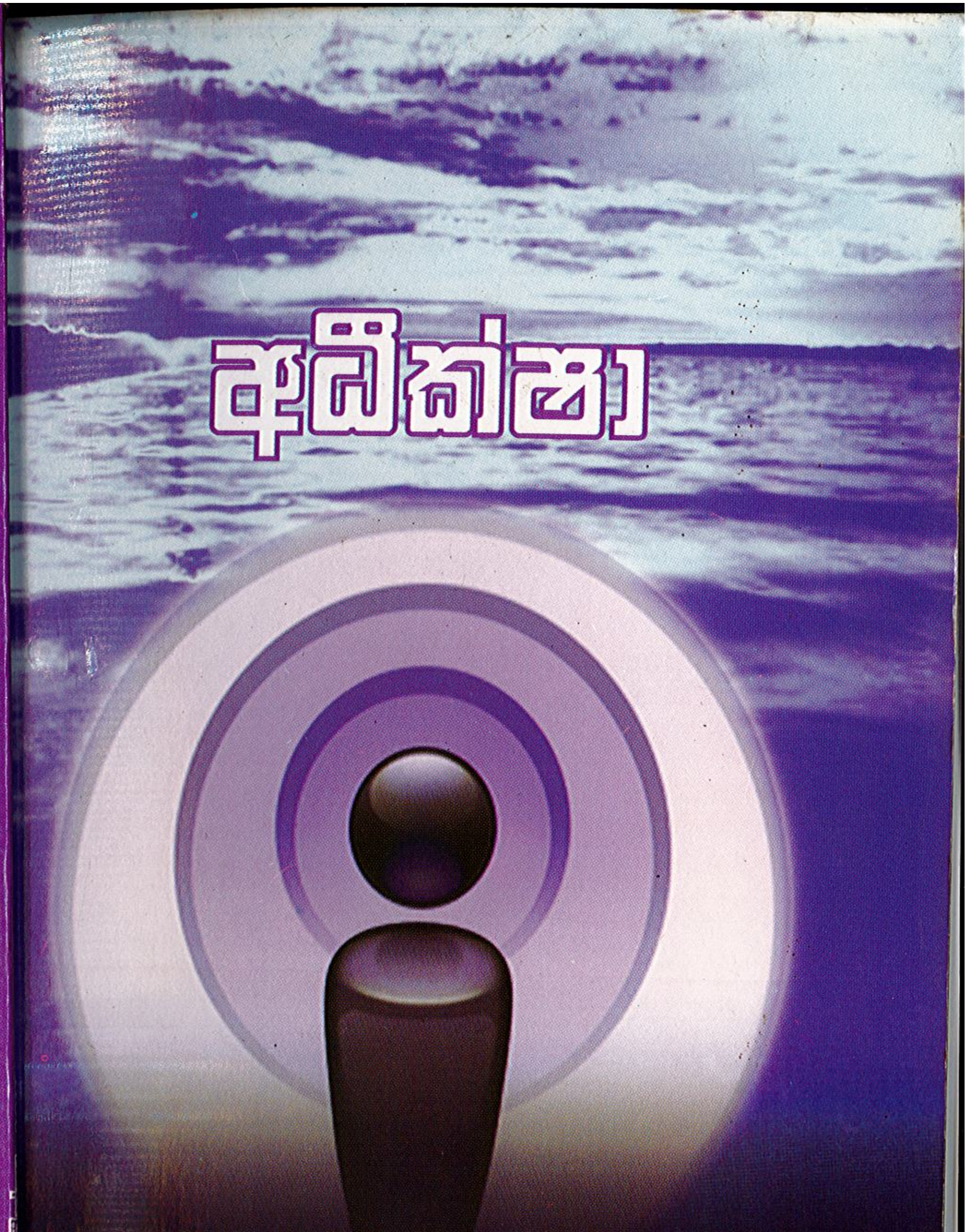
ISSN - 2012-8150

මුද්‍රණය :
සීමාසහිත 'දීපානී' මුද්‍රණ/ප්‍රකාශන (පෞද්ගලික)
464, හයිලෙවල් පාර,
ගංගොඩවිල, නුගේගොඩ, ☎ 011 - 2852530

මිල. රු:175.00

sj-ET-OUSL



අභීක්ෂා

2011

වාර්ෂික ශාස්ත්‍රීය ලිපි සරණිය
02-කලාපය

අධ්‍යාපන පීඨය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
නාවල

අධීක්ෂා

වාර්ෂික ශාස්ත්‍රීය ලිපි සරණිය

2011

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

දෙවන කලාපය - 2011 පෙබරවාරි
සියලුම හිමිකම් ඇවිරිණි.

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ
අධ්‍යාපන පීඨයේ ප්‍රකාශනයකි.
2011 පෙබරවාරි

අධීක්ෂා

වාර්ෂික ශාස්ත්‍රීය ලිපි සරණිය

2011

සංස්කරණය හා උපදේශනය :

- මහාචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ

අධීක්ෂණය හා මාර්ගෝපදේශකත්වය :

- මහාචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ

සම්පාදකවරු :

- ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිනී මාලිනී මුණසිංහ
- කථිකාචාරිනී අයෝමි ඉරුගල් බණ්ඩාර

වාර්ෂික ශාස්ත්‍රීය ලිපි සරණිය - කලාපය 02.

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ
අධ්‍යාපන පීඨයේ ප්‍රකාශනයකි.
2011 පෙබරවාරි

පෙරවදන

වර්තමාන ලෝකයේ අධ්‍යාපනය හා සම්බන්ධ නව දැනුම් ක්ෂේත්‍ර ගණනාවක් ඔස්සේ සංවර්ධනය වෙමින් පවතී. නව දැනුම සොයා යාම මෙන් ම නව දැනුම සමග බද්ධ වීම අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට සම්බන්ධව කටයුතු කරන සෑම පුද්ගලයෙකුගේ ම අවශ්‍යතාවක් බවට පත් ව ඇත. නූතන තාක්ෂණික ක්‍රමවේදයන්හි දියුණුවත් සමග නව දැනුම ලොව පුරා අති ධාවනකාරී ස්වරූපයකින් සංසරණය වෙයි. එහෙත් ස්වභාෂාවෙන් කටයුතු කරන අධ්‍යාපනඥයන්, ගුරුවරුන් මෙන් ම 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 උත්සාහය ලෙස 'අධීක්ෂා' ශාස්ත්‍රීය ලිපි සරණිය පෙන්වා දීමට පුළුවන. නව ලිපි සරණියේ දෙවැනි වෙළුම ඔබ අතට පත් කරන්නේ ඉමහත් හදපිරි සතුටකිනි.

මෙම දෙවැනි වෙළුම මගින් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට සම්බන්ධිත විවිධ මාතෘකා ගණනාවක් ඔස්සේ ඔබගේ දැනුම සංවර්ධනය කරන්නට ප්‍රයත්න දරා ඇත. ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨයේ කථිකාචාර්ය මණ්ඩලය නව පොත්පත්, ජර්නල, අන්තර්ජාලය පරිශීලනය කරමින් නව දැනුම විග්‍රහාත්මකව ඔබ අතට පත් කරන්නට දරන උත්සාහය ඉතාමත් අගය කරමි.

මහාචාර්ය ජී. දයාලතා ලේකම්ගේ

පීඨාධිපතිනි / අධ්‍යාපන පීඨය.

සම්පාදකවරුන්ගේ සටහන

යමක් පවතිනාකාරයට වඩා උසස් දෘෂ්ටියකින් බැලීම ''අධීක්‍ෂා'' යන්නෙහි අදහසයි. අධීක්‍ෂා ශාස්ත්‍රීය ලිපි සරණියේ මංගල කලාපය වර්ෂ 2010 දී විද්‍යාර්ථීන් අතට පත් වූ අතර, එයින් ලද පන්නරය මෙන් ම ගුණදොස් අර්ථකථනයන් ආලෝකයක් හා ශක්තියක් කර ගනිමින් අධීක්‍ෂා ශාස්ත්‍රීය ලිපි සරණියේ දෙවන කලාපය, ඔබ අතට පත්කිරීමට හැකිවීම අප ලද ජයග්‍රහණයකි.

මෙම ජයග්‍රහණය පිටුපස පීඨාධිපතිනිය ඇතුලු සමස්ත අධ්‍යාපන පීඨ කාර්ය මණ්ඩලය ම වූහ. අධිෂ්ඨානය, කැපවීම හා සහයෝගය නොවන්නට ''අධීක්‍ෂා'' දෙවන කලාපය මුද්‍රණය වන්නේ නැත. එසේ ම සුපුරුදු පරිදි නියමිත දිනට සංගරාව ඔබ අතට පත් කිරීම සඳහා සීමාසහිත 'දීපානී' මුද්‍රණ/ප්‍රකාශන ආයතනයේ කාර්ය මණ්ඩලයේ කැපවීම අගය කළ යුතු මය.

සියලු දෙනාගේ ආශීර්වාදය මැද දිගු ගමනක් යාමට ''අධීක්‍ෂා''වට හැකි වේවා!

ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාරිණී මාලිනී මුණසිංහ

කථිකාචාරිණී අයෝමි ඉරුගල්බණ්ඩාර

ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය,
අධ්‍යාපන පීඨය,
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය, නාවල.

2011 පෙබරවාරි.

පටුන

01. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හා නිර්මාණශීලිත්වය
කේ. ප්‍රභා රංසි ජයවර්ධන
කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අංශය - 01

02. භාවමය බුද්ධිය හා සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය
අයෝමි ඉරුගල්බණ්ඩාර
කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අංශය - 25

03. පුද්ගල පෙළඹීම් සම්බන්ධ ඒබ්‍රහම් මාස්ලෝ සහ
කාල් රොජර්ස් ගේ න්‍යායයන්
මහාචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ අධ්‍යාපන පීඨය - 35

04. නව යෞවන වියේ පාසල් සිසුන්ගේ සමාජයීය අවශ්‍යතා
සම්බන්ධයෙන් දෙමාපියන් මැදිහත් විය යුත්තේ කෙසේද?
ඩී. වජිරා මංජරී ද සිල්වා
කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අංශය - 51

05. විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමුන් පිළිබඳ
ලෙව් විගොට්ස්කිගේ පර්යාලෝකය
බී. ජී. එච්. අනුරුද්ධිකා
කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අංශය - 67

06. ඵලදායී උපාධ්‍යයන ප්‍රවේශයක් කරා ...
රුවන්දි පෙරේරා
කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා
තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය - 75

07. පර්යේෂණ යෝජනාවක් සකස් කිරීම
ඩබ්. එම්. ශාමින්ද වනසිංහ
කථිකාචාර්ය, ද්විතීයික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අංශය - 91

01

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හා නිර්මාණශීලිත්වය

කේ. ප්‍රභා රංසි ජයවර්ධන
කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

හැඳින්වීම :

විසි එක්වන සියවසේ දැනුම කේන්ද්‍රීය සමාජය තුළ (Knowledge based society) නිර්මාණශීලිත්වයේ (Creativity) හා නව්‍යතාවයේ (Innovation) වැදගත්කම වැඩිවෙමින් පවතී. අධ්‍යාපනය යනු නිර්මාණශීලී හා නව්‍ය කුසලතා සංවර්ධනය කිරීමේ මධ්‍ය ලක්ෂය වේ. ඉගෙනුම ඵලදායක කිරීමට නිර්මාණශීලිත්වය හේතු වන අතර, දැනුමේ විවිධ ක්ෂේත්‍ර අතර ඇති සම්බන්ධතාව අවබෝධ කර ගැනීමට ද එය ඉවහල් වේ. එම නිසා ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ නිර්මාණශීලී ඉගෙනුම හා නව්‍ය ඉගැන්වීම ඉතා වැදගත් සාධකයකි.

නිර්මාණශීලීභාවය වැඩිදියුණු කිරීමේ අවශ්‍යතාව

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට අදාළව නිර්මාණශීලීභාවය වැඩි දියුණු කිරීමේ අවශ්‍යතාව පහත පරිදි හඳුන්වා දිය හැකිය.

(1) දෛනික ජීවිතයේ නව තාක්ෂණික මාධ්‍ය භාවිත කිරීමෙන් ශිෂ්‍යයාට විධිමත් හා අවිධිමත් ඉගෙනුම් අවස්ථා නිර්මාණශීලි හා නව්‍ය ක්‍රම මගින් ලබාගත හැකිවීම.

(2) ශ්‍රව්‍ය - දෘශ්‍ය මාධ්‍යවලින් පෝෂිත පරිසරය නිසා ශිෂ්‍යයන්ට විවිධ දේවල් අවබෝධ කරගෙන ඉගෙනීමට ඇති හැකියාව පුළුල් කර ගැනීමට හැකිවීම.

(3) නිර්මාණශීලීභාවය උද්දීපනය කිරීමෙන් ඉගෙනුමේ ධනාත්මක වර්ධනයක් ඇති කළ හැකිවේ. ඒ තුළින් ශිෂ්‍යයාගේ ස්වයං ඉගෙනුම සුසාධ්‍ය කිරීම, ඉගෙනුමට - ඉගෙනුම, යාවජීව අධ්‍යාපන කුසලතා හා නිපුණතා සංවර්ධනය කළ හැකිවීම.

(4) නිර්මාණශීලීභාවය වැඩි දියුණු කිරීම තුළින් පූර්ණ මිනිසෙකු බිහි කිරීමට ඇති අවස්ථා පුළුල් වීම.

මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ නිර්මාණශීලීභාවය හා නව්‍යතාව යන දෙ අංශයම ගුරු-සිසු දෙපිරිසටම එක ලෙස වැදගත්වන බවයි.

නිර්මාණශීලී චින්තනය තුළින් ගැටලු විසඳීම

සමාජයේ ජීවත්වන පුද්ගලයන්ට දෛනික ජීවිතයේදී විවිධාකාර ගැටලු මතුවේ. ඒ සඳහා විසඳුම් සොයන ක්‍රම පුද්ගලයාගෙන් පුද්ගලයාට වෙනස් වේ. එහෙත් නිර්මාණශීලී චින්තනයක් ඇති පුද්ගලයා ගැටලු විසඳීමේ ක්‍රියාවලිය තුළ නව්‍ය ක්‍රම අත්හදා බලයි. මිනිසා විවිධ ප්‍රවේශ මගින් ගැටලුවලට විසඳුම් යෝජනා කරන අතර, එවන් අවස්ථාවලදී ඇතැමෙක් සෙසු පුද්ගලයන්ට වඩා ගැටලු විසඳීමේ දී සාර්ථක උපක්‍රම යොදාගෙන එමගින් ඵලදායී විසඳුම් කරා ළඟා වෙති. එලෙස සාර්ථකව විසඳුම් සොයා ගන්නා පුද්ගලයන්ව ගැඹුරින් විශ්ලේෂණය කරන කල්හි පෙනී යන්නේ, නිර්මාණශීලීත්වය එම පුද්ගලයන්ගේ විසඳුම්, ප්‍රවේශ හා බැඳී පවතින බවයි.

උදාහරණ ලෙස ගත්විට සරල ප්‍රශ්නයකට පවා විවිධ පුද්ගලයන්ගෙන් විවිධාකාර පිළිතුරු ලැබිය හැකිය.

පුවත්පතකින් ඔබට ගතහැකි ප්‍රයෝජන මොනවාද යන ප්‍රශ්නයට වයස අවුරුදු දහයක ළමයෙකු දුන් පිළිතුරක් පහත දැක්වේ.

"ඔබට එය කියවිය හැකිය. ඒ මත ලිවිය හැකිය. ඒ මත වාඩිවිය හැකිය. දොරට සැරසිල්ලක් ලෙස දැමිය හැකිය. පුටුව අපිළිවෙළ නම් ඊට දැමිය හැකිය. ඔබට බලු පැටියෙක් සිටී නම් උගේ පෙට්ටිය යටට පුවත්පත් දැමිය හැකිය. එසේ නැත්නම් බලු පැටියා සමග ක්‍රීඩා කළ හැකිය. ඔබ යම් ගොඩනැගිල්ලක් අලුතෙන් ඉදි කරන විට අන් අයට නොපෙනෙන පරිදි තැබීමට ඒ මත පත්තර ඇලවිය හැකිය. පාපිසි නැති වූ විට පොළවට දැමිය හැකිය. රත් වූ දෙයක් ඇල්ලීමට යොදා ගත හැකිය. ජනෙල් රෙදි ලෙස භාවිත කළ හැකිය. සපත්තුව ප්‍රමාණයට වඩා ලොකු නම් එහි ඇතුළට යෙදිය හැකිය. සරුංගලයක් තැනීමට භාවිත කළ හැකිය. විදුලි පහන වඩා දීප්තිමත් නම් එය ආවරණය කිරීමට යෙදිය හැකිය. පුවත්පත් තුළ මාළු වැනි දේ එතිය හැකිය. ජනෙල්වල වීදුරු කන්නාඩි ආදිය පිස දැමිය හැකිය. පුවත්පත්වලින් විවිධ නිර්මාණ (තොප්පි, ගුවන් යානා, භාජන) ආදිය සෑදිය හැකිය."

ෆීල්ඩ්මන්, (Feldman : 2005)

මෙවන් සරල ප්‍රශ්නයකට බලාපොරොත්තු වන පිළිතුර වනුයේ 'කියවීම' (Reading) වුවද, නිර්මාණශීලි චින්තනයක් ඇති මෙම ළමයා ඉන් ඔබ්බට ගොස් විවිධාකාර කාර්යයන් සඳහා පුවත්පත උපයෝගි කර ගත හැකි ආකාරය නව්‍ය ලෙස දැක ඇත. එවන් උපයෝගීතාවන් සඳහා නිර්මාණශීලීභාවය හා නව්‍යතාව හේතුවී ඇති බව මෙයින් පැහැදිලි වේ.

විවිධ පුද්ගලයන් සමාජයේ එදිනෙදා ගැටලු සඳහා විසඳුම් සොයන අන්දම හා ලබා ගන්නා විසඳුම් පිළිබඳව විමසා බැලීමේදී ඔවුන්ගේ නිර්මාණශීලීභාවයෙහි හා නව්‍යතාවයෙහි වෙනස මැනවින් පැහැදිලි වේ.

නිර්මාණශීලිභාවය හා නව්‍යතාව පිළිබඳ නිර්වචන

නිර්මාණශීලීභාවය හා නව්‍යතාව යනු පෘථුල, සංකීර්ණ, බහු අර්ථ ඇති සංකල්පයන් වන අතර ඒවා අධ්‍යාපන, කළමනාකරණ, වෛද්‍ය, කලා ආදී විවිධ ක්ෂේත්‍රවල භාවිත කෙරේ. භාවිතය හා අර්ථකථනය විවිධාර්ථ වන බැවින් ඒ පිළිබඳ නිර්වචන ද රාශියකි.

නිර්මාණශීලීභාවය නිර්වචනය කරන ලුබාර්ට් (Lubart :1999) දක්වන්නේ "නව්‍ය හා අදාළ යන දෙකින් යුතු කාර්යක් නිර්මාණය කිරීමේ හැකියාව" ලෙසයි.

ෆීල්ඩ්මන්, (Feldman : 2005) දක්වන පරිදි "අදහස් හෝ ප්‍රතිචාර නව අයුරකින් සම්බන්ධ කිරීමේ හැකියාව" නිර්මාණශීලීභාවය වන්නේය.

ෂාප් (Sharp : 2004) නිර්මාණශීලීභාවයේ ලක්ෂණ කිහිපයක් දක්වයි.

- පරිකල්පනය
- පෙර නොවූ විරූ අදහස් ඇති කිරීමේ හැකියාව
- අපසාරී චින්තනය (Divergent thinking) හරහා විවිධාකාර නව අදහස් උත්පාදනය කිරීමේ හැකියාව
- දැනුම හා පරිකල්පනය දෙන ලද අවස්ථාවකට භාවිත කර ගැටලු විසඳීම
- අගයන් හා වටිනාකම්වල ප්‍රතිඵල ඇති කිරීමේ හැකියාව වශයෙනි.

එසේම නව්‍යතාව නිර්වචනය කරන ක්‍රාෆ්ට් (Craft : 2005) දක්වන්නේ "පෙර වෙනත් කිසිදු පුද්ගලයෙක් හඳුනා නොගත් හැකියාවන් හඳුනා ගැනීමේ ශක්‍යතාව" ලෙසය. එස්කුයිවල් (Esquivel : 2005) දක්වන්නේ එය "නව අදහස් ජනනය කිරීමට සම්බන්ධ තීරණාත්මක ක්‍රියාවලියක්" ලෙසය.

මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ නිර්මාණශීලීභාවය හා නව්‍යතාව එකිනෙක හා බැඳුණු සංකල්ප දෙකක් බවය. නිර්මාණශීලීභාවය යනු නව්‍යතාව ඇතිවීමට බලපාන මූලික සාධකයක් වන අතර නව්‍යතාව යනු නිර්මාණශීලීභාවය භාවිතයට හා ක්‍රියාවට නැංවීමයි. නිර්මාණශීලීභාවය හා නව්‍යතාව දැනුම හා ඉගෙනීම සමග ප්‍රබලව සම්බන්ධ වේ.

නිර්මාණශීලීභාවය හා සම්බන්ධ පර්යේෂණ අධ්‍යයන

නිර්මාණශීලීභාවය පිළිබඳ බොහෝ අධ්‍යයන මගින් සනාථ වන්නේ බුද්ධිමය හැකියා හා පෙලඹවීම, ආත්ම විශ්වාසය, අභියෝග භාර ගැනීම ආදී පෞරුෂ ගති ලක්ෂණද, ශ්‍රේෂ්ඨ නිර්මාණ බිහි කළ නිර්මාපකයන් කෙරෙන් විද්‍යමාන වන බවයි. උදාහරණ වශයෙන් පිකාසෝ (Picasso), අයින්ස්ටයින් (Einstein), නිව්ටන් (Newton), මාරි කියුරි (Marie Curie), ලියනාඩෝ ඩා වින්සි (Leonardo da vinci) වැනි සුවිශේෂ ප්‍රතිභාවක් ඇති නිර්මාපකයන්ගේ ලෝක පූජිත නිර්මාණ හා අසහාය සොයා ගැනීම් දැක්විය හැකිය. ඔවුන් තුළ සැඟවී පැවති සහජ විභවතා නව්‍ය ලෙස ඉස්මතු වීම නිසා එවැනි අපූර්ව නව නිර්මාණ බිහි විය.

ස්ටෙන්බර්ග් හා ලුබාර්ට් (Sternberg and Lubart : 1999) නිර්මාණශීලීභාවය හා සම්බන්ධ වන ගති ලක්ෂණ රාශියක් දක්වති. එනම්,

- බුද්ධිමය හැකියාව
- දැනුම
- සුවිශේෂ චින්තන රටාව
- පෞරුෂය
- පෙලඹවීම

මේ පිළිබඳව තව දුරටත් කරුණු දක්වන රස් (Russ : 1996) පවසන්නේ, නිර්මාණශීලීභාවය ක්‍රියාවලි තුනක් හා එකිනෙක සම්බන්ධ වී ක්‍රියා කිරීමක ප්‍රතිඵලයක් බවයි. එනම්,

(1) පෞද්ගලික ගති ලක්ෂණ **(Personal traits)** - (අත්දැකීම්වලට විවෘත බව, තීරණ ගැනීමේ නිදහස, ආත්ම විශ්වාසය, අවදානම් භාර ගැනීම, අභ්‍යන්තර පෙලඹවීම.)

(2) චිත්තවේගී හෝ ආවේදන ක්‍රියාවලි **(Emotional or affective processes)** - (පවරන ලද කාර්යයන්වල උද්‍යෝගීව නිරතවීම, අභියෝගවලට සතුටින් මුහුණදීම, කාංසාවන් (anxiety) පාලනය)

(3) ප්‍රජානන හැකියාවන් **(Cognitive abilities)** - (අපසාරී චින්තනය, ගැටලුවලට සංවේදී වීම, පැතිරුණු දැනුම, විකල්ප විසඳුම් භාවිත කිරීමේ හැකියාව)

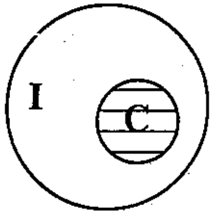
මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ නිර්මාණශීලීභාවය සඳහා පෞරුෂ ලක්ෂණ, චිත්තවේගී ලක්ෂණ මෙන් ම ප්‍රජානන හැකියා ආදී සාධක මූලික වන බවයි.

නිර්මාණශීලීභාවය හා බුද්ධිය අතර සම්බන්ධතා

ස්ටෙන්බර්ග් (Sternberg : 1999) නිර්මාණශීලිභාව හා නව්‍යතාව බුද්ධිය හා සම්බන්ධවන විවිධ ආකාර පිළිබඳ අදහස් පහත සඳහන් පරිදි වර්ගීකරණය කර දක්වයි. ඒ සඳහා ඔහු ගිල්ෆඩ්, රෝයි, වෛස්බර්ග් (Guilford, Roe, Weisberg) වැනි අයගේ අදහස් පදනම් කොට ගෙන ඇති බව පෙනේ.

(1) නිර්මාණශීලිභාවය බුද්ධියේ උප ඒකකයක් ලෙස :

ස්ටෙන්බර්ග් (Sternberg : 1999) පෙන්වා දෙන පරිදි බුද්ධිය පිළිබඳව ඉදිරිපත් වී ඇති අදහස් මගින් පැහැදිලි කෙරෙන්නේ නිර්මාණශීලීභාවය බුද්ධියේ උප ඒකකයක් බවය. එම අදහස පහත රූපය 1 මගින් පැහැදිලි කෙරේ.



C - Creativity (නිර්මාණශීලීභාවය)

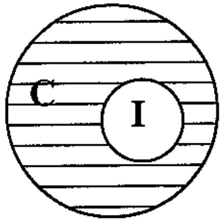
I - Intelligence (බුද්ධිය)

රූපය 1.

නිර්මාණශීලීභාවය බුද්ධියේ උප ඒකකයක් වන අයුරු

(2) බුද්ධිය නිර්මාණශීලීභාවයේ උප ඒකකයක් ලෙස :

මෙම අදහස මතු කරන ස්ටෙන්බර්ග් හා ලුබාර්ට් (Sternberg and Lubart : 1993) දක්වන්නේ ප්‍රජානන ක්‍රියාවලියේ දී බුද්ධිමය හැකියාවන්ට වඩා නිර්මාණශීලී හැකියා අවශ්‍යවන බවය. නිර්මාණශීලීභාවය අත්‍යවශ්‍ය වන අතර ඒ මත බුද්ධියේ අනෙකුත් ගති ලක්ෂණ සම්බන්ධවීම තීරණය වේ. එය රූපය 2 මගින් පැහැදිලි කෙරේ.

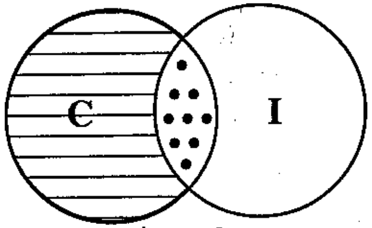


රූපය 2.

බුද්ධිය නිර්මාණශීලීභාවයේ උප ඒකකයක් වන අයුරු.

(3) නිර්මාණශීලිභාවය හා බුද්ධිය එකිනෙක මත පිහිටන බව :

රෝයි (Roe : 1976) දක්වන පරිදි නිර්මාණශීලීභාවය හා බුද්ධිය ඇතැම් අවස්ථාවලදී සමාන වන අතර ඇතැම් අවස්ථාවලදී අසමාන වේ. එය රූපය 3 මගින් නිරූපණය වේ.



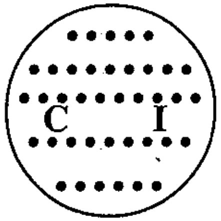
රූපය 3.

නිර්මාණශීලීභාවය හා බුද්ධිය එකිනෙක මත පිහිටන අයුරු

උදාහරණ වශයෙන් ගැටලු විසඳීමේ හැකියාව වැනි අවස්ථාවලදී නිර්මාණශීලීභාවය හා බුද්ධිය සමානතා ගන්නා නමුත් බුද්ධියේ තාර්කික ගති ලක්ෂණවලදී එම අංශ දෙක අතර අසමානතා පෙන්නුම් කරයි.

(4) නිර්මාණශීලිභාවය හා බුද්ධිය එකවර සිදුවන (Coincident) ක්‍රියාවලියක් ලෙස :

වෛස්බර්ග් (Weisberg : 1993) පෙන්වා දෙන පරිදි බුද්ධියට බලපාන සාධක නිර්මාණශීලිභාවයට ද බලපායි. නිර්මාණශීලී බව ලෙස විනිශ්චය කරනු ලබන යම් දෙයක් වේද එය බුද්ධිය හා සම්බන්ධ ක්‍රියාවලියක සුවිශේෂ ප්‍රතිඵලයක් බව ඔහු තවදුරටත් දක්වයි. මෙය රූපය 4 මගින් පැහැදිලි කෙරේ.

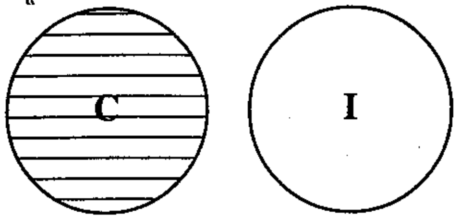


රූපය 4.

නිර්මාණශීලීභාවය හා බුද්ධිය එකවර සිදුවන ක්‍රියාවලියක් වන අයුරු

(5) නිර්මාණශීලීභාවය හා බුද්ධිය අසම්බන්ධිත (Disjointed) ඒකක ලෙස :

නිර්මාණශීලිභාවය යනු හැකියාවක් නොව යම් අංශයක නිරන්තර අභ්‍යාසය හා ඒ කෙරෙහි පූර්ණ අවධානය ඇසුරින් බිහි වන්නක් බව ස්ටෙන්බර්ග් (Sternberg : 1999) ප්‍රකාශ කරයි. මෙය රූපය 5 මගින් දැක්වේ.



රූපය 5.

නිර්මාණශීලීභාවය හා බුද්ධිය අසම්බන්ධිත ඒකක වන අයුරු

මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ බුද්ධිය නිර්මාණශීලී ක්‍රියාවන් කෙරෙහි කිසිදු බලපෑමක් නොදක්වන බවයි. ඒ අනුව නිර්මාණශීලීභාවය හා බුද්ධිය එකිනෙකට වියුක්තව පවතින අංශ දෙකක් බව දැක්විය හැකිය.

නිර්මාණශීලීභාවය හා බුද්ධිය අතර පවතින ඉහත විවිධ අදහස් අනුව තහවුරු වන්නේ පර්යේෂකයන් අතර මේ පිළිබඳව තවමත් නිශ්චිත එකඟතාවයක් නොමැති බවය.

මේ හැර හොවාර්ඩ් ගාඩ්නර් ඉදිරිපත් කරන බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය (Multiple Intelligence Theory) අනුව පැහැදිලි වන්නේ නිර්මාණශීලිභාවය හා බුද්ධිය අතර පවත්නා අන්තර් සබඳතා රටාව ය.

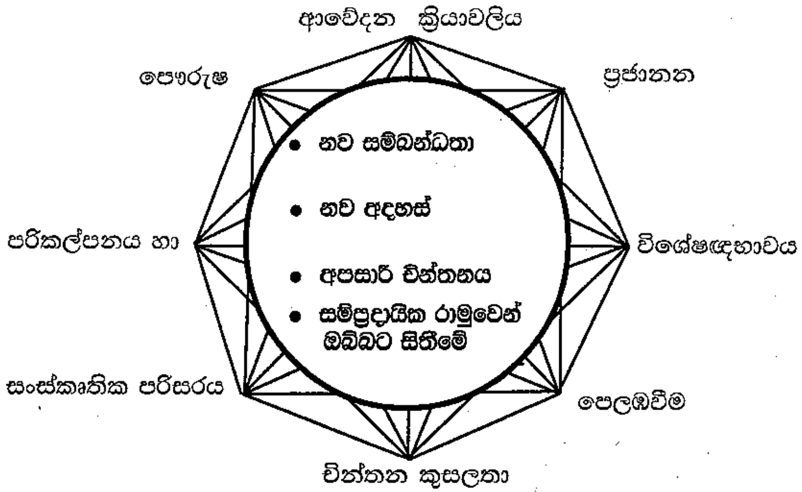
ඔහු විසින් දක්වන පරිදි බුද්ධිය පිළිබඳ පටු නිර්වචන අනුව යමෙක්ව විනිශ්චය නොකළ යුතුය. මන්ද, සෑම පුද්ගලයෙක් සතුව ම ඔහුට / ඇයට ආවේණික විවිධ වූ හැකියාවන් හා බුද්ධි මය ශක්‍යතා පවතින බැවිනි. උදාහරණ වශයෙන් ගත් විට වාචික - භාෂාමය බුද්ධිය (Verbal - Linguistic Intelligence), සංගීත රිද්මයානුකූල බුද්ධිය (Music - Rhythmic Intelligence), දෘශ්‍ය - අවකාශමය බුද්ධිය (Visual - Spatial Intelligence), තාර්කික ගණිතමය බුද්ධිය (Logical - Mathematical Intelligence) හා කායික සංචලනමය බුද්ධිය (Bodily - Kinesthetic Intelligence) ආදිය බහුවිධ බුද්ධි වර්ග මගින් නිර්මාණශීලීභාවයේ විවිධ ස්වරූප අවබෝධ කරගත හැකිවේ.

වාචසික - භාෂාමය බුද්ධිය ඇති ප්‍රතිභාපූර්ණ ලේඛකයෝ, කවියෝ භාෂාව සුබනම්‍ය ලෙස භාවිත කරමින් භාෂාවේ පද, අර්ථ හා ශබ්ද ඔස්සේ ස්වකීය නිර්මාණශීලී චින්තනය මෙහෙයවති. එමෙන් ම සංගීත - රිද්මයානුකූල බුද්ධිය ඇති සංගීතඥයෝ, ශබ්ද රටා ඇසුරින් සිය පරිකල්පන හැකියා නිර්මාණශීලීව භාවිත කර සංගීත රටා සංයෝජනය කරති. ගෘහ නිර්මාණ ශිල්පනු මෙන් ම ඉංජිනේරුවෝ ද සිය දෘශ්‍ය - අවකාශමය බුද්ධිය මගින් යම් යම් වස්තූන්ගේ ස්වරූප මනසින් පරිකල්පනය කර නිර්මාණශීලී ලෙස නව දෘෂ්ටි කෝණවලින් යුක්තව නිර්මාණකරණයේ යෙදෙති. ඉහත නිදසුන් මගින් පැහැදිලි වන්නේ නිර්මාණශීලීභාවය හා බහුවිධ බුද්ධි සංකල්පය අතර අන්තර් සම්බන්ධතා පවතින බවයි.

නිර්මාණශීලීභාවය හා ඊට බලපාන සාධක :

නිර්මාණශීලීභාවය සඳහා පෞරුෂ ලක්ෂණ වැදගත් අතර ඒවා පාරිසරික සාධක මගින් තවදුරටත් වර්ධනය වේ. මේ නිසා අභ්‍යන්තර පෙලඹවීම ඉස්මතු කිරීමට නිර්මාණශීලී පරිසරය හේතු වේ. නිර්මාණශීලීභාවය හා ඊට බලපාන සාධක රූපය 6 මගින් දැක්වේ.

වෘත්තයට බාහිර සාධක මගින් නිර්මාණශීලීභාවයට අවශ්‍ය සාධක දක්වන අතර අභ්‍යන්තර හැඩය (Inner shape) මගින් නිර්මාණශීලීභාවය යනු කුමක්දැයි නිරූපණය වේ.

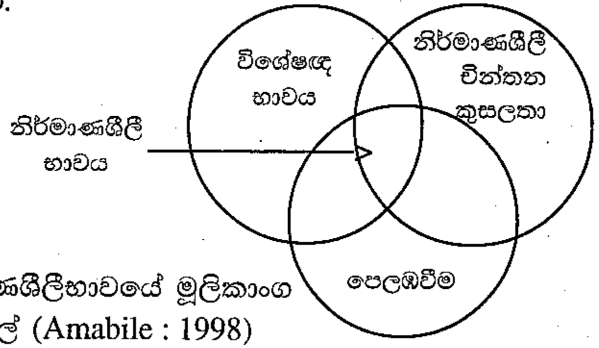


රූපය 6 :

නිර්මාණශීලීභාවය හා ඊට අදාළ සාධක (මූලාශ්‍රය : ෆෙරරි හා වෙනත් අය (Ferrari et. al : 2009).

මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ නිර්මාණශීලිභාවය සඳහා පෞරුෂ ගති ලක්ෂණ, ආවේදන ක්‍රියාවලිය, ප්‍රජානන ක්‍රියාවලිය, විශේෂඥබව, පෙලඹවීම, ප්‍රජානන කුසලතා, පරිකල්පනය හා අගය කිරීම මෙන්ම සංස්කෘතික පරිසරය වර්ධනය කිරීම ද හේතුවන බවයි.

මේ හැර ඇමබයිල් (Amabile : 1998) නිර්මාණශීලිභාවයට බලපාන ප්‍රධාන සංරචක තුනක් ලෙස පෙලඹවීම (Motivation) විශේෂඥ- භාවය (Expertise) හා නිර්මාණශීලී චින්තන කුසලතා (Creative thinking skills) පෙන්වා දෙයි. එය රූපය 7 මගින් නිරූපණය කෙරේ.



රූපය 7 : නිර්මාණශීලීභාවයේ මූලිකාංග ඇමබයිල් (Amabile : 1998)

ඉහත සංරචක තුන අතරින් පෙලඹවීම නිර්මාණශීලීභාවයේ මූලික අංගයක් ලෙස ඇමබයිල් (Amabile : 1998) දක්වයි. යම් පුද්ගලයෙක් අභ්‍යන්තර පෙලඹවීම මත යම් කාර්යයක් අඛණ්ඩව කිරීම සඳහා අවශ්‍ය උනන්දුව, රුචිය ඇති කර ගනියි. ඇමබයිල් (Amabile) විසින් දක්වන ලද මතය අනුව නිර්මාණශීලීභාවය සඳහා වඩාත් වැදගත් සාධකය වන්නේ අභ්‍යන්තර පෙලඹවීමය. එම අදහසට අනුව, විශේෂඥභාවය, නිර්මාණශීලී චින්තන කුසලතා ආදිය තිබුණත් යමෙකුට පෙලඹවීම අඩු නම් යම් කාර්යක් අපේක්ෂිත පරිදි ඉටු කර ගත නොහැකි වේ. නිර්මාණශීලී පුද්ගලයෝ යම් කාර්යක නිරත වී සිටින විට, එම කාර්යය කෙරෙහි ඔවුන් තුළ හටගන්නා උනන්දුව, කැමැත්ත නිසා එම කාර්යයෙහි අඛණ්ඩව වෙහෙස නොතකා නිරත වෙති. නිදසුනක් වශයෙන් තෝමස් අල්වා එඩිසන් විවිධ පර්යේෂණ රාශියක් සිදු කර, විවිධාකාර තැත් වැරදී ක්‍රම මගින් නව්‍ය නිමැයුම් රාශියක් ලෝකයට දායාද කර ඇත. ඒ සඳහා ඔහු තුළ පැවැති විශේෂඥභාවය, නිර්මාණශීලී චින්තන කුසලතාවලට අමතරව ස්වයං-පෙලඹවීම යන සාධකය සිය කාර්යය අනලස්ව නිරතවීමේ ලා ප්‍රබල බලපෑමක් ඇති කරන්නට හේතු වන්නට ඇත.

අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියට නිර්මාණශීලීභාවය යොදා ගැනීම

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය සඳහා නිර්මාණශීලීභාවය පිළිබඳ සංකල්පය උපයෝගී කරගත හැකි ආකාරය අධ්‍යයනය කිරීම වැදගත් ය. නිර්මාණශීලීභාවය මූලික වශයෙන් අංශ හතරක් යටතේ විග්‍රහ කළ හැකිය.

(1) දනුම සඳහා නිර්මාණශීලීභාවය.

(2) නිර්මාණශීලීබව දිරිගන්වන පරිසරය.

(3) නිර්මාණශීලී ඉගෙනුම හා නව්‍ය ඉගැන්වීම සඳහා විෂයමාලාව.

(4) නිර්මාණශීලීභාවය හා තක්සේරුකරණය.

(1) දැනුම සඳහා නිර්මාණශීලීභාවය.

නිර්මාණශීලීභාවය, බුද්ධිය හා දැනුම අතර සම්බන්ධතාවක් පවතී. නිර්මාණශීලීභාවය සඳහා දැනුම වැදගත් නමුත්, ඒ සඳහා අත්‍යවශ්‍ය සාධකයක් නොවේ. වෛස්බර්ග් (Weisberg : 1999) දක්වන පරිදි "නිර්මාණශීලී වීමට අවශ්‍ය දැනුම පිළිබඳ සීමාවක් නැත. යමෙක් සිතන ආකාරය දැන ගැනීම, විවිධ ආකාරයට යමක් ග්‍රහණය කර ගැනීම හෝ යමක් අතර සම්බන්ධතා දකින ආකාරය ආදිය නිර්මාණශීලීභාවයට අවශ්‍ය වේ."

