

අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා

கல்வி ஒளி

"Adhyapana Prathibha "

16

උපදේශන සංස්කාරක
උදේශිනී පෙරේරා

සංස්කරණය
පබෝධා මදුනෙත්මි

Adhyapana Prathibha 16

2026

Chief Editor

Udeshini Perera

Editor

Pabodha Madunethmi

Faculty of Education

University of Colombo

2026

Adhyapana Prathibha 16

Publication by ;

Art Forum in Education

Faculty of Education

University of Colombo

2026

ISSN 3121-5874

Guidance and mentoring

Udeshini Perera

Editor

Pabodha Madunethmi

Computer combination, page editing and Cover page design ;

S & S Graphics

0756460636

Printed by;

Dasa Printers

No.01, Dasa Biuilding

Habaraduwa

Adhayapana Prathibha 16 – Editorial Board

Prof. H M L Kumari

Dr. P K J Nonis

Dr L N P Wedikandage

Dr Athirathan

Dr N M M Safeek

Dr S A N Danushka

R A B U I Perera

Ms. S.N. Rajendran

Mr. R Vijayatheepan

Ms. Enoka Randeniya

Mr. U.G.Chandrajith

Mr. P Shivanandan

Adhayapana Prathibha 16 - Board of officers

Editor	-	T A Pabodha Madunethmi
President	-	C G H Sewmini Chandrasekara
Vice President	-	N H Samudi Chathurni
Secretary	-	N M C S Kalhari
Vice Secretary	-	C Madushayani
Treasure	-	Parami Lakshika
Editor board	-	G S Tharaka Madhushani
		Fathima Rusdha Nisthar
		Thisari Tharalamini Ariyasena
Committee Members	-	P K Kulani Sahasna Karunarathne
		J. Savindi Colombage
		G.K. Malithi Sandeepani
		T. Rishki Rasangana
		H.U.C.N Amarasena
		R.M.C.N. Rathnayaka

පිළිගැන්වීම

ශිල්ප යාත්‍රාවක කෙළවර
මංමාවත් බෝමයක අවසන
ආවේදනයන් මතින්
ක්ෂේම භූමියක් තනන්නට
කුසලතා පිරි ජීවයක්
දලු ලා වැඩෙන්නට
හිරු එළිය වූ සියලු
ගුරු ඇඳුරු උතුමන්ට

වෛවර්ණ සංකල්ප
සැඩ සුළං අභියෝග
මුලින් උදුරන්ට පෙර
පණ ලබන අටියෙන් ම
කුඩා පැළයක් ව හිඳ
තුරු හිසක සිහිනයට
පිය මනින සිසු පෙළට

යසුරි හසාරා බණ්ඩාරිගොඩගේ
අධ්‍යාපන පීඨය,
කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය

අධ්‍යාපන පීඨයේ පීඨාධිපතිතුමියගේ පණිවිඩය

කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලීය අධ්‍යාපන පීඨයේ අවසන් වසර විද්‍යාර්ථීන්ගේ අප්‍රතිහත ධෛර්යය සහ ශාස්ත්‍රීය මෙහෙවර සාක්ෂාත් කරමින් "අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා" සඟරාවේ 16 වන කලාපය ප්‍රකාශයට පත් කිරීමට හැකි වීම පිළිබඳ පීඨාධිපතිවරිය වශයෙන් මම ඉමහත් සතුටට පත් වෙමි. මෙම සඟරාව හුදු ලිපි එකතුවකට එහා ගිය, වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ නව මානයන් සහ කාලීන ප්‍රවණතා පිළිබඳව විද්‍යාර්ථීන් දක්වන බුද්ධිමය ප්‍රතිචාරය සනිටුහන් කරන ප්‍රශස්ත වේදිකාවකි.

තාක්ෂණික පෙරළිය සහ ගෝලීයකරණ අභියෝග හමුවේ නිරන්තරයෙන් සංකීර්ණ වන අධ්‍යාපන පද්ධතියක් තුළ, සාම්ප්‍රදායික ගුරු කේන්ද්‍රීය ඉගැන්වීම් රටාවන්ගෙන් මිදීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. වර්තමානයට අවශ්‍ය වන්නේ සිසුන් සතු විචක්ෂණශීලී චින්තනය සහ නිර්මාණශීලිත්වය අවදි කරවන ගුරු පරපුරකි. සරසවි අධ්‍යාපනයේ මූලික අරමුණ විය යුත්තේ දැනුම ගබඩා කිරීම පමණක් නොව, එම දැනුම සමාජ යහපත උදෙසා යෙදවිය හැකි, යහපත් ආකල්ප වලින් පිරිපුන් පෞරුෂයකින් හෙබි වෘත්තිකයන් බිහි කිරීමයි. ශ්‍රී ලාංකීය අධ්‍යාපන පද්ධතිය මුහුණ දෙන විවිධ ගැටලුවලට ප්‍රායෝගික සහ නව්‍ය විසඳුම් සෙවීම සඳහා අප පීඨය නිරන්තරයෙන් පෙරමුණ ගෙන ක්‍රියා කරයි. මෙම සඟරාව හරහා ප්‍රදර්ශනය වන්නේ, විශ්ව විද්‍යාලයෙන් නික්ම යාමට සූදානම් වන අපගේ අනාගත ගුරු විද්‍යාර්ථීන් සතු එම ශාස්ත්‍රීය නිපුණත්වයයි.

අවසාන වසර විද්‍යාර්ථීන්ගේ මූලිකත්වයෙන් සහ කැපවීමෙන් නිමවුණු මෙම සඟරා කලාපය, අනාගතයේදී මෙම පීඨයට ඇතුළත් වන ආධුනික සිසුන්ට ද මහඟු ආදර්ශයක් සහ පෙලඹවීමක් වනු නොඅනුමාන ය. මෙම ශාස්ත්‍රීය කටයුත්ත සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා විද්‍යාර්ථීන්ට නිරන්තර මඟ පෙන්වීම් සැපයූ, ලිපි අධීක්ෂණය ඇතුළු සියලු කටයුතු වලට දායක වූ අධ්‍යාපන පීඨයේ ගරු ආචාර්ය මණ්ඩලයටත් මාගේ කෘතඥතාව හිමි වෙයි. එමෙන්ම, මෙවර සඟරාව අලංකාරවත් ලෙස එළි දැක්වීම සඳහා අනුපමේය මෙහෙවරක් ඉටු කළ සංස්කාරක මණ්ඩලයටත්, ලිපි සැපයූ සියලුම විද්‍යාර්ථීන්ටත් මාගේ හෘදයාංගම සුභාශිංසන පිරිනමමි.

මහාචාර්ය සමුද්‍රා සෙනරත්

පීඨාධිපති,

අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වද්‍යාලය

උපදේශන සංස්කාරක සටහන

කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලීය අධ්‍යාපන පීඨයේ අධ්‍යාපනවේදී ගෞරව උපාධි පාඨමාලාව හදාරන අවසන් වසර විද්‍යාර්ථීන්ගේ සාමූහික ශ්‍රමයේ සහ ශාස්ත්‍රීය ලැදියාවේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස "අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා" සඟරාවේ 16 වන කලාපය මෙලෙස ජනගත වන අවස්ථාවේදී උපදේශන සංස්කාරකවරිය ලෙස මාගේ හද පිරි සතුට ප්‍රකාශ කර සිටිමි. සීමිත කාල වකවානුවක් තුළ, විවිධ අභියෝග මධ්‍යයේ වුව ද මෙම සඟරාව අඛණ්ඩව නිමවා ප්‍රකාශයට පත් කිරීමට ශිෂ්‍ය ප්‍රජාව දැක්වූ කැපවීම සහ විවිධ පාර්ශ්වයන්ගෙන් ලැබුණු දායකත්වය මෙහිදී කෘතඥතා පූර්වකව සිහිපත් කළ යුතු ය.

දැනුම කේන්ද්‍ර කර ගත් වර්තමාන ගෝලීය සමාජය තුළ ගුණාත්මක අධ්‍යාපන පද්ධතියක අවශ්‍යතාව තදින් දැනෙමින් පවතී. එවැනි පසුබිමක, අනාගත ශිෂ්‍ය පරපුරේ චින්තනමය උන්නතිය සහ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ප්‍රගමනය උදෙසා මෙවැනි නිර්මාණාත්මක මෙන් ම පර්යේෂණාත්මක ශාස්ත්‍රීය කර්තව්‍යයන් තව දුරටත් ප්‍රවර්ධනය කිරීම කාලීන වගකීමකි. සඟරාව සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා නිරන්තර දිරි ගැන්වීම් සැපයූ කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලයේ උපකුලපති, මහාචාර්ය අයි.එම්. කරුණාතිලක, අධ්‍යාපන පීඨයේ පීඨාධිපතිනි, මහාචාර්ය සමුද්‍රා සෙනරත් යන මහත්ම මහත්මින්ට මාගේ විශේෂ ප්‍රණාමය හිමි වේ.

එමෙන්ම, අධ්‍යාපන පීඨයේ සියලුම අංශ ප්‍රධානීන්, මහාචාර්යවරුන්, කථිකාචාර්යවරුන් මෙන්ම ලිපිවල ගුණාත්මකභාවය පරීක්ෂා කරමින් සහයෝගය දුන් ආචාර්ය මණ්ඩලයට ද මාගේ ස්තුතිය පුද කරමි. අවසාන වශයෙන්, මෙම සඟරාවට අර්ථවත් ලිපි සැපයූ විද්‍යාර්ථීන්ටත්, නිදි වර්ජිතව වෙහෙසෙමින් මෙහි පිටු සැකසුම, ආකර්ෂණීය නිමාව සහ ප්‍රකාශන කටයුතු සාර්ථක කරගත් මෙවර සඟරා කමිටුවේ සියලුම සාමාජික සාමාජිකාවන්ටත් මගේ මඟපෙන්වීම සහ සුභාශිංසන මෙලෙස සනිටුහන් කරමි.

ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය ආර්.ඒ.බී.යූ.අයි. පෙරේරා

පාඨමාලා සම්බන්ධීකාරක (සිංහල මාධ්‍ය)

අධ්‍යාපන පීඨය,

කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය

සංස්කාරක සටහන

කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨයේ අවසන් වසර විද්‍යාර්ථීන් විසින් පහළොස් වසරක් පුරාවට එළිදැක්වූ අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා සඟරාවේ 16 වන සඟරාව මෙලෙස එළි දැක්වූ බව ඉමහත් සතුටින් ප්‍රකාශ කර සිටිමි. අධ්‍යාපන විද්‍යාව සම්බන්ධ විවිධ පැතිකඩ ගැඹුරින් සාකච්ඡා කෙරෙන මෙම ශාස්ත්‍රීය සඟරාවේ සංස්කාරක වශයෙන් කටයුතු කිරීම මා ලද භාග්‍යයක් ලෙස සලකමි.

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය නව්‍ය මාවතක රැගෙන යාමේ අවශ්‍යතාව ඉස්මතු කරමින් එයට යම්කිසි සහයක් ලබා දීම අපේක්ෂා කරමින් "අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා - 16 " නිර්මාණය කිරීමට අප ගත් අභිප්‍රාය සාර්ථක වූ බව ඉමහත් සතුටින් ප්‍රකාශ කරමි. ඉතාම කාර්ය බහුල කාල සීමාවක් තුළ කාලය වෙන් කරමින් අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා සඟරාවේ සාර්ථකත්වය සඳහා අවශ්‍ය ලිපි සැපයූ මාගේ ආදරණීය සහෝදර විද්‍යාර්ථීන්ට හදපිරි ස්තුතිය පුද කර සිටිමි. එසේම සමස්ත අප සියලු දෙනාගේම වෘත්තීය ජීවිතය සාර්ථක වේවා' යි ඉතසිතින් ප්‍රාර්ථනා කරමි.

මෙම සුවිසල් කාර්යභාරය සාර්ථක කරගැනීම සඳහා නිරන්තරයෙන් අප මෙහෙයවූ උපදේශන සංස්කාරක ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය උදේශිනි පෙරේරා මහත්මියටත් අධ්‍යාපන පීඨයේ පීඨාධිපතිතුමියටත්, ලිපි අධීක්ෂණය කිරීමෙන් සහයෝගය දැක්වූ අධ්‍යාපන පීඨ ආචාර්ය මණ්ඩලයේ සියලු ම ආචාර්ය භවතුන්ටත් අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා සඟරා කමිටුවේ සාමාජිකයන් සියලු දෙනාටත් නන් අයුරින් සහයෝගය ලබා දුන් සෑම සියලුම දෙනාටත් මාගේ හදපිරි ස්තුතිය පුදකර සිටිමි.

ටී.ඒ. පබෝධා මදුනෙත්මි.

සංස්කාරක

අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා - *16*

පටුන

01. Use of Statistics in Educational Research 01
S.A.N. Danushka, Chinthaka Chandrakumara

02. Modern Perspectives on the Psychology of Learning: Insights from the PTE Organization's Top 20 Principles for Teaching and Learning 14
Enoka Randeniya

03. பாடசாலை கற்றல் கற்பித்தல் செயற்பாடுகளில் ChatGPT இன் தாக்கம் Impact of ChatGPT on Teaching Learning Process inSchools 29
R.Vijayatheepan

04. Premarital Counseling within the Catholic Church of Sri Lanka: Integrating Faith, Psychology, and Cultural Healing 40
Udeshini Perera

05. 21 වන සියවසට උචිත පරිවර්තනීය පාසල් නායකත්වයක් සහ කළමනාකරණයක් 52
දේශානි විජේසේකර

06. චරිතායන අධ්‍යාපනය සඳහා ඉතිහාසය විෂයෙහි භාවිතය 64
අයි.ඩී.දිදුමිණී සන්සරණී

07. Gendered Dimensions of Shadow Education: Examining Teacher' Role in Large - Scale Private Tutoring 70
C.G.H. Sewmini Deshanjali Chandrasekara

08. இலங்கை பல்கலைக்கழகப் பட்டதாரிகளிடையே தொழில்முனைவு மனப்பான்மையை வளர்ப்பதில் பல்கலைக்கழகக் கல்வித்திட்டங்ளின்- - பங்கு (The Role of University Education Programs in Developing Entrepreneurial Mindset among Sri Lankan University Graduates 82
Rusdha Nisthar

09. එලදායී ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුමක් ලෙස ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා ක්‍රමවේදයේ වැදගත්කම 93
ජී.කේ. මලිති සංදීපනී

10. வகுப்பறையில் மாணவர்களிடத்தே விமர்சன சிந்தனையை மேம்படுத்துவதில் ஆசிரியரின் வகிபாகம் 102
Mohomad Miswar Fathima Mirsada

11. The Autonomous Learner; Decoding Cognitive Logic of Generation Z in the Sri Lankan Advanced Level Classroom 109
Dinithi Navodya Sudusinghe

12. ස්වීඩනයේ ඩිජිටල් පංති කාමරවලින් සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් පරිසරයන් වෙත නැවත යොමුවීම පිළිබඳ ව්‍යුහාත්මක හා න්‍යායාත්මක විශ්ලේෂණයක් 115
පබෝධා මදුනෙත්මී

13. උපදේශන කුසලතාවලට එළඹුමක් 122
මලීෂා ප්‍රසාදි ප්‍රනාන්දු

14. හරිත පාසලෙන් තනමු තිරසාර පුරවැසියෙක්; ශිෂ්‍ය හැසිරීම් සහ වගකීම් සංවර්ධනය කිරීමේ අධ්‍යාපන විද්‍යාත්මක ප්‍රවේශය 132
එම්.ජී.අයි.එම් ධර්මසිරි

15. ஆசிரிய வாண்மைத்துவ விருத்தியில் தொழில்நுட்பக் கற்பித்தல் உள்ளடக்க அறிவின் (TPACK) வகிபங்கு 139
Role of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Teacher Professional Development
M.S.Nushail Ahamadh

16. ගෝලීය ජංගම ඉගෙනුමේ (M-Learning) බහුවිධ ක්ෂේත්‍ර සහ ශ්‍රී ලාංකේය සන්දර්භයට එහි ඇති අදාළත්වය. 148
රජීත මධුශංක මොරටුහේවා

17. ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් ලබාදීම සඳහා අවම භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය කරගන්නේ කෙසේ ද? 158
ඒ. විදුශාන් චාමර

18. Counselling Strategies to reduce aggressive behaviors in Early Adolescents 168
J.S. colombage

19. තාක්ෂණය පාදක කරගත් ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදවල කාලීන අවශ්‍යතාවය *කේ.ජී. සචිනි දිල්රුක්ෂි* 176

20. ගුරු භූමිකාවේ සාර්ථකත්වයට අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාවෙන් ලැබෙන දායකත්වය 183
එන්.එම්.සී. සසිකලා කල්හාරි

21. කාර්යක්ෂම ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයක් ලෙස ව්‍යාපෘති ක්‍රමය 188
ආර්.ඒ. පාරමී ලක්ෂිකා

01

Use of Statistics in Educational Research

S.A.N. Danushka, Chinthaka Chandrakumara

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9280

Abstract

The use of statistics is not restricted to a specific subject. Effective statistics are more useful for understanding and reading scenarios and epilogue. Hence, this article attempts to provide a brief but essential direction for educational researchers and students who are interested in working with statistics but still hesitant, as they are bound by discipline-related misunderstandings of utilizing statistics in their research studies. With two basic aims, the article provides simple description to comprehend what statistics could do for beginners in educational research and what they ought to know in statistics before it is used and benefits of using statistics in educational research have been discussed.

Keywords: Descriptive statistics, Inferentiol statistics, Measurement scales, Parametric and non-parametric statistics

Introduction

Education, as categorically labeled, is a mere social science which is seemingly dealing with many disciplines and the pace of dealing invariably increasing in the modern time due to many reasons. Educational research trends have also been widened to answer the concurrent demands and the related issues that the people are concerning about education. Further, we observe that education research is nonetheless qualitative by its nature rather than quantitative. Hence, many educationists are hesitant to use quantitative applications in educational research as they are controlled by so-called mindset, that is, the inability of using quantitative applications in educational research (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Three fundamental questions are addressed in this article:

(1) How can statistics be utilized in educational research?

(2) What types of statistical applications can be used? And

(3) Where can they be utilized in educational research?

Research is a common scientific way of in answering the discipline-related problems and issues, aiming at promoting and upgrading the subject knowledge, theory, and applications. Basically, three research approaches can be identified such as Qualitative, quantitative, and the combination of both, is called Mixed-method. In education, more qualitative researches are done due to its nature. Educational research issues and problems are human-centered and social-oriented, so the data is gathered via interviews, questionnaires, FGDs and observations. As the data is qualitative, the quality of the data is questionable, and further, it is difficult to quantify. Due to such inabilities, educational researchers are cautious to use statistics in research. Similarly, educational researchers are not confident in applying statistical techniques in research data analysis due to less exposure into numerical data handling (McLEAN & Ernest, 1998).

Once we take a look on some definitions provided, we could understand what statistics is, as defined by the *American Statistical Association (ASA),* "is the science of learning from data, and of measuring, controlling and communicating uncertainty." (Wild, Utts & Horton, 2017, p.2) and Statistics is a collection of methods for collecting, displaying, analyzing, and drawing conclusions from data (Shafer & Zhang, 2012, p.9). In the social sciences like education, statistics is essential because it uses exacting quantitative techniques to comprehend and address some of the biggest problems facing human society (Foster, L., Banton, J., & Diamond, 2014). At a time when the social sciences are changing due to the amount and kind of data available, statistics is particularly important. We understand that "words" could have different meanings and be differently understood, but "numbers" could convey the same massage for everyone and no hesitation over the numbered message. Hence, the use of statistics, undoubtedly, sheds light on educational research findings and eventually it leads the researcher to generalize his/her findings confidently and accurately (Felix & Felix, 2024).

Measurement scales

Use of statistics in research is to be done in a cautious manner, as it needs basic knowledge and experiences to decide the data scales (Measurement

scales) and corresponding statistical techniques. First, we need to understand statistically different data scales as proposed in the table below.

Table 1: Comparison of Measurement Scales

Scale	Difference	Magnitude	Absolute Zero	Example
Nominal	Difference indicated in the form of label.	No equality in magnitude.	No absolute Zero	Use of number to place variables into categories.
Ordinal	Indication difference among individual.	No equality in Magnitude	No absolute Zero	Position in examination scores,Likert Scale, rating scale, etc
Interval	Indication difference among individual.	Equality in magnitude among individual.	No absolute Zero	Celsius scale, Fahrenheit Scale, IQ test
Ratio	Indication of difference among individual.	Equality in magnitude among individual.	Absolute Zero Counts	Test score, Weighing balance, meter rule etc.

Source: Adapted from Isah, 2020, p.1 and Corder & Foreman, 2014, p.2

Table 1 shows that four measurements scales which is broadly labeled in statistics. It is useful to understand each as it is necessary for researchers to decide how to process and analyze data (Kothari, 2014, p.71; Corder & Foreman, 2014, p.1).

Nominal scale is merely a method of allocating numerical symbols to occurrences for the purpose of tagging them. A common illustration of this is the numbering of basketball players to recognize them. These figures cannot be regarded as linked to a sequential scale. Their arrangement is insignificant; the figures are merely useful tags for the specific category of events and therefore, possess no numerical value. Nominal scales offer practical methods for monitoring individuals, items, and occurrences. There is little one can accomplish with the given numbers. For instance, it is not practical to take an average of the numbers on the jerseys of a team of football players and produce a significant result. One cannot meaningfully compare the figures attributed to

one group with the digits allocated to a different one. The tallying of individuals within each group is the sole feasible calculation. Consequently, we are limited to employing mode as the metric of central tendency. No commonly accepted metric for dispersion exists for nominal scales. The Chi-square test is the most frequently used method for assessing statistical significance that can be applied, and the contingency coefficient can be calculated using measures of correlation.

The nominal scale represents the most basic level of measurement. It shows no hierarchical or distance relationship and lacks a mathematical origin. A nominal scale merely categorizes differences between items. Consequently, nominal data is simply data that can be counted. This scale overlooks any insights we might have regarding varying levels of attitudes, skills, understandings, and so on. Despite these limitations, nominal scales remain highly practical and are frequently employed in surveys and other retrospective research when classifying data by significant sub-groups of the population.

The ordinal scale is the most basic form of ordered measurement. This scale arranges events sequentially, but it does not ensure that the distances between the values are uniform according to any specific criteria. Rank orders serve as examples of ordinal scales and are often utilized in research focused on qualitative aspects. A student’s ranking in their graduating class exemplifies the use of an ordinal scale. It is important to exercise caution when interpreting scores derived from ordinal scales. For example, if Ranaya ranks 8^{th} in her class and Thisumi ranks 24^{th}, it cannot be stated that Ranaya's position is three times superior to Thisumi's. The assertion would be completely nonsensical. Ordinal scales solely allow for the arrangement of items in a hierarchy from highest to lowest. Ordinal measures lack absolute values, and the actual differences between neighboring ranks may not be uniform. The only conclusion is that one individual is positioned higher or lower on the scale compared to another, but more accurate comparisons cannot be established.

Therefore, utilizing an ordinal scale denotes a relationship of 'greater than' or 'less than' without allowing us to quantify the exact magnitude of the differences. The actual difference between ranks 6 and 7 could be more or less significant than the difference between ranks 7 and 8. Because the values in this scale only convey a ranking, the median is the most suitable measure of central tendency. For measuring variability, percentile or quartile methods are

employed. Correlations are limited to various rank-order techniques. Statistical significance measures are confined to non-parametric approaches.

When the ***interval scale*** is considered, the intervals are modified according to a predetermined rule that serves as the foundation for equalizing the units. The units are considered equal only to the extent that one agrees with the assumptions underlying this rule. Interval scales may have a zero arbitrary point, but it's not feasible to establish what could be deemed an absolute zero or a distinct origin for them. A key drawback of the interval scale is its absence of a true zero; it cannot measure the total lack of a trait or characteristic. The Fahrenheit scale serves as an example of an interval scale, illustrating the limitations and capabilities associated with it. The Fahrenheit scale represents an interval scale and illustrates the distinctions between what can and cannot be measured with it. It is possible to state that a temperature rise from 40° to 50° represents the same increase in temperature as a rise from 70° to 80°, but it is inaccurate to claim that 80° is twice as warm as 40°, since both values rely on the arbitrary setting of zero at the freezing point of water.

Interval scales offer a more robust form of measurement compared to ordinal scales because they include the principle of equal intervals. Consequently, more sophisticated statistical techniques can be applied to interval scales. The mean serves as a suitable measure of central tendency, whereas the standard deviation is the most commonly utilized measure of dispersion. Techniques for calculating product-moment correlation are fitting, and the commonly employed tests for statistical significance include the '*t*' test; a t-test is a statistical method that assesses whether there is a meaningful difference between the means of two groups. It serves as a type of hypothesis testing that is particularly beneficial for small sample sizes when the population's standard deviation is not known and the 'F' test; F-test is a statistical method utilized to assess the differences in variances among two or more groups and it is quite similar to the ANOVA test.

Ratio scales feature an absolute or true zero point for measurement. The concept of 'absolute zero' is not as clearly defined as it was previously thought. We can imagine an absolute zero for length, just as we can for time. For instance, the zero mark on a centimeter ruler signifies the complete lack of length or height. However, achieving an absolute zero in temperature is theoretically impossible and remains solely a concept in the minds of scientists. If one item weights 10 grams and the other one weights 5 grams, it is correct to say that the first one is two times as heavy as the second. A ratio

scale indicates the actual quantities of variables. Examples include measurements of physical dimensions like weight, height, and distance. All statistical methods can be applied to ratio scales, and any operations that can be carried out with real numbers can also be carried out with ratio scale values. Both multiplication and division are applicable on this scale, unlike the other scales previously mentioned. The geometric and harmonic means can be utilized as measures of central tendency, and it is also possible to compute coefficients of variation.

It is noted that generally educational researchers' lack of understanding about the four measurement scales lead to inaccuracy and least-quality of data analysis in research and again it would be doubtful. Some reasons are visible like lack of knowledge about statistics, lack of practice, no appropriate course units introduced for novices to follow in respective courses in the universities and colleges and lack of supervision. Usually, in social science research, Ordinal or Nominal data are collected but it does not say that Interval or Ratio data are not applicable. Educational research studies, particularly in psychology and assessment, interval and ratio data can be collected, i.e. written test marks, Psychometric test marks. Selecting the type of analysis and statistical tool should then be decided depending upon the measurement scale as any statistical tool cannot be utilized for data come from different measurement scales.

Different types of statistics: Descriptive and Inferential Statistics

Statistics are generally classified into two categories: descriptive and inferential. Typically, these two types of statistics are utilized in scientific research. Quantitative research employs different functions for each of these statistics.

Descriptive statistics as a statistical approach, uses numerical and graphical or tabular methods to summarize data in such a way that characteristics of individuals or group are explained and differentiated from other individuals or group within a population. Examples of descriptive statistics include but not limited to:

- Frequency distribution (frequency polygon, pie chart, bar chart, histogram, Pictogram)

- Measure of Central Tendency (Mean, Median, Mode, Skewness, Kurtosis, normal distribution)
- Measure of Departure (range, mean deviation, variance, standard deviation)
- Measure of Partition (Quartile, Decile, Percentile)
- Measure of Relative Standing (T-score, Z-score, Percentile Rank, standard nines)
- Measure of Relationship (Pearson Product Moment Correlation, Spearman Rank Order
  Correlation, Phi Coefficient etc).

Inferential statistics uses data collected from a randomized sample to make decisions, estimates, or generalizations which can be counted on the general population. The essence of inferential statistics is to make conclusions that bind every member of a population by using a scientific tool known as hypothesis testing. Inferential Statistics is of two categories: *Parametric statistics and Non-Parametric statistics*. Each of these categories has its application based on certain assumptions.

Assumptions to Use Parametric Statistics

The following assumptions are used to employ parametric statistics;

- The variables should be normally distributed – i.e., if you have student test results, it is essential to check normality, which can be easily done in SPSS via a Normality Test. It means that data dispersion happens within a normal bell-shaped curve. Once you calculate both Skewness and Kurtosis of the test data, this assumption could be tested statistically.
- Equality of variance between the variables - Equality of variance refers to the uniformity in the spread or dispersion of data points around their respective averages among different groups or samples being analyzed. When you perform Levene's test for equality of variance in SPSS, this assumption can be precisely understood and decided the applicability of data to go for Student's test or the ANOVA test. In statistics, homoscedasticity is a prerequisite for checking the suitability of data for such tests. The variables must be measured using interval or ratio scale

- The representative sample should be randomly selected. Though this has been the argument in statistics if the data is normally distributed, there is no such obstacle to go for parametric measures as the data normality would be enough to go for parametric measures. Here, the sample size is significant, often exceeding 30–40, due to the Central Limit Theorem (Sedgwick, 2012; Vickers, 2005). It means that if your data's deviation from normality is significant, particularly with smaller sample sizes, it is much safer and more precise to utilize non-parametric tests depending upon the expected tasks of the analysis aligning to the data analysis plan. It reveals that before moving to data analysis, researcher must develop an analysis plan considering the research objectives.

Assumptions to Use Non-Parametric Statistics

The following assumptions are used to employ non-parametric statistics;

- The variables may not necessarily be normally distributed
- No equality of variance between the variables
- The variables were measured using nominal or ordinal scale

(Corder & Foreman, 2014, p.2). These assumptions could be understood when you refer to the brief description postulated related to the aforementioned assumptions under parametric statistics.

The following table shows how different data types come via diverse measurement scales could lead to corresponding statistical data analysis tools. And, it would be beneficial for educational researchers, particularly for beginners, to select statistical data analysis tools with respect to the data at hand.

Table 2: Conditions to Apply Statistics in Research

What are you looking for?	What type of Scale Used?	Parametric Test	Non-Parametric Test
Relationship between two independent continuous variables	Interval/Ratio scale for both variables	Pearson Product-Moment Correlation (PPMC)	

Relationship between two independent continuous variables	Ordinal Scale for both variables		Spearman Rank Order Correlation
Relationship between two independent categorical variables	Nominal scale for both variables (Dichotomies)		Phi Correlation Coefficient
Difference between two independent continuous variables	Ratio scale for both variables	Independent t-test	
Difference between two independent continuous variables	Ordinal scale for both variables		Mann Whitney's U Test
Difference between two dependent continuous variables	Ratio scale for both variables	Dependent t-test	
Difference between two dependent continuous variables	Ordinal scale for both variables		Wilcoxon Test/Sign Test

Source: Adapted from Isah, 2020, p.3 and and Corder & Foreman, 2014, pp. 3-4

Use of Statistics by Educationists: Purposes

It is well-known that statistics provides certain benefits for students, researchers, and academics in education. Some situations won't be able to understand with the absence of numerical interpretations, where verbal explanations/statements would not make sense or a failure to provide to do so. i.e. If you claimed that *"Sadun is good in English"*. Sadun is good in English due to some reasons as he is regular in the class, well obedient and the

statement is totally subjective because he is good for English teacher but not for other teachers' subjects. But such questions could not raise if the Sadun's English monthly test marks have been given, then the matter is understandable. This shows that numerical explanations are necessarily important for some situations to get them understood. And also the combination of both "words" and "numbers" would ensure proficient clarifications over the educational concerns either in research or in general affairs. Some noticeable points are given below, aligning to some personal research experiences.

1. **Utilizing Statistics to Influence Educational Policies**:
   Decisions Based on Data one of the most emotional moments when we confronted a policy choice that would have implications for thousands of students. When we were debating whether to adopt a more traditional, rigid curriculum for teaching math or to embrace a more contemporary, flexible approach. It is understood that while personal narratives were impactful, they couldn't be the only foundation for decisions affecting so many lives. That's when we decided to utilize statistics. We conducted a pilot study and collected data from several colleges that had used both methodologies. We examined student performance, levels of engagement, and even dropout statistics. The findings were remarkable. Although the traditional method was effective for some, the flexible curriculum resulted in greater engagement and higher test scores among a wider array of students, particularly those who found mathematics challenging. Equipped with this data, we were able to move forward with confidence, enacting a policy rooted not just in theory, but in real-world outcomes, thereby enhancing the educational experience for numerous students. Statistics not only guided our decision-making process but also ensured that we made the correct choice.

2. **Assessing learning outcomes: Power of numbers**
   Teacher expressed. *"I'm putting in so much effort to teach these students, but their test performance is poor. Where am I going wrong?"* Rather than making assumptions or assigning blame, we looked at the numbers. Patterns were identified by evaluating the data, which included not only test scores but also attendance, completion of homework, and levels of participation. Those students who regularly attended morning tutoring sessions had much better results than those who didn't, as it became clear. Additionally, we discovered that

students with difficulties in reading comprehension were also having trouble with math word problems, which affected their overall performance. Equipped with this insight, the teacher could modify her teaching strategies, integrating more reading techniques into her math lessons and motivating students to join tutoring sessions. Within a few months, we witnessed a notable rise in test scores, not just in math, but in other subjects too. This served as a valuable lesson for everyone: data doesn't only highlight issues; it also uncovers solutions.

3. **Creating Effective Curricula: A Guide to Success**
   When we were assigned to develop a new curriculum, we were determined not to create something ineffective for our students. Therefore, rather than starting from the ground up or depending solely on theoretical frameworks, we engaged in statistical analysis of existing curricula. We examined years of student performance data to identify which aspects of prior curricula yielded the best educational results and which segments frequently caused confusion or disinterest. We conducted surveys on students and teachers to gain insights into their experiences, preferences, and challenges. Using this collected data, we developed a curriculum that was specifically designed for our students' needs. We understood which teaching methods resonated with various learner types and identified areas that required greater emphasis. Our choices were informed by evidence, not mere speculation.

4. **Enhancing fairness in education: Data as an approach to equity**
   One of the most touching and motivating aspects of using statistics in education is its capacity to highlight disparities that might otherwise remain hidden. I remember examining school data from various neighborhoods, anticipating the typical differences in performance. However, what was discovered exceeded mere variations in test scores; it uncovered an unambiguous inequality in available resources. Schools situated in lower-income areas faced larger class sizes, a scarcity of experienced teachers, and outdated supplies. The students attending these schools possessed the same potential as those in wealthier neighborhoods, yet the statistical analysis indicated they were being disadvantaged through no fault of their own. This data served as the basis for a movement towards equity within the educational zone. We campaigned for increased resources for

underfunded schools, smaller class sizes, and enhanced support for educators. Statistics illuminated the unfair treatment of students, which was not our intention.

5. **Improving Educational Research**
   Statistics play a crucial role in educational research. They enable researchers to gather and analyze data, test hypotheses, and reach dependable conclusions. By using statistical analysis, researchers can assess the effectiveness of various teaching methods, evaluate the effects of educational policies, and examine the elements affecting student success. Without the application of statistics, educational research would be lacking of the accuracy and precision needed to guide practice and policy.

Conclusion

It is observed that undergraduate and graduate students are usually asked to conduct research in higher academic scenarios as a part of their respective degrees. The issue is not just about conducting research; how do they ensure the quality of research, whether in qualitative or quantitative terms? Social science researchers often choose qualitative research approaches because they lack the necessary quantitative data handling and analyzing skills, even with computer software like SPSS and NVivo. Sometimes, they feel that quantitative tools are not applicable in social science research due to their nature. It is advisable to note that if the students are engaged in scientific research, quality maintenance deals with the overall research plan, or even it could be understood as research methodology, like design, sampling, developing a data collection instrument, and data analysis.

Predominantly, researchers tend to apply simple statistical techniques in research and dissertations, such as percentages, histograms, and polygons, without utilizing suitable statistical techniques to estimate accurate figures about data dispersion. Hence, the accuracy of their respective research findings is questionable and non-generalizable. Further, there are possibilities to convert qualitative data into numerical data via appropriate coding methods so that social science researchers, particularly educational researchers, could go for effective and proficient data analysis if they are capable enough to identify the applicable statistical techniques that can be used while having a

prior understanding of measurement scales and corresponding statistical techniques in data analysis. This article would be helpful for novices who have such a willingness in educational research.

References

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th ed.). Routledge.

Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2014). Nonparametric statistics: A step-by-step approach. John Wiley & Sons.

Felix, C. S., & Felix, C. M. (2024). Literature review: Basic statistics in educational research. Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies, 4(3), 206–215.

Foster, L., Banton, J., & Diamond, I. (2014). Beginning statistics: An introduction for social scientists. Sage Publications.

Ji, X. (2023). Analysis of the application of statistics in education. Lecture Notes in Education Psychology and Public Media. https://doi.org/10.54254/2753-7048/11/20230707

Kothari, C. R. (2004). Research methodology: Methods and techniques (2nd ed.). New Age International.

McLean, J. E., & Ernest, J. M. (1998). The role of statistical significance testing in educational research. Research in the Schools, 5(2), 15–22.

Sedgwick, P. (2012). Parametric v non-parametric statistical tests. BMJ, 344, e1753. https://doi.org/10.1136/bmj.e1753

Shafer, D. S., & Zhang, Z. (2012). Beginning statistics (2nd ed.). Phylis-Barnidge Publisher.

Vickers, A. J. (2005). Parametric versus non-parametric statistics in the analysis of randomized trials with non-normally distributed data. BMC Medical Research Methodology, 5(1), 35. https://doi.org/10.1186/1471-2288-5-35

Wild, C. J., Utts, J. M., & Horton, N. J. (2017). What is statistics? In D. Ben-Zvi, K. Makar, & J. Garfield (Eds.), International handbook of research in statistics education (pp. 5–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66195-7_1

02

Modern Perspectives on the Psychology of Learning: Insights from the PTE Organization's Top 20 Principles for Teaching and Learning

Enoka Randeniya

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9281

Abstract

The Top 20 Principles for Teaching and Learning, developed by the American Psychological Association (APA), provide a research-based framework to enhance Pre-K–12 education by integrating cognitive, motivational, social, and emotional perspectives on learning. This chapter explores these principles with a focus on their application in the Sri Lankan educational context, emphasizing teacher professional development, student well-being, and instructional effectiveness. Each principle highlights evidence-based strategies for promoting mastery, creativity, self-regulation, intrinsic motivation, and effective classroom management, while also addressing assessment practices grounded in fairness and psychological science. By adapting these principles to local cultural and classroom environments, Sri Lankan educators can foster deeper understanding, meaningful engagement, and holistic development in learners. The chapter underscores the value of aligning theory with practice to create supportive learning environments that enhance both teaching and learning outcomes, preparing students for lifelong learning and success.

Keywords: Top 20 principles, psychology of learning, teaching and learning

Introduction

Psychology of learning is a prominent and widely discussed area within the field of educational psychology in contemporary education. At its core, learning can be defined as a relatively permanent change in an individual's behavior resulting from experience, practice, or interaction with the environment. More broadly, learning is understood as a lifelong process through which individuals acquire new attitudes, knowledge, skills, and values. This process is influenced by multiple interrelated factors, including biological, cognitive, cultural, social, emotional, and spiritual dimensions. Consequently, learning plays a crucial role in shaping how individuals behave, think, and perceive the world around them.

Understanding the psychology of learning involves examining how individuals learn, how they interact with their environments, and how both internal and external factors influence learning processes. It encompasses a wide range of topics related to motivation, cognition, emotion, social interaction, and behavioral change. For educators, researchers, and professionals working in educational settings, knowledge of the psychology of learning is essential for understanding how learning occurs and for designing effective teaching strategies that support meaningful and sustained learning outcomes. In contemporary education, the psychology of learning has undergone significant transformation, with modern educational practices emphasizing learners as active participants who construct knowledge through experience, reflection, and social interaction. Increasing attention is also given to motivation, emotional well-being, resilience, and the overall quality of the learning environment.

While the Pearson Test of English (PTE) organization provides extensive teaching resources and task-specific strategies for educators to enhance the psychology of learning. This conceptual framework known as the "Top 20 Principles for Teaching and Learning**"** is a landmark document developed and published by the American Psychological Association (APA) to enhance Pre-K–12 education. The Pre-K–12 system encompasses early childhood, primary, and secondary education. Pre-kindergarten (Pre-K) serves children typically aged four to five years and focuses on school readiness, social development, and foundational academic skills. Kindergarten

represents the first year of formal schooling, usually for children aged five to six years. Grades 1 to 12 constitute the subsequent years of primary and secondary education and are commonly divided into elementary, middle, and high school stages, covering learners from early childhood through late adolescence. Already it is the standard educational sequence in the United States, Canada, and many other countries to prepare students for college or the workforce.

The purpose of this chapter is to examine key concepts in the psychology of learning reflected in the Top 20 Principles for Teaching and Learning. It highlights their contribution to teacher professional development, learner outcomes, and teacher–student well-being, emphasizing their role in enhancing instructional effectiveness and holistic educational development in Sri Lanka.

Top 20 Principles for Teaching and Learning

This chapter primarily discusses the Top 20 Principles from Psychology for PreK–12 Teaching and Learning introduced through professional resources associated with the PTE organization, and examines the application of these principles to teacher and student well-being within the Sri Lankan education context.

The Top 20 Principles are organized into five broad areas of psychological functioning. The first eight (Principles 1-8) principles focus on cognition and learning and address the question, ***How do students think and learn?*** The next four principles (Principles 9–12) address motivation and explore the question, ***What motivates students?*** The next three principles (Principles 13–15) emphasize the social and emotional dimensions of learning, focusing on the question, ***Why are social context, interpersonal relationships, and emotional well-being important for student learning?*** The next two principles (Principles 16–17) relate to classroom context and management and address the question, ***How can the classroom be managed most effectively to support learning?*** Finally, the last three principles (Principles 18–20) focus on assessment and examine the question, ***How can teachers assess student progress effectively?***

This chapter explains the each principle seperately and discusses their practical application in promoting effective teaching, learning, and teacher and student well-being within the Sri Lankan educational context.

How do students think and learn?

Principle 1: Students' beliefs or perceptions about intelligence and ability affect their cognitive functioning and learning.

This principle highlights those students' beliefs about their intelligence and abilities strongly influence their learning behavior, problem-solving, and persistence. Students with fixed beliefs about intelligence may avoid challenges and disengage after failure, whereas those with a growth mindset-believing that abilities can be developed through effort and practice - show greater engagement, resilience, and academic performance. In the Sri Lankan education system, where strong emphasis is placed on examinations and academic competition, students may develop fixed perceptions of ability based on exam results. Teachers can address this by promoting growth-oriented feedback, valuing effort and learning strategies, and using formative and reflective classroom practices to strengthen student self-efficacy, motivation, and emotional well-being.

Principle 2: What students already know affects their learning

This principle highlights that students' prior knowledge strongly influences how they understand new learning. Existing knowledge supports both concept developments, by adding new ideas, and concept modification, by correcting misconceptions. In Sri Lankan classrooms, students bring diverse prior knowledge shaped by culture, language, family background, and schooling experiences. If this knowledge is not considered-particularly in examination-oriented subjects -learning may remain superficial. Teachers can apply this principle by assessing prior knowledge through questioning and diagnostic activities and by linking new content to familiar Sri Lankan contexts, thereby promoting meaningful learning and improved academic outcomes.

Principle 3: Students' cognitive development and learning are not limited by general stages of development

Research shows that learners possess early biological competencies and develop knowledge structures (schemas) through experience. Students are capable of higher-level thinking when they have prior familiarity with a subject, interact with more capable peers or teachers, and learn within meaningful sociocultural contexts. Learning is further enhanced when instruction is provided within the *zone of proximal development*, where tasks are slightly challenging but achievable with support.

In the Sri Lankan context, this principle highlights that students' abilities should not be judged solely by age, grade level, or examination performance. Teachers can apply this principle by using baseline assessments to identify students' existing knowledge, linking new lessons to familiar cultural and social experiences, and providing guided support through peer learning and scaffold instruction. Such practices enable students to achieve higher levels of reasoning, promote inclusive learning, and support diverse learners within Sri Lankan classrooms.

Principle 4: Learning is based on context, so generalizing learning to new contexts is not spontaneous but instead needs to be facilitated

This principle emphasizes that learning is strongly influenced by the context in which it occurs. Students often struggle to apply knowledge or skills learned in one situation to new or different contexts unless teachers intentionally facilitate this transfer. Generalizing learning is not automatic; it requires guided practice, explicit connections, and relevant examples. In Sri Lanka, where teaching is often exam-focused, students may memorize facts without understanding how to apply them in real-life situations. Teachers can promote transfer by: Using real-life examples relevant to students' cultural, social, and local experiences, Designing problem-solving activities that require applying learned concepts in new situations, Encouraging reflection on how knowledge can be used beyond the classroom, connecting textbook content to local contexts, such as environmental issues, social norms, or everyday

mathematics. By facilitating contextual transfer, Sri Lankan educators can help students develop deeper understanding, critical thinking, and practical skills that extend beyond examination preparation.

Principle 5: Acquiring long-term knowledge and skill is largely dependent on practice

This principle emphasizes that students retain knowledge and develop skills more effectively through repeated, deliberate practice. Learning is reinforced when students actively apply what they have learned over time rather than relying on one-time exposure. Practice helps consolidate understanding, correct errors, and build automaticity in skills.

When considering how this concept can be applied to the Sri Lankan classrooms, most probably rote memorization is common. Instead of it, teachers can enhance long-term learning by incorporating regular practice activities, such as exercises, projects, and collaborative tasks. Providing timely feedback and encouraging repeated application of concepts - especially in subjects like mathematics, languages, and science can help students retain knowledge, improve problem-solving skills, and achieve deeper learning beyond examinations.

Principle 6: Clear, explanatory, and timely feedback to students is important for learning

Learning improves through repeated practice accompanied by timely, constructive feedback, which can affect students both positively and negatively. If delivered carelessly, feedback may hurt a student's self-esteem or be perceived as criticism. Therefore, teachers need to provide feedback thoughtfully, ensuring it is supportive and encourages improvement. In Sri Lankan classrooms, this principle can be applied by using exercises, quizzes, and in-class activities with immediate feedback. By emphasizing effort, recognizing progress, and addressing misconceptions, teachers help students internalize skills more effectively while fostering confidence, motivation, and a positive attitude toward learning.

Principle 7: Students' self-regulation assists learning, and self-regulatory skills can be taught

Students' ability to monitor and control their own learning - through goal-setting, planning, and self-assessment - enhances understanding, persistence, and academic performance. Importantly, self-regulatory skills can be explicitly taught and practiced. In the Sri Lankan context, teachers can support self-regulation by guiding students to set achievable learning goals, use checklists or study planners, reflect on their progress, and develop strategies to manage time and effort effectively. Encouraging these practices helps students take ownership of their learning, improves motivation, and supports success in both examination -oriented and real-life learning situations.

Principle 8: Student creativity can be fostered

Student creativity refers to the ability to generate original ideas, approach problems in novel ways, and think flexibly across different situations. Creativity is not an innate trait possessed only by a few; it can be cultivated through intentional teaching practices, a supportive learning environment, and opportunities for exploration and experimentation. Educational psychology research studies emphasize that students demonstrate higher creativity when they are encouraged to take intellectual risks, make connections between concepts, and reflect on their thinking processes.

In the Sri Lankan classroom context, fostering creativity involves designing learning activities that go beyond rote memorization. Teachers can implement open-ended tasks, project-based learning, and collaborative group activities that require students to explore multiple solutions to a problem. Incorporating local cultural elements, arts, environmental issues, and real-life problem-solving scenarios encourages students to connect learning with their own experiences. Providing opportunities for curiosity, experimentation, and reflection helps students develop critical thinking and innovative skills.

Furthermore, assessment methods should recognize creative processes as well as outcomes. For example, teachers can evaluate students based on originality, problem-solving strategies, and the ability to integrate ideas rather than solely focusing on correct answers. By nurturing creativity in these ways, Sri Lankan

educators can prepare students to adapt to complex, real-world challenges, promote lifelong learning, and enhance their ability to contribute meaningfully to society.

What motivates students?

Principle 9: Students tend to enjoy learning and to do better when they are more intrinsically rather than extrinsically motivated to achieve.

Students learn more effectively and enjoy the learning process when they are intrinsically motivated—driven by curiosity, interest, and personal satisfaction—rather than solely by external rewards such as grades or approval. Intrinsic motivation promotes deeper engagement, persistence, and creativity, leading to better learning outcomes. In the Sri Lankan education context, where exam results often dominate teaching and learning, teachers can foster intrinsic motivation by designing lessons that connect to students' interests, real-life experiences, and cultural backgrounds. Strategies include using problem-solving activities, encouraging student choice in assignments, promoting inquiry-based learning, and highlighting the relevance of knowledge beyond exams. By nurturing intrinsic motivation, teachers can help students develop a love for learning, increase engagement, and achieve meaningful, long-term learning outcomes.

Principle 10: Students persist in the face of challenging tasks and process information more deeply when they adopt mastery goals rather than performance goals

Students persist longer and process information more deeply when they focus on mastery goals -aiming to understand, improve, and develop competence - rather than performance goals, which emphasize outperforming others or achieving high grades. Mastery-oriented students are more resilient to challenges, more willing to take risks, and engage in meaningful learning rather than memorizing for exams.

In Sri Lanka, where education is often examination -focused, teachers can encourage mastery goals by emphasizing personal progress, understanding concepts, and applying knowledge rather than solely ranking students by grades. Strategies include setting individualized learning objectives, providing constructive feedback on effort and strategy, and promoting self-reflection. By fostering mastery goals, teachers can help students build persistence, critical thinking skills, and a deeper, long-term understanding of subject matter.

Principle 11: Teachers' expectations about their students affect students' opportunities to learn, their motivation, and their learning outcomes.

Students' learning, motivation, and opportunities are strongly influenced by their teachers' expectations. High expectations can encourage greater effort, persistence, and achievement, while low expectations may limit engagement and potential. In Sri Lankan classrooms, where teacher authority is highly respected, positive expectations can have a powerful effect on student performance. Teachers can apply this principle by setting high but realistic goals, providing support and encouragement, and treating all students as capable learners. By maintaining consistent, positive expectations, teachers can foster motivation, self-confidence, and improved learning outcomes across diverse classrooms.

Principle 12: Setting goals that are short term (proximal), specific, and moderately challenging enhances motivation more than establishing goals that are long term (distal), general, and overly challenging

Students are more motivated and perform better when goals are **short-term (proximal), specific, and moderately challenging**, rather than long-term, vague, or overly difficult. Clear and achievable goals help learners focus, monitor progress, and experience a sense of accomplishment, which reinforces persistence and engagement.

In Sri Lanka, where examination pressure is high, teachers can motivate by breaking larger learning objectives into smaller, manageable steps. For

example, teachers can set weekly targets for completing assignments, practicing problem-solving, or mastering a concept. Providing clear instructions, regular feedback, and celebrating small achievements helps students maintain focus, build confidence, and develop a positive attitude toward learning.

Why are social context, interpersonal relationships, and emotional well-being important for student learning?

Principle 13: Learning is situated within multiple social contexts

Learning occurs within various social contexts, including families, peer groups, classrooms, and the wider community. Students' understanding, attitudes, and behavior are shaped by these interactions, as knowledge is co-constructed through communication, collaboration, and shared experiences.In Sri Lanka, teachers can leverage social contexts to enhance learning by promoting group work, peer tutoring, and collaborative projects. Engaging families and community resources—such as local cultural practices or environmental initiatives—can provide meaningful, real-life contexts for learning. By situating instruction within familiar social settings, teachers help students connect concepts to their experiences, fostering deeper understanding, social skills, and a sense of belonging.

Principle 14: Interpersonal relationships and communication are critical to both the teaching–learning process and the social-emotional development of students

Positive interpersonal relationships and effective communication between teachers and students are crucial for both learning and social-emotional development. Supportive interactions build trust, motivation, and engagement, while poor communication can hinder learning and affect students' emotional well-being.

In Sri Lanka, where teacher-student relationships are highly valued, teachers can foster strong connections by showing respect, actively listening, providing

encouragement, and maintaining open communication. Group discussions, peer interactions, and collaborative activities also promote social skills and emotional development. By prioritizing positive relationships, educators can enhance students' learning experiences, motivation, and overall well-being.

Principle 15: Emotional well-being influences educational performance, learning, and development

Students' emotional well-being plays a critical role in their learning, motivation, and overall development. Positive emotions enhance engagement, attention, and cognitive processing, while stress, anxiety, or negative emotions can hinder concentration, memory, and academic performance. In Sri Lanka, where exam pressure and competitive environments are common, teachers can support emotional well-being by creating a safe and supportive classroom climate, recognizing students' efforts, and integrating mindfulness or stress-reduction activities. Encouraging self-expression, peer support, and balanced workloads helps students manage emotions, stay motivated, and achieve better learning outcomes.

How can the classroom be managed most effectively to support learning?

Principle 16: Expectations for classroom conduct and social interaction are learned and can be taught using proven principles of behavior and effective classroom instruction

Students learn appropriate classroom behavior and social interaction through explicit guidance, consistent expectations, and structured instruction. Using proven behavioral principles, teachers can shape positive conduct, encourage cooperation, and manage classroom dynamics effectively.

In Sri Lanka, teachers can model expected behaviors, establish clear rules, and reinforce positive actions through praise, rewards, or corrective guidance. Role-playing, group activities, and collaborative learning can teach communication, respect, and teamwork. By explicitly teaching social and behavioral expectations, educators create a respectful, organized, and

productive learning environment that supports both academic and social-emotional development.

Principle 17: Effective classroom management is based on (a) setting and communicating high expectations, (b) consistently nurturing positive relationships, and (c) providing a high level of student support

Effective classroom management relies on setting and communicating high expectations, consistently nurturing positive teacher-student relationships, and providing strong academic and emotional support. These elements create a structured, respectful, and motivating learning environment that promotes engagement and achievement.

In Sri Lanka, teachers can manage classrooms effectively by clearly communicating rules and learning objectives, building trust and rapport with students, and offering guidance and assistance when challenges arise. Consistently reinforcing expectations, encouraging positive behavior, and providing individualized support helps maintain discipline while fostering motivation, participation, and overall academic and social-emotional growth.

How can teachers assess student progress effectively?

Principle 18: Formative and summative assessments are both important and useful but require different approaches and interpretations.

Both formative and summative assessments are essential for understanding student learning, but they serve different purposes and require distinct approaches. **Formative assessments** provide ongoing feedback to guide instruction and improve learning, while **summative assessments** evaluate overall achievement at the end of a learning period.

In Sri Lanka, where education is often examination-focused, teachers can use formative assessments such as quizzes, discussions, peer feedback, and in-class activities to monitor progress and address misconceptions. Summative

assessments, such as end-of-term exams or projects, can evaluate cumulative understanding. Using both types effectively allows teachers to support learning continuously while accurately measuring achievement, promoting deeper understanding and improved student outcomes.

Principle 19: Students' skills, knowledge, and abilities are best measured with assessment processes grounded in psychological science with well-defined standards for quality and fairness

Students' skills, knowledge, and abilities are most accurately measured using assessment methods grounded in psychological principles, with clear standards for quality, reliability, and fairness. Well-designed assessments ensure that results reflect true learning rather than bias, guessing, or external factors.

In Sri Lanka, teachers can apply this principle by designing assessments that are valid, reliable, and appropriate for students' developmental levels and cultural contexts. Clear rubrics, consistent scoring, and alignment with learning objectives help maintain fairness. Incorporating diverse assessment methods, such as projects, oral presentations, and practical tasks alongside written examination, provides a comprehensive picture of student learning and supports equity in evaluating performance.

Principle 20: Making sense of assessment data depends on clear, appropriate, and fair interpretation

The value of assessment depends not only on how it is conducted but also on how the results are interpreted. Clear, appropriate, and fair interpretation ensures that data accurately reflects students' learning, guides instruction, and informs decision-making. Misinterpretation can lead to incorrect conclusions about students' abilities and needs.

In Sri Lanka, teachers can apply this principle by carefully analyzing assessment results in the context of students' backgrounds, prior knowledge, and learning environments. Using clear rubrics, multiple assessment sources, and considering individual differences ensures fair interpretation. Proper

analysis of assessment data helps teachers provide targeted support, improve instructional strategies, and enhance student learning outcomes.

Conclusion

The **Top 20 Principles for Teaching and Learning**, developed and published by the American Psychological Association (APA), provide a comprehensive, research-based framework to enhance Pre-K–12 education. These principles highlight how cognitive, motivational, social, and emotional factors interact to influence student learning and development. Applying these principles in the classroom enables teachers to foster deeper understanding, promote intrinsic motivation, support emotional well-being, and develop essential skills such as creativity, critical thinking, and self-regulation.

In the Sri Lankan context, where education is often highly examination - focused, integrating these principles can transform teaching and learning practices. Teachers can adapt strategies to suit local cultural, social, and classroom environments, using evidence-based methods to encourage mastery, meaningful engagement, and holistic development. By aligning instruction, assessment, and classroom management with these principles, educators can create supportive learning environments that enhance both teacher professional development and student outcomes. Ultimately, the APA's framework serves as a valuable guide for evidence-informed educational practices that prepare students for lifelong learning and success.

References

American Psychological Association. (n.d.). Top 20 principles from psychology for Prek–12 teaching and learning: Coalition for psychology in schools and education. Author. https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.pdf

Busch, B. (n.d.). The top 20 principles of Teaching & Learning. Inner Drive. The top 20 principles of Teaching & Learning | InnerDrive

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

03

பாடசாலை கற்றல் கற்பித்தல் செயற்பாடுகளில் ChatGPT இன் தாக்கம்

Impact of ChatGPT on Teaching Learning Process in Schools

Mr.R.Vijayatheepan,

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9282

அறிமுகம்

21ஆம் நூற்றாண்டின் கல்வி உலகம் "தகவல் அடிப்படையிலிருந்து அறிவு அடிப்படைக்கு" மாறியுள்ள நிலையில், செயற்கை நுண்ணறிவு (Artificial Intelligence – AI) மற்றும் குறிப்பாக ChatGPT போன்ற கருவிகள் கல்வி அமைப்பை ஆழமாக மாற்றி வருகின்றன. 2022 ஆம் ஆண்டில் OpenAI நிறுவனம் ChatGPT யை அறிமுகப்படுத்திய பிறகு, கல்வித் துறையில் இது ஒரு பரவலான விவாதப் பொருளாக மாறியது. ChatGPT மாணவர்களுக்கும் ஆசிரியர்களுக்கும் தகவல் அணுகல், கருத்து உருவாக்கம், மற்றும் கற்றல் ஆதரவு ஆகியவற்றில் புதிய அனுபவத்தை வழங்குகிறது. இதன் விளைவாக, உலக நாடுகள் தங்கள் பாடத்திட்டங்களில் AI மற்றும் ChatGPT போன்ற தொழில்நுட்பங்களை இணைக்கும் முயற்சிகளைத் தொடங்கியுள்ளன. UNESCO 2023 இல் வெளியிட்ட "AI and Education Global Monitoring Report" இல் கூறப்பட்டபடி, AI அடிப்படையிலான கல்விப் பாடத்திட்டங்கள் தற்போது 40 க்கும் மேற்பட்ட நாடுகளில் உருவாக்கப்பட்டுள்ளன.

பாடசாலை மட்டத்தில் இதன் பயன்பாட்டை நோக்குகின்ற போது இத்தகைய கருவிகள் மாணவர்களுக்கு எளிதில் அணுகக் கூடியதாக மாற்றம் பெற்றதால், சுலபமாகக் கற்பதற்காக விரைவாக பதில்கள் மற்றும் கேள்விகளை வழங்கவும், கடினமான வினாக்களை மாணவர்கள் சுலபமாகக் கற்றுக் கொள்வதற்கும் உதவி புரிவதாகக் காணப்படுகின்றன. இந்த முன்னேற்றங்கள் தனிப்பட்ட கற்றலுக்கான ஆதரவை வழங்கி, மாணவர்களின் ஆர்வத்தை தூண்டுவதற்கு உதவுகின்றன, இருந்தும், மாணவர் ஈடுபாடு, சுய சிந்தனை மற்றும் வகுப்பறையில் ஆசிரியர்களின் பங்கு குறித்த பல்வேறு விமர்சனக் கேள்விகளை தற்போது AI இன் பிரயோகங்கள் ஏற்படுத்தியுள்ளன.

ஆய்வுகளின் முடிவுகளின் அடிப்படையில், மாணவர்கள் பலரும் சவாலான கற்றல் வினாக்கள் அல்லது பிரச்சினைகள் வழங்கப்பட்ட போது ஆழமான அறிவாற்றலைக் கட்டியெழுப்புவதற்கான தேடல் முயற்சி அல்லது பிரச்சினைத் தீர்க்கும் செயல்முறையில் ஈடுபடாமல், உடனடிப் பதில்களை பெற ChatGPT மீது சார்ந்து வருகின்றனர். இத்தகைய நடைமுறைகள் பாரம்பரிய கற்பித்தல் மற்றும் கற்றல் முறைகளை சவாலுக்குள்ளாக்குகின்றன. ஆகையால், AI மூலமான கற்றலுக்கான கருவியானது துணைக் கருவியாக மட்டுமே பயன்படுத்தப்பட வேண்டும், குறுக்கு வழிப் (Shortcut) பிரயோகத்திற்கான கருவியாக பயன்படுத்தப்படாமல் இருப்பதற்காக பாடத்திட்ட வடிவமைப்பு, கற்பித்தல் உத்திகள் மற்றும் மதிப்பீட்டு முறைகள் மீளாய்வு செய்யப்பட வேண்டிய தேவையொன்று தற்போது கல்விச் சமூகத்தில் உருவாகியுள்ளது.

மேலும், ஆசிரியர்கள் மற்றும் பாடத்திட்ட வடிவமைப்பாளர்களுக்கு ChatGPT ஐ வகுப்பறையில் ஒருங்கிணைப்பது சவாலான விடயமாக உருவெடுத்துள்ளது. ஒருபுறம், இது வேறுபட்ட கற்பித்தலை ஊக்குவித்து, விரைவான பின்னூட்டத்தை வழங்கி, தொடர்புடைய கற்றல் வளங்களை உருவாக்க உதவக்கூடும். மறுபுறம், இது விமர்சன சிந்தனை மற்றும் படைப்பாற்றலைக் குறைக்கும் அபாயத்தையும், கருத்துத் திருட்டு (plagiarism) மற்றும் AI உள்ளடக்கத்தின் மீதான அதிகப்படியான சார்பையும் உருவாக்கும் சவால்களையும் கொண்டுள்ளது.

இக்கட்டுரை, ChatGPT- இன் தாக்கத்தை பாடசாலைகளில் கற்பித்தல் மற்றும் கற்றலின் கண்ணோட்டத்தில் விமர்சன ரீதியாக ஆராய்கிறது. மாணவர் நடத்தை, வகுப்பறை நடைமுறைகள் மற்றும் பாடத்திட்ட வடிவமைப்பில் AI ஏற்படுத்தும் தாக்கங்களை விவரிக்கும் இக்கட்டுரையானது AI வழி நடத்தும் கற்றல் சூழலில் ஆசிரியர்கள் எதிர்கொள்ளும் வாய்ப்புகளையும் சவால்களையும் வெளிப்படுத்துகிறது. மேலும், மாணவர்கள் அத்தியாவசிய அறிவாற்றல் மற்றும் பிரச்சினைத் தீர்க்கும் திறன்களை வளர்த்துக் கொள்வதோடு, பொறுப்புடன் AI கருவிகளை கற்றலுக்காகப் பயன்படுத்தும் பாதைகளை ஆசிரியர்கள் உருவாக்குவது அவசியம் என்பதையும் வலியுறுத்துகிறது. அத்துடன், தற்போதைய போக்குகள், சவால்கள் மற்றும் சாத்தியமான மூலோபாயங்களை ஆராய்ந்து, புதுமையைப் பயன்படுத்தும் போதிலும், பொருத்தமான கற்றல் விளைவுகளை உறுதிப்படுத்துவது குறித்து கல்வித் துறைக்கு தேவையான வழிகாட்டல்களையும் இக்கட்டுரை வழங்குகிறது.

ChatGPT மற்றும் மாணவர்களின் கற்றல் நடைமுறைகள்

பாடசாலைக் கல்வி சூழல்களில் ChatGPT அறிமுகமானதன் மூலம், மாணவர்கள் கற்றலை மேற்கொள்ளும் பாங்கில் அதிகப்படியான மாற்றம் நிகழ்ந்து வருகிறது.

பாரம்பரியக் கற்றல் முறைகளில், மாணவர்கள் முதலில் வாசித்து, சிந்தித்து, நண்பர்களுடன் விவாதித்து, சுயமாக பிரச்சினைகளைச் சமாளித்து, பின்னர் ஆசிரியர்களின் உதவியை நாடுவது இயல்பான நடைமுறையாக இருந்தது. ஆனால், ChatGPT பரவலாக அணுகக்கூடிய நிலையில், இந்தச் செயல்முறை மாறுபட்ட திசையில் நகர்கிறது.

பல மாணவர்களுக்கு ChatGPT ஒரு "குறுக்கான பாதை" (Shortcut) போல விளங்குகிறது. கணிதப் பிரச்சினையை சுயமாக ஆராய்ந்து தீர்ப்பதற்குப் பதிலாக, கட்டுரை எழுதுவதற்குப் பதிலாக, அல்லது படிப்படியான ஆய்வை மேற்கொள்வதற்குப் பதிலாக, அவர்கள் நேரடியாக ChatGPT-ஐ அணுகி முழுமையான பதிலைப் பெறுகின்றனர். இத்தகைய உடனடி அணுகல், பிரச்சினையுடன் போராடும் இயல்பான கற்றல் நேரத்தையும் முயற்சியையும் குறைக்கிறது. இது செயல்திறன் மிக்கதாக இருந்தாலும், ஆழமான புரிதல், விமர்சனச் சிந்தனை, மற்றும் பிரச்சினைகளைத் தீர்க்கும் திறனை வளர்க்க அவசியமான கற்றல் அனுபவத்தை இழக்கும் அபாயத்தை மாணவர்கள் மத்தியில் உருவாக்குகிறது.

மறுபுறம், ChatGPT ஒரு தனிப்பயன் கற்றல் உதவியாளராகவும் செயற்படுகிறது. உதாரணமாக, மாணவர்கள் ஒரு கணிதக் கருத்தைத் தெளிவாகப் புரிந்துகொள்ள சிரமப்படும்போது, ChatGPT எளிமையான விளக்கங்கள், எடுத்துக்காட்டுகள் அல்லது படிப்படியான வழிகாட்டுதலை வழங்குகிறது. அதேபோல், மொழிக் கற்றலில் மாணவர்கள் எழுதிப் பழக, உடனடி மீளவலியுறுத்தலைப் பெற இக்கருவியைப் பயன்படுத்த முடிகிறது. இவ்வகையில், ChatGPT நேரடியாக மாணவர்களின் பன்முகத் தேவைகளைப் பூர்த்தி செய்யும் வகையில் வேறுபட்ட கற்றலுக்கு (Differentiated learning) துணையாகின்றது.

ஆனால் மாணவர்கள் இதைப் பயன்படுத்தும் முறையில் சவால்கள் உள்ளன. மாணவர்கள் AI-ஐ "உதவிக்கருவி" எனப் பயன்படுத்துவதற்கும் "சிந்தனைக்கு மாற்றாக" பயன்படுத்துவதற்கும் இடையே எப்போதும் வேறுபாடுகளை உணர்வதில்லை என்பதுவே பல ஆசிரியர்களின் கருத்தாக உள்ளன. இத்தகைய நடைமுறைகள் கற்றலில் புதிய அழுத்தங்களை உருவாக்குகின்றன. AI மாணவர்களை அறிவு மற்றும் விளக்கங்களுக்குச் சக்தி வாய்ந்த முறையில் இணைத்தாலும், அதனை மீறி சார்ந்துவிட்டால் அறிவாற்றல் முயற்சி, சுய சிந்தனை மற்றும் படைப்பாற்றலைக் குறைக்கும் அபாயங்களை உருவாக்குகின்றன..

இங்கு மாணவர்களின் சுய கட்டுப்பாடு மற்றும் அக உந்துதல் (Motivation) முக்கிய பங்காற்றுகின்றன. உண்மையான ஆர்வத்துடன் கற்றலை விரும்பும் மாணவர்கள் ChatGPT-ஐ குறிப்புகள், விளக்கங்கள் அல்லது கூடுதல் எடுத்துக்காட்டுகளைத் தேடுவதற்காக பொறுப்புடன் பயன்படுத்துவர். ஆனால்,

சிலர் AI உருவாக்கும் பதில்களை சிந்திக்காமல் நேரடியாக நகலெடுப்பதற்கே பயன்படுத்துவர். இவ்விரு பெரும் வேறுபாடு, பாடசாலை மாணவர்கள் தகவல் தொழில்நுட்ப அறிவில் இரண்டு பிரிவுகளாகக் (Digital Divide) காணப்படுவது போல் AI இன் பிரயோகத்தின் ஊடாக அறிவார்ந்த மாணவர்களாக ஒரு சாராரும், அறிவு மட்டத்தில் குறைவாக ஒரு சாராரும் உருவாவதற்குக் காரணமாக அமைகின்றது. இவற்றின் தாக்கத்தை இழிவளவாக்கும் செயற்பாடு பாடசாலைச் சமூகத்தைச் சார்ந்த ஒன்றாகக் காணப்படுவதோடு, பொருத்தமான வழிகாட்டலை வழங்குவது ஆசிரியர்களின் தேவைப்பாடாக மாறியுள்ளது.

கலைத்திட்ட வடிவமைப்பாளர்களுக்கு எழும் சவால்கள்

ChatGPT மற்றும் இதற்கு ஒத்த செயற்கை நுண்ணறிவு கருவிகளின் தோற்றம், பாடசாலை மாணவர்களின் கற்றல் பாதைகளை வடிவமைக்கும் பொறுப்பை ஏற்றிருக்கும் கலைத்திட்ட வடிவமைப்பாளர்களுக்கு முன்னெப்போதும் இல்லாத சவால்களை உருவாக்கியுள்ளது. இதில் முதன்மையானது வழிகாட்டுதல் மற்றும் சார்ந்திருக்கும் நிலைகளிடையே (Guidance vs. Dependence) சமநிலையைப் பேணுவது ஆகும். ChatGPT-ஐ மாணவர்கள் உதவிக்கருவியாகப் பயன்படுத்த வழிகாட்டுவதோடு, சுய சிந்தனை மற்றும் அறிவாற்றல் முயற்சியை மாற்றக்கூடிய கருவியாக மாறவிடாமல் கையாள்வது கலைத்திட்ட வடிவமைப்பாளர்களின் முக்கிய பொறுப்பாகிறது. பாரம்பரிய கற்பித்தல் முறைகளை மறுபரிசீலனை செய்து, மனித சிந்தனை மற்றும் AI ஆதரவு ஒன்று மற்றொன்றை நிரப்பும் வகையில் கற்றல் வாய்ப்புகளை உருவாக்க வேண்டிய அவசியத்தை உருவாக்கியிருக்கிறது.

மதிப்பீட்டு நடைமுறைகள் தொடர்பாக மற்றுமொரு சவால் காணப்படுகிறது. கட்டுரைகள், செயற்றிட்டங்கள் அல்லது கணிதப் பிரச்சினைத் தொகுதிகள் போன்ற பாரம்பரிய பணிகள், ChatGPT வழியாக மிகக் குறைந்த முயற்சியிலேயே நிறைவேற்ற முடியும். எனவே, இறுதி விளைவை மட்டுமல்லாது கற்றல் செயல்முறைக்கான படிகள் (Learning Process), தெரிவுகளுக்குப் பின்னால் உள்ள காரணம், சிந்தனைகளின் புதுமை ஆகியவற்றையும் அளவிடக்கூடிய புதுமையான மதிப்பீட்டு முறைகள் அவசியமாகின்றன. இதற்காக வாய்மொழி நிகழ்படங்கள், சிந்தனை நாட்குறிப்புகள் (Reflective Journals), குழு அடிப்படையிலான ஒத்துழைப்புத் திட்டங்கள் போன்ற "மெய்யான மதிப்பீடுகள்" (Authentic Assessments) பாடத்திட்டத்தில் ஒருங்கிணைக்கப்பட வேண்டும்.

சமத்துவமும் அணுகல் வாய்ப்பும் (Equity and Access) மற்றொரு முக்கியமான சவாலாகும். சில மாணவர்கள் AI கருவிகளையும் டிஜிட்டல் வளங்களையும் சீராகப் பயன்படுத்துகிறார்கள் ஆனால், குறிப்பாக கிராமப்புறங்கள் அல்லது குறைந்த வளங்களைக் கொண்ட பாடசாலைகளில் உள்ள மாணவர்களுக்கு இத்தகைய வாய்ப்புகள் குறைவாக அல்லது இல்லாமல் போகக் கூடிய

நிலைமைகள் காணப்படுகின்றன. AI - இனை அணுகுவதற்கு அனைவரும் சமமான அணுகல் வாய்ப்பினைக் கொண்டுள்ளார்கள் என்ற எடுகோளில் கலைத்திட்டம் வடிவமைக்கப்படுமானால், அது டிஜிட்டல் இடைவெளியை (Digital Divide) விரிவாக்கும் அபாயத்தை உருவாக்கும். ஆகையால், அனைத்து மாணவர்களும் பின்னணி எதுவாக இருந்தாலும் பொறுப்புடன் AI-ஐப் பயன்படுத்துவதற்கான திறன்களை வளர்க்க, பாடசாலைக் கல்வி சூழலுக்குள் திட்டமிட்ட AI கற்றல் வாய்ப்புகளைப் கலைத்திட்ட வடிவமைப்பாளர்கள் வழங்க வேண்டியது அவசியமாகிறது.

மேலும், ஆசிரியர் பயிற்சி மற்றும் தொழில்முறை மேம்பாடு கூட கலைத்திட்டச் சீர்திருத்தங்களுடன் இணைந்து முன்னெடுக்கப்பட வேண்டும். சிறந்த கலைத்திட்டம் வடிவமைக்கப்பட்டாலும், ஆசிரியர்கள் AI- ஐ வகுப்பறையில் பயனுள்ளதாக ஒருங்கிணைக்கும் தன்னம்பிக்கை, திறன் மற்றும் உத்திகள் இல்லையெனில் அது பயனற்றதாகிவிடும். எனவே, பாடத்திட்டப் புதுமை, ஆசிரியர் தயார்நிலை, மற்றும் தொடர்ச்சியான தொழில்முறை ஆதரவை இணைக்கும் வலுவான பாலங்களை கலைத்திட்ட வடிவமைப்பாளர்கள் கட்டமைக்க வேண்டும்.

இறுதியாக, AI பயன்பாட்டின் ஒழுக்கவியல் (Ethical) பரிமாணங்கள் கல்வியில் முக்கிய இடம் பெறுகின்றன. கருத்துத் திருட்டு (plagiarism), மாணவர் பணிகளின் நம்பகத்தன்மை, தரவுத் தனியுரிமை, அறிவாற்றல் நேர்மை போன்ற பிரச்சினைகள் AI பரவலாகப் பயன்படுத்தப்படும் சூழலில் மேலெழுகின்றன. எனவே, கற்றல் இலக்குகளை வடிவமைப்பதைப் போலவே, ஒழுக்கவியல் வழிகாட்டுதல்கள், கட்டமைப்புகள், மற்றும் வரையறைகள் உருவாக்கப்பட வேண்டியுள்ளது. இவ்வாறு, கலைத்திட்ட வடிவமைப்பாளர்கள் உள்ளடக்கத்தை மறு-வடிவமைப்பதோடு மட்டுமல்லாமல், செயற்கை நுண்ணறிவால் வழிநடத்தப்படும் உலகில் கற்றலின் அடிப்படைச் சிந்தனைகளையே மாற்ற வேண்டிய கட்டாயத்தை உருவாக்கியுள்ளது.

ChatGPT- ஐ கற்றலுடன் ஒருங்கிணைக்கும் உபாயங்கள்

ChatGPT கல்வித் துறையில் ஏற்படுத்தும் சவால்கள் தெளிவாகத் தெரிந்தாலும், கலைத்திட்ட வடிவமைப்பாளர்கள் மற்றும் ஆசிரியர்களுக்கு இதன் திறன்களை அர்த்தமுள்ள கற்றல் கருவியாகப் பயன்படுத்துவதற்கான தனித்துவமான வாய்ப்புகளும் உள்ளன.

முதலாது உபாயமாக, AI- I "குறுக்கான வழிக் கருவியாக (Shortcut tool) அல்லாது, "துணைக் கட்டமைப்பு" (Scaffold) கருவியாக மறுபரிசீலனை செய்வது ஆகும். இதன் பயன்பாட்டை முற்றிலும் நிறுத்துவதற்குப் பதிலாக, மாணவர்கள் ChatGPT-ஐ சிந்தனைத் துணையாகக் (Thinking Partner) கருதிச் செயல்பட ஊக்குவிக்கலாம். புதிய யோசனைகளை உருவாக்க,

சந்தேகங்களைத் தெளிவுபடுத்த, அல்லது ஒரு கருத்தினை பல்வேறு கோணங்களில் ஆராய உதவும் வகையில் பயன்படுத்துவதை ஊக்குவிக்கலாம். உதாரணமாக, கணிதத்தில் ChatGPT பிரச்சினையைத் தீர்க்கும் படிகளை வழிநடத்த, ஒவ்வொரு படியையும் மாணவர்கள் தங்கள் சொந்த மொழிநடையில் விளங்கிய பின் அடுத்த நிலைக்குச் செல்லும் படிமுறையை உருவாக்கலாம். மொழி அல்லது இலக்கியப் பாடங்களில், ChatGPT யோசனைகளை உருவாக்கும் தளமாகச் செயற்படுத்தலாம் பின்னர் மாணவர்கள் அதைத் தங்களின் படைப்பாற்றல் மற்றும் தனித்துவமான எண்ணங்களைப் பிரதிபலிக்கும் வகையில் சீரமைக்கலாம். இவ்வாறு ChatGPT-ஐ ஆதரவு உதவியாளராக நிலைநிறுத்துவதன் மூலம், செயற்பாட்டுடனான கற்றலை ஊக்குவிக்கவும் கல்விசார் நேர்மையை (Academic Integrity) பேணவும் முடியும்.

