ශ්‍රී ලංකා විවෘත
විශ්වවිද්‍යාලය

අධ්‍යාපනවේදී (නාට්‍ය හා රංගකලා/ ස්වභාවික විද්‍යා)
ගෞරව උපාධි වැඩසටහන
ද්විතීයික හා තෘතීයික අධ්‍යාපන අධ්‍යයනාංශය
අධ්‍යාපන පීඨය
ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය.

විෂයමාලා න්‍යාය සහ පරිචය
STU6305

I ඒකකය

විෂයමාලා න්‍යාය සහ පරිචය

SNU6305

I ඒකකය

ප්‍රකාශනය

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය

පාඨමාලා කණ්ඩායම

පාඨමාලා කණ්ඩායමේ නායක
එෆ්.එම්. නවස්තීන් මයා

කර්තෘ වරු
ටී.එස්. ප්‍රනාන්දු මයා
ආචාර්ය සිල්වි සේනාධීර මිය
ජී.එල්.එස්. සේනාරත්න මයා
ටී.එස්.වී. ද සොයිසා මිය.

විෂය සංස්කරණය
මහාචාර්ය ජී.අයි.සී.ගුණවර්ධන මිය
ටී.එස්.ප්‍රනාන්දු මයා
එම්.ඩබ්.ඩබ්.දිසානායක මයා
ශාමින්ද වනසිංහ මයා
එෆ්.එම්.නවස්තීන් මයා
එම්.එන්.චන්දන ප්‍රනාන්දු මයා

මුද්‍රණ සංස්කරණය
මොදිතා දහනායක

යතුරු ලියනය
මොදිතා දහනායක
කේ.එච්.ජී. පවිත්‍රා

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
නාවල, නුගේගොඩ.

ISBN

© 2000 ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය.
2010 සංශෝධිත මුද්‍රණය.

සියළු හිමිකම් ඇවිරිණි. ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලයේ ලිඛිත අවසරයක් නොමැතිව මෙම ප්‍රකාශනයෙහි කිසිම කොටසක් කවර ආකාරයකින්වත් පිටපත් කිරීම තහනම් වේ.

පාඨමාලාව හැඳින්වීම

| STU 6305 | - විෂයමාලා න්‍යාය සහ පරිචය

අධ්‍යාපනවේදී ගෞරව උපාධි වැඩසටහනෙහි පාඨමාලාවක් වන මෙම පාඨමාලාව එම වැඩසටහන සම්පූර්ණ කිරීම සඳහා අනිවාර්ය වේ. සම්මාන 3 ක පාඨමාලාවක් වන මෙම පාඨමාලාව හැදෑරීම සඳහා ඔබ විසින් පැය 150 ක පමණ කාලයක් මිඩංගු කළ යුතු යැයි බලාපොරොත්තු වේ.

පාඨමාලා සැලැසුම හා ව්‍යුහය

සංශෝධිත මෙම පාඨමාලාව අධ්‍යයන සැසි 11 කින් සමන්විත වේ. විෂයමාලාවක් පිළිබඳ මූලික තොරතුරුත් පාසල තුළ විෂයමාලාවක් සංවිධානය කොට ක්‍රියාත්මක කෙරෙන ආකාරයත් විෂයමාලාව සම්බන්ධයෙන් පුළුල් සමාජයේ බලපෑමත් මෙම පාඩම් (අධ්‍යයන සැසි) වලින් සාකච්ඡා කොට ඇත. එමගින් විෂයමාලා න්‍යාය සහ විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීම, සංවිධානය කොට ක්‍රියාත්මක කිරීම, ඇගැයීම සම්බන්ධ ක්‍රියාදාමයන් ද ගැටළු හා විසඳුම් පිළිබඳව ද පුළුල් දැනුමක් පාඨමාලාව හදරන්නන් වෙත ලැබෙනු ඇතැයි, බලාපොරොත්තු වේ.

මෙම පාඨමාලාව ඒකක දෙකකින් යුක්ත වේ.

ඒකක 1 - විෂයමාලා සංවර්ධනයේ න්‍යායාත්මක පදනම
ඒකක 11 - විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය හා විෂයමාලා කළමනාකරණය

එක් එක් ඒකකයට අයත් අධ්‍යයන සැසි පිළිබඳ ලැයිස්තුවක් ද එක් එක් අධ්‍යයන සැසියේ ආරම්භයේ එම පාඩමේ (අධ්‍යයන සැසිය) අන්තර්ගතයේ විස්තරයක් ද එක් එක් ඒකකයේ අඩංගු කොට ඇත.

ඉගැන්වීමේ ක්‍රමෝපායයන්

මෙම පාඨමාලාව සඳහා ද එක් දින පාසලක් සහ එක් උපදේශන සැසියක් බැගින් පැවැත් වෙනු ඇත. මෙම සැසිය තුළදී පාඨ ග්‍රන්ථය සම්බන්ධව ඔබට මුහුණ පෑමට සිදු වන ගැටළු, දුෂ්කරතා ආදිය ඔබේ දින පාසල් ආචාර්යවරයා හෝ උපදේශක ආචාර්ය වරයා හෝ සමඟ සාකච්ඡා කොට නිරාකරණය කර ගැනීමට අවස්ථාව ලැබෙනු ඇත.

වැඩසටහන සඳහා ලියාපදිංචි වන අවස්ථාවේ දී ඔබ වෙත නිකුත් කරනු ලබන අත්පොත සහ වෙනත් තොරතුරු පත්‍රිකා මඟින් දින පාසල් මාතෘකා, දින පාසල් හා උපදේශන සැසි පැවැත්වෙන දින හා ස්ථාන පිළිබඳව ඔබ දැනුවත් කරනු ඇත. දින පාසල් වල දී කෙරෙන සාකච්ඡා සෘජුවම පාඩම් (අධ්‍යයන සැසි) වල මාතෘකා නොවන්නට ඉඩ ඇත. සමහරවිට එම සාකච්ඡා තේමාවන් කිහිපයක් සම්බන්ධ කෙරෙමින් පැවැත්වෙනු ඇත. දින පාසල්වලින් උපරිම ඵල ප්‍රයෝජන ලබා ගැනීම සඳහා නියමිත දින පාසලට පැමිණීමට පෙර දින පාසලට අදළ පාඨ ග්‍රන්ථ හෝ ග්‍රන්ථ හෝ කියවා පැමිණීම ඵලදායක වේ.

ඇගැයීම

පාඨමාලාව හැදෑරීම සම්බන්ධයෙන් ඔබේ ප්‍රගතිය මැන බැලීම සඳහා පාඨමාලාවට අදළව සකස් කරන ලද පැවරුම් දෙකක් නියමිත කාල වකවානුවක් තුළ ඔබ විසින් ඉදිරිපත් කළ යුතු වේ. ඔබ විසින් ඉදිරිපත් කරනු ලබන එම පැවරුම් අඛණ්ඩ ඇගැයීමක් ලෙස සලකනු ලැබේ. වර්ෂ අවසාන විභාගයට පෙනී සිටීම සඳහා ඔබගේ යෝග්‍යතාව තීරණය කෙරෙනුයේ අඛණ්ඩ ඇගැයීම සඳහා ඔබ ඉදිරිපත් කරන පැවරුම් වලින් වැඩිම ලකුණු ලබා ගන්නා පැවරුම පදනම් කර ගෙනය. අඛණ්ඩ ඇගැයීම සඳහා ඔබ ලබන ලකුණු අවසාන ලකුණෙන් 30% ක් ලෙස ද අවසාන විභාගය සඳහා ඔබ ලබන ලකුණු සමස්ත ලකුණෙන් 70% ක් ලෙස ද සලකා සමස්ත ලකුණ ගණනය කරනු ඇත.

විෂයමාලා සංවර්ධනයේ න්‍යායාත්මක පදනම

පිටු අංකය

පාඨමාලා කණ්ඩායම ii

පාඨමාලාව හැඳින්වීම iii

අන්තර්ගතය iv

ඒකකය 1 හැඳින්වීම v

පළමු වන සැසිය

විෂයමාලා සංවර්ධනයේ - මූලධර්ම, නිර්වචන, ස්වභාවය හා විෂයපථය ***01***

දෙවන සැසිය

විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘති ***17***

තුන්වන සැසිය

විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කිරීම කෙරෙහි ඇති මනෝ/ විද්‍යානුකූල බලපෑම ***33***

හතරවන සැසිය

විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කිරීම කෙරෙහි ඇති විවිධ දර්ශනික බලපෑම් ***51***

පස්වන සැසිය

විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කිරීම කෙරෙහි ඇති සමාජ විද්‍යාත්මක බලපෑම් ***63***

හයවන සැසිය

විෂයමාලා සංවිධාන රටා හෙවත් ප්‍රවේශ ***83***

ඒකකය I - විෂයමාලා සංවර්ධනයේ න්‍යායාත්මක පදනම

හැඳින්වීම

"විෂයමාලාව" යන යෙදුම අද ඉතා ප්‍රචලිතය. එහි අදහසත් වැදගත්කමත් දිනෙන් දින පුළුල් වෙමින් පවතී.

පාසලක සියළු කටයුතු එහි විෂයමාලාව බව අද ඇති පිළිගැනීමයි. පාසලේ සමස්ත ක්‍රියාකාරීත්වය රඳන්නේ එහි දක්නට ලැබෙන විෂයමාලාව මතය. පාසලට සම්බන්ධ වන ගුරු සිසු දෙමාපිය පාලක ආදී වශයෙන් සියළු පිරිස් අතර අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වයක් ගොඩ නැගෙන්නේත් රඳපවතින්නේත් විෂයමාලාව මගින් යයි කිව හැකි වේ.

අධ්‍යාපනය සමාජය විසින් සකස් කොට සමාජය විසින් නඩත්තු කරනු ලබන සමාජ වගකීමක් වශයෙන් සලකන විට සමාජය අධ්‍යාපනයටත්, අධ්‍යාපනය පාසලටත් පාසල ගුරුන් හා සිසුන්ටත් සම්බන්ධ කෙරෙනුයේ විෂයමාලාව මගින් වන බව පෙනේ.

එහෙයින් අධ්‍යාපනයේ ස්වභාවය සහ ක්‍රියාකාරිත්වය හඳුනා ගැනීමටත් පාසලේ ක්‍රියාකාරිත්වය හඳුනා ගැනීමටත් විෂයමාලාව පිළිබඳව දැනුවත් වීම අවශ්‍ය වේ. විශේෂයෙන් ම පාසලේ ක්‍රියාකාරිත්වයට උර දී සිටින ගුරුවරුන්ට මේ දැනුම ඔවුන්ගේ කටයුතු මැනවින් ඉටු කිරීම සඳහා අත්‍යවශ්‍ය වේ.

විෂයමාලාවක් යනු කුමක් ද විෂයමාලාවක් සැලසුම් කරන්නේ කෙසේ ද, විෂයමාලාවක් සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කරන්නේ කෙසේ ද විෂයමාලාවක් අගයන්නේ කෙසේ ද විෂයමාලාවක් සැලසුම් කොට ඉදිරිපත් කිරීමෙහි දීත් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දීත් බලපාන සාධක, ඉදිරිපත් වන ගැටළු, හා එම ගැටළු සඳහා විසඳුම් ලබා ගැනීමේ මාර්ග කවරේද? යනාදී ප්‍රශ්න වලට පිළිතුරු සෙවීම විෂයමාලාව පිළිබඳව දැනුවත් වීම සඳහා අවශය වේ.

මෙම පාඩම් මාලාවෙන් ඉහත ප්‍රශ්නවලට අදළව කරුණු, තොරතුරු, ක්‍රියාවලින්, මතවාද ආදිය සැහෙන ප්‍රමාණයකින් ඉදිරිපත් කරන්නට උත්සාහ කර ඇත. පාඩම් හැදෑරීමෙන් පසු විෂයමාලාව පිළිබඳව ඔබේ දැනුම, ආකල්ප හා කුසලතා මට්ටම් උසස් වනු ඇතැයි ද විෂයමාලාව සම්බන්ධ කටයුතු වලට සහභාගී වීමේ දී ඇතිවන අභියෝග ජය ගැනීමට ඔබට හැකිවනු ඇතැයි ද අපේ විශ්වාසයයි.

1 වන ඒකකය අධ්‍යයන සැසි හයකින් සමන්විත වේ.

පළමු වන සැසිය - විෂයමාලා සංවර්ධනයේ මූලධර්ම නිර්වචන, ස්වභාවය සහ විෂයපථය පිළිබඳව වේ.

මෙම සැසිය මගින් විෂයමාලාවක් යනු කුමක් දැයි හඳුනා ගැනීමටත්, විෂයමාලාවේ විෂයපථය හෙවත් විෂය සීමාව හඳුනා ගැනීමටත් ඔබ යොමු කෙරේ. තවද විෂයමාලාවක් සංවර්ධණය කිරීමේ දී වැදගත් වන මූලධර්ම කිහිපයක් ඉදිරිපත් කොට පැහැදිලි කිරීමටත් උත්සාහ කර ඇත. මෙම පළමු වන සැසිය මගින් විෂයමාලාව පිළිබඳ මූලික කරුණු කිහිපයක් කෙරෙහි ඔබේ අවධානය යොමු කර ඇත.

දෙවන සැසිය - විෂයමාලා ආකෘති පිළිබඳ වේ.

මෙම සැසියේ දී ප්‍රථමයෙන් ම අපි විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘති යනු කවරේ ද? යන්න හඳුනා ගනිමු. ඉන් අනතුරුව ලෝකයේ ප්‍රකට විෂයමාලා සම්පාදකයින් කිහිප දෙනෙක් බිහි කළ විෂයමාලා ආකෘති කිහිපයක් පිළිබඳව තොරතුරු විමසා බලමු. ප්‍රථමයෙන් ම ටයිලර්ගේ ආකෘතිය හඳුනා ගනිමින් එහි ස්වභාවය එයට පදනම් වූ මූලධර්ම එහි විශේෂතා හා දුර්වලතා පිළිබඳව අපේ අවධානය යොමු කරමු.

දෙවනුව වීලර්ගේ ආකෘතියට අපේ සැලකිල්ල යොමු කරමින් එහි චක්‍රීය ස්වරූපය හා එම ආකෘතියේ විශේෂතා හා දුර්වලතා වෙත ද අපේ අවධානය යොමු කරමු. ඉන් අනතුරුව කර්ගේ ආකෘතිය විමසා බලමින් එහි ප්‍රධාන අවස්ථා 4 අනුපිළිවෙලින් අධ්‍යයනය කරමු. අවසාන වශයෙන් ස්කිල් බෙක්ගේ ආකෘතිය පිළිබඳව හදරමින් එය සංස්කෘතික විශ්ලේෂණ ආකෘතියක් ලෙස හඳුන්වන්නේ කුමක් නිසා දැයි විමසා බලමින් එම ආකෘතියේ ඇති

විශේෂතා හා දුර්වලතා පිළිබඳව ද අපේ අවධානය යොමු කරමු. මෙම විෂයමාලා ආකෘතින් හතර අධ්‍යයනය කිරීමේ දී එම ආකෘතීන් වල වැදගත් මූලධර්ම, ශ්‍රී ලංකාවට උචිත විෂයමාලා ආකෘතියක් නිර්මාණය කිරීමේ දී ප්‍රායෝගිකව භාවිත කළ හැකි ආකාරය පිළිබඳවත් ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමාන විෂයමාලා ආකෘතීන් විශ්ලේෂණය කිරීම පිළිබඳව ඔබේ කුසලතා වර්ධනය කර ගැනීම ද හැකිවනු ඇත.

තුන්වන සැසිය - විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම සහ සංවර්ධනය කිරීම කෙරෙහි ඇති මනෝ විද්‍යානුකූල බලපෑම පිළිබඳ වේ.

මෙම සැසියේ දී ප්‍රථමයෙන් අපි *මනෝවිද්‍යාව යනු කුමක් ද?* යන්න අර්ථකථනය කර ගනිමින් මනෝවිද්‍යාව පිළිබඳ නිර්වචන කිහිපයක් පරීක්ෂා කර බලමු. ඉන් අනතුරුව *අධ්‍යාපනය හා මනෝවිද්‍යාව අතර ඇති සම්බන්ධය* විග්‍රහ කිරීමට යොමු වෙමු. මෙහිදී අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ විවිධ වැදගත් අංශ වන ඉගැන්වීම, විෂයමාලාව, ශිෂ්‍ය විවිධත්වය, ශිෂ්‍ය විනය හා ඇගයීම් ක්‍රම යන අංශ හා මනෝවිද්‍යාව අතර ඇති සම්බන්ධතාව වෙත අවධානය යොමු කිරීමට එළඹයි කාර්යයක් වනු ඇත. ඉන් අනතුරුව *පියාජේගේ මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස්* වෙත ඔබට ඔබේ අවධානය යොමු කළ හැක. බුද්ධි සංවර්ධන අවධි 4 ඔස්සේ ඉදිරිපත් කළ *පියාජේගේ මනෝ විද්‍යාත්මක අදහස් විෂයමාලා සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කිරීමේ වැදගත් වන අයුරු* විමසා බැලීමට ඔබට හැකිවනු ඇත. ඉන්පසු *බෲනර් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද මනෝ විද්‍යාත්මක අදහස්* වෙත අපි අපේ අවධානය යොමු කරමින් *බෲනර්ගේ අදහස් විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී වැදගත් වන අයුරු* විමර්ශනය කරමු. අනතුරුව අපි විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී වැදගත් වන වෙනත් වැදගත් මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් කිහිපයක් වෙත සැලකිල්ල යොමු කරමින් අවශ්‍යතා න්‍යායයන් හා ඉගෙනුම් න්‍යායයන් කිහිපයක් පිළිබඳව හදාරමින් විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී එම න්‍යායයන් වැදගත් වන ආකාරය ද වටහා ගනිමු.

හතරවන සැසිය - විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කිරීම කෙරෙහි ඇති විවිධ දර්ශනික බලපෑම් පිළිබඳව වේ.

මෙම සැසියේ දී දර්ශනය සහ විෂයමාලාව අතර පවත්නා සම්බන්ධය විමසා බැලීමටත් එම සම්බන්ධතාවයෙන් ඇති වැදගත්කම මෙනෙහි කිරීමටත් ඔබ යොමු කොට ඇත. විෂයමාලාවේ විවිධ කාර්යයන් සම්බන්ධව දර්ශනය මගින් ලබා ගත හැකි මඟපෙන්වීම් මෙහිදී අවධාරණය කොට ඇත. විශේෂයෙන් ම හර්ස්ට් දී ෆීනික්ස් වැනි නූතන දර්ශනිකයන්ගේ අදහස විෂයමාලාව කෙරෙහි බලපා ඇති ආකාරය විමසා බැලීමට ඔබට මෙම සැසියේ දී අවස්ථාව සැලසී ඇත.

පස්වන සැසිය - විෂයමාලා සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කිරීම කෙරෙහි ඇති සමාජ විද්‍යාත්මක බලපෑම් පිළිබඳව වේ.

මෙම සැසියෙහි දී සමාජය හා පාසල අතර පවත්වන සම්බන්ධය විමසමින් සමාජ අවශ්‍යතා ඉටු කරගැනීමෙහිලා පාසල් අධ්‍යාපනය යොමු වන ආකාරය විස්තර කිරීමට උත්සාහ කර ඇත. එම උත්සාහයේ දී පාසල් විෂයමාලාව ඉහත කාර්යයට සම්බන්ධ වන ආකාරයත් සමාජ වෙනස්වීම් අනුව පාසල් විෂයමාලාව වෙනස් නොවීමේ ආදීනවත් පැහැදිලි කර දී ඇත. තව ද ශ්‍රී ලංකාවේ අනාගත සංවර්ධනයට සුදුසු විෂයමාලාවක් සැකසීමේ දී සළකා බැලිය යුතු සමාජ විද්‍යාත්මක සාධක කෙරෙහිත් ඔබේ අවධානය යොමු කරවා ඇත.

හයවන සැසිය - විෂයමාලා සංවර්ධන රටා හෙවත් ප්‍රවේශ පිළිබඳව ය.

මෙම සැසිය මගින් විෂයමාලා සැලසුම් කරුවන් විෂයමාලාවක් සැලසුම් කොට ඉදිරිපත් කිරීමේ දී භාවිතයට ගනු ලබන විවිධ රටා හෙවත් ප්‍රවේශ පිළිබඳව ඔබේ අවධානය යොමු කෙරේ. පාසලේ පංති මට්ටම්, ළමුන්ගෙන් මේරීම, හා හැකියා පාසලේ පවත්නා පහසුකම් ආදී වශයෙන් පවතින විවිධ කරුණු සැලකිල්ල ගනිමින් විෂයමාලාවක් සංවිධානය කෙරෙන්නේ කෙසේ දැයි මෙම සැසියේ දී සාකච්ඡා කෙරේ.

විශේෂයෙන් ම පාසල් විෂයමාලාවක් සංවිධානය කිරීමේ දී භාවිතා වන රටා හෙවත් ප්‍රවේශ හතරක් කෙරෙහි ඔබේ අවධානය මෙම සැසියෙන් අවධානය යොමු කරනවා ඇත.

1 වන සැසිය
විෂයමාලා සංවර්ධනයේ මූලධර්ම, නිර්වචන, ස්වභාවය සහ විෂය පථය

අන්තර්ගතය

හැඳින්වීම

1.1 විෂයමාලාව පිළිබඳ අදහස් පුළුල් වීම

1.2 විෂයමාලාවේ කාර්ය භාරය

1.3 විෂයමාලාව පිළිබඳව ඉදිරිපත් වී තිබෙන නිර්වචන

1.4 විෂයමාලාවේ ස්වභාවය සහ විෂය පථය

1.5 විෂයමාලා සංවර්ධන මූලධර්ම

සාරාංශය

අරමුණු

හැඳින්වීම

අධ්‍යාපන කාර්යයෙහි නිරත වූවන් අතර 'විෂයමාලාව' යන යෙදුම බෙහෙවින් ජනප්‍රියය. පාසල් අධ්‍යාපනය ගැන සඳහන් කරන විට ' විෂයමාලාව' යන්න බෙහෙවින් ප්‍රචලිතය. 'විෂයමාලාවක්' තිබීම පාසල් අධ්‍යාපනයේ මූලික මෙන්ම අනිවාර්ය අංගයක් බවට පත්ව තිබෙනු දැකිය හැකි වේ.

ආයතනගත අධ්‍යාපනය විධිමත් අධ්‍යාපනය ලෙස හඳුන්වමු. මනාව සැලසුම් කරන ලද විෂයමාලාවක් තිබීම විධිමත් අධ්‍යාපනයේ මූලික ලක්ෂණයක් වේ. පාසල් අධ්‍යාපනය විධිමත් අධ්‍යාපනයක් වන හෙයින් විෂයමාලාවක් දක්නට ලැබේ. පාසලක, ඉගෙනුම ලබන සිසුන් සඳහා වන්නා වූ සියළුම කටයුතු යම් පාසලක විෂයමාලාව වශයෙන් පොදු පිළිගැනීමක් ඇත. මේ අනුව පාසලේ තිබෙන විධිමත් විෂය ඉගැන්වීමට අමතරව එහි තිබෙන ක්‍රීඩා, උත්සව සමිති සමාගම් ආදී කටයුතු ද විෂයමාලාවේ ම කොටස් වශයෙන් සැළකේ. පාසල් විෂයමාලාවේ වැදගත්ම කොටස වශයෙන් සැලකෙන්නේ විධිමත් විෂයය ඉගැන්වීම ය. එහි තිබෙන ක්‍රීඩා සමිති සමාගම් ආදී කටයුතු කලකට ඉහත හැඳින්වූයේ විෂය බාහිර කටයුතු ලෙස ය. එහෙත් අද එම කටයුතු හැඳින් වෙන්නේ විෂය සමගාමී කටයුතු ලෙසය. මීට හේතුව පාසලේ සමස්ත ක්‍රියාවලියම විෂයමාලාව වශයෙන් අද පිළිගෙන තිබීම බව කිව හැකි ය.

පාසල තුළ විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක වන්නේ ගුරුවරුන් අතිනි. එහෙයින්ම පාසලේ විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම ගුරුවරයෙකුගේ වැදගත්ම කාර්යය සහ වගකීම ලෙසත් පිළිගැනෙයි. විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ කාර්යයෙහි ගුරුවරුන් වැඩිපුරම යෙදී සිටියත් විෂයමාලාව සම්බන්ධයෙන් ඊට වඩා පුළුල් කාර්යභාරයක් අද ඔවුන්ගෙන් අපේක්ෂා කෙරේ. විෂයමාලාව සැලසුම්කිරීම, වෙනස් කිරීම, ඇගැයීම, සංවර්ධනය කිරීම ආදී විෂයමාලාව පිළිබඳ සියළු කටයුතු සම්බන්ධයෙන් ගුරුවරුන්ගේ සහභාගිත්වයක් තිබීම අවශ්‍ය බව අද පවතින පිළිගැනීමයි. එහෙයින් විෂයමාලාව පිළිබඳ සියළු අංශ සහ කාර්යයන් සම්බන්ධව දැනුම් ආකල්ප කුසලතා වර්ධනය කර ගැනීම සෑම ගුරුවරයෙකුගෙන්ම අද අපේක්ෂා කෙරේ. මෙම අපේක්ෂාව ඉටු කර ගැනීම සඳහා වන පාඨමාලාවක මුල් සැසිය වන මෙයින් ඔබ වෙත විෂයමාලාව පිළිබඳ මූලික කරුණු කිහිපයක් ඉදිරිපත් කර ඇත.

ප්‍රථමයෙන් ම ඔබ යොමු කෙරෙනුයේ විෂයමාලාව පිළිබඳ අදහස් පැරණි යුගයේ සිට නූතන යුගය දක්වා පුළුල් වී ඇති අයුරු විමසා බැලීමට ය. පැරණි යුගයේ විෂයමාලාව ඉතා සරල දෙයක් ලෙස ඉදිරිපත් වුවද අද එය සංකීර්ණ අදහසක් බවට පත් වී තිබෙනු ඔබට පැහැදිලි වනු ඇත.

විෂයමාලාවේ කාර්යභාරය පිළිබඳව විමසා බැලීමට ඊළඟට යොමු කොට ඇත. විෂයමාලාවකින් අපේක්ෂිත කාර්යය කවරේදැයි හෙළි කර ගැනීමට එමගින් ඔබ යොමු කෙරේ.

අනතුරුව, ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කෙරෙන්නේ විෂයමාලාවක් පිළිබඳව ඉදිරිපත් වී ඇති නිර්වචන සමූහයකි. විෂයමාලාව එක් එක් අය විවිධ දෘෂ්ඨි කෝණ වලින් බලා එය පැහැදිලි කරන්නට උත්සාහ ගෙන ඇති බව ඔබට ඉන් පැහැදිලි වේ.

විෂයමාලාවේ ස්වභාවය හා විෂයපථය පිළිබඳ කරුණු රැසක් ද ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කර ඇත. විෂයමාලාවක ලක්ෂණ, විෂයමාලාවක මූලිකාංග, මූලාශ්‍ර සහ සැලසුම්කරණය පිළිබඳවත් කරුණු ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කර ඇත.

විෂයමාලාවක් සැලසුම්කිරීමේ දී හා සංවර්ධනය කිරීමේ දී සළකා බැලිය යුතු මූලධර්ම කිහිපයක් කෙරෙහි ඔබේ අවධානය අවසානයේ දී යොමු කොට ඇත.

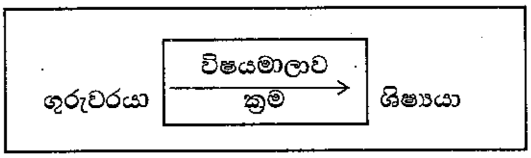
1.1 විෂයමාලාව පිළිබඳ අදහස් පුළුල් වීම

1.1.1 පැරණි අදහස.

සැලසුම් සහගතව, විශේෂ උත්සාහයක් ගෙන ඉගෙනීම - ඉගැන්වීම ක්‍රියාත්මක වන තැනක විෂයමාලාවක් දක්නට ලැබෙයි. අතීතයේ සිටම, යම් විධිමත් ස්වරූපයක් පැවති අධ්‍යාපන ව්‍යාපාරවල විෂයමාලාවක් පැවතී ඇත. එහෙත් අතීතයේ දී විෂයමාලාව යන්නෙන් බොහෝ විට අදහස් කර ඇත්තේ ඉගැන්වීම සඳහා භාවිතා කරනු ලැබූ හෝ යෝජිත වූ හෝ විෂයයක් හෝ විෂයයන් සමූහයක් බව පෙනෙයි. සිසුන්ට අත්දැකීම් ලබා දීම සඳහා උපයෝගී කර ගනු ලැබූ සියළු දේ හැඳින්වීම විෂයමාලාව යන්නෙන් අදහස් නොකළ බව පෙනෙන්නට ඇත. මේ බව ලෝටන් (1973) විසින් සමාජ වෙනස, අධ්‍යාපන න්‍යාය සහ විෂයමාලා සැලසුම්කරණ නමින් රචිත පොතෙහි එන පහත දැක්වෙන රූප සටහනින් පැහැදිලි වේ.

රූප සටහන 1

විෂයමාලාව පිළිබඳ පැරණි අදහස



(ලෝටන්, ඩෙනිස් 1973)

1.1..2 නූතන අදහස

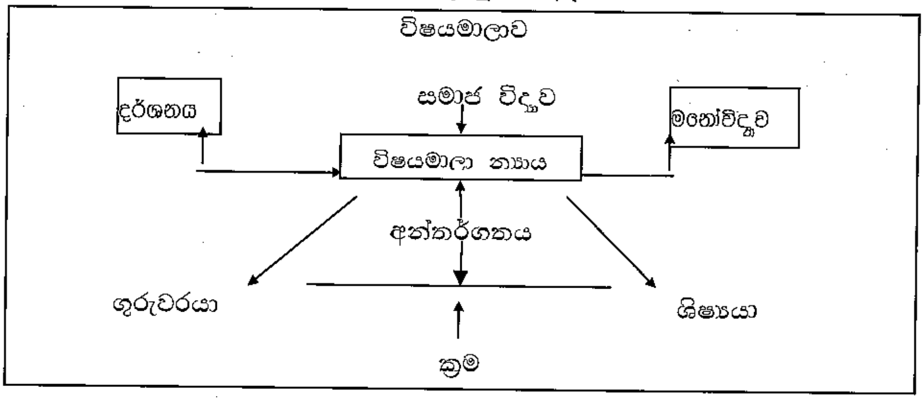
'විෂයමාලාව' යන වචනය ම වුවත් වඩාත් ඉස්මතු වී පුළුල් ලෙස සාකච්ඡාවට ලක් වී ඇත්තේ විසිවන සියවසේත් අග භාගයේ පමණ සිට ය. විෂයමාලාව පිළිබඳව විවිධ අදහස් මතිමතාන්තර, තොරතුරු සහ පර්යේෂණ රාශියක් පසුගිය දශක පහක තරම් කෙටි කාලයක් තුළ ඉදිරිපත් වී තිබෙනු දක්නට ඇත. එම පොත්පත් වල නිර්වචන, න්‍යායයන්, සැලසුම් ක්‍රම, ආකෘති, ඇගැයීම් ක්‍රම, සංවිධාන රටා ක්‍රම සහ සංවිධානය, අන්තර්ගතය, සංවර්ධන මූලධර්ම ආදී වශයෙන් විෂයමාලාව පිළිබඳ විවිධ අංශ ඉදිරිපත් කිරීම් සහ විමසුමට ලක්

කිරීම් කර ඇත. විවිධ දෘෂ්ටිකෝණ වලින් බලා එම කරුණු පැහැදිලි කර ඇත. මේ නිසා පැරණි අදහසට වඩා පුළුල් අදහසක් විෂයමාලාව පිළිබඳව අපට අද ලැබී තිබේ.

පහත රූප සටහනින් දැක්වෙන්නේ විෂයමාලාව පිළිබඳව අද පවතින පුළුල් අදහසයි.

රූප සටහන 11

විෂයමාලාව පිළිබඳ පුළුල් අදහස



(ලෝටන්, ඩෙනිස් 1973)

විෂයමාලාව පිළිබඳව තිබූ පැරණි අදහසට වඩා පුළුල් වූ සමස්ත ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියම විෂයමාලාවට අයත් වී තිබෙන බව මින් පැහැදිලි වේ.

මේ අනුව විෂයමාලාව පිළිබඳව අද පවතින අදහස වී ඇත්තේ එය හුදෙක් සිසුන්ට අත්දැකීම් ලබා දීම සඳහා යොදා ගනු ලබන විෂයයක් හෝ විෂයයන් සමූහයක් පමණක්ම නොවන බවයි. සිසුන්ට අත්දැකීම් ලබා දීම සඳහා පාසල මඟින් සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කරනු ලබන සියළු දේවල් සහ කාර්යයන් විෂයමාලාවට අඩංගු වන බව අද පවතින පිළිගැනීම වේ. පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක වන විධිමත් විෂයය ඉගැන්වීම් කටයුතු මෙන්ම සිසුන් සඳහා පාසලේ තිබෙන ක්‍රීඩා උත්සව සමිති සමාගම් ආදී විෂය සමගාමී කටයුතු ලෙස හැඳින්වෙන දේ ද විෂයමාලාව ලෙස සැලකිය යුතු බව විෂයමාලා විශේෂඥයෝ පෙන්වා දෙති.

මේ හැරුණු විට පාසල් පරිසරය තුළ සිසුන්ගේ චර්යා රටාව කෙරෙහි, ඉගෙනුම කෙරෙහි, අනියම් ලෙස බලපාන තවත් දේ පවතී. පාසල් සංවිධානය, ගුරුවරුන්ගේ ආකල්ප, ප්‍රජා අපේක්ෂණ සහ විශ්වාස ආදිය මේ අතර වේ. සිසුන් කෙරෙහි මේවායේ බලපෑමක් ඇත. මෙවැනි, එතරම් පැහැදිලි නැති සහ සාමාන්‍යයෙන් සැලසුම් නොකළ ඉගෙනුම් අත් දැකීම් සෑම පාසලකම සහ පංති කාමරයක ම තිබෙන බවත් ඒවා සැඟවුණු විෂයමාලාව ලෙස හැඳින්වෙන බවත් හෙන්ඩ්‍රික්ස් (1986) පවසයි. මේ අනුව සිසුන් කෙරෙහි ඉමහත් බලපෑමක් තිබෙන එහෙත් එතරම් පැහැදිලි නැති සහ සැලසුම් සහගත නොවූ ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සමූහයක් පාසල් පරිසරයේ තිබෙන බවත්, එම පැවතුම් රටාව සැඟවුණු විෂයමාලාව ලෙස හැඳින්වෙන බවත් කිව හැකිව තිබේ. එවිට පාසල් විෂයමාලාව ඉතා පුළුල් අර්ථයකින් යෙදෙන බවත් එය දළ වශයෙන්,

i. විධිමත් විෂය ඉගැන්වීමේ කටයුතු

ii. විෂය සමාගම් කටයුතු සහ

iii. සැඟවුණු විෂයමාලාව

වශයෙන් කොටස් කිරීමේ හැකියාවක්, හා ඒ සඳහා ප්‍රවනතාවක් තිබෙන බවත් පෙනී යයි.

ක්‍රියාකාරකම - 1

i. *පාසල් විෂයමාලාව බෙදිය හැකි කොටස් තුන නම් කරන්න.*

ii. *එක් එක් කොටසේ අඩංගු වන දේ සැකෙවින් දක්වන්න.*

1.2 විෂයමාලාවේ කාර්යභාරය

1.2.1 මතු පිටින් දැකිය හැකි කාර්යභාරය

සමාජයේ පුළුල් වුවමනා එපාකම් ඉටුකර ගැනීම සඳහා සමාජය විසින් ම නිර්මාණය කර ක්‍රියාත්මක කරවන දෙයක් ලෙස විෂයමාලාව සැලකිය හැකි වේ. පාසල් අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක වන්නේ විෂයමාලාව උපයෝගී කර ගනිමිනි. විෂයමාලාවේ ස්වභාවය බලන විට පැහැදිලි වන දෙයක් නම් එහි අරමුණු, අන්තර්ගතය, ක්‍රම, සංවිධානය, ඇගයීම ආදී සියළු අංශ කෙරෙහි සමාජ බලපෑමක් තිබෙන බවය. කවර සමාජයක වුවද විෂයමාලාවක් සකස් කිරීමේ දී මේ තත්ත්වය දකින්නට ඇත. එහෙයින් විෂයමාලාව පිළිබඳ අවසන් වගකීම සමාජයටම පැවරෙන බව දක්නට ලැබෙයි. පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් බලාපොරොත්තු වන්නේත් ඉටු කළ යුතු වන්නේත්, සමාජය පදනම් කර ගෙන සමාජය ආශ්‍රයෙන් සකස් කෙරෙන විෂයමාලාව පාසල තුළ ක්‍රියාවට නැංවීම සහ එමගින් අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල සමාජයට ළඟා කර දීමයි.

ඉහත කාර්යය ඉටු කිරීමට යාමේ දී පැහැදිලි වන තවත් දෙයක් වන්නේ විෂයමාලාව විවිධ අංශ හා කරුණු අතර සම්බන්ධය ගොඩ නගන පුරුකක් ලෙස ක්‍රියා කරන බවය. සමාජය අධ්‍යාපනයෙන් බලාපොරොත්තු වන කාර්යයන් පාසලින් ඉටුවිය යුතුව ඇත. ඒ සඳහා සමාජය විසින් බාල පරපුරට සම්ප්‍රේෂණය කළ යුතු ද විෂයමාලාවට අඩංගු කළ යුතු වේ. සංස්කෘතික සම්ප්‍රේෂණය සිදු වන්නේ විෂයමාලාවෙනි. එහෙයින් විෂයමාලාවේ මූලික කාර්යය වන්නේ සමාජය පදනම් කර ගෙන සමාජ අවශ්‍යතා ඉටු කර ගැනීම බව පෙනේ. අධ්‍යාපනය විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම මගින් ඉහත අරමුණු සපුරාලයි. මේ නිසා විෂයමාලාව සමාජය සහ අධ්‍යාපනය එකිනෙකට සම්බන්ධ කෙරෙන පුරුකක් ලෙස ක්‍රියා කරන බව ද කිව හැකිව තිබේ.

අධ්‍යාපනය දීම සඳහා විෂයමාලාව බොහෝදුරටම ක්‍රියාත්මක වන්නේ පාසල නමැති ආයතනය තුළය. විෂයමාලාවක් නොමැතිව පාසලට ක්‍රියාත්මක වීම අසීරුය. අධ්‍යාපනය සහ පාසල අතර සම්බන්ධය ගොඩ නැගෙන්නේත් විෂයමාලාව තුළින් බව මින් පැහැදිලි වේ. තවද පාසලේ දී විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක වන්නේ ගුරු සිසු අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය ඔස්සේ ය. ගුරු සිසු අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය රඳා පවතින්නේ එහි දක්නට ලැබෙන විෂයමාලාව අනුව ය. මේ නිසා විෂයමාලාවට ගුරු සිසු අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය ඇති කිරීමේ කාර්යභාරය ද පැවරී තිබෙන බව සඳහන් කළ හැකිවේ. 'පාසල් සැකැස්ම තුළ සහ අධ්‍යාපනයේ අපේක්ෂාව සම්බන්ධයෙන් බලන විට විෂයමාලාව ශිෂ්‍යයින්, ගුරුවරුන් සහ විෂය කරුණු අතර අන්තර්ක්‍රියාකාරිත්වය අඩංගු කර ගෙන ඇත.' යනුවෙන් පාසල් සඳහා විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම (OICE/OPE-1980) වාර්තාවෙන් දැක්වෙන්නේ ද විෂයමාලාවට පැවරී තිබෙන ඉහත සම්බන්ධතා ගොඩනැගීමේ හා පවත්වා ගැනීමේ කාර්යය භාරය බව පෙනේ.

1.2.2 පුළුල් කාර්යභාරය

ඉහතින් විස්තර වූ මතුපිටින් දක්නට ඇති කාර්යභාරයට වඩා බෙහෙවින් පුළුල් කාර්යභාරයක් විෂයමාලාවට ඇති බව ඔබ ද අත්දැකීමෙන් දන්නා කරුණකි. විෂයමාලාවේ පුළුල්

කාර්යභාරය පිළිබඳව විෂයමාලාව පිළිබඳව ලියැවුණු පොත් පත්වල කරුණු රැසක් ඉදිරිපත් වී තිබේ. මේ සම්බන්ධව විවිධ ලෙසින් කරුණු ඉදිරිපත් වී තිබෙන බව ද පෙනේ. විෂයමාලාව පිළිබඳව එක් එක් අය බලා ඇති දෘෂ්ටි කෝණය අනුව විෂයමාලාවෙන් බලාපොරොත්තු වන පුළුල් කාර්යභාරය ගැන විවිධ අදහස් ඉදිරිපත් වී තිබේ. අයිස්නර් සහ වැලන්ස් (1974) විෂයමාලාවක් විවිධ දෘෂ්ටි කෝණ වලින් බලා විස්තර කළ හැකි බව පවසා ඇත.

විෂය මාලාවක්,

i. ප්‍රජනන ක්‍රියාවලියේ වර්ධනයක්

ii. තාක්ෂණික වර්ධන ක්‍රියාවලියක්

iii. ළමයාගේ ආත්ම සාක්ෂාත්කරණයක්

iv. සමාජ ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාවලියක්

v. ශාස්ත්‍රීය යථාර්ථවාදී ක්‍රියාවලියක් වශයෙන් දැකිය හැකි බව ඔවුන් විසින් පෙන්වා දෙනු ලැබ ඇත.

විෂයමාලාවේ අපේක්ෂිත කාර්යයන් පිළිබඳව කර ඇති විවිධ විමසුම් හා ඉදිරිපත් වී තිබෙන අදහස් අනුව පැහැදිලි වන්නේ පාසල් විෂයමාලාවකින් මූලික කාර්යයන් රාශියක් ම ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂා කරන බව ය. එම කාර්යයන් අතර,

i. වර්තමාන සහ අනාගත සමාජ අවශ්‍යතා සපුරා ලීම.

ii. සංස්කෘතිය ආරක්ෂා කිරීම, පැවරීම සහ පෝෂණය.

iii. සමබර පෞරුෂයක් වර්ධනය කිරීම.

iv. සමාජානුයෝජනය ලබා දීම.

v. පුද්ගලයා තුළ නිර්මාණශීලි සහ උත්පාදන ශක්තීන් වර්ධනය.

vi. විචාරශීලි සහ බුද්ධිමත් පුදගලයින් බිහි කිරීම.

vii. පුද්ගලයාගේ හසුරු කුසලතා වර්ධනය.

viii. ජීවන වෘත්තියක යෙදීමට අවශ්‍ය වන මූලික කුසලතා ලබා දීම.

ix. රසඥතාව වර්ධනය කිරීම.

යන ඒවා වැදගත් කොට සළකා තිබෙන බව පෙනේ.

මෙයින් පැහැදිලි වන්නේ පාසල් විෂයමාලාවක් තුළින් ඉටුකර ගැනීමට අපේක්ෂා කරන පුළුල් කාර්යයන් රාශියක් තිබෙන බව ය. මතු පිටින් දැකිය හැකි සම්බන්ධතා ඔස්සේ වඩාත් පුළුල් කාර්යභාරයක් විෂයමාලාවකින් ඉටු කර ගැනීමට ඇති බවය.

පුද්ගලයාගේත්, සමාජයේත් පැවැත්ම සහ වර්ධනය සඳහා කාලීනව අවශ්‍ය කෙරෙන දැනුම්, ආකල්ප, කුසලතා, විශේෂයෙන් ම බාල පරපුර වෙත පවරා දීම පාසල් විෂයමාලාවක පුළුල් කාර්යභාරය ලෙස සැලකිය හැකි බව අවසන් වශයෙන් නිගමනය කළ හැකි වේ.

ක්‍රියාකාරකම - 2

ඔබ පාසලේ ක්‍රියාත්මක වන විෂයමාලාව තුළින් ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂා කරන කාර්යයන් දහයක් (10) පෙළ ගස්වන්න.

PT 2010/ 07/ EDU/ 1359 JOB NO48011 SIDE 2B UNIT 01

1.3 විෂයමාලාව පිළිබඳව ඉදිරිපත් වී තිබෙන නිර්වචන

1.3.1 නිර්වචන ඉදිරිපත් කිරීමේ පසුබිම

විෂයමාලාව පිළිබඳ ලියැවුණු පොත්පත් රාශියක් විෂයමාලාව යනු කුමක් දැයි හඳුන්වා දීමට, පැහැදිලි කර දීමට දරණ ලද ප්‍රයත්න රාශියක් දැකිය හැකි බව අපි මුලින් සඳහන් කළෙමු. ඒවායින් කිහිපයක් තෝරා ගෙන විමසා බැලීමෙන් වර්තමාන අධ්‍යාපන ව්‍යවහාර තුළ 'විෂයමාලාව' යන යෙදුම භාවිතා වන ආකාරය සහ ඉන් අදහස් කරන දේ ආදී කරුණු තේරුම් ගැනීමට හැකි වනු නිසැක ය.

අතීතයේ දී විෂයමාලාව යන්නෙන් බොහෝවිට අදහස් කර තිබෙනුයේ යම් විධිමත් ස්වරූපයක අධ්‍යාපනයක් ලබාදීම සඳහා යොදා ගනු ලබන විෂයයක් හෝ විෂයයන් සමූහයක් බව ඒ පිළිබඳව විමසීමේ දී පැහැදිලි වේ. සංක්ෂිප්ත ඔක්ස්පර්ඩ් ශබ්ද කෝෂයෙහිදී ද විෂයමාලාව නිර්වචනය කර ඇත්තේ 'විශ්වවිද්‍යාලයක හෝ පාසලක හෝ දක්නට ලැබෙන අධ්‍යයන පාඨමාලාවක්' ලෙස ය. මෙම හැඳින්වීම බොහෝදුරට පැරණි අදහසක් අනුව විෂයමාලාව නිර්වචන කිරීමක් ලෙස සැලකිය හැකි ය. එහෙත් වර්තමානයේ දී 'විෂයමාලාව' යන්න ඉගැන්වීම සඳහා යොදා ගනු ලබන විෂයයක් හෝ විෂයයන් සමූහයක් හැඳින්වීමට වඩා පුළුල් අර්ථයකින් භාවිත වන බව විෂයමාලාව පිළිබඳව මෑත කාලීනව ඉදිරිපත් වී තිබෙන නිර්වචනවලින් පැහැදිලි වේ.

1.3.2 විෂයමාලාව පිළිබඳව මෑත කාලයේ දී ඉදිරිපත් වී ඇති නිර්වචන

පාසල් මාර්ගෝපදේශය යටතේ සිදුවන සියළුම ඉගෙනීම් ක්‍රියාවලින් හා අත්දැකීම් විෂයමාලාවක් වන බව රිව්ලින් හා ෂූලර් (Rivlin & Schular 1943) වර්තමාන අධ්‍යාපන විශ්වකෝෂයේ සඳහන් කරයි.

විෂයමාලා සංවර්ධනය නම් ග්‍රන්ථය ලියූ ටේලර් (1974) 'විෂයමාලාව' යන්නට විෂය කරුණු ඉගැන්වීමේ ක්‍රම සහ අපේක්ෂණ ඇතුළත් වන බවත්, ඒවායේ අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය තුළින් ක්‍රියාත්මක විෂයමාලාව සැකසෙන බවත් පවසා ඇත. ඔහුගේ අදහසට අනුව විෂයමාලාවක් යනු හුදෙක් ඉගැන්වීම සඳහා යොදා ගනු ලබන විෂයයන් හෝ විෂයයන් සමූහයක් හෝ නොවන බව පැහැදිලි වේ. විෂයමාලාවකට විෂය කරුණු, ඉගැන්වීමේ ක්‍රම සහ අපේක්ෂණ ද ඇතුළත් විය යුතු අතර ඒවායේ අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය ද වැදගත් වන බව ටේලර්ගේ නිර්වචනයෙන් ප්‍රකාශ වේ.

ඇමෙරිකා එක්සත් ජනපදයෙහි පළවූ කැන්සාස් වාර්තාවෙහි (1958) පහත දැක්වෙන පරිදි විෂයමාලාව නිර්වචනය කොට තිබේ. "මූලික වශයෙන් විෂයමාලාවක් යනු ගුරුවරුන් විසින් කරනු ලබන දෙයෙහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් ළමුන්ට වන්නා වූ දෙයය. පාසල විසින් වගකීම භාර ගත යුතු වන්නා වූ, ළමුන් ලබන සියළු අත්දැකීම් ඊට ඇතුළත් වේ". මෙම නිර්වචනය අනුව පාසල මගින් ළමුන්ට ලබා දීමට කටයුතු කෙරෙන සියළු අත්දැකීම් 'විෂයමාලාව' ලෙස සැලකෙන බව කියැවේ.

ස්ටෙන්හවුස් (1975) ' සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාවට පරිවර්තනය කළ හැකි සහ විවේචනාත්මකව පරීක්ෂාවට විවෘතව තිබෙන ආකාරයට අධ්‍යාපන යෝජනාවලියක අත්‍යවශ්‍ය මූලධර්ම සහ ලක්ෂණ ඉදිරිපත් කිරීමට ගන්නා ලද ප්‍රයත්නයක්' ලෙස විෂයමාලාව හඳුන්වා දී තිබේ. මෙම නිර්වචනයට අනුව අධ්‍යාපන යෝජනාවලියක අත්‍යවශ්‍ය මූලධර්ම සහ ලක්ෂණ විෂයමාලාවක අඩංගු විය යුතු වන අතර, එය සාර්ථකව ක්‍රියාවට පරිවර්තනය කළ හැකි සහ විවේචනාත්මකව පරීක්ෂාවට ලක් කළ හැකි ආකාරයට සකස්ව තිබීම ද අවශ්‍ය වේ. විෂයමාලාවේ ක්‍රියාත්මක අංශය කෙරෙහි වැඩි අවධානයක් ඉහත නිර්වචන යොමු කර ඇති බව පෙනෙන්නට ඇත.

ඉන්දියාවේ ද්විතියික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාවෙහි (1953) 'පාසලේ දී සම්ප්‍රදායානුකූලව උගන්වනු ලබන ශාස්ත්‍රීය විෂයයන් පමණක් නොව පාසලේ උගන්වනු ලබන සමස්තයම, විෂයමාලාව යන්නෙන් අදහස් කෙරෙන බව දක්වා ඇත. තවදුරටත් ඉහත

අදහස විග්‍රහ කරමින් ' පාසල තුළ පන්ති කාමරයේ දී පුස්තකාලයේ දී විද්‍යාගාරයේ දී වැඩ කාමරයේ දී ක්‍රීඩා පිටියේ දී ආදී වශයෙන් ඇති විවිධාකාර කටයුතු මගින් සහ ගුරුවරුන් සහ සිසුන් අතර සිදු වන්නා වූ අති මහත් අවිධිමත් සම්බන්ධතා මගින් ද ශිෂ්‍යයා ලබන සමස්ත අත්දැකීම් සමුදායම විෂයමාලාව ලෙස සැලකිය හැකි බව එහි සඳහන් කර තිබේ. ඉහත අදහස අනුව පෙනී යන්නේ පාසලේ තිබෙන විධිමත් විෂය ඉගැන්වීම හෙවත් පංති කාමර ඉගැන්වීමත්, විෂය සමගාමී ක්‍රියා ලෙස හැඳින්වෙන ක්‍රීඩා සමිති සමාගම් ආදී කටයුතුත් සිසුන් කෙරෙහි ධනාත්මක බලපෑමක් ඇති පාසලේ පැවතුම් රටාවත් යන සියල්ලම විෂයමාලාව ලෙස සැලකිය යුතු වන බව ය.

සිසුන්ට ඔවුන්ගේ හැකියාවන්ගේ උපරිම මට්ටමට ගැලපෙන ලෙස, අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් ඵල සාක්ෂාත් කර ගැනීමට උපකාරී වන පාසල මගින් සපයා දෙනු ලබන සැලසුම් සහගත සියළු අත්දැකීම් විෂයමාලාව ලෙස නිගල් සහ ඊවාන්ස් (1967) සඳහන් කර තිබේ. කලින් තීරණය කරන ලද ඉගෙනුම් ඵල සඳහා සිසු ඉගෙනුම මෙහෙය වීමට පාසල විසින් ගනු ලබන සැලසුම් සහගත සමස්ත ප්‍රයත්නය විෂයමාලාව ලෙස ඉන්ලෝ (1967) සඳහන් කරයි. විෂයමාලාව වෙනස් කිරීම නමින් ලියන ලද ග්‍රන්ථයෙහි කර් (1968) සඳහන් කර තිබෙනුයේ 'පාසල ඇතුළත දී හෝ ඉන් පිටත දී හෝ එක් එක් ළමයා තනි තනිව හෝ කණ්ඩායම් වශයෙන් හෝ ක්‍රියාත්මක වන, පාසල මගින් සැලසුම් කරන ලද සහ මඟ පෙන්වනු ලබන සියළු ඉගෙනීම් කටයුතු ' විෂයමාලාව වන බව ය. වෝර්වික් (1975) විසින් රචිත විෂයමාලාවේ ව්‍යුහය සහ පිරිසැලැස්ම නම් ග්‍රන්ථයෙහි සිසුන්ගේ මනෝවිද්‍යාත්මක අවශ්‍යතා, තිබෙන සම්පත් සහ කාලීන සංස්කෘතික ප්‍රවනතාවලට අනුකූලව පාසල මගින් සැලසුම් කරනු ලබන අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලීය විෂයමාලාව' ලෙස නිර්වචනය කර ඇත. සේලර් සහ ඇලෙක්සැන්ඩර් (1974) ඔවුන්ගේ පාසල සඳහා විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම නම් කෘතියෙහි දක්වන්නේ 'පාසල් මධ්‍යස්ථානය විසින් සේවය කරනු ලබන හඳුනාගත් නිශ්චිත ජන සමූහයක් වෙනුවෙන් පුළුල් පරමාර්ථ සහ සුවිශේෂ අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා ඉගෙනුම් අවස්ථා සම්පාදනය කර ඇති සැලැස්මක්' විෂයමාලාවක් වන බව ය.ආරම්භයක් සහ අවසානයක් ඇති ක්‍රමානුකූලව සංවිධානය කරන ලද අත්දැකීම් සමුදායක් විෂයමාලාව බව කොන්රඩ් (Conrad 1978) ප්‍රකාශ කරයි. ෆැරන්ට් (Farrant 1991) විෂයමාලාව හඳුන්වා දී ඇත්තේ ඉගැන්විය යුතු කරුණු සහ ඉගැන්විය යුතු ආකාරය පිළිබඳව පුළුල් තීරණ ගන්නා පාඩම් සැලසුම් කිරීම සහ ඉගෙනීමේ කටයුතු ක්‍රියාත්මක වීම කෙරෙහි බලපාන පොදු රාමුවක් ලෙස ය. විෂයමාලාවක් යනු සුපරීක්ෂාකාරීව මඟ පෙන්වන, කලින් තෝරා ගත් අත්දැකීම් හා නිශ්චිත සැලසුම් වලින් ලඟා විය හැකි අධ්‍යාපන සැලසුමක් හා ක්‍රමවත්, අධ්‍යාපනික සාධනයන් නිෂ්පාදනය කරන ක්‍රමයක් ලෙස ඩෝල් (Doll 1996) දක්වයි. පාසල මගින් සිසුන් සඳහා ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන සියළු ඉගෙනුම් අත්දැකීම් විෂයමාලාවට ඇතුළත් වන බව පමණක් නොව එම ඉගෙනුම් අත්දැකීම් විධිමත්ව සැලසුම් කොට ඉදිරිපත් කිරීමේ අවශ්‍යතාව ද ඉහත නිර්වචන වලින් අවධාරණය කෙරෙන බව පෙනේ.

විශේෂයෙන් ම වෝර්වික්ගේ නිර්වචනය අනුව විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී ඒ සඳහා,

i. සිසුන්ගේ මනෝවිද්‍යාත්මක අවශ්‍යතා

ii. කාලීන සංස්කෘතික ප්‍රවනතා සහ

iii. තිබෙන සම්පත්

යන කරුණු කෙරෙහි සැලකිලිමත් වීමේ ඇති අවශ්‍යතාව අවධාරණය කෙරෙන අතර සේලර් හා ඇලෙක්සැන්ඩර්ගේ නිර්වචන අනුව යම් විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී එය ඒ ඒ පාසලට උචිත වන ලෙසත්, ගැලපෙන ලෙසත් සකස් කර ගැනීමේ ඇති අවශ්‍යතාව අවධාරණය කෙරේ.

විෂයමාලාව පිළිබඳව උනන්දුවක් දැක්වූ විෂයමාලාව පිළිබඳව විශේෂඥයින් වශයෙන් සැළකෙන කිහිප දෙනෙකු විසින් ඉදිරිපත් කර තිබෙන, විෂයමාලාව පිළිබඳ නිර්වචන සහ අදහස් ද, ඒ අනුව ඔවුන් එකිනෙකකු විසින් අවධාරණය කර ඇති විශේෂ කරුණු ද සැකෙවින් ඉහත සඳහන් ව ඇත. ඉහත සඳහන් වූ දෙයින් පැහැදිලිව ම පෙනී යන කරුණක් වන්නේ විවිධ අය විවිධ ලෙසින් විෂයමාලාව නිර්වචන කරන්නට, හඳුන්වන්නට උත්සාහ කර තිබෙන බව ය.

විෂයමාලාව විවිධ ලෙසින් නිර්වචන කිරීමට, හැඳින්වීමට හේතු වී ඇත්තේ විෂයමාලාව සම්බන්ධ වචන පැහැදිලි ලෙසත් නිශ්චිත ලෙසත් අර්ථ දක්වා නොතිබීම නිසා බව ඩුකොයිස් සහ බුබින් (1980) පෙන්වා දී තිබේ.

'විෂයමාලාව පිළිබඳ උපදෙස්, විෂයමාලාව ඇගැයීම, ආදී වචන බොහෝවිට, විවිධ අය විවිධ ලෙස තේරුම් ගන්නා බවත්, විෂයමාලාව පිළිබඳව අළුත් වචන යෙදුම් නිරන්තරයෙන් ම විෂයමාලාව පිළිබඳ ශබ්ද කෝෂයට එකතු වෙමින් තිබුණ ද ඒවා පැහැදිලි නිශ්චිත අදහසකින් තොරව යෙදෙන බවත්, ඔවුන් විසින් පෙන්වා දෙනු ලැබ ඇත. එක් එක් පුද්ගලයා විෂයමාලාව දෙස බලන දෘෂ්ටිකෝණය අනුවත්, ඔවුන් විෂයමාලාව පිළිබඳ විවිධ යෙදුම් හා වචන තේරුම් ගන්නා සහ අර්ථ කථනය කරන ආකාරය අනුවත් විෂයමාලාවක් සම්බන්ධයෙන් අවධාරණය කෙරෙන කරුණු පුද්ගලයාගෙන් පුද්ගලයාට වෙනස් වී තිබේ. මේ හේතුවෙන් විෂයමාලාව පිළිබඳව ඉදිරිපත් වී තිබෙන සෑම නිර්වචනයක් ම ඊට ම ආවේණික වූ අළුත් අදහසක් ගැබ්ව තිබෙන බව පැහැදිලි වේ. ඒ අතරම විෂයමාලාව සම්බන්ධයෙන් සියළු දෙනා මෙන්ම අදහස් දක්වන්නේ එකම ක්ෂෙත්‍රයට අදල වන කරුණු ගැන හෙයින් සියළුම නිර්වචනවලින් ඉදිරිපත් වන පොදු එකඟතාවකුත් තිබෙන බවත් පැහැදිලි වේ.

ක්‍රියාකාරකම - 3

---

i. ***විෂයමාලාවක් හැඳින්වීම සඳහා ඉදිරිපත් වී ඇති නිර්වචන අතුරින් වඩාත් උචිත නිර්වචනය ලෙස ඔබ නිගමනය කරන නිර්වචනය දක්වන්න.***

ii. ***වඩාත් උචිත නිර්වචනය ලෙස එය තෝරා ගැනීමට හේතු පැහැදිලි කරන්න.***

1.4 විෂයමාලාවේ ස්වභාවය හා විෂයපථය

1.4.1 විෂයමාලාවක ලක්ෂණ

සිසුන්ට බලපාන ලෙස පාසලේ තිබෙන සියළුම කාර්යයන් විෂයමාලාව ලෙස සැලකෙන බව ඉහත දී සාකච්ඡා විය. විෂයමාලාව යන්න ඉතා පුළුල් අර්ථයකින් භාවිතා වන බව එහිදී පැහැදිලි විය. පාසලේ තිබෙන සියළුම කාර්යයන් විෂයමාලාවට අයත් ලෙස සැලකෙන අතර ඒවා පාසල් විෂයමාලාවේ පුළුල් කොටස් තුනක් වශයෙන් බෙදා දැක්වීමේ හැකියාවක් තිබෙන බවද තවදුරටත් පැහැදිලි වූ කරුණකි. එම කොටස් වශයෙන් සඳහන් වූයේ,

i. පාසලේ තිබෙන විෂය ඉගැන්වීම, පංති කාමර ඉගැන්වීම මුල් කොට ගත් විධිමත් ඉගැන්වීම.

ii. පාසලේ සිසුන් සඳහා වන සමිති සමාගම් ක්‍රීඩා උත්සව ආදිය ඇතුළත් වන විෂය සමාගම් කටයුතු සහ

iii. සිසුන් කෙරෙහි බලපෑමක් ඇති කෙරෙන, පාසල් නීති රීති සම්ප්‍රදායයන් ඇතුළත් වන පාසලේ පැවතුම් රටාව වශයෙන් දැකිය හැකි සැඟවුණු විෂය මාලාවක් ය.

මේ අනුව පාසල් විෂයමාලාවේ කැපී පෙනෙන එක් මූලික ලක්ෂණයක් වන්නේ එහි ඇති පුළුල් බව වශයෙන් දැක්විය හැකි වේ.

විෂයමාලාවේ තවත් කැපී පෙනෙන ලක්ෂණයක් වශයෙන් එය නිරන්තරයෙන් ම වෙනස් වෙමින් අළුත් වෙමින් පැවතීම දැක්විය හැකි වේ. විෂයමාලාවක් සකස් වන්නේ පුද්ගල සහ සමාජ අවශ්‍යතා සැලකිල්ලට ගනිමින් ඒවා ඉටු කර ගැනීමට ය. කලින් කලට පුද්ගල හා සමාජ අවශ්‍යතා වෙනස් වන හෙයින් විෂයමාලාවට ද එම වෙනස්කම් අනුව සංශෝධනය කර ගැනීමට සිදු වේ. විෂයමාලාව කොතෙක් දුරට කාලීන වේද උචිත වේ ද ආදී වශයෙන් නිරන්තරයෙන් විමසිල්ලට ලක් කළ යුතුව ඇත. ඒ සඳහා ඇගයීමක් අවශ්‍ය වේ. මේ අනුව විෂයමාලාවක් නිරන්තරයෙන්ම, ඇගැයීමට ලක් වෙමින්, පුද්ගල සහ සමාජ අවශ්‍යතා

සැලකිල්ලට ගනිමින්, වෙනස් වෙමින්, අළුත් වෙමින් හා සකස් වෙමින් පවතින්නක් වශයෙන් දැකිය හැකිව තිබේ.

පාසල් පරිසරයක් තුළ සහ අධ්‍යාපනික අපේක්ෂණවලට සම්බන්ධව සිසුන්, ගුරුවරුන් සහ විෂය කරුණු අතර පවත්නා අන්තර් සම්බන්ධය විෂයමාලාවක අඩංගු වන බව කෙනඩි සහ මිචෙල් (1980) විසින් පංති කාමරය සඳහා විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම නම් පොතට සපයා ඇති ලිපියකින් පෙන්වා දෙනු ලැබ ඇත. විෂයමාලාව ඉගෙනීමේ අවස්ථා සම්පාදනය සඳහා සකස් කළ සැලැස්මක් ලෙසත් එය අභිමතාර්ථ සහ අරමුණු, ක්‍රියාමාර්ග සහ ඇගැයීම් ඇතුළත්ව තිබෙන පද්ධතියක් ලෙසත් සැළකිය හැකිව තිබෙන බව සේලර් සහ ඇලෙක්සැන්ඩර් (1974) පාසල් සඳහා විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම නම් ඔවුන්ගේ කෘතියෙහි සඳහන් තොට තිබේ. මේ අනුව පෙනී යන දෙයක් නම් විෂයමාලාවේ අන්තර්ගත වන්නේ පාසලට අදළව සිසුන්, ගුරුවරුන් හා විෂය කරුණු අතර පවත්නා අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය බවත්, එම ක්‍රියාකාරිත්වය, අභිමතාර්ථය, අරමුණු, අන්තර්ගතය, ක්‍රියාමාර්ග ඇගැයීම ආදී වශයෙන් දැකිය හැකි බවත් ය. තවද එම අංග ලක්‍ෂණ මනාව සැලසුම් සහගතව ඉදිරිපත් වීම ද අත්‍යවශ්‍යය.

විෂයමාලාවක් සකස් කෙරෙනුයේ යම් තෝරාගත් නිශ්චිත ජනගහනයක් සඳහා වේ. එම හඳුනාගත් නිශ්චිත ජනගහනයේ ස්වභාවයට, රුචි අරුචිකම්වලට සහ අවශ්‍යතාවලට ගැලපෙන ලෙස විෂයමාලාවක් සකස් විය යුතුව ඇත. තවද විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීමේ දී තිබෙන සම්පත් සහ කාලීන සංස්කෘතික ප්‍රවනතා පිළිබඳව ද සැලකිලිමත් විය යුතු බව ඉහත දී සඳහන් විය. මේ අනුව යම් නිශ්චිත ජනගහනයකට ගැලපෙන සේ ඔවුන්ගේ අවශ්‍යතා සැලකිල්ලට ගනිමින් තිබෙන සම්පත් සහ කාලීන සංස්කෘතික ප්‍රවනතා අනුව විෂයමාලාවක් සකස් වී තිබීම එහි කැපී පෙනෙන ලක්‍ෂණයක් ලෙස දැක්විය හැකි ය.

