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

II ඒකකය

විෂයමාලා න්‍යාය සහ පරිචය

STU6305

II 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
මොදිනා දහනායක

යතුරු ලියනය
මොදිනා දහනායක
කේ.එච්.ජී. පවිත්‍රා

ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය
නාවල, නුගේගොඩ.

ISBN

© 2000 ශ්‍රී ලංකා විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය.
2010 සංශෝධිත මුද්‍රණය.

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

පාඨමාලාව හැඳින්වීම

STU 6305 - විෂය මාලා 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 හදාරන්නන් 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 මගින් 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 අදාළ පාඨ ග්‍රන්ථ හෝ ග්‍රන්ථ හෝ කියවා පැමිණීම ඵලදායක වේ.

ඇගැයීම

පාඨමාලාව හැදෑරීම සම්බන්ධයෙන් ඔබේ ප්‍රගතිය මැන බැලීම සඳහා පාඨමාලාවට අදාළව 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.

PT 2010/ 07/ EDU/ 1360 JOB NO48011 SIDE 1 B UNIT 02

විෂයමාලා න්‍යාය සහ පරිචය

	පිටු අංකය
පාඨමාලා කණ්ඩායම	ii
පාඨමාලාව හැඳින්වීම	iii
අන්තර්ගතය	iv
ඒකකය II හැඳින්වීම	v
අධ්‍යයන සැසි	vii
පළමු වන සැසිය	
විෂයමාලා සංවර්ධ ක්‍රියාවලිය I	1
දෙවන සැසිය	
විෂයමාලා සංවර්ධ ක්‍රියාවලිය II	15
තුන්වන සැසිය	
පාසල් මට්ටමේ විෂයමාලා කළමනාකරණය	33
හතරවන සැසිය	
විෂයමාලාව ඇගැයීම	45
පස්වන සැසිය	
ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් විෂයමාලාවේ සංවර්ධනය	63

විෂයමාලා න්‍යාය සහ පරිචය

ESP 2107 / ESU 3144

ඒකකය II - විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය සහ විෂයමාලා කළමනාකරණය

හැඳින්වීම

විෂයමාලා න්‍යාය සහ පරිචය නම් වූ මෙම පාඨමාලාවේ පළමු වන ඒකකයෙන් "විෂයමාලා සංවර්ධනයේ න්‍යායාත්මක පදනම" ඔබ වෙත ඉදිරිපත් වූ අතර මෙම දෙවන ඒකකයෙන් විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය සහ විෂයමාලා කළමනාකරණය පිළිබඳ තොරතුරු ඉදිරිපත් කෙරේ.

විෂයමාලාවක් සංවර්ධනය කිරීමේ ක්‍රියාවලිය ඉතා සංකීර්ණ වූ ක්‍රියාවලියකි. එම ක්‍රියාවලියේ දී හමුවන වැදගත් අවස්ථා කවරේ ද. එම එක් එක් අවස්ථාවට අඩංගු වන තොරතුරු මොනවා ද

එම අවස්ථා එකිනෙකට ගලපා ගන්නේ කෙසේ ද. එසේ ගලපා ගැනීමේ දී සහාය කරගත හැකි මඟ පෙන්වීම් තිබේ ද. යනාදී කරුණු රාශියක් මෙම ඒකකයෙන් ඉදිරිපත් වනු ඇත. එමඟින් විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය හඳුනා ගැනීමටත් විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියක සාර්ථකව නිරත වීමටත් ඔබට හැකි වනු ඇත. විෂයමාලාවක් සංවර්ධනය කිරීමේ ක්‍රියාවලියේ දී මුහුණ පාන්නට වන අභියෝග මොනවාද. ඒවා ජය ගන්නේ කෙසේ ද. යනාදී කරුණු මෙහිදී ඔබේ අවධානයට යොමු වනු නිසැකය.

සංවර්ධනය කරන ලද විෂයමාලාවක් සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කිරීම ද අත්‍යවශ්‍ය වේ. පාසල් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක වන පාසල තුළ සාර්ථකව විෂයමාලාව ක්‍රියාවට නැංවීම සඳහා හොඳ විෂයමාලා කළමනාකරණයක් තිබීම අවශ්‍යය. විෂයමාලාව පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී එය හොඳින් කළමනාකරණය කළ හැක්කේ කෙසේ ද. ඒ සඳහා යෝග්‍ය වන පසුබිම කුමක් ද. යනාදී කරුණුත් මෙම ඒකකයෙන් ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කර ඇත.

විෂයමාලාව හොඳින් සැලසුම් කර තිබේ ද. එය සාර්ථකව ක්‍රියාවේ යෙදවිය හැකි ද. යනාදී ප්‍රශ්නවලට අපට පිළිතුරු සපයා ගත හැකි වන්නේ අදාළ විෂයමාලාව ඇගැයීමකට ලක් කිරීමෙනි. එනිසා විෂයමාලාවක් අගයන්නේ කෙසේ ද. ඒ සඳහා යොදා ගත හැකි මිනුම් දඬු මොනවාද යන කරුරණු කෙරෙහිත් ඔබේ අවධානය මෙම ඒකකයේ දී යොමු කරවා ඇත.

ඉහත සඳහන් තොරතුරුවලට අමතරව අප රටේ විෂයමාලාව අද දක්වා වර්ධනය වූ ආකාරය පිළිබඳවත් කරුණු ඉතා සැකෙවින් මෙම ඒකකයෙන් ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කර ඇත.

මෙම ඒකකය හදාරා අවසන් වන විට විෂයමාලාව පිළිබඳ සියළු අංශ ගැන පුළුල් අවබෝධයක් ඇති කර ගැනීමටත් ඒ අනුව විෂයමාලාව සම්බන්ධ කටයුතු මැනවින් කර ගැනීමටත් ඔබේ හැකියාව වර්ධනය වේවා යනු අපේ ප්‍රාර්ථනයයි.

අධ්‍යයන සැසි

පාඨමාලාවේ 11 වන ඒකකය අධ්‍යයන සැසි පහකින් සමන්විත වේ. එක් එක් සැසියේ දී ඉදිරිපත් කෙරෙන මූලික කරුණු පහත දැක්වේ.

1 වන සැසිය

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය 1 කොටස යනුවෙන් මෙම සැසිය නම් කර ඇත. විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය යනු කුමක් දැයි යන්නත් එහි පළමු වැදගත්ම අවස්ථාව වන පරමාර්ථ හා අරමුණු තීරණය කෙරෙන ආකාරයත් මෙම සැසියේ දී සාකච්ඡා කෙරෙනු ඇත. විෂයමාලාවක පරමාර්ථ හා අරමුණු තීරණය කිරීමේ දී යොදාගනු ලබන මූලාශ්‍ර හා එම මූලාශ්‍ර අනුව පරමාර්ථ හා අරමුණු අවසන් වශයෙන් තීරණය කෙරෙන ආකාරයත් මෙම සැසියේ දී විස්තරාත්මක ලෙස ඉදිරිපත් වේ.

2 වන සැසිය

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය 11 කොටස යනුවෙන් මෙම සැසිය නම් කර ඇත. මෙම සැසියේ දී විෂයමාලා සංවර්ධනයේ දී, පරමාර්ථ හා අරමුණු තීරණය කිරීමෙන් පසුව එන අවස්ථා සාකච්ඡාවට ලක් කොට ඇත. විෂයමාලාවකට, විෂය සංධාරයක් තෝරාගෙන සංවිධානය කිරීමත්, ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරාගෙන එය සංවිධානය කිරීමත්, අනතුරුව විෂයමාලාවේ ඇගැයීමේ අවස්ථාවත් පිළිබඳ කරුණු මෙම සැසියෙන් ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කෙරේ.

3 වන සැසිය

මෙම සැසිය පාසල් මට්ටමින් විෂයමාලා කළමනාකරණය පිළිබඳව වේ. මෙම සැසියේ දී පාසල් මට්ටමින් කළමනාකරණයෙහි ස්වභාවයත් එහි ඇති වැදගත්කමත්, විෂයමාලා කළමනාකරණයේ දී විවිධ අවස්ථාත් ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කෙරෙනු ඇත. ඒ අනුව පාසල් විෂයමාලා කළමනාකරණයට අදාළව ඔබේ දැනුම් කුසලතා ආකල්ප වර්ධනය කිරීමට හැකිවනු ඇතැයි ද මෙම සැසියෙන් අපේක්ෂා කෙරේ.

4 වන සැසිය

සිව් වන සැසියෙහි තේමාව විෂයමාලාව ඇගයීමය. විෂයමාලාවක් ඇගැයීම යනු කුමක්ද එසේ ඇගැයීමේ ඇති අවශ්‍යතාව, ඇගැයීමේ ක්‍රියා පිළිවෙත්, විෂයමාලාවන් ඇගැයීමේ උපකරණ ආදිය සම්බන්ධ තොරතුරු මෙම සැසියේ දී ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කෙරේ.

විශේෂයෙන්ම විෂයමාලාවන් ඇගැයීම සඳහා යොදා ගනු ලබන ආකෘති කිහිපයක් පිළිබඳව ඔබේ අවධානය යොමු කෙරෙනු ඇත.

විෂයමාලාවක් අගයන්නකු සතුවිය යුතු ලක්ෂණ හා විෂයමාලාවක් ඇගැයීමේ සීමාත් ඔබේ අවධානයට මෙම සැසියේ දී යොමු කෙරෙනු ඇත. මෙම තොරතුරු විෂයමාලාවක් ඇගැයීම සඳහා ඔබේ හැකියාවන් වර්ධනය කර ගැනීමට උපකාරි වනු ඇත.

5 වන සැසිය

පස්වන සැසිය ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලවේ සංවර්ධනය පිළිබඳව වේ. ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් විෂයමාලාව අතීතයේ සිට මේ දක්වා සංවර්ධනය වූ ආකාරයත් ඒ සඳහා ඇති වූ විවිධ බලපෑම් සමූහයත් සැකෙවින් මෙම සැසියේ දී ඉදිරිපත් කෙරේ. විශේෂයෙන් පසුගිය දශක හතර පමණ කාලයක සිට පාසල් විෂයමාලාව කෙරෙහි වැඩි උනන්දුවක් ඇති වී තිබෙන බවට මෙම සැසියේ දී ඔබට කරුණු අනාවරණය වනු ඇත.

1 වන සැසිය
විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලීය I

අන්තර්ගතය

හැඳින්වීම

1.1 විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලීය සහ ඒ හා බැඳුනු අවස්ථා

1.2 විෂයමාලාවක් සඳහා පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීම

1.3 විෂයමාලාවක පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කෙරෙන නිර්ණායක

1.4 අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රම

1.5 පරමාර්ථ සහ අරමුණු පෙරහන

සාරාංශය

අරමුණ

හැඳින්වීම

නිර්දිෂ්ට ඉගෙනුම් ප්‍රතිලාභ කෙරෙහි ශිෂ්‍යයාගේ සහජ දක්‍ෂතාවන් හා හැකියාවන් උපරිම ලෙස වර්ධනය කර ගැනීමට පාසල මඟින් සැලසුම් කරනු ලබන ඉගෙනුම් අත්දැකීම්, 'විෂයමාලාව' නමින් හඳුන්වනු ලබන බව අප මුල් පරිච්ඡේදවලින් උගත්තෙමු.2

විෂයමාලාව පිළිබඳ උක්ත නිර්වචනයෙහි 'වර්ධනය' යන්න සුවිශේෂව විග්‍රහ කරන විට ඉතා පුළුල් අර්ථයක් පෙනේ. 'වර්ධනය' යන වචනයෙන් පවතින තත්ත්වයක් වෙනස්වීම යන්න ගම්‍ය කරයි. පවතින තත්ත්වයේ වෙනස්වීම අදාතන පැවතුම් පද්ධතියේ ස්වරූපය වෙනස්වීමක් හෝ සමස්ත පද්ධතියම වෙනස්වී හාත්පසින්ම වෙනස් ලක්‍ෂණ සහිත තත්ත්වයක් බිහිවීමක් හෝ විය හැකි ය.

කෙසේ වුවද වෙනස්වීම සංවර්ධනයට, නැඹුරු වන්නේ එය ධනාත්මක වෙනස්වීමකට භාජනය වුවහොත් පමණි. ශිෂ්‍යයා සමාජය පිළිබඳව ධනාත්මක ආකල්ප රාශියක් සහිතව පාසලෙන් පිටවන්නේ නම් ඔහු සංවර්ධනය වූ පුද්ගලයෙකු ලෙස සැලකිය හැකි ය.

එහෙයින් වෙනස්වීම අරමුණු සහගතව සිදුවිය යුතු වේ. ඒ සඳහා ඉතා පැහැදිලි අරමුණු ඔස්සේ වෙනස්වීම් සිදු කළ යුතු ව ඇත. එසේ සිදුවන වෙනස්වීම හිතාමතාම සිදු කරන දෙයක් මිස අහම්බෙන් සිදුවන්නක් නොවේ.

එහෙයින් වෙනස්වීම සැලසුම් සහගත වීම අවශ්‍ය ය. සැලසුම් සහගත වෙනස් වීම් ක්‍රමයක, අරමුණු කරා මෙහෙයවන ක්‍රමානුකූල හා අනුපිළිවෙලකින් යුක්ත වූ ක්‍රියාවලියක් දෘශ්‍යමානය. එහි දෙවන ලක්‍ෂණය නම් යම් කාල සීමාවක් තුළ එම ක්‍රියාවලිය සිදු කෙරෙන බවය. සැලසුම් කළ වෙනස්වීමක ක්‍රියාකාරකම් හා එම කාර්යයන් ලේඛන ගත කොට තිබේ. ක්‍රියාකාරකම් හා කාර්යයන් කිරීමෙහි දී යම් ශික්‍ෂාකාමී බවකින් යුක්තව කටයුතු කළ යුතු ද වේ.

වෙනස්වීම් ප්‍රගාමී ලක්‍ෂණ පෙන්නුම් කරයි. එය ඉදිරියටම ඇදේ. ධනාත්මක වෙනස්වීම් මඟින් සංවර්ධනය කරා යොමු වේ. එයින් පුද්ගලයකු හෝ පුද්ගලයින් කණ්ඩායමක් හෝ ප්‍රශස්ත මට්ටමකට දියුණු වේ.

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය යනු පංතිය කාමරය තුළ ඉගෙන ගන්නා ශිෂ්‍යයන් ගේ ධනාත්මක වෙනස්වීම් ඇති කිරීම සඳහා ඉගෙනීමට හා ඉගැන්වීමට සැලසුම් සම්පාදනය කිරීමේ ක්‍රියාවලියක් වශයෙන් ද හැඳින්විය හැකිය.

විෂයමාලා සංවර්ධනය ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ දැනුම විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ විවිධ අවස්ථා සහ එම අවස්ථා අතුරින් පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කරන ආකාරය හා ඒ සඳහා පදනම් කරගත යුතු කරුණුත්, අවශ්‍යතා අධ්‍යයනයක් කළහැකි ආකාරයත් මෙම පාඩමින් ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කෙරේ.

1.1 විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය සහ ඒ හා බැඳුනු අවස්ථා

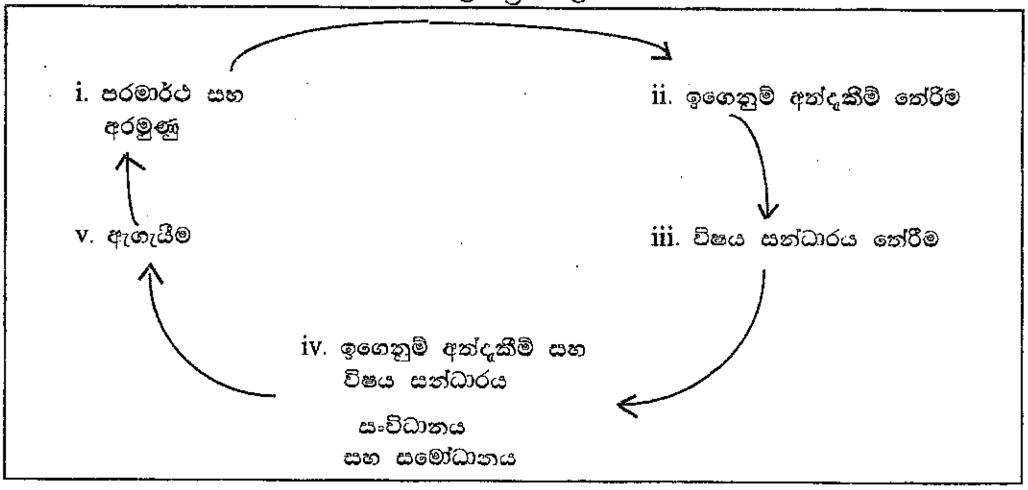
සිසුන් තුළ ධනාත්මක වෙනස්වීම් ඇති කිරීම සඳහා පාසල විසින් උපයෝගී කරගනු ලබන්නේ විෂයමාලාවයි. විෂයමාලාවකින් ඉටුකර ගැනීමට බලාපොරොත්තු වන අරමුණු මැනවින් ඉටු වන්නේ විෂයමාලාව සැලසුම් සහගතව, හොඳින් සකස් කොට ක්‍රියාත්මක කළ විටය. විෂයමාලාවක් හොඳින් සකස් කර ගැනීමේ ක්‍රියාවලිය විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය ලෙස අපි හඳුන්වමු. විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ අවස්ථා රැසක් වේ. එම අවස්ථා අනුව විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය හසුරුවා ගැනීම අවශ්‍ය ය.

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ දී දැකිය හැකිවන අවස්ථා කවරේ දැයි හඳුනා ගැනීමට අපි මෙතැන් සිට යොමු වෙමු. විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය පහත දැක්වෙන අවස්ථාවලින් යුක්ත බව එවිට පැහැදිලි වේ.

i. පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීම.
ii. පරමාර්ථ සහ අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරා ගැනීම.
iii. අත්දැකීම් ශිෂ්‍යයන් වෙත ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා විෂය සන්ධාරය තේරීම.
iv. පංති කාමරයට සරිලන අයුරින් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ඉටු කිරීම සඳහා ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සහ විෂය අන්තර්ගතය සංවිධානය හා සමෝධානය කිරීම.

ඉහත දැක්වූ ii; iii; iv යන අවස්ථා අරමුණු ඉටුකර ගැනීමට කොතෙක් දුරට පලදායි වේ දැයි ඇගැයීම.

රූපසටහන I
විෂයමාලා ක්‍රියාවලිය



(වීලර් 1967)

ඉහත රූප සටහනින් දැක්වෙන්නේ විෂයමාලා සංවර්ධනය පිළිබඳ චක්‍රීය ක්‍රියාවලියයි.

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය රේඛීය ආකෘතියක් ලෙස ද ඉදිරිපත් කොට තිබේ. එයට පදනම් වී ඇත්තේ හිල්ඩා ටාබා විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද ක්‍රියාවලියයි. එම ක්‍රියාවලිය පහත සඳහන් පියවර වලින් යුක්ත ය.

i. ශිෂ්‍යයාගේ අවශ්‍යතා හා සමාජයීය අපේක්ෂණ විශ්ලේෂණය

ii. ඉගෙනුම් අරමුණු සංවර්ධනය

iii. විෂය සන්ධාරය තේරීම.

iv. විෂය සන්ධාරය සංවිධානය

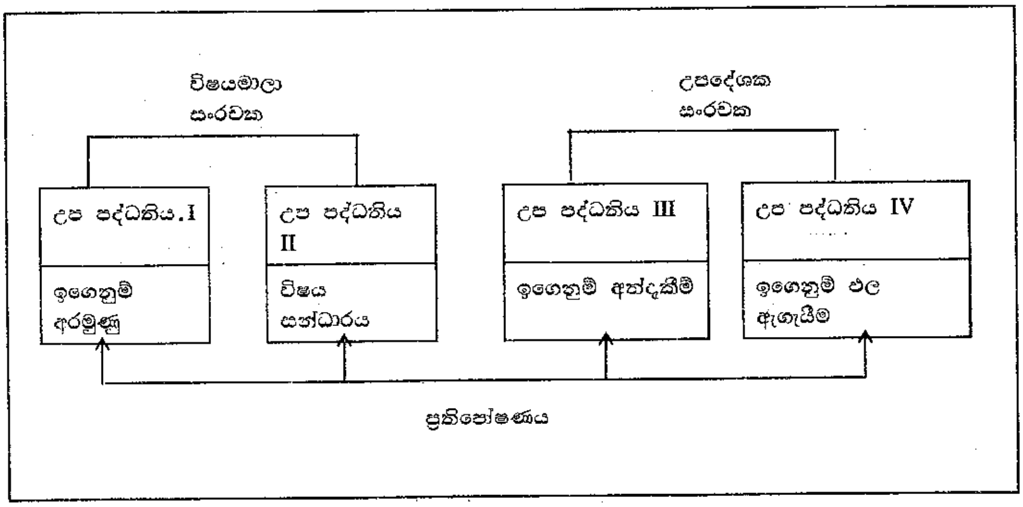
v. ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තේරීම.

vi. ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සංවිධානය

vii. ඇගැයීම් කළ යුත්තේ කුමක් දැයි තීරණය කිරීම හා ඇගැයීම් ක්‍රම තීරණය කිරීමත් මෙම ආකෘතියේ පියවර වන්නේ ය. පහත සඳහන් රූපසටහන ආශ්‍රයෙන් එම ආකෘතිය පැහැදිලි කළ හැකි ය.

රූපසටහන II

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ රේඛීය ආකෘතිය



(ටාබා 1962)

උප පද්ධතිය I - අධ්‍යාපන කාර්යයේ නැඹුරුව හා අරමුණු මෙයින් පැහැදිලි කෙරේ. පාසලේ දෘෂ්ටිය හා මෙහෙවර අරමුණු තීරණය කරයි.

උප පද්ධති II - තෝරාගත් අරමුණු පාදක කර ගනිමින් විෂය සන්ධාරය තේරීම කෙරේ. දැනුම, අවබෝධය, කුසලතා, නිපුණතා, ආකල්ප හා සාරධර්ම විෂය සන්ධාරයට ඇතුළත් වේ.

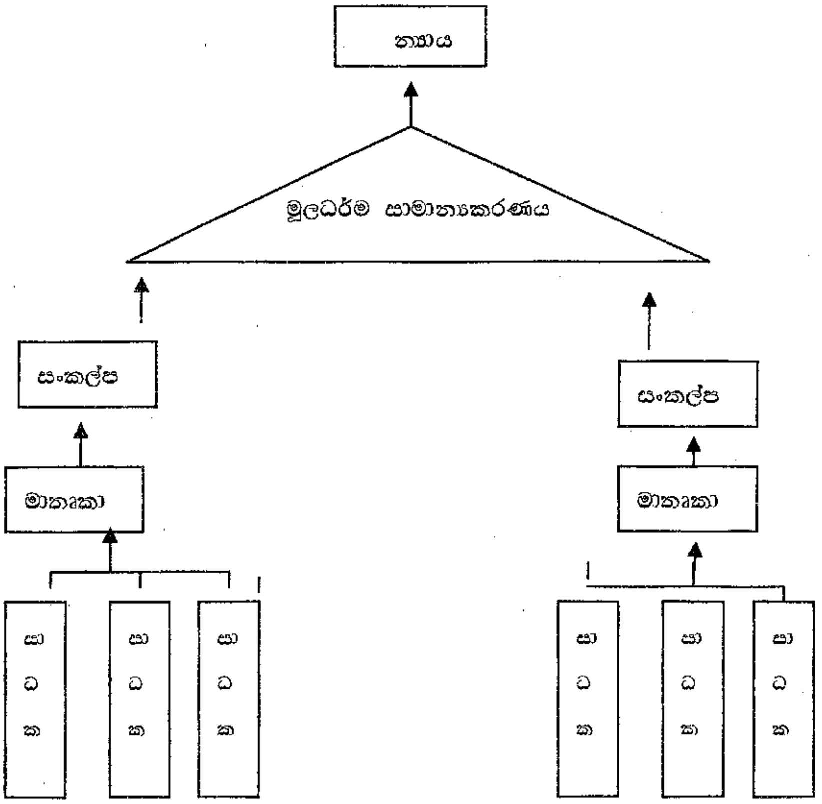
උප පද්ධති III - අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ක්‍රියාකාරකම් හා සම්පත් තීරණය කෙරේ.

උප පද්ධති IV - ඇගැයීම හා මැනීම මෙම කොටසට අයත්ය. ඇගැයීම තුළින් අරමුණු ඉටුවී තිබේද, කුමන මට්ටමකින් ඉටුවී තිබේද යන්න විමර්ශනය කෙරේ. අරමුණු සාක්ෂාත් නොවේ නම් එයට හේතු අනාවරණය කර ගැනීමද ඇගැයීම් ක්‍රියාවලියේ අරමුණයි.

(Crikson)

විෂය මාලා සංවර්ධනය පිළිබඳව ඉදිරිපත්ව ඇති නූතන අදහසක් ලෙස එරික්සන් විසින් හඳුන්වා දී ඇති සංකල්ප පාදක විෂයමාලාව පිළිබඳ දැනුම් ආකෘතිය හඳුනා ගැනීමද වැදගත්ය. මෙහිදී ශිෂ්‍යයාට සංකල්ප අවබෝධය ඇති වන ආකාරයට විෂයමාලාව සංවර්ධනය කිරීම අරමුණු විය යුතුබව ඔහු පවසයි.

111 රූප සටහන සංකල්ප පාදක විෂයමාලාව පිළිබඳ දැනුම් ආකෘතිය



ඉහත රූප සටහනට අනුව දැනුම හා අවබෝධය ඇති කිරීම සඳහා සාධක යොදා ගත යුතු බවත් එම සාධක විශ්ලේෂණය හා සංස්ලේෂණයට යොමු කිරීම. මගින් අවසානයේදී න්‍යාය ඉගැන්වීම කරා ගමන් කරන ආකාරයත් දක්වා ඇත. ක්‍රියාකාරකම් පාදකව විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ වැදගත්කම එරික්සන් අවධාරණය කරයි.

1.2 විෂයමාලාවක් සඳහා පරමාර්ථ හා අරමුණු තීරණය කිරීම

පාසල් විෂයමාලාවේ ප්‍රධාන කාර්යය පරමාදර්ශී සමාජයක කොටස් කරුවකු වීම සඳහා පුද්ගලයා සූදානම් කිරීමයි. විෂයමාලා ක්‍රියාවලිය යොමු වී තිබෙන්නේ මෙබඳු පුද්ගලයින් සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ය.

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ ආරම්භක අවස්ථාව එහි පරමාර්ථ තීරණය කිරීමය. මෙම පරමාර්ථ අනාගතය පිළිබඳව ගනු ලබන තීරණයකි. අධ්‍යාපනය ලබන ශිෂ්‍යයා අනාගතයේ දී පරමාදර්ශී පුද්ගලයකු ලෙස බිහි කිරීම අනාගතය සැලකිල්ලට ගෙන කරනු ලබන්නකි. එබැවින් පරමාදර්ශී පුද්ගලයකු බිහි කිරීම යන්න අධ්‍යාපනයේ දෘෂ්ටිය යනුවෙන් නම් කළ හැකි ය. එයින් අදහස් කරන්නේ පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන විෂයමාලාව හදාරන ශිෂ්‍යයා පරමාදර්ශී පුද්ගලයකු වීමට අවශ්‍ය දැනුම, කුසලතා,

නිපුණතා, ආකල්ප හා සාරධර්ම ආදියෙන් සන්නද්ධ විය යුතු බවයි. එබැවින් විෂයමාලාව සිසාරා උක්ත ලක්ෂණ පැතිරී තිබිය යුතු වේ.

අධ්‍යාපන ක්‍රමයක දෘෂ්ටියට පදනම් වන්නේ ජීවන දර්ශනය හා සමාජ ලක්ෂණයන් ය. අධ්‍යාපන ක්‍රමයකින් අපේක්ෂා කරන්නේ පරම්පරාගත සංස්කෘතික හා ශිෂ්ටාචාරයන් පිළිබඳ දායාදයන් නූතන පරම්පරාවට සම්ප්‍රේෂණය කිරීම ය යන්න මූලික වශයෙන් පිළිගත් සත්‍යයකි. එහෙත් කාලීන අදහස් අනුව අධ්‍යාපනය සංවර්ධන කාර්යය සඳහා ද දායක විය යුතු ය යන්න, සංස්කෘතිය සංරක්ෂණය කිරීම හා සමාන වැදගත් කමකින් යුක්ත බවද පිළිගෙන තිබේ. අධ්‍යාපනය මූලික මිනිස් අයිතිවාසිකමක් බව යුනෙස්කෝව මගින් පිළිගෙන ඇති අතර රටක ශිෂ්‍යයන්ට අධ්‍යාපනය ලබාදීම රාජ්‍ය වගකීමක් බවද පිළිගෙන තිබේ.

අධ්‍යාපනයේ දර්ශනික පසුබිම සකස් වී ඇත්තේ පහත සඳහන් කරුණු පදනම් කොට ගෙන ය.

මිනිසා — ඔහුගේ ස්වභාවය කුමක් ද ඔහුගේ මිහිපිට කාර්යයන් කවරේ ද ? මිනිසා උපතින්ම හොඳ ද? නරක ද? ඔහුගේ සංවර්ධනය අභ්‍යන්තර චර්යාවන් වෙනස්වීමේ ප්‍රතිඵලයන් නිසා ද නැතහොත් බාහිර සාධක වල බලපෑම නිසා ද?

සමාජය — සමාජ ස්වරූපය කුමක් ද? එහි පරමාර්ථ කවරේ ද? මිනිසා සමාජය අනුව අනුවර්තනය වී ද? සමාජය මිනිසා අනුව අනුවර්තනය වී ද? සමාජ සංවිධාන ප්‍රතිමාන රටාවන් කවරේ ද? හා ඒවා පුද්ගලයා හා සම්බන්ධ වී ඇත්තේ කෙසේ ද?

ඉගෙනුම් — සත්‍යය කුමක් ද? මානව දැනුම් සම්භාරයේ මූලාශ්‍ර කවරේ ද? මිනිසා දැනුම් සම්භාරය උකහා ගන්නේ කෙසේ ද? කුසලතා, ආකල්ප හා සාරධර්ම ප්‍රගුණ කරන්නේ කෙසේද? අභිප්‍රේරණය යනු කුමක් ද? එය ඉගෙනුමට බලපාන්නේ කෙසේ ද?

අධ්‍යාපන දර්ශනය හා බැඳි විෂයමාලාව ක්‍රියාවට නංවන්නේ පාසල මගිනි. එබැවින් පාසල පොදු සමාජයට එහි පැවැත්ම පිළිබඳ වගවෙන සංවිධානයකි. මෙය පාසලේ මෙහෙවර වශයෙන් හැඳින්වේ.

මෙහෙවර තවදුරටත් පැහැදිළි කරනු ලබන්නේ පොදු අරමුණු මගිනි. එම අරමුණු වඩාත් නිශ්චිතව ඉදිරිපත් කරන විට ඒවා සුවිශේෂ අරමුණු වශයෙන් හැඳින්වේ.

ඉහතින් දක්වන ලද කරුණු ආශ්‍රිතව දෘෂ්ටිය දර්ශනය, මෙහෙවර, පොදු අරමුණු හා සුවිශේෂ අරමුණු පහත සඳහන් අයුරින් විස්තර කළ හැකි ය.

දෘෂ්ටිය — අධ්‍යාපන දර්ශනය තුළින් උකහා ගත් සාරධර්ම විෂය මාලාවට අන්තර්ගත කිරීමෙන් පසුව එම විෂයමාලාව හදාරන ශිෂ්‍යයා කවර ආකාරයේ පුද්ගලයෙකු විය යුතු දැයි මෙයින් පැහැදිලි කරයි. ඉගෙනුම් කාර්යයෙහි දී පාසල මගින් මෙම පරමාදර්ශී පුද්ගලයා බිහිවන අයුරින් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සංවිධානය කළ යුතු වේ.

දර්ශනය — මිනිසා, සමාජය හා එම මූලිකාංග ද්වයෙහි බන්ධුතාව පෙන්නුම් කරන සංකල්ප, විශ්වාස, සාරධර්ම, මෙයින් ප්‍රකාශ කෙරේ.

මෙහෙවර — අධ්‍යාපනයේ දෘෂ්ටිය ක්‍රියාවට නංවන අයුරු මෙහෙවර මගින් පෙන්නුම් කෙරේ.

පොදු අරමුණු — අධ්‍යාපන දෘෂ්ටිය පුළුල් ලෙස ප්‍රකාශිත වන්නේ පොදු අරමුණු තුළිනි.

සුවිශේෂ අරමුණු — පොදු අරමුණු සුවිශේෂව ප්‍රකාශ කිරීම මෙහි දී සිදු වේ. එහි සුවිශේෂ එල්ලයක් ඇත. සුවිශේෂ අරමුණු ඉටුවන්නේ දැයි පරීක්ෂා කර බැලිය හැකි ය.

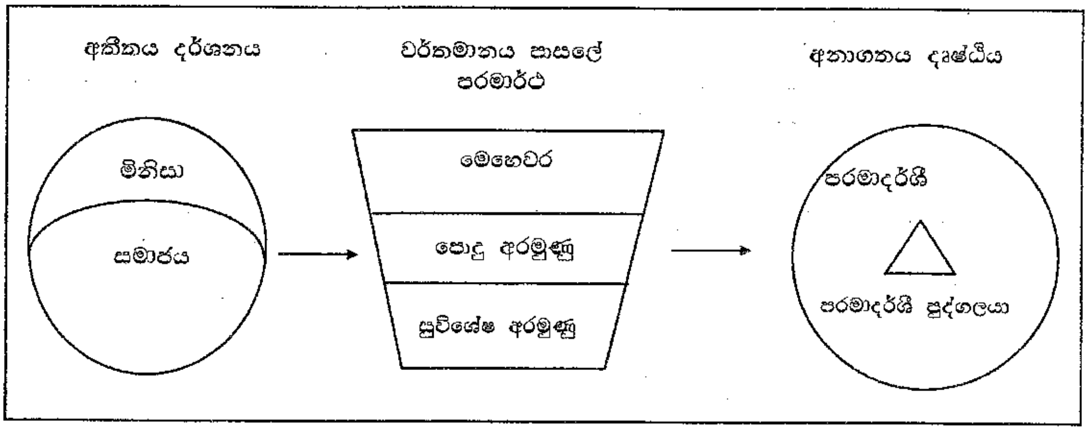
PT 2010/ 07/ EDU/ 1360 JOB NO48011 SIDE 2 B UNIT 02

මෙය තවදුරටත් පහත දැක්වෙන අයුරු පැහැදිලි කළ හැකි වේ.

පාරිභාෂිත වචනය	පැහැදිලි කිරීමේ ප්‍රකාශය
දෘෂ්ටිය	විෂයමාලාව හැදෑරීමෙන් පසු ස්වශක්තීන් වර්ධනය වූ ශිෂ්‍යයෙක් නිමැවුම් කෙරේ. ඔහුට ඔහු වෙනුවෙන් තර්කානුකූල ලෙස සිතීමටත් ශීඝ්‍රිත තීරණ ගැනීමටත් හැකි ය.
දර්ශනය	මිනිසා යුක්ති යුක්ත පුද්ගලයෙකි. ඔහු බුද්ධිමත් වන අතර යමක් අවබෝධ කර ගැනීමටත් තර්කානුකූලව සිතීමටත් විනිශ්චය කිරීමටත් ශක්තිය ඇත්තෙකි.
මෙහෙවර	විෂයමාලාව මගින් චින්තන ක්‍රියාවලිය සංවර්ධනය කිරීමේ අවස්ථා සපයන අතර එය ශිෂ්‍යයාගේ ස්ව ශක්තීන් වර්ධනය කෙරෙනු ඇත.
පොදු අරමුණු	තර්කාන්විත චින්තනයත් ගැටළු නිරාකරණ ශක්තියත් වර්ධනය කෙරේ.
සුවිශේෂ අරමුණු	ශිෂ්‍යයාට ගැටළුවක් ඉදිරිපත් කළ විට විද්‍යාත්මක නිරීක්ෂණ ක්‍රම භාවිතා කිරීමෙන් එයට විසඳුම් පෙන්වා දේ.

ඉහත සඳහන් කරුණු මෙහි සඳහන් රූප සටහන මගින් ඉදිරිපත් කෙරේ.

රූපසටහන III
විෂයමාලා ක්‍රියාවලිය සඳහා පදනම



විෂයමාලාවක පරමාර්ථ සහ අරමුණු එම විෂයමාලාව යම් ශිෂ්‍යයෙකු හැදෑරූ පසු එම ශිෂ්‍යයා කවර පුද්ගලයෙකු විය යුතු දැයි විස්තර කරන පොදු ප්‍රකාශයකි. විෂයමාලාවක පරමාර්ථ සහ අරමුණු විෂය සන්ධාරය තේරීමටත් උපදේශන අත්දැකීම් තෝරා ගැනීමටත් ශිෂ්‍ය සාධනය ඇගැයීමටත් පදනම් වේ. එබැවින් අධ්‍යාපන වැඩසටහන් අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා එම වැඩසටහනෙහි පරමාර්ථ සහ අරමුණු බෙහෙවින් උපකාරී වේ.

එබැවින් විෂයමාලාවක පරමාර්ථ සහ අරමුණු ශිෂ්‍යයාගේ සමස්ත සංවර්ධනය ආවරණය කෙරෙන ප්‍රකාශයකි.

අධ්‍යාපනය තුළින් ශිෂ්‍යයාගේ සමස්ත සංවර්ධනයක් සිදු විය යුතු බව ටැනේජා (Taneja, 1990;2) පෙන්වා දෙමින් සංවර්ධනය විය යුතු අංශ කිහිපයක්ද දක්වා ඇත.

අධ්‍යාපනය යනු මිනිසාගේ කායික මානසික සම්ජීය සංස්කෘතික සදාචාරාත්මක හා අධ්‍යාත්මික ආදී සහජ ශක්තීන් නොනවත්වා වර්ධනය කරන්නා වූ නිත්‍ය ක්‍රියාවලියකි. යනුවෙන් ටැනේජා විග්‍රහ කරයි. ඒ අනුව අධ්‍යාපනයේ අරමුණු විය යුත්තේ ඉහත අංශ ශිෂ්‍යයා තුළ වර්ධනය කිරීමය.

1970 ඇමෙරිකා එක්සත් ජනපදයේ ධවල මන්දිර අධ්‍යාපන සම්මේලනය මගින් සිසුන් පහත සඳහන් ලක්ෂණ වලින් සංවර්ධනය විය යුතු යයි ප්‍රකාශ කරන ලදි.

i. සන්නිවේදනය, අංක ගණිතය හා ගණිතය පිළිබඳ මූලික කුසලතා
ii. ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී උරුමයක් අගය කිරීම
iii. පුද්ගල අයිතිවාසිකම් හා වගකීම් ගරු කිරීම
iv. මානව සාරධර්ම වලට ගරු කිරීම හා අගය කිරීම
v. චින්තන හා ඇගැයීම් පිළිබඳ හැකියාව
vi. කාර්යක්ෂම වෘත්තීය කුසලතා හා ස්වයං විනය
vii. සමාජ නිපුණතා
viii. සාරධර්ම පිළිබඳ නිපුණතා
ix. බුද්ධිමය කුතුහලය
x. සෞන්දර්යාත්මක ලක්ෂණ අගය කිරීම
xi. ශාරීරික හා මානසික සෞඛ්‍යය
xii. කාලය බුද්ධිමත්ව ප්‍රයෝජනයට ගැනීම
xiii. භෞතික පරිසරය අවබෝධ කර ගැනීම
xiv. ලෝක ප්‍රජාව පිළිබඳ සම්බන්ධතා ගැන දැනුවත් බව

1985 වසරේ දී සම්පාදිත ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයේ පරමාර්ථ සහ අරමුණු පහත දැක්වේ.

i. එදිනෙදා කටයුතු සඳහා ලිවීම, කියවීම හා අදහස් හුවමාරුව පිළිබඳ හැකියා වර්ධනය වෙයි.
ii. ගනුදෙනු කිරීමට හා දෛනික කාර්යයන්ට අවශ්‍ය ගණිත සංකල්ප හා දක්ෂතා වැඩෙයි.
iii. නිරෝගී දිවි පෙවෙතකට අවශ්‍ය මූලික සෞඛ්‍ය දැනුම් හා පුරුදු අත්කර ගනියි.
iv. ද්‍රව්‍ය සමඟ කරන ක්‍රියාකාරකම් හා විධිමත් නිරීක්ෂණ මගින් විද්‍යාත්මකව සිතීමටත් සිය වට පිටාව අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා අවශ්‍ය හැකියා ලැබීමටත් මඟ පාදන පදනමක් සකස් වෙයි.
v. වාචික හා වාචික නොවන මාධ්‍යයන් තුළින් නිදහස්ව ද නිර්මාණාත්මකව ද විචාරාත්මකව ද ස්වකීය අදහස් හා හැඟීම් ප්‍රකාශ කිරීමට හැකියාව ලැබෙයි.
vi. වින්දනාත්මක හැකියා හා කුසලතා වැඩෙයි.
vii. අනාගත ඉගෙනුම් කාර්යයන්ට අවශ්‍ය මූලික හුරුකම, ඉගෙනීමට උගනියි. දක්කම් හා ලැදිකම් වැඩෙයි.
viii. භෞතික සමාජයීය හා සංස්කෘතික පරිසරය පිළිබඳ සරල දැනුමත් ලැබෙයි. ඒවා අගය කිරීමට හා රැක ගැනීමට උනන්දු වෙයි.
ix. සහයෝගය, නම්‍යතාව, ධෛර්යය හා වීර්යය ද පොදු දේ සුරැකීම හා නීති ගරුක වීම යන ගුණාංග ද ක්‍රමයෙන් ජීවිතයට හුරුකර ගනියි.
x. ජාතික සමගිය ද මවුබිම කෙරෙහි ඇල්ම හා භක්තිය ද ආශ්‍රිත යහපත් ආකල්ප වලට මුල පිරෙයි.

අධ්‍යාපනයේ පරමාර්ථ සහ අරමුණු, අනාගත අධ්‍යාපන දෘෂ්ටිය හා පාසලේ මෙහෙවර යන කරුණු දෙක සමඟ යථාර්ථවාදීව සංගත විය යුතු වන්නේ ය. එසේ නොවුවහොත් විෂයමාලාව ප්‍රායෝගික නොවන ලේඛනයක් බවට පත්වනු ඇත.

1.3 විෂයමාලා පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කෙරෙන නිර්ණායක

විෂයමාලා සැලසුම් කරණයේ දී තීරණ ගැනීම සඳහා පදනමක් අවශ්‍ය වේ. ටයිලර් (1949) විෂයමාලා සංවර්ධනයේ දී විශේෂයෙන් ම පරමාර්ථ හා අරමුණු තීරණය කිරීම සම්බන්ධව වැදගත් වන මූලාශ්‍ර පහක් සඳහන් කරයි.

i. ශිෂ්‍යයා හෙවත් ඉගෙනුම ලබන්නා

ii. තත්කාලීන ජීවන රටාව

iii. විෂය විශේෂඥයින්

iv. දර්ශනය

v. මනෝවිද්‍යාව

1.3.1 අධ්‍යාපන පරමාර්ථ සහ අරමුණු සංවර්ධනයේ මූලාශ්‍රයක් වශයෙන් ශිෂ්‍යයා

අධ්‍යාපනයේ පරමාර්ථ සහ අරමුණු වලින් අපේක්ෂා කරන්නේ පුද්ගල චර්යා වෙනස් කිරීමයි. මෙහිදී චර්යාව වෙනස් කිරීම යනුවෙන් හඳුන්වන්නේ ප්‍රජානන, ආවේදන හා මනෝචාලක අංශ ධනාත්මකව වෙනස් කිරීමයි. ශිෂ්‍යයන් පිළිබඳ අධ්‍යයනයෙන් ඔවුන්ගේ සංවර්ධනය කළ යුතු අවශ්‍යතා කවරේ ද, කුමන මට්ටමකින් එය කළ යුතු ද යන්න පිළිබඳව තීරණ ගත හැකි ය. යම් සමාජයක ළමුන්ගේ සෞඛ්‍ය සංවර්ධනය, අවශ්‍යතාවයක් විය හැකිය. මේ අනුව සෞඛ්‍ය අධ්‍යාපනය විෂයමාලාවේ එක් අංගයක් වීම අවශ්‍ය ය. මෙයට හේතුව සෞඛ්‍ය සංවර්ධනය පිළිබඳ අවශ්‍යතාවය එම සමාජයේ පුද්ගලයන් සඳහා අවශ්‍ය වීමය.

උක්ත ඡේදයේ සඳහන් "අවශ්‍යතාවය" යන්න ඉතා වැදගත් වචනයකි. අවශ්‍යතා අධ්‍යයනය කිරීමේ අරමුණ යම් පුද්ගලයකු සතු යම් ලක්ෂණ කුමන මට්ටමකින් තිබේද යන්න තීරණය කිරීමය. යම් පුද්ගලයෙකු සතුව සෞඛ්‍යය පිළිබඳ දැනුම සහළ මට්ටමක තිබෙන්නට පුළුවන. විෂයමාලාවේ අරමුණු සංවර්ධනය කළ යුත්තේ එය ප්‍රශස්ත මට්ටමකට ගෙන ඒමටයි. එසේත් නැතිනම් පවතින මට්ටම හා අපේක්ෂිත මට්ටම අතර ඇති ඌනතාව නැති කිරීමට ය.

"අවශ්‍යතා" පිළිබඳව මනෝ විද්‍යාත්මක විග්‍රහයක් ද ඇත. එයින් අදහස් කරන්නේ පුද්ගලයා සතු යම් ඌනතාවක් නිසා එම පුද්ගලයා තුළ යම් ආතතියක් ඇති වන හෙයින් එම ආතතීන් ඉවත් කිරීමට කටයුතු කළ යුතු බවය. මෙම ආතතීන් ජීවිතයේ විවිධ අවස්ථාවල දී විවිධ අයුරින් බලපායි. එම ආතතීන් පුද්ගලයන්ගේ ශාරීරික, බුද්ධිමය, චිත්තවේගීය, සමාජමය, හා සදාචාරමය චර්යාවන්ට බලපානු ඇත.

ශිෂ්‍යයාගේ අවශ්‍යතා පමණක් නොව ඔහු සතු ඇලීම් ද සැලකිල්ලට ගෙන විෂයමාලා අරමුණු සංවර්ධනය කළ යුතු වේ. ශිෂ්‍ය ඇලීම් සැලකිල්ලට ගැනීමෙන් ඔහුගේ ඉගෙනුම පිළිබඳ ආශාව වැඩි දියුණු කළ හැකිය. අධ්‍යාපනය ලබා දෙන්නේ ක්‍රියාකාරකම් ආශ්‍රයෙනි. මෙම ක්‍රියාකාරකම් ඉගෙනුම ඵලදායී කිරීමට ඉවහල් වනු ඇත. ශිෂ්‍යයන්ගේ කියවීම පිළිබඳ ඇල්ම අධ්‍යයනය කොට, එම අවශ්‍යතාව සාක්ෂාත් වන අයුරින් විෂයමාලා අරමුණු සකස් කරනු ලැබූ බව ටයිලර් පවසයි. එමෙන් ම ශිෂ්‍යයන්ගේ ක්‍රීඩා වලට ඇති ඇල්ම පදනම් කර ගෙන අරමුණු සකස් කර ඇති බවට ද සාක්ෂි ඇත.

ඉහත සඳහන් කරුණු සැලකිල්ලට ගනිමින් අධ්‍යාපන පරමාර්ථ සහ අරමුණු සංවර්ධනය කිරීමේ දී ඉතා වැදගත් කරුණු හතරක් සැලකිල්ලට ගත යුතු බව අවධාරණය කෙරේ.

i. ශිෂ්‍ය ලක්ෂණවලට ඔහුගේ පෞද්ගලික අවශ්‍යතා, ඇලීම් හා වෙනත් සංවර්ධනාත්මක අංශ ඇතුලත් වේ. මෙම ලක්ෂණ ශාරීරික, මනෝචාලක, චිත්තවේගීය, සමාජයීය, සදාචාරමය හා පරිසරාත්මක බලපෑම යන කරුණු වලින් සමන්විත වේ.

ii. ශිෂ්‍යයා පිළිබඳ උක්ත ලක්ෂණ නිරායාසයෙන් හා ස්වාධීනව අරමුණු තීරණය කිරීමට ඉවහල් කර නොගත යුතු ය. ශිෂ්‍යයා සතු ලක්ෂණ පැහැදිලි හා අර්ථවත් ප්‍රතිමාන හා සාරධර්ම අනුව අර්ථකථනය කළ යුතු වේ.

iii. පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීම විෂයමාලා සංවර්ධකයින් විසින් පැහැදිලි ලෙස කළ යුතු ය. ඒවා දර්ශනාත්මක පසුබිම යටතේ වලංගුතාවකින් යුක්ත වේ දැයි තීරණය කළ යුතු ය.

iv. සමහර අවශ්‍යතා පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක කරන විෂයමාලාවෙන් පමණක් නොව නිවස හා පූජනීය ස්ථාන ආශ්‍රයෙන් ද ලබා කර ගත හැකි ය.

