Education Perspectives

Vol. 3 No. 2 July 2014

THE BI-ANNUAL JOURNAL OF THE
RESEARCH & DEVELOPMENT BRANCH
MINISTRY OF EDUCATION
SRI LANKA.

Education Perspectives
අධ්‍යාපන පර්යාලෝක
கல்வியின் நோக்குகள்

Vol.3 No.2 July 2014

ISSN 2279-1450

Research and Development Branch
Ministry of Education

CM 018693 - 1,500 (2014/09) Department of Government Printing

Sri Lanka

Education Perspectives

Guidance:

Mr. Anura Dissanayake, Secretary, Ministry of Education

Advisory Review Board:

Prof. M. Karunanithy
Department of Social Science of Education, Faculty of Education, University of Colombo

Dr. Shironica Karunanayake
Dean, faculty of Education, Open University of Sri Lanka, Nawala

Dr. G. Kodituwakku
Former Deputy Director General, Faculty of Planning & Research, National Institute of Education

Dr. T. Kalamany
Senior Lecturer, Department of Education, Faculty of Arts, University of Jaffna

Editor:

Ms. C.M.P.J. Tillakaratne

Education Perspectives is a bi-annual publication and publish articles in English, Sinhala & Tamil to promote education research in all three languages. It is published by the Research and Development Branch of the Ministry of Education, Sri Lanka. The views expressed by the authors are their own and do not necessarily reflect the policies of the Ministry of Education.

Copyright @ Ministry of Education, 'Isurupaya', Battaramulla.
ISSN 2279-1450

It is a condition of publication that research articles submitted to this journal have not been published and will not be simultaneously submitted or published elsewhere. By submitting a manuscript authors agree that the copyright for their article is transferred to the publishers, if and when the article is accepted for publication. The copyright covers the exclusive right to reproduce and distribute the article, including reprints, photographic microforms or any other reproductions without permission in writing from the copyright holder. The editor invites feedback on papers published in this journal. All correspondence should be address to the Editor, Education Perspectives, Research and Development Branch, Ministry of Education, 'Isurupaya', Battaramulla or to the following e-mail address j.tillakaratne@moe.gov.lk and a copy to j.tillakaratne@gmail.com

Notes for Contributors

"Education Perspectives" journal has been published since 2012 by the Research & Development Branch of this Ministry based on the specific objectives of promoting innovative practices, targeting quality in the education system, modernization and to disseminate research findings, with the intention of developing research skills.

"The education system should not be focused on the next ten years but should be focused on the next century (Mahinda Chinthana 2010 p. 72)".

The time has come to change traditional ways of writing in terms of innovative futuristic thinking. The responsibility of implementing education effectively by restructuring policies to meet the requirements of the changing world, the fundamental principle of education, has been assigned to the Ministry of Education. Education should be designed in such a way that the school system is converted to a human capital base in order to reach a knowledge based economy. Such an environment should be created in which children can develop their potentials and learn the competencies to co-exist in an ambience of peace & harmony. It is expected to build a competitive work force through technical education and skill development, by introduction of technology stream for A/L students under the 1000 secondary school program and to build a modernized economy through science and technological innovations. Accordingly, publication of research papers on current topics regarding educational targets for 2020 along with proposed interventions is a prerequisite. Otherwise, this journal will inevitably be an unnecessary financial burden on the system brought out purely for the purpose of publishing letters of officers, with their promotions as the intention.

Therefore, papers on the following timely topics can be submitted in all three languages (English, Sinhala & Tamil). As such all education officers, in Service Advisors, Teachers and all researchers are encouraged to provide research papers, research review papers based on future targets under the following topics for publication in the future journals. Program for redesigning 1000 secondary schools in order to prepare students to face up to the challenges of the 21st century, the Child Friendly School Network—5000, restructuring of primary education parallel to the previous program, distant educational programs which open new educational avenues of education to students, 1000 language laboratory program to pave the way for the popularization of the international languages among rural children. This publication also remains open for innovative approaches to education.

Anura Dissanayake

Secretary/Ministry of Education

ලිපි සම්පාදකයින් සඳහා උපදෙස්

පාසල් පද්ධතියේ ගුණාත්මක බව සංවර්ධනය කර තහවුරු කිරීම සඳහා ක්‍රියාත්මක කෙරෙන කළමනාකරණ ව්‍යවහාර හා නවීකරණ, ශාස්ත්‍රීය ලිපි ලෙස ලේඛනගත කිරීම ද පර්යේෂණ නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීම සඳහා පර්යේෂණ අනාවරණ එළි දැක්වීම ද යන සුවිශේෂී අරමුණු මුල් කරගෙන ["අධ්‍යාපන පර්යාලෝක" සඟරාව] අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ පර්යේෂණ හා සංවර්ධන ශාඛාව, 2012 වසරේ සිට පළ කර ඇත.

''පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රමය අරමුණු ගත විය යුත්තේ ඉදිරි සංවර්ධන දශකය සඳහා නොව සියවසක් දුර යා හැකි අයුරිනි'' (මහින්ද චින්තන -2010 පිටුව 68).

මෙතෙක් කල් සම්ප්‍රදායික මාතෘකා යටතේ කරන ලද අනාවරණ වෙනස් කිරීමට දැන් කාලය එළඹ ඇත. අධ්‍යාපනයේ මූලික පරමාර්ථය වන වෙනස් වන ලෝකයට සරිලන ලෙස අධ්‍යාපනය ප්‍රතිනිර්මාණය කරමින්, ඵලදායී ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීමේ වගකීම, අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට පැවරී තිබේ. දැනුම් ආර්ථිකයක් උදෙසා මානව ප්‍රාග්ධන පදනම ලෙස පාසල් පද්ධතිය පරිවර්තනය කර සියලු ජාතීන්ට සහජීවනයෙන් ජීවත් වීමට හැකි පසුබිමක් අධ්‍යාපනයෙන් සකස් කළ යුතු ය. ද්විතීයික පාසල් 1000 වැඩ සටහනින්, මහින්දෝදය තාක්ෂණ විද්‍යාගාර, තාක්ෂණ විද්‍යාපීඨ ඇති කිරීමෙන් තාක්ෂණික අධ්‍යාපනය හා නිපුණතා සංවර්ධනය තුළින්, තරගකාරී ශ්‍රම බලකායක් ගොඩ නැංවීමට ද විද්‍යා හා තාක්ෂණ නවෝත්පාදන හරහා නවීන ආර්ථිකයක් ගොඩ නැංවීමට ද අපේක්ෂිත ය. ඒ සඳහා මෙම පර්යේෂණාත්මක සඟරාවෙන් 2020 ආර්ථික හා අධ්‍යාපනික ඉලක්ක, මැදිහත්වීම්, යෝජනා පිළිබඳ ව පර්යේෂණාත්මක හා කාලීන මාතෘකා යටතේ ලිපි පළ වීම අත්‍යවශ්‍ය ය. එසේ නැත්නම් මෙම කෘතිය හුදෙක් නිබන්ධන පළ කරන නිලධාරීන් හට සේවා උසස්වීම සඳහා පළ කර ගත යුතු ලිපි පළ කිරීම සඳහා වූ අනවශ්‍ය මූල්‍ය වියදමක් බවට පත්වනු ඇත.

එම නිසා පහත සඳහන් කාලීන මාතෘකා යටතේ ලිපි භාෂා තුනෙන් ම ඉදිරිපත් කළ හැකිය. 21 වන සියවසේ අභියෝග උදෙසා සිසුන් පෙළ ගැසීමට ප්‍රතිනිර්මාණ කෙරෙන ද්විතීයික පාසල් 1000 වැඩ සටහන, එම වැඩ සටහනට සමගාමී ව වඩාත් ඵලදායී ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයක් ස්ථාපිත කිරීම උදෙසා ප්‍රතිනිර්මාණය කෙරෙන ළමා මිතුරු පාසල් ජාලය - 5000, නව අධ්‍යාපනික මංපෙත් සිසුන්ට විවර කෙරෙන දුරස්ථ අධ්‍යාපන වැඩසටහන්, ජාත්‍යන්තර භාෂා ප්‍රචලිත කිරීම උදෙසා ග්‍රාමීය දරුවන්ට මංපෙත් විවර කෙරෙන භාෂාගාර 1000 වැඩසටහන වැනි මාතෘකා යටතේ අනාගත ඉලක්ක මුල් කර සැකසුණු පර්යේෂණ ලිපි, පර්යේෂණ සමාලෝචන ලිපි, ඉදිරි අධ්‍යාපන පර්යාලෝක සඟරාවල පළ කිරීම සඳහා ලබාදෙන මෙන් අධ්‍යාපන නිලධාරීන්, ගුරු උපදේශකවරුන්, ගුරුවරුන් සහ පොදුවේ සියලු පර්යේෂකයින්ගෙන් ඉල්ලා සිටිනු ලැබේ. නවීකරණ මැදිහත්වීම් සඳහා ද මෙම පර්යේෂණ සඟරාව විවෘතය.

අනුර දිසානායක
ලේකම්
අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය.

Page No.

Contents

1. Satisfaction of Teachers and Principals on Professional Development Services at Zonal – Level: Special Reference to Zonal Education Office - Mannar — 01
   S. Muralitharan, Director of Education, Ministry of Education, Battaramulla
   I. Kailasapathy, Development Officer, Zonal Education Office, Mannar

2. A study on the Quality of the Methods Adopted daring the teaching. Learning Process in Developing Competencies Related to Literacy at the key stage in Primary Education S. A. P. S. Jayamaha (SLEAS) — 09

3. ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයේ තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ සිසුන්ගේ සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය කරා සංවර්ධනයේ දී භාවිත කරන ඉගෙනුම් - ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේදවල ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක් — 11
   එස්. ඒ. පී. එස්. ජයමහ, සහකාර අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ, කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාලය, කුරුණෑගල

4. A Profile about Student's Discipline — 29
   K. V. Sudarma Harischandra

5. යහපත් සිසු විනය පිළිබඳ පැතිකඩක් — 31
   කේ. වී. සුදර්මා හරිස්චන්ද්‍ර, විදුහල්පතිනි, දෙපානම ධර්මපාල කනිෂ්ඨ විද්‍යාලය, බොරැල්ල පාර, පන්නිපිටිය

6. Single Parent Family and Educational Achievement — 45
   Ramani Renuka Ranatunga, WP/ Jaya/Sri Indrajhothi Vidyalaya Battaramulla

7. තනි මාපිය පවුල සහ අධ්‍යාපන සාධනය — 47
   රමණී රේණුකා රණතුංග, විදුහල්පතිනි, ශ්‍රී ඉන්ද්‍රජෝති විද්‍යාලය, බත්තරමුල්ල

8. Study on Special Teacher Requirements for Multi Grade Teaching — 71

9. බහු ශ්‍රේණි ඉගැන්වීම සඳහා වූ විශේෂ ගුරු අවශ්‍යතා පිළිබඳ අධ්‍යයනයක් — 73
   ඩබ්. ඒ. විමලසේන, නියෝජ්‍ය විදුහල්පති, සෙනරත් පරණවිතාන ජාතික පාසල, උඩුගම්පල

10. A study on Students attendance in Jaffna District Schools — 89
    Kadampeswaran Manimarrphan, Assistant Director of Education, Provincial Department of Education, Nothern Province

11. யாழ் மாவட்டப் பாடசாலைகளில் மாணவர்களின் வரவு — 91
    கடம்பேஸ்வரன் மணிமார்பன், உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர், மாகாணக் கல்விதிணைக்களம், வடக்கு மாகாணம்.

12. Article Review (Vol.3, No. 1 - January 2014) — 107
    Dr. S. B. Ekanayake, Former Basic, Education Advisor, UNESCO/UNHCR Central Asia

13. Inspirational Quotes — 111

14. Chief Seattle's letter — 113

Satisfaction of Teachers and Principals on Professional Development Services at Zonal Level: Special Reference to Zonal Education Office – Mannar

I. Kailasapathy,
Development Officer
Zonal Education Office, Mannar
Ikailaspathy@gmail.com
&

S. Muralitharan
Director of Education
Ministry of Education
Battaramulla
muralilive@gmail.com

Abstract

The study is aim to measure professional development service quality and identifies the constraints, which the Zonal education office faces to deliver quality professional development service to the teachers and the principals in the Mannar Zone. Data for the study were collected through the aid of questionnaires based survey consisting of 299 teachers and principals from 20 schools. Simultaneously semi-structured interview was conducted with DDEs, ADEs and ISAs. Simple statistical techniques such as mean and standard deviation were used. The result reveals that level of satisfaction of the teachers and the principals is moderate on the responsiveness (M = 3.19) and the tangibility (M = 3.23) and level of satisfaction of the teachers and principals are dissatisfied with the empathy (M = 2.99). The overall satisfaction level is moderate (M = 3.13). It indicates that overall service quality of professional development service is moderate because there are constraints such as lack of mechanism for identify needs and monitoring the programme, lack of fund and lack of commitment of the staff to provide quality professional service to the teachers and the principals.

***Key words**: Service Quality, Professional development, satisfaction of customers*

1.0 Background

In a rapidly changing world, many of the educational transactions taking places between the teacher and the student are fast becoming obsolete. The broader societal challenges for schooling has increased the complexity and demanding nature of teachers' work, and requires radical rethinking of how we prepare teachers for the classroom (Ministry of Education, 2012b). The Provincial Department of Education and Zonal Education Office play very important roles to provide essential professional development service to teachers and principals in educational systems of Sri Lanka. A Zonal Education office is main body to carry out all administration and monitoring activities of schools and administrating teachers

and principal in the Zone. The functions of zonal education office are categorized personnel management functions and academic functions. The main academic functions of the zonal education office are academic support for principals, facilitation of continuing teacher development, supporting schools to enhance learning and soft skills of students and academic support to divisions for their task (Ministry of Education, 2012a). The professional development service includes conducting seminar, training programmes, quality circle, school based development of teachers and supporting teachers and principals to preparing teaching and learning tools, supervision and monitoring. The professional development is critical for improving and maintaining teacher quality and the effect flows on into the classroom (Phillips, 2008).

In the study, the Zonal Education Office-Mannar was selected, where students, who qualified from G.C.E O/L level to study Maths and Science stream in A/L, were not increased yet, and number of student failed in all subject in G.C.E (A /L) level increased in the Mannar Zone (ZEO, 2013). Ross, Bruce and Hogaboam (2006) found that a significant increase in student achievement by providing quality and intensive professional development to teachers continually ; therefore, this study aim to measure professional development quality through satisfaction level of teachers and principals and identify the constraints which the Zonal Education Office encounters to deliver quality professional development service.

2.0 Literature Review

The term "teacher development" has two general meanings, depending on how "development" is defined. Teacher development can mean activities, such as workshops and graduate coursework, meant to develop teachers' professional abilities. Teacher development may also mean the natural process of development that teachers undergo during their careers; this describes a personal process. Core features of professional development activities that have significant, positive effects on teachers' self –reported increases in knowledge and skills and changes in classroom practice: focus on content knowledge, opportunities for active learning and coherence with other learning activities (Garet, Porter, Desimone, and Birman, 2001). Hiebert (1999) found that fruitful opportunities to learn new teaching method share several core features: ongoing (measured in years) collaboration of teachers for purposes of planning with the explicit goal of improving students' achievement of clear learning goals. Further, Garet et al. (2001) also supported Hiebert's concepts. The sustained and intensive professional development is more likely to have an impact rather than shorter professional development and result also indicate that professional development that focuses on academic subject matter (content), gives teachers opportunities for "hand- on" work (active learning) and integrated into the daily life of the school (coherence), is more likely to produce enhanced knowledge and skills. Lessing and Witt (2007) studied to determine how teachers' satisfaction as well as a change to more positive attitudes about quality

professional development. Teachers were satisfied because quality professional developments (QPD) gave personal value for them, helped to improve their work life, provide knowledge, developed excellence and efficiency and contributed change in existing traditional teaching habits. Amudha and Vijay (2007) found that customers' satisfaction was taken as yardstick to measure quality of service; therefore, the service quality model is selected for measure quality of professional development service.

While several models have been put forward to measure service quality, one of the best known is the SERVQUAL scale or Gap model. The model defines service quality in terms of the discrepancy or gap between the customers' expectation and their perception (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985). In a later formulation of the model, the ten dimensions were reduced to five dimensions. Tangibles, reliability and responsiveness remained distinct dimensions, whereas, competence, courtesy, credibility and security are subsumed into assurance, and access, communication and understanding the customer were subsumed into empathy (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1998). An explanation of the five dimensions can be seen below

Reliability: The ability to perform the promised service dependably and accurately.

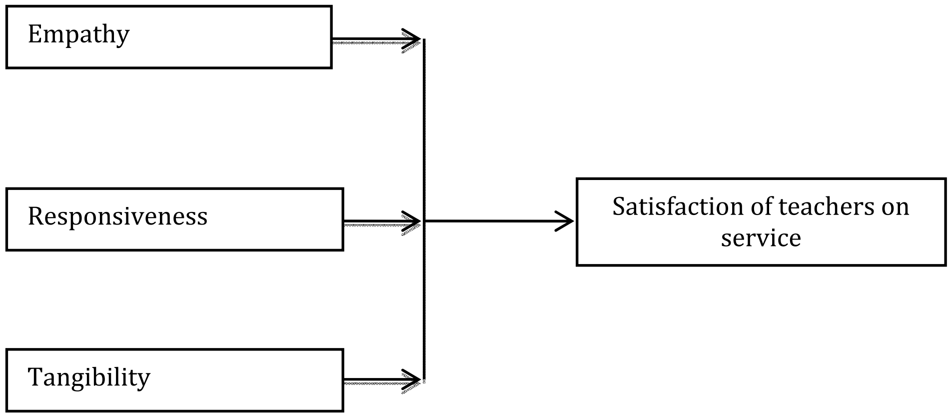
Responsiveness: The willingness to help customers and to provide prompt service.

Assurance: The Knowledge and courtesy of employees as well as their ability to inspire trust and confidence.

Empathy: The provision of caring, individualized attention to customers.

Tangibility: The appearance of physical facilities, equipment, personnel and communication materials.

Gunathilake (2014) carried out a study to assess the impact of service quality on the level of customers' satisfaction in Public and Private sector bank in Sri Lanka. The SERVQUAL model was used for identify the satisfaction of customers. The result was found that human related factors of perceived service quality (reliability, responsiveness, assurance and empathy) have a great impact on customers' satisfaction than that of the non human related factor tangibility. Suki (2013) aimed to examine the correlation of hotel service with tourists' satisfaction. The finding indicated that dimensions of service quality were significantly correlated with satisfaction of tourists. The one of the dimensions of service quality is responsiveness which is highly significant than other dimension on tourists' satisfaction. Responsiveness is related to the willingness of the employees to assist guests and provide prompt service. The SERVQUAL model is suitable for measuring service quality and teachers and principals' satisfaction in the Zonal Education Office –Mannar. From the SERVQUAL model, Tangibility, Responsiveness and Empathy were selected for this study.



Figurer 2.1 conceptual model of measuring service quality

Source : Developed model based on model developed by Paraduraman et al. (1988)

Quality is one of the desired attributes of outcomes produced by organizations, and it is always used as a qualifier in describing some product or service, i.e. high-quality products, high-quality education, high-quality art, high-quality health care, high quality service. It is merely an attribute of what organizations were interested in accomplishing (Winn and Cameron, 1998). Service quality is the delivery of excellent or superior service relative to customer expectations (Tripathi, 2013). Kotler (2003) defined satisfaction as a state felt by a person who has experience performance or an outcome that fulfil his or her expectation. Satisfaction is a function of relative level of expectation and perceives performance.

3.0 Research methodology

The study is planned to follow a survey research method, using both quantitative and qualitative approaches. Questionnaire and interview methods are employed for data collection. The random sample was selected based on 95 % confidence interval. A total sample size is 305, which included 60 principals, 10 deputy principals and 235 teachers from selected 20 schools. Questionnaires which is five point likert scale, (fully dissatisfied=1, dissatisfied=2, moderate=3, satisfied= 4 and fully satisfied =5) designed for measuring satisfaction of teachers and principals. Semi-structured interviews were conducted with DDEs, ADEs and ISAs to identify the constraints, which they face when they provide professional development service to the teachers and secondary data were collected from statistical handbooks. Data ware analysed quantitatively and qualitatively. Simple statistical techniques such as mean and standard deviation were used to explain quantitative data.

4.0 Findings

The sample size of the study is 305 but 299 respondents who are 44 principal, 16 deputy principals and 236 teachers, respond to the questionnaires from 20 schools in Mannar Zone.

Table: 4.1

Level of teachers and principals' satisfaction on dimension of service quality

Components	Mean	Std. Dev.	N
Tangibility	3.23	.896	299
Responsiveness	3.19	.779	299
Empathy	2.99	.824	299
Average mean value	3.13		

Source: Survey data

In the above table: 4.1, the overall average mean value of teachers and principals' satisfaction on professional development is close to 3 (3.13). The overall average mean value indicated that professional development service delivered was moderate level at the Zonal Education Office-Mannar. According to finding, satisfaction level of teachers and principals was on Empathy-2.99, Responsiveness- 3.19, and Tangibility-3.23. It appeared that the score for empathy is lower than the responsiveness, followed by Tangibility. The results suggest that Empathy need to be improved than others.

Empathy means the provision of caring, individualized attention to the customer. In this finding, the components- individual attention, understanding client, service appropriate for stakeholder's needs and access (staff, service & information) of value was less than 3. The teachers and principals are not satisfied because Zone did not give individual attention (2.86) to them and they did not understand the teachers and principals specific needs (2.91). Services were not appropriate for teachers and principals' need and time allocation for providing service was not suitable to teachers and It indicated that the empathy in service are not satisfied by teachers and principals.

Another important component of the service quality dimension is responsiveness (3.19) which is close to value 3.Responsiveness is the willingness to help customers and providing prompt service. All the components such as communication prompt attentions, willingness to help and flexibility in professional development service was not above value 4. The communication with teachers was moderately satisfied. Prompt attention was not given to teachers required services. Further employees of zone were not willingness to help teachers who had interested to improve their professional development and they are not flexible to provide service to the teachers.

Tangibility (3.23) was also close to value 3. These components also need to be improved to achieve the required professional development skill to teachers in modern world. The teachers and principals are dissatisfied with empathy and moderate satisfied with responsiveness. The empathy and responsiveness are human related factors. The finding concurred with (Suki, 2013 and Gunathilaka, 2014). Gunathilaka (2014) focus their attention especially on human related factors rather than on more physical facilities.

Semi-structured interviews were conducted with 3DDEs, 4ADEs and 3ISAs to identify the constraints, which they face when they provide professional development service to the teachers. The constraints were view through one circle of professional development: identifying, planning, implementing and monitoring and evaluation. In the identifying phase, one of first constraint was that lack of tools or mechanism to identify needs or gaps of professional development. Second constraint was no reporting systems to communicate gaps from schools level to zone and proper databases were not maintained to update the requirement. Third constraint was that the teachers were reluctant to express their lack or need. In the planning phase, constraint was that evidences were unavailable for planning on professional development. In the implementing phase, one of main constraint was that financial resources were insufficient, implementation of strike procedures on it and shortage of staff. Another constraint is that teachers and principals are not interested on professional development process. In the monitoring and evaluation phase the first constraint was lack of result based monitoring and evaluation systems at zonal level. The second constraint is lack of commitment of zonal staff to monitor properly application of knowledge and skill which teachers received from professional development programme.

5.0 Conclusion and Recommendations

Based on finding and discussion, it is concluded that overall service quality of professional development service of Mannar zonal education office is moderate level because it faces many challenges such as lack of mechanism for identify needs and monitoring the programme, lack of fund and commitment of staff to provide quality professional service to the teachers and the principals.

Based on findings, recommendations were developed to overcome the constraint, provide quality professional development service and increase student performance. One of main recommendation is that student based teacher development concepts should be adopted : requirement of students in a particular subject at schools level need to be identified and based on findings , professional development activities should be designed and implemented suited to students' needs. Another is that training Unit which should be established at zonal level focuses on professional development of the teachers. The employees of zone should be trained to identify the gaps of professional

development at schools level and monitor based on result or performance of students. The third recommendation is financial allocation should be allocated as pool for main subject in addition to the annual allocation because annual allocation is made based on annual planning ; therefore, it is difficult to change programme or use another programme. The final one is that specialized or senior teachers should be transferred assignment basis from schools to schools or zone to zone or District to District.

References

Amudha, R. and Vijaya, B. C. (2007).Service quality in banking with special reference to ICICI Bank Ltd. Tiruchirappalli District. *Asia Pacific Business Review*, Vol. 3(2), 18-26.

Garet, M.S., Porter, C. A., Desimone, L. & Birman, F.B. (2001).What makes professional development effective ? results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal* Vol.38(4), 915-945. ULR: http://www.jstor.org/stable/3202507 (Last accessed. 23.12.2013).

Gunathilaka, M.M.L.C. (2014). Impact of service quality on the level of customer satisfaction in Public and private sector Bank, Reshaping Management and Economic Thinking through Integrating Eco-Friendly and Ethical Practices, Proceedings of the 3rd International conference on Management and Economics, 26-27 February 2014, Faculty of Management and Finance, Univesity of Ruhuna, Sri Lanka.

Hiebert, J. (1999). Relationships between research and the NCTM standards. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol.30, No1, pp 3-19.

Kotler, P. (2003). Marketing Management, 11th Edition, India, Pearson Education Singapore (Pte Ltd.).

Lessing, A & Witt, D.M. (2007).The value of continuous professional development teachers' perceptions. *South African Journal of Education* Vol.27 (1), 53-67.

Ministry of Education (2012a). Education Sector Development Framework and Programme-II (ESDFP-II); 2012-2016.

Ministry of Education (2012b).Guide Book on school based teacher development.

Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., & Berry, L.L. (1988).SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, Vol.64 (1), 12-40.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L.L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing,* Vol. 49 (4), 41-50.

Phillips, P.(2008).Professional development as a critical component of continuing teacher quality. Australian Journal of Teacher Education, 33(1). ULR: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n1.3 (Last accessed 10.03.2014).

Ross, A.J., Bruce, C. & Hogaboam, G. A. (2006). The impact of a professional development programme on student achievement in Grade 6 Mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education* Vol.9, 551-577. ULR; http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10857-006-9020-x#page-1 (last accessed 30.12.2013).

Tripathi, S. (2013).An empirical study- awareness of customers on service quality of public sector banks in Varanasi. *Journal of Business Management and Social Science Research* Vol.2, No.1, pp 24-29. ULR: http://www.jstor.org/stable/40604195, (Last accessed 06/04/2013).

Suki, N.M.(2013).Examining the Correlation of Hotel Service Quality with Tourists Satisfaction, World Applied Science Journal,Vol.21,No.12,pp 1816-1820. ULR: 10.5829/idosi.wasj.2013.21.12.657, (Last accessed 2/8/2013).

Winn, A. and Cameron, D. (1998).Organizational quality; an examination of the Malcolm Baldrige national quality framework. *Research in Higher Education*, Vol.39 (5), 491-512. ULR: http://www.jstor.org/stable/40196305, (Last accessed 06/04/2013).

Zonal Education Office-Mannar (ZEO).(2013). Statistical report.

A Study on the Quality of the Methods Adopted during the Teaching-Learning Process in Developing Competencies Related to Literacy at the Key Stage 3 in Primary Education

S.A.P.S. Jayamaha
(SLEAS)

Abstract in English

The objective of this research was to study the quality of teaching-learning methods adopted in developing competencies related to literacy during the key stage 3 of primary education. The study focused on the teacher as a planner of the teaching-learning process and the teaching-learning methods adopted in implementation of the mother tongue curriculum in key stage 3. Student participation in the teaching-learning process and the attainment of competencies related to literacy within a given time period was also assessed. The case study design was adopted as it was necessary to study the teaching-learning process in detail. The sample schools were selected from Alawwa Education Division of the Giriulla Education Zone. Schools from both urban, rural localities were selected. Thus the sample comprised of seven grade -5 teachers' class. Collection of data was by keeping field notes, administering questioners to teachers, interviewing the teachers and assessing student competencies by the use of a range of tools. Cross case analysis is presented on a thematic structure developed through detailing out the teaching-learning process. Literacy assessments were analyzed using quantitative methods while the steps in the teaching-learning process were analyzed qualitatively. An improvement in literacy was shown during the first school term in which the study was conducted when compared with the assessment made at the entry to the key stage 3. However the degree of improvement was not satisfactory when the measurement of specific competencies was studied in depth. Added to this parallel assessments made by the teachers were always found to by over estimations thus indicating problems related to implementation of a system of competency-based education. The teacher personality and a range of other at the teaching-learning process was analyzed using a qualitative approach. According to syllabus and term plan was satisfactory. Time management, lesson development, teacher personality, student motivation, strategies, assessment strategies were somewhat satisfactory. However, teaching methods adopted were at an unsatisfactory level with lack of preparation and lesson planning. Adoption of teacher centered strategies, lack of innovative teaching aids, limited opportunities for peer learning, emphasis on desk work and playing less attention towards low achievers. The outcomes of the study lay out a range of aspects that needs to be improved in the teacher's role in fostering literacy. A number of recommendations are made for teacher development and supervision of the teaching-learning process by zonal as well as at school level.

Key words :- Literacy, Competency, Qualitative

ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයේ තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ සිසුන්ගේ සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය කරා සංවර්ධනයේ දී භාවිත කරන ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේදවල ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්

එස්. ඒ. පී. එස්. ජයමහ
සහකාර අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂ
කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාලය
කුරුණෑගල

සංක්ෂිප්තය

ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයේ තුන් වන ප්‍රධාන අවධියේ සිසුන්ගේ සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය කරා සංවර්ධනයේ දී භාවිත කරන ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේදවල ගුණාත්මකභාවය සොයා බැලීම පර්යේෂණ අරමුණ විය. පළමු ව ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලියේ දී සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය සංවර්ධනය සඳහා යොමු වන සිසු ක්‍රියාකාරිත්වය ද දෙවනුව සිසු සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්ව සංවර්ධනය සඳහා යොමු වන ගුරු ක්‍රියාකාරිත්වය ද විමසා බැලුණි. සහේතුක නියැදිකරණයෙන් ගිරිඋල්ල අධ්‍යාපන කලාපයේ අලව්ව අධ්‍යාපන කොට්ඨාසයෙන් පාසල් 7 (1 AB නාගරික පාසල් 1, 1 C නාගරික හා ග්‍රාමීය පාසල් 2, 2 වර්ගයේ නාගරික හා ග්‍රාමීය පාසල් 2, 3 වර්ගයේ නාගරික හා ග්‍රාමීය පාසල් 2) තෝරා ගෙන ප්‍රත්‍යේක අධ්‍යයන කරන ලදී. 5වන ශ්‍රේණි ගුරු භවතුන් 7 දෙනෙකුත් එක් පාසලකින් 5වන ශ්‍රේණියෙන් අහඹු ලෙස තෝරා ගත් සිසුන් 5 දෙනා බැගින් සිසුන් 35 දෙනකුගෙනුත් ගුරු-සිසු නියැදිය සමන්විත විය. දත්ත රැස් කිරීමට නිපුණතා විශ්ලේෂණ වාර්තා, අත්‍යවශ්‍ය ඉගෙනුම් නිපුණතා තක්සේරු වාර්තා, සකස් කළ තක්සේරු උපකරණ සූදානම් සටහන්, අධීක්ෂණ වාර්තා, ශිෂ්‍යචර්යා සටහන්, ශිෂ්‍ය අභ්‍යාස පොත් ද ගුරු ප්‍රශ්නාවලී-සම්මුඛ සාකච්ඡා හා නිරීක්ෂණ ආකෘති ද, භාවිත කෙරිණි. දත්ත විශ්ලේෂණය සාක්ෂරතා නිපුණතාවලට අදාළ ව හා තේමා අනුව පාසල් 7 හරහා හරස් විශ්ලේෂණයෙන් (Cross-Case Analysis) ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක ප්‍රවේශ දෙකෙහි සංකලනයෙන් කරන ලදී. ප්‍රාථමික තුන් වන ප්‍රධාන අවධියේ සිසුන්ගේ සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්ව මට්ටම පිළිබඳ ව ගුරු හා පර්යේෂක තක්සේරුවෙහි වෙනසක් පෙනුණි. සිසු සාක්ෂරතා ඉගෙනුම් නිපුණතා ප්‍රවීණත්ව මට්ටම කරා ගෙන ඒමේ දී ගුරුවරයාගේ දායකත්වයට අදාළ ගුරු සූදානම, කාල කළමනාකරණය, පාඩම සංවර්ධනය, ගුරු පෞරුෂය, අභිප්‍රේරණය, අවධානය රඳවාගැනීම, කාර්යය නැඹුරු බව, තක්සේරු ක්‍රම භාවිතය තරමක සතුටුදායක මට්ටමක විය. එහෙත් පාඩම් ප්‍රවේශය, අධාරක භාවිතය, පාඩම් සැලසුම් ලිවීම, පන්තිකාමර කළමනාකරණය, උචිත ඉගෙනුම් ක්‍රමෝපාය භාවිතය හා සිසු-සිසු ක්‍රියාකාරකම්, ප්‍රවීණත්වයට නොපැමිණි සිසුන් සඳහා ප්‍රතිකාර්යය වැඩසටහන් වඩාත් සංවර්ධනය විය යුතු ය. අභ්‍යන්තර හා බාහිර අධීක්ෂණය, ගුරු පුහුණුව, ගුරුවරයා පර්යේෂණ කාර්යයයේ නිරත වීම වැඩි දියුණු කළ යුතු ය.

මුඛ්‍ය වචන - සාක්ෂරතාව, නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය, ගුණාත්මකභාවය.

1.0 ගැටලුව හැඳින්වීම

ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සඳහා වෙන්කර ඇති, විධිමත් අධ්‍යාපනයට ශක්තිමත් අඩිතාලම වැටෙන, මුල් වසර පහ දරුවකුගේ ජීවිතයේ වැදගත් ම කාල සීමාව නිසා මේ කාලය වඩා ඵලදායී ව හා සැලසුම් සහගත ව ගොඩ නැංවිය යුතු ය. ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම ද "1-5 දක්වා ශ්‍රේණිවලින් සෑදුණු ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අවධිය ළමා ජීවිතය හැඩ ගස්වන භෞතික, මානසික, චිත්තවේගී හා සමාජ සංවර්ධනයට පදනම වැටෙන අවධිය ලෙස" දක්වා ඇත (NEC, 1995 p . 9).

කෙනකුට ඵලදායී ජීවිතයක් ගෙන යාමට, සාර්ථක අඛණ්ඩ ඉගෙනුමක් උදෙසා මූලික නිපුණතා ලැබෙන්නේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයෙනි. සියලු නිපුණතා අත්පත් කර දීමටත්, සිසු පෞරුෂය වර්ධනය කිරීමටත්, සාක්ෂර නිපුණතා ඉහළ නැංවිය යුතු ය. ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අවධියේ දරුවකු නිපුණතා රැසක් අත්පත් කර ගන්නේ යැයි අපේක්ෂා කෙරෙන අතර, මෙම නිපුණතා අතර ප්‍රමුඛස්ථානයක් හිමි වනුයේ සන්නිවේදන නිපුණතාවලට ය. මෙම අධ්‍යයනයෙන් සන්නිවේදන නිපුණතාවලින් සාක්ෂරතාව අත්පත් කර ගැනීම කෙරෙහි අවධානය යොමු කෙරේ.

කාරියවසම් (1995:15) අනුව සාක්ෂරතාව අර්ථවත් සංවර්ධන ප්‍රයත්නයක පූර්ව අවශ්‍යතාවකි. සංවර්ධනය සඳහා සහභාගිත්වය, නිෂ්පාදනය වැඩිකර ගැනීම, සෞඛ්‍යසම්පන්න භාවය ඇතිකර ගැනීම හා දුප්පත්කම පිටුදැකීම සඳහා සක්ෂරතාව අනිවාර්ය වේ. විජේතුංග (1996:142) අනුව පිනේන්ද්‍ර මොහාන් දක්වනුයේ මානව ඉතිහාසය තරම් දිගු ඉතිහාසයක් භාෂාවට ඇති බවයි. එසේ ම මිනිසා විවිධ මාධ්‍යයන්ගෙන් ප්‍රකාශන ශක්තියේ ප්‍රතිභාව ලබා ඇත්තේ ද භාෂාවෙනි.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය (2003:11) සහ පෙරේරා (2001) සාක්ෂරතා නිපුණතාව පිළිබඳ නව අර්ථකථනයක් ගෙනහැර දක්වයි. එදා නිරක්ෂරතාව යන්නෙන් අකුරු කියවීමට ලිවීමට නොහැකිභාවය යන්න ප්‍රකාශ විය. එහෙත් වර්තමානයෙහි මේ සංකල්පයෙහි නිම් වළලු පුළුල් වී ඇත. තව ද, කියවීම තුළ තර්කනය, විචක්ෂණභාවය දැක්වීම, පරිගණක සාක්ෂරභාවය දක්වා අර්ථකථනය පුළුල් කෙරේ. මෙයින් ද විසිඑක්වන සියවස අභියෝගයන්ට මුහුණ දිය හැකි පරිපූර්ණ පෞරුෂයකින් හෙබි දරුවකුට අවශ්‍ය නිපුණතා ලබා ගැනීම සඳහා සාක්ෂරතාවේ වැදගත්කම හෙළි වේ.

මහ බැංකු වාර්තාව (1998, 1999) "අධ්‍යාපනයේ හා සංවර්ධන ක්‍රමෝපක්‍රම යන දෙකෙහි ම ඉලක්කය වන ව්‍යවහාරික සාක්ෂරතාව ඇති වන්නේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අවධියේ දී ඉගැන්වෙන භාෂාව, ගණිතය යන විෂයයන්හි ගුණාත්මක භාවය දියුණු කිරීමේ ප්‍රතිඵලයක් වශයෙනි" යි ලෝක බැංකුව (1975) සඳහන් කර ඇති බව දක්වයි.

1990 මාර්තු මාසයේ දී තායිලන්තයේ ජොම්තියන් (Jomtien) නගරයේ දී රටවල් 155ක සහභාගිත්වයෙන් "සැමට අධ්‍යාපනය" තේමා කරගත් ලෝක අධ්‍යාපන සමුළුවේදීත් අවශ්‍ය ඉගෙනුම ලෙස හඳුන්වා දී ඇත්තේ ද මූලික හෙවත් ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයයි. මෙම සමුළුවේ දී ලෝක අධ්‍යාපන ගැටළු බවට පත් වී තිබුණේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශවීමේ අවස්ථාව නොමැතිකම මෙන්ම සාක්ෂරතාව නොමැතිවීම ය. ඒ අනුව දශ ලක්ෂ 60ක් පමණ බාලිකාවන් ද ඇතුළුව දශ ලක්ෂ 100කට අධික ළමයින් සංඛ්‍යාවක් ප්‍රාථමික පාසලකට පය තබා නොතිබිණි. දශ ලක්ෂ 960කට අධික වැඩිහිටි ජන සංඛ්‍යාවකට සාක්ෂරතාව නොමැති විය. ළමයි දශ ලක්ෂ 100ක් සහ ගිණිය නොහැකි වැඩිහිටි ජන සංඛ්‍යාවක් මූලික අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කර නොතිබිණි.

සැමට අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජගත් ප්‍රඥප්තිය මගින් (1990:3) "මූලික ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා ලෙස සාක්ෂරතාව, වාචික ප්‍රකාශන හැකියාව, සංඛ්‍යා ඥානය හා ගැටලු විසඳීමේ හැකියාව ද, මූලික ඉගෙනුම් අන්තර්ගතය දැනුම, කුසලතා, ආකල්ප, ලෙස" ද හඳුන්වා දෙයි.

කාරියවසම් (1995:75) සැමට අධ්‍යාපනය පිළිබඳව ශ්‍රී ලංකාව දියත් කොට ඇති ප්‍රධාන පියවර වූ ප්‍රාථමික පාසල් යන වයසේ ළමයින් සියලු දෙනාට ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය ලබා දීම, සියලු දෙනාගේ නිරක්ෂරභාවය තුරන් කිරීම ප්‍රාථමික නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ දියත් කිරීමට මග පෙන්වූ අතර, එහි දී ප්‍රධාන අවධානය යොමු වූයේ ද සාක්ෂරතාව ඉහළ නැංවීමටයි.

තරුණයින් පිළිබඳ ජනාධිපති කොමිෂන් සභා වාර්තාව (1990:35) අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිය ළමයින්ට සන්නිවේදන නිපුණතා වර්ධනය කිරීම හා නිර්මාණ ශක්තිය හැඩ ගැස්වීම අරමුණු කොට සකස් විය යුතු බැව් පෙන්වා දෙයි.

ඒකනායක හා සේදර (1989), කාරියවසම් (1985) දක්වා ඇත්තේ විෂයමාලාවේ අභිලාෂයන්ට අදාළ ඌන සාධනයක් පෙන්වන ප්‍රාථමික සිසුන්ගේ සංඛ්‍යාව ඉහළ ගොස් ඇති බවයි. පස් අවුරුදු සැලැස්ම (2000-2004) දක්වනුයේ ද ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විසින් 1992 දී 4 හා 5 ශ්‍රේණිවල භාෂාව හා ගණිතය පිළිබඳ ප්‍රගතිය මිනීම සඳහා පැවැත් වූ ජාතික මට්ටමේ අධ්‍යයනවලදීත් සියලුම දිස්ත්‍රික්කවල ඇති හොඳම පාසල්වලත් භාෂාවේ නියම කාර්යය සාධනය නොපැවති බවයි. එදා මෙදාතුර සාක්ෂරතාව පිළිබඳ නිපුණතා අත්කර නොගැනීම ප්‍රබල ගැටලුවක්ව පැවති බව දක්වන හේරත් (1998:7) ප්‍රාථමික ශිෂ්‍යත්ව සාධනය පිළිබඳව අදහස් දක්වමින් මෑත දී ඉතාමත් කැපී පෙනුණු කරුණක් වූයේ විභාගයට පෙනී සිටි අයගෙන් දහස් ගණනක් ම ලකුණු '0' ලබා සිටි බව දක්වයි. එයට හේතුව ඔවුන්ට කියවීමේ හා ලිවීමේ හැකියාව නොමැතිවීමය. එදා අධ්‍යාපන ක්‍රමය පිළිබඳව සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ (1997:1) දක්වනුයේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය තුළ කියවීමේ පුරුද්ද, කියවීමේ රුචිය ද, පුස්තකාල භාවිතය ද, අපගේ අධ්‍යාපන පද්ධතියේ බොහෝදුරට ගිලිහී ගොස් ඇති බව ය. මෙයින් සාක්ෂරතාව සංවර්ධනය පිළිබඳ ව දැඩි ව අවධානය යොමු කළ යුතු බව පෙනී යයි. තවමත් වත්මන් පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ අපේක්ෂිත ඵල නොලැබී ඇති බව ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව (2003:14) උපුටා ගත් කොටසින් පෙනීයයි.

ආපසු හැරී බැලීමේ දී අවම සාක්ෂරතා මට්ටම සාධනය වී ආර්ථික වශයෙන් සංවර්ධනය වන බොහෝ රටවල දක්නට නොමැති ප්‍රමාණයකට සමාජ ආර්ථික කණ්ඩායම්වලට අධ්‍යාපන අවස්ථා පැතිරී ඇතත්, අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය මෙන් ම සමාජ ස්ථාවරත්වය, ජාතික ඒකීයත්වය, මානව සාරධර්ම, වැඩ ලෝකය කෙරෙහි පෞද්ගලික උපනතිය යනාදී කරුණු පිළිබඳ අදාළතාව ප්‍රමාණවත් පරිදි උසස් මට්ටමකින් පවත්වා ගැනීමට අධ්‍යාපන පද්ධතිය අපොහොසත් වී ඇත.

මේ නිසා ම වත්මන් ප්‍රාථමික පාසලින් සියලු නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීමට වැදගත් වන සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනයෙහි ලා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලිය නිරතුරුව ශක්තිමත් විය යුතු ය.

සාක්ෂරතාව රටක සංවර්ධනයේ පූර්වාවශ්‍යතාවකි. දරුවාගේ බුද්ධි මට්ටම තීරණය කිරීමේ දී ද භාෂාව අතිශය වැදගත් බව පියාජේ, ගිල්ෆඩ්, ටර්මන්, ස්පියමන්, තර්ස්ටන්, වර්නන් වැනි මනෝවිද්‍යාඥයෝ පවා දැක්වූහ. එමෙන් ම සංවර්ධනය සඳහා උරදීමට මෙන්ම ලෝකය අත්පත් කර ගැනීමට භාෂාව ප්‍රමුඛ මෙවලමක් වන නිසා මෙම අධ්‍යයනය නිපුණතා පාදක ප්‍රාථමික විෂයමාලාවේ ගුණාත්මක වර්ධනයට බෙහෙවින් ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇත. සිසුන් තුළ

ඔවුන්ට ම ආවේනික වූ විවිධ හැකිකම් පවතී. සවන්දීම, කථනය, කියවීම හා ලිවීම තුළින් මෙම ශක්තීන් ඔප් නංවාලිය හැකි ය. මෙම භාෂා විෂයය ප්‍රවීණත්වය තුළින් සිසු පෞරුෂය වර්ධනය කළ හැකි ය. ඉදිරි කාලයේ හැදෙන අපේ දරුවන් රටට, දැයට බලවන්තයන් කිරීමට අවශ්‍ය භාෂා නිපුණතා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේද මෙම අධ්‍යයන අනාවරණ මගින් වැඩි දියුණු කළ හැකි වනු ඇත.

2.0 සාහිත්‍ය විමර්ශනය

2.1 සිසු චතුර්විධ සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය

මිනිසා සිය ජීවිත කාලය තුළ අත්කර ගන්නා විශිෂ්ට ජයග්‍රහණය භාෂාව බව වයිට් හෙඩ් ප්‍රකාශ කරයි. මෙම අදහසම සනාථ කරමින් විජේතුංග (1996) ට අනුව ජීතේන්ද්‍ර මොහාන් (1996) මානව වර්ගයේ අසමසම ලක්ෂණයක් වන භාෂාව මානව චර්යාව, ඉගෙනුමට සහ ප්‍රජානනයට කේන්ද්‍රික බව පිළිගැනේ යැයි දක්වා ඇත.

ගුරු අත්පොත-5 ශ්‍රේණිය (2002) මව්බස විෂයය සවන්දීම, කථනය, කියවීම, ලිවීම වශයෙන් ක්ෂේත්‍ර හතරක් යටතේ සංවිධානය කර ඇත. මේ චතුර්විධ භාෂා නිපුණතා අත්පත් වන ආකාරයට මව්බස විෂයයේ අරමුණු පෙළ ගස්වා ඇත.

සිරිමාන්න (1983:3) අවබෝධයේ පහසුව තකා මෙසේ කාර්යයන් හතරක් වශයෙන් වෙන්කොට දැක්වුව ද මේවා එකට බැඳී පවතින්නා සේ ම මේ සියල්ල එක ම අවස්ථාවේ දී එකට ක්‍රියාත්මක වන බව ද සැලකිය යුතු බව දක්වයි.

සන්නිවේදන නිපුණතාව තුළ සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්ව සංවර්ධනය කෙරෙහි වැඩි අවධානයක් ලොව සෑම රටක් ම පාහේ දක්වයි. ගෝවින්ද සහ වාර්ගිස් (Govinda & Varghese, 1993) ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ ව ඉන්දියාවේ මධ්‍ය ප්‍රදේශයේ කර ඇති ප්‍රත්‍යේක අධ්‍යයනයෙහි ද සාක්ෂරතාව හා සංඛ්‍යා ඥානය පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කර තිබේ. මෙහි දී හින්දි භාෂාව පිළිබඳ ශිෂ්‍ය ප්‍රවීණත්වය සලකා බැලීමේ දී වසර පහක් අවසානයේ අධ්‍යයනයට ලක් වූ සිසුන්ගෙන් ප්‍රවීණතාව අත්පත් කරගෙන ඇත්තේ සියයට 10ක තරම් අඩු ප්‍රවීණතාවකි. පාසල් මට්ටමින් 'ගුරු සාධකය' පැත්තෙන් නිපුණතා සංවර්ධනය කළ යුතු ක්‍රමවේද රැසක් ද මෙම අධ්‍යයනයෙන් පෙන්වා දෙයි.

ගුණවර්ධන ඇතුළු පිරිස (2002) ට අනුව පර්යේෂකයන් සහ ගුරුවරුන් අතර නිපුණතා තක්සේරු කිරීමේ දී සැලකිය යුතු වෙනසක් දක්නට තිබුණි. අත්‍යවශ්‍ය ඉගෙනුම් නිපුණතා අත්පත් කර ගැනීමේ අපේක්ෂිත වැඩි දියුණු වීමක් නොමැති බව පර්යේෂකයින්ගේ තක්සේරුකරණයේ දී පෙනුණි. අත්‍යවශ්‍ය නිපුණතා අත්පත් කර ගැනීමේ දී ගුරුවරයාගේ තක්සේරුකරණයේ දී පවා සියයට 100ක ප්‍රවීණත්වයක් සිසුන් අත්පත් කර ගෙන නොතිබුණි. උදාහරණයක් ලෙස වාක්‍ය ලිවීම (55.9%-98.8%), ශබ්ද නගා කියවීම (63.0%-91.4%) යන නිපුණතා අනුපිළිවෙලින් පර්යේෂකයා හා ගුරුවරයා තක්සේරු කළ ප්‍රතිඵල අනුව සසඳා බැලුව හොත් නිපුණතා ප්‍රවීණත්වයෙහි විසදෘශභාවය පැහැදිලි වෙයි.

සැබෑ ප්‍රාථමික පන්ති කාමරය තුළ සිසු නිපුණතා සංවර්ධනයවීමේ දී ගුරුවරයා ඉහළ තක්සේරුකරණයක් කර ඇත. අද්‍යතන අධ්‍යයනයේ දී සිසු සාක්ෂරතා නිපුණතා අත්පත් කර ගැනීම පිළිබඳව සොයා බැලෙන අතර නිපුණතා සංවර්ධනයේ භාවිත ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේදවල ගුණාත්මකභාවය සෙවීමට ඉහත අනාවරණ මග පෙන්වනු ඇත.

2.2 ශිෂ්‍ය නිපුණතා සංවර්ධනයේ දී ගුරුවරයාගේ බලපෑම

ශිෂ්‍ය අධ්‍යාපන සාධනයට ගුරුවරයාගේ බලපෑම පිළිබඳ පර්යේෂණ අනුව ශිෂ්‍යයන්ට ඉගැන්වීමේ දී ගුරුවරයාට හිමි වනුයේ අද්විතීය ස්ථානයකි. සුගතදාස (1969) ප්‍රකාශ කරන්නේ කුමන අධ්‍යාපන ක්‍රමයක වුව ද ගුරුවරයාගේ තත්ත්වය උසස් මට්ටමක පවතින බව ය. ඉගැන්නුම් ක්‍රමයක වටිනාකම තවදුරටත් පෙන්වා දෙමින් අභිප්‍රායයන් කොතරම් නවීන හෝ සුලභ වුව ද අධ්‍යාපන සැලසුම් කොතරම් ප්‍රබුද්ධ වුව ද කාර්යක්ෂම වුව ද ශිෂ්‍යයාට ලැබෙන අධ්‍යාපනයේ වැදගත්කම රඳා පවතින්නේ ගුරුවරුන් අත ය.

සියලු විෂයයන් මගින් ශිෂ්‍ය භාෂා කුසලතා සංවර්ධනය කිරීමට ගුරු කාර්යභාරය හේතු වේ. මාටින් (Martin,1976) වයස අවුරුදු 11-16 අතර වන ළමයින් තුළ ගුරුවරුන් සමඟ සිදු කරන පාසල් විෂයය සම්බන්ධ ව විවිධ ඉගෙනුම් කටයුතු මගින් භාෂා කුසලතා සංවර්ධනය වන බව පෙන්වා දුණි.

පෙරේරා සහ ධර්මවර්ධන (2000) ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ තුළින් ගම්පහ අත්දැකීම ගෙන හැර දක්වමින් ගුරුවරුන් සියයට 20 දෙනෙක් පමණ නව නිපුණතා පාදක ප්‍රාථමික විෂයමාලාව සාර්ථක ව කළමනාකරණය කරන්නට ගුරු නිපුණතා අත්පත් කරගෙන සිටි බව පෙන්වා දෙයි. මෙම අධ්‍යයනය මගින් ගුරුවරුන් වෙත පැහැදිලි මාර්ගෝපදේශිත අවශ්‍යතාවක් පෙන්වා දෙයි. ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා හා ඔවුන් තුළ මතු වන නිපුණතා හඳුනා ගැනීමට පූර්ණ අවබෝධයක් ගුරුවරුන් තුළ පහළ වී නොතිබුණ බව අධ්‍යයනය පෙන්වා දෙයි. එසේ ම කාර්ය පාදක සැලසුම්කරණය පන්තිවලින් සියයට 75ක නොමැති වූ බව ද පෙන්වා දෙයි.