විෂයමාලාවක අඩංගු වන අංග කිහිපයක් දක්නට ඇත. ප්ලේටෝගේ කාලයේ සිටම අධ්‍යාපනය දීම පිළිබඳව වැදගත් ප්‍රශ්න දෙකක් වී ඇත්තේ ' උගන්වන්නේ කුමක් ද?' ඉගැන්විය යුත්තේ කුමක් ද? යන ඒවා ය. මේ ප්‍රශ්ණ අදටත් වලංගුව පවතී. මේ අනුව විෂයමාලාවක වැදගත් අංශයක් වන්නේ විෂයමාලාවට අඩංගු වන විෂයයන් හා විෂය කරුණු වේ.

එම විෂය කරුණු උපයෝගී කරගනු ලබන්නේ කවර ආකාරයේ අත්දැකීම් ළමුන්ට ලබා දීමට දැයි තීරණය කරන්නට ද සිදු වේ. විෂයමාලාව මගින් ළමුන්ට වැදගත් වන අත්දැකීම් ලබා දිය යුතුව ඇත. ඊළඟට සලකා බැලිය යුතු වන්නේ එම අත්දැකීම් විෂය කරුණු, කවර ආකාරයෙන්, කවර ක්‍රියාකාරකම් මගින් සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කළ යුතු ද යන ප්‍රශ්නයයි. විෂය අත්දැකීම්, ක්‍රියාකාරකම් තුළින් ඉදිරිපත් කිරීමෙන් බලාපොරොත්තු වන ප්‍රතිඵලය කුමක් දැයි තවත් ප්‍රශ්නයක් පැන නඟී. මෙහිදී යම් නිශ්චිත ඉලක්ක අරමුණු තිබීමේ අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම ද ඉස්මා වේ. මේ නිසා විෂයමාලාවක් එම සියළු අංග ඇතුලත් ප්‍රකාශනයක් ලෙස සැළකිය හැකිව තිබේ.

ක්‍රියාකාරකම - 4

විෂයමාලාවක දැකිය හැකි කැපී පෙනෙන ලක්‍ෂණ පහක් නම් කරන්න.

1.4.2 විෂයමාලාවක මූලිකාංග-

විෂයමාලාවක් සම්පාදනයේ දී අවධානය යොමු කළ යුතු මූලික ප්‍රශ්න හතරක් ඇති බව ටයිලර් (1949) විසින් පෙන්වා දී තිබේ.

i. පාසල මගින් ඉටුකර ගැනීමට බලාපොරොත්තු වන අපේක්ෂණ මොනවා ද?

ii. එම අපේක්ෂණ ළඟා කර ගැනීම සඳහා සලසා දිය හැකි අධ්‍යාපනික අත්දැකීම් මොනවා ද?

iii. එම අධ්‍යාපනික අත්දැකීම් ඵලදයී ලෙස සංවිධානය කරන්නේ කෙසේ ද?

iv. බලාපොරොත්තු වූ අපේක්ෂණ කොතෙක්දුරට ඉටු වී තිබේ දැයි නිගමනය කරන්නේ කෙසේ ද?

යන ප්‍රශ්න ටයිලර් විසින් මතු කර ඇත. ඉහත ප්‍රශ්න හතරින් ඉදිරිපත් කරන අදහස් තවදුරටත් සරල කර දක්වතොත්, ඒවා විෂයමාලාවක,

i. පරමාර්ථ සහ අරමුණු

↓

ii. අන්තර්ගතය

↓

iii. සංවිධානය

↓

iv. ඇගැයීම

වශයෙන් දැක්විය හැකිව තිබේ. මෙහි එකිනෙක අංග අතර පවත්නා සරල රේඛීය සම්බන්ධතාවයක් ද දැකිය හැකි වේ. විෂයමාලාවක අනිවාර්යයෙන් ම අඩංගු විය යුතු අංග වශයෙන් ඒවා සැලකිය හැකි ය.

විෂයමාලා සංවර්ධනය ඉතා සංකීර්ණ කාර්යයක් බව ටාබා (1962) ගේ අදහස ය. පාසලේ පොදු පරමාර්ථ, ඉගැන්වීම සඳහා වන සුවිශේෂ අරමුණු, ඉගැන්විය යුතු විෂයයන්, සිසුන්ට ලබා දිය යුතු අත්දැකීම්, ඇගැයීම්, ආදී විවිධ කරුණු සම්බන්ධ තීරණ රැසක් ගැනීමට සිදු වීම නිසා විෂයමාලා සංවර්ධනය සංකීර්ණ කාර්යයක් බවට පත් වී ඇත. විවිධ කරුණු සම්බන්ධව තීරණ ගනිමින් විෂයමාලාව කවර ආකාරයකට පිරි සැලසුම් කළ ද එහි,

i. පරමාර්ථ සහ අරමුණු දැක්වීමක්

ii. අන්තර්ගතය තේරීමක් සහ සංවිධානය කිරීමක්

iii. ඉගෙනීම සහ ඉගැන්වීම පිළිබඳ රටාවක් සහ

iv. ඇගැයීමක් ද

අඩංගු විය යුතු බව තවදුරටත් ටාබා (1962) විසින් පෙන්වා දී තිබේ. ඕනෑම විෂයමාලාවක් ගත්ත ද එහි ඉහත දැක් වූ මූලිකාංග අඩංගු වන බවත්, විෂයමාලාවක් එකිනෙකට වෙනස් වන්නේ එම මූලිකාංග එකිනෙකක් එහි අවධාරණය කර ඇති ආකාරය, ඒවා එකිනෙක එකට සම්බන්ධ වන ආකාරය, සහ එම මූලිකාංග එකිනෙකට සම්බන්ධ තීරණ ගෙන ඇති ආකාරය අනුව වන බවද ටාබා (1962) විසින් පැහැදිලි කර දෙනු ලැබ ඇත.

විෂයමාලාවක අඩංගු විය යුතු අංග පිළිබඳව සඳහන් වන සියළු පොත්පත් හි, විෂයමාලාවක අඩංගු විය යුතු මූලිකාංග වශයෙන්,

i. පරමාර්ථ සහ අරමුණු

ii. අන්තර්ගතය - විෂය කරුණු - අත්දැකීම්

iii. ක්‍රම ශිල්ප - ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය, සංවිධානය

iv. ඇගැයීම

යන අංග හතර පිළිගනු ලැබ ඇත. එහෙයින් ඒවා විෂයමාලාවක මූලිකාංග ලෙස නිගමනය කිරීම උචිත ය.

1.4.3 විෂයමාලා මූලාශ්‍ර

විෂයමාලාවක අඩංගු වන මූලිකාංග පිළිබඳ විවිධ කරුණු රාශියක් සම්බන්ධව තීරණ ගැනීමට විෂයමාලා සම්පාදන කාර්යයේ දී සිදු වන බව ඉහත දී සඳහන් විය. එසේ තීරණ ගැනීමේ

දී එය කළ යුතු වන්නේ කෙසේ ද? ඒ සඳහා මඟ පෙන්වීම් ලබන්නේ කෙසේ ද? කවර තැනකින් ද ආදී වශයෙන් අතුරු ප්‍රශ්නත් ඒ සමඟම පැන නඟී. විෂයමාලාව පිළිබඳ තීරණ ගැනීමේ දී විවිධ පුද්ගලයින් විවිධ විෂයයන්, විවිධ තොරතුරු ඒ සඳහා උපයෝගී කරගත හැකි බවත් ඒවායින් මඟපෙන්වීම ලැබිය හැකි බවත් විෂයමාලා විශේෂඥයින් විසින් පෙන්වා දෙනු ලැබ ඇත. විෂයමාලා සම්පාදනයට මඟ පෙන්වන පුද්ගලයින්, විෂයයන් සහ තොරතුරු ආදිය අපට විෂයමාලා මූලාශ්‍ර ලෙස සැලකිය හැකි ය.

විෂයමාලාවක අරමුණු තීරණය කිරීමේ දී වැදගත් වන මූලාශ්‍ර ලෙස ඉගෙනුම ලබන්නන්, විෂයය විශේෂඥයින්, තත්කාලීන ජීවන රටාව, දර්ශනය සහ මනෝවිද්‍යාවත් වැදගත් වන බව ටයිලර් (1949) විසින් පෙන්වා දී තිබේ. විෂයමාලාවක අඩංගු වන මූලික කරුණු පිළිබඳව තීරණ ගැනීමේ දී ඉගෙන ගන්නා, ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය, සංස්කෘතික ඉල්ලීම් සහ විෂයය අන්තර්ගතයක් සැලකිල්ලට ගත යුතු බව සහ එමගින් විෂයමාලාවට විද්‍යානුකූල බවක් ලැබෙන බව ටාබා (1962) විසින් ද සඳහන් කර ඇත. එම කරුණු සහ තොරතුරු යම් හර පද්ධතියක් තුළින් බැලීම ද අවශ්‍ය බව ඇය තවදුරටත් පෙන්වා දී තිබේ.

විෂයමාලාවක් සම්පාදනයේ දී මූලික වශයෙන් අවශ්‍ය වන තොරතුරු ලබා ගත හැකි ක්ෂේත්‍ර හතරක් හඳුනා ගත හැකි වේ.

i. සමාජ සංස්කෘතික බලවේග/ඉල්ලීම්
ii. මානව සංවර්ධනය
iii. ඉගෙනීමේ ස්වභාවය සහ
iv. දැනුමේ ස්වභාවය

වශයෙන් එම ක්ෂේත්‍ර දැක්විය හැකි ය. එම ක්ෂේත්‍රවලට අයත් තොරතුරු සපයා ගැනීමේ දී, විවිධ දර්ශනික, මනෝවිද්‍යාත්මක, සහ සමාජ විද්‍යාත්මක මත සහ අදහස් සහ විවිධ ශාස්ත්‍රීය විෂයයන් පිළිබඳ කරුණුත් වැදගත් වේ. එහෙයින් දර්ශනය, මනෝවිද්‍යාව, සමාජ විද්‍යාව සහ විවිධ ශාස්ත්‍රීය විෂයයන් ද මාෂයමාලා මූලාශ්‍රවල පදනම ලෙස සැලකිය හැකිව තිබේ. එම විෂය ක්ෂේත්‍රවලට අදාළ විවිධ අධ්‍යයන, පර්යේෂණ, පොත්පත්, වාර්තා ආදියෙන් විෂයමාලා සම්පාදනයට අවශ්‍ය කෙරෙන තොරතුරු ලබාගත හැකි වේ. විශේෂයෙන් ම ඉගෙනීමෙහි යෙදී සිටින ළමුන් සහ තත්කාලීන ජීවන රටාව පිළිබඳ අධ්‍යයන සහ පාසල් විෂයයන් පිළිබඳව විෂය විශේෂඥයින්ගේ අදහස් ද විෂයමාලා මූලාශ්‍රවල ඉතා වැදගත් තැනක් ගනී.

1.4.4 විෂයමාලා සැලසුම්කරණය-

විෂයමාලාවක අඩංගු වන අංග අතර මනා ගැලපීමක් ඇති වන සේ සහ එය පහසුවෙන් ක්‍රියාත්මක කළ හැකි වන ආකාරයට සකස් කර ගැනීමේ කාර්යය විෂයමාලා සැලසුම්කරණයෙන් අදහස් කෙරේ. අතීතයේ දී විෂයමාලා සැලසුම්කරණයෙන් බලාපොරොත්තු වූයේ, සරල කාර්යයක් වූ අතර වර්තමානයේ දී එය සංකීර්ණ කාර්යයක් වී තිබෙන බව ලෝටන් (1973) ගේ පොතෙන් උපුටා ගෙන ඉහත දී දක්වන ලද රූප සටහන් වලින් පැහැදිලි වේ.

විෂයමාලාවක් කවර ආකාරයකට සකස් කර ගනු ලැබුව ද එසේ සකස් කර ගැනීමේ දී අවශ්‍යයෙන් ම සැලකිල්ලට ගත යුතු පියවර හතක් ඇති බව ටාබා (1962) විෂයමාලා සංවර්ධනය න්‍යාය සහ පරිචය නම් පොතෙහි සඳහන් කරයි.

i. අවශ්‍යතා අනාවරණය කරගැනීම
ii. අරමුණු සකස් කිරීම
iii. අන්තර්ගතය තේරීම
iv. අන්තර්ගතය සංවිධානය කිරීම
v. ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තේරීම
vi. ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සංවිධානය කිරීම
vii. ඇගැයීම කරන්නේ කුමක් ද යන්න හා ඇගැයුම් කරන ආකාරය තීරණය කිරීම

PT 2010/ 07/ EDU/ 1359 JOB NO48011 SIDE 3A UNIT 01

යනුවෙන් එම පියවර හත දක්වා ඇත.

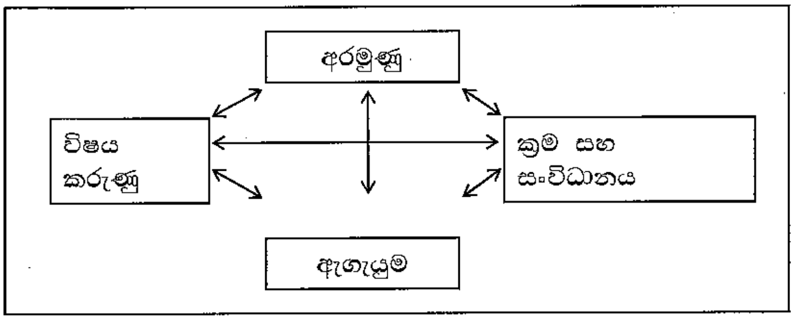
විෂයමාලා සැලසුම්කරණය සඳහා උපයෝගී කර ගනු ලබන ආකෘති කිහිපයක් දැනට ඉදිරිපත් වී තිබේ. ටයිලර් (1949) පෙන්වා දෙන්නේ මෙම පාඩමෙහි 10 වන පිටුවේ සඳහන් වන මූලිකාංග ඉහළ සිට පහළට සම්බන්ධ වෙමින් විෂයමාලාවක් සකස් වන බව ය. මෙය ටයිලර්ගේ ආකෘතිය නමින් හැඳින්වෙන අතර එය මුලින් ම ඉදිරිපත් වූත් ඉතා සරල වූත් ආකෘති වශයෙන් සැලකේ. එම ආකෘතියේ අඩුපාඩු පෙන්වා දෙමින් වඩාත් ගැලපෙන එහෙත් සංකීර්ණ විෂයමාලා ආකෘති කිහිපයක් (වීලර්,කර් සහ ස්කිල්බෙක්) පසු කාලීනව ඉදිරිපත් කරනු ලැබ ඇත.

විෂයමාලා සැලසුම්කරණය සඳහා උපයෝගී කර ගනු ලබන එම විෂයමාලා ආකෘති පසු පාඩමක දී ඔබ වෙත සවිස්තරව ඉදිරිපත් කෙරෙනු ඇත.

විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී විෂයමාලාවේ අඩංගු වන මූලිකාංග එකිනෙකට මනාව ගැලපී සම්බන්ධ වී තිබීම වැදගත් වේ. විෂයමාලාවක මූලිකාංග වල මෙම අන්තර් සම්බන්ධතාව පැහැදිලි කෙරෙන පහත ඇති රූප සටහන ටාබා (1962) දක්වා ඇත.

රූප සටහන - III

මූලිකාංගවල අන්තර් සම්බන්ධතාව

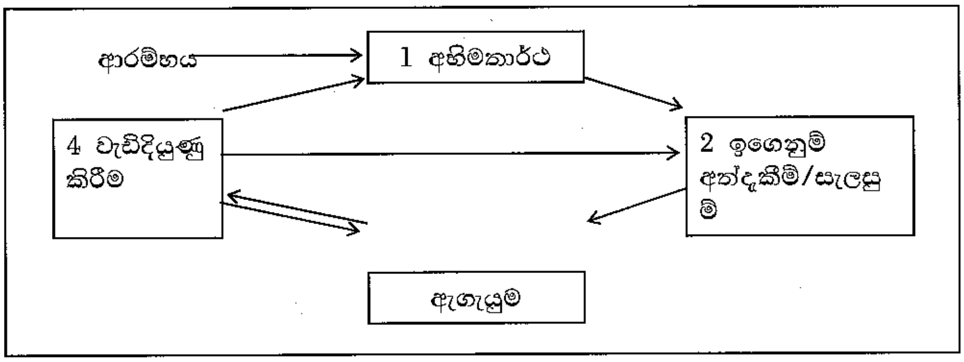


විෂයමාලා මූලිකාංග අතර පවතින අන්තර් සබඳතාව නිසා එහි සමතුලිත බවද රැකී ඇති බව පෙනේ.

තවද විෂයමාලාවක් නිරන්තරයෙන් ම වෙනස් වෙමින් පවතින නිසා එය නිරන්තරයෙන් ම වැඩි දියුණු කිරීමට ද ලක් විය යුතු වේ. මෙම වැඩි දියුණු කිරීම විෂයමාලාවේ සෑම අංගයක් සම්බන්ධයෙන් ම බලපාන බව සහ එහි චක්‍රීය ස්වරූපයක් දක්නට ලැබෙන බව රවුන්ට්‍රි ඔහුගේ අධ්‍යාපන තාක්ෂණය සහ විෂයමාලා සංවර්ධනය නම් පොතෙහි පහත දැක්වෙන රූප සටහන මගින් පැහැදිලි කර ඇත.

රූප සටහන I

විෂයමාලාව වැඩි දියුණු කිරීම



මේ අනුව විෂයමාලා සැලසුම්කරණය විෂයමාලා සංවර්ධනය සම්බන්ධයෙන් ඉතා වැදගත් කාර්යයක් වන බවත්, සැලසුම්කරණ කාර්යය සම්බන්ධයෙන් එක් එක් ආකෘතිය අනුව එය කළ හැකි බවත් ඉහත විස්තර විය. එහිදී වඩාත් වැදගත් වන්නේ විෂයමාලාවේ විෂය

ක්ෂේත්‍රය හෙවත් සංයුක්තිය වශයෙන් සැලකෙන විෂයමාලා මූලිකාංග එකිනෙක අතර මනා සම්බන්ධයක් ඇති වන සේ ඒවා ගලපා ගැනීමයි. එවැනි ගලපා ගැනීමක් මගින් එම අංශ අතර චක්‍රීය සම්බන්ධයක් ගොඩ නැගෙන අතර නිරන්තරයෙන් ම ඒවා වැඩි දියුණු කිරීමකට ද ලක් කර ගත හැකි වේ.

ක්‍රියාකාරකම - 5

---

i. ***විෂයමාලා සැලසුම්කරණයෙන් අදහස් කරන්නේ කුමක් දැයි සැකෙවින් පැහැදිලි කරන්න.***

ii. ***විෂයමාලා සැලසුම්කරණයේ ඇති වැදගත්කම විමසන්න.***

1.5 විෂයමාලා සංවර්ධන මූලධර්ම

1.5.1 මූලධර්මවල අවශ්‍යතාව සහ වැදගත් වන මූලධර්ම

පුද්ගලයාගේත් සමාජයේත් උන්නතිය සහ ශුභ සිද්ධිය සඳහා අවශ්‍යයෙන් ම දිය යුතු වන දැනුම්, ආකල්ප, කුසලතා තෝරා බේරා ගෙන ඉදිරිපත් කිරීම විෂයමාලාවකින් සිදු විය යුතුව ඇත. විෂයමාලා සැලසුම්කරුවන්ට ඉතා කල්පනාකාරී ලෙස විෂයමාලාවේ අන්තර්ගතය තීරණය කරන්නට සිදු වේ. අනතුරුව උචිත ක්‍රම ශිල්ප යොදා ගනිමින් සංවිධාන රටා අනුගමනය කරමින් විෂයමාලාව කාර්යක්ෂම හා ඵලදායී ලෙස සකස් කරගත යුතු වේ. විෂයමාලාව එසේ සකස් නොවුනහොත් එහි සාර්ථකත්වය දුර්වල වීමට බෙහෙවින් ඉඩකඩ පවතී.

මනාව සකස් කරන ලද විෂයමාලාවක් තිබීම ගුරු සිසු දෙපාර්ශවයටම ම වැඩදායක වේ. එක් එක් අධ්‍යාපන සහ වසර මට්ටම් සඳහා ඉගැන්විය යුතු දේ ඒ සඳහා උචිත ක්‍රියාකාරකම්, ක්‍රම සහ ඉගෙනුම් අත්දැකීම් මනාව සකස් කරන ලද විෂයමාලාවක පැහැදිලිව දැක්වේ. විෂයමාලාවේ එක් එක් කොටස් සහ අංග අතර පවතින්නා වූ කාර්ය බද්ධ සහ තර්කානුකූල සම්බන්ධතාව මෙන්ම විෂයමාලාවේ ප්‍රයෝජනවත් බවත් දකින්නට හැකි වන්නේ මනාව සකස් කොට ඉදිරිපත් කරනු ලබන විෂයමාලාවකට ය.

විෂයමාලාවේ අඩංගු විය යුතු අංග, කොටස්, කරුණු ආදිය තෝරා බේරා ගෙන ඒවා මනාව සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කිරීම සංකීර්ණ වූත්, දුෂ්කරවූත් කාර්යයක් වන හෙයින් ඒ සඳහා මඟපෙන්වීමක් අවශ්‍ය ය. විෂයමාලා සංවර්ධන මූලධර්ම අවශ්‍ය වන්නේත්, වැදගත් වන්නේත් විෂයමාලා සම්පාදනය සඳහා ඒවායින් මඟපෙන්වීමක් ලැබෙන හෙයිනි. විෂයමාලා සම්පාදනයේ පවතින සංකීර්ණ බව හා දුෂ්කර බව ලිහිල් කර ගැනීමට මූලධර්ම හේතු වේ යයි කිව හැකි වේ. එහෙයින් විෂයමාලා සංවර්ධනය සඳහා මූලධර්ම තිබීම අවශ්‍යම දෙයක් වශයෙන් පිළිගන්නට සිදු වේ.

විෂයමාලා සැලසුම්කරන්නන් විසින් විෂයමාලා සංවිධානය කිරීමේ දී යොදා ගනු ලබන මූලධර්ම සමූහයක් දක්නට ඇත. එසේ යොදා ගනු ලබන මූලධර්මවලින් කිහිපයක් පිළිබඳව ඔබේ අවධානය යොමු කිරීමට මෙහිදී උත්සාහ කර ඇත.විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී සහ නිර්මාණය කිරීමේ දී වැදගත් වන මූලධර්ම හතරක් සීතාරාමු (Seetharamu 1989) දක්වයි. ඒවා නම්,

i. අධ්‍යාපන පරමාර්ථ වලට අනුකූලව විෂයමාලාව සැකසීම

ii. ශිෂ්‍යයාගේ අවශ්‍යතා ලැදියා සහ හැකියා කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම

iii. ප්‍රජාවේ අවශ්‍යතා කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම සහ

iv. විෂයමාලාවේ උපයෝගීතාව ගැන විමසීමත් ය.

PT 2010/ 07/ EDU/ 1359 JOB NO48011 SIDE 3B UNIT 01

ඉන්දියාවේ අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සහ පුහුණු කිරීම පිළිබඳ ජාතික කවුන්සලය මගින් ප්‍රසිද්ධියට පත් කොට ඇති විෂයමාලාව සහ ඇගැයීම නමැති කෘතියෙහි පහත දැක්වෙන මූලධර්ම විෂයමාලා සංවිධානය සඳහා වැදගත් වන බව පෙන්වා දී තිබේ.

i. උපයෝගිතාව පිළිබඳ මූලධර්මය
ii. විවිධත්වය පිළිබඳ මූලධර්මය
iii. අවශ්‍යතාව පිළිබඳ මූලධර්මය
iv. අදාලත්වය පිළිබඳ මූලධර්මය
v. සූදනම පිළිබඳ මූලධර්මය
vi. නම්‍යතාව පිළිබඳ මූලධර්මය

ඉහත එක් එක් මූලධර්මයන් අදහස් කෙරෙන්නේ කුමක් දැයි සැකෙවින් විමසා බැලීම එම මූලධර්ම වටහා ගැනීම සඳහා වැදගත් වේ.

1.5.2 උපයෝගිතාව පිළිබඳ මූලධර්මය

මිනිසා නිරන්තරයෙන්ම ස්වභාවික භෞතික සහ සමාජයීය පරිසරය සමඟ ගැටෙමින් නව දැනුම්, ආකල්ප, කුසලතා වර්ධනය කර ගනිමින් සිටී. ඔහු ලබන දැනුම්, ආකල්ප, කුසලතා ඔහුටත් සමාජයටත් ප්‍රයෝජනවත් වන තරමට ඒවා අර්ථවත් ලෙස සැලකේ. විෂයමාලාවකින් ලබා දීමට උත්සාහ කරන දෙයින් පුද්ගලයාටත්, සමාජයටත් හිතකර දැනුම්, ආකල්ප, කුසලතා ලැබේ නම් විෂයමාලාව අර්ථවත් එකක් ලෙස සැලකේ. විෂයමාලාව අර්ථවත් වේ නම් උපයෝගීතාව පිළිබඳ මූලධර්මය එහි ඇතැයි කිව හැකි ය. එහෙයින් කිසියම් අවධියක් සඳහා හෝ වසරක් සඳහා හෝ සකස් කෙරෙන විෂයමාලාවක එම අවධියේ දී හෝ වසරේ දී හෝ පුද්ගලයාට අවශ්‍යයෙන් ම ලබා දිය යුතු වන සහ ඔහුට උකහා ගත හැකි වන ප්‍රමාණයටත් දැනුම්, ආකල්ප, කුසලතා ලබා දිය යුතු යයි බලාපොරොත්තු වේ.

එසේ ලබා දෙන දැනුම්, ආකල්ප, කුසලතා ඔහුටත් සමාජයටත් හිතකර විය යුතු ය. පුද්ගලයාටත් සමාජයටත් හිතකර වන්නාවූත් ප්‍රයෝජනවත් වන්නාවූත් දැනුම්, කුසලතා, ආකල්ප ලබා දීමට ඉවහල් වන අත්දැකීම්, ක්‍රියාකාරකම් විෂය කොටස් විෂයමාලාවකට අඩංගු විය යුතුව ඇත. එම කරුණු සැලකිල්ලට ගනිමින් සකස් වන විෂයමාලාවක් උපයෝගිතාව පිළිබඳ මූලධර්මය අනුව සකස් වූ විෂයමාලාවක් ලෙස සැලකිය හැකි වේ.

1.5.3 විවිධත්වය පිළිබඳ මූලධර්මය

දැනුම විවිධාකාර වේ. එය විවිධාකාරව ලැබිය හැකි ද වේ. විවිධාකාර මාර්ග වලින් විවිධ දැනුම් ලැබීමට බොහෝ අය කැමති වෙති. විවිධ වූ දැනුම මෙන්ම දැනුම විවිධාකාරව ලැබීමට ද ස්වභාවික පෙළඹීමක් මිනිසා තුළ පවතින බව දැකිය හැකි ය. එක්තරා දැනුමක් ලැබීමට පමණක් සීමා වීමට මෙන්ම එක ආකාරයකින් පමණක් දැනුම ලැබීමට සීමා වීමට ද කිසිවෙකුත් කැමති නොවනු ඇත.

පාසලක ඉගෙනුම ලබන සිසුන් තුළ ද එම ලක්ෂණ දක්නට ඇත. ඔව්හු ඔවුන්ගේ මේරීමේ තත්ත්වයට සහ ජීවත් වන පරිසරයට අනුව විවිධ ක්ෂෙත්‍රවල දැනුම් ලබන්නටත් ප්‍රිය කරති. මගපෙන්වීම් අපේක්ෂාවෙන් සිටිති. එහෙයින් පාසල් සිසුන් සඳහා සකස් වන විෂයමාලාවක ඔවුන්ට ගැලපෙන විවිධ දැනුම් කොටස් හා ඒවා ලබාගත හැකි වන විවිධ මාර්ග ද දක්වා තිබීම ද අවශ්‍ය ය. පංති කාමරයක සිටින සිසුන් අතර විවිධත්වයක් පවතින නිසා ද විෂයමාලාවෙන් විවිධ දැනුම් ක්ෂෙත්‍ර සහ දැනුම ලබා ගන්නා විවිධ ක්‍රම ඉදිරිපත් වීමක් අවශ්‍ය වේ. විවිධත්වය පිළිබඳ මූලධර්මය නොසලකා හැරීම නිසා විෂයමාලාව සිසුන්ට එපා වීමේ ලක්ෂණය පාසල් විෂයමාලා තුළින් බොහෝ විට දැකිය හැකි ය. පංතියක සිටින සියළු දෙනාටම එකම ආකාරයේ දැනුම් අත්දැකීම් ක්‍රියාකාරකම් දීමට උත්සාහ කෙරෙන විෂයමාලා නිසා අසමත් වීම, ශිලිහීයාම, එකම පංතියේ නැවත නැවත රැඳීමට සිදුවීම වැනි අයහපත් ලක්ෂණ පාසල්හි දක්නට හැකි ය. එහෙයින් විෂයමාලාවක් සංවිධානය කිරීමේ දී විවිධත්වය පිළිබඳ මූලධර්මය සැලකිල්ලට ගෙන එය සංවිධානය කිරීම උචිත වේ.

1.5.4 අවශ්‍යතා පිළිබඳ මූලධර්මය

සෑම කෙනෙකු විසින්ම ඉටුකර ගැනීමට අපේක්ෂා කරන අවශ්‍යතා වර්ග දෙකකි. ජීව විද්‍යාත්මක අවශ්‍යතා සහ මානසික අවශ්‍යතා වශයෙනි. ජීව විද්‍යාත්මක අවශ්‍යතා වශයෙන් වාතය, ජලය, උණුසුම, ආහාර, විවේකය, ව්‍යායාම, අපද්‍රව්‍ය බැහැර කිරීම ආදිය ද මානසික අවශ්‍යතා වශයෙන් ආරක්ෂාව, ආදරය, පිළිගැනීම, නිදහස, වගකීම, ගරුත්වය ආදිය ද සැලකේ. මෙම අවශ්‍යතා සංසිඳුවා ගැනීමට පුද්ගලයෝ වෙහෙසෙති. මෙම අවශ්‍යතා හැරුණු විට සෑම සමාජයකම එහි සාමකාමී පැවැත්ම සඳහා වුවමනා කරන සමාජ අවශ්‍යතා ද ඇත. සංවර්ධනය සංස්කෘතිය, ඇඟයුම, සාරධර්ම, මතවාද, සංවිධාන, ආදිය මින් අදහස් කෙරේ.

පුද්ගල හා සමාජ අවශ්‍යතා අන්‍යොන්‍ය වශයෙන් බැඳී පවතී, ක්‍රියාත්මක වේ. එහෙයින් සෑම සමාජයක් ම ජීව විද්‍යාත්මක, මානසික සහ සමාජයීය අවශ්‍යතා ද සපුරා ගැනීමට උත්සාහ කරමින් සිටින බවක් දක්නට ඇත. විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී ද අවශ්‍යතා පිළිබඳව සැලකිලිමත් වීමක් දක්නට ලැබෙන අතර එය වැදගත් ලෙස සැලකිය හැකි ය. විෂයමාලාව එය හදාරන අයට ප්‍රිය මනාප වන්නේත්, සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාවට නැඟිය හැකි වන්නේත් එය ඔවුන්ගේ අවශ්‍යතාවලට ගැලපේ නම් සහ අවශ්‍යතා සපුරා ගැනීමට එමගින් අනුබල ලැබෙන්නේ නම් පමණි. එහෙයින් විෂයමාලාවක් එය ඉලක්ක කර ගන්නා ජනගහනයේත් ක්‍රියාත්මක වන සමාජයේත් අවශ්‍යතා සැලකිල්ලට ගනිමින් සකස් කර තිබීම උචිත ය.

1.5.5 අදාළත්වය පිළිබඳ මූලධර්මය

විෂයමාලාවක් එය හදාරන සිසුන්ගේ අවශ්‍යතා ගැටළු හා ප්‍රශ්නවලට අදාළ විය යුතු ය. ශිෂ්‍ය ස්වභාවය මත අවශ්‍යතා සහ ගැටළු තැනින් තැනට වෙනස් වේ. සිසුන්ගේ වැඩීම සහ පරිණතිය මත පමණක් ම නොව ඔවුන්ට බලපාන සමාජ ආර්ථික කරුණු මතත් අවශ්‍යතා සහ ගැටළු වෙනස් විය හැකි ය. ඉහළ පහළ සමාජ පංති, ගැමි නාගරික ආදි වශයෙන් පවතින වෙනස්කම් නිසා ද අවශ්‍යතා සහ ගැටළු වෙනස් වේ. ලොකු පොඩි, දියුණු නොදියුණු ආදී වශයෙන් පාසල්වල පවතින වෙනස්කම් නිසා ද ගැටළු තැනින් තැනට වෙනස් වේ. එහෙයින් නියමිත පිරිසට සහ ආයතනයට ගැලපෙන පරිදි විෂයමාලාව සංවිධානය කර ගැනීමට යොමු විය යුතුව ඇත. එහෙයින් අදාළත්වය පිළිබඳ මූලධර්මය විෂයමාලාවක් සංවිධානය කිරීමේ දී සැලකිල්ලට ගැනීම උචිත වේ. ශිෂ්‍ය ස්වභාවය අනුව, ප්‍රාදේශීය හා පළාත් වෙනස්කම් අනුව, පාසල් තත්ත්වයන් අනුව විෂයමාලා සංවර්ධනය කර ගැනීමේ දී අදාළත්වය පිළිබඳ මූලධර්මය කෙරෙහි සැලකිලිමත් විය යුතු බව කිව හැකි ය.

1.5.6 සූදානම පිළිබඳ මූලධර්මය

ඉගෙනීම සඳහා ඉදිරිපත් කරනු ලබන දෙයක් සිසුන් එය ලබා ගැනීම සඳහා සූදානම් ව සිටින අවස්ථාවක ඉදිරිපත් කිරීම වඩාත් ඵලදායක වේ. සිසුන් යමක් ඉගෙනීමට සූදානම්ව සිටින, සුදුසු අවස්ථාවක් බලා එය ඉදිරිපත් කිරීම ඔවුන්ගේ ඉගෙනීම පහසු කරයි. සූදානම කෙරෙහි කරුණු දෙකක් බලපායි. එනම් ශිෂ්‍යයා සහ පරිසරයත් ය. ශිෂ්‍යයාගේ පැත්තෙන් බලන විට ඔහුගේ පරිණතිය, පෙර දැනුම, හැකියා සහ විභව්‍යතා, වටිනාකම්, අපේක්ෂණ සහ ඉලක්ක යනාදී කරුණු ද පරිසරය පැත්තෙන් බලන විට පංති කාමරයේ භෞතික තත්ත්වයන්, පාසල් වාතාවරණ, ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය යනාදී කරුණු ද සූදානම කෙරෙහි බලපාන බව පෙනේ. එහෙයින් ඉගැන්වෙන දේ උචිත අවස්ථාවෙහි ඉදිරිපත් කිරීමට හැකිවන සේ විෂයමාලාව සංවිධානය කිරීමට විෂයමාලා සැලසුම්කරුවන් සැලකිලිමත් විය යුතු ව ඇත.

ශිෂ්‍යයා ගේ ජීව විද්‍යාත්මක පරිණතිය, මනෝ විද්‍යාත්මක සූදානම අවශ්‍ය කෙරෙන පෙර දැනුම, ආකල්ප, කුසලතා, හැකියා ඇති විට විෂයයන් හා ක්‍රියාකාරකම් ඉදිරිපත් කිරීමට ගුරුවරයාට හැකිවන සේ විෂයමාලා සකස් වී තිබීම උචිත ය.

1.5.7 නම්‍යතාව පිළිබඳ මූලධර්මය

ලෝකයෙහි වේගවත් වෙනස්වීම කෙරෙහි, දැනුමෙහි, ජනගහනයෙහි සහ සමාජ අපේක්ෂණ වල සීඝ්‍ර වර්ධනය බෙහෙවින් බලපා තිබෙන බැව් පෙනේ. මිනිස් ජීවිතයෙහි විවිධ අංශ කෙරෙහි ඉහත වෙනස්කම් බලපාන්නට වී ඇත. සිසුන්ගේ ඉගෙනුම කෙරෙහි ද ඒවා බලපාන්නේ වෙයි. වෙනස් වන ලෝකයෙහි ඉතා නොවෙනස් වන විෂයමාලාවක් සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කිරීම අපහසු වී පවතී. එහෙයින් විෂයමාලා සකස් කරන්නන් යම් ප්‍රමාණයක නම්‍යතාවක් සහිතව විෂයමාලාව සංවිධානය කිරීමට සැලකිලිමත් වී ඇත. විෂයමාලාවක් තුළ අනිවාර්ය සහ වෛකල්පික වශයෙන් සහ ශාස්ත්‍රීය සහ ප්‍රායෝගික වශයෙන් විෂයයන් තිබීම උචිතය. පාසලේ පහසුකම් සිසුන්ගේ වුවමනා එපාකම් අනුව සකස් කර ගැනීමට සහ යොද ගැනීමට විෂයමාලාව ඉදිරිපත් කිරීමේ දී සිසුන්ට උචිත වන ආකාරයටම විවිධ ක්‍රම සහ අනුපිළිවෙලක් අනුගමනය කරන්නටත් ගුරුවරුන්ට ඉඩකඩ තිබීමත් සුදුසුය. එම ලක්ෂණ මගින් පිළිබිඹු වන්නේ විෂයමාලාවේ නම්‍යතාවයයි.

විෂයමාලාවක එම ලක්ෂණ අඩංගු නොවන විට දක්නට ලැබෙනුයේ යාන්ත්‍රික ස්වරූපයේ විෂයමාලාවකි. එවිට සිදුවන්නේ නිර්දේශ කරන ලද පොත්පත්, විෂය කොටස්, ක්‍රම ආදියට සීමා වී විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමයි. එම ඒකාකාරී ස්වරූපය නිසා ගුරුසිසු දෙපිරිසම වෙහෙසට පත් වේ. එහෙයින් විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී හා සංවිධානයේ දී නම්‍යතාව පිළිබඳ මූලධර්මය පිළිබඳව ද සැලකිලිමත් වීම යෝග්‍ය වේ.

ක්‍රියාකාරකම - 6

---

i. විෂයමාලා සංවිධානයේ දී සැලකිය යුතු මූලධර්ම දෙකක් නම් කරන්න.

ii. ඉන් එකක් තෝරා ගෙන එය ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික හෝ ද්විතියික විෂයමාලාව සංවිධානය කිරීමේ දී සලකා බලා තිබේ දැයි විමසන්න.

1.6 සාරාංශය

විෂයමාලාව සම්බන්ධ නිර්වචන, එහි යෝග්‍යතාව හා විෂයපථය සහ විෂයමාලා සංවිධානයේ දී වැදගත් වන මූලධර්ම පිළිබඳවත් මෙම පාඩමින් කරුණු ඉදිරිපත් කර ඇත.

අතීතයේ දී විෂයමාලාව යන්නෙන් අදහස් වූයේ උගන්වනු ලබන විෂයය හෝ විෂයයන් සමූහයක් වුවත් වර්තමානයේ දී විෂයමාලාව යන්නෙන් පාසලේ තිබෙන සියළුම කටයුතු අදහස් කෙරෙන බව පෙනේ. විෂයමාලාව පිළිබඳව ඉදිරිපත් වී තිබෙන නිර්වචන අතරින් කිහිපයක් සලකා බැලීමේ දී පැහැදිලි වූයේ අද විෂයමාලාව යන්නෙහි අදහස පුළුල් වී තිබෙන බව ය.

විෂයමාලාවේ ස්වභාවය හා විෂයපථය සලකා බැලීමේ දී විෂයමාලාවේ දක්නට ලැබෙන ලක්ෂණ කිහිපයක් හා එහි අඩංගු වන මූලිකාංග කිහිපයක් ද හඳුනා ගැනීමට හැකි විය.

විෂයමාලාවක් සකස් කිරීමේ කාර්යය ඉතා සැලකිල්ලෙන් කල්පනාකාරීව කළ යුතුව ඇත. මෙහිදී විෂයමාලාව අඩංගු වන මූලිකාංග පිළිබඳ තීරණ ගැනීමේ දී වැදගත් වන මූලාශ්‍ර කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කිරීමට සිදු වේ. මූලාශ්‍ර රාශියක් තිබෙන අතර ඒවා ක්ෂේත්‍ර හතරක් යටතේ ගොනු කර දැක්විය හැකි ය.

විෂයමාලාවක් හොඳින් සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා සැලසුම්කරණය වැදගත් වේ. විෂයමාලා සැලසුම්කරණය සඳහා භාවිතා වන ආකෘති කිහිපයක් ද ඉදිරිපත් වී තිබේ. කවර ආකෘතියක් යොද ගනු ලැබුව ද විෂයමාලාවේ අඩංගු වන මූලිකාංග අතර මනා අන්තර් සම්බන්ධයක් ඇති වන සේ එය සකස් කරගැනීම වැදගත්ය. එම සම්බන්ධයේ ඒකීය බවක් ඇති වීම තුළින් විෂයමාලාව නිරන්තර වැඩි දියුණු කිරීමට ද ලක් කළ හැකි ය.

සාර්ථක විෂයමාලාවක් සකස් කර ගැනීම සඳහා මඟපෙන්වීමක් ලබා ගැනීමට උපකාරී වන මූලධර්ම තිබීම ද වැදගත් වේ. විෂයමාලා සංවිධානය සඳහා යොදා ගත හැකි මූලධර්ම හයක් මෙහිදී සාකච්ඡාවට ලක් කර ඇත.

අරමුණු

මෙම පාඩම හැදෑරීමෙන් පසු ඔබට,

i. විෂයමාලාව පිළිබඳව ඉදිරිපත් කරනු ලැබ තිබෙන නිර්වචන කිහිපයක් හඳුනා ගෙන ඒවා විවේචනාත්මකව පරීක්‍ෂා කිරීමටත්,

ii. විෂයමාලාව පිළිබඳව තමන්ගේ ම නිර්වචනයක් ඉදිරිපත් කිරීමටත්

iii. විෂයමාලාවේ ස්වභාවය හා විෂයපථය සැකෙවින් විස්තර කිරීමටත්,

iv. විෂයමාලාවක අඩංගු වන පුළුල් අංශ හා කාර්යයන් හඳුනා ගැනීමට සහ පැහැදිලි කිරීමටත්,

v. විෂයමාලා සංවිධානය සඳහා ඉවහල් කර ගනු ලබන මූලධර්ම කිහිපයක් විස්තර කිරීමටත්,

හැකි වෙතැ යි බලාපොරොත්තු වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Connelly, F. Michel Dukoez Albert S., and Quinton, Frank (1980) (eds) - **Curriculum Planing for the Classroom**. A Cooperative Publication of the Ontario Teacher's. Federation and the Ontario Institute for Studies in Education - OISE/OTE.

Das R.C. Sinha H.C. Pillai, K.K. Passi, B.K. Matto, (1984) - **Curriculum and Evaluation** NCERT (India) New Delhi

Doll, R.C. (1996) **Curriccculuwn Immmprovement Allyn & Bacon - Boston**

Dukoez, Albert S. and Bubin, Patrick (1980) Perspectives in Curriculum in **Curriculum Planning for the Schools** OISE/OTE.

Eisner, Elliot W. and Vallance, Elizabeth (1974) **Conflicting Conceptions of Curriculum**, Mc Cutchan Publishing corporation

Farrant, J.S. (1991) **Pvinciples and Praactice of Education** - Longman Gray U.K.

Hendrikz, E. (1986) **Introduction to Educational Psychology, Macmillan**, London.

Inlow, G.M. (1966) **The Emergent Curriculum**, John Wiley, New York.

Kansas Report (1958) - **Kansas Curriculum Guide for Elementary Schools**.

Kerr John F (1968) **Changing the Curriculum**, University of London Press, London.

Lawton, Denis (1973) - **Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning** Hodder and Staughton, London.

Lawton, Denis (1989) - **Education, Culture and National Curriculum** Hodder and Stoughton London.

Ministry of Education, Government of India **Secondary Education Commission Report** (1953)

Neagley, Ross L. and Evans, N.D. (1967) **Handbook for Effective Curriculum Development**, Prentice Hall, London.

Rivlin, H.N. and Schular, R. (1943) **Encyclopedia of Modevn Education** - New York

Saylor Galen. J. and Alexander, Williams M (1974) - **Planning Curriculum for Schools**, Holt, Rinehart and Winston Inc.

Seetharama, A.S. (1989) Philosophies of education, Ashish Publication, New Delhi

Stenhouse, Lawrence (1975) - **An Introduction to Curriculum Research and Development**, Heinemann, London.

Taba Hilda (1962) - **Curriculum Development - Theory and Practice** Harcourt, Brace and World Inc. USA

Taylor, P.H. and Johnson, M. (1974) - **Curriculum Development** NFER, UK.

Tyler, Ralph W. (1949) - **Basic Principles of Curriculum and Instruction**, University of Chicago Press, Chicago.

Warwick, David (1975) - **Curriculum Construction and Design**, University of London Press, London.

Wheeler, D.K. (1967) - **Curriculum Process**, University of London Press, London.

2 වන සැසිය
විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘති

අන්තර්ගතය

හැඳින්වීම

2.1 විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘති යනු කවරේද?,

2.2 ටයිලර්ගේ ආකෘතිය,

2.3 වීලර්ගේ ආකෘතිය,

2.4 කර්ගේ ආකෘතිය,

2.5 ස්කිල්බෙක්ගේ ආකෘතිය,

සාරාංශය,

අරමුණු,

හැඳින්වීම

විෂයමාලාව යන්නෙහි සම්ප්‍රදායික අදහස වූයේ, කිසියම් අධ්‍යාපන ආයතනයක උගන්වනු ලබන විෂය සමූහයක් යන්නයි. අතීතයේ විෂයමාලා සංවර්ධන කාර්යය ශාස්ත්‍රානුකූල නොවූ අතර, පසුකාලීනව විෂයමාලා සංවර්ධනය සම්බන්ධයෙන් කරන ලද පර්යේෂණවල ප්‍රතිඵල වශයෙන් විෂයමාලා අධ්‍යයනාංශ පුළුල් විය. ඒ අනුව පරමාර්ථ අරමුණු වලට අනුකූලව දැනුම් සම්භාරයෙන් අදාළ කොටස් තෝරා ගැනීමේ සිට උපදේශන පද්ධතිය මගින් එම තෝරාගත් කොටස් ඉගෙනුම ලබන්නා වෙත ප්‍රදානය කිරීම හා ඇගයීම තෙක් වූ සියළුම ක්‍රියාවලීන් විෂයමාලා සංවර්ධනයට අයත් විය. විෂයමාලා සංවර්ධනයේ දී කිසියම් අනිවාර්ය අංග ලක්ෂණ කිහිපයක් ආරක්ෂා විය යුතු බවත්, ඒවායේ අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධතාවක් තිබිය යුතු බවත් පිළිගැණිනි. එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් එබඳු අංගෝපාංග වලින් යුත් විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘති රැසක් බිහි වී ඇත. විෂයමාලා සංවර්ධන කාර්යය සඳහා ඉදිරිපත් වී තිබෙන ආකෘති කිහිපයක් මෙම සැසියෙන් ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කෙරේ.

මෙම සැසියේ දී ප්‍රථමයෙන් ම අපි විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘති යනු කවරේ ද? යන්න හඳුනා ගනිමු. ඉන් අනතුරුව ලෝකයේ ප්‍රකට විෂයමාලා සම්පාදකයින් කිහිප දෙනෙක් බිහි කළ විෂයමාලා ආකෘති කිහිපයක් පිළිබඳව තොරතුරු විමසා බලමු. ප්‍රථමයෙන් ම ටයිලර්ගේ ආකෘතිය හඳුනා ගනිමින් එහි ස්වභාවය එයට පදනම් වූ මූලධර්ම එහි විශේෂතා හා දුර්වලතා පිළිබඳව අපේ අවධානය යොමු කරමු.

දෙවනුව වීලර්ගේ ආකෘතියට අපේ සැලකිල්ල යොමු කරමින් එහි චක්‍රීය ස්වරූපය හා එම ආකෘතියේ විශේෂතා හා දුර්වලතා වෙත ද අපේ අවධානය යොමු කරමු. ඉන් අනතුරුව කර්ගේ ආකෘතිය විමසා බලමින් එහි ප්‍රධාන අවස්ථා 4 අනුපිළිවෙලින් අධ්‍යයනය කරමු. අවසාන වශයෙන් ස්කිල් බෙක්ගේ ආකෘතිය පිළිබඳව හදාරමින් එය සංස්කෘතික විශ්ලේෂණ ආකෘතියක් ලෙස හඳුන්වන්නේ කුමක් නිසා දැයි විමසා බලමින් එම

ආකෘතියේ ඇති විශේෂතා හා දුර්වලතා පිළිබඳව ද අපේ අවධානය යොමු කරමු. මෙම විෂයමාලා ආකෘතින් හතර අධ්‍යයනය කිරීමේ දී එම ආකෘතීන් වල වැදගත් මූලධර්ම, ශ්‍රී ලංකාවට උචිත විෂයමාලා ආකෘතියක් නිර්මාණය කිරීමේ දී ප්‍රායෝගිකව භාවිත කළ හැකි ආකාරය පිළිබඳවත් ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමාන විෂයමාලා ආකෘතීන් විශ්ලේෂණය කිරීම පිළිබඳව ඔබේ කුසලතා වර්ධනය කර ගැනීම ද හැකිවනු ඇත.

2.1 විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘති යනු කවරේද?

ලෝකයේ විෂයමාලා ක්ෂේත්‍රය තුළ පසුගිය දශක හතරක පමණ කාලයක සිට වෙනස්කම් රාශියක් ඇති විය. එම වෙනස්කම්වල ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් විෂයමාලා සංවර්ධනයේ ප්‍රගතියක් පෙන්නුම් කරන ලද අතර, ඊට අනුරූපීව විෂයමාලා ආකෘති බිහිවිය. ආකෘති යන්නට ඉංග්‍රීසි බසින් ව්‍යවහාර වන්නේ MODEL යන්නයි. එයින් රූප සටහනක්, සකස් කරන ලද රූපයක්, පැතිකඩක්, කිසියම් මූලික රටාවක්, සැලසුමක් හෝ විධි ක්‍රමයක් අදහස් වේ.

ආකෘති (ආ+කෘති) යන්නෙහි සරල වචනාර්ථය, ආදර්ශයක් සඳහා කිසියම් ආකාරයකට සකස් කරන ලද්දක් නැතහොත් ආදර්ශමත් කෘතියක් යන්නයි. මේ අනුව විෂයමාලාවක් සැකසීම සඳහා ආදර්ශයට ගත හැකි රාමුවක් හෝ සැලසුමක් විෂයමාලා ආකෘතියක් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය.

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ අන්තර්ගත අවස්ථාවන්හි බලපෑම හඳුනාගැනීමටත්, එම ක්‍රියාවලිය සරලව නිරූපනය කිරීමේ ප්‍රයත්නයක් වශයෙන් එම අවස්ථා හා අන්තර් සම්බන්ධතාව දැක්වීමටත් විෂයමාලා ආකෘති යොදා ගැණිනි.

එහිදී විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය එක් ආකෘතියකින් පමණක් නිරූපණය කිරීම ප්‍රමාණවත් නොවීය. මේ බව කෙලී (Kelly, 1978) මෙසේ ප්‍රකාශ කර තිබේ.

''විශ්වය එක් එක් අර්ථ දැක්වීම සඳහා විවෘතව ඇත. විවිධ පුද්ගලයෝ එය විවිධාකාරයෙන් වටහා ගනිති. එය එක් පුද්ගලයකුගේ නිර්මාණාත්මක පද්ධතිය සඳහා විවෘතව ඇත.'' (Kelly, 1978 - 89)

මේ අනුව ලෝකයේ ප්‍රතිනිර්මාණය සඳහා පවතින ඉඩ ප්‍රස්තා ප්‍රයෝජනයට ගනිමින් විෂයමාලාව සම්බන්ධයෙන්ද එකිනෙකට වෙනස් ආකෘති රැසක් බිහිවිය. මේ ආකෘති ඉදිරිපත් කළ අය අතුරෙන් වඩාත් ප්‍රකට වන්නේ රැල්ෆ් ටයිලර්, ඩී.කේ.වීලර්, ඩෙනිස් ලෝටන්, ජෝන් එෆ් කර් හා මැලකම් ස්කිල්බෙක් ආදීන්ය. මෙවැනි සැලසුම්කරුවන්ගේ ආකෘති අනුගමනය කිරීමෙන් විද්‍යාත්මක විෂයමාලාවක් සකසා ගත හැකිය. මෙහිදී ප්‍රකට විෂයමාලා සම්පාදකයන්ගේ ආකෘති කිහිපයක් පිළිවෙළින් විමසා බැලීම වැදගත්ය.

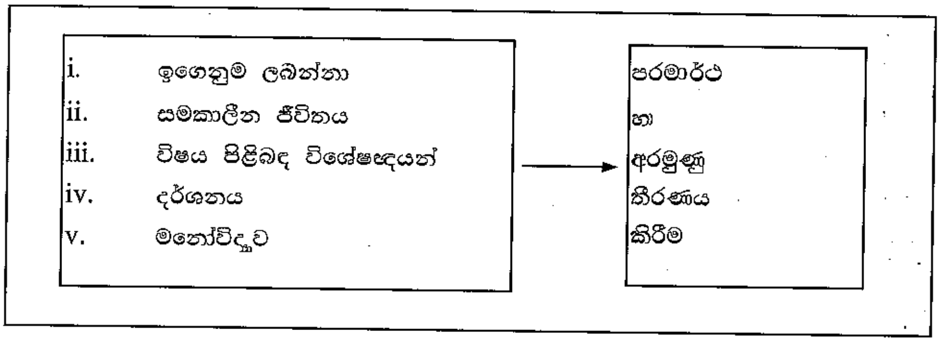
2.2 ටයිලර්ගේ ආකෘතිය (Tyler's Model)

2.2.1 ටයිලර්ගේ ආකෘතියේ පදනම

ක්‍රි.ව. 1949 දී ආර්.ඩබ්.ටයිලර් (ඇමෙරිකා එක්සත් ජනපදය) විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද ආකෘතිය විෂයමාලා සංවර්ධනය සම්බන්ධයෙන් ඉදිරිපත් වූ මුල්ම ආකෘතිය වශයෙන් සැලකේ. ටයිලර්ගේ ආකෘතිය අරමුණු පදනම් කොට සකස් වූ, 'අරමුණු ආකෘතියක්' ලෙසින් හැඳින්වේ. විෂයමාලාවක පරමාර්ථ හා අරමුණු තීරණය කිරීම සඳහා ටයිලර් මූලාශ්‍ර 5 ක් සැලකිල්ලට ගන්නා ලදී. එම මූලාශ්‍ර අංක 1 රූප සටහනින් දැක්වේ.

රූප සටහන 1

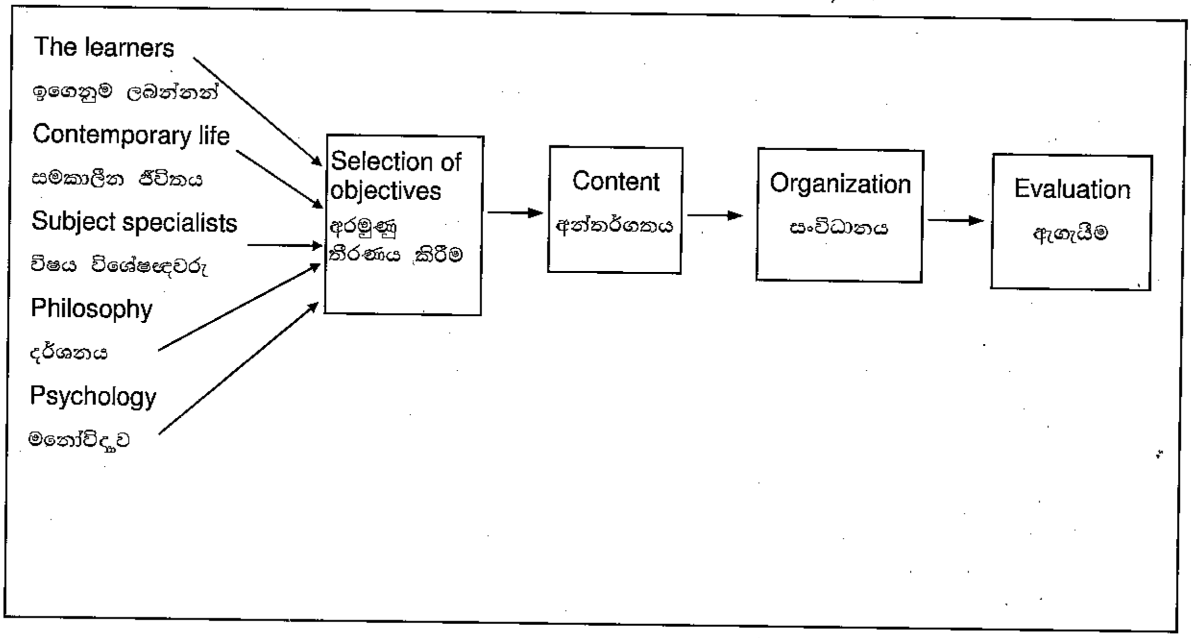
ටයිලර්ගේ ආකෘතියේ අරමුණු තීරණය කරන මූලාශ්‍ර



ටයිලර්ට අනුව මෙම මූලාශ්‍ර 05 පදනම් කර ගනිමින් විෂය මාලාවේ අරමුණු තීරණය කරනු ලැබේ. විෂයමාලාවක අරමුණු තීරණය කිරීම ආරම්භයේදීම සිදු කිරීම ඉතා වැදගත් අදහසකි. අරමුණු පැහැදිලි නොවන්නේ නම්, විෂයමාලා සංවර්ධනයේ අනෙකුත් කාර්යයන් ඵල රහිත වේ. ටයිලර්ගේ විෂයමාලා ආකෘතිය ඉදිරිපත් කෙරෙන තෙක් ඉගැන්වීම් කාර්යයේදී වඩා වැදගත් වූයේ ගුරුවරයා කුමන අන්දමකින් හෝ තෝරා ගනු ලබන විෂය කරුණු පමණකි. විෂයමාලා සංවර්ධනය සම්බන්ධයෙන් රැල්ෆ් ටයිලර් විසින් ක්‍රි.ව. 1949 දී ඉදිරිපත් කරන ලද ආකෘතිය අංක II රූප සටහනෙන් දක්වා ඇත.

රූපසටහන II

ටයිලර්ගේ ආකෘතිය (TYLER'S MODEL 1949)



PT 2010/ 07/ EDU/ 1359 JOB NO48011 SIDE 4B

රූපසටහන III

ටයිලර්ගේ ආකෘතිය හා එම ආකෘතිය සැකසීමට පදනම් වූ මූලධර්ම

අරමුණු/Objectives	පාසල තුළින් ළඟාකර ගැනීමට අපේක්ෂා කරන අධ්‍යාපන පරමාර්ථ කවරේද? (What educational aims should the school seek to attain?)
↓	
ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තේරීම/Selecting learning experiences	මෙම අරමුණු මුදුන් පමුණුවා ගන්නට ප්‍රයෝජනවත් විය හැකි ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරා ගත හැක්කේ කෙසේ ද? (How can learning experiences which are likely to be useful in attaining these objectives be selected)
↓	
ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සංවිධානය/ Organizing learning experiences	කාර්යක්ෂම ඉගැන්වීම සඳහා මෙම ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සංවිධානය කළ හැක්කේ කෙසේද? (How can these learning experinces be organized for effective instruction)
↓	
ඇගයීම/Evaluation	තෝරාගත් ඉගෙනුම් අත්දැකීම්වල කාර්යක්ෂමතාව ඇගයීමට භාජනය කරන්නේ කෙසේද? (How can the effectiveness of learning experinces be evaluated)

(Marsh 1992 : 108)

2.2.2 ටයිලර්ගේ ආකෘතියේ විශේෂ ලක්ෂණ:-

i. ටයිලර්ගේ ආකෘතියට අනුව විෂයමාලාවක් සම්පාදනයට පෙර ඉතා වැදගත් ප්‍රශ්න 4 කට පිළිතුරු විමසනු ලැබේ. අංක III රූප සටහන අනුව එය පැහැදිලි වේ. මෙම ප්‍රශ්න 4 ට අනුව ටයිලර්ගේ ආකෘතිය ගොඩනගා තිබේ.

ii. මුලින්ම මූලාශ්‍ර ආශ්‍රයෙන් ටයිලර් විෂයමාලාවක අරමුණු තීරණය කරනු ලබන අතර ඉන් පසුව එම අරමුණු වලට ගැළපෙන විෂය කරුණු තෝරා ගනු ලැබේ. ඉන් අනතුරුව තෝරාගත් විෂය කරුණු ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සඳහා සංවිධානය කිරීම හා අවසාන අවස්ථාවේ දී ක්‍රියාවලියේ සාර්ථකත්වය ඇගයීමට ලක් කරනු ලැබේ. ටයිලර්ගේ ආකෘතියේ අරමුණු තීරණය කිරීම, විෂය කරුණු තේරීම, ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සංවිධානය හා ඇගයීම යන අවස්ථා 4 අනුපිළිවෙළින් එකිනෙකට

සම්බන්ධව පවතින බව මින් පැහැදිලිය. ඒ අනුව විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘතියක තිබිය යුතු වැදගත් අවස්ථා 4 ක් එහි දැක්වේ. එමෙන්ම ටයිලර්ගේ ආකෘතිය මූලාශ්‍රවලින් ආරම්භ කොට ඇගයුමෙන් අවසාන වන රේඛීය ක්‍රියාවලියක් වේ.

2.2.3 ටයිලර්ගේ විෂයමාලා ආකෘතියේ දුර්වලතා

i. විෂයමාලාවක් යනු සමස්තවූත්, අඛණ්ඩවූත්, ක්‍රියාවලියක් වන අතර සෑම අවස්ථාවක් අතරම අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධතාවක් තිබිය යුතුය. එසේ වුවද ටයිලර්ගේ ආකෘතිය අරමුණු වලින් ආරම්භ වී ඇගයුමෙන් අවසන් වේ. එහිදී මුල් අවස්ථාව දෙවන අවස්ථාවට සම්බන්ධවනවා මිස අවස්ථා 4 අතර අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධතාවක් දක්නට නොමැත.

ii. විෂයමාලා ආකෘතියේ අවසාන පියවර වූයේ ඇගයීමයි. ඒ හැර ආකෘතියේ විවිධ අවස්ථා ඇගයීමක් හෝ සංශෝධනයක් මෙම ආකෘතියෙන් පැහැදිලි නොවේ. අරමුණු, විෂය කරුණු ආදිය වරක් තෝරා ගත් පසු ඒවා ඇගයීමට හෝ සංශෝධනයට භාජනය කිරීම සඳහා වැඩපිළිවෙළක් මෙම ක්‍රියාවලියට ඇතුළත් නොවීම ටයිලර්ගේ ආකෘතියේ ප්‍රධානම දුර්වලතාව ලෙස දක්නට ලැබේ. විෂයමාලා ක්‍රියාවලිය අවසානයේ දී පමණක් ඇගයීම සිදු කරනු ලැබීම ජේ. එස් බෲනර් විසින් හඳුන්වා දෙන ලද්දේ යුද්ධයෙන් පසු ඔත්තු බැලීමක් ලෙසය.

ක්‍රියාකාරකම් 1

i. ***විෂයමාලාව පිළිබඳ ලියැවී ඇති පත පොතෙහි ටයිලර්ගේ ආකෘතිය වැදගත්කොට සැලකෙන්නේ කුමක් නිසාද?***

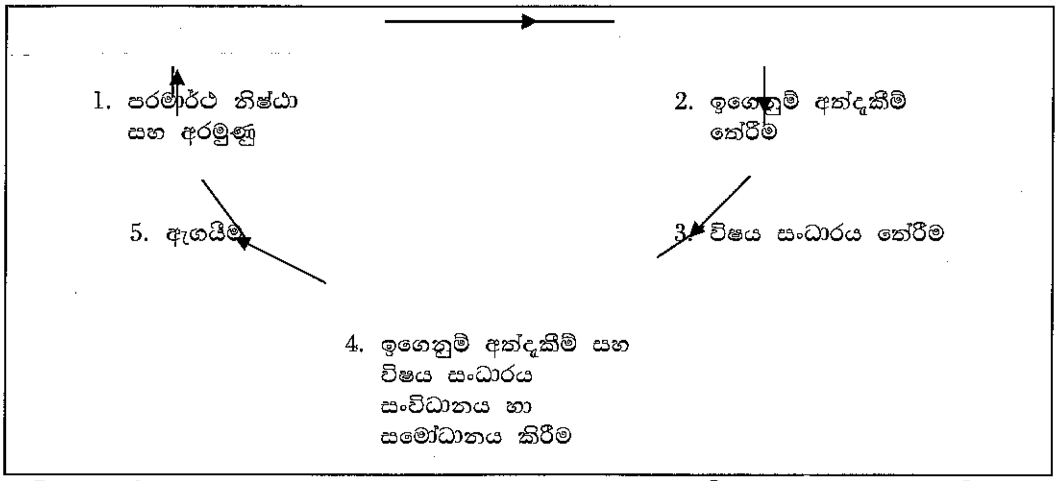
ii. ***ටයිලර්ගේ ආකෘතිය ඔබ සංශෝධනය කරන්නේ නම් ක්‍රි.ව. 2000 ට ගැලපීම සඳහා කරන එකතු කිරීම් හා අඩුකිරීම් විස්තර කරන්න.***

2.3 වීලර්ගේ ආකෘතිය

2.3.1 වීලර්ගේ ආකෘතියේ චක්‍රීය ස්වරූපය

විෂයමාලා සංවර්ධන අවස්ථා පිළිඹිබු කරන තවත් ආකෘතියක් 1967 දී ඩී.කේ. වීලර් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලදී. ටයිලර් ඉදිරිපත් කළ විෂයමාලා ආකෘතියේ වෙනස්කම් රාශියක් ඇති කොට, වීලර් තම විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘතිය ඉදිරිපත් කළේය. 'වීලර්ගේ ආකෘතිය' නමින් හැඳින්වෙන මෙම ආකෘතිය ටයිලර්ගේ ආකෘතිය මෙන් රේඛීය නොවේ. එය චක්‍රීය ආකෘතියකි. විලර්ගේ ආකෘතිය විෂයමාලා සංවිධානයේදී වැඩි වශයෙන් දායක වී ඇති බව පෙනී යයි.