1.3.2 පරමාර්ථ සහ අරමුණු සංවර්ධනයට පදනම් වන සමාජයීය සාධක.

පොදු සමාජය එහි සාමාජිකයන්ගෙන් අපේක්ෂා කරන දෑ බොහෝ ය. සාමාජිකයන් විසින් ලබන ඉගෙනුම තුළින් නිෂ්පාදන ක්‍රියාවලියට දායකත්වයක් අපේක්ෂා කරයි. මෙම අපේක්ෂාවන්ට සමාජයීය, සංස්කෘතික, ආර්ථික, දේශපාලන, වෘත්තීයමය හා තාක්ෂණික ක්‍රියාකාරකම් ඇතුළත් වේ.

විෂයමාලාවේ පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීමේ දී සමාජමය අවශ්‍යතා සැලකිල්ලට භාජනය කිරීම අරභයා තර්ක දෙකක් ඉදිරිපත් කොට ඇත. එයින් එක් තර්කයක් වන්නේ වර්තමාන සමාජය වේගයෙන් වෙනස් වන සංකීර්ණ සමාජයක් වීමය. එබැවින් අද්‍යතන සමාජයට උචිත නොවන පරමාර්ථ සහ අරමුණු පිහිටුවා ගෙන විෂයමාලාව සංවර්ධනය කිරීමෙන් ශිෂ්‍යයාට අධ්‍යාපනයෙන් ලැබෙන නිපුණතා යල් පැන යාමත් ඔහුගේ කාලය අපතේ යාමත් සමාජයට නොගැලපෙන පුද්ගලයකු බිහි කිරීමත් යන නිරර්ථක දෑ සිදු වේ.

දෙවැනි තර්කය පුහුණු මාරුව පිළිබඳවය. පුහුණු මාරු කාර්යයෙහි දී ශිෂ්‍යයා විසින් මුහුණ පාන අත්දැකීම් ඔහු ලබාගත් අත්දැකීම්වල ස්වරූපයට සමාන නම් එම අත්දැකීම් අනාගත ගැටළු නිරාකරණය සඳහා භාවිතයට ගැනීම පහසු වේ. මෙයින් අදහස් කෙරෙන්නේ ඉගෙනුම් අත්දැකීම් හා ජීවන අත්දැකීම් සමාන වූ විට පුහුණු මාරුව පහසු වන බවය. තවද, පාසලේ දී ලබාගත් අත්දැකීම් සමාජයීය අත්දැකීම් ලැබීමේ ඉඩකඩ පහසු කරන බවය.

විෂයමාලාවේ පරමාර්ථ සහ අරමුණු නිශ්චය කිරීමේ දී පහත සඳහන් කරුණු සැලකිල්ලට භාජනය කළ යුතු බව, එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවර්ධන වැඩපිළිවෙලෙහි අනුග්‍රහයෙන් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ඇගැයීම් අංශයේ මෙහෙයවීමෙන් පවත්වන ලද විෂයමාලා සංවර්ධනය පිළිබඳ කාර්ය සැසියක දී එකඟත්වය පළ කොට ඇත.

i. පවුලේ සාමාජිකත්වය :- පවුල ක්ෂුද්‍ර සමාජ සංවිධානයකි. අධ්‍යාපනය මඟින් ඉතා කාර්යශීලි පවුල් සාමාජිකයකු බිහි කිරීමට අපොහොසත් වන්නේ නම් සමාජයේ ක්ෂුද්‍ර ඒකකයට හැඩ ගැසුණු පුද්ගලයකු බිහි කරන්නේ නැත. එබැවින්, විෂයමාලාවේ එක් අරමුණක් විය යුත්තේ කාර්යක්ෂම පවුල් සමාජිකයකු බිහි කිරීමයි.

ii. රටවැසිභාවය :- රට වැසිභාවය පිළිබඳ ලක්ෂණ වලින් පිරිපුන් පුද්ලයකු බිහි කිරීම විෂයමාලාවේ තවත් පරමාර්ථයක් විය යුතු ය. ශ්‍රී ලංකාවේ අනාගත රටවැසියා බහු වාර්ගික, බහු ආගමික සමාජයකට හැඩගැසිය හැකි පුද්ගලයකු විය යුතුය. ජන සංඛ්‍යාවෙන් සියයට 50 ටත් වැඩි සංඛ්‍යාවක් දිළිඳු බවෙන් හා මත් ද්‍රව්‍ය භාවිතයෙන් යුක්ත වූ සමාජයකට ඔරොත්තු දෙන පුද්ගලයකු ද විය යුතු ය.

iii. සෞඛ්‍ය සම්පන්න භාවය පිළිබඳ ආකල්ප:- සෞඛ්‍ය සම්පන්න භාවය පිළිබඳ ආකල්ප සහිත පුද්ගලයකු වීම ද වැදගත් ය. රෝග වලින් තොර, අපද්‍රව්‍ය ඉවත

දැමීමේ ක්‍රම පිළිබඳ මනා දැනුමත් ඇති, යහපත් සෞඛ්‍ය පුරුදු වලින් යුක්ත පුද්ගලයකු පාසල තුළින් බිහි කිරීම වැදගත් වන්නේ ය.

iv. සන්නිවේදන කාර්යය:- සන්නිවේදන කාර්යයෙහි නිපුණතාවක් ඇති පුද්ගලයකු බිහි කිරීම තවත් කරුණකි. දැනුම, කුසලතා, ආකල්ප සම්ප්‍රේෂණය සිදු වන්නේ සන්නිවේදන කාර්යය තුළිනි. වර්ධනය වෙමින් පවත්නා වූ විශ්ව ව්‍යාප්ත පුරවැසිභාවය තුළ පුද්ගලයාගේ සන්නිවේදන කාර්යය ඉතා ප්‍රබල විය යුතු වේ.

උක්ත කරුණු පදනම් කර ගනිමින් 1989 දී පවත්වන ලද කාර්ය සැසියක දී පහත සඳහන් පරමාර්ථ හා අරමුණු විෂයමාලාවට පදනම් විය යුතු බව පැහැදිලි කොට ඇත.

i. පුද්ගලික හා පවුල් ජීවිතය

ii. සමාජ ජීවිතය

iii. දේශපාලන ජීවිතය

iv. වෘත්තීය ජීවිතය

v. සංස්කෘතික හා විවේකය ගත කිරීමේ ක්‍රම

මෙම සමාජ ලක්ෂණ පදනම් කර ගනිමින් බුද්ධිමය, දර්ශනික, ශාරීරික, මනෝවිද්‍යාත්මක, චිත්තවේගීය, සමාජමය, සෞන්දර්යාත්මක,විද්‍යාත්මක, සදාචාරමය ආර්ථික හා සන්නිවේදන යන කරුණු පරමාර්ථ සහ අරමුණු සංවර්ධනය සඳහා සැලකිය යුතු බව පැහැදිළි කොට ඇත.

පොදු සමාජ අවශ්‍යතා පමණක් නොව සුවිශේෂ ප්‍රජා කාණ්ඩ පිළිබඳ සලකා බලා අරමුණු සංවර්ධනය කළ අවස්ථා ද දක්නට ඇත. එම සුවිශේෂ සමාජවල සම්පත් භාවිතය, ජන සංඛ්‍යාවේ වර්ධනය, වැනි කරුණු ද අධ්‍යාපන පරමාර්ථ සහ අරමුණු සංවර්ධනයට ඉවහල් වී තිබේ. මේවා විෂයමාලාවට ඇතුළත් කර ඇත්තේ ඔවුන්ට සම්පත් කාර්යක්ෂමව පරිහරණය පිළිබඳව නිපුණතා ලබා දීමටය. ඉන්දියාවේ විෂයමාලා සැලසුම් කරන්නන් විසින් සමහර ගෝත්‍ර සඳහා ඔවුන්ගේ අවශ්‍යතා අධ්‍යයනය කොට පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කොට විෂයමාලා සංවර්ධනය කර තිබේ. ඉන්දියාවේ වර්වානා පාසල් එවැන්නකට උදාහරණයකි. වර්වානා යන්නෙහි අර්ථය "එඬේරා" යන්න ය. ඔවුන්ගේ ජීවන වෘත්තිය හරකුන් ඇති කොට එයින් ලබා ගන්නා කිරි විකිණීමයි. මෙම ළමුන් වර්වානා පාසලට පැමිණෙන්නේ ගවයා ද කැටුවය. පාසල් කාලසටහනෙහි තණකොළ කැපීම සඳහා කාලයක් ඇත. පාසල හැරුණු විට හිසෙන් තණකොළ මිටිය ද උරහිසෙහි පොත් බෑගය ද අතින් අල්ලා ගත් ගවයා ද සහිතව තම නිවෙස් කරා යන සිසුන් දක්නට පුළුවන.

1.3.3 පරමාර්ථ සහ අරමුණු සංවර්ධනය සඳහා දැනුම් සම්භාරය භාවිතා කිරීම

පරමාර්ථ සහ අරමුණු සංවර්ධනය සඳහා යොදා ගත හැකි තවත් මූලාශ්‍රයක් නම් දැනට පවත්නා විද්‍යාත්මක හා මානව විද්‍යාත්මක දැනුම් සම්භාරයයි. පවත්නා දැනුම් සම්භාරයෙහි වැදගත් කම ඉස්මතු වී තිබෙන්නේ "දැනුම් ස්ඵෝටනය" නිසාය. විවිධ ක්ෂෙත්‍රවල දැනුම් සම්භාරය නිරතුරුවම වර්ධනය වීම වර්තමානයේ දී සිදු වේ. එහෙත් මෙම දැනුම් සම්භාරය ශිෂ්‍යයාගේ වර්ධන අවස්ථාවන්ටත් පුරවැසි බව සංවර්ධනයටත් අදාල වන ලෙස විෂයමාලාවට තෝරා ගැනීම සඳහා පරමාර්ථ සහ අරමුණු සංවර්ධනය කළ යුතු ද වේ.

'සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය සඳහා විද්‍යාව' 'සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය සඳහා ගණිතය' 'සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය සඳහා සමාජ අධ්‍යයනය' යන වාර්තා ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ ද්විතියික අධ්‍යාපනය පිළිබඳ කොමිෂම මඟින් පළ කොට තිබේ. විද්‍යාව පිළිබඳ කමිටුවක් මඟින් විද්‍යා අධ්‍යාපනයේ පරමාර්ථ තුනක් හඳුනා ගෙන ඇත.

i. පෞද්ගලික හා ප්‍රජා සෞඛ්‍යය වර්ධනය කිරීම

ii. ස්වභාවික සම්පත් භාවිතය හා සංරක්ෂණය සහ

iii. ලෝකය පිළිබඳ පැහැදිලි අවබෝධයක් ලබා ගැනීමත් යනුවෙනි.

මෙම පරමාර්ථ පාදක කර ගනිමින් දැනුම්, කුසලතා හා ආකල්ප ශිෂ්‍යයා තුළ සංවර්ධනය කළ හැකි වේ.

1.4 අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රම

පුද්ගලයන්ගේ හෝ සමාජයීය හෝ අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීම විෂයමාලා පරමාර්ථ පිහිටුවීම සඳහා ඉතා වැදගත් වේ. මෙම කාර්යය කරනු ලබන්නේ අවශ්‍යතා අධ්‍යයන මගිනි.

අවශ්‍යතා අධ්‍යයනය යනුවෙන් හඳුන්වනු ලබන්නේ පුද්ගලයන්, පුද්ගල කණ්ඩායම්, ආයතන, ප්‍රජාව, සමාජය යන කරුණු වලට අනුබද්ධ අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීම පිළිබඳව තොරතුරු රැස්කිරීමත් එම තොරතුරු විශ්ලේෂණ කිරීමේ ක්‍රියාවලියත් ය. අධ්‍යාපන කාර්යයෙහි ශිෂ්‍යයන්ට ඉගැන්වීම් සඳහා ඔවුන්ගේ අවශ්‍යතා අධ්‍යයනය කරනු ලැබේ. අවශ්‍යතා අධ්‍යයනයෙහි අරමුණ වන්නේ අපේක්ෂිත සාධනයෙහි ඌනතාවන් හඳුනා ගැනීම, ශිෂ්‍යයන්ගේ දුර්වලතා හඳුනා ගැනීම, ගුරු අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීම හා ප්‍රාදේශීය හෝ ජාතික මට්ටමේ අනාගත අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීම ආදියයි.

සැලසුම්කරණය සඳහා තොරතුරු සපයා දීම අවශ්‍යතා අධ්‍යයනයේ මුඛ්‍ය පරමාර්ථය වේ. මෙය පරමාර්ථ සහ අරමුණු සංවර්ධනයට ඉවහල් වේ. විෂයමාලා සංවර්ධන කාර්යයෙහි දී අවශ්‍යතා අධ්‍යයන වැදගත් වන්නේ එබැවිනි.

අවශ්‍යතාව යනු විසංගත තත්ත්වයකි. එයින් අදහස් කෙරෙන්නේ සත්‍ය තත්ත්වය අපේක්ෂිත තත්ත්වය හා සසඳන කළ විසංගතාවයකින් යුක්ත බවය. අධ්‍යාපන කාර්යයෙහි අපේක්ෂිත තත්ත්වයන් නම් ප්‍රතිමාන, වරණ, අපේක්ෂා, සංජානන යන කරුණු ය. මෙම ලක්ෂණවල වර්තමාන තත්වය අපේක්ෂිත තත්ත්වයන්ට සාපේක්ෂව කුමන මට්ටමක තිබේ දැයි තොරතුරු රැස් කිරීම මගින් අනාවරණය කරගත හැකි ය. මෙම තත්ත්වයන් අතර විසංගතාව අනාවරණයෙන් අවශ්‍යතා සෙවිය හැකි ය.

අධ්‍යාපන කාර්යයෙහි දී පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කරනු ලබන්නේ අවශ්‍යතා අනුව ය. පුද්ගල අවශ්‍යතා හා සමාජ අවශ්‍යතා අධ්‍යාපන පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීමට ඉවහල් වේ.

අවශ්‍යතා අධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය, සාර්ථක වීමට නම් එම අධ්‍යයනය කිරීමට තීරණය කිරීමත් එය කරන්නේ කුමන කාර්යයක් සඳහා ද යන්නත් අධ්‍යයනය යොමු කරන්නේ කුමන කරුණු කෙරෙහි ද යන්නත් තීරණය කළ යුතු වේ. විෂයමාලා ක්‍රියාවලියෙහි දී අවශ්‍යතා අධ්‍යයන කරනු ලබන්නේ මූලිකවම සමාජ සාරධර්ම අනාවරණය කර ගැනීම පිණිසය. එසේ නැතිනම් පුද්ගල නිපුණතා අනාවරණය කරගැනීම පිණිසය.

අධ්‍යාපන පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීමේ අභිලාෂය ඇතිව පුද්ගලයින් පිළිබඳ අවශ්‍යතා අධ්‍යයන රාශියක් ඇමරිකා එක්සත් ජනපද රාජ්‍යයෙහි කර තිබේ. පුද්ගල චර්යාවන් නිරීක්ෂණය, පුවත්පත් වාර්තා විශ්ලේෂණය හා සඟරාවල ඇති ලිපි විමසුමට ලක් කිරීම අවශ්‍යතා අනාවරණය කර ගැනීම සඳහා භාවිතා කරන ලද ශිල්පීය ක්‍රම කිහිපයකි.

ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ රග් (RUGG) නම් සමාජ අධ්‍යයන පොත් පෙළ රචනා කොට ඇත්තේ අදහන, තීරණාත්මක සමාජ ගැටළු පදනම් කොට ගෙන ය. එමෙන් ම ඉන්ඩියානා ප්‍රාන්තයේ කෝනාර්ස්විල්හි විල්සන් ජී.එම්. නැමැත්තා සිසුන් මුහුණ සාන අංක ගණිත ගැටළු දෙමාපියන් මාර්ගයෙන් අධ්‍යයනය කළේ ය. ඊට පසු එම දත්ත විශ්ලේෂණය කොට අංක ගණිත විෂයමාලාව සකස් කරන ලදි. මෙහිදී ඔහුගේ කාර්යය වූයේ ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා අධ්‍යයනය කොට ඌනතා සම්පූර්ණ කිරීමයි.

අවශ්‍යතා විශ්ලේෂණය කිරීමෙන් පසුව පුද්ගල හා සමාජ අවශ්‍යතා ප්‍රමුඛ කරණය කිරීම අවශ්‍ය වන්නේ ය. ඒ අනුව විෂයමාලාවේ පරමාර්ථ සහ අරමුණු පිහිටුවා ගත හැකි ය.

1.5 පරමාර්ථ සහ අරමුණු පෙරහන (Screening)

අවශ්‍යතා අධ්‍යයනයන් මාර්ගයෙන් සංවර්ධනය කරන ලද අධ්‍යාපන පරමාර්ථ සහ අරමුණු කාලීන වන අතර ඒවා පිළිගැනීමට ශක්‍යතා තත්ත්වයන් කෙබඳු ද යන්න පරීක්ෂා කර බැලීම යුතු වේ. මෙම කාර්යය කරනු ලබන්නේ දර්ශනික හා මනෝ විද්‍යාත්මක පෙරහන මගිනි.

දර්ශනික පදනම "යහපත් ජීවිතයක්", "යහපත් සමාජයක්" යන්න විග්‍රහ කිරීමට උත්සාහ දරයි. උදාහරණයක් වශයෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන දර්ශනය තුළින් ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී අපේක්ෂාවන් ප්‍රතිබිම්බිත විය යුතු බව පිළි ගැනෙයි. තවද සමාජයේ ආර්ථික දියුණුව හා සමාජ සාධාරණත්වය මෙම දර්ශනය හා බැදී පවතී. එබැවින් තෝරා ගන්නා ලද අධ්‍යාපන පරමාර්ථ සහ අරමුණු දර්ශනික පෙරහන තුළින් කාන්දු විය යුතු ය.

එමෙන්ම මනෝවිද්‍යාත්මක පෙරහන තුළින් ද ඒවා කාන්දු විය යුතු ය. මෙහිදී සිසුන්ගේ ස්වභාවය, හැකියාවන්, මේරීම හා සංවර්ධන අවස්ථා තීරණය කොට ඒ අනුව පරමාර්ථ සහ අරමුණු ගැලපේ දැයි තීරණය කළ යුතු වේ. මනෝවිද්‍යාත්මක පෙරහන පහත සඳහන් කරුණු තීරණය කිරීමට උපකාරී වේ.

i. ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය තුළින් වෙනසකට භාජන කළ හැකි හා වෙනසකට භාජන කළ නොහැකි චර්යා හඳුනා ගැනීම.

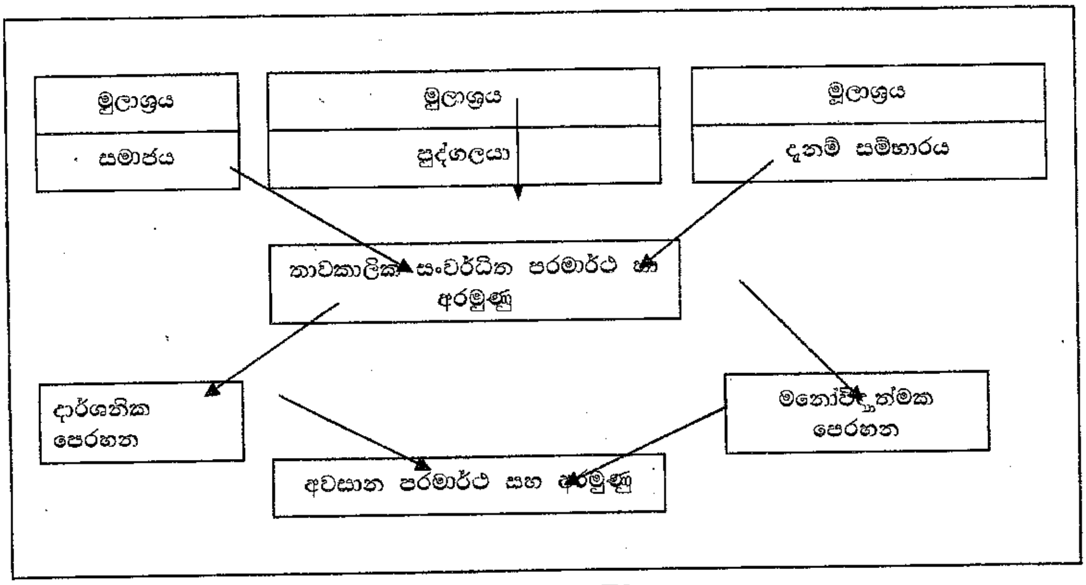
ii. වයස් මට්ටම අනුව කළ හැකි ක්‍රියාකාරකම් හා කළ නොහැකි ක්‍රියාකාරකම් වෙන් කොට හඳුනා ගැනීම.

iii. ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සඳහා පෙරාතුව තිබිය යුතු තත්ත්වය තීරණය කිරීම

iv. පරමාර්ථ සහ අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට අවශ්‍ය කාලය හා ඒ සඳහා අවධාරණය කළ යුතු දේ තීරණය කිරීම.

v. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හා සංගත පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීම.

පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීමේ ක්‍රියාවලිය පහත සඳහන් රූප සටහන මගින් පැහැදිලි කෙරේ.



රූපසටහන IV
පරමාර්ථ සහ අරමුණු සංවර්ධනය

පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීමෙන් පසුව එක් එක් විෂයයන් සඳහා සුවිශේෂව අරමුණු තීරණය කිරීමද විෂය මාලාවක දක්වෙන ලක්ෂණයකි. ගණිතය, සමාජ අධ්‍යයනය ආදී විෂයයන්ට වෙන් වෙන්වත් ඉගෙනුම් මට්ටම අනුව, ප්‍රාථමික කනිෂ්ඨ ද්විතියික ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතියික වශයෙන් වෙන් වෙන්වත් මෙම අරමුණු සංවර්ධනය කොට තිබේ. 1986 දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ විෂයමාලා සංවර්ධන අංශය මගින් නිකුත් කොට ඇති 6, 7, 8 වසර සඳහා විෂය නිර්දේශයේ ගණිතය විෂයය සඳහා අරමුණු පහත සඳහන් අයුරින් දක්වා ඇත.

i. මෙම පාඨමාලාව සම්පූර්ණ කළ සිසුන් තුළ ශිෂ්‍යයාගේ එදිනෙද කටයුතු පවත්වාගෙන යාම සහ පුද්ගල වර්ධනය සඳහාද

ii. සාමූහික ජීවනය සඳහා ද

iii. ගණිතය පදනම් වූ වෙනත් විෂයයන් සහ වැඩිදුර ගණිතය ඉගෙනීම සඳහා ද

iv. ගණිතයේ නවීන කාර්යභාරය අවබෝධය සඳහා ද

v. සන්නිවේදනයේදී වීම සඳහා ද

vi. ගණිතඥයන්ගේ කාර්යභාරය අවබෝධය සඳහා ද

vii. සර්වග්‍රාහී සංකීර්ණ මාධ්‍යයක් ලෙස ගණිතය අගය කිරීම සඳහා ද

viii. ගණිතයෙන් ආශ්වාදය ලබා ගැනීම සඳහා ද

අවශ්‍ය දැනුම, කුසලතා හා ආකල්ප වැඩේ යයි අපේක්ෂා කෙරේ.

සුවිශේෂ පොදු අරමුණු වලින් බිඳගත් චර්යාමය අරමුණු සංවර්ධනය කිරීම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් කාර්යය සඳහා වැදගත් වේ. ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියට පදනම් කරගනු ලබන්නේ සුවිශේෂ චර්යාමය අරමුණු ය. එබැවින් සුවිශේෂ චර්යාමය අරමුණු, යම් ඉගෙනුම් අත්දැකීමක් ලබාගත් පසු ශිෂ්‍යයා තුළ විද්‍යමාන වන වෙනස්කම් විස්තර කෙරෙන ප්‍රකාශයකි.

PT 2010/ 07/ EDU/ 1360 JOB NO48011 SIDE 3 B UNIT 02

සුවිශේෂ චර්යාමය අරමුණක විශේෂයෙන් ලක්ෂණ පහක් තිබිය යුතු වේ. එම ලක්ෂණ පහත සඳහන් වේ.

i. ශිෂ්‍යයා යම් චර්යාවක් ප්‍රදර්ශනය කිරීමේ හැකියාව පෙන්වන අයුරින් සකස් විය යුතු වේ. මෙම චර්යාව නිරීක්ෂණය කළ හැකි චර්යාවක් විය යුතු වේ. ලියයි. විස්තර කරයි. ආදී වශයෙනි.

ii. ශිෂ්‍ය චර්යාවන් මැනීමට හැකි විය යුතු ය.

iii. සුවිශේෂී චර්යාමය අරමුණු සාධනය කිරීමට හැකි විය යුතු ය.

iv. සුවිශේෂ චර්යාමය අරමුණු සුවිශේෂ අරමුණුවලින් බිඳී ආවක් විය යුතු ය.

v. සුවිශේෂ චර්යාමය අරමුණු යම් නිශ්චිත කාල සීමාවක් තුළ දී ඉටු කර ගැනීමට හැකිවිය යුතු වේ.

පරමාර්ථ සහ අරමුණු, සුවිශේෂ අරමුණු සුවිශේෂ චර්යාමය අරමුණු අතර සම්බන්ධතාවය පහත සඳහන් වේ.

රූපසටහන V
පරමාර්ථ සහ අරමුණු සුවිශේෂ අරමුණු හා සුවිශේෂ චර්යාමය අරමුණු අතර සම්බන්ධතාවය

පරමාර්ථ සහ අරමුණු	සුවිශේෂ අරමුණු	සුවිශේෂ චර්යාමය අරමුණු
එදිනෙද කටයුතු සඳහා ප්‍රමාණවත් ලිවීම, කියවීම හා අදහස් හුවමාරුව පිළිබඳ හැකියා වර්ධනය වෙයි.	සවන් දීම අවධානයෙන් සවන් දීම	1. පරිසරයේ ඇතිවන ශබ්දවලට කන්දී ඒවා හඳුනා ගනියි 2. එම ශබ්ද නම් කරයි. වර්ග කරයි.

ක්‍රියාකාරකම් - 1

i. ***පරමාර්ථ සුවිශේෂ අරමුණු හා සුවිශේෂ චර්යාමය අරමුණු අතර වෙනස පැහැදිලි කරන්න.***

ii. ***ඔබ පාසලේ කණිෂ්ඨ ද්විතියික වසර පංතිවල ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා කවරේ දැයි අධ්‍යයනය කරන්න.***

iii. ***කණිෂ්ඨ ද්විතියික විෂයමාලාව මගින් ඔබ අනාවරණය කරගත් අවශ්‍යතාවයන් සාක්ෂාත් කරගත හැකි ආකාරය පැහැදිලි කරන්න.***

සාරාංශය

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව වූ මෙම අධ්‍යයන සැසියේ දී විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ විවිධ අවස්ථා විෂයමාලාවක පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කරන ආකාරය සහ ඒ සඳහා පදනම් කරගත යුතු කරුණුත් සාකච්ඡා විය.

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ අවස්ථා පහක් තිබෙන බව ඔබට සිහිපත් වනු ඇත. එම අවස්ථාවලින් මුල්ම අවස්ථාව වන්නේ විෂයමාලාවක් සඳහා පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීමයි. විෂයමාලාවක පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීමෙහි දී කරුණු රැසක් පිළිබඳව සැලකිලිමත් වීම අවශ්‍ය ය. විශේෂයෙන් ම ඉගෙනුම ලබන ශිෂ්‍යයා තත්කාලීන ජීවන රටාව, විෂය දැනුම, දර්ශනය සහ මනෝ විද්‍යාවත් ඒවා අතරින් වැදගත් වේ. පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීමේ දී පුද්ගල සහ සමාජ අවශ්‍යතාවන් අනුව ඒවා තීරණය වන හෙයින් එම කරුණු දර්ශනික සහ මනෝවිද්‍යාත්මක කරුණු සමඟ අනුරූප වන පරිදි සකස් කර ගැනීමට සිදු වේ. අනතුරුව එම පරමාර්ථ සහ අරමුණුවලට අනුගත වන පරිදි සුවිශේෂ අරමුණු සහ සුවිශේෂ චර්යාමය අරමුණු

සම්පාදනය කර ගත යුතු වේ. එය ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා ඉතා වැදගත් වේ. විෂයමාලාවක පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කෙරෙන ආකාරය විෂයමාලා සම්පාදනයේ සෙසු කාර්යයන්ට ද පදනමක් වන හෙයින් ද එය ඉතා වැදගත් වේ.

අරමුණු

පාඩම හැදෑරීමෙන් පසු ඔබට,

i. විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය යනු කුමක් දැයි විස්තර කිරීමටත්

ii. විෂයමාලාවක පරමාර්ථ සහ අරමුණු යනු කවරේ දැයි පැහැදිලි කිරීමටත්

iii. විෂයමාලාවක් සඳහා පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීමේ දී පදනම් කර ගත යුතු කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමටත්

iv. අවශ්‍යතා අධ්‍යයනයක වැදගත්කම පැහැදිලි කිරීමටත්.

හැකි වෙතැයි බලාපොරොත්තු වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

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

Taba, H. (1962) **Curriculum Development: Theory and Practice",** Harcourt Brace, New York

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

Taneja, V.R. (1990) **Socio Philosophical approach to education**, Atlantic Publishers, New Delhi.

Ericson, H.C. (1998) **Concept based curriculum and instruction,** Crowin Press California.

2 වන සැසිය
විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය II

අන්තර්ගතය

හැඳින්වීම
2.1 විධිමත් ශික්ෂාවන්ගෙන් විෂය සන්ධාරය තෝරාගැනීම
2.2 විෂය සන්ධාරය සංවිධානය කිරීම
2.3 ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තේරීම
2.4 ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සංවිධානය කිරීම
2.5 විෂයමාලාව ඇගයීම
සාරාංශය
අරමුණු

හැඳින්වීම

විෂයමාලාවක පරමාර්ථ අරමුණු පිහිටුවා ගැනීමෙන් පසුව එකී පරමාර්ථ සහ අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට අවශ්‍ය විෂය සන්ධාරය තෝරා ගැනීම සහ සංවිධානය කිරීමත්, ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරා ගැනීම සහ සංවිධානය කිරීමත් කළ යුතු වේ. විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ අවසාන අවස්ථාව වන්නේ උක්ත පරමාර්ථ සහ අරමුණු අනුව විෂය සන්ධාරය සහ ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරා ගැනීම සහ සංවිධානය කිරීම කොතෙක් දුරට සාර්ථක වී තිබේ දැයි විනිශ්චය කිරීමයි. එනම් ඇගැයීමය. මෙම පාඩමින් ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කෙරෙන්නේ විෂයමාලාවක පරමාර්ථ සහ අරමුණු පිහිටුවා ගැනීමේ අවස්ථාවෙන් පසුව ඇගැයීමේ අවස්ථාව දක්වා වන විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියට ඇතුළත් වන අවස්ථා පිළිබඳ කරුණුය.

2.1 විධිමත් ශික්ෂාවන්ගෙන් විෂය සන්ධාරය තෝරා ගැනීම

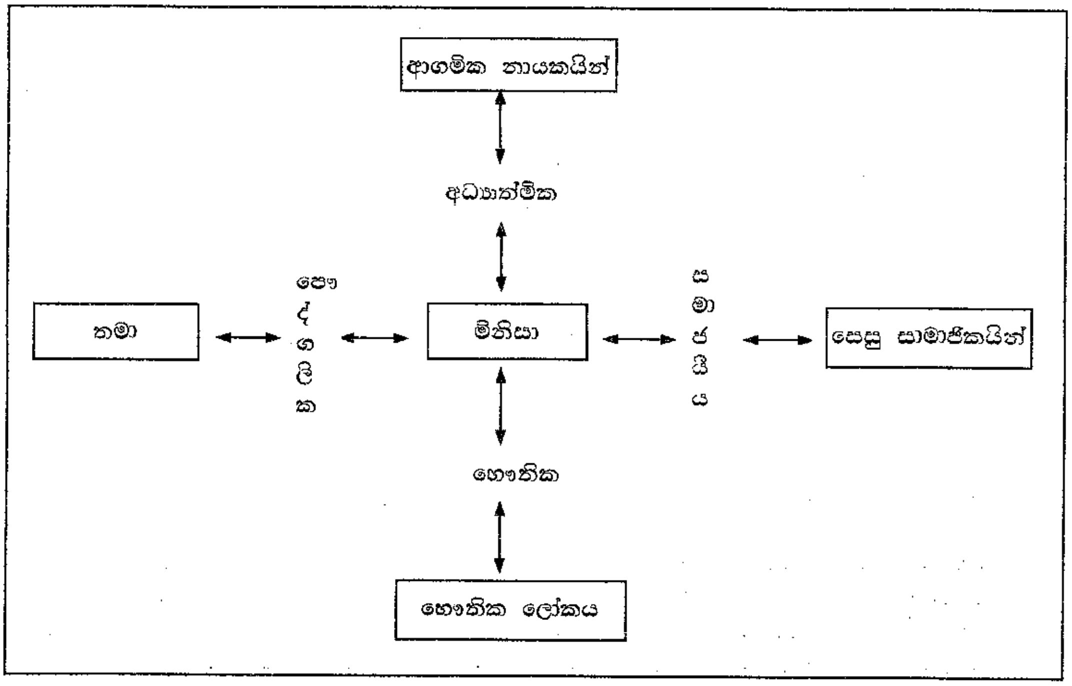
2.1.1 විෂය සන්ධාරය

විෂය සන්ධාරය වශයෙන් හඳුන්වනු ලබන්නේ සිසුන්ගේ ප්‍රජානන, ආවේදන හා මනෝචාලක ක්ෂේත්‍රවල වර්ධනය සඳහා විවිධ විෂය ක්ෂේත්‍රවලින් තෝරා ගනු ලබන විෂය කරුණුය. විෂයමාලාවක විෂය සන්ධාරය ශතවර්ෂ ගණනාවක් තිස්සේ රාශිභූත කරගත් දැනුම් ගබඩාවකින් උකහා ගනු ලබන්නකි. මෙය මානව වර්ගයාගේ උරුමය වශයෙන් ද හැඳින්විය හැකිය. දැනුම් සම්භාරය නිතිපතා වෙනස්වීම්වලට භාජනය වෙමින් කරුණු, තොරතුරු, අදහස්, සාමාන්‍යකරණ, න්‍යාය, සංකල්ප ආදී වශයෙන් පවතී.

මෙම දැනුම් සම්භාරය සමාජ විද්‍යා, කලා, විද්‍යා වශයෙන් ද පුළුල් ක්ෂේත්‍රවලට බෙදිය හැකිය. කුමන ක්ෂේත්‍රයකට අයිති වුවද මෙම දැනුම් සම්භාරය මිනිසාගේ අඛණ්ඩ දැනුම් ගවේෂණ ව්‍යායාමය නිසා සංචිත වූවකි. තවද මෙම දැනුම් සම්භාරය අධ්‍යාත්මික, පෞද්ගලික, සමාජයීය හා භෞතික යන පරිසර මූලාශ්‍රවලින් උකහා ගනු ලැබුවක් බවද පෙනී යයි.

මිනිසා විසින් රාශිභූත කරගත් දැනුම් සම්භාරය පහත සඳහන් රූප සටහන මඟින් පැහැදිලි කළ හැකිය.

රූප සටහන I
මිනිසාගේ ඉගෙනුම් මූලාශ්‍ර



මිනිසා විසින් රාශිභූත කරගත් දැනුම් සම්භාරය කාලයාගේ ඇවෑමෙන් විවිධ විෂය ශික්ෂා වශයෙන් සංවිධානය කර තිබේ. ගණිතය, භෞතික විද්‍යාව, රසායන විද්‍යාව, ජීව විද්‍යාව, සමාජ විද්‍යාව, මනෝ විද්‍යාව ආදී වශයෙන් විෂය ප්‍රදේශ පරිණාමය වී ඇත.

මෙම ශික්ෂාවන් ගැඹුරින් වර්ධනය වීම කාලය අනුව සිදු වී තිබේ. එබැවින් යම් විෂය සන්ධාරයක් විෂය මාලාවකට තෝරා ගනු ලැබුවහොත් එය කාලීන, සමාජමය හා පෞද්ගලික අවශ්‍යතා මත නිරන්තරයෙන් සංස්කරණයට භාජනය කිරීම අනිවාර්ය කරුණක් වන්නේය.

2.1.2 විෂය සන්ධාරය තෝරා ගැනීම

විධිමත් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන කාර්යභාරය සංවිධිත දැනුම නව පරම්පරාවට සම්ප්‍රේෂණය කිරීමයි. විෂය සන්ධාරය අතීතයේ සිට පරිණාමය වූ දැනුම් සම්භාරයයි. මෙම දැනුම් සම්භාරය අරමුණු සඳහම් කර ගනිමින් අදාළ විෂයමාලාව සඳහා තෝරාගත යුතුය.

විෂයමාලාවකට විෂය සන්ධාරය තේරීම පහසු කාර්යයක් නොවේ. එයට ප්‍රධාන හේතුව වන්නේ යම් විෂයය සන්ධාරයකින් අරමුණු රාශියක් ඉටුකර ගත යුතු බැවිනි. විවේකයය ගත කිරීම සඳහා කියවීමට හුරුකිරීම යන්න අරමුණක් වශයෙන් ගතහොත් කිහිප වර්ගයක පොත් ලබා දීමෙන් එය කළ හැකිය. එබැවින් යම් නිර්ණායක පදනම් කර ගනිමින් විධිමත් ශික්ෂාවන් තුළින් විෂය කරුණු තෝරා බේරා ගත යුතු වන්නේය.

2007 ප්‍රතිසංස්කරණ අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ ද්විතියික අධ්‍යාපනය සඳහා විෂය සන්ධාරය තෝරාගෙන ඇත්තේ පහත සඳහන් විධිමත් ශික්ෂාවන් තුළිනි.

ආගම

භාෂාව (පළමු බස හා දෙවන බස)

විද්‍යාව

ගණිතය

ඉංග්‍රීසි

ඉතිහාසය යන ශික්ෂාවන් මීට අයත් වේ.ඊට අමතරව කාණ්ඩ විෂයයන් ලෙස ශික්ෂාවන් කාණ්ඩ තුනක් දක්වා ඇති අතර ඉන් එක් කාණ්ඩයකින් එක් විෂයයක් බැගින් විෂයයන් තුනක් ද තෝරා ගැනීමට කටයුතු කර ඇත.

2.1.3 විෂය සන්ධාරය තේරීමේ නිර්ණායක

විෂය සන්ධාරය තේරීමේ එක් නිර්ණායකයක් නම් වලංගුතාවයි. වලංගුතාව යනු අරමුණු පදනම් කොට විෂය සන්ධාරය තේරීමයි. විෂය කරුණුවල වලංගුතාව යන්න තවත් අර්ථයකින් ගත් කළ එම කරුණුවල වැදගත්කම හා සත්‍යතාව සැලකිල්ලට ගැනීමය. දැනුම් සම්භාරය සීඝ්‍රයෙන් වෙනස්වන ලෝකයක විෂය කරුණු පමණක් නොව සංකල්ප මූලධර්ම හා න්‍යාය පවා සීඝ්‍ර වෙනස්වීම් වලට භාජනය වේ. මිනිසාගේ ජීවන රටාව හා පරිසරය අතර සම්බන්ධතාව දැක්වීම අරමුණක් නම් එම කරුණු මැනවින් විදහා දක්වන විෂය සන්ධාරයක් තෝරාගත යුතු වේ.

විෂය සන්ධාරය තේරීමේ තවත් නිර්ණායකයක් නම් විෂයය කරුණුවල වැදගත්කමයි. තෝරා ගන්නා ලද විෂය කරුණු බෙහෙවින් සාකච්ඡාවට භාජනය කොට පැහැදිලිව තෝරා ගත යුතු වේ. තෝරා ගන්නා ලද විෂය සන්ධාරය තුළ අරමුණුවලට අදාළ අදහස්, මූලධර්ම, සාමාන්‍යකරණ තිබිය යුතුය. විෂය සන්ධාරය පුළුල් කිරීමට වඩා අදාළ අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා වැදගත් වන්නා වූ විෂය කරුණු පමණක් තේරීම අවශ්‍ය බව මෙයින් පැහැදිලි වේ. අවශ්‍ය ප්‍රමාණයට වඩා විෂය කරුණු ඉදිරිපත් කරන්නේ නම් ශිෂ්‍යයාගේ දැනුම, ආකල්ප හා කුසලතා වර්ධනයට එය බාධාවක් වනු ඇත.

ශිෂ්‍යයාගේ අවශ්‍යතා හා ඇලීම් පිළිබඳව ද විෂයය සන්ධාරය තේරීමේ දී සැලකිලිමත් විය යුතුවේ. විවිධ සංවර්ධන අවස්ථාවල පසුවන ශිෂ්‍යයන්ගේ ඇලීම් පුළුල් සංසිද්ධීන් මත ගොඩනැගී තිබීමට පුළුවන. එබැවින් මෙම ඇලීම් විෂය සන්ධාරය තේරීමේ පදනමක් ලෙස සැලකිය යුතුවේ. ඇලීම්, පුද්ගලයෙකුට සුවිශේෂ විය හැකිය. මේ හේතුව නිසා, තෝරාගනු ලබන විෂය සන්ධාරය පොදු වශයෙන් සලකා තීරණය කිරීම අගනේය.

ඉගෙනුම ලබන විෂය කරුණු භාවිතා කිරීමට සිසුන්ට හැකි වීමද තවත් නිර්ණායකයකි. විශේෂයෙන් වෘත්තීන්ට නැඹුරු තාක්ෂණික විෂයයන් පිළිබඳව මෙය වැදගත් වේ. මෙම විෂයයන් මඟින් යම් යම් කුසලතා ප්‍රගුණ කෙරේ. එම කුසලතා ප්‍රගුණ කිරීමට අදාළවන විෂය කොටස් තේරීමද අතිශය වැදගත් වේ.

ඉදිරිපත් කරනු ලබන විෂය කරුණු ශිෂ්‍ය හැකියා අනුව ඉගෙන ගැනීමට හැකිවිය යුතුය. මෙය, විෂය කරුණුවල "ඉගෙනුමට හැකියාව" යනුවෙන් හැඳින්වේ. මෙම කරුණද විෂය සන්ධාරය තේරීමේ දී සැලකිය යුතු වේ. එබැවින් තෝරාගත් විෂය කරුණු ශිෂ්‍ය හැකියාවනට අනුකූල විය යුතුය. එබැවින් අවශ්‍යතා අධ්‍යයන මඟින් හෙළිවන ශිෂ්‍ය හැකියා පිළිබඳ මනා අවබෝධය විෂය සන්ධාරය තේරීමේ දී තිබිය යුතුය.

විෂය සන්ධාරය තෝරා ගැනීමේ මූලික නිර්ණායක

i. සංකල්ප, ක්‍රියාවලීන්, කුසලතා, ආකල්ප පිළිබඳ අරමුණු සාක්ෂාත් කරගැනීමට හැකිවීම.

ii. ශිෂ්‍යයන්ගේ අත්දැකීම්, ගැටළුවලට අදාළ වීම

iii. විශ්වසනීයතාව, චලංගුතාව හා නවතාව තිබීම

iv. සිසුන්ගේ හැකියාවනට හා පසුබිමට අනුරූප කර ගැනීමට හැකිවීම

v. ඉගැන්වීමේ කාර්යය සැලසුම් කිරීමට, සංවිධානයට, ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකම්වලට භාවිතා කිරීමට හැකිවීම

vi. කුසලතා හා නිරීක්ෂණ ක්‍රියාවලින් වැඩිදියුණු කිරීමට ප්‍රයෝජනවත් වීම

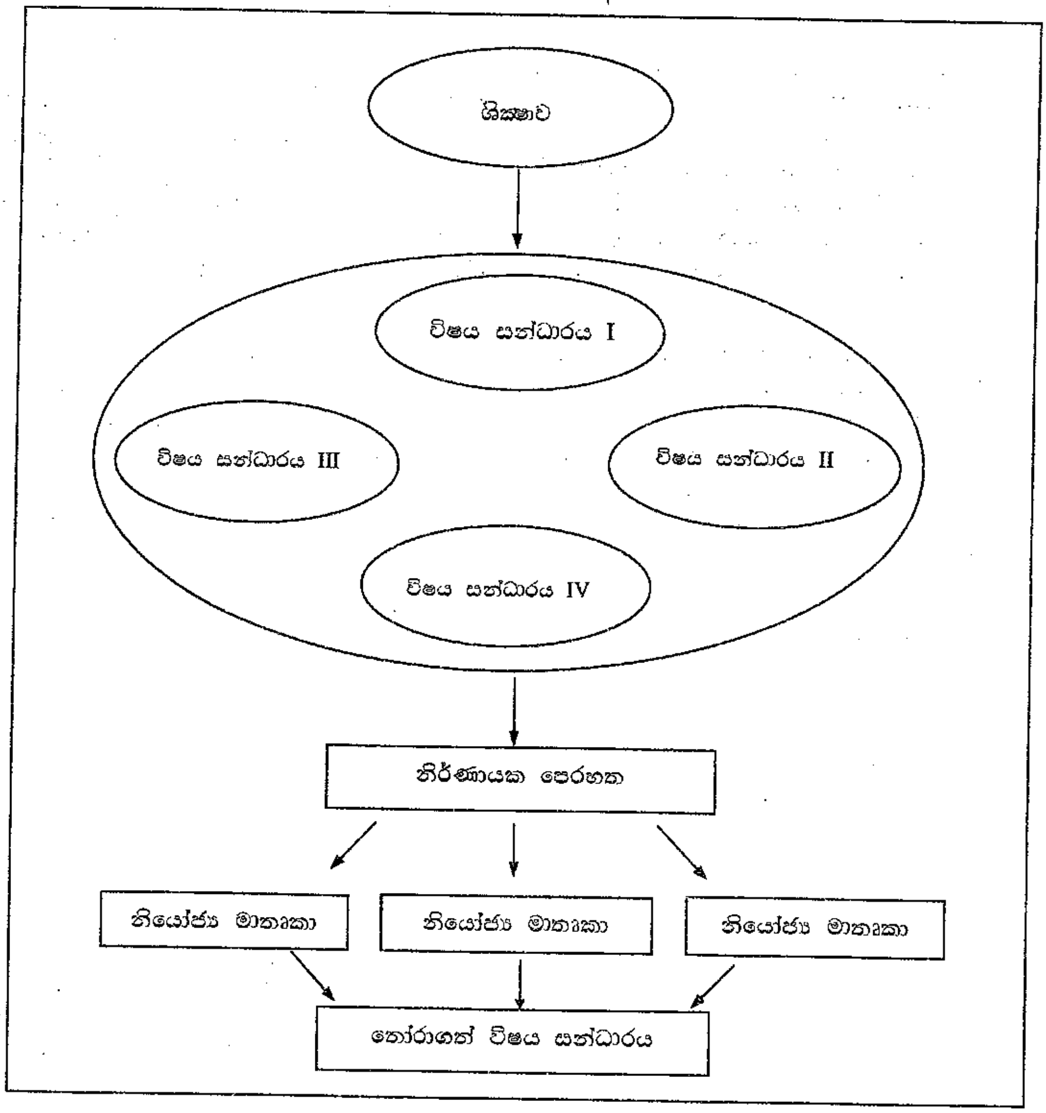
vii. විවිධ සංසිද්ධීන් ගැටළු විසඳීම පිළිබඳ නිපුණතා වර්ධනයට උපකාර වීම

viii. සාරධර්ම ආකල්ප ගැටළු විසඳීම පිළිබඳ නිපුණතා වර්ධනයට උපකාර වීම.

2.1.4 විෂය සන්ධාරය තේරීමේ ක්‍රම

විවිධ නිර්ණායක සැලකිල්ලට ගත් කළ යම් ශික්ෂණයක අඩංගු කරුණු සියල්ල ප්‍රායෝගික හා මනෝවිද්‍යාත්මක හේතු නිසා පමණක් විෂයමාලාවට ඇතුළත් කළ නොහැකිය. එබැවින් එක් එක් වසරවල සිසුන්ට ගැලපෙන විෂය සන්ධාරය ක්‍රමානුකූලව හා තර්කානුකූලව තෝරාගත යුතු වන්නේය. පහත සඳහන් වන්නේ විෂය කරුණු තෝරා ගැනීම සඳහා භාවිතා කළ හැකි ආකෘතියකි.

