහ සේවාස්ථ ගුරු පුහුණු ආයතන මගින් විෂයමාලා සංවර්ධනයට පමණක් නොව ගුරු ආකල්ප හා කුසලතා සංවර්ධනයට අවධානය යොමු කළ යුතු බව එමගින් අවධාරණය කර ඇත. ඒ නිසා මෙම ලිපිය මගින් විවිධ අධ්‍යාපන අරමුණු වර්ගීකරණයන් පිළිබඳව හා ඒ ඇසුරින් සංවර්ධනය වන ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා පිළිබඳවද, එම කුසලතා සංවර්ධනය කළ යුත්තේ කෙසේද යන්න පිළිබඳවද ගුරු අධ්‍යාපඥයන් හා ගුරුවරුන්ගේ අවබෝධය වැඩි දියුණු කිරීම අපේක්ෂා කෙරේ.

ප්‍රජානන කුසලතා පිළිබඳ විවිධ වර්ගීකරණ

ප්‍රථමයෙන් මෙම කොටසේදී බ්ලූම්, ඇන්ඩර්සන් සහ මාර්සානෝ යන විද්වතුන් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද වර්ගීකරණ සලකා බලමින් ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා විග්‍රහයට ලක් කෙරේ.

(අ) බ්ලූම්ගේ අධ්‍යාපන අරමුණු වර්ගීකරණය

1950 - 70 අතර කාලය තුළ දී ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ පුද්ගල ඉගෙනුම් මට්ටම / කුසලතා මට්ටම සම්බන්ධ විවිධ මතිමතාන්තර ඉදිරිපත් විය. ඒවා අතරින් අධ්‍යාපනඥයන් අතර වඩාත් කතාබහට ලක්වන වර්ගීකරණය වන්නේ බ්ලූම්, එන්ගල්හාර්ට්, ෆර්ස්ට්, හිල් හා ක්‍රැත්වෝල් (1956) විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද

අධ්‍යාපන අරමුණු වර්ගීකරණයයි. මෙම වර්ගීකරණය අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ පෙරළියක් ඇති කරන්නට සමත් වූ බවට සමහරු තර්ක කරති.

බ්ලූම් හා අනෙකුත් අය විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද වර්ගීකරණය මගින් ඉගෙනුම සම්බන්ධ ප්‍රධාන ක්ෂේත්‍ර තුනක් හඳුන්වා දී ඇත. එනම් ප්‍රජානන, ආවේදනික හා මනෝචාලක වශයෙනි. ඒ අතරින් ප්‍රජානන ක්ෂේත්‍රය තුළ ප්‍රධාන ඉගෙනුම් මට්ටම් 6ක් ඇති බව බ්ලූම් හා අනෙකුත් අයගේ විශ්වාසයයි. එම මට්ටම් I රූපයෙන් පැහැදිලි කෙරේ.

බ්ලූම්ගේ අරමුණු වර්ගීකරණය - ප්‍රජානන ක්ෂේත්‍රය

ඇගයීම	
සංස්ලේෂණය	ඉහළ මට්ටමේ කුසලතා
විශ්ලේෂණය	
භාවිතය	
අවබෝධය	පහළ මට්ටමේ කුසලතා
දැනුම	

I රූපය

මෙම මට්ටම් හය දුෂ්කරතාව වැඩි වන අන්දමට පහළ සිට ඉහළට පෙළ ගස් වනු ලැබ ඇත. එසේම ඉහළ මට්ටමේ කුසලතා වල සංවර්ධනය පහළ මට්ටමේ කුසලතා මත රඳන බව ද බ්ලූම් අවධාරණය කරයි.

1980 දී ඇමරිකාවේ කරන ලද සමීක්ෂණයකදී පාසල් විෂය මාලාව සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ඉතාමත් දැඩි බලපෑමක් ඇති කරන ලද ලේඛනයක් ලෙස බ්ලූම් ගේ අරමුණු වර්ගීකරණය හඳුනාගෙන ඇත. එසේම විෂයමාලා සැලසුම් කරන්නන්, පරිපාලකයන්,

පර්යේෂකයන් හා ගුරුවරුන් විසින් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ විවිධ මට්ටම් වලදී මෙම වර්ගීකරණය භාවිතයට ගෙන ඇත. (ඇන්ඩර්සන් සහ සොස්නියැක් 1994). පද්ධති සැලසුම් වැඩසටහන් සහ අයවැය සම්පාදනය (PPBS) පිළිබඳ පදනම් කර ගත හැකි අගනා උපකරණයක් ලෙසද මෙය හඳුන්වා දී ඇත. තවත් පැත්තකින් මෙය ඉතා බහුලව විවේචනයට ලක් වූවක් ලෙස පමණක් නොව විවිධ අරමුණු මට්ටම් හකුළුවා ලීමට, ව්‍යාප්ත කිරීමට හා නැවත අර්ථකථනය කිරීමට භාජනය කිරීමක් ලෙසද හඳුනා ගත හැකිය.

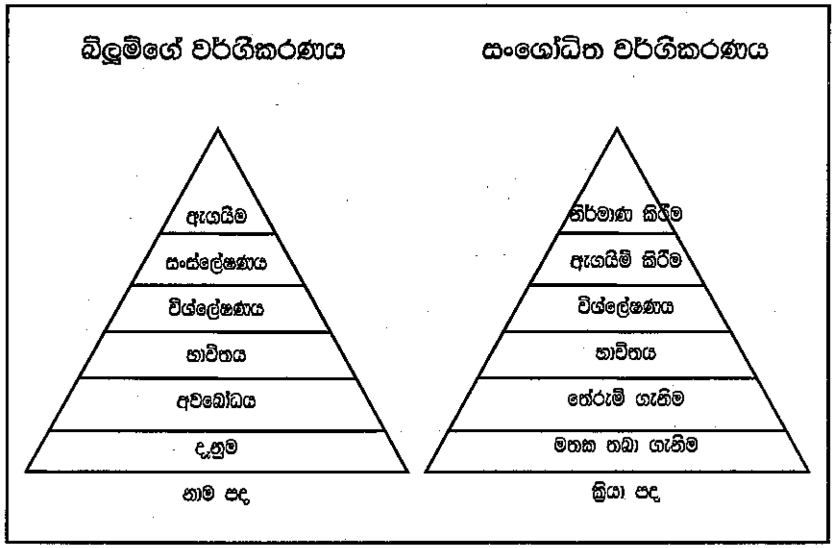
(ආ) සංශෝධිත බ්ලූම්ගේ අරමුණු වර්ගීකරණය - ඇන්ඩර්සන්

බ්ලූම්ගේ අරමුණු වර්ගීකරණයේ දක්නට ලැබුණු දුර්වලතා අවම කිරීමේ සහ නූතන අවශ්‍යතා අනුව එය සංවර්ධනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව මතු විය. විශේෂයෙන්ම එය පාසල් මට්ටමින් ඇගයීම් උපකරණ සකස් කිරීමේදී බහුලව භාවිතයට ගනු ලැබුවත් විෂයමාලා සම්පාදනයට යොදා ගැනීමේ ප්‍රවණතාව සතුටුදායක මට්ටමක නොපැවතුණි. එසේම බ්ලූම්ගේ වර්ගීකරණයෙහි ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා පිළිබඳ නැඹුරුව ප්‍රමාණවත් නොවන බවටද විවේචකයන් අදහස් දක්වා තිබුණි. බ්ලූම්ගේ වර්ගීකරණය මගින් පුද්ගල චින්තනයෙහි ස්වභාව සහ එහි ඉගෙනුමට ඇති සම්බන්ධතාව ඉතාමත් සරල ලෙස විග්‍රහයට ලක් කෙරෙන බවටද අදහස් දක්වා ඇත (Furst 1994). බ්ලූම් ඇතුළු අනෙකුත් අයද තම වර්ගීකරණයෙහි දුර්වලතා පවතින බව පිළිගෙන ඇත්තේ මෙසේය. "ඇගයීම, ප්‍රජානන ක්ෂේත්‍රයේ අවසාන මට්ටම වශයෙන් ස්ථාපනය කරනු ලැබුවද පුද්ගල චින්තනයේ හෝ ගැටළු විසඳීමෙහි අවසාන මට්ටම එය නොවේ. නව දැනුමක් අවබෝධය හෝ භාවිතය සඳහා දරන ලද නව උත්සාහයන් හෝ නව විශ්ලේෂණයන් හෝ සංස්ලේෂණයන් ලගා කර ගැනීම මෙම විශ්ලේෂණ ක්‍රියාවලිය තුළදී සිදුවීමට ඇති අවකාශ බහුලය (P 185).

මෙම දුර්වලතා මඟහරවාලීමේ අරමුණින් ලොරෙන් ඇන්ඩර්සන් විසින් 2001 දී සංශෝධිත ප්‍රජානන අරමුණු වර්ගීකරණයක් ඉදිරිපත් කරන ලදී.

සංශෝධිත වර්ගීකරණයෙහි මූලික වෙනස්කම් කිහිපයක් හඳුනා ගත හැකිය.

1- මූලික ප්‍රජානන කුසලතා මට්ටම් 6 නාම පද ස්වරූපයේ සිට ක්‍රියාපද ස්වරූපයට වෙනස් කිරීම.
2- පහළම මට්ටම වන "දැනුම" "මතක තබා ගැනීම" ලෙස නම් කිරීම.
3- අවබෝධය හා සංස්ලේෂණය යන අරමුණු තේරුම් ගැනීම සහ නිර්මාණ කිරීම යනුවෙන් නම් කිරීම.
4) මට්ටම්වල අනුපිළිවෙළෙහි වෙනසක් ඇති කිරීම. (ඇගයීම පස්වන මට්ටමට ඇතුළත් කොට නිර්මාණ කිරීම අවසාන මට්ටමට ඇතුල් කිරීම. (2 වන රූපය)



2 වන රූපය

මෙම නව සංශෝධිත වර්ගීකරණයෙහි මූලික දිශානති දෙකක් ඇතුළත් වෙයි. දැනුම් ක්ෂේත්‍රය එක් දිශානතියකි. එම දැනුම් ක්ෂේත්‍රයෙහි ප්‍රවර්ග 4ක් හඳුන්වා දී ඇත. එනම් කරුණු පිළිබඳ, සංකල්පමය, ක්‍රියාමාර්ගමය වශයෙන් මෙන්ම අධි ප්‍රජානනමය වශයෙනි. එම ප්‍රවර්ග 4 ට අන්තර්ගත වන්නේ මොනවාදැයි සොයා බලමු.

කරුණු පිළිබඳ දැනුම : යම් විෂය ක්ෂේත්‍රයක් හෝ ගැටළු විසඳීමක් සම්බන්ධව දැනගත යුතු මූලික කරුණු

සංකල්පමය දැනුම : සමස්ත ව්‍යුහයක් තුළ එම මූලික කරුණු අතර ඇති සම්බන්ධතාව

ක්‍රියාමාර්ග පිළිබඳ දැනුම : යම් දෙයක් කරන්නේ කෙසේද? විවිධ ගවේෂණ ක්‍රියාමාර්ග, කුසලතා, උපක්‍රම යොදා ගැනීමට අදාළ නිර්ණායක පිළිබඳ දැනුම.

අධිප්‍රජානන දැනුම : ප්‍රජානනය පිළිබඳ සාමාන්‍ය දැනුම හා තමන්ගේ ප්‍රජානන කුසලතා පිළිබඳ දැනුම (P 29)

අනෙක් දිශානතිය වන්නේ ප්‍රජානන ක්‍රියාවලි දිශානතියයි. මෙම ප්‍රජානන ක්‍රියාවලි හා දැනුම් දිශානතිය ඒකාබද්ධ කොට 3 වන රූපයෙන් පැහැදිලි කෙරේ.

ප්‍රජානන ක්‍රියාවලි හා දිශානති

දැනුම් සෙෂ්ත්‍රය	ප්‍රජානන ක්‍රියාවලිය						
	මතක තබා ගැනීම	තේරුම් ගැනීම	භාවිතය	විශ්ලේෂණය	ඇගයීම	නිර්මාණ කිරීම	
කරුණු පිළිබඳ දැනුම							
සංකල්පමය දැනුම							
ක්‍රියාමාර්ග පිළිබඳ දැනුම							
අධිප්‍රජානන දැනුම							

3 වන රූපය

මෙම සංශෝධිත වර්ගීකරණය ඇසුරින් මතු වන ඉතාමත් වැදගත් කරුණක් වන්නේ එක් ඉගෙනුම් මට්ටමක් තුළ පවා සංකීර්ණ උප ක්‍රියාවලි දාමයක් හඳුනා ගත හැකි බවය. 3 වැනි රූපයට අනුව .මතක තබා ගැනීම" වැනි ප්‍රජානන ක්‍රියාවලි දැනුම් මට්ටම් 4 ක් ඔස්සේ සිදු විය හැකි අතර (පහළට) දැනුම් මට්ටම් 4 ද (නිද : කරුණු පිළිබඳ දැනුම, සංකල්පමය දැනුම ආදි වශයෙන්) ප්‍රජානන ක්‍රියාවලි හයටම සම්බන්ධ කළ හැකිය. මේ අනුව ඉතාමත් පහළ මට්ටමේ ඉගෙනුමක් සඳහා පවා ඉතා සියුම් ප්‍රජානන ක්‍රියාවලින් සිදුවන බවද එක් මට්ටමක් තවත් මට්ටමකින් වෙන් කර හඳුනා ගත නොහැකි තරමටම ඒවා එකිනෙකට බද්ධ වී ඇති බවද පැහැදිලි වෙයි. එසේම මෙම සංශෝධිත වර්ගීකරණය වඩා දියුණු ලෙස විෂයමාලා සැලසුම්කරණය, උපදේශනය හා ඇගයීම සඳහා යොදා ගැනීමට ද අපේක්ෂා කෙරුණි.

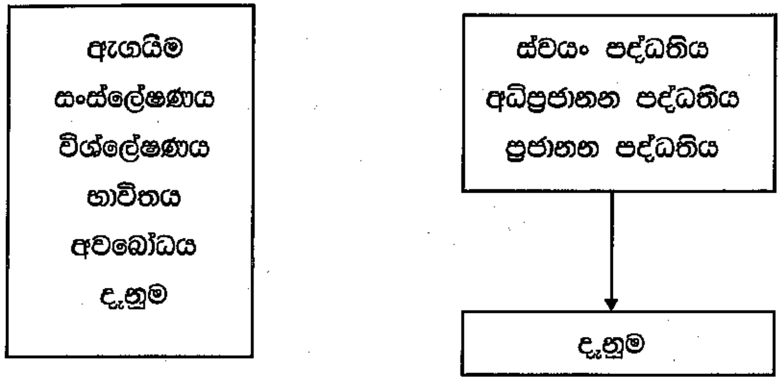
මෙම සංශෝධිත වර්ගීකරණය තුළින් දිශානති දෙකකින් යුක්ත ව්‍යුහයක් හඳුනා ගත හැකි අතර ප්‍රජානන ක්‍රියාවලි 6 ක් වෙනුවට උපක්‍රියාවලි රාශියක් හඳුනා ගත හැකිය. මෙම ආකෘතිය යොදා ගැනීමෙන් යම් විෂයක අරමුණු, ක්‍රියාකාරකම් හා ඇගයීම් පිළිබඳ ඉතා පැහැදිලි හා සංක්ෂිප්ත දෘෂ්‍ය නිරූපණයක් ඉදිරිපත් කළ හැකි බව කුත්වෝල් (2002) පෙන්වා දෙයි. කෙසේ වුවත් බ්ලූම් මෙන්ම ලොරේන් ඇන්ඩර්සන් ද වැඩි අවධානයක් යොමු කර ඇත්තේ ප්‍රජානන ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳවයි.

(ඇ) නව අරමුණු වර්ගීකරණය - රොබට්. ජේ. මාර්සානෝ (R.J. Marzano. 2007)

බ්ලූම් හා ඇන්ඩර්සන්ගේ වර්ගීකරණ වලට එල්ල වූ ප්‍රධාන විවේචනයක් වන්නේ ප්‍රජානන ක්‍රියාවලි අතර දුෂ්කරතාව අනුව අනුපිළිවෙළක් පවතින බව පිළිබඳ අදහසයි. නිදසුනක් වශයෙන් බ්ලූම් සංස්ලේෂණය හා සම්බන්ධ ක්‍රියාවලිය, විශ්ලේෂණයට වඩා දුෂ්කරතාවෙන් ඉහළ බවත් ඇගයීම ඊටත් වඩා දුෂ්කරතාවෙන් වැඩි බවත් අවධාරණය කෙරේ. මාර්සානෝ පෙන්වා දෙන්නේ ප්‍රජානන

ක්‍රියාවලි එකිනෙකක් අනෙක් ඒවා මත යොදන පාලනය අනුව අනුපිළිවෙළක් හඳුනා ගත හැකි බවය. (Marzano – P. 11) එසේම දැනුම හා අනෙකුත් ප්‍රජානන ක්‍රියාවලි අතර පවතින වෙනස පිළිබඳවද පැහැදිලි අදහසක් බ්ලූම්ගේ වර්ගීකරණයෙන් ඉදිරිපත් කර නොමැති බවද මාර්සානෝ පෙන්වා දෙයි.

බ්ලූම් හා මාර්සානෝගේ වර්ගීකරණ වල දැනුමෙහි ස්වභාවය



බ්ලූම්ගේ වර්ගීකරණය මාර්සානෝගේ වර්ගීකරණය

4 වන රූපය

බ්ලූම්ගේ වර්ගීකරණයෙහි දැනුම පහළම මට්ටමේ කුසලතාවකි. මාර්සානෝ පැහැදිලි කරන අන්දමට දැනුම නව කාර්යයන් සමඟ සම්බන්ධ වීමේදී ඉතා වැදගත් පදනමක් සපයයි. අවශ්‍ය දැනුම නොමැතිව පුද්ගලයෙකුට විවිධ චින්තන ක්‍රියාවලින් හා සම්බන්ධ වීම අසීරුය. නිදසුනක් වශයෙන් දැනුම නොමැතිව යම් පුද්ගලයෙකුට යම් කාර්යයකට සම්බන්ධ විශ්ලේෂණාත්මක හෝ විවේචනාත්මක චින්තනයන් ගොඩ නඟා ගැනීමට (ප්‍රජානන පද්ධතිය), එම කාර්යය සම්බන්ධ අරමුණු පිහිටුවා ගැනීමට (අධිප්‍රජානන පද්ධතිය) හෝ එම කාර්යය ඉටු කිරීමට අවශ්‍ය ස්වයං පෙළඹීම ඇති කර ගැනීමට (ස්වයං පද්ධතිය) නොහැකි වෙයි. ඒ අනුව චින්තන ක්‍රියාවලියෙහි

ප්‍රධාන පද්ධති තුන

(1) ප්‍රජානන පද්ධතිය (Cognitive System)
(2) අධිප්‍රජානන පද්ධතිය (Meta- Cognitive System)
(3) ස්වයං පද්ධතිය (Personal System)

ලෙස හඳුනා ගත හැකිය. මෙම චින්තන පද්ධතිවල මට්ටම් හයක් ඇති බව මර්සානෝ ගේ අදහසයි. ඒවා 5 වන රූපයෙන් පැහැදිලි කෙරේ.

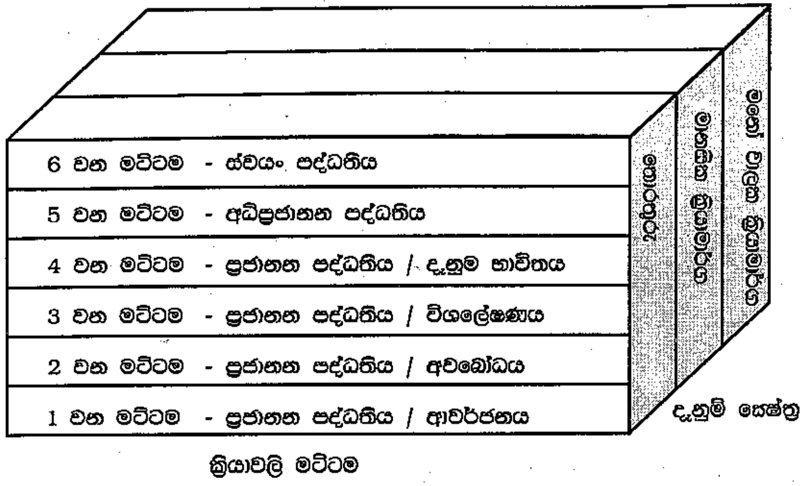
චින්තන පද්ධතිවල මට්ටම්

6. ස්වයං පද්ධතිය
5. අධිප්‍රජානන පද්ධතිය
4. දැනුම භාවිතය
3. විශ්ලේෂණය
2. අවබෝධය
1. හඳුනා ගැනීම - ආවර්ජනය

} ප්‍රජානන පද්ධතිය

5 වන රූපය

මීට අමතරව මාර්සානෝ "දැනුම" ප්‍රවර්ග තුනකට බෙදා දක්වයි. එනම් (1) තොරතුරු (2) මානසික ක්‍රියාමාර්ග හා (3) මනෝචාලක ක්‍රියාමාර්ග වශයෙනි. දැනුම, සංකීර්ණ මානසික ක්‍රියාවලි මත රඳන බවත්, මනෝචාලක ක්‍රියාමාර්ග දැනුමෙහි කොටසක් බවත් විග්‍රහ කිරීම තුළින් මෙම වර්ගීකරණය බ්ලූම්ගේ වර්ගීකරණයෙන් පැහැදිලිව වෙනස් වන බව පෙනේ. මාර්සානෝ ඉදිරිපත් කරන චින්තන පද්ධති හය හා දැනුම් ක්ෂේත්‍ර තුන අතර සම්බන්ධය තුළින් ගොඩ නැඟෙන නව අරමුණු වර්ගීකරණ 6 රූපයෙන් ප්‍රදර්ශනය කෙරේ.



6 වන රූපය

පළමුවන මට්ටම යටතේ තොරතුරු හඳුනා ගැනීම, ආවර්ජනය කිරීම, හා ඉදිරිපත් කිරීම ඇතුළත් කෙරේ. දෙවන මට්ටම යටතේ සමෝධානය හා සංකේතකරණය ඇතුළත් කර ඇත. තුන්වන මට්ටම යටතේ ගැලපීම, වර්ග කිරීම, වැරදි විශ්ලේෂණය, සාමාන්‍යකරණය, සුවිශේෂීකරණය, වැනි ක්‍රියාවලි හඳුනාගෙන ඇත. හතරවන මට්ටම යටතේ තීරණ ගැනීම, ගැටළු විසඳීම, පරීක්ෂණ කිරීම. සොයා බැලීම ද පස්වන මට්ටම යටතේ (අධි ප්‍රජානන පද්ධතිය) අරමුණු සුවිශේෂීකරණය, ක්‍රියාවලි නියාමනය, පැහැදිලි බව හා නිරවද්‍ය බව නියාමනය ද හයවන මට්ටම යටතේ (ස්වයං පද්ධතිය) වැදගත්කම විභාග කිරීම, විශ්වාසය පරීක්ෂා කිරීම, චිත්තවේග ප්‍රතිචාර හා පෙළඹීම පරීක්ෂා කිරීම, ආදි ක්‍රියාවලි ඇතළත් කොට ඇත.

මේ අනුව මාර්සානෝ තම අධ්‍යාපන වර්ගීකරණයේ පුද්ගල චින්තන ක්‍රියාවලි පිළිබඳ ඉතා සංකීර්ණ හා ගැඹුරු විග්‍රහයක් ඉදිරිපත් කර ඇති බව පැහැදිලි වෙයි. මෙය විෂයමාලා සම්පාදනයේ දි, ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේදි මෙන්ම ඇගයීමේදි ද අතිශයින්ම වැදගත්වන වර්ගීකරණයක් ලෙස හඳුන්වා දිය හැකිය.

ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා යනු මොනවාද ?

ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා පිළිබඳව විවිධ පුද්ගලයන් විවිධ අර්ථකථන ඉදිරිපත් කර ඇත. මුලින්ම බ්ලූම් ගේ අරමුණු වර්ගීකරණයට අනුව ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා ලෙස හඳුන්වන්නේ විශ්ලේෂණය, සංස්ලේෂණය හා ඇගයීමයි. ඇන්ඩර්සන් (2001) විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද සංශෝධනයට අනුව විශ්ලේෂණය කිරීම, ඇගයීම හා නිර්මාණ කිරීම ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතාවලට ඇතුළත් වෙයි. මෙම වර්ගීකරණයන්ට සීමා නොවී ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා පිළිබඳ අවබෝධය තවදුරටත් පුළුල් කර ගැනීම වැදගත් වෙයි. ඒ සඳහා තවත් අදහස් කිහිපයක් සලකා බලමු.

කැන්ඩි (1991), ටින්කර්, ලෙපානි හා මිචෙල් (1995) වැනි අය විසින් ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා වර්ග කර දක්වන්නේ මෙසේය.

- ගැටළුමය අවස්ථාවලදි තර්කානුකූලව තීරණ ගැනීම
- වෙනස්කම්වලට හැඩ ගැසීම
- විවේචනාත්මක චින්තනය හා තර්කනය
- කණ්ඩායම් තුළ ඵලදායක ලෙස කටයුතු කිරීම
- ස්වාධීනව ඉගෙනීම
- බහුවිධ පර්යාලෝකවලින් දැකීම
- ගැටළු විසඳීම

මෙම විග්‍රහයට අනුව ගැටළු විසඳීම, විවේචනාත්මක චින්තනය පමණක් නොව කණ්ඩායම් තුළ කටයුතු කිරීමද ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා කාණ්ඩයට ඇතුළත් කළ හැකිය. මැක්ලොහ්ලින් හා (1997) වෙයින්ස්ටීන් (1993) ගේ නිර්වචනවලට අනුව ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා යනු අධි-ප්‍රජානන හැකියාවන්ය. එනම් ගැටළු විසඳීම පමණක්ම නොව ගැටළු විසඳීම සඳහා යොදා ගන්නා ලද ක්‍රියාමාර්ග පිළිබඳ සම්ප්‍රජානනය හා ඒවා සාධාරණීකරණය ද ඇතුළුව තම චින්තන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ නැවත නැවත ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිරීමේ කුසලතා ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා යටතට ඇතුළත් කෙරේ.

මාර්සානෝ (2007) ගේ වර්ගීකරණයට අනුව 6 වැනි රූපයේ දැක්වෙන පළමුවන හා දෙවන ප්‍රජානන පද්ධති මට්ටම් හැර අනෙකුත් සෑම මට්ටමකදීම ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා ක්‍රියාත්මක වන බව පෙනේ. එම වර්ගීකරණයෙහි තුන්වැනි මට්ටම, විශ්ලේෂණය, සාමාන්‍යකරණය, සහ සුවිශේෂීකරණය දක්වාද, හතරවෙනි මට්ටමෙහි දැනුම භාවිතා කිරීම, ගැටළු විසඳීම, පර්යේෂණවල යෙදීම දක්වාද, අධිප්‍රජානන පද්ධතිය හා ස්වයං පද්ධතිය ද ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතාවන්ට සම්බන්ධ කළ හැකිය.

රෙස්නික් (1987) ගේ අදහසට අනුව . ඉහළ ප්‍රජානන චින්තන කුසලතා " මොනවාදැයි නිශ්චිතව නිර්වචනය කළ නොහැකිය. එහෙත් ඒවා ක්‍රියාත්මක වන විට හඳුනා ගැනීමට පුළුවන. ඒ සම්බන්ධව වැදගත්වන ලක්ෂණ ගණනාවක් රෙස්නික් උපුටා දක්වයි.

- ඉහළ ප්‍රජානන චින්තන කුසලතාවල මාර්ගය පූර්වයෙන් සුවිශේෂී ලෙස හඳුනා ගත නොහැකිය.
- ඉහළ ප්‍රජානන චින්තන කුසලතා ඉතාමත් සංකීර්ණයි. ඒවා ක්‍රියාකාරී මාර්ගය මුළුමනින්ම දෘෂ්‍යමාන නොවේ.
- ඉහළ ප්‍රජානන චින්තන කුසලතා පුද්ගලයන් විවිධ විසඳුම්වලට යොමු කරයි.
- ඉහළ ප්‍රජානන චින්තන කුසලතා බහුවිධ නිර්නායක භාවිතය හා සම්බන්ධ කෙරෙයි.
- ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා හැම විටම අස්ථාවරය
- ඉහළ ප්‍රජානන චින්තන කුසලතා තම චින්තන ක්‍රියාවලිය නියාමනය හා සම්බන්ධ වෙයි.
- ඉහළ ප්‍රජානන චින්තන කුසලතා අර්ථයන් ලබා දීම හා සම්බන්ධ වෙයි.
- ඉහළ ප්‍රජානන චින්තන කුසලතා පුද්ගලයන් විසින් ඉතා දැඩි උත්සාහයකින් අත්විඳිය යුතු තත්වයන් වෙයි.

මේ සම්බන්ධව මතු කෙරෙන තවත් වැදගත් අදහසක් වන්නේ මෙම ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා ඉගැන්වීමට හා ඉගෙනීමට හැකි කුසලතාවන් සමුදායක් බවයි. ගුරු අධ්‍යාපනඥයන්ගේ මෙන්ම ගුරුවරුන්ගේ වැඩි අවධානයට ලක් විය යුතු ක්ෂේත්‍රයක් ලෙස ඉහළ ප්‍රජානන චින්තන කුසලතා හඳුන්වා දිය හැකිය.

ඇන්ඩර්සන් හා හැරිසන් (1995) හඳුන්වා දෙන පරිදි ඉහළ මට්ටමේ චින්තනය, අභ්‍යන්තර ක්‍රියාවන් හා සමාජමය හෝ බාහිර වශයෙන් ඇතිවන වාචික බැඳියාව යන දෙකම සම්බන්ධ ක්‍රියාවලියකි. මැක්ලොහ්ලින් (1997) එය ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ක්‍රියාවලියට සම්බන්ධ කරමින් පහත දැක්වෙන කරුණු අවධාරණය කරයි.

- අනෙක් අය ඉදිරිපත් කරන විරෝධතාත්මක අදහස්වලට සවන් දෙමින් ඒවා පිළිබඳව ඇගයීම.
- තම අදහස් පැහැදිලිව හා තර්කානුකූලව සංනිවේදනය කිරීම.
- පෙළ පොත්වල හා කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවලදී මතු වූ අදහස් පිළිබඳ ප්‍රශ්න කිරීම.
- අදහස් හා විවිධ විෂය ක්ෂේත්‍ර අතර සම්බන්ධතා ගොඩ නැඟීම.
- යම් අදහස් තුළ ගැබ් වී ඇති අභ්‍යුපගමන හඳුනා ගැනීම.
- තම විශ්වාසයන් හා අදහස්වලට හේතු දැක්වීම.
- උභයාර්ථයන් හඳුනා ගැනීම. උගත් දේ හා නුගත් දේ වෙන් කර ගැනීම
- විවිධ න්‍යායාත්මක අභ්‍යුපගමන ඇගයීම.

ලිප්මන් (1995) බැරි බේයර් (1983), ස්ටර්න්බර්ග් හා බැරන් (1985) වැනි අය විවේචනාත්මක චින්තනය ඉහළ ප්‍රජනන හැකියාවන්ට අන්තර්ගත කරති. මේ අදහසට අනුගත වූ අදහසක් දක්වන එනිස් (1962) විවේචනාත්මක චින්තනයෙන් කටයුතු කරන පුද්ගලයන්ගේ ස්වභාවයන් 13 ක් ඉදිරිපත් කර ඇත.

01. ප්‍රශ්නයක් පිළිබඳ ඉතා පැහැදිලි අදහසක් අපේක්ෂා කරයි.
02. හේතු සොයයි.
03. උපරිම වශයෙන් දැනුවත් වීමට උත්සාහ කරයි.
04. විශ්වාස කළ හැකි මූලාශ්‍ර මත රඳයි.
05. සමස්ත අවස්ථාවම පිළිබඳ සලකා බලයි.
06. ප්‍රස්තුතයට නැඹුරු වෙයි.
07. මූලික අදහස් පිළිබඳව සැලකිලිමත් වෙයි.
08. විකල්පයන් සොයයි.
09. විවෘත මනසකින් කටයුතු කරයි.
10. ප්‍රමාණවත් සාක්ෂි සහ හේතු ඇති විට එම අදහස අනුමත කරයි.
11. විෂයය ඉඩ ලබා දෙන අන්දමට පැහැදිලි බවක් අපේක්ෂා කරයි.
12. සමස්තයෙහි කොටස් පිළිබඳ අනුපිළිවෙළකට අනුව කටයුතු කරයි.
13. අනෙක් අයගේ සිතුවිලි හා දැනුම් මට්ටම් පිළිබඳව සංවේදීව කටයුතු කරයි.

නිර්මාණාත්මක චින්තනයද ඉහළ ප්‍රජානන හැකියා පිළිබඳව කරනු ලබන විග්‍රහයන්හිදී බහුලව යොදා ගෙන ඇති පදයකි. හැරිස් (1998) නිර්මාණාත්මක බවෙහි ස්වභාවයන් තුනක් අධීක්ෂණය කරයි. එනම් ,

- එය පරිකල්පනය හෝ නිමැවුමට ඇති හැකියාවයි.
- නවතාවන් පිළිගැනීමට, විවිධ අදහස් සමග ක්‍රියා කිරීමට, නම්‍යශීලී වීමට හා හොඳ දේවල් දියුණු කරන අන්දම සලකා බලමින් ඒවා ඇගැයීමට පවතින ආකල්පයයි.
- තම ක්‍රියාවන්හි ක්‍රමානුකූල සංස්කරණයන් ඇති කරමින් තම අදහස් හා විසඳුම් සංවර්ධනය කර ගැනීමට කැපවී කටයුතු කිරීමේ ක්‍රියාවලියයි.

ඉහත දැක්වූ හැරිස් ගේ අදහසට අනුව නිර්මාණාත්මක බව හැකියාවක්, ආකල්පයක් මෙන්ම ක්‍රියාවලියක් ද වෙයි. බෲක්ෆීල්ඩ් (1987) දක්වන නිර්මාණාත්මක චින්තනයක් සහිත පුද්ගලයකුගේ ලක්ෂණ පිළිබඳව ද මෙහිදී සලකා බැලීම උචිතය. නිර්මාණාත්මක

චන්තනයක් සහිත පුද්ගලයා ගැටළු විසඳීම සඳහා සම්මත ආකෘති ප්‍රතික්ෂේප කරයි. ඔහු විවිධ සම්බන්ධතා සහ වෙනස්කම් ඇති ක්ෂේත්‍ර පිළිබඳ සැලකිලිමත් වෙයි. ලෝකය සාපේක්ෂ ලෙස හා සන්දර්භගත කොට දකියි. බහුල ලෙස නැත් වරද ක්‍රමය යොදා ගනියි. අනාගත අපේක්ෂාවලින් යුක්තය. තම විනිශ්චයන් පිළිබඳව ආත්ම විශ්වාසයකින් කටයුතු කරයි". (P. 115-116)

ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා පිළිබඳව මාර්සානෝගේ (2007) වර්ගීකරණය අනුව සලකා බලන විට පළමුවන හා දෙවන ප්‍රජානන මට්ටම් හැර තුන්වැනි මට්ටමෙහි විශ්ලේෂණය, සාමාන්‍යකරණය දක්වාද, සිව්වන මට්ටමෙහි දැනුම යොදා ගැනීම, ගැටළු විසඳීම හා පර්යේෂණ කිරීම දක්වාද, පස්වන මට්ටම හා හයවන මට්ටම් වශයෙන් අධි ප්‍රජානන පද්ධතිය හා ස්වයං පද්ධතිය දක්වාද ඉහළ ප්‍රජනන කුසලතා ව්‍යාප්ත වන බව පෙනේ.

මෙම විග්‍රහයන්ට අනුව පැහැදිලිවන්නේ ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා පිළිබඳව අධ්‍යාපනඥයන් විවිධ අර්ථකථන ඉදිරිපත් කර ඇති බවයි. එසේම ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා හැඳින්වීමේදී ඉහළ මට්ටමේ චින්තන කුසලතා, විවේචනාත්මක චින්තන කුසලතා හා නිර්මාණාත්මක කුසලතා ආදී වශයෙන් විවිධ යෙදුම් භාවිතා කිරීමටද නැඹුරු වී ඇති බව පෙනේ. මෙම සියලුම අදහස් සම්පිණ්ඩනය කළ විට, දී ඇති තොරතුරුවලින් ඔබ්බට යාම, එම තොරතුරුමත තාර්කික, විවේචනාත්මක, නිර්මාණාත්මක හා පර්යේෂණාත්මක පදනමක් ගොඩ නඟා ගැනීම, ගැටළු විසඳීමේ ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ස්වයං සම්ප්‍රජානනයන් ගොඩ නඟා ගැනීම ආදී අංශවලට සම්බන්ධ කුසලතා ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා ලෙස වර්ග කළ හැකි බව පෙනේ. මෙසේ ඉදිරිපත් කරන ලද අදහස් පදනම් කොට ගෙන ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා මොනවාදැයි නිවැරදිව හඳුනා ගැනීම මෙන්ම ඒවා සංවර්ධනය කිරීමට උචිත ක්‍රම විධි පංතිකාමරය තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීම ගුරුවරුන්ගේ මූලික වගකීමක් වෙයි.

ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය කළ හැක්කේ කෙසේද ?

දිනෙන් දින වෙනස්වන ලෝකය තුළ දී මතුවන විවිධ අභියෝගවලට සාර්ථකව මුහුණ දිය හැකි කුසලතාවලින් පිරුණු පුද්ගලයන් බිහි කිරීමට රටක අධ්‍යාපනය සමත් විය යුතුය. අධ්‍යාපනය සඳහා වැය කරන වියදම් සංවර්ධනයට කරන ආයෝජනයක් ලෙස සැලකිය හැක්කේ එම දායකත්වය අනුවය. විවිධ අවස්ථාවලදී ශ්‍රී ලංකාව තුළ මහා පරිමාණයේ මෙන්ම සුළු පරිමාණයේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ හඳුන්වා දී ඇතත් ඒවා ක්‍රියාත්මක වීමේදී නොයෙකුත් විෂමතා මතු වී අති බව පර්යේෂණ මගින් අනාවරණය කොට ඇත. විශේෂයෙන් 2007 වසරේදී ලේකම්ගේ ඇතුළු අනෙකුත් අය විසින් කරන ලද පර්යේෂණයකින් 9 වැනි ශ්‍රේණියේ විද්‍යාව, ගණිතය හා මව්බස උගන්වන ගුරුවරුන් තුළ ඉහළ ප්‍රජානන හැකියා පිළිබඳ අඩු අවබෝධයක් ඇති බවත් ඔවුන් යොදා ගන්නා ක්‍රම වේදයන් එම හැකියා සංවර්ධනය සඳහා අඩු දායකත්වයක් දක්වන බවත් නිගමනය කොට ඇත. එසේම පවත්නා තත්ත්වය සංවර්ධනය කිරීම සඳහා පූර්ව සේවා හා සේවාස්ථ ගුරු පුහුණු පාඨමාලා අරමුණුවල වෙනස්කම් ඇති කළ යුතු බවත් අධීක්ෂණයන්, ආදර්ශයන්, මඟ පෙන්වීම්, හා දිරිගැන්වීම් මගින් ගුණාත්මක හා ඵලදායි ක්‍රම දිරිගැන්විය යුතු බවත් යෝජනා කරති. ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනයට දායක වන ක්‍රමවේදයන් පිළිබඳව විමර්ශනය කිරීම ඉදිරි කොටසෙහි අරමුණ වේ.

ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය

ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය සඳහා ආධාර වන ක්‍රම විධි සලකා බැලීමේදී අධ්‍යාපනඥයන් අවධානය යොමු කරන වැදගත් ප්‍රශ්නයක් වන්නේ එම කුසලතා ඕනෑම විෂයයක් තුළින් සංවර්ධනය කළ හැකි පොදු කුසලතා විශේෂයක්ද? නැතහොත් යම් යම් සුවිශේෂී විෂයය ක්ෂේත්‍ර වලට අදාළව සංවර්ධනය කළ යුතු සුවිශේෂ කුසලතා

සමූහයක්ද? යන්නයි. සමහරුන්ගේ අදහස වන්නේ විවිධ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රම යම් විෂය කරුණු වල ස්වභාවයන් හා දැඩි ලෙස සම්බන්ධ වී ඇති බවයි. ඒ අනුව විද්‍යාව, ගණිතය, වැනි විෂයයන් යටතේ සුවිශේෂී කුසලතා සංවර්ධනය අවශ්‍ය වෙයි. ප්‍රජානන මනෝ විද්‍යාඥයන්ගේ අදහසට අනුව තර්කනය, චින්තනය හෝ අදාළ වෙනත් ඉගෙනුම් සඳහා සුවිශේෂ විෂය ක්ෂේත්‍ර වැදගත් භූමිකාවක් ඉටු කරයි. නිදසුනක් වශයෙන් විද්‍යාඥයෝ ඉදිරිපත් වන ගැටළු, විසඳීමට හැකි සරල මට්ටමේ ගැටළු බවට පත් කර ගැනීම සඳහා විද්‍යාත්මක මූලධර්ම පිළිබඳව තමා සතු දැනුම පදනම් කර ගනිති. එසේම සාමාන්‍ය බුද්ධිය හෝ ශාස්ත්‍රිය අභියෝගතා මැනීම සඳහා සුවිශේෂ දැනුම යොදා ගනිති. එවැනි සුවිශේෂ දැනුම් ස්වභාවයන් වලට නිදසුන් වශයෙන් දක්වන්නේ පදමාලාවන්, සංඛ්‍යාමය සබඳතා, දෘෂ්‍යමය නිරූපණ වල පරිවර්තන ස්වභාවයන් ආදියයි. ඉහත දක්වන තොරතුරු මගින් අවධාරණය කෙරෙන්නේ ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය සුවිශේෂ විෂය ක්ෂේත්‍රවලට අදාළව සිදු කර එසේ ලබා ගන්නා සුවිශේෂී කුසලතා වෙනත් ක්ෂේත්‍ර වලට මාරු කර ගැනීම සඳහා අවස්ථාව සලසා දිය යුතු බවයි.

එසේම සෑම විෂයක් ම හරහා දිවෙන පොදු කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම තුළින් සුවිශේෂ ක්ෂේත්‍ර සඳහා ඒවා සාමාන්‍යකරණය කළ හැකිය යන පදනමෙහි සිට කටයුතු කරන කණ්ඩායම්ද වෙති. ඔවුන්ට අනුව ඉගෙනුම් ක්‍රම නැඹුරු විය යුතු වන්නේ සමස්තය තුළින් කොටස්වලට යාමටයි. නැතහොත් පොදු මට්ටමක සිට සුවිශේෂී මට්ටමක් කරා නැඹුරු වීමටයි.

ජොයිස් (1987) මේ සම්බන්ධ තරමක වෙනස් අදහසක් ඉදිරිපත් කරයි. ඔහු ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය සඳහා මගපෙන්වන උපදේශනාත්මක ආකෘති 4 ක් හඳුන්වා දී ඇත. ඒවා තොරතුරු සැපයුම් ආකෘතිය, චර්යාමය ආකෘතිය, සමාජමය

ආකෘතිය හා පෞද්ගලික ආකෘතිය වශයෙන් නම් කර ඇත. තොරතුරු සැපයුම් ආකෘතිය මගින් ඉගෙනුම ලබන්නා, දැනුම හා තොරතුරු සම්ප්‍රේෂණය කොට විවිධ අරමුණු සඳහා භාවිතා කරන බව පැහැදිලි කරයි. චර්යාමය ආකෘතිය සිසුන්ට මූලික තොරතුරු හා කුසලතා ළඟා කර ගැනීමට උදව් වෙයි. සමාජ ආකෘතිය මගින් ප්‍රජාව පිළිබඳ අදහසක් ඇති කරන අතර නායකත්වය, ඉදිරිපත්වීම, වැනි සමාජ කුසලතා සංවර්ධනයට දායක වෙයි. ජොයිස් දක්වන අවසාන ආකෘතිය පුද්ගල ආකෘතියයි. එමගින් පුද්ගල සංවර්ධනය හා සම්ප්‍රජානනය අවධාරණය කරනු ලැබේ. මෙම ආකෘති 4 මගින්ද අපේක්ෂිත අරමුණු වලට අනුකූලව ඒවා සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා කටයුතු කළ යුතු ආකාරය විමර්ශනාත්මකව පැහැදිලි කරයි.

ප්‍රජානනවාදී න්‍යායයන් මගින් පෙන්වා දෙන පරිදි ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලින්ගේ කේන්ද්‍රය විය යුතු වන්නේ ශිෂ්‍යයායි. ඉගෙනීම පිළිබඳව ඔහුට/ඇයට පැවරෙන විවිධ වගකීම් භාර ගැනීම සඳහා විවිධ තොරතුරු සැපයීමේ කුසලතා සංවර්ධනය කර ගන්නට සිදු වෙයි. දැනුම ගොඩනැඟීමේ වගකීම සිසුන්ට භාර දුන් විට තමන් සතු වන සම්පත් කළමණාකරණ කුසලතා මත රඳන්නට ඔවුන්ට සිදු වනු ඇත. මේ යටතේ සමහරු ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය වැනි අධි ප්‍රජානන කුසලතා භාවිත කරමින් වෙනස් වන තත්ත්වයන්ට හැඩ ගැසීමෙහි සමත් වන අතර තවත් සමහරු එවැනි සංකීර්ණ ඉගෙනුම් පරිසරයක් තුළ කටයුතු කිරීමෙහි අපොහොසත් වෙති. ගැටළු පිළිබඳව තීරණ ගත යුතු අවස්ථාවලදී සමහරු තමන් ඒ සඳහා තවමත් සූදානම් නැති බව සිතන්නටද, ඒ අනුව කටයුතු කරන්නටද, ඉඩ ඇත. විවිධ පර්යේෂණ වලින් අනාවරණය කොට ඇත්තේ වැරදි ලෙස ව්‍යුහගත කරන ලද දුර්වල සන්දර්භයන් තුළ සිසුන් ගැටළු විසඳීම පිළිබඳව අඩු අවබෝධයකින් කටයුතු කරන බවයි (Jonassen, 1996, Land and

Hannafin 1996). ගුරු මූලික ඉගෙනුම් ක්‍රමය වෙනුවට ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් අවස්ථා කෙරෙහි නැඹුරු වීමේ අවශ්‍යතාව මෙම අදහස් වලින් පැහැදිලි කෙරේ. ඉහළ ප්‍රජානන හැකියා සංවර්ධනය සඳහා උචිත ලෙස හඳුන්වා දෙන විවිධ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාමාර්ග පිළිබඳව ඉදිරියට සලකා බලමු.

සෘජු උපදේශනය

විවිධ සංකල්ප පැහැදිලි කිරීමේදී ගුරුවරුන් විසින් සිදු කරන සෘජු ඉගැන්වීම් මෙහිදී අදහස් කෙරේ. අරෙන්ඩ්ස් හා කාසල්ට අනුව (2007) සෘජු උපදේශනය යම් අරමුණු හා සම්බන්ධ දැනුම සම්ප්‍රේෂණය කිරීමට හෝ අදාළ මූලික / පහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය සඳහා උචිත වුවද ගැටළු විසඳීම, සාමාන්‍යකරණය, ස්වාධීන චින්තනය, නිර්මාණාත්මක හා විවේචනාත්මක චින්තනයන් වැනි ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය සඳහා උචිත නොවන බව පෙන්වා දෙති. බේයර් (1984) ද මේ අදහස තහවුරු කරමින් වියුක්ත චින්තනය, සමාන්‍යකරණය මෙන්ම ගැටළු විසඳුම් හැකියා සංවර්ධනයට මෙම ක්‍රමයෙන් රුකුලක් නොලැබෙන බව පැහැදිලි කරයි. ප්‍රජානන න්‍යායයන් මගින් අවධාරණය කෙරෙන පුද්ගල ක්‍රියාකාරී ඉගෙනුමක් සඳහා අවස්ථා සෘජු උපදේශනය තුළින් නොලැබේ. සෘජු උපදේශනය අනුකරණය දිරිමත් කරන අතර නිර්මාණය අධෛර්යමත් කරයි.

සමරූපණ ක්‍රීඩා

ඉහළ ප්‍රජානන හැකියා සංවර්ධනය කිරීම සඳහා සිසුන් සමරූපණ ක්‍රීඩාවල විවිධ භූමිකා රඟපෑමට යොමු කිරීම සුදුසු බව සමහර අධ්‍යාපඥයන් ගේ අදහසයි. එහිදී ඉතා සරල නිර්මාණාත්මක පරිසරයක් තුළ සංකීර්ණ සංකල්ප ඉගෙනීමට අවස්ථාවක් ලැබෙන බවද ඔවුහු පැහැදිලි කරති. මෙවැනි ඉගෙනුම් අවස්ථාවක අනුගමනය කළ යුතු පියවර ගණනාවක් ඇත.

1 පියවර - ගුරුවරයා සමරූපන ක්‍රීඩාවෙහි අරමුණු පැහැදිලි කරන අතර එය ඉදිරියට කර ගෙන යන ආකාරය පිළිබඳව සමස්ත අදහසක් ලබා දෙයි.

2 පියවර - සිසුන්ට සමරූපන ක්‍රීඩාවෙහි නීති : ක්‍රියාමාර්ග හා අරමුණු පිළිබඳව පුහුණුවක් ලබා දීම.

3 පියවර - ගුරුවරයා උපදෙස් හා ප්‍රතිපෝෂණ ලබා දෙමින් වැරදි සංකල්ප නිවැරදි කරමින් නීති පිළිපදින්නේ දැයි සොයා බලමින් කටයුතු කරයි.

4 පියවර - අත්දැකීම් විග්‍රහ කිරීමට හා විස්තර කිරීමට, යථාරූපී අවස්ථා සමග සැසඳීමට හා තම අත්දැකීම්, තමා අධ්‍යයනය කරන විෂයයන්ට සම්බන්ධ කිරීමට අවස්ථාව ලබා දීම.

සිසුන්ගේ නිර්මාණාත්මක හා ගැටළු විසඳීමේ කුසලතා සංවර්ධනය සිසුන්ට මානසික වශයෙන් පීඩාවක් ඇති නොවන අන්දමට මේ ක්‍රමය තුළින් සිදු කළ හැකි බවට සමහරු තර්ක කරති. එහෙත් තවත් සමහරු පෙන්වා දෙන්නේ මෙම ක්‍රමය තුළින් තර්කානුකූල චින්තනය, විවේචනාත්මක චින්තනය, හා ගැටළු විසඳීමේ කුසලතා සංවර්ධනයට අඩු දායකත්වයක් සැපයෙන බවයි.

සංකල්ප ඉගැන්වීම

මෙය ද ගුරුවරයාගේ මූලිකත්වයෙන් ගොඩ නැඟෙන ක්‍රමයකි. සංකල්ප විග්‍රහය තුළින් ශිෂ්‍යයන් තුළ විවිධ ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය කළ හැකි බව වැඩි දෙනා පිළිගනිති. විශේෂයෙන්ම නව සංකල්ප ගොඩ නැඟීම, නිගාමී තර්කනය, බහුවිධ පර්යාලෝකවලින් යම් ප්‍රස්තුතයන් පිළිබඳව සලකා බැලීම වැනි කුසලතා සංවර්ධනයට ඉඩ ප්‍රස්ථා මෙම ක්‍රමය තුළින් ලැබේ. සංකල්ප ඉගැන්මේ පියවර 4 ක් හඳුනා ගත හැකිය.

01. ගුරුවරයා පාඩමේ අරමුණු පැහැදිලි කරමින් සංකල්පවල වැදගත්කම පෙන්වා දෙයි.

02. සංකල්පවලට අදාළ නිදසුන් හා අදාළ නොවන නිදසුන් ඉදිරිපත් කරමින් නිගාමී තර්කනය තුළින් යම් යම් සංකල්ප හා ඒවායේ උපාංග තිව්‍ර කර ගැනීමට යොමු කරවයි.

03. සිසුන්ට නිදසුන් වන හා නොවන දේ ඉදිරිපත් කරන්නට ඉඩ දෙයි.

04. ගුරුවරයා සිසුන්ව ඉතා ඵලදායි චින්තන කුසලතා සංවර්ධනයට හා නව සංකල්ප, පවත්නා දැනුමට සම්බන්ධ කර ගැනීම සඳහා තම චින්තන, ක්‍රම විධි හා තීරණ විග්‍රහ කරන්නට උනන්දු කරවයි. එසේම විවිධ දෘෂ්‍යාධාර භාවිතයන් සඳහා සිසුන්ට උගත් සංකල්ප විග්‍රහයට හා භාවිතයට අවස්ථාව සලසා දීමෙන් මෙම ක්‍රමයේ ඵලදායි බව වැඩි වර්ධනය කළ හැකිය.

සාකච්ඡා ක්‍රමය

ගුරු මූලික සාකච්ඡා මෙන්ම සිසු - සිසු සාකච්ඡා ද මෙහිදී වැදගත් වේ. ගුරුවරුන් සමග මෙන්ම සහෝදර සිසුන් සමග කරනු ලබන සාකච්ඡා තුළින් සංකල්ප, න්‍යායන්, මූලධර්ම පැහැදිලි කර ගැනීමට, නව අදහස් මතුකර ගැනීමට මෙන්ම පන්ති කාමරයෙන් ඔබ්බට දැනුම රැගෙන යාමට උදව් වෙයි. එසේම සිසුන්ගේ භාෂාමය කුසලතා සන්නිවේදන කුසලතා මෙන්ම තර්කානුකූල හා විවේචනාත්මක චින්තන හැකියා සංවර්ධනයට දායක වන ක්‍රමයක් ලෙසද මෙය හඳුන්වා දිය හැකිය. සාකච්ඡා ඵලදායි මට්ටමකට පත් කර ගැනීමට නිදහස් සහ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී වාතාවරණයක් පංතිකාමරය තුළ පැවතීම වැදගත්ය.

සාකච්ඡා ඵලදායී වීමට පියවර 5 ක් සම්පූර්ණ විය යුතුය.

1 පියවර - ගුරුවරයා සාකච්ඡාවේ අරමුණු පැහැදිලි කරමින් සිසුන්ට එයට සම්බන්ධ වීමට ආරාධනා කරයි.

2 පියවර - ගුරුවරයා සාකච්ජාව සිදු කරන ආකාරය පැහැදිලි කරමින් සිසුන්ගෙන් ප්‍රශ්න විමසීමට හෝ යම් ගැටළු මතු කරන්නට උත්සාහ ගනී.

3 පියවර - ගුරුවරයා සාකච්ජාව අපේක්ෂිත අරමුණු හා සම්බන්ධ කරයි. ප්‍රශ්න විමසමින් සිසුන් දිරිමත් කරයි. සිසුන්ගේ ප්‍රශ්න වලටද පිළිතුරු ලබා දෙයි.

4 පියවර - සිසුන්ට අදාළ කරුණු සම්පිණ්ඩනය කර ගන්නට උදව් වෙයි. ඒ සඳහා උනන්දු කරයි.

5 පියවර - සාකච්ජාව අවසානයේදී ගුරුවරයා එක් එක් සිසුන්ගෙන් කණ්ඩායම් සාකච්ජාවලට සිදුවූ සහභාගීත්වය ආවර්ජනය කරන්නට හා තම චින්තන ක්‍රියාවලිය නැවත විමර්ශනය කරන්නට උනන්දු කරමින් සාකච්ජාව ඇසුරින් සිදුවූ ක්‍රියාවලිය විග්‍රහ කරන්නට සිසුන් යොමු කරවයි.

සහයෝගී ඉගෙනුම.

ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය සඳහා ඵලදායී ලෙස යොදා ගත හැකි ක්‍රමයකි. සිසුන් එදිනෙදා මුහුණ දෙන ගැටළු විසඳීම සඳහා වෙනත් සිසුන් සමග සහයෝගයෙන් කටයුතු කිරීම ඵලදායකය. එසේම ඒ ඇසුරින් සමාජ අගයයන්, සාරධර්ම, විශ්වාසයන් පිළිබඳව සංවේදීව කටයුතු කරන්නට ඉඩ ලැබෙයි. සිසුන්ට සමූහයක් ලෙස ගැටළුවලට මුහුණ දෙමින් ගැටළුවලට හේතු හා ප්‍රතිඵල විග්‍රහ කරමින් විසඳුම් පිළිබඳ අදහස් හුවමාරු කර ගනිමින් ඉවසීමෙන්,කරුණාවෙන් උපේක්ෂාවෙන් කටයුතු කරන්නට සහයෝගී ඉගෙනුම ඉඩ ප්‍රස්ථා සලසයි. තනිව කාර්යයක් සම්පූර්ණ කිරීමට හෝ ගැටළුවක් විසඳීමට වඩා සිසුන්ට සමූහයක් සමග සහයෝගීව කටයුතු කරන්නට අවස්ථාව සලසා දීමෙන් වඩා සාර්ථක ඵලදායී ප්‍රතිඵල ලබා ගත හැකිය.

සහයෝගී ඉගෙනුම තුළ පියවර 6 ක් හඳුනා ගත හැකිය.

1 පියවර - ගුරුවරයා පාඩමේ අරමුණු ඉදිරිපත් කරයි.

2 පියවර - විෂය කොටස් ග්‍රහණය කර ගැනීම පහසු වීම සඳහා ගුරුවරයා දෘෂ්‍යමය මුද්‍රිත වැනි මාධ්‍ය යොදා ගනී.

3 පියවර - කණ්ඩායම්ගත වන අන්දම පැහැදිලි කරමින් කණ්ඩායම්වලට සම්බන්ධ වීමට උදව් වෙයි.

4 පියවර - නියම වශයෙන්ම කණ්ඩායම් ක්‍රියා සිදුවන්නේ මේ පියවරේදීය. මෙහිදී ගුරුවරයා සිසුන් අතර අන්තර් ක්‍රියා දිරිමත් කරයි.

5 පියවර - කණ්ඩායම් වශයෙන් සම්පූර්ණ කරන ලද වැඩ ඉදිරිපත් කරති. ශිෂ්‍ය සාධනය මෙන්ම කණ්ඩායම් කටයුතුවලදී සහයෝගිතාවකින් කටයුතු කිරීම, නායකත්වය වැනි කුසලතා ඇගයීමට ලක්වෙයි.

6 පියවර - අවසාන පියවරේදී සිසුන්ගේ පුද්ගලික හා සාමූහික ක්‍රියාකාරකම් ප්‍රශංසාවට ලක් වෙයි. ළමුන් ඉගෙනුමට ක්‍රියාකාරීව සම්බන්ධ වන අතර තමන්ගේ ඉගෙනුම පිළිබඳව ද වගකීමකින් කටයුතු කරන්නට පුරුදු පුහුණු වෙති.

ගැටළු මූලික උපදේශනය

මෙය බෘනර්, පියාජේ, විගොට්ස්කි වැනි අධ්‍යාපනඥයන්ගේ අදහස් මත පෝෂණය වූ ක්‍රමයකි. සිසුන් සත්‍ය ජීවිතයේදී මුහුණ දෙතැයි විශ්වාස කළ හැකි ස්වරූපයේ ගැටළුවලට මුහුණ දෙන්නට අවස්ථාව සලසමින් නිර්මාණාත්මක, විවේචනාත්මක හා පරීක්ෂණාත්මක ඉගෙනුමක් සඳහා යොමු කරනු ලබයි. අත්දැකීම් මත පදනම් වූ මෙවැනි ඉගෙනුමක් තුළින් සිසුන් තුළ ආත්ම විශ්වාසය, අධිෂ්ඨානය හා ධෛර්යය මෙන්ම අභියෝගයන්ට මුහුණ දීමට අවශ්‍ය උපේක්ෂා සහගත බව වර්ධනය කරගන්නට අවකාශ සැලසෙයි.

මූලික පියවර 5 ක් යටතේ මෙය ක්‍රියාත්මක වෙයි.

1 පියවර - ගැටළුවට යොමු කරයි.

2 පියවර -ගුරුවරයා අධ්‍යයන කණ්ඩායම් ගොඩ නඟා ගැනීමට සිසුන්ට උදව් වන අතර එම කටයුතු සංවිධානය කරයි.

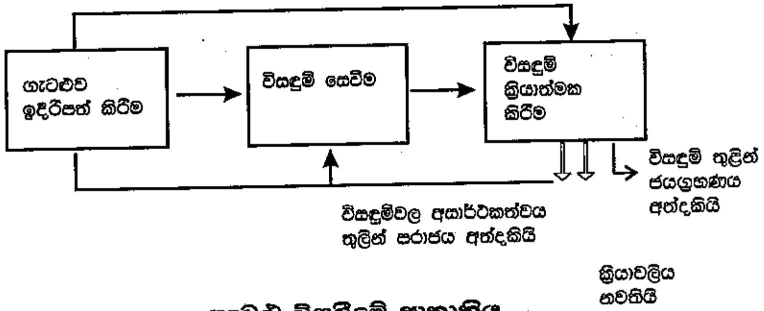
3 පියවර - ගුරුවරයා දත්ත රැස් කිරීමට, උපකල්පිත ගොඩ නඟා ගැනිමට හා පරීක්ෂා කිරීමට සිසුන් උනන්දු කරයි.

4 පියවර - කණ්ඩායම්වල අවසාන ඵලයන් ඉදිරිපත් කරයි.

5 පියවර - ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය - තම චින්තන ක්‍රියාවලිය ඉදිරියට හා පසුපසට මෙහෙයවමින් වඩා ස්ථාවර ඉගෙනුමක් බවට පත් කරයි.

ගැටළු විසඳීම පූර්වයෙන් ලබා ගත් දැනුම මත ක්‍රියාත්මක වන ක්‍රියාවලියක් ලෙස හඳුන්වා දිය හැකිය. ඒ සඳහා යොදා ගන්නා ගැටළු විසඳීම් ආකෘතියක උපාංග 7 වන රූපයෙන් දැක්වේ.

විසඳුම් ආවර්ජනය කිරීම



ගැටළු විසඳීමේ ආකෘතිය

7 වන රූපය

ගැටළුව ඉදිරිපත් කිරීමෙන් අනතුරුව විසඳුම් සෙවීම තුළින් ඒවා ක්‍රියාත්මක කිරීමට යොමු වේ. විසඳුම්වල සාර්ථක අසාර්ථක බව අනුව නැවත ගැටළුවට යොමු කිරීම හෝ සාර්ථකත්වය අත්දැකීම සිදු වෙයි.

මෙම ආකෘතිය මගින් ගැටළු විසඳීමේ ප්‍රජානන ක්‍රියාවලිය තුළ අනුපිළිවෙළක් අවධාරණය කරයි.

(1) ගැටළුව ඉදිරිපත් කිරීම - පෙර දැනුම හා සම්බන්ධ කිරීම, අරමුණු හඳුනා ගැනීම සහ ආරම්භක ක්ෂේත්‍ර හඳුනා ගැනීම.

(2) විසඳුම් සෙවීම - අරමුණු සංස්කරණය හා අරමුණු ළඟා කර ගැනීමට සැලසුම් සංවර්ධනය

(3) විසඳුම ක්‍රියාත්මක කිරීම - සැලසුම ක්‍රියාත්මක කිරීම හා ප්‍රතිඵල ඇගයීමට ලක් කිරීම.

සමහර සංකීර්ණ ගැටළු සඳහා විසඳුම් ලබා ගැනීම සඳහා ඉගෙනුම ලබන්නා ඒවා කුඩා කෙටි කාලීන අරමුණුවලට වෙන් කර ගත යුතුය. මෙසේ ගැටළු ඉතා සරල, අතර මැද හා විශාල අරමුණු අතර දෝලනය කිරීමට ඉහළ ප්‍රජානන හැකියා භාවිත කළ යුතු වෙයි. ගැටළු විසඳීමේදී ආකල්ප සංවර්ධනයද වැදගත් ය. නිදසුනක් වශයෙන් ඉගෙනුම ලබන්නා තුළ ගැටළු විසඳීම සඳහා උවමනාවක් ඇති විය යුතු අතර ගැටළු විසඳීමට තමා තුළ කුසලතාවක් ඇත යන්න පිළිබඳ විශ්වාසයක් ගොඩ නැඟිය යුතුය. ඍජු ඉගැන්වීම මගින් ගැටළු විසඳීම සම්බන්ධ හැකියා සංවර්ධනය කිරීම අසීරුය. ගැටළු විසඳීමේදී ඉගෙනුමෙහි යෙදෙන අය මානසික ආකෘති ගොඩ නඟා ගනිති. මෙම මානසික ආකෘති ඉතා විශාල වශයෙන් ප්‍රතිව්‍යුහ ගත කර ගැනීමට මෙන්ම නැවත නැවත එම ආකෘති ක්‍රියාවට නැංවීමට ද ඔවුන්ට සිදු වේ. ඒ නිසා ගුරුවරුන් විසින් යම් ගැටළුවකට විසඳුම් සෙවීම සඳහා සුදුසු ආකාරයේ ව්‍යුහයන් ගොඩ නැගීමට උදව් කිරීම සිසුන්ගේ සාර්ථක ගැටළු විසඳීම් සඳහා මූලිකව හේතුවනු ඇත. පංතිකාමරය තුළදී මෙවැනි අත්දැකීම ලබා දෙන සංකීර්ණ ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කිරීම හා ක්‍රියාත්මක කිරීම ගුරුවරයා සතු වගකීමක් වෙයි. එම ක්‍රියාකාරකම් උත්තේජනය කෙරෙන පරිසරයක් සකස් කිරීම ද අවශ්‍ය වනු ඇත.

ගැටළුවෙහි සංකීර්ණතාවය වැඩි වීම, ගැටළු විසඳීමට මූලික වන මානසික ආකෘති ගොඩ නගා ගැනීමට බාධා පමුණුවන බව සමහර පර්යේෂණවලින් අනාවරණය කරතත් තවත් සමහර පර්යේෂණ මගින් එම තත්ත්වය ගැටළු විසඳීම හා සම්බන්ධ ඉහළ ප්‍රජානන හැකියා

සංවර්ධනයට රුකුලක් වන බව පැහැදිලි කර ඇත. විශේෂයෙන්ම ඉතාමත් සංකීර්ණ හෝ දුර්වල ව්‍යුහයක් ඇති ගැටළු විසඳීමේදී ඉගෙනුම ලබන්නාට එම ගැටළුව හා සම්බන්ධ සාක්ෂි සලකා බැලීමට, ඒවා ඇගයීමට, ඒ මත තීරණවලට එළඹීමට, එම තීරණ සාධාරණීයකරණය කිරීමට හා විසඳුම් ඉදිරිපත් කරන විට ඒ පිළිබඳව මතුවිය හැකි විරුද්ධ තර්ක සලකා බැලීමට සිදුවන බව අවධාරණය කෙරේ.

කේස් (1995) ගැටළු විසඳුම් අවස්ථා තුළින් ඉගෙනුම් ලබන්නන් තුළ ක්‍රියාකාරිවන තර්කන කුසලතා විශ්ලේෂණය කර ඉදිරිපත් කර ඇත. එනම් අදාළ ගැටළුවට සම්බන්ධ තමා තුළ පවතින අදහස්/තර්ක ගොනු කිරීම, උපකල්පිත ගොඩ නැඟීමේදී හා පරීක්ෂා කිරීමේදී තම අදහස් /තර්කවල වලංගුතාව ඇගයීම, ගැටළු සම්බන්ධයෙන් තමා ක්‍රියාකළ යුතු දිශාව හඳුනා ගැනීම, එම දිශාවට නැඹුරුවීමෙන් ඇතිවිය හැකි ප්‍රතිඵල සිතා බැලීම වැනි කුසලතා ඒ අතර විය.

අධි ප්‍රජානනය දිරි ගැන්වීම

අධිප්‍රජානනය සම්බන්ධ කරනුයේ "චින්තනය පිළිබඳ චින්තනයටය" එනම් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයටය. එය ඍජුවම විවේචනාත්මක චින්තනය හා සම්බන්ධ වෙයි. ලිප්ටන් (1995) පැහැදිලි කරන පරිදි "විවේචනාත්මක චින්තනය හොඳ විනිශ්චයක් සුසාධ්‍ය කරන කුසලතාවලින් පිරිපුන් වගකීමක් සහිත චින්තනයකි." එය

1. නිර්ණායක මත රඳා පවතියි.
2. ස්වයං නිවැරදි කිරීමකට පදනම් වෙයි.
3. සන්දර්භයට සංවේදී ය. (P. 146)

විවේචනාත්මක චින්තනය දිරිගැන්වීමේදී සිසුන්ට ඉතා සංකීර්ණ අදහස් සංනිවේදනය කිරීම සඳහා ඔවුන්ට අතිරේක වැඩ පැවරීමට සිදු වෙයි. සිසුන්ගේ විවේචනාත්මක හැකියා කෙරෙහි බලපාන ප්‍රධාන සාධක 4 ක් පිළිබඳව ද අවධාරණය කරයි. ප්‍රජානන පරිනත බව

උපදේශකයාගේ ඉගැන්වීම් රටාව, සිසුන්ගේ පෙර ඉගෙනුම් තත්ත්වයන් හා විවේචනාත්මක චින්තන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව ශිෂ්‍යයා තුළ ඇති අවබෝධය එම සාධකයි.

එමෙන්ම නිර්මාණාත්මක කුසලතා සංවර්ධනය ද ඉහළ ප්‍රජානනය හා සම්බන්ධ වෙයි. ඒ සඳහා ගුරුවරයා විසින් සුවිශේෂී උපදෙස් ලබා දීමේ වැදගත්කම පැහැදිලි කොට ඇත. එසේම ධනාත්මක අත්දැකීම් දිරි ගැන්වීම සඳහා ගුරුවරයා හා ශිෂ්‍යයා එක්ව කටයුතු කළ යුතුය. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළදී ප්‍රශ්න විමසීමේ ඉඩ ප්‍රස්ථා ලබා දීම පමණක් නොව විවිධ අභියෝගයන්ට මුහුණ දීමේ දී ඇති අවදානම් බව පිළිගැනීමට ශිෂ්‍යයා සූදානම් කළ යුතුය. ගුරුවරුන් පංතිකාමර සාකච්ඡාව දිශානුගත කරමින්, අදාළ කරමින්, හා ප්‍රස්තුතයන් පිළිබඳ වඩා ගැඹුරට යොමු කරමින් උදව් කළ යුතුය. ඒ සඳහා භාවිත කළ හැකි ප්‍රශ්න වර්ග මෙසේ දැක්විය හැකිය.

- එසේනම් කුමක්ද ? (So What ?) යන්න මතු කෙරෙන ප්‍රශ්න
- අර්ථය විග්‍රහ කෙරෙන ප්‍රශ්න - පොදු සංකල්ප, උභයාර්ථ
- අභ්‍යුපගමනයන්, මූලාශ්‍ර හා තාර්කිකයන් ගවේශනය කරන ප්‍රශ්න
- හේතු හා බලපෑම් හෝ ප්‍රතිඵල සොයා බලන ප්‍රශ්න
- සුදුසු ක්‍රියාකාරීත්වයන් සලකා බලන ප්‍රශ්න

විවේචනාත්මක, තර්කානුකූල හා නිර්මාණාත්මක චින්තනයන් සංවර්ධනය කිරීම සඳහා මෙවැනි ප්‍රශ්නකරණයන් උදව් වෙයි. එසේම ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයෙහි යෙදීමට ඇති අවස්ථා පුළුල් කිරීම ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය සඳහා ඍජු ලෙස බලපාන බව පර්යේෂණ සාහිත්‍ය අනාවරණය කරයි. ගැටළු මූලික විද්‍යාව විෂයය (Problem Based Science) සම්බන්ධ ඉගෙනුම් / ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියකට නිදසුන් පහත දැක්වේ. (Visser. Y. 2002)

1. ශිෂ්‍යයෝ "වායු ගෝලය උණුසුම් වීම" ආශ්‍රිත ගැටළුවට අවධානය යොමු කරති. ඔවුන් තුළ පෙර අත්දැකීම් නැත. කණ්ඩායම් (සාමාජිකයන් 5-10 අතර) එම ගැටළුව සාකච්ඡා කිරීම සඳහා සුසාධ්‍යකරුවකු (Facilitator) මුණ ගැසෙති.

2. සුසාධ්‍යකරුවා ගැටළුව සම්බන්ධ ඉතා සීමිත තොරතුරු ඉදිරිපත් කරයි. ඊට පසු කණ්ඩායම්වලට ගැටළුවේ විවිධ අංශ හඳුනා ගෙන ඒ පිළිබඳව සුසාධ්‍යකරුවාගෙන් ප්‍රශ්න විමසා දැන ගන්නා ලෙසට යොමු කරයි.

3. සිසු කණ්ඩායම් සුසාධ්‍යකරුවා සමග ගැටළුවට අදාළ කල්පිත ගොඩ නඟා ගැනීමට හා ඒවා සංස්කරණයට යොමු වෙති.

4. ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් හඳුනා ගන්නා ලද අර්බුද /අංශවල අදාළ බව තහවුරු කර ගනිමින් විසඳුම් අනාවරණය කිරීම සඳහා ඒවා ගැඹුරට අධ්‍යයනය කළ යුතු බව තහවුරු කර ගනිති.

5. සිසුන් හඳුනාගන්නා ලද අර්බුද / අංශ කණ්ඩායම්වල එක් එක් සිසුන්ට පැවරීම හා ඒවා අධ්‍යයනයට යොමු වීම.

6. කණ්ඩායම් සමාජිකයන් තමන්ට පැවරුණු අංශ පිළිබඳව ස්වයං අධ්‍යයනවල යෙදෙති.

7. කණ්ඩායමේ හැම සිසුවෙකුගේම කාර්යයන් සම්පූර්ණ වූ පසු කණ්ඩායම් තුළ ඒවා ඉදිරිපත් කරති. කණ්ඩායමක් ලෙස එම අදහස් සලකා බලමින් නව දැනුම විග්‍රහ කරමින් විසඳුම් ආවරණය කර ගනිති.

8. කණ්ඩායම් වෙන් වෙන්ව හඳුනාගත් විසඳුම් මුළු පන්තියටම ඉදිරිපත් කරන අතර ඒවා හඳුනා ගැනීම සඳහා අනුගමනය කළ හැකි ක්‍රියාවලිය හා තමන් සංවර්ධනය කර ගත් දැනුම /ආකල්ප කුසලතා පිළිබඳව ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයෙහි යෙදෙති. මෙම ක්‍රියාවලියේ ඉතාමත්ම වැදගත් අවස්ථාව වන්නේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයෙහි යෙදෙන අවස්ථාවයි. එහිදී තමා කේන්ද්‍රකොට

ගෙන සිදු වූ ක්‍රියාවලිය ඉදිරියට හා පසුපසට විශ්ලේෂණය කරන්නට හැකි වෙයි. මේ සඳහා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ජර්නල ද භාවිත කළ හැකිය. කාර්ය සාධන ගොනු පවත්වා ගැනීම ද මෙහිදී දිරිමත් කළ හැකිය.

ඉහළ ප්‍රජානන හැකියා සංවර්ධනය අරමුණු කරගත් ගණිත හෝ විද්‍යා විෂය මාලාවක තිබිය යුතු ලක්ෂණ පිළිබඳව අන්තර් - ඇමරිකානු සංවර්ධන බැංකු වාර්තාවක් (2002) මෙසේ දක්වා ඇත.

- අත්දැකීම් මත - Hands on – විද්‍යාව හෝ ගණිතය ඉගෙනීම සඳහා සෘජුව හෝ වක්‍රව සිසුන් සම්බන්ධ කර ගැනීම.
- මනස මත - Minds on - භර සංකල්පවලට, විවේචනාත්මක චින්තන ක්‍රියාවලිය හා කුසලතාවලට යොමු වීමෙන් තම මනස තුළ නැවත නැවත එම සංකල්ප ගොඩ නඟා ගැනීම.
- යථාර්ථය මත - Reality on – නියම ජීවිතයේදී මතුවන ගැටළු සම්බන්ධ කෙරෙන ගැටළු විසඳීමේ ක්‍රියාකාරකම් ඉදිරිපත් කිරීම, ඒවා විසඳීම සඳහා බහුවිධ ක්ෂේත්‍ර පිළිබඳ දැනුම යොමුසිත උත්සාහය, ප්‍රවීනයන් සමග සංවාදය අදහස් සාමාන්‍යකරන හා භාවිතය අවශ්‍ය වන පරිදි සැලසුම් කිරීම.

සමස්තයක් ලෙස දැක්වූ විට මෙම එළඹුම "නියුක්තකරණය, අර්ථ ගැන්වීම හා තිරසාර කර ගැනීම" (Engaging Authentic & Sustainable) යන මූලධර්ම මත පදනම් වෙයි.

ගුරු අධ්‍යාපන පාඨමාලාවලට ඇතුළත් කර තිබෙන කාර්ය මූලික පර්යේෂණ හා ව්‍යාපෘති තවත් මෙවැනි ක්‍රම වේදයන් දෙකක් වශයෙන් හඳුන්වා දිය හැකිය. ගුරු ශිෂ්‍යයන් උක්ත ක්‍රියාකාරකම් සඳහා යොමු කිරීම තුළින් විවේචනාත්මක චින්තනය, තර්කානුකූල චින්තනය, ගැටළු විසඳීම, නිර්මාණාත්මක බව, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය වැනි ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය අපේක්ෂා කෙරේ.

ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය සඳහා වඩාත් උචිත වන්නේ ශිෂ්‍යයන්ට මූලිකත්වය ලබා දෙන, ශිෂ්‍යයන් ක්‍රියාකාරී බවට පත් කරවන ක්‍රම බව පැහැදිලිය. වත්මන් පංතිකාමර තුළ මෙවැනි ක්‍රම වේදයන් භාවිතා වන්නේ ඉතාමත් සුළුවශයෙනි. එබැවින් එම ක්‍රම පිළිබඳව තොරතුරු ගුරු අධ්‍යාපන පාඨමාලාවලටද ඇතුළත් කළ යුතු අතර ඒවා ක්‍රියාත්මක කිරීම තුළින් ලබා ගත හැකි ප්‍රතිඵල අත්දැකීමටද ගුරුවරුන්ට අවස්ථාව ලබා දිය යුතුය. එම අත්දැකීම් තුළින් තම සිසුන්ගේ ඉහළ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය කිරීමේ වැදගත්කම හා ඒවා සංවර්ධනය කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳව ගුරුවරුන් ප්‍රවීණත්වයක් ලබනු ඇත.

References :

Andorson,L.W. and Others (2001) A taxonomy for Learning, Teaching and Assessing, A revision of Blooms Taxonomy of Education Objectives, Addision Wesley Longman, Inc

Bell,E.Allen,R. and Brennan,P. (2001) Assessment of Higher Order Thinking Skills Queensland, Board of Senior Secondary School Studies.

Brickell,G. Ferry,B. and Harper,B. (2002) Developing Informal Reasoning Skills in III structured Environments. A case Study into Problem Solving Strategies, University of Wollonggong.

Bloom,B.S. (Ed) Englehart, M.D. Furst, E.J. Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956)

Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I Cognitive Domain, New York : David Makay.

Kirkly, J. (2003) Principles for Teaching Problem Solving, Technical Paper, Indiana University

Krathwohl,D.R. (2002) A revision of Blooms Taxonomy : An Overview, Theory into Practice, ai_94872707

Lekamge,G.D. and Others (2007) A study on Instructional Strategies Used by Teachers For Development of Higher Order Cognitive Skills, Deepani Printers and Publishers MArzano, R.J. and Kendall, J.S. (2007) The New Taxonomy of Educational Objectives, Corwin Press

Muirhead, B. (2004) Encouraging Creativity in Student On-Line Work, University of Phoenix

Blooms Taxonomy of Learning Domains, http//www.nwlink.com/-Dpnclark/ hrd/bloom.html,2009

Education and Learning to Think (1987)
http//www.nap.edu.openbook/0309037859

02

බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය ගුරුවරයෙකුට සාර්ථකව යොදා ගත හැකි ආකාරය

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපන පීඨයේ
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශයේ,
කථිකාචාරිනී, රුවන්දි පෙරේරා.

බුද්ධිය යනු කුමක්ද ?