இரண்டாவது உபாயமாக, AI- ஐ உள்ளடக்கிய மதிப்பீட்டு முறைகளை வடிவமைப்பதே ஆகும். பாரம்பரியமாக வீட்டில் மாணவர்களுக்கு வழங்கப்படும் பயிற்சிகள் அல்லது தனிப்பட்ட பணிகளுக்கு மட்டும் பயன்படுத்தாமல், மாணவர்கள் ChatGPT-ஐ கற்றல் செயல்முறையில் எவ்வாறு பயன்படுத்தினார்கள் என்பதைக் காட்டும் பணிகளை இணைக்கலாம். உதாரணமாக, AI உருவாக்கிய வரைபு மற்றும் அதில் அவர்கள் செய்த திருத்தங்களையும், அந்த மாற்றங்களுக்கான சிந்தனைப் பதிவையும் (Reflective Commentary) சமர்ப்பிக்க மாணவர்களை ஊக்குவிக்கலாம். இத்தகைய நடைமுறைகள் வெளிப்படைத்தன்மையை ஊக்குவிப்பதோடு மட்டுமல்லாது, AI வழங்கும் தகவல்களை விமர்சன ரீதியாக மதிப்பீடு செய்யும் திறனையும், நம்பகமானதையும், உண்மையானதையும் (Superficial) வேறுபடுத்திக் கொள்ளும் நுண்ணறிவையும் மாணவர்களுக்கு வழங்குவதன் ஊடாக அவர்களது சிந்தனை ஆற்றலை மேலும் வளர்ப்பதற்கு வழிகாட்டலாம்.

மூன்றாவது உபாயமாக, கலைத்திட்டத்தில் AI அறிவாற்றல் (AI literacy) மற்றும் ஒழுக்கவியல் (நுவாஇஎள) விழிப்புணர்வை உட்படுத்துவதாகும். ChatGPT எவ்வாறு செயல்படுகிறது, அதன் வரையறைகள் என்ன?, சாத்தியமான பாகுபாடுகள் (Biases) என்ன?, AI உருவாக்கும் உள்ளடக்கத்தைப் பயன்படுத்தும் போது எழும் ஒழுக்கவியல் சிக்கல்கள் என்ன? என்பனவற்றை மாணவர்களுக்கு கற்பிக்க வேண்டும். இதன் மூலம், ChatGPT-I பயன்படுத்தும் திறனுக்கு அப்பால், அதைப் பொறுப்புடன் சந்தேகித்து ஆராயும் திறனையும் வளர்க்கலாம். கருத்துத் திருட்டு (plagiarism), அறிவாற்றல் நேர்மை (Intellectual Honesty), பொறுப்பான டிஜிட்டல் குடியுரிமை (Responsible Digital Citizenship) ஆகியவற்றைப் பற்றிய விவாதங்களை ஒருங்கிணைப்பதன் மூலம், AI-ஐ கல்வியிலும் நிஜ வாழ்க்கையிலும் பொறுப்புடன் வழிநடத்தும் மதிப்புகளைக் கற்றுக் கொடுக்க முடியும்.

நான்காவது உபாயம், ஆசிரியர்களின் தொழில்முறை மேம்பாட்டைப் பற்றியதாகும். மேற்கூறிய உபாயங்கள் வெற்றியடைய, ஆசிரியர்கள் AI ஆதரவு கொண்ட கற்றல் நடவடிக்கைகளை வழிநடத்தத் தேவையான தன்னம்பிக்கை, திறன்கள் மற்றும் உத்திகளைப் பெற வேண்டும். தொழில்முறைப் பயிற்சிப் பட்டறைகள், வளப் பகிர்வு தளங்கள், மற்றும் தொடர்ச்சியான பயிற்சி திட்டங்கள் மூலம் ஆசிரியர்கள் AI- ஐ கற்பித்தலில் இணைக்கும் வகுப்பறை நடைமுறைகளை உருவாக்க முடியும். எடுத்துக்காட்டாக, மாணவர்கள் ChatGPT-I தொடக்க ஆய்வுகளுக்குப் பயன்படுத்தி, ஆனால் இறுதி விளைவை குழு விவாதம், பரிசோதனை அல்லது விமர்சன விவாதத்தின் மூலம் உருவாக்கும் திட்டங்களை ஆசிரியர்கள் வடிவமைக்கலாம்.

ஐந்தாவது உபாயம் ChatGPT பயன்பாட்டை உள்ளூர் கல்வி நிலையங்களுடன் (Local educational realities) இணைப்பதாகும். தொழில்நுட்ப அணுகல் வரையறுக்கப்பட்ட பகுதிகளில், பாடசாலைகளின் வகுப்பறை சூழலுக்குள் பகிரப்பட்ட AI வளங்களை இந்நிறுவனங்கள் ஊடாக வழங்கி, அனைத்து மாணவர்களுக்கும் சம வாய்ப்புகளை உறுதிப்படுத்தலாம். மேலும், தேசியக் கல்வி இலக்குகளான பிரச்சினைத் தீர்க்கும் திறன், படைப்பாற்றல், விமர்சன சிந்தனை ஆகியவற்றுடன் AI ஒருங்கிணைப்பை வலுப்படுத்தலாம். இவ்வாறு, ChatGPT இன் பயன்பாட்டை கல்விச் சீர்திருத்தத்தின் கவனச் சிதறலாக (Distraction) இல்லாமல் நீண்டகால ஊக்குவிப்பாளராக (Enabler) மாற்ற முடியும்.

இந்த உபாயங்களின் மூலம், AI- இன் யதார்த்தங்களைப் புரிந்து கொண்டு, அதே சமயம் மாணவர்களின் அறிவாற்றல் வளர்ச்சியையும் காக்கும் வகையில் கலைத்திட்டம் முன்னேற முடியும். ChatGPT- இன் பயன்பாட்டை எதிர்ப்பது அல்லாமல் மாறாக, அதனுடன் கூட்டாக இணைந்து கற்றலை மேம்படுத்தலாம்.

உலகளாவிய கல்வியில் ChatGPT இன் பயன்பாட்டுப் போக்குகள்

ChatGPT யின் கல்விப் பயன்பாடு 2023–2025 ஆண்டு காலத்தில் 47% அளவுக்கு உயர்ந்ததாக அறிக்கைகள் கூறுகின்றன.

அமெரிக்காவில், ChatGPT பாடசாலை மற்றும் உயர்கல்வி மட்டங்களில் "AI Literacy" பாடத்திட்டத்தின் ஒரு பகுதியாக சேர்க்கப்பட்டுள்ளது. New York City Department of Education முதலில் ChatGPT யைத் தடை செய்திருந்தாலும், பின்னர் 2024 இல் ஆசிரியர் பயிற்சியின் ஒரு பகுதியாக அதனை ஒருங்கிணைத்தது. தொடர்ந்து மாணவர்களின் விமர்சன சிந்தனை (Critical Thinking) மற்றும் தகவல் சரிபார்ப்புத் திறன்களை வளர்க்க ChatGPT யை பாடத்திட்டத்தில் கருவியாகப் பயன்படுத்துவது ஊக்குவிக்கப்பட்டது.

இங்கிலாந்தில், "AI in Education Framework (2023)" வழியாக பாடசாலைகளில் AI-ஐ கற்றல் வளங்கள் உருவாக்கம், மொழிக் கற்றல், மற்றும் மதிப்பீடு ஆகியவற்றில் ஒருங்கிணைத்துள்ளனர். ஆசிரியர்கள் ChatGPT யை மாணவர்களுக்கு தனிப்பயன் கருத்தளிப்பு மற்றும் விளக்கப் பணிகளுக்குப் பயன்படுத்துகின்றனர்.

சீனாவில், கல்வி அமைச்சு 2023 இல் "Artificial Intelligence Curriculum for Basic Education" எனும் புதிய பாடத்திட்டத்தை அறிமுகப்படுத்தியது. இதன் நோக்கம் மாணவர்களுக்கு AI கருவிகளைச் சிந்தனைக் கருவிகளாக (Thinking Tools) பயன்படுத்தல் மற்றும் மொழி, அறிவியல் பாடங்களில் விளக்க உதவிக்காக பயன்படுத்தப்படுகின்றன.

இந்தியாவிலும், தேசிய கல்விக் கொள்கை (NEP 2020) அடிப்படையில், AI மற்றும் ChatGPT கற்றல் கருவிகள் CBSE மற்றும் NCERT வழியாக பாடத்திட்டத்தில் இணைக்கப்பட்டுள்ளன. "AI for All" திட்டம் மூலம் மாணவர்கள் ChatGPT போன்ற கருவிகளை ஒழுங்குமுறையுடன் கையாளக் கற்றுக்கொள்கின்றனர். இந்தியா, மாணவர்களின் ஆராய்ச்சி மற்றும் சிந்தனைத் திறன்களை மேம்படுத்துவதற்காக ChatGPT யை வகுப்பறை ஆதரவுக் கருவியாகப் பயன்படுத்துகிறது.

இலங்கையின் நிலை மற்றும் எதிர்கால வாய்ப்புகள்

இலங்கையில் ChatGPT யின் பயன்பாடு கல்வித் துறையில் இன்னும் தொடக்க நிலையிலேயே உள்ளது. சில பல்கலைக்கழகங்கள் மற்றும் ஆசிரியர் பயிற்சி நிலையங்கள் ChatGPT பற்றிய விழிப்புணர்வு நிகழ்ச்சிகளைத் தொடங்கியுள்ளன. ஆனால் பாடசாலை மட்டத்திலான பாடத்திட்டங்களில் இது இன்னும் இடம்பெறவில்லை.

இலங்கை கல்வி அமைச்சு, UNESCO வின் "AI in Education" வழிகாட்டுதல்களைப் பின்பற்றி, ChatGPT யை கல்விப் பாடத்திட்டத்தில் இணைக்கும் தேசிய வியூகத்தை உருவாக்க வேண்டும். இதன் முக்கிய நோக்கம், ஆசிரியர்களுக்கான AI திறன்களை வளர்த்தல், மாணவர்களின் சுய கற்றலை ஊக்குவித்தல், மற்றும் AI கருவிகளை ஒழுங்குமுறையுடன் கையாளும் திறனை வளர்த்தல் ஆகும்.

ChatGPT யை இலங்கையில் தொழில்நுட்பத் துறை (Technology Stream) மற்றும் ஆங்கிலம், அறிவியல், மற்றும் ICT பாடங்கள் போன்றவற்றில் கற்பித்தல் கற்றல் கருவியாக ஒருங்கிணைக்கலாம். இது மாணவர்களுக்கு சிந்தனை திறன், தகவல் மதிப்பீடு திறன், மற்றும் படைப்பாற்றல் ஆகியவற்றை வளர்க்க உதவும்.

முடிவுரை

ChatGPT கல்வியில் ஒரு மாற்றுத்திறனான கருவியாக மாறியுள்ளது. உலக நாடுகள் இதனை கல்விப் பாடத்திட்டங்களுடன் ஒருங்கிணைத்து, கற்றலை தனிப்பயனாக்கி, மாணவர்களின் திறன்களை மேம்படுத்துகின்றன. ChatGPT கற்றலை சிந்தனை மையப்படுத்தப்பட்ட, சுயவிவேகத்துடன் கூடிய செயல்முறையாக மாற்றுகிறது. ஆனால் இதன் பயன்களைப் பொறுப்புடன் பயன்படுத்த ஒழுக்க நெறிகள், ஆசிரியர் பயிற்சி, மற்றும் தரவுப் பாதுகாப்புக் கொள்கைகள் அவசியமாகின்றன.

அதே நேரத்தில், இந்த மாற்றத்தின் மையத்தில் ஆசிரியர்களே உள்ளனர் என்பதை உணர்வதும் அத்தியவசியம் ஆகும். எந்த இயந்திரமும் ஆசிரியர்களின் ஆசிரியத்துவம், பரிவு, நெறிமுறை வழிகாட்டுதல் ஆகியவற்றை மாற்ற முடியாது. எனவே ஆசிரியர்கள் தொழில்நுட்பத் திறன்களுடன் மட்டுமல்லாமல், AI உருவாக்கும் உள்ளடக்கங்களை மாணவர்கள் ஆராய, கேள்வி கேட்க, விமர்சிக்க, மேலும் மேம்படுத்த வழிகாட்டும் கட்டமைப்புகளுடன் தயாராக இருக்க வேண்டும். இவ்வாறு ChatGPT மனித சிந்தனையின் மாற்றாக இல்லாமல், கற்றல் செயல்முறையின் துணையாக அமையும்.

இறுதியாக, படசாலைகளில் கற்பித்தல் மற்றும் கற்றலில் ChatGPT ஏற்படுத்தும் தாக்கத்தை தீர்மானிப்பது தொழில்நுட்பம் அல்ல, மாறாக பாடத்திட்டத்தில் பதியப்பட்டுள்ள மதிப்புகள் மற்றும் பார்வை ஆகும். கவனமாக வடிவமைக்கப்பட்டால், பாடசாலைகள் மாணவர்களை செயற்கை நுண்ணறிவு மையமாகக் கொண்ட உலகில் முன்னேற்றும் அதேசமயம் கல்வியின் இலக்குகளான ஆர்வத்தை ஊக்குவித்தல், சுய சிந்தனையை வளர்த்தல், பொறுப்பான உலக குடிமக்களை உருவாக்குதல் போன்ற பணிகளைச் செய்வதற்கு சுலபமான வழியில் உதவியளிக்கும். இவ்வாறான கோணத்தில், செயற்கை நுண்ணறிவு ஒருங்கிணைப்பு ஒரு சவால் மட்டுமல்ல அது கல்வியை எதிர்காலத்துக்காக மறுபரிசீலிக்கவும், அதன் மனித மையத்தைக் கொண்டே மறு- பரிமாணப்படுத்தவும் ஒரு வாய்ப்பாக அமைகிறது.

உசாத்துணைகள்

Ali, W., & Ullah, S. (2023). *Artificial intelligence in education: Opportunities, challenges, and future directions.* Education and Information Technologies, 28(9), 11245–11262. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11790-3

Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. (2019). *UNESCO.* Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303

CBSE. (2023). *Artificial Intelligence Curriculum for Schools: Handbook for Teachers.* Central Board of Secondary Education, New Delhi.

Department for Education (DfE). (2023). *AI in Education: Guidance for Teachers and Leaders.* Government of the United Kingdom.

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). *ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education.* Learning and Individual Differences, 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Ministry of Education, China. (2023). *Artificial Intelligence Curriculum Standards for Basic Education (Trial Edition).* Beijing: Government of China.

National Education Policy (NEP). (2020). *Ministry of Education, Government of India.* Retrieved from https://www.education.gov.in/nep

New York City Department of Education. (2024). *Responsible Use of AI Tools in Education: ChatGPT Integration Framework.* New York: NYC DOE Publications.

OECD. (2023). *AI and the Future of Skills, Volume 1: Capabilities and Assessments.* OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/1f2f3c9a-en

OpenAI. (2023). *ChatGPT in Education: Responsible Use Guidelines.* San Francisco, CA: OpenAI.

Qadir, J., Ali, A., Rasheed, R. A., & Hammad, M. (2023). *Leveraging ChatGPT for education: Opportunities, challenges, and implications.*

Journal of Applied Learning & Teaching, 6(1), 1–14. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

UNESCO. (2023). *AI and Education: Global Monitoring Report 2023.* Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2024). *Policy Brief: Integrating Generative AI into School Curricula.* Paris: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.

World Bank. (2023). *Digital Education Readiness and AI Adoption in South Asia: Country Insights.* Washington, DC: World Bank Group.

World Economic Forum (WEF). (2024). *Shaping the Future of Learning: The Role of AI and ChatGPT in Education.* Geneva: WEF Publications.

Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., & Istenic, A. (2023). *ChatGPT and education: The potential and pitfalls of artificial intelligence in teaching and learning.* Educational Technology Research and Development, 71(5), 2699–2703. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10243-0

04

Premarital Counseling within the Catholic Church of Sri Lanka: Integrating Faith, Psychology, and Cultural Healing

Udeshini Perera

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9283

Abstract

This article evaluates the Pre-Cana programme within the Roman Catholic Church of Sri Lanka as an institutionalised model of premarital pastoral counselling and psychoeducation.Pre-Cana is a premarital counselling service within the traditional counselling framework associated with the religious background. Apart from other religions, the Catholic Church is significantly involved in premarital counselling, mastering Pre-Cana in a well-organized manner. Administered through diocesan Family Apostolates, most notably in the Archdiocese of Colombo, Pre-Cana is a mandatory prerequisite for the Sacrament of Matrimony. This study unpacks the Pre-Cana framework by integrating Pastoral Counselling and Developmental, Preventive, and Psychoeducational Interventions. Primarily delivered as an intensive, multi-day seminar retreat, the programme brings Western therapeutic frameworks, such as Active Listening, Cognitive Reframing, and Financial Resource Management and psychoeducation to couples who are willing to get married. By analysing its preventive, educational, and clinical functions, this paper demonstrates that Pre-Cana provides a foundational therapeutic space for addressing communication pathology, intergenerational trauma, and relational adjustment within Sri Lanka's distinct socio-cultural fabric.

Keywords – Pre-Cana, Pre-marital counselling, Sacrament of Matrimony

Introduction

Premarital counselling functions as a critical preventive mechanism designed to mitigate relational distress and promote long-term marital stability (Carroll & Doherty, 2003; Stanley et al., 2006). Within the socio-religious ecosystem of Sri Lanka, the formalization of premarital interventions has uniquely occurred through ecclesiastical channels rather than secular state frameworks (Abeysinghe & Ekanayake, 2021; Sabri, 2023). The most prominent and structurally institutionalised of these systems is Pre-Cana, the official marriage preparation curriculum of the Roman Catholic Church.

Coordinated under the auspices of diocesan Family Apostolates across the island's metropolitan and provincial regions, Pre-Cana is a mandatory requirement for any couple seeking the Sacrament of Matrimony. The Sacrament of Matrimony is one of the seven sacraments of the Catholic Church. It is the sacred covenant through which a man and a woman freely commit themselves to a lifelong partnership of love, fidelity, and mutual support, and in which God grants them special grace to live out their married vocation. According to the Catholic Church, marriage is not merely a legal contract or social arrangement but a sacrament, meaning an outward sign instituted by Christ to give divine grace. Through the Sacrament of Matrimony, the love between husband and wife is understood to reflect the faithful and enduring love of Christ for His Church.

Key Characteristics of the Sacrament of Matrimony

1. **Lifelong Union**

   Marriage is intended to be permanent and enduring.

   The spouses commit themselves to one another "until death do us part."

2. **Faithfulness**

   The husband and wife promise exclusive fidelity to each other.

3. **Free Consent**

   Both parties must freely and willingly consent to the marriage.
   No one can be forced into marriage.

4. **Openness to Children**

   Marriage is naturally ordered toward the procreation and upbringing of children.
   Couples are called to be responsible parents and educators of their children.

5. **Mutual Love and Support**

   Spouses help one another grow emotionally, morally, spiritually, and socially.

In Catholic theology, the Sacrament of Matrimony serves several purposes. These include the unity of the spouses (strengthening their bond of love), the procreation and education of children, the sanctification of the couple (helping them grow in holiness), and a witness to Christian love within society. From a counselling perspective, the Sacrament of Matrimony emphasizes commitment and trust, communication and mutual understanding, conflict resolution and forgiveness, emotional and spiritual intimacy, and family stability and well-being. This is why the Catholic Church requires programmes such as Pre-Cana before marriage. These programmes help couples understand the sacramental nature of marriage and prepare them psychologically, emotionally, socially, and spiritually for married life.

Pre-Cana is not merely a formal administrative checkpoint but an integrated psycho-spiritual retreat that engages couples emotionally, psychologically, spiritually, and practically. The clinical perspective, Pre-Cana can be understood as a localized variant of pastoral counselling and relationship education. It purposefully synthesizes normative Catholic theology with evidence-based psychological paradigms. In a country where public discussions surrounding marital conflict, human sexuality, and mental health

remain bound by deep cultural taboos, Pre-Cana serves as an essential, culturally sanctioned entry point for relationship interventions.

This paper critically examines the Pre-Cana programme in Sri Lanka. It discusses its theoretical foundations, programme structure, key counselling modules, and its contribution to strengthening marriages and families amid social transformation, cultural expectations, and economic challenges.

Theoretical Foundations of Pre-Cana Counselling

Pastoral Counselling Theory

Pastoral counselling theory holds that psychological healing and human development are most effective when integrated with a client's intrinsic spiritual and religious worldview. In Catholic theological anthropology, marriage is defined neither as a standard civil contract nor as a transient emotional partnership, but as a lifelong vocation and an indissoluble covenant (Catholic Church, 1997; John Paul II, 1981).

Pre-Cana applies this theoretical framework by utilizing theological concepts such as sacrificial love (*agape*), grace, mutual sanctification, and radical forgiveness as active psychological resources to facilitate relational restructuring. The pastoral counsellor assists couples in exploring how their shared or distinct spiritual beliefs will inform their resilience when facing future stressors. Relational vulnerability is framed as a reflection of their covenantal commitment before God.

Family Systems Theory

A core pillar of Pre-Cana's curriculum is Bowenian Family Systems Theory, which holds that an individual's behavioural patterns cannot be analysed in isolation from their complex web of family relationships. In the Sri Lankan context, marriage is fundamentally an alliance between two extended family networks rather than a purely individualist union between two isolated partners.

Pre-Cana helps couples understand how their family backgrounds may influence their future marriage. Couples are encouraged to reflect on family relationships, communication patterns, values, gender role expectations, and ways of dealing with conflict. The programme also addresses challenges that are common in South Asian families, such as parental involvement and relationships with in-laws, which can sometimes contribute to marital difficulties. Many diocesan Pre-Cana programmes include sessions for parents. These sessions help parents and couples discuss expectations, establish healthy boundaries, and support the transition from parental guidance to the independence of the new marital relationship. This process can promote stronger family relationships and reduce potential sources of conflict after marriage.

Developmental and Preventive Counselling

Pre-Cana is explicitly designed as a primary preventive and developmental intervention rather than a secondary remedial therapy (Carroll & Doherty, 2003). It is based on the idea that helping couples improve their communication skills and develop realistic expectations before marriage can reduce future conflicts and contribute to healthier and more successful relationships in the long term.

The developmental component views marriage as a major life-cycle transition that requires a high degree of emotional differentiation, cognitive flexibility, and the acquisition of practical skills. By developing skills such as negotiation, communication, and emotional regulation before couples encounter major life challenges such as living together in a family and parenthood, the programme aims to strengthen relationship resilience and promote long-term marital stability.

Major Counselling Functions of Pre-Cana

The operational framework of Pre-Cana relies on three distinct, interconnected interactive functions. They are preventive function, developmental function and psycho-educational function.

The primary objective of the preventive function is the early identification of relational risk zones. Through structured worksheets, diagnostic inventories, and private dialogue, couples are guided to systematically uncover hidden discrepancies in their expectations of married life. Counsellors help couples discuss important issues such as religious differences, especially in interfaith marriages, approaches to child discipline, and expectations about household responsibilities. Addressing these topics before marriage helps couples identify potential areas of disagreement, develop a better understanding of each other's views, and build more realistic expectations about married life.

The Developmental Function focuses directly on the growth of individual emotional maturity and dyadic empathy. **Dyadic empathy** refers to the ability of two people in a relationship to understand, share, and respond to each other's emotions in a mutual, interactive way, and is an essential need for a successful marriage. Pre-Cana includes activities in which couples practice being open about their feelings, managing their emotions, and understanding each other's perspectives. Couples are taught to trace their individual anger triggers back to childhood experiences, helping them understand how emotional dysregulation impacts their partner. By cultivating self-soothing techniques and collaborative problem-solving skills, the program transforms the relationship into a safe container for mutual emotional development.

The psychoeducational component provides clear, evidence-based information about the physical, financial, and legal aspects of marriage. It helps correct common cultural misconceptions by offering accurate guidance on:

- Human Anatomy and Reproductive Health**:** Covering natural family planning methods (NFP) alongside general sexual health, aligning with Catholic doctrine while addressing a massive gap in formal sexual education in Sri Lanka.
- Financial Management**:** Providing practical guidance on family budgeting, savings strategies, debt management, and navigating current economic stressors.
- Ecclesiastical (Church) and Civil Law**:** Clarifying the legal obligations, rights, and indissolubility of marriage within both the Church and Sri Lankan statutory systems.

Structure of Pre-Cana in Sri Lanka

The Archdiocese of Colombo and surrounding dioceses offer Pre-Cana as an intensive, weekend seminar-retreat. This structural format is highly intentional; by removing couples from their routine domestic, professional, and wedding-planning stressors, it creates a focused "therapeutic vacuum" that deepens the reflective experience.

Session Component	Facilitator Group	Primary Therapeutic / Pedagogical Focus
Theological Foundations	Roman Catholic Clergy	Covenantal theology, sacramental grace, marital ethics, and the spiritual dimensions of a lifelong vocation (*Amoris Laetitia*).
Systemic & Relational Dynamics	Senior Married Couples / Licensed Professional Counsellors	Family-of-origin exploration, navigating in-law dynamics, balancing collectivist duties with marital autonomy, and healthy boundary maintenance.
Clinical Communication Modules	Mental Health Professionals / Trained Facilitators	Active listening exercises, utilizing "I" statements, cognitive reframing, and structured conflict-resolution strategies.

Psycho-Sexual & Medical Seminars	Catholic Physicians / Healthcare Educators	Reproductive biology, marital intimacy, addressing sexual taboos, and the mechanics of Natural Family Planning (NFP).
Socio-Economic & Financial Planning	Financial Advisors / Experienced Couples	Joint asset management, managing systemic inflation, navigating economic crises, and long-term family budgeting.
Intergenerational Integration	Couples and Parents	Structural alignment between extended families, mutual reconciliation, and formal boundary adjustments.

The retreat ends with a guided personal reflection session, a shared religious service, and the awarding of an official Pre-Cana Certificate. This certificate is required by Church rules, and without it, a Catholic marriage cannot take place in a parish in Sri Lanka

Review of counselling themes addressed in Pre-Cana

- **Communication Pathology and Restructuring**

Decades of empirical data show that communication deficits are highly predictive of marital dissolution (Stanley et al., 2006). Pre-Cana directly addresses this by confronting what John Gottman terms the "Four Horsemen of the Apocalypse": criticism, contempt, defensiveness, and stonewalling. During the retreat, couples engage in structured communication exercises. They are taught to replace ambiguous, accusatory language with precise "I" statements that communicate vulnerable internal needs rather than defensive external blame.

- **Clinical Intervention Example: The Speaker-Listener Technique**

Participants are guided to follow structured communication rules during the exercise. The speaker is encouraged to use "I" statements, speak briefly, and pause regularly to allow the partner to paraphrase. The listener's role is to carefully repeat or restate what they have heard without interrupting, disagreeing, or immediately offering solutions. The main goal of this approach is to reduce the negative "demand withdraw" interaction pattern often seen in high-conflict couples and to ensure that both partners feel heard and understood before moving into problem-solving.

- **Constructive Conflict Management**

Pre-Cana helps couples see conflict not as a serious threat to their relationship, but as something normal that can be managed and used for growth. Facilitators teach practical ways to handle disagreements by separating the problem from the person, so couples can address issues without damaging each other's self-worth. A strong focus is placed on understanding forgiveness and reconciliation. Couples are taught, based on both religious teaching and psychological approaches to healing, that forgiveness is a deliberate choice rather than just a feeling. They also learn practical steps to rebuild trust, heal relationship wounds, and manage anger in healthy ways rather than withdrawing emotionally or using hurtful words.

- **Intimacy, Sexuality, and Theological Alignment**

In Sri Lanka's conservative cultural landscape, formal education regarding marital sexuality is highly scarce. Pre-Cana fills this void by offering a sex-positive, healthy framework that views sexual intimacy as a vital, unitive, and procreative expression of covenantal love (Francis, 2016; John Paul II, 1981). The curriculum explains how emotional openness is linked to sexual satisfaction in marriage. Health professionals and experienced married couples help teach about sexual health, reduce shame around sexual topics, and explain common sexual concerns. They also discuss the Church's teaching on responsible parenthood and natural family planning. This helps couples develop a healthy and respectful understanding of intimacy based on consent, trust, and emotional closeness.

- **Financial Cohesion under Economic Distress**

Financial problems are among the most common causes of marital conflict and can be difficult to resolve through normal counselling. In Sri Lanka, this issue is often made worse by inflation and the rising cost of living. Pre-Cana addresses this by providing couples with practical guidance on managing money together. Couples are asked to develop a shared financial plan and to discuss issues such as spending habits, debts, and expectations about whether money should be managed individually or jointly. By encouraging couples to view financial management as a shared responsibility rather than a source of power struggles, the programme helps reduce stress and prepares them to handle economic challenges together.

Pre- Cana in the Sri Lankan cultural context

Evaluating Pre-Cana from a culturally sensitive perspective shows that it combines Western psychological approaches with South Asian family and cultural values. Traditional Western premarital counselling is often based on individualism, where personal growth and independent couple decision-making are emphasized more strongly than family or community influences. However, Sri Lankan society is profoundly collectivist; individual identities are deeply embedded within family networks, religious communities, and broader ethnic expectations (Abeysinghe & Ekanayake, 2021).Pre-Cana in Sri Lanka is adapted to fit the country's collectivist culture. Instead of viewing extended family involvement as a problem to be reduced, the programme recognises the important role of the wider family network. It highlights how extended family can provide support such as childcare, financial assistance, and emotional care. At the same time, the programme introduces healthy modern boundaries. It provides a structured, safe space where couples can openly discuss sensitive topics such as birth control, financial independence, and mental health struggles that are frequently suppressed in day-to-day Sri Lankan life due to cultural shame. Furthermore, the Catholic community in Sri Lanka carries deep, complex historical trauma stemming from decades of ethnic civil war and the devastating 2019 Easter Sunday attacks, which heavily targeted Catholic parishes (Abeysinghe & Ekanayake, 2021). This shared trauma often manifests as hyper-vigilance, somatic depression, and heightened relational anxiety across young couples. Pre-Cana can also serve as a general

means of identifying potential emotional or psychological difficulties. Because the retreat setting encourages open discussion, some underlying stress or mental health concerns may become more visible to facilitators. When serious issues are noticed, couples may be gently referred to specialised services, such as the Family Counselling Centre or mental health clinics, so they can receive further professional support before getting married.

Conclusion

The Pre-Cana programme in Sri Lanka effectively brings together pastoral care, psychological knowledge, and local cultural understanding. It uses prevention, skill development, and education to prepare couples for marriage and to strengthen relationships within the Catholic community. The programme also respects the importance of extended family while encouraging open discussion of sensitive issues such as sex, finances, and mental health. In this way, it supports healthier communication and reduces silence around difficult topics. As Sri Lanka continues to experience social and economic change, Pre-Cana offers a useful example of how religious institutions and psychological approaches can work together to support and strengthen families.

References

Abeysinghe, N., & Ekanayake, E. S. (2021). Where ethics and culture collide: Ethical dilemmas in grief work following the Easter Sunday attacks in Sri Lanka. In *Global mental health ethics* (pp. 111–122). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66296-7_7

Carroll, J. S., & Doherty, W. J. (2003). Evaluating the effectiveness of premarital prevention programs: A meta-analytic review of outcome research. *Family Relations, 52*(2), 105–118. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00105.x

Catholic Church. (1997). *Catechism of the Catholic Church* (2nd ed.). Libreria Editrice Vaticana.

Francis. (2016). *Amoris laetitia: On love in the family*. Vatican Press.

John Paul II. (1981). *Familiaris consortio: Apostolic exhortation on the rol of the Christian family in the modern world*. Vatican Press.

Sabri, A. C. M. (2023). Study on the importance of pre-marital counselling: A descriptive analysis of relational sustainability. *Journal of the National Institute of Social Development, 21*(1), 45–58.

Stanley, S. M., Amato, P. R., Johnson, C. A., & Markman, H. J. (2006). Premarital education, marital quality, and marital stability: Findings from a large, random household survey. *Journal of Family Psychology, 20*(1), 117–126. https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.1.117

05

21 වන සියවසට උචිත පරිවර්තනීය පාසල් නායකත්වයක් සහ කළමනාකරණයක්

දේශානි විජේසේකර

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9284

සාරසංක්ෂේපය

තාක්ෂණික, සමාජීය, ආර්ථික සහ සංස්කෘතික වශයෙන් ශීඝ්‍රයෙන් වෙනස්වන 21 වන සියවස සමස්ත ලෝකය ම ගෝලීයකරණය සහ කෘතිම බුද්ධිය වැනි නව ප්‍රවණතා ඔස්සේ විශ්ව ගම්මානයක කොටස් කරුවන් බවට පත්කර ඇත. මෙම ප්‍රවණතා හමුවේ මෙරට අධ්‍යාපන ක්‍රමය, තවමත් පවතින විභාග කේන්ද්‍රීය සහ කටපාඩම් සංස්කෘතියෙන් බැහැර වී නිර්මාණශීලී ගෝලීය පුරවැසියන් බිහිකරන ස්ථානයක් බවට පත් කිරීමේ අභියෝගය විදුහල්පතිවරයා මත පැවරී තිබේ. ඒ අනුව, විදුහල්පතිවරයා හුදෙක් පරිපාලකයෙක් පමණක් නොව, අන්‍යයන් මෙහෙයවන නව දැක්මක් සහිත පරිවර්තනීය නායකයකු විය යුතු බවට අවධාරණය කෙරේ. හෙන්රි මින්ස්බර්ග්ගේ නායකත්ව භූමිකා සහ හෙන්රි ෆෙයෝල්ගේ කළමනාකරණ මූලධර්ම පාසල් පරිසරයට ගැළපෙන පරිදි යොදා ගනිමින් අභිප්‍රේරණය, සහභාගිත්ව කළමනාකරණය සහ සම්පත් ප්‍රශස්ත ලෙස බෙදාහැරීම මගින් පාසල් ඵලදායීතාව ඉහළ නැංවීමට විදුහල්පතිවරයාට හැකියාව ඇත. එසේම 21 වන සියවසේ පාසලට මුහුණ දීමට සිදුවන ආපදා තත්ත්ව, තාක්ෂණික වෙනස්කම්, තිරසරභාවය පිළිබඳ ගැටලු සහ සාරධර්ම පද්ධතින් ආරක්ෂා කිරීම වැනි අභියෝග ජය ගැනීමට විදුහල්පතිවරයා සක්‍රීය ව මැදිහත් වීම ද අවශ්‍ය වේ. ඒ අනුව 21 වන සියවසට උචිත පාසල් නායකයා යනු, නියෝග නිකුත් නොකරන, ගුරුවරුන් හා සිසුන් දිරිගන්වන, ගුරු සිසු සැඟවුණු දක්ෂතා මතු කරන සහ පහසුකම් සපයන්නෙකු ලෙස කටයුතු කරන පුද්ගලයකු විය යුතු බව පැහැදිලිය.

හැඳින්වීම

21 වන සියවස යනු, තාක්ෂණික, සමාජීය, ආර්ථික සහ සංස්කෘතික වශයෙන් පෙර නොවූ විරූ වේගයකින් වෙනස් වන යුගයකි. මේ වන විට ගෝලීයකරණය, (Globalization) කෘතිම බුද්ධිය, (Artificial Intelligence) සිව්වන කාර්මික විප්ලවය (Fourth Industrial Revolution) සහ තොරතුරු තාක්ෂණයේ නව මානයන් විසින් සමස්ත ලෝකය ම එකම විශ්ව ගමනක කොටස්කරුවන් බවට පත් කර ඇත. මෙම ගෝලීය ප්‍රවණතාවලින් ශ්‍රී ලංකාව වැනි සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටකට වෙන්

වී පැවතිය නොහැකිය. එවැනි පසුබිමක රටක අනාගතය තීරණය කරන ප්‍රධානත ම කේන්ද්‍රස්ථානය වන පාසල් පද්ධතියට වගකීම් රැසක් පැවරේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමය බොහෝවිට විවේචනයට ලක්වන්නේ, එය තවමත් 19 වන සියවසේ කාර්මික යුගයට ගැළපෙන විභාග කේන්ද්‍රීය සහ කටපාඩම් සංස්කෘතියක් මත පදනම් වූවක් වීම නිසාය. එම තත්ත්වය වෙනස් කර 21 වන සියවසේ අභියෝගවලට මුහුණ දිය හැකි සක්‍රීය, නිර්මාණශීලී සහ ගෝලීය පුරවැසියන් බිහි කිරීමේ වගකීම පැවරෙන්නේ පාසල් නායකත්වය මතය. එබැවින් පාසල් විදුහල්පතිවරයා තවදුරටත් පරිපාලකයෙකු පමණක් ම නොවේ. ඔහු හෝ ඇය පරිවර්තනීය කළමනාකරුවෙකු, නායකයකු මෙන් ම නව දැක්මක් සහිත මගපෙන්වන්නෙකු විය යුතුම ය.

කළමනාකරණය සහ පාසල් නායකත්වය

ලෝකයේ පවතින සංවිධානවලට මෙන් ම ජීවත්වන පුද්ගලයින්ගේ දියුණුව සඳහා ද යම් පිළිවෙළකට කටයුතු කිරීම සහ කටයුතු මෙහෙය වීම ඉතා වැදගත් ය. එයට බලපාන ප්‍රබල සාධකයක් ලෙස කළමනාකරණය හඳුනාගත හැකි ය. අන් අය ලවා වැඩ කරවා ගැනීමේ කලාව කළමනාකරණය ලෙස මාරි පාකර් ෆොලට් (1960) දක්වයි.

ස්ටෝනර්, ෆීමන් සහ ගිල්බර්ට් ට (1996) අනුව ආයතනයක ප්‍රකාශිත ඉලක්ක සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා සංවිධානයට අයත් මානව හා අනෙකුත් සම්පත් සැලසුම් කිරීම, සංවිධානය කිරීම, මෙහෙයවීම හා පාලනය කිරීම යන කාර්යයන් ඇතුළත් ක්‍රියාවලිය කළමනාකරණයයි.

මේ අනුව තෝරා ගත් ඉලක්ක කාර්යක්ෂම ව ඉටුකර ගැනීම වෙනුවෙන් කණ්ඩායම් සහ පුද්ගලයින්ට එකට එක්වී වැඩ කිරීම සඳහා අවශ්‍ය පරිසරය නිර්මාණය කිරීම හා පවත්වා ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය කළමනාකරණය ලෙස සරලව හැඳින්විය හැකි ය.

පසල, වර්තමානයේ අනෙකුත් සංවිධානවලට සාපේක්ෂ ව වැඩි සේවක පිරිසක් සිටින, වැඩි ප්‍රතිලාභ ලබන පිරිසක් සිටින, විශාල ප්‍රදේශයක් පුරා පැතිරී තිබෙන, ඉක්මනින් වෙනස්කම්වලට භාජනය වන විධිමත් සංවිධානයකි. පාසලෙහි සේවය කරනු ලබන ජන සමූහය, එහි නිරත සේවක සංඛ්‍යාව, සේවක විවිධත්වය, පාසල පිළිබඳ උනන්දුව දක්වන පාර්ශවයන්ගේ සංඛ්‍යාව, පාසලේ පැතිරීම, මෙහි විශාලත්වය තරමටම වැදගත් වේ.

එබැවින් පාසලේ ප්‍රධානියා ලෙස, නායකයෙකු, ඉහළ පෙළ කළමනාකරුවෙකු ලෙසින් විදුහල්පතිට පැවරුණු වගකීම් සහ රාජකාරී රාශියකි. උදා: පාසලේ ඉලක්ක, පරමාර්ථ, ප්‍රතිපත්ති, උපාය මාර්ග තීරණය කිරීම

ඒ අනුව විදුහල්පතිවරයෙකුගේ කළමනාකරණ භූමිකාවේ ස්වභාවය හඳුනා ගැනීම ට, හෙන්රි මින්ස්බර්ග්ගේ නායකත්ව භූමිකා විග්‍රහය අදාළ කරගත හැකි ය.

(1) අන්තර් පුද්ගල භූමිකා

1. නාමික භූමිකාව - නාම මාත්‍රික විධායක කාර්යයන් ඉටුකරන නායකයෙකු ලෙස හැසිරීම මෙයයි. මෙහිදී අදාළ කළමනාකරුවා තමා හොබවන කටයුත්තේ දී හුදෙක් සංකේතාත්මක ව තම ආයතනය නියෝජනය කරනු ලැබේ. මෙය බොහෝවිට ආයතන අභ්‍යන්තරයේ දී මෙන් ම බැහැර දී සිදුවිය හැකි ය. උදා: විදුහල්පතිවරයා විසින් උදෑසන රැස්වීම මෙහෙයවීම, නිල නිවේදන ලබාදීම, පාසල නියෝජනය කරමින් පෙනී සිටීම, පාසලට පැමිණෙණ අමුත්තන් පිළිගැනීම, උත්සවල මුලසුන හෙබවීම

2. නායකත්ව භූමිකාව - ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ අපේක්ෂණ පිළිබඳ නිවැරදි දැක්මක් සහිත වීම, නිපුණතා සාධනයට උචිත පරිදි විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම, සීමිත සම්පත් ප්‍රශස්තව කළමනාකරණය කිරීම, අභ්‍යන්තර හා බාහිර ඇගයීම, ශදුඅත විශ්ලේෂණය මත පදනම්ව අවශ්‍ය නවීකරණයන් සඳහා නායකත්වය ලබා දීම වැනි කාර්යයන් මෙහිදී වැදගත් වේ.

3. සබඳතා භූමිකාව - විදුහල්පතිට තම පාසල සමග පමණක් නොව වෙනත් ආයතන සහ පුද්ගලයන් සමග ද සබඳතා පැවැත්වීමට සිදු වේ. පාසලට අවශ්‍ය තොරතුරු එක්රැස් කරගැනීමට අන්තර් පුද්ගල සබඳතා භූමිකාව උපකාරී වේ. උදා: වෙනත් විදුහල්පතිවරුන් කාර්යාල නිලධාරීන් බාහිර ආයතන නිලධාරීන් අභ්‍යන්තර පාසල් සංවර්ධන සමිතිය, පාසල් නගා සිටුවීමේ කමිටුව.

(2) තොරතුරු සම්බන්ධ භූමිකා

4. තොරතුරු ලබා ගැනීමේ භූමිකාව - විවිධ මාර්ගවලින් ලැබෙන ආරංචි තෝරාබේරා ගැනීම පාසලට වැදගත් ය. විධිමත්, අවිධිමත් තොරතුරු ජාලවලින් තොරතුරු ලැබීම නිරන්තරයෙන් සිදුවන්නකි. සත්‍ය තොරතුරු, රංඩු, කේලාම් යන ආදිය මේ අතර විය හැකි ය. කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය කාර්යක්ෂමව පවත්වා ගැනීමටත්, තම ආයතනයේ සංවර්ධනය උදෙසාත්, අවශ්‍ය වන තොරතුරු, ලැබෙන ආරංචිවලින් තෝරා බේරා ගැනීමට කළමනාකරු ලෙස විදුහල්පතිට සිදු වේ. උදා: චක්‍රලේඛ, විද්‍යුත් තැපෑල, මාර්ගගත ක්‍රමවේදයන්, මාර්ගෝපදේශයන්, උපදෙස් සංග්‍රහ.

පාසලකට අද මුහුණ දෙමින් පවතින ගැටලු නිරවුල් ව හඳුනා ගැනීමටත්, එම ගැටලු විසඳීමටත් හැකිවන්නේ විශ්ලේෂණය කරනු ලැබූ දත්ත හා තොරතුරු ඇසුරෙනි. උදා: පෝෂක ප්‍රදේශයේ පාසල් වයසේ පසුවන එහෙත් පාසල් නොඑන ළමයින් පිළිබඳ තොරතුරු, ප්‍රදේශයේ ජීවත්වන විවිධ නිර්මාණාත්මක කුසලතා හා පාරම්පරික දැනුම සහිත වූ පුද්ගලයන්.

5. තොරතුරු බෙදා හැරීමේ භූමිකාව - ලබා ගත් තොරතුරු බෙදා හැරීමත් විදුහල්පති භූමිකාවේ වගකීමකි. උදා: ගුරු මණ්ඩලය, සිසුන්, දෙමාපියන් ඇමතීම, ගුරු සුබ සාධන කටයුතුවල දී, විද්‍යාලීය ත්‍යාග ප්‍රධානෝත්සවය, පාසලේ මලල ක්‍රීඩා තරඟ, අන්තර් විද්‍යාපයීය ක්‍රීඩා තරග, මීට අමතර ව පාසලෙන් තොරතුරු අපේක්ෂා කරන විවිධ සංවිධානවලට අවශ්‍ය තොරතුරු රැස් කරන, ගබඩාකරණ, සපයන මධ්‍යස්ථානයක් ලෙස ද පාසල ක්‍රියා කළ යුතු ය. උදා: සාකච්ඡා, ලිඛිත වාර්තා, දුරකථන ඇමතුම් ලබා දීම, නිල නිවේදන, දැන්වීම්, ලිපිලේඛන

6. ප්‍රකාශන භූමිකාව - සංවිධානයක පරමාර්ථ, ඉලක්ක, ප්‍රතිපත්ති, වැඩ සටහන් පිළිබඳ උනන්දුවක් දක්වන බාහිර පාර්ශ්ව දැනුවත් කිරීමේ කාර්යය සහ බාහිර පාර්ශවයන් සමග සාකච්ඡා කිරීමේ කාර්යය විදුහල්පතිවරයාගේ ප්‍රකාශන භූමිකාවට අයත් වේ. උදා: මාධ්‍ය සඳහා තොරතුරු ලබා දීම, අවසාන තීන්දුව හෝ තීරණ නිකුත් කිරීම, උදාසන රැස්වීම.

(3) තීරණ සම්බන්ධ භූමිකා

7. ව්‍යවසායකත්ව භූමිකා - සංවිධානයට බලපාන පරිසර සාධක අතුරින් වාසිදායක අවස්ථාවන් හඳුනාගෙන ඒ අනුව නව නිර්මාණ, නව නිෂ්පාදන තුළින් අවස්ථාවන් ජය ගැනීම ව්‍යවසායකත්ව භූමිකාවේ ප්‍රධාන කාර්යයක් වේ. උදා: රැකියා උත්පාදන කාර්යයන් පැවරීම, පාසලේ දැක්ම, මෙහෙවර අනුව පාසල් හැරගිය සිසුන්ට අවස්ථා සම්පාදනය.

8. ගැටලු නිවාරණ භූමිකා - පාසල් දිනයක බලාපොරොත්තු රහිත සිදුවීම් රැසක් ඇතිවිය හැකි ය. උදා: ගුරු ගැටුම්, සිසු ගැටුම්, හදිසි අනතුරු, දේශපාලන ඇඟිලි ගැසීම්, ගුරු හිඟය, ගුරු අතිරික්තය, ශිෂ්‍ය හිඟය, ශිෂ්‍ය අතිරික්තය, සම්පත් හිඟය, ආපදා තත්ත්ව. මෙවැනි ගැටලු විසඳීමට විදුහල්පතිවරයාට සිදු වේ. උදා: පොලිතීන් භාවිතය විසඳීමට පොලිතීන් භාවිතය අවම කිරීම, නැවත භාවිතය, ප්‍රතිචක්‍රීකරණය කිරීම, පොලිතීන් නැවත භාවිතය ප්‍රවර්ධනය කිරීම.

9. සම්පත් බෙදාහැරීමේ භූමිකාව - ආයතනයට අවශ්‍ය මානව සහ අනෙකුත් සම්පත් රැස් කරගත් පසුව , අදාළ පාර්ශ්වයන් වෙත නිසියාකාරව, අවශ්‍ය වේලාවට සපයා

දීම සම්පත් බෙදාහරින්නා වශයෙන් පාසල් කළමනාකරු කළ යුතු කාර්යයන් රැසකි. උදා: ගුණාත්මක යෙදවුම්, පෙළපොත්, ප්‍රශ්න පත්‍ර

10. ගිවිසුම්කරුවෙකුගේ භූමිකාව - තම සංවිධානයේ කටයුතුවලට වාසිදායක වන ආකාරයට බාහිර පාර්ශ්වයන්, ආයතන, පුද්ගලයන් සමග සබඳතා පැවැත්වීම සඳහා කරන කටයුතු මේ යටතට ගැනේ. උදා: පාසල් කළමනාකරුවන් තම ඉහළ නිලධාරීන්, දේශපාලන අධිකාරිය, පාසල පිළිබඳ උනන්දුවක් දක්වන පාර්ශවයන්.

මේ අනුව පෙනී යන්නේ පාසල විධිමත් සංවිධානයක් වන බැවින්, එහි අරමුණු සාක්ෂාත් කරගැනීම උදෙසා යහපත් කළමනාකරණ වටපිටාවක් නිර්මාණය කර ගැනීම විදුහල්පතිවරයාගේ දෛනික කාර්යයන් වඩා පහසු කරවන බවයි. ඒ සඳහා විවිධ උපක්‍රම අනුගමනයට විදුහල්පතිවරයා සූදානම් විය යුතු ය.

පාසල් කළමනාකරණයේ දී අභිප්‍රේරණය වැදගත් වන ආකාරය

යම් චර්යාවකට ශක්තිය සම්පාදනය කරන, එය මෙහෙයවන බලවේගයක් ලෙසත් එසේ නැතහොත් යමෙක් යම් චර්යාවක් කෙරෙහි යොමු කරවන සවිඥානික හෝ අවිඥානික තත්ත්වයක් ලෙසත් අභිප්‍රේරණය පොදුවේ හැඳින්විය හැකි ය.

ලතින් භාෂාවේ 'මොව්රෙ' (movere 'to move') යන වචනයෙන් ඉංග්‍රීසි භාෂාවට බිඳී ආ motivation යන වචනය අභිප්‍රේරණය ලෙස සිංහල භාෂාවේ දී හැඳින්වේ.

ආයතනයක අරමුණු ළඟාකර ගැනීම සඳහා එම අරමුණු ඉටුකර ගැනීම දෙසට සේවාදායකයන් පෙලඹවීම සඳහා ආයතනික තත්ත්වයන් නිර්මාණය කිරීමේ ක්‍රියාවලිය අභිප්‍රේරණය වේ. අනිල් චන්ද්‍රකුමාර (1998 : 174)

න්‍යායන්ට අනුව අභිප්‍රේරණය අභ්‍යන්තර සහ බාහිර වශයෙන් කොටස් දෙකකි. අභ්‍යන්තර අභිප්‍රේරණය යනු බාහිර පුද්ගලයකුගේ බලපෑමකින් තොර ව, බාහිර වශයෙන් ලැබෙන දිරි දීමනා ත්‍යාග හෝ වෙන යම් ප්‍රතිලාභයක් නොමැතිව ඇති කරගනු ලබන කැමැත්තයි. බාහිර අභිප්‍රේරණය යනු කිසියම් වූ බාහිර සාධකයක් හෝ ක්‍රියාවක් හේතුකොටගෙන ඇතිවන්නා වූ කැමැත්තයි.

ඒ අනුව පාසල් කළමනාකරුවෙකුට අභිප්‍රේරණය මගින් තම පාසලෙහි පහත කාර්යයන් සාර්ථක ව ඉටු කරගත හැකි වේ.

- පාසල් ඵලදායීතාව ඉහළ නැංවීමට හැකි වීම.
- සාර්ථක ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක නිරත වීම.
- අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක බව වැඩි වීම.
- අධ්‍යාපනයට ආයෝජනය කරන මුදල් සඵලදායී වීම.
- තෘප්තිමත් පුද්ගලයන් බිහිවීම.

- ස්වයං විශ්වාසයකින් යුක්ත ව කටයුතු කිරීමට හැකි වීම.
- ගුරු අභිප්‍රේරණය තුළින් සිසු අභිප්‍රේරණය සිදු වීම.
- ප්‍රජා සබඳතා ශක්තිමත් වීම.
- අභිප්‍රේරණය වූ පිරිස් කාලය හා ශක්තිය වැඩි කැමැත්තකින් පාසල වෙනුවෙන් යෙදවීම.

කාර්යමණ්ඩලය අභිප්‍රේරණයට විදුහල්පති විසින් අනුගමනය කරන ක්‍රියාමාර්ග

විදුහල්පතිවරු තම පාසලේ කළමනාකරණ කටයුතු සිදුකිරීමේ දී සහභාගිත්ව කළමනාකරණ ශෛලීන් යොදා ගත යුතුය. විශේෂයෙන් මානව සබඳතා මත පදනම් ව කණ්ඩායම් සංකල්ප කෙරෙහි අවධානය යොමු වී තිබීමෙන්, සහභාගිත්වය මගින් සේවක සංවිධානයක් ඇති කිරීමත්, සේවක වගකීම් හා නිදහස සමග අභ්‍යන්තර අභිප්‍රේරණය ඇති කර කාර්ය සාධන මට්ටම දියුණු කිරීමත් සහභාගීත්ව කළමනාකරණයේ මූලික අරමුණයි. එය සේවකයන් දිරිගැන්වීමේ සහ සහයෝගය වැඩ කිරීමේ උපාය මාර්ගයක් ලෙස පෙන්වා දී තිබේ. මානවවාදී දෘෂ්ටිය අනුව කළමනාකරණය සලකනුයේ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී නැතහොත් සහභාගිත්ව ක්‍රියාවලියක් ලෙස ය. මෙහි දී බලාපොරොත්තු වන සුවිශේෂ අරමුණු අනුව සහභාගීත්වයේ ස්වභාවය තීරණය වේ. උදා: විධිමත් හෝ අවිධිමත්, සෘජු හෝ වක්‍ර

සහභාගිත්ව කළමනාකරණය තුළින් පාසල අපගේ යන හැඟීම මතු වී පාසල සහ පුද්ගල අරමුණු අතර ගැටුම් අඩු වීම , අන්තර්පුද්ගල ගැටුම් සහ උග්‍ර තරගකාරී බව අඩු වීම, ප්‍රියජනක හිතකර පාසල් වාතාවරණයක් ඇති වීම, සේවක ස්වයං අභිප්‍රේරණය වැඩි වී රැකියා තෘප්තිය වර්ධනය වේ.

මෙහි දී එකිනෙකා කෙරෙහි ඇති විශ්වාසය, බැඳීම, සහභාගිත්ව තීරණ ගැනීම, පාසල් ගැටලු පිළිබඳ අවබෝධයක් තිබීම, කණ්ඩායම් පදනම් කොටගෙන කටයුතු කිරීම, යහපත් සංදේශන තොරතුරු සෑම අංශයකට ම ගලායාමේ හැකියාව, වගකීම හා බලතල බෙදා තිබීම පාසලට වාසි සහගත තත්ත්වයන් ඇති කරයි. උදා: දෝෂාරෝපණ අවම වීම, තෑගි ලබා දීම, ධනාත්මක චින්තනය වැඩි දියුණු කිරීම, ගුරු සිසු ඉලක්ක ඉටුකර ගැනීමට අවශ්‍ය සැලසුම් සකස් කිරීම, පරම්පරා පරතරය අඩු කිරීම.

මීට අමතරව ගුරු පෞරුෂය ශක්තිමත් කිරීමට අවශ්‍ය ප්‍රජා පිළිගැනීම හා ප්‍රජා සහාය වැඩි කිරීම, වැඩමුළු හා සම්මන්ත්‍රණ සැලසුම් කිරීම, භෞතික පරිසරය හා ගොඩනැගිලි අභ්‍යන්තර පරිසරය යෝග්‍ය ලෙස අලංකාර කිරීම, ගුරු සිසු දෙපිරිසගේ ම මූලික අවශ්‍යතා වන පානීය ජලය, වැසිකිලි, විවේකාගාර සපයා දීම, නව තාක්ෂණික උපකරණ වන පරිගණක පහසුකම් හා ආධාරක ලබා දීම, ප්‍රශංසා ගරු

නාම ලබා දීමට උචිත නිර්ණායක හා ආචාර ධර්ම පද්ධතියක් හඳුන්වා දීම, වෘත්තීය අභිමානය වර්ධනය කරවීමට ජනමාධ්‍ය සහාය ලබා ගැනීම, ගුරු උපහාර උලෙළ සංවිධානය කිරීම, ගැටලු සහිත, සෙමින් ඉගෙන ගන්නා සහ විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමුන්ට උගන්වන මහත් වූ සුවිශේෂ කාර්යයක් කරන ගුරුවරුන්ට වැඩි අගයක් ලබා දීම, වසරකට වරක් පාසලේ ප්‍රගතියට නව අත්හදා බැලීම්වලට ව්‍යාපෘති ඉදිරිපත් කර පාසලට ආලෝකයක් වූ ගුරුවරුන්ගේ සේවා අගය කර උපහාර පිදීම ආදිය මගින් ගුරුවරු සතුව ඇති විවිධ දක්ෂතා එළි දැක්වීමට අවස්ථාව ලැබීම නිසා ගුරු තෘප්තිය වර්ධනය වී අභිප්‍රේරණයක් ඇති වේ.

තව ද විදුහල්පතිවරයාට ගුරු විශ්‍රාම දිනය ඔවුන්ගෙන් උගත් වර්තමාන සහ ආදී ශිෂ්‍යයන් ද සම්බන්ධ කරගනිමින් යළි හමුවක්, සමුගැනීමක් සූදානම් කිරීම, ගුරුවරයාට උපහාරයක් පවත්වා, අතීත මිතුරන් සමග එකට එකතු වී ලබන සතුට ද එමගින් ලබාගත හැකි ආදර්ශ මගින් ඊළඟ පරපුරට තම ජීවිතය හැඩ ගස්වා ගැනීමට උදවු කළ හැකිය. තම පළාතේ දක්ෂතා දක්වන අනිකුත් පාසල්වල ගුරුවරුන් ද කැඳවා ස්තුති කළ හැකි ය.

මෙවැනි ක්‍රියාමාර්ග අනුගමනයෙන් විදුහල්පතිවරයෙකුට තම කාර්යමණ්ඩලය අභිප්‍රේරණය කළ හැකි ය.

21 වන සියවසේ පාසලට ඇති අභියෝග සහ නවීකරණ

21 වන සියවසේ කුසලතා පුරෝකථනය කළ නොහැකි තරමට අභියෝගයක් ව ඇත. උදා: දැනුම පුපුරා යාම, සමාජය වෙනස් වීම, ආපදා තත්ත්වයන් ඇතිවීම දීමට, සන්නිවේදන මෙවලම් භාවිතය.

21 වන සියවසේ දී අධ්‍යාපනය මෙන්ම පාසල හා විදුහල්පතිවරුන් ට මුහුණ දීමට සිදුවන ප්‍රබල අභියෝග රැසක් පවතී. උදා: සුපැහැදිලි කල්පනා ශක්තිය අඩුවීම නිසා ලොව සිදුවන වේගවත් දියුණුව සහ නවීකරණ සමග බොහෝ රටවල යහපත් ශාරීරික සහ මානසික සෞඛයකින් ඈතට යමින් පවතී. නොගැළපෙන ජීවන පුරුදු, ආහාර රටාවන්, අධික ආතතිය ගැන මොවුහු පැමිණිලි කරති. මේ හේතුවෙන් ප්‍රීතිමත්, සන්සුන් හා අගය කරන මානව ප්‍රජාවක් ප්‍රවර්ධනය කිරීම සඳහා පාසලට විශාල කාර්ය භාරයක් පැවරී ඇත.

කෘතිම බුද්ධිය ද මේ වනවිට අනාගත පාසල අභියෝගයට ලක් කර තිබේ. භාවිතයේ පවතින නවීන උපාංග කෙරෙහි වැඩියෙන් සම්බන්ධ වූ විට ඒ මත යැපීමේ තත්ත්වයක් පවතින බව පෙනීයයි. අධ්‍යාපනය සඳහා මානව හා කෘතිම බුද්ධිය යන දෙඅංශයෙන් ම බුද්ධිය නිර්වචනය කිරීමට පොරබදන සමාජයක, පාසල ද

නවීකරණය විය යුතුය. ඒ සඳහා කළමනාකරණ න්‍යායන් මෙන් ම අභිප්‍රේරණ න්‍යායන් ද නවතාවයට උචිත ව සකස් වීම අවශ්‍ය ය. මෙහිදී කෘතිම බුද්ධිය මගින් අත්පත් කර ගත නොහැකි අද්විතීය මානසික දියුණුව පිළිබඳ හැඟීම පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් සිසුන්ට ලබා දීම සුදුසු ය.

වර්තමානයේ පාසල් අධ්‍යාපනයට ගෝලීය ත්‍රස්තවාදය ද ගැටලුවක් බවට පත්ව ඇත. මෙවැනි ප්‍රහාරක අවදානමකින් මුළුමනින් ම රැකවරණය ඇතැයි හැඟෙන ස්ථානයක් සමාජ තුළ නැත. එබැවින් මෙම ත්‍රස්තවාදී ගැටළුව පිළිබඳ සැබෑ අවබෝධයක් පාසල් මගින් ළඟා කිරීම අවශ්‍ය වේ. උදා: කණ්ඩායම් හැඟීම, විනය, සාරධර්ම

අනන්‍යතාව හා විශ්වාස ද 21 වන සියවසේ පාසල් මුහුණ දෙන අභියෝගයකි. මීට අමතර ව තිරසාරභාවය ද මේ වන විට අභියෝගයකි. පෘථිවියේ ජෛව ධාරිතාව ඉතා වේගයෙන් ක්ෂය වෙමින් පවතින අවස්ථාවක එම තත්ත්වය පාලනයට සහාය විය හැක්කේ පාසලට පමණි. එම තත්ත්වයන් ජයගත හැකිවන්නේ පාසලේ ප්‍රධාන කළමනාකරුවා වන විදුහල්පතිවරයාගේ මෙහෙයවීමෙනි.

මින් පෙර අවස්ථාවල නොසලකා හරින ලද ඇතැම් ස්වදේශික සංස්කෘතියෙන් ඉගෙන ගත හැකි වටිනාකම්, හර පද්ධතීන්, සොබාදහමට ආදරය හා ගෞරව කරන පරිදි ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළින් අත්දැකීම් ලබාදීම මේ සඳහා කළ යුතුය. තව ද, තිරසර අධ්‍යාපනයේ අතිරේක පැතිකඩක් වන පරිසර විද්‍යාවේ දේශීය පරාමිතීන් පිළිබඳ සිසුන් දැනුවත් කිරීම සුදුසු ය. උදා: කොවිඩ් 19 වසංගතය මර්දනයට දේශීය ඖෂධ වැඩි වශයෙන් යොදා ගැනීම.

මීට අමතර ව ශ්‍රී ලංකාව වැනි රටවල්වලට සත්‍යවාදී දේශපාලනයක් නොමැති වීම, පුද්ගල චරිතවත් බව සහ නව තාක්ෂණයන් භාවිතය ද අභියෝගයක් වී තිබේ. උදා: මාර්ගගත ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය. දැනුම ලබා ගැනීම හා බෙදා හැරීමේ වේගවත් බව නිසා පාසලේ දී උගන්වන දෙය මුළුමනින් ම නැවත සිතා බැලිය යුතු තත්ත්වයක් සිසුන් තුළ පවතී. මේ නිසා පාසල් අධ්‍යාපනයේ අන්තර්ගතය වෙනස් කළ යුතු බවත්, කාලයත් සමඟ කුසලතා වර්ධනය සඳහා අවස්ථාව විවෘත කළයුතු බවත් පොදුවේ පිළිගැනෙයි. එබැවින් වර්තමාන ලෝකය ශීඝ්‍රයෙන් වෙනස් වන සහ අවිනිශ්චිත වන බැවින් ඒ සඳහා වෙනස්වීමට අධිෂ්ඨානයක් හා දැඩි බවක් තිබිය යුතු, අනාගතයට දිශානුගත වූ ප්‍රජාවක් පාසල් නවීකරණයෙන් බිහිවිය යුතු වීම 21 වන සියවසට අත්‍යවශ්‍යය.

21 වන සයවසේ පාසල් නවීකරණය සඳහා භාවිත කළ හැකි හෙන්රි ෆයෝල්ගේ කළමනාකරණ මූලධර්ම

විද්‍යාත්මක කළමනාකරණය පිළිබඳ දායකත්වය දරන පුද්ගලයකු ලෙස හෙන්රි ෆයෝල්ට ලැබෙනුයේ ඉහළ ස්ථානයකි. යමෙක් කළමනාකරුවෙකු ලෙස සාර්ථක වීමට හේතුව පුද්ගලික ගුණාංග නොවන බවත් පුද්ගලයෙකු විසින් අනුගමනය කරන

ලද ප්‍රතිපත්ති, මූලධර්ම බවත් එසේ කටයුතු කරන සැම කෙනෙකුට ම සාර්ථක කළමණාකරුවෙකු විය හැකි බවත් මොහු ප්‍රකාශ කරයි. මොහු විසින් වැදගත් කළමනාකරණ මූලධර්ම 14ක් ඉදිරිපත් කර ඇත. එනම්, වැඩ බෙදීම, අධිකාරිය සහ වගකීම, විනය, විධාන දීමේ ඒකීයතාව හෝ නියෝග දීමේ ඒකීයතාව, මෙහෙයවීම, දිශානුගත කිරීම, පුද්ගලික අභිමතාර්ථ පොදු අභිමතාර්ථ බවට පරිවර්තනය කිරීම, සාධාරණ ව සැලකීම, රැකියා ස්ථාවරත්වය, නවෝත්පාදන හැකියාව, කණ්ඩායම් හැඟීම, මධ්‍යගතකරණය, ධූරාවලිය, ස්ථාවරත්වය, සාධාරණ චේතනය, ගෙවීම්, වැටුප් ආදියයි. මේ අතරින් විදුහල්පතිවරයෙකුට 21 වන සියවසට උචිත පාසල් කළමනාකරු ලෙස, පහත කළමනාකරණ මූලධර්ම භාවිත කළ හැකි ය.

වැඩ බෙදීම - සංවිධානයක් විසින් ඉටු කළ යුතු කාර්යයන් කුඩා උප කාර්යයන් කීපයකට බෙදා වෙනම රැකියා ලෙස සේවකයන් වෙත බෙදා දීම වැඩ බෙදීම යන්නෙන් අදහස් වේ. එම රැකියාවලට අදාළ කාර්යයන්හි දිගුකාලීන ව නිරත වීමෙන් ලබන සුවිශේෂීතාව විශේෂීකරණය ලෙස හැඳින්වේ. විශේෂීකරණය තුළින් සංවිධානයට මෙන්ම එහි සේවකයන්ට වාසි මෙන් ම අවාසි ද ඇති විය හැකි ය. සම්පූර්ණ කාර්යය ම එක ම පුද්ගලයකු විසින් ඉටු කිරීමෙන් වන අවාසි සහගත තත්ත්වයන් අවම කර ගැනීමට මෙය ඵලදායී විකල්පයකි. එමගින් කාර්යයන් සඳහා ගෙවන කාලය අවම වීම, පුහුණු පිරිවැය අවම වීම, විශේෂ ප්‍රාගුණ්‍යයක් ඇති වීම, සුපරීක්ෂණය පහසු වීම, නිෂ්පාදනය වේගවත් වීම සිදු වේ.

උදා: පාසල් ගුරුවරුන් සඳහා ගුරු උපදේශකවරුන් සඳහා වැඩ පැවරීමේ දී ඔවුන්ගේ සුදුසුකම්, පළපුරුද්ද සැලකිල්ලට ගනු ලැබීමෙන් ඔවුන් විශේෂීකරණය වූ විෂයක් ඔස්සේ තම වෘත්තීය සංවර්ධනයය ඇති කර ගැනීම, ගණිත ගුරුවරයාට තාරකා විද්‍යා සංගමය, විද්‍යා ගුරුවරයාට නව නිපැයුම් කරුවන්ගේ සංගමය, භූගෝල විද්‍යාව ගුරුවරයාට පරිසර නියමු භට කණ්ඩායම පැවරීම. කෙසේ, කුමක්, කවුරුන් හට, කුමන වේලාවක දී පැවරිය යුතු ද යන්න විදුහල්පතිවරයා තීරණය කළ යුතු ය.

ෙයෝල්ට අනුව සේවකයාට සැම විටම එකම හැකියාවක් නැත. සැම රැකියාවක් ම සහ වැඩක්ම ඔහුගේ රැකියාවේ විශේෂඥයන්ට පැවරිය යුතුය. උදා: ශිෂ්‍ය සුභසාධනය ආගම විෂයය උගන්වන ගුරුවරයාට පැවරීම. මෙහි දී බලය හා වගකීම යන දෙක ම පැවරිය යුතු ය.

අධිකාරිය සහ වගකීම - අනුන් ලවා වැඩ කරවා ගැනීමට නම් නියෝග දීමට හැකියාවක් කළමනාකරුවෙකුට තිබිය යුතු ය. මෙම නියෝග දීමේ හැකියාව හෝ වැඩ කරවා ගැනීමේ හැකියාව කළමනාකරුවෙකුට ලැබෙන්නේ අධිකාරිය මගිනි. යම් කෙනෙකු අධිකාරිය භාවිත කරන ඕනෑම අවස්ථාවක වගකීම යන සංකල්පය ද පැන නගියි. වගකීම යනු තමා ඉටුකිරීමට බැඳුණු කාර්යය සම්බන්ධයෙන් ඇති බැඳීම ලෙස සරලව හැඳින්විය හැකිය. උදා: පාසලේ විධිමත පරිපාලන, විෂය සමගාමී සංවිධාන ව්‍යුහය අවස්ථානුකූල කාර්යයන් පැවරීම. මෙය පාසලේ වපසරිය, සංස්කෘතිය, විදුහල්පතිවරුන්ගේ ආකල්ප අනුව විධිමත් රාජකාරී පැවරීමකි.

විනය - වෝල්ටර්ට අනුව විනය යනු, අවංකභාවය, කීකරුකම, අධිකාරියට ගරු කිරීම සහ ව්‍යාප්ත වී ඇති ව්‍යාපාර නීතිරීති පිළිපැදීම යන්නයි. මෙම මූලධර්මය අදාළ වන්නේ යටත් නිලධාරීන් ඔවුන්ගේ ඉහළ නිලධාරීන්ට ගරු කළ යුතු අතර ඔවුන්ගේ නියෝගයට අවනත විය යුතු යන අදහස ක්‍රියාත්මක කිරීමට ය. උදා : පාසලක නම් නොකළ යුත්තේ කවරක් ද යයි කියනු වෙනුවට ශිෂ්‍යයන් විසින් කළ යුත්තේ කුමක්දැයි දැක්වීමකි. පාසල් කළමනාකරුවා නීතිරීති ප්‍රතිජනනාත්මක ලෙස දැක්වීම සුදුසුය. එනම් සියලුම සිසුන්ට සාර්ථක විය හැකි, ජය ගත හැකි, තෘප්තිමත් විය හැකි අවස්ථා හා බලාපොරොත්තු ඉදිරිපත් කිරීම වේ. උදා: ශිෂ්‍යයන්ගේ යහගුණ හැසිරීම සහ යහපැවැත්ම සඳහා ත්‍යාග, සහතික ලබා දීම දක්ෂතා හා යහගුණ අගය කර ප්‍රශංසා පත්‍ර ලබා දීම.

සිසුන්ගේ වැරදි චර්යා පිළිබඳ පමණක් අවධානය යොමු කරනු වෙනුවට, ෆයොල්ගේ කළමනාකරණ මූලධර්මයට අනුකූලව, යහපත් හැසිරීම් හා නීතිරීතිවලට අනුගත වීම සම්බන්ධව සතුට හා ප්‍රශංසාව පළ කිරීම විදුහල්පතිවරයෙකුට කළ හැකිය. උදා: සිසුන් නියමිත වේලාවට වැඩ කිරීමට හුරු කිරීම සඳහා කාලච්ඡේද මාරු වීමේදී සංගීත හඬපට ධාවනය කිරීම, ස්වයං විනය වර්ධනයට සති පාසල් වැඩ සටහන ක්‍රියාත්මක කිරීම, යහපත් සහ අයහපත් දේ තෝරා ගැනීමට වෘත්තීය හා සමාජ මාර්ගෝපදේශන කඳවුරු සංවිධානය.

එමෙන්ම පාඩම් අතරතුර ගුරුභවතුන් පන්තියෙන් බැහැර වීම, ප්‍රමාද වී පන්තියට පැමිණීම, පාඩම් අතරතුර සහෝදර ගුරුභවතුන් සමග සාකච්ඡා කිරීම, පාඩම් අතරතුර රාජකාරි කටයුත්තක නිරත වීමට සිදුවීම වැනි කාර්ය මණ්ඩල විනය පිළිබඳ සැලකීමේදී, ගුරුවරුන් තම ඉගැන්වීම් කටයුතු සඳහා කාල පරිච්ඡේදයන් අතර පන්ති කාමරයෙන් පන්ති කාමරයට ගමන් කිරීමේදී වැයවන කාලය පිළිබඳව සිතා කාලසටහන් සැකසීම, නියමිත වේලාවට පන්තියට පැමිණීම සහ පිටවීම අගය කිරීම, සෑම දිනම උදෑසනින් ම පාසලට පැමිණෙන ගුරුවරුන් මල් කළඹක් හෝ ප්‍රශංසා කාඩ් පතක් දී පිළිගැනීම ආදිය සිදු කිරීම උදාහරණ වශයෙන් දැක්විය හැකිය.

පෞද්ගලික අභිලාෂයන් දෙවෙනි කොට ආයතනික දියුණුව සඳහා උදව් කිරීම -

සෑම සේවකයෙකු ම තම සේවය කරන සංවිධානයට පත්වීමක් ලබා, ඇතුලු වන්නේ තම පවුලේ පෞද්ගලික අභිමතාර්ථ ඉටුකර ගැනීමේ අපේක්ෂාවෙනි. ආයතනයේ කළමනාකරුවන් මෙය තේරුම් ගෙන සේවකයින්ගේ පෞද්ගලික අභිමතාර්ථවලට බාධා නොවන අයුරින් ආයතනික අභිමතාර්ථ ඉටු කරවා ගැනීම සඳහා සේවකයන් මෙහෙයවිය යුතු ය. ආයතනික අභිමතාර්ථ ඉටු වන විට පෞද්ගලික අභිමතාර්ථ ද, පෞද්ගලික අභිමතාර්ථ ඉටු වන විට ආයතනික අභිමතාර්ථ ද ඉටු වන ලෙසට අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධතාවයක් ගොඩනගා ගැනීම අවශ්‍ය වේ.

උදා: ශිෂ්‍ය සාධනය වැඩි කිරීමට නවීන ඉගැන්වීම් ක්‍රම භාවිත කිරීම සඳහා ගුරු වෘත්තිය සංවර්ධන අවස්ථා වැඩි කර ගැනීම, ප්‍රතිඵල ඉහළ නැංවීමට නවීන ඉගැන්වීම් ක්‍රම, ගුණාත්මක යෙදවුම් භාවිතයට ගැනීම.

මේ සඳහා විදුහල්පතිවරයාට උපායමාර්ගික සැලසුම් ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක කළ හැකිය. ඒ සඳහා ගවේෂණය, පිරිසැලසුම් සංවර්ධනය කිරීම යොදා ගත හැකිය.
උදා: පාසල් සඳහා වටිනාකම් හා විශ්වාසයන් සමුදායක් නිර්මාණය කිරීම, පොදු මෙහෙවර හෝ දැක්මක් පාසල් සඳහා නිර්මාණය කිරීම, අනාගතය පිළිබඳ සිසු කැමැත්ත සිහිනයක් ලෙස දැකීමට ඉඩ ප්‍රස්ථා ලබාදීම.

කණ්ඩායම් හැඟීම - බොඩ් වේල්ට අනුව (1996) සාමූහික වශයෙන් වැඩ කිරීමට එකතු වන පිරිස කණ්ඩායමකි. මෙසේ එකතු වන්නේ හවුලේ හැඳින ගනු ලබන පරමාර්ථ කරා යාමට ය. එම පිරිස අන්‍යෝන්‍ය ලෙස වගකීම් දරති. මිනිසුන් සමූහයක් සිටි පමණට ම ඔවුන් කණ්ඩායමක් නොවේ. කණ්ඩායමක් යනු සාමාජිකයන් අතර අන්‍යෝන්‍ය බැඳියාවක් සහිත ව පරමාර්ථ කරා ළඟාවීමට, හා පොදු කාර්ය ඉටු කිරීමට උත්සාහ කරන පිරිසකි.

පාසල පොදු සමාජීය සන්තතික ආයතනයකි. පුද්ගලිකත්වයට නොව සාමූහිකත්වයට ආමන්ත්‍රණය කොට, තමා පාසලට අත්‍යවශ්‍ය වැදගත් පුද්ගලයෙක්; තමා පාසලෙහි කොටස්කරුවෙක්:යන හැඟීම ඇති කිරීමෙන් පාසල තුළ කණ්ඩායම් හැඟීම් වර්ධනය වේ. මේ සඳහා විදුහල්පතිවරයා තම පාසල තුළ කණ්ඩායම් වැඩ සකස් කර භාර දීම කළ යුතු ය. උදා: තීරණ ගැනීම, විෂයමාලා කටයුතු, වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීම, ශිෂ්‍ය විනය පවත්වා ගැනීම, පාසල් පිරියත සුරැකීම, පාසල් සැලසුම් සකස් කිරීම.

මේ අනුව පෙනී යන්නේ 21 වන සියවසෙහි අභියෝග ජය ගැනීමට පාසල නවීකරණය කිරීම සඳහා හෙන්රි ෆයොල්ගේ කළමනාකරණ මූලධර්ම ද යොදා ගත හැකි බවයි.