2.3 සිසු සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනයෙහි ලා බලපාන ප්‍රාථමික ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේද

ඇඹැක්ක (1998) පාසල් ක්‍රියාවලිය පන්ති කාමරයේ සිදුවන ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව ගුණාත්මක අනාවරණ අතර වාර්ෂික සැලැස්ම පිළිබඳ ව ගුරු අවධානය ක්‍රමවත් ව නොවුණු බවත් එසේ ම පාසල් කළමනාකරුවන් මේ පිළිබඳ ව කිසි ම හැඟීමකින් තොර ව කටයුතු කළ බවත් අනාවරණය කරයි. නිරීක්ෂිත පාඩම්වලින් සියයට 53ක් ගුරුභවතුන් වාර සටහන් ලියා තිබුණු අතර සියයට 47ක් වාර සටහන් ලියා නොතිබුණහ. පාඩම්වලට පිවිසීම ප්‍රශස්ත මට්ටමක වූ බවත් නිරීක්ෂිත පාඩම් 128න් ගුරුවරුන් 104ක් ම පිවිසීම හොඳින් කළ බවත් අනාවරණය විය. පාඩම සංවර්ධනය කිරීමේ දී අසම්පූර්ණ පියවර අතර පාඩම් ද විෂය කරුණු ඉදිරිපත් වන ආකාරය වේගවත් ව සිදු වූ බව දක්වන අතර ඉගැන්වීමේ ක්‍රම ශිල්ප බොහෝ විට ගුරු කේන්ද්‍රීය වූ බවත් පෙන්වා දෙයි. පාඩම් 128න් ඉගෙනුම් ආධාරක 22ක පමණක් භාවිත වූ අතර එය සියයට 17ක ප්‍රමාණයකි. ශිෂ්‍ය ස්ථම්භනය ගුරුවරුන් විසින් අතපසු කළ අතර ඇගැයීමේ දී ප්‍රතිපෝෂණය නිරීක්ෂිත පාඩම් 94ක නොවූ බවත් පාඩම් 34ක පමණ සිදුවූ බවත් අනාවරණය කරයි.

පෙරේරා සහ ධර්මවර්ධන (2000:80) ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණය; ගම්පහ අත්දැකීම් ගෙනහැර දක්වමින් පන්තිවල අන්තර්-ක්‍රියා රටා (Pattern of Interaction) සිසු-ගුරු සබඳතාවලට වඩා සිසු-සිසු අන්තර්ක්‍රියා බොහෝවූ බව පෙන්වා දෙයි. මෙමගින් පන්ති කාමරයේ ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් වාතාවරණය පෙනී යයි. මේ මගින් අද්‍යතන අධ්‍යයනයේ ශිෂ්‍ය අධ්‍යයන හැසිරීම් රටා කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීමට මග පෙන්වයි.

සැමට අධ්‍යාපනය සඳහා ගෝලීය ආවේක්ෂණ වාර්තාව (EFA . Monitoring Report, 2005) හි දේශන ක්‍රමයට නැඹුරු කට පාඩම් කිරීමේ ක්‍රම සහ ඉතා ම පහළ අධ්‍යාපන ක්‍රමවේද භාවිත කරන අප්‍රිකාවේ ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තවමත් භාවිත කරන බව දක්වයි. මේ නිසා ම එම රටවල සාක්ෂරතා මට්ටම පහළ මට්ටමක පවතින අතර ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් ක්‍රම අනුගමනය කිරීම සාක්ෂරතා මට්ටම වැඩි දියුණු කිරීමට මග පාදන බව දක්වයි.

2.4 පාසල් වර්ගය, පාසල් පිහිටීම හා ශිෂ්‍ය නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය

ගුණවර්ධන ඇතුළු පිරිස (2000) පාසල් වර්ගය, නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය අත් පත් කර ගැනීම සම්බන්ධ එක ම විචල්‍ය බව දක්වයි. හොඳ පහසුකම් සහිත, සුදුසුකම් පරිපූර්ණ ගුරුවරුන් සිටි. 1AB, 1C පාසල්වල සිසුන් 2 හා 3 වර්ගයේ ප්‍රාථමික පාසල්වල ශිෂ්‍යයන් සමග සන්සන්දනාත්මක ව සලකා බලන විට නිපුණතා අත් පත් කර ගැනීම ඉහළ ය.

පෙරේරා (2004) අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ හතරවන ශ්‍රේණි සිසුන්ගේ සාධන මට්ටම් සසඳන විට වයඹ පළාතේ පාසල් අතර සැලකිය යුතු වෙනසක් දක්නට ලැබේ. 1AB පාසල්වල සාධන මට්ටම ඉහළ අගයක් ගන්නා අතර 2 වර්ගයේ පාසල් පහළ ම සාධන මට්ටමක් පෙන්නුම් කරයි. එසේ ම ග්‍රාමීය පාසල්වල සාධන මට්ටම නාගරික පාසල්වල සාධන මට්ටමට වඩා අඩු ය.

මූලික ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා ඉටුකර ගැනීමට උචිත අධ්‍යාපන අවස්ථා අතර සාක්ෂරතාව මූලික කොටගත් ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් අවස්ථා සැලසුම් කිරීමේ වැදගත් කම පෙනීයයි. පර්යේෂණ අනාවරණ අනුව සාක්ෂරතාව පිළිබඳව අත්‍යවශ්‍ය ඉගෙනුම් නිපුණතා ප්‍රවීණත්වයට නොපැමිණි ශිෂ්‍ය ප්‍රතිශතය වැඩි වීම තුළින් සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනය පිළිබඳව අවධානය යොමු වුණි. පාසල් වර්ගය, පාසල් පිහිටීම, සිසු සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනයේ දී බලපාන බව අධ්‍යයනය අනුව අනාවරණය වීම පාසල් නියැදිය තෝරා ගැනීමට හේතු පාදක විය. අධ්‍යයන අනාවරණ අනුව ශිෂ්‍ය නිපුණතා සංවර්ධනයේ දී ගුරුවරයාගේ බලපෑම කෙසේ ද යන්න හා සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනයට භාවිත ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේද පිළිබඳ ව සොයා බැලීම ද අරමුණු කෙරුණි.

3.0 පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

3.1 අරමුණු

1. ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලියේ දී සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය සංවර්ධනය සඳහා යොමු වන සිසු ක්‍රියාකාරිත්වය සොයා බැලීම.
2. ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලියේ දී සිසු සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය සංවර්ධනය සඳහා යොමු වන ගුරු ක්‍රියාකාරිත්වය සොයා බැලීම.
3. සන්නිවේදන නිපුණතාවෙහි සාක්ෂරතාව පිළිබඳ සිසු නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය සංවර්ධනයවීමේ දී භාවිත කෙරෙන සාර්ථක ව්‍යවහාර හා වඩාත් සංවර්ධනය විය යුතු අවස්ථා හඳුනා ගැනීම.

3.2 පිරිසැලසුම

සක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය සංවර්ධනයෙහි භාවිත ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේදවල ගුණාත්මකභාවය මැනීම සඳහා යොමු වන අධ්‍යයනයක් නිසා පර්යේෂණ පිරිසැලසුම ලෙස ප්‍රත්‍යේක අධ්‍යයන ක්‍රමය තෝරා ගැනුණි.

ජයසූරිය (1994:55) කාලය, වියදම, පර්යේෂකයාගේ ප්‍රයත්නය යන මූලික හේතු තුන මත පර්යේෂණ කාර්යය සඳහා නියැදිකරණය පර්යේෂකයාට අත්‍යවශ්‍ය මෙවලමක් බවට පත් වේ යැයි දක්වා ඇත. මේ නිසා ම වඩාත් ගුණාත්මක දත්ත රැස්කර ගැනීමට ඉහත කරුණු ද සැලකිල්ලට ගෙන පර්යේෂිකාව තමා ජීවත් වන ප්‍රදේශයේ, තමාට හුරු පුරුදු වටාපිටාවක් සහිත ආසන්න නියැදියක් තෝරා ගන්නා ලදී. මේ නිසා නියමිත වේලාවට පාසලට ළඟා වීමටත්, වැඩි කාලයක් පාසල තුළ රැඳී සිටීමටත්, ගුණාත්මක ව දත්ත රැස්කර ගැනීමටත් හැකි වුණි.

පාසල් පිහිටීම අනුව තෝරා ගැනීමේ දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ 2005/01 චක්‍රලේඛ නිර්දේශ ද, ගිරිඋල්ල සැලසුම් සහ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන අධ්‍යක්‍ෂකවරුන්ගේ උපදෙස් ද ලබා ගැනීමෙන් ග්‍රාමීය සහ නාගරික පිහිටීම අනුව පාසල් තෝරා ගන්නා ලදී.

3.3 සංගහනය සහ නියැදිය

ශ්‍රී ලංකාවේ කුරුණෑගල දිස්ත්‍රික්කයේ ගිරිඋල්ල අධ්‍යාපන කලාපයේ ප්‍රාථමික පන්ති පැවැත්වෙන 1AB (පාසල් 1), 1C ((පාසල් 26)), 2 (පාසල් 59) හා 3 (පාසල් 34) වර්ගවල පාසල් 120ක් ඉලක්ක සංගහනයට ඇතුළත් විය.

ගිරිඋල්ල අධ්‍යාපන කලාපයේ අලව්ව අධ්‍යාපන කොට්ඨාසයේ ප්‍රාථමික පන්ති පැවැත්වෙන සියලුම සිංහල මාධ්‍ය පාසල් 1AB (පාසල් 1), 1C (පාසල් 13), 2 (පාසල් 22) හා 3 (පාසල් 21) අධ්‍යයන සංගහනයට ඇතුළත් විය.

අලව්ව අධ්‍යාපන කොට්ඨාසයේ ප්‍රාථමික පන්ති පැවැත්වෙන පාසල් වර්ග නියෝජනය වන ලෙස ග්‍රාමීය හා නාගරික පිහිටීම සැලකිල්ලට ගෙන පාසල් හතක් නියැදිය ලෙස තෝරා ගන්නා ලදී. එයින් එක් පාසලක් 1AB වර්ගයේ නාගරික පාසලක් වන අතර දෙකක් 1C වර්ගයේ නාගරික හා ග්‍රාමීය පාසල් විය. 2 වර්ගයේ නාගරික පාසල් එකක් හා ග්‍රාමීය පාසල් එකක් ලෙස පාසල් දෙකක් ද, 3 වර්ගයේ නාගරික පාසල් එකක් හා ග්‍රාමීය පාසල් එකක් බැගින් පාසල් වර්ග දෙකක් ද ලෙස පාසල් හතකින් නියැදිය සමන්විත විය. පාසල් හතෙන් දත්ත රැස් කර ගැනීම සඳහා 5වන ශ්‍රේණි භාර ගුරුවරුන් හත් දෙනෙක් ද, එක පාසලකින් 5වන ශ්‍රේණියෙන් අහඹු ලෙස තෝරා ගත් සිසුන් පස් දෙනා බැගින් සිසුන් 35ක් (5 x 7=35) නියැදියට ඇතුළත් කර ගන්නා ලදී (1 වන වගුව).

1 වන වගුව - නියැදිය

පාසල් වර්ගය	පාසල් සංඛ්‍යාව	පිහිටීම	5වන ශ්‍රේණි ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාව	5වන ශ්‍රේණි සිසුන් සංඛ්‍යාව
1AB	1	නාගරික	1	5
1C	2	නාගරික, ග්‍රාමීය	2	10
2 වර්ගය	2	නාගරික, ග්‍රාමීය	2	10
3 වර්ගය	2	නාගරික, ග්‍රාමීය	2	10
මුළු එකතුව	7		7	35

3.4 දත්ත රැස්කිරීමේ උපකරණ

පර්යේෂණයේ එක් එක් පර්යේෂණ අරමුණට අදාළ ව දත්ත එක් රැස් කිරීම සඳහා භාවිත කළ උපකරණ 2වන වගුව මගින් දක්වා ඇත.

2වන වගුව - පර්යේෂණ අරමුණුවලට අදාළ ව දත්ත රැස්කිරීමේ ක්‍රම

පර්යේෂණ අරමුණ	සිසු			ගුරු		ලේඛන	පර්යේෂක තක්සේරු
	නිපුණතා තක්සේරු වාර්තා	නිපුණතා තක්සේරු උපකරණ	නිරීක්ෂණ ආකෘති	නිරීක්ෂණ ආකෘති	ප්‍රශ්නාවලි සම්මුඛ සාකච්ඡා		
1	√	√	√	-	√	√	√
2	-	-	-	√	√	√	-
3	√	√	√	√	√	√	-

3.5 දත්ත විශ්ලේෂණ ක්‍රම

තෝරාගත් පාසල් හතේ ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ප්‍රත්‍යේක අධ්‍යයන හතක් සිදුකර සවන්දීම, කථනය, කියවීම, ලිවීම යන චතුර්විධ සාක්ෂරතා නිපුණතාවලට අදාළ ව, තේමා අනුව පාසල් හත හරහා හරස් විශ්ලේෂණයක් (Cross–Case Analysis) කරන ලදී.

අධ්‍යයනයේ පළමු අරමුණ මගින් තුන්වන ප්‍රධාන අවධියට ප්‍රවේශවීමේ දී සිසු සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණතා මට්ටම ගුරු හා පර්යේෂක තක්සේරු I මගින් රැස් කළ දත්ත වගු මගින් විශ්ලේෂණය කර ඇත. ඉන්පසු පාසල් හතෙහි පර්යේෂක තක්සේරුවෙන් අනාවරණය කරගත් සාක්ෂරතා නිපුණතා මට්ටම් සන්සන්දනය කර ඇත. දෙවන ප්‍රධාන අරමුණට අදාළ ව සිසු සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනය සඳහා යොමු වන ගුරු ක්‍රියාකාරිත්වය සොයා බැලීමට පාසල් හතෙහි මව්බස පාඩම් 42ක් නිරීක්ෂණය කර ලබාගත් දත්ත තේමා 10ක් ඔස්සේ විශ්ලේෂණය කර ඇත.

4.0 දත්ත ඉදිරිපත් කිරීම සහ සාකච්ඡාව

4.1 තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්ව සංවර්ධනය සඳහා යොමුවන සිසු ක්‍රියාකාරිත්වය

3වන වගුව - සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය (ගුරු, තක්සේරු I, තක්සේරු II)

නිපුණතාව	ගුරු තක්සේරුව		පර්යේෂක තක්සේරු I		පර්යේෂක තක්සේරු II	
	සංඛ්‍යාව (35)	ප්‍රතිශතය %	සංඛ්‍යාව (35)	ප්‍රතිශතය %	සංඛ්‍යාව (35)	ප්‍රතිශතය %
1. නිවේදනයකට සවන්දීම	34	97	15	43	18	51
2. තාලානුකූල කවි, ගී ගායනය /රංගනය	35	100	21	60	22	63
3. ඡේදයක් කියවීම	35	100	20	57	23	66
4. අවබෝධාත්මක කියවීම	34	97	16	46	19	54
5. වැකි ලිවීම	34	97	20	57	24	68
6. ආකෘති පත්‍ර සම්පූර්ණ කිරීම	35	100	07	20	05	14
මධ්‍යනය ප්‍රතිශතය		99		47		53

3වන වගුවට අනුව ගුරු, පර්යේෂිකා තක්සේරු I, II මගින් ශිෂ්‍යයන් අත්පත් කරගෙන ඇති සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රමාණය දැක්වේ. ගුරුවරයා සියයට 99ක් ලෙස දකින ශිෂ්‍ය සාක්ෂරතා නිපුණතා මට්ටම අනුව සන්සන්දනය කිරීමේ දී පර්යේෂිකා තක්සේරුව අනුව පැහැදිලි විසදෘශභාවයක් පෙනී යයි. නිපුණතා තක්සේරු I අනුව නිපුණතා අත්පත් කරගෙන ඇති ශිෂ්‍ය සාක්ෂරතා නිපුණතා මට්ටම 47ක් වන අතර එය සියයට පණහකටත් අඩු අගයක් ගනී. තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ වාරයක් ගිය පසු සිසු සාක්ෂරතා නිපුණතා මට්ටමෙහි වැඩි වීමක් (53%) පෙනී යයි. සිසුන් වැඩිම ප්‍රමාණයක් කථන නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය (60%) අත්පත් කර ගත්හ. පර්යේෂිකා තක්සේරුව II අනුව සිසුන් වැඩිම ප්‍රමාණයක් නිපුණතාවයට පත්ව සිටියේ නිවැරදි වාක්‍ය ලිවීමේ නිපුණතාවයි. (66%) පර්යේෂිකා තක්සේරු I, II අනුව අඩුම ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවක් නිපුණතාවයට පත්ව සිටියේ ආකෘති පත්‍ර සම්පූර්ණ කිරීමේ නිපුණතාවයි (පිළිවෙලින් 20% හා 14%).

තුන්වන ප්‍රධාන අවධියට ප්‍රවේශ වීමේ දී ගුරුවරයා දැක්වූ සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණතා මට්ටම පර්යේෂිකා තක්සේරුවෙන් අනාවරණය නොවේ. එහෙත් තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ වාරයක් ගිය පසු එළිදරව් වන්නේ ගුරුවරයා දැක්වූ නිපුණතා මට්ටමට සිසුන් නොපැමිණියත් ශිෂ්‍යයන් තුළ යම් නිපුණතා සංවර්ධනයක් ඇති බවයි. නමුත් සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීමේ **'විශේෂ අවධානයක්'** යොමු කළ යුතු ය.

4වන වගුව - සිසුන් ප්‍රවීණත්වයට පැමිණි සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රමාණය

තක්සේරු වර්ග / නිපුණතා ප්‍රමාණය	ගුරු තක්සේරුව		පර්යේෂක තක්සේරු I		පර්යේෂක තක්සේරු II	
	සංඛ්‍යාව	ප්‍රතිශතය %	සංඛ්‍යාව	ප්‍රතිශතය %	සංඛ්‍යාව	ප්‍රතිශතය %
0	-	-	08	22.8	03	8.6
1	-	-	02	5.7	08	22.8
2	-	-	05	14.3	02	5.7
3	-	-	03	8.6	04	11.4
4	01	2.8	08	22.8	06	17.1
5	02	5.7	08	22.8	09	25.7
6	32	91.4	01	2.8	03	8.6
එකතුව	35	99.9	35	99.8	35	99.9

4වන වගුව අනුව සිසුන් සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණතා මට්ටම අත්පත් කරගෙන ඇති ආකාරය බලන විට තුන්වන ප්‍රධාන අවධියට ප්‍රවේශවීමේ දී ගුරු තක්සේරුව අනුව සිසුන් 32ක් නිපුණතා හයම අත්පත් කරගෙන සිටියහ. සාක්ෂරතා නිපුණතා 4-6 ප්‍රමාණයක් සියලු දෙනාම අත්පත් කර ගත් නමුත් පර්යේෂිකා තක්සේරුව (I) අනුව නිපුණතා හයම අත්පත් කරගෙන සිටියේ එක් ශිෂ්‍යයෙකු පමණි. නිපුණතා 4-6 ක් අත්පත් කරගත් සිසුහු 17 දෙනෙක් (48%) සිටියහ.

තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ වාරයක් ගිය පසු නිපුණතා හයම ලබාගත් සිසුන් තුන් දෙනෙක් ද, නිපුණතා 4-6 දක්වා ලබා ගත් සිසුහු 18 දෙනෙක් ද (51%) සිටියහ.

තුන්වන ප්‍රධාන අවධියට ප්‍රවේශවීමේ දී නිපුණතා කිසිවක් ලබා නොගත් පිරිස සිසුන් අට දෙනෙක් (22.8%) වාරයක් ගිය පසු තුන්දෙනෙකු (8.6%) දක්වා අඩු වී තිබේ. එහෙත් නිපුණතා 0-1 ලබා ගත් සිසු පිරිස තුන්වන ප්‍රධාන අවධියට ප්‍රවේශවීමේ දී හා වාරයක් ගිය පසු පිළිවෙලින් 10, 11 දෙනෙක් වෙති. මේ නිසා නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව වඩාත් පැහැදිලි වේ. මේ අනුව ශිෂ්‍ය නිපුණතා සංවර්ධනයෙහි ලා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේදයන් වඩාත් ගුණාත්මකව ක්‍රියාත්මක විය යුතුයි.

තුන්වන ප්‍රධාන අවධියට ප්‍රවේශවීමේ දී නිපුණතා කිසිවක් ලබා නොගත් සිසුන් ප්‍රමාණය සියයට 23ක් වූ අතර තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ වාරයක් ගිය පසු එම ප්‍රමාණය අඩු වී ඇත. තුන්වන ප්‍රධාන අවධියට ප්‍රවේශවීමේ දී සාක්ෂරතා නිපුණතා 0-2 දක්වා ප්‍රමාණයක් අත්පත් කර ගත් සිසුන් ප්‍රමාණය සියයට 43ක් වන අතර වාරයක් ගිය පසු එම ප්‍රමාණය සියයට 37 දක්වා අඩු වී තිබේ. මෙයින් වාරයක් ගිය පසු සිසුන් තුළ නිපුණතා සංවර්ධනයක් සිදුවී ඇති ආකාරය පෙනී යයි.

4.3 තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලියේ දී සිසු සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්ව සංවර්ධනය සඳහා යොමුවන ගුරු ක්‍රියාකාරිත්වය

නිරීක්ෂිත චතුර්විධ සාක්ෂරතා පාඩම් 42ක් ආශ්‍රයෙන්, චතුර්විධ සාක්ෂරතා අනුපිළිවෙළින්, නිර්ණායක 10ක් යටතේ විශ්ලේෂණය කර පාසල් හත හරහා සන්සන්දනාත්මකව අනාවරණ දක්වන ලදී.

1. පාඩම

නිරීක්ෂිත සාක්ෂරතා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලි හතලිස්දෙකම නිර්දේශිත විෂය නිර්දේශයෙහි චතුර්විධ සාක්ෂරතා අරමුණුවලට අදාළ සුවිශේෂී අරමුණු අනුව ක්‍රියාත්මක වී තිබුණි.

2. පාඩමට සූදානම

සාක්ෂරතා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලියට ගුරුවරුන්ගේ සූදානම බලන විට, පාඩම්වලින් සියයට 79ක ප්‍රමාණයක් වාරසටහන අනුව පිළියෙළ වී තිබුණි. එහෙත් දෙසති සටහන හෝ දින සටහන භාවිත වූ පාඩම් ප්‍රමාණය සියයට 45ක ප්‍රමාණයකි. පාඩම් සටහනක් ලියූ කිසි ම ගුරුවරයකු සිටියේ නැත.

3. පාඩමට ප්‍රවේශය

නවතාවෙන් යුතු ප්‍රවේශයක් සාර්ථක පාඩමක ඇරඹුමක් වන අතර නිපුණතා වැඩි දියුණු කිරීමට ද හේතු වේ. නිරීක්ෂිත සාක්ෂරතා පාඩම් 42න් සියයට 83ක් ම පාඩම් ගතානුගතික ප්‍රවේශයන්ගෙන් යුතු විය. මේ පැත්ත හැරෙන්න...... නැගිටින්න...... සිංහල අච්චු පොත ගන්න..... කළු ලෑල්ල බලාගෙන ලියන්න...... වැනි වූ මෙම ප්‍රවේශවලින් පාඩමට හොඳ ඇරඹුමක් නොලැබුණි. නැතහොත් තරමක අවබෝධමත් වූ ඇරඹුමක් ලබා දුනි. ගීතයක්, ක්‍රීඩාවක් ක්‍රියාකාරකමක් වැනි වූ නවතාවෙන් යුතු පාඩම් ප්‍රවේශ සියයට 17ක් තරම් වූ කුඩා ප්‍රමාණයක් විය.

4. ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ආධාරක භාවිතය

ශිෂ්‍ය සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනයෙහි ලා මනා ඵලදායීතාවක් ලැබෙන ලෙස ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ආධාරක භාවිත කළ යුතු ය. සියලු ගුරුවරුන්, පාඩම්වලින් (සියයට 83ක ප්‍රමාණයක්) සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ආධාරක භාවිත කළහ. මෙහි දී කළුලෑල්ල, හුණු කූර, පෙළපොත, අභ්‍යාස පොත වැනි ආධාරක ප්‍රමුඛ විය. නවතාවෙන් යුතු ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ආධාරක වෙත ගුරුවරුන් අවධානය යොමුකර ඇත්තේ පාඩම් සියයට 17ක් වැනි අඩු ප්‍ර මාණයකි. ගුරුවරුන් ගුණාත්මක යෙදවුම් භාවිත කර ඇත්තේ ද ඉතා අඩුවෙනි.

5. ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාකාරකම්

සාක්‍ෂරතා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාකාරකම් සඳහා පාඩම්වලින් සියයට 74ක ප්‍රමාණයක දී සියලු සිසුන් සහභාගි කරවා ගැනීමට ගුරුවරු සමත් වූහ. ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය දිශාවට නැඹුරු වන සේ පාඩම සංවිධානය විය යුතු වුවත් පාඩම්වලින් 90%ක දක්නට ලැබුණේ ගුරු-සිසු ක්‍රියාකාරකම් ය.

6. පාඩම් සංවර්ධනය

පාඩම් පියවරෙන් පියවර ක්‍රමික ව ගලා යන ලෙස ඉදිරිපත් කිරීමේ දී ග්‍රාමීය පාසල්වල ගුරුවරු නාගරික පාසල්වල ගුරුවරුන්ට වඩා ඉදිරියෙන් සිටියහ. සාක්‍ෂරතා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රම භාවිතයේ දී 2 වර්ගයේ ග්‍රාමීය හා 3 වර්ගයේ නාගරික පාසල්වල ගුරුවරු වඩාත් ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ක්‍රම භාවිත කළහ.

7. ගුරු පෞරුෂය හා පන්ති කාමර වාතාවරණය

පාඩමට අදාළ ව ශිෂ්‍යයන් මෙහෙයවා ගෙන, නිපුණතා සංවර්ධනය කළ හැකි ගුරු පෞරුෂයක් සියලු ගුරුවරු සතු වූහ. බහුතරයක් පන්ති කාමරවල සාක්‍ෂරතා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලිය කාර්ය බහුල හා තරමක් කාර්ය බහුල ලෙස ක්‍රියාත්මක වුණි. දුර්වල පෞරුෂයක් සහිත ගුරුවරුන් හෝ ලිහිල් පන්තිකාමර වාතාවරණයක් දක්නට නොලැබුණි.

8. අපේක්ෂිත කාර්යයෙන් බැහැර හැසිරීම් කළමනාකරණය

පාඩමට බාධාවන අපේක්ෂිත කාර්යයෙන් බැහැර හැසිරීම්වලට නිසි ලෙස අවධානය යොමු කර එම හැසිරීම් කළමනාකරණය කිරීමට බහුතරයක් ගුරුවරු උනන්දු නොවූහ.

9. පාඩමට අවධානය හා අභිප්‍රේරණය

ඉතා ප්‍රතිජනනාත්මක අභිප්‍රේරණ භාවිතයේ දී නාගරික පාසල්වලට වඩා ග්‍රාමීය පාසල්වල ගුරුවරු ඉදිරියෙන් සිටියහ. ප්‍රතිජනනාත්මක නොවන අභිප්‍රේරණ භාවිත කරන ලද්දේ නාගරික පාසල්වල ගුරුවරුන් පමණි.

10. තක්සේරුකරණය

නිරීක්ෂිත පාඩම් 42හි බහුතරයක් ගුරුවරු සුහග සිසුන් වෙත වැඩි අවධානයක් (98%) යොමු කළහ. දුර්වල සිසුන් වෙත වැඩි අවධානය යොමු කොට ඇත්තේ සාක්‍ෂරතා පාඩම්වලින් සියයට 57ක ප්‍රමාණයක් වන අතර එය ප්‍රමාණවත් නොවන මට්ටමකි. ශිෂ්‍යයාගේ වාචික ක්‍රියා කථන, කියවීම්, ප්‍රශ්න පිළිතුරු වැනි ක්‍රියාකාරකම් අවිධිමත් ව තක්සේරු කළ අතර කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් තක්සේරු කර ඇත්තේ පාඩම්වලින් 14%ක් තරම් අඩු ප්‍රමාණයකි. ගුරුවරයා සාක්‍ෂරතා පාඩම අවසන් කරන විට පාඩමට අදාළ පසු වැඩක් ලබා දී ඇත්තේ 36%ක් තරම් අඩු ප්‍රමාණයකි.

5.0 නිගමන හා යෝජනා

5.1 නිගමන

නව ප්‍රාථමික විෂයමාලාව සාර්ථක ව ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා අත්‍යවශ්‍ය අවම යටිතල පහසුකම් අවශ්‍ය වේ. පළපුරුදු, සුදුසුකම් සහිත ගුරුවරුන් සිටීම ගුණාත්මක ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් කාර්යයකට යෝග්‍ය වූ තත්ත්වයකි.

සාක්ෂරතා නිපුණතා වර්ධනය ඉලක්ක කර ගත් නිරීක්ෂිත වැඩසටහන් 13න් උපරිම ප්‍රමාණය වන 10ක් (76.8%) ක්‍රියාත්මක කර තිබුණේ 2 වර්ගයේ ග්‍රාමීය පාසලයි. අවමය වූ හයක් (46.1%) නාගරික පාසලේ ක්‍රියාත්මක විය. සියලුම පාසල් උදෑසන රැස්වීම්, පන්ති රැස්වීම්, ආගමික හා සංස්කෘතික උත්සව, ගුරු දෙගුරු හා අචාරශීලී කතාබහ පිළිබඳ පන්ති ප්‍රතිපත්ති ක්‍රියාත්මක කර තිබූ අතර ප්‍රදර්ශන හා භාෂා දින ක්‍රියාත්මක කර නොතිබුණහ. මේ අනුව සියලු පාසල් සාක්ෂරතා වර්ධනය කරන වෙනත් වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කර තිබුණ ද, එම සියලු වැඩසටහන් ක්‍රියාවට නැංවීම පිළිබඳව ගුරුවරුන්ගේ අවධානය යොමු කිරීම ප්‍රමාණවත් නැත.

තුන්වන ප්‍රධාන අවධියට ප්‍රවේශවීමේ දී ගුරු හා පර්යේෂිකා තක්සේරුව අනුව ගුරුවරයා දැක්වූ සාක්ෂරතා නිපුණතා මට්ටම පර්යේෂිකා තක්සේරුවෙන් අනාවරණය නොවේ. එහෙත් තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ පළමු වාරයට පසු නැවතත් හෙළිදරව් වන්නේ සිසුන් සියයට සියයක්ම නිපුණතා ප්‍රවීණත්වයට පත් නොවුණත් පෙර තිබුණාට වඩා සිසුන් නිපුණතා අත්පත් කර ගැනීමෙහි දියුණුවක් පැවැති බවයි.

තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ සාක්ෂරතා නිපුණතා හයකට අදාළ අනාවරණ පහත දැක්වේ :-

- සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණතා මට්ටම අත්පත් කරගැනීමේ දී නිපුණතා හයේ දී ම ගුරුවරයාගේ තක්සේරුකරණය අනුව සියයට සියයක් හෝ ඊට ආසන්න ප්‍රමාණයක් ප්‍රවීණත්වය අත්පත් කරගෙන තිබේ. එහෙත් ගුරු තක්සේරුව නිවැරදි ව සිදුවී නැති බවට හේතු අනාවරණය වුණි;

- එක් නිපුණතාවක් හැරුණු කොට අනෙක් නිපුණතා පහේ දී ම තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ වාරයක් ගිය පසු සාක්ෂරතා නිපුණතා අත්පත් කර ගැනීමෙහි වැඩි දියුණු වීමක් පවතී. සවන්දීමේ නිපුණතාව 43%-51%, කථන නිපුණතාව 60%-63%, කියවීමේ නිපුණතාව 57%-66%, අවබෝධාත්මක කියවීම 57%-69%, සහ වැකි ලිවීමේ නිපුණතාව 57%-69% දක්වා නිපුණතා අත්පත් කර ගැනීමෙහි සිසු ප්‍රවීණත්වය වැඩි වී තිබුණි;

- සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්ව අත්පත් කර ගැනීමෙහි දී විශේෂ අවධානය යොමු කළ යුතු නිපුණතා ප්‍රවීණත්ව මට්ටම් අනාවරණය විය;

- සාක්ෂරතා නිපුණතා හය සිසුන් 35 දෙනා අත්පත් කරගෙන තිබූ ආකාරය බලන විට තුන්වන ප්‍රධාන අවධියට ප්‍රවේශ වීමේ දී ගුරු තක්සේරුව අනුව සිසුන් 32ක් (91%), පර්යේෂිකා තක්සේරු I අනුව සිසුන් එක් අයෙක් ද (2.8%), තක්සේරු II අනුව තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ වාරයක් ගිය පසු සිසුන් තිදෙනෙක් (8.6%) ද වේ. ගුරු තක්සේරුව අනුව සාක්ෂරතා නිපුණතා හය ම අත්පත් කර ගැනීම ඉතා ම අඩු තත්ත්වයක පවතින අතර තුන්වන අවධියට ප්‍රවේශ මට්ටමට වඩා වාරයක් ගිය පසු දියුණුවක් අනාවරණය වේ. තුන්වන ප්‍රධාන අවධියට ප්‍රවේශ වීමේ දී සාක්ෂරතා නිපුණතා කිසිවක් ලබා නොගත් සිසු ප්‍රමාණය 23%ක් වූ අතර තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ වාරයක් ගිය පසු එම ප්‍රමාණය 9% දක්වා අඩු වීය. මේ අනුව එක් වාරයක් ගිය පසු සිසු සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනය වූ බව අනාවරණය වුවත් සිසු නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීමට ගුණාත්මක ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේද භාවිතයේ අවශ්‍යතාව ද පැහැදිලි වේ.

ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලියේ දී සිසු සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණත්වය සංවර්ධනය සඳහා යොමුවන ගුරු ක්‍රියාකාරිත්වයට අදාළ නිගමන වනුයේ,

1. පාඩම:-

පාඩමෙහි අදාළ බව ගත්විට සියලු ගුරුවරුන් නිර්දේශිත විෂය කරුණු අනුව සාක්ෂරතා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක කොට ඇත.

2. පාඩමට සූදානම:-

බහුතරයක් ගුරුවරුන් වාර සටහනට අදාළ ව පාඩම සූදානම් කර ගෙන තිබුණ ද, අනෙකුත් සූදානම් සටහන් පිළිබඳ ව අවධානයක් නොදැක්වූහ. කෙටියෙන් සැකසූ දින සටහන කිසිසේත් ප්‍රමාණවත් නොවුණු අතර විධිමත් පාඩම් සටහනක් කිසිවෙක් පිළියෙළ කර නොතිබුණහ. මේ අනුව සිසුන්ගේ සාක්ෂරතා නිපුණතා ප්‍රවීණතා මට්ටම සංවර්ධනය සඳහා 'ගුරු සූදානම' ප්‍රමාණවත් නැත.

3. පාඩම් ප්‍රවේශය:-

පාඩම් ප්‍රවේශයේ දී ප්‍රවර්ග දෙකක ගුරුවරුන් හඳුනා ගත හැකි විය. බහුතරයක් ගුරුවරු සුපුරුදු පරිදි ඇල්මැරුණු ගතානුගතික පාඩම් ප්‍රවේශවලින් පාඩමට ප්‍රවේශ වූහ. ඉන් ප්‍රබෝධමත් ඇරඹුමක් පාඩමට නොලැබුණි. ගුරුවරු කිහිපදෙනෙක් නවතාවයේ ප්‍රබෝධමත් වූ ප්‍රවේශවලින් පාඩමට ප්‍රබෝධමත් වූ ආරම්භයක් ලබා දුන්හ.

4. ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් අධාරක:-

තවමත් බොහෝ ගුරුවරු සාක්ෂරතා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලියෙහි කළුලෑල්ල, හුණුකූර, පෙළපොත. . . වැනි සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් ආධාරක ම භාවිත කළහ. අර්ථවත්, ඵලදායී, නවතාවෙන් යුතු ඉගැන්නුම් ආධාරක භාවිතය බෙහෙවින් අඩු වූ අතර එය සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනයෙහි ලා බාධකයකි. ග්‍රාමීය පාසල්වල ගුරුවරුන්ට වඩා නාගරික පාසල්වල ගුරුවරු නවතාවේ ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ආධාරක භාවිතය අඩු ය.

5. ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාකාරකම්:-

සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනයෙහි ලා භාවිත ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාකාරකම් සලකා බලන විට වැඩි සිසුන් ප්‍රමාණයක් සඳහා අවශ්‍ය සැලසුම් සහගත ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේද නාගරික පාසල්වල ගුරුවරුන් භාවිත නොකළ නිසා පාඩම සඳහා ශිෂ්‍ය සහභාගිත්වය උපරිම කිරීමට ඔවුහු අසමත් වූහ. සාක්ෂරතා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලිය තුළ තවමත් දක්නට ලැබෙනුයේ ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය දිශාවට නැඹුරු වූ ක්‍රියාකාරකම්වලට වඩා ගුරු කේන්ද්‍රීය වූ ක්‍රියාකාරකම් ය.

6. පාඩම් සංවර්ධනය

බහුතරයක් ගුරුවරු සාක්ෂරතා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලිය පියවරෙන් පියවර ක්‍රමික ව ගලා යන සේ ඉදිරිපත් කිරීමට සමත් වූහ. සාක්ෂරතා පාඩම් සඳහා භාවිත ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රම අතර අසුන්ගත ව සාකච්ඡා, ලිඛිත ක්‍රියාකාරකම්, වාචික ක්‍රියාකාරකම් බොහොමයක් සිදුවුවත් පාඩම් සඳහා එළිමහන් පරිසරය භාවිත කළේ ඉතාමත් අඩුවෙනි. කණ්ඩායම් ක්‍රම ද පාඩම් ඉතා අඩු ප්‍රමාණයක භාවිත වූ අතර නාට්‍ය, දෙබස්, ගායනා, කතා, කියවීමේ සෑම පාඩමක් ම පන්තිය තුළ ම ක්‍රියාත්මක විය.

7. ගුරු පෞරුෂය හා පන්තිකාමර වාතාවරණය

ග්‍රාමීය පාසල්වල ගුරුවරු සියලු ම සිසුන් සමග කතාකරමින් සාක්ෂරතා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලියට සිසුන් ව සම්බන්ධ කර ගත්ත ද නාගරික පාසල්වල ගුරුවරු බහුතරයකට සිසුන් සියලු දෙනා පාඩම් සඳහා සම්බන්ධ කර ගැනීමට නොහැකි විය. ඔවුහු පන්ති කාමරය තුළ වැඩි සිසුන් ප්‍රමාණයක් කළමනාකරණය කිරීමට අවශ්‍ය ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේද භාවිත නොකළහ.

8. අපේක්ෂිත කාර්යයෙන් බැහැර හැසිරීම් කළමනාකරණය

පන්තිකාමරයේ සිදු වන සිසුන්ගේ අපේක්ෂිත කාර්යයෙන් බැහැර හැසිරීම් සාක්ෂරතා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලියට බාධා පමුණුවයි. පාඩමට බාධා වන එම අපේක්ෂිත කාර්යයෙන් බැහැර හැසිරීම්වලට නිසි ලෙස අවධානය යොමුකර එම හැසිරීම් කළමනාකරණය කිරීමට බහුතරයක් ගුරුවරු උනන්දු නොවූහ.

9. පාඩමට අවධානය හා අභිප්‍රේරණය

සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනයෙහි ලා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලියේ ශිෂ්‍ය අවධානය රඳවා ගැනීමට පාඩම පුරා අභිප්‍රේරණය කිරීම අවශ්‍ය වේ. බහුතරයක් පාඩම්වල දී ප්‍රතිජනනාත්මක අභිප්‍රේරණ භාවිත කර සිසු අවධානය රඳවා ගැනීමට ගුරුවරු 5ක් සමත් වූහ. ප්‍රාථමික පන්තිවල සිසුන් ප්‍රබෝධමත් ව තබා ගන සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනයට ඉතා ප්‍රතිජනනාත්මක අභිප්‍රේරණ භාවිත කළ යුතු අතර එසේ භාවිත කළ පාඩම් ඉතා සීමිත විය.

10. තක්සේරුකරණය

තක්සේරුවේ දී ගුරුවරුන් සාක්ෂරතා පාඩම්වල අවධානයක් සුහග සිසුන් වෙත යොමු කළ අතර දුර්වල සිසුන් වෙත යොමු කළේ අඩු අවධානයකි. නාගරික පාසල්වල ගුරුවරුන්ට වඩා ග්‍රාමීය පාසල්වල ගුරුවරු සුහග, දුර්වල සිසුන් වෙත වැඩි අවධානයක් යොමු කළහ. සෑම ගුරුවරයෙක් ම පාඩමක දී කුමක් හෝ අවිධිමත් තක්සේරු ක්‍රමයක් භාවිත කළ අතර තක්සේරු ක්‍රමවලින් (ප්‍රශ්න - පිළිතුරු...) සිසුන්ව ඇගැයීමට ලක් නොවුණි. ලිඛිත අභ්‍යාසවල සිසු අක්ෂර පිළිබඳව ගුරුවරුන්ගේ සැලකිල්ල ප්‍රමාණවත් නොවුණි.

5.2 යෝජනා

1. ප්‍රාථමික පාසලේ ශිෂ්‍ය සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීමට සාක්ෂරතා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රමවේදවල ගුණාත්මකභාවය වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා ගුරු චර්යාවේ පහත දැක්වෙන ලක්ෂණ දියුණු කළ යුතු වේ :-

    - සාක්ෂරතා අත්‍යවශ්‍ය ඉගෙනුම් නිපුණතාවල ප්‍රවීණතාව ලබා ගැනීමට නොහැකි වූ සිසුන්ගේ ඒ ඒ ශිෂ්‍යයාට ම සුවිශේෂී වූ දුර්වලතා අනාවරණය කරගෙන ඒවාට ගැළපෙන ප්‍රතිකර්ම යෙදීම;
    - සිසු නිපුණතා තක්සේරු වාර්තා යාවත්කාලීන ව පවත්වා ගැනීම;
    - සවිස්තර ව, ක්‍රමානුකූල ව පාඩම් සැලසුම් කළ යුතු වීම;
    - සිසුන් ප්‍රබෝධමත් කරන පාඩම් ප්‍රවේශ භාවිත කිරීම;
    - නවතාවෙන් යුතු ඉගෙනුම්- ඉගැන්නුම් ආධාරක භාවිත කිරීම;

- සිසුන් වැඩි ප්‍රමාණයක් සඳහා භාවිත කළ හැකි ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රමෝපාය සැලසුම් කිරීම.

- ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ප්‍රවේශ තුළ කණ්ඩායම් වැඩ වැඩියෙන් භාවිතයට ගැනීම, එළිමහන් නිදහස් පරිසරය ප්‍රයෝජනයට ගැනීම.

- ඵලදායී ලෙස කාල කළමනාකරණය කිරීම.

- මනා ගුරු පෞරුෂයකින් යුතු වීම.

- කාර්ය නැඹුරු පන්තිකාමර වාතාවරණයක් ඇති කිරීම.

- පාඩමට බාධා වන අපේක්ෂිත කාර්යයෙන් බැහැර හැසිරීම් මනා ලෙස කළමනාකරණය කිරීම.

- ඉතා ප්‍රතිජනනාත්මක අභිප්‍රේරණ විධි පාඩම පුරාම භාවිත කරමින් ශිෂ්‍ය අවධානය රඳවා ගැනීම.

- තක්සේරුවේ දී සුභග දුර්වල සිසුන් වෙත අවධානය යොමු කිරීම.

- විවිධ තක්සේරු ක්‍රම භාවිතයෙන් විධිමත්ව හා අවිධිමත්ව සිසුන් තක්සේරු කර ඔවුන්ගේ සුවිශේෂී හැකියා සහ දුර්වලතා හඳුනා ගැනීම.

2. ප්‍රාථමික පාසල් පාදක කොටගත් සේවාස්ථ පුහුණු අඛණ්ඩ වැඩ පිළිවෙලක් ලෙස දියත් කිරීම.

3. නිපුණතා පාදක අධ්‍යාපනය ඇසුරෙන් සිසුන්ට ඵලදායී අධ්‍යාපනයක් ලබාදීමට ගුරුවරුන්ව මෙහෙයවීම සඳහා පාසල් මට්ටමේ අධීක්ෂණ වැඩපිළිවෙලක් දියත් කිරීම.

4. පාසල් තුළ සිසු නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීම සඳහා අධීක්ෂණ වැඩ පිළිවෙලක් කොට්ඨාස, කලාප, පළාත් හා ජාතික මට්ටමින් පිහිටුවීම.

5. සාක්ෂරතා නිපුණතා සංවර්ධනය සඳහා සම්පත් ලබාදීම

6. වෙනත් පර්යේෂණ කියවා ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලිය දියුණු කිරීමට ගුරුවරුන්ට අවස්ථාව සැලසීම මෙන්ම පන්තිකාමර පාදක කුඩා පරිමාණයේ පර්යේෂණ කිරීමට ගුරුවරුන් මෙහෙයවීම.

7. පන්තිකාමරය තුළ සිටින ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 25 දක්වාවත් අඩු කිරීම

8. තුන්වන ප්‍රධාන අවධියේ ක්‍රියාත්මක වන තරඟකාරී ශිෂ්‍යත්ව විභාගය ප්‍රධාන අභිමතාර්ථය ලෙස නොසලකා සිසුන්ගේ නිපුණතා සංවර්ධනයට ගුරුවරුන්ව පෙලඹවීම.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Dharmawardhana, H.M.K.C. et al. (1999), **A study to assess the effect of implementation of the competency based primary curriculum, Introduced to Grade 1 classes of the Gampaha District**. Maharagama: NIE.

Entry Competency of Sri Lankan Children. (1988). Maharagama. NIE. P. 14.

Govinda, R. and Varghese, N. V. (1993). **Quality of Primary Schooling in India: A Case study of Madhbya Pradesh.** New Delhi:

Gunawardena, C. et.al. (2002). **A study to investigate the effectiveness of implementation of reforms at key stage 1 of primary cycle in Sri Lanka** *:* Faculty of Education. Colombo 03: NEREC.

Jayasena, A. ,Wijesundara, S. and Embekke, S.K. (2001). **Baseline study on the training needs of primary teachers and the role of in-service advisors (primary) in the Central province. Sri Lanka**, Ministry of Education, Local Government, Lands and Sports. Central Province, German Agency for Technical Cooperation (GTZ).

Kariyewasam, T. (1985). **National Assessment of Education Progress in Mathematics and Language for Year 4 year 6 in Schools in Sri Lanka.** Colombo: Ministry of Education.

Little, A. W.(2000). (Ed). **Primary Education Reform in Sri Lanka.** Battaramula : Educational Publication Department.

Martin, N. D. (1976). **Writing and learning across the curiculum**. London: Henman.

National Education Commission (1995). **Education Reform Draft :** Colombo.

National Education Commission (2003). **Proposal for a National Framework on General Education in Sri Lanka,** Colombo 05: Author.

National Institute of Education (1998) **Entry Competency of Sri Lankan Children.** Maharagama. P. 14.

National Institute of Education (2003). **Perfomance of grade 5 students in literacy and numeracy after five years of implementing educational reforms in 1998:** Maharagama. NIE.

Perera, L. et al. (2004) **National Assessment of Achievment Grade Four Pupils in Sri Lanka. North Western Province**. Facalty of Education, Colombo: NEREC.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය (2004), **පස් අවුරුදු සංවර්ධන සැලැස්ම**, ඉසුරුපාය, බත්තරමුල්ල : කර්තෘ.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය (2000), **ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සඳහා වන පස් අවුරුදු සැලසුම 2000-2004**, ඉසුරුපාය, බත්තරමුල්ල: කර්තෘ.

අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ හා ප්‍රතිව්‍යුහකරණය (1998), **ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය, විදුහල්පතිවරුන්ට හා ප්‍රාථමික පාසල් නියමුවන්ට උපදෙස්**, ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම, අධ්‍යාපන හා උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශය, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

ඇම්බැක්ක, ඊ.කේ.එස්.කේ. (1998), **පාසල් ක්‍රියාවලිය : පන්තිකාමරයේ සිදුවන ඉගෙනුම්-ඉගැන්නුම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳව විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්**, අප්‍රකාශිත අධ්‍යාපන දර්ශනපති නිබන්ධනය, පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලය.

ඒකනායක, එස්. බී. සහ සේදර, එම්. යූ. (1989), **සාධන විෂමතා : ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්**, මහරගම : ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

කාරියවසම්, සී. (1996), **අධ්‍යාපනය**; 26, එස්. රූපසිංහ. (සංස්.), අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

කාරියවසම්, සී. (1995); **21 සියවසට අධ්‍යාපනය**, කෝට්ටාව: සාර ප්‍රකාශන.

ජයසූරිය, සී. (1994), **අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රම ශිල්ප**, කොළඹ 03: කර්තෘ.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය (2003), **ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික පාසල්වල පළමුවන ප්‍රධාන අවධියේ සිසුන්ගේ භාෂා නිපුණතා සංවර්ධනය කෙරෙහි බලපාන සාධක පිළිබඳ අධ්‍යයනය,** මහරගම: ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන හා විශේෂ අධ්‍යාපන අංශය, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

පෙරේරා, එල්. (2001), සැමට අධ්‍යාපනය - ප්‍රතිපත්ති හා ක්‍රියාමාර්ග, **ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය පවත්නා තත්ත්වය, අභියෝග සහ ප්‍රතිසංස්කරණ,** මහරගම: පර්යේෂණ හා සංවර්ධන මධ්‍යස්ථානය, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය. 46-47

පෙරේරා, එල්. සහ ධර්මවර්ධන, කේ. (2000); ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණය: ගම්පහ අත්දැකීම, ඇන්ජලා ලිට්ල් (සංස්.), **ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණය.** බත්තරමුල්ල: අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව. 76-96.

ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා මාර්ගෝපදේශ (2000), ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම, අධ්‍යාපන හා උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශය, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන සැලසුම් ව්‍යාප්තිය.

ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයේ අත්‍යාවශ්‍ය ඉගෙනුම් නිපුණතා, දෙවන ප්‍රධාන අවධිය සඳහා (2001). මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයේ අත්‍යාවශ්‍ය ඉගෙනුම් නිපුණතා, තුන්වන ප්‍රධාන අවධිය සඳහා (2003). මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

විජේතුංග, එස්. (1996), **අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යාව**, මොහාන්, පිතේන්ද්‍ර. (සංස්.) අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය: අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව.

විසිඑක්වන සියවස සඳහා වූ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාත්‍යන්තර කොමිසම යුනෙස්කෝවට ඉදිරිපත් කළ වාර්තාව (1998), **ඉගෙනුම : ඔබ සතු වස්තුව** : ශ්‍රී ලංකා යුනෙස්කෝ ජාතික මණ්ඩලය. 39.

සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ ප්‍රතිසංස්කරණ (1997), සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජනපති කාර්යසාධක බලකාය, ශ්‍රී ලංකාව.

සිරිමාන්න, කේ. (1983), **හයවන ශ්‍රේණියේ සිංහල ව්‍යාකරණ ඉගැන්වීම පිළිබඳ විමසුමක්,** අධ්‍යාපන දර්ශනපති පර්යේෂණ නිබන්ධනය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය. පි 3.

සුගතදාස, වී. (1969), **ලංකාවේ අධ්‍යාපන සියවස ප්‍රකාශනය.**

හේරත්, එච්. එම්. එල්. බී. (1998), **පන්ති කාමරය නව මගකට**, කුරුණෑගල: වයඹ පළාත් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව.

A Profile about Student's Discipline

K. V. Sudarma Harischandra

Abstract in English

Student discipline is a major factor on which the reputation and the effectiveness of a school depends. Issues related to students discipline are one of the obstacles in achieving the objectives and targets of school education. The pali quotation "*Bhahu Sachchancha Vinayocha Susikkhito*" (Sutta Nipata, 1977:80) illustrates that being learned, skillful and being disciplined are of great importance. The pali quatation "*Kayena Sanvaro Shadu Sadhu Vachaya Sanvaro*" emphasis the importance of discipline the body, words and the mind (2nd stanza, Dhammapada Bhikku Wagga,) . True education is not guiding to memorize, impose, study od visually grasp a body of knowledge. (Weerasinghe, 1992:7)

These analyses indicate that discipline is an essential factor. Student discipline is one of the most important tasks of the principal, deputy/assistant principal sectional heads and all the teachers in a school. This study forcuses on maintaining good student discipline. Descriptive research approach was used for the study, which was based on the research objectives of identifying the nature of present disciplinary problems in schools, studying the reasons for problems of student discipline, studying the strengths and weaknesses of current practices for solving disciplinary problems and suggesting strategies for overcoming the weaknesses. Data was collected through questionnaires, interviews and 4 school reports. The sample consisted of 80 principals and teachers and 200 students.