බෝඩන් (Boden : 2001), දැනුම ලබා ගන්නා ආකාරය මත නිර්මාණශීලීභාවයේ විවිධ වර්ග තුනක් දක්වයි.

(අ) ගවේෂක නිර්මාණශීලීභාවය. (Exploratory creativity)

සිරිපයම් හඳුනාගත් පරාසයක් විමර්ශනය කිරීමට මෙය උපකාර වේ. උදාහරණයක් ලෙස ජෑස් (Jazz) සංගීතඥයෙක් සංගීත රීතීන්ට අනුව වාදනය කිරීමේදී එම සංගීත සම්ප්‍රදායේ තාල හා තනු අනුසාරයෙන් නිර්මාණශීලීත්වය ගවේෂණය කළ යුතුය.

(ආ) සංයෝජන නිර්මාණශීලීභාවය. (Combinational creativity)

මෙහිදී සිළුවනුයේ නව අදහස් හා පැරණි අදහස් එකිනෙක සම්බන්ධ කිරීමෙන් හෝ ගැළපීමෙන් පෙර නොවූ විරූ ආකාරයට නව අදහස් බිහි කිරීමයි. එහිදී දැනට පවතින අදහස් පිළිබඳ මනා අවබෝධයක් තිබීම, පෙර කී සම්බන්ධතා හා ගැළපීම් කිරීම සඳහා ඉවහල් වේ.

(ඇ) විපර්යාසමය නිර්මාණශීලීභාවය. (Transformational creativity)

මේ අවස්ථාවේදී දැනට පවතින සම්මත රීතීන්ගෙන් තොරව සංකල්පීය වශයෙන් සුවිශේෂ වෙනස්වීමක් සඳහා මඟපෙන්වන නිර්මාණශීලීභාවය අදහස් වේ. එනම් පෙර කිසිවෙකුත් නොසිතන ලද නව අදහස් සමුදායක් උත්පාදනය කිරීමය. මේ සඳහා ස්වයං විනය (Self-discipline) හා

ප්‍රමාණාත්මක දැනුම් සම්භාරයක් (Substantial amount of knowledge) අවශ්‍ය වේ. නිදසුනක් ලෙස සූර්යයා හා සෙසු ග්‍රහලෝක ද පෘථිවිය වටා ගමන් කරන බව බොහෝ දෙනෙක් සත්‍ය ලෙස පිළිගත් අවධියක, එම වැරදි මතය නිර්භයව ඛණ්ඩනය කරමින් ඊට වෙනස් නව්‍ය අදහසක් ඉදිරිපත් කළේ ගැලීලියෝ ගැලීලි ය. මේ මගින් විපර්යාසමය නිර්මාණශීලීභාවය නිරූපණය වේ.

කෙසේ වුවද පෙර හඳුනාගත් නිර්මාණශීලීත්වයේ වර්ග තුන මගින් යම් සුවිශේෂ දැනුමක් ලබා ගැනීම, නිර්මාණාත්මක ක්‍රම හා අධ්‍යයනයන් පිළිබඳ දැනුවත්භාවය හා විෂය හා නිර්මාණශීලී අදහස් පිළිබඳ දැනුම යනාදියේ වැදගත්කම අවධාරණය කරයි. මෙය වත්මන් අධ්‍යාපනය හා සසඳන කල්හි දැනුම හා නිර්මාණශීලී ප්‍රතිඵල අතර ඇති අන්තර් සම්බන්ධයක් ඇති කිරීමට ප්‍රවේශයක් ලෙස භාවිත කළ හැකිය. ෂාප් (Sharp :2004) දක්වන පරිදි "සිසුන් තුළ එක් දෙයකට පවතින දැනුම තවත් දෙයකට මාරු කිරීමේ දුෂ්කරතා මෙන් ම, පවතින දැනුම නව මාතෘකාවන්ට භාවිත කිරීමේදී අපහසුතා පවතින්නේය." එබැවින් සිසුන්ට යමක සම්බන්ධය දැකීම, පෙර අවබෝධය මත යමක් ගොඩ නැඟීමට පුහුණුව හා ඉගැන්වීම අවශ්‍ය වේ. නිර්මාණශීලීභාවය, දැනුම යොදාගැනීමට හා දැනුම ලබා ගැනීමට උත්තේජක සපයන අතර, නව නිර්මාණශීලී චින්තන රටාවකට ශිෂ්‍යයා යොමු කරයි. මෙහිදී ශිෂ්‍යයා සක්‍රීය භූමිකාවක් රඟ දක්වන අතර ඉන් ඵලදායක හා කාර්යක්ෂම ඉගෙනුමක නිරතවීමේ හැකියාව ඇති කරයි.

(2) අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය තුළ නිර්මාණශීලීත්වය දිරි ගන්වන පරිසරය.

නිර්මාණශීලීභාවය එදිනෙදා ජීවිතය තුළ වැදගත් වන නමුත් අධ්‍යාපනඥයන් විසින් ළමයින්ගේ නිර්මාණශීලීභාවය විනාශ කරන බවට (Kill creativity) විවිධ පර්යේෂණ තුළින් සාක්ෂි සපයයි. නිර්මාණශීලීභාවය පාසලේ දී නිරන්තරව ගුරුවරුන්ගේ ඇගයීමට ලක් නොවන බව ඉන් එක් චෝදනාවකි.

බෙග්හිටෝ (Beghetto : 2007) දක්වන පරිදි "යම් ප්‍රශ්නයකට සුවිශේෂ පිළිතුරක් වෙනුවට පිළිගත්, සම්මත රටාවකට අනුව පෙර හඳුනාගත් පිළිතුරක් සිසුන්ගෙන් ලබා ගැනීමේ ප්‍රවණතාවක් ගුරුවරුන් තුළ පවතින බවත්, ඒ නිසාම සැබෑ ගුරු භූමිකාව තුළ නිර්මාණාත්මක චින්තනයට අවස්ථාව සිසුන්ට නොලැබෙන බව" දක්වයි. නිදසුනක් ලෙස පෙර පාසල් දරුවෙකුට මලක් අඳින ලෙස ගුරුවරයා උපදෙස් දුන් විට එක් දරුවෙකු සම්ප්‍රදායික පෙති පහක මලක් අඳිනවා වෙනුවට 'නිදිකුම්බා' මලක් චිත්‍රයට නැගීමට ඉඩ ඇත. එවන් දරුවෙකුගේ නිර්මාණශීලීත්වය අගය කිරීමට තරම් ගුරුවරයා නම්‍ය විය යුතුය.

මේ පිළිබඳව තව දුරටත් අදහස් දක්වන බෙග්හිටෝ (Beghetto : 2007) "විධිමත් අධ්‍යාපනය මගින් අදාළ කරුණු පමණක් භාර ගැනීමේ (Accepts only what is relevant) සංස්කෘතියක් නිර්මාණය වී ඇති බව" පෙන්වා දෙයි. රන්කෝ (Runco : 1999) පවසන පරිදි ගුරුවරු වඩා ප්‍රිය කරන්නේ කීකරු හා කාරුණික (Conforming and considerate) ළමුන්ට බව දක්වයි. නැග් සහ ස්මිත් (Ng and Smith : 2004) පැහැදිලි කරන්නේ "ගුරුවරු නිර්මාණශීලීභාවය හා බැඳුණු පෞරුෂ ලක්ෂණවලට අකමැති බවයි."

නමුත්, සිසුන් නිර්මාණශීලීභාවය අගය කරන අතර එය ගුරුවරයාගේ කාර්යක්ෂමතාව මත රඳා පවතින බව මිල්ග්‍රෑම් (Milgram : 1990) දක්වයි. නිර්මාණශීලී ඉගැන්වීම හෝ ශිෂ්‍යයාගේ නිර්මාණශීලි කුසලතා වැඩි දියුණු කිරීමට දායකවීම මත නිර්මාණශීලීභාවය අගය කරන ඉගෙනුම් සමාජයක් බිහි කිරීමට ගුරුවරුන්ට දායක විය හැකිය. මෙවැනි ගුරුවරු "විෂය දැනුමට අමතරව නව තාක්ෂණික දැනුම, නව සම්පත් භාවිතයට ප්‍රිය වන අතර ස්වකීය ඉගැන්වීම පෙළ පොතට පමණක් සීමා නොකරන බව සිම්ප්ලිසියෝ (Simplicio : 2000) ප්‍රකාශ කරයි.

තවද, බෙග්හිටෝ (Beghetto : 2007) දක්වන පරිදි පංති කාමරයේ 'සාකච්ඡා' ක්‍රමය මගින් ශිෂ්‍ය නිර්මාණශීලී කුසලතා වැඩි දියුණු කළ හැකි බව හඳුනාගෙන ඇත. නිර්මාණශීලී ඉගැන්වීම යනු ශිෂ්‍යයන්ට ස්වකීය ඉගෙනීමේ වගකීම පැවරීම පමණක්

නොවේ. මෙහිදී ගුරුවරයාගේ භූමිකාව වන්නේ, ශිෂ්‍යයන්ගේ තොරතුරු, දැනුම හුදෙක් ලබා ගන්නන් ලෙසට පමණක් සීමා නොවී, ඔවුන්ට දැනුම ගවේෂණයට අවශ්‍ය ඉඩ ප්‍රස්ථා සපයා දීමය. මේ හැර සාර්ථකත්වය කරා ළඟාවීමට ශිෂ්‍යයාට අවශ්‍ය සහාය හා මඟ පෙන්වීම නිසි ලෙස ලබාදීම වැදගත් වනු ඇත. ගුරුවරයා නිසි ලෙස සූදානම් වූ විට ශිෂ්‍යයාට ගවේෂණයට හා විමර්ශනයට අවශ්‍ය පරිසරය සැපයීම පහසු වේ. නව්‍ය ඉගැන්වීම සඳහා නිර්මාණශීලීව ඉගැන්වීමේ පුහුණුව මෙන්ම ඉගැන්වීම සඳහා නව්‍ය ක්‍රම භාවිත කිරීම ද අවශ්‍ය වේ.

(3) නිර්මාණශීලී ඉගෙනුම හා නව්‍ය ඉගැන්වීම සඳහා විෂයමාලාව

නිර්මාණශීලී ඉගෙනුම හා නව්‍ය ඉගැන්වීම සඳහා විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීමේ දී ශිෂ්‍යයාගේ නිර්මාණශීලී චින්තනය අවදි කරන සාධක කෙරෙහි සැලකිලිමත් වීම වැදගත්ය. විෂයමාලාව ශිෂ්‍යයාට පමණක් නොව විවිධ පාර්ශ්වකරුවන්ගේ (Stakeholders) අවශ්‍යතා ද සපුරාලන නිර්මාණශීලී කුසලතා පරිපූර්ණ ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් වීම වැදගත්ය. එවිට ශිෂ්‍යයා අනාගත වැඩ ලෝකය සඳහා නිර්මාණශීලී චින්තන රටාවෙන් යුක්ත පුද්ගලයෙකු ලෙස නිර්මාණය කෙරෙනු ඇත. මේ සඳහා විවිධ විෂයයන් අතර මනා අන්තර් සම්බන්ධතා ගොඩ නැගෙන පරිදි විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම හා ක්‍රියාත්මක කිරීම කළ යුතුය. ශ්‍රී ලංකාවේ විෂය මාලාව තුළ ශිෂ්‍ය නිර්මාණශීලීබව ඇති කිරීමට ගත් විවිධ ප්‍රයත්නයන් කිහිපයක් පහත විස්තර කෙරේ.

1998 ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් දරුවෙකුගේ පූර්ණ වර්ධනය සඳහා අවශ්‍යවන භාෂා හා ගණිත නිපුණතාවලට අමතරව තවත් අංශ කිහිපයකට අයත් නිපුණතා වර්ධනය කරනු පිණිස පරිසරය විෂය පෙර නොවූ විරූ පරිදි වඩාත් සමෝධානික වන ලෙස සකස් කිරීම නිදසුනක් ලෙස ගත හැකිය. එමගින් සෞන්දර්ය, නිර්මාණ, විද්‍යාව, සාරධර්ම, ශාරීරික වර්ධනය හා සෞඛ්‍ය යන නිපුණතා වෙන් වෙන් විෂයන් වශයෙන් ඉදිරිපත් කිරීමට වඩා සිසුන්ට ගැළපෙන තේමා තුළින් මතු කර ඉගෙනීමට සැලැස්වීම වඩා යෝග්‍ය බව හඳුනාගෙන ඇත. මෙවැනි තේමා 16

කින් සමන්විත පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් විෂයෙහි පෙරට වඩා සමෝධානික ලක්ෂණ සහිතව ශිෂ්‍ය නිර්මාණශීලි චින්තනය අවදි කරන ලෙස සැලසුම් කර ඇත.

6 - 9 ශ්‍රේණි දක්වා හඳුන්වා දී ඇති ''ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය'' විෂය මගින් ද, 10 - 11 ශ්‍රේණි සඳහා ''පුරවැසි අධ්‍යාපනය හා පාලනය'' යන විෂය මගින් ද ශිෂ්‍ය සමබර පෞරුෂය සංවර්ධනය ඇති කර, එදිනෙදා අභියෝගවලට සාර්ථකව මුහුණ දීමට හැකි ජීවන නිපුණතා සහිත නිර්මාණශීලි සිසු පරපුරක් බිහි කිරීමට උත්සාහ දරා ඇත. 10 - 11 වසර සඳහා ක්‍රියාත්මක වන ''නිර්මාණකරණය හා තාක්ෂණවේදය'' විෂය මගින් ද නව නිපැයුම් නිර්මාණය කිරීමට ශිෂ්‍යයාට අවස්ථා ළඟාකර ශිෂ්‍ය නිර්මාණශීලී චින්තනය පුබුදු කිරීමට උත්සාහ දරා ඇත. 6 - 9 ශ්‍රේණිවල ක්‍රියාත්මක කෙරෙන ''ප්‍රායෝගික හා තාක්ෂණික කුසලතා'' විෂය මගින් විවිධ ප්‍රායෝගික හා තාක්ෂණික කුසලතා ප්‍රවර්ධනය කළ හැකි අයුරින් ශිෂ්‍යයාගේ බහුවිධ හා පොදු කුසලතා ඇති කර, ඵලදායී නව නිර්මාණ බිහි කිරීමේ ලා යොමු කිරීම තවත් එවන් අවස්ථාවක් ලෙස දැක්විය හැකිය. එසේම වර්තමානයේ පාසල්වල ක්‍රියාත්මක වන නිපුණතා පාදක අධ්‍යාපනය (Competency Based Education - 5E) මගින් ගවේෂණය සඳහා සිසුන්ට අවස්ථාව ලබාදීම (Exploration) හා සිසු අනාවරණ පැහැදිලි කිරීම (Explanation) යන අවස්ථා දෙක ද ශිෂ්‍ය නිර්මාණශීලීබවට අවශ්‍ය පදනම සකස් කරයි.

ක්‍රාෆ්ට් (Craft : 2005) දක්වන පරිදි, ''නිර්මාණශීලීභාවය කලා විෂයන්ට පමණක් සීමා නොවී සියලුම විෂයන් සඳහා යොදාගත හැකිය.'' උදාහරණ වශයෙන් ශාරීරික අධ්‍යාපන විෂය තුළ නිර්මාණශීලීභාවය ඇති කිරීමට නව ක්‍රීඩා හඳුන්වා දිය හැකිය. සංගීතය විෂය තුළ කේවල හෝ සාමූහික වශයෙන් ගීත රචනා නිර්මාණය කිරීමට අවස්ථා ඇති කළ හැකිය. එමෙන් ම පරිගණක විෂය මගින් දෙන ලද සුවිශේෂ මාතෘකාවක් පිළිබඳව ළමයින්ගේ නිර්මාණශීලී චින්තනය පුබුදු කිරීම හා නිර්මාණශීලී ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම්

කළ හැකිය. ගණිතය විෂය මගින් ශිෂ්‍යයන්ට නිර්මාණශීලී ලෙස ගැටලු හඳුනාගෙන ඒවා විසඳීමට අවශ්‍ය අවකාශය ඇති කළ හැකිය. මේ ආකාරයට විෂයමාලාව මගින් න්‍යායාත්මක හා ප්‍රායෝගික වශයෙන් ශිෂ්‍ය නිර්මාණශීලී චින්තනය, සාධන මට්ටම, පෙලඹවීම, ස්වයං විශ්වාසය වර්ධනය කිරීම සිදු කළ හැකිය.

පර්යේෂණ අනුව පෙනී යන්නේ විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් ආදිය මගින් ද නිර්මාණශීලී බව වර්ධනය කරන බවයි. නිදසුන් වශයෙන් චිත්‍ර, මූර්ති, විද්‍යා, කලා, ගණිත ආදී අංශවල නිර්මාණශීලී ප්‍රදර්ශන, විවිධ ප්‍රසංග, ක්ෂේත්‍ර චාරිකා, බිත්ති පුවත්පත්, ශිෂ්‍ය සඟරා ආදිය පවත්වාගෙන යාම මගින් ශිෂ්‍ය නිර්මාණශීලී චින්තනය වර්ධනය කළ හැකිය.

තවද, පාසල් කාල සටහන මගින් එක් එක් විෂයන්ට බෙදා වෙන් කර ඇති කාලය සීමාවීම නිසා ඇතැම් කුසලතා සිසුන් තුළ වර්ධනය කිරීමට ඇති ඉඩකඩ සීමා කෙරේ. ද්විතීයික මට්ටමේ පංතිවල එක් විෂයක් ඉගැන්වීම සඳහා මිනිත්තු 40 - 80 කට සීමා වීමෙන් ඇතැම්විට ඉගෙනුමට - ඉගෙනුම, ප්‍රජානන හැකියා, සමාජ කුසලතා වැනි කුසලතා, සිසුන් තුළ ඇති කිරීමට කාලය ප්‍රමාණවත් නොවේ. ක්‍රාෆ්ට් (Craft : 2005) දක්වන්නේ විෂයන් ලෙස බෙදා වෙන් කිරීම / විෂය සමෝධානය කිරීමට වඩා විෂයමාලාව ගැටලු පාදක විය යුතු බවයි. මේ හැර පාසල් විෂයමාලාව තුළ හර විෂයන් (සිංහල, ගණිතය, විද්‍යාව, ඉංග්‍රීසි, ආගම, ඉතිහාසය) හා කාණ්ඩ විෂයන් (සෞන්දර්ය, තාක්ෂණය, වාණිජ) අතර මනා සබඳතාවක් පැවතිය යුතු අතර එමගින් ශිෂ්‍ය නිර්මාණශීලී චින්තනය වැඩි දියුණු කිරීමට හැකි සෑම විටම ගුරුවරයා උනන්දු විය යුතුය. මන්ද, විෂයන් අතර අසමබරතා ඇති වූ විට ඇතැම් විෂයන්වලට වැඩි අවධානයකුත් (උදා : ගණිතය, විද්‍යාව) සමහර විෂයන්වලට අඩු අවධානයකුත් (උදා : චිත්‍ර, සංගීතය) ලැබීම තුළ ශිෂ්‍ය නිර්මාණශීලී චින්තනයට බාධා ඇතිවන බැවිනි.

සෑම ශිෂ්‍යයෙකුට ම තම විභවතා, කුසලතා දියුණු කර ගැනීමට ඇති හැකියාව විෂයමාලාව තුළින් ලබා දිය යුතුය. සෑම

ළමයෙකුට ම විවිධාකාර වූ ඉගෙනුම් ශෛලීන්, බුද්ධි මට්ටම්, රුචි අරුචිකම්, හැකියාවන් පවතින නිසා ශිෂ්‍යයාගේ බහු විධ බුද්ධිය දියුණු කර ගැනීමට අවශ්‍ය නිර්මාණශීලී පරිසරය විෂයමාලාව තුළින් ඇති කිරීම වැදගත්ය. අ.පො.ස. (සා. පෙළ) විභාගයෙන් ගණිතය විෂය අසමත්වීම අ.පො.ස. (උ.පෙළ) විභාගයට කලා විෂය හැදෑරීමට බාධාවක් නොවන බවත්, ඊට අනුරූපව වර්තමානයේ පවතින විභාග ක්‍රම වෙනසකට ලක් කළ යුතු බව අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් මෑතකදී හඳුනාගෙන ඇත. මෙය බහුවිධ බුද්ධිය පවතින ළමයෙක්ට තම නිර්මාණශීලී හැකියා වඩාත් පවතින අංශ වලින් ඉදිරියට යාමට ඉමහත් පිටිවහලක් වනු ඇත. මන්ද, සාම්ප්‍රදායික විභාග ක්‍රම ඇතැම් සිසුන්ට වාසිදායක වන නමුත් බහුවිධ බුද්ධිය ඇති ළමුන්ට වාසිදායක නොවන බැවිනි.

විෂයමාලාව තුළ සෑම වයස් කාණ්ඩයකටම ගැලපෙන පරිදි නිර්මාණශීලී කුසලතා සැලසුම් කිරීමද වැදගත්ය. තවද, නිර්මාණශීලීබව ප්‍රාථමික හෝ ද්විතීයික ශ්‍රේණිවලට පමණක් සීමා නොවී විශ්වවිද්‍යාල මට්ටම දක්වාද පුළුල් වීමේ අවශ්‍යතාව පවතී. විෂය කරුණු වලින් පමණක් පරිපූර්ණ වූ විෂයමාලාව තුළ ශිෂ්‍යයාට නිර්මාණශීලී හා නව්‍ය ලෙස ගවේෂණයට ඇති කාලය හා සම්පත් ප්‍රමාණවත් නොවේ. මේ හැරුණ විට ප්‍රමාණය ඉක්මවා සැලසුම් කළ විෂයමාලාව ද (Overloaded curriculum) සිසුන්ට මෙන්ම ගුරුවරුන්ට ද අධික පීඩනයක් ඇති කරයි. ගුරුවරු විෂයමාලාවේ ඇති සියලුම විෂය කරුණු ඉගැන්වීම සඳහා වැඩි කාලයක් ගත කරන බව NACCE (1999) අධ්‍යයනය මගින් පෙන්වා දෙයි. එම අධ්‍යයනය සඳහා පාඩම් 1000 නිරීක්ෂණය කළ අතර, ගුරුවරයා ස්වකීය කාලයෙන් 70% පමණ වෙන් කර තිබුණේ විෂය දැනුම සිසුන්ට ලබාදීම සඳහාය. එබැවින් නිර්මාණශීලී චින්තනය සිසුන් තුළ ඇති කිරීම සඳහා ප්‍රමාණවත් කාලයක් විෂයමාලාව තුළ ලබා නොදෙන බව මෙයින් පැහැදිලි වේ.

අභ්‍යන්තර පෙලඹවීම නිර්මාණශීලී චින්තනයේ ප්‍රධාන අංගයක් වන බව මීට පෙර හඳුනා ගන්නා ලදී. ඒ නිසා ශිෂ්‍යයාගේ කරුණු පිළිබඳ දැනුම (Factual knowledge) ශිෂ්‍ය රුචිය හා සමබර කිරීම

මගින් ළමයින්ගේ නිර්මාණශීලි චින්තනය ඇති කළ හැකිය. රන්කෝ (Runco : 2003) දක්වන්නේ, සුසාධ්‍යකරණ ක්‍රියාවලිය මූලික අදියර දෙකක් මගින් ඇති කළ හැකි බවයි.

(1) අභ්‍යන්තර රුචිය වර්ධනය කිරීම.

(2) ශිෂ්‍යයාගේ දැනට පවතින අත්දැකීම් සමග විෂයමාලාව ගැළපීම.

(මේ සඳහා විවිධ මාතෘකා අතරින් ශිෂ්‍ය අවධානය ලබාගත හැකි මාතෘකා පිළිබඳව සැලකිලිමත් විය හැකිය.)

මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීමේදී ශිෂ්‍ය රුචීන් කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම, ශිෂ්‍යයාට තමා කැමති දේ ඉගෙනීමට හා ගවේෂණයට හැකිවන පරිදි ප්‍රමාණවත් කාලය හා අවකාශය ලබාදීම වැදගත් වන බවය.

නිර්මාණශීලීභාවය හා තක්සේරුකරණය

ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් සංරචක අතර තක්සේරුකරණය (Assessment) යනු ඉතා වැදගත් සංරචකයකි. මන්ද යත් එය ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම යන දෙඅංශයේම ප්‍රගතිය නිරූපණය කරන ප්‍රධාන නිර්ණායකයක් වන බැවිනි. නිර්මාණශීලීභාවය සහ නව්‍යකරණය ශිෂ්‍ය ප්‍රජාව තුළ වර්ධනය කිරීමට වර්තමානයේ පවත්නා තක්සේරුකරණ ක්‍රම මගින් ලැබෙන්නේ අඩු පිටිවහලක් බව නූතන පර්යේෂණ මගින් පෙන්වා දී ඇත්තේය.

වර්තමානයේ පවතින විධිමත් විභාග ක්‍රියාවලිය තුළ නිර්මාණශීලී ඉගෙනුමට බාධා ඇති කරයි. වයිස් හා ජෝන්ස් (Wyse and Jones : 2003) ප්‍රකාශ කරන්නේ "නිර්මාණශීලීභාවය ඇති කිරීමට පාසලේ පවතින පරීක්ෂණ ක්‍රම මගින් සීමිත අවස්ථා ලබාදෙන බවයි." බොහෝවිට ජාතික මට්ටමේ විභාග මෙන් ම වාරාවසාන විභාගවලින් ශිෂ්‍ය නිර්මාණශීලීභාවය තක්සේරු කිරීමක් සිදු නොවේ. විභාග කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපන රටාව ගුරුවරුන් හා ශිෂ්‍යයන් තුළ අධික පීඩනයක් ඇති කරනු ලබන්නේ සෑම විටදී ම වඩාත් හොඳ සාමාර්ථයක් (grade) ලබා ගැනීම කෙරෙහි ගුරු - සිසු දෙපිරිස ම පොලඹවන බැවිනි.

කෙසේ වුවද, තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය තුළදී ගුරුවරුන්ට සැලකිය යුතු වෙනසක් ඇති කළ හැකිය. සම්භවන (Formative assessment) සහ සම්පිණ්ඩිත (Summative assessment) ඇගයීම් ක්‍රම හැරුණු විට ශිෂ්‍ය නිර්මාණශීලීභාවය අගය කිරීම සඳහා සංජනනාත්මක තක්සේරුකරණය (Diagnostic assessment) යොදා ගැනීම කළ හැකිය. තව ද, සෑම වයස් කාණ්ඩයක ම සිසුන්ගේ නිර්මාණශීලීභාවය අගය කිරීමට ඒ ඒ වයස් වලට උචිතානුචිත පරිදි ගැටලුවලට විසඳුම් නිර්මාණශීලීව නිර්ණය කරන ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කළ හැකිය. මෙවැනි ක්‍රම තුළින් ශිෂ්‍ය හැකියා (Capabilities) සහ අභියෝග්‍යතා (Aptitudes) විමර්ශනය කිරීමට ගුරුවරයාට ඉඩ ප්‍රස්ථා හිමිවේ.

සිම්ප්ලිසියෝ (Simplicio : 2000) අවධාරණය කරන්නේ ශිෂ්‍ය සාධනය මැනිම, අගය කිරීම වැනි ක්‍රම අනුගමනය කිරීම තුළින් ළමුන්ට තම ප්‍රගතිය පිළිබඳ අවබෝධයක් ලබා ගැනීමට ඉඩ සලසන බවයි. එවන් අවස්ථාවලදී දැනුම, කුසලතා ලබා ගැනීම තුළ ශිෂ්‍ය සාධනය එක් එක් සිසුන් අතර සංසන්දනය කිරීම මගින් ගුරුවරුන් නොකළ යුතු බව ඔහු තව දුරටත් ප්‍රකාශ කර සිටියි. සිසුන් තුළ විවිධ දක්ෂතා පැවතීම එයට මුඛ්‍ය හේතුව වශයෙන් දැක්විය හැකිය.

බෙග්හිටෝ (Beghetto : 2003) දක්වනු ලබන්නේ ගුරුවරුන් සාමාර්ථ (Grades) ලබා දෙන බව කියා ශිෂ්‍යයන් පොලඹවාලීම වෙනුවට ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට ශිෂ්‍යයන් සක්‍රීයව සම්බන්ධ කිරීමට උත්සුක විය යුතු බවය. මන්දයත්, ශිෂ්‍ය විවිධතා අනුව තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය තුළ සිසුන්ගේ සාධනය ද විවිධ වන බැවිනි. උදාහරණ වශයෙන් ඇතැම් සිසුහු ලිඛිත (Written) විභාගවලදී ඉහළ සාධකයක් ද වාචික (Oral) විභාගවලදී අඩු සාධනයක් ද දක්වති. විවිධ තක්සේරුකරණයන් හි අවශ්‍යතාව පැන නගින්නේ මේ විවිධත්වය නිසාය.

ශිෂ්‍ය පිළිතුරුවල අපූර්වත්වය අගය කිරීම (Valuing uniqueness of responses) විවෘත ප්‍රශ්න ඇසීම (Asking open-ended questions)

විවිධාර්ථ ඉවසීම (Tolerating ambiguity), නව්‍ය තේමා යටතේ පැවරුම් දීම (Giving novel assignments) ආදි ක්‍රම මගින් ශිෂ්‍ය නිර්මාණශීලීභාවය වර්ධනය කිරීමට හැකියාව ඇත. මේ හැර විධිමත් පරීක්ෂණවලදී හා දෛනික ජීවිතය තුළ ශිෂ්‍ය කුතුහලය, ගවේෂණය අගය කිරීම කළ හැකිය. ස්වයං තක්සේරුව, සමවයස් තක්සේරුකරණ ක්‍රම (Peer assessment methods) මෙන් ම නිර්මාණශීලී ඉගෙනුම වර්ධනය කිරීම ආදිය ද යොදා ගත හැකිය. ඒ තුළින් සිසුන් එකිනෙකා හා තරග කර "සාමාර්ථ" ලබා ගැනීමට උනන්දු වනවාට වඩා තමාගේ සාධන මට්ටමේ සිට එය තවදුරටත් වර්ධනය කර ගැනීමට උත්සාහ දරන නිසා, ශිෂ්‍යයාට ඉගෙනුම ප්‍රියජනක වන අතර නිර්මාණශීලී චින්තනයද වර්ධනය කිරීමේ ලා හේතු වේ. මේ හැරුණු විට අධ්‍යාපන ඉලක්ක නිවැරදිව පිහිටුවා ගැනීම නිර්මාණශීලී චින්තනය වර්ධනය සඳහා ඉවහල් වේ.

සිම්ප්ලිසියෝ හා බෙග්හිටෝ (Simplicio : 2000 and Beghetto : 2005) අධ්‍යාපන ඉලක්ක සැලසුම් කිරීමේ වැදගත්කම අවධාරණය කරති. මෙම ඉලක්ක සැලසුම් කිරීමේ දී එය ගුරු - ශිෂ්‍ය දෙපිරිසට ම පැහැදිලි විය යුතු අතර ගුරුවරයා උගන්වන ආකාරය මෙන් ම ශිෂ්‍යයා ඉගෙන ගතයුතු ආකාරය ද දෙපිරිසට ම මැනවින් අවබෝධ විය යුතුය.

තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය තුළ සාධනය ඉලක්ක කරගත් ව්‍යුහයන් (Performance goal structure) මගින් වැරදි වැළැක්වීම, වඩාත් ම දක්ෂවීම (to be the best) හා ඉහළ ලකුණු ලබා ගැනීමට අවධානය යොමු කෙරේ. එහෙත් ප්‍රවීණත්වය ඉලක්ක කරගත් ව්‍යුහයක් (Mastery goal structure) මගින් අවධාරණය කරන්නේ ස්වයං වර්ධනය හා කුසලතා දියුණු කිරීම ආදියයි. මෙහිදී ඉගෙනුම පිළිබඳව වැඩි අවධානයක් යොමු කරන අතර ලකුණු පිළිබඳව අවධානය යොමු නොකෙරේ. මෙමගින් ශිෂ්‍යයාගේ කුතුහලය, ඉගෙනුමට ඇති උනන්දුව, රුචිය වර්ධනය වන අතර නිර්මාණශීලී චින්තන කුසලතා වැඩි දියුණු කර ගැනීමට ද අවශ්‍ය පරිසරය ඇති කරයි.

නිර්මාණශීලීභාවය සඳහා නව ඉලක්ක

නිර්මාණශීලීභාවය හා සම්බන්ධ පූර්වෝක්ත කරුණු සලකා බලන විට පැහැදිලි වන්නේ වර්තමාන ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ නිර්මාණශීලී පරිසරයක් ගොඩනැගීම සඳහා ගුරු භූමිකාව නව ඉලක්ක, ප්‍රවණතා ආදිය හඳුනාගෙන වෙනසකට බඳුන් විය යුතු බවයි. මෙහිදී, වෙනස්වීම් කාරකයක් ලෙස ගුරුවරයා නිර්මාණශීලීභාවය හා නව්‍යතාව ඇති කරන ප්‍රධාන පුරුක බව හඳුනාගත යුතුය.

''නිර්මාණශීලීභාවය ප්‍රිය කරන ගුරුවරු තම ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයන් වෙනස් කිරීමට කැමති විය යුතු බව'' සිම්ප්ලිසියෝ (Simplicio : 2000) දක්වයි. එබැවින් නවීන තාක්ෂණික වෙනස්කම් සමග අනුරූප වී ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ක්‍රම මගින් විවිධ බුද්ධි මට්ටම් හා ඉගෙනුම් ශෛලීන් ඇති ශිෂ්‍යයන්ගේ නිර්මාණශීලී ඉගෙනුම වර්ධනය කිරීමේ ලා ගුරුවරුන් පහසුකම් සපයන්නන් සේ ක්‍රියා කිරීම වැදගත් වනු ඇත.

අධ්‍යාපන නව්‍යකරණයේ ලා ගුරුවරුන් සෙසු ගුරුවරුන් සමග දැනුම හුවමාරු කරගන්නා ජාලයක් (Network) ඇතිකර ගැනීම වැදගත් වේ. තමා සතු විශේෂඥ දැනුම, අත්දැකීම් සෙසු ගුරුවරු සමග හුවමාරු කිරීමට ද එමගින් හැකිවේ. දැනට ක්‍රියාත්මක වන "School net web portal" හරහා ගුරුවරුන්ට මෙන්ම සිසුන්ට ද ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ නිර්මාණශීලී ඉගෙනුම හා නව්‍ය ඉගැන්වීම් ක්‍රම හුවමාරු කර ගැනීමේ ජාලයක් ඇති කර ගැනීම කාලෝචිත වනු ඇත. තාක්ෂණයේ ශීඝ්‍ර දියුණුව හා ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා මත ඉගැන්වීම් ශෛලීන් වෙනස් කිරීමට අධ්‍යාපනඥයන්ට මෙන් ම අධ්‍යාපන ආයතනවලට ද සිදුවේ. නිර්මාණශීලීභාවය ඇති කිරීමට ගුරු භූමිකාව ද වෙනස්වීම්වලට ලක්විය යුතුය. ගුරුවරයා ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා පෙලඹවීම් කාරකයෙකු, උපාධ්‍යායවරයෙකු ලෙසට වෙනස් විය යුතු අතර, ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ක්‍රම අනුගමනය කිරීම වැදගත් වේ.

නිර්මාණශීලී ඉගෙනීම හා නව්‍ය ඉගැන්වීම සඳහා ඉගෙනුම් පරිසරය, විෂයමාලාව, තක්සේරුකරණ ක්‍රම මෙන්ම තාක්ෂණික මෙවලම් ද මූලිකව ම අවශ්‍ය වේ. නව්‍ය ඉගැන්වීම සඳහා නිර්මාණශීලීව ඉගැන්වීමට පුහුණුව මෙන් ම ඉගැන්වීම සඳහා නව්‍ය ක්‍රම භාවිත කිරීම ද කළ යුතුය. ශිෂ්‍යයාට ගවේෂණයට අවශ්‍ය නිදහස හා කාලය ලබාදීම මෙන් ම ශිෂ්‍ය රුචීන් කෙරෙහි සැලකිලිමත් වීම ද අවශ්‍ය වේ.

ගුරුවරුන් නිර්මාණශීලී ඉගෙනුම් පරිසරයක් ඇති කිරීමේ ලා වැදගත් භූමිකාවක් දරන නමුත්, ඔවුන්ට ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයන්ගේ හා අදාළ අධ්‍යාපන ආයතනවල ද සහාය අවශ්‍ය වේ. නිර්මාණශීලීභාවය හා නව්‍යතා භාවිතයට අවශ්‍ය පහසුකම් ලබාදීම මෙන්ම, උචිත පරිදි ගුරු පුහුණු ක්‍රම ද නවීකරණය වීම කාලීන අවශ්‍යතාවක් වනු ඇත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ :

- Amabile, T. M. (1998). *How to kill creativity,* Harvard business review, 76(5), 76-87.
- Beghetto, R. A. (2007). *Does creativity have a place in classroom discussion?* Prospective teachers' response preferences. Thinking Skills and Creativity. 2, 1-9.
- Boden, M. (2001). *Creativity and Knowledge.* In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), Creativity in education (pp. 95-102). London: Continuum.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools : tensions and dilemmas.* London: Routledge.
- Esquivel, G. B. (1995). *Teacher behaviours that foster creativity.* Educational Psychology Review, 7(2), 185-202.
- Feldman,R.S. (2005) *Essentials of Understanding Psychology.* Mc Graw Hills Companies
- Ferrari,A., Cachia,R. and Punie,Y. (2009) *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching: Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States* (ICEAC), European Commission, Joint Research Centre ,Institute for Prospective Technological Studies.

- Lubart, T. I. (1999). *Creativity across cultures.* In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity (pp. 339-350). Cambridge: Cambridge University Press.
- Milgram, R. M. (1990). *Creativity: An idea whose time has come and gone.* In R. S. Albert &M.A. Runco (Eds.),Theories of Creativity (pp215-233)NY;London,Sage Publications.
- NACCCE. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education,* Retrieved from http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf,on 28.12.2010.
- Ng, A.-K., & Smith, I. (2004). *Why is there a Paradox in promoting creativity in the Asian Classroom?* In S. Lau, A. N. N. Hui & G. Y. C. Ng (Eds.), Creativity: When east meets west (pp. 87-112): World Scientific Publishing Company.
- Runco, M. A. (1999). *Implicit Theories.* In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity (Vol. 2, pp. 27-30). San Diego, California; London: Academic.
- Russ, S. (1996). *Development of Creative Process in Children.* New Directions for Child Development, 72, 31-42.
- Sharp, C. (2004). *Developing Young Children's Creativity: what can we learn from research?* Topic, 32, 5-12.Retrived from http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/55502/55502.pdf on 12.11.2010.
- Simplicio, J. S. C. (2000). *Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers.* Education, 120(4), 675-680.
- Sternberg, R. J. (1999). *Intelligence.* In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity (Vol. 2, pp. 81-88). San Diego, California; London: Academic.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigms.* In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wyse, D., & Jones, R. (2003). *Creativity in the primary curriculum.* London: David Fulton.

02

භාවමය බුද්ධිය හා සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය

අයෝමි ඉරුගල්බණ්ඩාර
කථිකාචාරිණී ද්විතීයික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අංශය

හැඳින්වීම :

කලාව සහ භාවමය හැඟීම් අතර පවතිනුයේ ස්වාභාවික සම්බන්ධතාවකි. යමක් මූර්තිමත් කිරීම, ප්‍රකාශ කිරීම මෙන් ම හැඟීම් වෙනස් කිරීම කලාව මගින් සිදු වේ. කලාත්මක ක්‍රියාවලියෙහි පෙළඹුම් බලවේගය ලෙස ක්‍රියාත්මක වන්නේ භාවයන් ය. මේ හේතුව නිසා පුරාණයේ සිට ම ''කලාව මිනිසා ගේ සුවසෙත සඳහා විය යුතු ය'' යන අදහස සමාජය තුළ ස්ථාපිතව පවතී. කලාවෙන් බලාපොරොත්තු වන මෙකී අරමුණ සාක්ෂාත් කර ගැනීමට නම් කලාකරුවා මෙන් ම සහෘදයා ද කලා කෘතියක් කෙරෙහි සංවේදී වීම, සංජානනය වීම මෙන් ම ඒ කෙරෙහි විවෘත වීම ද වැදගත් වේ. භාවමය ප්‍රතික්‍රියා මතු කිරීමේ නෛසර්ගික විභව ශක්තියක් කලා කෘතියක් තුළ පවතී. සෑම පුද්ගලයකුගේ ම භාවයන් උත්තුංග තත්ත්වයට පත් කිරීමේ හැකියාව කලාව තුළ බැඳී පවතින නිසා භාවමය බුද්ධියේත් සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනයේත් අන්‍යෝන්‍ය ක්‍රියාකාරිත්වය හා මෙම අංශයන් සංවර්ධනය කිරීම හරහා අපට ළඟා කර ගත හැකි ශක්තීන්, කුසලතා මොනවාද යන්නත් හඳුනා ගැනීම වැදගත් වේ.

සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය යනු කුමක්ද?

සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය යන්න කුමක්දැයි විග්‍රහ කිරීමට පෙර මැක්සීම් ග්‍රීන් (2001) විසින් විග්‍රහ කරන සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනයේ වැදගත්කම දක්වන මෙම ප්‍රකාශය වැදගත් වේ.

> " කලාව කවර ආකාරයක් ගන්නේද, ඒ මගින් අදහස් කරන්නේ කුමක්ද? යන්න පිළිබඳ හැඟීමක් ඇතුළාන්තයෙන් ම ලැබීමේ හැකියාව සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය තුළින් හිමි වේ ..."

පුද්ගලයකු ලබන අධ්‍යාපනය පාසලට පමණක් සීමා නොවේ. එමෙන් ම එය පාසල් ජීවිතයෙන් පසු කෙළවර වන්නේ ද නොවේ. සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය ද එසේ ම ය. ශිෂ්‍යයන් ගේ රසවින්දනය පියවරින් පියවරට ජීවිතාන්තය දක්වා ක්‍රමයෙන් වැඩි දියුණු විය යුත්තකි. ශිෂ්‍යයන් ගේ නිර්මාණ වින්දන ශක්තීන් ප්‍රබෝධමත් කොට ඔවුන් නිසි මඟට යොමු කරලීම සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනයෙන් සිදු වේ.

වර්තමාන ලෝකයේ පවත්නා සියලු කලාවන් අතරින් මිනිසාගේ භාවමය හා යථාර්තවාදී අත්දැකීම් ප්‍රකාශ කිරීමට ඉවහල් වන ප්‍රබල මාධ්‍යයක් ලෙස පිළිගන්නේ සෞන්දර්ය යයි. මෙකී සෞන්දර්ය සංකල්පය දෙස අධ්‍යාපනික දෘෂ්ටි කෝණයකින් විමසීම සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය නම් වෙයි. සමස්තයක් වශයෙන් ගත්කල සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය මගින් ලබා දෙන ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සමූහයේ හරය භාවමය බුද්ධියයි.

යම් කිසි කලා කෘතියක් ඉදිරියේ යම් පුද්ගලයකු ගොඩ නඟා ගන්නා මනෝභාවයන් ඍජුව මොළය හා ශරීරයේ භාවමය ක්‍රියාවලීන් සක්‍රීය කරයි. කලාව භාවමය උත්තේජනය සඳහා වන සාරවත් මූලාශ්‍රයක් ලෙස සලකනු ලබයි.

කලාකෘතියක් සමඟ සිදුවන සෞන්දර්යාත්මක අනුබද්ධවීම පුද්ගලයාගේ ආවේදන ක්ෂේත්‍රය හරහා සිදු වේ. මන්දයත්, සෞන්දර්ය වූ කලී රසය ජනිත කරවන මාධ්‍යයයි, අභ්‍යන්තරිකව කථා කළ හැකි භාෂාවයි, සංකල්ප උපදවන වින්දනයයි. හදවත පෝෂණය

කිරීමේ මිනුම් දණ්ඩයි. මේ සියලු ලක්ෂණ ආවේදන ක්ෂේත්‍රය ඔස්සේ සංවර්ධනය වීම යනු වින්දන ක්ෂේත්‍රය හෙවත් රසඥතා ශක්තිය හා නිර්මාණාත්මක චින්තනයට මඟ හෙළි කිරීමයි. රසඥතාව දියුණුවීම යනු මිනිසා භාවමය අංශයෙන් පරිපූර්ණත්වයට පත්වීමයි. එමගින් මිනිසාගේ ස්වභාවික ශක්තීන් උසස් මට්ටමකට ගෙන එමින් ආධ්‍යාත්මික දියුණුවක් ඔහු තුළ ඇති කරයි.

භාවමය බුද්ධිය

සැලොවේ සහ මේයර් විසින් (1990) භාවමය බුද්ධිය හඳුන්වා දුන්නා පමණක් නොව එය බුද්ධිඵලය මැනීමේ මනෝ විද්‍යාත්මක මිනුම් නියෝජනය කරන එක් මානයක් ලෙසින් විග්‍රහ කරමින් ප්‍රජානන බුද්ධියෙන් එය වෙනස්වන ආකාරය ද පැහැදිලි කරනු ලැබීය. 1997 දී ඔවුන් භාවමය බුද්ධිය නිර්වචනය කළ ආකෘතියට ප්‍රධාන සංරචක හතරක් ඇතුළත් කරනු ලැබීය. එනම් -

01. භාවමය සංජානනය හා ප්‍රකාශනයේ හැකියාව.
02. සිතුවිලි හි භාවමය සුසාධ්‍යකරණයේ හැකියාව.
03. භාවමය සංවේදන අවබෝධ කර ගැනීමේ හැකියාව.
04. භාවමය හැඟීම් හි ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණ නියාමන හැකියාව.

මේ එක් එක් සංරචකයන් ගේ බුද්ධිමය හැකියාව විග්‍රහ කරන්නේ කෙසේදැයි බලමු.

(1) භාවමය සංජානනය හා ප්‍රකාශනයේ හැකියාව.

කලාකෘති සඳහා බොහෝ විට පාදක වන්නේ ජීවිතයෙන් හා සමාජයෙන් ලබන අත්දැකීම් ය. ලෝකයේ ජීවත්වන විවිධ ජාතීන් ගේ විවිධාකාර සංස්කෘතීන් ගේ ජීවන රටාවන්, සමාජ සිරිත් විරිත්, ඔවුන් විඳි දුක් වේදනා හා ලැබූ ජයග්‍රහණ අප වෙත පැමිණෙන්නේ කලා නිර්මාණ ලෙසිනි. යම් පුද්ගලයකුට ජීවිත කාලයක් තුළ දී ලබා ගත නොහැකි අත්දැකීම් සම්භාරයක්, බහුශ්‍රැතභාවයක්, යම් කලා

නිර්මාණයක් ආශ්‍රයෙන් ලබා ගත හැකිය. මේ ආකාරයට කායික (භෞතික) තත්ත්වයන් හි දී සහ සිතුවිලි තුළ පවත්නා භාවාත්මක හැඟීම් හඳුනා ගැනීමටත්, අනෙකුත් පුද්ගලයන් තුළ පවතින භාවමය හැඟීම් හඳුනා ගැනීමට හා ඒවා නිවැරදි ස්වරූපයෙන් ප්‍රකාශ කිරීමටත්, භාවමය සංජානනය හා ප්‍රකාශනයේ හැකියාව ඔස්සේ පුද්ගලයා ලබන බුද්ධිමය හැකියාවක් ලෙස පෙන්වා දීමට පුළුවන.

(2) සිතුවිලි හි භාවමය සුසාධ්‍යකරණයේ හැකියාව.

සමාජයේ අන් අය සමග සහයෝගයෙන් ජීවත් වීමටත්, ජීවිත ගැටලුවලදී කම්පාවට පත් නොවී සංසුන් ලෙස හා ඥානාන්විතව එම ගැටළු විසඳ ගනිමින් යහපත් ලෙස ජීවිතය ගෙන යාමටත් සිතුවිලි හි භාවමය සුසාධ්‍යකරණයේ හැකියාව ඉවහල් වේ. මෙම බුද්ධිමය හැකියාව නිසා ප්‍රමුඛව හා වැදගත් ලෙස අවධානය යොමුකළ යුතු ප්‍රමුඛතා කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීමටත්, නිවැරදිව තීන්දු තීරණ ගැනීමටත්, භාවමය තත්ත්වයන් හා නිශ්චිත ගැටලු විසඳීමේ ප්‍රවේශ ධෛර්‍යමත් කිරීමටත් හැකියාව ලැබේ.

(3) භාවමය සංවේදන අවබෝධ කර ගැනීමේ හැකියාව.

කලාත්මක නිර්මාණයෙන් හා රස වින්දනයෙන් විවේක බුද්ධිය මටසිළුටු වේ. යමක් නිවැරදිව ග්‍රහණය කර ගැනීමේ අවස්ථා තීව්‍ර වේ. තියුණු වේ. මානසික ශාන්තියක් ඇතිවේ. යමක් දෙස නිරවුල්ව බැලීමට මෙන් ම තම ප්‍රකාශන ප්‍රබල ලෙස හා තත්වාකාරයෙන් නිරූපණය කිරීමට භාවමය සංවේදන අවබෝධ කර ගැනීමේ හැකියාව ඉවහල් වේ.

(4) භාවමය හැඟීම් ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණ නියාමනය කිරීමේ හැකියාව.

කලාව යනු අසත්‍යයෙන් සත්‍යයත්, අයහපතින් යහපතත්, අවලස්සනෙන් ලස්සනත් තෝරා ගැනීමය. කලාකෘතියක් නිර්මාණය කරන විටත්, රසවිඳින විටත් සිත බාහිර සිතුවිල්ලෙන් මිදී නිර්මලව හා නිරවුල්ව පැවතිය යුතුය. කලා නිර්මාණය කෙරෙහි සිත තදින් බැඳීයාම

නිසා සිත ධ්‍යානගත වෙයි. හොඳ කලාකෘතියකින් කලාකරුවාගේ නිර්ව්‍යාජභාවය පිළිබිඹු වෙයි. භාවමය හැඟීම් ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කිරීමේ හැකියාව නිසා කලා නිර්මාණයක් ව්‍යාජ ද අව්‍යාජ ද යන්න හඳුනා ගැනීමේ හැකියාවත්, භාවමය හැඟීම් හා අනුබද්ධ වීමට හෝ නොවීමට පවතින හැකියාවත් තමන්ගේ සහ අන්‍යයන් ගේ භාවමය හැඟීම් විමර්ශනය කිරීමේ හැකියාවත් පුද්ගලයාට ලැබේ.

ඉහත සාකච්ඡා කළ සංරචක පිළිබඳව වැඩි දුරටත් අදහස් දක්වන මේයර් හා සැලොවේ (1997), නිවැරදි ලෙස යමක් සංජානනය කිරීමේ හැකියාව, චිත්තවේග අගය කිරීම සහ ප්‍රකාශනය, සිතුවිලි සුසාධ්‍යකරණ අවස්ථාවේදී හැඟීම් වෙත ප්‍රවේශ වීම සහ භාවමය දැනුම අවබෝධ කර ගැනීමේ හැකියාව, භාවමය හා භාවමය බුද්ධි වර්ධනය ප්‍රවර්ධනය සඳහා භාවාත්මක හැඟීම් නියාමනය කිරීමේ හැකියාව යන සියල්ලම භාවමය බුද්ධිය ලෙස නිර්වචනය කර ඇත.

මොවුන් ඉදිරිපත් කළ මෙම ආකෘතිය හැකියා පාදක ආකෘතියක් ලෙස හැඳින්වේ. මෙම ආකෘතියේ අඩංගු විවිධ හැකියා පදනම් කර ගත් පරීක්ෂණ දෙකක් ද මේයර් හා සැලොවේ විසින් සංවර්ධනය කරනු ලැබීය. ඉන් පළමුවැන්න ''බහු සාධක භාවමය බුද්ධි පරිමාණය'' ලෙසත්, දෙවැන්න ''මේයර් සැලොවේ භාවමය බුද්ධි පරීක්ෂණය'' ලෙසිනුත් හඳුන්වා ඇත.

සින්ස්, වෙයිස්බර්ග්, වැන්ග් හා වෝල්බර්ග් (2004) පවසන්නේ භාවමය බුද්ධිය සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය සමග අත්‍යන්තයෙන් බැඳී පවතින බවයි. මොවුන් දක්වන ආකාරයට සෞන්දර්යාත්මක අත්දැකීම හරහා භාවමය බුද්ධි හැකියා වර්ධනය කිරීමේ අවස්ථා උදාකළ හැකිය. වෙනත් සමාජීය කුසලතා මෙන් ම භාවමය බුද්ධිය ද අධ්‍යාපනික මැදිහත් වීම මගින් ඉහළ නංවාලීමට පුළුවන. එසේ ම එය වැඩි දියුණු කළ ශාස්ත්‍රීය සාධනය හා පෞද්ගලික සමාජ සමායෝග සමග ද සම්බන්ධව පවතී.

භාවමය බුද්ධිය වර්ධනය කිරීම සඳහා සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය

වර්තමාන පාසල් අධ්‍යාපනය විෂයමාලාව තුළ සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය ලෙස ක්‍රියාත්මක වන්නේ චිත්‍ර, සංගීතය, නර්තනය හා නාට්‍ය හා රංගකලාව යන විෂයයන් පමණි. එම විෂයන් ක්‍රියාත්මක වන්නේ ද පෙර සාකච්ඡා කරන ලද සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනයෙන්, ලැබිය යුතු ගුණාත්මකභාවය හා ඵලදායී බව සංවර්ධනය කිරීමෙහිලා උපයෝගී කර ගත හැකි බුද්ධිමය මෙවලමක් ලෙස නොව හුදෙක් එක් විෂය සන්ධාරයක් ලෙස සලකා පමණි. (ඉරුගල්බණ්ඩාර, 2010) වර්තමානයේ ඉගැන්වීමෙහි නිරත ගුරුවරයා මෙන් ම ඉගෙනීමෙහි නියුතු ශිෂ්‍යයා ද බලාපොරොත්තු වන්නේ අනාගත රැකියා අවස්ථාවක් සඳහා හෝ විෂයමාලාව තුළ අනිවාර්ය කර ඇති නිසා හෝ විෂය ඉගැන්වීමය, ඉගෙනීමය. ඉගැන්වීමේ විද්‍යාවක් ලෙස සළකා සෞන්දර්ය විෂයන් ඉගැන්වීමෙහි නිරත ගුරුවරුන් සෞන්දර්ය විෂය හා බැඳී පවතින සූක්ෂ්ම විද්‍යාවන් මෙන්ම භාවමය බුද්ධි වර්ධනය පිණිස භාවයන් සංවර්ධනය උදෙසා උත්සුක නොවන බව (ඉරුගල් බණ්ඩාර දක්වයි (2010). නිර්මාණය හා රසවින්දනය යනු දෙකක් නොව එකකි. වින්දනයෙන් තොරව නිර්මාණයක් හෝ නිර්මාණයෙන් තොරව වින්දනයක් හෝ පැවතීමට නුපුළුවන. වින්දනය යනු නිර්මාණයට කිසිසේත් නොදෙවෙනි වන ඒ හා සමානව ම අධ්‍යාපනික වටිනාකමකින් යුත් අත්දැකීමකි, (සේකර, 1970). සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනයෙන් ළඟා කර ගත හැකි භාවමය බුද්ධිය වර්ධනය කිරීමට නම් ගත යුතු එක ම පියවර වන්නේ සෞන්දර්ය විෂයන් ඉගැන්වීමේ ක්‍රමෝපායයන් (විෂය නිර්දේශය ආවරණය කිරීමේ) වෙනස් කර රසවින්දන පක්ෂය දෙසට ඉගැන්වීම යොමු කිරීමය. යම් පුද්ගලයකු අධ්‍යාපනය හරහා ලබන යම් සෞන්දර්යාත්මක අත්දැකීමක් මගින් ඔහු / ඇය හෝ භාවමය ලෝකය සංවර්ධනය වෙයි. (භාවමය ලෝකය යනු මිනිස් ජීවිතයේ කොටසක් හෝ අංගයක් හෝ නොව හරයකි.) අත්දැකීම් ලබා ගැනීම හරවත් වෙයි. භාවමය සංජානන හැකියා මෙන් ම සෞන්දර්යාත්මක ප්‍රතිචාර දැක්වීම් ද තියුණු කරයි.

සාමාන්‍යයෙන් යම් පුද්ගලයකු භාවමය බුද්ධියෙන් උසස් මට්ටමක සිටී ද, ඔහුට වඩාත් පහසුවෙන් යම් කලාවක සන්දර්භානුගත අර්ථය තේරුම් ගත හැකි වේ. යමෙකු තුළ පවතින භාවමය දැනුම වැඩිවන තරමට කලාකෘතියෙහි අන්තර්ගතය විමර්ශනය කිරීම හා එම නිර්මාණයේ දී ශිල්පියා තුළ පැවති මූලික අර්ථය අවබෝධ කර ගැනීමට උත්සාහ දැරීම පහසු වේ. භාවමය බුද්ධිය හා සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය ජීවිතයට ධනාත්මකව හා සාරවත් ලෙස ප්‍රවේශ වීම සඳහා අවශ්‍ය පෞද්ගලික සංවර්ධනය ලබා දෙයි. වැදගත් ජීවිත කාර්යයන් සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා සිතීම්, හැඟීම් සහ චර්යා සමෝධානය කර ගැනීමට පුද්ගලයන් සතු හැකියාව අභිවර්ධනය කරන ක්‍රියාවලියක් ලෙස ''සමාජ භාවමය ඉගෙනුම'' හැඳින්වේ. (සින්ස් සහ පිරිස, 2004, P. 6) මෙම නිර්වචනයට අනුව භාවමය බුද්ධියත් සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනයත් ඔස්සේ ලබන ඉගෙනුම් ඵල, සමාජ භාවමය ඉගෙනුම ඔස්සේ විග්‍රහ කිරීමට පුළුවන.

සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනයෙන් ශිෂ්‍යයන් ලබන ප්‍රතිලාභ සැලකූ විට සාක්ෂරතාව, විශ්ලේෂී චින්තනය, පරිකල්පනාත්මක චින්තනය, නිර්මාණශීලීත්වය, විද්‍යාත්මක විමර්ශනය, පුද්ගල බුද්ධිය හා පුද්ගලාන්තර බුද්ධිය සමග කටයුතු කිරීමේ සහජීවන ගුණය පෙන්වා දිය හැක. එසේ ම, ජීවිතාවබෝධය පුළුල්වීම, ගැටලුවලදී කම්පාවට පත් නොවී සංසුන් ලෙස හා ඥාණාන්විතව එම ගැටලු විසඳගනිමින් යහපත් ජීවිතයක් ගත කිරීමට හැකියාව ලැබීම ද වැදගත් ය. යට කී ජීවිතාවබෝධය නිසා මනුෂ්‍යත්වය දෙස සහකම්පනශීලී වීමටත්, වැරදිවලට සමාව දීමටත් හැකියාව ලැබේ. විනීතබව, චාම්බව, හා ගුණයහපත්කම නිතැතින් ම හිමිවීමේ වාසනා ගුණය මෙම විෂය ඉගෙනීම හරහා ශිෂ්‍යයන් විසින් ලබා ගනු ඇත.

සිසුන් සෞන්දර්ය විෂයයන් ඉගෙන ගන්නේ කේවල හෝ කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් ආශ්‍රයෙනි. භාවමය බුද්ධි සංවර්ධනයේ දී සාමූහික අධ්‍යාපනය වඩාත් වැදගත් වනුයේ සාමූහික හැඟීම, අන්තර් පුද්ගල සම්බන්ධතා, අන් මතවලට ගරු කිරීම, විවේචන ඉවසීම,

පරෝපකාරය, සාකච්ඡා මගින් තීරණ වලට එළැඹීම, බෙදාහදා ගැනීම, සවන් දීම, ආදී ගුණාංග ඉතා පහසුවෙන් ශිෂ්‍යයන් විසින් ළඟාකර ගන්නා නිසාවෙනි.

සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය හරහා පුද්ගල මනෝභාවයන් සංවර්ධනය කිරීමට මෙන් ම අනවශ්‍ය භාවයන්ගෙන් මිදීම සඳහා ද ක්‍රමෝපායයන් පවතී. නොරිස්සුම් සහගත තත්ත්වයන් ගෙන් මිදීමට, විනාශකාරී ආවේග සහමුලින් උපුටා දැමීමට හා ක්ලමථය හෝ විෂාදය වැනි මානසික ආබාධ තත්ත්වයන්ගෙන් මිදීම සඳහා වර්තමානයේ සෞන්දර්යාත්මක චිකිත්සක ක්‍රම වැඩි වශයෙන් යොදා ගනී. නිදසුන් ලෙස චිත්‍ර, සංගීත හා නාට්‍ය චිකිත්සක ක්‍රම (Art theraphy, Music theraphy, Drama theraphy) පෙන්වා දීමට පුළුවන.

සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය හැදෑරීම ඔස්සේ යමෙකුට විවේකය අර්ථවත්ව හා පහසුව ගත කිරීමට හැකියාව ලැබේ. එසේම ජීවිතය දෙස වඩාත් සුභදායී ප්‍රතිජනනාත්මක දෘෂ්ඨියකින් බැලීමටත්, වඩා හික්මීමක් සහිත පුද්ගල පෞරුෂ සංවර්ධනයක් ඇතිවීමටත් අවස්ථාව උදා කෙරේ.

සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය හා භාවමය බුද්ධිය අතර පවතින මෙම සබඳතාව පෞද්ගලික යහපැවැත්ම කෙරෙහි කෙතෙක් දුරට බලපෑම කරන්නේ ද යන්න පැහැදිලි වනු ඇත. සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය හරහා යමෙකු ලබන පුද්ගල සංවර්ධනය ලෝකය වෙත සමීප වීමට ධනාත්මක ප්‍රවේශයක් සපයයි. එසේ ම ඒ හරහා ඇතිවන නිර්මාණශීලි බව, සුබනම්‍යතාව සහ පරිකල්පනය කෙනෙකුගේ ජීවිතය පරිපූර්ණත්වයට පත් කිරීම කෙරෙහි සැළකිය යුතු බලපෑමක් ඇති කිරීමට ද සමත් වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ :

- ඉරුගල්බණ්ඩාර ඒ. අයි (2010), සාම්ප්‍රදායික හා දුරස්ථ ගුරු පුහුණු විෂයමාලා පිළිබඳ තුලනාත්මක අධ්‍යයනයක්, කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලයට ඉදිරිපත් කළ අප්‍රකාශිත අධ්‍යාපනපති පර්යේෂණ නිබන්ධනය.
- මහගම සේකර, සෞන්දර්ය අධ්‍යාපන විවරණ, අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, ඉසුරුපාය, බත්තරමුල්ල.
- Goleman, (1995), *Emotional intelligence.* New York : Bantam.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar.* New York : Teachers College Press.
- Isen, A. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis & J. Haviland - Jones. (Eds.). *Hndbook of emotions, 2nd Ed.* (pp. 417-435). New York : guilford.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional inelligence? In Salovey, P., & Shuyter, D. J. *Emotional development and emotional intelligence.* pp. 3-31. New York : HarperCollins.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional inelligence meets traditional standards for an inelligence. *Intelligence, 27,* 267 - 298.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (1999). Test manual for the MSCEIT research version 1.1, 3rd ed. toronto, Canada : Multi-health Systems.
- Pellitteri, J. S. (2006). the use of music in facilitating emotional learning. In J. S. Pellitteri, R. Stern. C. Shelton, & B. Muller - Ackerman (Eds.). *Emotionality intelligent school counseling.* (pp. 185 - 199). Mahwah, NJ : Eribaum.
- Pellitteri, J., Stern, R., & Nakhutina, L. (1999). Music : The sounds of emotional intelligence. *Voices from the Middle : Social and Emotional Learning, 7,* (1), 25-29.

- Radocy, R., &Boyle, J. D. (2003). Psychologicl foundations of musical behavior (4th ed.). Springfield, IL : Charles Thomas.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990).Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9 (3),* 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, d. J. (1997). *Emotionl development and emotional intelligence.* New York : HarperCollins.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success on social emotional learning : what does the research say?* New York : teachers College Press.

03

පුද්ගල පෙළඹීම සම්බන්ධ ඒබ්‍රහම් මාස්ලෝ සහ කාල් රොජර්ස් ගේ න්‍යායයන්

මහාචාර්ය දයාලතා ලේකම්ගේ

අධ්‍යාපන පීඨය

හැඳින්වීම :

චර්යාවාදී හා මනෝ විශ්ලේෂණවාදී න්‍යායන්ට අනුව අප යම්කිසි කාර්යයක් සඳහා යොමු කරන අභ්‍යන්තර බලවේගයන් වන්නේ පිළිවෙළින් ලැදියාවන් හා සහජ ආශයන් ය. පුද්ගල චර්යාවන් නිශ්පන්න කිරීමෙහි ලා බලපාන තුන්වන බලවේගයක් (Third force) පිළිබඳ අදහස් ඉදිරිපත් කරන ලද්දේ ඒබ්‍රහම් මාස්ලෝ (Abraham Maslow) විසිනි. මෙම තුන්වන බලවේගය සම්බන්ධ අදහස් පසුකාලීනව මානව න්‍යායයන් (Humaristic Theories) දක්වා සංවර්ධනය විය. තුන්වන බලවේගය හා සම්බන්ධ න්‍යායාත්මක පදනම ගොඩනැඟීම සඳහා මාස්ලෝ පදනම් කරගෙන ඇත්තේ ඒබ්‍රහම් ලින්කන්, බෙන්ජමින් ෆැන්ක්ලින්, ජෝර්ජ් වොෂිංටන්, ඇල්බර්ට් අයින්ස්ටයින්, එලේනා රූස්වෙල්ට්, රොබට් බ්‍රවුනින්, විලියම් ජේම්ස් වැනි විශිෂ්ඨයන් හා සම්බන්ධ සායනික නිරීක්ෂණ ය. A Theory of Human Motivation (1943) Towards a Psychology of Being, Motivation and Personality (1953) වැනි ලිපි හා ග්‍රන්ථවලින් තම න්‍යායය ඉදිරිපත් කරන්නට මාස්ලෝ සමත් විය. ඔහුගේ න්‍යායන් පදනම් වන කල්පිත දෙකක් හඳුනාගත හැකිය. එනම්,

01. මිනිසා නිරන්තරයෙන් ම උවමනාවන් ඉටුකර ගැනීම දෙසට පෙළඹෙන පුද්ගලයකු බව.

02. මිනිසාගේ මෙම අවශ්‍යතා ධූරාවලියක ස්වරූපයෙන් සංවිධානය වී පවතින බව.

ආත්ම සාක්ෂාත්කරණය මාස්ලෝ ගේ න්‍යායය තුළින් ගොඩ නැගෙන වැදගත් සංකල්පයකි. කාල් රොජර්ස් (Carl Rogers) විසින් එම අදහස් තවදුරටත් සංවර්ධනය කරන ලදී. මෙම ලිපියෙන් මාස්ලෝගේ අවශ්‍යතා න්‍යායය පිළිබඳව සැකෙවින් සලකා බලනු ලැබේ. ඊට අමතරව ආත්ම සාක්ෂාත්කරණය පිළිබඳ මාස්ලෝ ගේ අදහස් හා පූර්ණ මිනිසා පිළිබඳ කාල් රොජර්ස් ගේ අදහස් පුළුල් වශයෙන් විග්‍රහයට ලක් කෙරෙමින් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ දී එම අදහස් වල අදාළත්වය පැහැදිලි කෙරේ.

මාස්ලෝ ගේ අවශ්‍යතා න්‍යායය.

මාස්ලෝ විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද අවශ්‍යතා න්‍යායට අනුව පුද්ගලයා ක්‍රියාකාරී වන්නේ තම අතෘප්තික අවශ්‍යතා තෘප්තිමත් කර ගැනීමේ අරමුණ සහිතවය. මේ ආකාරයට පුද්ගල චර්යා මෙහෙයවන අවශ්‍යතා ධූරාවලියක් පිළිබඳව මාස්ලෝ අදහස් ඉදිරිපත් කර ඇත. ඉතා දැඩි ලෙස පුද්ගල ක්‍රියාකාරීත්වයට මූලිකවන පහළ මට්ටමේ අවශ්‍යතාවලින් ඇරඹෙන මෙම ධූරාවලිය ඉතා සංකීර්ණ ඉහළ මට්ටමේ අවශ්‍යතා දක්වා සංවර්ධනය වෙයි.

මාස්ලෝගේ අවශ්‍යතා ධූරාවලි න්‍යායයේ මූලිකාංග මෙසේ සම්පිණ්ඩනය කළ හැකිය.

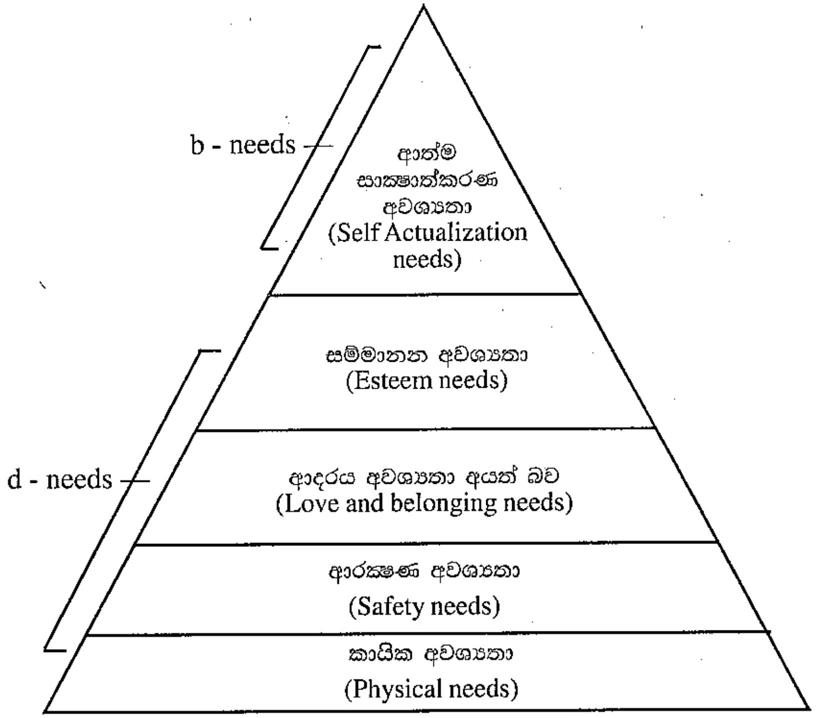
01. පුද්ගලයකු කිසියම් අවශ්‍යතාවකින් තෘප්තිමත් නොවන විට පුද්ගලයාගේ හැසිරීම එය ළඟාකර ගැනීම දෙසට ම යොමුවන බව,

02. කිසියම් අවශ්‍යතාවකින් පුද්ගලයකු මූලික වශයෙන් තෘප්තිමත් වුවහොත් එම අවශ්‍යතාව තව දුරටත් අභිප්‍රේරණ කාරකයක් වශයෙන් ක්‍රියා නොකරන බව

03. පහළ මට්ටමේ අවශ්‍යතා අනිවාර්යයෙන් සෑහෙන මට්ටමකින් තෘප්තිමක් කිරීමකින් තොරව ඉහළ මට්ටමේ අවශ්‍යතා පැන නොනඟින බව.

04. පුද්ගලයන්ගේ අවශ්‍යතා ඉටු කිරීමේදී ඉහළ මට්ටමේ අවශ්‍යතා තෘප්තිමත් කිරීමට පෙර පහළ මට්ටමේ අවශ්‍යතා තෘප්තිමත් කළ යුතු බව.

මාස්ලෝගේ අවශ්‍යතා ධූරාවලිය.



රූප සටහන 1

මූලාශ්‍රය - Maslow : 1954 - Self Actualization The Maslow Theory http//hubpages.com/hub

මෙම අවශ්‍යතා ධූරාවලියේ පළමු මට්ටම් 04 ට ඇතුළත් වන අවශ්‍යතා ඌණ අවශ්‍යතා (deficiency needs) නැතහොත් d-needs ලෙස හැඳින් වේ. මෙම මූලික අවශ්‍යතා තෘප්තිමත් වීමෙන් අනතුරුව ඉහළ අවශ්‍යතා කරා යොමුවන පුද්ගලයන් අධි පෙළඹීමකින් (metamotivation) ක්‍රියාත්මක වන බව ද එවැනි අය පැවැතුම් අවශ්‍යතා

(metamotivation) ක්‍රියාත්මක වන බව ද එවැනි අය පැවැතුම් අවශ්‍යතා (Being needs) නැතහොත් b-needs තෘප්තිමත් කර ගැනීමට නැඹුරුවන බව ද මාස්ලෝ පෙන්වා දෙයි.

පහළ මට්ටමේ අවශ්‍යතා - (d-needs)

මාස්ලෝ ඉදිරිපත් කරන ලද අවශ්‍යතා ධූරාවලියේ පහළ මට්ටමේ අවශ්‍යතා කාණ්ඩ 04 කි. (රූපය 1)

කායික අවශ්‍යතා : අප හැම දෙනාගේ ම පැවැත්ම සඳහා අවශ්‍ය ආහාර, ජලය, වාතය, නිවාස, ඇඳුම් පැලඳුම් වැනි මූලික අවශ්‍යතා මෙම කාණ්ඩයට ඇතුළත් ය. සෑම පුද්ගලයකුගේ ම චර්යාවන් කෙරෙහි මෙම අවශ්‍යතා බලපෑම් ඇති කරන අතර මෙම අවශ්‍යතා තෘප්තිමත් වීම අනෙකුත් අවශ්‍යතා මට්ටම් කරා නැඹුරුවීමට හේතු වෙයි. නිදසුනක් වශයෙන් කුසගින්නෙන් පෙළෙන කෙනෙකුට ආරක්ෂාව හෝ ආදරය පිළිබඳ අවශ්‍යතා ඇතිවන්නේ කුසගින්න සංතෘප්ත වූ විටදී ය.

ආරක්ෂණ අවශ්‍යතා : මූලික කායික අවශ්‍යතා තෘප්තිමක් වූ පුද්ගලයන්ගේ චර්යා මෙහෙයවීමට මූලික වේ. මේ යටතට පුද්ගල සුරක්ෂිතතාව, මූල්‍යමය සුරක්ෂිත බව, සෞඛ්‍යය හා නිරෝගීතාව සහ අනතුරු හා රෝගවලින් සුරක්ෂිත වීම ඇතුළත් කරනු ලැබේ.

ආදර හා අයත්වීමේ අවශ්‍යතා : කායික හා ආරක්ෂණ අවශ්‍යතා තෘප්තිමත් වූ විට ආදර හා අයත්වීමේ අවශ්‍යතා මගින් පුද්ගල චර්යා මෙහෙයවනු ලබන බව මාස්ලෝ පෙන්වා දෙයි. මෙම අවශ්‍යතා විශේෂයෙන් ම තම ආදරවන්තියට, සහකරුවාට, සමීප මිතුරන්ට, රැකියා සංස්කෘතියට, ආගමික කණ්ඩායමට, වෘත්තීය සංවිධානයට, ක්‍රීඩා කණ්ඩායමට හෝ මිතුරු කල්ලියට සම්බන්ධ වී ක්‍රියාත්මක විය හැකි ය.

සම්මානන අවශ්‍යතා : සියලුම පුද්ගලයන් පිළිගැනීම්වලට හා ගරු කිරීම්වලට කැමතිය. මෙම සම්මානන අවශ්‍යතාවල මට්ටම් දෙකක් මාස්ලෝ ඉදිරිපත් කරයි. එනම් පහළ හා ඉහළ මට්ටම් වශයෙනි. පහළ සම්මානන අවශ්‍යතා වශයෙන් අන් අයගේ ගෞරවය

ලබා ගැනීම, අන්‍යයන්ට ගරු කිරීම, අවධානය, පිළිගැනීම, නම්බුව හා තත්ත්වය ලබා ගැනීම හා සම්බන්ධ අවශ්‍යතා හඳුන්වා දෙනු ලැබේ. ඉහළ සම්මානන අවශ්‍යතා වශයෙන් ස්වයං සම්මානය, ප්‍රවීනතාව ලබා ගැනීම, ආත්ම විශ්වාසය, ස්වාධීන වීම වැනි අවශ්‍යතා ඇතුළත් කෙරේ.

ඉහත දක්වන අවශ්‍යතා සම්මානන මට්ටම දක්වා තෘප්තිමත් වීමෙන් පුද්ගලයා තුළ තමා පිළිබඳ විශ්වාසයක් ගොඩනැගෙන අතර තමා වැදගත් පුද්ගලයෙක්ය යන හැඟීම වර්ධනය වෙයි. මෙම සම්මානන අවශ්‍යතා තෘප්තිමත් නොවූ විට ඉතාමත් දුර්වල හා අසරණ තත්ත්වයකට පත්වීමට ද තමා කිසිදු වටිනාකමක් නැති පුද්ගලයෙක් ලෙස සිතීමට ද පෙළඹිය හැකි ය. මෙම අවශ්‍යතා තෘප්තිමත් කර ගැනීමට අවස්ථා සලසාලීම සම්බන්ධව දෙමව්පියන්, ගුරුවරුන් හා අනෙකුත් වැඩිහිටියන් සතු වගකීම් මෙහිදී අවධාරණය කළ යුතු ය.

ඉහළ මට්ටමේ අවශ්‍යතා - (b-needs)

අවශ්‍යතා ධූරාවලියේ පහළ මට්ටමේ අවශ්‍යතා එකිනෙක තෘප්තිමත් වීම තුළින් පුද්ගලයා ආත්මසාක්ෂාත්කරණ අවශ්‍යතා වලින් මෙහෙයවනු ලබන්නෙකු බවට පත් වෙයි. මාස්ලෝ ආත්ම සාක්ෂාත්කරණය හඳුන්වන්නේ "කෙනෙකුගේ පූර්ණ ශක්‍යතා හඳුනා ගැනීමේ හා ක්‍රියාවට නැංවීමේ ක්‍රියාවලිය" වශයෙනි. එසේම පුද්ගලයකු "තමා බවට පත්වීමේ" (become more and more what one is) හා තමාට ළඟාවිය හැකි තත්ත්වයන්ට ළඟාවීමේ (to become everything that one is capable of becoming) ක්‍රියාවලිය ලෙස ද හඳුන්වා දිය හැකි ය. පුද්ගලයන් ගේ ජීවන චක්‍රයට සම්බන්ධ කරමින් මෙම ක්‍රියාවලිය විග්‍රහ කරන කාල් රොජර්ස් එය අත්දැකීම් වලින් පරිපූර්ණ වූ පුද්ගලයකු තුළ අත්‍යවශ්‍යයෙන් ම සිදුවිය යුතු හා සිදුවන ක්‍රියාවලියක් වශයෙන් හඳුන්වයි.

ආත්ම සාක්ෂාත්කරණය පිළිබඳ මාස්ලෝගේ අදහස්

මාස්ලෝ "ආත්ම සාක්ෂාත්කරණය" යන යෙදුම භාවිත කරන්නේ "පුද්ගලයා තමන් ගේ ශක්‍යතාවන් පූර්ණ වශයෙන් ළඟාකර

ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය'' විස්තර කිරීම සඳහා ය. එය අරමුණක් නොව ක්‍රියාවලියකි. එසේම ආත්ම සාක්ෂාත්කරණය ඉහළ සාධනයක් ඇති (High achieve person) පුද්ගලයන්ට හෝ ඉහළ පැතිකඩක් (profile) ඇති පුද්ගලයන්ට හෝ සීමාවූවක් නොවන බව මාසලෝ ගේ අදහසයි. එම අදහස මාස්ලෝ ගේ වචනවලින් ම මෙසේ දැක්විය හැකිය.

''සංගීතඥයකු සංගීතය නිර්මාණය කළ යුතුය. කලාකරුවෙකු පින්තාරු කළ යුතුය. කවියෙකු කවි රචනා කළ යුතුය. එනම් යම් පුද්ලයකු තමා සමග සාමයෙන් කටයුතු කළ හැකි පුද්ගලයකු බවට පත්වීම සඳහා අවශ්‍ය මට්ටම් ළඟා කර ගැනීමය. එම අවශ්‍යතාව පුද්ගලයකු තමා ගේ නියම ශක්‍යතාවන් කරා ළඟාවීමට අදාළ වෙයි. එසේ ම එය තමන්ට ළඟාවිය හැකි සෑම දෙයකට ම ළඟාවීමකි,''(1953)

''ලොවින් එකෙක් එක දේකට වෙයි සමත.'' සෑම පුද්ගලයකු තුළ ම තමන්ට ආවේනික වූ කුසලතා හඳුනාගත හැකි ය. ආත්ම සාක්ෂාත්කරණය යනුවෙන් අදහස් වන්නේ තමන්ගේ කුසලතා මැනවින් හඳුනාගෙන ඒවා උපරිම මට්ටම් කරා සංවර්ධනය කර ගැනීමේ ක්‍රියාවලියයි. එය කිසිදිනෙක කිසිවෙකුට ළඟාවිය නොහැකි තත්ත්වයක් ලෙස සැලකීම වැරදිය. මෙම ක්‍රියාවලිය ඕනෑම වෘත්තියෙකුට වැදගත් වන්නේ එමගින් අපට අප පිළිබඳව ඉතා මැනවින් හඳුනා ගැනීමටත් අපගේ කුසලතා පූර්ණත්වයට පත් කර ගැනීමටත් අවස්ථාව සැලසෙන බැවිනි.