ටයිලර්ගේ ආකෘතිය මෙන්ම වීලර්ගේ ආකෘතිය ද පරමාර්ථ හා අරමුණු වලින් ආරම්භ



වේ. එකක් අනෙකට බලපාන ආකාරයේ අවස්ථා 5 ක් එහි දක්වා ඇත. ආරම්භයේ දී තීරණය කරනු ලබන පරමාර්ථ, නිෂ්ඨා හා අරමුණු අනුව ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරා ගැනීමත්, ඒ අනුව විෂය සන්ධාරය තෝරා ගැනීමත්, ඉන් පසුව අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා තෝරාගත් විෂය කරුණු මගින් අවශ්‍ය ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබාදීමේ වැඩ පිළිවෙල, සංවිධානය හා සමෝධානය කිරීමත් අවසානයේ ඇගයුම් කාර්යත් මෙම ආකෘතියේ දක්වේ.

එම අවස්ථා 05 චක්‍රාකාරව ඊතල මගින් එකක් අනෙකට බලපාන ආකාරය දක්වා ඇත.

එසේ ඊතල මගින් විෂයමාලාවේ පවත්නා අඛණ්ඩතාව හා වේගාත්මක ස්වරූපය පිළිඹිබු වේ. විෂයමාලාවක ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරා ගැනීම ටයිලර්ගේ ආකෘතියට වඩා ඉදිරියට යාමකි. එසේ වන්නේ, වීලර් තම ආකෘතියේ ඉගෙනුම් අත්දැකීම් හා විෂය කරුණු යන අංශ දෙක වෙන වෙනම දක්වා තිබීමෙනි.

2.3.2 වීලර්ගේ ආකෘතියේ විශේෂ ලක්ෂණ

i. මෙම ආකෘතියෙහි දී ඉගෙනීමේ අත්දැකීම් (Learning Experiences) සහ විෂය සන්ධාරය යන දෙක වෙන්, වෙන් වශයෙන් දක්වා ඉගෙනීමේ අත්දැකීම්වලට ප්‍රමුඛස්ථානයක් ලබා දී තිබේ. ඉගෙනීමේ අත්දැක්ම් පොත්පත් වලින් එන පිළිගත් පාසල් විෂයයන් හා සම්බන්ධ විෂය කරුණු වලට පමණක් සීමා වූවක් නොවේ. අධ්‍යාපනයෙන් අප බලාපොරොත්තු වන පුළුල් අරමුණු ඉටුකර ගැනීමට අවශ්‍ය සෑම දෙයක්ම පොතපතින් මෙන්ම ඉන් පිටතදී ද ලබා ගත හැකි සෑම අත්දැකීමක් ම ඉගෙනීම් අත්දැකීම් වශයෙන් හැඳින්වේ. විවිධ විෂයයන්ගෙන් හා පොත්පත් වලින් ලබා ගන්නා දැනුම, එම අත්දැකීම් පෝෂණය කිරීමට ඉවහල් වේ. එබැවින් පළමුව ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරා ඉන්පසු ඒවා පෝෂණය සඳහා ආධාර කර ගත හැකි විෂය කරුණු තෝරා ගැනීම සිදුකළ යුතු ආකාරය මෙම ආකෘතියෙන් පෙන්නුම් කෙරේ.

ii. විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය චක්‍රීය ක්‍රියාවලියක් ලෙස දැක්වීමද විශේෂ ලක්ෂණයකි. (Cyclic Process) ඒ අනුව විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය ස්ථිතික (Static) ක්‍රියාවලියක් නොවේ. එය ගතික (Dynamic) ක්‍රියාවලියකි. එමෙන්ම සන්තතික (Continuous) ක්‍රියාවලියක් ද වේ.

2.3.3 විලර්ගේ ආකෘතියේ දුර්වලතා

i. ටයිලර්ගේ ආකෘතියට වඩා දියුණු ලක්ෂණ මෙහි ඇතුළත් වුවද, ඇගයුම, අනිකුත් අවස්ථා හා සම්බන්ධ නොවීම මෙහි දුර්වලතාවයකි. ඇගයුම සම්බන්ධ වී ඇත්තේ, පරමාර්ථ හා අරමුණු සමඟ පමණකි. එසේ වුවද විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක වීමේ දී එහි ඕනෑම අවස්ථාවක දුර්වලතා හෝ ගැටළු මතු විය හැකිය. සමහර විටක පරමාර්ථ හා අරමුණු වැරදි විය හැකි ය. නැතහොත් ඉගෙනුම් අත්දැකීම්වල හෝ විෂය අන්තර්ගතයේ හෝ වැරදි තිබිය හැකිය. එසේ නැතහොත් විෂය සංවිධානය කරනු ලැබූ ආකාරයේ දුර්වලතා තිබිය හැකිය. එසේම යොදගත් ඇගයීම් ක්‍රම වැරදි විය හැකිය. එම නිසා විෂයමාලා ව්‍යාපෘතින් ක්‍රියාත්මක වෙද්දී ඕනෑම අවස්ථාවකදී එය ඇගයීමේ හැකියාව තිබිය යුතුය. එසේ වුවද ටයිලර්ගේ හෝ වීලර්ගේ ආකෘති දෙකේම මෙම ලක්ෂණය දක්නට නැත.

ii. විෂයමාලා සංවර්ධනය එකම ක්‍රියාවලියක් සේ චක්‍රීයව දක්වා ඇතත්, එහි අවස්ථා වෙන වෙනම සිදු වන ක්‍රියාවලීන් වේ.

iii. විලර් මෙම ආකෘතිය ඉදිරිපත් කරන අවධිය වන විට බ්ලූම්ගේ අධ්‍යාපන අරමුණු වර්ගීකරණය ද, විෂය අන්තර්ගතය පිළිබඳ ෆීනික්ස්ගේ අදහස් ද, විෂයමාලාව හා සම්බන්ධ සංකල්ප රාශියක් ද, ගොඩනැගී තිබුණි. එම අදහස් විලර් සිය විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘතිය ගොඩ නැඟීමේදී සැලකිල්ලට ගත් බවක් දක්නට නොමැත.

ක්‍රියාකාරකම් 2

i. ***විලර්ගේ ආකෘතියෙන් ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරා ගැනීම හා විෂය කරුණු තෝරා ගැනීම යන පියවර දෙකක් වශයෙන් දක්වා ඇත්තේ ඇයි? මෙය විෂය මාලාවට සම්බන්ධ පුළුල් සංකල්පය හා එකඟ වන්නේද?***

ii. ***ටයිලර්ගේ හා විලර්ගේ විෂයමාලා ආකෘතිවල පොදු ලක්ෂණ අසමානතා හා දුර්වලතා යන කරුණු පිළිබඳ ව විමසීමක් කරන්න.***

2.4 කර්ගේ ආකෘතිය (Kerr's Model)

2.4.1 අවස්ථා එකිනෙකක් සම්බන්ධවීම.

ජෝන් එෆ් කර් 1968 දී විෂයමාලා න්‍යාය පිළිබඳ සංකීර්ණ හා විස්තර සහිත ආකෘතියක් ගොඩ නඟා ඇත. කර්ගේ විෂයමාලා ආකෘතිය ලෙස හැඳින්වෙන්නේ එයයි. එහි ප්‍රධාන පියවර හෙවත් අවස්ථා හතරකි.

එනම්,

i. අරමුණු
ii. දැනුම
iii. පාසල් ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සහ
iv. ඇගැයීම යි.

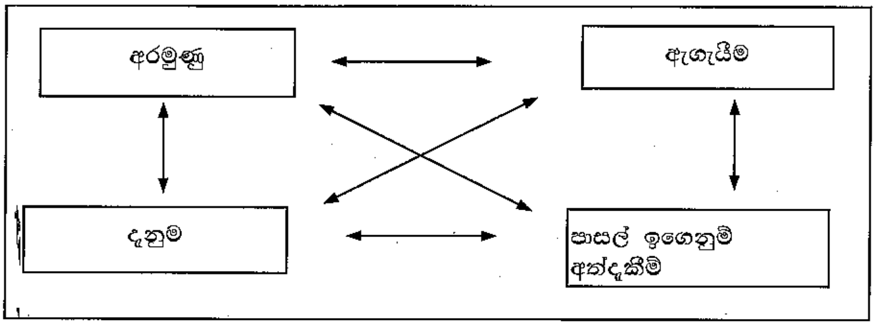
එකී අවස්ථා හතර අවසාන වශයෙන් සම්බන්ධ විය යුතු ආකාරය කර් තම ආකෘතියෙන් පෙන්වා දී ඇත්තේ මෙසේය.

රූප සටහන IV

විලර්ගේ ආකෘතිය (Curriculum Process Wheeler)

රූපසටහන V

කර්ගේ ආකෘතිය



රූප සටහන් අංක V අනුව කර් ගේ මූලික ආකෘතිය, ටයිලර් ගේ හා විලර්ගේ ආකෘතිවලට වඩා බොහෝ දුරට සමානය. එසේ වුවද විලර් ගේ ආකෘතිය මෙන් කර්ගේ ආකෘතිය වෘත්තාකාර නැත. ටයිලර්ගේ ආකෘතිය මෙන් රේඛීය ද නොවේ. එක් එක් අවස්ථාව අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් එකිනෙක හා සම්බන්ධ වන ආකාරයක් පෙන්නුම් කරයි.

2.4.2 කර්ගේ ආකෘතියේ විශේෂ ලක්ෂණ

i. මෙහි ප්‍රධාන අවස්ථා 4 ක් ඇත. එනම් අරමුණු, ඇගයීම, දැනුම හා ඉගෙනුම් අත්දැකීම් වශයෙනි. මෙම අවස්ථා හතරම අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් එකිනෙක කෙරෙහි බැඳී පවත්නා ආකාරය මෙම ආකෘතියෙන් පැහැදිලි කෙරේ.

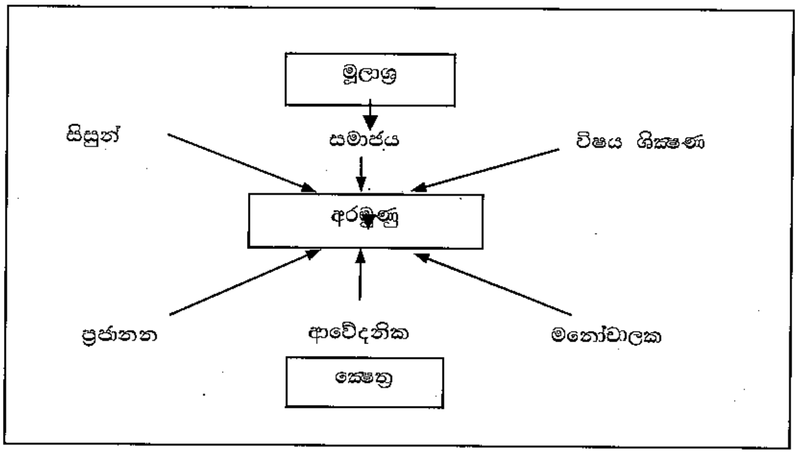
ii. අනිකුත් ආකෘතිවලට වඩා මෙහි ඇති තවත් විශේෂත්වයක් නම් එක් එක් අවස්ථා පිළිබඳ තීරණ ගැනීමේ දී සැලකිය යුතු වෙනත් සාධක හා විවිධ දෘෂ්ඨිකෝණ ද දක්වා තිබීමයි. එකී එක් එක් අවස්ථාව වෙන් වෙන් වශයෙන් විග්‍රහ කර බලමු.

අ. විෂයමාලාවක අරමුණු තීරණය කිරීම

කර්ට අනුව විෂයමාලාවක අරමුණු තීරණය කිරීම රූප සටහන් අංක VI අනුව සිදු කෙරේ.

රූපසටහන VI

කර්ට අනුව විෂයමාලාවක අරමුණු තීරණය කිරීම



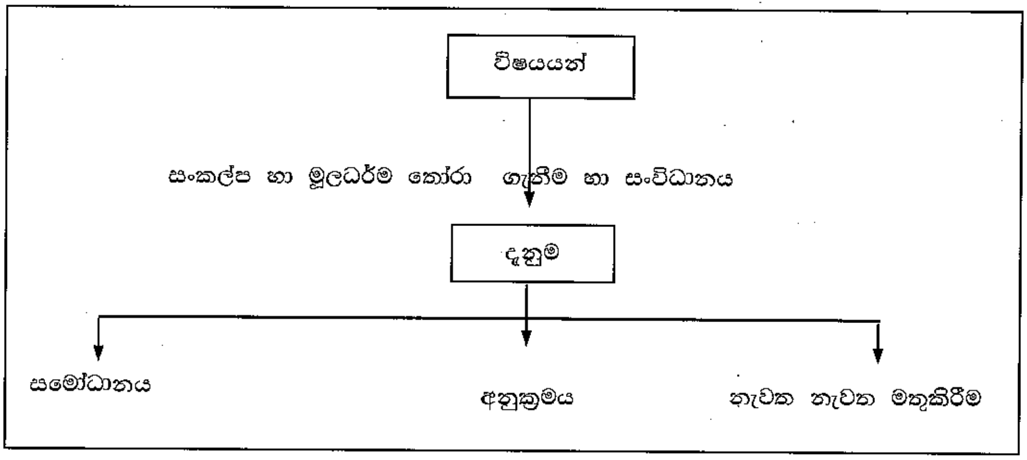
මෙම රූපසටහනට අනුව එක් පැත්තකින් සිසුන්ගේ, සමාජයේ සහ විෂයයන්ගේ ස්වභාවය අනුවත්, අනෙක් පැත්තෙන් බිලුම්ගේ අධ්‍යාපන වර්ගීකරණය අනුවත්, අරමුණු තීරණය කෙරේ.

ආ. අරමුණු මුදුන් පමුණුවා ගැනීමට අවශ්‍ය දැනුම තේරීම හා විෂයමාලාව සකස් කිරීම

කර්ට අනුව විෂයමාලාවට දැනුම් කොටස් තෝරන අයුරු රූප සටහන් අංක VII මගින් දක්වේ.

රූප සටහන VII

කර්ට අනුව විෂයමාලාවක දැනුම් කොටස් තෝරන ආකාරය



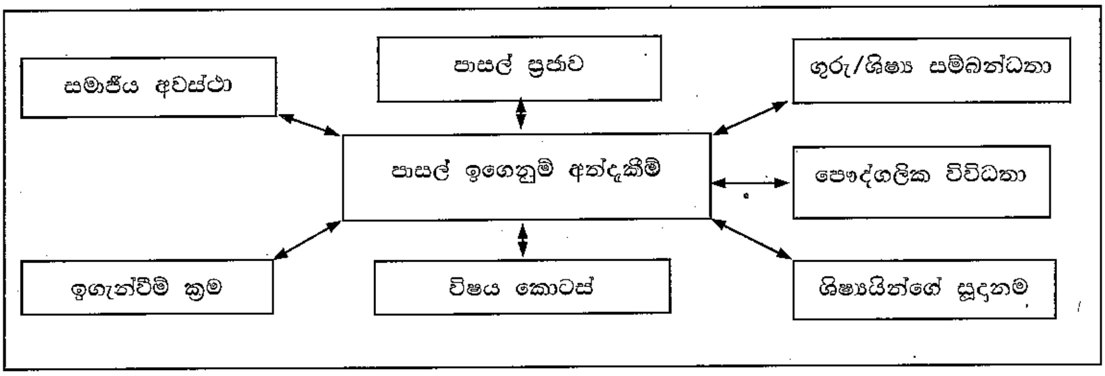
මෙහිදී දැනුම සංවිධානය කිරීම විවිධ විෂය ක්ෂේත්‍ර හා සම්බන්ධ සංකල්ප හා මූලධර්ම මත සිදු කෙරේ. සමෝධානිකව, අනුපිළිවෙළින්, නැවත නැවත ඉදිරිපත් කළ යුතු ආකාරයන් පෙන්වා දීම මගින්, දැනුම තහවුරු කෙරේ.

ඇ. ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබාදෙන ආකාරය

PT 2010/ 07/ EDU/ 1359 JOB NO48011 SIDE 5A UNIT 01

රූප සටහන VIII

කර්ට අනුව ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබාගැනීමට බලපාන කරුණු



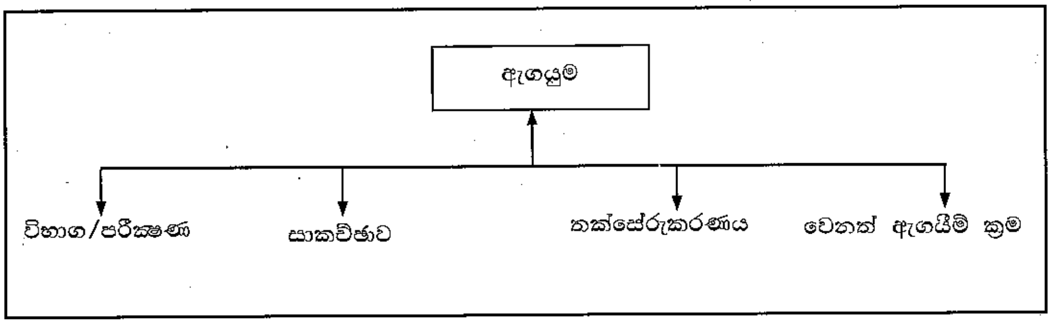
මේ අනුව ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරා ගැනීමේදී සමාජීය අවස්ථා, පාසල් ප්‍රජාව, ගුරු ශිෂ්‍ය සම්බන්ධතා, පුද්ගල විවිධතා, ශිෂ්‍ය සූදානම, පාඩම් අන්තර්ගතය හා ඉගැන්වීම් ක්‍රම ශිල්ප ආදී ඉගෙනුම් අත්දැකීම් කෙරෙහි බලපාන සියළු සාධක ගැන සැලකිලිමත් විය යුතු බව දක්වා තිබේ.

ඈ. ඇගයීම් කරන ආකාරය

විෂයමාලාව සම්බන්ධ තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය ඉගෙනුම් අත්දැකීම් හා විෂයයන් ඇගයුම් කාර්යය හා සම්බන්ධ කර ඇත. එසේම ඇගයුම් සිදුකරන මාර්ග කර් මෙසේ පෙන්වා දී තිබේ.

රූප සටහන IX

කර්ට අනුව විෂයමාලාවක ඇගයීම සිදුකරන අයුරු



මේ අනුව ඇගයීම විභාග, සම්මුඛ සාකච්ඡා, පැවරුම් හා වෙනත් ඇගයීම් මාර්ග වලින් සිදු කළ යුතු ආකාරය පෙන්වා දී ඇති අතර එමගින් ඇගයීම කාලෝචිත හා ක්‍රියාකාරී ස්වරූපයෙන් සිදු කිරීම සඳහා ආකෘතියක් ද ඉදිරිපත් කර තිබේ.

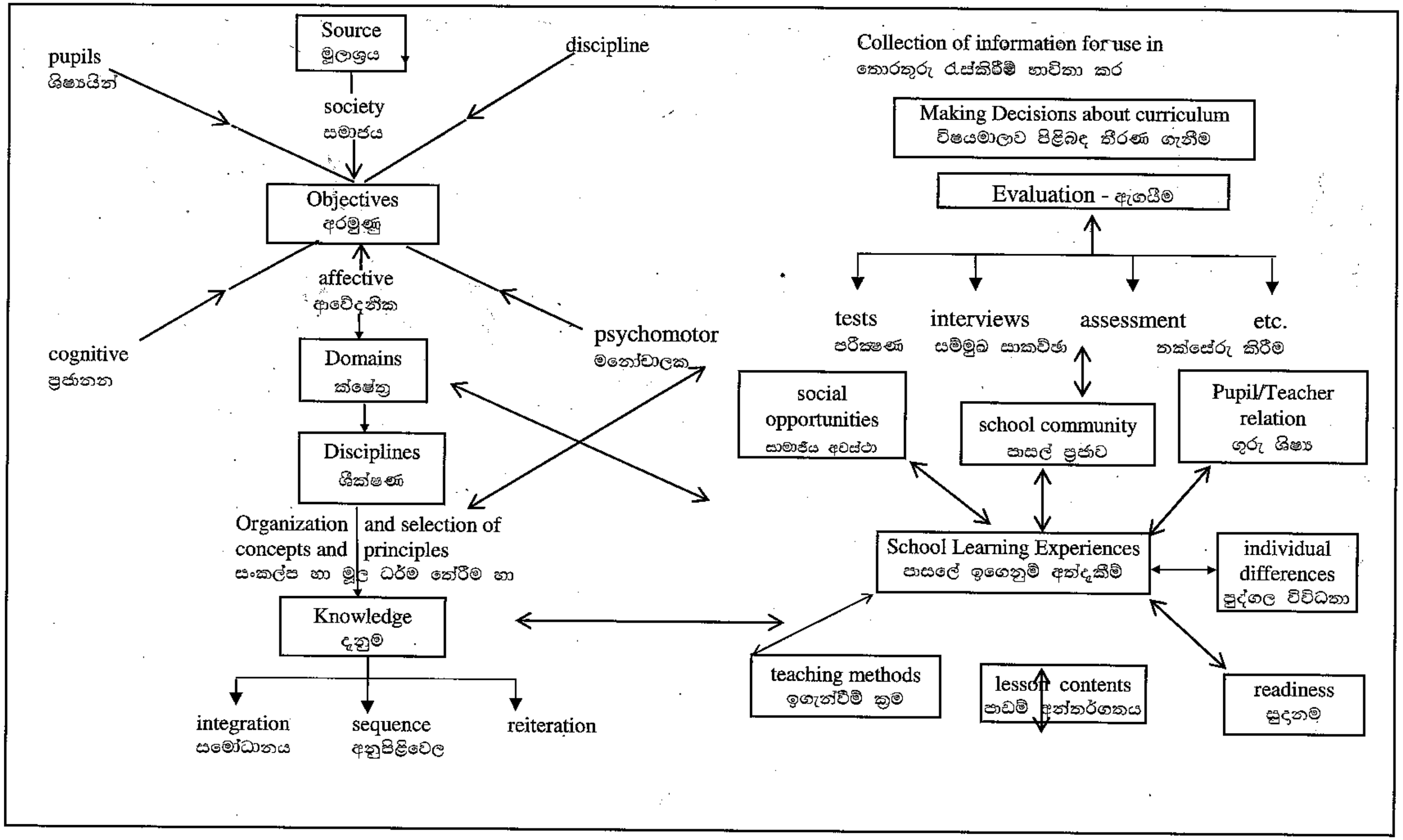
ඉ. ඇගයීම අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් අනෙකුත් අවස්ථා හා සම්බන්ධතාව නිරන්තර ක්‍රියාවලියක් වශයෙන් දක්වා තිබීම.

ඊ. අධ්‍යාපනික අරමුණු වර්ගීකරණය, ෆීනික්ස්ගේ දැනුම් සිතියම, සමෝධානික සංකල්පය ආදී අධ්‍යාපනික පර්යේෂණ, කර් විසින් සිය ආකෘතිය ඉදිරිපත් කිරීමේදී ප්‍රයෝජනයට ගෙන තිබේ.

උ. විශේෂයෙන්ම ශ්‍රී ලංකාව වැනි සංකීර්ණ අවශ්‍යතා සහිත රටවලට විෂයමාලා සංවර්ධනයේ දී මෙවැනි ආකෘති ඉතා හොඳ පූර්වාදර්ශයක් වේ.

රූප සටහන X

කර්ගේ විෂයමාලා ආකෘතිය



2.4.3 කර්ගේ ආකෘතියේ දුර්වලතා

සෑම අරමුණක්ම චර්යා අරමුණක් ලෙස වෙන් කළ නොහැකිය. චිත්‍ර, සාහිත්‍ය වැනි කලාත්මක විෂයයන්හි චර්යාත්මක වෙනස නිරීක්ෂණය අපහසුය. උදා. වශයෙන් කවියක් රසවිඳීමට ගුරුවරයා ඉගැන්වුවද, සෑම දෙනා තුළම චර්යාමය වෙනස සිදුවූවාදැයි කිව නොහැකිය. ඒ අනුව අරමුණු නිශ්චිතව සෑම කෙනෙකුම බලාපොරොත්තු වන අයුරින් ඒකාකාරව සිදු නොවේ. සෑම ශිෂ්‍යයෙක්ම එකම කෙළවරක් ඇති අවසානයක් කරා නොයයි.

ක්‍රියාකාරකම් 3

i. *අ. විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියක අඩංගු විය යුතු ගුණාංග කවරේද?*
ආ. ඒ අතරින් ප්‍රමුඛත්වය ලැබිය යුතු අංශ මොනවාද?

ii. *කර්ගේ ආකෘතිය ඇසුරෙන් 21 වන සියවසට උචිත වන සේ ශ්‍රී ලංකාවට ගැළපෙන විෂයමාලා ආකෘතියක් ගොඩනගන්න.*

2.5 ස්කිල්බෙක්ගේ ආකෘතිය (1969)

2.5.1 සංස්කෘතික විශ්ලේෂණ ආකෘතියක්

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ සම්ප්‍රදායික ආකෘතිවලින් මිදී විශේෂ නිදහසක් ලබා දුන් ආකෘතියක් ඉදිරිපත් කළ පුද්ගලයෙකු වශයෙන් මැල්කම් ස්කිල්බෙක් හැඳින්විය හැකිය. ස්කිල්බෙක්ගේ ආකෘතිය වශයෙන් දැක්වෙන මෙය සංස්කෘතික විශ්ලේෂණ ආකෘතියක් වශයෙන් හැඳින්වේ.

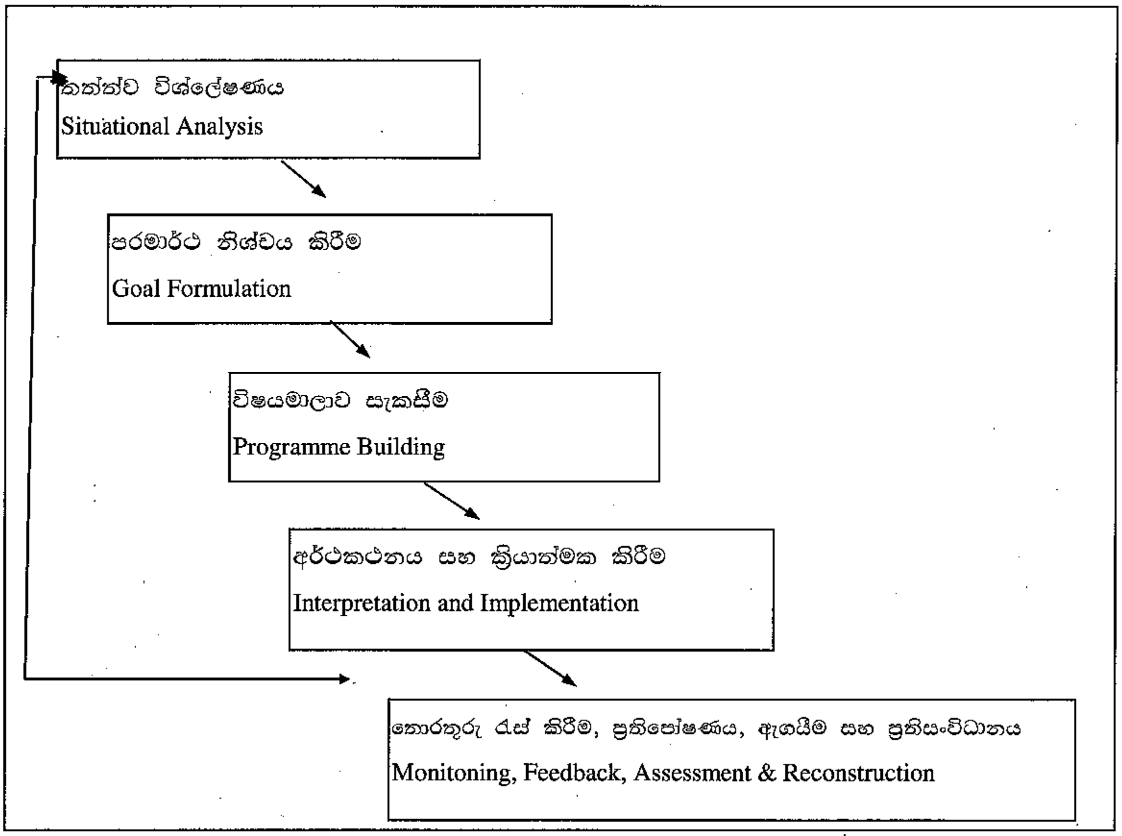
ස්කිල්බෙක්ගේ සංස්කෘතික විශ්ලේෂණ ආකෘතිය විධිමත් සංස්කෘතික ලක්ෂණ තෝරා ගැනීමෙන් ළමුන්ගේ සිතිවිලි හා ක්‍රියාවලීන් බද්ධ විය යුතු බව ප්‍රකාශ කරයි. මේ බව හෝල්ට් (Holt - 1979) මෙසේ ප්‍රකාශ කර තිබේ.

"ස්කිල්බෙක් පොදු විෂයමාලාවේ හරය ලෙස විකල්ප සංස්කෘතික සැලසුම් ඉදිරිපත් කරයි. එය පවතින සංස්කෘතියේ ප්‍රධාන අංග ලක්ෂණයන්ගේ හා ප්‍රවණතාවයන්ගේ විශ්ලේෂණ මත පදනම්ව ඇත. එහිදී පහත සඳහන් ක්‍රියාකාරකම් වැදගත් වන බව ඔහු යෝජනා කරයි."

i. නියමාකාර වූ කාර්ය අවස්ථාවන් හා ආර්ථික ක්‍රියාකාරීත්වයන්
ii. සමාජ රීති සහ සමාජමය අර්ථයක් ඇති ක්‍රියාවලීන්
iii. භාෂාව, ගණිතය, විද්‍යාත්මක සංකල්ප, ආගම වැනි මූලික මිනිස් චර්යා, රටාවන්හි සංකේත
iv. විවේකිය වූ හා විනෝදජනක ක්‍රියාවලීන්
v. ආයතනික ස්වරූපය
vi. රාජ්‍ය හා සමාජමය ප්‍රතිපත්ති
vii. පුද්ගල අන්තර් සම්බන්ධතා
viii. පුද්ගල නිර්මාණාත්මක ඉදිරිපත් කිරීම් (Holt - 1979 : 47)

ස්කිල්බෙක් සිය විෂයමාලා ආකෘතිය පහත සඳහන් අයුරින් රූප සටහනක් මගින් ඉදිරිපත් කර තිබේ.

රූප සටහන XI
ස්කිල්බෙක්ගේ ආකෘතිය



මැල්කම් ස්කිල්බෙක් සිය විෂයමාලා ආකෘතිය ආරම්භ කරන්නේ, සම්ප්‍රදායික අයුරින් පරමාර්ථ නිර්ණය කිරීමෙන් නොවේ. ඒ සඳහා ඔහු පවතින තත්ත්වය පිළිබඳ තත්ත්ව විශ්ලේෂණයක් සිදු කළ යුතු බව දක්වයි. (Situational Analysis) ස්කිල්බෙක් මුලින්ම විෂයමාලා සංවර්ධනය අවශ්‍ය වන (ස්ථානය, ප්‍රදේශය, රට) අවස්ථාවේ තත්ත්වය, මුලින්ම විශ්ලේෂණයට භාජනය කළ යුතු බව දක්වයි. මෙහිදී මෙම අවස්ථා අධ්‍යයනය සඳහා ක්ෂේත්‍ර දෙකක් ඇතුළත් වේ. මේ බව යුනෙස්කෝව මගින් ප්‍රකාශයට පත් කරන ලද ග්‍රන්ථයක මෙසේ දැක්වේ. (Unesco: 1988)

i. සමාජයේ වෙනස් වන අවශ්‍යතාවන් හඳුනා ගැනීම.

ii. අධ්‍යාපාඩුවල ස්වභාවය තීරණය කිරීම සඳහා පවතින පුහුණු වැඩ සටහන් පිළිබඳව සොයා බැලීම.

ඉන් පසුව පවතින පහසුකම් හා සම්බාධක මත පදනම්ව මෙම දුර්වලතාවන් මඟ හරවා ගැනීම සඳහා වූ යෝග්‍ය ක්‍රමෝපායයන් තෝරා ගනී. මෙම විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රමය තුළ ඉස්මතු කළ යුතු අවශ්‍යතාව ලෙස සැලකෙන්නේ පවතින සමාජ ක්‍රමය තුළ ඇති නිරන්තර ඉල්ලීමයි.

අවස්ථා අධ්‍යයනය කිරීමෙන් අනතුරුව පවතින තත්ත්වය ජය ගැනීම සඳහා පරමාර්ථ තීරණය කරයි. ඒ සඳහා ජාතික, ප්‍රාදේශීය, ග්‍රාමීය, පාරිසරික ප්‍රශ්න විසඳ ගැනීම හා විශ්ලේෂණය මගින් සහාය ලබා ගනියි.

තෝරාගත් පරමාර්ථ ඉටුකර ගැනීම සඳහා පවතින විෂයමාලා දුර්වලතා, ස්වභාවය හා ප්‍රමාණයන් හඳුනා ගැනීම ඉන් අනතුරුව සිදු වේ. මෙය විෂයමාලා සැකසීම යනුවෙන් හැඳින්වේ.

විෂයමාලා සැකසීමෙන් පසු අන්තර්ගතය සහ අධ්‍යයනය පිළිබඳ අත්දැකීම් සැලසුම් කිරීම සිදු කරයි. මෙම සියළු තොරතුරු මත අවසානයේ ඇගයීම සිදු කරයි. එම ඇගයීම් තොරතුරු පදනම් කරගෙන නැවත තත්ත්ව විශ්ලේෂණ ක්‍රියාවලීන් ආරම්භ කරයි. මේ ආකාරයෙන් එක් චක්‍රයක් අවසන් වූ පසු තවත් චක්‍රයක් ආරම්භ වේ. මෙය නොනවතින විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියක් සේ පෙන්නුම් කෙරේ.

2.5.2 ස්කිල්බෙක්ගේ ආකෘතියේ විශේෂ ලක්ෂණ

i. සැමට පොදු විෂයමාලාවක් නිර්දේශ කිරීමට වඩා පළාතට, ප්‍රදේශයට, ආර්ථිකයට, සමාජයට අවශ්‍ය තත්ත්වයන් විශ්ලේෂණය කොට විෂයමාලාව සකස් කරයි.

ii. මෙමගින් සිසුන් තම ජීවිතයට ප්‍රයෝජනයට ගත නොහැකි දේ ඉගෙනීමෙන් මිදේ. සිසුන් ඉගෙන ගන්නේ ජීවිත ට ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි, පරිසරයට වැඩදායක දේ පමණක් වේ.

iii. මෙවැනි විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘතියක් ක්‍රියාත්මක කරන රටක අධ්‍යාපනය සඳහා වැය කරන ජාතික ධනයෙන් උපරිම ප්‍රයෝජන ගත හැකි වේ.

iv. ශ්‍රී ලංකාව වැනි බහු සංස්කෘතික ලක්ෂණ පෙන්නුම් කරන රටක මෙවැනි විෂයමාලා ආකෘතියක් වඩා වැඩදායක වේ.

v. මෙම විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘතිය නොනවතින ක්‍රියාවලියක් සේ නැවත නැවත සංශෝධනය වෙමින් පවතින ක්‍රියාවලියක් නිසා සියළු ක්‍රියාකාරකම් කිසිවිටක් යල්පැන ගිය කාර්යයන් බවට පත් නොවේ.

2.5.3 ස්කිල්බෙක්ගේ ආකෘතියේ දුර්වලතා

i. මෙය අසීමිත නිදහසක් ලබා දුන් ආකෘතියක් ලෙස සැලකේ.

ii. තත්ත්ව විශ්ලේෂණය මගින් පරමාර්ථ තීරණය කිරීමක් මිස මෙහි වෙනත් සීමා ලබා දී නැත.

iii. අධ්‍යාපනය මගින් ලබා දෙන දැනුම රටේ සැම ස්ථානයකදීම සමාන නොවේ.

iv. මෙය සහතිකකරණයේදී ගැටළු මතු කරවයි.

v. සිසුන්ගේ වයස, මනෝ විද්‍යා මූලධර්ම ආදිය මෙම ආකෘතියේදී භාවිතයට ගත නොහැකි වෙයි. ඊට හේතු වන්නේ මෙවැනි ආකෘතියක ප ථ ප්‍රාදේශීය සංස්කෘතියේ තත්ත්ව විශ්ලේෂණය මගින් තීරණය කරනු ලැබීමයි.

ක්‍රියාකාරකම් 4

i. ***ඔබ ජීවත් වන ප්‍රදේශයේ තත්ත්ව විශ්ලේෂණයක් කරමින් එම කරුණු මත ස්කිල්බෙග්ගේ ආකෘතිය සැලකිල්ලට ගෙන විෂයමාලා ආකෘතියක් ගොඩනගන්න.***

ii. ***ස්කිල්බෙක්ගේ ආකාතිය කිසියම් රටකට වඩාත් අර්ථවත් වන්නේ කෙසේ දැයි පැහැදිලි කරන්න.***

සාරාංශය

විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘති යනු කවරේදැයි සැකෙවින් හඳුන්වා දෙමින්, විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘති හතරක් පිළිබඳව කරුණු මෙම පාඩමින් ඔබ වෙත ඉදිරිපත් විය. එම ආකෘති හතර රැල්ෆ් ටයිලර්, ඩී.කේ.වීලර්, ජෝන් එෆ් කර් සහ මැල්කම් ස්කිල්බෙක් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද ඒවා වේ. එනිසා එම එක් එක් ආකෘතිය හැඳින්වෙන්නේ ඉහත එක් එක් ලේඛකයාගේ නමින් ටයිලර්ගේ ආකෘතිය, වීලර්ගේ ආකෘතිය, කර්ගේ ආකෘතිය සහ ස්කිල්බෙක්ගේ ආකෘතිය නමිනි.

ඉහත එක් එක් ආකෘතිය පිළිබඳ හැඳින්වීම, එහි විශේෂ ලක්ෂණ සහ දුර්වලතා පාඩමින් ඉදිරිපත් කර ඇත. ඒ අනුව එක් එක් ආකෘතියේ වැදගත්කම සහ ප්‍රායෝගික බවත් තීරණය කිරීමේ වගකීම ඔබ වෙත පැවරේ. එක් එක් ආකෘතියට වැදගත් වන කරුණු

සැලකිල්ලට ගනිමින් ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් සඳහා විෂයමාලාවක් සංවර්ධනය කර ගැනීමේ කාර්යයේ දී උචිත ආකෘතියක් ගොඩනගා ගැනීමට යම් පිටුවහලක් මෙම පාඩමින් ඔබට ලැබිය හැකි වනු නිසැකය.

අරමුණු

මෙම සැසිය හැදෑරීමෙන් පසු ඔබට,

i. විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘතියක් යනු කුමක්දැයි පැහැදිලි කිරීමටත්,

ii. විෂයමාලා සංවර්ධන කාර්ය සඳහා විෂයමාලා ආකෘති බිහිවූ බව පෙන්වා දීමටත්,

iii. විෂයමාලා ආකෘති කිහිපයක් නම් කිරීමට සහ එම ආකෘතිවල පවත්නා විශේෂ ලක්ෂණ දැක්වීමටත්,

iv. විෂයමාලා ආකෘතිවල විශේෂ ලක්ෂණ ප්‍රායෝගිකව යොදා ගැනීමටත්,

v. ශ්‍රී ලංකාවට උචිත විෂයමාලා ආකෘතියක් නිර්මාණය කිරීමේ දී සලකා බැලිය යුතු කරුණු තීරණය කිරීමටත්,

හැකි වෙතැයි විශ්වාස කෙරේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Dissanayake M.W.W. (1980) **A Study to Review the Efforts in Curriculum Development** at **Junior Secondary School Level in Sri Lanka**, Unpublished Thesis University of Colombo

Holt, M (1979) **Regenerating the Curriculum,** Routledge, Kegan Paul, London

Kelly, G.A., Jenkins David and Shipinan M. D. (1978) **Curriculum and Introduction London** Open Book Publishing Ltd.

Kerr, J., F. (1968) **The Problems of Curriculum Reform in** (ed.) Kerr J.F. **Changing the Curriculum** - University of London Press, London

Marsh. J.C. (1992) **Key Concepts for Understanding Curriculum London,** the Falmer Press,

Skilbeck, M. (1991) **Curriculum Reform: An Overview of Trends in Organization for Economic Co-operation and Development** (O.E.C.D.) Centre for Educational Research and Innovation

Tyler R.W. (1949) **Basic Principles of Curriculum and Instruction Chicago,** University of Chicago Press, Chicago

UNESCO, (1976) **Criteria for Curriculum Analysis** (Sub Regional Curriculum Workshop, Colombo, Sri Lanka) UNESCO, Regional Office for Education in Asia, Bangkok, Thailand

UNESCO (1988) **Environmental Education: A Process for Pre-service Teacher Training Curriculum Development**, Environmental Education Series 26, Division of Science Technical and Environmental Education India

Wheeler, D.K. (1967) **Curriculum Process London**, University of London Press Ltd.

දිසානායක, එම්.ඩබ්.ඩබ්. (1988) විමධ්‍යගත විෂයමාලා සංවර්ධනය සඳහා පූර්වාදර්ශ, ***අධ්‍යාපනය*** අංක 19, ශ්‍රී ලංකා ජාතික අධ්‍යාපන සංගමය, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

සේනාධීර එස් (1996) ***ශ්‍රී ලංකා ද්විතියික පාසල් විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ අවශ්‍යතා***,මහනුවර යුනියන් මුද්‍රණාලය,

3 වන සැසිය
විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කිරීම කෙරෙහි ඇති මනෝවිද්‍යානුකූල බලපෑම

අන්තර්ගතය

හැඳින්වීම

3.1 මනෝවිද්‍යාව යනු කුමක් ද?

3.2 අධ්‍යාපනය හා මනෝවිද්‍යාව අතර ඇති සම්බන්ධය

3.3 පියාජේගේ මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස්

3.4 පියාජේගේ මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් විෂයමාලා සැලසුම් කිරීම හා සංවිධානය කිරීමේ දී වැදගත් වන අයුරු

3.5 බෲනර් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස්

3.6 බෲනර්ගේ අදහස් විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී වැදගත් වන අයුරු

3.7 විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී වැදගත් වන විවිධ මනෝ විද්‍යාත්මක අදහස්

සාරාංශය

අරමුණු

හැඳින්වීම

නූතන ලෝකයේ සෑම රටකම විශේෂ අවධානයට ලක්ව ඇති විෂයමාලාව වර්තමානයේ රටක සමාජ ආර්ථික අවශ්‍යතා පදනම් කොට ගෙන වෙනස් වෙමින් පවතී. අතීතයේ විෂයමාලා ආකෘති ඉතා සරල වූ අතර, එය ගුරුවරයා විසින් සිය දැනුම, විෂය කරුණු මගින් ශිෂ්‍යයාට ලබා දීමට සීමා විය. එහෙත් වර්තමානයේ විෂයමාලාව යනු දර්ශනය, මනෝවිද්‍යාව හා සියලුම විෂයයන්ගේ ඉගැන්වීම් පදනම් කොට සකස් වූවකි. මෙම සමෝධානිත සම්බන්ධතා අද විෂයමාලා සැලසුම් කිරීමේ දී හා සංවර්ධනය කිරීමේ දී ඉතා වැදගත් වේ. එබැවින් මෙම සැසියේ දී විෂයමාලා සැලසුම් කිරීමේ දී හා සංවර්ධනය කිරීමේ දී, ඒ සඳහා වන මනෝවිද්‍යානුකූල බලපෑම මූලික වශයෙන් සාකච්ඡා කිරීම අපේක්ෂා කෙරේ..

මෙම සැසියේ දී ප්‍රථමයෙන් අපි ***මනෝවිද්‍යාව යනු කුමක් ද?*** යන්න අර්ථකථනය කර ගනිමින් මනෝවිද්‍යාව පිළිබඳ නිර්වචන කිහිපයක් පරීක්ෂා කර බලමු. ඉන් අනතුරුව ***අධ්‍යාපනය හා මනෝවිද්‍යාව අතර ඇති සම්බන්ධය*** විග්‍රහ කිරීමට යොමු වෙමු. මෙහිදී අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ විවිධ වැදගත් අංග වන ඉගැන්වීම, විෂයමාලාව, ශිෂ්‍ය විවිධත්වය, ශිෂ්‍ය විනය හා ඇගයීම් ක්‍රම යන අංශ හා මනෝවිද්‍යාව අතර ඇති සම්බන්ධතාව වෙත අවධානය යොමු කිරීම ඵලදායී කාර්යයක් වනු ඇත. ඉන් අනතුරුව ***පියාජේගේ මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස්*** වෙත ඔබට ඔබේ අවධානය යොමු කළ හැක. බුද්ධි සංවර්ධන අවධි 4 ඔස්සේ ඉදිරිපත් කළ ***පියාජේගේ මනෝ විද්‍යාත්මක අදහස් විෂයමාලා සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කිරීමේ දී***

වැදගත් වන අයුරු විමසා බැලීමට ඔබට හැකිවනු ඇත. ඉන්පසු ***බෲනර් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද මනෝ විද්‍යාත්මක අදහස්*** වෙත අපි අපේ අවධානය යොමු කරමින් ***බෲනර්ගේ අදහස් විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී වැදගත් වන අයුරු*** විමර්ශනය කරමු. අනතුරුව අපි විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී වැදගත් වන වෙනත් වැදගත් මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් කිහිපයක් වෙත සැලකිල්ල යොමු කරමින් අවශ්‍යතා න්‍යායයන් හා ඉගෙනුම් න්‍යායයන් කිහිපයක්

PT 2010/ 07/ EDU/ 11359 JOB NO48011 SIDE 6A UNIT 01

පිළිබඳව හඳුරමින් විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී එම න්‍යායයන් වැදගත් වන ආකාරය ද වටහා ගනිමු.

3.1 මනෝවිද්‍යාව යනු කුමක්ද?

3.1.1 මනෝවිද්‍යාවේ වර්ධනය

20 වන සියවසේ සිට ශීඝ්‍රයෙන් දියුණු වෙමින් පවතින විද්‍යාවක් වශයෙන් හඳුන්වන මනෝවිද්‍යාව ඉංග්‍රීසියෙන් Psychology යන වචනයෙන් අර්ථවත් වේ. Psychology යන්න Psyche (සයික්) සහ Logos (ලෝගෝස්) යන ග්‍රීක වචන වලින් සෑදී තිබේ. 'Psyche' යන්නෙහි ග්‍රීක අර්ථය "සිත" හෝ "ආත්මය" වශයෙන් සැලකෙන අතර Logos යන වචනෙහි අර්ථය "විද්‍යාව" ලෙස සැලකේ. මේ අනුව සිත පිළිබඳ ඉගැන්වෙන විද්‍යාව නැතහොත් ආත්මය පිළිබඳ ඉගැන්වෙන විද්‍යාව මනෝවිද්‍යාව වශයෙන් මනෝවිද්‍යාව පිළිබඳ විශ්වකෝෂයෙහි හඳුන්වා දී ඇත. (Companion Encyclopedia of Psychology 1994; 3-4)

මනෝවිද්‍යාවේ දියුණුවත් සමඟම මනෝවිද්‍යාවට ඉදිරිපත් වූ නිර්වචන ද අර්ථකථන ද ක්‍රමයෙන් වෙනස් වන්නට විය. මුල් කාලීන මනෝවිද්‍යාඥයෝ මනෝවිද්‍යාව මානසික ක්‍රියාකාරිත්වය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක් ලෙස හැඳින්වූහ.

මනෝවිද්‍යාව අර්ථකථනය කර ඇති ආකාරය අධ්‍යයනය කිරීම ද, මෙහිදී ප්‍රයෝජනවත් ය. හින්සි සහ කැම්බෙල් (Hinsie and Campbell - 1975) ඉදිරිපත් කර ඇති අර්ථකථනය පහත දැක්වේ.

"මනස සහ මානසික ක්‍රියාවලීන් විග්‍රහ කරන විද්‍යාවකි. සිහිකල්පනාව, සංජානනය, මතකය ආදිය මෙයට ඇතුළත් වේ." මෙම විග්‍රහය බොහෝ දුරට මනස හා සම්බන්ධය.

පසුකාලීනව චර්යාවාදී ගුරුකුලය දියුණු වීමත් සමඟ මනෝවිද්‍යාවේ නිර්වචනයන්ට චර්යාව පිළිබඳ අදහස් ද ඇතුළත් විය. සතුන් පිළිබඳ කරනු ලබන පරීක්ෂණ වලින් ලබා ගන්නා තොරතුරු මිනිසුන්ට ස්ථාපිත කරන නිසා, මනෝවිද්‍යාව චර්යාව පිළිබඳ අධ්‍යයනයක් ලෙස සැලකුණි.

චර්යාව පිළිබඳ අර්ථකථනය ද මනෝවිද්‍යාව සම්බන්ධ ව මෙසේ දක්වා ඇත.

"සත්ව සහ මිනිස් චර්යාවන් අධ්‍යයනය කරන විද්‍යාව" මනෝවිද්‍යාව බව මෝගන්, (Morgan :1961) මනෝ විද්‍යාව හැඳින්වීම යන ග්‍රන්ථයේ සඳහන් කර ඇත.

පසුකාලීනව ප්‍රජානන මනෝ විද්‍යාඥයින්ගේ මත ප්‍රකාශවීමත් සමඟ චර්යාව හා මානසික ක්‍රියාවලිය යන දෙකම සැලකිල්ලට ගනිමින් මනෝවිද්‍යාව පිළිබඳ නිර්වචන ඉදිරිපත් විය.

මිනිසාගේ සහ සත්වයාගේ චර්යාවන් පිළිබඳ අර්ථකථන ද, මනස පිළිබඳ අර්ථකථන ද, සංශෝධනය කර පසු කාලීනව මනස සහ චර්යාව පිළිබඳ අධ්‍යයනය මනෝවිද්‍යාව බව මනෝවිද්‍යාව හැඳින්වීම පිළිබඳ ලූන් (Loon ; 1989) ගේ ග්‍රන්ථයේ සඳහන් වේ.

මනෝවිද්‍යාව යනු සජීවීන්ගේ චර්යාව අධ්‍යයනය කරන විද්‍යාවක් නම් මෙහිදී චර්යාව යනු කුමක් දැයි විමසිය හැකිය. සියළුම ක්‍රියාකාරකම් චර්යාවට අයත් ය. සියළුම මනුෂ්‍ය ක්‍රියාකාරකම් චර්යාවට අයත් වේ.

උදාහරණ වශයෙන්,

ශාරීරික ක්‍රියාකාරකම් - කථා කිරීම, ඇවිදීම

ප්‍රජානන ක්‍රියාකාරකම් - චින්තනය තර්කනය, ස්මෘතිය

සංවේදාත්මක ක්‍රියාකාරකම් - කණගාටුව, ප්‍රීතිය, භීතිය වැනි

මනෝවිද්‍යාව පිළිබඳ විශ්වකෝෂයෙහි මෙම විග්‍රහය තවදුරටත් පැහැදිලිව අර්ථකථනය කර ඇත.

"ජීවීන්ගේ චර්යාව මෙන්ම සිහි කල්පනාව සහිතව සහ රහිතව සිදුවන මානසික ක්‍රියාවලීන්ගේ විද්‍යාත්මක අධ්‍යයනය බව" එහි සඳහන් වේ. (Encyclopedia of Psychology 1994 xxii)

3.1.2 මනෝවිද්‍යාව පිළිබඳ විවිධ නිර්වචන

මනෝවිද්‍යාව පිළිබඳව ඉදිරිපත් කොට ඇති නිර්වචන කිහිපයක් දැන් පරීක්ෂා කර බලමු.

i. මනෝවිද්‍යාව යනු මානසික ජීවිතයේ, එහි සංසිද්ධීන් හා තත්ත්වයන් ගේ විද්‍යාවයි. හැඟීම්, අභිරුචි, ප්‍රජානනය, තර්කනය යනාදී ලෙස හඳුන්වන ද සියල්ල සංසිද්ධීන් වේ." (විලියම් ජේම්ස් - 1890)

ii. "මනෝවිද්‍යාව ජීවීන්ගේ චර්යාව පැහැදිලි කරන සාමාන්‍ය නීති අනාවරණය කිරීමට තැත් කිරීමක් වේ. සත්ත්වයා මිනිසා හෝ වෙනත් අයෙකු හට කළ හැකි විවිධ වර්ගවල ක්‍රියාකාරිත්වය හඳුනා ගැනීම, විස්තර කිරීම හා වර්ග කිරීමකි". (ආතර් ගේට්ස් - 1931.)

iii. මෑත කාලයේ ඉදිරිපත් වූ නිර්වචන අතර ගෙල්ඩාඩ් ගේ "මනුෂ්‍ය ස්වභාවය පිළිබඳ විග්‍රහ කරන විද්‍යාව මනෝවිද්‍යාව වේ" (ගෙල්ඩාඩ්) යන නිර්වචනය වැදගත් වේ.

iv. "සප්‍රානික ජීවීන්ගේ චර්යාව පිළිබඳ හදරන විද්‍යාව මනෝවිද්‍යාව වේ ." (මන්) යනුවෙන් සහ

v. "මනෝවිද්‍යාව යනු සප්‍රාණික ජීවීන්ගේ චර්යාව පිළිබඳ යථාර්ථ විද්‍යාවයි." (මැක්ඩූගල්) යනුවෙන් ද මනෝවිද්‍යාව නිර්වචන කර ඇත.

මෙම නිර්වචන පිළිබඳ විමසිලිමත් වීමේ දී පෙනී යන්නේ, සියළුම මනෝවිද්‍යාඥයින් මනෝවිද්‍යාව විද්‍යාවක් වශයෙන් හඳුන්වන බවයි. විද්‍යාවක් යනු වාස්තවික ලෙසත් ප්‍රමාණාත්මක ලෙසත් මැනීමට හැකි සංසිද්ධි පිළිබඳ හැදෑරීමයි. එමෙන්ම විද්‍යාව මගින් යම්කිසි විෂයයක අන්තර්ගත අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධයක් පවත්වන කරුණු හා මූලධර්ම අධ්‍යයනය කරයි. එමගින් සත්‍යය පිළිබඳ ගවේෂණය කිරීමක් අදහස් වේ. විද්‍යාවක් වශයෙන් මනෝවිද්‍යාව මගින් මනුෂ්‍ය චර්යා, මනුෂ්‍ය හැඟීම්, චින්තන හා ක්‍රියා පිළිබඳව ක්‍රමානුකූල නිරීක්ෂණය මගින් අධ්‍යයනය කරයි. ජීවිතයේ ගුණාත්මක වර්ධනය සඳහා මනෝවිද්‍යාවේ අවශ්‍යතාව -සිම්බාඩෝ සහ රච් (Zimbardo and Ruch 1980) විස්තරාත්මකව ඉදිරිපත් කර ඇත.

මනෝවිද්‍යාව විද්‍යාවක් ලෙස පමණක් නොව කලාවක් වශයෙන් ද සලකයි. ඊට හේතුව වන්නේ, විද්‍යානුකූල සොයා බැලීම් වල ප්‍රතිඵල, අධ්‍යාපන, සමාජ හා පෞද්ගලික ගැටළුවලදී අප විසින් භාවිතා කිරීමයි. එම නිසා මනෝවිද්‍යාව විද්‍යාවක් මෙන්ම කලාවක් ද වේ. දරුවාගේ මූලික සමාජ සංවර්ධනය පිළිබඳව " ගුරුවරුන් සඳහා මනෝවිද්‍යාව" නැමැති පොතේ ෆොන්ටානා (Fontana, D - 1995 : 19) පවුලේ බලපෑම ආදිය ඇසුරින් කරුණු ඉදිරිපත් කර ඇත.

3.2 අධ්‍යාපනය හා මනෝවිද්‍යාව අතර ඇති සම්බන්ධය

3.2.1 ගුරු කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනය

අතීතයේ දී අධ්‍යාපනය ගුරු කේන්ද්‍රීය හා විෂය කේන්ද්‍රීය විය. පැරණි ගුරුවරුන් පුරුදුව සිටියේ ඉගෙනුම ලබන ළමයා ගැන සැලකිලිමත් වීමට නොව, උගන්වනු ලබන විෂයය කෙසේ හෝ කිනම් ක්‍රමයකින් හෝ ඉගැන්වීමට ය. මේ බව රුබේරු මෙසේ පැහැදිලි කරයි.

"ගුණපාලට ගණිතය ඉගැන්වීමේ දී පැරණි ගුරුවරු පුරුදුව සිටියේ ගුණපාල ගැන සැලකිලිමත් වීමට නොව, ගණිතය ගැන සැලකිලිමත් වීමටය. ඔවුන් ගුරුවරුන් වශයෙන් බලාපොරොත්තු වූයේ, කෙසේ හෝ ගුණපාලට ගණිතය ඉගැන්වීමයි. ගණිතය හැදෑරීමේ දී, ගුණපාල දක්වූ ආකල්ප, ගණිතයට ගුණපාල පෙන්නුම් කළ පරිණතිය, යනාදිය ගැන කිසිදු සැලකිල්ලක් නොදක්වන ලදි. කෙසේ හෝ ගුණපාලට ගණිතය ඉගැන්වීමට පසුබට නොවූ ගුරුවරයා ඔහුට දඬුවම් දී හෝ එම කටයුත්ත කිරීමට උත්සාහ ගත්තේ ය." (රුබේරු 1988 : 49)

3.2.2 මනෝවිද්‍යාව හා ඉගැන්වීම අතර සම්බන්ධය

පැරණි අධ්‍යාපනය සකස් වී තිබුණේ, ළමුන්ට උගන්වන්නේ කෙසේ ද, යන ප්‍රශ්නයට පිළිතුරු සෙවීම සඳහා ය. එහෙත් පසුකාලීනව, ඉගෙන ගැනීමට ළමුන්ට උදව් කරන්නේ කෙසේ ද? යන ප්‍රශ්නයට පිළිතුරු සෙවීමට අධ්‍යාපනය සකස් විය. ඒ සඳහා රූසෝ වැනි ස්වභාව ධර්ම වාදීන්ගේ අදහස් අධ්‍යාපනයට ඇතුළත් විය. ළමා කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වැදගත්ම පුද්ගලයා රූසෝ ය. රූසෝ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ දක්වූ අදහස් කොතලාවල මෙසේ පැහැදිලි කරයි.

"රූසෝ ඇරඹූ ස්වභාවවාදී සංකල්පය විසින් ගුරුවරයාට, පාසලට, පොතපතට හෝ විෂයකට වඩා අධ්‍යාපන අවස්ථාවේ පෙරමුණේ තබනු ලැබුවේ ශිෂ්‍යයා විය. එහි ප්‍රතිඵලය වූයේ ළමා ස්වභාවය කොහෙත්ම නොසලකා හැරිය නොහැකි දෙයක් බවට පත් වීමයි." (කොතලාවල - 1996 : 11)

මේ අනුව දැනුම හා ක්‍රියාව සම්බන්ධ කොට ළමයාට අත්දැකීම් මගින් ඉගෙනීමට ඉඩ සැලසිය යුතු බව රූසෝ යෝජනා කළේ, අද අප පිළිගන්නා ක්‍රියාවෙන් අවබෝධය යන මනෝවිද්‍යාත්මක සංකල්පයම බව පැහැදිලි ය.

මේ නිසා දැනුම හා ක්‍රියාව සම්බන්ධ කොට, සිසුන්ට දැනුම ලබා දීමේ දී ළමයා හා ළමාවිය පිළිබඳ හොඳින් අවබෝධ කර ගැනීම ඉතා වැදගත් විය. මෙම මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් ඉගැන්වීමේ දී හා අධ්‍යාපන කාර්යයේ දී විප්ලවයක් ඇති කිරීමට සමත් විය. රූසෝ ළමයා පිළිබඳ දක්වූ විශේෂ සැලකිල්ලත් සමඟම පෙර, ගුරු කේන්ද්‍රීය හා විෂය කේන්ද්‍රීය වූ අධ්‍යාපන ක්‍රමය ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය විය. ඒ අනුව කණ්ඩායම් වැඩ, පියවර පාඩම්, ගැටළු විසඳීමේ ඉගැන්වීම් ක්‍රමය මෙන්ම නවීන ඉගැන්වීම් ක්‍රම ලෙස සැලකෙන ඩෝල්ටන් ක්‍රමය (Daltan Plan) ව්‍යාපෘති ක්‍රමය (Project Method) ක්‍රීඩා ක්‍රමය (Play Way) වැනි ඉගැන්වීම් ක්‍රම සියල්ලම සිසුන්ගේ මානසික තත්ත්වයන් හා අවශ්‍යතා අනුව සකසා තිබේ. ගතානුගතික ගුරු කේන්ද්‍රීය ක්‍රම යොදා ගැනීම නිසා පන්ති කාමර තුළ සන්නිවේදන දුර්වලතා ඇතිවන බව පෙන්වා දෙන චෝහන් (Chauhan 1994 : 11) ඉගැන්වීම සඳහා නව ක්‍රම ශිල්ප යොදා ගැනීමේ වැදගත්කම පැහැදිලි කර ඇත.

3.2.3 මනෝවිද්‍යාව සහ විෂයයන් අතර සම්බන්ධය

ඉගැන්වීම් ක්‍රම පමණක් නොව ඉගැන්විය යුතු විෂයයන් හා ඒවා කවර වයසක දී කොතරම් දුරට ඉගැන්විය යුතු ද, කවර වයස් සීමාවලදී කුමන සංකල්ප කුමන ප්‍රමාණයට ඉගැන්විය යුතු ද, යන කරුණු තීරණය කරනු ලැබුයේ මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් අනුව ය. එහිදී ළමයාගේ සංවර්ධන අවධි හා ඒ සමඟ හැඩ ගැසෙන බුද්ධියේ ප්‍රමාණය වැනි සාධක පිළිබඳ අවධානය යොමු කරනු ලැබුවේ මනෝවිද්‍යාවේ දියුණුවත් සමඟ ය. මේ අනුව විෂයමාලා සැලසුම් කිරීම සඳහා මනෝවිද්‍යා සංකල්ප ඉමහත් ප්‍රයෝජනයක් ගෙන එන ලදී. මෙහිදී පියාජේ වැනි මනෝ විද්‍යාඥයින් ගේ පර්යේෂණ වැදගත් විය. එවැනි පර්යේෂණවල නිගමන විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී ප්‍රයෝජනයට ගැනීම නිසා විෂයමාලා සැකසීමට ද මනෝවිද්‍යාත්මක පදනමක් වැටිණ. ද්විතියික පාසල් විෂයමාලාවේ මනෝවිද්‍යාත්මක පදනම සම්බන්ධ අදහස් ප්‍රකාශ කරන චාන්ඩ් (Chand; 1993 : 243) විශේෂයෙන්ම වාණිජ විද්‍යාව කාර්මික සහ වෘත්තීය අධ්‍යාපනය, ගෘහ ආර්ථික විද්‍යාව, සෞඛ්‍යය හා ශාරීරික අධ්‍යාපනය, සංගීතය, ලලිත කලා, ආගමික, සදාචාරාත්මක සහ චරිත අධ්‍යාපනය ආදිය මනෝවිද්‍යාත්මකව වැදගත් වන බව පැහැදිලි කර ඇත.

3.2.4 මනෝවිද්‍යාත්මකව ශිෂ්‍ය පෞද්ගලික විවිධත්වය සැලකීම වැදගත් වීම.

ඉගැන්වීම් ක්‍රමය හා විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී මෙන්ම ඒ ඒ වයසට, ශ්‍රේණියට ගැලපෙන අයුරින් හා සිසුන්ගේ හැකියා ලැදියා අනුව ප්‍රයෝජනවත් වන අයුරින් පත පොත හා ශිෂ්‍ය පෙළ පොත් ලිවීමේ දී, ලේඛකයන්ට ද මෙම මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් ප්‍රයෝජනවත් විය.

එමෙන්ම ළමයින් පෙන්නුම් කරන්නා වූ පෞද්ගලික විවිධත්වයන් ද, මෙහිදී වැදගත් සාධකයකි. ළමයින් තුළ පවතින විවිධත්වයන් පිළිබඳ මනෝවිද්‍යාවෙන් අවධානය යොමු කරන ලදී. මේ බව රුබේරු මෙසේ පැහැදිලි කරයි.

"විවිධත්වයන් ගැන සිතන විට එක් ළමයෙක් තවත් ළමයෙකුගෙන් වෙනස් වන බව සත්‍යයක් ලෙස පෙනේ. අවම වශයෙන් පුද්ගලයන් දෙදෙනකුවත් කුමන අන්දමකින් හෝ එක සමාන නොවේ. බුද්ධිය (Intelligence) හැකියා (Abilities) කෞශල්‍යයන් (Skills) ඇළුම් (Interests) ආවේග (Emotions) රංජන (Sentiments) ගති ලක්ෂණ (Qualities) සහ ආකල්ප (Attitudes) යනාදිය පුද්ගලයාගෙන් පුද්ගලයාට වෙනස් විය. ළමා කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනය තුළින් ළමයින්ගේ පෞද්ගලික විවිධත්වයන්ට සරිලන ලෙස අධ්‍යාපනය පිළියෙල කරයි." (රුබේරු 1988 : 50)

විශේෂ ඉගෙනීමේ දුර්වලතා වලින් යුත් අවාසිදයක නිවාස සහ ප්‍රජා පරිසර වලින් පැමිණෙන, සාමාන්‍ය සංස්කෘතීන්ට වෙනස් වූ නිවාස වලින් පැමිණෙන කඩාකප්පල්කාරී ස්වරූපයෙන් හැසිරෙන මානසික සහ ශාරීරික ඌනතාවලින් යුත් සිසුන් තුළ දක්නට ලැබෙන විවිධත්වයන් සැලකිල්ලට ගනිමින් අධ්‍යාපනය සැකසීම සඳහා මනෝවිද්‍යාවෙන් ලැබෙන්නේ මහත් රුකුලක් බව ඩෝල් (Dole; 1996: 61) පැහැදිලි කර දී ඇත.