රූප සටහන II
විෂය සන්ධාරය තේරීමේ ආකෘතිය



විෂයමාලා සංවර්ධනය කිරීමේ දී යම් ශික්ෂණවකට අයත් විෂය සන්ධාරය ඒ ආකාරයෙන් ම ඇතුළත් කළ හැකි නොවේ. එබැවින් විෂය සන්ධාරය තේරීම සඳහා යම් ක්‍රියාමාර්ගයක් අනුගමනය කළ යුතු වේ. ඒ සඳහා යොදගත හැකි පෙරහන් ක්‍රියාවලිය පහත සඳහන් අයුරින් පැහැදිලි කළ හැකිය.

i. ඉගෙනීමට අවශ්‍ය කරුණු අඩංගු ශික්ෂණව තේරීම

ii. අවශ්‍යම කරුණු තෝරා ගැනීම සඳහා යම් ක්‍රියාවලියක් අනුගමනය කිරීම.

බෲනර් විසින් 'ව්‍යූහ' ක්‍රමය විෂය සන්ධාරය තේරීමේ දී යොදගත හැකි බව පැහැදිලි කොට තිබේ. ඒ අනුව එකිනෙකින් වෙනස් වූ කරුණු ඉගැන්වීමට වඩා ඒවා එක් ව්‍යූහයකට ගොනු කොට ඉගැන්වීම පහසු බව පෙන්වා දී ඇත. ව්‍යූහය වශයෙන් ඔහු හඳුන්වන ලද්දේ යම් ශික්ෂණවක ඒකාග්‍ර බව ආරක්ෂා කරන මූලිකාංග හා අනු මූලිකාංගයන්ය. ඔහු විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද මූලිකාංග හා අනුමූලිකාංග පහත සඳහන් වේ.

කරුණු	කුසලතා	අදහස්	මූලධර්ම
කොරතුරු	නිපුණතා	සංකල්ප	නීති
මාතෘකා	සාරධර්ම	සාමාන්‍යකරණ	සිද්ධාන්ත
තේමා	පරිචිත	න්‍යාය	

වශයෙන් වේ.

සමාජ අධ්‍යයන විෂයයේ ව්‍යූහයක අඩංගු මූලිකාංග හා අනුමූලිකාංග පහත සඳහන් වේ.

රූප සටහන III
සංකල්ප පර්ෂද

මූලිකාංග	උදහරණ
සංකල්ප ↓↑	ආර්ථික ක්‍රමය
නිර්මාණික ↓↑	නිෂ්පාදනය, නිෂ්පාදන අයිතිය
සාමාන්‍යකරණ ↓↑	භූමිය, ආහාර නිෂ්පාදන සඳහා භාවිතය
කරුණු හා උප ලක්ෂණ	ඉඩම් මැනීම, හෙක්ටාරයකට අස්වැන්න මැනීම

විෂයමාලා සැලසුම්කරණයේ දී විෂය සන්ධාරය පර්ෂද වශයෙන් ඉදිරිපත් කිරීමේ වාසි බෲනර් පැහැදිලි කර ඇත.

i. විෂය සන්ධාරය පහසුවෙන් අවබෝධ කර ගැනීමට හැකි වීම

ii. ශිෂ්‍යයාට උගත් දේ මතකයේ තබා ගැනීමට පහසු වීම

iii. පුහුණු මාරුවට පහසු වීම

iv. ප්‍රතිභා සම්පන්න චින්තනයට අවතීර්ණ වීමට හැකිවීම.

v. නියෝජ්‍ය මාතෘකා, පෙරහන තුළින් තෝරා ගැනීමට හැකිවීම

vi. තෝරාගත් මාතෘකාව ඉගැන්වීමේ කාර්යය සඳහා යම් අනුපිළිවෙලකට ගොනු කිරීමට හැකිවීම.

PT 2010/ 07/ EDU/ 1360 JOB NO48011 SIDE 4B UNIT 02

2.2 විෂය සන්ධාරය සංවිධානය කිරීම

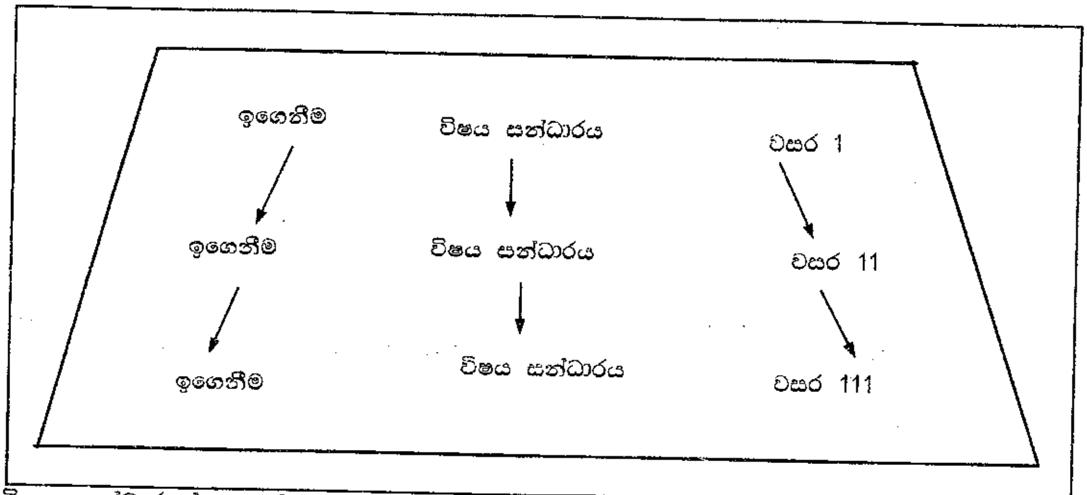
2.2.1 සංවිධානය කිරීමේ මූලධර්ම

ඉගැන්වීමේ කාර්යය සඳහා විෂය සන්ධාරය සංවිධානය කළ යුතු වේ. අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා සංවිධාන කාර්යය ඉතා වැදගත් වේ. විෂය සන්ධාරය සංවිධානය කිරීමේ ක්‍රියාව සම්බන්ධ ක්‍රියාවලියේ දී අනුගමනය කළ යුතු මූලධර්ම කිපයක් ඇත.

විෂය සන්ධාරය සංවිධානය තුලනාත්මක විය යුතු ද වේ. ඉන් අදහස් කෙරෙන්නේ අරමුණු අනුව එක් අරමුණක් සඳහා වැඩි බර ප්‍රමාණයකුත් තවත් අරමුණක් සඳහා අඩුබර ප්‍රමාණයකුත් වශයෙන් විෂය සන්ධාරය සංවිධානය නොවිය යුතු බවයි.

විෂය සන්ධාරය සංවිධානය අනුපිළිවෙලකින් යුක්ත වීම තවත් මූලධර්මයකි. විෂය කරුණුවල යම් ශ්‍රේණිගත කිරීමක් මෙහිදී සිදුවිය යුතුය. ඉහළ වසරවල ශිෂ්‍යයා ඉගෙනුම ලබන විට විෂය සන්ධාරය ගැඹුරින් හා පළලින් වැඩි විය යුතු බව මෙයින් අදහස් කෙරේ.

රූප සටහන IV
විෂය සන්ධාරය පුළුල් වන ආකාරය



විෂය සන්ධාරයේ අඛණ්ඩ බව තවත් වැදගත් මූලධර්මයකි. මෙයින් අදහස් කරන්නේ අඛණ්ඩව හා සංගතව කරනු ලබන පුනරුක්තියයි. මේ නිසා ඉගෙනීම් ක්‍රියාවලිය කාර්යක්ෂම වන්නේ විෂය කරුණු හොඳින් තහවුරු වන හෙයිනි.

අඛණ්ඩතාව වසරින් වසර විෂය කරුණු නැවත නැවත ක්‍රමයෙන් පුළුල් වෙමින් ඉගෙනීමේ අවස්ථාව සැලසීමයි.

ඉගෙනුම් සන්ධාරය I වසර

ඉගෙනුම් සන්ධාරය II වසර

ඉගෙනුම් සන්ධාරය III වසර

විෂය සමෝධානය තවත් මූලධර්මයකි. මෙයින් අදහස් කරන්නේ විෂයයන් අතර තිරස් සමෝධානයයි. එක් විෂයයක් තුළ ඇති සමහර කරුණු තවත් විෂයයක ඇති සමාන කරුණු සමඟ සබැඳියාවක් තිබිය යුතු වේ. ගණිතයේ දී ඉගෙන ගන්නා ප්‍රස්තාර සමාජ අධ්‍යයනයේ දී භාවිතා කළ හැකි විය යුතුය. මෙයින් අදහස් කරන්නේ විෂයයන් මගින් වෙන් වෙන් වශයෙන් කරුණු ඉගැන්වීම වෙනුවට සමාන කරුණු ඇති විෂයයන් අතර

සමෝධානයක් තිබිය යුතු බවයි. යථාර්ථය පිළිබඳ ඒකාබද්ධ දර්ශනයක්, වර්ධනය කර ගනිමින් පුද්ගලයාගේ සමස්ත චර්යාව වර්ධනය කිරීමට එය ඉවහල් වනු ඇත.

සමාජ අධ්‍යයනය		විද්‍යාව
ඉගෙනුම් සන්ධාරය		ඉගෙනුම් සන්ධාරය
6 වසර ↓	⟷	6 වසර ↓
7 වසර ↓	⟷	7 වසර ↓
8 වසර	⟷	8 වසර

ප්‍රත්‍යාවර්ත වන මෙම අත්දැකීම් වසරින් වසර ගැඹුරින් හා පුළුල් බවින් වැඩිවෙන විට දැනුම, ආකල්ප හා කුසලතා සංකීර්ණ බවින් වැඩි වේ.

අධ්‍යාපන කාර්යය සඳහා විෂය සන්ධාරය තෝරා ගැනීමේ දී පුද්ගලබද්ධතාවයෙන් තොරව එය අරමුණු අනුව විෂයමාලාවට ඇතුළත් කළ යුතුවේ. මෙහිදී කුමන කොටසක් ඉවත් කළ යුතුද කුමන කොටසක් ඇතුළත් කළ යුතුද යන තීරණය බෙහෙවින් වැදගත්ය.

මානව චර්යාව වෙනස් වන්නේ ඉගෙනීම තුළිනි. ඉගෙනීම කරනු ලබන මාතෘකා සංඛ්‍යාවත් එහි ප්‍රවීනත්වය ලබා ගැනීමත් එම මාතෘකා ගැඹුරින් ඉගෙන ගැනීමත් චර්යාවන්හි වෙනස් වීමට බෙහෙවින් බලපායි.

2.2.2 විෂය සන්ධාරයේ පිරිසැලැස්ම

විෂය සන්ධාරයේ පිරිසැලැස්ම මගින් විෂය සන්ධාරය තේරීම හා සංවිධානය පැහැදිලි කෙරේ. ඒ සඳහා විෂය සීමාව හා අනුපිළිවෙල යන මූලධර්ම අනුව වසරින් වසර විෂය සන්ධාරය තෝරාගත යුතුය. පහත සඳහන් ආකෘතිය වසර අනුව විෂය සීමාව හා අනුක්‍රමිකතාව පෙන්වයි.

විෂය සීමා හා අනුක්‍රමික ජාලය						
මවුබස		ප්‍රාථමික පන්ති				
ඉගෙනුම් සන්ධාරය		1	2	3	4	5
අකුරු ලිවීම						
1	නිදහසේ ලිවීම	X				
2	අකුරු ප්‍රමාණය අනුව ලිවීම	X				
3	අකුරු හැඩය අනුව ලිවීම	X	X			
4	රූල මත ලිවීම		X			
5	යෝග්‍ය හැඩයෙන් ලිවීම		X			
6	යෝග්‍ය ප්‍රමාණයෙන් ලිවීම					

<u>*වගන්ති ලිවීම*</u>					
1 පාඩම් ඒකකවලට අදාළ වචන වගන්ති ලිවීම	X				
2 පින්තූරයක් බලා සරල වගන්ති ලිවීම	X				
3 වටපිටාවේ ඇති දේවල් ගැන ලිවීම		X			
4 අත්දැකීම් ලිවීම			X		
5 ලියුම් ලිවීම				X	
6 සිය අදහස් සජීවී ලෙස ලිවීම					X

ක්‍රියාකාරකම් 1

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල දැනට භාවිතා කරන ප්‍රාථමික වසර විෂය මාලාවේ අඛණ්ඩත්වය, අනුපිළිවෙල හා සමෝධානය යන කරුණු කොතෙක් දුරට දැකිය හැකි දැයි උදහරණ දක්වමින් විමසන්න.

2.3 ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තේරීම

2.3.1 අත්දැකීම් තේරීමේ දී සැලකිය යුතු කරුණු

විෂයමාලාවේ පරමාර්ථ සහ අරමුණු සාක්‍ෂාත් කර ගැනීම සඳහා විෂය සන්ධාරයත්, විෂය සන්ධාරය ආශ්‍රිත අත්දැකීම් සම්භාරයකුත් යොදා ගනු ලබයි. ඉගෙනුම් අත්දැකීම් වශයෙන් හඳුන්වන්නේ පරිසරය සමඟ අන්තර් ක්‍රියා කිරීමේ දී ශිෂ්‍යයා විසින් කරනු ලබන ක්‍රියාකාරකම්ය. මෙම ක්‍රියාකාරකම් මඟින් ශිෂ්‍යයා ඉගෙනුම ලබයි. එබැවින් ඉගෙනුම් අත්දැකීමක් යනු අරමුණු සාක්‍ෂාත් කර ගැනීම සඳහා ශිෂ්‍යයා විසින් කරනු ලබන ක්‍රියාකාරකම්ය.

ශිෂ්‍යයා ලබන අත්දැකීම් ඔහුට පෞද්ගලික වේ. එක් පන්තියක සිසුන්ට සිතියමක් ඇඳීමට දුන්නේයයි සිතන්න. එක් ශිෂ්‍යයකු සිතියමේ හැඩය පිළිබඳව සැලකිලිමත් වනු ඇත. තවත් ශිෂ්‍යයකු වර්ණ කිරීම පිළිබඳව සැලකිලිමත් වනු ඇත. තවෙකෙක් ස්ථාන ලකුණු කිරීම පිළිබඳ සැලකිලිමත් වනු ඇත.

මෙම හේතුව නිසා ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී අත්දැකීම්වලට අදාළ ක්‍රියාකාරකම්හි සිසුන් යොදවන්නේ කෙසේදැයි ප්‍රශ්නයක් පැන නගී. මෙය කළ හැක්කේ ශිෂ්‍ය අවධානය අදාළ අත්දැකීමට නාභිගත වන සේ ක්‍රියාකාරකම්වල යෙදවීමෙනි. මේ සඳහා ශිෂ්‍යයින් පිළිබඳව මනා අවබෝධයක් ගුරුවරයා තුළ තිබිය යුතු වේ.

ඉගෙනුම් කාර්යයෙහිදී ශිෂ්‍යයා අනාවරණය කරනු ලබන්නේ ඉගෙනුම් අත්දැකීම්වලට මිස විෂය සන්ධාරයට නොවේ. විෂය සන්ධාරය අත්දැකීම් ලබා ගැනීමේ මාර්ගයක් පමණි. ඉගෙනුම් කාර්යය සිදු වන්නේ ඉගෙනුම් අත්දැකීම් මත බැවින් ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරා බේරා ගැනීම විෂයමාලා සකස් කිරීමේදී වැදගත් වේ. එබැවින් අත්දැකීම් තෝරා ගත යුත්තේ අරමුණු සාක්‍ෂාත් කර ගැනීමේ අභිප්‍රාය ඇතිවය.

ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරා ගැනීමේ දී කරුණු කිහිපයක් සැලකිල්ලට භාජනය කළ යුතුවේ. එයින් එක් කරුණක් නම් තෝරාගත් අත්දැකීමක් සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා ඉදිරිපත් කරනු ලබන අත්දැකීම් ශිෂ්‍යයාට ව්‍යවහාර කිරීමට අවස්ථා සලසා දිමය. අරමුණ වන්නේ විවිධ පොත් කියවීම පිළිබඳ රුචියක් ඇති කිරීම නම් ඔහුට විවිධ පොත් කියවීමට අවස්ථාව සලසා දිය යුතුය.

දෙවන කරුණ නම් අත්දැකීම්වලට අනුබද්ධ ක්‍රියාකාරකම්වල යෙදීමෙන් ශිෂ්‍යයා ආශ්වාදයක් ලැබිය යුතු බවයි. සෞඛ්‍ය පිළිබඳ ගැටළු විසඳීමේ ක්‍රියාකාරකම්වල යෙදීමෙන් එම ගැටළු විසඳීමේ ක්‍රමය පිළිබඳ දැනුවත් වීම පමණක් නොව එයින් ආශ්වාදයක් ද ශිෂ්‍යයා ලැබිය යුතුය. මෙසේ නොවුවහොත් අපේක්ෂිත ඉගෙනීම සිදු නොවනු ඇත. ඇතැම් විට අපේක්ෂිත අරමුණුවලට පටහැනි ආකල්ප ඔහු විසින් වර්ධනය කරගනු ඇත.

තුන්වැනි කරුණ නම් තෝරා ගන්නා ලද අත්දැකීම්වලට අවශ්‍ය ක්‍රියාකාරකම් ශිෂ්‍යයාට කළ හැකි විය යුතු බවයි. වෙනත් අයුරකින් ප්‍රකාශ කරන්න් නම් එම අත්දැකීම් ශිෂ්‍යයාගේ වර්තමාන ප්‍රාප්ති මට්ටමටත්, ඔහුගේ පූර්ව සාධන අත්දැකීම්වලටත් ගැලපිය යුතුය. එබැවින් ශිෂ්‍යයා පිළිබඳ ඉතා පැහැදිලි අවබෝධයක් ගුරුවරයා තුළ තිබිය යුතුය.

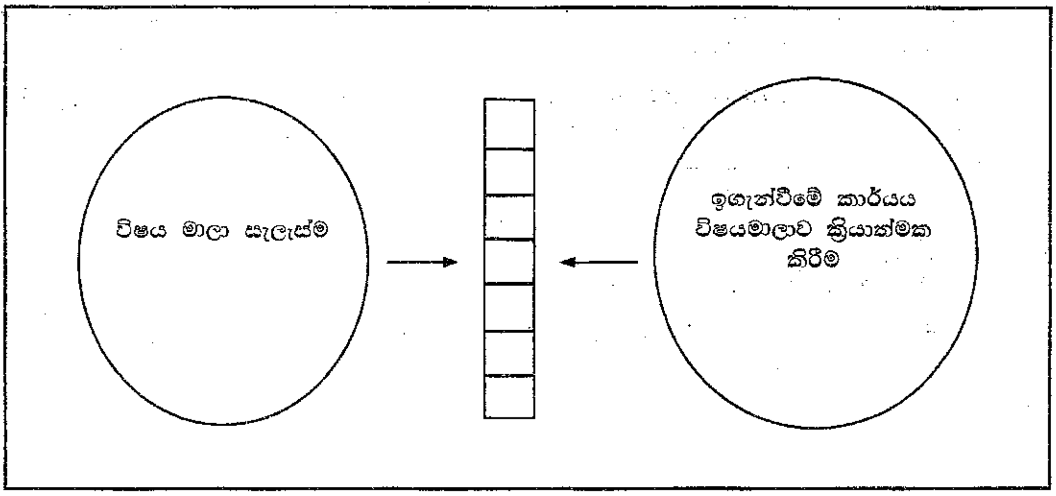
සිව්වැනි කරුණ නම් ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සම්බන්ධ ක්‍රියාකාරකම් රාශියකින් එක් අරමුණක් සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා භාවිතා කළ හැකි බවයි.

පස්වැනි කරුණ නම් එකම ඉගෙනුම් අත්දැකීමක් මගින් අරමුණු කිහිපයක් සාක්ෂාත් කර ගැනීමට හැකි වන බවයි. සෞඛ්‍යය පිළිබඳ ගැටළු විසඳීමේ දී ඔහු එම ක්ෂෙත්‍රය පිළිබඳ තොරතුරු ලබාගනු ඇත. සෞඛ්‍ය කටයුතුවල නියැලීමට කැමති වනු ඇත. පොදු සෞඛ්‍ය ක්‍රම පිළිබඳ සතුට පළකරනු ඇත.

මෙම කරුණු අනුව බලන කල විෂයමාලාව සැලසුමක් වන අතර එය ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා යොදා ගන්නේ අත්දැකීම්ය. අත්දැකීම් ක්‍රියාවට නංවන්නේ පංති කාමරය තුළ කරනු ලබන ඉගැන්වීමේ කාර්යය මගිනි. මෙම කරුණු කාසියක දෙපැත්තක් මෙන් දැක්විය හැකිය.

රූප සටහන V

විෂයමාලාව පිළිබඳ කාසියේ දෙපැත්ත



2.3.2 ඉගෙනුම් අත්දැකීම්වල තිබිය යුතු ලක්ෂණ

අරමුණු ඉටුකර ගැනීම සඳහා උපයෝගී කරගනු ලබන ඉගෙනුම් අත්දැකීම්වල තිබිය යුතු ලක්ෂණ

i. තෝරා ගනු ලබන අත්දැකීම් ශිෂ්‍යයාගේ ඉගෙනුම් සඳහා උපරිම ලෙස ප්‍රයෝජනවත් විය යුතුය

ii. තෝරාගත් අත්දැකීම් ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා පරිපූර්ණ කිරීමට උපකාරි විය යුත්තේය

iii. ශිෂ්‍යයන් අත්දැකීම් කෙරෙහි ඇල්මක් දැක්විය යුතුය

iv. තෝරා ගන්නා ලද අත්දැකීම් ඉගෙනුම පිළිබඳ නිරීක්ෂණ කිරීමට යොමු කරවන්නක් විය යුතුය

v. අත්දැකීම් මඟින් චින්තනය හා තර්කනය දියුණු කළ යුතුය

vi. අත්දැකීම් විවිධ ඉන්ද්‍රියන් හා ඉන්ද්‍රිය සංජානනයට අවස්ථා සලසා දිය යුතුය

vii. අත්දැකීම් සත්‍ය ජීවිත අත්දැකීම්වලට ආසන්න විය යුතුය

viii. අත්දැකීම් ශිෂ්‍යයින්ගේ ජීවන රටාවන්ට අනුකූල විය යුතුය

ix. අත්දැකීම් කාලීන විය යුතුය

x. ශිෂ්‍ය ප්‍රජනනය ඉගෙනුමට උපකාරී විය යුතුය

xi. පුළුල් හා ගැඹුරු අධ්‍යයනයන්ට අවස්ථාව සලසා දිය යුතුය

2.4 ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සංවිධානය කිරීම

2.4.1 නිර්ණායක

අත්දැකීම් සංවිධානයේ දී නිර්ණායක තුනක් පදනම් කරගනී. එම නිර්ණායක නම් අත්දැකීම්වල අඛණ්ඩත්වය, අනුක්‍රමිකතාව හා සමෝධානයයි. අඛණ්ඩත්වය යනුවෙන් හැඳින්වෙන්නේ විෂය මාලාවේ මූලිකාංග සිරස් සම්බන්ධතාවක් දක්වන අයුරින් සංවිධානය කර තිබීමයි. මෙයින් අදහස් කරන්නේ ක්‍රියාකාරකම් මඟින් සිසුන් සතු කුසලතා අඛණ්ඩව වර්ධනය කිරීමයි.

මෙම ලක්ෂණය ප්‍රාථමික ගණිත විෂයමාලාවෙන් ගත් උදහරණයක් ඇසුරින් පැහැදිලි කළ හැකිය. මෙයින් පැහැදිලි වන්නේ එකම කුසලතාව වසර දෙකක ක්‍රියාකාරකම් මඟින් ඉදිරියට වර්ධනය කිරීමයි.

ගණිතය 1 වසර

| 1.3.0. | අසර හා පටිපාටිගත කිරීම

යම්කිසි වස්තුවක පිහිටීම සාපේක්ෂව තේරුම් ගැනීම. ඉදිරියෙන්, පිටුපසින්, උඩින්, යටින් ආදී වශයෙන්

ගණිතය 2 වසර

| 2.3.0 | අසර හා පටිපාටිගත කිරීම

යම්කිසි වස්තුවක පිහිටීම සාපේක්ෂව හදරා තේරුම් ගැනීම. නිදසුන් (වමෙන්, දකුණෙන්, දෙපැත්තෙන් ආදී වශයෙන්)

මෙම වසර දෙකෙහිම දෙනු ලබන අත්දැකීම් එකක් වන අතර දෙවන වසරේදී වඩාත් ගැඹුරින් එම අත්දැකීම් ලබා දීමට උත්සාහ දරයි.

අනුක්‍රමිකතාව අඛණ්ඩත්වය හා සම්බන්ධ වුවද, ඊට වැඩි යමක් ගම්‍ය කරයි. අනුක්‍රමිකතාවයෙන් කරනු ලබන්නේ එක් මට්ටමක සිට තවත් මට්ටමකට යන විට පෙර මට්ටම මත ඊළඟ මට්ටම ගොඩ නැගීමයි. පහත සඳහන් උදහරණයෙන් එය පැහැදිලි කළ හැකිය.

1 වසර ගණිතය

1.5.0	මුදල්

රුපියල තෙක් කාසි හඳුනා ගැනීම හා භාවිතය

2 වසර ගණිතය

2.5.0	මුදල්

රුපියල් 10.00 තෙක් කාසි හා නෝට්ටු හඳුනා ගැනීම. රුපියල තෙක් මුදල් ගනුදෙනු කිරීම, රුපියල තෙක් කාසි අතර සම්බන්ධතා (රුපියල් 1.00 = ශත 100) ශත 25 තෙක් කාසිවලින් මුදල් ගනුදෙනු කළ හැකි නොයක් විධි

මෙයින් පැහැදිලි වන්නේ වසරින් වසර පන්ති මට්ටමෙන් උසස් වීම ලබන විට මුදල් භාවිතය සංකීරණ වීම, මුදල් පිළිබඳ දැනුම පුළුල් වීම, ක්‍රියාකාරකම් මගින් විශ්ලේෂණ කාර්ය කරවීම, යන්නය.

අත්දැකීම් සමෝධානය යනුවෙන් හැඳින්වෙන්නේ විෂයයන් අතර තිරස් සම්බන්ධතාවක් දැක්වීමයි. සමෝධානය ශිෂ්‍යයාගේ දැනුම ඒකාග්‍ර කිරීමටත් ඒ අනුව ඔහුගේ චර්යාවන් වර්ධනයටත් ඉවහල් වේ.

මෙයට උදාහරණයක් ප්‍රාථමික පංතිවල විෂය මාලාවෙන් ගෙන පැහැදිලි කළ හැකිය.

පරිසර අධ්‍යයනය 5 වසර

5.10.0 අප අවට ඇති දෑ

10.4 ශ්‍රී ලංකාවේ සරල ආකෘතියක් සැදීම

නිර්මාණාත්මක ක්‍රියාකාරකම් 5 වසර

5.8.0 ආකෘති නිර්මාණය

පරිසර අධ්‍යයන ඒකකවලට අදාළව විවිධ ආකෘති නිර්මාණය

2.4.2 සංවිධාන මූලිකාංග

විෂයමාලා සංවිධානයේ දී එක් එක් විෂය මගින් ලබාදෙන අත්දැකීම් හඳුනා ගැනීමත් එම අත්දැකීම් සංවිධානය කිරීමත් කළ යුතු වේ. උදාහරණ වශයෙන් ගණිතය පිළිබඳ විෂයය මගින් සංකල්ප හා කුසලතා පිළිබඳ අත්දැකීම් ලබා දීමට උත්සාහ දරයි. සැලසුම් කළ ඉගැන්වීමේ කාර්යක දී මේ සියල්ල පිළිබඳ අත්දැකීම් ලබාදිය හැකි වේ. මූලිකාංග සංවිධානයකිරීමේ දී අඛණ්ඩතාව, අනුක්‍රමිකතාව හා සමෝධානය යන මූලධර්ම භාවිතා කෙරේ. අඛණ්ඩතාවය මගින් මූලිකාංග නැවත නැවත මතකයට නංවනු ලබයි. අනුක්‍රමිකතාව මගින් අත්දැකීම් පුළුල් හා ගැඹුරු කරනු ලබයි. සමෝධානය මගින් අත්දැකීම්වල ඒකාග්‍රතාව වැඩිකරයි.

ඉතිහාසය වැනි විෂයයන්හි කාලය අනුව අත්දැකීම් සංවිධානය කරනු ලබයි. කාලය අනුව සිදුවීම් පෙළගැස්වීම මෙහි ලක්ෂණයයි. එහෙත් ශිෂ්‍යයාගේ සංවර්ධනය අනුව විෂයය ගැඹුරු කිරීම හා පුළුල් කිරීම මෙහිදී සිදු කළ යුතු වේ.

තවත් සංවිධාන ක්‍රමයක් නම් භාවිතය පුළුල් කිරීම, ක්‍රියාකාරකම් වැඩි කිරීම, විශ්ලේෂණ ක්‍රම භාවිතය මගින් ඉතා පුළුල් මූලධර්ම ඉගෙනීමට සැලැස්වීමයි.

2.4.3 ඉගැන්වීමේ ක්‍රම තෝරා ගැනීම

ඉගැන්වීමේ ක්‍රම විෂය සන්ධාරයෙන් වෙන් කළ හැකි නොවේ. යම් චිත්‍රයක් පිළිබඳව සිසුන් සාකච්ඡා කරන්නේ නම් චිත්‍රය විෂය සන්ධාරය වන අතර සාකච්ඡාව ඉගෙන ගැනීමේ ක්‍රමය වේ.

ඉගැන්වීමේ ක්‍රම පිළිබඳව විෂයමාලා සැලසුම්කරුවන් සැලකිලිමත් විය යුත්තේ සිසුන් එක සමාන මානසික සංවර්ධන මට්ටමක නොසිටින බැවිනි. එමෙන්ම ඔවුන් අතර සමාජ, ආර්ථික තත්ත්වයන්හි ද වෙනස්කම් පවතී, සිසුන්ට, අත්දැකීම් සම්භාරයක් ලබා දීමට උත්සාහ කරන්නේ නම් එම අත්දැකීම් ලබා ගැනීමට සියළු ශිෂ්‍යයන්ට හැකිවිය යුතුය.

ඉගැන්වීමේ ක්‍රම තෝරාගැනීම පිළිබඳ නවත් ගැටළුවක් නම් කුමන ඉගැන්වීම් ක්‍රමය යෝග්‍යද යන්න තෝරා බේරා ගැනීමයි. ක්‍රියාකාරකම් ක්‍රමය, ව්‍යාපාර ක්‍රමය, ගවේෂණ ක්‍රමය ආදී වශයෙන් කුමන ක්‍රමයන් භාවිතා කළ ද එයින් සමහර ශිෂ්‍යයන් ලබන ප්‍රතිඵල අල්ප විය හැකිය. එසේ වන්නේ සිසුන් විවිධ සංවර්ධන මට්ටම්වල පසුවන හෙයිනි. එබැවින් ශිෂ්‍යයින්ගේ සංවර්ධන මට්ටම්වලට ගැලපෙන ක්‍රම කීපයක් යෙදීමට සිදුවනු ඇත. කුමන ක්‍රමයක් භාවිතා කළ ද එය අදාළ විෂය කරුණු සමඟ අඛණ්ඩව බැඳී පැවතිය යුතු වේ.

ඉගැන්වීමේ ක්‍රමය, තෝරාගැනීමට පාදක කරගත යුත්තේ අපේක්ෂිත ඉගෙනුම් අරමුණුයි. පහත සඳහන් වගුවෙහි ඉගෙනුම් අරමුණු හා එම අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට වඩාත් සුදුසු යයි පිළිගත් ඉගැන්වීම් ක්‍රම කිහිපයක් සඳහන් වේ.

ඉගෙනුම් අරමුණු අනුව තෝරාගත් යෝජිත ඉගැන්වීමේ ක්‍රම	
අරමුණු	යෝජිත ක්‍රම ශිල්පය
පාඩමක් ආරම්භ කිරීම, සංකල්ප වර්ධනය පැහැදිලි කිරීම, අදහස් තහවුරු කිරීම	කියාදීම හෝ කථනය, නැවත කීම, ප්‍රශ්නකරණය හෝ ප්‍රශ්නෝත්තර ක්‍රමය
ශිෂ්‍යයින්ට යමක් කිරීමට පෙන්වීම, කුසලතා වර්ධනය	ආදර්ශනය, ක්‍රියාකාරකම්හි යෙදවීම, පැවරුම් භාවිතය
අදහස් භාවිතය	ගැටළු විසඳීම
නිරීක්ෂණ, ගවේෂණ	විද්‍යාගාර පරීක්ෂණ, නිරීක්ෂණය, වාර්තාකරණය
ආකල්ප වෙනස් කිරීම, වින්දනය, පරමාදර්ශ	භූමිකා රංගන, අනුකරණ, ක්‍රීඩා, සාකච්ඡා ක්‍රමය
කණ්ඩායම් ගතිකත්වය	කණ්ඩායම් වැඩ
අදහස් ලබාගැනීම, සහභාගීත්වය	බුද්ධි කලම්භනය
නිර්මාණාත්මක චින්තනය සංවර්ධනය	සමූහ සාකච්ඡා, විවාද, සංවාද

ශිෂ්‍ය සහභාගිත්වය හා අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය අනුව යෝජිත ඉගැන්වීමේ ක්‍රම

සහභාගිත්ව ස්වරූපය	ඉගෙනුම් ක්‍රමය
ගුරුවරයා තීරණය කරයි	ශිෂ්‍යයා තීරණය කරයි.
ශිෂ්‍යයා ඇහුම්කන් දෙයි. නිරීක්ෂණය කරයි	දේශනය, කියවීම් පිළිබඳ පැවරුමක්, අත් පත්‍රිකා
ශිෂ්‍යයා කථා කරයි. ලියයි. ප්‍රතිචාර දක්වයි.	කියවන විට ලිවීම, සටහන් ලියා ගැනීම, සාකච්ඡාව, ප්‍රශ්නෝත්තර ක්‍රමය
ශිෂ්‍යයා ක්‍රියාකාරකම් කරයි	කිරීමට උත්සාහ කරයි. ගුරුවරයා අනුගමනය කරමින් කරයි.

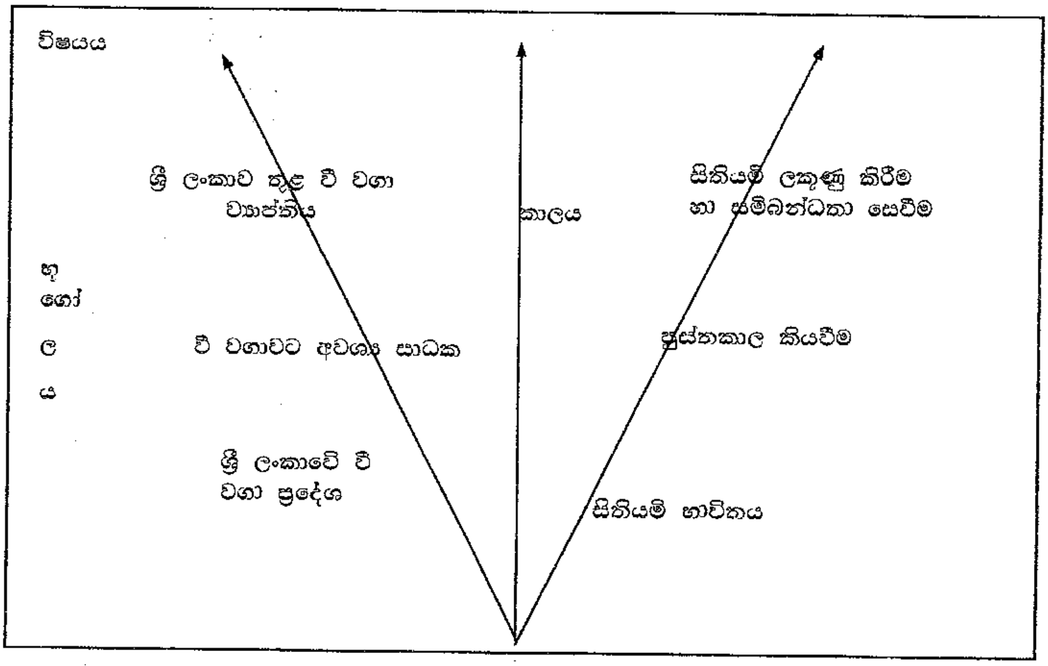
කණ්ඩායම්වල විශාලත්වය අනුව යෝජිත ඉගැන්වීම් ක්‍රම

විශාල කණ්ඩායම් (30 - 40)	කුඩා කණ්ඩායම් (6 - 10)	පුද්ගලික (1 - 2)
දේශනය සටහන් ලියා ගැනීම කියවන විට ලිවීම නැවත නැවත කියවීම ප්‍රදර්ශනය අධ්‍යාපන ක්‍රීඩා භූමිකා රංගන චාරිකා ක්ෂෙත්‍ර චාරිකා සම්පත් පුද්ගලයින් විවාද	සාකච්ඡාව බුද්ධි කලම්භනය රසායනාගාර පරීක්ෂණ කණ්ඩායම් ක්‍රමය සිද්ධි අධ්‍යයන ව්‍යාපෘති පැවරුම්	පුද්ගලික ඉගැන්වීම ස්ව අධ්‍යයන කට්ටල ස්ව අධ්‍යයනය පොත්වලින් කරුණු සෙවීම ක්ෂෙත්‍රයෙන් කරුණු සෙවීම නිබන්ධන ඒක පුද්ගල පැවරුම් ප්‍රශ්නෝත්තර

2.4.4 ඉගැන්වීමේ ක්‍රම සංවිධානය

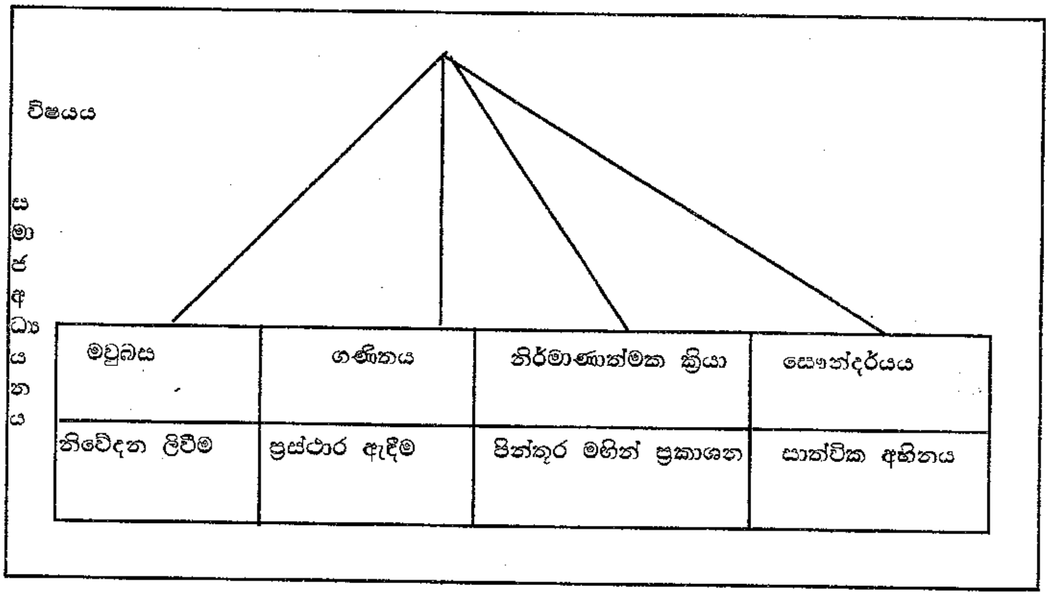
අදාළ විෂයමාලා අරමුණු ඉටුකර ගැනීමට හැකිවන අයුරින් ඉගැන්වීමේ ක්‍රම සංවිධානය කිරීම විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ වැදගත් අංගයක් වේ. එක් ඉගැන්වීම් ක්‍රමයක් මඟින් ශිෂ්‍යයාට ලබාදෙන අත්දැකීම් ඉතා සුළු විය හැකි බැවින්, අරමුණට අදාළ අත්දැකීම් රාශියක් ලබාදීම වැදගත් වේ. ඉගෙනුම් අත්දැකීම් දෙයාකාරයකට සංවිධානය කළ හැකිය. එක් ක්‍රමයක් නම්, විෂයයන් පිළිබඳ සිරස් සම්බන්ධතාවයයි. උදාහරණයක් වශයෙන් ගතහොත් පසුගිය වසරේ උගත් භූගෝලය විෂය කරුණු ඊළඟ වසරේදී පාඩමට සම්බන්ධ කර ගැනීමයි. විවිධ ක්‍රම මඟින් තොරතුරු රැස් කිරීමද කරනු ලබයි. එහෙත් කාලය අනුව තොරතුරු රැස්කිරීමේ ක්‍රමය සංකීර්ණ විය යුතුය.

රූප සටහන VI
සිරස් සම්බන්ධතා
අරමුණ - ශ්‍රී ලංකාවේ වී වගාවේ ව්‍යාප්තිය



විෂය මාලාවේ තිරස් සම්බන්ධතා ඇති කරමින්ද අත්දැකීම් සංවිධානය කළ හැකිය. මෙය කරනු ලබන්නේ විෂයයන් කීපයක් පදනම් කොටගෙන එක් අරමුණක් සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහාය. මෙම අරමුණු දැනුම, සංකල්ප හෝ බුද්ධිමය වර්ධනය සඳහා විය හැකිය. තිරස්. තිරස් සම්බන්ධතා අරමුණු හඳුන්වන්නේ සමෝධානිත අරමුණු වශයෙනි. පහත සඳහන් රූප සටහනින් එය පැහැදිලි වේ.

රූප සටහන VII
තිරස් සම්බන්ධතාවය
අරමුණ - අදහස් හුවමාරුව පිළිබඳ හැකියාව දියුණු කිරීම



ක්‍රියාකාරකම් 2

i. ***ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය අදාළ සාධම්වල අරමුණු ඉටුකර ගැනීමට කොතෙක් දුරට ඉවහල් වේදැයි විමසන්න***

ii. ***9,10.11 යන වසර තුනෙන් ඕනෑම විෂයයක් ඇසුරෙන් තෝරාගත් මාතෘකාවක් තිරස් ඉගෙනුම් ක්‍රමය යටතේ ඉගැන්විය හැකි ආකාරය පැහැදිලි කරන්න.***

iii. ***බුද්ධි කලම්බනය, දේශනය යන ක්‍රම අත්හද බලා එම ක්‍රම ඉගැන්වීමේ ක්‍රම වශයෙන් යොද ගැනීමේ දී දැකිය හැකි වාසි අවාසි මොනවාදැයි පැහැදිලි කරන්න.***

2.5 විෂයමාලාව ඇගයීම

2.5.1 ඇගයීමේ ක්‍රියාවලිය

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ අවසාන අදියර විෂයමාලාව ඇගයීමයි. ඇගයීම් කිරීමේ අවශ්‍යතා ගණනාවක් ඉදිරිපත් කළ හැකිය. අවශ්‍යතා අධ්‍යයනයන් මගින් අනාවරණය කර ගන්නා ලද තොරතුරු කොතෙක් දුරට වලංගුතාවයෙන් යුක්ත ද, පිහිටුවා ගන්නා ලද අරමුණු සාධාරණ ද, තෝරා ගන්නා ලද විෂය සන්ධාරය අරමුණු හා ගැලපේද, තෝරා ගන්නා ලද අත්දැකීම්වලින් සිසුන් තුළ චර්යාත්මක වෙනස්වීම් සිදු වී තිබේද ආදී කරුණු රාශියක් විෂයමාලාව ඇගයීමට පාදක කරගත හැකි වන්නේය. මේ අනුව ඇගයීම වඩා සංකීර්ණ හා ව්‍යාප්ත වූ ක්‍රියාවලියක් වෙයි.

ඇගයීම් ක්‍රියාවලියෙහි ලක්ෂණ පහත දැක්වේ.

i. අඛණ්ඩ බව

ii. සංගත බව

iii. විස්තීර්ණ බව

iv. වාස්තවික බව

v. වලංගු බව

යනුවෙනි

2.5.2 සම්භවන හා සම්පිණ්ඩිත ඇගැයුම

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය එය සැලසුම්කරණ අවස්ථාවලදීම ඇගැයීමට භාජනය කළ හැකිය. උදහරණයක් වශයෙන් අරමුණු පිහිටුවා ගැනීම ගතහොත්, පිහිටුවා ගත් අරමුණු කොතෙක් දුරට ශිෂ්‍ය හා සමාජ අවශ්‍යතා සන්තර්පනය සඳහා ගැලපේදැයි ඇගැයීමක් කළ හැකිය. එමෙන්ම විෂය සන්ධාරය පිහිටුවා ගත් අරමුණු අනුව තෝරා ගෙන තිබේදැයි ඇගැයීම කළ හැකිය. මෙම ඇගැයීම සම්භවන ඇගයුම යනුවෙන් හඳුන්වනු ලැබේ.

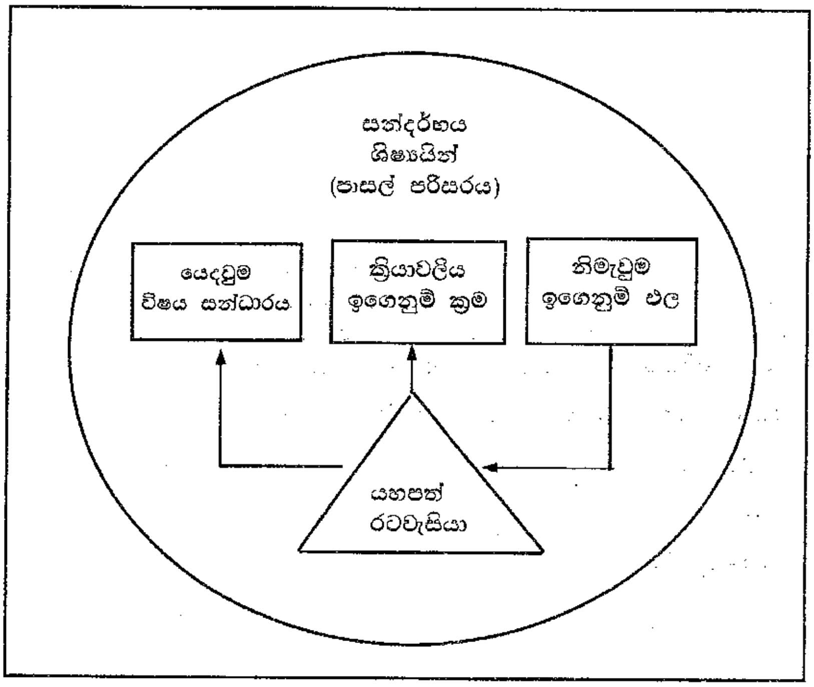
විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම අවසානයේ අරමුණු ඉටු වී තිබේදැයි ඇගයීමක් කළ හැකිය. ශිෂ්‍යයින්ගේ පවතින සාධන මට්ටම අපේක්ෂිත සාධන මට්ටම හා ගලපාලීම මෙහිදී කරනු ලැබේ. මෙය සම්පිණ්ඩිත ඇගයුම යනුවෙන් හඳුන්වනු ලැබේ. සම්පිණ්ඩිත ඇගයීමෙන් පසු අරමුණු ඉටු වී නොමැති නම් නැවත විෂයමාලාව ගැන සලකා බැලිය යුතු වන්නේය

අරමුණු ඉටු වී තිබේදැයි ඇගයීම සඳහා සාධන පරීක්ෂණ පවත්වනු ලැබේ. මේ සඳහා රචනා, වාස්තවික සහ ව්‍යුහගත පරීක්ෂණ උපයෝගී කර ගැනේ.

2.5.3 සමස්ත විෂයමාලාව ඇගයීම

ශිෂ්‍ය සාධනය ඇගයීම, විෂයමාලා කළමනාකරණයේ එක් කොටසක් පමණි. මිනැම විෂයමාලාවක් ඇගැයීමට භාජන කළ යුතුය. සමස්ත විෂය මාලාව CIPP ආකෘතිය මගින් ඇගැයීමට භාජනය කළ හැකිය. පහත සඳහන් රූප සටහන එම ක්‍රමය පැහැදිලි කරයි.