ආත්ම සාක්ෂාත්කරණයට නැඹුරු වූ පුද්ගලයන්ගේ චර්යා ලක්ෂණ

මාස්ලෝ පැහැදිලි කරන ආකාරයට ආත්ම සාක්ෂාත්කරණ ක්‍රියාවලියට නැඹුරු වූ පුද්ගලයෝ ජීවිතය පැහැදිලිව දකිති. ඔවුන් අඩු ආවේගී බවකින් යුක්ත වූවන් ය. පුද්ගල බද්ධ නොවී කටයුතු කරති. බිය, සැකය හා විශ්වාසයන් වැනි දේවලින් නොසැලෙන පුද්ගලයන් ය. ආත්ම සාක්ෂාත්කරණයෙහි යෙදෙන පුද්ගලයන් සතු වන චර්යා ලක්ෂණ සමූහයක් මාස්ලෝ විසින් (1970, 153) ඉදිරිපත් කර ඇත. අද සමාජයේ වැඩිහිටියන් තුළ මෙවැනි චර්යා ලක්ෂණ පවතින්නේ නම් කොතරම් අගනේදැයි ඔබ සිතනු නොඅනුමානය.

01. යථාර්ථය සමග ඉතාමත් පහසුවෙන් සම්බන්ධ වෙයි. ඒ පිළිබඳ පැහැදිලි අවබෝධයක් ඇත.

02. තමා අගය කරයි. වෙනත් අය හා ස්වාභාවිකත්වය පිළිගනී.

03. සමාජ සම්ප්‍රදායයන් තුළින් අපහසුතාවලට පත් නොවන අතර අවස්ථානුකූලව ක්‍රියාකරන්නට නැඹුරු වෙයි.

04. හැමවිටම පුද්ගල මූලික එළඹුමකට වඩා ගැටලු මූලික එළඹුමකට නැඹුරු වෙයි.

05. පුද්ගලිකත්වය ගරු කරයි. ඔවුන් අන් අයගෙන් සතුටක් ලැබුවත් ඔවුන්ට අන් අය අත්‍යාවශ්‍ය නොවන බැවින් සමාජයෙන් දුරස්ථ වූ ස්වරූපයක් විද්‍යමාන විය හැකිය. මුළුමනින් ම තම හැකියාවන් මත රඳා පවතින්නට උත්සාහ දරයි.

06. සංස්කෘතියට හෝ පරිසරයට නතු නොවෙති. ''මෙම පුද්ගලයන් සමාජය හා පරිසරය මගින් වෙනුවට තම අභ්‍යන්තර නැඹුරුතාවන් හා ස්වභාවික අවශ්‍යතා මගින් පාලනය වෙයි. සම්මානය, නම්බුව හා තිළිණ පිළිබඳ අඩු උනන්දුවක් දක්වයි.

07. ප්‍රශංසා කිරීමේ නැවුම් බවක් ප්‍රදර්ශනය කෙරේ. ජීවිතයෙන් විඩාවට පත් නොවේ. ඉර උදාව, ඉර බැසීම, විවාහය, සෞන්දර්යය, පරිසරය නැවත නැවත අගය කරන්නට ඔවුන් පෙළඹෙයි.

08. සාමාන්‍ය වැඩිහිටියන්ට වඩා අවබෝධයකින් යුතු ගැඹුරු සම්බන්ධතා ගොඩනඟා ගනියි.

09. ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී චර්යා රටාවක් ප්‍රදර්ශනය කරයි.

10. හොඳ හා නරක අතර මෙන් ම ක්‍රියාමාර්ග හා ඵලයන් අතර වෙනස හඳුනාගනියි.

11. දර්ශනාත්මක මනෝභාවයන් සංවර්ධනය කර ගනී.

12. ආත්ම සාක්ෂාත්කරණයෙහි නිර්මාපී බවක් ප්‍රදර්ශනය කරයි. මෙය මාස්ලෝ ගේ ම වචනවලින් පැහැදිලි කරන්නේ නම් - "ආත්ම සාක්ෂාත්කරණ පුද්ගලයෝ ජීවිතය විඳිති. ඔවුන් තුළ වේදනාව, දුක හා කම්කටොලු නැතිවා නොවේ. එහෙත් ඔවුහු ජීවිතයෙන් වැඩි දෙයක් ලබා ගනිති. ජීවිතය වඩාත් අගය කරති. අඩු බියක් හා කාංසාවකින් යුක්තවන අතර වැඩි විශ්වාසයක් හා නිදහසක් භුක්ති විඳිති.

13. පවතින සංස්කෘතිය ඒ අයුරින්ම පිළිගැනීම ප්‍රතික්ෂේප කරයි.

14. අත්දැකීම් මුදුන්ගත කර ගනියි. (Peak experience)

පුද්ගලයන් තම ජීවිතයේ ඉතාමත් සතුටක් ලද තමා පිළිබඳ ඉතාමත් හොඳ හැඟීම් ඇති වූ අවස්ථාවන් අත්දැකීම් මුදුන්ගත කිරීමට නිදසුන් ලෙස දැක්විය හැකි ය. අත්දැකීම් මුදුන්ගත කරගත් පුද්ගලයන් ඉතාමත් නිරෝගී, ශක්තිමත් හා ඒකාග්‍ර මනසකින් යුක්ත අය වෙති. අප යම්කිසි කාර්යයක් අපට හැකි උපරිම මට්ටමින් කරන්නට උත්සාහ දරන අවස්ථාවකදී අප පත්වන තත්ත්වයට මෙය සමාන කළ හැකිය.

මාස්ලෝ තම අවසාන කෘතිය වන "The Father Reaches of Human Nature" හි ආත්ම සාක්ෂාත් කරණය සඳහා උදව් වන ක්‍රියාමාර්ග සවිස්තරාත්මකව ඉදිරිපත් කරයි. ඒවා ඉතාමත් සැකෙවින් මෙහි දක්වනු ලැබේ.

(අ) ඔබගේ අවධානය ඉතාමත් ඉහළ ගුණාත්මක බවක් ඇති ක්‍රියාවන් සඳහා යොමු කරන්න. එම ක්‍රියාවන් ස්වයං සම්ප්‍රජානනයකින් සම්පූර්ණ කරන්න.

(ආ) ඔබගේ බිය අඩුකරන ඉතාමත් පහසු විකල්ප වෙනුවට අසීරු හා අභියෝගාත්මක විකල්ප තෝරා ගන්න. එමගින් ඔබ තුළ සංවර්ධනයක් ඇතිවනු ඇත.

(ඇ) සෑම විටම ඔබගේ ප්‍රතිභාවන්ට වටිනාකම්වලට හා සංජානනයන්ට අභියෝග කරන්න.

(ඈ) සැකයක් ඇති සෑම විට ම අවංක වන්න. ඔබ නිවැරදි යැයි සිතන දේට සම්බන්ධ වන්න.

(ඉ) ඔබ කරනු ලබන කර්තව්‍යය උපරිම වශයෙන් සම්පූර්ණ කරන්න.

(ඊ) අත්දැකීම මුදුන්ගත කර ගැනීමට උනන්දු වන්න. මෙය තමන්ගේ හැකියාවන්ට හා රුචිකත්වයට අනුව සිදුවේ. නිදසුන් වශයෙන් සංගීතය උපරිම ලෙස විඳ ගන්න. ඉතාමත් සිත්ගන්නා සුළු ස්ථානවල සෞන්දර්යත්වය අත් විඳින්න. ඔබගේ ඉගැන්වීමේ හැකියා අභියෝගයට ලක් කරන්න.

(උ) ඔබට අදාළ වැදගත් දේ සඳහා ගෞරවනීය ආකල්ප සංවර්ධනය කර ගන්න. නිදසුනක් වශයෙන් ඔබගේ වෘත්තීය, ඔබ සේවය කරන ආයතනය, ඔබගේ රට, ඔබගේ පවුල පිළිබඳව සම්භාවනීය හැඟීම් දියුණු කර ගන්න.

මේ අන්දමට මානවීයත්වය පූර්ණ මට්ටමකට ළඟාකර දීම සඳහා පුද්ගල ශක්‍යතා උපරිම මට්ටමකට සංවර්ධනය කිරීමට උරදෙන සමාජයක් යහපත් සමාජයක් ලෙස මාස්ලෝ හඳුන්වයි. පාසල එවැනි සමාජයක් බවට පත්කරලීමේ පූර්ණ වගකීම රඳන්නේ එහි ගුරුවරුන් වෙත ය. ප්‍රථමයෙන් ම ගුරුවරුන් ආත්ම සාක්ෂාත්කරණයට නැඹුරුවිය යුතු ය. තමන්ගේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය උපරිම මට්ටමකට සංවර්ධන කරගැනීම සඳහා ඉතා උනන්දුවකින්, කැපවීමකින් හා අවංක උත්සාහයකින් කටයුතු කරන ගුරුවරුන්ට පූර්ණත්වය ළඟාකර ගැනීම මෙන් ම පූර්ණත්වයට ළඟාවීම සඳහා අවශ්‍ය පරිසරය තම සිසුන් වෙනුවෙන් සැකසීම අපහසු කර්තව්‍යයක් නොවනු ඇත.

පූර්ණ ක්‍රියාකාරී පුද්ගලයා පිළිබඳ කාල් රොජර්ස්ගේ අදහස්

කාල් රොජර්ස් පුද්ගල පෙළඹීම විග්‍රහ කිරීම සඳහා මානව එළඹුමක් ඉදිරිපත් කළේය. ඔහු පොත් 16 ක් හා පරීක්ෂණ ලිපි මාලාවක් ඇසුරින් තම න්‍යායය ඉදිරිපත් කරන්නට උත්සාහ දරා ඇත. රොජර්ස් පැහැදිලි කරන අන්දමට අප හැම දෙනා තුළම පවතින මට්ටමින්

ඉදිරියට සංවර්ධනය වීම සඳහා දැඩි නැඹුරුතාවක් ඇත. එය ආත්ම සාක්ෂාත්කරණය නැතහොත් තම ජීවිතය පවත්වා ගැනීම හා වැඩි දියුණු කර ගැනීමට ඇති අවශ්‍යතාව වශයෙන් ද හඳුන්වා දීමට පුළුවන. මෙසේ ආත්ම සාක්ෂාත්කරණයෙහි යෙදෙන පුද්ගලයා පූර්ණ ක්‍රියාකාරී පුද්ගලයෙකු ලෙස රොජර්ස් හඳුන්වයි. පූර්ණ ක්‍රියාකාරී පුද්ගලයා තම කුසලතා නිරතුරුව ම පරීක්ෂාවට හා අභියෝගයට ලක් කරමින් ඒවා පරිපූර්ණත්වයට පත් කර ගැනීම සඳහා නැඹුරු වෙයි. මෙවැනි පුද්ගලයන් තුළ දක්නට ලැබෙන චර්යා ලක්ෂණ පිළිබඳව රොජර්ස් පැහැදිලි කර ඇත. (1961, P. 173)

01ග **අත්දැකීම්වලට විවෘත බව** - පූර්ණ ක්‍රියාකාරී පුද්ගලයා සමාජයේ අනෙකුත් පුද්ගලයන් වෙතින් ඇගයීමට හා සම්මානයට ලක් වෙයි. ඒවා ඇසුරෙන් තමන් පිළිබඳව ඉතා දැඩි විශ්වාසයක් හා පිළිගැනීමක් ගොඩනැගේ. මෙවැනි ධනාත්මක පසුබිමක් තුළ තමන්ට මුහුණ දීමට සිදුවන අවදානම් සහගත තත්ත්වයන් අවම කර ගනිති. එසේ ම රොජර්ස් පෙන්වා දෙන අන්දමට කුමන අත්දැකීම්වලට මුහුණ දීමට සිදු වුවද පූර්ණ ක්‍රියාකාරී පුද්ගලයෝ එයින් බියට හෝ තැති ගැන්මට පත් නොවෙති. එම අත්දැකීම්වලින් පන්නරය ලබා වඩා අර්ථවත්, අභියෝගාත්මක හා තෘප්තිමත් ජීවිත ගත කරන්නට ඔවුන් නැඹුරුවන බව රොජර්ස් ගේ අදහසයි.

02. සෑම තත්පරයකදී ම පූර්ණ ලෙස ජීවිතය විඳින්නට උත්සාහ දරයි. තමන් හා ගැටෙන සියලු අත්දැකීම් තෝරා බේරා නොගෙන විවෘත බවකින් මුහුණ දෙන බැවින් ඒ හැම අවස්ථාවක් ම නැවුම් අත්දැකීමක් ලෙස සලකන්නට පුරුදු වෙයි. එසේ ම තමා ලබන අත්දැකීම් පිළිබඳ මනා අවබෝධයකින් යුතුව අවශ්‍ය අවස්ථාවලදී ඒවාට හැඩ ගැසෙමින් හා වෙනස් වෙමින් ක්‍රියාකරන්නට උත්සාහ ගනියි. ඒවා පාලනය නොකර තමන්ගේ අත්දැකීම්වල කොටසක් බවට පත් කර ගැනීමට උත්සාහ දරයි. එහෙත් සෑම අත්දැකීමක් ම නවමු අත්දැකීමක් වන බැවින් මෙම පුද්ගලයා කෙසේ කටයුතු කරන්නේ ද යන්න පුරෝකථනය කිරීමට අසීරු බව ද රොජර්ස් පෙන්වා දෙයි.

03. තමන් ගන්නා තීරණ පිළිබඳ විශ්වාසයකින් කටයුතු කරයි. පූර්ණ ක්‍රියාකාරී පුද්ගලයා තමන්ට හරි යැයි හැඟෙන දේ කරයි. එසේ ම තමන්ගේ මතයට අනුව සුදුසු අවස්ථාවට සුදුසු දේ තෝරා ගනී. සමාජයේ පවතින අගයයන් හා සංස්කෘතික වටිනාකම් ගැන අනවශ්‍ය පමණට කරදර නො වෙයි. හොඳ හා නරක, සුදුසු හා නුසුදුසු දේ පිළිබඳ තමන්ගේ තීරණ මත විශ්වාසයකින් කටයුතු කරයි.

04. **තේරීමට ඇති නිදහස** - ඉතා පුළුල් පරාසයක් තුළ තමාට සුදුසු හා අවශ්‍ය දේ තෝරා ගන්නට උත්සාහ දරති. තමන් ගේ චර්යාවන් පිළිබඳ තීරණ තමා විසින් ම ගැනීමට උත්සාහ දරණ අතර ඒවා පිළිබඳ තමා වගකිව යුතු බව සිතයි. එහෙත් අපගේ සමාජයේ වැඩි වශයෙන් දක්නට ලැබෙන්නේ තමන්ගේ වගකීම වෙනත් අය මත පැටවීමට උත්සාහ දරන පුද්ගලයන් බව අප අමතක නොකළ යුතුය.

05. **නිර්මාණාත්මක බව** - ලෝකයේ සංවර්ධනය රඳා පවතින්නේ නිර්මාණාත්මක පුද්ගලයන් නිසා ය. පූර්ණ ක්‍රියාකාරී පුද්ගලයන් නවමු අත්දැකීම්වල විවෘත වීමත් ඒවාට හැඩ ගැසීමට හා වෙනස් වීමට ඇති හැකියාවත් තුළින් සාම්ප්‍රදායකත්වයට අවනත නොවී නිර්මාණත්වයට නැඹුරු වන බව රොජර්ස් පෙන්වා දෙයි. එසේ ම තමා පිළිබඳ තමා තුළ ඇති විශ්වාසය හා අනෙකුත් පුද්ගලයන්ගේ ධනාත්මක පිළිගැනීම් නිර්මාණත්වය වර්ධනය කරන්නාට අවශ්‍ය පදනම සපයයි.

06. **විශ්වාසදායක බව හා සංස්කරණාත්මක බව** - පූර්ණ ක්‍රියාකාරී පුද්ගලයා විශ්වාසදායකව හා සංස්කරණාත්මකව කටයුතු කරයි. ඔවුන් සියලුම අවශ්‍යතාවලට විවෘත වන බැවින් ඒවා අතර තුලනයක් ඇති කර ගැනීමෙහි සමත් වෙයි. ආක්‍රමණශීලී අවශ්‍යතා පවා තම අභ්‍යන්තර ක්‍රියාකාරිත්වය තුළින් පාලනය කර ගනියි.

07. ඉහත දක්වන ලද සියලුම චර්යා ලක්ෂණ සමෝධානිත වීමෙන් අවසාන ප්‍රතිඵලය වශයෙන් පුද්ගලයා සාරවත් පරිපූර්ණ ජීවිතයක් (Rich full Life) උරුම කරගන්නා බව කාල් රොජර්ස් ගේ විශ්වාසයයි.

ඔවුහු දුක හා සතුට මෙන් ම ආදරය හා වියෝගය වැනි මුළුමනින්ම පරස්පර අත්දැකීම් වලට මුහුණ දෙමින් ජීවිතයට අවශ්‍ය පන්නරය ලබා ගනිති. රොජර්ස් දක්වන ආකාරයට හොඳ ජීවිතයක අරමුණ වන්නේ සංවර්ධනය වෙමින් තමන්ගේ ශක්‍යතා වලට වඩාත් සමීප වීමයි. එහි අදහස වන්නේ පුද්ගලයා පූර්ණ වශයෙන් ජීවන ගංගාවට අවතීර්ණ වීමයි. (Rogers : 1961)

කෙනෙකුගේ තරුණ හෝ වැඩිහිටි විය තුළ මෙවැනි පූර්ණ ක්‍රියාකාරී පුද්ගලයකු තත්ත්වයට පත්වීම සඳහා ප්‍රධාන වශයෙන් ම බලපාන්නේ ළමා අවධිය තුළ ලබන අත්දැකීම ය. රොජර්ස් පෙන්වා දෙන අන්දමට ළමාවියේ දී තමා අගය කරන දෙමව්පියන්, වැඩිහිටියන් හා ගුරුවරුන් ගෙන් ආදරය, අනුමැතිය, පිළිගැනීම වැනි ධනාත්මක ප්‍රතිචාර ලබා ගැනීම අතිශයින් ම වැදගත් ය. එසේම දෙමව්පියන්ගේ ගුරුවරුන්ගේ හා වෙනත් වැඩිහිටියන්ගේ ආදරය, පිළිගැනීම ලබා ගැනීමට නම් ළමයින් විසින් හික්මුණු, විනයගරුක හා සමාජය පිළිගන්නා චර්යා රටාවක් ප්‍රදර්ශනය කළ යුතු ය. මේ අන්දමින් සමාජයෙන් යහපත් ප්‍රතිචාර ලද පුද්ගලයන් තමා පිළිබඳව විශ්වාසයක් ද ගොඩනගා ගැනීම තුළින් තම ශක්‍යතා වල පරිපූර්ණත්වයක් ලබා ගැනීමට නැඹුරුවෙති.

සමාජය පිළිනොගන්නා, අනුමත නොකරන හැසිරීම් දක්වන ළමුන්ට ධනාත්මක ප්‍රතිචාර නොලැබීම තුළින් තමා පිළිබඳ අවප්‍රමාණ සිතුවිලි වැඩි වර්ධනය වන බව ද රොජර්ස් පෙන්වා දෙයි. එවිට ප්‍රතිඵලය වන්නේ ඔවුන් වෙතින් ආත්ම සාක්ෂාත්කරණය සඳහා නැඹුරුවක් ඇති නොවීමයි.

ස්වයංභාවය හා ආත්ම සාක්ෂාත්කරණය -

කාල් රොජර්ස් ගේ මුල් අදහස්වල ස්වයං භාවය (Self) පිළිබඳ අදහස් අන්තර්ගත නොවීය. එහෙත් පසු කාලීනව ස්වයං භාවය ආත්ම සාක්ෂාත්කරණය සඳහා පූර්ව අවශ්‍යතාවක් වශයෙන් ඔහු හඳුන්වා දෙයි. ''ස්වයං භාවය'' ලෙස රොජර්ස් හඳුන්වන්නේ

''තමාගේ චර්යා පිළිබඳ තමා තුළ ඇති සංජානන හා තමාගේ හා අනෙකුත් අයගේ ජීවිතයේ විවිධ අංග සමග පවතින සම්බන්ධතා පිළිබඳ සංජානන වලින් ගොඩ නැගුණු සංවිධානාත්මක, ස්ථිතික හා සංකල්පනාත්මක ගෙස්ටාල්ටයකි''. පුද්ගලයාගේ උපතේ දී ස්වයං භාවය පිළිබඳ හැඟීම් නොමැති වුවත් ඔහු වර්ධනය වත්ම තමා කවුද? තමාට කළ හැකි දේ මොනවාද? නොකළ හැකි දේ මොනවාද? ආදී වශයෙන් තමා පිළිබඳ අවබෝධය පුළුල් කර ගනී.

රොජර්ස්ට අනුව ස්වයං භාවයෙහි ප්‍රධාන කොටස් දෙකකි.

1. නියම ස්වයං භාවය (Actual Self)
2. පරමාදර්ශී ස්වයං භාවය (Ideal Self)

නියම ස්වයං භාවය ඔබ නියම වශයෙන් ම කවුරු දැයි පිළිබිඹු කරන අතර පරමාදර්ශී ස්වයංභාවය ඔබ ළඟාවීමට උත්සාහ දරන තත්ත්වය හා සම්බන්ධ වෙයි. ආත්ම සාක්ෂාත්කරණයෙහි යෙදෙන පුද්ගලයා තුළ නියම හා පරමාදර්ශී ස්වයං භාවයන් අතර සමීප සම්බන්ධතාවක් පවතී. එයින් අදහස් කෙරෙන්නේ කෙනෙකු ළඟාවීමට අදහස් කරන තත්ත්වය හා ඇත්ත වශයෙන් ම පවතින තත්ත්වය අතර එතරම් දුරස්ථ බවක් නොමැති බවයි. නිදසුනක් වශයෙන් තමා ඉතා දක්ෂ යැයි සිතීමත් මුහුණ දෙන සෑම විභාගයකින් ම ජය ගැනීමත් අතර ඇත්තේ එවැනි සමගාමී සම්බන්ධතාවකි. එහෙත් තමා දක්ෂ යැයි සිතීමත් විභාගවලින් අසමත් වීමත් අතර පරස්පර සම්බන්ධතාවක් ඇත. එවිට පුද්ගලයෝ නොයෙකුත් මානසික අර්බුදකාරී තත්ත්වයන්ට මුහුණ දෙති.

ළමා අවධියේ ඔවුන්ගේ ක්‍රියාකාරකම් සම්බන්ධයෙන් දෙමව්පියන් හා ගුරුවරුන්ගෙන් ලැබෙන ධනාත්මක ප්‍රතිචාර මගින් සත්‍ය වශයෙන් ම ළමුන්ට හැකි දේවල් පිළිබඳ ඉඟි සැපයිය යුතුය. එවිට ළමයින් තුළ තමාගේ හැකියාවන් පිළිබඳව පවතින අදහස් හා සත්‍ය වශයෙන් ම ඔවුනට හැකි දේවල් අතර ඇති දුරස්ථභාවය අඩුවෙයි. එසේම තමා පිළිබඳව අන්‍යයන්ගේ ප්‍රතිචාර තුළ

ගොඩනගාගෙන ඇති අදහස් හා තමා ළඟාවීම අපේක්ෂා කරන මට්ටම් අතර බොහෝ දුරස්ථ භාවයක් ඇති වීමද ගැටලුකාරී තත්ත්වයකි. මේ අන්දමින් ළමා වියේදී ලබා ගන්නා සාර්ථක අත්දැකීම් යොවුන් හා වැඩිහිටි අවධිවලදී ආත්ම සාක්ෂාත්කරණ සාර්ථක කර ගැනීමට අවශ්‍ය පදනම සපයන බව පැහැදිලිය.

කාල් රොජර්ස් පැහැදිලි කරන අන්දමට පූර්ණ ක්‍රියාශීලි පුද්ගලයා නිර්මාණශීලීය. අද සමාජයේ ඉදිරි ගමනට එවැනි නිර්මාණශීලි පුද්ගලයන් අත්‍යාවශ්‍යය. එසේම ඔවුන්ගේ චර්යා පිළිබඳ විශ්වාසය තැබිය හැකිය. එම චර්යා පුරෝකථනය කිරීම අසීරු වුවද සුදුසු ආකාරයට පාලනය කිරීමේ හා මුදා හැරීමේ හැකියාවන් ඔවුන් සතුය. ඔවුන් ආවේගයන්ට යටත් නොවන බැවින් එළඹුණු අවස්ථාවට අනුව අවශ්‍ය පරිදි වෙනස් වීමට උත්සාහ දරති.

පූර්ණ ක්‍රියාකාරි පුද්ගලයාගේ චර්යා එළඹුණු අවස්ථාව මත රඳයි. තමා මුහුණ දෙන සියලුම අත්දැකීම් පිළිබඳව නවතාවකින් කටයුතු කරන බැවින් ඒ අනුව ප්‍රතිචාර වෙනස් විය හැකි ය.

පූර්ණ ක්‍රියාකාරී පුද්ගලයා නිදහස්ය. තමන්ගේ හැඟීම් අනුව කටයුතු කරන අතර ඒ පිළිබඳව වගකියයි. අනෙකුත් පුද්ගලයන්ට හෝ සමාජ සාම්ප්‍රදායන්ට නතුවී තීරණ නොගනී.

ආත්ම සාක්ෂාත්කරණය හෝ පූර්ණ ක්‍රියාකාරී තත්ත්වය ළඟාකර ගැන්ම අසීරු තත්ත්වයක් නොවේ. විශේෂයෙන් ම සමාජයේ යෞවන හා වැඩිහිටි කණ්ඩායම් තමා පිළිබඳව මනා අවබෝධයකින් තම ශක්‍යතා උපරිම මට්ටමකට සංවර්ධනය කර ගැනීමේ ප්‍රයත්නයක නියැලිය යුතුය. එයින් තමා සංවර්ධනය වනු පමණක් නොව එවැනි පුද්ගලයන් සිටින මුළු සමාජයක්ම සංවර්ධනය වෙයි. එසේ ම ළමාවිය තුළදී සාර්ථක අත්දැකීම් ලැබීම තරුණ හා වැඩිහිටි අවධිවල ගැටලුකාරී බව අඩු කරන බවද මෙම න්‍යායයෙන් පැහැදිලි වෙයි. මානවයා ධනාත්මකව සිතන, ධනාත්මක ප්‍රතිචාර මත තමා පිළිබඳව හැඟීම් වර්ධනය කර ගන්නා

බව පැහැදිලි නිසා ළමා හා වැඩිහිටි අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලින් සකස් විය යුතු ආකාරය පිළිබඳ ඉඟි මෙම න්‍යාය තුළින් ලබා ගත හැකිය. අධ්‍යාපිතයන් කේන්ද්‍ර කරගත් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියක සංවර්ධනය සඳහා කාල් රොජර්ස් විසින් හා මාස්ලෝ විසින් ඉදිරිපත් කරන මෙම අදහස් ශක්තිමක් පදනමක් සපයනු ඇත.

සාරාංශය

මාස්ගේ හා රොජර්ස් ඉදිරිපත් කරන පුද්ගල පෙළඹීම පිළිබඳ අදහස් මානවයා පිළිබඳව ධනාත්මක ආකල්පයන් ගොඩනගා ගැනීමට උදව් වෙයි. එසේම ළමා අවධිය තුළ ලබාගන්නා සාර්ථක අත්දැකීම් මත යෞවන හා වැඩිහිටි වියෙහි දී තම ශක්‍යතා උපරිම මට්ටමකට සංවර්ධනය කර ගැනීමට ඇති නැඹුරුව දිරිමත් කරයි. නැතහොත් ආත්ම සාක්ෂාත්කරණ මානවයා ධනාත්මකව සිතන ධනාත්මක ප්‍රතිචාර මත තමා පිළිබඳ හැඟීම සංවර්ධනය කරගන්නා බව පැහැදිලි නිසා අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය යොමු කළ යුත්තේ කවර ආකාරයකින්ද යන්න පිළිබඳ අදහසක් ගොඩනගා ගැනීමෙහි ද අපහසුවක් නැත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ :

- Lamberton, H.H. (1993) Carl Roger's view of Personal Wholeness: An Evaluation and Critique from a Christian Perspective
- Maslow , A (1954) Motivation and Personality , cited in Maslow's Theory of Motivation, Hierarchy of Needs , http// ww.envisionsoftare.com/articles/html
- Maslow, A. (1962) Towards a Psychology of Being (cited in http//www.abraham-maslow:com/m_motivation/Self-Actualization.asp

- Maslow, A. (1943) A Theory of Human Motivation, Psychological Review, 50 (4) (http//psychclassics.yoku.ca/Maslow/Moivation.htm)
- Maslow, A. (1954) Motivation and Personality, New York: Harper and row
- Pascitelli, D (2007) An Analysis of Carl Rogers Theory of Personality, http//panda;ca/cat= carl_rogers & page=rogerion-theory
- Rogers, C (1961) On Becoming a Person, A Therapist view of Psychotherapy, London
- Rogers, C (1951) Client-centered Therapy: its current Practice, implications and theory: London
- Simons, J.A. Irwin, D.B. & Drinnien, B.A. (1987) Psychology-The Search for Understanding, West Publishing Company, New York
- Soble, Frank ( ) The Third Force: The Psychology of Abraham Maslow
- Abraham Maslow & Self Actualization, http//www. http//hubpages.com/hub/-Self Actualization- The Maslow Theory ,
- http//en.wikipedia.org/wiki/Carl_Rogers http/www.humanistsofutah.org/1993 AbrahamMaslowAnd Self-Actualization_12-03.html

04

නව යෞවන වියේ පාසල් සිසුන්ගේ සමාජයීය අවශ්‍යතා සම්බන්ධයෙන් දෙමාපියන් මැදිහත් විය යුත්තේ කෙසේද?

ඩී. වජිරා මංජරී ද සිල්වා

කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

නව යොවුන්විය හැඳින්වීම :

තරුණ පරපුර ජාතියක හරයයි. එහි ජීවනාලියයි. ළදරු හා ළමා කාලය තුළ ක්‍රමයෙන් වර්ධනය වෙමින් පැමිණ සියලු වර්ධන ක්‍රියාවලීන් පරිපාකත්වයට පත්වීම ආරම්භ වන සන්ධිස්ථානය වන්නේ නව යොවුන් විය යි. නවයෞවනයන් ගත කරන්නේ ජීවිතයේ අසිරිමත් ම අවධියයි. ළමාවියත් වැඩිහිටිවියත් අතර පවතින සංක්‍රාන්ති අවධියක් වන මෙය මෙතෙක් ජීවිතයේ පැවති කායික, බුද්ධිමය, චිත්තවේගී, සමාජමය හා සදාචාරමය යන වර්ධන ක්ෂේත්‍රයන්හි අඩු ලුහුඬුකම් අකා මකා දමා ශක්තිමත් වැඩිහිටි ජීවිතයකට අත්තිවාරම දමන වැදගත් අවධියයි.

බොහෝ මනෝවිද්‍යාඥයන්ට අනුව 'ගවේෂණයට අවකාශ ලබාගන්නා අවධියක්' වන මෙම නව යොවුන් අවධියේදී බොහෝ තරුණ තරුණියෝ ඔවුන්ගේ කායික, මානසික, සමාජයීය පරිනතභාවයට අවශ්‍ය වන අඩිතාලම සකස් කර ගනිති. එසේම විජේතුංග හා ධර්මවර්ධන (1995) පෙන්වා දී ඇති පරිදි නවයොවුන් අවධිය පුද්ගලයෙකුගේ ජීවිතයේ දෙවන දශකයයි. ඔවුන්ගේ අදහසට

අනුව ජීවිතයේ දෙවන දශකයට ඇතුල්වන නවයෞවනයා දඟකාරය. නිතර ක්‍රියාකාරීවේ. උද්යෝගිමත්ය. ආධිපත්‍යයට හිස නමයි. එසේ ම දෙවන දශකයෙන් පිටව යන්නට සූදානම් වන නව යෞවනයා චිත්තවේගී වශයෙන් ස්වාධීනයි. වගකීම් දැරීමට ඉදිරිපත්වේ. විවාහයට හා පවුල් ජීවිතයට සූදානම්ය. සිය අනාගත පැතුම් තලයන්ට ළඟාවීමට වෙහෙසෙයි. ඔහු හෝ ඇය නිදහස හා ස්වතන්ත්‍රභාවය අගය කරයි. වැඩිහිටි ආධිපත්‍යය නොරුස්සයි. ලිංගික වශයෙන් පරිණතයි. එසේ වුවත් තිලකරත්න හා සුරවීර (1997) පෙන්වා දී ඇති ආකාරයට නවයොවුන්විය තරමක් අස්ථාවර වූ අවධියකි.

ලොකු ළමයෙක්, ළමිස්සී, ඉලන්දාරියා, නහඹුවා, නැම්බි, ගැටයා, ගැටිස්සී වැනි විවිධාකාර වූ නම් වලින් හඳුන්වනු ලබන මෙම විශේෂිත වූ අවධිය ගත කරන නව යෞවනයෙන් ලෝක ජනගහනයෙන් තුනෙන් එකක් පමණ වේ. එතරම් ප්‍රමාණයක් නියෝජනය කරනු ලබන මෙම නව යෞවන යෞවනියන් නිසියාකාරව මෙහෙයවීමෙන් ලොව සංවර්ධනයට විශාල දායකත්වයක් ලබා ගත හැකි වනු ඇත.

නව යෞවන වියට ඇතුළත් වයස් සීමා :

අධ්‍යාපනඥයන් අතර නව යෞවන වියේ වයස් සීමාව පිළිබඳව ද ඒකමතික අදහසක් නැත.

හර්ලොක්ට (1962) අනුව මල්වර වීමෙන් ආරම්භවී නීතිමය පිළිගැනීම වන අවු. 21 දක්වා කාලය යොවුන්විය ලෙස සැලකේ. මෙම කාලය නැවත අනු කොටස් තුනකට හර්ලොක් විසින් බෙදා දක්වයි. එනම් -

- වැඩිවිය පැමිණීම හෙවත් මල්වරවීම (අවු. 11-14) (කායික හා ලිංගික ඉන්ද්‍රියන්ගේ වර්ධනය)
- සංක්‍රාන්තික අවධිය (අවු. 15-16) (සම ලිංගික සබඳතාවලින් ඉතර ලිංගික සබඳතාවලට මාරුවීම).
- පසු නව යොවුන්විය (අවු. 16-21) (ඉතර ලිංගික සබඳතා සහ අහමාදර්ශයක් ගොඩ නඟා ගැනීම.)

අතුකෝරාල (1989, පි. 26) ප්‍රකාශ කරන්නේ "නව යොවුන්වියට එළඹෙන වයස් සීමාව" ගැන නිශ්චිත අදහසක් නොමැති බවයි. සේදර (1994) පවසන්නේ යමෙකු ළමාවිය ගෙවා වයස අවුරුදු 11-12 ක් පමණ වන විට ගැටවර විය කරා පා නගන බවය. නමුත් ගැටවර වියට ළඟාවන වයස ගැන ස්ථිරත්වයක් නොමැති සේ ම ගැටවරවිය ඉක්මවීමේ වයස පිළිබඳව ද ස්ථිරත්වයක් නොමැති බව ඔහු පිළිගනී.

සැන්ට්‍රොක් (1996, පි. 10) මේ පිළිබඳව වයස් සීමාවන් කිහිපයක් පහත දැක්වෙන පරිදි දක්වා ඇත. එනම් -

සිග්මන්ඩ් ෆ්‍රොයිඩ්	-	අවු. 11 පසු.
ජීන් පියාජේ	-	අවු. 11 - 20
ජීන් ජැක් රූසෝ	-	අවු. 12 - 20
ජේ. ඒ. හාඩ් ෆීල්ඩ්	-	අවු. 12 - 18
ස්ටැන්ලි හොල්	-	අවු. 12 - 23

මෙම සියලු අර්ථකථන විමර්ශනය කිරීමේදී ජීවන ගමනේ දෙවන දශකය, එනම් අවුරුදු 11 - 20 ත් අතර කාලය යොවුන්විය ලෙස සැලකීම වඩා තර්කානුකූල බව පෙනී යයි.

නව යොවුන් වියේ සංවර්ධන ලක්ෂණ :

නව යොවුන්විය හෙවත් යෞවනෝද කාලය පුද්ගලයෙකුගේ කායික, මානසික, චිත්තවේගික හා සමාජයීය වර්ධනයේ සුවිශේෂ වෙනස්කම් රැසක් සනිටුහන් කරන අවධියකි.

(අ) කායික වර්ධනය :

මාතුපේම (1991) පෙන්වා දෙන පරිදි පිටියුටරි ආදී ග්‍රන්ථීන්ගේ ක්‍රියාකාරිත්වය ආරම්භ වීම නිසා වැඩිහිටියෙකුට අවශ්‍ය කායික වර්ධනය හා ඉන්ද්‍රිය සංවර්ධනය මේ වකවානුව තුළ සිදුවෙයි. මේ අනුව නවයෞවන කාලයේදී ගැටවරයන්ගේ සිරුරෙහි මස් පිඩු ශක්තිමත්ව වැඩීමද, කටහඬ වෙනස්වීමද, මුහුණෙහි රැවුල මතුවීමද, සිරුරෙහි ලෝම වැඩීමද සිදුවන අතර ගැහැනු ළමුන්ගේ

ප්‍රජනේන්ද්‍රියන්ගේ වර්ධනය වීම, ලිංගේන්ද්‍රියන්ගේ පරිසමාප්ත ක්‍රියාකාරී තත්ත්වයක් ඇතිවීම ද සිදුවන බව ඔහුගේ අදහසයි. ගැටවරවිය නොසිතූ ලෙසින් කායික ජීවබලයත්, කායික ප්‍රබෝධයත් ලබන යුගයක් බවට සේදර (1994) කරුණු අනාවරණය කර ඇත. විජේතුංග හා ධර්මවර්ධන (1996) යන අය පවසන්නේ මෙම අවධිය තුළදී කෙනෙකුගේ සිරුරෙහි උස, බර වේගයෙන් වැඩිවන අතර ස්වසන පද්ධතිය, සංසරණ පද්ධතිය, අස්ථි හා පේශි පද්ධතිය වර්ධනය වීම නිසා කායික ශක්තියද, කාර්යක්ෂමතාවද වැඩිවන බවයි. එසේම ප්‍රජනන පද්ධතියෙහි වැඩීමත්, විකසනයත් සීඝ්‍ර වීම නිසා ලිංගික මේරීම පෙන්නුම් කරන අතර, ද්විතික ලිංගික ලක්ෂණ වර්ධනය වීම ද සිදුවන බව ඔවුන් තවදුරටත් පෙන්වා දෙයි. ගුණවර්ධන හා අබේපාල (1999) ට අනුව නව යොවුන්වියේ ශරීර වර්ධනය එකිනෙකාගේ හෘදයේ ක්‍රියාකාරිත්වයට අනුව සිදුවන අතර මෙම අවධිය තුළදී නවයෞවන ගැහැණු, පිරිමි දෙපක්ෂයේම හෘදය වස්තුවේ බර වැඩිවීම, හෘදයේ ස්පන්දනය මඳ වශයෙන් අඩුවීම, රුධිර පීඩනයේ වේගය මඳ වශයෙන් අඩුවීම, හිසෙහි ප්‍රමාණය දිගින් හා පළලින් වැඩිවීම, මාංශ පේශි වර්ධනය වීම, බර වැඩිවීම යනාදී වශයෙන් ශරීරයේ සීඝ්‍ර සංවර්ධනයක් මෙම අවධියේදී ඇතිවේ.

(ආ) බුද්ධිමය වර්ධනය :

නවයොවුන් වියට එළඹීමත් සමගම බුද්ධි වර්ධනයේ ද වේගවත් දියුණුවක් වේ. නව යෞවන අවධියේදී ඇතිවන බුද්ධිමය පිබිදීම පිළිබඳව අදහස් දක්වන පියාජේ (1950) පහත දැක්වෙන බුද්ධිමය හැකියා නව යෞවනයන් තුළ ඇතිවනබව පෙන්වා දී ඇත. එනම්,

- විද්‍යාත්මක පර්යේෂණ පැවැත්වීමට අවශ්‍යය උපකල්පන ගොඩනැඟීමේ හැකියාව.
- නිර්මාණාත්මක හා පරිකල්පන හැකියාව.
- කාලය හා අවකාශය සම්බන්ධව පූර්වාපර සන්ධි ගලපා සිතීමේ හැකියාව.
- සංකේත ඇසුරින් පණිවුඩ ලිවීමේ හා යැවීමේ හැකියාව.