බුද්ධිය ඉතා පුළුල්, සංකීර්ණ, සංයුක්ත, සංකල්පයකි. සෑම සමාජයකම බුද්ධිය යන වචනය විවිධ අර්ථ සහිතව ව්‍යවහාර වන අතර එය සෑම පුද්ගලයෙකු විසින්ම ලබා ගැනීමට කැමති ගති ලක්ෂණයක් ද ලෙස සැලකේ. එසේම අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය සමග නිතරම එක්ව බැඳි ඇති ඉතාමත් වැදගත් සංකල්පයකි. එම නිසා බුද්ධිය පිළිබඳව නිවැරදි අවබෝධයක් ලබා ගැනීම ඉතා වැදගත් වේ.

'Intelligentia' යන වචනය මධ්‍යතන යුගයේදී ග්‍රීක දාර්ශනිකයින් විසින් හැකියාව සමග සම්බන්ධ කළ පදයකි. එය

දැනුම, අත්දැකීම්, ධෛර්යය, සදාචාරය යන අර්ථයන් සමග සම්බන්ධ කොට ඇත. 'Intelligence' යන්න ග්‍රීක දාර්ශනික සිසෙරෝගේ කාලයේදී 'Intelligentia' යන පදයෙන් බිඳී ආවකි.

ප්ලේටෝ විසින් මනස විශ්ලේෂණය කිරීමේදී බුද්ධිමය, චිත්තවේගීමය හා සදාචාරත්මක යන පද තුනක් ඉදිරිපත් කර ඇත. ඇරිස්ටෝටල් විසින් හැකියාව යන අදහස ඉදිරිපත් කරමින් සිතෙහි ක්‍රියාකාරකම් සඳහා නව කාණ්ඩයක් එක් කරන ලදී.

බුද්ධිය යන පදය සමග දැනුම, ශක්තිය, අත්දැකීම්, චරිතය යන පදයන් මධ්‍යතන යුගයේදී ව්‍යවහාරයෙන් එක් වූ පද වේ. ඒ අනුව බුද්ධිය, අභ්‍යන්තරික, ප්‍රජානන හැකියාවන් පිළිබිඹු කරන, බාහිර ප්‍රජානන චර්යාවන් අඩංගු ක්‍රියාකාරකම් ගණනාවක සංයුතියක් සේ සලකන ලදී.

විශ්වකෝෂ නිර්වචනයකට අනුව බුද්ධිය යනු අනෙකුත් හැකියාවන් අතර ඇති සාමාන්‍ය මානසික හැකියාවකි. එයට සැලසුම් කිරීම, ගැටළු විසඳීම, වියුක්ත ලෙස සිතීම, සංකීර්ණ අදහස් වටහා ගැනීම, වේගයෙන් ඉගෙනීම, අත්දැකීම් මඟින් ඉගෙනීම වැනි හැකියාවන් සම්බන්ධ වේ. එය හුදෙක්ම වනපොත් කිරීමක් නොවන අතර අප වටා ඇති පරිසරය අවබෝධ කර ගැනීම, ග්‍රහණය කර ගැනීම, යම් යම් දේ සංජානනය කිරීම, යමක් ග්‍රහණය කර ගැනීම සඳහා කළ යුත්තේ කුමක්ද යන්න පිළිබඳව තේරීම ආදී ඉතාම පුළුල් හා ගැඹුරු හැකියාවන්ගෙන් යුත් සංකල්පයකි. (Mainstream Science on Intelligence, 1994)

2. බුද්ධිය පිළිබඳ විවිධ මතිමතාන්තර

පැරණි මනෝ විද්‍යාඥයින්ට බුද්ධිය දර්ශනය වූයේ සියලුම ප්‍රජානන හැකියාවන් උත්පාදනය කළ අභ්‍යන්තරික ගති ලක්ෂණයක් ලෙසිනි. හර්බට් ස්පෙන්සර් පැහැදිලි කරන අන්දමට පුද්ගලයෙකුගේ සෑම මානසික ක්‍රියාවලියකටම බලපාන මොලයෙහි අන්තර්ගත වී ඇති

බුද්ධිමය විභව්‍යතාව ඔහුගේ ආවේදනික චර්යාවට වඩා ප්‍රජානන චර්යාව තුළින් පිළිබිඹු වෙයි. මෙම ගති ලක්ෂණය ආරයෙන් ලැබෙන බවත් එහි ප්‍රමාණාත්මක බව හා ගුණාත්මක බව පුද්ගලයාගෙන් පුද්ගලයාට වෙනස් වන බවත් ස්පෙන්සර්ගේ අදහසයි.

සර් ප්‍රැන්සිස් ගෝල්ටන් (1890) විසින් 19 වන ශත වර්ෂයේ අග භාගයේ පමණ බුද්ධිය පිළිබඳ මුල් මිනුම් සකස් කරන ලදී. මොහු බුද්ධිය සහජ ගති ලක්ෂණයක් ලෙස සංකල්පගත කළේය. එසේම ඇස අත සමායොජනය කිරීම, විවිධ උත්තේජන සඳහා ප්‍රතිචාර දැක්වීමේ වේගය, වැනි හැකියාවන් බුද්ධිය මැනීම සඳහා භාවිත කළේය.

චාර්ල්ස් ස්පියර්මන් (1873 - 1945) විසින් බුද්ධිය සියලු ප්‍රජානන ක්‍රියාවලට මුල්වන එක් හැකියාවක්ද, එසේ නැත්නම් එය විශේෂිත හැකියා කිහිපයක සංකලනයක්ද ? යන අදහස වාදයට ලක් කරන ලදී. ඔහු විසින් බුද්ධියේ මූලික සාධක කාණ්ඩ දෙකක් හඳුනා ගන්නා ලදී. එනම් පොදු සාධකය හා විශේෂ සාධකය යි. ඔහු ගේ අදහසට අනුව කාර්යයන් කීපයක පොදු සාධකය, සාමාන්‍යකරණය කළ පොදු බුද්ධියයි. එය මනසේ සහජව ඇතිවන ක්‍රියාකාරී යන්ත්‍රය ලෙස ඔහු දක්වයි. විශේෂ දක්ෂතාවන් දක්වන සාධකය ඉගෙනීමෙහි සහ පරිසරයෙහි ප්‍රතිඵලය වශයෙන් වර්ධනය වන බවද ඔහු පැවසීය.

වර්නන් (1908), චාර්ල්ස් ස්පියර්මන් ඉදිරිපත් කළ අදහස තව දුරටත් ඉදිරියට රැගෙන ගියේය. බුද්ධියෙහි පුද්ගල වෙනස්කම් ඇති බව ඔහු විසින් පිළිගත් අතර, පුද්ගලයාගේ සියලුම මානසික ක්‍රියා බුද්ධියෙහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස පිළිගත්තේය. විශේෂිත සාධක තුළ වාචික ප්‍රජානන කාණ්ඩයක් සහ චාලක යාන්ත්‍රික කාණ්ඩයක් යනුවෙන් මූලික සාධක කාණ්ඩ 2ක් ඔහු විසින් ඉදිරිපත් කරන ලදී.

පසුකාලීනව ස්පියර්මන් සහ වර්නන්ගේ අදහස් ස්ථාපිත වීම ආරම්භ විය. බුද්ධිමය ක්‍රියාකාරකම් එක් සාධකයකට පමණක් සීමා කළ බිනේගේ අදහස මනෝවිද්‍යාඥයෝ අභියෝගයට ලක් කළහ.

සාධක විශ්ලේෂණ ක්‍රියාවලි තුළින් කරන ලද විමර්ශනවලදී බුද්ධිය බොහෝ සාධකවල සංයුතියක් ලෙස ඉදිරිපත් කරන ලදි. එම අදහස් ඉදිරිපත් කළ අය අතර එඩ්වඩ් තෝන්ඩයික් (1926), ලූයිස් තර්ස්ටොන් (1929) සහ ගිල්ෆර්ඩ් (1967) වැදගත් වේ.

තෝන්ඩයික් (1926) ට අනුව පුද්ගලයාට නිම කිරීමට ඇති ක්‍රියාවලින්හි දුෂ්කරතා මට්ටම, එම පුද්ගලයාගේ බුද්ධිමය මට්ටම පෙන්වයි. මානසික ක්‍රියා එකිනෙකින් වෙනස් වුවද බුද්ධියෙහි සාමාන්‍ය අංග 3 ක් ඉදිරිපත් කරන ලදි. ඒවා නම්, සංයුක්ත චින්තනය, සාමාජික චින්තනය, හා වියුක්ත චින්තනයයි.

තර්ස්ටෝන් (1933) විසින් බහුවිධ සාධක මතය ඉදිරිපත් කරන ලදි. ප්‍රාථමික මානසික හැකියා පර්යේෂණ සකස් කිරීමට මෙම මතය ඉවහල් විය. බුද්ධිය යනුවෙන් සංකල්ප ගත කරන ලද එකිනෙකට සම්බන්ධ ප්‍රාථමික සාධක කාණ්ඩ 7 ක් මොහු විසින් ඉදිරිපත් කරන ලදි. ඒවා නම් විශ්ව සංජානනය, සංජාන වේගය, වාචික අවබෝධය, සංඛ්‍යා හැකියාව, මතකය, වචන සුබනම්‍යතාව හා තර්කනයයි.

ජින් පියාජේ (1920 - 1980) ට අනුව සියලුම ප්‍රජානන ව්‍යුහයන් සමතුලිතව පවතින තත්ත්වය බුද්ධියයි. ජීවියා සහ පරිසරය වෙන් කළ නොහැකි බව ප්‍රකාශ කළ පියාජේ පුද්ගලයෙකුගේ ප්‍රජානන ව්‍යුහය හා පරිසරය අතර නිරන්තර අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වයෙහි ප්‍රතිඵලය බුද්ධි වර්ධනය බවද ප්‍රකාශ කළේය. මේ අනුව බුද්ධියෙහි ව්‍යුහය පිළිබඳ විවිධ පුද්ගලයන් විසින් විවිධ මතිමතාන්තර ඉදිරිපත් කර ඇති බව පෙනේ.

හොවාර්ඩ් ගාර්ඩ්නර්ගේ බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය

ඇමරිකානු ජාතික මනෝ විද්‍යාඥයකු වූ හොවාර්ඩ් අර්ල් ගාර්ඩ්නර් (Howard Earl Gardner) විසින් 1984 දී බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය හඳුන්වා දුන්නේය. එතුළින් වැඩි දෙනෙකුගේ විවිධ බුද්ධිමය දක්ෂතා එමගින්

තක්සේරු කළ හැකි බව හෙතෙම විශ්වාස කළේය. බොහෝ විට බුද්ධිය යන්නට ඇතුළත් කර තිබෙන්නේ ගණිතමය, භාෂාමය, විද්‍යාත්මක වැනි මනුෂ්‍ය විභවතාවන් සීමිත ප්‍රමාණයකි. එවැනි සීමිත විභවතාවන් මඟින් බුද්ධිය තක්සේරු කිරීම අසාධාරණ හා ප්‍රමාණවත් නොවන බව හොවාර්ඩ් ගාර්ඩ්නර් විසින් පෙන්වා දෙන ලදි. ඒ එක් අංගයකට දුර්වල වුවත් විවිධ අංගවලට දක්ෂතා දක්වන පුද්ගලයින් සිටින බැවිනි. පළමුව ඔහු විසින් තම න්‍යායට බුද්ධි වර්ග 7 ක් ඇතුළත් කළ අතර, 1997 දී ස්වභාව ධර්ම බුද්ධියද එක් කරමින් බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය පුළුල් කරන ලදි.

බහුවිධ බුද්ධි - Multiple Intelligences.

1) වාචසික - භාෂාමය බුද්ධිය
   (Verbal – Linguistic Intelligence)
2) සංගීත- රිද්මයානුකූල බුද්ධිය
   (Music – Rhythmic Intelligence)
3) තාර්කික - ගණිතමය බුද්ධිය
   (Logical- Mathematical Intelligence)
4) දෘෂ්‍ය - අවකාශමය බුද්ධිය
   (Visual – Spatial Intelligence)
5) කායික -සංචලනමය බුද්ධිය
   (Bodily – Kinesthetic Intelligence)
6) අන්තර් - පුද්ගල බුද්ධිය
   (Inter – Personal Intelligence)
7) පුද්ගල - ඇතුළාන්ත බුද්ධිය
   (Intra – Personal Intelligence)
8) ස්වභාවධර්ම බුද්ධිය
   (Naturalistic Intelligence)

1. වාචසික - භාෂාමය බුද්ධිය

භාෂාමය ඥානය අධික පුද්ගලයන් තුළ ක්‍රියාත්මක වන්නේ මෙම බුද්ධියයි. භාෂාව ලිඛිතව හෝ වාචිකව ඵලදායි ලෙස භාවිත කිරීම මෙම බුද්ධියේ ප්‍රධාන ක්‍රියාකාරී ස්වභාවයයි. වාචසික - භාෂාමය බුද්ධියකින් යුක්ත පුද්ගලයා භාෂාවේ වචන කථා කිරීමෙන් හා ඇහුම්කන්දීමෙන් ඉගෙනීම වැඩි දියුණු කර ගනී. කියවීමෙන් හා ලිවීමෙන් දැඩි ආස්වාදයක් ලබයි. භාෂාව විවරණය කරයි. අර්ථකථනය කරයි. භාෂා ප්‍රේමියෙකු බවට පත් වෙයි. මෙම බුද්ධිය වැඩි දියුණු කරගත් අය වශයෙන් කවියන්, ලේඛකයින්, නවකතාකරුවන්, කථිකයින්, විස්තර විචාරකයින්, නාට්‍ය රචකයින්, නීතිඥයින්, නළු නිළියන්, භාෂා ගුරුවරුන් ආදි වෘත්තීන්වල නියැලුණු අය හඳුන්වා දිය හැකිය.

2. සංගීත - රිද්මයානුකූල බුද්ධිය

මෙය සත්‍ය වශයෙන්ම සහජ හැකියාවක් ලෙස සැලකිය හැකි බුද්ධියකි. පුද්ගලයන්ගේ සංගීතමය හැකියාව විවිධ මට්ටම්වලින් දැක ගත හැක. සංගීත - රිද්මයානුකූල බුද්ධියේ අග්‍රඵලය සංගීතඥයා හෙවත් සංගීත ස්වර ගීත රචකයාය. සංගීතඥයා නාද ගබඩාවක් හෝ පුස්තකාලයක් බඳුවේ. බුද්ධිමය හැකියාව වැඩිවන තරමට පුස්තකාලයද විශාල වන අතර නිර්මාණ ශක්තියද පුළුල් වේ. මෙම බුද්ධිය වැඩි දියුණු කර ගත් අය අතර ගීත රචකයින්, වාදකයින්, ගායකයින්, නැටුම් ශිල්පීන් ආදීහු වෙති.

3. තාර්කික - ගණිතමය බුද්ධිය

ගණිතය මගින් ගණිත කර්ම හෙවත් ගැටළු විසඳීම කෙරේ යොමු වන අතර තර්කනය, චින්තනය දෙසට යොමු වේ. තර්කනය වනාහි ගණිතයේ තරුණ අවධිය වන අතර ගණිතය වනාහි තර්කනයේ වැඩිහිටි අවධිය ලෙස ද ඇතමෙක් හඳුන්වති. ගණිතමය බුද්ධිය වැඩිවත්ම වියුක්ත චින්තනයද වැඩි වේ. පුද්ගලයෙකු ගේ ගණිතමය හැකියාවේ උපරිම වර්ධනය දැකිය හැකි වන්නේ තරුණ අවධියේය. වයසට යාමේදී මොලයේ සෛලවල ජලය රඳවා ගැනීමේ හැකියාව

හීන වීමෙන් සිදුවන චලන වේගය අඩු වීමෙන් ගණිතමය ඥානය අඩුවන බව කියනු ලැබේ. මෙම බුද්ධිය වැඩි දියුණු කර ගත් අය වශයෙන් ගණිතඥයින්, නක්ෂත්‍රවේදීන්, ගණකාධිකාරීන්, ඉංජිනේරුවන් ආදීන් හඳුන්වා දිය හැකිය.

4. දෘෂ්‍ය - අවකාශමය බුද්ධිය.

මෙම බුද්ධිය දෘෂ්‍ය අවකාශමය ලෝකය නිවැරදි ලෙස ප්‍රජානනය කිරීමේ හා ඒවා නිසි ලෙස හසුරුවා ගැනීමේ කුසලතාව ඔස්සේ වර්ධනය වන්නකි. මෙම බුද්ධිය සහිත පුද්ගලයෝ වර්ණ, රේඛා, හැඩතල හඳුනා ගැනීම ආදියේ දක්ෂ වෙති. එසේම මානසිකව මවාගෙන පරිකල්පනය කිරීමට සහ වගු, ප්‍රස්තාර, සිතියම් ආදිය තුළින් දෘෂ්‍යමය අවකාශය සම්බන්ධ කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමටද මොවුහු දක්ෂයෝ වෙති. මෙම බුද්ධිය වැඩි දියුණු කර ගත් අය අතර ගෘහ නිර්මාණ ශිල්පීන්, චිත්‍ර මූර්ති ශිල්පීන්, කැමරා ශිල්පීන්, චිත්‍ර ගුරුවරුන් වැනි වෘත්තිකයින් හඳුන්වා දිය හැකිය.

5. කායික - සංචලනමය බුද්ධිය

බොහෝ විට මනෝ විද්‍යාඥයින්ගේ වැඩි අවධානය යොමු වී ඇත්තේ වාචික - භාෂාමය හා තාර්කික - ගණිතමය මානසික හැකියාවන් සම්බන්ධයෙන් පමණි. කායික - සංචලනමය බුද්ධිය පිළිබඳ ඔවුහු එතරම් තැකීමක් නොකරති. මන්ද එය නිරායාසයෙන් එන්නක් සේ පිළිගැනෙන බැවිනි. මීට අයත් බුද්ධිමය ලක්ෂණ වන්නේ ස්වකීය ශාරීරික සම්බන්ධතා හඳුනා ගැනීම, තොරතුරු රැස් කිරීම, අදහස් ප්‍රකාශනය, හැඟීම් හා භාවමය ප්‍රකාශ ආදියට සරිලන භාෂාවක් ලෙස ශරීරය භාවිත කිරීම ය. ශරීර සමතුලිතතාව, ස්පර්ශමය සංවේදීතාව, වේගය, ප්‍රශස්ත ඉරියව් වැනි ඉන්ද්‍රියමය ක්‍රියාකාරීත්වයද ඊට අයත්වේ. නර්තන ශිල්පීන්, රංගන ශිල්පීන්, පිහිනුම්කරුවන්, සටන් කලාකරුවන්, ක්‍රීඩකයින් වැනි වෘත්තිකයෝ මෙම බුද්ධිය වැඩි දියුණු කර ගත් අය අතර වෙති.

6. අන්තර් - පුද්ගල බුද්ධිය

අන්‍යයන්ගේ හැඟීම් අවබෝධ කර ගැනීම, ඔවුන්ගේ ප්‍රතික්‍රියාවලට සාර්ථකව මුහුණ දීම ආදිය මෙම බුද්ධියේ ලක්ෂණ අතර වේ. මෙම බුද්ධිය සහිත පුද්ගලයෝ අන්‍යයන්ගේ හැඟීම්, අරමුණු, අභිලාෂ, ඉරියව්, ඉඟි ආදිය මැනවින් තේරුම් ගැනීමේ හැකියාව ඇති අය වෙති. එමෙන්ම ඔවුහු අන්‍යයන්ගේ සතුට, දියුණුව නිරතුරුවම අපේක්ෂා කරන අතර අන්‍යයන් සමඟ සබඳතා ඇති කර ගැනීමට හා පවත්වාගෙන යාමට කැමති සමාජශීලි ස්වභාවයන් දක්වති. සත්‍ය වශයෙන්ම මොවුහු මානව භක්තිවන්තයෝ වෙති. මෙම බුද්ධිය වැඩි දියුණු කර ගත් අය අතර මානව විද්‍යාඥයින්, සමාජ විද්‍යාඥයින්, ජන නායකයින්, උපදේශකයින්, ගුරුවරුන්, කථිකාචාර්යවරුන් ආදින් හඳුන්වා දිය හැකිය.

3.1.7. පුද්ගල - ඇතුළාන්ත බුද්ධිය

බිළිඳා තමන් ගැනම සිතන්නට පටන් ගන්නා අවධියේ සිට මෙම බුද්ධිය වර්ධනය වීම ඇරඹේ. ඔහු ක්‍රමයෙන් අන් පුද්ගලයන් සමඟ ඇති කර ගන්නා සබඳතා තුළින් තමා පිළිබඳ අවබෝධයද පුළුල් කර ගනී. ජීන් පියාජේ , එරික් එරික්සන් වැනි මනෝවිද්‍යාඥයින් මෙම බුද්ධිය පිළිබඳව පර්යේෂණ පවත්වා ඇත.

පාසලට ඇතුළත් වීමත් සමගම ළමයා තමා හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය වේගවත් කරයි.මෙම බුද්ධිමතුන් තුළ ස්වයං අවබෝධය පිහිටා ඇත. එසේම තම හැඟීම් , චිත්තවේග , ආශාවන්, රුචි අරුචිකම් , අරමුණු අභිලාෂ ආදි වශයෙන් තමා ගැනම මනා පරීක්ෂාවෙන් ක්‍රියා කිරීමේ හැකියාවක් මෙම බුද්ධිමතුන් සතුවේ. මොවුහු තමන් පිළිබඳ නිවැරදි තක්සේරුවක් සහිත වන නිසා තමා තමාටම අවංක වන අතර ඉන් තමාට අනන්‍ය වූ දර්ශනයක්ද ගොඩනඟා ගනිති. මෙම බුද්ධිය වැඩිදියුණු කරගත් අය වශයෙන් දාර්ශනිකයින්, චින්තකයින්, ආගමික පූජකවරුන් ආදින් හඳුන්වා දිය හැකිය.

8. ස්වභාවධර්ම බුද්ධිය

මිනිසුන් , අන්‍ය ජීවීන් හා භෞතික පරිසරය හඳුනාගෙන සූක්ෂම ලෙස සම්බන්ධතා පවත්වා ගෙන යාම හා දක්ෂ ක්‍රියාකාරීත්වයක් පහළ කිරීම සිදුවන්නේ මෙම බුද්ධිය හේතු කොට ගෙනය. මෙම බුද්ධිවන්තයෝ අවට පරිසරය පිළිබඳව කුඩා කල සිටම උනන්දුවක් දක්වති. ස්වභාව ධර්මය පිළිබඳ සංසිද්ධීන් ඇසීමට, දැකීමට , සාකච්ඡාකිරීමට යොමුවෙති. මෙසේ ඇති වන දීර්ඝ කාලීන රුචිකත්වයේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ඔවුහු සත්ව විද්‍යාව, උද්භිද විද්‍යාව , ජීව විද්‍යාව වැනි විෂයයන් හැදෑරීමට රුචි වන අතර ම සංචාරය කිරීම, කඳු නැඟීම, ඇවිදීම, ආදි විනෝදාංශවලටද රුචි වෙති. පරිසරයට අතිශය සංවේදී වන මෙම බුද්ධිමතුන්ට අන්‍යයන්ට වඩා ක්ෂණිකව පාරිසරික වස්තූන්හි වෙනස්කම්, සමානතා ක්ෂණිකව වටහා ගැනීමේ හැකියාවක් ඇත. පරිසර විද්‍යාඥයින් , ජීව විද්‍යාඥයින්, සතුන් පිළිබඳව කටයුතු කරන පුද්ගලයින් ,ස්වභාවික විද්‍යාඥයින් මෙම බුද්ධිය වැඩි දියුණු කරගත් අය අතර වෙති.

බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය පන්ති කාමරයට අදාළ කර ගැනීම

වර්තමාන පාසල් සිසුන් ගණිතය, විද්‍යාව වැනි විෂයයන් සඳහා අඩු සාධනයක් පෙන්නුම් කිරීම පිළිබඳව ගුරුවරුන්ගේ හා අධ්‍යාපනඥයින්ගේ, අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශයේ දැඩි අවධානය යොමු වී ඇත. එසේම එම විෂයයන් සඳහා අඩු සාධන මට්ටමක් දක්වන සිසුන් අඩු බුද්ධි මට්ටමක් ඇති අය ලෙස හඳුන්වා දීමට ද ඇතැමෙක් පෙළඹෙති අනෙකුත් ක්ෂේත්‍රවලදී සිසුන් දක්වන දක්ෂතා පිළිබඳව ඇත්තේ අඩු තක්සේරුවකි. එහෙත් ,

'ලොවින් එකෙක් එක් දෙයකට වෙයි සමත
වෙනින් අනෙක් දෙයකට අනෙකෙක් සමත' (සුභාෂිතය)

යන්නට අනුව පුද්ගලයින්ගේ දක්ෂතා විවිධ ය. කෙනෙක් ගණිතයට අදක්ෂ වුවත් සංගීතයෙන් ඉහළ දක්ෂතා දක්වන්නට ඉඩ ඇත. නැතහොත් චතුර කථිකත්වයෙන් අන් අය අභිබවා කටයුතු කරන්නටද

හැකිය. ඒ අනුව විවිධ ශිෂ්‍යයින්ගේ නිපුනතා වෙනස් බව ගුරුවරුන් විසින් පිළිගත යුතු සේම මෙම ස්වභාවය අවබෝධ කර ගත යුතුය. මෙම සියලු ළමුන් හොවාර්ඩ් ගාර්ඩ්නර්ගේ බහුවිධ බුද්ධි න්‍යායට ඇතුළත් කර ගත හැකිය. ගුරුවරුන් විසින් කළ යුතු වන්නේ සිසුන්ගේ බහුවිධ බුද්ධිය පුබුදු වන පරිදි ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාකාරකම් සංවිධානය කිරීමය.

පාසල් විෂය මාලාවේ ළමයා ප්‍රිය කරන හෝ දක්ෂතාව දක්වන ඕනෑම විෂයයක් බහුවිධ බුද්ධි න්‍යායට සම්බන්ධ කළ හැකිය. පාසල් විෂය මාලාවේදී පමණක් නොව විශ්වවිද්‍යාල පාඨමාලා , වැඩිහිටි අධ්‍යාපනික වැඩසටහන් ආදියේදී ද මෙම න්‍යාය යොදා ගත හැක. මේ එක් එක් බුද්ධිය සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ගුරුවරයෙකුට ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳව විමසා බලමු.

4.1. වාචසික - භාෂාමය බුද්ධිය :

පන්ති කාමරය තුළදී මෙම බුද්ධිය වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා අවස්ථා බහුල වශයෙන් සලසා ගැනීමට ගුරුවරයෙකුට මව් බස , දෙවන බස, ගණිතය, තර්ක ශාස්ත්‍රය, සාහිත්‍යය, ඉතිහාසය, දේශපාලන විද්‍යාව වැනි විෂයයන් ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් ඔස්සේ අවස්ථාව ලැබේ.

1) කතන්දර කියා දීම.
2) ශිෂ්‍යයින්ගේ ප්‍රශ්නවලට සැලකිල්ලෙන් සවන් දීම.
3) කියවීමට අවශ්‍ය පොත පත ලබාදීම.
4) පුස්තකාල පරිහරණයට සිසුන් පෙළඹවීම.
5) ශිෂ්‍යයින් සමග දීර්ඝව සවිස්තරව කතා කිරීම.
6) දිනපතා පත්තර , සඟරා බැලීමට යොමු කිරීම.
7) කවි, කතා, කෙටි කතා, නාට්‍ය වැනි නිර්මාණාත්මක ලේඛනයට යොමු කිරීම.
8) පාසලේ වාද විවාද, කථික, ගායනා, ප්‍රශ්නෝත්තර, දැනුම මිනුම තරගවලට යොමු කිරීම.
9) පැරණි සාහිත්‍ය කෘතියක කතාවක් හෝ කොටසක් වර්තමානයට ගලපා ඉදිරිපත් කිරීමට යොමු කිරීම.
10) විචාරාත්මක ලේඛනයට යොමු කිරීම.

4.2. සංගීත - රිද්මයානුකූල බුද්ධිය :

පන්ති කාමරය තුළ සංගීතය, නර්තනය, සිංහල සාහිත්‍යය වැනි විෂයයන් ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් ඔස්සේ මෙම බුද්ධිය සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ගුරුවරයෙකුට අවස්ථාව සැලසේ.

1) වාග් චාතුර්යය සහ ස්වර හැසිරවීමේ හැකියාව නැංවීමට සාමූහික කියවීම් කරවීම.
2) සංගීතයට අනුව ගී පද ගායනා කරවීම.
3) වචනවල අකුරු මතකයේ රඳවා ගැනීමට ගීත යොදා ගැනීම.
4) අක්ෂර වින්‍යාසය පිළිබඳ නීති හෝ පරීක්ෂණයක් සඳහා වචන අනුපිළිවෙළක් මතක තබා ගැනීමට මතකයේ රැඳි ගීතයක්, නාද මාලාවක් භාවිත කිරීමට සිසුන් යොමු කිරීම.
5) ගීතයක් වාදනය කර ඉන් ප්‍රකාශ වන භාවය අභිරූපණයෙන් දැක්වීමට යොමු කිරීම.
6) ගීතයක් වාදනය කර එහි රිද්මය ද්විගුණ කර පාද තැබීම.
7) සංගීත භාණ්ඩයක් වාදනය කිරීම හෝ අභිනයෙන් ශබ්දය සමග වාදනය කිරීම.
8) වචනයක ශබ්දයෙන් ඉන් අදහස් වනදේ ඉඟි කෙරෙන වචන ලිවීමට අවස්ථාව ලබා දීම.

4.3 තාර්කික - ගණිතමය බුද්ධිය :

පන්ති කාමරය තුළදී විද්‍යාව, ගණිතය, සංඛ්‍යානය, තර්ක ශාස්ත්‍රය වැනි විෂයයන් ඔස්සේ මෙම බුද්ධිය සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ගුරුවරයෙකුට ක්‍රියාකාරකම් රැසක් සිදු කළ හැකි වනු ඇත.

1) ප්‍රාථමික අවධියේ සිසුන්ට පරීක්ෂණමය ක්‍රීඩාවලට ඉඩ දීම.
2) ප්‍රාථමික අවධියේ සිසුන්ට වර්ණ භාවිතයට ඉඩ දීම.
3) නොයෙක් දේ වර්ග කිරීමට , තේරීමට, ගැලපීමට , වගුගත කිරීමට යොමු කිරීම.
4) විවිධ ස්වරූපයේ ගැටලු නිරාකරණය කිරීමට අවස්ථාව ලබා දීම.

5) ඉගෙන ගත් විෂය මාතෘකාවන් පිළිබඳ දළ සැලැස්මක් ගොඩ නැඟීමට දීම.
6) ප්‍රවෘත්ති හා විද්‍යාත්මක කරුණු වාර්තාකරණයේදී තාර්කික ගණිතමය චින්තනය යොදා ගනිමින් ඒවා විශ්ලේෂණය කිරීමට සැලැස්වීම.
7) යම් සිද්ධියක ඓතිහාසික වර්ධන රටාව සෙවීමට යොමු කිරීම.
උදා: පළමුවන ලෝක සංග්‍රාමය
8) විද්‍යාත්මක ක්‍රමය උපයෝගී කරගෙන ආනුභාවික සම්පරීක්ෂණවල යෙදවීම.

4.4. දෘෂ්‍ය - අවකාශමය බුද්ධිය :

පන්තිකාමරය තුළදී චිත්‍ර, ජීවන නිපුනතා, ගෘහ නිර්මාණ ශිල්පය, රංගනය ආදී විෂයයන් ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් ඔස්සේ මෙම බුද්ධිය සංවර්ධනය කිරීමට ගුරුවරයෙකුට අවස්ථාව සැලසේ.

1) චිත්‍ර ඇඳීමේ කලාවට යොමු කිරීම.
2) නිරීක්ෂණයට හා ඒ මඟින් නව දේ සොයා ගැනීමට හුරු කිරීම.
3) ගැටළු විසඳීමේ හා ප්‍රහේලිකා ක්‍රීඩාවලට යොමු කිරීම.
4) කලා කෞතුකාගාර නැරඹීමට යොමු කිරීම.
5) මැජික්, පින්තාරු, රූප ඇඹීම, ඡායාරූපකරණය වැනි කලාවන්ට යොමු කිරීම.
6) ගොඩනැඟිල්ලක් මනසින් පරිකල්පනය කොට සැලසුම් කිරීමට යොමු කිරීම.
7) කතන්දරයක අවසානයට වෙනත් විකල්ප යොදා වඩා හොඳ පරිකල්පනයක් ගොඩනැඟීමට අවස්ථාව ලබා දීම.
8) විශිෂ්ට ගෘහ නිර්මාණ, කලා කෘති, අදාළ රූප රාමු හෝ වෙළඳ දැන්වීම් ආදිය මනාව නිරීක්ෂණය කර සාකච්ඡා කිරීමෙන් අනතුරුව යමක් ලිවීමට දීම.
9) ගැලීම් සටහන්, මානසික සටහන් වැනි ක්‍රම අනුගමනය කරන ආකාරය අවබෝධ කරවීම.

10) පරිගණක භාවිතයෙන් චිත්‍ර, රූප සටහන් ඇඳීම, වර්ණ ගැන්වීම ආදියට යොමු කිරීම.

4.5. කායික සංචලනමය බුද්ධිය :

පන්ති කාමරය තුළ දී හා ඉන් පිටතදී ගුරුවරයෙකුට නාට්‍ය හා රංග කලාව, නර්තනය, ක්‍රීඩා වැනි විෂයයන් ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් ඔස්සේ මෙම බුද්ධිය සංවර්ධනය කළ හැක.

1) ශාරීරික ක්‍රීඩාවලට යොමු කිරීම.
2) ද්‍රව්‍යමය උපකරණ හැසිරවීම පිළිබඳ කුසලතාව ලබා දීම.
උදා: උදැල්ලක් භාවිතය.
3) භූමිකා රංගනය, ඉඟිනළුව, සටන්කලා, ව්‍යායාම, අනුකරණ, අභිරූපණ වැනි ක්‍රියාකාරකම් සඳහා යොමු කිරීම.
4) ඓතිහාසික ලෙස වැදගත්කමක් දරන අවස්ථාවක් අනුකරණාත්මක රංගනයක යෙදීමට යොමු කිරීම.
5) විවිධ සංස්කෘතින්වල ජනප්‍රිය ක්‍රීඩා ඉගෙන ගැනීමට යොමු කිරීම.
6) ඉර, හඳ, තාරකා, ආදී වස්තූන්ගේ ගමන් කිරීම හා භ්‍රමණය වීම රඟ දැක්වීම.
7) තත්වානුකරණය හා අභිරූපණය මඟින් යම් දෙයක් තවත් දෙයක් බවට පත් කිරීමේ රංගනවල යෙදීම.
8) යම් පුද්ගල චරිතයක් වස්තු කොට ගෙන ක්‍රියා කලාපය හා හැසිරීම් රටාව සංවේදී ලෙස වාර්තාගත කිරීමට යොමු කිරීම.
9) ලිවීමෙන් හෝ ඉගෙනීමෙන් වෙහෙසට පත් අවස්ථාවලදී තදින් හුස්ම ඉහළ-පහළ දැමීම, ඇස් කන් වසා සිටීම වැනි අභ්‍යාසවල යෙදවීම.
10) උසාවියක, පාර්ලිමේන්තුවක ආකෘතියක් පන්ති කාමරය තුළ ගොඩ නඟා එහි දෛනික ක්‍රියා පටිපාටිය ක්‍රමානුකූලව අනුගමනය කරමින් සැසිවාරයක් මෙහෙයවීමට යොමු කරවීම.

4.6. අන්තර් - පුද්ගල බුද්ධිය :

මෙම බුද්ධිය සංවර්ධනය කිරීමට ගුරුවරයෙකුට පන්ති කාමරය තුළදී ආගම, සාහිත්‍යය, ඉතිහාසය, වැනි විෂයයන් ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් ඔස්සේ අවස්ථා උදා වේ.

1) ඉගැන්වීමේදී සෑම විටම සහයෝගී ඉගෙනුම් ක්‍රම යොදා ගැනීම, කණ්ඩායම් ඇසුරින් ගැටළු විසඳීමට යොමු කිරීම.
2) පාඩමට අදාළ ප්‍රසිද්ධ චරිත, භූමිකා රංගනය මඟින් සිසුන් ලවා රඟ දැක්වීම.
3) විවිධ අවස්ථාවලදී තමන් මුහුණපාන ලද අත්දැකීම් ස්වකීය ප්‍රතික්‍රියා හා තමන් හැසිරුණු ආකාරය දින පොතක ලියා තැබීමට සිසුන්ට හුරු කරවීම.
4) යම් සාමාජීය ක්ෂේත්‍රයක දැනුම සෙවීමේදී එම ක්ෂේත්‍රයට හෝ වෘත්තියට අදාළ පුද්ගලයා හමු වී සම්මුඛ සාකච්ඡා පැවැත්වීමේ ක්‍රමය අනුගමනය කරවීම.
5) අදාළ අවස්ථාවලදී පහදා දීම් හා විස්තර ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා සිසුන්ව යොදා ගැනීම.
6) විශේෂ අත්දැකීම් ඇති අය සමග සාකච්ඡාවට ඉඩ ලබා දීම.
7) විවිධ සංස්කෘතිවලට අයත් පුද්ගලයන් සමග සම්මුඛ සාකච්ඡාවල නිරත කරවීම.
8) මානව සබඳතා ගැඹුරින් නිරූපණය කෙරෙන රංගන , නර්තන නිර්මාණය කිරීමට යොමු කරවීම.
9) තවත් අය සමග සංවාද ඉදිරිපත් කරවීම.
10) පන්තියේ පැන නැඟෙන ගැටළු විසඳීම සහ ඒවාට මුහුණ දීම පිණිස විවිධ සංවිධාන ගොඩනැඟීමට ඉඩ ලබා දීම.

4.7. පුද්ගල - ඇතුළාන්ත බුද්ධිය :

ආගම, සාහිත්‍යය වැනි විෂයයන්වලට අදාළ ක්‍රියාකාරකම් ඔස්සේ මෙම බුද්ධිය සංවර්ධනය කිරීමට ගුරුවරුන්ට හැකියාවක් ඇත.

1) ශ්‍රේෂ්ඨ, ඓතිහාසික පුද්ගලයෙකු සමග තමා කරනු ලබන සාකච්ඡාවක් පරිකල්පනය කිරීමට යොමු කරවීම.

2) සෑම දිනකම තමන් ඉගෙන ගන්නා දෙයක් එහි අර්ථය , හමු වූ පුද්ගලයෙක් හෝ ඔහුගේ වැදගත්කම දින පොතක ලිවීමට යොමු කරවීම.
3) අදාළ ඉගෙනුම් මාතෘකාව පිළිබඳ මානසික සිතුවමක් ගොඩ නැඟීමට යොමු කර වීම.
4) චින්තකයින්ගේ, දාර්ශනිකයින්ගේ අදහස් හා සම්බන්ධ මානසික සංවාදයේ යෙදීමට යොමු කර වීම.
5) එදිනෙදා දිවියට ගණිත සංකල්ප උපයෝගී වන අයුරු ගැන ගැඹුරින් ලිවීමට දීම.
6) මනඃකල්පිත හෝ පරිකල්පන ක්‍රියාකාරකම් ලිවීම සඳහා සුදුසු ඉගෙනුම් මුල්ලක් පන්ති කාමරය ආශ්‍රිතව නිර්මාණය කිරීම.
7) පන්ති කාමරයට අදාළ නීති රීති හා විනය මාලාව ගොඩ නඟා ගැනීමට සිසුන්ටම ඉඩ ප්‍රස්ථා ලබා දීම.
8) ජාතිවාදී හෝ ආගම්වාදී යම් අසාධාරණ සිදු වීමක් මාතෘකා කොට සාකච්ඡාවක් මෙහෙය වීම.
9) තමා ලද අත්දැකීම් පිළිබඳව ඉදිරියට හා පිටුපසට සලකා බලන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණවල යෙදීමට හැඹුරු කිරීම.
10) චිත්‍ර, නැටුම්, සංගීතය, නාට්‍ය, කලාව ආදිය පිළිබඳව පුද්ගලික රුචිය ප්‍රතික්‍රියා කරන ආකාරය පිළිබඳව ලිවීමට යොමු කිරීම.