නිගමනය

මෙසේ 21 වන සියවසෙහි වේගවත් තාක්ෂණික හා සමාජීය වෙනස්වීම් හමුවේ ශ්‍රී ලාංකේය පාසල් පද්ධතිය ද විභාග කේන්ද්‍රීය, ග්‍රාමීය රාමුවෙන් මිදී නවීකරණය වීම කාලෝචිත අවශ්‍යතාවයකි. මෙම පරිවර්තනයේ නියමුවා වන්නේ විදුහල්පතිවරයායි. ඔහු හුදෙක් පරිපාලකයෙකු නොව, නව දැක්මක් සහිත නායකයෙකු සහ පරිවර්තනීය කළමනාකරුවෙකු විය යුතු ය. පාසල යනු, සංකීර්ණ, විධිමත් සංවිධානයක් බැවින්, එහි ඉලක්ක සපුරා ගැනීමට හෙන්රි මින්ස්බර්ග්ගේ නායකත්ව භූමිකා හා හෙන්රි ෆයෝල්ගේ කළමනාකරණ මූලධර්ම ප්‍රායෝගික ව භාවිත කිරීම අත්‍යවශ්‍ය ය. විශේෂයෙන් ම සහභාගිත්ව කළමනාකරණ ශෛලීන් හරහා ගුරු මණ්ඩලය අභිප්‍රේරණය කිරීම මගින් පාසලේ ඵලදායිතාව සහ පාසල් අධ්‍යාපනයෙහි

ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැංවිය හැකි ය. කෘතිම බුද්ධිය, ගෝලීයකරණය සහ තිරසරභාවය වැනි 21 වන සියවසේ අභියෝගවලට මුහුණ දීමට සිසුන් සවිමත් කිරීම විදුහල්පතිවරයාගේ ප්‍රධාන වගකීමකි. මේ අනුව නූතන විදුහල්පතිවරයා යනු, නියෝග නිකුත් කරන්නෙකු පමණක් නොව, ගුරුවරුන් හා සිසුන් දිරිමත් කරමින් ඔවුන්ගේ සැඟවුණු කුසලතා මතුකරන, තාක්ෂණයට අනුගත වූ, දක්ෂ පහසුකම් සපයන්නෙකු **(Facilitator)** විය යුතු ය.

ආශ්‍රිත මූලාශ්‍රය

අතුකෝරල, දයා රෝහණ. (2008). ධනාත්මක පාසල් සංකල්පය : ශික්ෂා මන්දිර ප්‍රකාශන.

අපේ පාසල කොතරම් ගුණාත්මකද? පාසල් අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක තහවුරුව සඳහා වූ ඇගයීම් ක්‍රියාවලිය. (2014) අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය.

අබේපාල, රෝලන්ඩ්. (2010). අධ්‍යාපනයේ මනෝවිද්‍යාත්මක පදනම : සාර ප්‍රකාශන.

කස්තුරිආරච්චි, චන්දන. (2009). අධ්‍යාපන කළමනාකරණය : කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

නායකත්ව සංවර්ධන අධ්‍යයන මොඩියුලය, (2014) ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

පාසල් කළමනාකරණ මාරගෝපදේශය, විදුහල්පති අත්පොත, (1998) අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය.

පාසල් නගාසිටුවීම සහ සිටුවීම සහ වෙනසක් සඳහා නායකත්වය, අධ්‍යයන මොඩියුලය (2014). ඃජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

21 වන සියවසේ නායකත්ව භූමිකා, විදුහල්පති අත්පොත. (2010). ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය.

Educational Challenges, 2021.08.09.
https://www.internationalschoolparent.com/articles/seven-global-education-challenges/

Company Goals, 2021.08.11,
http://www.ukessays.com/essays/business/operating-kentucky-fried-chicken-towards-its-company-goal-business-essay.php#ixzz2hBO1lhhV

06

චරිතායන අධ්‍යාපනය සඳහා ඉතිහාසය විෂයෙහි භාවිතය

අයි.ඩී.දිදුමිණී සත්සරණී

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9285

සාරසංක්ෂේපය

අධ්‍යාපනයේ මූලික පරමාර්ථය වන්නේ පූර්ණ පෞරුෂයකින් හෙබි පුද්ගලයෙකු නිර්මාණය කිරීමයි. ඒ සඳහා ප්‍රජානන, ආවේදන හා මනෝචාලක යන ක්ෂේත්‍ර තුනෙහිම සංවර්ධනය අත්‍යවශ්‍ය වේ. ඒ අතර ආවේදන ක්ෂේත්‍රය සංවර්ධනය සඳහා ඒ යටතේ එන චරිතායන අධ්‍යාපනය බෙහෙවින් ඉවහල් වන්නකි. එහි දී සමාජ විද්‍යා විෂයයන් සම්බන්ධ වන අතර ඉතිහාසය විෂයද ඒ අතරට එක් වේ. වත්මන් විභාග කේන්ද්‍රීය හා දැඩි තරඟකාරී අධ්‍යාපන රටාව තුළ සිසුන් ඉතිහාසය විෂය දකිනුයේ කටපාඩම් විෂයයක් ලෙසිනි. එවැනි තත්ත්වයක් තුළ ඉතිහාසය විෂයෙන් චරිත සංවර්ධනය සිදුවන්නේ ද යන්න ප්‍රශ්නාර්ථයක් මතු එම නිසා චරිත සංවර්ධනය සඳහා ඉතිහාසය විෂය භාවිත කළ යුතු වන්නේ කෙසේ ද යන්න විමසා බැලිය යුතු ය. මෙම ලිපියේ දී ඉතිහාසය විෂය අරමුණු චරිත සංවර්ධනයට සම්බන්ධ වන ආකාරය, ඒ සඳහා ඉගෙනුම් ක්‍රම ශිල්ප යොදාගන්නා ආකාරය, චරිත සංවර්ධනය සිදු වී ඇති දැ'යි මැන බැලීමට යොදාගත හැකි තක්සේරුකරණ ක්‍රමවේද හඳුනා ගැනීම යන ප්‍රධාන කරුණු කෙරෙහි අවධානය යොමු කරයි.

මුඛ්‍ය පද

ඉතිහාසය විෂයය, චරිත සංවර්ධනය, චරිතායන අධ්‍යාපනය

හැඳින්වීම

වර්තමානයේ දක්නට ලැබෙන්නේ තාක්ෂණය මුල් කරගත් තරඟකාරී සමාජයකි. එහි සිසුන් ද යන්ත්‍ර මෙන් ක්‍රියා කරන බැවින් ඔවුන් සිය ආකල්ප හෝ චරිත සංවර්ධනයට ලබාදෙන්නේඅඩු වැදගත්කමකි. එහෙත් ලෝක ප්‍රකට චින්තකයන් පවා පෙන්වා දී ඇත්තේ, දැනුම්න් පමණක් නිසි අධ්‍යාපනයක් නොලැබෙන බවයි. "සත්‍ය අධ්‍යාපනයේ මූලික පරමාර්ථය දැනුම හා චරිතවත් බව යන දෙක ම ඇති කරගැනීමයි''යනුවෙන් මාර්ටින් ලූතර් කිං පෙන්වා දී ඇත. මහත්මා ගාන්ධිතුමා පවසා ඇත්තේ චරිතවත් බව ඇති කරගෙන නැතිනම් සාක්ෂරතා අධ්‍යාපනයෙන් පලක් නැති බවයි. මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ චරිතායන අධ්‍යාපනයේ ඇති වටිනාකමයි. අවශ්‍යතාවයි. මේ වෙනුවෙන් ස්වාභාවික විද්‍යා විෂයයන්ට වඩා

ශිෂ්‍යයාට සමීප වන්නේ සමාජ විද්‍යා විෂයන් ය. ඒ අතර මෙරට පාසල් විෂයමාලාවේ සමාජ විද්‍යා විෂයක් ලෙස ඉතිහාසය විෂය අන්තර්ගත වේ. පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය ලබාදෙන යුගයේ සිට ම ඉතිහාසය විෂයයශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතියට ඇතුළත් කර තිබේ. 1972 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවල දී සමාජ අධ්‍යයන විෂය යටතේ උගන්වන ලද මෙම විෂයය 2007 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණවලින් ස්වාධීන විෂයයක්ලෙස පාසල් විෂයමාලාවට ඇතුළත් විය. එතැන් පටන් හය ශ්‍රේණියේ සිට එකොළහ ශ්‍රේණිය දක්වා විෂයමාලාවේ හර විෂයක් ලෙස හෙවත් අනිවාර්යය විෂයක් ලෙස උගන්වයි. තව ද උසස් පෙළ කලා විෂය ධාරාව යටතේ ද හැදෑරිය හැකි විෂයයක්බවට මෙය පත් වී තිබේ. 1997 සිට ක්‍රියාත්මක වන විෂයමාලාවේ දී සාරධර්ම හා සදාචාරය වෙනම විෂයක් ලෙස ඉගැන්වීමට නොහැකි නිසා පාසලේ උගන්වන සියලු ම විෂය සමඟ සමෝධානිත කළ යුතු යැ'යියෝජනා කර ඇත. ඒ අනුව පෙනීයන්නේ ඉතිහාසය විෂයය තුළින් ද චරිතායන අධ්‍යාපනය සඳහා දායකත්වයක් ලබාදියයුතු බවයි.

ලංකාවේ චරිතායන අධ්‍යාපනය සඳහා ඉතිහාසය විෂයය ඉවහල් වන බව සනාථ වන ප්‍රධාන ම අවස්ථාව වන්නේ ඉතිහාසය විෂයෙන් ඉටු කරගැනීමට බලාපොරොත්තු වන අරමුණු ය. එම අරමුණු අතර එක් අරමුණක් වන්නේ වැදගත් ඓතිහාසික පුද්ගලයන්ගේ චරිතාපදාන චරිතායනය කර ගැනීමයි. එම අරමුණෙන් බලාපොරොත්තු වන්නේ අතීතයේ ජීවත් වූ වැදගත් පුද්ගලයන්ගේ චරිත ලක්ෂණ සිසුන්ට හඳුන්වා දී එම චරිත ලක්ෂණ තම ජීවිතයට සම්බන්ධ කරගෙන ඒ ඇසුරින් තම ජීවිතය සාර්ථක කර ගැනීමයි. දුටුගැමුණු, මහා විජයබාහු, මහා පරාක්‍රමබාහු වැනි රජවරු, වීර පුරන් අප්පු, ගොංගාලේ ගොඩබණ්ඩා, හික්කඩුවේ ශ්‍රී සුමංගල හිමි, ආරුමුග නාවලර්තුමා, සිද්ධි ලෙබ්බේතුමා ඩී.එස්.සේනානායක, එස්.ඩබ්ලිව්.ආර්.ඩී.බණ්ඩාරනායක මැතිතුමා වැනි අතීතයේ පටන් මෙරට ඉතිහාසයේ වැදගත් චරිතවල චරිත ලක්ෂණ වර්තමාන ඉතිහාසය විෂයමාලාවට එකතු කර ඇත. ඔවුන්ගේ උත්සාහය, කැපවීම, අධිෂ්ඨානය ආදි වූ පෞරුෂත්ව ගුණාංග එකී චරිතාපදාන ඇසුරින් සිසුන්ට සමීප කරවමින් ඒ ලක්ෂණ සිසුන් තුළ වර්ධනයට උත්සාහ කරයි.

දේශීය වශයෙන් වැදගත් වන චරිතාපදාන පමණක් නොව විදේශීය චරිතාපදාන පිළිබඳව ද ඉතිහාසය විෂයමාලාවේ සඳහන් වේ. නිදසුනක් ලෙස 09 ශ්‍රේණිය ඉතිහාසය පෙළපොතෙහි ඉන්දියානු නිදහස් සටන් ව්‍යාපාරය හා එහි නායකයන් ගැන දැක්වේ. ඔවුන්ද වැදගත් චරිතපදානයන් ය. ඔවුන්ගේ චරිත ලක්ෂණ ද තම ජීවිතයට එකතු කරගෙන සිසුන්ට සිය ජීවිත සාර්ථක කරගැනීමේහැකියාව පවතී. මේ නිසා ඉතිහාසය විෂයය සිසුන්ගේ චරිත සංවර්ධනයට දායක කරගත හැකි වන බව පෙන්වා දිය හැකි ය.

ඉතිහාසය විෂයේ තවත් විෂය අරමුණක් වන්නේ අන්‍ය සංස්කෘතීන්ට ගරු කිරීමයි. ලංකා ඉතිහාසය පමණක් නො ව අසල්වැසි ඉන්දියාවේ ඉතිහාසය, යුරෝපා ඉතිහාසය මෙන් ම ලෝක ඉතිහාසයට අදාළ සිදුවීම්, පුද්ගලයන් පිළිබඳ ව ඉතිහාසය විෂයමාලාවේ අන්තර්ගත වේ. එවිට සිසුන්ටලෝකයේ විවිධ සංස්කෘතීන්, ඒ හා බැඳුණු සිරිත් විරිත්, චාරිත්‍ර මෙන් ම ඒ ඒ සංස්කෘතීන්ට අයත් පුද්ගලයන්ගේ ස්වභාවයන්, අත්දැකීම් ආදිය පිළිබඳ අවබෝධය ලැබේ. එය ඔවුන්ට සංස්කෘතික විවිධත්වය අවබෝධ කරගැනීමටතත් තමා අයත් වන සංස්කෘතියට මෙන් ම

ලෝකයේ පවතින අනෙකුත් සංස්කෘතීන්ට ගරු කිරීමටත් හැකියාව ලබා දේ. අන්‍ය සංස්කෘතීන්ට ගරු කිරීම යනු පුද්ගල චරිතයේ ඉහළ ගුණාංගයකි. එසේ සංස්කෘතීන්ට ගරු කිරීමට හුරු වීම නිසා ඒ ඒ සංස්කෘතීන් අතර ඇති වීමට ඉඩ ඇති ගැටුම් වළක්වා ගත හැකි ය. සියලු සංස්කෘතීන් සමඟ සාමකාමී ලෙස ජීවත් වීමට පුද්ගලයා හුරුවක් ලබයි. යුනෙස්කෝ සංවිධානයට අනුව යුද්ධ හට ගන්නේ මිනිස් සිත් තුළ ය. සාමයේ පවුරු පදනම් ගොඩනැගිය යුත්තේ ද මිනිස් හදවත් තුළ ය. මේ සඳහා හොඳ ම විෂය ඉතිහාසයයි. ඒ අනුව පැහැදිලි වන්නේ එකිනෙකා අතර ගැටුම්, අර්බුද ඇති කර නොගෙන සාමකාමී ලෙස ජීවත් වීමේ යහපත් චරිත ලක්ෂණය පුද්ගලයා තුළ සංවර්ධනය කරගැනීමට ඉතිහාසය විෂය ඉවහල් වන බවයි.

ජාතික අනන්‍යතාව හඳුනාගෙන දේශීය උරුමය සුරකිමින් දෑ හිතකාමී පුරවැසියෙකු බවට පත් වීම ඉතිහාසය විෂයයේ විෂය අරමුණු අතරට එක් වන තවත් අරමුණකි. තම රට, ජාතිය, ආගමට ගරු කිරීම, ඒ පිළිබඳ හැඟීමකින් කටයුතු කිරීම, ඒ පිළිබඳ අභිමානයෙන් සිතීම, එය ආරක්ෂා කිරීම හා වර්ධනය කිරීම වැනි ගුණාංග පුද්ගලයා තුළ ඇති කිරීමට ද ඉතිහාසය විෂයය අවශ්‍ය වේ. ඉන් සනාථ වන්නේ ඉතිහාසය විෂය සිසුවාගේ චරිත සංවර්ධනයට අත්‍යවශ්‍ය විෂයක් බවයි.

චරිතායන අධ්‍යාපනය සඳහා ඉවහල් වන අරමුණු ඉතිහාසය විෂයේ විෂයය අරමුණු ලෙස පැවතීම පමණක් ඒවා ඉටු කරගැනීමට ප්‍රමාණවත් නැත. අරමුණක් ඉටු කරගැනීමට නම් එම අරමුණ පිළිබඳ දැනුවත් වී සිටීම අවශ්‍ය වේ. ඉතිහාසය විෂයේ විෂය අරමුණුවල සිසුන්ගේ චරිත සංවර්ධනය ඉලක්ක කර තිබුණ ද, එකී අරමුණු පිළිබඳ සිසුන් හා ගුරුවරුන් දැනුවත් නැතිනම් එම අරමුණු ඉටු වීමේ සම්භාවිතාවය අවම වේ. ඒ නිසා පළමු ව ඉතිහාසය විෂය උගන්වන ගුරුවරයා ඉතිහාසය විෂය අරමුණු පිළිබඳ දැනුවත් වී පසුව සිසුන්ව ද ඒ පිළිබඳ දැනුවත් කළ යුතු ය. නිදසුනක් ලෙස ඉතිහාසය විෂයේ දී සිසුහු නොයෙක් චරිතාපදාන ඉගෙන ගනිති. එහෙත් අතීතයේ සිටි එම චරිත පිළිබඳ ඉගෙනීම වර්තමානයේ සිටින තමාට ප්‍රයෝජනවත් නොවේ යැ'යි ඇතැම් විට සිසුන් සිතීමට පුළුවන. එම නිසා ගුරුවරයා පාඩමට පෙර චරිතාපදාන පිළිබඳ ඉගෙනීමෙන් සිසුන්ට එම චරිතාපදානවල චරිත ලක්ෂණ චරිතායනය කරගෙන සිය ජීවිත සාර්ථක කරගැනීමට හැකියාව ලැබෙන බව පැවසිය යුතු ය. එනම් චරිතාපදාන පිළිබඳ ඉගෙනීමේ අරමුණ සිසුන්ට පැහැදිලි කර දීමයි. එවිට සිසුන් තමා තුළ ද එම චරිත ලක්ෂණ ඇති කරගැනීමට පෙළඹීමක් ලබයි. එය ඔවුන්ගේ චරිත සංවර්ධනයට හේතු වේ.

චරිත සංවර්ධනය ආවේදන ක්ෂේත්‍රය සමඟ සම්බන්ධ වන්නකි. ඒ නිසා ඉතිහාසය විෂයය උගන්වන ගුරුවරයා තම පාඩම් සැලසුමේ ආවේදන ක්ෂේත්‍රයට අදාල සුවිශේෂී අරමුණු ලෙස ඉතිහාසය පාඩමට අදාළ ව සිසුවාගේ චරිත සංවර්ධනය සිදු වන අරමුණු දක්වා ඒවා ක්‍රියාවට නැංවිය යුතු ය. ඉතිහාසය විෂයමාලාව තුළ චරිත සංවර්ධනය සඳහා ඍජුව ම පාඩම් තුළ නොතිබිය හැකි ය. එහෙත් සමස්ත විෂය අරමුණුවලින් සිසුවාගේ චරිත සංවර්ධනය ඉලක්ක කර ගනියි. ඒ නිසා ගුරුවරයා ඒ පිළිබඳව ද අවධානය යොමු කරමින් සිය පාඩම් සැලසුම් සකස් කළ යුතු ය. විශේෂයෙන් විෂය අරමුණු ක්‍රියාවට නංවන්නේ ගුරුවරයා වන බැවින් ඉතිහාසය විෂය චරිත සංවර්ධනයට යොදාගැනීමට ගුරුවරයා සිය පාඩම් සැලසුම ඊට ගැළපෙන ආකාරයෙන් සකස් කරගැනීම අත්‍යවශ්‍ය වේ.එසේ ම එම සැලසුම වඩාත් ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය වන ආකාරයෙන් සකස් වන්නේනම් උචිත ය.

ප්‍රාථමික අවධියේ පටන් ම සිසුන්ට ඉතිහාසය විෂයය පාසල්වල උගන්වයි. ඉතිහාසය යනුවෙන් වෙනම විෂයයක් ලෙස නොතිබුණ ද සිංහල හා බුද්ධ ධර්මය යන විෂයය හරහා ඉතිහාසය විෂය කරුණු ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල සිසුන්ට ඉගැන්වීම සිදු වේ. ජීන් පියාජේගේ බුද්ධි සංවර්ධන න්‍යායට අනුව මෙම මට්ටමේ දී සිසුන් අයත් වන්නේ සංයුක්ත ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධියට ය. එම නිසා ගැඹුරු සංකල්ප පිළිබඳ වටහා ගැනීමේ හැකියාවක් ලැබෙන්නේ නැත. එහෙත් කතාන්දර ආකාරයෙන් ඉතිහාස සිදුවීම්, චරිත පිළිබඳ සිසුන්ට ඉදිරිපත් කිරීමේ හැකියාව ගුරුවරයාට පවතී. ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල සිසුහු කතාන්තර ඇසීමට කැමති වෙති. පණ්ඩුකාභය, දුටුගැමුණු, විහාර මහා දේවිය වැනි ශ්‍රේෂ්ඨ චරිතවල කතාන්තර ඉතා විචිත්‍රවත් සිත් ඇදගන්නා සුළු ආකාරයෙන් ඉදිරිපත් කිරීමේ හැකියාව පවතී. එවිට සිසුහු ඒ කෙරෙහි ආකර්ෂණය වෙති. ඒ නිසා ම ඒ චරිතවල ඇති චරිත ලක්ෂණ තමා තුළ ද ඇති කරගැනීමට සිසුන් තුළ පෙළඹවීමක් ඇති වේ. එසේ ම දේශීය අනන්‍යතාව පිළිඹිබු වන සිද්ධීන් පිළිබඳ ගොඩනැගුණු කතාන්තර ද සිසුන්ට ඉදිරිපත් කළ හැකි ය. දේශීය උරුමය, එහි වටිනාකම පිළිබඳ කුඩා කළ සිට ම අවබෝධයක් එවිට ඇති එය එම උරුමයට ගරු කිරීමට, රැකගැනීමට පෙළඹෙන සිතුවිලි ඇති කරගැනීමට පදනමක් සපයයි.

පියාජේගේ බුද්ධි සංවර්ධන අවධිවලට අනුව කණිෂ්ඨ, ද්විතියික හා ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතියික අවධි වන විට සිසුහු වියුක්ත ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධියට අයත් වෙති. එබැවින් මේ අවධියේ දී දී කතාන්දර කීම වැනි ක්‍රමවේද භාවිත කිරීම සුදුසු වන්නේ නැත. මෙම අවධියේ සිසුන්ට ඒ ඒ පුද්ගලන්ගේ චරිත ලක්ෂණ පෙන්වා දීම පමණක් නො ව, එම චරිත ලක්ෂණ තමාගේ ජීවිතය තුළ භාවිතයට ගත හැකි අවස්ථා පෙන්වා දීම මෙහි දී සිදු කළ යුතු ය. දුටුගැමුණු, විජයබාහු වැනි රජවරුන්ගේ චරිත ලක්ෂණ පන්ති නායකයෙකු ශිෂ්‍ය නායකයෙකු වශයෙන් සිසුවාට භාවිතයට ගත හැකි අවස්ථා ගැන පැහැදිලි කර දීම ගුරුවරයාට කළ හැකි ය. අතීත රජවරුන්, නායකයන් සතු ව පැවති ඉවසීම, මෘදු ගුණය, පක්ෂපාතීත්වය ආදී වූ ගුණාංග සාමාන්‍ය ජීවිතයට සම්බන්ධ කරගත හැකි අවස්ථා නිදසුන් ලෙස ගෙන හැර දක්වමින් සිසුන්ට ඉදිරිපත් කිරීම වැදගත් වේ.

තව ද දේශීය උරුමය පිළිඹිබු වන ස්ථාන නැරඹීමට ක්ෂේත්‍ර චාරිකා යාම, එවන් ස්ථානවල උරුමයේ වටිනාකම පැහැදිලි කර දී ඒවා ආරක්ෂා කරගැනීමේ වැදගත්කම පෙන්වා දීම, අන්‍ය සංස්කෘතිකාංග ඇතුළත් වීඩියෝපට එම ආදිය පෙන්වාදෙමින් එම සංස්කෘතික විවිධත්වය අවබෝධ කර දී එම සංස්කෘතීන්ට ගරු කළ යුතු බව ඒත්තු ගැන්වීම ආදිය ද සිසුන්ගේ චරිතායන අධ්‍යාපනය සඳහා ඉතිහාසය ගුරුවරුන්ට ගත හැකි තවත් ක්‍රියාමාර්ග ලෙස ඉදිරිපත් කළ හැකි ය. එසේ ම ඩී.එස්.සේනානායක, අනගාරික ධර්මපාල වැනි අතීත වැදගත් ඓතිහාසික චරිත සජීවී ව දැක්වෙන වීඩියෝපට, ඔවුන්ගේ චරිත අළලා සකස් කර ඇති චිත්‍රපට ආදී ශ්‍රව්‍ය දෘශ්‍ය ඉගෙනුම් ආධාරක යොදාගනිමින් සිසුන්ට සිය චරිත සංවර්ධනය සඳහා වඩාත් ක්‍රියාකාරී අත්දැකීම් ලබා දීමට වර්තමාන තාක්ෂණික දියුණුව නිසා හැකියාව පවතී.

චරිතායන අධ්‍යාපනය ඇති කරලීම වෙනුවෙන් ඉතිහාසය විෂයය සම්බන්ධ යම් යම් තක්සේරුකරණ ක්‍රම ද යොදා ගත හැකි ය. ඉතිහාසය විෂය ආශ්‍රිත සුතථ්‍ය තක්සේරුවක් නිර්මාණය කිරීමෙන් සිසුවාට එම විෂයයෙන් ඔහුගේ චරිත සංවර්ධනය වී ඇති දැ'යි යම් මට්ටමකට මැනීමේ හැකියාව පවතී. සැබෑ ලෝකයේ

ගැටලුකාරී අවස්ථාවක් ලබා දී එම ගැටලුව විසඳීමට අතීත රජකෙනෙකුගේ හෝ වෙනත් වැදගත් නායකයෙකුගේ චරිතය ඇසුරු කරගන්නා ආකාරය ලිඛිත ව හෝ වාචික ව සඳහන් කිරීමෙන් සිසුවා ඇගයීමට ලක් කිරීමේ අවස්ථාව තිබේ. එසේ ම යම්කිසි කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකමක් ලබා දී එයට සිසුන් සහභාගීත්වය දක්වන ආකාරය නිරීක්ෂණය කිරීමෙන් ඉවසීම, එකිනෙකාගේ අදහස්වලට ගරු කිරීම, එකිනෙකාට ආචාර කිරීම, සාමය පවත්වාගෙන යාම වැනි චරිත ලක්ෂණ ඔවුන් සිය ප්‍රායෝගික ජීවිතයට සම්බන්ධ කරගන්නේ දැ'යිඇගයීමට ලක් කිරීමේ හැකියාව පවති. ඓතිහාසික ස්ථාන ආරක්ෂා කරගැනීම වැනි මාතෘකාවක් ලබා දී ඒ ඇසුරින් රචනාවක්, බිත්ති පුවත්පත් ලිපියක් වැනි නිර්මාණයක් සිදු කිරීමට ද සිසුන්ට අවස්ථාව ලබා දිය හැකි ය. ඒ ඇසුරින් ද තම උරුමයන් රැකගැනීමේ අවශ්‍යතාව ඔවුන් තුළ කෙතරම් දුරට පවතී ද යන්න මැනිය හැකි ය. කෙසේ වුව ද චරිතායන අධ්‍යාපනය ආවේදන ක්ෂේත්‍රය හා සම්බන්ධ වන නිසා ඇගයීම් මඟින් සිසුවාගේ චරිත සංවර්ධනය ඉහළ ම සංගතතාවකින් මැන ගැනීම අසීරු බව ද මෙහි දී සඳහන් කළ යුතු ය.

එසේ ම මෙම තක්සේරුව ලකුණු ප්‍රදානය කිරීම අරමුණු කරගැනීමකින් තොර ව සිදු කිරීම වඩා වැදගත් වේ. මන්ද මෙහි දී සිදු වන්නේ සිසුන්ගේ ආවේදන සංවර්ධනයකි. එම නිසා ලකුණු මත සිසුවාගේ සැබෑ ආවේදනය තීරණය කිරීම අසීරු වේ. තරඟකාරී අධ්‍යාපනය තුළ මේ සඳහා ලකුණු පැවරීමක් සිදු කළහොත් එදිනට මැනිය හැකිවන්නේ සිසුන්ගේ සැබෑ චරිතය නොවේ. ලකුණු වෙනුවෙන් ආරෝපණය කරගත් චරිතයක් විය හැකි ය. ලකුණු ලද පසු එම චරිත ලක්ෂණය සිසුවා තමා තුළින් ඉවත් කර දැමීමට වුව පෙළඹිය හැකි ය. මේ නිසා ලකුණු පවරා දෙන තක්සේරුව මෙහි දී නොගැළපේ. මෙහි දී ගුරුවරයාට නිරීක්ෂණය මඟින් සිසුවා තක්සේරුවට ලක් කිරීමේ අවස්ථාව ඇත. එම නිරීක්ෂණයන් ඔස්සේ සිසුවාට ඉදිරිපෝෂණ හෝ ප්‍රතිපෝෂණ ලබා දීමට හැකි ය. එසේ ම ධන හා ඍණ උපස්ථම්භන ද සිසුන්ගේ චරිතායන අධ්‍යාපනයේ දී ගුරුවරයා හැකි තරම් භාවිත කළ යුතු ය.

විශේෂයෙන් ඉතිහාසය විෂයය හරහා පුද්ගලයා තුළ චරිත සංවර්ධනය සිදු වන ආකාරය පිළිබඳ අධ්‍යනය කිරීමට පර්යේෂණ පවා සිදු කර තිබේ. එහි දී ද්විතියික පාසල්වල ඉතිහාසය ඉගැන්වීමේ දී සදාචාර අධ්‍යාපනයේ කාර්යයභාරය යනුවෙන් එංගලන්තයේ Durham විශ්වවිද්‍යාලයේ පර්යේෂණයක් ද සිදු කර තිබේ. එහි සඳහන් වන පරිදි 'ඓතිහාසික චරිත සදාචාරාත්මක ආකෘති ලෙස ක්‍රියා කරයි. (McNeil,1993). 2019 වර්ෂයේ Tas & Minaz විසින් 04 වන ශ්‍රේණියේ ප්‍රාථමික පාසල් සිසුන්ගේ ඉවසීමේ ආකල්ප කෙරෙහි චරිතාපදාන පාදක සාරධර්ම අධ්‍යාපනයේ බලපෑම' යනුවෙන් පර්යේෂණයක් සිදු කර තිබේ. එහි දී සිසුන් තුළ ඉවසීම ඇති කිරීමට චරිතාපදාන පාදක වන බව තහවුරු කරගෙන තිබේ. (Tas & Minaz,2019) ඉතිහාසය විෂයේ දී ද චරිතාපදාන පිළිබඳ ඉගැන්වීම සිදු වන නිසා සිසුන්ගේ චරිතායන අධ්‍යාපනය සඳහා ඉතිහාසය විෂය වෙසෙසින් දායක වන බව මේ අනුව පෙන්වා දිය හැකි ය.

නිගමනය

ඉතිහාසය යනු සිදු වී අවසන් වූවකි. එය සිදු වී අවසන් වූ පමණින් එය ඉවත් කර හෝ අමතක කර හෝ දැමිය නොහැකි ය. ඉතිහාසයෙන් ගත යුතු දෑ වර්තමානය හා අනාගතය වෙනුවෙන් ලබා ගත යුතු ය. අතීත චරිතාපදාන, සිදුවීම්, නටඹුන් ආදිය ඇසුරින් පුද්ගලයාගේ චරිත සංවර්ධනය සඳහා ලබාගත හැකි දායකත්වය ලබා ගන්නේ එබැවිනි. පාසල් සිසුන්ගේ චරිත සංවර්ධනය කිරීම වෙනුවෙන් ඉතිහාසය විෂයමාලාවේ අන්තර්ගතය මෙන් ම ඉතිහාසය ගුරුවරයාගේ දායකත්වය ද අවශ්‍ය වේ. එනම් ගැළපෙන ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද හා තක්සේරුකරණ ක්‍රම යොදා ගැනීමයි. තාක්ෂණික දියුණුවත් සමඟ ඉතිහාසය වැනි සමාජ විද්‍යා විෂයයන් කෙරෙහි සමාජයේ ඇති නැඹුරුව ඉතා අවම වේ. එවන් යුගයක ඉතිහාසය විෂයයෙන් චරිත සංවර්ධනයට ඇති හැකියාව තේරුම් ගෙන සිසුන්ගේ චරිතායනයට එම විෂයය ඵලදායී ලෙස යොදාගනිමින් චරිතවත් සිසු පිරිසක් දායාද කිරීම අනාගත ආයෝජනයකි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

ඉතිහාසය පෙළපොත 09 ශ්‍රේණිය (2018).අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව මහරගම.

ජයතිලක,ඩී.ආර්.එම්.එච්.කේ.(2009).ශ්‍රී ලංකාවේ විධිමත් පාසල්හි ඉතිහාසය විෂයේ අපේක්ෂණ හා තෝරාගෙන ඇති විෂය අන්තර්ගතයේ ක්‍රියාකාරීත්වය අතර සම්බන්ධතාව පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්.අධ්‍යාපනපති උපාධිය.කොළඹවිශ්වවිද්‍යාලය. කොළඹ.

රත්නායක,වී.(1994,මාර්තු).ඉතිහාසය ඉගැන්වීම. දෙහිවල:ශ්‍රීදේවි ප්‍රින්ටර්ස් ප්‍රයිවට් ලිමිටඩ්.

'The purpose of education." (n.d.). *The Martin Luther King*, Jr. Research and Education Institute. https://kinginstitute.stanford.edu/king-papers/documents/purpose-education

Gandhi on Value Education | Education | Articles on and by Mahatma Gandhi. (n.d.). https://www.mkgandhi.org/articles/value_edn.php

McNeil, K. (.(1993*The role of moral education in the teaching of history in secondary schools.* Ulincoln. https://www.academia.edu//89462306The_role_of_moral_education_in_the_teaching_of_history_in_secondary_schools

07

Gendered Dimensions of Shadow Education:Examining Teacher's Role in Large - Scale Private Tutoring

C.G.H. Sewmini Deshanjali Chandrasekara

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9286

Abstract

The topic of gender has become a significant focus in political science literature. Numerous aspects have been explored, and this study investigates the gender imbalance in the professional role of teachers within large-scale tuition, an area that has received limited attention in the research literature in the Sri Lankan social context. As Wedikandage (2015) points out, unlike in the past, the teaching profession in Sri Lanka has become feminized, with social stereotypes playing a prominent role in this transformation. These stereotypes have fostered an environment where the role of the teacher in large-scale tuition classes, beyond the traditional government teaching profession, is predominantly filled by males. This research, which employed a quantitative dominant mixed method throughout the study, was conducted through a semi-structured questionnaire administered to 50 teachers involved in large-scale tuition in the Chilaw Municipal Council area of Puttalam District in the North-Western Province, reveals the gender division of labor, social stereotypes, and the marginalization of women within the household.

Keywords: gender, gender division of labor, gender roles, gender stereotypes

Introduction

Gender politics has become the most discussed topic across the world, with the growing scholarly attention on how gender identity operates within society. According to the World Health Organization, gender is a set of characteristics that separate society into women, men, girls, and boys. The

Canadian Institutes of Health Research further analyzes gender identity and demonstrates that it is socially built, with roles, behavior patterns, and manifestations specifically created for men and women (2023). In the field of human studies, gender identity is defined as a person's self-representation as a woman or a man, based on how they respond to social institutions, or as an identity constructed (Mazure.C.M.,2021). From this point of view, it is clear that gender is a concept that is not based on biological factors but is built on the intervention of society.

This article explores the gender homogeneity of teachers' roles in large-scale tutoring classes, particularly in Sri Lanka's competitive supplementary education sector. In Sri Lanka, the unemployment rates for women and men were 3.3% and 6.2%, respectively, in 2021. However, to fill the gap that has arisen, women have to face certain problems in finding jobs, so in the Sri Lankan context, it can be seen that women have chosen to enter the teaching profession (in the government) as a solution (Wedikandage,2024). Accordingly, since society has stereotyped men as a group with the ability to create their jobs in financial sectors, advertising sectors, medical sectors, etc., in a stronger way (Wedikandage,2021), an attempt has been made to reveal whether society itself has decided and socialized that men are fit to engage in large-scale teaching institutions through this research.

Literature Review

This study examines the "Gender Homogeneity of the Teacher's Role in Large-Scale Support Classes," concentrating on the evolution of the teaching function historically linked to women. Despite statistical evidence indicating a predominance of women in Sri Lanka's teaching profession, this research aims to delve into the evolving perceptions of the teacher's role within the context of tuition. A comprehensive literature review based on three major subtopics will be conducted to support this inquiry.

1. How gender roles operate in society
2. Identity constructed through the concept of gender division of labor towards the teacher's role
3. The Sri Lankan tuition sector and the role of the teacher

1. How do gender roles operate in society?

According to the European Organization for gender equality, gender roles are defined as socially accepted norms based on sex, shaping behavior within a

culture. E.R. Greenglass has explained that these roles reflect attitudes and characteristics associated with men and women (2001) by connecting them with a kind of psychological perspective. When these roles are processed within society, the traditional view of society is that women are more capable of nurturing and caring than men, so women should take care of the residents in the home rather than work outside the home (Blackstone,2003). Accordingly, when this fact is considered in the role of teacher in the Sri Lankan context, it appears to be a suitable profession for women, as they have to work for only six hours by facilitating women to balance their gender roles as mothers, housewives, wives, daughters, and many more. Therefore, in the Sri Lankan social context, it appears that the term teacher has been stereotyped to some extent towards women. Amy further states that society's view of the man is that he is the head of all household affairs, the one who strengthens the household economy, and who handles important decisions in the household (2003). Therefore, society does not expect a man to stay at home full-time and do household chores in such a space. Accordingly, a man has a background where he can devote more time away from home for his professional development, which is very ideal for a large-scale tuition master. Cecilia and Shelly argue in their work that such hegemonic beliefs shape job structures (2004), influencing gendered patterns in large-scale tutoring contexts.

2. Identify the constructed concept through the gender division of labor towards the teacher's role

Sylvia Welby, a sociologist in the field of gender politics, explains how the sexes are more divided in ways that reflect and reinforce existing power relations, and in contrast, the sociologist Magret Mead argues that this is not a universal phenomenon, but a phenomenon that is unique to each culture. In the Sri Lankan context, the teacher’s role has become feminized, and it has been stereotyped that the teaching profession is more suitable for women than men. According to the 2017 census report,73% of female teachers are found within the school system. (Wedikandage,2024). So, within the Sri Lankan context, the teaching profession has been feminized. Globally, Beneria points out that 80% of domestic labor is done by women and that under the patriarchal division of labor, the male side takes the main advantage (1979). From that point of view, it can be thought that the role of the teacher in Sri Lanka has been feminized since she has more time to manage her work at

home more easily. But when we consider this in the field of large-scale tutoring classes, the role of the teacher is to devote unlimited time and effort to professional development. Therefore, men get more opportunities as they are not traditionally allocated to engage in household responsibilities that women do.

3. The Sri Lankan tuition sector and the role of the teacher

Tuition in Sri Lanka is a growing phenomenon. Advancement in the field of tuition is due to the need of the student community to prepare for the competitive national-level examinations (Pallegedara, 2011). According to Asanka Pallegedara, three forms of tuition art can be seen in Sri Lanka, and among them, the third form of "whole class" can be seen in the field of large-scale tuition. In such large-scale classes, more than 50 students are studying, and the maximum number of students studying here can exceed 2000. Therefore, to maintain such a class, the teacher must be very popular, thereby increasing student attraction (2011). Because of these criteria, the large-scale tuition teacher must be a person with a strong personality and good endurance to stay in this field. Based on the traditional gender roles and stereotypes, men have the most suitable personality traits and freedom to be more popular within the field.

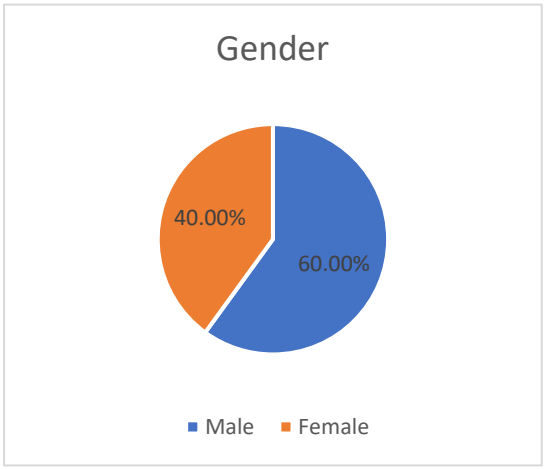
This literature inquiry examines the limited professional participation of women in large-scale tuition classes, emphasizing the impact of gender roles in education. While previous research has identified gender imbalances in public school teaching roles, there is a notable lack of studies focused on the private sector, particularly in large-scale tutoring. This study aims to analyze the reasons behind the limited participation of women in this professional domain and to identify the factors that contribute to this disparity.

Methodology

This study utilizes a mixed-method approach, with data gathered via a semi-structured questionnaire administered to fifty large-scale tuition instructors in the Chilaw municipal council region of the Puttalam district, Northwestern province. The data has been analyzed using Microsoft Excel and thematic analysis.

Data Analysis

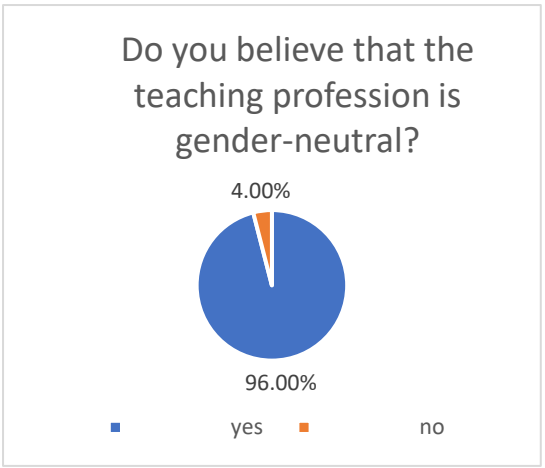
3.1. Demographic information of the selected sample



3.1.1 Graph: Gender of the selected sample

The recording of gender, which is a basic-level demographic factor that is primarily considered in directing the questionnaire, is not just demographic information in this research. Through this, a clear idea can be understood as to whether the gender division of labor, which was a research question that was the basis for continuing the research, still exists in society. Only 40% of female teachers are included in the sample of 50 tuition teachers who conduct tutoring classes on a large scale in the Chilaw area. As revealed in Wedikandage's (2024) research, the teacher's role in Sri Lanka is a professionally feminized profession, but the graph above shows that there is some imbalance in linking it to the teacher's role in the field of large-scale tuition classes.

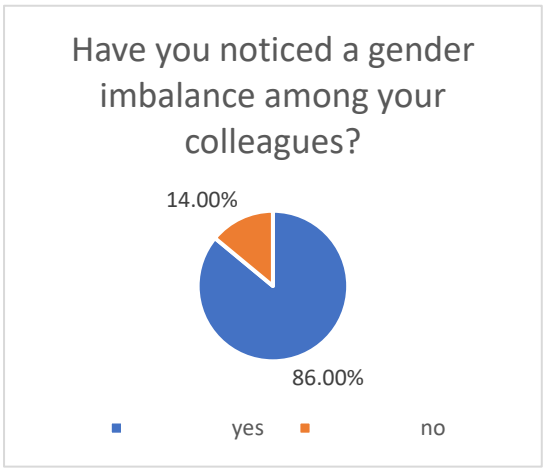
3.2. Existence of the historical gender division of labor concept



3.2.1 Graph: Do you believe that the teaching profession is gender-neutral?

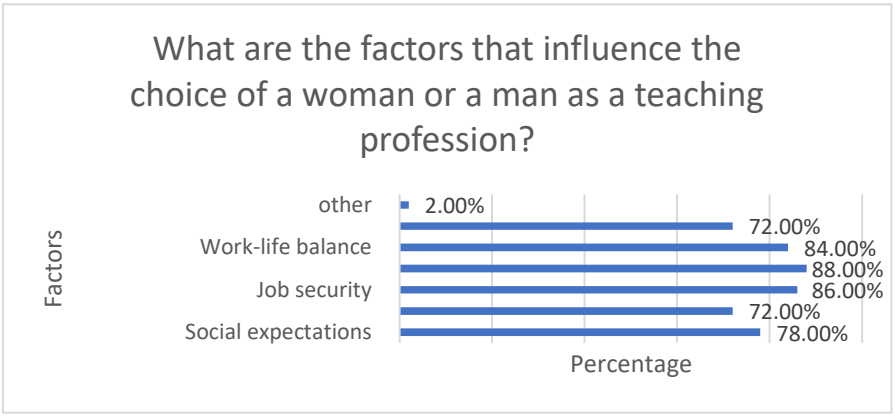
In the Sri Lankan social context, the teaching profession is known as a feminized profession (Wedikandage, 2024). In such a background, it is a matter of happiness to be inspired to think that the teaching profession is not influenced by gender stereotypes. Only a very small minority of 4% adhere to the same hypothetical opinion, but the majority

96% interpret the teaching profession as being a woman or a man does not have any effect on engaging in that profession. Accordingly, it appears that the historical gender division of the labor system has been challenged.



3.2.2 Graph: Have you noticed a gender imbalance among your colleagues?

Despite this, it is evident from the majority of responses that a certain gender imbalance can be seen in the role of professional teachers in the field of large-scale support classes. Reasons for this will be developed in the future of this study, and on the surface, it appears that women who account for 80% of domestic labor globally (Benaria, 1979) direct their labor and time to a business field, such as large-scale support classes that must be maintained with great effort, which will be a burden for them to balance household work and their profession. Therefore, although a large percentage of 73% of female teachers can be seen in schools (Wedikandage, 2024), it appears that there is some imbalance in their engagement in the field of large-scale tuition.



3.2.3 Graph: What are the factors that influence the choice of a woman or a man as a teaching profession?

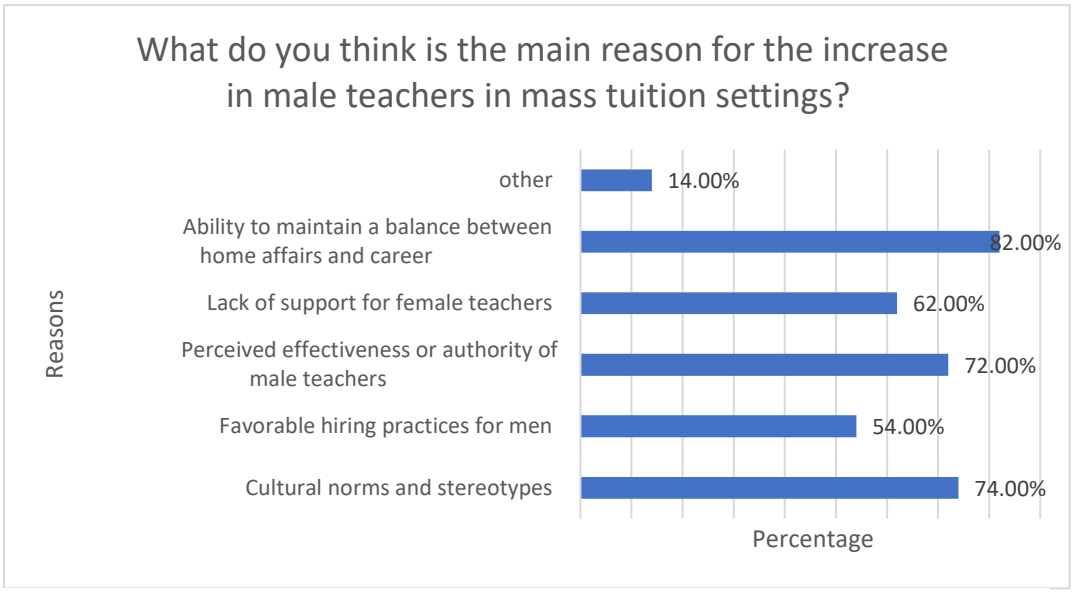
A list of possible reasons for choosing the teaching profession as a woman or a man was given in the questionnaire, and the research sample was allowed to choose all the reasons they wanted. Based on the reasons given there, it was further examined how the historical division of labor concept is further implemented in connection with the teacher's role in society. Accordingly, the factors chosen by a higher proportion of women are job security, work-life balance, and family influences. The percentage of female teachers selected is 38%, 40%, and 40%, respectively. Therefore, being a woman in the news can be thought of as a teacher's professional support for balancing and maintaining the set of responsibilities inherited.

Because of being a woman, she has delicate and motherly features.	22%
Able to maintain a balance between professional life and domestic responsibilities	38%
Women are not the main earners in a household	28%
Job security	12%

3.2.4 Graph: Factors that led to the formation of social norms regarding the teaching profession as a more appropriate profession for a woman

The 50 responses received in response to the question included in the questionnaire, "Why has an idea been formed in society that teaching is a more suitable profession for a woman," are the responses received under the 04 main points mentioned in the table above. As Amy Blackstone points out in her research, nurturing women is rich in potential, such as caregiving (2003). So, the same motherly quality she shows in taking care of the residents is more important even in taking care of the children of the school. Amy further states that the man is the breadwinner of the family. In the family, the woman takes care of the residents and is responsible for household chores (2003). Therefore, it can be justified according to these ideas that it is very appropriate for a woman to work as a teacher in the Sri Lankan context.

3.3. The effect of gender homogenous roles on a female teacher in entering the field of large-scale teaching classes

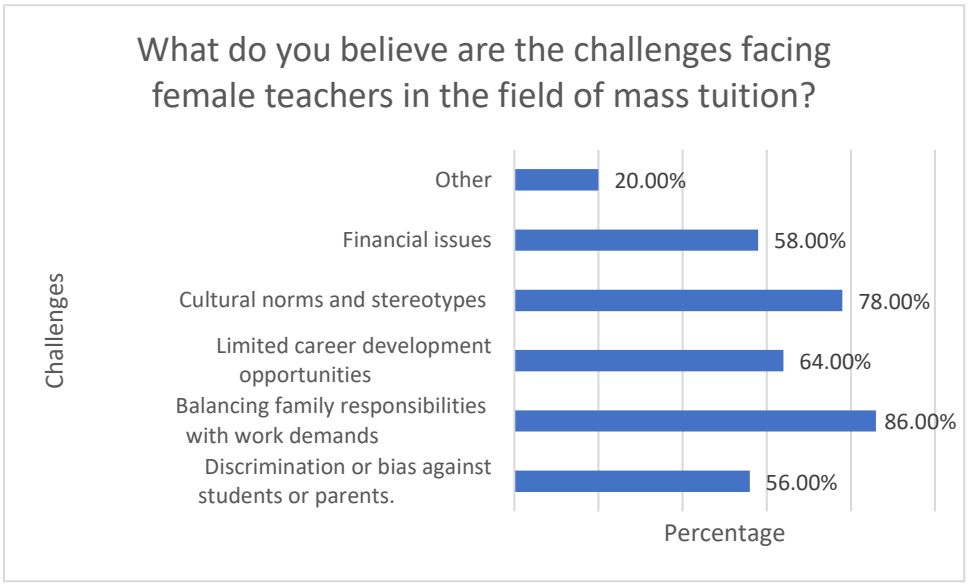


3.3.1 Graph: What do you think is the main reason for the increase in male teachers in mass tuition settings?

The above graph illustrates the main reasons why men tend to stay longer in the large-scale tuition system. Based on the data, it also reveals how the role of a female teacher is challenged when entering this field, often being limited by gender roles. When considering the challenge of balancing household chores and career, as mentioned earlier in this study, it is noted that women perform 80% of domestic labor, with men primarily benefiting from this arrangement (Beneria, 1979). Consequently, men have minimal responsibilities for household chores, usually handling tasks related to managing the household economy and making key decisions (Amy, 2003). Society generally perceives that women face difficulties engaging in fields like large-scale tutoring, which traditionally emphasizes that women should prioritize domestic duties. Additionally, regarding social stereotypes, the widespread belief that men possess better decision-making, administrative, and business skills contributes to the dominance of males in tutoring classrooms. Various factors also contribute to the higher presence of male teachers in the large-scale tuition sector. However, one clear takeaway from

these facts is that the teaching profession in schools has been connected to the perception that women's involvement in education has faced challenges in the large-scale tutoring field. Moreover, another stereotype about men is their supposed proficiency with technology, which has helped increase the number of male teachers in this area. This was also reflected in 14% of the responses to this question. Overall, the stereotype that women are less skilled with technology remains a significant obstacle for women seeking to establish their presence in this field.

3.4. The effect of the family on establishing the existence of a female teacher in the field of mass tuition



3.4.1 Graph: What do you believe are the challenges facing female teachers in the field of mass tuition?

The main thing that can be seen very clearly in the study of the challenges she faces as a woman in establishing the existence of a female teacher in the field of large-scale tuition and the effect it has on her existence is that there is a great influence on a woman from within the family. As 86% responded, when a woman has to try to balance family responsibilities with the demands of work, it is difficult for a woman to devote her time and effort to her career in the field of large-scale tutoring classes, which is considered in the business

category. Beneria has pointed out that the greatest advantage of the division of labor under patriarchy is achieved by the male side (1979). According to the school census reports, 73% of the school teaching community by 2017, the main reason for female teachers to be engaged in the profession is the social norm that she has enough time to fulfill her household responsibilities after six hours of service. Accordingly, since 80% of the domestic labor is done by women, it is clear that the family has built an effective wall that makes it difficult for a woman to be in a field like tuition where she needs to focus her full commitment.

Factors such as social stereotypes and norms, limited professional development opportunities, and financial problems created due to the same effect caused by the family seem to have deprived a female teacher of the opportunity to remain in the field of teaching. According to Pallegedara, popularity is a very strong factor in establishing the existence of a teacher in the field of tuition (2011). It is also stated in other sections of these responses that there is a possibility of verbal, mental, and physical effects in following the methods of achieving popularity, and it is because of being a woman seeking professional advancement in a patriarchal society. From that point of view, it is clear that the influence on a woman through the family and other problems arising from that influence, she is challenged in trying to maintain her professional stability in the field of large-scale tutoring.

Conclusion

This study investigates the gender imbalance in the teaching profession within large-scale tuition classes in the Chilaw Municipal Council area, based on responses from 50 teachers. Key findings suggest that historical gender-based divisions of labor continue to shape the teaching profession in Sri Lanka, where teaching is predominantly seen as a feminized profession. However, in the competitive tuition field, the role of tutor is often gendered as male. Cultural norms and family expectations of women's domestic roles further limit their participation in the commercial education sector, reinforcing their secondary status in a patriarchal society. The research contributes to the field by challenging long-standing societal ideologies and highlighting the impact of changing gender roles. It also provides valuable insight into gender equality politics in Sri Lanka, an area with limited previous research. Despite several limitations, including language barriers in the questionnaire, limited time for

data collection, and the scarcity of relevant literature, the study offers suggestions to address the gender imbalance. These include empowering women economically, socially, and psychologically, promoting gender-neutral education policies in schools, and curbing gender-based marginalization in the media. While implementing these changes may be challenging, these proposals provide a foundation for increasing female participation in large-scale tuition classes.

References

Butler, J. (2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

de Beauvoir, S. (2015). *The second sex*. Vintage Classics.

About EIGE. (n.d.). European Institute for Gender Equality. https://eige.europa.eu/about

BECKER, A. (2017). GENDER IN THE HISTORY OF EARLY MODERN POLITICAL THOUGHT. The Historical Journal, 60(4), 843–863. https://doi.org/10.1017/s0018246x17000061

Benería, L. (1979). Reproduction, production, and the sexual division of labour. Cambridge Journal of Economics, 3(3), 203–225. https://www.jstor.org/stable/23596391

Bird, R. B., & Codding, Brian. F. (2015). The sexual division of labour. Emerging Trends in Social and Behavioral Science.

Blackstone, A. (2003, August). Gender Roles and Society. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/304125569_Gender_Roles and_Society

Government of Canada. (2023, May 8). What Is Gender? What Is Sex? Canadian Institutes of Health Research.

https://cihrirsc.gc.ca/e/48642.html

Greenglass, E. R. (2001). Gender Role Stress and Health. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 6027–6029. https://doi.org/10.1016/b0-08-043076-7/03862-6

Hutchby, I. (2001). Technologies, Texts and Affordances. Sociology, 35(2), 441–456. https://www.jstor.org/stable/42856294

Mazure, C. (2021, September 19). What do we mean by sex and gender? Yale School of Medicine. https://medicine.yale.edu/news-article/what-do we-mean-by-sex-and-gender/

Pallegedara, A. (2011). Determinants of demands for private tutoring of Sri anka.

Ridgeway, C. L., & Correll, S. J. (2004). Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. Gender and Society, 18(4), 510–531. https://www.jstor.org/stable/4149448

Wedikandage, L. N. P. (2024). A study of the impact of gender difference in teacher distribution in Sri Lankan education sector. Global Scientific Journals, 12(9). https://doi.org/www.globalscientificjournal.com

08

இலங்கை பல்கலைக்கழகப் பட்டதாரிகளிடையே தொழில்முனைவு மனப்பான்மையை வளர்ப்பதில் பல்கலைக்கழகக் கல்வித்திட்டங்களின் பங்கு

(The Role of University Education Programs in Developing Entrepreneurial Mindset among Sri Lankan University Graduates)

Rusdha Nisthar

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9287

அறிமுகம்

இலங்கையின் சமகாலப் பொருளாதாரமானது உயர் வேலையின்மை விகிதம் மற்றும் குறைந்தளவான பொருளாதாரப் பல்வகைப்படுத்தல் போன்ற முக்கிய சவால்களை எதிர்கொள்கின்றது. அதிலும் குறிப்பாக கல்வி கற்றோர் (பட்டதாரிகள்) வேலை வாய்ப்பின்மையானது அதிகரித்துச் செல்லும் போக்கை காணக்கூடியதாக உள்ளது. இலங்கை பல்கலைக்கழகப் பட்டதாரிகள் கூடுதலாக அரசாங்க தொழில்களிலேயே ஈடுபாடு கொண்டோராக இருப்பதுடன் சுயமாக தொழில் வாய்ப்புகளை உருவாக்குவதில் குறைந்தளவு நாட்டம் கொண்டோராக உள்ளனர். இலங்கை பட்டதாரிகள் மத்தியில் காணப்படும் பாதுகாப்பான அரசாங்க வேலை மீதான விருப்பமே அவர்களின் சுயதொழிலை தொடங்குவதற்கான நோக்கத்தை குறைக்கின்றது (Weerasinghe & Senavirathne, 2021). சமீபத்திய தொழிலாளர்படை ஆய்வுகளின்படி, G.C.E. (A/L) மற்றும் அதற்கு மேற்பட்ட கல்வி மட்டங்களில் காணப்படும் வேலையின்மை வீதம் நாட்டிலேயே அதிகபட்சமாக (8.3%) உள்ளது. இதே வேளையில், பெண் பட்டதாரிகளுக்கு மத்தியில் இந்த வீதம் 11.0% ஆக உள்ளது. இது, நாட்டின் மனித மூலதனத்தை முழுமையாகப் பயன்படுத்த

முடியாததன் விளைவாக ஏற்படும் பொருளாதாரச் சுமையைக் காட்டுகிறது. இந்தப் பிரச்சினையைத் தீர்ப்பதற்கு பட்டதாரிகளைப் பாரம்பரியமான அரச அல்லது தனியார் துறை வேலைகளுக்குத் தயார்படுத்துவதை விட, வேலைவாய்ப்பை உருவாக்கும் தொழில்முனைவோராக மாற்றுவது கட்டாயமாகிறது. Shane & Venkatraman (2000) ஆகியோர் வாய்ப்புகளைக் கண்டறிவது மற்றும் பயன்படுத்துவது தொடர்பான ஒரு செயல்முறையான தொழில்முனைவானது, பொருளாதாரச் செயல்பாடுகளின் அடிப்படைக் கட்டமைப்பாகச் செயல்படுகிறது என்கின்றனர். வேலைவாய்ப்பை உருவாக்க அரசாங்கங்கள் சிரமப்படும் முக்கியமான காலங்களில், சுயதொழில் தொடங்குவதற்கான வாய்ப்பை இளைஞர்களுக்கு வழங்குவதன் மூலம், தொழில்முனைவு அவர்களுக்குத் தன்னிறைவுக்கான ஒரு முக்கியப் பாதையாக அமைகிறது (Kuckertz and Wagner, 2010). இச்சூழலில் பல்கலைக்கழகக் கல்வித் திட்டங்களின் பங்கானது பட்டதாரிகளை பாரம்பரியமாக வேலை தேடுபவர்களாக உருவாக்குவதிலிருந்து விலக்கி, வேலையை உருவாக்குபவர்களாக மாற்றுவதை நோக்காகக் கொண்டதாக இருக்க வேண்டும். இலங்கையின் பொருளாதாரம் குறிப்பாக தற்போதைய நெருக்கடியான சூழலில் பட்டதாரிகளின் ஆக்கபூர்வமான மற்றும் புதுமையான சிந்தனை கொண்ட புதிய வணிக முயற்சிகளை வெகுவாக நம்பியுள்ளது. எனவே பல்கலைக்கழகக் கல்வித் திட்டங்கள் இளம் பட்டதாரிகள் மத்தியில் தன்னம்பிக்கை, சவால்களுக்கு முகம் கொடுக்கும் திறன், புதுமையான சிந்தனை ஆகியவற்றை உள்ளடக்கிய தொழில் முனைவோர் மனப்பான்மையை வளர்ப்பதில் முக்கிய பங்காற்றுகின்றன.

பல்கலைக்கழக மாணவர்களிடையே தொழில்முனைவு மனப்பாங்கை ஏற்படுத்துவதன் அவசியம்

தொழில்முனைவானது ஒரு நாட்டின் பொருளாதார வளர்ச்சிக்கும் ஒட்டுமொத்த சமூக நலனுக்கும் இன்றியமையாதது (Katz et al. , 2003). இது புத்தாக்கத்தை ஊக்குவிக்கிறது, புதிய வேலைகளை உருவாக்குகிறது மற்றும் பொருளாதாரத்தைப் பன்முகப்படுத்துகிறது. குறிப்பாக ஒரு வளரும் பொருளாதாரமான இலங்கைக்கு, புத்தாக்கத்தை நிலைநிறுத்தவும், உலகளாவிய சந்தையில் போட்டியிடவும் வலுவான தொழில்முனைவோர் தளம் தேவைப்படுகிறது. பல்கலைக்கழகங்கள் தமது நலன் அமைப்புகள் மற்றும் கல்வித் திட்டங்களின் மூலம் சுற்றுச்சூழல் உணர்வுள்ள தொழில்முனைவை ஊக்குவிப்பதன் மூலம் நிலைத்தன்மை இலக்குகளுக்கு நேரடியாகப் பங்களிக்க முடியும் (Jayasundara & Perera, 2024). சமீபத்திய ஆய்வுகள், பல்கலைக்கழகங்கள் நீடித்த தொழில்முனைவோர் உள்நோக்கங்களை (Sustainable Entrepreneurial Intentions) வளர்ப்பதில் மாற்றத்திற்கான முகவர்களாகச் செயல்பட முடியும் என்பதை அடிக்கோடிட்டுக் காட்டுகின்றன. இலங்கையில் பசுமை தொழில்முனைவு (Green Entrepreneurship) பற்றிய ஆய்வுகள் குறைவாக இருந்தாலும் பல்கலைக்கழகங்கள் தமது ஆதரவு அமைப்புகள் மற்றும் கல்வித் திட்டங்களின் மூலம் சுற்றுச்சூழல் உணர்வுள்ள

தொழில்முனைவை ஊக்குவிப்பதன் மூலம் நிலைத்தன்மை இலக்குகளுக்கு நேரடியாகப் பங்களிக்க முடியும்.

இலங்கையின் பல்கலைக்கழக பட்டதாரிகளின் வேலையின்மைச் சிக்கலானது, பொதுவான தேசிய வேலையின்மை விகிதத்தை விட அதிகமாக உள்ளது. 2024 ஆம் ஆண்டின் முதல் காலாண்டில், GCE A/L மற்றும் அதற்கு மேல் கல்வி கற்றவர்கள் மத்தியில் வேலையின்மை வீதம் 8.3% ஆக உயர்ந்துள்ளது (Sri Lanka Department of Census and Statistics' Quarterly Labour Force Statistics, 2024). இந்தப் புள்ளிவிபரங்கள் உயர்கல்வி நிறுவனங்களின் விளைவுத்திறனில் (Efficiency of Outcome) உள்ள பாரிய குறைபாட்டைக் குறிக்கின்றன. வேலைவாய்ப்பு விகிதங்களை ஆய்வு செய்யும் போது பல்கலைக்கழகங்களுக்கிடையில் குறிப்பிடத்தக்க வேறுபாடுகள் காணப்படுகின்றன. தொழில்நுட்ப மற்றும் தொழில்முறை சார்ந்த கல்வியை வழங்கும் திறந்தவெளிப் பல்கலைக்கழகம் (93.8% வேலைவாய்ப்பு) மற்றும் மொரட்டுவப் பல்கலைக்கழகம் (85.5%) போன்றவற்றில் உயர் வேலைவாய்ப்பு விகிதங்களும், யாழ்ப்பாணம் (53.5%) மற்றும் கிழக்கு (52.8%) போன்ற பாரம்பரியமான கலை மற்றும் விஞ்ஞானப் பட்டங்களை மையமாகக் கொண்ட பல்கலைக்கழகங்களில் குறைந்த வேலைவாய்ப்பு விகிதங்களும் பதிவாகியுள்ளன.

இந்த வேறுபாடுகள் ஒரு முக்கியமான கருத்தைப் புலப்படுத்துகின்றன. அதாவது, தொழில்துறைக்கு நேரடியாகப் பொருந்தக்கூடிய அல்லது தொழில்முனைவோர் திறன்களை வழங்கும் பாடத்திட்டங்கள் சந்தைத் தேவையைப் பூர்த்தி செய்வதில் சிறப்பாகச் செயற்படுகின்றன. எனவே, குறைந்த வேலைவாய்ப்பு விகிதங்களைக் கொண்ட நிறுவனங்களில் தொழில்முனைவோர் கல்வியைக் கட்டாயமாக்குவது, பட்டதாரிகளின் தொழில் தகுதியை உயர்த்துவதுடன், பிராந்தியப் பொருளாதாரத்தில் வேலைவாய்ப்பை சமநிலைப்படுத்துவதற்கான கொள்கை ரீதியிலான மூலோபாயத் தலையீடாகவும் அமைகிறது. பட்டதாரிகள் வேலையின்மைச் சவாலை எதிர்கொள்ளும் போது, சந்தைத் தேவைகளுடன் பொருந்தக்கூடிய திறன்களை வழங்குவது உயர்கல்வி நிறுவனங்களுக்கு முக்கியம் என்பதுடன் தொழில்முனைவோர் திறன் ஒரு முக்கியப் பொருத்தமாக அமைகிறது (Hill, 2001). பாரம்பரியத் துறைகளில் காணப்படும் கட்டமைப்பு சார்ந்த வேலையின்மையை எதிர்கொள்ள, தொழில்முனைவோர் மனப்பான்மையை வளர்க்கும் கல்வி ஒரு தவிர்க்க முடியாத மாற்றுவழியாகும்.

தொழில்முனைவோர் கல்வி வெறும் வணிக அறிவைப் புகட்டுவதுடன் நின்றுவிடாமல், தனிப்பட்ட உளவியல் தயார்நிலையையும் மேம்படுத்த வேண்டும். தொழில்முனைவோர் சுய-திறன் (Entrepreneurial Self-Efficacy - ESE) என்பது தொழில்முனைவோர் மனப்பான்மையை வளர்ப்பதில் மத்தியஸ்தம் செய்யும் ஒரு முக்கிய உளவியல் காரணியாகும். சுய-திறன் என்பது ஒரு நபர் ஒரு குறிப்பிட்ட பணியைச் செய்ய முடியும் என்று

நம்புவதாகும்; தொழில்முனைவோர் சூழலில், இது வெற்றி மற்றும் தோல்வியின் அச்சத்தை நிர்வகிப்பதில் ஒரு முக்கிய பங்கு வகிக்கிறது (Bandura,1997). மேலும், வணிகத் தோல்விகளைத் தடுப்பதில் கல்வித் திட்டங்கள் முக்கியப் பங்கு வகிக்க முடியும். ஆய்வுகள், கொள்கை வகுப்பாளர்கள் மற்றும் நிதி நிறுவனங்கள், வணிகத் தோல்விகளைத் தடுக்க, தொழில்முனைவோரின் தேவைகளுடன் நெருக்கமாகச் சீரமைக்கப்பட வேண்டும் என்று ஆலோசனை வழங்குகின்றன. அவ்வாறே, இழப்பு குறித்த பயத்தை (Fear of loss) நிவர்த்தி செய்வதும், உந்துதல் பெற்ற மற்றும் நேர்மறையான அணுகுமுறையைப் பேணுவதும் கட்டாயமாகும். எனவே, பல்கலைக்கழக பாடத்திட்டங்கள், மாணவர்களை வர்த்தகத் தோல்விக்கான உளவியல் அபாயங்களை எதிர்கொள்ளவும், மீள்வுத்திறனை (Resilience) வளர்க்கவும் கூடிய வகையில் வடிவமைக்கப்பட வேண்டும்.

தொழில்முனைவு மனப்பான்மையை வளர்ப்பதற்கான பல்கலைக்கழகக் கல்வித்திட்டங்களின் செல்வாக்கு நிலை

இலங்கையின் சூழலில் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வுகள், தொழில்முனைவோர் கல்வி (Entrepreneurship Education - EE) திட்டமிடப்பட்ட நேர்மறையான விளைவுகளை ஏற்படுத்துகின்றன என்பதை உறுதிப்படுத்துகின்றன. இந்தத் திட்டங்கள் மாணவர்களின் சுய-மதிப்பீட்டுத் தொழில்முனைவோர் திறன்கள், இயல்புகள் மற்றும் மிக முக்கியமாக, தொழில்முனைவோர் உள்நோக்கங்கள் ஆகியவற்றின் மீது குறிப்பிடத்தக்க மற்றும் சாதகமான தாக்கத்தை ஏற்படுத்துகின்றன (Rajapakse, 2016). இந்த முடிவுகள், தொழில்முனைவோர் கல்வியை உயர்கல்விச் சூழலில் வலுவாக உட்புகுத்துவதற்கான கொள்கை முடிவை ஆதரிக்கும் உறுதியான ஆதாரங்களாக அமைகின்றன. தொழில்முனைவோர் கல்வியானது, வெறும் கருத்தியல் அறிவூட்டலைத் தாண்டி மாணவர்களின் தனிப்பட்ட ஆற்றலை மாற்றியமைத்து அவர்களை ஒரு சாத்தியமான தொழில் விருப்பமாகச் சுயதொழிலைத் தேர்ந்தெடுக்கத் தூண்டுகிறது. தொழில்முனைவோர் கல்வி என்பது வெறும் அறிவுப் பரிமாற்றம் அல்ல; இது மாணவர்களின் மனப்பான்மை (Attitude), திறன்கள் (Skills) மற்றும் நடத்தை (Behavior) ஆகியவற்றை மாற்றியமைப்பதற்கான ஒரு நோக்கமுள்ள செயல்முறையாகும் (Fayolle, 2013).

தொழில்முனைவோர் மனப்பான்மையை வெற்றிகரமாக வளர்க்க, பாடத்திட்டங்கள், வாய்ப்புக்களை அடையாளம் காணல், புத்தாக்கம் மற்றும் பிரச்சினைகளைத் தீர்க்கும் திறன் போன்ற செயலிலுள்ள, நடைமுறைத் திறன்களில் கவனம் செலுத்த வேண்டும். இந்தத் திறன்களின் பயிற்சி, மாணவர்களுக்குச் சந்தைப் பிரச்சினைகளை வணிக வாய்ப்புகளாக மாற்றும் ஆற்றலை வழங்குகிறது. கோட்பாடுகளுக்கு அப்பால், பாடத்திட்டங்கள் மாணவர்களின் மனப்பான்மை இயல்புகளை மேம்படுத்தும் வகையில் கட்டமைக்கப்பட வேண்டும். உதாரணமாக, சுயாட்சி (Autonomy) மற்றும்

சவால்களை எதிர்கொள்ளும் திறன் போன்ற இயல்புகளை ஊக்குவிப்பது, மாணவர்களின் தொழில்முனைவோர் சுய-திறனை வலுப்படுத்தவும், அவர்களின் தொழில்முனைவோர் ஆர்வத்தை அதிகரிக்கவும் உதவும். இந்த இயல்புகளை வளர்ப்பது என்பது கோட்பாட்டுப் பரீட்சைகள் மூலம் அல்ல, மாறாக, நிஜ வாழ்க்கைச் சவால்கள் மற்றும் செயற்திட்ட அடிப்படையிலான கற்றல் அனுபவங்கள் மூலமே சாத்தியமாகும்.

தொழில்முனைவோர் கல்வி, அறிவை வழங்குவதிலிருந்து நடைமுறை ஈடுபாட்டிற்கு மாற வேண்டியது அவசியம். இந்த மாற்றம், கல்வித் திட்டங்கள் வெறும் அறிவுசார் உள்ளடக்கத்தை மட்டும் வழங்காமல், வர்த்தக மாதிரியாக்கங்கள் (Business simulations), வழிகாட்டல் திட்டங்கள் (Mentorship programs) மற்றும் நிஜ வாழ்க்கைப் பிரச்சினைகளைத் தீர்க்கும் திட்டங்களை அறிமுகப்படுத்துவதைக் கட்டாயமாக்க வேண்டும். இந்தச் செயல்முறை, மாணவர்களின் உளவியல் தயார்நிலையை அதிகரிக்கவும், வணிகத் தோல்வி குறித்த இழப்புப் பயத்தை நிவர்த்தி செய்யவும் (Addressing fear of loss) உதவுகிறது, இது தொழில்முனைவோர் இயல்புகளை வலுப்படுத்துவதில் மிக முக்கிய பங்காற்றும்.

வளர்ந்துவரும் பொருளாதாரங்களில், குறிப்பாக இலங்கையில், நிறுவனரீதியான தடைகளை நிவர்த்தி செய்வதன் மூலம் பல்கலைக்கழகங்கள் பொருளாதார மாற்றத்திற்கான முகவர்களாகச் செயற்பட வேண்டும். நிறுவனங்கள் ஒரு விரிவான தொழில்முனைவோர் சூழலியல் கட்டமைப்பை (Comprehensive Entrepreneurial Ecosystems) உருவாக்க வேண்டும், இது மாணவர்களுக்குத் தேவையான கல்விசார், சமூக மற்றும் நாட்டிற்குரிய ஆதரவு அமைப்புகளை உள்ளடக்கியதாக இருக்க வேண்டும். இத்தகைய ஆதரவு அமைப்புகள், மாணவர்களின் தொழில்முனைவோர் சுய-திறனை கணிசமாகப் பாதித்து, அவர்களிடம் பசுமை தொழில்முனைவு பற்றிய ஊக்கலை ஏற்படுத்துகின்றன. பசுமை தொழில்முனைவு பற்றிய கவனம், உலகளாவிய மற்றும் தேசிய நிலைத்தன்மை இலக்குகளுக்கு அவசியம். இலங்கையின் பல்கலைக்கழகங்கள் தமது பாடத்திட்டங்களில் நிலைத்தன்மை சார்ந்த புத்தாக்கங்களை இணைப்பதன் மூலம், சுற்றுச்சூழல் உணர்வுள்ள தொழில்முனைவை ஊக்குவிக்க முடியும். பல்கலைக்கழக மேலாண்மைகள், கட்டமைக்கப்பட்ட கற்றல் அனுபவங்கள் மற்றும் இலக்கு நிர்ணயிக்கப்பட்ட ஆதரவு அமைப்புகள் மூலம், பசுமை தொழில்முனைவை வளர்ப்பதற்கான செயல் உத்திகளைப் பெறுகின்றன.

கல்வித்திட்டங்களை நடைமுறைப்படுத்துவதிலுள்ள சிக்கல் நிலை, இடர்பாடுகள்

தொழில்முனைவோர் கல்வியை உயர்கல்வியில் புகுத்துவதற்கான யோசனை உலகளவில் ஏற்றுக்கொள்ளப்பட்டாலும், நடைமுறைச் சிக்கல்கள்

குறிப்பிடத்தக்க சவால்களை முன்வைக்கின்றன. வளப் பற்றாக்குறை, கல்வி உட்கட்டமைப்பின் தடைகள், மதிப்பீட்டுச் சிக்கல்கள் மற்றும் வரையறைத் தெளிவின்மை ஆகியவை இதில் அடங்கும். இலங்கையைப் பொறுத்தவரை, ஒரு குறிப்பிடத்தக்க கலாசாரத் தடையாக, விரிவுரையாளர்கள் மத்தியில் காணப்படும் "வணிகமயமாக்கல் குறித்த பயம்" (Fear of commercialism) உள்ளது. பொதுச் சேவை மற்றும் அரச துறையை மையமாகக் கொண்ட உயர்கல்விச் சூழலில், சந்தை சார்ந்த அல்லது இலாபம் நோக்கிய நடவடிக்கைகளை ஊக்குவிப்பது குறித்த கலாசாரத் தடையானது, தொழில்முனைவோர் பாடத்திட்டத்தின் நடைமுறைப் பயன்பாட்டைத் தடுக்கிறது.