- සංරක්ෂණ සංකල්පය වැඩීම.
- ආගමික මතිමතාන්තර හා ඉගැන්වීම පිළිබඳව නැවත විමර්ශනාත්මකව හා කුතුහලයෙන් යුතුව ප්‍රශ්න නැඟීමේ හැකියාව.
- පරමාදර්ශී ලෝකයක් පමණක් නොව පරමාදර්ශී පෞරුෂයන්ද අගය කිරීමට පෙළඹීමේ හැකියාව.
- ආත්ම කේන්ද්‍රිය බව.

(අතුකෝරාල ඩී, 2003 පිටු 40-42) පිල් (1960) පෙන්වා දී ඇත්තේ ගැටවරවියේ ළමයාගේ තර්කන හැකියාව දියුණු අවස්ථාවක පවතින බවයි.

(ඇ) චිත්තවේගී සංවර්ධනය :

පුද්ගලයාගේ චිත්තවේගීය ස්වභාවය මානසික ක්‍රියාකාරිත්වය ඇසුරෙන් විස්තර කිරීමක් මුල්වරට සිදු කරන ලද්දේ සිග්මන්ඩ් ෆ්‍රොයිඩ් ය (1836-1939). ඔහුට අනුව නවයෞවන අවධිය තුළ විරුද්ධ ලිංගිකයන් කෙරෙහි පරකාම නැඹුරුවක් මොවුන් තුළ ඇතිවේ. නව යෞවනය ප්‍රජනනය සඳහා යොමුවූ ලිංගික සංතුෂ්ටියක් සොයයි. පරිණත ලිංගික සබඳතා සඳහා උත්සාහයක් ගනී. නමුත් සමාජ තහංචි නිසා මෙම අවශ්‍යතා යටපත් කරගන්නා නවයෞවනයා තුළ තම මාපියන් මත පැවති චිත්තවේගික රැඳියාවෙන් අත්මිදීමට අවශ්‍යතාවක් සහ කැරළිකාර ස්වභාවයක් ඇතිවේ. මේ පිළිබඳව කරුණු අනාවරණය කරන ගුණවර්ධන සහ අබේපාල (1999) යන අය පෙන්වා දෙන්නේ නව යෞවනයන් තුළ හැඟීම් හා ආවේග වල වැඩිවීමේ ප්‍රවණතාවක් ඇති බවකි. කාර්ලීන් (2000) අනාවරණය කරන ආකාරයට මෙම අවධියේදී තරහව හා වෙනත් ආවේග මැඩ පැවැත්වූ විට නවයෞවනයා තුළ හානිකර හැසිරීම් රටාවන් වර්ධනය විය හැකිය.

(ඈ) සමාජයීය වර්ධනය :

යෞවනෝදයත් සමග යෞවනයා තුළ ඇතිවන සීඝ්‍ර කායික, බුද්ධිමය, චිත්තවේගික වර්ධනය මෙන්ම ඊට සමානුපාතිකව

සමාජයීය වර්ධනයක්ද සිදුවේ. මේ නිසා මෙතෙක් තම නිවස, දෙමාපියන්, නෑදෑයින්, සොයුරු සොයුරියන් සමග තිබුණු සමාජ සබඳතා ක්‍රමයෙන් පුළුල් කරගෙන විස්තාරණය වීමක් දක්නට ලැබේ. මේ පිළිබඳව තම මතය පළ කරන බොහෝ මනෝවිද්‍යාඥයන් පෙන්වා දෙන්නේ නවයෞවන යෞවනියන් මෙම අවධිය තුළදී සම වයස් කණ්ඩායම් ඇසුරට ඉතා ප්‍රිය බවයි. මෙම සමවයස් කණ්ඩායම් වල ක්‍රියාකාරිත්වයන්, කණ්ඩායමේ සාමාජිකයන් හා සෙසු සාමාජිකයන්ගේ පාසලෙන් පිටත ජීවිතය කෙරෙහිද ඉතා තදින් බලපෑම් ඇති කරන බවද ඔවුහු පෙන්වා දෙති. සේදර (1994) පවසන්නේ නවයෞවන අවධියේදී ළමයා සමාජ ප්‍රමිතීන් හඳුනාගන්නේ බොහෝ විට තම මිතුරු මිතුරියන් ආශ්‍රයෙන් වන බවත්, සම වයස් කණ්ඩායම් මානව සම්බන්ධතාවල යථාර්ථය වටහා දෙමින් ළමයා සමාජානුයෝගී කිරීමේ වැදගත් බලවේගයක් ලෙස ක්‍රියාකරන බවත්ය. මෙම මතය ම තහවුරු කරන විජේතුංග හා ධර්මවර්ධන (1995) පෙන්වා දෙන්නේ නව යොවුන්විය එළඹෙත්ම පවුල මගින් ඇති කෙරෙන බලපෑම් ක්‍රමයෙන් ලිහිල් වන අතර, සහචරයන්ගේ බලපෑම වඩා ප්‍රබලවන බවයි. විජයරත්න (1999) පෙන්වා දෙන පරිදි නව යෞවනයන් තුළ සමවියේ කණ්ඩායම් වලට දක්වන ලැදියාව, අන්‍යයන් හා සමවීමට ඇති කැමැත්ත, අන්‍යයන් අනුකරණය කිරීමට දක්වන උනන්දුව, අභියෝග ජය ගැනීමට ප්‍රයත්න දැරීම යන ලක්ෂණ විද්‍යමාන වේ.

ඉහත දැක්වූ ආකාරයට යොවුන් වියේදී සිදුවන්නාවූ සුවිශේෂී සංවර්ධනය හේතු කොටගෙන යෞවන යෞවනියන් තුළ මින් පෙර නොවූ විරූ අවශ්‍යතාවන් රැසක් පැන නගින බවටද බොහෝ න්‍යායාත්මක සහ පර්යේෂණාත්මක තොරතුරු ඉදිරිපත්වී ඇත. මේ අතරින් එම අවධිය තුළ පැන නගින සමාජයීය අවශ්‍යතා ප්‍රමුඛත්වයක් ගනී.

නව යෞවනයින් තුළ පැනනගින සමාජයීය අවශ්‍යතා :

සාමජයීය අවශ්‍යතා යනු යෞවනයාගේ සමාජානුයෝගී ක්‍රියාවලිය තුළදී උපත ලබන අවශ්‍යතාවන් ය. නවයෞවන අවධිය

තුළ එවන් වූ සමාජයීය අවශ්‍යතාවන් රැසක් පැන නගින බව පර්යේෂණාත්මකව තහවුරු වී ඇත.

ලූකස් හා හොරොක්ස් (1969) විසින් සිදුකරන ලද පර්යේෂණ අධ්‍යයනයකින් මේ පිළිබඳව කරුණු අනාවරණය වී ඇත. ඔවුන් නව යෞවන යෞවනියන් 725 ක් යොදාගෙන කරන ලද පර්යේෂණයෙන් අනාවරණය වූයේ නව යෞවනයන් තුළ පිළිගැනීම හා තේරුම් ගැනීමට කැමතිවීම, අන්‍ය ලිංගිකයන්ගේ අවධානය හා ආදරය ලබාගැනීම, වැඩිහිටියන් සමග කටයුතු කිරීමේදී ප්‍රධානත්වය සහ ස්වෛරීභාවය ලබාගැනීම, වැඩිහිටි බලාපොරොත්තු ඉටු කරලීම සහ අධ්‍යාපනික සාධනය ලබා ගැනීම වැනි සමාජයීය අවශ්‍යතා රැසක් මෙම අවධිය තුළ පැන නගින බවයි.

දයාලතා (1983) ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් යන යෞවන දරු දැරියන්ට දැනෙන සමාජයීය අවශ්‍යතා පිළිබඳව සිදු කර ඇති පර්යේෂණ අධ්‍යයනයේදී නව යොවුන් සිසු සිසුවියන්ගේ පාසල් පරිසරය ආශ්‍රිතව දැනෙන සමාජයීය අවශ්‍යතා අනුපිළිවෙළක් හඳුනා ගෙන ඇත. මෙම පර්යේෂණ අධ්‍යයනය සඳහා සිසුන් 800 ක් සහභාගි කරවාගෙන ඇති අතර ඉන් අනාවරණය වූ කරුණු මෙසේය.

ශ්‍රේණිගත කිරීම.

01. දක්ෂතා ප්‍රදර්ශනය කිරීම
02. අනුබද්ධතාව
03. විශිෂ්ඨයන් අනුගමනය කිරීම.
04. අන්‍යයන් ආරක්ෂා කර ගැනීම.
05. ජනප්‍රිය වීම.
06. ආධාර ලැබීම.
07. පිළිගනු ලැබීම.
08. නායකත්වය ලැබීම.
09. ආදරය
10. ඉතර ලිංගික සබඳතා.
11. හුදකලාවීම.
12. ආක්‍රමණශීලී වීම.

මෙසේ මෙම අවධියට සුවිශේෂී වූ මෙම සමාජයීය අවශ්‍යතාවන් යහපත් අයුරින් සපුරාගැනීමට ඉඩ ප්‍රස්ථාවන් මෙන්ම ඒ සඳහා නිසි මග පෙන්වීම නව .යෞවන යෞවනියන්ට ලැබිය යුතුයි. එසේ නොවුවහොත් ඔවුන් තුළ විවිධාකාරවූ ආතතිකාරී තත්ත්වයන් සහ ගැටලු උද්ගත විය හැක.

නව යෞවනයන් මුහුණ දෙන සමාජ ගැටලු :

නව යෞවන අවධිය තුළ ඇතිවිය හැකි විවිධ ගැටලුකාරී තත්ත්වයන් නිවැරදිව හඳුනාගැනීම තුළින් දෙමාපියන්ට හා වැඩිහිටියන්ට මෙම වයසේ පසුවන දරුවන් කෙරෙහි කෙසේ ක්‍රියා කළ යුතුද යන්න පිළිබඳව කරුණු සොයා ගැනීමට ඉමහත් පිටිවහලක් ලැබෙනු ඇත. මේ නිසා මේ පිළිබඳව ඉදිරිපත් වී ඇති න්‍යායාත්මක හා පර්යේෂණාත්මක තොරතුරු විමර්ශනය කිරීම උචිත ය.

වික්‍රමරත්න (1989) "ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතිය තුළට උපදේශනයේ මැදිහත්වීම සහ එහි අවශ්‍යතාව" යන මාතෘකාව යටතේ සිදුකරන ලද අධ්‍යයනය තුළින්ද නව යෞවනයන් මුහුණ දෙනු ලබන මානසික ගැටලු සම්බන්ධ තොරතුරු අනාවරණය කර ඇත. මෙම අධ්‍යයනය සඳහා කොළඹ දකුණ, ගම්පහ සහ හෝමාගම යන අධ්‍යාපන ප්‍රදේශවල 9, 10, 11 ශ්‍රේණිවල ඉගෙනුම ලබන නව යොවුන් වියේ සිසුන් 166 දෙනෙකු සහභාගී කරගෙන තිබේ. මෙමගින් අනාවරණය වූ කරුණු අනුව නව යෞවන යෞවනියන් තුළ පැන නගින්නාවූ මානසික ගැටලු අතරින් පවුල් සම්බන්ධතාව හා බැඳුණු මානසික ගැටලු ප්‍රමුඛත්වයක් ගෙන තිබේ. මේ සඳහා දෙමාපියන්ගේ දැඩි පාලනය, දෝෂාරෝපන, පවුල් ආරවුල්, මව සහ දරුවන් අතර පවතින දුර්වල අවබෝධය, දෙමාපිය වෙන්වීම වැනි කරුණු රැසක් බලපා ඇති බවද වික්‍රමරත්න (1989) විසින් පෙන්වා දී ඇත.

කරුණාතිලක (1998) ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්වීතියික පාසල් අවධියේ ඉගෙනුම ලබන නව යොවුන් සිසුන් තුළ මානසික ගැටලු ඇතිවීම කෙරෙහි බලපාන පාසල් පරිසරය හා පවුල් පරිසරය ආශ්‍රිත හේතු

සාධක පිළිබඳව සිදුකර ඇති පර්යේෂණ අධ්‍යයනයෙන් ද මේ පිළිබඳව බොහෝ කරුණු අනාවරණය වී ඇත. අත්තනගල්ල අධ්‍යාපන කොට්ඨාශයට අයත් පාසල් 05 ක ළමුන් 150 ක් මෙම අධ්‍යයනයට සහභාගි කොට ගෙන තිබුණි. මෙමගින් හෙළිවූ කරුණු අනුව තමනට අවශ්‍ය පරිදි ඇඳුම් පැළඳුම් හා අනෙකුත්, අවශ්‍යතාවන් ලබාගැනීමට නොහැකි වූ විට, දෙමාපිය ආධිපත්‍යයෙන් මිදීමට අවශ්‍යය වුවත් ඒ සඳහා ඉඩ ප්‍රස්ථා නොලැබෙන විට, ඇතැම් දෙමාපියන් තුළ පවත්නා වර්තමාන සමාජයට නොගැලපෙන පැරණි සිත් විරිත්, ආකල්ප නිසා සහ දෙමාපියන් විසින් මෙම සිසුන්ගෙන් බලාපොරොත්තු වන අනාගත අපේක්ෂාවන් ඉටු කිරීමට හැකියාවක් හෝ දක්ෂතාවක් නොමැති වීම හේතුවෙන් නව යෞවන දරුවන් තුළ මානසික ගැටලු පැන නැඟිය හැක.

අතුකෝරාල ඩී. (2003, පි. 90, 146) හි පෙන්වා දී ඇත්තේද තම අවශ්‍යතාවන් ඉටු කර ගැනීමට නොහැකිවී ඉච්ඡාභංගත්වයට පත්වන නව යෞවන යෞවනියන් සමාජ විරෝධී, විනය විරෝධී ක්‍රියාවල යෙදීමට, සමාජයෙන් පළිගැනීමට, ඊර්ෂ්‍යා කිරීමට, බඩු මුට්ටු කඩා බිඳ දැමීමට,මත්පැන් හා මත්කුඩුවලට ඇබ්බැහිවීම් වලට යොමුවන බවයි. එසේම තවදුරටත් මෙම ආතතිකාරී තත්ත්වයන් වර්ධනය වුවහොත් සිය දිවි නසාගැනීම වැනි ඉතා භයානක තත්ත්වයන්ට නව යෞවන දරුවන් ගොදුරු විය හැකි බව ඔහුගේ මතයයි.

එබැවින් රටක සංවර්ධනයට මනා රුකුලක් කර ගත හැකි ජාතියේ ජීවනාලියවන් නව යෞවන පරපුර හොඳින් රැක බලාගැනීම අප කාගේත් යුතුකමකි. මෙහිදී මෙම වගකීමෙන් වැඩි බරක් දෙමාපියන්ට දැරීමට සිදුවන බව අප අමතක නොකළ යුතුය.

දරුවන්ගේ සමාජ අවශ්‍යතා සම්බන්ධයෙන් දෙමාපියන් ක්‍රියාකරන ආකාරය හා එමගින් ඇතිවන බලපෑම් :

නව යෞවන අවධිය තුළ පැනනගින්නාවූ අවශ්‍යතාවන් පිළිබඳව දෙමාපියන් වඩා බුද්ධිමත්ව කටයුතු කළ යුතු බවටත් එමගින් යෞවන දරුවන්ගේ පෞරුෂයට ඉමහත් බලපෑමක් එල්ල කළ හැකි බවටත් සාක්ෂි සපයන න්‍යායාත්මක හා පර්යේෂණාත්මක තොරතුරු බොහෝ ය.

ජැකොබ්සන් (1994) පෙන්වා දී ඇති පරිදි නව යෞවනවියේ දරුවන්ගේ අවශ්‍යතාවන් පිළිබඳව දෙමාපියන් ක්‍රියාකරන ප්‍රධාන ආකාර හතරක් සමාජයේ දැක ගත හැක. ඔහුට අනුව පළමු වර්ගයේ දෙමාපියෝ පුද්ගල නිදහස නැති කරන අයුරින් අධික බලධාරිත්වයක් ඇතුව ක්‍රියාකරති. මෙවැනි දෙමාපියන් තුළ ඉහළ බලාපොරොත්තු ඇති අතර ඔවුනට වුවමනා දේ බලෙන් හෝ ඉටුකර ගැනීමට හැමවිටම උත්සාහ දරති. ඔවුහු දරුවන්ගේ අවශ්‍යතාවන් පිළිබඳව සැලකිල්ලක් නොදක්වන අතර තදබල නීති පනවති. මෙවැනි දෙමාපියන් තම නව යෞවන දරුවන්ගෙන් සම්පූර්ණ කීකරුකම බලාපොරොත්තු වෙති. මේ නිසා මෙවැනි දෙමාපියන්ගේ දරුවන් නොසන්සුන් ගති ඇති, ඉක්මනින් කෝපවන නමුත් කීකරුකම පෙන්වන දරුවන් වෙති. ඔවුන් අලුත් තත්ත්වයනට මුහුණ දීමට බියවෙති. ආත්ම විශ්වාසය අඩුය. සමාජයේ අනිකුත් අය සමග නිතර ගැටලු ඇති කරගන්නා පුද්ගලයන් බවට පත්වෙති.

ජැකොබ්සන් (1994) ට අනුව දෙවන වර්ගයේ දෙමාපියන් අධික ලෙස අනුකූලතා දක්වන, දරුවන්ට සීමා නොපනවන දෙමාපියන්ය. මෙවැනි අය ඉතා ඉහළින් වගකීම් ඉටු කිරීමට උත්සාහ ගන්නා අතර බලෙන් කරනු ලබන ඉල්ලීම් අඩුය. ඔවුහු තම දරුවන් නිර්මාණශීලී වනවා දැකීමට කැමති වෙති. කිසිම දිනක තම දරුවන් කෙරෙහි සීමා බන්ධන නොපනවති. මොවුන්ගේ නව යෞවන දරුවන් වඩා නිර්මාණශීලී නමුත් චර්යාවෙන් හා කථාබහෙන් කලබල සහිත, ආක්‍රමණශීලී, ගැටලු ඇතිකර ගන්නා අය බවට පත්වෙති.

තුන්වන වර්ගයේ දෙමාපියන් දරුවන් සම්බන්ධව ඉතා ඉහළ බලාපොරොත්තු තබා ගනිමින්, දරුවන්ට ඉතා ඉහළ ඉලක්ක පෙන්වමින් දරුවන්ගේ චිත්තවේග ශක්තිමත් වන ආකාරයට ක්‍රියා කරන අය වෙති. වර්තමානයේදී ඉතා හොඳ දෙමාපියන් වශයෙන් සැලකෙන්නේ මෙම වර්ගයේ දෙමාපියන්ය. මෙම දෙමාපියෝ හොඳින් වගකීම් ඉටු කරති. එසේම දරුවන්ට සීමා පනවති. නමුත් එසේ සීමා පැනවීමට හේතු සාධක ද දරුවන්ට පැහැදිලි කරති. මෙවැනි දෙමාපියන්ගේ නව යෞවන දරුවන් ධනාත්මක සංවර්ධනයක් පෙන්නුම් කරන ඉතා ඉහළ ආත්ම ශක්තියකින් හෙබි සමාජයීය වශයෙන් තම කාර්යයන් හොඳින් ඉටුකරන අය වෙති. එසේම අන් අය සමඟ ඉතා හොඳින් කටයුතු කරමින් තම දෙමාපියන්ට ද ගරු කරන බව මොහු පෙන්වා දී ඇත.

හතරවන වර්ගයේ දෙමාපියන් තම දරුවන් නොසලකා හරිමින් ක්‍රියාකරන අය බව ජැකොබ්සන් පෙන්වා දෙයි. මොවුන් තුළ දරුවන් සම්බන්ධව ඇත්තේ ඉතා පහළ මට්ටමේ බලාපොරොත්තුය. වගකීම් නිසි ලෙස ඉටු නොකරති. දරුවන් කෙරෙහි අඩු ඇල්මක් දක්වන අතර ඔවුනට කිසිදු සීමා පැනවීමක් සිදු නොකරන අතර දරුවන්ට කිසිදු සහයෝගයක් ද නොදෙති. එබැවින් මොවුන්ගේ දරුවන් බොහෝවිට බීමට ඇබ්බැහිවූවන්, මත්ද්‍රව්‍ය ගැනීමට පෙළඹුනු අය වන බව ජැකොබ්සන් පවසයි.

බ්‍රෙන්ට්, ඩූ, ට්‍රෙයි, පේෂන්ස් සහ ඩිවිඩ්, මැක්ඩොනල්ඩ් (2002) යන අය විසින් 7 වන ශ්‍රේණියේ ඉගෙනුම ලබන ළමුන් 215 ක් සහ ඔවුන්ගේ දෙමාපියන් යොදාගෙන කරන ලද පර්යේෂණ අධ්‍යයනය තුළින් අනාවරණය වූ කරුණු මෙසේය. ඔවුන්ට අනුව නව යෞවන දරුවන් තුළ හට ගත හැකි අනතුරුදායක චර්යාවන් අවම කිරීමේ ප්‍රධාන ම හැකියාව ඇත්තේ දෙමාපියන්ටය. ඒ අනුව දෙමාපියන් තම නව යෞවන දරුවන් සමග ඵලදායී ලෙස අදහස් හුවමාරු කර ගැනීමෙන් සහ නිවැරදි පැහැදිලි මඟපෙන්වීමක් ලබාදීමෙන් ඔවුන් තුළ හටගත හැකි අනතුරුදායක චර්යාවන් අවම කර ගැනීමට උදව් කළ යුතුය.

පැට්‍රිකාකන්. ඊ (Patrikakon E : 2004) පෙන්වා දී ඇත්තේ දෙමාපියන්හට තම නව යෞවන දරුවන්ගේ සාර්ථකත්වයට ඉමහත් බලපෑමක් එල්ල කළ හැකි බවයි. එම අදහසට අනුව දෙමාපියන් තම නව යෞවන දරුවන් සමග සාකච්ඡා කරමින්, අත්දැකීම් බෙදා හදා ගනිමින් නිරන්තර සන්නිවේදනයක යෙදීම තුළින් නව යෞවන දරුවන්ගේ පෞරුෂ වර්ධනයට ප්‍රබල බලපෑමක් එල්ල කළ හැක.

බවුම්රින්ඩ්. ඩී (Baumrind D :1991) විසින්ද දෙමාපියන් දරුවන් රැක බලාගන්නා රටා 04 ක් පෙන්වා දී ඇත. ඒ අනුවද අධික බලධාරීත්වයක් සහිත රැක බලාගැනීමේ රටාව තුළින් කීකරු නමුත් ජීවිතයේ අසතුටුදායක අතෘප්තිකර තත්ත්වයක් අත්විදින, සාමාජයීය හැකියාවන් අඩු, හීන ආත්ම විශ්වාසයක් සහිත දරුවෝ බිහි වෙති.

දෙවන වර්ගයේ දෙමාපියන් මගින් නව යෞවන දරුවන් වෙත ඉතා පැහැදිලි නීතිරීති, උපදෙස් ලැබෙන නිසාත් ඔවුන්ගේ රැක බලාගැනීමේ රටාව වඩා ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී නිසාත්, ඔවුන් තම දරුවන් සමග සහයෝගයෙන් කටයුතු කරන නිසාත් සතුටින් ජීවත් වන, විවිධ හැකියාවන්ගෙන් පරිපූර්ණ සාර්ථක නව යෞවන දරුවන් බිහිවෙති.

තුන්වන වර්ගයේ දෙමාපියන් තුළ ඇත්තේ සීමිත මට්ටමේ බලාපොරොත්තුය. දරුවන් වෙත එතරම් නීතිරීති නොපනවති. ඔවුන් දරුවන් පෝෂණය කරමින් සැලකිය යුතු මට්ටමේ සන්නිවේදනයක් ඔවුන් සමග පවත්වාගෙන යති. බවුම්රින්ඩ්. ඩී ට අනුව මෙම වර්ගයේ දෙමාපියන්ගේ නව යෞවන දරුවන් තම ජීවිතයේදී බොහෝ ගැටලුවලට මුහුණ දෙන, පාසලේදී අඩු සාර්ථකත්වයක් පෙන්වන, අසතුටින් ජීවත්වන අය වෙති.

හතරවන වර්ගයේ දෙමාපියන් දරුවන් කෙරෙහි අඩු බලාපොරොත්තු තබාගෙන සිටින, අඩු වගකීමක් දරන, දරුවන් සමග අඩු සන්නිවේදනයක් සහිත දරුවන්ගේ ජීවිත වලින් ඈත්වී ජීවිත ගෙවන අයයි. මොවුන් ගේ ක්‍රියාකලාපය නිසා දරුවන් තුළ

ද ආත්ම විශ්වාසය බිඳ වැටෙයි. හීන ස්ව සංකල්පයක් වර්ධනය වේ. තමන්ගේ සම වයස් මිතුරන් හා සසඳන විට අඩු සාර්ථකත්වයක් සහිත අය වෙති.

මෙවැනි කරුණු සිල්ලගෙන් ම තහවුරු වන්නේ නව යෞවන දරුවන්ගේ පෞරුෂය සංවර්ධනය කිරීමෙහි ලා, දෙමාපියන් විශාල බලපෑමක් එල්ල කළ හැකි බවයි. මේ නිසා නව යෞවන වියේ පාසල් සිසුන්ගේ සමාජයීය අවශ්‍යතා සම්බන්ධයෙන් දෙමාපිය මැදිහත්වීම වඩා යහපත් කළ යුතු ය.

නව යෞවන දරුවන්ගේ සමාජයීය අවශ්‍යතා ඉටුකිරීම සම්බන්ධයෙන් දෙමාපියන් අනුගමනය කළ යුතු ක්‍රියාමාර්ග :

(01) බ්‍රෙන්ට්, ඩූ, ට්‍රෙයි, ජේෂන්ස් සහ ඩේවිඩ්, මැක්ඩොනල්ඩ් (2002), සහ පැට්‍රිකාකන්. ඊ (Patrikakon E : 2004) යන අය පෙන්වා දුන් පරිදි දෙමාපියන් හැමවිටම තම නව යෞවන දරුවන් සමග එලදායී සන්නිවේදනයක යෙදීම තුළින් ඔවුන්ගේ අවශ්‍යතා නිසි පරිදි හඳුනාගෙන අවශ්‍ය මඟපෙන්වීම ලබා දිය යුතුයි.

(02) ජැකොබ්සන් (1994) සහ බවුම්රින්ඩ්. ඩී (Baumrind D : 1991) පෙන්වා දුන් පරිදි දරුවන්ට අධික නීතිරීති පැනවීමෙන් වැළකී ඔවුනට අවශ්‍ය අවස්ථාවල ඉතා පැහැදිලි උපදෙස්, නීතිරීති ක්‍රියාත්මක කර ඔවුන් සමග වඩා සහයෝගයෙන් ක්‍රියා කළ යුතුයි.

(03) සෑම මනෝවිද්‍යාඥයෙකු ම පෙන්වා දී ඇති පරිදි දෙමාපියන්ගේ ආදරය දරුවන්ට දැනෙන පරිදි ලබාදී ඔවුනගේ සාර්ථකත්වයන් වලදී නිසි පිළිගැනීමක්, ප්‍රශංසා කිරීමක් ලබා දිය යුතුයි.

(04) විජයරත්න (1999) සහ තවත් බොහෝ දෙනෙකු අනාවරණය කර ඇති පරිදි නව යෞවන වියේ කැපීපෙනෙන අවශ්‍යතාවක් වන සමවයස් කණ්ඩායම් ඇසුර ලබා දීමේදී තම දරුවාට ගැලපෙන, යහපත් මිතුරු ඇසුරක් ලබාදීමට දෙමාපියන් කටයුතු කළ යුතුයි. ඒ සඳහා මඟ පෙන්විය යුතුයි.

(05) ලූකස් හා හොරොක්ස් (1969), දයාලතා (1983) යන අය පෙන්වා දුන් පරිදි විරුද්ධ ලිංගිකයන් ඇසුරට ප්‍රියවීම නව යෞවන අවධිය තුළදී පැන නගින සමාජයීය අවශ්‍යතාවකි. එවැනි සබඳතා වලදී සුදුසු උපදෙස්. මඟ පෙන්වීම ලබාදීමටත් උපේක්ෂාවෙන් කටයුතු කිරීමටත් දෙමාපියන් කටයුතු කළ යුතුයි.

(06) ගුරුවරුන් සමග සමීප සම්බන්ධතාවක් ගොඩනගා ගනිමින් තම නව යෞවන දරුවන්ගේ අවශ්‍යතා ඉටු කිරීමට දෙමාපියන් ක්‍රියා කළ යුතුයි.

(07) විවිධ විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් වලට තම නව යෞවන දරුවාව යොමු කිරීමෙන් නායකත්ව අවශ්‍යතා, දක්ෂතා ප්‍රදර්ශනය, පිළිගනු ලැබීමේ අවශ්‍යතාව වැනි විවිධ වූ සමාජයීය අවශ්‍යතාවන් ඉටු කර ගැනීමට ඉඩ සලසා දිය යුතුයි.

එම ක්‍රමවේදයන් මගින් සමාජ අවශ්‍යතා පරිපූර්ණත්වයට ළඟා කරගත් නියම ස්වසංකල්පයන් වර්ධනය කර ගත් යෞවන පරපුරක් රටට දායාද කිරීම අපහසු නොවනු ඇත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ :

- අතුකෝරාල ඩී (2003) යොවුන්වියේ ගැටලු විසඳගත හැකි මඟ, ශික්ෂා මන්දිර ප්‍රකාශන, පානදුර - පිටු. 144-194.
- දයාලතා ජී. (1983) ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් යන යෞවනයන්ට දැනෙන සමාජයීය අවශ්‍යතා පිළිබඳ අධ්‍යයනය, පළ නොකරන ලද අධ්‍යාපනපති නිබන්ධනය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.
- කරුණාතිලක පී. ජී. (1998) ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතියික පාසල් අවධියේ ඉගෙනුම ලබන නවයොවුන් සිසුන් තුළ මානසික ගැටුම් ඇතිවීම කෙරෙහි බලපාන පාසල් පරිසරය සහ පවුල් පරිසරය ආශ්‍රිත හේතු සාධක පිළිබඳ අධ්‍යයනය, පළ නොකරන ලද අධ්‍යාපනපති නිබන්ධනය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

- ගුණවර්ධන ආර්. සහ අබේපාල ආර්, (1999) අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යා සංග්‍රහය, කොට්ටාව, සාර ප්‍රකාශන.
- ගුණසේකර යූ. (1997), ගුරුවරුන් පරියේෂකයන් ලෙස, ජනක ප්‍රින්ටර්ස්, මහරගම, පිටු 36-48.
- තිලකරත්න ටී. ජී. (1981) සාධනය හා පෙළඹවීම කෙරෙහි සමාජ ආර්ථික තත්ත්වයෙහි බලපෑම, පළ නොකරන ලද දර්ශනපති නිබන්ධනය - කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.
- තිලකරත්න පී සහ සුරවීර එස්. (1997), ඔබේ දරුවා කොයිබටද?, ගම්පහ සරසවි මුද්‍රණාලය.
- මාතුපේම ජී. ඒ. (1991), නූතන මනෝවිද්‍යා සංග්‍රහය - ගුණසේන සහ සමාගම.
- විජේතුංග ස්වර්ණා, ධර්මවර්ධන ජී. (1996), "දෙවන දශකය", සී/ස. කරුණාරත්න සහ පුත්‍රයෝ, කොළඹ. පිටු 1, 2, 53.
- විජයරත්න (1999) නව යෞවනයන්ට වැඩ ලෝකය සඳහා අවශ්‍ය වෘත්තීය පුහුණුව ලබා දෙන ආයතන - පළ නොකරන ලද නිබන්ධනය, අධ්‍යාපනපති උපාධි පාඨමාලාව, විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය, නාවල.
- සේදර. යූ. (1994), සංවර්ධන මනෝවිද්‍යාවේ (ගැටවර විය), කොට්ටාව, සාර ප්‍රකාශන.
- Baumrind D. (1991), The influence of parenting style on adalescent competence and substance use, Journal of Early Adolescence, 11 (1), 56-95.
- Brent, V. Nelson, Do Med, Troy H. Patience and David C. MacDonald Do, (2002), Journalof the American Board of Family Medicine.
- Douglas J. W. B. (1964), The Home and the school. Mc. Gibbons' & Kee, London - P. 42-60.
- Horrocks J. E. (1969), The Psychology of Adolescence, Boston.

- Jacobson J. L. (1994), The influence of attachment patterns on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period, Child Development, 57, 338-347.
- Patrikakon E. (2004), Harvard Family research project, Harvard Gradnate School of Education.
- Santrock John W. (1995) Adolescence Brown and Benchmark (sixth edition) U.S.A.
- Wickramaratne V. (1989) A Mental Health Approach to Connselling, Intervention in the school setting, unpublished thesis for the Degree of Doctor of Philosophy, University of Colombo.

05

විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමුන් පිළිබඳ ලෙව් විගොට්ස්කිගේ පර්යාලෝකය

බී. ජී. එච්. අනුරුද්ධිකා
කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

හැඳින්වීම :

රුසියානු ජාතික මනෝ විද්‍යාඥයෙක් වන ලෙව් විගොට්ස්කි (1896 - 1934) ඉදිරිපත් කළ න්‍යාය සමාජ සංස්කෘතික න්‍යාය (Socio Cultural Theory) නමින් හැඳින්වේ. ඔහු අවුරුදු 38 පමණ කෙටි කාලයක් ජීවත් වුව ද ඔහු ගේ න්‍යායාත්මක සංකල්ප අන් කවරදාටත් වඩා වර්තමානයේ පිළිගැනේ.

විගොට්ස්කි පුද්ගල සංවර්ධනය පිළිබඳ ඉදිරිපත් කරන ලද න්‍යාය සමාජ නිර්මාණවාදය (Social Constructivism) නමින් හැඳින්වේ. එම න්‍යායේ හරය ත්‍රිවිධාකාරයකට ඉදිරිපත් කළ හැකි බව අබේපාල (2010) පෙන්වා දෙයි.

(01) පුද්ගලයාගේ ප්‍රජානන සංවර්ධනය සමාජ අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වයේ ප්‍රතිඵලයකි.

එනම් ප්‍රජානන සංවර්ධනයට අවශ්‍ය ඥානය, චින්තනය, දැනුම හා අත්දැකීම් ආදී උපකරණ පළමුවෙන් ම පවතින්නේ ළමයාගෙන් බැහැර සමාජ සංස්කෘතිය තුළ ය. ළමයා සමාජය සමග සිදු කරන

අන්තර්ක්‍රියාකාරිත්වයේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස මෙම උපකරණ අභ්‍යන්තර්ගත කරගනිමින් තම ප්‍රජානය සංවර්ධනය කර ගනී.

02. ඉගෙනීමෙන් ප්‍රජානනය සංවර්ධනය වීමට නම් ඒ සඳහා මඟ පෙන්වන පුද්ගලයා තමාට වඩා දන්නෙකු විය යුතුය.

එනම් ළමයා දැනට සිටින සංවර්ධන මට්ටමේ සිට ඔහුට / ඇයට යා හැකි සංවර්ධන මට්ටම කරා යාමට මඟ පෙන්වන හා උදව් ලබා දෙන පුද්ගලයා තමාට වඩා දැනුමැති පුද්ගලයෙකු විය යුතුය. එමගින් සැබෑ ඉගෙනුමක් සිදු වේ.

03. උපරි සංවර්ධන කලාපය (The Zone of Proximal Development) පිළිබඳ සංකල්පය.

විගොට්ස්කි පෙන්වා දෙන්නේ ළමා සංවර්ධනයේදී ළමයෙකු තුළ සංවර්ධන මට්ටම් 02 ක් පවතින බවය. එනම් සැබෑ සංවර්ධන මට්ටම සහ විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටමයි. මේ දෙක අතර කලාපය උපරි සංවර්ධන කලාපය ලෙස හැඳින්වේ. සැබෑ සංවර්ධන මට්ටම යනු ළමයා දැනටමත් අත්කර ගෙන ඇති සාධන මට්ටම වන අතර එය පෙරදින සංවර්ධනය (Yesterday development) ලෙස හැඳින්වේ. විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටම නැතිනම් මතු දින සංවර්ධනය (Tomorrow development) යනු විශේෂඥ සහාය ඇතිව නුදුරු අනාගතයේ ළඟා වීමට බලාපොරොත්තු වන සංවර්ධන මට්ටමයි. උපරි සංවර්ධන කලාපය යනු පුද්ගලයා සමීපස්ථව ඇති ඥාන සම්භාරයයි. (අබේපාල, 2010). උපරි සංවර්ධන කලාපය හරහා විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටමට යාම සඳහා ළමයාට වඩා දැනුමැති ගුරුවරුන් වැඩිහිටියන් සහ සමවයස් කාරයින්ගේ උපකාරය අවශ්‍ය වන අතර එය පලංචි බැඳීම (Scaffolding) ලෙස හැඳින්වේ.

පුද්ගලයාට පරිබාහිරව පවත්නා ඥාන සම්භාරය අන් අයගේ උදව් ඇතිව අභ්‍යන්තරීකරණය කර ගනු ලබන්නේ භාෂාව මාධ්‍ය කොටගෙන බව විගොට්ස්කි පෙන්වා දෙයි. උදාහරණයක් ලෙස බයිසිකලයක් පැදීම, පැන්සලකින් ලිවීම ආදිය ළමයාට පරිබාහිරව පවතින ක්‍රියාකාරකම් වන අතර ඒවා අත්කර ගන්නේ සමාජ අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය හරහා භාෂාව මාධ්‍යය කොටගෙනය.

මේ ආකාරයට විගොට්ස්කි ඉදිරිපත් කරන ලද බොහෝ සාමාන්‍ය මනෝ විද්‍යාත්මක මූලධර්ම බොහෝමයක් ම මූලිකව පැන නැඟී ඇත්තේ විශේෂ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ බව ගින්ඩිස් (Gindis : 1999) පෙන්වා දෙයි.

මෙම විශේෂ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳව විගොට්ස්කි ඉදිරිපත් කරන ලද න්‍යායාත්මක මතවාද මොනවාදැයි පරීක්ෂා කර බලමු.

විශේෂ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ දී අවධානය යොමු කරනු ලබන ළමයින් කණ්ඩායම විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමුන් ලෙස හැඳින්වේ. විගොට්ස්කි මෙම ළමුන් එකල 'දුබලතා සහිත ළමුන්' යන යෙදුමෙන් හඳුන්වා ඇත. ඔහු දුබලතා සහිත ළමුන් පිළිබඳව දැක්වූ න්‍යායාත්මක අදහස් තේමා කිහිපයක් යටතේ සාකච්ඡා කෙරේ.

01. දුබලතා පිළිබඳ සමාජ සංස්කෘතික මතවාදය.
02. දුබලතාව සහිත ළමුන්ගේ සංවර්ධනය.
03. දුබලතා සහිත ළමුන්ට ලබා දිය යුතු අධ්‍යාපනය වශයෙනි.

01. දුබලතා පිළිබඳ සමාජ සංස්කෘතික මතවාදය.

විගොට්ස්කි සඳහන් කරන ආකාරයට ඕනෑම දුබලතාවක් ළමයා පරිසරය සහ සමාජය සමග සිදු කරන අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වයට බලපෑම් එල්ල කරයි. එහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ අදාළ පුද්ගලයාට සමාජ සබඳතා පැවැත්වීම හා එහි ඇති සංස්කෘතියේ පවතින ඥාන සම්භාරය උකහා ගැනීම සීමා වීමය. උදාහරණ ලෙස අන්ධ බව දෘෂ්‍ය ලෝකයට ප්‍රවේශය සීමා කරන බැවින් අවාචික සන්නිවේදනය අවබෝධ කර ගැනීම සහ සමාජ සබඳතා ඇති කිරීම සීමා කරන ඌණතාවකි. ගින්ඩිස් (Gindis : 1999) පෙන්වා දෙන්නේ අන්ධ බවටත් වඩා බිහිරි බව උග්‍ර ඌණතාවක් බවය. මන්ද එය ද භාෂාමය නිපුණතාව ලබා ගැනීම උග්‍ර වශයෙන් සීමා කරන, වාචික සන්නිවේදනය සහ සංස්කෘතික ලෝකයට ප්‍රවේශය සීමා කරන ඌණතාවක් බැවිනි.

ඒ අනුව ළමයෙකුගේ දුබලතාව හේතුකොට ගෙන සමාජ අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වයට බාධා පැමිණියහොත් එය පුද්ගලයා තුළ විවිධ ප්‍රමාදයන් හා ඌණතාවන් ඇති වීමට හේතු වේ.