4.8. ස්වභාවධර්ම බුද්ධිය :

පන්ති කාමරයේදී ගුරුවරයෙකුට පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් කෘෂිකර්මය, භූගෝල විද්‍යාව, උද්භිද විද්‍යාව, වැනි විෂයයන් ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් ඔස්සේ මෙම බුද්ධිය සංවර්ධනයට අවස්ථාව උදා වේ.

1) සිසුන්ට නිරතුරුවම පරිසරය දැකීමට සැලැස්වීම.

2) පරිසරයේ ජීවීන් හා වස්තූන් අතර වෙනස්කම් හා සමානකම් වටහා ගැනීමට සැලැස්වීම.
3) ද්‍රව්‍ය හා වස්තූන් වර්ගීකරණය කිරීමේ අභ්‍යාසවල යෙදවීම.
4) පරිසරයට ආදරය කිරීමේ, ආරක්ෂා කිරීමේ ආකල්ප ඇති කරවීම.
5) පරිසරය නිරීක්ෂණයට හා ගවේෂණයට උනන්දු කරවීම.
6) පරිසරය ජන ජීවිතයට බලපාන අයුරු පහදා දීම.
7) පරිසරයට ප්‍රශස්ත ලෙස අනුගත වීමට යොමු කරවීම.
8) පාසලේ රුක් රෝපණ දිනයක් සංවිධානය කිරීම.
9) පරිසරවේදියෙකු පාසලට ගෙන්වා ඔහුගේ අදහස් ඔස්සේ සිසු ආකල්ප ඉහළ නැංවීම.
10) උද්‍යාන සැලසුම් කිරීමේ ක්‍රම හා මූල ධර්ම, සත්වයින් සම්බන්ධ ව්‍යාපෘති පිළිබඳ දැනුමක් සිසුන්ට ලබා දීම.

හොවාර්ඩ් ගාර්ඩ්නර්ගේ බහුවිධ බුද්ධි න්‍යායට අයත් විවිධ බුද්ධීන් සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ගුරුවරයෙකුට පන්ති කාමරය තුළ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ආකාරය මෙහිදී සාකච්ඡාවට භාජනය විය. මෙහි මතු කර දක්වා ඇති ක්‍රියාකාරකම් ආදර්ශයට ගනිමින් හැකි තරම් නව ක්‍රියාකාරකම් නිර්මාණය කර ගැනීම සඳහා ගුරුවරුන් විසින් උත්සාහ ගත යුතුය.

මෙහිදී ගුරුවරුන් විසින් සැලකිය යුතු තවත් කාරණයක් වන්නේ ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික සිසුන් සඳහා උචිතවන පරිදි ක්‍රියාකාරකම් සංවිධානය කර යොදාගත යුතු බවය. තවද අප විසින් මතක තබා ගත යුතු විශේෂම කරුණ වන්නේ මෙම බහුවිධ බුද්ධි න්‍යායට සෘජුවම සම්බන්ධවන විෂයයන් අප පාසල් විෂය මාලාවේ අන්තර්ගත වන බව සහ එතුළින් මෙම බුද්ධීන් සංවර්ධනය කිරීමේ වගකීම සෘජුවම පාසල් ගුරුවරුන් සතු වන බවය. එනිසා එක් එක් සිසුවාගේ බුද්ධියේ විවිධත්වයන් හඳුනාගෙන, ඊට අනුරූප ක්‍රියාකාරකම් යොදා ගනිමින් ඔවුන්ගේ බුද්ධිය සංවර්ධනය කිරීමට,

අවශ්‍ය ක්‍රියාමාර්ග ගැනීම ගුරුවරුන්ගේ කාර්යභාරය වනු ඇත. එතුළින් බුද්ධිමත් දරු පිරිසක් ලොවට දායාද කිරීමේ කාර්යයට ගුරුවරයකු වශයෙන් ඔබටද උර දිය හැකි වනු ඇත.

ආශ්‍රිත ලේඛන :

අතුකෝරාල,හේළිනිමලා(1999), අධ්‍යාපන හා මනෝවිද්‍යා නිබන්ධන, ශික්ෂා මන්දිර ප්‍රකාශන, පානදුර.

අතුකෝරාල, දයාරෝහණ සහ අතුකෝරාල, හේළිනිමලා(2000), අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව හා ගුරුවරයා, ශික්ෂා මන්දිර ප්‍රකාශන, පානදුර.

අබේපාල, රෝලන්ඩ් (2004),නව ඉගෙනුම් ප්‍රවණතා, සාර ප්‍රකාශන, කොට්ටාව.

සේනාධීර, සිල්වා (2002), ළමා වර්ධනය සහ සංවර්ධනය, එස්.ගොඩගේ ප්‍රකාශන, කොළඹ.

MEHE/ GTZ ව්‍යාපෘතිය (1997), අත්පොත - අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යාව වෙළුම II , අධ්‍යාපන හා උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශය, බත්තරමුල්ල.

ගුණවර්ධන, රාජා සහ අබේපාල රෝලන්ඩ් (1999), සංස්කාරක, අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යා සංග්‍රහය, අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යා අධ්‍යයනාංශය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය, සාර ප්‍රකාශන. කොට්ටාව.

අබේපාල, රෝලන්ඩ් (2001), සංස්කාරක, අධ්‍යාපනය 32, ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන සංගමයේ ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය, ඔක්/නොවැ.

Gardner, Howard (1993) , Frames of Mind, 2nd Ed; Fontana Press, Great Britain.

http://www.en.wikipedia.org/wiki/inteligence#definitions

http://www.en.wikipedia.org/wiki/howard_gardner

http://www.clat.psu.edu/homes/bxbll/mi/m/what.utm

http://www.en.wikipedia.org/wiki/theory_of_multiple_intelligences

http://www.idpride.net/learning styles.mi.htm

http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm

03

අන්තර්කරණ පන්තිකාමරයක් තුළ ඉගෙනුම් ක්‍රමවේද භාවිතයේදී සැළකිලිමත් විය යුතු කරුණු

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපන පීඨයේ
විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශයේ..
කථිකාචාරිණී කේ. ඒ.සී. අල්විස්

හැඳින්වීම

විසි එක් වැනි ශතවර්ෂය යනු සිසුන්ගේ විවිධත්වය අගය කරන යුගයකි. අද ලෝකයේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වෙනස්කම් ශීඝ්‍රයෙන් වෙනස්වෙමින් පවතින්නේ විවිධතාවලින් යුත් ළමයින් සඳහා ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමට ව්‍යවස්ථා සම්පාදනය සඳහාය. මේ සංදර්භය තුළ අන්තර්කරන අධ්‍යාපනය අද ලෝකය පුරා ප්‍රචලිත වෙමින් පවති. අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය යනුවෙන් අදහස් කරන්නේ පාසලක සිටින සෑම ළමයෙකුටම, ඕනෑම සෙෂ්ත්‍රයක ඇති ඔවුන්ගේ ශක්තීන්ට හා අවශ්‍යතාවන්ට අනුකූල සේවා සැපයීමක්ය. එසේම

අන්තර්කරණ පංතිකාමරයක් යනුවෙන් හැඳින්වෙන්නේ සෑම ශිෂ්‍යයකුගේම විවිධ වූ අවශ්‍යතාවන්ට ආමන්ත්‍රණය කරමින් හා පිළිතුරු සපයමින් ඉගෙනීම සඳහා සහභාගී වීම වැඩි දියුණු කරන ක්‍රියාවලියක් ක්‍රියාත්ක වන ස්ථානයකි.

අන්තර්කරන අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ලංකාවේද වගකීම බලවත් වූයේ 1994 දී සලමන්කා ප්‍රකාශනයට අත්සන් තැබීමත් සමගය. මෙම ප්‍රකාශනය හුවා දක්වන්නේ විවිධ ඌනතා වලින් යුත් දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය ද සිදුවිය යුත්තේ හැකි තරම් සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයට සමගාමීව බවයි.

ශ්‍රී ලංකාවේ අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සමාජ සේවා අමාත්‍යංශය (2003) කරන ලද අධ්‍යයනයකින් පැහැදිලි වන්නේ සාමාන්‍ය පංති කාමරයට ඇතුළත් කර ඇති විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතාවන් ප්‍රමාණවත් පරිදි ඉටු නොවන බවයි. එසේම King (2005) ශ්‍රී ලංකාවේ අන්තර්කරණ පාසල් නිර්මාණ තුළින් විශේෂ අධ්‍යාපනය ශක්තිමත් කිරීම යන වාර්තාවෙන් නිර්දේශ කරන්නේ අන්තර්කරණ ඉගැන්වීම් ක්‍රම වේදයන් පළමු වසරේ සිට 13 වන වසර දක්වා විෂය මාලාව හරහා සංවර්ධනය කළ යුතු බවයි. අල්විස් (2009) සඳහන් කරන්නේ විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති සිසුන් සඳහා සුවිශේෂී වූ පුද්ගල බද්ධ ප්‍රතිකාර්ය ඉගෙනුම් ක්‍රම සාමාන්‍ය පන්ති කාමර ගුරුවරුන්ගේ අතින් සැලසුම් නොවන බවයි. එම අදහසට සමගාමී අදහසක් වන අන්තර්කරණ අධ්‍යාපනයේදී ළමයාට මුල් තැන දීම සුදුසුයි යන මතය පංතිකාමර තුළ සිදු නොවන බව Denn (1996) සඳහන් කරයි. Bursuck (2002) පෙන්වා දෙන්නේ සාමාන්‍ය පංතිකාමරයක සිටින සෑම ළමයෙකු සඳහා ඉගෙනුම් ක්‍රම දියත් කිරීමේ මූලික වගකීමෙන් ගුරුවරුන් බැහැර වී ඇති බවය. එබැවින් ගුරුවරුන් විවිධතාවලින් යුත් දරුවන්ගේ අවශ්‍යතාවන්ට සුදුසුවන ඵලදායී ඉගෙනුම් ක්‍රම පිළිබඳ හුරු පුරුදු විය යුතු බවත් ඔවුන් වැඩි දුරටත් අවධාරණය කරයි.

ඵලදායී ඉගෙනුම් ක්‍රම යනු සෑම ශිෂයයෙකුගේම විවිධත්වයට සුදුසු පරිදි ඉගෙනුම් ක්‍රම සැලසුම් කරීමයි.

King-Sears (1998) පවසන්නේ ඵලදායී ඉගෙනුම් ක්‍රම වල අරමුණ විය යුත්තේ සෑම ශිෂ්‍යයෙකුගේම විවිධත්වයට සුදුසු පරිදි ඉගෙනුම් ක්‍රම අනුවර්තනය කර ගැනීමය. ඉගෙනුම් ක්‍රම අනුවර්තනයේදී ඉගැන්වීමේ උපකරණ නවීකරණය කිරීම, පැවරුම්, විභාග ක්‍රම වෙනස් කිරීම හා ගුරුවරුන්ගේ පාඩම් ඉදිරිපත් කිරීමේ රටාවල වෙනස් කම් ඇති කළ යුතු වනු ඇත. අනුවර්තනයේ ප්‍රධාන මූල ධර්ම දෙක වනුයේ ඉඩ සැලසීම හා සංශෝධනයයි.

ඉඩ සැලසීම යනු (Accommodation) විෂය මාලාවේ අන්තර්ගතයේ කැපී පෙනෙන වෙනස්කම් ඇති නොකර ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදවල වෙනස් කම් ඇති කිරීමයි. මෙහිදී පංතිකාමරයක් තුළ සිටින සියලුම ශිෂ්‍යයන් එකම විෂය මාලාව වෙනස් වූ ක්‍රමවේද මගින් ඉගෙන ගනිති.

සංශෝධනය යනු (Modification) පුද්ගලානුබද්ධ විෂය මාලාවකට සිසුවා ඇතුළත් කිරීමයි. මෙහිදී විෂය මාලාවේ හා ඉගෙනුම් ක්‍රම වල කැපී පෙනෙන වෙනසක් සිදු කළ යුතුය. මෙසේ සංශෝධනය කිරීම තුළින් මානසික, චර්යාමය හෝ කායික ඌනතාවලින් පෙළෙන සිසුන්ට සාමාන්‍ය විෂය මාලාවට ප්‍රවිශ්ඨ වීම සඳහා ඇති බාධාවන්ට වන්දි ගෙවීමක් සිදු වනු ඇත.

සාමාන්‍ය පංතිභාර ගුරුවරයාගේ වගකීම වනුයේ පංතිකාමරය තුළ සම්පූර්ණත්වයක් පවත්වාගෙන යෑම සඳහා පාඩම් තුළින් සිසුන්ගේ සුවිශේෂී වූ ඉගෙනුම් අවශ්‍යතාවලට ආමන්ත්‍රණය කළ හැකි පරිදි ඉඩසැලසීම හා සංශෝධනයන් සැලසුම් කිරීමය.

Kunkel (2002) අන්තර්කරන පංති කාමරයක් තුළ ඉඩ සැලසීම් හා සංශෝධනය සිදු කිරීම ආකාර 04 කට බෙදා දක්වයි.

01. සරළ වෙනස්කම් සිදු කිරීම

කාල වේලාව වැඩි පුර ලබා දීම, ළමයා වෙනුවෙන් කියවීමට සහයකයෙකු ලබා දීම, වාඩි වීම සඳහා සුදුසු ස්ථානයක ස්ථානගත කිරීම හා සුදුසු අසුනක් ලබා දීම, චර්යාව හැඩ ගැස්සවීම, හඬ පටිගත කිරීමේ ක්‍රම භාවිතය, විශාල අකුරු ඇති මුද්‍රණ සිසුවා වෙනුවෙන් ලබා දීම, මතක තබා ගැනීමේ ක්‍රමෝපායන් නිර්මාණය කර දීම, පාඩම්වල කරුණු වගු, රූප සටහන්, ප්‍රස්ථාර මඟින් ඉදිරිපත් කිරීම හා පාඩම්වල අතිරේක පිටපත් ලබා දීම වැනි ක්‍රම වේදයන් සරළ වෙනස්කම් සිදු කිරීම ලෙස සැලකේ.

02. ක්‍රියාවලියේ වෙනසක් ඇති කිරීම

විෂය මාලාව පන්ති කාමරයේ දියත් කිරීමේදී ඇති විය යුතු වෙනස් කම් ක්‍රියාවලියේ වෙනසක් ඇති කිරීම යනුවෙන් හැඳින්විය හැකිය. මෙහිදී විෂය මාලාවේ ප්‍රමුඛතා සකස් කිරීම, විෂය අන්තර්ගතයන් මඳක් වෙනස් කිරීම, විභාග වලදී එකවර ප්‍රශ්න පත්‍රය නොදී කොටස් වශයෙන් දීම. කැල්කියුලේටර්ස් භාවිතයට ඉඩ දීම, විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් වෙනුවෙන් සම වයස් මිතුරු මිතුරියන්ව පත් කිරීම, ශ්‍රේණිගත කිරීම්වල සුළු වෙනස් කම් කිරීම, ඉගැන්වීමට සමවයස්සිකයින්ගේ සහාය සැලසුම් කිරීම, සහයෝගිතාව ලැබෙන ලෙස කණ්ඩායම් කිරීම, ඉගෙනීම, සඳහා නියාමන කලින් සපයා දීම, පැවරුම් වෙනස් කර සපයා දීම සඳහන් කළ හැකිය.

03. විෂය මාලාවේ කැපී පෙනෙන වෙනස් කම් ඇති කරීම

විෂය අන්තර්ගතයේ වෙනස්කම් කිරීම, විෂය මාලාවට අමතර කොටස් එක්කර ගැනීම, විෂය මාලාවෙන් කොටස් බැහැර කරලීම, නියමිත ශ්‍රේණියට වඩා පහළ ශ්‍රේණියක නමුත් විෂය අන්තර්ගතයට සමාන්තර කියවීමේ ද්‍රව්‍ය සැපයීම, විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සහිත සිසුන් සඳහා විභාග වලදී සටහන් බලා ගෙන පිළිතුරු සැපයීමට ඉඩ සැලසීම. විභාග ප්‍රශ්න සඳහා හිස්තැන් පිරවීම වැනි අභ්‍යාස දීම, ව්‍යාපෘති සම්පූර්ණ කිරීමට අවස්ථාව දීම, ඉගෙනුම් නියාමනයන් පිළිතුරුත් සමඟ සැපයීම. විෂය මාලාවේ කැපී පෙනෙන වෙනස්කම් ඇති කිරීම යටතේ සඳහන් කළ හැකිය.

04. සුදුසු සාමාජීය කුසලතා වර්ධනය කරවීම.

මේ සඳහා මනා හැසිරීමෙන් යුත් ළමයින් සමග කණ්ඩායම් කිරීම, මූලික ජීවන කුසලතා පුරුදු පුහුණු වීම සඳහා රූප සහිත පත්‍රිකා සකස් කර දීම කියවීමේ කුසලතා වර්ධනය සඳහා මූලික සංකල්ප පමණක් ලබා දීම, විභාග සඳහා වාචික ඉදිරිපත් කිරීම් භාර ගැනීම හා විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සිසුවා වෙනුවෙන් අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට සිසුවකු පුරුදු පුහුණු කරවීම සඳහන් කළ හැකිය.

පංති කාමරයක් තුළ ඉඩ සැලසීමේ හා සංශෝධනයන්හි වාසි අවාසි පහත සඳහන් පරිදි ඉදිරිපත් කළ හැකිය.

වාසි	අවාසි
• සියලුම ශිෂ්‍යයන් කෙරෙහි අවධානය යොමු වීම.	• සාමාන්‍ය සිසුන්ගේ කාල වේලාව බෙදී යාම
• සිසුන්ගේ අවශ්‍යතාවනට සරිලන පරිදි ක්‍රම වේදයන් සැලසුම් කිරීම	• සැලසුම් කිරීම සඳහා වැඩි පුර කාල වේලාවක් අවශ්‍ය වීම
• අධ්‍යාපන වැඩසටහන් අදාළත්වයෙන් හා නාභිගත වීමෙන් යුක්ත වීම.	• විෂයමාලාව නියමිත කාල සීමාවලදී සම්පූර්ණ කිරීමේ ගැටළු අත්දැකීම.
• සිසුන්ට කුසලතා අත්පත් කර ගැනීම වැඩි දියුණු වීම සඳහා අවස්ථා සැපයීම.	• විභාගවලදී අකටයුතුකම් සිදු වීම.
• සහයෝගිතාව, අන් අයගේ අවශ්‍යතාවයන්ට ප්‍රතිචාර දැක්වීමට පුහුණු වීම.	
• සමාජ අගයන් හා සාරධර්ම වැඩි දියුණු වීම	
• අධිවේගී තරගකාරීත්වය අඩු වීම.	
• ගුරුවරුන්ට නව ඉගෙනගැනීම් සම්බන්ධව උනන්දුවක් ඇති කිරීම.	
• ගුරුවරුන්ගේ ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය වැඩි කිරීම.	

එහෙත් ප්‍රායෝගික ගැටළු ජය ගනිමින් එක් එක් ළමයාගේ අවශ්‍යතාව පරිදි ඉගෙනුම් ක්‍රම වේදයන් සැලසුම් කිරීම වඩාත් වැදගත් වනු ඇත. මෙසේ සැලසුම් කිරීමේදී සිසුන්ගේ වර්තමාන ක්‍රියාකාරී මට්ටම, ශක්තීන් හා දුර්වලතා හඳුනා ගත යුතුය. දිගු කාලීන හා කෙටි කාලීන අරමුණු තිබිය යුතුය. ඉගෙනුම් ක්‍රමෝපායයන්, උපකරණ හා අවශ්‍ය සේවාවන් ගැන සැලකිලිමත් විය යුතුය. ඇගයීමේ ක්‍රමෝපායයන් හා පාසලේදී සහයෝගය ලබා ගත හැකි පුද්ගලයින් පිළිබඳවද අවධානය යෙදිය යුතුය. එසේම විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති සිසුවාට කොතරම් දුරට පන්තියේ අනික් සිසුන් ඉගෙනීමේ යෙදෙන ආකාරයෙන් ඉගෙනීමේ යෙදිය හැකිද, එසේම මොන වගේ අනුවර්තන අවශ්‍යවේද යන්නත් ගුරුවරයා සිතිය යුතුය. මෙහිදී වඩාත් වැදගත් වනුයේ විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති සිසුවාට ඔහු සාමාන්‍ය පංති කාමරයේම කොටස් කරුවෙක් බවට හැඟීමක් ඇති වීමට ගුරුවරයා වග බලා ගැනීමය.

අන්තර්කරණ පන්ති කාමරවල සාර්ථකත්වයට පත් ගුරුවරුන්ගේ ගුරු ගුණාංග.

- හොඳින් සැලසුම් කර නම්‍යතාවෙන් යුතුව පාඩම් දියත් කිරීම.
- සියලුම සිසුන්ව සහභාගි කර ගත හැකි ඉගෙනුම් ක්‍රම භාවිත කිරීම.
- කාලය ඉගෙනීම සඳහාම යොමු වන සේ පන්ති කාමර හොඳින් කළමණාකරණය කිරීම.
- විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති සිසුන් තමාගේ පන්ති කාමරයට ඇතුළත් කිරීම සම්බන්ධ ධනාත්මක ආකල්ප වලින් යුතු වීම.
- සෙසු ගුරුවරුන් සමග සහයෝගිතාවෙන් වැඩ කිරීම.

ගුරුවරුන්ගේ නිර්මාණාත්මක චින්තනය හා ධනාත්මක ආකල්ප තුළින් සාමාන්‍ය පන්ති කාමරයේ ඉගෙනුම ලබන විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති සිසුවාට ඵලදායක ඉගෙනුමක් ළඟා කර ගත හැකි වනු ඇත. විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සහිත සිසුවෙකු සිටින පංති කාමරය මහා පර්යේෂණාගාරයක් වැනිය. අලුත් ක්‍රමවේද දියත් කිරීම සම්බන්ධව, සහයෝගිතා ඉගෙනුම සම්බන්ධව, සමවයස්සිකයින්ගේ සහයෝගය පිළිබඳව, පන්ති කාමර අන්තර් ක්‍රියා සම්බන්ධව, චර්යාව හැඩ ගැස්වීම සම්බන්ධව ක්‍රියා මූලික පර්යේෂණ හා ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ අධ්‍යයන මේ මහා පර්යේෂණාගාරයේ සිට සිදු කළ හැකිය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ :

Alwis, K.A.C. (2009). Diverse Needs of Special Children : Analyzing the Classroom Discourse. Unpublished (PhD) Thesis University of the Punjab, Lahore, Pakistan.

Bursuck, W.D.(2002) Preventing reading problems through Project PRIDE; A collaborative effort among University staff general educators, and special education teachers.Presented at Illinois IASA conference, Chicago,IL.

Deno,S.L. (1996) Commentary : Facing the realities of inclusion for students with mild disabilities. The Journal of Special Education, 30, 345 – 357.

King – Sears, M. (1998) . Best academic practices for inclusive classrooms. Educating students with mild disabilities : strategies and methods (2nd ed : PP.305 – 338). Denver : Love

King , B.S. (2005). Strengthening Special Education by Creating Inclusive Schools. Final Report, MOE, Sri Lanka.

Kunkel, S.H. (2002). Practical classroom strategies for making Inclusion work. Grades 6 – 12 Burenn of Education and Research, Bellevue, WA.

Ministry of social welfare (2003). National Policy on disability in Sri Lanka, Colombo. Ministry of Social welfare.

04

සාර්ථක ඉගෙනුමක් සඳහා කණ්ඩායම් ඉගෙනුම් ක්‍රමය

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපන පීඨයේ
ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශයේ,
කථිකාචාරිණී, අයෝමි ඉරුගල්බණ්ඩාර

ඉගෙනුමක් සාර්ථක වීම සඳහා යොදා ගන්නා ඉගැන්වීම් ක්‍රමයේ බලපෑම

අධ්‍යාපන තාක්ෂණ විද්‍යාවේ කේන්ද්‍රීය විෂයපථය වනුයේ ඉගෙනීමේ හා ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලියයි. ඉගැන්වීම් ක්‍රමය ගුරුවරුන් හා විෂයයන් එකමුතු වී ක්‍රියාත්මක කරන පෞද්ගලිකත්වය මත පදනම් වූ ක්‍රියාවලියක් බවත්, පන්ති කාමරයක් තුළ පවතින සියලුම අංගෝපාංගයන් මෙම ක්‍රියාවලියට යටත් වන බවත් ජයසේන (1998) දක්වයි. මෙම අංගෝපාංගයන් අතරින් ගුරුවරයා ඉගැන්වීම සඳහා දරනු ලබන වෑයම වඩාත් වැදගත් වේ. සෑම ගුරුවරයෙක්ම ඵලදායි ඉගැන්වීමක් සඳහා තමන් වඩාත්ම කැමති හා දක්ෂකම් දක්වන ඉගැන්වීම් ක්‍රමයක් හෝ ක්‍රම ගණනාවක් කෙරෙහි විශ්වාසය

තබයි. මෙම ක්‍රම ගුරුවරයාගේ පෞරුෂය පිළිබඳව, උගන්වනු ලබන විෂය පිළිබඳව, ඉගෙනීමේ න්‍යායයන් පිළිබඳව සහ ඉගැන්වීමේ ක්‍රම පිළිබඳව ඔහු ලබා ඇති නිපුණත්වය අනුව අඩු වැඩි වේ. දක්ෂ ගුරුවරයෙක් විවිධ ඉගැන්වීමේ ක්‍රම අවස්ථාවෝචිතව ගලපා ගැනීමට සමත් වෙයි. ගුරුවරයකු ඉගැන්වීම සඳහා අනුගමනය කරන ක්‍රමවේද පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීමේදී ක්‍රම (Method), ශිල්පක්‍රම (Techniques) සහ උපක්‍රම (Tactics) අතර යම් ව්‍යාකූලබවක් දැකිය හැකිවේ. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදය වනාහි අධ්‍යාපනික වැඩසටහනක් හෝ සැසියක් සඳහා යොදා ගනු ලබන සමස්ත ප්‍රවේශයක් යැයිද ක්‍රමවේදයක් තුළ ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබන සන්නිවේදන ක්‍රියාකාරකම් ශිල්පක්‍රම යැයිද ශිල්පක්‍රමයක කාර්යක්ෂමතාව හා ඵලදායිතාව ප්‍රවර්ධනය කරනු පිණිස උපයෝගී කර ගන්නා විධික්‍රම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් උපක්‍රම යැයි ද ජයසේන (1998) විස්තර කරයි.

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් කාර්ය සාර්ථකව ගෙන යාමට ගුරුවරයා සතුවිය යුතු ප්‍රධාන ගුණාංග පිළිබඳව විග්‍රහයක යෙදෙන මූවර් (1992) ඉගැන්වීමේදී භාවිත කරන උපක්‍රම හා ශිල්ප ක්‍රම තමාගේ ඉගැන්වීමේ කාර්යයට උචිත වන ආකාරයට තෝරා ගැනීමේ හැකියාව ගුරුවරයාට තිබිය යුතු බව කියයි. ශිල්පක්‍රමයක් නොමැතිව පාඩමක් ඉගැන්වීමත් පාඩමක් නොමැතිව ශිල්පක්‍රමයක් තීරණය කිරීමත් අපහසුය. පාඩම ඉගැන්වීමෙන් බලාපොරොත්තු වන අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට භාවිත කළ යුතු සියලු උපක්‍රම හා ශිල්ප ක්‍රම පිළිබඳ ස්වයං නිගමන ගැනීමේ අයිතිය ගුරුවරයා සතුවන නිසා තේරීම හා තීරණ ගැනීම මෙහිදී ඉතාම වැදගත් වෙයි. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ ගුරුවරයාගේ අභිමතය පරිදි හා පිරිසේ ස්වභාවය අනුව මූලික ඉගෙනුම් ක්‍රම දෙකකට බෙදා දක්වා ඇත. එනම්

1. ඒක පුද්ගල ඉගෙනුම් ක්‍රම
2. සමූහ ඉගෙනුම් ක්‍රම

මින් ඒක පුද්ගල ඉගෙනුම් ක්‍රම යටතට අයත් වන්නේ

- පියවර ක්‍රමය
- අනාවරණ ක්‍රමය
- ගැටලු විසඳීමේ ක්‍රමය හා
- සමරූපණයයි (Simulation)

සමූහ ඉගෙනුම් ක්‍රම යටතට අයත් වන්නේ,

- කණ්ඩායම් ඉගෙනුම
- ව්‍යාපාර ඉගෙනුම් ක්‍රමයයි

ජයසේන (1998)

මෙහි ගැටලු විසඳීමේ ක්‍රමය හා අනාවරණ ක්‍රමය ද සමූහයකට භාවිත කළ හැකි ඉගෙනුම් ක්‍රමයකි. මෙහිදී අවධානය යොමු කර ඇත්තේ ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය බව තම වඩාත් තහවුරු කෙරෙමින් වඩා සාර්ථක ඉගෙනුමක් කරා ශිෂ්‍යයා මෙහෙයවන කණ්ඩායම් ඉගෙනුම කෙරෙහිය.

කණ්ඩායම් ඉගෙනුමේ ස්වභාවය :

කණ්ඩායම් ඉගෙනුම් ක්‍රමය වර්තමාන පන්ති කාමරයේ වඩාත් ජනප්‍රිය හා ප්‍රබලව යොදා ගන්නා ඉගෙනුම් ක්‍රම වේදයකි. නව දැනුම සොයා යෑම, එය සංවිධානය කරගැනීම, ඒ ඔස්සේ විශ්ලේෂණයක් හෝ සංස්ලේෂණයක් කිරීම, නිගමන හා යෝජනාවලට එළඹීම හා අවසානයේ නිර්මාණාත්මක කාර්යයක් සඳහා යොමු වීම ආදි කුසලතා ශිෂ්‍යයා ලබන කවර විෂයකින් හෝ වර්ධනය වීම බලාපොරොත්තු වේ මෙකී අරමුණු තනි තනිව ශිෂ්‍යයාගෙන් ඉටු කර ගන්නවාට වඩා සාමූහිකව ශිෂ්‍යයන් අතරින් ඉටු කර ගැනීම වඩාත් පහසුය. ප්‍රිය ජනකය, එසේම නව්‍ය අවශ්‍යතා සඳහා නිරන්තරයෙන්ම සාකච්ඡා, සමීක්ෂණ, පර්යේෂණ, පැවරුම්, ව්‍යාපෘති ආදිය කිරීමට පාසල් විෂයමාලාවෙන් බලාපොරොත්තු වන නිසා මේවාද කණ්ඩායම් වශයෙන්

ක්‍රියාත්මක කිරීම තුළින් වඩා සාර්ථක ප්‍රතිඵල ළඟා කර ගැනීමට හැකිවේ. නූතන පන්ති කාමරය කණ්ඩායම් ක්‍රමයට ගැලපෙන පරිදි සංවිධානය කර ඇත්තේ මේ නිසාය. කණ්ඩායම් ඉගෙනුම සාමූහික ඉගෙනුමක් ලෙස හඳුන්වා ඇත්තේද මෙම හේතුව නිසාය.

කණ්ඩායම් ඉගෙනුම සාර්ථක වීම සඳහා බලපාන ප්‍රධාන අංග ලක්ෂණ හතරකි.

1. කණ්ඩායමේ සියලු දෙනා පොදු අරමුණක පිහිටා කටයුතු කළ යුතුය.
මෙම ලක්ෂණය කණ්ඩායම් ක්‍රමය තුළ අනිවාර්යයෙන් පැවතිය යුතුය. ඊට අමතරව වැඩ බෙදා ගැනීම, ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍යයන් , සම්පත් හා තොරතුරු බෙදා ගැනීම ද අරමුණට ගැලපෙන ලෙස සිදු විය යුතුය.

2. අරමුණ ඉටුකර ගැනීමට කණ්ඩායම තුළ සන්නිවේදනය සිදු විය යුතුය.
කණ්ඩායම් ක්‍රමයේදී ශිෂ්‍යයන් අතර මුහුණට මුහුණලා (face to face) කෙරෙන අන්තර් ක්‍රියාකාරීත්වය අවශ්‍ය වේ. මෙම අන්තර් ක්‍රියාකාරී බව නිරවුල්ව හා පැහැදිලිව සිදු වීමට නම් ශිෂ්‍යයන් නිවැරදිව කණ්ඩායම් කර තිබිය යුතුය.

3. අරමුණ ඉටුකර ගැනීම සඳහා සෑම ශිෂ්‍යයෙක්ම වගකීම් දැරිය යුතුය.
කණ්ඩායම් ඉගෙනුමේ මූලික අංගය වන්නේ ශිෂ්‍යයන්ට ඉගෙනීම සඳහා පවරනු ලබන පාඩමෙහි වගකීමයි. කණ්ඩායමේ සෑම ශිෂ්‍යයෙක්ම තමාට පැවරී ඇති කොටස අනිවාර්යයෙන්ම සම්පූර්ණ කළ යුතුය. එසේ නොවන විට කණ්ඩායම තුළින් බලාපොරොත්තු වන අරමුණු ඉටුකර ගැනීමට බාධා එල්ල විය හැක.

4. අරමුණ ඉටුකර ගැනීම සඳහා ක්‍රියාත්මක විය යුතුය.
කණ්ඩායම් ක්‍රමයේදී සෑම ශිෂ්‍යයකුම කණ්ඩායම් කුසලතා හා අන්තර් පුද්ගල සම්බන්ධතා වර්ධනය කර ගැනීමට හැකිවන යෝග්‍ය පිළිවෙත් අනුගමනය කළ යුතුය. සාමාජික එකමුතුභාවය ගැන කිසිම හැඟීමක් නොමැති, ඒ පිළිබඳ කිසිම අත්දැකීමක් නොමැති ශිෂ්‍යයන් සමූහයක් එකතුකොට අරමුණු ඉටුකර ගැනීමට වෙහෙසෙන ලෙස අණ කිරීම

සාර්ථක ක්‍රමයක් නොවේ. ශිෂ්‍යයන් සමූහයක් වශයෙන් වැඩ කිරීමේදී තිබිය යුතු සාමාජික කුසලතා ප්‍රගුණ කොට ඒවා භාවිත කිරීමට ඔවුන් පෙළඹවීම ගුරුවරයා සතු වගකීමකි.

ජයසේන (1998)

ශිෂ්‍යයන් කණ්ඩායම් කිරීම

ශිෂ්‍යයන් කණ්ඩායම් කිරීම ප්‍රධාන ආකාර දෙකකට සිදු කළ හැකිය.

1. ව්‍යුහගත ගවේෂණය
2. ව්‍යුහගත නොකළ ගවේෂණය

ව්‍යුහගත ගවේෂණය යනු ගුරුවරයා නියම කරන පටිපාටියට අනුව ඔහු අපේක්ෂා කරන ඉගෙනුම් ඵල වෙත ළඟාවනු පිණිස කණ්ඩායම්ගත කිරීමයි.

ව්‍යුහගත නොකළ ගවේෂණය යනු ගුරුවරයාගේ මඟ පෙන්වීම පමණක් ලබමින් තමන්ම සකසා ගන්නා සැලසුමකට අනුව අදාළ අරමුණු වෙත ළඟා වීමට ශිෂ්‍යයන් කණ්ඩායම් ගත කිරීමයි.

ඉහත ආකාර දෙකෙන් කුමන හෝ ක්‍රමයක් අනුගමනය කළ ද කණ්ඩායම් ඉගෙනුමෙන් ගුරුවරුන්ට හා ශිෂ්‍යයන්ට බොහෝ ප්‍රතිඵල ළඟාකර ගත හැකි වන්නේ කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකමේ දී ගුරුවරයා ඒ කෙරෙහි දක්වන දායකත්වය මතය. කණ්ඩායම් ක්‍රමය සාර්ථක වීමට නම් ගුරුවරයා ප්‍රධාන උපාය පහක් මේ සඳහා යොදා ගත යුතු බව සීටෝ, ටී. (2002) කියයි.

1. පාඩමේ අරමුණු පැහැදිලි කිරීම.
2. පාඩම ඉගැන්වීමට ප්‍රථම ශිෂ්‍යයන් කණ්ඩායම් ගත කිරීම
3. ශිෂයන්ට ක්‍රියාත්මක විය හැකි ආකාරය හා එහි ක්‍රමෝපායයන් පැහැදිලි කිරීම.
4. කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම අතරදී ශිෂ්‍යයන්ට ආධාර කිරීම.
5. ශිෂ්‍ය සාධනය ඇගයීම හා ඔවුනොවුන් එකිනෙකාට ආධාර කරන ආකාරය පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීම.

පංති කාමර කණ්ඩායම්

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියවලිය සඳහා පංති කාමරයක ශිෂ්‍යයන් කණ්ඩායම් කිරීමේදි අත්‍යවශ්‍යයෙන්ම විමසා බැලිය යුතු ගුණාංග තුනක් ඇති බව දිසානායක (2002) පෙන්වා දෙයි. එනම් ,

1) සංඛ්‍යාව
2) ස්ථානගත කිරීම
3) අදහස් හුවමාරු රටාව

1. සංඛ්‍යාව

කණ්ඩායමක සිටින ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව කණ්ඩායමක කාර්යක්‍ෂමතාව සඳහා බෙහෙවින් බලපානු ලබයි. සංඛ්‍යාව වැඩිවීමද සංඛ්‍යාව අඩුවීමද ගැටලුකාරී වේ. සංඛ්‍යාව වැඩිවීම තුළ සියලුම දෙනාට තමන්ට පවරන ලද වගකිම සඳහා සහභාගි වීමට අවස්ථාව නොලැබීමත් . අනවශ්‍ය කතාබහ සහ විහිළු තහළු ඇති වීම තුළින් සන්නිවේදනයට බාධා ඇති වීමටත් , දක්‍ෂයින් පමණක් ක්‍රියාකාරි වීමටත් අවස්ථාව සැලසේ. නමුත් මෙහිදි ඇති වාසි සහගත ලක්‍ෂණ වන්නේ වැඩිපුර නව අදහස් හා අත්දැකිම් ඉදිරිපත් වීමයි. කණ්ඩායමේ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව තුනට වඩා අඩු වූ විට කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරිත්වය තුළ නිරස බවක් හා වැඩි වගකිම් සම්භාරයක් කෙටි කාලයක් තුළදි ඉටු කරලිමට උත්සාහ ගැනිම නිසා නව අදහස් ඉදිරිපත් වීමේ සම්භාවිතාව අඩු වීමට හැකියාව ඇත. මේ නිසා ගුඩ් හා බ්‍රෝෆි (1978) පවසන්නේ කණ්ඩායමක් සඳහා හොඳම සංඛ්‍යාව පහක් බවයි.

2. ස්ථානගත කරීම

කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් වලදි ශිෂ්‍යයන් කණ්ඩායම් කරන ආකාරය කාර්යක්‍ෂමතාව කෙරෙහි බෙහෙවින් බලපායි. සාමාන්‍යයෙන් සෑම කණ්ඩායමක් මෙහෙයවීම සඳහා කණ්ඩායම් නායකයකු පත්කරන නිසා කණ්ඩායම් නායකයා හා සෙසු ශිෂ්‍යයන් ගේ සන්නිවේදනය පහසුවන පරිදි කණ්ඩායම් ස්ථානගත කළ යුතු වේ. මෙහිදි කණ්ඩායම් නායකයාට හැමවිටම ආධිපත්‍ය ලැබෙන පරිදි කණ්ඩායම් ගත කිරිම

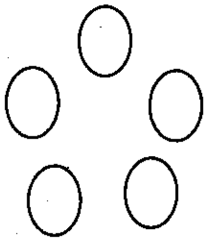
සුදුසු නැත. කණ්ඩායම් නායකයා හා සෙසු සාමාජිකයන් ගේ අන්‍යෝන්‍ය දායකත්වය සමසේ බෙදි යන පරිද්දෙන් කණ්ඩායම ස්ථානගත කිරිමට ගුරුවරයා වගබලා ගන්නේ නම් වඩා ප්‍රතිඵලදායක ය.