රූප සටහන VIII
CIPP ඇගැයීම් ආකෘතිය



සන්දර්භය	පාසලේ අභ්‍යන්තර හා බාහිර පරිසරයයි. සිසුන්ගේ අවශ්‍යතා මෙන්ම පාසලට බලපාන සමාජයීය හා පරිසර බලපෑම් අයත් වේ.
යෙදවුම	විෂය සන්ධාරයයි. අරමුණු අයත් වේ
ක්‍රියාවලිය	ඉගෙනුම් ක්‍රම ශිල්ප
නිමැවුම	ශිෂ්‍ය සාධනය

ඇගැයීම් ක්‍රියාවලිය විෂයමාලාව කොතෙක් දුරට සාර්ථක දැයි ග්‍රාහකයින්ට විදහා දක්වයි. ඇගැයීම කරනු ලබන්නේ අරමුණු පදනම් කරගෙනය. ඇගැයීමෙන් පසු ලබන ප්‍රතිඵලය විෂයමාලාව සංස්කරණයට ඉවහල් වේ.

ක්‍රියාකරකම් 3

i. ***ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික වසරවල විෂයමාලාව අධ්‍යයනය කොට මෙහි සඳහන් ක්‍රියාවලින් කොපමණ අනුගමනය කොට තිබේ දැයි විමසන්න.***

ii. ***ඔබේ පාසලේ විෂයමාලාව CIPP ආකෘතිය අනුව ඇගැයීමක් කරන්න***

සාරාංශය

විෂයමාලාවක් සංවර්ධනය කිරීමේ ක්‍රියාවලියේ පරමාර්ථ සහ අරමුණු තීරණය කිරීමෙන් පසු එළමෙනුයේ විෂය සන්ධාරය තෝරා ගැනීම සහ එය සංවිධානය කිරීමේ අවස්ථාවන්ය. අතීතයේ සිටම වෙනස් වෙමින් සහ පුළුල් වෙමින් පවත්නා විශ්ව දැනුම් සම්භාරය විවිධ ශික්ෂා වශයෙන් පුළුල් ක්ෂෙත්‍රවලට අද බෙදී පවතී. මෙම දැනුම් සම්භාරයෙන් අවශ්‍ය කොටස් අරමුණු අනුව විෂයමාලාවන් සඳහා තෝරා ගත යුතු වේ. විෂයමාලාවකට විෂය සන්ධාරය තෝරා ගැනීමේ දී නිර්ණායක කිහිපයක් භාවිතා කෙරේ. විෂය සන්ධාරය තෝරා ගැනීමෙන් පසු එය සංවිධානය කිරීම කළ යුතු වේ. විෂය සන්ධාරය සංවිධානය කිරීම සඳහා භාවිත කෙරෙන මූලධර්ම ද කිහිපයකි. විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ ඊළඟ අවස්ථාව වන්නේ ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තේරීම සහ සංවිධානය කිරීමයි. කරුණු කිහිපයක් සැලකිල්ලට ගනිමින් ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරා ගත යුතුව තිබේ. එසේ තෝරා ගත් පසු ලබන අත්දැකීම් සංවිධානය කිරීම නිර්ණායක තුනක් පදනම් කරගෙන සිදුවේ. ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සංවිධානයට අදාළ තවත් කරුණක් වන්නේ ඉගැන්වීමේ ක්‍රම තෝරා ගැනීමය. සිසුන්ගේ විවිධත්වය, ඔවුන් පසුවන සංවර්ධන මට්ටම ආදී කරුණු ගැන සැලකිලිමත් වෙමින් ඉගැන්වීමට පාදක කර ගන්නා අරමුණු අනුව ඉගැන්වීමේ ක්‍රම තෝරා ගත යුතු වේ.

විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ ඊළඟ අවස්ථාව වන්නේ විෂයමාලාව ඇගැයීමයි. විෂයමාලාවේ සාර්ථක අසාර්ථක බව අඩු පාඩු, හොඳ නරක, සංශෝධනය කළ යුතු තැන් ආදී කරුණු පෙන්වා දෙන්නේ ඇගැයීමයි. විෂයමාලාව ඇගැයීම සම්භවන සහ සම්පිණ්ඩිත වශයෙන් ද කළ හැකිවේ. ලැබෙන ප්‍රතිඵල විෂයමාලා සංශෝධනය සඳහා ඉවහල් වේ.

අරමුණු

ඉහත කරුණුවලට අදළව ඉදිරිපත් කෙරෙන මෙම පාඩම හැදෑරීමෙන් පසුව ඔබට,

i. විෂය සන්ධාරය යනු කුමක්දැයි පැහැදිලි කිරීමටත්
ii. විෂය සන්ධාරය තෝරා ගැනීමේ ක්‍රම විස්තර කිරීමටත්
iii. විෂය සන්ධාරය සංවිධානය කිරීමේ ක්‍රම පැහැදිලි කිරීමටත්
iv. ඉගෙනුම් අත්දැකීමක් යනු කුමක්දැයි පැහැදිලි කිරීමටත්
v. ඉගෙනුම් අත්දැකීම් තෝරා ගන්නා ආකාරය විස්තර කිරීමටත්
vi. ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සංවිධානය කරන ආකාරය පැහැදිලි කිරීමටත්
vii. විෂයමාලාවක් ඇගැයීමේ ශිල්ප ක්‍රම විස්තර කිරීමටත්

හැකි වෙතැයි පලාපොරොත්තු වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Her Majesties Stationary Office (1989) Curriculum Matters 2 The Curriculum from 5 - 16 G.B.

Jayatilaka Lakshman, A Curriculum for developing the finer side of the Human Being

Palma, M. Jesus (1992), **Curriculum Development Systems** - National Book Stores Publishers Metro, Manila Philippines

Skilbeck, Malcolom (1985) **Evaluating the Curriculum in the Eighties** - Hodder and Stoughton ,London

Mc;. Niel John D. (1977) **Curriculum A Comprehensive Introduction** - Little Boor and Co. USA

Nicholas, Aloring and Howard (1972) **Developing a Curriculum** George Allen and Unwin Ltd Belfast Great Britain

Tylor, Raph W.)1949) **Basic Principles of Curriculum and Instructions**, University of Chicago Press, Chicago

Stenhous, Lawrence (1984) **An Introduction to Curriculum Research and Development** Heinemann, London

Wilberg, Henbing J. (1990) **International Encyclopedia of Educational Evaluation**-Progress, Press, New York

Wheeler, D.K. (1983) **Curriculum Process,** Hodder and Stoughton, London

කොඩිතුවක්කු, ගොඩ්වින් (1995) ***ඉන්දියාවේ අධ්‍යාපන චාරිකාවන් හා සබැඳි සොඳුරු සමරුව***, උපාලි ප්‍රින්ටර්ස්, අතුරුගිරිය

පෙරේරා, ලාල් (1991) ***සාධන පරීක්‍ෂණ*** ඇගැයීම් අංශය, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම

විෂය නිර්දේශය - 1 - 5 වසර (1995) අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශ විෂයමාලා සංවර්ධන අංශය

විෂය නිර්දේශය (1986) 6,7,8 වසර අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ විෂයමාලා සංවර්ධන අංශය

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම විෂයමාලාව ඇගයීම (1989) (මුද්‍රණ කර නැත) ඇගයීම් අංශය,

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විෂයමාලා කළමනාකරණය හා පාසල් සංවිධානය 1 කොටස (1990) ගුරු අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේනත්තුව,

ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම සවිස්තර විෂය නිර්දේශය - 2 වසර (1994)

3 වන සැසිය
පාසල් මට්ටමේ විෂයමාලා කළමනාකරණය

අන්තර්ගතය

හැඳින්වීම

3.1 විෂයමාලා කළමනාකරණය

3.2 විෂයමාලා කළමනාකරණයේ අවස්ථා

3.3 සැලසුම්කරණය

3.4 සංවිධානය

3.5 මාණ්ඩලිකරණය

3.6 මෙහෙයවීම

3.7 පාලනය

9.8 සාරාංශය

අරමුණු

හැඳින්වීම

විෂයමාලාවක සාර්ථකත්වය රඳා පවතින්නේ එය මනාව සැලසුම් කොට කාර්යක්ෂමව ක්‍රියාත්මක කිරීම මතය. විෂයමාලා කළමනාකරණයෙන් අදහස් වන්නේ එය හොඳින් සැලසුම් කොට කාර්යක්ෂමව ක්‍රියාත්මක කිරීමට කටයුතු සැලැස්වීමය. මෙම පාඩම සාකච්ඡා කරනුයේ පාසල් මට්ටමේ විෂයමාලා කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව වේ. පාසල් මට්ටමේ විෂයමාලා කළමනාකරණය යන සංකල්පයත් විෂයමාලා කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේ විවිධ අවස්ථාත් පැහැදිලි කර දැක්වීමට මින් උත්සාහ කර ඇත.

3.1 විෂයමාලා කළමනාකරණය

3.2 කළමනාකරණය යනු කුමක්ද ?

කළමනාකරණය යනු කළ යුතු දේ මැනවින් හඳුනාගෙන එය ඉටු කිරීම බව සරලව දැක්විය හැකිය. කළමනාකරණය හැඳින්වීම සඳහා භාවිතා කරන Mangement යන වචනයෙන්ද මිනිසුන් උපක්‍රමශීලීව හැසිර වීම කළමනාකරණය ලෙස අර්ථ දැක්විය හැකිය. විෂයමාලා කළමනාකරණයේදී ගුරුවරුන්, සිසුන් හා අනෙකුත් ප්‍රජාව මැනවින් හැසිරවීම අවශ්‍ය ය. විෂයමාලාව ආයතන අරමුණු අනුව මැනවින් හැසිරවීම විෂයමාලා කළමනාකරණය නම් වේ.

ඇතමෙකු "විෂයමාලාව" වශයෙන් අර්ථකථනය කරනු ලබන්නේ විෂයමාලා සම්පාදකවරුන් විසින් සකස් කොට ක්‍රියත්මක කිරීම සඳහා පාසල වෙත එවනු ලබන නිර්දේශයය. එහෙත් පාසලක විෂයමාලාව යනු විධිමත්, අවිධිමත් හා නොවිධිමත් යන

විෂයමාලාත්‍රයෙහි එකතුවකි. විධිමත් විෂයමාලාව මගින් පොදු විෂය සන්ධාරයක්, විෂයය නිර්දේශ මගින් ලබාදෙන අතර, අවිධිමත් විෂයමාලාව, පාසලේ පැවතුම් රටාව මගින් ලබා දේ. නොවිධිමත් විෂයමාලාවට, විධිමත් විෂයමාලාව පෝෂණය කිරීමට උපයෝගී කර ගන්නා ක්‍රීඩා, ශිෂ්‍ය සමිති ආදිය ඇතුලත් වේ.

අධ්‍යාපනය ලබන්නවුන් සඳහා පුද්ගලයන් සමඟත් ද්‍රව්‍යයන් සමඟත් අන්තර් ක්‍රියා ජනනය කිරීමේ කාර්යභාරය පැවරී ඇත්තේ පාසලටය. කෙතරම් විශිෂ්ඨ විෂයමාලාවක් වුවද පාසල තුළ එය කාර්යක්ෂම ලෙස ක්‍රියාත්මක නොකෙරේ නම් එයින් සිසුන් ලබන ඉගෙනීමත් සමාජයට එල්ල වන බලපෑමත් අල්ප වන්නේය. පාසලක අරමුණ යහපත් පුරවැසියන් සමූහයක් බිහි කිරීම නම් එය අරමුණු කොට ගත් විෂයමාලාවක් අඛණ්ඩව අනුපිළිවෙලින් ගුණාත්මකව පාසල තුළ වසරින් වසර ක්‍රියාත්මක කළ යුතුය. විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී එය ගුරුවරුන්ගේ හා ශිෂ්‍යයන්ගේ අත්දැකීම් බවට පරිවර්තනය කළ යුතුය. එසේ කළ හැකි වන්නේ විෂයමාලාවේ අන්තර්ගතය සිසු චර්යාවේ සජීවී කොටසක් බවට පත් කිරීමෙනි.

විෂයමාලාව සිසු චර්යාවේ සජීවී කොටසක් බවට පත්කිරීමට ඔවුන් පුද්ගලයන් සමඟත් ද්‍රව්‍යයන් සමඟත් අන්තර් ක්‍රියා කිරීම සඳහා අභිප්‍රේරණය කළ යුතු වේ. මෙයින් සියලු සිසුන්ගේ ශක්‍යතා යථාර්ථකරණය කිරීමට හැකිවනු ඇත. කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියෙහි අරමුණ වන්නේ සංවිධානයක අරමුණු හා එම සංවිධානයට අයත් පුද්ගලයන්ගේ ශක්‍යතා යථාර්ථකරණය කිරීමෙන් සාක්ෂාත් කර ගැනීමයි. මෙයින් ගම්‍ය වන්නේ මානව සම්පත් සංවර්ධනය මගින් සංවිධානය ඵලදායී කිරීමයි. විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී සිදුවන්නේ මානව සම්පත් සංවර්ධනය වී පාසල නමැති සංවිධානයේ අරමුණු ඉටුවීමයි. පාසල් මට්ටමේ විෂයමාලා කළමනාකරණයේ දී සිදුවන්නේ මධ්‍යගතව සම්පාදනය කළ විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට කළමනාකරණ මූලධර්ම භාවිතා කිරීමයි.

3.2 විෂයමාලා කළමනාකරණයේ අවස්ථා

කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය අවස්ථා පහකින් යුක්ත වේ. එම අවස්ථා නම්, සැලසුම්කරණය, සංවිධානය, මාණ්ඩලීකරණය, මෙහෙයවීම හා පාලනයයි.

සැලසුම්කරණ ක්‍රියාවලිය යනු අරමුණු පිහිටුවීමත්, එම අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට අවශ්‍ය ක්‍රියාමාර්ග අනුගමනය කිරීමත්ය. සංවිධානය කිරීම යනු සැලැස්ම කාර්යක්ෂම ලෙස ක්‍රියාත්මක කළ හැකි පරිද්දෙන් මානව හා භෞතික සම්පත් ක්‍රමවත් ලෙස සකස් කිරීමයි. මාණ්ඩලීකරණයේදී සිදුවන්නේ කාර්යක්ෂම හා ඵලදායී ලෙස කටයුතු ඉටුකිරීම සඳහා ඉතාමත් සුදුසු පුද්ගලයන් තෝරා පත්කර ගැනීමයි. මෙහෙයවීමේ අවස්ථාවෙහි අංශ දෙකක් ඇත. එයින් එකක් නම් අභිප්‍රේරණයයි. යම් කාර්යයක නියුතු පුද්ගලයකු එම කාර්යය ඵලදායී ලෙස හා කාර්යක්ෂම ලෙස කිරීම සඳහා පෙළඹවීමයි. දෙවැන්න නායකත්වයයි. නායකයා විසින් කණ්ඩායම අරමුණු කරා මෙහෙයවනු ලබයි. පාලනය යනු සැලසුම් කරන ලද කාර්යයන් ඒ ආකාරයෙන් ක්‍රියාත්මක කිරීමට කෙරෙන මඟ පෙන්වීමයි. මෙම කළමනාකරණ අවස්ථාවන් එකිනෙකින් වෙනස් වුවද එම අවස්ථා අතර අන්තර් සම්බන්ධතාවයක් ඇත. එබැවින් එක් අවස්ථාවක් දුර්වල වූ විට සෙසු අවස්ථාවලට ද එය බලපානු ලැබේ.

ක්‍රියාකාරකම් 1

පංති කාමරයේ කෙරෙන ඉගෙනීම් ඉගැන්වීම් කටයුතු කළමනාකරණ අවස්ථා පහ අනුව වර්ග කරන්න.

3.3 සැලසුම්කරණය

සෑම සංවිධානයක්ම ඊට විශේෂිත වූ පරමාර්ථ ඉටු කර ගැනීම සඳහා ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන ක්‍රියාදාමයන් කළමනාකරණය නම් වේ.

සැලසුම්කරණයේ දී විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා අරමුණු තීරණය කිරීමත්, එම අරමුණු කරා ළඟා වීමට ක්‍රියාමාර්ග අනුගමනය කිරීමත් සිදුවේ. විෂයමාලාවේ අඩංගු අරමුණු පංති කාමරයට ගැලපෙන සේ සංවර්ධනය කර ගැනීම පාසල සතු කාර්යය වේ. මෙම අරමුණු පළමු වසර සිට දහතුන් වන වසර දක්වා අඛණ්ඩව අනුපිළිවෙලින් ගුණාත්මකව පිහිටුවා ගත යුතු වේ. අරමුණු පිහිටුවා ගත යුත්තේ විවිධ ශිෂ්‍යයන්ගේ ශක්‍යතා යථාර්ථකරණය කර ගැනීමට ඉවහල්වන අයුරිනි. දක්ෂයාට පමණක් අතදී ඔහුගේ සාධනය ඉහළ මට්ටමකට නංවා ගැනීමත්, ඇතැම් සිසුන් දුර්වලයන් සේ සලකා අමතක කිරීමත් කළමනාකරුගේ භූමිකාව නොවේ. ශිෂ්‍යයාට කවර කුසලතා කුමන මට්ටමින් වර්ධනය කරගත හැකිද යන්න විමර්ශණය කොට, එම කුසලතා උපරිම මට්ටමකින් ඔහු තුළ වර්ධනය කරවීමට අරමුණු ඉවහල් වේ. පාසල තුළින් බිහිවන ශිෂ්‍යයා මනා නිමැවුමක් වන්නේ මේ ආකාරයෙනි. එබැවින් අරමුණු පිහිටුවා ගැනීමේ දී වසර දහතුනක් ඇතුළත විෂයමාලාවේ අරමුණු කුමන මට්ටමකින් ක්‍රියාත්මක කළ හැකිද යන්න පිළිබඳව ගැඹුරින් සිතීමත්, අධිෂ්ඨානයත් ක්‍රමික බවත් තිබිය යුතුවේ. එපමණක් නොව අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමේ දී මුහුණපාන ගැටළු හා අඩුපාඩුකම් ක්‍රමානුකූලව ඉවත් කිරීමටත් පාසල සම්බන්ධ විෂයමාලාව ආශ්‍රිත කටයුතු දියුණු කිරීමටත් විශේෂ ව්‍යාපෘති ක්‍රියාත්මක කිරීමටත් සැලසුම්කරණය අවස්ථාව සලසා දෙයි.

ඉගැන්වීම සඳහා අරමුණු පිහිටුවීමේ ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධව එකිනෙක හා බැඳෙන පියවර ගණනාවක් අනුගමනය කිරීමට සිදුවේ. එයින් එක් පියවරක් වන්නේ පාසලේ ඇති සම්පත් විශ්ලේෂණයයි. සම්පත් විශ්ලේෂණය යනු පාසලේ ඇති භෞතික හා මානව සම්පත් පිළිබඳ කෙරෙන හැදෑරීමයි. භෞතික සම්පත් අංශයෙන් පාසලේ භූමිය, එහි ප්‍රමාණය, ගොඩනැගිලි, පංති කාමර, පංති කාමරවල වර්ග ප්‍රමාණය, විශේෂ පංති කාමර, ජලය, විදුලිය, උපකරණ යනාදිය පිළිබඳ මනා විශ්ලේෂණයක් කිරීම අවශ්‍යය. උදාහරණයක් වශයෙන් අඩි 20X20 පංති කාමරයක සිටින ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 50 නම් ගුරුවරයකුට සිසුන් ක්‍රියාකාරකම්වල යෙදී සිටින අවස්ථාවලදී ඔවුන් අධීක්ෂණය කොට ඔවුන් අතින් සිදුවන වැරදි නිවැරදි කළ හැකිද යන ප්‍රශ්නය පැන නගී. එමෙන්ම මානව සම්පත් අංශයෙන් ගුරුවරුන්ගේ සංඛ්‍යාව ඔවුන්ගේ අධ්‍යාපන සුදුසුකම්, ඉගැන්වීමේ පළපුරුද්ද, ඔවුන් සතු ආකල්ප, සැඟවුණු දක්ෂතා, මෙන්ම ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව, ශිෂ්‍යයන් සතු සැඟවුණු කුසලතා, ඔවුන්ගේ ආකල්ප, පිළිබඳවත් සිසුන්ගේ සුහග බව හෝ දන්ධ බව පිළිබඳවත් විශ්ලේෂණයක් කළ යුතු වේ. උදාහරණයක් වශයෙන් පංතියක සිටින සිසුන් සුහග නම් ඔවුන් සඳහා ඉගැන්වීම් කටයුතු කිරීමේ දී පිහිටුවා ගන්නා අරමුණු දන්ධ සිසුන් සඳහා පිහිටුවා ගතහොත් දන්ධ සිසුන් අරභයා එම අරමුණු සාක්ෂාත් කරගත නොහැකිය. විෂයමාලාවේ අත්දැකීම් ගුරුවරුන්ගේ හා ශිෂ්‍යයන්ගේ අත්දැකීම් බවට පරිවර්තනය කිරීමට මෙම තොරතුරු පදනම් කරගත යුතුවේ.

පාසල තුළ ඇති සම්පත් විශ්ලේෂණය පමණක් නොව පාසලෙන් බාහිර පරිසරය තුළ ඇති සම්පත්, ඒවා දුලබ අවස්ථා හා අභියෝග පිළිබඳවත් කරුණු අනාවරණය කර ගැනීමද අරමුණු පිහිටුවා ගැනීම සඳහා පිටුවහලක් වන බැවින් එය ද අනිවාර්යයෙන් කළ යුතු වේ. ශිෂ්‍ය ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ දී ඔවුන්ට සහාය වීම සඳහා ඔවුන්ගේ දෙමාපියන්ට ප්‍රමාණවත් අධ්‍යාපනයක්, කාලයක්, හැකියාවක් තිබේද යන කරුණු පිළිබඳව සැලකිලිමත් වීමත් අවශ්‍යය. දෙමාපියන්ට පාසල වෙනුවෙන් කළහැකි කාර්යයන් කවරේද යන්නද අනාවරණය කරගත යුතුවේ. දෙමාපිය සහයෝගය නොලැබේ නම් එය ලබා ගැනීම සඳහා ක්‍රියාමාර්ග සම්පාදනය කිරීමටත් එසේ නොහැකිනම් දෙමාපියන් වෙනුවෙන් පාසලට කළහැකි කාර්යයන් පිළිබඳව තීරණය කිරීමටත්, කළමනාකරුවනට සිදුවනවා ඇත. තවද ජන සංඛ්‍යාවේ වර්ධනය, පාසල් පරිසරයේ ආර්ථික තත්ත්වය, ඔවුන්ගේ ආකල්ප ආදී කරුණු පිළිබඳවත් විශ්ලේෂණය කර අරමුණු පිහිටුවා ගත යුතුවේ.

ඉගැන්වීමේ කටයුතු සඳහා අරමුණු පිහිටුවීමේ දී පාසල් සිසුන්ගේ හා ගුරුවරුන්ගේත්, විදුහල්පතිවරයාගේත්, සාරධර්ම පිළිබඳවත් විශ්ලේෂණයක් කළ යුතු වේ. ගුරු සාරධර්ම

PT 2010/07/ EDU/ 1360 JOB NO48011 SIDE 6B UNIT 02

ඉගැන්වීමේ කටයුතු කෙරෙහි බෙහෙවින් නැඹුරු වී තිබේ නම් ඉහළ සාධන අරමුණු පිහිටුවා ගත හැකි වන්නේය. එසේ නොමැති නම් සාරධර්ම වර්ධනය කර ගනිමින් අරමුණුවල මට්ටමද ඉහළට ගෙනයා යුතුවේ.

අවසාන වශයෙන්, පිහිටුවා ගනු ලබන අරමුණු ශිෂ්‍යයා හා සමාජයීය අවශ්‍යතා සමඟ ගලපාලීමට පාසලට හැකිවිය යුතුවේ. අරමුණු, පාසලේ.සම්පත්වලට, ශිෂ්‍ය හැකියාවන්ට හා කුසලතාවන්ට ද ගැලපිය යුතුය. එබැවින් පාසල් විෂයමාලා කළමනාකරණයේ දී අරමුණු, පාසලෙන් පාසලට වෙනස් වීම වැලැක්විය නොහැකිය.

සංවර්ධනය කරගත් අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා ක්‍රම සහ ක්‍රියාමාර්ග තීරණය කිරීම සැලසුම්කරණයෙහි තවත් අංශයකි. ඉටුකරනු ලබන කාර්යයන්, එම කාර්යයන් ඉටුකරනු ලබන පුද්ගලයන්, ඒ සඳහා ගතවන කාලසීමා, ප්‍රගති සමාලෝචන ක්‍රියාවලිය ආදිය අරමුණු කරා ළඟා වීමට ඉවහල් වනු ඇත.

වාරික හා වාර්ෂික ඉගැන්වීමේ වැඩසටහනක් සකස් කිරීමත් විෂය සමගාමී කාර්යයන් සඳහා වාර්ෂික ලිතක් සම්පාදනය කිරීමත් පාසලක් විසින් අනිවාර්යයෙන්ම සකස් කළ යුතු වන සැලසුම් දෙකකි. මෙකී වැඩසටහන් මගින් පූර්ණ විෂයමාලාව ආවරණය කර ගැනීමට වගබලා ගැනීම පාසල් කළමනාකරුගේ වගකීම වන්නේය.

වාරික හා වාර්ෂික වැඩසටහන් සැලසුම්කරණය කොතරම් ප්‍රශස්ත මට්ටමකින් සිදුකළද ඒවා ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අනපේක්ෂිත බාධක පැන නැගිය හැකිය. ගුරුමාරු, ගුරුවරුන් දීර්ඝ කාලීන නිවාඩු ගැනීම, සිසුන් පාසලට පැමිණීම දුර්වල වීම උදාහරණ කිපයකි. එහෙත් මෙවැනි බාධක පිළිබඳ පෙරකල්පනයක් පරිසර විශ්ලේෂණය හා සම්පත් විශ්ලේෂණය යන ක්‍රියාවන්හිදී අනාවරණය වීමට ඉඩ ඇත. මෙවැනි අවස්ථාවකදී විකල්ප ක්‍රියාමාර්ග අනුගමනය කිරීමේ කුසලතාව විදුහල්පති සතුවිය යුතුවේ.

වාරිකව හෝ වාර්ෂිකව හෝ සම්පාදනය කරන ලද සැලසුම ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා ඉතා විස්තීර්ණ කාලසටහනක් සකස් කිරීම, සැලසුම්කරණ අවස්ථාවේ තවත් කාර්යයකි. ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් කාලසටහන් පිළිබඳ චක්‍රලේඛ මගින් උපදෙස් ලැබී තිබීම කාලසටහන්කරණය පහසු කරයි. දවසකට ඉගැන්විය යුතු පැය ගණන, කාලච්ඡේදයකට අයත් විනාඩි ගණන, විෂයයකට අයත් කාලච්ඡේද ගණන, වර්ෂයකට ඉගැන්විය යුතු දින ගණන ඇතැම් විෂය බාහිර කටයුතු පැවැත්විය යුතු වාරය යනාදිය චක්‍රලේඛ මගින් දක්වා තිබේ.

එහෙත් පාසල මගින් තීරණය කළ යුතු වන්නේ ඉගැන්වීමේ කටයුතු කෙතෙක් දුරට ඵලදායී ලෙස කළ හැකිද යන්නයි. ඒ ඒ විෂයයන් සඳහා වෙන් කොට ඇති කාලය උපරිම ලෙස ප්‍රයෝජනයට ගන්නේ කෙසේද? සිසුන්ට අත්දැකීම් ලබා දීම සඳහා භෞතික සම්පත් උපරිම ලෙස ප්‍රයෝජනයට ගන්නේ කෙසේද? පන්තියෙන් පන්තියට ගුරුවරුන් මාරු වීමේ දී කාලය අවම කර ගන්නේ කෙසේද? සිසු කාලය අපතේ යාම වලක්වා ගන්නේ කෙසේද? සිසුන්ට අවම වශයෙන් ක්‍රියාකාරකම්වල යෙදීමට හැකි පංති කාමර කවරේද? යන තීරණ විදුහල්පති විසින් ගත යුතුය. එපමණක් නොව එක් එක් විෂය සඳහා නියමිත කාලච්ඡේද සතිය පුරා බෙදා හැරීම, ද්විත්ව කාලච්ඡේද වෙන් කිරීම යන කරුණු පිළිබඳව සැලකිලිමත් වීමද අතිශය වැදගත්ය.

කාලසටහන්කරණයේ වැදගත් අවස්ථා රාශියක් හඳුනාගෙන තිබේ. මෙම අවස්ථා ගැන සැලකිලිමත් වීම විෂය මාලාව ඵලදායී ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීමට ඉවහල් වන්නේය.

i. පසුගිය වර්ෂයේ ඉදිරිපත් කරනු ලැබූ කාලසටහන ඇගැයීමට ලක් කොට එයින් උද්ගත වූ ගැටළු ඇත්නම් ඒවා විසඳ ගත හැකි ආකාරය සාකච්ඡා කිරීම

ii. ගුරුවරුන්ට විෂයයන් බෙදදීමේ සාකච්ඡාව

iii. සිසුන්ට අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ වසරවලදී නම් තාක්ෂණික හා සෞන්දර්ය විෂයයන් තෝරා ගැනීමට මාර්ගෝපදේශ සැපයීම හා අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ පන්තිවලදී නම් විෂයධාරා තෝරා ගැනීමට මාර්ගෝපදේශ සැපයීම

iv. දෙමාපියන්ට සිසුන් තෝරාගත් විෂයයන් පිළිබඳව දැනුම් දීම

v. ගුරුවරුන් සමඟ තමා ඉගැන්වීමට කැමති විෂයයන් හා පන්ති පිළිබඳව ද, පන්ති භාරකාරත්වය පිළිබඳවද සාකච්ඡා කිරීම

vi. කාලසටහන්කරණය පිළිබඳ පෙර සැලසුම් කිරීම

vii. කාලසටහන සකස් කිරීමේ අවසාන තීරණ ගැනීම

viii. කාලසටහන පිළියෙල කිරීම

ix. කාලසටහන පිළිබඳ සාකච්ඡාව හා සංස්කරණය කිරීම

x. ගුරු කාලසටහන් බෙදදීම

xi. කාලසටහන ක්‍රියාත්මක කිරීම හා ඒ අනුව උද්ගත වන ගැටළු නිරාකරණය

xii. අතිරේක ඉගැන්වීම් පිළිබඳ කාලසටහන සකස් කිරීම

ගුරු කාලසටහන් හා පන්ති කාලසටහන් ප්‍රථම වාරයේ මුල් දිනයේම බෙද හැරීමෙන් පාසල් දින අපතේ නොයවා ඉගෙනුම්/ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ආරම්භ කිරීමට හැකිවනු ඇත.

ප්‍රධාන කාලසටහනට අතිරේකව පන්ති පිරිසිදු කිරීම, පාසල් භූමිය පිරිසිදු කිරීම, පාසල් භූමිය නඩත්තු කිරීම යන කරුණු පිළිබඳවද, කාලසටහන් පංති මට්ටමින් සකස් කිරීම වැදගත්ය. මෙම කාලසටහන් පාසල ඉගෙනීමට සුදුසු වාතාවරණයක් සහිත ස්ථානයක් බවට පත් කිරීමට බෙහෙවින් ඉවහල් වේ.

අරමුණු කරා ළඟා විය හැකිවන පරිදි ව්‍යාපෘති සකස් කිරීමද සැලසුම්කරණ අවස්ථාවේ කළ යුතු තවත් කාර්යයකි. ශිෂ්‍යයා අරමුණු කරා මෙහෙයවීම සඳහා මෙම ව්‍යාපෘති ඉවහල් වේ. බොහෝ පාසල්වල මෙවැනි ව්‍යාපෘති ක්‍රියාත්මක වේ. අත් අකුරු ලිවීම වර්ධනය කිරීමේ ව්‍යාපෘති, කියවීම වර්ධනය කිරීමේ ව්‍යාපෘති, ගණිත කුසලතා වර්ධනය කිරීමේ ව්‍යාපෘති, ආදී විෂයයන් හා සම්බන්ධ ව්‍යාපෘති සමහර පාසල්වල ක්‍රියාත්මක කෙරේ. විෂය සමගාමී කාර්යයන් වශයෙන් සාහිත්‍ය සමිති, කථික සමිති, ක්‍රීඩා තරඟ, ශ්‍රමදාන, ශීල ව්‍යාපාර පැවැත්වීමද සංවිධාන කොට තිබේ. මෙම සියළු කාර්යයන්හි අවසාන අරමුණ විය යුත්තේ පාසලේ අරමුණු කරා ළඟා වීමය. පාසල ඵලදායී ලෙස සංවිධානය කිරීම සඳහා සැලසුම්කරණය බෙහෙවින් ඉවහල් වන බව ඔබට මෙයින් වැටහෙනවා ඇත.

ක්‍රියාකාරකම් 2

---

i. ***ඔබේ පාසලේ අරමුණු කවරේද?***

ii. ***මෙම අරමුණු ඉටුකර ගැනීම සඳහා අනුගමනය කරන ක්‍රියාමාර්ග කවරේද?***

iii. ***පාසල මගින් අනුගමනය කරනු ලබන ක්‍රියාමාර්ග පාසලේ අරමුණු ඉටුකර ගැනීමට කොතෙක් දුරට ඉවහල් වී තිබේදැයි විමසන්න.***

3.4 සංවිධානය

සංවිධානය යනු

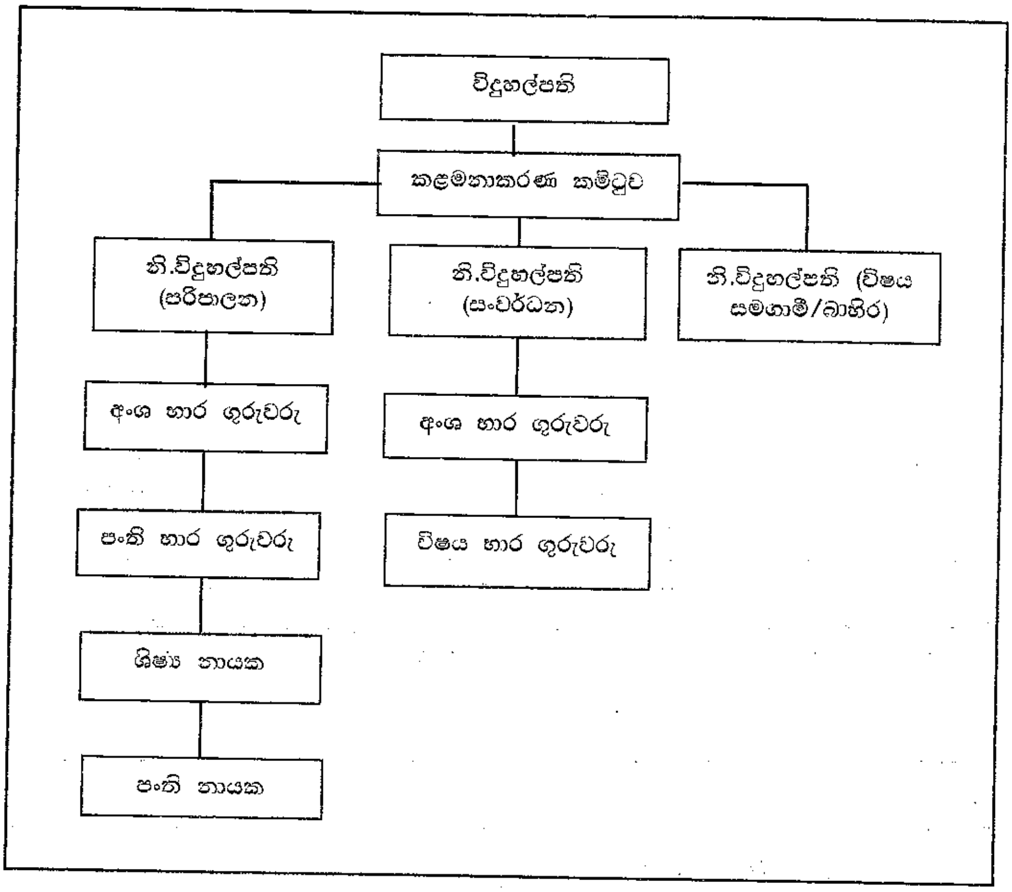
ආයතනයක අරමුණු ඵලදායීව හා කාර්යක්ෂමව ළඟා කරගත හැකිවනු පිණිස කාර්යයන් සම්පත් හා අධිකාරිය සාමාජිකයන් අතර බෙදාහැරීමේ ක්‍රියාවලිය සංවිධානය නම් වේ.

සංවිධාන කාර්යයෙහිදී විෂයමාලා අරමුණු ඉටුකර ගැනීම සඳහා අවශ්‍ය භූමිකා සහ අරමුණු සාක්ෂාත් කරගැනීම අරභයා භූමිකා අනුබද්ධ කාර්යයන්ද හඳුනාගෙන අදාළ පුද්ගලයන්ට පැවරීමත්, මෙම භූමිකාවන් අතර අන්තර් සම්බන්ධතාවක් ගොඩ නැගීමත් සිදුවේ. මේ හැරුණු විට අරමුණු ඉටුකර ගැනීම පෙරදැරි කොටගෙන විධිමත් අවිධිමත් සංවිධාන ගොඩ නැගීමද සිදුකළ යුතුවේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල සංවිධාන ව්‍යුහය පාසලේ වර්ගය අනුව සරල හෝ සංකීර්ණ වේ. 1 AB. පාසලක සංවිධාන ව්‍යුහය 3 වර්ගයේ පාසලක සංවිධාන ව්‍යුහයට වෙනස් වේ. පහත සඳහන් වන්නේ එක් උදාහරණයක් පමණි.

රූප සටහන I

1 AB පාසලක සංවිධාන ව්‍යුහය



ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව වැඩි පාසල්වලට විෂය සමගාමී කටයුතු පිළිබඳව නියෝජ්‍ය විදුහල්පතිවරයෙකු පත්කර ගැනිමට අවසර ඇත. පාසලේ සංවිධාන ව්‍යුහය, විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ කාර්යක්ෂම ක්‍රියා පිළිවෙලක් සකස් කිරීමටත් කාර්යක්ෂම සන්නිවේදන ක්‍රමයක් සකස් කිරීමටත් යොදගත හැකිවේ. සංවිධාන ව්‍යුහයක් සකස් කිරීමේ දී අරමුණු ඉටුකිරීමේ කාර්යභාරය අනුව ව්‍යුහයේ එක් එක් පදවි දරන්නන්ගේ කාර්යභාරය විස්තර කිරීම අවශ්‍යය.

විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ අවසාන වගකිම විදුහල්පතිවරයා සතු කාර්යයකි. මෙම කාර්යයෙහිදී කළමනාකරණ කමිටුව සමඟ සාකච්ඡා කිරීමෙන් තීරණ ගැනීම වැදගත්ය.

කළමනාකරණයේ දී විධාන ඒකීයත්වය විදුහල්පති සතු වේ. සමාන්තර පන්ති ඇති සමහර පාසල්වල සිසුන්ගේ දක්ෂතාවලට අනුව පන්තිවලට බෙදීම හෝ දක්ෂ අදක්ෂ භේදයක් නොමැතිව පන්තිවලට සිසුන් බෙදාහැරීම පිළිබඳ තීරණ ගැනීම ඔහු සතු කාර්යයකි. එපමණක් නොව 6 වසර සිට 11 වසර දක්වා එකම විෂය එකම ගුරුවරයා විසින් ඉගැන්විය යුතුද නැතහොත් එකම විෂය විවිධ පන්තිවලදී විවිධ ගුරුවරුන්ට ඉගැන්වීම සඳහා ලබාදිය යුතුද යන්නද ඔහු විසින් තීරණය කළ යුතුවේ. ඉගැන්වීම් කාර්යය සඳහා සිසුන් සහ ගුරුවරුන් කෙසේ යෙදවූවද අවසාන වශයෙන් විෂයමාලාව කාර්යක්ෂමව හා ඵලදායී ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීමට ඔහු වගබලා ගත යුතුවේ.

විෂයමාලාව ඵලදායී ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා සියළුම පෙළපොත් විෂය නිර්දේශ, ගුරු අත්පොත් විදුහලට ලබා ගැනීමත්, ලේඛනගත කිරීමත්, ගුරුවරුන්ට බෙදා දීමත්, නැවත ආපසු ලබා ගැනීමත් විදුහල්පති සතු කාර්යයක් ලෙස සැලකේ.

සමහර විදුහල්පතිවරුන් විසින් විෂයමාලා කර්තව්‍යයන් සඳහා කමිටු පත් කරනු ලැබෙයි. නිදසුන් වශයෙන් විෂයමාලා කමිටුව, විෂය සමගාමී කාර්ය කමිටුව, ඇගැයීම් කමිටුව ආදී කමිටු දැක්විය හැකිය.

විෂයමාලා කළමනාකරණය ඵලදායී කිරීමේදී විදුහල්පති සතු ඉතා වැදගත් කාර්යභාරයක් නම් පන්ති කාමරය තුළ ඉගැන්වීමේ කාර්යය සාර්ථක කර ගැනීම සඳහා ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය අධීක්ෂණය කිරීමයි. අධීක්ෂණයේ මූලික අරමුණ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සාර්ථක කිරීම මගින් ශිෂ්‍යයා තුළ පූර්ණ වර්ධනයක් ඇති කිරීමයි.

දෙගුරුන් සහභාගී කර ගනිමින් විෂයමාලාව ඵලදායි ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීමේ කටයුතු සංවිධානයද විදුහල්පති සතු කාර්යයකි. දෙගුරුන්ට තම දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය කෙරෙහි අතහිත දිය හැක්කේ කෙසේද, එසේ කළ නොහැකි දෙගුරුන්ගේ දරුවන්ට පාසල මගින් කළ හැකි අතිරේක කාර්යයන් කවරේද යන්නත් විදුහල්පති විසින් තීරණය කළ යුතු කාර්යයක් ලෙස සැලකේ.

මේ හැරුණුවිට ගුරුන් සහ සිසුන් කල්වේලා ඇතිව පාසලට ගෙන්වා ගැනීම පාසලේ විනය පවත්වා ගැනීම විෂයමාලා කළමනාකරණයෙහිලා විදුහල්පති විසින් අවධානය යොමු කළ යුතු තවත් ක්ෂෙත්‍ර කිහිපයකි.

පාසල්වල විෂයමාලා කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියට සහයෝගය ලබාගැනීම සඳහා නියෝජ්‍ය විදුහල්පති (සංවර්ධන) යන නමින් ධූරයක් පිහිටුවා ඇත. මෙම ධූරය ඕනෑම පාසලක පරිපාලන ව්‍යුහය දක්වන සටහනක දක්වා ඇත. එහෙත්, නියෝජ්‍ය විදුහල්පති වරුන් පිළිබඳ පැන නැගී ඇති එක් ගැටළුවක් නම් ඔවුන්ගේ කාර්යභාරය පිළිබඳ විග්‍රහයක් කර නොතිබීමයි. එහෙත් ඔවුන්ට අධීක්ෂණය සහ ඇගැයීම යන කාර්යයන් පැවරිය හැකිය. එපමණක් නොව නියෝජ්‍ය විදුහල්පති (සංවර්ධන) හා නියෝජ්‍ය විදුහල්පති (පරිපාලන) අතර මනා සන්නිවේදනයක් තිබීමද අවශ්‍යය. උදහරණයක් වශයෙන් පරිපාලන කටයුතු භාර නියෝජ්‍ය විදුහල්පතිවරයාට ශිෂ්‍යයකුගේ පාසල් නොපැමිණීම පිළිබඳව තොරතුරු නාම ලේඛන මගින් අනාවරණය කරගත හැකිය. ශිෂ්‍යයාගේ නොපැමිණීම විෂයමාලාව ඵලදායි ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීමට බාධා පමුණුවන හෙයින් සංවර්ධන කාර්යභාර නියෝජ්‍ය විදුහල්පති ඒ පිළිබඳව නිතර පරිපාලන කාර්යභාර නියෝජ්‍ය විදුහල්පති සමඟ තිරස් සන්නිවේදනයේ යෙදීම අවශ්‍යය.

ඉහත දක්වා ඇති රූප සටහන 1 අනුව මට්ටම් කිහිපයකින් යුත් පදවි සමූහයක් දක්වා තිබේ. මෙම ධූරාවලියට අනුව විෂය ප්‍රධානීන් යන නමින්ද පදවියක් ඇත. විෂයමාලාව පිළිබඳ තම විෂයයට අයත් වන, විෂයමාලාව නිශ්චිත වකවානු අනුව ක්‍රියාත්මක කිරීම, අධීක්ෂණය කිරීම මෙන්ම ප්‍රතිපෝෂණ කටයුතු කිරීමද ඔහුට කළ හැකිය. මොහුගේ භූමිකාවද කාර්ය විස්තරය අනුව පාසලින් පාසලට වෙනස් විය හැකිය.

පන්තිභාර ගුරුවරයා සතු කාර්යභාරයද ඉමහත්ය. ශිෂ්‍ය නාමලේඛන පවත්වාගෙන යාම, පන්ති වාර්තා පොත් පවත්වා ගෙන යාම ඔහු සතු වැදගත් කාර්ය දෙකකි. එමෙන්ම සිසුන්ගේ ප්‍රගති වාර්තා පවත්වා ගෙන යාමෙන් දෙමාපියන්ට සිසු ප්‍රගතිය පිළිබඳව වාර්තා කිරීමත් ඔහු මගින් සිදුවේ. ශිෂ්‍ය සාධන වාර්තාවලින් අනාවරණය වන ගැටළු අනුව දෙමාපිය සම්බන්ධතා වර්ධනය කර ගනිමින් සිසු සාධන මට්ටම් ඉහළ දැමීමට කටයුතු කිරීමද පන්තිභාර ගුරුවරයා සතු කාර්යයකි. එපමණක් නොව ඉගෙනීමට සුදුසු වාතාවරණයක් ගොඩනැගෙන පරිද්දෙන් පන්ති කාමර සකස් කිරීම, පන්තිය පිරිසිදු කිරීම සඳහා සිසුන්ට වැඩ පැවරීම, පන්තිය සංවිධානය සඳහා පන්ති නායකයකු පත් කිරීම, සිසු විනය පවත්වාගෙන යාම පංති භාර ගුරු භූමිකාවේ කොටස්ය. මෙම කරුණු සියල්ල විෂයමාලාව විධිමත් ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීමට ඉවහල් වේ.

විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ අතිශය වැදගත් කාර්යය හිමිවන්නේ විෂයභාර ගුරුවරයාටය. ඔහු විසින් වාර සටහන් හා පාඩම් සටහන් වශයෙන් තම ඉගැන්වීම් කාර්යය සැලසුම් කළ යුතුවේ. විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවශ්‍ය ඉගැන්වීම් උපකරණ සකස් කිරීම හා භාවිතය, නව ඉගැන්වීම් ක්‍රම ශිල්ප අනුව ඉගැන්වීම, සිසු අභ්‍යාස ලකුණු කිරීම, නිරන්තර ශිෂ්‍ය ඇගයීම, වාර අවසාන හා වර්ෂ අවසාන පරීක්ෂණ සඳහා ප්‍රශ්න පත්‍ර සකස් කිරීම, උත්තර පත්‍ර ලකුණු කිරීම ආදී කටයුතු රාශියක් ඔහු

කළ යුතු වේ. මෙම කරුණු ශිෂ්‍ය සාධනය ඉහළ මට්ටමකට නැංවීමට ඉවහල් වේ. කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේ ද සිදුවන්නේ එමගින් ඉහළ නිමැවුමක් ලබා ගැනීමයි.