ඩික්සන් සහ වෙරෙනිකිනේ (Dixon and Verenikinay : 2007) විසින් විගොට්ස්කි ඉදිරිපත් කරන ලද දුබලතාවේ දෙයාකාර ස්වභාවයක් ඇති බව පෙන්වා දෙති.

(i) දුබලතාව සමාජ සංස්කෘතික සංවර්ධනාත්මක ප්‍රපංචයකි. එනම් දුබලතාව මනෝ විද්‍යාත්මක ප්‍රතිඵල ඇති කරන ජීව විද්‍යාත්මක ඌණතාවක් පමණක් නොව සමාජ සංවර්ධනාත්මක සංසිද්ධියකි. දුබලතාව අසාමාන්‍යතාවක් වන්නේ එය සමාජ සන්දර්භයට පැමිණි විට පමණි. උදාහරණ ලෙස යම් ඉන්ද්‍රියමය ඌණතාවක් සමාජය චර්යාවේ පවතින අසාමාන්‍යතාවක් ලෙස දැකීම දැක්විය හැකි ය.

(ii) දුබලතාව ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික වශයෙන් දෙයාකාරය. ප්‍රාථමික දුබලතා ඇති වන්නේ ජීව විද්‍යාත්මකව සිදුවන ඉන්ද්‍රියමය ඌණතාවක් හේතුවෙනි. ද්විතීයික දුබලතාව ඇති වන්නේ සමාජ සාධක හේතු කොට ගෙන පුද්ගලයාගේ ඉහළ මනෝ විද්‍යාත්මක ක්‍රියාවලියට බාධා ඇති වීමෙනි. එහිදී ප්‍රාථමික දුබලතාව පුද්ගලයා සමාජ දැනුම සහ කුසලතා අත්කර ගැනීම හා භාවිත කිරීම සම්බන්ධයෙන් සීමා පනවයි. ප්‍රාථමික දුබලතාව සමාජ සාධක හේතු කොටගෙන ද්විතීයික දුබලතාවක් බවට පත් විය හැකිය.

ප්‍රාථමික දුබලතාව ද්විතීයික දුබලතාවක් බවට පත් වීමට හේතු වන්නේ දුබලතාව පිළිබඳ සමාජය ගොඩනගා ගෙන ඇති ආකල්පයන් ය. ඒවා දුබලතා සහිත ළමුන්ට සමාජ සංස්කෘතික දැනුමට, අත්දැකීම්වලට ප්‍රවේශ වීමට සහ භාෂාව, චින්තනය වැනි මනෝ විද්‍යාත්මක මෙවලම් අත් කර ගැනීම කෙරෙහි බාධක වශයෙන් පවතී. අනෙක් අතට ප්‍රාථමික දුබලතාව හේතුකොට ගෙන සමාජ අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය සීමා වන නිසා එය ද ද්විතීයික දුබලතාව ඇති වීමට හේතු

වේ. උදාහරණ ලෙස ඩික්සන් සහ වෙරෙනිකිනේ (Dixon and Verenikinay : 2007) පෙන්වා දෙන්නේ බුද්ධිමය දුබලතා සහිත පුද්ගලයන් තුළ ඇති සමහර චර්යාත්මක ලක්ෂණ එනම් අක්‍රිය බව, පරායත්ථ බව, අවම සමාජ කුසලතා ආදිය ද්විතියික දුබලතාව නිසා ඇති වන බවය. මෙම දුබලතාවන් පුද්ගල සංවර්ධනය කෙරෙහි ඍජුව බලපායි.

02. දුබලතාව සහිත ළමුන්ගේ සංවර්ධනය.

විගොට්ස්කිට අනුව දුබලතා සහිත ළමුන්ගේ සංවර්ධනය ප්‍රමාණාත්මක සහ ගුණාත්මක වශයෙන් දෙ යාකාරය. ශාරීරික හා සංවේදන ඌණතා සහිත ළමුන් තුළ මනෝ විද්‍යාත්මකව සාමාන්‍ය ආකාරයේ සංවර්ධනයක් පවතින නමුත් ශාරීරික සැකැස්ම තුළ ප්‍රමාණාත්මක වෙනස්කම් පවතී. එය සංවර්ධනයේ ප්‍රමාණාත්මක වෙනස්කම් ලෙස හැඳින්වේ.

ළමයකුගේ සංවර්ධනයට දුබලතාව හේතු කොට ගෙන බාධා පැමිණෙන්නේ නම් ඔහු තම සමවයස්කයින්ට වඩා අඩුවෙන් සංවර්ධනය වූ කෙනෙක් ලෙස සලකනවාට වඩා වෙනස් ආකාරයෙන් සංවර්ධනය වූ කෙනෙක් ලෙස සැලකීම සංවර්ධනයේ ගුණාත්මක වෙනස්කම් ලෙස හැඳින්වේ.

දුබලතා සහිත ළමුන්ගේ සංවර්ධනය විගොට්ස්කිගේ උපරි සංවර්ධන කලාපය නමැති සංකල්පය ඔස්සේ තවදුරටත් පැහැදිලි කර ගත හැකිය. දුබලතා සහිත ළමුන්ගේ පාර්ශ්වයෙන් ගත් විට බොහෝ විට සැබෑ සංවර්ධන මට්ටම හා විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටම අතර ඉහළ පරතරයක් දක්නට ලැබිය හැකි බව විගොට්ස්කි පෙන්වා දෙයි. අප සංස්කෘතියේ පවතින ඥාන සම්භාරය උකහා ගන්නේ භාෂාව ප්‍රධාන මාධ්‍ය කොට ගෙනය. යමෙකුට දුබලතාව හේතු කොට ගෙන භාෂාව සම්බන්ධ ගැටලු පවතී නම් එම ඥාන සම්භාරය ග්‍රහණය කර ගැනීමේ ද ගැටලු මතු වේ. එය සැබෑ සංවර්ධන මට්ටම හා විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටම අතර විශාල පරතරයක් ඇති වීමට හේතු විය හැකිය.

එබැවින් දුබලතා සහිත ළමුන්ට ලබාදිය යුතු අධ්‍යාපනයේ අරමුණ විය යුත්තේ හානිපූරණ උපාය මාර්ග ආශ්‍රයෙන් විකල්ප ක්‍රම ඔස්සේ ඔවුන්ගේ විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටම කරා ළඟා වීමට පහසුකම් සැලසීම ය.

03. දුබලතා සහිත සිසුන්ගේ අධ්‍යාපනය

විගොට්ස්කි අවධාරණය කරන ලද්දේ පුද්ගලයෙකුට යම් කිසි දුබලතාවක් හෝ ඌණතාවක් පවතී නම් සමාජ සංස්කෘතික සංවර්ධනයක් අත්කර ගැනීමට ඔහු විකල්ප ක්‍රම භාවිත කරන බවය. ඒවා හානිපූර්ණ උපාය මාර්ග ලෙස හැඳින්වේ. උදාහරණයක් ලෙස දෘෂ්ටි ඌණතා සහිත සිසුවෙක් සංගීතය තුළින් ඉහළට යාමට ක්‍රියාකිරීම පෙන්වා දිය හැකිය.

එහිදී දුබලතා සහිත ළමුන්ගේ අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන පරමාර්ථය විය යුත්තේ මනෝ විද්‍යාත්මක ක්‍රියාවලිය ශක්තිමත් කොට ප්‍රාථමික දුබලතාව හානිපූරණය කිරීම පමණක් නොව විවිධ විෂයානුබද්ධ ක්‍රියාකාරකම් මගින් හා සමාජය මනෝ විද්‍යාත්මකව වෙනස් කිරීම සඳහා උපාය මාර්ග අනුගමනය කිරීම මගින් ද්විතීයික දුබලතාව වැළැක්වීම හා නිවැරදි කිරීමය.

විගොට්ස්කි පෙන්වා දෙන්නේ දුබලතා සහිත ළමුන් සඳහා වන අධ්‍යාපනයේ අනාගතය 'ධනාත්මක විවිධාංගීකරණයක්' පාදක වූ අන්තර්කරණයක් විය යුතු බවය. එහිදී එම විවිධාංගීකරණය ඉගැන්වීම තුළ සහ ඇගයීම තුළ තිබිය යුතුය.

ඒ අනුව විවිධ දුබලතාවන්ට අනුකූලව, ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සංශෝධනය විය යුතුය. විකල්ප ඉගැන්වීම් එළඹුම් තිබිය යුතුය. එමගින් ළමයාගේ ඉහළ මානසික හැකියා සංවර්ධනය කළ යුතුය. එය රඳා පවතින්නේ ගුරුවරයාගේ මැදිහත්වීම් ක්‍රියාවලියේ ප්‍රමාණාත්මක බව, ගුණාත්මක බව සහ ඉගෙනුම් පරිසරයේ ව්‍යුහය හා සංවිධානය මතය, ඉහළ මනෝ විද්‍යාත්මක ක්‍රියාවලිය ශක්තිමත් කිරීම මගින් උපරි සංවර්ධන කලාපය හරහා විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටම කරා යාමට ගුරුවරුන්, වැඩිහිටියන් සහ ඉහළ හැකියා ඇති

සමවයස්කයින්ගේ ඇසුර අවශ්‍ය බව විගොට්ස්කි පෙන්වා දෙයි.

එසේම ඉගැන්වීම පමණක් නොව ඇගයීම තුළ ද විවිධාංගීකරණයක් තිබිය යුතුය. විගොට්ස්කිට අනුව දුබලතා සහිත ළමුන් ඇගයීමේදී සාම්ප්‍රදායික සම්මත පරීක්ෂණවලට වඩා ළමයාගේ මානසික ක්‍රියාවලිය හා අධි ප්‍රජානන දර්ශක කෙරෙහි අවධානය යොමු කළ යුතුය. අධි ප්‍රජානන දර්ශක ලෙස ළමයා භාවිත කරන ප්‍රජානන උපාය මාර්ග, අත්වැරදිවල ස්වාභාවය, ලබා දෙන සහයෝගයෙන් ප්‍රතිලාභ ලබා ගැනීමේ හැකියාව, සාර්ථක හා අසාර්ථක බවට දක්වන චිත්තවේගී ප්‍රතිචාර ආදිය පෙන්වා දිය හැකිය. එහිදී දුබලතා සහිත ළමුන් ඇගයීම සඳහා වඩා සුදුසු ගතික ඇගයීම බව විගොට්ස්කි අවධාරණය කරයි. ගතික ඇගයීම සිදු කරන විට ද මෙම ප්‍රජානන හා අධි ප්‍රජානන දර්ශක ගැන අවධානය යොමු කළ යුතුය.

ගතික ඇගයීම සිදු කරන්නේ පළමුව පූර්ව පරීක්ෂණයක් කොට යම්කිසි මැදිහත් වීමක් සිදු කොට පසු පරීක්ෂණයක් කිරීම මගිනි. පූර්ව හා පසු පරීක්ෂණ ප්‍රතිඵල සසඳ ළමයාගේ සැබෑ තත්ත්වය අනාවරණය කර ගත හැක. ඒ අනුව ළමයාගේ ප්‍රජානනය වෙනස්කර ගැනීමේ හැකියාව, වැඩිහිටි මැදිහත් වීම තුළ ළමයාගේ ප්‍රතිචාර, උපදේශනය හා මඟ පෙන්වීම හමුවේ ළමයාගේ සාධනය ආදිය මෙමගින් අනාවරණය කර ගත හැක. එය ළමයා වෙනුවෙන් ප්‍රතිකාරාත්මක ක්‍රියාමාර්ග ගැනීමට පිටිවහලකි.

විගොට්ස්කි තවදුරටත් අවධාරණය කරන්නේ සාම්ප්‍රදායික බුද්ධි පරීක්ෂණ ළමයාට කළ නොහැකි දේ හෝ ඔහුගේ / ඇයගේ බුද්ධි මට්ටමේ ප්‍රමාණය මැනීමට ලක් කරන බවය. නමුත් වඩා අවධාරණය කළ යුත්තේ ළමයාගේ සමස්ත සංවර්ධනය සහ ඔවුන්ට අවශ්‍ය කරන සහයෝගය අනාවරණය කරගත හැකි ඇගයීම් ක්‍රමවේදයක් වෙත අවධානය යොමු කිරීම වේ.

ඒ අනුව ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය, ඇගයීම් ක්‍රියාවලිය විවිධාංගීකරණය සහ සංශෝධනයේ අවශ්‍යතාව විගොට්ස්කි පෙන්වා

දෙන අතර මෙය කළ හැකි සුදුසු ම ස්ථානය සාමාන්‍ය පන්තිකාමරය බව ඔහු තවදුරටත් අවධාරණය කරයි.

සමස්තයක් වශයෙන් සමාජ නිර්මාණවාදය යටතේ පුද්ගල සංවර්ධනය කෙරෙහි සමාජ අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය කුමන ආකාරයට බලපාන්නේ ද යන්නත් විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත බව නැතිනම් විගොට්ස්කි හඳුන්වන ආකාරයට දුබලතාව සමාජ සංස්කෘතික මතවාද ඔස්සේ විග්‍රහ කිරීමත් මෙහිදී සිදු කර ඇත. එහිදී දුබලතාව සම්බන්ධ සමාජ සංස්කෘතික මතවාදය සහ දුබලතාව සහිත වූවෙකුගේ සංවර්ධනය පිළිබඳව න්‍යායාත්මක අදහස් ඉදිරිපත් කර ඇත. එසේම දුබලතාව හේතු කොට ගෙන සමාජ සංස්කෘතික දැනුමට ප්‍රවේශ වීම සීමා වන බැවින් සැබෑ සංවර්ධන මට්ටමේ සිට විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටම කරා යාම දුබලතා සහිත ළමුන්ට දුෂ්කර කාර්යයකි. එබැවින් ඒ සඳහා හානිපූරණ උපාය මාර්ග භාවිත කරමින් විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටමක් කරා ළමුන් ගෙන යාම දුබලතා සහිත ළමුන්ට ලබා දෙන අධ්‍යාපනයේ අරමුණ විය යුතුය. එසේ ම ඔවුන්ට ලබා දෙන අධ්‍යාපනය ඔවුන්ගේ විවිධ වූ අවශ්‍යතාවලට ආමන්ත්‍රණය වන පරිදි බහුවිධ ඉගැන්වීම් ක්‍රම, ඇගයීම් ක්‍රම ඔස්සේ අන්තර්කරණ වාතාවරණයක් යටතේ ලබා දීමේ අවශ්‍යතාව ද විගොට්ස්කි අවධාරණය කරයි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ :

- අබේපාල, රෝලන්ඩ් (1010) අධ්‍යාපනයේ මනෝ විද්‍යාත්මක පදනම, සාර ප්‍රකාශන, කොළඹ.
- Dixon, R. M. and Verenikinag, I. (20078), Learning and Socio Cultural Theory Exploring Modern Vygotskian Perspectives.
  http : // ro.uow. edu. au/egi/viewcontent. cgi? avticla = 1012 context = llrg.
- Gindis, B. (1999). Vygotsky's Vision : Reshaping the Practice of Special Education for the 21st Century.
  http://www. begcenter com/vygolsky vision htm.

06

ඵලදායී උපාධ්‍යයන ප්‍රවේශයක් කරා ...

රුවන්දි පෙරේරා

කථිකාචාරිණී, ද්විතීයික හා තෘතියික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

හැඳින්වීම :

උපාධ්‍යයනය යනු අතිශයින් ම නවීන සංකල්පයක් හෝ ක්‍රියාවලියක් නොවේ. එය ඇමෙරිකාව, ඕස්ට්‍රේලියාව වැනි දියුණු රටවල ඉතා ප්‍රචලිතව සිදු කෙරෙන්නකි. ශ්‍රී ලංකාවේ ද අතීත බෞද්ධ අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ උපාධ්‍යයනය ක්‍රියාත්මක වී ඇත. මහාවග්ගපාලියට අනුව ශිෂ්‍ය ජීවිතය පරිපූර්ණත්වයට පත් කිරීම උදෙසා බුදුරජාණන් වහන්සේ විසින් ආචාර්යවරයාට අමතරව උපාධ්‍යායවරයකු ද පත් කර තිබේ. බෞද්ධ අධ්‍යාපනයේ දී උපාධ්‍යායවරයා සහ අන්තේවාසිකයා අතර පැවති ඇත්තේ අතිශය ගුරු ගෞරවයෙන් යුතු එහෙත් සුහද සම්බන්ධතාවකි. ඔවුනොවුන් කෙරෙහි පිය-පුතු සබඳතාවකින් යුතුව එය පවත්වා ගත යුතු බව ද මහාවග්ගපාලියෙහි විස්තර කොට ඇත.

උපාධ්‍යයනය යනු කුමක් ද?

'උපාධ්‍යයනය' යන්න ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙන් මෙන්ටරින් (Mentoring) ලෙස හැඳින්වෙන අතර උපාධ්‍යයනය සිදු කරනු ලබන්නා උපාධ්‍යයක (Mentor) හා උපාධ්‍යයනයට භාජනය වන්නා, උපාධ්‍යයී (Mentee) ලෙසත් දැක්වේ.

ඇල්රිඩ්, ගාර්වේ සහ ස්මිත් (Alred, Garrey & Smith : 1999) ට අනුව උපාධ්‍යයනය යනු, වඩාත් අත්දැකීම් සහිත පුද්ගලයකු විසින් අඩු අත්දැකීම් හා හැකියා සහිත අයකුට දෙවනුව කී අයගේ වෘත්තීය / පුද්ගල සංවර්ධනය සඳහා කරනු ලබන ආදර්ශ භූමිකාවක්, ඉගැන්වීමක්, වගකීම් භාර ගැනීමක්, ධෛර්ය දීමක්, උපදේශනයක් හා මිත්‍රත්වයක් වේ.

අධ්‍යාපන විශ්ව කෝෂයේ උපාධ්‍යයනය, පාසලේ පැරණි ගුරුවරයෙක්, නවක ගුරුවරුන් වෙත උපදේශකයකු (advisor), ගුරුවරයකු (teacher) සහ මඟ පෙන්වන්නකු (coach) ලෙස ක්‍රියා කිරීම බවට දක්වා ඇත. සමහරු උපාධ්‍යයනය නවක ගුරුවරයා හා ගුරු උපදේශකවරයා අතර ඇති, සහාය ලබා දෙන, ඉගෙනුම් කුසලතා තක්සේරු කරනු ලබන, විධිමත් කරනු ලබන සම්බන්ධතාවක් ලෙස අර්ථ දක්වති. එල්ස්වර්ත් ජේ. සහ ජේම්ස්, ජේ. (Ellsworth, J. & James. J. : 1990).

උපාධ්‍යයක භූමිකාව

උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලියේ ප්‍රධාන ස්ථානය උපාධ්‍යයකට හිමි වේ. උපාධ්‍යයක යන්න ඉංග්‍රීසි සිංහල ශබ්ද කෝෂයේ ගුරුවරයා (Teacher), උපදේශකයා (Instructor), පියා (Father), ශික්ෂකයා (Percepter) ලෙස දක්වා ඇත. (වලිසිංහ, 1999).

උපාධ්‍යයක යනු, විශ්වාසවන්ත ගුරුවරයෙක් හෝ උපදේශකයෙක් මෙන් ම වඩාත් ජ්‍යෙෂ්ඨ සහ අත්දැකීම් සහිත හා නව වෘත්තිකයන්ට උදව් කිරීමට සහ උපදෙස් දීමට හැකි අයෙකි. කර්ක්පැට්‍රික්, ඊ.එම්. (Kirkpatric, E. M.: 1997).

උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලියේ කාර්යය වන්නේ උපාධ්‍යයක තෝරා ගැනීම වන අතර, එහිදී වඩාත් වැදගත් කොට සැලකිය යුතු කරුණු අතරින් එකක් ලෙස උපාධ්‍යයක, උපාධ්‍යායී ගැලපීම දක්වා ඇත. "ඔබට අවැසි අයකු හෝ සේවය දීර්ඝ කළ අයකු උපාධ්‍යයක ලෙස තෝරා නොගන්න. ප්‍රසන්න මනසක් ඇති, සාමාන්‍ය මට්ටමේ, ළඟා විය හැකි, පුද්ගල දියුණුව අපේක්ෂා කරන, වැඩ කිරීමේ ආකල්පය ඇති, විශ්වාස කළ හැකි, ගෞරව කළ හැකි, නිතර හමුවිය හැකි, අත්දැකීම් සහිත හා ඇසුර ප්‍රිය කරන කෙනකු තෝරා ගන්න"

යනුවෙන් ෆුලරටන් (Fullerton : 1994) අවධාරණය කර තිබීමෙන් 'උපාධ්‍යයක' සතු විය යුතු ගුණාංග මැනවින් පැහැදිලි වේ.

ක්‍රෝ සහ මැතිව්ස් (Crow & Mathews : 1947) විසින් උපාධ්‍යයකගේ භූමිකාව පහත පරිදි ඉදිරිපත් කර ඇත.

රූපසටහන 1 :

උපාධ්‍යායක භූමිකාවේ අංග.

ඔවුන් විසින් ප්‍රාථමික සහ ද්විතීයික වශයෙන් උපාධ්‍යයකයින් දෙ කොටසකට බෙදා දක්වා ඇත. ප්‍රාථමික උපාධ්‍යයකයින් උපාධ්‍යයනය සම්බන්ධව ඉතා පුළුල්, විශාල උදව් ප්‍රමාණයක් ගැඹුරින් සපයා දෙන්නන් ලෙස දක්වා ඇති අතර, ද්විතීයික උපාධ්‍යයකයින් සීමාසහිත උදව් ප්‍රමාණයක් පමණක් සපයා දෙන බව දක්වයි.

තවදුරටත් ඔවුන් විසින් සංවර්ධනය සිදු වන ක්ෂේත්‍රය අනුව ද උපාධ්‍යයන කාර්යය කොටස් තුනකට බෙදා දක්වා ඇත.

(i) වෘත්තීය සංවර්ධනය

(ii) මනෝ-සමාජයීය සංවර්ධනය

(iii) රැකියා සංවර්ධනය

වෘත්තීය සංවර්ධනයේදී උපාධ්‍යායවරයා විසින් කරනු ලබන රැකියාව තුළ දියුණු මට්ටම් කරා ළඟා වීමට උදව් කරයි.

මනෝ-සමාජයීය සංවර්ධනයේදී උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය තුළින් යහපත් පුද්ගලිකත්වයක් සහ චිත්තවේගීය තත්වයන් ගොඩ නැංවීමට උත්සාහ දරනු ලබයි.

රැකියා සංවර්ධනයේදී, උපාධ්‍යයවරයා විසින් උසස්වීම්වලට උදව් කරයි.

උපාධ්‍යයනයේ දී උපාධ්‍යයක හා උපාධ්‍යයී අතර අන්‍යොන්‍ය සබඳතාවක් ඇතත්, බොහෝ අවස්ථාවල විවිධ භූමිකා සහ ක්‍රියාකාරකම් උපාධ්‍යයක සතුව ඇති බව මැල්ඩරිස් සහ ෆුලර්ටන් (Malderez & Fullerton :1998) දක්වා තිබීමෙන් උපාධ්‍යයකගේ වැදගත්කම පිළිබිඹු වේ. ඔවුන් විසින් උපාධ්‍යයකගේ භූමිකා හා කාර්යයන් පහත පරිදි දක්වා ඇත.

වගුව 1. : උපාධ්‍යයකගේ භූමිකා හා කාර්යයන්.

භූමිකා	කාර්යයන්
ආදර්ශ දෙන්නෙක් (Model)	• පෙළඹවීම, පැහැදිලි කිරීම.
අනුගත කරවන්නෙක් (Aculturater)	• යා යුතු මඟ පෙන්වීම, • වෘත්තීය සංස්කෘතිය වටහා දීම.
වගකීම් භාර ගන්නෙක් (Sponsor)	• නිවැරදි පුද්ගලයන් හඳුන්වා දීම.
අනුග්‍රාහකයෙක් (Supporter)	• චිත්තවේගී තත්ව සමනය කර සුරක්ෂිත බව ඇති කිරීම.
අධ්‍යපනඥයෙක් (Educator)	• වෘත්තීය ඉගෙනුම් කරා ළඟා කරවීම • සුදුසු අවස්ථා නිර්මාණය කර දීම.

මැල්ඩරිස් (Maldevez : 2001) විසින් ''උපාධ්‍යයක යනු කවරෙක්ද'' යන්නට මීට වඩා වෙනස් අදහසක් ඉදිරිපත් කර ඇත. එහිදී ඔහු විසින් උපාධ්‍යයී සමග කාලය ගත කරන උපාධ්‍යයී ගේ ඉගෙනීම සහ වැඩකිරීම සම්බන්ධ අවශ්‍යතා සහතික ලෙස දන්නා, ඇහුම්කන් දෙන, පිළිසඳර කතා කරන, පැහැදිලි කර දෙන, මඟ පෙන්වන, ධෛර්යමත් කරන, නිරීක්ෂණයේ යෙදෙන සහ උපාධ්‍යයීගේ දක්ම සංවර්ධනය කරන අයකු ලෙස දක්වා ඇත.

මේ අනුව උපාධ්‍යයකගේ භූමිකාව සංකීර්ණ වූවක් බව ගම්‍ය වේ.

ජේම්ස් (James : 2003) විසින් ද උපාධ්‍යයකගේ භූමිකාව පිළිබඳව අදහස් දක්වා ඇත. ඔහුට අනුව ආධුනික ගුරුවරයාට, නවක පරිසරය හඳුනා ගැනීමට උදව් කිරීම, සාකච්ඡා මගින් ඊළඟ පියවර කරා යාමට අවශ්‍ය යොමු කිරීම් කිරීම, නවක ගුරුවරයා තම කාර්යය කෙරෙහි ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයට යොමු කිරීම, සහයෝගයෙන් සහ වගකීමෙන් යුත් යාවත්කාලීන වෘත්තීය සංවර්ධනයක් සඳහා අවශ්‍ය නව සංස්කෘතියක් ගොඩනැගීමට සහාය වීම උපාධ්‍යයක විසින් සිදු කරනු ලැබේ.

උපාධ්‍යයකගේ භූමිකාව නිසි පරිදි ඉටු කිරීමේදී ඔහු සතුව ඒ සම්බන්ධ කුසලතා පැවතිය යුතුය. ෆුලර්ටන් සහ මැල්ඩරිස් (Fullerton & Malderez : 1998) විසින් උපාධ්‍යයක සතුවිය යුතු කුසලතා සංවිධානාත්මක හා සුදුසු වශයෙන් දෙකොටසකට වෙන් කොට දක්වා ඇත.

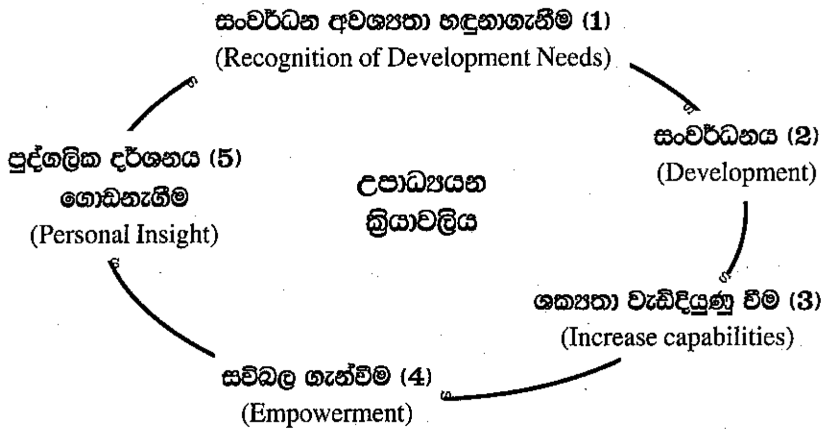
වගුව 2. : උපාධ්‍යයක සතුවිය යුතු කුසලතා

සංවිධානාත්මක කුසලතා	පුද්ගලාන්තර කුසලතා
වාර්තා කිරීම	ගැටලු සාකච්ඡා කිරීම
සැසි සැලසුම් කිරීම	ඇහුම්කන් දීම
කාල කළමනාකරණය	ප්‍රතිපෝෂණය ලබා දීම
ඇගයීම	මැදිහත් වීම
තක්සේරු කිරීම	ප්‍රශ්න කරණය
වාර්තා ලිවීම	පෙළඹවීම, පුහුණු කිරීම.

ඊට අමතර වශයෙන් ඔවුන් දෙදෙනා විසින් උපාධ්‍යයක විසින් උපාධ්‍යයීට සහාය සපයනු ලබන මාර්ග ද විස්තර කර ඇත. ඒවා නම්, උපදෙස් ලබාදීම, මානසිකමය සහාය ලබාදීම, නිර්මාණශීලීත්වය ගොඩ නැගීම, ධෛර්යය ලබා දීම, තම අත්දැකීම් ප්‍රකාශ කිරීම, වගවීම් පැහැදිලි කර දීම, නියමිත පරිදි වැඩ සැලසුම් කිරීම ය.

උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය

මැල්ඩිරිස් (Malderez : 2001) පහත රූප සටහනින් දක්වෙන පරිදි උපාධ්‍යයනය, චක්‍රීය ක්‍රියාවලියක් ලෙස විස්තර කරයි. මෙය සංවර්ධන අවශ්‍යතා හඳුනාගැනීම, සංවර්ධනය, ශක්‍යතා වැඩිදියුණුවීම, සවිබල ගැන්වීම, හා පුද්ගල දර්ශනය ගොඩනැගීම යන පියවර පහකින් යුතු නොනැවතී සිදුවන ක්‍රියාවලියක් බව ඔහු විසින් දක්වා ඇත.



සටහන 02 : උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය.

මේ දක්වා උපාධ්‍යයනය යනු කුමක්ද? උපාධ්‍යකගේ භූමිකාව සහ උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය යනු කුමක්ද? යන කාරණා පිළිබඳව ඔබගේ අවධානය යොමු කරන ලදී. මී ළඟට ඵලදායී උපාධ්‍යයනය තුළින් අත්වන ප්‍රයෝජන, අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය තුළ උපාධ්‍යයනය සහ උපාධ්‍යයනය ආශ්‍රිත පර්යේෂණ අනාවරණ පිළිබඳව විමසා බැලෙනු ඇත.

උපාධ්‍යයනය මඟින් අත්වන ප්‍රයෝජන

Malderez (2001) විසින් උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය තුළින් ප්‍රයෝජන ලබා ගන්නා අය කොටස් තුනකට බෙදා දක්වා ඇත. එනම්, උපාධ්‍යයක, උපාධ්‍යායී සහ අනෙකුත් පිරිස් ය. උපාධ්‍යයක, උපාධ්‍යයන

ක්‍රියාවලියක වැදගත්ම පුද්ගලයා වෙයි. මැල්ඩිරිස් (Malderez : 2001) දක්වන පරිදි ඔහුට ලැබෙන ප්‍රයෝජන රැසකි. ඒවා නම් -

- තම වෘත්තීය පිළිබඳව නවීකරණාත්මක උද්‍යෝගයක් ඇතිවීම. හුදකලා බවින් මිදීම, ස්ව සංවර්ධනය ඇති කර ගැනීමට හැකිවීම.
- නව සූක්ෂ්ම දෘෂ්ටියක්, තීක්ෂ්ණ බුද්ධියක් ඇතිවීම.
- තම ක්‍රියා කලාපය පිළිබඳව විවේචනාත්මක ස්වයං ඇගයීමකට අවස්ථා ලැබීම.
- තමා සහ තම කාර්යයන් පිළිබඳව වලංගුතාවක් ලබා ගැනීම.
- අර්ථවත් හා දිගුකාලීන මිතුරු සබඳතා ඇති කර ගැනීම ආදියයි.

මෙහිදී උපාධ්‍යායීට ද ලැබෙන ප්‍රයෝජන රැසක් මැල්ඩිරිස් (Malderez : 2001) විසින් හඳුන්වා දී ඇත.

- අලුත් අදහස් හා නිර්මාණාත්මක බව ජනනය වීම.
- ප්‍රධානීන් / ප්‍රවීණයන් සමග නිතර ඇසුරු කිරීමට ලැබීම.
- අවාසි සහගත අවස්ථාවන්ගෙන් ආරක්ෂාව ලැබීම.
- තරගකාරී සහ අවදානම් සහගත අවස්ථාවන්ට මුහුණ දීමේ හැකියාව ලැබීම.
- ආත්ම විශ්වාසය සහ නිපුණතා වර්ධනය වීම. ආදියයි.

මීට අමතරව උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය මගින් ඊට සම්බන්ධ නැති අනෙකුත් පිරිස්වලට ද ප්‍රයෝජන අත් වේ. ඒවා නම්,

- ඉගෙනීමට පෙලඹීමක් ඇතිවීම.
- ක්‍රියාශීලී නායකයන් සමග වැඩ කිරීමට අවස්ථා ලැබීම.
- හැකියාවන්ගෙන් යුතු නායකයකු බිහිවීම ආදියයි.

මෙ අයුරින් උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය තුළින් විවිධ පාර්ශ්වවලට විවිධ ප්‍රයෝජන අත්වන බවට ෆුලර්ටන් (Fullerton : 1994) විසින් ද අදහස් දක්වා ඇත.

උපාධ්‍යයකට ලැබෙන ප්‍රයෝජන ලෙස ඔහු සඳහන් කරන්නේ -

- අලුත් අන්‍යොන්‍ය සබඳතාව තුළින් උපාධ්‍යයීගෙන් ඉගෙනුමක් ලැබීම.
- ස්වයං ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ ක්‍රියාවලිය වර්ධනය වීම.
- පුද්ගලික සහ වෘත්තීය සංවර්ධනය වැඩි දියුණු වීම.
- වෘත්තීය කටයුතු පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීමට අවස්ථා සැලසීම.
- තම දැනුම පිළිබඳව විභාග කර බැලීමට අවස්ථා උදාවීම.
- බලය වර්ධනය වීම.
- අන්‍යොන්‍ය නිරීක්ෂණ හා සාකච්ඡා තුළින් ස්වයං ඉගැන්වීමේ හැකියාව වර්ධනය වීම.
- රැකියාවේ උසස්වීම ලබා ගත හැකිවීම. ආදියයි.

උපාධ්‍යයීට ලැබෙන ප්‍රයෝජන වශයෙන් -

- ආත්ම විශ්වාසය සහ පුද්ගලාන්තර හැකියා වර්ධනය වීම.
- උපදෙස් හා ධෛර්යය ලැබීම.
- තම දැනුම වර්ධනය කර ගත හැකි වීම.
- තියුණු විශ්ලේෂණ හැකියා ඇති වීම.
- සේවය කරන ස්ථානයේ සියලුම අවස්ථා තුළින් ඉගෙනීමක් ලැබීම.
- ඉතා ඉක්මනින් දියුණු තත්වවලට එළඹීමට හැකි වීම.
- අන් අයගේ දක්ෂතා නිරීක්ෂණය කර ඉගෙනීමක් ලැබීම.
- ගැටලු විසඳ ගැනීමට අවශ්‍ය උදව් ලැබීම.
- අන් අය සමග ක්‍රියා කිරීමේ කුසලතා ලබා ගැනීම.
- විධිමත් සහ අවිධිමත් සංවිධාන ව්‍යුහ සමග කටයුතු කිරීමේ හැකියාව ඇතිකර ගැනීම.

වැනි වාසි අත්වන බවද දක්වා ඇත. මේ අනුව ඵලදායී උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලියක් තුළින් ඊට සම්බන්ධ වන සෑම පාර්ශ්වයකටම විවිධ ආකාරයේ ප්‍රයෝජන ලැබෙන බව තහවුරු වෙයි.

අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය තුළ උපාධ්‍යයනය

අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය තුළ උපාධ්‍යයනය පිළිබඳව විමර්ශනය කිරීමේදී එය බොහෝ දුරට ගුරු සංවර්ධනය කෙරෙහි යොමු වී ඇති බව පෙනේ. මේ සම්බන්ධව විවිධ පුද්ගලයින් විසින් දක්වන ලද අදහස් ඊළඟට විමසා බැලෙනු ඇත.

ගොල්ඩ් (Gold : 1996) ට අනුව නවක ගුරුවරුන් මුහුණ පාන විවිධ සංකීර්ණ ගැටලු සඳහා පිළියමක් ලෙස උපාධ්‍යයනය යොදා ගැනීම කෙරෙහි අධ්‍යාපනය පිළිබඳ තීරණ ගන්නන්ගේ බලවත් උනන්දුව යොමු වී ඇත.

කාත්ලීන් (Kathleen : 2002) දක්වන පරිදි උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය මගින් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය වැඩි දියුණු කළ හැකි අතර ඒ තුළින් දැනුම, ප්‍රායෝගිකත්වය කරා මාරු කිරීම සිදු කළ හැකිය. එසේම මෙ මගින් පුද්ගලිකත්වය හා වෘත්තියිකභාවය ද උසස් කළ හැකිය.

මැල්ඩිරිස් (Malderez : 2001) ට අනුව අධ්‍යාපන උපාධ්‍යයකයින් විසින් මිනිසුන් අධ්‍යාත්මිකය, චිත්තවේගීය, බුද්ධිමත්ය යන කාරණා සිහි තබාගෙන ක්‍රියා කළ යුතු බව දක්වයි. ඔහු විසින් ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා උපාධ්‍යයකයින් ප්‍රයෝජනවත් බව පෙන්වා දී ඇත. තවදුරටත් ඔහු විසින් පාසල තුළ සම්පූර්ණ ගුරුවරයකු වීමට අවශ්‍ය කරන සහාය අධ්‍යාපන උපාධ්‍යයක විසින් ලබා දිය යුතු බව ද සඳහන් කරයි. එසේ ම අධ්‍යාපන උපාධ්‍යයකයින් විසින් ලබා දියයුතු දැනුම පහත පරිදි වර්ග කර දක්වා ඇත. මැල්ඩිරිස් (Malderez : 2001).

(1) අවස්ථාමය දැනුම (Situational Knowledge)

(2) පුද්ගලික-ප්‍රායෝගික දැනුම (Personal Practical Knowledge)

(3) සිද්ධි පිළිබඳ දැනුම (Case Knowledge)

(4) ශිල්පීය දැනුම (Craft Knowledge)

උක්ත කරුණු අනුව පැහැදිලි වන්නේ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ උපාධ්‍යයනය ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා ඉතා වැදගත් වන බවය. මෙහි ඇති වැදගත්කම පිළිබඳව පර්යේෂණ අනාවරණ ආශ්‍රයෙන් විමසා බලමු.

උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය ආශ්‍රිත පර්යේෂණ අනාවරණ

මේ සම්බන්ධයෙන් දේශීය වශයෙන් සිදු කරන ලද පර්යේෂණ ඉතා විරලය. නමුත් මෙම ලිපියේ රචකයා විසින් (පෙරේරා, ආර්. 2010) දී ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විද්‍යාලයේ පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා වැඩසටහනින් ගුරු ශිෂ්‍යයින්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා උපාධ්‍යයවරයාගේ දායකත්වය පිළිබඳව අධ්‍යයනයක් සිදු කරන ලදී. එහිදී උපදේශකයකු, අභිප්‍රේරකයකු, ආදර්ශ සපයන්නකු හා තක්සේරුකරුවකු ලෙස උපාධ්‍යයවරයාගේ භූමිකා පිළිබඳ විමසන ලදී. එම අධ්‍යයනයේදී උපාධ්‍යයනය ගුරු ශිෂ්‍යයින්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා ඉතා වැදගත් සංකල්පයක් බව අනාවරණය විය. එමෙන්ම බහුතරයක් උපාධ්‍යයවරුන් විසින් උපදේශක භූමිකාව යම් සතුටුදායක මට්ටමකින් සිදු කළත් අනෙකුත් භූමිකා එසේ නොවන බව ද හෙළි විය. ඒ කෙරෙහි උපාධ්‍යයවරුන්ගේ ආකල්ප, කාලය වෙන් කර ගැනීමේ ගැටලු සහ පුහුණුව ප්‍රමාණවත් නොවීම ආදි ගැටලු ප්‍රබල ලෙස බලපා ඇති බවද හෙළි විය. නමුත් නිසි පරිදි සංවර්ධනය කළ උපාධ්‍යයනය ක්‍රියාවලියක් තුළින් ගුරු ශිෂ්‍යයින්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය ඉහළ නැංවිය හැකි බව පර්යේෂකයාගේ නිගමනය විය.

මීළඟට උපාධ්‍යයනය සම්බන්ධයෙන් සිදු කර ඇති විදේශීය පර්යේෂණ පිළිබඳව අවධානය යොමු කරනු ලැබේ.

ෆුලර්ටන් (Fullerton : 1995) විසින් එංගලන්තයේ ප්ලිමත් විශ්වවිද්‍යාලයේ නව දේශකයන් සඳහා වන ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම්

ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ පාඨමාලාව හදාරන ලද සිසුන් සම්බන්ධ කරගෙන අධ්‍යයනයක් සිදු කර ඇත.