இலங்கையின் இலவசக் கல்வி மற்றும் அரச பல்கலைக்கழக கட்டமைப்பிலுள்ள பிரத்தியேகமான கட்டமைப்புச் சிக்கல்கள், தொழில்முனைவோர் மனப்பான்மையை வளர்ப்பதில் பாரிய தடைகளை ஏற்படுத்துகின்றன. அதாவது பல்கலைக்கழக மானிய ஆணைக்குழுவின் (UGC) இறுக்கமான பல்கலைக்கழக நுழைவு நடைமுறைகள் காரணமாக, மாணவர்கள் தமது உள்ளார்ந்த விருப்பம் அல்லது தொழில்துறை தேவைக்கேற்ப பாடத்திட்டங்களைத் தேர்ந்தெடுப்பதற்கான வாய்ப்புகள் கட்டுப்படுத்தப்படுகின்றன. அத்துடன் பெரும்பாலான பட்டப்படிப்புத் திட்டங்களில், விருப்பப் பாடங்கள் கூட மையப் பாடங்களுடனே வரையறுக்கப்பட்டுள்ளன. உதாரணமாக, விஞ்ஞானப் பட்டப்படிப்புகளில் உற்பத்தி வடிவமைப்பு (Product Design) அல்லது புத்தாக்கம் போன்ற கூறுகள் இன்மையானது, தொழில்முனைவோர் திறன்களை வளர்க்கும் வாய்ப்புகளைத் தடுக்கிறது. Gibb (2007) என்பவர் தொழில்முனைவோர் கல்வித் திட்டங்கள் வெறுமனே கருத்தியல் அறிவை மட்டும் போதிக்காமல், தொழில்முனைவோர் எண்ணப்போக்கு மற்றும் திறன்களை வலுப்படுத்த செயன்முறை கற்றல் முறைகள் (Action-based learning) மற்றும் பல்வேறுபட்ட கற்பித்தல் நுட்பங்களை பயன்படுத்த வேண்டும்; பாரம்பரிய விரிவுரை முறைகள் இதற்குப் போதுமானதல்ல என்கிறார். இந்த இறுக்கமான அனுமதி நடைமுறைகள் மற்றும் பாடத்திட்டத் தெரிவில் உள்ள நெகிழ்வுத்தன்மை இன்மை ஆகியவை இணைந்து ஒரு உள்ளீட்டு முரண்பாட்டை (Input Discrepancy) உருவாக்குகின்றன. பல்கலைக்கழகங்கள், சந்தைத் தேவையைப் பூர்த்தி செய்ய வேண்டியவர்களுக்குப் பதிலாக, தரவரிசையில் முதன்மையாக உள்ள மாணவர்களை மட்டுமே சேர்க்கின்றன. மாணவர்கள் விருப்பப்படி பாடங்களை மாற்றுவதற்கான நெகிழ்வுத்தன்மை இல்லாத நிலையில், பாடத்திட்டம் எவ்வளவு சிறப்பாக வடிவமைக்கப்பட்டாலும், அவர்களின் உள்ளார்ந்த தொழில்முனைவோர் விருப்பத்தைத் (Entrepreneurial Intention) தூண்டுவது மிகவும் கடினமாகிறது. எனவே, கல்வித் திட்டத் தெரிவுகளில் நெகிழ்வுத்தன்மையைக் கொண்டுவருவது UGC மட்டத்தில் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டிய மூலோபாயத் தலையீடாகும்.

இலங்கையில் தொழில்முனைவோர் கல்வியை மேம்படுத்துவதற்கு அரசாங்க மட்டத்தில் மத்தியப்படுத்தப்பட்ட அல்லது நன்கு ஒருங்கிணைக்கப்பட்ட முயற்சி இல்லை. பல்வேறு அமைச்சுகளுக்கு இடையில் ஒருமித்த கொள்கைகள் இல்லாததால், ஒட்டுமொத்தப் பாடத்திட்டத்தின் நோக்கம் மிகவும் பரந்ததாகவும், உறுதியான செயல் திட்டம் இல்லாததாகவும் காணப்படுகிறது. மேலும், தேசிய ரீதியில் பாடத்திட்ட சீரற்ற தன்மை காணப்படுகிறது. தொழில்முனைவோர் கல்வி 10 மற்றும் 11 ஆம் வகுப்புகளில் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டாலும், அது A/L மட்டத்தில் இல்லை, பல்கலைக்கழகத்தில் கட்டாயமில்லாமல் வழங்கப்படுகிறது. இது, தொழில்முனைவோர் மனப்பான்மையைத் தொடர்ச்சியாக வளர்ப்பதற்கான ஒரு தேசியப் பாடத்திட்டக் கொள்கையின் அவசியத்தை வலியுறுத்துகிறது.

விரிவுரையாளர்களின் தொழில்முனைவோர் திறன் பற்றாக்குறை ஒரு முக்கியமான சவாலாகும். கற்பித்தல் சூழலைத் தூண்டுவதிலும் அறிவைப் பரப்புவதிலும் விரிவுரையாளர்கள் முக்கியப் பங்காற்றுவதால், அவர்களின் சந்தை சார்ந்த நடைமுறை அறிவு இல்லாதது பாடத்திட்டத்தின் செயல்திறனைக் குறைக்கிறது. தொழில்முனைவோர் கல்வியை வெற்றிகரமாக வழங்குவதற்கு, பேராசிரியர்கள் வெறுமனே கல்வியாளர்களாக மட்டும் இல்லாமல், தொழில்முனைவோர் அனுபவத்தைக் கொண்ட அல்லது நடைமுறை உலகத்துடன் வலுவான தொடர்புகளைக் கொண்டவர்களாக இருக்க வேண்டும் (Rasmussen & Borch, 2010). இந்தத் தகுதிப் பற்றாக்குறை ஒரு முக்கிய சவாலாகும். மேலும், பல்கலைக்கழகங்கள் மற்றும் தொழில்துறைக்கு இடையே உள்ள பலவீனமான இணைப்பு பாடத்திட்ட உள்ளடக்கத்தை உண்மையான சந்தை இயக்கவியலுடன் பொருத்தமில்லாததாக ஆக்குகிறது. இந்த இடைவெளி பட்டதாரிகளின் சந்தைப்படுத்தக்கூடிய திறன்களையும் குறைக்கிறது.

புதிய தொழில்முனைவுக் கல்வித்திட்டங்களை பல்கலைக்கழகங்களில் நடைமுறைப்படுத்துவதற்கான உத்திகள்

இலங்கையின் சவால்களின் பன்முகத்தன்மையைக் கருத்தில் கொண்டு, தொழில்முனைவோர் மனப்பான்மையை வளர்க்க ஒற்றைப் பாடத்திட்டத் தீர்வு போதுமானதல்ல. மாறாக, கொள்கை ரீதியான கட்டாயமாக்குதல், நிறுவனரீதியான மாற்றம் மற்றும் மனித மூலதன முதலீடு ஆகியவற்றை ஒரே நேரத்தில் இலக்காகக் கொள்ளும் ஒரு பல்முனை உத்தி (Multi-Pronged Strategy) தேவைப்படுகிறது. கொள்கை வகுப்பாளர்கள் ஒரு அரசாங்கத்தால் இயக்கப்படும் கொள்கையை உருவாக்கி, அனைத்து இளங்கலைப் பட்டதாரிகளுக்கும் (வணிகம் மற்றும் வணிகம் அல்லாத மாணவர்களுக்கும்) தொழில்முனைவோர் கல்வித் தொகுதிகளைக் கட்டாயமாக்க வேண்டும். தொழில்முனைவோர் கல்வி என்பது ஒரு தனியான துறை அல்ல; அது

பல்கலைக்கழகத்தின் அனைத்துத் துறைகளிலும் ஒருங்கிணைக்கப்பட வேண்டும்; இது ஒரு பரந்த அளவிலான மாணவர்களுக்கு வாய்ப்புகளை வழங்குவதுடன் புதுமையான சிந்தனையையும் வளர்க்கிறது (Neck & Greene, 2011). இது, அனைத்துப் பட்டதாரிகளுக்கும் ஒரு அடிப்படைத் திறன் தொகுப்பை (Basic skill set) உறுதி செய்யும். அத்துடன் அனைத்துப் பல்கலைக்கழக தொழில்முனைவோர் கல்வி முயற்சிகளையும் ஒருங்கிணைத்து, வளங்களை விநியோகிக்கவும், கொள்கைகளைச் சீரமைக்கவும், ஒரு "தொழில் முனைவு மற்றும் தொழில் முனைவோர் கல்விக்கான மத்திய நிலையத்தை" நிறுவுவது இன்றியமையாதது.

பல்கலைக்கழகங்கள் வெறுமனே வகுப்பறைகளை விட, விரிவான தொழில்முனைவோர் சூழலியல் அமைப்புகளை உருவாக்க வேண்டும். ஒரு வலுவான தொழில்முனைவோர் சூழலியல் அமைப்பு என்பது வெறும் கல்வி மட்டுமல்ல; அது கொள்கைகள், நிதி, கலாச்சாரம் மற்றும் ஆதரவு நிறுவனங்களின் ஒருங்கிணைந்த வலையமைப்பைப் பொறுத்தது (Isenberg, 2001). இந்த அமைப்புகளில் கல்விசார் ஆதரவு (பாடத்திட்டங்கள்), சமூக ஆதரவு (வழிகாட்டிகள் மற்றும் முன்னாள் மாணவர்கள்) மற்றும் நாட்டிற்குரிய ஆதரவு (சட்ட மற்றும் நிதி வழிகாட்டல்) ஆகியவை தொழில்முனைவோர் சுயதிறனை மேம்படுத்துவதில் முக்கியப் பங்கு வகிக்கின்றன. மேலும் மாணவர்கள் தமது திறன்களை நடைமுறையில் பயன்படுத்த, பல்கலைக்கழகங்கள் நலன்புரி மையங்கள், புத்தாக்கப் போட்டிகள், வர்த்தகத் திட்டப் போட்டிகள் மற்றும் மூலதன நிதி வழங்குதல் போன்ற தூண்டுதல்களை ஏற்பாடு செய்ய வேண்டும்.

விரிவுரையாளர்கள் வெறும் கல்வியாளர்களாக அல்லாமல், தொழில்முனைவோர் மனப்பான்மையைக் கற்பிக்கும் திறன் மற்றும் அனுபவத்துடன் கூடிய நடைமுறை வழிகாட்டிகளாக இருக்க வேண்டும். எனவே, விரிவுரையாளர்களை தொழில்முனைவோர் திறன்களில் மேம்படுத்துவது மிக முக்கியமானதாகும். அங்கீகாரம் பெற்ற நிறுவனங்கள் மூலம் வெளிப்புற தரச் சரிபார்ப்புகளை மேற்கொள்வது கற்பித்தல் முறைகளின் தரத்தை மேம்படுத்தும். அத்துடன் பல்கலைக்கழகங்கள் தமது பாடத்திட்டங்களை உலகளாவிய, தொழில்நுட்ப மற்றும் சந்தை மாற்றங்களுக்கு ஏற்பத் தயார்ப்படுத்தும் அதே வேளையில், அவற்றை உள்ளூர் சூழலுக்கும் ஏற்ப மாற்றியமைக்க வேண்டும். மேலும், கல்வி நிறுவனங்கள், தொழில்துறை தேவைகளுடன் இணைந்திருப்பதன் மூலம் ஒரு வெளி நோக்கிய அணுகுமுறையைக் (Outward Looking Approach) கொண்டிருக்க வேண்டும். இது, தொழில்முனைவோர் வலையமைப்புக்களை உருவாக்கவும், உள்ளூர் சிறு மற்றும் நடுத்தர நிறுவனங்கள் (SME), துறைகளின் தொழில்நுட்பப் பிரச்சினைகளைத் தீர்க்க உதவவும் வழிவகுக்கும்.

அரச நிதிப் பற்றாக்குறையின் மத்தியில், உயர்கல்வி நிறுவனங்கள் நிதி ஆதாரங்களை பல்வகைப்படுத்த வேண்டியது அவசியம். அரசாங்கத்தால் வழங்கப்படும் வளங்களுக்கு மேலதிகமாக பல்கலைக்கழகங்கள் வணிக

சமூகங்கள், தன்னார்வ நிறுவனங்கள் மற்றும் சர்வதேச தொழில்முனைவோர் மையங்களுடன் மூலோபாயப் பங்காளர் உறவுகளை ஏற்படுத்துவதன் மூலம் நிதி திரட்ட ஊக்குவிக்கப்பட வேண்டும். மேலும், கொள்கை வகுப்பாளர்கள் நிதி நிறுவனங்களை தொழில்முனைவோரின் தேவைகளுடன் நெருக்கமாகச் சீரமைக்க அறிவுறுத்தப்படுகிறார்கள். இது தொழில்முனைவோரின் நிதி அணுகலை எளிதாக்குவதுடன், வணிகத் தோல்விகளைக் குறைக்கவும் உதவும்.

தொழில்முனைவுக்கான உள்நோக்கம் (EI) மற்றும் சுய-திறன் (ESE) ஆகியவை உளவியல் காரணிகளுடன் நெருக்கமாகப் பிணைந்துள்ளன. எனவே, பாடத்திட்டங்களில் தொழில்முனைவின் உளவியல் அம்சங்களை உள்ளடக்குவதன் மூலம், மாணவர்களுக்கு இழப்பு குறித்த பயத்தைப் போக்குவதுடன், நேர்மறையான மனப்பான்மையை வளர்க்க வேண்டும். இதனுடன், சமூகத்தின் ஆதரவு இன்றியமையாதது. குடும்ப உறுப்பினர்கள், சமூகம் மற்றும் மதத் தலைவர்கள் மத்தியில் தொழில்முனைவு மேம்பாடு குறித்து கல்வி கற்பிக்கப்பட வேண்டும். இந்த நடவடிக்கையானது, தொழில்முனைவோர் முயற்சிகளை ஆதரிக்கும் ஒரு சமூக-கலாச்சார சூழலை உருவாக்கி, பட்டதாரிகள் சவால்களை எதிர்கொள்ளக்கூடிய மனப்பான்மையை வளர்க்க உதவுகிறது.

முடிவுரை

இலங்கை பல்கலைக்கழக பட்டதாரிகளிடையே காணப்படும் அதிக வேலையின்மை வீதத்தை நிவர்த்தி செய்வதில், பல்கலைக்கழகப் பாடத்திட்டங்களின் மறுசீரமைப்பு ஒரு முக்கிய மூலோபாயத் தலையீடாக உள்ளது. தொழில்முனைவோர் கல்வித் திட்டங்கள், மாணவர்கள் மத்தியில் சுய-திறன், இயல்புகள் மற்றும் தொழில்முனைவோர் உள்நோக்கங்கள் மீது குறிப்பிடத்தக்க நேர்மறையான விளைவுகளை ஏற்படுத்துகின்றன என்பது ஆய்வுகளின் மூலம் உறுதி செய்யப்பட்டுள்ளது. எவ்வாறாயினும், இந்த நேர்மறையான தாக்கத்தை முழுமையாக உணர, கட்டமைப்பு ரீதியான மற்றும் கொள்கை ரீதியான தடைகளை நிவர்த்தி செய்ய வேண்டியது அவசியம். UGC-யின் இறுக்கமான நுழைவு நடைமுறைகள் மற்றும் விருப்பப் பாடங்களைத் தெரிவு செய்வதிலுள்ள நெகிழ்வுத்தன்மை இன்மை ஆகியவை மாணவர்களின் உள்ளார்ந்த தொழில்முனைவோர் விருப்பத்தைத் தூண்டுவதற்கான முயற்சிகளைத் தடுக்கின்றன. மேலும் விரிவுரையாளர் திறன் மேம்பாடு மற்றும் தொழில்துறை இணைப்புடன் கூடிய விரிவான சூழலியல் கட்டமைப்பை உருவாக்குவதே, நாட்டின் பொருளாதார வளர்ச்சிக்கு வித்திடும் புத்தாக்கமான, சுய-திறன் கொண்ட தொழில்முனைவோர் சமூகத்தை உருவாக்க உதவும் மூலோபாயத் திசையாகும்.

உசாத்துணைகள்

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development, 25*(7–8), 692 701. https://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318

Gibb, A. A. (2007). Entrepreneurship: Unique solutions for unique environments. *International Journal of Entrepreneurship Education, 4*(1), 1–21.

Hill, F. M. (2001). Managing service quality in higher education: The role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education, 9*(1), 10–21. https://doi.org/10.1108/09684880110381103

Isenberg, D. J. (2011). *The entrepreneurship ecosystem strategy as a new paradigm for economic policy* (Working Paper). Institute of International and European Affairs. https://www.innovationamerica.us/images/stories/2011/Theentrepreneurship-ecosystem-strategy-for-economic-growth-policy-20110620183915.pdf

Jayasundara, M., & Perera, N. (2024). University support systems and sustainable entrepreneurial intentions among undergraduates in Sri Lanka. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*. Advance online publication.

Katz, J. A., Aldrich, H. E., Welbourne, T. M., & Williams, P. M. (2003). Guest editor's comments: Special issue on human resource management and the SME. *Human Resource Management, 39*(1), 7–10.

Kuckertz, A., & Wagner, M. (2010). The influence of sustainability orientation on entrepreneurial intentions—Investigating the role of business experience. *Journal of Business Venturing, 25*(5), 524–539. https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2009.09.001

Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management, 49*(1), 55–70. https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x

Rajapakse, A. (2016). Impact of entrepreneurship education on entrepreneurial intentions of undergraduates in Sri Lanka. *Sri Lankan Journal of Management Studies, 3*(2), 45–60.

Rasmussen, E., & Borch, O. J. (2010). University capabilities in facilitating entrepreneurship: A longitudinal study of spin-off ventures at mid range universities. *Research Policy, 39*(5), 602–612. https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.02.002

Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review, 25*(1), 217–226. https://doi.org/10.5465/amr.2000.2791611

Sri Lanka Department of Census and Statistics. (2024). *Quarterly labour force survey – 2024 first quarter*. https://www.statistics.gov.lk

Weerasinghe, R., & Senavirathne, S. (2021). Determinants of entrepreneurial intention among graduates in Sri Lanka. *International Journal of Scientific and Research Publications, 11*(5), 120–128. https://doi.org/10.29322/IJSRP.11.05.2021.p11317

09

ඵලදායී ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුමක් ලෙස ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා ක්‍රමවේදයේ වැදගත්කම

ජී.කේ. මලිති සංදීපනී.

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9288

සාරසංක්ෂිප්තය

සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක දී ගුරුවරයාගෙන් ශිෂ්‍යයන්ට දැනුම ගලායන අතර එමඟින් බියි වෙනුයේ නිෂ්ක්‍රීය සිසුන් පිරිසකි. නමුත් සැබෑ ඉගෙනීම යනු ශිෂ්‍යයා තව දුරටත් නිෂ්ක්‍රීය මට්ටමක සිටීම නොව ශිෂ්‍යයන් තවත් ශිෂ්‍යයන් හා ගුරුවරුන් සමඟ සුසංවාද ගොඩ නගමින් ඒ හා බැඳුණු ශිෂ්‍ය අත්දැකීම්, අත්හදා බැලීම් හා ක්‍රියාකාරකම්වලින් ශිෂ්‍යයන් තුළ කායික සහ මානසික කුසලතා, ආකල්ප වෙනසකට තුඩු දෙන ක්‍රියාදාමයක් විය යුතුය. එහෙත් තවමත් වර්තමාන පන්ති කාමර තුළ ගුරු කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනය මිස ගුරු ශිෂ්‍ය සංවාදාත්මක, බුද්ධිමය කුසලතා, ආකල්ප වර්ධනය වන ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනයක් දැක ගැනීමට හැකියාවක් ඇත්තේ අවම වශයෙනි. මේ මගින් තව දුරටත් කට පාඩම් ඉගෙනීමක් විභාග කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනයක් උද්දීපනය කරන අතර ශිෂ්‍යයන්ගේ තාර්කික බුද්ධිය මොට කරන අධ්‍යාපන රටාවක් තවදුරටත් පෝෂණය කරයි. නවීන අධ්‍යාපන ක්‍රමවේදය යටතේ ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම ප්‍රමුඛ අරමුණක් බවට පත්වී ඇත. ඒ සඳහා වඩාත් සුදුසු ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයක් වශයෙන් ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන ක්‍රමවේදය හඳුනා ගත හැකිය. මෙම ලිපිය මඟින් ඵලදායී ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයක් ලෙස ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරික ක්‍රමවේදය ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට වැදගත්වන ආකාරය තවදුරටත් විමර්ශනශීලීව සාකච්ඡාවට ලක් කරනු ඇත.

මුඛ්‍ය පදඃ

ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා, ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම, අත්දැකීම්මය ඉගෙනුම, ක්‍රියාකාරී ඉගෙනුම

ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකාවක් යනු

ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා යනුවෙන් හඳුන්වන්නේ පන්ති කාමරය තුළ දී වියුක්තව ඉගෙන ගන්නා සංකල්ප පිළිබඳව සංයුක්ත අත්දැකීම් හෙවත් පංචේන්ද්‍රියගත අත්දැකීම් ලබා ගැනීමට අවකාශ සලසනු පිණිස ඒ දේවල් පිහිටි ස්වභාවික පරිසරයන් වෙත සිසුන් ප්‍රවේශ කරවීමයි. ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා සෑම විටම විෂය නිර්දේශයට අදාළව පන්ති කාමරයෙන් බැහැරව සැබෑ පරිසරයකට

ගොස් කරුණු නිරීක්ෂණය කරමින් ලබා ගැනීම සහ තොරතුරු රැස් කිරීමේ අධ්‍යාපනික ක්‍රියාවලියක් වශයෙන් හඳුනාගත හැකිය. ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන මඟින් ශිෂ්‍යයන් සජීවී අත්දැකීම් ලබා ගැනීමට ඉඩකඩ සලසා ගන්නා අතර එය ප්‍රායෝගික මෙන්ම සිද්ධාන්ත එකිනෙකට සම්බන්ධ කර ගන්නා ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයක් වශයෙන් ද හඳුනාගත හැකිය. අධ්‍යාපනය විෂය පථය පන්ති කාමරයේ පවත්නා සීමා ඉක්මවා විහිදෙන බව නවීන අධ්‍යාපනික ප්‍රවේශ මඟින් අවධාරණය කරන සංකල්පයකි. ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් ප්‍රවේශයක් තුළ සිසුන්ගේ ස්වයං අධ්‍යයන හැකියාවන්, විවේචනාත්මක චින්තනය සහ සැබෑ ලෝකයේ ගැටලු විසඳීමේ කුසලතා වර්ධනය කිරීම අරමුණු කර ගනිමින් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා ප්‍රවේශය අතිශය වැදගත් කාර්යභාරයක් ඉටුකරයි.

සාම්ප්‍රදායික දේශන සාකච්ඡා ක්‍රමය ඇතැම් ඉගෙනුම් සංකල්පයන්ට ශිෂ්‍යයන්ට ළඟා වීමට පහසුවක් සැපයුව ද ප්‍රායෝගික සන්දර්භයක් තුළ ඉගෙනුම් සංකල්පවලට ශිෂ්‍යයන්ට ළඟා වීමට නම් සජීවී ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබාගත හැකි ක්‍රමවේද භාවිත කිරීමට පාසල් පන්ති කාමර තුළ දී ගුරුවරුන් වඩාත් සැලකිළිමත් විය යුතුය. ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා මඟින් සිසුන්ගේ කුතුහලය, අධ්‍යාපනය සඳහා තවදුරටත් පෙලඹවිය හැකි සහ ඉගෙනීමේ උද්‍යෝගය පවත්වා ගත හැකි, ඔවුන් ඉගෙන ගත් දේ සිහිපත් කිරීමට උපකාරී වන ප්‍රායෝගික අත්දැකීම් ඇතුළත් ඉගැන්වීමේ ප්‍රවේශයක් වශයෙන් හඳුනාගත හැකිය. එය ශිෂ්‍යයන්ට ඒකාකාරී ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයෙන් පරිබාහිර වූ නව්‍ය අත්දැකීම් සමඟින් ඉගෙනුම් මාරුවක් ද සිදුවන අවස්ථාවකි. ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා ශිෂ්‍යයන්ගේ ක්‍රියාකාරී ඉගෙනුම ප්‍රවර්ධනය කරන අතර සැබෑ ජීවිතයේ ගැටලු විසඳා ගැනීමට සිසුන් සම්බන්ධ කරගන්නා බවත් සාම්ප්‍රදායික පන්ති කාමර සැකසුම් හා සසඳන විට වඩා හොඳ දැනුම රඳවා තබා ගැනීමේ මාධ්‍යයක් වශයෙන් ද ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා හඳුනාගත හැකිය.

Onyekpe සහ Ogbemudiare (2025) පවසන පරිදි සමාජ අධ්‍යයන වැනි ප්‍රායෝගික විෂයන් ඉගෙන ගැනීමේ දී ඒවායේ පවතින සංකීර්ණතා සම්පූර්ණයෙන් මග්‍රහණය කර නොගත හැකි අතර, එය බොහෝ විට පන්ති කාමරයෙන් පිටත වඩාත් හොඳින් අත්විඳිය හැකි සැබෑ ලෝක යෙදුම් ඇතුළත් වේ. එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස, ක්ෂේත්‍ර චාරිකා උපදේශන උපාය මාර්ග සිසුන්ට ඔවුන්ගේ වටපිටාව සමඟ සෘජුව අන්තර් ක්‍රියා කළ හැකි අත්දැකීම් සහිත ඉගෙනුම් පරිසරය සම්බන්ධ කර ගන්නා ගතික විකල්පයක් ලෙස මතු වී තිබේ. පන්ති කාමරයක් තුළ සියලුම ළමුන් එකට එකවර ඉගෙනුම ලබන ක්‍රමය සාමූහික ක්‍රමය වශයෙන් හඳුනාගත හැකිය. ඒ අනුව ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා ද මෙවැනි වූ සාමූහික ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයක් වශයෙන් හඳුනාගත හැකිය. පර්යේෂණ සිදු කිරීම, නිරීක්ෂණ සිදු කිරීම, සටහන් තැබීම, කණ්ඩායම් වැඩ, සංවාද, විශ්ලේෂණ සහ අත්දැකීම් මත ඉගෙනුම යන සියල්ල කරා සෘජුව ම පියවර තබන ක්‍රමයක් වශයෙන් ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා අපිට හඳුනාගත හැකිය.

ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා සිදු කළ හැකි විෂය ක්ෂේත්‍ර

ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා සංවිධානය කිරීමේ දී වඩා යෝග්‍ය පාඩම් ආවරණය කිරීම සඳහා පමණක් යොදා ගත යුතුය. භූගෝල විද්‍යාව, ඉතිහාසය, විද්‍යාව, කෘෂි විද්‍යාව, ව්‍යාපාර අධ්‍යයනය සහ දේශපාලන විද්‍යාව වැනි විෂයන්ගේ ඇතැම් විෂය කොටස් ආවරණය සඳහා ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන වඩාත් වැදගත් වේ.

- භූගෝල විද්‍යාව - ගංගා නිම්න, තෙත් කලාපීය වනාන්තර, වියළි කලාපීය වනාන්තර, කාලගුණ විද්‍යා දෙපාර්තමේන්තුව, ආපදා කළමනාකරණ දෙපාර්තමේන්තුව
- ඉතිහාසය - පුරාවිද්‍යාත්මක ස්ථාන, නටබුන්, ඓතිහාසික ලෙන්, ගල් පර්වත, කෞතුකාගාර, ආගමික සිද්ධස්ථාන
- විද්‍යාව - උද්භිද උද්‍යාන, සත්ත්ව උද්‍යාන, ජල විදුලි බලාගාර, සුළං විදුලි බලාගාර
- කෘෂි විද්‍යාව - හරිතාගාර, වී නිෂ්පාදන මධ්‍යස්ථාන, සත්ත්ව ගොවිපළවල්
- ව්‍යාපාර අධ්‍යයනය හා ආර්ථික විද්‍යාව - කොටස් වෙළඳපොළ, මහ බැංකුව
- දේශපාලන විද්‍යාව - පාර්ලිමේන්තුව, පළාත් සභා, පළාත් පාලන ආයතන
- සන්නිවේදන හා මාධ්‍ය අධ්‍යයනය - රූපවාහිනී සංස්ථාව, ගුවන් විදුලි සංස්ථාව, චිත්‍රපටි සංස්ථාව සහ අනෙකුත් පිළිගත් මාධ්‍ය ආයතන

ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා ඵලදායී කිරීමේ ක්‍රමවේදය

ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකාවක් වඩාත් ඵලදායී වීමට නම් සැලසුම් කිරීම, ක්‍රියාවට නැංවීම හා සමාලෝචනය යන පියවර සියල්ල ම ගුරුවරුන් ඉතාමත් වගකීම් සහගතව සිදු කළ යුතුය. එහිදී ක්ෂේත්‍ර චාරිකාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී පහත පියවර අනුගමනය කළ යුතුය. විශේෂයෙන් ම අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් නිකුත් කර ඇති (51/2023) නවතම චක්‍රලේඛනය අනුව පාසල් අධ්‍යාපන චාරිකා සම්බන්ධයෙන් අවශ්‍ය උපදෙස් ලබා දී ඇත. ඒ අනුව පාසල් ගුරුවරුන් එම චක්‍රලේඛනය අනුව අධ්‍යාපන චාරිකා සැලසුම් කළ යුතුය.

සැලසුම්කරණය හා සංවිධානය :

- **අධ්‍යයන චාරිකාවට වඩාත් ම යෝග්‍ය ස්ථාන තෝරා ගැනීම.**

අධ්‍යයන චාරිකාවක් සංවිධානය කිරීමේ මූලික පියවර වන්නේ ඉගෙනුම් අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට සුදුසු ස්ථානයක් තෝරා ගැනීමයි. එම ස්ථානය විෂය මාලාවේ අන්තර්ගතය හා සෘජුව සම්බන්ධ විය යුතුය. උදාහරණයක් ලෙස භූගෝල විද්‍යාව සඳහා ජලාශ, කර්මාන්තශාලා කෘෂිකාර්මික මධ්‍යස්ථාන හෝ ජෛව විවිධත්වයක් සහිත කලාප තෝරා ගත හැකිය. එමෙන් ම තෝරා ගන්නා ස්ථානය සිසුන්ගේ වයස, දැනුම් මට්ටම, ආරක්ෂාව, ගමන් පහසුව සහ වියදම් මට්ටමට සරිලන ස්ථානයක් විය යුතුය.

- **අධ්‍යයන චාරිකාවට අදාළ ආයතනයේ හෝ දෙපාර්තමේන්තුවේ උපදෙස් අධ්‍යයනය කිරීම.**

අධ්‍යයන චාරිකාවක් සිදු කිරීමට නියමිත ආයතනය හෝ දෙපාර්තමේන්තුව විසින් නිකුත් කර ඇති නීති, රෙගුලාසි සහ මාර්ගෝපදේශ අධ්‍යයනය කළ යුතුය. ඇතැම් ආයතනවලට පෙර ලියාපදිංචි වීම, විශේෂ අවසර ලබා ගැනීම හෝ කණ්ඩායම් ප්‍රමාණ සීමා කිරීම වැනි නියම තිබිය හැකිය. මෙම උපදෙස් පිළිපැදීමෙන් චාරිකාව අතරතුර ඇතිවිය හැකි අපහසුතා අවම කර ගැනීමටත් එම ආයතනය සමඟ යහපත් සම්බන්ධතාවයක් පවත්වා ගැනීමටත් හැකියාව ලැබෙනු ඇත.

- **චාරිකාවට අදාළ අධ්‍යාපන බලධාරීන්ගෙන් සහ විදුහල්පතිගේ අවසරය ලබා ගැනීම.**

පාසල් අධ්‍යයන චාරිකාවක් සංවිධානය කිරීමේ දී අදාළ අධ්‍යාපන කලාප, පළාත්, අමාත්‍යාංශ මට්ටමේ චක්‍රලේඛන අනුව අවශ්‍ය අනුමැතිය ලබා ගැනීම අනිවාර්ය වේ. එසේම විදුහල්පතිවරයාගේ නිල අනුමැතිය ද ලබා ගත යුතුය. මෙම අවසර ලබා ගැනීම මඟින් චාරිකාව නීත්‍යනුකූල හා විධිමත් ක්‍රියාවලියක් බවට පත්වන අතර සිසුන්ගේ ආරක්ෂාව සහ වගකීම පිළිබඳ නිසි කළමනාකරණයක් ද තහවුරු කර ගත හැකිය.

- **අධ්‍යයන චාරිකාව සම්බන්ධයෙන් රාජකාරී මට්ටමින් ලේඛන සකස් කිරීම.**

චාරිකාවක් සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා ලේඛනමය සැලසුම්කරණය අත්‍යවශ්‍ය වේ. ඒ සඳහා චාරිකාවේ දිනය, කාල සටහන, ගමන් මාර්ගය, සහභාගි වන සිසුන් සහ ගුරුවරුන්ගේ නාම ලේඛන, අධ්‍යාපනික අරමුණු සහ අපේක්ෂක ප්‍රතිඵල පැහැදිලිව සකස් කළ යුතුය. තව ද ප්‍රවාහන වියදම්, ආහාරපාන, ප්‍රවේශපත්‍ර සහ අනෙකුත් වියදම් ඇතුළත් අයවැය ලේඛනයක් සකස් කිරීම ද වැදගත්ය. මෙවැනි සැලසුම් මඟින් කාලය හා සම්පත් කාර්යක්ෂමව කළමනාකරණය කළ හැකිය.

- **චාරිකාව පිළිබඳව දෙමවුපියන් දැනුවත් කිරීම සහ ඒ සඳහා දෙමව්පියන්ගේ අවසරය ලිඛිතව ලබා ගැනීම.**

අධ්‍යයන චාරිකාවක් යෑමට පෙර සිසුන්ගේ දෙමවුපියන් චාරිකාවේ අරමුණු, ගමන් මාර්ගය, කාල සටහන, වියදම් සහ ආරක්ෂක කටයුතු පිළිබඳව ප්‍රමාණවත් ලෙස දැනුවත් කළ යුතුය. මේ සඳහා ලිපියක් හෝ රැස්වීමක් මඟින් තොරතුරු ලබා දිය

හැකිය. දෙමවුපියන්ගේ ලිඛිත අවසරය ලබා ගැනීම මඟින් සිසුන්ගේ සහභාගිත්වය පිළිබඳ නිල එකඟතාව තහවුරු වන අතර හදිසි අවස්ථාවක දී සම්බන්ධ විය යුතු තොරතුරද ලබා ගත හැකිය.

- **සිසුන්ගේ ආරක්ෂාව, ආහාරපාන, ප්‍රථමාධාර සහ හදිසි තත්ත්වයන්ට මුහුණ දීමට සලසුම් සකස් කිරීම.**

අධ්‍යයන චාරිකාවක දී ප්‍රමුඛ අවධානය යොමු කළ යුතු කරුණ වන්නේ සිසුන්ගේ ආරක්ෂාවයි. ඒ සඳහා ප්‍රමාණවත් ගුරු අධීක්ෂණයක් සැපයීම, හදිසි සම්බන්ධතා තොරතුරු රැස් කිරීම, ප්‍රථමාධාර පෙට්ටියක් සූදානම් කිරීම සහ ආසන්න වෛද්‍ය පහසුකම් පිළිබඳ තොරතුරු ලබා ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. එසේම ශිෂ්‍යයන්ට පිරිසිදුව ආහාරපාන හා පානීය ජලය සැපයීම ද නිසියාකාරයෙන් සැලසුම් කළ යුතුය. අනපේක්ෂිත තත්ත්වවලට මුහුණ දීම සඳහා විකල්ප සැලසුම් සකස් කර තිබීම චාරිකාවේ සාර්ථකත්වයට වැදගත් වේ.

- **චාරිකාව සඳහා සිසුන් රැගෙන යා යුතු ද්‍රව්‍ය සම්බන්ධයෙන් ඔවුන් දැනුවත් කිරීම.**

චාරිකාවේ ස්වභාවය අනුව සිසුන්ට අවශ්‍ය ද්‍රව්‍ය මොනවාද යන්න පිළිබඳව පෙර දැනුම් දිය යුතුය. එහිදී සටහන් පොත්, පෑන්, නිරීක්ෂණ පත්‍රිකා, ජල බෝතල්, ආහාරපාන, අවශ්‍ය ඖෂධ, හිස් වැසුම්, වැසි ආවරණ හෝ වෙනත් උපකරණ රැගෙන යාම පිළිබඳ උපදෙස් ලබාදිය යුතුය. තව ද ඇතැම් ආයතන හා ස්ථාන සඳහා රැගෙන යාමට ලබා නොදෙන ද්‍රව්‍යයන් ද තිබිය හැකිය. එවිට අදාළ ආයතනයෙන් ඒ සම්බන්ධයෙන් විමසා සිසුන්ව පූර්වයෙන් දැනුවත් කිරීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. උදාහරණයක් වශයෙන් ස්මාට්ෆෝන්, තියුණු උපකරණ වැනි දෑ රැගෙන නොයන ලෙසට සිසුන්ට උපදෙස් ලබා දිය යුතුය.

- **චාරිකාව අතරතුර සහ පසුව සිසුන් සිදු කරන ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කිරීම.**

අධ්‍යයන චාරිකාවක අධ්‍යාපනික වටිනාකම් ඉහළ නැංවීම සඳහා පෙර සැලසුම් කළ ක්‍රියාකාරකම් තිබිය යුතුය. චාරිකාව අතරතුර නිරීක්ෂණ වාර්තා සම්පූර්ණය කිරීම, දත්ත රැස් කිරීම, ප්‍රශ්න විමසීම සහ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා වැනි ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කළ හැකිය. චාරිකාවෙන් පසු වාර්තා ලිවීම, ඉදිරිපත් කිරීම් සිදු කිරීම, පෝස්ටර් නිර්මාණය කිරීම හෝ ප්‍රතිචාර සටහන් සකස් කිරීම වැනි පසු කාර්යයන් ද සංවිධානය කළ යුතුය. මෙවැනි ක්‍රියාකාරකම් හරහා අත්දැකීම් දැනුම බවට පරිවර්තනය වන අතර ඉගෙනුම් ප්‍රතිඵල තවදුරටත් තහවුරු වේ.

ක්‍රියාත්මක කිරීම :

- **සැලසුමට අනුව සියලු ම ක්‍රියාකාරකම් හැසිර වීම සහ අවශ්‍ය ම අවස්ථාවක පමණක් එය සංශෝධනය කළ හැකිය.**

පෙර සැලසුම් කරන ලද කාලය, නැරඹුම් ස්ථාන, අධ්‍යයන කාර්යයන් සහ ගමන් මාර්ගය නිසි පරිදි අනුගමනය කිරීමෙන් චාරිකාවේ අරමුණ ඉටු කරගත හැකිය. නමුත්

කාලගුණික තත්ත්ව, ආරක්ෂක හේතු, අනපේක්ෂිත අවස්ථා මත පදනම්ව පමණක් අවශ්‍ය සංශෝධන සිදුකළ යුතුය.

- **සිසුන් සිදු කළ යුතු කාර්යය , කාල සීමා , ආරක්ෂක නීති රීති ගුරුවරුන් නැවත නැවතත් මතක් කිරීම සිදු කළ යුතුය.**

චාරිකාව ආරම්භ කිරීමට පෙර මෙන්ම අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී ගුරුවරුන් විසින් සිසුන්ට ඔවුන්ගේ වගකීම්, නිරීක්ෂණ, වාර්තා සටහන් සකස් කිරීමේ ක්‍රම හා ආරක්ෂක උපදෙස් නිවැරදිව පැහැදිලිව නැවත් නැවත මතක් කළ යුතුය. මෙය සිසුන්ගේ විනය සහ වගකීම් සහගත හැසිරීම් තවදුරටත් වර්ධනය කරයි.

- **නැරඹුම් ස්ථානවල දී විශේෂඥතාවක් සහිත පුද්ගලයන්ගේ මාර්ගෝපදේශ යටතේ ගවේෂණ සිදු කිරීම.**

විශේෂයෙන්ම අදාළ ක්ෂේත්‍රයට අදාළ නිලධාරීන්, විද්‍යාඥයන්, පුරාවිද්‍යාඥයන්, පරිසරවේදීන් හෝ වෙනත් විශේෂඥයන්ගේ දැනුම ලබා ගැනීමෙන් සිසුන්ට පොත්පත්වලින් පමණක් ලබා ගත නොහැකි ප්‍රායෝගික හා යථාර්ථවාදී දැනුමක් අත්කර ගත හැකිය.

- **සිසුන්ගේ ආරක්ෂාව සම්බන්ධයෙන් නිරන්තර අවධානයෙන් සිටීම.**

සිසුන්ගේ ආරක්ෂාව සම්බන්ධයෙන් නිරන්තර අවධානයෙන් සිටීම ගුරුවරුන්ගේ ප්‍රමුඛතම වගකීමකි. සිසුන්ගේ පැමිණීම සනාථ කිරීම, කණ්ඩායම් වශයෙන් ගමන් කිරීමට උපදෙස් දීම, අනතුරුදායක ස්ථානවල දී විශේෂ අවධානය යොමු කිරීම සහ හදිසි අවස්ථා සඳහා සූදානම්ව සිටීම අත්‍යවශ්‍ය වේ.

- **ක්ෂේත්‍ර චාරිකාව සෑම විට ම අධ්‍යාපන චාරිකාවක අරමුණින් සිදු කළ යුතු අතර චාරිකාව අතර වාරයේ එය විනෝද ගමනක් බවට පත් වීමට ඉඩ නොතැබිය යුතුය.**

සිසුන්ගේ අවධානය ඉගෙනුම් කාර්යයන් වෙත යොමු කරමින් නිරීක්ෂණ, දත්ත රැස්කිරීම්, සාකච්ඡා සහ වාර්තාකරණ කටයුතු සඳහා වැඩි ප්‍රමුඛතාවක් මෙහි දී ලබා දිය යුතුය.

ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා මඟින් ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුමට ලැබෙන ප්‍රතිලාභ

ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම යනු දැනුම ලබා දීමට වඩා දැනුම ගොඩනඟා ගැනීමට සිසුන්ට මඟ පෙන්වීමයි. ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා මඟින් ද මෙම ප්‍රවේශය තවදුරටත් තහවුරු කරයි. සාම්ප්‍රදායික පන්ති කාමර ඉගෙනුම බොහෝ විට නිෂ්ක්‍රීය විය හැකිය. නමුත් ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා සිසුන් සක්‍රීය සහභාගිත්වයට යොමු කරයි. ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකාවක දී සිසුන් තමන් ඉගෙන ගන්නා දේ සහ ඉගෙන ගන්නා ආකාරය පිළිබඳ වැඩි වගකීමක් භාර ගනියි . ගවේෂණය ක්‍රියාවලියේදී ඔවුන්ගේ කුතුහලය ඔවුන්ගේ ඉගෙනීමේ උත්තේජනය බවට පත්වෙයි. චාරිකාවට පෙර, චාරිකාව අතරතුර සහ චාරිකාවෙන් පසු සිදු කරනු ලබන ක්‍රියාකාරකම් නිසා

නිෂ්ක්‍රීය ග්‍රාහකයන් නොවන සක්‍රීය ක්‍රියාකාරී ගවේෂකයන් බවට ශිෂ්‍යයන් පත්වන බව පැහැදිලිය. පන්ති කාමරයේ දී වියුක්ත ලෙස උගන්වන සංකල්ප ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා මගින් සැබෑ ලෝකය ක්‍රියාත්මකවන ආකාරය සෘජුව දැකීමට සිසුන්ට අවස්ථාව ලැබෙයි.

උදා: භූගෝල විද්‍යාව තුළ ගංගාවක් පිළිබඳ ඉගෙන ගන්නා ශිෂ්‍යයා ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකාවක් මඟින් ගංගා නිම්නයකට ගොස් පාංශු බාදනය වන ආකාරය සහ නැවත පස් තැන්පත් වන ආකාරය පිළිබඳව සෘජුව නිරීක්ෂණය කිරීමේ හැකියාව ලබයි.

ඔවුන් ලබා ගන්නා මෙම සෘජු ඵලදායී ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සිසුන්ගේ දිගු කාලීන මතකය තුළ තවදුරටත් තැන්පත් වේ. ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකාව මඟින් ශිෂ්‍යයන් තොරතුරු විශ්ලේෂණය කිරීමට සහ තමන්ගේ ම නිගමනවලට එළඹීමක් සිදුකරයි. එමෙන් ම ඔවුන්ගේ විවේචනාත්මක චින්තනය සහ ගැටලු විසඳීමේ කුසලතාවන් ද වර්ධනය වේ. ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකාවක් මඟින් විෂය කරුණුවලට අමතරව සමාජ කුසලතාවන් ද වර්ධනය වීම සිදුවේ. එනම් ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකාව සැලසුම් කර ඇත්තේ කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් වශයෙන් නම් ඔවුන්ගේ කණ්ඩායම් අතර සහයෝගිතාව ද වර්ධනය වේ. එනම් කණ්ඩායමක් ලෙස තොරතුරු රැස් කිරීම, නිරීක්ෂණ සිදු කිරීම, ගැටලු හඳුනා ගැනීම සහ වාර්තා සකස් කිරීම වැනි කාර්යයන්හි නිරත වීමෙන් ශිෂ්‍යයන් අතර සහයෝගීතාව, සන්නිවේදනය හැකියාව සහ කණ්ඩායම් හැඟීම වර්ධනය වේ. එසේම විවිධ අදහසක් මතවාද ඉදිරිපත් කරන සාමාජිකයන් සමඟ කටයුතු කිරීමේ දී අන්‍යයන්ගේ අදහස්වලට ගරු කිරීම, විවිධත්වය පිළිගැනීම සහ ගැටුම් සාමකාමීව විසඳා ගැනීම වැනි සමාජීය ගුණාංග ද වර්ධනය වේ.

තව ද කණ්ඩායම් නායකයෙකුගේ මග පෙන්වීම යටතේ ක්‍රියා කිරීමෙන් නායකත්වයට ගරු කිරීම මෙන්ම අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී නායකත්ව වගකීම් භාර ගැනීමේ හැකියාව ද ශිෂ්‍යයන් තුළ ඇති වේ. තව ද වගකීම් බෙදා ගැනීම, තීරණ ගැනීම, ගැටලු විසඳීම සහ කාල කළමනාකරණය වැනි කුසලතා ද වර්ධනය වෙයි. මේ අනුව ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා ශිෂ්‍යයන්ගේ දැනුම පමණක් නොව 21වන සියවසේ අත්‍යවශ්‍ය කුසලතා ලෙස සැලකෙන සහයෝගීතාව, සන්නිවේදනය, විවේචනාත්මක චින්තනය, නායකත්වය සහ සාමූහික වගකීම් වැනි හැකියා ද සංවර්ධනය කරන ඵලදායී ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයක් ලෙස හඳුනා ගත හැකිය.

ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා ක්‍රමවේදයේ දී ඇතිවිය හැකි අභියෝග සහ ඒ සඳහා විසඳුම්

ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා පන්ති කාමරයෙන් බැහැරව සැබෑ ලෝකය සමඟ සම්බන්ධ වෙමින් අත්දැකීම් මඟින් සිසුන් ඉගෙනුම ලබන ඉතාමත් ප්‍රබල ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ක්‍රමවේදයකි. ඒ අනුව මෙහි සාර්ථකත්වය රඳා පවතින්නේ එමඟින් මතුවන අභියෝග කළමනාකරණය ගන්නා ආකාරය මතයි.

1. මූල්‍ය සහ සම්පත් ආශ්‍රිත අභියෝග - ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකාවක් සංවිධානය කිරීමේදී ප්‍රවාහනය, ආහාරපාන සහ අත්‍යවශ්‍ය කටයුතු සඳහා සැලකිය යුතු පිරිවැයක් දැරීමට සිදුවේ. මෙය ඇතැම් විට පන්තියේ සිටින අඩු ආදායම්ලාභී සිසුන්ට බාධාවක් විය හැකිය. එබැවින් පාසල් සංවර්ධන සමිතියේ, ආදි ශිෂ්‍ය සංගම් මඟින් අරමුදල් සොයාගැනීම හා දුර බැහැර ස්ථාන වෙනුවට අවම පිරිවැයකින් ළඟාවිය හැකි අධ්‍යාපනික වටිනාකමක් සහිත ප්‍රදේශ තෝරා ගැනීමේ හැකියාවක් පවතී.

2. ආරක්ෂාව සහ විනය පවත්වාගෙන යාම - පන්ති කාමරයෙන් බැහැර පරිසරයක දී සිසුන්ගේ ආරක්ෂාව තහවුරු කිරීම සහ ඔවුන්ගේ විනය පාලනය කිරීම ගුරුවරුන් මුහුණ දෙන ප්‍රධාන අභියෝගයක් බවට පත්ව තිබේ. ඒ සඳහා චාරිකාවට පෙර සිසුන් සහ දෙමාපියන් දැනුවත්කර පැහැදිලි උපදෙස් මාලාවක් ලබාදිය යුතුය. සෑම ශිෂ්‍යයෙක්ම කණ්ඩායම් ගත කර ඔවුන්ට වගකීම් පැවරිය යුතුය. විශේෂයෙන්ම ප්‍රාථමික අංශයේ සිසුන්ට අධ්‍යාපන චාරිකාවක් සූදානම් කරන්නේ නම් ස්වෙච්ඡා දෙමව්පියෙක් අනුයුක්ත කිරීම ද සිදුකළ යුතුය. එමෙන්ම ප්‍රථමාධාර සහ හදිසි සම්බන්ධතා ජාලයක් සූදානම් කර තබාගත යුතුය.

3. කාල කළමනාකරණය - ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා සඳහා වැඩි කාලයක් ගතවන බැවින් සුදුසු කාල සටහනකට අනුව චාරිකාවේ නැවතුම්පොළවල් සහ එහි දී සිදු කරන ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කළ යුතුය.

4. ඉගෙනුම් අරමුණු කෙරෙහි අවධානය ගිලිහී යාම - සිසුන් මෙවැනි ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකාවක නිරත වීමේ දී ඔවුන් නිරන්තරයෙන් ලබන සාම්ප්‍රදායික පන්ති කාමර අත්දැකීමට එහා ගිය ඉතාමත් සක්‍රීය ඉගෙනුම් අත්දැකීමක් ලබනු ඇත. එවැනි අවස්ථාවක දී අධ්‍යාපනික කරුණුවලට වඩා විනෝදය කෙරෙහි ඔවුන්ගේ වැඩි අවධානයක් යොමු වීමට අවකාශය ඇත. මෙම තත්ත්වය වළක්වා ගැනීම සඳහා සෑම ශිෂ්‍යයෙකුටම සම්පූර්ණ කළ යුතු වැඩ පාත්‍රිකාවක් හෝ නිරීක්ෂණ සටහන් ලබා ගැනීමට ගුරුවරයා විසින් උපදෙස් ලබාදිය යුතුය. අත්දැකීම් මත පදනම්ව ඉදිරිපත් කළ යුතු ව්‍යාපෘතියක්, වාර්තාවක් හෝ පැවරුමක් ලබාදීමට ද ගුරුවරයා විසින් කටයුතු කළ යුතුය.

5. පරිපාලන සහ නීතිමය බාධා - විශේෂයෙන් ම ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී අදාළ අධ්‍යාපන බලධාරීන්ගෙන් අවසර ලබා ගැනීමේ නීතිමය ක්‍රියාදාමය නිසි අයුරින් සිදු කළ යුතුය.

සමාලෝචනය

ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදය යනු සාම්ප්‍රදායික අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් බැහැරට ගොස් සිසුන්ට සක්‍රීයව ඉගෙනීමට න්‍යායාත්මක දැනුම රැස් කිරීමට සැබෑ ලෝකයට සම්බන්ධ කිරීමයි. ඒ අනුව ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා යනු හුදෙක් විනෝද චාරිකා නොවන අතර ශිෂ්‍යයාගේ පෞරුෂය සහ බුද්ධිය වර්ධනය උදෙසා භාවිත කළ හැකි සක්‍රීය ඉගෙනුම් උපාය මාර්ගයකි. ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකාවක් වඩාත් ඵලදායී කර ගැනීම සඳහා ගුරුවරයා විසින් සැලසුම්කරණය හා සංවිධානය, ක්‍රියාත්මක කිරීම සහ සමාලෝචන අවධි නිසි පරිදි සංවිධානය කළ යුතුය. අනෙකුත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද හා සසඳා බලන කළ ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා ක්‍රමවේදයේ දී ඇතිවිය හැකි ගැටලු සහ අභියෝග වෙනස්වන නිසා ඒ පිළිබඳව ගුරුවරයාට පූර්ණ අවබෝධයක් තිබිය යුතු අතර ඒවා සඳහා උචිත විසඳුම් ගැනීම මඟින් ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයන චාරිකා ක්‍රමවේදය තවදුරටත් සාර්ථක කර ගත හැකිය. මෙම ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයෙන් ශිෂ්‍යයන් ඔවුන්ගේ අධ්‍යාපන කටයුතු සාර්ථක කර ගන්නේ කෙසේ ද යන්න සහ එහි ප්‍රතිලාභ සම්බන්ධයෙන් නිරන්තරයෙන් ම ශිෂ්‍යයන්ව දැනුවත් කිරීම ගුරුවරයගේ කාර්යයභාරයකි. මෙවැනි ක්‍රමවේදයක් මඟින් ඔවුන් ලබා ගන්නා සජීවී ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ශිෂ්‍යයන්ගේ සමස්ත ජීවිතයට ම අතිශය වැදගත් වේ. එය ශිෂ්‍යයා තුළ ඉගෙනීමට ඇති උනන්දුව වැඩි කරන අතර ම විෂය කෙරෙහි ප්‍රායෝගික දෘෂ්ටිකෝණයකින් බැලීමට ද මඟ පාදයි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

බණ්ඩා, ඩී. එම්. ටී. (2007). *අධ්‍යාපනික නාක්ෂණ විද්‍යාව*. ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

පොන්නම්පෙරුම, ජී. (2022, අගෝස්තු 23). ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනය සහ ලාංකේය සාම්ප්‍රදායික අධ්‍යාපන උරුමය. *ගවේෂණය*, *39*, 5–6. https://gaveshana.lk/39_3

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය. (2023). *චක්‍රලේඛ අංක 51/2023*. https://moe.gov.lk/wp-content/uploads/2024/08/51-2023-si.pdf

Ogbemudiare, B., & Onyekpe, S. J. (2025). Effectiveness of field trip learning instructional strategy on achievement in social studies among primary school pupils in Delta State. *Kontagora International Journal of Educational Research (KIJER)*, *2*, 308–323. https://doi.org/10.5281/zenodo.14792225

10

வகுப்பறையில் மாணவர்களிடத்தே விமர்சன சிந்தனையை மேம்படுத்துவதில் ஆசிரியரின் வகிபாகம்

Mohamed Miswar Fathima Mirsadha

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9289

அறிமுகம்

இன்றைய கல்வித்துறையில் விமர்சன சிந்தனை (Critical Thinking) என்பது மிக முக்கியமானதொரு திறனாகக் கருதப்படுகிறது. வேகமான தொழில்நுட்ப மாற்றங்கள், சிக்கலான சமூகச் சூழல்கள் மற்றும் இணையத்தின் ஊடாகத் தொடர்ச்சியாகக் கொட்டிக்கிடக்கும் தகவல்களின் பெருக்கம் காரணமாக, மாணவர்கள் ஒரு தகவலை ஆழமாக ஆராய்ந்து, அதன் உண்மைத்தன்மையை மதிப்பிட்டுப் புரிந்துகொள்ள வேண்டிய தேவை இன்று அதிகமாகியுள்ளது (Facione, 2015). வெறும் மனப்பாடக் கல்வியை மட்டுமே முதன்மையாகக் கொண்ட பாரம்பரியக் கற்றல் முறைகள் 21 ஆம் நூற்றாண்டின் உலகிற்குப் போதுமானதாக இருக்காது என்பதைப் பல கல்வி நிறுவனங்களும் உணர்ந்து வருகின்றன. இந்த மாற்றத்தின் மையப் புள்ளியாக ஆசிரியரின் பங்கு அமைகின்றது. வகுப்பறையில் அறிவை மட்டும் வழங்கும் ஒருவராக இருந்த ஆசிரியர், இன்று மாணவர்களைத் தேடல், கலந்துரையாடல் மற்றும் சுயசிந்தனைப் பாதையில் வழிநடத்தும் ஒரு வழிகாட்டியாக மாறியுள்ளார். இன்றைய நவீன வகுப்பறைகள் ஆசிரியர்களுக்குப் புதிய வாய்ப்புகளைத் தரும் அதேவேளை, பல சவால்களையும் ஏற்படுத்துகின்றன. இத்தகைய சூழலில், ஆசிரியர்கள் ஒருபுறம் பாடத்திட்டத்தை முடிக்க வேண்டிய தேவையையும், மறுபுறம் மாணவர்களின் உயர்மட்டச் சிந்தனைத் திறனை வளர்க்க வேண்டிய பொறுப்பையும் சமமாக நோக்க வேண்டியுள்ளது. எனவே, நவீன கல்வியில் விமர்சன சிந்தனையை உருவாக்குவதில் ஆசிரியர்கள் எத்தகைய பங்கினை ஆற்றுகின்றார்கள் என்பதைப் புரிந்துகொள்வது அவசியமாகிறது. இந்தக் கட்டுரை, இன்றைய வகுப்பறைகளில் விமர்சன சிந்தனையை வளர்ப்பதற்கு ஆசிரியர்கள் ஏற்றுக்கொள்ள வேண்டிய பொறுப்புகள், அதற்கான கோட்பாட்டு அடிப்படைகள், வகுப்பறை நடைமுறைகள் மற்றும் அவர்கள் எதிர்கொள்ளும் சவால்கள் குறித்து ஆராய்கிறது.

கல்விச்சூழலில் விமர்சன சிந்தனை மற்றும் அதற்கான அவசியம்

விமர்சன சிந்தனை என்பது ஒரு மாணவர் தகவலை ஏற்றுக்கொள்ளாமல், அதை ஆராய்ந்து, மதிப்பாய்வு செய்து, உரிய முடிவுகளை எடுக்கக்கூடிய திறனாக வரையறுக்கப்படுகிறது. இன்று உலகம் வேகமாக மாறி வருகின்றது தகவல்கள் இணையம், சமூக ஊடகங்கள், தொழில்நுட்பம் போன்றவற்றின் மூலம் எளிதாகவும் விரைவாகவும் கிடைக்கின்றன. இதனால் மாணவர்கள் எந்த தகவலை நம்பி, எந்த தகவலை மறுத்து, எந்த தகவலை முழுமையாகப் பயன்படுத்துவது என்பதை தீர்மானிக்கச் செய்யும் திறன் அவசியமாகியுள்ளது (Brookfield, 2012).

பழைய கல்வி முறைகள், குறிப்பாக (rote learning) குறுந்தகவலை நினைவில் வைப்பதை மட்டும் முக்கியமாகக் கருதி வந்தது. ஆனால் இன்று, மாணவர்கள் சிக்கலான சூழல்களில் சுயமாக சிந்தித்து, பிரச்சனைகளை தீர்க்கவும், நேர்மையான முடிவுகளை எடுக்கவும் தயாராக இருக்க வேண்டும். இதற்காக விமர்சன சிந்தனையை வளர்க்கும் கற்றல் முறைகளான ஆராய்ச்சி சார்ந்த கற்றல் *(Inquiry-Based Learning),* சாக்ரடிஸின் வினா எழுப்பும் முறை *(Socratic Questioning),* பிரச்சனை அடிப்படையிலான கற்றல் *(Problem-Based Learning*) போன்ற அணுகுமுறைகள் அவசியமாகின்றன (Paul &Elder, 2014). தேடல், பகுப்பாய்வு, கலந்துரையாடல், காரண காரியத் தொடர்பு, பிரச்சனை தீர்க்கும் திறன், மற்றும் சுயசிந்தனை போன்றவற்றை விமர்சன சிந்தனையின் முக்கிய அம்சங்களாக குறிப்பிடலாம்.

தேடல் மற்றும் பகுப்பாய்வுத் திறனினூடாக மாணவர்கள் ஒரு கருத்து, நிலை, தகவல் அல்லது விளைவுகளை பூரணமாக ஆராய்ந்து, அதன் பல்வேறு அம்சங்களை பிரித்தறிய முடியும். உதாரணமாக, ஒரு சமூகப் பிரச்சினையை ஒப்பிட்டுப் பார்ப்பதன் மூலம் அதனால் யாருக்கு நன்மை கிடைக்கும், யாரேல்லாம் பாதிக்கப்படுவார்கள் என்று சிந்திக்கக்கூடிய ஆற்றல் வளர்கிறது (Facione, 2015). கலந்துரையாடல்களும் காரண காரியத் தொடர்பும் மாணவர்கள் ஒரு முடிவிற்கு வரும்போது, அதற்கான சான்றுகளையும் காரணங்களையும் முன்வைக்க உதவுகின்றன. மாணவர்கள் எந்தவொரு கருத்துக்களையும் ஏற்றுக்கொள்வதற்கு முன்னர் 'இது எப்படி உண்மை என நிருபிக்கப்படும்?' 'இதிலுள்ள மாற்றுப்பார்வைகள் என்ன?' அல்லது 'இதன் இறுதி முடிவு என்னவாக இருக்கும்?' போன்ற கேள்விகளை எழுப்ப பழக வேண்டும். இக்கேள்விகளே அவர்களை ஆழமாகச் சிந்திக்கத் தூண்டுகின்றன.

விமர்சன சிந்தனையின் முக்கிய நோக்கம், மாணவர்கள் பெற்ற அறிவை பயன்படுத்தி சிக்கலான பிரச்சனைகளை சுயசிந்தனையோடும் துல்லியத்துடன் தீர்க்கும் திறனை வளர்த்தல் ஆகும். இதனால் அவர்கள் தன்னம்பிக்கையும் சுய ஆளுமையும் கொண்டவர்களாக மாறுகின்றனர் (Dewey, 1933). நவீன கல்விச் சூழலில் விமர்சன சிந்தனையை வளர்ப்பது மிக முக்கிய ஒன்றாக கருதப்படுகின்றது. நவீன உலகில், தொழில்நுட்பம், இணையத்தளங்கள் மற்றும்

செயற்கை நுண்ணறிவு போன்ற வசதிகள் மாணவர்களுக்கு தகவல்களை உடனுக்குடன் வழங்கினாலும் அதேவேளையில், தவறான தகவல்களும், அளவுக்கு அதிகமான தரவுகளும் மாணவர்களிடையே பெரும் குழப்பத்தை ஏற்படுத்துகின்றன. இதனால், மாணவர்கள் தனிப்பட்ட அறிவையும், திறனையும் பயன்படுத்தி, எது உண்மையான தகவல், எது தவறான தகவல் என்பதைப் பிரித்தறியக் கற்றுக்கொள்வது அவசியமாகிறது (Brookfield,2012). மேலும், உலகமயமாக்கல், கலாசாரப் பன்முகத்தன்மை ,தொழில்துறை மாற்றங்கள் போன்ற காரணிகளால் மாணவர்கள் எதிர்கொள்ளும் சூழல் நாளுக்கு நாள் சிக்கலாகி வருகின்றன.

விமர்சன சிந்தனையை வகுப்பறையில் நடைமுறைப்படுத்துவதில் ஆசிரியர்களின் வகிபாகம்

மாணவர்களிடம் விமர்சன சிந்தனையை வளர்ப்பதில் ஆசிரியர்களுக்கு முதன்மையான பங்கு உண்டு. ஆசிரியர்கள் மாணவர்களைச் சரியாக வழிநடத்தி, அவர்கள் கேள்விகளை எழுப்புவதற்கான ஒரு சுமுகமான சூழலை வகுப்பறையில் உருவாக்க வேண்டும். பாடப்புத்தகத்தில் உள்ளதை அப்படியே சொல்லித் தராமல், மாணவர்கள் உலக நடப்புகளை ஆராய்ந்து சிந்திக்கவும், சொந்தமாக முடிவுகளை எடுக்கவும், பிரச்சினைகளைத் திறம்படத் தீர்க்கவும் கூடியவர்களாக உருவாக்குவதே இன்றைய கல்வியின் முக்கிய இலக்காகும் (Brookfield, 2012).

இது அறிவுக்கட்டமைப்புவாதக் கற்றல் கோட்பாடுகளுடன் (Constructivist Learning Theories) நேரடியாகத் தொடர்புபடுகிறது (Vygotsky, 1978). அதாவது, கற்றல் என்பது மாணவர்கள் தாமாகவே கருத்துக்களை விளங்கி, அர்த்தங்களை உருவாக்கிக் கொள்ளும் போதுதான் சிறப்பாக நடைபெறும் என்பதாகும். அதேபோல், மாணவர்கள் தங்களின் அன்றாட அனுபவங்களுடன் புதிய கருத்துக்களை இணைத்துப் பார்த்துக் கேள்விகள் கேட்கும் போதுதான் உண்மையான கற்றல் நிகழ்கிறது. எனவே, இங்கு ஆசிரியரின் பணி என்பது வகுப்பறையை அமைதியாக வைத்திருப்பதுடன் மட்டும் முடிந்துவிடுவதில்லை மாணவர்கள் எப்படிச் சிந்திக்க வேண்டும் என்பதை வடிவமைக்கும் ஒரு பெரிய பொறுப்பாக மாறுகிறது.

வகுப்பறையில் ஆசிரியர் ஒரு வழிகாட்டியாக இருந்து, மாணவர்களின் தேடல் ஆர்வத்தைத் தூண்டி, சாக்ரடீஸின் வினா முறையைக் கையாண்டு, குழு வேலைகள், கலந்துரையாடல்கள், தகவல் தொழில்நுட்பப் பயன்பாடு மற்றும் சுய மதிப்பீடு போன்றவற்றின் ஊடாக மாணவர்களின் சிந்தனைத் திறனை வளர்க்க முடியும். இதனை வகுப்பறையில் எவ்வாறு நடைமுறைப்படுத்தலாம் என்று நோக்கினால்:

ஆசிரியர் மாணவர்களின் கேள்விகளுக்குத் தானே நேரடியாகப் பதிலைச் சொல்லிவிடாமல், மேலும் சில கேள்விகளைக் கேட்டு, மாணவர்களையே தேடிப் பதிலைக் கண்டறிய ஊக்குவிக்க வேண்டும் (Brookfield, 2012). உதாரணமாக

ஒரு கணித வகுப்பில், "இந்தக் கணக்கை வேறு என்னென்ன வழிகளில் தீர்க்கலாம்?" என்று கேள்வி கேட்கும் போது மாணவர்கள் குழுக்களாக இணைந்து அதற்கான வழிகளைக் கண்டறிவர். சாக்ரடீஸின் வினா முறையில், ஆசிரியர் மாணவர்களிடம் தொடர்ச்சியான கேள்விகளைக் கேட்பதன் மூலம் அவர்களின் சிந்தனையைத் தூண்டலாம். இது மாணவர்களின் பகுப்பாய்வுத் திறனை அதிகரிக்க உதவுகிறது.

ஆசிரியர் குழு கற்றல் முறையைப் பயன்படுத்தும் போது, மாணவர்கள் தங்களுக்குள் கருத்துக்களைப் பரிமாறிக் கொள்கின்றனர். இதன் மூலம் அடுத்தவர்களின் கருத்துக்களையும் மதிக்கும் பண்பு அவர்களிடம் வளர்கிறது. இத்தகைய குழு விவாதங்கள் அறிவியல் மற்றும் சமூகப் பிரச்சினைகளைப் பற்றி ஆழமாகச் சிந்திக்கப் பெரிதும் உதவுகின்றன. கணினி மாதிரிகள் மற்றும் இணையத் தேடல் கருவிகள் போன்ற டிஜிட்டல் சாதனங்களும் மாணவர்களின் ஆய்வுத் திறனை வளர்க்கப் பயன்படுகின்றன. இதன் மூலம் தரவுகளைப் பகுப்பாய்வு செய்து, அதன் முடிவுகளைக் கணிக்க மாணவர்கள் பழகிக் கொள்கின்றனர் (Facione, 2015).

மேலும், வகுப்பறையில் மாணவர்கள் தாங்கள் கற்ற விஷயங்களைத் தாங்களே சுய மதிப்பீடு செய்து பார்க்கவும் ஆசிரியர் வழிகாட்ட வேண்டும். இது அவர்களின் உயர்மட்டச் சிந்தனைத் திறனை (Higher-Order Thinking Skills) வளர்க்கும். இன்றைய நவீன வகுப்பறையில் ஆசிரியர் என்பவர் வெறும் போதகர் அல்லர், அவர் மாணவர்களின் சிந்தனையைத் தூண்டும் ஒரு சிறந்த அமைப்பாளர் ஆவார்.

மாணவர்களிடத்தில் விமர்சன சிந்தனையை ஊக்குவிப்பதற்கான வகுப்பறை நடைமுறைகள்

இன்றைய கல்வியில், மாணவர்களின் விமர்சன சிந்தனையை வளர்ப்பதற்குப் பாடப்பரப்பைத் தாண்டி, மாணவர்களைச் சொந்தமாகச் செயல்பட வைக்க வேண்டும். அவர்கள் தேடல்களிலும், பகுப்பாய்வுகளிலும், விவாதங்களிலும் ஈடுபடும் வகையில் கற்றல் செயல்பாடுகளை அமைக்க வேண்டும் (Paul & Elder, 2014). இந்த வகுப்பறை நடைமுறைகளை நான்கு முக்கிய பிரிவுகளாகப் பார்க்கலாம்: வினா எழுப்பும் உத்திகள், கூட்டுக்கற்றல் (Collaborative Learning), பிரச்சினை அடிப்படையிலான கற்றல் (Problem-Based Learning) மற்றும் சுய மதிப்பீடும் பிரதிபலிப்பு என்பவையாகும். இவை வகுப்பறையில் நடைமுறைப் படுத்தப்படும் முறைகளை நோக்கினால், சாக்ரடீஸின் வினா முறையானது மாணவர்களை ஆழமாக யோசிக்க வைக்கவும், கருத்துக்களைப் பகுப்பாய்வு செய்து அதற்கான சான்றுகளுடன் பதிலளிக்க வைக்கவும் உதவும் ஒரு நல்ல வழியாகும். உதாரணமாக, ஒரு அறிவியல் வகுப்பில் ஆசிரியர் "இந்தத் தாவரத்தின் அமைப்பில் ஏன் இத்தகைய மாற்றம் ஏற்பட்டுள்ளது?" என்று கேட்கும் போது, மாணவர்கள் குழுக்களாக இணைந்து தகவல்களைச் சேகரித்து, அதற்கான காரணங்களை

ஆராய்வர். இதன் மூலம் காரண காரியத் தொடர்புகளை விளங்கி, வாதங்களை முன்வைக்கும் திறனைப் பெறுகின்றனர் (Vygotsky, 1978).

கூட்டுக்கற்றல் முறையில் மாணவர்கள் குழுக்களாக இணைந்து வேலை செய்வதால் பரஸ்பர கலந்துரையாடலும், கூட்டுழைப்பும், பகுப்பாய்வுத் திறனும் வளர்கின்றன. உதாரணமாக ஒரு வரலாற்று வகுப்பில், பிரித்தானியர் கால இலங்கை பற்றிய ஒரு தலைப்பை எடுத்துக்கொண்டு, ஒவ்வொரு குழுவும் அதற்கான வரலாற்றுச் சான்றுகளை முன்வைத்து விவாதங்களில் ஈடுபடலாம். இந்த நடைமுறை மாணவர்கள் மாற்றுப் பார்வைகளைப் புரிந்துகொள்ளவும், குழுவாக இணைந்து முடிவெடுக்கவும் வழிவகுக்கிறது.

பிரச்சினை அடிப்படையிலான கற்றல் (PBL) முறையில் மாணவர்கள் நிஜ வாழ்க்கையில் உள்ள பிரச்சினைகளை எடுத்துக்கொண்டு, அதற்கான தீர்வுகளைத் தேடி, தரவுகளை ஆராய்ந்து முடிவுகளை எடுப்பார்கள். இதன் மூலம் அவர்கள் சொந்தமாகச் சிந்தித்து பிரச்சினைகளைத் தீர்க்கும் ஆற்றலைப் பெறுகின்றனர் (Brookfield, 2012). அத்துடன், தாங்கள் கற்றவற்றைத் தாங்களே சுய மதிப்பீடு செய்யும் போது அவர்களின் சிந்தனைத் திறன் மேலும் கூர்மையடைகிறது. இத்தகைய செயல்பாடுகள் ஆசிரியரின் வழிகாட்டலுடன் வகுப்பறையில் நடக்கும் போது, மாணவர்களின் ஆளுமையும் சிந்தனைத் திறனும் நிஜமான சூழலில் வளர்கின்றன. இது அவர்களை 21 ஆம் நூற்றாண்டிற்கு ஏற்ற, விழிப்புணர்வுள்ள குடிமக்களாக உருவாக்க உதவுகிறது.

மாணவர்களின் விமர்சன சிந்தனையை மேம்படுத்துவதில் ஆசிரியர்கள் எதிர்கொள்ளும் சவால்கள் மற்றும் அதற்கான தீர்வுகள்

மாணவர்களில் விமர்சன சிந்தனையை வளர்ப்பது நவீன கல்வியின் முக்கிய குறிக்கோளாகும் (Facione, 2015). ஆசிரியர்கள் இதனை நடைமுறைப்படுத்தும் போது பல சவால்களை எதிர்கொள்கின்றனர். இச்சவால்கள் பெரும்பாலும் பாடத்திட்டக் கட்டுப்பாடுகள், மாணவர்களின் பின்னணி, போதிய வளங்கள் இல்லாமை மற்றும் தேர்வு முறைகள் ஆகியவற்றுடன் தொடர்புபட்டவையாக இருக்கின்றன.

பாடத்திட்டம் மற்றும் நேரக் கட்டுப்பாடுகள்: இலங்கையின் கல்விச் சூழலில், முக்கியமாக உயர் வகுப்புகளில் தேசிய தேர்வுகளைக் கருத்திற்கொண்டு பாடத்திட்டத்தை விரைவாக முடிக்க வேண்டிய கட்டாயம் ஆசிரியர்களுக்கு உள்ளது. இதனால், வகுப்பறையில் குழு விவாதங்கள் அல்லது பிரச்சினை தீர்க்கும் கற்றல் செயல்பாடுகளுக்குச் செலவிட நேரமில்லாமல் போகிறது. இதற்குத் தீர்வாக, பாடத்திட்டத்தைத் தாண்டி தனியாக நேரம் ஒதுக்காமல், அன்றாடப் பாடங்களை நடத்தும் போதே சிறிய விவாதங்களையும், சிந்தனையைத் தூண்டும் எளிய கேள்விகளையும் பாடத்துடன் இணைத்துக் கொண்டு போகலாம் (Perera& Samarasinghe, 2018).

மாணவர்களின் தயார்தன்மை மற்றும் ஈடுபாடு: பல மாணவர்களுக்கு ஆரம்பத்தில் ஒரு விஷயத்தைப் பகுப்பாய்வு செய்யும் திறனோ அல்லது

சொந்தமாகச் சிந்திக்கும் ஆற்றலோ குறைவாக இருக்க வாய்ப்புண்டு (Tan , 2017). சிங்கப்பூர் போன்ற நாடுகளில் கூட, தொடக்கக் காலத்தில் மாணவர்கள் திறந்த கேள்விகளுக்கும் பிரச்சினை அடிப்படையிலான கற்றல் செயல்பாடுகளுக்கும் சிரமப்பட்டனர். இதற்குத் தீர்வாக, ஆசிரியர் சிந்தனையைத் தூண்டும் எளிய கேள்விகளைப் படிப்படியாக அறிமுகப்படுத்த வேண்டும். தொடக்கத்தில் சுலபமான கேள்விகளைக் கேட்டு மாணவர்களின் தன்னம்பிக்கையை வளர்த்து, பின்னர் சிக்கலான மாதிரி ஆய்வுகளுக்கு (Case Studies) அவர்களைக் கொண்டு செல்லலாம்.

வளங்கள் மற்றும் தொழில்நுட்பக் குறைவு: நவீன சிந்தனைத் திறனை வளர்க்கச் சில டிஜிட்டல் கருவிகளோ அல்லது ஆய்வுப் பொருட்களோ தேவைப்படலாம். வளரும் நாடுகளின் கிராமப்புறப் பள்ளிகளில் கணினி அல்லது இணைய வசதிகள் போதியளவில் இல்லாததால், அறிவியல் வகுப்புகளில் மெய்நிகர் ஆய்வகங்களை (Virtual Labs) பயன்படுத்துவது சவாலாக உள்ளது (Rao & Sharma, 2019). இவ்வாறான சூழ்நிலைகளில், அதிக செலவில்லாத, உள்ளூரில் கிடைக்கக்கூடிய எளிய பொருட்களைக் கொண்டு மாணவர்களைச் சோதனைகள் மற்றும் தேடல்களில் ஈடுபடுத்தலாம்.

பாரம்பரிய தேர்வு முறைகள்: தற்போதைய தேர்வு முறைகள், குறிப்பாகப் பன்முகத் தெரிவு வினாக்கள் (MCQs) மாணவர்களின் ஆழமான சிந்தனையை முழுமையாக அளவிடுவதில்லை (Facione, 2015). இதனால் ஆசிரியர்களும் தேர்வுப் புள்ளிகளை நோக்கமாகக் கொண்டு, சிந்தனை செயல்பாடுகளைக் குறைத்துக் கொள்ள நேரிடுகிறது. இதற்குத் தீர்வாக, இறுதித் தேர்வுகளை மட்டுமே நம்பியிருக்காமல் வகுப்பறைக் குழுத் திட்டங்கள், மாணவர்களின் சுய பிரதிபலிப்புப் பதிவுகள் மற்றும் மாதிரி ஆய்வுகள் போன்ற தொடர் மதிப்பீட்டு முறைகளுக்கு முக்கியத்துவம் வழங்கப்பட வேண்டும்.

மாணவர்களின் பன்முகத்தன்மை: ஒரு வகுப்பறையில் வெவ்வேறு கற்றல் வேகம், குடும்பப் பின்னணி மற்றும் முன்னறிவைக் கொண்ட மாணவர்கள் இருப்பார்கள். பன்முகக் கலாசார சூழல் கொண்ட வகுப்பறைகளில் சில மாணவர்கள் மொழி அல்லது கூச்ச சுபாவம் காரணமாக விவாதங்களில் பங்கேற்கத் தயங்குவர் (Harris, 2016). இவ்வாறான வகுப்பறைகளில் வாய்மொழி விவாதங்கள் மட்டுமன்றி, எழுத்து மூலமான செயல்பாடுகள், சிறிய குழு வேலைகள் மற்றும் தோழமைக் கற்றல் (Peer Learning) போன்ற பல்வேறு வழிகளை ஆசிரியர் கையாளலாம்.