3. අදහස් හුවමාරු රටාව

කණ්ඩායමක් සඳහා යෝග්‍යතම සංඛ්‍යාව හා ඔවුන් ස්ථානගත කළ යුත්තේ කෙසේ දැයි අවබෝධය ලබා ගත් පසු ඔවුනොවුන් මෙහෙයවීම සඳහා අදහස් හුවමාරුව සිදු කළ හැකි ආකාරය හඳුනා ගනිමු. මෙම රටාවන් ගුරුවරයාගේ අභිමතය පරිදි වෙනස්වීම්වලට භාජනය කළ හැකිය. එසේම මෙම රටාවන් පන්ති කාමරයේ ශිෂ්‍යයන් ඉගෙනුම ලබන විෂයයන් අනුව වෙනස්වන බව ද මතක තබා ගත යුතු වේ.

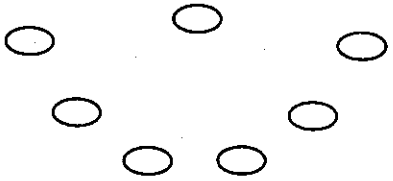
සාම්ප්‍රදායිකව පන්ති කාමරය කණ්ඩායම් කරන රටා වලට අමතරව වර්තමානයේ බොහෝ ජනප්‍රිය කණ්ඩායම් රටා කිහිපයක් පහත දක්වේ.

රටා 01.



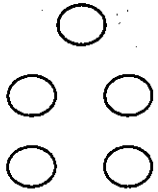
මෙම රටාව වෘත්තාකාරය කණ්ඩායම් නායකයා හා සෙසු සාමාජිකයන් අතර සම ආධිපත්‍යයක් ඇත. එහෙත් අදහස් හුවමාරු වන්නේ එක් වරකට දෙදෙනෙකු අතර පමණි.

රටා 02.



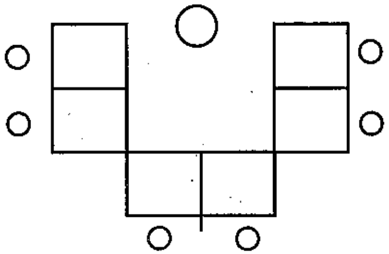
මෙම රටාව අර්ධ වෘත්තාකාරය. කණ්ඩායම් නායකයා අන් ශිෂ්‍යයන්ට ඉදිරියෙන් සිටියි. කණ්ඩායම් නායකයාට අධිපතිත්වයක් හිමිව ඇත.

රටා 03.



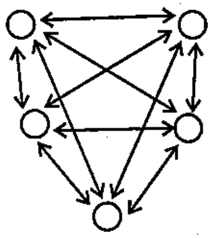
මෙම රටාව තුළ ද කණ්ඩායම් නායකයාට අධිපතිත්වයක් හිමිවේ. මෙවැනි කණ්ඩායම් ගත කිරීමක් නර්තනය වැනි ප්‍රායෝගික විෂයකදී අනුකරණ ක්‍රමයෙන් පාඩමක් උගන්වන අවස්ථාවකදී ගැලපේ. මෙහිදී කණ්ඩායම් නායකයා පරමාදර්ශී බවක් උසුලන තත්වයකට පත් වේ.

රටා 04.



වර්තමාන පංති කාමර බොහෝමයක් ස්ථාවර කණ්ඩායම් ලෙස කණ්ඩායම් ගත කර තිබේ මෙහි නායකත්වය බොහෝ විට ගුරුවරයාට ලැබේ. මෙම රටාවේදී සෑම ශිෂ්‍යයකුගේම ඇස මුණ ගැසෙන පරිදි ගුරුවරයාට සන්නිවේදනය කළ හැකි වුවත් සෑම ශිෂ්‍යයකුම අතර අන්‍යෝන්‍ය අදහස් හුවමාරුව බාධාකාරී වේ. එහෙත් කළමණාකරන ගැටළු අවමය. බොහෝ විට ප්‍රාථමික පන්ති කාමර මෙම ක්‍රමයට සකස් වී ඇත.

රටා 05.



මෙම රටාව සර්වමාර්ගික රටාව ලෙසින් හැඳින්වෙන අතර කණ්ඩායමේ සියලු දෙනා අතර අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් අදහස් හුවමාරු වන ආකාරය මින් පැහැදිලි වේ. කණ්ඩායම් නායකයා ද අන් අය හා සම තත්ත්වයේ සිටිමින් අදහස් හුවමාරු කර ගන්නා නිසා කණ්ඩායම් ගත කිරීමෙන් බලාපොරොත්තු වන අරමුණු ද මෙයින් ඉටුවේ.

කණ්ඩායම් ඉගෙනුමේ වාසි

- කණ්ඩායම් ක්‍රමයේදී ශිෂ්‍ය සහභාගීත්වය අධිකව ලැබෙන නිසා ඉගෙනුම පිළිබඳව සිසුන් තුළ පෙළඹවීමක්, ආශාවක් ඇති වේ.
- සාමූහික කාර්යයක් වීමත් පොදු අරමුණක් මත පිහිටා කයුතු කළ යුතු වූ නිසාත් සියලු දෙනාම ක්‍රියාශීලි වෙති. සාමූහිකව විසඳුම් සොයති.
- නායකත්වයට , අනුගාමිකත්වයට හුරු වෙති.
- ගුරු ශිෂ්‍ය සම්බන්ධතාව වර්ධනය වේ සුහදතාව වර්ධනය වේ. පංති කාමරය ප්‍රිය ජනක වේ.
- සාකච්ඡාවට, ප්‍රශ්නකරණයට, ගවේෂණයට, නිර්මාණකරණයට පෙළඹෙන නිසා වඩා පුළුල් දෘෂ්ඨික් ඇති වේ.
- අන්‍යයන්ගේ මත ඉවසීමටත්, ඒවාට ගරු කිරීමටත් .ඒවා අගය කිරීමටත් හුරු වේ. දිසානායක (2002)

කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ අවාසි

- පාසල් කාලසටහනෙන් වෙන් කෙරෙන වේලාව තුළ පාඩමෙන් බලාපොරොත්තු වන අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට අපහසුවේ.
- අධ්‍යයන අරමුණු වලින් බැහැර වූ විට අස්වාදන අභ්‍යාසයක් බවට ක්‍රියාකාරකම් පත්වේ.
- සෑම ශිෂ්‍යයකුගෙන්ම බලාපොරොත්තු වන නිපුණතා ඒ ආකාරයෙන්ම සාක්ෂාත්කර ගැනීමට නොහැකි වේ.

තිලකරත්න බණ්ඩා (2007)

කණ්ඩායම් ක්‍රමය තුළ ගුරුවරයාගේ කාර්යභාරය

සාර්ථක කණ්ඩායම් ඉගෙනුමක් සඳහා ගුරුවරයා පහත සඳහන් භූමිකා ඉටුකළ යුතු බව තිලකරත්න බණ්ඩා (2007) කියයි. ඒවා නම්,

1. සංවිධායක : කණ්ඩායම් ක්‍රියා සංවිධානය කරයි.
2. උපදේශක : ශිෂ්‍යයන්ගේ ගැටලු විසඳා ගැනීමට ඔවුනට සහය වෙයි.
3. මිත්‍රශීලී විවේචක : ශිෂ්‍ය ක්‍රියාකාරකම් සුහද ලෙස හා සංවර්ධනාභිමුඛව විවේචනය කරයි.
4. නියාමක : ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව පරීක්ෂා වෙමින් එය ඉලක්ක වෙත තල්ලු කරයි.
5. සම්පත්දායක : අවශ්‍ය තෑන්හි සංකල්ප පැහැදිලි කර දෙයි.
6. අන්තර් ක්‍රියා කළමණාකරු : සෑම ශිෂ්‍යයකුම කණ්ඩායම් ක්‍රියාවලියට සහභාගි වීම සහතික කරයි. අධිකාරී සාමාජිකයන්ගේ ආධිපත්‍ය පාලනය කරයි.
7. සමාලෝචක : ක්‍රියාවලිය හා ප්‍රතිඵල සමාලෝචනයට භාජනය කරයි.
8. සුසාධ්‍යකාරක : ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය ඉදිරියට ගලා යාම පහසු කරයි.

කණ්ඩායම් ක්‍රමයෙන් ඉගෙනුම ලබා දිය හැකි නර්තන විෂයෙහි ආදර්ශ පාඩම් දෙකක් පහත දැක්වේ.

කණ්ඩායම් ක්‍රමයට සිද්ධාන්ත ඒකකයේ පාඩමක් ඉගැන්වීම.

පාඩම - අනුරාධපුර යුගයේ පැවති නර්තන කලාව

ශ්‍රේණිය - 11 වන ශ්‍රේණිය

පියවර 1 :

අනුරාධපුර යුගයේ නර්තන කලාව පැවති ආකාරය සොයා බලා වාර්තා කිරීමට පංතිය කණ්ඩායම් හතරකට බෙදීම හා එක් එක් කණ්ඩායම සඳහා කණ්ඩායම් වැඩ පැවරීම.

පළමු කණ්ඩායම :	සාහිත්‍ය මූලාශ්‍ර ඇසුරින් අනුරාධපුර යුගයේ නර්තන කලාව පැවති ආකාරය සොයා බැලීම.
දෙවන කණ්ඩායම :	ගල් කැටයම් හා රූ කැටයම් ඇසුරින් අනුරාධපුර යුගයේ නර්තන කලාව පැවති ආකාරය සොයා බැලීම.
තුන්වන කණ්ඩායම :	වාද්‍ය භාණ්ඩ ඇසුරින් අනුරාධපුර යුගයේ නර්තන කලාව පැවති ආකාරය සොයා බැලීම.
හතරවන කණ්ඩායම :	සෙල් ලිපි ඇසුරින් අනුරාධපුර යුගයේ නර්තන කලාව පැවති ආකාරය සොයා බැලීම.

පියවර 2

කණ්ඩායම් වැඩ පවරා කණ්ඩයම් වෙන්කළ පසු ගුරුවරයා විසින් ඊට අදාළ ඉගෙනුම් සාහයක මූලාශ්‍රයන් ශිෂ්‍යයන් වෙත ලබා දිය යුතුය. මෙහිදී සෑම කාණ්ඩයකටම බෙදී යන පරිදි සාහිත්‍ය මූලාශ්‍ර කිහිපයක්, (උදා :- මහා වංශය, චූල වංශය, රසවාහිනිය) ක්‍රියාකාරකමට අදාළ වන සඟරා හෝ පත්තර, පිංතූර, කණ්ඩායම් අතර බෙදා දිය යුතුය. කණ්ඩායම් විසින් නිරීක්ෂණයෙන්, ගවේෂණයෙන් හා සාහිත්‍ය විමර්ශනය මගින් අනාවරණය කරගත් කරුණු තමන්ට අදාළ මාතෘකාව ඔස්සේ පමණක් පෙළ ගැස්සවීමට ඒ අනුව පෙළඹේ. සෑම කණ්ඩායමකම ශිෂ්‍යයෙක් ගුරුවරයා ගේ නිරීක්ෂණයට බඳුන් විය යුතුය.

3 පියවර

එක් එක් කණ්ඩායම විසින් තමන් වෙත ලැබුණු මූලාශ්‍රයන් ඔස්සේ කරුණු සොයාබලා වාර්තා කිරීමට වෙහෙසේ. කණ්ඩායමේ සාමාජිකයන් විසින් අනාවරණය කර ගත් කරුණු එකිනෙකා සමග සාකච්ඡා කිරීමටත් ඒ පිළිබඳව එකඟතාව ලබා ගැනීමෙන් පසු කණ්ඩායම් වාර්තාව සාදා නිම කිරීමටත් මෙහිදී අවස්ථාව ලැබේ.

4 පියවර

මෙම පියවරේ දි එක් එක් කණ්ඩායම් විසින් අනාවරණය කරගත් දෑ වාර්තා කිරීමට අවස්ථාව ලැබේ. කණ්ඩායම් නායකයා ඇතුලු සියලු දෙනාට තම අනාවරණයන් ඉදිරිපත් කිරීමට අවස්ථාව ලබා දීමට ගුරුවරයා වගබලා ගත යුතුය. එක් එක් ශිෂ්‍යයන් විසින් තම කොටස ඉදිරිපත් කිරීමේදී එහි යම් සදොස් තැනක් වේ නම් ඒවා නිවැරදි කර එම විස්තර කරුණු වශයෙන් කළුලෑල්ලට ගැනීමට ගුරුවරයාට පුළුවන. එක් කණ්ඩායමක් වාර්තා කරන විට අනෙක් කණ්ඩායම්වල අවධානය ඒ වෙත යොමු කරවා ගැනීමටද ගුරුවරයා වගබලා ගත යුතුය. එසේ නොවන විට ශිෂ්‍යයන් ගේ අවධානය වෙනතකට යොමු වීමට පුළුවන.

5 පියවර

එක් එක් කණ්ඩායම් විසින් වෙන් වෙන් වශයෙන් වාර්තා කරන ලද කරුණු ගුරුවරයා විසින් කළු ලෑල්ලට ගොනු කළ විට අනුරාධපුර යුගයේ පැවති නර්තන කලාවේ ස්වභාව පිළිබඳ සමස්ත සාරාංශකරණයක් ගොඩ නැඟී තිබේ. ඒ ආශ්‍රයෙන් ගුරුවරයාට පාඩම සමස්තයක් වශයෙන් හකුළුවා දක්වා ප්‍රතිපෝෂණයක් ඇත්නම් එය ද සිදු කොට පාඩම නිමා කළ හැකිය.

උදා :- 2

කණ්ඩායම් ක්‍රමයට ප්‍රායෝගික ඒකකයේ පාඩමක් ඉගැන්වීම

ඒකකය	- ගැමි නැටුම්
පාඩම	- කුළු කවි සඳහා පද නිර්මාණය කිරීම
පන්තිය	- 8 වන ශ්‍රේණිය

1 පියවර

ශිෂ්‍යයන් සමඟ ඔවුන් දන්නා කුළු කවියක් ගායනා කරමින් කුළු කවි සඳහා නර්තනාංගයක් නිර්මාණය කරන ආකාරය සාකච්ඡා කිරීම. මෙහිදී ගැමි නැටුම් හි විශේෂ ලක්ෂණ, ගැමි නැටුම් නිර්මාණය කිරීමේදී සැළකිය යුතු කරුණු පිළිබඳව ශිෂ්‍යයන් සමඟ සාකච්ඡා කළ හැක.

2 පියවර

සාකච්ඡා ක්‍රමය ඔස්සේ කරුණු අනාවරණය කරගත් පසු ශිෂ්‍යයන් කණ්ඩායම් කිරීම. (පන්තියේ සිටින ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව අනුව කණ්ඩායම් ගණන තීරණය වේ.)

3 පියවර

කණ්ඩායම් වශයෙන් ශිෂ්‍යයන් වෙන් කර කණ්ඩායම් වැඩ පැවරීමෙන් පසු එක් එක් කණ්ඩායම් අතර ක්‍රියාකාරීත්වය ගුරුවරයාගේ අධීක්ෂණයට භාජනය විය යුතුය. මෙහිදී ශිෂ්‍යයන් පද නිර්මාණය කරන විට ඔවුන් නිවැරදිව අංගහාර ගනු ලබන්නේද, නිවැදරිව තාල තබන්නේද, කණ්ඩායමේ සියලුම ශිෂ්‍යයන් අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් එකමුතුව සහයෝගය දක්වන්නේද යන්න පිළිබඳවද සැලකිලිමත් විය යුතුය. එසේ නොවන්නේ නම් අවශ්‍ය තැන්හිදි මඟ පෙන්වීම කළ යුතු වන්නේය.

4 පියවර

එක් එක් කණ්ඩායම් විසින් නිර්මාණය කරන ලද පද නර්තනය කර පෙන්වීම සඳහා අවස්ථාව ලබා දීම. මෙහිදී එක් කණ්ඩායමක් නර්තනය කරන විට වෙනත් කණ්ඩායමක් ගායනයෙන්ද, තවත් කණ්ඩායමක් තාල තැබීමෙන් ද සහය කොට ගත හැකියි. එසේම ඔවුන් ගායනය කරන විට හා තාල තබන අතරතුර නර්තනය කරන කණ්ඩායමේ ප්‍රබලතා හා දුබලතා මොනවාද යන්න නිරීක්ෂණය කිරීමට ද අවස්ථාව දිය හැකිය. ඒවා නිරීක්ෂණය කිරීමට පොළඹවා සෑම පද නිර්මාණයක් අවසානයේදී ම ඒ පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීමට අවස්ථාව දිය යුතුය. විවිධ එක් එක් කණ්ඩායම්වල තිබූ ප්‍රබලතා මොනවාද දුබලතා මොනවාද වැඩි දියුණු විය යුත්තේ කෙසේද යන්න අවබෝධ කොට ගත හැකි වේ.

5 පියවර

එක් එක් කණ්ඩායම් විසින් පද නිර්මාණය එළි දැක්වීමෙන් පසු සෑම කණ්ඩායමකින්ම වඩා හොඳට නර්තනය කළ පද එක්කොට ආරම්භයක් හා අවසානයක් ඇති හොඳ කුළු නර්තනාංගයක් සකස් කොට ගත හැකිය.

මෙහි ඇති විශේෂත්වය වන්නේ ගුරුවරයාගේ මැදිහත් වීමකින් තොරව ශිෂ්‍යයන් විසින් නිර්මාණය කරන ලද පද ඔස්සේ පමණක් අලංකාර නර්තනාංගයක් සකස් වීමයි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ :

1. Good. T.L. and Brophy,J.E., 1978, Looking in Class Rooms, New York, Harper, Row Publishers

2. University of Wollongong, 2002, Code of Practice, Teaching and Assessment,
http://www.uow.edu.au/about/teaching_code.html#group.Accessed, 26th feb,2002.

3. Winchester – Seeto,T. 2002, Assessment of Collaborative work – Collaboration versus assessment.
Invited paper presented at the annual Universe Science Symposium, The University of Sydney, 5th April 2002.

4. තිලකරත්න බණ්ඩා, ඩී.එම්., 2007, අධ්‍යාපනික තාක්ෂණික විද්‍යාව. එස්.ගොඩගේ සහෝදරයෝ, මරදාන.

5. දිසානායක එම්.ඩබ්.ඩබ්, ඉගෙනුම් මූලාශ්‍ර, II කලාපය ජ 2002 ජුනි, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය අධ්‍යාපන පීඨයේ ප්‍රකාශනයකි.

6. ජයසේන අශෝකා, 1998, ප්‍රවීන වෘත්තිකයකු වීම සඳහා ඉගැන්වීමේ ක්‍රම, සිවලි මුද්‍රණාලය, මහනුවර.

7. ගිනිගේ ඉ.ලි, 2006, පාසල් අධ්‍යාපනයේ විශිෂ්ටත්වය සඳහා (අධ්‍යාපන ලිපි සංග්‍රහය) රේන්බෝ ප්‍රින්ටර්ස් , බත්තරමුල්ල.

05

ගුරුවරයා වෘත්තිකයෙකු වශයෙන්......

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපන පීඨයේ
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශයේ.

කථිකාචාර්ණී සමන්ති ජයසිංහ

ගුරුවරයා යනු......

ජාතියක දායාදය ළමා පරපුරයි. අද දවසේ ළමයින්ගේ අනාගතය ගොඩනංවාලීමේ අතිශය බැරෑරුම් වගකීම පැවරී ඇත්තේ ගුරුවරයා මතයි. එහෙයින් ළමා පරපුරේ අධ්‍යාපනය මෙන්ම සමස්තයක් ලෙස සමාජයේ යහපැවැත්ම වෙනුවෙන් ගුරුවරයා සතු කාර්යභාරය අතිමහත් වේ. එහෙයින් තමාගේ දැනුම හා අත්දැකීම් තුළින් සිසු දරුවන්ගේ ජීවිතයේ වැඩදායක පරිවර්තනයක් කිරීමට හැකි අතිශය සුවිශේෂී, පාසලට පමණක් සීමා නොවූ භූමිකාවකට ගුරුවරයා හිමිකම් කියයි.

පෙර අපරදිග බිහි වූ ශ්‍රේෂ්ඨ දාර්ශනිකයන් ගුරුවරයා පිළිබඳ බොහෝ අදහස් දක්වා ඇත. ක්‍රි.පූ. 6 වන සියවසේ ලොව පහළ වූ ගෞතම බුදුරජාණන් වහන්සේ විසින් දෙමාපියන් දරුවාගේ මුල්ම ගුරුවරු ලෙස සිඟාලෝවාද සූත්‍රයේ සඳහන් කර ඇත. එසේම

එම සූත්‍රයේ අඩංගු සඳිසා වලින් එක දිගාවක ගුරු - ශිෂ්‍යයන් වෙනුවෙන් වෙන්කර, ගුරුවරයාගෙන් ශිෂ්‍යයන්ටත්, ශිෂ්‍යයන්ගෙන් ගුරුවරුන්ටත් විය යුතු යුතුකම් මනාව විස්තර කර දේශනා කර ඇත. එසේම ප්ලේටෝගේ (ක්‍රි.පූ 428) දර්ශනයට අනුව ද දෙමාපියන් දරුවාගේ මුල්ම ගුරුවරුන් වන අතර එම දරුවන් ඉදිරියට මෙහෙයවන්නේ ගුරුවරුන් බව සඳහන් කර ඇත. (ලි. 1965. පිටුව 114) ඇරිස්ටෝටල් නම් දාර්ශනිකයා පවසන්නේ ගුරුවරුන් සෘජුවම ශිෂ්‍ය චරිතය කෙරෙහි බලපෑම් කරන හෙයින් දෙමාපියන්ට වඩා ශ්‍රේෂ්ඨ පුද්ගලයන් බවයි. (අමරකීර්ති, 1996 පිටුව 10) ඇමරිකානු විශ්ව කෝෂයට අනුව (1991 පිටුව 56) ගුරුවරයා හඳුන්වා ඇත්තේ "ජාතික පාසල් පද්ධතියේ පළමුවන ශ්‍රේණියේ සිට දොළොස්වන ශ්‍රේණිය දක්වා පන්තිවල වෘත්තිය විෂයමාලාවක් ඉගැන්වීම සඳහා සහතික ලත් පුද්ගලයකු ලෙසයි. කර් (1968 පිටු 20) ගුරුවරයා හඳුන්වා ඇත්තේ "පෞද්ගලික හෝ කාණ්ඩ වශයෙන් හෝ පාසල මඟින් සැලසුම් කරන ලද සියලුම ඉගැන්වීම් කටයුතු මගින් සිසුන්ට දැනුම ලබා දෙන්නෙකු" ලෙසයි.

පෙරදිග අධ්‍යාපන ක්‍රමයේදී ගුරුවරයා උගන්වන්නෙකු පමණක් නොව සමාජයේ සම්මානයට ලක් වූ, නායකත්වයෙන් හෙබි උපදේශන හැකියාවෙන් සුසැදි, උගත් වැඩිහිටියෙක් විය. ඉන්දියාවේ උපනිෂද් ග්‍රන්ථ අනුව "ඇස්වල ආවරණ ඉවත්කර මඟ පෙන්වීම ලබා දෙන්නේ ගුරුවරයා" ලෙස සෙන්කර් ප්‍රකාශ කර ඇත. (සෙන්කර්, 1995 පිටුව 10) ජයසේකර ද (1997. පිටුව 56) අතීත ගුරුවරයා හා වර්තමාන ගුරුවරයා අතර බොහෝ වෙනස් කම් ඇතිබව පෙන්වා දී ඇත. වර්තමානයේ දී ගුරුවරයා වැටුප් ගෙවන රැකියාවක නියුතු වුවද, ගුරුවරයකුගේ භූමිකාව ඉතා පුළුල් වේ. විධිමත් මෙන්ම අවිධිමත් ලෙස ද පාසල මඟින් සපයනු ලබන දේ මගින් දරුවාගේ ජීවිතය හැඩගස්වන ප්‍රබලතම නියමුවා ගුරුවරයාය.

ගුරුවරයා වෘත්තිකයෙකු ලෙස

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ 9,662 පමණ වන රජයේ පාසල් වල 224,000 පමණ ගුරු පිරිසක් ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් කාර්යයයේ නියැලි සිටිති. හතලිස් එක් ලක්ෂයක් පමණ සිසුපිරිසක්, පළමු ශ්‍රේණියේ සිට දහතුන ශ්‍රේණිය තෙක් අධ්‍යාපනය ලබති. (2008

ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකු වාර්තාව පිටුව 83) මෙම සිසු දරුවන්ගේ අනාගත ජීවිතයේ යහපැවැත්ම උදෙසා ඵලදායි ඉගෙනුමට මග පෙන්වන ගුරුවරයා සිදු කරණුයේ සැබැවින්ම සමාජ මෙහෙවරකි. උතුම් සේවයකි. යුනෙස්කෝ ගුරු ප්‍රඥප්තියට අනුව,

> "ඉගැන්වීම වෘත්තියක් වශයෙන් සැලකිය යුතුය. ඒ වනාහි එක්තරා අන්දමක පොදු සේවාවකි. ඒ සඳහා දැඩි උත්සාහයක් දරමින් නොකඩවා කරගෙන යන අධ්‍යාපනයෙන් රැක පවත්වාගෙන යන විශේෂතා ඥානයක් හා විශේෂිත දක්ෂතාත් ගුරුවරයා කෙරෙහි තිබීම අවශ්‍යය."
>
> (බුත්පිටිය 1999, පිටුව 10)

එලෙස ගුරුවරයාගේ සේවය "වෘත්තියක්" බව බ්‍රිතාන්‍යයේ සර් රෝනල්ඩ් ගුඩ් විසින් ඉදිරිපත් කර ඇති පහත නිර්ණායක හය මගින් ද සනාථ කළ හැකි වේ.

1. බුද්ධිය හා මනස මෙහෙයවීමෙන් ඉටු කෙරෙන සේවාවක් වීම.
2. එය නිශ්චිත හා අත්‍යාවශ්‍ය ප්‍රජා සේවාවක් වීම.
3. සේවාවේ යෙදී සිටින්නන් තම අයිතිවාසිකම් දිනා ගැනීමට වඩා තමන් අතින් ඉටුවිය යුතු යුතුකම් හා වගකීම් පිළිබඳ වැඩි අවධානය යෙදවීම.
4. සේවාව කාර්යක්ෂම හා ඵලදායි අන්දමින් ඉටු කිරීම සඳහා ඊට අදාළ න්‍යායාත්මක හා ප්‍රායෝගික අංශ පිළිබඳ සියුම් එමෙන්ම ගැඹුරු අධ්‍යයනයක් කර තිබීම.
5. සේවාවේ නිරත වී සිටින අවස්ථාවලදී පුද්ගලයාට තර්කානුකූලව තම මනයේ පිහිටා ක්‍රියා කිරීමට පූර්ණ ස්වාධීනත්වයක් තිබීම.
6. සේවාවේ ස්වයං පාලනයක් තිබීම

(පරිවර්තකයෙකු ලෙස ගුරුවරයා 1986, පිටුව 213)

ඉහත නිර්ණායක කිසියම් සේවාවක් වෘත්තියක් වශයෙන් පිළිගත හැකිද, නොහැකිද යන්න තිර්ණය කිරීමට පදනම් කරගනු ලබන අතර ගුරුවරයා ද වෘත්තියක යෙදෙන බව මින් ප්‍රත්‍යක්ෂ වේ.

ගුරුවරයාගේ කාර්යභාරය

වර්තමාන ගුරුවරයාගෙන් ඉටුවිය යුතු කාර්යභාරය අතරට පරිපාලන කාර්යයන්ද, වගකීම් දැරීමද, වගවීමද අයත් වේ. හෙට්ටිආරච්චි (2000, පිටුව 111) අනුව ගුරුවරයකුගෙන් ඉටුවිය යුතු

පරිපාලන සේවාවන් කොටස් හතක් යටතේ සඳහන් කර ඇත. එනම්,

1. පාසලත් ප්‍රජාවත් අතර නිසි සම්බන්ධතාවක් ගොඩ නඟා ගැනීම.
2. විෂය මාලා සකස් කිරීම. - උගන්වන ක්‍රම, උපකරණ
3. ශිෂ්‍යයින් සම්බන්ධ ප්‍රශ්න - ශිෂ්‍යයන් අලුතින් බඳවා ගැනීම් ඉහළ පහළ දැමීම, පරීක්ෂණ, ශිෂ්‍ය විනය පවත්වා ගැනීම.
4. ගුරු මණ්ඩලය හා අනිකුත් සේවකයන් පිළිබඳ කටයුතු
5. භෞතික පහසුකම් - සෞඛ්‍ය හා සනීපාරක්ෂක කටයුතු
6. මුදල් හා ව්‍යාපාර පරිපාලනය
7. සංවිධානය හා ව්‍යුහය වේ.

එපමණකුදු නොව සැබෑ ගුරුවරයකුට අප්‍රමාණ වගකීම් දැරීමට හැකිවිය යුතුවේ. විජේසූරිය (2003, පිටුව 3) අනුව මිනිස් සමාජයේ දියුණුව හා පිරිහීම පිළිබඳ වගකීමෙන් ප්‍රධාන කොටස ගුරුවරුන් මත පැටවී ඇතැයිද, එමනිසා ගුරුවරුන්ට සමාජය තුළ මහත් වගකීමක් ඇති බවද පෙන්වා දෙයි. හොයිල්ට (1969, පිටුව 14, 15) අනුවද ගුරුවරයාගේ වගකීම් ලෙස ඉගැන්වීම, සමාජානුයෝගය හා ඇගයීම මුල් අංශයට අයත් ලෙසත්, ශිෂ්‍යයන් අධ්‍යාපන කාර්යයට පෙළඹවීමත්, ඔවුන් පාලනයත්, අධ්‍යාපනයට සුදුසු වාතාවරණය සැපයීම ගුරුවරයාගේ දෙවන අංශයට අයත් වගකීම් ලෙසත් පෙන්වා දී ඇත.

ගුණසේකර (1994, පිටුව 12) ට අනුව ගුරුවරයා සිසුනට අවශ්‍ය දැනුම, ආකල්ප, කුසලතා වලින් පරිපූර්ණ අධ්‍යාපනයක් ලබා ගැනීමට මඟ පෙන්වන්නෙකු ලෙස විශේෂ වගවීමකට ද හිමිකම් කියයි. සැබෑ ගුරුවරයා ළමයාගේ පෞද්ගලිකත්වයට ගරු කරන අතර තම ඇදහීම් හා මතයන් ළමයා තුළට බලයෙන් කා වැද්දීමට වෑයම් නොකරයි. එසේම ළමයාගේ හැකියාවන් සොයා බලා ඒවා වර්ධනය කර ගැනීමට අවශ්‍ය උපදෙස් හා උදව් දීමද කරයි. එසේම අනාගත පුරවැසියාගේ සදාචාරත්මක විඥානය හැඩ ගැස්වීමට, ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී පිළිවෙත්වලට, සාමයට හා ජාතීන් අතර මිත්‍රත්වය වර්ධනයට තුඩදෙන ලෙස ළමයාට අධ්‍යාපනය ලබාදීමද සිදුකරයි. ගුරුවරයා සිසුන් අතරේදී කුමන හේතුවක් නිසාවත් පක්ෂපාතී බවක් නොපෙන්වයි. පංතියේ දුර්වල සිසුන්ගේ ආත්ම විශ්වාසය හීනවන

අයුරින් ඔවුන්ට කථා නොකරයි. පාසලේ පාලනය හා ගුරුමණ්ඩලය සම්බන්ධ පෞද්ගලික කරුණු ළමුන් සමග කථා නොකිරීමට වග බලා ගනියි.

ඔයිසර්ට (1986) අනුව සැබෑ ගුරුවරයා උපදේශකවරයෙකු, විශේෂඥවරයෙකු, සාධන විනිශ්චයකරුවෙකු, තක්සේරුකරුවෙකු, ආචාර ධර්ම ප්‍රකාශකයෙකු, සදාචාර රකින්නෙකු, ව්‍යවස්ථාදායකයෙකු, විනිශ්චයකරුවෙකු, පොලිස් නිලධාරියෙකු, හිතවතෙකු හා මාර්ගෝපදේශයකු යන සියලු කාර්යයන් කරන්නෙකු වේ. මේ අනුව නියම ගුරුවරයෙකුගේ කාර්ය භාරය ඉතාම සංකීර්ණ හා සුවිශේෂී බව සක්සුදක් සේ පැහැදිලි වේ.

ගුරුවරයෙකු සතු කාර්යභාරය ප්‍රධාන වශයෙන් කොටස් දෙකකට බෙදා විග්‍රහ කළ හැකිය. එනම් පාසල තළ කරන කාර්යයන් හා පාසලෙන් බැහැරව කරන කාර්යයන් යන දෙයාකාරවය.

(ගුරුවරයා පරිවර්තකයෙකු ලෙස 1986, පිටුව 217)

පාසල තුළදී සැබෑ ගුරුවරයකු ලෙස කළ හැකි කාර්යයන් අතිමහත් වේ. තම සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන කටයුතු වලට ආධාර කරමින් ඉගෙනීම ප්‍රවර්ධනය කරන්නෙකු ලෙසත්, නව ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රම නිපදවන්නෙකු ලෙසත්, අලුත් දැනුම සොයායන ගවේෂකයෙකු ලෙසත් කටයුතු කරයි. එසේම ගැටළු විසඳීමට පර්යේෂණ දියත් කරන්නෙකු ලෙසද, හිතෛෂී, දක්ෂ වෛද්‍යවරයෙකු මෙන්ම සැබෑ පාලකයකු ලෙසත් සුවිශේෂී කාර්යභාරයක් ඉටුකළ හැකිවෙයි.

පාසලෙන් බැහැරවද සැබෑ ගුරුවරයෙකුට කාර්යයන් රාශියක් කිරීමේ ශක්තිය ඇත. එනම් ඒ ඒ ළමයින්ට ආවේනික සමාජ උරුම රකිමින්, තමා ජීවත්වන සමාජය වර්ධනයට උදව් කරමින්, එහි වෙනස්කම් ක්‍රමානුකූලව ඇති කරමින්, එකී වෙනස්වීම් පිළිගැනීමට කැමති සිසු පිරිසක් බිහිකිරීම සැබෑ ගුරුවරයාගේ කාර්යයට අයත්වේ. ප්‍රජා සංවර්ධනයේ යෙදෙමින් යහපත් පුරවැසියන් බිහිකිරීමේ කාර්යය නිතැතින්ම ගුරුවරයාට පැවරෙන වගකීමක්ද වේ. මේ සා විශාල කාර්යභාරයක් ඉටුකිරීමට ගුරුවරයා තුළ සේවය කිරීමට ශාස්ත්‍රීය දැනුමත්, වෘත්තිය පුහුණුවත්, මනා පෞරුෂයත් තිබිය යුතුම වේ.

ගුරුවරයාගේ දැනුම, කුසලතා හා ආකල්ප

ගුරුවරයා නව දැනුම ග්‍රහණය කරගෙන එය තම ශිෂ්‍ය සමූහයා වෙත සම්ප්‍රේෂණය කරන පුද්ගලයෙක් වේ. සැබෑ ගුරුවරයා නිබඳව අධ්‍යාපනය ලබමින් තම දැනුම අලුත් කර ගැනීමේ කාර්යයයේ නිරත නොවුණහොත් ශිෂ්‍යයා ගුරුවරයාට වඩා දැනුවත් වීම මඟින් සිසු අවශ්‍යතාව ගිලිහී යනු ඇත. කොහෙන් (1967 පිටුව 241) සඳහන් කරන්නේත් "ගුරුවරයා හැකි සෑම අවස්ථාවකදීම ශිෂ්‍යයෙකුගේ තත්වයට පත්වීමට සූදානම් විය යුතු බවයි. මෙයින් ගම්‍ය වන්නේත් ගුරුවරයා නිතර දැනුම සොයා යන්නෙක් විය යුතු බවයි." රොබට් හා හොල්ගල් (1968, පිටුව 273) අවධාරණය කරන්නේ ගුරුවරයා දැනුම අත්පත් කරදෙන ප්‍රධාන ආරක්‍ෂකයා බවයි. එසේම පරම්පරා අතර දැනුම හුවමාරු කිරීමේ වැදගත් කාර්යයක් ගුරුවරයාට හිමිවන බව ඔවුන් පවසයි. අතුකෝරාල (1996, පිටුව 44) ගුරුවරයා ලෙස අර්ථ දැක්වීමේදී මෙසේ සඳහන් කරයි.

> "ගුරු යනුවෙන් අඳුර පළවා හරින්නා, ආලෝකය ලබා දෙන්නා යන අරුත දෙයි. මේ නිසා සිසුන් තුළ නැණ පහන දල්වා ඔහු තුළ ඇති අන්ධකාරයේ තිමිර පටලයන් ඉරා දැමීම ගුරුවරයාගේ කාර්ය භාරය වේ."

මේ අනුව ගුරුවරයෙකු නිබඳව දැනුම සොයා යන්නෙකු විය යුතු වේ. ලොව බොහෝ රටවල මෙන්ම ලංකාවේද ගුරුවෘත්තියට බඳවා ගැනීමට අවම සුදුසුකම වන්නේ විශ්ව විද්‍යාල ප්‍රථම උපාධියයි. එසේම ගුරු විද්‍යාල වල පුහුණුව ලැබූවන්ද ගුරුවෘත්තියට ඇතුළත් කර ගනු ලැබේ. නමුත් ගුරුවරයෙකු ගේ සේවය සඳහා ශාස්ත්‍රීය දැනුම පමණක් ප්‍රමාණවත් නොවේ. එහෙයින් විශ්ව විද්‍යාල වල අධ්‍යාපන පීඨයන් හා ගුරු විද්‍යාල ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තිය පුහුණුව ලබාදීමට පාඨමාලා සම්පාදනය කරමින් කටයුතු කිරීම ප්‍රඥාගෝචර වේ.

ඉගැන්වීමේ තාක්‍ෂණ ක්‍රම, විෂයමාලා අන්තර්ගතයන් ඉතා ඉක්මනින් වෙනස්වන අතර අන් කවර වෘත්තියකටත් වඩා ගුරු වෘත්තිය කුසලතා දියුණු කරගත යුතු වෘත්තියකි. සේවාස්ථ ගුරු

පුහුණු පාඨමාලා හා සම්මන්ත්‍රණ වැඩමුළු හරහා ගුරුවරුන්ට නව දැනුම හා කුසලතා ලබාදීම සඳහා ලංකාවේද අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් විවිධ පියවර ගෙන තිබේ. සෑම ගුරුවරයෙකුටම තමන්ගේ වෘත්තිය සංවර්ධනය සඳහා අවස්ථා ඇත. සම්පූර්ණ වැටුප් සහිත අධ්‍යයන නිවාඩු ලබා ගුරු විද්‍යාල වල පුහුණුව ලැබීමට, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විද්‍යාලය, කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලයන්හි අධ්‍යාපන පීඨද, පේරාදෙණිය, යාපනයේ විශ්ව විද්‍යාලයන්හි අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තු මගින් පවත්වනු ලබන පශ්චාත් උපාධි පාඨමාලා හැදෑරීමටත්, විශේෂ දක්‍ෂතා හා සුදුසුකම් මත පිටරට ශිෂ්‍යත්ව ලබා තමන්ගේ ශාස්ත්‍රීය දැනුම හා අධ්‍යාපන සුදුසුකම් වැඩි දියුණු කර ගැනීමට දරුවන්ට අවස්ථා සලසා ඇත.

2008 ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකු වාර්ෂික වාර්තාවට අනුව 2008 වර්ෂයේදී අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් ලක් රජය රුපියල් බිලියන 100 කට අධික ප්‍රමාණයක් වැයකර තිබේ. එසේම රජයේ පාසල් වල සේවය කරන ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තිමය සංවර්ධනය සහතික කිරීමේ අරමුණින් දිවයින පුරා ඇති ගුරු පුහුණු මධ්‍යස්ථාන වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා මුදල් වැයකර තිබීමද සඳහන් කර ඇත. දැනුම හා වෘත්තිය පුහුණුව මෙන්ම ගුරු ආකල්පද අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක වැඩි දියුණුවට හේතු වී ඇත. බුත්පිටිය (1996 පිටුව 119) අනුව ඇමෙරිකාවේ කැලිෆෝනියාවේ විදුහලක ගුරු ආකල්ප පිළිබඳව කළ ප්‍රසිද්ධ පර්යේෂණයකට අනුව (රොසන්තෝල්) ගුරු ආකල්ප ළමයින්ගේ ඉගෙනීම දුර්වල වීමටත්, ශක්තිමත් වීමටත් ප්‍රබල සාධකයක් වන බවට ඔප්පු කර තිබේ. ශ්‍රී ලංකාව තුළ කළ පර්යේෂණයක් ආශ්‍රිතව වික්ටෝරියා බේකර් (1988) පවසා ඇත්තේ,

> "ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල ගුණාත්මක වෙනසක් ඇති කිරීමේදී ප්‍රධාන ගැටළු පවතින්නේ සම්පත් හෝ පද්ධති පිළිබඳව නොව ගුරු ආකල්ප සම්බන්ධයෙන් බවයි."