- උපාධ්‍යයක, උපාධ්‍යයී සබඳතාව ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේදී උපකාර වන බව, ප්‍රයොජනවත් බව හා අදාළත්වයක් දරන බව,
- ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී ඉහළ දායකත්වයක් දරන බව,
- උපාධ්‍යයක හා උපාධ්‍යයී යහළුවන් සේ විය යුතු අතර කළමනාකරුවන්ගේ අතකොළු නොවිය යුතු බව.

යන අනාවරණ එම අධ්‍යයනයේ දී හෙළි විය. ඒ අනුව උපාධ්‍යයනය ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී නවක ගුරුවරුන්ට ඉතා වැදගත් වන බව ගම්‍ය වේ.

එවර්ස්ටන් සහ ස්මිති (Everston & Smithey : 2000) විසින් ද උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධයෙන් අධ්‍යයනයක් සිදු කර ඇත. මෙහි අරමුණ වී ඇත්තේ විධිමත් උපාධ්‍යයන වැඩසටහන් යටතේ පුහුණු වූ උපාධ්‍යයකයින් සහ අත්දැකීම් සහිත නමුත්, විධිමත් ලෙස උපාධ්‍යයන පුහුණුව නොලද උපාධ්‍යයකයින්ගෙන් ලැබෙන පන්ති කාමර සහාය පිළිබඳව සැසඳීමය. මෙම අධ්‍යයනයේ අනාවරණ මෙසේය.

- පුහුණු උපාධ්‍යයක කණ්ඩායම පවත්වන ලද වැඩමුළුවලදී, ප්‍රත්‍යවේක්ෂණයේ දී, හා ඔවුන්ගේ ඉගැන්වීම් විශ්ලේෂණයේ දී, නුපුහුණු උපාධ්‍යයක කණ්ඩායමට වඩා බලවත් බව,
- පුහුණු උපාධ්‍යකයින් විසින් නිරතුරුව ම තම වැඩසටහන් පිළිබඳව උපාධ්‍යයීන්ට තේරුම් කර දුන් අතර උපාධ්‍යයින් සමග කණ්ඩායම් ඉගැන්වීම් පවා සිදුකළ බව සහ ඉගැන්වීමේ ගැටලු පිළිබඳව සාකච්ඡා පැවැත් වූ බව, නුපුහුණු උපාධ්‍යයකයින් විසින් එවැනි දේ සිදු නොකළ බව සහ ඔවුන් අතරින් වැඩියෙන් කතා කිරීම සිදු වූ බව,

- පුහුණු උපාධ්‍යයකයින් සතුව විශේෂ උපායමාර්ග සහ ඔවුන්ගේ උපාධ්‍යයින් සමග බෙදා හදා ගැනීමට විකල්ප විසඳුම් නැති බව සහ නුපුහුණු උපාධ්‍යයකයින් තුළ එබඳු දේ නොවූ බව,
- පුහුණු උපාධ්‍යයකයින් විසින් සම්පූර්ණ කරන ලද මාසික සාරාංශවල උපාධ්‍යයක වැඩ සටහන් කෙසේ විය යුතුද, ඒවා ක්‍රියාත්මක කළ යුත්තේ කෙසේද, සහ අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල මොනවාද? යන්න විස්තර සහිතව සඳහන් කර තිබූ බව සහ නුපුහුණු උපාධ්‍යයකයින් විසින් ඉතා කෙටි විස්තර සහිතව කෙටි සැලසුම් ඉදිරිපත් කර තිබූ බව,
- පුහුණු උපාධ්‍යයකයින් විසින් ගුරුවරයා විනිශ්චයේ දී හොඳ ක්‍රියාවලීන් පිළිබඳ පැසසීම නිතරම සහ පළමුව සිදු කරන ලද බව සහ නුපුහුණු උපාධ්‍යයකයින් විසින් එසේ සිදු කරන ලද්දේ ඉඳහිට බව,
- භෞතික වාතාවරණය සැලසුම් කිරීම, උපදෙස් කළමනාකරණය, ක්‍රියා මාර්ග ගොඩනැගීම, සිසුන් උපස්ථම්භනය, සිසු හැසිරීම කළමනාකරණය, පන්ති කාමර කළමනාකරණය යන අංශවලදී පුහුණු උපාධ්‍යයකයින් යටතේ උපාධ්‍යයනය ලැබූ ගුරුවරුන් සාර්ථක ප්‍රතිඵල අත් කරගෙන තිබූ බව සහ නුපුහුණු උපාධ්‍යයකයින් යටතේ උපාධ්‍යයනය ලැබූ ගුරුවරුන් එතරම් සාර්ථක ප්‍රතිඵල අත් කරගෙන නොතිබූ බව.

මේ අනුව අර්ථකථනය කළ හැක්කේ උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලියේ යෙදීමට පෙර උපාධ්‍යයකයින් විසින් ඒ සම්බන්ධව නිසි පුහුණුවක් ලැබිය යුතු බවය. එතුළින් වඩා ඵලදායී උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලියක් සිදුවනු ඇත.

අමෙරිකාවේ උතුරු ටෙක්සාස් සහ නව මෙක්සිකෝ විශ්ව විද්‍යාල මගින් Inservice teachers aspiring teachers නම් අධ්‍යයනයේ දී (2003) ප්‍රාථමික ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේදී උපාධ්‍යයන

ක්‍රියාවලිය බලපාන්නේ කෙසේද යන්න පිළිබඳව අධ්‍යයනයක් සිදු කර ඇත. එහිදී පූර්ව සේවා හා සේවාස්ථ ගුරුවරුන් සියලු දෙනාගේ ම සේවයේ ආරම්භක අවස්ථාවේදී ම උපාධ්‍යයන අත්දැකීම් ලබා ගැනීමට හැකිවූ තරමට ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය කෙරෙහි ධනාත්මක බලපෑමක් ඇති කිරීමට සමත් වන බව අනාවරණය කරගෙන ඇත. මේ අනුව ද උපාධ්‍යයනයේ වැදගත්කම පිළිබඳව අවබෝධ කර ගත හැකි වනු ඇත.

ටිල්මන් (Tillman : 2003) විසින් කරන ලද අධ්‍යයනයක දී විදුහල්පතිවරුන් විසින් නවක ගුරුවරුන්, උපාධ්‍යයකවරුන් සමග සාකච්ඡා කිරීමට යොමු කළ යුතු බව, ගුරුවරුන්ගේ සාර්ථකභාවය ගොඩනැගීම සඳහා උපාධ්‍යයන වාර්තා හා සැලසුම් විදුහල්පති විසින් තක්සේරු කිරීම සිදු කළ යුතු බව හෙළිවී ඇත. ඒ අනුව පාසල් උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලියකදී විදුහල්පතිවරුන් විසින් ද ප්‍රබල භූමිකාවක් රඟපෑ යුතු බව ද අනාවරණය වේ.

කැත්ලීන් (Kathleen : 2003) විසින් සිදු කරන ලද අධ්‍යයනයකට අනුව හවුල් උපාධ්‍යයක තෝරා ගැනීමේ දී සැලකිලිමත් විය යුතු කරුණු රැසක් වේ. ඒවා නම් එම ප්‍රදේශයේ ම, එම පාසලේ ම අයකු වීම, විෂය මාලාව පිළිබඳ මනා දැනුමක් සහිත සහ එය ක්‍රියාත්මක කිරීම පිළිබඳ මනා පළපුරුද්දක් සහිත අයකු වීම, වෙනත් වැඩිහිටියෙකුට මඟ පෙන්වීම, උපදෙස් දීම, සහාය දීම කළ හැකි අයකු වීම, සහාය ලබන්නා ගේ ඉගැන්වීම් නිරීක්ෂණ හා සුදුසු ප්‍රතිපෝෂණ සැපයිය හැකිවීම, නවක ගුරුවරයාගේ එදිනෙදා ගැටලු වැදගත් ඒවා ලෙස සන්සුන්ව පිළිගන්නා අයකු වීම, උපාධ්‍යයීට වඩා වැඩිමහල් වීම හා පුම්තිරි බවින් සමාන වීම සහ එක් වරකට එක් උපාධ්‍යයී කෙනකු සමග පමණක් කටයුතු කිරීම ය.

මෙම අධ්‍යයනයෙන් ලත් අනාවරණ මත පදනම්ව හොෆ් (Hoff : 2004) විසින් ඇමෙරිකාවේ සිදු කරන ලද අධ්‍යයනයක දී සිසු සාධනය කෙරෙහි මහත් බලපෑමක් ඇති කිරීමට සමත් හේතුවක්

ලෙස හොඳ ම ගුරුවරුන් තම පාසල වෙත ආකර්ෂණය කර ගැනීමට හැකිවීම බව පාසල් ප්‍රධානීන් පිළිගෙන ඇති අතර ඒ කෙරෙහි නවක ගුරුවරුන් උදෙසා උපාධ්‍යයන වැඩසටහන් සැලසුම් කිරීම ඉතා ඵලදායක බව ඔවුන් විසින් ප්‍රකාශ කර තිබූ බව අනාවරණය විය.

උක්ත අධ්‍යයන අනාවරණ අනුව උපාධ්‍යයනය අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේදී ඉතා වැදගත් වුවක් බව අර්ථකථනය කළ හැකිය. එහි ඵලදායකත්වය සඳහා විවිධ හේතු බලපාන බව ද පෙනී යයි.

සාරාංශය

මෙම ලිපිය මගින් පළමුව 'උපාධ්‍යයනය' යන සංකල්පය පිළිබඳව මූලික අවබෝධයක් ලබා දීම සිදු කරන ලදී. උපාධ්‍යයනයට සම්බන්ධ වන භූමිකා දෙක වන්නේ උපාධ්‍යයක සහ උපාධ්‍යයී ය. මෙහිදී උපාධ්‍යයක භූමිකාවට අදාළ කාර්යයන් පිළිබඳව ද සාකච්ඡා කරන ලදී. එසේම උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව සහ අනතුරුව උපාධ්‍යයනය මගින් අත්වන ප්‍රයෝජන සහ ප්‍රයෝජන ලබන විවිධ පාර්ශ්වයන් කවුද යන්න පිළිබඳව ද, ඔවුන් ලබන ප්‍රයෝජන මොනවාද යන්න පිළිබඳව ද හඳුනා ගන්නා ලදී.

අනතුරුව අධ්‍යපන ක්‍රියාවලිය තුළ, උපාධ්‍යයනය සිදු වන ආකාරය පිළිබඳව විමසන ලදී. අවසාන වශයෙන් උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය ආශ්‍රිතව සිදු කරන ලද පර්යේෂණ අනාවරණ ඔස්සේ ඵලදායී උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලියක් තුළ අන්තර් ගත විය යුතු කරුණු පිළිබඳව අවබෝධයක් ලබා දීම සිදු විය.

සමස්තයක් ලෙස උපාධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව මූලික අවබෝධයක් ලබා දීම සහ ඵලදායීව උපාධ්‍යයනය සිදු කරන ආකාරය පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීම මෙම ලිපියේ අරමුණ විය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ :

- ධම්මකුසල, ඒ. (1957) මහාවග්ගපාළි, ප්‍රථම භාගය, 2005, බුද්ධ ජයන්ති ලංකා බෞද්ධ මණ්ඩලය.
- වලිසිංහ, එස්. ඩී. එස්. (1999) ඉංග්‍රීසි සිංහල ශබ්ද කෝෂය, කොළඹ, එම්. ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම.
- Allen, D; cobb, T. & Danger (2003) partnership in learning inservice teachers mentoring. Aspiring teachers, mentoring and tutoring, Vol. II, Issue z. Eri Accession no : 10573528.
- Alred, G.; Garvey, B; & Smith, R. (1999) The Mentoring Pocket Book, Madras, Research Press.
- Ellsworth, D. F. & James, J. (1990) The new Education Encyclopedia, Vol. vi, Delhi Akash Pradeep Publishing House, P. 2303.
- Everston, C. M. & Smithey, M. H. (2000) Mentoring effect of proteges classroom practice - An experimental field study, Journal of Education Research, Vol. 93, Issue 5.
- Crow, M. G.. & Mathews, L. J. (1947) Finding One's way how mentoring can lead to dynamic leadership, California, Corwin Press.
- Fullertion, H. (1994-1996), Facts of Mentoring in Higher Education, (Seda Paper 94), University of Plymouth, University Press.
- Fullerton, H. & Malderez, A. (1998) Facts of mentoring in Higher Education, (Seda Paper, 103), University of Plymouth, Staff and Educational Development Association.
- Hoff, J. J. (2004) Governers Study Teacher quality, Education week, Vol. 23, Issue 37, http//search.epnet.com / login uspx.
- James, W. G. (2003) Encycloopedia of American Education, 2 Edition, Vol. 15, USA, MacMillan Press, P. 1618.
- Kathleen, T. J. (2002) 10 things a principal can do to retain teacher, Principal leadership, Vol. 3, No. 2, http://e paa. asu. edu / etaa / vion 27. html.

- Kirkpatric, E. M. (1997) Chamber's 20th Century Dictionary, New Delhi, Allied Publishers Limited, P. 411.
- Little J. W. (1990) The mentoring Phenomenon and the social organization of teaching, Review of research in Education, Vol. 16, Washington, American Education Research Association.
- Malderez, A. (2001), Mentoring in Sri Lanka possibilities and opportunities. Selected Papers from the 1st international conference of Sri Lanka English Langue Teacher's Association, Colombo, British Council, P. 141 - 154.
- Malderez A. & Bodoczky, C. (1999), Mentor courses a resource book for trainer trainees, London, Cambridge University Press.
- Tillman, L. C. (2003) mentorina reflection and reciprocl journaling, Theory into practice, Manawah, Newjercy, London : Lawrence Evlbaum Associate Publishers.
- Oeop. / arc. nasa. gov/glosary.html.
- www. Old learnscope. anta - gov. au / display_ Stories / 90000 / 1201 - 1500 / display - stories - 1209 html.

07

පර්යේෂණ යෝජනාවක් සකස් කිරීම

ඩබ්. එම්. ශාමින්ද වනසිංහ

කථිකාචාර්ය, ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය

හැඳින්වීම :

පර්යේෂණයක් යනු නව දැනුම ලබා ගැනීමේ ක්‍රමවේදයකි. නැතහොත් යම් ප්‍රපංචයක් පිළිබඳව ගැඹුරින් සොයා ලැබීමකි. පර්යේෂණයකදී ඒ සඳහා පූර්ව සූදානමක් හා සැලසුමක් පර්යේෂකයා තුළ තිබීම අවශ්‍ය වේ. පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේ අරමුණ, ක්‍රමවේදය ආදී අංශ පිළිබඳව සැලසුම් කර ඉදිරිපත් කරනු ලබන ලිඛිත ප්‍රකාශනය පර්යේෂණ යෝජනාවක් ලෙස විස්තර කළ හැකිය. මෙම ලිපියේ මූලික අරමුණ වන්නේ ආධුනික පර්යේෂකයෙකුට පර්යේෂණ යෝජනාවක් සකස් කරන ආකාරය පිළිබඳව අවබෝධයක් ලබා දීම ය. මෙහිදී පර්යේෂණ සංකල්පය යනු කුමක්දැයි හැඳුන්වා දීමත් පර්යේෂණයක පියවර හා පර්යේෂණයක ප්‍රයෝජන පිළිබඳව විමසා බැලීමටත් දෙවන අදියරේදී පර්යේෂණ යෝජනාව යනු කුමක්දැයි විස්තර කිරීමටත් එහි වැදගත්කම හා යෝජනාවලියේ අන්තර්ගතය පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීමටත් බලාපොරොත්තු වේ.

පර්යේෂණයක් යනු කුමක්ද?

දැනුම ලබා ගැනීම සඳහා අතීතයේ සිට වර්තමානය දක්වා විවිධ ක්‍රමවේදයන් අනුගමනය කර ඇත. ඒ අතර කොවුල් (Koul, 1993) අධිකාරිබලය, සාම්ප්‍රදායයන්, අත්දැකීම්, නිගාමී තර්කනය, උද්ගාමී තර්කනය හා විද්‍යාත්මක ක්‍රමය මූලික වෙයි. විද්‍යාත්මක ක්‍රමය පදනම් කරගෙන නව දැනුම අනාවරණය කර ගැනීම සඳහා ගනු ලබන ප්‍රයත්නයන් පර්යේෂණ ලෙස හඳුන්වා දී ඇත.

පර්යේෂණ යනු කුමක්ද යන්න විමසා බැලීමේදී කෝතාරි (Kothari, 2000) දක්වන අදහස් ද වැදගත් වේ.

> "නිශ්චිත මාතෘකාවක්, ගැටලුවක් වෙනුවෙන් අදාළ තොරතුරු පිළිබඳව විද්‍යාත්මක ව හා ක්‍රමානුකූලව පරීක්ෂා කිරීම පර්යේෂණ ලෙස හැඳින් වේ." (Kothari, 2000, P 1)

පර්යේෂණයක් ආරම්භ වනුයේ යම්කිසි ගැටලුවක් හෝ සිද්ධියක් පදනම් කරගෙනය. එහිදී ක්‍රමානුකූලව එම ගැටලුව අධ්‍යයනය කිරීම තුළින් නිවැරදි විසඳුමකට යා හැකිය.

පර්යේෂණ හා සම්බන්ධ ක්‍රියාවලිය විග්‍රහ කිරීමට බෙස්ට් හා කාන් (Best & Khan : 1994) ගත් උත්සාහය ද වැදගත් වේ. ඔවුන්ට අනුව -

> "විචල්‍යයන් පාලනය කරමින්, මූලධර්ම හා න්‍යායයන් සංවර්ධනය කිරීමත්, ලබාගන්නා ප්‍රතිඵල මගින් අනාවැකි ඉදිරිපත් කිරීමත්, අරමුණු කරගෙන, නිරීක්ෂණය කර ක්‍රමවත් හා විෂයානුබද්ධ විශ්ලේෂණ ක්‍රියාවලියන් මගින් නිගමන ඉදිරිපත් කිරීම පර්යේෂණ නම් වේ." (Best & Khan, 1994 : 20)

මෙම අදහස් විද්‍යාත්මක ක්‍රමය මත පදනම් වී ඇත. සමාජ විද්‍යා හා අධ්‍යාපන පර්යේෂණවලදී විචල්‍යයන් පාලනය කිරීම අත්‍යවශ්‍ය තත්ත්වයක් නොවූවත්, එවැනි පර්යේෂණ තුළ ද හැකිතාක් දුරට ක්‍රියාවලියේ ගුණාත්මකභාවය ආරක්ෂා කරගැනීමට

උත්සාහ කරනු ලැබේ. මේ අනුව ඕනෑම සමාජයක පවතින ගැටලුවක් පිළිබඳ විශ්ලේෂණාත්මකව කරනු ලබන සොයාබැලීම පර්යේෂණ මගින් පිළිබිඹු වන බව පැහැදිලි ය.

පර්යේෂණයක ස්වභාවය

බෙස්ට් හා කාන් (Best & Khan : 1994) මෙන් ම කොවුල් ((Koul, 1993) විසින් පර්යේෂණයක ලක්ෂණ මෙසේ දක්වා ඇත.

- ගැටලුවකට විසඳුමක් ලබා ගැනීම සඳහා යොමුවේ.
- මූලධර්ම හෝ න්‍යායයන් සමාන්‍යකරණය හා සංවර්ධනය අවධාරණය කරයි.
- නිරීක්ෂණ අත්දැකීම් හා සාම්ප්‍රදායික සාක්ෂි මත පදනම් වී තිබේ.
- නිවැරදි නිරීක්ෂණ හා විශ්ලේෂණ මත සාර්ථකත්වය රඳා පවතී.
- ප්‍රාථමික මූලාශ්‍රයන්ගෙන් ලබා ගන්නා දත්ත මගින් නව දැනුම ලබා ගනී.
- තැත්වරද ක්‍රමය අනුගමනය කරයි.
- වාස්තවික හා තාර්කික වේ.
- පරීක්ෂාකාරීව වාර්තාකරණය හා ඉදිරිපත් කිරීම කරයි. (Best & Khan, 1994 : 20-21 හා Koul, 1993 : 10-12)

ඒ අනුව පර්යේෂණයකදී ගැටලුවට අදාළ නිවැරදි තොරතුරු ලබා ගැනීම මෙන් ම ඒවා අපක්ෂපාතීව විශ්ලේෂණය කිරීම ද වැදගත් බව පෙනේ. එසේ ම පර්යේෂණ කාර්යයේදී පර්යේෂකයාගේ අඛණ්ඩ දිරිමත්බව වඩා වැදගත් වේ. මතුවන ඕනෑම ගැටලුවකට මුහුණ දෙමින් පර්යේෂණය අවසන් මොහොත දක්වා කටයුතු කිරීමට මෙම දිරිමත්බව වැදගත් වේ. එසේ ම විෂය පිළිබඳ විශේෂඥභාවය හා පර්යේෂණ පිළිබඳ පළපුරුද්ද පර්යේෂණයක සාර්ථකත්වයට බලපාන පූර්ව අවශ්‍යතාවකි.

පර්යේෂණවල අරමුණ

පර්යේෂණයක අවසාන අරමුණ වන්නේ නව දැනුම උත්පාදනය හෙවත් පවතින ගැටලුවකට විසඳුම් ලබා දීමයි. ඒ අනුව නොවිසඳුනු හෝ අපහැදිලි ගැටලුවක් හඳුනා ගෙන, එය විමර්ශනයට ලක්කර විසඳුමක් ලබා ගැනීම පර්යේෂණය තුළින් බලාපොරොත්තු වේ. අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ සිදු කරන පර්යේෂණ පිළිබඳව විශේෂ අවධානය යොමු කරමින් කාන් (Khan : 1994) විසින් පර්යේෂණයක අරමුණු ගණනාවක් දක්වා ඇත. ඒවා නම් -

- වර්තමාන අධ්‍යාපනික ප්‍රශ්න විසඳීම සඳහා අතීත අත්දැකීම් තුළින් ප්‍රතිලාභ ලබා දීම.
- අධ්‍යාපනික අරමුණු කරා ළඟාවීමට වඩා කාර්යක්ෂම ක්‍රම පිළිබඳ දැනුම ලබා ගැනීමට අවස්ථාව සැලසීම.
- අධ්‍යාපනික අරමුණු සාධනයට අවශ්‍ය දැනුම ලබාදීම.
- අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල ළඟා කර ගැනීමට හා පන්තිකාමර වාතාවරණය සකස් කර ගැනීමට ගුරුවරයාට උදව්වීම.
- අධ්‍යාපනික න්‍යායයන් විවිධ දෘෂ්ටිකෝණ ඔස්සේ සොයා බැලීම.
- අධ්‍යාපනික ප්‍රශ්න ක්‍රමවත්ව විසඳ ගැනීමට උදව්වීම.
- පවත්නා දැනුම පිළිබඳව සොයා බැලීම.
- පවත්නා ගැටලු හා තත්ත්වයන් විග්‍රහ කිරීම.
- අලුත් තත්ත්වයක් නිර්මාණය කිරීම.
- සමකාලීන අධ්‍යාපන ගැටලු අවබෝධ කර ගැනීමට අවස්ථාව සැලසීම. (Khan, 1994)

සමාජයේ සෑම ක්ෂේත්‍රයකම පවතින ගැටලු මෙන් ම අධ්‍යාපනික ගැටලු විසඳීම අමුණු කරගෙන ද පර්යේෂණ මෙහෙය වේ. පර්යේෂණ තුළින් පවතින දැනුම සංවර්ධනය වීමක් ද සිදුවන

බව කාන් ගේ අදහස් තුළින් ප්‍රකාශ වේ. අධ්‍යාපනයේ ඉදිරි ගමන පර්යේෂණ අනාවරණ යොදා ගැනීමේ වැදගත්කම හා අවශ්‍යතාව ද ඉන් පැහැදිලි ය.

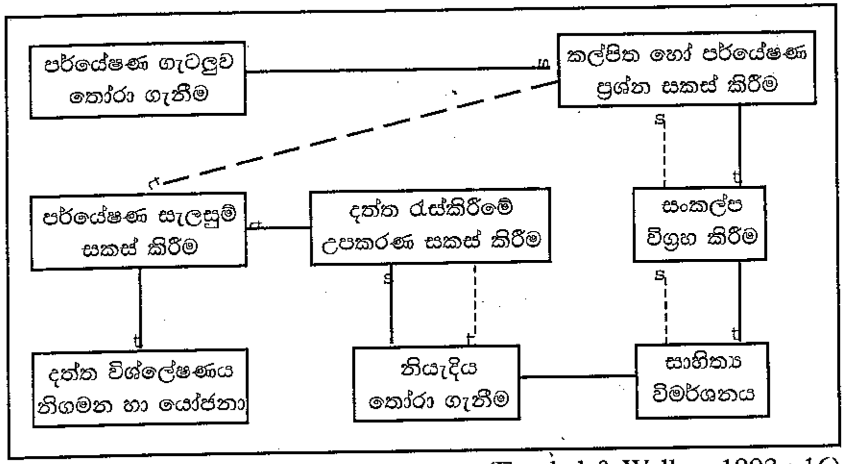
පර්යේෂණයක පියවර

පර්යේෂණ යනු විද්‍යාත්මක ක්‍රමය පදනම් කර ගෙන ගොඩ නැගුණකි. පොදුවේ ගත් කල පර්යේෂණයක් ප්‍රධාන පියවර 05 ක් ඔස්සේ ක්‍රියාත්මක වන බව ජයසූරිය (1994, පි. 4-5) දක්වා ඇත. එනම් -

1. ගැටලුව තෝරා ගැනීම හා අර්ථකථනය කිරීම.
2. විමර්ශන අවධිය.
3. පර්යේෂණ සැලැස්ම ගොඩ නැංවීම හා මිනුම් උපකරණ සකස් කිරීම.
4. දත්ත එකතු කිරීම හා අර්ථ කථනය.
5. නිගමන හා යෝජනා එකතු කිරීම.

එහෙත් ගුණාත්මක පර්යේෂණවලදී මෙසේ පියවර වෙන් කර දැක්වීම අපහසු වේ. ගුණාත්මක පර්යේෂණවල දී දත්ත රැස්කිරීම හා විශ්ලේෂණය එකවර සිදුවේ. එසේ ම පර්යේෂණයක දී විමර්ශන අවධිය දෙවන පියවර ලෙස දක්වා තිබුණ ද ගැටලුව තෝරා ගැනීම සඳහා ද විමර්ශනය කිරීම වැදගත් බව පෙර සාහිත්‍ය විමර්ශන තුළින් යෝග්‍ය පර්යේෂණ ගැටලු හඳුනා ගැනීමට පහසු වේ.

එසේ ම පර්යේෂණ එකිනෙකින් වෙන් වූ පියවර ගණනාවක් අනුව සිදු කිරීමකට වඩා පියවර අතර අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වයකින් යුතු ක්‍රියාවලියක් බව ෆ්‍රැන්කල් හා වොලන් (Frankel & Wallen : 2003) ප්‍රකාශ කර ඇත. එම අදහස පහත රූප සටහනෙන් නිරූපණය කෙරේ.



(Frankel & Wallen, 1993 : 16)

රූප සටහන 01
පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය.

ඉහත සටහන අනුව පර්යේෂණයක දී පර්යේෂකයාට සැලසුම වෙනස් කර ගැනීමෙ හැකියාව ඇත. උදාහරණයක් ලෙස හරස් ලෙස සාහිත්‍ය විමර්ශනය හා සංකල්ප විග්‍රහ කිරීම ගත් විට සාහිත්‍ය විමර්ශනයෙන් පසු නැවත අවශ්‍ය නම් සංකල්ප විග්‍රහය වෙනස් කළ හැකිය. දත්ත රැස් කිරීමට භාවිත කරන උපකරණද නියැදියට අනුව නැවත සකස් කිරීමේ හැකියාව ඇති බව රූප සටහනේ ඊතල දක්වා ඇති ආකාරයෙන් පෙන්නුම් කෙරේ. මේ අනුව පර්යේෂණයක් යනු පූර්ව සැලසුමක් අනුව සිදු කළ යුතු ක්‍රියාවලියක් වුව ද සාධාරණ හේතු මත එය වෙනස් කර ගැනීමේ හැකියාව සහිත, නම්‍යශීලී ක්‍රියාවලියක් බව පැහැදිලි ය. විශේෂයෙන් ගුණාත්මක පර්යේෂණ ආරම්භ කරනුයේ පර්යේෂණ ගැටලුවකින් තොරව ය. මානව වංශ විවරණ පර්යේෂණවල දී ක්ෂේත්‍රය තුළට ගොස් නිරීක්ෂණ ආරම්භ කිරීමෙන් පසු පර්යේෂණ ගැටලුව සකස් කර ගැනීම සිදු වේ.

පර්යේෂණ යෝජනවක් සකස් කිරීම

පර්යේෂණයක් සිදු කිරීමේදී ඒ සඳහා පූර්ව සැලසුමක අවශ්‍යතාව පිළිබඳ කිසියම් අවබෝධයක් ලබන්නට ඇත. ඒ අනුව

පර්යේෂණයක දී සිදු කරනු ලබන පූර්ව සැලසුම පර්යේෂණ යෝජනාවක් ලෙස සරල ව විග්‍රහ කළ හැකිය. පර්යේෂණයක සාර්ථකත්වය සඳහා උසස් මෙන් ම ගුණාත්මක මට්ටමේ යෝජනාවක් පිළියෙල කිරීම තුළින් ද ලබා ගත හැකිය. ඇතැම් අවස්ථාවල දී ඉතා හොඳ පර්යේෂණ ගැටලුවක් වුව ද පර්යේෂණ යෝජනාවේ දුබලතා නිසා ප්‍රතික්ෂේප වීමට ඉඩ ඇත. පර්යේෂණ යෝජනාවක් පිළියෙල කිරීමේ දී අධ්‍යයනයේ වැදගත්කම මෙන් ම, පර්යේෂකයාට පර්යේෂණ පිළිබඳ මනා කුසලතාවක්, පුළුල් දැක්මක් මෙන් ම මනා පරිචයක් ඇති බව ප්‍රදර්ශනය වන ආකාරයට එය ඉටු කිරීම වැදගත් වේ.

පර්යේෂණ යෝජනාවක් සකස් කිරීමේදී පහත සඳහන් ප්‍රධාන ප්‍රශ්න තුනට පිළිතුරු සැපයෙන ආකාරයට එය පිළියෙල කිරීමට පර්යේෂකයා වගබලා ගැනීම සුදුසුය.

(i) පර්යේෂණයෙන් ඉටු කර ගැනීමට බලාපොරොත්තු වන්නේ කුමක් ද?

(ii) මෙම පර්යේෂණයේ ඇති අවශ්‍යතාව කුමක් ද?

(iii) පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කරන්නේ කෙසේ ද?

මෙහි දී පර්යේෂකයාගේ අරමුණ හා අවශ්‍යතාව පැහැදිලි වන ආකාරයටත්, අධ්‍යයනයේ වැදගත්කම මතුවන ආකාරයටත් අදහස් ඉදිරිපත් කිරීම අවශ්‍ය වේ. ඒ තුළින් තමා තෝරාගත් ගැටලුව අධ්‍යයනයට ලක් කළ යුතු, කාලීන වැදගත්කමක් සහිත එකක් බව ඒත්තු ගැන්වීම වැදගත් ය. එසේ ම එම ගැටලුව අධ්‍යයනය කිරීමට තරම් ප්‍රමාණවත් පර්යේෂණ පිළිබඳ තමාට නිපුණතාවක්, පළපුරුද්දක් තිබෙන බව මතු කර දක්වෙන සේ යේජනාව පිළියෙල කිරීම ද අවශ්‍ය වේ. එමෙන් ම පර්යේෂණ යොජනාව පිළිගත් ක්‍රම වේදයකට අනුව ඉතාමත් සැලකිල්ලෙන් හා සුපරීක්ෂාකාරීව ප්‍රකාශ කිරීම කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම ද වැදගත් ය.

පර්යේෂණ යෝජනාවක වැදගත්කම පිළිබඳ ව රේ හා මොන්ඩල් (Ray & Mondal : 2004) දක්වන අදහස ද වැදගත් වේ.

"පර්යේෂණ යෝජනාවක් මගින් පර්යේෂණ අරමුණු සාර්ථකව ඉටුකර ගැනීමට උදව් වෙයි. එසේ ම කාලය හා සම්පත් අපතේ යාම වළක්වා ගැනීමට ද හේතු වේ. පර්යේෂණ යෝජනාවක් තුළින් අනාගතයේ දී මතුවිය හැකි දුෂ්කරතාවන් අවම කර ගැනීමේ හැකියාව ද ලැබේ." (Ray & Mondal, 2004 : 285)

පර්යේෂණවලදී බොහෝ විට මූල්‍යමය ගැටලු මෙන් ම කාලය පිළිබඳව ද ගැටලුවලට මුහුණ දීමට සිදු වේ. පර්යේෂණ යෝජනාවක් පිළියෙල කිරීමේ දී එවැනි දුෂ්කරතා පිළිබඳ ව පූර්ව සූදානමක් ඇති කර ගැනීමට හැකියාව ලැබීම නිසා අදාළ ඉලක්කය සපුරා ගැනීමට පර්යේෂකයාට හැකියාව ලැබේ.

පර්යේෂණ යෝජනාවකින් ආමන්ත්‍රණය කළ යුතු හෙවත් විස්තර කළ යුතු ප්‍රධාන අංශ 04 ක් පිලිප්ස් හා පූග් (2005) විසින් ද දක්වා ඇත.

- පර්යේෂණ ප්‍රශ්න හා උපකල්පිත නිර්වචනය කිරීම.
- තම පර්යේෂණ යෝජනාවේ යුක්ති සහගත බව විස්තර කිරීම.
- කුමන ක්‍රමවේදයක් අනුගමනය කරන්නේ ද යන්න.
- පර්යේෂණ යෝජනාව පිළියෙල කිරීමට උපකාරී වූ මූලාශ්‍ර ඇතුළත් ග්‍රන්ථ නාමාවලියක් ඉදිරිපත් කිරීම.
  (Phillips & Pugh, 2005 : 215)

මෙම කරුණු ඉතා සංක්ෂිප්තව ඉදිරිපත් කිරීම ද අවශ්‍යය. පර්යේෂණ යෝජනාව මගින් තමන් සිදු කිරීමට යන අධ්‍යයනය පිළිබඳව ප්‍රමාණවත් විග්‍රහයක් අපේක්ෂා කරන බව ඉහත කරුණු අනුව පැහැදිලි වේ.

පර්යේෂණ යෝජනාවක් සැකසීමේ දී සැලකිය යුතු කරුණු

පර්යේෂණ යෝජනාවක ගුණාත්මක බව රැඳී ඇත්තේ ඔබ කිරීමට අදහස් කරන පර්යේෂණ ගැටලුව මත පමණක් නොවේ. එහි ගුණාත්මක බව තීරණය කිරීමේදී ඔබ එය ඉදිරිපත් කරන

ආකාරය ද වැදගත් ය. එම නිසා පර්යේෂණ යෝජනාවක් සකස් කිරීම ඉතා සැලකිල්ලෙන් යුතු ව කළ යුතු බව සඳහන් කළ හැකිය.

පර්යේෂණය සිදුකර වාර්තාව ඉදිරිපත් කිරීමට බලාපොරොත්තු වන ආයතනය / විශ්වවිද්‍යාලය මගින් ලබා දෙන උපදෙස් අනුව පර්යේෂණ යෝජනාවා පිළියෙල කිරීම මූලික අවශ්‍යතාවක් වේ.

එසේ ම කොපමණ පිටු ප්‍රමාණයක යෝජනාවක් ලිවිය යුතු ද යන ගැටලුව ද බොහෝ විට මතු විය හැකිය. පර්යේෂණ යෝජනාවක ප්‍රමාණය පිළිබඳ ව නිශ්චිත පිළිතුරක් දිය නොහැකි ය. එහෙත් පර්යේෂණ යෝජනාවක ප්‍රමාණයට වඩා වැදගත් වන්නේ අවශ්‍ය සියලු තොරතුරු ඊට අතුළත් කිරීම ය.

පර්යේෂණ යෝජනාවක් පිළියෙල කිරීමේ දී සැලකිය යුතු කරුණු කීපයක් ඔල්ක් (Olk : 2003) විසින් මතු කර දක්වා ඇත.

1. ගැටලුව ප්‍රමාණවත් ලෙස හඳුනාගත් බව පෙන්වීම.
2. පර්යේෂණ අරමුණු / ප්‍රශ්න සංක්ෂිප්තව දැක්වීම.
3. පර්යේෂණ අරමුණු ඉටු කර ගතහැකි බව පෙන්වීම.
4. පර්යේෂණ ගැටලුවට අදාළ ව සාහිත්‍ය විමර්ශනයක් ඉදිරිපත් කිරීම.
5. යෝග්‍ය පර්යේෂණ ක්‍රමවේදයක් ඉදිරිපත් කිරීම.
6. යෝග්‍ය දත්ත රැස් කිරීමේ ක්‍රම හා උපකරණ ඉදිරිපත් කිරීම.
7. දත්ත රැස් කිරීමේ දී විශ්වසනීයතාව හා වලංගුතාව රැකෙන ආකාරයට සිදු කරන බව පෙන්වීම.
8. දත්ත විශ්ලේෂණය කරන ආකාරය පැහැදිලි කිරීම.

(Olk, 2003 : 3)

බොහෝ ආධුනික පර්යේෂකයන්ට තිබෙන ප්‍රධාන ම ගැටලුව නම් පර්යේෂණ යෝජනාවක් පිළියෙල කළ යුතු- ආකාරය පිළිබඳව නිසි අවබෝධයක් නොමැති වීම ය.

එසේ ම පර්යේෂණ යෝජනාවක් පිළියෙල කිරිමේදී විෂය අන්තර්ගතය මෙන් ම ප්‍රමාණය, යොදන අකුරු වර්ගය, පේළි අතර පරතරය, පිටුවේ ඉඩ තබන ආකාරය, මාතෘකා අනුමාතෘකා යොදන ආකාරය වැනි තාක්‍ෂණික කරුණු කෙරෙහි ද සැලකිලිමත් වීම අවශ්‍ය ය.

සාර්ථක පර්යේෂණ යෝජනාවක් ඉදිරිපත් කිරීම සම්බන්ධව අනුගමනය කළ යුතු පියවර කීපයක් හේස්ලිග් (Hezelrigg : 2005) විසින් ද පෙන්වා දී තිබේ. ඒවා නම් -

1. ඔබ, ඔබ ගැනම දැන ගැනීම.
2. පර්යේෂණ යෝජනාව ඉදිරිපත් කිරීමට සුදුසු වැඩ සටහනක් තෝරා ගැනීම.
3. වැඩසටහනට අදාළ නිවේදන සැලකිල්ලෙන් යුතු ව අධ්‍යයනය කිරීම.
4. සුදුසු ලෙස පර්යේෂණ අරමුණු ගොඩ නැංවීම.
5. පර්යේෂණ අරමුණු පැහැදිලි ව ඉදිරිපත් කිරීම.
6. වලංගුතාව සහිත පර්යේෂණ ක්‍රමවේදයක් සංවර්ධනය කිරීම.
7. පර්යේෂණ යෝජනාවේ සැලැස්ම අන් අයගේ කාර්යයන් හා සම්බන්ධ වීම.
8. පර්යේෂණ යෝජනාවේ වචන සංඛ්‍යාව හා ව්‍යාකරණ දෝෂ ගැන අවධානය යොමු කිරීම.
9. පර්යේෂණ ගැටලුවේ ඇති වැදගත්කම සංක්‍ෂිප්ත ව දැක්වීම.
10. පර්යේෂණ යෝජනාව ඇගයීම කරන ආකාරය පිළිබඳ ව දැන ගැනීම.
11. අවසාන පිටපත පිළියෙල කිරීමට ප්‍රථම සෝදුපත් කියවීම.
12. නියමිත දිනයට පෙර පර්යේෂණ යෝජනාව භාරදීම.

(Hezelrigg, 2005 : 1-5)

පර්යේෂණ යෝජනාවක් ඉදිරිපත් කිරීමේ දී අපගේ අවධානය යොමු විය යුතු අංශ රාශියක් ඉහත කරුණුවලින් පෙන්වා දී ඇත. පර්යේෂකයා තමාගේ ගැටලුවට අදාළ ව විශේෂඥතාවක් ඇති

බව මෙන් ම එය අධ්‍යයනය කිරීමට තමා තුළ තිබිය යුතු ශක්‍යතා හා දුබලතා පිළිබඳව ද අවධානය යොමු කළ යුතු වේ.