3.2.5 ශිෂ්‍ය විවිධත්වය හා සම්බන්ධ මනෝවිද්‍යාත්මක ලක්ෂණ

අසාමාන්‍ය ළමුන් ගැන ද මනෝවිද්‍යාවෙන් අවධානය යොමු විය. මන්ද බුද්ධික ළමුන්, පසුබට ළමුන්, සුභග ළමුන් ආදීන් පිළිබඳ විශේෂ අධ්‍යාපන ක්‍රම මගින් අවධානය යොමු කිරීම පිළිබඳව "දුස්සමාහිත තත්ත්වය හා බාලාපචාරය පිළිබඳ ගැටළු හා ඒවාට පිළියම් ද, ප්‍රශ්න ඇති කරන ගැටවර විය පිළිබඳ අවබෝධය හා එහිදී කටයුතු කරන ආකාරය පිළිබඳ දැන ගත හැකිවීම අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව නිසා සිදු වූ වැදගත් සේවයකි" යනුවෙන් රෝස් (Ross; 1942 : 100) අදහස් දක්වයි.

මේ අනුව ළමයින්ගේ තත්ත්වයන් හා විවිධ සංවර්ධන අවධි පිළිබඳව පැහැදිලිව හඳුනා ගැනීමට සහ ඒ අනුව අධ්‍යාපනය සැලසුම් කිරීමටත්, මනෝවිද්‍යාවෙන් ගත හැකි ප්‍රයෝජන ඉතා විශාල ය.

3.2.6 අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව සහ ළමා විනය

ළමුන්ගේ විනය පිළිබඳ ප්‍රශ්න විසඳ ගැනීමේ දී ශාරීරික දඬුවම් නොව තෑගි දීම, ප්‍රශංසා කිරීම, ආදී විවිධ පෙළඹවීම් භාවිතා කිරීම පිළිබඳ අදහස් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියට එක් වූයේ, මනෝවිද්‍යාව තුළිනි. විනය ගැටළු විසඳීමේ දී ගුරු ආකල්ප ද වර්තමානයේ ප්‍රජාතන්ත්‍රීයව වෙනස් වී ඇති බව, චෝහන් (Chauhan: 1994 :13) දක්වා ඇත.

3.2.7 අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව සහ විවිධ ඇගයීම් ක්‍රම

සිසුන්ගේ බුද්ධිය මනින විවිධ ඇගයීම් ක්‍රම අධ්‍යාපනයට එක් වූයේ මනෝවිද්‍යාව නිසා ය. ඒ අනුව විශේෂ ශක්තීන් මනින අභියෝග්‍යතා පරීක්ෂණ, ආකල්ප පරීක්ෂණ, පෞරුෂ මාන, සමාජ මිතික වැනි පරීක්ෂණ මනෝවිද්‍යානුකූල අදහස් අනුව අධ්‍යාපනයට එක් වී තිබේ. බුද්ධි පරීක්ෂණවල වැදගත්කම, බුද්ධිඵලය (IQ) කෙරෙහි ආරය මෙන්ම පරිසරය ද වැදගත් වන බව, හැන්ස් අයිසෙන්ක් වැනි අයගේ පරීක්ෂණ ඇසුරින් රෝඩිගා (Roediger ; 1984: 363) පැහැදිලි කර ඇත.

මේ සියළු කරුණු විමසා බැලීමේ දී අධ්‍යාපනය හා මනෝවිද්‍යාව අතර ඇති සම්බන්ධතා සුළු පටු නොවන බව පැහැදිලි වේ.

ක්‍රියාකාරකම් - 1

මනෝවිද්‍යාව සහ අධ්‍යාපනය අතර සම්බන්ධයක් පවතින බව කරුණු 3ක් ඇසුරින් පැහැදිලි කරන්න.

3.3 පියාජේගේ මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස්

3.3.1 බුද්ධියෙහි ගුණාත්මක වර්ධනය

ස්විස් ජාතික පියාජේ බුද්ධියෙහි ගුණාත්මක වර්ධනය පිළිබඳව නව චින්තනයක් ඉදිරිපත් කළ මනෝවිද්‍යාඥයෙකි. පියාජේ විසින් තම ළමුන් තිදෙනා අන්වායාම අධ්‍යයනයකට (Longitudinal Study) භාජන කිරීමෙන්, අධ්‍යාපනික සාධනය පිළිබඳ අදහස් රැසක් ඉදිරිපත් කරන ලදි. මිනිසා වැඩෙත්ම ඔහුගේ බුද්ධිමය ක්‍රියාවලිය හා චින්තනය ක්‍රමයෙන් සංකීර්ණ වෙමින් අනුපිළිවෙලකට වර්ධනය වන බව පියාජේ තම සංවර්ධන අවධි සංකල්පය තුළින් පැහැදිලි කළේ ය.

පියාජේට අනුව සෑම ජීවියෙක් ම සිය අධ්‍යාපන කාර්යය ක්‍රියාවලින් දෙකක් අනුව සිදු කරයි.

i. පරිසරයට හුරුවීම

ii. විවිධ මානසික ක්‍රියාකාරිත්වයන් මගින් අත්දැකීම් සංවිධානය කිරීම

3.3.2 පියාජේට අනුව දරුවන් පරිසරයට ප්‍රතික්‍රියා දක්වන ආකාරය

දරුවන් තුළ ආරයෙන් පැවත එන මානසික ක්‍රියාවන් නොමැති අතර ඔවුන් තුළ පරිසරයට ප්‍රතික්‍රියා කළ යුතු සමහර ශිල්ප ක්‍රම පමණක් ඇති බව පියාජේ පවසයි. එහිදී ප්‍රධාන මාර්ග දෙකක් ඔස්සේ දරුවා පරිසරය කරා යොමු වන බව පියාජේ දක්වා ඇත.

i. සමග්‍රහණය

ii. ප්‍රතියෝජනය

ක්‍රමයෙන් නව අවස්ථාවන්ට මුහුණ පාන අළුත් අත්දැකීම්, තමා කලින් ගොඩ නගා ගෙන ඇති චර්යා රටාවන්ට ඒකාබද්ධ කර ගැනීම සමග්‍රහණය වේ. තමාට අවශ්‍ය ලෙස පරිසරයේ ඇති දේවල් වෙනස් කිරීමට දරණ ප්‍රයත්නය ප්‍රතියෝජනය ලෙස පියාජේ හඳුන්වයි. ප්‍රතියෝජනයේ දී දරුවා තැත්වරද ක්‍රමයෙන්, අත්හද බැලීමෙන්, ප්‍රශ්න ඇසීමෙන් ගැටළු නිරාකරණයෙන් තමා ගොඩ නඟාගත් සංවිධානාත්මක ඒකක නැවත සකස් කර ගනී. මෙම බුද්ධිමය ක්‍රියාවලින්හි එකතුව තුළින් පුද්ගලයා පරිසරයට හුරුවන බව පියාජේ අදහස් කරයි. මේ පිළිබඳ කොතලාවලගේ (1993) අදහස වන්නේ "පරිසරය, වස්තූන්, ජීවියා අවබෝධ කර ගන්නා අන්දම සමග්‍රහණය යැයි ද පරිසරය ජීවින් කෙරේ කරන බලපෑම නිසා ඇති වන වෙනස ප්‍රතියෝජනය හෙවත් හුරුව යැයි පියාජේ සලකන බවයි". (කොතලාවල 1993: 38, 47)

පුද්ගලයා වයසින් වැඩෙත්ම සිය බුද්ධිමය ක්‍රියාවලිය හා චින්තනය ක්‍රමයෙන් සංකීර්ණ වෙමින් අනුපිළිවෙලට වර්ධනය වන බව පියාජේ බුද්ධි සංවර්ධන අවධි තුළින් පෙන්වා දී ඇති බව කොතලාවල මෙසේ පැහැදිලි කරයි.

i. ඉන්ද්‍රිය චාලක අවධිය - උත්පත්තියේ සිට අවුරුදු 2 දක්වා

ii. පූර්ව ක්‍රියාකාරී අවධිය
   අ. පූර්ව සංකල්ප අවධිය — අවු: 2 - අවු: 4
   ආ. ප්‍රතිභා චින්තන අවධිය — අවු: 4 - අවු: 7

iii. ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධිය
   අ. සංයුක්ත ක්‍රියා අවධිය — අවු: 7 - අවු: 11
   ආ. විධිමත් ක්‍රියා අවධිය — අවු: 11- අවු: 14

(මෙහි සඳහන් වයස් සීමා, ජිනීවාහි ළමයින් අලලා කරන ලද පරීක්ෂණ ප්‍රතිඵල අනුව නිගමනය කළ සීමා බවත්, ඒවා දළ වශයෙන් දැක්වෙන බවත්, සිත්හි තබා ගත යුතු ව ඇත.)

ඉගෙනීම කෙරෙහි බලපාන ප්‍රජනන සාධක යටතේ ෆොන්ටානා (1995) මෙම අවධි සවිස්තරව පැහැදිලි කර ඇත. විශේෂයෙන් ම විෂයමාලා සම්පාදනයෙහි දී වැදගත් වන බුද්ධි වර්ධනයෙහි සහ ප්‍රජනන ක්ෂෙත්‍රයේ වැදගත්කම ෆොන්ටානා විස්තරාත්මකව දක්වා ඇත.

"Cognitive" (ප්‍රජනන) යන වචනය ලතින් "Cognitio" යන වචනයෙන් ව්‍යුත්පන්න වූවක් බවත්, එම වචනයෙන්, මනෝවිද්‍යාවේ චින්තනය සහ දැනුම හා සම්බන්ධ හැකියාවන් රාශියක් අනාවරණය වන බවත්" ඔහු පැහැදිලි කර ඇත.

ශිෂ්‍යයාගේ ඉගෙනුම් කාර්යයේ සාර්ථකත්වය සඳහා මෙම හැකියා කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් ය. ප්‍රජනන ක්‍රියාවලිය යටතේ බුද්ධිය, චින්තනය, නිර්මාණාත්මක බව, අන්තර් පුද්ගල සබඳතා ඇතුළත් වේ. භාෂාව මඟින් අන්තර් පුද්ගල සබඳතා වර්ධනය වන නිසා "භාෂාව" ප්‍රජනන ක්‍රියාවලියේ වැදගත් ලක්ෂණයක් ලෙස එහි සඳහන් වේ. එම නිසා භාෂාව හා සම්බන්ධ සංකල්ප සංවර්ධනය සහ භාවිතය කෙරෙහි විෂයමාලාවක් සම්පාදනයේ දී, විශේෂ අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් ය.

පියාජේගේ සංවර්ධන අවධි ඇසුරෙන් ප්‍රජනන සංවර්ධනයේ විවිධත්වය ෆොන්ටානා ද නිදසුන් ඇසුරෙන් පැහැදිලි කර ඇත. විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී ඉතා වැදගත් වන පියාජේ ඉදිරිපත් කරන බුද්ධි සංවර්ධන අවධි මින් අනතුරුව සලකා බැලේ.

3.3.3 ඉන්ද්‍රිය චාලක අවධිය - උත්පත්තියේ සිට අවුරුදු 2 දක්වා

මෙම අවධියේ දී දරුවා හඳුන්වනු ලබන්නේ, ආත්ම කේන්ද්‍රීය පුද්ගලයකු ලෙස ය. මේ කාලයේ දරුවාගේ ක්‍රියාවන් ඉන්ද්‍රිය චලනයට සීමාවේ.

"මේ වියේ ළමයා යම් ද්‍රව්‍යයකට ප්‍රතික්‍රියා දක්වන්නේ එම ද්‍රව්‍යයෙහි භෞතික ලක්ෂණ වලට අනුව මිස ඒ ගැන සංකේතාත්මක වැටහීමකට අනුව නොවේ. යයි පියාජේ පවසයි". (කොතලාවල, 1979).

එසේ වුවද ඉන්ද්‍රීය චාලක අවධිය අවසාන වන විට බිළිඳට හේතුඵල සම්බන්ධව මූලික හැඟීමක් ඇති අතර යමක් බලාපොරොත්තුවෙන් ක්‍රියා කිරීමට ද දනී. එමෙන් ම මෙම අවධිය අවසානයේ මානසික ක්‍රියාවන් හා චින්තන කාර්යයන්ගේ ආරම්භය ද පටන් ගනී. ඒ පිළිබඳව මුතුලිංගම් මෙසේ ප්‍රකාශ කරයි. "ඔහු නිර්මාණය හා ගවේශණය ආරම්භ කරන්නේත්, ඉන්ද්‍රීය චාලක ක්‍රියාවන් වෙනුවට මානසික ක්‍රියාවන්ට පුරුදුවීම අරඹන්නේත්, බාහිර පරිසරයේ ඇති ද චිත්තරූප, සංකේත සහ ස්මරණය ඇසුරෙන් මානසික ක්‍රියාවන්ට පෙරළා ගන්නේත්, ***මාස 18 ක පමණ වූ කළ බව***, එම දරුවාගේ ක්‍රියාකාරිත්වයන් නිරීක්ෂණය කිරීමෙන් පියාජේ දැන ගත්තේ ය". (මුතුලිංගම්, 1979 - 137)

මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ, දරුවාගේ චින්තන කාර්යය හා මානසික ක්‍රියාවන්හි ආරම්භය පටන් ගන්නේ, ඉන්ද්‍රීය චාලක අවධිය අවසානයේ භාගයේ දී බව ය.

3.3.4 පූර්ව ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධිය - අවුරුදු 2 සිට අවුරුදු 7 දක්වා

පූර්ව ක්‍රියාකාරී චින්තන අවධිය ප්‍රධාන කොටස් 2 කට බෙදේ.

i. පූර්ව සංකල්පන අවධිය අවුරුදු 2 - 4

ii. ප්‍රතිභා චින්තන අවධිය අවුරුදු 4 - 7

මෙම අවධියේ ළමුන් ඉන්ද්‍රීය චාලක ක්‍රියාකාරකම්වල සිට වියුක්ත චින්තනය දක්වා දියුණු භාෂා සංවර්ධනයක් සමඟම සංඥා හා සංකල්ප මගින් පරිසරයේ බොහෝ දෑ හඳුනා ගනී. මෙම වයසේ දී දරුවන් සාමාන්‍යකරණය හා ව්‍යාපනය බොහෝ සේ භාවිතා කරයි. මේ බව කොතලාවල මෙසේ පැහැදිලි කර තිබේ.

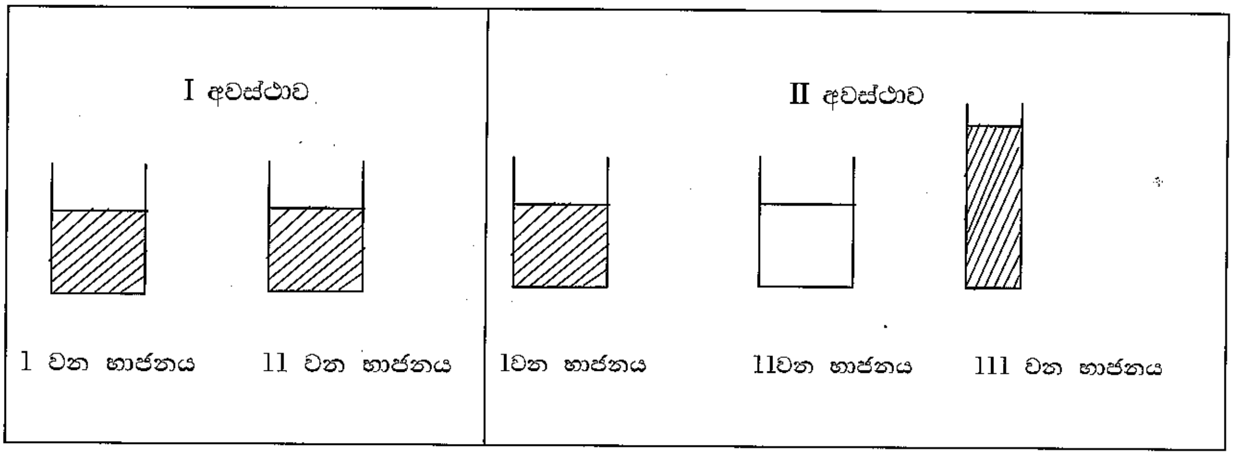
"සංකල්ප ඉගෙනුම සඳහා විභේදනය සහ සාමාන්‍යකරණය යන මානසික ක්‍රියා 2 ක් අවශ්‍ය වේ. මුලදී හැම පක්ෂියකුටම කාක්කා යැයි භාවිතා කරන ළමයා පසුව කාක්කා මයිනාගෙන් වෙන් කර හඳුනා ගනී." (කොතලාවල,1979 - 86)

පූර්ව සංකල්පන අවධියේදී දරුවන් සංකල්ප සාධනයේ දී සාමාන්‍යකරණය හා ව්‍යාපනය භාවිතා කළ ද, ප්‍රතිභා චින්තන අවධිය සංකල්ප සාධනයේ මූල්ම යුගය ලෙස හැඳින්වේ. එසේ වුවද මේ යුගයේ පවා දරුවාගේ චින්තනය ක්‍රියාකාරී නොවේ. මේ යුගයේ දරුවන් සැබෑ තත්ත්වය අවබෝධයෙන් තොරව සංජානනය කරයි. දරුවා නිගමන වලට එළඹෙන්නේ කැපී පෙනෙන ප්‍රබෝධකයක් අනුව මිස, සියළු සාධක සැලකිල්ලට ගෙන නොවේ. පියාජේ මේ තත්ත්වය ඉතාම ප්‍රකට නිදසුනක් වූ "ප්‍රමාණ" සංරක්ෂණය මගින් මෙසේ පැහැදිලි කර තිබේ.

මෙම පරීක්ෂණය සඳහා එක සමාන වීදුරු භාජන දෙකක් පාට ද්‍රවයකින් එකම ප්‍රමාණයට පුරවා ළමයා ඉදිරියේ තබනු ලැබේ. භාජන දෙකේ ම ඇති ද්‍රව ප්‍රමාණ එක සමාන දැයි අවුරුදු 5 ක් පමණ වයසේ ළමයකු ගෙන් ප්‍රශ්න කළහොත් සමාන බව ඔහු බොහෝවිට පිළිගනී. ඉන් පසු එක භාජනයක ඇති දියර ඊට උසින් වැඩි පළලින් අඩු තෙවැනි භාජනයකට ළමයා ඉදිරියේ දීම වත් කරනු ලැබේ.

රූප සටහන I

ප්‍රමාණ සංරක්ෂණය



දැන් නැවත 1 වැනි භාජනයත් 111 වැනි භාජනයත් පෙන්වා ඒ දෙකේ ඇති දියර ප්‍රමාණය සමාන දැයි ඇසුවොත් සමාන නොවන බව ඔහු කියනු ඇත. (කොතලාවල, 1979)

එමෙන්ම වරකට එක් සම්බන්ධතාවකට වඩා දරුවා මනසේ රඳවා නොගනී. යම් තත්ත්වයක ලක්ෂණ කිහිපයක් එකවර සලකා බැලීම සඳහා චින්තනය විමධ්‍ය ගත කළ යුතු ය. ප්‍රතිභා චින්තන අවධියේ දී මෙම හැකියාව දක්නට නැත. එමෙන්ම භාජන දෙකෙහිම දියර සමාන බව ළමයාට තවම වටහා ගත නොහැකි ය. මීට පියාජේ ඉදිරිපත් කළ සාධකය වන්නේ එම වයසේ දරුවන්ගේ ප්‍රත්‍යාවර්තන හැකියාව තවම දියුණු වී නැති බව ය. ප්‍රත්‍යාවර්තන හැකියාව යනු සිත ආපස්සට එළවීමට නැතහොත් යම් ක්‍රියාවන් ආරම්භය කරා නැවත සිතීමට ඇති හැකියාවයි. සිම්බාඩෝ සහ රච් පූර්ව ක්‍රියාකාරී අවධිය ("The Pre operational Stage") යටතේ, යමක පෙනුමේ වැදගත්කම කෙරෙහි දරුවාගේ වැඩි අවධානය යොමු වන බව පැහැදිලි කර ඇත. (Zimbardo and Ruch, 1980 : 203).

මේ අනුව ප්‍රතිභා චින්තන අවධියේ දී චින්තනය විමධ්‍ය ගත කිරීමට හා ප්‍රත්‍යාවර්තනය කිරීමට නොහැකි බව පැහැදිලි වේ. මේ වයසේ දරුවන්ට සංඛ්‍යා පිළිබඳ ගැටළු විසඳීමට අපහසු වුවද සරල ගැටළු විසඳීමේ ශක්තිය ප්‍රතිභා චින්තන අවධියේ ළමයා තුළ ඇති බව පියාජේ පවසයි.

පූර්ව පාසල් සහ ප්‍රාථමික පාසල් ආරම්භක අවධියේ විෂය මාලාව සැලසුම් කිරීමේ දී මේ අවධියේ සිසුවාගේ බුද්ධි වර්ධනයේ විශේෂ ලක්ෂණ කෙරෙහි අවධානය යොමු කළ යුතු වේ.

3.3.5 සංයුක්ත ක්‍රියා අවධිය අවුරුදු 7 සිට 11 දක්වා

වයස අවුරුදු 7 - 11 හෝ 8 - 12 හෝ දක්වා කාලය මෙම අවධියට ඇතුළත් කෙරෙන සාමාන්‍ය වයස් සීමාව වේ. මේ කාලය තුළ දරුවාගේ බුද්ධිමය වෙනස්කම් ළමයාගේ චින්තන වර්ධනයට හා සංකල්ප සාධනයට බලපායි. ළමයා සංකීර්ණ සම්බන්ධතා වටහා ගනී. ද්‍රව්‍ය සමස්ත ලෙස සංවිධානය වී ඇති බව ළමයාට අවබෝධ වෙයි. එමෙන්ම ළමයා යමක් පිළිබඳ කල්පනා කර මඳකට එය අමතක කොට වෙනත් දෙයක් කල්පනා කොට නැවත තමා කලින් හිතූ දෙය කල්පනා කිරීමට ශක්තිය ලබා ගනී. කෙසේ වුවද පුළුල් චින්තනය තවදුරටත් දරුවාට අපහසු ය. උදහරණ වශයෙන් පේළි දෙකක ටික් බෝල සංඛ්‍යාව ගණින් කර එම පේළි දෙකේ ම එකම සංඛ්‍යාවක් ඇති බව මෙම අවධියේ පසුවන ළමයාට කීමට හැකි බව සිම්බාඩෝ සහ රච් දක්වා ඇත. ක්‍රීඩා සහ ක්‍රියාකාරකම් මෙම අවධියේ සිසුන්ගේ විෂයමාලාවට ඇතුළත් කළ යුතු ය.

PT 2010/ 07/ EDU/ 11359 JOB NO48011 SIDE 7A UNIT 01

3.3.6 විධිමත් ක්‍රියාකාරී අවධිය - අවුරුදු 11 සිට අවුරුදු 15 දක්වා

අවුරුදු 11 හෝ 12 හෝ 15 පමණ දක්වා කාලයයි. මෙය ගැටවර විය හා බැඳී පවතී. මේ යුගයේ දී ශාරීරික වශයෙන් හා බුද්ධිමය හැකියාවන් සම්බන්ධයෙන් ද විශේෂ වෙනසක් සිදු වෙයි. මේ අවධියේ දරුවන්ගේ බුද්ධි වර්ධනය පිළිබඳ කොතලාවල මෙසේ අදහස් දක්වා තිබේ.

"සංයුක්ත ක්‍රියාකාරී අවධියේ පසුවන ළමයා සැලකිලිමත් වන්නේ තථ්‍ය හෙවත් සැබෑ තත්ත්ව සම්බන්ධවය. විධිමත් ක්‍රියා අවධියේ පසුවන නව යෞවනයා විය හැකි දේ හෙවත් සාධනීය දේ ගැනත් එය හා සැබෑ තත්ත්ව අතර සම්බන්ධය ගැනත් සලකා බලයි. විධිමත් ක්‍රියා අවධියේ දී නොයෙකුත් යෝජනා හෙවත් ප්‍රස්තුත අතර සම්බන්ධතාව සමස්තයක් ලෙස වටහා ගැනීමට ඔහු සමත් වේ". (කොතලාවල, 1979:103).

මේ අනුව මෙම වයසේ දරුවන් වියුක්ත චින්තනයට යොමු වන අතර වියුක්ත චින්තනය පදනම් කර ගෙන තර්ක කිරීමේ හා අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමේ හැකියාව ද, දරුවාට තිබෙන බව පැහැදිලි වේ. බාහිර පරිසරයේ නිදසුන් නොමැතිව සංකීර්ණ සංකල්ප පවා අවබෝධ කර ගැනීමට මේ අවධියේ ළමුන් සමත් වේ. පියාජේ ඉදිරිපත් කළ බුද්ධි සංවර්ධන අවධි පිළිබඳ අවබෝධය විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී වැදගත් ය.

3.4 පියාජේගේ මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් විෂයමාලා සැලසුම් කිරීම හා සංවිධානය කිරීමේ දී වැදගත් වන අයුරු

i. පියාජේගේ පරීක්ෂණ මගින් දරුවා ළදරු අවස්ථාවේ සිට පරිසරය සමඟ ගැටෙමින් බුද්ධිමය හැකියාවන් ලබා ගන්නා ආකාරය විග්‍රහ වේ. පරිසරයේ ඇති ප්‍රබෝධක ගුණාංග අනුව දරුවා අත්දැකීම් ලබා ගන්නා බව එහිදී අනාවරණය වේ. මේ නිසා පරිසරයට අනුව බුද්ධිය සංවර්ධනය වන බැවින් විෂයමාලා සම්පාදකයින් විෂයමාලා සැකසීමේ දී බුද්ධි වර්ධනයට සුදුසු පරිසරයක් ඇති කිරීමට කටයුතු කළ යුතු ය. එමගින් දරුවා තුළ හැකියා වර්ධනය කළ හැකි ය. ඒ සඳහා හිතකර ප්‍රබෝධක මනා ලෙස සහාය කොට ගෙන, අත්දැකීම් වර්ධනයට ක්‍රියා කළ යුතු ය. පරිසරය ආශ්‍රිත නිරීක්ෂණ සහ ක්‍රියාකාරකම් විෂයමාලාවට ඇතුළත් කළ යුතු ය.

ii. පියාජේට අනුව සෑම ශිෂ්‍යයෙක් ම ඔහුගේ වයස අනුව එක්තරා බුද්ධි සංවර්ධන මට්ටමක පසු වේ. එම සංවර්ධන මට්ටමට අදාළ බුද්ධිමය ක්‍රියාකාරකම්වල ඔහුට යෙදිය හැකිවන නිසා එම බුද්ධි සංවර්ධන මට්ටමට සරිලන විෂය කරුණු, ඉගැන්වීම් ක්‍රම, ඇගැයීම් ක්‍රම, විෂයමාලා සම්පාදකයින් අනුගමනය කළ යුතු බව ඩෝල් (Doll, 1996) පවසයි.

දරුවන් වැඩෙන්නේ සහ වර්ධනය වන්නේ කෙසේ ද? ඉගෙනීමේ යෙදෙන්නන් අතර දක්නට ලැබෙන පොදු විවිධතා කවරේද? ඉගෙනීමේ යෙදෙන්නන් සම්බන්ධ දත්ත විෂයමාලා සැලසුම්කරණයේ දී කෙසේ භාවිතා කළ යුතු ද? මනෝවිද්‍යා විෂයය ශිෂ්‍යයන්ගේ ඉගෙනීම සම්බන්ධ කවර අදහස් ප්‍රකාශ කර ඇත් ද? විෂයමාලාවේ වර්ධනය සඳහා මනෝවිද්‍යාව විශේෂයෙන් ප්‍රකාශ කරන අදහස් කවරේ ද? යන ප්‍රශ්න ඇසුරෙන් විෂයමාලාවක් පිළිබඳ තීරණ ගැනීමේ දී මනෝවිද්‍යාත්මක පදනම වැදගත් වන ආකාරය ඩෝල් (Doll 1996) පැහැදිලි කර ඇත.

මේ අනුව විශේෂයෙන් ම විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී ශිෂ්‍යයාගේ විවිධත්වය කෙරෙහි වැඩි අවධානයක් යොමු කළ යුතු වේ.

iii. බුද්ධි සංවර්ධන අවස්ථා අනුපිළිවෙලක් ඔස්සේ දියුණු වන නිසා ඉගැන්වීම අනුක්‍රමයෙන් පියවරෙන් පියවරට සිදු කළ යුතු ය. බුද්ධියට මෙන්ම උගන්වන විෂය කරුණු වලට ද ව්‍යුහයක් පවතී. එකම සංකල්පය වුවද ළමයා පසුවන අවධිය ගැන සිතා බලා ඒ අනුව ඉගැන්විය යුතු ප්‍රමාණ තීරණය කළ යුතු ය. මේ පිළිබඳව කොතලාවල මෙසේ පැහැදිලි කරයි.

"ශිෂ්‍යයා තවමත් ඉගෙනීමට සුදුසුකම් නොමැති දෙයක් ඉගැන්වීමට උත්සාහ ගැනීම අසාර්ථකය. කල් ඇතිව ඉගැන්වීම හා ඉක්මනින් ඉගැන්වීම කාලය හා ශ්‍රමය අපතේ යාමකි. නියමිත සංවර්ධන අවස්ථාවල දී ශිෂ්‍යයන් වඩාත් හොඳින් හා පහසුවෙන් උගනී". (කොතලාවල, 1993 - 38) මේ අනුව විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී සිසුන් පසුවන ඉගෙනුම් අවස්ථා අනුව නියම අත්දැකීම් නියම කාලයට ලබා දීම මෙහි දී වැදගත් වේ

iv. බුද්ධියෙහි හෝ දැනුමෙහි හෝ වර්ධනය අනුපිළිවෙලකට ක්‍රමයෙන් සිදුවන්නක් නිසා චින්තන ශක්තිය එක් වරම එක අවධියක සිට ඊට දුරස්ථ අවධියකට ගෙන යා නොහැක. එය ක්‍රමානුකූලව වර්ධනය කළ යුතු ය. මේ බව කොතලාවල අධ්‍යාපනය නම් සඟරාවේ "පියාජේගේ ප්‍රජනන සංවර්ධන න්‍යායයෙන් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ වැදගත් සංකල්ප කිහිපයක්" නම් ලිපියේ මෙසේ පැහැදිලි කරයි. "එක් කරුණක සිට වෙනත් කරුණක් කරා තර්කානුකූල හා ක්‍රමානුකූල පිළිවෙලකට ඉදිරියට යාම බුද්ධි සංවර්ධනයේ දී අවශ්‍ය ය. පහසුවෙන් තීරණය කළ නොහැකි බුද්ධිමය පිවිසීමක් ගැනීමට වෙහෙසීමක් ඒ ළමයාට අවශ්‍ය නැත. දිගින් දිගටම සමග්‍රහනය පමණක් හේතු වන ඉගැන්වීම් බුද්ධිමය සැලැස්ම වෙනසකට භාජනය කිරීමේ ඇති අවශ්‍යතාව නැතිනම් ප්‍රතියෝජනය සඳහා පෙළඹවීමට බාධා කරයි." (කොතලාවල, 1993 - 37).

පියාජේට අනුව එක් එක් සංවර්ධන අවධිය ඊට පෙර සංවර්ධන අවධිය මත සකස් වේ. පෙර අවධියේ සැකසී ඇති මානසික ව්‍යුහය පසු අවධියට සම්බන්ධ වේ. ඒ නිසා එක් එක් අවධිවල විෂයමාලා සැලසුම් ඊට පෙර අවධි පදනම් කොට සැකසිය යුතු ය. ලංකාවේ සාමාන්‍ය පෙළ හා උසස් පෙළ විෂයමාලා අතර ඇති විශාල පරතරය, විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී පියාජේගේ න්‍යාය අනුගමනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව අපට තහවුරු කරයි.

සෑම ගුරුවරයකුම තමාට ඉගැන්වීමට බාර ශිෂ්‍යයන් හඳුනා ගෙන ඔවුන්ගේ බුද්ධි සංවර්ධන අවධි තේරුම් ගත යුතු ය. සමහර අවස්ථාවල දී ඔවුන් වයසින් සංයුක්ත ක්‍රියාකාරි අවධියට එළඹී ඇතත් චින්තන කාර්යයේ දී ඔවුන් තවමත් ඊට පෙර අවධියේ පසුවිය හැකි ය. එවිට එවැනි දරුවන් කට පාඩමින් ඉගෙනීම සිදු කරන බැවින්, ප්‍රායෝගික අදහස් මගින් ඉගැන්වීමෙන් ළමුන්ට පහසුවෙන් ඉගැන්විය හැකි ය. හැකි තරම් බාහිර පරිසරයේ නිදසුන් දීම වැදගත් වේ. විෂයමාලාව හා සම්බන්ධ පාඨ ග්‍රන්ථ, විෂය නිර්දේශ සැකසීමේ දී බුද්ධි සංවර්ධන අවධි කෙරේ විශේෂ අවධානය යොමු කළ යුතු ය.

විධිමත් චින්තන අවධියේ පසුවන සිසුන්ට තම බුද්ධිමය හැකියා භාවිතා කිරීමට අවස්ථාව සපයා දිය යුතු ය. තර්කානුකූල වාද විවාද, විවේචන ශක්තීන් වැඩි දියුණු කළ යුතු ය. ඒ අනුව ඉහළ පන්තිවල සිසුන්ට ද, සිය විචාර බුද්ධිය වර්ධනය කර ගැනීමට පියාජේගේ සිද්ධාන්ත වැදගත් වේ.

මේ අනුව පූර්ව පාසල් අවධියේ සිට ගැටවර අවධිය දක්වා ශිෂ්‍යයාගේ වර්ධන ස්වභාවයට සහ විවිධතාවලට අනුකූලව විෂයමාලාව සැකසීම ඉතා වැදගත් ය.

ක්‍රියාකාරකම් - 2

---

i. ***පියාජේගේ බුද්ධි සංවර්ධන අවධි සහ විෂයමාලාව අතර සම්බන්ධයක් තිබීමේ අවශ්‍යතාව සාකච්ඡා කරන්න.***

ii. ***ශ්‍රී ලංකාවේ ද්විතියික පාසල් විෂයමාලාව සකස් කිරීමේ දී පියාජේගේ අදහස් ඒ කෙරෙහි බලපා ඇති ආකාරය ඔබ කැමති විෂයයක් ඇසුරින් පැහැදිලි කරන්න***

3.5 බෲනර් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස්

පියාජේ ඉදිරිපත් කළ බුද්ධි සංවර්ධනය හා සම්බන්ධ වූ මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස්වලට වඩා බෲනර් ඉදිරිපත් කළ අදහස් ප්‍රධාන අංශ දෙකකින් අසමාන වේ. එම අදහස් හඳුනාගැනීම වැදගත් ය.

PT 2010/ 07/ EDU/ 11359 JOB NO48011 SIDE 7B UNIT 01

i. පියාජේට අනුව ප්‍රජනන වර්ධනයේ තත්ත්වයන්ට හේතු වන්නේ අත්දැකීම් සහ ඒ තුළින් ලබන අධ්‍යාපනයයි. බෲනර්ට අනුව සාර්ථකව සැලසුම් කරන ලද අධ්‍යාපනය ඕනෑම වර්ධන අවධියක සාර්ථකත්වයට හේතු වේ. (Bruner; 1966)

ii. බෲනර්ට අනුව ප්‍රජනන සංවර්ධනය අවස්ථා 3 ක් අනුව සිදු වේ. බෲනර් ඉදිරිපත් කරන තෙවැදෑරුම් අවස්ථා සිම්බාඩෝ සහ රච් (Zimbardo and Ruch, 1980 : 200 - 203) මෙසේ විස්තර කර ඇත.

- අ. Enactive - නිරූපිත අවස්ථාව (නිරූපණික)
- ආ. Iconic - මානසික චිත්‍රයක් මැවෙන අවස්ථාව (ප්‍රතිමාරූපී)
- ඇ. Symbolic - සංකේතාත්මක අවස්ථාව

පළමු අවස්ථාව වූ නිරූපිත අවස්ථාවේ ළදරුවා පරිසරයේ ද්‍රව්‍ය සහ අවස්ථා තමා සතු චාලක කුසලතා මගින් පාලනය කිරීමට ඉගෙන ගනී. මේ අවස්ථාවේ ළදරුවාගේ ඉදිරිපත් කිරීම් චලනය හා සම්බන්ධය. චාලක ප්‍රතිචාර හා සම්බන්ධ අත්දැකීම් ළදරුවාට ලබා දිය යුතු ය.

දෙවන අවස්ථාවේ ළමයා ද්‍රව්‍ය සහ අවස්ථා ඉදිරිපත් කිරීම සංජානනය කර, ඒ පිළිබඳ මානසික චිත්‍රයක් නොහොත් ඊට සමාන රූපයක් තමාගේ සිතේ ඇති කර ගනී. උදහරණ වශයෙන් බෝනික්කන්, කාර් ආදියෙහි ආකෘති පිළිබඳ චිත්තරූප ඇති කර ගනී.

තෙවන අවස්ථාවේ නිවැරදි සංකේත මගින් ඉගෙන ගනී. උදහරණ වශයෙන් භාෂාව කථා කිරීම.

මේ අනුව ළදරුවා කුඩා කල සිට කරන අංග චලන වැඩි දියුණු කිරිම සඳහා වැඩිහිටියන් ක්‍රියා කළ යුතු ය. ශ්‍රව්‍ය දෘශ්‍යාධාර භාවිතය සහ වචන වැනි සංකේත භාවිතය තුළින් ඇති වන දියුණුව භාෂා සංවර්ධනයට හේතු වේ. එම නිසා මේ අවස්ථා තුනම විෂයමාලා සැකසීමේ දී සැලකිය යුතු වේ.

3.6. බෲනර්ගේ අදහස් විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී වැදගත් වන අයුරු

3.6.1 ඉගෙනීමේ සහ ඉගැන්වීමේ ව්‍යුහයේ වැදගත්කම (The Importance of Structure)

විෂයමාලාවක් සම්පාදනයේ දී වැදගත් වන කරුණු " අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය" නම් බෲනර්ගේ (Bruner, 1963) ග්‍රන්ථයේ විස්තරාත්මකව සඳහන් වේ. එම ග්‍රන්ථයේ ප්‍රධාන තේමා 4ක් යටතේ එම කරුණු ඉදිරිපත් කර ඇත. එම තේමාවන්ගේ විශේෂ ලක්ෂණ සංක්ෂිප්තව සැලකීම විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී වැදගත් ය.

විෂයමාලාවක් සම්පාදනයේ දී විශාල පාඨ ග්‍රන්ථ ලිවීම වෙනුවට ශිෂ්‍යයන්ගේ අනාගත ජීවිතයට අත්‍යවශ්‍ය සංකල්ප සහ මූලධර්ම ඇතුළත් විෂයමාලා ව්‍යුහයක් සකසා එම ව්‍යුහය ඉගැන්වීම කෙරෙහි වැඩි අවධානයක් යොමු කිරීම වැදගත් ය. දැනුම ඉදිරිපත් කිරීමේ දී ශිෂ්‍යයාගේ අවබෝධය සඳහා අවශ්‍යම කරුණු සරලව ඉදිරිපත් කළ යුතු ය.

සරල ක්‍රම උපයෝගී කර ගෙන විෂයමාලා ව්‍යුහය සැකසීම පිළිබඳ බෲනර් ගේ අදහස් විමසීම මෙහිදී ප්‍රයෝජනවත් ය.

"........කිසියම් විෂයයක් පිළිබඳ විස්තර, කරුණු, ව්‍යුහයක් සහිත රටාවකට ගොනු නොලැබුවහොත්, ඒවා ඉක්මනින් අමතක කෙරෙන බවයි. සවිස්තර කාරණා, ස්මෘතියෙහි තැන්පත් කොට ආරක්ෂා කළ හැක්කේ, ඒවා නියෝජනය කිරීමට සරල ක්‍රම උපයෝගී කර ගැනීමෙනි......"(බෲනර්, 1975:25 -26)

ඉහත සඳහන් ඡේදය අනුව විෂයමාලාවක් හා සම්බන්ධ පාඨ ග්‍රන්ථයේ ව්‍යුහය මෙන්ම ගුරුවරයා එම කොටස් සරලව ඉගැන්වීම සඳහා යොදා ගන්නා උපක්‍රම ද ප්‍රයෝජනවත් ය.

3.6.2 ඉගෙනීමට ඇති සූදානම (Readiness for Learning)

බෲනර්ගේ අදහස අනුව ඕනෑම විෂයයක පදනම, ඕනෑම වයසක දී කිසියම් ආකාරයකින් ඕනෑම කෙනෙකුට ඉගැන්විය හැක. මේ සම්බන්ධ බෲනර්ගේ අදහස් විමසීම ප්‍රයෝජනවත් ය.

"ළමයින්ට ඔවුන්ට තේරුම් ගත හැකි අයුරින් කවර දෙයක් වුවද ඉගැන්වුව හොත්, සෑම දෙයක් ම වාගේ වැඩිහිටියන්ට වඩා ඉක්මනින් ඔවුහු ඉගෙන ගනිති. ළමයින්ට තේරුම් ගත හැකි අයුරින් ගණිතය රසවත් කර ඉගැන්වීමට නම් කෙනෙකු තමාත් ගණිතය දැන සිටිය යුතු ය. එය හොඳින් දන්නා තරමට හොඳින් ඉගැන්විය හැකි ද වෙයි............"(බෲනර් 1975 : 43)

මෙම පාඨය අනුව ළමා වියේ ඕනෑම දෙයක් ඉක්මනින් ඉගැන්වීමට හැකි වන්නේ, තමා උගන්වන විෂය පිළිබඳව ගුරුවරයාට ද, හොඳ දැනුමක් ඇත්නම් පමණි. මේ අනුව විෂයමාලාවක් සැකසීමේ දී, සෑම පාඩමක් සඳහා ම ගුරු අත්පොත් මගින් අදාළ උපදෙස් ලබා දීම වැදගත් ය.

ඉගෙනීමේ ක්‍රියාවලියේ දී විෂයයන් ඉගෙනීම හා සම්බන්ධ වන ක්‍රියාවලින් 3 ක් ද බෲනර් ඉදිරිපත් කර ඇත.

i. අලුත් තොරතුරු ලබා ගැනීම (Acquisition of new information)
ii. පරිණාමය - අලුත් කාර්යය වලට ගැළපෙන අයුරු දැනුම හසුරුවා ගැනීම (Transformation)
iii. ඇගයුම - දන්නා කරුණු හසුරුවා ගෙන තිබෙන ආකාරය පරීක්‍ෂා කිරීම (Evaluation) (බෲනර් 1975 : 51 -52)

විෂයමාලාවක් සැකසීමේ දී නව කරුණු අවස්ථානුකූලව ඉදිරිපත් කිරීම ද, එම කරුණු නව අවස්ථාවන්ට උපයෝගී කර ගැනීමට අවස්ථා සැලසීම ද, ඒවා ඇගයීම සම්බන්ධ ශිෂ්‍ය ආකල්ප වර්ධනය ද, වැදගත් ය.

2.6.3 ප්‍රතිභා ඥාණාත්මක සහ විශ්ලේෂණාත්මක චින්තනය (Intuitive and Analytic Thinking)

බෲනර්ගේ අදහස අනුව, කිසියම් දෙයක් විය හැකි ද? නොහැකි දැයි අනුමාන වශයෙන් සිතීමට තිබිය යුතු පුහුණුව වැදගත් ය.

ප්‍රතිභා ඥානය පිළිබඳ බෲනර්ගේ අදහස් මෙසේ දැක්විය හැකිය.

"........ගණිතය වැනි විෂයයන්හි ප්‍රතිභා ඥානය අර්ථ දෙකකින් භාවිතා කෙරේ. කිසියම් පුද්ගලයකු එකම ගැටලුවකට විසඳුමක් සෙවීමෙහි දිගු කලක් නිරතව සිට, ඔහු හිටි හැටියේ ම ප්‍රශ්නයට විසඳුම් ලබාගත් විට ඔහු, ප්‍රතිභා ඥානාත්මකව කල්පනා කරන්නේ යයි කියනු ලැබේ. තවත් විධියකට - කිසියම් පුද්ගලයකු වෙත වෙනත් අය ප්‍රශ්න ගෙන එති, ඔහු කිසියම් කාරණයක් එසේ විය හැකි දැයි නැතහොත්, ප්‍රශ්නයක් විසඳීමට යොදා ගෙන තිබෙන ක්‍රම කිහිපයකින් කවරක් සඵලවේ දැයි ඉක්මනින් අනුමාන වශයෙන් කල්පනා කර කියයි. මෙබඳු පුද්ගලයකු උසස් ප්‍රතිභා ඥානාත්මක ගණිතඥයකු වෙතැයි කියනු ලැබේ". (බෲනර්, 1975:61)

මෙවැනි අදහස් පදනම් කර ගැනීම, ගණිතය මෙන්ම, වෙනත් විෂයයන් සම්පාදනයේ දී ද, උපයෝගී කරගැනීම වැදගත් ය.

විශ්ලේෂණාත්මක චින්තනය පිළිබඳ බෲනර්ගේ අදහස් පහත දැක්වේ.

"...........වරකට එක් පියවරක් ඉදිරියට යාම විශ්ලේෂණාත්මක චින්තනයෙහි ලක්ෂණයකි. මේ පියවර ප්‍රත්‍යක්ෂ වශයෙන් දැන ගත හැකි ය. එසේ ම චින්තකයාට ඒවා ප්‍රමාණවත් වන අයුරින් තවත් කෙනෙකුට විස්තර කර දිය හැකිය". (බෘනර් 1975 : 63)

විශේෂයෙන් ම ගණිතය, විද්‍යාව වැනි විෂයයන් මෙන් ම වෙනත් විෂයයන් හා සම්බන්ධ විෂයමාලාවක් සැකසීමේ දී ද ගැටළු විසඳීම කෙරෙහි ශිෂ්‍ය අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් ය.

3.6.4. ඉගෙනීම සඳහා අභිප්‍රේරණය කිරීම (Motivation for Learning)

ශිෂ්‍යයන් තුළ ඉගෙනීමට තිබෙන ආශාව සහ එය පුබුදු කළ යුතු ආකාරය ද සැලකීම වැදගත් ය. අභ්‍යන්තරික තිළිණ බාහිර තිළිණ වලට වඩා වැදගත් ය.

බෘනර්ට අනුව, සියළුම ශිෂ්‍යයන් තුළ අභිප්‍රේරණය ඇති වන පරිදි ඉගැන්වීම සඳහා විෂයමාලාවක් පහත සඳහන් කරුණු කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් ය.

"..........අප. බොහෝ දෙනෙකුට පෙනී යන පරිදි විමර්ශනයෙහි ඉලක්කය විය යුත්තේ, භාග්‍යයෙන් හීන වුවත් තුළ පවත්නා විශ්වාසයට සහ ඉගෙනීමේ කැමැත්තට ද හානියක් නොකරන අතරම උසස් ශිෂ්‍යයාට අභියෝග ඉදිරිපත් කරන අයුරින් විෂය කරුණු සකස් කිරීම ය." (බෘනර්, 1975:78)

බෘනර් ඉදිරිපත් කරන ඉහත සඳහන් කරුණු අනුගමනය කිරීම සාර්ථක විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී ප්‍රයෝජනවත් ය.

ක්‍රියාකාරකම් - 3

---

i. ***බෘනර් ඉදිරිපත් කරන මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් පන්ති කාමර ඉගැන්වීම හා සම්බන්ධ කළ හැකි ආකාරය සාකච්ඡා කරන්න.***

ii. ***විෂයමාලාවක් සකස් කිරීමේ දී බෘනර්ගේ මූලධර්ම උපයෝගී කරගත හැකි ආකාරය පැහැදිලි කිරීම සඳහා ඔබ කැමති විෂයකට සුදුසු ඒකකයක් සකස් කරන්න.***

3.7 විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී වැදගත් වන වෙනත් වැදගත් මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස්

3.7.1 අවශ්‍යතා න්‍යාය: මාස්ලෝ

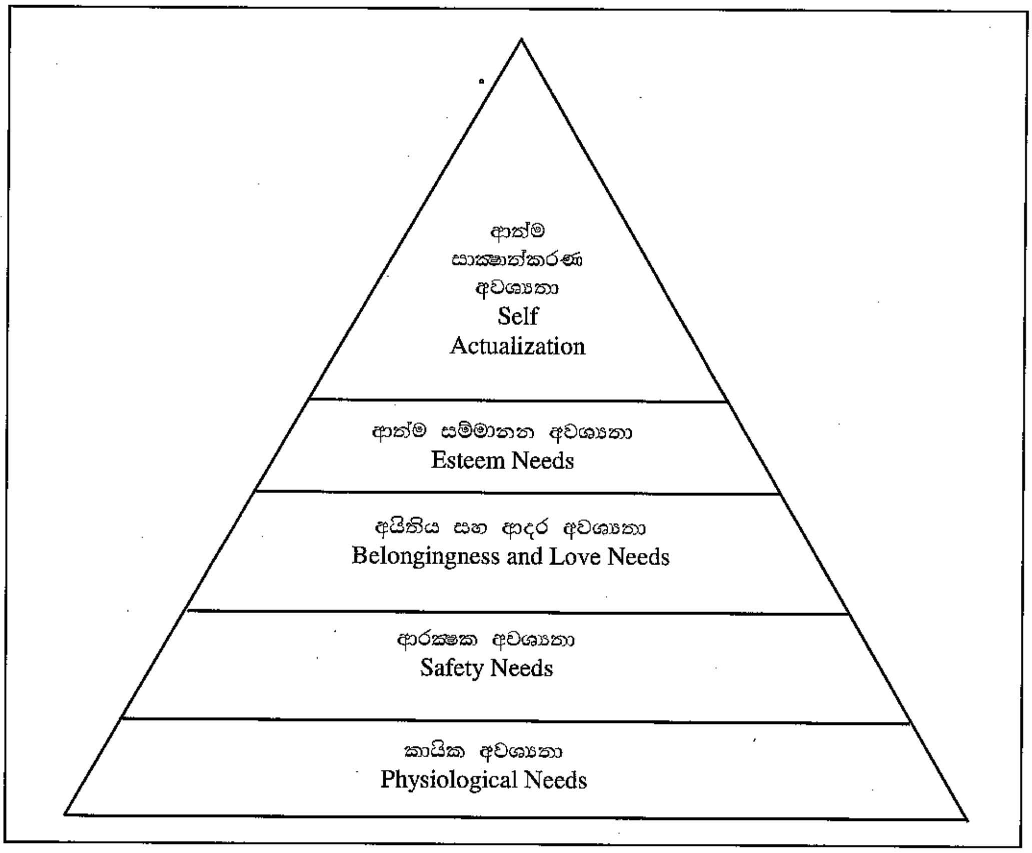
ශිෂ්‍යයාගේ අවශ්‍යතා පිළිබඳ සලකා බැලීම විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී වැදගත් ය. ඒ අනුව පළමුව මාස්ලෝගේ අවශ්‍යතා මතය සලකා බැලේ.

මාස්ලෝගේ අවශ්‍යතා න්‍යාය අභිප්‍රේරණය නොහොත් පෙළඹවීම පිළිබඳ ඉදිරිපත් වූ වැදගත් න්‍යායයකි. මිනිස් අවශ්‍යතා කිසියම් ධූරාවලියකට අනුව ක්‍රියාත්මක වන බව මාස්ලෝ පවසයි. මාස්ලෝගේ මිනිස් අවශ්‍යතා ධූරාවලිය පිළිබඳව බණ්ඩාරනායක මෙසේ පැහැදිලි කර තිබේ.

"මිනිසා බහුමානී නිර්මිතයකි. එවැනි අයකුගේ තෘප්තිය ළඟාකර ගත හැකි මඟ ඉතා සංකීර්ණය....... මිනිසාගේ එදිනෙදා අවශ්‍යතා වන, බඩගින්න, පිපාසය හා ආරක්ෂාව ප්‍රධාන වේ. මේ හැරෙන්නට ඔහු යම් වර්ධනය වන්නා වූ අවශ්‍යතා සමූහයක් පසුපස යයි. මෙවැනි ද සපුරාගත් පුද්ගලයා තම ආත්මසාක්ෂාත්කරණය ලබා ගන්නා ලෙස සලකයි. එබැවින් මූලික අවශ්‍යතා සහ වර්ධනය කරන අවශ්‍යතා මිනිසාට අවශ්‍ය වූ ඒවා ය. ඒවා අමතක කර මිනිස් ස්වරූපය තේරුම් ගත නොහැකි ය". (බණ්ඩාරනායක 1996: 117)

මිනිස් ස්වරූපය හඳුනා ගැනීම මෙහිදී වැදගත් වේ. ඒ සඳහා මාස්ලෝ විසින් ඉදිරිපත් කර ඇති අවශ්‍යතා ධූරාවලිය හඳුනාගත යුතු ය. රොඩිගර් (Roediger 1984:413) අවශ්‍යතා ධූරාවලිය මෙසේ දක්වා තිබේ. චෝහාන් (Chauhan - 1994: 213 - 217) මාස්ලෝගේ අවශ්‍යතාවන් සම්පූර්ණ කිරීම රූපසටහනක් ඇසුරින් ද පැහැදිලි කර ඇත.

රූපසටහන 11
මාස්ලෝගේ අවශ්‍යතා ධූරාවලිය



(Roediger - *1984 - 413)*

මෙහි පහළම ස්ථරය ආහාර, ජලය ආදී ප්‍රාථමික අවශ්‍යතා බවත්, ක්‍රමයෙන්, ආරක්ෂාව, ස්නේහය පිළිගැනීම, ආත්ම සම්මානය හා ආත්ම සාක්ෂාත්කරණය ආදී ලෙස ඉහළම ස්ථරය දක්වා ගමන් ගන්නා බවත්, පෙන්වා දී තිබේ.

3.7.2 විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී අවශ්‍යතා න්‍යාය උපයෝගී කරගැනීම

විෂයමාලා සංවර්ධනයේ දී ඉගෙනුම සඳහා ශිෂ්‍යයින් පෙළඹවීම කෙරෙහිද අවධානය යොමු විය යුතු ය. එහිදී මාස්ලෝගේ පෙළඹවීම් න්‍යාය ප්‍රයෝජනවත් ය. අවශ්‍යතා අනුපිළිවෙලෙහි මුලින්ම දැක්වෙන්නේ, කායික අවශ්‍යතා ය. එක් අවශ්‍යතාවක් ඉටුකර ගැනීම සඳහා පෙළඹවීමක් ඇති වන්නේ ඊට පෙර තිබූ අවශ්‍යතා ඉටු වූ විට දී ය. එමනිසා මූලික අවශ්‍යතා ඉටු නොවන සිසුන්ට විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී සුහසාධන කටයුතු ක්‍රියාත්මක වීමේ අවශ්‍යතාව, මාස්ලෝගේ න්‍යායෙන් ඉඟි කෙරේ.

එමෙන්ම ආරක්ෂාව ද ඉතා වැදගත් ය. පංති කාමරය තුළ, ගුරුවරයා ගේ ඉගැන්වීම් ක්‍රමය ගුරු කේන්ද්‍රීය හෝ විෂය කේන්ද්‍රීය හෝ වූ විට සිසුන් උත්සාහ ගන්නේ ආරක්ෂක අවශ්‍යතාව

ඉටුකර ගැනීමට ය. සිසුන් කල්පනා කරන්නේ දඬුවම් නොවිඳ කෙසේ හෝ ආරක්ෂාව සපයා ගැනීමට ය. බිය ඇති තැනක නියම ඉගෙනීමක් සිදු නොවේ.

තවද ගුරුවරයා ඉහළ තලයේ අවශ්‍යතා තෘප්ත කිරීමට වෙහෙස වුවද සිසුන්ගේ අවශ්‍යතාව වන්නේ, පහළ තලයේ අවශ්‍යතා තෘප්ත කිරීම විය හැකි ය. උදහරණයක් ලෙස සිසුන්ට ආත්ම සම්මානන අවශ්‍යතා ඉටුකර ගැනීමට අවශ්‍ය විටෙක ගුරුවරයා සිසුන්ට අවමානයෙන් හෝ උපහාසයෙන් ක්‍රියා කරයි නම් එමගින් ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා ඉටු නොවේ. විශේෂයෙන් ඇගයීමේ දී ගුරුවරයා සිසුන්ගේ පිළිතුරු නිහතමානීව හා ආත්ම ශක්තියෙන් යුතුව බාර ගත යුතු ය. ශිෂ්‍යයා අන් අයගේ අවමානයට ලක් කෙරෙන ඇගයීම් තුළින් අභිප්‍රේරණය සිදු නොවේ.

මාස්ලෝගේ අවශ්‍යතා ධුරාවලිය නිවැරදිව තේරුම් ගෙන, ඊට අනුකූලව ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සංවිධානය කළහොත් ඉහළ ප්‍රතිඵල ලැබිය හැකි ය. ඉහළ තලයේ අවශ්‍යතා සඳහා ශිෂ්‍යයන් පෙළඹෙනුයේ පහළ තලයේ අවශ්‍යතා ඉටු වූ කල්හි බව, විශේෂයෙන් අවධානයට ගත යුතු ය.

පැන්ගොට්‍රා (Pangotra; 1993) අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාවේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය හා සම්බන්ධ මූලික කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමේ දී, අවශ්‍යතා සහ ආශාවන් පිළිබඳ සංකල්ප, පන්ති කාමරය තුළ පෙළඹවීම වර්ධනය කිරීම සම්බන්ධ කරුණු රාශියක් ඉදිරිපත් කර ඇත.

මේ අනුව විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා සහ පෙළඹවීම වර්ධනය සඳහා සුදුසු මාතෘකා කෙරෙහි වැඩි අවධානය යොමු කළ යුතු ය.

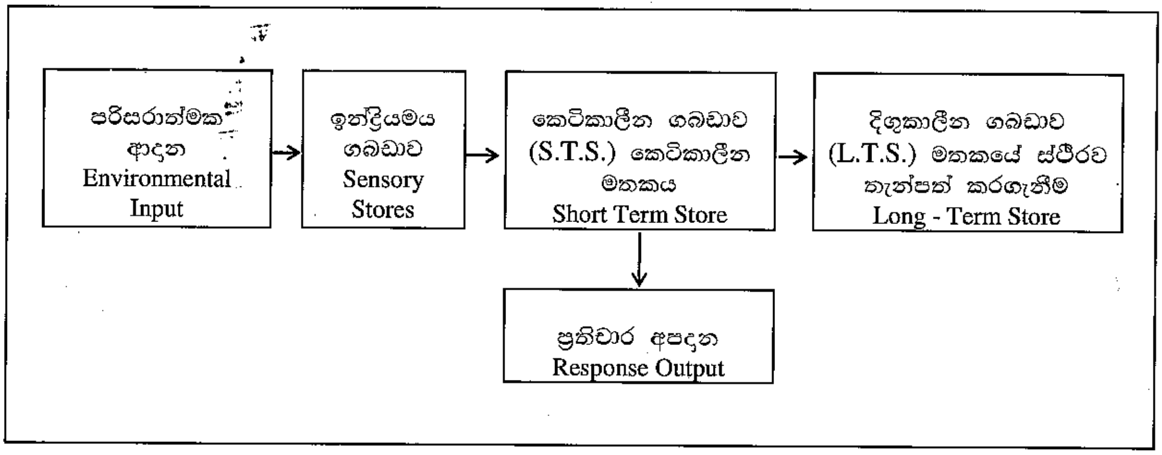
3.7.3 ස්මෘතිය පිළිබඳ න්‍යායන්

ස්මෘතිය ද මනෝවිද්‍යාඥයින් විසින් අවධානයට ලක් කරන ලද වැදගත් ක්ෂේත්‍රයකි. මනෝවිද්‍යාවට අනුව ශිෂ්‍යයන්ට අතෘප්තිකර දේවල් මතකයෙන් ගිලිහියාමේ ප්‍රවණතාව වැඩි බැවින් ඇල්ම ඇති වන ආකාරයෙන් විෂය කරුණු තෝරීම විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී සැලකිල්ලට ගත යුතු ය. "මතකය අප ගෙන යන දින පොතකට සමාන කර ඇත. (Memory is the Diary that we all carry about with us - Zimbardo; 1980:131)

ස්මෘතිය කාර්යක්ෂම වන්නේ, ක්‍රමානුකූලව ටිකෙන් ටික මතකයෙහි ගබඩාකර ගැනීමෙන් වන බැවින් විෂය කරුණු ක්‍රමානුකූලව, පියවරෙන් පියවර, කුඩා කොටස් වශයෙන් ඉගැන්විය යුතු ය. ඉන්ද්‍රිය මතකය, කෙටිකාලීන මතකය, දිගුකාලීන මතකය, අමතක වීම සහ මතක තබා ගත යුතු ක්‍රියාමාර්ග රොඩිගා විස්තරාත්මකව ඉදිරිපත් කර ඇත.

රූපසටහන III

මතකය සම්බන්ධ ක්‍රියාවලිය



(Roediger *1984 : 237)*

යමක් උගන්වන විට ඊට පෙර දැනුම ඒ හා සම්බන්ධ කර, උගත් දෑ සමඟ සමායෝජනය කර ඉගැන්වීමෙන් මතකය කාර්යක්ෂම වේ. විෂයමාලාවක විෂය කරුණු සංවිධානයේ දී හා ඉගැන්වීම් ක්‍රම වලදී මේ පිළිබඳ අවධානය යොමු කළ යුතු ය. ශිෂ්‍ය මතකය වර්ධනය කිරීම සඳහා අර්ථානුකූලව විෂය කරුණු සංවිධානය වැදගත් බව චෞහාන් (Chauhan; 1994:243) පැහැදිලි කර ඇත.

3.7.4 ගෙස්ටෝල්ට් න්‍යාය

ගෙස්ටෝල්ට් වාදීන් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද සමස්තය පිළිබඳ අදහස මෙම න්‍යායයෙහි පදනම විය. සමස්තය පිළිබඳව අතුකෝරල මෙසේ පැහැදිලි කර තිබේ.

"මෙම සමස්තය ගොඩනැගෙන්නේ එකිනෙක අතර ගතික සම්බන්ධයක් දක්වන, ජීවයේ අනු කොටස්වල සම්බන්ධතාවක් ගොනුවීමෙන් බවත්, ඒ නිසාම එම කොටස් වෙන් වෙන් වශයෙන් ශ්‍රේණි බැලීමෙන් සමස්තය ප්‍රත්‍යක්ෂ කර ගත නොහැකි බවත්, ගෙස්ටොල්ට් මතය වේ. සමස්තය එහි කොටස්වලට වඩා වැඩි යමක් ගැන පවසයි". (අතුකෝරල, 1989 : 270).

මේ අනුව සමස්ත ගුණය යනු එක්තරා රටාවකි. සංවිධානයකි, අප සංජානනය කරනුයේ සංවිධානය වූ ක්ෂේත්‍රයකි. සංජානනය කරන දේ මොළය හා ස්නායු පද්ධතිය මගින් වහා නිරායාසයෙන් සංවිධානය කර සංජානනය කරන බැවින් අප සංජානනය කරනුයේ සමස්ත රටාවකි. විෂයමාලා සංවිධානයේ දී මෙම ගොස්ටොල්ට් මතය ද ප්‍රමාණවත් මෙහෙයක් ඉටු කරයි.

විෂයමාලාවක විෂය කරුණු සංවිධානය කිරීමේ දී ඉගැන්වීමට අවශ්‍ය දෙය සමස්තයක් වශයෙන් ඉදිරිපත් කළ යුතු ය. එවිට සංජානනය කාර්යක්ෂම වන බව පැහැදිලි වේ. එමෙන්ම එම සමස්තය කොටස් වශයෙන් ඉගැන්වීම සඳහා විවිධ කරුණු සංවිධානය විය යුතු අතර ශිෂ්‍යයාට සංස්ලේෂණ හා විශ්ලේෂණ හැකියාව ලබා දීමට ඉන් හැකි වේ. එමෙන්ම සමස්තය ඉදිරිපත් කිරීමෙන් සමානත්වය, විභේදනය, ආසන්න බව ආදී සංකල්ප පිළිබඳ දැනුම ද වර්ධනය කළ හැකි ය.