School Principal; The School Managers do not have a clear concept of student discipline. Students have not been made aware of the code of discipline through the student record books. The reasons for the decline in student discipline are lack of parental attention on students, influence of media, lapses on the part of teachers, overcrowded classroom with an excessive number of students, lack of proper counseling programs in schools and bad company. Making all parties aware at the code of discipline in the school is essential.

Creates a condition in the school that foster good discipline is more important than finding solutions for disciplinary problems. Some of the solutions are keeping the teaching-learning process live and active all the time, providing an opportunities as well as extra – curricular activities based on their talents, organizing religious programs and implementing a proper counseling programs.

Key words: Effectiveness, Student Discipline, punishment.

යහපත් සිසු විනය පිළිබඳ පැතිකඩක්

කේ. වී. සුදර්මා හරිස්චන්ද්‍ර
විදුහල්පතිනි
දෙපානම ධර්මපාල කනිෂ්ඨ විද්‍යාලය
බොරැල්ල පාර
පන්නිපිටිය

E mail /Tel: isasudharma@gmail.com
0724302172/0715657802

සංක්ෂිප්තය

සිසු විනය, පාසලක කීර්තිය මෙන් ම ඵලදායිතාව රඳා පවතින ප්‍රධාන සාධකයකි. පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් අපේක්ෂිත පරමාර්ථ හා ඉලක්ක සපුරා ගැනීමේ දී පැන නගින බාධා අතර ශිෂ්‍ය විනය ගැටලු ප්‍රමුඛස්ථානයක් ගනී. දැන උගත්කම, සිප්සතරෙහි නිපුණබව සහ විනයෙහි මැනවින් හික්මීම වැදගත් බව "*බාහු සච්චංච සිපපංච විනයොච සුසික්ඛිතො*" (සුත්තනිපාත, 1977:80) යන පාලි පාඨයෙන් පැහැදිළි වෙයි. "*කායෙන සංවරො සාධු - සාධු වාචාය සංවරෝ*" විනය වශයෙන් හඳුන්වන්නේ කය, වචනය, සිත යන තුන්දොර සංවර කර ගැනීමයි (ධම්ම පද භික්ඛු වගග, 2 ගාථාව). "*නියම අධ්‍යාපනය යනු හුදෙක් කිසියම් තොරතුරු සම්භාරයක් වනපොත් කරවීම, කාවැද්දීම, අධීක්ෂණය කරවීම හා දෘෂ්ඨිග්‍රහයෙන් දැඩි ලෙස අල්ලා ගැනීමට මග පෙන්වීම නොවේ.*" (වීරසිංහ, 1992:7) යනුවෙන් දක්වා ඇත. මෙම විග්‍රහ විමර්ශනය කරන විට විනය යනු අත්‍යවශ්‍ය සාධකයකි. පාසලක විදුහල්පති, නියෝජ්‍ය, සහකාර විදුහල්පතිවරු, අංශ ප්‍රධානීන්, ශ්‍රේණි ප්‍රධානීන්, විෂය ප්‍රධානීන් හා සියලුම ගුරුවරුන්ගේ වගවීම් ක්ෂේත්‍ර අතර ශිෂ්‍ය විනය හැඩගැස්වීම ද අතිශය භාරධූර කර්තව්‍යයකි. මෙම අධ්‍යයනයෙන් විමර්ශනය කරන ලද්දේ ශිෂ්‍ය විනය යහපත්ව පවත්වා ගැනීම පිළිබඳව ය. පාසල්වල වර්තමාන ශිෂ්‍ය විනය ගැටලුවල ස්වභාවය හඳුනා ගැනීම, විනය ගැටලු ඇති වීමට හේතු විමර්ශනය කිරීම, විනය ගැටලු විසඳීමට ගන්නා ක්‍රියාමාර්ගවල ප්‍රබලතා හා දුබලතා විමර්ශනය සහ දුබලතා ඉවත් කිරීමට ක්‍රමෝපාය යෝජනා කිරීම යන පර්යේෂණ අරමුණු පාදක කර ගත් අධ්‍යයනය සඳහා විස්තරාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය භාවිත කෙරුණි. ප්‍රශ්නාවලි, සම්මුඛ සාකච්ඡා හා පාසල් වාර්තා 4ක් මගින් දත්ත ලබා ගනු ලැබුවේ නියැදියේ පාසල් විදුහල්පතිවරුන් සහ ගුරුවරුන් 50ක් හා සිසුන් 200ක ගෙනි.

පාසල් කළමනාකරුවන්ට සිසු විනය නම් සංකල්පය පිළිබඳ පැහැදිලි අවබෝධයක් නැත. පාසලේ විනය නීති පද්ධතිය පිළිබඳ ව සිසුන් දැනුවත් වී ඇති ආකාරය සතුටුදායක නැත. විනය නීති පද්ධතිය සම්බන්ධ ව ශිෂ්‍ය වාර්තා පොතෙන් දැනුවත් වී තිබිණි. විනය පිරිහීමට, දෙමාපියන් දරුවන් ගැන සොයා බැලීම අඩු බව, ජන සංනිවේදන මාධ්‍යයන්ගේ බලපෑම, ගුරුවරුන්ගෙන් සිදුවන අඩුපාඩු, පංතිකාමරවල අසීමිත ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවක් සිටීම, පාසල්වල නිසි මාර්ගෝපදේශයක් ක්‍රියාත්මක නොවීම, නොගැළපෙන සිසු කණ්ඩායම් ඇසුර හේතු වී ඇත. පාසලේ විනය පද්ධතිය පිළිබඳ ව සියලු පාර්ශව දැනුවත් කිරීම අත්‍යවශ්‍ය ය. විනය කැඩීමෙන් ඇති වන ගැටලුවලට විසඳුම් සෙවීමට වඩා විනය රැකීමට සුදුසු වතාවරණය පාසලේ ඇති කළ යුතු ය. නිරන්තරයෙන් ම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සක්‍රිය කිරීම, විෂය බාහිර සහ විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම්වල දී තමන්ගේ දක්ෂතාව අනුව ඒ සඳහා ඇතුළත් වීමේ සම අවස්ථා සිසුන්ට ලබා දීම, පාසලේ ආගමික කටයුතු සංවිධානය හා නිසි උපදේශන සේවාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීම විසඳුම් වේ.

මුඛ්‍ය වචන : ඵලදායිතාව, සිසු විනය, දඬුවම්

1. 0 හැඳින්වීම

පාසලක කීර්තිමත් භාවය මෙන් ම ඵලදායිතාව රඳා පවතින ප්‍රධාන සාධකයක් වනුයේ පාසල් සිසුන්ගේ විනයයි. පාසල නැමති ආයතනයට විවිධ සංස්කෘතීන් හා විවිධ සමාජ තලවලට අයත් ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් රාශියක් පැමිණෙති. විෂම ජාතියේ වන මෙම ශිෂ්‍යයන් පාසලේ අපේක්ෂිත අරමුණු කරා මෙහෙය වීමේ භාරදූර කාර්යයක් වන යහපත් ශිෂ්‍ය විනයක් පවත්වා ගැනීම පිළිබඳ ව වගකීම පාසලේ කළමනාකරුවන්ට හිමි වෙයි.

විනය යන්නට ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙන් 'Discipline' යන වචනය භාවිත වෙයි. නිරුක්ති වශයෙන් 'Disciple' (සිසුවා) යන වචනය බිඳී එන ලතින් භාෂාවේ 'Discere' (ඉගෙනීමට) යන වචනයෙන් ම බිඳී එන බව ඉංග්‍රීසි ඔක්ස්ෆර්ඩ් ශබ්ද කෝෂය (Oxford, 1948) පෙන්වා දෙයි. මේ අනුව 'ඉගෙනීමට යන තේරුම දෙන 'Discere' යන ලතින් වචනය Disciple, Discipline, Disciplinary, Disciplinarian ආදි ඉංග්‍රීසි වචන ගණනාවකට මුල් වී ඇත. Discipline යන වචනය භාවිත වන අර්ථ කිහිපයක් මෙම ශබ්ද කෝෂයේ සඳහන් වේ. ඒවා නම් පාසල් සිසුනට හෝ තමුන් හදා වඩාගත් සිසුන්ට දෙන උපදෙස්, ක්‍රමවත් හැසිරීම අරමුණු කර ගෙන දෙන උපදෙස්, පුහුණුවකින් ඇතිවන නිසි හැසිරීම හා ක්‍රියා කලාපය, වැරදි නිවැරදි කිරීම පිණිස දෙන දඬුවම්, නීතිරීති පද්ධතියක් අනුගමනය කිරීමට යොදා ගන්නා ක්‍රියා පිළිවෙල ය. මේ අනුව විනය සම්බන්ධව පාසලක් ක්‍රියාත්මක වීම අත්‍යවශ්‍ය කාරණයකි.

අධ්‍යාපන කළමනාකරණයේ මෙහෙයුම් පෙරමුණ වනුයේ පාසල් කළමනාකරණයයි (තිලකරත්න බණ්ඩා, 1991). *පාසල් කළමනාකරුවන් තමන් තුළ වර්ධනය වී ඇති වැරදි වැටහීම් හා සංකීර්ණයන් තමන් විසින් ම විශ්ලේෂණය කොට ඒවායේ යථා තත්ත්වය වටහා ගත යුතු ය. කළමනාකරණ වාදය අනුව මෙහෙයවන විට පාසලේ ද ධූරාවලි ව්‍යුහයක් ගොඩ නැගේ. එම ව්‍යුහය විසින් සිරස්ව වගවීම ප්‍රකට ලක්ෂණය වන සම්බන්ධතා රටාවක් නිර්මාණය කරනු ලැබේ* (තිලකරත්න බණ්ඩා, 1991:109-110). මේ අනුව පාසල් කළමනාකරණයේ වැදගත්කම පිළිඹිබු වෙයි.

"පාසල් කළමනාකරුවන්" "පාසලේ ධූරාවලි ව්‍යුහය" යන යෙදුම්වලින් පාසලක කළමනාකරුවන් සිටින බවත්, ධූරාවලියක් තිබෙන බවත්, එම ධූරාවලියෙහි අනිවාර්යයයෙන්ම සිටිනුයේ ගුරුවරුන් බවත් පැහැදිලි වෙයි. එම ගුරුවරු අතර විදුහල්පති, නියෝජ්‍ය/ සහකාර විදුහල්පතිවරු, අංශ ප්‍රධානීන්, ශ්‍රේණි ප්‍රධානීන්, විෂය ප්‍රධානීන් මෙන්ම අනෙකුත් සියලු ම ගුරුවරු වෙති. මෙම සියලු ම දෙනා පාසලක කළමාකරුවන් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය. ඔවුන් ගේ වගවීම් ක්ෂේත්‍ර අතර ශිෂ්‍ය විනය හැඩගැස්වීම ද අතිශය භාරධූර කර්තව්‍යයකි.

"අධ්‍යාපනයට" ඉදිරිපත් ව ඇති සෑම අර්ථ කථනයකින් ම කේන්ද්‍ර වනුයේ සිසුවා ය. සියල්ල සිදුවිය යුත්තේ සිසුවා මුල් කොට ගෙන ය. අනාගතයේ දී සුසමාහිත පුද්ගලයෙකු බවට සිසුවා පත් කළ යුතු ය. යහපත් සමාජයක් ගොඩනැගිය හැක්කේ එවිට ය. අධ්‍යාපනය ලබා දෙන විධිමත් සංවිධානයක් වන පාසලට හිමි ව ඇති වගකීම අති මහත් ය.

ඉගෙනීම හා ඉගැන්වීමේ කාර්යය මගින් දැනුම කුසලතා හා ආකල්පවලින් අංග සම්පූර්ණ පුරවැසියන් බිහිකිරීමේ සමාජ අවශ්‍යතාව ඉටු කිරීමට උත්සාහ ගන්නා සංවිධානයක් ලෙස පාසල හැඳින්විය හැකි ය. මෙම කර්තව්‍ය සඳහා අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශය මගින් පනවන ලද නීති මාලාවක් ද, විෂය මාලාව පිළිබඳ නියමයන් ද, පාසලේ විශාලත්වයට ගැළපෙන පරිදි සංවිධාන ව්‍යුහයක් ද, මානව හා භෞතික සම්පත් ද, පාසල් සංස්කෘතියක් ද පාසලකට හිමි වෙයි. ඉහත කී පහසුකම් හා මාර්ගෝපදේශයන්හි අනුසාරයෙන් සැලසුම් කිරීම සංවිධානය හා

මෙහෙයවීම මගින් පාසලේ සංවර්ධනයක් ඇති කිරීමේ කාර්යය විදුහල්පතිට පැවරේ. මෙම කාර්යයයේ දී සෑම අවස්ථාවක දී ම ශිෂ්‍ය සහභාගිත්වය සිදු වන නිසා පාසලේ සම්මත නීති රීතිවලට අනුව සිසු චර්යා හැඩ ගස්වා ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. එය යහපත් සිසු විනයක් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය.

සමාජය සංකීර්ණ වීමත් සමග සීඝ්‍ර ලෙස පහත වැටුණු මානුෂික හැසිරීම් පාසල් පද්ධතිය ද ආක්‍රමණය කර ඇති නිසා පාසලේ විනය පවත්වා ගැනීමට දැඩි අභියෝගවලට මුහුණ පෑමට සිදු ව ඇත. වර්තමානයේ දී පාසල් කළමනාකරණ භූමිකාව සංකීර්ණ වී ඇත. පාසල් පද්ධතිය විසින් අපේක්ෂිත පරමාර්ථ හා ඉලක්ක සපුරා ගැනීමේ දී පැන නගින විවිධ බාධා අතර ශිෂ්‍ය විනය ගැටලු ප්‍රමුඛස්ථානයක් ගනියි.

ශිෂ්‍ය විනයට අදාළ ව 1943 සිට ව්‍යවස්ථාමය ප්‍රතිපත්ති අනුව අවධානය යොමු වී තිබේ. දරුවාගේ හැකියා හඳුනාගෙන පෞරුෂ වර්ධනයට රුකුල් දෙන ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් දියත් කිරීම පාසල තුළ සිදු විය යුතු බව xvi වන සැසි වාර්තාව (1943) සඳහන් කරයි. ජන සම්මත පාලනයට යෝග්‍ය අධ්‍යාපන ක්‍රමයක දී පුද්ගලයන්ගේ වත් පොහොසත්කම් හෝ සමාජයේ ඔහුගේ තරාතිරම කුමක් වුවත් කායික වූ ද සදාචාර වූ ද දියුණුව අතින් ඔහුගේ ශක්තියේ හැටියට ඔහුට නැගී සිටීමට හැකි ඉහළ ම අංශයට නැග ගැනීමට සහාය වීම අධ්‍යාපනය මගින් ඉටු විය යුතු ය (1943: 115).

2004.06.17 දිනැති විනය පිළිබඳ ව අවධාරණය කරන චක්‍රලේඛයෙන් ද ශ්‍රී ලාංකික ජන සමාජයේ සංස්කෘතික සමාජීය හා ආර්ථික ප්‍රගමනයයන්ට තුඩු දුන් සමාජ සාරධර්ම හා හර පද්ධතීන් සීඝ්‍රයෙන් බිඳ වැටෙමින් පවතින බව පෙන්වා දී ඇත.

ජන සමාජයක් වශයෙන් අතීතයේ ශ්‍රී ලාංකික ජනතාව අතර තිබූ අන්‍යෝන්‍ය සුහදතාව සාමූහිකත්වය මත පදනම් වූ සහජීවනයත් ඒ සමග ගොඩනැගුණු මානව දයාව, මානව ගෞරවය පිළිබඳ ආකල්ප හා කුසලතා සීඝ්‍ර පරිහානියට ලක් ව ඇත. එකී මානුෂික ගුණාංග වෙනුවට අධිපතිවාදී හා ආක්‍රමණශීලී චර්යාවෙන් යුතු, ප්‍රචණ්ඩත්වය ඉස්මතු වූ ශිෂ්ටත්වය, අභියෝගයට ලක්කරන සංවේදිතාවෙන් වියුක්ත සමාජයක් නිර්මාණය වෙමින් පවතී. සමාජය අනුගතව ඇති මෙම ඛේදනීය ඉරණම පාසල් සමාජය වෙත ද පිවිස තිබීම සිසු පරපුර ගුණගරුක පරපුරක් වශයෙන් නිර්මාණය කිරීමට ප්‍රබල ගැටලුවක් වේ. වත්මන් අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් බිහිවෙන අනාගත පුරවැසියන් ශ්‍රී ලාංකික සංස්කෘතියට අනුගත වීමේ හැකියාව ඇති ශිෂ්ඨසම්පන්න හා මිනිසත් බව ගරු කරන හා දේශාභිමානී හැඟීම්වලින් යුතු ගුණගරුක පුරවැසියෙකු වශයෙන් සමාජයට දායාද කිරීම අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ නිරතවන්නන්ගේ වගකීම වෙයි.

පාසල හැර යන්නන් හා විභාගවලට නැවත නැවත පෙනී සිටින්නන් පාසල් සෘජු පිරිවැයට අතිරේකව තවත් වියදම් දරන්නට සිදු වේ. තව දුරටත් පාසලෙන් ගිලිහීම සහ යළි විභාගවලට පෙනී සිටීම නිසා මානසික ඇද වැටීම් හා සමාජීය බලපෑම් හේතුවෙන් ප්‍රජාව දරන වියදම වැඩි වේ. එවැනි සිසුන් තම අත්දැකීම් නිසා ව්‍යාකූල හැසිරීම් ඇති හා සමාජයේ ඉවතලනු ලැබීම යන මානසික තත්ත්වයට එළඹිය හැකි ය (ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම: 1992).

පාසලේ පවත්නා විනය ගැටලු විසඳීමේ දුර්වල ක්‍රමවේද නිසා ඇතිවන ප්‍රතිඵල පාසලට පමණක් සීමා නොවී එය සමස්ත සමාජයට ම බලපෑම් කරන අතර අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක සංවර්ධනය ද හීන කරවයි. කරුණු මෙසේ වුවත් විනය පවත්වා ගැනීමේ දී සැලකිළිමත් විය යුතු නීතිමය අංශයක් ද ඇත.

2001.03.30 අධ්‍යාපන හා උසස් අධ්‍යාපන ලේකම් විසින් නිකුත් කර ඇති 2001/11 චක්‍රලේඛය මගින් තවදුරටත් අමානුෂික අන්දමින් කායික හෝ මානසික දඬුවමින් තොරව පාසලේ විනය පවත්වා ගෙන යාමේ වැදගත්කම අවධාරණය කර ඇත. දඬුවමක් ලබා දිය යුත්තේ සැම විටම ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් යහමගට හැරවීමේ අරමුණින් ම විය යුතු ය. එසේ ම දඬුවම් දීමට පළමුව නියත වශයෙන් ම අදාළ ශිෂ්‍යයා හෝ ශිෂ්‍යාව වරදක් කර ඇති බව සැකයෙන් තොරව සනාථ විය යුතු ය. දඬුවම් ලබන ශිෂ්‍යයාට හෝ ශිෂ්‍යාවට එසේ දඬුවම් ලැබීමට තමන් කරන ලද වරද අවබෝධ කර ගැනීමට ද අවස්ථාව ලැබිය යුතු ය.

පාසලක විනය පවත්වාගෙන යාමේ අරමුණින් වුව ද ගුරුවරයෙකු විසින් ශිෂ්‍යයෙකුට හෝ ශිෂ්‍යයාවකට අමානුෂීය දඬුවම් කළහොත් පහත සඳහන් පනත් සහ ව්‍යවස්ථා යටතේ නඩු නිමිත්තක් උද්ගත විය හැකි බව එහි වැඩි දුරටත් දක්වා ඇත.

- 126 ව්‍යවස්ථාවට අනුව මූලික අයිතිවාසිකම් උල්ලංඝනය කිරීම
- 1995 අංක 22 දණ්ඩ නීති සංග්‍රහය (සංශෝධන පනතේ තුන්වන වගන්තිය සමග ප්‍රධාන ප්‍රඥප්තියේ 308 (අ) වගන්තිය යටතේ ළමයි කෲරත්වයට භාජනය කිරීම.
- ශ්‍රී ලංකාව විසින් ද අත්සන් කර ඇති (1989) එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අයිතිවාසිකම් පිළිබද සම්මුතියේ 28(2) ව්‍යවස්ථාව මගින් පාසල් විනය හා පරිපාලනය ළමයාත් මානව ගරුත්වයට අනුකූල නොවන අවස්ථා උද්ගත වීම.
- 1998 අංක 50 දරණ පාර්ලිමේන්තු පනත මගින් ජාතික ළමා අධිකාරිය පිහිටුවීම හා ළමා අපයෝජනය සම්බන්ධයෙන් පවරා ඇති බලතල මත නඩු පැවරීම.

මෙවැනි චක්‍රලේඛ හා නීති රීතිවලට හසුවන පාසලේ කාර්ය භාරය ද අතිශය භාරධූර ය.

අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් පුලුල් දැනුම් සම්භාරයක් ලබා දීමට ප්‍රායෝගික හුරුවක් ඇති සදාචාරාත්මක විනීත සාර්ථක ලෙස අදහස් හුවමාරු කර ගැනීමේ හැකියාව ඇති පුරවැසියන් බිහි කිරීම අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ අරමුණු විය යුතුය. (ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසන් සභාව, 1992)

අධ්‍යාපන පද්ධතියේ අපේක්ෂිත ජාතික අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම පිණිස ඉවහල් වන්නා වූ ඉතා වැදගත් අංශය සාමාන්‍යය අධ්‍යාපනය යි. තෘතීය හා වෘත්තීය අධ්‍යාපන පද්ධතීන් සමග ද අන්‍යෝන්‍යය සබැදියාවෙන් කටයුතු කරන සාමාන්‍යය අධ්‍යාපන පද්ධතිය ශ්‍රී ලාංකික ජන ජීවිතය කෙරෙහි බලපාන ජාතික සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේ අනිවාර්ය අංගයක් බවට පත්ව තිබේ. දේශපාලනමය හා පුද්ගල සංවර්ධනය ද ආගමික සම්ප්‍රදායන් තුළින් පිළිඹිබු වන සදාචාරාත්මක අගයන් ද සාකල්‍යවාදී මානව සංවර්ධනයක් මත පදනම් වූ ඉදිරි දැක්මක් තුළ ඒකරාශී වන්නේය (ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව, 2003).

අධ්‍යාපන අවස්ථා සැපයීමේ කේන්ද්‍රස්ථානය වන්නේ පාසල ය. අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක භාවය වැඩි දියුණු කිරීමේ දී පාසලට අදාළ භෞතික හා මානව සම්පත් සංවර්ධනය කළ යුතු ය. ජාතික අධ්‍යාපන අරමුණු හා බැඳුණු අනිවාර්ය අධ්‍යාපනයේ සම අවස්ථා සහ ප්‍රතිපත්ති ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ද ව්‍යුහගත අධ්‍යාපන මධ්‍යස්ථානය ලෙස ක්‍රියාත්මක වන්නේ පාසල වන හෙයින් අධ්‍යාපන පද්ධතියේ විශාල කාර්ය භාරයක් ඉටු කරන ඒකකය ලෙස පාසල හැඳින්විය හැකි ය. උසස් අධ්‍යාපනය තෘතීයික හා තාක්ෂණික අධ්‍යාපනය යන මට්ටම්වලට පිවිසෙන දරුවන්ට පෙර සූදානම ලබා දෙන්නේ ද පාසල මගිනි. පාසල, අධ්‍යාපනයේ වැදගත් ස්ථානයක් වනවිට දරුවා එහි ඒකායන ඉලක්කය වේ. ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් අවස්ථා නිර්මාණය වන්නේ ගුරු ශිෂ්‍ය දෙපාර්ශවයේම අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්වය මගිනි. එම ක්‍රියාවලියේ ජාතික අධ්‍යාපන අරමුණු ඉටු කරලීමේ මූලික වගකීම පාසලට පැවරී ඇත.

"පවුල් පරිසරය මගින් වැඩෙනු ඇතැයි" මෙතෙක් නිගමනය කළ සමහර කාර්යයන් දැන් පාසලෙන් ඉටු කළ යුතු වේ. විනය තහවුරු කිරීම, සදාචාරාත්මක ආකල්ප යන සාරධර්ම හුරු පුරුදු කිරීම ද අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ වගකීමක් ලෙස පිළිගැනේ (සාමාන්‍යය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජනාධිපති කාර්ය සාධක බලකාය, 1997).

අධ්‍යාපන හා උසස් අධ්‍යාපන ලේකම්තුමියගේ 2004.06.17 දිනැති හා අංක 2004/22 චක්‍රලේඛයට අනුව සාරධර්ම හර පද්ධතීන් හා ප්‍රජා සංවේදිතාව පිළිබඳ අධ්‍යාපනික වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීම පාසල් පද්ධතියට හඳුන්වා දී ඇත. මෙම විවිධ ක්ෂේත්‍ර හරහා පැතිරුණු ක්‍රියාත්මක කළ හැකි වැඩසටහන් 10ක් ඉදිරිපත් කර ඇත. ඉන් කීපයක් නම් පාසලේ දෛනික වැඩසටහන් ඉදිරිපත් කිරීමේ දී ක්‍රමානුකූල බව, විනය හා ආචාරශීලී බව, අන්‍යෝන්‍ය ගෞරවය, කාර්යය පිළිබඳ සාධානාත්මක ආකල්පය, කැපවීම් හා වගකීම් ඉටු කිරීම, දුම්වැටි මත්ද්‍රව්‍යවලින් අත් මිදුණු සමාජයක් ගොඩ නැගීමට පාසල තුළ ශිෂ්‍ය කව ඇති කිරීම සහ ප්‍රජාව දැනුවත් කිරීමේ වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීම ය.

මේ අනුව පාසල වෙනත් ආයතනයකට වඩා වෙනස් ය. පාසල් පවත්වා ගෙන යාමට එක් වැදගත් හේතුවක් වනුයේ ශිෂ්‍ය සදාචාර වර්ධනයයි. ළමයින්ගේ සදාචාර වර්ධනයට ඉතා වැදගත් තැනක් දෙන පාසල එහි දී බොහෝ දුරට කෙරෙන ඉගෙනුම් සහ ඉගැන්වීම් ක්‍රියාමාර්ගයක් වශයෙන් පමණක්ම සදාචාර අධ්‍යාපනය නොසැලකේ. එය පුද්ගලයාගේ හා සමාජයේ අභිවෘද්ධිය සඳහා පාසල සතු වගකීමකි. පාසල තුළ යහපත් විනය පැවැත්මක් අනිවාර්යෙන් තිබිය යුතු ය. සියල්ලන් ම සිය කැමැත්තෙන් හා සහයෝගයෙන් කටයුතු කිරීම අපේක්ෂිත ය. මේ අනුව බලන විට පාසලක විනය පවත්වා ගැනීම සම්බන්ධයෙන් පාසලේ කළමනාකරණ පද්ධතිය වඩා සංකීර්ණ වු විවිධ පැතිකඩ පිළිබදව මනා අවබෝධයකින් ක්‍රියාකළ යුතු බව පැහැදිලි ය.

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් කොතෙක් දුරට දරුවාගේ විනය සංවර්ධනය සඳහා සුදුසු දැයි විමර්ශනය කිරීම කාලීන අවශ්‍යතාවකි. විධිමත් අධ්‍යාපන පද්ධතියේ පාසල් ශිෂ්‍ය විනය ගැටලු මතු වී ඇති බවට ද සාක්ෂි ඇත. මෙයට විසඳුම් සෙවීම අවශ්‍ය ය. ඒ සඳහා කළ යුතු දෑ මොනවාද? යන්න සොයා බලා කටයුතු කිරීමෙන් විධිමත් පාසල් පද්ධතියට ද පහසුවක් වනු ඇත. එබැවින් මෙම අධ්‍යයනය කරන ලද්දේ දරුවන්ගේ විනය සංවර්ධනය සඳහා අතිශය වැදගත් වූ පදනම් පැති තුනක් විමර්ශනය කිරීමට ය. මෙම අධ්‍යයනයෙන් යහපත් සිසු විනයක් පවත්වා ගැනීම පිළිබඳ ව අඩුලුහුඬුතා හඳුනාගෙන සංවර්ධනය සඳහා යෝජනා ඉදිරිපත් කරනු ලැබේ. එසේම දරුවාගේ පූර්ණ සංවර්ධනයේ අතිශය වැදගත් තීරණාත්මක සංධිස්ථානයක් වන පාසල් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ශිෂ්‍ය විනය පිළිබඳව මෙතෙක් කෙරී ඇති පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රයේ නිවැරදි මාවත් හෙලි පෙහෙලි කිරීමට ප්‍රමාණවත් නැත. එම නිසා මෙම අධ්‍යයනය ක්ෂේත්‍රයේ සංවර්ධනයට මහඟු පිටිවහලක් වනු ඇත.

2.0 සාහිත්‍ය විමර්ශනය

වෙබ්ස්ටර් (1989, 270) දක්වන්නේ විනය යනු නියමිත නීතිවලට අනුකූල ව තම සිතිවිලි හා චරිතය සකස් කර ගැනීමක් බවයි.
Encyclopedia of Educational Research (1969:292) නියමිත නීති ඇතුළත් වන පරිදි පාසල් පාලනය කර ගැනීමේ ක්‍රියාපටිපාටිය විනයයි.

බාලසූරිය (1997) උපුටා දක්වන පරිදි ඇග්නිව් පෙන්වා දෙන්නේ විනය වනාහි පුද්ගල අභ්‍යන්තරයෙහි පාලන පද්ධතියක උසස් වර්ධනයෙහි ඵලය වශයෙන් පහළවන තමාගේ සුභ සිද්ධියට හා ප්‍රගතියට හේතු වන්නා වූ ද සමාජ පිළිගැනුම තුළින් තමාට ආරක්ෂාව ලබා දෙන්නා වූ ද චර්යාවකි.

1940 දශකයේ ස්විට්සර්ලන්තයේ මහජන පාසල්වල තිබූ ප්‍රධාන විනය ගැටලු ලෙස අමරසිංහ (Gorge F Will, 1987) පෙන්වා දෙන්නේ පන්තිකාමරයේ දී කතා කිරීම, චුයින්ගම් භාවිතය, ඝෝෂාකාරී ශබ්දය, ශාලාතුළ ඔබ මොබ යාම, පේළියකට ගමන් නොකිරීම, නුසුදුසු ඇදුම් ඇදීම, අපද්‍රව්‍ය නියමිත පරිදි ඉවත් නොකිරීම ය. එම අධ්‍යයනයේ 1980 සමීක්ෂණ වාර්තාව අනුව විනය ගැටලු බවට පත්ව ඇත්තේ අන්තරාදායක ඖෂධ භාවිතය, ඇල්කොහොල් භාවිතය, ගර්භනී සිසුවියන් පන්ති කාමරයේ සිටීම, දිවි නසා ගැනීම, ස්ත්‍රී දූෂණ, සොරකම, අනුනට හිංසා කිරීම යි. මෙයින් පැහැදිලි වන්නේ විනය ගැටලු තව දුරටත් භයානක වී ඇති බවයි.

අමරසිංහ (2000) පෙන්වා දෙන්නේ (ජයසූරිය,1974) පර්යේෂණය අනුව විනය පිරිහීමට හේතු මැයෙන් උපුටා දක්වන පරිදි ලන්ඩනයේ අංක 27 දරන පාසල් සභාව මගින් ද්විතීයික පාසල්වල වරප්‍රසාද නොලත් ළමයින් සම්බන්ධයෙන් කරන ලද අධ්‍යයනයකදී අනාවරණය වූ තොරතුරු අනුව එම ළමයින් කෙරෙහි වැඩියෙන් බලපා ඇත්තේ ද්‍රව්‍යමය සම්පත් නොලැබීමට වඩා නිවසේ පරිසරයෙන් ලැබෙන උත්තේජන අඩු වීම බව පෙන්වා දෙයි. නිවසේ යහපත් පරිසරයක් ඇති වීමට නම් ආදරය හා ආරක්ෂාව, පිළිගැනුම, ආදරය මුසු විනය, පෙලඹවීම, නර්තනය හා ගවේෂණය, දිරිගැන්වීම, ක්‍රීඩා භාණ්ඩ, ඉවසීම හා දරුවා තේරුම් ගැනීම, නිර්මාණාත්මක හැකියා වර්ධනය කිරීම, වාග්මාලාව දියුණු කිරීම, ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී පසුබිමක් නිවසේ තිබීම, දිගු කලක් පාසලේ රැදී සිටීම යන අවශ්‍යතා සම්පූර්ණ විය යුතු ය.

Bennet (1973) දක්වන ආකාරයට ළමයින් තුළ වූ හැසිරීම් ගැටලු විස්තර කරන්නේ මෙම විනය විරෝධී ළමයින් තම දෙමාපියන්, පන්තියේ යහළුවන් හා ගුරුවරුන් අමනාප කර ගන්නා බවකි. ඔවුන් තම ක්‍රියා මගින් අන්‍යයන්ගේ ගෞරවයට හානිකර ඇතිවා සේම අනුනට ශාරීරික පීඩා ද ගෙන දී ඇත. මෙම හැසිරීම් ගැටලු ඇති ළමයින් වැඩිහිටි ආධිපත්‍ය හා තරග කරන අතර සාමාන්‍ය ජීවිතයේ හා ක්‍රියාපිළිවෙලෙහි නිසලභාවය ද අවුල් කරයි. දඬුවම මගින් ද එය සකස් කිරීමට අසමත් ව ඇත. ළමයාගේ ක්‍රියා අනාරක්ෂිත නුරුස්සන බාධාකාරී පරිසරයක සිදුවේ. නිවස හා පාසල අතර නුසුදුසු රාමුවක් ගොඩ නැගේ. හේතුව ළමයා එකකින් අනිකට ආකල්ප, අරමුණු හා අදහස් ගෙන යන බැවිණි. පාසලේ අසමත් එහි දී සාර්ථක අත්දැකීම් නොලබන ළමයින් නිරන්තරයෙන් නිවසින් අවිශ්වාස කරයි. අවිශ්වාසයෙන් පෙළෙන එකී ළමයින් ගේ තත්ත්වය පාසලටත් නිවසටත් සුදුසු ලෙස සමායෝග වීමට නොහැකි තත්ත්වයක් උදාවෙයි. මෙවැනි තත්ත්වයක් යටතේ ළමයා විනය විරෝධී ක්‍රියාවලට පෙළඹෙනු ඇත.

අමරසිංහ (2000) පෙන්වා දෙන පරිදි (Weldman & Peck, 1969) පර්යේෂණය අනුව සිසුන් වඩාත් කැමැත්තක් දක්වා ඇත්තේ ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී, සහයෝගී, කරුණාවන්ත, සාධාරණ, විවෘත මනසක් සහිත, අනුකම්පා සහිත සහ සමාජශීලි යන ගුරු පෞරුෂ ගුණාංග කෙරෙහි ය. Birch More (1951) ගේ පර්යේෂණය පැහැදිළි කරන අමරසිංහ සිසුන් 40කගේ අගය කළ ගුරු පෞරුෂ ගුණාංග 40ක් උපුටා දක්වයි. සියලුම ළමයින්ට භේදයකින් තොර ව එකසේ සැලකීම, අනුකම්පා සහගත බව, දුර්වල ළමයින්ට විශේෂයෙන් උදව් කිරීම, සාධාරණත්වය හා පිළිගැනීම, එක ශිෂ්‍යයෙකුගේ වරදකට මුළු පන්තියටම දඬුවම් නොදීම, වරදක් කළ විට පෙන්වාදීම, නැවත ඇසූ විට තරහ නොගෙන කියා දීම, අපහසු විෂයයන් සරල ලෙස ඉගැන්වීම, සිසුන් බිය කර පන්තිය පාලනය නොකිරීම, විෂය ප්‍රවීණතාව ඉන් කිහිපයකි.

අමරසිංහ උපුටා දක්වන පරිදි Alteka (1978) පර්යේෂණය අනුව සිසුන් ගුරුවරුන්ගෙන් පෞරුෂයෙන් අපේක්ෂා කරන ගුණාංග වනුයේ, සිසුන් පිළිබද සානුකම්පිත බව, සිසුන් සමග සුහදතාව, වගකීම් හොදින් ඉටු කිරීම, අධ්‍යාපන තත්ත්වය, බාහිර පෙනුම, යහපත් චරිතය, සිසුන්ට සමාන ලෙස සැළකීම ය.

පලිහපිටිය (1982) ගුරු ප්‍රවාසිතාව පන්ති කාමරය තුළ විනය පිරිහීමට බලපාන බව කරන ලද අධ්‍යයනයේ නිගමන වූයේ ගුරු නොපැමිණීම එක් පන්තියක විනය පිරිහීමට බලපාන අතර එය සමස්ත පාසලටම බලපාන බව ය.

විජය වික්‍රම (1999) විනය ගැටලු ඇති නොවීමට හේතු පිළිබඳ අධ්‍යයනයේ දී නිගමන වනුයේ; ගුරු සිසු සහයෝගය, මනා කළමනාකරණය, සිසුන් අඩුවීම, සිරිත් විරිත්වලට මුල් තැනක් ලබා දීම, නිරන්තරයෙන් අවවාද කිරීම සහ ගුරුමණ්ඩලයේ විමසිලිමත්කම ය.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය (1992) පර්යේෂණ අංශය ඉදිරිපත් කරන ලද ''විනීත සතිය'' වැඩසටහන යටතේ සිසුන්ට පිළිපැදීමට කරුණු 14ක් ද ගුරුභවතුන්ට කරුණු 10ක් ද විනය සම්බන්ධ ව ඉතා වැදගත් වෙයි. සිසුන්ට සඳහන් කරුණු නම්; පෙරවරු 5 ට ආගමික වතාවත් ඉටු කිරීම, මිනිත්තු 5ක් මෛත්‍රී භාවනාවේ යෙදීම, ''මම සත්‍ය අනුව වැඩ කරමි'' යන්න තුන් වරක් අදිටන් කර ගැනීම, ඇඳ ඇතිරිලි ආදිය පිළිවෙළට තැබීම, ගුවන් විදුලියේ ''චින්තන'' වැඩසටහනට සවන්දීම, අළුයම මිනිත්තු 30ක් ඉගෙනීමට යෙදවීම, ආහාර භාජන පිරිසිදු කිරීම, ඇඳුම් පැළඳුම් පිළියෙල කර ගැනීම, දෙමාපියන් නැමදීම, ගුරුවරුන් නැමදීම, පාසලේ උදය රැස්වීමට සහභාගි වීම, මව්පිය ගුණ සිහිකිරීම, අතපසු වූ වැඩ කටයුතු කිරීම, සවස ආගමික වතාවත් ඉටු කිරීම සහ නින්දට පෙර දෙගුරුන් නැමදීම යන කරුණු ය.

ගුරුභවතුන් වෙනුවෙන්; පෙරවරු 7.30ට පෙර පාසලට යාම, ආරම්භක පිළිවෙත් ඉටු කිරීම, අප්‍රමාදව කටයුතු කිරීම, පාඩම් සටහන් හා උපකරණ සැකසීම, පන්තිකාමර සන්සුන් කර ගැනීම, දුම් වැටි මත්ද්‍රව්‍ය අත් හැරීම, විවේකය අවසන් වූ වහාම පන්තියට යාම, අවසන් කාලච්ඡේදය හා අවසන් පිළිවෙත් නිවැරදිව ඉටු කිරීම, ගුරු මණ්ඩලයේ හොඳ හිත ආරක්ෂා කිරීම සහ විදුහල්පති පාසල් සම්ප්‍රදාය ආරක්ෂා කිරීම යන කරුණුය. මේ ආකාරයට සාහිත්‍ය විමර්ශනයෙන් ද පැහැදිළි වන්නේ ශිෂ්‍ය විනය හැඩ ගැසීම සම්බන්ධ ව පාසලට භාරදූර වගකීමක් ඇති බව ය.

3.0 ක්‍රමවේදය

විස්තරාත්මක ක්‍රමවේදය අනුව ක්‍රියාත්මක කළ පර්යේෂණයේ අරමුණු 3කි.

1. පාසල්වල වර්තමාන ශිෂ්‍ය විනය ගැටලුවල ස්වභාවය හඳුනා ගැනීම.
2. විනය ගැටලු ඇති වීමට හේතු විමර්ශනය කිරීම.
3. විනය ගැටලු විසඳීමට ගන්නා ක්‍රියාමාර්ගවල ප්‍රබලතා හා දුබලතා විමර්ශනය සහ දුබලතා ඉවත් කිරීමට ක්‍රමෝපාය යෝජනා කිරීම.

අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට නියැදිය ලෙස 6 ශ්‍රේණියේ සිට 11 ශ්‍රේණිය දක්වා සිසුන් පමණක් අයත් වන ලෙස ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර අධ්‍යාපන කලාපයේ පාසල් 10ක් සහේතුක අහඹු නියැදි ක්‍රමය යොදා ගනිමින් තෝරා ගන්නා ලදී.

1 වන වගුව - අධ්‍යයන නියැදිය

පාසල් වර්ගය	සංඛ්‍යාව	ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාව	ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව
1AB	3	20	75
1C	3	20	75
2	4	10	50
n =	10	50	200

ගුරුවරුන්, විදුහල්පතිවරුන් හා සිසුන්ගෙන් ප්‍රශ්නාවලි, සම්මුඛ සාකච්ඡා මගින් ද ලොග් සටහන්, ශිෂ්‍ය වාර්තා පොත්, හොඳ වැඩ පොත්, විනය සම්බන්ධ වාර්තා පොත් යන පාසල් වාර්තා 4 මගින් ද දත්ත ලබා ගන්නා ලදී.

4.0 දත්ත විග්‍රහය හා සාකච්ඡාව

අධ්‍යයනයේ පළමුවන අරමුණ වූ පාසල්වල වර්තමාන ශිෂ්‍ය විනය ගැටලුවල ස්වභාවය 2 වන වගුව අනුව විග්‍රහ කළ හැකි ය.

2 වන වගුව - 2013 වර්ෂයේ පළමු මාස 6 තුළ විනය ගැටලු ක්ෂේත්‍ර 30, ශ්‍රේණිවල ඇති වූ වාර ගණන

	විනය විරෝධී ක්‍රියාවල ස්වභාවය	9 ශ්‍රේණිය වාර ගණන			10 ශ්‍රේණිය වාර ගණන			11 ශ්‍රේණිය වාර ගණන		
		1AB	1C	2	1AB	1C	2	1AB	1C	2
1	හිතා මතා පාසල් නොපැමිණීම	10	15	5	10	20	10	10	19	9
2	අවසර නැතිව පාසල් වේලාවේ දී නිවසට යාම	8	12	2	10	17	8	16	14	-
3	පන්ති කාමරයේ දී උගන්වන කාලච්ඡේදවල කට්ටි පැනීම	6	10	2	10	18	7	12	15	3
4	ගුරුවරුන්ට බොරු කීම	3	5	2	13	19	3	10	15	5
5	නියමිත ප්‍රමාණවලින් නිල ඇඳුම නො ඇඳීම	4	5	1	5	20	10	10	15	5
6	හිස පීරීම, කොණ්ඩය කැපීම ශිෂ්‍යභාවයට නොගැළපීම	1	5	2	3	19	13	3	20	2
7	ආපන ශාලාව අවට අනවශ්‍ය වේලාවන්හි හැසිරීම	1	5	2	5	20	10	5	4	1
8	නවක ගුරුවරියන්ට විහිළු කිරීම	2	3		12	18	2	2	7	1
9	පාසලේ ගොඩනැගිලිවල අසභ්‍ය දේ ලිවීම	1	3	1	12	18	2	2	7	1
10	අහිංසක සහ අසරණ යැයි හඳුනාගත් සිසුන්ට හිරිහැර කිරීම	1	3	1	12	15	3	4	5	1
11	කල්ලියක් ලෙස සංවිධානය වී වෙනත් පන්ති සහ වෙනත් පාසල් අතර ගැටුම් ඇති කර ගැනීම	3	2		5	8	2	6	3	1
12	සොරකම් කිරීම	1	3	1	3	8	4	3	4	2
13	අසභ්‍ය යැයි නම් කළ පොත් පත් කියවීම	3	2		4	7	3		1	
14	පාසල් ඇරී නිවසට යන විට නිවෙස්වලට හානි කිරීම	1	2		3	7	4			

	විනය විරෝධී ක්‍රියාවල ස්වභාවය	9ශ්‍රේණිය වාර ගණන			10 ශ්‍රේණිය වාර ගණන			11 ශ්‍රේණිය වාර ගණන		
		1AB	1C	2	1AB	1C	2	1AB	1C	2
15	පාසල අවට වතු සහ නිවාසවලට ගල් ගැසීම	2	2	-	4	8	2	1	4	-
16	තම ශ්‍රේණියට වඩා පහළ ශ්‍රේණිවල සිසුනට හිරිහැර කිරීම	1	3	-	4	9	1	-	2	-
17	විදුහල්පතිට ගුරුවරුන්ට අපහාස කිරීම	1	3	-	3	7	3	4	6	-
18	ප්‍රේම සබඳතා	-	-	-	6	3	1	2	2	-
19	පන්ති කාමරයේ දී බියර් පානය	-	-	-	2	-	-	-	-	-
20	පාසලේ පාලු කාමර සහ ස්ථානවල පෙම්වතුන් ලෙස හමු වීම (එකම පාසලේ සිසු සිසුවියන්)	-	-	-	2	-	-	-	-	-
21	නිල් චිත්‍රපට CD රැගෙන විත් සිසුන් අතර බෙදා දීම	-	-	-	4	-	-	1	4	-
22	පාසලේ ඇති දේපලවලට හානි කිරීම	2	-	-	2	3	-	-	2	-
23	ගුරුවරුන්ට පහර දීම	-	-	-	2	3	-	-	-	-
24	ජංගම දුරකථන රැගෙන ඒම	2	-	-	6	4	-	3	2	-
25	ආපන ශාලාවෙන් සොරකම් කිරීම	-	2	-	3	7	-	2	3	-
26	පාසල අවසන් වී නිවසට දැනුම් නොදී ත්‍රිවිලර් රියදුරන් සමග අනවශ්‍ය ගමන් බිමන් යාම (බාලිකාවන්)	-	-	-	2	-	-	-	-	-
27	නාගරික පාසල් අවට ඇති නීතියෙන් තහනම් කළ ස්ථානවලට ගොස් කල්ලි ගැසීම උදාහරණ- මත්කුඩු අලෙවි ස්ථාන, සම්භාහන ස්ථාන	-	-	-	2	-	-	-	-	-
28	නිවසට මෙන්ම පාසලට දැනුම් නොදී භයානක ස්ථානවලට සංචාරය කිරීම උදාහරණය- දිය ඇළිවල දිය නෑම	-	-	-	1	3	-	-	-	-
29	ගැබ් ගෙන පාසල් පැමිණීම	-	-	-	1	-	-	-	-	-
30	දඬුවම් කළ ගුරුවරුන්ගේ වාහනවල කෑලි ගැලවීම	-	-	-	1	3	-	2	-	-

විනය ගැටලු සම්බන්ධව පාසලේ සටහන් කර ඇති 2013 වර්ෂයේ වාර්තා විශ්ලේෂණයේ දී සටහන් වූ ගැටලු 30 ශ්‍රේණි අනුව ප්‍රතිශත ලෙස විග්‍රහ කළ විට 3වන වගුවේ දැක්වෙන පරිදි ය.

3 වන වගුව - විනය ගැටලු ශ්‍රේණි අනුව

ශ්‍රේණිය	1AB%	1C%	2%	ගැටලුවලින් ශ්‍රේණියට හිමි සමස්ත ප්‍රතිශතය n=100
9	6	9	2	17
10	12	30	8	50
11	8	18	7	33
එකතුව	26	57	17	100%

3වන වගුව අනුව වැඩිම විනය ගැටලු ප්‍රමාණයක් වාර්තා වන්නේ 10 ශ්‍රේණි සම්බන්ධයෙනි. 6 7, 8 ශ්‍රේණිවල විනය ගැටලු අවම ය. එසේම පාසල් වර්ගවලට සාපේක්ෂව බලන විට 1C පාසල්වල විනය ගැටලු අනෙක් පාසල් වර්ග දෙකට වඩා වැඩි ය. සමස්තයක් වශයෙන් 2 වර්ගයේ පාසල්වල විනය ගැටලු අඩු ය.

ශිෂ්‍යභාවයට නොගැළපෙන ක්‍රියා අනුගමනය කිරීම මෙන්ම පාසලේ පවත්නා නීති රීතිවලට පටහැනිව ක්‍රියා කිරීම, සමාජයේ පිළිගත් සම්මතවලට අනුව කටයුතු නොකිරීම විනය ගැටලු ලෙස අර්ථ දක්වන බව නියැදියට අයත් පාසල් සියල්ලම ඉදිරිපත් කරන ලදී. ඒ අනුව සිසුන්ගේ විනය ගැටලු ප්‍රමුඛතා අනුව පෙළ ගස්වා ඇත. පාසල්වල බහුල ලෙස දක්නට ලැබෙන ගැටලු මුලින්ම දක්වා ඇත. වාර ගණන අඩු වුව ද වගුවේ පහළ කොටසේ ඇති ගැටලු ද දක්නට ලැබිණි.

අධ්‍යයනයේ දෙවන අරමුණ වන විනය ගැටලු ඇති වීමට හේතු විමර්ශනය කිරීමේ දී ප්‍රශ්නාවලි සහ සම්මුඛ සාකච්ඡා දත්ත අනුව දෙමාපියන් දුරස් වීම, ජන මාධ්‍යවල බලපෑම, දරුවන් තම වයසට නොගැළපෙන වයස් කාණ්ඩ ඇසුරු කිරීම (තම වයසට වඩා වැඩි පාසල් නොයන), ගුරු නිවාඩු, ගුරුභවතුන් ප්‍රමාද වී පන්තියට යාම, ගුරුභවතුන්ගේ මෝස්තර (සිසුන් ගුරුවරුන්ට පටබැදි නම් අනුව), දුර්වල සිසුන් නොසලකා හැරීම, ගුරුවරු සහ සිසුන් සමීප නොවීම, අමිශ්‍ර පාසල්, මාර්ගෝපදේශ දුර්වලතා, ගුරු ගෞරවය හීන වීම යන අනාවරණ වැදගත් විය. මේ හේතු අතුරින් ප්‍රබල හේතුවක් වී ඇත්තේ දෙමාපියන් දුරස් වීමයි. මෙම දුරස් වීමට හේතු ලෙස දෙමාපියන් රැකියාවල යෙදෙන කාලය වැඩි වීම, විදේශ ගත වීම, බිඳුණු පවුල්, දරුවන් දෙමාපියන්ට අවනත නොවීම කැපී පෙනිණි.

අධ්‍යයනයේ තෙවන අරමුණ වන විනය ගැටලු විසඳීමට ගන්නා ක්‍රියාමාර්ගවල ප්‍රබලතා හා දුබලතා විමර්ශනය සහ දුබලතා ඉවත් කිරීමට ක්‍රමෝපාය යෝජනා කිරීමේ දී 4වන වගුව අනුව පැහැදිළිවන්නේ විදුහල්පතිවරුන්ගේ අවබෝධය ප්‍රමාණවත් නොවන බව ය. ගුරුවරුන්ගේ අවබෝධය විදුහල්පතිවරුන්ගේ අවබෝධයට වඩා වැඩි වුවත් පද්ධතියේ උන්නතියට එය ප්‍රමාණවත් නොවන බව ප්‍රතිශතය අඩු වීමෙන් පැහැදිලි ය.

4වන වගුව - පාසල් විනය යනු කුමක් දැයි විමසූ විට ප්‍රතිචාර දැක්වූ ස්වභාවය

ප්‍රතිචාරයේ ස්වභාවය	විදුහල්පතිවරුන් %	ගුරුවරුන්%
නිවැරදිව ප්‍රකාශ කිරීම	33	50
සරල අදහසක් ලෙස කීම	33	15
උදාහරණයක් පමණක් කීම	17	10
පැහැදිළි නොකිරීම	17	25

සූචිය
උදාහරණය 1 - “නිවැරදිව ප්‍රකාශ කිරීම” ජන සමාජයේ සංස්කෘතික සමාජීය හා ආර්ථික රටාවට ගැළපෙන ලෙස හැසිරීම මෙන්ම පාසලේ නීති රීති ආරක්ෂා කිරීම සහ සමාජ සාරධර්ම හා හර පද්ධතීන් සුරැකීම”
උදාහරණය 2- “සරල අදහසක් ලෙස කීම “පාසලට ගැළපෙන ලෙස නිල ඇඳුම සකස් කර ගැනීම”
උදාහරණය 3 - “උදාහරණයක් පමණක් කීම “කොණ්ඩය පීරීම”
උදාහරණය 4 - පැහැදිළි නොකිරීම “ඒක පැහැදිලි කරන්න ලේසි නෑ”

5වන වගුව අනුව පැහැදිලි වන්නේ සිසුන් දැනුවත් වන ආකාරය සංවර්ධනය විය යුතු බවයි.