இவ்வாறான சவால்கள் இருப்பினும், ஆசிரியர்கள் பல்வேறு செயல்முறைகளை பயன்படுத்தி வெற்றிகரமாக விமர்சன சிந்தனை வளர்க்க முடியும். பாடத்திட்டத்தில் நடவடிக்கைகளை இணைத்தல், மாணவர்களின் தயார்தன்மையை மேம்படுத்தல், வளங்களுடன் பழகல், மதிப்பீட்டின் புதிய முறைகளை பயன்படுத்தல், பன்முகத் திறன்களை ஊக்குவித்தல் ஆகியவை விமர்சன சிந்தனையை வளர்ப்பதற்கான கற்றல் சூழலை உருவாக்குகின்றன

முடிவுரை

விமர்சன சிந்தனை என்பது இன்றைய நவீன கல்விக்கு மிகவும் இன்றியமையாத ஒரு திறனாகும். மாணவர்களை வெறுமனே பாடங்களை மனனம் செய்பவர்களாக மாற்றாமல், சொந்தமாகச் சிந்திப்பவர்களாகவும், பிரச்சினைகளைத் தீர்க்கும் ஆற்றல் உள்ளவர்களாகவும் உருவாக்குவதில் ஆசிரியர்களுக்குப் பெரும் பொறுப்பு உள்ளது. பாடத்திட்டச் சுமை, நேரமின்மை, போதிய வளங்கள் இல்லாமை போன்ற சவால்கள் இருந்தாலும், ஆசிரியர்கள் ஒரு போதகராக மட்டுமன்றி, வழிகாட்டியாகவும் ஊக்குவிப்பாளராகவும் செயல்படும் போது இச்சவால்களை முறியடிக்க முடியும். கல்வியின் உண்மையான நோக்கம் மாணவர்களுக்குத் தகவல்களைத் திணிப்பது அல்ல் மாறாக, அவர்கள் உலக நடப்புகளைத் தாமாகவே ஆராய்ந்து, சரியான முடிவுகளை எடுத்து, நிஜ வாழ்க்கைப் பிரச்சினைகளைப் படைப்பாற்றலோடு தீர்க்கக்கூடிய சிறந்த ஆளுமைகளாக உருவாக்குவதே ஆகும்.

உசாத்துணைகள்

Brookfield, S. D. (2012). Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions. Jossey-Bass.

Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment.

Harris, J. (2016). Teaching in multicultural classrooms: Strategies for inclusive learning. Routledge.

Paul, R., & Elder, L. (2014). The miniature guide to critical thinking concepts and tools. Foundation for Critical Thinking.

Perera, L., & Samarasinghe, D. (2018). Challenges in promoting inquiry based learning in Sri Lankan secondary schools. Journal of Educational Practice, 9(12), 45-53.

Rao, S., & Sharma, K. (2019). Digital divides and the limitations of technology in rural education in India. Asian Journal of Education, 15(2), 22-35.

Tan, P. (2017). Developing critical thinking skills in Singapore classrooms: Teacher perspectives. Singapore Educational Review, 24(1), 33-47.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

11

The Autonomous Learner;

Decoding Cognitive Logic of Generation Z in the Sri Lankan Advanced Level Classroom

Dinithi Navodya Sudusinghe

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9290

Abstract

The Advanced Level (AL) classroom in the modern era is no longer a site of passive reception but a dynamic ecosystem of negotiation and cognitive autonomy. This paper explores the behavioral and cognitive shifts within Generation Z (Gen Z)individuals born between 1997 and 2012,who currently occupy the 17-to-19-year-old cohort in Sri Lanka(Dimock, 2019). Despite geographical,cultural & subject streamwise specificities, Sri Lankan Advance level students are increasingly bridging cultural disparities through digitalization, adopting a globalized "digital-native" logic. This article analyzes the "Authenticity Filter," the "Fast-Brain" paradox, and the transition from instruction-following to instruction-making, arguing that modern pedagogy must direct toward relationship-based facilitation.

1. The Globalized Digital Native: Bridging Cultural Disparities

Generation Z represents the first global cohort of "digital natives" (Prensky, 2001). In the context of Sri Lankan education, a significant shift has occurred: while traditional cultural values remain, the digitalization of daily life has created a "transcultural" identity among AL students. Through ubiquitous access to global platforms like YouTube,Facebook, TikTok,Instagram and educational MOOCs, Sri Lankan students are no longer isolated by

geography. They share more behavioral commonalities with their global peers than with the previous generation of Sri Lankan "digital immigrants."

This digitalization acts as a leveler of cultural disparities. A student in a rural province and a student in an urban center often consume the same global content, adopt similar linguistic shorthand, and utilize the same logical frameworks for problem-solving. As noted in global, structural changes in higher education must acknowledge that quality is now viewed through a global lens. Sri Lankan students do not just compare their teachers to local standards; they compare them to the global standards of "authentic mentorship" they see online.Consequently, the cognitive process of a student in a rural province is increasingly aligned with urban counterparts, as both navigate information through the same digital heuristic patterns.

2. The "Authenticity Filter": Relationship as a Pedagogical Prerequisite

A primary behavioral marker in the modern AL classroom is the "Identification Phase." This is a period where students psychologically "audit" the educator before committing to the curriculum. For Gen Z, trust is not an automatic byproduct of professional titles; it is earned through authenticity and relatability.

Research indicates that Gen Z learners prioritize an educator’s emotional intelligence (EQ) as a prerequisite for engagement. According to a mixed-methods study in 2024, experiential learning remains the most preferred teaching style, with a mean preference score of 4.39 out of 5.0 (Diversitas Journal, 2024). Students spend the initial weeks of a course identifying whether a teacher is "real," logically sound, and supportive. Once this bridge of trust is established, student engagement increases by an average of 35% compared to traditional, authority-based environments (Hattie & Timperley, 2025). They seek a "mentor-friend" who respects their autonomy rather than a lecturer who demands obedience.

3. The "Fast-Brain" Paradox: Navigating the 8-Second Filter

There is a frequent misconception that Gen Z possesses a "short attention

span." Modern cognitive science suggests this is more accurately described as an **8-second filter** (McKinsey, 2022). Due to the high volume of digital stimuli, Gen Z brains have developed a sophisticated ability to filter, categorize, and discard irrelevant data at high speeds.

This leads to the "Fast-Brain" paradox: a student may appear quiet, detached, or physically passive, yet their internal logical processors are working at high velocity. They are often parallel-processing the educator's argument and reaching conclusions before the verbal delivery is complete. Recent statistics show that 75.7% of Gen Z learners prefer **multimodal learning** the simultaneous use of visual, auditory, and kinesthetic stimuli (University of Cyberjaya, 2026).When a lesson is delivered in a singular, slow-paced format, it creates a "cognitive load disconnect," where the student's internal logic outpaces the instructional delivery.

4. From Instruction-Takers to Instruction-Makers: The Drive for Autonomy

The modern Advanced level student is characterized by a rejection of passive instruction. Gen Z learners are inherently proactive and strive to influence the learning process. They do not merely follow instructions; they seek to be "instruction-makers" who understand and modify the logic of the task.

- **Proactive Autonomy:** Students often challenge established methodologies to propose more pragmatic or "joyful" ways of achieving a learning goal. This is influenced by the global "DIY" (Do-It-Yourself) culture found in digital spaces.
- **The Productive Struggle:** 54% of Gen Z students prefer project-based learning (PBL) where they can navigate complexities and "struggle" through the problem-solving phase independently rather than being spoon-fed answers (Wifi Talents, 2025).
- **Inquisitive Innovation:** Their inquisitive nature drives them to transform the classroom into an experimental space. They value "joyful learning" environments where curiosity is rewarded over rote memorization.

5. Gender and Generational Convergence in the Digital Age

In the 17-to-19-year-old cohort, traditional gender-based differences in learning styles are increasingly secondary to generational commonalities. While subtle social nuances exist, the "Gen Z logic" characterized by pragmatism and a demand for logical transparency is consistent across all genders. The shared experience of being raised in a digital-native environment has created a unified behavioral profile. Data from 2025 suggests that both male and female students show equally high confidence levels (58%) in their readiness for the future when provided with autonomous, technology-integrated learning opportunities (Gallup, 2025).

6. The "Real Gems": Cultivating Joyful and Logical Classrooms

Teachers often observe that the most inquisitive students those who question authority and experiment with lessons are the "Real Gems" of the classroom. These students strive to create a "joyful learning" environment. They value peer-to-peer collaboration, with 80% of Gen Z reporting that studying with peers significantly enhances their academic retention and overall satisfaction (Barnes & Noble College, 2024).

This shift requires a move toward **"Relationship Management."** The educator's role is now to moderate the "productive struggle" and ensure the struggle remains constructive. This involves knowing when to provide a scaffold and when to allow the student to "make the instruction" themselves.

7. Recommendations

As an alumna of the Faculty of Education reflecting on the evolution of pedagogy, the findings suggest that teacher training programs must adapt to these new cognitive and transcultural realities. This observation is emphasized that quality in education is intrinsic to the search for scientific knowledge and excellence. To achieve this in the modern Advanced Level classroom, the following strategies are recommended:

1. **Transition to Facilitation:** Training should move away from the "all-knowing orator" model toward "authentic facilitation," where the teacher guides the student's independent inquiry. 2. **Multimodal Curriculum Design:** Lessons must integrate visual, interactive, and logical components to satisfy the high speed internal processing of Gen Z.

3. **Digital Integration as Cultural Bridge:** Acknowledge the globalized digital identity of students by utilizing global educational resources and technological tools, regardless of the school's physical location.

4. **Promote Cognitive Autonomy:** Shift assessment from "following instructions" to "innovative problem-solving," allowing students to take ownership of their learning flow.

Conclusion

Generation Z students in the Sri Lankan Advanced level classroom are not passive subjects but active, logical, and highly inquisitive co-creators of knowledge. Their tendency to challenge instructions and seek a "joyful" struggle is a sign of high functioning autonomy, facilitated by a globalized digital identity that bridges local cultural disparities. By recognizing them as "Real Gems" and adapting pedagogical structures to meet their fast-paced, multimodal, and relationship driven logic, the education system can unlock a level of excellence that surpasses traditional models.

References

Barnes & Noble College. (2024). *Gen Z learning and development: Adapting to Gen Z learning styles.* EIM Partnerships Research Report.

Dimock, M. (2019). *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins.* Pew Research Center.

Diversitas Journal. (2024). *My ideal teacher: The Gen Z's choice – A mixed methods approach to preferred teaching styles.*

Gallup. (2025). *Gen Z students more engaged in school, ready for the future.* Gallup News. https://news.gallup.com/poll/694238/gen-students engaged-school-ready-future.aspx

Hattie, J., & Timperley, H. (2025). *Adapting educational practices for Generation Z: Integrating metacognitive strategies.* Frontiers in Education.

McKinsey & Company. (2022). *Mind the Gap: Three realities busting the Gen Z attention span myth.* McKinsey & Company Insights.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants.* On the Horizon, 9(5), 1-6.

Seemiller, C., & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college.* Jossey Bass.

University of Cyberjaya. (2026). *Learning preferences of Generation Z undergraduates: A cross-sectional study on multimodal learning.*

Wifi Talents. (2025). *Gen Z education statistics: Reports on learning preferences and technological integration.*

12

ස්වීඩනයේ ඩිජිටල් පංති කාමරවලින් සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් පරිසරයන් වෙත නැවත යොමුවීම පිළිබඳ ව්‍යුහාත්මක හා න්‍යායාත්මක විශ්ලේෂණයක්

පබෝධා මදුනෙත්මි

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9291

සාරසංක්ෂේපය

21 වන සියවසේ මුල් දශක ද්විත්වය තුළ ගෝලීය අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය වේගවත් සාර්ව-මට්ටමේ ඩිජිටල්කරණයකට ලක් විය. තොරතුරු හා සන්නිවේදන තාක්ෂණය අධ්‍යාපන පද්ධතිවලට අනුකලනය කිරීම මඟින් ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය, නම්‍යශීලී සහ බහු-මාධ්‍ය ඉගෙනුම් පරිසරයක් බිහි කිරීම ලෝකයේ බොහෝ රටවල ප්‍රධාන ප්‍රතිපත්තිමය ඉලක්කයක් විය. මෙම තාක්ෂණික පරිවර්තනයේ ගෝලීය පුරෝගාමියා ලෙස කටයුතු කළ ස්වීඩනය, සමස්ත පාසල් පද්ධතියම ඩිජිටල්කරණයට ලක්කිරීමෙන් අනතුරුව මැතකාලීනව දැඩි ප්‍රතිපත්තිමය හැරවුමකට ලක්ව ඇත. සිසුන්ගේ කියවීමේ ප්‍රවණතාවය අවප්‍රමාණය වීම, අවධානය රඳවා තබා ගැනීමේ අපහසුතාවය සහ ගැඹුරු ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය අඩාල වීම වැනි සංජානනමය අර්බුද හේතුවෙන් මුද්‍රිත පෙළපොත්, අත්අකුරු ලිවීම සහ ගුරු-සිසු අන්තර්ක්‍රියාවන් මත පදනම් වූ සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් මෙවලම් වෙත නැවත අවධානය යොමුකිරීමට ස්වීඩන රජය තීරණය කර ඇත. මෙම ලිපිය මඟින් එම ප්‍රතිපත්තිමය පරිවර්තනය, අධ්‍යාපනික, මනෝවිද්‍යාත්මක සහ සමාජ-සංස්කෘතික සාධක ඔස්සේ විවේචනාත්මකව විශ්ලේෂණය කෙරේ. සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටක් ලෙස ඩිජිටල් අධ්‍යාපන උපායමාර්ග සකස් කරමින් සිටින ශ්‍රී ලංකාවේ සමකාලීන අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිය උදෙසා උකහා ගත හැකි ප්‍රායෝගික සහ සමතුලිත ආදර්ශයන් මෙම අධ්‍යයනය මඟින් යෝජනා කෙරේ.

මූඛ්‍ය පද: ඩිජිටල් අධ්‍යාපනය, සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම, ස්වීඩන අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ, සංජානන සංවර්ධනය, සමාජ-සංස්කෘතික න්‍යාය, ප්‍රවේශ සන්නිකර්ෂණ කලාපය (ZPD).

මානව ශිෂ්ටාචාරයේ සහ අධ්‍යාපන ඉතිහාසයේ විවිධ අවධීන්හිදී බිහිවූ තාක්ෂණික මෙවලම් ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ ස්වභාවය තීරණය කිරීමෙහිලා සුවිශේෂී බලපෑමක් සිදු කර ඇත. මුද්‍රණ ශිල්පයේ ආගමනයත් සමඟ ඉන් පසුව පැමිණි පරිගණක තාක්ෂණය, අන්තර්ජාලය, ස්මාර්ට් ජංගම දුරකථන සහ ටැබ්ලට් පරිගණක

මඟින් පන්තිකාමර සංකල්පය තාක්ෂණික වශයෙන් අතිශය දියුණු තත්වයකට පත් විය. විශේෂයෙන්ම කොවිඩ් 19 ගෝලීය වසංගත තත්ත්වයත් සමඟ ලෝකය පුරා සාම්ප්‍රදායික භෞතික පන්තිකාමර වසා දැමීමට සිදුවූ අතර, එය අධ්‍යාපනයේ ඩිජිටල්කරණ ක්‍රියාවලිය නිරායාසයෙන්ම වේගවත් කිරීමට හේතු විය. කෙසේ වෙතත්, වර්තමාන ජාත්‍යන්තර අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සහ ඇගයීම් වාර්තා මඟින් පෙන්වා දෙන්නේ තාක්ෂණික මෙවලම් සඳහා පන්තිකාමර තුළ ඇති ප්‍රවේශය පුළුල් වූ පමණින්ම ශිෂ්‍යයාගේ සංජානන වර්ධනය හෝ ගැඹුරු ඉගෙනීම සංවර්ධනය නොවන බවයි. එක්සත් ජාතීන්ගේ අධ්‍යාපනික, විද්‍යාත්මක සහ සංස්කෘතික සංවිධානය (UNESCO 2023) විසින් නිකුත් කරන ලද ගෝලීය අධ්‍යාපන නිරීක්ෂණ වාර්තාව අවධාරණය කරන්නේ, තාක්ෂණය යනු අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා භාවිත කළ හැකි එක් උපකරණයක් හෝ මාධ්‍යයක් පමණක් වන අතර, එය කිසිසේත්ම ගුරුවරයා සහ ශිෂ්‍යයා අතර පවතින සජීවී මානව අන්තර්ක්‍රියාවන් ප්‍රතිස්ථාපනය කිරීමට භාවිත නොකළ යුතු බව ය.

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ ඩිජිටල්කරණය යනු හුදෙක් පන්තිකාමරවලට පරිගණක සැපයීම හෝ මුද්‍රිත පොත් වෙනුවට ඩිජිටල් තිර ආදේශ කිරීම වැනි සරල තාක්ෂණික ක්‍රියාවලියක් නොවේ. එය අධ්‍යාපන පද්ධතියේ සමස්ත ව්‍යුහය, සන්නිවේදන රටාවන් සහ ඉගෙනුම් පරිසරය මුළුමනින්ම පරිවර්තනය කරන "සමාජ-තාක්ෂණික සංසිද්ධියකි. මෙම පරිසරය තුළ දැනුම යනු නිරන්තරයෙන් වෙනස් වන, ජාලගත වූ සහ ඕනෑම අයෙකුට ප්‍රවේශ විය හැකි විවෘත සම්පතක් ලෙස අර්ථකථනය කෙරේ. කෙසේ වෙතත් මෙම තාක්ෂණික ප්‍රසාරණය සමඟ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය මුහුණ දෙන ප්‍රධානතම අභියෝගය වන්නේ 'තොරතුරු වෙත ප්‍රවේශ වීම' සහ 'දැනුම නිර්මාණය කිරීම' අතර පවතින ප්‍රායෝගික පරතරයයි. ඩිජිටල් මාධ්‍ය මඟින් ශිෂ්‍යයාට ක්ෂණිකව අති විශාල තොරතුරු සම්භාරයක් ලබා ගත හැකි වුවද, එම තොරතුරු විවේචනාත්මකව විශ්ලේෂණය කර, තමන්ගේ පූර්ව දැනුම සමඟ සම්බන්ධ කර ගනිමින් අර්ථවත් දැනුමක් බවට පරිවර්තනය කර ගැනීමට සිසුන් අපොහොසත් වන බව පර්යේෂකයෝ පෙන්වා දෙති.

ඩිජිටල් අධ්‍යාපනය සහ ශිෂ්‍යයාගේ සංජානන බලපෑම්

ඩිජිටල් ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයන් මඟින් තොරතුරු ලබා ගැනීමේ වේගය සහ දෘශ්‍යමය උත්තේජන සැපයිය හැකි වුවද, එය ශිෂ්‍යයාගේ මොළයේ ක්‍රියාකාරිත්වයට සහ සංජානන ක්‍රියාවලීන්ට බලපාන ආකාරය පිළිබඳව වර්තමාන ස්නායු විද්‍යාත්මක සහ අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාත්මක පර්යේෂණ මඟින් බරපතළ කරුණු අනාවරණය කර ගෙන ඇත. මෙහිදී ඩිජිටල් තිර මත කියවීම සහ මුද්‍රිත කඩදාසි මත කියවීම අතර පැහැදිලි සංජානනමය වෙනසක් හඳුනාගෙන තිබේ. 2018 වසරේ සිදු කරන ලද මෙටා-විශ්ලේෂණයකට අනුව, මුද්‍රිත පෙළපොත් පරිශීලනය කරන සිසුන්, ඩිජිටල් තිර ඔස්සේ එම ලිපි ලේඛන ම කියවන සිසුන්ට වඩා ඉහළ මට්ටමක ව්‍යූහගත අවබෝධයක් පෙන්නුම් කරයි. මෙයට ප්‍රධාන හේතුව වන්නේ මුද්‍රිත පොතක පවතින භෞතික ස්වභාවය එනම් පිටුව පෙරළීම, පොතේ ඝනකම අතට දැනීම වැනි සාධක

මඟින් මොළය තුළ තොරතුරු ගබඩා කරගැනීම සඳහා භෞතික සිතියමක් නිර්මාණය කිරීමයි. ඊට සාපේක්ෂව ඩිජිටල් තිරයක ඉහළට සහ පහළට ගමන් කරමින් කියවීමේදී මෙම සිතියම්කරණය බිඳවැටෙන අතර, එමඟින් මතක ශක්තිය ඌන වේ. තවද, පර්යේෂණවලින් හෙළි වී ඇත්තේ ඩිජිටල් මාධ්‍ය මඟින් සිසුන් තුළ "අධිතක්සේරුගත අවබෝධයක්"ඇති කරන බව ය. සිසුන් ඩිජිටල් තිර මත ඇති ලිපි ඉතා වේගයෙන් කියවා අවසන් කරන අතර, තමන්ට එය හොඳින් වැටහුණු බව ප්‍රකාශ කරයි. නමුත් ඔවුන්ගෙන් ගැඹුරු, විවේචනාත්මක හෝ විශ්ලේෂණාත්මක ප්‍රශ්න ඇසූ විට ලබාදෙන පිළිතුරු ඉතා නොගැඹුරු ය.

සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයන්ගේ න්‍යායාත්මක පදනම

සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් පරිසරය යනු හුදෙක් යල්පැන ගිය පද්ධතියක් නොව, අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව තුළ ශක්තිමත් න්‍යායාත්මක පදනමක් මත ගොඩනැඟී ඇති ක්‍රියාවලියකි. ස්වීඩනය වැනි දියුණු රටවල් පවා මෙම ක්‍රමවේද වෙත නැවත හැරීමට හේතුව පහත සඳහන් ප්‍රධාන අධ්‍යාපන න්‍යායන් ඇසුරින් විශ්ලේෂණය කළ හැකි ය.

- **ලෙව් විගොට්ස්කිගේ සමාජ-සංස්කෘතික න්‍යාය සහ ප්‍රවේශ සන්නිකර්ෂණ කලාපය (ZPD)**

ලෙව් විගොට්ස්කිගේ සමාජ-සංස්කෘතික න්‍යායට අනුව, පුද්ගලයෙකුගේ ඉගෙනීම සහ ඉහළ සංජානන ක්‍රියාකාරීත්වයන් වර්ධනය වන්නේ හුදෙකලා ක්‍රියාවලියක් ලෙස නොව, සමාජීය සහ සංස්කෘතික පරිසරයක් තුළ සිදු වන සජීවී අන්තර්ක්‍රියාවන්ගේ ප්‍රතිඵලයක් වශයෙනි. මෙහිදී විගොට්ස්කි විසින් හඳුන්වා දෙන ලද වැදගත්ම සංකල්පය වන්නේ "ප්‍රවේශ සන්නිකර්ෂණ කලාපයයි" (Zone of Proximal Development - ZPD). ZPD යනු ශිෂ්‍යයෙකුට කිසිවෙකුගේ සහායක් නොමැතිව ස්වාධීනව කළ හැකි කාර්යයන් සහ දැනුමැති අයෙකුගේ මාර්ගෝපදේශනය සහ සහාය ඇතිව කළ හැකි කාර්යයන් අතර පවතින පරතරයයි. ඩිජිටල් පන්තිකාමර පරිසරයක් තුළ, පරිගණක මෘදුකාංගයකට හෝ කෘතිම බුද්ධි මෙවලමකට යම් දුරකට තොරතුරු සැපයිය හැකි වුව ද, ශිෂ්‍යයාගේ හැඟීම්, හැසිරීම් වටහා ගනිමින්, සැබෑ මාර්ගෝපදේශකයෙකු ලෙස කටයුතු කළ හැක්කේ සජීවී මිනිස් ගුරුවරයෙකුට පමණි. ගුරු සිසු ඇස් සම්බන්ධතාවය සහ අවාචික සන්නිවේදනය ඩිජිටල් තිර මඟින් අහිමි කිරීම නිසා 'ඡ කලාපය තුළ සිදුවන දැනුම ගොඩනැඟීමේ ක්‍රියාවලිය මන්දගාමී වේ.

- **අත්අකුරු ලිවීමේ සංජානනමය වැදගත්කම**

යතුරු පුවරුවක අකුරු ටයිප් කිරීම සහ පෑනක් හෝ පැන්සලක් භාවිත කර කඩදාසියක අත්අකුරු ලිවීම අතර පවතින ස්නායු විද්‍යාත්මක වෙනස වර්තමාන පර්යේෂණවල විශේෂ අවධානයට ලක්ව ඇත. අත්අකුරු ලිවීමේ දී ඇඟිලිවල සියුම්

චලනයන් පාලනය කිරීම සඳහා මොළයේ චාලක කලාප , දෘශ්‍ය කලාප සහ සංවේදන කලාප රැසක් එක වර උත්තේජනය වේ. මෙම බහු-කලාපීය ක්‍රියාකාරිත්වය තොරතුරු දිගුකාලීන මතකයට ඇතුළත් කර ගැනීමට සහ අක්ෂර වින්‍යාසය, භාෂා රටා වඩාත් හොඳින් ග්‍රහණය කර ගැනීමට උපකාරී වේ. ස්වීඩන පර්යේෂකයන් පෙන්වා දෙන්නේ සිසුන් ටැබ්ලට් පරිගණකවල ටයිප් කිරීමට හුරු වීම නිසා ඔවුන්ගේ දිගු පාඨ කියවා තේරුම් ගැනීමේ ධාරිතාව පිරිහී ඇති බවයි.

ස්වීඩනයේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණය: ඓතිහාසික පසුබිම සහ වර්තමාන හැරවුම

ස්වීඩනය 1990 දශකයේ අග භාගයේ සිට අධ්‍යාපනය ඩිජිටල්කරණය කිරීම අතින් ලෝකයේ පෙරමුණේ ම සිටි රටකි. රජයේ දැඩි මූල්‍ය ප්‍රතිපාදන යටතේ සෑම ශිෂ්‍යයෙකුට ම පුද්ගලික පරිගණකයක් හෝ ටැබ්ලට් උපාංගයක් ලබාදීම (One-to-One policy), පාසල් පරිශ්‍රයන් සම්පූර්ණයෙන් ම අධිවේගී අන්තර්ජාලයෙන් ආවරණය කිරීම සහ මුද්‍රිත පෙළපොත් වෙනුවට ඩිජිටල් ඉගෙනුම් පද්ධති ආදේශ කිරීම ජාතික ප්‍රතිපත්තියක් ලෙස ක්‍රියාවට නැංවිණි. 2017 වසරේදී ස්වීඩන ජාතික අධ්‍යාපන නියෝජිතායතනය විසින් ඩිජිටල් කුසලතා අනිවාර්ය කරමින් ජාතික ඩිජිටල්කරණ උපායමාර්ගයක් ද හඳුන්වා දෙන ලදී. කෙසේ වෙතත්, මෙම දැවැන්ත ඩිජිටල්කරණයේ දිගුකාලීන ප්‍රතිඵල 2020 දශකයේ මුල් භාගය වන විට විද්‍යමාන විය. ජාත්‍යන්තර ශිෂ්‍ය ඇගයීමේ වැඩසටහන සහ ජාත්‍යන්තර කියවීමේ සාක්ෂරතා අධ්‍යයනය මඟින් අනාවරණය වූයේ ස්වීඩන සිසුන්ගේ කියවීමේ සාක්ෂරතාවය සහ ගණිතමය හැකියාවන් පෙර වසරවලට වඩා සැලකිය යුතු ලෙස පහත වැටී ඇති බවයි. විශේෂයෙන්ම, ළමුන් තුළ ස්වයක්‍රීයව කියවීමේ රුචිය අඩු වීම, අවධානය රඳවා ගැනීමේ කාලය කෙටි වීම සහ සරල අත්අකුරු ලිවීමට පවා අපොහොසත් වීම වැනි මූලික අධ්‍යාපනික ගැටලු රැසක් හඳුනාගැනිණි.

මෙම අර්බුදයට පිළියම් වශයෙන් ස්වීඩන අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය සහ වත්මන් රජය විසින් ඓතිහාසික ප්‍රතිපත්තිමය හැරවුමක් නිවේදනය කරන ලදී. ඒ අනුව, පෙර පැවති අධි-ඩිජිටල්කරණ උපායමාර්ග අත්හිටුවා, "නැවත මුද්‍රිත පොත් සහ පැන්සල් වෙත" (Back to basics) යන සංකල්පය යටතේ නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ හඳුන්වා දෙන ලදී. මෙම ප්‍රතිසංස්කරණයේ ප්‍රධාන ව්‍යුහාත්මක අංග මෙසේය:

- මුද්‍රිත පෙළපොත් සඳහා ප්‍රතිපාදන වෙන් කිරීම: පාසල් වෙත 100% ක් මුද්‍රිත පෙළපොත් නැවත ලබා දීමට රජය විසින් සෘජු මූල්‍ය ප්‍රතිපාදන වෙන් කිරීම.

- ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල තිර කාලය (Screen-time) සීමා කිරීම: වයස අවුරුදු 6ට අඩු දරුවන් සඳහා වන පූර්ව-ළමා විය සංවර්ධන ආයතන තුළ ඩිජිටල් උපාංග භාවිතය සම්පූර්ණයෙන්ම පාහේ තහනම් කිරීම සහ ප්‍රාථමික පන්තිවල ඩිජිටල් භාවිතය අවම කිරීම.

• අත්අකුරු ලිවීම අනිවාර්ය කිරීම: දෛනික පන්තිකාමර ක්‍රියාකාරකම් සහ ඇගයීම්වල දී පරිගණක භාවිතය වෙනුවට අතින් ලිවීම ප්‍රවර්ධනය කිරීම.

• ගුරු කේන්ද්‍රීය ඉගැන්වීම් ශක්තිමත් කිරීම: ශිෂ්‍යයා තනිවම උපාංගයක් ඇසුරින් ඉගෙනීම වෙනුවට, ගුරුවරයා විසින් මෙහෙයවනු ලබන සෘජු සාම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීම් කාලය දීර්ඝ කිරීම.

මෙහිදී විශේෂයෙන්ම අවධාරණය කළ යුතු කරුණක් වන්නේ, ස්වීඩනයේ මෙම නව ප්‍රතිසංස්කරණය යනු තාක්ෂණය මුළුමනින්ම ප්‍රතික්ෂේප කිරීමක් නොවන බවයි. එය තාක්ෂණයේ සීමාවන් හඳුනාගෙන, මානව සංජානනයට සහ අධ්‍යාපන න්‍යායන්ට ගැළපෙන පරිදි ඩිජිටල් සහ සාම්ප්‍රදායික ක්‍රමවේදයන් අතර නිරෝගී සමතුලිතතාවයක් ගොඩනැගීමට ගත් උත්සාහයකි.

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතිය සඳහා ලබාගත හැකි ප්‍රතිපත්තිමය ආදර්ශයන්

වත්මන් ශ්‍රී ලාංකීය අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය ද නව ප්‍රතිසංස්කරණ සඳහා සූදානම් වෙමින් පවතින අතර, පන්තිකාමර තුළට තාක්ෂණය සහ ඩිජිටල් මෙවලම් ඇතුළත් කිරීම පිළිබඳ දැඩි අවධානයක් යොමුව පවතී. මෙම සන්දර්භය තුළ, ස්වීඩනය වැනි දියුණු රටක් වසර තිහක අත්දැකීම්වලින් පසු ලබාගත් ප්‍රතිඵල විශ්ලේෂණය කිරීම ශ්‍රී ලංකාව වැනි රටකට ඉතා වැදගත් වේ. මෙයින් ලබාගත හැකි ප්‍රධාන ප්‍රතිපත්තිමය ආදර්ශයන් පහත පරිදි වර්ගීකරණය කළ හැකි ය.

• 'තාක්ෂණය පළමුව' වෙනුවට 'ඉගෙනීම පළමුව' (Learning-First Approach)

ලංකාවේ අධ්‍යාපන සැලසුම්කරුවන් බොහෝ විට සිදුකරන මූලික වැරැද්දක් වන්නේ පන්තිකාමරයකට තාක්ෂණික මෙවලම් සැපයීම ම අධ්‍යාපනයේ දියුණුවක් ලෙස සැලකීමයි. ස්වීඩන අත්දැකීම අපට කියා දෙන්නේ තාක්ෂණය යනු අරමුණ නොව, අරමුණ සාක්ෂාත් කරගන්නා මෙවලමක් පමණක් බව ය. එබැවින්, ඕනෑම ඩිජිටල් මෙවලමක් හඳුන්වා දීමට පෙර, එමඟින් සිසුන්ගේ සංජානන වර්ධනයට සහ විෂය අවබෝධයට සිදුවන සැබෑ අධ්‍යාපනික දායකත්වය කුමක්දැයි විද්‍යාත්මකව ඇගයිය යුතු ය.

• ඩිජිටල් සාධාරණත්වය සහ සම්පත් බෙදීයාමේ පරතරය (Digital Equity)

ශ්‍රී ලංකාව වැනි සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටක නාගරික සහ ග්‍රාමීය පාසල් අතර පවතින භෞතික මෙන් ම මානව සම්පත් පරතරය ඉතා ඉහළ ය. පවතින ආර්ථික

තත්ත්වයන් යටතේ දිවයිනේ සියලුම පාසල් සඳහා එක හා සමානව අධිවේගී අන්තර්ජාලය හෝ ස්මාර්ට් උපාංග සැපයීම ප්‍රායෝගික නොවේ. එවැනි පසුබිමක, අධ්‍යාපනය මුළුමනින්ම ඩිජිටල්කරණය කිරීමට යාමෙන් සිදු වන්නේ පවතින සමාජ අසමානතාවය උග්‍ර වීමයි. එබැවින්, මුද්‍රිත පෙළපොත් සහ භෞතික සම්පත්වල ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැංවීම මඟින් සැම ශිෂ්‍යයෙකුටම පොදු සහ සාධාරණ අධ්‍යාපන අයිතියක් තහවුරු කළ හැකි ය.

• වයසට අනුරූපී ඩිජිටල් භාවිතය

ශ්‍රී ලංකාව නව ඩිජිටල් උපායමාර්ග සැකසීමේදී සිසුන්ගේ වයස් මට්ටම් සහ සංජානන පරිණතභාවය කෙරෙහි දැඩි අවධානය යොමු කළ යුතු ය. ස්වීඩන ආදර්ශය අනුව පහත සඳහන් ව්‍යූහගත පියවර ලංකාවට ද ගැළපෙන සේ යෝජනා කළ හැකි ය:

1. ප්‍රාථමික අංශය (1-5 ශ්‍රේණි): ඩිජිටල් තිර භාවිතය සම්පූර්ණයෙන් ම අවම කළ යුතු ය. ඉගෙනීම මුළුමනින් ම මුද්‍රිත පෙළපොත්, ක්‍රියාකාරකම්, ප්‍රායෝගික මෙවලම්, අත්අකුරු ලිවීම සහ ගුරුවරයා සමඟ සෘජු සන්නිවේදනය මත පදනම් විය යුතු ය.

2. ද්විතීයික අංශය (6-11 ශ්‍රේණි): මුද්‍රිත මාධ්‍ය මූලික කර ගනිමින්, අවශ්‍ය තැන්වලදී පමණක් පරිගණක තාක්ෂණය සහ දෘශ්‍ය මාධ්‍ය සහායක මෙවලම් ලෙස භාවිත කරන සමතුලිත ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයක් අනුගමනය කළ හැකිය.

3. උසස් පෙළ සහ තෘතීයික අංශය: පර්යේෂණ කටයුතු, ස්වයං අධ්‍යයන සහ ගෝලීය දැනුම් පද්ධති සමග සම්බන්ධ වීම සඳහා ඩිජිටල් තාක්ෂණය පුළුල් ලෙස භාවිත කිරීමට සිසුන්ට මගපෙන්විය යුතු ය.

• අධ්‍යාපන - තාක්ෂණික ගුරු පුහුණුව

තාක්ෂණික මෙවලම් පන්තිකාමරයට ලබාදුන් පමණින් ගුරුවරුන් ස්වයංක්‍රීයව ඒවා ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට සාර්ථකව දායක කර නොගනී. ලංකාවේ පවතින ගුරු පුහුණු වැඩසටහන් බොහෝ විට සීමා වන්නේ පරිගණකයක් ක්‍රියාත්මක කරන ආකාරය වැනි මූලික තාක්ෂණික කුසලතා ඉගැන්වීමට පමණි. නමුත් අවශ්‍ය වන්නේ, තාක්ෂණය විෂය පථයන්ට අනුකලනය කරමින් බෘනර්ගේ සහ විගොට්ස්කිගේ න්‍යායන්ට අනුව ශිෂ්‍යයාගේ ZPD කලාපය පුළුල් වන සේ නිර්මාණාත්මකව උගන්වන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳව "අධ්‍යාපනික-තාක්ෂණික පුහුණුවක්" ගුරුවරුන්ට ලබා දීම ය.

සමාලෝචනය

ස්වීඩනය වැනි රටක් නැවතත් සාම්ප්‍රදායික මෙවලම් සහ මුද්‍රිත පොත් වෙත යොමු වීම ගෝලීය අධ්‍යාපනයට වැදගත් පාඩමකි. මෙමඟින් තහවුරු වන්නේ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය පන්තිකාමර සතු තාක්ෂණයේ නවීනත්වය මතම තීරණය නොවන බවයි. ඉගෙනීම යනු සජීවී මානව අන්තර්ක්‍රියාවන්, සන්දර්භීය පරිසරය සහ ක්‍රමානුකූල මාර්ගෝපදේශනය මත ගොඩනැගෙන සමාජීය ක්‍රියාවලියක් බව මෙයින් නැවත සනාථ වේ. ශ්‍රී ලංකාව වැනි රටවල් ප්‍රතිපත්ති සකස් කිරීමේදී, තාක්ෂණයේ කාර්යක්ෂමතාව සහ සාම්ප්‍රදායික ක්‍රමවේද සතු සංජානනීය වටිනාකම් හඳුනාගෙන "සමතුලිත ඉගෙනුම් ආදර්ශයක්" (Balanced Learning Model) නිර්මාණය කළ යුතු ය. සිසුවාගේ සංජානන ධාරිතාව සහ සමාජීය අන්තර්ක්‍රියා කේන්ද්‍ර කර ගත් එවැනි ප්‍රතිපත්තියකින් පමණක් 21 වන සියවසට ගැළපෙන පූර්ණ මානව සම්පතක් බිහි කළ හැකි ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

Associated Press' ^2023)' Sweden returns to textbooks and handwriting µn schools as digital screens show decline in child literacy' Associated Press News'

OECD' (2023)' P¸SA 2022 results(Factsheets - Sweden' OECD Publishing'

Singer" L' M"' & Alexander" P' A' (2017)' Reading on paper and digital screens(Do text length and student self-regulation matter2' The Journal of Experimental Education" 85(1&" 155-172'

Swedish Ministry of Education' (2023)' National education reform strategy (Shift from digital screen-time to print literacy' Government Offices of Sweden'

UNESCO' (2023)' Global Education Monitoring Report 2023(Technology in education(A tool on whose terms@' UNESCO'

Ygotsky" L' S' (1978)' Mind in society(The development of higher psychological processes' Harvard University Press'

World Bank' (2022)' The state of global learning poverty(2022 update' World Bank Group'

13

උපදේශන කුසලතාවලට එළඹුමක්

මලීෂා ප්‍රසාදි ප්‍රනාන්දු

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9292

සාරසංක්ෂේපය

වර්තමානය වන විට උපදේශනය හා උපදේශකයාගේ අවශ්‍යතාව සමාජයට සුවිශේෂී ලෙස අවශ්‍ය වී ඇත. ගෝලීය රෝග අතරින් සියයට 12ක පමණ ප්‍රමාණයක් මානසික ගැටලු සහිත පුද්ගලයන් සිටින බවට වාර්තා වේ. ඒ අනුව මනෝ උපදේශනය වර්තමාන සමාජය තුළ සමාජ අවශ්‍යතාවයක් වී ඇත. සරල සමාජය සංකීර්ණ සමාජයක් දක්වා පරිණාමය වීමේදී ඇතිවූ සමාජ ප්‍රශ්න පුද්ගලයාගේ ව්‍යාකූලතාවයට හේතු වී ඇත.එම නිසා වර්තමාන වෘත්තීය උපදේශකවරයාට පුද්ගල මානසික ගැටළු විසඳීමේදී සුවිශේෂී කාර්යභාරයක් සිදු කිරීමට ඇත. මෙම ලිපියේ මූලික අරමුණ වනුයේ සාර්ථක මනෝ උපදේශන ක්‍රියාවලියක් සඳහා උපදේශකවරයා සතු විය යුතු වෘත්තීය සුදුසුකම් සහ ප්‍රායෝගික කුසලතාවන්ගේ වැදගත්කම සාකච්ඡා කිරීමයි. උපදේශනය සහ සාමාන්‍ය අවවාද දීම අතර පවතින වෙනස පැහැදිලි කරමින් ආරම්භ වන මෙම ලිපිය, සාර්ථක උපදේශනයක පදනම උපදේශකවරයාගේ ගුණාත්මකභාවය සහ පුහුණුව මත වන බව පෙන්වා දෙයි. එහිදී නිරීක්ෂණය, නිහඬතාව බිඳීම, හඬෙහි ගුණාත්මකභාවය සහ ප්‍රශ්නකරණය වැනි මූලික කුසලතා ක්‍රියාවලියට දායක වන ආකාරය මෙහි විග්‍රහ කෙරේ. විශේෂයෙන්ම, සේවාලාභියාට මානසික සහනය සපයන 'සක්‍රීය සවන්දීම'සහ කාල් රොජර්ස්ගේ සහකම්පන මට්ටම් වර්ගීකරණයට අනුව උපදේශකවරයා සේවාලාභියාගේ මනෝභාව සමඟ සුසර වීමේ වැදගත්කම ලිපිය තුළ ප්‍රධාන වශයෙන් සාකච්ඡාවට බඳුන් කර ඇත. අවසාන වශයෙන්, උපදේශනය යනු හුදු විසඳුම් දීමක් නොව, නිරන්තර පුහුණුව තුළින් වර්ධනය කරගන්නා කුසලතා ආශ්‍රයෙන් සේවාලාභියා ස්වාධීන තීරණ කරා මෙහෙයවන බලගැන්වීමක් බව මෙම ලිපිය මඟින් නිගමනය කරයි.

ප්‍රමුඛ පද: මනෝ උපදේශනය, උපදේශන කුසලතා, සක්‍රීය සවන්දීම, සහකම්පනය, ප්‍රාරම්භක චර්යා, බලගැන්වීම.

මනෝවිද්‍යා විෂය ක්ෂේත්‍රය දියුණු වීමත් සමඟ වර්තමාන සමාජයට එක්වූ තවත් එක් විෂය ක්ෂේත්‍රයක් ලෙස උපදේශන මනෝවිද්‍යා විෂය හැඳින්විය හැකි ය (සෙනරත්, 2021). ජර්මානු ජාතික විල්හෙල්ම් වුඩ්ට් (1832-1920) යනු මනෝවිද්‍යාඥයෙකු ලෙස හැඳින්වූ පළමු පුද්ගලයා ය. එම නිසා මනෝවිද්‍යා විෂය ක්ෂේත්‍රය 1877දී විල්හෙල්ම් වුඩ්ට් යටතේ ආරම්භ විය. එසේ ආරම්භ වූ මනෝවිද්‍යා විෂය , විවිධ විෂය ක්ෂේත්‍ර යටතේ පෝෂණය වෙමින්, විවිධ අනු විෂයන් යටතේ බෙදෙමින් සංවර්ධනය විය. එනම්, ළමා මනෝවිද්‍යාව, සංවර්ධන මනෝවිද්‍යාව, සාමාන්‍ය මනෝවිද්‍යාව,

අසාමාන්‍ය මනෝවිද්‍යාව සහ ස්නායනික මනෝවිද්‍යාව වශයෙන් විෂය ක්ෂේත්‍ර 30කට ආසන්න ප්‍රමාණයක් දක්වා වර්තමානය වන විට වර්ධනය වී ඇත. මනෝවිද්‍යා විෂයයේ ප්‍රධාන අනු විෂයක් වන උපදේශන මනෝවිද්‍යාව වර්ෂ 1942 දී ඇමෙරිකානු මනෝවිද්‍යාඥයෙකු වන කාල් රොජර්ස් යටතේ ආරම්භ වූ බව සැලකේ (සෙනරත්, 2021). මනෝවිද්‍යා විෂය තුළ බිහිවන නව විෂයක් වන උපදේශන මනෝවිද්‍යා විද්‍යා විෂය ක්ෂේත්‍රය, බොහෝ විට සමාජ මනෝවිද්‍යාවේ ශාඛාවක් ලෙස බොහෝ විද්වතුන් පෙන්වා දෙති.

උපදේශනයේ නිර්වචනාත්මක විශ්ලේෂණය

ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙන් Counselling යන්නට සිංහල භාෂාවෙන් භාවිත වන්නේ උපදේශනය යන්නයි. උපදේශනය යනු උපදේශකත්වය හෙවත් උපදෙස් දීම නොවන අතර එක්තරා ආකාරයක අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධතාවක් සහ ද්විතීක ක්‍රියාවලියකි (ජයසිරි, 2005). මනෝවිද්‍යාත්මක උපදේශනය යනු විද්‍යාත්මක, අධ්‍යාපනික, මෙන්ම චිකිත්සක ක්‍රියාවලියක් ලෙසද සැලකෙයි. එය පුද්ගලයන්ගේ චිත්තවේගීය ගැටළුවලට විසඳුම් ලබා දෙන අතර පුද්ගල අන්තර් සම්බන්ධතාවලට අදාළ ගැටුම් නිරාකරණය දීම සිදු කරනු ලබයි. උපදේශනය ලෙස සරලව නිර්වචනය කළ හැකි වන්නේ පුද්ගල ගැටලු විසඳා ගැනීමට උදවු කිරීමේ සේවාවක් වශයෙනි (සෙනරත්, 2021). පුද්ගලයා, පවුල, පුද්ගල කණ්ඩායමක මානසික සෞඛ්‍යමය යහපැවැත්ම, අධ්‍යාපනය සහ වෘත්තීය ඉලක්ක බලගැන්වීම සඳහා පවත්වනු ලබන වෘත්තීය සම්බන්ධතාව වශයෙන් ඇමෙරිකානු උපදේශක සංගමය උපදේශනය යන්න අර්ථ දක්වයි (American Psychological Association, 2022).Suman (2016) සඳහන් කරන ආකාරයට, උපදේශනය යනු පුහුණු උපදේශකයෙකු සහ සේවා ලාභියෙකු අතර ගතික අන්තර් ක්‍රියාකාරීත්වයක් වන අතර,චිත්තවේගීය හෝ පුද්ගල ගැටළු නිරාකරණය කිරීම තුළින් සේවා දායකයාට ස්වයං තීරණ ගැනීමට සහ අරමුණු තේරුම් ගැනීම සඳහා සිදුකරන ක්‍රියාවලියකි.

මෙහිදී උපදේශනය යනු සේවාලාභියා සහ උපදේශකවරයා අතර සිදුවන අන්තර් පුද්ගල සංවාදමය තත්ත්වයකි. උපදේශනය සංවාදශීලී වන අතර එය සේවා ලාභියා වෙත උපදෙස් ලබා දීමක් සිදු නොකරයි. සේවා ලාභියා සිය ගැටලුව සහ ජීවිතය පිළිබඳව නව චින්තනයක් ඇති කර ගැනීම ද උපදේශනය තුළින් සිදුවන වැදගත් සංසිද්ධියකි. සේවා ලාභියාගේ ස්ව ශක්තිය මතු කරමින් සිය ගැටලු ව පිළිබඳ විවෘත දැක්මක් ඇති කිරීමට උපදේශකවරයා සමත් විය යුතු ය .ඒවා සේවා ලාභියාගේ ගැටලුවලට අවැසි මනෝවිද්‍යාත්මක හා උපදේශනමය මැදිහත්කරණය සිදු කිරීමට නම් උපදේශකවරයා ප්‍රතිභා පූර්ණ අයකු විය යුතු අතර සිය වෘත්තියට අදාළ සියලු සුදුසුකම් සපුරා තිබිය යුතු ය. එමෙන්ම වෘත්තීය පළපුරුද්ද හා උපදේශන කුසලතා මනා ලෙස වර්ධනය කරගත්තෙකු විය යුතු වේ.

උපදේශනය මඟින් පුද්ගල සහ සමාජ සංවර්ධනයක් ඇති කරනු ලබයි. මෙහිදී පුද්ගලයා කෙරෙහි සුවිශේෂී අවධානයක් යොමු කරන අතර ඔහුගේ චිත්තවේගීය ගැටලුවලින් මිදීමට සිදුකරන්නාවූ උපකාර මඟින් පුද්ගල ප්‍රචණ්ඩත්වය අවම කිරීම, ආත්ම හානිය සහ සියදිවි නසාගැනීමේ ප්‍රවණතාවයන් අවම කරගැනීමට පුද්ගලයා

හට සෘජුවම දායක වේ (ජයතුංග, 2003). විශේෂයෙන්ම පවුලක එක් පුද්ගලයකු මානසික පීඩාවකින් පසුවන විට එම පවුලේ ශක්තිමත්භාවය ගිලිහී යන අතර නිරෝගී මනසක් ඇති පුද්ගලයන් ජීවත් වන පවුලක් වැඩි ශක්තිමත් භාවයක් උසුලනවා ඇත. පවුලක් ශක්තිමත් වනවා යනු මුළු මහත් සමාජයේම ශක්තිමත්භාවය වැඩි කිරීමකි. ප්‍රචණ්ඩත්වයෙන් තොර සමාජයක් සංවර්ධනය කරා ඉතා පහසුවෙන් ගමන් කරයි. එබැවින් උපදේශන ක්‍රියාවලිය ඔස්සේ සමාජ සංවර්ධනයට සිදුකරන මෙහෙය අපරිමිත ය. මානසික සෞඛ්‍යයෙන් යුතු පුද්ගලයා කායික වශයෙන් ද නිරෝගී භාවයක් දරයි. එබැවින් උපදේශනය මානසික මෙන්ම කායික සෞඛ්‍ය සංරක්ෂණයට ඉවහල් වන වැදගත් සාධකයකි. උපදේශනය මඟින් විවිධ මානසික පීඩාවන් නිසා පුද්ගලයන් තුළ සැඟව තිබෙන සුවිශේෂී දක්ෂතාවන් නිරාවරණය කිරීමක් සිදු කරයි (ජයතුංග, 2003). දක්ෂතාවයන්ගෙන් පිරිපුන් පුද්ගලයන් සිටින සමාජයක් ශීඝ්‍ර සංවර්ධනයක් කරා රැගෙන යයි. ඒ අනුව බලන කල උපදේශනය යනු හුදෙක් පුද්ගලයෙක් ඉලක්ක කර කර ගනිමින් සිදුකරනු කාර්යයක් වුවත්හි ප්‍රතිඵලය එම පුද්ගලයාට පමණක් නොව සමස්ත සමාජයටම වලංගු වන බවයි.

උපදේශනය යනු හුදු උපදෙස් දීමක් නොවේ. සේවාලාභියාගේ ගැටලුවට සවන්දීමෙන් ඒ පිළිබඳව විශ්ලේෂණාත්මකව දකින උපදේශකවරයා එම ගැටලුව තුළ පවතින සේවාලාභියා නොදකින, නොපෙනෙන අංශ විග්‍රහ කර පෙන්වයි. ඒ හරහා ගැටලුවෙන් මිදීමට මාර්ගයක් සේවාලාභියා තුළින්ම ඉස්මතු කර ගැනීමට උපදේශකවරයා උත්සාහ ගනියි. නව මාර්ග පෙන්වා දෙමින් සේවාලාභියාට ගැටලුවෙන් මිදීමට වඩාත් සුදුසු මාර්ගය තෝරා ගැනීමට අවකාශ සලසා දෙයි. ගැටලුවට සම්බන්ධ මනෝසාමාජීය තත්ත්ව පැහැදිලි කර දෙයි. 'මෙසේ කරන්න' යැයි උපදෙස් දීමක් සිදු නොවන අතර 'මෙසේ කළහොත් මෙවැනි ප්‍රතිඵලයක් ළඟා කර ගත හැකිය' යන අදහස සමඟ එසේ කිරීමට එකඟ වීම හෝ නොවීම සේවාලාභියා හටම භාර කෙරෙයි. (ගුණාලංකාර, 2015,පි.18).

මනෝ උපදේශනයේ නිරත වීම උදෙසා වෘත්තීය සුදුසුකම් සැපිරීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. එහිදී ප්‍රමාණවත් න්‍යායාත්මක දැනුම් පද්ධතියක් මෙන්ම නිසි මග පෙන්වීමක් යටතේ වූ පුහුණුව අත්‍යන්තයෙන්ම වැදගත් වන්නකි. ඉහළ මට්ටමකින් අධ්‍යාපන සුදුසුකම් සපුරා ගත්ත ද ප්‍රමාණවත් පුහුණුවක් නොලද මනෝ උපදේශකවරයාට වෘත්තීය සාර්ථකත්වය කරා යන ගමන් මග දුෂ්කර විය හැකි ය. න්‍යායාත්මක දැනුමෙන් පරිපූර්ණ සියලු දෙනා සඵලවත් උපදේශකවරුන් නොවේ. ඒ සඳහා කුසලතා පරිපූර්ණ භාවය හිමි කර ගත යුතුවේ. න්‍යායාත්මක දැනුමත් කුසලතා පූර්ණ භාවයත් එකතු වූ විට උපදේශකවරයා ප්‍රතිභා පූර්ණ වෘත්තිකයකු බවට පත් වෙයි.

සාර්ථක මනෝ උපදේශන ක්‍රියාවලියක් සඳහා උපදේශකවරයා ප්‍රගුණ කර තිබිය යුතු ප්‍රධාන කුසලතා රාශියක් පර්යේෂකයන් පෙන්වා දී ඇත. න්‍යායාත්මක දැනුමෙන් පමණක් උපදේශකයකු සාර්ථක නොවන අතර, සේවාලාභියා සමඟ ඵලදායී සන්නිවේදනයක් ගොඩනැගීමට පහත කුසලතා උපදේශකවරයා සතු විය යුතුය (Corey, 2017). සාර්ථක උපදේශකවරයෙකු විසින් ඇති කරගත යුතු කුසලතා පහත පරිදි වේ.

- නිරීක්ෂණය
- නිහඬතාව බිඳීම
- හඬෙහි ගුණාත්මක භාවය
- වාචික ප්‍රතිචාරදීම
- සක්‍රීය සවන් දීම
- ධාරණ කුසලතා
- සන්නිවේදන කුසලතා
- ඇහුම්කන් දීම හා අවබෝධය
- සහානුභූතික ප්‍රතිචාරය
- ප්‍රතිබිම්බනය
- සාරාංශ කිරීම
- අර්ථකථනය හා විශ්ලේෂණය
- එදිරිසංවාදය
- ආත්ම නිරාවරණය

උපදේශකවරයා සහ සේවාලාභියා අතර ගොඩනැගෙන සන්නිවේදනය සහ අන්‍යෝන්‍ය අවබෝධය උපරිම මට්ටමකට පත් කිරීම සඳහා ඉහත දැක්වූ කුසලතා මාලාව මහෝපකාරී වන අතර, එම කුසලතාවන් එකින් එක පහත පරිදි විශ්ලේෂණය කළ හැකි ය.

නිරීක්ෂණය

පුද්ගලයා කුඩා කල සිටම මව්පියන්ගේ හැසිරීම නිරීක්ෂණයෙහිලා සමත්කම් දක්වනු ලබයි. සිය මවගේ මුහුණේ වෙනස් වීම් සිදුවන්නේ කුමන මනෝභාවය මුල් කර ගනිමින්ද යන්න කුඩා දරුවාට ක්ෂණිකව අවබෝධ වේ. නිරීක්ෂණය යනු පුද්ගලයාට නුහුරු අත්දැකීමක් නොවේ. ජීවිතයේ සෑම අවස්ථාවකම නිරීක්ෂණය මඟින් පුද්ගලයා උකහා ගනු ලබන දැනුම බොහෝ වේ. උපදේශනයේදී සිදුවන නිරීක්ෂණය අතිශය වැදගත් කුසලතාවයකි. සමස්ත උපදේශන ක්‍රියාවලිය තුළ ම සේවාලාභියා නිරීක්ෂණය මඟින් එකතු වන අවාචික දත්ත සමූහය ප්‍රතිකාරාත්මක ක්‍රියාවලියට අත්‍යන්තයෙන්ම වැදගත් වෙයි. සේවාලාභියාගේ හැසිරීම් රටා, ශාරීරික ප්‍රතිචාර සහ ඔවුන් පවසන දේ අතර ඇති අන්‍යෝන්‍ය සන්නිවේදනය නිවැරදිව වටහා ගැනීමට නම් උපදේශකවරයා සතුව ඉහළ නිරීක්ෂණ කුසලතාවක් පැවතිය යුතු ය (Ivy et al., 2018). එසේම උපදේශනයට මෙම සේවාලාභියා සම්බන්ධ වූණේ කවරාකාර හැඟීමකින්ද එනම් අකමැත්තෙන්, කැමැත්තෙන්, මධ්‍යස්ථව, අධික සැකයකින්ද යන්නද හඳුනා ගත හැකි ය. මේ අයුරින් නිරීක්ෂණය භාවිත කරමින් සේවාලාභියාගේ පෞරුෂත්වය පිළිබඳ හොඳ හැඟීමක් ඇති කර ගැනීමට උපදේශකවරයා කටයුතු කළ යුතු හැකි ය.

නිහඬතාව බිඳීම

මෙහිදී නිහඬතාව බිඳීම ආකාර කීපයක් යටතේ සිදු කළ හැකියි. උපදේශකවරයා මුලින්ම උපදේශන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳවත් තමා පිළිබඳවත් හඳුන්වාදීම සිදුකළ යුතු වේ . මෙහිදී උපදේශනය යන්න කුමන අදියරයන් යටතේ දිවෙන්නක්ද යන්නත් පැහැදිලි කළ හැකි ය. එමඟින් සේවා ලාභියාට උපදේශන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ හොඳ හැඟීමක් ඇතිවීමට මහෝපකාරී වේ.

සේවාලාභියා සමග ඇස යොමුව පවත්වා ගනිමින් සාකච්ඡාවට මුල පිරීමෙන් සේවාලාභියාගේ ආත්ම විශ්වාසය වර්ධනය කළ හැකි වේ. උපදේශකවරයා තමාට උදව් කිරීමට ඉතා උදේ‍යාගයෙන් පසුවන බව සේවා ලාභියාට මේ මොහොතේ හැඟී යයි.

සේවාලාභියා උපදේශනයට එන මොහොත වන විටත් කිසිවෙකුත් ඔහුගේ හෝ ඇයගේ කතාව සවන් නොදුන්නා විය හැකි ය. එමෙන්ම ඇයව ගරුත්වයෙන් පිළිගෙන ඇයගේ කතාව ඇසීමට ශාරීරිකව මෙන්ම මානසිකව යොමු වූ එකම පුද්ගලයා උපදේශකවරයා විය හැකි ය. එබැවින් සේවාලාභියාට ඒ පිළිබඳව හැඟවීමට හැකි වන්නේ උපදේශකවරයාගෙන්ම ප්‍රාරම්භක චර්යා මනා ලෙස ප්‍රකට කිරීමෙනි. සේවාලාභියාගේ කතාව කෑමති තැනකින් ආරම්භ කළ හැකි බවටත් එම කතාවට සවන් දීමට උපදේශකවරයා සූදානම් බවටත් මෙම අදියරේ දී සේවාලාභියාට හැඟී යනු ඇත. එමෙන්ම උපදේශකවරයා ඕනෑම ආකාරයේ කතාවක් උදෙසා විවෘතය යන්න සේවාලාභියාට අවබෝධ වන අයුරින් උපදේශකවරයා සිය ශාරීරික හා භාවමය ඉරියව් පවත්වා ගත යුතු ය. උපදේශකවරයා සෑම විටම මුවග රැඳුණු සිනහවකින් යුක්ත වීමෙන් සේවා ලාභියාට ඉතා සුව පහසු හැඟීමක් ඇති වේ. සේවා ලාභියා යම් ආකාරයකින් සෘණාත්මක මනෝභාවයකින් පෙළෙන්නේ නම් එම තත්ත්වයටද ආමන්ත්‍රණය කර ඔහුගේ හෝ ඇයගේ බිය සැක යම් මට්ටමකින් තුරන් කිරීමට හැකියාව ලැබේ. (පෙරේරා, 2018) සේවාලාභියා තවදුරටත් නිහඬතාව පළ කරන්නේ නම් විවෘත හා සංවෘත ප්‍රශ්න අසමින් සිය ගැටලුව සමඟ සේවා ලාභියා පත්ව සිටින ව්‍යාකූල තත්ත්වය යම් මට්ටමකින් අවම කළ හැකි වේ. සේවා ලාභියා සිය කතාව ඉදිරිපත් කරන විටත් කතාවේ අතරමැද ස්ථාන ප්‍රශ්න කර ගත නොහැකිව නිහඬව සිටින විටත් ප්‍රශ්න අසමින් සේවා ලාභියාට කතාව කරගෙන යාමට පහසුව සැලසිය යුතු වේ.

හඬෙහි ගුණාත්මකභාවය

උපදේශකවරයා සිය හඬ පිළිබඳ මනා සවිඥානයකින් පසුවීම ඉතා වැදගත් වේ. සැමවිට ම හොඳින් පාලනය කරන ලද, උණුසුම් බවකින් පිරි මෘදු හඬක් භාවිත කිරීම යෝග්‍ය වන අතර, උපදේශකවරයාගේ වාචික සන්නිවේදනයේ සාර්ථකත්වය තීරණය වන්නේ හඬෙහි ගුණාත්මකභාවය මත ය (Nelson-Jones , 2014). ඔහු සිය හඬ පාලනය කර ගැනීමට අපොහොසත් වුවහොත්, එය උපදේශන ක්‍රියාවලියේ ගුණාත්මකභාවයට සෘජුවම බලපාන අතර උපදේශකවරයා ප්‍රකාශ කරන දෑ වටහා ගැනීමට පවා සේවාලාභියාට අපහසු විය හැකි ය. විශේෂයෙන්ම කටහඬෙහි රළු බවක් ප්‍රකට වන්නේ නම් සේවාලාභියා බියට පත්වීමටත්, හඬ ඕනෑවට වඩා උස්

වන්නේ නම් අපහසුතාවට පත්වීමටත් ඉඩ ඇත. එබැවින් අවශ්‍ය තැන්හිදී හඬ උස් පහත් කරමින් එහි තීව්‍රතාව සහ පරිමාව මනා ලෙස පාලනය කිරීමට උපදේශකවරයා සවිඥානික විය යුතු ය.

කටහඬ තුළ උපදේශකවරයාගේ කාරුණිකභාවය ගැබ් වී තිබිය යුතු මෙන්ම, එය ඉතා සුගම ලෙස ගලායාමද වැදගත් වේ. උපදේශකවරයා අනවශ්‍ය ලෙස කතා කිරීමට යාම සේවාලාභියාට අමතර බරක් වන බැවින්, කතා කරන වචන අතර නිසි ලෙස නිහඬතාව පවත්වා ගත යුතු ය. එහිදී උපදේශකවරයා සවන් දීමට වැඩි ඉඩක් තබමින් නිහඬතාවය බිඳිය යුත්තේ අවශ්‍යම තැන්හිදී පමණි. එමඟින් වාචිකව සන්නිවේදනය කරන අදහස සේවාලාභියාට වඩාත් අර්ථාන්විතව හා සංවේදීව දැනෙන අයුරින් ඉදිරිපත් කළ හැකි ය. තමා ප්‍රකාශ කිරීමට අදහස් කරන සැබෑ අර්ථයම හඬ මඟින් සන්නිවේදනය විය යුතු අතර, සෘජුව අදහස් දැක්වීමේදී එම අදහස හඬෙහි තීව්‍රතාව මඟින් සේවාලාභියා වෙත මැනවින් ගලා යා යුතු වේ.

සක්‍රීය සවන්දීම

ඕනෑම සබඳතාවක ප්‍රබලතම සාධකය වන්නේ විධිමත් සන්නිවේදන ගුණාංගයයි. තවත් පුද්ගලයෙකු සමඟ පවත්වන අන්තර් පුද්ගල සබඳතාවකදී නිවැරදි බස් වහර හැසිරවීමත්, අනෙක් පුද්ගලයා වෙත සවන්දීමත් තුළින් එම සබඳතාව ශක්තිමත් වේ. යම් හෙයකින් පුද්ගලයෙකු අනෙකාට නිසි ලෙස සවන් නොදෙන්නේ නම්, එය අන්තර් පුද්ගල සබඳතා විෂයෙහි අර්බුද ඇති කිරීමට හේතු වන්නකි. උපදේශනයේදී සවන්දීම යනු උපදේශකවරයා කුසලතාවක් වශයෙන් ප්‍රගුණ කළ යුතු ම හැසිරීමකි. උපදේශකවරයා මනා ඒකාග්‍රතාවක් පවත්වා ගනිමින්, සක්‍රීය සවන්දීම (Active listening) උපදේශන සැසිය පුරාවටම පවත්වා ගත යුතු වේ. (Ivey et al., 2018)

උපදේශනය වෙත පැමිණෙන සේවාලාභියා තම ගැටලුව හේතුවෙන් දැඩි ව්‍යාකූල ස්වභාවයකට පත්ව සිටිය හැකි ය. සේවාලාභියාගේ ගැටලුවට මින් පෙර කිසිවෙකුත් සවන්දීමට ඉදිරිපත් වී නොමැති නම්, ඒ හේතුවෙන් ද ඔහු හෝ ඇය දැඩි පීඩාවකට පත්ව සිටිය හැකි ය. සේවාලාභියාට සිය ගැටලුව කිසිවෙකුට පවසා ගැනීමට නොහැකි වීම මුල් කරගෙනම ඔවුන්ගේ ව්‍යාකූලභාවය තවදුරටත් වර්ධනය වේ. පර්යේෂණාත්මක තොරතුරු මඟින් අනාවරණය වන පරිදි, කිසියම් පුද්ගලයෙකු තමන් මුහුණ දුන් ගැටලුවක් වෙනත් අයෙකුට ප්‍රකාශ කිරීමට අවස්ථාවක් ලබන්නේ නම්, එම ගැටලුවෙන් 20%ක පමණ මනෝවිද්‍යාත්මක සහනයක් අත්කර ගැනීමට සමත් වේ. උපදේශකවරයාගේ සක්‍රීය සවන්දීම ඇසුරෙන් සේවාලාභියාට සිය චිත්ත පීඩාවන් විරේචනය (Catharsis) ගැනීමට මනා අවස්ථාවක් ලැබේ. එමඟින් සේවාලාභියාට මහත් මානසික පහසුවක් අත් වේ.

මෙකී විරේචන ක්‍රියාවලිය සාර්ථකව සිදු වීමට නම් උපදේශකවරයා මනා සක්‍රීය සවන්දීමක් ප්‍රකට කළ යුතු අතර, එමඟින් සේවාලාභියාට අපේක්ෂිත සහනය ඒ අයුරින්ම ලබාදීමට උපදේශකවරයාට හැකියාව ලැබේ. සක්‍රීය සවන්දීම මනා ලෙස ප්‍රගුණ කර ඇති උපදේශකවරයා තම සේවාලාභියා වෙත පූර්ණ අවධානය යොමු කිරීමෙහිලා සමත්කම් දක්වන්නෙකි. සක්‍රීය සවන්දීම තුළින් ප්‍රකට වන උපදේශකවරයාගේ උද්‌යෝගී ස්වභාවය සේවාලාභියාගේ ප්‍රතිකාරාත්මක වැඩපිළිවෙළ සඳහා මනා පදනමක් සපයයි. උපදේශකවරයා කෙරෙහි විශ්වාසය වර්ධනය වීමට ද මෙම කුසලතාවය සෘජුවම හේතු වේ. සේවාලාභියා වෙත ශාරීරිකව

හා මානසිකව නැඹුරු වෙමින් එම විශ්වාසය තවදුරටත් ඉහළ තලයකට ගෙන ඒමට උපදේශකවරයාට හැකියාව ලැබේ. එමඟින් දෙපාර්ශ්වය අතර මනා අන්තර් පුද්ගල සබඳතාවක් හටගන්නා අතරම, එය සාර්ථක සන්නිවේදනයක් අඛණ්ඩව පවත්වාගෙන යාමට ද මහෝපකාරී රුකුලක් වේ.

සහානුභූතික ප්‍රතිචාරය

තවත් අයෙකු විඳින හැඟීමක් තමන්ට දැනීම සහ තවත් කෙනෙකුගේ හැඟීමක් බෙදා ගැනීම වැනි තේරුමක් මෙහි අන්තර්ගත වෙයි. උපදේශන ක්‍රියාවලියේදී මනෝ උපදේශකවරයාට වඩාත්ම වැදගත් වන්නේ සහානුභූතිය හෙවත් සහකම්පනයයි. සහකම්පනය යනුවෙන් අර්ථ දැක්වෙන්නේ යම් පුද්ගලයෙකු අත්විඳින දේ නිවැරදිව අවබෝධ කරගැනීමත්, ඔහුට පෙරළා එම අවබෝධය සන්නිවේදනය කිරීමත් ය. තවද සහකම්පනය යන්න විස්තර කර ඇත්තේ සේවාලාභියාගේ තරංග පරාසය සමඟ සුසර වීමට මනෝ උපදේශකවරයාට ඇති හැකියාව වශයෙනි. සේවාලාභියාට උපකාර කිරීමේ කාර්යයේදී සහකම්පනයට වටිනාකමක් ලැබෙනුයේ, ගැටලුවේ ගැඹුර මනා ලෙස වටහා ගනිමින් සේවාලාභියා චිත්තවේගී මට්ටමින් හඳුනා ගැනීමට උපදේශකවරයාට හැකියාව ලැබීම හේතුවෙනි.

සහකම්පනය සඵලවත් වනුයේ උපදේශකවරයා මේ අයුරින් සේවාලාභියාගේ ගැටලුව වටහා ගැනීමෙන් සේවාලාභියා තුළ පැවති චිත්තවේගීය සංකූලතාවලට මහත් සහනයක් එක්වීමෙනි. මේ මඟින් වඩාත් නිරවුල් වීමට සේවාලාභියාට අවකාශය ලැබේ. උපදේශකවරයා සිය ගැටලුව ප්‍රතිබිම්බනය කිරීම හේතුවෙන් සේවාලාභියාට සිය තත්ත්වය තුළ සිටම එම තත්ත්වය පිළිබඳ පුළුල් අවබෝධයක් ලබාගත හැකි වන අතර, ස්වකීය ආත්ම අවබෝධයක් ද සේවාලාභියා තුළ උපදියි. සේවාලාභියාගේ සිතුවිලි පෙරළා ඇයට ඇසෙන්නට සැලැස්වීම ප්‍රතිකාරාත්මක තත්ත්වයකි. ඒ තුළ තවදුරටත් තමාව ගවේෂණය කිරීමට සේවාලාභියා පෙලඹෙන අතර, සිය හැසිරීම පිළිබඳ සවිඥානික වීමට ද ඇයට හැකියාව ලැබෙයි. උපදේශකයා තමාව නිසි පරිදි හඳුනා ගත් බව වටහා ගැනීමෙන් සේවාලාභියා උපදේශන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ වඩාත් සුබවාදී හැඟීම් ඇති කරගනියි.

කාල් රොජර්ස් (Carl Rogers) විසින් සහකම්පන මට්ටම් පිළිබඳ වර්ගීකරණයක් ඉදිරිපත් කර ඇත (1957). සහකම්පනය ඉතා පහළ මට්ටමේ සිට ඉතා ඉහළ මට්ටම් දක්වා විහිදෙන අතර, එය සහකම්පන සන්නති පරිමාණයක් ඔස්සේ මෙලෙස දැක්විය හැකියඃ අතිශය ඍණ සහකම්පනයඃ මෙම මට්ටමේදී උපදේශකවරයා සේවාලාභියා පිළිබඳ කිසිදු අවබෝධයකින් (Rogers, 1957) තොරව කටයුතු කරයි.

පහළ මට්ටමේ සහකම්පනයඃ උපදේශකයා විසින් සේවාලාභියා වෙතින් බාහිරව පෙනෙන හැඟීම් හා චර්යා මඟින් පමණක් සේවාලාභියාගේ හැඟීම් පිළිබඳව අර්ථකථනයක් ලබා දෙයි. උපදේශකයා තමාගේ අර්ථකථනවල දැඩි ලෙස එල්බ සිටින අතර, සේවාලාභියා සමඟ සමීප මානසිකත්වයක් නොපවතියි. මෙහිදී සේවාලාභියාගේ අත්දැකීම් හා හැඟීම්වලට වඩා උපදේශකයා තමාගේ අත්දැකීම් හා හැඟීම්වලට ප්‍රමුඛතාව ලබා දෙයි.

මධ්‍යස්ථ මට්ටමේ සහකම්පනය: උපදේශකයා විසින් සේවාලාභියාගේ කැපී පෙනෙන හැඟීම් හොඳින් ග්‍රහණය කර ගනිමින් සන්නිවේදනයෙහි යෙදෙයි. එමෙන්ම, වරින් වර සේවාලාභියාගේ වඩාත් ගැඹුරු හැඟීම් පිළිබඳව ද සංවේදී වෙයි.

ඉහළ මට්ටමේ සහකම්පනය: උපදේශකයා හට සේවාලාභියාගේ ගැටලුව පිළිබඳ අවබෝධය ලබා ගැනීම සඳහා ප්‍රතිබිම්බනය, ලුහුඬුකරණය හා පරාවර්තන කුසලතා භාවිතයෙන් සාර්ථකව සන්නිවේදනයේ යෙදීමට මෙම මට්ටමේදී හැකියාව ලැබේ.

ඉතා ඉහළ මට්ටමේ සහකම්පනය: සේවාලාභියා විසින් ඉතා සූක්ෂම වශයෙන් පෙන්වන ගැඹුරු හැඟීම්වලට උපදේශකවරයා වඩාත් සංවේදී වෙමින් ප්‍රතිචාර ලබාදීම සිදුවන්නේ මෙම අදියරෙහිදී ය. එවිට තමන්ගේ හැඟීම් උපදේශකයාට ඉතා සමීපව ප්‍රකාශ වූ බව සේවාලාභියාට අවබෝධ වෙයි. සේවාලාභියා සිය ගැටලුව ස්වාධීනත්වයෙන් යුතුව අවබෝධ කර නොගන්නා සෑම අවස්ථාවකදීම, උපදේශකවරයාට එය කලින්ම අවබෝධ වී අවසන් ය. උපදේශකවරයාගේ සක්‍රීය, සහකම්පන සහගත හැසිරීම් හා කල්පනාකාරී බව තුළින් මෙය අවබෝධ වන අතර, එය සහකම්පනය තුළින් උපදේශකවරයා අත්පත් කරගත් උසස්ම මනෝවිද්‍යාත්මක තත්ත්වයකි.

සන්නිවේදන හා ධාරණ කුසලතා

උපදේශන කුසලතා අතර සන්නිවේදන කුසලතාව උපදේශන ක්‍රියාවලියට ඉතා වැදගත්වන්නකි. සේවාලාභියෙක් සමඟ සාකච්ඡා කිරීමේදී, සේවා ලාභියා කැමති අකමැති දේ හඳුනා ගැනීම, සේවාලාභියාගේ අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට බාධා නොවන ලෙස කටයුතු කිරීම, විවාද හා ගැටුම් ඇති නොවන ආකාරයේ පසුබිමක් ඇති, සේවා ලාභියාගේ චරිත ලක්ෂණ අවබෝධ කරගෙන ඊට උචිත ලෙස කතා කිරීම, සේවාලාභියාගේ දුර්වලතා හඳුනා ගැනීම, සංවාදයට අයත් වෙනත් සාධක හා තත්ත්වයන් (සේවාලාභියාගේ සමාජ තත්ත්වය හා පෞද්ගලික තත්ත්වය) පිළිබඳ අවබෝධයෙන් පසුවීම ඉතා වැදගත් ය.

උපදේශකවරයා හා සේවා ලාභියා වචන හුවමාරුව මඟින් සිය අදහස් සන්නිවේදනය කර ගැනීම වාචික සන්නිවේදනය යනුවෙන් හැඳින්වේ. සේවාලාභියා කුමන අන්දමේ වාචික සන්නිවේදනයක් පවත්වා ගත්තද උපදේශකවරයා සක්‍රීය සවන් දීමේ කුසලතාවය ප්‍රකට කරන්නේ නම් සේවාලාභියා සන්නිවේදනයට උත්සාහ කරන පණිවිඩය අවබෝධ කර ගත හැකි වේ. උපදේශක සිය වාචික සන්නිවේදනයේදී, කටහඬ, කටහඬේ තීව්‍රතාව (හඬේ ගුණාත්මකභාවය), වචන උච්චාරණය, සරල හා සුගම ආකාරයෙන් වාචික සන්නිවේදනය සිදුකිරීම, ප්‍රගතියක් වන ආකාරයේ තොරතුරු පමණක් සන්නිවේදනය කිරීම, උපදේශකවරයාට පැවසීමට අවශ්‍ය දේම වාචික අර්ථයෙන් පැවසිය යුතු වීම, සේවා ලාභියාගේ චිත්තවේග ප්‍රකාශනයන්ට උචිත වාචික සන්නිවේදනයක් පවත්වා ගැනීම උපදේශකවරයා සැලකිලිමත් විය යුතුය. උපදේශකවරයා වාචික ලුහුබැඳීම යන කුසලතාව ඔස්සේ ද ප්‍රකට කරනුයේ වාචික සන්නිවේදනයයි. උදාහරණ වශයෙන්, ''ඔව්, ඔබ ඇහුවා ඒ ගැන...'', ''ඊට පස්සේ'', ''කවුරුහරි කියනවා නම්'', ''ඉතින් ඔබ මොකක්ද ඒ ගැන හිතන්නේ.''

ප්‍රශ්න කිරීම

නිවැරදි අවස්ථාවෙදි නිවැරදි ප්‍රශ්න නැඟීම සාර්ථක උපදේශන ක්‍රියාවලියක ප්‍රමුඛ ලක්ෂණයකි. ඒ සඳහා ප්‍රශ්න කිරීම පිළිබඳ නිවැරදි අවබෝධයක් ලබා ගැනීම වැදගත් වේ. සේවා ලාභියා වෙත ප්‍රශ්න නැඟීම පිළිබඳ උපදේශක නිරන්තර කල්පනාවෙන් පසුවිය යුතුය. මන්ද ප්‍රශ්න නැඟීම යනු සේවා ලාභියා තවදුරටත් අසීරුතාවයට පත්වීමට හෝ ධෛර්යය සම්පන්න වීමට හේතුවක් විය හැකි බැවිනි.