ගෙස්ටෝල්ට් මනෝවිද්‍යාඥයින් සංජානනය සංවිධානය කිරීම පිළිබඳ ඉදිරිපත් කර ඇති මූලික මූලධර්ම ද විෂයමාලා සැලසුම්කරණයේ දී උපයෝගී කරගැනීම ප්‍රයෝජනවත් ය. ඒවායින් කිහිපයක් පහත විස්තර වේ.

i. සමානත්වය පිළිබඳ නීතිය (Low of Similarity)

ii. ආසන්න බව පිළිබඳ නීතිය (Low of Proximity)

PT 2010/ 07/ EDU/ 11359 JOB NO48011 SIDE 8A UNIT 01

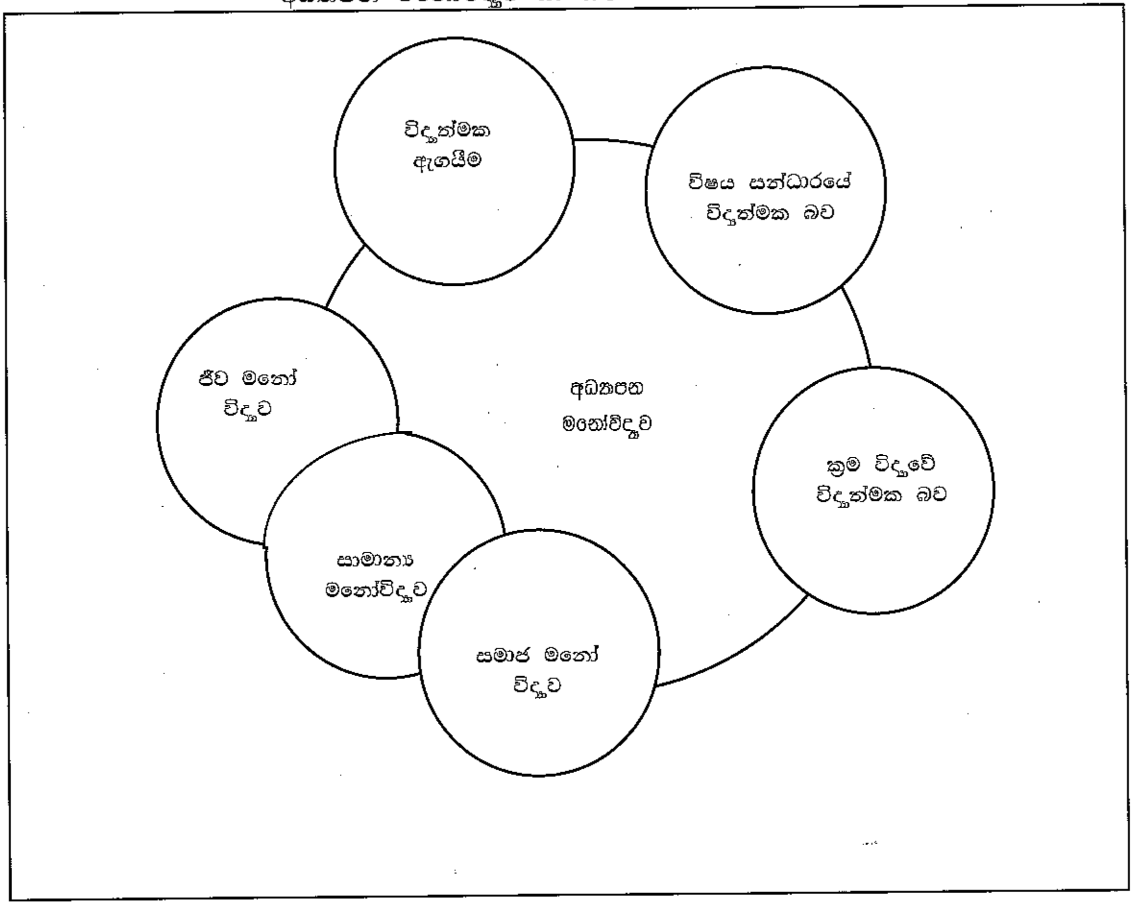
විෂයමාලාවක කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමේ දී සහ පැහැදිලි කිරීමේ දී මෙවැනි න්‍යාය යොදා ගැනීම වැදගත් ය.

විෂයමාලාවක විෂය කරුණු අතර සම්බන්ධතාව පැහැදිලි කර ගැනීම ගැටළු නිරාකරණයට හේතු වන බව ඩියුරික් (Duric, 1990) උදාහරණ මඟින් විස්තර කර ඇත.

අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව හා සම්බන්ධිත විෂයයන් දැක්වෙන පහත සඳහන් රූප සටහනෙන් ද එය තහවුරු වේ. මනෝ විද්‍යාවට අයත් විෂය කරුණු පිළිබඳ පැහැදිලි අවබෝධයක් ලබා ගැනීම සඳහා ඒ හා සම්බන්ධ පහත සඳහන් ශික්ෂණයන් පිළිබඳව දැන ගැනීම අවශ්‍ය ය.

රූප සටහන IV

අධ්‍යාපන මනෝවිද්‍යාව හා සම්බන්ධිත ශික්ෂණයන්



(Duric *1990 - 20)*

3.7.5 ස්කිනර්ගේ ප්‍රකාරක ආරෝපන න්‍යාය

මෙම න්‍යාය ස්කිනර් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද්දකි. ස්කිනර් විසින් පරීක්ෂණ කූඩුවක් උපයෝගී කොට ගෙන පරෙවියන් යොදා කරන ලද පර්යේෂණ ප්‍රතිඵල මත මෙම න්‍යාය ඉදිරිපත් කෙරිණි. ප්‍රකාරකයක් යනු ස්වයං සිද්ධව හෝ සිය කැමැත්තෙන් හෝ අරමුණක් නැතිව හෝ දක්වනු ලබන ක්‍රියාවකි. මෙම ප්‍රකාරකවලට ලැබෙන ප්‍රතිඵලය අනුව එම ප්‍රකාරකය නැවත කරන්නේ ද, නැද්ද යන්න තීරණය වේ. ජීවියා උගේම චර්යාවක් නිසා

ධන උපස්ථම්භනයක් ලබන්නේ නම් එම ක්‍රියාව ප්‍රකාරකය ආරෝපනය කර ගනී. ප්‍රකාරකයෙහි පසු ප්‍රතිඵල නිශේධාත්මක වේ නම්, එම ප්‍රකාරක අධෛර්යවී වියැකී යයි. (Skinner ; 1953).

ස්කිනර්ට අනුව යම් චර්යාවක් ආරෝපනය කිරීම ක්‍රම ක්‍රමයෙන් පියවරෙන් පියවරට කළ යුතු ය. විෂයමාලාවක විෂය කරුණු සංවිධානය කිරීමේ දී පියවර පාඩම් ක්‍රමයට කුඩා ඒකක මගින් පාඩම් සැලසුම් කළ යුතු ය. එබැවින් අවශ්‍ය අරමුණු කරා ළඟා වීමට සරල බවේ සිට සංකීර්ණ බව දක්වා විෂය කරුණු පෙළ ගැස්විය යුතු වීම, විෂයමාලා සංවිධානයේ දී වැදගත් වේ.

යම් ප්‍රකාරකයක් ආරෝපනයට උපස්ථම්භනයක් අවශ්‍ය වේ. ඉගැන්වීම් ක්‍රමවල දී ධනාත්මක උපස්ථම්භන ලැබීමට සැලැස්වීම ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනයක දී අනුගමනය කළ හැකි වේ. එමෙන් ම ඍණාත්මක උපස්ථම්භක, අයෝග්‍ය ප්‍රකාරක ආරෝපනය අධෛර්ය කරයි.

එමෙන්ම උපස්ථම්භනය ප්‍රකාරකයට අනුව වහා නිකුත් විය යුතු යැයි ස්කිනර් පවසන අතර ප්‍රමාද වී ලැබෙන උපස්ථම්භන කාර්යක්ෂම නොවේ. මෙය ඇගැයීමේ දී භාවිතා කළ හැකි අතර ශිෂ්‍ය චර්යාවන් සඳහා උචිත පරිදි ධන හා ඍණ උපස්ථම්භන භාවිතා කළ හැකි ය. එය වහාම ලබා දිය යුතු අතර, ඒ සඳහා කාලයක් ගත වීමෙන් ශිෂ්‍ය උනන්දුව හීන කරයි.

අපේක්ෂිත ප්‍රතිචාරය දක්වන තෙක් වරින් වර උපස්ථම්භන දිය යුතු අතර ප්‍රකාරකයක් ආරෝපනය කිරීම සඳහා ප්‍රථම උපස්ථම්භනය වඩා බලවත් ය. එබැවින් පන්ති කාමර ඉගැන්වීම සඳහා උපස්ථම්භන වැදගත් වන අතර ඉගැන්වීමේ දී ප්‍රථම උපස්ථම්භනය උපරිම ලෙස ලබාදීම වැදගත් වේ. ඉගෙනුම් න්‍යායයන් අධ්‍යාපනයට ප්‍රයෝජනවත් වන ආකාරය හිල්ගාර්ඩ් (Hilgard; 1987) විස්තරාත්මකව ඉදිරිපත් කර ඇත. සියළුම ඉගෙනුම් න්‍යායන් විෂයමාලා සැලසුම්කරණයේ දී උපයෝගී කර ගැනීම වැදගත් ය.

ක්‍රියාකාරකම් - 4

---

i. ***විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී යොදා ගත හැකි විවිධ මනෝවිද්‍යාඥයින්ගේ මත විමසන්න.***

ii. ***ළමා සහ ගැටවර අවශ්‍යතා අනුව විෂයමාලා සැලසුම්කරණයේ දී වැදගත් වන මනෝවිද්‍යාත්මක මත ඇතුළත් කොට වගුවක් සකස් කරන්න.***

සාරාංශය

ශිෂ්‍යයින්ගේ දැනුම, ආකල්ප හා කුසලතා වර්ධනයේ දී කුමක් කවර ප්‍රමාණයකින්, කෙසේ ඉගැන්විය යුතු ද යන්නෙහි දීත් මෙන්ම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ඇගයීමේ දීත්, විෂයමාලා සම්පාදකයන්ට මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් භාවිතා කළ හැකි ආකාරය මෙම පරිච්ඡේදයෙන් පැහැදිලි කෙරිණි.

සමස්තයක් ලෙස ගත්විට මෙම සෑම න්‍යායකින්ම දැක්වෙන්නේ, විෂයමාලා ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය විය යුතු බවයි. විෂයමාලාව සරල බවෙන් සංකීර්ණ බවටත්, සංයුක්ත සංකල්ප වලින් වියුක්ත සංකල්ප වලටත් යා යුතු බවද මින් පැහැදිලි වේ. ශිෂ්‍ය ක්‍රියාකාරකම් වලට හා අත්දැකීම් වලට වැදගත් ස්ථානයක් හිමි විය යුතු අතර ශිෂ්‍යයාගේ බුද්ධි මට්ටමට හා ලැදියාවලට විෂය කරුණු, ඉගැන්වීමේ ක්‍රම හා ඇගයීම් ගෝචර විය යුතුය. මෙම මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් ගුරු කොට ගැනීමෙන් අපේක්ෂිත පුද්ගල හා සමාජ ආර්ථික සංවර්ධනය සඳහා උචිත විෂයමාලාවක් සංවිධානය කිරීම පහසු වේ.

PT 2010/ 07/ EDU/ 11359 JOB NO48011 SIDE 8B
UNIT 01

අරමුණු

මෙම සැසිය හැදෑරීමෙන් පසු ඔබට,

i. මනෝවිද්‍යාව යනු කුමක් දැයි අර්ථ දැක්වීමටත් (ක්‍රියාකාරකම 1)

ii. මනෝවිද්‍යාව හා අධ්‍යාපනය අතර ඇති සම්බන්ධතාව පැහැදිලි කිරීමටත් (ක්‍රියාකාරකම 1)

iii. පියාජේගේ මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් කිහිපයක් සැකෙවින් ඉදිරිපත් කිරීමටත් (ක්‍රියාකාරකම 2)

iv. පියාජේගේ මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීමේ දී හා සංවිධානය කිරීමේ දී වැදගත් වන අයුරු විමසා බැලීමටත් (ක්‍රියාකාරකම 2)

v. බෲනර් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් කිහිපයක් සැකෙවින් ඉදිරිපත් කිරීමටත්(ක්‍රියාකාරකම 3)

vi. බෲනර්ගේ අදහස් විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී වැදගත් වන අයුරු විමසා බැලීමටත් (ක්‍රියාකාරකම 3)

vii. විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී වැදගත් වන වෙනස මනෝවිද්‍යාත්මක අදහස් කිහිපයක වැදගත්කම පැහැදිලි කිරීමටත් (ක්‍රියාකාරකම 4)

හැකි වෙතැයි බලාපොරොත්තු වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Bruner, J.S. (1963) The Process of Education, Harvard University press, Cambridge Massachusetts

Bruner, J.S. (1966) Towards a Theory of Instruction Belknap Press, Cambridge.

Chand, T. (1993) Educational Psychology, Anmol Publication, New Delhi

Chauhan, S.S. (1994) Advanced Educational Psychology, Vikas Publishing House Pvt. Ltd., New Delhi

Colman Andrew M. (1994) (ed) Companion Encyclopedia of psychology Vol I London Routledge.

Companion Encyclopedia of Psychology (1994) Psychology Vol. 1 Edited by Andrew M Colman, Routledge, London

Doll, R.C. (1993) Curriculum Improvement Decision making and Process, Allyn & Bacon, Boston

Duric, L. (1990) Essentials of Educational Psychology. Sterling Publishers Private Ltd New Delhi

Fontana, D. (1995) Psychology for Teachers (3rd edition) MacMillan, London

Encyclopedia of Psychology (1994) Vol. 1 Edited by Rayman J. Corsini, John Wiley & Son, USA

Hilgard E.R. & Bover, H.G. (1987) Ideas from Learning Theory useful in Education, Clarizlo, H.F. (ed.) in Contemporary Issues in Educational Psychology (5th edition) McGraw Hill Book Company, New York

Kakkar, S.B. (1930) Readings in Educational Psychology, Atlantic Publishers and Distributors, New Delhi

Pangotra, N.N. (1930) Development of Educational Psychology in Mohan J. I. (ed) Educational Psychology, Wiley Eastern Ltd, New Delhi

Piaget, J.S. (1926) The Language and Thought of the Child, Routledge, London

Roediger M.H.L. and Others (1984) Psychology, Little Brown & Company, Boston

Ross, J.S. (1942) Groundwork of Educational Theory, Harrap

Skinner, B.F. (1953) Science and Human Behaviour, MacMillan Company, New York

Skinner, B.F. (1987) The Free and Happy Student in Clarizio, H.F. (ed) Contemporary issues in educational psychology (5th edition) McGrawhill Book Co., New York

Zimbardo, P.G. and Ruch F.L. (1980) Essentials of Psychology and Life (10th edition) Scott Foreshan and Company, Illinois

අතුකෝරල ඩී.ආර්. හා අතුකෝරල එච්.එන්. (1989) අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යාව හා ගුරුවරයා, ශික්ෂා මන්දිර ප්‍රකාශන පානදුර.

කොතලාවල එල්.සී. (1979) පියාජේගේ මනෝවිද්‍යා න්‍යාය ලේක්හවුස් ඉන්වෙස්ටන්ට්ස් සමාගම කොළඹ.

කොතලාවල (1993) අධ්‍යාපනය, පියාජේගේ ප්‍රජනන සංවර්ධන න්‍යායයෙන් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ වැදගත් වන සංකල්ප කිහිපයක්, ශ්‍රී ලංකා ජාතික අධ්‍යාපන සංගමය, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ

කොතලාවල (1996) අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යාව වෙළුම 1 අධ්‍යාපන හා උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය කොළඹ

මුතුලිංගම් එස් (1979) අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යාව හා මිණුම් ප්‍රකාශනය එස් සදසීව මහත්මිය සමයවර්ධන මුද්‍රණය, කොළඹ.

බණ්ඩාරනායක ඒ (1994) මනෝ විද්‍යාවේ මූලික සංකල්ප සාර ප්‍රකාශන, කොළඹ.

බෲනර් ජේ.එස්. (1975) අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය, අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව

රුබේරු ආර්. (1988) නව අධ්‍යාපන සංකල්ප විශ්ව විද්‍යාල මුද්‍රණාලය, මොරටුව.

4 වන සැසිය
විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කිරීම කෙරෙහි ඇති විවිධ දර්ශනික බලපෑම්

අන්තර්ගතය

හැඳින්වීම

4.1 දර්ශනය සහ විෂයමාලාව

4.2 විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී හා සංවර්ධනය කිරීමේ දී දර්ශනික මත උපයෝගී කර ගැනීමේ වැදගත්කම

4.3 විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීම සම්බන්ධයෙන් නූතන අධ්‍යාපන දර්ශනිකයන්ගේ අදහස්

සාරාංශය

අරමුණු

හැඳින්වීම

අධ්‍යාපනය දර්ශනය මත පදනම් විය යුතු ය. අධ්‍යාපනයේ ආරම්භයට මෙන් ම සංවර්ධනයට හා ගැටළු නිරාකරණයට ද දර්ශනය උපකාරී වේ. යෝග්‍ය දර්ශනයකින් තොරව අධ්‍යාපනයක් ගොඩ නැංවිය නොහැකි ය. අධ්‍යාපනය හා දර්ශනය එකම කාසියක දෙපැත්තක් බව ජේම්ස් එස්. රෝස් (1958) කළ ප්‍රකාශයකින් ද එය තහවුරු වේ. අධ්‍යාපනය පවතින්නේ විෂයමාලාව පදනම් කරගෙන බැවින් දර්ශනික මඟපෙන්වීමක් නොමැතිව විෂයමාලාවක් සකස් කළ නොහැකි ය. එබැවින් විෂයමාලාවක් සකස් කිරීමේ දී, අදහස් විමසීම වැදගත් වේ. එහිදී සම්ප්‍රදායික දර්ශනික මත මෙන්ම, නූතන දර්ශනිකයන්ගේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ දර්ශනික අදහස් ද, වර්තමානයේ විෂයමාලා සම්පාදකයන්ට ඉතා වැදගත් වේ. මෙම පාඩමෙන් විෂයමාලා සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කෙරෙහි එල්ල වූ විවිධ දර්ශනික බලපෑම් පිළිබඳව සාකච්ඡා කෙරේ.

4.1 දර්ශනය සහ විෂයමාලාව

4.1.1 දර්ශනය යනු කුමක් ද?

දර්ශනය සඳහා ඉංග්‍රීසියෙන් භාවිතා වන්නේ Philosophy යන වචනයයි. එය ග්‍රීක් භාෂාවේ Philos + Sophia යන වචන දෙක එකතු වීමෙන් සැදුනකි. Philos යනු ආදරයයි. Sophia යනු ප්‍රඥාවයි. ඒ අනුව දර්ශනය යනු ඥානවන්තභාවය හෙවත් ප්‍රඥාවට ඇළුම් කිරීමයි. (Seetharamu; 1989 1)

ග්‍රීක දර්ශනය අනුව මිනිසා ඥානවන්ත වන්නේ දැනුම හා අවබෝධයෙන් බව මින් පැහැදිලි වේ. මේ බව පාලකයින් දර්ශනිකයන් විය යුතුය යන ප්ලේටෝගේ ප්‍රකාශයෙන් තව දුරටත් පැහැදිලි වේ. මේ අනුව මිනිසෙක් ඥානවන්ත වීමට හා ඥානවන්ත ලෙස ජීවිතය හැඩ ගස්වා ගැනීමට දර්ශනය අවශ්‍ය වේ.

දර්ශනිකයන් විසින් සිය සුපුරුදු ක්ෂේත්‍ර ඔස්සේ විවිධ විෂයයන්ට අර්ථකථන ඉදිරිපත් කර තිබේ. ආගම, විද්‍යාව, දේශපාලනය ආදී ක්ෂේත්‍ර ඔස්සේ, (ඒ ඒ චින්තකයින් තම තමන්ට හුරු පුරුදු ක්ෂේත්‍ර ඔස්සේ), දර්ශනික විමර්ශන හා අර්ථකථන ඉදිරිපත් කිරීම නිසා දර්ශනය විෂයයට විවිධ ප්‍රවේශයන් ඇතුළත් වී ඇත. උදාහරණ වශයෙන් පහත දැක්වෙන විෂයයන් සලකා බැලිය හැකි ය.

i. භෞතික හා රසායනික විද්‍යාව - ස්වභාවික දර්ශනය (Natural Philosophy)

ii. දේශපාලන විද්‍යාව, ආර්ථික විද්‍යාව, සමාජ විද්‍යාව - සදාචාර දර්ශනය - (Moral Philosophy)

iii. මනෝවිද්‍යාව - මානසික දර්ශනය (Mental Philososphy)

(Seetharamu; 1989 2)

ඒ අනුව දර්ශනය විෂයය මඟින් විවිධ ප්‍රවේශ ඔස්සේ අපගේ ජීවන පරමාර්ථය කවරේ දැයි හඳුනා ගැනීමට උත්සාහ දරන බැව් පැහැදිලි වේ. එහිදී මුලින් ම දර්ශනය ක්‍රියාවලියක් වන බවත්, දෙවනුව එය ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ විෂය කරුණු බවට පත් වන බවත්, සඳහන් වේ.

එමෙන්ම දර්ශනය මානසික ක්‍රියාවලියකි. මිනිසාගේ ජීවන ගැටළු පිළිබඳ චින්තන ක්‍රියාවලියකි. එය ජීවිතය පිළිබඳ ගැඹුරින් සිතීමක් ලෙස සැලකේ. එහි ස්වභාවය හා අරමුණ වන්නේ, මිනිසා, ඔහුගේ ජීවන මාර්ගය, උපත, මරණය හා ලෝකයේ අනෙකුත් හැඟීම්; අදහස්, අගයයන් හා සමාජ ජීවිතය පිළිබඳ කරුණු විද්‍යාමාන කිරීමයි.

මෙම අදහස ම, දර්ශනය පිළිබඳ Principles and Practice of Education නම් ග්‍රන්ථයේ ෆැරන්ට් (1991) මෙසේ ප්‍රකාශ කර තිබේ.

"දර්ශනය යනු මනුෂ්‍යයා අවබෝධ කර ගනු ලබන හා දකින විශ්වයේ අත්‍යන්ත වූ නියමාකාර තත්ත්වයන් පිළිබඳ සාමාන්‍ය පැවැත්ම හා මූලධර්මයන් පිළිබඳ අධ්‍යයනයයි. මෙහි අංශ (Branches) කිහිපයක් තිබේ. ඉන් එකක් වන්නේ ස්වභාව ධර්මය පිළිබඳව අධ්‍යයනය කරනු ලබන ස්වභාව දර්ශන වාදයයි. චර්යාධර්ම දර්ශනවාදය මනුෂ්‍ය චර්යාවන්ගේ මූලධර්මය පිළිබඳ අධ්‍යයනය කරයි. මීට අමතරව මිනිසා පිළිබඳ ව හා මිනිස් චර්යාව පිළිබඳව ද අධ්‍යයන කරයි." (Farrant; 1991-12)

මේ අනුව පුද්ගලයකු තුළ පවතින දර්ශනික භාවය ලෙස හැඳින්වෙන්නේ, ඔහු තුළින් ප්‍රකාශ වන ආගමික හෝ ආගමික නොවන ප්‍රතිපත්ති හා තම දිවි පෙවෙත ගත කරන විශේෂිත ආකාරය සම්බන්ධයෙන් විද්‍යාමාන වන හා නිරීක්ෂණය කළ හැකි අර්ථකථනයන් ය. මේ අනුව දර්ශනය විශ්වය පිළිබඳ සාරාත්මක (Synoptic) දැනුමක් ලබා දෙන අතර සමස්ත චිත්‍රයක්, සංකල්පමය වූ අවබෝධයක් හෙවත් සමෝධානික සාරාත්මක දර්ශනයක් ලබා දේ.

එමෙන් ම දර්ශනය මඟින් දැනුම නිර්මානය හා ප්‍රකාශනයට කටයුතු නොකරන අතර සෑම විටම දැනුම අධ්‍යයනයට හා ප්‍රතිසංවිධානයට අවස්ථාව ලබා දී තිබේ. දැනට පවතින දැනුම හා අත්දැකීම් සංවිධානයට, අර්ථකථනයට, පැහැදිලි කිරීමට හා විවේචනයට ද දර්ශනයේ අවස්ථාව තිබේ.

4.1.2 දර්ශනය හා විෂයමාලාව අතර සම්බන්ධය

දර්ශනය මඟින් මිනිසාගේ ජීවන පරමාර්ථ කවරේ දැයි හඳුනා ගැනීමට උත්සාහ දරන බව ආරම්භයේ දී ම සඳහන් විය. එසේ ම අධ්‍යාපනයට ද දර්ශනය අවශ්‍ය සාධකයක් වේ. මේ බව ආචම්බෝලට් ගේ (Archambault; 1965)

"අධ්‍යාපනය නැමති මන්දිරය ජීව විද්‍යාත්මක, මනෝ විද්‍යාත්මක, සමාජ විද්‍යාත්මක හා දර්ශනික අංශ 4 මත ගොඩනැගී ඇති අතර, ඉන් දර්ශනික අංශය ඉතා වැදගත් වේ". ප්‍රකාශනයෙන් පැහැදිලි වේ.

දර්ශනික අංශය අධ්‍යාපනයේ දී වැදගත් වන්නේ, අධ්‍යාපනය මඟින් දර්ශනයේ පරමාර්ථ ඉටු කර ගැනීමක් සිදු වන බැවිනි. මේ බව බෲබකර් මෙසේ ප්‍රකාශ කර තිබේ.

"අධ්‍යාපනය වනාහී කිසියම් පිළිගත් දර්ශනයක් ක්‍රියාවට නැංවීමයි". (Brubacher, 1962 : 3)

මේ අනුව අධ්‍යාපනය යනු දර්ශනයක් ක්‍රියාත්මක වීමක් බවත්, දාර්ශනික පදනම මත අධ්‍යාපනය ක්‍රියාත්මක වන බවත්, අධ්‍යාපනයට න්‍යායික පදනමක් දර්ශනයෙන් ලබා දෙන බවත් පැහැදිලි වේ.

මේ පිළිබඳව අදහස් දක්වන ඩූවි, අධ්‍යාපනය හා දර්ශනය අතර සම්බන්ධය මෙසේ ප්‍රකාශ කර තිබේ.

"දර්ශනයේ උසස් විශිෂ්ටතා පර්යේෂණය කරන රසායනාගාරය අධ්‍යාපනය වන අතර එමගින් වියුක්ත සංකල්ප සංයුක්ත සංකල්ප බවට පත් කරයි." (Archambault; 1965)

මේ අනුව අධ්‍යාපනයේ දිග පළල දර්ශනය මගින් තීරණය කරනු ලබන අතර, විශ්ව හා සමකාලීන ජීවන දර්ශනය මත අධ්‍යාපන පරමාර්ථ රඳා පවතී. එමෙන් ම අධ්‍යාපනය හා දර්ශනය අතර ඇති සම්බන්ධතාව අවධාරණය කළ දර්ශනවාදියකු වන අනෝල්ඩ් රීඩ් සෑම අධ්‍යාපන ගැටළුවක් ම දර්ශනික ගැටළුවක් බව පෙන්වා දෙයි.

"අධ්‍යාපන චින්තනය (thought) හා ක්‍රියාවලිය (practice) පදනම් කර ගෙන මතු වන ප්‍රශ්න කෙරේ අධ්‍යාපන දර්ශනය මූලික වශයෙන් අවධානය යොමු කරන බව පැහැදිලි ය. එහෙත් එම ප්‍රශ්න විග්‍රහ කළ යුත්තේ, දැනුම (Knowlege), මිනිසාගේ ස්වභාවය, සදාචාරාත්මක බව, සෙසු ඇගයුම්වල තත්ත්වය යනාදී බලපෑම නිසා හෝ එසේ නොමැතිව සකස් වූ ලෝකයේ ස්වභාවය යන කරුණු පිළිබඳ පද්ධතියක් පදනම් කර ගෙන ය." (Reid 1962 14).

මිනිසාගේ ස්වභාවය, සදාචාරාත්මක බව හා දර්ශනික මත අනුව සකස් වන අධ්‍යාපනයේ අරමුණු ඉටුකර ගැනීම සඳහා විෂයමාලාව සකස් කරනු ලැබේ.

විෂයමාලාව සකස් කරන්නේ අධ්‍යාපනඥයින් නිසා අධ්‍යාපනඥයින් සතුව දර්ශනික අවබෝධයක් තිබීම වැදගත්ය. මේ පිළිබඳව අදහසක් ඉදිරිපත් කළ රස්ක් (1957) මෙසේ ප්‍රකාශ කර තිබේ.

"සෑම අධ්‍යාපනඥයෙකුම දර්ශන වාදියෙකු විය යුතු ය." (Rusk ,1957) මින් අදහස් කරනුයේ , දර්ශනික ප්‍රවීණත්වයක් නොමැතිව යමෙකුට විෂයමාලාවක් සම්පාදනය කළ නොහැකි බවයි.

මේ අනුව විෂයමාලාවක් සකස් කිරීමේ දී දර්ශනික කරුණු ඇතුළත් කිරීම වැදගත් බව පැහැදිලි ය.

එමෙන් ම රුබේරු (1988) විෂයමාලාව හා දර්ශනය අතර සම්බන්ධය මෙසේ පැහැදිලි කර තිබේ.

"විෂයමාලාව, පොතපත ඉගැන්වීමේ ක්‍රම මෙන් ම විනිවේශනය කරන්නා වූ ආකල්ප යම් අධ්‍යාපන දර්ශනයක් හෝ දර්ශන මත ගොඩ නඟන ලද අධ්‍යාපන න්‍යාය ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා යොදා ඇති ක්‍රියා මාර්ග වේ. පිළිගත් දර්ශනයක් එයින් මතු වන න්‍යාය වලට අනුකූලව හැඩගැස්වීම් පාසලෙන් සිදු වේ. ඒ අනුව පාසල් අධ්‍යාපන දර්ශනය ක්‍රියාකාරිත්වයට උපයෝගී වන ආයතනයකි". (රුබේරු, 1988 :2)

මේ අනුව අධ්‍යාපන ආරම්භයට මෙන් ම එහි සියළු ක්‍රියාකාරිත්වයන්හි දී දර්ශනය අවශ්‍ය බැව් සනාථ වේ. අධ්‍යාපනය හා දර්ශනය එකම කාසියක දෙපැත්තක් යයි ජේම්ස් රෝස් විසින් කරන ලද ප්‍රකාශයෙන් ද එය තහවුරු වේ.

අධ්‍යාපනය පදනම් වී තිබෙන්නේ විෂයමාලාව මත ය. එබැවින් දර්ශනික මඟ පෙන්වීමකින් තොරව විෂයමාලාවක් සකස් කළ නොහැකිය. එසේම විෂයමාලාවක් පිළිගත් දර්ශනයක් ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා යොදා ගන්නා වැඩපිළිවෙලක් ලෙස හැඳින්වේ. ඊට ප්‍රධාන හේතුව වන්නේ එය න්‍යායට සීමා නොවී, භාවිතයට ද හේතු වන බැවිනි.

ක්‍රියාකාරකම් - 1

විෂයමාලා සැලසුම්කරණයේ දී දර්ශනික මත උපයෝගී කර ගැනීමේ අවශ්‍යතාව විමසන්න

4.1.3 විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කිරීම කෙරෙහි ඇති දර්ශනික බලපෑම්

විෂයමාලාව යන වචනය අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ බහුල වශයෙන් භාවිතා කරනු ලබන වචනයක් වුවද එහි අර්ථ දැක්වීම විවිධාකාර වේ. මෙයින් එක් අර්ථ දැක්වීමක් අනුව

PT 2010/ 07/ EDU/ 11359 JOB NO48011 SIDE 9A UNIT 01

ආයතනික පරිසරය තුළ ඉගෙනුම් කටයුතුවල නිරත වූවකුගේ සියළුම අධ්‍යාපනික අත්දැකීම් විෂයමාලාව හා සම්බන්ධ වේ. ඒ හා අදාළව වෙනත් කෙතරම් අර්ථ දැක්වීම් තිබුනත්, අපගේ කාර්යය සඳහා විෂයමාලාව යනුවෙන් සැලසුම් සහගත ඉගෙනුම් අත්දැකීම් පුළුල් ආකෘතියක් වශයෙන් අවධානයට යොමු වේ. මෙය පර්යේෂණ මූලධර්ම හා පුළුල් අරමුණු හා ඊට අදාළව වූ පර්යේෂණ ඉලක්ක ළඟා කර ගැනීමේ කාර්යය සඳහා සකස් වූ අධ්‍යාපනික වැඩසටහන් පාදක කොට ගෙන තිබේ.

විෂයමාලා සැලසුම් කිරීමේ පදනම ලෙස, සමාජ බලවේග, මානව සංවර්ධනය, ඉගෙනීමේ ස්වභාවය හා දැනුම අවබෝධ කර ගැනීමේ හැකියාවේ ස්වභාවය යන කරුණු වැදගත් ය. අධ්‍යාපනික වැඩසටහන් සෑම විටම සමාජයේ පවතින සංස්කෘතික හා සාරධර්ම ලක්ෂණ, සාමාජීය හා ආර්ථික බලපෑම් හා වෙනස්කම් ළමුන් වෙත සම්ප්‍රේෂණය කිරීම අරමුණු කොට ගෙන සිදු වේ. නූතන ලෝකයේ දක්නට ලැබෙන "දැනුම පිපිරීම්" හේතු කොට ගෙන සියළුම දේ ඉගැන්වීම වඩාත් අපහසු වී ඇත. එම නිසා ප්‍රසාරණාත්මකව වර්ධනය වන විකල්පමය අවස්ථාවන් තුළින් වඩාත්ම යෝග්‍ය හා ළමයාට වැදගත් වන දේ තෝරා ගැනීම අධ්‍යාපනයේ අනිවාර්ය කටයුත්තක් වී ඇත. මේ සඳහා පාසල් විෂයමාලාව ඉතා හොඳින් සැලසුම් කිරීම, සංවිධානය කිරීම සහ නිර්මාණය කිරීම අවශ්‍යව පවතී.

සාර්ථක විෂයමාලා සම්පාදනයක් තුළින් කුසලතා, ආකල්ප සහ සාරධර්ම වැනි විශේෂඥතා එක්තැන් කරයි. එමගින් ඉගෙන ගන්නා ද ආවරණය කිරීම හා ස්ථායිකරණය සඳහා ඉඩ සලසා දෙයි. මෙය ඉගෙනුම ගලායාමේ නිර්ණායකයක් ලෙස හැඳින්වේ. මේ පිළිබඳව අදහස් දක්වන නීල් (1965) විෂයමාලා සැලසුම් කිරීම හා සංවිධානය කිරීම පිළිබඳව මෙසේ අදහස් දක්වයි.

"අධ්‍යාපනයේ එක් කොටසක් තුළ ඉගැන්වෙන කුසලතා සාරධර්ම හා ආකල්ප අධ්‍යාපනයේ වැදගත් කොටස වන ජීවත්වීමේ දී, මුහුනපාන ගැටළු හා සම්බන්ධතාවන් පැවතිය යුතු ය. මේ තුළින් ඉගෙන ගැනීම් සජීවීව පවත්වා ගත හැකි අතර, එහි ඉගෙනුමෙන් ලබන දැනුම වෙනත් කාර්යයන් සඳහා යොදා ගැනීමට වඩා හොඳ අවස්ථා ලැබෙනු ඇත". (Neil 1965 - 68)

මේ අනුව යමෙකු විෂයමාලා සැලසුමක් සකස් කරන විට ඔහුට එකතැන් වීමේ තීරණාත්මක හා විෂය කරුණු සමගාමීකරණය යන්න ඉටුවන අයුරින් සැලසුම් සකස් කිරීමට හැකි විය යුතු ය. නිවැරදිව පැයට හා තත්පරයට වේලාව නිවැරදිව කීමට හැකිවන අවස්ථාව දක්වා මෙම සැලසුම් සැකසීම විෂයමාලා සැලසුම් කිරීමේ දී වැදගත් වේ.

4.2 විෂයමාලා සැලසුම් කිරීමේ දී හා සංවර්ධනය කිරීමේ දී දර්ශනික මත උපයෝගී කර ගැනීමේ වැදගත්කම

4.2.1 දර්ශනයේ අවශ්‍යතාව

ඕනෑම දර්ශනිකයකුගේ දර්ශනික අදහස් බිහි වන්නේ, ඔහු ජීවත් වන සමාජ ආර්ථික, දේශපාලන හා සංස්කෘතික පරිසරයට අනුකූලව ඔහුට ලැබෙන අත්දැකීම් තුළිනි. මේ මගින් ගොඩනැගෙන දර්ශනය තුළින් ප්‍රතිපත්ති තීරණය වේ. මේ ප්‍රතිපත්ති මත ඔහුගේ සියළුම ක්‍රියාකාරීත්වයන් ගොඩ නැගේ. අනාගත විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී දර්ශනිකයන්ගේ ප්‍රතිපත්ති උපයෝගී කර ගැනීම වැදගත් ය.

අධ්‍යාපනය හා දර්ශනය එකම කාසියක දෙපැත්තක් යැයි ජේම්ස් එස්. රෝස් පළ කරන අදහසින් අධ්‍යාපනය හා දර්ශනය අතර සමීප සම්බන්ධතාවක් පවතින බව පෙන්වා දෙන ලදි. එසේම අධ්‍යාපන ගැටළු දර්ශනික සම්බන්ධතාවයකින් තොරව විසඳිය නොහැකි බව ජේ.එස්. බෲබකර් පෙන්වා දී ඇත.

මේ අනුව විෂයමාලාවක අන්තර්ගතය, එහි පදනම සකස් කළ හැක්කේ දර්ශනිකයන්ට පමණි. විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී හා සංවිධානය කිරීමේ දී එය රටේ අවශ්‍යතා අනුව සකස් කිරීමට අවධානය යොමු කරන්නේ දර්ශනිකයා ය. විෂයමාලාවකින් බලාපොරොත්තු වන පරමාර්ථ හා අරමුණු කවරේ ද? විෂයමාලාවට අන්තර් ගත විය යුතු විෂයයන් කවරේද? ප්‍රාථමික, ද්විතියික, හා තෘතිය මට්ටම් වල දී කුමන ආකාරයේ විෂයයන් ඉගැන්විය යුතු ද? යන ප්‍රශ්න වලට පිළිතුරු සැපයීම සඳහා දර්ශනය අවශ්‍ය වේ.

ඇගයීම්, සංකල්ප, ඇගයීම් ක්‍රම සඳහන් චින්තනය නිර්ණය කිරීම, විවේචනය කිරීමේ හැකියාව ආදී වැදගත් කරුණු රාශියක් විෂයමාලා සැලසුම් කිරීම හා වර්ධනය කිරීමේ දී, නිරාකරණය කර ගැනීම සඳහා දර්ශනික මත උපයෝගී කර ගැනීමට සිදු වේ. මේ අනුව විෂයමාලාවක් සකස් කිරීමේ දී දර්ශනික කරුණු සැලකිල්ලට ගත යුතු වැදගත් අවස්ථා ගණනාවක් පවතින බැව් පැහැදිලි ය.

4.2.2 දර්ශනය, විෂයමාලාව හා අධ්‍යාපන පරමාර්ථ අතර සම්බන්ධය

විෂයමාලාවක් සකස් කරන්නේ කිසියම් අධ්‍යාපන පරමාර්ථ සමූහයක් සාක්ෂාත් කර ගැනීමට ය. ඒ අනුව කිසියම් රටක විෂයමාලාවක් සකස් කිරීමේ දී අරමුණු තීරණය කිරීම දෙසට යොමු කරන ආලෝකය දර්ශනයයි. මේ නිසා සෑම අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ම කිසියම් ජීවන දර්ශනයක් පදනම් කර ගෙන සකස් වන බව ජේ.එස්.බෲබාකර් පවසයි.

පවතින සමාජ ආර්ථික තත්ත්වය, සමාජ සාරධර්ම, සමාජ ඉතිහාසය ආදිය කෙරෙහි සැලකිල්ල දක්වමින් අනාගත පරම්පරාවට කවර අධ්‍යාපනයක් ලබා දිය යුතු ද යන්න පිළිබඳ තීරණය කිරීමේ හැකියාව අන් කවරෙකුටත් වඩා ඇත්තේ දර්ශනිකයාටයි.

එබැවින් රටක අධ්‍යාපන පරමාර්ථ තීරණය කිරීමේ දී දර්ශනික මඟ පෙන්වීම සැලකිල්ලට ගැනීම වැදගත් ය. බුදුන් වහන්සේ, ක්‍රිස්තුස් වහන්සේ, නබි නායක තුමා, වැනි ආගමික ශාස්තෲන් වහන්සේලාගෙන් ද, ප්ලේටෝ, ඇරිස්ටෝටල්, ලොක්, ඩුවි, කාල්මාර්ක්ස්, තාගෝර්, ක්‍රිෂ්ණමූර්ති වැනි දර්ශනිකයන් ගෙන් ද, සෑම රටකටම තම රටේ අධ්‍යාපන පරමාර්ථ සකස් කර ගැනීමේ දී දර්ශනික අදහස් ලබාගත හැකි ය.. ඒ අනුව කිසියම් රටක අධ්‍යාපන පරමාර්ථ හා විෂයමාලාව සකස් කිරීමේ දී දර්ශනික අදහස් මඟින් ඇති කරන බලපෑම ඉමහත් ය. පරමාර්ථ නොමැති අධ්‍යාපනය අර්ථ විරහිත බවත්, ගැඹුරු දර්ශනික චින්තනය, පන්ති කාමර ඉගැන්වීම සඳහා මාර්ගෝපදේශය සපයන බවත් ආවම්බෝල්ට් (1965) පවසා ඇත.

4.2.3 විෂයමාලාව තුළ සාරධර්ම සංවර්ධනය කිරීම සඳහා දර්ශනික මත වැදගත් වන අයුරු

මිනිසාට අවශ්‍ය ජීවන දර්ශනයක් ගොඩනඟා ගැනීමට දර්ශනය අවශ්‍ය වේ. එහිදී සාරධර්ම පිළිබඳ අවශ්‍යතා විෂයමාලාවට ඇතුළත් කිරීම අවශ්‍ය වන්නේ සාරධර්ම වියැකී ගිය තැන අන්කිසිදු සංවර්ධනයක් සිදු නොවන බැවිනි.

මෙහිදී සාරධර්ම යනු කුමක් දැයි හඳුනාගත යුතුව තිබේ. ඉතා සරලව කිවහොත් හොඳ නරක, කළ යුතු නොකළ යුතු දේ, හරි වැරදි ආදී කරුණු මෙයින් මූලිකව අදහස් වේ. යම් පුද්ගලයකු තමා අයත් වන කණ්ඩායමේ සදාචාර නීති පද්ධතියට ඇතුළත් වීම හා එය පිළිපැදීම සදාචාරය යනුවෙන් අදහස් වන බව එලිසබත් හාර්ලොක් ප්‍රකාශ කර තිබේ.

සෑම රටක් ම තම විෂයමාලාව සකස් කිරීමේ දී මෙම සාරධර්ම ආරක්ෂා කිරීම සඳහා දර්ශනික අදහස් කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කරයි. චීනයේ මාඕ සේතුං 1949 දී අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය සැලසුම් කර,

"අධ්‍යාපනයේ මූලික අරමුණ වන්නේ සෑම කෙනෙකුටම සදාචාරය, බුද්ධිමය හා ශාරීරික වර්ධනයටත්, උසස් සාමාජීය අදහස් සහිත වැඩ කරන්නකු වීමටත්, ඇති හැකියාව ඇති කිරීම ය" යනුවෙන් ප්‍රකාශ කර තිබේ.

මේ අනුව දර්ශනිකයන් අධ්‍යාපනය තුළින් සදාචාරාත්මක පිරිසක් බිහි කිරීමට ද අපේක්ෂා කරන බව පැහැදිලි වේ. චිත්‍ර, නැටුම්, සංගීතය, ශාරීරික අධ්‍යාපනය ක්‍රීඩා ආදී විෂයයන් විෂයමාලාවට එක් කිරීමට උත්සාහ ගෙන ඇත්තේ එබැවිනි. එහිදී සදාචාර වර්ධනය පිළිබඳ බුදුන්වහන්සේ, ක්‍රිස්තුස් වහන්සේ, නබිනායක තුමා, ප්ලේටෝ, රූසෝ, ඩුවි, කාල්මාක්ස්, ගාන්ධි යන අයගේ දර්ශනික මත සැලකිල්ලට ගැනීම වැදගත් වේ.

ප්ලේටෝ, අධ්‍යාපනය මඟින් බිහි කළ යුත්තේ සදාචාර වර්ධනයෙන් යුතු පුද්ගලයන් බව පෙන්වා දී තිබේ. එමිල්ට ශික්ෂණය ලබා දීම සඳහා රූසෝ දක්වන ලද අදහස් ද ඒ අතර වැදගත් ය.

PT 2010/ 07/ EDU/ 11359 JOB NO48011 SIDE 9B

මේ අනුව විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීමේ දී සදාචාර ගරුකවූත් මැනවින් සමාජානුයෝගීවූත් සංස්කෘතික උරුමයන් රැකගත හැකිවූත් යහපත් පුරවැසියන් බිහි කිරීම සඳහා දර්ශනික මත සැලකිල්ලට ගැනීම අවශ්‍ය ය.

4.2.4 විෂයමාලාව හා වෘත්තීය නිපුණතා සම්බන්ධ දර්ශනික අදහස්

දර්ශනික බලපෑම් අනුව විෂයමාලාව තුළින් වෘත්තීය නිපුණතා වර්ධනය කිරීම, වර්තමානයේ සෑම රටක්ම මුහුණ දෙන ගැටළුවකි.

විෂයමාලාවේ වෘත්තීය කුසලතා පිළිබඳව මුලින්ම අදහස් ඉදිරිපත් කර ඇති දර්ශනිකයන් වන්නේ ජීන් ජැක්ස් රූසෝ, ජෝන් ඩූවි, කාල් මාක්ස්, මහත්මා ගාන්ධි ආදීන් ය. එම අදහස් වර්තමානයේ දී ද ඉතා වැදගත් වී තිබේ.

අධ්‍යාපන විද්‍යා ශබ්ද කෝෂයේ පෙන්වා දෙන පරිදි වෘත්තීය කුසලතා යනු ශිෂ්‍යයකු තෝරා ගත් යම්කිසි වෘත්තීයකට ඇතුළත් කිරීම සඳහා හෝ රැකියාවක නියුක්ත වූ කල, තත්ත්වය උසස් කර ගැනීමට හැකිවන පරිදි හෝ සංවිධානය කරන ලද විද්‍යාලයීය මට්ටමේ පාසල් අධ්‍යාපන ව්‍යාපෘතියකි. මේ සඳහා වාණිජ්‍යය, කර්මාන්ත, ව්‍යාපාර අධ්‍යයනය, ගෘහ විද්‍යාව, කෘෂිකර්මය ආදී විෂයයන් විෂයමාලාවට ඇතුළත් කර තිබේ.

වර්තමානයේ බොහෝ රටවල් තම අධ්‍යාපන සැලසුම් වල ද්විතියික අධ්‍යාපනයෙන් වෘත්තීය පුහුණුවක් යෝජනා කර ඇත්තේ ද, මෙම දර්ශනික මත වල වැදගත්කම සැලකීමෙනි. රූසෝ එමිල්ට වඩු වැඩ යෝජනා කර තිබීමෙන් පැහැදිලි වන්නේ ද වෘත්තීය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ දර්ශනික මත වැදගත් වීම ය.

ජෝන් ඩූවී ඔහුගේ ආදර්ශ පාසල තුළ කෑම පිසීම, රෙදි සේදීම ආදී විෂයයන් ඉදිරිපත් කර ඇත්තේ ද මතු ජීවිතය හා පාසල ඒකාබද්ධ කිරීමේ අදහසිනි. පාසල් විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී ජෝන් ඩූවීගේ දර්ශනික අදහස ඉතා වැදගත් ය. ව්‍යාපෘති ක්‍රමය, වැඩ හුරුව, ප්‍රාග් වෘත්තීය විෂයයන් ජීවන කුසලතා, ගෘහ විද්‍යාව වැනි විෂයයන් විෂයමාලාවට එක්කර ඇත්තේ මෙම දර්ශනික බලපෑම් නිසා ය.

4.2.5 විෂයමාලාව හා ප්‍රජා සම්බන්ධතා

පාසල හා සමාජය අතර පවතින සම්බන්ධතාව තහවුරු කරන දම්වැලක් ලෙස විෂයමාලාව හඳුන්වා දිය හැකි ය. ප්‍රජාව යනු යම් ප්‍රදේශයක වාසය කරන යම් පොදු සමාජ ක්‍රමයකට අයත් වූ ළමා වැඩිහිටි සමාජානුයෝගී වූ හා නොවූ සියළු දෙනාම වේ. අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් බිහිවන්නේ සමාජය තුළිනි. එය සමාජය තුළ ක්‍රියාත්මක වන අතර සමාජයේ ස්වභාවය අනුව එහි අරමුණු හා විෂයමාලාව තීරණය වේ. ප්‍රජාවේ සමාජිකයන් වන බාල පරපුර සමාජයේ සාමාජිකයන් බවට සූදනම් කිරීමේ කාර්යයේ ද ප්‍රධාන තැනක් හිමි වන්නේ අධ්‍යාපනයට ය.

පාසල තුළදීත්, ඉන් බාහිරවත්, ළමයා ලබන අත්දැකීම් අතර සමානතාවක් තිබිය යුතු ය. අද පාසල සමාජ අවශ්‍යතා සපුරා ලීමට අපොහොසත් වී ඇති බැවින් පාසලත් සමාජයත් අතර සම්බන්ධතාව දුරස්ව පවති. ශ්‍රී ලංකාවේ මෙන්ම ලොව බොහෝ රටවල ද පාසලට ප්‍රජා අවශ්‍යතා ඉටුකිරීමට නොහැකිව තිබීමෙන් පාසල් විෂයමාලාව වෙත චෝදනා එල්ල වෙමින් පවති.

ඒ නිසාම දැඩි විවේචනාත්මක ඇසින් අධ්‍යාපනය දෙස බැලූ ඒවරට් රයිමර් (Reimer)පාසල අද මිය ගොස් ඇති ආයතනයක් බව ප්‍රකාශ කරයි. එසේ වූයේ පාසල් විෂයමාලාව ප්‍රජා අවශ්‍යතා ඉටු කිරීමට අසමත් වී ඇති බැවිනි. එසේ වුවද පාසල විධිමත් ප්‍රජා සංවිධානයකි. පාසලට ළමුන් යවන්නේත්, පාසලේ ළමුන් ආපසු බාර ගන්නේත්, ප්‍රජාවයි. එබැවින් පාසල් විෂයමාලාව මඟින් සිසුන් හා ප්‍රජාව අතර සම්බන්ධතා වැඩි දියුණු කිරීමට කටයුතු කළ යුතු ය.

4.2.6 විෂයමාලාව හා ගැටළු විසඳ ගැනීමේ කාර්යය

රූසෝ, ඩුවී,කාල්මාර්ක්ස්, ප්ලේටෝ මෙන්ම විශ්ලේෂිත අධ්‍යාපන දර්ශනිකයන් ද ගැටළු විසඳීම මගින් ඉගෙනීම කෙරෙහි අවධානය යොමු කර ඇත. මෙහිදි ගැටළු විසඳීම යනු කුමක් දැයි වටහා ගැනීම අවශ්‍ය වේ. ළඟා කර ගත යුතු අධ්‍යාපන ඉලක්කයන් ළඟා කර ගැනීමට සුදුසු ක්‍රම සොයා බැලීම ගැටළු විසඳීම නමින් හැඳින්වේ.

මෙහිදී ගැටළුවක් විසඳන ආකාරයෙන් මිනිසා කිසියම් ඉගෙනුමක් ද ලබයි. එබැවින් විෂයමාලාව සකස් කිරීමේ දී සිසුන්ට ගැටළු විසඳීමේ අවස්ථා කෙරෙහි යොමුවීමට ඉඩකඩ සලසා දිය යුතු ය. එවැනි ඉගැන්වීම් කෙරෙහි යොමු කරන දර්ශනික මඟ පෙන්වීම වැදගත් වේ. රූසෝ, එමිල්ට ඉඩදී තිබුණේ ගැටළු විසඳීම හා සම්බන්ධ අධ්‍යාපන ක්‍රමයකට ය. ඒ බව රූසෝගේ පහත ප්‍රකාශනයෙන් පැහැදිලි වේ. "එමිල් දන්නේ ටික ය. එහෙත් ඔහු දන්නා දෙය ඔහුගේ ය. එසේම ඒ දෙය ඔහු හොඳින් දනී."

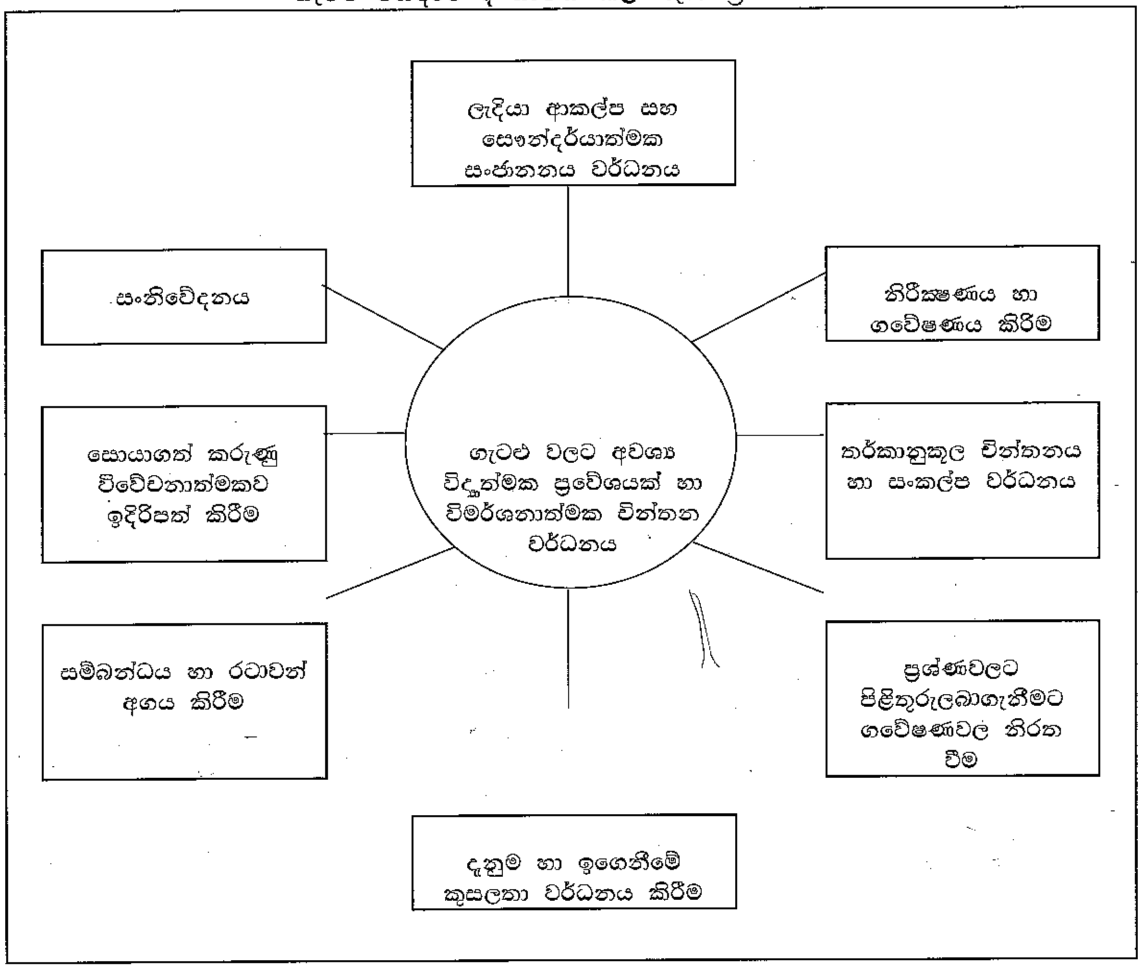
මෙය සෑම රටකම අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ විෂයමාලා සම්පාදකයන්ගේ සුවිශේෂ අවධානයට යොමු විය යුතු ය.

ඩුවිගේ විග්‍රහය අනුව ස්වයං ක්‍රියාකාරිත්වය මගින් ළමයාට පර්යේෂණය කිරීමට හා අත්හද බැලීමට අවස්ථාව ලැබිය යුතු ය. ශිෂ්‍යයාට තමා යෙදී සිටින ක්‍රියාවලියේ බාධක මතුවන විට එම ගැටළු නිරවුල් කර ගැනීමට ළමයාට අවශ්‍ය වේ. ඔහු ඒ සඳහා මහන්සි ගනී. ඉන් අනතුරුව ඊට සරිලන විසඳුම් මාර්ග ඉදිරිපත් කරන අතර එම යෝජනාවලට අනුකූලව කටයුතු කිරීමෙන් විසඳුම් ලැබේ. එය බලාපොරොත්තු වූ පිළිතුර නම් එය නිසි විසඳුම වේ. මේ ක්‍රියාවලිය තුළින් ළමයා ගැටළු විසඳමින් ඉගෙන ගනියි. මෙසේ ගැටළු විසඳීම අත්දැකීම් ලබා ගැනීමේ ප්‍රධාන මාර්ගයයි. ඩුවීට අනුව අධ්‍යාපනය යනු අත්දැකීම් ලබා දීමකි. ගැටළු විසඳීම මගින් ඉගෙනීමට අවස්ථා සැලසීමේ වැදගත්කම ඩුවී අවධාරණය කර තිබේ.

ගැටළුවක් ක්‍රමානුකූලව විසඳීම සඳහා විෂයමාලාව ආශ්‍රිතව විවිධ ක්‍රියාකාරකම් රැසක් ඉදිරිපත් කළ හැකි ය. ගැටළු විසඳීමේ දී භාවිතා කළ හැකි ක්‍රියාමාර්ග පිළිබඳ ස්ටෙන්හවුස් (Stenhouse , 1976) මෙසේ පෙන්වා දී තිබේ.

රූපසටහන I

ගැටළු විසඳීමේ දී භාවිත කළ හැකි ක්‍රියාමාර්ග



(Stenhouse: 1976 : 5)

ස්ටේන්හවුස්ගේ විග්‍රහය අනුව ගැටළු විසඳීමේ ක්‍රමය තුළින් ප්‍රබල බුද්ධි කලම්බනයක් හා හැකියා රැසක් දියුණු කර ගත හැකි ය. අවබෝධය, විශ්ලේෂණය, නිරීක්ෂණය, පරීක්ෂණය, ගවේෂණය, තර්කනය, ස්මරණය, තීරණ ගැනීමේ ශක්තිය ආදී විවිධ හැකියා රැසක් ශිෂ්‍යයා තුළින් වර්ධනය වේ.

වර්තමානයේ විෂයමාලා සම්පාදකයින් වෙතින් ගැටළු විසඳීමේ ක්‍රමය අද සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක වන බවක් නොපෙනේ. නිශ්ක්‍රියව සවන් දෙන පිරිසක්, යළි ඒවා පාඩම් කොට විභාගය සමත් වීම අද අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ විශේෂ ලක්ෂණය වී තිබේ. එබැවින් විෂයමාලාව සම්පාදනයේ අවශ්‍ය කරන ගැටළු විසඳීමේ කාර්ය සඳහා දර්ශනික අදහස් උපයෝගීකර ගැනීම වර්තමානයේ ඉතා වැදගත් තත්ත්වයක පවතී.

4.3 විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීම සම්බන්ධයෙන් නූතන අධ්‍යාපන දර්ශනිකයන්ගේ අදහස්

4.3.1 නූතන විශ්ලේෂී අධ්‍යාපන දර්ශනිකයන්

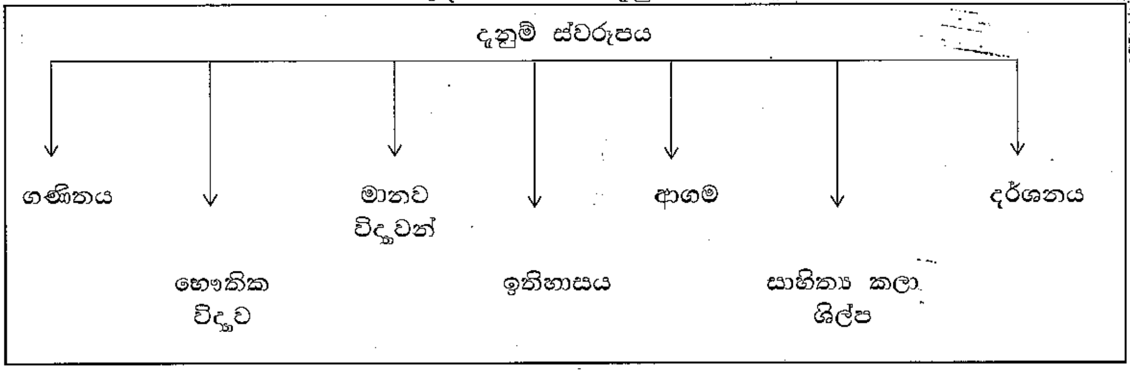
විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී උපයෝගී කරගත හැකි අදහස් අතර නූතන විශ්ලේෂී අධ්‍යාපන දර්ශනිකයින් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද අදහස් ද වැදගත් වේ. නූතන විශ්ලේෂී අධ්‍යාපන දර්ශනිකයන් අතර පී.එච්.හර්ස්ට්ගේ අදහස් ඉතා වැදගත් වේ.

තාර්කික හා සාමාන්‍ය කරන ලද විෂයයන් රාමුවක හර්ස්ට් විෂයමාලාව රඳවා තිබේ. ඔහු යමක් දැන ගන්නේ කෙසේද යන්න පිළිබඳව නොව, දැන ගන්නේ කුමක් ද යන්න කෙරෙහි අවධාරණය කරයි. මේ අනුව ප්‍රජානන ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳ දැඩි අවධානයක් දැක් වූ දර්ශනියකු ලෙස හර්ස්ට් හඳුන්වා දීමට පුළුවන.

4.3.2 හර්ස්ට්ගේ දර්ශනික අදහස්වල විශේෂ ලක්ෂණ

හර්ස්ට් විසින් දැනුම් ස්වරූප 7 ක් හඳුන්වා දී තිබේ. දැනුම් ස්වරූපය යනු තොරතුරු සමුදයක එකතුවක් නොවේ. පිළිගත් පොදු සංකේත ආශ්‍රිතව මිනිසාගේ අත්දැකීම් සාර්ථකව හා සුවිශේෂිතව ව්‍යුහගත කිරීමක් බව හර්ස්ට් (1968) ප්‍රකාශ කර තිබේ.

රූපසටහන II
හර්ස්ට් ඉදිරිපත් කරන දැනුමේ ස්වරූපය



පසුකාලීනව හර්ස්ට් ඉතිහාසය හා මානව විද්‍යාවන් එකතු කර එය ජාත්‍යන්තර සම්බන්ධතා වශයෙන් සලකන ලද අතර එයට අමතරව සදාචාර අධ්‍යාපනය යනුවෙන් නව දැනුම් ක්ෂේත්‍රයක් ද එකතු කරන ලදි. මෙහිදී හර්ස්ට් අද්විතීය පරම දැනුම පිළිබඳව අදහස් දක්වා ඇති අතර පරම දැනුමේ ප්‍රභේද 3 ක් දක්වා තිබේ.

මේ අනුව හර්ස්ට් විසින් ග්‍රීක දර්ශනය මෙන්ම තාර්කික චින්තනය හා මනස දියුණු කිරීම සඳහා ශාස්ත්‍රීය විෂයයන් ඉගැන්වීමේ වැදගත්කම අවධාරණය කර තිබේ. එමෙන්ම දැනුම සදාකාලිකව නොවෙනස්ව පවතින දෙයක් නොවන බව ඔහු පෙන්වා දෙයි. විවිධාකාර වූ මිනිස් අත්දැකීම් අර්ථවත් සුවිශේෂ අන්දමට ව්‍යුහ ගත වීමෙන් දැනුම් ස්වරූප උසස් අන්දමට සංවර්ධනය වී ඇති බව ඔහුගේ අදහසයි.

හර්ස්ට් ලියූ එක් ලිපියකින් දැනුම පිළිබඳ වැදගත් වර්ගීකරණ 3 ක් විග්‍රහ කරයි.

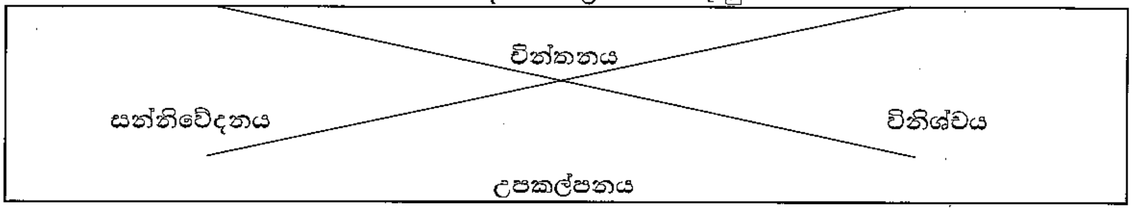
i. සංවිධානාත්මක විෂයයක් සෑම විෂයයකින් ම කොටස් එකතු වී සෑදී ඇත.
   උදා: විද්‍යාව තුළ ගණිතය දක්නට ලැබේ.

ii. සදාචාර දැනුම, ප්‍රායෝගික ගැටළුවලට විසඳුම් ලබා දීමට සකස් වී තිබේ.

iii. දැනුම් ක්ෂේත්‍රවල දෙවැනි තත්ත්වය ඒවායේ මූලික ප්‍රදේශ තුළ දක්නට ලැබේ. එක් පැත්තකින් සංකේත හා ව්‍යාකරණ විද්‍යාත්මකව ඉගෙන ගනී. අනික් අතට තාර්කික හා දර්ශනික අධ්‍යාපනය මගින් සාධාරණීකරණය කරයි.

මේ අනුව හර්ස්ට් විසින් පුළුල් තාර්කික මනසක් ලබා දීම අරමුණු කර ගෙන දැනුම් ස්වරූප විග්‍රහ කර තිබේ. මෙහිදී ඔහු ප්‍රධාන කරුණු 4 කට අවධානය යොමු කොට තිබේ.

රූපසටහන III
හර්ස්ට් දක්වන ප්‍රධාන කරුණු



1. චින්තනය 2. විනිශ්චය 3. උපකල්පනය 4. සන්නිවේදනය

යන කරුණු 4 ඉටුකර ගැනීම තුළින් තර්කානුකුල යුක්තිසහගත කල්පනා ශක්තිය දියුණු කළ හැකි බව හර්ස්ට්ගේ අදහස වී තිබේ.