පාසල්වල පස් අවුරුදු සැලසුම සහ වාර්ෂික ක්‍රියාකාරී සැලැස්ම අනුව ගුරුභවතුන් හා පැවැත්වූ සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් අනාවරණය වූ පරිදි පාසල්වල විනය ආරක්ෂා කිරීම සම්බන්ධව හිමි ස්ථානය දැක්වෙන 6වන වගුව අනුව පැහැදිළි වන්නේ පාසලක විනය සංවර්ධනය පළමු ස්ථානය ලබා ගත යුතු වුවත් ඒ සඳහා හතර වන ස්ථානය ලබා දී ඇති බවයි.

5වන වගුව - පාසලේ විනය සම්බන්ධව සිසුන් දැනුවත් වී ඇති ක්‍රම

ක්‍රමය	ශිෂ්‍ය ප්‍රතිශතය n=20
ප්‍රධාන රැස්වීම	0
පන්ති භාර ගුරුතුමිය	6
ශිෂ්‍ය නායකයින්	0
වාර්තා පොත	61
වෙනත් සිසුන්ගෙන්	0
පැහැදිලිව ඉදිරිපත් නොකරන	33
එකතුව	100

6වන වගුව - පාසල්වල විනය ආරක්ෂා කිරීම සම්බන්ධව හිමි ස්ථානය

ස්ථානය	කාරණය
1	විභාග ප්‍රතිඵල වැඩි කිරීම
2	ප්‍රදේශයේ ජනප්‍රිය පාසලක් බවට පත්වීම
3	විෂය බාහිර සහ විෂය සමගාමී ක්‍රියා සංවර්ධනය කිරීම
4	සදාචාර සහ විනීත බව සංවර්ධනය කිරීම
5	භෞතික පහසුකම් වැඩි දියුණු කිරීම

නියැදියට අයත් වූ පාසල්වලින් 100%කම විනය කමිටුව නමින් කමිටු පිහිටුවා ගෙන තිබුණි. පාසලේ ජ්‍යෙෂ්ඨතම ගුරු මහත්මීන් සහ මහත්වරු සමග අවසන් තීරක ලෙස විදුහල්පතිතුමා ලෙස සංයුතිය සකස් වී ඇත. දෙමාපියන් සහ ජ්‍යෙෂ්ඨ ශිෂ්‍ය නායක නායිකාවන් ආදී සිසුන් අදහස් විමසීමට හෝ සිටිය යුතු නමුත් එවැනි නියෝජනයක් කිසිදු පාසලක දක්නට නොලැබිණි.

7වන වගුව - විනය ආරක්ෂා කිරීම සම්බන්ධව පාසල්වල ක්‍රියාත්මක වන උපක්‍රම

උපක්‍රමය	පාසල් 10ක්වූ නියැදියේ ප්‍රතිශතයක් ලෙස
පාසල වටා විදුහල්පති සංචාරය කිරීම	40
පන්ති අධීක්ෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීම	30
උපදේශන සේවාව සක්‍රිය ලෙස ක්‍රියාත්මකවීම	20
සිසුන්ගේ පන්ති තහනම් කිරීම	100
සිසුන් වෙනත් පාසල්වලට මාරු කිරීම	100

නියැදියට අයත් සෑම පාසලකම සිසුන්ගේ පන්ති තහනම් කිරීම සහ වෙනත් පාසල්වලට මාරු කිරීම සිදු කොට තිබුණි. විවිධ පරිපාලන ගැටලු හේතුවෙන් පාසල වටා විදුහල්පති සංචාරය කිරීම සහ අධීක්ෂණය කරන වාර ගණන අඩු වන බව සම්මුඛ සාකච්ඡාවේ දී සනාථ විය. එනම් ගුරුවරු වැඩි වීම, අඩු වීම, පාසලේ බාහිර වැඩ අධික වීම යන කරුණු කිහිපයකි. විනය ගැටලු විසඳීමට ගන්නා ඉහළම ක්‍රියාමාර්ගය ලෙස සිසුන්ගේ පන්ති තහනම් කිරීම සහ වෙනත් පාසල්වලට මාරු කිරීම බව පාසල්වල කළමනාකාරිත්වය පැහැදිලි කරන ලදී.

8වන වගුව - සිසු විනය පවත්වා ගැනීම සම්බන්ධ ව විදුහල්පති සහ ගුරු අදහස්වල ප්‍රතිශත

කාරණය	විදුහල්පතිවරු%	ගුරුවරු%
දැඩි නීති අවශ්‍යය	66	90
මූලික අවශ්‍යතා සපුරාලීම	33	10
සිසුන් සමග සාකච්ඡා කිරීම	83	65
දෙමාපියන් සමග සාකච්ඡා කිරීම	33	60
විනය කමිටුවට සිසුන් ඇතුළත් කිරීම	66	20
විනය කමිටුවට දෙමාපියන් ඇතුළත් කිරීම	66	40
ප්‍රසිද්ධියේ දඬුවම් දීම	33	55
ප්‍රේම සබඳතාවලට දඬුවම් දීම	83	40

සිසු විනය පවත්වා ගැනීම සම්බන්ධ ව විදුහල්පති සහ ගුරු අදහස්වල පරස්පර විරෝධී බවක් දක්නට ලැබීම විශේෂ ලක්ෂණයකි. එහෙත් දෙපාර්ශවයම සිටින්නේ එකම ආයතනයක ය. මෙවැනි තත්ත්ව යටතේ ශිෂ්‍ය විනය ආරක්ෂා කිරීමට සැලසුම් සම්පාදනයේ දී ගැටලු ඇති වීම සාමාන්‍ය කරුණකි. මූලික අවශ්‍යතා සපුරාලීම බොහෝ ගැටලු විසඳීමට පදනමක් වන බව මනෝ විද්‍යාත්මක මතයකි. එහෙත් ඒ සඳහා ගුරුවරු හෝ විදුහල්පතිවරු එකඟ නොවීමේ ප්‍රතිශතය ඉහළ ය.

9වන වගුව - සිසුන් වැරදි කළ විට ඔවුන්ට ලබා දෙන දඬුවම් පිළිබඳ සිසු කැමැත්ත

දඬුවම	එකඟ වූ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව n=200
පන්ති භාර ගුරුතුමා හෝ විෂය භාර ගුරුතුමා දඬුවම් කිරීම	159
සුදුසු දඬුවම් ලබා දීම	21
අනෙක් සිසුන් ඉදිරියේ දඬුවම් දීම	20
දණ ගැස්වීම	0
විදුහල්පතිට යොමු කිරීම	0
පන්ති තහනම් කිරීම	0
දෙමාපියන්ට පැවසීම	0

සිසුන් දඬුවම් ලැබීමට කැමති වන්නේ ඔවුනට සමීප ගුරුභවතෙකුගෙනි. සිසුන් අකමැති දඬුවම් බොහොමයක් පාසල්වල ක්‍රියාත්මක වෙයි. එම දඬුවම්වලින් සිසුවා යහමගට ගැනීම සිදුනොවන අතර ඔහුගේ අභිමානය අඩු වීම සහ පෞරුෂ ඌනතා ඇති වීම පමණක් සිදු වෙයි. සිසුනට තම වැරදි ක්‍රියා අවබෝධ වීමක් සිදුනොවේ. තාවකාලික පාලනයක් පමණක් සිදුවී අවස්ථාවක් ලද පසුව යළි වැරදි සිදුවෙයි.

5.0 නිගමන හා යෝජනා

පාසල් සිසුන්ගේ විනය පිරිහීමට නිවසේ, සමාජයේ මෙන්ම පාසලේ කරුණු බලපා ඇත. එම කරුණු අතරින් පහත සඳහන් කරුණු ප්‍රමුඛස්ථානයක් ගනියි. දෙමාපියන් රැකියා නියුක්තිය, ජන සන්නිවේදන මාධ්‍යයන්හි බලපෑම, ගුරුභවතුන්ගේ නිවාඩු සහ ඔවුනගේ නොසැලකිලිමත් හැසිරීම, අසීමිත ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවක් එක් පන්ති කාමරයක ඉගෙනුම ලැබීම, මාර්ගෝපදේශවල දුර්වලතාව, නොගැළපෙන වයස් කාණ්ඩ සමග එක්වීම, දඬුවම් ලබා දීමේ වැරදි ක්‍රමවේද, සිසුන්ට තම වැරදි ක්‍රියා අවබෝධ නොකොට දඬුවම් ලබා දීම, දුර්වල සිසුන් නොසලකා හැරීම, විෂය බාහිර සහ විෂය සමගාමී ක්‍රියාවලට සියලු සිසුන් අයත් නොවීම, ශාරීරික දඬුවම් තහනම් කර ඇතත් අධ්‍යයනය කළ සියලුම පාසල්වල ශාරීරික දඬුවම් ක්‍රියාත්මක වන බව අනාවරණය විය. ශිෂ්‍ය ප්‍රතිචාරවලින් පැහැදිලි වන්නේ 100%ක් ප්‍රසිද්ධියේ දඬුවම් ලැබීමට අකමැති ය. වරද පහදා දී දඬුවම් ලැබීමට කැමති ය. තමන්ගේ වැරදි නොසලකා හැරිය යුතු නැති බව සිසුහු ප්‍රකාශ කළ කරුණු ය.

පාසල්වල සිසුන්ගේ විනය ආරක්ෂා කිරීමට ගත හැකි ක්‍රියාමාර්ග ලෙස සිසුනට සමානව සැලකීම, සියලු සිසුන් වෙත ගුරුවරුන්ගේ දැඩි අවධානය යොමු කිරීම, සිසුන්ගේ ආර්ථික සමාජීය පසුබිම මෙන්ම නිර්මාණශීලි හැකියාවන් හඳුනා ගැනීම සහ ඒ අනුව අධ්‍යාපනික සැලසුම්කරණය හා උපාය මාර්ග ක්‍රියාත්මක කිරීම, ශිෂ්‍ය උපදේශනය විශ්වසනීය මෙන්ම යාවත් කාලීනව ඉටු කිරීම, විෂය සමගාමී ක්‍රියා සහ බාහිර ක්‍රියා සැලසුම් සහගතව ක්‍රියාත්මක කිරීම මෙන්ම විවිධාංගිකරණය කිරීම, විනය කමිටුවට සිසුන් මෙන්ම දෙමාපියන් ද ඇතුළත් කර ගැනීම, දෙමාපිය හමු විධිමත් ලෙස පැවැත්වීම, ආගමික වැඩසටහන්වලට නැඹුරු කිරීම, දඩබ්බර යැයි හඳුනාගත් සිසුන්ට විෂය බාහිර වැඩ පැවරීම මෙන්ම අතිරේක වැඩ සැලසුම් ක්‍රියාත්මක කිරීම, ගුරුභවතුනට ඇඳුම, පැළඳුම, හැසිරීම, පන්තියට පිවිසීම, කතා බහ ආදියට ආචාර ධර්ම පද්ධතියක් නැවත කාලීන අවශ්‍යතා මත සකස් කිරීම, ශාරීරික දඬුවම් ක්‍රියාත්මක නොකිරීම, නව යොවුන් වියේ සිසුන් නිසා ප්‍රසිද්ධියේ දඬුවම් නොදීම, වරද පහදා දී දඬුවම් ලබා දීම, යෝජනා කෙරේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

Bennett, A. 1973. Professional Staff Members' Contribution to Community Deveopment. Journal of the Community Development Society. Vo. 4, No. 1: 58-68.

A Project of American Education Association(1969). Encyclopidia. Forth Edition London: The Macmillan company. Oxford Advanced Learner's Dictionary (1948) Oxford University Press.

Websters Dictionary (1989) USA: Laxican Publication.

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, 2004.06.17 දිනැති චක්‍රලේඛය, කොළඹ: අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශය.

අධ්‍යාපන හා උසස් අධ්‍යාපන ලේකම් 2001.03.30 නිකුත් කර ඇති 2001/11 චක්‍රලේඛය, කොළඹ: අධ්‍යාපන හා උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශය.

අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විශේෂ කාරක සභාවේ xvi වන සැසි වාර්තාව (1943).

අමරසිංහ, ඒ. එන්. (2002) පාසල් සිසුන් අගයන ගුරු පෞරුෂ ගුණාංග, අධ්‍යාපනය, 35 කොළඹ: කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, (1992) පාසල් සංවර්ධන සැලසුම් සකස් කර ක්‍රියාත්මක කිරීම කාර්යමූල පර්යේෂණ ව්‍යාපෘතිය - පාසල් විනීත සතිය, මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසන් සභාව (1992), පළමුවන වාර්තාව,. කොළඹ: රජයේ මුද්‍රණාලය.

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව (2003), ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍යය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්ති රාමුවක් සඳහා යෝජනා, ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව.

තිලකරත්න බණ්ඩා, ඩී. එම්. (1991) පාසල් කළමනාකරණයේ මූලිකාංග, කොළඹ: ගොඩගේ සහෝදරයෝ.

ධම්මපදට්ඨ කථා (1927) කොළඹ: හේවා විතාරණ මුද්‍රණය.

පලිහපිටිය, ඊ. ඩී. (1982) ගුරු ප්‍රවාසිතාව පන්ති කාමරයේ විනය පිරිහීමට බලපාන ආකාරය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධියේ අවශ්‍යතා සඳහා ඉදිරිපත් කරන ලද නිබන්ධනය (අප්‍රකාශිත).

ප්‍රනාන්දු, ඒ. ජේ. (2003) පාසල් විනය, කොළඹ : කතෘ ප්‍රකාශන.

බාලසූරිය, ඒ. එස්. (1997) සාරධර්ම අධ්‍යාපනය, මහරගම: ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

විජය වික්‍රම, පී. ආර්. (1999) 2 වර්ගයේ පාසල්වල මානව හා භෞතික සම්පත් කළමනාකරණයේදී ඇතිවන ඌනතා, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධියේ අවශ්‍යතා සඳහා ඉදිරිපත් කරන ලද නිබන්ධනය (අප්‍රකාශිත).

වීරසිංහ, හෙන්රි (1992) අධ්‍යාපන චින්තනය, නුගේගොඩ: ක්ලැසික් ප්‍රින්ටර්ස්.

සුත්ත නිපාතය (1977) බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක මාලා, ලංකාණ්ඩුවේ ප්‍රථම මුද්‍රණය.

ශ්‍රී ලංකාව (1997), සාමාන්‍යය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජනාධිපති කාර්යය සාධක බලකාය, සාමාන්‍යය අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ.

Single Parent Family and Educational Achievement

Ramani Renuka Ranathunga
WP/Jaya/Sri Indajothi Vidyalaya, Battaramulla
(B Com; PGDE, M Ed, M Phil)
071 8180516

Abstract in English

Specific objectives of the research were to review factors related to the single parent family, assess the relationship between single parent family & achievement and identify educational problems emerged due to the single parent family. Survey research method was used to identify the relationship between the dependent variable of achievement with independent variables of whether the parents are alive, dual parentship & single parentship. A questionnaire was used to collect data from 450 grade 11 student sample selected randomly from three districts in Sri Lanka. Structured interviews were conducted with 45 students, 45 parents and 45 teachers. Year end test marks of 2010 were also collected as data. Data were analyzed using percentages and Chi squire test. According to the findings there was a significant relationship between the single parent family and educational achievement. However there was no significant relationship between achievement and dual parentship/single parentship. Research suggests the necessity of interventions to upgrade achievement of the children in single parent families and mental development programmes for them.

තනි මාපිය පවුල සහ අධ්‍යාපන සාධනය

රමණී රේණුකා රණතුංග
විදුහල්පතිනී
බප/ ජය/ ශ්‍රී ඉන්ද්‍රජෝති විද්‍යාලය
බත්තරමුල්ල

1.0 සංක්ෂිප්තය

නූතන සමාජ වෙනස්කම් අනුව වෙනස් වූ පවුල් පරිසරයට අයත් තනි මාපියභාවය හා සාධනය අතර පවත්නා සම්බන්ධතාව පරීක්ෂා කිරීම අභිමතාර්ථය විය. සිසුන්ගේ තනි මාපියභාවය ආශ්‍රිත සාධක විමසා බැලීම, තනි මාපියභාවය හා සාධනය අතර පවත්නා සම්බන්ධතාව විමසා බැලීම සහ තනි මාපියභාවය හා සාධනය අතර සම්බන්ධතාවෙන් මතු වන ගැටලු විමසීම පර්යේෂණ අරමුණු විය. පරායත්ත විචල්‍යය වූ සාධනය කෙරෙහි පවුල් පරිසරය ආශ්‍රිත ස්වායත්ත විචල්‍ය වූ දෙමාපියන් ජීවතුන් අතර සිටීම/නොසිටීම, ද්විමාපියභාවය සහ තනිමාපියභාවය ද අනුව පවුලේ බලපෑම සමීක්ෂණ පර්යේෂණ ක්‍රමය භාවිතයෙන් විමසන ලදී. දිස්ත්‍රික්ක තුනක පාසල් නවයක 11වන ශ්‍රේණියේ අහඹු ව තෝරා ගත් සිසුන් 450ක ශිෂ්‍ය නියැදියෙන් ප්‍රශ්නාවලියකින් දත්ත රැස් කරන ලදී. සිසුන් 45දෙනකු, ඔවුන්ගේ ගුරුවරුන්ගෙන් 45දෙනකු සහ දෙමාපියන්ගෙන් 45දෙනකු සමඟ ව්‍යුහගත සම්මුඛ සාකච්ඡා පවත්වන ලදී. බස්නාහිර හා දකුණු පළාත් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තු මඟින් පැවැත්වූ 2010 වර්ෂයේ, අවසාන වාර පරීක්ෂණයේ සිංහල භාෂාව, ගණිතය, ඉතිහාසය සහ විද්‍යාව විෂයවල සාධන පරීක්ෂණ ලකුණු ද දත්ත ලෙස රැස් කර ප්‍රතිශත හා x^2 පරීක්ෂාව මඟින් විශ්ලේෂණය කරන ලදී. පර්යේෂණ අනාවරණ අනුව, ප්‍රතිශත විශ්ලේෂණයෙන් තනිමාපිය පවුල හා අධ්‍යාපන සාධනය අතර වෙසෙසි සම්බන්ධතාවක් හෙළි වුණ ද දෙමාපියන් ජීවතුන් අතර සිටීම/නොසිටීම හා ද්විමාපියභාවය හා තනිමාපියභාවය යන විචල්‍ය අනුව පවුලේ ස්වභාවය යන විචල්‍ය දෙක සහ ශිෂ්‍ය සාධනය අතර සම්බන්ධතාවක් නැත. පර්යේෂණයෙන් යෝජනා කරනුයේ තනි මාපිය පවුල්වල ළමයින්ගේ සාධනය නඟා සිටුවීමට එම පවුල්වලට ආර්ථික සහනාධාර ලබා දී මානසික සංවර්ධන වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කළ යුතු බව ය.

2.0 හැඳින්වීම

සමාජයේ මුල් ම ප්‍රාථමික ඒකකය වූ පවුල, පුද්ගලයකුගේ මුල් ම අධ්‍යාපන කාරකය හා ප්‍රාථමික සමාජානුයෝජන කාරකය ද වේ. පවුලෙන් මූලික අත්දැකීම් ලද දරුවා, ඉන් පසු ව අධ්‍යාපනය සඳහා විධිමත් පාසලට පිවිසේ. විධිමත් පාසලේ අධ්‍යාපනයේ ඵල මනින එක් වැදගත් දර්ශකයක් වන්නේ අධ්‍යාපන සාධනය යි. අධ්‍යාපන සාධනය කෙරේ, පවුල් පරිසරයේ ඇති බලපෑම හා ඉන් මතු වන ගැටලු, ශ්‍රී ලංකාවේ නූතන සමාජ ආර්ථික ප්‍රවණතා පදනම් කොට ගෙන අධ්‍යයනය කිරීම පර්යේෂණ අභිමතාර්ථය විය.

ශ්‍රී ලංකාවේ පවුල් පරිසරයේ මෑතකාලීන ලක්ෂණයක් වන තනි මාපිය පවුල් බිහි වීම අධ්‍යාපන සාධනය කෙරේ බලපාන්නේ ද යන්න අධ්‍යයනය කිරීම අවශ්‍ය වී තිබෙන්නේ මේ පිළිබඳ ශ්‍රී ලාංකික පර්යේෂණ සාහිත්‍යය, ඒ පිළිබඳ දැනුම් හිඩැස පිරවීමට තරම් ප්‍රබල නො වන හෙයිනි.

3.0 අධ්‍යයන ගැටලුව

පුද්ගල පෞරුෂය නිර්මාණය කිරීම සහ එහි සංවර්ධනය සඳහා පවුල මූලික සංරචකය වේ. පුද්ගලයා පවුලට, දැයට හා සමාජයට වැඩදායී කෙනකු ද අවැඩදායී කෙනකු ද යන්න තීරණය කිරීමෙහි ලා ද තීරණාත්මක සාධකය වන්නේ පවුලයි.

"සමාජය ගැන නොසලකා මේ කුඩා සමාජ ඒකකයේ අභ්‍යන්තර ස්වරූපය ගැන විමසා බැලීමෙන් ම ළමයාගේ හැසිරීමේ නම්‍යතා හඳුනාගත හැකි ය" (Cohen, 1955, p. 75).

පවුලෙන් ලබන විශිෂ්ට ආකල්ප ජීවිතාන්තය දක්වා ඔහු/ඇය නිවැරදි විශිෂ්ට පුද්ගලයකු කිරීමට ඉවහල් වේ. මියුසෙන්, කොනගර්, කේගන් සහ හුස්ටන් (Mussen, Conger, Kagen & Huston, 1948) අනුව යම් දරුවකු බුද්ධිමත්, සුහද, අවංක, සමාජශීලි ලෙස යහපතට යොමු වී ඇත් ද එහි ගෞරවය මුළුමනින් ම හිමිවනුයේ ඔහුගේ දෙමාපියන්ට හා එම පවුල් සමාජයට ය. මේ අනුව අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පුළුල් ව සාකච්ඡා කිරීමේ දී, කෙනකුගේ උපතේ සිට පෙර පාසල් වයස දක්වා පවුලෙන් ලබා දෙන අධ්‍යාපනය අද්විතීය වේ. මේ පදනම මත වර්තමාන ශ්‍රී ලාංකික පවුල් සංස්ථාවේ ලක්ෂණ අධ්‍යාපනය කෙරෙහි බලපාන ආකාරය පර්යේෂණාත්මක ව හඳුනා ගැනීම කාලීන අවශ්‍යතාවකි.

අධ්‍යාපනය සඳහා පවුලේ මැදිහත් වීම අනුව ද අද්‍යතන පර්යේෂණය වැදගත් වේ. සිසුන් ඉතා ඉක්මනින් මෙන් ම ඉතාමත් වැඩියෙනුත් අධ්‍යාපන සාධනය කරා ළඟා වනුයේ පවුලේ සමාජයෙනි. මේ අනුව ශිෂ්‍යයා/ශිෂ්‍යාව පූර්ණ පෞරුෂයකින් යුත් පුරවැසියකු ලෙස සමාජයට ඉදිරිපත් කරනුයේ පවුල් පරිසරය මගිනි. පවුලේ ස්ථාවරත්වය හා දෙමාපියන්ගේ ආකල්ප දරුවන්ගේ වර්ධනය සඳහා විශේෂයෙන් ම මහෝපකාරී වන බවත්, එය ශිෂ්‍ය සාධනයටත් බෙහෙවින් බලපාන බවත් මස්ග්‍රොව් (Musgrove, 1966) දක්වා ඇත.

පවුලේ බලපෑම යටතේ පවුලේ ආර්ථික පරිසරය දරුවාගේ අධ්‍යාපනයේ වැදගත් සාධකයක් වේ (ප්‍රෙසර්ස් Presers, 1969; හියුස් Hughes, 1973; රේමන්ඩ් සිංග් සහ ක්වොක් වොන්ග් Raymond sing & Kwok wong, 1998).

වර්තමාන පවුල් සංස්ථාව පිළිබඳ ව ගැඹුරින් කරුණු සලකා බලන විට ගම්‍ය වන කරුණක් වන්නේ සමාජ වෙනස් වීම් සමඟ පවුලේ නොයෙකුත් හැලහැප්පීම් පවතින බව යි. නූතන සමාජය තුළ සැමියා, බිරිඳ හා දෙමාපියන්, දරුවන් අතර පැවති සබඳතාවල ගෞරව සම්ප්‍රයුක්තභාවය වෙනස් වී ඇත. එහි එක් පැතිකඩක් වන්නේ තනි මාපිය පවුලයි (Single parent family).

දරුවන් සමඟ පවුල තුළ මව හෝ පියා පමණක් ජීවත් වීම, පොදුවේ විවිධ පැතිවලින් පවුලට අහිතකර බලපෑමක් එල්ල කරයි. එය අධ්‍යාපනයට ද ඍණාත්මක ව බලපා ඇත. නෙල්සන් (Nelson, 1986) පෙන්වා දෙන්නේ ඇමරිකාවේ ළමයින්ගෙන් අඩක්, ඔවුන් වර්ධනය වන අවධියේ දී තනි මාපිය පවුල්වල ජීවත් වන බව ය. සමාජ වෙනස්වීම් අනුව පවුලේ ව්‍යුහය ද වෙනස් වී ඇති බව ඉන් පැහැදිලි වේ.

ලොව අනෙකුත් රටවල් සේ ම ශ්‍රී ලංකාවේ ද සමාජ සාධාරණත්වය උදෙසා අධ්‍යාපන සම අවස්ථා සම්පාදනය කිරීමෙහි ලා විවිධ ප්‍රයත්න දරා ඇත. එහෙත්, එය පූර්ණ වශයෙන් සාක්ෂාත් කර ගැනීමට මෙතෙක් අපොහොසත් වී ඇත. පවුල් පරිසරය ආශ්‍රිත සාධක ඊට බලපා ඇති එක් අංශයක් බවට අදහස් පළ වී තිබේ. මේ පදනම මත නූතන ශ්‍රී ලාංකික සමාජ වෙනස්වීම් අනුව පවුල් පරිසරයේ ඇති ව තිබෙන වෙනස්කමක් වන තනි මාපිය පවුල් සාධකය, අධ්‍යාපන සාධනයට බලපාන ආකාරය පර්යේෂණාත්මක ව විමසා බැලීම කාලෝචිත වේ. අධ්‍යාපනයෙන් උපරිම ඵල නෙළා ගැනීමටත්, රජයේ සම්පත් නාස්තිය වළක්වාලීමටත්, අධ්‍යාපන සාධනය නැංවීමටත් අවශ්‍ය පියවර හඳුනා ගැනීම සඳහා පසුබිම් තත්ත්වය සහ ඊට පදනම් වූ දත්ත රටා හඳුනා ගැනීමට එය පිටිවහලක් වනු ඇත. මේ පදනම මත අදාළ ගැටලුව පිළිබඳ විධිමත් ව අධ්‍යයනය කිරීම කාලීන අවශ්‍යතාවකි.

4.0 සාහිත්‍ය විමර්ශනය

වෙනස් වන පවුල් භූමිකාවේ වර්තමානයේ දැකිය හැකි එක් ස්වභාවයක් වන තනි මාපිය පවුල්, ලොව පුරා වෙනත් රටවල සීඝ්‍රයෙන් ව්‍යාප්ත වන්නා සේ ම ශ්‍රී ලංකාව තුළ ද වර්තමානයේ දැකිය හැකි ප්‍රවණතාවකි. විදේශීය රටවල මේ පිළිබඳ පර්යේෂණ බහුල වුව ද ශ්‍රී ලංකාවේ මේ තත්ත්වය විමසීම සඳහා මෙතෙක් පර්යේෂණ ඇස යොමු වී නැත. ශ්‍රී ලංකාව මෙතෙක් කර ඇති ජන සංගණන අනුව ද මේ තත්ත්වය සොයා නො බැලීම අඩුවකි. තනි මාපිය පවුල් පිළිබඳ නිර්වචන තුනක් මෙසේ ය.

> කෙදිනක හෝ විවාහ නො වූ, වැන්දඹු, දික්කසාද වූ හෝ නැවත විවාහ නො වූ, මවකට හෝ පියකුට වයස 18ට අඩු ළමයකු වේ නම් එය තනි මාපිය පවුලකි (Retrieved 13.10.2011 from http//www.health children.comlslsinglel parent).

> එක් අයකු හෝ ඊට වැඩි යැපුම් මට්ටමේ දරුවන් සමග මව හෝ පියාගෙන් පමණක් සමන්විත වූ පවුල, තනි මාපිය පවුලකි (Retrieved 02.02.2012 from The free dictionary by ferlex, http//www. Encyclopedia2. the free dictionary. com/ single+ arent+ family).

> මව හෝ පියා සමග අවිවාහක ළමයින්ගෙන් යුත් පවුල් ඒකකය තනි මාපිය පවුලකි (Retrieved 02.02.2012 from The free dictionary by ferlex http//www. Encyclopedia2. the free dictionary.com/single+ parent+ family).

5.0 තනි මාපිය පවුල්වල විකාශනය

පර්යේෂණ අනුව අනාගතයේ දී ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ අවුරුදු 18ට පහළ ළමයින් දෙදෙනකුගෙන් එක් අයෙක් කිසියම් කාලයක දී තනි මාපිය පවුලක් යටතේ ජීවත් වනු ඇත (Retrieved 02.02.2012 from http//www.lawyes and settlements.com). ඇමරිකාවේ සංගනන බියුරෝව (2002) අනුව 2001 වර්ෂයේ දී මිලියන 20ක් දරුවෝ මව හෝ පියා පමණක් සිටි නිවාසවල ජීවත් වූහ. මෙය ළමා ජනගහනයෙන් 1/4කි.

1950 වර්ෂයේ සිට ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ තනි මාපිය පවුල් ගණන වැඩි විය. 1970 දී එය 11%ක් විය. 70 දශකයේ දී දික්කසාද බහුල වීම, මීට බලපෑ හේතුව විය. 1980 දශකය වන විට දික්කසාද උපරිම වී 1990 වන විට එහි ප්‍රවණතාව අඩු වන්නට විය. 1996 දී ළමයින්ගෙන් 31%ක් තනි මාපිය පවුල්වලට අයත් විය. 2002 දී ප්‍රතිශතය 28%ක් විය. ඇතැම් මව්වරුන්ට විවාහ නො වී දරුවන් ලැබේ. එහෙත් වසරකට දෙකකට පසු ඔවුහු විවාහ වෙති. ජීව විද්‍යාත්මක ව මව පියා විවාහ වීම හෝ මව හෝ පියා වෙන අයකු සමඟ විවාහ වූ විට තනි මාපියභාවය නැති වේ.

තනි මාපිය පවුල් සඳහා බලපාන සාධකවල ද වෙනස්කම් ඇති වී ඇත. 20 වන සියවසේ මැද භාගයේ දී ඊට ප්‍රධාන හේතුව වූයේ මව හෝ පියා මියයාම ය. 70, 80 දශකවල ප්‍රධාන හේතුව වූයේ දික්කසාද වීම ය. 2000 දශකයේ ප්‍රධාන හේතුව විවාහ නො වීම ය. සංගනන බියුරෝව (2002) තනි මාපිය පවුල් ගණන් කිරීමේ දී මව පියා එකට සිටියත් ඔවුන් විවාහ වී නැති නම් එම සාධකය ද සලකා බලනු ලැබේ. විවාහ වී දිගු කලකට ඈත් වී සිටීම ද (උදාහරණ : ඉරාකයේ යුද්ධයට යාම) තනි මාපිය පවුල් ලෙස ගණන් බලා ඇත.

අන්තර්ජාලයේ http://www. Health of children. Com/s/ Single parent. Families. html) වෙබ් අඩවිය අනුව තනි මාපිය පවුල්වල වැඩි වීම 1980 දශකයේ සිට ඇති විය. ළමයින් ඇති

දැඩි කිරීමේ සමාජ ආකල්පවල වෙනස මින් පැහැදිලි වේ. එය පියාට ද අයත් කාර්යයකි. 1970 දී පියා සමඟ සිටියේ ළමයින්ගෙන් 1%කි. 2002 දී මෙය 5% දක්වා වර්ධනය විය. තනි පියවරුන් තනි මව්වරුන්ට වඩා කවදාවත් විවාහ නො වීමට වඩා දක්නට ලැබෙන ලක්ෂණය වන්නේ දික්කසාද වීම යි. එසේ ම ඔව්හු මව්වරුන්ට වඩා වෙනත් කාන්තාවක සමඟ ජීවත් වෙති. උදාහරණ ලෙස කොකේසියන් ළමයින්ගෙන් 33%ක් අවිවාහක පියා සමඟ සිටියත් ඔහු සිටින්නේ වෙනත් කාන්තාවක් සමඟ ය. මෙම තත්ත්වයෙන් සිටින අප්‍රිකානු ඇමරිකානු ළමයින් සංඛ්‍යාව 29%කි. ආසියා පැසිපික් ළමයි සංඛ්‍යාව 30%ක් හා Spanic ළමයින් සංඛ්‍යාව 46%ක් වේ.

6.0 තනි මාපිය පවුල් ආකෘති

1984 සිට ලෝක දත්ත අනුව ළමයින්ගෙන් 60%ක් ස්වකීය ළමා කාලයෙන් සමාන්‍ය වශයෙන් අවුරුදු පහක් ගත කරනුයේ තනි මා පිය පවුල් යටතේ ය. ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ සියලු ළමයින්ගෙන් 30%ක් සම්පූර්ණ ළමා කාලය ගත කරන්නේ තනි මා පිය පවුලක ය (Compas & Williams, 1990; Knox 1996; Thiessen, 1997).

ශ්‍රී ලංකාවේ මීට සමාන පර්යේෂණ දත්ත හඳුනාගෙන නැත. තනි මා පිය පවුල්වල ප්‍රධාන විවාදාපන්න ගැටලුවක් වන්නේ ළමයාගේ ශාස්ත්‍රීය සාධනයට මෙකී පවුල් ඉවහල් වන අකාරය හඳුනා ගැනීමත් ළමයින්ගේ සාධනය වැඩි කිරීමට දෙමාපියන් කෙසේ හවුල් විය යුතු ද යන්න හඳුනා ගැනීමත් ය. වර්තමාන පර්යේෂණයේ දී ද මේ අරමුණ අනුව පර්යේෂණ කරනු ලැබේ.

තනි මාපිය පවුල් හා ශාස්ත්‍රීය සාධනය පිළිබඳ පර්යේෂණ ආකෘති දෙකකට අයත් වේ (Marsh, 1990; Seifer, Sameroff, Baldwin & Baldwin, 1992; Thiessen, 1997). එනම් පවුලේ ඌනතා පිළිබඳ ආකෘතිය (Family deficit model) අවදානම් සහ ආරක්ෂිත සාධක ආකෘතිය (Risk and protective factor model) වේ.

පවුලේ ඌනතා ආකෘතියෙන් 1970 දශකයේ සිට න්‍යෂ්ටික සහ ද්වි මාපිය පවුල් ඉතා ම හොඳ පවුල් ව්‍යුහය ලෙස සලකන ලදී. මෙකී ආකෘතිය අනුව තනි මා පිය පවුලෙන් ළමයාට ඍණ බලපෑමක් ඇති වේ. එම නිසා මෙම අකෘතියෙන් කළ පර්යේෂණවල දී තනි මා පිය පවුල් ළමයින්ට අහිතකර බවට සාක්ෂි සැපයිණි.

අවදානම සහ ආරක්ෂිත සාධක ආකෘතිය 1990 දශකයේ බිහි වූ අතර මෙහි දී අවධාරණය වන්නේ සෑම පවුලක ම දුර්වලතා සහ ශක්තීන් තිබෙන බව යි. මේ ආකෘතියෙන් පැවසෙනුයේ පවුල් ව්‍යුහය යනු ළමයාගේ ශාස්ත්‍රීය සාධනයට බලපාන බොහෝ අවදානම් සාධකවලින් එකක් පමණක් බව යි. ඒ අනුව ආර්ථික සාධක ද වෙනත් පසුබිම් සාධක ද ළමයාගේ සාධනයට බල පෑ හැකි ය (Battle, 1998; Knox, 1996; Milne, Myers, Rossenthal & Ginsberg, 1996; Mulkey, Crain & Harrington, 1992; Thomson, Hanson & Mclanahan, 1994).

ළමයකුගේ සාධනයට ඍණ හෝ ධන වශයෙන් බලපාන සාධක ප්‍රවර්ග (Categories) තුනකි:-

1. පෞද්ගලික සාධක සෑම ළමයකු ම සතු අභ්‍යන්තර චරිත ලක්ෂණ වන බුද්ධිමය හැකියා, ඉගෙනුමට ඇති ප්‍රවේශය, ස්ව සංකල්පය ඉන් අදහස් වේ;
2. නිවසින්, පාසලින් හෝ ප්‍රජාවෙන් ලැබෙන සහාය හෙවත් සමාජ සහයෝගය ලැබෙන ආකාරය;
3. පවුලේ සංස්කෘතිය, පවුලේ ව්‍යුහය, දෙමාපියන්ගේ රැකියාව, ආදායම, අධ්‍යාපනය, මානසික සෞඛ්‍යය, දරුවන් හදා වඩා ගැනීමේ ක්‍රම, ජන වර්ගය සහ පවුලේ ප්‍රමාණය මීට අයත් සාධක වේ. දික්කසාදය, නැවත විවාහය, මරණ වැනි ළමා සංවර්ධනයට බලපාන වෙනත් කරුණු ද මීට අයත් ය (Seifer, Sameroff, Baldwin & Baldwin, 1992; Thiessen, 1997).

මේ න්‍යාය අනුව අවධාරණය වන්නේ, ළමයා ජීවත් වන පවුලේ ස්වභාවයට වඩා (එක් මාපිය, ද්වි මාපිය) ළමයාගේ ශාස්ත්‍රීය සාධනයට, ළමයාට ම ආවේනික පෞරුෂ සාධක සහ සමාජ සංස්ථාවල සහාය, වැඩි බලපෑමක් කරන බව ය.

ශාස්ත්‍රීය සාධනයට තනි මාපිය පවුල් ඍණ වශයෙන් බලපාන බවට නිශ්චිත පිළිතුරක් පර්යේෂණවලින් ලැබී නැත. සමාන ශාස්ත්‍රීය හැකියා ඇති ළමයින්ගෙන් තනි මාපිය ළමයින් පාසලින් ඇද හැලීමේ ප්‍රවණතාව අනෙක් ළමයින්ට වඩා තුන් ගුණයක් වැඩි ය. ගෙදර වැඩවලට උදව් වීමට නොහැකි වීම, සංගත විනයට බලපෑමේ හැකියාව අඩු වීම, දෙමාපියන්ගේ අඩු පාලනය අඩු ශාස්ත්‍රීය සාධනයට බලපාන තනි මාපිය පවුල්වල සාධක වේ. පාසල සමඟ සම්බන්ධතා ගොඩ නගා ගැනීමේ දී ද තනි මාපිය පවුල්වල ළමයි වැඩි දුෂ්කරතාවලට මුහුණ දෙති (Thiessen, 1997; Zimiles & Lee, 1991).

7.0 තනි මාපිය පවුල්වල ගැටලු

http://www. Health of children. Com/s/ Single parent. Families. html) වෙබ් අඩවිය (Retrieved 20.12. 2011) තනි මාපිය පවුල්වල ගැටලු ලැයිස්තුගත කර තිබිණි. ඒ අනුව පවුල්වලින් 1/2කට වඩා 2002 දී ඉපයීම වර්ෂයකට ඩොලර් 30000කට අඩුවෙනි. වෙනත් පවුල් ඩොලර් 75000ක් ඉපයූහ. එසේ ඉපයූ තනි මව් පවුල් ප්‍රතිශතය 6%කි. තනි පිය පවුල් 11%කි. රක්ෂණ ආවරණ නොලැබීමේ ප්‍රවණතාව වැඩි ම තනි පිය පවුල්වල ය.

සමාජ විද්‍යාඥයන් පෙන්වා දෙන අවාසිදායක තත්ත්වවලට හේතුව ළමයින් හදාවඩා ගැනීමේ දෙමාපිය භූමිකාවට වඩා දුර්වල ආර්ථික තත්ත්වය යි. අධ්‍යාපන සාධනය අඩුවීම, පාසලින් ඇද හැලීම වැඩි වීම, යොවුන් වියේ දී ම දෙමාපියන් වීම, දෙමාපියන් සමඟ වැඩිපුර ගැටුම් ඇති වීම, වැඩිහිටි අධීක්ෂණය අඩුවීම, පාසලට නොගොස් සැඟවී සිටීමට ඇති හැකියාව වැඩි වීම, මත්ද්‍රව්‍ය භාවිතයට හුරුවීම. අවදානම් ලිංගික චර්යා ඇතිවීම, කල්ලි වලට බැඳීම, සිරගත වීමේ අවදානම දෙගුණයකින් වැඩි වීම, චිත්තවේග හා චර්යාමය ගැටලු, සඳහා වැඩිපුර සහාය අවශ්‍ය වීම, ප්‍රචණ්ඩ තත්ත්ව/අපරාධවල සහභාගිත්වය වැඩිවීම, සියදිවි හානි කර ගැනීමට පෙළඹීම වැඩිවීම සහ වැඩිහිටියන් ලෙස දික්කසාදවීම දෙගුණයකින් වැඩිවීම යන කරුණු අනුව තනි මාපිය පවුල්වල ළමයින් අවදානමට වැටීමට ඇති අවස්ථා (At risk children) වැඩි ය.

ආර්ථික දුෂ්කරතා හා චිත්තවේගික දුෂ්කරතා තිබුණ ද තනි මාපිය පවුල්වල ළමයින්ට යහපත් චර්යා සබඳතා ගොඩ නගා ගෙන දියුණු විය හැකි බවට අධ්‍යයන අනාවරණ ඇත. දික්කසාද වූ පවුල්වල අය නැවත විවාහ වූ විට නව සබඳතා ජාලය පුළුල් විය හැකි ය. නීතිමය සාධක නිසා ද සබඳතා පුළුල් වෙයි.

මාපිය කාර්යභාරය (Parental concern) ද තනි මාපිය පවුල් පිළිබඳ ගැටලු ක්ෂේත්‍රයකි. තනි මාපිය පවුල්වල ජීවිතය දුෂ්කර හා හුදකලා ය. තීරණ ගැනීම, විනය පාලනය, මූල්‍ය වගකීම තනි ව කිරීමට සිදු වේ. තනි දෙමාපියන් හා දරුවන් සඳහා ධනාත්මක ජීවිතයක් ලබා දීමට අනුගමනය කළ හැකි පියවර නම් ළමා ආරක්ෂක සේවාවල සහාය ලැබීම, නිවසේ චර්යාව විධිමත් කර ඒ අනුව කටයුතු කිරීම, නීති හා විනය පැහැදිලි ව හා සංගත ව පවත්වා ගෙන යාම, ළමයාට ළමයකු සේ සිටීමට ඉඩ හැර වැඩිහිටි ගැටලු විසඳීමට අවකාශ නොදීම, ළමයාගේ ජීවිතයට වැදගත් ගුරුවරුන්, මිතුරන් හා ක්‍රීඩා උපදේශකයන් හඳුන්වා දීම, අනෙක් පවුල්වලින් සන්සුන් ව හා අවංක ව කරුණු විමසීම සහ ළමයා මව/පියා නැති වීම පිළිබඳ ගැටලුවෙන් ආතතියට (Stress) පත් නො කිරීම, දික්කසාද වූ විට කවුරුන් තෝරාගත යුතු ද යන ගැටලුවට ළමයා පත් නොකිරීම, ළමයින්ට මූල්‍යමය අපහසුතා ගැන අවංක ව කියා දීම වේ.

ළමයා තනි මාපියාට කීකරු නොවේනම් පාසලෙන් ද සමාජ සේවා ආයතනවලින් ද මානසික සෞඛ්‍ය උපදේශනයේ නියුතු වූවන්ගෙන් (Social Service Agencies) ද උපකාර පැතිය යුතු ය.

මෑත කාලීන ව පවුල් ව්‍යුහයේ ඇති වූ තවත් වෙනසක් වූයේ නිවසේ පියවරුන් නොසිටීම ය.

පසුගිය දශක තුනේ දී ඇමරිකා එක්සත් ජනපදයේ පවුල් ජීවිතවල වඩාත් ම දෘශ්‍යමාන වෙනස්කම්වලින් එකක් වූයේ නිවසේ පියවරුන් නො සිටීම (Non residence fatherhood) වැඩිවීමත් ඊට සමගාමී ව තනි මාපිය පවුල් ඇති වී ප්‍රධාන වශයෙන් මව පමණක් සිටින නිවාස බිහි වීමත් ය. මේ ප්‍රවණතාව සාමාන්‍ය මහජන අවධානයට සැලකිය යුතු ශාස්ත්‍රීය උනන්දුවකට ද හේතු වී ඇත. සාමාන්‍යයෙන් ළමයින් ඔවුන්ගේ ජීව විද්‍යාත්මක දෙමාපියන් සමඟ වෙසෙන විට වඩා හොඳ ලක්ෂණ පෙන්නුම් කරති (Fare better). බොහෝ දරුවන් උපතේ දී පියවරුන් සමඟ ජීවත් වුවත් පියවරුන් නිවසෙන් බාහිර ව සිටීම ළමයින් කෙරෙහි බලපාන ආකාරය ගැඹුරින් පර්යේෂණයට ලක් විය යුතු ය. මෙය අන්වායාම ව හඳුනා ගැනීමේ අවශ්‍යතාව පවතී (Bumpass & Lu, 2000). පවුලේ පියා නැති වීම ළමයින්ගේ සෞඛ්‍යය, අධ්‍යාපනය සහ චිත්තවේග පළ කිරීම කෙරෙහි බලපායි (Amato, 2000; Machlanahan, 2001).

ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපනය තනි මාපියන්ගේ ආර්ථික සුභසාධනයට බලපෑ ආකාරය ගැන 1993 දී කළ පනේල අධ්‍යයනයකින් (Panel study) (තනි මව්වරුන් 930ක් සහ තනි පියවරුන් 168ක නියැදියකි) අනාවරණය වූයේ අවුරුදු හතරක විද්‍යාල උපාධිය (College Degree) තනි මාපිය සහ පියවරුන්ගේ ආර්ථික මට්ටම උසස් කිරීමට බලපෑ බවයි. පියවරුන් මව්වරුන්ට වඩා ද සුදු ජාතික තනි මාපියන් අප්‍රිකානු ඇමරිකානු තනි මාපියන්ට වඩා ද ඉදිරියෙන් සිටියහ. තනි මාපියන්ට යහපත සඳහා සමාජ ප්‍රතිපත්ති යොමු විය යුත්තේ මානව ප්‍රාග්ධන සංවර්ධනය සහ ඒ සඳහා වඩ වඩාත් සම්පත් වැය කිරීමෙන් ද ලිංගික වර්ග අභිනතිය ශ්‍රම වෙළෙඳ පොළෙන් ඉවත් කිරීමෙන් ද ය.

අප්‍රිකානු ඇමරිකානු තනි මාපිය පවුල්වල (අඩු ආදායම් ලබන) පර්යාලෝක අනුව පවුලේ ක්‍රියාකාරිත්වය පිළිබඳ මාන පහක් හඳුනාගෙන තිබේ (Casper & Bryson, 1998). ඒවා නම්, චිත්තවේගීය පෝෂණය සැපයීම, සන්නිවේදනය, එකට එකතුව ක්‍රියා කිරීම, එකිනෙකාට උදව් කිරීම සහ ප්‍රමාණවත් ලෙස දරුවන් ඇති දැඩි කර ගැනීම ය. මේ කරුණු අනුව තනි මාපිය පවුල සහ අධ්‍යාපන සාධනය අතර ඇති සම්බන්ධතාව ගැන ශ්‍රී ලංකාවේ ද පර්යේෂණ කිරීමේ අවශ්‍යතාව පවතී.

8.0 පියවරුන් නොසිටීම සහ පාසලේ සාධනය

පියාගේ ඈත් වීම ආර්ථික මෙන් ම චිත්තවේගික ව ද ළමයින්ට බලපායි. මව සමඟ සිටින ළමයින්ට සහාය ලැබේ නම් ඔවුන්ගේ පාසල් සාධනය සහාය නොලැබෙන ළමයින්ට වඩා වැඩි ය (Knox, 1996; Thomson, Hanson & Mclanahan, 1994). තරුණයන් පිළිබඳ ජාතික අන්වායාම අධ්‍යයනය (National Logitadinal Survey of Youth) අනාවරණය කළේ, පවුල් 100ක මව්වරුන් ලබන සෑම ආධාරයකින් ම, ඔවුන්ගේ ළමයින්ගේ සම්මත ලකුණුවල 1/8-1, සිට 7/10 + .7 වැඩි වීමකට බලපෑම් කළ බව යි (Knox, 1996).

නැවත විවාහය ද ළමයින්ගේ සාධනයට බලපාන්නේ, එම විවාහය දැනට සිටින තනි මව හෝ පියා නැති වීමේ මාර්ගයක් ලෙස ළමයින් සංජානනය කරන නිසා ය. සමහර විට මෙම පවුල්වල ළමයින් ශාස්ත්‍රීය සාධනයෙන් ඉහළ ගියත් චිත්තවේග හා චර්යා ගැටලුවලින් පීඩා විඳිති (Thomson, Hanson & Mclanahan, 1994).

9.0 මවගේ රැකියාවෙන් සාධනයට වන බලපෑම

මවගේ රැකියාව ඍණ ප්‍රතිඵල සඳහා වූ සාධකයක් නොවේ. එහි ධන මෙන් ම ඍණ ප්‍රතිඵල ද ඇති විය හැකි ය. අප්‍රිකානු, ඇමරිකන් ළමයින් වඩා හොඳට ඉගෙන ගනුයේ මව්වරුන් රැකියා කරන විට ය (Knox, 1996).

තනි මාපිය සාධකය මෙන් ම වෙනත් අවදානම් සහගත සාධකත් ළමයාගේ ශාස්ත්‍රීය සමත් අසමත්භාවය, කාර්ය සාධනය කෙරෙහි බලපායි. පවුලේ ව්‍යුහය නොසලකා දෙමාපියන් ළමයින්ගේ ඉගෙනුමට සම්බන්ධ විය යුතු ය. එමගින් ශාස්ත්‍රීය සාධනය නගා සිටුවිය හැකි ය (Thomson, Hanson & Mclanahan, 1994; Knox, 1996).

10.0 තනි මාපිය පවුල සහ අධ්‍යාපනය

නෙල්සන් (Nelson, 1986) පෙන්වා දෙන්නේ ඇමරිකානු සංගණන බියුරෝවේ ප්‍රක්ෂේපණ අනුව ඇමරිකාවේ ළමයින්ගෙන් 1/2ක් ඔවුන් වර්ධන අවධියේ දී තනි මාපිය පවුල්වල ජීවත් වන බවයි. මෙය වර්තමාන ඇමරිකාවේ පවුලේ ජීවන රටාව නියෝජනය කරයි. තනි මාපිය පවුල්වල මූලික ලක්ෂණයක් නම් කාලය, ශක්තිය සහ මුදල් අතින් සීමිත සම්පත් තිබීම යි. එම පවුල්වලින් 60%ක් දුප්පත්කමේ වෙසෙති.

නෝර්ටන් සහ ග්ලික් (Norton & Glick, 1986) පෙන්වා දෙන්නේ වාස්තවික මිනුම්වලින් මව මූලික කර ගත් පවුල්වලින් බහුතරයක් අනෙක් පවුල්වලට වඩා දුප්පත්කම, අඩු අධ්‍යාපනය, එක් ස්ථානයක නොසිට තැන තැන සංක්‍රමණය වීම යන සාධක අනුව අවාසිදායක මට්ටමක සිටින බවයි.

ක්‍රෙයින් (Krein, 1986) පෙන්වා දෙන්නේ උසස් පාසලින් ඇද හැලීමේ අනුපාතය තනි මාපිය පවුල්වල දෙගුණයක් බවයි. එලෙස ම තනි මාපිය පවුල්වල ළමයින්ගේ විවාහ වෙන්වීම හෝ දික්කසාදයෙන් කෙළවර වීමට ඇති ඉඩකඩ ද බෙහෝ වැඩි විය.