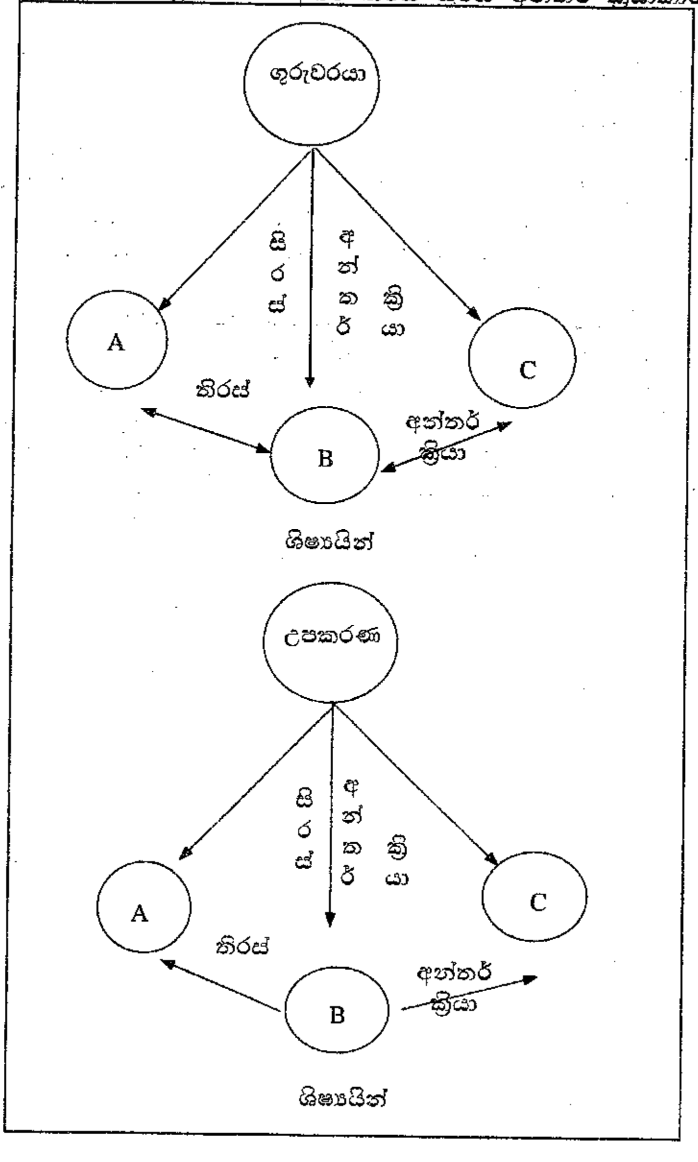
ශිෂ්‍ය නායකයන්ට පාසලේ විනය පිළිබඳවත් පවිත්‍රතාව පිළිබඳවත්, විමසිලිමත් වන ලෙස කාර්යයන් බෙදා දී ඇති අතර, පංති නායකයන් පංති වැඩ සංවිධානය කාර්යයෙහිදී ගුරුවරුන්ට උපකාර කරනු ලබයි.

සංවිධාන කාර්යයෙහිදී එක් එක් තලයක ක්‍රියාකරන පුද්ගලයින්ට තම භූමිකාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී ඇතිවන බාධක ඉවත් කළ යුතුවේ. උදාහරණ වශයෙන් සිසුන්ට පුස්තකාල පහසුකම් ලබාදීම ගත හැකිය. පුස්තකාල පහසුකම් නොමැතිව අරමුණු කරා යාමට අපහසු වේ. එමෙන්ම ගුරුවරයාගේ කාර්යය පහසු කරවන ක්‍රම පිළිබඳවද දැනුවත් කළ යුතුවේ. ඒ සඳහා ගුරුවරයා සතු ළමයින් හඳුනා ගැනීමේ හැකියා මෙන්ම ඉගැන්වීමේ ක්‍රම පිළිබඳ කුසලතාද වර්ධනය කළ යුතුවේ.

විෂයමාලා සංවිධානයෙහි ශිෂ්‍යයා සතු භූමිකාව ඉගෙන ගැනීම හා තම අපේක්ෂාවන් ඉටුකර ගැනීමයි. ඉගෙන ගැනීමේ කාර්යය සාර්ථක වන්නේ ගුරුවරයා හා ශිෂ්‍යයා අතරත්, ශිෂ්‍යයින් ඔවුනොවුන් අතරත් ශිෂ්‍යයා හා උපකරණ අතරත් අන්තර් ක්‍රියාකාරකම් සංවිධානය කිරීමෙනි. මෙම සියළු අන්තර් ක්‍රියා පන්ති කාමරය තුළ සංවිධානය විය යුතුවේ. මෙම අන්තර් ක්‍රියා තිරස් හා සිරස් අතට සිදුවේ. පහත සඳහන් රූප සටහනින් එය පැහැදිලි කර ගත හැකිය.

රූප සටහන II

ගුරුවරයා ශිෂ්‍යයින් හා උපකරණ අතර තිරස් සිරස් අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය



ඉගෙනීම යනු පොත පතින් ඉගෙනීම පමණක්ම නොවේ. සජීවී ප්‍රජා ගැටළුවල ඇලී ගැලී එම ගැටළු විසඳ යහජීවන තත්ත්වයන් දියුණු කර ගැනීම ඉගෙනීමයි. මෙම කරුණු උදෙසා අන්තර් ක්‍රියා වර්ධනය ඉහළ මට්ටමකින් කළ යුතුවේ.

සංවිධානයේ තවත් ලක්ෂණයක් නම් වගවීමයි. විෂයමාලාව අවසන් කිරීම පිළිබඳව විෂය ප්‍රධානියාට විෂයභාර ගුරුවරු වගවිය යුතුවේ. එපමණක් නොව පාසලේ විවිධ අංශ අතර තිරස් සම්බන්ධතාවයක් හා සන්නිවේදන ක්‍රමයක් පවත්වාගෙන යාම එම පදවි දරන්නන්ගේ වගකීම වේ. එක් එක් අංශ අතර සමාන්තරව විෂයමාලාව අවසන් කිරීම පංති අතර සමාන විෂයයන් ගත් කල විෂයමාලාව සමාන්තරව අවසන් කිරීම, උදහරණ කිහිපයකි. එහෙත් අවසානයේ පදවි දරන්නන් හෝ කම්ටු විදුහල්පතිට වගවිය යුතුය.

සංවිධානය කරන ලද කාර්ය ක්‍රමය සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා විදුහල්පති විසින් තම අරමුණු පදවි දරන්නන් හට ඉතාමත් හොඳින් පැහැදිලි කර දෙනු ලැබිය යුතුය. ඒ අතරම පවරන ලද කාර්යයන් අපේක්ෂිත මට්ටමින් ක්‍රියාත්මක කෙරේද යන්න විමර්ෂණය කිරීම් විදුහල්පති සතු කාර්යයකි. මේ අනුව අනාවරණය කෙරෙන ඌනතාවන් සඳහා ප්‍රතිකර්ම යෙදීමද ඔහු සතු වගකීමකි.

කාර්යයන් පැවරීමේ දී පාලන අවකාශයේ මූලධර්මය සිහි කටයුතු වේ. විෂය ප්‍රධානීන්ට හසුරුවා ගත හැකි ගුරුවරු සංඛ්‍යාවක් ලබාදීම එක් නිදසුනකි. සමතුලිත බවේ මූලධර්මය, තවත් කරුණකි. සංවිධානයේ අංශ අතර සමතුලිත අන්දමින් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කළ යුතුය. විධාන ඒකීයත්වය තුළින් එක් ගුරුවරයකු එක් අධීක්ෂකයෙකුගේ විධානය යටතට පත් කිරීමත් මෙහෙයුම් ඒකීයත්වය තුළින් එක් වැඩසටහනක් එක් අයකු විසින් මෙහෙයවීමත් මගින් විෂයමාලාව කාර්යක්ෂම ලෙස හා ඵලදායී ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීමට හැකිවනු ඇත.

ක්‍රියාකාරකම් 3

i. ***ඔබේ පාසලේ පරිපාලන ව්‍යුහය රූප සටහනකින් දක්වන්න***

ii. ***එක් එක් පදවි දරන්නා සතු කාර්යයන් ලැයිස්තුගත කරන්න***

3.5 මාණ්ඩලීකරණය

මාණ්ඩලීකරණය යනු තම පාසල සඳහා ගුරු මණ්ඩලයද අනෙක් සේවක පිරිස්ද තෝරා ගැනීමයි.

ශ්‍රී ලංකාවේ විදුහල්පතිවරුනට තම පාසල සඳහා ගුරුවරුන් තෝරා ගැනීමේ ක්‍රමයක් සලසා නැත. එබැවින් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයෙන් හෝ පළාත් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවෙන් හෝ පත්කරනු ලබන ගුරුවරුන් සේවයෙහි යෙදවීමට ඔවුන්ට සිදුවී තිබේ. ඔවුන් අතර ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලියෙහි දක්ෂයන් මෙන්ම අදක්ෂයන්, ඉගැන්වීම කෙරෙහි ධන හා ඍණ ආකල්ප ඇතියවුන්ද සිටිය හැකිය. විෂයමාලාව කළමනාකරණයේදී මෙවැනි ගැටළු පැන නැගෙන නමුත් ඒ සඳහා අවශ්‍ය කටයුතු සලස්වා අපේක්ෂිත අරමුණු කරා විෂයමාලාව කළමනාකරණය කිරීම විදුහල්පති සතු වගකීම වන්නේය.

මාණ්ඩලිකරණය අනුබද්ධ ප්‍රධාන කාර්යයක් නම් සම්පත් විගණනයයි. සම්පත් විගණනය මගින් ගුරු මණ්ඩලයට අවශ්‍ය ගුරුවරුන්, සංවර්ධනය කළයුතු ගුරුවරුන්, විශ්‍රාම යන ගුරුවරුන් යනාදී කරුණු පිළිබඳව වාර්ෂික විගණනයක් කිරීම විදුහල්පති සතු කාර්යයක් වේ. මාරුවී යන ගුරුවරුන් පිළිබඳවද විගණන වාර්තාව සැලකිලිමත් විය යුතුය. ඊටපසු, තමන්ට අවශ්‍ය ගුරුමණ්ඩලය සකස් කර ගැනීමට විදුහල්පතිට හැකියාව ලැබේ. එපමණක් නොව අමාත්‍යාංශ, කලාප කාර්යාලවලින් ගුරුවරුන් ලබා

ගැනීමට හැකි නොවුවහොත් ඒ සඳහා විකල්ප ක්‍රියාමාර්ග යොද විෂයමාලාව අඛණ්ඩව ක්‍රියාත්මක කිරීමට විගණනය ඉවහල් වේ.

විෂයමාලා කළමනාකරණයේදී මාණ්ඩලීකරණය යටතේ සාධන විගණනයද අවශ්‍යය. පෙර වර්ෂයේ කරන ලද අධීක්ෂණ කටයුතුවලදී අනාවරණය කරගන්නා ලද දුර්වලතා කවරේද, ගුරුවරුන් ඉගැන්වීම පිළිබඳ පුහුණුවක් ලබා තිබේද, ඔවුන් පුහුණුව ලබාගෙන ඇත්තේ වසර කීයකට පෙරද, ඔවුන්ගෙන් උගත් ශිෂ්‍යයන්ගේ සාධන මට්ටම් කවරේද? යනාදි කරුණු රාශියක් සාධන විගණනයට අයත් වේ. මෙ විගණනය මගින් ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීම පිළිබඳ ගුණාත්මක ලක්ෂණ රාශියක් අනාවරණය කරගත හැකිය. ගුරුවරුන්, අංශ ප්‍රධානීන්, ශ්‍රේණි ප්‍රධානීන්, විෂය ප්‍රධානීන්, පංතිභාර ගුරුවරුන් වශයෙන් පත් කිරීමේදී සම්පත් විගණනය හා සාධන විගණනය බෙහෙවින් වැදගත් වන්නේ ඒ අනුව අදළ පදවිවලට පුද්ගලයින් තෝරාගත හැකි බැවිනි.

සාධන විගණනය ගුරු මණ්ඩල සංවර්ධනය කිරීම සඳහා දත්ත සපයයි. ගුරු මණ්ඩල සංවර්ධනය සඳහා සේවාස්ථ සැසිවලට ගුරුවරුන් සහභාගි කරවීම විදුහල්පතිවරුන් විසින් ගනු ලබන එක් ක්‍රියා මාර්ගයකි. ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මක ඌනතා පාසල තුළින්ම ඉවත් කර ගැනීම සඳහා පාසල් පාදක ගුරු සංවර්ධන කටයුතු කිරීම සමහර පාසල්වල විදුහල්පතිවරුන් විසින් කරනු ලබයි. අධ්‍යාපනවේදී උපාධිධාරීන්, අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා උපාධිධාරීන්, විද්‍යාපීඨ පුහුණු ගුරුවරුන් උපයෝගී කරගනිමින් පාසල් පාදක ගුරුපුහුණු කිරිම් කළ හැකිය. පාඩම් සටහන් ලිවීම, පංති කළමනාකරණය, කළුලෑල්ල භාවිතය, ඉගැන්වීමේ ක්‍රම පිළිබඳ දැනුම ලබාදිම මෙන්ම ආදර්ශ ඉගැන්වීම්ද පාසල් පාදක ගුරු සංවර්ධන වැඩසටහන්වලට අයත් වේ. ගුරු සංවර්ධනය මගින් විෂයමාලාව ඵලදායි ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීමට ගුරුවරුන්ට හැකිවනු ඇත.

ක්‍රියාකාරකම් 4

---

i. ***ඔබේ පාසලේ මානව සම්පත් විගණනයක් හා සාධන විගණනයක් කරන්න***

ii. ***ඔබේ පාසලේ ගුරු සංවර්ධන ක්‍රියාමාර්ගයක් අනුගමනය කිරීම සඳහා ඔබ විසින් හඳුනාගන්නා ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ දුර්වලතා ලැයිස්තුවක් සකස් කරන්න.***

3.6 මෙහෙයවීම

මෙහෙයවීම යනු අධ්‍යක්ෂණය හෙවත් මඟ පෙන්වීම ය. ආයතනයේ අරමුණු කරා යන ගමනේ දී පුද්ගල අරමුණු ද ඉටු වන ආකාරයට ඔවුන්ට නායකත්වය දෙමින් පෙළඹවීම් කරමින් සන්නිවේදනය තුළින් මෙහෙයවීම අවශ්‍ය ය.

මෙහෙයවීම යනු මඟ පෙන්වීම ය. එහිදී විදුහල්පතිගේ මෙහෙයවීම් කාර්යය උපදේශන නායකත්වය හා අභිප්‍රේරණ යන මාතෘකා ඔස්සේ විග්‍රහ කළ හැකිය.

විෂයමාලා කළමනාකරණයේදී විදුහල්පතිගේ උපදේශන නායකත්වය ප්‍රධාන කාර්යයක් වේ. විෂයමාලාව තම පාසලට උචිත පරිදි අර්ථකථනය කිරීමේ කුසලතාව, සිසුන් ඇගැයීමේ හැකියාව, ගුරුවරුන් අධීක්ෂණය කොට ඔවුන්ගේ ඉගැන්වීමේ කුසලතා වැඩි දියුණු කිරීමේ හැකියාව, ගුරු මණ්ඩලය පුහුණු කොට ඔවුන්ගේ වෘත්තිය නිපුණතා ඉහළ නැංවීමේ හැකියාව, ගුරු කාර්ය ඇගැයීම තුළින් ඔවුන්ගේ කාර්ය සාධනය ප්‍රවර්ධනය කිරීමේ හැකියාව උපදේශන නායකයෙකු සතු කුසලතාවන් විය යුතුය.

උපදේශන නායකයා ගුරුවරුන්ගේ දක්ෂතා හැඳිනගෙන ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය ප්‍රවර්ධනය කරයි. ගුරුවරයාගේ දක්ෂතා හා ජයග්‍රහණ ප්‍රසංසාවට ලක් කරයි. නායකත්වය දැරීමට සුදුසු අය හඳුනාගෙන කාර්යභාරය පැවරීමෙන් කටයුතු කරයි. ගුරුමණ්ඩලය ආරක්ෂා කරයි. තම ගුරු මණ්ඩලයේ ස්වාධීනත්වයට ඉඩ සලසයි. ගුරු මණ්ඩලයේ සුබසාධනයට කටයුතු කරයි. මෙම කරුණු ඵලදායී ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියකට මඟ පාදයි.

විදුහල්පතිගේ විෂයමාලා කළමනාකරණ භූමිකාවෙහි තවත් අංගයක් වන්නේ සිසු-ගුරු අභිප්‍රේරණයයි. සිසුගුරු අභිප්‍රේරණ කාර්යය සඳහා ගුරුවරුන්ගේ හා සිසුන්ගේ පෞද්ගලික හා සමාජයීය අවශ්‍යතා පිළිබඳ මනා අධ්‍යයනයක් කිරීමේ හැකියාව විදුහල්පති සතු විය යුතුය. මෙම අවශ්‍යතා අධ්‍යයනයෙන් පසු එම අවශ්‍යතා ඉටුවන ආකාරයට කටයුතු කිරීමෙන් ගුරුවරුන් හා සිසුන් තම ප්‍රශස්ත මට්ටම් කරා නංවාලිය හැකිය. සහභාගී කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියකට ගුරුවරුන් හුරුකිරීමෙන් ඔවුන් අභිප්‍රේරණය කිරීමට විදුහල්පති තුළ ආකල්ප වර්ධනය වී තිබිය යුතුය. ගුරුවරයා අඛණ්ඩ ඇගයීමකට ලක්කොට ඔහුට ප්‍රශංසා කිරීම වැදගත් කරුණකි.

වර්තමාන අධ්‍යයන මගින් සාර්ථක කළමනාකාරිත්වයක් සඳහා බලගතු කිරීම (Empowerment) අවශ්‍ය බව අනාවරණය කොට ගෙන තිබේ. බලගතු කිරීම යනු පුද්ගලයාගේ ස්වාධීනත්වයට හා සාධනයට අවකාශ ලබාදීම, සංවිධානයක සාමාජිකයන් විසින්ම ක්‍රියාකාරකම් තෝරා ගැනීම, බලය සහයෝගයෙන් බෙදා ගැනීම හා පුද්ගලයන්ට තිළිණ ප්‍රදානය යන කරුණු ඇතුළත් සංකල්පයකි.

බලගතු කිරීම මගින් පුද්ගලයාට නිර්මාණාත්මක ලෙස හා ඵලදායී ලෙස කටයුතු කිරීමට ඉඩ සැලසේ. සංවිධානයක තොරතුරු සම්පත් හා සහයෝගය පුද්ගලයා බලගතු කිරීමට ඉවහල් වේ. විදුහල්පතිගේ කළමනාකරණ ශෛලිය බලගතු කිරීම අභිමුඛ කොට ඇතිනම් විෂයමාලාව අරමුණු කරා මෙහෙයවීම පහසු වේ. විකල්ප තේරීම්, විකල්ප තීරණ සංවිධානය පුරා ව්‍යාප්ත වූ තරමට සංවිධාන ක්‍රියාවලියේ ක්‍රියාකාරකම් වර්ධනය කිරීමටත්, අර්ථවත් ලෙස පුද්ගලයන්ට කටයුතුවල යෙදීමටත්, සහභාගිත්වය වැඩිකර ගැනීමටත් හැකි වන්නේය. විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී මෙවැනි කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක් අනුගමනය කිරීම යෝග්‍යය.

විෂයමාලා කළමනාකරණයේදී විදුහල්පතිගේ ප්‍රශක්තිය එම පාසලේ වාතාවරණය අවබෝධ කොට ගැනීමෙන් වටහාගත හැකිය. එබැවින් පාසලක විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ කාර්යභාරය හැසිරවීම සඳහා එම පාසලේ සාරධර්ම, ප්‍රතිමාන, විදුහල්පති, ගුරුවරුන්, සිසුන් හා දෙමාපියන් අතර පවතින අන්තර් සම්බන්ධතා පිළිබඳ අවබෝධය වැදගත් වේ. මෙම කළමනාකරණ ලක්ෂණ ඉතා ඉහළ මට්ටමක තිබේ නම් හෝ ඉහළ මට්ටමකට නැංවීමෙන් හෝ විෂයමාලාව සාර්ථක ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරිමට පදනමක් සකස් කරගත හැකිය. පාසලක ශාස්ත්‍රීය වාතාවරණයක් ගොඩ නැංවීම සඳහා ගුරුමණ්ඩලයේ සියළු දෙනා වෘත්තිමය වශයෙන් බැඳීමත් දැනුම හුවමාරු කරගැනීමත් ඉගැන්වීම් අභිමුඛවීමත්, තමා නවීකරණය වීමත් පාසලේ විශිෂ්ඨත්වය ඇති කිරිම සඳහා යත්න දැරීමත් විදුහල්පති, ගුරුවරුන්, සිසුන් හා දෙමාපියන් අතර අන්‍යෝන්‍ය විශ්වාසය තිබීමත් සාමූහිකව කටයුතු කිරිමත් අවශ්‍යය. මෙම කරුණු සියල්ල ඉතා විශිෂ්ඨ විෂයමාලා කළමනාකරණයට මග පාදයි.

අභිප්‍රේරණය, මෙහෙයවීමට වඩා කළමනාකරණයේදී වැදගත් බව මෙයින් පැහැදිලි වනු ඇත. එහෙත් මෙහෙයවීම් කාර්යයද යම් සීමාවක් මත සාධාරණීකරණය කළ හැකි අවස්ථා ඇත. ඒවා නම්,

i. මෙහෙයවීම් කාර්යයේ අවසාන වගකීම විදුහල්පති සතුවිය යුතුය

ii. මෙහෙයවීම් කාර්යය සංවිධානයේ අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම අභිමුඛ කොටගෙන කළ යුතුය

iii. මෙහෙයවීමේදී දෙනු ලබන නියෝග කළ හැකි, බුද්ධිමත්භාවයෙන් යුත්, සාරධර්මවලට අනුකූල, නීත්‍යානුකූල හා සංවිධානයේ සංස්කෘතියට අදාළ විය යුතුය.

iv. මෙහෙයවීමේදී දෙනු ලබන නියෝග පැහැදිලි මෙන්ම උභතෝකෝටික තේරුම් දෙන්නක් නොවිය යුතුය

T 2010/ 07/ EDU/ 1360 JOB NO48011 SIDE 7B UNIT 02

ක්‍රියාකාරකම් 5

නියෝග කිරීමට වඩා අභිප්‍රේරණය කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේදී වැඩි ඵලදායීතාවක් පෙන්නුම් කරයි. විමසන්න.

3.7 පාලනය

ස්ථාපිත කරනු ලැබූ අරමුණුවලින් විචලනය වීම අනාවරණය කරගැනීම සහ එය වැළැක්වීමත් ප්‍රතිකාර්ය කටයුතු කිරීමත් පාලනයයි. මේ අනුව පාලනය මගින් ප්‍රතිකාර්ය කටයුතු කිරීම යනු විචලනය අප්‍රමාදව අනාවරණය කොට ගෙන ප්‍රතිකාර්ය ක්‍රියා අනුගමනය කිරීමයි. වැළැක්වීම යනු විචලනයට හේතු කාරක පුරෝකථනය කොට එම හේතු කාරක හඳුනාගෙන විචලනය වීම වැළැක්වීමය.

පාලනය කිරීම සඳහා උපයෝගී කරගනු ලබන එක් ක්‍රියාමාර්ගයක් නම් ඇගැයීමයි. ඇගැයීම යනු දත්ත රැස්කොට එම දත්ත අර්ථකථනය කිරීමෙන් පසු ඉස්මතු වන කරුණු අරමුණු හා සසඳා අදාළ අරමුණු ඉටුවී තිබේද නැතිද යන්න පිළිබඳව නිගමනයකට එළඹීමයි. ඇගැයීමකින් පසු එළඹෙන නිගමන විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී, අරමුණු ඉටුවී තිබේද යන්න තීරණය කිරීමටත්, සැලසුම්, ව්‍යාපෘති වෙනස් කිරීමට හෝ එසේම පවත්වාගෙන යාමටත් නව අවශ්‍යතා අවබෝධ කරගැනීමටත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේදී ප්‍රමුඛත්වය දිය යුත්තේ කුමන කරුණු කෙරෙහිද යන්න තීරණය කිරීමටත් සිසුන්ගේ සාධන මට්ටම් අවබෝධ කර ගැනීමටත් ආදී කාර්ය රාශියකට අදාළ කරගත හැකිය.

ඇගැයීම සම්භවන හා සම්පිණ්ඩිත යනුවෙන් දෙවැදෑරුම් වේ. සම්භවන ඇගැයීම යනු යම් ක්‍රියාවලියක් ක්‍රියාත්මක වන අවස්ථාවේදීම කරනු ලබන ඇගැයීමයි. එය ක්‍රියාවලීන් ඇගැයීම සඳහා ඵලදායී ලෙස යොදා ගත හැකිය. ක්‍රියාවලියේ යම් දෝෂ, ඌනතා තිබේ නම් ඒ ඒ අවස්ථාවලදී නිවැරදි කොට අරමුණු කරා ක්‍රියාවලිය මෙහෙයවීමට තීරණ ගත හැකිය. උදාහරණයක් වශයෙන් සිසුනට අකුරු නිවැරදිව ලිවීමේ හැකියාව පෙන්වීම අරමුණක් නම් එම අරමුණු නියමාකාරයෙන් ඉටුවේදැයි ඒ ඒ අවස්ථාවලදීම ඇගැයීම් කළ හැකිය. අකුරු නියම හැඩයට ලියයිද? පිල්ලම් යෙදීම නිවැරදිද? ණ න, ළ ල භේදය තේරුම් කොටගෙන ලියයිද ආදී වශයෙන් වරින් වර ඇගැයීමකට ලක් කළ හැකිය. ඊට පසු අකුරු නිවැරදිව ලිවීමේ අවසාන ඉලක්කය කරා අධ්‍යයනය මෙහෙයවිය හැකිය.

සම්පිණ්ඩිත ඇගැයීම යම් පාඨමාලාවක් අවසානයේදී නිමැවුමේ ගුණාත්මක බව විමර්ෂණය සඳහා කෙරෙන ඇගැයීමකි. සිසුන්ගේ සාධන මට්ටම් අනාවරණය කර ගැනීම පිළිබඳව වර්ෂ අවසානයේදී කෙරෙන ඇගැයීම සම්පිණ්ඩිත ඇගැයීමකි. සම්පිණ්ඩිත ඇගැයීම මාර්ගයෙන් ලබාගන්නා තොරතුරු අරමුණු සමඟ සැසඳීමෙන් අදාළ අරමුණු ඉටුවී තිබේදැයි තීරණය කළ හැකිය.

ඇගැයීම් කිරීමෙන් පසුව එහි ප්‍රතිඵල දෙමාපියන්ට වාර්තා කිරීම විෂයමාලා කළමනාකරණයේ තවත් ලක්ෂණයකි. මෙම ක්‍රියාමාර්ගය අනුගමනය කිරීමෙන් අදාළ වර්ෂයේදී සිසුන් අධ්‍යාපනික වශයෙන් ප්‍රගතියක් ලබා තිබේද යන්න දෙමාපියන්ට දන්වා ඔවුන්ගේ සහයෝගය සිසුන්ගේ අධ්‍යාපනික කටයුතු සඳහා ලබා ගැනීමට හැකිවේ. මෙයින් විෂයමාලා කළමනාකරණයට දෙමාපියන් සම්බන්ධ කර ගැනීමට අවස්ථාව ලැබේ. දෙමාපියන්ට තම දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනික කටයුතු කෙරෙහි අවධානය ලබාදීමට හෝ උපදෙස් දීමට හෝ නොහැකි නම් විදුහල මඟින් දියත් කළ හැකි ක්‍රියාමාර්ගයන් මොනවාද එම වගකීම කොතෙක්දුරට භාරගත හැකිද යන්න තීරණය කොට ක්‍රියාත්මක කිරීමට මෙම ක්‍රියාමාර්ගය ඉවහල් වේ.

කාලසටහන් පිළියෙල කොට එය ගුරුවරුන් අතර බෙදා දීමෙන් පමණක් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක වේයයි සැහීමකට පත්වීමට විදුහල්පතිට නොහැකිය. කාලසටහන්කරණයෙන් කෙරෙන්නේ විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමට යොමු කිරීමක් පමණි. එහෙත් සමබර සිසු පෞරුෂ සංවර්ධනය කරා විෂයමාලාව දිශාගත කිරීම සඳහා පාසල තුළ විෂයමාලාව

මැනවින් ක්‍රියාත්මක කළ යුතුය. එසේ නොමැති වුවහොත් අධ්‍යාපනය හා ජීවිතය අතර සුළුල් පරතරයක් නිර්මාණය වේ.

ක්‍රියාකාරකම් 6

මෙම පාඩම කියවූ පසු, පහත සඳහන් ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු සපයන්න.

i. **_විෂයමාලා කළමනාකරණයේ අවස්ථා නම් කරන්න_**

ii. **_සැලසුම් කිරීම හා පාලනය එකම ක්‍රියාවලියක අවස්ථා දෙකකි. පැහැදිලි කරන්න_**

iii. **_"පාසල තුළ විෂයමාලා කළමනාකරණය,ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ඵලදායී කිරීමට ඉවහල් වේ" විමසන්න._**

iv. **_ඔබේ පාසලේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේදී කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියක අවස්ථා කොතෙක් දුරට අනුගමනය කෙරේදැයි විමසන්න._**

_සාරාංශය_

පාසල් විෂයමාලාවක සාර්ථකත්වය රඳා පවතින්නේ එය මනාව සැලසුම්කොට කාර්යක්ෂමව ක්‍රියාත්මක කිරීම මතය. විෂයමාලාවක් මනාව සැලසුම් කිරීමට හා කාර්යක්ෂමව ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා කළමනාකරණය අවශ්‍ය වේ. විෂයමාලා කළමනාකරණයේදී සිදුවන්නේ විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම සහ ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා කළමනාකරණ මූලධර්ම භාවිතා කිරීමය.

කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය තුළ අවස්ථා පහක් මූලික වශයෙන් දැකිය හැකි වේ. එම අවස්ථා, සැලසුම්කරණය, සංවිධානය, මාණ්ඩලීකරණය, මෙහෙයවීම හා පාලනය යනුවෙන් වේ. කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේ එක් එක් අවස්ථාවේ මූලික කාර්යයන් සහ ඒවායේ වැදගත්කමත් එක් එක් අවස්ථාවේදී දැකිය හැකිවන කැපී පෙනෙන ලක්ෂණත් හඳුනා ගැනීම කළමනාකරණය සඳහා අවශ්‍ය වේ. කළමනාකරණ මූලධර්ම සහ ඒවා විෂයමාලා සංවර්ධන කාර්යය සඳහා යොදා ගත යුතු ආකාරයත් විෂයමාලා කළමනාකරුවකු විසින් හැදෑරිය යුතුවේ. සාර්ථක කළමනාකරණය සහ කළමනාකරණ කුසලතා ඔහු විසින් ප්‍රගුණ කළ යුතුවේ.

කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේ අවස්ථා වෙන් වෙන් වශයෙන් සඳහන් වුවද විස්තර කෙරුණද ඒවා එකිනෙකක් එකිනෙකට සම්බන්ධ වී පවතී. එහෙයින් කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය සමස්තයක් වශයෙන් ගෙන සලකා බැලීම අවශ්‍ය වේ.

අරමුණු

මෙම පාඩම අධ්‍යයනය කිරීමෙන් පසු,

i. 'පාසල් මට්ටමේ විෂයමාලා කළමනාකරණය' යන සංකල්පය පැහැදිලි කිරීමටත්

ii. පාසල් මට්ටමේ දී විෂයමාලා කළමනාකරණයේ ඇති වැදගත්කම විස්තර කිරීමටත්

iii. පාසල් මට්ටමේ විෂයමාලා කළමනාකරණ ක්‍රියාවලියේ විවිධ අවස්ථා නම් කොට විස්තර කිරීමටත්

iv. පාසල් මට්ටමේ දී විෂයමාලා කළමනාකරණය සිදුවන ආකාරය දැක්වීමටත්

v. පාසල් මට්ටමේ දී විෂයමාලා කළමනාකරණ කාර්යයේ යෙදීමටත්

ඔබට හැකි වනු ඇතැයි අපේක්ෂා කෙරේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Saylor Lewis-and Alexander (1981) **Curriculum Planning for Better Teaching and Learning** (4th edition) Holt ,Rinehert and Winston, New York, USA

Palma Jesus C. (1992) **Curriculum Development System** National Book Store Inc. Metro Manila, Philoppines

Stone A.F. Jones, Freeman R.E. (1992, **Management** (5th edition) Prentice Hall of India, New Delhi, India

Smetherhan, David and Boyd Barrett Oliver (1983) **Managing the Curriculum and Pastoral Care**, Open University Press, G.B.

Trump J. Lioyd, Millder, Delmer, F. (1973)**Secondary School Curriculum Improvement**, Allyn and Bacon Inc. Boston, USA

UNDP Asian and Dacific **Programme for Development Training and Communication Planning** (1994) Readings for Workshop on Organization Dynamics for Disadvantaged Schools

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය (1986) විදුහල්පති අත්පොත දෙවැනි සහ තෙවැනි සඳහා සැලසුම් හා කළමනාකරණ සංවර්ධන අංශය,

4 වන පැසිය
විෂයමාලාව ඇගැයීම

අන්තර්ගතය

හැඳින්වීම

4.1 විෂයමාලාව ඇගැයීමේ කාර්යය

4.2 විෂයමාලාව ඇගැයීමේ අවශ්‍යතාව

4.3 විෂයමාලාව ඇගැයීමේ ආකෘති

4.4 නොවිධිමත් සහ සැඟවුණු විෂයමාලාව ඇගැයීම

4.5 විෂයමාලාව ඇගැයීමේ උපකරණ

4.6 විෂයමාලාව ඇගැයීම් කරන්නකු සතු විය යුතු ලක්ෂණ

4.7 විෂයමාලාව ඇගැයීමේ සීමා

සාරාංශය

අරමුණු

හැඳින්වීම

විෂයමාලාව 'ඇගැයීම' විෂයමාලාවක එක් මූලිකාංගයකි. විෂයමාලාවක් කොතෙක් දුරට උචිත ද, සාර්ථක ද, කවර තැන් කෙසේ සංශෝධනය විය යුතු ද, යනාදී බොහෝ කරුණු තීරණය වන්නේ එය ඇගැයීමෙන් ලැබෙන ප්‍රතිඵල අනුව ය. එහෙයින් විෂයමාලාවක් ඇගැයීම සඳහා කටයුතු සලසා තිබීම විෂයමාලා සැලසුම්කරණයේ දී අත්‍යවශ්‍ය අංගයක් ලෙස සැලකේ. විෂයමාලාවක් සම්පූර්ණ වීමටත් සාර්ථක වීමටත් එය ඇගැයීම අනිවාර්යයෙන් ම කළ යුතුව ඇත.

පාසලේ දැකිය හැකි විධිමත් ඉගැන්වීම පමණක් නොව එහි තිබෙන සැලසුම් සහගත සමස්ත ක්‍රියාවලියම විෂයමාලාව ලෙස අපි සලකමු. එහෙයින් විෂයමාලාව ඇගැයීම යන්නෙන් අදහස් වන්නේ සමස්ත විෂයමාලාවම ඇගැයීම වේ. විෂයමාලාවේ සියළුම අංශ, ක්ෂේත්‍ර ඇගැයීම ඊට ඇතුළත් වේ.

විෂයමාලාව ඇගැයීම පිළිබඳව වන මෙම පාඩමෙහි, විෂයමාලාව ඇගැයීම, ඇගැයීමේ අවශ්‍යතාව, ඇගැයීම සඳහා වන ආකෘති, අවිධිමත් සහ සැඟවුණු විෂයමාලාව ඇගැයීම, ඇගැයීමට යොදා ගනු ලබන උපකරණ, ඇගැයීම් කරන්නකු තුළ තිබිය යුතු ලක්ෂණ හා විෂයමාලාවක් ඇගැයීම පිළිබඳ සීමා යනාදී කරුණු විස්තරාත්මකව ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කර ඇත.

4.1 විෂයමාලාව ඇගැයීමේ කාර්යය

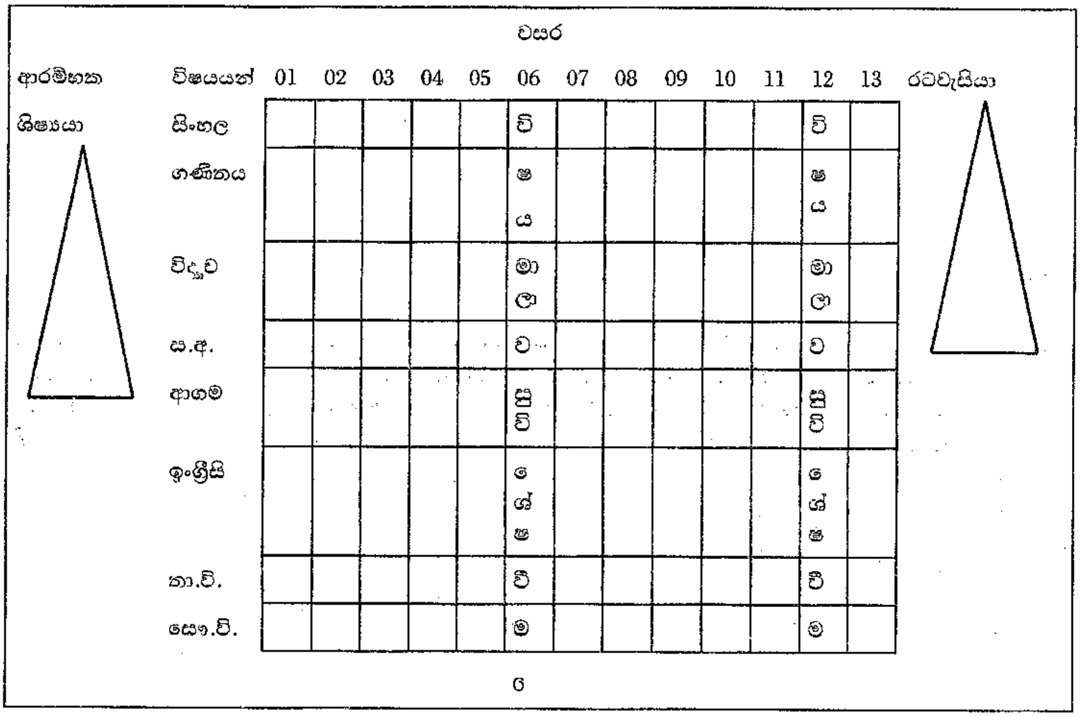
විෂයමාලාව පිළිබඳව ප්‍රකාශිත විවිධ වූ නිර්වචන වලට අනුව, පාසල් විෂයමාලාව යනු සිය ශිෂ්‍ය සමූහයාගේ අභිවෘද්ධිය සඳහා අවශ්‍යතා මත පාසල විසින් සැලසුම් කොට සංවිධානය කර මෙහෙයවනු ලබන ඉගෙනුම් අත්දැකීම් පද්ධතියකි.

ඉහත නිර්වචනයෙහි යෙදී ඇති "අවශ්‍යතා" යනු කුමක් දැයි අපි සළකා බලමු. විෂයමාලාවක් අවශ්‍යතා ශිෂ්‍යයාගේ පැත්තෙන් ද සමාජය පැත්තෙන් ද වශයෙන් දැක්විය

හැකි ය. ශිෂ්‍යයාගේ පැත්තෙන් බලන විට අවශ්‍යතා පෞද්ගලික වේ. එය පළමු අවශ්‍යතාවයි. දෙවැන්න සමාජයීය අවශ්‍යතාවයයි. සමාජ, ආර්ථික, සංස්කෘතික, දේශපාලන හා වෘත්තිමය අවශ්‍යතා අනුව ද විෂයමාලාව සංවර්ධනය විය යුතු වේ. පෞද්ගලික සහ සමාජමය අවශ්‍යතා මත විෂයමාලාවේ අරමුණු පිහිටුවා ගනු ලබන බව මෙයින් පැහැදිලි වේ.

මෙම නිර්වචනයෙහි තවත් වැදගත් කොටසක් වන 'සංවිධානය කර' යන්නට ඔබේ අවධානය යොමු කළ හොත් සංවිධානය යන්න දෙවැදෑරුම් අර්ථයෙකින් භාවිතා කොට ඇති බව පැහැදිලි වේ. යම් අරමුණක් කරා යාමට ක්‍රමවත් අනුපිළිවෙලක් සහිතව විෂය සන්ධාරය, අත්දැකීම්, සම්පත්, සංවිධානය කිරීම එක් අර්ථයෙකි. දෙවැන්න විෂයමාලාව යම් කාලසීමාවක් තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීම ය. එයට හේතුව යම් සැලසුමක් අනුව චර්යාමය වෙනස් කිරීම් සඳහා කාල නිර්ණයක් කළ යුතු බැවිනි. පහත සඳහන් රූප සටහනින් එය පැහැදිලි කර ගත හැකි ය.

රූපසටහන 1
විෂය සංවිධානය



මෙම රූපසටහනෙහි විෂයයන් අවුරුදු 13 ක කාලසීමාවකට යටත් කොට වසරින් වසර සංවර්ධනය වන අයුරින් සකස් කොට ඇත. ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල විෂයමාලාව 6 වසර හා 12 වසර වලදී වෙනස් වුවද විෂයමාලා සංවිධානයේ දී විෂයයක් පිළිබඳ අඛණ්ඩත්වයකින් යුතුව සමස්ත පාසල් කාලසීමාව තුළ සංවිධානය කොට ඇත.

ඉහත නිර්වචනයේ ඉගෙනුම් අත්දැකීම් යන වචනය පිළිබඳව ද සැලකිලිමත් විය යුතු වේ. විෂයමාලාවක් මගින් ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබාදීම සඳහා විෂය සන්ධාරයක් තෝරා ගැනේ. එම විෂය සන්ධාරය විෂයමාලාවේ අරමුණු ඉටුකර ගැනීමට ඉවහල් විය යුතු ය. විෂයමාලාව ශිෂ්‍යයාට දැනුම, ආකල්ප හා කුසලතා ලබා දී ඔහු සංවර්ධනය කිරීමට ඉවහල් විය යුතු ය. මෙහිදී සැලකිය යුතු කරුණු තුනක් පිළිබඳව ඔබේ අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් වේ. දැනුම, ආකල්ප හා කුසලතා ලබා දීම සඳහා තෝරා ගෙන ඇති විෂය සන්ධාරය ඉගැන්වීමෙන් හා ඉගෙනීමෙන් අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල ලැබේ ද? එම විෂය සන්ධාරය යෝග්‍ය යයි තීරණය කිරීමට හේතු කවරේද හා විෂය සන්ධාරය මගින්

දැනුම්, කුසලතා හා ආකල්ප ලබා ගන්නා ක්‍රමෝපායයන් මොනවාද යන්න මෙම කරුණු තුනයි.

අත්දැකීම් තෝරා සංවිධානය කිරීමේ දී එම අත්දැකීම් ශිෂ්‍යයින්ට උපරිම වශයෙන් ප්‍රයෝජනවත් වේද, අවශ්‍යතා සපුරාලීමට උපකාරවේ ද? අත්දැකීම්වලට ශිෂ්‍ය ප්‍රතිචාරය ධනාත්මකවේ ද? තෝරා ගන්නා ලද අත්දැකීම් සිසුන් තවදුරටත් විමර්ශණ කාර්යය සඳහා පොළඹවයි ද? ඉහළ චින්තන රටාවකට ශිෂ්‍යයා යොමු කෙරේද? අත්දැකීම් සජීවී ලක්ෂණ සහිත ද? ශිෂ්‍ය ජීවන රටාවන්ට අනුකූලද? යනාදී ප්‍රශ්න රාශියක් සලකා බැලීමෙන් අනතුරුව විෂයමාලාව සංවර්ධනය කරන්නන් විසින් අත්දැකීම් තෝරා ගත යුතු බව ඔබ විසින් දත යුතු වේ.

විෂයමාලාව සංවර්ධනය කෙරෙන අවස්ථාවේ දී සම්පත් පිළිබඳව ද සැලකිලිමත් විය යුතු බව ඔබ දැනටමත් ඉගෙන ගෙන ඇත. සිසුන් ඉගෙනීම් කටයුතු කරන අවස්ථාවේ දී අන්තර්ක්‍රියා කරනු ලබන්නේ සම්පත් සමඟය. මෙම සම්පත් භෞතික හා මානව වශයෙන් කොටස් දෙකකි. විෂයමාලාවේ අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා ගුරුවරු, පෙළපොත්, උපකරණ හා මාධ්‍ය සමඟ ශිෂ්‍යයා අන්තර් ක්‍රියා කරන බැවින් මෙම සම්පත් පිළිබඳව ද සැලකිලිමත් විය යුතු ය.

පාසල මඟින් 'මානව සම්පත් සංවර්ධනය' කරනු ලබන්නේ විෂයමාලාවේ අරමුණු අනුව තෝරා ගත් විෂය සන්ධාරය, ඉගෙනුම් අත්දැකීම් හා විවිධ සම්පත් යොදා ගැනීමෙන් බව ඔබ දන්නා කරුණකි. මෙම කාර්යය සිදු වන්නේ පංති කාමරයේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළිනි. විෂයමාලාවේ අරමුණු කොතෙක් දුරට ඉටු වී තිබේ දැයි ඇගයීමකට භාජන කළ හැක්කේ ද මෙම අවස්ථාවේ දී ය.

ඉහත සඳහන් කළ කරුණු ඔබ විමර්ශනයට භාජන කළහොත් එයින් ප්‍රකාශ වන්නේ විධිමත් විෂයමාලාවක් පිළිබඳව බව ඔබට වැටහෙනවා ඇත.

පාසල තුළ විධිමත් විෂයමාලාවට අමතරව සැඟවුන විෂයමාලාවක් ද ක්‍රියාත්මක වේ. පාසලේ ඉගෙනුම ලබන ශිෂ්‍යයා යමක් ඉගෙන ගන්නා විට සෘජු ඉගෙනීම් හැර ඊට අනුබද්ධිත ඉගෙනීම් ද ලබයි. ඒවාද ශිෂ්‍යයාගේ පෞරුෂය හා සම්බන්ධ වේ. පාසල විසින් සිතාමතා සැලසුම් නොකරන ලද ඉගෙනුම් හා අත්දැකීම් පාසල තුළ ජීවත් වීම නිසා සිසුහු ලබා ගනිති. සැඟවුණු විෂයමාලාව යනු එයයි. සම්මත විෂයමාලාවට වඩා සමහර විට සැඟවුණු විෂයමාලාව ඵලදායී වීමට ද ඉඩ ඇත. එමෙන් ම ඒ තුළින් ලබන අත්දැකීම් සමහර විට යහපත් මෙන් ම අයහපත් ද විය හැකි ය. ඒ ඒ පාසලේ පවත්නා අනු සංස්කෘතිය මෙන්ම සමපදස්ථ කණ්ඩායම් ද පාසලේ පරිපාලනය හා කළමනාකරණය ද සැඟවුණු විෂයමාලාව කෙරෙහි බලපායි.

ඉහත සඳහන් කරුණු පිළිබඳ ගැඹුරු අධ්‍යයනයක් කිරීමේ දී සංසිද්ධීන් තුනක් ඉස්මතු වන බව පැහැදිලි වේ. එය පහත සඳහන් වගුවෙන් ඉදිරිපත් කොට ඇත.

විෂයමාලාව ඇගැයීමේ දී සැලකිය යුතු කරුණු

1.	විෂයමාලාවක අවශ්‍යතාව	- පෞද්ගලික හා සමාජ අවශ්‍යතා අනුව මානව සම්පත් සංවර්ධනය සඳහා පදනම් වූ අරමුණු.
2.	ක්‍රමෝපායයන්	- අරමුණු අනුව ඒවා ඉටු කිරීම සඳහා සංවර්ධිත විධිමත් අවිධිමත් හා සැඟවුණු විෂයමාලාව හා ඒවාට පදනම් වූ විෂය සන්ධාරය, අත්දැකීම් හා සම්පත්.
3.	ඇගයීම	- අරමුණු කොතෙක් දුරට ඉටු වී තිබේ දැයි විමර්ෂණය, නිමැවුම් ඇගයීම මඟින් මෙය කළ හැකිය.

මෙම තෙවැදෑරුම් සංසිද්ධීන් එකිනෙක හා බැඳී අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් ප්‍රතිපෝෂණය ලබයි. එබැවින් විෂයමාලාව ඇගැයීම ගතික ලක්ෂණ පිළිබිඹු කරයි. මේ හේතුව නිසා

PT 2010/ 07/ EDU/ 1360 JOB NO48011 SIDE 8 A UNIT 02

විෂයමාලාවක් ස්ථාවර නොවේ. කාලීන අවශ්‍යතා අනුව විෂයමාලාව සංස්කරණයට භාජනය කළ යුතු බව ඔබ විසින් දත යුතු වේ.

විෂයමාලාව ඇගැයීමේ දී මෙම සංසිද්ධීන් සැලකිල්ලට භාජනය කිරීම අවශ්‍යයෙන්ම සිදු විය යුත්තකි. ඒයට හේතුව විෂයමාලාව ඇගැයීමේ කාර්යය අධ්‍යාපන කාර්යයේ කාර්යක්ෂමතාව ඵලදායීතාව හා බලපෑම පිළිබඳව දත්ත පදනම් කර ගෙන ක්‍රමානුකූල තීරණ ගැනීමේ ක්‍රියාවලියක් වන බැවිනි. එබැවින් විෂයමාලා ඇගැයීමේ ක්‍රියාවලියට පහත සඳහන් කරුණු ඇතුලත් විය යුතු වේ.

i. විෂයමාලාවේ අරමුණු ඇගැයීම.

ii. ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා පදනම් කරගෙන ඔවුන්ගේ සාධන පැතිකඩ විමසීම.

iii. අරමුණු අනුව විෂය සන්ධාරය තීරණය කොට තිබේ දැයි විමසීම.

iv. විෂයමාලාවේ සන්ධාරය ක්‍රමිකව ව්‍යුහගත කොට තිබේ දැයි විමසීම.

v. ශිෂ්‍යයාට අරමුණු සාක්ෂාත් කරගැනීම සඳහා ඉගෙනුම් හා ඉගැන්වීමේ ක්‍රම සුදුසු දැයි විමසීම.

vi. ශිෂ්‍යයින්ගේ ප්‍රතිපෝෂණය සඳහා ප්‍රතිකාර්ය ඉගැන්වීම් ක්‍රම භාවිතය හා ඔවුන්ගේ සාර්ථකත්වය සහතික කිරීම.

vii. විෂයමාලාව සංශෝධනය කිරීම.

viii. විෂයමාලාව මගින් අනපේක්ෂිත අරමුණු ඉටුවී තිබේ දැයි විමසීම.