4.3.3 හර්ස්ට් ඉදිරිපත් කළ දැනුම් ක්ෂෙත්‍ර

හර්ස්ට් දැනුම් ස්වරූපය (Forms of Knowledge) මෙන්ම දැනුම් ක්ෂෙත්‍ර (Fields of Knowledge) පිළිබඳ අදහසක් ද ඉදිරිපත් කර තිබේ. ඔහු මූලික දැනුම් ක්ෂෙත්‍ර 3 ක් විග්‍රහ කරයි.

i. ස්වභාවික විද්‍යාව
ii. මානව විද්‍යාව
iii. සමාජ විද්‍යාව

මේ අනුව හර්ස්ට්ගේ විෂයමාලාව සම්බන්ධව ඉදිරිපත් කර ඇති 'දැනුම' ප්‍රධාන කොටස් දෙකකට බෙදා වෙන් කළ හැකි ය.

i. වෙන් වෙන්ව පවතින විෂයයන් - දැනුම් ස්වරූපය
උදා: ගණිතය, භෞතික විද්‍යාව, ආදී සප්ත කලා විෂයයන්
ii. දැනුම් ක්ෂෙත්‍රය

දැනුම් ක්ෂෙත්‍රයන්හි න්‍යායාත්මක මෙන්ම ප්‍රායෝගික නැඹුරුවක් ද ඇති විය හැකි අතර ඒ දෙකම සමතුලිත වීමක් ද විය හැකිය. දැනුම් ක්ෂෙත්‍රවල ඒවාටම සුවිශේෂ වූ දැනුම් ව්‍යුහයක් දක්නට නොලැබේ. දැනුම් ස්වරූප කිහිපයකට අයත් දැනුම මෙම එක් එක් ක්ෂෙත්‍ර තුළ දැකිය හැකි ය. උදාහරණයක් ලෙස භූගෝල විද්‍යාව ගත හැකි ය. මිනිසා හා පරිසරය අතර පවතින සම්බන්ධතාව භූගෝල විද්‍යාවෙන් විග්‍රහ වේ. එම විෂයයට මානව විද්‍යාව, භෞතික විද්‍යාව, ඉතිහාසය ආදී විෂයයන්ගේ දැනුම් කොටස් ඇතුලත් වන බවත්, ඒ නිසා භූගෝල විද්‍යාව දැනුම් ක්ෂෙත්‍රයක් බවත් හර්ස්ට් සඳහන් කරයි.

4.3.4 පුළුල් විෂය දැනුමක් ලබාදීම

පාසල් විෂයමාලාවකින් බලාපොරොත්තු වන්නේ, කිසියම් විෂයයක් පිළිබඳව විශේෂ දැනුමක් ලබා ගැනීම සඳහා අවශ්‍ය පදනම නැතිනම් පසුබිම සකස් කිරීමයි. මෙහිදී හර්ස්ට් ගේ දැනුම් ස්වරූප යන්නෙන් යම් විෂය ප්‍රදේශයක් පිළිබඳව පුළුල් අවබෝධයක් ලබා ගත හැකි ය. ඒ විෂය පිළිබඳ විශේෂඥ පුහුණුව ලබා දීම ඉන් අපේක්ෂා නොකරයි. ඒ අනුව ව්‍යාප්ත වූ දැනුමක් පාසල් විෂයමාලාව තුළින් බලාපොරොත්තු වේ. විෂයමාලාවක් සැකසීමේ දී විශේෂයෙන් අවශ්‍ය වන්නේ, විෂය ක්ෂෙත්‍රය තුළ සංකල්ප, ඒ ඒ අනුක්‍රමික ව්‍යුහය, නිර්ණායක, සුවිශේෂ අන්දමට අධ්‍යයනය කිරීමයි. ඒ අනුව එක් විෂයයක් පිළිබඳ ඉගෙනීමෙන් තාර්කික මනසක් ඇති කළ නොහැකි බව හර්ස්ට් අපේක්ෂා කරයි. මනසේ විවිධ මණ්ඩල සඳහා විවිධ ක්ෂෙත්‍ර පුහුණුවක් අවශ්‍ය බව මණ්ඩල මතය අනුව විශ්වාස

කරයි. ඒ නිසා හර්ස්ට්ගේ අදහස් අනුව පාසල් විෂයමාලාව සැකසීමේදී පුළුල් විෂයමාලාවක් සකස් කර, ඒ අනුව පුළුල් අවබෝධයක්, ව්‍යාප්ත වූ දැනුමක්, ලබා ගැනීමට අවස්ථාව සැලසිය යුතු වේ.

4.3.5 විෂයමාලාවේ දැනුම් ස්වරූප සදාකාලික නොවන බව

විෂයමාලාව සම්බන්ධව කථා කිරීමේ දී මෙම දැනුම් ස්වරූප සදාකාලීන හා පරම සත්‍ය නොවන බව පෙන්වා දී ඇති අදහස ද වැදගත් වේ. සාමාජීය අවශ්‍යතා, පර්යේෂණ ආදිය අනුව ඒවායේ ස්වරූප වෙනස් විය හැකි බව හර්ස්ට් පෙන්වා දී තිබේ. ඒ අනුව පාසල් විෂයමාලාවක් සකස් කිරීමේ දී එය අනම්‍ය විෂයමාලාවක් ලෙස සකස් කිරීම සුදුසු නොවේ. කලින් කලට, රටින් රටට, සංස්කෘතියෙන් සංස්කෘතියට, සුදුසු පරිදි විෂයමාලාව නම්‍යශීලී වීමට ඉඩ තැබිය යුතු ය.

කුසලතා පූර්ණ ගුරුවරුන්ට විෂයයන් හා සම්බන්ධිත මෙම දැනුම් ස්වරූප අවශ්‍ය පරිදි හැඩ ගස්වා ගැනීමට හැකි විය යුතු ය. පාසල් මට්ටමින් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ජාතික හා අධ්‍යාපනික අරමුණු වලට හානියක් නොවන සේ තම පාසල් ශිෂ්‍යයන්ට ගැලපෙන සේ විෂයමාලාව නම්‍ය කර ගැනීමේ හැකියාව ගුරුවරුන්ට තිබිය යුතු ය.

4.3.6 හර්ස්ට්ගේ දැනුම් ස්වරූපය පිළිබඳ ඉදිරිපත් වී ඇති විවේචන

හර්ස්ට්ගේ දැනුම් ස්වරූප පිලිප්ස් විසින් විවේචනයට භාජනය කර තිබේ. පිලිප්ස්ට අනුව හර්ස්ට් පෙන්වා දී ඇති දැනුම් ස්වරූපවල අන්තර් ගත වන ලක්ෂණ හතර මුළු ලෝකයේ ම තිබෙන නූතන දැනුම පිළිඹිබු නොකරයි. ඒ පිළිබඳ විවේචනය පහත දැක්වේ.

i. මානව දැනුම් සම්භාරය දැනුම් ස්වරූපවලට බෙදීම තීරණය වන්නේ, දැනුම් ස්වරූපවලට ආවේණික වූ ලක්ෂණවලින්ම පමණක් නොවේ. බොහෝදුරට සංස්කෘතික සාධක මඟින් ද, එය තීරණය විය හැකි යැයි පිලිප්ස් පවසයි.

ii. හර්ස්ට්ගේ අදහස් අනුව, දැනුම් ස්වරූපයක සුවිශේෂ අනුක්‍රමික ව්‍යුහයක් තිබිය යුතු ය යන්න පිලිප්ස් ප්‍රතික්ෂේප කරයි. උදා: භෞතික විද්‍යාව, රසායන විද්‍යාව,ජීව විද්‍යාව ආදිය ගත් විට ඒ තුළ එකම ක්‍රමයක ව්‍යුහයක් නොමැති බව පිලිප්ස් පෙන්වා දේ. මේ අනුව විෂය ධාරාවන් තුළ නොව විෂයයන් තුළ සුවිශේෂ ව්‍යුහයක් ඇති බව ඔහු පෙන්වා දෙයි. උදා: ආගම විෂය තුළ එයට සුවිශේෂ වූ අනුක්‍රමික ව්‍යුහයක් තිබේ.

iii. හර්ස්ට් පෙන්වා දෙන සෑම දැනුම් ස්වරූපයකටම කරුණු වල සත්‍යතාවය පරීක්ෂා කිරීමට අවස්ථාව හා ක්‍රම තිබේ ය යන අදහස ද විවේචනයට ලක් වී තිබේ. ස්වභාවික විද්‍යාවන් එසේ පරීක්ෂා කළ හැකි නමුත් මානව හා සමාජ විද්‍යාවන් එසේ පරීක්ෂා කිරීමට අපහසු බව පෙන්වා දී තිබේ.

iv. කරුණු වල සත්‍යතාව මැනීමට වෙනම ක්‍රම වේදයක් තිබේය යන අදහස ද පිලිප්ස් ප්‍රතික්ෂේප කරයි. එක් දැනුම් ස්වරූපයක යොදා ගන්නා ක්‍රමවේද, තවත් දැනුම් ස්වරූපයක පරීක්ෂාව සඳහා යොදා ගන්නා අවස්ථා බොහෝ තිබේ. ඉතිහාසඥයකු විසින් ගණිතඥයින් භාවිත කරන ක්‍රම ශිල්ප යොදා ගැනීම උදාහරණ වේ.

v. පිලිප්ස් විසින් ද හර්ස්ට්ගේ දැනුම් න්‍යාය විවේචනය කර තිබේ. හර්ස්ට් දක්වා ඇති ආකාරයට විෂයයන් මැදිරිගත කිරීම අසීරු ය. උදා: ඉතිහාසය පිළිබඳව ඇති කරුණු සාහිත්‍ය විෂය තුළින් ද, ආගම විෂය තුළින් ද, පිළිඹිබු වේ. ඒ නිසා යම් දැනුමක් අසුවල් විෂයයට අයත් යැයි වෙන් කිරීම අපහසු බව ඔහු පෙන්වා දෙයි.

vi. හර්ස්ට්ගේ දැනුම් ස්වරූප අනුව විෂයමාලාවක් සම්පාදනය කිරීමෙන් අධ්‍යාපන පරමාර්ථ සියල්ල ඉටුකර ගත නොහැකි වේ. ඒ ඒ විෂය ස්වරූපයට ආවේනික හැකියාව දියුණු කර ගන්නවා මිස සාමාන්‍ය මානසික හැකියාව දියුණු කර ගත හැකි ද යන්න ගැටළුවකි. දැනුම් ස්වරූප අනුව විෂයමාලාව සම්පාදනය කිරීමෙන් ප්‍රජානන අරමුණු ඉටුකර ගත හැකි බව පෙන්වා දිය හැකි ය. ආවේදන හා මනෝචාලක අංග පිළිබඳව මෙහිදී සැලකිල්ලක් දක්වා නැත.

vii. සිසුන්ට නිර්මාණාත්මක යමක් ඉගෙනීමට අවස්ථාව නොවීම තවත් අඩුපාඩුවකි. හර්ස්ට්ට අනුව ඒ ඒ විෂයයට ආවේණික දැනුම ලබා දිය යුතු ය. ඒ නිසා ශිෂ්‍යයාට ස්වයං නිර්මාණ හැකියාව පිළිඹිබු කිරීමට අවස්ථාවක් නොවේ. ගුරු කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් මෙම දැනුම් ස්වරූප තුළින් මතු වේ.

viii. වෘත්තීය කුසලතා ලබාදීම පිළිබඳව අවධානය නොදැක්වීම ද, තවත් අඩුපාඩුවකි. ප්ලේටෝගේ අදහස අනුව, දර්ශනිකයන් පමණක් සමාජයට බිහිකිරීම සඳහා මෙම න්‍යාය සකස් වී තිබේ. එසේ වුවද ප්ලේටෝට පසුකාලීනව, රූසෝ හා ඩුවි, සිසුන්ට වෘත්තීය නිපුණතා ලබාදීම පිළිබඳව මෙසේ අදහස් දක්වා තිබේ.

"ළමයා පොතේ වහලකු කරනවාට වඩා වැඩ පොලක රැකියාවක නියුතු කිරීමෙන්, හිතකර වර්ධනයක් සිදු වේ. එයින් කායික අභ්‍යාස, කුසලතා වර්ධනය සහ ප්‍රයෝජනවත් කර්මාන්තයක ද යෙදිය හැක."

මේ අනුව රටකට දර්ශනිකයන් පමණක් නොව, ප්‍රවීන ශ්‍රමිකයන් ද, එරට සංවර්ධනයට අවශ්‍ය වේ. ඒ අනුව හර්ස්ට්ගේ දැනුම් ස්වරූපය තුළ වෘත්තීය පුහුණුව පිළිබඳ විෂයයන් අඩංගු නොවීම විශේෂ අඩුපාඩුවක් සේ පෙනේ.

දැනුම් ස්වරූප අනුව, වෙන් වූ විෂයයන් අනුව දැනුම ලබා දීමෙන්, දැනට ක්‍රියාත්මක වන සමෝධානික සංකල්පය හර්ස්ට් බැහැර කරයි. මෙය ද ගැටළුවකට තුඩු දී තිබෙන්නකි. වර්තමාන ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය ලොව පුරා සමෝධානික සංකල්පය අනුව හැඩ ගස්වා තිබීම ඊට හේතුවය.

4.3.7 පී.එච්. ෆීනික්ස්ගේ දර්ශනික අදහස්.

ෆීනික්ස් ද හර්ස්ට් ට අමතරව විෂයමාලා සම්පාදනය කිරීමේ දී උපයෝගී කරගත හැකි විෂය වර්ගීකරණයක් ඉදිරිපත් කර තිබේ. ඒ අනුව ෆීනික්ස් (Phenix 1964) දැනුම කොටස් 6 කට බෙදා දක්වා තිබේ.

i. සාමාන්‍ය භාෂා, ගණිතය

ii. භෞතික විද්‍යාව, සමාජ විද්‍යාව

iii. ගායනය, චිත්‍ර, සංගීතය

iv. සදාචාරය

v. ඉතිහාසය හා ආගම

vi. මනෝවිද්‍යාව

ඉහත සඳහන් දැනුම් කොටස් සියල්ලම විෂයමාලාව සැකසීමේ දී සහ සංවර්ධනය කිරීමේ දී අවශ්‍ය වේ. මීට අමතරව රටක් සංවර්ධනය කිරීමේ දී තාක්ෂණය, කෘෂිකර්මය, කර්මාන්ත, සමාජය සහ සංස්කෘතිය, ජන සංනිවේදනය, ජාත්‍යන්තර වෙළඳම, ශාරීරික අධ්‍යාපනය සහ සෞඛ්‍ය වැනි විෂයයන් කෙරෙහි ද අවධානය යොමු කිරීම ප්‍රයෝජනවත් ය.

ක්‍රියාකාරකම් - 2

---

i. ශ්‍රී ලංකාවේ සංවර්ධනය සඳහා ද්විතියික පාසල් විෂයමාලාව ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා අනුව ප්‍රායෝගිකව සැලසුම් කළ යුතු ආකාරය වගුවක් ඇසුරින් පැහැදිලි කරන්න.

ii. ශ්‍රී ලාංකික සමාජයට අනුකූලව වෘත්තීය නිපුණතා ලබාදීම සඳහා විෂයමාලාව ප්‍රතිසංවිධානය විය යුතු ආකාරය සාකච්ඡා කරන්න.

සාරාංශය

විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කිරීම කෙරෙහි ඇති දර්ශනික බලපෑම පැහැදිලි කිරීමේ දී දර්ශනය, යන සංකල්ප පළමුව විස්තර කරන ලදි. දෙවනුව දර්ශනය හා විෂයමාලාව අතර සම්බන්ධයත්, අවසාන වශයෙන් විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීමේ දී, දර්ශනික අදහස් බලපාන ආකාරයත්, රූසෝ, ඩුවී වැනි දර්ශනිකයන්ගේ අදහස් ඇසුරින් සවිස්තරව ඉදිරිපත් කරන ලදි.

හර්ස්ට් ඉදිරිපත් කළ දර්ශනික අදහස් මගින් දැනුම් ස්වරූප හා දැනුම් ක්ෂෙත්‍ර ද, ඒ පිළිබඳ විවේචන ද ඉදිරිපත් කළේ, දැනුම් න්‍යාය මෙන්ම ආවේදනික සහ මනෝචාලක ක්ෂෙත්‍ර කෙරෙහිද, වැඩි අවධානයක් යොමු කිරීම වර්තමානයේ වැදගත් හෙයිනි, ෆීනික්ස් ඉදිරිපත් කළ දැනුම් කොටස් හය ද සංක්ෂිප්තව දක්වන ලද්දේ, වර්තමානයේ එම විෂය ක්ෂෙත්‍රයන්හි වැදගත්කම දක්වන අදහසිනි. හර්ස්ට් සහ ෆීනික්ස් විසින් දක්වන ලද දර්ශනික අදහස් පිළිබඳ අවබෝධය තුළින් ශ්‍රී ලංකාවේ අනාගත සංවර්ධනයට සුදුසු විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීම සඳහා ශිෂ්‍ය චින්තන ශක්තිය වර්ධනය කිරීම අවශ්‍ය වේ. එම අරමුණ ඉටුකර ගැනීම සඳහා විෂයමාලාව සම්බන්ධ මෙම පාඩම තුළින් ලබාගත් දර්ශනික අදහස් ප්‍රායෝගිකව යොදා ගැනීම ප්‍රයෝජනවත් ය.

අරමුණු

මෙම පාඩම හැදෑරීමෙන් පසු ඔබට,

i. දර්ශනය පිළිබඳ
   සංකල්පය පැහැදිලි කිරීමටත්

ii. දර්ශනය සහ විෂයමාලාව අතර සම්බන්ධය පෙන්වා දීමටත්

iii. විෂයමාලාව සැලසුම්කරණයේ දී හා සංවර්ධනයේ දී දර්ශනික බලපෑම සිදුවන ආකාරය විස්තර කිරීමටත්

iv. විෂයමාලාවක් සැලසුම්කරණයේ දී සහ සංවර්ධනයේ දී දර්ශනික මත උපයෝගී කර ගැනීමේ වැදගත්කම පැහැදිලි කිරීමටත්

v. විෂයමාලාව සම්බන්ධව නූතන දර්ශනිකයන්ගේ අදහස් විමසා බැලීමටත්

vi. විෂයමාලාවක් රටක සංවර්ධනය සඳහා ප්‍රායෝගික ලෙස යොදා ගැනීමේ දී, දර්ශනික වැදගත්කම විමසා බැලීමටත්

හැකිවෙතැයි බලාපොරොත්තු වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Archambault R.D. (1965) Philosophical Analysis and Education, Roultedge and Kegan Paul London.

Brubacher J.S. (1962) **Modern Philosophies of Education**, New York.

Conrad C.J. (1978) - The Undergraduate Curriculum. A Guide to Innovation and Reform.

PT 2010/ 07/ EDU/ 11359JOB NO48011 SIDE 10 B

Doll, R.C. (1996) **Curriculum Improvement.** Allyn and Bacon, Boston

Farrant J.S. (1991) **Principles and Practice of Education**, Longman Gray, UK.

Hirst P.H. (1968) Contribution of Philosophy to the Study of Curriculum in Kerr J F (1968) **Changing the Curriculum** London.

Hirst P.H. (1976) - **Logic of Education**, London.

Niel J.D. (1965) - **Curriculum Administration** Mc Millan. London

Phonix, P.H. (1964) **Realms of Meaning**, Mc Graw Hill Book Co. New York.

Reid L.A. (1971) - Philosophy and Education, UK

Reimer E. (1971) School is dead An Essay on Alternatives in Education, Penguin.

Rivlin, H.N. and Schuler R. (1943) Encyclopedia of Modern Education, New York

Ross J.S. (1958) Groundwork of Education Theory, U.K.

Rousseau, J.J. (1911) Emile-Dent and Sons, London

Rusk, R. Robert (1957) **Philosophical Basis of Education**, Mc Millan, London

Seetharamu, A.S. (1989) Philosophies of Education, Ashish Publication, New Delhi

Stenhouse, L. (1976) An Introduction to Curriculum Research and Development, Heine Mann London

රුබේරු ආර් (1988) - නව අධ්‍යාපන - සංකල්ප විශ්වවිද්‍යාල මුද්‍රණාලය, මොරටුව

සේනාධීර එස්. (1996) ශ්‍රී ලංකාවේ ද්විතියික පාසල් විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ අවශ්‍යතා, යුනියන් මුද්‍රණාලය, මහනුවර

5 වන සැසිය
විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කිරීම කෙරෙහි ඇති සමාජ විද්‍යාත්මක බලපෑම්

අන්තර්ගතය

හැඳින්වීම

5.1 සමාජය යනු කුමක්ද?

5.2 සමාජ වෙනස්වීම යනු කුමක් ද?

5.3 පාසල යන සංකල්පය පැහැදිලි කර ගැනීම

5.4 සමාජ විද්‍යාව යන සංකල්පය පැහැදිලි කර ගැනීම

5.5 පාසල් අධ්‍යාපනය සහ සමාජයීය අවශ්‍යතා

5.6 සමාජ සංවර්ධනය සඳහා පාසල් විෂයමාලාව යොදා ගැනීම

5.7 සමාජ වෙනස්වීම් අනුව පාසල් විෂයමාලාව වෙනස් නොවීම

5.8 ශ්‍රී ලංකාවේ අනාගත සංවර්ධනයට සුදුසු විෂයමාලාවක් සැකසීමේ දී සලකා බැලිය යුතු සමාජ විද්‍යාත්මක සාධක

5.9 සමාජීය අවශ්‍යතා සපුරාලීම සඳහා පාසල් විෂයමාලාව සංවර්ධනය කිරීමේ දී සලකා බැලිය හැකි සාධක

සාරාංශය

අරමුණු

හැඳින්වීම

අධ්‍යාපනය ක්‍රියාකාරී සමාජ දර්ශනයකි. රටක අධ්‍යාපන පද්ධතියෙන් එරට ජන සමාජයේ ආචාර විධි පිළිබිඹු වේ. එමෙන් ම මිනිසාගේ පෞද්ගලික හා සමාජ ජීවිතය හැඩ ගැස්වීමෙහිලා ආධාර වන අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය මගින් පුද්ගලයා හා සමාජය එකිනෙකට සම්බන්ධ කරයි. එපමණක් නොව පුද්ගලයා මෙන් ම සමාජය පෙරට ගමන් කිරීමේ දී, පෙර ගමන්කරු වන්නේ ද, අධ්‍යාපනයයි.

විෂයමාලාව යනු අධ්‍යාපන අරමුණු මුදුන්පත් කර ගැනීම සඳහා උපයෝගී කර ගන්නා අත්දැකීම් සමූහයක් ලෙස හැඳින් වේ. එම අත්දැකීම් සමාජය පදනම් කර ගෙන ඇති අත්දැකීම් වේ. රටක ක්‍රියාත්මක වන අධ්‍යාපනයෙන් හා විෂයමාලාව තුළින් එම රටේ සමාජ ව්‍යුහය හා එහි සංස්කෘතිය පිළිබිඹු වේ. ඒ අනුව අධ්‍යාපනය මගින් සමාජයත්, සමාජය මගින් අධ්‍යාපනයත්, අන්‍යෝන්‍ය සහයෝගයෙන් ක්‍රියා කරන අයුරු පැහැදිලි වේ. එම සමාජයේ ඇති වන වෙනස්වීම්වලට සාර්ථක ලෙස මුහුණ දීමට මෙන් ම සමාජයේ ප්‍රගතියට බාධා කරවන ගැටළු විෂයමාලාව තුළින් විසඳිය යුතු වේ. සමාජයේ සිදුවන වෙනස්වීම්වලට පාසල සංවේදී විය යුතු අතර, ඒ වෙනස්වීම් විෂයමාලාව මගින් නිරූපණය විය යුතුයි. පාසල් විෂයමාලාව මගින් රටක සාමාජීය අවශ්‍යතා ඉටුවිය යුතු අතර, එනිසාම සමාජයේ වෙනස්වීම්වලට ගැළපෙන ආකාරයෙන් පාසල් විෂයමාලාවේද වෙනස්වීම් සිදුවිය යුතු ය. ඒ අනුව සමාජයෙන් සමාජයට මෙන් ම, කාලයෙන් කාලයට, අධ්‍යාපනය වෙනස් වන්නේ මෙම සමාජ වෙනස්වීම් වලට අනුව බව පැහැදිලි වේ. එලෙස සමාජ වෙනස්වීම්වලට අනුව විෂයමාලා සැලසුම් කිරීමේ දී හා සංවර්ධනය කිරීමේ දී සැලකිය යුතු කරුණු මෙම සැසියෙන් සාකච්ඡා කෙරේ.

මෙම සැසියේ දී ප්‍රථමයෙන් ම අපි ***සමාජය යනු කුමක් ද? සමාජ වෙනස්වීම් යනු කුමක් ද?*** යන්න අවබෝධ කර ගනිමු. ඉන් අනතුරුව ***පාසල යන සංකල්පය පැහැදිලි කර ගැනීමටත්, සමාජ විද්‍යාව යන සංකල්පය පැහැදිලි කර ගැනීමටත්*** යොමු වෙමු. මෙම සංකල්පය අවබෝධ කර ගැනීමෙන් අනතුරුව පාසල් අධ්‍යාපනය සහ සමාජයීය අවශ්‍යතා අතර ඇති විය යුතු අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධතාව විග්‍රහ කිරීමට ඉන්පසුව අපි යොමු වෙමු.

සමාජ සංවර්ධනය සඳහා පාසල් විෂයමාලාව යොදා ගැනීමේ දී ප්ලේටෝ, ජෝන් ඩුවී හා මහත්මා ගාන්ධි යන අධ්‍යාපන දාර්ශනිකයන්ගේ මතවාද සැලකිල්ලට ගත හැකි ආකාරය පිළිබඳ කරුණු අධ්‍යයනය කිරීමට ද ඔබට හැකියාව ලැබෙනු ඇත. සමාජයේ දක්නට ලැබෙන ගතික ස්වරූපය නිසා ***සමාජ වෙනස්වීම් වලට අනුව පාසල් විෂයමාලාව වෙනස් නොවීම*** නිසා මතු වී ඇති අර්බුදකාරී තත්ත්වයන් ශ්‍රී ලාංකික අත්දැකීම් ඔස්සේ විග්‍රහ කිරීමට ඉන්පසුව ඔබට අවස්ථාව සැලසේ. තවද ***ශ්‍රී ලංකාවේ අනාගත සංවර්ධනය සුදුසු විෂයමාලාවක් සැකසීමේ දී සලකා බැලිය යුතු සමාජ විද්‍යාත්මක සාධක*** මස්ග්‍රෝව් ඉදිරිපත් කර ඇති විෂයමාලා සැකසීමේ දී අවධානයට ගත යුතු සාමාජයීය බලපෑම් හයක් ඔස්සේ අධ්‍යයනය කිරීමට ද මෙම සැසියේ දී ඔබට අවස්ථාව ලැබේ.

5.1 සමාජය යනු කුමක් ද?

සීමිත භූගෝලීය ප්‍රදේශයක එක්රැස් වී ජීවත් වන මිනිස් සමූහයක් හෝ ජන සමූහයක් (Community) සමාජය, ලෙස මූලික වශයෙන් හැඳින්වේ. ඒකරාශීව වෙසෙන මිනිසුන් සමූහයක්, සමාජයක් හෝ ජන සමූහයක් වශයෙන් සැලකෙන බවත්, මෙම වචන දෙක එකම අර්ථයකින් යෙදෙන බවත් බොහෝ විට දක්නට ලැබේ. සමාජයක හා ජන සමූහයක පොදු ලක්‍ෂණ දක්නට ඇතත් සමාජය යනුවෙන් අදහස් කරන්නේ, ජන සමූහයකට වඩා සංකීර්ණ ලක්‍ෂණ ඇති සංවිධානයක් බව ඔටාවේ (1955) මෙසේ ප්‍රකාශ කරයි.

"සමාජයකට අයත් වන්නේ එම සමාජයේ පොදු ධර්මතා, අගයයන්, අරමුණු ආදිය පිළිබඳ පූර්ණ හැඟීමෙන් යුත් අය පමණකි".

මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ, යම් පුද්ගලයකු උපතේ සිටම කවර හෝ ජන සමූහයකට අයත්ව එහි සාමාජිකයකු ලෙස සැලකෙන නමුදු එම පුද්ගලයා සමාජයක සාමාජිකයකු ලෙස සැලකිය හැකි වන්නේ, ඔහුට එම සමාජයේ පුරවැසියකු ලෙස සමාජ ධර්මතා, නීති රීති, අයිතිවාසිකම් හා යුතුකම් පිළිබඳ නියම හැඟීම් ඇතහොත් පමණක් වන බවය.

තනේජා (1990) "අධ්‍යාපනයේ සමාජ සහ දාර්ශනික ප්‍රවේශය" යන ග්‍රන්ථයේ සමාජය විග්‍රහ කර ඇත්තේ මෙසේ ය. "සමාජය යනුවෙන් අදහස් කරන්නේ, පුද්ගලයන් විශාල සංඛ්‍යාවක් පුද්ගලයන් කෙරෙහි බලපෑම් ඇති කරමින් එක්ව කටයුතු කිරීමයි. මෙම චිරස්ථායි ජන සමූහය එක්තරා භූගෝලීය ප්‍රදේශයක් තුළ, සමාන අත්දැකීම් සහ සංස්කෘතික මතවලින් එකට බැඳී, ඒකාකාරී ක්‍රියාවලීන්හි සමාන සහ අවශ්‍ය අවස්ථාවන්හි පොදුවේ නිරත වේ".

මෙම අදහසම ' සමාජ විද්‍යාවේ මූලික සංකල්ප නම් ග්‍රන්ථයේ අමරසේකර (1987) විසින් ද තහවුරු කර තිබේ.

"සමාජයක් සකස් වන්නේ, මිනිසුන් සමූහයක සාමූහික එකතුවෙනි. තවත් ලෙසකට දැක්වුවහොත් පුද්ගලයින් ගණනාවක් එකිනෙකා දැන හැඳින ගැනීමෙන් සහ එකිනෙකා සමඟ අන්තර් සබඳතා පැවැත්වීම තුළින් නිර්මාණය වූ ලෝකය, සමාජයයි".

මෙම පාඨය අනුව සමාජ හැඟීම් හා අවබෝධයක් ඇති පොදු ක්‍රමයකට අනුව වෙසෙන පොදු පරමාර්ථ, අගයයන් ගැන දැනීමක් ඇති මිනිස් සමූහයක් සමාජයක් යනුවෙන් හැඳින්වෙන බව පැහැදිලි ය.

සමාජය පිළිබඳ මෙම අදහසම වෙනත් ආකාරයකින් ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ 'සියවස' ප්‍රකාශනයෙහි මෙසේ අර්ථ දක්වා තිබේ.

"එක්තරා ප්‍රදේශයක හෝ රටක වෙසෙන්නන් වශයෙන් හෝ ජාතිය, වර්ගය, කුලය, ආගම, වෘත්තිය ආදී පොදු සම්බන්ධතාවයකින් බැඳී සිටින හැම මිනිස් කොට්ඨාසයක්ම සමාජයක් යනුවෙන් හැඳින්වේ" යනුවෙනි.

මෙම අදහස් අනුව එක්තරා ප්‍රදේශයක හෝ රටක හෝ වෙසෙන්නන් වශයෙන් ජාතිය, වර්ගය, කුලය, ආගම, වෘත්තිය ආදී පොදු සම්බන්ධතාවයකින් බැඳී සිටින විවිධ හැසිරීම් හැසිරීම් රටා ඇති සෑම මිනිස් කොට්ඨාසයක්ම සමාජයක් යන්නෙන් අදහස් කෙරේ. සමාජයක සාමාජිකයන් පොදු පරමාර්ථ හා සාරධර්ම පද්ධතියකින් බැඳී සිටීම මෙහිදී ඉතා වැදගත් වන අතර එලෙස සිරිත් විරිත් වලින් සමාජයට අවශ්‍ය ලෙස හැඩ ගැසීමට සිදුවීම නිසා මිනිසාට සමාජය බන්ධනාගාරයක් ය යන අදහසක්ද වේ. එසේ වුවද, සමාජය සෑම දිනම ඒකාකාරීව නො පවතී. සමාජය වෙනස්වීම සමාජය සම්බන්ධයෙන් ඇති සුවිශේෂ ලක්ෂණයයි.

5.2 සමාජ වෙනස්වීම යනු කුමක්ද?

5.2.1 සමාජයේ ගතික බව

සමාජය කිසිවිටෙකත් ස්ථිතික දෙයක් නොවේ. එය අනාගතය උදෙසා වෙනස් වෙමින් පවතී. වෙනස්වීම් යනු යම්කිසි දිනක පැවති තත්ත්වය ඊට පසු දිනක පවතින තත්ත්වයට වඩා වෙනස් වීමයි. මෙය නොයෙක් අය විවිධ ලෙස විග්‍රහ කර තිබේ. වර්ගීකරණ කිහිපයකට අනුව සමාජය වෙනස් වන අයුරු පහත දැක්වේ.

5.2.2 පළමු වර්ගීකරණයට අනුව සමාජය වෙනස්වන අයුරු

i. ශිෂ්ඨාචාරයේ වන වෙනස:- නව නිපදවීම්, නව කාර්මික හා විද්‍යාත්මක දැනුම, පණිවුඩ හුවමාරු ක්‍රමවල දියුණුව ආදී වශයෙනි.

ii. සංස්කෘතිකමය වෙනස:- විවිධ ආගම්, ආගමික චාරිත්‍ර වාරිත්‍ර, සාහිත්‍ය, චිත්‍ර ආදී කලාවන්හි වෙනස ආදී වශයෙනි.

iii. සමාජීය වෙනස:- සමාජයේ සාමාජිකයින් අතර ඇති වන අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධතා පිළිබඳ වෙනස.

5.2.3 දෙවන වර්ගීකරණයට අනුව සමාජය වෙනස් වන ආකාරය:-

i. අළුත් සංස්කෘති හා ගැටීමෙන් හදිසියේ ඇති වන වෙනස උදා:- ආසියා, අප්‍රිකා, ශාන්තිකර දූපත් වැනි රටවල සමාජවල විශාල වෙනසක් ඇතිවීම.

ii. අභ්‍යන්තර විප්ලව ආදියෙන් වෙනස් වීම:-
කලක් පරාධීනව සිටි රටක් නිදහස ලැබීමෙන් හදිසි වෙනස්වීම් ඇති විය හැකියි. උදා: රුසියාවේ අභ්‍යන්තර විප්ලවය හා ලංකාවට නිදහස ලැබීම සැලකිය හැකි ය.

iii. අළුත් සොයා ගැනීම් නිසා ඇති වන වෙනස්කම්:-

පරමානු බලය සොයා ගැනීම නිසා ඇති වූ වෙනස්කම්

5.2.4 තෙවන වර්ගීකරණයට අනුව සමාජය තුළ ඇති වන වෙනස්වීම්:-

සමාජ විද්‍යාඥයින් එම වෙනස්වීම් තුන් ආකාරයකට දක්වා ඇත. ඒවා පහත දැක්වේ.

i. දියුණුවක් ලෙස වෙනස්වීම (Progress)
මෙම ක්‍රියාවලිය කලින් නියම කරගත් හෝ කලින් සිතාමතා තිබූ හෝ අරමුණු කරගත් තත්ත්වයක් කරා වෙනස්වීමකි. අභිමතාර්ථයක් කරා පැමිණීමකි. තිබුණු තත්ත්වයට වඩා හොඳ නම් එය දියුණුවකි.

ii. පරිණාමයක් ලෙස වෙනස්වීම (Evolution)
යම් අවයව සහිත වර්ධනාත්මක වෙනස් වීමකි. ඒ වෙනස එක්තරා අරමුණක් කරා සිදුවන්නකි.

iii. ක්‍රියාවලියක් ලෙස වෙනස්වීම (Process)
මෙය හොඳ හෝ නරක අතට සිදුවන වෙනසක් ලෙස නිගමනය නොකෙරේ. ක්‍රියාවලිය නමින් හැඳින්වෙන්නේ, පියවරින් පියවරට වෙනස් වෙමින් එක්තරා තත්ත්වයක් වෙනත් තත්ත්වයක් බවට පත් වීමයි

5.2.5 සිව්වන වර්ගීකරණය අනුව සමාජ වෙනස්වීම්

i. බාහිර හේතු නිසා ඇතිවන වෙනස්කම්
පරාධීන වීම, යටත් විජිතයක් වීම, ආක්‍රමණ කරනු ලැබීම ආදී කලින් බලාපොරොත්තු විය නොහැකි දේ නිසා ඇතිවන වෙනස්වීම්. බ්‍රිතාන්‍යයේ යටත් විජිතයක් වීම නිසා, ලංකාව වැනි රටවල බොහෝ වෙනස්කම් සිදු විය.

ii. අභ්‍යන්තර වෙනස්කම්
අළුත් නිපදවීම්, සොයා ගැනීම්, නිසා වෙනස්වීම් ඇති වේ. රූපවාහිණිය, ගුවන් විදුලි පණිවිඩ ක්‍රම නිසා සමාජය වෙනස් විය. උදහරණ වශයෙන් බණ පිරිත් ඇසීම, ජන මාධ්‍ය මඟින් සිදු වන නිසා, පන්සල් සමග තිබූ සම්බන්ධය අඩු වීම සිදුවිය හැකිය. දේශපාලන කථා, ක්‍රීඩා, ගෙදර සිටම ඇසිය හැකිය, නැරඹිය හැකිය. නිවසින් බැහැරව විනෝදාංශවලට යොමු නොවී, නිවස තුළ සිටම නාට්‍ය, චිත්‍රපට නැරඹීමට පෙළඹිය හැකිය.

iii. සැලැස්මක් ඇතිව ඕනෑකමින් කරන විපර්යාස
ලංකාවේ නිදහස් අධ්‍යාපනය 1945 බලාපොරොත්තු හා පරමාර්ථ ඇතිව සිදු කරන ලදී. සැලැස්මක් ඇතිව කරන ලද එම ප්‍රතිසංස්කරණ සමාජයේ විශාල වෙනසක් ඇති කිරීමට සමත් විය.

මෙලෙස විවිධාකර හේතු මත සමාජයේ වෙනස්වීම් ඇති වේ. ලොව කිසිම සමාජයක් ස්ථිතික නොවේ. එය අනාගතය උදෙසා වෙනස් වෙමින් පවතී. සමාජ වෙනස්වීමකදී එම සමාජයේ අපේක්ෂා, සිතුම් පැතුම්, ජීවන රටා වෙනස් වෙයි. පරමාර්ථ සාරධර්ම අළුත් මුහුණුවරක් ගනී. පෙර පැවති අර්ථ ක්‍රම වෙනුවට අළුත් අර්ථ ක්‍රම ඇති වේ. කලින් පැවති ක්‍රමයට වඩා වෙනස් මුහුණුවරක් සමාජයට ලැබීම සමාජ වෙනස්කම්වලින් සිදු වේ.

ක්‍රියාකාරකම් - 1

i. ***සමාජය යනු කුමක් දැයි විග්‍රහ කරන්න.***

ii. ***සමාජ වෙනස්වීම් ඇති කිරීමට හේතු වන කරුණු උදහරණ මඟින් පැහැදිලි කරන්න.***

5.3 පාසල යන සංකල්පය පැහැදිලි කර ගැනීම

සමාජයේ විශේෂ ලක්‍ෂණය වන්නේ, විපර්යාසයන් සිදු වීමයි. වර්තමාන සමාජයේ වෙනස්වීම් පෙරට වඩා වේගයෙන් සිදු වේ. නූතනයේ සමාජ බොහෝමයක නව විද්‍යාත්මක ගවේෂණයන් දිනෙන් දින ඉදිරියට ගමන් කරයි. සමාජයක දියුණුව ඉදිරියට ගමන් කිරීම පමණක් ප්‍රමාණවත් නොවන අතර, එහි අඛණ්ඩ පැවැත්ම ද, අත්‍යවශ්‍යය. සමාජයේ අඛණ්ඩ පැවැත්මක් සඳහා ප්‍රධාන වශයෙන් උපයෝගී වන ආයතනය වන්නේ පාසලයි. සමාජයක අනාගත දියුණුව හෝ පරිහානිය රඳා පවතින්නේ, වර්තමාන බාල පරපුර මතයි. වර්තමාන බාල පරපුර නියමාකාර පුරවැසියන් බවට පත් කිරීමෙහිලා විශාල සේවයක් සිදු වන්නේ පාසලෙනි.

පාසල සමාජය තුළින් ම පැන නැගුන තවත් කුඩා සමාජයකි. එමෙන්ම පාසල සමාජ ඒකකයක් නොහොත් අමුතු විධියේ සමාජයක් බව ස්පෙන්ස් වාර්තාවේද සඳහන් වේ.

"අද දක්නට ලැබෙන පාසල අධ්‍යාපනය ලබා දෙන ස්ථානයක් පමණක් නොවේ. එකඟත්වයෙන් හා සහයෝගයෙන් ක්‍රියා කරන යම්කිසි ව්‍යවස්ථාමාලාවකට යටත්, පොදු ලක්‍ෂණ පවතින ජීවිත ක්‍රමයක් ගෙන යන, ගුරුවරුන්, ශිෂ්‍යයන්, වැඩිහිටියන් හා ලාබාලයන්ගෙන් සමන්විත අමුතු ක්‍රමයේ සමාජයකි. (Spens Report: 1935)

මේ අනුව, පාසල තුළ එකඟත්වයෙන්, සහයෝගයෙන්, ක්‍රියා කරන හා පොදු අංග ලක්‍ෂණ පවතින ජීවිත ක්‍රමයක් ගෙන යන පිරිසක් ඊට අයත් බව මින් පැහැදිලි වේ.

මේ හා සමාන අදහසක් මාර්ග ආයතනය විසින් පරිවර්තනය කරන ලද 'පාසල් නැති සමාජයක්' නම් ග්‍රන්ථයේ මෙසේ සඳහන් වේ.

"...........අනිවාර්ය විෂයමාලාවක් උදෙසා, පූර්ණ කාලීන පැමිණීම අවශ්‍ය වන්නා වූ වයස් විශේෂිත සහ ගුරු සම්බන්ධිත ක්‍රියාවලිය වශයෙන් පාසල නිර්වචනය කරමි". (මාර්ග ප්‍රකාශන, 1975)

මෙම පාඨය අනුව පාසල තුළ අනිවාර්ය විෂයමාලාවක් සහ පූර්ණ කාලීන පැමිණීමක් අවශ්‍ය විශේෂිත වයස් සීමාවන්ගෙන් යුතු සිසුන් සහ ගුරුවරුන් හා සම්බන්ධිත කාර්යාවලියක් පවතින බව පැහැදිලි වේ.

පාසල, සමාජයේ බාහිර ගති පැවතුම් බාලයන්ට පුරුදු කරන ස්ථානයක් වශයෙන් ද හැඳින්විය හැකි ය. එනිසාම පාසල සමාජය තුළ සංවිධානය වූ තවත් සමාජයක් වශයෙන් පිළිගැනේ. මෙම කුඩා සමාජයට අයත් සාමාජිකයන්ගෙන් වැඩි කොටසක් පුළුල් සමාජයට පුරුදු වන ලාබාලයන්ගෙන් සමන්විත ය. මෙම අදහස තව දුරටත් රූබේරු මෙසේ පැහැදිලි කර තිබේ.

"පාසල බහුතර ජන සමාජයේ ශුභ සිද්ධිය උදෙසා පිළියෙල වූ ආයතනයකි. සමාජයේ පරමාර්ථ, බලාපොරොත්තු මෙන්ම සංස්කෘතිය හා සභ්‍යත්වය නඟා සිටුවීමේ ලා නිරත වූ පාසල එහි සංවිධානය අතින් බලන කල කුඩා සමාජයක් ලෙස කිව හැකි ය." (රූබේරු, 1980)

ඉහත පාඨය අනුව පාසල ස්වභාවික සමාජයෙන් ම පැන නැගුන කුඩා සමාජයක් බව පැහැදිලි ය. එබැවින්, පාසල, සමාජය, ස්වභාවික සමාජය සමඟ සම්බන්ධ විය යුතු ය. පාසල සමාජයේ ස්වභාවය පෙන්නුම් කිරීමට සමත් විය යුතු ය.

5.4 සමාජ විද්‍යාව යන සංකල්පය පැහැදිලි කර ගැනීම

සමාජ විද්‍යාව, අප ජීවත් වන සමාජය පිළිබඳව විද්‍යාත්මක පදනමකින් අධ්‍යයනය කරයි. එමගින් තර්කානුකූල හා ස්ථාවර න්‍යායයන් ගොඩනැගීමට උත්සාහ කරයි. සමාජ විද්‍යාව මානව චර්යාව පිළිබඳව කරන ක්‍රමානුකූල අධ්‍යයනයක් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය. ලෝකයේ එදිනෙදා ජීවිතය සමාජ විද්‍යාවට විෂය වේ. සමාජ විද්‍යාවෙන් විශේෂයෙන් බලාපොරොත්තු වන්නේ, මනුෂ්‍යයාගේ සමාජ සම්බන්ධතා පිළිබඳව හැදෑරීමයි. මෙම

PT 2010/ 07/ EDU/ 11359 JOB NO48011 SIDE 11 A UNIT 01

සම්බන්ධතා පහත සදහන් අයුරින් ප්‍රධාන කොටස් තුනක් යටතේ වෙන් කර දැක්විය හැකිය.

i. සමාජයේ පුද්ගලයන් අතර ඇති සම්බන්ධය

ii. පුද්ගලයා හා ඔවුන්ගේ වර්ගය අතර ඇති සම්බන්ධය

iii. පුද්ගලයා හා බාහිර පරිසරය අතර ඇති සම්බන්ධය

සමාජය ගොඩ නැගී ඇති ආකාරය, එය සංවිධානය වී ඇති ආකාරය, සමාජය පරිපාලනය කෙරෙන ක්‍රම, සමාජය වෙනස් වන ක්‍රම ආදිය හැදෑරීම සමාජ විද්‍යාවේ දී අවධාරණය කෙරේ. එසේම සමාජ විද්‍යා විෂය ක්ෂේත්‍රයට පවුල, ආර්ථිකය, ආයතන හා පන්ති ව්‍යුහය ආදිය ද ඇතුළත් වේ.

සමාජ විද්‍යාව සහ අධ්‍යාපනය අතර කිට්ටු සම්බන්ධතාවක් ඇත. අධ්‍යාපනය අවබෝධ කර ගැනීමට සමාජ විද්‍යාව ආධාර වන ආකාරය නිගම් සහ ඛාන් "සමාජ න්‍යාය සහ අධ්‍යාපන පද්ධති" නම් ග්‍රන්ථයේ මෙසේ දක්වා ඇත.

"සමාජ විද්‍යාව මිනිස් චර්යා අධ්‍යයනය කරයි. අධ්‍යාපනයට අවශ්‍ය දත්ත සහ න්‍යායයන් බොහෝ දුරට ලබා ගන්නේ සමාජ විද්‍යාවන්ගෙනි. සමාජ විද්‍යාවට, සමාජ මනෝ විද්‍යාව, සංස්කෘතික මානව විද්‍යාව (Cultural anthropology) මෙන්ම ඉතිහාසය, ආර්ථික විද්‍යාව, දේශපාලන විද්‍යාව වැනි සමාජ චර්යා හා සම්බන්ධ විෂයයන් රැසක් ඇතුළත් වේ. එසේ වුවද මෑතක් වනතුරු මෙම විෂයයන් මගින් අධ්‍යාපනය කෙරෙහි අවධානය යොමු වූයේ මද වශයෙනි. වර්තමානයේ සමාජ විද්‍යාඥයින් විෂය සන්ධාරය සහ ඉගැන්වීම් ක්‍රියා පිළිබඳව අධ්‍යාපනය හා සම්බන්ධතාවයක් දැක්වීම අරඹා ඇත.(Nigam & Khan, 1993:5-6)

සමාජ විද්‍යාව සහ අධ්‍යාපනය අතර සම්බන්ධතාව තහවුරු කරන වැදගත් කරුණු කිහිපයක් ද නිගම් සහ ඛාන් විස්තරාත්මකව ඉදිරිපත් කර ඇත. එම කරුණු සැකෙවින් පහත දැක්වේ.

i. සමාජ විද්‍යාඥයින් අධ්‍යාපනය, සමාජ ක්‍රියාවලියක් සහ සමාජ පද්ධතියක් වශයෙන් අධ්‍යයනය කිරීම අරඹා ඇත.

ii. සමාජ විද්‍යාඥයින් ස්වකීය සමාජ සංස්කෘතික අධ්‍යයන මගින් පාසල සහ ශිෂ්‍යයා පිළිබඳ වැදගත් දත්ත අධ්‍යාපනය සඳහා සම්පාදනය කර ඇත.

iii. සමාජ විද්‍යාඥයින් යොදා ගන්නා විද්‍යාත්මක ක්‍රම අධ්‍යාපන විද්‍යාඥයින්ට ද වැදගත්ය. පාසල් ගුරුවරුන්ට සහ පාසල් පරිපාලකයින්ට අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අධ්‍යයනය කිරීමට අවශ්‍ය විද්‍යාත්මක ක්‍රම අත්හදා බැලීමට සමාජ විද්‍යාව ප්‍රයෝජනවත්ය.

iv. පාසල් තුළ පවතින සංකීර්ණ චර්යා අධ්‍යයනය සඳහා සමාජ විද්‍යාත්මක විෂයයන් අතර සම්බන්ධය උපයෝගී කර ගැනේ. (Nigam & Khan, 1993: 7,8)

ඉහත සඳහන් කරුණු අනුව, පාසල් අධ්‍යාපනය සහ සමාජ විද්‍යාව අතර අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධතාවක් ඇති බව පැහැදිලි වේ.

5.5 පාසල් අධ්‍යාපනය සහ සමාජයීය අවශ්‍යතා

5.5.1 පාසල් අධ්‍යාපනයේ අරමුණු අතර සමාජයීය අවශ්‍යතා සපුරාලීම වැදගත් වන ආකාරය

සමාජය සංකීර්ණ වීමත් සමඟම, පෙරට වඩා බහුවිධ අවශ්‍යතාවන් සමාජය තුළ හට ගන්නට විය. එමෙන්ම නූතන සමාජයේ විපර්යාසයන් පෙරට වඩා වේගයෙන් සිදු වේ. නව විද්‍යාත්මක හා තාක්ෂණික සොයා ගැනීම් වැඩි වශයෙන් ඉදිරිපත් වේ. එලෙස

ශීඝ්‍රයෙන් ඉදිරියට ගමන් කරන සමාජයක අඛණ්ඩ පැවැත්මට අවශ්‍ය වන අධ්‍යාපනය ලබා දෙන ස්ථානය වන්නේ, පාසලය.

එමෙන්ම සමාජයේ දියුණුවට අවශ්‍ය නොයෙකුත් විශේෂඥ ඥානයෙන් යුත් පුද්ගලයන් සකස් කිරීමේ පදනම දමනු ලබන්නේ පාසල මගිනි. මෙහි දී සමාජය, අධ්‍යාපන පරමාර්ථ සහ විෂයමාලා එකිනෙකට සම්බන්ධ වේ. සමාජයේ පරමාර්ථ පාසලේ පරමාර්ථ තීරණය කරයි. පාසලේ පරමාර්ථ සිසුනට ඉගැන්විය යුත්තේ කුමක්දැයි තීරණය කරන අතර අදාළ යුගයේ සමාජයට අවශ්‍ය විශේෂඥයින් බිහි කිරීමට උචිත අයුරින් විෂයමාලා සම්පාදනය කෙරේ. ඒ අනුව විෂයමාලාව පාසල් අධ්‍යාපන පරමාර්ථ තීරණය කිරීමට පෙර සමාජයේ අවශ්‍යතා හඳුනාගත යුතුව ඇත.

සමාජයට අවශ්‍ය කුමක්දැයි සමාජය නොදනීනම් අධ්‍යාපනයේ සහ සමාජයේ ව්‍යාකූලභාවයක් දක්නට ලැබේ. මේ නිසා සමාජය මගින් නිශ්චය කරනු ලබන අධ්‍යාපන පරමාර්ථ හැකිතාක් දුරට ඉටුවන අයුරින් විෂයමාලාව සම්පාදනය කළ යුතුය. මේ බව රතනසාර හිමියන් (1974) මෙසේ ප්‍රකාශ කර තිබේ.

"අධ්‍යාපනය වූ කලී යම් කිසි සමාජයක පවතින සමාජ කාර්යයකි. එහි පරමාර්ථ හා ක්‍රම පවතින්නේ ඒ ඒ සමාජවල පවතින තත්ත්වය මතය."

ඉහත ප්‍රකාශය අනුව අධ්‍යාපන කාර්යය රටක සමාජ කාර්යයක් බවත් ඒ ඒ රටවල සමාජයන්හි තත්ත්වය මත අධ්‍යාපන පරමාර්ථ තීරණය වනු ලබන බවත්, පැහැදිලි වේ. අධ්‍යාපන ක්‍රමයක මූලික අරමුණ වන්නේ, මිනිසා සමාජයට සුදුසු අයුරින් සූදනම් කිරීම වේ. බේ බව බාට් ප්‍රකාශ කර තිබේ.

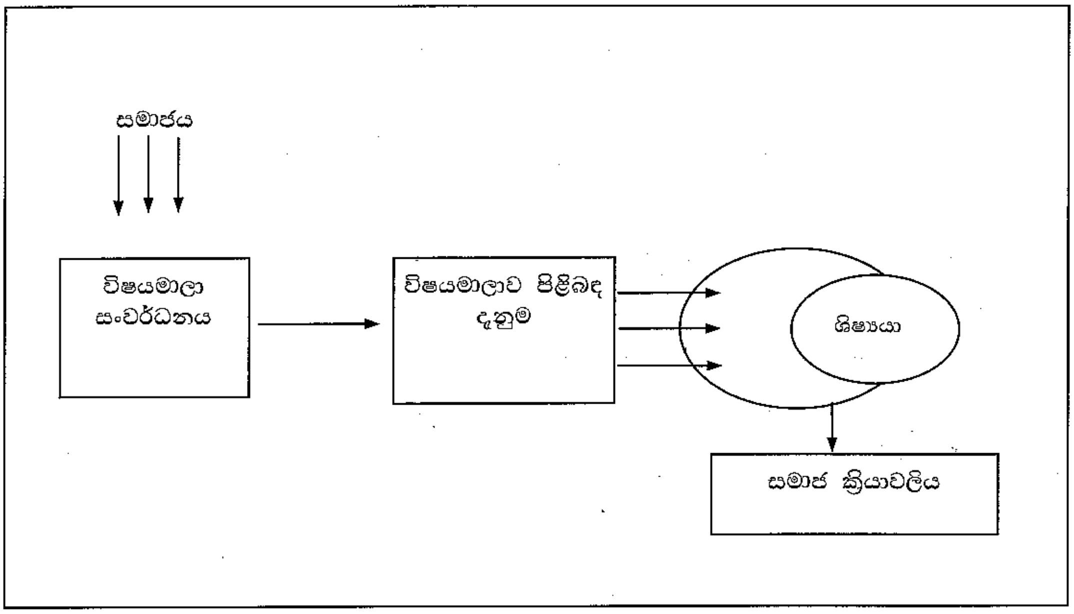
"සමාජ ක්‍රියාකාරිත්වයේ ස්ථාවරත්වය පවත්වා ගැනීම අධ්‍යාපනයේ පළමු පරමාර්ථයයි. සමාජය මිනිසුන්ගෙන් සමන්විතය. මිනිසා ඔවුන්ගේ අභිමතාර්ථ ඉටුකර ගැනීම සඳහා සමාජයේ කටයුතු වලට සහභාගි වේ. සමාජය තුළ වැඩිහිටි ජීවිතය එලදායී අන්දමින් ගත කිරීම සඳහා පුද්ගලයෙකු සූදනම් කිරීමේ මාර්ගය වන්නේ, සමාජය සම්බන්ධව නිර්මාණශීලීව ක්‍රියාශීලීව කටයුතු කිරීමට අවශ්‍ය කුසලතා ලබා දීමයි. පාසල සතු කාර්යය වන්නේ ද මෙයයි.' (හඟඅටට, 1996:83)

මෙම පාඨය අනුව සමාජමය කාර්යයන් ක්‍රියාශීලීව ඉටු කිරීමට සුදුසු පුද්ගලයන් බිහි කිරීම පාසල සතු ප්‍රධාන කාර්යය වේ. රටක අධ්‍යාපනය එම රටේ සමාජ කාර්යයක් බවත්, එම කාර්ය ඉටුකර ගැනීමට විෂයමාලාව උපයෝගී වන ආකාරයත් බාට් (1996) "විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ" නම් ග්‍රන්ථයේ රූප සටහනක් මගින් මෙසේ පැහැදිලි කර තිබේ.

PT 2010/ 07/ EDU/ I1359 JOB NO48011 SIDE 11 B UNIT 01

රූප සටහන I

විෂයමාලාවේ දැනුම පිළිබඳ මූලාශ්‍ර



(Bhatt, 1996: 182)

සමාජ අවශ්‍යතාවලට අනුකූලව විෂයමාලාව සංවර්ධනය කොට, එමගින් ශිෂ්‍යයා වෙත අවශ්‍ය දැනුම හා අත්දැකීම් ලබා දී සමාජ ක්‍රියාවලිය ශිෂ්‍යයා මගින් ඉටුකර ගන්නා ආකාරය මෙම රූප සටහනින් මනාව පැහැදිලි වේ.

"අධ්‍යාපනයේ හා මිනිසාගේ සමාජ ස්වභාවය" (1992) නම් ග්‍රන්ථය අනුව අධ්‍යාපනයේ පරමාර්ථය හොඳ පුරවැසියන් බිහි කිරීමත් සෑම පුද්ගලයෙකුම තමා ජීවත්වන පරිසරයට සරිලන පරිදි එම සමාජය තුළ සාර්ථක හොඳ පුරවැසියකු ලෙස ජීවත් වීම සඳහා අවශ්‍ය ධෛර්යය හා සුදුසුකම් ලබා දීමත්ය. සියළුම මිනිස් සමාජ තුළ බිහිවන සෑම දරුවකුම තම සමාජයට සරිලන වගකීම් සහිත පුද්ගලයකු කිරීම එම සමාජයේ වගකීමකි. ළමුන් තම සමාජයේ අවශ්‍යතා හඳුනාගෙන, ඒවාට සරිලන පරිදි හැඩගැසීමට ද, එම සමාජය මගින් ඔවුන් හැඩගස්වා ගැනීමටද පාසල් අධ්‍යාපනය මගින් සේවයක් කරන අතර, අධ්‍යාපානයේ ප්‍රධාන පරමාර්ථය වන්නේ ද මෙයයි. (Reo. and Raddy, 1992) අධ්‍යාපනයේ පරමාර්ථය සමාජයට වැඩදායි පුද්ගලයකු බිහි කිරීම මගින් සමාජයේ අපේක්ෂිත අරමුණ කරා ගෙන යාම බව මින් පැහැදිලි වේ.

පැරණි අධ්‍යාපනයෙහි පුද්ගලික අරමුණක් තිබූ අතර වර්තමාන සමාජයේ අධ්‍යාපනය තුළින් පුද්ගලයින්ට අධ්‍යාපනය දීම පමණක් නොව සමාජ සංවර්ධනය සඳහා මිනිසුන් තුළ විවිධ කුසලතා ඇති කිරීම ද බලාපොරොත්තු වේ. අධ්‍යාපනය නිසා සමාජය වෙනස් වන අතර සමාජය නිසා අධ්‍යාපනය වෙනස් වේ. සමාජය යම්කිසි අරමුණක් කරා ගෙන යාමට අධ්‍යාපනය ආයුධයක් ලෙස භාවිත කරන බව ඉහත ප්‍රකාශවලින් පැහැදිලි වේ.

5.5.2 සමාජය හා පාසල් අධ්‍යාපනය අතර පවතින සම්බන්ධය

පුද්ගලයා සමාජයට හැඩ ගැසීම සිදු වන්නේ, ඔහු වෙසෙන සමාජයේ ජීවත් වන වැඩිහිටි සාමාජිකයන් අනුකරණය කිරීමෙනි. එහෙත් පුද්ගලයකු සමාජයට අනුකූලව හැඩ ගැස්වීමේ කාර්යයයේ දී ප්‍රමුඛස්ථානය ගන්නේ පාසලය. විධිමත් අධ්‍යාපන ආයතනයේ වැදගත් අරමුණක් වන්නේ සමාජානුයෝගය ලබා දීමයි. මේ බව ඩුවී (1920) මෙසේ ප්‍රකාශ කර තිබේ.

"අධ්‍යාපනය යනු සමාජය හා සම්පූර්ණයෙන්ම සම්බන්ධ වූ ක්‍රියාවලියකි. එය සමාජයේ ස්වරූපය හා සමාජ ක්‍රියාවන්ගෙන් වෙන් කළ නොහැකිය. එහෙයින් සමාජ ක්‍රියාවලීන්ට සහභාගි වීම සඳහාත්, සංස්කෘතිය පෝෂණය කිරීම සඳහාත්, උපයෝගී වන සියළුම ක්‍රියාකාරකම් පාසල මගින් ක්‍රියාත්මක විය යුතුය. පාසල යනු සමාජයේ හොඳ ලක්ෂණ උරාගන්නා වූත්, නරක ලක්ෂණ බැහැර කරන්නා වූත්, පරස්පර විරෝධී ලක්ෂණ සමතාවයකට පත් කරන්නා වූත් ස්ථානය ලෙස සලකනු ලැබේ."

සමාජ ජීවිතයට යහපත් අයුරින් හැඩගැසීම සඳහා පුද්ගලයකු සූදනම් කිරීම අධ්‍යාපනයෙන් සිදුවන බව මින් පැහැදිලි වේ. මේ අනුව පුද්ගලයාගේ පෞද්ගලික හා සාමාජික ජීවිතය හැඩගැස්වීම උදෙසා සකස් වූ අධ්‍යාපනය මගින් පුද්ගලයා හා සමාජය එකට සම්බන්ධ කරයි. පුද්ගලයා මෙන්ම සමාජය ඉදිරියට ගෙන යනු ලබන්නේ අධ්‍යාපනය මගින් වන අතර සමාජය නිසා අධ්‍යාපනයත්, අධ්‍යාපනය නිසා සමාජයත් හැඩ ගැසේ. මෙලෙස අධ්‍යාපනයත් සමාජයත් එකින් එක වෙන් කළ නොහැකි නම් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ මුල් තැන ගන්නා පාසල් විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීමට සංවර්ධනය කිරීමට සමාජ බලපෑම අතිශයින් වැදගත් වේ.

විෂයමාලාව යනු අධ්‍යාපන පරමාර්ථ මුදුන් පමුණුවා ගැනීම සඳහා පාසල ප්‍රයෝජනයට ගන්නා අත්දැකීම් සමූහයක් බව විෂයමාලාව පිළිබඳ පුළුල් නිර්වචනයෙන් කියැවේ. මේ අනුව රටක ක්‍රියාත්මක වන විෂයමාලාවකින් එරට සමාජය පිළිබිඹු වේ. එබැවින් රටක වෙනස්වීම්වලට අනුව විෂයමාලාව සැකසීම අවශ්‍ය වේ. මේ බව ජයසේකර (1968) මෙසේ ප්‍රකාශ කර තිබේ.

"පුද්ගලයාට සමාජයත් සමාජයට පුද්ගලයාත් එකසේ අවශ්‍ය වන පුරුකක් හැටියට පිළිගත යුතුය. සමාජයේ පරිහානිය පුද්ගලයාගේ පරිහානිය බවත්, එහි දියුණුව පුද්ගලයාගේ දියුණුව හැටියටත්, සැලකිය යුතුය. මෙසේ වන විට අධ්‍යාපන කාර්යය පාසලේ බිත්ති අතරට හා පොතපතට පමණක් සීමා කරගෙන පවත්වා ගෙන ගිය නොහැකිය."

ඉහත පාඨයට අනුව අධ්‍යාපනය පාසලට හෝ පොතපතට සීමා නොවන කාර්යයක් බවත්, ළමයාගේ පෞරුෂත්වය සමාජයට ගැළපෙන ආකාරයට වර්ධනය වීමට සැලැස්විය යුතු බවත් මින් පැහැදිලි වේ. මේ බව ඇරන්ට් (1991) ගේ පහත ප්‍රකාශයෙන් ද පැහැදිලි වේ.

"අධ්‍යාපනයේ එක් කාර්යයක් වන්නේ තරුණයා අනාගතය සඳහා සූදනම් කිරීමය. වර්තමාන ලෝකයේ ජීවත් වීම සඳහා අවශ්‍ය මූලික හැකියා පමණක් ලබාදීම අධ්‍යාපනයෙන් බලාපොරොත්තු නොවේ. වෙළඳපොළ අවශ්‍යතාවලට ගැළපෙන, වෙනත් අයට ද ප්‍රයෝජනවත් වන හැකියා වර්ධනය කිරීම ඔහුට වෘත්තියක් නොවරදවාම ලබාගැනීම හේතු වේ."

වර්තමානයේ පවතින සමාජ සංකීර්ණත්වය නිසාත්, පාසල කෙරෙහි පැවරී තිබෙන වගකීම් සමූහය නිසාත්, පාසල් ගොඩනැගිලිවලට පමණක් සීමා වී ඉගැන්වීම කළ නොහැකිය. එනිසා පාසල් විෂයමාලාව ප්‍රජා කේන්ද්‍රීය හා ග්‍රාම කේන්ද්‍රීය විය යුතු බව ජයසේකර (1968) මෙසේ ප්‍රකාශ කරයි.

"පාසල දෙයාකාරයකින් කටයුතු කළයුතු වන්නේය. එනම් පාසල වෙනම සමාජයක් හැටියටත් බාහිර ප්‍රජාවගේ සැලැස්ම නිරූපණය කරන ස්ථාන හැටියටත් ය. බාහිර සමාජයේ ඇති අංග නිරූපණය කොට පාසල මගින් ඉදිරිපත් කළ යුත්තේ, එහි ඇති විෂයමාලාව තුළිනි."

ඉහත පාඨය අනුව, පාසල බාහිර ප්‍රජාවගේ සැලැස්ම නිරූපණය කරන ස්ථානයක් ලෙස ක්‍රියා කිරීම වැදගත් බව පැහැදිලි වේ. එසේම පාසල හා සමාජය අතර පවතින කිට්ටු සම්බන්ධතාව තුළින් පාසල රටක සංස්කෘතිය නිරූපණය කරන කැඩපතකට සමාන බව රුබේරු (1980) ප්‍රකාශ කර තිබේ.

"පාසල ප්‍රජාව හා කිට්ටු සම්බන්ධයක් දක්වන සමාජීය ආයතනයකි. පාසල හා ප්‍රජාව අතර පවතින සම්බන්ධතාව කොතෙක් දැයි කිවහොත් පාසල සැම විටම එය පිහිටි

ප්‍රජාවේ ලක්ෂණ ගති පැවතුම් හා සංස්කෘතිය ප්‍රතිබිම්බිත කැඩපතකට සමාන කිරීමට අධ්‍යාපනඥයින් පසුබට නොවේ."