මියුලර් සහ කූපර් (Mueller & Cooper, 1986) පවසන්නේ තනි මාපිය පවුල්වල දරුවන් අවිවාහක මාපියභාවයට (Unmarried Parenthood) පත්වීමේ අවදානම වැඩි බවයි. බර්ඩින් (Burden, 1986) පර්යේෂණ අනුව තහවුරු වන්නේ තනි මාපිය පවුල්වල මව්වරුන්ට ජීවත් වීම සඳහා රැකියා කිරීමට සිදු වන බව ය. මවගේ රැකියාව සඳහා අඩු වැටුප් හිමි වීම, වැඩි පැය ගණනක් වැඩ කිරීමට සිදු වීම, රැකියාවේ සහ නිවසේ වැඩි වගකීම් ප්‍රමාණයක් දැරීමට සිදු වීම නිසා තනි පියවරුන්ට වඩා මානසික, ශාරීරික හා චිත්තවේගික යහපැවැත්ම අවම මට්ටමකට වැටී තිබෙන බව ය.

වෝකර් සහ හෙනින්ග් (Walker & Henning, 1997) කැනඩාවේ 10වන ශ්‍රේණියේ සිසුන් 28ක සහ ඔවුන්ගේ තනි මාපියන් 28ක නියැදියකින් තනි මාපිය පවුල්වල මාපිය, දූදරු සබඳතා පිළිබඳ අධ්‍යයනයක් කළේ ය. මෙම අධ්‍යයනයෙන් පවුල් ව්‍යුහයේ ශ්‍රිතයක් ලෙස තනි මාපියන් හා ඔවුන්ගේ දරුවන්ගේ සම්බන්ධතා සහ අන්තර් සම්බන්ධතා පිළිබඳ ව සොයා බලන ලදී. අධ්‍යයනයෙන් අනාවරණය වූයේ කැනඩාව තුළ තනි මාපිය පවුල් ඉතා ශීඝ්‍රයෙන් වර්ධනය වුව ද ඔවුන්ගේ පවුල්වල ක්‍රියාකාරීත්වය පිළිබඳ අවබෝධයේ වර්ධනයක් සිදු වී නොමැති බව ය. ගින්තර් සහ පොලාක් (Ginther & Pollak, 2005) හෙළි කළේ සම්ප්‍රදායික න්‍යෂ්ටික පවුල්වල ළමයින්ට වඩා මොවුන්ගේ සාධනය පහළ බවයි.

තනි මාපිය පවුල්වල දෙවන විවාහයේ දරුවන්ගේ ද සාධනය සමාන නමුත් සම්ප්‍රදායික න්‍යෂ්ටික පවුල්වලට වඩා අඩු ය (Ginther and Pollak, 2005). ඒ අනුව පවුලේ ව්‍යුහය අධ්‍යාපන සාධනයට බලපායි. ජාතික මට්ටමේ අධ්‍යයන දෙකක ම, (National Longitudinal Survey of Youth, 1979, The Pannel Study of Income Dynamics, 2001) අවුරුදු 15ක් දක්වා දත්ත රැස් කළ ළමයින් 11064කගේ උසස් පාසල් අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කිරීම පිළිබඳ ප්‍රතිඵල සහ විභාග ප්‍රතිඵල විශ්ලේෂණයෙන් ද ඉහත තොරතුරු ම අනාවරණය විය.

පවුලේ ආදායම සහ මවගේ අධ්‍යාපනය යන විචල්‍ය ද සැලකූ විට මේ සාධකය වෙසෙසි ව බලපෑම් කරයි. ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයන් මේ පිළිබඳ අවධි විය යුතු බව ද පෙන්වා දෙන ඔවුහු ඒ සඳහා ධෛර්ය දී, බදු සහන සහ සුභසාධන ප්‍රතිපත්ති ක්‍රියාත්මක කළ යුතු බවත්, විවාහය හා දික්කසාදය පිළිබඳ නීති ද දරුවාට ලැබිය යුතු සහාය ද පිළිබඳ නීතිමය අවධානය යොමු විය යුතු බවත් අවධාරණය වී තිබේ.

මාක්ස් (Marks, 2006) ශිෂ්‍ය සාධනයට පවුලේ ප්‍රමාණය සහ පවුල් වර්ගය බලපාන ආකාරය අධ්‍යයනය කර කියවීම සහ ගණිත සාධනයට සමාජ ආර්ථික පසුබිම හේතුවන බව පෙන්වා දුන්නේ ය. සමාජ ආර්ථික පසුබිම සහ භෞතික සම්පත් යන විචල්‍ය දෙක සැලකූ විට තනි මාපිය පවුල් යන විචල්‍යයේ බලපෑම අඩු ය. තනි මාපිය පවුල්වල ශිෂ්‍යයන්ගේ අඩු සාධනයට හේතුව අඩු මට්ටමේ වත්කම් සහ අඩු අධ්‍යාපන සම්පත් ය.

ලී සහ ජේසන් (Lee & Jason, 2008) ජාතික මට්ටමේ සමීක්ෂණ දත්ත විශ්ලේෂණයෙන් සමාන ලිංගික, තනි මාපියන් සමඟ වෙසෙන නව යෞවනයන්ගේ ශාස්ත්‍රීය සාධනය විරුද්ධ ලිංගික දෙමාපියන්ගේ සාධනයට වඩා වැඩි ද යනු පිරික්සා Multiple analysis of co-variance අනුව පරායන්ත විචල්‍ය හතරක් (කියවීමේ පරීක්ෂණ ලකුණු, ගණිත පරීක්ෂණ ලකුණු. ඉංග්‍රිසි ගුරු ඇගයුම, ගණිත ගුරු ඇගයුම) සමාජ ආර්ථික තත්ත්වය අනුව සහ විසැලිගත වන්නේ දැයි (Co-variance) පිරික්සූ විට අනාවරණය වූයේ සමාන ලිංගික තනි මාපිය පවුල්වලින් සාධනයට පිටිවහලක් නොලැබෙන බවයි. පියවරුන් සමඟ සිටි ගැහැණු ළමයින්ගේ සාධනය වැඩි විය.

අන්තර්ජාලයේ http://family.jrank.org/pages/ll/Academic– Achievement family – Background–family-structure.html. (10.07.2011) වෙබ් අඩවිය, අධ්‍යාපන සාධනය සඳහා තනි මාපිය පවුල සහ දෙමාපිය පවුලේ බලපෑම විමසා තනි මාපිය පවුල තුළ පවුලේ ව්‍යුහයේ වෙනස් වීම සහ එය එම පවුල්වල සිසුන්ගේ පාසල හා අධ්‍යාපන ඵලවලට බලපාන ආකාරය, දෙමාපිය පවුල සමඟ සසඳමින් පරීක්ෂා කර තිබේ. ඉන් අනාවරණය වූයේ තනි මාපිය පවුල්වල දරුවන්ගේ අධ්‍යාපන සාධනය පහත මට්ටමක පවතින බව ය. එමෙන් ම සමපදස්ථ කණ්ඩායම්වල ග්‍රහණයට වඩා ඉක්මනින් ඔවුන්ට නැඹුරු විය හැකි ය. එලෙස ම උසස් පාසලෙන් ඇදහැලීමට ඉහළ සම්භාවිතාවක් පවතී. එමෙන් ම ඔවුන් අතර විශාල වශයෙන් සමාජමය හා මානසික ගැටලු, පවතී. එනම් වෙනස් වන පවුල් ව්‍යුහය තුළ සිසුන්ගේ යහපත් අධ්‍යාපන ඵල සඳහා පවුල් පසුබිමේ සාධක බලපෑ හැකි ය. උදාහරණ ලෙස මාපිය අධ්‍යාපනය, ආදායම, ජාතිය/ආගම ගත හැකි ය.

එහෙත් තනි මාපිය පවුල් පිළිබඳ පර්යේෂණවල දී එම පවුල් තුළ පවතින විවිධතා සෙවීමට පර්යේෂකයන් අසමත් වී තිබේ. උදාහරණ ලෙස පර්යේෂණ ප්‍රතිඵල ජනිත වූයේ විවාහය බිඳ වැටීම (වෙන්වීම හෝ දික්කසාදය), මාපිය මරණය හෝ කෙදිනක හෝ විවාහ නොවූ මාපිය තත්ත්වය මත ද යන්න පිළිබඳ විමසා නැත. බොහෝ අධ්‍යයන මගින් පවුලේ බිඳ වැටීම ළමයාගේ ජීවිතයේ කුමන කාල සීමාවක සිදු වී ද යන්න සෙවීමට අසමත් ව ඇත. එලෙස ම මේ නිසා හුදකලා වූයේ මව ද පියා ද භාරකරු ද යන්න නොසෙවීම අඩුවකි.

පර්යේෂණ ප්‍රතිඵලවලින් මතු වූ අනෙකුත් අනාවරණය වූයේ තනි මාපිය හෝ දෙමාපිය පවුල්වල දරුවන්ගේ අධ්‍යාපන ප්‍රාප්තිය සඳහා පවුලේ ආර්ථික පසුබිම හා පවුලේ මාපිය දූදරු අන්තර් සබඳතා බලපාන බව ය.

පවුල් පරිසරය සහ පවුලේ ව්‍යුහය (තනි මාපිය පවුල සහ ද්වි මාපිය පවුල) අධ්‍යාපන සාධනයට බලපාන ආකාරය පිළිබඳ සොයා බලන අධ්‍යයන වර්තමානයේ දී ශාස්ත්‍රීය ඵල සෙවීමට වඩා පවුල් පසුබිමේ බලපෑම සොයා බැලීමට නැඹුරු වී ඇත. උදාහරණයක් ලෙස පාසලේ සිසුන්ගේ සාධනය තීරණය කිරීම සඳහා පවුලේ සමාජ තත්ත්වය හෝ සංස්කෘතික

පසුබිම අදාළ නො වන අතර අධ්‍යාපන ප්‍රාප්තිය සඳහා දෙමාපියන් ඒ සඳහා නිවස තුළ ලබා දෙන දායකත්වය වැදගත් වේ. සෑම් රෙඩින්ග් (Sam Redding, 1999) මෙය සනාථ කර පවසන්නේ අධ්‍යාපන ඵල සඳහා පහළ සමාජ ආර්ථික තත්ත්වයෙන් විය හැකි බලපෑම, ඉතා අවම බව ය. අධ්‍යාපන ඵල සඳහා පහළ සමාජ ආර්ථික මට්ටමෙන් විය හැකි බලපෑම දෙමාපියන්ගේ පෙලඹවීම, අධ්‍යාපනය සඳහා උත්තේජක සැපයීම, සහාය දීම හා උසස් භාෂා අත්දැකීම් දරුවන්ට ලබා දීම මගින් ජය ගත හැකි ය. මේ පදනම අනුව ද පවුල් පරිසරයේ ගති ලක්ෂණ සහ පවුලේ බලපෑම අතර අන්තර් සම්බන්ධතාවල ස්වභාවය හඳුනා ගැනීම වැදගත් වේ.

11.0 පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

11.1 අරමුණු

- පවුල් පරිසරය ආශ්‍රිත තනි මාපිය පවුල් සාධකය සහ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන සාධනය අතර පවත්නා සම්බන්ධතාව විමසා බැලීම.
- පවුල් පරිසරය ආශ්‍රිත තනි මාපිය පවුල් සාධකය සහ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන සාධනය අතර පවත්නා සම්බන්ධතාවෙන් මතු වන ගැටලු විමසා බැලීම.

11.2 පර්යේෂණ ක්‍රමය

තනි මාපිය පවුල් පරිසරය සහ සාධනය අතර සම්බන්ධතාව පරීක්ෂා කිරීම සඳහා විස්තරාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශයට අයත් සමීක්ෂණ පර්යේෂණ ක්‍රමය තෝරා ගැනිණි.

11.3 සංගහනය

සංගහනය වූයේ 2010 වර්ෂයේ ශ්‍රී ලංකාවේ සියලුම රජයේ සිංහල මාධ්‍ය පාසල්වල 11වන ශ්‍රේණියේ සිසුන් වුවත් මෙම විශාල සංගහනයට කාලය සම්පත් සහ ප්‍රායෝගික ගැටලු නිසා පිවිසීමට ඇති අපසහසුතාව මත ශ්‍රී ලංකාවේ විවිධ සමාජ ආර්ථික ස්ථරවල ජීවත් වන සංගහනය හොඳින් නියෝජනය වන සේ ඉලක්ක සංගහනයක් (Target Population) තෝරා ගන්නා ලදී. ශ්‍රී ලංකාවේ පළාත් නවයෙහි මෙන් ම දිස්ත්‍රික්කවල ද විවිධ සමාජ ආර්ථික තත්ත්ව පවතින බව ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාවෙන් (1992) හඳුනා ගෙන ඇත. එහි ප්‍රවාහනය, නිවාස, ජලය, සනීපාරක්ෂණය, සෞඛ්‍ය, කුටුම්භ ආදායම පදනම් කරගෙන පවතින තත්ත්වය තක්සේරු කර ඇත. එම තත්ත්වයන්ගේ සාමාන්‍ය සංඛ්‍යා දත්ත මගින් සංයුක්ත දර්ශකයක් ගොඩ නගාගෙන ඇත. එය 1 සිට 100 දක්වා සීමා වූ පරිමාණයකි. මේ පරිමාණ සියල්ලෙහි ම මධ්‍යනය 50ක් හා සම්මත අපගමනය 10ක් වේ. මධ්‍යන්‍යය 50ක් වන නිසා, ඊට වැඩි දර්ශක ඇති දිස්ත්‍රික්ක 11ක් ඉහළ සමාජ ස්ථරයටත්, ඊට අඩු දර්ශක ඇති දිස්ත්‍රික්ක 14ක් පහළ සමාජ ස්ථරයටත් ඇතුළත් කර ඇත. මෙම පරිමාණයේ ඉහළ ම අගය වූ සංයුක්ත දර්ශකය 77ක් වන අගය නියෝජනය කරනුයේ බස්නාහිර පළාතේ කොළඹ දිස්ත්‍රික්කය යි. එහි පහළ ම අගය වන සංයුක්ත දර්ශකය 41 නියෝජනය කරනුයේ ඌව පළාතේ මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කය යි. මෙහි ඉහළම අගය වන සංයුක්ත දර්ශකය 77ක් වන කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයත්, එහි මධ්‍ය අගයක් නිරූපනය කරන සංයුක්ත දර්ශකය 53ක් වූ මාතර දිස්ත්‍රික්කයත්, එහි පහළම අගයක් නිරූපනය වන සංයුක්ත දර්ශකය 43ක් වූ හම්බන්තොට දිස්ත්‍රික්කකයත් අධ්‍යයනය සඳහා තෝරා ගැනිණි.

ශ්‍රී ලංකා පාසල් අධ්‍යාපන පද්ධතියේ අධ්‍යාපන සාධනය පිළිබඳ තීරණාත්මක අවස්ථාවක් අ.පො.ස. (සා. පෙළ) විභාගය මගින් උදාවන බැවින් 11වන ශ්‍රේණියේ සිසුන් මෙම ගැටලුව පරීක්ෂා කිරීම සඳහා සුදුසු ම කණ්ඩායම ලෙස හඳුනා ගැනිණි. ඒ අනුව කොළඹ, මාතර සහ හම්බන්තොට දිස්ත්‍රික්කවල රජයේ සිංහල මාධ්‍ය පාසල්වල 2010 වර්ෂයේ ඉගෙනුම ලැබූ 11වන ශ්‍රේණියේ සිසුන් මෙම අධ්‍යයනයේ ඉලක්ක සංගහනය විය. ඉලක්ක සංගහනයට ද

පිවිසීමේ ඇති ප්‍රායෝගික අපහසුතා නිසා ළඟා විය හැකි සංගහනය (Accessible Population) තීරණය කරන ලදී. ළඟා විය හැකි සංගහනය වූයේ කොළඹ මාතර සහ හම්බන්තොට දිස්ත්‍රික්කවල එක් දිස්ත්‍රික්කයකින් කලාප තුන බැගින් කලාප නවයක රජයේ සිංහල පාසල්වල 2010 වර්ෂයේ ඉගෙනුම ලද 11 වන ශ්‍රේණියේ සිසුන් වේ. එය නියැදි රාමුව විය (1වන වගුව). මේ සංගහනය පදනම් කර පාසල් හා සිසුන් තෝරා ගැනිණි.

1වන වගුව - ළඟා විය හැකි සංගහනය

දිස්ත්‍රික්කය	කලාපය	පාසල් ගණන			සිසුන් ගණන
		1AB	1C	2	
හම්බන්තොට	තංගල්ල	9	22	47	36960
	හම්බන්තොට	15	24	60	55223
	වලස්මුල්ල	7	26	64	33823
මාතර	මාතර	18	31	46	66886
	අකුරැස්ස	2	22	37	29489
	මුලටියන	6	17	55	30107
කොළඹ	කොළඹ	28	34	51	47695
	හෝමාගම	4	14	50	51890
	ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර	19	21	36	93288
එකතුව		108	211	446	545361

11.4 නියැදිය

ස්තරගත අහඹු නියැදි ක්‍රමය අනුව හම්බන්තොට, මාතර සහ කොළඹ යන දිස්ත්‍රික්ක තුනෙන් එක් දිස්ත්‍රික්කයකින් 1AB, 1C හා 2 වර්ගයේ පාසල බැගින් පාසල් තුනක් ද ඒ අන්දමට දිස්ත්‍රික්ක තුන සඳහා පාසල් නවයක් ද තෝරා ගැනිණි. ඒ අනුව ද පවතින විෂමතා සැලකිල්ලට ගනිමින් කලාප අනුව ස්තරගත කොට දිස්ත්‍රික්ක තුනෙන් කලාප නවයක් කුසපත් ඇදීමේ ක්‍රමයට අහඹු ලෙස මුලින් ම තෝරා ගැනිණි. දිස්ත්‍රික්කවල කලාප නවයෙන් 1AB, 1C හා 2 වර්ගයේ පාසල් නාම ලේඛන අනුව ලොතරැයි ක්‍රමයට 1AB පාසල්වලින්, 1C පාසල්වලින් හා 2 වර්ගයේ පාසල්වලින් එක කලාපයකින් පාසල් තුන බැගින් පාසල් නවයක් අහඹු ව තෝරා ගැනිණි (2වන වගුව).

සිසුන් තෝරා ගැනීමට ස්ථරගත අහඹු පොකුරු නියැදිකරණය අනුව එක් පාසලක සමාන්තර පන්ති කිහිපයක් ඇති විට ඉන් එක පන්තියක් අහඹු ලෙස තෝරා ගන්නා ලදී. සමාන්තර පන්ති නැති විට අදාළ පන්තිය පොකුරක් ලෙස තෝරා ගන්නා ලදී. එක් පන්තියකින් සිසුන් 50ක් ලෙස තෝරා ගැනිණි. අදාළ පන්තියේ සිසුන් ගණන 50ට අඩු වූ විට අහඹු ලෙස තවත් පන්තියක් තෝරාගෙන අවශ්‍ය සිසුන් ගණන අහඹු ක්‍රමයට තෝරාගනු ලැබී ය. මෙලෙස දිස්ත්‍රික්ක තුනෙන් සමාන ලෙස ගැහැණු, පිරිමි මිශ්‍ර වන පරිදි පාසල් නවයක, 11වන ශ්‍රේණියේ සිසුන් 450ක් නියැදිය සඳහා තෝරා ගැනිණි (3වන වගුව).

2වන වගුව - පාසල් නියැදිය

දිස්ත්‍රික්කය	කලාපය	පාසල් ගණන		
		1AB	1C	2
හම්බන්තොට	තංගල්ල			1
	හම්බන්තොට		1	
	වලස්මුල්ල	1		
මාතර	මාතර		1	
	අකුරැස්ස			1
	මුලටියන	1		
කොළඹ	කොළඹ	1		
	හෝමාගම		1	
	ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර			1
එකතුව		3	3	3

3වන වගුව - ශිෂ්‍ය නියැදිය

දිස්ත්‍රික්කය	කලාප	පාසල් වර්ගය			පිරිමි	ගැහැනු	මුළු ශිෂ්‍ය එකතුව
		1AB	1C	2			
කොළඹ	කොළඹ	1			25	25	50
	හෝමාගම		1		25	25	50
	ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර			1	25	25	50
එකතුව		1	1	1	75	75	150
මාතර	මාතර		1		25	25	50
	මුලටියන	1			25	25	50
	අකුරැස්ස			1	25	25	50
එකතුව		1	1	1	75	75	150
හම්බන්තොට	හම්බන්තොට		1		25	25	50
	තංගල්ල			1	25	25	50
	වලස්මුල්ල	1			25	25	50
එකතුව		1	1	1	75	75	150
මුළු එකතුව		**3**	**3**	**3**	**225**	**225**	**450**

සම්මුඛ සාකච්ඡාව සඳහා එක පාසලකින් සිසුන් පස් දෙනෙකු බැගින්, පාසල් වර්ග තුනෙන් 15දෙනෙකු ලෙස දිස්ත්‍රික්ක තුනෙන් සිසුන් 45ක් ද පාසලකින් ගුරුවරුන් දෙමාපියන් 5දෙනෙකු බැගින් තෝරාගෙන පාසල් වර්ග තුනෙන් 15දෙනෙකු ද ලෙස, දිස්ත්‍රික්ක තුනෙන් 45දෙනෙකු ද තෝරා ගැනිණි (4වන වගුව).

4වන වගුව - ගුරු හා දෙමාපිය නියැදිය

දිස්ත්‍රික්කය	කලාප	පාසල් වර්ගය			ගුරුවරු	දෙමාපියන්	එකතුව
		1AB	**1C**	**2**			
කොළඹ	කොළඹ හෝමාගම ශ්‍රී ජයවර්ධනපුර	1	1	1	5 5 5	5 5 5	10 10 10
එකතුව		1	1	1	15	15	30
මාතර	මාතර මුලටියන අකුරැස්ස	1	1	1	5 5 5	5 5 5	10 10 10
එකතුව		1	1	1	15	15	30
හම්බන්තොට	හම්බන්තොට තංගල්ල වලස්මුල්ල	1	1	1	5 5 5	5 5 5	10 10 10
එකතුව		1	1	1	15	15	30
මුළු එකතුව		**3**	**3**	**3**	**45**	**45**	**90**

11.5 දත්ත රැස් කිරීමේ ක්‍රමශිල්ප, මිනුම් උපකරණ සහ විශ්ලේෂණ ක්‍රම

තනි මාපිය පවුල් පරිසරය ආශ්‍රිත සාධක, සාධනයට බලපාන ආකාරය පිළිබඳ කරුණු අනාවරණය කර ගැනීම සඳහා සිසු, ගුරු, දෙමාපිය නියැදියෙන් දත්ත ලබා ගැනීමට, ප්‍රශ්නාවලි, සම්මුඛ සාකච්ඡා සහ සාධන පරීක්ෂණ ලකුණු භාවිත කරන ලදී. තනි මාපිය පවුල් පරිසරය හා සාධනය අතර සම්බන්ධතාව පරීක්ෂාව සඳහා ද්වි විචල්‍ය විශ්ලේෂණ ක්‍රමයක් වන කයි වර්ග පරීක්ෂාව (Chi square test) භාවිත කෙරිණි. විචල්‍ය දෙකක දත්ත නාම කෝඩුවෙන් පවත්නා අවස්ථාවක එම විචල්‍ය දෙකෙහි ස්වායත්තතාව (Test for Independence) පිළිබඳ ව එනම් විචල්‍ය දෙක අතර සම්බන්ධතාවන් ඇත් ද යන්න පරීක්ෂා කිරීම සඳහා χ^2 පරීක්ෂාව භාවිත කළ හැකි ය. දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා අනුමිති සංඛ්‍යාන ක්‍රමශිල්පයට අමතර ව විස්තරාත්මක සංඛ්‍යානයේ එන ප්‍රතිශත ක්‍රමය ද උපයෝගී කර ගැනිණි. විචල්‍ය අතර සම්බන්ධතාවේ ප්‍රමාණාත්මක බව පිළිබඳ තක්සේරුවක් කිරීමට එමගින් අවස්ථාව ලැබිණි. සම්මුඛ සාකච්ඡා දත්ත, ගුණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණ ක්‍රම ශිල්ප මගින් විශ්ලේෂණය කෙරිණි. මුලින් ම රැස් කළ දත්ත ඒ ඒ තේමා ඔස්සේ ගොනු කරන ලදී.

11.6 අධ්‍යාපන සාධනය තීරණය කිරීම

අධ්‍යාපන සාධනය තීරණය කිරීමේ දී දකුණු හා බස්නාහිර පළාත් අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තු මගින් පැවැත්වූ 2010 වර්ෂයේ අවසාන වාර පරීක්ෂණය පාදක කර ගන්නා ලදී. උක්ත පරීක්ෂණය සඳහා ගණිතය, විද්‍යාව, සිංහල භාෂාව හා ඉතිහාසය යන විෂය හතර සඳහා සිසුන් ලද ලකුණු එහි දී සැලකිල්ලට ගැනිණි. පහත දැක්වෙන ලෙස එම ලකුණු පරාස පහක් යටතේ ගොනු කරන ලදී.

350ට අඩු
35 - 49
50 - 64
65 - 74
75ට වැඩි

අ.පො.ස. (සා.පෙළ) විභාගයේ ඉහත දැක්වෙන ශ්‍රේණිගත කිරීම පදනම් කර ගෙන 2010 අවසාන වාර පරීක්ෂණය සඳහා පෙර සඳහන් කළ විෂය හතරේ මුළු ලකුණු එකතු කොට පහත දැක්වෙන පරිදි නියැදියේ සිසුන් කාණ්ඩ පහකට වෙන් කරන ලදී.

300ට වැඩි	=	ඉතා ඉහළ සාධනය
260 - 300	=	ඉහළ සාධනය
200 - 259	=	මධ්‍යම මට්ටමේ සාධනය
140 - 199	=	පහළ සාධනය
140 ට අඩු	=	ඉතා පහළ සාධනය

පවුල් පරිසරය ආශ්‍රිත ප්‍රධාන විචල්‍යය අනුව දත්ත රැස් කොට විශ්ලේෂණය කරන ලදී. එම විචල්‍ය හා සිසුන්ගේ සාධනය අතර ඇති සම්බන්ධතාවේ ස්වරූපය අනුව වෙසෙසි වෙනසක් හඳුනා ගත හැකි වේ ද යන්න සංඛ්‍යා විද්‍යාත්මක ව කයි වර්ග පරීක්ෂාව මඟින් පරීක්ෂා කෙරිණි. පවුල් පරිසරය ආශ්‍රිත විචල්‍ය, කයි වර්ග පරීක්ෂාවෙන් පරීක්ෂා කිරීම සඳහා අභි උපන්‍යාස ගොඩ නගන ලදී. ඒවා මෙසේය,

- දෙමාපියන්ගේ ජීවතුන් අතර සිටීම/නොසිටීම සහ අධ්‍යාපන සාධනය අතර වෙසෙසි සබඳතාවක් නැත.

- දෙමාපියන් එක ම නිවසක වාසය කිරීම/නොකිරීම සහ අධ්‍යපන සාධනය අතර වෙසෙසි සබඳතාවක් නැත.

උක්ත අභි උපන්‍යාස පදනම් කර ගෙන සිසුන් අයත් පවුල්වල විෂමතා මෙන්ම ප්‍රාදේශීය විෂමතා ද තක්සේරු කිරීමට හම්බන්තොට, කොලඹ සහ මාතර දිස්ත්‍රික්කවල දත්ත වෙන් වශයෙන් විශ්ලේෂණය කරන ලදී.

11.7 දත්ත ඉදිරිපත් කිරීම සහ සාකච්ඡාව

11.7.1 ද්වි මාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය

ශිෂ්‍ය ප්‍රශ්නවලින් නියැදියේ සිසුන්ගේ පවුලේ ස්වභාවය විමසන ලදී. දෙමාපියන්ගේ වාසය කිරීමේ ස්වභාවය පිළිබඳ ව මින් සොයා බැලිණි. එහි දී සිසුන් වාසය කරන පවුල ද්විමාපිය පවුලක් ද, තනි මාපිය පවුලක් ද යන්න පිළිබඳ ව දත්ත රැස් කෙරිණි. අද්‍යතන පර්යේෂණයේ දී තනි මාපිය පවුලක් ලෙස අදහස් කළේ වයස 18ට අඩු ළමයින් සිටින වැන්දඹු හෝ දික්කසාද වූ සහ නැවත විවාහ නොවූ හෝ කෙදිනක හෝ විවාහ නොවූ මාපියෙකුගේ (මව/පියා) මූලිකත්වය මත ජීවත්වන පවුල වේ. ලද දත්ත 5වන වගුවේ දැක්වෙන ස්තර තුන ඔස්සේ ගොනු කරන ලදී.

5වන වගුව - ද්විමාපියභාවය හෝ තනිමාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය දිස්ත්‍රික්ක අනුව

දිස්ත්‍රික්ක / පවුලේ ස්වභාවය	හම්බන්තොට		මාතර		කොළඹ		එකතුව	
	n	%	n	%	n	%	n	%
සිසුන් දෙමාපියන් එක ම නිවසක වසයි	146	97.00	145	96.00	138	92.00	**429**	**95.00**
පියා පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	3	2.00	4	3.00	8	5.00	**15**	**3.00**
මව පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	1	1.00	1	1.00	4	3.00	**6**	**2.00**
එකතුව	150	100.00	150	100.00	150	100.00	450	100.00

නියැදියේ සිසුන්ගේ දෙමාපියන්ගෙන් සියයට 95.00ක් එක ම නිවසක වාසය කෙරිණි. පියා වෙන් වූ පවුල් සියයට 3.00ක් වූ අතර මව වෙන් වූ පවුල් සියයට 2.00ක් විය. ඒ අනුව නියැදියේ තනි මාපිය පවුල්වල (Single Parent Family) ජීවත් වූ ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව සියයට 5.00ක් විය. ඉන් බහුතරය (3.00%) පියා වෙන් වූ පවුල් විය. එහෙත් සිසුන් බහුතරයකගේ දෙමාපියන් එක ම නිවසක වාසය කෙරිණි.

දිස්ත්‍රික්ක වශයෙන් සලකන විට ද උක්ත රටාව දිස් විණි. දිස්ත්‍රික්ක තුනේ ම නියැදියෙන් සියයට 92කට වැඩි ප්‍රමාණයක පවුල්වල දෙමාපියන් එක ම නිවසක වාසය කෙරිණි. තනි මාපිය පවුල්වල ජීවත් වූ ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය කොළඹ, මාතර හා හම්බන්තොට දිස්ත්‍රික්ක පිළිවෙළින් සියයට 8.00, 4.00, 3.00ක් විය. මේ අනුව තනි මාපිය පවුල්වල වැඩි ම නියෝජනය නියැදියෙන් සියයට 8ක් ලෙස කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයෙන් නියෝජනය වේ. එහි අඩු ම නියෝජනය සියයට 3.00ක් ලෙස හම්බන්තොට දිස්ත්‍රික්කයෙන් වේ. තනි මාපිය පවුල්වල මව වෙන් වූ පවුල්වලට වඩා පියා වෙන් වූ පවුල් නියෝජනය වැඩි ය. එහි වැඩි ම නියෝජනය සියයට 5.00ක් ලෙස කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයෙන් වන විට එහි අවම නියෝජනය සියයට 2.00 ලෙස හම්බන්තොටින් වේ. මාතර නියෝජනය සියයට 3.00ක් ලෙස මීට ආසන්න විය. මව වෙන් වූ පවුල්වල ද වැඩි ම නියෝජනය සියයට 3.00ක් ලෙස කොළඹින් වූ අතර එහි අවම නියෝජනය සියයට 1.00ක් ලෙස මාතරින් වේ. අනෙකුත් දිස්ත්‍රික්කවලට සාපේක්ෂ ව කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ තනි මාපිය පවුල් වර්ධනය වී ඇති ස්වභාවයක් පවතී. එහෙත් බහුතර ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණයකගේ දෙමාපියන්, එක් ව වාසය කිරීම සිසු අධ්‍යාපනයට රුකුලකි. සිසුන් සියයට 95.00ක් ද්විමාපිය පවුලක ජීවත් වේ. එනම් සිසුහු දෙමාපියන් සමඟ එක ම නිවසක වාසය කරති.

11.7.2 ද්වි ද්වි මාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය සහ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන සාධනය

ද්විමාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව සිසුන්ගේ පවුලේ ස්වභාවය පිළිබඳ ලද දත්ත 6වෙන වගුවේ දැක්වෙන පරිදි ස්තර තුනකට වෙන් කර ගොනුගත කෙරිණි. එහි දී පවුලේ

ස්වභාවය ලෙස සිසුන්ගේ දෙමාපියන් වාසය කරන ස්වභාවය සලකා බැලිණි. ඉන් අදහස් වූයේ තනි මාපිය පවුලක් ද? දෙමාපිය පවුලක් ද යන්න ය. ස්තර තුන සඳහා ගොනු කළ දත්ත සාධනය සමඟ සම්බන්ධ වන ආකාරය x^2 පරීක්ෂාව මගින් සංඛ්‍යා විද්‍යාත්මකව පරීක්ෂා කෙරිණි. එහි දී පරීක්ෂාවට බඳුන් වූ අභි උපන්‍යාසය පහත දැක්වේ.

H_O = ද්වි මාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය සහ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන සාධනය අතර වෙසෙසි වෙනසක් නැත.

H_1 = ද්වි මාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය සහ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන සාධනය අතර වෙසෙසි වෙනසක් ඇත.

දිස්ත්‍රික්ක තුනේ සමස්ත ප්‍රතිචාර අනුව ලද x^2 අගය 14.69ක් විය. මෙය සුචලන අංක අට සඳහා සියයට පහේ මට්ටමින් ද තීරක x^2 වගු අගය වූ 15.51 සමඟ වෙසෙසි නොවේ. එම නිසා සියයට පහේ මට්ටමින් ද කල්පිතය පිළිගැනේ. එනම් පවුලේ ස්වභාවය සහ අධ්‍යාපන සාධනය අතර වෙසෙසි වෙනසක් නැත. උක්ත විචල්‍ය දෙක එකිනෙකින් ස්වාධීනව තීරණය වන බව ඉන් නිගමනය කළ හැකි ය. (6වන වගුව).

6වන වගුව - ද්වි මාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය සහ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපනික සාධනය - සමස්ත ප්‍රතිඵල

සාධනය / පවුලේ ස්වභාවය	ඉතා පහළ සාධනය			පහළ සාධනය			මධ්‍යම මට්ටමේ සාධනය			ඉහළ සාධනය			ඉතා ඉහළ සාධනය			එකතුව
	Fo	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*
දෙමාපියන් එක ම නිවසක වසයි.	55	59.10	0.28	90	93.43	0.12	144	141.09	0.06	71	69.60	0.02	69	65.78	0.15	**429**
පියා පවුලෙන් වෙන් ව ඇත.	4	2.07	1.80	7	3.27	4.25	3	4.93	0.75	1	2.43	0.84	-	2.30	2.30	**15**
මව පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	3	0.83	2.61	1	1.30	0.06	1	1.98	0.48	1	0.97	0.00	-	0.92	0.92	**6**
එකතුව	**62**	**62**	**4.69**	**98**	**98**	**4.43**	**148**	**148**	**1.29**	**73**	**73**	**0.86**	**69**	**69**	**3.37**	**450**

ලද x^2 = 14.64 > තීරක x^2 = 15.51 සුචලන අංකය (*df*) = 8 සඳහා α = 0.05

හම්බන්තොට දිස්ත්‍රික්කයේ ලද x^2 අගය (3.24) තීරක x^2 වගු අගය (15.51) සියයට පහේ α මට්ටමින් ඉක්මවා නොයන බැවින් කල්පිතය පිළිගැනේ (7 වන වගුව).

7වන වගුව - ද්වි මාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය සහ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපනික සාධනය - හම්බන්තොට දිස්ත්‍රික්කය

සාධනය / පවුලේ ස්වභාවය	ඉතා පහළ සාධනය			පහළ සාධනය			මධ්‍යම මට්ටමේ සාධනය			ඉහළ සාධනය			ඉතා ඉහළ සාධනය			එකතුව
	Fo	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*
දෙමාපියන් එක ම නිවසක වසයි	22	21.41	0.01	33	33.09	0.00	58	58.40	0.00	19	19.47	0.01	14	13.62	0.01	**146**
පියා පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	0	0.44	0.44	1	0.68	0.15	1	1.20	0.03	1	0.40	0.90	0	0.28	0.28	**3**
මව පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	0	0.15	0.15	0	0.23	0.23	1	0.40	0.90	1	0.13	0.13	0	0.10	0.10	**1**
එකතුව	**22**	**22**	**0.60**	**34**	**34**	**0.38**	**60**	**60**	**0.93**	**20**	**20**	**1.04**	**14**	**14**	**0.29**	**150**

ලද x^2 = 3.24 > තීරක x^2 = 15.51 සුවලන අංකය (*df*) = 8 සඳහා α = 0.05

මාතර දිස්ත්‍රික්කයේ ලද x^2 අගය තීරක x^2 වගු අගයට වඩා අඩු බැවින් සියයට පහේ මට්ටමින් ද නල් කල්පිතය පිළිගැනේ (8වන වගුව). එනම් ද්වි මාපිය හෝ තනි මාපිය බව යන සාධකය නිසා සාධනය වෙනස් නොවේ.

8වන වගුව - ද්වි මාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය සහ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපනික සාධනය - මාතර දිස්ත්‍රික්කය

සාධනය / පවුලේ ස්වභාවය	ඉතා පහළ සාධනය			පහළ සාධනය			මධ්‍යම මට්ටමේ සාධනය			ඉහළ සාධනය			ඉතා ඉහළ සාධනය			එකතුව
	Fo	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*
දෙමාපියන් එක ම නිවසක වසයි	13	13.53	0.02	34	34.80	0.01	49	48.33	0.00	28	28.03	0.00	21	20.30	0.24	**145**
පියා පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	1	0.37	1.07	2	0.96	1.12	1	1.33	0.08		0.77	0.77	0	0.56	0.56	**4**
මව පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	0	0.10	0.10	0	0.24	0.24	0	0.34	0.34	1	0.20	3.20	0	0.14	0.14	**1**
එකතුව	**14**	**14**	**1.19**	**36**	**36**	**1.37**	**50**	**50**	**0.42**	**29**	**29**	**3.97**	**21**	**21**	**0.94**	**150**

ලද x^2 = 7.89 > තීරක x^2 = 15.51 සුවලන අංකය (*dt*) = 8 සඳහා α = 0.05

කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ ලද x^2 අගය (25.42) තීරක වගු අගය ඉක්මවා යන බැවින් නල් කල්පිතය ප්‍රතික්ෂේප වේ. එනම් ද්විමාපිය බව හෝ තනිමාපිය බව අනුව ශිෂ්‍ය සාධනයේ වෙනසක් පවතී (9වන වගුව). මේ අනුව කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ ශිෂ්‍ය සාධනය කෙරේ තනි මාපිය බව යන සාධකයේ බලපෑමක් පවතී.

9වන වගුව - ද්වි මාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය සහ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපනික සාධනය - කොළඹ දිස්ත්‍රික්කය

සාධනය / පවුලේ ස්වභාවය	ඉතා පහළ සාධනය			පහළ සාධනය			මධ්‍යම මට්ටමේ සාධනය			ඉහළ සාධනය			ඉතා ඉහළ සාධනය			එකතුව
	Fo	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*	*Fe*	χ^2	*Fo*
දෙමාපියන් එක ම නිවසක වසයි	19	23.57	0.88	22	25.38	0.45	37	34.45	0.34	24	21.76	0.23	34	30.83	0.32	**136**
පියා පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	4	1.73	2.97	5	1.87	5.24	1	2.54	0.93	0	1.60	1.60	0	2.26	2.26	**10**
මව පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	3	0.70	7.56	1	0.75	0.08	0	1.01	1.01	0	0.64	0.64	0	0.91	0.91	**4**
එකතුව	**26**	**26**	**11.41**	**28**	**28**	**5.77**	**38**	**38**	**2.28**	**24**	**24**	**2.47**	**34**	**34**	**3.49**	**150**

ලද x^2 = 25.42 $>$ තීරක x^2 = 20.09 සුචලන අංකය (df) = 8 සඳහා x = 0.01

දිස්ත්‍රික්ක තුනේ ප්‍රතිචාර සලකා බැලීමේ දී වෙනස්කම් පවතී. හම්බන්තොට සහ මාතර දිස්ත්‍රික්කවල ලද x^2 අගයන් පිළිවෙළින් 3.24 සහ 7.89 විය. මෙම අගයන් දෙක ම සුචලන අංක අට සඳහා සියයට පහේ මට්ටමින් තීරක වගු අගය නොඉක්මවා යන බැවින් කල්පිතය පිළිගැනේ. එනම් පවුලේ ස්වභාවය සහ ශිෂ්‍ය සාධනය මෙම දිස්ත්‍රික්ක දෙකේ ම එකිනෙකට ස්වාධීන ව තීරණය වේ. එහෙත් කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ තත්ත්වය මීට වෙනස් වේ. එහි දී ලද x^2 අගය 25.42 තීරක වගු අගය වූ 20.09 සුචලන අංක අට සඳහා සියයට එකේ මට්ටමින් ද ඉක්මවා යන බැවින් නල් කල්පිතය ප්‍රතික්ෂේප වේ. එනම්, පවුලේ ස්වභාවය සහ ශිෂ්‍ය සාධනය එකිනෙකට ස්වාධීන ව තීරණය වන විචල්‍ය නොවේ. මෙම විචල්‍ය දෙක අතර අන්‍යෝන්‍ය සම්බන්ධතාවක් පවතින බව ඉන් පැහැදිලි වේ. සංකීර්ණ සහ විෂම වූ සමාජ ආර්ථික පසුබිමකින් යුත් කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ පවුලේ ස්වභාවය ද සංකීර්ණ හා වෙනස්කම්වලට භාජනය වී ඇති බවත් එය සිසුන්ගේ සාධනය කෙරේ බලපා ඇති බවත් ඉන් තහවුරු වේ.

පවුලේ ස්වභාවය සහ අධ්‍යාපන සාධනය අතර පවත්නා සම්බන්ධතාව සුවිශේෂී ව පරීක්ෂා කිරීම සඳහා ප්‍රතිශත අනුව ද, ලද දත්ත විශ්ලේෂණය කෙරිණ (10වන වගුව).

10 වන වගුව - ද්වි මාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය සහ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන සාධනය - සමස්ත ප්‍රතිඵල

සාධනය / පවුලේ ස්වභාවය	ඉතා පහළ සාධනය		පහළ සාධනය		මධ්‍යම මට්ටමේ සාධනය		ඉහළ සාධනය		ඉතා ඉහළ සාධනය		එකතුව	
	n	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%
දෙමාපියන් එක ම නිවසක වසයි	55	12.82	90	20.98	144	33.57	71	16.55	69	16.08	**429**	**100.00**
පියා පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	4	26.67	7	46.67	3	20.00	1	6.66	0	0	**15**	**100.00**
මව පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	3	50.00	1	16.66	1	16.67	1	16.67	0	0	**6**	**100.00**
එකතුව	**62**	**18.78**	**98**	**21.78**	**148**	**30.89**	**73**	**16.22**	**69**	**15.33**	**450**	**100.00**

සමස්ත නියැදියේ සිසුන් 429කගේ දෙමාපියන් එක ම නිවසක වාසය කළ අතර පියා වෙන් වූ පවුල් 15ක් හා මව වෙන්වූ පවුල් 6ක් විය. දෙමාපියන් එක ම නිවසක වසන සිසුන්ගේ වැඩිම ප්‍රතිශතය සියයට 33.57ක් ලෙස මධ්‍යම මට්ටමේ සාධන මට්ටම නියෝජනය කරයි. එහි ප්‍රමාණය 144කි. මෙම ස්තරය තුළ ඉහළ හා ඉතා ඉහළ සාධන මට්ටම්වල සිටින ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය ඉහළ අගයක් ගනිති. ඉහළ මට්ටමේ සිටින ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය 71ක් වන අතර ප්‍රතිශතය 16.55කි. ඉතා ඉහළ සාධන මට්ටම නියෝජනය කරන සිසුන් ප්‍රමාණය 69ක් වන අතර ප්‍රතිශතය 16.08කි. ඉතා පහළ හා පහළ සාධන මට්ටම් නියෝජනය කරන ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය ද ඊට සාපේක්ෂ ව ඉහළ අගයක් ගනියි. ඉතා පහළ සාධනය සිසුන් 55දෙනෙකු නියෝජනය කරන විට පහළ සාධනය නියෝජනය කරන ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය 90කි. නියැදියේ සිසුන්ගෙන් 145ක් පහළ සාධන මට්ටම් නියෝජනය කරන විට එහි ඉහළ සාධන මට්ටම් නියෝජනය කරන මුළු සිසුහු ප්‍රමාණය 140කි. මේ අනුව සිසුහු සම සමව ඉහළ හා පහළ සාධන මට්ටම් නියෝජනය කරති. නමුත් මව/පියා පවුලෙන් වෙන් වූ පවුල්වල සිසුන්ගේ මට්ටම මීට වෙනස් වේ. පියා පවුලෙන් වෙන් වූ පවුල්වල ඉහළ සාධන මට්ටම නියෝජනය කරනුයේ එක් ශිෂ්‍යයකු/ ශිෂ්‍යාවක පමණි. ඉතිරි සිසුහු 14දෙනා ඉතා පහළ, පහළ හා මධ්‍යම මට්ටමේ සාධන මට්ටම් නියෝජනය කරති. එහි පහළ නියෝජනය 11කි. මව පවුලෙන් වෙන් වූ පවුල්වල සිසුන්ගේ තත්ත්වය ද මීට සමාන වේ. එහි දී ඉහළ සාධනය නියෝජනය කරනුයේ ද එක් ශිෂ්‍යයකු/ශිෂ්‍යාවක පමණි. ඉතිරි පස් දෙනාගෙන් තිදෙනෙකු ම ඉතා පහළ සාධන මට්ටම නියෝජනය කරති. ඉතිරි දෙදෙනා පහළ හා මධ්‍යම මට්ටමේ සාධන මට්ටම් නියෝජනය කරති.

මින් ගම්‍ය වන්නේ පවුලේ ස්වභාවය, දෙමාපියන් දෙදෙනා එක ම නිවසක වසන සිසුන්ගේ සාධනයට බල නොපෑව ද, මව/පියා පවුලෙන් වෙන් වූ තනි මාපිය පවුල්වලට බලපා ඇති බව යි. ඒ අනුව තනි මාපිය පවුල්වල ජීවත්වන සිසුන්ගේ සාධනයට පවුලේ ස්වභාවය අයහපත් ලෙස බලපා ඇති බව නිගමනය කළ හැකි ය.

හම්බන්තොට දිස්ත්‍රික්කයේ නියැදියේ සිසුන් බහුතරයක් (146) දෙමාපියන් සමඟ වාසය කරයි. මව පියා වෙන් වූ පවුල් හතරක් වන අතර ඔවුහු පහළ මධ්‍යම හා ඉහළ සාධනය නියෝජනය කරති (11වන වගුව).

11වන වගුව - ද්විි මාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය සහ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන සාධනය පිළිබඳ ප්‍රතිශත - හම්බන්තොට දිස්ත්‍රික්කය

සාධනය / පවුලේ ස්වභාවය	ඉතා පහළ සාධනය		පහළ සාධනය		මධ්‍යම මට්ටමේ සාධනය		ඉහළ සාධනය		ඉතා ඉහළ සාධනය		එකතුව	
	n	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*
දෙමාපියන් එක ම නිවසක වසයි	22	15.07	33	22.60	58	39.73	19	13.01	14	9.59	**146**	**100.00**
පියා පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	0	0	1	33.33	1	33.33	1	33.34	0	0	**3**	**100.00**
මව පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	0	0	0	0	1	100.00	0	0	0	0	**1**	**100.00**
එකතුව	**22**	**14.67**	**34**	**22.67**	**60**	**40.00**	**20**	**13.33**	**14**	**9.33**	**150**	**100.00**

මාතර දිස්ත්‍රික්කයේ සිසුන් බහුතරයක් දෙමාපියන් සමඟ ජීවත් වන අතර ඔවුන්ගෙන් බහුතරය මධ්‍යම හා පහළ සාධන මට්ටම් නියෝජනය කරති. මව/පියා පවුලෙන් වෙන් වූ සිසුන් පහක් වන අතර ඔවුහු පහළ සාධන මට්ටම් නියෝජනය කරති (12වන වගුව).

12වන වගුව - ද්විමාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය සහ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන සාධනය පිළිබඳ ප්‍රතිශත - මාතර දිස්ත්‍රික්කය

සාධනය / පවුලේ ස්වභාවය	ඉතා පහළ සාධනය		පහළ සාධනය		මධ්‍යම මට්ටමේ සාධනය		ඉහළ සාධනය		ඉතා ඉහළ සාධනය		එකතුව	
	n	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*
දෙමාපියන් එක ම නිවසක වසයි	13	8.97	34	23.45	49	33.79	28	19.31	21	14.48	**145**	**100.00**
පියා පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	1	25.00	2	50.00	1	25.00	0	0	0	0	**4**	**100.00**
මව පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	0	0	0	0	0	0	1	100.00	0	0	**1**	**100.00**
එකතුව	**14**	**9.33**	**36**	**24.00**	**50**	**33.33**	**29**	**19.34**	**21**	**14.00**	**150**	**100.00**

කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ නියැදියේ සිසුන්ගෙන් සැලකිය යුතු පිරිසක් (14) මව/පියා නොමැති ව තනි මාපිය පවුල්වල ජීවත් වෙති. ඔව්හු සියලු දෙන පහළ සාධන මට්ටම් නියෝජනය කරති (13වන වගුව).

13වන වගුව - ද්විමාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය සහ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන සාධනය පිළිබඳ ප්‍රතිශත - කොළඹ දිස්ත්‍රික්කය

සාධනය / පවුලේ ස්වභාවය	ඉතා පහළ සාධනය		පහළ සාධනය		මධ්‍යම මට්ටමේ සාධනය		ඉහළ සාධනය		ඉතා ඉහළ සාධනය		එකතුව	
	n	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%
දෙමාපියන් එක ම නිවසක වසයි	19	13.97	22	16.18	37	27.20	24	17.65	34	25.00	**136**	**100.00**
පියා පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	4	40.00	5	50.00	1	10.00	0	0	0	0	**10**	**100.00**
මව පවුලෙන් වෙන් ව ඇත	3	75.00	1	25.00	0	0	0	0	0	0	**4**	**100.00**
එකතුව	**26**	**17.33**	**28**	**18.67**	**38**	**25.33**	**24**	**16.00**	**34**	**22.67**	**150**	**100.00**

දිස්ත්‍රික්ක අනුව සලකා බැලීමේ දී ද මතු වූ කරුණු සමස්ත ප්‍රතිචාරවලට සමාන රටාවක් දැක්විණි. දිස්ත්‍රික්ක තුනේ ම දෙමාපියන් එකට වාසය කරන පවුල්වල වැඩි ම ශිෂ්‍ය නියෝජනය මධ්‍යම මට්ටමේ සාධනය නියෝජන කෙරිණි. මෙම ස්තරයේ දී හම්බන්තොට, මාතර සහ කොළඹ ඉහළ සාධන මට්ටම් නියෝජනය කළ සිසුන් ප්‍රමාණ පිළිවෙළින් 37, 49, සහ 58 ක් වේ. දිස්ත්‍රික්ක තුනේ ඉතා පහළ හා පහළ සාධන මට්ටම්වල නියෝජනය පිළිවෙළින් 55, 47 හා 41 ක් වේ. මෙහි අවම නියෝජනය කොළඹින් වන අතර වැඩිම නියෝජනය හම්බන්තොටින් වේ. ඒ අනුව ඉහළ සාධනයේ වැඩිම සිසු නියෝජනය කොළඹින් වන අතර අවම නියෝජනය හම්බන්තොටින් වේ. කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ පවතින පහසුකම් සහ ඊට සාපේක්ෂ ව හම්බන්තොට දිස්ත්‍රික්කයේ සමාජ ආර්ථික පසුබිම්වල පවතින දුෂ්කරතා මීට හේතු විය හැකි ය. මාතර දිස්ත්‍රික්කයේ නියෝජනය මධ්‍යස්ථ අගයක පවතී.

දිස්ත්‍රික්ක තුනේම දෙමාපියන් එකට වාසය කරන පවුල්වල සිසුන් ඉතා පහළ සිට ඉතා ඉහළ සාධන මට්ටම දක්වා සියලුම සාධන මට්ටම්වල අසමාන ව පැතිර පවතී. ඉන් අර්ථවත් වන්නේ දෙමාපියන් එක් ව වාසය කිරීම හා ශිෂ්‍ය සාධනය අතර සම්බන්ධයක් නැති බව ය.