ක්‍රමාණුකූල තීරණ ගැනීම සඳහා ප්‍රත්‍යක්ෂ ලෙසත් සැලසුම් සහගත ලෙසත් දත්ත රැස්කිරීම අවශ්‍ය වේ. මේ සඳහා අදල ඇගැයීම් කාර්යයට සම්බන්ධව දර්ශක සංවර්ධනය කිරීම ද අවශ්‍ය බව සැලකිය යුතු කරුණකි. දර්ශකයන් යනු බංකු සලකුණකි. (BENCH MARK) එමගින් අදල කාර්යය ඉටු වී තිබේද? නැද්ද? තරමක් ඉටු වී තිබේද? ආදී වශයෙන් කරුණු පැහැදිලි කර දෙයි. උදහරණයක් වශයෙන් ශිෂ්‍ය පැතිකඩ විමසීම ගනිමු. මෙම කාර්යය සඳහා 6, 7, 8 වසර සඳහා සමාජ අධ්‍යයන විෂය නිර්දේශයේ එක් අරමුණක් අනුව දර්ශක ගොඩ නැගීමට උත්සාහ දරමු.

පුළුල් අරමුණ:-

ශ්‍රී ලංකාවේ භෞතික පරිසරය හඳුනා ගැනීම.

මෙම පුළුල් අරමුණ සුවිශේෂ අරමුණු වලට වෙන් කර ගත යුතු ය. මෙහි 'භෞතික පරිසරය' යන්න තවදුරටත් සුවිශේෂ කොට ලිවිය හැකි ය.

i. ශිෂ්‍යයාට ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන කඳුවැටි නිවැරදිව නම් කිරීමට හැකි වේ.

ii. ශිෂ්‍යයාට ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන කඳුවැටි නිවැරදිව සිතියමක ලකුණු කිරීමට හැකිවේ. ආදී වශයෙනි.

මෙම සුවිශේෂ අරමුණු දර්ශක බවට පරිවර්තනය කළ හැකිය. දර්ශක ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක වශයෙන් ලිවිය හැකි ය.

ප්‍රමාණාත්මක දර්ශකය:-

ශිෂ්‍යයින් 40 කින් 25 කට ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන කඳුවැටි නිවැරදිව සිතියමක ලකුණු කළ හැකි ය.

ගුණාත්මක දර්ශකය:-

ශිෂ්‍යයින් 40 කින් 25 කට ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන කඳුවැටි ශ්‍රී ලංකාවේ සිතියමක ඉතා නිවැරදිව ලකුණු කළ හැකිය.

මෙම දර්ශක අනුව ශිෂ්‍යයින්ගෙන් කී දෙනෙකුට ශ්‍රී ලංකාවේ සිතියමක ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන කඳුවැටි ලකුණු කළ හැකි දැයි පෙන්වයි.

සමස්තයක් වශයෙන් ගත්කල දර්ශක මගින් පෙන්නුම් කරන්නේ ශිෂ්‍යයන් 40 න් 25 ක් හොඳ සාධනයක් පෙන්වා ඇති බවයි. එබැවින් සියළුම ශිෂ්‍යයින්ගේ සාධනය ඉහළ මට්ටමක ඇති බවක් ඉන් පෙන්නුම් නොකෙරේ.

කරුණු මෙසේ වන විට අප විසින් ඇගැයීමේ ඊලඟ පියවර ගත යුතු ය. එනම් තීරණයක් ගැනීමයි. මෙහිදී තීරණ කිහිපයක් ගත හැකිය. එනම්,

i. ශිෂ්‍යයින්ගේ ඉගෙනීමේ උනන්දුව කොතරම් ද?

ii. ගුරුවරයාගේ ඉගැන්වීමේ කාර්යක්ෂමතාවය කොපමණද? යනාදී වශයෙනි.

මෙයින් පසු ශිෂ්‍යයා අභිප්‍රේරණය කිරීම, දුර්වලකම් අනාවරණය කර ගැනීම, ප්‍රතිකාර්ය ඉගැන්වීම් කටයුතු කිරීම ආදී කටයුතු රාශියක් කිරීම අවශ්‍ය වන්නේ සාධන මට්ටම ඉහළට ගෙන ඒම සඳහා ය. විෂයමාලාව ඇගැයීමට සම්බන්ධ සෙසු අංශ ද මේ අයුරින් ඇගැයීමට භාජනය කළ හැකි ය.

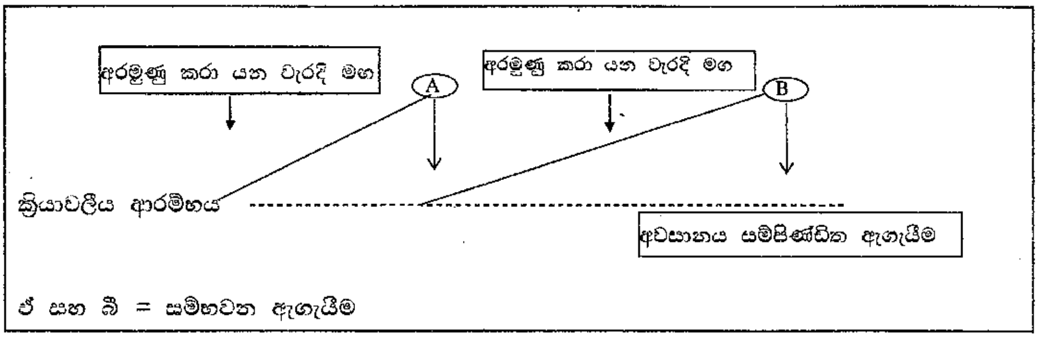
ඇගැයීම කෙරෙන අවස්ථාව අනුව සම්භවන හා සම්පිණ්ඩිත යනුවෙන් ඇගැයීම් ක්‍රම දෙකක් ඇති බව ඔබ දැනටමත් දන්නා කරුණකි. යම් විෂයමාලාවක් සංවර්ධනය කරනු ලබන අවස්ථාවේ දී හෝ විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන අවස්ථාවේ දී හෝ කරනු ලබන ඇගැයීම සම්භවන ඇගැයීමයි. සම්භවන ඇගැයීම මගින් අරමුණු අනුව විෂය සන්ධාරය තෝරා තිබීම නිවැරදි ද, නිර්දේශිත ක්‍රමය අනුව ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය සිදුවේ ද යන ප්‍රශ්න වලට පිළිතුරු සපයා ක්‍රියාවලිය සිදුවන අවස්ථාවේ දීම නිවැරදි කිරීම් වලට මඟ පාදයි. නැතහොත් ක්‍රියාවලිය වැඩි දියුණු කිරීමට මඟ පාදයි.

සම්පිණ්ඩිත ඇගැයීම මෙයට වෙනස් වේ.

සම්පිණ්ඩිත ඇගැයීම කරනු ලබන්නේ වැඩසටහනක් අවසානයේ දී ය. එම ඇගැයීම මගින් කොතෙක් දුරට අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටු වී තිබේ දැයි විමර්ශණය කෙරේ. ඒ අනුව වැඩසටහන නැතහොත් විෂයමාලාව තවදුරටත් ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ද? නැතහොත් එය සංස්කරණය කළ යුතු ද? එසේ නැතහොත් සම්පූර්ණයෙන් ඉවත දැමිය යුතු ද? යන තීරණ ගැනීමට හැකි වේ.

මෙම ඇගැයීම් අවස්ථා දෙක පහත සඳහන් රූප සටහනින් පැහැදිලි කළ හැකි ය.

රූපසටහන II
සම්භවන හා සම්පිණ්ඩිත ඇගැයීම



PT 2010/ 07/ EDU/ 1360 JOB NO48011 SIDE 8 B UNIT 02

ක්‍රියාකාරකම් - 1

i. ***විෂයමාලාව ඇගැයීමේ දී සැලකිල්ලට භාජන කළ යුතු අංශ කවරේද? නම් කරන්න.***

ii. ***විෂයමාලාව ඇගැයීමේ එක් අංශයක් තෝරා හැකිතාක් දර්ශක ලියන්න.***

iii. ***පංති කාමරයේ ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධව වන සම්භවන ඇගැයීම සඳහා දර්ශක ලියන්න.***

4.2 විෂයමාලාව ඇගැයීමේ අවශ්‍යතාව

විෂයමාලාව ඇගැයීමේ අවශ්‍යතාව ශ්‍රී ලංකාවට පමණක් අදල වූවක් නොවේ. අධ්‍යාපන වියදම් ඉහළ යාමත් සමඟ ඇමෙරිකාවේ හා යුරෝපයේ බොහෝ රටවල ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයන්ට හා පාලකයන්ට එවැනි මුදල් සම්භාරයක් ආයෝජනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව ජනතාවට පැහැදිලි කිරීමට සිදු විය. එපමණක් නොව දැනට අධ්‍යාපන ආයතන මගින් ලබා දෙන අධ්‍යාපනයෙහි ගුණාත්මක භාවය පිළිබඳව කෙරෙන විමසීම් ද වේ. ශිෂ්‍යයන්ගේ ඉගෙනුම් කාර්යය වැඩි දියුණු කිරීම ද අවශ්‍යව ඇත්තේ ය. මෙම සියළුම කරුණු වගවීම යනුවෙන් හැඳින්වේ. මේ සඳහා විෂයමාලාවේ සියළු අංශ ඇගැයීමට ලක් කොට තීරණ ගැනීමට සිදුව ඇත.

අධ්‍යාපනය හා වෘත්තීය අවශ්‍යතා අතර නොගැලපීම තවත් කරුණකි. මෙයට පිළියමක් වශයෙන් ශාස්ත්‍රීය කුසලතා මෙන් ම වෘත්තීය කුසලතා ද අධ්‍යාපනය මගින් ලබා දිය යුතු වේ. වැඩ ලෝකයට අවශ්‍ය කුසලතා ශිෂ්‍යයාට ලබා නොදීමෙන් වර්තමානයේ ආර්ථිකයට ඇති වී තිබෙන ආතතියත් ජාත්‍යන්තර ආර්ථික බලපෑම් නිසා ඇති වී තිබෙන ආතතියත් ඉවත් කළ යුතු වේ.

විෂයමාලාව ප්‍රතිසංස්කරණය කිරීම සඳහා ද ඇගැයීම අවශ්‍යය. මිනිසාගේ සමාජ පිළිගැනීම වර්ධනය වීම, සංවර්ධනය, රටේ අවශ්‍යතාවයට අනුව නවීකරණය හා වෙනස් වීම පිළිබඳ ඉල්ලුම වැඩි වීම යන කරුණු විෂයමාලාව ප්‍රතිසංස්කරණය කිරීමට හේතු සාධක සපයයි.

පංති කාමරයේ ගැටළු රාශියක් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී උද්ගත වී තිබේ. ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාවේ මෙසේ සඳහන් වේ.

i. පන්ති කාමරයේ කෙරෙන ප්‍රතිචාරය ඒකාන්තය. ඒකායනය.

ii. පන්ති කාමරය තුළ බොහෝදුරට පවතින්නේ රසවත් කමින් තොර කතා කිරීම් ය. කාලච්ඡේදයේ 75%ක් පමණ මේ ආකාරයෙන් විය. ක්‍රියාකාරිත්වය දක්නට ලැබුණේ ඉතා මඳ වශයෙනි. කළුලෑල්ල ද පාවිච්චි වූයේ කලාතුරකිනි.

iii. ශිෂ්‍ය පෙළපොත් කෙරෙහි සම්පූර්ණයෙන් ම වාගේ ගුරුවරයා විශ්වාසය තැබීය.

iv. ....

v. ....

vi. ජ්‍යෙෂ්ඨ ගුරුවරුන්, විදුහල්පතිවරුන් හා පාසලට විටින් විට පැමිණෙන පාලක නිලධාරීන් විසින් පන්ති කාමරයේ කෙරෙන කටයුතු පරීක්ෂා කිරීම පන්තිවල නැති තරම් ය. පද්ධතිය විසින් පන්ති කාමරය අමතක කොට ඇති සේ පෙනේ."

ගුරුවරයාගේ එකම මූලාශ්‍රය පෙළපොත පමණක් වීමත්, සිසු සහභාගිත්වය ඉතා දුර්වල වීමත් පංති කාමර අධීක්ෂණය විරල වීමත් සිසු සාධන මට්ටම් පහත වැටීමට හේතු වී තිබේ. මෙය විෂය සන්ධාරය නිසා සිදුවූවක් ද ඉගැන්වීමේ ක්‍රම ශිල්පවල වරදක් ද? ඉගැන්වීම කෙරෙන කාලයේ ඌනතාව නිසාද එසේත් නැතිනම් මෙම සියලු කරුණු පිළිබඳ සංකීර්ණ ගැටළුවක් නිසා ද යන්න විමර්ශණය කළ යුතුව තිබේ.

අධ්‍යාපනයෙහි අදාලත්වය පිළිබඳ ගැටළු ද පැන නැගී ඇත. පාසල මගින් ලබා දෙන අධ්‍යාපනය සමාජයේ හා පුද්ගලයන්ගේ අවශ්‍යතාවයන්ට අනුරූපවේ ද? අධ්‍යාපනය මගින් දරුවා සමාජයට ප්‍රයෝජනවත් හා වගකීමක් ඇති වන පරිදි බිහිකරන්නේ ද? අධ්‍යාපනය මගින් දරුවා අනාගතයේදී මුහුණ දීමට සිදුවන අභියෝගයන්ට සූදනම් කරන්නේ ද? විසඳිය යුතු ගැටළු කීපයක් වේ.

මෙම ගැටළු ඇතැම්විට විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීමේ දී ඇතිවූවා විය හැකි ය. ඇතැම් විට විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී පැන නැගී ඒවා විය හැකි ය. මෙම අවස්ථා දෙකෙහිම සිදුවන වැරදි නිවැරදි කරගත හැක්කේ ඇගැයීම් කාර්යය තුළින් බව ඔබ අමතක නොකළ යුතු ය.

ක්‍රියාකාරකම් - 2

ඔබ පාසලේ විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ඇතිවන ගැටළු පිළිබඳ ලැයිස්තුවක් සකස් කරන්න.

4.3 විෂයමාලාව ඇගැයීමේ ආකෘති

4.3.1 වැදගත් සේ සැලකෙන ආකෘති කිහිපයක්

අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විවිධ තීරණ ගැනීම සඳහා ඇගැයීම් ආකෘති සංවර්ධනය කොට ඇත. මෙම ආකෘති පාඨමාලා වැඩි දියුණු කිරීමට ඉවහල් වී තිබේ. අධ්‍යාපන අරමුණු, අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය අධ්‍යාපන යෙදවුම්, නිමැවුම් ආදී විවිධ කරුණු සඳහා මෙම ආකෘති සංවර්ධනය කොට ඇත. විෂයමාලාව ඇගැයීම සඳහා වන ආකෘති අතුරින් තුනක් පමණක් පිළිබඳව මෙහිදී සාකච්ඡා කෙරේ. එම ආකෘති තුන නම්-:

1. ටයිලර්ගේ අරමුණු පදනම් කරගත් ආකෘතිය.
2. ස්ටේක්ස්ගේ සහභාගීත්ව ඇගැයීම් ආකෘතිය
3. ස්ටෆල්බීම්ගේ කළමනාකරණ අභිමුඛ ආකෘතිය. මෙම ආකෘතිය C.I.P.P. ආකෘතිය යනුවෙන් ද හඳුන්වනු ලැබේ.

4.3.2 ටයිලර්ගේ අරමුණු පදනම් ආකෘතිය.

රැල්ෆ් ඩබ්. ටයිලර් 1930 දී ඔහියෝ විශ්වවිද්‍යාලයේ ආචාර්ය වරයෙකු වශයෙන් කටයුතු කරමින් සිටිය දී මෙම ඇගැයීම් ආකෘතිය ඉදිරිපත් කරන ලදී. ඔහු ඇගයීම වශයෙන් හඳුන්වනු ලැබුයේ "පාසල් වැඩසටහන විෂයමාලාවේ අරමුණු අනුව කොතෙක් දුරට සාර්ථකව ඉටු වී තිබේ දැයි විමර්ශණය කරනු ලබන ක්‍රියාවලියක්" වශයෙනි.

ටයිලර් විසින් ඇගැයීම සඳහා අරමුණු පදනම් කරගැනීමට හේතුව විෂයමාලාවක අරමුණු, එම විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීමටත්, විෂය සන්ධාරය, අත්දැකීම් හා උපකරණ තෝරා ගැනීමටත්, උපදේශනය සඳහා පදනමක් වශයෙනුත් පරීක්ෂණ සකස් කිරීමටත් භාවිතා කළ යුතු බව පිළිගත් හෙයිනි.

ඔහුගේ ඇගැයීම් ආකෘතියෙහි පියවර 7ක් ඇත. ඒවා මෙසේ ය.

i. අරමුණු පිහිටුවීම
ii. අරමුණු වර්ග කිරීම.
iii. චර්යාමය අරමුණු ලිවීම
iv. අරමුණු සාධනය වූ අවස්ථා විමසීම
v. අරමුණු අනුව මිනුම් ක්‍රම සංවර්ධනය

vi. සාධනය පිළිබඳ දත්ත රැස් කිරීම.

vii. දත්ත වලින් ලබාගත් තොරතුරු අරමුණු සමඟ සැසඳීම හා තීරණ ගැනීම.

විෂයමාලාව ඇගැයීමේ ක්‍රියාවලිය සඳහා පදනමක් ටයිලර්ගේ ආකෘතියෙහි දක්නට ලැබේ. අරමුණු තීරණය කොට ඒවා චර්යාමය අරමුණු වශයෙන් ලිවීමත් ඒ අනුව දර්ශක සකස් කිරීමත්, දර්ශක ප්‍රශ්නාවලියක් බවට පත් කොට දත්ත රැස් කිරීමත් කළ හැකි ය. ඊට පසු දත්ත වලින් ලබාගත් තොරතුරු අරමුණු සමඟ ගැලපීමෙන් විෂයමාලාවේ අරමුණු කොතෙක්දුරට ඉටු වී තිබේ දැයි විනිශ්චය කොට තීරණ ගත හැකි ය. අරමුණු අනුව පරමාදර්ශී ශිෂ්‍යයකු බිහි වී තිබේ ද යන්න අනුව විෂයමාලාව සංස්කරණය කිරීම හෝ ඉවත දැමීම කළ හැකි ය. එබැවින් එය සම්පිණ්ඩිත ඇගැයීම් ආකෘතියකි.

ටයිලර් එකල පැවැති විද්‍යාත්මක නිරීක්ෂණ ක්‍රමය මෙන් ම දත්ත රැස් කිරීමේ ක්‍රම විද්‍යාව ද අනුගමනය කොට ඇත.

ටයිලර්ගේ තාර්කිකය විෂයමාලා හා ව්‍යාපෘති ඇගැයීම සඳහා ඉදිරිපත් කරන ලද්දකි. එය ඉදිරිපත් කිරීමට පෙර ඇගැයීම යනුවෙන් හඳුන්වනු ලද්දේ සිසුන්ගේ සාධනය මැනීමයි.

ඔහුගේ ආකෘතියට එරෙහිව එල්ල කරන ලද විවේචනයක් නම් අරමුණු ඇගැයීම සඳහා ක්‍රමයක් ඔහු විසින් පැහැදිලි කර නො තිබීමයි.

තවත් විවේචනයක් නම් පෙර තීරණය කරන ලද අරමුණු මත වර්තමාන ප්‍රතිඵල ඇගැයීම සාධාරණ නොවන බවයි. මෙම ක්‍රමය ඇගැයීම කරා මැදිරිගත කිරීමක් වශයෙන් හැඳින් වේ.

අරමුණුවලට අතිරේකව විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම තුළින් යම් විශිෂ්ට ලක්ෂණ ඉස්මතු වේ නම් ඒ පිළිබඳව සැලකිල්ලක් දැක්වීමට අවස්ථාවක් නො මැති බවටද විවේචනයක් වේ.

විෂයමාලාව සංවර්ධනය කෙරෙන අවස්ථාවේ සම්භවන ඇගැයීමකට එය භාජනය නො කිරීම ද අවාසියක් වශයෙන් හඳුන්වා දී තිබේ. විෂයමාලාව සංවර්ධනය කෙරෙන අවස්ථාවේ ඇතිවන විවිධ සංශෝධනයන් පිළිබඳ ව දැන ගැනීමට අවස්ථාවක් නො ලැබීමට ද තවත් විවේචනයකි.

4.3.3 ස්ටේක්ස්ගේ සහභාගිත්ව ඇගැයීම්

ඇගැයීම් චින්තනය පිළිබඳවත් එහි සංකල්පමය පදනම පිළිබඳවත් ඉමහත් බලපෑමක්, ඇති කළ ආකෘතියක් 1967 දී ස්ටේක්ස් විසින් ඉදිරිපත් කරන ලදි. දැන් අපි ඒ පිළිබඳව විමසා බලමු.

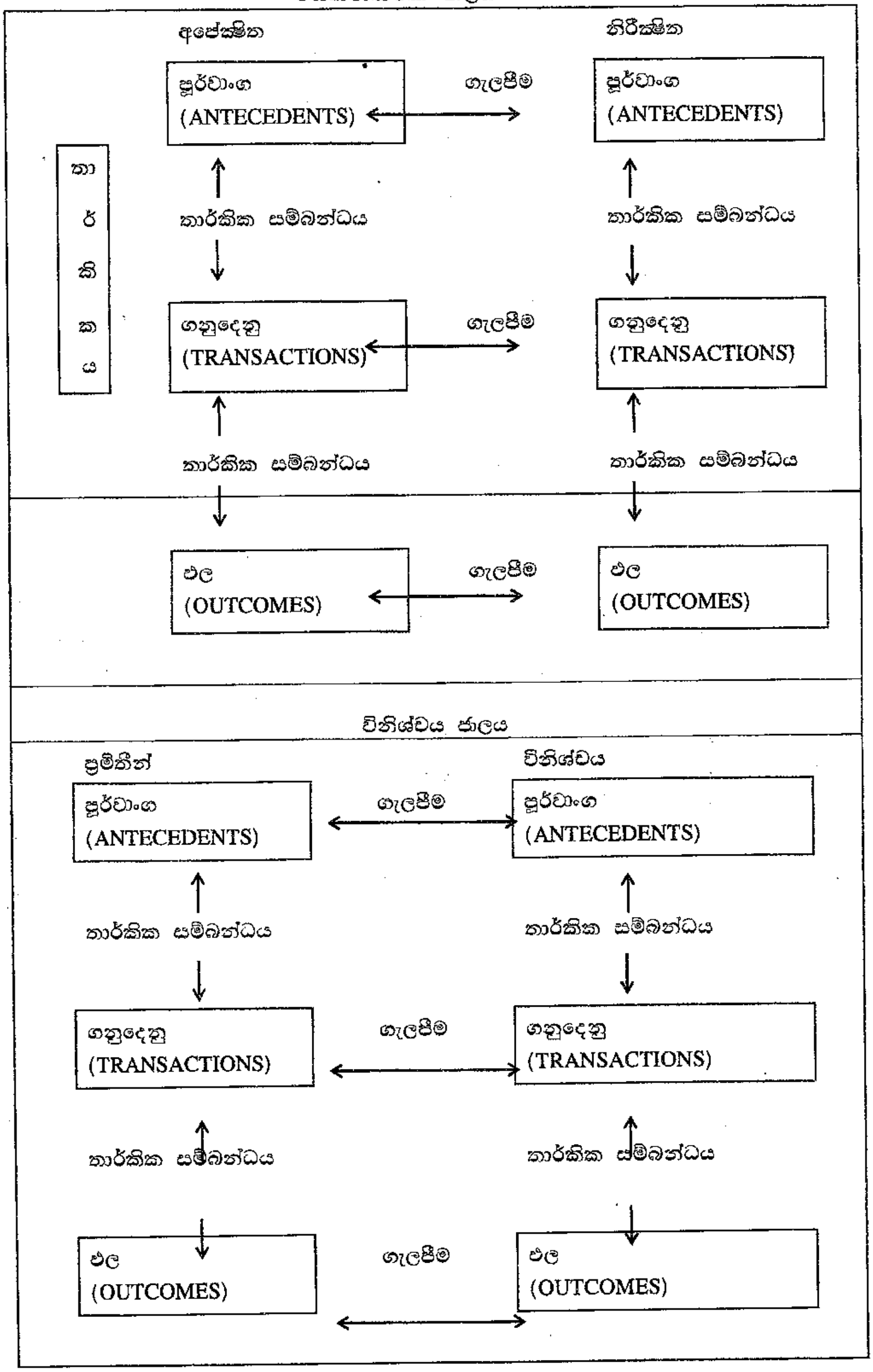
ඇගැයීම් කාර්යයෙහි දී මූලිකවම කරුණු දෙකක් කෙරෙහි අවධානය යොමු කළ යුතු බව ඔහු පෙන්වා දුන්නේ ය. මෙම කරුණු දෙක නම් යථා තත්ත්වය විස්තර කිරීම හා ඒ අනුව විනිශ්චය කිරීම යි. ඔහු 'විස්තර කිරීම' මාතෘකා දෙකකට බෙදී ය. එනම් 'අපේක්ෂිත' හා 'නිරීක්ෂිත' වශයෙනි. එමෙන්ම විනිශ්චය පිළිබඳ කරුණු ද 'ප්‍රමිතීන්' හා "විනිශ්චය" යනුවෙන් කොටස් දෙකකට බෙදී ය.

විස්තර කිරීම හා විනිශ්චය කිරීම යන කාර්යයන් තුළ අවස්ථා තුනක් ඔහු පෙන්වා දුන්නේ ය. ඒවා නම් පූර්වාංග (ANTECEDENTS) ගනුදෙනු (TRANSACTIONS) හා ප්‍රතිඵල (OUTCOMES) යනුවෙනි.

විස්තර කිරීම පිළිබඳ ජාලයේ කොටස් දෙක අතර පූර්වාංග ගනුදෙනු හා ප්‍රතිඵලවලට අදාළව අපේක්ෂිත හා නිරීක්ෂිත කරුණු අතර, ගැලපීමක් සහ විනිශ්චය පිළිබඳ ජාලයේ කොටස් දෙක අතර එවැනිම තිරස් ගැලපීමක් තිබේ දැයි සෙවීමට ඔහු උත්සාහ කළේ ය. එමෙන්ම අපේක්ෂිත නිරීක්ෂිත ප්‍රමිතීන් හා විනිශ්චය යන කොටස්වලට අයත් පූර්වාංග ගනුදෙනු හා ප්‍රතිඵල අතර සිරස් තාර්කික සම්බන්ධයක් පිහිටුවීම අවශ්‍ය බව ද ඔහු

සෙන්වා දුන්නේ ය. ඔහු විසින් ඉදිරිපත් කළ ආකෘතිය පහත සඳහන් රූපසටහන මගින් පැහැදිලි කරගත හැකි වේ.

රූපසටහන III
ස්ටේක්ස්ගේ ඇගැයීම් ආකෘතිය
විස්තරාත්මක ජාලය



මෙම ඡාලය සම්පූර්ණ කිරීම සඳහා තාර්කිකයක් පදනම් කරගත යුතු ය. "ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ඵලදායී හා කාර්යක්ෂම ලෙස සිදු නො වේ" යන්න තාර්කිකය වශයෙන් ගෙන මෙම ඡාලය සම්පූර්ණ කිරීමට උත්සාහ දරමු. ඔබ ඇගැයීම කරන්නා යැයි සිතන්න.

පළමුවෙන් අපේක්ෂිත ඡාලය සම්පූර්ණ කරමු. අපේක්ෂිත යනුවෙන් මෙහි දී හැඳින් වෙන්නේ පංති කාමරයට ගුරුවරයා යාමට පෙර ඔහු විසින් පිහිටුවා ගන්නා ලද අරමුණු ය.

පූර්වාංග :-

i. පාඩම් සටහනේ අරමුණු සුවිශේෂව ලියා ඇත.

ii. උගන්වන කරුණු අනුපිළිවෙලකට සකස් කොට ලියා ඇත.

iii. සිසුන් සහභාගී කර ගනී.

(මේ අයුරින් කරුණු රාශියක් ලිවිය හැකිය)

ගනුදෙනු:-

මෙයින් අදහස් කෙරෙන්නේ ඉගැන්වීමේ දී සිදුවන අන්තර් ක්‍රියාවන් ය. එනම් ගුරු සිසු, සිසු - සිසු, ගුරු - ගුරු,ද්‍රව්‍ය, සිසු, - ද්‍රව්‍ය, ආදී වශයෙනි.

ඵල:-

මෙයින් අදහස් කෙරන්නේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙන් පසු අපේක්ෂිත ඵලය. එනම් පංතියේ සිසුන් 35 න් 30 දෙනෙක් පාඩම අවසානයේ දී උගන්වන ලද ඉංග්‍රීසි අකුරු 12 න් 10 ක් නිවැරදි ව ලිවීමට කියවීමට හා තේරුම කීමට හැකියාව ලබති යනුවෙනි.

මෙම කරුණු 3 හි සිරස් අතට තාර්කික සම්බන්ධයක් පවතින ආකාරයෙන් යුක්තව ඡාලය සම්පූර්ණ කළ යුතු වේ. සිසුන් සහභාගී කර ගැනීම අන්තර් ක්‍රියා හා ඒ නිසා අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල එකිනෙකට බැඳී තිබිය යුතු වේ.

ඊට පසු නිරීක්ෂිත ඡාලය සම්පූර්ණ කිරීමට උත්සාහ දරමු. මේ සඳහා ඇගැයීම් කරන්නා විසින් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය නිරීක්ෂණය කළ යුතු ය. නිරීක්ෂණය කිරීමෙන් පසු පංති කාමරයේ සිදු වූ සත්‍ය සිදුවීම් පූර්වාංග ගණුදෙනු හා ඵල යටතේ සම්පූර්ණ කළ යුතු ය. ඊට පසු අපේක්ෂිත හා නිරීක්ෂිත කරුණු අතර ගැලපීමක් තිබේ දැයි බැලිය යුතු ය.

මෙයින් පසු අපි විනිශ්චය ඡාලය සම්පූර්ණ කිරීමට උත්සාහ දරමු. එහි පළමුවෙන් ඇති ප්‍රමිතීන්, කොටු සම්පූර්ණ කළ යුත්තේ අපේක්ෂිත කොටු තුළ තිබූ කරුණු අනුව ඔබ ඒවාට දෙන ප්‍රමාණාත්මක ලකුණක් හෝ ගුණාත්මක විස්තරයක් වශයෙනි. මේ අනුව පාඩම් සටහනෙහි සියළුම අවශ්‍ය කරුණු පූර්වාංග යටතේ සඳහන් කර තිබුනේ නම් ලකුණු 100 ක් හෝ ඉතා සතුටුදායක ය යනුවෙන් ප්‍රමිතිය ලිවිය හැකි ය. ගනුදෙනු හා ඵල යටතේ ද එසේ සම්පූර්ණ කළ හැකි ය. ලකුණු 100 ක් දීමට හෝ ඉතා සතුටුදායක යයි ලිවීමට ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සියළුම අංග අදාළ අපේක්ෂිත කොටු තුළ ලියා තිබිය යුතු යි.

ඊළඟට කළ යුත්තේ විනිශ්චය කොටු සම්පූර්ණ කිරීමයි. විස්තරාත්මක ඡාලයේ අපේක්ෂිත හා නිරීක්ෂිත තත්ත්වයන් විමර්ශණය කොට ඔබේ විනිශ්චය ලියන්න. එය ලකුණු 75 ක් විය හැකි ය. එසේ නැති නම් සාමාන්‍ය යි යන ප්‍රකාශයක් විය හැකි යි. මේ අයුරින් විෂයමාලාවට අයත් ඕනෑම කරුණක් ඇගැයීමට ඔබට හැකි වනවා ඇත.

ස්ටේක්ස්ගේ ආකෘතියෙහි දර්ශක පූර්වාංග, ගනුදෙනු හා ඵල යනුවෙන් කොටස් 3 කට බෙදු දත්ත රැස් කෙරේ. විනිශ්චය ඡාලයෙන් කෙරෙන්නේ රැස් කරන ලද දත්ත අනුව තීරණයක් ගැනීමයි.

ස්ටේක්ස්ගේ ආකෘතිය සම්පූර්ණ කිරීම සඳහා නියත වශයෙන් ම ක්‍රියාවලිය නිරීක්ෂණය කළ යුතුව ඇත. ඔහු ප්‍රමිතීන් පිහිටුවීම පිළිබඳ මාර්ගෝපදේශයක් දී නැත. එය තාර්කිකය තුළින්, ඉස්මතු වේ යැයි ඔහු උපකල්පනය කළේ ය. මෙය ද සම්පිණ්ඩිත ඇගැයීම් ආකෘතියකි.

4.3.4 ස්ටෆල්බීම්ගේ CIPP ආකෘතිය.

ස්ටෆල්බීම් විසින් 1985 දී කළමනාකරුවනට මැනවින් තීරණ ගැනීම සඳහා ඇගැයීමේ ආකෘතියක් ඉදිරිපත් කළේ ය. ඔහුගේ සංකල්පය වූයේ විකල්ප තීරණ ගැනීම සඳහා තොරතුරු ලබා ගන්නේ කෙසේ ද යන්න පැහැදිලි කිරීම ය. එම ආකෘතිය පිළිබඳව අපි දැන් අධ්‍යයනය කරමු.

තීරණ ගැනීමට පසුබිම් වන කරුණු හතරක් ඔහු ඉදිරිපත් කළේ ය. මෙම කරුණු හතර යොදා ගනිමින් ඇගැයීම කළ යුතු බව ඔහු අවධාරණය කළේ ය.

i. සැලසුම්කරණයේ දී තීරණ ගැනීම සඳහා ඉවහල් වන සන්දර්භය ඇගැයීම.

ii. සම්පත් භාවිතයේ දී විකල්ප ක්‍රමෝපායයන් පිළිබඳ තීරණ ගැනීම සඳහා ඉවහල් වන යෙදවුම් ඇගැයීම.

iii. තීරණ ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා ඉවහල් වන ක්‍රියාවලිය ඇගැයීම.

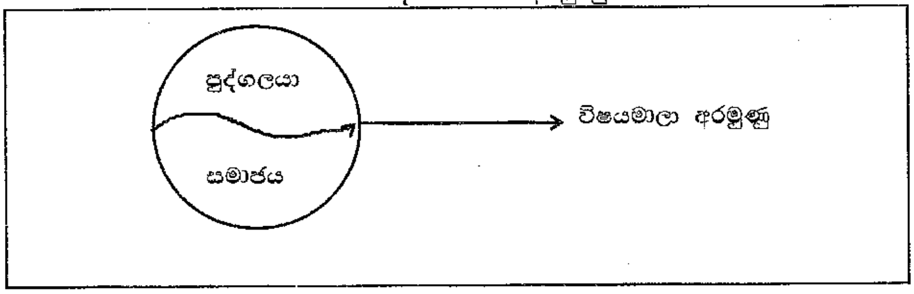
iv. තීරණ ප්‍රතිචක්‍රීය කිරීම සඳහා ඉවහල් වන නිමැවුම ඇගැයීම.

v. සමාජයට නිමැවුම් වලින් ඇති වන බලපෑම ඇගැයීම.

සන්දර්භය ඇගැයීම 1

විෂයමාලාවේ අරමුණු පිහිටුවීමට ඉවහල් වූ අවශ්‍යතා ඇගැයීම, සන්දර්භය ඇගැයීමයි. අවශ්‍යතා, සිසු අවශ්‍යතා හා සමාජ අවශ්‍යතා වශයෙන් කොටස් දෙකකි. සිසුන්ගේ ඇලීම්, සංවර්ධන අවස්ථා, චර්යා ලක්ෂණ යනාදිය අරමුණු තීරණය කිරීමේ දී සැලකිය යුතු වේ. සාරධර්ම, වෘත්තීය කුසලතා, ආර්ථික සංවර්ධනය සමහර සමාජ අවශ්‍යතාවයන් ලෙස සැලකිය හැකි ය. මෙම කරුණු පහත සඳහන් රූප සටහනින් පැහැදිලි වේ.

රූපසටහන IV
සන්දර්භය හා අරමුණු



සන්දර්භය පිළිබඳ විස්තීර්ණ දැනුමක් ලබාගත් පසු අරමුණු පිහිටුවීම කළ හැකි ය. පිහිටුවා ගන්නා ලද අරමුණු අදාළ සමාජයට ගැලපෙන පුද්ගලයකු බිහි කිරීමට සමත් විය යුතු ය. ඇගැයීමෙන් පසු පිහිටුවන ලද අරමුණු මගින් සමාජ හා පෞද්ගලික අවශ්‍යතා ඉටු නොවේ නම් අරමුණු වෙනස් කිරීමට හෝ සංස්කරණය කිරීමට හෝ සිදු වේ. තවද සමාජ හා පුද්ගල අවශ්‍යතා විශ්ලේෂණය කළ ආකාරය, එයින් අනාවරණය කර ගත් කරුණුවල ප්‍රබලතා දුබලතා, ප්‍රමාණවත් බව හා පරිපූර්ණ බව යන කරුණු ඇගැයීමට ලක් කළ යුතු ය.

මේ හැරුණු විට අරමුණු යම් ධුරාවලියක් අනුව පිහිටුවා තිබේ ද, අරමුණු අනුව තෝරා ගත් විෂය සන්ධාරයෙන් සමාජ හා පෞද්ගලික අවශ්‍යතා ඉටුවේ ද අරමුණු ඉටුකර

ගැනීමට විෂය මාලාවේ කාලය ගැලපේ ද වසරින් වසරට අරමුණු ගැලපේ ද යන කරුණු ද සන්දර්භය යටතේ ඇගැයීමට ලක් කළ යුතු ය.

යෙදවුම් ඇගැයීම

යෙදවුම් යනු අවශ්‍ය නිමැවුම් ලබා ගැනීම සඳහා භාවිතා කරනු ලබන අමු ද්‍රව්‍ය සමූහය යි. විෂයමාලාවේ යෙදවුම් වලට විෂය සන්ධාරය, එහි ව්‍යුහය, ඉගැන්වීමේ ක්‍රම, ඇගැයීම් ක්‍රම, ගුරු පුහුණුව, පෙළපොත්, ගුරු අත්පොත්, ගුරු උපදේශන පුහුණුව, පාසල් වලට බෙදා දෙන සම්පත්, පාසලේ කළමනාකරණ ශෛලිය යන කරුණු ඇතුලත් වේ. මෙම එක් එක් කරුණු සඳහා දර්ශක සකස් කොට එක් එක් කරුණු ඇගැයීමට ලක් කළ හැකි වේ. උදාහරණයක් වශයෙන් විෂය සන්ධාරය ඇගැයීමේ දී පහත සඳහන් දර්ශක උපයෝගී කොට ගත හැකි ය.

i. අරමුණු ඉටු කිරීමට විෂය සන්ධාරය ගැලපීම.
ii. විෂය සන්ධාරයේ තුලනාත්මක බව වසරින් වසර ගත් කළ විෂය සන්ධාරය එම වසරවලට අදාල බරකින් යුක්ත වීම.
iii. විෂය සන්ධාරය වසරින් වසර ශ්‍රේණි ගත කිරීම.
iv. විෂය සමෝධානය.
v. වසරින් වසර විෂය සන්ධාරයේ අඛණ්ඩත්වය.

ක්‍රියාවලිය ඇගැයීම

ක්‍රියාවලිය ඇගැයීම සිදු කෙරෙන්නේ විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන අවස්ථාවේ දී ය. ක්‍රියාවලිය ඇගැයීම මගින් කරුණු දෙකක් ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂා කෙරේ. ගුරු අත්පොත් වල සඳහන් අයුරින් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කෙරේ ද යන්න එක් කරුණකි. ක්‍රියාවලිය සාවද්‍ය ලෙස සිදුවේ නම් එය පාලනය කොට අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම අනෙක් කරුණය.

කරුණු හතරක් ක්‍රියාවලිය ඇගැයීමට ඇතුලත් වේ.

i. උපදේශන උපාය මාර්ග කාර්යක්ෂමව ක්‍රියාත්මක කෙරේද යන්න ඇගැයීම.
ii. භාවිතා කරන ඉගැන්වීමේ ක්‍රම ශිෂ්‍යයන්ට හා විෂයයන්ට උචිත දැයි ඇගැයීම.
iii. ශිෂ්‍යයා ඉගෙන ගන්නා ක්‍රම ඇගැයීම.
iv. සිසු ප්‍රගතිය සඳහා මෙයින් කුමන කරුණු ප්‍රමුඛ වේ දැයි ඇගැයීම.

නිමැවුම් ඇගැයීම

පාසලේ නිමැවුම ශිෂ්‍යයා ය. මොහුගේ දැනුම, ආකල්ප හා කුසලතා පරීක්ෂණ මගින් ඇගැයීමට ලක් කළ හැකි ය. පරීක්ෂණ මගින් ලබා ගන්නා ලද තොරතුරු අරමුණු සමඟ සැසඳීමෙන් අපේක්ෂිත විෂයමාලා අරමුණු ඉටුවී තිබේ දැයි විමසුමට ලක් කළ හැකි ය.

සමාජයට ඇති බලපෑම ඇගැයීම

විධිමත් හෝ අවිධිමත් විෂයමාලාවක් මගින් සිසුන්ගේ දැනුම් මට්ටම් ඉහළ දැමීම, අවබෝධය දියුණු කිරීම, කුසලතා වර්ධනය, ආකල්ප හැඩ ගැස්වීම, වින්දනය දියුණු කිරීම හා සාරධර්ම වර්ධනයත් කරනු ලබයි. ශිෂ්‍යයා ලබාගත් මෙම දැනුම කුසලතා ආකල්ප තම පවුලේ, තමා ජීවත් වන සමාජයේ දියුණුවට උපයෝගී කර ගන්නේ දැයි ඇගැයීමට ලක් කළ හැකි ය.

ස්ටෆල්බීම් ගේ ඇගැයීම් ආකෘතිය පද්ධති සංකල්පය මත සංවර්ධනය කොට තිබීම නිසා විෂයමාලාව අවස්ථාවෙන් අවස්ථාවට ක්‍රමානුකූලව ඇගැයීමකට ලක් කළ හැකි වේ. මෙම ආකෘතිය සම්භවන ඇගැයීම සඳහා යොදා ගත හැකිය.

ක්‍රියාකාරකම් - 3

---

i. ***ශ්‍රී ලංකාවේ 9,10,11 වසරවල භාවිතා කරන විෂයමාලාව ඇගැයීමට ටයිලර්ගේ ආකෘතිය කොතෙක් දුරට ගැලපේ දැයි විමසන්න.***

ii. ***පංතියක් නිරීක්ෂණය කොට ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ස්ටේක්ස්ගේ ආකෘතිය අනුව ඇගැයීමට ලක් කරන්න.***

iii. ***ස්ටැෆල්බීම්ගේ ආකෘතියෙහි එක් එක් අවස්ථා ඇගැයීම සඳහා දර්ශක 5 බැගින් සංවර්ධනය කරන්න.***

4.4 නොවිධිමත් හා සැඟවුණු විෂයමාලාව ඇගැයීම

පාසලක් තුළ ශාස්ත්‍රීය හෙවත් විධිමත් විෂයමාලාවට අමතරව විධිමත් නොවන විෂයමාලාවක් ද ක්‍රියාත්මක වේ. ඉන් අදහස් කරන්නේ පාසලේ ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන ක්‍රීඩා උත්සව, සමිති සමාගම්, ශීල ව්‍යාපාර, ප්‍රදර්ශන,නාට්‍ය සංදර්ශන ආදී අතීතයේ දී විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් ලෙස හඳුන්වන ලද වැඩ සටහන් ය. වර්තමානයේ දී මේවා 'විෂය බාහිර' ලෙස නොව, විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් ලෙස හඳුන්වනු ලැබේ. මේ යටතේ සිසුන්ට ලබා දීමට අපේක්ෂිත අත්දැකීම් පාසල විසින් සිතාමතාම සැලසුම් කොට, සංවිධානය කර මෙහෙයවනු ලබන නිසා, එය 'අවිධිමත් විෂයමාලාව' ලෙස හැඳින්වීම ද සාධාරණ නොවේ. විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් (CO- CURRICULAR ACTIVITIES) ලෙස ඒවා හැඳින්වීම වඩාත් නිවැරදි ය. මෙම ක්‍රියාකාරකම් තුළින් සිසුන් වෙත පහත දැක්වෙන ආකාරයේ අත්දැකීම් රාශියක් ලබා දිය හැකි වේ.

i. සන්නිවේදන කුසලතා
ii. විශ්වාසවන්ත බව
iii. උත්සාහවන්ත බව
iv. නිර්මාණාත්මක බව
v. කුතුහලය
vi. සංවරශීලී බව
vii. ආචාරශීලී බව
viii. ආරම්භක ශක්තිය
ix. නව ඇලීම් සංවර්ධනය
x. සෙස්සන් කෙරෙහි සැලකිල්ල

ආදී වශයෙනි.

ඉහත සඳහන් කරුණු දර්ශක වශයෙන් උපයෝගී කර ගනිමින් පාසලේ නොවිධිමත් විෂයමාලාවේ ඵලදායී බව ඇගැයීමට ලක් කිරීමට හැකි වේ.

පාසලක් තුළින් සිසුන් විසින් ලබා ගන්නා සාරධර්ම සියළු දෙනා විසින් අගය කරන කරුණකි. පාසල තුළ තිබෙන පුද්ගල සම්බන්ධතා ගති පුරුදු ආදිය සැඟවුණු විෂයමාලාවට අයත් වේ. සැඟවුණු විෂයමාලාව ද සිසුන්ගේ චර්යා රටා නැඩ ගැස්වීම කෙරෙහි තදින් බලපායි. සැඟවුණු විෂයමාලාව ඇගැයීමට ලක් කිරීම අපහසු වුවත් ඒ

PT 2010/ 07/ EDU/ 1360 JOB NO48011 SIDE 9 B UNIT 02

සඳහා නිර්ණායක සපයා ගත් විට පාසලේ වාතාවරණය මැනවින් පැහැදිලි කරගත හැකි ය. පහත සඳහන් වන්නේ සැඟවුණු විෂයමාලාව පැහැදිලි කරන දර්ශක කිහිපයකි.

i. සිසුන්ගේ නො පැමිණීමේ රටා

ii. පංතිවල නැවත රැඳීම

iii. පාසලෙන් අස්වූවන් කරන කටයුතු

iv. පාසල කෙරෙහි දෙමාපිය ආකල්ප

v. වාරයකට අළුත්වැඩියා කරන ඩෙස් පුටු සංඛ්‍යාව

vi. කැඩෙන ජනේල, ගේට්ටු සංඛ්‍යාව

vii. බිත්තිවල පිරිසිදු කම

viii. ඉරි, අකුරු, මෝස්තර අඳින ලද මේස පුටු සංඛ්‍යාව

ix. පාසලට ප්‍රශංසා කර එවන ලිපි

x. වැසිකිලිවල ලියන ලද අසභ්‍ය වචන හා අසභ්‍ය පින්තූර

xi. ශිෂ්‍ය උද්ඝෝෂණ හා විරෝධතා ව්‍යාපාර

මෙම ලැයිස්තුව ඔබේ අත්දැකීම් අනුව තවත් දීර්ඝ කළ හැකි ය. කෙසේ වුවද පාසලෙහි තත්ත්වය ඇගැයීමට ඉහත සඳහන් දර්ශක උපකාරී වේ.

ක්‍රියාකාරකම් - 4.