මේ අනුව පාසල අධ්‍යාපනය ලබාදෙන ස්ථානයක් පමණක්ම නොව සමාජය පිළිබිඹු කරන කැඩපතක් ලෙසද සැලකිල්ලට යොමු වේ. ඉහත සියළු කරුණු අනුව පැහැදිලි වන්නේ, පාසල් අධ්‍යාපනයත්, මිනිස් ජීවිතයත්, සමාජයත් අතර ඉතා කිට්ටු සම්බන්ධතාවක් ඇති බවය.

ක්‍රියාකාරකම් 2

---

i. ***පාසල යන සංකල්පය නූතන අර්ථකථන අනුව විග්‍රහ කරන්න.***

ii. ***පාසල සමාජ අවශ්‍යතා අනුව හැඩගැසීමේ වැදගත්කම පැහැදිලි කරන්න.***

5.6 සමාජ සංවර්ධනය සඳහා පාසල් විෂයමාලාව යොදා ගැනීම

පාසල් විෂයමාලාව තුළින් සංවර්ධනය කළ යුත්තේ පුද්ගලයා ද නැතහොත් සමාජය ද යන්න අතීතයේ සිටම මතභේදයට ලක්ව ඇති කරුණකි. මේ බව තිලකරත්න බණ්ඩා (1994) ගේ පහත ප්‍රකාශයෙන් පැහැදිලි වේ.

"අධ්‍යාපනය නාභිගත කළ යුත්තේ පුද්ගලයා මතද නැතහොත් සමාජය මතද යන්න අධ්‍යාපනඥයින් අතර මතභේදයට ලක් වූවකි. එය පුද්ගලයා කේන්ද්‍රකොට ඔහු මඟින් කළ යුතු යැයි පවසන අය සිටිති. පුද්ගලයාට ඉහළින් සමාජය තබමින් පුද්ගලයා සමාජය නැමැති මහා පද්ධතියේ එක් පුරුකක් වන හෙයිනුත් සමාජ සංවර්ධනයකින් පුද්ගල සංවර්ධනය ඇති කළ හැකි හෙයිනුත් අධ්‍යාපනයේ මූලික අරමුණ, සමාජ සංවර්ධනය කිරීම ලෙස ....සැලකූහ."

මෙලෙස අධ්‍යාපනය මඟින් සංවර්ධනය කළ යුත්තේ පුද්ගලයාද, සමාජය ද යන්න ගැටළුවක්ව පවතින බව පැහැදිලි වේ. එසේ වුවද වර්තමානයේ එම ගැටළුව විසඳී ඇති ආකාරය තිලකරත්න බණ්ඩා (1994) මෙසේ දක්වා ඇත.

"නූතන රාජ්‍යය පුද්ගලයා හා සමාජය යන දෙකින් එකක් අනෙකට වඩා වැදගත්ය යන සංකල්පය බැහැර කරයි. පුද්ගලයාගෙන් තොරව සමාජයකට හෝ සමාජයකින් තොරව පුද්ගලයන්ට පැවතිය නොහැකිය. එහෙයින් පුද්ගලයින් තනි තනිව වර්ධනය කරන අතරම සමාජය ද සංවර්ධනය කිරීමට නූතන අධ්‍යාපන පද්ධතිය ප්‍රයත්න දරමින් සිටී."

පාසල් විෂයමාලාව අධ්‍යාපනයේ වැදගත් කාර්යයන් රාශියක් සඳහා යොදා ගැනීමේ අවශ්‍යතාව චන්ද්‍රා ගුණවර්ධන අධ්‍යාපනඥයින්ගේ අදහස් උපුටා දක්වමින් මෙසේ ඉදිරිපත් කර ඇත.

"ඩර්කයිම් ගේ අදහස් එක්තරා ප්‍රමාණයකට එක්සත් ජනපදයේ අධ්‍යාපන ව්‍යවහාරයන් තුළින් දිස් වේ. විවිධ පසුබිම්වලින් එන ජනගහනය තුළට පොදු ප්‍රතිමාන වටිනාකම් ඇතුළු කිරීමට පොදු විෂයමාලාවන් උපකාරී වී ඇත. ඇමෙරිකානු සමාජයේ සංකේතය වන ඇමෙරිකානු ධජයට පක්ෂපාතිත්වය දැක්වීමට ප්‍රතිඥා දෙමින් තම පාසල් දිනය අරඹන ඇමෙරිකානු ශිෂ්‍යයා සමස්ත සමාජයටම කැපවීම සමාජානුයෝජනය කරගනී. (ගුණවර්ධන, 1996: 14)

නව ශත වර්ෂයක් සඳහා සමාජ විද්‍යාව යටතේ රචිත 'පාසල් සහ සමාජ'; යන ග්‍රන්ථය රචිත බ්‍රින්ට් ගේ අදහස අනුව "පාසල වර්ධනය වූයේ, විවිධ කරුණු සඳහාය. ඉන් ඉතා වැදගත් වනුයේ, සමූහයක සංස්කෘතිය ඉගැන්වීමයි. මීට අමතරව දේශපාලනමය වශයෙන් දේශප්‍රේමී බව වර්ධනය කිරීම සහ පොදු ජීවිතයේ විවිධ වෘත්තිමය කාර්යයන් සඳහා සූදානම් කිරීම ද වැදගත් ය." (Brint : 1998: 18)

සංස්කෘතිය ඉගැන්වීම මෙන්ම විවිධ වෘත්තීන් සඳහා විෂයමාලාව යොදාගැනීම වැදගත් බවද මින් පැහැදිලි වේ.

බ්‍රින්ට් පාසලින් සිදුවිය යුතු සමාජානුයෝගී ත්‍රිමාන (Three dimensions of socialization) මෙසේ දක්වා ඇත.

i. චර්යා අනුකූලතාවය - Behavioural Conformity

ii. සදාචාර අනුකූලතාව - Moral Conformity

iii. සංස්කෘතික අනුකූලතාව - Cultural Conformity

(Brint 1998:137, 138)

ඉහත සඳහන් සමාජානුයෝගී ත්‍රිමාන ඒ ඒ පාසල් පරිසරය අනුව වෙනස් වී ඇති ආකාරය බ්‍රින්ට් උදාහරණ උපයෝගී කරගෙන පැහැදිලි කර ඇත.

අධ්‍යාපන දාර්ශනිකයන් අතර ප්ලේටෝ, ජෝන්ඩූවී, ගාන්ධි සහ මාක්ස් සමාජය වෙනස් කරන්නට තුඩුදෙන අන්දමේ අධ්‍යාපනයක් යෝජනා කළ අධ්‍යාපනඥයෝ වෙති.

5.6.1 ප්ලේටෝ ගේ අධ්‍යාපන දර්ශනය සහ සමාජය අතර සම්බන්ධය

ප්ලේටෝ බලාපොරොත්තු වූ පරමාදර්ශී රාජ්‍යයේ පුරවැසියන් දෙපිරිසක් සිටිය යුතු බව ඔහු ප්‍රකාශ කළේ ය.

i. එදිනෙදා ජීවිතයට අවශ්‍ය ද්‍ර සපයන ශිල්පීන්

ii. ආරක්ෂකයින්

ආරක්ෂකයින් යුද්ධභටයන් හා පාලකයන් වශයෙන් දෙකොටසකි. රටේ අවශ්‍යතා අනුව, අධ්‍යාපනය සකස් කළ යුතු බවත්, පුද්ගලයාගේ අධ්‍යාපනය සමාජයත් සමඟ ඉතා කිට්ටුවෙන් බැඳී ඇති බවත් ඔහු ප්‍රකාශ කළේය. ඒ බව කර්ටිස් හා බෝල්ට්වුඩ්ගේ (1963) පහත ප්‍රකාශයෙන් ද පැහැදිලි වේ.

"රටක සංවර්ධනය රඳන්නේ, එහි ස්ථාවරත්වය මතය. ස්ථාවරත්වය රඳන්නේ, අධ්‍යාපන තත්ත්වය මතය. රාජ්‍යයේ සිටින නොයෙකුත් මිනිසුන්ගේ අවශ්‍යතා හා හැකියා අනුව අධ්‍යාපන තත්ත්වය වෙනස් විය යුතුය."

ප්ලේටෝ රටේ සිටිය යුතු පුරවැසියන් සඳහා වෙනස් විධියේ අධ්‍යාපන ක්‍රම යෝජනා කළේය. ප්ලේටෝගේ අදහස් අනුව රටක සමාජයක සිටින මිනිසුන්ගේ අවශ්‍යතා හා හැකියා අනුව අධ්‍යාපනය ලබාදිය යුතු බව මින් පැහැදිලි වේ.

5.6.2 ජෝන් ඩූවීගේ අධ්‍යාපන දර්ශනය

අධ්‍යාපනයත් ප්‍රායෝගික කටයුතුත් එකට එකතු විය යුතු බව ජෝන් ඩූවී විශ්වාස කළේය. මේ බව ඩූවීගේ (1915) පහත ප්‍රකාශයෙන් පැහැදිලි වේ.

"පාසල නැමැති ආයතනයේ දී ළමයා සමාජ සම්පත්වලින් උපරිම ප්‍රයෝජන ගත යුතුය. පසුව ළමයා සමාජයට උපරිම සම්පත් සැලසිය යුතුය. ළමයාට මූලික ක්‍රියාවන් හඳුන්වා දිය යුත්තේ ද පාසලිනි. අනාගත සමාජය සඳහා සිසුන් හුරු කරන පාසල කුඩා සමාජයක් සේ සකස් විය යුතුය. පාසල, සහයෝගයෙන් හා සම්බන්ධතා මඟින් කටයුතු කෙරෙන තැනක් මෙන්ම පාඩම් ඉගෙන ගන්නා තැනකට වඩා සමාජ ජීවිතය හුරු කරන තැනක් විය යුතුය "

ඩූවීගේ අදහස අනුව සමාජය තුළ ඇති කුඩා සමාජයක් වන පාසල තුළින් සිසුන්ට පාඩම් ඉගැන්වීමට වඩා සමාජයට හුරු කිරීමට කටයුතු කිරීම වැදගත්ය.

5.6.3 මහත්මා ගාන්ධිගේ දර්ශනය

පොතපතින් පමණක් දෙන දැනුම ප්‍රතික්ෂේප කරන මහත්මා ගාන්ධි, ජීවිත අත්දැකීම් මගින් ඉගෙනිය යුතු බව පවසයි. ජීවිතයට අවශ්‍ය දේ ජීවිතය තුළින්ම ලැබිය යුතු බව ඔහු පවසයි. ඒ බව ඔහුගේ පහත ප්‍රකාශයෙන් සනාථ වේ.

දෙවියන් වහන්සේ, සත්‍යය අවබෝධ කර ගැනීමට අවශ්‍ය ආධ්‍යාත්මික සමාජයක් බව වටහාගත් ගාන්ධි, ඒ සෑම දර්ශනයක්ම ක්‍රියාත්මක කළ හැක්කේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය මගින් බව පවසයි. මෙම අධ්‍යාත්මික පුහුණුව සඳහා හිස, හදවත සහ කය යන තුනේ සමතුලිත අධ්‍යාපනයක් අවශ්‍ය බව ද කියා ඇත.

මේ අනුව ප්‍රයෝජනවත් කාර්යයක යෙදෙමින්, ජීවත්වීම සඳහා ජීවිතය තුළින් ලබන දැනුම අධ්‍යාපනය ලෙස හඳුන්වයි.

ප්ලේටෝ, පරමාදර්ශී රාජ්‍යයක්ද, ජෝන් ඩුවී ක්‍රියාකාරී අධ්‍යාපනයෙන් ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී සමාජයක් ද, ගාන්ධි හිස හදවත සහ කය පෝෂණය කරන අධ්‍යාපනයක් මගින් ස්වයංපෝෂිත සමාජයක් ද, මාක්ස් බුද්ධිමත් වැඩ කරන නව මිනිසකු මගින් පංති විරහිත සමාජවාදී සමාජයක් ද බිහි කර ගැනීමට අධ්‍යාපනය ප්‍රයෝජනවත් වන බව ප්‍රකාශ කර ඇත.

5.7 සමාජ වෙනස්වීම් අනුව පාසල් විෂයමාලාව වෙනස් නොවීම

සමාජ වෙනස්වීම් අනුව අධ්‍යාපනය ද වෙනස් වේ. ආදිම සමාජයේ අධ්‍යාපනය ඉතා සරල විය. දඩයම් යුගයේ දී කුඩා කළ සිටම වැඩිහිටියන් සමඟ දඩයමේ යාමෙන් ස්වකීය ජීවන වෘත්තියට හුරු පුරුද වන්නට අවකාශ ලැබුණි. සියලු දැනුම් කුසලතා ආකල්ප පවුල ආශ්‍රයෙන් ලැබිණ. එහෙත් සමාජය ක්‍රමයෙන් සංකීර්ණ වත්ම, අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය සංකීර්ණ බවට පත් විය. සමාජයේ ඕනෑ එපාකම් සපුරාලීමට අධ්‍යාපනය සකස් කිරීමට උත්සාහ ගැනීම ක්‍රමයෙන් සිදු විය. දඩයම් යුගය, කෘෂිකාර්මික යුගය, කාර්මික යුගය හා අද එළැඹ තිබෙන තාක්ෂණික යුගය දක්වා මේ හැම අවස්ථාවකදීම අධ්‍යාපනය ඊට ඔබින අයුරින් සකස් විය. එක් එක් යුගයේ අධ්‍යාපනය එසේ වෙනස් වීම නිසා අධ්‍යාපනයේ ස්වරූපය මුල් අවස්ථාවට වඩා බෙහෙවින් වෙනස් වී ඇත. මෙලෙස සමාජ ලක්ෂණ හා වෙනස්වීම් අධ්‍යාපනය සකස් වන ආකාරය කෙරෙහි බලපා තිබේ.

රටක සමාජ වෙනස්වීම්වලට අනුව විෂයමාලා සැකසීම අවශ්‍ය වේ. සමාජයේ මූලික අවශ්‍යතා ඉටු කිරීමට අපොහොසත් විෂයමාලා සමාජයට බරක් වේ.

පාසලක මූලික කාර්ය වනුයේ ජීවන කාර්ය පිළිවෙළ කෙරෙහි සම්බන්ධතාවක් ඇති කරලීම යයි අද පිළිගැනේ. එවැනි තත්ත්වයක් පාසලකින් ඇතිවීමට නම් පාසල හා බාහිර සමාජය අතර කිට්ටු සම්බන්ධතාවන් තිබිය යුතුය. එහෙත් අද පවත්නා සාමාන්‍ය තත්ත්වය නම් පාසලත් ඉන් බැහැර ප්‍රජාවත් අතර එතරම් සම්බන්ධතාවක් නොමැතිවීමයි.

1970 දශකය වන විට විධිමත් අධ්‍යාපනය හා විෂයමාලාව කෙරෙහි විප්ලවකාරී අදහස් ඉදිරිපත් විය. 'පාසල් නැති සමාජයක්' (මාර්ග ප්‍රකාශන 1975) නම් ග්‍රන්ථයේ පාසල පිළිබඳව මෙසේ සඳහන් වේ.

"පාසල සමාජ ගැටළුවක් බවට පත්ව ඇත. සෑම පැත්තකින්ම එය පහරට ලක්වී ඇත." පාසල සමාජ ගැටළුවක් වී ඇත්තේ සමාජ අවශ්‍යතා පාසල් විෂයමාලාව තුළින් ඉටු නොවන බැවිනි.

පාසල් විෂයමාලාව සමාජයට අවශ්‍ය ගුණාංග ඇතුළත්ව යුගයේ අවශ්‍යතාවන්ට ගැළපෙන අයුරින් නවීකරණය නොවී ඇති බව ඉහත ග්‍රන්ථයේ මෙසේ සඳහන් වේ.

"පාසල විෂයමාලා විකුණයි. (විෂයමාලා වනාහි වෙනත් වෙළඳ බඩු සාදනු ලබන පිළිවෙළට සාදනු ලැබුවාවූත් ඒවාට ඇති ව්‍යුහයම ඇත්තාවූත් බඩු පොදියකි.......) එය සැලසුම් කෙරුණු අර්ථ පොදියකි, අගයයන් මිටියකි, එහි තුලිත ආකර්ෂණය නිසා නිෂ්පාදන වියදම යුක්ති සහගත කිරීමට තරම් විශාල සංඛ්‍යාවකට එය අලෙවි කළ හැකි වෙයි."

මේ අනුව විෂයමාලාව වට්ටෝරුවකට අනුව සාදනු ලබන භාණ්ඩයක ස්වරූපය ගන්නා බවත්, එය සමාජ අවශ්‍යතා මත වෙනස් නොවන බවත්, මින් පැහැදිලි වේ. මේ නිසා අධ්‍යාපනයෙන් බිහිවන උගතුන් රටේ සමාජ ස්ථාවරත්වය බිඳ හෙළීමට සමත් වූ බව U.N.D.P. වාර්තාවක සඳහන් වෙයි. උගතුන් විරැකියාවෙන් පෙළීම ලෝකයේ බොහෝ රටවල් මුහුණු පාන ප්‍රබල ගැටළුවකි. මෙහිදී ශ්‍රම බලකාය, විරැකියාවෙන් පෙළෙන උගතුන්, හේතු කොට ගෙන සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල සමාජ ස්ථාවරත්වය ළඟාකර ගැනීම අපහසු වී ඇත. මින් අදහස් වන්නේ ද ලොව අධ්‍යාපනය හා සමාජය අතර පවතින දුරස්ථ භාවයයි.

ශ්‍රී ලංකාවේ ද අධ්‍යාපනය හා සමාජය අතර පවතින නොගැළපීම නිසා පරාජිත වන යෞවනයන් රට තුළ සමාජ අර්බුද ඇති කිරීමට සමත් වී තිබේ. මේ බව අලස් (1978) මෙසේ ප්‍රකාශ කර ඇත.

"1971 වන විට අධ්‍යාපන සැකැස්මේ භයංකාර තත්ත්වයක් පහළ වී තිබිණි. නිදහස් අධ්‍යාපනය සෑම පුරවැසියෙකුගේ ම ජන්ම අයිතියක් වුවුත් ඉවක් බවක් නොමැතිව දෙන අධ්‍යාපනය නොමිලේ වුවත්, රටට බලවත් ප්‍රශ්න ඇති කිරීමට පුළුවන් වෙයි. අප්‍රේල් බේදවාචකයට කිසිසේත් සුළු නොවූ ප්‍රමාණවත් හේතු කාරක වූයේ, ඒ ප්‍රශ්නයයි."

මෙම අදහස තරුණයන් පිළිබඳ ජනාධිපති කොමිෂන් සභා වාර්තාව (1990) මගින් ද තහවුරු කර තිබේ.

"1971 කැරැල්ලට සහභාගි වූ පිරිසෙන් විශාල ප්‍රමාණයක් අ.පො.ස.(සා.පෙළ) තෙක් හෝ ඊට ඉහළට අධ්‍යාපනය ලැබූ බවට මෙම කොමිසම ඉදිරියේ සාක්ෂි ඉදිරිපත් කර ඇත. සාපේක්ෂ වශයෙන් වැඩි අධ්‍යාපනයක් ලබා ඇති ශිෂ්‍යයන් ද අසූව දශකයේ අසහනයට සම්බන්ධ වූ බවට ලකුණු ඇත."

1971 හා 1989 යන වර්ෂවල ඇති වූ සෑම සටනකම නියැවී ඇත්තේ සැහෙන අධ්‍යාපනයක් ලැබ විරැකියාවෙන් හෙම්බත් වූවන් බව මින් පැහැදිලිය. මේ අනුව අධ්‍යාපනය හා පාසල් විෂයමාලාව තුළින් සිසුන්ට සාර්ථවාදී ජීවන ක්‍රමයක් උදකර නුදුන් බැවින් අධ්‍යාපනයේ ඇති වන අර්බුද සමාජ අර්බුද උග්‍ර කිරීමට සමත් වන බව තහවුරු වේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමාන ද්විතියික පාසල් විෂයමාලාව සිසුන්ගේ අනාගත ජීවිතයට මඟ පෙන්වීමක් සිදු කර නොමැති බව අමරසිංහ (1995) ප්‍රකාශ කර තිබේ.

"වර්තමාන පාසල් සිසුන් හා වෘත්තිය ලෝකය අතර ඇත්තේ ඉතා සුළු පරතරයකි. වෘත්තිය ලෝකය හා පාසල් අතර සන්නිවේදනය දුරස්ථය."

මෙම පාඨයෙන් අදහස් කරනුයේ සමාජ අවශ්‍යතා පාසලට සන්නිවේදනය නොවන බවත් එනිසා පාසල හා සමාජය අතර පරතරයක් පවතින බවත්ය. ඉන් පැහැදිලි වන්නේ, සමාජ අවශ්‍යතාවලට අනුව විෂයමාලාව සැකසීම සිදු වී නැති බවයි.

නිවසේ දී දිය නොහැකි අධ්‍යාපනයක් ලබා දීම සඳහා බිහි වූ විධිමත් ආයතනයකි පාසල. පාසලෙන් චරිත සංවර්ධනය මෙන්ම රටේ සංවර්ධනයද බලාපොරොත්තු වේ. එසේ වුවද අද පවතින අධ්‍යාපනය හා විෂයමාලාව රටට නොගැළපෙන්නක් බව නිතර අසන්නට ලැබේ. පාසල, වර්තමාන ලෝකය මුහුණපාන ප්‍රශ්න විසඳීමට තරම් ශක්තිමත් ආයතනයක් නොවන බවට ද කරුණු ඉදිරිපත් වී තිබේ. ඉන් අදහස් වන්නේ ද සමාජයේ ඕනෑ එපාකම් අනුව පාසල් විෂයමාලාව සකස් වී නොමැති බවයි.

ක්‍රියාකාරකම් 4

i. *"ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලාව තුළින් සමාජ අවශ්‍යතා ඉටු නොවේ." මේ පිළිබඳ ව ඔබ දරණ අදහස් කවරේද?*

ii. *සමාජ අවශ්‍යතා ඉටු කිරීම සඳහා විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීමේ වැදගත්කම පැහැදිලි කරන්න.*

5.8 ශ්‍රී ලංකාවේ අනාගත සංවර්ධනයට සුදුසු විෂයමාලාවක් සැකසීමේ දී සලකා බැලිය යුතු සමාජ විද්‍යාත්මක සාධක

5.8.1 මූලික ප්‍රශ්න

විෂයමාලාවක් මගින් සිදු කෙරනුයේ යෝග්‍ය සංස්කෘතියක් සමාජය වෙත පවරා දීමයි. සංස්කෘතිය ලෙස මෙහි දැක්වෙන්නේ කිසියම් සමාජයක දක්නට ලැබෙන කායික මානසික හැසිරීම් රටා සහ එම සමාජයේ සමස්ත ජීවන රටාවයි. එසේ නම් රටක සංවර්ධනයට ගැළපෙන ආකාරයේ විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී වඩාත් අවධානය යොමු විය යුත්තේ, යෝග්‍ය සංස්කෘතිය පවරා දීම කෙරෙහිය. විෂයමාලාව සහ සංස්කෘතිය අතර මනා යෝග්‍යතාවක් පැවතිය යුතු අතර, වෙනස් වන සමාජයට අනුව තම චර්යාවන් පෙළ ගස්වා ගැනීමට ද සිසුන්ට හැකි විය යුතුය.

විෂයමාලාවක් තැනීමේ දී සැලකිය යුතු සාමාජීය බලපෑම් පිළිබඳ ප්‍රශ්න 6 ක් මස්ග්‍රෝව් විසින් පෙන්වා දී ඇත.

i. උගන්වන්නේ කාටද?

ii. උගන්වන්නේ කුමක්ද?

iii. උගන්වන්නේ කවුරුන් විසින්ද?

iv. උගන්වන්නේ කවර උපක්‍රම මතද?

v. උගන්වන්නේ කුමන හේතූන් නිසාද?

vi. උගන්වන්නේ කවර ප්‍රතිඵල අපේක්ෂාවෙන්ද? යන ඒවාය.

විෂයමාලාවක් තුළින් සාර්ථක ප්‍රතිඵල අත්කර ගැනීමට හා එය අනාගත සංවර්ධනයට ඉවහල් කර ගැනීම සඳහා ඉහත ප්‍රශ්නවලට, සමාජ විද්‍යාත්මක විසඳුම් සපුරා ගැනීම අවශ්‍ය ය.

ක්‍රියාකාරකම් 5

i. ***ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් විෂයමාලාව, සමාජ අවශ්‍යතා ඉටුකර ගැනීම සඳහා සකස් කිරීම සම්බන්ධව ඔබ කරන යෝජනා කවරේද?***

ii. ***ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් විෂයමාලාව, සමාජ අවශ්‍යතා සඳහා සංවර්ධනය කිරීමෙන් ලැබෙන ප්‍රයෝජන කවරේද?***

5.8.2 උගන්වන්නේ කාටද?

උගන්වන්නේ කාටද යන්න සලකා බලන විට විෂයමාලාවක ඉලක්කය වන්නේ ශිෂ්‍යයාය. ළමුන් පිළිබඳව කරන ලද පර්යේෂණ වලින් සිසුන් තුළ විවිධතා පවතින බව පැහැදිලි වී ඇත. එම විවිධතා හඳුනාගෙන, විෂයමාලාව සකස් කිරීම අනාගත සංවර්ධනය කෙරෙහි බලපායි. සමාජයට එලදායී පුහුණු ශ්‍රමිකයන් බිහිවන පරිදි විෂයමාලාව සකස් කිරීම වැදගත්ය. එක් පංතියකට පමණක් සීමා වන අධ්‍යාපන ක්‍රමයක්, රටක සංවර්ධනය අඩාල කිරීමට හේතු වේ. එම නිසා සාරධර්ම වර්ධනයට හසුරු කුශලතා වර්ධනයට සහ පොදුවේ පූර්ණ පෞරුෂ වර්ධනය සඳහා හේතුවන පරිදි විෂයමාලාවක් සංවර්ධනය විය යුතුය.

ද්විතිය මට්ටමේ දී ළමුන්ගේ මානසික පරිවර්තනය තේරුම් ගෙන ඊට බාධා නොවන ලෙස ජීවිත අත්දැකීම් පරිපූර්ණ කර ගැනීමට හා පශ්චාත් කාලීන සමාජ අවශ්‍යතා වටහා ගැනීමට හැකිවන පරිදි විෂයමාලාව සකස් විය යුතුය. ග්‍රාමීය, නාගරික වශයෙන් විවිධතා හඳුනාගෙන, ඊට අනුකූලව විෂයමාලාව සකස් කළ යුතුය. නගරයත්, ගමත් දෙකම නවීකරණයට භාජනය වන පරිදි විෂයමාලාව සැකසීම වැදගත්ය. ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලාව ග්‍රාමීය පැවැත්මට අදාළව නිර්මාණය වී නොමැති අතර, නාගරික මධ්‍යම පංතික සංස්කෘතියට හුරු කරවීම නිසා සිසුහු ගම පිළිකුල් කිරීමට උත්සාහ දරති. එමෙන්ම ගම තුළින් අධ්‍යාපනය ලැබූවන් ගමෙන් පිටවීමක් දක්නට ලැබේ. එම නිසා උගන්වන්නේ කාටද යන්න වටහා ගෙන අධ්‍යාපනය ලබාදීමට සුදුසු විෂයමාලාවක් සකස් කිරීම අනාගත ශ්‍රී ලංකාවේ සංවර්ධනයට මහෝපකාරී වේ. ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනයේ වැදගත්කම ෆැරන්ට් (1991) විස්තරාත්මකව ඉදිරිපත් කර ඇත.

5.8.3 උගන්වන්නේ කුමක්ද?

මින් අදහස් කෙරෙන්නේ විෂයමාලාවේ විෂය සන්ධාරයයි. විෂය සන්ධාරය සැලකීමේ දී කරුණු 2 ක් වැදගත් වේ.

i. රටක ජාතික අවශ්‍යතාවලට ගැලපීම

ii. පුද්ගල අවශ්‍යතා සපුරා ගැනීමට අවකාශ සැලසීම

සමාජීය වශයෙන් මෙම කරුණු සැලකිල්ලට ගෙන අනාගත ශ්‍රී ලංකාවේ සංවර්ධනයට ගැලපෙන ආකාරයේ විෂයමාලාවක් සැකසීම වැදගත්ය. ජීවිත අපේක්ෂාවන් මුදුන් පමුණුවා ගැනීම සඳහාත්, වෙනස් වන සමාජයට යෝග්‍ය වන ලෙසට තම භූමිකාවන් හඳුනාගැනීම සඳහාත් මැනවින් විෂයමාලාව සැකසිය යුතුය. ලෝකයේ අධ්‍යාපනික අර්බුද පිළිබඳ ලිවීමේ දී පිලිප් කුම්බ්ස් (1968) ජාතික සහ ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා සම්පූර්ණ කිරීමේ වැදගත්කම පැහැදිලි කර ඇත.

5.8.4 උගන්වන්නේ කවුරුන් විසින්ද?

වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ ගුරුවරුන් බඳවා ගැනීම, පුහුණුව, හුවමාරුව වැනි කරුණු නිසා විෂමතාවන් ඇති වී තිබේ. පාසල් විෂයමාලාවක් ක්‍රියාවට නැංවීමේ මූලික වගකීම පැවරෙන්නේ ගුරුවරුන් වෙතය. විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී සාර්ථකත්වය රඳා පවතින්නේ, ගුරුවරුන්ගේ කුසලතා මතය. ගුරුවරයාගේ සමාජ භූමිකාව පිළිබඳ වැදගත් කරුණු මස්ග්‍රෝව් සහ ටේලර් (1969) අනාවරණය කර ඇත. විෂයයන් ඉගැන්වීම මෙන්ම පවුල් ජීවිතය, පුරවැසි බව සහ සමාජ සංවර්ධනය කෙරෙහිද අවධානය යොමු කළ යුතුය.

ශ්‍රී ලංකාවේ පොදු විෂයමාලාව ක්‍රියාවට නැංවීමේ දී ප්‍රධාන බාධකය වී තිබෙන්නේ, පාසල් තුළ ඇති ගුරු විෂමතාවයි. ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවලට දක්ෂ ගුරුවරුන්ගේ සේවය මඳ වීම හා ප්‍රාදේශීය වශයෙන් පවතින දුෂ්කරතා නිසාත්, තම දරුවන්ගේ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සපුරා ගැනීම සඳහාත් ජනතාව නගරයට ඇදී යාමටත්, පහසුකම් ඇති ස්ථානවල පදිංචිවීමටත්, උත්සාහ දරති. ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල ප්‍රවීණ ගුරුවරුන්ගේ හිඟයක් ඇත. ශ්‍රී ලංකාවේ සංවර්ධනයට මෙය මහත් බාධාවකි. අධ්‍යාපනය නගරයට සීමා වීමත් සමඟ ගම්බද ප්‍රදේශවල සම්පත්වලින් උපරිම ප්‍රයෝජන ගත නොහැකි වී තිබේ. දුෂ්කර ප්‍රදේශවල

PT 2010/ 07/ EDU/ 11359 JOB NO48011 SIDE 12 B UNIT 01

ගුරුවරුන්ට හිමි වූ දුෂ්කර දීමනාව ඉවත් කිරීම ද එම පළාත්වල සේවය කිරීමට තිබූ පෙළඹවීම අඩු වීමට හේතු වී ඇත.

5.8.5 උගන්වන්නේ කවර උපක්‍රම මතද?

සම්ප්‍රදායිකව ගුරුවරයා සිසුන් ඉදිරියේ ආඥාපතියකු විධායකයකු ලෙස ක්‍රියාත්මක වූ අතර ගුරු කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනය නිසා, ශිෂ්‍යයෝ ගුරුවරයා උගන්වන දේ පමණක් ඉගෙන ගත්හ. නමුත් වර්තමානයේ දී ගුරුවරයා උගන්වන්නකු නොව, ඉගෙනීමට මඟ පෙන්වන්නකු ලෙස සැලකේ. ඉගැන්වීමේ ක්‍රම ශිල්පවලද වෙනස්කම් සිදු වී තිබේ. ක්‍රම ශිල්ප තව දුරටත් ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය විය යුතුය. නම්‍ය විෂයමාලාවක් හා නම්‍ය කාල සටහනක් මෙන්ම ව්‍යාපෘති ක්‍රමය,කණ්ඩායම් ක්‍රමය, සාකච්ඡා ක්‍රමය, පැවරුම් ක්‍රමය, පියවර පාඩම් වැනි ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගැන්වීමේ ක්‍රම යොදා ගනිමින් සමාජ රටාවට ගැලපෙන උපක්‍රම භාවිතා කිරීමට උනන්දු කළ යුතුය. එමෙන්ම ළමුන් හට දක්‍ෂතා වර්ධනය කර ගැනීමට අවස්ථාව සලසා දිය යුතු අතර ඉතා දුර්වල සිසුන් සඳහා ප්‍රතිකාර්ය ඉගැන්වීම් ක්‍රම ක්‍රියත්මක කළ යුතුය. අදට නොව හෙටට ගැලපෙන ඵලදායී පුද්ගලයන් බිහිවන පරිද්දෙන් සමාජයට අනුකූලව අධ්‍යාපනය ලබා දිය යුතුය. ගුරු කුසලතා වර්ධනය පිළිබඳ ජොයිස් (1992) ආදීන් විසින් රචිත ග්‍රන්ථ පරිහරණය මේ සම්බන්ධයෙන් ඉතා වැදගත්ය.

5.8.6 උගන්වන්නේ කුමන හේතූන් නිසාද?

උගන්වන්නේ කුමන හේතූන් නිසාද යන්න ද මෙහිදී වැදගත් වේ. ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලාව තුළ ප්‍රාථමික මට්ටමේ සිට විශ්වවිද්‍යාල මට්ටම දක්වා අධ්‍යාපනය සකස් වී ඇත්තේ දැනුම සඳහා වැඩි තැනක් ලැබෙන පරිද්දෙනි. ජීවන කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනයක් හෝ සමාජ කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනයක් ඉන් ලැබෙන්නේ නැත. මේ නිසා සමාජ ප්‍රශ්න, ජීවන ප්‍රශ්න, විරැකියාව සමාජයේ ඉහළ ගොස් තිබේ. අධ්‍යාපනය හා සම්බන්ධ විවිධ ගැටළු ගිරොඩ් (Girod, 1989:12) විස්තරාත්මකව ඉදිරිපත් කර ඇත.

5.8.7 උගන්වන්නේ කවර ප්‍රතිඵල අපේක්‍ෂාවෙන්ද?

විභාග කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනය නිසා ළමා සංවර්ධනයට බාධා එල්ල වී ඇත. විභාග ප්‍රතිඵල මත සමාජයේ ඉහළ මට්ටමට ළමුන් යැවීමට උත්සාහ ගැනේ. මෙය, සමාජයට අනුකූල අධ්‍යාපනයක් ලැබීමට බාධාවකි. අධ්‍යාපනය, විභාග සමත් වීමෙන් අභියෝග ජය ගැනීමකට සමාන කර ඇත. එමඟින් අධ්‍යාපනයේ තරඟකාරී ස්වරූපයක් ඇති වී තිබේ. අධ්‍යාපනය, රට තුළ භීෂණය වරින් වර ඇතිවීමට හේතු වී තිබේ. අද ළමුන් ඉගෙන ගන්නා දේ හා ඉගෙන ගන්නා ආකාරය මත රටක අනාගතය තීරණය වන බව විෂයමාලා සංවර්ධනයේ දී සැලකිය යුතුය. රැකියා අවස්ථා සපුරා ගැනීමට හා පුරවැසියකු ලෙස යුතුකම් හා අයිතිවාසිකම් වටහා ගැනීමටත්, නීති ගරුක පුරවැසියකු ලෙස ජීවත් වීමටත්, හැකියාව ලබා දෙන ආකාරයේ විෂයමාලාවක් සකස් කළ යුතුය.

සහතික වගා කරන අධ්‍යාපනය, සංවර්ධනයට බාධාවක් නිසා වෘත්තීය කුසලතා ලබා දෙන, ශිෂ්‍ය සහජ දක්‍ෂතා වර්ධනය කරන නම්‍ය වූ විෂයමාලාවක් සංවර්ධනය කළ යුතුය. අධ්‍යාපනය, සමාජ සහ ආර්ථික රාමුව තුළ වර්ධනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව, ප්‍රජා කේන්ද්‍රීය සහ සමාජය පදනම් වූ විෂයයන් නිදහසේ ඉගැන්වීමේ වැදගත්කම මිඩ්වින්ටර් (1975) පැහැදිලි කර ඇත.

සංවර්ධනයට ගැලපෙන ආකාරයේ විෂයමාලාවක් සකස් කිරීමේ දී ඉහත සමාජ විද්‍යාත්මක සාධක සැලකිල්ලට ගත හැකිය. සිසුන්ට තම විභව්‍යතා හඳුනාගෙන, ඒ අනුව කුශලතා වර්ධනය කර ගැනීමටත්, එය ජාතික අවශ්‍යතාවන්ට යෝග්‍ය පරිදි සකස් කිරීමටත්, බහු වාර්ගික සමාජයේ එකිනෙක සංස්කෘතීන් අගය කෙරෙන පරිදි, අන්තර් සහජීවනය ගොඩ නැඟෙන පරිදි යෝග්‍ය තාක්‍ෂණය වර්ධනය වන පරිදි විෂයමාලාව සමාජ සංවර්ධනයට සහාය කරගත යුතුය.

5.9 සාමාජීය අවශ්‍යතා සපුරාලීම සඳහා පාසල් විෂයමාලාව සංවර්ධනය කිරීමේ දී සලකා බැලිය හැකි සාධක

ඓතිහාසිකව බලන විට ආදිම සමාජවල අධ්‍යාපනය ඉතා සරල විය. දඩයම් යුගයේ දී කුඩා කළ සිටම වැඩිහිටියන් සමඟ දඩයමේ යාමෙන් ජීවන වෘත්තියට පුරුදු පුහුණු වන්නට අවකාශ ලැබුණි. සියලු දැනුම්, කුසලතා, ආකල්ප, පවුල ආශ්‍රයෙන් ලැබිණි. එහෙත් සමාජය ක්‍රමයෙන් සංකීර්ණ වත්ම අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය සංකීර්ණ විය. සමාජයේ වුවමනා එපාකම් පසුරාලීමට අධ්‍යාපනය සකස් කර ගන්නට උත්සාහ කෙරේ. දඩයම් යුගයේ සිට එඬේර යුගය, කෘෂිකාර්මික යුගය, කාර්මික යුගය මෙන්ම අද එළැඹ සිටින තාක්ෂණික යුගය දක්වා මේ හැම අවස්ථාවකදීම අධ්‍යාපනය සමාජය අනුව සකස් කිරීමට ප්‍රයත්න දරා ඇත. එක් එක් යුගයේ දී අධ්‍යාපනය එසේ වෙනස් වීම නිසා අද අධ්‍යාපනයේ ස්වරූපය මුල් අවස්ථාවට වඩා බෙහෙවින් වෙනස් වී ඇත. මෙසේ සමාජ ලක්ෂණ සහ වෙනස්වීම් අධ්‍යාපනික සංවර්ධනය කෙරෙහි බලපා ඇත.

පුද්ගලයාගේ පෞද්ගලික හා සමාජීය හැඩ ගැස්වීම උදෙසා සකස් වූ අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය පුද්ගලයා හා සමාජය එකට සම්බන්ධ කරන්නක් විය යුතුය. ඒ සඳහා පාසලේ වැඩ කටයුතු සමාජයේ ඕනෑ එපාකම් මත පදනම් කරගෙන පවත්වාගෙන යාම සඳහා පාසල ප්‍රජාවට ගැළපෙන ආයතනයක් බවට පත්විය යුතුය. මේ අනුව අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ විෂයමාලා සම්බන්ධ වෙනස් කිරීම් බොහෝ දුරට සමාජ විපර්යාසයන් නිසාත්, නව සමාජයේ ඕනෑකම් පිරිමැසීම සඳහාත්, පිළියෙළ විය යුතුය. බාට් (1996) 'විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ' ග්‍රන්ථයෙහි විෂයමාලා සංවර්ධනයෙහිලා පැහැදිලි වෙනස්කම් දක්වා වර්ගීකරණ පද්ධති 2 ක් ඉදිරිපත් කර ඇත.

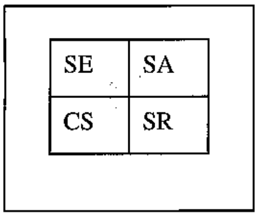
II අ රූප සටහනේ දිස්වන පළමු පද්ධතිය, නිශ්චිත මනා ගැළපීමක් නැති පුරුක් ගැසුනු පද්ධතියකි. එම රූපය අනුව විෂයමාලා සංවර්ධකයින්ට අවශ්‍ය මත ප්‍රධාන කොටස් 4 කට බෙදා ඇත. මෙම රූප සටහනේ ඒ ඒ වර්ගය ඇතුළත සමානත්වයක් විද්‍යමාන වන අතර ඒ ඒ වර්ග අතර විෂමතාවන් ද විද්‍යමාන වේ. එම නිසා මෙම වර්ගීකරණය විෂයමාලාවෙන් බලාපොරොත්තු වන වැදගත් කරුණු අතර සබඳතා දැන ගැනීමට ප්‍රයෝජනවත් නොවේ.

II ආ රූප සටහනේ දිස්වන පද්ධතිය විෂයමාලා සංවර්ධකයින්ට ප්‍රායෝගිකව ප්‍රයෝජනයට ගත හැක. එම රූපය අනුව SE, SA, CS සහ SR මගින් ඉදිරිපත් කරන මත සියල්ලක්ම විෂයමාලා සංවර්ධනයේ දී ප්‍රයෝජනය ගත හැක. මෙසේ සමස්තය සැලකීමේ වැදගත්කම පහත සඳහන් ආ රූප සටහනින් පැහැදිලි වේ.

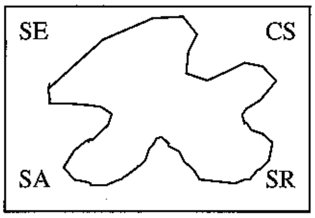
රූප සටහන II

විෂයමාලා සංවර්ධනයේ වෙනස්කම්

රූප සටහන ii අ



රූප සටහන ii ආ



SE - සමාජ කාර්යක්ෂමතා මතය (Sociol Efficiency Ideology)

SA - උගත් ශාස්ත්‍රීය මතය (Scholar Academic Ideclogy)

CS - ශිෂ්‍ය ඉගෙනුම් මතය (Child Study Ideology)

SR - සමාජ ප්‍රතිසංස්කරණ මතය (Social Reconstitution)

(Bhatt, 1996: 7)

මෙම රූප සටහන් පරීක්ෂා කිරීමේ දී විෂයමාලා සංවර්ධනයේ දී සමාජ කාර්යක්ෂමතාවය සහ සමාජ ප්‍රතිසංස්කරණ වැදගත් වන ආකාරය පැහැදිලි වේ.

එසේම සමාජයේ ඇති වන වෙනස්වීම් අගයයන් විශාල වශයෙන් පිළිනොගෙන සිටීම එම සමාජයේ බිඳ වැටීම්වලට හේතු වේ. කැරලි කෝලාහල ඇති වේ. උදා: ශ්‍රී ලංකාවේ 1971 කැරැල්ල එක්තරා වයස් ප්‍රමාණයක අය පිළිගෙන තිබූ දේ විෂයමාලාව විසින් නොපිළිගැනීම නිසා වූ විනාශයක්ය. ඒ බැවින් සමාජයේ සිදුවන වෙනස්වීම් විෂයමාලා සකස් කිරීමේ දී සැලකිල්ලට ගත යුතුය.

එමෙන්ම සමාජයේ විවිධ උද්වේග (ආදරය, ද්වේශය, ලෝභය, කෝපය වැනි දේ) හඳුරුවා ගැනීමට හැකි තත්ත්වයක් ඇති කිරීමත්, ඒවා මැඩ පැවැත්වීමට පුරුදු කිරීමත්, අධ්‍යාපනයෙන් සිදු විය යුතුය. වෙනස් වන සමාජය සමඟ විවිධ උද්වේගද ඇති වේ. එහිදී ළමයාට උද්වේග පිළිබඳ අවස්ථාවට අනුකූලව හැසිරීමට විෂයමාලාව මඟින් කටයුතු සැලසිය යුතුය.

වර්තමාන සමාජයේ තාක්ෂණික විපර්යාසවලට අනුකූල කිරීමට දරණ වෑයමක් අධ්‍යාපනය තුළ දැකිය හැකි වේ. සමාජය තුළ ඇති වන සංස්කෘතික පසුබිමට හානියක් නොවන පරිද්දෙන් තාක්ෂණික විපර්යාස වලට මුහුණ දිය යුතුය. පැරණි සංස්කෘතිය අළුත් තත්ත්වයන්ට අනුව හැඩ ගැස්වීමටත්, සමාජයේ පුද්ගලයන් තාක්ෂණික විපර්යාසයන්ට අනුකූල කිරීමටත්, විෂයමාලාව කාර්යක්ෂම විය යුතුය.

ළමයාට තමා ජීවත් වන පරිසරයට සම්බන්ධ වීමට අවස්ථාව සැලසිය යුතුය. පාසලේ වැඩ සටහන් මඟින් වැඩිහිටි ජීවිතයට පුරුදු පුහුණු කළ යුතුය. ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලාව තුළ වඩුවැඩ , ලෝහ වැඩ, මැහුම්, ගෘහ විද්‍යාව ආදි සිසු ජීවිතයට බලපාන ප්‍රයෝජනවත් විෂයයන් ද, සෞඛ්‍යය, සදාචාරය, ආගම් වැනි පෞද්ගලික හා සමාජමය වර්ධනයට හේතු වන විෂයයන් ද, සාහිත්‍ය චිත්‍ර වැනි කලාත්මක විෂයයන් ද කෙරෙහි වැඩි අවධානයක් යොමු කළ යුතුය. පුරවැසි පුහුණුව විෂය ඉගැන්වීමේ දී කර්මාන්ත ශාලා නැරඹීම කාර්මිකයන් සමඟ සාකච්ඡා කිරීම වැදගත්ය. නිෂ්පාදකයන්, ශිල්පීන්, විද්‍යාඥයන් ආදීන්ගේ කාර්යභාරය ගැන ළමයා ලබන අවබෝධය ඔහුගේ ජීවිතය හැඩ ගසා ගැනීමට උපකාරී වේ.

වර්තමාන සමාජයේ විවේකය ගත කිරීම පිළිබඳ පුහුණුවක් නැත. වෘත්තිය වශයෙන් වැඩවලට හුරු කිරීම, හා විවේකයට හුරු කිරීම අවශ්‍යය. දියුණු සමාජවල මේ සඳහා විවිධ කාර්යභාර ඇත. අධ්‍යාපනයේ දී භූමිකාවන්ට හැඩ ගැස්වීමට ළමයින්ට පහසුකම් ඇති කළ යුතුය.

අධ්‍යාපනය මඟින් සමාජයේ පංතිභේදය දුරලීමට ද පියවර ගත යුතුය. සමාජයේ පහත් පංතිවල අයට උසස් පංතියට පිවිසීමට අවකාශ සැලසිය යුතුය. භාෂා අඩුපාඩු, වෙනත් පිළිගැනීම් පිළිබඳ බාධා ඉවත් කළ යුතුය. සම අවස්ථා, අධ්‍යාපනය මඟින් සැලසිය යුතුය. ධනවත්, දුප්පත්, නාගරික, ගම්බද භේදය නැති කළ යුතුය. මේ සඳහා විෂයමාලාව උපයෝගි කර ගත යුතුය.

සමාජ රටාවත් අධ්‍යාපනයත් එකිනෙකට සම්බන්ධතා දක්වන හෙයින් සමාජයේ දූෂිත ස්වභාවය නැති කර ලීමට අධ්‍යාපනය උපයෝගී කරගත හැකිය. සමාජය පරිවර්තනය වන විට අධ්‍යාපනය ද රට අනුකූලව පරිවර්තනය විය යුතුය. ඒ සඳහා නවීකරණයට මාවත සකස් කිරීමටත්, වෙනස් වීමට ඇති අකමැත්ත නැති කිරීමටත්, අධ්‍යාපනයෙන් හා විෂයමාලාවෙන් කටයුතු සිදු විය යුතුය. සමාජ සචලතාව ඇති කිරීමටත්, උගතුන් අභිබවා අළුත් උගතුන් බිහි කිරීමටත් අධ්‍යාපනයෙන් මඟ පෙන්විය යුතුය.

පාසල් සිසුන්ට ක්‍රමයෙන් තමාගේ පංතියට වඩා පාසල උතුම් බවද, ලෝක යහපත රටත් වඩා උතුම් බවද, අවබෝධ කර දිය යුතුය. පාසල මඟින් සමාජයේ සිසුන්ට සමාජ සිරිත් විරිත්, හා ජාතික සංස්කෘතිය ගැන ඉගෙනීමක්, ඇල්මක්, ගෞරවයක් ලබා දිය යුතුය. පාරම්පරිකව පැවත එන ජාතික සිරිත් විරිත් අත් නොහැරීමටත්, ඒවා රැක ගැනීමටත්, ළමුන් උනන්දු කළ යුතුය.

ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී අදහස් ගරු කිරීම අප සමාජයේ ලක්ෂණයකි. මේ නිසා ළමා පෞරුෂය වැඩෙන අන්දමේ නිදහස් සිතුවිලිවලට ඉඩ දෙන විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක විය යුතුය. සමාජයට අහිතකර පුද්ගලයන් බිහිවීම වැළැක්වීම විෂයමාලාව මඟින් සිදුවිය යුතුය. ළමයා හා සමාජය අතර පරතරයක් නොතිබෙන අයුරින් විෂයමාලාව සකස් විය යුතුය. ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී සමාජයේ යුතුකම් හා වගකීම් ඉසිලිය හැකි පුද්ගලයන් බිහි කිරීමට විෂයමාලාව මඟින් අවස්ථාව සම්පාදනය කරදිය යුතුය. තවද බහුවිධ සමාජයක ජීවත් වන ලංකාවේ පුරවැසියන් අනෙකුත් ආගම්, ජාතීන්, ඉවසීමට හැකියාවක් ඇත්තවුන් බවට පත් කිරීම අවශ්‍යය. සහජීවනයට හැකි වන අන්දමේ මානසික තත්ත්වයන් ළමයින් තුළ වර්ධනය විය යුතුය. සමාජයේ සාමය, අන්‍යෝන්‍ය විශ්වාසය, පිළිගැනීම, ඉවසීම, ගරු කිරීම, සමඟිය වැනි ගුණාංග ඇති කිරීමට විෂයමාලාවේ සෑම විෂයකින්ම උත්සාහ දැරිය යුතුය.

විෂයමාලා සංවර්ධනය අඛණ්ඩ ක්‍රියාවලියක් විය යුතුය. විෂයමාලාව සකස් කළ යුත්තේ, තම රටේ දීර්ඝ කාලීන ප්‍රතිපත්ති මතය. එසේ වුවද සමාජ වෙනස්වීම් වලට මුහුණ දිය හැකි පරිදි විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ කටයුතු අඛණ්ඩව සිදු විය යුතුය. මක්නිසාද, අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සමාජයක් තුළ ක්‍රියාත්මක වන්නේ ඉතා හෙමින් වන බැවිනි.

සාරාංශය

යම් සමාජයක පුද්ගලයාගේත් සමාජයේත් පැවැත්ම සහ ඉදිරි ගමන තීරණය කරනු ලබන්නේ එහි ක්‍රියාත්මක වන අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය මඟිනි. එසේම යම් සමාජයක අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ පැවැත්ම සහ ඉදිරි ගමන තීරණය කරනු ලබන්නේත් පවත්වාගෙන යනු ලබන්නේත් සමාජය විසිනි. අධ්‍යාපනය සහ සමාජය අතර නිරන්තරයෙන්ම අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධයක් පවතින බවත් පැවතිය යුතු බවත් මේ අනුව පැහැදිලි වේ.

අධ්‍යාපනය සහ සමාජය අතර පවතින, පැවතිය යුතු ඉහත සම්බන්ධතාව බොහෝදුරටම රඳා පවතිනුයේ එම සමාජය තුළ ක්‍රියාත්මක වන අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියට අදාළ විෂයමාලාව මතය. යම් සමාජයක ව්‍යුහය සහ සංස්කෘතිය විෂයමාලාවෙන් පිළිඹිබු විය යුතු අතර එය සමාජයේ ඇතිවන වෙනසට අනුගත වෙමින් හා මතුවන සමාජ ගැටළුවලට සාර්ථකව මුහුණ දෙමින් සමාජ ප්‍රගතිය සලසා ගැනීමට ද ඉවහල් විය යුතු වේ. විෂයමාලාව සමාජය සමඟ ඉතා සමීපව බැඳී පැවතීමෙන් පෙනී යන්නේ විෂයමාලාව කෙරෙහි ඇති සමාජ විද්‍යාත්මක බලපෑම අති මහත් බවය.

එහෙයින් විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම හා සංවර්ධනය කිරීමේ කාර්යයෙහිදී විෂයමාලාව කෙරෙහි බලපාන සමාජ විද්‍යාත්මක සාධක සහ කරුණු කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම අවශ්‍ය වේ. විෂයමාලාවක් සංවර්ධනය කිරීමේ කාර්යයෙහිදී, සමාජය, සමාජ වෙනස, සමාජ අවශ්‍යතා, අධ්‍යාපනය, පාසල හා අධ්‍යාපනය, පාසල් අධ්‍යාපනය සහ සමාජය යනාදී සංකල්ප පැහැදිලි කර ගැනීම කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම අවශ්‍ය වේ.

සමාජ සංවර්ධනය අධ්‍යාපනයේ එක් පුළුල් පරමාර්ථයක් වන හෙයින් එය ඉටු කර ගැනීම සඳහා විෂයමාලාව යොමු විය යුතු වේ. අධ්‍යාපනය සමාජ සංවර්ධනය සඳහා යොමු

වීමේ වැදගත්කම ප්ලේටෝ, ඩුවී, ගාන්ධි, මාක්ස් වැනි අධ්‍යාපන දර්ශනිකයන් විසින් වඩාත් තහවුරු කර තිබේ. විෂයමාලා සංවර්ධන කාර්යයෙහිදී එම අදහස් කෙරෙහි සැලකිලිමත් වීමද අවශ්‍යය.

සමාජ වෙනස්වීම් ඇතිවන විට විෂයමාලාවද ඒ අනුව සකස් විය යුතුවේ. එසේ නොවන විට එම විෂයමාලාව යල්පැන ගිය බවට පත්වේ. විවිධ විවේචනවලට බඳුන් වේ. සමාජයේ මූලික අවශ්‍යතා ඉටු කිරීමට අපොහොසත් වන විෂයමාලාවක් සමාජයට බරක් ලෙස සැලකේ.

සංවර්ධනයට උචිත විෂයමාලාවක් සකස් කිරීමේදී සලකා බැලිය යුතු සමාජවිද්‍යාත්මක කරුණු සහ සාධක රාශියක් දක්නට ඇත. ඒවා එකිනෙකක් කෙරෙහි සැලකිලිමත් වීමද අවශ්‍යය. මස්ලෝව් විසින් සමාජයීය බලපෑම් පිළිබඳ ප්‍රශ්න හයක් කෙරෙහි අවධානය යොමු කරවා තිබේ. තවද සමාජයීය අවශ්‍යතා සපුරා ගැනීම සඳහා විෂයමාලාවක් සංවර්ධනය කිරීමෙහිදී සලකා බැලිය යුතු සමාජ සාධක පිළිබඳ මත කිහිපයක්ම ඉදිරිපත් වී තිබේ. ඒවායේ සඳහන් කරුණුද සැලකිල්ලට ගෙන සංවර්ධනයට උචිත විෂයමාලාවක් සකස් කර ගත යුතුවේ. තවද සමාජය නිරන්තරයෙන් වෙනස් වෙමින් පවතින නිසා විෂයමාලා සංවර්ධන කාර්යයද අඛණ්ඩ ක්‍රියාවලියක් වශයෙන් පවත්වාගෙන යා යුතුද වේ.

අරමුණු

මෙම සැසියෙන් හැදෑරීමෙන් පසු ඔබට ඉටු කර ගත හැකිවේ යයි අපේක්ෂා කෙරෙන සුවිශේෂ අරමුණු කිහිපයක් පහත දැක්වේ.

- 'සමාජය' යනු කුමක් දැයි විස්තර කිරීම.(ක්‍රියාකාරකම 1)
- 'සමාජ වෙනස්වීම්' යනු කුමක් දැයි පැහැදිලි කිරීම.(ක්‍රියාකාරකම 1)
- 'පාසල' යන සංකල්පය පැහැදිලි කිරීම.(ක්‍රියාකාරකම 2)
- සමාජ විද්‍යාව' යන සංකල්පය පැහැදිලි කිරීම.
- පාසල් අධ්‍යාපනයේ අරමුණු අතර සමාජීය අවශ්‍යතා පසුරාලීම වැදගත්වන ආකාරය දැක්වීම. (ක්‍රියාකාරකම 2,4)
- සමාජීය අවශ්‍යතා වර්ධනය සඳහා පාසල් විෂයමාලාව යොදා ගැනීම හා සම්බන්ධ අධ්‍යාපනඥයින්ගේ අදහස්, ඉදිරිපත් කිරීම. (ක්‍රියාකාරකම 4,5)
- සමාජ වෙනස්වීම් අනුව පාසල් විෂයමාලාව වෙනස් නොවීම සම්බන්ධ විවේචන ඉදිරිපත් කිරීම (ක්‍රියාකාරකම 5)
- ශ්‍රී ලංකාවේ අනාගත සංවර්ධනයට සුදුසු විෂයමාලාවක් සැකසීමේ දී සළකා බැලිය යුතු සමාජ විද්‍යාත්මක සාධක, විමසා බැලීම. (ක්‍රියාකාරකම 5)

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Bhatt, B.D. (1996), Curriculum Reform - Kanishka Publishers, Distributors, New Delhi,

Brint, S. (1998) 'Schools and Societies', Pini forge press, New Delhi,

Curtis, S.J. and Boultwood, M.E.A.A., (1963) "Short History of Educational Ideas", University Tutorial Press,

Coombs, P.H. (1968) The World Educational Crisis - A Systems Analysis - Oxford University Press, London

Dewey, J. (1920) "My Pedagogical Creed: Progressive Education Association, Washington D.C. Article 11

Dewey, J. (1915) "The School and Society": The University of Chicago, Press, Chicago

Farrant, J.S. (1991) "Principles and Practice of Education" Longman, Gray - UK

Gandhi, M. (1927) Harijan

Girod, R. (1989) "Problmes of Sociology in Education", Sterling Publishers Private Ltd; New Delhi

Haddow Report (1926) United Kingdom Board of Education, HM SO, London

Joyce, B. (1992) "Models of Teaching", Prentice-Hall of India, (Private) Limited, New Delhi

Midwinter, E. (1975) "Education and the Community" George Allen & Unwin Ltd, London

Musgrove, F. & Taylor, P.H. (1969) "Society and the Teachers Role", Routledge and Kegan Paul, London

Musgrove, F. (1968) "The Contribution of Sociology to the Study of Curriculum in Kerr, J.F. (ed.) The Curriculum - London

Nigam, B.K. Khan, M.I. (1993) Social Theory and Education Systems, Kanishka Publishers, New Delhi

Ottaway, A.K.K. (1995) Education and Society, Routledge and Kegan Paul, London

Reo, V.K. & Raddy, R.S. 91992) The Social Nature of Man and Education, World Education Development Series of Commonwealth Publishers, New Delhi, India

Spence Report (1938) Secondary Education with Special Reference to Grammar Schools and Technical High Schools, HMSO, London

Taneja, V.R. (1990) "Socio-Philosophical Approach to Education Atlantic Publishers, New Delhi,

U.N.D.P. (1990) "Investing in the Future Setting Education Priorities in the Developing World

අමරසිංහ, එන්, (1995) - අධ්‍යාපනය 9 වසර සිසුන්ගේ වෘත්තීය අපේක්ෂා, ගාල්ල දිස්ත්‍රික්කය ඇසුරෙන්, කලාපය 25, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය, කොළඹ. .

අමරසේකර, ඩී, (1987) සමාජ විද්‍යාවේ මූලික සංකල්ප, ආර්ය ප්‍රකාශකයෝ, මහනුවර.

ද සිල්වා. එම්.එස්, (1969) අධ්‍යාපනයෙහි අත්හදා බැලීමක්, අධ්‍යාපන සියවස 2, රජයේ මුද්‍රණාලය, කොළඹ.

අලස් ඒ.ඒ.,(1978) 71 කැරැල්ල, ලේක් හවුස් ඉන්වෙස්ට්මන්ට් සමාගම, කොළඹ.

තිලකරත්න බණ්ඩා ඩී.එම්.,(1994) "ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ලිපි සරණිය", එස් ගොඩගේ සමාගම, කොළඹ.

ගුණවර්ධන සී.,(1995) අධ්‍යාපනය හා සමාජ සාධක, සාර ප්‍රකාශන, කොට්ටාව

ජයසේකර යූ.ඩී.,(1968) අධ්‍යාපනය, අංක 6, ලංකා ජාතික අධ්‍යාපන සංගමය, මෙට්රෝ ප්‍රින්ටර්ස්, කොළඹ.

PT 2010/ 07/ EDU/ 1359 JOB NO48011 SIDE 13 A UNIT 01

මාර්ග ප්‍රකාශන (1975) පාසල් නැති සමාජයක්, ප්‍රකාශන 25, කොළඹ.

තරුණයන් පිළිබඳ ජනාධිපති කොමිෂන් සභා වාර්තාව, (1990) 1 සැසි වාර්තාව, රජයේ ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව, කොළඹ.

රතනසාර හිමි, එච්.,(1974) "අධ්‍යාපන මූලධර්ම", සෙන්ට්‍රල් මුද්‍රණාලය, කැළණිය.

රුබේරු ආර්, (1980) නව අධ්‍යාපන සංකල්ප, විශ්වවිද්‍යාල මුද්‍රණාලය, මොරටුව.

6 වන පැසිය
විෂයමාලා සංවිධාන රටා හෙවත් ප්‍රවේශ

අන්තර්ගතය

හැඳින්වීම

6.1 විෂයමාලාව සංවිධානය කිරීම

6.2 වෛෂයික විෂයමාලාව

6.3 ක්‍රියාකාරකම් විෂයමාලාව

6.4 සමෝධානිත විෂයමාලාව

6.5 හර විෂයමාලාව

සාරාංශය

අරමුණු

හැඳින්වීම

විෂයමාලා සංවර්ධන ඉතිහාසය හැදෑරීමේ දී පෙනී යන එක් කරුණක් වන්නේ, විෂයමාලාව යන්නෙන් අතීතයේ දී බොහෝවිට අදහස් කර තිබෙනුයේ ඉගැන්වීමේ කාර්යය සඳහා යොදු ගනු ලැබූ විෂයයන් සමූහයක් වන බවය. එහෙත් විෂයමාලාව යන්නෙහි අදහස අද ඊට වඩා බෙහෙවින් පුළුල් වී තිබේ. ඉගැන්වීම සඳහා යොදු ගනු ලබන විෂයයන් සමූහය හෝ අන්තර්ගතය හෝ විෂයමාලාවෙහි එක් මූලිකාංගයක් වශයෙන් පමණක් අද පිළිගැනේ. "විෂයමාලාවක් යනු පාසලේ දී සම්ප්‍රදායානුකූලව උගන්වනු ලබන ශාස්ත්‍රීය විෂයයන් පමණක් ම නොව පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක වන බහු විධ කාර්යයන් මගින් ද එනම් පංති කාමරයේ දී, පුස්තකාලයේ දී, විද්‍යාගාරයේ දී, වැඩ කාමරයේ දී, ක්‍රීඩා පිට්ටනියේ දී සහ ගුරුවරුන් සහ සිසුන් අතර ඇතිවන අනේක විධ අවිධිමත් සම්බන්ධතා මස්සේ ද ශිෂ්‍යයකු ලබන සියළු අත්දැකීම්වල සමුච්චය බවත් ඒ අනුව ශිෂ්‍ය ජීවිතයේ සියළුම අංශ කෙරෙහි බලපාමින් සමතුලිත පෞරුෂයක් ගොඩනැගීමට උපකාරී වන පාසලේ සමස්ත ක්‍රියාකාරිත්වයම විෂයමාලාව වශයෙන් සැලකිය හැකි බවත්" ඉන්දියාවේ ද්විතියික අධ්‍යාපන කොමිෂන් වාර්තාවෙහි (1952/53) දක්වා තිබේ.

විෂයමාලාවේ අඩංගු වන දේ කවර ආකාරයකින් සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කළ යුතු ද, කවර ආකාරයකින් විෂයමාලාවක් සංවිධානය කළ හැකි ද යන ප්‍රශ්න විෂයමාලා සැලසුම් කරන්නන් මුහුණ පාන එක් ගැටළු ක්ෂෙත්‍රයක් වේ. විශේෂයෙන් ම විෂයමාලාවේ අන්තර්ගතය ගැන සැලකිලිමත් වෙමින් විෂයමාලාව කෙසේ සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කළ යුතු ද යන්න විෂයමාලා සැලසුම් කරන්නන් විසින් විසඳ ගත යුතුව තිබේ.

ක්‍රියාත්මක වන විෂයමාලා දෙස බලන විට පෙනී යන්නේ ඒවා විවිධ ලෙසින් සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කර තිබෙන බව ය. එක් විෂයමාලාවක් තවත් විෂයමාලාවකින් වෙන් කොට හඳුනා ගත හැකි එක් ආකාරයක් වන්නේත් ඒවා සංවිධානය කොට තිබෙන අන්දම බැලීමයි.