එහෙත් දිස්ත්‍රික්ක තුනේම මව/පියා පවුලෙන් වෙන් වූ තනි මාපිය පවුල්වල තත්ත්වය මීට වෙනස් වේ. හම්බන්තොට දිස්ත්‍රික්කයේ තනි මාපිය පවුල්වල වෙසෙන සිසුන් සිව් දෙනා පහළ (1) මධ්‍යම (2) සහ ඉහළ (1) සාධන මට්ටම් නියෝජනය කරති. මාතර දිස්ත්‍රික්කයේ උක්ත සිසුන් 5 දෙනා ඉතා පහළ (1), පහළ (2), මධ්‍යම (1) හා ඉහළ (1) සාධන මට්ටම්වල විසිර සිටිති. කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ අනෙකුත් දිස්ත්‍රික්කවලට සාපේක්ෂ ව තනි මාපිය පවුල් 14ක් නියෝජනය කරති. ඉන් නවදෙනෙක් පියා වෙන් වූ පවුල් නියෝජනය කරන අතර සිව්දෙනෙක් මව වෙන් වූ පවුල් නියෝජනය කරති. ඔවුන් සියලු දෙනා ම මෙම දිස්ත්‍රික්කයේ ඉතා පහළ හා පහළ සාධන මට්ටම් නියෝජනය කිරීම කැපී පෙනෙන ලක්ෂණයකි.

දිස්ත්‍රික්ක තුනේම තනි මාපිය පවුල්වල සිසුන්ගේ සාධන තත්ත්ව සැලකීමේ දී ඔවුන් බහුතරය පහළ සාධන මට්ටම් නියෝජනය කිරීමෙන් පවුලේ ස්වභාවය සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන සාධනය කෙරේ අසතුටුදායක අන්දමින් බලපා ඇත.

තනි මාපිය පවුල් පිළිබඳ ගුරු සම්මුඛ සාකච්ඡාවේ දී ගුරුවරුන් මතු කළ අදහස් පහත සඳහන් පරිදි තරා කළ විට ද, තනි මාපිය පවුල සිසුන්ගේ අධ්‍යාපනය සඳහා අයහපත් ලෙස බලපා ඇති බව සනාථ වේ (ගුරු ප්‍රතිචාරවල ප්‍රතිශත පිළිවෙළින් 30, 26, 12, 10, 8, 7, 7 විය).

- තනි මාපිය පවුල්වල සිසුන්ගේ අධ්‍යාපනය පහත මට්ටමක පවතී.
- මව නැති විට අධ්‍යාපනයත්, පියා නැති විට පවුලේ ආර්ථිකයත් පහත වැටේ.
- ආක්‍රමණශීලී බව හා විනය ගැටලු මතු වේ.
- දරුවන්ට නිසි රැකවරණය නොලැබේ.
- සාරධර්ම අඩු ය.
- පෞරුෂ වර්ධනයට බාධා ඇති වීමෙන් අධ්‍යාපනය අඩාල වේ.
- තනි මාපිය පවුල අධ්‍යාපනයට බාධාවක් නො වේ.

උක්ත සාකච්ඡාවෙන් පැහැදිලි වන්නේ ද්වි මාපිය පවුල සහ ශිෂ්‍ය සාධනය අතර සම්බන්ධයක් නොමැති බවයි. එනම් ද්වි මාපිය පවුල ශිෂ්‍ය සාධනයට බලනොපාන බව ය. එහෙත් තනි මාපිය පවුල සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන සාධනය කෙරේ අයහපත් ලෙස බලපා ඇත. එමගින් තනි මාපිය පවුල හා ශිෂ්‍ය සාධනය අතර සම්බන්ධතාවක් පවතින බව තහවුරු වේ.

12.0 නිගමන හා යෝජනා

12.1 නිගමන

ද්වි මාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව පවුලේ ස්වභාවය පිළිබඳ සැලකීමේ දී, සිසුන්ගෙන් බහුතරයක් දෙමාපියන් සමඟ එකම නිවසක වාසය කරති. දිස්ත්‍රික්ක අනුව ද එම රටාව දිස් විණි. මව පියා සමඟ දරුවන් එකට ජීවත් වීම අධ්‍යාපනයට රුකුලකි. එහෙත් මව/පියා පවුලෙන් වෙන් වීම හෝ මියයාම මත නියැදියේ සිසුන්ගෙන් සියයට 10ක් තනි මාපිය පවුලක (මව හෝ පියා සමඟ) ජීවත් වෙති. හම්බන්තොට හා මාතර දිස්ත්‍රික්කයේ සිසුන්ගේ තනි මාපිය පවුල් නියෝජනයට වඩා කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ සිසුන්ගේ තනි මාපිය පවුල් නියෝජනය වැඩි ය. දිස්ත්‍රික්කයේ පවතින විවිධත්වයෙන් පිරි සංකීර්ණ සමාජ ආර්ථික රටාවේ ස්වභාවය ඉන් ප්‍රදර්ශනය වේ.

ද්වි මාපියභාවය හෝ තනි මාපියභාවය අනුව සිසුන්ගේ පවුලේ ස්වභාවය හා අධ්‍යාපන සාධනය අතර වෙසෙසි වෙනසක් නොපවතින බව x^2 පරීක්ෂාවෙන් අනාවරණය විය. එහෙත් කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයේ පමණක් සියයට එකේ α මට්ටමින් ද උක්ත විචල්‍ය දෙක අතර වෙසෙසි වෙනසක් පවතී. එහෙත් ප්‍රතිශත විශ්ලේෂණයෙන් ලද ප්‍රතිශත මීට වෙනස් විය. ඒ අනුව ද්විමාපිය පවුල්වල තත්ත්වය x^2 පරීක්ෂාවට සමාන රටාවක් දිස් වුව ද තනි මාපිය පවුල්වල (Single Parent Families) තත්ත්වය ඊට වෙනස් විය. දිස්ත්‍රික්ක තුනේම උක්ත පවුල්වල දරුවන්ගේ සාධන මට්ටම පහළ මට්ටමක පැවතිණි. ගුරු සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් ද උක්ත කරුණ සනාථ විණි. ඒ අනුව තනි මාපිය පවුල හා සාධනය අතර සම්බන්ධතාවක් පවතී. එනම් තනි මාපිය පවුල සාධනය කෙරෙහි අහිතකරව බලපායි.

12.2 යෝජනා

- පාසල් මට්ටමින් සිසුන්ගේ තනි මාපිය පවුල් පරිසරය පිළිබඳව තොරතුරු රැස් කර ක්‍රමවත් වාර්තා පවත්වා ගෙන යාම.
- තනි මාපිය පවුලේ ලක්ෂණ කරණ කොට ගෙන පීඩා ලද සිසුන් සිටින පාසල්වල - පන්තිවල ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය සංවර්ධනය පිළිබඳ වඩා ඵලදායී අභ්‍යන්තර අධීක්ෂණ වැඩ පිළිවෙළක් ක්‍රියාත්මක කිරීම.
- තනි මාපිය පවුලේ අහිතකර ලක්ෂණ නිසා බලපෑම් ලද සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන ප්‍රගතිය පිළිබඳ දෙමාපියන් හමු වී සාකච්ජා කිරීම හා ප්‍රතිකාර්ය වැඩසටහන් පිළිබඳ දෙමාපියන් දැනුවත් කිරීම.
- තනි මාපිය පවුල් සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන ගැටලු සහ වෙනත් ගැටලුවලට සහාය වීම සඳහා ශිෂ්‍ය උපදේශනය ක්‍රියාත්මක කිරීම.
- මතක තබා ගැනීම, පාඩම් කිරීම, විභාගවලට හොඳින් මුහුණ දීම, සිත පාලනය කිරීම, අයහපත්.
- ශිෂ්‍ය සුභසාධනය මගින් ආර්ථික අපහසුතාවලින් පෙළෙන තනි මාපිය පවුල් සිසුන්ට උදව් කිරීම. එහි දී ශිෂ්‍ය සුභසාධනය, සුබපතන්නන්, ප්‍රජාව සහ ප්‍රජා සංවිධාන, රාජ්‍ය නොවන සංවිධාන සම්බන්ධ කර ගෙන ආර්ථික දුෂ්කරතා ඇති සිසුන්ට සහන සැලසීම සහ ශිෂ්‍යත්ව ලබා දීමට කටයුතු කළ හැකි ය.
- තනි මාපිය පවුලේ අහිතකර බලපෑම නිසා පීඩාවට පත්, අවශ්‍යතා ඇති සිසුන් සඳහා උපකාර කිරීමට පාසලට අවස්ථා සලසා දීම. මෙහි දී ගම්බද දිළිඳු ජන කොටස්වල ආර්ථිකය නැංවීම සඳහා ක්‍රමවේද සකස් කර ඒවා ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ය. එහි දී අඩු ආදායම්ලාභී දිළිඳු සිසුන්ට පෝෂණ ආහාර වේලක් ලබා දීම සුදුසු ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

Amato, P.R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. **Journal of marriage and the Family**, 62, 1269-1287.

Battle, J. J. (1998). What beast having two parents: Educational outcomes for African American students in single – versus dual parent families**. Journal of Black Studies, 28(6), 783 – 801** Refried October 10/2010 from http:// library.adoption.com / Single parent/single-parenting-and-children Academic-Achievement.

Bumpass, L., & Lu, H. H. (2000). Trends in Cohabitation and Implications for Children's Family Contexts in the United States. **Population Studies, 54, 29-41**

Burden, D. S. (1986). **Single parents & the work setting: The impact of multiple job and Home life Respond liabilities, F-R XXX – P42,** *Retrieved December 20/2011 from* http://www.joe.org

Casper, L., & Bryson, K. (1998). **Household and family characteristics: March1998.** (Current population reports, P 20-215 and P 20-515a).

Cohen, A.K. (1955). **Delinquent Boys.** USA: The free press, P.75.

Compass, B. E., & Williams, R.A. (1990). Stress, coping, and adjustment in mothers and adolescents in single and two parent families. **American Journal of Community Psychology, 18(4**), 525-545, Retrived (Batte date & wed).

Ginther, D., & Pollok, R. (2005). School achievement higher for children in nuclear families than for children in blended or single parent families. **The Journal Demography,** Retrieved: http//news.wush.edu/news/pages/4669.aspx.

Hughes, J.M. (1973) The slow learner in your class. London: Thomas Nelson & sons Ltd, P-17

Knox, V. W. (1996). The Effects of child support payments on Development outcomes for Elementary school- age children. **Journal of Human Resources, 1 (4),** 816-840, Retrieved (Battle date & wed)

Krein, Z.F. (1986). Growing up in a single parent family: the effect of education and Earnings on young men. **Family Relations. xxxvi (January, 1986)** 161-68 Retrieved December 20/2011 from http://www.joe.org

Krein, P. V., & Yan, M. L. (2000). **Educational achievement and family structure**. Retrieved may 03/2011 From http://www.SSC.wisc. edu/ced/demsem/kuan% 20 and %20 yang 110204 pdf #search=sociology %20% educational %20 achievement.

Kyriacou, C., (1986). **Ettective teaching in school.** England: Basil Black well Ltd.

Lee, S.M., and Jason, K. (2008).**Single parent families: The role of parent's and child's gender on arcade mic achievement gender and education November, 2008, Vol 20, Issue 6, P 607 – 621,** 15B http//news.wush.edu/ news/pages/4669.aspx

Machlanahan, S. (2001). **Life without father: what happens to the children? (Working paper 01-21),** Princeton: Princeton University, Center to Research on Child Wellbeing.

Marsh, H.W. (1990). Two parent, Step parent, and single parent families: Changes in achievement, attitudes, and behaviors during the last two years of high school. **Journal of Educational Research, 94(6), 360-370**.

Marks, G.N. (2006). Family size, family type and student achievement: Cross – national differences and the role of socioeconomic and school factors, **Journal of Comparative Family Studies, Winter 2006, Vol. 37. Issue 1,** Australia: University of Melbourne.

Milne, A.M., Myers, D.E., Rosenthal, A.S., & Ginsburg. (1996). Single Parents, Working Mothers, and the Educational Achievement of School Children. **Sociology of Education. 59 (3), 125-139**, Retrieved (Battle data & wed).

Mueller, D.P., & Cooper, P.W. (1986) Children in single parent families: How they fare as young adults, **Family Relations, XXXVI (J.86).** 169-76 Retrieved December 20/2011 from http://www.joe.org.

Mulkey, L. M., Crain, R. L., & Harrington, A. J. C. (1992). One parent households and achievement: Economic and behavioral explanations of a small effect. **Sociology of Education, 65(1).**

Musgrove, P.W. (1966). The Sociology of Education. London: Methuen & co. P-76.

Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J., & Hustion, A.C. (1948). **Child Development & Personality.** 6th ed, London: Harper International.

Nelson, P.T. (1986). **Single parent families. Journal of Extension.** Retrieved December or 20/2011 from http://www.Joe.org.

Norton, A.J., and Glick, P.C. (1986). One Parent families: A Social and (Economic profile" **Family Relations, XXXVI (January 1986), 9-18**, Retrieved December 20/2011 from http://www.joe.org.

Preses, E.D. (1969**). Home environment & the school.** London: University of London Press Ltd.

Raymond sing & Kwok wong (1998). **Multidimensional influence of family environment in education. Sociology of Education, Vol. 71, Journal of American Sociological Association.**

Sam Redding (1999). **Academic achievement family back ground and family structure.** Retrieved December 12/2011 Form http://www.Family.Jrank.org Pages/11/Academic- Achievement family-Background-family Structure.html.

Seifer, R., Samaroff, A.J., Baldwin, C.P., Baldwin, A. (1992). **Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry.**

Thiessen, S. (1997). **Effects of single parentig on adolescent academic achievement: Establishing a risk and protective framework.** Unpublished manuscript, Retrieved (Battle date & wed).

Thomson, E., Hanson, T., & Mclanahan, S.S. (1994). Family structure and child well-being: Economic resources Vs. prarental behaviour S. **Social Force; 73 (1).**

Walker, L.J., & Henning, K.H. (1997). Parent / child relationships in single -parent families. **Canadian Journal of Behavioral Science, January 1, 1997 Retrieved** December 20/2011 from http://www.joe.org.

Zimiles, H., & Lee, V. E. (1991). Adoloscent family structure and educational progress. Developmental Psychology, **27(2).**

Study on Special Teacher Requirements for Multi Grade Teaching

W. A. Wimalasena
Deputy Principal
Senarath Paranavitharana National School
Udugampola

Abstract in English

Effort have been taken to avoid the severe anomalies that are available among the schools in Sri Lanka's schools system, under the concept of "Education for All". But anomalies with regard to the quality of education still stay due to the regional anomalies in teacher deployment and human resource. Many schools in Sri Lanka are situated in difficult areas and associated to rural estates. Lack of teachers and non-reporting to service can be seen daily in those schools. Therefore, it is necessary to carry out the studies in those schools based on the multigrade teaching. Geographic, Social and Economic reasons too effect for multigrade teaching According to this ground , the basic objects of the researches pertained to the need of teaching, multigrade teaching programmes for multigrade teachers and obtaining ideas from multigrade teachers and principals. Data in respect of that were collected by conducting interviews and giving questionnaires to a sample consisting 100 principals and teachers from 30 multigrade schools in Kegalle and Ratnapura Educational Administrative Districts. According to the location and the nature of multigrade schools, it was observed that a majority of multigrade schools are situated in very difficult, far away and non-preferred areas and no physical and human resources are available in those schools. Also, no transportation facilities are available for them. The identified basic problem is lack of teachers in these schools, non-reporting for teaching in daily basis, non-availability of pre-training about multigrade teaching, lack of class room management lessons plans and term notes are not wirting, non-receiving of teachers handbooks and text books duly. The teachers who have obtained the training on multigrade teaching and teaching consultants must be appointed for identified difficult and rural areas. The continuous training programmes with regard to multigrade teaching must be conducted in National level.

බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම සඳහා වූ විශේෂ ගුරු අවශ්‍යතා පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්

ඩබ්.ඒ.විමලසේන,
නියෝජ්‍ය විදුහල්පති,
සෙනරත් පරණවිතාන ජාතික පාසල,
උඩුගම්පල.

1.0 සංක්ෂිප්තය

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතියේ පාසල් අතර දැඩි විෂමතා, සැමට අධ්‍යාපනය සංකල්පය යටතේ මග හැරීමට උත්සාහ ගෙන ඇත. එහෙත් සම්පත් බෙදාහැරීමේ, ගුරුවරුන් බෙදාහැරීම් ප්‍රාදේශීය විෂමතා නිසා අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය සම්බන්ධ ගැටලු පවතී. ලංකාවේ පාසල් වැඩි ප්‍රමාණයක් ගම්බද ව ග්‍රාමීය වතු ආශ්‍රිත ව හා දුෂ්කර ප්‍රදේශවල පිහිටා ඇත. එම පාසල්වල ගුරු හිඟය සහ දෛනික ව සේවයට නොපැමිණීම බහුල ව සිදුවේ. එම තත්ත්වය මත බහුශ්‍රේණි ක්‍රමයට ඉගැන්වීමේ අවශ්‍යතාව පැන නගී. බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් ඇති වීමට භූගෝලීය සමාජ ආර්ථික හේතු ද බලපායි. මේ පදනම අනුව බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම සඳහා වූ ගුරු සේවා අවශ්‍යතා පිළිබඳ පර්යේෂණයේ මූලික අරමුණු වූයේ බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් පිළිබඳ තත්ත්ව විමර්ශනය, බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් ගුරු පුහුණුව, සූදානම ගැන බහුශ්‍රේණි ක්‍රමයට ගැනෙන ගුරුවරුන්ගේ විදුහල්පතිවරුන්ගේ අදහස් විමසීම ය. ඒ සඳහා කෑගල්ල සහ රත්නපුරය යන අධ්‍යාපන පරිපාලන දිස්ත්‍රික්කවල බහුශ්‍රේණි පාසල් 30ක විදුහල්පතිවරුන් සහ ගුරුවරුන් 100කගේ නියැදියකින් ප්‍රශ්නාවලි, සම්මුඛ සාකච්ඡා මගින් දත්ත රැස් කෙරිණි. බහුශ්‍රේණි පාසල්වල පිහිටීම හා ස්වභාවය අනුව පාසල් සම්බන්ධ ව අනාවරණය වූයේ බහුශ්‍රේණි පාසල් බහුතරයක් ඉතා දුෂ්කර බැහැර කටුක ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල පාසල් පිහිටා ඇති අතර භෞතික හා මානව සම්පත් නොමැති බව ය. ගමනාගමන පහසුකම් ද නොමැති මෙබඳු පාසල්වල මූලික ගැටලු වූයේ ගුරු හිඟය, ගුරුවරුන් එදිනෙදා සේවයට නොපැමිණීම, බහුශ්‍රේණි ක්‍රමයට ඉගැන්වීම්, පෙර පුහුණුව නොමැති වීම, පන්ති කළමනාකරණය, පාඩම් සටහන් හා වාර සටහන් නොලියවීම සහ ගුරු අත් පොත් සහ පෙළපොත් නිසි ලෙස නොලැබීමයි. හඳුනාගන්නා ලද දුෂ්කර හා ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවලට බහුශ්‍රේණි ගුරු පුහුණුව ලැබූ ගුරුවරුන් සහ ගුරු උපදේශකවරුන් පත්කළ යුතු අතර බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම සම්බන්ධ අඛණ්ඩ ගුරු පුහුණු වැඩසටහන් ජාතික මට්ටමෙන් දියත් කළ යුතු ය.

2.0 හැඳින්වීම

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතියේ පාසල් අතර දැඩි විෂමතාවක් පවතී. සැමට අධ්‍යාපන සංකල්පය යටතේ මෙම අධ්‍යාපන අසමානතාව මගහැරීමට උත්සාහ ගෙන ඇත. එහෙත් සම්පත් බෙදීයාම, ගුරු පුහුණුව, මානව සම්පත් බෙදාහැරීම, ප්‍රාදේශීය විෂමතා නිසා අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකභාවය පිළිබඳ ගැටලු මතුවී ඇත (ජයවීර 1989). ලංකාවේ පාසල් ව්‍යුහය අනුව ද වැඩි ප්‍රමාණයක් ගම්බද සහ වතු ආශ්‍රිතව දුර බැහැර ප්‍රදේශවල පිහිටා ඇත. මේ නිසා විවිධ පාසල් අතර අධ්‍යාපන සාධනයේ වෙනස්කම් පවතී (රූපසිංහ 1994). මෙම තත්වය දැඩි ලෙස ග්‍රාමීය සහ වතු ආශ්‍රිත වරප්‍රසාද රහිත ප්‍රදේශවල බලපා ඇත. තව ද නිදහසින් පසුව ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල අධ්‍යාපනය පිළිබඳව දැඩි අවධානයක් නොවූ බව මහ බැංකු වාර්තාව (1998) පවසයි.

වතු හා ග්‍රාමීය ගම්බද පාසල් පිහිටා ඇත්තේ දුෂ්කර පිටිසර ගම්මානවල ය. මෙම තත්ත්වයට භූගෝලීය මෙන් ම වෙනත් සාධක ද බලපෑම් කරයි. විශේෂයෙන් ම ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල කුඩා පාසල් වැඩි ප්‍රමාණයක් පිහිටා ඇත. මේවා ප්‍රාථමික පාසල් වීම ද විශේෂ ලක්ෂණයකි. වතුකරයේ ඈත දුෂ්කර ගම්මානවල පහසුකම් අවම වීම, ගම්බද ග්‍රාමීය බව නිසා අවම පහසුකම් සහිත ප්‍රදේශවල ජීවත්වීම වැනි කරුණු නිසා පූර්ණ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයක් ලබාදීමට නොහැකි වී ඇත (ජාතික අධ්‍යාපන කොමිසම, 1997). මෙහිදී ගුරුවරුන් සැපයීම බරපතල ගැටලුවක් බව පෙන්වා දෙන කොමිසම ලංකාවේ පොදුවේ ගත් විට ගුරු හිඟයක් පවතින බව පෙන්වා දෙයි. ලංකාවේ ගුරු ශිෂ්‍ය අනුපාතය 22:1 ක් තරම් යහපත් මට්ටමක පැවතියත්, ග්‍රාමීය සහ දුෂ්කර ප්‍රදේශවල ගුරු හිඟයක් පවතී.

මෙහි දී විශේෂයෙන් ම පැනනගින මූලික ගැටලුවක් ලෙස ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල පවත්නා බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් සඳහන් කළ හැකි ය. මෙම තත්ත්වය ලංකාවේ වතු සහ ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල දැකිය හැකි ය. බහුශ්‍රේණි ක්‍රමය සම්බන්ධ විවිධ නිර්වචන පැවතියත් පොදුවේ දැක්වෙන්නේ එක ගුරුවරයකු පන්ති කිහිපයක් හෝ වයස් කිහිපයක ළමයි එක් පන්තියක් වශයෙන් ගෙන ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ නිරතවීම ය. බ්‍රේ (1987) ප්‍රකාශ කරන්නේ බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම, බහුශ්‍රේණි තත්ත්වයක් තුළ සිටින සිසුන්ට ඉගැන්වීම් බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් බවයි.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය සහ යුනෙස්කෝ වැඩමුළුවේ දී (1987) හඳුන්වා දී ඇත්තේ එකම ගුරුවරයෙකු විසින් පන්ති හෝ ශ්‍රේණි කිහිපයක එකවර ඉගැන්වීම් කරන අවස්ථා ලෙසයි. මෙහි දී පන්ති දෙකක් හෝ වයස් කාණ්ඩ කිහිපයක සිසුහු ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට සම්බන්ධ වෙති. මෙහි දී එක් ගුරුවරයෙක් පන්ති කිහිපයකට එක අවස්ථාවේ උගන්වයි. බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම යනු කවරේ ද යන්න පිළිබඳ ව යුනෙස්කෝ ආයතනය මෙසේ දක්වයි. ''බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම යනු විවිධ ශ්‍රේණිවල ළමයින් එක පන්ති කාමරයට එකතුකර ඉගැන්වීමයි. බහුශ්‍රේණි ක්‍රමය පාසල් ගුරු හිඟයට ප්‍රතිකර්මයක් නොවන අතර ග්‍රාමීය ජනතාවගේ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මක වර්ධනය සඳහා ගනු ලබන ක්‍රමෝපායකි'' (යුනෙස්කෝ, 1989 පි.අංක 2).

ලිට්ල් (2000) ප්‍රකාශ කරන්නේ ''එක ශ්‍රේණියක කාලසටහන අනුව ඉගැන්වීමක් නොව කාලසටහන් ගත එක් කාලච්ඡේදයක් තුළ තනි ගුරුවරයෙකු විසින් එක් නිර්දේශයකට වඩා වැඩි සිසුන් පිරිසකට එක වර එක ම අවස්ථාවේ ඉගැන්වීමයි.

මේ අනුව බහුශ්‍රේණි සංකල්පයේ නිර්වචනය අනුව සලකන කල එක ම, එක ම අවස්ථාවක පන්ති කිහිපයකට ඉගැන්වීම අදහස් කෙරේ. එනමුත් බහුශ්‍රේණි තත්ත්ව පිළිබඳ විවිධ අදහස් අධ්‍යාපනඥයන් තුළ පවතින බවක් ද පෙනී යයි. එසේ වීමට හේතු වන්නේ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් සුවිශේෂී වන නිසා ය. බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම්වල දී ඉගැන්වීමේ ක්‍රම, පාඩම් අරමුණු, පාඩම් සැලසුම්, පන්ති කළමනාකරණය යන අංශ අනෙකුත් සාමාන්‍ය ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට වඩා වෙනස් වේ.

එම පාසල්වලට මානව සම්පත් වන ගුරුවරුන් සැපයීම ප්‍රබල ගැටලුවකි. මේ නිසා පාසල්වල බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම සඳහා විශේෂ පුහුණුවකින් යුත් ගුරු පිරිස් අවශ්‍ය වේ. එමෙන්ම ඔවුනට විධිමත් පුහුණුවක් ද අවශ්‍ය වේ. ලංකාවේ පාසල් සැලකිය යුතු සංඛ්‍යාවක් පන්ති කිහිපයක් එකතු කර ඉගැන්වීම් කටයුතු කෙරේ. 2007 පාසල් සංගණනය අනුව ගත් විට ද එබඳු පාසල් පවතී (1වන වගුව).

1වන වගුව - ගුරුවරුන් ගණන අනුව ලංකාවේ පාසල් ප්‍රමාණය දිස්ත්‍රික්ක අනුව

දිස්ත්‍රික්කය	එක් ගුරුවරයකු සිටින	ගුරුවරුන් දෙදෙනකු සිටින	ගුරුවරුන් තිදෙනකු සිටින	ගුරුවරුන් හතරදෙනකු සිටින	ගුරුවරුන් පස්දෙනකු සිටින
කොළඹ	0	1	1	5	4
ගම්පහ	0	4	10	7	8
කළුතර	1	3	10	14	20
නුවර	7	5	10	32	28
මාතලේ	6	12	15	14	25
නුවරඑළිය	5	7	18	11	46
ගාල්ල	1	4	12	6	14
මාතර	1	2	3	5	4
හම්බන්තොට	0	3	2	25	8
යාපනය	4	11	23	9	31
කිලිනොච්චිය	1	6	6	11	7
වවුනියා	8	5	13	8	1
මුලතිව්	56	12	12	8	8
මඩකලපුව	8	7	7	25	5
අම්පාර	3	3	11	18	21
ත්‍රිකුණාමලය	4	7	13	14	30
කුරුණෑගල	2	9	16	36	13
පුත්තලම	3	4	20	12	40
අනුරාධපුරය	1	29	6	31	6
පොළොන්නරුව	5	18	42	25	34
බදුල්ල	7	16	25	35	14
මොණරාගල	7	14	26	15	27
රත්නපුරය	3	18	10	25	10
කෑගල්ල	5	24	24	35	21
එකතුව	**138**	**224**	**335**	**426**	**425**

(2007 පාසල් සංගණනය, අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය).

1 වන වගුව අනුව පෙනී යන්නේ, එම පාසල්වල බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් කරන බවයි. මේ පිළිබඳ ව ජයවර්ධන (1995) පවසන්නේ කුඩා පාසල්වල එක් ගුරුවරයකු මගින් ශ්‍රේණි කිහිපයක ඉගැන්වීම් සිදුවන බවත් ඒ නිසා ජාතික විෂය මාලාව ක්‍රියාත්මක වීමේ ගැටලු, කණිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන ඉඩ ප්‍රස්තා අඩුවීම, ගුරු හිඟය ඒ අතර ප්‍රමුඛ වන බවත් පෙන්වා දෙයි. කුඩා පාසලක විශේෂ ලක්ෂණ වශයෙන් ග්‍රාමීය බව, හුදකලා බව, සම්පත් හිඟය, ගුරු හිඟය, විෂයමාලා ගැටලු සහ කළමනාකරණ ගැටලු පවතින බව ය. බේකර් (1987) ප්‍රකාශ කරන්නේ ග්‍රාමීය කුඩා පාසල්වල අධ්‍යාපන කළමනාකරණ ගැටලු ඇති වීම වැළැක්විය නොහැකි බවත් ඒ සඳහා බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් පුහුණුව ක්‍රමානුකූල ව ලබා දිය යුතු බවත් ය.

කුඩා පාසලක විශේෂ ලක්ෂණ පැහැදිලි ව හඳුනා ගත හැකි බවත් ඒ අනුව දිළිඳුකම, හුදකලා භාවය, ජීවන ගැටලු, නිසි සංවේදනයක් නැතිකම, ගමේ අපේක්ෂාව පාසල තුළින් ඉටු නොවීම, සම්පත් හිඟය, කුඩා පාසල්වල දක්නට ලැබෙන විශේෂ ලක්ෂණ වශයෙන් හඳුනාගත හැකි බවත් කුමාරදාස (2003) ප්‍රකාශ කරයි.

විශේෂයෙන් ම එක් ගුරුවරයකු සිටින පාසලක ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය මෙහෙයවීම දැඩි අසීරු කටයුත්තකි. එක් ගුරුවරයකු සිටින පාසලක සියලු කටයුතු මෙහෙයවීමට සිදුවන්නේ එක් පුද්ගලයකුට ය. ඒ අනුව පාසලේ සමස්ත අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලිය ම එක් පුද්ගලයකු විසින් මෙහෙයවීම විශේෂ ලක්ෂණයකි. මෙහි දී පාසලේ අධ්‍යාපන කළමනාකරණයට මෙන් ම ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කළමනාකරණයට ද සහාය වීමට ගුරුවරයාට සිදුවේ. දුෂ්කර සහ ප්‍රිය මනාප නොවන ප්‍රදේශවල මෙසේ එක් පුද්ගලයකු සහිත පාසල් දක්නට ලැබේ. එම පාසල්වල බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් මගින් ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පවත්වාගෙන යෑමට සිදුවේ.

3.0 සාහිත්‍ය විමර්ශනය

ලංකාවේ බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීමට සම්බන්ධ පර්යේෂණ අනුව ලංකාවේ බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම විකල්පයක් වශයෙන් භාවිත නොකරන බව විදානපතිරණ (2005) පවසයි. ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයේ දී මෙම තත්ත්වය සැලකිය යුතු තරම් වෙනසක් වී නොමැත. ප්‍රාථමික ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ පොදු විකල්ප ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් ලෙස බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් සංවර්ධනය වී නොමැති අතර ඒ සඳහා ගුරුවරුන් සහ ගුරු පුහුණුව ලබා දීම සුදුසු බව පෙන්වා දෙයි.

සේදර සහ ඒකනායක (1989) ශ්‍රී ලංකාවේ දිස්ත්‍රික්ක පහක් ඇසුරින් ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල සිසුන්ගේ විෂය සාධන හැකියා දුර්වල මට්ටමක පවතින බව පෙන්වා දෙයි. එසේ ම එබඳු ප්‍රදේශවල එම තත්ත්වයට ගුරු හිඟය බලපා ඇත. ඒ සඳහා සුදුසු ඉගෙනුම් ක්‍රම භාවිත කළ යුතු බවත්, ගුරු පුහුණුව ඒ සඳහා සුදුසු බවත් පෙන්වා දෙයි.

ගුරු කුසලතා, ගුරු නිපුණතා, මානව සංවර්ධනය කිරීමෙන් කුඩා පාසල්වල ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය වඩාත් ගුණාත්මක හා ඵලදායි අන්දමින් ලබාදිය හැකි බව ඒකනායක (1982) පෙන්වා දෙයි. කුඩා පාසල්වල බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් සිදුකරන අතර බහුශ්‍රේණි ගුරුවරයා ග්‍රාමීය ප්‍රජාවගේ සහයෝගය සහ නම්‍යශීලී ලෙස තම වෘත්තීය සංවර්ධනය ඇති කිරීම සඳහා උචිත ගුරු අධ්‍යාපන වැඩසටහන් සකස් කළයුතු බව තවදුරටත් පෙන්වා දෙයි.

බ්‍රේ (1987) සඳහන් කරන්නේ බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීමට හේතුව ලෙස ග්‍රාමීය පාසල්වල කටුක බව, දුෂ්කර බව සහ ගුරු හිඟය ඉතා තදින් බලපාන බව ය. මෙහි දී එම ගුරුවරුන්ට විශේෂ දීමනා, යැපීම් දීමනා ලබා දීම සුදුසු ය. ලිට්ල් (2001) ප්‍රකාශ කර ඇත්තේ බහුශ්‍රේණි පාසල් වැඩිපුර ම පිහිටා ඇත්තේ අතිදුෂ්කර ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල බවත්, ඒ සඳහා ගුරු සාධනය මූලික වන අතර, ගුරු හිඟය පියවීම සහ ගුරු අධ්‍යාපනය ලබාදීම සුදුසු බවයි. Suethompson (1997) බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීමේ දී ගුරු කාර්යභාරය ඉතා වැදගත් බවත්, ඒ සඳහා ගම්බද කුඩා පාසල්වල සිසුන්ගේ සහ ප්‍රජාවගේ අදහස් ඉස්මතු කරමින් සුදුසු පුහුණුවක් බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරුන්ට ලබාදීම නිර්දේශ කරයි. Baker (1988) කුඩා පාසල් පිළිබඳ අධ්‍යයනයෙන් අනාවරණය කරන්නේ ගම්බද දුෂ්කර ප්‍රදේශවල කුඩා පාසැල සම්පතක් බවත් ඒ සඳහා කුඩා පාසල් ගුරුවරු, විදුහල්පති, ඉගැන්වීමේ පුහුණුව සහ ගුරු පුහුණුව පිළිබඳ දැඩි අවධානයක් යොමුකළ යුතු බව ය. ඒ සඳහා විදුහල්පති කළමනාකරණ ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ අවධානයක් යොමු කිරීම සුදුසු බව ය. ජයවර්ධන (1995) ප්‍රකාශ කරන්නේ වරප්‍රසාද රහිත අවම පහසුකම් සහිත පාසල්වල බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම සිදු කරන බැවින් ඒ සඳහා සුදුසු ගුරු පුහුණුව, ඉගැන්වීමේ ක්‍රම විෂය මාලාව ආදිය හඳුන්වා දෙමින් ක්‍රමවත් ගුරු පුහුණුවක් ලබා දීම සුදුසු බව ය.

ලීලාවතී (1982) පවසන්නේ වතු පාසල්වල ගුරු හිඟය තදින් බලපාන බවත්, මේ සඳහා එවැනි ගුරුවරුන්ට දීමනා විශේෂ වරප්‍රසාද සහ පහසුකම් ලබාදීම මගින් බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් ප්‍රවර්ධනය කළ යුතු බව ය.

ලෝකයේ බොහෝ රටවලට බහුශ්‍රේණි ගුරු පුහුණු ක්‍රමවේද, පන්ති පාලනය, ගුරු සිසු ආකල්ප මෙන් ම සාධනීය ලක්ෂණ ඉස්මතු වන බහුශ්‍රේණි අධ්‍යාපන ක්‍රමවේදයක අවශ්‍යතාව යුනෙස්කෝ සංවිධානයේ අනුග්‍රහයෙන් ආසියා පැසිපික් කලාපවල රටවල් 13ක සහභාගිත්වයෙන් පැවති සමුළුවේ දී අවධාරණය කෙරිණි. එහි දී රටවල් 13ක බහුශ්‍රේණි ගුරු අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ සමාලෝචනයක් මෙන් ම පවතින තත්ත්වය විග්‍රහකර බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීමේ ගැටලු, අභියෝග හඳුනා ගන්නා ලදී. පොදුවේ අවධාරණය කළ අංශ අතර බහුශ්‍රේණි ගුරු පුහුණුව, ගුරු අධ්‍යාපන ආකල්ප වර්ධනය, බහුශ්‍රේණි පාසල් පරිපාලනය, පන්ති කළමනාකරණය විශේෂ කර ඇත. මෙම අංශ පිළිබඳව වැඩි නැඹුරුවක් දැක්විය යුතු බවත්, ප්‍රතිපත්ති සම්පාදනයේ දී මෙම අංශ කෙරේ දැඩි අවධානයක් යොමු කළ යුතු බවත් පෙන්වා දී ඇත.

ජාතික ගුරු අධ්‍යාපන වැඩසටහන් තුළ බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීමට අදාළ දැනුම සහ කුසලතා සංවර්ධනය සලකන විට සාමාජික රටවල ගුරු අධ්‍යාපන පද්ධතීන්හි එය පැහැදිලි ව ම දැක්වෙන බවත් එම සමුළුවේ දී නිගමනය විය. මේ අනුව විවිධ රටවල පවතින ගුරු අධ්‍යාපන පද්ධතීන් තුළ අදාළ පුහුණුව ලබාදීමේ ප්‍රවණතා ඇතිවෙමින් පවතී. කාලීන ව දකුණු ආසියාව ඇතුළු ලෝකයේ විවිධ රටවල විවිධ බහුශ්‍රේණි ක්‍රමෝපාය මෙන් ම බහුශ්‍රේණි ගුරු අවශ්‍යතා පිළිබඳ ව පොදු තත්ත්වය ගැන ද අදහස් විමර්ශනයට ලක් කෙරෙමින් පවතී. Multigrade Teaching Towards an International Policy Agenda යන පර්යේෂණ ලිපියෙන් ලිට්ල් (2001) අවධාරණය කරන්නේ ගුරු අධ්‍යාපන පාඨමාලාවල බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීමේ ක්‍රමවේද න්‍යාය යනාදිය ඇතුළත් විය යුතු බව ය. ඇය ඒ සඳහා පාදක කර ගන්නේ ලෝකයේ විවිධ රටවල බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීමේ සංඛ්‍යාත්මක ප්‍රතිශත ය. ඇය පවසන පරිදි ඉන්දියාව 60%කට වඩා වැඩි ප්‍රමාණයක් බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් කරයි. එය පේරු රාජ්‍යයේ 78%ක් වන අතර, වියට්නාමයේ 17%ක් වේ. ස්වීඩනයේ එය 35%ක් පමණ වේ. ප්‍රංශයේ 22%ක් ද, බ්‍රිතාන්‍යයේ 63%ක් පමණ ද වූ පාසල් ප්‍රමාණයක බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම්

කරන බව ඇය පවසයි. මේ තත්ත්වය තුළ ලෝකයේ බොහෝ රටවල බහුශ්‍රේණි ගුරු අධ්‍යාපන ගැටලු පවතී. විශේෂයෙන් ම ග්‍රාමීය, වතු, දුර බැහැර, වරප්‍රසාද රහිත ප්‍රදේශවල පාසලේ පිහිටීම හේතු කොට ගෙන බහුශ්‍රේණි පාසල් කළමනාකරණය මෙන් ම භෞතික මානව සම්පත් පිළිබඳ ගැටලු පවතී.

පොදුවේ ගත් විට ලෝකයේ ප්‍රබල ගැටලුවක් බවට පත් වී ඇති ප්‍රශ්නය වන්නේ සම අධ්‍යාපනය ලබාදීමේ ගැටලුවයි. විශේෂයෙන් ම මෙහි දී බහුශ්‍රේණි ඉගෙනුම් අවස්ථාවල දී ගුරු අධ්‍යාපනය, පුහුණුව හා සේවක මණ්ඩල කළමනාකරණය ගැටලු පවතින බව යුනෙස්කෝ ආයතනයේ පර්යේෂණවලින් අවධාරණය කර ඇත. යුනෙස්කෝව (2001) පවසන පරිදි මෙම ගැටලු අතර බහුශ්‍රේණි ගුරු අධ්‍යාපනය ලබාදීම, යාවත්කාලීන කිරීම, අඛණ්ඩ ගුරු පුහුණුව ලබාදීම, බහුශ්‍රේණි පාසල් කළමනාකරණය, බහුශ්‍රේණි ගුරු පුහුණු වැඩසටහන් දියත් කිරීම, බහුශ්‍රේණි විෂයමාලා සංවර්ධනය, පන්ති කාමර ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය විශේෂයෙන් ම සැලකිය යුතු අංශ බව ලිට්ල් (2001) ප්‍රකාශ කරයි. මේ සම්බන්ධ ව ඇය තවදුරටත් ප්‍රකාශ කරන්නේ කොළොම්බියා, වියට්නාමය, පේරු, ලතින් ඇමරිකානු රටවල බහුශ්‍රේණි ගුරු අධ්‍යාපන ගැටලු මෙන් ම අත්දැකීම් බහුල ව දැක්විය හැකි බව ය. මෙහි දී බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් අවස්ථා වඩා සුදුසු බව පෙන්වා දී ඇත. ඒ අනුව ලෝකයේ බොහෝ රටවල බහුශ්‍රේණි තත්ත්වය නිරූපණය වීම ජාතික වැඩපිළිවෙලක් ලෙස ක්‍රියාත්මක ව නොපිළිගැනීම නිසා බහුශ්‍රේණි ගැටලු පවතින බව පවසයි. මේ නිසා බහුශ්‍රේණි ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය විකල්ප මාධ්‍යයක් ලෙස පිළිගැනීමේ ගැටලු තත්ත්වයක් පවතින බව ද පැහැදිලි කර තිබේ. විශේෂයෙන් ම ජාතික ගුරු අධ්‍යාපන පාඨමාලා තුළ බහුශ්‍රේණි ගුරු අධ්‍යාපනය ද වැදගත් විෂයක් ලෙස ශ්‍රේණිගත වී නැති බව ද ලෝකය පුරා ගුරු අධ්‍යාපන පාඨමාලාවල විෂයයක් ලෙස ස්ථාපනය වී නොමැති බව ද පෙන්වා දෙයි.

4.0 පර්යේෂණ අරමුණු

1. බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වෙන හා එසේ ඉගැන්වීමේ අවශ්‍යතාව ඇති පාසල් පිළිබඳව තත්ත්ව විමර්ශනයක් කිරීම.
2. බහුශ්‍රේණි ක්‍රමයට උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ කාර්යභාරය විමසා බැලීම.
3. බහුශ්‍රේණි ක්‍රමයට උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ පාඩම් ප්‍රවේශය, ඉගැන්වීම් ක්‍රම, පාඩම් සංවර්ධනය, ඉගෙනුම් ආධාරක, පාඩම් සැලසුම් කිරීම, පාඩම් අවසානයේ ඇගයීම් සිදු කරන ආකාරය විමසා බැලීම.
4. බහුශ්‍රේණි ක්‍රමයට උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ සූදානම සහ අධීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධ විමර්ශනය කිරීම.
5. බහුශ්‍රේණි ගුරුවරුන්ගේ ගුරු පුහුණුව පිළිබඳ විමසා බැලීම.
6. බහුශ්‍රේණි ගුරුවරුන්ගේ සේවා තත්ත්වය විමර්ශනය කිරීම.
7. බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් සම්බන්ධ විශේෂ ගුරු සේවා අවශ්‍යතා පිළිබඳ වූ නිර්දේශ ඉදිරිපත් කිරීම.

5.0 නියැදිය

බහුශ්‍රේණි ක්‍රමය සඳහා වූ විශේෂ ගුරු සේවා අවශ්‍යතා පිළිබඳ පර්යේෂණයක් හෙයින් බහුශ්‍රේණි ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ඇති පාසල් නියැදියක් තෝරා ගන්නා ලදී.

2වන වගුව නියදිය: දිස්ත්‍රික්ක සහ කලාප අනුව ගුරු සහ විදුහල්පති සංඛ්‍යා විස්තර.

දිස්ත්‍රික්කය	අධ්‍යාපන කලාප	පාසල් ගණන	විදුහල්පතිවරුන් ගණන	ගුරුවරුන් ගණන
කෑගල්ල	1. කෑගල්ල	5	5	10
	2. මාවනැල්ල	5	5	20
	3. දෙහිඕවිට	5	5	20
රත්නපුර	1. රත්නපුර	5	5	10
	2. බලංගොඩ	5	5	20
	3. ඇඹිලිපිටිය	5	5	20
එකතුව		30	30	100

6.0 පර්යේෂණ ක්‍රමය

පර්යේෂණය සඳහා විස්තරාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමය යොදා ගන්නා ලදී. දත්ත රැස් කිරීමේ දී සමීක්ෂණය සහ සහභාගිත්ව නිරීක්ෂණය යොදා ගන්නා ලදී. පර්යේෂණ උපකරණ ලෙස මූලික තොරතුරු වාර්තාව, ප්‍රශ්නාවලිය, සම්මුඛ සාකච්ඡාව සහ නිරීක්ෂණ උපයෝගී කර ගත් අතර, දත්ත තහවුරු කර ගැනීමට සම්මුඛ සාකච්ඡා මඟින් ලබා ගන්නා ලද දත්ත ඉවහල් විය. දත්ත විශ්ලේෂණයේ දී විස්තරාත්මක ක්‍රම යොදා ගන්නා ලදී.

7.0 බහුශ්‍රේණි පාසල්වල ගුරුවරුන්ගේ කාර්යභාරය

ගුරුවරුන්ගේ කාර්යභාරය සුවිශේෂී වන අතර ම, ගුරු කාර්යභාරය සම්බන්ධ කරුණු විවිධ අදහස් මත නිර්මාණය වී පවතී. එයින් ද බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරයාගේ කාර්යභාරය වඩා සංකීර්ණ වේ. හේතුව, එක ශ්‍රේණියක ඉගැන්වීම්වලට වඩා එම ගුරුවරයා බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් කරගෙන යන නිසා ය. එබැවින් බහුශ්‍රේණි පාසැලේ උගන්වන ගුරුවරයා තම ඉගැන්වීම් එක ශ්‍රේණියකට පමණක් නො ව ශ්‍රේණි කිහිපයකට ම එකවර ඉගැන්වීම් සිදුකරන අතර ම ඔහුගේ කාර්යභාරය ද ඉතා සංකීර්ණ බවක් උසුලයි. විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් සහ වෙනත් බාහිර ක්‍රියාකාරකම්වලට මැදි ව කටයුතු කළ යුතු ය. මෙහි දී බහුශ්‍රේණි පාසලේ ගුරුවරයාගේ ඉගැන්වීම්, ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ දී තම පුහුණුවට අදාළ උපාධියට අදාළ වූ ඉගැන්වීම් බොහෝ විට සිදුනොකරන අතර, ඒ වෙනුවට එකවර පන්ති කිහිපයකට ඉගැන්වීමට සිදු වී ඇත. විශේෂයෙන් ම බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීමේ දී තම කාර්යභාරය තමා ඉගෙනගත් මූලික ගුරු පුහුණුව හෝ උපාධිය අතර වෙනසක් පවතී. එනම් බහුශ්‍රේණි පාසැලේ ඉගැන්වීමේ දී සුවිශේෂී කාර්යභාරයක් බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරයාට ඉටු කිරීමට සිදුවේ. 3වන වගුවේ දැක්වෙන්නේ ඒ ඒ ගුරු වර්ගය හා තම ඉගැන්වීම් කාර්යභාරය අතර පවතින වෙනස්කම් ය.

3 වන වගුව - ගුරු වර්ග අනුව බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් වෙනස්කම්

ගුරු වර්ගය	ගුරු වර්ගය අනුව ඉගැන්විය යුතු පන්ති	එසේ උගන්වන ගුරුවරුන් ප්‍රමාණය N =100	එසේ නුගන්වන ගුරුවරුන් ප්‍රමාණය N = 100	එකතුව මුළු ප්‍රමාණය
1 ප්‍රාථමික පුහුණු	1 - 5	28	-	28
2 උපාධි	6 - 13	5	10	15
3 විද්‍යා පුහුණු	6 - 11	1	2	3
4 ගණිත පුහුණු	6 - 11	4	1	5
5 ඉංග්‍රීසි පුහුණු	6 - 11	2	1	3
6 චිත්‍ර පුහුණු	6 - 11	-	1	1
7 බුද්ධ ධර්ම පුහුණු	6 - 11	-	1	1
8 සමාජ අධ්‍යයන පුහුණු	6 - 11	-	1	1
9 අධ්‍යාපනවේදී	6 - 13	-	1	1
10 නුපුහුණු	1 - 5	2	-	2
11 වාණිජ	6 - 13	6	1	7
12 කෘෂි	6 - 11	-	-	-
13 සිංහල පුහුණු	6 - 11	1	4	5
එකතුව				72

3වන වගුව අනුව විවිධ මූලික ගුරු පුහුණුව ලැබූ ගුරු පිරිස් බහුශ්‍රේණි පාසල්වල ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ නිරත වෙති. විශේෂයෙන් ම ප්‍රාථමික පුහුණුව ලැබූ ප්‍රතිශතය මුළු ගුරු නියැදියෙන් ඉහළ ප්‍රතිශතයක් ගෙන ඇත. ඒ අනුව ප්‍රාථමික ගුරු පුහුණුව ලැබූ ප්‍රමාණය බහුශ්‍රේණි පන්තිවල ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා ඵලදායි ලෙස යොදාගත හැකි ය. එහෙත් විවිධ පුහුණුව ලැබූ ගුරු පිරිස් බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් කටයුතුවල නිරත වෙති. මෙමගින් ගුණාත්මක මෙන් ම ඵලදායි ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියක් අපේක්ෂා කළ නොහැකිය. එමෙන් ම නියැදිය තුළ ප්‍රාථමික පුහුණුවට අමතර ව වෙනත් ගුරු වර්ග යටතේ පුහුණුව ලැබූ ගුරු පිරිස ද සැලකිය යුතු තරම්ය. ඒ අතුරෙන් විද්‍යාව, ගණිතය, සිංහල, පුහුණු සහ නුපුහුණු ගුරු පිරිසක් ද සිටිති. එසේ ගුරු පුහුණුවට අදාළ ව ඉගැන්වීම් නොකරන ගුරු ප්‍රතිශතය මුළු නියැදියෙන් 32%කි. එය සැලකිය යුතු තරම් ය. මෙවැනි පසුබිමක බහුශ්‍රේණි ගුරුවරුන් ඉගැන්වීමේ හා ලැබිය යුතු පුහුණුව හඳුනාගත යුතු ව ඇත. ප්‍රාථමික ගුරුවරුන්ට අදාළ බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් ද ඇති අතර අනෙකුත් ගුරුවරුන්ගේ බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීමේ ගුණාත්මක භාවය සැලකිය යුතු තත්වයකින් වැඩිදියුණු කළ යුතු ව ඇත. පොදුවේ ගත් විට බහුශ්‍රේණි ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය වර්ධනය කළ යුතු ව ඇත.

බහුශ්‍රේණි ගුරුවරු තම පන්ති කාමරය තුළ විවිධ භූමිකා නිරූපනය කරති. විශේෂයෙන් ම ඉහත සඳහන් කළ ආකාරයෙන් තම විෂයයට අමතර ව ඉගැන්වීම් සිදුකරති. එමෙන් ම විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම්වල ද නියැළෙති. බහුශ්‍රේණි පාසල මූලික ගුරු හිගයෙන් පෙළෙන බැවින් ගුරුවරයාට එම කාර්යය භාරය ඉටුකිරීමට සිදුවේ. දත්ත විශ්ලේෂණයේ දී හඳුනාගන්නා ලද විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම්, ශිෂ්‍ය සමිති, ක්‍රීඩා වැඩසටහන්, ශිෂ්‍ය ව්‍යාපෘති, විවිධ ප්‍රජා ව්‍යාපෘති සහ ශ්‍රමදාන කඳවුරු සහ වෙනත් විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් ය.

බහුශ්‍රේණි පාසලේ ගුරු කාර්යභාරයේ දී ඉහත සඳහන් විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම්වල නියැළෙන පාසල් ප්‍රමාණය 4වන වගුවේ දැක්වේ.