---

i. ***විෂය සමගාමී විෂයමාලාව මගින් වර්ධනය කළ හැකි සිසු ලක්ෂණ ලැයිස්තුවක් ඔබ පාසල තුළින් සොයා ලියන්න. එම ලක්ෂණ බිහි කිරීමට ඉවහල් වූ විධිමත් නොවූ වැඩසටහන් කවරේ දැයි දක්වන්න.***

ii. ***පාඩමෙහි සඳහන් සැඟවුණු විෂයමාලාව දක්වන දර්ශක සාදක කොට ගෙන එවැනි පාසලක විදුහල්පති ගුරු හා ශිෂ්‍ය ලක්ෂණ පිළිබඳ විස්තරයක් ලියන්න.***

4.5. විෂයමාලාව ඇගැයීමේ උපකරණ

විෂයමාලාව ඇගැයීම සඳහා උපකරණ අවශ්‍ය වන්නේ දත්ත රැස් කිරීමේ කාර්යය සඳහා ය. එබැවින් සත්‍ය තොරතුරු සපයා ගත හැකි උපකරණ නිර්මාණය කර ගැනීමට ඇගැයීම් කරන්නාට හැකිවිය යුතු වේ. ඇගැයීම් උපකරණයක තිබිය යුතු ලක්ෂණ කිහිපයකි. එක් ලක්ෂණයක් නම්, විශ්වසනීයතාවයයි. විශ්වසනීයතාවය යනු ඇගැයීම් උපකරණයකින් ලබා ගත් දත්ත වල සංගත බවය. පුද්ගලයින් දෙදෙනකු හෝ එකම පුද්ගලයා අවස්ථා දෙකක දී එකම කරුණු පිළිබඳව රැස්කර ගත් දත්ත සංගත විය යුතු ය.

තවත් ලක්ෂණයක් නම් වලංගුතාවයි. වලංගුතාවය යනු මැනීමට අවශ්‍ය කරුණු පමණක් මැනීමයි. ඉගැන්වූ දේ හා ඉගෙන ගත් දේ පමණක් පරීක්ෂණයකින් මැනිය යුතු ය. වලංගුතාව ප්‍රභේද කිහිපයකින් යුක්ත ය. විෂය වලංගුතාව, නිර්ණායක වලංගුතාව නිර්මාපක වලංගුතාව පුරෝකථන වලංගුතා හා මුහුණුවර වලංගුතා වශයෙන් වේ. වලංගුතාව ඇගැයීම් උපකරණයක තිබිය යුතු ලක්ෂණයක් බව ඔබ දැන් දන්නෙහි ය.

තවත් ලක්ෂණයක් වන්නේ එහි ඇති වාස්තවික බවයි. බාහිර බලපෑමකින් තොරව ශිෂ්‍යයාගේ යථා තත්ත්වය නැතහොත් සත්‍ය සාධන මට්ටම පමණක් අනාවරණය කර ගැනීමේ හැකියාව පරීක්ෂණයක තිබිය යුතු ය. බහුවරණ පරීක්ෂණ එවැනි උපකරණ වලට උදාහරණයකි.

මෙම කරුණු පාදක කරගනිමින් ඇගැයීම් උපකරණ රාශියක් සංවර්ධනය කරගත හැකි ය. නිරීක්ෂණ පත්‍රිකා, ව්‍යුහගත නිරීක්ෂණ පත්‍රිකා, ක්ෂෙත්‍ර සටහන්, සම්මුඛ සාකච්ඡා, ප්‍රශ්නාවලී, ප්‍රායෝගික පරීක්ෂණ, ප්‍රමාණන පරිමාණ, සැසඳුම් පත්‍රිකා, ආදිය ඇගැයීම් උපකරණ වලට නිදසුන් කීහිපයකි.

ඇගැයීම් උපකරණයක් සකස් කිරීමේ දී පළමු ව කළ යුත්තේ ඇගැයීම් ක්ෂෙත්‍රයට අදළ දර්ශක සකස් කිරිමය. දෙවනුව, දර්ශක රාශියක් සකස් වී තිබේ නම් එම දර්ශක වලින් ක්ෂෙත්‍රය සමස්තයක් වශයෙන් ආවරණය වන පරිදි නියෝජ්‍ය නියැදියක් තෝරා ගත යුතු වේ. මෙම නියෝජ්‍ය දර්ශක භාවිතා කිරීමෙන් ප්‍රශ්න සකස් කර ගෙන අදල උපකරණ සඳහා භාවිතා කළ හැකි ය.

ක්‍රියාකාරකම් - 5

---

i. ***පංති කාමරයක සිදු කෙරෙන ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ඇගැයීම සඳහා නිරීක්ෂණ පත්‍රිකාවක් සකස් කරන්න.***

ii. ***එම නිරීක්ෂණ පත්‍රිකාව සකස් කිරීමේ දී ඔබ අනුගමනය කළ ක්‍රියා පිළිවෙල විස්තර කරන්න.***

4.6 විෂයමාලාව ඇගැයීම් කරන්නකු සතු විය යුතු ලක්ෂණ

ප්‍රතිචාරිත්වය

වෙනත් පුද්ගලයන් විසින් සපයනු ලබන ඉඟි අනුව මෙන්ම තමා විසින් ම සපයා ගන්නා ලද ඉඟි ඔස්සේ ද දත්ත රැස් කිරීමේ කුසලතාව ඇගැයීම් කරුවකු සතු විය යුතු ය.

අනුවර්තනතාව

වෙනස් වන වාතාවරණය හා සන්දර්භය අනුව දත්ත රැස් කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳ අනුහුරුවක් ඔහු සතු විය යුතු වේ.

සමස්තය දෙස බැලීම

පුද්ගලයාගේ හැඟීම්, ඇලීම් ඔහු පසුවන වාතාවරණය අනුව ඇති වන වෙනස්වීම් පිළිබඳව සලකා දත්ත රැස් කළ යුතු වේ.

දැනුම් සම්භාරය

විද්‍යාත්මකව යම් කිසිවක් දෙස බැලීම සඳහා ඔහු තුළ විශාල දැනුම් සම්භාරයක් තිබිය යුතු ය.

දැනුම සකස් කිරීම

ලබා ගත් දැනුම නැවත අනුපිළිවෙළ කිරීමේ අරමුණු ඉටු වී තිබේ දැයි දත්ත තුළින් අවබෝධ කර ගැනීමේ, උපන්‍යාස ගොඩ නඟා ගැනීමේ හා එම උපන්‍යාස පරීක්ෂා කිරීමේ හැකියාව ඔහු තුළ තිබිය යුතු ය.

පැහැදිලි කිරීම හා සාරාංශකරණය

දත්ත මගින් අනාවරණය වන ලක්ෂණ පැහැදිලිව ප්‍රකාශ කිරීමටත් එම කරුණු ගොනු කොට සාරාංශයක් වශයෙන් ඉදිරිපත් කිරීමටත් කුසලතාවක් ඇගැයුම් කරු සතුවිය යුතු ය.

ක්‍රියාකාරකම් - 6

---

i. ***ඇගැයුම් කරුවකු සතුවිය යුතු ලක්ෂණ කිහිපයක් දර්ශක වශයෙන් ගන්න.***

ii. ***එම දර්ශක සඳහා 5,4,3,2,1 වශයෙන් ලකුණු යොදා ප්‍රමාණන පරිමාණයක් සකස් කරන්න.***

iii. ***එම ප්‍රමාණන පරිමාණය භාවිතා කරමින් එක් එක් දර්ශකය අනුව ඔබ කිනම් තත්ත්වයක සිටී දැයි ලකුණු කරන්න.***

iv. ***ඇගැයීම් කරුවකු වශයෙන් ඔබේ ප්‍රබලතා හා දුබලතා විස්තර කරන්න.***

4.7. විෂයමාලාව ඇගැයීමේ සීමා

විෂයමාලාවක් ඇගැයීමේ දී එය සංවර්ධනය කරන්නන් හා ක්‍රියාත්මක කරන්නන් ගේ සහයෝගය ඉතා වැදගත්ය.

විෂයමාලාවේ සන්දර්භය ඇගැයීමේ දී පුද්ගල අවශ්‍යතාවන් හා සමාජ අවශ්‍යතාවන් පිළිබඳව කරගනු ලබන අනාවරණ, ඒවා අනාවරණය කරගත් ආකාරය, විෂය සන්ධාරය තෝරාගත් ආකාරය යනාදී කාර්යයන් රාශියක් කළ යුතු වේ. මෙම කාර්යයන් පිළිබඳව වාර්තා තබා ගැනීම විෂයමාලා සංවර්ධකයා විසින් කළ යුතු වේ. එම වාර්තා නොමැති නම් සන්දර්භය පිළිබඳ ඇගැයීමක් කළ නො හැකි ය.

ඇතැම් විට විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරන අය අභිනතියකින් තොරව කරුණු පැහැදිලි කරති. මෙම අවස්ථාවල දී රැස් කරනු ලබන දත්ත වල විශ්වසනීයතාව බිඳී යනු ඇත.

විෂයමාලාව ඇගැයීමේ දී ඇතැම් චර්යාවන් අර්ථකථනය කිරීමේ ක්‍රම අනුව සංකීර්ණ විය හැකි ය. පංති කාමර ක්‍රියාවලිය, ඉගෙනුම් අත්දැකීම් යන පද එක් එක් ශිෂ්‍යයා සංකල්ප ගත කරගන්නා ආකාරය එකිනෙකාගෙන් එකිනෙකාට වෙනස් විය හැකි ය. අත්දැකීම් උකහා ගෙන එය ජීවිතයට බද්ධ කර ගන්නා ආකාරයත් ශිෂ්‍යයාගෙන් ශිෂ්‍යයාට වෙනස්විය හැකි ය.

අධ්‍යාපන පද්ධතියේ ඉතා සංකීර්ණ හා තීරණාත්මක අභ්‍යාසයක් වශයෙන් විෂයමාලාවක් ඇගැයීම හඳුන්වා දිය හැකි ය. එයට හේතුව ඇගැයීමේ ව්‍යවහාරයන් සංකීර්ණ වීමත් එබැවින්ම තීරණ ගැනීම දුෂ්කර වීමක් ය. ඕනෑම සමාජයක අධ්‍යාපනයෙහි වර්ධනයත් නවීකරණයත් සඳහා විෂයමාලාව ඇගැයීම අත්‍යවශ්‍ය වන්නේ ය.

ක්‍රියාකාරකම් - 7

ඔබේ පාසලේ 6,7,8 වසරවල උගන්වනු ලබන විෂයමාලාව ඇගැයීමට ලක් කොට ඔබ මුහුණ දුන් දුෂ්කරතා පිළිබඳ විස්තරයක් ලියන්න.

සාරාංශය

විෂයමාලාව ඇගැයීම විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ එක් වැදගත් අවස්ථාවක් වේ. පාසලේ සමස්ත ක්‍රියාවලියම විෂයමාලාව වන හෙයින් විෂයමාලාව ඇගැයීම යන්නෙන් අදහස් කෙරෙන්නේ පාසලේ සමස්ත ක්‍රියාවලියට අයත් සියළු කාර්යයන් ඇගැයීමට ලක් කිරීමය.

විෂයමාලාවට අඩංගු වන සෑම කරුණක් මෙන්ම, විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන් ලැබෙන ප්‍රතිඵලය ද, සමස්ත විෂයමාලාව ද ඇගැයීමට ලක් විය යුතු වේ. විෂයමාලාවේ උචිත, අනුචිත භාවය, එහි සංශෝධනය විය යුතු තැන්, දුර්වලතා, ආදිය තීරණය කිරීමටත් විෂයමාලාව පිළිබඳව පවතින හා ඇතිවිය හැකි ගැටළු නිරාකරණයටත් ඉඩ ලැබෙන්නේ ඇගැයීම මගිනි. විෂයමාල්‍ාව ඇගැයීම තුළින් ලැබෙන ප්‍රතිඵල අනුව විෂයමාලාව සංශෝධනයට, සංස්කරණයට ඉඩකඩ සැලසේ. විෂයමාලාව සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය අඛණ්ඩව ඉදිරියට ගෙන යා හැකි වන්නේ ද ඇගැයීම මගිනි.

විෂයමාලාව ඇගැයීම සම්භවන සම්පිණ්ඩිත වශයෙන් කළ හැකි වේ. තවද විෂයමාලාවක් ඇගැයීම සඳහා භාවිතයට ගත හැකි ඇගැයීම් ආකෘති කිහිපයක් ද මෙම පාඩමින් ඔබ වෙත ඉදිරිපත් කර ඇත. එම ආකෘති භාවිතයෙන් වඩා විධිමත්ව නිවැරදිව විෂයමාලාවක් ඇගැයීමට ලක් කළ හැකි වේ.

විෂයමාලාවක් ඇගැයීමේ දී ඒ සඳහා භාවිතා කෙරෙන උපකරණ ද වැදගත් වේ. ඒවා නිවැරදිව සකස් කර ගැනීම කෙරෙහි සැලකිලිමත් වීම ද අවශ්‍ය ය. ඇගැයීම කරන්නා ද ඒ සඳහා අවශ්‍ය වන ගති ලක්ෂණ පුරුදු පුහුණු වීමෙන් වර්ධනය කර ගැනීම ඇගැයීම සාර්ථක වීම සඳහා අවශ්‍ය වේ.

අරමුණු

මෙම පාඩම හැදෑරීමෙන් පසු,

i. විෂයමාලාව ඇගැයීම යනු කුමක් දැයි පැහැදිලි කිරීමටත්,

ii. විෂයමාලාව ඇගැයීම සඳහා දර්ශක නිර්මාණය කොට ඉදිරිපත් කිරීමටත්,

iii. විෂයමාලාව ඇගැයීමට ඇති හේතු විස්තර කිරීමටත්,

iv. විෂයමාලාව ඇගැයීම සඳහා ඇති ආකෘති කිහිපයක් නම් කර ඒවා භාවිතා කර ඇති ආකාරය පැහැදිලි කිරීමටත්,

v. විෂයමාලාව ඇගැයීම සඳහා උපකරණ නිර්මාණය කර ගැනීමටත්,

vi. විෂයමාලාව ඇගැයීම් කරන්නකු තුළ තිබිය යුතු කුසලතා දැක්වීමටත්,

ඔබට හැකි වනු ඇතැයි අපේක්ෂා කෙරේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Cuba, Egon G.. Lincoln, Yvonne, S. (1985) **Effective Evaluation** Jossy Bass Publishers, London

Lewis, Saylor, Alexander, **Curriculum Planning for Better Teaching and Learning** (4th edition) Holt Rinehart and Winston, New York, USA

Mc Cormik, Robert and James, Mary (1989) **Curriculum Evaluation** (2nd edition) Routledge, London

Palman Jesus, C. (1992) Curriculum Development, National Book Store Inc. Metro Manila Philippines

Sedere M.U. (1989) An Introduction to Curriculum Evaluation – Paper presented at the UNDP/NIE Joint Workshop on Curriculum Evaluation, Dept. of Evaluation, NIE, Maharagama

Shipman Marten (1983) **In School Evaluation** – Heinemann Educational Books, London

Thorpe, Mary (1988) **Evaluating Open and Distance Learning** Longman Group, U.K.

Tyler, Ralph W. (1947) **Basic Principles of Curriculum and Instruction,** The Open University of Chicago Press, USA

Weiss, Carol H. (1975) **Evaluating Action Programmes,** Allyn and Bacon Inc. Boston (1991)

පෙරේරා ලාල් (1991) සාධක පරීක්ෂණ - ඇගැයීම් ශාඛාව ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විෂය නිර්දේශය (1986) 6,7, 8 වසර සඳහා විෂයමාලා අංශය

5 වන සැසිය
ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් විෂයමාලාවේ සංවර්ධනය

අන්තර්ගතය

හැඳින්වීම

5.1 පැරණි යුගයේ විෂයමාලාව

5.2 යටත් විජිත සමය තුළ ක්‍රියාත්මක වූ විෂයමාලාව

5.3 සී.ඩබ්.ඩබ්. කන්නන්ගර මහතාගේ ප්‍රධානත්වයෙන් සිදු වූ විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ

5.4 1950 සහ 60 දශක තුළ සිදු වූ විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ

5.5 1970 සහ 80 දශක තුළ සිදු වූ විෂයමාලා සංවර්ධනය

5.6 1990 දශකයේ විෂයමාලා සංවර්ධනය පිළිබඳ නව ප්‍රවණතා

සාරාංශය

අරමුණු

හැඳින්වීම

මීට ඉහතින් ඉදිරිපත් කළ පාඩම් අධ්‍යයනය කර එම පාඩම්වල දී ඉදිරිපත් වූ කරුණු පිළිබඳව ඔබේ දැනුම තහවුරු වී ඇතැයි සිතමි. මෙම පාඩමෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලා සංවර්ධනය පිළිබඳව අපේ අවධානය දැන් යොමු කරමු. ශ්‍රී ලංකාවේ ආර්ය සභ්‍යත්වය ස්ථාපනය වූ අවධියේ එනම් ක්‍රි.පූ. 6 වන සියවසේ සිටම යම් ආකාරයක අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් මෙහි ක්‍රියාත්මක වූ බවටත් 'විෂයමාලාව' යන සංකල්පය පැවති බවටත් ලිඛිත සාක්ෂි අපට ඇත. එදා සිට අද දක්වා ශත වර්ෂ 25 කට අධික කාලයක් විකාශනය වෙමින් පැවති ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලාව පිළිබඳව විමසා බැලීම මෙම පාඩමේ මූලික අරමුණයි. එක් එක් අවධිවල ශ්‍රී ලංකාවේ ඇති වූ දේශපාලන, සාමාජීය, ආගමික හා ආර්ථික සංවර්ධනයන් හා පරිවර්තනයන් ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලා සංවර්ධනය කෙරෙහි බලපා තිබේ. ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලා සංවර්ධනය යුග කිහිපයක් යටතේ සාකච්ඡා කළ හැක. එම යුගවල විෂයමාලා සංවර්ධනය පිළිබඳ මූලික කරුණු සහ වැදගත් ලක්ෂණ කෙරෙහි ඔබේ අවධානය මෙම පාඩම මගින් යොමු කෙරේ.

5.1 පැරණි යුගයේ විෂයමාලාව

ප්‍රාග් බෞද්ධ යුගයේ සිට යටත් විජිත සමය දක්වා දීර්ඝ කාල පරිච්ඡේදයක් මෙම අවධියට අයත් වේ. මෙහිදී ඒ පිළිබඳව කරුණු සංක්ෂිප්තව ඉදිරිපත් කර ඇත. ප්‍රාග් බෞද්ධ යුගයේ ක්‍රියාත්මක වූ විෂයමාලාව හා එවකට උත්තර භාරතයේ පැවති ගුරු ගෙදර අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ ක්‍රියාත්මක වූ විෂයමාලාව අතර බොහෝ සමානකම් තිබෙන්නට ඇතැයි අපට අනුමාන කළ හැකි වේ. එකල ක්ෂත්‍රියන් හා බ්‍රාහ්මණයන්ගේ අධ්‍යාපනය සඳහා විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක වූ බවට සාක්ෂි මහා වංශයේ සඳහන් වේ. පණ්ඩුකාභය කුමරුට ඉගැන්වූ විෂයයන් වූයේ කඩු ශිල්පය, යුද්ධ ශිල්පය, අසුන් පිට යාම, වීර කථා, නීතිය, තර්ක ශාස්ත්‍රය හා ආගමික සිරිත් විරිත් ය. රාජ්‍යත්වයට ගැලපෙන ශිල්පීය හා ශාස්ත්‍රීය විෂයමාලාවක් එවකට ක්‍රියාත්මක විය.

[illegible]2010/ 07/ EDU/ 1360 JOB NO48011 SIDE 10 A UNIT 02

ශ්‍රී ලංකාවට බෞද්ධාගම පැමිණීමෙන් අනතුරුව බ්‍රාහ්මණ මූලික ගුරු ගෙදර අධ්‍යාපන ක්‍රමය අභාවයට ගොස් බෞද්ධ විහාරාරාම කේන්ද්‍ර කරගත් බෞද්ධ අධ්‍යාපන ක්‍රමයක ආරම්භය ඇති විය. එම අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ විෂයමාලාව තුළ ආගම මුල් තැනක් ගත් අතර ලෞකික හා ලෝකෝත්තර සුවය, සමගිය, සදාචාරය හා සහජීවනය ඇති කිරීම වැනි අරමුණු කැපී පෙනුණි. මෙම ආගමික විෂයමාලාවේ විනය, සූත්‍ර, අභිධර්ම යන පිටක තුන, ජාතක කථා, බෞද්ධ සාහිත්‍යය යන විෂයයන් ප්‍රධාන විය. අනුරාධපුර යුගයේ දී ථෙරවාද බුද්ධ ධර්මයේ ආභාෂය තුළින් විෂයමාලාවේ ලෝකෝත්තර නැඹුරුවත්, පසුකාලීනව මහායාන බෞද්ධාගමේ ආභාෂය දිස්විය.

ආරම්භයේ දී පාළි භාෂාව මාධ්‍ය භාෂාව වූ අතර පසු කලෙක සංස්කෘත භාෂාව කැපී පෙනුන අතර, කෝට්ටේ යුගය වන විට වෙනත් ඉන්දීය භාෂා ද විෂයමාලාවට එක් විය.

විධිමත් විෂයමාලාවට අමතරව නොවිධිමත් හා අවිධිමත් ක්‍රම යටතේ ක්‍රියාත්මක වූ සංවිධිත ශිල්පීය හා වෘත්තීය විෂයමාලාවන් ද ශ්‍රේණි ක්‍රමය යටතේ ක්‍රියාත්මක විය. ගෘහ නිර්මාණ ශිල්පය, ප්‍රතිමා කලාව, චෛත්‍ය නිර්මාණය, වාරි කර්මාන්තය, කැටයම් ශිල්පය, චිත්‍ර කලාව, ලෝහ, මැටි, පේෂ කර්ම, වඩු, රන්රිදී කර්මාන්ත මෙම ශිල්පීය හා වෘත්තීය විෂයමාලාවේ කැපී පෙනුණ බවට පුරා විද්‍යාත්මක සාධක සාක්ෂි දරයි. වාරි කර්මාන්තය යටතේ ගණිතය, ජ්‍යාමිතිය, භූ ගර්භ විද්‍යාව, පාංශු විද්‍යාව, මිණුම් ක්‍රම, ජල විද්‍යාව හා භෞතික විද්‍යාව වැනි විද්‍යාත්මක විෂයයන් යටතේ සංවිධිත දැනුම් ක්ෂේත්‍ර වූ බවට ශ්‍රී ලංකාවේ පුරාණ වාරිමාර්ග පද්ධතිය සාක්ෂි දරයි.

පන්සල කේන්ද්‍ර කර ගත් මූලික අධ්‍යාපනයත්, පිරිවෙන් ආශ්‍රිත ද්විතියික අධ්‍යාපනයත්, මහා විහාරය හා අභයගිරිය වැනි මධ්‍යස්ථාන ඇසුරින් තෘතීය අධ්‍යාපනයත් සංවිධානය විය. බහුශ්‍රැත භික්ෂූන් වහන්සේලා යටතේ පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය වඩා ප්‍රතිසංවිධානය වෙමින් ශ්‍රී ලංකාව පුරා ව්‍යාප්ත විය. ක්‍රි.ව. 1505 දී පෘතුගීසීන් මෙරටට පැමිණෙන විට උපරිම සංවර්ධනයක් ඇති කරගත් පිරිවෙන් පද්ධතියක් තුළින් සංවිධිත විෂයමාලාවක් ශ්‍රී ලංකාවේ ක්‍රියාත්මක වෙමින් පැවතුණි.

ක්‍රියාකාරකම 1

---

i. ***"පැරණි ශ්‍රී ලංකාවේ ක්‍රියාත්මක වූ විෂයමාලාව සමකාලීන සමාජ ආර්ථික අවශ්‍යතා ඉටු කර ලීමට සමත් විය". මෙම කියමනට පක්ෂව කරුණු තුනක් ඉදිරිපත් කරන්න.***

5.2 යටත් විජිත සමය තුළ ක්‍රියාත්මක වූ විෂයමාලාව

පුරාණ සිංහලයින්ගේ සරල ජීවන රටාවට, රාජ්‍ය පරිපාලන තන්ත්‍රයට ගැලපෙන පරිදි මෙතෙක් සැකසී තිබූ විෂයමාලාව යටත්විජිතවාදීන්ගේ අවශ්‍යතා මත සැකසීම මෙම සමයේ දී දක්නට ලැබුණු විශේෂත්වය විය.

පෘතුගීසීන් විසින් තම කතෝලික ආගම ව්‍යාප්ත කිරීමත් යටත්විජිත වාදය තහවුරු කර ගැනීමට පක්ෂපාත පුරවැසි පිරිසක් බිහිකර ගැනීමත් වැනි පටු ආගමික හා දේශපාලන අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා අධ්‍යාපනය යොදා ගැණුනි. එබැවින් කතෝලික පල්ලිය හා පූජකවරුන් මගින් ආගමික මුහුණුවරකින් යුතු විෂයමාලාවක් එකල ක්‍රියාත්මක විය. කියවීම, ලිවීම, කථනය, තර්කනය, දේශනය, ගායනය, යුරෝපීය භාෂා, ආචාර විද්‍යාව, දේව ධර්ම විද්‍යාව වැනි අංග විෂයමාලාවට එක් විය. ලන්දේසීහු ද ප්‍රොතෙස්තන්ත ආගම ව්‍යාප්ත කිරීමේ අරමුණින් ආගමික විෂයමාලාවක් ක්‍රියාවට නැංවූහ. මූලික අධ්‍යාපනයේ දී සිංහල, දෙමළ, කියවීම, ලිවීම, හා ක්‍රිස්තු ධර්මය ද උසස් අධ්‍යාපනයේ දී ලන්දේසි භාෂාව, ව්‍යාකරණ, රචනය, ග්‍රීක්, හීබෲ වැනි භාෂා ද, දේවධර්මය වැනි විෂයයන් ද විෂයමාලාවට ඇතුළත් විය.

බ්‍රිතාන්‍යයන් ශ්‍රී ලංකාවට පැමිණීමෙන් පසුව යුරෝපා මිෂනාරී සමාගම් මගින් ක්‍රිස්තුධර්මය ව්‍යාප්ත කිරීමේ අරමුණින් ආගමික විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කරන ලදී. ඔවුන් මුළු

රටේම පාලකයින් බවට පත් වූ පසුව ඔවුන්ට නව පරිපාලන ක්‍රමයක් දියත් කිරීමට අවශ්‍ය බටහිර අධ්‍යාපනයක් ලද මිනිස් බලය අවශ්‍ය විය. එහෙයින් මව් රටේ ක්‍රියාත්මක වූ විෂයමාලාව ශ්‍රී ලංකාවේ ද එලෙසම ක්‍රියාත්මක කෙරිණි. ලාංකික ශිෂ්‍යයෝ එංගලන්ත ඉතිහාසය, එංගලන්තයේ ගල් අඟුරු කර්මාන්තය, ලෝම කර්මාන්තය, යුරෝපා සම්භාව්‍ය සාහිත්‍යය හැදෑරූහ.

පෘතුගීසි, ලන්දේසි හා බ්‍රිතාන්‍ය සමයන්හි දී දේශීය පිරිවෙන් අධ්‍යාපනය පිරිහීම, දේශීය විෂයමාලාව පිරිවෙන් කිහිපයකට පමණක් සීමා වීම, යටත් විජිත පරමාර්ථ හා ගැලපුණු විෂයමාලාවක් පූර්ණ රාජ්‍ය අනුග්‍රහය යටතේ ක්‍රියාත්මක වීම, විශේෂයෙන් කැපී පෙනුණි. නමුත් බ්‍රිතාන්‍ය යුගයේ අගභාගයේ දී සිදු වූ දේශපාලන ප්‍රතිසංස්කරණ මගින් ශ්‍රී ලාංකිකයින්ට රටේ පරිපාලන හා අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ඇමති පදවි උරුම වීමත් සමඟ අධ්‍යාපන අමාත්‍ය පදවිය ලද සී.ඩබ්.ඩබ්. කන්නන්ගර මැතිතුමාගේ අප්‍රතිහත ධෛර්යය මත ඇති වූ ප්‍රගතිශීලී අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ අතර විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ කිහිපයක් ද කැපී පෙනේ. එම යුගය 'කන්නන්ගර යුගය' වශයෙන් විශේෂත්වයේ ලා සලකමින් එම විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ පිළිබඳව අපි මෙතැන් සිට විමසා බලමු.

ක්‍රියාකාරකම 2

පෘතුගීසීන් හා ලන්දේසීන් සිය ආගමික නිෂ්ඨා ඉටු කර ගැනීමේ මෙවලමක් ලෙස අධ්‍යාපනය යොදා ගත් බව සනාථ කිරීම සඳහා කරුණු කිහිපයක් ගොනු කරන්න.

5.3 සී.ඩබ්.ඩබ්. කන්නන්ගර මැතිතුමාගේ ප්‍රධානත්වයෙන් සිදු වූ විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ

5.3.1 කන්නන්ගර යුගය

1931 ඩොනමෝර් ප්‍රතිසංස්කරණ යටතේ සර්වජන ඡන්ද බලයෙන් තේරී පත් වූ රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභාව හා විධායක කාරක සභා ක්‍රමය ආරම්භ වීමෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනික ඉතිහාසයේ නව යුගයක ආරම්භයකට අඩිතාලම වැටුණි. අධ්‍යාපන කාරක සභාවේ සභාපතිත්වය ලද සී.ඩබ්.ඩබ්. කන්නන්ගර මහතා බ්‍රිතාන්‍ය පාලන සමයේ දී වුව ද ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය යටත්විජිත රාමුවෙන් මුදවා දේශීයත්වය කරා ගෙන යාමට දැරූ අප්‍රතිහත ධෛර්යය නිසා මෙම යුගය 'කන්නන්ගර යුගය' යනුවෙන් හැඳින් වේ.

කන්නන්ගර යුගය වන විට මෙරට විෂයමාලාවට දැඩි සේ විවේචන එල්ල වෙමින් පැවතුණි. ප්‍රබලම විවේචනය වූයේ මෙරට විෂයමාලාව එංගලන්තයෙන් ගෙනවුත් මෙහි ප්‍රතිෂ්ඨාපනය කරන ලද්දක් මිස දේශීය අවශ්‍යතාවන් හා එය නොගැලපුණු බවය. එබැවින් එම දුර්වලතාවන්ට පිළියම් වශයෙන් කන්නන්ගර මහතා ප්‍රතිසංස්කරණ කිහිපයක් යෝජනා කළ අතර ඇතැම් ඒවා පමණක් ක්‍රියාවට නංවන ලදී. ග්‍රාමීය පාසල් විෂයමාලාව දේශීය අවශ්‍යතාවන්ට ගැලපෙන ලෙස සැකසීමට 1932 දී හන්දෙස්ස අධ්‍යාපන ක්‍රමය හඳුන්වා දෙනු ලැබීය.

5.3.2 හන්දෙස්ස අධ්‍යාපන ක්‍රමය

ශ්‍රම අභිමානය ඇති කිරීම, ගමෙන් නගරයට සංක්‍රමණය වීම වැළැක්වීම, බුද්ධි වර්ධනයට අමතරව ශාරීරික හා සෞඛ්‍යය සංවර්ධනය හා සමාජ සංවර්ධනය සැලැස්වීම, ස්වයං රැකියා සඳහා පුහුණුව ලබා දීම යන අරමුණු ඔස්සේ හන්දෙස්ස අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ විෂයමාලාව සකස් කරන ලදී.

T 2010/ 07/ EDU/ 1360 JOB NO48011 SIDE 10 B UNIT 02

මෙම විෂයමාලාවේ දෛනිකව පැය දෙකක් න්‍යායාත්මක අවබෝධයටත් පැය 03 ක් ප්‍රායෝගික කුසලතා ලබාදීම සඳහා ත් වෙන් විය. ප්‍රධාන විෂයයන් හතරක් එනම්, සෞඛ්‍යය, අවට සම්පත් පිළිබඳ අවබෝධය, ප්‍රාදේශීය කෘෂිකර්මාන්තය හා කර්මාන්ත පිළිබඳ ඉගෙනුම හා සාහිත්‍ය කලාව හා සංගීතය යන විෂයයන් ඊට ඇතුළත් විය.

මෙම නව විෂයමාලාව 1932 දී පාසල් 14 ක ආරම්භ කර 1939 වන විට රජයේ පාසල් 246 ක හා උපකෘත පාසල් 7 ක් දක්වා ව්‍යාප්ත කරන ලදී. මෙම විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවශ්‍ය ගුරු පුහුණුව මීරිගම, වීරකැටිය, බලපිටිය හා මහනුවර ආරම්භ කෙරිණි. මෙම විෂයමාලාව හැදෑරූ සිසුන් අනෙකුත් පාසල් සිසුන්ගේ මට්ටමට විභාගවලදී සාමාර්යෙක් දක් වූ බව සඳහන් වේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලාවට ප්‍රායෝගික නැඹුරුවක් ඇති කිරීමට සවිඥානකව ඇති කරන ලද ප්‍රතිසංස්කරණයක් වූ මෙය ශීඝ්‍රයෙන් ව්‍යාප්ත වුවක් 1945 වන විට අක්‍රිය තත්ත්වයට පත් විය. මෙම විෂයමාලාව රටේ පොදු විෂයමාලාවට පරිබාහිර වීමත්, ග්‍රාමීය පාසල්වල පමණක් ක්‍රියාත්මක වීමත්, එය සම අවස්ථා සංකල්පයට එරෙහි වූවක් ලෙස එල්ල වූ විවේචන නිසාත් අසාර්ථකත්වයට පත් විය.

5.3.3 මධ්‍ය මහා විද්‍යාල විෂයමාලාව

කන්නන්ගර මහතා විසින් 1938 දී මධ්‍ය මහා විද්‍යාල සංකල්පය ශ්‍රී ලංකාවට හඳුන්වා දීමත් සමඟ එම විද්‍යාලවලට අංග සම්පූර්ණ වූ විශේෂ විෂයමාලාවක් හඳුන්වා දෙන ලදී. ග්‍රාමීය ළමුන්ට අංග සම්පූර්ණ අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමත්, උසස් අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශ වීමේ අවස්ථා ලබා දීමත් පූර්ණ පෞරුෂ සමායෝගයක් ඇති කරලීමේත් අරමුණු මත මෙම විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක විය. විද්‍යාව, වාණිජ්‍යය හා කලා යන ප්‍රධාන ශාස්ත්‍රීය විෂය ධාරාවන්ට අමතරව චිත්‍ර කර්මය, සංගීතය, කෘෂිකර්මය, ක්‍රීඩා, හස්ත කර්මාන්තය හා ගෘහවිද්‍යාව වැනි වෘත්තීය විෂයයන් ඇතුළත් ප්‍රායෝගික අධ්‍යාපනයක් ද මෙම විද්‍යාල වල ක්‍රියාත්මක විය. උදා:- මතුගම මධ්‍ය මහා විද්‍යාලයයේ ලාක්ෂා කර්මාන්තය,වඩු කර්මාන්තය වාණිජ්‍ය වැනි විෂයයන් ද, වීරකැටිය මධ්‍ය මහා විද්‍යාලයේ ගවපට්ටි පාලනය, කුකුල් පාලනය, වඩු කර්මාන්තය, ලාක්ෂා කර්මාන්තය, ඉබ්බාගමුව මධ්‍ය මහා විද්‍යාලයේ කුකුල් පාලනය, ගඩොල් තැනීම හා වඩු කර්මාන්තය යන විෂයයන්ද ක්‍රියාත්මක විය. මෙම පුළුල් විෂය මාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවශ්‍ය මානව හා භෞතික සම්පත් වලින් මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ආඪ්‍ය කිරීමත් දක්නට ලැබුණි. එහෙත් පසු කාලීනව මධ්‍ය මහා විද්‍යාලවල ක්‍රියාත්මක වූ, ඉහත ප්‍රායෝගික විෂයමාලාව ක්‍රමයෙන් වැදගත් කමින් ඉවත් වී ශාස්ත්‍රීය විෂයමාලාව කේන්ද්‍ර කර ගනිමින් ජාතික මට්ටමේ විභාගයන් සඳහා ළමුන් සූදානම් කරවීමට වැඩි ප්‍රමුඛතාව ලබා දීමක් ඇති විය. එබැවින් විෂයමාලා ප්‍රතිසංවිධානය පිණිස ගන්නා ලද පියවරක් වශයෙන් මධ්‍ය මහා විද්‍යාල විෂයමාලාව සම්පූර්ණයෙන්ම අසාර්ථක විය.

5.3.4 පොදු විෂයමාලාවට නවාංග එක්වීම

අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව මගින් 1940 දී සංශෝධිත අධ්‍යාපන පටිපාටියක් හා නිර්දේශ පත්‍රිකාවක් නිකුත් කෙරිණි. විෂයමාලාව සම්බන්ධ නවාංග කිහිපයක් මෙම නිර්දේශ පත්‍රිකාවේ විය. සාහිත්‍යය වෙනම විෂයයක් ලෙස ප්‍රතිසංවිධානය වීම, 1 - 8 ශ්‍රේණි දක්වා සෞඛ්‍ය අධ්‍යාපනය හා ශාරීරික අභ්‍යාස විෂයය ඇතුළත් කිරීම, වෛකල්පික විෂයයන් වූ ඉතිහාසය හා භූගෝල විද්‍යාව යන විෂයයන් අනිවාර්ය කිරීම, ප්‍රජාචාරය යනුවෙන් නව විෂයයක් හඳුන්වා දීම, භූගෝල විද්‍යාව ඉතිහාසය හා ස්වභාව අධ්‍යයනය ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවලට හඳුන්වා දීම සහ සාමාන්‍ය විද්‍යාව හඳුන්වා දීම මේ මගින් සිදු විය. සමස්ත විෂයමාලාව පිළිබඳ ප්‍රතිසංස්කරණ සිදු නොවූ මේ අවධියේ දී බොහෝ විට සිදු වූයේ විෂයමාලාවේ විෂයයන්ගේ යම් යම් වෙනස්කම් කිහිපයක් කිරීම පමණි.

5.3.5. දේශීය විභාග ක්‍රමයක් ආරම්භ වීම

බ්‍රිතාන්‍ය යටත් විජිත සමයේ සිටම පවත්වා ගෙන ආ කේම්බ්‍රිජ් ලන්ඩන් විදේශ විභාගයන් වෙනුවට 1942 දී දේශීය විභාග ක්‍රමයක් ආරම්භ කෙරිණ. කේම්බ්‍රිජ් සීනියර් විභාගය වෙනුවට ජ්‍යෙෂ්ඨ පාඨශාලා සහතික පත්‍ර විභාගයත් කේම්බ්‍රිජ් ජූනියර් විභාගය වෙනුවට කණිෂ්ඨ පාඨශාලා සහතික පත්‍ර විභාගයත් ආරම්භ විය. වර්ෂ 1942 දී ලංකා විශ්වවිද්‍යාලය ආරම්භ කිරීමත් සමඟ විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශ විභාගය ජ්‍යෙෂ්ඨ පාඨශාලා සහතික පත්‍ර විභාගයට ඒකාබද්ධව පවත්වන ලදි. විෂයමාලාවේ කිසිදු ප්‍රායෝගික නැඹුරුවක් නොමැතිව විශ්වවිද්‍යාලවලට සිසුන් ඇතුළත් කිරීමේ අරමුණින් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කෙරුණු අතර පාසල්වල කීර්ති නාමය ද විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශ ප්‍රතිඵල මත රඳා පැවතුනි.

5.3.6 යෝජිත ත්‍රිභේදික පාසල් ක්‍රමය

වර්ෂ 1943 අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ කාරක සභා වාර්තාව (කන්නන්ගර වාර්තාව) අනුව ත්‍රිභේදික පාසල් ක්‍රමය යෝජනා විය. එය සැමට පොදු ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමටත් පශ්චාත් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය, වෙන් වූ පාසල්වල විවිධ වූ විෂයමාලා යටතේ ලබා දීමටත් දැරූ ප්‍රයත්නයක් විය. පස්වැනි පන්තියේ දී පවත්වනු ලබන පරීක්ෂණයකින් අනතුරුව වැඩිම ලකුණු ලබා ගත් 05% ට ද්විතීය ශාස්ත්‍රීය පාසලේ ශාස්ත්‍රීය විෂයමාලාව ද ඊළඟට වැඩි ලකුණු ලබා ගත් 15% ට ජ්‍යෙෂ්ඨ පාඨශාලාවේ බහුතාක්ෂණික හා කාර්මික පාඨමාලා ද ඉතිරි 80% ට ප්‍රායෝගික පාසලේ දී කෘෂිකර්මය කර්මාන්ත හා වාණිජ්‍ය පදනම් කරගත් පාඨමාලා ද ඉගැන්වීමට යෝජනා කරන ලදී. පංති භේදය තහවුරු කෙරෙන පාසල් ක්‍රමයක් ලෙස මෙම යෝජනා විවේචනයට ලක්විය. එහෙයින් මෙම ප්‍රතිසංස්කරණ, ක්‍රියාත්මක නොවිය. ඒවා යෝජනා තත්ත්වයේම පැවතුණි. මෙබඳු ක්‍රමයක් ක්‍රියාත්මක වූවා නම් කෘෂිකර්මය, වෙළඳම හා කර්මාන්ත ක්ෂේත්‍රයේ උගතුන් බිහිවීම තුළින් වර්තමානයේ පවතින උගතුන්ගේ විරැකියාව ඇති නොවන්නට ඉඩ තිබුණි.

ක්‍රියාකාරකම් 3

සී.ඩබ්.ඩබ්. කන්නන්ගර මැතිතුමා ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් විෂයමාලාව රටේ ආර්ථික ව්‍යුහයට ගැලපෙන පරිදි ප්‍රතිසංවිධානය කිරීමට ගත් ප්‍රයත්න නම් කර ඒවා අසාර්ථක වීමට තුඩු දුන් හේතු මොනවා දැයි සාකච්ඡා කරන්න.

5.4 1950 සහ 60 දශක තුළ සිදු වූ විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ

වර්ෂ 1947 දී ශ්‍රී ලංකාවට නිදහස ලැබීමෙන් අනතුරුව විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ ඉදිරිපත් වූයේ විවිධ ධවල පත්‍රිකා, චක්‍රලේඛ හා කොමිෂන් සභා වාර්තාවන්ට අනුකූලව ය.

වර්ෂ 1950 අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකාවට අනුව අධ්‍යාපනය ප්‍රාථමික, ද්විතියික හා උසස් යනුවෙන් අවස්ථා තුනකට බෙදා ඒ අනුව විෂයමාලාව සැකසීමට යෝජනා ඉදිරිපත් විය. අවුරුදු 5 - 7 දක්වා ප්‍රාථමික අවධියේ දී කායික වර්ධනය, යහ පුරුදු ප්‍රගුණ කරවීම, කියවීම, ලිවීම හා ගණිත සංකල්ප පිළිබඳ අවබෝධයක් ලබා දිමටත්, අවුරුදු 7 -11 දක්වා ළමා ලැදිකම්, රුචිකම් හා මනෝවිද්‍යාත්මක අවශ්‍යතාවන්ට ගැලපෙන අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමටත්, 6 - 8 ශ්‍රේණිවල දී ශාස්ත්‍රීය හා ශිල්පීය අංශ දෙකම ඉගැන්වීමටත් 8 න් ඉහළ ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතියික අංශය වශයෙන් වෙන් කිරීමටත් යෝජනා විය.

කොළඹ ක්‍රමය (1953 - 54) යටතේ ආධාර ලැබ වඩු කර්මාන්තය වැනි හස්ත කර්මාන්ත අංශ විෂයමාලාවට ඇතුළත් කිරීමට උත්සාහ කළ ද එයට උනන්දුව මඳ විය.

වර්ෂ 1956 අංක 43 දරන චක්‍රලේඛය මඟින් ප්‍රාථමික පාසලේ ආගම, මව්බස හා සංඛ්‍යා විෂයයන් හැර ඉතිරි විෂයයන් ක්‍රියාකාරකම් මත සංවිධානය විය. ශාරීරික හා සෞන්දර්යාත්මක ක්‍රියාකාරකම්, නිර්මාණාත්මක ක්‍රියාකාරකම් හා පරිසරය ආශ්‍රිත

ක්‍රියාකාරකම් විෂයමාලාවට ප්‍රවේශ විය. වර්ෂ 1957 දී විද්‍යා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ උනන්දුවක් වර්ධනය විය.

වර්ෂ 1961 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාවට අනුව පහළ බාලාංශයේ සිට 8 ශ්‍රේණිය දක්වා පොදු අනිවාර්ය අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ලබා දීමටත්, දිවයින අධ්‍යාපන කලාප වලට බෙදා සෑම කලාපයකටම කනිෂ්ඨ පාඨශාලා හා ජ්‍යෙෂ්ඨ පාඨශාලා වර්ග 4 ක් ඇති කිරීමටත් යෝජනා විය. විෂයමාලාව පාසල් වර්ගය අනුව කෘෂිකාර්මික, කාර්මික හා ඉංජිනේරු, කලා/වාණිජ්‍ය යනුවෙන් විවිධ විය. වර්ෂ 1961 දී වැඩහුරුව පාසල්වලට හඳුන්වා දීමත්, 1965 දී කෘෂිකාර්මික හුරුව පාසල්වලට හඳුන්වා දීමත් සිදු විය. මෙය විෂයමාලාව තුළින් සිසුන් තුළ ශ්‍රමාභිමානී හැඟීම් කාවැද්දීමට කළ උත්සාහයක් විය. වර්ෂ 1964 අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකාව මඟින් අවුරුදු 6 -14 දක්වා මූලික කනිෂ්ඨ පාසල් ද ද්විතියික අධ්‍යාපනය සඳහා ජ්‍යෙෂ්ඨ විද්‍යාලද ආරම්භ කිරීමට යෝජනා විය. කලින් යෝජිත ජ්‍යෙෂ්ඨ විද්‍යාල හතර වෙනුවට කෘෂිකර්මය, ඉංජිනේරු, විද්‍යා, කලා/ වාණිජ්‍ය යන අංශ හතරම ඇතුළත් විස්තීර්ණ පාසල් පිහිටවිය යුතු යයි නිර්දේශ විය. මෙම යෝජනා ද නිසි පරිදි ක්‍රියාත්මක නොවීය.

වර්ෂ 1966 අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකාවට අනුව 8 වන ශ්‍රේණිය දක්වා කනිෂ්ඨ විද්‍යාලවල උගත් ළමයින් තෝරීමේ පරීක්‍ෂණයකට අනතුරුව එහි ලකුණු අනුව අංශ 4 කට වර්ග කිරීමට යෝජනා විය. වර්ගීකරණයට පසුව ප්‍රාදේශීය ප්‍රායෝගික පාසල්, කනිෂ්ඨ කාර්මික පාසල් (වෙළඳාම හා හස්ත කර්මාන්තය) ජ්‍යෙෂ්ඨ විද්‍යාල (ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතියික අධ්‍යාපනය) යනුවෙන් වෙන් විය. කෘෂිකර්මය, ධීවර කර්මාන්තය, ප්‍රායෝගික විද්‍යාව, ජීව විද්‍යාව, කලා විෂයයන්, වාණිජ්‍ය විෂයයන්, ගෘහ විද්‍යාව යන අංශ හතෙන් ජ්‍යෙෂ්ඨ විද්‍යාල සකස් වී තිබුණි. වර්ෂ 1966 අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකා යෝජනා විවේචනයට ලක් වූයේ ජ්‍යෙෂ්ඨ විද්‍යාලයට ඇතුළත් වීමට අවස්ථාව මධ්‍යම පන්තිකයන්ට පමණක් ලැබෙන බැවින් පංතිභේදය උග්‍ර කිරීමට සකස් කළ ප්‍රතිසංස්කරණ විශේෂයක් යනුවෙනි.

වර්ෂ 1967 අංක 48 දරණ චක්‍රලේඛයට අනුව 6 වන ශ්‍රේණියේ විෂයමාලාව සංශෝධනය කරමින් ප්‍රායෝගික විෂයයන් සඳහා වැඩි කාල පරිච්ඡේද ගණනක් වෙන් කර, අංක ගණිතය, විජ ගණිතය හා ජ්‍යාමිතිය වෙනුවට මූලික ගණිතය හඳුන්වා දීමත් ප්‍රජාචාරය වෙනුවට පුරවැසි පුහුණුව යන විෂයය හඳුන්වා දීමත් සිදු විය.

1950 - 60 දශකය තුළ විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ විග්‍රහ කළ විට විෂයමාලා සංවර්ධනය යන සංකල්පය විවිධ චක්‍රලේඛ, පනත් හා ධවල පත්‍රිකා මඟින් ක්‍රියාත්මක වූ විෂය නිර්දේශය තුළ, විෂයයන් තුළ හා විෂය කොටස් තුළ සිදු වූ යම් යම් සංශෝධනවලට සීමා වූ බව පෙනෙන්නට ඇත. දේශපාලන මතිමතාන්තර සහ රටේ ආර්ථික අර්බුද මත ඇතැම් විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා, යෝජනා තත්ත්වයෙන්ම අසාර්ථක වූ බව ද පෙනී යයි.