විෂයමාලාවක් සංවිධානය කොට තිබෙන ආකාරය එහි සංවිධාන රටාව (Pattern) ලෙස හඳුන්වා දී තිබේ. සමහර තැනෙක එය සංවිධාන ප්‍රවේශය (Approach) ලෙසත් හඳුන්වා දී තිබේ. මෙම පාඩමේ දී මෙම වචන දෙකම එකම අරුතකින් භාවිතයට ගෙන ඇති හෙයින් ඒ දෙකින්ම අදහස් කෙරෙනුයේ එකම දෙයක් බව සැලකිය යුතු වේ.

පාසල් විෂයමාලා සංවිධානය කිරීම සඳහා බහුල ලෙස භාවිත කර තිබෙන සහ ඒ සඳහා වැදගත් වන සංවිධාන රටා කිහිපයක් හඳුනා ගෙන ඒවා පිළිබඳව විමසා බැලීම පාසල්වල ඉගැන්වීමේ කාර්යයට සම්බන්ධව සිටින්නන් වශයෙන් අපට වැදගත් වේ. එවැනි විෂයමාලා

PT 2010/ 07/ EDU/ 1359 JOB NO48011 SIDE 13 B UNIT 01

සංවිධාන රටා හෙවත් ප්‍රවේශ කිහිපයක් පිළිබඳව තොරතුරු ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කරන්නට මෙම පාඩමින් උත්සාහ කෙරේ.

6.1 විෂයමාලාව සංවිධානය කිරීම

6.1.1 සංවිධානය කිරීමේ අවශ්‍යතාව සහ වැදගත්කම

ලෝකයෙහි අද පවතින දැනුම් සම්භාරය අති විශාල ය. එය දිනෙන් දින සීඝ්‍ර ලෙස වැඩෙමින් පවතී. අධ්‍යාපනයේ කවර අවධියක්, මට්ටමක් සඳහා වුවද සකස් කෙරෙන කෙබඳු විෂයමාලාවකින් වුවද ලොව පවතින දැනුම මුළුමනින් ම ලබා දීම කළ නොහැකිව ඇත. එහෙයින් විෂයමාලාවක් සකස් කිරීමේ දී අවශ්‍යයෙන් ම රට අඩංගු විය යුතු දැනුම් කොටස් තෝරා බේරා ගෙන අඩංගු කළ යුතුව තිබේ. තවද එම දැනුම් කොටස් පියවරෙන් පියවරට වැඩි වන ආකාරයට ද කාර්යක්ෂමව ද සංවිධානය කළ යුතු වේ. එහෙයින් උචිත අන්තර්ගතයක් ප්‍රවේශමින් තෝරා ගෙන එය පියවරින් පියවරට ඉදිරියට යන සේ සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කිරීම විෂයමාලා සම්පාදකයින්ට පැවරී ඇති වගකීමකි. විෂයමාලා සංවිධානය තාක්ෂණික ක්‍රියාවලියක් සහ විද්‍යාත්මක ක්‍රියාවලියක් ද වන බව විෂයමාලාව සහ ඇගැයීම (අ.ප.පු.ජා.ම. 1984) යන ග්‍රන්ථයේ සඳහන් වේ. එහෙයින් ඉහත දැක්වෙන වගකීම ඉතා සැලකිල්ලෙන් කළ යුතුව ඇත.

විෂයමාලාව සංවිධානය කර ගැනීම හේතු ගණනාවක් ම නිසා ඉතා වැදගත් කාර්යයක් වේ. සංවිධානය කරන ලද විෂයමාලාවක් පංති කාමර ගුරුවරයා අත තිබෙන ඉතා වටිනා උපකරණයක් වේ. එය සෑම ශ්‍රේණියක දී ම සහ සෑම අධ්‍යාපන අවධියක දී ම ආවරණය කළ යුතු වන අන්තර්ගතය මෙන්ම සිසුන්ට ලබා දිය යුතු වන ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සහ ක්‍රියාකාරකම් ද පැහැදිලි ව නිශ්චය කර දක්වයි. තවද සංවිධානය කරන ලද විෂයමාලාවක් ගුරුවරයාටත්, ඉගෙනගන්නාටත් විෂයමාලාවේ පවතින උපයෝගීතාව සහ අන්තර්ගතයේ විවිධ අංශ අතර පවතින තර්කානුකූල සහ ක්‍රියාත්මක සම්බන්ධතා දැකීමටත් උපකාරී වේ.

6.1.2 සංවිධාන රටා හෙවත් ප්‍රවේශ කිහිපයක් -

විෂයමාලාවක් සංවිධානය කිරීමේ දී ප්‍රධාන කරුණු හතරක් සම්බන්ධව ගැටළු පැන නගින බවත් ඒවා විෂය ප්‍රදේශය, අනුපිළිවෙල, අඛණ්ඩ බව සහ සමෝධානය (Scope, Sequence, Continuity and Integration) වන බවත් "විෂයමාලා න්‍යාය සහ පරිචය" නම් ටාබාගේ (1962) ග්‍රන්ථයෙහි දැක්වේ. තවද, එකිනෙකට සම්බන්ධකමක් තිබෙන ඉහත කරුණු හතර එක් එක් විෂයමාලා සංවිධානයේ දී ඇතුළත් වන්නේ වෙනස් ආකාරයෙන් වන හෙයින් විෂයමාලා සංවිධාන රටාවලත් පැහැදිලි වෙනස්කම් දැකිය හැකි බවත්, එහි දැක්වේ.

සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කර තිබෙන විෂයමාලා ආශ්‍රයෙන් විෂයමාලා සංවිධාන රටා හෙවත් පිවිසුම් කිහිපයක් හඳුනා ගත හැකිව තිබේ. ඒවා අතුරින් පාසල් විෂයමාලා සංවිධානය කිරීම සඳහා බහුලව යොදා ගනු ලැබ තිබෙන සහ වැදගත් සේ සැලකෙන සංවිධාන රටා හෙවත් ප්‍රවේශ හතරක් පහසුවෙන් හඳුනා ගත හැකි වේ.

ඒවා නම්,

i. වෛෂයික විෂයමාලාව

ii. ක්‍රියාකාරකම් විෂයමාලාව

iii. සමෝධානිත විෂයමාලාව සහ

iv. හර විෂයමාලාවක් ය.

ඉහත එක් එක් විෂයමාලාව සංවිධානය කර ඇත්තේ කෙසේ දැයි විමසා බැලීමට මෙතැන් සිට යොමු වෙමු. ඒ සඳහා ඉහත එක් එක් විෂයමාලාවේ ස්වභාවය, විශේෂිත ලක්ෂණ සහ ඒවායේ වැදගත්කම සහ දුර්වලතාත් හඳුනා ගැනීම ප්‍රයෝජනවත් වනු නො අනුමාන ය.

ක්‍රියාකාරකම් - 1

i. විෂයමාලාවක් සංවිධානය කිරීම යනුවෙන් කුමක් අදහස් වේ දැයි පැහැදිලි කරන්න.

ii. විෂයමාලාව සංවිධානය කිරීමේ අවශ්‍යතාව පැහැදිලි කෙරෙන කරුණු දෙකක් ඉදිරිපත් කරන්න.

6.2. වෛෂයික විෂයමාලාව

6.2.1 ස්වභාවය

විෂයමාලා සංවිධානය සඳහා විවිධ ප්‍රවේශ දක්නට ලැබෙන බව අපට ඉහත දී පැහැදිලි විය. එම ප්‍රවේශ අතර වෛෂයික සංවිධානය ප්‍රධාන තැනක් ගෙන තිබෙන බව පෙනේ. වෛෂයික සංවිධාන ප්‍රවේශය විෂයමාලා සංවිධාන ප්‍රවේශ අතුරින් පැරණිම එක වුවත් අදත් එය භාවිතයේ පවතින බව ටාබා (1962) පෙන්වා දෙයි. බොහෝ විෂයමාලා සංවිධානය සඳහා අදත් වෛෂයික ප්‍රවේශය බහුලව යොදා ගැනෙන බවත් එය වැදගත් සංවිධාන රටාවක් වශයෙන් පිළිගැනෙන බවත් වර්තමානයේ භාවිත වන විෂයමාලා සංවිධාන රටා පිළිබඳව විමසීමේ දී පෙනී යයි.

විෂයමාලාවේ අන්තර්ගතය වෙන් වෙන් වූ විෂයයන් වශයෙන් විෂයයන් කිහිපයකට බෙදා ගෙන ඒවා වෙන් වෙන් වූ විෂයයන් වශයෙන් ඉගැන්වීමට හැකි වන සේ, සකස් කරනු ලැබූ විෂයමාලාවක් වෛෂයික විෂයමාලාවක් ලෙස හැඳින් වේ. එක් එක් විෂයයෙන් ලබා දීමට අදහස් කෙරෙන දැනුම්, කුසලතා, ආකල්ප වසර මට්ටමින් වසර මට්ටමට ඉහළට යන විට ගැඹුරින් වැඩි වන ආකාරයට, ඒ ඒ විෂයයන් ඒ ඒ වසර සඳහා සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කිරීමක් වෛෂයික විෂයමාලාවක දැකිය හැකි වේ. තවද පහළ වසර මට්ටම්වල දී වැඩි විෂයය ගණනක් යොදා ගනු ලැබීමත් ඉහළ වසර මට්ටම්වලට යන විට විෂයය සංඛ්‍යාව ක්‍රමයෙන් අඩු වීමත් වෛෂයික විෂයමාලාවක දක්නට ලැබේ.

එක් එක් විෂයයට ආවේණික වූ පාරිභාෂික වචන, සංකල්ප, විෂය මූලධර්ම සහ තොරතුරු පිළිබඳව වැඩි සැලකිල්ලක් දක්වා තිබීම වෛෂයික විෂයමාලාවක කැපී පෙනේ. එහෙයින් වෛෂයික විෂයමාලාවක් විෂය දැනුම දීම කෙරෙහි වැඩි නැඹුරුවක් දක්වා ඇති බව පෙනේ.

වෛෂයික විෂයමාලාවක දී විෂය අන්තර්ගතය පමණක් නොව ඉගෙනීම සහ ඉගැන්වීම සඳහා උපයෝගී කර ගනු ලබන ක්‍රම, ආධාරක, උපකරණ ආදිය ද විෂයයෙන් විෂයයට වෙනස් වේ. විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී විෂයය විශේෂඥයින්ගේ අදහස් කෙරෙහි වැඩි සැලකිල්ලක් දැක්වෙන හෙයින් එක් එක් විෂයයට ඇතුළත් වන විෂය කරුණු ඉගැන්වීමේ ක්‍රම, ආධාරක ආදිය තීරණය කිරීම කෙරෙහි ඔවුන්ගේ බලපෑම ඉහළ මට්ටමක පවතී. තවද විෂය ඉගැන්වීමේ පුළුල් අත්දැකීම් සහිත ගුරුවරුන්ගේ අදහස් යෝජනා ආදිය ද සිසුන්ගේ ශාස්ත්‍රීය, සමාජයීය සහ සංස්කෘතික අත්දැකීම් ආදිය ද එක් එක් විෂයයට අඩංගු වන කරුණු, ක්‍රම ආදිය තීරණය කිරීම කෙරෙහි බලපාන බව පෙනේ.

6.2.2 කැපී පෙනෙන ලක්ෂණ

වෛෂයික විෂයමාලාවක කැපී පෙනෙන ලක්ෂණ කිහිපයක් හඳුනා ගත හැකි වේ. එම විශේෂිත ලක්ෂණ පෙළ ගැස්වීමක් පහත දැක්වේ. පෙළ ගැස්වීමෙන් බලාපොරොත්තු වන්නේ හුදෙක් කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමක් විනා අනුපිළිවෙලින් ඒවා ඉදිරිපත් කිරීමක් නොවන බව සැලකිය යුතු ය.

i. විෂයමාලාවේ විෂය ක්ෂේත්‍රය හෙවත් අන්තර්ගතය පිළිගත් විෂයයන් අනුව බෙදා සංවිධානය කර තිබෙන අතර එම විෂයයන් වෙන් වෙන් වශයෙන් ඉගැන්වීම හා ඉගෙනීම සිදු කෙරේ.

ii. එක් එක් විෂයයෙන් ඉගෙන ගත යුතු මූලික විෂය කරුණු පාසල් අවධි මට්ටම් අනුව හෝ ශ්‍රේණි මට්ටම් අනුව හෝ වසර මට්ටම් අනුව හෝ පැහැදිලිව දක්වා තිබේ. ඒ අනුව එක් එක් පාසල් අවධියට හෝ එක් එක් වසරට හෝ ගැලපෙන ලෙස සකස් කළ විෂය නිර්දේශයක් සෑම විෂයයක් සඳහාම පවතී.

iii. එක් එක් විෂයය සඳහා එයටම ආවේණික වූ ඉගැන්වීමේ ක්‍රම, ඉගැන්වීමේ, ආධාරක,ඉගැන්වීමේ උපකරණ ආදිය තිබෙන බවට පිළිගැනීමක් තිබේ.

iv. විෂය ඉගැන්වීමේ දී සහ ඉගෙනීමේ දී විෂය කරුණු වලට මුල් තැනක් ලැබේ. එහෙයින් එක් විෂයයට ආවේණික වූ පාරිභාෂික වචන, සංකල්ප, මූල් ධර්ම සහ තොරතුරු ආදිය විෂය හැදෑරීමේ දී වැදගත් වේ.

v. එක් එක් විෂයය ඉගැන්වීම විෂයය පිළිබඳ විශේෂඥ දැනුම ලැබූ තනි ගුරුවරයෙකුට බොහෝ විට පැවරේ.

vi. විෂය ඉගැන්වීමේ දී සහ ඉගෙනීමේ දී විෂයය පිළිබඳව ගැඹුරු දැනුමක්, ප්‍රවීනතාවත් අපේක්ෂා කෙරේ. එහෙත් විෂයයන් අතර සම්බන්ධතාවයක් දැකීම හෝ ඇති කිරීම හෝ වැදගත් ලෙස නොසැලකේ.

vii. වෛෂයික විෂයමාලාවක දී ළමා ක්‍රියාකාරිත්වයට ලැබෙන ඉඩ කඩ සහ අවස්ථා බොහෝ විට අඩුය. පරීක්ෂණ, නිරීක්ෂණ, ගවේෂණ, අත්හද බැලීම් වැනි ඉගෙනුම් ක්‍රම වලට ද වැඩි තැනක් නොලැබේ. විභාග සමත්වීම සඳහා දැනුම ලබා දීම කෙරෙහි පමණක් නැඹුරු වූ ගුරු කේන්ද්‍රීය ඉගැන්වීමක් බොහෝ විට දැකිය හැකි වේ.

viii. විෂය ඉගෙනීම/ඉගැන්වීම බොහෝවිට අනම්‍ය වූ කාලසටහනකට අනුව සිදු වේ. විෂයමාලාව ද අනම්‍ය බවෙන් යුක්තය.

ix. සිසු සාධනය මනිනු ලබන්නේ වෙන් වෙන් විෂයයන් වශයෙනි. එක් එක් විෂයයෙන් ලබන ප්‍රවීනත්ව මට්ටම අනුව ඔහුගේ ඉදිරි ඉගෙනීම හා කටයුතු තීරණය වේ.

x. විෂයමාලාව සංවිධානය කළ හැකි මට්ටම් තුනක් බොහෝවිට දක්නට ලැබේ. එනම් පුළුල් විෂය ක්ෂේත්‍ර වශයෙන්, (නිදසුන්: ස්වභාවික විද්‍යා, ගණිතය,භාෂා) විෂයයන් වශයෙන්, (නිදසුන්: ජීව විද්‍යාව, රසායන විද්‍යාව, අංක ගණිතය, සිංහල, ඉංග්‍රීසි) සහ විෂය උප කොටස්, අංග හෝ ඒකක ආදී වශයෙන් (නිදසුන්: සාහිත්‍යය විෂයය ඇතුළත ගද්‍ය, පද්‍ය, නාට්‍ය, නව කථා, කෙටි කථා)වේ.

ක්‍රියාකාරකම් - 2

ඔබ උගන්වන වසර/ පාසල් අවධිය සඳහා වන විෂයමාලාවෙහි ඉහත ලක්ෂණ කොතෙක් දුරට අඩංගු වී තිබේ දැයි පරීක්ෂා කරන්න.

6.2.3 වැදගත්කම සහ දුර්වලතා

විෂය මූලික විෂයමාලා ප්‍රවේශයෙහි තිබෙන වැදගත්කම, විෂයමාලාව සහ ඇගැයීම (NCERT, 1984) යන පොතෙහි පහත දැක්වෙන අයුරු පෙන්වා දී තිබේ. 'විෂය පදනම් කර ගත් ප්‍රවේශය, තර්කානුකූල වේ. එය යම් දැනුම් කොටසක් එම විෂයයට අයත්වේ ද නැද්ද යන්න තීරණය කිරීමටත්, අවබෝධය පහසු කරවමින් දැනුම දිගු කාලයක් රඳවා තබා ගැනීමටත් උපකාරී කරයි' යනුවෙනි. විෂය මූලික විෂයමාලාවක වැදගත්කම පිළිබඳව සේලර් හා ඇලෙක්සැන්ඩර් (1966) පහත දැක්වෙන අදහස ඉදිරිපත් කර ඇත. "යම් විෂයයක් ප්‍රගුණ කිරීම තුළින් පුද්ගලයාට යම් කාර්යයක් කිරීමේ ශක්තියක් සහ නව සම්බන්ධතා දැකීමට සහ ඉදිරි කටයුතු වලට අවශ්‍ය මාර්ගෝපදේශය සඳහා මූලධර්ම සකස් කර ගැනීමටත් හැකියාවක් ලැබෙයි. තවද චර්යාවේ නව රටා යෝජනා කිරීමටත් වැරදීම්, අසම්මතයන් සහ ව්‍යාජයන් හඳුනා ගැනීමටත් එය අවස්ථාව සළසයි" යනුවෙනි.

විෂය මූලික සංවිධානය නව දැනුම සංවිධානය කිරීමේ තර්කානුකූල සහ කාර්යක්ෂම ක්‍රමයක් වන හෙයින් එය කාර්යක්ෂම ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් ද වන බව ටාබා (1962) පෙන්වා දී තිබේ. තවදුරටත් ඒ පිළිබඳව කරුණු දක්වන ඇය, 'විෂය මූලිකව සංවිධානය කළ දැනුම්' අනුගමනය කිරීමෙන් ශිෂ්‍යයකුට වඩා කාර්යක්ෂමව සහ ලාභදායීව දැනුම ගොඩනඟා ගත හැකි බවත් එම දැනුම පසුව අවශ්‍ය වූ විට, ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි වන බවත් පෙන්වා දී තිබේ. 'විෂය මූලික සංවිධානයෙහි එක් උපකල්පනයක් වන්නේ නිශ්චිත විෂයයන් මගින් සමාජ උරුමයෙහි වැදගත් ක්ෂේත්‍ර ආවරණය කිරීම පමණක් නොව ඒවා හැදෑරීමෙන් අධ්‍යාපනයේ මූළු විෂය පථයම හසුකර ගත හැකිවීම' යයි ටාබා (1962) දක්වන අදහස ද මෙම සංවිධාන ප්‍රවේශයෙහි වැදගත්කම හුවා දක්වයි.

විෂය මූලික සංවිධාන රටාව පිළිබඳව දැක්වෙන ඉහත අදහස් වලින් පැහැදිලි වන්නේ විෂය මූලික සංවිධාන ප්‍රවේශය ප්‍රයෝජන රාශියක් අත්පත් කර ගත හැකි එකක් වන බවය. විෂය මූලික ප්‍රවේශය මගින් ඉගැන්වීම මෙන්ම ඉගෙනීම ද පහසු වන බවට දැඩි විශ්වාසයක් අප තුළ ද පවතින බව නො කිවමනා ය.

විෂය මූලික සංවිධාන ප්‍රවේශ තවමත් වැදගත් සංවිධාන ක්‍රමයක් ලෙස භාවිත වුවද, එහි ප්‍රයෝජන රැසක් ඇති බව පෙන්වා දෙනු ලැබ තිබුණ ද, එහි අඩු පාඩු රැසක් ම පවතින බවට ද විවේචනය වී තිබේ. වෛෂයික විෂයමාලාවක වෙන් වෙන් වූ විෂයයන් වශයෙන් දැනුම වෙන් කර තැබීම නිසා ''දැනුමෙහි වර්ධනයට" වුවද එය හානිකර බව පෙන්වා දී තිබේ. තවද විෂයයන් අනුව විෂයමාලාව සංවිධානය කර තිබීම නිසා ගුරුවරු කොතෙක් වෙහෙසුණ ද සිසුන්ගේ බුද්ධිමය හැකියා වර්ධනයට අසමත් වී ඇති බවට ද විවේචනය වී තිබේ. විෂයය දැනුමට වැඩිපුර නැඹුරුවක් ඇති නිසා ආකල්ප කුසලතා වර්ධනය කිරීමට දරන උත්සාහය ද අඩු වේ. සිසු ක්‍රියාකාරිත්වයට ඉඩ ලැබෙන ඉගැන්වීම් ඉගෙනීම් ක්‍රම භාවිතයට ද ඇති ඉඩකඩ අඩු ය. එහෙත් මෙම සංවිධාන ප්‍රවේශයෙහි ඇති අඩුපාඩු පිළිබඳව විෂයමාලාව සහ ඇගැයීම (අ.ප.පු.ජා.ම. 1984) නමැති පොතෙහි දැක්වෙන අදහසක් වන්නේ ඉහත බොහෝ දුර්වලතා, සංවිධාන ප්‍රවේශයෙහි තිබෙන වරදකට වඩා ගුරුවරු ඉගැන්වීම සඳහා භාවිත කෙරෙන ක්‍රම නිසා ඇති වන ඒවා බව ය. උචිත ඉගැන්වීමේ ක්‍රම උපයෝගී කර ගැනීමෙන් ඉහත බොහෝ දුර්වලතා මඟ හරවා ගත හැකි බව එහි පෙන්වා දී තිබේ.

6.3 ක්‍රියාකාරකම් විෂයමාලාව

6.3.1 ස්වභාවය

ක්‍රියාකාරකම් විෂයමාලාව සංවිධානය කොට ඇත්තේ ක්‍රියාකාරකම් මුල් කර ගෙන ය. අන්තර්ගතය විෂයයන් වශයෙන් වෙන් කිරීමක් මෙහි දක්නට නැත. ශිෂ්‍යයින්ට උචිත ක්‍රියාකාරකම් ඔස්සේ ඔවුන්ට අවශ්‍ය, ගැළපෙන සියළුම කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමට වෑයම් කෙරේ. ඒ ඒ වසර මට්ටමට උචිත ක්‍රියාකාරකම් තෝරා ගෙන ඒ ක්‍රියාකාරකම්වල සිසුන් යෙදවීමෙන් ඉගෙනීමට සැලැස්වීම ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ විෂයමාලාවේ පවතින විශේෂත්වය වේ.

මෙහි ක්‍රියාකාරකම් බොහෝදුරට එදිනෙදා ජීවිතයට සම්බන්ධ ඒවා වේ. ඒවා සිසු අත් දැකීම්වලට හසු කර ගැනීමට පහසු ය. ශිෂ්‍යයාගේ ක්‍රියාකාරිත්වයට වැඩි ඉඩ ප්‍රස්ථා පවතී. එහෙයින් ක්‍රියාකාරී විෂයමාලාවක ඉගැන්වීමට වඩා ඉගෙනීම වැදගත් වේ. ගුරුවරයාගේ කාර්යය වන්නේ ඉගැන්වීමට වඩා ඉගෙනීමට ආධාර අනුබල දීම සහ මඟ පෙන්වීමත් ය. ඉගැන්වීම සඳහා කාලපරිච්ඡේද වෙන් කිරීමක් අපේක්ෂා නො කෙරේ. කණ්ඩායම් වැඩ, ගවේෂණ, පරීක්ෂණ, නිරීක්ෂණ ආදී ඉගෙනීම් ඉගැන්වීම් ක්‍රම වලට ඉඩ ප්‍රස්ථා වැඩි ය. පංති කාමරය තුළ දී මෙන්ම පංති කාමරයෙන් පිටත දීත් ප්‍රායෝගික අත්දැකීම් ලැබීමට සිසුන්ට අවස්ථා ලැබේ. මෙම ප්‍රවේශයේ දී අවශ්‍ය සම්පත් හා පහසුකම් තිබීම අවශ්‍ය ලෙස සැලකේ. ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික පාසල් මට්ටමේ ක්‍රියාත්මක වන විෂයමාලාව තුළ බොහෝදුරට ම, ක්‍රියාකාරකම් විෂයමාලාවක ලක්ෂණ අඩංගු වන බව දක්නට ඇත. ඉගෙනුම ක්‍රියාකාරීව සහ අර්ථවත් වන සේත් ලබා ගැනීමට මෙයින් ඉඩ සැලසේ යයි විශ්වාස කෙරේ. ක්‍රියාකාරී විෂයමාලාව විෂය මූලික විෂයමාලාවේ දුර්වලතා මඟ හරවා ගැනීමට ඉදිරිපත් වූ ප්‍රවේශයක්

ලෙස හිල්ඩා ටාබා(1962) විසින් ද පෙන්වා දෙනු ලැබ ඇත. 'අත්දැකීම් තුළින් ඉගෙනීම සිදුවේ' යන්න මත පදනම්ව ඇති හෙයින් මෙම සංවිධාන ප්‍රවේශය මූලික අධ්‍යාපන අවධිය සඳහා බොහෝවිට යොදා ගන්නා බව දක්නට ලැබෙයි. ඉගෙන ගන්නා දෙය ප්‍රායෝගිකව ලබන්නට මෙයින් හැකි වේ.

6.3.2 කැපී පෙනෙන ලක්ෂණ

i. විෂයමාලාවේ අන්තර්ගතය ක්‍රියාකාරකම් අනුව සංවිධානය කොට තිබේ.

ii. ක්‍රියාකාරකම් ශිෂ්‍යයින්ට ගැළපෙන ඒවා වේ. ක්‍රියාකාරකම්වල දී කණ්ඩායම් වැඩ නිරීක්ෂණය, ගවේෂණය, පරීක්ෂණය, අත්හදා බැලීම් වැනි ක්‍රම යොදා ගැනීමට හැකි ය.

iii. ක්‍රියාකාරකම් මගින් සිසුන් ලබන අත්දැකීම් ඔවුන්ගේ ජීවිතයට අදාළ වේ. තවද එම අත්දැකීම් බොහෝවිට එකිනෙකට සම්බන්ධ ය, අත්දැකීම්වල සම්බන්ධතා සිසුන් වටහා ගනී. එයින් ඉගෙනීමට ඔවුන් තුළ ඇල්මක් සහ පෙළඹවීමක් ඇති වේ.

iv. මෙම සංවිධාන ප්‍රවේශයේ දී මුල්තැන ලැබෙනුයේ ශිෂ්‍යයාට ය. ක්‍රියාකාරකම් ඔවුන්ගේ ඇල්ම රුචිය අනුව සකස් වී ඇත. විෂයමාලාව ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය එකක් ලෙස දැකිය හැකි ය.

v. ගුරුවරයා උගන්වන්නෙකුට වඩා ආධාර අනුබල දෙන්නෙකු, මග පෙන්වන්නෙකු බවට පත් වේ. ඉගැන්වීමට වඩා ඉගෙනීම මෙහි වැදගත් වී ඇත.

vi. ඉගැන්වීම සහ ඉගෙනීම පංති කාමරයට පමණක් සීමා නොවේ. විවිධ අවස්ථා ස්ථාන ක්‍රම උපයෝගී කර ගෙන එය කළ හැකි වේ. එහෙයින් විවිධත්වයට අවකාශ තිබේ.

vii. ඇගැයීම ක්‍රියාකාරකම් මගින් සිදු වේ. සමස්ත ඇගැයීමට ඇති ඉඩකඩ වැඩි ය.

viii. පාසල් කාලය අනිවාර්ය කාලපරිච්ඡේදවලට බෙදා වෙන් කර ක්‍රියාත්මක කිරීමක් අවශ්‍ය නොවේ. ක්‍රියාකාරිත්වය අනුව කාලය තීරණය කළ හැකි ය. එහෙයින් නම්‍යතාවත් දක්නට තිබේ.

ix. ක්‍රියාකාරකම් විෂයමාලාවක් ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල සිසුන්ට වඩාත් ගැළපෙන හෙයින් එය බොහෝවිට ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල දක්නට ලැබෙන විෂයමාලාවකි.

6.3.3 වැදගත්කම හා දුර්වලතා

පුද්ගලයෙකුගේ ජීවිතය දෙස බලන විට පෙනී යන්නේ එය ක්‍රියාකාරිත්වයන් සමූහයක් ලෙස පවතින බව ය. මෙම ක්‍රියාකාරිත්වයන් පුළුල්ව කොටස් දෙකකට වෙන් කළ හැකි වේ. එනම් පුද්ගලයාගේ පුද්ගල පැවැත්මට සහ සමාජ ජීවිතයට අදාළ ඒවා සහ විසඳුම් අපේක්ෂා කරන සමාජ ගැටළුවලට අදාළ ඒවා වශයෙනි. ක්‍රියාකාරිත්වය පදනම් කරගත් විෂයමාලාවක දී කෙරෙන්නේ ඉහත පුළුල් ක්‍රියාකාරිත්වයන් නියෝජනය වන පරිදි ක්‍රියාකාරිත්වයන් තෝරා ගෙන ඒවා අනුව සමස්ත විෂයමාලාවේ අන්තර්ගතය සංවිධානය කිරීම ය. මෙහිදී ඉගෙන ගන්නාගේ ගති ලක්ෂණ සහ සංවර්ධන අවධියට ගැළපෙන ලෙසත් ආයතනවල පරිපාලන රටාවලට ගැළපෙන ලෙසත් ක්‍රියාකාරකම් තෝරා ගැනීමට ද විෂයමාලා සැලසුම් කරන්නකු විසින් වගබලා ගත යුතුව ඇත.

ක්‍රියාකාරිත්වය මත පදනම් වන විෂයමාලා ප්‍රවේශයෙහි මනෝවිද්‍යාත්මක, සමාජ විද්‍යාත්මක සහ අධ්‍යාපනික වැදගත්කමක් පවතී. මනෝ විද්‍යාත්මකව බලන විට ප්‍රජනන, ආවේදන සහ මනෝචාලක හැකියාවන් සහ ශක්තිවල වර්ධනයක් ඇති කිරීමට ක්‍රියාකාරිත්වයන් සමත් වන බව පෙන්වා දී තිබේ. සමාජ විද්‍යාත්මකව බලන විට ක්‍රියාකාරිත්වය සමාජ හුරුව, හොඳ සමාජ ආකල්ප හා හැකියාවන් ලබා දීමෙහි සමත් බව පෙන්වා දී තිබේ. අධ්‍යාපනික වශයෙන් බලන විට මූලික වටිනාකම්, මානසික හැකියා සහ ප්‍රායෝගික කුසලතා වර්ධනය කර ගැනීමේ අවස්ථා ක්‍රියාකාරිත්වයන් උදා කර දෙන බව පෙනේ.

මෙම ප්‍රවේශයෙහි දී ශිෂ්‍යයාට වැදගත් වන්නේ විෂය අන්තර්ගතයට වඩා ක්‍රියාකාරීත්වයය. ඔහුගේ ස්වභාවයට ක්‍රියාකාරකම් වඩාත් ළං වන නිසා ඉගෙනීම ශිෂ්‍යයාට ප්‍රිය ජනක වේ. ක්‍රියාකාරීත්වය තුළින් ලබන දැනුම ඔහුට අර්ථවත් වේ. එම දැනුම අවශ්‍ය විටෙක ජීවිතයට අදාළ කර ගත හැකි ද වේ. ක්‍රියාකාරී ප්‍රවේශය පුද්ගල සහ සමාජ ගැටළු පිළිබඳ හුරුවක් ශිෂ්‍යයාට ලබා දෙන හෙයින් ජීවිතයේ ඉදිරි අභියෝගවලට සාර්ථකව මුහුණ දීමට ඔහු තුළ සූදානමක් ඇති කරන බව විෂයමාලාව සහ ඇගැයීම (අ.ප.පු.ජා.ම. 1984) යන කෘතිය පෙන්වා දෙයි.

ළමුන් බොහෝවිට ඉගෙන ගන්නේ ඉගෙන ගන්නා දෙය තමුන්ගේ ලැදියා, හැකියාවලට ගැළපෙන ඔවුන්ගේ ගැටළුවලට විසඳුම් ඉදිරිපත් කෙරෙන, ක්‍රියාකාරීව සහභාගීවීමට ඉඩ ලැබෙන දේවල් මගිනි. ඉගෙනුම සක්‍රීය වීම සඳහා ඉගෙන ගන්නා තමාට ඉතා වැදගත් වන, තමාගේ පෞද්ගලික අරමුණු ඉටුකර ගත හැකි සහ පෞද්ගලික අවශ්‍යතා සංසිඳුවා ගත හැකි ක්‍රියාකාරකම්වල යෙදිය යුතු බව හිල්ඩා ටාබා (1962) ඉදිරිපත් කරන අදහසකි. එය ක්‍රියාකාරකම් විෂයමාලාවකින් ඉටු කර ගත හැකි බව පෙනී යයි.

ක්‍රියාකාරකම් විෂයමාලාවක ශිෂ්‍ය සහභාගිත්වයට උපරිම ලෙස ඉඩකඩ සලස්වා ඇත. ශිෂ්‍යයා දැනුම්, ආකල්ප, කුසලතා ලබන්නේ ක්‍රියාකාරීත්වයන් තුළිනි. ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපන රටාවක් බිහිකර ගැනීමට ක්‍රියාකාරකම් ප්‍රවේශය විෂයමාලාවකට ඉතා වැදගත් වේ. ශිෂ්‍යයාට විවිධ විෂයයන් සමෝධානය කර ගැනීමට ද මෙයින් හැකි වේ.

ගුරුවරයාගේ පැත්තෙන් බලන විටද ක්‍රියාකාරී විෂයමාලාවක් වැදගත් වේ. වඩා පහසුවෙන් ඉගැන්වීමටත් අන්තර්ගතයේ විශාල කොටසක් සීමිත කාලයක් තුළ උගන්වා අවසන් කිරීමටත් එය අවස්ථා ලබා දෙයි. සිසුන් ක්‍රියාකාරී ලෙස ඉගෙන ගන්නා නිසා ලැබෙන ප්‍රතිඵල ද සාර්ථක වේ. ගුරුවරයාගේ වගකීම වන්නේ ඉගෙනීමට ආධාර අනුබල දීම සහ මඟ පෙන්වීමත් වන හෙයින් ගුරුවරයාගේ කාර්යය ද ආයාසකර නොවන බව පෙනේ.

ක්‍රියාකාරී විෂයමාලාවක් වැදගත් වන සංවිධාන ප්‍රවේශයක් වශයෙන් සැලකුණ ද එහිද දුර්වලතා පවතින බව පෙන්වා දී තිබේ. ශිෂ්‍යයාගේ වයසට හැකියා, ලැදියා, රුචිකම්වලට යෝග්‍ය වන පරිදි විෂයමාලාවේ ක්‍රියාකාරකම් සංවිධානය කළ යුතුව ඇත. එවැනි ක්‍රියාකාරකම් සහිත විෂයමාලාවක් සංවිධානය කරගැනීම බෙහෙවින් ආයාසකර ය. ක්‍රියාකාරකම් සහිත විෂයමාලාවක් සංවිධානය කිරීමට සහ ක්‍රියාත්මක කිරීමටත් මනා පුහුණුවක් සහ පරිචයක් තිබීම අවශ්‍ය ය. තවද ක්‍රියාකාරීත්වය මත පදනම් වන විෂයමාලාවක් සඳහා වැඩි ඉඩකඩ පහසුකම් උපකරණ, පුහුණු ගුරුවරු අවශ්‍ය ය. ඒවා නොමැතිව ක්‍රියාකාරී විෂයමාලාවක් සංවිධානය කිරීම අපහසු ය. සම්පත් හිඟයක් පවතී නම් ක්‍රියාකාරී විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක නොවිය හැකි ය. බොහෝ පාසල් ආයතන දෙස බැලූවිට පෙනී යන්නේ ඒවායේ සම්පත් හිඟයක් පවතින හෙයින් ක්‍රියාකාරී විෂයමාලාවක් සංවිධානය කොට ක්‍රියාත්මක කිරීම අපහසු වන බවය. එහෙයින් ක්‍රියාකාරී ප්‍රවේශය මත සකස් වන විෂයමාලාවක් ශිෂ්‍යයාගේ පැත්තෙන් බැලුව ද ගුරුවරයාගේ පැත්තෙන් බැලුව ද කාර්යක්ෂම එකක් ලෙස මිස ලාභදායී එකක් ලෙස නොසැලකිය යුතුව පවතී.

ක්‍රියාකාරකම් - 3

---

i. ඔබ උගන්වන යම් වසරක් සඳහා ඔබ උගන්වන විෂයයෙහි එක් ඒකකයට උචිත ක්‍රියාකාරකමක් සංවිධානය කොට ක්‍රියාත්මක කරන්න.

ii. ඔබ ලැබූ අත්දැකීමෙහි සාර්ථක අසාර්ථක බව පැහැදිලි කරන්න.

PT 2010/ 07/ EDU/ 1359 JOB NO48011 SIDE 14 A UNIT 01

6.4 සමෝධානිත විෂයමාලාව

6.4.1 ස්වභාවය

විෂයමාලාවේ අන්තර්ගතය එකිනෙකට සම්බන්ධ වූ කොටස්වල එකතුවක් ලෙස සංවිධානය වී තිබීම සමෝධානිත ප්‍රවේශයක් යන්නෙන් අදහස් වේ. තවත් අයුරකින් දක්වතොත්, එය සියළු ක්‍රියාකාරකම්, අත්දැකීම් විෂයයන් එකම තැනකින් විහිදෙන ආකාරයට විෂයමාලාව සංවිධානය වී තිබීමයි.

මෙහි දක්නට ලැබෙන විශේෂත්වය වන්නේ අන්තර්ගතය තුළ දක්නට ලැබෙන සම්බන්ධතාවයි. අධ්‍යයන වැඩ සටහන්, තේමා, මාතෘකා, ක්‍රියාකාරකම්, ආදිය පදනම් කොට ගෙන සංවිධානය කෙරේ. ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික පාසල් අවධිය සඳහා දැනට ක්‍රියාත්මක වන ක්‍රියාකාරකම් විෂයමාලාව තුළ සමෝධානිත විෂයමාලාවක ලක්ෂණ බෙහෙවින් අඩංගු වී ඇත.

අප රටේ ද්විතීයික පාසල් මට්ටමේ ක්‍රියාත්මක වන විෂයමාලාව තුළ ද සමෝධානිත ලක්ෂණ අඩංගු වන බවත් දක්නට ඇත. ද්විතීයික මට්ටමේ විෂයමාලාව බොහෝදුරටම වෛෂයික විෂයමාලාවක් වශයෙන් හැඳින්වුන ද 6 වසර සිට 11 වසර දක්වා වන පංතිවල ඉගැන්වෙන ගණිතය, විද්‍යාව වැනි විෂයයන් තරමක් දුරට සමෝධානිත සංවිධාන ප්‍රවේශයට ළංවන බව පෙනේ. මීට ඉහත දී වෙන් වෙන් වශයෙන් ඉගැන්වුණු විෂයයන් කිහිපයක් එක් පුළුල් ක්ෂෙත්‍රයක් තුළ සංවිධානය කිරීමක් දක්නට ඇත. එවැනි විෂයමාලාවක් හිල්ඩා ටාබා (1962) හඳුන්වා දී තිබෙන්නේ පුළුල් ක්ෂෙත්‍ර (broad field) විෂයමාලාවක් ලෙස ය.

සමෝධානිත විෂයමාලාවක් විවිධ ලෙසින් සංවිධානය කෙරෙන බව හා කළ හැකි බව ඉහත කළ පැහැදිලි කිරීම් වලින් පෙනෙන්නට ඇත. සමෝධානිත ප්‍රවේශය කවර හෝ පාසල් අවධියක විෂයමාලාවක් සංවිධානය කිරීම සඳහා යොදා ගත හැකිව තිබේ. සමෝධානය කිරීම තේමාවක්, මාතෘකාවක්, ක්‍රියාකරකමක් ආදී වශයෙන් පදනම් කර ගෙන කළ හැකි වේ.

6.4.2 කැපී පෙනෙන ලක්ෂණ

i. විෂයමාලාවේ අන්තර්ගතය විෂයයන් වශයෙන් හෝ විෂයය කොටස් වශයෙන් හෝ බෙදීමක් කර නැත. විෂයයන් සහ විෂයය කොටස් අතර සම්බන්ධතාවයක්, සහ එකමුතුවක් ඇති වන පරිදි විෂයමාලාව සංවිධානය කර ඇත.

ii. ඉගෙනීම සහ ඉගැන්වීම තේමා, මාතෘකා, අදහස්, අත්දැකීම්, ව්‍යාපෘති යනාදිය පදනම් කොට ගෙන සංවිධානය කර තිබේ.

iii. තනි ගුරුවරයකු මඟින් හෝ ගුරු කණ්ඩායමක් මඟින් වුවද අධ්‍යයන වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක විය හැකි ය.

iv. පාසල් කාලය දැඩිව කාලපරිච්ඡේදවලට බෙදීමක් බලාපොරොත්තු නොවේ. අධ්‍යයන වැඩසටහන් අනුව කාලය වෙන් කර ගැනීමට හැකි ය. එහෙයින් නම්‍යතාවක් දැකිය හැකි වේ.

v. අධ්‍යයන වැඩසටහන් ළමුන්ගේ රුචිකම් හැකියා ආදියට ගැළපෙන සේ බොහෝවිට සකස් වේ. තවද ළමුන් ක්‍රියාත්මක වන සේ ද ඒවා සකස් වේ. එහෙයින් ළමුන් ආශාවෙන් හා උනන්දුවෙන් ඉගෙනීමට පෙළඹීමක් මෙම විෂයමාලා සංවිධානයෙන් අපේක්ෂා කෙරේ. මින් ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය අධ්‍යාපනයක් ලබා දිය හැකි බව විශ්වාස කෙරේ.

vi. අධ්‍යාපන වැඩසටහන් වලදී සිසුන් ඉගෙනීමට යොමු කෙරෙන කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම්, ගවේෂණය, නිරීක්ෂණය, පරීක්ෂණය, අත්හදා බැලීම ආදී ක්‍රම යොදා ගැනීමට වැඩි නැඹුරුවක් පවතී.

vii. අධ්‍යාපන වැඩසටහන් සැලසුම් කිරීම, ක්‍රියාත්මක කිරීම, ඇගැයීම ආදී කටයුතු වලදී ගුරුවරුන් ද සාමූහිකව කණ්ඩායමක් ලෙස කටයුතු කිරීමක් අපේක්ෂා කෙරේ.

6.4.3 වැදගත්කම සහ දුර්වලතා

තනි විෂයයන් වශයෙන් ඉගැන්වෙන වෛෂයික විෂයමාලාවක දී මතුවන ගැටළු සමෝධානිත ප්‍රවේශයකින් සංවිධානය කරන ලද විෂයමාලාවක දී මතු නොවන බවත්, මතුවන යම් ගැටළු ඇතොත් ඒවා පහසුවෙන් මඟ හරවා ගත හැකි වන බවත් පෙන්වා දෙනු ලැබ ඇත. සමෝධානිත මූලධර්මය පුද්ගලයාගේ පැත්තෙන් බැලුව ද සමාජය පැත්තෙන් බැලුව ද වඩා යහපත් වන බව පෙනේ. එය ඉගෙනීමට මෙන්ම ඉගැන්වීමට ද හිතකරය. පුද්ගලයෙකුට ඔහුගේ මානසික ශක්තීන් සමෝධානය කර ගැනීමට ද, විවිධ විෂයයන් අත්දැකීම් සහ ක්‍රියාකාරකම් සමෝධානය කර ගැනීමට ද සමෝධානිත ප්‍රවේශය උපකාරී වේ. සේලර් සහ ඇලෙක්සැන්ඩර් (1966) පෙන්වා දෙන්නේ ඉගෙන ගන්නා තැනැත්තා විසින් ඇති කර ගනු ලබන අත්දැකීම්වල සමෝධානයක් සහ බාහිර කාරක විසින් මෙහෙයවනු ලබන අත්දැකීම්වල සමෝධානයක් ඇතිකර ගැනීමට සමෝධානිත ප්‍රවේශය උප වන බවය.

විවිධ විෂයයන් අතර සම්බන්ධතා දැකීමටත් විෂයමාලාඃ ජීවිතයට අදළ කර ගැනීමටත් අවස්ථා සමෝධානිත ප්‍රවේශයෙන් ලැබෙන බවද පෙන්වා දී තිබේ. අප ඉගැන්වීමෙන් බලාපොරොත්තු වන්නේ පුද්ගල චර්යාව වෙනස් කිරීම ය. මෙම චර්යාත්මක වෙනස්කම් සඳහා දැනුම හා අවබෝධය සමඟ ඒවා ප්‍රායෝගිකව යෙදීමේ හැකියාව සහ කුසලතාත් ලැබිය යුතුව ඇත. මේ සඳහා මාධ්‍යය වන්නේ විෂයමාලාව ය. විෂයමාලාව වඩාත් අර්ථවත් වන්නේ එය එදිනෙදා ජීවිතයට සම්බන්ධ අත්දැකීම්වලට සම්බන්ධ වේ නම් සහ සම්බන්ධවීම පහසු කරන්නේ නම් ය. සමෝධානිත විෂයමාලාවක් මඟින් ඉහත කාර්යයන් වඩාත් පහසුවෙන් ඉටු කර ගත හැකි බව විෂයමාලා විශේෂඥයින්ගේ අදහස ය.

සමෝධානිත ප්‍රවේශයෙහි දී කටයුතු සංවිධානය කෙරෙන්නේ සිසුන් ක්‍රියාකාරී වන ලෙස ය. සිසුන් ක්‍රියාකාරීව ඉගෙනීමට යොමු කිරීම සඳහා යොදා ගනු ලබන්නේ සියළුම විෂයයන් සම්බන්ධ දැනුම් හා තොරතුරු අඩංගු වන තේමා මාතෘකා ව්‍යාපෘති ආදී වශයෙනි. මේ නිසා ''කාලසටහනෙහි තිබෙන බාධක මැඩගෙන, සිසුන්ට ක්‍රියාකාරීව, විවිධ විෂය ක්ෂෙත්‍රවලින් කරුණු උකහා ගනිමින් ක්‍රියාවෙන් ක්‍රියාවට මාරුවීමට මෙම ප්‍රවේශය ඉඩ සළසන බව" ඉහත සඳහන් (අ.ප.පු.ජා.ම. 1984) ග්‍රන්ථයෙහි දැක්වේ. තනි තනි විෂයයන් වශයෙන් ඉගැන්වීමේ දී පවතින හුදකලා බව නිසා ඒවා ජීවිත අත්දැකීමට සම්බන්ධ කර ගැනීමට තිබෙන අවස්ථා විරල ය. එහෙයින් ඉගෙනීම අර්ථවත් වීමටත් ජීවිතයට සම්බන්ධ කර ගැනීමටත් විෂයයන් අතර පවතින සම්බන්ධතාව ඉස්මතු වන ආකාරයෙන් ඉගෙනීමට අවස්ථා සැළසීම අවශ්‍ය ය. සමෝධානිත ප්‍රවේශය ඒ සඳහා ඉතා උචිත ප්‍රවේශයක් වශයෙන් සැලකිය හැකි වේ. විවිධ විෂයයන් අතරත් විෂය ඒකක සහ අනු කොටස් අතරත් ජීවිත අත්දැකීම් සහ විවිධ ක්‍රියාකාරකම් අතරත් ආදී වශයෙන් එකිනෙකක් අතර සම්බන්ධතා ඉස්මතු වනසේ සමෝධානිත විෂයමාලාවක් සකස් වෙයි. එම මූලධර්මය මත සංවිධානය කරනු ලබන විෂයමාලාවකින් දැනුමෙහි විවිධ ක්ෂෙත්‍රවලින් වෙන් වෙන්ව ලැබෙන දායකත්වය සමස්ත වශයෙන් එකතු කොට ලබා දෙන බව විෂයමාලාව සහ ඇගැයීම (NCERT 1984) යන ඉහත සඳහන් ග්‍රන්ථයෙහි දක්වා ඇත. ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල ප්‍රාථමික අවධියේ විෂයමාලාව බොහෝදුරටම සංවිධානය වී තිබෙනුයේ සමෝධානිත මූලධර්මය අනුව බවත්, ද්විතියික අවධියේ විෂයමාලාව තුළත් සමෝධානිත මූලධර්මය යම් යම් විෂය ප්‍රදේශ සම්බන්ධයෙන් තරමක් දුරට අනුගමනය කර ඇති බවත් පෙනෙන්නට ඇත.

සමෝධානිත විෂයමාලාවකින් අධ්‍යාපනයේ පරමාර්ථ සහ අරමුණු මෙන්ම එක් එක් විෂය ඉගැන්වීම මඟින් බලාපොරොත්තු වන පරමාර්ථ සහ අරමුණු ද ඉටු කර ගත හැකි බව පෙන්වා දී තිබේ. අවබෝධයෙන් යුතුව ඉගෙනීම කර ගෙන යාමට ද එය ඉඩකඩ සලසයි. විවිධ විෂයයන් යටතේ එකම මාතෘකාවක් නැවත නැවත ඉගැන්වීමක් නොකෙරෙන හෙයින් සමෝධානිත විෂයමාලාවකින් කාලය ඉතිරි කර ගැනීමට ද හැකි වේ.

සමෝධානිත විෂයමාලාවක දුර්වලතා ගැන බලන විට පෙනී යනුයේ ද එවැනි විෂයමාලාවක් සංවිධානය කර ගැනීමෙහි පවතින අපහසුකම් ය. ක්‍රියාකාරී විෂයමාලාවකට මෙන්ම සමෝධානිත විෂයමාලාවක් සංවිධානය කිරීම සහ ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහාත් විශේෂ පුහුණුවක් හා පරිචයක් සහිත අයවලුන් සිටීම අවශ්‍ය ය. එමෙන්ම සමෝධානිත විෂයමාලාවක් සඳහා සම්පත් වැඩිපුර අවශ්‍ය ය. මෙම දුර්වලතා, ප්‍රවේශයෙහි දුර්වලතාවලට වඩා කළමනාකාරිත්වය පිළිබඳ ගැටළු බව බොහෝ අය පෙන්වා දෙති.

PT 2010/ 07/ EDU/ 1359 JOB NO48011 SIDE 14 B UNIT 01

ක්‍රියාකාරකම් - 4

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල දැනට ක්‍රියාත්මක වන ප්‍රාථමික අවධියේ හෝ ද්විතීයික අවධියේ හෝ විෂයමාලාව සංවිධානය කිරීම කෙරෙහි සමෝධානිත මූලධර්මය කොතෙක් දුරට බලපා තිබේ දැයි පැහැදිළි කරන්න.

6.5 හර විෂයමාලාව

6.5.1 ස්වභාවය

යම් අධ්‍යයන වැඩසටහනකට සහභාගී වන සියළුම සිසුන් විසින් අනිවාර්යයෙන් ම හැදෑරිය යුතු වන, ඉගෙන ගත යුතු වන, කරුණු හෝ ක්‍රියාකාරකම් හෝ විෂයයන් හෝ ඇතුළත් කොට සකස් කරනු ලබන විෂයමාලාවක් හර විෂයමාලාවක් ලෙස හැඳින්විය හැකි වේ. මෙය විෂයමාලා සංවිධාන රටා අතරට එක් වී තිබෙන නවතම සංවිධාන රටාවකි. යම් පාසල් විෂයමාලාවක කිසියම් වසරක දී හෝ ශ්‍රේණියක දී හෝ පාසල් මට්ටමක දී හෝ අදාළ සිසුන් සියළු දෙනා විසින් ම අනිවාර්යයෙන් ම හැදෑරිය යුතු බව දක්වෙන ක්‍රියාකාරකම් හෝ විෂයයන් හෝ අඩංගු වන කොටසක් තිබේ නම් එය එම විෂයමාලාවේ හර කොටස ලෙස දැක්විය හැකි වේ. හරය කාටත් පොදු ය. කාටත් ලැබිය යුතු ය. දැනට අප රටේ එකොළොස් වන වසර දක්වා වන ද්විතියික විෂයමාලාවේ අනිවාර්යයෙන් ම සියලුම සිසුන් විසින් උගත යුතු වන විෂයයන් හර විෂයයන් ලෙස දැක්විය හැකි ය. ශිෂ්‍යයකුට තෝරා ගත හැකි වෛකල්පික විෂයයන් හර විෂයයන් ලෙස සැළකිය නොහේ. ද්විතියික විෂයමාලාවේ එන පළමු බස, දෙවන බස, ගණිතය, විද්‍යාව, ඉතිහාසය, ආගම යන විෂයයන් සියළුම සිසුන් විසින් හැදෑරිය යුතු වන හෙයින් ඒවා හර විෂයයන් ලෙස සැළකිය හැකි වේ. තවද ජීවන කුසලතා සහ තාක්ෂණ විෂයය ද, සෞන්දර්යය විෂයය ද එම නමින් ගත් කළ හර විෂයයන් ලෙස නම් කළ හැකි ය.

හර විෂයමාලාවක් විවිධ ලෙස සංවිධානය කළ හැකි බවද පෙනෙන්නට තිබේ.

i. වෙන් වෙන්ව උගන්වනු ලබන දැනුම් ක්ෂෙත්‍ර කිහිපයකින් හෙවත් විෂයයන් කිහිපයකින් හරය සමන්විත වන ආකාරයට සංවිධානය කිරීම.

ii. එකිනෙකට සම්බන්ධව උගන්වනු ලබන දැනුම් ක්ෂෙත්‍ර කිහිපයකින් හෙවත් විෂයයන් කිහිපයකින් හරය ඉදිරිපත් වන සේ සංවිධානය කිරීම.

iii. ඇතැම් විෂයයන්වල හෝ දැනුම් ක්ෂෙත්‍රවල හෝ මූලික අන්තර්ගතය ඉදිරිපත් කෙරෙන ආකාරයට පුළුල් ගැටළු, වැඩ ඒකක, ක්‍රියාකාරකම්, තේමා ආදියෙන් හරය ඉදිරිපත් වන සේ සංවිධානය කොට තිබීම.

iv. පුළුල් විෂය ක්ෂෙත්‍ර, සමෝධානිත විෂයයන්, සමාජ ක්‍රියාකාරකම්, ජීවිතයට සම්බන්ධ වූ පුද්ගල හෝ සමාජ හෝ ගැටළු ආදී වශයෙන් හරය අඩංගු වී තිබීම.

ආදී වශයෙන් විවිධ ආකාරයෙන් හර විෂයමාලාවක් සංවිධානය කර තිබෙන අවස්ථා දැක ගත හැකිව ඇත.

හර විෂයමාලාවක් සැකසීමේ දී අධ්‍යයන වැඩසටහනට සම්බන්ධ වන සිසුන්ගේ ස්වභාවය, ඔවුන්ගේ අවශ්‍යතා මෙන්ම අධ්‍යාපනික පරමාර්ථ සහ අරමුණු, විවිධ අදහස් හා මතවාද, තිබෙන සම්පත් ආදී කරුණු රාශියක් ගැන සැලකිලිමත් වෙමින් හැමටම පොදුවේ ලබාදිය යුතු මූලික දැනුම්, ආකල්ප සහ කුසලතා තීරණය කළ යුතු වේ. අනතුරුව ඒ සඳහා අවශ්‍ය වන කරුණු හා අත්දැකීම් ක්‍රියාකාරකම් විෂයයන් තෝරා බේරා ගෙන ඒවා සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කළ යුතු වේ.

6.5.2 කැපී පෙනෙන ලක්ෂණ

i. හර විෂයමාලාවක අඩංගු වන්නේ අධ්‍යයන වැඩසටහනට සහභාගීවන සියළුම ශිෂ්‍යයන් විසින් අනිවාර්යයෙන් ම ලබා ගත යුතු වන ඔවුන්ට අත්‍යවශ්‍ය වන මූලික දැනුම්, ආකල්ප, කුසලතා ලබා දීමට උපයෝගී කර ගනු ලබන කරුණු අත්දැකීම්, ක්‍රියාකාරකම්; විෂයයන් ආදිය වේ.

ii. හර විෂයමාලාවක් එය හදාරණ කාටත් අනිවාර්යය. පොදු ය. විෂයයන් අත්දැකීම් තෝරීමට ඉඩ නැත.

iii. විෂයමාලාවක හර කොටසක් ඇති විට අනෙක් කොටස් හරයට ගැළපෙන ලෙස සකස් වීමක් දක්නට ඇත.

iv. හර විෂයමාලාවක් විෂයයන්, පුළුල් ක්ෂෙත්‍ර, ක්‍රියාකාරකම්, තේමා ගැටළු ආදී වශයෙන් විවිධ ලෙසින් සංවිධානය කොට තිබිය හැකි ය.

v. අධ්‍යයන වැඩසටහනෙහි ප්‍රමුඛත්වය හර විෂයයන්ට හිමි වන හෙයින් අන් සියළු අධ්‍යයන කටයුතු ඒ අනුව සැලසුම් කොට ක්‍රියාත්මක කරන්නට සිදු වේ.

6.5.3 වැදගත්කම සහ දුර්වලතා

හර විෂයමාලාවකින් මූලිකවම බලාපොරොත්තු වන්නේ අධ්‍යයන වැඩසටහනට ඇතුළත් වන සියළුම සිසුන් හට පොදුවේ ලැබිය යුතු, අත්‍යවශ්‍ය ම වන මූලික දැනුම්, කුසලතා, ආකල්ප එමගින් ලබා දීම ය. එය පුද්ගලයා තුළ සමබරතාවන් ඇතිකර ගැනීමට මෙන්ම පුද්ගල හා සමාජ අභිවෘද්ධිය අතර සමබරතාවක් ඇති කර ගැනීමට ද හේතු වෙතැයි පැවසේ. පාසල්වල පමණක් නොව ඇතැම් විශ්වවිද්‍යාලවල පවා විවිධ පාඨමාලා වෙනස්කම් නොසලකා සියළු දෙනා විසින්ම හැදෑරිය යුතු වන පොදු විෂයයන් දක්නට ඇත. ඒවා සැලකෙනුයේ හර විෂයයන් ලෙසය.

හර විෂයමාලාවක් ඉගැන්වීමේ දී කාලය නම්‍යවීමත් වැඩිපුර සම්පත් ප්‍රමාණයක් තිබීමත් අවශ්‍ය ලෙස සැලකේ. ඉගැන්වීමේ පිළිවෙත්වල ද වැඩි නම්‍යතාවක් හා නිදහස් බවක් තිබීම ද බලාපොරොත්තු වේ. එමගින් ඉගෙනුම සිසුන්ගේ ස්වභාවයට හා රුචිකම්වලට අදාළ කර ගැනීමට තිබෙන අවස්ථා වැඩිකර ගත හැකි ය. තවද සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් අත්දැකීම්වල විවිධත්වයක් සඳහා ද ඉඩකඩ වැඩිපුර ලබා ගත හැකි ය. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය වඩා කාර්යක්ෂම වෙතැයි බලාපොරොත්තු වේ.

හර විෂයමාලාවක් නවතම සංවිධාන රටාවක් වශයෙන් ඉදිරිපත් වී ඇතත් විෂයමාලා සැලසුම්කරුවන්ගේත් ගුරුවරුන්ගේත් මනස තවමත් විෂය මූලික අදහස්වලට අනුව හැඩගැසී තිබෙන හෙයින් විෂයයන් හරහා දිවෙන ජීවිත ගැටළුවලට අදාළ සමෝධානිත චින්තනය ඇති කර ගැනීම පහසු නොවන බවත්, බොහෝවිට හර විෂයමාලාවකින් සිදු වී ඇත්තේ අදහස් සමෝධානයට වඩා විෂයයන් එකතු කිරීමක් බවත් හිල්ඩා ටාබා(1962) වැනි විෂයමාලා විශේෂඥයින් පෙන්වා දී තිබේ. එහෙයින් හර විෂයමාලාවක දීත් එක් විෂය ක්ෂෙත්‍රයකට ප්‍රමුඛත්වය ලැබීම නොවැළැක්විය හැකිව ඇත.

තවද හර විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා අවශ්‍ය වන පළපුරුදුකම් සහිත ගුරුවරුන්ගේ හිඟයක් ද පවතී. මේ සමඟ විෂයමාලා උපදෙස් සහ අනෙක් සම්පත්වල හිඟයක් පැවතීමත් මෙම විෂයමාලා රටාවෙන් බලාපොරොත්තු වන අරමුණු ඉටු කර ගැනීම අපහසු කර තිබෙන බවද පෙන්වා දෙනු ලැබ ඇත.

ක්‍රියාකාරකම් - 5

ඉහත විස්තර වූ සංවිධාන රටා අතුරින් පාසල් විෂයමාලාවක් සංවිධානය සඳහා වඩාත් උචිත කවර සංවිධාන ප්‍රවේශය යැයි නිගමනය කළ හැකි ද?

සාරාංශය

විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී සැලසුම් කරන්නන් මුහුණ දෙන එක් බරපතල ගැටළුවක් වන්නේ එය කවර ලෙසින් සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කළ යුතු ද යන්නයි. එම ගැටළුවට මුහුණ දීමේ දී විෂයමාලාවක් කෙසේ සංවිධානය කළ හැකි ද යන්නත් විමසා බැලීමට අනිවාර්යයෙන් ම සිදු වේ.

විෂයමාලාවක් සංවිධානය කිරීම යන්නෙන් බොහෝවිට අදහස් කර තිබෙනුයේ විශේෂයෙන් ම එහි අන්තර්ගතය සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කිරීම ය. මෙය විවිධ ලෙසින් කළ හැකි බවත් කර තිබෙන බවත් ඒ පිළිබඳව වැඩිදුර විමසන විට පැහැදිලි වේ.

විෂයමාලාව සංවිධානය කොට ඉදිරිපත් කර තිබෙන ආකාරය එහි සංවිධාන රටාව හෙවත් ප්‍රවේශය ලෙස හැඳින් වේ. විෂයමාලාවක් විවිධ ලෙසින් සංවිධානය කළ හැකි හෙයින් සංවිධාන රටා හෙවත් ප්‍රවේශ ගණනාවක් ඇත.

දැනට භාවිත වන විෂයමාලාවල සංවිධානය ලෙස බැලීමේ දී පෙනී යන කරුණක් නම් ඒවා අතර කැපී පෙනෙන, බහුලව භාවිත වන සහ වැදගත් යැයි සැළකෙන ප්‍රවේශ කිහිපයක් තිබෙන බවයි. ඉන් කිහිපයක් වශයෙන්,

i. වෛෂයික

ii. ක්‍රියාකාරකම්

iii. සමෝධානිත සහ

iv. හර

ප්‍රවේශයන් දැක්විය හැකි ය.

ඉහත එක් එක් ප්‍රවේශය ඊටම ආවේණික ස්වභාවයක් ගන්නා අතර ලක්ෂණවලින් ද, යුක්ත වේ. එක් එක් සංවිධානයේ වැදගත්කම එකිනෙකින් වෙනස් වේ. සෑම ප්‍රවේශයකම වාසි මෙන්ම අවාසි ද දක්නට ඇත.

ශ්‍රී ලංකාවේ දැනට භාවිත වන පාසල් විෂයමාලාව සංවිධානය කර ඇති ආකාරය විමසා බැලීමේ දී පෙනී යන්නේ ඉහත දැක්වූ සංවිධාන රටා ලක්ෂණ, විවිධ ප්‍රමාණවලින් එහි අඩංගු වී තිබෙන බව ය.

ප්‍රාථමික අවධිය සඳහා වන විෂයමාලාව බොහෝදුරටම ක්‍රියාකාරකම් සහ සමෝධානිත ප්‍රවේශවලට අනුව සංවිධානය කොට ඇති බව පෙනේ. ද්විතීයික අවධිය සඳහා වන විෂයමාලාව වෛෂයික විෂයමාලා ප්‍රවේශයට අනුව බොහෝදුරට සංවිධානය කොට තිබේ. එහෙත් ප්‍රාථමික අවධිය සඳහා වන විෂයමාලාවෙහි අනෙකුත් සංවිධාන රටා ලක්ෂණ ද ද්විතීයික අවධිය සඳහා වූ විෂයමාලාවෙහි සමෝධානිත, ක්‍රියාකාරකම් සහ හර විෂයමාලා ලක්ෂණ ද හඳුනා ගත හැකි වේ.

විෂයමාලාවක් එක් එක් ආකාරයට උචිත බව අනුව සංවිධානය කර ගත හැකි බවත්, කරගත යුතු බවත් මේ අනුව පෙනී යයි. එහෙයින් විෂයමාලා සැලසුම් කරන්නන් විසින් ස්වකීය අවශ්‍යතාව මත උචිත සංවිධාන රටාවක් තෝරා ගත යුතු ව ඇත.

අරමුණු

මෙම පාඩම හැදෑරීමෙන් පසු ඔබට,

i. විෂයමාලා සංවිධාන රටාව හෙවත් ප්‍රවේශය යන්නෙන් අදහස් කෙරෙන දේ විස්තර කිරීමටත්

ii. පාසල් විෂයමාලා සංවිධානය කිරීම සඳහා භාවිත කර තිබෙන සංවිධාන රටා කිහිපයක් නම් කිරීමටත්

iii. නම් කරනු ලබන එක් එක් විෂයමාලා රටාවේ ස්වභාවය, කැපී පෙනෙන ලක්ෂණ සහ එහි වැදගත්කම සහ දුර්වලතා පැහැදිලි කිරීමටත්

iv. ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් විෂයමාලාව සංවිධානය කිරීම සඳහා භාවිත කර තිබෙන සංවිධාන රටා විමසා බැලීමටත් හැකි වෙතැයි බලාපොරොත්තු වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

National Council of Educational Research and Training, (1984) Curriculum and Evaluation, New, Delhi India.

Derick (1981) Developing Courses for Students, McGraw Hill Book Co. Ltd.

Saylor, J.G. & Alexander, W.A. (1966) Planning Curriculum for Schools Holt Rinehart and Winston Inc.

Taba Hilda (1962) Curriculum Development Theory and Practice, Hariourt Bruce and World