පර්යේෂණ යෝජනාව තමා තෝරා ගන්නා වැඩසටහනට අනුකූල වීම ද අවශ්‍ය ය. ශාස්ත්‍රපති පාඨමාලාවකට ඉදිරිපත් කරන යෝජනාවට වඩා දර්ශනපති වැනි වැඩසටහනකට ඉදිරිපත් කරන යෝජනාව ඉහළ මට්ටමක පැවතීම වැදගත් ය. එහිදී අදාළ වැඩසටහන මගින් ලබාදී ඇති උපදෙස් මැනවින් අවබෝධ කර ගෙන එයට අනුකූලව යෝජනාව සකස් කිරීම කළ යුතු වේ.

පර්යේෂණ යෝජනාවක අරමුණු පිළියෙල කිරීම ද ඉතා වැදගත් පියවරක් වේ. තම දැනුම උත්පාදනය කළ හැකි අකාරයට අරමුණු ගොඩ නැංවීම අවශ්‍ය ය. එම අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට අවශ්‍ය කාලරාමුවක් සැකසීම ද වැදගත් ය. එසේ ම පර්යේෂණ අරමුණු ප්‍රධාන ඉලක්කය (පරමාර්ථය) ඉටු කරගත හැකි වන ආකාරයට සුවිශේෂී ව පැහැදිලි ව දැක්වීමට උනන්දු විය යුතු වේ.

පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය තෝරා ගැනීමේදී ද ගැටලුවට අදාළ වලංගුතාව සහිත ක්‍රම වේදයක් කෙරෙහි අවධානය යොමු කළ යුතුය. එසේ නොවුවහොත් අවසානයේදී ලබා ගන්නා නිගමන වලංගුතාව රහිත වීමට ද ඉඩ තිබේ. පර්යේෂණය සිදු කිරිමේදී පර්යේෂණ නියැදිය හා අනෙකුත් විවිධ කණ්ඩායම් මත යැපීමට සිදුවේ. එබැවින් සැලසුම් පිළියෙල කිරීමේදී එම අංශවල දායකත්වය ලබාගත හැකි ආකාරය ද සැලකිල්ලට ගැනීම අවශ්‍ය ය..

පර්යේෂණ යෝජනාවක් ඉදිරිපත් කිරීමේ දී භාෂා දුබලතාවලින් තොරවීම ද වැදගත් ය. ඒ සඳහා භාෂාව පිළිබඳ විශේෂඥයෙකු ලවා භාෂාව නිවැරදි කර ගැනීම ද වැදගත් වේ. දී ඇති වචන හෝ පිටු ගණනට සීමා වීම කෙරෙහි ද පර්යේෂකයා සිහි තබා ගත යුතුය. මෙහිදී සෝදුපත් කියවීම ඉතාම අත්‍යවශ්‍ය පියවරක් ලෙස සඳහන් කළ හැකිය. පර්යේෂණ යෝජනාව ඇගයීමට ලක් කරන ආකාරය පිළිබඳ දැන සිටීම ද වැදගත් වේ. එවිට එම ක්‍රියාමාර්ගයන්ට අනුකූල වන සේ යෝජනාව පිළියෙල කිරීම පහසු වනු ඇත.

මෙහිදී ඉදිරිපත් කර ඇති එක් කරුණක් හෝ සුළුවෙන් තැකිය යුතු නොවේ. එසේ වුවහොත් එම පර්යේෂණ යෝජනාව ප්‍රතික්ෂේප වීමට ඉඩ ඇත. ආධුනික පර්යේෂකයෙකු පර්යේෂණ යෝජනාවක් පිළියෙල කිරීමේදී මාස කීපයක් ඒ සඳහා ගත කිරීම යෝග්‍යය. පර්යේෂණ යෝජනාවක් යනු ක්ෂණිකව සකස් කළ හැකි දෙයක් නොවන බව ද මතක තබා ගැනීම වැදගත් වේ.

පර්යේෂණ යෝජනාවක අන්තර්ගතය

පර්යේෂණ යෝජනාවක අන්තර්ගත විය යුතු අංග මොනවාදැයි ඊළඟට ඔබට මතුවන ගැටලුවක් විය හැකිය. පර්යේෂණ යෝජනාවක් සඳහා ඇතුළත් විය යුතු කොටස් ඇතැම් විට ආයතන අනුව වෙනස් විය හැකිය. වඩා වැදගත් වන්නේ පෙර කියවීම තුළින් වඩාත් තර්කානුකූල හා ප්‍රමාණාත්මක ව අවශ්‍ය තොරතුරු ඇතුළත් කර යෝජනාව ඉදිරිපත් කිරීමය. පර්යේෂණ යෝජනාවක ඇතුළත් විය යුතු අංග පිළිබඳව පහත දැක්වේ.

1. ගැටලුව විග්‍රහ කිරීම
2. අධ්‍යයන අරමුණ
3. සාහිත්‍ය විමර්ශනය
4. යෝජිත ක්‍රමවේදය
5. යෝජිත විශ්ලේෂණ ක්‍රමය
6. කාලරාමුව
7. අයවැය ඇස්තමේන්තුව

ඉහත අංග යටතේ පර්යේෂණ යෝජනාවක් පිළියෙල කරන්නේ කෙසේදැයි බලමු.

1 පර්යේෂණ ගැටලුව හැඳින්වීම

පර්යේෂණය සඳහා අධ්‍යයනයට ලක් කිරීමට තෝරාගත් මාතෘකාව පර්යේෂණ ගැටලුව ලෙස හැඳින්වේ. පර්යේෂණ ගැටලුව පැහැදිලි ව විග්‍රහ කිරීම වැදගත් ය. පර්යේෂණයක හදවත ලෙස

පර්යේෂණ ගැටලුව සැලකිය හැකි බව ගිනිගේ (1996) ප්‍රකාශ කර ඇත. පර්යේෂණ ගැටලුව මැනවින් හඳුනා නොගත් අවස්ථාවක දී අදාළ පර්යේෂණ නිම කිරීම දුෂ්කර වේ. හැඳින්වීම කොටසේ දී පර්යේෂණයට අදාළ අන්තර්ගතය හා පසුබිම ප්‍රකාශ කිරීම ප්‍රධාන අරමුණ වේ.

පර්යේෂණ ගැටලුව හෙවත් මාතෘකාව ප්‍රකාශයක් ලෙස හෝ ප්‍රශ්නයක් ලෙස ද ලිවිය හැකිය.

උදා : 01. නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ පිළිබඳ ගුරුවරුන්ගේ දැනුවත්භාවය.

02. නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ පිළිබඳ ගුරුවරුන්ගේ දැනුවත්භාවය කෙබඳු ද?

කුමන ක්‍රමයකට පර්යේෂණ ගැටලුව ඉදිරිපත් කළ ද එය නවතාවකින් හා නිර්මාණශීලීත්වයකින් යුතු ව ප්‍රකාශ කිරීම ද වැදගත් වේ.

පර්යේෂණ ගැටලුවට අදාළ ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳ සාමාන්‍ය විස්තරයකින් ආරම්භ කර, එය සුවිශේෂී පර්යේෂණ ගැටලු දක්වා ව්‍යාප්ත කළ යුතු වේ. යෝජිත අධ්‍යයනයේ යුක්ති සහගත බව හෝ සාධාරණීකරණය ඉදිරිපත් කිරීම ද අවශ්‍ය ය. හැඳින්වීමේ කොටසේ දී පහත සඳහන් අංග ආවරණය විය යුතු බව වොන්ග් (Wong : 2010) දී දක්වා ඇත.

1. පර්යේෂණ ගැටලුව විස්තර කිරීම.
2. පර්යේෂණ ගැටලුවේ අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම දැක්වීමට අවශ්‍ය විෂය කරුණු හා මට්ටම් දැක්වීම.
3. අධ්‍යයනය කිරීමේ වටිනාකම පැහැදිලි ව දැක්වීම හා එහි යුක්ති සහගත බව පෙන්වීම.
4. පර්යේෂණයේ අනු කොටස් හා ප්‍රධාන මතවාදයන් ඉදිරිපත් කිරීම.
5. අධ්‍යයනයට අදාළ ස්වාධීන හා පරාධීන විචල්‍යයන් හඳුනා ගැනීම.

6. පර්යේෂණයට අදාළ උපකල්පිත හෝ න්‍යායයන් දැක්වීම.
7. පර්යේෂණ ගැටලුවට අදාළ සීමා හා බාධක පෙළ ගැස්වීම.
8. සංකල්ප පිළිබඳ නිර්වචනයන් සැපයීම. (මෙය අනිවාර්ය නොවේ.) (Wong, 2010 : 2)

2 පර්යේෂණ අරමුණු

පර්යේෂණයේ දී එහි අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම තීරණය කිරීම කෙරෙහි අරමුණු බලපායි. පර්යේෂණයේ අරමුණු සුවිශේෂී ව හා පැහැදිලි ව ඉදිරිපත් කිරීම අවශ්‍ය වේ. පර්යේෂණ අරමුණු පිළිබඳ ව සඳහන් කරන ජයසූරිය (1994) මෙසේ ප්‍රකාශ කරයි.

> "පර්යේෂණ අරමුණු පර්යේෂණයෙහි අභිමතාර්ථ ඵලයන් වේ. අරමුණු පර්යේෂණ ගමන් මාර්ග පෙන්වන සංකේතය වැනිය." (ජයසූරිය, 1994, P. 110)

පර්යේෂණයක අරමුණ ලිවීමේදී එය පර්යේෂණ ගැටලුවට අදාළ විය යුතු අතර ළඟා කරගත හැකි ඒවා වීමට ද අවශ්‍ය ය. එම නිසා සුවිශේෂී අරමුණු අඩු ප්‍රමාණයක් ලිවීම සුදුසු ය.

මීට අමතර ව පර්යේෂණ යෝජනාවක් ඉදිරිපත් කිරීමේදී අරමුණුවලට අමතර ව කල්පිත ද ඉදිරිපත් කළ හැකි ය. කල්පිතයක් හෙවත් උපන්‍යාසයක් යනු පර්යේෂණය අවසානයේ දී එළඹීමට අපේක්ෂිත නිගමන ප්‍රකාශනයක් ලෙස ප්‍රකාශ කිරීම ය.

එනම් - පර්යේෂණ සාහිත්‍ය තුළ මෙම කල්පිත තෙවදෑරුම් වේ. දිශාභිමුඛ, දිශා අනභිමුඛ හා නල් කල්පිත ලෙස ඒවා දැක්වේ.

1. පාඩම් කරන කාලය හා විෂය සාධනය අතර ධනාත්මක සම්බන්ධතාවක් ඇත. (දිශාභිමුඛ)
2. පාඩම් කරන කාලය හා විෂය සාධනය අතර වෙසෙසි සම්බන්ධතාවක් ඇත. (දිශාඅනභිමුඛ)
3. පාඩම් කරන කාලය හා විෂය සාධනය අතර වෙසෙසි සම්බන්ධතාවක් නැත. (නල් / අභිශූන්‍ය)

පර්යේෂණය අනුව දත්ත විශ්ලේෂණයෙන් ලැබෙන ප්‍රතිඵල මත කල්පිත පිළිගැනීම හෝ ප්‍රතික්ෂේප කිරීම සිදුවේ. මෙම කල්පිත ලිවීම අත්‍යවශ්‍ය නොවේ. එහෙත් සංඛ්‍යා විද්‍යාත්මක විශ්ලේෂණයක් මගින් විචල්‍යයන් අතර සහසම්බන්ධතාව මැනීම සිදු කරන්නේ නම් කල්පිත ඉදිරිපත් කළ හැකිය.

3 සාහිත්‍ය විමර්ශනය

සාහිත්‍ය විමර්ශනය පර්යේෂණ ගැටලුව තෝරා ගැනීමට පෙර සිට ම ආරම්භ කිරීම සුදුසු ය. පර්යේෂණය පිළිබඳ පුළුල් අවබෝධයක් ලැබීමට සාහිත්‍ය විමර්ශනය බෙහෙවින් උපකාරී වේ. සාහිත්‍ය විමර්ශනය ගැටලුවට අදාළ අතීත හා වර්තමාන දැනුම විග්‍රහ කිරීම සඳහා ලිපි, පොත්, පර්යේෂණ වර්ග, හා වෙනත් ලියකියවිලි පිළිබඳ ලිඛිත සාරාංශයක් ලෙස දැක්විය හැකිය. සාහිත්‍ය විමර්ශනයේ දී ප්‍රයෝජනවත් න්‍යායයන්, අර්ථ දැක්වීම් ආදිය කෙරෙහි ද අවධානය යොමු විය යුතු වේ. සාහිත්‍ය විමර්ශනය තුළින් වර්තමාන පර්යේෂණ ගැටලුවට පවත්නා පර්යේෂණ මැයින් ආලෝකයක් ලබා ගැනීමට අපේක්ෂා කෙරේ.

සාහිත්‍ය විමර්ශනයක් තුළින් ඉටු කරගත හැකි අරමුණු කීපයක් කරුණානායක (2009) දක්වා ඇත.

1. අදාළ විෂය ක්ෂේත්‍රයෙහි දැනට පවත්නා දැනුම හා සම්බන්ධ තොරතුරු අනාවරණය කර ගැනීම.
2. පර්යේෂණ ගැටලුව සුවිශේෂී ලෙස සකස් කර ගැනීම හා සීමා කර ගැනීම.
3. පර්යේෂණ ගැටලුව හා සම්බන්ධ විවිධ අදහස් හා මතවාද හඳුනා ගැනීම.
4. ගැටලුව හා සම්බන්ධ න්‍යායාත්මක රාමුවක් ගොඩ නඟා ගැනීම.
5. ගැටලුව අධ්‍යයනයට සුදුසු පර්යේෂණ පිරිසැලසුම හා ක්‍රමවේදය තීරණය කිරීම.

6. ක්ෂේත්‍රයේ දැනට පවත්නා දැනුම පාදක කර ගෙන තම පර්යේෂණය බුද්ධිමය සංදර්භයක් යටතේ ගොඩ නැඟීම.
7. තම පර්යේෂණයෙන් ලැබෙන අනාවරණ පෙර පර්යේෂණවලින් ලබාගත් දැනුම සමග සංසන්දනය කිරීම හා අනාගත පර්යේෂණ සඳහා ඉඟි සැපයීම.

මේ අනුව සමස්ත පර්යේෂණයේ ම සාර්ථකත්වය කෙරේ සාහිත්‍ය විමර්ශනය වැදගත් වන බව පෙන්වා දිය හැකිය. පර්යේෂණ යෝජනාවේ සාහිත්‍ය විමර්ශනයට වැදගත් ස්ථානයක් හිමි වන්නේ එබැවිනි.

සාහිත්‍ය විමර්ශනයක් යනු හුදෙක් පෙර පර්යේෂණ පිළිබඳ විස්තර ඉදිරිපත් කිරීමක් ම නොවේ. සාහිත්‍ය විමර්ශනයේ දී පූර්ව පර්යේෂණවල අරමුණු, නියැදිය, ක්‍රමවේදය හා අනාවරණ ආදිය විග්‍රහ කිරීම තුළින් එම පර්යේෂණ පිළිබඳව තර්කානුකූල විග්‍රහයක් ගොඩ නැඟීම අවශ්‍ය ය. එසේ ම එම පර්යේෂණවලින් තම ගැටලුවට ලබාගත හැකි ආලෝකය හෙවත් මඟ පෙන්වීම් පැහැදිලි ව දැක්වීම මෙහිදී වැදගත් වේ.

එසේ ම සාහිත්‍ය විමර්ශනයේදී දැනට පවත්නා න්‍යායයන් හා සංකල්ප විමර්ශනය කරමින් ඒ තුළින් තම ගැටලුවට අදාළ සංකල්පීය හා න්‍යායාත්මක රාමුවක් ඉදිරිපත් කිරීම ද අවශ්‍ය ය.

සාහිත්‍ය විමර්ශනය ලිවීමේදී බොහෝ විට පර්යේෂකයන්ට මුහුණ දීමට සිදුවන ගැටලු කීපයක් වොන්ග් (Wong : 2010) දක්වයි.

1. සාහිත්‍ය විමර්ශනය ඉදිරිපත් කරන ආකෘතියේ හා එය සංවිධානය කිරීමේ අඩුපාඩු.
2. සාහිත්‍ය අදාළ පරිදි යොමු කිරීම, ඒකාග්‍රතාවක් ඇති කිරීම හා ගැළපෙන බවක් ඇති කිරීමේ දුබලතා.
3. පුනරුක්තිය හා වචන අධික ලෙස යෙදීම.
4. යෝග්‍ය හා වැදගත් මූලාශ්‍ර නො දැක්වීම.

5. මෑත කාලීන සංවර්ධනය කරන ලද සාහිත්‍ය නො දැක්වීම (ආසන්න වසර 05 ක සාහිත්‍ය යොදා ගැනීම වඩාත් යෝග්‍ය බව පිළිගැනේ.)
6. යෝග්‍ය සාහිත්‍ය තර්කානුකූල ව ඇගයීමේ දුබලතා.
7. අයෝග්‍ය හා නොවැදගත් මූලාශ්‍ර ඉදිරිපත් කිරීම.
8. ද්විතියික මූලාශ්‍ර බහුල වශයෙන් යොදාගෙන සාහිත්‍ය ඉදිරිපත් කිරීම. (Wong, 2010 : 2)

පර්යේෂණ යෝජනාවක සාහිත්‍ය විමර්ශනය යනු සාහිත්‍ය මූලාශ්‍රවල ලැයිස්තුවක් දැක්වීම හෝ පෙර පර්යේෂණ විස්තර කිරීම නොවන බව ද මතක තබා ගත යුතු කාරණයකි. පෙර පර්යේෂණවලින් පර්යේෂණ ගැටලුව ඇති අදාළත්වය මතුවන ආකාරය තර්කානුකූලව ඒවා ඇගයීම තුළින් මඟ පෙන්වීමක් ලබා ගත හැකි වන ආකාරයට ඉදිරිපත් කළ යුතුවේ.

මීට අමතර ව සාහිත්‍ය විමර්ශනය තුළ දැකිය හැකි තවත් අඩුපාඩු කිහිපයක් ද දැක්විය හැකිය.

1. ඉදිරිපත් කරන පූර්ව පර්යේෂණ විග්‍රහාත්මක ව සලකා බලා නොතිබීම.
2. පෙර පර්යේෂණවල හුදු විස්තර පමණක් ඉදිරිපත් කිරීම.
3. අදාළ පරිදි වැදගත් කරුණු සංක්ෂිප්ත කර මතු කර දැක්වීමට නොහැකි වීම.
4. ද්විතීයික මූලාශ්‍රවලට වැඩිපුර යොමු වී කරුණු ඉදිරිපත් කිරීම.
5. මෑත කාලීන සාහිත්‍ය පිළිබඳව අවධානය යොමු නොකිරීම.

සාමාන්‍යයෙන් සාහිත්‍ය විමර්ශනයේ දී පෙර පර්යේෂණ ආසන්න වසර කීපයකට යොමු වීම ඉතාමත් වැදගත් වේ. එසේ නොවුවහොත් ඉදිරිපත් කරන පර්යේෂණවල වලංගුතාව අඩුවීමට ඉඩ තිබේ.

4 ක්‍රමවේදය

පර්යේෂණ යෝජනාවක වැදගත් අංශයක් ලෙස ක්‍රමවේදය දැක්විය හැකි ය. පර්යේෂණ ගැටලුව අධ්‍යයනය කරන ආකාරය විග්‍රහ කිරීම මෙම කොටසේ මූලික අරමුණ වේ.

ක්‍රමවේදය යටතේ අධ්‍යයනය සඳහා තෝරාගත් පර්යේෂණ ක්‍රමය පිළිබඳ ව කරුණු දැක්විය යුතුය. එහි දී තමන් තෝරාගත් පර්යේෂණ ක්‍රමය හා විකල්ප ක්‍රම පිළිබඳ දැනුම ප්‍රදර්ශනය කළ යුතු අතර තමා තෝරාගත් ක්‍රමය වඩාත් යෝග්‍ය හා වලංගුතාවක් සහිත ක්‍රමය බව සනාථ කිරීම ද වැදගත්ය.

මෙහි දී තෝරාගත් පර්යේෂණ පිරිසැලසුම, නියැදිය, දත්ත රැස් කිරීමේ උපකරණ හා දත්ත විශ්ලේෂණය යන අංශ යටතේ කරුණු ඉදිරිපත් කිරීම අවශ්‍ය ය.

4.1 පර්යේෂණ පිරිසැලසුම

පර්යේෂණ සඳහා ප්‍රධාන වශයෙන් ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක යන පර්යේෂණ ප්‍රවේශ දෙක යොදා ගනී. තම අධ්‍යයන ගැටලුවට ඉන් තෝරා ගන්නා ක්‍රමය පැහැදිලි ව දක්වා, ඒ යටතේ කුමන පිරිසැලසුමක් භාවිත කරන්නේද යන්න විග්‍රහ කළ යුතු වේ. සමීක්ෂණ, අධ්‍යයන, මානව වංශ විවරණ වැනි පිරිසැලසුම් අතරින් තමා තෝරා ගන්නා ක්‍රමය අදාළ ගැටලුව අධ්‍යයනයට වඩාත් යෝග්‍ය ක්‍රමය බව සනාථ වන ආකාරයට අදහස් දැක්වීම වැදගත් ය.

පර්යේෂණ පිරිසැලසුමක් තෝරා ගැනීමේ දී ගැටලුවේ ස්වභාවය, අරමුණු, නියැදියේ ගති ලක්ෂණ හා ස්වභාවය ලබා ගන්නා දත්තවල ස්වභාවය, භාවිත කරන ක්‍රම ශිල්ප හා උපකරණ, විශ්ලේෂණය කරන ආකාරය වැනි අංශ පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කිරීමේ අවශ්‍යතාව සේනාධීර හා වනසිංහ (2007) දී පෙන්වා දී ඇත. ඒ අනුව තමා තෝරා ගත් පිරිසැලසුම ගැටලුව සාර්ථක ව අධ්‍යයනය කළ හැකි එකක් බව ඒත්තු ගැන්වීම සුදුසු ය.

4.2 නියැදිකරණය

තම පර්යේෂණය සඳහා තෝරා ගන්නා නියැදිය පිළිබඳ අදහස් දැක්වීම මේ යටතේ සිදුවේ. නියැදියක් යනු පර්යේෂකයාගේ ගැටලුවට අදාළ ව අවශ්‍යතාව අනුව විශාල කණ්ඩායමකින් තෝරා ගන්නා කුඩා කොටසක් බව කුමාර් (1997) පෙන්වා දෙයි. එම කොටස තෝරා ගන්නේ කෙසේද කුමන ප්‍රමාණයක් යොදා ගන්නේද කුමන නිර්ණායක් අනුව තෝරා ගන්නේද එහි විසිරීම සිදුව ඇත්තේ කෙසේද ආදී කරුණුවලට අදාළ ව විස්තර ඉදිරිපත් කිරීම අවශ්‍ය ය. නියැදි තෝරා ගැනීමේදී විවිධ ක්‍රම ශිල්ප රාශියක් අනුගමනය කළ හැකි ය. ඉන් තෝරා ගත් පර්යේෂණ ගැටලුව වඩාත් සුදුසු ක්‍රමය තමා තෝරාගත් නියැදිය බව සනාථ කිරීම අවශ්‍ය ය. ජනගහනයේ ගති ලක්ෂණ නියෝජනය වන නියෝජිතභාවයක් සහිත නියැදියක් තෝරා ගෙන ඇති බව පෙන්වාදීම ද වැදගත් වේ.

4.3 දත්ත රැස්කිරීම හා විශ්ලේෂණය

ක්‍රමවේදය පරිච්ඡේදය යටතේ අදාළ පර්යේෂණය සඳහා දත්ත රැස් කිරීමට හා විශ්ලේෂණයට අපේක්ෂිත ක්‍රමය ද දැක්වීම අවශ්‍ය ය. දත්ත යනු පර්යේෂණ ගැටලුවට අදාළ ව ලබා ගන්නා සියලු තොරතුරු වේ. දත්ත රැස් කිරීමේදී ප්‍රමාණාත්මක මෙන් ම ගුණාත්මක දත්ත ලබා ගත හැකිය. සංඛ්‍යාත්මක ස්වරූපයෙන් ලබා ගන්නා තොරතුරු ප්‍රමාණාත්මක දත්ත ලෙස ද, භාෂාත්මකව ලබා ගන්නා තොරතුරු ගුණාත්මක දත්ත ලෙස ද විග්‍රහ කළ හැකිය. දත්ත ලබා ගැනීමේදී ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික මූලාශ්‍ර අනුගමනය කළ හැකිය. පර්යේෂණ දත්ත රැස් කිරීමේදී හැකි තරම් ප්‍රාථමික මූලාශ්‍ර යොදා ගැනීම වැදගත් වේ.

දත්ත රැස් කිරීමේ ක්‍රම ලෙස ප්‍රශ්නකරණය, නිරීක්ෂණය, සම්මුඛ සාකච්ඡා, වාර්තා පරිශීලනය ආදිය ප්‍රධාන වශයෙන් භාවිත කරයි. එසේම දත්ත රැස් කිරීම උපකරණ ලෙස ප්‍රශ්නාවලී, සම්මුඛසාකච්ඡා හා නිරීක්ෂණ ෂෙඩ්‍යුල, සැසඳුම් ලැයිස්තු, පරීක්ෂණ, ආදිය දැක්විය හැකිය.

අධ්‍යයනය සඳහා තෝරා ගත් නියැදි කාණ්ඩයේ ස්වභාවය හා ලබාගත යුතු දත්තවල ස්වභාවය අනුව යෝග්‍ය ක්‍රම ශිල්ප හා උපකරණ තෝරා ගැනීම සිදු කළ යුතු ය. එසේ තෝරා ගැනීමට හේතු ඉදිරිපත් කිරීම ද අවශ්‍ය ය. ඒ ඒ නියැදි කණ්ඩය අනුව භාවිත කරන උපකණ, ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂිත අරමුණු වගුවකින් දැක්වීම වඩාත් සුදුසු වේ.

දත්ත විශ්ලේෂණය සිදුකිරීමට අපේක්ෂිත ක්‍රම ශිල්ප පිළිබඳව ද පර්යේෂණ යෝජනාවේ දී කරුණු ඉදිරිපත් කළයුතු වේ. ප්‍රමාණාත්මකව හා ගුණාත්මකව දත්ත විශ්ලේෂණය කළ හැකි ය. මානව වංශ විවරණ සිද්ධි අධ්‍යයන වැනි පර්යේෂණවල දී වැඩිපුර ගුණාත්මක විශ්ලේෂණයක් සිදුවේ. සමීක්ෂණ වැනි ක්‍රමවලදී ප්‍රමාණාත්මක විශ්ලේෂණය ප්‍රධාන වේ.

කුමන ක්‍රමයක් යටතේ විශ්ලේෂණය සිදුකරන්නේද, එහි ඇති වැදගත්කම හා යොදා ගන්නා ක්‍රමශිල්ප පිළිබඳ ව කෙටියෙන් සඳහන් කිරීම අවශ්‍ය ය. දත්ත විශ්ලේෂණයේ යෝග්‍යතාව මත නිගමනවලට එළඹීම පහසු වීම එයට හේතුවය. එසේ නොමැති වුවහොත් එළඹෙන නිගමන දුර්වල ඒවා විය හැකිය. වර්තමානයේ දී දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා විවිධ පරිගණක මෘදුකාංග ද භාවිතයට පැමිණ තිබේ. SAS, SPSS, Minitab වැනි වැඩසටහන් වර්තමානයේ බහුලව යොදා ගැනේ.

8.5 ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

පර්යේෂණ යෝජනාව පිළියෙල කිරීමේදී පරිශීලනය කරන ලද මූලශ්‍ර ලැයිස්තුවක් ලෙස ඉදිරිපත් කිරීම ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලියෙන් සිදුවේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ පිළියෙල කිරීමේදී Harward හා APA යනුවෙන් පිළිගත් ක්‍රමවේදයන් දෙකක් නූතනයේ දැකිය හැකිය. මින් කුමන ක්‍රමය අනුගමනය කළද වරදක් නැත. නමුත් වර්තමානයේ APA ක්‍රමය වඩාත් ප්‍රචලිත වී ඇත. වඩා වැදගත් වන්නේ පර්යේෂණ

යෝජනාවට අදාළ සියලුම මූලාශ්‍ර නාමාවාලියට ඇතුළත් වීමය. පර්යේෂණ යෝජනාවල දක්නට ලැබෙන ප්‍රධාන දුර්වලතාවක් නම් ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය හා එහි ඇති මූලාශ්‍ර අතර පවතින නොගැළපීමයි.

ඉහත ප්‍රධාන ක්‍රම දෙකට අනුව ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය පිළියෙල කරන ආකාරය පිළිබඳ ව උදාහරණ පහත දැක්වේ.

APA (American Psychologist Association) ක්‍රමය :

- Thakur, D, (1998) Research Mcthodology in Social Science, New Delhi, Deepx Deep Publication.

Harward ක්‍රමය :

- Thakur, D, (1998) Research Mcthodology in Social Science, Deepx Deep Publication, New Delhi.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය ඉදිරිපත් කිරීමේ දී සිංහල / ඉංග්‍රීසි හෝඩියේ අකුරු අනුපිළිවෙළ අනුව පෙළගැස්වීම අවශ්‍ය ය.

මූලාශ්‍ර සඳහන් කිරීමේදී කර්තෘ, වර්ෂය, පොතේ නම, අවශ්‍ය ය. කර්තෘ සඳහන් කිරීමේ දී ද අවසාන නම මුලින් ම දක්වා ඉන් පසුව මුලකුරු දැක්විය යුතු වේ. (උදා : Best, K. A.) වර්ෂය සෑම විට ම වරහන් තුළ සඳහන් කිරීම ද පිළිගත් සාම්ප්‍රදාය වේ. වර්තමාන යේදී අන්තර්ජාල වෙබ් අඩවි තුළින් තොරතුරු ලබා ගැනීමද සිදුවන අතර, එහිදී අදාළ වෙබ් අඩවිය පරීක්ෂා කළ දිනය ද සඳහන් කිරීම අවශ්‍ය බව සඳහන් වේ. මෙම ලිපියේ ඉදිරිපත් කර ඇත්තේ APA ක්‍රමයට අනුව පිළියෙල කරන ලද ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලියක් වේ.

6 කාල රාමුව

පර්යේෂණය සඳහා ලැබී ඇති කාලය අනුව කාල රාමුව පිළියෙල කරගත යුතු වේ. ඒ සඳහා ගාන්ට් සටහන නමැති ක්‍රමය යොදාගත හැකි ය. ගාන්ට් සටහන සඳහා උදාහරණයක් පහත දැක් වේ.

කාලරාමුව (2011 ජනවාරි සිට මාර්තු දක්වා)

ක්‍රියාකාරකම		ජනවාරි				පෙබරවාරි				මාර්තු			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	පර්යේෂණ ගැටලුව සකස් කිරීම	X											
2	අදාළ සාහිත්‍ය විමර්ශනය	X	X	X									
3	පර්යේෂණ යෝජනාව සැකසීම				X								
4	ක්‍රමවේදය සැකසීම					X							
5.	දත්ත රැස් කිරීමේ උපකරණ සකස් කිරීම					X	X	X					
6	අවසාන උපකරණ පිළියෙළ කිරීම								X				
7	සාහිත්‍ය විමර්ශනය පරිදි ඡේදය ලිවීම									X	X		

මේ ආකාරයට පර්යේෂණයේ සියලු පියවරයන් සිදු කිරීමට අපේක්ෂිත කාලය දක්වීම කළ හැකිය. මෙහි එක් මාසයක් සති 4 කට බෙදා සුවිශේෂී කර ඇත. එසේ නොමැති ව මාස පමණක් (වසරකට වැඩි දිගු කාලයක් සඳහා නම්) දක්වීම වුවද ප්‍රමාණවත් වේ.

7 යෝජිත අයවැය

පර්යේෂණය සඳහා ආධාර ලබා ගැනීමට අපේක්ෂා කරන්නේ නම් අයවැය ඇස්තමේන්තුවක් ද ඉදිරිපත් කිරීම පූර්ව අවශ්‍යතාවක් වේ. ලැබෙන ආධාර මුදල වියදම් කරන ආකාරය පිළිගත හැකි ක්‍රමයකට ඉදිරිපත් කිරීම වැදගත් ය. ලිපිද්‍රව්‍ය, දත්ත රැස් කිරීමට, පර්යේෂණ සහායකයන්ට ගෙවීම, ඡායා පිටපත් ගැනීම, මුද්‍රණ කටයුතු, දත්ත විශ්ලේෂණයට ගෙවීම, ප්‍රවාහන වියදම් වැනි ශීර්ෂ යටතේ අයවැය ඉදිරිපත් කළ හැකිය. ඇතැම් විට ආධාර ලබා

දෙන ආයතන අයවැය ඉදිරිපත් කළයුතු ආකාරය පිළිබඳ උපදෙස් හා ආකෘතියක් ලබාදීම ද සිදු කළ හැකිය. එවැනි අවස්ථාවක දී එම උපදෙස්වලට අනුකූලව කටයුතු කිරීම වැදගත් වේ.

8 පර්යේෂණ යෝජනාව, සෝදුපත් කියවීම හා සංස්කරණය

පර්යේෂණ යෝජනාවක් පිළියෙල කිරීමේදී සෝදුපත් කියවීම ඉතා වැදගත් වේ. අක්ෂර වින්‍යාසයේ දෝෂ හා ව්‍යාකරණ දෝෂ අවම වන ආකාරයට යෝජනාව ඉදිරිපත් කිරීම අත්‍යවශ්‍ය ය. පරිගණක ගත කිරීමේදී මුද්‍රණ දෝෂ බහුලව දැකිය හැකි බැවින් ඒ පිළිබඳ විශේෂයෙන් ම සැලකිලිමත් විය යුතුය

පර්යේෂණ යෝජනාව සංස්කරණය ද අවශ්‍ය ය. පළමුව තමාගේ සමීපතමයන් කිහිප දෙනෙකු ගේ හා ප්‍රවීණ පර්යේෂකයන්ගේ අදහස් අනුව සංස්කරණය කළ හැකිය. තමා ගේ අධීක්ෂකවරයාට ඉදිරිපත් කිරීමෙන් පසු අවසාන සංස්කරණය සිදු කළ හැකි ය. අවසානයේ දී නියමිත තාක්ෂණික උපදෙස් අනුව මුද්‍රණය කිරීමෙන් පසු අදාළ දිනයට දින තුනකටවත් පෙර භාර දීම සුදුසු ය.

පර්යේෂණ යෝජනාවකදී දැකිය හැකි පොදු දුර්වලතා

අධ්‍යයන ගැටලුව හා විෂය ක්ෂේත්‍රය කොතරම් වැදගත් වුව ද ඇතැම් අවස්ථාවල පර්යේෂණ යෝජනාව ප්‍රතික්ෂේප විය හැකි ය. එයට ප්‍රධාන හේතුව පර්යේෂණ යෝජනාව දුර්වලතා සහගත වීමය. පර්යේෂණ යෝජනාවක දැකිය හැකි පොදු දුර්වලතා කීපයක් මෙසේ දැක්විය හැකිය.

01. පර්යේෂණ ගැටලුවට අදාළ ප්‍රමාණවත් විෂය කරුණු ලබාදීමට අපොහොසත් වීම.
02. ගැටලුවට අදාළ සීමාවන් හා බාධක පිළිබඳ ව පවතින දුබලතා.
03. සුදුසු හා කාලීන අධ්‍යයනයන් දැක්විය නොහැකි වීම.
04. පර්යේෂණ ආශ්‍රිතව න්‍යායාත්මක හා අනුභාවික විමර්ශනයන් නිවැරදි ව නොදැක්වීම.

05. පර්යේෂණ ගැටලුව නිවැරදි ව විග්‍රහ නොකිරීම.
06. පර්යේෂණ ගැටලුව සඳහා යෝග්‍ය හා සිත් ගන්නා සුළු තාර්කිකයන් ගොඩනැංවීමට අපොහොසත් වීම.
07. ප්‍රධාන ගැටලුවට අදාළ තොරතුරු ප්‍රමාණවත් නොවීම හා අතිරේක ගැටලු සඳහා තොරතුරු අධික ලෙස ඉදිරිපත් කිරීම.
08. අනවශ්‍ය වැල්වටාරම් දිගට ම ඉදිරිපත් කිරීම පැහැදිලි දිශානතියකින් තොරව අදහස් දැක්වීම.
09. ඉදිරිපත් කරන නිදසුන්වල අඩුපාඩු සහිතවීම.
10. වැරදි මූලාශ්‍රයන් දැක්වීම.
11. පර්යේෂණ යෝජනාව ප්‍රමාණයට වඩා දීර්ඝ වීම හෝ කුඩා වීම.
12. පිළිගත් ක්‍රමවේදයකට අනුව ඉදිරිපත් නොකිරීම.
13. පිළිවෙළක් නොමැති භාෂා රටාව
14. ව්‍යාකරණ හා අක්ෂර වින්‍යාස දෝෂ වීම.
15. ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලියේ අඩුපාඩු සහිත වීම.
16. පර්යේෂණ ආචාර ධර්ම කඩ කර තිබීම. (උපුටාගත් මූලාශ්‍ර නිවැරදිව සඳහන් නොකිරීම වැනි)
17. තෝරාගත් ක්‍රමවේදය යෝග්‍ය නොවීම.
18. නියැදිකරණය අඩුපාඩු සහිත වීම.

මෙවැනි අඩුපාඩු මඟහරවා ගැනීම සඳහා පර්යේෂණ පිළිබඳ කුසලතා වර්ධනය කර ගැනීම අවශ්‍යය. පෙර පර්යේෂණ කියවීම එහිදී ඉතා වැදගත් වේ.

සමාලෝචනය

පර්යේෂණ යෝජනාවක් සකස් කිරීමේදී අනුගමනය කළයුතු ක්‍රියාමාර්ග පිළිබඳව හා එහිදී පර්යේෂකයාගේ අවධානයට යොමු විය යුතු කරුණු පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කිරීම මෙම ලිපියෙන් සිදු විය. පර්යේෂණ යෝජනාවක් පිළියෙල කිරීමේදී ඒ පිළිබඳ මූලික අවබෝධයක් ලබා තිබීමේ වැදගත්කම ද මෙහිදී අවධාරණය

කෙරිණි. පර්යේෂණ යෝජනාවක් පිළියෙළ කිරීමේදී හැඳින්වීම, අරමුණ, ක්‍රමවේදය, ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය වැනි විවිධ අංශ අනුව අදහස් දැක්විය යුතු ආකාරය ද පරීක්ෂාවට ලක්විය. පර්යේෂණ යෝජනාවක් සැකසීමේ දී සලකා බැලිය යුතු කරුණු රාශියක් මෙන්ම සිදුවිය හැක අඩුපාඩු පිළිබඳව ද පාඨක අවධානය යොමු කෙරිණි. ඒ තුළින් ගුණාත්මක හා නිවැරදි පර්යේෂණ යෝජනාවක් පිළියෙල කිරීමට අත්වැලක් වනු නොඅනුමානය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය :

- Best, J. W. & Khan, J. V., (1993) Research in education, Boston, Allyn & Bacon.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (1993). How to design and evaluate research in education, New York, MacGraw Hill.
- Hezelrigg, G. A. (2005). Twelve Steps to a winning research proposal, National Science Foundation.
- Khan, M. S., (1990). Educational research New Delhi, Ashish Publishing House.
- Kothair, C. R., (2002). Research methodology : Methods and techniques, New Delhi. Wishwa Prakashan.
- Koul, L. (1993). Methodology of educational research, New Delhi, Fikas Publishing House.
- Kumr, A. (1997). Social research method, New Delhi, anmol Publication Pvt. Ltd.
- Olk, H. (2003). How to write research proposal DAAD Information Center. Acca.
- Phillips, E. & Pugh, D. (2005). A Hand book for students and their supervisors, Maidenhead, Open University Press.
- Ray, g. L. & Mondal,S. (2004). Research methodology, New Delhi, Kalyani Publishers.

- Wong, P. T. P. (2010). How to write a research Proposal, Canada, Trinity Western University.
- කරුණානායක, එස්. (2009)ග සාහිත්‍ය විමර්ශනය අධ්‍යාපන පර්යේෂණ පිළිබඳ කෙටිකාලීන පාඨමාලාව සකස් කළ අත් පත්‍රිකාව අධ්‍යාපන පීඨය, ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්ව විද්‍යාලය.
- ගිනිගේ අයි. එල්. (1996) පර්යේෂණ පිරි සැලසුම්කරණය (සංස්.) අධ්‍යාපන පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුව, අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඳහා යොමු කිරීමක්, මහරගම, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.
- ජයසූරිය,සී. (1994). පර්යේෂණ ක්‍රම, ගල්කිස්ස ඩබ්. ඩී සී. සමූහ ව්‍යාපාර.
- සේනාධීර, එස්, හා වනසිංහ, එස්. (2007). පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය, කොළඹ. ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.