5.5 1970 සහ 80 දශක තුළ සිදු වූ විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ

5.5.1 වර්ෂ 1972 විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ කෙරෙහි බලපෑ පසුබිම

1970 සහ 80 දශක ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ ඉතිහාසයේ නව නැම්මක් ඇති වූ අවධියක් වශයෙන් සැලකිය හැකිය. 20 වන සියවසේ මැද භාගය වන විට විෂයමාලා සංවර්ධනය සවිඥානවකව සිදුවන විධිමත් විද්‍යානුකූල ක්‍රියාවලියක් බවට පත්වෙමින් පැවතිණ.

විෂයමාලාව පිළිබඳ නව නිර්වචන බිහිවීමත්, නව විෂයමාලා න්‍යායයන් හා ආකෘතීන් බිහිවීමත් දක්නට ලැබුණි. රැල්ෆ් ටයිලර් (1949) ඩී.කේ.විලර් (1967) හැලිවෙල් (1968) ජේ.එෆ් කර් (1968) ඩෙනිස් ලෝටන් (1975) වැනි අධ්‍යාපනඥයෝ විෂයමාලාව, විෂයමාලා සංවර්ධනය හා විෂයමාලා ඇගයීම පිළිබඳ නව සංකල්ප, ආකෘති, නිර්වචන, න්‍යාය,

රැසක් බිහි කළහ. ධරණීය වශයෙන් බිහි වූ මෙම නව දර්ශන ශ්‍රී ලංකාව කෙරෙහි ද බලපෑම් කළේ ය.

සී.ඩබ්.ඩබ්. කන්නන්ගර ප්‍රතිසංස්කරණ මඟින් නිදහස් අධ්‍යාපනය තුළින් සම අවස්ථා උදාවීමත් සමඟ අධ්‍යාපනයේ විශාල වශයෙන් ප්‍රමාණාත්මක වර්ධනයක් සිදු විය. විධිමත් අධ්‍යාපන පද්ධතියට වාර්ෂිකව ප්‍රවේශ වූ සංඛ්‍යාව අධික විය. වර්ෂ 1945 දී පාසල් ගිය සංඛ්‍යාව 1955 දී දෙගුණ විය. එය 1965 දී 195% දක්වා නැංවුණි. එහෙත් පාසල් අධ්‍යාපනයේ අවසාන නිෂ්ඨාව ලෙස සැලකුණු විශ්වවිද්‍යාලයට පිවිසීමට වරම් ලැබුවේ 02% කටත් වඩා අඩු පිරිසකි. අධ්‍යාපනයේ වැය ඉහළ යාමත් එය හුදෙක් ම පරිභෝජන හා සුභසාධක ක්‍රියාවලියක් වීමත් විෂයමාලාව හා විභාග ක්‍රමය එංගලන්ත ක්‍රමයට සමාන වීම නිසා දේශීය අවශ්‍යතාවන්ට නොගැලපීමත් එවකට ක්‍රියාත්මක වූ විෂයමාලාවට එල්ල වූ විවේචන විය. අ.පො.ස.(සා.පෙ.) හා අ.පො.ස.(උ.පෙ.) විභාගවලින් අනතුරුව අතරමඟ රැඳුණු උගතුන්ට රැකියා සැපයීමට සුදුසු වාතාවරණයක් රටේ ආර්ථිකය සතු නොවීය. ශ්‍රී ලංකාවේ විරැකියාව පිළිබඳ පර්යේෂණයක්* කළ ඩඩ්ලි සියර්ස් ගේ වාර්තාවට අනුව උගත්කම වැඩිවත් ම විරැකියා ප්‍රතිශතය අධික වූ බව පෙනුණි.

මේ ප්‍රශ්නය උගත් තරුණයින් අසහනයට පත් කළ අතර 1971 කැරැල්ලට ද එය එක් හේතුවක් විය.

School Curriculum in Crisis (වනසිංහ) වාර්තාවට අනුව 1971 ත්‍රස්තවාදී ක්‍රියාවන්ට සෙළඹුණ අයගෙන් 86% ක්ම පාසල් අධ්‍යාපනය ලද උගත් තරුණයෝ වූහ. මෙම තරුණ අසහනය ද විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණයන්ට මඟ පෑදීය.

එවකට ක්‍රියාත්මක වූ විෂයමාලාවෙන් ශ්‍රමාභිමානයක් හා කුසලතා පුහුණුවක් නොලැබුණි. රටේ එවකට පැවති වෘත්තීය පීඩනය නැති කිරීම සඳහා ප්‍රාදේශීය සම්පත්වලට ගැලපෙන ස්වයං රැකියාවන්ට අවස්ථාව ලබා දීම සඳහා වෘත්තීය විෂයයන් විෂයමාලාවට ප්‍රවේශ කිරීමේ අවශ්‍යතාවය ද මෙකල පැන නැගී තිබුණි.

1970 වේ දශකය ලොව දැනුම පුපුරා ගිය අවධියක් විය. දැනුම කෙතරම් වේගයෙන් ප්‍රසාරණය වූවා ද යත් සෑම අවුරුදු 10 කටම වරක් දැනුම දෙගුණ වන බව පිළිගැනිණි. ද්විතිය පාසලේ ඉගැන්වීමට සුදුසු විෂයයන් 100 කට අධික සංඛ්‍යාවක් ඇති බවද අනාවරණය විය. මෙම දැනුම තෝරීම නොකළ යුතු යයි විෂය විශේෂඥයෝ තර්ක කළහ. මෙම දැනුම් සම්භාරය ලබා දීමට පැරණි විෂයමාලාව ප්‍රමාණවත් නොවීය. විෂයයන් කිහිපයක් සමෝධානය කරමින් නව විෂයයන් හඳුන්වා දීමේ අවශ්‍යතාවය මෙකල ඇතිවිය. ශ්‍රී ලංකාවේ විද්‍යා අධ්‍යාපනය විශේෂයෙන් ග්‍රාමීය මට්ටමේ දී ඉතා දුර්වල මට්ටමක පැවතුණි.

නව ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රම හා නව ඇගයීම් ක්‍රම හඳුන්වා දීමේ අවශ්‍යතාව ද මෙකල පැන නැගී තිබුණි.

ඉහත පැහැදිලි කළ රටේ එවකට උද්ගතව තිබූ අධ්‍යාපනික හා සමාජයීය වාතාවරණය මත දේශපාලන මතවාද පක්ෂ වෙනස්වීම්වල බලපෑම ඔස්සේ 1972 විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණයන්ට අවශ්‍ය පසුබිම සැකසී තිබුණි.

1972 'නවමග ප්‍රතිසංස්කරණ' මගින් ඉදිරිපත් වූ විෂයමාලා සංශෝධන අපි විමසා බලමු.

5.5.2 වර්ෂ 1972 නවමග ප්‍රතිසංස්කරණ

5.5.2.1 විෂයමාලා පරමාර්ථ හා අභිමතාර්ථ නිශ්චය කිරීම

ප්‍රථම වතාවට ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලාවක පරමාර්ථ හා අරමුණු නිශ්චය කිරීමක් 1972 නවමග ප්‍රතිසංස්කරණ තුළ දක්නට ලැබුණි. ජාතික මට්ටමේ පරමාර්ථයෙ වූයේ සංවර්ධන සංකල්පය සාක්ෂාත් කර ගැනීමය. අධ්‍යාපන පරමාර්ථ වූයේ,

මානව හා භෞතික සම්පත් සාධාරණ ලෙස බෙදී යන සමාජවාදී සමාජයක් බිහි කිරීම කෙරෙහි අධ්‍යාපනය යොමු කිරීම

මිනිස් බලය හා ආර්ථික සම්පත් සමාජ ප්‍රගතිය උදෙසා යොදා ගැනීම

පුද්ගලයාගේ සම්භාවනීයත්වය ආරක්ෂා කිරීම් වස් සමාජයේ පවතින පෙළීම් බෙදීම් ආදිය දුරුකර සියලු පුරවැසියන් තුළ තිබෙන විවිධ ශක්තීන් සමබරව වර්ධනය කිරීම

එක් එක් විෂය ක්ෂේත්‍රය සඳහා පොදු අභිමතාර්ථ සකස් වූ අතර ඒවා ඒකක අරමුණු පාඩම් අරමුණු වශයෙන් සුවිශේෂිතව දැක්විණි. බෙන්ජමින් බ්ලූම්ගේ අරමුණු වර්ගීකරණයේ ආභාෂය ලබමින් අරමුණු ප්‍රජනන, වින්දන, මනෝචාලක යන ක්ෂේත්‍ර තුන යටතේ වර්ග කිරීමට ද යොමු වී ඇත.

5.5.2.2 ප්‍රාථමික මට්ටමේ විෂයමාලාව

වයස හයේදී පාසලට ප්‍රවේශ වන දරුවා එකොළොස් වැනි විය පිරෙන තෙක් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයක් ලබයි. ප්‍රාථමික මට්ටමේ විෂයමාලාවට ආගම, අධ්‍යාපන මාධ්‍යය, දෙවන බස, ගණිතය, ශාරීරික හා සෞන්දර්ය ක්‍රියාකාරකම්, යන විෂයයන් ඇතුළත් වූ අතර ප්‍රාථමික පන්තිවල ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රමවල වෙනසක් ඇති කරමින් ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීයව, සමෝධානිතව, ක්‍රියාකාරකම් මත පදනම් වූ විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක විය. විෂයමාලාව තුළින් පූර්ණ පෞරුෂයක පදනම වැටෙන පරිදි දැනුම්, කුසලතා, ආකල්ප වර්ධනය සිදු විය.

5.5.2.3 කණිෂ්ඨ ද්විතියික මට්ටමේ විෂයමාලාව

මෙය අනිවාර්ය විෂයයන් 10 කින් සමන්විත විය.

i. ආගම - යහගුණ වර්ධනයට හා සාරධර්ම වර්ධනයට හා සදාචාරාත්මක සමාජයක් ගොඩනැගීමේ අරමුණින් මෙම විෂය ඇතුළත් කරන ලදී.

ii. අධ්‍යාපන මාධ්‍යය - සිංහල හෝ දෙමළ භාෂාව අධ්‍යාපන මාධ්‍යය වශයෙන් සැලකුණි.

iii. දෙවන බස - සිංහල දෙමළ හෝ ඉංග්‍රීසි භාෂාව

iv. නව ගණිතය - ගණිතය සමෝධානිත විෂයයන් බවට පත්විය. අංක ගණිතය වීජගණිතය හා ජ්‍යාමිතිය යන කොටස් තුනම නව ගණිතය විෂයයට ඇතුළත් විය.

v. විද්‍යාව - රසායන විද්‍යාව, ජීව විද්‍යාව, භෞතික විද්‍යාව හා සත්ත්ව විද්‍යාව වශයෙන් වෙන් වෙන්ව ඉගැන්වූ විෂයයන් සමෝධානය කර විද්‍යාව යන විෂයය හඳුන්වා දෙනු ලැබිය.

vi. සමාජ අධ්‍යයනය - පාසල්වල ඉගැන්වූ භූගෝල විද්‍යාව, ඉතිහාසය, ආර්ථික විද්‍යාව, ප්‍රජාචාරය යන විෂයයන් වෙනුවට හඳුන්වා දුන් සමෝධානිත නව විෂයකි. මෙම විෂය තුළින් දන්නා දෙයින් නොදන්නා දෙයට යාමේ න්‍යාය මත ගෙදර පරිසරයේ ආරම්භ වන දැනුම, පුළුල් විශ්වය දක්වා ව්‍යාප්ත වන පරිදි ඉදිරිපත් කෙරිණි. තවද එය නිර්මාණාත්මක කුසලතා නැංවීමටත් දේශප්‍රේමී ආකල්ප නැංවීමටත් යොදා ගනු ලැබිණ.

vii. සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය - වින්දන ශක්තිය වර්ධනය කිරීම සඳහා චිත්‍ර, නැටුම් හෝ සංගීතය යන විෂයයන් තුනෙන් එකක් අධ්‍යයනය කිරීම.

viii. සෞඛ්‍යය හා ශාරීරික අධ්‍යාපනය - නිරෝගිමත් පුරවැසියෙක් බිහි කිරීම සඳහා අවශ්‍ය විෂයයක් ලෙස සැලකිණ.

ix. ප්‍රාග්වෘත්තිය 1 - එදිනෙදා ජීවිතයේ ප්‍රායෝගික කුසලතා ඉගැන්වීමටත්, කුසලතා හිරිය නැති කිරීමටත් රටේ ස්වභාවික සම්පත් පිළිබඳ අවබෝධයක් ලබා දීම හා ජ්‍යාමිතික හා යාන්ත්‍රික ඇඳීම පුහුණු කිරීමත් එයින් සිදු කෙරිණි.

x. ප්‍රාග් වෘත්තිය 11 - ප්‍රාදේශීය අමුද්‍රව්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගනිමින් කෙරෙන කර්මාන්ත පිළිබඳ දැනුම වර්ධනය කිරීම. ශ්‍රම සංස්කෘතියක් ගොඩ නැංවීම සඳහා ද මෙම විෂයය යොදා ගන්නා ලදී.

තුන්වන බස - කැමැත්ත ඇත්තවුන්ට තුන්වන බසක් ද ඉගෙන ගැනීමට මෙම ප්‍රතිසංස්කරණ යටතේ ඉඩකඩ සැලසිණ.

5.5.2.4 ඉහත විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක වීමේ දී ඇති වූ ප්‍රතිඵල හා ප්‍රතිචාර

අපි දැන් ඉහත විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක වීමේ දී ඇති වූ ප්‍රතිඵල සහ ප්‍රතිචාර විමසා බලමු. ප්‍රාථමික විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක වීමේ දී ප්‍රාථමික පන්තිවලට නව මුහුණුවරක් ලබා දීමට මෙම විෂයමාලාව හේතු විය. කාලසටහනේ ක්‍රියාකාරකම්වලට මූලික තැනක් ලැබුණි. විශේෂයෙන්ම ගුරුවරු මෙම අධ්‍යාපන ක්‍රමයට පුහුණු කෙරුණි. ප්‍රාථමික පන්තිවල පන්ති සැකැස්ම පවා කණ්ඩායම් ක්‍රමයට සැකසුණි. ශිෂ්‍ය දක්ෂතා පන්තියේ ප්‍රදර්ශනය විය. පන්ති කාමර සිත් ඇදගන්නා ස්ථාන බවට පෙරළිණ. මෙම ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන ක්‍රමය බොහෝ දෙමව්පියෝ ද අනුමත කළහ.

බොහෝ විවේචන එල්ල වූයේ කණිෂ්ඨ ද්විතියික විෂයමාලාව පිළිබඳවය. ශ්‍රී ලංකාවට දැරිය නොහැකි පාණ්ඩිත්‍යයට බරවුණු ඉතා දියුණු විෂයමාලාවක් ලංකාවට හඳුන්වා දී ඇතැයි යන විවේචනය එල්ල විය. මෙබඳු උසස් මට්ටමේ විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවශ්‍ය සම්පත් ශ්‍රී ලංකාවට හිමි නොවීම විශාල ගැටළුවක් විය. ඒ වන විටත් ලංකාවේ සිටි ගුරුවරුන් විශාල පිරිසකට, හඳුන්වා දුන් විෂයයන් ඉගැන්විය හැකි දැනුම හා කුසලතා නොලැබී තිබිණ. සමෝධානිත විෂයයන් ඉගැන්වීම සඳහා අ.පො.ස.(සා.පෙ.) සමත් ගුරුවරු 7000 ක් පමණ බඳවා ගන්නා ලදී. මෙම ගුරුවරුන් මත විද්‍යාව හා ගණිතය විෂයයන් ඉගැන්වීමේ වගකීම රැඳී පැවතුණි. සෞන්දර්ය විෂයය හා ප්‍රාග්වෘත්තිය විෂයයන් සඳහා පළපුරුදු ගුරුවරු හිඟ වූහ. මානව සම්පත් හිඟය මෙන්ම භෞතික සම්පත් හිඟය ද විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමට බාධාවක් විය. විද්‍යාගාර හා විද්‍යා උපකරණ හිඟය විද්‍යාව විෂය ඉගැන්වීමට අහිතකර ලෙස බලපෑවේය.

ඇතැම් විෂයයන් කෙරෙහි සමාජය වෙතින් ද විරෝධය එල්ල විය. එබඳු විෂයයකි, ප්‍රාග්වෘත්තිය විෂයය. ප්‍රාදේශීය සම්පත් පාදක කරගත් කර්මාන්තයක් ප්‍රාග්වෘත්තිය විෂයය යටතේ ඉගැන්විය යුතු වුවත් නාගරික ප්‍රදේශවල එබඳු සම්පත් හිඟ වූ බැවින් නාගරික පාසල්වල සිසුන් මෝටර් කාර්මික විද්‍යාව, ඡායාරූප ශිල්පය, රේඩියෝ තාක්ෂණය හා මුද්‍රණ ශිල්පය වැනි කර්මාන්ත හැදෑරූ අතර ගම්බද පාසල්වල සිසුහු මැටි කර්මාන්තය, කොහු කර්මාන්තය වැනි කර්මාන්ත හැදෑරූහ. වර්ෂ 1975 දී සිසුන්ගෙන් 65% ක් කොහු කර්මාන්තය හැදෑරූ අතර 1976 දී 67% ක් කෘෂිකර්මාන්තය තෝරා ගන්නා ලදී. මෙම විෂමතා නිසා මහජන ආකල්ප මෙම විෂයට එරෙහිව නැගිණ. සමාජ පන්තිය අනුව විෂයය තීරණය වූ බවත් එය සම අවස්ථා සංකල්පයට එරෙහිව යාමක් ලෙසත් සැලකිණි.

වර්ෂ 1972 විෂයමාලාවේ ප්‍රතිඵල විමසා බලමු. මෙම විෂයමාලාව යටතේ ඇති කළ ඇගයීම් ක්‍රමය කෙරෙහි පිළිගැනීමක් ඇති නොවීම සිදු වූ විශාල අඩුපාඩුවකි. ප්‍රාග්වෘත්තිය, සෞන්දර්යය හා ශාරීරික අධ්‍යාපන විෂයයන් පාසල් මට්ටමේ දී කෙරෙන සම්භවන ඇගයීමකට අයත් විය. නමුත් මෙම ඇගයීම්වල වලංගුතාවයක් හා විශ්වසනීයත්වයක් නොවීය.

වර්ෂ 1972 විෂයමාලාවට ප්‍රාග්වෘත්තිය I හා 11 විෂයයන් හඳුන්වා දීමෙන් අනතුරුව ස්වයං රැකියාවට යොමු වීමක් අපේක්ෂා කළ ද එබඳු කිසිම යොමු වීමක් සමාජය තුළ දක්නට නොවීය.

විද්‍යාව හා ගණිතය විෂයයන් ඉගැන්වීම අනිවාර්ය කරමින් රටපුරා පාසල්වල විද්‍යා - ගණිත අධ්‍යාපනය ආරම්භ කළ ද විද්‍යාව හා ගණිතය ප්‍රතිඵල ඉතා දුර්වල මට්ටමක විය.

වර්ෂ 1972 විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ සමස්ත අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියම හසු කොට කෙරුණු ප්‍රතිසංස්කරණයන් බැවින් විෂයමාලාව තුළ විප්ලවකාරී පරිවර්තනයක් සිදු විය. උසස්

PT 2010/ 07/ EDU/ 1360 JOB NO48011 SIDE 11 A UNIT 02

පරමාර්ථ හා අරමුණු මත සැකසුණු විෂයමාලාවක් වුව ද ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී යම් යම් දුර්වලතා ඇතිවිය.

ක්‍රියාකාරකම් 4

වර්ෂ 1972 නවමග ප්‍රතිසංස්කරණ යටතේ සිදු වූ විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ සම්බන්ධයෙන් පහත දැක්වෙන ප්‍රකාශවලට ඔබ කොතෙක් දුරට එකඟ වන්නේ දැයි පැහැදිළි කරන්න.

i. ***සවිඥානකව සිදු වූ සමස්ත විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ පද්ධතියකි***

ii. ***පූර්ණ පෞරුෂයන්ගෙන් හෙබි ලාංකික සමාජයක් බිහි කිරීමට ගත් ප්‍රයත්නයකි***

iii. ***ධ්‍යාපනික සම අවස්ථා ලබා දීමට ගත් ප්‍රගතිශීලී පියවරකි***

iv. ***අධ්‍යාපනය හා වැඩලෝකය සම්බන්ධ කිරීමට ගත් උත්සාහයකි***

5.5.3 වර්ෂ 1981 අධ්‍යාපන ධවල පත්‍රිකාව මගින් සිදු වූ විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ

වර්ෂ 1978 බලයට පත් වූ නව රජය 1972 විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණවල වෙනස්කම් කිහිපයක් ඇති කළේය. සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය ශ්‍රේණි 11 කින් සමන්විත වන පරිදි නැවත ප්‍රතිසංවිධානය විය. 1 - 5 වසර දක්වා ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය ද 6 - 8 වසර දක්වා කණිෂ්ඨ ද්විතියික අධයාපනය ද 9 - 11 දක්වා ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතියක අධ්‍යාපනය ද 12 - 13 වසර පූර්ව විශ්වවිද්‍යාලයීය අධ්‍යාපනය ලෙස ද සැකසුණි.

ප්‍රාග්වෘත්තීය විෂයය විෂයමාලාවෙන් ඉවත් කර ඒ වෙනුවට කණිෂ්ඨ ද්විතියික විෂයමාලාවට ජීවන කුසලතා, විෂයයන් ද ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතියික විෂයමාලාවට තාක්‍ෂණික විෂයයන් ද ප්‍රවේශ කරන ලදී. ජීවන කුසලතා විෂයයේ අරමුණ වූයේ කර්මාන්ත ලොවට දරුවා ක්‍රමයෙන් පිවිසුවා ඒ කෙරෙහි සුභ ආකල්ප ඇති කිරීම, ගෙදර දෙරේ වැඩට අවශ්‍ය හුරුකම් ලබා දීම හා වෘත්තීන්ට අදාළ සරල කුසලතා ලබාදීමය. සාහිත්‍යය හා ඉතිහාසය විෂයයන් ද විෂයමාලාවට එකතු විය.

ඇගයීම දෙආකාරයකට සිදු විය. පාසලේ දී පාඨමාලා අභ්‍යන්තරිකව අඛණ්ඩ (සම්භවන) ඇගයීමට ලක් වූ අතර පාඨමාලා අවසානයේදී සම්පිණ්ඩිත ඇගයීමකට ද ලක්විය. අඛණ්ඩ ඇගයීම යන පරීක්‍ෂණ මාධ්‍යයට ලිඛිත, වාචික හා ප්‍රායෝගික ඇගයීම් ඇතුළත් පරීක්‍ෂණ ශිල්පක්‍රම රාශියක් ඇතුළත් විය. ඇගයීම් ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීම පිළිබඳ උපදෙස් හා පුහුණුව, වාර්තා තබා ගැනීමේ පිළිවෙල, ශිෂ්‍ය කාර්ය දර්ශක පත්‍රිකා පිළියෙල කිරීම පිළිබඳ පුහුණු කිරීම් ද පවත්වන ලදී. මෙම අඛණ්ඩ ඇගයීම් ක්‍රමය දරුවා පිට අනවශ්‍ය බරක් පැටවුණු අසාර්ථක ක්‍රමයක් යයි විවේචනයට ලක් වූයෙන් පසුව එය විෂයමාලාවෙන් ඉවත් කරන ලදී.

5.6 1990 දශකයේ විෂයමාලා සංවර්ධනය පිළිබඳ නව ප්‍රවණතා

ආසියානු සංවර්ධන බැංකුවේ ආධාර ඇතිව ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය ද්විතියික අධ්‍යාපනය සංවර්ධනය කිරීමේ ව්‍යාපෘතියක් දැනට ආරම්භ කර ඇත. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ දෙපාර්තමේන්තු 11 ක් තුළ මෙම ව්‍යාපෘතිය ක්‍රියාත්මක වේ. 6 -11 වසර සීමාව යටතේ ගණිතය, විද්‍යාව, සිංහල, ඉංග්‍රීසි හා දෙමළ යන විෂයයන් ද උසස් පෙළ ගණිතය, විද්‍යාව, සිංහල, ඉංග්‍රීසි යන විෂයයන් ද ප්‍රතිසංස්කරණයන්ට භාජනය වෙමින් පවතී. මෙම සංශෝධන 1998 දී 6 - 9 වසර තුළ ද 1999 දී 7 හා 10 වසර තුළ ද

2000 දී 8 හා 11 වසර තුළ ද ක්‍රියාත්මක කිරීමට අදහස් කෙරේ. විෂයයන් කිහිපයක් තුළ සිදු කිරීමට අපේක්ෂා කරන වෙනස්කම් කිහිපයක් අපි දැන් විමසා බලමු.

සිංහල විෂයය

ශ්‍රවණය, කථනය, කියවීම හා ලිවීම යන මූලික කුසලතා 4 වර්ධනයට යොමු වීමත්, එම කුසලතා 4 ඇගයීමට ලක් කිරීමටත් සැලසුම් කර ඇත. සිංහල ලේඛන රීතිය පිළිබඳ වැඩි අවධාරණයකින් කටයුතු කිරීමට ක්‍රියාමාර්ග සැලසුම් කරමින් පවතී. සිංහල පෙළ පොත් කාලීනව වෙනස් කරමින් 1998 දී 6 හා 9 වසරට නව පෙළපොත් හඳුන්වා දීමට අදහස් කෙරේ.

ගණිතය විෂයය

මෙම විෂය දර්ශනික පදනමක් මත සැකසීමට අපේක්ෂා කෙරේ. මූලික අරමුණු පහක් එනම් දැනුම හා නිපුණතා, සම්බන්ධතා, සන්නිවේදනය, හේතු දැක්වීම හා ගැටළු විසඳීම යන අරමුණු 5 ඉටු කර ගැනීමට අදාළ වන පරිදි ගණිත සංකල්ප සංවිධානය කිරීමට යොමු වී ඇත. ගණිතය විෂය නිර්දේශ සංශෝධනය, පෙළ පොත් රචනය, ගුරු අත්පොත් රචනය, ඇගයීම් උපකරණ සැකසීම හා බහු මාධ්‍ය කට්ටල සැකසීම යන කාර්යයන් දැනට ක්‍රියාත්මක වෙමින් පවතී.

සමාජ අධ්‍යයනය

වර්ෂ 1996 දී සමාජ අධ්‍යයන උපදේශන කමිටුවක් මගින් සමාජ අධ්‍යයනය විෂය පරමාර්ථ, විෂය අරමුණු හා වසර අනුව තේමා හඳුනාගෙන නව විෂය නිර්දේශ සකස් කිරීමට යොමු වී ඇත. විෂය නිර්දේශයේ ඇතැම් තේමා පිළිබඳව ඒවාට සම්බන්ධ විවිධ ආයතන සමඟ සම්බන්ධීකරණ කටයුතු පවත්වා ගෙන යමින් එම තේමා සංවර්ධනය කිරීමට ක්‍රියාමාර්ග ගෙන ඇත. රබර් පර්යේෂණ ආයතනය, තේ සංවර්ධන මණ්ඩලය වෙරළ සංවර්ධන අමාත්‍යාංශය, ධීවර අමාත්‍යාංශය, සංස්කෘතික ත්‍රිකෝණ ව්‍යාපෘතිය, ධීවර අමාත්‍යාංශය වැනි විවිධ ආයතන සමඟ සම්බන්ධතා දමයන් පවත්වා ගෙන යමින් මෙම විෂය තේමා සංවර්ධනය කරමින් ඵලදායී තොරතුරු ග්‍රහණය කර ගැනීමට හැකිවන පරිදි සමාජ අධ්‍යයන විෂයය ප්‍රතිසංවිධානය වෙමින් පවතී. 2007 දී මෙම විෂයය ඉවත්කර ඉතිහාසය, පුරවැසි අධ්‍යාපනය හා භූගෝලය යන විෂයයන් හඳුන්වා දී ඇත.

ප්‍රාථමික මට්ටමේ විෂයමාලාව

වර්ෂ 1972 සිට ක්‍රියාත්මක වූ ප්‍රාථමික මට්ටමේ විෂයමාලාව යම් යම් වෙනස්කම් වලට භාජනය වෙමින් පවතී. කාලීන අවශ්‍යතා අනුව නව ක්ෂේත්‍ර ගණනාවක් ඇතුළත් වෙමින් වර්තමාන විෂයමාලාව ගණිතය, මව්බස, නිර්මාණාත්මක ක්‍රියාකාරකම්, සෞන්දර්යය, අප හා පරිසරය, ශාරීරික අධ්‍යාපනය, ආගම, ඉංග්‍රීසි, ආරම්භක විද්‍යාව (4 හා 5 වසර තුළ) යන විෂයයන් යටතේ සැකසී ඇත. වර්ෂ 1993 දී ආරම්භ වී 1997 දක්වා විහිදී යන පරිදි නව විෂය නිර්දේශ 1 වසර සිට 5 වසර දක්වා ප්‍රතිසංස්කරණය වෙමින් පවතී. වර්ෂ 1993 සිට නව විෂය නිර්දේශයන්ට ගැලපෙන පරිදි ගුරු අත්පොත් සැකසෙමින් ගුරු උපදේශක පුහුණුව මගින් ගුරුවරුන් දැනුවත් කිරීම හා පුහුණු කිරීමේ කටයුතු ද අරඹා ඇත.

1997 විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ

1997 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ප්‍රධාන ක්ෂේත්‍ර 5 ක් යටතේ සිදුවිය.

i. අධ්‍යාපනික අවස්ථා වැඩි දියුණු කිරීම.

ii. අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය වැඩි දියුණු කිරීම.

iii. ප්‍රායෝගික හා තාක්‍ෂණික කුසලතා දියුණු කිරීම.

iv. ගුරුඅධ්‍යාපනය හා ගුරු පුහුණුව.

v. සම්පත් සැපයීම හා කළමණාකරණය.

එහිදී නිපුණතා 7 ක් පදනම් කරගෙන (ESP 2202 බලන්න) විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා කරන ලදී.

ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය ප්‍රධාන අවධි 3 කට බෙදා ඇත.

පළමුවන අවධිය - 1-2 ශ්‍රේණි

දෙවන අවධිය - 3-4 ශ්‍රේණි

තුන්වන අවධිය - 5 ශ්‍රේණි

ප්‍රාථමික අවධියේ විෂයයන් ලෙස මව්බස, ආගම, ගණිතය හා පරිසරය ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම් අන්තර්ගත සමෝධානික විෂයමාලාවක් ඉදිරිපත් කරන ලදි. පළමු ශ්‍රේණයේ සිටම ඉංග්‍රීසි භාෂාවට හුරු කිරීම මෙහිදී වැදගත් ලක්‍ෂණයක් විය.

6-9 ශ්‍රේණි සඳහා මව්බස, ඉංග්‍රීසි, ගණිතය, විද්‍යා හා තාක්‍ෂණය, සමාජ අධ්‍යයනය, සෞඛ්‍ය හා ශාරීරික අධ්‍යාපනය, දෙවන භාෂාව, විෂය මාලාවට ඇතුලත් විය.

10-11 ශ්‍රේණි සඳහා යෝජනා කරන විෂයමාලාව හර විෂයයන් හා වෛකල්පික විෂයයන් ලෙස කොටස් දෙකකට බෙදා ඇත. හර විෂයයන් ලෙස මව්බස, ඉංග්‍රීසි, ගණිතය. විද්‍යාව හා තාක්‍ෂණය, ආගම, සමාජ අධ්‍යයනය හා ඉතිහාසය, සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය හා තාක්‍ෂණික විෂයයන් ඇතුලත් වේ. වෛකල්පිත විෂයයන් ලෙස දෙවන බස, ඉතිහාසය, භූගෝලය, සෞඛ්‍ය හා ශාරීරික අධ්‍යාපනය, සංවර්ධන අධ්‍යයනය, සාහිත්‍ය හා වෙනත් භාෂා ඇතුළත් විය.අ.පො.ස. (උ.පෙළ) සඳහා ඉදිරිපත් විය යුතු විෂය සංඛ්‍යාව විෂයයන් තුනකට සීමා කරන ලද අතර ව්‍යාපෘති, සාමාන්‍ය පොදු පරීක්‍ෂණය හා ඉංග්‍රීසි විෂයය ඇතුළත් කරන ලදී.

මෙම විෂය මාලාව විවිධ සංශෝධනවලට යටත් වෙමින් 2007 දක්වා ක්‍රියාත්මක වූ අතර 2007 දී නව විෂයමලාවක් පාසැල්වලට හඳුන්වා දෙන ලදී.

2007 දී හඳුන්වා දුන් විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ.

2007 වර්ෂයේ නව විෂයමාලාව

විෂයමාලාව යනු නිශ්චිත අරමුණක් හා අවසානයක් සහිත ක්‍රමානුකූල මාර්ගයක් ඔස්සේ සැලසුම් කළ ක්‍රමවේදයක් ඔස්සේ ශිෂ්‍යයාට අත්දැකීම් ලබා ගැනීමට ඇති අවස්ථාවන් ය. පාසල තුළ කරන විධිමත් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය මෙන්ම විෂය සමගාමී හා විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් ද මෙයට ඇතුළත් වේ. පාසලක විෂයමාලාව නම්‍යශීලීව, ජාතික අරමුණුවලට අනුකූලව පාසලේ හා ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා පදනම් කර ගෙන ක්‍රියාත්මක වීම අවශ්‍ය ය. එහි දී කාලීන හා සමාජීය අරමුණු හා අවශ්‍යතා ද සැලකිල්ලට ගැනීම වැදගත් වේ.

පාසල්වල ක්‍රියාත්මක විෂයමාලා සංශෝධනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව නව ප්‍රතිසංස්කරණ යටතේ දක්නට ලැබේ. මේ පිළිබඳව ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම කරන ලද නිර්දේශ මත අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් 2006.03.07 දින අඩක 2006/09 චක්‍රලේඛය මගින් නව විෂයමාලාවක් යළිත් පාසල් පද්ධතියට හඳුන්වා දී තිබේ.

ප්‍රථමයෙන් 2007 වර්ෂයේ දී 6 හා 10 ශ්‍රේණි සඳහා ක්‍රියාත්මක කිරීමට යෝජිත ය. නව විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ කාල රාමුව 1.1 වගුවෙන් දක්වා ඇත.

1.1 වගුව : නව විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ කාල රාමුව

වර්ෂය	6 ශ්‍රේණිය	7 ශ්‍රේණිය	8 ශ්‍රේණිය	9 ශ්‍රේණිය	10 ශ්‍රේණිය	11 ශ්‍රේණිය
2007	NS	OS	OS	OS	NS	OS
2008	NS	NS	OS	OS	NS	NS
2009	NS	NS	NS	OS	NS	NS
2010	NS	NS	NS	NS	NS	NS

OS – පැරණි විෂයමාලාව, NS – නව විෂයමාලාව

(2006/09 චක්‍රලේඛය ඇසුරිනි)

1.2.1 කණිෂ්ඨ ද්විතීයික ශ්‍රේණි සඳහා විෂයමාලාව

යෝජිත නව විෂයමාලාව යටතේ 6 - 9 සඳහා වූ යෝජිත විෂයයන් පිළිබඳ නිර්දේශය මෙයට අයත් වේ. මෙම ශ්‍රේණිවල ශිෂ්‍යයන්ට විෂයයන් 12ක් ඉගෙනීමට සිදුවේ. 6 - 9 ශ්‍රේණි සඳහා යෝජිත විෂයයන් හා ඒ ඒ විෂයයන් සඳහා සතියකට වෙන්කර ඇති කාල පරිච්ඡේද සංඛ්‍යාව 1-2 වගුවෙන් දක්වා ඇත. එම වගුවට අනුව පුස්තකාල පරිහරණය සඳහා කාල පරිච්ඡේදයක් වෙන්කර තිබේ. එය අගය කළ යුතු නිර්දේශයකි. සෞන්දර්ය විෂයයන් යටතේ චිත්‍ර, සංගීතය, නැටුම්, නාට්‍ය හා රංග කලාව, සාහිත්‍ය රසාස්වාදය යන විෂයයන්ගෙන් එකක් හැදෑරීමට අවස්ථාව තිබේ. සමාජ අධ්‍යයනය විෂයය ඉවත්වීමත්, ඒ වෙනුවට ඉතිහාසය හා භූගෝල විද්‍යාව විෂයයන්, ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය යන විෂයයන් හඳුන්වා දී තිබේ.

1.2 වගුව : 6-9 ශ්‍රේණි සඳහා යෝජිත විෂයයන්

විෂයය		සතියකට වෙන් කළ යුතු කාල ඡේද ගණන			
		6 ශ්‍රේණිය	7 ශ්‍රේණිය	8 ශ්‍රේණිය	9 ශ්‍රේණිය
1	ආගම	2	2	2	2
2	සිංහල/දෙමළ භාෂාව හා සාහිත්‍යය	5	5	5	5
3	ඉංග්‍රීසි	5	5	5	5
4	ගණිතය	5	5	5	5
5	විද්‍යාව	5	5	5	5
6	ඉතිහාසය	2	2	2	2

7	භූගෝල විද්‍යාව	2	2	2	2
8	ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය	2	2	2	2
9	සෞන්දර්ය විෂයයන්	3	3	3	3
10	ප්‍රායෝගික තාක්ෂණික කුශලතා	3	3	3	3
11	සෞඛ්‍ය හා ශාරීරික අධ්‍යාපනය	2	2	2	2
12	දෙවන භාෂාව(සිංහල/දෙමළ)	2	2	2	2
13	පුස්තකාල භාවිතය	1	1	1	1
14	වෙන් නොකරන ලද කාල ඡේද	1	1	1	1
	එකතුව	40	40	40	40

(2006/09 චක්‍රලේඛය ඇසුරිනි)

මෙහි සඳහන් වෙන් නොකරන ලද කාලඡේදය පාසලේ අවශ්‍යතාව මත විෂයයක් ඉගැන්වීමට හෝ ක්‍රීඩා, සංගම් වැනි විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකමක් සඳහා යොදා ගැනීමට අවස්ථාව තිබේ. සාහිත්‍ය හා ඉතිහාසය විෂයමාලාවට එක්ව තිබුණ ද, ඒ සඳහා වෙන් කර ඇති කාලය ප්‍රමාණවත් නොවන බව කිව යුතු ය.

වර්තමාන අධ්‍යාපනලාභීන් තුළ සාරධර්ම හා ආකල්ප පරිහානියක් දක්නට ලැබෙන බව නිතර අසන්නට ලැබේ. පාසලෙන් ආගමික අධ්‍යාපනය සඳහා යොමු නොකිරීම එයට ප්‍රධාන හේතුව වේ. ආගමික අධ්‍යාපනය සඳහා වෙන් කර ඇති කාලය ප්‍රමාණවත් නොවීමත්, එම විෂයය ද ප්‍රායෝගික ජීවිත සකස් කිරීමට වඩා විභාග කේන්ද්‍රීයව ඉගැන්වීමත්, බොහෝ පාසල්වල ආගම උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ ආකල්පවල ස්වභාවයත් එයට බලපා ඇති සාධක ලෙස පෙන්වා දීමට පුළුවන. පාසල තුළ ප්‍රායෝගික ජීවිතය හා සම්බන්ධ කර ගනිමින් උසස් ගුණාංග හා ආකල්ප සහිත ගුරුවරයෙකු මගින් ආගමික අධ්‍යාපනය ලබා දීමෙන් ශිෂ්‍යයා තුළ සාරධර්ම හා යහපත් ආකල්ප වර්ධනය කළ යුතු ය.

1.2.2 ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික ශ්‍රේණි සඳහා විෂයමාලාව

10-11 ශ්‍රේණි මෙම අවධියට අයත් වේ. මෙම අවධියේ දී විෂයයන් 9 ක් ඉගෙනීමට ශිෂ්‍යයන්ට සිදු වේ. 10-11 විෂයමාලාව හර විෂයයන් හා කාණ්ඩ විෂයයන් ලෙස කොටස් දෙකකට බෙදා ඇත.

හර විශයයන් 6 ක් මෙම විෂයමාලාවට අයත් වේ. කාණ්ඩ විෂයයන් යටතේ විෂය කාණ්ඩ තුනක් ඉදිරිපත් කර තිබේ. එක් කාණ්ඩයකින් එක් විෂයය බැගින් තෝරා ගෙන විෂයයන් තුනක් හැදෑරිය යුතු වේ. පළමු වරට නව විෂයමාලාව යටතේ අ.පො.ස. (සා.පෙළ) විභාගය 2008 වර්ෂයේ දී පැවැත්වීමට නියමිත ය.

1.5 රූප සටහන : 2007 යෝජිත 10-11 ශ්‍රේණි සඳහා වූ විෂයමාලාව

විෂයමාලාව

හර විෂයයන්

- ආගම
- සිංහල/දෙමළ භාෂාව හා සාහිත්‍යය
- ගණිතය
- ඉංග්‍රීසි
- ඉතිහාසය .
- විද්‍යාව

පළමු විෂය කාණ්ඩය (එකක් තෝරා ගත යුතු ය)

- භූගෝල විද්‍යාව
- පුරවැසි අධ්‍යාපනය හා ප්‍රජා පාලනය
- ව්‍යවසායකත්ව අධ්‍යයනය
- සම්භාව්‍ය භාෂා හා නූතන භාෂා

දෙවන විෂය කාණ්ඩය (එකක් තෝරා ගත යුතු ය)

- චිත්‍ර
- සංගීතය
- නැටුම්
- සාහිත්‍යය (සිංහල/දෙමළ/ඉංග්‍රීසි/අරාබි)

තෙවන විෂය කාණ්ඩය (එකක් තෝරා ගත යුතු ය)

- තොරතුරු හා සන්නිවේදන තාක්ෂණය
- කෘෂි හා ආහාර තාක්ෂණය
- ධීවර හා ආහාර තාක්ෂණය
- නිර්මාණකරණය හා තාක්ෂණවේදය
- ශිල්ප කලා
- ගෘහ ආර්ථික විද්‍යාව
- විද්‍යුත් ලේඛනකරණය හා ලඝුලේඛනය
- සෞඛ්‍ය හා ශාරීරික අධ්‍යාපනය
- සන්නිවේදනය හා මාධ්‍ය අධ්‍යාපනය

(2006/09 චක්‍රලේඛය ඇසුරිනි)

කාණ්ඩ විෂයයන් යටතේ ශිෂ්‍යයන්ට තම අඅවශ්‍යතා පරිදි තෝරා ගත හැකිවන සේ විෂයයන් රාශියක් ගොනු කර තිබීම දක්නට ලැබේ. මෙම ශ්‍රේණි සඳහා ද පුස්තකාලය සඳහා එක් කාලච්ඡේදයක්ද, වෙන් නොකරන ලද කාලච්ඡේද 3 ක් ද දැකිය හැකි ය. එම කාලච්ඡේද 3 විද්‍යාලයේ අභිමතය පරිදි යොදාගත හැකි ය. විදුහල්පතිවරයා පාසලේ අවශ්‍යතා හා සම්පත් අනුව එලදායී කටයුත්තක් සඳහා වෙන් නොකරන ලද කාලච්ඡේද යොදා ගැනීම

කෙරෙහි අවධානය යොමු කළ යුතු ය. 10-11 ශ්‍රේණි සඳහා කාල සටහනේ කාලය බෙදී ඇති ආකාරය 1.3 වගුවෙන් දැක්වේ.

1.3 වගුව : 10-11 ශ්‍රේණි සඳහා කාල සටහනේ විසිරීම

විෂයය		සතියකට වෙන් කළ යුතු කාල ඡේද ගණන	
		10 ශ්‍රේණිය	11 ශ්‍රේණිය
1	ආගම	2	2
2	සිංහල/දෙමළ භාෂාව හා සාහිත්‍යය	5	5
3	ගණිතය	6	6
4	ඉංග්‍රීසි	5	5
5	ඉතිහාසය	3	3
6	විද්‍යාව	6	6
7	පළමුවන විෂය කාණ්ඩය	3	3
8	දෙවන විෂය කාණ්ඩය	3	3
9	තෙවන විෂය කාණ්ඩය	3	3
10	පුස්තකාල භාවිතය	1	1
11	වෙන් නොකරන ලද කාල ඡේද	3	3
	එකතුව	40	40

(2006/09 චක්‍රලේඛය ඇසුරිනි)

වෙන් නොකරන ලද කාල පරිච්ඡේද ක්‍රීඩා, සාහිත්‍ය සංගම් වැනි විෂය සමගාමී කටයුතු සඳහා යොදා ගත හැකි බව චක්‍රලේඛයේ සඳහන් වේ. ඒ තුළින් ශිෂයන්ගේ කථිකත්වය, නිර්මාණශීලී චින්තනය වර්ධනය සඳහා පංති මට්ටමින් කථික තරග, විවාද තරග ආදිය මෙම කාලය තුළ දී සංවිධානය කළ හැකි ය.

ක්‍රියාකාරකම 5

21 වන සියවසට ගැලපෙන පරිදි ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලාව ප්‍රතිසංවිධානය කිරීමේ දී සිදු කළ යුතු යයි ඔබ සිතන ප්‍රතිසංස්කරණ කිහිපයක් ලියා දක්වන්න.

සාරාංශය.

ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාග් බෞද්ධ යුගයේ සිට 20 වන සියවසේ අගභාගය දක්වා විකාශනය වෙමින් සංවර්ධනය වූ, ශ්‍රී ලංකාවේ ක්‍රියාත්මක වූ විෂයමාලාව පිළිබඳ කරුණු අපි සංක්ෂිප්තව විමසා බැලුවෙමු. පැරණි යුගයේ දී ආගමික මුහුණුවරකින් යුතු විෂයමාලාවක් ද, යටත්විජිත සමයේ දී යටත්විජිත පරමාර්ථ මත සැකසුණු විෂයමාලාවක් ද ක්‍රියාත්මක වූ ආකාරය අපි විමර්ශනය කළෙමු. නිදහස් ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී සංකල්පයේ ව්‍යාප්තියත් සමඟම ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලාවේද යම් යම් ප්‍රගතිශීලී වෙනස්කම් සිදු වුව ද 1970 දශකය දක්වාම සමස්ත විෂයමාලාවේ සවිඥානක වෙනසක් සිදු නොවූ බව ද ඔබට පැහැදිලි වන්නට ඇත. 1970 - 80 දශකයේ ශ්‍රී ලංකා විෂයමාලා ඉතිහාසයේ පරිවර්තන අවධියක් සේ සැලකිය හැකිය. පූර්ණ පෞරුෂ වර්ධනයට අත්‍යවශ්‍ය දැනුම, ආකල්ප, කුසලතා විෂයමාලාවට ඇතුළු කිරීමට, සිසු අභිරුචිවලට හා වයස් මට්ටම්වලට ගැලපෙන පරිදි විෂයමාලාව සැකසීමට විවිධ ප්‍රයත්න ගන්නා ලදී. ද්විතියික මට්ටමේ දී විෂයමාලා විවිධාංගීකරණය සිදු කරන ලද අතර ජාතික සාමාජික අවශ්‍යතා හා ගැලපෙන පරිදි විෂයමාලාව තුළ විවිධ වෙනස්කම් සිදු කරන ලදී.

මෙලෙස විවිධ විසඳුම් අත්හදා බැලුවද ඒවා මුළුමනින්ම සාර්ථක වූ බවක් දක්නට නොලැබේ. එබැවින් 21 වන සියවසට ගැලපෙන පරිදි පාසල් විෂයමාලාවේ ප්‍රතිසංවිධානය කිරීමේ අභියෝගයට ශ්‍රී ලංකාව මුහුණ පා සිටී.

අරමුණු

පාඩම අධ්‍යයනය කිරීමෙන් පසු ඔබට පහත දැක්වෙන අරමුණු ඉටු කර ගත හැකි වනු ඇතැයි විශ්වාස කෙරේ.

i. ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලා විකාශය පිළිබඳ තොරතුරු ක්‍රමිකව ඉදිරිපත් කරයි.

ii. යටත් විජිත සමයේ ක්‍රියාත්මක වූ විෂයමාලාව පටු දේශපාලන හා ආගමික අරමුණු ඉටුකර ගැනීම කෙරෙහි යොමු වී තිබූ ආකාරය පහදයි.

iii. ශ්‍රී ලංකාව ස්වාධීනත්වය ලබා ගත් පසුව විෂයමාලාවේ සිදු වූ ප්‍රධාන වෙනස්කම් දක්වයි.

iv. 1972 'නවමග ප්‍රතිසංස්කරණ' මගින් සමස්ත විෂයමාලාව ප්‍රතිසංවිධානය වූ අයුරු පෙන්වයි.

v. විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණයන්හි 90 දශකයේ නව ප්‍රවණතා හඳුන්වයි.