එබැවින් ගුරුවරුන්ගේ ආකල්ප වැඩි දියුණු කිරීම තුලින් ද පාසල්වල නඟා සිටුවීමක් කළ හැකිවේ. වර්තමානයේදී ගුරු පුහුණු සැසි ගුරුවරුන්ට නිවැරදි ආකල්ප ගොඩ නඟා මනා පෞරුෂයක් තමා තුල ඇතිකර ගැනීමට හැකි ලෙස වැඩසටහන් සකස් කිරීමට වැඩි නැඹුරුවක් දක්වා ඇත්තේත් එහෙයිනි.

ගුරුවරයා සතු ගුණාංග

සැබෑ ගුරුවරයෙකු සතු විය යුතු ගුණාංග "ගුරුවරයා" යන වචනයේ අකුරු තුළම ගැබ්වී ඇතිබව සේනාධීර සහ වනසිංහ (2007, පිටුව 10) මනාව පෙන්වා දී ඇත. එනම්

ගු ගුණයහපත් බවින් පිරිපුන්
රු රුචිකත්වයෙන් යුතුව කටයුතු කරන
ව වරදෙහි නොබැඳෙන
ර රසඥතාවෙන් යුක්ත
යා යාව - ජීව අධ්‍යාපනයෙහි නිරත, යනුවෙනි.

ස්කොටර් (1991 පිටුව 5) අනුව යහපත් ගුරුවරයෙකු වීමට අත්පත් කරගත යුතු ලක්‍ෂණ රාශියක් පෙන්වා දී ඇත. එනම් අවබෝධය, සම්බන්ධීකරණය හා සන්නිවේදන හැකියාවන් යුතු කෙනෙකු වීම, ගුරුවෘත්තියට ප්‍රියවීම හා බලවත් උනන්දුවක් දක්වන්නෙකු වීම, ඉවසිලිවන්ත කෙනෙකු වීම, ස්ථිර, සාධාරණ හා විනයගරුක වීම, උසස් සදාචාරාත්මක චරිතයින් යුක්ත වීම, බුද්ධිමත් හා මිත්‍රශීලි වීම, ශිෂ්‍යයන් පිළිබඳ සැලකිලිමත්වීම ඒ අතුරින් මුල්තැන ගෙන ඇත. එලෙසම හොඳ පෞරුෂත්වයක් හා හාස්‍යජනක දේ කිරීමේ හැකියාව මෙන්ම ශිෂ්‍ය ප්‍රබෝධය හා පෙළඹවීම වර්ධනය

කිරීමේ හැකියාව යන ලක්‍ෂණද අත්පත් කරග යුතු බවට ඔහු පෙන්වා දෙයි.

සෑම ගුරුවරයෙකුම තම භූමිකාව පිළිබඳ මනා අවබෝධයකින් යුතුව කටයුතු කිරීම අත්‍යාවශ්‍ය වේ. නූතන ගුරු භූමිකාවේ විශිෂ්ට සැබෑ ගුරුවරුන්ට සැබැවින්ම ජාතියේ ගෞරවය හිමිවේ. ඔවුහු ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේදී නවීකරණ ක්‍රම සොයා ගනිති. ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනය සමග ක්‍රියාකාරකම්වලට මුල්තැන දෙති. ගැටළු සඳහා සාකච්ඡා කර විසඳුම් සොයති. අභියෝග ජය ගනිමින් සතුටු වෙති. අන් අයටත් ආදර්ශයක් දෙන ලෙස ජීවත් වෙති.

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනයේ ඉදිරි ගමන අලෝකමත් කිරීමට හැකි වන්නේ ගුරුවෘත්තියට අදාළ සුවිශේෂී හා භාරදූර කාර්ය භාරයද, වගකීම් දැරීමේ ශක්තිය මෙන්ම ප්‍රවීණත්වයක්ද ඇති ගුරු පිරිසක් බිහිවන්නේ නම් පමණි. ඔවුන් සැබැවින්ම සමාජයට ආලෝකයක් දෙන පහන් වැටකි. සමාජයට ආදර්ශයක් දෙන සමාජශෝධකයන් වේ. ජාතියේ, දේශයේ නොමඳ ආදර ගෞරවයට ලක්වන සමජ සේවකයන්ම වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

1. Baker, J.Victoria (1988) The Black Board in the Jungle, Eduron Publication, Nether lands

2. Hoyle Eric (1969) The role of the Teacher . London

3. ගුණසේකර පි. විජේසිරි (1994) සාර්ථක ගුරුවරයකු හා ඵලදායි විදුහල්පතිවරයෙකු වීමට, සමඟි මුද්‍රණාලය, තලවතුගොඩ, සිව්වන මුද්‍රණය.

4. පරිවර්තනකාරකයෙකු වශයෙන් ගුරුවරයා (1986) ESP 1303 පිටුව, ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය, නාවල.

5. බුත්පිටිය ජයසේන (1999) ව්‍යාපෘති කළමනාකරණය සහිතව ගුරු සේවා වෘත්තිය පදනම. පියසිරි ප්‍රින්ටින් සිස්ටම්, නුගේගොඩ (තෙවන සංස්කරණය)

6. බුත්පිටිය ජයසේන (1996) ගුරුසේවා වෘත්තිය පදනම, සාර ප්‍රකාශන හා මුද්‍රණාලය, කොට්ටාව.

7. සේනාධීර සිල්වි, වනසිංහ ශාමින්ද (2007) ශ්‍රී ලංකාවේ ගුරුකාර්ය සාධනය ඇගයීමේ අවශ්‍යතාව, අරමුණු, අවශ්‍යතා හා විකාශනය. එස් ගොඩගේ ප්‍රකාශකයෝ, කොළඹ 10.

8. ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකුව - වාර්ෂික වාර්තාව 2008

06

හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු විය යුතු පෞරුෂ ලක්ෂණ හා කුසලතා

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපන පීඨයේ ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශයේ.

කථිකාචාරිණී ප්‍රභා රංසි ජයවර්ධන

හැඳින්වීම.

අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය තුළ සිසුවා හා ගුරුවරයාගේ භූමිකාව යන්න කේන්ද්‍රස්ථානයක ලා සැලකේ. ගුරුවරයාට සිසුවාගේ අපේක්ෂණ පිළිබඳ මනා අවබෝධයක් ඇති විට පංති කාමරයේ ධනාත්මක ඉගෙනුම් පරිසරයක් ඇති කිරීමට හැකි වේ.

අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකබව රඳා පවතින එක් ප්‍රධාන සාධකයක් වන්නේ ගුරුවරයාගේ ගුණාත්මකබවයි. එබැවින් 1997 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් ගුරු භූමිකාව සැලකිය යුතු තරම් වෙනසකට භාජනය කර කාර්යක්ෂම ගුරුවරයෙකු බිහි කිරීමට

ප්‍රයත්න දරා ඇත. ගුරුවරයා අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය තුළ වෙනසකට භාජනය වන මූලික සාධකයක් නිසා, ගුරු පෞරුෂය ඉතාමත් වැදගත්ය. මෙම ලිපිය මගින් හොඳ ගුරුවරයෙකු වීමට අවශ්‍ය මූලික පෞරුෂ ලක්ෂණ හා කුසලතා පර්යේෂණ සාහිත්‍ය ඇසුරින් විග්‍රහයට ලක් කෙරේ.

හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු ලක්ෂණ

හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු ලක්ෂණ මූලික වශයෙන් කොටස් දෙකකට බෙදිය හැකිය.

1. ගුරුවරයා සතු විය යුතු පෞරුෂ ගති ලක්ෂණ
2. ගුරුවරයා සතු විය යුතු කුසලතා

අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සාහිත්‍යය තුළ හොඳ ගුරුවරයෙකු සතුවිය යුතු පෞරුෂ ලක්ෂණ ගණනාවක් හඳුනාගෙන ඇත. ඉන් මූලික ගති ලක්ෂණ කිහිපයක් වගුව 1 යටතේ දැක්වේ.

1. හොඳ ගුරුවරයෙකු සතුවිය යුතු පෞරුෂ ලක්ෂණ

මිත්‍රශීලීවීම	විශ්වාස කළ හැකි බව
කාරුණිකවීම	වේලාවට වැඩ කිරීම
ශිෂ්‍යයන් ඉගෙනීමට පෙළඹවීමට හැකි වීම	අවංකකම
ශිෂ්‍යයා තුළ සාරධර්ම රෝපණය කිරීමේ හැකියාව	නම්‍යශීලී බව
කායික/මානසික දඬුවම් ක්‍රම භාවිත නොකිරීම	නිර්මාණශීලීබව
සියලු සිසුන්ට සමානාත්මතාවෙන් සැලකීම	නිහතමානිබව
ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතාවලට සංවේදී වීම	ඉවසීම
මනා ගුරු සිසු සම්බන්ධතා පවත්වා ගැනීම	වගකීම් දැරීම
නායකත්වය	අපක්ෂපාතීබව
සානුකම්පිත බව	ස්වයං විනය පැවතීම

වගුව 1 - හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු විය යුතු පෞරුෂ ලක්ෂණ

හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු විය යුතු පෞරුෂ ලක්ෂණ කිහිපයක් පිළිබඳව පර්යේෂකයන් හා අධ්‍යාපනඥයින් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද අදහස් සලකා බලමු.

01. ගුරුවරයා සතු විය යුතු පෞරුෂ ලක්ෂණ

1.1 මිත්‍රශීලීවීම

මෙය හොඳ ගුරුවරයෙකු වීමේ ලා ඉතා වැදගත් සාධකයක් ලෙස බොහෝ අධ්‍යාපන පර්යේෂකයන් හඳුනාගෙන ඇත. UNESCO (2001) අධ්‍යයනයෙන් දක්වන පරිදි "ගුරුවරයා ළමයින්ගේ හොඳම යහළුවෙක් වීම වැදගත් බව" පෙන්වා දෙන අතර "සමහර ළමුන් ගුරුවරුන් නිසා පාසල් යාම ප්‍රතික්ෂේප කරන බව" දක්වා ඇත.

1.2. කාරුණිකවීම

B.B.C අධ්‍යයනය (2007) මගින් අනාවරණය කළ පරිදි හොඳ ගුරුවරයා යනු කාරුණික ගුරුවරයෙකි. ඒ බව Aksoy (1998), Hadley (1996), Kapaale (1994) යන අයගේ පර්යේෂණ මගින්ද සනාථ වේ. UNESCO (1996) අධ්‍යයනය අනුව ද "හොඳ ගුරුවරයා යනු කාරුණික වදන් පවසන, සිසුන්ට මිත්‍රශීලීවන අයෙකි."

1.3. ශිෂ්‍යයා ඉගෙනුමට පෙළඹවීමට හැකි අයෙක්වීම

Kyriacou (1998) දක්වන පරිදි හොඳ ගුරුවරයෙක් විසින් ශිෂ්‍යයන් ඉගෙනුමට පෙළඹවිය යුතුය. එය අභ්‍යන්තරව මෙන්ම බාහිර වශයෙන් ද සිදුකළ හැකිය. Kutnick and Jules (1993) දක්වන පරිදි, වයස අවුරුදු 16 - 17 ළමයින් හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු ලක්ෂණයක් ලෙස මෙය හඳුනාගෙන ඇත.

තවද, Younger and Warrington (1999) දක්වන පරිදි හොඳ ගුරුවරයා "සියලුම ළමයින්ගේ සාධනයන් හඳුනාගෙන ඔවුන්ව ධෛර්යමත් කරන්නෙකි." Slade (2002) දක්වන පරිදි ශිෂ්‍ය සාධනය වැඩි කර ගැනීමේ ලා ශිෂ්‍යයාව අධ්‍යාපන කටයුතු කෙරෙහි පෙළඹවීම හොඳ ගුරුවරයෙක් සතුවිය යුතු ගුණාංගයක් බව හඳුනාගෙන ඇත. Arnon and Reichel (2007), Desai (2001) යන අයගේ පර්යේෂණ මගින්ද මෙය තහවුරු කොට ඇත.

1.4. ශිෂ්‍යයා තුළ සාරධර්ම රෝපණය කිරීමේ හැකියාව

UNESCO (2001) අධ්‍යයනයට අනුව ගුරුවරයා යනු සිසුන් තුළ යහපත් සාරධර්ම ඇති කිරීමේ ලා මූලිකවන ආදර්ශවත් පුද්ගලයෙකි (Role Model). ගුරුවරයා තුළ යහපත් ගුණධර්ම ඇතිවිට ඒවා සිසුහු ආදර්ශයට ගනිති. මේ බව B.B.C (2007) අධ්‍යයනය මගින් ද තහවුරු වේ. "ගුරුවරයා යනු ශිෂ්‍යයා තුළ සාරධර්ම හා අගයන් රෝපණය කරන්නෙක් බව" එමගින් අවධාරණය කර ඇත.

1.5. දඬුවම් ක්‍රම භාවිතා නොකිරීම

හොඳ ගුරුවරයෙකු වීමේ දී දඬුවම් ක්‍රම භාවිතය පිළිබඳ විවිධ අදහස් පර්යේෂණ සාහිත්‍ය තුළින් අනාවරණය වේ. Kyriacou (1998) දක්වන පරිදි දඬුවමේ මූලික අරමුණු තුනක් ඇත.

1. විපාක ලැබීම
   (Retri bution) වැරදි කරන්නාට ඉන් විපාක ලබා දීම.

2. භය ගැන්වීම
   (Deterrence) අයහපත් ප්‍රතිඵල දැන ගැනීම නිසා අන් සිසුන් එයින් වැළකීමට පුරුදු වීම.

3. පුනරුත්ථාපනය
   (Rehabilitation) වැරදි හැසිරීම අවබෝධ කරගෙන අනාගතයේ හොඳින් හැසිරීමට ඉගෙන ගැනීම.

කෙසේ වුවද, බොහෝ සිසුන් තුළ ගුරුවරයා දඬුවම් ක්‍රම භාවිතා කිරීම ගැන හොඳ ආකල්ප නොවූ බව පර්යේෂණ සාහිත්‍ය මගින් පෙනේ. UNESCO (1996) අධ්‍යයනය අනුව දඬුවම් නොදෙන ගුරුවරුන්ව සිසුන් අගය කර ඇත. මේ බව Beishuizen (2001) අධ්‍යයනය මගින් ද පැහැදිලි වේ.

Younger and Warrington (1999) දක්වන පරිදි, "ගුරුවරයා අවශ්‍ය ප්‍රමාණයට වඩා අනම්‍ය නොවිය යුතුය." Beishuizen (2001) දක්වන පරිදි "හොඳ ගුරුවරයා සිසුන්ට අණ කිරීම් හා අනතුරු හැඟවීම් කල්තියා සිදු කරයි. ඔහු/ඇය වාචිකව

ආක්‍රමණශීලි නැත." 3 සිට 5 ශ්‍රේණිවල ළමයින් හොඳ ගුරුවරයෙකුව සංජානනය කළේ "ළමයින්ට කෑ නොගසා සිසුන් පාලනය කරන ආකාරය දැන සිටින අයෙකු" ලෙසයි. දඬුවම නිසා ළමයින්ගේ කායික, මනෝ විද්‍යාත්මක හා සමාජ සංවර්ධනයේ ලා අහිතකර බලපෑම් ඇති වේ. ඒ නිසා ළමයින්ගේ වැරදි හැසිරීම් තේරුම් ගැනීමටත්, සිසුවාට හානි නොවන පරිදි ඒවා විසඳීමටත් ගුරුවරයා විසින් කුසලතා ප්‍රගුණ කරගත යුතුය.

1.6. සියලු සිසුන්ට සමානාත්මතාවෙන් සැලකීම.

Hayes (2006) කළ පර්යේෂණයකට අනුව "ළමයි තමන්ට කැමති ගුරුවරුන්ට ප්‍රිය වෙති. ඔවුන් තමන්ට නපුරු ලෙස සලකන ගුරුවරුන්ට අකමැතිය. විවෘත මනසක් ඇති, ප්‍රියමනාප, උපකාර කරන සුළු, ගුරුවරුන්ට ළමයි ප්‍රිය වෙති." Kapale (1994) පර්යේෂණය අනුව "හොඳ ගුරුවරයා සමහර සිසුන්ට පමණක් විශේෂ සැලකිලි නොදැක්විය යුතු බව" දක්වා ඇත. මෙම අදහස් වලින් තහවුරු වන්නේ සමානාත්මතාව පිළිබඳ ගුණාංගයයි.

1.7. ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතාවලට සංවේදීවීම

බ්‍රිතාන්‍ය කවුන්සිලය (2007) කරන ලද සමීක්ෂණයකට අනුව "හොඳ ගුරුවරයා යනු හොඳින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ හදවත වන අතර ඉගෙනුම ලබන්නාගේ කායික, මානසික අවශ්‍යතාවලට සංවේදී වන අයෙකි." Kutnick and Jules (1993) දක්වන පරිදි, අවුරුදු 12 - 13 ළමයි හොඳ ගුරුවරයෙකු ලෙස හඳුනාගත්තේ "එක් එක් ළමයාගේ අවශ්‍යතා කෙරෙහි අවධානය දක්වන ගුරුවරුන් වේ." අවුරුදු 16 - 17 අතර ළමුන් හොඳ ගුරුවරයෙක් ලෙස සංජානනය කළේ "ළමයාගේ අවශ්‍යතා කෙරෙහි සංවේදී වන අයෙකි."

Hadley (1996) දක්වන පරිදි, ළමයින්ගේ අවශ්‍යතාවන්ට සවන්දීම හොඳ ගුරුවරයෙක් සතුවිය යුතු ලක්‍ෂණයක් ලෙස හඳුනාගෙන ඇත. Desai (2001) දක්වන පරිදි ශිෂ්‍යයන්ගේ අදහස්වලට ගුරුවරයා සවන්දීම වැදගත්ය. Younger and Warrington (1999) දක්වන පරිදි " අවශ්‍ය වූ විටකදී ශිෂ්‍යයාට උපකාරයක් ඉල්ලීමට හැකිවීම හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු විය යුතු ලක්‍ෂණයක් ලෙස ගැහැණු හා පිරිමි ළමුන් දෙපිරිසම හඳුනා ගෙන ඇත." Kapaale (1994) දක්වන පරිදි "ශිෂ්‍ය ගැටලු තේරුම් ගැනීම හා ඒවාට උපකාර කිරීමට කැමති වීමද" හොඳ ගුරු පෞරුෂ ලක්‍ෂණයකි. Robertson (2006) ගේ අධ්‍යයනයට අනුව "ප්‍රාථමික පාසල් ළමුන් ගුරුවරයා හොඳ සවන්දෙන්නෙක් විය යුතු බව" හඳුනාගෙන ඇති අතර "6 ශ්‍රේණියේ සිට ඉහළ පංතිවල සිසුන් ගුරුවරයා පක්‍ෂග්‍රාහී නොවන සවන්දෙන්නෙක් විය යුතු බව දක්වා ඇත."

1.8. ධනාත්මක ගුරු ශිෂ්‍ය සම්බන්ධතා පැවැත්වීම

පර්යේෂකයින් පෙන්වා දෙන පරිදි ධනාත්මක ගුරු ශිෂ්‍ය සබඳතා පැවතීම ගුරුවරයා සතු හොඳ ලක්‍ෂණයක් ලෙස හඳුනාගෙන ඇත. Aksoy (1998) දක්වන පරිදි, හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු විය යුතු ලක්‍ෂණ අතර "මනා ගුරු සිසු සබඳතා, ගුරු පෞරුෂය හා ගුරුවරයා දෙන උපදෙස් ආදී ලක්‍ෂණ හඳුනාගෙන ඇත. Younger and Warrington (1999) දක්වන පරිදි, "ධනාත්මක ගුරු - සිසු සබඳතා" ළමයින් අගය කර ඇති බව දක්වා ඇත. Slade (2002) දක්වන පරිදි "ගුරුවරයා විශ්වාසය හා අන්‍යෝන්‍ය ගරු කිරීම මත සම්බන්ධතා ගොඩ නගා ගත යුතුය" Aksoy (1998) දක්වන පරිදි, "ගුරුවරයා ළමයින්ට සවන්දීමට කැමතිවීම හා ළමයින්ගේ ගැටලු කථා කරන අයෙක්" විය යුතුය.

Arnon and Reichel (2007) දක්වන පරිදි "සානුකම්පිත, ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතාවලට සංවේදී වන, නම්‍යශීලී, සමාව දෙන, හා විවෘත හදවතක් ඇති අයෙක්" හොඳ ගුරුවරයෙකු ලෙස සිසුන් සංජානනය කර ඇත. Robertson (2006) අධ්‍යයනය අනුව 3 - 5 දක්වා ශ්‍රේණිවල ළමයි, "හොඳ ගුරුවරයා ළමයින්ව නොසළකා

හරින්නේ නැති බව" දක්වයි. 6 වසර සිට ඉහළම පංතිවල ළමයින් දැක්වූයේ " ගුරුවරයා ළමයින්ගේ අදහස්වලට ගරු කරන බවත්, ළමයි හොඳද, නරකද කියා ඔවුන් දෙස බැලීමෙන් පමණක් තීරණය නොකරන බවත්ය."

1.9. වෙනත් පෞරුෂ ලක්‍ෂණ

ගුරුවරයාගේ අපක්‍ෂපාතීත්වය, ප්‍රියමනාප පෙනුම, කාර්යක්‍ෂමතාව, විශ්වාස කළහැකි බව, වෙලාවට වැඩ කිරීම ආදියද හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු විය යුතු ලක්‍ෂණ ලෙස පර්යේෂකයන් විසින් දක්වනු ලබයි.

Park (1989) දක්වන පරිදි "ශිෂ්‍ය සාධනය තක්සේරු කිරීමේදී ගුරුවරයා අපක්‍ෂපාතී විය යුතුය." ඒ බව Hadley (1996) Arnon and Reichel (2007) යන අයගේ අධ්‍යයන මගින්ද පැහැදිලි වේ. Kutnick and Jules (1993) ගේ අධ්‍යයනය අනුව ගුරුවරයාගේ බාහිර පෙනුම ළමයි අගය කර ඇත. අවුරුදු 7 - 17 දක්වා ළමයින් "ගුරුවරයාගේ බාහිර පෙනුම හා ඇඳුම ප්‍රසන්න විය යුතු බව" දක්වා ඇත.

Hayes (2000) දක්වන පරිදි හොඳ ගුරුවරයා සතු ලක්‍ෂණ මෙසේ කැටිකර දක්වා ඇත. (වගුව 2)

හොඳ ගුරුවරයා

සිනාසෙයි	ත්‍යාගශීලිය
ශිෂ්‍යයාට සවන් දෙයි	විවිධ විෂයයන් උගන්වා ඉන් ප්‍රීති වේ
විශ්වාසවන්තය	ශිෂ්‍යයාට කළ යුතු දේ කියාදෙයි
ශිෂ්‍යයා ධෛර්යමත් කරයි	ශිෂ්‍යයා හැර දමා නොයයි
ධනාත්මක දේවල් සිතයි	ශිෂ්‍ය මතය කෙරෙහි සැළකිලිමත් වේ
ළමයින්ට ඉගැන්වීමට ප්‍රිය කරයි	සාධාරණ ලෙස ශිෂ්‍යයින්ට සලකයි
යමක් පැහැදිලි කර දීමට කාලය ගනී	සත්‍ය කතා කරයි
ශිෂ්‍යයාට සමාව දෙයි	ශිෂ්‍යයා වෙනුවෙන් නැගී සිටියි

වගුව 2 - හොඳ ගුරුවරයෙකු සතුවිය යුතු ලක්‍ෂණ

මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ ගුරුවරයාගේ පෞරුෂ ලක්ෂණ ශිෂ්‍ය ඉගෙනුම කෙරෙහි මෙන්ම ශිෂ්‍යයන්ගේ සමස්ත පෞරුෂ සංවර්ධනය කෙරෙහි ද විශාල බලපෑමක් ඇති කරන බවයි. ඒ නිසා ධනාත්මක ගුරු-සිසු ආකල්ප තිබීම මෙන්ම, ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ ළමයාගේ සමාජීය මෙන්ම චිත්තවේග සංවර්ධනය ඇති කිරීම හොඳ ගුරුවරයෙකු වීමේ ලා වැදගත් වන බව පැහැදිලි වේ.

02. හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු විය යුතු කුසලතා

පර්යේෂණ සාහිත්‍ය අනුව, හොඳ ගුරුවරයෙකු වීමේ ලා පෞරුෂ ලක්ෂණ පමණක් ම නොව ගුරුවරයා සතු විෂය දැනුම මෙන්ම කුසලතා වලින්ද පරිපූර්ණවීම වැදගත් වන බව අවධාරණය කර ඇත. පර්යේෂණ සාහිත්‍ය මගින් හොඳ ගුරුවරයෙකු වීමේ ලා වැදගත්වන පහත ලක්ෂණ හඳුනාගෙන ඇත.

- විෂයය පිළිබඳ ප්‍රවීණත්වය
- හොඳ ඉගැන්වීමේ හැකියාවක් මෙන්ම කුසලතා පැවතිම
- ශිෂ්‍ය ප්‍රශ්න වලට මැනවින් පිළිතුරු දීමේ හැකියාව
- සන්නිවේදන කුසලතා
- පංති කාමර කළමණාකරණ කුසලතා තිබීම
- පාඩමට මැනවින් සූදානම් වී පැමිණීම
- පාඩම සිත්ගන්නා ලෙස ඉගැන්වීමේ හැකියාව
- ශිෂ්‍ය ඉගෙනුමට සහයවීම/සුසාධ්‍යකරණය
- පාඩම මැනවින් පැහැදිලි කිරීමේ හැකියාව තිබීම
- ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිරීම (Self-Reflectron)

මෙම ලක්ෂණ පිළිබඳ අධ්‍යාපන විද්‍යාඥයන් විසින් දක්වන ලද අදහස් පහත දැක්වේ.

2.1 ගුරුවරයාගේ විෂය දැනුම හා විෂයේ ප්‍රවීණත්වය

UNESCO (1996) අධ්‍යයනය අනුව හොඳ ගුරුවරයෙකු වීමේ ලා අත්‍යවශ්‍ය ගුණාංගයක් ලෙස විෂය දැනුම හඳුනාගෙන ඇත. ඒ හැර ගුරුවරයාගේ වෘත්තිය කුසලතා මෙන්ම, පෞද්ගලික ගති ලක්ෂණ දක්වා ඇත. Kyriacou (1997) දක්වන පරිදි හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු ගුණාංග තුනකි.

1. විෂය දැනුම
2. විෂය පිළිබඳ ආශාව හා උනන්දුව
3. ඵලදායී ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ඇතිකිරීමේ හැකියාව

මේ හැර ගුරුවරයා සතු දැනුම ඔහු කොටස් කිහිපයකට බෙදයි.

- ළමයා පිළිබඳ දැනුම
- අධ්‍යාපන අරමුණු හා අගයන් පිළිබඳ දැනුම
- විෂය අන්තර්ගතය පිළිබඳ දැනුම
- පංති කාමර කළමණාකරණය හා සංවිධානය පිළිබඳ පුළුල් මූලධර්ම හා ක්‍රමෝපායයන් පිළිබඳ දැනුම
- විෂයමාලා හා වැඩ සටහන් පිළිබඳ දැනුම

මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ ගුරුවරයා සතු දැනුම, විෂය පිළිබඳ පමණක් සීමා නොවී, අධ්‍යාපන අරමුණු, විෂයමාලාව, හා පංති කළමනාකරණය ආදී අංග ගණනාවක් කරා පැතිරෙන බවයි.

Fisher (1991) හොඳ ගුරුවරයෙකු සතුවිය යුතු ගුණාංග තුනක් දක්වයි.

1. **වෘත්තීමය කුසලතා :** අන්තර් පුද්ගල කුසලතා, පංති කාමර කළමනාකරණය, ශිෂ්‍ය වාර්තා තබා ගැනීම හා සිසුන්ට වැඩ සැලසුම් කිරීම ආදීය අයත්ය.

2. **වෘත්තීය දැනුම :** ළමුන් ඉගෙන ගන්නා ආකාරය, ශිෂ්‍ය සංවර්ධන රටා පිළිබඳ දැනුම, විෂය මාලා සංවර්ධනය පිළිබඳ දැනුම, වර්තමාන ඉගෙනුම් සංවාද, නූතන පංතිකාමර පර්යේෂණ, ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට අදාළ නව උපාංග පිළිබඳ දැනුම මීට අයත්ය.

3. **වෘත්තීය ආකල්ප :** පෞද්ගලික ගුණාංග, අගයන් හා විශ්වාස, තම මිත්‍රයන් සමග පවතින පෞද්ගලික සබඳතා, වෘත්තිමය හා ජීවන ඉලක්ක, ස්වයං - විශ්වාස හා ස්වයං - ඇගයීම මීට අයත් වේ.

තවද, Arnon and Reichel (2001) හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු ලක්ෂණ තුනක් දක්වයි.

1. පරමාදර්ශ ගුරුවරයා විෂය පිළිබඳ දැනුම ඇත්තෙකි. කුමක් උගන්වනවාද යන්න ඔහු දන්නා අතර පුළුල්, යාවත්කාලීන වෘත්තිය දැනුමකින් යුක්ත අයෙකි.

2. හොඳ ගුරුවරයා යනු අධ්‍යාපනික ක්ෂේත්‍රයේ උපදේශාත්මක දැනුම ඇති අයෙක් වන අතර, විවිධ ඉගැන්වීම් ක්‍රම අනුගමනය කරන්නෙකි. අධ්‍යාපනික වශයෙන් නිර්මාණශීලීය. විශ්වාසවන්තය. මඟ පෙන්වීමේ හැකියාව මෙන්ම අනපේක්ෂිත ගැටලු විසඳීමට ද හැකි අයෙකි.

3. හොඳ ගුරුවරයා යනු ශිෂ්‍ය විවිධතා ගැන අවධානය යොමු කර, ඊට ගරු කරන්නෙකි. ඔහු/ඇය සෑම ශිෂ්‍යයෙකුටම අවස්ථා ලබා දෙන අතර සක්‍රියව ඉගෙනුමට සහභාගි නොවන සිසුන්ව ධෛර්යමත් කර සෑම ළමයෙක්ටම සම අවස්ථාවන් ලබා දෙන්නෙකි.

තවද, Slade (2002) දක්වන පරිදි "හොඳ ගුරුවරයා නව අදහස්වලින් පංති කාමරයට පැමිණෙන්නෙකි." මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ හොඳ ගුරුවරයෙක් වීමේ ලා වෘත්තිය දැනුම, ආකල්ප හා කුසලතා වලින් පරිපූර්ණ වීම වැදගත් බවයි.

Kyriacou (1998) දක්වන පරිදි "සාර්ථක ඉගැන්වීමේ කලාව නම් තීරණ ගැනීමේ කුසලතාව හා ක්‍රියාකිරීමේ කුසලතා යන

දෙක තීරණාත්මකව බැඳී තිබීමයි." කාර්යක්ෂම ගුරුවරයෙකු සතුවිය යුතු කුසලතා හතක් ඔහු දක්වයි.

1. **සැලසුම්කරණය හා සූදානම්වීම.**
   අධ්‍යාපන අරමුණු තෝරා ගැනීම හා පාඩමෙන් අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් අරමුණු කරා ළඟාවීම.

2. **පාඩම ඉදිරිපත් කිරීම**
   ළමයින්ව ඉගෙනුම් අත්දැකීම්වල නිරත කිරීම.

3. **පාඩම් කළමනාකරණය**
   ශිෂ්‍ය අවධානය හා උනන්දුව, සක්‍රිය සහභාගිත්වය තුළින් ශිෂ්‍යයා පාඩම තුළ රඳවා ගැනීමට හැකි පරිදි පාඩම කළමනාකරණය හා සංවිධානය.

4. **පංති කාමර පරිසරය**
   පාඩම කෙරෙහි ධනාත්මක ආකල්ප පවත්වා ගැනීම හා පාඩම කෙරෙහි ශිෂ්‍ය පෙළඹවීම පවත්වාගැනීම.

5. **විනය**
   මනා විනයක් පවත්වා ගැනීම, වැරදි හැසිරීමක නිරත වන ළමුන් සමඟ නිසි පරිදි කටයුතු කිරීම.

6. **ශිෂ්‍ය ප්‍රගතිය තක්සේරු කිරීම**
   සම්භවන හා සම්පිණ්ඩිත ඇගයුම් ක්‍රම භාවිතය.

7. **ස්වයං ප්‍රතිබිම්බනය හා ප්‍රගතිය**
   අනාගත ඉගැන්වීම සාර්ථක වීම උදෙසා වර්තමානයේ තම ඉගැන්වීම් තමා විසින්ම තක්සේරු කිරීම.

තවද Younger and Warrington (1999) අනාවරණය කර ගත් පරිදි "පාඩම තුළ ගුරුවරයා විවිධ ඉගැන්වීම් ක්‍රම භාවිතය, පැහැදිලිව ළඟාකර ගත හැකි ඉලක්ක තිබීම" ආදිය සිසුන් විසින් ඇගයීමට ලක් කර ඇත.

2.2 ශිෂ්‍යයන්ගේ ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු දීමේ හැකියාව

හොඳ ගුරුවරයෙකු වීමේ ලා ගුරුවරයා සතු මෙම කුසලතාව ද ශිෂ්‍ය ඇගයුමට ලක් වී ඇති බව පර්යේෂණ සාහිත්‍ය මගින් පැහැදිලි වේ.

Aksoy (1998) දක්වන පරිදි ගුරුවරයා ශිෂ්‍ය ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු දීම මෙන්ම, ප්‍රශ්න ඇසීමට සිසුන් උනන්දු කරවීමද කළ යුතුය. Younger and Warrington (1999) දක්වන පරිදි, ශිෂ්‍යයාව සිනාවට ලක් නොකර ළමයාට ප්‍රශ්න ඇසීමට ගුරුවරයා ඉඩ දිය යුතුය. Desai (2001) දක්වන පරිදි "ශිෂ්‍යයාගේ ප්‍රශ්නවලට ගුරුවරයා අදාළ පිළිතුරු ලබාදිය යුතු අතර, පරීක්‍ෂණ ලකුණු හැකි තරම් ඉක්මනින් සිසුන්ට ලබා දීම" හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු ලක්‍ෂණයක් ලෙස දක්වා ඇත.

2.3 සන්නිවේදන කුසලතා

UNESCO (1996) අධ්‍යයනය අනුව, හොඳ ගුරුවරයා යනු කාර්යක්‍ෂම සන්නිවේදකයෙකි. ළමයාට සංකල්ප තේරුම් ගත හැකි පරිදි සන්නිවේදන කුසලතා භාවිත කළ හැකි අයෙක් වීම වැදගත් බව දක්වා ඇත. Younger and Warrington (1999) දක්වන පරිදි "ගුරුවරයාට විෂය දැනුම තම ශිෂ්‍යයන්ට සන්නිවේදනය කිරීමේ හැකියාව තිබිය යුතුය. "

2.4 පංති කාමර කළමනාකරණ කුසලතා

Robertson (2006) දක්වන පරිදි, 3 - 5 වසර වල ළමුන් හොඳ ගුරුවරයා යන්න විග්‍රහ කර ඇත්තේ "ළමයින්ට කෑ නොගසා පංතිය/ළමයින් කළමණාකරණයට හැකියාව ඇත්තෙක් බව" දක්වා ඇත. Kutnick and Jules (1993) ගේ අධ්‍යයන අනුව පිරිමි ළමුන් වැඩි අවධානයක් දක්වා තිබුණේ ගුරුවරයා ගේ පාලන ක්‍රම හා දඬුවම් ක්‍රම පිළිබඳවය.

2.5 පාඩමට මැනවින් සූදානම් වී පැමිණීම

මෙය හොඳ ගුරුවරයෙක් සතු විය යුතු තවත් වැදගත් ගුණාංගයකි. B.B.C සමීක්‍ෂණය (2007) අනුව හොඳ ගුරුවරයා යනු "තම පාඩමට පූර්වයෙන් සූදානම් වී පැමිණෙන්නෙකි."

Hayes (2006) දක්වන පරිදි පාඩමට මැනවින් සූදානම් වී එන ගුරුවරයාව ශිෂ්‍යයන් අගය කර ඇත. මන්ද ඔවුන් ඉගෙන ගන්නේ ප්‍රයෝජනවත් දෙයක් බැවින් හා විෂය අන්තර්ගතය රසවත්ව ඉගැන්වීමට ගුරුවරයා ප්‍රයත්න ගන්නා බැවිනි.

ගුරුවරයා පාඩමට නිසි ලෙස සූදානම් වී නොපැමිණෙන විට සිසුන් ඒ බව වහා හඳුනා ගනිති. පැහැදිලි ඉලක්කයක් ඇති, සියලු දෙනාගේම අත්දැකීම්වලට අදාළ පාඩම්වලට සිසුහු ප්‍රිය කරති. විවිධ ක්‍රියාකාරකම් සහිත, ප්‍රායෝගික වැඩ හා සෙසු සිසුන් සමග සහයෝගයෙන් වැඩ කළ හැකි පාඩම් ඉගෙනීමට සිසුහු ප්‍රියතාවක් දක්වති. Park (1989), Slade (2002) යන අයගේ අධ්‍යයන අනුවද "ගුරුවරයා පූර්ව සූදානමින් සංවිධානාත්මකව වැඩ සැලසුම් කිරීමේ වැදගත්කම" සිසුන් විසින් අගය කර ඇති බව පෙනේ.

2.6. පාඩම රසවත්ව ඉගැන්වීමේ හැකියාව

Slade (2002) දක්වන පරිදි "පාඩම රසවත්ව ඉගැන්විය හැකි ආකාරය ගැන ගුරුවරයා තුළ අවබෝධයක් තිබිය යුතු අතර නව අදහස්වලින් පන්ති කාමරයට පැමිණිය යුතු බව" දක්වා ඇත. Kapaale (1994) දක්වන පරිදි ගුරුවරයා විෂයට කැමැත්තක් දැක්විය යුතුය. Younger and Warrington (1999) දක්වන පරිදි "ගුරුවරයා පාඩම ප්‍රියජනක ලෙස ඉගැන්වීම වැදගත් බව" පිරිමි ළමුන් ගැහැනු ළමුන්ට වඩා අගය කර ඇත.