එබැවින් ප්‍රශ්න ඇසීම වූ කලී කලාවකි. උපදේශකවරයා ද මෙම ප්‍රශ්න ඇසීමේ කලාව ප්‍රගුණ කිරීම වැදගත් වනුයේ එය සමස්ත උපදේශන ක්‍රියාවලියේ සාර්ථකත්වය ඒ මත රඳා පවතින බැවිනි.

ඉහත සඳහන් කළ කුසලතා වර්ධනය කර ගැනීමෙන් උපදේශකවරයාට සේවාලාභියා සමඟ ශක්තිමත් සහ විශ්වාසවන්ත සම්බන්ධතාවක් ගොඩනඟා ගත හැක. උපදේශකවරයෙකු ලෙස ගුරුවරයෙකු කටයුතු කිරීමේදී විශේෂයෙන් මෙම කුසලතා පිළිබඳව දැඩි ලෙස අවධානය යොමු කළ යුතු වේ. අවසාන වශයෙන්ම සාර්ථක උපදේශනයක් යනු උපදේශකවරයා විසින් විසඳුම් ලබා දීමක් නොව සේවාලාභියා වශයෙන්ම ඔවුන්ටම ස්වාධීන තීරණ ගැනීමට හැකියාව ලබා දීම බව නිගමනය කළ හැක. මෙම කුසලතාවන් ඉගෙනීමෙන් පමණක් නොව නිරන්තර පුහුණුව තුළින් ප්‍රගුණ කළ යුතු ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Corey, G. (2017). Theory and practice of counseling and psychotherapy (10th ed.). Cengage Learning.

Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Zalaquett, C. P. (2018). Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society (9th ed., pp. 62–65). Cengage Learning.

Nelson-Jones, R. (2014). Practical counselling and helping skills (6th ed.). SAGE Publications.

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change.Journal of Consulting Psychology, 21(2), 95–103.

Jhangiani, R. (2017). Introduction to psychology I. Pressbooks. https://pressbooks.bccampus.ca/kpupsyc1100/front-matter/welcome to-psyc-1100/

Suman. (2016). Counselling psychology: What future have for it?. The International Journal of Indian Psychology, 3(4). https://doi.org/10.25215/0304.080

ජයතුංග, ආර්) .එම් .2003). මනෝ විද්‍යාත්මක උපදේශනය විජේසූරිය ග්‍රන්ථ . .කේන්ද්‍රය

ජයසිරි, ඒ) .ජේ .ඒ .2005). උපදේශනය හා එහි කාලීන වැදගත්කම .ශාස්ත්‍ර ගවේෂී . http://repo.busl.ac.lk/bitstream/handle/1/993/150.pdf?sequence=1&isAllowed=y

සෙනරත්, එස්) .2021). උපදේශන මනෝවිද්‍යාවේ මූලික සංකල්ප සූරිය . .ප්‍රකාශකයෝ

ගුණාලංකාර, ගොා) .2015). පාසල් උපදේශනය හා මාර්ගෝපදේශනය සීමාසහිත . .ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ පුද්ගලික සමාගම .ඇස්

පෙරේරා, ඒ) .එච් .2018). උපදේශන මනෝවිද්‍යාව සහ සන්නිවේදන කුසලතා . .සරසවි ප්‍රකාශකයෝ

14

හරිත පාසලෙන් තනමු තිරසාර පුරවැසියෙක් ; ශිෂ්‍ය හැසිරීම් සහ වගකීම් සංවර්ධනය කිරීමේ අධ්‍යාපන විද්‍යාත්මක ප්‍රවේශය

එම්.පී.අයි.එම් ධර්මසිරි

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9293

සාරසංක්ෂේපය

විසිඑක් වන සියවසේ ගෝලීය පාරිසරික අර්බුද හමුවේ හුදෙක් න්‍යායාත්මක පරිසර විද්‍යාත්මක දැනුම ප්‍රදානය කිරීමෙන් ඔබ්බට ගොස් එම දැනුම සක්‍රීය සමාජ වගකීමක් බවට පරිවර්තනය කිරීමේ සමකාලීන අධ්‍යාපනික මෙහෙවර මෙම ලිපිය මගින් විග්‍රහ කෙරේ. මෙහි දී හරිත පාසල යන්න භෞතික ව්‍යුහයන්ට හෝ ව්‍යාපෘතිවලට පමණක් සීමා නොකොට පාසලේ සමස්ත සංස්කෘතිය, විෂයමාලාව සහ ප්‍රජා සබඳතා ප්‍රතිසංස්කරණය කෙරෙන පරිපූර්ණ අධ්‍යාපනික දර්ශනයක් ලෙස සන්නිවේදනය කරනු ලබයි. ඒ අනුව ජාත්‍යන්තර කතිකාව තුළ පවතින භෞතික යටිතල පහසුකම්, විෂයමාලා ඒකාබද්ධතාව සහ ප්‍රජා සහභාගිත්වය යන ත්‍රිවිධ කුළුණු අධ්‍යයනයට ලක්කරමින් පාරිසරික අධ්‍යාපනයේ පවතින වටිනාකම් සහ ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරීත්වය අතර පරතරය පියවීම සඳහා ජොන් ඩුවී සහ ඇල්බට් බන්දුරාගේ ඉගෙනුම් න්‍යායන් ප්‍රායෝගික ව උපයෝගී කරගන්නා ආකාරය මෙහි දී විශ්ලේෂණය කෙරේ. බාහිර බලපෑම් හෝ දඬුවම්වලට ඇති බිය නිසා සිදුවන තත්කාලීන වෙනස්කම්වලින් ඔබ්බට ගොස් පාරිසරික යුක්තිය සහ මානව හිමිකම් පිළිබඳ පුළුල් අවබෝධයක් සහිත සවිඥානික, ස්වයං අභිප්‍රේරිත පුරවැසියෙකු ශිෂ්‍යයා තුළින් නිර්මාණය කිරීමේ සදාචාරාත්මක පරිවර්තන ක්‍රියාවලිය ලිපියේ මූලික අවධානයට ලක් වේ. ශ්‍රී ලාංකේය විභාග කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපන සන්දර්භය තුළ පවතින අභියෝග සහ දේශීය සංස්කෘතික අවස්ථාවන් තුලනය කරමින් හරිත සංකල්ප ඔස්සේ තිරසර අනාගතයක් උදෙසා මානව හැසිරීම් සහ වගකීම් සංවර්ධනය කිරීමේ ක්‍රමවේද විද්‍යාත්මක ප්‍රවේශයක් ඔස්සේ විමසුමට ලක්කරයි.

විසිඑක්වන සියවස මානව ඉතිහාසයේ තීරණාත්මක සන්ධිස්ථානයක් සනිටුහන් කරමින් සිටී. ලෝකය මුහුණදෙන අර්බුදයන්ගේ පරිමාණය පෙර නොවූ විරූ තරම් පුළුල් ය. දේශගුණික විපර්යාස හේතුවෙන් ඇතිවන අනපේක්ෂිත ගංවතුර තත්ත්වයන් සහ නියඟයන් අපගේ ජීවන රටාව උඩු යටිකුරු කර ඇති අතර ගෝලීය වශයෙන් වාර්ෂික ව මිලියන ගණනක් ප්ලාස්ටික් මෙට්‍රික් ටොන් සාගරයට එක්වීම, මුහුදු ජීවීන්ගේ පැවැත්මට පමණක් නො ව අපගේ ආහාර දාමයට ද තර්ජනයක් එල්ල කර ඇත. මෙම භයානක සංඛ්‍යාලේඛන හමුවේ අධ්‍යාපන පද්ධතියට පැවරෙනුයේ හුදෙක් පරිසර විද්‍යාව පිළිබඳ දැනුම ලබාදීම නොවේ. එම දැනුම ක්‍රියාශීලී වගකීමක් බවට පරිවර්තනය කිරීමයි. මෙහි දී අවශ්‍ය වනුයේ පාරිසරික සාක්ෂරතාවයෙන් සන්නද්ධ වූවා පමණක් නො ව, තමන් පරිභෝජනය කරන සම්පත් සහ තමන්ගේ ක්‍රියාවන්හි ප්‍රතිවිපාක පිළිබඳ ගැඹුරු සදාචාරාත්මක සහ සමාජ වගකීමකින් යුතු ව කටයුතු කරන පුරවැසියන් පරම්පරාවකි. පැරණි කියමනක් අනුව "හෙට දවසට සුරක්ෂිත පවුරක් තැනීමටනම් අද දවසේ සවිය අවශ්‍යයි" එම සවිය බිහිවිය යුත්තේ අපගේ පාසල් පද්ධතියෙනි.

හරිත පාසල් සංකල්පය බිහිවන්නේ විසිඑක්වන සියවසේ සමකාලීන ලෝකය මුහුණ දෙන දැවැන්ත පාරිසරික සහ අධ්‍යාපනික අවශ්‍යතාවන්ට සාර්ථක ප්‍රතිචාරයක් වශයෙනි. පොදු සමාජය තුළ බොහෝ දෙනකු 'හරිත පාසල' යන්න සූර්ය පැනල සවිකළ වහල, පාසල් ගෙවතු වගාවන් හෝ ක්‍රමවත් කසළ කළමනාකරණ වැඩසටහන් වැනි බාහිර භෞතික ලක්ෂණවලට පමණක් සීමා කර වටහාගැනීමට පෙළඹෙති. එහෙත්, මෙම විග්‍රහයේ මූලික තර්කය වනුයේ හරිත පාසල යනු හුදෙක් භෞතික ව්‍යුහයක් හෝ හුදකලා ව්‍යාපෘතියක් පමණක් නො ව, එය පාසලේ සමස්ත සංස්කෘතිය, විෂයමාලාව සහ ප්‍රජා සබඳතා අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් බද්ධ කෙරෙන පරිපූර්ණ අධ්‍යාපනික දර්ශනයක් බවයි.

මෙහි දී Sterling (2001) සහ UNESCO (2014) වැනි විද්වතුන් හා ජාත්‍යන්තර ආයතන අවධාරණය කරන්නේ තිරසාර සංවර්ධනය උදෙසා වන අධ්‍යාපනය හුදෙක් දේශනාවලට සීමා නොවී සමස්ත පාසල් පද්ධතියේ ම මෙහෙයුම් විලාසය ප්‍රතිසංස්කරණය කිරීමක් විය යුතු බවයි. පළමු ව, ජෝන් ඩුවී (1938) පෙන්වාදුන් පරිදි, සැබෑ ප්‍රත්‍යක්ෂ ඉගෙනුම සිදුවන්නේ 'ක්‍රියාව සහ නැවත විමසා බැලීම' තුළින් බැවින් , පාසල් ගෙවත්ත සහ පන්ති කාමරයේ දෛනික ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම් ඔස්සේ පරිසර සංරක්ෂණය යනු පෙළපොතට සීමා නොවූ ජීවන රටාවක් බව සිසුවාට ප්‍රත්‍යක්ෂ කරවයි. දෙවනු ව, ඇල්බට් බන්දුරාගේ (1977) 'සමාජ ඉගෙනුම් න්‍යාය' ප්‍රකාරව පුද්ගලයන් අන් අය ව නිරීක්ෂණයෙන් සහ ආදර්ශයට ගැනීමෙන් ඉගෙනගන්නා බැවින් , පාසල් නායකයින් සහ ගුරුවරුන් තිරසාරත්වයේ ජීවමාන ආදර්ශ බවට පත්වීම හරහා පරිසර හිතකාමීත්වය යනු පාසලේ අපේක්ෂිත සමාජ ප්‍රමිතියක් බවට පත් කරයි. එබැවින්, හරිත පාසල් දර්ශනය සිසුන් තුළ කෙටි කාලීන, බාහිර ව පොළඹවන ලද හෝ දඬුවමට ඇති බිය නිසා ඇතිවන තත්කාලීන හැසිරීම් ඇති කිරීමෙන් නොනැවතී, එම චර්යාවන් සම්පූර්ණයෙන් ම අභ්‍යන්තරීකරණය කරවයි. පාරිසරික යුක්තිය පිළිබඳ පුළුල් සවිඥානිකත්වයකින් පෝෂණය වූ, ගැඹුරු ස්වයං-අභිප්‍රේරිත පරිසර සුරක්ෂිත හැසිරීම් සහ සමස්ත ප්‍රජාව වෙනුවෙන් වන

සදාචාරාත්මක සමාජ වගකීමක් දක්වා ශිෂ්‍ය පෞරුෂය සංවර්ධනය කිරීමට මෙම විද්වත් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය සමත් වේ. ශ්‍රී ලාංකේය සන්දර්භය තුළ විභාග කේන්ද්‍රීය බාධා පැවතිය ද, පෙරේරා සහ ජයවර්ධන(2019) වැනි දේශීය පර්යේෂකයන් මෙන් ම ජාත්‍යන්තර විද්වතුන් Sobel(2004) පෙන්වා දෙන පරිදි, අප සතු ශක්තිමත් ප්‍රජා-පාසල් සබඳතා සහ දේශීය සංස්කෘතික අනන්‍යතාවයන් මෙම හරිත දර්ශනය යථාර්ථයක් කිරීමට ඇති සුවිශේෂී අවස්ථා වේ.

හරිත පාසලක් යනු විධිමත් අධ්‍යාපනික රාමුව තුළ දී තිරසාරත්වය මූලික මෙහෙයුම් මූලධර්මය බවට පත්කරගත් අධ්‍යාපනික ආයතනයකි. මෙහි දී 'තිරසාරත්වය' යන්නෙන් අර්ථ ගැන්වෙන්නේ වර්තමාන පරපුරේ අවශ්‍යතාවන් සපුරා ගැනීමේ දී, අනාගත පරපුරට තමන්ගේ අවශ්‍යතාවන් සපුරා ගැනීමට ඇති හැකියාව අනතුරේ නොහෙළා, පාරිසරික සමතුලිතතාව, සමාජ සාධාරණත්වය සහ ආර්ථික අභිවෘද්ධිය දිගුකාලීනව පවත්වා ගැනීමයි. එවැනි ගැඹුරු තිරසාර දර්ශනයක් සහිත හරිත පාසල් ආකෘතියක් තුළ සිදුවන්නේ හුදෙක් පාරිසරික විද්‍යාව පිළිබඳ ශුෂ්ක න්‍යායයන් කටපාඩම් කරවීම නොවේ. ඒ වෙනුවට, එහි දී සිදුවන්නේ තිරසාර ලෙස ප්‍රායෝගික ව ජීවත්වන අතරතුර ඉගෙනීම සහ ඉගැන්වීම සමගාමීව ක්‍රියාවට නැංවීමයි. සාම්ප්‍රදායික අධ්‍යාපන රටාව තුළ තිරසාරත්වය පිළිබඳ සංවාද බොහෝවිට පන්ති කාමරයේ ගුරු කේන්ද්‍රීය දේශනවලට හෝ වසරකට වරක් සංකේතාත්මක ව සමරනු ලබන ලෝක පරිසර දිනය වැනි උත්සවවලට පමණක් සීමා විය. එහෙත්, මෙම සාම්ප්‍රදායික සීමාවන් ප්‍රශ්න කරන හරිත පාසල් පද්ධතිය පාසලේ දෛනික ක්‍රියාකාරී විලාසය, සමස්ත පාසල් පරිශ්‍රය කළමනාකරණය සහ බාහිර ප්‍රජාව සමඟ ගොඩනැගෙන සබඳතා යන සියල්ලම විධිමත් මෙන්ම සැඟවුණු විෂය මාලාවේ අනිවාර්ය කොටසක් බවට පරිවර්තනය කරනු ලබයි. ජාත්‍යන්තර කතිකාව තුළ දී හරිත පාසලක් කුළුණු තුනක් මත පදනම් වන බව පෙන්වා දෙයි.

- භෞතික යටිතල පහසුකම්: බලශක්තිය, ජලය ,අපද්‍රව්‍ය, සහ භූමි කළමනාකරණය ආදී අංශයන් මෙහි දී කැපී පෙනේ. මෙහි දී අරමුණ වන්නේ පාසලේ පාරිසරික පියසටහන අවම කිරීමයි.
- විෂයමාලා ඒකාබද්ධතාව: තිරසාරත්වය සහ පරිසරය පිළිබඳ සංකල්ප විද්‍යාවට හෝ සමාජ අධ්‍යයනයට පමණක් සීමා නොකර ගණිතය, භාෂාව සහ කලාව වැනි සියලු ම විෂයන් සමඟ බද්ධ කිරීම මේ යටතේ සිදුකරනු ලබයි.
- පාසල් සංස්කෘතිය සහ ප්‍රජා සහභාගීත්වය: සිසුන්, ගුරුවරුන්, පරිපාලනය, දෙමාපියන් සහ අවට ප්‍රජාව පාසලේ තිරසාර ඉලක්ක සපුරා ගැනීම සඳහා ක්‍රියාකාරී ව සහභාගී වන ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී සහ සෞඛ්‍ය සම්පන්න පරිසරයක් නිර්මාණය කිරීම අරමුණු කරගනී.

හරිත පාසල් ආකෘතිය සතු ත්‍රිවිධ කුළුණු දෙස ගැඹුරු අධ්‍යාපනික දෘෂ්ටිකෝණයකින් විමසා බැලීමේ දී, වඩාත්ම සාධනීය සහ වටිනා සංරචකය වන්නේ පාසල් සංස්කෘතිය සහ ප්‍රජා සහභාගීත්වය නිරූපණය කෙරෙන 'තුන්වන කුළුණ' බව පැහැදිලි ය. මන්දයත්, ශිෂ්‍යයා තුළ සැබෑ චර්යාත්මක සහ ආකල්පමය පරිවර්තනයක් සිදුවන්නේ

හුදෙක් භෞතික යටිතල පහසුකම් පවතින නිසා ම නොව, එම පද්ධතීන් කේන්ද්‍ර කරගනිමින් ගොඩනැගෙන මානව සබඳතා, ශිෂ්‍ය නායකත්ව අවස්ථා සහ සමස්ත පාසල් සංස්කෘතික ආකෘතිය මත පදනම් වන බැවිනි. මෙම ප්‍රවේශය, සමකාලීන පාරිසරික අධ්‍යාපනය මුහුණ දෙන ප්‍රධානතම අභියෝගයක් වන 'වටිනාකම් සහ ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරිත්වය අතර පවතින පරතරය' පියවීම සඳහා සුවිශේෂී යාන්ත්‍රණයක් සපයයි. බොහෝ සිසුන් "ප්ලාස්ටික් පරිසරයට අහිතකරයි" හෝ "ජල සම්පත සුරැකිය යුතුයි" වැනි පාරිසරික දැනුම හෝ ප්‍රජා වටිනාකම් බුද්ධිමය වශයෙන් දැරුව ද, ඔවුන්ගේ දෛනික ප්‍රායෝගික හැසිරීම් එම වටිනාකම් සමඟ සමපාත නොවේ. සාම්ප්‍රදායික අධ්‍යාපන රටාවන් බොහෝවිට මෙම පරතරය අවම කිරීමට අසමත් වන්නේ, ඒවා ශිෂ්‍යයාගේ චර්යාවන් කෙරෙහි අවධානය නොයොදා හුදෙක් න්‍යායික සහ වාචික දැනුම ප්‍රදානය කිරීමට පමණක් සීමාවන බැවිනි. ඊට ප්‍රතිපක්ෂ ව, හරිත පාසල් සංකල්පය දරන අධ්‍යාපන දර්ශනයන් මෙම පරතරය සාර්ථක ව පියවාලනු ලබන්නේ ශිෂ්‍යයාට හුදෙක් පරිසරය පිළිබඳ ව "උපදෙස් දීමෙන්" ඔබ්බට ගොස්, එම දැනුම ක්‍රියාවට නැංවීම සහ එම තිරසාර ජීවන රටාව තමන්ගේම අනන්‍යතාවය බවට පත්කර ගැනීම සඳහා වන සජීවී අත්දැකීම් පාසල් පරිසරය තුළදී ම අඛණ්ඩ ව ප්‍රදානය කිරීමෙනි.

පළමු ව, හරිත පාසල අත්දැකීම් බර ඉගෙනුමක් සපයයි. ජෝන් ඩුවී වැනි අධ්‍යාපන දාර්ශනිකයින් පෙන්වා දුන් පරිදි සැබෑ ඉගෙනුම සිදුවන්නේ ක්‍රියාව සහ නැවත විමසා බැලීම තුළිනි. පාසල් ගෙවත්ත තුළ දී කොම්පෝස්ට් පොහොර සෑදීම, පන්ති කාමරය දිරාපත් වන සහ නොවන අපද්‍රව්‍ය වෙන් කිරීමේ බඳුන් නඩත්තු කිරීම වැනි ක්‍රියාකාරකම් ඔස්සේ පරිසර සංරක්ෂණය යනු පෙළ පොතේ ඇති පාඩමක් නො ව දෛනික ජීවිතයේ අත්‍යවශ්‍ය අංගයක් බව සිසුවාට ප්‍රත්‍යක්ෂ කරයි. දෙවනුව, එය චර්යාවන් ශක්තිමත් කිරීම සහ සමාජ ප්‍රමිතීන් ගොඩනංවයි. ඇල්බට් බන්දුරාගේ සමාජ ඉගෙනුම් න්‍යායට අනුව පුද්ගලයන් අන් අයව නිරීක්ෂණය කිරීමෙන් සහ ආදර්ශයට ගැනීමෙන් ඉගෙනගනී. හරිත පාසලක ගුරුවරුන්, විදුහල්පතිවරයා ඇතුළු පාසල් නායකයින් ප්‍රතිචක්‍රීකරණ වැඩසටහනට සක්‍රීය ව දායක වනවිට එය පරිසර හිතකාමී වීම යනු පාසලේ අපේක්ෂිත සහ ඇගයීමට ලක්වන සමාජ ප්‍රමිතියක් බවට පත් කරයි. මෙම තත්ත්වය තුළ කසල ප්‍රතිචක්‍රීකරණය නොකිරීම හෝ කසල දැමීම අස්වාභාවික හැසිරීමක් බවට පත් වේ. පැහැදිලිව පෙනෙන පහසුවෙන් භාවිතා කළ හැකි ප්‍රතිචක්‍රීකරණ බඳුන් වැනි පාසලේ භෞතික ව්‍යුහය ද මෙම හැසිරීම් සඳහා තල්ලුවක් ලබාදෙයි. හරිත පාසලක අවසාන සහ උත්තරීතර ඉලක්කය විය යුත්තේ හුදෙක් පුරුදු මත පදනම් වූ හැසිරීම් ඇති කිරීම පමණක් නොවේ. සැබෑ පරිවර්තනය වනුයේ එම හැසිරීම් ගැඹුරු සදාචාරාත්මක සහ සමාජමය වගකීමක් දක්වා විකාශනය වීමයි. ගුරුවරයාට හෝ විදුහල්පතිවරයාට ඇති බිය නිසා, දඩයකට ඇති බිය නිසා හෝ හුරුපුරුද්දක් ලෙස පන්ති කාමරයෙන් පිටවන විට විදුලි පහන නිවා දැමීම පරිසර සුරක්ෂිත හැසිරීමකි. නමුත් 'මා මෙම විදුලි පහන නිවා දැමීමෙන් ඉතිරි කරන බලශක්තිය පොසිල ඉන්ධන දහනය අවම කිරීමටත් එමගින් ගෝලීය දේශගුණික විපර්යාස අවම කිරීමටත් අවසානයේ ලෝකයේ වෙනත් කොනක සිටින මා කිසිදා නොදුටු නියගයකින් පීඩා විඳින ප්‍රජාවකගේ සුබ සිද්ධියටත් යම්තාක් දුරට

හෝ දායක වේ' යන ගැඹුරු අවබෝධය සහ සදාචාරාත්මක බැඳීම ඇති ව ක්‍රියා කිරීම සමාජ වගකීමකි.

මෙම සමාජ වගකීම් වෙත සිසුන් නතුකරලීම උදෙසා හරිත පාසල් පද්ධතිය ක්‍රියාත්මක වන ආකාරය සුවිශේෂී ය. ඔවුන් විෂයමාලා ඒකාබද්ධතාව හරහා පාරිසරික යුක්තිය පිළිබඳව ඉගෙනගනී. එනම් පරිසර දූෂණයේ අනිසි ප්‍රතිඵල බොහෝවිට භුක්ති විඳින්නේ එම දූෂණයට අවම වශයෙන් දායක වූ දුප්පත් ප්‍රජාවන් බව ඔවුන් වටහාගනී. මෙම අවබෝධය පරිසර සංරක්ෂණය යනු හුදෙක් ගස්කොළන් සුරැකීමේ විනෝදාංශයක් නොව එය මානව අයිතිවාසිකම් සහ සමාජ සාධාරණත්වය පිළිබඳ ගැටලුවක් බව සිසුන්ට අවබෝධ කරවයි. එවිට ඔවුන්ගේ ක්‍රියාකාරීත්වය මම කේන්ද්‍රීය වීමෙන් මිදී අපි සහ සමස්තය කේන්ද්‍රීය වූ සමාජ වගකීමක් බවට පත් වේ. ඔවුන් පාසලේ පරිසර නියමුවන් ලෙස කටයුතු කරනවා පමණක් නොව තම ප්‍රජාවේ පාරිසරික අකටයුතුකම්හි දී තහනමක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට බලපෑම් කරන ක්‍රියාකාරී පුරවැසියන් බවට පත් වේ. ඔවුන් පාසලේ නීතිවලට අවනත වන්නන්, ප්‍රජාවේ ගැටලු විසඳන්නන් සහ ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයන් බවට පරිවර්තනය වේ.

මෙම හරිත පාසල් සංකල්පය ශ්‍රී ලංකාව වැනි රටක ක්‍රියාත්මක කිරීමේ සුවිශේෂී අවශ්‍යතාවය මේ වන විටත් පැන නැගී ඇති අතර එය යථාර්ථවාදී ව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී සුවිශේෂී අභියෝග සහ අවස්ථාවන් පවතී. එක් අතකින් අපගේ අධ්‍යාපන පද්ධතිය තවමත් දැඩි ලෙස විභාග කේන්ද්‍රීය වන අතර තිරසාර ව්‍යාපෘති බොහෝවිට සලකනු ලබන්නේ විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් ලෙසිනි. සම්පත් හිඟකම සහ පුහුණු ගුරුවරුන්ගේ ඌනතාවය තවත් ප්‍රධාන බාධාවකි. කෙසේ වෙතත් අනෙක් අතට ශ්‍රී ලාංකේය සංස්කෘතිය සොබා දහම සමඟින් ගැඹුරින් බැඳී පවතී. 'වැවයි දාගැබයි ගමයි පන්සලයි' වැනි සංකල්ප තුළ පවා ගැබ් වී ඇත්තේ ප්‍රජාව ආධ්‍යාත්මය සහ පරිසරය අතර පැවති තිරසාර සහජීවනයකි. එසේ ම ශ්‍රී ලංකාවේ බොහෝ පාසල්වල පවතින ශක්තිමත් ප්‍රජා පාසල් සබඳතා හරිත පාසල් සංකල්පයේ තුන්වන කුළුණ ගොඩනැගීම සඳහා සුවිශේෂී වාසි සහගත තත්ත්වයකි. හරිත සංකල්පය ඔස්සේ පාරිසරික වටිනාකම් සහ ක්‍රියාවන් අතර පවතින පරතරය අවම කිරීමේ ප්‍රධාන මූලය වනුයේ ගුරුවරයා ය. එම ගුරුවරයා හුදෙක් පාරිසරික විද්‍යාව පිළිබඳ කරුණු දේශනා කරන්නෙකු නොව තිරසාරත්වයේ සහ සමාජ වගකීමේ ජීවමාන ආදර්ශයක් සහ පහසුකම් සපයන්නෙකු විය යුතු ය. අනාගත ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීමේ දී හරිත අධ්‍යාපන විද්‍යාවක් ඔවුන්ගේ පුහුණුවේ අනිවාර්ය අංගයක් බවට පත් කළ යුතු ය. බණ්ඩනය වූ විෂය කරුණු වෙනුවට සමස්ත සන්දර්භය පිළිබඳ අවබෝධය, අත්දැකීම් බර ඉගෙනුම් ක්‍රම, ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ව්‍යාපෘති කළමනාකරණය සහ තිරසාරත්වයේ සියලු ම විෂයයන්ට ඒකාබද්ධ කරන ආකාරය පිළිබඳ ව ඔවුන්ව සන්නද්ධ කළ යුත ය.

හරිත පාසල් පද්ධතියක් යනු තිරසාර අනාගතයක් සඳහා වන හුදු පාරිසරික ආයෝජනයක් පමණක් නොවේ. එය වඩා ගැඹුරු අධ්‍යාපනික සහ සදාචාරාත්මක පරිවර්තනයකි. එය දැනුම කටපාඩම් කරන පරම්පරාවක් වෙනුවට තමන්ගේ

ක්‍රියාවන් සහ සමස්ත ලෝකය අතර ඇති සංකීර්ණ සබඳතා අවබෝධ කරගත්, ගැටළු විසඳිය හැකි, සංවේදී සහ ක්‍රියාකාරී පුරවැසියන් පිරිසක් බිහි කිරීමේ ප්‍රබලත ම අධ්‍යාපනික මෙවලමකි. හරිත පාසලක් පන්ති කාමරයේ බිත්ති බිඳ දමමින් සමස්ත පාසල් පරිශ්‍රය ම සජීවී විෂය මාලාවක් බවට පත්කරයි. මෙම ක්‍රියාවලිය මගින් ශිෂ්‍යයා බාහිර බලපෑම් මත ක්‍රියා කරන පුද්ගලයෙකුගේ සිට අභ්‍යන්තර සදාචාරාත්මක සංවර්ධනයක් සහිත ක්‍රියාකාරී පුරවැසියකු බවට පරිවර්තනය වේ. ඔවුන්ගේ පරිසර සුරක්ෂිත හැසිරීම් හුදු පුරුද්දක් වනු වෙනුවට පාරිසරික යුක්තිය සහ සමාජ වගකීම පිළිබඳ ගැඹුරු අවබෝධයකින් උපන් සවිඥානික තේරීමක් බවට පත් වේ. එබැවින් හරිත දර්ශනය තුළින් බිහි වන්නේ පරිසරය ගැන දන්නා සිසුන් පමණක් නොව පරිසරය වෙනුවෙන් ක්‍රියා කරන සහ පරිසරයේ අයිතිය පිළිබඳව සංවේදී වන අනාගත පරපුරකි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, *21*(3), 8–21. https://doi.org/10.1080/00958964.1990.9941953

Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, *8*(3), 239–260. https://doi.org/10.1080/13504620220145401

Orr, D. W. (1994). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press.

Palandjian, M. (2018). The role of school leadership in promoting sustainable development. *International Journal of Educational Management*, *32*(3), 441–454. https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2017-0111

Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities*. The Orion Society.

Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.

UNESCO. (2014). *Roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*.

Wals, A. E., & Corcoran, P. B. (Eds.). (2012). *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen Academic Publishers. https://doi.org/10.3920/978-90-8686-757-8

Wickramanayake, D. S., & Samaranayake, H. K. (2022). Integrating indigenous knowledge and ESD in Asian school curricula. *Asian Journal of Environmental Education*, *12*(1), 105–125

පෙරේරා, එම්., සහ ජයවර්ධන, එස්. (2019). ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතිය තුළ තිරසාර සංවර්ධන අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ අභියෝග. ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව, (15(2), 45-60)

15

ஆசிரிய வாண்மைத்துவ விருத்தியில் தொழில்நுட்பக் கற்பித்தல் உள்ளடக்க அறிவின் (TPACK) வகிபங்கு

The Role of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Teacher Professional Development

M.S.Nushail Ahamadh

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9294

அறிமுகம்

சமகாலக் கல்வியியல் சூழலானது ஒரு நிலையான அமைப்பாகவன்றி தொடர்ச்சியாக பரிணாம வளர்ச்சிக்கும், மறுசீரமைப்பிற்கும் உட்பட்ட ஒரு களமாகவே காணப்படுகின்றது. இத்தகைய துரித மாற்றங்களைக் கருத்தில் கொள்ளும்போது, ஒரு ஆசிரியரின் வகிபங்கு வெறுமனே பாடத்திட்ட உள்ளடக்கங்களைக் கற்பிப்பதாக மட்டுமன்றி சிறந்த அறிவாற்றல், புதிய கற்பித்தல் முறைகள் மற்றும் புத்தாக்க சிந்தனைகளைக் கொண்ட ஒரு வழிநடத்துநராகச் செயற்பட வேண்டிய கட்டாயம் எழுகின்றது. எனவே ஆசிரிய வாண்மைத்துவம் என்பது வெறுமனே ஒரு கல்வித் தகைமையாக மட்டும் கருதப்படாமல் தொடர்ச்சியான கற்றல், ஆழமான சிந்தனை, மற்றும் சிறந்த நடைமுறைகளைத் தொடர்ச்சியாக செயற்படுத்தும் ஒரு தொடர் செயல்முறையாக வரையறுக்கப்படுகின்றது. இன்றைய கல்வி முறைகளானவை நவீன தொழில்நுட்பங்களுடன் அதிக அளவில் ஒருங்கிணைக்கப்பட்டுள்ளன. டிஜிட்டல் வெண்பலகைகள் (Smart white board), கற்றல் மேலாண்மை தளங்கள் (LMS), டிஜிட்டல் மதிப்பீட்டு முறைகள் மற்றும் மெய்நிகர் வகுப்பறைகள் (Virtual classrooms) போன்றன இன்று பரவலாக பயன்படுத்தப்படுகின்றன. எனினும் வெறுமனே அடிப்படை தொழில்நுட்ப அறிவினை மாத்திரம் பயன்படுத்தி இந்நவீன தொழில்நுட்பத்தை வினைத்திறனாகப் பயன்படுத்த முடியாது. எனவே நவீன தொழில்நுட்பம்

தொடர்பான ஆழமான மற்றும் நடைமுறைசார் அறிவானது மிகவும் இன்றியமையாததாகும். இச் சவாலை எதிர்கொள்ள Mishra & Koehler (2006) முன்வைத்த தொழில்நுட்பக் கற்பித்தல் உள்ளடக்க அறிவு (Technological Pedagogical Content Knowledge - TPACK) என்ற கோட்பாட்டு மாதிரிகையானது முக்கியத்துவம் வாய்ந்ததாக கருதப்படுகின்றது. இக்கோட்பாட்டின் படி பாடப்பொருள் அறிவு, கற்பித்தல் அறிவு மற்றும் தொழினுட்ப அறிவு ஆகிய மூன்றும் ஆசிரியர்களுக்கு இன்றியமையாததாகும். அந்த வகையில் இக்கட்டுரையானது ஆசிரியர்கள் தமது பாடத்துறையில் ஆழமான அறிவினைப் பெறல், தொழில்முறைசார் மேம்பாடு, வகுப்பறை செயல்பாடுகளில் திறன்களைப் பயன்படுத்தல் மற்றும் வாழ்நாள் முழுவதும் கற்றல் ஆகியவற்றுக்கு பங்களிப்பு செய்வதன் மூலம் ஆசிரிய வாண்மைத்துவ விருத்திக்கு தொழினுட்பக் கற்பித்தல் உள்ளடக்க அறிவின் (TPACK) வகிபங்கு எவ்வாறு துணை புரிகின்றது என்பதனைத் தெளிவாக விளக்குகின்றது.

TPACK கட்டமைப்பின் மூன்று அடிப்படை கூறுகள்

தொழில்நுட்பக் கற்பித்தல் உள்ளடக்க அறிவு (TPACK) கட்டமைப்பானது ஆசிரியர்கள் நவீன வகுப்பறையில் திறம்பட கற்பித்தலை மேற்கொள்வதற்குத் தேவையான அடிப்படை அறிவினை மூன்று பிரதான துறைகளாகப் பிரித்துக் காட்டுகின்றது. இம் மூன்று கூறுகளின் வெற்றிகரமான ஒருங்கிணைப்பே ஒரு வாண்மைத்துவம் மிக்க ஆசிரியருக்கு இன்றியமையாததாக காணப்படுகின்றது (Mishra & Koehler, 2006).

1. பாட உள்ளடக்க அறிவு (Content Knowledge - CK)

ஒரு ஆசிரியர் கற்பிக்கும் பாடத்துறை தொடர்பான தெளிவான மற்றும் ஆழமான அறிவையும் நுணுக்கமான புரிதலையும் குறிக்கின்றது. இது வினைத்திறன் மிக்க கற்பித்தலுக்கான ஓர் அடித்தளமாக காணப்படுகின்றது. ஆசிரியர்கள் தாங்கள் கற்பிக்கும் பாடங்கள் தொடர்பான உள்ளடக்கங்கள், கோட்பாடுகள், அடிப்படைக் கருத்துக்கள் மற்றும் பாடத்திட்ட நோக்கங்கள் ஆகியவற்றில் ஆழமான நிபுணத்துவம் கொண்டிருப்பது அவசியமாகும். இந்த அறிவு சிக்கலான தலைப்புக்கள் மற்றும் உள்ளடக்கங்களை எளிமையாகவும் தெளிவாகவும் மாணவர்களுக்கு விளக்க உதவுகின்றது.

2. கற்பித்தல் அறிவு (Pedagogical Knowledge - PK)

பாட உள்ளடக்கத்திற்கு அப்பால் பொதுவான கற்பித்தல் முறைகள், நுட்பங்கள் (pedagogical skills) மற்றும் உத்திகள் பற்றிய அறிவினை இது குறிப்பதுடன் வகுப்பறை முகாமைத்துவம், மாணவர்களின் உளவியல், ஊக்குவிப்பு நுட்பங்கள் மற்றும் நடத்தை முகாமைத்துவம் தொடர்பான உத்திகளையும்

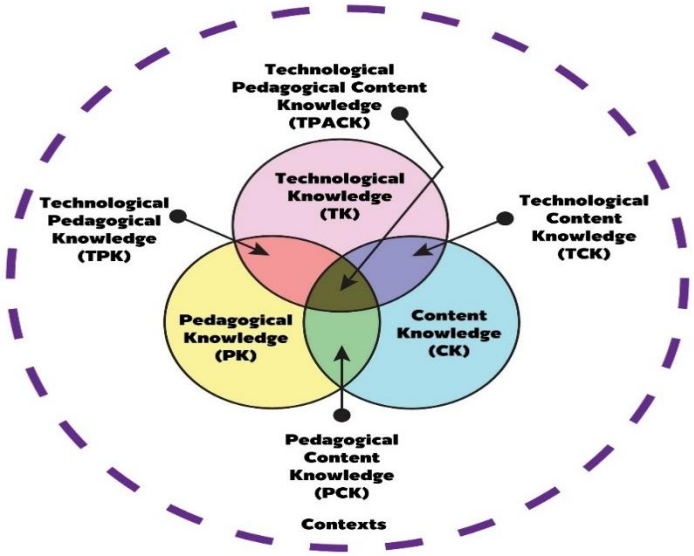
உள்ளடக்குகின்றது. இந்த அறிவு ஆசிரியர்கள் மாணவர்களின் கற்றல் பாணிகளுக்கு ஏற்ப தகுந்த அணுகுமுறைகளைத் தேர்ந்தெடுக்கவும், ஆரோக்கியமான கற்றல் சூழலை உருவாக்கவும் உதவுகின்றது. சிறப்பான கற்பித்தலுக்கு பாடவியல் சார் நிபுணத்துவம் மட்டுமின்றி இந்த திறமையான கற்பித்தல் நுட்பங்களும் இன்றியமையாததாகும்.

3. தொழில்நுட்ப அறிவு (Technological Knowledge - TK)

இது டிஜிட்டல் கருவிகள், மென்பொருட்கள், கற்றல் முகாமைத்துவ தளங்கள் (LMS), டிஜிட்டல் மதிப்பீட்டு முறைகள் மற்றும் மெய்நிகர் வகுப்பறைகள் (Virtual classrooms) போன்ற நவீன தொழில்நுட்பங்களைப் பற்றிய அடிப்படை மற்றும் நடைமுறைசார் அறிவாகும். தொழில்நுட்பக் கற்பித்தல் உள்ளடக்க அறிவுக் (TPACK) கோட்பாட்டின் படி பாடப்பொருள் அறிவு மற்றும் கற்பித்தல் அறிவுடன் தொழில்நுட்ப அறிவும் ஆசிரியர்களுக்கு இன்றியமையாததாகும். வெறுமனே அடிப்படை தொழில்நுட்ப அறிவினை மாத்திரம் பயன்படுத்தி இந்நவீன தொழில்நுட்பத்தை வகுப்பறையில் வினைத்திறனாகப் பயன்படுத்த முடியாது. எனவே இதற்கு ஆழமான மற்றும் நடைமுறைசார் தொழில்நுட்ப அறிவு மிகவும் இன்றியமையாததாகும்.

TPACK இன் ஒருங்கிணைந்த வடிவங்கள் மற்றும் அதன் பயன்பாடு

TPACK கட்டமைப்பில் மூன்று பிரதான அறிவுத் துறைகளான பாட உள்ளடக்க அறிவு (CK), கற்பித்தல் அறிவு (PK), மற்றும் தொழில்நுட்ப அறிவு (TK) ஆகியவை ஒன்றுடன் ஒன்று இணைந்து கற்பித்தலை மேம்படுத்தும் நான்கு வகையான ஒருங்கிணைந்த அறிவை உருவாக்குகின்றன. இந்த ஒருங்கிணைந்த வடிவங்களே ஆசிரிய வாண்மைத்துவ விருத்திக்கு முக்கியமாக பங்களிக்கின்றன.



உரு 1 : TPACK மாதிரிகை

1. தொழில்நுட்ப உள்ளடக்க அறிவு (Technological Content Knowledge - TCK)

இது பாட உள்ளடக்கத்தை மேம்படுத்த அல்லது பிரதிநிதித்துவப்படுத்த தொழில்நுட்பத்தை எவ்வாறு பயன்படுத்துவது என்பது பற்றிய அறிவாகும். அதாவது ஒரு குறிப்பிட்ட பாடப்பொருள் சார்ந்த அறிவை (CK) வெளிப்படுத்த அல்லது மாற்றியமைக்க தொழில்நுட்பக் கருவிகள் (TK) பற்றி புரிந்துகொள்வதாகும்.

உதாரணமாக ஒரு விஞ்ஞான ஆசிரியர் சிக்கலான உயிரியல் செயல்முறைகளை விளக்குவதற்கு ஊடாடும் உருவகப்படுத்துதல் மென்பொருளைப் (Simulation Software) பயன்படுத்துவது TCK ஆகும். இது உள்ளடக்கத்தை ஆழமான புரிதலுக்கு உட்படுத்தி கற்பித்தலை வலுப்படுத்துகிறது.

2. தொழில்நுட்பக் கற்பித்தல் அறிவு (Technological Pedagogical Knowledge - TPK)

இது கற்பித்தல் முறைகளை இலகுபடுத்த அல்லது மாற்றியமைக்க தொழில்நுட்பத்தைப் பயன்படுத்துவது பற்றிய அறிவாகும். அதாவது கற்பித்தல் உத்திகளை (PK) மேம்படுத்த அல்லது விரிவாக்க தொழில்நுட்பக் கருவிகள் (TK) எவ்வாறு உதவும் என்பதைப் புரிந்துகொள்வதாகும்.

உதாரணமாக ஒரு ஆசிரியர் கற்றல் முகாமைத்துவ தளங்களைப் (LMS) பயன்படுத்தி மாணவர்களின் ஒத்துழைப்புடன் கூடிய கற்றலை (Collaborative Learning) ஊக்குவிப்பது அல்லது டிஜிட்டல் மதிப்பீட்டு முறைகளைப் பயன்படுத்துவது TPK ஆகும். இது வகுப்பறை முகாமைத்துவம் மற்றும் கற்பித்தல் உத்திகளைச் செம்மைப்படுத்துகிறது.

3. கற்பித்தல் உள்ளடக்க அறிவு (Pedagogical Content Knowledge - PCK)

இது ஒரு குறித்த உள்ளடக்கத்தை (CK) மாணவர்களுக்கு எவ்வாறு மிகவும் இலகுவாகவும், விளைதிறன் மிக்க முறையிலும் கற்பிக்க முடியும் என்பது பற்றிய அறிவாகும். இது சிறந்த கற்பித்தல் அணுகுமுறைகளுடன் (PK) பாடப்பொருள் அறிவை இணைத்து மாணவர் புரிதலை உறுதிப்படுத்துகிறது.

உதாரணமாக ஒரு வரலாற்று ஆசிரியர் ஒரு வரலாற்று நிகழ்வின் வெவ்வேறு கண்ணோட்டங்களை முன்வைக்க விவாத அடிப்படையிலான கற்பித்தல் முறையைப் (Inquiry-based Learning) பயன்படுத்துவது PCK ஆகும். இது மாணவர்களின் சிந்தனையைத் தூண்டி விரிவான புரிதலை ஊக்குவிக்கிறது.

4. தொழினுட்பக் கற்பித்தல் உள்ளடக்க அறிவு (Technological Pedagogical Content Knowledge - TPACK)

இது பாட உள்ளடக்கம் (CK), சிறந்த கற்பித்தல் முறை (PK) மற்றும் பொருத்தமான தொழில்நுட்பம் (TK) ஆகிய மூன்றையும் ஒருங்கிணைத்து சூழலுக்குப் பொருத்தமான கற்பித்தலை உருவாக்கும் திறனாகும்.

உதாரணமாக ஒரு ஆசிரியர் புதிய ஆய்வுக் கட்டுரைகளைப் படித்து, செயற்கை நுண்ணறிவின் (AI) உதவி கொண்டு, மாணவர்களின் அன்றாட வாழ்வோடு தொடர்புபடுத்தி ஒரு பாடத்தைக் கற்பிப்பதே TPACK ஆகும். இது ஆசிரியரை நவீன கல்விச் சூழலுக்கு ஏற்ற ஒரு படைப்பாற்றல் மற்றும் செயல்திறன் மிக்க வழிகாட்டியாக மாற்றுகிறது.

இந்த நான்கும் ஒன்றிணைந்த வடிவங்களை பற்றிய ஆழமான புரிதல் ஆசிரியர் வான்மைத்துவ விருத்திக்கு மிகவும் இன்றியமையாத ஒன்றாகக் காணப்படுகின்றது.

வாண்மைத்துவ விருத்தியில் வீயுஊமு இன் முக்கியத்துவம்

தற்போது கல்வித்துறையானது துரித தொழில்நுட்ப வளர்ச்சியின் மத்தியில் காணப்படுகின்றது.. இத்தகைய சூழலில் ஆசிரிய வாண்மைத்துவ விருத்திக்கு தொழில்நுட்பக் கற்பித்தல் உள்ளடக்க அறிவு (TPACK) தவிர்க்க முடியாத மற்றும் இன்றியமையாது ஒரு அம்சமாக காணப்படுகின்றது.. TPACK என்பது வெறும் தொழில்நுட்பங்களைப் பயன்படுத்துவதற்கான அறிவைக் கடந்து

ஆசிரியர்களின் கற்பித்தல் மற்றும் கற்றல் செயல்பாட்டை முழுமையாக மறுசீரமைக்கும் ஒரு கட்டமைப்பாகும். பின்வரும் காரணங்கள் ஆசிரிய வாண்மைத்துவ விருத்தியில் TPACK அவசியத்தை மிகவும் தெளிவாக விளக்குகின்றன.

1. நவீன கல்விச் சவால்களை எதிர்கொள்ளல்

கல்வியில் தொழில்நுட்பத்தைப் புகுத்துவது என்பது ஒரு உலகளாவிய போக்காகும் (Darling-Hammond, 2017). ஆசிரியர்கள் தாம் கற்பிக்கும் பாடங்களை ஆழமான புரிதலுடன் மாத்திரம் கற்பிப்பது போதுமானதல்ல. மாறாக டிஜிட்டல் தொழில்நுட்பங்களைப் பயன்படுத்தி கற்றலை மேம்படுத்த அவர்களுக்குத் தெரிந்திருக்க வேண்டும். தொழில்நுட்பம் பற்றிய தெளிவான அறிவு, அதனுடன் கற்பித்தல் மற்றும் உள்ளடக்க அறிவை ஒருங்கிணைக்கும் திறன், ஆசிரியர்கள் எதிர்கொள்ளும் டிஜிட்டல் இடைவெளியை (Digital Divide) வெற்றிகரமாகக் கடந்து செல்ல உதவுகின்றது. TPACK கட்டமைப்பானது, ஆசிரியர்களை நவீன கல்விச் சூழலுக்கு ஏற்பத் தயார்படுத்தி மாற்றங்களை ஏற்கும் ஒரு செயற்றிறன் மிக்க கல்வித் தகைமைகளாக மாற்றுகின்றது.

2. புத்தாக்கக் கற்பித்தல் முறைகள் மற்றும் திறன் மேம்பாடு

TPACK, ஆசிரியர்கள் வகுப்பறைக்குள் புதிய தொழில்நுட்பங்களை இணைத்து, மாணவர்களின் ஈடுபாட்டையும், கற்றல் விளைவுகளையும் மேம்படுத்த ஊக்குவிக்கின்றது. TPACK இன் வழிகாட்டலில் ஆசிரியர்கள் ஒரு பாட உள்ளடக்கத்தை (CK) கற்பிக்க பொருத்தமான தொழில்நுட்பக் கருவியையும் (TK) உகந்த கற்பித்தல் உத்தியையும் (PK) இணைத்து முற்றிலும் புதிய படைப்பாற்றல் மிக்க கற்பித்தல் அணுகுமுறையை உருவாக்க முடியும். உதாரணமாக ஒரு வரலாற்றுத் தலைப்பைக் கற்பிக்க மாணவர்கள் மெய்நிகர் (VR) அல்லது ஆவணப்படங்களைப் பயன்படுத்தும் தலைகீழ் வகுப்பறை (Flipped Classroom) முறையைப் பயன்படுத்துவது போன்றனவாகும்.

அத்துடன் TPACK இன் உதவியுடன் ஆசிரியர்கள் டிஜிட்டல் கருவிகளைப் பயன்படுத்தி, மாணவர்களின் கற்றல் முன்னேற்றத்தை உடனடி பின்னூட்டத்துடன் (Immediate Feedback) மதிப்பிட முடியும். இந்தத் திறன் ஆசிரியர்கள் தமது கற்பித்தல் உத்திகளைச் செம்மைப்படுத்த உதவுகின்றது.

3. மாணவர் ஈடுபாடு மற்றும் கற்றல் விளைவுகளை மேம்படுத்தல்

ஆசிரியர்கள் TPACK அறிவுடன் கற்பிக்கும்போது மாணவர்கள் அதிக ஈடுபாட்டுடன் ஆழமான கற்றல் அனுபவத்தைப் பெறுகின்றனர். கட்புல கற்றல் (Visible Learning) குறித்த ஆய்வுகளை மேற்கொண்ட Hattie (2009)

கருத்துப்படி, ஆசிரியரின் திறனும் வாண்மைத்துவமும் மாணவர்களின் அடைவு மட்டத்தில் நேரடித் தாக்கத்தை ஏற்படுத்துகின்றன.

மேலும் பொருத்தமான தொழில்நுட்பத்தைப் பயன்படுத்துவது கற்றலை மிகவும் ஊடாடும் மற்றும் ஆர்வமூட்டும் அனுபவமாக மாற்றுகிறது. இது மாணவர்களின் செயலூக்கத்தை அதிகரித்து சிக்கல் தீர்க்கும் திறன்களை வளர்க்கிறது. அத்துடன் சிக்கலான கருத்துகளை உருவகப்படுத்துதல் (Simulations), மாதிரிச் செப்பனிடல் (Modeling) மற்றும் டிஜிட்டல் வரைபடங்கள் மூலம் விளக்கும்போது மாணவர்கள் உள்ளடக்கத்தை (CK) ஆழமாகப் புரிந்துகொள்கின்றனர். இது வெறுமனே மனனம் செய்வதைக் கடந்து ஆக்கபூர்வமான சிந்தனையை (Constructive Thinking) ஊக்குவிக்கிறது.

4. வாழ்நாள் முழுவதும் கற்றலை ஊக்குவித்தல்

கல்வித் துறையில் நிரந்தரமான மாற்றங்கள் இடம்பெற்றுக்கொண்டே இருக்கின்றன. எனவே, ஆசிரியர்கள் தமது வாண்மைத்துவத்தை தக்கவைத்துக்கொள்ள தொடர்ச்சியான கற்றல் இன்றியமையாதது. TPACK கட்டமைப்பைப் புரிந்துகொள்வது ஆசிரியர்கள் எந்தவொரு புதிய தொழில்நுட்பமோ அல்லது கற்பித்தல் முறையோ வரும்போது அதைத் தமது பாட உள்ளடக்கத்துடன் எவ்வாறு இணைப்பது என்பதை சுயமாகக் கண்டறிய உதவுகின்றது. இது ஆசிரியர்களைத் தொடர்ச்சியான தொழில்முறை மேம்பாட்டின் (Professional Development) அவசியத்தை உணர்ந்து புதிய தொழில்நுட்பங்கள் குறித்து அறிந்து கொள்ளும் தன்னார்வத்தைத் தூண்டுகிறது (Darling-Hammond, 2017).

இன்னும் வீயுஊமு இன் கூறுகள் ஒன்றோடொன்று இணைவதால் ஒரு பகுதியில் ஏற்படும் முன்னேற்றம் மற்ற பகுதிகளிலும் நேர்மறையான தாக்கத்தை ஏற்படுத்துகின்றது. உதாரணமாக ஒரு புதிய தொழில்நுட்பத்தைக் (TK) கற்றுக்கொள்வது அந்த தொழில்நுட்பத்தின் மூலம் பாட உள்ளடக்கத்தை (CK) சிறப்பாகக் கற்பிப்பதற்கான கற்பித்தல் முறைகள் (PK) பற்றிய அறிவை விரிவாக்க உதவுகின்றது (Mishra & Koehler, 2006).

அந்தவகையில் TPACK ஆனது ஆசிரியர்கள் தற்போதைய தொழில்முறைத் தேவைகளுக்குப் பொருத்தமானவர்களாக இருக்கவும் எதிர்கால கல்விப் போக்குகளுக்குத் தயாராக இருக்கவும் ஒரு விரிவான வரைபடமாக செயல்படுகிறது. இந்த அறிவுக் கலவையைப் புரிந்துகொள்வதும் நடைமுறைப்படுத்துவதும் ஆசிரியர்களை வெறும் தகவல் வழங்குநர்களாக அல்லாமல் நுண்ணறிவான, செயல்திறன் மிக்க, படைப்பாற்றல் வழிகாட்டிகளாக மாற்றியமைக்கிறது.

முடிவுரை

நவீன கல்விச் சூழலில் ஆசிரிய வாண்மைத்துவ விருத்திக்கு தொழில்நுட்பக் கற்பித்தல் உள்ளடக்க அறிவு (TPACK) என்பது ஒரு இன்றியமையாத அடித்தளமாக அமைகின்றது. Mishra & Koehler (2006) ஆல் முன்வைக்கப்பட்ட இக்கட்டமைப்பானது, ஆசிரியர்கள் வெறும் பாட உள்ளடக்கத்தை (CK) வழங்குபவர்களாக அல்லாமல் கற்பித்தல் முறைகள் (PK) மற்றும் பொருத்தமான தொழில்நுட்பம் (TK) ஆகியவற்றை வினைத்திறன்மிக்க வகையில் ஒருங்கிணைத்து ஆழமான கற்றல் அனுபவத்தை வழங்கக்கூடிய நுண்ணறிவான கல்வித் தகைமை உடையவர்களாக மாறுவதற்கு வழிகாட்டுகின்றது.

மேலும் ஆசிரியர்களை புத்தாக்க சிந்தனைக்குத் தூண்டுவதுடன், நவீன கல்விச் சவால்களை எதிர்கொள்வதற்குத் தயார்படுத்துகின்றது. அத்துடன் இது தொழில்நுட்ப உள்ளடக்க அறிவு (TCK), தொழில்நுட்பக் கற்பித்தல் அறிவு (TPK), கற்பித்தல் உள்ளடக்க அறிவு (PCK) போன்ற ஒருங்கிணைந்த வடிவங்கள் மூலம் மாணவர்களின் ஈடுபாட்டையும், கற்றல் விளைவுகளையும் கணிசமாக மேம்படுத்துகின்றது (Hattie, 2009). தொடர்ச்சியான தொழில்முறை மேம்பாட்டிற்கு (Professional Development) இது ஒரு வரைபடமாகச் செயற்படுவதுடன் (Darling-Hammond, 2017), ஆசிரியர்கள் வாழ்நாள் முழுவதும் கற்றலைத் தொடரவும், புதிய தொழில்நுட்பங்களைப் பாட உள்ளடக்கத்துடன் இணைத்து தமது கற்பித்தலைச் செம்மைப்படுத்தவும் உதவுகின்றது.

எனவே கல்விச் சமூகமானது ஆசிரியர்களுக்கு TPACK கட்டமைப்பை வலுவூட்டும் பயிற்சிகள், வளங்கள் மற்றும் ஆதரவை வழங்குவதன் மூலம் அவர்களின் வாண்மைத்துவ விருத்தியை உறுதிப்படுத்த வேண்டும். வீயுஊமு அறிவைப் பெற்ற ஆசிரியர்கள் மாறிவரும் கல்வி உலகிற்கு ஏற்பத் தமது திறமைகளைத் தொடர்ச்சியாக மெருகேற்றிக் கொள்வதுடன், தமது மாணவர்களுக்குச் சிறந்த மற்றும் பொருத்தமான கற்றல் அனுபவத்தை வழங்குவார்கள் என்பதில் ஐயமில்லை.

உசாத்துணைகள்

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. https://www.routledge.com/Visible-Learning/Hattie/p/book/9780415476188

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054. https://onelearning.org/wp-content/uploads/2014/04/Mishra Koehler TPACK.pdf

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge (TPCK). *Teaching and Teacher Education, 21*(6), 717–731.

Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2007). Integrating technology into teacher education programs: A TPACK standard and assessment development process. *Journal of Computing in Teacher Education, 24*(2), 41–48.

16

ගෝලීය ජංගම ඉගෙනුමේ (M-Learning) බහුවිධ ක්ෂේත්‍ර සහ ශ්‍රී ලාංකේය සන්දර්භයට එහි ඇති අදාළත්වය

රජිත මධුශංක මොරටුහේවා

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9295

සාරසංක්ෂේපය

අන්තර්ජාල ප්‍රවේශය සහිත ජංගම උපාංග ලෝක ව්‍යාප්ත අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ ප්‍රබල ප්‍රවණතාවක් ලෙස (M-Learning) මතු වී ඇති අතර, එය ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපන සන්දර්භය තුළ ද අඩු වැඩි වශයෙන් වැදගත් භූමිකාවක් ඉටු කරයි. මෙම ලිපිය මගින් ජංගම ඉගෙනුමේ බහුවිධ ක්ෂේත්‍ර, ප්‍රතිලාභ සහ අභියෝග මෙන් ම තාක්ෂණය පිළිගැනීමේ න්‍යායාත්මක ආකෘතීන් වන TAM සහ UTAUT ඇසුරින් ශ්‍රී ලාංකේය සන්දර්භය විමර්ශනය කරයි. ලිපිය මගින් නව ජංගම ඉගෙනුම් තාක්ෂණයන් කෙරෙහි සිසුන්ගේ සහ ගුරුවරුන්ගේ ආකල්ප හා දැනුම සකස් වියයුතු ආකාරයත්, සීමාකාරී ප්‍රතිපත්තිමය රාමු මධ්‍යයේ වුවද ජංගම ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියක් පවත්වාගෙන යාමට ඇති හැකියාවන් පිළිබඳවත් පෙන්වා දෙනු ලබයි. එමෙන්ම ජංගම ඉගෙනුම හරහා අධ්‍යාපනික නම්‍යශීලී බව සහ සම්පත් වෙත ප්‍රවේශය ලැබුණ ද ඩිජිටල් බෙදීම, අන්තර්ජාල සම්බන්ධතාවල පවතින දුර්වලතා සහ අවධානය වෙනතකට යොමුවීම වැනි බාධක සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිඵල කෙරෙහි බලපාන ආකාරයත් මෙම ගැටලු අවම වන ආකාරයට ජංගම ඉගෙනුම් තාක්ෂණය අධ්‍යාපන පද්ධතියට සාර්ථකව ඒකාබද්ධ කිරීම සඳහා "මඟ පෙන්වීම සහිත භාවිතයක්" කෙරෙහි යොමුවීමට අවශ්‍ය ප්‍රතිපත්තිමය නවීකරණයක අවශ්‍යතාවය ද අවධාරණය කෙරේ.

මුඛ්‍ය පද : ජංගම ඉගෙනුම (M-Learning), උසස් අධ්‍යාපනය, TAM සහ UTAUT න්‍යාය, ඩිජිටල් බෙදීම, ප්‍රතිපත්තිමය ගැටුම.

හැඳින්වීම

අන්තර්ජාල ප්‍රවේශය සහිත ජංගම උපාංග, විශේෂයෙන්ම ස්මාර්ට් ජංගම දුරකථනය මානව සන්නිවේදනය සහ තොරතුරු පරිභෝජනයෙහි විප්ලවීය වෙනසක් සිදු කර ඇත. මෙකී වෙනස අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට ද බලපෑම් කර ඇති අතර, ජංගම ඉගෙනුම (Mobile Learning - M-Learning) නවීන අධ්‍යාපනික පරිසරයක ප්‍රධානතම ගෝලීය ප්‍රවණතාවක් ලෙස මතුව තිබේ.

M-Learning යනු දුරස්ථ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ ඊළඟ පියවරයි (Al-Khalifa, 2013, p. 50). දුරස්ථ ඉගෙනුම ස්ථානය සහ වේලාව නොසලකා, ඕනෑම අවස්ථාවක, ඕනෑම තැනක සිට ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියක නිරත වීමේ අවස්ථාව සපයන මාධ්‍යයකි (Gunawardana & Jayawardena, 2020, p. 15). මෙය ජීවිත කාලය පුරා ඉගෙනුම (Lifelong learning) සඳහා අතිශයින් වැදගත් මෙවලමක් වන අතර, විවිධ ක්ෂේත්‍ර ඔස්සේ අධ්‍යාපනික ප්‍රවේශයේ විප්ලවීය වෙනසක් සිදු කර ඇත.

ශ්‍රී ලංකාව වැනි සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල් සම්බන්ධයෙන් ගත් කළ, ජංගම තාක්ෂණික උපාංගවල බහුල ව්‍යාප්තිය හේතුවෙන් එය වෙනත් ඉගෙනුම් තාක්ෂණයන් අභිබවා ඉහළට පැමිණ ඇති බැවින්, M-Learning යනු ඩිජිටල් බෙදීම (Digital Divide) අවම කිරීමට ඇති බලගතුම මාර්ගය බවට පත්ව ඇත (Al-Khalifa, 2013, p. 50). ශ්‍රී ලංකාව 2020 දී COVID-19 වසංගතය ආරම්භ වූ වහාම මාර්ගගත (Online) උසස් අධ්‍යාපනයට සැලකිය යුතු ලෙස සීරු මාරු වීමක් සිදු කලේය (Hayashi, 2022, p. 1). මෙම අද්දැකීම M-Learning හි භාවිතයට ගත හැකි විභවතාවය අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයට පෙන්වා දුන් නමුත්, එමගින් පැනනැගෙන අභියෝග ද ඉස්මතු කලේය. එබැවින් මෙම ලිපිය මගින් M-Learning හි බහුවිධ ක්ෂේත්‍ර, එහි ප්‍රතිලාභ, අභියෝග, සහ භාවිතය හා තාක්ෂණය පිළිගැනීමේ න්‍යායික පදනම් විශ්ලේෂණය කරමින්, ශ්‍රී ලාංකේය අධ්‍යාපන සන්දර්භය තුළ එහි අනාගතය පිළිබඳ විවේචනාත්මක දැක්මක් සපයනු ලැබේ.

M-Learning හි පරිවර්තනීය බලය සහ බහුවිධ ක්ෂේත්‍ර

ජංගම ඉගෙනුම සාම්ප්‍රදායික පන්තිකාමර සීමාවන්ගෙන් ඔබ්බට ගොස්, පුළුල් ක්ෂේත්‍ර ගණනාවක් ආවරණය කරයි.

1. ප්‍රවේශ්‍යතාව, නම්‍යශීලී බව සහ අධ්‍යයන කාර්යක්ෂමතාව

M-Learning මගින් ඕනෑම වේලාවක, ඕනෑම තැනක සිට ඉගෙනීමට අවස්ථාව ලබා දෙන බැවින්, ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය වෙත ක්ෂණිකව ප්‍රවේශ වීමට හැකියාවක් ඇති බව එහි ප්‍රධානම වාසියයි. මෙම ජංගම උපාංග ඇසුරින් බහුමාධ්‍ය සහ විද්‍යුත් අන්තර්ගතයන් වෙත පහසුවෙන් ප්‍රවේශ වීමේ හැකියාව, අධ්‍යාපන සැලසුම්කරුවන්ට ප්‍රතිලාභ සපයයි (Wagner et al., 2013, p. 5). එසේම ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපනයේ නිරතවන සිසුන් සම්බන්ධයෙන් ගත් කළ, මාර්ගගත ඉගෙනුම මගින් ඕනෑම වේලාවක, ඕනෑම තැනක සිට ඉගෙනීමේ නම්‍යශීලීභාවය සහ තමන්ගේම වේගයට ඉගෙනීමට ඇති හැකියාව වැනි ඉහල ප්‍රතිලාභ ලඟා කරගෙන තිබේ. එමෙන්ම ඉංග්‍රීසි භාෂා ප්‍රවීණතාව අවම මට්ටමක ඇති සිසුන්ට, අන්තර්ජාල වීඩියෝ පාඩම් වෙත පහසුවෙන් ප්‍රවේශ වීමට ඉඩ ලැබෙන බැවින් ඒ සඳහා වැඩි ප්‍රතිලාභ අත්කරගෙන ඇත (Hayashi, 2022, p. 1).

2. සහයෝගීතාවය සහ අන්තර්ක්‍රියාකාරීත්වය

ජංගම උපාංග මගින් සිසුන් සහ ගුරුවරුන් අතර අන්තර්ක්‍රියා සඳහා අමතර මාර්ග විවෘත වේ (Al-Samarraie & Al-Qatawneh, 2019, p. 44). මෙම උපාංග ඇසුරින් සිසුන්ට විශාල තිර පිටුපස සැඟවී සිටීම වෙනුවට එකිනෙකා සමඟ සහ ප්‍රායෝගික පුහුණුකරුවන් සමඟ අන්තර් ක්‍රියා කළ හැකිය. ඊ මේල් යැවීමට, පෙළපොත් පරිශීලනය කිරීමට සහ රැහැන් රහිත ජාලයක් ඔස්සේ වැඩ බෙදා ගැනීමට හැකි වීමෙන් සමූහයක් ලෙස වැඩ කිරීම පහසු කර ඇත (Quality Improvement Agency, 2008, p. 3). කොවිඩ් 19 වසංගත තත්වය හේතුවෙන් මාර්ගගත ඉගෙනුම පැවති සමයේ දී, විවිධ සමාජ මාධ්‍ය වේදිකා මාර්ගගත පන්තිකාමර සඳහා ජනප්‍රිය වූ අතර, සන්නිවේදන මෙවලමක් ලෙස ද භාවිත වී ඇත (Hayashi, 2022; Gunawardana & Jayawardena, 2020, p. 16). එමෙන්ම සිසුන් සාමාන්‍යයෙන් සම-වයසේ මිතුරන් හා ගුරු - කථිකාචාර්යවරුන් සමඟ සම්බන්ධ වීමට තම සුහුරු ජංගම දුරකථනය භාවිත කරන ලද බව ද විවිධ අධ්‍යයනවලින් හෙළි වී තිබේ.

3. කාර්යක්ෂමතාව, සම්පත් සහ භෞතික බර අඩු කිරීම

ජංගම උපාංගවලින් විද්‍යුත් පොත් (E-books) සහ සටහන් රැගෙන යාමේ පහසුව නිසා පෙළපොත් පිරවූ මලුවල භෞතික බර අඩු වේ. තව ද, M-Learning හි ශිෂ්‍ය සහභාගීත්වය ඉහළ නැංවීමේ හැකියාවක් පවතින අතර, එය අධ්‍යාපනය කෙරෙහි උනන්දුව නැති වී ඇති ශිෂ්‍යයින් සම්බන්ධයෙන් ද ඉතා වැදගත් වේ (Quality Improvement Agency, 2008, p. 5).

4. වෘත්තීය සංවර්ධනය

M-Learning හි තවත් වැදගත් ක්ෂේත්‍රයක් වන්නේ ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා එය භාවිත කිරීමට ඇති හැකියාවයි (Abdulrahman & Jali, 2024, p. 1). ගෝලීය වශයෙන් ගත් කළ, ඉංග්‍රීසි භාෂා ගුරුවරුන්, භාෂා ඉගෙනුම සඳහා මෙන්ම සිය විවිධ අධ්‍යාපනික අවශ්‍යතා සපුරා ගැනීමට ජංගම තාක්ෂණයේ විභවය හඳුනා ගෙන ඇත (Abdulrahman & Jali, 2024, p. 1). ලාංකේය සන්දර්භය තුළ මාර්ගගත ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ දී, ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ඇසුරින් කරන ලද සමීක්ෂණයකට අනුව එහි පීඨ සාමාජිකයින්ගෙන් 60% ක් පමණ, මාර්ගගත අධ්‍යාපනයට අදාළ වැඩිදුර පුහුණුව සඳහා සතියකට පැය 1-2 ක් වෙන් කිරීමට කැමැත්ත ප්‍රකාශ කර ඇත (Hayashi, 2022, p. 2). එම නිසා මෙම M-Learning මෙවලම් සමග ගුරුවරුන්ගේ ද ස්වයං - කාර්යක්ෂමතාව (Self-Efficacy) සහ ඩිජිටල් සාක්ෂරතාවය ඉහළ නැංවීම සඳහා වන පුළුල් අවශ්‍යතාවක් පෙන්නුම් කර තිබේ.

තාක්ෂණය පිළිගැනීමේ න්‍යායාත්මක පදනම

M-Learning හි සාර්ථකත්වය රඳා පවතින්නේ තාක්ෂණය ලබා දීම මත පමණක් නොව, පරිශීලකයන් එය පිළිගැනීමට සහ භාවිත කිරීමට දක්වන චේතනාව

(Intention to Use) මතය (Al-Khalifa, 2013, p. 51). මේ සඳහා Technology Acceptance Model සහ Unified Theory of Acceptance and Use of Technology වැනි තාක්ෂණය පිළිගැනීමේ න්‍යායන් භාවිතා වේ (Alfarizi & Purnomo, 2020; Al-Khalifa, 2013, p. 51).

1. තාක්ෂණය පිළිගැනීමේ ආකෘතිය (TAM - Technology Acceptance Model)

TAM යනු චර්යාත්මක අභිප්‍රාය (Behavioral Intention) පැහැදිලි කිරීමට බහුලව භාවිත වන ආකෘතියකි. මෙහි දී ප්‍රධාන සාධක දෙකක් මගින් ආකල්ප සහ චේතනාව තීරණය කරයි. මෙම ප්‍රධාන සාධක දෙක නම්,

I. **සංජානනය කරන ලද ප්‍රයෝජනවත් බව:** තාක්ෂණය භාවිත කිරීමෙන් කාර්ය සාධනය
වැඩිදියුණු කරගත හැකි බවට ඇති විශ්වාසයයි (Al-Khalifa, 2013, p. 52; Gunawardana &
Jayawardena, 2020, p. 17; Davis, 1989, p. 320).

II. **සංජානනය කරන ලද භාවිතයේ පහසුව :** තාක්ෂණය භාවිත කිරීම පහසු බවට ඇති
විශ්වාසයයි (Al-Khalifa, 2013, p. 52; Davis, 1989, p. 320).

ඉහත න්‍යාය ගුරුවරුන් සම්බන්ධයෙන් ගත් කළ, ඔවුන්ගේ ඉගැන්වීම් ස්වයං-කාර්යක්ෂමතාව ඉහළ මට්ටමක පවතී නම්, ඔවුන්ගේ තාක්ෂණ භාවිතය ද ඉහළ මට්ටමක පවතී යැයි සලකනු ලැබේ (Abdulrahman & Jali, 2024, p. 23; Ng & Puteh, 2017, p. 2).

2. UTAUT සහ බාහිර සාධක (UTAUT - Unified Theory of Acceptance and Use of Technology and External Factors)

UTAUT ආකෘතිය මගින් කාර්ය සාධන අපේක්ෂාව - Performance Expectancy , ප්‍රයත්න අපේක්ෂාව - Effort Expectancy , සමාජීය බලපෑම - Social Influence සහ පහසුකම් සපයන තත්ත්වයන් - Facilitating Conditions (Venkatesh et al., 2003, p. 447- 453) යන සාධක හතර මගින් M-Learning භාවිතයේ චේතනාවට බලපාන ආකාරය විශ්ලේෂණය කරයි.

සමාජීය බලපෑම: යම් තාක්ෂණයක් භාවිත කළ යුතු බවට වැදගත් පුද්ගලයන් (උදා: පාසල් පරිපාලනය, ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයන්, දෙමවුපියන්) දරන මතය මෙහි දී වැදගත් වේ (Alfarizi & Purnomo, 2020, p. 5053). ඒ අනුව අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයෙහි සිදුකරන ලද බොහෝ පර්යේෂණවලින් හෙළි වී ඇත්තේ, UTAUT ආකෘතිය මගින් පෙන්වා දෙන **සමාජීය බලපෑම සහ පහසුකම් සපයන තත්ත්වයන්** යන සාධක

දෙක මගින් තාක්ෂණය භාවිතය පිළිබඳ ගුරු - සිසු ආකල්පය කෙරෙහි ධනාත්මක බලපෑමක් සිදුවන බවයි (Al-Khalifa, 2013, p. 55).

පහසුකම් සපයන තත්ත්වයන්: තාක්ෂණය භාවිත කිරීම සඳහා අවශ්‍ය යටිතල පහසුකම් තමා සතුව පවතින බවට ඇති විශ්වාසය මෙමගින් පැහැදිලි කරයි (Alfarizi & Purnomo, 2020, p. 5054; Zou, 2021, p. 4812). එමෙන්ම ජංගම ඉගෙනුමෙහි සැබෑ තාක්ෂණික භාවිතයන් කෙරෙහි වඩාත් සෘජුව බලපාන්නේ මෙම සාධකයයි (Zou, 2021, p. 4812).

මේ අනුව ඉහත න්‍යායාත්මක සංකල්ප මගින් තාක්ෂණය හා බද්ධ වූ කිසියම් ජංගම ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයක් සාතිශය බහුතරයක් වූ ඉගෙනුම් ප්‍රජාවන්ගේ ඉගෙනුමට ඇති පහසුව හා එය භාවිතයට ඇති පිළිගැනීම මත ප්‍රයෝජනවත් වන බව පෙන්වා දෙනු ලබයි.

M-Learning හි අභියෝග සහ සීමා

M-Learning හි විභවය අතිමහත් වුව ද, එය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ජාතික හා ගෝලීය වශයෙන් වන පොදු අභියෝග හා සීමා ඇතිවිය හැකිය. M-Learning හි සාර්ථකත්වය මැනීම සඳහා, හුදෙක් ජංගම උපාංග සහ අන්තර්ජාලය වෙත ප්‍රවේශයට ඇති හැකියාව පිළිබඳව පමණක් ධනාත්මකව සාකච්ඡා කිරීම වෙනුවට මෙහිලා මතුවන අනෙකුත් අභියෝග සඳහා ද තිරසාර විසඳුම් සෙවීම අත්‍යවශ්‍ය වේ (Wagner et al., 2013, p. 10). ඒ අනුව හඳුනාගත් අභියෝග ලෙස,

1. ඩිජිටල් බෙදීම සහ යටිතල පහසුකම්වල ඌනතාවය

M-Learning හි සාර්ථකත්වයට ඇති ප්‍රධානතම බාධකය වන්නේ ඩිජිටල් බෙදීම සහ යටිතල පහසුකම්වල පවතින ඌනතාවයයි. ගෝලීය වශයෙන් සිදුකර ඇති පර්යේෂණ මගින් පෙන්වා දෙන්නේ M-Learning ක්‍රියාත්මක කිරීමට සැලකිය යුතු යටිතල පහසුකම් සඳහා ආයෝජන අවශ්‍ය වන බවයි (Li, Islam, & Spector, 2022, p. 1).

ශ්‍රී ලංකාව තවමත් ඩිජිටල් ඉගෙනුම් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ මුල් අවධියේ පසුවන අතර දුර්වල අන්තර්ජාල සම්බන්ධතා, සම්පත් නොමැතිකම, ප්‍රමාණවත් නොවන මූල්‍ය ආධාර සහ නිතර ඇතිවන විදුලිය ඇනහිටීම් වැනි ප්‍රධාන අභියෝග රැසකට මුහුණ දෙයි. මේ නිසාම උසස් අධ්‍යාපනය හදාරන සිසුන් අතරින් බොහෝ දෙනෙකුට උකුළු පරිගණක (Laptop) හෝ මේස පරිගණක අවශ්‍ය වන සංකීර්ණ කාර්යයන් සඳහා පවා සුහුරු ජංගම දුරකථනය මත යැපීමට සිදුවී ඇත. තව ද ග්‍රාමීය මට්ටමේ සිටින සිසුන්, අන්තර්ජාලයට සහ ඉගෙනුම් කළමනාකරණ පද්ධතිවලට (LMS) අවශ්‍ය ප්‍රවේශය නොමැතිකම හේතුවෙන් ද ගැටලු රැසකට මුහුණ දෙයි (Weerapperuma et al., 2024, p. 1). මේ අනුව පෙනීයන්නේ ඩිජිටල් බෙදීම සහ යටිතල පහසුකම්වල ඌනතාවය ශ්‍රී ලංකාවේ ජංගම ඉගෙනුම් අවස්ථා වෙත යොමුවීම මන්දගාමී වීම කෙරෙහි බලපෑම් කර ඇති බවයි.