4වන වගුව - විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම්වල නියුතු පාසල් ප්‍රමාණය

විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම්	නියැදියේ පාසල් ගණන	ක්‍රියාත්මක කරන පාසල් ගණන	ක්‍රියාත්මක නොකරන පාසල් ගණන	එකතුව
1. ශිෂ්‍ය සමිති	30	30	-	30
2. ක්‍රීඩා වැඩසටහන්	30	28	2	30
3. ශිෂ්‍ය ව්‍යාපෘති	30	25	5	30
4. විවිධ ප්‍රජා ව්‍යාපෘති	30	20	10	30
5. ශ්‍රමදාන කඳවුරු	30	20	10	30
6. වෙනත්	30	25	5	30

04වන වගුව අනුව බහුශ්‍රේණි පාසල් වැඩි ප්‍රමාණයක විෂය බාහිර විවිධ වැඩසටහන්, ක්‍රියාකාරකම් පවතියි. මේ සඳහා බහුශ්‍රේණි පාසල් ගුරුවරු ඉතා දැඩි කැමැත්තෙන් කටයුතු කරති. ගුරු ප්‍රශ්නාවලියට අනුව සෑම ගුරුවරයෙකුටම තම ඉගැන්වීම් කාර්ය භාරයට අමතර ව විෂය බාහිර කටයුතුවල ද නිරත වේ. විශේෂයෙන්ම ශිෂ්‍ය සමිති, ක්‍රීඩා වැඩසටහන්, සහ ශ්‍රමදාන, බහුශ්‍රේණි පාසලේ ක්‍රියාත්මක වන වැඩසටහන් අතර වේ.

8.0 බහුශ්‍රේණි ගුරුවරුන්ගේ ඉගෙනුම්/ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සූදානම

බහුශ්‍රේණි ක්‍රමයට උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ පාඩම් සැලසුම් කිරීම යටතේ වාර සටහන් ලිවීම, දින සටහන් ලිවීම සහ සති සටහන් ලිවීම පිළිබඳව දත්ත රැස්කරන ලදි.

5වන වගුව - බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ වාර සටහන්. දින සටහන් ලිවීම

සූදානම් වන අවස්ථාව	නියැදියට අනුව මුළු ප්‍රමාණය	ප්‍රතිචාර ලැබූ	ඔව්	නැත	ඔව් (ප්‍රතිශතයක් ලෙස)
1. බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම කාල සටහන් අනුව සිදුකරනු ලැබේ.	100	70	50	40	71
2. වාර සටහන් සකස් කරනු ලැබේ.	100	70	5	65	7
3. වාරසටහන් ලිවීමේ ගැටලු පවතී.	100	70	65	5	92

5වන වගුව අනුව ප්‍රතිචාර දුන් ගුරු ප්‍රමාණය 70න් 65දෙනෙක්ම වාර සටහන් ලියන්නේ නැත. එය ප්‍රතිශත ලෙස ගත්විට 92%ක තරම් ඉහළ අගයක් ගනී. ඒ අනුව බහුශ්‍රේණි ක්‍රමයට උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ වාර සටහන් ලිවීම දුර්වල ය. එමෙන් ම බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීමේ දී දැඩි ලෙස කාලසටහනට අනුකූල ව සිදු නොවේ. බහුශ්‍රේණි පාසල් 30 ක් නිරීක්ෂණය කිරීමේ දී දැඩි ලෙස විධිමත් කාලසටහනකට අනුකූල ව ඉගැන්වීම් සිදුකිරීමට උත්සාහ දරන ආකාරයක් නිරීක්ෂණයේ දී දක්නට ලැබිණි.

9.0 බහුශ්‍රේණි ක්‍රමයට උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ පාඩම් ආරම්භය සහ ප්‍රවේශය

බහුශ්‍රේණි ක්‍රමයට උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ පාඩම් ප්‍රවේශය, ආරම්භය, පාඩම සිදුකරන ආකාරය පිළිබඳව විමර්ශනය කිරීමේ දී ප්‍රධාන වශයෙන් ප්‍රශ්නාවලිය සහ පාඩම් නිරීක්ෂණ වාර්තා සහ ගුරුවරුන්ගේ සම්මුඛ සාකච්ඡා ෂෙඩ්‍යුලය මගින් ලබා ගන්නා ලද දත්ත විශ්ලේෂණය කරන ලදී.

06 වන වගුව - බහුශ්‍රේණි ක්‍රමයට උගන්වන ගුරුවරුන් පාඩමට ප්‍රවේශ වන ආකාරය

පාඩම් ප්‍රවේශයට සූදානම් වූ අවස්ථාව	නියැදිය	ප්‍රතිචාර ලබාදුන් ගණන	ඔව්	ඔව් ප්‍රතිශතය	නැත	නැත ප්‍රතිශතය
1. පාඩම පිවිසීමට පෙර බාධක ඉවත් කරමි.	100	70	10	14	60	86
2. පාඩමට ගැළපෙන උචිත ප්‍රවේශයක් ගනිමි.	100	70	5	7	65	93
3. පාඩමේ අවධානය සඳහා උපක්‍රම භාවිත කරමි.	100	70	10	14	60	86
4. පාඩමේ අන්තර්ගතය කොටස් කර දක්වමි.	100	70	5	7	65	93
5. පාඩමේ අරමුණ, නිපුණතා, උචිත ලෙස සකස් කරමි.	100	70	7	10	63	90
6. ඉගැන්වීමේ ක්‍රම භාවිත කරමි.	100	70	6	8	64	92
7. ඇගැයීම් ක්‍රමය පැහැදිලි ව දක්වමි.	100	70	10	15	60	85
8. විෂයයට අදාළ කුසලතා සිසුන්ට ඉදිරිපත් කරමි.	100	70	5	7	65	93
9. විෂය කරුණු පැහැදිලි ව දක්වමි.	100	70	5	7	65	93
10.සිසුන්ගේ සමාජ ආර්ථික පසුබිම හඳුනාගනිමි	100	70	5	7	65	93

පාඩමට පිවිසීමට පෙර බාධක ඉවත් කරමි යන ඉගෙනුමට අවස්ථාව තුළ පාඩමට අදාළ පන්ති වාතාවරණය, සිසුන්ගේ පැත්ත, ගැටලු, ආදිය ගැන සලකමින් එම බාධක ඉවත් කර මැනවින් පාඩම ඉදිරිපත් කරන ගුරුවරුන් ප්‍රමාණය 14%කි. එනම් ඉතා පහළ ම අගයක් ගනී. එසේ ම පන්ති වාතාවරණය ගැන නොසලකන ප්‍රමාණය ගත් විට 86%කි. එය ඉහළ අගයක් ගනී.

පාඩමට අදාළ ව උචිත ලෙස සාර්ථක ප්‍රවේශයක් ගන්නා බහුශ්‍රේණි ගුරුවරු සංඛ්‍යාව 05කි. විශේෂයෙන්ම ඕනෑම පාඩමක වැදගත්ම අංශය වන්නේ පාඩම සඳහා වූ සාර්ථක ප්‍රවේශයයි. එහෙත් බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරුන්ගෙන් සතුටුදායක ලෙස පාඩමකට ප්‍රවේශ වන්නේ 07ක් තරම් ප්‍රමාණයකි. එසේ සාර්ථක ප්‍රවේශයක් නොගන්නා බහුශ්‍රේණි ගුරු ප්‍රමාණය 93කි. මෙම තත්වය බහුශ්‍රේණි පාසල්වල දක්නට ලැබේ. එය සතුටුදායක තත්ත්වයක් නොවේ. එබැවින් බහුශ්‍රේණි ගුරුවරුන්ගේ පාඩම් ප්‍රවේශය සතුටුදායක නොවේ.

පාඩමට ගැලපෙන අවධානය, උපක්‍රම භාවිත කරන බහුශ්‍රේණි ගුරුවරුන් ප්‍රමාණය 14%කි. එය ද දුර්වල මට්ටමක පවතියි. එසේම පාඩම් අරමුණු, නිපුණතා, උචිත ලෙස දක්වන බහුශ්‍රේණි ගුරුවරු ගණන 10%කි. එසේම පාඩම, අරමුණ, නිපුණතා පැහැදිලි ලෙස පාඩම් ප්‍රවේශයක දී නොදක්වන ගුරුවරුන්ගේ සංඛ්‍යාව ඉතා ඉහළ ය. එම ප්‍රමාණය 63ක් වන අතර, ප්‍රතිශතයක් ලෙස ගත් විට 90%ක් තරම් ඉහළ අගයක් ගනී. මේ අනුව බලන විට බහුශ්‍රේණි ගුරුවරුන්ගෙන් 90%ට වැඩි ප්‍රමාණයක් පාඩම් අරමුණු, නිපුණතා පිළිබඳ ව දැනුමක් නොමැත. එම තත්වය දුර්වල මට්ටමක පවතී.

බහුශ්‍රේණි ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ ක්‍රම භාවිතය ගත් විට ද තරමක් දුරට හෝ ඉගැන්වීමේ ක්‍රම භාවිත කරන බහුශ්‍රේණි ගුරුවරුන් ගණන 06කි. එය ප්‍රතිශතයක් ලෙස ගත් විට 8%ක් තරම් පහළ අගයක පවතී. එසේ ඉගැන්වීමේ ක්‍රම භාවිත නොකරන සාම්ප්‍රදායික ලෙස බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් කරන ගුරුවරුන් ගණන ඉතා ඉහළ අගයක් ගනී. ප්‍රමාණය ගත් විට 92%කි. බහුශ්‍රේණි පාසල්වල මෙම ලක්ෂණය බහුල ව දක්නට ලැබේ. සාමාන්‍ය පන්ති කාමරයක පරිදි සාම්ප්‍රදායික ලෙස එක ම ඉගැන්වීමේ ක්‍රම භාවිත කරමින් ගුරුවරුන් වැඩි ගණනක් බහුශ්‍රේණි පන්තිවල ඉගැන්වීම් කරති.

බහුශ්‍රේණි ක්‍රමයට ඉගැන්වීමේ දී පන්ති කිහිපයකට පාඩම් කිහිපයක් එක වර ඉගැන්වීමට සිදු වේ. එබැවින් එවැනි පාඩම් සැලසුමක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී නැත හොත් සංවර්ධනය කිරීමේ දී එක් ශ්‍රේණියක් ඉගැන්වීමට වඩා පාඩම් සංවර්ධනයේ දී සැලකිය යුතු අංශ ගණනාවක් ඇත. පන්ති කිහිපයක සිසුන්ට එකවර පාඩම් කිහිපයක් ඉගැන්වීමට සිදු වන නිසා ඒ ඒ විෂය නිර්දේශ අරමුණු, අභිමතාර්ථ, මනාව සැලසුම් කර ගැනීමට බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරුයාට සිදුවේ. ඒ පිළිබඳ ව බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරුන්ගෙන් ලබා ගත් ප්‍රශ්නාවලිය සහ පාඩම් නිරීක්ෂණ දත්ත ඇසුරෙන් ලබා ගන්නා ලද තොරතුරු විශ්ලේෂණය කළ විට මෙසේ වේ.

7වන වගුව - බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ පාඩම් සංවර්ධනය කරන ආකාරය.

ඉගෙනුම් අවස්ථාව	ලැබූ ප්‍රතිචාර							
	නිතරම		අවස්ථානුකූව		ඉඳහිට		නැත	
		%		%		%		%
1. පන්තිය නිතර ම පිරිසිදු ව තබාගැනීම	65	93	2	3	2	3	1	1
2. ශිෂ්‍යයන්ගේ විවිධත්වය අනුව පාඩම් සැලසුම් කරමි.	2	3	10	14	5	8	53	75
3. සියලු සිසුන්ට ප්‍රශ්න ඉදිරිපත් කරමි.	2	3	5	7	5	8	58	82
4. පාඩම පියවරට අනුකූල ඉදිරිපත් කරමි.	2	3	4	7	5	8	59	82
5. පාඩමට අදාළ ඇගයීම් උපකරණ සකස් කරගනිමි.	2	3	3	7	7	8	58	82
6. අවශ්‍ය නිපුණතා අරමුණු ළඟාවන තෙක් සෑම සිසුන් කෙරෙහිම අවධානය යොමු කරමි.	2	3	2	3	3	4	63	90
7. පාඩම තුළ සිසුන්ගේ පෙලඹීමට සුදුසු ක්‍රියාකාරකම් උපක්‍රම භාවිත කරමි.	2	3	4	5	5	8	59	84
8. උචිත ඉගෙනුම් ක්‍රම යෝග්‍ය පරිදි උපයෝගි කරගනිමි.	3	4	5	7	10	14	52	75
9. ගුණාත්මක යෙදවුම් භාවිත කරමි.	2	3	2	3	1	1	65	93

ඉහතින් දක්වා ඇත්තේ පාඩම් සැලසුම් කර පාඩම පන්ති කාමරයේ ඉදිරිපත් කිරීමේ එම ඉගෙනුම් අවස්ථා යටතේ ලබා ගන්නා ලද ප්‍රතිචාර ගණන සහ මුල් නියැදියේ ප්‍රතිශත ලෙස ලබා ගන්නා ලද දත්ත ය. එම දත්ත විශ්ලේෂණයට අනුව පන්තිය සෑම අවස්ථාවේ දී ම පිරිසිදු ව තබා ගන්නා ප්‍රමාණය ඉහළ ම ප්‍රතිශතයක් ගනී. එහෙත් අනෙකුත් ඉගෙනුම් අවස්ථා සංවර්ධනය කිරීම, පාඩම ඉදිරිපත් කිරීමේ දී දක්නට ලැබෙන ප්‍රවණතා එතරම් යහපත් නොවේ. ශිෂ්‍යයන්ගේ විවිධත්වය අනුව පාඩම් සැලසුම් සකස් නොකරන බහුශ්‍රේණි ගුරුවරුන්ගේ සංඛ්‍යාව ගත්විට 75%කි. එනම් සැලසුම් කිරීමේ දී සිසුන්ගේ විවිධතා ගැන නොසිතයි. බහුශ්‍රේණි ගුරුවරු 12දෙනකු පමණක් අවස්ථානුකූල ව ඉඳහිට එවැනි පාඩම් සැලසුම් කරති.

10.0 බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම් සම්බන්ධයෙන් ගුරුවරුන්ට ලැබෙන පුහුණුව

බහුශ්‍රේණි ගුරුවරුන්ගෙන් 85%ක් ම සේවාස්ථ සැසිවලට යොමු නොවූහ. සේවාස්ථ සැසිවලට යොමු වන ගුරුවරුන් 14%කි. ඒ අනුව අනාවරණය වන්නේ බහුශ්‍රේණි පාසලේ ගුරුවරුන් එබඳු සේවාස්ථ සැසිවලට යොමු නොවන බවයි.

8 වන වගුව- බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ ගුරු-පුහුණුව සඳහා ලැබෙන අවස්ථා

පුහුණුව ලැබූ අවස්ථා පිළිබඳ විස්තර	නියැදිය	ලැබුණු ප්‍රතිචාර ප්‍රමාණය	පුහුණු අවස්ථාව ලැබුණු ප්‍රමාණය	ප්‍රතිශතය	පුහුණු අවස්ථාව නොලැබුණු ප්‍රමාණය	ප්‍රතිශතය
1. සේවාස්ථ සැසිවලට යොමුවීම	100	70	10	14.5	60	85.5
2. පාසලේ ගුරු සංවර්ධන වැඩ සටහන්වලට යොමුවීම	100	70	5	7.5	65	92.5
3. ගුරු සැසිවලට තත්ව කවවලට යොමුවීම	100	70	12	17.5	58	82.5
4. තම අධ්‍යාපන සුදුසුකම් වැඩි කර ගැනීමට යොමුවීම	100	70	04	5.5	66	94.5
5. කලාප/පළාත් කොට්ඨාසවල ගුරු පුහුණුව වැඩමුළුවලට යොමු කිරීම	100	70	12	17.5	58	82.5

සේවාස්ථ සැසිවලට යොමු නොවීමට හේතුවක් වනුයේ සේවා සැසි සම්බන්ධව කලාප හෝ කොට්ඨාස කාර්යාල මගින් විධිමත් සන්නිවේදන වැඩපිළිවෙලක් මෙම බහුශ්‍රේණි පාසල් සම්බන්ධ ව ක්‍රියාත්මක නොවීමයි. එබඳු අවස්ථා ලබාදීමට තරම් ප්‍රමාණවත් ගුරු සංඛ්‍යාවක් නොවීම ද ගැටලුවකි. විශේෂයෙන් ම පැල්මඩුල්ල, යටියන්තොට, බලංගොඩ යන අධ්‍යාපන කලාපවල බහුශ්‍රේණි පාසල්වල දෛනික ව ගුරුවරුන් සේවයට වාර්තා නොකිරීම මූලික ගැටලුවකි. එබඳු පාසල්වල පන්ති පහකට හෝ පන්ති අටකට සිටින ගුරුවරුන් ගණන දෙදෙනකු හෝ තිදෙනෙකි. අධ්‍යයනයට ලක්වූ පැල්මඩුල්ල අධ්‍යාපන කොට්ඨාසයේ පාසලක, පාසලේ පන්ති පහකට ගුරු පැමිණීම ලෙස සඳහන් වූයේ දෙදෙනෙකි. එම පාසලේ සිටින ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාව තිදෙනෙකි. ඒ අනුව පන්ති පහක ඉගැන්වීමටත්, එම පාසලේ පරිපාලනය ගෙන යෑමටත්, ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ගෙන යෑමටත්, සිටින්නේ මෙම ගුරුවරු දෙදෙනාය. මෙම තත්වය මත සේවාස්ථ සැසිවලට යොමුවීමේ ප්‍රවණතාව ඉතා දුර්වල මට්ටමක පවතී. එබැවින් එබඳු සේවාස්ථ සැසිවලට සහභාගි නොවීමට බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරු පෙලඹී සිටිති. එබඳු තත්ත්ව අධ්‍යයනට ලක් වූ පාසල් 30න් 28ක්ම විය.

11.0 නිගමන හා යෝජනා

11.1 බහුශ්‍රේණි ගුරුවරයාගේ කාර්යභාරය

01. බහුශ්‍රේණි ගුරුවරු මූලික ගුරු පුහුණුවට අදාළ ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කාර්යභාරයට අමතර ඊට වෙනස් පන්ති කිහිපයකට එකවරම බහුශ්‍රේණි පාසලේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් කරති. පුහුණුව හෝ උපාධියට අදාළ විෂය අනුව නොව බහුශ්‍රේණි පාසලේ ප්‍රාථමික පන්ති කිහිපයකට එක වර ම උගන්වති. බහුශ්‍රේණි පාසලේ ගුරුවරු විවිධ විෂය සමගාමී, විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් වල වැඩි ප්‍රමාණයක් නිරත වෙති.

02. බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරුන්ගෙන් 90%ක් වාර සටහන්, දින සටහන් නොලියති. එමෙන්ම එම සටහන් ක්‍රමානුකූල නොවීම සහ අවිධිමත් බව සුවිශේෂී ලක්ෂණයකි. සූදානමින් පාඩම් සැලසුම් කිරීම, 80%ක් තරම් බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරුන් අතින් සිදු නොවේ.

03. බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ ක්‍රම භාවිත කිරීම, ඉගැන්වීමේ ක්‍රම දැනුවත්භාවය, ඉතා ම දුර්වල මට්ටමක පවතී. විශේෂයෙන්ම මෙබඳු දුර්වලතා නිසා එකවර පන්ති 02කට වඩා ඉගැන්වීමේ දී බොහෝ අඩුපාඩු, දුෂ්කරතා, මධ්‍යයේ එවැනි ගුරුවරු කටයුතු කරති.

04. බහුශ්‍රේණි ක්‍රමයට උගන්වන ගුරුවරුන්ගෙන් 90%කට තම පාඩම පියවරෙන් පියවරට ක්‍රමානුකූලව ඉදිරිපත් කිරීමට අපහසු ය. ඒ සඳහා තම සැලසුම් කරන ලද පාඩම් පන්ති දෙකකට ක්‍රියාත්මක කළ යුතු නිසා එම තත්වය තවත් බැරෑරුම් විය. පාඩමේ විෂය කරුණු පියවර අනුව උචිත ක්‍රමයට සැලසුම් කර නියමිත කාලය තුළ ඉගැන්වීමේදී ගුරුවරු ගැටලු සහගත තත්වයකට පත්වෙති.

05. බහුශ්‍රේණි පාසල්වල විවධ තලයේ ගුරු පුහුණුව ලැබූ පිරිසක් වූහ. බහුශ්‍රේණි පාසල්වල වැඩි ප්‍රමාණයක් ගුරුවරුන් ප්‍රාථමික පුහුණු ගුරුවරුන් වීම විශේෂ ලක්ෂණයකි. එමෙන්ම ගුරු පුහුණුව සහ වර්තමාන උගන්වන පන්ති අතර නොගැළපීමක් දක්නට ලැබේ. එමෙන්ම බහුශ්‍රේණි පාසල්වල මූලික විෂයයන් ඉගැන්වීමට සුදුසු ගුරුවරු නොමැත.

06. බහුශ්‍රේණි පාසල්වල ගුරු පුහුණුව සඳහා ඇති අවස්ථා ඉතා පහළ මට්ටමක පවතී. සේවා සැසි කොට්ඨාස, කලාප මට්ටමේ පුහුණු අවස්ථා, බහුශ්‍රේණි පාසල්වල උගන්වන ගුරුවරුන්ට මගහැරී යයි. එමෙන් ම ජාතික මට්ටමේ ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨ, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතන, ගුරු විද්‍යාල, ආදී ඉහළ ගණයේ ගුරු පුහුණු අවස්ථා, බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරුන්ගෙන් 90%ක් තරම් ප්‍රමාණයකට නොලැබේ. බොහෝ විට කොට්ඨාස හා කලාප, මට්ටමේ එක්දින පුහුණු අවස්ථාවලට පමණක් බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරුන්ට සහභාගි වීමට අවස්ථාව ලැබේ.

12.0 යෝජනා

01. බහුශ්‍රේණි පාසල්වල ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සම්බන්ධ ගුරු පුහුණු අවස්ථා වර්ධනය කිරීම.

02. බහුශ්‍රේණි පාසල් සම්බන්ධ ව ගුරු අධ්‍යාපන වැඩසටහන් කොට්ඨාස මට්ටමින් දියත් කිරීම.

03. කලාප හෝ කොට්ඨාස මට්ටමින් බහුශ්‍රේණි උගන්වන ගුරුවරුන් කැඳවා බහුශ්‍රේණි පර්යේෂණ සඳහා ඇගවීම්, බහුශ්‍රේණි ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ මූලික ගැටලු අවස්ථා ගැන දැනුවත් කිරීම සහ අදහස් හුවමාරු කර ගැනීමට අවස්ථා සම්පාදනය කිරීම.

04. බහුශ්‍රේණි සම්බන්ධ ගුරු අධ්‍යාපනය ලංකාවේ ජාතික ගුරු අධ්‍යාපනය සමග අඛණ්ඩ ගුරු අධ්‍යාපන වැඩසටහනක් ලෙස පවත්වාගෙන යාම, සහ ගුරු අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වල බහුශ්‍රේණි පාසල් සම්බන්ධ ගුරු පුහුණු අවස්ථා දැඩි ලෙස අවධානය යොමු කිරීම.

05. බහුශ්‍රේණි පාසල්වල මානව සහ භෞතික පහසුකම් මෙන්ම යටිතල පහසුකම් ලබාදීමට කටයුතු කිරීම සහ ඒ සඳහා මූලිකත්වය ලබාදීම.

06. බහුශ්‍රේණි පාසල් සම්බන්ධ ගුරු අධ්‍යාපන වැඩසටහන් ක්‍රමවත් කිරීම සහ එවැනි ගුරු පුහුණුව ලැබූ පිරිසක් රටපුරා ප්‍රචලිත කිරීම.

07. ප්‍රාදේශීය, පළාත්, කලාප, කොට්ඨාස, මගින් ගුරු පුහුණුව ලැබූ ගුරුවරුන් ගුරු උපදේශකවරුන් පත්කිරීම, එම සේවය ක්‍රමවත් ලෙස පවත්වාගෙන යෑම.

08. බහුශ්‍රේණි ඉගැන්වීම හඳුනාගැනීම, පුහුණුව ආදී කටයුතු සදහා පළාත් සහ කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාලවල වෙනම විෂය අධ්‍යක්ෂකවරයකු යටතට පැවරීම.

09. ජාතික මට්ටමින් දැඩි අවශ්‍යතාවයක් ලෙස සලකා බහුශ්‍රේණි පාසල්වල ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සංවර්ධනය කිරීම.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

කුමාරදාස, එච්.(2003). නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාත්මක අවධියට එලදායී ප්‍රවේශයක්, ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ, කොළඹ 10

කුලරත්න, එන්. ජී. සහ කොඩිතුවක්කු, ජී. (1991). ශ්‍රී ලංකාවේ ගම්බද පාසල්වලට මානව සහ භෞතික සම්පත් ගලා යෑම පිළිබඳව අධ්‍යයනයක්, අධ්‍යාපන පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම.

ජයවර්ධන, ඒ. (1995). වරප්‍රසාද රහිත ප්‍රදේශවල බහුශ්‍රේණි පාසල් අධ්‍යාපන සඟරාව, ජාතික අධ්‍යාපන සංගමය, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

ජයවර්ධන, ඒ. (1995). වරප්‍රසාද රහිත ප්‍රදේශයන්හි ඇති බහුශ්‍රේණි පාසල් ඔවුන්ගේ අධ්‍යාපන සාධන ගැටලු කෙරේ බලපාන සාධක පිළිබඳ අධ්‍යාපනයක්, දර්ශන විශාරද උපාධි නිබන්ධනය, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

ජයවීර, එස්. (1989). අධ්‍යාපන අවස්ථා ව්‍යාප්ත කිරීම, නොනිමි කර්තව්‍යයග සී.ඩබ්.ඩබ්. කන්නන්ගර අනුස්මරණ දේශණය 1989 ඔක්තෝබර් 13 පර්යේෂණ අංශය, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය

ජයවීර, එස්. (1990). 1990 දශකයේ අධ්‍යාපනය ආර්ථික විමසුම. පෙබරවාරි කලාපය, මහජන බැංකුව, පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුව.

රූපසිංහ, එස්. (1994). ශ්‍රී ලංකාවේ දෙවන වර්ගයට අයත් ග්‍රාමීය පාසල්වල සිසුන්ගේ සමාජ ආර්ථික සංයුතිය, අධ්‍යාපන සඟරා 24, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය, ඇති කිරීම සදහා උචිත ගුරු අධ්‍යාපන වැඩසටහන් සකස් කළ යුතු බව තව දුරටත් පෙන්වා දෙයි.

ලීලාවතී, එම්. (1982). ශ්‍රී ලංකාවේ වතු පාසල් පිළිබඳ අධ්‍යයනයක් දකුණු පළාතේ වතු පාසල් කිහිපයක් ඇසුරින් අධ්‍යාපන දර්ශනපති උපාධි නිබන්ධනය අප්‍රකාශිත කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

ශ්‍රී ලංකා මහ බැංකු වාර්තාව, (1998). නිදහසින් පසුව. ශ්‍රී ලංකාවේ ආර්ථික ප්‍රගතිය. නිදහස් සංවත්සර ප්‍රකාශය. මහ බැංකුව, කොළඹ.

සේදර, යූ. උපාලි හා ඒකනායක, එස්.බී. (1989). සාධන විෂමතා, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

Baker, J, V. (1988). The black board in the Jungle, Netherlands Education Publication.

Berry, C. (1996). Multigrade teaching Caribbean issues and development. London - 127-132

Bray, M. (1987). Are small schooling the answer cost effective strategies for rural school.

Ekanayake, S.B. (1982). A project on teacher training for development of school in Sri Lanka.

Little, A. (2001), Multigrade teaching towards and International research policy agenda international journal of education development. Vol. 2.Nov.6 (2001. 481 - 497).

Little, A.W. (2000) Primary education reforms in Sri Lanka, educational publications department,

UNESCO (1987). Multiple class teaching in single Teacher Primary schools.

UNESCO (1989). Multigrade teaching in single teaching. Bangkok UNESCO. P 2-15

UNESCO (2000). Straistical document education for all paris: UNESCO. P -15

UNESCO (2001). A handbook for teacher in multigrade classes paris UNESCO.

Suethompson (1997) Supporting learning development the role of teaching and learning co-ordinators, volumn 5 NU-3 MCB University press ISN 0968 - 48883

Vithanapathirana, M.V. (2005). Improving multi grade teaching action research with teacher in Sri Lanka : unpublished PhD thesis, University of London.

A Study on Student Attendance in Jaffna-District-Schools

Kadampeswaran Manimarrphan
Assistant Director of Education
Provincial Department of Education
Northern Province

Abstract in English

Education plays a key role in personal development and thus the economic development of a country. Schools contribute a great deal in this process and bear the prime responsibility of developing the younger generation of the citizenry. In order to achieve their targets, schools should be able to ensure regular student attendance. In this context, Student attendance rate is regarded as a useful indicator in assessing the performance of the education sector.

This study attempted to examine the pattern of student attendance at District, Zonal & Divisional levels and to identify the factors influencing the truancy at various contexts. All functioning schools in Jaffna district were included in this study. The data collection was administered through Non Formal Units of Zonal and Provincial Education Administration. Questionnaires were used to collect data from all schools (439) in Jaffna district. Year 2013 students' attendance considered for this analysis. The data analysis was done by gender, grade and cycle.

The findings reveal that overall student attendance rate in Jaffna district is 84.18% and zone wise as Jaffna Zone 81.87%, Vallikamam Zone 82.56%, Vadamaradchi Zone 86.43%, Thenmaradchi Zone 86.53%, Islands Zone 91.82%. It is observed that student attendance at grades 10 and 11 are poorer than that of other grades; and it is high at grade 5. The Division wise analysis reveals that Chankanai 75.9%, Jaffna 78.5%, Nallur 80.9% and Kopay 83.8% attendance rates lower than other Divisions and it is high at Delft 99.1%. The gender wise analysis reveals that girls attendance rate is higher than that of boys.

The attendance rates of more urbanized zones such as Jaffna zones & Valikamam zones are lower than that of other zones. The same pattern is observed at divisional levels as well. This study highlights the necessity of high consideration from relevant authorities to develop strategies to address the issues highlighted and initiation of further studies in this area.

Key Terms – Students attendance rate, District, Zone, Division, Grade

யாழ் மாவட்டப் பாடசாலைகளில் மாணவர்களின் வரவு

கடம்பேஸ்வரன் மணிமார்பன்,
உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர்,
மாகாணக் கல்வித் திணைக்களம்,
வடக்கு மாகாணம்.

ஆய்வுச்சுருக்கம்

ஒரு நாட்டின் அல்லது ஒரு தனி மனிதனின் வளர்ச்சிக்குக் கல்வியறிவு அவசியமானது. பிள்ளைகளுக்குக் கல்வியினை வழங்குவதில் பாடசாலைகள் பிரதான இடத்தினை வகிக்கின்றன. பாடசாலைகள் தம் இலக்கினை அடையவேண்டுமாயின் பாடசாலைகளுக்குப் பிள்ளைகள் ஒழுங்காக வருதல் அவசியமானதாகும். பாடசாலைக்கு மாணவர்களின் வரவினை அளவிட மாணவர் வரவு வீதம் உதவுகின்றது.

இவ் ஆய்வானது யாழ் மாவட்டப் பாடசாலைகளில் மாவட்ட, வலய, கோட்ட மட்டத்தில் மாணவர் வரவு வீதங்களை இனங்காணவும், மாவட்ட, வலய, கோட்ட மட்டத்தில் எந்த வகுப்புகளில் மாணவர் வரவு வீதம் குறைவாகக் காணப்படுகின்றன என்பதனை இனங்காணவும், மாவட்ட, வலய, கோட்ட மட்டத்தில் எந்த வகுப்புகளில் மாணவர் வரவு வீதம் அதிகமாகக் காணப்படுகின்றது என்பதனை இனங்காணவும் விளைகின்றது. இதன் மூலம் வரவு குறைந்துள்ள பிரதேசங்களில், தரங்களில் துரித நடவடிக்கைகள் மேற்கொள்வதன் மூலம் பாடசாலைகள் அவற்றின் இலக்கினை அடைவதற்கு வழிவகுக்க முடியும்.

மேற்குறித்த நோக்கின் அடிப்படையில் யாழ் மாவட்டத்தில் உள்ள இயங்குகின்ற 439 பாடசாலைகள் இவ் ஆய்விற்கு உட்படுத்தப்படுகின்றன. 2013 ஆம் ஆண்டு தர ரீதியாக மாணவர்களின் வரவினை அளக்கக் கூடிய வகையில் வினாக்கொத்து தயாரிக்கப்பட்டு மாகாண முறைசாராக் கல்வி உதவிக் கல்விப் பணிப்பாளர் ஊடாக பாடசாலை அதிபர்களுக்கு வழங்கப்பட்டு சேகரிக்கப்பட்ட தரவுகளின் அடிப்படையில் இவ் ஆய்வு அமைகின்றது.

இவ் ஆய்வின் மூலம் யாழ் மாவட்டத்தில் மாணவர்களின் வரவு வீதம் 84.18% என்பதும், வலய ரீதியாக யாழப்பாணம் 81.87% ஆகவும், வலிகாமம் 82.56% ஆகவும், வடமராட்சி 86.43% ஆகவும், தென்மராட்சி 86.53% ஆகவும், தீவகம் 91.82% ஆகவும் உள்ளமை கண்டறியப்பட்டுள்ளது. ஏனைய தரங்களுடன் ஒப்பிடுகையில் தரம் 10, தரம் 11 இல் வரவு வீதங்கள் மிகக் குறைவாக உள்ளன என்பதும், தரம் 5 இல் அதிக வரவு வீதம் காணப்படுவதும், யாழ்ப்பாணம், வலிகாமம் கல்வி வலயங்கள் மாணவர் வரவில் கூடிய கவனம் செலுத்த வேண்டிய வலயங்களாக உள்ளன என்பதும் சங்கானை(75.9%), யாழ்ப்பாணம்(78.5%), கோப்பாய்(83.8%) கோட்டங்கள் ஏனைய கோட்டங்களுடன் ஒப்பிடுகையில் குறைந்த வரவுள்ள கோட்டங்களாகக் காணப்படுவதனால் இக் கோட்டங்களில் மிகக் கூடிய கவனம் உடனடியாகச் செலுத்தப்பட வேண்டும் என்பதும் தெளிவாகியுள்ளது. மேலும் ஆண்களின் வரவு வீதமானது பெண்களின் வரவு வீதத்திலும் குறைவாக உள்ளமையும் அவதானிக்கப்பட்டுள்ளது.

சங்கானை, யாழ்ப்பாணம், கோப்பாய் உடுவில் கோட்டங்களில் மாணவர் வரவினை அதிகரிப்பதற்கான உடனடி நடவடிக்கைகள் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும். மேலும் தரம் 10, 11 மாணவர்களின் குறைந்த வரவிற்கான காரணங்களை ஆராய்வதற்காக ஆழமான ஆய்வொன்று முன்னெடுக்கப்படுவதும் அவசியமாகின்றது.

முதன்மைப் பதங்கள் - மாணவர் வரவு வீதம், மாவட்டம், வலயம், கோட்டம், தரம்

ஆய்வின் அறிமுகம்

ஒரு நாட்டின் அல்லது தனி மனிதனின் வளர்ச்சிக்கு கல்வி இன்றியமையாததாகிறது. "ஒரு பாடசாலை திறக்கப்படும் போது ஆயிரம் சிறைச்சாலைகள் மூடப்படுகின்றன" என்ற கல்வியியலாளரின் சிந்தனைக்கு அமைவாக மாணவர்களின் கல்வி, ஆளுமை வளர்ச்சிக்கு பாடசாலைகள் இன்றியமையாததாகின்றன. ஒரு நாட்டின் அபிவிருத்தியில் அந்த நாட்டின் எழுத்தறிவு வீதம் அதிக செல்வாக்கு செலுத்துவதனைக் காணலாம் . இதற்காகவே பல அபிவிருத்தி அடைந்துவரும் நாடுகள் தமது நாடுகளில் இலவச கல்வி முறைமையினை நடைமுறைப்படுத்தி வருவதனையும், கட்டாயக் கல்வி முறைமையையும், கட்டாயக் கல்விச் சட்டத்தினையும் நடைமுறைப்படுத்துவதனையும் காணலாம்.

இந்தப் பின்னணியில் நோக்குகையில் ஒரு சமூகத்தின் அல்லது நாட்டின் அறிவு வளர்ச்சிக்கு அல்லது அபிவிருத்திக்கு பாடசாலைகளே பெரிதும் நிலைக்களனாக விளங்குகின்றன. இவ்வாறு அறிவு வளர்ச்சிக்கு அல்லது ஆளுமை வளர்ச்சிக்கு அத்திவாரம் இடும் பாடசாலைகள் அவற்றின் குறிக்கோள்களை அடைய வேண்டுமாயின் மாணவர்கள் பாடசாலைக்கு ஒழுங்காக வருதல் அவசியமாகிறது . சமூகத்தின் அல்லது நாட்டின் அறிவு அல்லது கல்வி வளர்ச்சியில் நாட்டமுள்ள அரச அல்லது அரச சார்பற்ற அமைப்புக்கள் அனைத்தும் பாடசாலையில் மாணவர்களின் வரவு ஒழுங்கில் அதிக நாட்டம் காட்டுவதனை அவதானிக்கக் கூடியதாக உள்ளது .

இந்த வகையில் நோக்கும் பொழுது இலங்கையில் கல்வித் துறைக்கு அதிக ஆலோ சனைகளையும் உதவிகளையும் வழங்கிக் கொண்டிருக்கின்ற உலக வங்கி, UNICEF போன்ற அமைப்புக்கள் இலங்கை கல்வி அமைச்சுடன் இணைந்து பாடசாலை வரவு ஒழுங்கினை முகாமை செய்வதுடன் மாணவர் வரவு வீதத்தினை அதிகரிப்பது தொடர்பாக வருடாவருடம் இலக்குகளைத் தீர்மானித்து அவ் இலக்கினை அடைவதற்காக திட்டங்களை வகுத்து அத்திட்டங்களின் அடிப்படையில் இயங்குவதனைக் காணலாம்.

வடக்கின் கல்வி நிலை பற்றி பலரும் ஆர்வம் கொண்டுள்ள இன்றைய காலத்தில் மாணவர்களின் கல்வி வளர்ச்சியில் அதிகம் செல்வாக்குச் செலுத்தும் காரணிகளில் ஒன்றாக அமைந்துள்ள மாணவர் வரவு தொடர்பாக கோட்ட, வலய, மாவட்ட மட்டத்தில் ஆய்வு ஒன்றினை மேற்கொண்டு குறைந்த வரவு வீதம் கொண்ட கோட்டங்களை, வலயங்களை -பிரதேசங்களை இனங்காண்பதன் மூலம் அக் கோட்டத்தில் அல்லது வலயத்தில் மாணவர் வரவு ஒழுங்கு குறைந்திருப்பதற்கான காரணங்களை ஆராய் வதற்காக ஆழமான ஆய்வுகளை மேற்கொள்ள உதவுவதுடன் அப் பிரதேசங்களில் வரவு வீதத்தினை அதிகரிப்பதற்கான நடவடிக்கைகளையும் மேற்கொள்ளவும் உதவியாக அமையும்.

இலக்கிய மீளாய்வு

இலங்கையில் தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 9 வரையிலான கட்டாயக் கல்வி வயதெல்லை யினை 90% மான மாணவர்கள் பூர்த்தி செய்கின்றனர் (ஹர்ஷா அத்துருபான, 2009), 2009 நவெம்பரில் மேற்கொள்ளப்பட்ட பிறிதொரு ஆய்வில் கட்டாயக் கல்வியினை (5 வயது தொடக்கம் 14 வயது) பூர்த்தி தேசியப் பாடசாலைகளில் இருந்து சராசரியாக 1.4% மாணவர்களும், மாகாணப் பாடசாலைகளில் இருந்து சராசரியாக 8.4% இடை விலகுகின்றனர் எனத் தெரிவிக்கப்பட்டுள்ளது (விஜேய சிறிவர்த்தன, 2000). பண்டாரவெல பிரதேசத்தில் மேற்கொண்டுள்ள ஆய்வில் 37.05 வீதமான பாடசாலை செல்லும்

வயதுடைய பிள்ளைகள் பாடசாலைக்குச் செல்லாமல் சிறுவர் தொழிலாளராக வேலைக்கு அமர்த்தப்பட்டுள்ளமை காட்டப்பட்டுள்ளது (ஆர். றமேஸ், அசந்தா நாணயக்கார, சங்ககார கமலவர்த்தன, 2009)

இந்த ஆய்வுகளில் இருந்து பார்க்கின்ற போது மாணவர் இடைவிலகல் நிகழ்கின்றமை கல்வியுலகில் ஒரு பாரிய சவாலாக உள்ளதைக் காணலாம் . இவ்வாறு பாடசாலைகளில் இருந்து இடை விலகல் ஏற்படுவதற்கு முன்னர் அம் மாணவர்களின் பாடசாலை வரவு ஒழுங்கற்றுக் காணப்படும் . எனவே ஒரு மாணவனின் வரவு ஒழுங்கினை அதிகரிக்கச் செய்யுமிடத்து அம் மாணவன் இடை விலகுவதற்கான வாய்ப்பினைக் குறைக்கலாம் .

ஆய்வின் நோக்கம்

இந்த ஆய்வு

1. மாவட்ட, வலய, கோட்ட மட்டத்தில் மாணவர் வரவு வீதங்களை இனங்காணுதலும் ஒப்பிடுதலும்.
2. மாவட்ட, வலய, கோட்ட மட்டத்தில் எந்த வகுப்புகளில் மாணவர் வரவு வீதம் குறைவாகக் காணப்படுகின்றன என்பதனை இனங்காணுதலும் ஒப்பிடுதலும்.
3. மாவட்ட, வலய, கோட்ட மட்டத்தில் எந்த வகுப்புகளில் மாணவர் வரவு வீதம் அதிகமாகக் காணப்படுகின்றன என்பதனை இனங்காணுதலும் ஒப்பிடுதலும்

ஆகியவற்றை நோக்கங்களாகக் கொண்டுள்ளது.

மாவட்ட, வலய, கோட்ட மட்டத்தில் வரவு வீதங்கள் கணிக்கப்படும் பொழுது தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 5 வரையான பிரிவு (ஆரம்பக் கல்விப் பிரிவு), தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 9 வரையான பிரிவு (முன்னைய கட்டாயக் கல்வி வயதெல்லை), தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 11 (தற்போதைய கட்டாயக் கல்வி வயதெல்லை) பிரிவுகள் தனித்தனியே ஆராயப்பட்டுள்ளன. மேலும் ஆண், பெண் மாணவர்களது வரவுகள் பால்நிலை ரீதியாகவும், தனித்தனியேயும் ஒப்பிட்டும் ஆராயப்பட்டுள்ளன.

ஆய்வு முறையியல்

இந்த ஆய்வு ஒரு அளவுசார் ஆய்வாக அமைகிறது . யாழ் மாவட்டம் ஆய்வுக்குரிய பிரதேசமாக தெரிவு செய்யப்பட்டுள்ளது . யாழ் மாவட்டத்தில் தற்போது இயங்கிக் கொண்டிருக்கின்ற 1AB பாடசாலைகள் - 47, 1C பாடசாலைகள் - 44, வகை II பாடசாலைகள் - 149 , வகை III -199 பாடசாலைகள் ஆக 439 பாடசாலைகள் ஆய்வுக்குரிய பாடசாலைகளாகத் தெரிவு செய்யப்பட்டுள்ளன. இந்த ஆய்வானது 2013 ஆம் ஆண்டிற்கான மாணவர்களின் பாடசாலை வரவினை அடிப்படையாகக் கொண்டு மேற்கொள்ளப்படுகின்றது .

ஆய்வுப் பிரதேசம்

ஆய்வானது யாழ் மாவட்டத்தில் இயங்குகின்ற அனைத்துப் பாடசாலைகளிலும் மேற்கொள் ளப்படுகின்றது. யாழ் மாவட்டமானது யாழ்ப்பாணம், வலிகாமம், வடமராட்சி, தென்மராட்சி, தீவகம் என 5 வலயங்களை உள்ளடக்கியுள்ளது .

யாழ்ப்பாண வலயம் யாழ்ப்பாணம், நல்லூர், கோப்பாய் ஆகிய மூன்று கோட்டங் களையும், வலிகாமம் வலயம் தெல்லிப்பழை, உடுவில், சங்கானை, சண்டிலிப்பாய் ஆகிய

நான்கு கோட்டங்களையும், வடமராட்சி வலயம் கரவெட்டி, பருத்தித்துறை, மருதங்கேணி ஆகிய மூன்று கோட்டங்களையும், தென்மராட்சி வலயம் சாவகச்சேரி என்ற ஒரு கோட்டத்தினையும், தீவக வலயம் காரைநகர், வேலணை, நெடுந்தீவு, ஊர்காவற்றுறை என்ற நான்கு கோட்டங்களையும் உள்ளடக்கியுள்ளது. இக் கோட்டங்களில் இயங்குகின்ற பாடசாலை விபரங்களைக் கீழேயுள்ள அட்டவணை காட்டுகின்றது.

அட்டவணை 1 – யாழ் மாவட்டத்தில் உள்ள இயங்குகின்ற பாடசாலைகள்

வலயம்	கோட்டம்	1AB	1C	Type II	Type III	Total
யாழ்ப்பாணம்	யாழ்ப்பாணம்	4	4	11	1	20
	நல்லூர்	5	4	14	17	40
	கோப்பாய்	5	2	16	16	39
வலிகாமம்	தெல்லிப்பழை	4	2	12	15	33
	உடுவில்	2	3	9	16	30
	சங்கானை	2	4	8	19	33
	சண்டிலிப்பாய்	5	5	10	20	40
வடமராட்சி	கரவெட்டி	5	2	9	15	31
	பருத்தித்துறை	5	3	12	12	32
	மருதங்கேணி	0	3	8	8	19
தென்மராட்சி	சாவகச்சேரி	6	5	20	29	60
தீவகம்	காரைநகர்	2	0	2	8	12
	வேலணை	1	2	11	11	25
	நெடுந்தீவு	0	3	1	4	8
	ஊர்காவற்றுறை	1	2	6	8	17
மொத்தம்		47	44	149	199	439

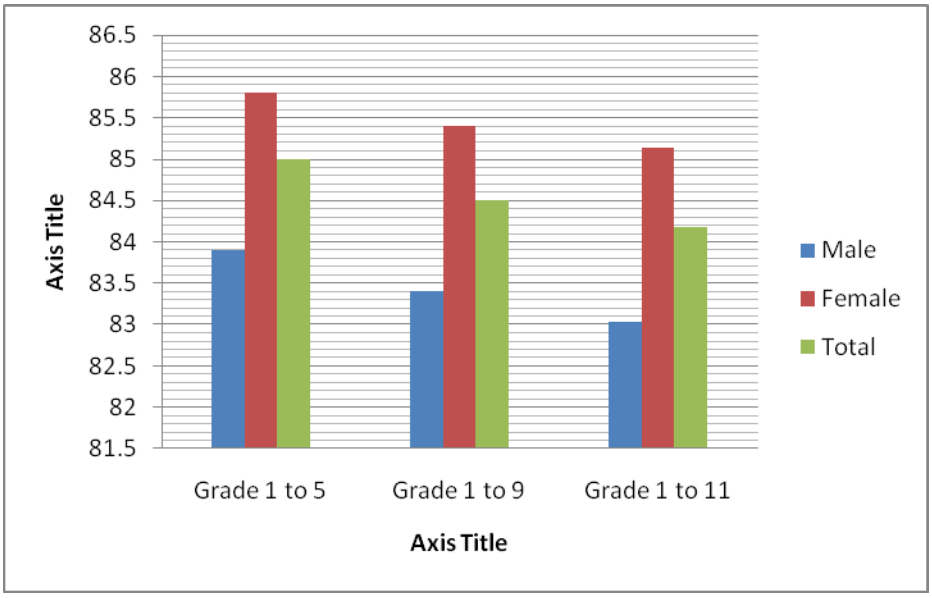
அட்டவணையில் காட்டப்பட்டுள்ள 439 பாடசாலைகளும் இவ் ஆய்வுக்குட்படுத்தப்பட்டுள்ளன.

ஆய்வுக்கான தரவுகள்

2013 ஆண்டில் வகுப்பு ரீதியாக, பால் ரீதியாக மாணவர்கள் பாடசாலைக்கு வருகை தந்த நாட்கள் இவ் ஆய்விற்கான அடிப்படைத் தரவுகள் ஆகின்றன. மாகாணக் கல்வித் திணைக்கள முறைசாராக் கல்விப் பணிப்பாளரின் வழிகாட்டலில் வலயக் கல்வி அலுவலக முறைசாராக் கல்விப் பணிப்பாளர்களால் பாடசாலை ரீதியாக படிவங்கள் வழங்கப்பட்டு பாடசாலை அதிபர்களது கையொப்பத்துடன் பாடசாலைத் தினவரவுப் பதிவேடுகளில் இருந்து வகுப்பாசிரியர்களினால் வழங்கப்பட்ட தரவுகள் சேகரிக் கப்பட்டு இவ் ஆய்விற்கு பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளது.

தரவுப் பகுப்பாய்வு

மாவட்ட ரீதியான பகுப்பாய்வு

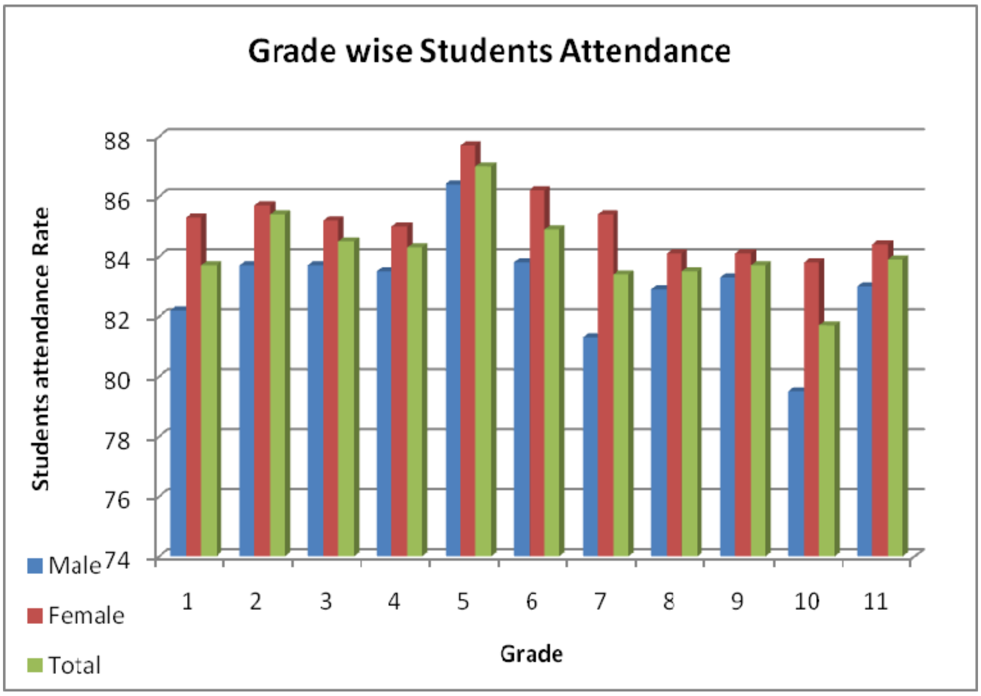


வரைபு 01

யாழ் மாவட்டத்தின் வரவு வீதத்தினை மேலேயுள்ள வரைபு -01 காட்டுகின்றது. இவ் வரவு வீதங்களைப் பார்க்கையில் தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 5 வரையான ஆரம்பப்பிரிவில் சராசரி வரவு வீதமானது 85% ஆக அமைகிறது. இதில் ஆண் மாணவர்கள் 83.9% ஆகவும் பெண் மாணவர்கள் 85.8% ஆகவும் காணப்படுகின்றன.

தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 9 வரையான முன்னைய கட்டாயக் கல்வி வயதெல்லை (5-14) பிரிவினரை நோக்குகையில் யாழ் மாவட்ட மாணவர் வரவு வீதமானது 84.5% ஆகக் காணப்படுகின்றமையைக் காணலாம். இது ஆரம்பப் பிரிவு வரவு வீதத்திலும் பார்க்க குறைவாகக் காணப்படுகிறது. இப் பிரிவிலும் ஆண் பிள்ளைகளின் வரவு வீதம் (83.4%) பெண் பிள்ளைகளின் வரவு வீதத்திலும் (85.4%) குறைவாக உள்ளதைக் காணலாம்.

தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 11 வரையான அதாவது 5 வயது தொடக்கம் 16 வயது வரையான காலப்பகுதியில் பாடசாலை மாணவர்களின் வரவு வீதமானது 84.18% ஆகக் காணப்படுகிறது. இங்கும் பெண்களின் வரவு வீதமானது 85.14% ஆகவும் ஆண்களின் வரவு வீதமானது 83.03% ஆகவும் உள்ளன.



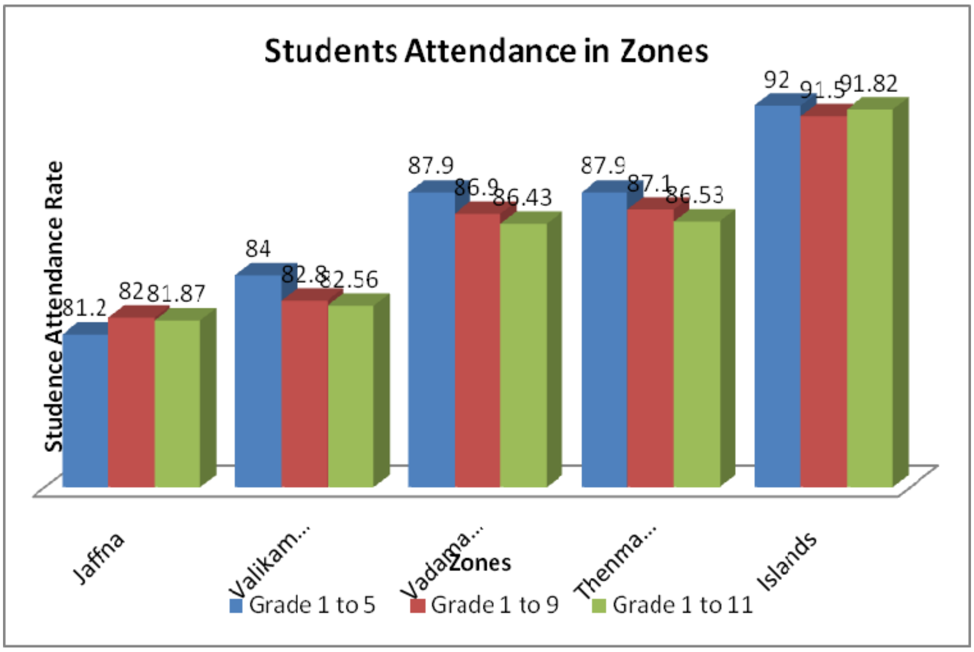
வரைபு 02

வகுப்பு ரீதியாக நோக்குகையில் ஆரம்பப் பிரிவில் தரம் 5 இல் 87% ஆன மாணவர்கள் வருகின்றனர் . அதாவது ஆரம்பப் பிரிவில் அதிக வரவு வீதம் தரம் 5 இலேயே காணப்படுகிறது . தரம் 1 இல் 83.7% ஆகவும் தரம் 2 இல் 85.4% ஆகவும் தரம் 3 இல் 84.5% ஆகவும் தரம் 4 இல் 84.3% ஆகவும் காணப்படுகிறது . பால் ரீதியாக நோக்குகையில் தரம் 1 தொடக்கம் 5 வரை எல்லா வகுப்புக்களிலும் ஆண் பிள்ளைகளின் வரவு வீதம் பெண் பிள்ளைகளின் வரவு வீதத்திலும் சராசரியாக 2% குறைவாகவே காணப்படுகிறது . தரம் 6 – 84.9% ஆகவும் தரம் 7ல் 83.4% ஆகவும் தரம் 8ல் 83.5% ஆகவும் தரம் 9ல் 83.7% ஆகவும் காணப்படுகிறது . தரம் 10, 11 இல் வரவு வீதங்கள் முறையே 81.7% ஆகவும், 83.9% ஆகவும் காணப்படுகின்றன.

தொகுத்து நோக்குகையில் வரவு வீதமானது 81.7% க்கும் 87% க்கும் இடையில் மாறுபடுகின்றமையைக் காணலாம். தரம் 5 ஆனது மிகக் கூடிய வரவினையும் தரம் 10 ஆனது மிகக் குறைந்த வரவினையும் கொண்டுள்ளமையும் குறிப்பிடத்தக்கதாகும். தரம் 10 வரவு வீதம் 81.7% ஆகக் காணப்படும். தரம் 10ல் ஆண்களின் வரவு வீதம் 79.5% ஆகவும் பெண்களின் வரவு வீதம் 83.8% ஆகவும் உள்ளன . எனவே தரம் 10ல் மாணவர்களின் வரவு தொடர்பாக அதிக கவனம் செலுத்த வேண்டிய தேவையுள்ளது.

எல்லா வகுப்புக்களிலும் ஆண் பிள்ளைகளின் வரவு வீதமானது பெண் பிள்ளைகளின் வரவு வீதத்திலும் குறைவாகவே உள்ளது.

வலய ரீதியான பகுப்பாய்வு



வரைபு 03

யாழ் மாவட்டமானது 5 வலயங்களை உள்ளடக்கியுள்ளது. இந்த 5 வலயங்களிலும் வரவு வீதங்களை மேலேயுள்ள வரைபு 03 காட்டுகின்றது. ஆரம்பப் பிரிவு மாணவர் வரவு வீதத்தினை ஒப்பிடுகையில் தீவக வலயத்தில் 92% மாணவர் வரவு வீதம் காணப்படுகிறது . தீவகத்திற்கு அடுத்து வடமராட்சி , தென்மராட்சி வலயங்கள் 87.9% ஆன வரவினையும், வலிகாமம் 84% வரவினையும், யாழ்ப்பாணம் 81.2% வரவையும் கொண்டுள்ளது. தரம் 1 தொடக்கம் 9 வரையான தீவகம் 91.5% இனையும் தென்மராட்சி 87.1% இனையும் வடமராட்சி 86.9% இனையும் வலிகாமம் 82.8% இனையும் யாழ்ப்பாணம் 82% இனையும் கொண்டுள்ளன. தரம் 1 தொடக்கம் 11 வரையான பிரிவினை நோக்குகையில் தீவகத்தில் 91.82% மானவர்களும் தென்மராட்சி 86.53% மானவர்களும் வடமராட்சி 86.43% மானவர்களும் வலிகாமம் 82.56% மானவர்களும் யாழ்ப்பாணம் 81.87% மானவர்களும் வரவினைக் கொண்டுள்ளனர்.

யாழ் மாவட்டத்தில் மிகக் குறைந்த வரவினையுடைய வலயமாக யாழ்ப்பாண வலயம் காணப்படுகின்றது.

பால் வகையின் அடிப்படையில் நோக்கும் போது தீவக வலயம் தவிர்ந்த ஏனைய வலயங்களில் ஆண்களின் வரவு வீதத்திலும் பார்க்க பெண்களின் வரவு வீதம் அதிகமாக உள்ளது.

தர ரீதியாக நோக்குகையில் தீவக வலயத்தில் தரம் 9ல் மாணவர் வரவு வீதம் மற்றைய தரங்களுடன் ஒப்பிடுகையில் குறைவாகவே உள்ளது. இருப்பினும் மற்றய வலயங்களுடன் ஒப்பிடுகையில் இது அதிகமாக இருப்பது குறிப்பிடத்தக்கது . தரம் 9 ஐ தவிர மற்றைய

அனைத்து வகுப்புக்களிலும் வரவு வீதம் 90% இலும் அதிகமாக உள்ளது . தரம் 11இல் மாணவர்களின் வரவு வீதம் அனைத்து தரங்களுடன் ஒப்பிடுகையில் அதிகமாகக் (95.2%) காணப்படுகிறது . யாழ் மாவட்டத்திலுள்ள 5 வலயங்களிலும் தீவக வலயமே தரம் 1 முதல் தரம் 11 வரை அனைத்து வகுப்புக்களிலும் அதிக வரவு வீதத்தைக் கொண்ட வலயமாக உள்ளது.

தென்மராட்சி வலயம் குறித்து நோக்குகையில் ஒவ்வொரு வகுப்பிலும் வரவு சராசரியானது 83% - 87% இடையிலேயே காணப்படுகிறது. தரம் 10 வகுப்பு வரவு வீதமானது மற்றைய தரங்களுடன் ஒப்பிடுகையில் குறைவாகவே உள்ளது. 83.5% ஆக தரம் 10 காணப்படுகின்ற போதும் தரம் 10 ஆண்களின் வரவு வீதம் 81.9% ஆக உள்ளது. தரம் 5 ல் வரவு வீதம் மற்றைய வகுப்புக்களுடன் ஒப்பிடுகையில் அதிகமாக உள்ளது (88.9%). பால் வகையின் அடிப்படையில் நோக்கும் போது தரம் 2 , தரம் 4 , தரம் 6 , தரம் 9 இல் ஆண்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் பெண்களின் வரவு வீதம் குறைவாகவும் உள்ளது. மற்றைய வகுப்புக்களில் பெண்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் ஆண்களின் வரவு வீதம் குறைவாகவும் காணப்பட்டது. தரம் 10 , 11 இல் ஆண்களின் வரவு வீதமானது பெண்களின் வரவு வீதத்தை விட 3.1 , 3.2 வீதத்தினால் குறைவடைந்து காணப்படுகின்றமை குறிப்பிடத்தக்கது.

வடமராட்சி வலயம் குறித்து நோக்குகையில் தென்மராட்சி வலயத்தை ஒத்த ஒரு நிலைமையை பெரிதும் அவதானிக்க கூடியதாக உள்ளது. தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 11 வரை அனைத்து வகுப்புக்களிலும் வரவு வீதமானது 83% க்கும் 90% க்கும் இடையிலேயே காணப்படுகின்றன. குறைந்த வரவு வீதம் தரம் 10 இல் காணப்படுகிறது . அதிக வரவு வீதத்தினைக் கொண்டதாக தரம் 2 உம் அடுத்ததாக தரம் 5 உம் காணப் படுகின்றன. தரம் 10 இல் வரவு வீதம் 83% ஆகக் காணப்படினும் ஆண்களின் வரவு வீதம் 81.4% ஆக உள்ளது. தரம் 3 தரம் 9 வகுப்புக்களில் ஆண்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் , பெண்களின் வரவு வீதம் குறைவாகவும் உள்ளன . மற்றைய அனைத்து வகுப்புக்களிலும் ஆண்களின் வரவு வீதமானது பெண்களின் வரவு வீதத்தை விட குறைவாகவே உள்ளது . குறிப்பாக தரம் 10, 11 இல் பார்க்கும் போது 3.3% , 4.2% ஆக பெண்களிலும் பார்க்க ஆண்களின் வரவு வீதம் குறைவாக உள்ளமை அவதானிக்க கூடியதாக உள்ளது.

வலிகாமம் வலயத்தில் வரவு வீதமானது 80% க்கும் 86% க்கும் இடையே காணப்படு கின்றது. தரம் 9ல் வரவு வீதம் 80.3% ஆகக் காணப்படுகிறது. மற்றைய வலயங்களில் தரம் 9க்கான வரவு வீதத்துடன் ஒப்பிடுகையில் இதுவே மிகக் குறைந்ததாக காணப்படுகின்றமை குறிப்பிடத்தக்கது. தரம் 10, 11 இலும் முறையே 81.2%, 81% ஆக வரவு வீதங்கள் காணப்படுகின்றன. தரம் 5 இல் அதிக மாணவர்கள் ஒழுங்காக பாடசாலைக்கு வருகின்றமை அவதானிக்கக் கூடியதாக உள்ளது. தரம் 3 , 4 , 5 , 9 , 11 க்களில் ஆண்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் பெண்களின் வரவு வீதம் குறை வாகவும் உள்ளது. மற்றைய வகுப்புக்களில் பெண்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும், ஆண்களின் வரவு வீதம் குறைவாகவும் உள்ளமை அவதானிக்க கூடியதாக உள்ளது. தரம் 10 இல் ஆண்களை விட 3.7% அதிகமாக பெண்களின் வரவு வீதம் அமைந்துள்ளமையைக் காணலாம்.

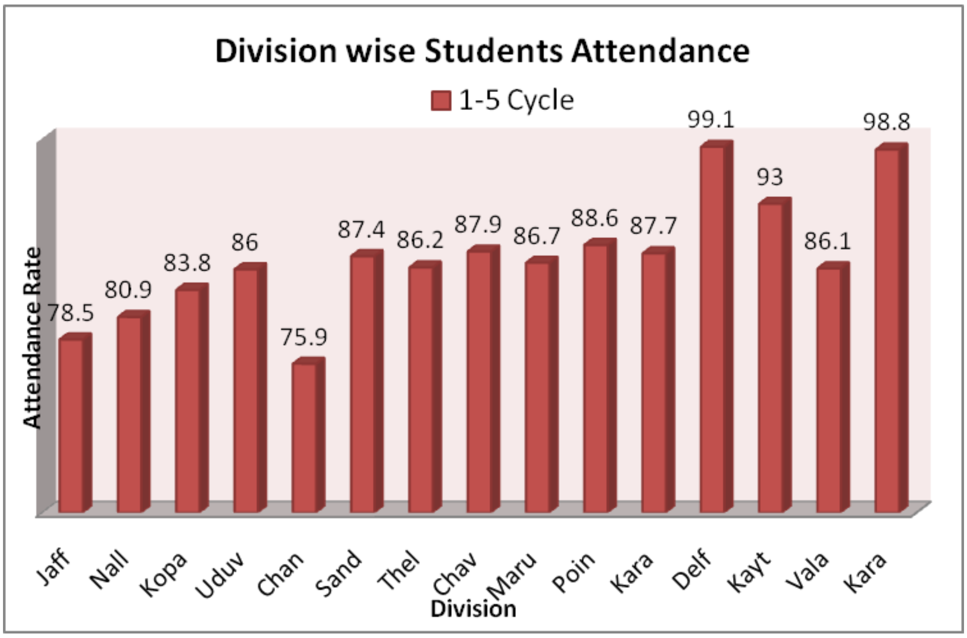
யாழ் வலயத்தைப் பொறுத்த வரையில் வகுப்பு ரீதியான வரவு வீதமானது 79% க்கும் 85.3% க்கும் இடையிலே மாறுபடுகின்றமையைக் காணலாம். தரம் 10ல் வரவு வீதமானது 79% ஆகக் காணப்பட்டது. இவ் வகுப்பின் வரவு வீதம் இவ் வலய ஏனைய வரவு வீதங்களுடன் ஒப்பிடுகையில் மிகக் குறைவாக காணப்படுகிறது. யாழ் மாவட்டத்தில் உள்ள ஏனைய வலயங்களுடன் ஒப்பிடுகையில் தரம் 10 இல் யாழ் வலயத்திலேயே மிகக் குறைவானதாக காணப்படுகிறது. யாழ் வலயத்தின் மிகக் கூடிய வரவு வீதமானது தரம் 5ல் காணப்படுகிறது 85.3% ஆன மாணவர்கள் தரம் 5ல் பாடசாலைக்கு சராசரியாக வருகின்றமையைக் காணலாம்.

யாழ் வலயத்தின் அனைத்து வகுப்புக்களிலும் ஆண்களின் வரவினை விட பெண்களின் வரவு வீதமானது அதிகமாக காணப்பட்டது . குறிப்பாக தரம் 7 , 9 , 10 ஆகியவை 6.5% , 5.2% , 7.4% ஆண்களைவிட பெண்கள் அதிகமாக வருகின்றமையைக் காணலாம் .

தொகுத்து நோக்குகையில் தரம் 9, 10 களில் மாணவர் வரவு வீதம் மிகக் குறைவானதாகவும் தரம் 5ல் வரவு வீதம் மிக அதிகமாகவும் காணப்படுகின்றமையைக் காணலாம்.

கோட்ட ரீதியான பகுப்பாய்வு

யாழ் மாவட்டமானது 5 வலயங்களையும் 15 கோட்டங்களையும் உள்ளடக்கியுள்ளது . 15 கோட்டங்களிலும் தரம் 1-5 வரையான ஆரம்பக் கல்வி மாணவர்களின் வரவு வீதத்தை கீழேயுள்ள வரைபு காட்டுகிறது.



வரைபு -04

சங்கானைக் கோட்டமானது ஏனைய கோட்டங்களுடன் ஒப்பிடுகையில் மிகக் குறைந்த வரவினைக் கொண்டுள்ளது . சங்கானைக் கோட்டத்தின் வரவு 75.9% ஆகக் காணப்படுகிறது. பொதுவாக பெண்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் ஆண்களின் வரவு

வீதம் குறைவாகவே மாவட்ட நிலையில் காணப்பட்டது. வலிகாமத்தைத் தவிர்ந்த மற்றைய வலயங்களிலும் இதே நிலை காணப்பட்டது . வலிகாமம் வலயத்தில் ஆண்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் பெண்களின் வரவு வீதம் குறைவாகவும் காணப்பட்டது. வலிகாமம் வலயத்திற்குட்பட்ட சங்கானைக் கோட்டத்திலும் (1-5) ஆரம்பப் பிரிவில் ஆண்களின் வரவு வீதம் 76.8% ஆகவும் பெண்களின் வரவு வீதம் 74.5% ஆகவும் காணப்பட்டது.

சங்கானையை அடுத்து யாழ்ப்பாணம் மிகக் குறைந்த வரவு வீதத்தினையுடைய கோட்டமாக உள்ளது. யாழ்ப்பாணக் கோட்டமானது யாழ் குடாநாட்டின் தலை நகராக விளங்கும் பிரதேசத்தை உள்ளடக்கிய கோட்டமாகும். இக் கோட்டத்தின் ஆரம்ப நிலைக்கான வரவு வீதம் 78.5% ஆகும்.

யாழ் மாவட்டம், யாழ் வலயத்தில் காணப்படுகின்ற நிலை போன்று பெண்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் ஆண்களின் வரவு வீதம் குறைவாகவும் காணப்படுகின்ற நிலை யாழ்ப்பாணக் கோட்டத்திலும் காணப்படுகிறது. ஆண்களின் வரவு வீதம் 68.7% ஆகவும் பெண்களின் வரவு வீதம் 86.9% ஆகவும் காணப்படுகிறது.

குறைந்த வரவு வீதம் கொண்ட நிலைகளை பட்டியலிடும் போது மூன்றாவது நிலையாக காணப்படுவது நல்லூர் கோட்டமாகும். நல்லூர் கோட்டமானது யாழ் வலயத்தில் யாழ் நகருக்கு அண்மித்த கோட்டமாக உள்ளது. நல்லூர் கோட்டத்திற்கு வரவு வீதம் 80.9% ஆக உள்ளது. பால் நிலை ரீதியாக நோக்கும் போது யாழ்ப்பாணக் கோட்டத்தை ஒத்த நிலை இங்கும் காணப்படுகிறது. நல்லூர்க் கோட்டத்தில் ஆண்களின் வரவு வீதம் 79.2% ஆகவும் பெண்களின் வரவு வீதம் 82.7% ஆகவும் காணப்படுகிறது.

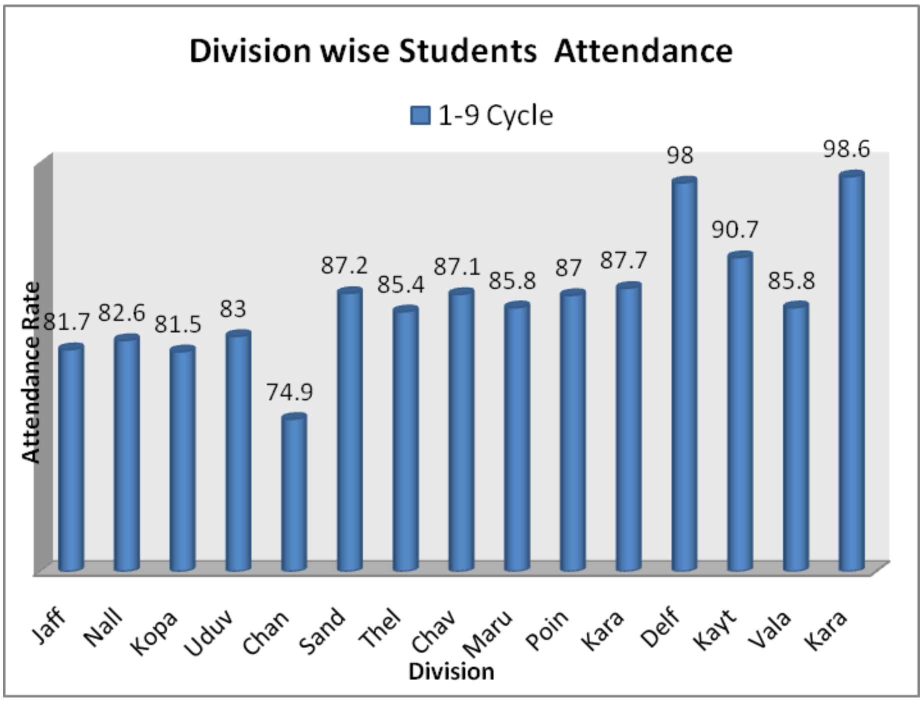
இதற்கு அடுத்த நிலையில் காணப்படுவது கோப்பாய் கோட்டமாகும். கோப்பாய் கோட்டத்திற்கு ஆரம்ப நிலை மாணவர்களின் வரவு வீதம் 83.8% ஆகக் காணப்படுகிறது. கோப்பாய் கோட்டமும் யாழ் வலயத்தில் உள்ள கோட்டமாகும். இங்கும் ஆண்களின் வரவு வீதம் குறைவாகவும் பெண்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் உள்ள நிலையைக் காணலாம்.

யாழ் மாவட்டத்தில் அதிக மாணவர்களைக் கொண்ட யாழ் வலயத்தின் 3 கோட்டங்களும் சங்கானை தவிர்ந்த ஏனைய கோட்டங்களுடன் ஒப்பிடுகையில் குறைந்த வரவு வீதத்தினைக் கொண்டுள்ளன.

பொதுவாக கிராமப் புறத்திலேயே மாணவர் வரவு ஒழுங்கு குறைவாக உள்ளது என்ற கருத்து இங்கே முற்றிலும் நிராகரிக்கப்படுகிறது. யாழ் மாவட்டத்தில் நகர்புறப் பிரதேசத்தில் வரவுவீதம் குறைவாக காணப்படுகின்றமை அவதானிக்கப்பட்டுள்ளது.

ஐந்தாவது வரவு குறைந்த கோட்டமாக உடுவில் கோட்டம் பதிவாகியுள்ளது. இது வலிகாமம் வலயத்தில் அடங்குகின்றது . 86% ஆக வரவு வீதம் காணப்படுகிறது. இங்கும் ஆண்களின் வரவு வீதம் குறைவாகவும் பெண்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் உள்ளது. அதிக வரவு வீதம் உடைய கோட்டமாக நெடுந்தீவுக் கோட்டம் காணப்படுகிறது. 99.1% மான வரவு வீதம் காணப்படுகிறது. நெடுந்தீவுக் கோட்டமானது கடலின் நடுவே தனித்து தரை வழித் தொடர்பு அற்றுக் காணப்படும் ஒரு தீவாகும். இந்த தீவிலேயே யாழ் மாவட்டத்தில் அதிக வரவு வீதம் ஆரம்ப பிரிவிலே காணப்படுகிறது.

இதே போல 1-9 தரங்களுக்கான பிரிவில் வரவு வீதத்தினை கீழேயுள்ள வரைபு காட்டுகிறது.



வரைபு - 05

இப் பிரிவிலும் சங்கானைக் கோட்டமானது மிகக் குறைந்த வரவினையுடையது. ஏனைய வலயங்களில் , கோட்டங்களில் காணப்படுவது போல இங்கும் பெண்களின் வரவு வீதம் ஆண்களின் வரவு வீதத்தை விட அதிகமாகவே காணப்படுகிறது.

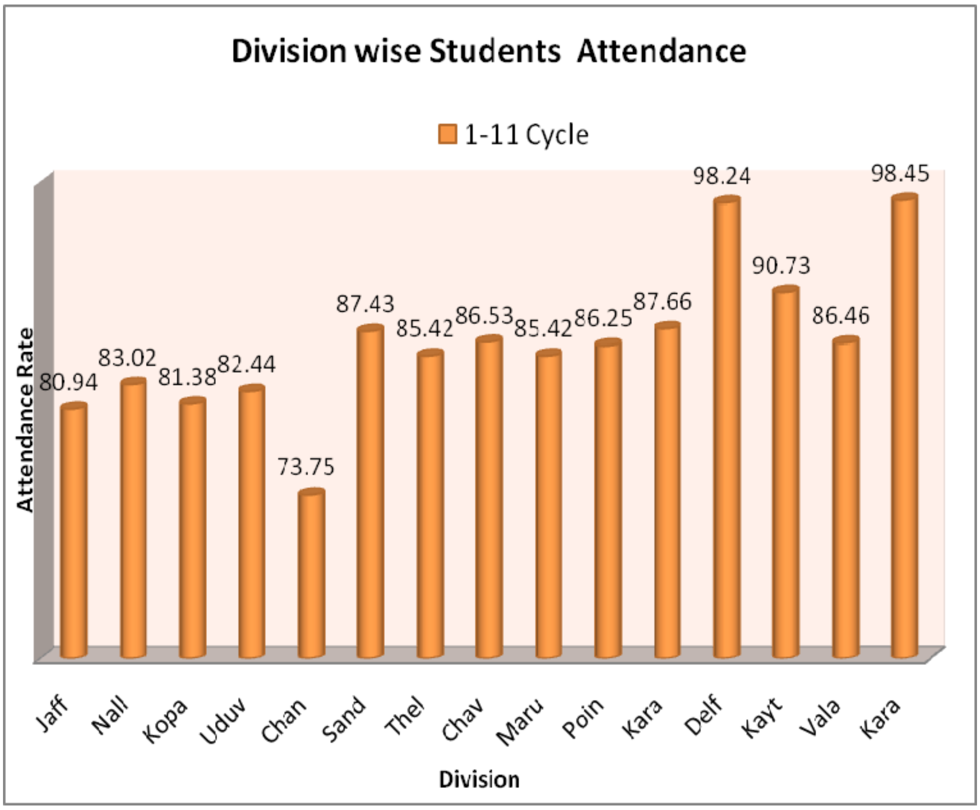
ஆரம்பப் பிரிவில் வரவு குறைந்த கோட்டங்களின் ஒழுங்கில் நான்காவது நிலையில் காணப்பட்ட கோப்பாய் கோட்டம் 1-9 பிரிவில் இரண்டாவாதாக காணப்படுகின்றது. ஆரம்பப்பிரிவில் 83.8% வரவும், 1-9 பிரிவில் 81.5% வரவும் பதிவு செய்யப்பட்டுள்ளமையை காணலாம்.

அடுத்து 81.7% வரவினைக் கொண்டு யாழ்பாணக் கோட்டம் காணப்படுகின்றது. அடுத்து 83% வரவினைக்கொண்டு உடுவில் கோட்டமும் 85.4% வரவினை தெல்லிப்பளை கோட்டமும் கொண்டுள்ளன. இதனடிப்படையில் நோக்குகையில் தரம் 1-5 பிரிவினர் போன்று தரம் 1-9 பிரிவிலும் வலிகாமம், யாழ்ப்பாணம் வலயங்களைச் சேர்ந்த கோட்டங்களே குறைந்த வரவினைக் கொண்டுள்ளமையைக் காணலாம்.

யாழ் வலயத்தினைச் சேர்ந்த யாழ்ப்பாணம் நல்லூர் கோப்பாய் மூன்று கோட்டங்களிலும் பெண்களின் வரவு வீதம் ஆண்களின் வரவு வீதத்தை விட அதிகமாக உள்ளது. வலிகாமம் வலயத்தில் உடுவில் கோட்டத்தினைத்தவிர ஏனைய கோட்டங்களில் பெண்களின் வரவு வீதமானது ஆண்களின் வரவு வீதத்தை விட குறைவாக உள்ளது.

1-5 ஆரம்ப பிரிவில் மிகக்கூடிய வரவு வீதத்தினைக் காண்பித்த நெடுந்தீவு கோட்டமானது 1-9 இல் காரைநகர் கோட்டத்திற்கு சற்றுக் குறைந்து 98.00 வீதமாகக் காணப்படுகின்றது. இப்பிரிவில் 98.6% இனைப் பதிவு செய்து காரைநகர் கோட்டம் முதன்மை வகிக்கின்றது.

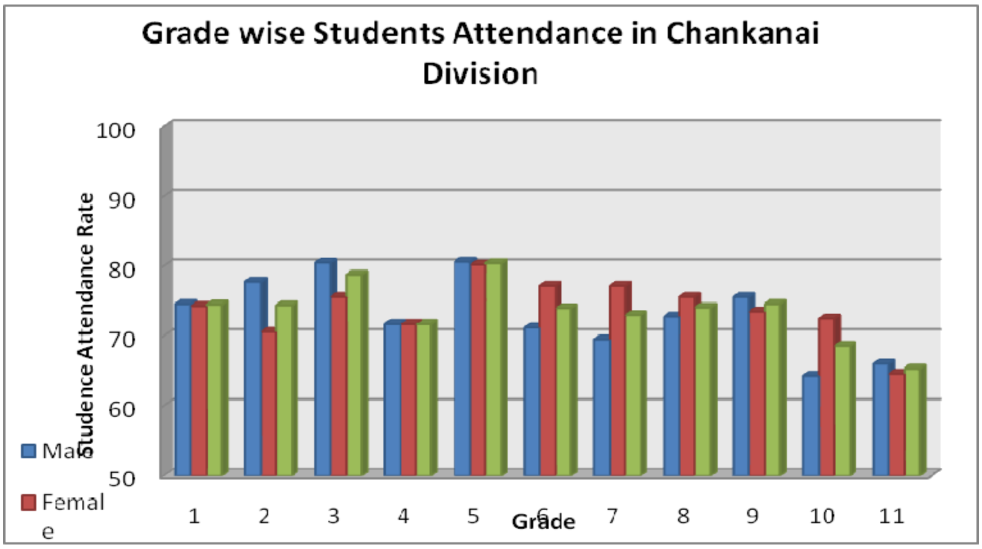
தரம் 1-11 வரையான பிரிவினை உள்ளடக்கிய பிரிவில் கோட்டரீதியாக மாணவர் வரவு வீதத்தைக் கீழேயுள்ள வரைபு காட்டுகின்றது.



வரைபு -06

இப்பிரிவிலும் சங்கானைக் கோட்டமானது மிகக்குறைந்த வரவினைப் பதிவு செய்த கோட்டமாக உள்ளது. 73.75% மான மாணவர்களை பாடசாலைக்கு சராசரியாக வருகைதருகின்றனர். ஆண்களின் வரவு வீதம் 73.25% ஆகவும் பெண்களின் வரவு வீதம் 74.13% ஆகவும் காணப்படுகின்றது. அடுத்து யாழ்ப்பாண கோட்டம் 80.94% வரவும் கோப்பாய் கோட்டம் 81.38% வரவும் உடுவில் கோட்டம் 82.44% வரவும் நல்லூர் கோட்டம் 83.02% வரவும் தெல்லிப்பளைக்கோட்டம் 85.42% வரவும் பதிவு செய்யப்பட்டுள்ளன. மிகக்கூடிய வரவாக 98.45% காரைநகர் கோட்டமும் அடுத்து 98.24% ஆக நெடுந்தீவும் காணப்படுகின்றது. பொதுவாக 1-5, 1-9ல் காணப்பட்ட பால் ரீதியான நிலை இங்கும் காணப்படுகின்றது.

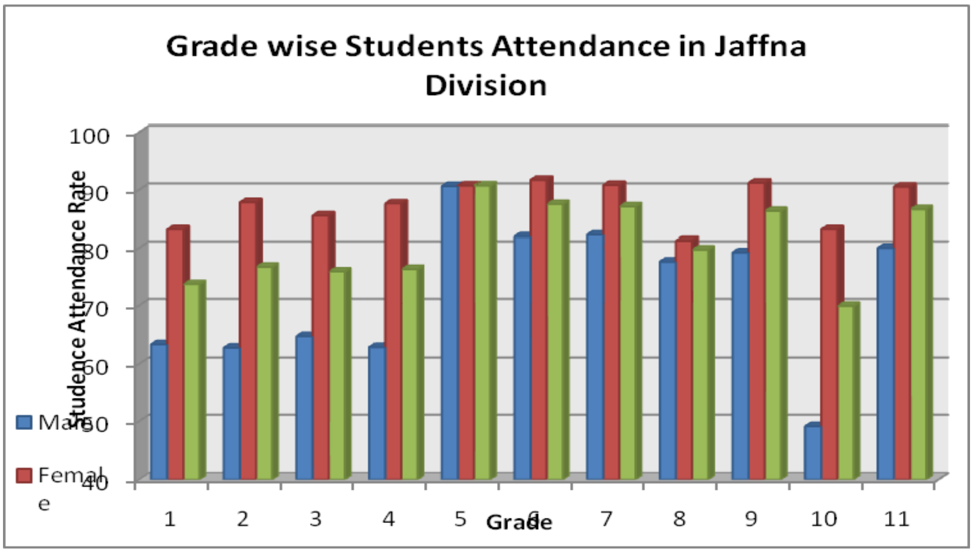
கோட்டங்களில் மிகக் குறைந்த வரவினையுடைய கோட்டமாக சங்கானைக் கோட்டம் காணப்படுவதனால் சங்கானைக் கோட்டத்தின் எந்தத் தரங்களில் வரவு வீதம் மிகக் குறைவாகக் காணப்படுகின்றன என்பதனைக் கீழேயுள்ள வரைபு மூலம் காணலாம்.



வரைபு -07

சங்கானைக் கோட்டத்தில் தரம் 11 இல் மிகக் குறைந்த வரவினை அவதானிக்கக் கூடியதாக உள்ளது. அடுத்துத் தரம் 10 இலும் வரவு குறைவாகவே காணப்படுகின்றது. தரம் 5 இலும் தரம் 3 இலும் மற்றய தரங்களுடன் ஒப்பிடும் பொழுது வரவு வீதம் அதிகமாகக் காணப்படுகின்றது. பால் ரீதியாக நோக்குகையில் ஆரம்பப் பிரிவிலும் தரம் 11 இலும் ஆண்களின் வரவு வீதம் பெண்களின் வரவு வீதத்திலும் அதிகமாகக் காணப்படுகின்றது. தரம் 6 தொடக்கம் தரம் 10 வரை பெண்களின் வரவு வீதம் ஆண்களை விட அதிகமாக உள்ளது.

சங்கானைக் கோட்டத்தினையடுத்து வரவு குறைந்த கோட்டமாகக் காணப்படுவது யாழ்ப்பாணக் கோட்டமாகும். யாழ்ப்பாணக் கோட்டத்தில் வகுப்பு ரீதியாக மாணவர் வரவு வீதத்தைக் கீழேயுள்ள வரைபு காட்டுகின்றது.



வரைபு -08

யாழ்ப்பாணக் கோட்டத்தில் தரம் 10 வரவு வீதம் மிகக் குறைவாகக் காணப்படுகின்றது. குறிப்பாகத் தரம் 10 ஆண்களின் வரவு வீதம் மிகக் குறைவாகக் காணப்படுகின்றமை அவதானிக்கக் கூடியதாக உள்ளது. தரம் 5 இல் மாணவர்களின் வரவு வீதம் மிக அதிகமாக உள்ளது. எல்லாத் தரங்களிலும் ஆண்களின் வரவு வீதமானது பெண்களின் வரவு வீதத்திலும் குறைவாக உள்ளமை அவதானிக்கலாம்.

ஆய்வு முடிவுகள்

மாவட்ட மட்டம்

1. யாழ் மாவட்டத்தின் தரம் 1 தொடக்கம் 5 வரையான ஆரம்பப் பிரிவு வரவு சராசரி வீதமானது 85% ஆக அமைகிறது.
2. தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 9 வரையான பிரிவில் யாழ் மாவட்ட மாணவர் வரவு வீதமானது 84.5% ஆகும்.
3. தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 11 வரையான பிரிவில் மாணவர்களின் வரவு வீதமானது 84.18% ஆகக் காணப்படுகிறது
4. யாழ் மாவட்டத்தில் தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 5 வரையான பிரிவு, தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 9 வரையான பிரிவு, தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 11 வரையான பிரிவு ஆகிய மூன்று பிரிவுகளிலும் பெண்களின் வரவு வீதமானது, ஆண்களின் வரவு வீதத்திலும் அதிகமாகக் காணப்படுகின்றது.
5. யாழ் மாவட்டத்தில் வகுப்பு ரீதியாக நோக்குகையில் தரம் 5 இல் அதிக வரவு வீதமும், தரம் 10 இல் மிகக் குறைந்த வரவு வீதமும் ஆன மாணவர்கள் பாடசாலைக்கு வருகை தருகின்றனர்.

வலய மட்டம்

1. யாழ் மாவட்டத்தில் மிகக் கூடிய வரவினையுடைய வலயமாகத் தீவக வலயம் காணப்படுகின்றது.
2. யாழ் மாவட்டத்தில் மிகக் குறைந்த வரவினையுடைய வலயமாக யாழ்ப்பாண வலயம் காணப்படுகின்றது.
3. தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 5 வரையான பிரிவு, தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 9 வரையான பிரிவு, தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 11 வரையான பிரிவு ஆகிய மூன்று பிரிவுகளிலும் வலய மட்டத்தில் வரவு வீதங்கள் இறங்கு வரிசையில் முறையே மிகக் கூடிய வரவினைத் தீவக வலயமும் அடுத்து அடுத்துத் தென்மராட்சி வலயமும் அடுத்து வடமராட்சி வலயமும் தொடர்ந்து வலிகாமம் வலயமும் மிகக் குறைந்த வரவு வீதத்தை யாழ்ப்பாண வலயமும் கொண்டுள்ளன.
4. பால் நிலையாக நோக்கும் போது தீவக வலயம் தவிர்ந்த ஏனைய வலயங்களில் ஆண்களின் வரவு வீதத்திலும் பார்க்க பெண்களின் வரவு வீதம் அதிகமாக உள்ளது.
5. தீவக வலயத்தில் தரம் 11இல் மாணவர்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் தரம் 9 இல் குறைவாகவும் உள்ளது.
6. தென்மாராட்சி வலயத்தில் தரம் 05 இல் மாணவர்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் தரம் 10 இல் குறைவாகவும் உள்ளது.
7. வடமாராட்சி வலயத்தில் தரம் 02இல் மாணவர்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் தரம் 10 இல் குறைவாகவும் உள்ளது.

8. வலிகாமம் வலயத்தில் தரம் 05இல் மாணவர்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் தரம் 9 இல் குறைவாகவும் உள்ளது.

9. யாழ்ப்பாண வலயத்தில் தரம் 05 இல் மாணவர்களின் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் தரம் 10 இல் குறைவாகவும் உள்ளது.

கோட்ட மட்டம்

1. கோட்ட மட்டத்தில் தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 5 வரையான பிரிவில் ஆகக் குறைந்த வரவினையுடைய கோட்டமாகச் சங்கானைக் கோட்டம் காணப்படுகின்றது. அதனை அடுத்து யாழ்ப்பாணக் கோட்டமும், நல்லூர் கோட்டமும், கோப்பாய் கோட்டமும், உடுவில் கோட்டமும், வேலணை, தெல்லிப்பழைக் கோட்டம் ஆகிய வரவு வீதம் ஏறுவரிசையில் அமைந்துள்ளதைக் காணலாம்.

2. கோட்ட மட்டத்தில் தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 9 வரையான பிரிவில் மாணவர் வரவு வீதமானது சங்கானை, கோப்பாய், யாழ்ப்பாணம், நல்லூர், உடுவில் என்ற வகையில் அதிகரித்துச் செல்வதைக் காணலாம்.

3. கோட்ட மட்டத்தில் தரம் 1 தொடக்கம் தரம் 11 வரையான பிரிவில் மாணவர் வரவு வீதமானது சங்கானை, யாழ்ப்பாணம், கோப்பாய், உடுவில், நல்லூர் என்ற வகையில் அதிகரித்துச் செல்வதைக் காணலாம்.
4. கோட்ட மட்டத்தில் வகுப்பு ரீதியாக நோக்குகையில் தரம் 10, தரம் 11 ஆகியவற்றில் வரவு வீதம் மிகக் குறைவாகவும், தரம் 5 இல் வரவு வீதம் அதிகமாகவும் காணப்படுகின்றது.

ஆலோசனைகள்

இவ் ஆய்வின் மூலம் யாழ் மாவட்டத்தில் மாணவர்களின் வரவு 15 % இனால் அதிகரிக்கப்பட வேண்டியுள்ளது என்பதும், தரம் 10, தரம் 11 இல் வரவு வீதங்கள் மிகக் குறைவாக உள்ளன என்பதும், யாழ்ப்பாணம், வலிகாமம் கல்வி வலயங்கள் மாணவர் வரவில் கூடிய கவனம் செலுத்த வேண்டிய வலயங்களாக உள்ளன என்பதும் சங்கானை, யாழ்ப்பாணம், கோப்பாய், உடுவில் கோட்டங்களில் மிகக் கூடிய கவனம் உடனடியாகச் செலுத்த வேண்டும் என்பதும் தெளிவாகியுள்ளது.

இதனடிப்படையில் தரம் 10, 11 மாணவர்களின் குறைந்த வரவிற்கான காரணங்களை ஆராய்வதற்காக ஆழமான ஆய்வொன்று முன்னெடுக்கப்படுவது அவசியமாகின்றது. மேலும் சங்கானை யாழ்ப்பாணம், கோப்பாய் உடுவில் கோட்டங்களின் வரவு வீதத்தினை அதிகரிப்பதற்கான நடவடிக்கைகளை கோட்ட, வலய, மாகாண மட்டத்தில் உடன் நடவடிக்கைகள் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும். அத்துடன் பொதுவாக பெண்களின் வரவு வீதம் ஆண்களின் வரவு வீதத்திலும் அதிகமாகக் காணப்படுகின்றது. எனவே ஆண்களின் வரவு வீதத்தினை அதிகரிப்பதற்கான நடவடிக்கைகள் மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும்.

உசாத்துணை

1. R.Ramesh, Susantha Rasnayake, Thushara Kamalrathne, 2009, Student Drop-out in the Plantation Sector in SriLanka: A Critical Analysis of Causes and Repercussions,

2. Aturupana, Harsha, 2009, The Pearl of Great Price: Achieving Equitable Access to Primary and Secondary Education and Enhancing Learning in Sri Lanka,Create Pathways to Access, Research Monography

3. The EFA 2000 Assessment:Country Report 2000.Accessed on December 3, 2009 http://www.unesco.org/education/wed/countryreports/sri_lanka/rapport.html

4. http://www.accu.or.jp/litdbase/policy/lka/index.html

5. http://www.unicef.org/srilanka/reallives_2619.html

Review of the Journal 'Education Perspectives' Vol.3, No.1 January 2014

Research and Development Branch, Ministry of Education
Sri Lanka

The Research Department of the Ministry of Education should be congratulated for bringing out the third issue of this journal. In this, the untiring efforts of those who were responsible for publishing current and previous issues should be commended. Such an achievement had not taken place during any period of time in the history of the MOE! A journal on any subject / discipline is the live wire for the continuation of ideas, enhancement of knowledge and bridging gaps related to the issues in education and development. The journal provides the forum for most of the educationist to publicise their findings on research and espouse innovative thinking promoting change in the socio-economic, cultural and educational development of a nation. Research journals provide experts to present their findings and learn from what others have found, both of which are prerequisites in the promotion of development. Seemingly this journal is promoting the culture of research in Sri Lanka leading to rational thinking on issues and quality improvement in education. On the other hand, one is tempted to raise the issue as to why a journal(s) on education have not been initiated by MOE over the decades.

The editor should be complemented for promoting trilingual approach and providing the space for articles adopting an inclusive approach. However, more encouragement should be given for greater participation in the vernacular. That the MOE has initiated 'action research' programmes in the provinces and establishing research cells in the PDE the responses from the teacher community have to be more positive leading to an increase in their contributions, the impact of which would enhance the quality of learning teaching in the provinces. Invariably a journal is a dialogue in silence.

The articles, numbering ten, perceives educational issues from different perspectives providing the reader wide spectrum of experiences to choose. Some of these are research based. Others are based on experiences of the writers and sharing views about school examinations and remedial actions. Three of the articles are by foreigners which provide the reader access to views of a global nature which otherwise rarely reach our educationists. Two articles in Sinhala and Tamil are included encouraging the greater majority of the teacher community to research on educational issues and articulate their experiences.

Having stated the above preliminary comments, we should be mindful of the fact that the MOE has the highest number of highly educated employees in the country, including a large number with post graduate qualifications. Hence there is a great resource base which should be tapped not only by the MOE but also by the Provincial Departments of Education. It is a pity that these resources remain untapped without making any effort

to promote dissemination of their talents and innovative practices, which remain 'unsung, unhonoured and buried'. Hence, this journal becomes an important source for promoting, gathering and sharing information.

Of the research based articles 'Teacher motivation and satisfaction... .' provides important insights for the policy makers to take corrective measures since the teacher forms the pillar of the education system. The article highlights the areas of dissatisfaction and frustrations of the teacher community in an order from the worst and to the less important factors. The policy makers and politicians should take cognizance of these and adopt congenial measurers to rectify the anomalies and eliminate the affecting issues as far as possible. Such action would help to improve the quality of education. Ignoring them for too long would have adverse repercussions on the development of education and its positive contributions to the total development of the nation in the years to come. This study reveals that the most critical factor that adversely affects the performance of the teacher is the principal. The researchers have identified the role of the principal and the styles of management as the most detrimental factors causing dissatisfaction amongst the teachers. Politics and related malediction on the structures of the education system have been also highlighted in the research. The disaster of politicisation has already set in and if this *status quo* continuous it will not be too long for the structure to crumble. Unfortunately, those who would be affected adversely most would be the 'poor and powerless' and the least the children of the 'well fed and well read'. Some of these relate to anomalies in promotions, transfers and political interferences. All efforts of the State using foreign aid and seeking loans to bring about quality improvements in the system will be nullified if the efforts are not supported by a policy to improve the satisfaction of the teacher community. The paper emphasises these and more.

The study on the success of the much celebrated grade 5 scholarship examinations is yet another 'Trojan Horse'. It is an eye opener to all those who beat drums and expend so much from almost grade I to achieve success which seemingly ending up in smoke for the greater majority of the community at the end of the period. Thus, according to this study, if the aim of this examination is to provide entry to the university only 42.5 per cent of the students who had succeeded in the examination (1991/92) had gained entry to any of the universities in the country. This collaborates with the findings of a similar longitudinal study by Prof. Swarana Jayaweera *et a*l in the 1970s on the Navodaya Scholarship Examination. Hence, the imperative need to rethink on the nature of the structure of scholarship examinations. Do we promote a 'tuition culture' supporting a mafia would be the critical question that both teachers and experts should focus? How do we promote inclusiveness in our systems without the paraphernalia associated with the CWW Kannangara's noble vision? Let the professionals think of other options which enable inclusiveness in education to the 'poor and powerless' and do away with the negative aspects of the current system. This article highlights the above issues and attempts to provide options. It is a well researched and referenced paper.

The study on the 'Employment status of the G.C.E Level School Leavers ...'focus on the employability of science students who fail to gain admission to the university, the study, though limited to a few provinces,opens the need to study on this further critically at depth and view the scenario in other provinces, as well. It is important to note that those who have sat the examination in the English medium have better prospects than the others. It is significant that the economic value attached to the medium of instruction seems to provide added value in the job market. In all around 36% were unemployed. The findings of the study underscore the importance of knowing English and potential danger of the lack of skills in another language. The policy makers should be sensitive to these trends and suitable adjustments in planning should be undertaken. The study could provide the embryo for a macro study covering a wider population giving greater insights to the issue of unemployed secondary school graduates.

The Tamil article with a summary in English provides non-Tamil speaking readers actions to be taken in relation to the drawbacks in learning mathematics through remedial teaching. This is a proactive step in the right direction, in a bilingual society. Likewise, an English summary of the Sinhala articles would have been appropriate and reciprocated enabling the Tamil readers the same opportunity to learn from their Sinhala colleagues. Such lapses should be avoided in education.

Finally the article on Non-Formal Education and its influence on development provide insights to areas and issues uncommon to the average formally educated professional. It opens new vistas to all manner of problems and guidelines on skills development to all groups irrespective of age and sex. The ways in which NFE could be integrated into formal learning is also highlighted in this paper.NFE is considered the embryo of lifelong education promoted by European nations as sine *quo non* diversion in the centuries to come.

A final word should be mentioned on two lapses identified in the journal. One relates to the omission of the mandatory requirement for the editor to make some critical observations on the articles in an introduction. It will also reflect the vision of the Journal. Secondly the inclusion of photographs without comments is inappropriate and does not provide the reader the significance of these specially so since there seems to be a duplication of the photos. Such unattended pictures tend to lower the value of a research journal. However, one should be mindful of the logistical issues that the editor encounters should be taken into cognisance when reviewing state sponsored activities.

We wish all the success in the publication of the future issues of this journal.

Dr. S.B. Ekanayake
Former Basic Education Advisor
UNESCO/UNHCR Central Asia
August 2014

INSPIRATIONAL QUOTES

Nelson Mandela (Madiba - Founding father of South Africa)

1. I am fundamentally an optimist. Whether that comes from nature or nurture, I cannot say. Part of being optimistic is keeping one's head pointed towards the sun, one's feet moving forward. There were many dark moments when my faith in humanity was sorely tested, but I would not and could not give myself up for despair. That way lays defeat and death.

2. Difficulties break some men but make others. No axe is sharp enough to cut the soul of a sinner who keeps on trying, one armed with the hope that he will rise even in the end.

3. Real leaders must be ready to sacrifice all for the freedom of their people.

4. Everyone can rise above their circumstances and achieve success if they are dedicated and passionate about what they can do.

5. Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.

6. Do not judge me by my success, judge me by how many times I fell down and got back up again.

7. Man's goodness is a flame that can be hidden but never extinguished.

8. I like friends who have independent minds because they tend to make you see problems from all angles.

9. I learned that courage was not the absence of fear, but the triumph over it. The brave man is not he who does not feel afraid, but he who conquers that fear.

10. When a man has done what he considers to be his duty to his people and his country, he can rest in peace.

11. A good head and a good heart are always a formidable combination.

12. When people are determined they can overcome anything.

Chief Seattle's Letter

"The President in Washington sends word that he wishes to buy our land. But how can you buy or sell the sky? The Land? The idea is strange to us. If we don't own the freshness of the air and the sparkle of the water, how can you buy them?

Every part of the earth is sacred to my people. Every shining pine needle, every sandy shore, every mist in the dark woods, every meadow, every humming insect. All are holy in the memory and experience of my people.

We know the sap which courses through the trees as we know the blood that courses through our veins. We are part of the earth and it is part of us. The perfumed flowers are our sisters. The bear, the deer, the great eagle, these are our brothers. The rocky crests, the dew in the meadow, the body heat of pony, and man all belong to the same family.

The shining water that moves in the streams and rivers is not just water, but the blood of our ancestors. If we sell you our land, you must remember that it is sacred. Each glossy reflection in the clear waters of the lakes tells of events and memories in the life of my people. The water's murmur is the voice of my father's father.

The rivers are our brothers. They quench our thirst. They carry our canoes and feed our children. So you must give the rivers the kindness that you would give any brother.

If we sell you our land, remember that the air is precious to us, that the air shares its spirit with all the life that it supports. The wind that gave our grandfather his first breath also received his last sigh. The wind also gives our children the spirit of life. So if we sell our land, you must keep it apart and sacred, as a place where man can go to taste the wind that is sweetened by the meadow flowers.

Will you teach your children what we have taught our children? That earth is our mother? What befalls the earth befalls all the sons of the earth.

This we know: the earth does not belong to man, man belongs to the earth. All the things are connected like the blood that unites us all. Man did not weave the web of life, he is merely strand in it. Whatever he does to the web, he does to himself.

One thing we know: our God is also your god. The earth is precious to him and to harm the earth is to heap contempt on its creator.

Your destiny is a mystery to us. What will happen when the buffalo are all slaughtered? The wild horses tamed? What will happen when the secret corners of the forest are heavy with the scent of many men and the view of the ripe hills is blotted with talking wires? Where will the thicket be? Gonel! Where will the eagle be? Gonel! And what is to say good bye to the swift pony and then hunt? The end of living and the beginning of survival.

When the last red man has vanished with this wilderness and his memory is only the shadow of a cloud moving across the prairie, will these shores and forests still be here? Will there by any of the spirit of my people left?

We love this earth as a newborn loves its mother's heartbeat. So, if we sell you our land, love it as we have loved it. Care for it, as we have cared for it. Hold in your mind the memory of the land as it is when you receive it. Preserve the land for all children, and love it, as gods loves us.

As we are part of the land, you too are part of the land. This earth is precious to us. It is precious to you.

One thing we know - there is only one God. No man, be he Red man or White man, can be apart. We ARE all brothers after all".

Education Perspectives

Vol. 3 No. 2 July 2014

ISSN 2279 - 1450

Research & Development Branch
Ministry of Education
"Isurupaya"
Battaramulla.

Tel : 011 - 2784957
E-mail : research4d.moe@gmail.com
Web site : www.moe.gov.lk

Dept. of Govt. Printing, Sri Lanka