2.7. විෂය මැනවින් පැහැදිලි කිරීමේ හැකියාව

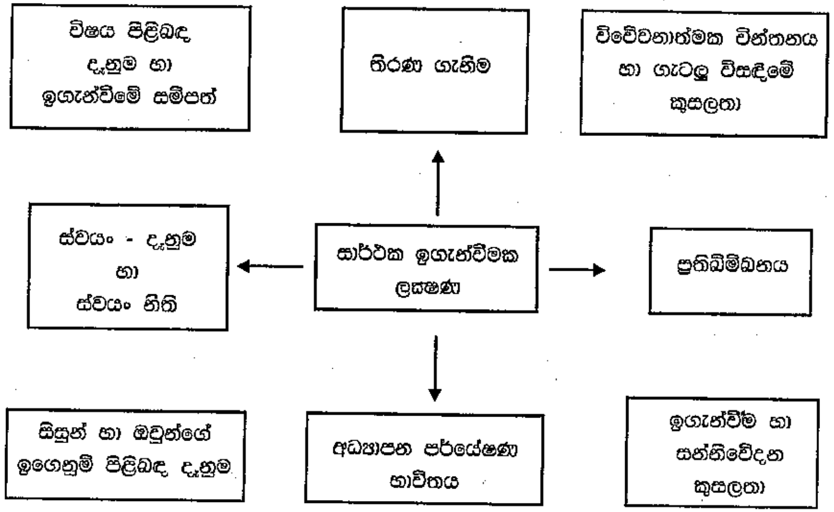
Aksoy (1998) දක්වන පරිදි විෂය කරුණු පැහැදිලිව ඉගැන්වීම හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු ලක්‍ෂණයකි. Robertson (2006) දක්වන පරිදි 5 වසර සිට ඉහළ පංතිවල ළමුන් හොඳ ගුරුවරයා යනු "පාඩම් ඉතා වේගයෙන් කරගෙන යන්නෙක් නොව සිසුන්ට පැහැදිලි වන ලෙස උගන්වන්නෙක් බව දක්වා ඇත. Hadley (1996) දක්වන ආකාරයට හොඳ ගුරුවරයා යනු පැහැදිලිව උගන්වන්නෙකි. තවද, Salde (2002) Kapaale (1994) මෙන්ම Park (1989) යන අයගේ අධ්‍යයන වලින් දක්වන පරිදි ගුරුවරයා දුෂ්කර පාඩම් පැහැදිලිව ඉගැන්විය යුතු බව දක්වා ඇත.

2.8. ශිෂ්‍ය ඉගෙනුමට සහාය සැලසීමේ හැකියාව

Younger and Warrington (1999) දක්වන පරිදි හොඳ ගුරුවරයා යනු "තම කැපවීම දක්වන, අමතර සහාය අවශ්‍ය වන ළමුන්ට උපකාර කරන, පුද්ගල විවිධතාවලට සංවේදී වන පුද්ගලයෙකි.

2.9. ගුරුවරයා ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිරීමේ හැකියාව

Myhill (2008) දක්වන පරිදි "විෂය දැනුමේ ප්‍රවීණයෙක් වීම, බුද්ධිමය හැකියාව පමණක් හොඳ ගුරුවරයෙක් වීමට ප්‍රමාණවත් නොවේ. තම ප්‍රබලතා හා දුර්වලතා ගැන ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයක යෙදී, අවශ්‍ය වෙනස්කම් සිදු කිරීම හොඳ ගුරුවරයෙක් වීමේ ලා වැදගත්ය. මේ බව Slavin (2003) සාර්ථක ඉගැන්වීමක තිබිය යුතු ලක්ෂණ දක්වන රූපය 1 මගින් පැහැදිලි වේ.



රූපය 1: සාර්ථක ඉගැන්වීමක තිබිය යුතු ලක්ෂණ

ඉහත රූපය 1 අනුව පැහැදිලි වන්නේ සාර්ථක ඉගැන්මේ කාර්යයෙහි ලා ගුරුවරයා සතුව පැවැතිය යුතු මූලික ගුණාංග ලෙස තීරණ ගැනීම, ප්‍රතිබිම්බනය, ස්වයං - දැනුම හා ස්වයං - නීති මෙන්ම අධ්‍යාපන පර්යේෂණ භාවිතයේ වැදගත්කම ද අවධාරණය කර ඇති බවයි.

1997 ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් ගුරු භූමිකාවේ ස්වරූපය වෙනසක් ඇති කර ඇත. ඒ අනුව ගුරුවරයා ඉගෙනුම් ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය තුළ පහසුකම් සපයන්නෙක් (Facilitator) ලෙස ක්‍රියා කරයි. එබැවින් ශිෂ්‍ය විභවතා මතු කර ගැනීමේ ලා ගුරු භූමිකාව වැදගත් කාර්යභාරයක් ඉටු කරයි. මෙම සන්දර්භය තුළ ගුරුවරයා අත්‍යවශ්‍යයෙන්ම මනා ගුරු පෞරුෂයකින් යුක්තවීම හා කුසලතාවලින් පරිපූර්ණ අයෙක්වීමේ වැදගත්කම අවධාරණය කර ඇත. එබැවින් ශ්‍රී ලාංකික පාසල් දරුවන් "හොඳ ගුරුවරයෙකුව කෙසේ සංජානනය කරන්නේද" යන්න පිළිබඳව ජයවර්ධන (2008) දී අධ්‍යයනය කරන ලදී. එහිදී ප්‍රාථමික හා ද්විතියික පාසල් ළමුන් හොඳ ගුරුවරයෙකු තුළ තිබිය යුතු යයි සංජානනය කරන ලද ලක්ෂණ ගණනාවක් හඳුනාගෙන ඇත. සාහිත්‍ය තුළින් අනාවරණය වන ඉහත දක්වන ලද කරුණු ශ්‍රී ලංකාවේ ගුරුවරුන්ට හා සිසුන්ට අදාළ වන ආකාරය එමගින් අවබෝධ කරගත හැකි වේ.

ජයවර්ධන (2008) අධ්‍යයනය සඳහා කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ ජයවර්ධනපුර අධ්‍යාපන කොට්ඨාශයේ 1AB, 1C හා 2 කාණ්ඩවල පාසල් තුනක පහවසර හා නමය වසර වල ඉගෙනුම ලබන (ප්‍රාථමික හා ද්විතියික) පාසල් ළමුන් 271 ක නියැදියක් තෝරා ගන්නා ලදී. ප්‍රශ්නාවලියක් මගින් දත්ත ලබා ගන්නා ලද අතර ප්‍රමාණාත්මක දත්ත SPSS භාවිතා කිරීමෙන් ද, ගුණාත්මක දත්ත ATLAS. ti මගින් ද විශ්ලේෂණය කරන ලදී. අධ්‍යයනයේ මූලික අරමුණු වුයේ ළමයින් සංජානනය කරන පරිදි හොඳ ගුරුවරයෙක් වීමේ ලා වැදගත් වන්නේ ගුරුවරයාගේ පෞරුෂ ගති ලක්ෂණ ද නැතහොත් ගුරුවරයා සතු විෂය දැනුම හා කුසලතාද යන්න හඳුනා ගැනීමයි. මේ හැර හොඳ ගුරුවරයෙකු වීමේ ලා බලපාන වෙනත් ලක්ෂණ හඳුනා ගැනීම හා

- ප්‍රාථමික හා ද්විතික පාසල් ළමයින්
- ගැහැණු හා පිරිමි ළමයි
- 1AB, 1 C, 2 කාණ්ඩවල පාසල් ළමුන් අතර හොඳ ගුරුවරයෙකු සංජානනය කරන ආකාරයේ විවිධතා අධ්‍යයනය කිරීම ද අපේක්ෂා කෙරිණි.

එහිදී අනාවරණය වූ කරුණු අනුව (ප්‍රමාණාත්මක දත්ත) තහවුරු වුයේ ගුරුවරයාගේ පෞරුෂ ලක්ෂණ මෙන්ම විෂය දැනුම හා කුසලතා ද හොඳ ගුරුවරයෙකු වීමේ ලා එක ලෙස වැදගත් වන බවයි. නමුත් ගුණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණය මගින් ගුරු කුසලතා වඩාත් වැදගත් බව අනාවරණය විය.

මේ හැර ජයවර්ධන (2008) පර්යේෂණ මගින් අනාවරණය වූ සුවිශේෂ කරුණු කිහිපයක් පහත දැක්වේ.

- "ගුරුවරයාට ළමයින් මැනවින් පාලනය කර ගැනීමේ හැකියාව" පිරිමි ළමුන්ට වඩා ගැහැණු ළමුන් විසින් අගය කරන ලදී. ඒ හැර ගැහැණු හා පිරිමි ළමුන් අතර සුවිශේෂී වෙනස්කම් දක්නට නොලැබුණි.

- 1C කාණ්ඩයේ පාසල් ළමුන් "අධ්‍යාපන වැඩ කටයුතු කරගෙන යාමේදී ගුරුවරයා උපකාර කිරීමට නිරන්තරයෙන් කැමැත්තෙන් සිටීම" වැදගත් බව දක්වන ලදී.

- පාසල් කාණ්ඩ තුනේම පිරිමි ළමුන් මෙන්ම 1AB කාණ්ඩයේ පාසල් ළමුන් "ගුරුවරයා මිත්‍රශීලී වීම" වැදගත් බව දක්වන ලදී.

- ප්‍රාථමික පාසල් ළමුන් හා 1C, කාණ්ඩයේ පාසල් ළමුන් "ගුරුවරයා කාරුණිකවීම හා ශිෂ්‍යයාගේ පෞද්ගලික ප්‍රශ්න තේරුම් ගැනීම වැදගත් බව" දක්වන ලදී. ප්‍රාථමික ළමුන්ට වඩා ද්විතියික පාසල් ළමුන් ගුරුවරයා කාරුණිකවීම වැදගත් බව දැක්වූ අතර ද්විතියික පාසල් ළමුන්ට වඩා ප්‍රාථමික ළමුන් "ගුරුවරයා සිසුන් කෙරෙහි සැලකිලිමත් වීම (Caring)" වැදගත් බව දක්වන ලදී. 1C කාණ්ඩයේ පාසල් ළමුන් ගුරුවරයාගේ කාරුණිකබව1AB, 2 කාණ්ඩවල පාසල් ළමුන්ට වඩා අගය කරන ලදී.

- 1 AB කාණ්ඩයේ පාසල් ළමුන් " ගුරුවරයා විෂය ප්‍රවීණයෙක්වීම" ඉතා වැදගත් ලක්ෂණයක් බව හඳුනාගන්නා ලදී. මේ හැර සියලුම ප්‍රාථමික හා ද්විතියික පාසල් ළමුන්, ගැහුණු හා පිරිමි ළමුන්, 1C කාණ්ඩයේ පාසල් ළමුන් මෙය වැදගත් සාධකයක් ලෙස හඳුනා ගන්නා ලදී.

- තවද ගුණාත්මක දත්ත අනුව, ද්විතියික පාසල් ළමුන් ගුරුවරයා සතු පංති කාමර කළමණාකරණ කුසලතා, නායකත්ව කුසලතා, සාමුහිකව වැඩ කිරීමේ හැකියාව, සවන්දීමේ හැකියාව, ගැටලු විසඳීමේ කුසලතාව, ලේඛන හැකියාව අගය කළ අතර ප්‍රාථමික පාසල් ළමුන් විසින් පංති කාමර කළමණාකරණය, නායකත්ව කුසලතා, සවන්දීමේ කුසලතා හා ලේඛන කුසලතා සඳහන් කර නොතිබුණි.

- ප්‍රාථමික පාසල් ළමුන්ට වඩා ද්විතියික පාසල් ළමුන් ගුරුවරයාගේ කුසලතා කෙරෙහි වැඩි අවධානයක් දක්වා තිබුණි. මනා ගුරු සිසු සබඳතා තිබීම, සමානාත්මතාව, සන්නිවේදන කුසලතා, කළමනාකරණ කුසලතා, සංවිධානාත්මක කුසලතා, ආදිය ද්විතියික පාසල් ළමුන් හොඳ ගුරුවරයෙකු තුළින් අපේක්ෂා කර තිබුණි.

- ද්විතියික පාසල් ළමුන් ගුරුවරයා වාචික දඬුවම් දීම ගැන දක්වා තිබුණු අතර ප්‍රාථමික ළමුන් තුළ එය සඳහන් කර තිබුනේ නැත. 2 කාණ්ඩයේ පාසල් ළමුන් ගුරුවරයා වාචික දඬුවම්දීම සුළු වශයෙන් සඳහන් කර තිබුණු අතර 1AB, 1C කාණ්ඩවල පාසල් ළමුන් මෙය වැඩි වශයෙන් දක්වා තිබුණි.

- ප්‍රාථමික පාසල් ළමුන්ට වඩා ද්විතියික පාසල් ළමුන් ගුරුවරයා සියලු ළමුන්ට සමානාත්මතාවයෙන් සැලකිය යුතු බව (උදා : ධනවත් - දුගී, දක්ෂ - අදක්ෂ බාහිර පෙනුම ආදිය ගැන නොසිතා) අවධාරණය කර තිබුණි.

- මෙම පර්යේෂණය අනුව පැහැදිලි වන්නේ හොඳ ගුරුවරයෙකු වීමේ ලා ගුරුවරයා විෂය ප්‍රවීණයෙක් වීම, හොඳ ආකල්ප වලින් යුක්ත වීම මෙන්ම ගුරු කුසලතාවලින්ද පරිපූර්ණ වීම අත්‍යාවශ්‍ය බව සනාථ වේ. විශේෂයෙන් සන්නිවේදන කුසලතා, කළමනාකරණ කුසලතා, නායකත්ව කුසලතා, සංවිධානත්මක කුසලතා, අන්තර් පුද්ගල සබඳතා ආදියෙන් ගුරුවරයා සමන්විත වීම වැදගත් බව පැහැදිලි වේ.

නිර්දේශ

ගුරු පුහුණු පාඨමාලා සංවිධානය කිරීමේදී ගුරුවරුන්ගේ කුසලතා ඔප් නැංවෙන පරිදි සකස් කිරීම වැදගත් වේ. පුහුණුව පමණක් නොව අඛණ්ඩ ප්‍රතිපෝෂණ සැපයීම, පසු විපරම ආදියද වැදගත් වනු ඇත.

තවද, ගුරුවරුන්ගේ ආකල්ප දියුණුවීමද ඉතා වැදගත්ය. ගුරුවරයා ස්වයං පෙළඹවීමෙන් යුක්තවීම, ස්වයං විශ්ලේෂකයෙක්වීම, හා ස්වයං ප්‍රතිබිම්බනයෙන් යුක්තවීම මෙන්ම වෘත්තියට වගවීම ද අවශ්‍යය.

මේ හැර සියලුම පාසල් කෙරෙහි සමාන ලෙස මානව හා භෞතික පහසුකම් වර්ධනය කිරීමද වැදගත් වනු ඇත.

සාරාංශය

සමස්තයක් ලෙස ගත්විට, පර්යේෂණ සාහිත්‍ය මගින් හොඳ ගුරුවරයා යන්න පැහැදිලි එක් නිර්වචනයකින් විග්‍රහ කළ නොහැකි තරම් පුළුල් සංකල්පයක් බව පෙන්නුම් වේ. කෙසේ වුවද, හොඳ ගුරුවරයෙකු සතු විය යුතු ගුණාංග විවිධ අංශ කරා පැතිරෙන බව පැහැදිලි වේ. හොඳ ගුරුවරයා යනු විෂය දැනුමෙන් පමණක් සමන්විත වන පුද්ගලයකුට වඩා, පූර්ණ සමබර පෞරුෂයෙන් යුක්ත පුද්ගලයෙක් වීම වැදගත් බව විශ්විය වශයෙන් සෑම රටකම ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් අගය කර ඇති බව සනාථ වේ. ශිෂ්‍ය අදහස් මගින් ඔවුන් කෙතරම් ගුරුවරයා පිළිබඳ ආකල්ප, ඇගයුම් පද්ධතියක සිටින්නේ දැයි මැනවින් ගම්‍ය වේ. විශ්ව සාහිත්‍ය විමර්ශනය මගින් පෙනී යන පරිදි ගුරුවරයා ධනාත්මක පෞරුෂ ලක්ෂණවලින් යුක්ත වීම මෙන්ම වෘත්තීය කුසලතාවල වැදගත්කමද අවධාරණය කර ඇත. විශේෂයෙන්ම අන්තර් පුද්ගල සබඳතා හා බැඳුණු මනෝ - සමාජ සාධක රාශියක් හොඳ ගුරුවරයෙක් වීමේ ලා වැදගත් කාර්යභාරයක් ඉටු කරන බව පැහැදිලි වේ. එබැවින් හොඳ ගුරුවරයෙක් බිහි කිරීමේ ලා ගුරුවරයාගේ වෘත්තිය, සමාජ හා චිත්තවේග යනාදී අංශ සංවර්ධනය කිරීම අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ කාලීන අවශ්‍යතාවක් වනු ඇත.

References

Aksoy, N. (1998). Opinions of upper elementary students about a good teacher. Annual Meeting of the North-eastern Educational Research Association (29th October 1998) Ellenville, New York. Retrieved from [Accessed on 28 October 2007]

Arnon, S., & Reichel, N. (2007) Who is the ideal teacher? Am I similarities and differences in perception of students in education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. Teachers and teaching Volume13(5), 441-464.

Beishuizen, J. J., Putten, C.M., Bouwmeester,S. & Asscher, J.J. (2001) Students' and teachers' cognition about good teachers. British Journal if Educational Psychology Volume 71(2), 185-201.

Desai, S., Damewood, E. & Jones, R. (2001) Be a good teacher and be seen as a good teacher. Journal of marketing Education Volume 23(2), 136-144

Fisher,R.(1991) Teaching Juniors, Herts Simon and Schuster Education

Hadley,G.(1996) The cultural learning and the good teacher in Japan. Retrieved from www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/HadleyRes.pdf [Accessed on 29 October 2007].

Hayes, D. (2006). Inspiring primary teaching. Exeter, Learning Matters.

Jayawardena,K.P.R.(2008)"Pupils perceptions of good teachers in primary and secondary schools in Sri Lanka"(Unpublished) A thesis submitted to the University of Manchester

Kapaale, R. S. (1994) Pupil perception of good and bad teachers in Botswana senior secondary school. Journal of African Studies Volume 8 (1), 53-69.

Kutnick, P. Jules V. (1993) Pupils perception of a good teacher; a developmental perspectives from Trinidad and Tobago. British Journal of Psychology Volume 63 (3), 400-413.

Kyriacou, C. (1998). Essential teaching. Cheltenham, Nelson Thornes Ltd.

Park, A. U. C. (1989) A study of teacher role expectations as perceived by students and teachers in Hong Kong. Chinese University Education Journal Volume 17 (2), 154-161.

Robertson, J. (2006) 'If you know our names it helps':Students' perspectives about good teaching. Volume 12(4),756-768 Retrieved from DOI: 10.1177/1077800406288621,[Accessed on 29 October 2007].

Slade, M. (2002). What makes a good teacher? The views of boys. Challenging agendas in teacher education.(,03.07. 2002) University of New England, Australia. Retrieved from http://scs.une.edu.au/CF/Papers/pdf/Slade.pdf [Accessed on 7 December 2007].

Slavin, R. E. (2003). Educational Psychology: Theory and Practice. Boston, Allyn and Bacon.

Younger, M. Warrington, M. (1999) He is such a nice man, but he is so boring.You have to really make a conscious effort to learn: the views of Gemma,Daniel and their contemporaries on teacher quality and effectiveness. Educational Review, Volume51(3)231-241.

' What is a good teacher? Children speak their minds'(1996) http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001041/104124m.pdf [Accessed on 23 October 2007].

'What makes a good teacher: opinions from around the world' (2001) http://www.unicef.org/teachers/teacher/teacher.htm [Accessed on 24 January 2008].

'What makes a good teacher' (2007) The B.B.C and the B.C. http://www.teachingenglish.org.uk/talk/questions/what-makes-a-good-teacher [Accessed on 26 February 2008].

07

අධ්‍යාපනය හා බෞද්ධ දර්ශනය

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපන පීඨයේ
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශයේ.
කථිකාචාර්ය ශාමින්ද වනසිංහ

හැඳින්වීම

පුද්ගලයෙකුගේ යසස හෙවත් කීර්තිය වර්ධනය වීම කෙරෙහි බලපාන කරුණු රාශියක් අප්පමාද වග්ගයේ "උට්ඨාන මතෝ සතිමතෝ " යන ගාථාවෙන් දැක්වේ. කම්මැලිකමින් තොරව යහපත උදෙසා දරණ වීර්යයන්, සියලු දෙයෙහි යුතු අයුතු බව නුවණින් පරීක්ෂා කර බලා සිත, කය, වචනය හික්මවා ගෙන ධර්දානුකූලව ජීවත් වීමේ අවශ්‍යතාව ඉන් පැහැදිලි වේ.

වර්තමාන සමාජය ගත්කළ පුද්ගලයා ඉහත ආකාරයට ජීවත් වීමට හැඩ ගස්වන ප්‍රධානම ක්‍රියාමාර්ගය ලෙස අධ්‍යාපනය දැක්විය හැකිය. නිදහස ලබා වසර හැට ගණනක් ගතවුවත් දෙපයින් නැගී සිටිය හැකි පුරවැසි පිරිසක් වෙනුවෙන් යෝග්‍ය දැනුම, ආකල්ප හා

කුසලතා වර්ධනය වන ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් පරිසරයක් නිර්මාණය කිරීම සඳහා තවමත් අප අපොහොසත්ව ඇති බව අධ්‍යාපනය සම්බන්ධව දක්නට ඇති විවේචනයන්ගෙන් පැහැදිලි වේ. අධ්‍යපනය ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී ඒ සඳහා වූ විශිෂ්ට මාර්ගෝපදේශයන් සපයාලූ බුදුන්වහන්සේගේ දර්ශනය තුළින් ගත හැකි දාර්ශනික මතවාද කෙරෙහි පාඨක අවධානය යොමු කිරීම මෙම ලිපියෙන් අපේක්ෂා කෙරේ.

අධ්‍යාපනය හා දර්ශනය අතර ඇති සැබැඳියාව

පුද්ගලයාට ලෝකයේ පැවැත්ම සඳහා අවශ්‍ය දැනුම, අවබෝධය හා කුසලතා ලබා දෙන ප්‍රධාන මාර්ගය ලෙස අධ්‍යාපනය හැඳින්විය හැකිය. අධ්‍යාපනය පිළිබඳව අදහස් දක්වමින් ටැනේජා (1990) අධ්‍යාපනය යනු මිනිසාගේ කායික මානසික, සමාජීය, සංස්කෘතික, සදාචාරාත්මක හා අධ්‍යාත්මික ආදි සහජ ශක්තීන් නොනවත්වා වර්ධනය කරන්නාවූ, නිත්‍ය ක්‍රියාවලියක් බව පෙන්වා දෙයි. අධ්‍යාපනය යනු විභාග සමත් වීමෙන් ඔබ්බට විහිදෙන පුළුල් හා සංකීර්ණ ක්‍රියාවලියක් මෙන්ම මිනිසාගේ පැවැත්මට අත්‍යවශ්‍ය අංගයක් ලෙසද ඉන් පැහැදිලි වේ. අධ්‍යාපනය පුද්ගලයා සමාජයට ඇතුළත් කර ගැනීමේ ක්‍රියාවලියක් ලෙස පීටර්ස් (1967) දක්වන අදහසින් ද අධ්‍යාපනය මනුෂ්‍යයා සමාජය තුළ යහපත් ආකාරයට හැසිරීම සඳහා ප්‍රයෝජනවත් වන ක්‍රියාවලියක් බව සඳහන් වේ.

මිනිසාගේ මෙන්ම සමාජයේද පැවැත්මට උපකාරී වන අත්‍යවශ්‍ය අංගයක් වන අධ්‍යාපනය දාර්ශනික පසුබිමක් මත සකස් වීම අවශ්‍යය. දර්ශනය නොමැති අධ්‍යාපනය අන්ධ පරිශ්‍රමයක් බවත් අධ්‍යාපනය නොමැති දර්ශනය අබිබගාතයෙක් බවත් අග්‍රවල් (2000) ප්‍රකාශ කරනුයේ එබැවිනි. අධ්‍යාපනය දාර්ශනික මතවාද අනුව සකස් වීම තුළින් මනුෂ්‍යයා සමාජයට අවශ්‍ය පූර්ණ පෞරුෂයකින් යුත් පුද්ගලයෙක් බවට පත් කිරීමේ හැකියාව ලැබේ. අධ්‍යාපනය අවශ්‍යතා

හා ගැටළු දෙස දාර්ශනික මනසකින් යුතුව විමසා බලා ඒ අනුව අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය දාර්ශනික පදනමකින් යුතුව ක්‍රියාත්මක කිරීම අවශ්‍යය. සෑම අධ්‍යාපනඥයකුම දාර්ශනිකයකු විය යුතු බව රස්ක් (1957) පවසනුයේ එම අදහසිනි.

බටහිර දාර්ශනික මතවාද පැමිණීමට බොහෝ පෙර අධ්‍යාපනය සම්බන්ධව පුළුල් විග්‍රහයක යෙදුණු දාර්ශනිකයෙකු ලෙස බුදුන්වහන්සේ හඳුන්වා දිය හැකිය. 'බුද්ධ' යන වචනයෙන් අදහස් වන්නේ ද 'සියල්ල දත්' යන්නය. ඒ නිසා බුදුවරුන් ශ්‍රේෂ්ඨ ගුරුවරුන් වන බව සූත්‍ර නිපාතයේද සඳහන් වේ.

බෞද්ධ අධ්‍යාපන සංකල්පය

බෞද්ධ දර්ශනයට අනුව අධ්‍යාපනය දැනුම ලබා දීමට සීමා වූවක් නොවේ. දැන උගත්කම මෙන්ම විනය හෙවත් හික්මීමද අධ්‍යාපනය ලෙස බෞද්ධ දර්ශනයේ සඳහන් වේ. මංගල සූත්‍රයේ සඳහන් වන "බාහු සච්චංච සිප්පංච විනයෝ ච සුසික්ඛිතෝ" යන ගාථා පාඨයෙන් ද එය මනාව පැහැදිලි වේ.

බෞද්ධ අධ්‍යාපනයේ අරමුණු පිළිබඳව සඳහන් කරන වීරසිංහ (1992) නියම අධ්‍යාපනය යනු හුදෙක් කිසියම් තොරතුරු සම්භාරයක් වනපොත් කරවීම, කා වැද්දීම, අධීක්ෂණය කරවීම හා දෘෂ්ටි විග්‍රහයෙන් දැඩි ලෙස අල්ලා ගැනීමට මඟ පෙන්වීම නොවන බව ප්‍රකාශ කරයි.

වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළින් විභාග කේන්ද්‍රීය තරගකාරී අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ශ්‍රී ලංකාව තුළ දක්නට ලැබේ. අතිරේක පන්තිවලට යොමු කරමින් ළමා අවධිය පවා ගත කිරීමට නොදී දැඩි පීඩනයකින් යුතුව සිසුන් විභාගවලට යොමු කර වීම බෞද්ධ දර්ශනය අනුව කොතරම් අර්ථ ශූන්‍ය ද යන්න පැහැදිලි වේ.

බෞද්ධ දර්ශනය තුළ පුද්ගලයා තුළ මනා සමාජ සංවර්ධනයක් ඇති කිරීමද අරමුණු කර ගෙන ඇති බව පැහැදිලි වේ. සිඟාලෝවාද සූත්‍රයෙන් විවිධ පුද්ගල කණ්ඩායම් සඳහා යුතුකම් හා වගකීම් ඉදිරිපත් කර තිබීම එක් උදාහරණයකි. මීට අමතරව ආර්ය අෂ්ඨාංගික මාර්ගයේ සඳහන් වන සම්මා කම්මන්ත වැනි අංගයන් ද කාලාම සූත්‍රයේ සඳහන් වන "කිසිවෙකුත් කී පමණින් විශ්වාස නොකරන්න" යන උපදේශයත් ගත හැකිය. මෙවැනි උදාහරණ රාශියක් බෞද්ධ දර්ශනය තුළ දැකිය හැකිය.

ශිෂ්‍යයා අවබෝධ කර ගැනීමේ වැදගත්කම

"ජෝන්ට ලතින් ඉගැන්වීමට පෙර ජෝන් ගැන දැන ගත යුතුය." යන පැරණි කියමනක් තිබේ. නමුත් ඊට බොහෝ කලකට පෙරදී ඉගැන්වීමට පෙර ළමයා අවබෝධ කර ගැනීමේ අවශ්‍යතාව පෙන්වා දුන් ප්‍රථම අධ්‍යාපනඥයා වන්නේ බුදුන්වහන්සේ ය. උන්වහන්සේ සිය දර්ශනය තුළින් ශිෂ්‍යයා හඳුනාගෙන ඉගැන්වීමේ වැදගත්කම ප්‍රායෝගිකවම ක්‍රියාවට නැංවූහ. මනෝවිද්‍යාත්මකව සලකා බැලීමේ දීද ශිෂ්‍යයාට ඉගැන්වීමේදී පරිණතිය, සූදානම, රුචි අරුචිකම් ආදී අංග කෙරෙහි අවධානය යොමු කළ යුතු බව අවධාරණය කොට ඇත.

විසුද්ධි මාර්ගයේ "වෙනො පරියා සඳණසසලාභා ආචාරියෝ චරියංඝද්ත්වා කම්මට්ඨා නං.." යනුවෙන් සඳහන් වන්නේද ශිෂ්‍යයාට ඉගැන්වීමට පෙර ඔහුගේ චරිත ලක්ෂණ, සිතුම් පැතුම් හඳුනා ගෙන ඊට අනුකූලව කමටහන් හෙවත් භාවනා කිරීමට අවශ්‍ය උපදෙස් ලබා දිය යුතු බවයි.

බුදුන් වහන්සේ සැම විටම ධර්ම දේශනා ආරම්භ කිරීමට පෙර භික්ෂූන් අමතා සාකච්ඡා කරමින් සිටි කරුණු විමසීම සිදු කළ බව

දැක්වේ. තමාගේ නැතිවූ ගවයන් සොයා ගොස් කුසගින්නේම බණ ඇසීමට පැමිණි බමුණෙකුට ආහාර ලබා දී බණ දෙසීම, එසේම නන්ද කුමරුට සිය පෙම්වතිය අමතක කිරීම සඳහා වැඳිරියක් පෙන්වා දීම, රාහුල කුමරුට තම පරිණතියට ගැළපෙන ආකාරයට ධර්මය දේශනා කිරීම, කිසාගෝතමී, පටාචාරා වැන්නවුන්ගේ චරිත ස්වභාව හඳුනාගෙන ඒ අනුව ධර්මය කියා දීම මේ සඳහා දිය හැකි නිදසුන් කිහිපයකි. මෙවැනි නිදසුන් සමස්ත බෞද්ධ දර්ශනය පුරාම දක්නට ලැබේ.

වර්තමාන පන්ති කාමරය තුළ ද විවිධ මට්ටම්වලට අයත් සිසුන් දැකිය හැකිය. ඔවුන්ගේ පරිණතිය, සූදානම, සමාජ ආර්ථික පසුබිම ආදියෙහි පවතින වෙනස්කම් හඳුනාගෙන ඉගැන්වීම කළ යුතු වුවද එකම ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රමයක් අනුගමනය කිරීම නිසා ඔවුන්ගේ දැනුම, ආකල්ප හා කුසලතාවල ඌනතාවක් ඇති විය හැකිය. මේ අනුව ශිෂ්‍ය ස්වභාවයට ගැළපෙන ආකාරයට විෂය කරුණු, ඉගැන්වීම් ක්‍රම ආදිය තෝරා ගැනීමට බෞද්ධ දර්ශනයෙන් ලද හැකි මාර්ගෝපදේශ බොහෝ වේ.

බෞද්ධ දර්ශනය තුළ ඉගැන්වීම් ක්‍රම

වර්තමාන පන්ති කාමරය තුළ විවිධ ඉගැන්වීම් ක්‍රම අනුගමනය කිරීමට උපදෙස් දෙනු ලැබේ. නමුත් මෑතකදී හඳුන්වා දුන් 5 E ක්‍රමය නිසා නැවතත් ගුරුවරයා රාමුවක් තුළ සීමා වීමක් දක්නට ලැබේ. එකම රටාවක් තුළ සිදු කරන ඉගැන්වීම් නිසා ශිෂ්‍යයා තුළ ද ඉගෙනීමේ රුචිය අඩු වීමේ ස්වභාවයක් දැකිය හැකිය. නමුත් වඩාත් සාර්ථක ඉගැන්වීමක් සඳහා පුද්ගල ස්වභාවය අනුව ඉගැන්වීම් ක්‍රමය වෙනස් කිරීමේ අවශ්‍යතාවය පළමුව පෙන්වා දුන්නේ බුදුන් වහන්සේගේ දර්ශනය තුළිනි. සාකච්ඡා ක්‍රමය, ප්‍රශ්නෝත්තර ක්‍රමය, ස්වයං අධ්‍යයනය, ගවේෂණ ශිල්පීය ක්‍රමය වැනි ක්‍රම මෙන්ම දේශන ක්‍රමයද බුදුන්වහන්සේ විසින් අනුගමනය කරන ලදී. ධර්මය දේශනා

කිරීමේදී එය අවබෝධ කර ගන්නා ආකාරය (බුද්ධි ඵලය) අනුව පුද්ගලයන් කොටස් 4 කට බෙදිය හැකි බව අංගුත්තර නිකායේ සඳහන් වේ. එනම් ,

එනම්

1. උග්ඝටිතඤ්ඤූ - ධර්මය ඇසූ සැනින් අවබෝධ කර ගන්නා පුද්ගලයා
2. විපචිතඤ්ඤූ - ධර්මය අර්ථ විභාග කර දීමෙන් පසු අවබෝධ කර ගන්නා
3. නෙය්‍ය - ධර්මය නැවත නැවත අසා ඥානය යොදවා අවබෝධ කර ගන්නා
4. පදපරම - කොතරම් උත්සාහ කළ ද ධර්මය අවබෝධ කර ගැනීමට නොහැකි පුද්ගලයා

ඒ ඒ පුද්ගලයාගේ බුද්ධිය අනුව ඉගැන්වීම සඳහා දේශන ක්‍රම මෙන්ම දෘශ්‍යාධාර භාවිත කර ක්‍රියාකාරකම් ඇසුරින් ඉගැන්වීම සිදු කළ අයුරු බෞද්ධ දර්ශනය තුළින් මැනවින් පිළිඹිබු වේ.

අංගුලිමාල, ආලවක වැනි පුද්ගලයන් දමනය කිරීමේදී බුදුන්වහන්සේ පළමුව ඔවුන්ට අවස්ථාව දී ඉන් පසුව වරද අවබෝධ කර දුන් ආකාරයද හොඳම නිදසුනකි. වර්තමාන පන්ති කාමරවල සිටින දඩබ්බර සිසුන් හික්මවීම සඳහා ද මෙවැනි ක්‍රම කොතරම් යෝග්‍ය ද යන්න ඉන් පැහැදිලිය. එසේම පටාචාරා, කිසාගෝතමී, ආදීන්ට ස්වයං අධ්‍යයනය තුළින් ඉගැන්වීම, නන්ද කුමරු, සුන්දරීපරිබ්‍රාජිකාව වැනි අයට දෘශ්‍යාධාර භාවිත කරමින් ඉගැන්වීම, චූල්ලපන්ථක හාමුදුරුවන්ට සුදු රෙදි කඩක් පිරිමැදීම සඳහා දුන් ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම වැනි උදාහරණ රැසක් මේ සඳහා උපුටා දැක්විය හැකිය.

වත්මන් පන්තිකාමරය තුළ ද ගුරුවරයා එකම ඉගැන්වීම් ක්‍රමයකට සීමා නොවී ශිෂ්‍යයන්ගේ ස්වභාවයට ගැළපෙන සේ විවිධ ඉගැන්වීම් ක්‍රම භාවිත කිරීමේ අවශ්‍යතාව පැහැදිලිය. ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම්වලට රුචි සිසුන් සඳහා ප්‍රායෝගික අභ්‍යාස ලබා දීමත්, ශාස්ත්‍රීය අංශයට නැඹුරු සිසුන් සඳහා එවැනි ක්‍රම අනුගමනය කිරීමත් තුළින් පන්ති කාමරය සතුට ගෙන දෙන ස්ථානයක් බවට පත් කළ හැකි වනු ඇත.

අධ්‍යාපනය මව් බසින් දීමේ වැදගත් කම

අධ්‍යාපනය මව්බසින් ලබා දීමේ අවශ්‍යතාවද බුදුන්වහන්සේ අනු දැන වදාළ සේක. යමේලු හා තේලුකා නම් භික්ෂූන් බුදු දහම තමන්ගේ මව් බසින් උගත යුතු බව දක්වා විනය නීතියක් පැනවූ බව සඳහන් වේ. (වීරසිංහ 1999). ශිෂ්‍යයන්ගේ දැනුම තුළින් පාඩමට ප්‍රවේශ වීමද බොහෝ දුරට බෞද්ධ සාහිත්‍ය තුළ දක්නට ලැබෙන්නෙකි. ධර්ම ශාලාවට පැමිණෙන අවස්ථාවේදී භික්ෂූන් විසින් සාකච්ඡා කරමින් සිටි කරුණක් මූලික කර ගෙන ධර්ම දේශනා පැවැත්වූ ආකාරය තුළින් මෙය සනාථ වේ.

කන්නන්ගර වාර්තාව මගින්ද අධ්‍යාපනය මම් බසින් ලබා දීමට කරන ලද යෝජනාව කොතරම් ප්‍රායෝගිකද යන්න බෞද්ධ දර්ශනයට අනුව පැහැදිලිය. පැරණි ලංකාවේ අධ්‍යාපනයද මව් බසින් ලබා දීම නිසා උසස් අධ්‍යාපන මට්ටමක් ලංකාවේ පැවති බව විශ්වාස කළ හැකිය.

බෞද්ධ දර්ශනයට අනුව ගුරුවරයාගේ භූමිකාව

ගුරුවරයා යනු සිසුන්ට ඉගැන්වීම කරන පුද්ගලයා ලෙස සරලව හැඳින්විය හැකිය. "ගුරු" යන්නෙහි අදහස "ගැඹුරු" යන්නය. ගුරුවරයා තුළ ගැඹුරු දැනුමක් තිබීම අවශ්‍යය. බුදුන්වහන්සේ ශ්‍රේෂ්ඨ ගුරුවරයෙක් වන්නේ එබැවිනි.

ගුරුවරයා පිළිබඳ විග්‍රහ කරන බෝෆි (1990) ගුරුවරයා යනු ශිෂ්‍යයින්ගේ භෞතික ශුභ සාධනය මෙන්ම ඔවුන් පිළිබඳ නිත්‍යානුකූල වගකීමද දරන වැඩිහිටි පුද්ගලයෙක් බව සඳහන් කරයි. එසේම ගුරුවරයා දැනුම අත්පත් කර දෙන ප්‍රධාන ආරක්ෂකයා ලෙස රොබට් හා හොල්ගර්(1968) විග්‍රහ කරයි. තව දුරටත් පරම්පරා අතර දැනුම හුවමාරු කිරීමේ වැදගත් කාර්යයක් ගුරුවරයාට හිමි වන බවත්, ඔහුට සම්ප්‍රදාය ඒ අකාරයෙන්ම පවත්වා ගැනීමේ හෝ වෙනස් කිරීමේ හැකියාව පවතින බවත් රොබට් හා හොල්ගර් පෙන්වා දේ. ඒ අනුව ගුරුවරයා වනාහී සමාජ පද්ධතිය තුළ සිටින සුවිශේෂී කාර්යභාරයක් ඉටු කරන පුද්ගලයෙක් බව සඳහන් කිරිමට පුළුවන.

ගුරුවරයා සැම විටම චිත්ත විවේකයෙන් පසුවීම සාර්ථක ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියකට හේතුවන බව වීරසිංහ (1999) සඳහන් කරයි. බුදුන්වහන්සේ ද ගුරුවරයා යහපත් ආකල්ප හා උසස් කුශලතාවලින් යුක්ත වීමෙන් උසස් සමාජයක් බිහි කළ හැකි බව සුත්ත නිපාතයේ සඳහන් "විජ්ජාචරණ සම්පන්නං නන්ද පසසාම ගෞතමං" යන ගාථා පාඨයෙන් පැහැදිලි කර ඇත.

පාඩමක් ඉගැන්වීමේ දි එය මුල මැද අග යන සැම කොටසක්ම එකසේ සාරවත් වන ආකාරයට සකස් වීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. ඒ බව මහා වගගපාලියේ සඳහන් "දෙසථ භික්ඛවේ ඔමමට ආදි කල්‍යාණං මජ්ඣෙ කල්‍යාණං, පරියො ඝාන කල්‍යාණං" යන්නෙන් බුදුන්වහන්සේ විග්‍රහ කර ඇත.

ගුරු භූමිකාව පිළිබඳව අදහස් දක්වන බුදුන්වහන්සේ ඉගැනවීම පහසු කාර්යයක් නොවන බවත් සාර්ථක ගුරුවරයෙකු වීම සඳහා ගුරුවරයා තුළ අංග පහක් සම්පූර්ණ විය යුතු බවත් සඳහන් කර ඇත.

1. අවුලෙන් තොරව පිළිවෙළක් ඇති කථාවක් කිරීම.(ආනුපුබ්බ කථං කථෙසසාමිති)

2. ඒ ඒ දෙය එසේ වීමට හේතු දැකවීම. (පරියාය කථං කථෙසසාමිති)

3. කුළුණු ගුණයෙන් යුතු හදවතින් කථා කිරීම. (අනුද්දයතං පටිචච කථං කථෙසසාමති)

4. කීර්ති ප්‍රශංසා ලැබීමේ චේතනාවෙන් තොරව ධර්මය දෙසීම. (ආමිසන්තරො කථං කථෙසසාමති)

5. තමන් හුවා දැකවීම හා අනුන් හෙළා දැකීම අරමුණු කර නොගෙන ධර්මය දෙසීම. (අතනානං පරං අනුපහචච කථං කථෙසසාමිති) (රාහුල, 1982)

වර්තමාන ගුරුවරයාටද සිය ඉගෙනම් ඉගැනවීම් ක්‍රියාවලියේ දි ඉහත සඳහන් අංශ ඉතාමත් ප්‍රයෝජනවත් වනු නියතය.

ගුරුවරයාගේ භූමිකාව (වගකීම්) පිළිබඳ සිගාලෝවාද සූත්‍රයේද සාකච්ඡා කර තිබේ.

එහිදි ගුරුවරයාගේ යුතුකම් ලෙස

- ශිෂ්‍යයා මැනවින් හික්මවීම.
- ශිෂ්‍යයාට මැනවින් ඉගැන්වීම.
- සියලු ශිල්ප ශාස්ත්‍ර හා ආගම ඉගැන්වීම.
- මිත්‍ර වර්ගයාට හඳුන්වා දීම.
- ආරක්ෂාව සැලසීම කළ යුතු බව සඳහන් වේ. මෙහිදි ගුරුවරයාට ශිෂ්‍යයා විභාගයට සූදානම් කිරීමේ අරමුණෙන් ඔබ්බට ගොස් පුළුල් භූමිකාවක් ඉටු කිරීමට තිබෙන බව පැහැදිලි වේ.

එසේම මහාවගග පාලියේද ගුරුවරයාගේ භූමිකාව ගැන සඳහන් වේ.

ඒවා නම්

- ශිෂ්‍යයාට අවවාද කරන්නෙකු වීම.
- සංග්‍රහ කරන්නෙකු වීම.
- අනුග්‍රහ කරන්නෙකු වීම.
- උගන්වන්නෙකු වීම.
- ශිෂ්‍යයා ගැන නිතර සොයා බලා නිසි මඟ පෙන්වන්නෙකු වීම.

ආදී ලෙස දැක්විය හැකිය.

බෞද්ධ දර්ශනය තුළින් ශිෂ්‍යයා දැනුමෙන් පෝෂණය කිරීමේ මෙන්ම ඔහුගේ අධ්‍යාත්මය, ආකල්ප හා කුසලතා සංවර්ධනය කිරීමෙන් සමාජයට වැඩදායී පූර්ණ පුරවැසියෙක් බිහි කිරීම බෞද්ධ දර්ශනයේ අරමුණු මෙන්ම ගුරු භූමිකාව තුළින් අපේක්‍ෂා කරන බවද පැහැදිලිය. මීට අමතරව බෞද්ධ අධ්‍යාපන දර්ශනය තුළ විවිධ අධ්‍යාපන සංකල්ප රාශියක්ම දක්නට ලැබේ. ඒ අතර සැමට අධ්‍යාපනය යන්න විශේෂ තැනක් ගනී. ජාති, කුල, ආගම්, වයස් භේදයකින් තොරව සියලු දෙනාටම සමානව සැලකීමේ වැදගත්කම බුදුන්වහන්සේ සුනීත, සෝපාක, ආදීන්ද බුද්ධ ශාසනයට ඇතුළත් කර ගැනීමෙන් පැහැදිලි කොට ඇත. එසේම යාව ජීව අධ්‍යාපනය ද බෞද්ධ දර්ශනය තුළ දැකිය හැකිය. දඬුවම් ක්‍රම, සහතික පිරිනැමීම, ඇගයීම් ක්‍රම, වැනි අංශ පිළිබඳවද බෞද්ධ දර්ශනය තුළ උදාහරණ දැකිය හැකිය.

අධ්‍යාපනය තුළින් පුද්ගලයා හික්ම වීමේ අවශ්‍යතාව මැනවින් පෙන්වා දුන් ශ්‍රේෂ්ඨ අධ්‍යාපන දාර්ශනිකයකු ලෙස බුදුන්වහන්සේ පෙන්වා දීමට පුළුවන. උන්වහන්සේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධව සෑම අංශයක් පිළිබඳවම සිය දර්ශනයෙන් අදහස් දක්වා ඇත. අප මෙහිදී සාකච්ඡා කළේ ඉන් අංශ කිහිපයක් පමණි. මීට අමතරව ඇගයීම්

ක්‍රමය, පෙළඹීම, ප්‍රශ්නකරණය, දේශන, පවත්වන ආකාරය, ශිෂ්‍ය යුතුකම්, විනය සකස් කර ගැනීම, වෘත්තිය කුසලතා ලබා දීම වැනි විවිධ අංශයන් සඳහා සිය දර්ශනය පුළුල් කර තිබෙනු දක්නට ලැබේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතිය බටහිර දාර්ශනික මතවාද ඇසුරින් සකස් කිරීමට ගන්නා උත්සාහයක් නිසා වර්තමානය වන විට ඉතාමත් අවුල් සහගත තත්වයකට පත්වී තිබෙනු දැකිය හැකිය. නමුත් පැරණි බෞද්ධ අධ්‍යාපන සම්ප්‍රදාය පැවති අවධියේ දී ශ්‍රී ලංකාව ස්වයංපෝෂිත රටක් වුවා පමණක් නොව බටහිර විද්‍යාඥයන් පවා විශ්මයට පත් කරවන උසස් තාක්‍ෂණයක් ලංකාව සතු වූ බව පැරණි නටබුන් හා ජනශ්‍රැති තුළින් පිළිබිඹු වේ.

වර්තමානයේ ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ විභාග කේන්ද්‍රිය බව. තරගකාරී අධ්‍යාපන ක්‍රමය, කුසලතා හා ආකල්ප හීන පුද්ගලයන් බිහි වීම, ජාතීන් අතර අසමඟිය වර්ධනය වීම, ශිෂ්‍යයන් තුළ මානසික ආතතිය ඇති වීම, ගුරුවරයාද වෘත්තියක් කරන්නෙකුගේ තත්වයට පත් වීම. වැනි ගැටළු රාශියක් දක්නට ලැබේ. බෞද්ධ දර්ශනය පදනම් කර ගත් අධ්‍යාපන රටාවක් සකස් කිරීම පිළිබඳව දේශීය අධ්‍යාපන විශේෂඥයන්ගේ මෙන්ම ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයන්ගේ අවධානය යොමු කළ හැකි නම් මෙම ගැටළු අවම කර ගනිමින් යළිත් ශ්‍රී ලංකාව ලොව දියුණුම ශාස්ත්‍ර ඥානයෙන් සපිරුණ රට බවට පත් කිරීම එතරම් දුෂ්කර නොවනු ඇත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ :

1. Aggarwal, J.C. (2000) Theory and Principles of Education, Philosophical and Sociological bases of Education, New Delhi, Vikas Publishing house.
2. Brophy, J(1990) Methods of Teaching : A book of reading, London, College of Preceptors.

3. Peterson, R.S. (1967) The Concept of Education, London, Routledge, Kegan Paul
4. Robert, R and Holger,R. (1968) The Sociology of Education. Illinois, Doresy Press.
5. Rusk, R.R (1957) Philosophical Basis Education, London, University of London Press.
6. අංගුත්තර නිකාය (1960) බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථ මාලා, ලංකාණ්ඩුවේ මුද්‍රණාලය.
7. රාහුල හිමි, අත්තුඩාවේ (1982) විචිත්‍ර ධර්ද දේශනා, කොළඹ, සමයවර්ධන.
8. වීරසිංහ, එච්. :(1999) අධ්‍යාපන සංකල්ප :පෙරදිග හා අපරදිග, කොළඹ, ඇස්.ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.
9. සුත්ත නිපාතය, (1977) බුද්ධ ජයන්ති : ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථමාලා, ලංකාණ්ඩුවේ මුද්‍රණාලය.

08

ළමා අයිතිවාසිකම් සහ ශ්‍රී ලංකාව

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපන පීඨයේ
ද්විතියික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශයේ.
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය රන්ජන් ගොන්සල්කෝරාල.

හැඳිනවීම

අයිසිවාසිකම් යනුවෙන් සාමාන්‍යයෙන් හඳුන්වනු ලබන්නේ පුද්ගලයින් හෝ පුද්ගල කණ්ඩායම් වලට නීතිමය අවකාශයක් ඇතිව ලැබිය යුතු තත්ත්වයන්, සේවාවන් හෝ වෙනත් අවශ්‍යතා සැපිරීමක් වේ. අයිතිවාසිකමක් යනු සාධාරණ, සදාචාරාත්මකව යහපත් සහ නීතිමය වශයෙන් සුදුසු වන යමක් ලෙස ද හඳුන්වා ඇත (http://education.yahoo.com/refeence/dictionary) සමාජයක විවිධ පුද්ගලයින්ට සහ පුද්ගල කණ්ඩායම් වලට විවිධ ආකාරයේ අයිතිවාසිකම් තිබිය හැක. එමෙන්ම එම අයිතිවාසිකම් නොලැබීම

හෝ ඒවා උල්ලංඝණය වීම පිළිබඳව අපට බොහෝ විට අසන්නට, දකින්නට හෝ කියවන්නට ලැබේ. එවැනි අයිතිවාසිකම් නොලැබීමේ හෝ උල්ලංඝණය වීම් වලදී ඒවා නැවත ලබාගැනීම සඳහා විවිධ ආකාරයේ උද්ඝෝෂණ විරෝධතා වැඩවර්ජන අකුරට වැඩකිරීම උපවාස සහ සත්‍යග්‍රහ ආදිය පමණක් නොව අධිකරණ ක්‍රියාමාර්ග වලට යාම ද අපට හුරුපුරුදුය. කෙසේ වෙතත් තම අයිතිවාසිකම් උල්ලංඝණය වුවද ඒ පිළිබද එතරම් හඩක් නොනගන පිරිසක් ද සිටී. ඔවුන් නම් අන්කවුරුන් හෝ නොව, ලොව වෙසෙන බිලියන 02 පමණ වන ළමා ජනගහණයයි

මෙම ලිපිය ආරම්භයේ දිම අයිසිවාසිකම් යනු මෙනවාදැයි අප සඳහන් කළෙමු. දැන් අපි ළමයා යනු කවරෙක් දැයි සොයා බලමු. ළමයා යන්න පිළිබඳව විවිධ රටවල් වරින්වර විවිධ වයස් සීමා යොදාගත්තද මේ වනවිට ලොව මුළුල්ලේම එක්සත් ජාතින්ගේ සංවිධානය 1989 දී ප්‍රකාශයට පත්කළ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබද සම්මුතියෙහි එළි දක්වන ලද නිර්වචනය පිලිගනු ලැබේ . එනම් ළමයා යනු වයස අවුරුදු 18න් පහළ ඕනෑම අයෙකි. මෙම ලිපිය මගින් අප මූලික වශයෙන් බලාපොරොත්තු වන්නේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබද ලොව පවතින අතිශයින්ම වැදගත් ලියවිල්ලක් වන ඉහතින් සඳහන් කරන ලද එක්සත් ජාතින්ගේ ළමා සම්මුතිය පිළිබදවත්, ළමා අයිතිවාසිකම් මෙනවාද යන්නත් සහ එම අයිතිවාසිකම් වලට පාදක වන මූලධර්ම පිළිබදවත් කරුණු සොයා බැලීමය. ඊට අමතරව ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබදව ශ්‍රී ලංකාවේ පවතින තත්ත්වයද ඒවා උල්ලංඝණය වීමට හේතුවන සාධක සහ ළමා අයිතිවාසිකම් ආරක්ෂා කිරීමට ගතයුතු ක්‍රියාමාර්ග මොනවාද යන්නත් සැකෙවින් සාකච්ජා කරමු. එහෙත් පළමුවෙන් මෙම ලිපියේදී ශ්‍රී ලංකාව පිළිබඳව අප විශේෂ අවධානයක් යොමුකරන බැවින් ළමා අයිතිවාසිකම් සංකල්පය පිලිබදව ශ්‍රී ලංකාවේ පසුබිම මදක් සලකා බලමු.

පැරණි ශ්‍රී ලංකාවේ ළමා අයිතිවාසිකම්

අප රටේ සංස්කෘතිය පිළිබඳව සලකා බැලීමේ දි අපට පැහැදිලිවන එක් කරුණක් නම් පුද්ගලයින් පවුල් සහ පුද්ගල කණ්ඩායම් අතර ඇති සබදතා සහ බැඳීම් සාමාන්‍යයෙන් අතිතයේ සිටම ප්‍රබල තත්ත්වයක පැවති බවයි. විශේෂයෙන්ම පවුලක සාමාජකයින් අතර මෙම තත්ත්වය පවති. ඒ අනුව පවුලක වැඩිහිටියන් තම දරුවන් රැකබලා ගැනීම, හදාවඩා ගැනීම යනාදිය අතිතයේ සිටම යහපත් තත්ත්වයක තිබිණ. වෙනත් ආකාරයකින් සඳහන් කළහොත් ළමයින් කෙරෙහි සුබසාධනය සාමාන්‍යයෙන් මනාලෙස පැවතුනා යැයි කිව හැක. කෙසේ වෙතත් සුබසාධනය අයිතිවාසිකම් සුරැකීමක් නොවේ. සත්තකින්ම ළමා අයිසිවාසිකම් පිළිබඳ සංකල්පය අපගේ පැරණි සමාජයෙහි නොපැවතුනි. දෙමව්පියන්ට තම දරුවන් තමන්ට අවශ්‍ය පරිදි ගෘහආශ්‍රිත කටයුතුවලට හෝ තම ජීවිකාව ගෙන යන මාර්ග වලට යොදා ගැනීමට හෝ සම්පූර්ණ අවකාශය තිබිණ. එහිදී ළමුන්ගේ වයස් පිළිබද අවධානයක් ද නොවීය. එපමණක් නොව තමන්ට රිසි පරිදි දරුවන්ට දඩුවම් පැමිණ වීමටද වෙනත් පුද්ගලයින් සමග තම ගණුදෙනු වලදී ඔවුන්ව යොදා ගැනීමටද පූර්ණ නිදහස ඔවුන් සතුවිය. (Esp 1109 ළමා අයිසිවාසිකම් PGDE මොඩියුලය)

මේ සියල්ලෙන්ම ගම්‍ය වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ පැරණි සමාජ වල ළමයින්ට තම ජිවිතය රැක ගැනීමට, නිදහස භුක්ති විඳිමට හෝ තම අභිරුචින් අනුව යමක් කිරීමට නොහැකි වූ බවයි. එනම් එහි අදහස ළමුන් සදහා අයිතිවාසිකම් නොතිබූ බවයි . කෙසේ වෙතත් මෙය අප රටට පමණක් සීමා වූ තත්ත්වයක්ද නොවීය. කුඩුමහත් ලොව මුළුල්ලේම අඩු හෝ වැඩි වශයෙන් එවන් තත්ත්වයන් පැවතුනි. අනතුරුව ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබද සංකල්පය බිහිවූ ආකාරය අප විමසා බලමු .

ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සංකල්පය

ප්‍රථම වරට 1924 දී ජිනීවා ප්‍රකාශනයෙහි ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සංකල්පය සඳහන් විය. අනතුරුව 1948 දී එළි දක්වන ලද, මානව අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ විශ්ව ප්‍රකාශනය පිළිබඳ ඔබ අසා තිබෙන්නට පුළුවන එහි සඳහන් කරන ලද, පුද්ගලයා යන්නට ළමයා ද නිරායාසයෙන් ඇතුළත් විය. එහි අදහස පුද්ගලයින්ට හිමි අයිතිවාසිකම් සියල්ල ළමයින්ටද හිමි බවයි. එහෙත් එපමණක් නොව ළමයින්ට එම මානව අයිතිවාසිකම්වලට අමතරව ඔවුන්ගේ තත්ත්වය සහ ස්වභාවය අනුව විශේෂ අයිතිවාසිකම් තිබිය යුතු බවට වඩ වඩාත් පිලිගැනීමට ලක්විය. එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානය ඒ පිළිබදව අඛණ්ඩව ක්‍රියාකළ අතර 1959 වසරේ මහා සභා රැස්වීමේදීද ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ ප්‍රකාශනයක් නිකුත් කළේය. එම ක්‍රියා මාර්ගවල අග්‍රඵලය වූයේ ඉහත දී සඳහන් කරන ලද, 1989 දී ප්‍රකාශනයට පත්කළ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සම්මුතියයි. ලොව සියලු රටවල් එම ප්‍රකාශනයට අත්සන් තැබීම මෙන්ම තම රට වල නීති පද්ධතීන්ට එහි විධිවිධාන ඇතුළත් කර ගැනීම මගින් වලංගුකර ගැනීමට ද අපේක්ෂා කරන ලදි. ශ්‍රී ලංකාව 1991 වසරේදි එම ප්‍රකාශනයට අත්සන් තැබූ අතර 1992 දී එහි විධිවිධාන අනුව ළමා ප්‍රඥප්තිය නමින් ප්‍රධාන ප්‍රතිපත්ති ප්‍රකාශනයක් සම්මත කරගත්තේය. 2009 වසරේ නොවැම්බර් මස වනවිට ලෝකයේ රටවල් 194 ක් ළමා සම්මුතියට අත්සන් තබන ලද අතර තම නීති පද්ධතීන්ට වලංගු කිරීම ද සිදු කළහ. කෙසේ වෙතත් එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානයේ සාමාජික රටවල් අතුරින් ඇමෙරිකා එක්සත් ජනපදය සහ සෝමාලියාව පමණක් ළමා සම්මුතිය වෙනුවෙන් අවශ්‍ය ක්‍රියාමාර්ග ගෙන නැත. ඇමෙරිකා එක්සත් ජනපදය ළමා සම්මුතිය එළිදැක්වීමෙහිලා මූලික කාර්යභාරයක් ඉටු කළ ද එහි පවතින ප්‍රාන්ත රාජ්‍ය නීති ප්‍රමාණවත් ලෙස සැලකීම සහ ආගමික බලපෑම ආදි කරුණු එහි ඉදිරි

ක්‍රියාමාර්ගවලට හරස්වී ඇත. සතුට දනවන කරුණක් වන්නේ සෝමාලියාව දැන් ළමා සම්මුතිය සම්බන්ධයෙන් අවශ්‍ය ක්‍රියාමාර්ග ගැනීමට සූදානම් වී සිටීමයි. (unicef.org/CRC) දැන් අපි එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සම්මුතියේ අන්තර්ගතය සැකෙවින් විමසා බලමු.

එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සම්මුතිය

මෙහි ළමා අයිතිවාසිකම් වලට පාදක වන ප්‍රධාන මූලධර්ම කිහිපයක්ද ඒ අනුව පිළිගන්නා ලද අයිසිවාසිකම් කාණ්ඩ 4 ද දක්වා ඇත. එම එක් එක් අයිතිවාසිකම් කාණ්ඩ වලට ඇතුළත්වන සේ අයිතිවාසිකම් ද හඳුන්වාදි ඇත.

අයිතිවාසිකම් වලට පාදක වන මූලධර්ම

- අයිතිවාසිකම් දරන්නා වශයෙන් ළමයාගේ පුද්ගල අනන්‍යතාව
- වෙන්කොට නොසැලකීමේ මූලධර්මය
- ළමයාගේ උපරිම යහපත පිළිබඳ මූලධර්මය
- ළමයාගේ වර්ධනය වන හැකියාව පිළිබඳ මූලධර්මය

ළමා අයිතිවාසිකම් කාණ්ඩ

- ජීවත් වීමට අදාළ අයිතිවාසිකම්
- වර්ධනයට සහ සංවර්ධනයට අදාළ අයිතිවාසිකම්
- සියලු ආකාර අපචාරයන් සහ සූරාකෑම්වලින් ආරක්ෂාවීම සම්බන්ධයෙන් අයිතිවාසිකම්
- තම ජිවිතවලට බලපාන සිද්ධීන්හිදි ස්වයං අධිෂ්ඨානයන්ට හෝ සහභාගිත්වයට අදාළ අයිතිවාසිකම්

අයිතිවාසිකම් ආදිය දක්වන වගන්ති 54 ක් සම්මුතියේ ඇත. එහි පළමු වන වගන්තියෙන් ළමයා පිළබඳව අප ඉහතදි සඳහන් කළ නිර්වචනය ලබාදි ඇත. එනම් ළමයා යනු වයස 18 න් පහළ ඕනෑම අයෙකි. 02 වන වගන්තියේ සිට 41 වන වගන්තිය දක්වා ළමා අයිතිවාසිකම් දක්වා ඇත. 42 සිට 45 දක්වා සම්මුතිය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ ප්‍රගතිය පිළිබඳව එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානයට වාර්තා කිරීම පිළිබඳව රාජ්‍යයන් සතු වගකීම විස්තර කෙරේ. වගන්ති 46 සිට 54 දක්වා සම්මුතියට ඇතුළත් වීම සඳහා රාජ්‍යයන් අනුගමනය කළ යුතු ක්‍රියාමාර්ග දැක්වේ.

පශ්චාත් ක්‍රියාමාර්ග

1991 වසරේදි එක්සක් ජාතින්ග් සංවිධානයේ සාමාජික රටවල් ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සම්මුතිය තම රටවල ක්‍රියාක්මක කරන ආකාරය නිගමනය කිරීම සඳහා කමිටුවක් පිහිටුවන ලදි. සියලුම සාමාජික රටවල් තම රටවල ළමා අයිතිවාසිකම් තත්ත්වය වසර 5 කට වරක් එම කමිටුවට වාර්තා කළ යුතුවේ. 2000 වසරේ මැයි මාසයේදි ළමා අයිතිවාසිකම් සම්බන්ධයෙන් තවත් කෙටුම් පත් 2ක් ඉදිරිපත් කරන ලදි. ඉන් පළමු වැන්නෙහි යුධ ගැටුම්වලට ළමුන් මැදිහත් වීම සීමා කිරීමද දෙවැන්නෙහි ළමයින් අලෙවි කිරීම, ළමා ගණිකා වෘත්තිය සහ අසභ්‍ය ව්‍යාපාර සඳහා යොදා ගැනීම තහනම් කිරීම ද ඇතුළත් විය.

ළමා අයිතිවාසිකම් පිලිබඳ ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමාන තත්ත්වය

ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සම්මුතියේ මුල් වසරවල දිම එයට අත්සන් තැබූ රටක් ලෙස ශ්‍රී ලංකාවේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ තත්ත්වය ඉතා යහපත් එකක් වනු ඇතැයි අපට අපේක්ෂා කළ හැකි නමුත් විවිධ පශ්චාත් ක්‍රියා මාර්ග ගෙන තිබුණද (1998 දි ළමා ආරක්ෂණ අධිකාරිය පිහිටුවීම වැනි) මූලාශ්‍ර මගින් තහවුරු කරන

සැබෑ තත්ත්වය එයම නොවීම කණගාටුවට කරුණකි. දශක 3 ක පමණ කාලයක් පැවති ත්‍රස්තවාදය සහ එයට එරෙහි යුධ මෙහෙයුම්ද හේතුවෙන් බොහෝ දුරට ළමා අයිතිවාසිකම් උල්ලංඝනය වූ බව අමුතුවෙන් කිවයුතු නොවේ. යුද්ධය නිසා අවතැන්වී සරණාගතයින් බවට පත් වූ ළමයින්ද දෙමාපියන් අහිමිවී අනාථයින් බවට පත් වූ ළමයින්ද ත්‍රස්තවාදි කණ්ඩායම් වලට ළමා සොල්දාදුවන් ලෙස බඳවා ගන්නා ලද ළමයින්ද යුද්ධයට මැදිව දෙඅත් දෙපා දෙඇස් අහිමිව අභාධිත වූ ළමයින්ද යන සියල්ලෝම බර පතල ලෙස තම අයිතිවාසිකම් උල්ලංගනයට මුහුණ දුන් අය වේ. (එක්සත් ජාතින්ගේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ කමිටු සැසි වාර්තා 2003 සහ 2008).

විදි දරුවන් අවාසි සහගත ජන කණ්ඩායම් වලට අයත් ළමයින් ආදින් ගේ අයිතිවාසිකම් තත්ත්වයද අසතුටුදායක වේ. මූලාශ්‍ර මගින් තව දුරටත් සලකා බැලීමේදි නිරතුරුවම පොදුවේ සිදුවන ළමා හිංසනය, ළමයින්ට එරෙහි ප්‍රචණ්ඩත්වය, ළමා අපයෝජනය සහ ළමා කුට්ටනය(රටක් තුළ හෝ රටවල් අතර සූරාකෑමේ අරමුණින් ළමයින් බඳවා ගැනීම, ප්‍රවාහනය කිරීම, මාරු කිරීම, රඳවා තබා ගැනීම හෝ භාර ගැනීම (ජාත්‍යන්තර සංවිධානාත්මක අපරාධ පිළිබඳ එක්සත් ජාතින්ගේ ප්‍රඥප්තිය 2000) ආදිය පිළිබඳව ජන මාධ්‍ය හරහා ඔබට සන්නිවේදනය වේ. ශ්‍රී ලංකාවේ 2000 / 2003 අතර කාලය තුළ දි අවුරුදු 18 ට පහළ ගැහැණු ළමයින් 124 ක් මරා දමා ඇති බවත්, 2233 ක් දූෂණය කර ඇති බවත්, 1440 ක් වෙනත් ලිංගික අතවර වලට භාජනය වී ඇති බවත් පොලිස් කාන්තා සහ ළමා කාර්යංශය (2004) වාර්තා කර ඇත. බොහෝ සිද්ධීන් වාර්තා නොවිය හැකි බැවින් සැබෑ තත්ත්වය වඩාත් බරපතල බව අපට සිතිය හැක.

දිවයිනේ, නාගරික හා ග්‍රාමීය, පහසු සහ දුෂ්කර යනාදි වශයෙන් පවතින ළමයින් සඳහා වන පහසුකම් සේවා සහ අවස්ථාවල විෂමතාවන්ද ඔවුන් කොටසක ගේ අයිතිවාසිකම් උල්ලංඝනය වීමකි. 2005 වසරේදි ළමා ආරක්ෂණ අධිකාරියට ළමා අපයෝජන සිදු වීම් 315 ක් වාර්තා වී ඇති අතර 2008 වසරේ දි එම සංඛ්‍යාව 1271 ක් විය. (http://www.sundaytimes.lk090917-18.html)

මීට ඉහත දී අප සඳහන් කළ එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ කමිටුව මෑත කාලයේදී ශ්‍රී ලංකාවෙන් ඉදිරිපත් කරන ලද වාර්තා අනුව ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ සමහර සුවිශේෂ ලෙස දක්වන අංශ සම්බන්ධයෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ තත්ත්වය අසතුටුදායක බව දක්වා ඇත. (ළමා අයිතිවාසිකම් කමිටු සැසි වාර්තා 2003 සහ 2008) එම අංශ ලෙස දක්වා ඇත්තේ අවාසිදායක තත්ත්වවල සිටින ළමුන් (ආබාධිත, දරු කමට හදා ගත්) කෙරෙහි අඩු සැලකිම, ළමා අපයෝජන ඉහළ යාම ළමුන් සේවයේ යෙදීම ආදිය යි.

ළමා අයිතිවාසිකම් උල්ලංඝනය වීමට බලපාන සාධක

ළමා අයිතිවාසිකම් උල්ලංඝනයවීමට බලපාන ප්‍රධාන සාධකයක් ලෙස හඳුනාගෙන ඇත්තේ ඒ පිළිබඳව ඇති නොදැනුවත් බවයි. (කැනඩාව බී.සී. 2000) සංවර්ධිත රටවල පවතින එම තත්ත්වය වඩාත් උග්‍රව සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල පවතින බව නොරහසකි. ඊට අමතරව නොයෙකුත් සමාජවල පවතින සංස්කෘතික ලක්‍ෂණ සිරිත් විරිත්, ඇදහිලි, ආගමික මතිමතාන්තර මෙන්ම වැඩිහිටියන්ගේ විශේෂයෙන් ප්‍රභුවරුන්ගේ ආකල්ප ද ඒ සඳහා දායක වේ.

ළමා අයිතිවාසිකම් ආරක්‍ෂා කිරීම සහතික වීම සඳහා බොහෝ දේ කළ යුතු බව ඔබට වැටහෙනු ඇත. කෙසේ වෙතත් අප මෙහිදී ළමා අයිතිවාසිකම් උල්ලංඝනයට හේතුවන ප්‍රධාන සාධකයක් ලෙස හඳුනාගත් නොදැනුවත් බව දුරලීම පිළිබඳව පමණක් අවධානය යොමු කරන්නෙමු . සත්‍ය වශයෙන්ම ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ දැනුවත් භාවය ඉහළ නැංවීම මගින් ඉහත දැක්වූ අනෙකුත් සාධක ද බොහෝදුරට පාලනය කළ හැකිවනු ඇත.

ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ දැනුවත් භාවය ඉහළ නැංවීම.

මෙහිදී සාමාන්‍යයෙන් ප්‍රධාන කාර්ය දෙකක් සම්බන්ධයෙන් සලකා බලනු ලැබේ . එනම්,

- තොරතුරු ලබන්නන් සහ
- තොරතුරු සපයන්නන් වේ.

කෙසේ වෙතත් මෙසේ කාර්යයන් (Esp 1109 ළමා අයිතිවාසිකම් PGDE මෙඩියුලය) දෙකක් ලෙස වෙන් කරනු ලැබුවද එම භූමිකා ද්විත්වයම බොහෝ විට එකිනෙකට බැඳී ඇති බව ඔබට පෙනෙනු ඇත. එසේ වන්නේ තොරතුරු ලබන්නන් ඉන් ඉක්බිතිව තොරතුරු සපයන්නන් ලෙස ක්‍රියා කරනු ඇතැයි අපේක්‍ෂා කරන බැවිනි.

තොරතුරු ලබන්නන්

ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ තොරතුරු ලැබිය යුත්තේ කවුරුන්ට දැයි ඔබ සිතන්නේද? සත්‍ය වශයෙන්ම ඒ දෙමව්පියන් සහ ගුරුවරුන් යැයි ඔබ සිතනවා නම් එය නිවැරදිය. වෙනත් ආකාරයකින් සඳහන් කළ හොත් ළමයින් සමග කටයුතු කරන සියල්ලන්ටම ඒ පිළිබඳ තොරතුරු ලැබිය යුතුය. එමගින් නිවසේ දි පාසලේ දි මෙන්ම සමාජය තුළ සෑම අවස්ථාවකදීමත් ළමා අයිතිවාසිකම් සුරක්‍ෂණය වීමටත් එසේ නොවන අවස්ථාවලදී ඒ පිළිබඳ මැදිහත් වීමටත් අවස්ථාව ලැබේ. විශේෂයෙන් ළමුන්ගේ අයිතිවාසිකම් බොහෝ විට නිවෙස්වලදී දෙමාපියන් අතින්ද පාසලේදී ගුරුවරුන් අතින්ද උල්ලංඝනය වීමේ අවස්ථා පවතී. එබැවින් ළමා අයිතිවාසිකම් සුරක්‍ෂණය කෙරෙහි දෙමව්පියන්ගේ හා ගුරුවරුන්ගේ අවබෝධය තීරණාත්මක වේ.

ර්ට අමතරව මාධ්‍යවේදීන් පොලිස් නිලධාරීන් වෙනත් නීති ක්‍රියාත්මක කරන නිලධාරීන් නීති සහ ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයින් දේශපාලනඥයින් වෙනත් ප්‍රජා නායකයින් භික්ෂූන් වහන්සේලා සහ වෙනත් ආගමික පූජකතුමන්ලා යන සියල්ලෝම ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳව දැනුවත් වීම ඉතා වැදගත්ය. ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ දැනුවත් වියයුතු තවත් ඉතා වැදගත් පිරිසක්ද ඇත. සමහර විට දැනටමත් ඔබ ඒ පිළිබඳව සිතන්නට ඇත. සත්තකින්ම ඒ පිරිස නම් අන් කවුරුන් හෝ නොව ළමයින්මය. තම අයිතිවාසිකම් පිළිබඳව ඔවුන් දැනුවත්ව සිටීම ළමා අයිතිවාසිකම් සුරක්ෂණය සඳහා වැදගත් අවශ්‍යතාවක් වේ. එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳව සම්මුතියෙහි 42 වගන්තිය මගින් සියලුම වැඩිහිටියන්ට අමතරව සියලුම ළමුන්ද ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ දැන සිටිය යුතු බව අවධාරණය කර ඇත.

තොරතුරු සපයන්නන්

ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ තොරතුරු සපයන්නන් ලෙස ක්‍රියා කළ යුතු පුද්ගල කාණ්ඩ ගණනාවක්ද සිටී මෙහිදී නීතිවේදීන්, මාධ්‍යවේදීන්, ගුරුවරුන්, පොලිස් නිලධාරීන්, වෙනත් නීති ක්‍රියාත්මක කරණ නිළධාරීන්, ප්‍රජා නායකයින් සහ පූජ්‍ය පක්ෂය ප්‍රමුඛතාවක් ගනී. විශේෂයෙන්ම ජන මාධ්‍යවල ක්‍රියාකාරීත්වය මෙහිලා අතිශය වැදගත් කමක් දරණ බව ඔබ දන්නා කරුණකි. ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ ජනතාව දැනුවත් කිරීමේ කර්තව්‍යය ඉටුකිරීමේදී තම මාධ්‍යයේ අලෙවිය සහ ප්‍රවර්ධනය වැනි පරමාර්ථ ඉටුකර ගැනීමට උත්සාහ කිරීම වෙනුවට ළමයින්ගේ අයිතිවාසිකම් සුරක්ෂිත කිරීමේ මහඟු පරමාර්ථය වෙනුවෙන් පෙනීසිටිය යුතුය. මෙහිලා ළමා අයිතිවාසිකම් උල්ලංඝනය වීමේ සිදුවීම් වාර්තාකරණය ඉතා වැදගත් වන අතර වගකීමෙන් යුතුව එය ඉටුකිරීම ද අතිශයින්ම වැදගත්ය.

ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ තොරතුරු සපයන්නන් ලෙස ගුරුවරුන්ගේ භූමිකාව ඉතා වැදගත්ය. ළමුන් සමගත්, දෙමාපියන් සමගත්, ප්‍රජාව සමගත් සම්බන්ධවන පිරිසක් ලෙස මේ සම්බන්ධයෙන් ඒ සියලු දෙනාට එම තොරතුරු සැපයීමට ගුරුවරුන්ට හැකිය. මේ වෙනුවෙන් ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ තොරතුරු සපයන්නන්ගේ භූමිකාව දැරීමට ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම ශ්‍රී ලංකාවේ ගුරු පුහුණු වැඩසටහන් වල අත්‍යාවශ්‍ය අංගයක් විය යුතුය.

සාරාංශය

අයිතිවාසිකම් යනු මොනවාදැයි අප මෙම ලිපියේදි හඳුනාගත් අතර ළමා අයිතිවාසිකම් සංකල්පයේ ඓතිහාසික පසුබිම ද එය විකාශනය වූ ආකාරය ද අප සලකා බැලුවෙමු. ඉන් අනතුරුව ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ එක්සත් ජාතීන්ගේ සම්මුතිය සැකෙවින් සාකච්ඡා කළ අතර ළමා අයිතිවාසිකම් සම්බන්ධයෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමාන තත්ත්වය ද සලකා බැලුවෙමු. අවසාන වශයෙන් ළමා අයිතිවාසිකම් උල්ලංඝනය වීමට බලපාන ප්‍රධාන සාධකයක් ලෙස ඒ පිළිබඳව ඇති නොදැනුවත් බව හඳුනාගත් අතර ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ දැනුවත් බාවය ඉහළ නැංවීමෙහිලා මාධ්‍යයේ වගකීම් සහ ගුරුවරුන්ගේ භූමිකාව කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කළෙමු. මෙම ලිපිය සමාප්ත කිරීමේදී ළමුන් සමග කටයුතු කරන අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ නියැලී සිටින සැමගේ වගකීම ළමා අයිතිවාසිකම් සුරක්ෂණය සඳහා සැම ආකාරයෙන්ම දායක වීම බව මතක් කර සිටින්නෙමු. සත්‍ය වශයෙන්ම අප එසේ කරන්නේ නම් ත්‍රස්තවාදය අවසන් වී සාමය ගොඩනැඟී ඇති මවුබිමෙහි ළමා අයිතිවාසිකම් සුරැකීම පිළිබඳ ඉමහත් බලාපොරොත්තු තැබිය හැකිවනු ඇත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

ජාත්‍යන්තර සංවිධානාත්මක අපරාධ පිළිබඳ එක්සත් ජාතීන්ගේ ප්‍රඥප්තිය (2000)
ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ කමිටු සැසිවාර වාර්තාව - 2003
ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ කමිටු සැසිවාර වාර්තාව - 2008
ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ ළමා සම්මුතිය - 1989
පොලිස් කාන්තා හා ළමා කාර්යංශය - 2004
ESP 1109 ළමා අයිතිවාසිකම් PGDE මොඩියුලය
http://www.un.org/children
http://www. ochr.org
http://www.answers.com
http://www.en.wikipedia.org
http://www.education.yahoo.com/reference/dictionary
http://www.unicef .org/crc/crc.html
http://www.2.news.gov.bc
http://www.sundaytimes.lk090917-18.html

අධ්‍යාපන පීඨයේ අධ්‍යයන කාර්ය මණ්ඩලය

පීඨාධිපතිනිය

මහාචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ මිය

ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

ආචාර්ය එස් පී. කරුණානායක (අධ්‍යයනාංශ ප්‍රධාන)
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය. ටී. තනරාජ් මයා.
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය. එල්.ආර්. ගොන්සාල් කෝරාල මයා.
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය. එස්.එස්. සාරුක්ඩීන් මයා.
ආචාර්ය අනෝමා ආරියරත්න මිය.
ආචාර්ය සශිකලා කුගමූර්ති මිය.
කථිකාචාරිණී සෝමා ධර්මසේන මිය.
කථිකාචාරිණී සමන්ති ජයසිංහ මිය.
කථිකාචාරිණී අයෝමි ඉරුගල්බණ්ඩාර මිය.
කථිකාචාරිණී ප්‍රභා රංසි ජයවර්ධන මෙනවිය.
කථිකාචාරිණී සශිකා කරුණානායක මිය.
කථිකාචාරිණී රසිකා නවරත්න මිය.
කථිකාචාරිණී නිනෝකා දිල්හානි මිය.
කථිකාචාරිණී රුවන්දි පෙරේරා මිය.
කථිකාචාර්ය. ශාමින්ද වනසිංහ මයා.
කථිකාචාර්ය. එෆ්. එම්. නවස්ඩීන් මයා
කථිකාචාර්ය. එම්. එල්. සුදර්ශන මයා.

පූර්ව ළමා විය හා ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

ආචාර්ය ටී.එස්.වී. ද සොයිසා මිය. (අධ්‍යයනාංශ ප්‍රධාන)
කථිකාචාරිනි ඉඳුනිල් ඒකනායක මිය.

කථිකාචාර්ය. පී. සෙනෙවිරත්න මයා.

කථිකාචාර්ය. ටී. මුකුන්තන් මයා

කථිකාචාරිණී ඉනෝකා දෙදිවල මිය.

විශේෂ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

ආචාර්ය පී.සී.පී. ජවුෆර් මයා. (අධ්‍යයනාංශ ප්‍රධාන)

කථිකාචාර්ය. ටී. ඩී. ටී. එල්. ධනපාල මයා.

කථිකාචාරිණී. අනෝමා අල්විස් මිය.

කථිකාචාරිණී. බී.පී.එච්. අනුරුද්ධිකා මිය.

කථිකාචාරිණී. එස්. සකිර්තමලර් මිය.