2. අවධානය වෙනතකට යොමුවීම සහ අධික භාවිතය

M-Learning හි ඇති තවත් එක් විශාල අභියෝගයක් වන්නේ අධ්‍යාපනික අරමුණු වෙනුවට සමාජ මාධ්‍ය සහ මාර්ගගත ක්‍රීඩා වැනි අධ්‍යාපනික නොවන භාවිතයන් මගින් එය භාවිත කරන්නාගේ (සිසුන්ගේ) අවධානය වෙනතකට යොමු වීමයි (Gunawardana & Jayawardena, 2020, p. 18; McCoy, 2016, p. 1).

ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල සිසුන් පිළිබඳව සිදුකරන ලද විවිධ අධ්‍යයනවලින් හෙළි වී ඇත්තේ, සිසුන් තම සුහුරු ජංගම දුරකථනය අධික ලෙස භාවිත කරන තරමට ඔවුන්ගේ GPA (ශ්‍රේණි ලක්ෂ්‍ය සාමාන්‍යය) අගය අඩු වන බවයි. මෙම දුරකථන අධි භාවිතය නිසා සිසුන් දුරකථනයට ඇබ්බැහි වීම සහ ඔවුන්ගේ දෛනික ජීවිතයේ කටයුතුවලට බාධා ඇති කරන අතර, එය ඔවුන්ගේ අධ්‍යයන කාර්ය සාධනයට ද අහිතකර ලෙස බලපානු ලබයි (Suraweera & Sandaruwan, 2023, p. 1). තව ද සිසුන්ගේ දුරකථන භාවිතය ඔවුන්ගේ නින්ද අහිමි වීම සහ අධ්‍යයන රටාවන්ට හානිකර විය හැකි බව ද අනාවරණය වේ (Ifeanyi & Chukwuere, 2018, p. 291). ඊට අමතරව, විවිධ තාක්ෂණික ගැටලු සහ අන්තර්ජාල සම්බන්ධතා ගැටලු හේතුවෙන් මාර්ගගත පන්තිවල දී සිසුන්ගේ අධ්‍යාපනයට ඇති අවධානය වෙනතකට යොමු වන ආකාරය ද නිරීක්ෂණය වී ඇත.

3. ගුරුවරුන්ගේ සූදානම (Teacher Readiness) සහ ස්වයං-කාර්යක්ෂමතාව

M-Learning හි සාර්ථකත්වය රඳා පවතින ප්‍රධාන සාධක ලෙස ගුරුවරුන්ගේ කුසලතා සහ ආකල්පවල මට්ටම හඳුනාගත හැකි ය. අධ්‍යාපනය සඳහා තාක්ෂණය ඒකාබද්ධ කිරීමේ දී තීරණාත්මක සාධක ලෙස ගුරුවරුන් සතු ඩිජිටල් සාක්ෂරතාවය සහ ඉගැන්වීම් ස්වයං-කාර්යක්ෂමතාවය හඳුනා ගනී (Ng & Puteh, 2017, p. 3; Pianfettil, 2001, p. 1).

ස්වයං-කාර්යක්ෂමතාවඃ තාක්ෂණය ඵලදායී ලෙස භාවිත කිරීම සම්බන්ධයෙන් ඉහළ ස්වයං-කාර්යක්ෂමතාවක් ඇති ගුරුවරුන්, අසාර්ථක අවස්ථාවන්හි දී පවා නොපසුබටව කටයුතු කිරීමට, නව ඉගැන්වීම් ප්‍රවේශයන් අනුගමනය කිරීමට සහ විෂය මාලාව සමඟ වැඩි අවදානම් ගැනීමට පෙළඹෙන බව පර්යේෂණවලින් හෙළි වී ඇත (Gibbs, 2003, p. 25). එසේම අඩු ස්වයං-කාර්යක්ෂමතාවයක් සහිත ගුරුවරුන්ට නව තාක්ෂණයන් අනුගමනය කිරීම දුෂ්කර බවක් දැනිය හැකිය (Ng & Puteh, 2017, p. 3; Pianfettil, 2001, p. 1).

4. M-Learning සහ ප්‍රතිපත්තිමය ගැටුම (Policy Conflict)

M-Learning හි ගෝලීය පැතිරීමත් සමඟම, පාසල් තුළ ජංගම උපාංග භාවිතය පිළිබඳව ලොව පුරා ප්‍රතිපත්තිමය සීමාවන් ඇති වී තිබේ. ඒ අනුව,

1. ගෝලීය ප්‍රතිපත්තිමය ප්‍රවණතා

මේ වනවිටත් ජාත්‍යන්තර වශයෙන් පාසල් තුළ ස්මාර්ට් ජංගම දුරකථනය වැනි පහසු සහ සුලභ උපාංගයක් තහනම් කිරීම හෝ සීමා කිරීමේ ප්‍රවණතාවයක් දක්නට

ලැබෙන නමුත් ඇතැම් අවස්ථාවල දී මෙම සීමාවන් ලිහිල් කර, පාසල් මට්ටමින් ස්වයං-නියාමනයකට ඉඩ දීමේ ප්‍රවණතාවක් ද දැකගත හැකිය.

උදාහරණයක් ලෙස : ජපානය මීට පෙර ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික පාසල්වලට ජංගම උපාංග ගෙන ඒම තහනම් කළ ද 2018 දී මෙම තහනම ඉවත් කරන ලදී. මෙයට හේතුව වූයේ දුරකථනවල පුළුල් භාවිතය මෙන්ම එරට සුලභව ඇතිවන භූමිකම්පා වැනි හදිසි අවස්ථාවල දී සිසුන් සම්බන්ධ කර ගැනීමට ආරක්ෂක උපාංගයක් ලෙෂ ද භාවිතයට ගැනීමට ඇති හැකියාව ද සැලකීමයි. වර්තමානයේ එක් එක් පාසලට තමන්ගේම නීති රීති තීරණය කළ හැකිය (Yavuz & Alkan, 2019, p. 1). තුර්කියේ ද, ද්විතීයික අධ්‍යාපන මට්ටමේ දී සුහුරු ජංගම දුරකථන භාවිතය සඳහා නීති රීති තීරණය කරනු ලබන්නේ පාසලේ ගුරු මණ්ඩලය විසිනි (MoNE, 2014, p. 1; Yavuz & Alkan, 2019, p. 1).

2. ශ්‍රී ලාංකේය ප්‍රතිපත්තිමය සීමා

වර්තමානයේ ශ්‍රී ලංකාවේ ද්විතීයික පාසල් සන්දර්භය තුළ දී ජංගම දුරකථන භාවිතය සඳහා සීමාකාරී ප්‍රතිපත්තියක් අනුගමනය කරයි (Daily Mirror, 2023, p. 1; The Morning, 2023, p. 1). 2009/26 චක්‍රලේඛය මගින් මෙම සීමා කිරීම බලාත්මක කොට තිබේ. මෙමගින් වර්තමාන සමාජීය බලපෑම ඍණාත්මක ලෙස ක්‍රියාත්මක වන අතර, සිසුන් සිය අධ්‍යාපනය සඳහා M-Learning හි ප්‍රයෝජනවත් විභවයක් පවතී යැයි දුටුව ද, දඬුවම් ලැබීමේ බිය නිසා ඔවුන්ගේ වර්යාත්මක අභිප්‍රාය පන්ති කාමරයක් තුළ සැබෑ ඉගෙනුම් භාවිතයක් ලෙස ක්‍රියාත්මක වීම අඩාල වී ඇත. එමෙන්ම සීඝ්‍ර තාක්ෂණික දියුණුව හමුවේ ශ්‍රී ලංකාව ද දැනුම පදනම් කරගත් ආර්ථිකයක් වෙත මාරු වීමට අපේක්ෂා කරන අතරතුර, සිසුන්ගේ ප්‍රධාන ඩිජිටල් මෙවලම පාසල තුළ තහනම් කිරීම, ජාතික සංවර්ධන අරමුණු සහ ආයතනික ප්‍රතිපත්ති අතර පරස්පරතාවක් ද නිර්මාණය කරයි. එහෙත් ඇතැම් සුවිශේෂී අවස්ථාවල දී (Covid 19 වැනි) මෙම ප්‍රතිපත්තිමය සීමාවන් ලිහිල් කර, පාසල් මට්ටමින් ස්වයං-නියාමනයකට යටත්ව ජංගම ඉගෙනුම සඳහා ඉඩ දීමේ ප්‍රවණතාවක් ද දැකගත හැකිය. එමගින් ද ජංගම ඉගෙනුමේ භාවිතයට ගත හැකි විභවය පිළිබඳව නැවත සිතා බැලීමට අවස්ථාවක් උදා වී තිබේ.

M-Learning හි අනාගතය ශ්‍රී ලංකාවට වැදගත් වන්නේ ඇයි?

මෙතෙක් සිදුකළ කරුණු දැක්වීම්වලට අනුකූලව ජංගම ඉගෙනුම (M-Learning) යනු ගෝලීය අධ්‍යාපනයේ අනාගතය බව පැහැදිලි වේ. එමෙන්ම එය දුරස්ථභාවය, නම්‍යශීලීභාවය සහ අන්තර්ක්‍රියාකාරීත්වය වැනි ප්‍රතිලාභ රැසක් සපයන අතරම තාක්ෂණික විශ්වාසය, යටිතල පහසුකම්, සහ ප්‍රතිපත්තිමය සීමා වැනි අභියෝගවලට ද මුහුණ දෙයි.

ඒ අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන පද්ධතියට M-Learning අත්‍යවශ්‍ය වන්නේ:

සමානාත්මතාවය වැඩි දියුණු කිරීම: දුර්වල අන්තර්ජාල ප්‍රවේශය, විදුලිය ඇනහිටීම් සහ දත්ත සඳහා වන පිරිවැය වැනි පහසුකම් සපයන තත්ත්වයන්හි හිඟකම අවම

කිරීමෙන් ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල සිසුන්ට ගුණාත්මක බවින් යුත් අධ්‍යාපනික සම්පත් වෙත ප්‍රවේශ වීමට ඇති අවස්ථා පුළුල් කිරීම සඳහා ප්‍රයෝජනවත් වීම (Hayashi, 2022).

ගුරු කාර්යක්ෂමතාව ඉහළ නැංවීම: ගුරුවරුන්ගේ M-Learning සඳහා වන සූදානම දියුණු කිරීම සඳහා අවශ්‍ය කරන පුහුණු අවස්ථා ලබා දීමෙන් ඔවුන්ගේ තාක්ෂණික ජංගම උපාංග භාවිතයෙන් සිදු කරනු ලබන ඉගැන්වීම් කාර්ය සාධනයන් වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා ප්‍රයෝජනවත් වීම (Gibbs, 2003).

ප්‍රතිපත්තිමය නවීකරණය: ගෝලීය ප්‍රවණතාවන්ට අනුකූලව, දැඩි තහනම් ප්‍රතිපත්ති වෙනුවට, අධීක්ෂණය කරන ලද භාවිතය සඳහා රාමුවක් සකස් කිරීමට යොමු විය යුතු අතරම සිසුන්ගේ M-Learning පිළිබඳ සංජානනය ඉහළ මට්ටමක පවතින බැවින් පාසල් තුළ පාලනයකින් යුතුව M-Learning අධ්‍යාපනයට ඒකාබද්ධ කිරීම මගින් ඔවුන්ගේ අධ්‍යයන ප්‍රතිඵල ධනාත්මක මට්ටමකට රැගෙන යා හැකිය.

එසේම ශ්‍රී ලංකාවේ සිදුකළ පර්යේෂණවලින් හඳුනාගෙන ඇති ජංගම දුරකතන අධික භාවිතයේ ඍණාත්මක ප්‍රතිවිපාක වන (නින්ද අහිමි වීම, අවධානය වෙනතකට යොමුවීම) වැනි ගැටලු අවම කර ගැනීම සඳහා, පාසල් සහ විශ්වවිද්‍යාල කළමනාකාරිත්වය විසින් සිසුන්ට වගකීම් සහගත ඩිජිටල් පුරවැසිභාවය සහ ස්වයං-නියාමනය (Self-Regulation) පිළිබඳව ද මඟ පෙන්වීම් ලබා දීම අත්‍යවශ්‍ය වේ (Gunawardana & Jayawardena, 2020).

නිගමනය

මේ අනුව නවීන ලෝකයට ගැළපෙන අධ්‍යාපන සංකල්පයක් ලෙස M-Learning සඳහා දැනට භාවිත වන සුහුරු පන්තිකාමර සංකල්පය ද සමග ඒකාබද්ධ නව මග පෙන්වනු ලබන භාවිතයකින් සමන්විත ජංගම ඉගෙනුම් පරිසරයක් ප්‍රවර්ධනය කෙරෙන පාසල් යාන්ත්‍රණයක අවශ්‍යතාව මතුවෙමින් පවතී. මෙයට ප්‍රධාන හේතුව වී ඇත්තේ පවත්නා අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළින් බිහිවන උසස්පෙළ සමතුන් හෝ උපාධිධාරීන් සතු තාක්ෂණික දැනුම හා ඩිජිටල් සාක්ෂරතාවයේ පවතින ඌනතාවයයි. අනාගතයේ දී පුද්ගලික ව්‍යාපාරයක් පවත්වා ගැනීම සඳහා වුව නව තාක්ෂණික දැනුම අත්‍යවශ්‍ය වනු ඇත. මෙම දැනුම සහ තාක්ෂණය පිළිගැනීමට ඇති බිය පහවිය යුත්තේ පවතින අධ්‍යාපන පද්ධතිය මගින්මය. එබැවින් වේගයෙන් ඩිජිටල්කරණය වන ලෝකය සමග වේගවත්, අන්තර්ක්‍රියාකාරී සහ ගෝලීය ප්‍රවණතාවලට අනුකූලව සකස් වූ පාසල් පද්ධතියක අධ්‍යාපනයෙහි නිරත වීමේ ශ්‍රී ලංකේය පාසල් සිසුවාගේ සිහිනය ඉතා ඉක්මනින් සැබෑ විය යුතුව ඇත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Abdulrahman, A. A., & Jali, F. M. (2024). Mobile learning for professional development of Iraqi EFL teachers in higher education during the COVID-19 pandemic.

European Journal of Language and Literature, 23(1). Al-Khalifa, H. S. (2013). Students' acceptance of mobile learning for higher education in Saudi Arabia.

Al-Samarraie, H., & Al-Qatawneh, S. (2019). Applying the UTAUT Model to Explain the Students' Acceptance of Mobile Learning System in Higher Education. International Journal of Computer Science and Network Security, 19(12), 43-51.

Alfarizi, M. I., & Purnomo, M. A. (2020). Application of UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology) to Understand the Acceptance and Use of the E-Learning System. International Journal of Advanced Science and Technology, 29(4), 5051-5060.

Anonymous. (2020). Impact of smartphone usage on the academic performance of university students.

Gibbs, G. (2003). Effective learning and teaching in higher education.

Gunawardana, M., & Jayawardena, K. P. N. (2020). Impact of Smartphone Usage on Academic Performance: With Special Reference to University Undergraduates in Sri Lanka. Journal of Management, 15(1), 14-32.

Hayashi, R. (2022). Sri Lanka: Progress and Remaining Challenges in Online Higher Education during the COVID-19 Pandemic. ADB Briefs, No. 213. Asian Development Bank.

Ifeanyi, F. I., & Chukwuere, J. E. (2018). The impact of smartphones on academic performance of students.

Li, J., Islam, M., & Spector, J. M. (2022). Review of mobile learning: Trends, challenges, and future research directions. Educational Technology Research and Development.

McCoy, B. R. (2016). Smartphone interaction on lecture engagement. Ministry of National Education [MoNE]. (2014). Regulations on Secondary Education Institutions.

Mukhdoomi, A., Farooqi, A., Khan, T. A., & Ajmal, W. (2020). The Impact of Smartphone Addiction on Academic Performance of Higher Education Students.

Ng, P., & Puteh, M. (2017). Factors Impacting Teachers' Adoption of Mobile Learning. Journal of Educators Online, 14(2).

Pianfettil, E. (2001). The Role of Digital Literacy in Mobile Learning Adoption.

Quality Improvement Agency (2008). The benefits of mobile devices in education.

Suraweera, A. D., & Sandaruwan, M. S. (2023). THE IMPACT OF SMARTPHONE ADDICTION ON ACADEMIC PERFORMANCE OF THE UNDERGRADUATES IN SRI LANKA. 1st International Conference on Social Sciences and Languages (ICSSL -2023).

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view.

MIS Quarterly, 27(3), 425-478. Wagner, D. A., Castillo, N. M., & Zaki, F. (2013). Mobiles for literacy in developing countries: An effectiveness framework.

17

ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් ලබාදීම සඳහා අවම භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය කරගන්නේ කෙසේ ද?

ඒ. විදුශාන් චාමර

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9296

සාරසංක්ෂේපය

(අවම භෞතික සම්පත් සහිත පාසලක් සම්බන්ධ ව සිදු කළ ප්‍රත්‍යයක අධ්‍යයනයක් ඇසුරෙන්) අවම භෞතික සම්පත් සහිත පාසලක්, අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ විභාග ප්‍රතිඵල ඉහළ නැංවීම සඳහා සීමිත භෞතික සම්පත් කාර්යක්ෂමව කළමනාකරණය කර ගන්නා ආකාරය පිළිබඳව ප්‍රායෝගික අධ්‍යයනයක් සිදු කිරීම මෙම අධ්‍යයනයේ අරමුණ විය. නගර සීමාවෙන් බැහැර ග්‍රාමීය පාසලක් කේන්ද්‍ර කොටගෙන මෙම පර්යේෂණය සිදු කරන ලදී. මෙම පර්යේෂණය ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය මත පදනම් විය. දත්ත ලබා ගැනීම සම්මුඛ සාකච්ඡා, නිරීක්ෂණ සහ ලේඛන සමීක්ෂණ ක්‍රමවේදයන් ඔස්සේ සිදුවිය. සහේතුක නියැදි ක්‍රමය යටතේ පාසලේ විදුහල්පතිවරයා, ගුරුවරුන්, සිසුන් සහ දෙමාපියන්ගෙන් ලබා ගන්නා ලද දත්ත තේමා ආශ්‍රිත විශ්ලේෂණ ක්‍රමය යටතේ විශ්ලේෂණය කරන ලදී. පර්යේෂණ ප්‍රතිඵල අනුව, භෞතික සම්පත් හිඟකම විභාග ප්‍රතිඵල පහත වැටීමට ප්‍රධාන හේතුවක් බව හෙළි විය. එහෙත්, විදුහල්පතිවරයාගේ ඵලදායී මගපෙන්වීම, ගුරුවරුන්ගේ කැපවීම සහ ප්‍රාදේශීය ප්‍රජාවගේ සහයෝගය තුළින් සීමිත සම්පත් උපරිමයෙන් උපයෝගී කරගත හැකි බව තහවුරු විය. පවතින සම්පත් බෙදාහැරීම, හවුල් භාවිතය සහ අලුත්වැඩියා කිරීම තුළින් පන්ති කාමර, විද්‍යාගාර සහ පුස්තකාල කාර්යක්ෂමව පවත්වාගත හැකි බව සොයා ගන්නා ලදී. අවසන් වශයෙන්, අවම සම්පත් සහිත පාසල්වල විභාග ප්‍රතිඵල ඉහළ නැංවීම සඳහා ප්‍රධාන වශයෙන් විදුහල්පතිවරයාගේ සැලසුම් සහගත කළමනාකරණය, ගුරුවරුන්ගේ නව්‍යකාරී ඉගැන්වීම් ක්‍රම සහ ප්‍රජා සහභාගීත්වය අත්‍යවශ්‍ය සාධක බව නිගමනය කෙරිණි. සීමිත සම්පත් නිදහසක් ලෙස නොසලකා, ඒවා නිර්මාණාත්මකව භාවිත කිරීමෙන් අධ්‍යාපන ප්‍රමිතිය ඉහළ නැංවිය හැකි බව මෙම අධ්‍යයනයෙන් තහවුරු විය.

මුඛ්‍ය පද - භෞතික සම්පත්, භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය, අවම භෞතික සම්පත් සහිත පාසල්, භෞතික සම්පත් සීමාවන්, අත්‍යවශ්‍ය ඉගෙනුම් උපකරණ

හැඳින්වීම

විධිමත් සංවිධානයක් ලෙස පාසලේ සාර්ථකත්වය හා ඵලදායි ක්‍රියාකාරිත්වය සඳහා භෞතික සම්පත් අවශ්‍ය වේ. ඒ පිළිබඳ විවිධ පුද්ගලයන් හා ආයතන මගින් මෙසේ අවධාරණය කොට ඇත. "ඵලදායී ලෙස ඉගැන්වීමට හා ඉගෙනීමට හිතකර පරිසරයක් නිර්මාණය කිරීම, සිසුන්ගේ යහපැවැත්ම ප්‍රවර්ධනය කිරීම හා අධ්‍යාපන සාර්ථකත්වය පෝෂණය කිරීම සඳහා ප්‍රමාණවත් භෞතික සම්පත් අත්‍යවශ්‍ය වේ" (ඇමරිකානු අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සංගමය උපුටා දක්වන Hammond et al, 2020). "භෞතික සම්පත් මගින්, ශිෂ්‍ය ක්‍රියාකාරකම් හා ජයග්‍රහණ සඳහා මග පෙන්වන ආරක්ෂිත, සුවපහසු හා ක්‍රියාකාරී පරිසරයක් නිර්මාණය කිරීමෙන් ඵලදායි ඉගැන්වීම හා ඉගෙනීම සඳහා පදනම සපයයි"(ඇමරිකානු අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව උපුටා දක්වන Hammond et al, 2020). පාසල් ඵලදායිතාවයේ විෂමතා ඇතිවීම සඳහා භෞතික සම්පත්වල ප්‍රමාණය හා භාවිතය ප්‍රධාන සාධකයක් ව ඇති බව හෙට්ටිගේ(2010) පෙන්වා දී ඇත. පාසලක සාර්ථකත්වය, ඵලදායි බව හා ගුණාත්මක ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා, පාසලේ පවතින භෞතික සම්පත් තීරණාත්මක බලපෑමක් ඇති කරන බව පැහැදිලි ය.

පාසලේ ඇති භෞතික සම්පත් ප්‍රමාණය ශිෂ්‍ය ජයග්‍රහණ කෙරෙහි තීරණාත්මක බලපෑමක් ඇති නොකරන බව ද පර්යේෂකයන් විසින් පෙන්වා දී ඇත. Ibrahim ඇතුළු පිරිස(2017) පෙන්වාදෙන ආකාරයට පාසල සතු සම්පත් හා ශිෂ්‍ය ජයග්‍රහණ අතර සංඛ්‍යානමය සම්බන්ධයක් නොමැත. පාසල සතු භෞතික සම්පත් ප්‍රමාණය ශිෂ්‍ය ජයග්‍රහණ සඳහා බලපෑම් නොකරන බව එමගින් අවධාරණය කරයි. "ඵලදායි ඉගැන්වීම හා ඉගෙනීම සඳහා ප්‍රමාණවත් භෞතික සම්පත් පැවතීම අවශ්‍ය වේ. නමුත්, පවතින සීමිත භෞතික සම්පත් කාර්යක්ෂම ලෙස සැලසුම් කිරීම තුළින් පාසල් ප්‍රතිඵල ඉහළ නැංවීමේ හැකියාව පවතී" (Derese & Senapathy, 2022). පවතින භෞතික සම්පත් කාර්යක්ෂම ලෙස සැලසුම් කිරීම මගින් ශිෂ්‍ය ජයග්‍රහණ අත්පත් කරගත හැකි බව පෙන්වා දෙමින් භෞතික සම්පත් ප්‍රශස්ත ලෙස කළමනාකරණය කිරීමේ අවශ්‍යතාව ඒ හරහා අවධාරණය කොට ඇත.

ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ භෞතික සම්පත් ගැටලු කළමනාකරණය කරගැනීමේ වගකීම පාසල සතු වේ. ඒ සඳහා, විවිධ ප්‍රවේශ අනුගමනය කළ හැකි අතර "අවම භෞතික සම්පත් සහිත පාසලක් ශිෂ්‍ය ජයග්‍රහණ තහවුරු කිරීම සඳහා සීමිත භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය කරගන්නා ආකාරය" පිළිබඳ ව සිදුකළ ප්‍රත්‍යයක අධ්‍යයනයක් හරහා එය අනාවරණය වී තිබේ. භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය සම්බන්ධ න්‍යායන් මගින් ද ඊට අවශ්‍ය මග පෙන්වීම් සිදුකර ඇත. ඒ අනුව සීමිත භෞතික සම්පත් කළමනාකරණයට මග පෙන්වන කළමනාකරණ න්‍යායන් සාකච්ඡා කිරීමත්, ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී මුහුණදෙන භෞතික සම්පත් ගැටලු මගහරවා ගැනීම සඳහා අනුගමනය කළ හැකි ක්‍රියාමාර්ග ප්‍රත්‍යයක අධ්‍යයනයේ අනාවරණ ඔස්සේ සාකච්ඡා කිරීමත් මෙම ලිපිය හරහා සිදු වේ.

අවම භෞතික සම්පත් කළමනාකරණයට මගපෙන්වන කළමනාකරණ න්‍යායන්

1. සම්පත් කළමනාකරණය පිළිබඳ සම්පත් යැපුම් න්‍යාය (Resource& Dependency Theory)

Chester Barnard සහ Herbert Simon යන විද්වතුන් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද සම්පත් කළමනාකරණය පිළිබඳ සම්පත් යැපුම් න්‍යාය, ආයතනික කළමනාකරණය සම්බන්ධ ව වැදගත් න්‍යායක් ලෙස හඳුනාගත හැකිය. බාහිර පරිසරයෙන් සම්පත් අත්කර ගනිමින් හා යැපෙමින් සංවිධාන ක්‍රියාත්මක වන ආකාරය අවධාරණය කරයි(Biermann & Harsch, 2017).

මෙම න්‍යාය තුළ සම්පත් හිඟකම හා යැපීම පිළිබඳ අවධානය යොමුකරයි. සංවිධාන ක්‍රියාකාරීත්වය සඳහා අමුද්‍රව්‍ය, මූල්‍ය ප්‍රාග්ධනය, භෞතික සම්පත්, මානව කුසලතා හා තොරතුරු ඇතුළු සම්පත් අවශ්‍යවන බවත් බොහෝවිට මෙම සම්පත් හිඟ හා අසමාන ලෙස බෙදාහරින බැවින් ඒවා ලබා ගැනීම සඳහා බාහිර ක්‍රියාකාරීන් මත යැපීමට සිදුවන බවත් පෙන්වා දී ඇත. ඊට අමතර ව තරඟකාරී පරිසරයක් තුළ අඛණ්ඩ පැවැත්ම හා දියුණුව සඳහා සම්පත් කළමනාකරණයේ අවශ්‍යතාව පෙන්වා දෙන අතර සංවිධානයේ ව්‍යුහය, උපාය මාර්ග හා තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලින් ඊට බලපාන බව පෙන්වා ඇත (Biermann & Harsch, 2017).

සම්පත් සංවර්ධනය කිරීමට හා ආදේශන ක්‍රම භාවිතයට, පවතින සම්පත් කළමනාකරණය කිරීමේ ක්‍රියාමාර්ග ක්‍රියාකාරී ලෙස අනුගමනය කිරීමට, සම්පත් සපයන්නන් සමග සබඳතා වර්ධනය කර ගැනීමට හා උපාය මාර්ගික ව සම්පත් ළඟාකර ගැනීම සඳහා මෙම න්‍යාය හරහා අවබෝධය ලබාදෙයි (Biermann & Harsch, 2017).

2. සම්පත් බලමුලු ගැන්වීමේ න්‍යාය (Resource Mobilization Theory)

ඇමරිකානු සමාජ විද්‍යාඥ Jhon D. McCarthy හා Mayer N. & Zaldn විසින් 1970 වර්ෂයේ දී සම්පත් බලමුලු ගැන්වීමේ න්‍යාය ඉදිරිපත් කර ඇත. සම්පත් සීමාවන්ට මුහුණදෙන සංවිධානවලට සිය අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා විවිධ උපාය මාර්ග මගින් සම්පත් අත්පත් කර ගැනීමටත්, භාවිත කිරීමටත් හැකි බව අවධාරණය කරයි. Edwards & Gilham (2013) පෙන්වාදෙන ආකාරයට මෙම න්‍යාය යටතේ සම්පත් ප්‍රධාන ආකාර කිහිපයක් හඳුන්වා දී තිබේ.

ද්‍රව්‍ය සම්පත් - අරමුදල්, උපකරණ, ගොඩනැගිලි, සන්නිවේදන මෙවලම් හා වෙනත් ස්පර්ශ වත්කම් වෙත ප්‍රවේශ වීම.

මානව සම්පත් - නායකත්වය, දක්ෂ සාමාජිකයන්, ස්වේච්ඡා සේවකයන් හා ඔවුන්ගේ විශේෂඥතාව පැවතීම.

ආයතනික සම්පත් - විධිමත් ව්‍යුහයන්, ස්ථාපිත ජාල සහ කාර්යක්ෂම බලමුලු ගැන්වීමේ උපාය මාර්ග අනුගමනය කිරීම.

මෙම සම්පත් සම්බන්ධ සීමාවන් හඳුනා ගැනීම, සම්පත් විගණනය හෙවත් පවතින සම්පත් හඳුනා ගැනීම, සම්පත් සහිත බාහිර පාර්ෂව හඳුනා ගැනීම, බාහිර පාර්ෂව සමග සම්පත් බෙදාගැනීම, පවතින සම්පත් අලුත්වැඩියා කිරීම, නවෝත්පාදනය හෙවත් ආදේශන ක්‍රම භාවිතය හා සම්පත් අත්කර ගැනීමේ උපාය මාර්ග ක්‍රියාත්මක කිරීම පිළිබඳ ව වධානය යොමු කළ යුතු බව මෙම න්‍යාය ඔස්සේ පෙන්වා දී ඇත. (Edwards & Gilham, 2013).

භෞතික සම්පත් ගැටලු මගහරවා ගැනීමට අනුගමනය කළ හැකි ක්‍රියාමාර්ග

ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය භෞතික සම්පත් බාධාවකින් තොර ව පවත්වා ගැනීම සඳහා භෞතික සම්පත් කළමනාකරණ ප්‍රවේශ රැසක් අනුගමනය කළ හැකි ය. ප්‍රත්‍යයක අධ්‍යයනයේ දී හඳුනාගත් කළමනාකරණ ප්‍රවේශ මත පදනම් ව ඒවා විග්‍රහ කෙරේ.

ආදේශක ඉගෙනුම් උපකරණ භාවිත කිරීම

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සාර්ථකත්වය සඳහා ඉගෙනුම් උපකරණ අත්‍යවශ්‍ය වේ. අත්‍යවශ්‍ය ඉගෙනුම් උපකරණ නොමැති අවස්ථාවල දී ඊට සුදුසු ආදේශක උපකරණ භාවිත කිරීම ප්‍රස්තුත පාසලේ ගුරුවරු අනුගමනය කළ ක්‍රියාමාර්ගයකි. විද්‍යා විෂයය ඉගැන්වීම්වලට අවශ්‍ය ශරීර පද්ධති ආකෘති පාසලේ නොමැති නිසා රිජිෆෝර්ම් භාවිතයෙන් ශරීර පද්ධති ආකෘති නිර්මාණය කර ඇත. ඒවා ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට දීර්ඝ කාලයක් භාවිත කර තිබේ. සංගීතය විෂයය තුළ ගීත ශ්‍රවණයට හා වීඩියෝ ප්‍රදර්ශනයට ශ්‍රව්‍ය දෘශ්‍ය අංශයක් නොමැති නිසා ජංගම දූරකථනයක්, කුඩා මයික්‍රෆෝනයක් හා සුහුරු පරිගණකයක් වැනි දෑ භාවිත කිරීම සිදු වී ඇත. සර්පිනාව වාදනයට සිසුන් හුරු කරවීම සඳහා ප්‍රමාණවත් සංගීත භාණ්ඩ නොමැති නිසා හාඩ්බෝඩ් භාවිතයෙන් නිර්මාණය කරගත් ස්වර පුවරු භාවිත කර ඇත. ඒ තුළින් සර්පිනාව වාදනයට පෙර ඒ සඳහා ඇඟිලි හුරු කරගැනීමට සිසුන්ට හැකියාව ලැබේ. මෙවැනි ආදේශක ඉගෙනුම් උපකරණ බොහෝමයක් පාසල තුළින් නිර්මාණය කරගෙන, සාර්ථක අධ්‍යාපනයක් ලබාදීම සඳහා ඒවා යොදාගෙන ඇත.

මේ ආකාරයට භෞතික සම්පත් සම්බන්ධ ගැටලු අවම කරගැනීම සඳහා ආදේශක ඉගෙනුම් උපකරණ භාවිත කිරීමේ හැකියාව පවතී. සම්පත් කළමනාකරණය පිළිබඳ සම්පත් යැපුම් න්‍යායෙහිත්, සම්පත් බලමුලු

ගැන්වීමේ න්‍යායෙහිත් "ආදේශන ක්‍රම භාවිතය" ලෙස මෙය අවධාරණය කොට ඇත. ගුරුවරයාගේ නිර්මාණශීලිත්වය හා ශිෂ්‍ය දායකත්වය ඇති ව ආදේශක ඉගෙනුම් උපකරණ සකස් කරගත හැකිය. එය ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා මෙන් ම ශිෂ්‍ය රුචිකත්වය තුළින් ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් ලබාදීම සඳහාත් ඉතා වැදගත් වනු ඇත.

ආචාර්ය මණ්ඩලය සමග සුහදශීලී සබඳතා මගින් සම්පත් ළඟාකර ගැනීම.

ඕනෑම ආයතනයක සාර්ථක ක්‍රියාකාරීත්වය සඳහා කාර්ය මණ්ඩලය අතර පවතින සුහදශීලි සම්බන්ධතා හා අන්‍යෝන්‍ය අවබෝධය වැදගත් වේ. Jhon D. McCarthy හා Mayer N. & Zaldn හඳුන්වා දී ඇති සම්පත් බලමුලු ගැන්වීමේ න්‍යායෙහි සම්පත් පවතින පාර්ශ්ව හඳුනාගැනීම හා සම්පත් බෙදාගැනීමේ හැකියාව පෙන්වා දී ඇත. ප්‍රත්‍යයක අධ්‍යයනය සිදු වූ පාසල තුළ මෙම ක්‍රමවේදය ක්‍රියාත්මක වේ. තොරතුරු සන්නිවේදනය හා තාක්ෂණය විෂයය හදාරන සිසුන් ප්‍රමාණය වැඩි බැවින් පුස්තකාලයේ පුටු භාවිතයට ගනී. පාසලේ චිත්‍ර කාමරයක් නොමැති නිසා බලා ඇඳීම් ක්‍රියාකාරකම් සඳහා සුදුසු අවස්ථාවල පුස්තකාලය ප්‍රයෝජනයට ගෙන ඇත. සංගීත කාමරයේ පුවරුවක් නොමැති නිසා එක ශ්‍රේණියේ සිසුන් අකුරු හුරුවෙන සුදු පුවරුව ඒ සඳහා භාවිත කෙරේ. වීඩියෝ නැරඹීම සඳහා තොරතුරු තාක්ෂණ කාමරයේ සහයෝගය ලබාගෙන තිබේ. ගීත ශ්‍රවණය සඳහා පාසලේ ගුරුවරයෙකුගේ කුඩා ශබ්ද විකාශන යන්ත්‍රයක් ප්‍රයෝජනයට ගෙන ඇත. විද්‍යාව විෂයයට අදාළ ශරීර පද්ධති නිර්මාණය සඳහා පෙර සිටි චිත්‍ර ගුරුවරයෙකුගේ සහයෝගය ලබාගෙන ඇත.

ඒ අනුව පාසලක ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ මුහුණදෙන භෞතික සම්පත් ගැටලු මගහරවා ගැනීමට සුහදශීලී සම්බන්ධතා වැදගත් වේ. පාසලක විවිධ පාර්ශ්ව සතු ව විවිධ සම්පත් පවතී. එම පාර්ශ්ව සතු සම්පත් හා හැකියා හඳුනාගෙන අන්‍යෝන්‍ය සබඳතා තුළින් ඒවා හුවමාරු කරගත හැකිය. මෙසේ සහයෝගී සබඳතා පවත්වා ගැනීම තුළින් එකිනෙකා උපකාර කරගැනීමට පෙළඹේ. එය භෞතික සම්පත් ගැටලු කළමනාකරණය කර ගැනීමට වැදගත් ප්‍රවේශයකි.

ඉගැන්වීම සඳහා සහයෝගී ඉගෙනුම් සම්පත් ප්‍රවේශය අනුගමනය කිරීම

ඇතැම් අවස්ථාවල භෞතික සම්පත් නොමැතිකම ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට බාධාවකි. තවත් විටෙක භෞතික සම්පත් ප්‍රමාණවත් නොවීම ඉගැන්වීම් කාර්යයට බාධාවකි. ප්‍රත්‍යයක අධ්‍යයනයට පාදක වූ පාසල භෞතික සම්පත් ප්‍රමාණවත් නොවෙන අවස්ථාවල සහයෝගී ඉගෙනුම් ප්‍රවේශයක් අනුගමනය කර ඇත. එය ඉගැන්වීම් කාර්යය සඳහා සාර්ථක ප්‍රවේශයකි. උදාහරණ ලෙස පරිගණක කාමරයේ පරිගණක තුනක් පමණක් ඇත. නමුත් තොරතුරු සන්නිවේදනය හා තාක්ෂණය හදාරන සිසුන් ප්‍රමාණය ඊට වඩා වැඩි ය. ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම් සඳහා එය බාධාවකි. එවැනි අවස්ථාවල සිසුන් කණ්ඩායම් කර සහයෝගී ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් නිර්මාණය කර ඇත.

සංගීතය විෂයය තුළ සියලු දෙනාට වාදනය කිරීමට තරම් වාද්‍ය භාණ්ඩ නොමැත. වයලීනය හා සර්පිනාව සිසුන් කණ්ඩායම් දෙකකට ලබා දී පුහුණුවීමට අවස්ථාව සලසා ඇත. පාසලේ ඇති ගුණාත්මක වර්ගයේ දියසායම් පෙට්ටි දෙක චිත්‍ර විෂයය හදාරන සිසුන් සහයෝගයෙන් පරිහරණය කරනු ලැබේ. ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම් බහුල විෂයය ඉගැන්වීම් සඳහා මෙය ඉතා වැදගත් ප්‍රවේශයකි.

මෙය භෞතික සම්පත් සීමා අවම කර ගැනීමට යෝග්‍ය කළමනාකරණ ශිල්පයකි. ඊට අමතර ව එකිනෙකාගෙන් ඉගෙනීමට ද අවස්ථාවක් නිර්මාණය කරනු ලබයි. සමපදස්ථයන් ඇසුරෙන් ඉගෙනීම ශිෂ්‍ය රුචිකත්වය වර්ධනය කරන බැවින් වඩාත් සාර්ථක ඉගෙනුම් ප්‍රවේශයක් ලෙස ද හඳුනාගත හැකිය. ඊට අමතර ව කණ්ඩායම් වශයෙන් කටයුතු කිරීම නිසා ශිෂ්‍යයන් තුළ මෘදු කුසලතා සංවර්ධනය වීමක් ද සිදු වේ.

විකල්ප ඉගැන්වීම් ස්ථාන භාවිත කිරීම

බොහොමයක් දුෂ්කර ප්‍රදේශවල පාසල්වල දක්නට ලැබෙන භෞතික සම්පත් සම්බන්ධ ගැටලුවක් වන්නේ විෂය කාමර නොමැතිවීම හෝ ඉඩ ප්‍රමාණවත් නොවීමයි. අධ්‍යයනය සිදු වූ දුෂ්කර පාසලේ චිත්‍ර කාමරයක් නොමැත. සංගීත කාමරය හා විද්‍යා කාමරය සිසුන් සඳහා ප්‍රමාණවත් නොවන කුඩා කාමර දෙකකි. සංගීතය හදාරන සිසුන් සංගීත කාමරය භාවිත කරන නිසා චිත්‍ර ගුරුවරයා පන්ති කාමරයේ ඉගැන්වීම් සිදු කරනු ලැබේ. බලා අඳීම් සඳහා පන්ති කාමරය යෝග්‍ය නොවන නිසා එළිමහන හෝ පුස්තකාලය භාවිත කර ඇත. සංගීත කාමරය ප්‍රමාණවත් නොවන නිසා හා අනාරක්ෂිත බැවින් සංගීත ගුරුවරයා එළිමහන් පන්ති කාමර ක්‍රමය අනුගමනය කරනු ලබයි. විද්‍යා ගුරුවරයා පරීක්ෂණ සඳහා පමණක් විද්‍යා කාමරය භාවිතයට ගෙන ඇත.

ඒ අනුව විකල්ප ඉගෙනුම් ස්ථාන භාවිත කිරීම මගින් සාර්ථක ඉගැන්වීමක් සිදු කිරීමට පාසලේ ගුරුවරු කටයුතු කර ඇත. මෙය සීමිත භෞතික සම්පත් කළමනාකරණයට යොදාගත හැකි වැදගත් ප්‍රවේශයකි. එළිමහන් පන්තිකාමර ක්‍රමයට සිසුන් වැඩි රුචිකත්වයක් දක්වන බව හා එම ඉගැන්වීම වඩා සාර්ථක බව ක්ෂේත්‍ර දත්ත ඇසුරෙන් අනාවරණය විය. භෞතික සම්පත් නොමැති හා සීමිත වාතාවරණය වඩාත් සාර්ථක ඉගෙනුමක් ලබාදීමට සුදුසු පරිදි හැඩගස්වා ගැනීමට එම පාසලේ ගුරුවරුන්ට හැකියාව ලැබී ඇත.

අන්තර් පාසල් සබඳතා තුළින් සම්පත් ළඟාකර ගැනීම

ආසන්නයේ පවතින පහසුකම් සහිත පාසල් සමඟ සබඳතා පවත්වමින් සම්පත් සීමා අවමකර ගැනීම සඳහා ඔවුන්ගේ උපකාර ලබා ගැනීම, පාසල තුළ සිදුවන වැදගත් ක්‍රියාමාර්ගයකි. පාසලේ පවතින සම්පත්වලට සාපේක්ෂ ව ප්‍රදේශයේ අනෙක් පාසල්වල පවතින පහසුකම් හඳුනාගෙන, ඔවුන් සමඟ මිත්‍රශීලි සබඳතා ගොඩනගාගෙන ඇති අතර ඒ ඇසුරෙන් උපායමාර්ගික ව සම්පත් ගැටලු මගහරවා ගැනීමට කටයුතු කරනු ලැබේ. ආසන්නයේ පවතින ජාතික පාසලෙන් ඉවත් කළ

පරිගණක මේස කිහිපයක් පාසලේ පරිගණක කාමරයට ලබාගෙන ඇති අතර ඒ සඳහා ඉහළ අධ්‍යාපන පරිපාලන නිලධාරීන්ගේ සහය ද ලබාගෙන ඇත. සංගීත විෂයයේ ප්‍රායෝගික පරීක්ෂණ පුහුණුවීම් සඳහා අවශ්‍ය වයලීනයක් හා ගිටාරයක් ජාතික පාසල හරහා හුවමාරු පදනමෙන් ලබාගැනීම වාර්ෂික ව සිදු කර තිබේ. විද්‍යාව ප්‍රායෝගික පරීක්ෂණ සඳහා අවශ්‍ය සියලු උපකරණ පාසලේ නොමැති බැවින් ජාතික පාසල හා එක් ව ප්‍රායෝගික පරීක්ෂණ වැඩමුළුවක් ක්‍රියාත්මක කර ඇත. එකිනෙකාගේ භෞතික හා මානව සම්පත් හුවමාරු කරමින් සිදු කෙරෙන මෙම වැඩමුළුව අඛණ්ඩ ව වසර හයක් වාර්ෂික ව පවත්වා ඇත.

ඒ අනුව, සම්පත් පවතින පාසල් හඳුනාගෙන, එම පාසල් සමග සුහදශීලී ලෙස කටයුතු කර භෞතික සම්පත් ළඟාකර ගැනීමේ හැකියාව පවතී. සම්පත් සහිත බාහිර පාර්ශව හඳුනාගැනීමත්, එම පාර්ශව හරහා සම්පත් ලබාගැනීමත් සම්පත් සීමා අවමකර ගැනීමේ ක්‍රියාමාර්ගයක් ලෙස සම්පත් බලමුළු ගැන්වීමේ න්‍යායේ දක්වා ඇති බව Edwards & Gilham (2013) පෙන්වා දී ඇත. මෙය බොහොමයක් භෞතික සම්පත් ගැටලු මගහරවා ගැනීම සඳහා අනුගමනය කළ හැකි සම්පත් කළමනාකරණ ප්‍රවේශයකි.

සම්පත් අලුත්වැඩියා කිරීම

පාසල තුළ පවතින සම්පත් උපරිම ලෙස ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ උත්සාහයක් ලෙස මෙය වැදගත් වේ. අලුත්වැඩියා කිරීමට හැකි සියලු ම දේ නැවත ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අයුරින් සකස් කිරීම මෙම පාසලේ වැදගත් කළමනාකරණ ලක්ෂණයකි. සංගීත කාමරයේ බිම දෙමාපිය සහයෝගය ඇති ව නැවත පිළිසකර කර ඇති අතර අබිලි වූ ඩෙස් පුටු ද දෙමාපියන් විසින් නැවත ප්‍රතිසංස්කරණය කොට ඇත. මැටි ගොඩනැගිල්ලක පවතින එකොළහ ශ්‍රේණියේ පන්ති කාමරයේ වහලය බාහිර සංවිධානයක සහය ඇති ව තහඩු යොදා ආවරණය කර ඇත. සංගීත විෂයයට අදාළ සර්පිනාව ද අලුත්වැඩියාවකින් පසු ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබේ. පවතින භෞතික සම්පත් මැනවින් ප්‍රයෝජනයට ගැනීම සඳහා අවශ්‍ය ක්‍රියාමාර්ග පාසල්වල අනුගමනය නොකෙරෙන බව පාසල්වල භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය කිරීමේ ස්වරූපය පිළිබඳ ව සිදුකළ අධ්‍යයනයකින් එදුස්සූරිය(2006) පෙන්වා දී ඇතත් සෑම පාසලක් සඳහා ම එය සාධාරණ නොවන බව මෙම අධ්‍යයනය ඇසුරෙන් හඳුනාගත හැකිය.

මේ ආකාරයට පවතින සීමිත සම්පත් අලුත්වැඩියා කරමින් නැවත ප්‍රයෝජනයට ගත හැකිය. සම්පත් නොමැතිවීම හේතුවෙන් පාසල් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය අසාර්ථක කර ගැනීමට වඩා පවතින සම්පත්වලින් උපරිම ප්‍රයෝජන ගැනීම මගින් සාර්ථක අධ්‍යාපනයක් ලබාදීමට හැකියාව ලැබෙනු ඇත. මෙය අභ්‍යන්තර හා බාහිර පාසල් ප්‍රජාවේ සහයෝගයෙන් සමස්ත පාසල් පද්ධතිය තුළ ම අනුගමනය කළ හැකි භෞතික සම්පත් කළමනාකරණ උපාය මාර්ගයකි.

පාසලෙන් පරිබාහිර සංවිධාන හා වෙනත් ආයතන සමග සම්බන්ධතා පැවැත්වීම

පාසලෙන් පරිබාහිර සංවිධාන හා වෙනත් ආයතන මාර්ගයෙන් භෞතික සම්පත් ලබා ගැනීම පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක වන ප්‍රශස්ත භෞතික සම්පත් කළමනාකරණ උපායමාර්ගයකි. දේශපාලන අධිකාරියට සම්බන්ධ පුද්ගලයන්, වෙනත් ව්‍යාපාරික ආයතන හා පාසලේ ආදි ශිෂ්‍යයන් සමඟ සබඳතා පවත්වා, ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා අවශ්‍ය උපකාර ලබාගෙන ඇත. සම්පත් සපයන්නන් සමඟ සබඳතා වර්ධනය කර ගැනීම හා උපාය මාර්ගික ව සම්පත් අත්කර ගැනීම සම්බන්ධ ව සම්පත් කළමනාකරණය පිළිබඳ සම්පත් යැපීම් න්‍යාය තුළත් සම්පත් බලමුලු ගැන්වීමේ න්‍යාය තුළත් සඳහන් වේ. පාසල තුළ සම්පත් කළමනාකරණය සඳහා ද එම ක්‍රියාමාර්ග අනුගමනය කර ඇත.

ඒ අනුව සහයෝගය ලබාගත හැකි ආයතන, පුද්ගලයන් හා සංවිධාන හඳුනාගෙන ඔවුන් සමඟ සහයෝගයෙන් කටයුතු කිරීම වැදගත් වේ. එම පාර්ශ්ව හරහා භෞතික සම්පත් සීමා අවම කර ගැනීමට අවශ්‍ය උපකාර ලබාගත හැකිය. මෙය පාසල් පරිපාලකයන්ට හා ගුරුවරුන්ට අනුගමනය කළ හැකි භෞතික සම්පත් කළමනාකරණ උපායමාර්ගයකි.

පාසලේ මානව සම්පත් වගවීමෙන් කටයුතු කිරීම.

පාසල තුළ පවතින සීමිත සම්පත් මැනවින් කළමනාකරණය කර ගනිමින් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සාර්ථක කරගැනීම සම්බන්ධ ව පාසල් මානව සම්පතේ ක්‍රියාකාරීත්වය වඩාත් ඉස්මතු ව පෙනේ. සම්පත් ගැටලු අවම කිරීම සඳහා සුදුසු ක්‍රියාමාර්ග අනුගමනය කිරීම හා ඉවසීමෙන් යුතු ව දුෂ්කරතාවලට මුහුණ දෙමින් විදුහල්පති ප්‍රමුඛ ආචාර්ය මණ්ඩලයත්, අධ්‍යාපනය ලබන ශිෂ්‍ය ප්‍රජාවත් ඉහළ කැපවීමකින් යුතු ව කටයුතු කරන බව පැහැදිලි විය. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා භෞතික සම්පත් අත්‍යවශ්‍ය වුවත් මානව සම්පතේ කැපවීම හා ක්‍රියාකාරීත්වය මත සම්පත් ගැටලු අවම කරගත හැකි බව මෙම අධ්‍යයනය ඇසුරෙන් හඳුනාගෙන ඇත. ඒ අනුව වඩාත් වැදගත් වන්නේ භෞතික සම්පත් නොව එම සම්පත් ගැටලු අවමකර ගැනීම සඳහා කැපවීමෙන් හා වගවීමෙන් යුතු ව ක්‍රියාත්මක විය හැකි මානව සම්පතක් බව අධ්‍යයනය ඇසුරෙන් හඳුනාගන්නා ලදී.

පාසල්වල භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය සම්බන්ධ ව සියලු පාසල් පාර්ශ්වයන්ට වගකීමක් හිමි වේ. අවස්ථාව අනුව වඩාත් යෝග්‍ය කළමනාකරණ ශිල්ප ක්‍රම තෝරා ගනිමින් පාසල් පරිපාලකයන් හා ආචාර්ය මණ්ඩලය කටයුතු කළ යුතු ය. ඒ සඳහා ශිෂ්‍ය ප්‍රජාවේ හා බාහිර පාර්ශ්වවල සහයෝගය ද ලබාගැනීම වැදගත් වේ. ඒ අනුව පාසල්වල මානව සම්පත කැපවීමෙන් කටයුතු කිරීම මගින් භෞතික සම්පත් සම්බන්ධ ගැටලු අවම කරගත හැකි ය.

සාරාංශය

සාර්ථක ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා පාසල්වල භෞතික සම්පත් ප්‍රමාණවත් ලෙස පැවතීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. ඒ බව විවිධ පර්යේෂකයන් විසින් විවිධ අධ්‍යයන හරහා අනාවරණය කර ඇත. පාසලක සාර්ථකත්වය සඳහා භෞතික සම්පත් අත්‍යවශ්‍ය වුවත් පවතින භෞතික සම්පත් මැනවින් කළමනාකරණය කිරීම හරහා සම්පත් සීමාවන් අවම කරගත හැකි බව ද විවිධ පර්යේෂාකයන් විසින් පෙන්වා දී ඇත. ඒ සඳහා සම්පත් කළමනාකරණය පිළිබඳ සම්පත් යැපුම් න්‍යායේ හා සම්පත් බලමුලු ගැන්වීමේ න්‍යායේ මගපෙන්වීම් ආදර්ශයට ගැනීමේ හැකියාව පවතී.

පාසලක භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය කිරීම සඳහා පාසලේ සියලු පාර්ශ්වවලට අනුගමනය කළ හැකි ක්‍රියාමාර්ග කිහිපයකි. පාසලක අවම භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය සම්බන්ධ ව සිදුකළ ප්‍රත්‍යයක අධ්‍යයනයට අනුව, ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට අවශ්‍ය ආදේශක ඉගෙනුම් උපකරණ භාවිත කිරීම, විකල්ප ඉගැන්වීම් ස්ථාන යොදාගැනීම, පාසල් කාර්ය මණ්ඩලය සමග සුහදශීලි සබඳතා පැවැත්වීම මගින් සම්පත් හුවමාරු කර ගැනීම, සම්පත් අලුත්වැඩියා කිරීම, අන්තර් පාසල් සබඳතා මගින් සම්පත් සපයා ගැනීම, පාසලෙන් පරිබාහිර සංවිධාන හා වෙනත් ආයතන සමග සබඳතා පවත්වා සම්පත් සීමා අවම කිරීම හා පාසලේ මානව සම්පත වගවීමෙන් කටයුතු කිරීම මගින් භෞතික සම්පත් ගැටලු මගහරවා ගැනීම වැනි ක්‍රියාමාර්ග අනුගමනය මගින් භෞතික සම්පත් ගැටලු අවම කරගත හැකි බව අනාවරණය වී ඇත. මෙම භෞතික සම්පත් කළමනාකරණ ප්‍රවේශ සියලු ම පාසල්වල අනුගමනය කළ හැකි ය. පවතින සම්පත්වලින් උපරිම ප්‍රයෝජන ගනිමින්, විවිධ ආකාර ඔස්සේ සම්පත් සපයා ගනිමින් හා භෞතික සම්පත් හසුරුවන මානව සම්පත් නිසි පරිදි කළමනාකරණය කිරීම අවශ්‍ය වේ. එ මගින් සම්පත් සීමා අවම කර ගැනීමටත්, සම්පත් සීමා මැද සාර්ථක ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සිදු කිරීමටත් හැකියාව ලැබේ.

ආශ්‍රිත මූලාශ්‍ර

එදිසූරිය, ආර්. (2006).වරප්‍රසාද අඩු ප්‍රදේශයක රජයේ පාසල්වල භෞතික සම්පත් කළමනාකරණය පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක් (අනීර්ණ ආචාර්ය උපාධි නිබන්ධනය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය).

Ibrahim, W. Y., Umar, H. A., & Clement, I. (2017). Impact of school facilities on students' academic achievement. *International Journal of Advanced Research, 5*(12), 878–889.

Derese, M., & Senapathy, M. (2022). Physical resource management in government secondary schools, Wolaita Zone, Southern Ethiopia. *Shanlax International Journal of Education, 11*, 84–93. https://doi.org/10.34293/education.v11i1.5176

Edwards, B., & Gillham, P. F. (2013). Resource mobilization theory. In D. A. Snow, D. Della Porta, B. Klandermans, & D. McAdam (Eds.), *The Wiley-Blackwell encyclopedia of social and political movements*(pp. 1109–1111). Wiley-Blackwell.

Biermann, R., & Harsch, M. (2017). Resource dependence theory. In T. Börzel & T. Risse (Eds.), *The Oxford handbook of comparative regionalism* (pp. 135–155). Oxford University Press.

18

Counselling Strategies to reduce aggressive behaviors in Early Adolescents

J.S. COLOMBAGE

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9297

Abstract

Aggressive behaviors among early adolescents have become a growing concern educational settings affecting not only the emotional well-being of students but also the overall school climate. Early adolescence typically between the ages of 10 to 14. This stage is a critical developmental stage marked by emotional instability, peer pressure, and identity formation factors that can lead to increased aggression if not properly managed. This study explores the effectiveness of counseling strategies in reducing aggressive behaviors among early adolescents, focusing on the Sri Lankan school context. Counseling strategies such as cognitive-behavioral therapy (CBT), anger management techniques, emotional regulation training and peer mediation are examined for their impact on modifying negative behavior patterns.

Key words

Counseling strategies, Aggressive behavior, Early adolescence

Introduction

Early adolescence refers to the developmental stage between approximately 10 to 14 years of age, characterized by rapid physical, cognitive, emotional, and social changes marking the transition from childhood to adolescence. Then Adolescence is a period characterized by anxieties, uncertainties, expectations and experimentations. Issues like sexual risk-taking behavior, homicide and aggression are rife in this period. Violence, quite often, is a major means of expression by the adolescents either among peers, siblings or often against adults' dominance. So can identify adolescence is a period that is characterized by major transformations in the lives of young people. At this

stage the changes occur physically, mentally and socially. These changes are manifest through their abilities to form interpersonal relationships. As well adolescence is a period filled with new experiences, new responsibilities and new relationship between adults and the young people themselves. This period comes with its dangers, stress, frustration, anxiety and behavioral problems. In some cases, these challenges may lead to maladaptive behaviors, poor academic performance, and even mental health problems. While some individuals deal with the challenges of adolescence successfully. Early adolescence period from about age 10 to 14, during which puberty begins and is marked by rapid physical growth, sexual maturation, and significant brain development, particularly in areas related to emotion and social processing. Since decisions made during this interval can affect subsequent life and career outcomes, it is important that youth are given the proper support during this time. This paper explores the literature on early adolescence to identify key issues and challenges that youngsters and their parents confront during this difficult developmental period. In additionally Early adolescence typically refers to the developmental stage between 10 to 14 years of age. It is a transitional period from childhood to adolescence marked by rapid physical, emotional, cognitive, and social changes. (World Health Organization. (2014). _Health for the world's adolescents: A second chance in the second decade_ (pp. 10-11). https://www.who.int/publications/i/item/9789241509598) There are several Key Characteristics of early adolescence. Among them Physical changes, Emotional development, Cognitive changes and social changes are important. This stage is critical for shaping behavioral difficulties in managing emotions can lead to aggressive behaviors if not addressed. Early intervention through counseling strategies helps adolescents cope with stress, peer pressure, and emotional conflicts in a healthy way.

In early adolescence, kids move from concrete thinking to abstract thinking (Piaget, 1958). This means they can now solve problems, think logically, and imagine “what if” situations in their mind without touching real objects.

Aggressive behaviors are actions intended to cause harm or discomfort to others, either physically, verbally, or emotionally. (Berk, L. E. (2018). Development through the lifespan (7th ed.). Pearson.) Not only that Self Harming is one of aggressive behavior. These behaviors can be hitting, shouting, gossiping and excluding others. Hitting, kicking, pushing, or damaging property are belong to Physical aggression. Name-calling, threats, yelling, or teasing are example for Verbal aggression. Spreading rumors, excluding peers, or manipulating friendships are belong to relational or social

aggression. Ignoring, silent treatment or indirect resistance are example for Passive aggression. Emotional frustration or lack of coping skills, Family conflicts or violence at home, Peer pressure and bullying, Poor teacher-student relationships, Exposure to violent media or environments are Causes of Aggression in Adolescents. We can identify the main types of aggressive behaviors, Physical Aggression, verbal Aggression, Social aggression are important. Involves bodily harm or the threat of it is belong to physical aggression. Hitting, kicking, pushing, slapping, throwing objects are example for that. In Verbal Aggression use of words to cause harm. Insulting, threatening, name-calling, shouting is example for that. Under relational (Social) Aggression Damaging someone's social relationships or status. Spreading rumors, exclusion from groups, silent treatment some of example for that. In additionally can identify Reactive Aggression, Proactive Aggression, Overt Aggression and Covert Aggression are other types of aggressive behaviors among early adolescents. These types can appear alone or in combination and vary in intensity. Understanding them helps in applying the right counseling strategies to manage aggressive behavior effectively. (World Health Organization. (2014). Health for the world's adolescents: A second chance in the second decade (pp. 14-16). https://www.who.int/publications/i/item/9789241509598)

Most acts of violence behaviors among adolescents can be traced to aggressive behaviors which are learnt possibly from childhood and lingered on till the adolescence stage. Although, the term aggression is difficult to define in concrete term, there is a general consensus among researchers that it is an action intended and aimed at deliberately harming others. It exists in various forms which brings about its classification into physical and verbal aggression, anger and hostility. aggression as an antisocial and undesirable behavior which is a part of human life and manifests in different forms by individuals. This phenomenon is a serious problem among human beings and could be influenced by many factors ranging from social, cultural, personal to situational factors. Social factors that influence aggression in human beings include frustration, provocation and heightened arousal which could be as a result of exposure to media violence. Aggression may also result when important goals are frustrated by others (Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. Annual Review of Psychology, 53, 27-51. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231)

The ability to manage anger requires a variety of resources, including the cognitive and behavioral capacities of adolescents (Folkman & Lazarus; in Jankowska, 2016). Adolescents who have below average intelligence have limited capacities, and therefore tend to experience more difficulty managing their anger. Adolescents with below average intelligence especially borderline intelligence, have intellectual limitations and poor awareness of themselves. Most rarely develop the ability to deal with difficult emotions such as anger (van Nieuwenhuijzen & Vriens; in Jankowska, 2016). If reduce or manage aggressive behaviors in early adolescent can be used counseling strategies such as cognitive-behavioral therapy (CBT), anger management and emotional regulation techniques. These are used within the Sri Lankan education system to address aggressive behavior among early adolescents, highlighting the role of school counseling and psychosocial interventions in improving student behavior.

In Ancient times Forms of guidance existed in religious, philosophical, and tribal systems. Priests, elders, and philosophers like Socrates and Confucius offered moral and life guidance. Then when it comes to Middle Ages Guidance was mostly spiritual, provided by religious leaders. After that in Early 20th Century, (Parsons, F. (1909). Choosing a vocation. Houghton Mifflin.) Known as the "Father of Vocational Guidance", he founded the Boston Vocational Bureau. His work marked the formal beginning of career counselling. Carl Rogers (1940s–50s) Introduced person-centered therapy which emphasized empathy, unconditional positive regard and active listening. Sigmund Freud (Sigmund Freud (Early 1900s) laid the foundation for psychoanalysis influencing therapeutic practices worldwide) Laid the foundation for psychoanalysis influencing therapeutic practices worldwide. In 1950s–1970s Growth of multiple counseling theories such as behavioral, cognitive, humanistic, and existential. Counseling began to address mental health, relationships, school issues, etc. As well Development of school counseling programs in the U.S. and Europe. Soo now Late 20th Century is developing Global Recognition.

Early Developments is one of stage of Counselling in Sri Lanka. Psychological counselling was not formally established in Sri Lankan schools or health services before the 1990s. After In Emergence in the Education Sector (1990s - 2000s) Counselling began gaining attention in schools due to rising concerns about student behavioral problems, exam-related stress, and social issues. The

Ministry of Education introduced a School Guidance and Counselling Program. It aiming to support students' emotional and social well-being. In 2004 Post-Tsunami Mental Health Focus. After the 2004 tsunami the need for psychological support increased. In 2010 priority for Institutional Recognition and Expansion. The Ministry of Education formalized School Counselling Units in secondary schools. And teachers were trained as teacher-counsellors, though shortages of professional counsellors remained a challenge. As well Universities began offering diploma and degree programs in counselling psychology. When consider about Current Framework of counselling in 2024, the official Handbook on School Counselling and Career Guidance Units was released and providing structured guidelines for counsellors. Counsellors are expected to address issues like aggression, bullying, exam anxiety, and emotional regulation. Guidance and counselling focus more on the individual, be it problems, meanings, experiences, behaviors or goals (Myrick, 2011). In school settings the counsellor most trained to prevent, intervene and restore student behavior is usually the school advisor (Stone & Dahir, 2016). Counsellors support students directly in their academic life to foster, promote and enhance interpersonal competence and academic achievement (Shaterloo & Mohammadyari, 2011). School counsellors recognize and embrace the important parts they play in the education team through teaching and interpersonal behavior with trainees, clients and colleagues (Dahir, 2004; Barnett & Johnson, 2015). Counsellors are trained to identify students who are at risk or with special needs, to facilitate career development, for academic counselling, and to interfere with attendance and behavior problems (Shelton & Muller-Ackerman, 2005).

Counselling strategies help to reduce aggressive behaviors in early adolescents. Under Cognitive-Behavioral Therapy (CBT) helps students identify negative thoughts and behaviors, then replace them with positive, constructive ones. It teaches self-control, anger management, and problem-solving skills. Anger Management Training is one of counselling strategy used in counselling. Under that it teaches adolescents how to recognize early signs of anger and apply calming techniques like deep breathing, counting, or walking away before reacting aggressively. According to Social Skills Training it focuses on improving communication, empathy, and conflict resolution. It helps students handle peer pressure and respond to challenges without aggression. Under Peer Mediation trained student mediators help resolve conflicts among peers peacefully. It encourages responsibility and reduces teacher involvement in minor disputes. Under Individual Counseling

One-on-one sessions with a counselor help students explore personal triggers, emotional struggles and develop coping strategies tailored to their needs. Group counselling also one of counselling strategy available in world. Small groups of students with similar behavioral issues meet regularly. They share experiences, practice new behaviors, and support one another in managing aggression. Behavior Modification Plans involve setting clear behavior goals, giving rewards for positive behavior, and applying consequences for aggression. Used in collaboration with teachers and parents. Mindfulness and Relaxation Techniques is one of important counselling strategy. It like meditation, deep breathing, or visualization support students manage stress and reduce impulsive reactions. Under Parental Involvement Counseling Counselors work with parents to ensure consistent behavior management at home and school improving overall effectiveness. But Each of these strategies can be adapted based on the student's age, cultural background, and level of aggression. (Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H., & Gorman, B. S. (2004). Cognitive-behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta-analysis. Aggression and Violent Behavior, 9(3), 247-269. https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00013-5)

Counseling is a multidisciplinary field used to address diverse issues such as mental health, education, relationships, trauma, and career development across all age groups globally. It is now backed by ethical codes, training standards, and psychological research. In Sri Lanka the current reality regarding aggressive behaviors among early adolescents and school counseling is changeable depend on different conditions. Increasing Behavioral Issues in Schools is one of example for that. Reports from teachers and principals indicate a rise in student aggression including verbal abuse, defiance and physical fights, particularly among adolescents (Ministry of Education, 2023). Social media, family issues and lack of emotional regulation are contributing factors. In present School Counseling Programs are conducted. The Ministry of Education has implemented a school guidance and counseling program supported by the School Counseling and Career Guidance Handbook (2024). But in many schools trained counselors are limited and counseling is often handled by teachers with minimal training. As well not all schools have full-time professional counselors. There's a lack of proper infrastructure, private space or materials for effective counseling. Awareness among students and parents about counseling remains low leading to underutilization of services. National Education Policy (2023) recognizes the need for strengthening psychosocial support in schools. Efforts are ongoing to train more school

counselors and integrate mental health and behavior management into the curriculum. These realities show the need for improved and accessible counseling strategies to reduce aggressive behaviors among early adolescents in Sri Lanka.

we can identify Understanding and applying counseling strategies help for managing aggressive behaviors among early adolescents. As well It helps as different way such as reduce long-term negative effects on academic performance, relationships, and mental health. This article shows that effective counseling strategies play a key role in reducing aggressive behaviors among early adolescents. Approaches like cognitive-behavioral techniques, anger management and school-based counseling help students manage their emotions, improve peer relationships, and reduce disruptive behavior. The involvement of teachers, counselors, and parents is essential for lasting change. By implementing well-structured and supportive counseling programs in schools. we can create safer and more positive learning environments for all students.

REFERENCES

Azeez RO, Omolade MA. Effects of some psychological variables on aggressive behavior of teachers in Nigeria primary schools. African Journal of Research in Personnel and Counseling Psychology, 2010; 2(1): 9-15.

Onukwufor JN. Physical and Verbal Aggression among adolescent secondary school students in Rivers State of Nigeria: International Journal of Education Learning and Development, 2013; 1(2): 73-84.

Ministry of Education, Sri Lanka. (2024). Handbook on School Counselling and Career Guidance Units.

Ministry of Education. (2023). National Education Policy of Sri Lanka.

Fernando, D. (2012). Counselling in Sri Lanka: Historical perspectives and future trends. Sri Lanka Journal of Social Sciences, 35(1-2), 45–52.

Kaminski, J. W., & Claussen, A. (2024). Psychosocial treatments for disruptive behavior in children and adolescents. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology.

Anjanappa, S. (2020). Anger management in adolescents: A systematic review. Issues in Mental Health Nursing, 41(10), . (findable via institutional or university library; shows CBT and skill training effectiveness)

Dissanayake, H. A. D. S. S. (2018). Effectiveness of counseling interventions in reducing aggressive behaviors among early adolescents. [Publication details if available].

Abeyrathne, M. A. L. R. M. (2020). Effectiveness of cognitive-behavioral therapy on aggressive behaviors among adolescents. [Publication details if available].

Wickremasinghe, A. S. (2017). Teacher-student relationships and their impact on aggressive behaviors and academic achievement among early adolescents

Kazdin, A. E. (2017). Parent management training for reducing childhood aggression. In J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Eds.), Evidence-based psychotherapies for children and adolescents (3rd ed., pp. 259–276).

Sukhodolsky, D. G., Kassinove, H., & Gorman, B. S. (2004). Cognitive behavioral therapy for anger in children and adolescents: A meta analysis. Aggression and Violent Behavior, 9(3), 247-269. https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00013-5

19

තාක්ෂණය පාදක කරගත් ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදවල කාලීන අවශ්‍යතාවය

කේ. ජී. සචිනි දිල්රුක්ෂි

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9298

සාරසංක්ෂේපය

මානව ශිෂ්ටාචාරයේ ගමන් මග තීරණාත්මක පරිවර්තනයකට ලක් කරමින් නිර්මාණය වී ඇති හතරවන කාර්මික විප්ලවය වර්තමාන ගෝලීය අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය කෙරෙහි සෘජු හා දැවැන්ත බලපෑමක් එල්ල කරමින් පවතී. මෙම විප්ලවීය වෙනස හුදු භෞතික හෝ ඩිජිටල් තාක්ෂණික මෙවලම් භාවිතයට පමණක් සීමා නොවන්නකි. එය සාම්ප්‍රදායික අධ්‍යාපන රටාවන් සහ ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් පරිසරයන් සම්පූර්ණයෙන්ම ප්‍රතිසංවිධානය කරන නව්‍ය ප්‍රවේශයකි. නූතන ශීඝ්‍රගාමී ගෝලීය සමාජයීය හා ආර්ථික පරිවර්තනයන් හමුවේ සාම්ප්‍රදායික ගුරු කේන්ද්‍රීය ඉගැන්වීම් රටාවන් තවදුරටත් ඵලදායි නොවන බව පෙනී යන අතර, 21 වන සියවසේ කුසලතාවලින් සන්නද්ධ ගෝලීය පුරවැසියෙකු බිහිකිරීම උදෙසා තාක්ෂණය පාදක කරගත් ඉගෙනුම් ක්‍රමවේද කරා පිවිසීම කාලීන මෙන්ම අනිවාර්ය අවශ්‍යතාවයක් බවට පත්ව ඇත. 2020 වසරේ ඇති වූ ගෝලීය වසංගත තත්ත්වය ලොව පුරා පන්ති කාමර එක රැයකින් ඩිජිටල් වේදිකාවලට වෙනස් කළ අතර මෙය තාක්ෂණික අධ්‍යාපනයේ අවශ්‍යතාවය ක්ෂණිකව තහවුරු කරමින් අධ්‍යාපන පද්ධතියේ නැඟී සිටීමේ හැකියාව සඳහා තාක්ෂණික විසඳුම් කෙතරම් තීරණාත්මක ද යන්න පෙන්වා දුන්නේය. මෙම ලිපිය හරහා 21 වන සියවසේ අභියෝග ජයගැනීම ගෝලීය ප්‍රවේශය පුළුල් කිරීම හා අධ්‍යාපනික සමතුලිතතාවය තහවුරු කිරීමට තාක්ෂණය පාදක ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයන් අත්‍යවශ්‍ය වන්නේ කෙසෙද් යන්න පුළුල්ව විශ්ලේෂණය කරනු ලබයි. මෙහිදී අධ්‍යාපන තාක්ෂණයෙන් ලැබෙන ප්‍රතිලාභ පවතින අභියෝග මෙන්ම අනාගතය සඳහා සකස් කළ යුතු උපාය මාර්ගයක නිර්දේශද සවිස්තරාත්මකව සාකච්ඡා කරනු ලබයි.

මුඛ්‍ය පද - තාක්ෂණය පාදක කරගත් ඉගෙනුම

අධ්‍යාපනයට තාක්ෂණය ඒකාබද්ධ කිරීම සම්බන්ධව ඓතිහාසික සන්දර්භයක් ඇති අතර ගුවන්විදුලි සම්ප්‍රේෂණ මුලින්ම ඉගැන්වීමේ අරමුණු සඳහා භාවිත කරන ලදී. 1930 වන විට උපරි ප්‍රක්ෂේපණය හඳුන්වා දීම සිදු වූ අතර එමඟින් ගුරුවරුන්ට දෘශ්‍යමය වශයෙන් තොරතුරු ඉදිරිපත් කිරීමට නව ක්‍රම ලබා ලබා දුන් අතර එමඟින්

ඉගෙනුම් පරිසරය වැඩිදියුණු විය. වත්මන් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ මෙකී තාක්ෂණය පාදක ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදවල කාලීන අවශ්‍යතාවය පැන නැඟීමට බලපාන සාධක පිළිබඳව අවධානය යොමු කිරීමේදී පහත කරුණු පිළිබඳව අවධානය යොමු කිරීම වැදගත්ය.

21 වන සියවසේ නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීම ඉතා වැදගත්ය. අදාල රැකියා ක්ෂේත්‍රය සඳහා අවශ්‍ය නිපුණතා සාම්ප්‍රදායික දැනුම කේන්ද්‍ර කර ගත් කරුණුවලින් ඔබ්බට ගොස් ඇත. නූතන ශ්‍රම වෙළඳපොළට තොරතුරු තාක්ෂණික සාක්ෂරතාවය, විවේචනාත්මක චින්තනය, ගැටළු නිරාකරණය හා සහයෝගීතාව වැනි නිපුණතා සහිත පිරිසක් අත්‍යවශ්‍ය වන අතර තාක්ෂණය පාදක ඉගෙනුම මෙම නිපුණතා වර්ධනයට ස්වභාවික පරිසරයක් නිර්මාණය කරනු ඇත.

මේ සඳහා කේතකරණය හා දත්ත විශ්ලේෂණය අවශ්‍ය වන අතර කේතකරණය යනු තවදුරටත් පරිගණක විද්‍යාවේ විෂය කොටසක් පමණක් නොව නවීන ලෝකයේ මූලික භාෂාව බවට පත්වෙමින් තිබේ. එවන් පසුබිමක් තුළ තාක්ෂණික මෙවලම් හරහා සිසුන්ට මුල් අවධියේදීම කේතකරණය හා දත්ත විශ්ලේෂණය පුහුණු කළ හැකි අතර එමඟින් ඔවුන්ගේ තර්කනය, තාර්කික චින්තන හැකියාව වර්ධනය කළ හැකිය . තවද නිර්මාණ අවකාශ සහ අතථ්‍ය අත්හදා බැලීම් තුළින් සිසුන්ට අදහස් සත්‍යය ලෙසම නිර්මාණය කිරීමට හා පරීක්ෂා කිරීමට අවස්ථාව ලැබේ. මෙය සාම්ප්‍රදායික පන්තකි ාමරයක සීමාවන් ඉක්මවා යමින් නිර්මාණශීලීත්වයට හා නවෝත්පාදනවලට සෘජුවම උත්තේජනයක් සපයයි. එසේම ඩිජිටල් ව්‍යාපෘති සහ සබැඳි සමූහ මෙවලම් භාවිත කිරීමෙන් ශිෂ්‍යයින් හට විවිධ භූගෝලීය ප්‍රදේශවල සිටින සම වයසේ මිතුරන් සමඟ වැඩ කිරීමට හා සංකීර්ණ ගැටලු සඳහා විසඳුම් සෙවීමට අවස්ථාව ලැබෙයි.

ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයන්වලට තාක්ෂණය යොදා ගැනීමේ තවත් අවශ්‍යතාවයක් වන්නේ අධ්‍යාපනය පුද්ගලීකරණය කිරීමයි. සම්ප්‍රදායික පන්තිකාමර ආකෘතිය එක් පොදු වේගයකින් සියලු දෙනාටම දැනුම ලබා දීමට උත්සාහ කරන අතර, එය විවිධ ඉගෙනුම් ශෛලීන් සහ හැකියාවන් ඇති සිසුන්ට අසාධාරණයක් විය හැකිය. තාක්ෂණය පාදක කරගත් ඉගෙනුම් ක්‍රමවේද මඟින් එක් එක් සිසුවාගේ අවශ්‍යතා අනුව ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය හැඩගස්වා ගැනීමට හැකි වේ. එසේම කෘත්‍රිම බුද්ධිය මඟින් ක්‍රියාත්මක වන අනුවර්තන ඉගෙනුම් පද්ධති සිසුවාගේ කාර්ය සාධනය නිරන්තරයෙන් නිරීක්ෂණය කරයි. සිසුවාගේ දුර්වලතා හඳුනාගෙන, එම දුර්වලතා ආවරණය වන තෙක් සිසුවාට අදාළ අභ්‍යාස ස්වයංක්‍රීයව සපයයි. මේ ආකාරයෙන්, ඉහළ දක්ෂතා දක්වන සිසුන්ට වේගයෙන් ඉදිරියට යාමටත්, දුෂ්කරතා ඇති සිසුන්ට අමතර සහාය ලබා ගැනීමටත් අවස්ථාව ලැබේ. තව දුරටත් බලන කල්හි ප්‍රවේශ වීමේ හැකියාව හා සමතුලිතතාවය ද බලපාන සාධකය. අධ්‍යාපන තාක්ෂණය මඟින් භූගෝලීය හා සමාජ-ආර්ථික බාධක ඉවත් කරමින් අධ්‍යාපනයේ සමතුලිතතාවය තහවුරු කිරීමට හැකියාව ලැබේ. ලෝකයේ හොඳම විශ්වවිද්‍යාලවලින් පිරිනමනු ලබන මහා පරිමාණ විවෘත සබැඳි පාඨමාලා වැනි සම්පත් මඟින් දුරස්ථ ගම්මානයක සිටින සිසුවෙකුට පවා ඉහළම ගුණාත්මක අධ්‍යාපන සම්පත් වෙත ප්‍රවේශ වීමට අවස්ථාව ලැබේ. මෙය අධ්‍යාපන අවස්ථා අසමාන වන රටවලට මහත් පිටිවහලකි. එසේම ඉගෙනුම් අපහසුතා හෝ විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති සිසුන් සඳහා පෙළ හඬට

නැගීමේ මෘදුකාංග, විශාල කළ තිර සහ අන්තර්ක්‍රියාකාරී මෙවලම් භාවිතයෙන් ඔවුන්ගේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය බෙහෙවින් පහසු කර ගත හැකිය.

ප්‍රධාන තාක්ෂණික ප්‍රවණතා

කෘත්‍රිම බුද්ධිය

කෘත්‍රිම බුද්ධිය යනු හුදෙක් දැනුම ලබා දෙන මෙවලමක් නොව, සමස්ත ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියම කළමනාකරණය කිරීමට, විග්‍රහ කිරීමට සහ නවීකරණය කිරීමට හැකියාව ඇති බලවත් මෙවලමකි. කෘතිම බුද්ධිය භාවිතයෙන් ඉගෙනුම් විශ්ලේෂණ මෙවලම් මඟින් සිසුන්ගේ දත්ත විශාල ප්‍රමාණයක් විශ්ලේෂණය කරයි. කුමන සිසුන් අසාර්ථක වීමට ඉඩ තිබේද යන්න පුරෝකථනය කර, ගුරුවරුන්ට නියම වේලාවට මැදිහත් වීමට අවශ්‍ය තොරතුරු සපයයි. එසේම කාලය අවම කර ගනිමින් ස්වයංක්‍රීය ඇගයීම් පද්ධති මඟින් බහුවරණ ප්‍රශ්නවල සිට යම් තරමකට රචනා පත්‍රිකා දක්වා ඇගයීම් ක්‍රියාවලිය වේගවත් කරයි. මෙයින් ගුරුවරුන්ට ඇගයීම් සඳහා වැය වන කාලය ඉතිරි කර ගෙන, සිසුන් සමඟ තනි තනිව කටයුතු කිරීමට වැඩි කාලයක් වෙන් කිරීමට හැකි වේ.

සත්‍ය හා ව්‍යාජ යථාර්ථය

නූතන අධ්‍යාපන තාක්ෂණයේ සුවිශේෂී ප්‍රවණතාවක් වන්නේ සත්‍ය හා ව්‍යාජ යථාර්ථය (Virtual Reality – VR and Augmented Reality - AR) ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සමග බද්ධ කර ගැනීමයි. සත්‍ය යථාර්ථය යනු පරිගණක තාක්ෂණය මගින් කෘතිමව නිර්මාණය කරනු ලබන පරිශීලකයාට සැබෑ ලෝකයෙන් බැහැරව සම්පූර්ණයෙන්ම එකී වටපිටාව තුළ ගිලී සිටින බවක් දැනවීමට සලස්වන ත්‍රිමාණ (3D) පරිසරයකි. ව්‍යාජ යථාර්ථය යනු සැබෑ භෞතික ලෝකය මතට ඩිජිටල් රූප, දත්ත හෝ ශබ්ද ප්‍රක්ෂේපණය කරමින් පවතින සැබෑ පරිසරය වඩාත් අර්ථවත් ලෙස ප්‍රසාරණය කර පෙන්වන තාක්ෂණයයි.

ඩේල් ගේ අත්දැකීම් කේතුවට අනුව ශිෂ්‍යයා හුදෙක් කියවීම හෝ ඇසීම වැනි ඉගෙනුම් ක්‍රමවලට වඩා සක්‍රීයව අත්දැකීම් ලබන (Active learning) ක්‍රියාවන් හරහා ලබන දැනුමෙන් 90% පමණ මතකයේ රඳවා ගනී. ඩෙල්ඩෙල්ගේ කේතුවේ ඉහලින්ම ඇති වියුක්ත මට්ටමේ පවතින සංකීර්ණ විද්‍යාත්මක, ඓතිහාසික හෝ භූගෝලීය සංකල්ප කේතුවේ පහළ මට්ටමේ ඇති සෘජු අත්දැකීම් බවට පරිවර්තනය කිරීමට AR හෝ VR තාක්ෂණයට හැකියාව ඇත. සාම්ප්‍රදායික පන්ති කාමරයක උගන්වන මිනිස් සිරුරේ අභ්‍යන්තර ඉන්ද්‍රියන්ගේ ක්‍රියාකාරිත්වය වැනි සංකල්ප VR මෙවලම් භාවිතයෙන් ශිෂ්‍යයාට එම පරිසරය තුළ ම සෘජුවම ප්‍රවේශ වී සක්‍රීයව ගවේෂණය කිරීමට අවස්ථාව සැලසේ. එමෙන්ම, රසායනාගාරවල පවතින අධික පිරිවැය හෝ අවදානම හේතුවෙන් සිසුන්ට ප්‍රායෝගිකව අත්හදා බැලීමට නොදෙන අනතුරුදායක රසායනික පර්යේෂණ ව්‍යාජ යථාර්ථය (AR) තුළින් අවදානමකින් තොරව සැබෑ ලෙසම අත්දැකීමට සිසුන්ට අවස්ථාව ලැබෙයි.

ඉගෙනුම් කළමනාකරණ පද්ධති

ඉගෙනුම් කළමනාකරණ පද්ධති යනු අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියට අත්‍යවශ්‍ය වන මධ්‍යගත වේදිකාවකි.පාඩම් සැලසුම්, ඉගෙනුම් සම්පත් බෙදාහැරීම, සාකච්ඡා වේදිකා සහ ඇගයීම් මෙවලම් එක් තැනක කළමනාකරණය කිරීමට මෙයින් හැකි වේ. ඉගෙනුම් කළමනාකරණ පද්ධති මඟින් සිසුවාගේ පැමිණීම, ප්‍රගතිය සහ ඇගයීම් ප්‍රතිඵල පිළිබඳව දෙමාපියන්ට ක්ෂණිකව සහ විනිවිදභාවයෙන් දැනුවත් වීමට අවස්ථාව සැලසීම තුළින් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියට දෙමාපියන්ගේ සහභාගීත්වය වැඩි වීම ද සිදු වෙයිග

තාක්ෂණය මත පදනම් වූ ඉගෙනුම් ක්‍රමවේද යනු අධ්‍යාපනික අත්දැකීම් වැඩි දියුණු කිරීමට ඩිජිටල් මෙවලම් හා වේදිකා භාවිත කරන උපාය මාර්ග රාශියකි ශිෂ්‍ය අවධානය යොමු කරවා ගැනීමට ඉගෙනීම පුද්ගලීකරණය කිරීමට සහ වැඩි දියුණු කිරීමට ඇති හැකියාව නිසාවෙන් ම මෙම සංකල්පය මෑත වසරවලදී ප්‍රමුඛතාවක් ලබා ඇතග අධ්‍යාපන ආයතන තම විෂයමාලාවලට තාක්ෂණය වැඩි වැඩියෙන් ඒකාබද්ධ කරන විට තාක්ෂණය මත පදනම් වූ ඉගෙනීමේ වැදගත්කම පැහැදිලි වන අතර සාම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීම ගතික ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය පරිසරයක් බවට පරිවර්තනය කරයි .ඒ අනුව තාක්ෂණය පාදක කරගත් ඉගෙනුම් ක්‍රමවල ප්‍රතිලාභ කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම වැදගත්යග

තාක්ෂණය පාදක කර ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදවල ප්‍රතිලාභ

- සම්ප්‍රදායික දේශන ආකෘතිවලට වඩා අන්තර්ක්‍රියාකාරී අන්තර්ගතයන්, ක්‍රීඩාකරණය සහ බහුමාධ්‍ය භාවිතය මඟින් සිසුන්ගේ අවධානය සහ පාඩම් කෙරෙහි ඇති උනන්දුව විශාල ලෙස ඉහළ නංවනු ලබයි .ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය ක්‍රීඩා අංග (ලකුණු, ශ්‍රේණිගත කිරීම්, සම්මාන) සමඟ ඒකාබද්ධ කිරීමෙන් සිසුන්ගේ අභිප්‍රේරණය වැඩි වේ. ඔවුන් දැනුම උකහා ගැනීම සඳහා වඩාත් ක්‍රියාශීලීව සම්බන්ධ වීම සිදු වෙයි.
- සබැඳි ඉගෙනුම් ක්‍රමවේද හරහා ඉගෙනුම කාලය සහ ස්ථානය අනුව සීමා නොවී, සිසුන්ට තමන්ට අවශ්‍ය වේලාවට හා ස්ථානයට අනුව ප්‍රවේශ වීමට හැකියාව ලැබී ඇත.
- පටිගත කළ දේශන, ඩිජිටල් කියවීම් මඟින් සිසුන්ට තමන්ගේ ජීවන රටාවට ගැලපෙන පරිදි ඉගෙනුම සකස් කර ගැනීමට අවස්ථාව ලැබේ. මෙය රැකියා කරන හෝ වෙනත් වගකීම් ඇති වැඩිහටි සිසුන්ට මහඟු අවස්ථාවකි.
- අධ්‍යාපන තාක්ෂණය තුළින් ගුරුවරුන්ට සහ සිසුන්ට ඉහළ ගුණාත්මක බවින් යුත්, යාවත්කාලීන වූ හා ලෝක මට්ටමේ අධ්‍යාපන ද්‍රව්‍ය වෙත පහසුවෙන් ප්‍රවේශ වීමට අවස්ථාව ලැබේ. සම්ප්‍රදායික පුස්තකාලවලට ලබා ගත නොහැකි ජාත්‍යන්තර විශ්වවිද්‍යාල දේශන, විද්‍යාත්මක සඟරා සහ

ඩිජිටල් පුස්තකාල වෙත ප්‍රවේශ වීමෙන් සිසුන්ගේ දැනුම ක්ෂිතිජය පුළුල් වීම තාක්ෂණය යොදා ගැනීම තුළ සිදු වීම මෙහි වාසිදායක තත්ත්වයෙකි.

- ඉගෙනුම් කළමනාකරණ පද්ධති සහ කෘත්‍රිම බුද්ධිය පදනම් කරගත් මෙවලම් මඟින් ගුරුවරුන්ට එක් එක් සිසුවාගේ කාර්ය සාධනය පිළිබඳව සවිස්තරාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණයක් ලබා දෙයි. ගුරුවරුන්ට මෙම දත්ත භාවිතයෙන් සමස්ත පන්තියේ හෝ තනි සිසුවාගේ දුර්වලතා නිවැරදිව හඳුනාගෙන, සිය ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයන් වඩාත් ඵලදායී ලෙස සකස් කර ගැනීමට හැකි වේ. මෙය අනුමාන මත පදනම් වූ ඉගැන්වීම් වෙනුවට විද්‍යාත්මක තීරණ ගැනීමකට මග පාදයි.

ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී පවතින අභියෝග

තාක්ෂණය පාදක කරගත් අධ්‍යාපනයේ පුළුල් ප්‍රතිලාභ තිබුණ ද, එය සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා මුහුණ දිය යුතු ප්‍රධාන අභියෝග කිහපයක් තිබේ.

ඩිජිටල් බෙදීම

ඩිජිටල් බෙදීම යනු තාක්ෂණයට ප්‍රවේශවීමේ අසමානතාවයයි. ග්‍රාමීය සහ දුප්පත් ප්‍රදේශවල සිසුන්ට අවශ්‍ය උපකරණ, අන්තර්ජාල සම්බන්ධතාවය හෝ විදුලිය වැනි මූලික යටිතල පහසුකම් නොමැති වීම විශාල බාධාවකි. මෙම බෙදීම, අධ්‍යාපන සමතුලිතතාවය වැඩි කිරීම වෙනුවට, යටිතල පහසුකම් හිමි සහ හිමි නොවන සිසුන් අතර පරතරය තවදුරටත් පුළුල් කරමින් සමාජ අසාධාරණය උග්‍ර කළ හැකිය.

ගුරු පුහුණුව සහ මානසිකත්වය

බොහෝ ගුරුවරුන් සම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයන්ට හුරු වී සිටින අතර, නව තාක්ෂණික මෙවලම් ඵලදායී ලෙස භාවිත කිරීමට ප්‍රමාණවත් පුහුණුවක් හෝ සහයක් නොලැබී ඇත ගුරුවරයා යනු හුදෙක් දැනුම ලබා දෙන්නා නොව, ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ පහසුකාරකයා ලෙස සිය භූමිකාව වෙනස් කළ යුතුයි. මෙම මානසිකත්වයේ වෙනස ඇති කිරීම සඳහා අඛණ්ඩ හා ප්‍රායෝගික ගුරු පුහණු වැඩසටහන් අත්‍යවශ්‍ය වේ.

දත්ත ආරක්ෂාව සහ රහස්‍යභාවය

අධ්‍යාපන තාක්ෂණික පද්ධති සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන දත්ත, පුද්ගලික තොරතුරු සහ ඉගෙනුම් රටාවන් විශාල ප්‍රමාණයක් එකතු කරයි. මෙම දත්ත අනවසරයෙන් ප්‍රවේශ වීමෙන් හෝ අනිසි ලෙස භාවිතා කිරීමෙන් ආරක්ෂා කිරීම සඳහා දැඩි සයිබර් ආරක්ෂක ප්‍රතිපත්ති සහ රෙගුලාසි අවශ්‍ය වේ. විශේෂයෙන්ම බාල වයස්කරුවන්ගේ දත්ත ආරක්ෂාව සඳහා ජාත්‍යන්තර ප්‍රමිතීන් අනුගමනය කිරීම වැදගත් වේ.

තත්ත්ව සහතික කිරීම

සබැඳි ඉගෙනුම් සම්පත් විශාල වශයෙන් තිබුණ ද, ඒවායේ ගුණාත්මකභාවය, අධ්‍යාපනික ප්‍රමිතීන් සහ විෂය නිර්දේශයට අනුකූලතාවය සහතික කිරීම

අභියෝගාත්මක ය. ගුරුවරුන් විසින් තත්ත්ව පරීක්ෂා කරන ලද, විධිමත් ලෙස අනුමත කරන ලද ඩිජිටල් අන්තර්ගතයන් වෙත පමණක් සිසුන් යොමු කිරීම අත්‍යාවශ්‍ය වේ. එසේ නොමැති නම්, සිසුන් වැරදි හෝ ප්‍රමිතිගත නොවන තොරතුරුවලට නිරාවරණය වීමේ අවදානමක් පවතී.

අභියෝග ජය ගැනීමට ගත හැකි ක්‍රියාමාර්ග

1. ඩිජිටල් බෙදීම අවම කිරීම

රාජ්‍ය හා පෞද්ගලික අංශයේ සහභාගිත්වය යටතේ ග්‍රාමීය හා දුෂ්කර පළාත්වල පවතින යටිතල පහසුකම් හිඟය මගහරවා ගැනීමට විදුලි සංදේශ සමාගම් හා එක්ව පාසල් සඳහා නොමිලේ අධිවේගී අන්තර්ජාල පහසුකම් සහ ස්මාර්ට් උපාංග සැපයීමේ වැඩපිළිවෙලක් සකස් කළ හැකිය.

2. ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධනය සහ මානසිකත්ව වෙනසක් ඇති කිරීම.

දේශන වෙනුවට TPACH(Technological Pedagogical Content Knowledge) සහ SAMR වැනි නවීන අධ්‍යාපන ආකෘති පදනම් කරගනිමින් ගුරුවරුන්ට පන්ති කාමරය තුළ තාක්ෂණය ප්‍රායෝගික කළ හැකි ආකාරය පිළිබඳව පුහුණු වැඩමුළු සංවිධානය කිරීම වැදගත්ය.

3. දත්ත ආරක්ෂාව හා රහස්‍යභාවය තහවුරු කිරීම.

පාසල් පද්ධතිය තුළ සිසුන්ගේ, ගුරුවරුන්ගේ පෞද්ගලික දත්ත පරිහරණය කිරීමේදී ලංකාවේ පවතින දත්ත ආරක්ෂණ පනත්වලට අනුකූලව දැඩි සයිබර් ආරක්ෂණ විධිවිධාන හා ගිණුම් ප්‍රවේශ සීමාවන් පැනවීම (Access Control) සිදු කිරීම.

4. ඩිජිටල් අන්තර්ගතයන්හි තත්ත්ව සහතිකකරණය

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය (NIE) සහ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ ඒකාබද්ධව පාසල් පද්ධතියට ලබා දෙනු ලබන ඩිජිටල් ඉගෙනුම් ආකෘති, බහුමාධ්‍ය අන්තර්ගතයන්, වීඩියෝ හි නිවැරදි භාවය සහ ප්‍රමිතිය පරීක්ෂා කිරීම කළ හැකිය. තවද සිසුන් සහ ගුරුවරුන් භාවිත කරන ඩිජිටල් අන්තර්ගතයන්හි පවතින ගැටලූ සහ යාවත්කාලීන විය යුතු කරුණු ඍජුවම දැනුම් දීමට හැකි වන ලෙස ඉගෙනුම් කළමනාකරණ පද්ධති (LMS) තුලම ප්‍රතිපෝෂණ ලබාදීමේ අවස්ථා සකස් කිරීම කිරීම කිරීම ද සිදු කළ හැකිය.

වර්තමානය වන විට ලොව පුරා අධ්‍යාපන පද්ධති තුළ තාක්ෂණික ඉගෙනුම් ක්‍රමවේද භාවිතය දැකිය හැකි වෙයි. ඒ අනුව තාක්ෂණය පාදක ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදවල අවශ්‍යතාවය සපුරාලීම සඳහා මූලික අවධානය යොමු කළ යුතු උපාය මාර්ග ලෙස, සම්ප්‍රදායික පන්තිකාමර ඉගැන්වීම් (මුහුණට මුහුණ) සහ සබැඳි ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයන්හි හොඳම අංග ඒකාබද්ධ කරන දෙමුහුන්/සංකලන ඉගෙනුම් ආකෘති සම්මත කළ යුතුය. මෙය අධ්‍යාපනයේ සමාජීය හා චිත්තවේගීය අංශ ආරක්ෂා කර ගනිමින් තාක්ෂණයේ වාසි ලබා ගැනීමට ඉඩ සලසනු ලබයි එසේම ඩිජිටල් අධ්‍යාපනය සඳහා වූ ජාතික මට්ටමේ පැහැදිලි ප්‍රතිපත්තියක් සම්පාදනය කළ යුතුයි . මෙයට, විෂය නිර්දේශය සමඟ තාක්ෂණය ඒකාබද්ධ කිරීමේ ප්‍රමිතීන්, තාක්ෂණික යටිතල පහසුකම් සංවර්ධනය සඳහා ආයෝජනය කිරීම සහ අන්තර්ගතයේ

ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ නීති ඇතුළත් වීම වැදගත් වෙයි. තවද ඃ සියලුම පාසල්වලට නොමිලේ ලබා ගත හැකි, උසස් තත්ත්වයේ ඩිජිටල් අන්තර්ගතයන් (විවෘත අධ්‍යාපන සම්පත්) සංවර්ධනය කිරීමට හා බෙදා හැරීමට රාජ්‍ය සහ පෞද්ගලික අංශය එක්ව කටයුතු කළ යුතුය. මෙය අන්තර්ගත පිරිවැය අඩු කරන අතරම ප්‍රවේශවීමේ හැකියාව වැඩි කරනු ලබයි.

තාක්ෂණය පාදක කරගත් ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදවල කාලීන අවශ්‍යතාවය තවදුරටත් සාකච්ඡා කළ යුතු විකල්පයක් නොව, 21 වන සියවසේ ශිෂ්‍යයාගේ සහ ජාතියේ සාර්ථකත්වය සඳහා අත්‍යවශ්‍ය සාධකයකි. මෙම ක්‍රමවේදයන් මඟින් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රවේශවීමේ හැකියාව, පුද්ගලීකරණය සහ ගුණාත්මකභාවය වැඩි දියුණු කරන අතරම, සිසුන් නවීන ශම්‍ර වෙළඳපොළට අවශ්‍ය විවේචනාත්මක චින්තනය වැනි ඉහළ මට්ටමේ නිපුණතාවලින් සන්නද්ධ කරයි. කෙසේ වෙතත්, ඩිජිටල් බෙදීම, ගුරු පුහුණුවේ හිඟකම සහ දත්ත රහස්‍යභාවය වැනි අභියෝග සාර්ථක ලෙස ජය ගැනීම සඳහා දීර්ඝකාලනී ආයෝජනයන් සහ මනාව සකස් කළ ප්‍රතිපත්ති අතිශයින්ම අවශ්‍ය වේ. අවසාන වශයෙන්, තාක්ෂණික අධ්‍යාපනය යනු අධ්‍යාපන පද්ධතියක් නවීකරණය කිරීමේ ක්‍රියාවලියක් වන අතර, එමඟින් අනාගත පුරවැසියන් ගෝලීය අභියෝගයන්ට නිර්භීතව මුහුණ දීමට සූදානම් කරනු ලබයි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

ආර්යරත්න, එස්. ((2024).) කෘත්‍රිම බුද්ධිය සහ සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා පුද්ගලීකරණය කිරීම. අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සඟරාව, (15 (2),) 45̈60.

ප්‍රේමතිලක, එල්., ()) සෙනෙවිරත්න, ටී. (((2023).)) ඩිජිටල් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සහ ජාතික සංවර්ධනය. කොළඹ: සරසවි ප්‍රකාශන.

විද්‍යා පීඨය. ((2022,) සැප්තැම්බර් (10).) අතථ්‍ය යථාර්ථය භාවිතයෙන් විද්‍යා සංකල්ප ඉගැන්වීම. ජාතික තාක්ෂණික විශ්ව විද්‍යාලය. (ආයතනික වෙබ් මූලාශ්‍රය).

රත්නායක, ඩී. එම්. ((20(21),) දෙසැම්බර්). 21 වන සියවසට අවශ්‍ය විවේචනාත්මක චින්තන නිපුණතා. නූතන අධ්‍යාපන විමසුම, 8̈14.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය. (2023). දුරස්ථ ප්‍රදේශවල ඩිජිටල් බෙදීම අවම කිරීමේ ජාතික වාර්තාව. කොළඹ: රාජ්‍ය මුද්‍රණාලය.

20

ගුරු භූමිකාවේ සාර්ථකත්වයට අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාවෙන් ලැබෙන දායකත්වය

එන්.එම්.සී. සසිකලා කල්හාරි

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9299

සාරසංක්ෂේපය

"ගුරු" යන්නෙන් බර හෝ ගැඹුරු බවත්""වර" යන්නෙන් උතුම් බවත් අර්ථවත් වේ. ඒ අනුව ගුරුවරයා යනු දැනුම" උපදෙස් " කුසලතා මෙන්ම යහපත් ආකල්ප අතින් සමාජයේ සෙසු පිරිස්වලට වඩා ඉහළ මට්ටමක සිටින උතුම් පුද්ගලයෙකි. යුනෙස්කෝ ගුරු ප්‍රඥප්තියට අනුව ගුරුකම යනු හුදෙක් රැකියාවක්ම පමණක් නොවේ" එය වරෙක වෘත්තියකි" වරෙක සේවාවකි" නැතහොත් ඒ දෙකෙහිම සුසංයෝගයෙන් සැදුම්ලත් සුවිශේෂී භූමිකාවකි. ශිෂ්‍යයා නිවැරදිව හඳුනා ගැනීම සඳහා ගුරුවරයා සතු ගුරු පෞරුෂය සහ තම වගකීම පිළිබඳ මනෝවිද්‍යාත්මක අවබෝධයක් තිබීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. දරුවන්ගේ නැණ-නුවණ පාදා ඔවුන් යහමඟට යොමු කිරීමට වෙරදරන ගුරුවරයෙකුට ළමා සංවර්ධන අවධීන් පිළිබඳව මනා වැටහීමක් තිබිය යුතුය. එම අවධි වන්නේ ළදරු විය "ළමා විය හා නව යොවුන්විය‍යි. ප්ලේටෝ" ජීන් පියාජේ" සිග්මන්ඩ් ෆ්‍රොයිඩ් සහ ඒබ්‍රහම් මැස්ලෝ වැනි ප්‍රකට මනෝවිද්‍යාඥයින් මෙම සංවර්ධන අවධිවල පවතින විවිධ ලක්ෂණ පිළිබඳව අදහස් දක්වා ඇත. එහිදී ජීන් පියාජේ පෙන්වා දෙන්නේ එකම වයසේ පසුවන දරුවන් වුවද" ඔවුන් සංකල්ප ග්‍රහණය කරගනු ලබන්නේ එකිනෙකට වෙනස් ආකාරවලින් බවයි. (ජයසේන බ්‍රැන්ඩියා" 1996) ළමා සංවර්ධනය යනු: ළමයාගේ ශාරීරික" මානසික" චිත්තවේගික" සමාජයීය" සදාචාරාත්මක මෙන්ම පෞරුෂත්වයේ සිදුවන පූර්ණ වර්ධනයයි.එබැවින්" දරුවෙකුගේ මනස මෙන්ම මෙම සමස්ත සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව ද ගුරුවරයා තුළ පවතින මනා අවබෝධය" ඔහුගේ ඉගැන්වීම් කාර්යය වඩාත් සාර්ථක හා පහසු කරවීමට මහෝපකාරී වනු ඇත.

අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව සහ පන්ති කාමර කළමනාකරණය

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ නිරත වන ගුරුවරයෙකුට ළමා සංවර්ධන අවධීන් පිළිබඳව හැදෑරීමේදී මනෝවිද්‍යාත්මක ප්‍රවේශ ප්‍රබල රුකුලක් වේ. සාර්ථක ගුරුවරයෙකු වීමට අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව විවිධාකාරයෙන් උපකාරී වන බව මහාචාර්ය දයා රෝහණ අතුකෝරාල (2000) විසින් පෙන්වා දී ඇත. ඒ මහතාට අනුව අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව ගුරුවරයාට ප්‍රයෝජනවත් වන ප්‍රධාන අවස්ථා 8කි. එනම්"

- ශිෂ්‍යයන් පිළිබඳ නිවැරදි අවබෝධයක් ලබා ගැනීම.
- තමා පිළිබඳව ස්වයං අවබෝධයක් ඇති කර ගැනීම.
- ශිෂ්‍යයන්ගේ චිත්තවේගීය අසහනයන් හා පීඩාවන් තේරුම් ගැනීම.
- ඉගැන්වීමේ විෂය කරුණු මෙන්ම ඊට උචිත ක්‍රමශිල්ප පිළිබඳ දැනුම ලබා ගැනීම.
- ශිෂ්‍ය ඇගයීම් හා ඇගයීම් කාර්යයන් විධිමත්ව සිදු කිරීම.
- උපදේශන හා මාර්ගෝපදේශන කාර්යයන් සාර්ථකව ඉටු කිරීම.
- ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සඳහා ශිෂ්‍යයන් තුළ අභිප්‍රේරණය (පෙළඹවීම) ඇති කිරීම.
- ගුරුවරයා, සිසුන් හා සමාජය අතර අන්තර් පුද්ගල සබඳතා සාර්ථකව පවත්වා ගැනීම.

මෙකී කරුණු ගුරුවරයකුට ඉවහල් වන ආකරය මෙසේ පෙන්වා දීමට හැකිය.

ශිෂ්‍යයන් පිළිබඳ අවබෝධයක් ලබා ගැනීම : ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ කේන්ද්‍රීය සාධකය වනුයේ ශිෂ්‍යයාය. ප්‍රකට අධ්‍යාපනඥයෙකු වන ජෝන්ස් ඇඩම්ස් පෙන්වා දෙන පරිදි, සාර්ථක ඉගැන්වීමක් සඳහා ශිෂ්‍යයා පිළිබඳ අවබෝධය අත්‍යවශ්‍ය වේ. ඒ අනුව සෑම ගුරුවරයෙකුම ප්‍රධාන කරුණු දෙකක් කෙරෙහි සම වගකීමකින් අවධානය යොමු කළ යුතුය. එනම් තමා උගන්වන විෂයය" එම විෂයය ඉගෙන ගන්නා ළමයා ය. මින් වඩාත්ම වැදගත් වනුයේ ළමයා පිළිබඳව හැදෑරීමයි. සෑම ශිෂ්‍යයෙකුම අනන්‍ය වූ දක්ෂතා හා ගතිලක්ෂණ සහිත සුවිශේෂී පුද්ගලයෙකි. සම වයසේ හෝ එකම පන්තියේ සිටින දරුවන් බැලූ බැල්මට එක හා සමාන යැයි පෙනුනද" ඔවුන් තුළ විවිධාකාර වූ අසමාන චර්යා සහ පුද්ගල දක්ෂතා පවතී. ගුරුවරයා විසින් මෙම පොදු ලක්ෂණ මෙන්ම දරුවා සතු සුවිශේෂී අනන්‍යතාව ද නිවැරදිව හඳුනාගත යුතු බව " දයා රෝහණ අතුකෝරාල (2000) පෙන්වා දෙයි. පන්ති කාමරයක් තුළදී ගුරුවරයාට නිරන්තරයෙන්ම විවිධ ප්‍රබලතා මෙන්ම දුබලතා සහිත දරුවන් මුණගැසේ. සාමාන්‍ය දරුවන්ට අමතරව" පහත දැක්වෙන විශේෂිත ගැටලුවලින් පෙළෙන සිසුන් ද පන්තියේ සිටිය හැකිය. එනම්" උදාසීන බව සහ අලස බව" චර්යාමය සහ විනය ගැටලු"ධාරණ ශක්තිය දුර්වල වීම (මතක තබා ගැනීමේ අපහසුතා) " ඉන්ද්‍රිය ආශ්‍රිත ආබාධ හෝ දුෂ්කරතා" චිත්තවේගීය නොසන්සුන්තා මෙවැනි දරුවන් දෙස ගුරුවරයා උපේක්ෂාවෙන්" ඉවසීමෙන් සහ දයාවෙන් බලා ඔවුන් තුළද ඉගෙනීමට ඇති හැකියාවන් මතු කර ගැනීමයි. සිසුන් මුහුණ දෙන මෙකී ගැටලු නිවැරදිව වටහාගෙන" ඔවුන්ගේ බුද්ධි මට්ටමට සහ හැකියාවන්ට ගැළපෙන ප්‍රතිකර්ම හා ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද අනුගමනය කිරීමට අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව ගුරුවරයාට මග පෙන්වයි. එය සමස්ත ඉගැන්වීමේ කාර්යය සාර්ථක කර ගැනීමට ලැබෙන මහඟු පිටිවහලකි.

තමා පිළිබඳ අවබෝධයක් ලබා ගැනීම : පන්ති කාමරය තුළ සිදුවන ගුරු-ශිෂ්‍ය අන්තර් ක්‍රියාවලියේ දී ගුරුවරයාට හිමිවන්නේ සුවිශේෂී ස්ථානයකි. ගුරුවරයාගේ හැසිරීම" කතාබහ කරන විලාසය" ආකල්ප සහ ඔහු අන් අය සමඟ සබඳතා පවත්වන

ආකාරය යන මේ සියල්ල සිසුන්ගේ දැඩි නිරීක්ෂණයට ලක්වන අතර" ඔවුන් ඒවා අනුකරණය කිරීමටද පෙළඹේ. විශේෂයෙන්ම ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල පසුවන දරුවන්" ගුරුවරයා යනු සියල්ල දත්ර " නිවැරදි දේ පමණක්ම කරන, ජීවිතයට ආදර්ශයට ගත යුතු හොඳම චරිත ආකෘතිය ලෙස සිතයි. (අතුකෝරාල " 2000) .

එබැවින් ගුරුවරයා සෑම විටම තමාගෙන් සමාජය අපේක්ෂා කරන උසස් සදාචාරාත්මක මට්ටමක හැසිරීමට වගබලා ගත යුතුය. එසේ නොමැති වුවහොත් ඔහු විෂය දැනුමෙන් හෝ ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද අතින් කෙතරම් ප්‍රවීණයෙකු වුවද" සාර්ථක ගුරුවරයෙකු වීමට අපොහොසත් වනු ඇත. ගුරුවරයා ද මේ සමාජයේම සාමාජිකයෙකු බැවින් සාමාන්‍ය මිනිසෙකු ලෙස ඔහුටද විවිධ ගැටලුවලට මුහුණ දීමට සිදු වේ. වරෙක ඉච්ඡාභංගත්වයට පත්වීමට වුවද හැකිය. එහෙත්, තමා සතු මනෝවිද්‍යාත්මක දැනුම නිසි ලෙස භාවිත කරමින් එම පෞද්ගලික ගැටලු පන්ති කාමරයට බලපෑමට ඉඩ නොදී " පාසලටත් සමස්ත සමාජයටත් ආදර්ශමත් චරිතයක් වීමට ගුරුවරයා වගබලා ගත යුතුය.

ශිෂ්‍යයන්ගේ චිත්තවේගීය අසහනයන් තේරුම් ගැනීම : ඉගැන්වීම් කාර්යය සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා සිසුන් මුහුණ දෙන මානසික" ශාරීරික" චිත්තවේගීය සහ සමාජයීය ගැටලු හඳුනා ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. විශේෂයෙන්ම ළමා විය පසු කර නව යොවුන් වියට (ාදකැිජැබජැ) පා තබන විට දරුවන්ගේ ශරීරය තුළ සුවිශේෂී හෝමෝන සහ ජීව විද්‍යාත්මක වෙනස්කම් රැසක් සිදු වේ. මේවාත් සමඟම ඔවුන්ගේ බුද්ධිමය" චිත්තවේගීය සහ සමාජයීය හැසිරීම්වලද ප්‍රබල පෙරළියක් ඇති වේ.මෙම අවධියේ පසුවන දරුවන් බොහෝ විට නායකත්වය ගැනීමට" ආදරය සහ සම්මානය (පිළිගැනීම) ලැබීමට දැඩි රුචිකත්වයක් දක්වයි. එමෙන්ම මිතුරු සබඳතාවලට මුල් තැන දෙයි" ඕනෑම කරුණක් දෙස තර්කානුකූලව බැලීමට උත්සාහ කරයි.

"නිරෝගී මනසක් පවතින්නේ නිරෝගී ශරීරයක් තුළය" යන කියමනට අනුව, ගුරුවරයා නිරන්තරයෙන්ම දරුවන්ගේ මානසික සෞඛ්‍යය කෙරෙහි සංවේදී විය යුතුය. යොවුන් වියේදී චිත්තවේග නිසි පරිදි කළමනාකරණය කර ගැනීමට හෝ ප්‍රකාශ කිරීමට නොහැකි වූ විට, දරුවන් තුළ දැඩි මානසික අසහනයක් හට ගන්නා අතර, එයින් අකීකරු හෝ ප්‍රචණ්ඩකාරී (අමානුෂික) චර්යාවන් ඉස්මතු විය හැකිය. එවැනි වෙනස්කම් කල්තියා හඳුනාගෙන දරුවන්ට සහය වීමේ ශක්‍යතාව ගුරුවරයා සතු විය යුතුය.

ඉගැන්වීමේ විෂය කරුණු හා ක්‍රමශිල්ප පිළිබඳ දැනුම ලබා ගැනීම : ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සාර්ථකත්වයට බලපාන තවත් ප්‍රධාන සාධකයක් වන්නේ විෂය කරුණු සංවිධානයයි. (අතුකෝරාල" 2000). නූතන අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය සැමවිටම ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීයර් විය යුතු අතර එහිදී ඉගැන්වීම් සිදු කළ යුත්තේ සිසුවා "දන්නා දෙයින් නොදන්නා දෙයට" සහ "සරල දෙයින් සංකීර්ණ දෙයට" ගමන් කරන ආකාරයටය. දරුවාගේ වයසට සහ බුද්ධි මට්ටමට ගැළපෙන" ඔවුන්ට දරාගත හැකි සහ පහසුවෙන් අවබෝධ කරගත හැකි පරිදි විෂය කරුණු තෝරා බේරා ගැනීමට අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව ගුරුවරයාට මඟ පෙන්වයි.එලෙස තෝරා ගන්නා විෂය කරුණු සිසුන් වෙත සන්නිවේදනය කිරීම සඳහා වඩාත් උචිත ඉගැන්වීම්

ක්‍රමශිල්ප නිශ්චය කර ගැනීමටද ගුරුවරයාට සිදු වේ. පන්ති කාමරයේ ස්වභාවය සහ අවස්ථාව අනුව සුදුසු ක්‍රමවේද භාවිත නොකළහොත්" ඉගැන්වීම ඒකාකාරී වී ගුරුවරයා සිසුන්ට අප්‍රියජනක පුද්ගලයෙකු විය හැකිය. එබැවින්, අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාත්මක සිද්ධාන්ත ප්‍රායෝගිකව ගුරු දිවියට සම්බන්ධ කර ගැනීමෙන් ඉගැන්වීමේ කලාව වඩාත් රසවත් මෙන්ම සාර්ථක එකක් කර ගැනීමට ගුරුවරයාට අවස්ථාව උදා වේ.

ඇගයීම් කාර්යය සාර්ථක කර ගැනීම : ඉගැන්වීම(Teaching) " ඉගෙනීම(Learning) " සහ ඇගයීම (Assessment) යනු එකිනෙකට බද්ධ වූ " වෙන් කළ නොහැකි ත්‍රිවිධ ක්‍රියාවලියකි. තමා සිදු කළ ඉගැන්වීම කෙතරම් දුරට සාර්ථක වීද සහ සිසුන් එය කෙතරම් දුරට ග්‍රහණය කරගෙන තිබේද යන්න මැන බැලෙන්නේ ඇගයීම් ක්‍රියාවලිය මඟිනි. විවිධ අවස්ථාවලදී සිදු කරන ඇගයීම් හරහා ලැබෙන ප්‍රතිපෝෂණ (Feedback) මෙන්ම ඉදිරි ප්‍රතිපෝෂණ ද ශිෂ්‍යයාගේ මෙන්ම ගුරුවරයාගේ ද ප්‍රගතියට අතිශයින්ම වැදගත් වේ (අතුකෝරාල "2000). ඒ අනුව, පන්ති කාමරය තුළදී කිනම් අවස්ථාවක, කිනම් ආකාරයේ ඇගයීම් ක්‍රමවේදයන් (නිර්මාණාත්මක හෝ සාරාංශගත ඇගයීම්) භාවිත කළ යුතුද යන්න නිවැරදිව තීරණය කිරීමට අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව ගුරුවරයාට මහෝපකාරී වේ.

උපදේශන කාර්යය සඳහා : වර්තමාන ගුරු භූමිකාව හුදෙක් පන්ති කාමරය තුළ ඉගැන්වීමට පමණක් සීමා නොවේ. අද වන විට ගුරුවරයා මඟ පෙන්වන්නෙකු " මනෝවිද්‍යාත්මක උපදේශකයෙකු " සාධාරණත්වය අගයන්නෙකු " මෙන්ම යුක්තිය පසිඳලන්නෙකු වැනි විවිධ සමාජයීය භූමිකාවන් රැසක් නිරූපණය කිරීමට සිදු වී ඇත. පන්ති කාමරය තුළදී සිසුන් විවිධ ගැටලුවලට මුහුණ දෙන අතර " ඒවා ඇතැම් විට අධ්‍යාපනික ගැටලු හෝ පවුල් පරිසරයෙන් මතු වන සමාජයීය ප්‍රශ්න විය හැකිය. මෙවැනි සෑම අවස්ථාවකදීම දරුවෝ බාහිර ලෝකයෙන් ආදරය " උණුසුම " සුරක්ෂිතතාව සහ කාරුණික මඟ පෙන්වීම් අපේක්ෂා කරති. සිසුන් මෙම අවශ්‍යතා බලාපොරොත්තු වන්නේ තම ගුරුවරයාගෙනි. දරුවන්ගේ මෙම මනෝවිද්‍යාත්මක අවශ්‍යතා නිවැරදිව හඳුනාගෙන" ඔවුන්ට අවශ්‍ය නිසි උපදේශනය හා මාර්ගෝපදේශනය(Guidance and Counseling) ලබා දීමට ගුරුවරයා සතු අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාත්මක අවබෝධය අත්‍යවශ්‍ය වේ.

ඉගෙනීම සඳහා සිසුන් පෙළඹවීම (අභිප්‍රේරණය) : නූතන අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය තුළ වැඩි බරක් තබා ඇත්තේ "ගුරුවරයා ඉගැන්වීම" කෙරෙහි නොව "ශිෂ්‍යයා ඉගෙනීම" කෙරෙහි වන අතර" එහි ප්‍රමුඛයා වන්නේද ශිෂ්‍යයාය. එහිදී ගුරුවරයාගේ ප්‍රධානතම කාර්යය වන්නේ සිසුන් ඉගෙනීමට යොමු කිරීම" ඔවුන්ට මඟ පෙන්වීම සහ ඒ සඳහා ඔවුන්ව අභිප්‍රේරණය කිරීමය. මෙම අභිප්‍රේරණය ප්‍රධාන කොටස් දෙකකට බෙදා දැක්විය හැකිය.

- **බාහිර අභිප්‍රේරණය** : තෑගි" ප්‍රශංසා හෝ ලකුණු වැනි බාහිර සාධක මඟින් ගුරුවරයා විසින් ශිෂ්‍යයා තුළ ඉගෙනීමට උනන්දුවක් ඇති කිරීම.

• **අභ්‍යන්තර අභිප්‍රේරණය** : බාහිර බලපෑමකින් තොරව" විෂය කෙරෙහි ඇති වන සහජ ඇල්ම කැමැත්ත නිසා ශිෂ්‍යයා තුළ මතු වන උනන්දුව.

සිසුන් තුළ මෙකී අභ්‍යන්තර සැඟවුණු ශක්‍යතාවන් හඳුනාගෙන" ඔවුන්ව ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියට සාර්ථකව සම්බන්ධ කර ගැනීමට අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව ගුරුවරයාට මහෝපකාරී වේ.

අන්තර් පුද්ගල සබඳතා සාර්ථකව පවත්වා ගැනීම : ගුරුවරයෙකු යනු සිය වෘත්තීය ජීවිතය තුළ නිරන්තරයෙන්ම විවිධ පාර්ශ්වයන් රැසක් සමඟ සමීපව ගනුදෙනු කරන පුද්ගලයෙකි. එම ප්‍රධාන අන්තර් පුද්ගල සබඳතා අතර" ගුරු - ශිෂ්‍ය සබඳතා " ගුරු - ගුරු සබඳතා" ගුරු - විදුහල්පති සබඳතා හා ගුරු - දෙමාපිය සබඳතා ප්‍රධාන වේ.

මෙම සෑම පාර්ශ්වයක් සමඟම මනා සුහදතාවක් සහ අන්‍යෝන්‍ය අවබෝධයක් පවත්වා ගැනීමට නම් මානව සබඳතා පිළිබඳ මනෝවිද්‍යාත්මක දැනුමක් ගුරුවරයා සතු විය යුතුය. ගුරුවරයා සෑමවිටම පාසලත්" බාහිර සමාජයත් යා කරන සන්නිවේදන පාලමක් බඳුය. විශේෂයෙන්ම දරුවන්ගේ හැදියාව" චර්යාත්මක වර්ධනය සහ අධ්‍යාපනික ප්‍රගතිය පිළිබඳව දෙමාපියන් සමඟ සාකච්ඡා කිරීමේදී මනෝවිද්‍යාව ප්‍රායෝගිකව භාවිත කරන ගුරුවරයාට ඉතා සාර්ථක ප්‍රතිඵල අත්කර ගත හැකිය.

සාරාංශයක් ලෙස" අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව යනු ගුරුවරයා සතු වෘත්තීය මෙවලම් තියුණු කරන ප්‍රබලතම සාධකයකි. මනෝවිද්‍යාත්මක ඥානයෙන් සන්නද්ධ වූ ගුරුවරයා" රළු ගලකින් අගනා පිළිමයක් නෙළන විශිෂ්ට මූර්ති ශිල්පියෙක් බඳුය. ඔහු දරුවන්ගේ බුද්ධිමය" චිත්තවේගීය හා සමාජයීය සංවර්ධන අවධීන් නිවැරදිව හඳුනා ගනිමින්" පන්ති කාමරයේ සිටින විවිධ දුබලතා සහිත දරුවන් පවා ඉවසීමෙන් සහ දයාවෙන් යුතුව අනාගතයට ගැළපෙන පරිදි හැඩගස්වයි. මෙකී මනෝවිද්‍යාත්මක මූලධර්ම ප්‍රායෝගිකව ගුරු දිවියට බද්ධ කරගන්නා ගුරුවරයා" හුදෙක් විෂය කරුණු පවසන්නෙකු නොවී" දරුවන්ගේ සැඟවුණු කුසලතා මතු කරමින් සුභාවිත සමාජයකට අවශ්‍ය පරිපූර්ණ මිනිසුන් නිර්මාණය කරන සැබෑ මනුෂ්‍යත්වයේ මූර්ති ශිල්පියෙකු වනු නොඅනුමානය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

අතුකෝරාල" දයා රෝහණ (2000). අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව හා ගුරුවරයා" කොළඹ" ශික්ෂා මන්දිර ප්‍රකාශන.

බ්‍රැන්ඩියා" ජයසේන (1996). ගුරු සේවා වෘත්තිය පදනම, බ්‍රැන්ඩියා" සතරුවන් ප්‍රකාශකයෝ.

21

කාර්යක්ෂම ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයක් ලෙස ව්‍යාපෘති ක්‍රමය

ආර්.ඒ. පාරමී ලක්ෂිකා

DOI : https://doi.org/10.66281/70130/9300

සාරසංක්ෂේපය

වර්තමාන අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් පරිසරයක් නිර්මාණය කිරීම සඳහා ව්‍යාපෘති පාදක ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදය ඉතා වැදගත් මෙවලමක් ලෙස හඳුනාගත හැකිය. මෙමගින් ව්‍යාපෘති ක්‍රමයේ ස්වභාවය, එහි ප්‍රධාන ලක්ෂණ, මූලික කාර්යයන්, වැදගත්කම සහ පවතින අභියෝග පිළිබඳව පුළුල් විශ්ලේෂණයක් සිදු කරයි. ජෝන් ඩීවි, විලියම් හර්ඩ් කිල්පැට්රික් සහ එලා ෆ්ලැග් යන්ග් වැනි ප්‍රමුඛ අධ්‍යාපනඥයින්ගේ දර්ශනයන් මත පදනම් වූ මෙම ක්‍රමය, සැබෑ ලෝකයේ ගැටලු විසඳීම අරමුණු කරගත්, සිසුන්ගේ මානසික හා කායික ක්‍රියාකාරිත්වය ප්‍රවර්ධනය කරන ප්‍රායෝගික ක්‍රියාවලියකි. ව්‍යාපෘතියක් සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා සැලසුම් කිරීම, තීරණ ගැනීම, ක්‍රියාත්මක කිරීම සහ පසු විපරම යන මූලික කාර්යයන් හතර මනා ලෙස කළමනාකරණය කළ යුතු අතර, එහිදී SMART අරමුණු, පිරිවැය, නිශ්චිත කාල රාමුව සහ ගුණාත්මකභාවය කෙරෙහි සුවිශේෂී අවධානයක් යොමු කෙරේ. මෙම ක්‍රමවේදය ඇසුරෙන් විද්‍යාව, ගණිතය, කලා, කෘෂිකර්මය සහ තොරතුරු තාක්ෂණය වැනි විවිධ විෂයයන් ප්‍රායෝගිකව ඒකාබද්ධ කිරීමට අවස්ථාව ලැබෙන අතර, එමඟින් සිසුන්ගේ විවේචනාත්මක චින්තනය, ගැටලු විසඳීමේ කුසලතා, සහයෝගිතාව, සන්නිවේදනය සහ 21 වැනි සියවසට අවශ්‍ය මෘදු කුසලතා වර්ධනය වේ. විෂය නිර්දේශ ආවරණය කිරීමට ඇති කාලීන අපහසුතා, ප්‍රමාණවත් නොවන භෞතික හා මූල්‍ය සම්පත් මෙන්ම සාම්ප්‍රදායික විභාග රටාව තුළ පවතින විධිමත් පරීක්ෂණ ක්‍රමවේදයන්ගේ හිඟකම මෙහි ඇති ප්‍රධාන අභියෝග වුවද, කටපාඩම් කිරීමේ සාම්ප්‍රදායික රටාවෙන් බැහැරව අනාගත සමාජයට අවශ්‍ය සක්‍රීය, නිර්මාණශීලී සහ ස්වාධීන පුද්ගලයන් බිහි කිරීම සඳහා ව්‍යාපෘති ක්‍රමය පාසල් පද්ධතිය තුළ සාර්ථකව යොදාගත හැකි ආකාරය මෙම ලිපිය මඟින් අවධාරණය කෙරේ.

මුඛ්‍ය පද - ව්‍යාපෘති ක්‍රමය, ව්‍යාපෘති පාදක ඉගෙනුම, ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනය, විෂයයන් ඒකාබද්ධ කිරීම, 21 වැනි සියවසේ කුසලතා

ජීවිතය පුරා මතකයෙන් ඈත් නොවන අද්දැකීමක් බවට පත්වන්නේ කැමැත්තෙන් හා ක්‍රියාශීලි ලෙස යම් කාර්යයක් සාර්ථක ව නිම කළ විට දී ය. එය තෘප්තියක් ගෙන දෙන අද්දැකීමක් වන අතර එකතු කර ගත් අද්දැකීම වඩා ඵලදායි හා අර්ථවත් බවින් පිරිපුන් ඉගෙනුමක් ද වේ. මෙවැනි අද්දැකීම් ප්‍රායෝගික ලෙස සිසුන්ට අත්පත් කර ගත හැකි වන සාර්ථක ක්‍රමවේදයක් වශයෙන් ව්‍යාපෘති පාදක ඉගෙනුම හඳුනා ගත හැකි වේ. මේ අනුව වර්තමාන ලෝකයේ ආයතනික මෙන් ම ආයතනික නොවන බොහෝ ක්‍රියාකාරකම් තුළ අපේක්ෂිත නවමු අරමුණු සාර්ථක ලෙස ඉටු කර ගැනීම සඳහා ව්‍යාපෘති නම් වූ යාන්ත්‍රණය උපයෝගී කර ගැනීම නව ප්‍රවණතාව වී ඇත.

ව්‍යාපෘතියක් යනු, ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම් රාශියකින් සමන්විත වූ ක්‍රියාවලියක් වශයෙන් සරල ව හඳුනා ගත හැකි ය. මෙය තවදුරටත් විමසා බැලීමේ දී අවබෝධ වන්නේ කිසියම් අපේක්ෂිත අරමුණක් (නිපැයුමක් හෝ සේවාවක්) ඉටු කර ගැනීම සඳහා සැලසුම් කළ සම්පත් ප්‍රශස්ත ලෙස උපයෝගි කර ගන්නා නිශ්චිත කාලයක් තුළ ක්‍රියාවට නංවනු ලබන ක්‍රියාවලියක් වශයෙනි. මෙම ක්‍රමය තුළ සිසුහු තම කාර්යය තීරණය කරන අතර, ඒ සඳහා අවශ්‍ය දැනුම හා කුසලතා තමන් ම සොයා ගනී. ගුරුවරයා මෙහිදී ක්‍රියා කරන්නේ මඟ පෙන්වන්නෙකු ලෙස පමණි. ප්‍රමුඛ අධ්‍යාපනඥයින් වන ජෝන් ඩුවී (John Dewey), විලියම් හර්ඩ් කිල්පැට්රික් (William Heard Kilpatrick) සහ එලා ෆ්ලැග් යන්ග් (Ella Flagg Young) ගේ දර්ශනයන් මත පදනම් වූ මෙම ව්‍යාපෘති ක්‍රමය , සිසුන් කණ්ඩායමක් වශයෙන් හෝ ස්වාධීන ව හෝ නිරත වන, යම් කිසි ගැටලුවක් පදනම් කරගත් සැබෑ ලෝකයේ ක්‍රියාවලියකි.

ව්‍යාපෘතියකට දීර්ඝ නිර්වචනයක් මෙලෙස ලබා දිය හැකිය. මානසික ක්‍රියාකාරිත්වයෙන් හා කායික ක්‍රියාකාරිත්වයකින් යුක්ත වූ, සියුම් ලෙස ඇලුම් කරන යමක් හා බැඳීමක් ඇතිවන අයුරින් පන්ති කාමරයේ දී ලබා ගන්නා දැනුමට අමතර ප්‍රතිලාභයක් ලබා ගැනීමට හැකිවන ලෙස උගත් දේ සැබෑ ලෝකයේ භාවිතයට ගැනීමට අවස්ථා සලසමින් සිසුන් කණ්ඩායමක් වශයෙන් හෝ ස්වාධීන ව හෝ නිරත වන, යම් කිසි ගැටලුවක් පදනම් කර ගත් ක්‍රියාවලියකි.

ව්‍යාපෘති ක්‍රමයේ ප්‍රධාන ලක්ෂණ

ව්‍යාපෘති ක්‍රමයක් යනු හුදෙක් කාර්යයක් කිරීමක් නොව, එහි යථාර්ථවාදී සහ ක්‍රියාකාරී ස්වභාවය හේතුවෙන් එය සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් ක්‍රමවලින් වෙනස් වේ. එහි ප්‍රධාන ලක්ෂණ කිහිපයකි.

- ඕනෑම ව්‍යාපෘතියක් අරමුණු සහගත වේ. එකී අරමුණු සුවිශේෂී ඒවා විය යුතු අතර SMART විය යුතුය.
- ව්‍යාපෘතියකට පිරිවැයක් ඇත. ව්‍යාපෘතියක් සඳහා මානව හො භෞතික සම්පත් (Men, Material, Money, Machine) මිනිසුන්, ද්‍රව්‍ය, යන්ත්‍ර හෝ මුදල් යෙදවිය යුතුය. ඒ සඳහා යන වියදම අයවැය ලේඛනයකින් දැක්විය යුතුය.

- ව්‍යාපෘතියකට නිශ්චිත වූ කාල රාමුවක් තිබේ. ඒ ඒ කාලසීමාවට අදාළ ක්‍රියාකාරකම් පැහැදිලිව දැක්විය යුතුය.
- ව්‍යාපෘතියකට ගුණයක් තිබේ. එහිදී ගුණාත්මකබව, බාහිර පෙනුම, අභ්‍යන්තර තත්ත්වය, කල්පැවැත්ම, අරපිරිමැස්ම පිළිබඳව සැලකිලිමත් විය යුතුය.
- ව්‍යාපෘතියක් යනු සිසුන්ගේ ජීවිතයට සම්බන්ධ, සැබෑ ලෝකයේ ගැටලුවක් හෝ අභියෝගයකි. උදාහරණයක් ලෙස, පාසල් වත්තේ එළවළු වගාවක් නිර්මාණය කිරීම, පාරිසරික ගැටලුවකට විසඳුමක් සෙවීම හෝ වෙබ් අඩවියක් නිර්මාණය කිරීම වැනි දේ.
- එක් ව්‍යාපෘතියක් තුළ විවිධ විෂයයන් ඒකාබද්ධ වේ. උදාහරණයක් ලෙස, සූර්ය පැනල ආකෘතියක් සෑදීමේදී විද්‍යාව (විදුලිය), ගණිතය (ගණනය කිරීම්), සහ කලා (නිර්මාණය) වැනි විෂයයන්හි දැනුම භාවිතා කළ හැකිය.
- සිසුන් තමන් විසින්ම සැලසුම්, පර්යේෂණ සහ ඇගයීම් සිදු කරයි. ඔවුන් දැනුම ලබා ගන්නේ කියවීමෙන් හෝ සවන් දීමෙන් පමණක් නොව, එය ප්‍රායෝගිකව යෙදවීමෙනි.
- සිසුන් බොහෝ විට කණ්ඩායම් වශයෙන් වැඩ කරන නිසා, ඔවුන්ට එකිනෙකා සමඟ අදහස් හුවමාරු කර ගැනීමට, ගැටලු විසඳීමට සහ එකිනෙකාට උදවු කිරීමට අවස්ථාව ලැබේ.

ව්‍යාපෘති ක්‍රියාවලියෙහි මූලික කාර්යයන්

ව්‍යාපෘති ක්‍රියාවලියෙහි මූලික කාර්යයන් සතරකි. සැලසුම් කිරීම, තීරණ ගැනීම, ක්‍රියාත්මක කිරීම හා පසු විපරම යන මෙම මූලික කාර්යයන් සතර අනුපිළිවෙළකට හෝ වෙන් වෙන් ව ක්‍රියාත්මක වීම අවශ්‍යයෙන් ම සිදු විය යුත්තේ නොවේ.

1. සැලසුම් කිරීම

සැලසුම යනු ව්‍යාපෘති කාර්යය තුළ භෞතික, මානව හා මූල්‍ය සම්පත් කාලයට අනුරූපව හසුරුවා ගැනීමේ ක්‍රියා පටිපාටිය පෙළ ගැස්වීමකි. මෙහි දී ගැටලුවට අදාළ අරමුණු නිශ්චය කිරීමෙන් අනතුරුව, උචිත නිර්ණායක යටතේ විකල්ප විසඳුම් හා වඩාත් උචිත විසඳුම තෝරා ගැනීම, කාල රාමුව සැකසීම, පිරිවිතර හා සැලසුම් ලේඛන සැකසීම, සම්පත් තෝරා ගැනීම හා තක්සේරු කිරීම, කාර්යය සංවිධානය ගොඩ නැගීම, ආකෘති තැනීම හා නිමැවුම ක්‍රියානුරූපී තත්ත්වයට පත් කිරීම, ප්‍රගති සමාලෝචනය ආදි සියලු කාර්යයන් ද ව්‍යාපෘතිය සැලසුම් කිරීමේ දී අවධානයට ලක් විය යුතු වේ. තවද, භෞතික, මානව හා මූල්‍ය සම්පත් කාලයට අනුරූප ව හසුරුවා ගැනීමේ දි මතුවිය හැකි අභියෝග හා ඒවාට පිළියම් නිගමනය කිරීම සැලසුමෙහි පූර්ව කාර්යයක් ලෙස සිදු විය යුත්තක් බව සැලකීම වැදගත් වේ.

2. තීරණ ගැනීම

ව්‍යාපෘතියක් තුළ ගනු ලබන තීරණ සාර්ථක නිමැවුමක් එළි දැක්වීමට හේතු පාදක වේ. ගනු ලබන තීරණ මත පිහිටා සැලසුම් සකස් කිරීම සිදු විය යුතු ය. ව්‍යාපෘතියක්

තුළ ගනු ලබන තීරණ ව්‍යාපෘතියේ ඇතුළත් ක්‍රියාකාරකම්වලට පමණක් සීමා නොවේ. ව්‍යාපෘතිය තුළ මතුවන අවදානම, ආරක්ෂාව හා පාරිසරික බලපෑම් කළමනාකරණය, නිමැවුමේ ගුණාත්මක බව, ආකර්ෂණීය බව, ඵලදායීතාව, උපයෝගීතාව හා සම්බන්ධ තීරණ ද ඇතුළත් විය යුතු වේ.

3. ක්‍රියාත්මක කිරීම

ව්‍යාපෘතියක් තුළ ගෙන ඇති තීරණ හා සැලසුම අනුව ව්‍යාපෘතිය ක්‍රියාත්මක වීම සාර්ථක ව්‍යාපෘතියක ලක්ෂණයකි. ආචාර ධර්මවලට පටහැනි නොවන අයුරින්, සම්පත් ඵලදායීව හා පරිසර හිතකාමී ලෙස යොදවා ගැනීම කළමනාකරණය කරමින් ව්‍යාපෘතිය ක්‍රියාත්මක කළ යුතු වේ. ව්‍යාපෘතිය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී රැස් කර ගන්නා තොරතුරු, ලබා ගන්නා අද්දැකීම්, නිරීක්ෂණ හා නිගමන ලේඛන ගත කළ යුතු වන අතර ව්‍යාපෘතිය නිමවන තෙක් යාවත්කාලීනව පවත්වා ගත යුතු වේ.

4. පසු විපරම

ව්‍යාපෘතිය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී සැලසුමට හා කාල රාමුවට අනුකූල නොවන ලෙස ක්‍රියාත්මක වීම, මතු වූ අනපේක්ෂිත ගැටලු තත්ත්ව හා අභියෝග, ඒවා විසඳා ගැනීමේ දී යොදා ගත් උපාය මාර්ග හා යොදා ගැනීමට තිබූ උපායමාර්ග හා පිළියම් සාකච්ඡා වීම වැදගත් වේ. එසේම ව්‍යාපෘති ක්‍රියාවලිය තුළ රැස් කරගත් නව දැනුම, ව්‍යාපෘතිය හා සම්බන්ධ වූ පුද්ගලයන්ගේ ප්‍රතිජනනාත්මක විවේචන තුළ සංවර්ධනය කර ගත යුතු විවිධ පැතිකඩ මෙන්ම ශක්තීන් සාකච්ඡාවට බඳුන් විය යුතු වේ. ඒ ඇසුරෙන් ඉදිරි ව්‍යාපෘති කාර්යයන් සඳහා ශක්තිමත් පදනමක් ගොඩ නැගේ.

ව්‍යාපෘති ක්‍රමයේ වැදගත්කම

ව්‍යාපෘති ක්‍රමය සාම්ප්‍රදායික ක්‍රමවලට වඩා කාර්යක්ෂම වන්නේ එය සිසුන්ගේ බහුවිධ කුසලතා සහ හැකියාවන් ද එකවර සංවර්ධනය කරන බැවිනි. යමක් ප්‍රායෝගිකව කිරීමෙන් ලැබෙන අද්දැකීම, මතක තබා ගැනීම පහසු කරයි. සිසුන් තමන් විසින්ම තොරතුරු සොයාගෙන එය යෙදවීම නිසා, ඔවුන්ට විෂය කරුණ පිළිබඳව ගැඹුරු අවබෝධයක් ලැබෙන අතර, එය මතකයෙන් පහව යන්නේ නැත. ව්‍යාපෘති ක්‍රමය තුළ සිසුන්ට අනපේක්ෂිත ගැටලුවලට මුහුණ දීමට සිදු වේ. මේවාට විසඳුම් සෙවීමේදී ඔවුන්ගේ විවේචනාත්මක චින්තන හැකියාවන් සහ ගැටලු විසඳීමේ කුසලතා දියුණු වේ. ගුරුවරයාගේ නිරන්තර මඟ පෙන්වීමකින් තොරව තමන්ගේ කාර්යය කළමනාකරණය කිරීමට සිසුන් හුරු වේ. එවිට ඔවුන් තම ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ වගකීම භාර ගනී. එමෙන්ම කණ්ඩායම් වශයෙන් වැඩ කිරීමේදී සිසුන්ට අදහස් හුවමාරු කර ගැනීමට, සාකච්ඡා කිරීමට සහ එකඟතාවලට පැමිණීමට සිදු වේ. මෙය ඔවුන්ගේ සන්නිවේදන සහ සහයෝගිතා කුසලතා ඉහළ නංවයි. ව්‍යාපෘති අවසන් වන විට සිසුන් තුළ ආත්ම විශ්වාසය සහ සාර්ථකත්වයක් පිළිබඳ හැඟීමක් ඇති වේ. මෙය ඔවුන්ගේ අනාගතය සඳහා ඉතා වැදගත් වේ.

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ ව්‍යාපෘති යොදා ගැනීමේ අවශ්‍යතාව

ව්‍යාපෘති මත පදනම් වූ අධ්‍යාපනය ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම වඩාත් ප්‍රබල කරවීම සඳහා වාතාවරණය සකස් කර දෙන්නක් බව සනාථ වී ඇත. මේ හැර පාසල් විෂයන් ඉගෙනීමේ දී තාක්ෂණික කුසලතා සංවර්ධනය කර ගැනීමට අයත් බහුවිධ කුසලතා මෙන් ම වර්ගීය/මෘදු කුසලතා ඇතුළු යහපත් වැඩ පුරුදු හා ආකල්ප සිසුන්ට අත්පත් කර ගැනීමේ ඉගෙනුම් අවස්ථා සම්පාදනය කර දීම ගුරු කාර්යයේ වැදගත් අංගයක් වේ. මේ අනුව,

- නව්‍ය නිමැවුම් බිහි කිරීම සඳහා අවශ්‍ය වන ආකල්පමය පරිවර්තනයක් ඇති කිරීමේ මං සැලසීම.
- කණ්ඩායම් කාර්යයක් ලෙස අරමුණු ළඟා කර ගැනීම සඳහා සංවිධානාත්මක ව කටයුතු කිරීමේ හැකියාව වර්ධනය
- අවිධිමත් ව්‍යූහයන් තුළ ස්ව දැනුම ගොඩනගා ගැනීමට අවශ්‍ය මාර්ගයක් වීම.
- පර්යේෂණාත්මක ව නව දැනුම, හැකියා හා ආකල්ප සංවර්ධනය කර ගැනීමට ඉවහල් වීම.
- සැබෑ ලෝකයේ ගැටලුවලට සාර්ථක ලෙස මුහුණ දීමට අවශ්‍ය වන පෞරුෂය සංවර්ධනය වීම සිදු වේ.

ව්‍යාපෘති පාදක කර ගත් ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදය, විවිධ තාක්ෂණික ක්ෂේත්‍ර විෂයානුබද්ධ ව අධ්‍යයනයේ යෙදීම ඉඩ සැලසීමට අමතර ව ඉහත සඳහන් කළ පුළුල් චර්යා ධර්මවල සංවර්ධනයක් ඇති කිරීම සිදු කරයි.

ව්‍යාපෘති ක්‍රමය පාසල් පද්ධතිය තුළ සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කළ හැකිද ?

ඔව්, එය වර්තමාන පාසල් පද්ධතිය තුළ ඉතා සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කළ හැකිය. පාසල් අධ්‍යාපනය ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය (Student-Centered) එකක් බවට පත් කිරීමට ඇති ප්‍රබලම මෙවලම ව්‍යාපෘති ක්‍රමයයි. මෙහිදී ගුරුවරයා දේශකයකු නොව, සිසුන්ට මඟ පෙන්වන පහසුකම් සපයන්නෙකු (Facilitator) ලෙස පමණක් ක්‍රියා කරයි. ව්‍යාපෘති ක්‍රමයේ ඇති සුවිශේෂීම වාසියක් වන්නේ, එකම ව්‍යාපෘතියක් තුළ විවිධ විෂයයන් ඒකාබද්ධ (Integration of Subjects) කිරීමට ඇති හැකියාවයි.

ක්‍රියාත්මක කළ හැකි විෂයයන් සහ ප්‍රායෝගික උදාහරණ පිළිබඳව සැලකීමේදී විද්‍යාව (Science) විෂය තුළ සූර්ය පැනල ආකෘතියක් නිර්මාණය කිරීම, ජල පිරිපහදු පද්ධති හෝ පාසල් කාලගුණ මධ්‍යස්ථානයක් සැකසීම වැනි දෑ මඟින් විදුලිය හෝ පරිසර විද්‍යාව වැනි විෂය කරුණු ප්‍රායෝගිකව උගනියි. ගණිතය (Mathematics)

විෂය තුළ ව්‍යාපෘතියකට අදාළ මිනුම් ලබා ගැනීම, පිරිවැය ඇස්තමේන්තු කිරීම, අයවැය ලේඛන සැකසීම සහ දත්ත ගණනය කිරීම් සඳහා ගණිතමය සංකල්ප යොදා ගැනීම සිදු කළ හැකිය. කලා සහ සෞන්දර්ය විෂයයන් (Arts and Aesthetic) විෂයන් තුළ නිමැවුම්වල බාහිර පෙනුම ආකර්ෂණීය ලෙස සැලසුම් කිරීම, ආකෘති නිර්මාණය (Design) සහ ප්‍රදර්ශන අංග සකස් කිරීමද සිදු කළ හැකිය. කෘෂිකර්මාන්තය සහ භූගෝල විද්‍යාව (Agriculture and Geography) තුළදී පාසල් වත්තේ කාබනික එළවළු වගාවක් ඇති කිරීම, පාංශු බාදනය වැළැක්වීමේ ව්‍යාපෘති හෝ ප්‍රාදේශීය පාරිසරික ගැටලුවලට විසඳුම් සෙවීම ආදියද, තොරතුරු තාක්ෂණ විෂයේදී (ICT) ව්‍යාපෘතියේ දත්ත විශ්ලේෂණය, වාර්තා සකස් කිරීම හෝ පාසල වෙනුවෙන් නව වෙබ් අඩවියක් නිර්මාණය කිරීම යනාදිය සිදු කළ හැකිය.

ව්‍යාපෘති ක්‍රමයට ඇති අභියෝග

ව්‍යාපෘති ක්‍රමයේ ඇති වාසි රැසක් තිබුණද, එය ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී යම් යම් අභියෝග තිබිය හැකිය. පවතින විෂය නිර්දේශ නියමිත කාලය තුළ ආවරණය කිරීමට සිදුවීම නිසා ව්‍යාපෘති සඳහා කාලය වෙන් කිරීම අපහසු වීම ප්‍රධාන අවාසියක් ලෙස දැක්විය හැක. භෞතික, තාක්ෂණික සහ මූල්‍ය සම්පත් පාසල් තුළ ප්‍රමාණවත්ව නොතිබීම හා සිසුන්ගේ ප්‍රායෝගික දක්ෂතා නිවැරදිව ඇගයීමට ලක් කරන විධිමත් පරීක්ෂණ ක්‍රමවේද සාම්ප්‍රදායික විභාග රටාව තුළ හිඟ වීම එවැනි අභියෝග වේ. කෙසේ වෙතත්, නවීන අධ්‍යාපනය තුළ ව්‍යාපෘති පාදක ඉගෙනුම (Project-Based Learning) ඉතා වැදගත් ස්ථානයක් ගෙන ඇති අතර, එය 21 වැනි සියවසට අවශ්‍ය කුසලතා වර්ධනය කිරීමට හොඳම ක්‍රමවේදයක් ලෙස සැලකේ.

අවසාන වශයෙන් තෝරා ගත් අරමුණු ඉටුකර ගැනීම සඳහා පිරිවැය, කාලය හා ගුණය පිළිබඳව සලකා බලමින් ක්‍රියාත්මක වන ආරම්භයක් හා අවසානයක් සහිත කාර්යයක් ලෙස ව්‍යාපෘති ක්‍රමය හඳුන්වා දිය හැක. එලෙස ව්‍යාපෘති ක්‍රමයක පවතින ලක්ෂණත්, ව්‍යාපෘති ක්‍රමයෙහි මූලික කාර්යයන් පිළිබඳවත්, ව්‍යාපෘති ක්‍රමයක පවතින වැදගත්කම සහ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ ව්‍යාපෘති ක්‍රමය යොදා ගැනීමේ අවශ්‍යතාව පිළිබඳවත්, අවසාන වශයෙන් ව්‍යාපෘතිය ක්‍රමය තුළ පවතින අභියෝග පිළිබඳවත් ඉහතින් කරුණු ගොනුකර ඇත.

සමස්තයක් ලෙස, ව්‍යාපෘති ක්‍රමය යනු හුදෙක් විෂය කරුණු කටපාඩම් කරන ක්‍රමයක් නොව, සිසුන්ට සැබෑ ලෝකයේ අද්දැකීම් ලබා දෙමින්, ඔවුන්ගේ විවිධ කුසලතා හා පෞරුෂය වර්ධනය කරන ප්‍රායෝගික සහ කාර්යක්ෂම ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයකි. මෙය අනාගත සමාජයට අවශ්‍ය සක්‍රීය, නිර්මාණශීලී සහ ස්වාධීන පුද්ගලයන් බිහි කිරීමට මහෝපකාරී වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

Goyal, A. (2025, January 22). *Project Method of Teaching: Advantages, Steps and Examples*. Extramarks Blogs: Weaving Stories for Schools, Students, and Parents; Extramarks. https://www.extramarks.com/blogs/teachers/project-method-of-teaching/

Project-based Education: Finding Solutions to Student Problems in Completing Projects | Social Publishers Foundation. (2021, July 31). *Social Publishers Foundation*. https://www.socialpublishersfoundation.org/knowledge_base/project-based-education-finding-solutions-to-student-problems-in-completing-projects/

Ministry of Education, Sri Lanka. (2025). Learning and Teaching Methodology Guideline. https://moe.gov.lk/wp-content/uploads/2025/11/EnglishTransforming-General-Education-06-Oct-2025-1-Copy.pdf

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning a review of the literature. *Improving Schools*, 19, 267–277. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3772454 (Accessed: 06 June 2026).

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*

the Voice of Scholarship in Education, 19, 319–335. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3837370 (Accessed: 06 June 2026).

Bender, W. N. (1970). *Project-Based Learning : Differentiating Instruction for the 21st century*. Internet Archive. https://archive.org/details/projectbasedlear0000bend (Accessed: 06 June 2026).

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. https://talkcurriculum.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/dewey-j-1938-experience-and-education-pp-17-31-new-york-ny-touchstone.pdf (Accessed: 06 June 2026).

Thomas, J. W. (n.d.). *A review of research on Project-Based learning*. https://tecfa.unige.ch/proj/eteachnet/Thomas_researchreview_PBL.pdf (Accessed: 06 June 2026).



උපකුලපති පණිවිඩය

කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයීය අධ්‍යාපන පීඨයේ අවසන් වසර අධ්‍යාපනවේදී ගෞරව උපාධි විද්‍යාර්ථීන්ගේ ශාස්ත්‍රීය නිපුණතාව සහ පර්යේෂණාත්මක දෘෂ්ටිය විදහා පාමින් "අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා " සඟරාවේ 16 වන කලාපය වෙනුවෙන් මාගේ සුභාශිංසන පිරිනමනුයේ ඉමහත් අභිමානයෙනි. විශ්වවිද්‍යාලයක සැබෑ භූමිකාව විය යුත්තේ පවත්නා දැනුම පරිභරණය කිරීමට වඩා, සාක්ෂි පදනම් කර ගත් පර්යේෂණ සහ ශාස්ත්‍රීය විවාද ඔස්සේ නව දැනුම උත්පාදනය කිරීම ය. අධ්‍යාපන පීඨයීය විද්‍යාර්ථීන්ගේ එකතුවෙන් බිහිවන මෙම ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය, අප සරසවියේ පර්යේෂණ සංස්කෘතිය සහ විද්‍යාර්ථීන් සතු බුද්ධිමය පරිණතභාවය මැනවින් සනාථ කරන්නකි.

අනාගත දරු පරපුර හැඩ ගස්වන ගුරුවරුන් වශයෙන්, වර්තමාන ගුරු භූමිකාව සතු වගකීම අතිමහත් ය. සම්ප්‍රදායික විභාග කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් රටාවෙන් ඔබ්බට ගොස්, සිසුන් තුළ විවේචනාත්මක විශ්ලේෂණ හැකියාව, ගැටලු විසඳීමේ කුසලතාව සහ ස්වාධීන චින්තනයවර්ධනය කිරීමට නිර්මාණශීලී ගුරුවරයෙකුට පුළුල් හැකියාවක් පවතී. මෙම සඟරාවෙහි අන්තර්ගත ලිපි ලේඛන දෙස බැලීමේදී, අපගේ විද්‍යාර්ථීන් එම නව්‍ය අධ්‍යාපනික ප්‍රවණතා සහ සමාජ අවශ්‍යතා පිළිබඳව මනා අවබෝධයකින් සහ වෘත්තීය ස්වාධීනත්වයකින් යුතු ව කටයුතු කර ඇති බව මැනවින් පැහැදිලි වෙයි.

විද්‍යාර්ථීන් සතු මෙම සාමූහික ශාස්ත්‍රීය කැපවීම, අනාගතයේදී මෙම පීඨයට පියනගන නවක සිසුන්ට විශිෂ්ට ප්‍රේරණයක් සපයනවා නිසැකය. එමෙන්ම, මෙවැනි ප්‍රකාශන හරහා මෙරට අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ප්‍රගමනය උදෙසා ගුණාත්මක සහ ප්‍රායෝගික දායකත්වයක් සැපයීමට හැකිවීම ද අගය කළ යුතුය.

මෙම අගනා ශාස්ත්‍රීය කර්තව්‍යය සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා මඟපෙන්වූ අධ්‍යාපන පීඨයේ පීඨාධිපතිතුමිය ඇතුළු සමස්ත ආචාර්ය මණ්ඩලයටත්, මෙවර සංස්කාරක මණ්ඩලය ඇතුළු අවසන් වසර සිසු සිසුවියන්ටත් මාගේ හෘදයංගම ප්‍රශංසාව හිමි වේ. ඔබ සැමගේ අනාගත වෘත්තීය සහ ශාස්ත්‍රීය ජීවිතය සර්වප්‍රකාරයෙන් ම සාර්ථක වේවායි පතමි!

ජ්‍යේෂ්ඨ මහාචාර්ය අයි.එම්. කරුණාතිලක

උපකුලපති
කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය