Education Perspectives

අධ්‍යාපන පර්යාලෝක

கல்வி நோக்குகள்

Vol.4 No.2 July 2015

ISSN 2279-1450

Research and Development Branch
Ministry of Education
Sri Lanka

1,500 (2015) Savinda Graphic Systems (Pvt) Ltd.

Education Perspectives

Guidance:
Mr. W.M. Bandusena, *Secretary, Ministry of Education*

Advisory Review Board:
Prof. Marie Perera
Senior Professor, Department of Humanities Education, Faculty of Education, University of Colombo

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

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

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

Dr. W. M. S. Wanasinghe
Lecturer, Faculty of Education, Open University of Sri Lanka, Nawala.

Editor
Ms. C.M.P.J. Tillakaratne

Education Perspectives is a bi-annual publication and publish articles in English, Sinhala & Tamil. 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. Copyright in individual chapters belongs to their respective authors and copyright in the volume as a whole belongs to the publishers. Extract from this publication may be reproduced by any method for research and teaching purposes, but the source must be acknowledged. The ideas and opinions expressed in this publication are those of the authors. 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 addressed 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

Research articles can now be submitted

The Education Perspectives invites research articles and special issues on specific topics of interest to national audience of education. Articles of high quality educational research will be accepted.

How are articles assessed?

Articles are subject to a review process by a well-known panel of academics who are experts in their relevant field of education. Recommendation of the review board is a must for publication of the article.

How should articles or papers be submitted?

All submissions should be made via j.tillakaratne@moe.gov.lk and a copy to j.tillakaratne@gmail.com or through registered post to the following address:

Editor
Education Perspectives,
Research and Development Branch,
Ministry of Education,
'Isurupaya'
Battaramulla.

Guidelines for authors:

- The article should not exceed 6000 words
- Abstract should be about 150 – 200 words
- There should be minor & major key words
- The article should include the following :
  - Introducing the problem / research background / nature rationale
  - Literature review / theoretical and practical background
  - A brief description of methodology
  - The result of the study supported by relevant data
  - Discussion of findings / Recommendations
- Reference should be arranged in alphabetical order and conform to the style recommended by the American Psychological Association.
- Avoid footnotes. If there are any, it should be separately numbered and added to the end.
- Statistical tables should be included at appropriate places. Longer statistical tables should be numbered and given at the end as annexes.
- Fonts to be used
  Sinhala-FM Malithi
  Tamil-Baamini
  English-Cambria

Calling articles for July 2016 issue:

The deadline for articles for (Vol.5 No.2-July 2016) will be on or before 31st March 2016.

Education Perspectives

Contents **Page No.**

1. Executive summary 01-04

2. Achieving Evidence-informed School Improvement: Current Thinking from an English Perspective 05-14
Dr. Chris Brown, Senior Lecturer, UCL Institute of Education, UK.

3. Critical analysis of the Bilingual Education Policy in Sri Lanka 15-32
Priyatha Nanayakkara, Director, Bilingual Education Branch, Ministry of Education

4. ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය තුළින් සමාජ ඒකාබද්ධතාව 33-52
ආචාර්ය ලක්ෂ්මන් වෙඩික්කාරගේ ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය අධ්‍යාපන සමාජ විද්‍යා දෙපාර්තමේන්තුව අධ්‍යාපන පීඨය කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය, කොළඹ. කේ. ඒ. එන්. පුෂ්පකුමාර, අධ්‍යාපන දර්ශනපති/දර්ශනශූරී උපාධි පාඨමාලාව. (පූර්ණකාලීන), අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය,කොළඹ.

5. කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවධියේ පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමේ දී මුහුණපාන ගැටලු. 53-73
ඊ.එම්.එච්.සී.කේ.ඒකනායක හල් ඔය කනිටු විදුහල, හිඳගල.

6. නැණැස රූපවාහිනී අධ්‍යාපනික නාලිකාවේ ගුණාත්මකභාවය 74-96
ලක්ෂ්මී මලලගම, ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පරිපාලන සේවය.

7. "உயர்தரமாணவர்களின் ஊடகஅறிவைமதிப்பிடல்" 97-107
(யாழ். வலயநல்லூர் கோட்ட 1யுடீ பாடசாலைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டமைந்தது)
"Assessment of media literacy of the advance level students"
(A study based on 1 AB schools in the nallur division of Jaffna educational zone)
Rasanayakam. J, Senior Lecturer, Department of Education, University of Jaffna, Sri Lanka and
Rajeswaran. P, Dip. in media Lecturer, Jaffna National College of Education, Jaffna, Sri Lanka

Smart Quotes 108

Executive Summary

This volume contains articles on different educational issues, themes & contexts. By providing access to research articles, we aim to establish better connections among diverse audience in and outside Sri Lanka in the field of education research and in policy & practice. Our aim is to make this journal an exciting platform for rigorous research on education conducted in wide range of disciplines. Although the majority of articles published are on empirical research, we encourage innovative conceptual articles that makes exceptional contributions to improve education.

The article "***Achieving evidence-informed school improvement: current thinking from an English perspectives***" discusses how engagement with research & evidence has substantial benefits for both teacher practice and in terms of pupil outcomes. The writer describes, how school leaders with a better understanding could, reap these benefits. In his latest publication on "leading the use of research and evidence in schools (Brown 2015) topic extended, further. Through research, school leaders will be required to address both the "transformational" and "learning centered aspects. I.e. enabling research to be embedded as an organization goal & ensuring research & evidence use can lead to improved teaching.

The writer further added that the school heads should promote the vision, develop the culture of research, and provide necessary resources and supporting structures for sustained and meaningful research. Moreover school heads must involve personally and enables "walk the talk". This means demonstrating their own commitment with more learning centered leadership such as modelling, monitoring, mentoring and coaching. He also suggest sharing this information with in school communities and to obtain services of the skilled facilitators such as bridging school-university partnership to ensure autonomous schools, to 'self-improve'.

The article "***Critical analysis of the bilingual education policy in Sri Lanka***" thoroughly analyses three cabinet papers, number of circulars issued on the subject by the Ministry of Education and some recommendations of the National Education Commission report in 2003, in relation to the bilingual education program in different aspects context, content, output/outcome, equity & impact review. However writer found some positive features such as flexibility of the program steps taken to minimize sprouting social gap due to language such as maintain equity by expansion of the program, implementation of bi-medium classes etc. The writer also suggested, suitable policy framework for bilingual education (BE) in Sri Lanka. The BE program was introduced to the general education from grade 12, science stream in 2001 and this was extended to grade 6, in 2002 as "National Amity Schools Project", again to teach few selected subjects, with the absence of vision based policy framework and supporting structures.

Comparing this situation with Singapore, In (vol.2no.2) research article "*English knowing bilingualism and educational achievement: lessons for and from Singapore*" by Ealing Low clearly states that Singapore has emerged pretty much at the top of the league tables again on TIMMS (Trends in the international mathematics and science study) and PIRLS (Progress in International reading literacy study). Further elaborating "it is not easy to pinpoint one factor that is responsible for Singapore's high student achievement but many have attributed the judicious language policy and the successful bilingual education program is responsible for the high and sustained educational performance." According to Low "we cannot under estimate the contribution of careful language planning and policy implementation that has helped the nation to consistently perform well in internationally benchmarked tests of student achievement (Low 2013a). Further she reiterated in her article that the original goals of the bilingual policy arose out of following reasons.

1. A need to find common language to unite the people of a newly independent Singapore.

2. "Economic Pragmatism" English knowing bilingualism was selected due to the benefits that English could provide to the young nation state both economically (to allow easy negotiation in international trade) and educationally (access to wealth of research, resources and curriculum materials in English).

3. The fear that the growing dominance of English internationally and locally (with in Singapore) would lead to the phenomenon of de culturalization (the replacement of one's own culture with another non local or foreign culture).

4. The time of the independence in 1965 the Singapore government was committed to maintain peace and harmony despite multi ethnic and multi lingual society.

Low further added that, over the years, English knowing bilingualism allows Singapore to embrace multilingualism and multiculturalism and help them to keep their competitive edge.

In Sri Lanka, writer argues, there is no clear explicit policy. The absence of such a vision based policy framework, brings ambiguity, where we are now and where we are heading.

The article "***The promotion of social cohesion through life competencies & civic education***" highlights that Sri Lanka is a multi-cultural, multi ethnic society. After thirty years of prolonged war, it is a timely requirement to rebuild the nation through social integration.

The book titled "Language and social cohesion in the developing world" published by the British Council & GIZ, three writers defined social cohesion as

1. Social Cohesion has "the sense of reducing inequalities and social exclusion while at the same time strengthening social relations" (de Varennes, Chapter 2)

2. Social Cohesion "Is seen as the glue that holds all members of a society together. It is derived at least in part from a society which is working towards reducing disparities and inequalities" (Hernandez and Malderez, Chapter 4)

3. Social Cohesion…..is understood, firstly as positive interaction (exchange and networks between individual and communities) and secondly as social inclusion (integration of people into civil society (Legere and Rosendal, chapter 6)

Writer says to build social cohesion among such different communities' education plays a major role. At secondary level life competencies and civic education generally consider as the key subject to bring this harmony. The study attempts to find out to what extent teaching of this subject, could achieve social integration with in these communities. Findings reveal that the progress is slower, even the education is most powerful source of integration of the communities, for any context.

The article "***The problems encountering by the teachers of civic education in Sri Lanka***" addresses the nature of problems facing in junior secondary grades (Grades 6-11). The study based on Gampola & Kandy zones. According to the writer problems identified are, irrelevant teaching methods, ad hoc professional development programs, In competencies of the Directors and in-service advisors, absence of linkage between text books & the teacher guides and insufficient time slots allocated for the subjects, classified. To rectify the situation writer suggests increasing the number of periods allocated, uplifting teacher training programs, development of teaching methods, the strengthening of subject directors and in-service advisors, improve links between text books and teacher instructional manuals were suggested.

The article "***Actions to be taken to enhance the quality of the "Nenasa Educational Television Channel***" widely discuss the actions that could be taken to enhance the quality of the channel. The program was initiated in 5 schools, in 2007, as a pilot project, thereafter expanded to 1996 schools, in four stages. In addition to that, under the 1000 schools development project, a separate television unit was allocated as "Nenasa" distant learning center. Researches have categorized a wealth of education applications of television and have shown its value as an instructional tool. It provides education experiences that would be impossible to reproduce in another medium. Television offers information in multiple forms such as images, motion, sound, and at times text. Thus TV offers a "window of cognitive engagement". The degree of openness of that window is conditioned by the quality of interaction between viewer and the visual medium (Kozma, 1991). However according to the writer, this media has not properly used, to enhance learning. The problems identified by the writer are mismatch between nenasa and school timetables, content quality, technical difficulties, inadequacy of program content (Tamil medium), and problems related to network service & connection etc.

The article "***Assessment of media literacy of the advanced level students"*** *highlights media literacy level of the A/L students* in Nallur division of Jaffna district. The research found even though the influx of media has the potential to affect the education sector radically, the majority of the students have to improve their media literacy. Hence to overcome this situation, it is recommended that the media literacy development programs should be implemented at the school level.

Achieving evidence-informed school improvement: current thinking from an English perspective

Dr Chris Brown
Senior Lecturer
UCL Institute of Education, UK

Abstract

Engaging with research and evidence as part of a process of effective professional development has substantial benefits for both teacher practice and in terms of pupil outcomes (e.g. see Handscombe and MacBeath, 2003; Cordingley, 2013; Mincu, 2013, Supovitz, 2015). The purpose of this articleis to provide school leaders with a better understanding of how to harness these benefits. As I note in my latest book "Leading the Use of Research and Evidence in Schools" (Brown, 2015), true research-engagement within and across schools will require school leaders to address both the 'transformational' and 'learning centred' aspects of becoming research and evidence engaged. With this in mind, I draw together the core themes emerging the book into these two aspects and provide a definitive summary 'checklist' for Sri Lankan school leaders seeking to develop their schools as evidence-informed. I begin with two factors that cover the 'transformational' acts of enabling research use to be embedded as an organizational goal. The remaining three checklist items focus on the 'learner-centred' aspects of research engagement: i.e. ensuring research and evidence use can lead to improved teaching.

CHECKLIST ITEM① : does your approach to research and evidence use demonstrate your own commitment as well as facilitate the efforts of others?

As Clare Roberts (2015) argues, school leadership must actively and demonstrably buy-in to research and evidence use for it to become part of a school's 'way of life'. This means that school leaders must not only promote the vision for and develop the culture of a research engaged school (including the promotion of the values required for learning communities to operate), they must also provide the necessary resource and supporting structures so that sustained and meaningful research use can become a reality, and resulting changes in practice employed widely. For example in terms of making available time and space for teachers to come together, ensuring there is access to research, and as has been highlighted by Tom Bennett (e.g. 2015), up skilling teachers so that they are able to engage critically with research. Distribution of research leadership can be effective but teacher researchers' chances of success must be maximized: the vision for success must be clear and the path for reaching the vision cleared.

It is also important that research use is not simply viewed by school leaders as 'someone else's job'. The active involvement of senior leaders with research activity is vital because having first hand involvement and experience in research use ensures that it remains top of mind and so a priority; also that any issues in engaging with research and evidence are encountered first-hand. In addition, involvement enables senior leaders to 'walk the talk': not only to demonstrate their commitment, but to also engage in more learning centred leadership practices such as 'modeling', 'monitoring' and 'mentoring and coaching' (dialogue), thus ensuring wider buy-in across the school (e.g. Southworth, 2009; Earley, 2013). As both Stoll (2015) and Earl (2015) note, a key characteristic for senior leaders to model is having an 'enquiry habit of mind': senior leaders actively looking for a range of perspectives, purposefully seeking relevant information from numerous and diverse sources and continually exploring new ways to tackle perennial problems. Modeling could also materialize in senior leaders registering for their own higher level degrees.

CORE THEME② : does your approach to research and evidence use have buy in throughout the school?

A key aspect of many definitions of leadership is that there must be a process of influence. As we see in Finnigan*et al*., (2015), however, leadership activity as a form of influence can be undertaken by more than just those possessing 'formal' responsibility. This notion is also reflected by Jim Spillane and colleagues (2010), who argue that, perhaps more than formal leaders, it is informal leaders who determine the fate of reform initiatives. As a consequence the implementation of new initiatives, such as research and evidence use, must attend to the informal aspects of an organization: i.e. the organization as lived by organizational members in their day-to-day work life. "Attending to the informal organization", it is argued," we expand our focus beyond formally designated leaders in a school's advice network to also include those individuals who are key advice givers, but who have no formal leadership designation" (Spillane *et al.,*2010: 30). As Louise Stoll and I argue (2015),one of the core issues in bridging the gap between evidence and practice is the need to influence teachers' values and beliefs and change their behaviours. Bringing into play the informal organization, this means that the vision of school leader needs to be grounded in collaborative ideals and be consensual. Also that any vision for research engagement needs 'on the ground' champions, including middle leaders, if it is to be more than embedded simply at a surface level.

CORE THEME③: does your approach to research and evidence use 'start with the end' in mind and ensure progress towards this end is tracked?

In both Stoll (2006; 2015) and Taylor and Spence-Thomas (2015) we are reminded of the need to 'start with the end in mind'. In other words, to be clear about intended outcomes before we begin any professional learning activity. There are two key benefits to this approach: first, it provides a point of focus – a goal or vision for which you can strive. Second, starting with the end in mind also provides a way to measure impact and so assess how effective your efforts have been in achieving this vision. I look at each of these in more detail below:

- **Providing a point of focus:** a technique often used within The London Centre for Leadership in Learning is to ask teachers, 'what difference do you want to make?' and 'what will success look like?' Specifically, we encourage teachers to think deeply about, in relation to a given issue of teaching and learning, what pupils will be 'achieving' and' doing', 'how pupils will be feeling', 'what will pupils be saying' and 'how will pupils be responding [to potential new initiatives]'. We then ask teachers to repeat the exercise in terms of the actions and behaviours they will engage in that will lead to this change in pupils. Getting teachers to think about future success in this way means that they come to a common understanding of, and a vision for, what needs to be achieved: this helps ensure the views of school leaders and staff are in alignment and provides the foundation for action.

- **Evaluating your efforts:** the next step is to ascertain the current actions and behaviours of pupils and teachers. Crucially, this involves turning each of the changes envisioned above into measurable qualities and gathering 'baseline data' in relation to these, either by harvesting readily available data or by collecting new data. Once vision and baseline have been established, teachers can then engage in learning conversations and practical action(see ④ below). Learning conversations and practical action should be focused:1) on developing theories of action (TOA) that demonstrate proposed relationships between teacher learning and improved student outcomes, via changes in teaching practice; and 2) on conceiving, trialing and refining activities to achieve the required changes in practice that will result in improved pupil outcomes. Clearly, practical

activity must go hand in hand with evaluating how quickly and to what extent this action is helping teachers move from baseline to vision. And if part of the vision is a more general aspiration for the school to become research-engaged, a proposed scale for measuring this is set out in Brown and Rogers (2014). Also important is sharing success with peers and other schools – this is covered in more detail in④, below.

Following evaluation and sharing, practices should be collaboratively refined, radically changed or removed as appropriate. This means that research engagement activity should not be considered one-off in nature and must be undertaken within the context of a wider iterative 'cycle' of enquiry and improvement: for example the Connect to Learn (C2L) approach used by Carol Taylor and Karen Spence-Thomas (2015).

CORE THEME④:does your approach to research and evidence use have teacher learning and practice at its core?

As Saunders argues (2014; 2015), effective research use doesn't mean replacing teacher knowledge with academic knowledge or with the 'what works' knowledge produced by bodies such as the Education Endowment Foundation. Effective research use actually stems from developing expertise; ensuring that teachers are able to bring together 'what is known' (i.e. formal knowledge) with what they know about their context, their pupils and what they currently see as effective practice (i.e. their experience and the experience of others). In a similar vein, as we see in Supovitz (2015), effective data use is that which helps teachers make connections and examine the relationships between what they do (teaching activity) and its outcomes (how students fare in response). Engaging in this type of process, described by Louise Stoll as knowledge 'animation' (2008; 2012)and by Sue Rogers and myself as knowledge 'creation' (2014), means that teachers at once have a wider understanding of both the causes of problems relating to teaching and learning and TOAs and practical understanding for how these might be addressed.

There is increasing evidence that when done well, it is professional learning in collaborative communities that is the type of CPD most likely to lead to improvements in both teachers' practice and student outcomes (Stoll *et al,* 2006; Veschio*et al*, 2008; Lomas *et al,* 2011; Harris and Jones, 2012; Sebba*et al,* 2012). What makes an effective Professional Learning Community (PLC) and examples of

PLC sare set out in Stoll (2006) and Brown (2015). At the London Centre for Leadership in Learning (UCL IOE) we have coined the phrase *Research Learning Communities* to refer to PLCs that have the specific purpose of increasing research use in schools.[i] A key benefit of the RLC approach can be attributed to the nature of the learning that can take place within them. To maximize the benefits of this learning (i.e. to ensure RLC activity results in the type knowledge creation outcomes I mention above), RLC participants need to take part in 'learning conversations': considered thoughtful (rather than superficial) discussion and challenge, focused on matters of teaching practice, that consider evidence of actual and potential forms of practice and that are undertaken with a view to developing both improved practice (i.e. new approaches to issues) and, as a result, outcomes for students. The key characteristics of effective learning conversations can be found in Figure 1, below.

Following learning conversations, there must be a period of practical activity to allow teachers to trial, refine and build an understanding as to when and how it is appropriate to apply proposed new approaches to issues of teaching and learning (i.e. to develop their expertise). In Hélène Galdin-O'Shea's work (e.g. 2015), for example, both 'lesson study' and 'joint practice development' are held up as examples of how research-informed ideas can be transformed into research-informed realities. Time to practice means that RLC participants have the opportunity to build school capacity by engaging and sharing their expertise with others (e.g. via processes such as 'modeling', 'monitoring' and 'mentoring and coaching'), who can then also begin to practice what they have learned. This has the added benefit of RLC participants, gaining further understanding through extended practice.

Figure 1: The key characteristics of effective learning conversations:
Louise Stoll (2012) suggests that the following are features characteristic of high quality learning conversations between adults:

- **Focus on evidence and/or ideas.** Learning conversations are focused, with the specific focus reflecting one of two important perspectives. First, the conversation's focus can centre on existing and effective practice within the school/network. Second reflects ideas about innovation and transformation where, for example, the conversation explores creative ways to engage learners and extend learning. Because the second focus will require elements of the first, many conversations weave these two perspectives together. Both require all those participating in the conversation to be committed to the focus (which in itself will need to be linked to the overall values and vision of the RLC).As we see in Supovitz(2015), to facilitate this aspect of the learning conversation, work may be needed to present evidence in a way that is most useful for teachers.
- **Experience and external knowledge/theory.** Access to outside expertise deepens learning conversations. Whether delivered personally, through writing, or via other media, independent ideas are injected to stimulate reflection, challenge the status quo and extend thinking. Such ideas can help promote greater depth in conversations. For *Research Learning Communities* 'formal' knowledge (e.g. academic research) is key and is seen as holding as equal importance as practitioner held knowledge in developing new solutions to issues of teaching and learning. Clearly 'formal' knowledge has to be of quality and these issues were addressed by Tom Bennett (2015).
- **Protocols and tools.** Learning conversations can often be framed more clearly when supported by frameworks and guidelines that help participants structure their dialogue and interrogate evidence or ideas. Teachers also need opportunities to look at and discuss 'artifacts' of their practice, not just test results (see Stoll, 2015).
- **Facilitation.** Facilitation isn't the same as external expertise. It can come from inside or outside the group, but it's needed to elicit and support intellectual exchange, as well as maintaining open dialogue and, sometimes, injecting new energy into the conversation. Skilful facilitation can often lead to a productive balance of comfort and challenge.

CORE THEME⑤: does your approach to research and evidence ensure that the right people are in the room?

In the same way that the vision of school leader's needs 'on the ground' champions if it is to be more than embedded simply at a surface level, aspects of learner centric leadership also need support from teachers who agree that specific approaches to improving teaching and learning are required, and are happy to promote them to peers. In other work Louise Stoll and I (2015) detail how we selected middle leaders for this role, but not just any middle leaders - we wanted those keen to tackle and promote evidence-informed change. As we soon discovered, the most effective 'catalysts' were influential within and beyond their schools. This meant that their peers were willing to learn from and engage with them.

Social network analysis (SNA) and methods (Daly, 2010) provide another way of identifying who has influence in the school. For example as part of the Research Learning Communities project I am currently leading (see chapter 1 in Brown, 2015), I have used SNA to identify, within the primary schools I am working with, which teachers are most turned to for support in terms of pedagogic expertise, research informed advice on teaching and learning, and in terms of collaborative activities (such as joint lesson planning, the exchange of teaching materials etc.). These central and influential people, along with senior leaders in their schools, were then chosen as the project's *evidence champions*. Between 2014-2016 we will be regularly bringing together evidence champions into learning communities, with activities designed to help them increase the awareness and use of evidence throughout their schools and to measure the impact of doing so.

Another way of thinking about 'who is in the room' is to consider what expertise and resource is required to make research engagement happen, and if necessary, to seek this from external sources. Louise Stoll and I partnered with Challenge Partners in our project, giving the schools involved access to 'formal' research, skilled facilitators, a network of middle leaders that could form an instant learning community covering many sites, and a central coordinating function that could negotiate release and cover across 15 schools, pay cover costs and help ensure schools were all broadly moving in the same direction at the same time. Louise Stoll also makes the point that teachers and leaders need critical friends who will ask challenging questions (e.g. see 2006; 2012; 2015). As Toby Greany highlights(see Brown and Greany, 2014; Greany, 2015), academics can ask these and school-university partnerships, more generally, are now vital in England's increasingly autonomous school system if schools, networks and clusters are to 'self-improve'. Again the success of these partnerships will be a function of school leaders who can foster the support required, but who can also ensure adequate time and space is created for researchers and practitioners to come together.

Biography

Dr. Chris Brown is a Senior Lecturer at UCL Institute of Education (London Centre for Leadership in Learning). With a long standing interest in how evidence can aid teaching practice, Chris has written three books (including 'Leading the Use of Research and Evidence in schools', several papers and has presented on the subject at a number of international conferences both in Europe and North America. Chris has extensive experience of leading a range of funded projects, many of which seek to help practitioners to identify and scale up best practice, and was recently awarded a significant grant by the Education endowment Foundation to work with 100+ primary schools in England to increase their use of research.

References

Bennett, T. (2015) Evidence and Quality, in Brown C. (ed) *Leading the use of Research & Evidence in schools*, London, IOE Press.

Brown, C. (2015) Introduction, in Brown C. (ed) *Leading the use of Research & Evidence in schools*, London, IOE Press.

Brown, C. and Rogers, S. (2014) Knowledge creation as an approach to facilitating evidence-informed practice: examining ways to measure the success of using this method with early years practitioners in Camden (London*), Journal of Educational Change*, 15 (1), early online access.

Cordingley, P. (2013) 'The contribution of research to teachers' professional learning and development', available at: https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-Paper-5-Continuing-professional-development-and-learning.pdf, accessed on 22 September, 2015.

Daly, A. (2010) Mapping the terrain: social network theory and educational change, In Daly, A. (ed) Social Network Theory and Educational Change, (Cambridge, MA, Harvard Education Press).

Earl, L. (2015) Reflections on the challenges of leading research and evidence in schools, in Brown C. (ed) *Leading the use of Research & Evidence in schools*, (London, IOE Press).

Earley, P. (2013) *Exploring the school leadership landscape: changing demands, changing realities*, (London, Bloomsbury).

Finnigan, K., Daly, A., Hylton, N. and Che, J. (2015) Leveraging social networks for educational improvement, in Brown C. (ed) *Leading the use of Research & Evidence in schools*, (London, IOE Press).

Galdin-O'Shea, H. (2015) Leading 'disciplined enquiries' in schools, in Brown C. (ed) *Leading the use of Research & Evidence in schools*, (London, IOE Press).

Greany, T. (2014) *Are we nearly there yet?: progress, issues and possible next steps for a self-improving school system*. (London, IOE Press.)

Greany, T. (2015) How can evidence inform teaching and decision making across 21,000 autonomous schools?: learning from the journey in England, in Brown C. (ed) *Leading the use of Research & Evidence in schools*, (London, IOE Press).

Greany, T. and Brown, C. (2015) *Partnerships between teaching schools and universities: research report,* (London, UCL Institute of Education).

Handscomb, G. and MacBeath, J. (2003) *The Research Engaged School*. Forum for Learning and Research Enquiry (FLARE) (Essex, Essex County Council).

Harris, A. and Jones, M. (2012)Connect to Learn: Learn to Connect, *Professional Development Today*, 14, 4, pp. 13-19.

Lomas, C., Hofman, R. H. and Bosker, R. J. (2011) Professional communities and student achievement – a meta analysis, *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 2, pp. 121-148.

Mincu, M. (2014) Inquiry paper 6: teacher quality and school improvement – what is the role of research? Inthe British Educational Research Association/ The Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce (Eds)The Role Of Research In Teacher Education: Reviewing The Evidence, available at: https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-RSA-Interim-Report.pdf, accessed on 22 September, 2015.

Roberts, C. (2015) Impractical research: overcoming the obstacles to becoming an evidence-informed school, in C. Brown (ed) *Leading the use of Research & Evidence in schools*, (London, IOE Press).

Saunders, L. (2014) '"Decoro, Sprezzatura, Grazia" – a creative metaphor for teaching and teachers' learning today?',*Professional Development Today*, 16 (2), 12–20.

Saunders, L. (2015) 'Evidence' and teaching: A question of trust?, in C. Brown (ed) *Leading the use of Research & Evidence in schools*, (London, IOE Press).

Sebba, J., Kent, P. and Tregenza, J. (2012) *Joint practice development (JPD) What does the evidence suggest are effective approaches?,* (Nottingham, NCSL and University of Sussex).

Southworth, G. (2009) Learning centred leadership, in Davies, B. (ed), *The essentials of school leadership* (2ndedn), (London, Sage).

Stoll, L. (2008) 'Leadership and Policy Learning Communities: Promoting Knowledge Animation'. In B. Chakroun, & P. Sahlberg (Eds.), *ETF Yearbook 2008: Policy Learning in Action.* (pp. 107-112). Luxembourg: European Training Foundation/Office for Official Publications of the European Communities.

Stoll, L., (2012)Stimulating Learning Conversations, *Professional Development Today*, 14, 4, pp. 6-12.

Stoll, L. (2015) Using evidence, learning and the role of professional learning communities, in C. Brown (ed) *Leading the use of Research & Evidence in schools*, (London, IOE Press).

Stoll, L. Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. and Thomas, S. (2006) Professional learning communities: a review of the literature, *Journal of Educational Change*, 7, 4, pp. 221-258.

Stoll, L. and Brown, C. (2015) Middle leaders as catalysts for evidence-informed change, in C. Brown (ed) *Leading the use of Research & Evidence in schools*, (London, IOE Press).

Spillane, J., Healey, K. and Kim, C. (2010) Leading and managing instruction: formal and informal aspects of elementary school organization, In Daly, A. (ed) *Social Network Theory and Educational Change*, (Cambridge, MA, Harvard Education Press).

Supovitz, J. (2015) Teacher data use for improving teaching and learning, in C. Brown (ed) *Leading the use of Research & Evidence in schools*, (London, IOE Press).

Taylor, C. and Spence-Thomas, K. (2015) Understanding impact and the cycle of enquiry, in C.Brown (ed) *Leading the Use of Research & Evidence in schools*, (London, IOE Press).

Vescio, V., Ross, D. and Adams, A. (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning, *Teaching and Teacher Education*, 24, 1, pp. 80-91.

See: http://educationendowmentfoundation.org.uk/projects/research-learning-communities/

Critical Analysis of the Bilingual Education Policy in Sri Lanka

"It (language policy) starts and ends with the users of the language"
(Tupas, 2009)

Priyatha Nanayakkara,
Director, Bilingual Education Branch,
Ministry of Education

Introduction

When the Bilingual Education programme (BEP) was introduced to the general education system in Sri Lanka from grade 12 in the Science stream of General Certificate of Examination (GCE) Advanced Level (A/L) in 2001, not in the label of BEP but as "Teaching selected subjects in English medium in the Science stream of GCE (A/L)" it seemed that the attention was given only to the implementation instead of paving the way with a strong and long sighted policy backup. The same mistake happened in 2002, when the programme was extended to grade 6 with the label "National Amity Schools Project" to teach a few selected subjects in English. As a result of this thinking i.e on a par with policy and implementation side by side, even at present there is no explicit policy document on BEP in the Sri Lankan education system other than three cabinet papers, number of circulars issued on the subject and some recommendations in the report of National Education Commission in 2003.

Hence, the objectives of this paper are two-fold: first, to analyze the existing policies on BE which are reflected by the above mentioned documents, and to critically identify the strengths and challenges forced by them; and second, to propose basic elements of a suitable policy framework for BEP which would be helpful for policy makers and researchers. Therefore, an attempt is here to examine different elements of existing policy looking at them in different perspectives such as social and political context, content, output/outcome, equity etc. based on a context of language policy and planning.

Key words : Policy, bilingualism, biliceracy, equity, impact.

Language Policy and Language Planning

Language problems and issues are common everywhere at all the time all over the world despite either macro or micro levels. To address the language problems and issues, countries and communities have to develop language polices and also language planning in the respective contexts. Language policy was defined as “the deliberate choices made by governments or other authorities with regard to the relationship between language and social life” (Djite, 1994:63). According to Lambert, language policy refers as rules set by authorities to govern the acquisition and/ use of languages (2005:21). As Tonkin mentions, in the Dictionary of language planning terms which was written by Cluver (1993) language policy is described as official decisions on the status of various languages spoken in heterogeneous communities ….. A language policy is usually formulated by a government or by an agency appointed for this purpose and it therefore tends to support the political goals of the government”.

Since all the above definitions and views on language policy are focused on the macro level as a national and local affair one might think only the governments can formulate language policies. Spolsky (2004) leads us to think that language policies can be formulated and can exist even at micro levels including schools and homes. Language policy is normally in connection with language planning and as Tonkin mentions, “It is hard to separate language policy from language planning…. One cannot have planning without policy, and language planning precedes policy implementation. So the two are tightly related” (2008:1). Kaplan defines language planning as an activity, most visibly undertaken by governments (simply because it potentially involves such massive changes in a society), intended to promote systematic, linguistic change in some community of speakers (2013: 2). He further mentions that the exercise of language planning leads to, or is directed by, the promulgation of a language policy by government (or some other alternative body or person). According to Kaplan, Rubin (1971) also indicates the relationship between the language policy and the language planning as “A language policy is a body of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve the planned language change in the society, group or system. Only when such policy exists can any sort of serious evaluation of planning occur”. Fishman defines language planning as the organized pursuit of solutions to language problems typically on the national level (Field, 2008:78). According to Hornberger, Fettes (1997:14) envisions the link between language planning and language policy thus, “Language planning… must be linked to the critical evaluation of language policy: the former producing standards of rationality and effectiveness, the latter testing these ideas against actual practice in order to promote the development of better… language planning

models. Such a field would be better described as “Language Policy and Planning” LPP”.

Thus, the paper discuses the LPP related to BEP in Sri Lanka analyzing the content of the relevant circulars and the report published by the National Education Commission (NEC) in 2003.

Bilingual Education Policy in Sri Lanka

At the start of the BEP, the main focus was on implementation of the programme rather than being concerned with policy related matters. Before introducing the programme in 2001 to the system, a questionnaire was sent to all 1AB schools (schools with all three streams namely Science, Commerce and Arts at GCE (A/L)) to gather data on two things i.e. whether the students in grade 11 classes are willing to follow Science stream from grade 12 when they seek admission to GCE (A/L) classes and whether the school has competent teachers to teach the relevant subjects in English. Out of 625 1 AB schools, nearly 100 schools were ready to start the programme from 2001. As the analysis of the questionnaire is not available clear reasons for not participating of other schools cannot be identified: whether unwillingness of students, no competent teachers to teach subjects or no enthusiasm about the programme.

Based on the responses of the schools, the programme was started in 2001 with the label “Teaching selected subjects in the Science stream of GCE (A/L) in English”. In 2002, the programe was introduced to grade 6 with the label “National Amity Schools Project (NASP)” and implemented in about 80 schools on a pilot basis. Under the programme, four selected subjects were taught in English according to the existing curriculum namely, Science and Technology, Mathematics, Social studies, Health and Physical Education while other subjects were taught in either Sinhala or Tamil medium based on the medium of the school. Though the main purpose of the National Amity School Project was to enhance the social harmony among different ethnic groups using English as a link language parents, other stakeholders perceived and grabbed it as another opportunity to improve the proficiency in English of their children. Nevertheless, demand for the NASP gained momentum to extend the programme to other schools increasing the number of schools gradually. In contrast, schools which started to teach subjects in English in GCE (A/L) classes were reduced in number due to the reason that students were unable to prepare for a highly competitive examination within two years in a second language.

The first batch of students who followed BE from grade 6 sat for GCE (Ordinary Level – O/L) in 2007 and considering their demands and needs GCE (A/L) programme was extended to Commerce and Arts streams as teaching 10 selected subjects in English which covered all three streams. The bilingual education refers to the use of two (or more) languages of instruction at some point in a student's school career. The languages are used to teach subject matter content rather than just the language itself (Cummins, 2008:xiii). As the local programme possessed features of bilingual education and used two languages as media of instruction, the National Institute of Education proposed the term "Bilingual Education Programme" in 2007 and after reviewing prevailing practices and trends in the world it was immediately accepted by the Ministry of Education in the same year.

At present, there are 937 schools with BEP and according to the School census data, the total BE student population is 67,061. Out of them, 58,257 are in grades from 6 to 11. There are 3247 BE teachers in the system and 2093 of them are teaching from grade 6 to 11 while 796 teachers are working in GCE (A/L) classes (School census, 2011).

Since the beginning of the programme, three of Cabinet decisions were taken and 10 circulars were issued in relation to the BEP. The following are the respective Cabinet papers and the dates of approval.

1. Cabinet paper with the no. 01/0981/11/067 which is related to the National Amity Schools Project and approved on 21.12.2000

2. Cabinet paper with the no. 00/2164/11/016 which is related to Teaching subjects in the Science stream of GCE (A/L) in English and approved on 14.06.2001

3. Cabinet paper with the no. 08/0368/316/026 which is related to Teaching selected subjects in all three streams (Science, Commerce, Arts) of GCE (A/L) in English and approved on 27.02.2008

There are 12 circulars issued on BEP since 2001 and the following table indicates them with the key contents of them.

Table 1.0. Circulars issued on BEP since 2001

	Circular No.	Subject	Date of Issue	Key content
1.	2001/05	Teaching Science subjects in the English Medium	2001.02.23	- teaching Biology, combined Mathematics, Chemistry ,Physics and Agriculture in English medium in the Science stream in GCE A/L. - Optional - Applicants can decide the medium according to their discretion when they sit for GCE A/L - Applicants can appear even for one subject in English medium at GCE A/L
2.	2002/12	National Amity Schools Project	2002.05.10	-To enhance social harmony and develop proficiency of students in Sinhala, Tamil and English providing opportunities to study selected subjects in English medium -Selected subjects are Science, Mathematics, Social studies, Health & Physical Education -Two criteria – Students who are willing and capable / Availability of competent subject teachers
3.	2002/17	Teaching GCE (A/L) Science subjects in the English Medium	2002.07.30	-Related to GCE A/L Examination -Applicants in the Science stream can sit either for all subjects or number of subjects in English medium according to their discretion -Students should decide the medium when they apply for the examination. -Applicants can request question papers in first language in addition, if necessary.
4.	2003/18	Teaching in the English Medium	2003.05.05	- Medium of instruction at Primary level must be the first language; Sinhala/ Tamil
5.	2003/28	Procurement of Sinhalese & English medium books for School Libraries	2003.07.03	- A grant provided to schools with necessary guidelines to purchase library books

6.	ED/01/12/ 01/01/13 Circular letter	Bilingual Optional Schools Project	2003.09.30	- A prior approval by the Ministry of Education needed to commence English medium classes to teach selected subjects in English from grade 6 due to two reasons as verify the number to distribute English medium textbooks and get statics on actual number of teachers for training purposes
7.	2007/05	GCE (O/L) – 2007, For School candidates in English Medium	2003.03.02	-In addition to the circular 2002/12 -mentioned the subjects could and could not be appeared in English medium - necessary resources to be provided by the schools for the subjects not included in the circular 2002/12
8.	2005/30 (Not implemente d)	Implementation of new curriculum reforms in schools	2005.09.29	Paragraph 4.2 of the circular If a school has necessary physical and human resources, the school can decide to teach any subject in the English medium
9.	2008/12 (Under the reforms implemente d since 2007 to the present)	Implementation of the new curriculum for secondary classes (6 – 11)	2008.04.21	-Maximum of five subjects – two core subjects (excluding English) & three category subjects -History cannot be taught in English (will effect from grade 6 in 2009) -Bi - medium classes introduced -Programme can be started even from one subject based on the resources of the school
10.	2008/12 (i)	Implementation of the new curriculum for secondary classes (6 – 11)	2008.09.15	Amendment to 2008/12 including the subject Commerce and business studies in the subject framework
11.	2008/43	Teaching selected subjects in English medium in GCE A/L classes	2008.11.03	Circular related to BEP in GCE A/L classes
12.	2010/27	Implementation of the curriculum for secondary grades (6 – 11)	2010.08.26	Circular to more emphasize matters in the previous circulars

Source: Ministry of Education

In addition to the above documents, the National Education Commission (NEC) made some policy recommendations on BEP in the report, "Envisioning education for human development: Proposals for national policy framework on general education in Sri Lanka" which was published in December, 2003 with a view to ascertaining the current status of the general education and to plan another phase in national education policy reforms as mentioned in the report (2003:i).

As based on the objectives mentioned before, this paper critically analyzes the policy elements of the relevant circulars and the NEC report looking at them in different aspects like context, content, Output/outcome, equity and impact review. Context explores the social, cultural and economical background for the policy directives and content discusses the facts such as entry point, subject areas, number of subjects taught etc. Output/outcome addresses the policy directives based on additive vs subtractive, early exit vs late exit and bilingualism with bi literacy as the goal of the programme. Equity looks at providing opportunities, availability of resources along with recruitment, deployment and transfers of BE teachers. Under the impact review tries to find out whether corrective actions are taken at time to time for the prevailing issues.

BE policy: Planted or grown (Context analysis)

At the time of introducing the programme to the schools, many socio economic changes were taking place in the country due to the open economy policy implemented from 1977. Adding novice experience to the system, International schools were started and expanded not under the prevailing ordinance of education of no. 31 in 1939 but under the Company act. These schools have to register under the Board of investment (BoI) similar to industrial factories in the Free Trade Zone instead of the Ministry of Education (MoE). Therefore, even to the present, MoE does not have any authority to regulate the activities of these schools. English is used as the medium of instruction in these so called International schools even for implementing the local curriculum and also from the kindergarten level. This practice laid a foundation towards a social class differentiation due to language since children who study in the government and government approved private schools have to follow instructions either in Sinhala or Tamil medium without any other option. Thus, according to the report of NEC "The medium of instruction in schools has resurfaced as a thorny issue during the last two or three years" (2003:114).

Roots of this 'thorny issue' of language have been sprinted to the colonial and early post colonial period. Due to the dual language policy implemented by the British rulers, disparity in language was created in the system with a limited number of fee levying schools in the English medium and majority of 'vernacular' schools (about

80%) in the medium of mother tongue. Factors like high charges and social class limited the access to English medium schools confined them to privileged of the society. As the English was the official language for the administrative purposes only the elite group who studied in the English medium schools enjoyed the opportunity to join the ‘white collar jobs’ in the government. “The inequity of this system and the barriers it created to educational opportunity caused considerable frustration among a large proportion of population and resulted in agitation for change from the early twentieth century” (NEC Report, 2003:114).

The situation led to many changes in the medium of instruction in schools in immediate post colonial period. As one prime change, Sinhala and Tamil were made the medium of instruction in the primary level in all state schools, assisted and private schools in 1945 under the Kannagara reforms along with other salient changes like free education. In the secondary level, medium was changed grade by grade starting from grade 6 and completed in 1959 from grade 12. Arts faculties in the universities also switched on to Sinhala and Tamil medium in 1960 to cater the needs of entrants. This change was supported by the official language policy (mother tongue only policy) implemented in 1956 providing the status of official languages for Sinhala and Tamil. As a result of this policy, national languages of the country are promoted but generation by generation become less proficient in English creating a new kind of frustration about their inability of using English. Even among the high levels of the administrative structure which build up from the ‘children of 56’ (who studied under mother tongue only policy), this frustration could be seen and benefits of the opportunity are harvested by the remaining group of old generation who received education in the English medium. With the globalization, when the nations expose to the outer world, new paths for international employment and higher education opportunities opened, inability of using an international language was a concern more than before. Thus, prevailing socio economic factors nurtured a demand for English in the society. In such a situation, “Teaching Science subjects in the English Medium” was introduced by the circular 2001/05. The circular was issued on 23.02.2001 and provided instructions to start the programme on a pilot basis from May, 2001. This is a kind of turning point more or less similar to the changing of medium of instruction in 1950’s but in more complicated situation than in 1950’s. While demand for English is emerging in the society, other two extremes present in the society who appear for mother tongue only policy and English medium policy respectively showing monolingual ideology which Skutnub - Kangas and McCarty point out as a false belief that monolingualism at both the individual and societal level is normal, desirable, sufficient for most purposes and unavoidable: monolingual fallacy/habitus/reductionism/ naivety (2008:11).

Hence, a systematic awareness on the policy was important at that time through policy dialogues, debates and dissemination seminars to share the goals, aims and expectations of the policy to convince the stakeholders that the policy will address their need or their demand. As there were no such evidence other than the survey done in 2000 through a questionnaire sent to all 1 AB schools, there was a very short period of time between issuing of the circular (to inform the policy decision) and implementation (about two months) which made some people to feel that the policy was planted but not grown. Thus, policy was implemented without considering the plan of implementation which caused severe issues of implementation in later years.

Nevertheless, one of the positive features of policy was to create the opportunity in the system to acquire English through non language subjects and it was open to all children in identified schools irrespective of socio economic status of children.

Bilingual education or English medium (Content analysis)

According to the Report of the NEC in 2003, "The objective of the Bilingual policy introduced in junior secondary classes to provide an enabling environment to ensure that all students, irrespective of socio-economic and/ or regional disparities have the opportunity to acquire a level of English proficiency adequate for higher education and career advancement" (NEC, 2003: 178). Here, the highlighting fact is improving English proficiency for higher education and career advancement. It seems that the primary goal is to improve the proficiency in English focusing on other two goals of which one is academic related and the other one is economic related.

The circular 2002/12 states enhancing social cohesion and integration among students as the primary objective of the National Amity Schools Project. It further mentions providing opportunity to students from different ethnic groups to learn selected subjects in English medium in a same class not only enabling them to develop social harmony through mutual understanding but also supporting them to develop the competencies of all three languages; Sinhala, Tamil and English. Over viewing them together, one can see that there are four objectives related to the programme as to improve the proficiency in English, enhance social harmony using the 'link language' form of English, improve access to higher education and address economic opportunities in the national and international labour markets.

Secondly, labels of the programme (terms) over the time should be discussed as another important policy element. In 2001/05 circular, the term used was the English medium as 'Teaching Science subjects in the English Medium'. This term can be seen in the later circulars from 2002/12 to 2008/43 except the circular letter

with the no. ED/01/12/01/01/13 which was first used the term bilingual. In 2010/27 circular, one of the sub themes is referred as 'Bilingual Education Programmes being implemented in Secondary grades'. In the Report of NEC (2003), term Bilingual is used in different ways in different texts as 'Bilingualism' should be promoted by using English as the medium of instruction …(p.(x), section 21), A 'bilingual policy' should be introduced…(p.xviii, section ii a) and A bilingual approach should be adopted…. (p.xxiv, section 73). Nevertheless, the same report applies the term 'English medium' to mention the existing programme stating, "The English medium has been introduced as an option for students in the Science (Physical and biological) streams at GCE (A/L). Similarly the Mathematics, Science and Technology, and IT, are offered in the English medium from Grade 6 onwards with effect from 2002." (2003:166). Thus, three important findings can be seen in relation to the term as follows.

1. Many of the circulars available and also the NEC report prefer to label the programme either as an English medium or teaching subjects in the medium of English.

2. Even though, the term 'bilingual education' has been accepted since 2007 the term has rarely used in the circulars as only in 2010/27.

3. The NEC Report (2003) never uses the term 'bilingual education' instead used the term 'bilingual' which carries a very narrow and different meaning than bilingual education.

As mentioned before, when the programme was introduced the entry point was grade 12 in the Science stream at GCE (A/L). Nevertheless, it was proven that starting from grade 12 was not a wise decision due to two reasons. One reason is highly competitive nature of the GCE (A/L) examination in the Sri Lankan context as the entrance examination to the universities. Other reason is that students who selected to follow subjects in English at GCE (A/L) had only two years of time to prepare for the examination which was not sufficient at all for them due to highly cognitive content in English after following 11 years of mother tongue based education. Baker provides facts for this in the 3rd edition of 'Foundation of Bilingual Education and bilingualism" as follows.

"For Cummins (1981b, 2000b), it often takes one or two years for a child to acquire Context-embedded second language fluency, but five to seven years or more to acquire context-reduced fluency" (2001:173).

Hence, without an acquisition rich environment, learning selected subjects in English from grade 12 was an unachievable challenge for the relevant students. Therefore, considering the prevailing situation, the Ministry of Education had to

issue the circular 2002/17 providing permission to the respective GCE (A/L) candidates to change the medium when they apply for the examination and also applicants could request question papers at the examination in first language in addition to the paper in English medium if it is necessary. In this backdrop, extending the programme to grade 6 to teach a few selected subjects (circular 2002/12) can be considered as a well thought decision because it provides more time for the students to familiarize to the target language and develop Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). According to Cummings, “CALP is defined as those aspects of language proficiency which are closely related to the development of literacy skills in L1 and L2. Basic interpersonal communicative skills (BICS) in L1 such as accent, oral fluency, and sociolinguistic competence may be independent of CALP for a variety of reasons and it is not being suggested that these latter skills represent a unitary dimension” (1980:177). The NEC report also proposes to continue the practice (2003: x,section 21, 166,section viii).

Nevertheless, the question of the proper entry point should be debated further reviewing the local related factors. According to the prevailing policy, the medium of the primary level should be the mother tongue of child (circular 2003/18, NEC report, 2003: x, section 20). Though the English language is considered as the second language, in reality, it is an alien language for many children in the primary level especially in rural areas. There are only two windows in the primary curriculum to expose to the language namely Activity Based Oral English (ABOE) implemented from Grade 1 and formal teaching of English language started from grade 3. Hence, the exposure to the English is very limited when the student reach to grade 6. They have null or very limited opportunities to use the language in their niche (living environment). Therefore, it is more appropriate if grade 6 could be converted as a transitional grade for bilingual learners providing them more opportunities to expose to the language in a systematic manner.

As similar to the entry point, another concern of the programme is to decide the subjects to teach under the BEP and the number. According to the 2002/12 circular, four subjects were taught in English namely Science and Technology, Mathematics, Health and Physical Education and Social Studies and the NEC report adds Information Technology to the list (2003: xviii,section ii a). Rational of selecting these subjects was ambiguous. In other words, it is not clearly stated. According to the report, “The subject areas of Science and Mathematics were selected initially as a possible point of entry to a bilingual policy as it will be necessary to train only a group of ‘specialist’ teachers and as there is a wide range of educational materials available internationally. Other subjects such as Social studies have been added subsequently (2003:178). This is same for number of subjects and indicates lacking of vision and initial policy thinking of the programme.

Bilingualism and biliteracy: product unseen (Output/outcome analysis)

According to Bianco, "Bilingual education arises mostly in multilingual societies in which various languages are ranked socio-politically and economically (2008:35). In that sense, outcome of the programme is an important and considerable point. In this section, question about the outcome of the programme is looked from three perspectives: additive vs subtractive, early exit vs late exit and product of the programme. From the circulars and the NEC report, it is obvious that the goal of the programme is to improve the proficiency in English targeting the local and global knowledge economic market as well as higher education opportunities. With this purpose, the NEC report describes, "The expected outcome of the policy is that all the students will be proficient in the first language and in English at the end of junior secondary education (2003:180). Hence, the additive purpose can be seen in relation to the objectives of the programme as an outcome. To assure this and further to strengthen, the NEC report mentions, " It is expected that students will reach an acceptable level of proficiency in English at the end of junior secondary education without jettisoning Sinhala and Tamil which will continue to be the medium of instruction in selected subjects" (2003:117). It also states, "This policy will not jeopardize the position of the mother tongue in the education process as some subjects in the curriculum will continue to be taught in Sinhala and Tamil" (2003:178). These targets would have to be achieved among other social factors such as privileged status of English in the country due to still remaining debris of colonial thinking, emerging westernization culture due to economic changes, creating social gaps due to international schools, growing national thinking etc. Therefore, indirectly these factors became the deciding factors of the programme unlike the minority – majority factor in developed countries. Therefore, though outcome of the policy seems additive and 'first language first' policy at the surface in contrast, other policy directives such as number of subjects to be taught in English provide a different signal. With complying to the curriculum reforms implemented from 2007, by the circular issued with the no. 2008/12 in relation to the BEP, a provision is given to schools to select maximum of five subjects from a given subject framework based on the resources available in the school. English language is not included in the subject framework. Thus, students have the opportunity to learn five subjects in English and with the English language it becomes six subjects out of the 9 total subjects for GCE (O/L). This is two third of the total number of subjects. Even at the time, when four subjects were supposed to teach in English it represented 50 percent of subjects out of the total number of subjects. It is not clear whether this means doing more subjects in English enhance the proficiency in the language. If it is the thinking behind the decision about maximum of five subjects in English that indicates a kind of bias towards monolingualism. Hence, it should be thought twice about the number of subjects and subject areas to be taught under BEP to sustain the additive purposes which is clearly mentioned as the expected outcome of the policy.

One of the best policy directives which is reflected by the circulars and the NEC report is the duration of the BEP. As the mother tongue policy is implemented in the primary classes, bilingual education learner has a strong foundation of the first language (L1) and it will support the learner to develop BICS and CALP in the second language (L2). BEP, which is implemented in the secondary level, starts from grade 6 and continues to grade 13 in the GCE (A/L) with 8 years of duration. Therefore, the programme indicates the features of late exit model. But as this is not a matter between minority and majority and the learner never exits from the L1 even these terms should be revisited to find out appropriate terms which suits with the local context.

Another weakness of the policy directives is the ambiguity of the expected result of the programme. NEC report dilutes it as bilingualism. Though the national level authorities declare both bilingualism and biliteracy as the expected product of the programme it is not stated any where about biliteracy either in the circulars or the report. Referring Hornberger (1990:213), Schwinge defines biliteracy as" any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in or around writing" (2008: 51). In her article, Schwinge discusses several aspects of biliteracy and two of them are continua of biliteracy and linguistic transfer. "The continua of biliteracy is a framework that can be used as a model for analyzing, teaching, research, and language planning in multilingual settings. … Another major contribution to our understanding of biliterate development has been research findings that have focused on how the cognitive effects of biliteracy and linguistic can be utilized to speed the acquisition of literacy skills in bilingual educational environments" (Schwinge, 2008,55). Thus, in a situation like biliteracy is being broadly discussed at the global settings it seems that the concept is not being elaborated in the local setting.

Equity vs inequity (Equity analysis)

Though there are many aspects of equity in relation to the programme such as access, distribution of schools with BEP, teacher distribution, resource distribution etc. here, it is focused on access and distribution. Several places of the NEC report emphasize that the programme should be equity based and it is proposed a phased out plan to expand the programme year by year providing opportunity to all the students in the secondary level irrespective of socio economic and /or regional disparities (2003:178, 179). Nevertheless, the following figures show how 937 of schools with BEP are distributed by province as a percentage of total number of schools with secondary grades.

Table 2.0 Distribution of schools with BEP as a % of schools with secondary grades by province.

Province	No. of schools with secondary grades	% of schools with BEP
Western	1,014	22.97
Central	980	14.69
Southern	898	7.46
Northern	540	15.74
Eastern	654	10.24
North Western	967	14.16
North Central	518	5.01
Uva	641	7.8
Sabaragamuwa	782	13.93
Total	6914	

Source: Based on School Census data, 2012

It reveals that the opportunity is very limited to access to the programme. According to the school census data (2013) student population of BE is 67,061 which represents only 3 percent of the total student population in the secondary grades. A disparity of distribution can also be seen among the provinces as shown in the above table.

The same report is proposing that there should be no restriction on the medium of instruction in the fee – levying private schools and international schools (2003:118) arising another issue of equity. This obviously creates a gap between government schools and other category of schools serving them by different spoons.

Feedback and feed forward (Impact review analysis)

What can be found from analyzing the relevant circulars and the NEC report is continuity of mistakes and misconceptions without any attempt to change them. At the time, the circular 2008/12 was issued; a dialog has been started at the national level to discuss the need of clear policy framework on BEP. Unfortunately, the dialogue still remains as fruitless. According to Field, "Bilingual education is about much more than language. Identity and power relationships figure prominently, although the dynamics of these relationships vary across contexts. Bilingual education planners, policy makers and practitioners have choice in how they respond to the kinds of language education challenges they face in their school, community, and society contexts" (2008:77). Despite such factors, it seems that even new circulars have been issued without proper review of strengths, weaknesses and prevailing challenges of the programme. If the policy directives available in a form of circulars and the NEC report had been reviewed in a systematic manner the system would be able to identify new directions which would be helpful to produce a meaningful and compatible BE policy for the country.

Proposing policy elements for a national BE policy framework

It may be much encouraging to start the discussion on a national BE policy framework with notes of Bianco about the BEP in Sri Lanka. He mentions, " It is significant that from the early 2000's, the reinstitution in many public schools of English medium Science and Mathematics teaching, in a new bilingual education initiative enrolling children from all ethnic groups, called *Amity Schools*, again foregrounds how bilingual education serves wider agendas of society, politics, power and nation building" (2008: 43). Therefore, to formulate a strong and meaningful policy framework, it is essential to clearly understand what bilingual education means and who bilingual education programmes are intended to serve as Field (2008:84) pointed out. Hence, perceiving BEP just as a simple programme or a project like teaching selected subjects in English is a misconception and should be avoided. Instead, BEP has to be considered as another system of education and should be looked at it in the bilingual perspective. Based on this conception, it will be easy to look at the programme in multi competence angle (Cook, 2012,2013) without the perception of 'bicycle' or 'binocular' (Baker,2001:2). Cook (2003) defines multi competence as "the overall system of a mind or a community that uses more than one language" and further mentions, "Multi-competence is thus not a model nor a theory so much as an overall perspective or framework: It changes the angle from which second language acquisition is viewed. It constitutes a bilingual 'holistic' interpretation of bilingualism as opposed to a monolingual 'fractional' interpretation of bilingualism, in Grosjean (2009)'s terms".

Such a policy framework of BE will be included the vision, mission and clearly identified goal as the first priority. The question that should be asked for this is "why the country needs bilingual education?" After clarifying the real need, it should be explored for an appropriate model. In this regard, instead of borrowing the terms from the global level, specially from different context as minority vs majority, new terminology based on local conceptualization of the programme should be produced and institutionalized as the second priority. The framework should envisage not only from primary level but also from early childhood development education (ECDE) about the role of L1 and L2. Among other priorities, the continuum of delivery (subjects and the number etc.) should be decided with a rational that could consider elements such as cultural roots, maintaining identity etc. and also, how to bridging local expectations with the international demands. The framework should also focus on quantity and quality of necessary human and physical resources such as teachers, textbooks etc with quality assuring mechanisms. As the learning teaching process is the most important one to consider appropriate methodology of learning teaching and assessment should be a vital component in the framework and Content and Language Integrated Learning (CLIL) could be used as the methodology of learning teaching with a meaningful review.

Ultimately, the bilingual education policy of the country should foresee context changes due to the trilingual initiative implemented with a vision of trilingual Sri Lanka. One futuristic question should be raised in this regard is what would be the ultimate goal of future bilingual education programme: whether to remain as bilingual education supporting trilingualism or to promote trilingual education using Sinhala, Tamil and English as media of instruction in the same curriculum?

Conclusion

Though there is no clear explicit policy on BEP in Sri Lanka, analysis of circulars and proposals of the NEC report (2003) in relation to BEP in different aspects as context, content, output/outcome, equity and impact review reveals the programme is mostly perceived as English medium, teaching subjects in English or bilingual in contrast to the real practice. However, there can be seen some positive features such as the flexibility of the programme, attempts to maintain equity by expanding the programme, steps taken to minimize the sprouting social gap due to language etc. Providing opportunity to bilingual and monolingual learners to learn in a same class by implementing bi- medium classes in schools, concern about the cultural sensitive subjects like History, and Religion can be taken as examples for that. The weaknesses in the content of the relevant documents such as circulars etc. reflect absence of vision based policy thinking. Impact review reveals the prevailing lethargic situation at the respective levels such as policy makers, researchers,

implementers etc. in initiating activities like policy dialogues and local research. Hence, initiating activities like policy dialogues and local research based on the present practices and policies of BE in the system should be the first step of BE policy formulation. Therefore, an attempt is taken here to share some policy elements with a belief that it may help to a process of formulating a Sri Lankan policy framework on bilingual education in the future.

References

Baker, Collin,2001, Foundations of Bilingual Education and bilingualism, Multilingual matters, Third edition, pp.2, 173

Bianco, Joseph Lo, 2008, Bilingual education and socio political issues, J. Cummins and N.H. Hornberger (eds.), Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition, vol. 5: Bilingual Education, Springer Science + Business media LLC, p.35, 43

Cook,Vivian,2012,Multi–competence,online writings, http://homepage.ntlworld.com.vivian.c/

Cook, Vivian, 2013, Premises of multi-competence: Definitions, Notes & Queries, Working definition of multi-competence (2014)

Cummins, Jim, June, 1980, The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue, , TESOL Quarterly, Volume 14,No.2, p. 177

Cummins, J., 2008, Introduction to volume 5: Bilingual Education, J. Cummins and N.H. Hornberger (eds.), Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition, vol. 5: Bilingual Education, Springer Science + Business media LLC, p. xiii

Djite P.(1994), From language policy to language planning: An overview of languages Other than English in Australian Education. National Languages and Literacy Institute of Australia, Deakin, A.C.T.

Field, Rebecca. Freeman, 2008, Identity, community and power in bilingual education, J. Cummins and N.H. Hornberger (eds.), Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition, vol. 5: Bilingual Education, Springer Science + Business media LLC, pp.77, 78, 84.

Hornberger, Nancy.H, Frameworks and models in language policy and planning.

Schwinge, Diana, 2008, Conceptualizing biliteracy within bilingual programmes, J. Cummins and N.H. Hornberger (eds.), Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition, vol. 5: Bilingual Education, Springer Science + Business media LLC, p.51,54,55

Skutnab – Kangas, Tove and McCarty, Teresa, 2008, Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations, J. Cummins and N.H. Hornberger (eds.), Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition, vol. 5: Bilingual Education, Springer Science + Business media LLC, p.11

Kaplan Robert B.,2013, Language planning, Applied Research on English language: 2(1), p.2

Lambert, Richard. D., 2005, Language policy around the world, An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies, FIPLV, Australia, p.21

Liddicoat, Antony. J, 2004,Language policy and methodology, International Journal of English studies, Vol. 4 (1), p.154

Lo Bianco,J,2000, Making languages an object of public policy, Agenda, Volume 7, Number 1 (pg. 47 – 61)

National Education Commission, December 2003,Envisioning Education for Human Development, Proposals for a national policy framework on general education in Sri Lanka Spolsky, Bernard, 2004, Language policy, Cambridge University press, UK Tonkin

H., 2008, Language Policy and Language Practice at the International Level: Toward a Research Agenda, Paper Delivered at the Annual Conference of the International Linguistics Association, SUNY, Old Westbury, p.1

Tupas, T. Ruanni. F, 2009, Language as a problem of development: Ideological debates and comprehensive education in the Philippines, John Benjamins Publishing Company, p.24

Social Cohesion through Life Competencies and Civic Education

Dr.Lakshman Wedikkarage
Senior Lecturer
Department of Social Science Education
Faculty of Education
University of Colombo

K.A.N.Pushpakumara
MPhil/Phd (full time)
Faculty of Education
University of Colombo

Abstract in English

Sri Lanka is a multicultural country with several communities living in it. Therefore, two main languages, namely, Sinhala and Tamil are used among the said communities who belong to several faiths. In such a context, it is important to promote social cohesion among such different communities. In this regard, education plays a pivotal role. It is a timely requirement to reinstate social cohesion, especially in the present context where such cohesion has been greatly damaged due to the thirty year war which ended recently in Sri Lanka. In the effort to create social cohesion through education, Life Competencies and Civic Education (LCCE) is generally considered as a key subject in the secondary level school curriculum given its scope of topics. This is also highlighted in 2007 education reforms for secondary education in Sri Lanka. This study intends to determine to what extent the teaching of LCCE brings about social cohesion among key communities in Sri Lanka. In determining the accomplishment of social cohesion through the teaching of LCCE, teacher instruction manuals were also analyzed. Content analysis of such documents revealed that the estimated objectives of teaching of LCCE have not been achieved to the expected levels. Thus the study shows that education has made slow progress as a powerful and successful medium in achieving social cohesion in the Sri Lankan context.

Key words: Multiculturalism, social cohesion, life competencies and civic education

ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය තුළින් සමාජ ඒකාබද්ධතාව

ආචාර්ය ලක්ෂ්මන් වෙඩික්කාරගේ
ජ්‍යෙෂ්ඨ කථිකාචාර්ය
අධ්‍යාපන සමාජ විද්‍යා දෙපාර්තමේන්තුව
අධ්‍යාපන පීඨය
කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය,
කොළඹ.

කේ.ඒ.එන්.පුෂ්පකුමාර,
අධ්‍යාපන දර්ශනපති/දර්ශනශූරී උපාධි පාඨමාලාව (පූර්ණකාලීන),
අධ්‍යාපන පීඨය,
කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය,
කොළඹ.

සංක්ෂිප්තය

ශ්‍රී ලංකාව බහු සංස්කෘතික රටක් වශයෙන් විවිධ ජනවර්ග, ආගම්, භාෂාවන්ගෙන් සමන්විත වේ. එවැනි රටක සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම අත්‍යවශ්‍ය දෙයක් වන අතර අධ්‍යාපනය මගින් ඊට අවශ්‍ය පහසුකම් සැලසීම ප්‍රමුඛ කාර්යයකි. වාර්ගිකත්වය පදනම් කර ගනිමින් වසර 30 කට ආසන්න කාලයක් පැවති යුද්ධය හේතු කොට ගෙන ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජ ඒකාබද්ධතාව දරුණු බිඳ වැටීමකට ලක්ව ඇති තත්ත්වයක් තුළ මිනිසුන් අතර පවතින බෙදීම් නැති කොට සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම කාලීන අවශ්‍යතාවයකි. අධ්‍යාපනය තුළින් සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීමේ දී ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂය සඳහා ප්‍රමුඛතාව හිමිවන අතර 2007 නව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ යෝජනා හරහා එකී විෂය හඳුන්වාදීමේ දී ද ඒ බව පෙන්වා දී ඇත. එබැවින් ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂය, සමාජ ඒකාබද්ධතාවය ඇති කිරීම සඳහා දක්වන දායකත්වය කෙබඳුද යන්න මූලික අරමුණු හතරක් හා පර්යේෂණ ප්‍රශ්න හතරක් ඔස්සේ ගුණාත්මක පර්යේෂණ ප්‍රවේශය භාවිතයට ගනිමින් අධ්‍යයනයට ලක් කිරීම මෙම පර්යේෂණය මගින් සිදු කරනු ලැබීය. ඉන් පළමු අරමුණට අදාළව විෂය හඳුන්වා දීම සඳහා බලපාන ලද සාධක හා ඉන් අපේක්ෂිත අරමුණු කවරේද යන්න පිළිබඳව සාහිත්‍ය විමර්ශනය ඇසුරින් කරුණු අනාවරණය කර ගැනීම සිදු කළ අතර එකී අරමුණු කොතෙක්දුරට ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහ සහ පෙළ පොත් තුළින් ඉටුව පවතීද යන්න පිළිබඳ සන්දර්භ විශ්ලේෂණය මගින් කරුණු අනාවරණය කර ගත හැකි විය. ඉන් තහවුරු වූයේ විෂය හඳුන්වාදීමේ මූලික අරමුණු එයාකාරයෙන්ම ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහ සහ පෙළ පොත් තුළින් ඉටුව නොමැති බවයි. එමගින් සමාජ ඒකාබද්ධතාවය ඇති කිරීම සඳහා අධ්‍යාපනය මාධ්‍යයක් වශයෙන් යොදා ගැනීම එතරම් සාර්ථක නොවුණ බැව් හඳුනා ගත හැකිය.

මුඛ්‍ය වචන : බහුසංස්කෘතිය, සමාජ ඒකාබද්ධතාවය, ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය.

හැඳින්වීම

සමාජ ඒකාබද්ධතාව(Social cohesion) යන වචනය වර්තමානයේ බොහෝ ක්ෂේත්‍රයන් ආශ්‍රිතව භාවිත වන ආකාරය දැකිය හැකිය. එහෙත් එම වචනය මගින් නියමාකාර අර්ථය පිළිඹිමු වීමක් දක්නට නොලැබේ. ජෙන්සන්ට (Jensen,1998) අනුව සමාජ ඒකාබද්ධතාව යනු සමාජ ක්‍රමයක් තුළ සියළු සාමාජිකයින් පොදු නීතිරීතිවලට ගරු කරමින් හා එකිනෙකාට ගරු කරමින් වෙනස්කම් දරා ගැනීම වේ.

ආර්ථික සහයෝගීතාව හා සංවර්ධනය පිළිබඳ සංවිධානයට (OECD,2001) අනුව පොදු අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා වෙනස්කම් සහිත කණ්ඩායම් තම වෙනස්කම් පිටු දැකීම සමාජ ඒකාබද්ධතාව ලෙස හඳුන්වා දෙයි.

රිට්සන්ට (Ritzen,2001) අනුව සමාජය තුළ ජීවත් වන සියළු සාමාජිකයින්හට සමාන ඉඩ ප්‍රස්තා ඇති කිරීමට සූදානම්වීම හා ඒ කෙරෙහි කැපවීමත්, සහයෝගයෙන් යුතුව ඒ සඳහා සහය දැක්වීමත් තුළින් සමාජ ක්‍රමය තුළ සමානාත්මතාව තහවුරු කිරීම වේ.

අතීතයේදී සමාජ ඒකාබද්ධතාව ලෙස සලකන ලද්දේ විවිධ සංස්කෘතික, ආගමික කණ්ඩායම් එක් ජාතියක් ලෙස පොදු භාෂාවක්, පොදු ආගමක් මෙන්ම පොදු අගය පද්ධතියක් තුළට ඒකරාශී කිරීම වේ. (The promotion of Social Cohesion through Education in Sri Lanka, 2011) හේනිමාන් (Heyneman, 2010) පෙන්වා දෙන පරිදි වර්තමානයේ සමාජ ඒකාබද්ධතාව යන්නෙන් අදහස් කරනු ලබන්නේ සමග්‍රහණය කිරීම වෙනුවට සියළු වාර්ගික කණ්ඩායම්, ආගමික කණ්ඩායම් පූර්ණ නිදහසක් බුක්ති විඳිමින් තම අනන්‍යතාව එයාකාරයෙන්ම ආරක්ෂා කර ගැනීමට ඉඩ ප්‍රස්තා සැලසීමත්, එමඟින් එක් ජාතියක් වශයෙන් නැගීසිටීමට අවස්ථාව උදා කිරීමත් වේ.

රටක සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම අවශ්‍ය වන්නේ එම රට තුළ බහු සංස්කෘතික සමාජ ක්‍රමයක් වශයෙන් පවතින්නේ නම් පමණි. ශ්‍රී ලංකාව ගත් කළ එහි සිංහල, දෙමළ, මුස්ලිම් හා මැලේ යන ජනවර්ග මෙන්ම බෞද්ධ, හින්දු, කතෝලික, ඉස්ලාම් යන ආගමික කණ්ඩායම් ද ජීවත් වෙති- එම නිසා බහු සංස්කෘතික රටක් වශයෙන් ශ්‍රී ලංකාව තුළ සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම අත්‍යාවශ්‍ය වේ.

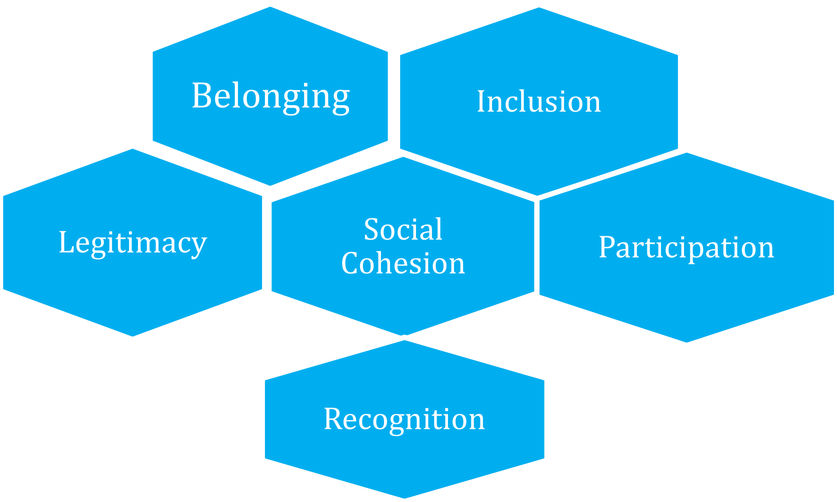
රටක සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා අවශ්‍ය තීරණාත්මක කාර්යයභාරයක් ඉටු කරනු ලබන ක්ෂේත්‍රයක් ලෙස අධ්‍යාපනය හැඳින්විය හැකිය. විධිමත් විෂයමාලාව තුළ සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා පවතින ඉඩප්‍රස්තා ඇසුරින් කුඩා දරුවාගේ සිට ඉහළ පන්ති තෙක් සෑම මට්ටමකම දරුවන්ට ඊට අදාළ නිපුණතා ජනිත කළ හැකිය.

ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂය තුළ සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා පවතින ඉඩප්‍රස්තා අනෙක් විෂයන්ට සාපේක්ෂව ඉහළ මට්ටමක පවතිනු ඇත. ඊට හේතු වන්නේ 6-9 ශ්‍රේණිවල සෑම සිසුවකුම මෙම විෂයය ඉගෙන ගැනීමත්, විෂය හඳුන්වාදීමේදී ම සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා අවශ්‍ය පාඩම් ඒකක ඇතුළත් කිරීමට ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව විසින් නිර්දේශ ඉදිරිපත් කර තිබීමත් වේ. එබැවින් මේ වන විට විෂයය හඳුන්වා දී වසර ගණනාවක් ඉක්ම ගොස් පවතින තත්ත්වයක් තුළ විෂයය තුළින් අදාළ අරමුණු කොතෙක් ඉටු වී පවතින්නේද යන්න පිළිබඳ විධිමත් අධ්‍යයනයක් සිදු කිරීම මෙම පර්යේෂණය දියත් කිරීමේ මූලික අරමුණ විය.

මේ වන විට වසර හතකට අධික කාලයක් ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් පද්ධතිය තුළ මෙම විෂයය ක්‍රියාත්මක කරනු ලැබුවද එහි මූලික අරමුණු විෂයමාලාව තුළ කොතෙක්දුරට අන්තර්ගතව තිබේද? සිසුන් තුළ එකී නිපුණතා සාධනය කිරීම උදෙසා ගෙන ඇති පියවර ප්‍රමාණවත්ද? ඒවා කොතෙක් දුරට සාර්ථකව වී තිබේද? යන්න පිළිබඳව විධිමත් අධ්‍යයනයක් මෙතෙක් සිදුව නොමැත. එබැවින් ඒ පිළිබඳව කරුණු අනාවරණය කර ගැනීම සඳහා මෙම පර්යේෂණය සිදු කිරීමට පෙළඹුණි,

පර්යේෂණ සාහිත්‍ය

සමාජ ඒකාබද්ධතාව ප්‍රධාන මානයන් පහකින් සමන්විත වන බව ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනය තුළින් සමාජ ඒකාබද්ධතාව ප්‍රවර්ධනය කිරීම (The promotion of Social Cohesion through Education in Sri Lanka, 2011) පිළිබඳ වාර්තාව පෙන්වා දෙයි.



මූලාශ්‍රය: The promotion of social cohesion through Education in Sri Lanka (2011)

අධ්‍යාපනය තුළින් සමාජ ඒකාබද්ධතාව ප්‍රවර්ධනය කිරීම පිළිබඳ (The Promotion of Social Cohesion Through Education in Sri Lanka, 2011) වාර්තාවට අනුව සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීමේ ප්‍රධාන මානයන් කිහිපයක් වේ. විෂයමාලාව (Curriculum), ගුරු අධ්‍යාපනය (Teacher Education), දෙවන භාෂාව ඉගැන්වීම ප්‍රවර්ධනය කිරීම (Second National Language), සමස්ත පාසල් සංස්කෘතිය වැඩි දියුණු කිරීම (Whole School Culture), පාසල් අන්තර්කරණය (Intergrated Schools) විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් ඇති කිරීම (Co-curricular activities), පර්යේෂණ ප්‍රවර්ධනය කිරීම (Research)එම මානයන් වේ.

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව 2003 වර්ෂයේ ප්‍රකාශයට පත් කළ "මානව සංවර්ධනය සඳහා අධ්‍යාපනයේ ඉදිරි දැක්ම: ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්ති රාමුවක් සඳහා යෝජනා" (2003) මගින් පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂයය නැවත පාසල් පද්ධතියට හඳුන්වාදීමේ අවශ්‍යතාව පෙන්වා දී ඇත. ඒ අනුව 2005 වර්ෂයේ සිට ඉතිහාසය හා සමාජ අධ්‍යයනය විෂයය වෙනුවට 6-11 ශ්‍රේණි සඳහා පුරවැසි අධ්‍යාපනය, භූගෝල විද්‍යාව හා ඉතිහාසය යන විෂයන් හඳුන්වා දෙනු ලැබිය. 6 ශ්‍රේණියේ පරිසර අධ්‍යයනය, 6-9 ශ්‍රේණිවල

හා 10-11 ශ්‍රේණිවල සමාජ අධ්‍යයනය හා ඉතිහාසය විෂයයන් ඉවත් කොට ඉතිහාසය, භූගෝල විද්‍යාව හා ප්‍රජාචාරය/පුරවැසි අධ්‍යාපනය වශයෙන් අනිවාර්ය විෂයන් තුනක් 6 ශ්‍රේණියේ සිට 11 ශ්‍රේණිය දක්වා ක්‍රියාත්මක කිරීමට එමගින් නිර්දේශ කරනු ලැබීය. ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් විෂයමාලාවට පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂය හඳුන්වාදීමේ මූලික අරමුණ වූයේ සමාජ ඒකාග්‍රතාවය ගොඩනැගීම වේ. එකී පරමාර්ථය පෙරදැරි කොට ගෙන 2007 වර්ෂයේ නව විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණය යටතේ ජීවන නිපුණතා, පුරවැසි අධ්‍යාපනය යන විෂය කොටස් දෙක ඒකාබද්ධ කර 6-9 ශ්‍රේණි සඳහා ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය හඳුන්වා දෙනු ලැබීය (පුරවැසි අධ්‍යාපනය ගුරු මාර්ගෝපදේශය, 6 ශ්‍රේණිය, (2014). 10-11 ශ්‍රේණි සඳහා පුරවැසි අධ්‍යාපනය හා ප්‍රජා පාලනය නමින් විෂයයේ නම වෙනස් කරනු ලැබීය.

ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව (2003) විසින් සමකාලීන අධ්‍යාපන ව්‍යුහයන් හා ක්‍රියාවලීන් තුළ දැකිය හැකි දුර්වලතා නිසා ධරණීය මානව සංවර්ධන සංකල්ප රාමුව ඇතුළත අධ්‍යාපනය තුළින් ළඟා කර ගත යුතු අරමුණු අටක් "ජාතික අධ්‍යාපන අරමුණු" (NEG) ලෙස හඳුන්වා දෙනු ලැබීය. එම අරමුණු අතුරින් සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා සෘජුව දායක වන අරමුණ වන්නේ,

"මානව අභිමානයට ගරු කිරීමේ සංකල්පය මත පිහිටා ශ්‍රී ලාංකික බහුවිධ සමාජයේ සංස්කෘතික විවිධත්වය අවබෝධ කර ගනිමින් ජාතික ඒකාබද්ධතාව, ජාතික සෘජු ගුණය, ජාතික සමගිය, එකමුතුකම සහ සාමය ප්‍රවර්ධනය කිරීම තුළින් ජාතිය ගොඩ නැගීම සහ ශ්‍රී ලාංකික අනන්‍යතාව තහවුරු කිරීම."

"මානව අයිතිවාසිකම්වලට ගරු කිරීම, යුතුකම් හා වගකීම් පිළිබඳ දැනුවත් වීම, හෘදයාංගම බැඳීමකින් යුතුව එකිනෙකා කෙරෙහි සැලකිලිමත් වීම යන ගුණාංග ප්‍රවර්ධනය කිරීමට ඉවහල්වන සමාජ සාධාරණත්ව සම්මතයන් සහ ප්‍රජාතාන්ත්‍රික ජීවන රටාවන් ගැබ්වූ පරිසරයක් නිර්මාණය කිරීම සහ පවත්වා ගෙන යාමට සහය වීම. "(මානව සංවර්ධනය සඳහා අධ්‍යාපනයේ ඉදිරි දැක්ම, ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්ති රාමුවක් සඳහා යෝජනා: 2003 පි.65)

ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂයය තුළින් සමාජ ඒකාබද්ධතාව ගොඩ නැගීම සඳහා එම ජාතික අධ්‍යාපන අරමුණු දෙක තොතෙක් දුරට දායකවන්නේද යන්න පිළිබඳ මෙම පර්යේෂණ අධ්‍යයනය මගින් අනාවරණය කරනු ලැබේ.

එසේම තවදුරටත් කරුණු අනාවරණය කරන ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාව (2003) ජාතික අධ්‍යාපන අරමුණු සාධනය කර ගැනීම සඳහා සපුරාලිය යුතු මූලික නිපුණතා හතක් හඳුන්වා දෙන අතර එහි පරිසරයට අදාළ නිපුණතාව යටතේ අනු නිපුණතා අටක් පෙන්වා දෙනු ලබයි. එහි සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා පාදක වන අනු නිපුණතා පහත දැක්වෙන පරිදි පෙළ ගැස්විය හැකිය.

1. ජාතික උරුමයන් පිළිබඳ අවබෝධය
2. බහු වාර්ගික සමාජයක සාමාජිකයන් වීම හා සම්බන්ධ සංවේදීතාව හා කුසලතා
3. සාධාරණ යුක්තිය පිළිබඳ හැඟීම
4. සමාජ සම්බන්ධතා
5. පුද්ගල චර්යාව
6. සාමාන්‍ය හා නෛතික සම්ප්‍රදායන්
7. අයිතිවාසිකම්
8. වගකීම් යුතුකම් හා බැඳීම්

මෙම අනු නිපුණතා අතුරින් "බහු වාර්ගික සමාජයක සාමාජිකයන් වීම හා සම්බන්ධ සංවේදීතාව හා කුසලතා" යන්න ඍජු ලෙසම සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා දායක වන අතර අනෙක් අනු නිපුණතාවයන්ද යම්තාක් දුරකට සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම උදෙසා ඉවහල් වන බව 6-9 ශ්‍රේණිවලට අදාළ ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂය නිර්දේශ අධ්‍යයනය කිරීම තුළින් අනාවරණය කර ගත හැකිය. අබේවික්‍රම (2010) පෙන්වා දෙන පරිදි බහුවිධ සමාජ ක්‍රමයක් තුළ ප්‍රජාචාර අධ්‍යාපනය හෙවත් පුරවැසි අධ්‍යාපනය තුළින් සිදු කරන්නේ විශාල මෙහෙයකි. එතුළින් ඉටු කර ගැනීමට අපේක්ෂිත අත්‍යවශ්‍ය අංග තුනක් පිළිබඳව ඔහු අවධාරණය කරනු ලබයි.

1. පුරවැසි දැනුම (Civic knowledge)
2. පුරවැසි ආකල්ප (Civic attitudes/Civic disposition)
3. පුරවැසි කුසලතා (Civic skills)

6 ශ්‍රේණිය ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය (2007) ගුරු මාර්ගෝපදේශයට අනුව ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය යන විෂය කාණ්ඩ දෙකෙහි අරමුණු වෙන් වශයෙන් දක්වා ඇත. එහි පුරවැසි අධ්‍යාපනයට අදාළ අරමුණු 09 කි. එම අරමුණු අතුරින් පළමු අරමුණ වන්නේ බහුවිධ සමාජ ක්‍රමයක් තුළ එක්සත් බවින් කටයුතු කිරීම හරහා සමාජ ඒකාබද්ධතාවය ඇති කිරීමට හැකි වන බවයි. ඒ සඳහා අවශ්‍ය කරන නිපුණතා සිසුන් තුළ වර්ධනය කිරීම පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂයය තුළින් අපේක්ෂිත මූලික අරමුණ වන බව එමඟින් වැඩිදුරටත් පෙන්වා දෙනු ලබයි. ඊට අමතරව අනෙක් අරමුණු තුළින් ද සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීමට අවශ්‍ය නිපුණතා සිසුන් තුළ සාධනය කිරීම කෙරෙහි අවධානය යොමු කර ඇති බව හඳුනා ගත හැකිය. එම නිසා පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂයය නිර්මාණය කිරීම හා ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව විසින් හඳුන්වා දෙන ලද ජාතික අධ්‍යාපන අරමුණු අතර ඍජු සම්බන්ධයක් පවතින බව මේ අනුව පෙනී යයි.

පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂයයේ අරමුණු

1. බහුවිධ සමාජයක් තුළ එක්සත් බවින් යුක්තව ජීවත්වීමට අවශ්‍ය නිපුණතා වර්ධනය කිරීම.
2. මානව ගුණාංග හා සමාජ සාරධර්ම රැක ගැනීම සඳහා යෝග්‍ය පුරවැසියන් බිහි කිරීම.
3. විනයගරුක හා නීතිගරුක පුරවැසියකු සමාජයට දායාද කිරීම සඳහා යෝග්‍ය නිපුණතා වර්ධනය කිරීම.
4. පුද්ගල හා සමාජීය ක්‍රියාකාරකම්වලදී අන්‍යෝන්‍ය සහයෝගයෙන් යුක්තව කටයුතු කිරීම.
5. ශ්‍රී ලංකාවේ හා ලෝකයේ පාලන රටා පිළිබඳව අවබෝධය ලබා දීම.
6. ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී මූලධර්මවලට හා මානව අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ ප්‍රඥප්තීන්ට අනුගතව කටයුතු කරන සමාජයක් ගොඩ නැගීම.
7. නිරතුරුව වෙනස්වන ලෝකයේ අනපේක්ෂිත හා ව්‍යාකූල අවස්ථාවන්ට සාර්ථකව මුහුණ දීමට අවශ්‍ය ශක්තීන් වර්ධනය කිරීම.
8. අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් වගකීම් හා යුතුකම් අගයන සමාජයක් ගොඩ නැගීම.
9. සමාජයේ යහ පැවැත්ම සඳහා සමාජ සංස්ථා සහ සංවිධාන යොදා ගැනීමට යොමු කිරීම.

එමෙන්ම ජීවන නිපුණතා විෂයය තුළින් අපේක්ෂිත අරමුණු 13ක් 6 ශ්‍රේණිය ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය (2007) ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය මගින් හඳුන්වා දෙනු ලබයි. එමගින් අවධාරණය කරනු ලබන්නේ බහු සංස්කෘතික සමාජ ක්‍රමයක සමාජ ඒකාබද්ධතාව ගොඩ නැගීම කෙරෙහි අවශ්‍ය කරන නිපුණතා සිසුන් තුළ තහවුරු කිරීම කෙරෙහි මැදිහත් වීම

නොව කායික හා මානසික කුසලතා වැඩිදියුණු කර ගැනීම සඳහා අවශ්‍ය සානුබල සැපයීම වේ. එහි පස්වන (5) අරමුණ වන "යහපත් අන්තර් පුද්ගල සබඳතා පවත්වමින් සහානුභූතියෙන් යුතුව කටයුතු කිරීම" යන්න යම්තාක් දුරකට බහුසංස්කෘතික සමාජ ක්‍රමයක සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා හේතුවන බව පෙන්වා දිය හැකිය.

1. යහපත් අන්තර් පුද්ගල සබඳතා පවත්වමින් සහානුභූතියෙන් යුතුව කටයුතු කිරීම.

සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම තුළින් නිර්මාණය කිරීමට අපේක්ෂිත අනාගත පුරවැසියා සතු ගුණාංග දහතුනක් "ජාතික ප්‍රතිපත්තිය සහ ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ විස්තරාත්මක රාමුව" (2008) මඟින් පෙන්වා දෙනු ලබයි. ඒ අතුරින් පළමු ගුණාංගය ඍජු ලෙසම සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා ඉවහල් වන බව පෙන්වා දිය හැකිය. අනෙක් ගුණාංගද බහු සංස්කෘතික සමාජයක සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා දායක වන අතරම එවැනි ගුණාංග පෙරදැරි කර ගෙන කටයුතු කිරීම තුළින් නිතැතින්ම සෑම පුරවැසියෙකුම තුළ අන්‍යෝන්‍ය විශ්වාසය, ගරුත්වය, සමාජ සාධාරණත්වය මෙන්ම සමානාත්මතාව පිළිබඳ හැඟීම් වර්ධනය වනු ඇත. එතුළින් නිතැතින්ම සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති වන බව පෙන්වා දිය හැකිය. ඒ අනුව ජාතික ප්‍රතිපත්තිය සහ ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ විස්තරාත්මක රාමුව (2008) මගින් පෙන්වා දෙන අනාගත පුරවැසියා සතු ගුණාංග පහත දැක්වේ.

1. බහු සංස්කෘතික සමාජයක ජීවත් විය හැකිය. විවිධත්වය ගරු කරයි. වෙනස්කම් පාදකව තරඟ නොකරයි. අන් අයගේ සංස්කෘතීන් ඉවසීමට හැකි වන අතර ඒවා අගය කරයි. අන් අය විශ්වාස කරයි. මානව දයාවෙන් යුක්ත වෙයි. වර්ගවාදී නොවෙයි. අන්තර් සංස්කෘතික විරෝධතා පිළිබඳව තර්කානුකූලව විශ්ලේෂණය කිරීමට හැකි වෙයි.

2. තීරණ ගැනීමේ දී ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී වෙයි. ගැටුමකින් තොරව සාමුහිකව වැඩ කිරීමේ හැකියාව සතු වෙයි. අන් අයගේ අදහස් තේරුම් ගැනීමට උත්සාහ කරයි. සම්පත් බෙදා ගැනීමට හැකියාව දරයි. විවෘත මතයකට හිමිකම් කියයි. විචාරවත්ව සිතයි.

3. අන් අයගේ අයිතිවාසිකම් සුරක්ෂිත කරමින් ඒවාට ගරු කරයි.

4. හොඳින් සන්නිවේදනයේ යෙදෙයි. එකිනෙකාගේ භාෂා වලින් අදහස් හුවමාරු කර ගනියි. අනලස්ව සවන් දෙයි.

5. ගැටළු විසඳා ගැනීමට හැකියාව සතු වෙයි. අභියෝගවලට මුහුණ දෙයි. විශේෂයෙන් විවිධ සංස්කෘතික සමාජයක පවත්නා අභියෝගවලට මුහුණ දෙයි.

6. ගැටුම පරිනාමනය කිරීමට සමත් වෙයි. ධනාත්මකව සිතීමට සමත් වෙයි.

7. චිත්ත අභ්‍යන්තරයේ සාමය සොයා ගනියි. සාමකාමී සමතුලිත ජීවන ක්‍රමයක් සතු වෙයි. තමන්ගේ ශක්‍යතාවන් සහ කාර්යයේ ස්වභාවය වටහා ගනියි.

8. දේශපාලන අවබෝධයෙන් යුක්ත වෙයි.

9. දූෂිත නොවෙයි. අල්ලස් පිළිනොගනියි. අපේක්ෂණයකින් තොරව අන් අයට සේවය කරයි. ප්‍රජා සත්ගුණයෙන් යුත්ක වෙයි.

10. විශ්ව දැක්මකින් යුක්ත වූ විශ්ව පුරවැසියෙක් වෙයි. ජගත් සංවර්ධනයට සහභාගීවීමට තරම් ආත්ම ශක්තියක් දරයි. පරිසර හිතකාමී වෙයි.

11. සිතුවිල්ලකින් හෝ ක්‍රියාවකින් හෝ කිසිවෙකුට හානි නොකරයි. අන් අයගේ හැඟීම්වලට ගරු කරයි. සංවේදනාත්මක වෙයි.

12. ශ්‍රී ලාංකේය සම්ප්‍රදාය, සංස්කෘතිය සහ සාරධර්මයන් ආරක්ෂා කිරීමට හැකි වෙයි.

13. නීති ගරුකයි. නීති සහ රෙගුලාසි ඉක්මවා ගිය ගුණාංගයන් සතුයි.

(ජාතික ප්‍රතිපත්තිය සහ ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ විස්තරාත්මක රාමුව, 2008)

එහි බහු සංස්කෘතික සමාජ ක්‍රමයක් තුළ සංස්කෘතික විවිධත්වයට ගරු කරමින් එකිනෙකා සමඟ විශ්වාසයෙන් හා දයාවෙන් යුතුව වෙනස්කම් කෙරෙහි සංවේදීව කටයුතු කරන සහ ජනවාර්ගික විවිධත්වය මත කටයුතු නොකරන විශ්වීය පුරවැසියෙකු බිහි කිරීම ප්‍රධාන අපේක්ෂාව වේ.

පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂය තුළින් අපේක්ෂිත මුඛ්‍ය පරමාර්ථය වන්නේ බහු සංස්කෘතික සමාජයක් තුළ එක්සත් බවින් යුක්තව ජීවත්වීමට අවශ්‍ය නිපුණතා සිසුන් තුළ සංවර්ධනය කිරීම වේ.

ප්‍රජාචාර විෂය අන්තර්ගතයේ හා ක්‍රියාකාරකම්වල ඇතුළත් විය යුතු ලක්ෂණ ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තාව (2003) විසින් පෙන්වා දෙයි. මෙහිදී ද සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා පළමු ලක්ෂණය ඍජුව දායක වන බව පෙන්වා දිය හැකිය. ඊට අමතරව අනෙක් ලක්ෂණද සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම උදෙසා දායක වන බව පෙන්වා දිය හැකිය.

1. අන් අය සමග සහයෝගයෙන් ජීවත්වීමට ඉගෙන ගැනීම තුළින් සමාජ ඒකාබද්ධතාව සඳහා විවිධ වාර්ගික, බහු ආගමික, බහු සංස්කෘතික සමාජයක සංස්කෘතික විවිධත්වයට ගරු කිරීම.

2. පවුල, ප්‍රජාව, සේවා ස්ථානය, සමාජය හා සමාජ සංවිධාන තුළ පන්ති සහ ස්ත්‍රී පුරුෂ සම්බන්ධතා ඇතුළුව සමානාත්මතා ප්‍රතිපත්තියට අනුකූලව සමාජ සම්බන්ධතා ප්‍රවර්ධනය කිරීම.

3. වෙනස්කම්වලට සංවේදී වීම, සාකච්ඡා මගින් ගැටුම් විසඳීම සහ සමථයකට පත් කිරීම හා ප්‍රචණ්ඩත්වය පිටු දැකිම වැනි හදිසි අවශ්‍යතා සපුරාලීම.

පර්යේෂණ අරමුණු හා පර්යේෂණ ප්‍රශ්න

සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම කෙරෙහි ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂයයේ දායකත්වය පිළිබඳව විමර්ශනය කිරීමට අදාළ මෙම පර්යේෂණය තුළ මූලික අරමුණු හතරක් පදනම් කර ගෙන ඇති අතර මෙම පර්යේෂණ පත්‍රිකාව ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා පළමු අරමුණ හා ඊට අදාළ පර්යේෂණ ප්‍රශ්නය පමණක් පදනම් කර ගෙන තිබේ.

1. ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය (6-9) විෂයේ අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට පාසල් පෙළපොත්, ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහ සහ ඉගෙනුම් උපකරණවල දායකත්වය ඇගයීම.

පර්යේෂණ ප්‍රශ්නය

1. ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය (6-9) විෂයේ අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමට පාසල් පෙළපොත්, ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහ සහ ඉගෙනුම් උපකරණවල දායකත්වය කෙබඳුවේද?

පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

සමාජ ඒකාබද්ධතාව ගොඩ නැගීම සඳහා ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂය කොතෙක්දුරට දායකත්වයක් සපයන්නේද යන්න පරීක්ෂාවට ලක් කිරීම අතිශය සමාජ විද්‍යාත්මක සංසිද්ධියක් වන අතර එවැනි තත්ත්වයක් හොඳින් අධ්‍යයනය කළ හැක්කේ ගුණාත්මක අධ්‍යයන ක්‍රමවේදය තුළින් බව පර්යේෂකයාගේ අදහසයි. එම නිසා සමාජ ඒකාබද්ධතාව වැනි අතිශය ගුණාත්මක ලක්ෂණ වලින් හෙබි සංකල්පයක සාධනය තීරණයකිරීම ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය භාවිත කොට, සංඛ්‍යාත්මක දත්ත මත පදනම්ව සිදු කිරීම යෝග්‍ය නොවන හෙයින් ගුණාත්මක අධ්‍යයන ක්‍රම ශිල්පය යටතේ සංකේත අන්තර් ක්‍රියාවාදය පදනම් කොට ගෙන සන්ධාර විශ්ලේෂණය සිදු කරනු ලැබේ.

පර්යේෂණ උපකරණ

දත්ත එක්රැස් කිරීම සඳහා ප්‍රධාන පර්යේෂණ උපකරණ තුනක් යොදා ගනු ලබන අතර ඉන් ලිඛිත මූලාශ්‍ර (6-9 ශ්‍රේණිවලට අදාළ ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය පෙළ පොත්) පමණක් මෙම පර්යේෂණ පත්‍රිකාව ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා පදනම් කර ගනු ලැබීය. ඒ මත පදනම්ව සිදු කරන ලද අනාවරණ ඇසුරින් නිගමන හා යෝජනා ඉදිරිපත් කරනු ලැබේ.

1. ලිඛිත මූලාශ්‍ර (Written Document)

ලිඛිත මූලාශ්‍ර පදනම් කර ගනිමින් සිදු කරන සන්ධාර විශ්ලේෂණය ක්‍රිපෙන්ඩෝර්ෆ් (Krippendorf,1969) හඳුන්වා දෙන්නේ "ලිඛිත ද්‍රව්‍යවලින් ඒවායේ මූලාශ්‍රයන්හි ස්වභාවය පිළිබඳව සුවිශේෂී අනුමානයන් කිරීම සඳහා යෝග්‍ය හා වලංගු ක්‍රමයකි" යනුවෙනි.

සන්ධාර විශ්ලේෂණයක තිබිය යුතු මූලික අංග ලක්ෂණ හතරක් Bos & Tarnai (1999) විසින් පෙන්වා දෙනු ලබයි.

1. න්‍යායාත්මක අනුමානයට හා ප්‍රජානන අභිරුචියට පදනමක් සැපයීම.
2. ප්‍රතිඵල නැවත පරීක්ෂා කළ හැකි නියැදියක් වීම හා රැස් කර ගන්නා දත්තවල විශ්වසනීයතාව තහවුරු කළ හැකි වීම.
3. දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා විශ්වාසදායක හා වලංගු ප්‍රවර්ග ගොඩ නගා ගැනීම.
4. රැස් කර ගන්නා ලද තොරතුරු පිළිබඳ ප්‍රමාණාත්මක විග්‍රහයක් හා ඒ පිළිබඳ සුදුසු අර්ථකථනයන් අන්තර්ගත වීම.

අන්තර්ගත විශ්ලේෂණ ක්‍රියාවලිය තුළදී අනුගමනය කළ යුතු මූලික පියවර සටහනක් බොස් හා ටානායි (Bos & Tarnai,1999) පෙන්වා දෙනු ලබයි.

න්‍යායාත්මක මට්ටම

↓

ප්‍රවර්ග පිහිටුවා ගැනීම

↓

පූර්ව පරීක්ෂණය

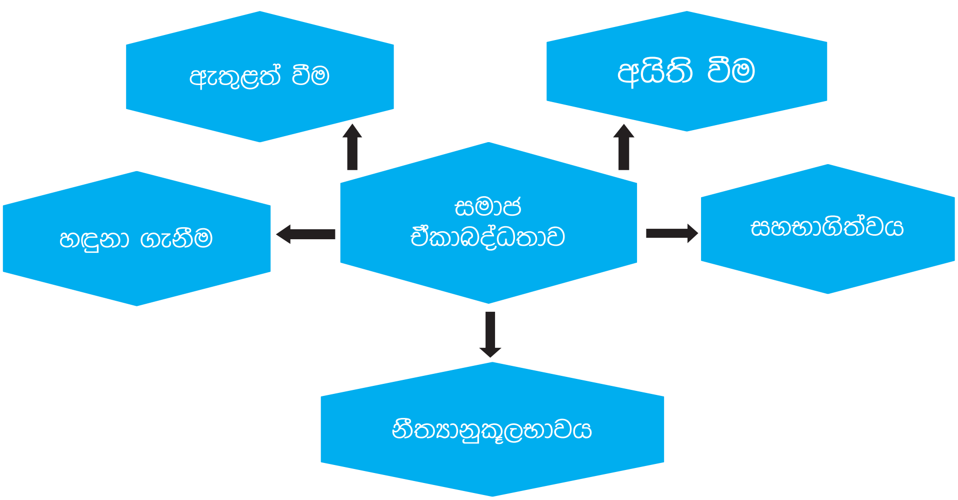
↓

දත්ත රැස් කිරීම හා ඇගයීම

↓

දත්ත අර්ථකථනය

ඒ අනුව පර්යේෂකයින් විසින් ඉහත දක්වන ලද Bos & Tarnai (1999) සන්ධාර විශ්ලේෂණ ආකෘතිය පදනම් කර ගනිමින් 6-9 ශ්‍රේණිවල පීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය පෙළපොත් විශ්ලේෂණයට බඳුන් කරනු ලැබීය- එහිදී Bos & Tarnai (1999) විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද සන්ධාර විශ්ලේෂණයක තිබිය යුතු මූලික අංග ලක්ෂණ අතුරින් පළමු වැන්න වන " න්‍යායාත්මක අනුමානයට හා ප්‍රජානන අභිරුචියට පදනමක් සැපයීම" යන කරුණට අදාළව සමාජ ඒකාබද්ධතාව යන සංකල්පය ගොඩ නැගී ඇති ප්‍රධාන මානයන් පහ (The promotion of Social Cohesion through Education in Sri Lanka, 2011) න්‍යායාත්මක පදනම ලෙස සලකා සන්ධාර විශ්ලේෂණය සිදු කරනු ලැබීය.



(The Promotion of Social Cohesion through Education in Sri Lanka, 2011)

මේරින්ග් (Mayring) නැමති පර්යේෂකයා විසින් දක්වන ආකාරයට Bos & Tarnai,1999 (බොස් හා ටානායි) විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද සන්ධාර විශ්ලේෂණ ක්‍රියාවලිය නිගාමී චින්තනය ඇසුරින් ප්‍රවර්ග හඳුනා ගැනීමකි. මේරින්ග් (Mayring) වැඩිදුරටත් සඳහන් කරන්නේ පර්යේෂකයකුට භාවිත කළ හැකි එකම ක්‍රියාවලිය එය නොවන අතර උද්ගාමී ප්‍රවර්ග සංවර්ධන ක්‍රියාවලිය ද ඒ සඳහා භාවිත කළ හැකිය. ඒ අනුව උද්ගාමී හෝ නිගාමී ක්‍රමයෙන් සංවර්ධනය කර ගන්නා ප්‍රවර්ග තුළින් රැස් කර ගන්නා දත්ත විශ්ලේෂණය කිරීමේදී පර්යේෂකයකුට අනුගමනය කළ හැකි සුවිශේෂී ක්‍රියාමාර්ග පිළිබඳව මේරින්ග්ස් (Mayring,1983) විසින් වැඩිදුරටත් කරුණු පෙන්වා දෙනු ලබයි. ඒ යටතේ ප්‍රධාන කරුණු හතක් අවධාරණය කරන මේරින්ග් (Mayring) විශ්ලේෂණ ක්‍රියාමාර්ග සුවිශේෂී ලෙස හඳුනා ගැනීම හා අර්ථ දැක්වීම සඳහා සුවිශේෂ "ගුණාත්මක සන්ධාර විශ්ලේෂණ උපක්‍රම" තුනක් හඳුන්වා දෙයි. ඉන් "සාරාංශ කිරීමේ සන්ධාර විශ්ලේෂණය" පදනම් කොට ගනිමින් මෙම සන්ධාර විශ්ලේෂණය සිදු කරනු ලැබීය.

දත්ත විශ්ලේෂණය

6-9 ශ්‍රේණිවලට අදාළව ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය පෙළ පොත් යොදා ගෙන මෙම සන්දර්භ විශ්ලේෂණය සිදු කරන ලද අතර එක් එක් ශ්‍රේණියට අදාළ පාඩම් ඒකක පහත වගු සටහන තුළ දක්වා ඇත.

6 ශ්‍රේණිය	7 ශ්‍රේණිය	8 ශ්‍රේණිය	9 ශ්‍රේණිය
ජීවන නිපුණතා 1. ආත්මාවබෝධය 2. සැලසුම්කරණය හා සංවිධානය 3. ඵලදායී සන්නිවේදනය 4. සහානුභූතිය (සහකම්පනය/අනුවේදනය **පුරවැසි අධ්‍යාපනය** 5. අපේ පාසල 6. අප ජීවත්වන පරිසරය 7. යහපත් පුරවැසියකු වශයෙන් සමාජයේ ජීවත්වීමට අවශ්‍ය ගුණාංග	**ජීවන නිපුණතා** 1. ඔබ අසිරිමත්ය 2. විවේකයට නව අරුතක් 3. සාරධර්ම සුරකිමු 4. තොරතුරු සොයමු නිරතුරු **පුරවැසි අධ්‍යාපනය** 5. යාළුයි අපි යාළුයි 6. අපේ පවුල 7. අපේ ජන සමාජය 8. අපේ සංස්කෘතිය	**ජීවන නිපුණතා** 1. ජීවිතය සුභවාදීව දකිමු 2. චිත්තවේග යහපත් ලෙස හසුරුවා ගනිමු 3. ගැටුම් අවම කර ගනිමු 4. සැබෑ නායකයන් වෙමු 5. වැඩ ලෝකයට පිවිසෙමු. **පුරවැසි අධ්‍යාපනය** 6. අප ප්‍රදේශයේ පොදු සේවා 7. ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ජන සමාජය 8. බහු සංස්කෘතික ජන සමාජය	**ජීවන නිපුණතා** 1.ආත්මාවබෝධයෙන් කටයුතු කරමු. 2. සහජීවනය ප්‍රගුණ කරමු. 3. ඵලදායී තීරණ ගනිමු. 4. ආපදා කළමනාකරණය කරමු. 5. ගැටුම් සමාකාමීව විසඳමු. 6. වැඩ ලෝකයට සූදානම් වෙමු. **පුරවැසි අධ්‍යාපනය** 7. සමාජ සුරක්ෂිතතාව ඇති කරමු. 8. සමාජ යහපතට දායක වන වෙනස්වීම් හැඳින ගනිමු. 9. පාලනය සඳහා ජනතා සහභාගිත්වය අගයමු. 10. පළාත් පාලන ආයතනවල කටයුතු සඳහා සහාය වෙමු.

6 ශ්‍රේණියට අදාළ සන්ධාර විශ්ලේෂණය

6 ශ්‍රේණිය අදාළ විෂය සන්ධාරය විශ්ලේෂණය කිරීමේදී ආත්මාවබෝධය නැමති ඒකකය තුළින් අන් අයට ගරු කිරීම, සහයෝගය, ඉවසීම වැනි ගුණාංග සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සම්බන්ධයෙන් වැදගත් වුවද ඒ සඳහා අවධානය යොමු කර ඇති බවක් හඳුනා ගත නොහැක. එසේම සැලසුම්කරණය හා සංවිධානය යටතේ එහි සිංහල, දෙමළ, මුස්ලිම් ජනවර්ග නියෝජනය කර තිබේ. එලදායී සන්නිවේදනය නැමති ඒකකය තුළින් අන්තර් පුද්ගල සබඳතාවන් තුළ දැකිය හැකි ලක්ෂණ මතු කර දක්වා ඇත.

- එකිනෙකාගේ තීරණ හා අගයන්ට අත්දැකීම්වලට ගරු කිරීම
- එක් පුද්ගලයෙක් අනෙක් පුද්ගලයෙකු අභිබවා ඉස්මතු වීමට තැත් නොකිරීම
- අන්‍යෝන්‍ය සැලකිල්ල
- ඕනෑම පුද්ගලයෙකුට තමාට නිවැරදි යයි සිතන අදහස් දැරීමට අයිතියක් ඇති බව පිළි ගැනීම
- තම අදහස අනෙකාට පිළිගැනීමට බල නොකිරීම

හතරවන ඒකකයේදී සහානුභූතිය (සහකම්පනය/අනුවේදනය) පිළිබඳව අවධානය යොමු කර ඇත. සහානුභූතිය යනු අන්‍යයන්ගේ අවශ්‍යතාවන්ට හා හැඟීම්වලට සංවේදී වීමයි.

“සමාජයේ අන් අය සමඟ සැපතේ දී හා විපතේ දී එකම පවුලක් ලෙස ඒකරාශීවීමට, සැහැල්ලුවෙන් ජීවත්වීමට පුද්ගලයා තුළ සංවේදී බව තිබිය යුතුය” යනුවෙන් දක්වා ඇත.

එකම පාසලක් තුළ විවිධ ජනවර්ග, විවිධ ආගමික කණ්ඩායම් නියෝජනය කරන දරුවන් සිටිය හැකිය. ඒ අනුව අපේ පාසල නැමති ඒකකයේදී පාසලේ අනන්‍යතාව තහවුරු කරන එක් සාධකයක් ලෙස පාසල් ගීතය දක්වා ඇති අතර එම ගීතය තුළ සමගියෙන් මව්බිම සුරැකීම සිසුන්ගේ වගකීමක් හා යුතුකමක් ලෙස සඳහන් කර තිබේ.

අප ජීවත් වන ප්‍රදේශය නැමති ඒකකයේදී සිසුන් තුන්දෙනෙකු සිදුකරන ප්‍රකාශයක් ඉදිරිපත් කර ඇත. එම සිසුන් තුන්දෙනා සිංහල, දෙමළ, මුස්ලිම් ජනවර්ග නියෝජනය කිරීම සඳහා ඇතුළත් කර තිබීම සමාජ ඒකාබද්ධතාව පෙන්නුම් කිරීමට ගත් උත්සාහයක් ලෙස පෙන්වා දීමට පුළුවන.

යහපත් පුරවැසියෙකු ලෙස සමාජයේ ජීවත්වීමට අවශ්‍ය ගුණාංග හත් වන ඒකකයෙන් මතු කරලීමට උත්සාහ දරා ඇත. එහිදී ආචාරශීලී භාෂා භාවිතය, (පි-47) විනය හා ශික්ෂණය, (පි-48) අන්මත විමසීම හා සාකච්ඡා මගින් නිවැරදි තීරණවලට එළඹීම, අන් අයගේ අදහස් තමා දරන අදහසට විරුද්ධ වුවත් ඒවාට සවන් දීම (පි-48) හා බාධා නොකිරීම, පොදු එකඟතාවට එළඹීමට උත්සාහ දැරීම, වැඩි දෙනෙකුට එකඟවිය හැකි පරිදි සාකච්ඡා මගින් ගැටළු විසඳීමට යොමු වීම, අපක්ෂපාතී, සාධාරණ, මධ්‍යස්ථ තීරණ ගැනීම ආදිය (පි-48) මෙම ඒකකය තුළ සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා දායක වන කරුණු වශයෙන් පෙන්වා දීමට පුළුවන.

7 ශ්‍රේණිය අදාළ සන්ධාර විශ්ලේෂණය

7 ශ්‍රේණියට අදාළව ඔබ අසිරිමත්ය පාඩම් ඒකක යටතේ තමන්ගේ යහපතට හේතුවන ගුණාංග (පි.11) ලෙස ධනාත්මක සිතිවිලි, සුහදශීලී අන්තර් පුද්ගල සබඳතා, නිර්මාණශීලී චින්තනය, සංවේදීතාව සහකම්පනය යන කරුණු පෙන්වා දී ඇත.

“සමාජයේ යහපතට හේතුවන ආයතන” (පි.10) රූපසටහනක් මඟින් පෙන්වා දී ඇත. එම රූපසටහන තුළ පන්සල, කෝවිල, මස්ජිදය, පල්ලිය ආදී ආගමික ස්ථාන දක්වා තිබේ. එහි පළමුව දක්වා ඇත්තේ පන්සල නිරූපණය වන දාගැබක සංකේතයකි. ඉන් පසුව අනෙකුත් ආගමික ස්ථාන දක්වා තිබේ. එමඟින් තහවුරු වන්නේ තවදුරටත් ශ්‍රී ලාංකික ජන සමාජය තුළ සිංහල, බෞද්ධ ජන කණ්ඩායම අන් ජනවාර්ගික හා ආගමික කණ්ඩායම්වලට වඩා ඉහළින් සිටින බවයි.

විවේකයට නව අරුතක් යන දෙවන පාඩම් ඒකකය ආරම්භයේදී ම සමාජ ඒකාබද්ධතාව පිළිබඳ අදහසක් ඉස්මතු කිරීමට පෙළපොත් කතුවරයා විසින් උත්සාහ ගෙන තිබේ. එනම්, 7 ශ්‍රේණියේ සිසුන් පන්ති කාමරයෙන් බැහැරව විනෝද වන අවස්ථාවක් හා පන්ති භාර ගුරුතුමිය එම ස්ථානයට පැමිණිය ද සිසුන් ඒ බැව් හෝ නොදැන තම විනෝදය උපරිම ආකාරයෙන් භුක්ති විඳින අවස්ථාවකි. (පි. 20) ගී ගැයූ දරු පිරිස සඳහා රංගනයෙන් දායක වූයේ පාතිමා, තනුජා, දේවි, අමල් හා මොහොමඩ්ය. (පි.21) මෙමඟින් පෙළපොත් කතුවරයා විසින් මතු කිරීමට උත්සාහ ගෙන ඇත්තේ බහු සංස්කෘතික පන්ති කාමරයක සිසුන් සියලු දෙනා සාමූහිකව හා සහයෝගයෙන් යුතුව කටයුතු කරන බවයි.

තුන්වන පාඩම් ඒකකය තුළ “ඔබට පාසලේ දී සුරැකිය හැකි සාරධර්ම”(පි.38) කිහිපයක් දක්වා තිබේ. එහි සියලු දෙනා සමඟ මිත්‍රශීලීව, සහයෝගයෙන් කටයුතු කිරීම, අන් ශිෂ්‍යයන් සමඟ සුහද ව, සිත නොරිදෙන අයුරින් කතා කිරීම, අවස්ථාවෝචිතව අන්‍යයන්ට උපකාර කිරීම ආදිය බහු සංස්කෘතික සමාජයක සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා සෘජුව දායක වන කරුණු වේ.

එසේම අන්‍යෝන්‍ය ගෞරවයෙන් යුතු ව එක්ව බැඳී ජීවත් වීමේ දී මිනිස්සු ක්‍රියා කළ යුතු ආකාරය (පි.42) දක්වා තිබේ. එහි සෑම දෙනාම මිනිසුන් බවත්, එකිනෙකාට ගෞරව කිරීම හා ආදරය කිරීම කළයුතු බවත් දක්වා තිබේ.

එසේම අන්‍යෝන්‍ය ගෞරවයෙන් යුතුව එක්ව බැඳී ජීවත් වීමේ වටිනාකම පිළිබඳ ව ඉදිරිපත් කර ඇති කරුණු කිහිපයක් පහත දැක්වේ.

- එකිනෙකාට උදව් කරති.
- අනෙකා සතු දෙය සොරකම් නොකරති.
- තමා සතු දෙය අවශ්‍යතා අනුව බෙදා හදා ගනිති.

සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීමට දායක වන තවත් එක් අවස්ථාවක් ලෙස යාළුයි අපි යාළුයි පාඩම පෙන්වා දිය හැකිය. එම පාඩම් ඒකකය තුළ“අන්තර් පුද්ගල සම්බන්ධතා ගොඩ නැඟීමට” හේතුවන සාධක ගණනාවක් (පි.11) ඉදිරිපත් කර ඇත. අන් අය අගය කිරීම, අනෙක් තැනැත්තාට පූර්ණ අවධානය යොමු කිරීම, ඇහුම්කන් දීම, දුරස්ථබව නැති කර සමීප වීම වැනි ගුණාංග අන්තර් පුද්ගල සම්බන්ධතා ගොඩ නැඟීමට ඉවහල් වන බව දක්වා තිබේ.

තවදුරටත් විග්‍රහ කරන පෙළපොත් කතුවරයා පුද්ගලයින් රැසක් එක් වූ පමණින් අන්තර් පුද්ගල සබඳතා ගොඩ නොනැඟෙන බව ප්‍රකාශ කරයි. ඔවුනොවුන් අතර දැනුම, අවබෝධය, එකිනෙකාට සවන් දීම, පොදු මතයට ගරු කිරීම ආදී ලක්ෂණ පැවතිය යුතු බව ද සඳහන් කරයි.

අපේ පවුල නැමති පාඩම් ඒකකය මඟින් ශ්‍රී ලංකාවේ විවිධ ජනවර්ග, විවිධ ආගම් සහිත බහු සංස්කෘතික ජන සමාජය තුළ විවිධත්වය හේතු කොට ගෙන ඔවුන් අනුගමනය කරන සිරිත් විරිත් ද වෙනස් වන බව (පි. 37) සඳහන් කර තිබේ.

එසේම අපේ ජන සමාජය යන පාඩම් ඒකකය තුළ "ජන සමාජයේ විවිධත්වය" මාතෘකාව යටතේ සංස්කෘතික විවිධත්වය පිළිබඳ අදහසක් ඉදිරිපත් කරනු ලබයි.

"ඕනෑම ජන සමාජයක් විවිධ ය. ඇඳුම් පැළඳුම්, සිරිත් විරිත් හා කතා කරන භාෂාව ද විවිධ ය. ඔවුනොවුන්ගේ ආගම් ද වෙනස් ය. බොහෝ විට පුද්ගල හැඩරුව ද වෙනස් වේ. එහෙත් අපි සියලු දෙනාම එකම මිනිස් පවුලකට අයත් වෙමු". (පි.49)

ඉන් අනතුරුව "ශ්‍රී ලාංකික ජන සමාජයේ ව්‍යුහය" යන මාතෘකාව යටතේ පහත දැක්වෙන විග්‍රහය සිදු කරයි.

"ජන සමාජයක ව්‍යුහය සකස් වන්නේ ජාතිය, ආගම හා භාෂාව යන මූලික ලක්ෂණ මඟිනි. ශ්‍රී ලංකා ජන සමාජය ප්‍රධාන වශයෙන් නිර්මාණය වී ඇත්තේ සිංහල, දෙමළ, මුස්ලිම්, බර්ගර්, මැලේ යන ජනවර්ග වලිනි. ඔවුන් තම ජනවර්ගයට ආවේණික වූ භාෂා කතා කරති. සිංහල, දෙමළ, ඉංග්‍රීසි හා මැලේ යන භාෂා ඔවුන් අතර ව්‍යවහාරයේ පවතී. බෞද්ධ, හින්දු, ක්‍රිස්තියානි හා ඉස්ලාම් යන ආගම් ශ්‍රී ලංකාවාසීන් අදහන ආගම් වේ". (පි. 50)

"...... මගේ මව්බිම ඔබේ රට මෙන් හැට හතර ගුණයක් විශාලය. එහි දමිළ, මලයාල, ගුජරාට, මරාඨි, ද්‍රවිඩ, වංග යනා දී විවිධ ජන වර්ග වෙසෙති. ඔවුහු විවිධ භාෂා කතා කරති. හින්දු, බෞද්ධ, ක්‍රිස්තියානි, කතෝලික, ජෛන, ඉස්ලාම් ආදී විවිධ ආගම් අදහන පිරිස් ද එහි වෙසෙති. අපි සියලු දෙනා භාරත මෑණියන්ගේ දරුවෝ වෙමු. එබැවින් ලෝකයේ සෙසු රටවල් අපව හඳුන්වන්නේ ඉන්දියානු ජාතිකයන් ලෙසය......" (පි.50)

මේ තුළින් සමාජ ඒකාබද්ධතාව ගොඩ නැඟීම සඳහා ඍජු දායකත්වයක් සැපයීමට පෙළපොත් කතුවරයාට අවස්ථාව උදා වී ඇති බව පෙන්වා දිය හැකි ය.

"ඔබ ජීවත් වන සමාජයේ විවිධ වෙනස්කම් හඳුනා ගන්න. එම සමාජයේ මානව වර්ග, භාෂා, සිරිත් විරිත්, ආගම් පිළිබඳ ව තොරතුරු ඇතුළත් කර සිත් ගන්නා විස්තර පත්‍රිකාවක් සකසන්න". (පි.51)

ඉන් අනතුරුව "ජන සමාජය තුළ පවතින සංවිධාන සහ මානව අන්තර් සබඳතා" පිළිබඳ පෙන්වා දීමට උත්සාහ කරන පෙළපොත් කතුවරයා එලෙස පිහිටුවා ඇති සංවිධාන කිහිපයක් නිදසුන් ලෙස (පි.58) ඉදිරිපත් කරයි. එසේම එම සංවිධාන හැරුණු විට අන්තර් මානව සබඳතා පවත්වන ආගමික හා සමාජ සංවිධාන වශයෙන් පන්සල, කෝවිල, පල්ලිය වැනි ආයතන කිහිපයක් (පි. 59) නම් කරනු ලබයි.

එසේම "මූලික අයිතිවාසිකම් හි ස්වභාවය" යටතේ ශ්‍රී ලංකා ආණ්ඩුක්‍රම ව්‍යවස්ථාව මඟින් පුරවැසියන් වෙත හිමි කර දී ඇති අයිතීන් කිහිපයක් පෙන්වා දෙනු ලැබේ.

"තමන් කැමති ආගමක් ඇදහීමේ අයිතිය සෑම පුරවැසියකුටම හිමි ය". (පි. 69)

තව ද, " (.......) සිංහල, දෙමළ, මුස්ලිම්, බර්ගර් හා අනිකුත් ජනයාගේ මූලික අයිතීන් ශ්‍රී ලංකා පාර්ලිමේන්තුව මඟින් නීති පනවා සුරක්ෂිත කොට තිබේ." (පි.71) ලෙස දක්වා ඇති අතර එමඟින් එක් එක් ජනවාර්ගික කණ්ඩායම් සඳහා සුවිශේෂ මූලික අයිතීන් තහවුරු කර ඇති බවට අදහසක් ශිෂ්‍යයින් තුළ ඇති කරයි. එහෙත් වත්මන් ආණ්ඩුක්‍රම ව්‍යවස්ථාව තුළ එලෙස ජනවර්ග පදනම් කොට ගෙන අයිතිවාසිකම් හිමි කර දීමක් සිදු නොවන අතර සමස්ත

"ශ්‍රී ලාංකික පුරවැසියන්" වෙනුවෙන් පොදු අයිතීන් මාලාවක් හඳුන්වා දෙයි. එබැවින් පෙළපොත් කතුවරයා විසින් මෙහි දී සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීමට උත්සාහදැරීම තුළ සිදුව ඇත්තේ එය තවදුරටත් බිඳී යාමක් වේ.

අටවන පාඩම් ඒකකය අපේ සංස්කෘතියයි. ඒ යටතේ "සංස්කෘතිය හැඳින්වීම" සිදු කරන අතර ආර්යයන්ගේ පැමිණීම හා බුදු දහමේ ආභාෂය හේතුවෙන් සිංහල බෞද්ධ සංස්කෘතියක් උරුමව පැවති බව අවධාරණය කරයි. (පි. 76)

"අප රටේ වසර 2500ට වඩා දිගු ඉතිහාසයකට හිමිකම් කියන සංස්කෘතියක් තිබේ. ආර්යයන්ගේ පැමිණීම හා බුදු දහමේ ආභාසයෙන් පෝෂණය වූ දියුණු සිංහල බෞද්ධ සංස්කෘතියක් අපට හිමි වී තිබේ". (පි. 76)

එසේම පසුකාලීනව දෙමළ ජනයාගේ පැමිණීම හේතුවෙන් හින්දු සංස්කෘතිය ශ්‍රී ලංකාවේ සංස්කෘතියට එකතු වූ බවත් වෙළඳාම සඳහා පැමිණි මුස්ලිම් ජාතීන් හේතුවෙන් ඉස්ලාම් සංස්කෘතිය ලැබුණු බවත් පෙන්වා දෙයි. (පි. 76)

"පසු කාලයේ දී පැමිණි දෙමළ ජනයාගේ, දෙමළ හින්දු සංස්කෘතිය ද ශ්‍රී ලංකා සංස්කෘතියට එක් විය. ඉන් පසුව වෙළඳාම සඳහා පැමිණි මුස්ලිම් ජනයා නිසා මුස්ලිම් ඉස්ලාම් සංස්කෘතික ලක්ෂණ ද, බටහිර ජාතීන්ගේ පැමිණීම හේතුවෙන් ඉංග්‍රීසි භාෂාව, කතෝලික, ක්‍රිස්තියානි ආගම්, විවිධ ආහාරපාන, සිරිත් විරිත්, අප සංස්කෘතියට ඇතුළත් වී තිබේ". (පි. 76)

"විවිධ සංස්කෘතීන්ට අයත් විශේෂ ලක්ෂණ" මාතෘකාව යටතේ එක් එක් ජනවර්ගවලට හා ආගමික කණ්ඩායම්වලට අයත් ආහාර පාන, ඇඳුම් පැළඳුම්, ඇදහිලි හා විශ්වාස ආදිය ඉදිරිපත් කර තිබේ. (පි. 79)

"ශ්‍රී ලංකාවේ සමාජය සංස්කෘතික විවිධත්වයකින් යුක්තය. ජනවර්ග වශයෙන් සිංහල, දෙමළ, මුස්ලිම්, බර්ගර් හා මැලේ ආදී විවිධ ජන කණ්ඩායම් රාශියක් දක්නට ලැබේ. බෞද්ධ, හින්දු, ඉස්ලාම්, කතෝලික හා ක්‍රිස්තියානි වශයෙන් ආගම් කිහිපයකි. ඔවුන් කතා කරන භාෂා අනුව සිංහල, දෙමළ, ඉංග්‍රීසි, අරාබි, මැලේ වශයෙන් වර්ග කිහිපයකි. ආහාරපාන, ඇඳුම් පැළඳුම්, සිරිත් විරිත්, ඇදහිලි, විශ්වාස බොහෝ තිබේ". (පි. 79)

එසේම එක් එක් ආගමික කණ්ඩායම් විසින් තම සංස්කෘතික අනන්‍යතාව ආරක්ෂා කොට පවත්වා ගෙන යාම සඳහා යොදා ගන්නා ආගමික උත්සව කිහිපයක (පි. 80,81) පින්තූර කිහිපයක් ඉදිරිපත් කර ඇත.

"සෑම සංස්කෘතියකම දක්නට ලැබෙන පොදු ලක්ෂණ" මාතෘකාව යටතේ තම සංස්කෘතිය මෙන්ම අන්‍ය සංස්කෘතීන්ට ද ගරු කිරීමේ වැදගත්කම පෙන්වා දෙයි. (පි. 84)

"එක් එක් ජනවර්ග, ආගම්, සමාජ පන්ති මත සංස්කෘතිය ද වෙනස් විය හැකි ය. එහෙත් ඒවා එකක් අනෙකට වඩා උසස් හෝ පහත් යැයි කිව නොහැකි ය. සෑම කෙනෙක්ම තම සංස්කෘතිය අගය කරන්නා සේම අන්‍ය සංස්කෘතීන්ට ද ගරු කළ යුතු ය". (පි. 84)

එසේම සෑම සංස්කෘතික කණ්ඩායමක්ම සමගියෙන් හා සහයෝගයෙන් කටයුතු කිරීමේ වැදගත්කම පැහැදිලි කරන පෙළපොත් කතුවරයා විසින් එමගින් සවන් ඒකාබද්ධතාව තහවුරු කිරීමට උත්සාහ දරා තිබේ.

"සෑම සංස්කෘතියකටම අයත් කොටස් සමඟියෙන් හා සාමයෙන් ජීවත්වීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. එකිනෙකට ගරු කළ යුතු ය. සාමූහිකව ආර්ථික, දේශපාලන හා සමාජ කටයුතු ඉටු කිරීම සඳහා එක සේ දයක විය යුතු ය. එය සංස්කෘතිය මැනවින් අවබෝධ කිරීමට පිටිවහලක් වේ". (පි. 84)

ජාතික අනන්‍යතාව හා ජාතික සමඟිය (පි. 86) මාතෘකාව යටතේ අප රටේ ජීවත් වන සියලු දෙනා ජාතියක් වශයෙන් එක්සත්ව ජීවත් විය යුතු බව පෙන්වා දෙයි. (පි. 86)
"අප රටේ ජීවත්වන ජනතාව ජාතියක් වශයෙන් එක්සත්ව, එකමුතුව කටයුතු කිරීම රටේ සංවර්ධනයට හේතු වනු ඇත". (පි. 86)

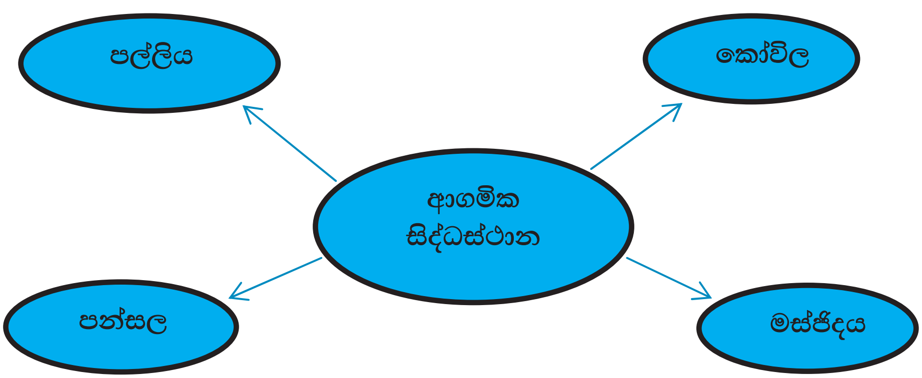
ඉන් අනතුරුව ශ්‍රී ලංකාවේ ජාතික අනන්‍යතාව පෙන්නුම් කරනු ලබන සංකේත ලෙස ජාතික ගීය, ජාතික කොඩිය හා රාජ්‍ය ලාංඡනය යන සංකේත වැදගත් වන බව සඳහන් කරයි. (පි. 86) ජාතික ගීය මඟින් රටක පුරවැසියන් තුළ තම මව්බිම පිළිබඳ ගෞරවයක්, භක්තියක් හා අවධානයක් ඇති කිරීමත්, ජාතික සමගිය ඇති කිරීමත් සිදුවන බව පෙන්වා දී ඇත. (පි. 87) එසේම ඊට අදළ ක්‍රියාකාරකමක් ලබා දෙමින් "ජාතික ගීය තුළින් ජාතික එකමුතුකම පිළිබඳ ව කියවෙන පද උපුටා දක්වන්න" අවස්ථාව (පි. 88) ලබා දෙයි. එය ජාතික සංකේත තුළින් ජාතික අනන්‍යතාව තහවුරු කිරීමටත්, එතුළින් සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීමටත් ගත් යහපත් උත්සාහයක් ලෙස අගය කළ හැකි ය.

8 ශ්‍රේණියට අදාළ සන්ධාර විශ්ලේෂණය

"බහු සංස්කෘතික සමාජයක් නියෝජනය කරන පන්ති කාමරයක්" ජීවිතය සුභවාදීව දකිමු නැමති පළමු පාඩම තුළ ඉදිරිපත් කර ඇත.

එම පන්ති කාමරය තුළ සිසුන් 14 දෙනෙකු (පි.23) සිටින නමුත් ඉන් 8/14 ක් සිංහල සිසුන් වන අතර එය ප්‍රතිශතයක් වශයෙන් ගත් කළ 57% කි. ඊට සාපේක්ෂව දෙමළ සිසුන් (රාණි, දේවි) 2/14 ද මුස්ලිම් සිසුන් 3/14 (මොහොමඩ්, ෆාරුක්, මුනීරා) වශයෙන් තම අදහස් ඉදිරිපත් කරනු ලබයි. ප්‍රතිශතයක් වශයෙන් ගත් කළ පිළිවෙලින් එය 14% ක් හා 21% ක් වේ. බහු සංස්කෘතික පන්ති කාමරයක් තුළ සෑම ජනවර්ගයකටම, ආගමකටම අයත් සිසුන්හට සමාන අවස්ථාලාභයන් හිමි විය යුතු වුවද මෙමගින් පැහැදිලි වන්නේ එසේ ඉටු වී නොමැති බවයි.

පුද්ගල සිතුවිලිවලට බලපෑම් කරන මූලාශ්‍ර සටහනක් ඉදිරිපත් කර ඇත. (පි- 13)



දෙවන ඒකකය චිත්තවේග යහපත් ලෙස හසුරුවා ගනිමු වේ. එහි අන් අය සමඟ සහයෝගයෙන් ජීවත් වීම අතිශය වැදගත් වන බව ඉස්මතු කරන පෙළ පොත් කතුවරයා පුද්ගලයෙකුහට සාර්ථක ජීවිතයක් ගත කිරීමට එය මහඟු පිටු බලයක් වන බව පෙන්වා දෙයි.

මානව සමාජය විවිධ අදහස් හා මතවාද සහිත පුද්ගලයන්ගෙන් සමන්විත ඒකකයක් වන බවත්, එය පුද්ගලයාගේ දැනුම් මට්ටම් අනුව සමාජ තරාතිරම, පෙනුම, ප්‍රමාණය, කතා කරන භාෂාව, අදහන ආගම අනුව වෙනස් වන බවත් ගැටුම් අවම කර ගනිමු යන ඒකකය තුළ ප්‍රකාශ කරයි.

උදා:

- චිත්තවේගී හැඟීම්වලට වහල් නොවී ඉවසීමෙන් කටයුතු කිරීම.
- සහානුභූතික සවන් දීම, එනම් යමෙක් ප්‍රකාශ කරන දෙයට සංවේදී වෙමින් යම් උදව්වක් කිරීමේ බලාපොරොත්තුවෙන් උනන්දුවෙන් සවන් දීම.
- සැගවුණු අපේක්ෂාවන්ගෙන් තොරව අවංකව කටයුතු කිරීම. (පි.42)

සමාජයේ යහපැවැත්ම සඳහා සමානාත්මතාව සහ සහජීවනය අගයන, සම්මත සිරිත් විරිත්, නීතිරීති හා සම්ප්‍රදායන්ට ගරු කරමින් ජීවත් වීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ජීවන ක්‍රමයක පැවතිය යුතු ලක්ෂණ කිහිපයක් ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ජන සමාජය පාඩම් ඒකකය තුළ පෙන්වා දී ඇත.

වැඩිදෙනාගේ කැමැත්තට ගරු කිරීම, තම අදහස් ප්‍රකාශ කරමින් අන් අයගේ අදහස්වලට ගරු කිරීම, විරුද්ධ මත ඉවසීම ආදිය සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා අතිශය වැදගත් වනු ඇත.

ශ්‍රී ලංකාව තුළ සිංහල, දෙමළ, මුස්ලිම් ජනවර්ග මෙන්ම බෞද්ධ, හින්දු, ඉස්ලාම්, කතෝලික ආගමික කණ්ඩායම් ද ක්‍රියා කරන ආකාරය බහු සංස්කෘතික ජන සමාජය යන පාඩම තුළ මනාව විග්‍රහ කර තිබේ. එසේම විවිධ ජනවර්ග හා බැදුණු සිරිත් විරිත් යටතේ බෞද්ධාගමික උත්සව ලෙස වෙසක්, පොසොන්, ඇසළ උත්සව ද හින්දු සංස්කෘතිය හා බැඳුණු ආගමික උත්සව හා සිරිත් විරිත් යටතේ දීපවාලි, මහා ශිව රාත්‍රිය, තෛපොංගල් උත්සවය ද, හින්දු විවාහයක් ද පෙන්වා දී ඇත. ක්‍රිස්තියානි සංස්කෘතිය හා බැදුණු ආගමික උත්සව හා සිරිත් විරිත් යටතේ නත්තල් උත්සවය හා පාස්කු උත්සවය සඳහන් කර ඇති අතර දරුවකු බෞතීස්ම කිරීම, කිතුණු විවාහයක් ආදිය පෙන්වා දී ඇත. ඉස්ලාමීය සංස්කෘතිය හා බැදුණු ආගමික උත්සව හා සිරිත් විරිත් යටතේ මිලාදුන් නබි උත්සවය, රාමසාන් උත්සවය, හජ්ජි උත්සවය ද, ඉස්ලාමීය විවාහ මංගල උත්සවයක් ද පෙන්වා දී ඇත.

මෙහිදී සෑම ජන වර්ගයකටම මෙන්ම ආගමික කණ්ඩායමකටම පොදු වූ ස්ථාන ද පවතින බව පවසන පෙළ පොත් කතුවරයා ශ්‍රී පාදස්ථානය, කතරගම දේවාලය, හලාවත මුන්නේෂ්වරම් කෝවිල ආදිය නිදසුන් ලෙස සඳහන් කරති.

9 ශ්‍රේණියට අදාළ සන්ධාර විශ්ලේෂණය

සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා වඩාත් උචිත ප්‍රකාශයක් ආත්මාවබෝධයෙන් කටයුතු කරමු යන පළමු පාඩම් ඒකකය තුළ ඉදිරිපත් කර තිබේ.

“සූර්යයා අයත් වන්නේ කවර රාජ්‍යයකටද? චන්ද්‍රයා අයත් වන්නේ කවර දේශ සීමාවකටද? ජලය අයත් වන්නේ කවර ආගමකටද? සුළඟ අයත් වන්නේ කවර කුලයකටද? මිහිතලය අයත් වන්නේ කවර වර්ගයකටද? මිනිසා මේ සියලු රාජ්‍ය දේශ සීමා, ආගම්, කුල, වර්ග ඉක්මවා ගිය තැනක සිටිය යුතුය. එහිදී ඔහුට සත්‍ය හමුවේ”.

සමාජ ඒකාබද්ධතාව පෙන්නුම් කරන තවත් එක් අවස්ථාවක් පහත ප්‍රකාශ තුළින් තහවුරු වේ.

"ලොව අනෙකුත් රාජ්‍යවල මෙන් ජාතික අනන්‍යතාවට අදාළ ජාතික කොඩිය, ජාතික ගීය, රාජ්‍ය ලාංඡනය, ජාතික වෘක්ෂය, ජාතික පුෂ්පය, ජාතික පක්ෂියා හා ජාතික ක්‍රීඩාව යන අංග ශ්‍රී ලංකා ප්‍රජාතාන්ත්‍රික සමාජවාදී ජනරජය සතුය. එමෙන්ම ශ්‍රී ලාංකික සංස්කෘතිය ඊටම සුවිශේෂී වූ අනන්‍යතාවක් ප්‍රදර්ශනය කරයි." (පි.15)

"බහු සංස්කෘතික ජන සමාජයක දක්නට ලැබෙන විවිධත්වය තුළින් ගොඩනැගෙන එක්සත් බව ශ්‍රී ලාංකික ජන සමාජයේ තවත් විශේෂ ලක්ෂණයකි. විවිධ ආගම් හා ජනවර්ගවලට අයත් ජනතාව ශ්‍රී ලාංකික පුරවැසියෝ ලෙස සහජීවනයෙන් ජීවත් වෙති." (පි.17)

තවදුරටත් සමාජ සහජීවනයේ වැදගත්කම විග්‍රහ කරන කතුවරයා පාසල තුළත්, ප්‍රදේශය සහ අසල්වැසියන් අතරත්, තම සේවා ස්ථානය තුළත් සහජීවනයෙන් යුතුව ජීවත් වීමේ වැදගත්කම අවධාරණය කරනු ලබයි. එසේම රටක සාමය හා සංවර්ධනයේ පදනම සහජීවනය බව ද විග්‍රහ කරනු ලබයි.

"පාසල තුළදී ද සහජීවනයෙන් කටයුතු කිරීම තුළින් අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටු කර ගත හැකිය. එමෙන්ම අප ජීවත්වන ප්‍රදේශය සහ අසල්වැසියන් අතරත්, සේවා ස්ථානවලදීත් අන්‍යෝන්‍ය රැඳියාව, සහයෝගය හා සහජීවනය දක්නට ලැබේ. රට තුළ වෙසෙන ජනවර්ග හා ආගම් අතර සහජීවනය රටේ සාමය සහ සංවර්ධනයේ පදනමයි." (පි.22)

මෙම පාඩම් ඒකකය අවසානයේ සාරාංශ ගත කිරීම තුළ සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම පිණිස ක්‍රියා කිරීමේ වැදගත්කම පෙන්වා දී ඇත.

"යහපත් පුරවැසියෙකු ලෙස විශ්ව ගම්මානය තුළ ශ්‍රී ලාංකික අනන්‍යතාව සුරැකෙන අයුරින් කටයුතු කිරීම අප සියලුදෙනාගේ වගකීමකි." (පි.26)

හත් වන ඒකකය සමාජ සුරක්ෂිතතාව ඇති කරමු වේ. එහි සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා ආගමෙන් සිදු වන මෙහෙය පහත දැක්වෙන පරිදි විස්තර කර තිබේ. (පි.19)

"ආගම යනු සමාජ ඒකාබද්ධතාව වැඩි දියුණු කරන්නා වූ සමාජ ධර්මතා හා සාරධර්ම ශක්තිමත් කරන්නා වූ සංස්ථාවකි. බී. මැලිනොව්ස්කි (පි.19)

පුද්ගලයෙකු සමාජයේ හොඳ පුරවැසියෙක් ලෙස ජීවත් වන ආකාරය විග්‍රහ කර ඇත්තේ පහත දැක්වෙන පරිදි වේ". (පි.19)

"සෑම ආගමක්ම පුහුණු කරනු ලබන්නේ පුද්ගලයන්ට සමාජයේ හොඳ පුරවැසියන් ලෙස සමගියෙන්, සහයෝගයෙන් හා සහජීවනයෙන් යුතුව ජීවත් වන ආකාරයයි. ඒ අනුව ආගමික ආයතන විසින් සමාජීය අවශ්‍යතා රැසක් ඉටු කරන බව පෙනේ". (පි.19)

ආගමික ආයතන මගින් සමාජ සුරක්ෂිතතාවට දායක වන ආකාරය (පි.20)

- සහයෝගීතාව හා අන්‍යෝන්‍ය උපකාරයට හුරු වීම.
- ආගමික සිරිත් විරිත්, සම්ප්‍රදායන් පිළිගැනීමට හා ආරක්ෂා කිරීමට පුරුදු කිරීම.
- අන්තර් ආගමික සහයෝගීතා වැඩසටහන් තුළින් ජාතික ඒකාග්‍රතාවක් ඇති කිරීම.

විවිධ සමාජ සංවිධාන, සමාජ සුරක්ෂිතතාව ඇති කිරීම සඳහා ලබා දෙන දායකත්වය පහත පරිදි පෙන්වා දී ඇත. (පි- 21)

- යහපත් අන්තර් පුද්ගල සබඳතා ඇති කිරීම.
- අන්‍යමත ගරු කිරීමට පුරුදු කිරීම.

නියෝජන ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී පාලන ක්‍රමයක මූලික ලක්ෂණ (පි.59) තුළ සමාජ ඒකාබද්ධතාව සඳහා අදාළ වන සංකල්ප කිහිපයක් ඉස්මතු කර තිබෙන අයුරු පාලනය සඳහා ජනතා සහභාගිත්වය අගයමු යන පාඩම තුළ හඳුනා ගත හැකිය.

උදා:

- සමාජයේ සියලු දෙනාට සමාන අයිතිවාසිකම් හිමි වීම හා මූලික අයිතිවාසිකම් සුරැකීමට ක්‍රියා කිරීම.
- මහජන මතය නිදහසේ ප්‍රකාශ කිරීමට අවස්ථාව ලැබීම. (පි.60)

ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදයේ ප්‍රධාන ලක්ෂණයක් ලෙස ජීවත් වීමේ අයිතිය, දේපළ අයත් කර ගැනීමේ අයිතිය, සමානාත්මතාව පිළිබඳ අයිතිය, කැමති වෘත්තියක නිරතවීමට ඇති අයිතිය, රට තුළ ඕනෑම ස්ථානයක වාසය කිරීමේ අයිතිය ආදී සිවිල් අයිතිවාසිකම් කිහිපයක් පෙන්වා දී ඇත. (පි.60)

ජන නායකයකුගෙන් ඉටු විය යුතු යුතුකම් ලෙස පහත දැක්වෙන කරුණු පෙන්වා දෙනු ලබයි. (පි.62)

- සියලුම පුරවැසියන්ට සමානව සැලකීම.
- සහයෝගයෙන් කටයුතු කිරීම.
- ජාතික අභිවෘද්ධිය උදෙසා කටයුතු කිරීම.

පර්යේෂණ අනාවරණ

සමාජ ඒකාබද්ධතාවය ඇති කිරීම සඳහා පෙළපොත තුළ එතරම් අවධානයක් යොමු කර ඇති බව හඳුනා ගත නොහැක. සෑම ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහයක් තුළම විෂය අරමුණු අන්තර්ගත කිරීමේ දී බහු සංස්කෘතික සමාජ ක්‍රමයක යහපත් පුරවැසියකු වශයෙන් කටයුතු කිරීමට අවශ්‍ය නිපුණතා සංවර්ධනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව පෙන්වා දී තිබුණ ද ප්‍රායෝගිකව එය එයාකාරයෙන්ම සිදුව ඇති බව සන්දර්භ විශ්ලේෂණය මඟින් අනාවරණය නොවීය.

එසේම පෙළපොත් රචනා කිරීමේදී ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය තුළ හඳුන්වාදී ඇති විෂයය අරමුණ කෙරෙහි පෙළ පොත් කතුවරුන් අවධානය යොමු කර ඇති බව හඳුනා ගත නොහැක. ගුරු මාර්ගෝපදේශ (TGs) මෙන්ම පෙළ පොත් (TBs) අන්තයන් දෙකක් කරා ගමන් කර ඇති බව පෙන්නුම් කෙරේ. පෙළපොත් කතුවරයා සමාජ ඒකාබද්ධතාව ලෙස බොහෝ දුරට හඳුනා ගෙන ඇත්තේ එක් පන්ති කාමරයක් තුළ සිංහල, දෙමළ සහ මුස්ලිම් ජනවර්ග තුන නියෝජනය වන තත්ත්වයක් පමණි. නැතහොත් රූප සටහන් ඇතුළත් කිරීමේදී එම වාර්ගික කණ්ඩායම් තුන නියෝජනය වන පරිදි සිසුන් තුන් දෙනෙකු ඇතුළත් කිරීම වේ. මේ නිසා බහු සංස්කෘතික සමාජ ක්‍රමයක සමාජ ඒකාබද්ධතාව ඇති කිරීම සඳහා පෙළ පොත තුළින් සිදු කළ හැකිව තිබූ බොහෝ අවස්ථා ඉන් ගිලිහී ගොස් ඇති බව සන්දර්භ විශ්ලේෂණය තුළින් අනාවරණය කර ගත හැකි විය.

යෝජනා

1. පෙළපොත් රචකයින් විෂය අරමුණු පිළිබඳ දැනුවත් කිරීම හා ඊට සමානුපාතික වන ලෙස පෙළ පොත් රචනා කිරීම.

2. පෙළපොත් රචනය පිළිබඳ අධීක්ෂණ මණ්ඩල විෂය අරමුණු පිළිබඳ දැනුවත්බවින් යුත් විශේෂඥයින්ගෙන් සමන්විත කිරීම.

3. ගුරු මාර්ගෝපදේශ රචනා කරනු ලබන සම්පත් පුද්ගලයින්හට විෂය අරමුණු පිළිබඳ අවබෝධයක් ලබාදීම හා නිරන්තරයෙන් ඒ පිළිබඳ අධීක්ෂණය කිරීම.

4. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව, අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශය, ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව යන ආයතන සියල්ල එකිනෙකට වගකියන සහ වගවන (Responsibility & Accountability) ආයතන ජාලයක් බවට පත් කිරීම.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය :

1. Heyneman,S.P.(2010).*Social cohesion and education Background:Social cohesion and development,Social functions of education. http://eduction.stateuniversity.com/pages/2428/Social Cohesion*

2. Jensen,J. (1998).*Mapping social cohesion:the state of Canadian research.*Canadian Policy research networks Study.

3. *National policy and a Comprehensive framework of action on education for social cohesion and peace (2007) (ESCP)* .Social Cohesion and Peace Education Unit. Ministry of Education, Colombo.

4. Organisation for Economic Co-operation and Development.(2001).*The well-being of nations:the role of human and social capital.*Centre for educational research and innovation,Paris,France.

5. *Presidential Task Forace on General Education (1997).*General Education Reforms.Colombo,Sri Lanka.

6. Ritzen,J,(2001). *Social cohesion,public policy and economic growth:implication for OECD countries In J.F.Helliwell (ed.), The Contribution of Human and Social Capital Sustained Economic Groeth and Well:being:International Symposium Report.*Human Resources Development Canada and OECD.

7. *The Promotion of Social Cohesion Through Education in Sri Lanka (2011),* Report No.46, Discussion Paper Series, South Asia Human Development Sector.

8. Wijethunga,S. (2007) *National Level Attitude Survey on Social Cohesion,* NEREC, Faculty of Education,University of Colombo, Colombo.

9. 6 *ශ්‍රේණිය ජීවන නිපුණතා හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහය,* (2007)- ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම-

10. අබේවික්‍රම, ඒ.එල්.එස්.(2010)- *සිඟාලෝවාද සූත්‍රය ඇසුරින් පුරවැසි අධ්‍යාපනය-* තරංජි ප්‍රින්ටර්ස්, මහරගම.

11. *මානව සංවර්ධනය සඳහා අධ්‍යාපනයේ ඉදිරි දැක්ම, ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්ති රාමුවක් සඳහා යෝජනා* (2003)- ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව, කොළඹ.

Problems encountering by the teachers of civic education in Sri Lanka

E.M.H.C.K.Ekanayake
Teacher
Hal-Oya Junior School
Hindagala

Abstract in English

The study was aimed at recognizing problems of Civic Education teachers in junior secondary schools (Grades 6-11). Data were collected (from randomly selected 40 teachers, 2 subject Directors and 2 In Service Advisors of Civic Education from 16 schools and 2 Education Zones) through a questionnaire and interviews, based on mix method design. Data were analyzed qualitatively and quantitatively. According to the findings five problems related to teaching methods, teacher training programs, ISA's, subject directors, links between TG and TB, and time periods were identified. Research suggests increasing periods of the time table for Civic Education and uplifting teacher training programmes on the subject. Teaching methods specific to the subject should be developed and used. The capacity of subject Directors and In Service Advisors of Civic Education should be strengthened. Links between text books and teachers' instructional manuals should be improved.

Key words : Civic education, junior secondary education

කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවධියේ පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමේ දී ගුරුවරුන් මුහුණ පාන ගැටලු

ඊ.එම්.එච්.සී.කේ.ඒකනායක
හල්ඔය කනිටු විදුහල,
හිඳගල

සංක්ෂිප්තය

කණිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවධියේ දී පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමේ දී ගුරුවරුන් මුහුණ පාන ගැටලු අධ්‍යයනය කිරීම පර්යේෂණ අරමුණ විය. මහනුවර දිස්ත්‍රික්කයේ ගම්පළ හා මහනුවර අධ්‍යාපන කලාපවල 1AB, IC, 2 වර්ගයේ පාසල් 16 ක පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය උගන්වන ගුරුවරුන් 40 ක් හා එම කලාපවල ගුරු උපදේශකවරු, විෂය අධ්‍යක්ෂකවරු නියැදිය වූහ. මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය අනුව ප්‍රශ්නාවලි, විධිමත් හා අවිධිමත් සම්මුඛ සාකච්ඡා මගින් ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක දත්ත ඒකරාශී කර විශ්ලේෂණය කරන ලදී. කාලසටහනේ සතියකට ලබා දී ඇති කාලච්ඡේද දෙක ප්‍රමාණවත් නොවීම, ගුරු පුහුණු සැසි ප්‍රමාණවත් නොවීම, ගුරු අත්පොත හා පෙළපොත අතර සම්බන්ධතාවෙහි ගැටලු, ගුරු අත්පොතේ අන්තර්ගත සමහර ඉගෙනුම් ක්‍රම පිළිබඳ ගුරුවරුන්ගේ දැනුවත් බව අඩුවීම හා එම ක්‍රම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා භාවිත නොකිරීම, ගුරු උපදේශකවරුන් හා විෂය අධ්‍යක්ෂකවරුන් සම්බන්ධ ගැටලු පැවතීම පර්යේෂණ අනාවරණ වේ.

මුඛ්‍ය වචන : කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවධිය / පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය

හැඳින්වීම

2005 දී පාසල් විෂයමාලාවට එකතු වූ පුරවැසි අධ්‍යාපනය ඉගැන්වීම ගුරුවරුන්ට අලුත් අත්දැකීමක් වුණි. දැනට වසර 8 ක් (2005-2013) පාසැල් පද්ධතියේ 6, 7, 8, 9 ශ්‍රේණි සඳහා අනිවාර්ය විෂයයක් ලෙස හා 10, 11 ශ්‍රේණිවල පළමු කාණ්ඩයේ විෂයයක් ලෙස ඉගැන්වීමෙහි දී ඉගැන්වීමට සුදුසුකම් සහිත ගුරුවරුන් හඳුනා ගැනීම සහ ගුරු පුහුණු සැසි පැවැත්වීම, නිසියාකාරව සිදු නොවන බව විෂයය ඉගැන්වීමේ යෙදෙන ගුරුවරුන් ප්‍රකාශ කළ කරුණක් සේම පර්යේෂිකාවගේ ද අත්දැකීම විය. කණිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන අවධියේ විෂයය උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ ගැටලු හඳුනා ගැනීම කාලීනව වටිනාකමක් සහිත බැවින් හා විෂයයට අදාළ ව මෑතකාලීනව පර්යේෂණ සිදු වී නොමැති බැවින් වර්තමාන පාසල් පද්ධතියට වැදගත් පිටුබලයක් සැපයෙනු ඇත.

අධ්‍යයන ගැටලුව

නිදහසින් පසු ශ්‍රී ලංකාවේ කරන ලද ප්‍රධාන අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණය වූ 1972 දී එතෙක් පැවති ප්‍රජාචාරය විෂයය, ඉතිහාසය හා භූගෝලය යන විෂයයන් සමග එක්කොට සමාජ අධ්‍යයනය ලෙස අලුත් විෂයයක් ක්‍රියාත්මක කරන ලදී. ඒ සමග ම ප්‍රජාචාරය විෂයයෙන් අපේක්ෂා කරනු ලැබූ ප්‍රධාන පරමාර්ථ ගිලිහී යන්නට විය. මේ අනුව විජේතුංග (2004) ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් දරුවන්ගේ ප්‍රජාචාර අධ්‍යාපනය පිළිබඳ දැනුම, අවබෝධය පහළ මට්ටමක පවතින බව අනාවරණය කළේය.

මේ ගැටලුවට පිළියමක් ලෙස 2005 ජනවාරි මාසයේ සිට පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය පාසැල් පද්ධතියට හඳුන්වා දීමට කටයුතු කර ඇත. එතැන් සිට වසර අටක කාලයක් ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පද්ධතියේ ක්‍රියාත්මක වූ පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය ප්‍රතිඵල විශ්ලේෂණය දෙස අවධානය යොමු කිරීමේදී (1 වන වගුව) අසමත් පිරිස සහ සාමාන්‍ය සාමර්ථ්‍ය ලබා ගත් පිරිස හැම වසරකම විභාගයට පෙනී සිටි පිරිසට සාපේක්ෂව ඉහළ අගයක් ගෙන තිබීම සහ සමත් පිරිස අතරින් අඩකටත් වැඩි සංඛ්‍යාවක් සාමාන්‍ය සාමර්ථ්‍ය සහ දුර්වල සාමර්ථ්‍ය ලබා තිබීම නිසා පර්යේෂණ ගැටලුව පිළිබඳ පර්යේෂණයක් කිරීමේ අවශ්‍යතාව තවදුරටත් තහවුරු කරයි.

විෂයය උගන්වන ගුරුවරයා හා ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය අතර ගැටලු පවතී ද යන්න සොයා බැලීම මේ අනුව වැදගත් ය. විශේෂයෙන්ම පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය හා සම්බන්ධ පෙළ පොත, ගුරු අත් පොත, ඉගෙනුම් ක්‍රම, ගුරු පුහුණු සැසි, විදුහලේ සහයෝගය, කාලය, පෙළ පොත හා ගුරු අත්පොත අතර සම්බන්ධය, ආධාරක භාවිතය පිළිබඳ ගැටලු රැසක් පවතින බවට සැක කරන ලදී.

01 වන වගුව . නව විෂය නිර්දේශයේ පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය ප්‍රතිඵල විශ්ලේෂණය

වසර	මාධ්‍ය	පෙනීසිට සිසුන්	සමත්	Pass	ප්‍රතිශතය
2008	සිංහල	69574	55648	A - 8549	11.5%
				B - 7591	9.81%
				C -17100	22.09%
				S -22408	**28.95%**
				W- 21753	**28.10%**
2009	සිංහල	78992	60703	A - 5409	6.03%
				B - 6113	6.81%
				C -16606	18.51%
				S -32575	**36.30%**
				W-29031	**32.35%**
2010	සිංහල	84006	78455	A - 7667	7.75%
				B - 9024	9.12%
				C -26182	26.46%
				S -35582	**35.97%**
				W -20478	**20.70%**

මූලාශ්‍රය- Stastical Hand book - 2008/2010, Department of Examination

පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලයේ දේශපාලන විද්‍යා අධ්‍යයන අංශය ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රථම වතාවට මධ්‍යම පළාතේ පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය උගන්වන ගුරුවරුන් සඳහා 2012 වසරේ ක්‍රියාත්මක කළ සහතික පත්‍ර පාඨමාලාවෙන් අනාවරණය කරගෙන ඇත්තේ ශ්‍රී ලංකාවට අලුත් ම වූ මෙම විෂයය ගුරුවරුන්ට ලබාදුන් ගුරු පුහුණු සැසි හා විෂයය පිළිබඳ කළ දැනුවත් කිරීම් ප්‍රමාණවත් නොවන බවයි. ඒ අනුව විෂයය ඉගැන්වීමේ දී ගුරුවරයා මුහුණ පාන ගැටලු හඳුනාගැනීම වැදගත් බැවින් විශේෂයෙන් ම 6,7,8,9 ශ්‍රේණිවලදී පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය අනිවාර්යය විෂයයක් වශයෙන් ක්‍රියාත්මක වන නිසා කනිෂ්ඨ ද්විතියික අධ්‍යාපන අවධිය පාදක ගැටලුව පිළිබඳව විමසා බැලීම අවශ්‍ය විය.

අධ්‍යයනයේ පසුබිම

පර්යේෂණයේ දී කනිෂ්ඨ ද්විතියික අධ්‍යාපන අවධියේ දී පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමේ දී ගුරුවරයා මුහුණ පාන ගැටලු සොයා බලන ලදී. 2003 වසරේ දී පාසල් විෂයමාලාවට එකතු වූ නව විෂයයක් වශයෙන් මෙම විෂයය හඳුන්වාදිය හැකි අතර ගුරුවරුන්ට ද විෂය ඉගැන්වීම අලුත් අත්දැකීමක් බවට පත්වුණි. විෂය කරුණු, පෙළපොත්, ගුරු අත්පොත් පරීක්ෂා කර බලන විට මෙම විෂය ඉගැන්වීමේ දී පර්යේෂිකාවද ගැටලුවලට මුහුණ දුන්නේ ය. විශේෂයෙන් ම පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමට අවශ්‍ය සුදුසුකම් සහිත ගුරුවරුන් හඳුනා ගැනීමට, පුහුණු සැසි පැවැත්වීමට මෙම විෂයය ආරම්භ කළ මුල් කාල වකවානුවේ සිට මේ දක්වාම නිසියාකාරව සිදු නොවන බව විෂය ඉගැන්වීමේ යෙදෙන ගුරුවරුන් නිතර ප්‍රකාශ කරන කරුණකි. දැනට වසර 8ක් (2005-2013) පාසල් පද්ධතියේ 6,7,8,9 ශ්‍රේණි සඳහා පළමු කාණ්ඩයේ අනිවාර්ය විෂයයක් ලෙස හා 10, 11 ශ්‍රේණි සඳහා පළමු කාණ්ඩයේ විෂයයක් ලෙස විෂයය ක්‍රියාත්මක වෙන නිසා අධ්‍යයනය සඳහා 6,7,8,9 ශ්‍රේණිවල පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ ගැටලු හඳුනාගැනීම කාලීන වශයෙන් වැඩි වටිනාකමක් සහිත ය. එසේම පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයයට අදාළ පර්යේෂණ මෑත කාලීනව අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ සිදු වී නොමැති බැවින් මෙම අධ්‍යයනය වර්තමාන පාසල් පද්ධතියට වැදගත් පිටුබලයක් සපයනු ඇත.

අධ්‍යයනයේ වැදගත්කම

ඕනෑම රටක් තම රටෙහි පවතින පාසල් පද්ධතියේ ක්‍රියාත්මක වන විෂය මාලාවෙන් අවසාන ඉලක්කය ලෙස *සාක්ෂාත්* කර ගැනීමට අපේක්ෂා කරන්නේ,
"ජාතික පොදු අරමුණු කර ළඟා වූ යහපත් පුරවැසියෙකු තනා ගැනීමයි."

එම අරමුණු කරා ළඟා වීමේ දී වැඩි දායකත්වයක් පුරවැසි අධ්‍යාපනයට සපයා දිය හැකි බව විවිධ පර්යේෂණ මගින් තහවුරු කෙරුණි (ප්‍රජාචාර අධ්‍යාපනය/2003/NEREC) ඒ අනුව 2005 වසරේ සිට ශ්‍රී ලාංකීය පාසල් විෂය මාලාවට මෙම විෂයය එකතු වී ඇත. ගුණ නැණ බෙලෙන් පිරිපුන් දරු පරපුරක අසිරිය දැයේ අපේක්ෂාව බව දක්වමින් යහපත් පුරවැසියෙකු තැනීම මෙම විෂයයේ ඉලක්කයයි. එහෙත් මෙම විෂයය, පාසල් තුළ ක්‍රියාත්මක වසර 8 කාලයේ ගුරුවරුන් විවිධ ගැටලුවලට පන්ති කාමර තුළත් ඉන් පිටත් මුහුණ දී ඇත.

එබැවින්, පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයයේ ස්වභාවය හඳුනා ගැනීමත්, වර්තමානයේ එම විෂය උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ සුදුසුකම් පිළිබඳවත්, ඔවුන් මුහුණ පාන ගැටලු පිළිබඳවත්, එම ගැටලු අවම කර ගැනීම සඳහා ඉදිරිපත් කළ හැකි යෝජනා පිළිබඳවත්, අධ්‍යයනය කිරීම අධ්‍යාපනඥයන්ට, පාසල් කළමනාකරුවන්ට, විෂය අධ්‍යක්ෂවරුන්ට, ගුරු උපදේශකවරුන්ට සේම විෂය උගන්වන ගුරුවරුන්ට එකසේ වැදගත් ය.

මෙහිදී විශේෂයෙන්ම පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය උගන්වන ගුරුවරුන් සඳහා, ඔවුන්ගේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් කාර්යය සාර්ථක කර ගැනීමට, ගුරු නිර්මාණශීලිත්වය වර්ධනය කර ගැනීමට, ඉගෙනුම් ක්‍රම පිළිබඳ නැවත සිතා බැලීමට, අන්තර් සහයෝගය පිළිබඳ අවධානය යොමු කිරීමට, පෙළපොත් හා ගුරු අත්පොත් භාවිතයට, වැඩි අවධානයක් යොමු කිරීමට අවස්ථාව සැපයේ. එසේම විදුහල්පතිවරුන්ට, ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධනයට යොමු වීමට,

සේවාස්ථ සැසි සඳහා ගුරුවරු යොමු කරවීමට, විෂය ඉගැන්වීමට පහසුකම් සැපයීමට, විෂය ඉගැන්වීමට සුදුසුකම් සහිත ගුරුවරුන්ට කාලසටහන් ලබා දීමට, පෙලඹීමේ වැදගත්කම ඉස්මතු කරයි.

මීට අමතරව විෂය අධ්‍යක්ෂකවරුන් හා ගුරු උපදේශකවරුන් සඳහා, සේවස්ථ සැසි සංවිධානය කිරීමට, පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය උගන්වන ගුරුවරුන් එම විෂය ඉගැන්වීමට සුදුසුකම් සහිත පිරිසක් ද යන්න සොයා බැලීමට, ගුරු අත්පොත හා පෙළ පොත අතර සම්බන්ධතා හා අසම්බන්ධතා සොයා බලා දැනුවත් කිරීමට, විෂය ගැටලු හා ගුරු ගැටලු නිරාකරණය කර දීමට, අවශ්‍ය දැනුවත්භාවය ඇතිවීමේ වැදගත්කම අවධාරණය කෙරේ. ඒ අනුව මෙම අධ්‍යයනයේ අරමුණු පහත ලෙස පෙළ ගස්වන ලදී.

(1) පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයයේ ස්වභාවය හඳුනා ගැනීම.
(2) පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ සුදුසුකම් විමසා බැලීම.
(3) පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමේ දී ගුරුවරු මුහුණ පාන ගැටලු සොයාබැලීම.
(4) පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමේ දී ගුරුවරු මුහුණ පාන ගැටලු සඳහා යෝජනා ඉදිරිපත් කිරීම.

සාහිත්‍ය විමර්ශනය

පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයයයේ අවශ්‍යතාව

ප්‍රේමතිලක ***(Premathilaka, 1978)*** ශ්‍රී ලාංකේය බහුවාර්ගික සමාජය තුළ සාමය ස්ථාපිත කිරීම සඳහා උචිත පුරවැසි අධ්‍යාපනයක ස්වභාවය විමසීම පිළිබඳ අධ්‍යයනයක යෙදෙමින් මෙරට සාමකාමී නීතිගරුක පුරවැසියන් බිහිකිරීම සඳහා ක්‍රමවත් පුරවැසි අධ්‍යාපනික වැඩසටහන් පාසලින් දියත් කළ යුතු බව යෝජනා කරයි. මෙරට විධිමත් අධ්‍යාපනයට පුරවැසි අධ්‍යාපනය අවශ්‍ය ද? අවශ්‍ය නම් එහි වැදගත්කම කුමක්ද? යන්නට ගුරුවරු 150 ක්, සිසුන් 360 ක් හා ආගමික නායකයින් 24 දෙනෙකුගේ නියැදියකින් ලබාගත් ප්‍රශ්නාවලිය ඔස්සේ සමීක්ෂණ පර්යේෂණ පිරිසැලසුම භාවිත කරමින් අනාවරණය කරගෙන ඇත්තේ, පුරවැසි අධ්‍යාපනයක් මෙරටට හඳුන්වාදීම ජනවර්ග තුනකට අයත් අති බහුතර සිසු පිරිසක් කැමති වී තිබෙන බවයි. පර්යේෂක යෝජනා කරන්නේ පුරවැසි අධ්‍යාපනයක් පාසල් විෂයමාලාවට හඳුන්වාදීමට පෙර ශ්‍රී ලංකාවට අවශ්‍ය කවර ආකාරයේ පුරවැසියකු ද යන්න තීරණය කළ යුතු බවයි. 2005 වසර වන විට ශ්‍රී ලංකා පාසල් විෂයමාලාවට නව විෂයයක් ලෙස හඳුන්වාදුන් පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ජාතික පොදු අරමුණු ඉලක්ක කරගනිමින් සැකසිය යුතු අතර අ.පො.ස සාමාන්‍ය පෙළ දක්වා සියලුම සිසුන්ට මෙම විෂයය ඉගෙනීම අනිවාර්ය බවත් පුරවැසි අධ්‍යාපනය පවුලෙන් ආරම්භ වී විශ්වවිද්‍යාලය දක්වා ම ගමන් කිරීම වැදගත් බවත් අනාවරණය කර ඇත.

මෙම පර්යේෂණය අනාවරණය කෙරෙන පරිදි පුරවැසි අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ගුරු ආකල්ප දෙස අවධානය යොමු කරන විටද යහපත් සාමකාමී පුරවැසියන් බිහිකිරීමට සියලුම සිසුනට පුරවැසි අධ්‍යාපනය ලබාදීම අවශ්‍ය බව ගුරු නියැදියේ 87.9% ක්ම පිළිගෙන තිබීම වැදගත්වේ. එසේම පුරවැසි අධ්‍යාපනයක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී ගුරුවරුන්ගේ කාර්යභාරය

පිළිබඳ කළ විමසීමේදී ඒ සඳහා අවශ්‍ය විශේෂ පුහුණු වැඩසටහන් ලබාදීම, ගුරුවරයාගේ ආකල්ප වෙනස් කරගැනීම, විෂයය ඉගැන්වීමට සහාය ලබාදීම යන කරුණු අනාවරණය කරගෙන තිබේ. පර්යේෂක යෝජනා වනුයේ පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය 6-11 ශ්‍රේණි සඳහා විෂයමාලාව තුළ අනිවාර්ය විෂයයක් බවට පත්කිරීම, ගුරු පුහුණුව මෙම විෂයයට සුවිශේෂ කොට ලබාදීම, පෙළපොත් ජාතික පොදු අරමුණු ඉටු වන පරිදි සැකසීම, පුරවැසි අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සිදු කෙරෙන සමීක්ෂණ හා පර්යේෂණ දිරිගැන්වීම කළ යුතු බවයි.

විෂයය සම්බන්ධව ශ්‍රී ලංකාවේ කර ඇති ඉහත සඳහන් අධ්‍යයනය ශ්‍රී ලංකාවට පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය පාසල් විෂයමාලාවට අවශ්‍ය බව ඉස්මතු කර ඇත. එහෙත් 2005 වසර සිට ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලාවට හඳුන්වා දුන් මෙම විෂයට වර්තමානය වන විට වසර 8 ක ඉතිහාසයක් පවතීතත් මේ විෂයය සම්බන්ධව පවත්නා ගැටලු, පාසල් තුළ මෙම විෂයයේ ක්‍රියාකාරී ස්වභාවය, සිසු ප්‍රතිඵල, අපේක්ෂිත පරමාර්ථ, අරමුණු, ආකල්ප ඉටුවී ද ආදී වශයෙන් වූ විවිධ සොයා බැලීම් කෙරෙන අධ්‍යයනයක් සිදුවීම අත්‍යවශ්‍ය ය.

කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨයේ අධ්‍යාපන පර්යේෂණ හා ඇගයීම් කේන්ද්‍රය (NEREC) ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රජාචාර අධ්‍යාපනය නම් අධ්‍යයන වාර්තාවෙන් විජේතුංග *(Wijethunga, 2003)* පෙන්වා දී ඇත්තේ පාසල් අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළින් ප්‍රජාතාන්ත්‍රික හා බහුවිධ වටිනාකම් ප්‍රවර්ධනය සඳහා විස්තීර්ණ හා දීර්ඝ කාලීන වැඩසටහන් සංවර්ධනය කිරීමට එම අධ්‍යයනය උපදේශාත්මක වනු ඇති බවයි. මෙම පර්යේෂණයේ ජාතික නියෝජිත නියැදියට පාසල් 133 ක්, ශිෂ්‍යයන් 2655 දෙනෙක්, ගුරුවරු 265 දෙනෙක් සහ විදුහල්පතිවරු 133 දෙනෙක් ඇතුළත් ව ඇත. ශිෂ්‍ය, ගුරු හා විදුහල්පති නියැදීන් ඇසුරෙන් දත්ත රැස්කිරීම සඳහා යොදාගත් ප්‍රශ්නාවලි සිංහල හා දෙමළ මාධ්‍යයෙන් ඉදිරිපත්කර ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක ක්‍රමවේදය භාවිත කරමින් දත්ත විශ්ලේෂණය කොට ඇත්තේ වයස අවුරුදු 14 ක් වූ කනිෂ්ඨ ද්විතියික අධ්‍යාපන අවධියේ අවසාන ශ්‍රේණිය වන 9 ශ්‍රේණියේ ඉගෙනුම ලබන සිසු නියැදියක් අනුසාරයෙනි. මෙහිදී අනාවරණය කරගත් වැදගත් කරුණක් වනුයේ ප්‍රජාචාර අධ්‍යාපනය හා බැඳුණු විෂයමාලා ආවරණය සහ ගුරු පුහුණුව ශක්තිමත් කළ යුතු බව ය. එසේම ප්‍රජාචාර අධ්‍යාපනය ලබාදිය යුත්තේ සමෝධානිත විෂයයක් වශයෙන් බව හෙළි වුවද පර්යේෂිකාව ප්‍රකාශ කරන්නේ එවකට පාසල් විෂයමාලාවේ පැවති සමාජ අධ්‍යයනය විෂයයට ගුරුවරුන් හුරුවීම නිසා මෙවැනි අදහසක් ඔවුන් තුළ ඇතිවීමට හේතු වුවා විය හැකි බවටයි. එසේම පාසල ප්‍රජාචාරය ඉගැන්වීමට සුදුසුම මෙන්ම කාර්යක්ෂම ස්ථානය බව ගුරුවරුන්ගේ විශ්වාසය බව අනාවරණ පැහැදිලි කරයි. සිසුන්ගේ ප්‍රජාචාර සංවර්ධනයට ප්‍රජාචාරය ඉගැන්වීම ඉමහත් පිටුවහලක් වන බවට ගුරුවරු ප්‍රකාශ කර ඇත. ප්‍රජාචාර අධ්‍යාපනය හා බැඳුණු විෂයය ඉගැන්වීම වැඩිදියුණු කිරීමට ශ්‍රී ලංකාවේ ගුරුවරුන් විසින් ප්‍රමුඛතාව ලබාදුන් ක්ෂේත්‍ර 3 වූයේ විෂය දැනුම පිළිබඳ වැඩිදුර පුහුණුව, ඉගැන්වීමේ ක්‍රම පිළිබඳ වැඩිදුර පුහුණුව, සහ වඩා හොඳ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ද්‍රව්‍ය හා පෙළපොත්ය.

ඉහත ක්ෂේත්‍ර වර්තමාන අධ්‍යයනයෙන්ද පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය උගන්වන ගුරුවරු මුහුණපාන ගැටලු ලෙස හඳුනාගත හැකි දැයි අධ්‍යයන කරනු ලැබේ. ගුරුවරුන්ගේ අඛණ්ඩ අධ්‍යාපනය හා පුහුණුව පර්යේෂණ නිගමනවලින් පෙන්වා දී ඇති ප්‍රබල සාධකයකි. ප්‍රජාචාර විෂයයට වඩා ගැළපෙන ගුණාත්මක හා වැඩි විවිධත්වයෙන් යුතු ඇගයීම් ක්‍රම පිළිබඳ පුහුණුවක් ගුරුවරුන්ට ලබාදීම වැදගත් බවත්, ගුරුවරු පන්තිකාමර තුළ භාවිත කරන සාම්ප්‍රදායික ඇගයීම් ක්‍රමවලින් ඉවත්වීම වැදගත් බවත් පර්යේෂණ නිගමනයයි. මේ පදනම මත පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමේදී ගුරුවරයා මුහුණදෙන එක් ගැටලුවක් ලෙස ඇගයීම් ක්‍රම මෙම අධ්‍යයනයෙන් ද හඳුනා ගන්නට අරමුණු කර ගනු ලැබේ.

පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමට නව ක්‍රමවේද භාවිතය සහ ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධන අවශ්‍යතාව පිළිබඳව ***කෙනඩි හා ජෝන් (kennedy and John, 2005)*** කළ පර්යේෂණයෙන්, ගුරුවරයා තමාගේ වෘත්තීය දක්ෂතා වැඩි දියුණුකර ගැනීමේදී පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය පිළිබඳ වැඩි නැඹුරුවකින් සිතා බැලීමේ වැදගත්කම අවධාරණය කර ඇත. හොංකොංහි කළ මේ පර්යේෂණයේ දී පිරිපුන් අනාගතයක් සහිත පුරවැසියෙකු ලොවට දායාද කිරීම ගුරුවරයාගේ වගකීම බව දක්වා ඇත. එය කළ හැක්කේ වෘත්තීය සංවර්ධනය පිළිබඳ හොඳින් සිතා බලා කටයුතු කරන ගුරුවරුන්ට බව වැඩි දුරටත් ඔවුන් අනාවරණය කර ඇත. මේ අදහස්වලට අනුව පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය හා ගුරුවරයා අතර සුවිශේෂ බැඳීමක් පැවතිය යුතු බව ගම්‍යමාන වෙයි.

බෑන්ක්ස් ***(Banks, 2008)*** ගෝලීය සංදර්භය තුළ බහු සංස්කෘතික අධ්‍යාපනය, ජාතික විවිධත්වය හා පුරවැසි අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ඇමරිකාවේ කළ පර්යෙෂණ අධ්‍යයනයකින් ප්‍රකාශ කර ඇත්තේ පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය වර්තමාන පාසල තුළ ඉගැන්වීමේ දී එම ක්‍රියාවලිය ප්‍රතිසංස්කරණයට භාජනය විය යුතු බවයි. පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය හරහා පාසල් සිසුන් තුළ නිදහස් අදහස් ඇති කරලීමට අවශ්‍ය පසුබිම පුරවැසි අධ්‍යාපනය විෂයය උගන්වන ගුරුවරයා විසින් පන්තිකාමරය තුළ නිර්මාණය කළ යුතු ය. ඉතිහාසයේ සිට අද දක්වාම ලෝකය පුරාම රටවල අධ්‍යාපනඥයන්ගේ හා සමාජ විද්‍යාඥයන්ගේ අදහස වූයේ පුරවැසි අධ්‍යාපනය ජාතිකත්වය සලකා ලබා දිය යුතු බවකි. මේ අදහසට විරුද්ධ වන බෑන්ක්ස් ඔහුගේ පර්යේෂණයෙන් අනාවරණය කරන්නේ වර්තමානය වන විට බහු සංස්කෘතික සමාජ ලෝකය පුරා නිර්මාණය වෙමින් පවතින බැවින් එම විවිධත්වයට ගැළපෙන ලෙස පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමේ නව ක්‍රම ගුරුවරුයා විසින් අනුගමනය කළ යුතු බවයි. සුවිශේෂයෙන්ම ගුරුවරයා වෙනස් විය යුතු බවයි.

පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය උගන්වන ගුරුවරු, සමාජය හා ප්‍රජාව සමඟ සම්බන්ධතා තබා ගැනීමේ වැදගත්කම

ඩැනියල් හා මයර්ස් (Daniel and Myers, 2010) කැනඩාවේ ඔන්ටාරියෝ හි පාසලක කළ ප්‍රත්‍යයක අධ්‍යයනයකින් අනාවරණය කරගෙන ඇත්තේ පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයයට ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළින් සාර්ථකත්වයක් ලබාදීම සඳහා එම විෂයය උගන්වන ගුරුවරුන් සමාජයේ විවිධ පුද්ගලයින්, දෙමාපියන් සේම පාසලද එකට එකතු කරගෙන සමගාමීව කටයුතු කළ යුතු බවයි. මේ තුළින් දරුවන් තුළ පුරවැසි දැනුම, කුසලතා හා ආකල්ප ලබාදීම හා ඒවා ඔවුන් වෙත ළඟාකරවීම පහසුවන බව ප්‍රකාශකර සිටී. ඒ අනුව මෙම විෂයය වෙනුවෙන් ගුරුවරයා සුවිශේෂ භූමිකාවක් රංගනය කළ යුතු බව තහවුරු වේ.

පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය වර්තමාන ස්වභාවය තුළින් වෙනස්වීමේ අවශ්‍යතාව

පෝල් හා කෝගන් (Paul and Cogan, 2001) පාසල්වල පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයමාලාවේ ස්වභාවය හා එහි ක්‍රියාත්මක ස්වරූපය (ක්‍රියාකාරී ස්වරූපය) පිළිබඳ ආසියානු පැසිපික් කලාපයේ සමාජ හයක කළ අධ්‍යයනයකින් අනාවරණය කරන්නේ පහත පෙන්වාදෙන කාරණා අවම තලයක පවතින බවත් ඒවා උපරිම තලයකට ගමන් කළ යුතු බවත් ය.

02 වන වගුව

අවම තත්ත්වය		උපරිම තත්ත්වය
පටු බවේ සිට	→	පුළුල් බව දක්වා ගමන් කළ යුතුයි.
පොදු බවින් අඩුයි.	→	ඊට සියල්ල ඇතුළත් විය යුතුයි.
ප්‍රජා අධ්‍යාපනය	→	පුරවැසි අධ්‍යාපනය හා ප්‍රජාපාලනය දක්වා ගමන් කළ යුතුයි.
සුහදශීලී / මිත්‍රශීලී සහයෝගීත්වයක් නොදක්වයි.	→	එවැනි සහභාගීත්වයක් දක්වාම ගමන් කළ යුතුයි.
සෑහීමකට පත්වන ලෙස මඟ පෙන්වීම නොව	→	නොකඩවා ගලායන ක්‍රියාවලියක් සඳහා මඟ පෙන්විය යුතුයි.
දැනුම මූලිකත්වයට වඩා	→	වටිනාකම් මූලිකත්වයට තැන දිය යුතුයි.
උපදෙස් ලබාදීමේ සිට	→	අන්‍යෝන්‍ය බැඳීමක් තුළින් ලබාදෙන අර්ථකථනවල වැදගත්කම දක්වා ගමන් කළ යුතුයි.
පහසුවෙන් ළඟාවීමට හැකිවීම, එනමුත් ප්‍රතිඵල භාවිතයේ දී වඩා ඵලදායී නොවීම.	→	ළඟාවීම අපහසු නමුත්, ඉන් ලැබෙන ප්‍රතිඵල වඩා ඵලදායී වීම.
විෂය කරුණු වෙන වෙනම ගොනුකරනවාට වඩා	→	සමස්තයම එකට එකතුවන සේ සම්බන්ධ කිරීම වැදගත් බව.
පෙළපොතටම අදාල නොවී	→	විවිධ ඉගෙනුම් සම්පත් භාවිත කිරීමේ වැදගත්කම

මෙම පෙන්වාදීමෙන් ඉතාම වැදගත් කරුණු රැසක් ඉස්මතු කරයි. පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ස්වභාවය කෙසේ විය යුතුද එම විෂය ඉගැන්වීමේදී කුමන ක්‍රම අනුගමනය කළ යුතුද ගුරුවරයා කෙසේ සැකසිය යුතුද ආදී කාරණා රැසක් පෝල් හා කෝගන්ගේ පර්යේෂණය පැහැදිලිව අවබෝධ කරවයි.

පර්යෙෂණ ක්‍රමවේදය

මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය භාවිත කරන ලදී. ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක දත්ත දෙකෙහිම එකතුවකින් ගැටලුව පිළිබඳ තොරතුරු අනාවරණය කර ගැනීමට ඉහත පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය අනුගමනය කරන ලදී. පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමේදී ගුරුවරු මුහුණ පාන ගැටලු ප්‍රමාණාත්මකව හඳුනාගත් පසු එම ගැටලු සඳහා වැඩිදුර තොරතුරු ලබා ගැනීම ගුණාත්මකව සිදු වුණි.

නියැදිය සහ දත්ත රැස් කිරීමේ ක්‍රම

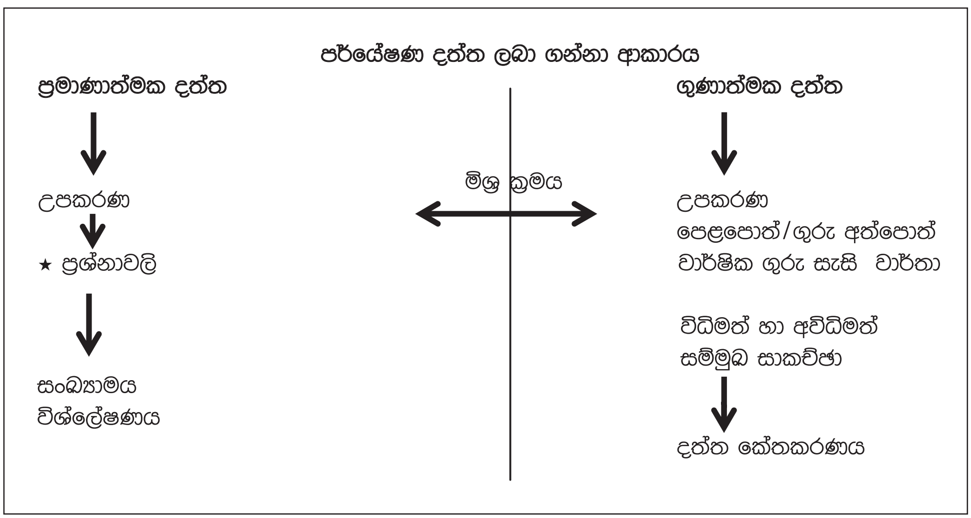
මහනුවර දිස්ත්‍රික්කයේ ගම්පළ හා මහනුවර යන අධ්‍යාපන කලාප දෙකින් තෝරාගත් පාසල් 16 ක කනිෂ්ඨ ද්විතියික අධ්‍යාපන අවධිය තුළ පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමේ ගුරුවරුන් මුහුණපාන ගැටලු පිළිබඳ විමසා බැලීමට හැකි ලෙස නියැදියේ පාසල් තෝරා ගැනීණි (3 වන වගුව).

3 වන වගුව නියැදිය

පාසල් වර්ගය	ගම්පළ අධ්‍යාපන කලාපය	මහනුවර අධ්‍යාපන කලාපය	මුළු පාසල්
1 AB	3	3	6
1 C	3	3	6
2	2	2	4
එකතුව	8	8	**16**

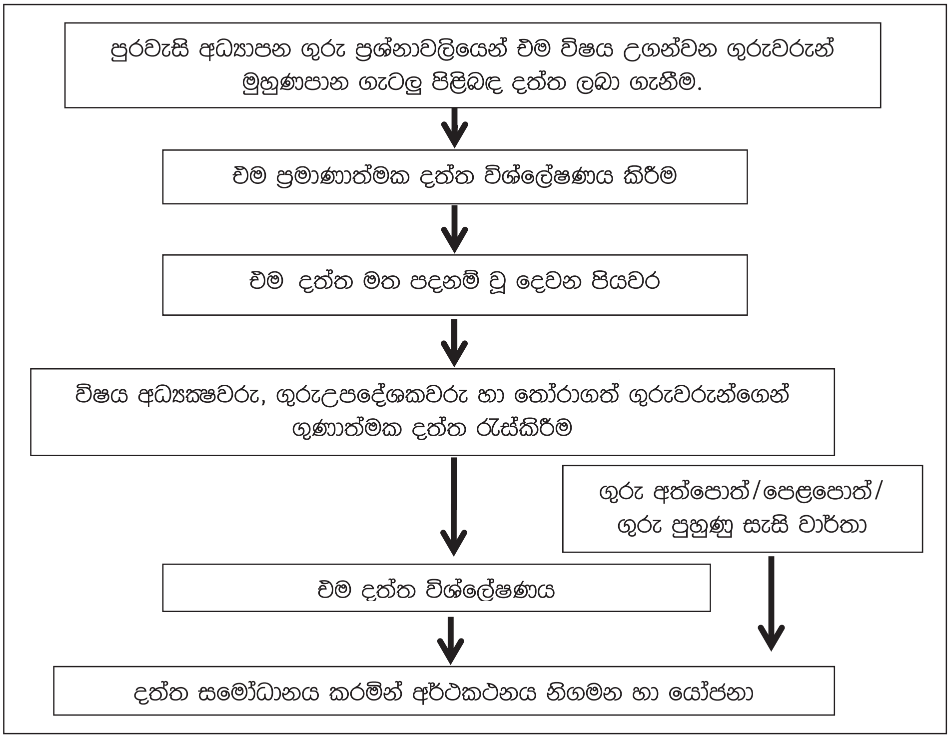
6,7,8,9 ශ්‍රේණි සඳහා පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය උගන්වන ගුරුවරු 40ක් සහ කලාප නියෝජනය වන පරිදි ගුරු උපදේශකවරුන් සහ විෂය අධ්‍යක්ෂකවරුන් දෙදෙනා බැගින් සහභාගි කර ගන්නා ලදී.

පළමු පියවරේ දී පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීම පිළිබඳ අදහස් විමසීම සඳහා ප්‍රශ්නාවලිය ගුරුවරුන්ට ඉදිරිපත් කරන ලදී. ප්‍රශ්නාවලියෙන් ලැබුණු දත්ත අනුව හඳුනාගත් සුවිශේෂ ගැටලු පිළිබඳ වැඩිදුර දත්ත ලබාගැනීම සඳහා විෂය අධ්‍යක්‍ෂකවරු හා ගුරු උපදේශකවරු සමඟ විධිමත් සම්මුඛ සාකච්ඡා පවත්වන ලදී. තෝරාගත් 6,7,8,9 ශ්‍රේණිවල පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය උගන්වන ගුරුවරු 40 සමග සමඟ විධිමත් හා අවිධිමත් සම්මුඛ සාකච්ඡා මඟින් ද දත්ත රැස් කරන ලදී.



රූප සටහන අංක 01

පර්යේෂණ ගැටලුව විසඳීම සඳහා දත්ත රැස්කර ගැනීම පිණිස පහත පියවර අනුගමනය කරන ලදී.



රූප සටහන අංක 02

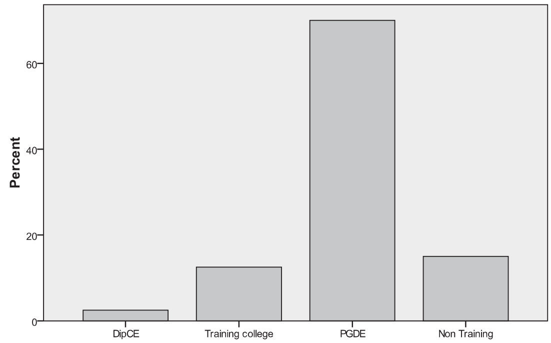
අධ්‍යයනයේ දෙවන අවස්ථාව යටතේ අවශ්‍ය තොරතුරු පැහැදිළි කරගැනීම සඳහා සම්මුඛ සාකච්ඡාව යොදා ගන්නා ලදී. මීට අමතරව ගුරු ප්‍රශ්නාවලියේ ලැබුණු ප්‍රතිචාර අනුව අවශ්‍ය තොරතුරු තවදුරටත් පැහැදිලි කර ගැනීම සඳහා පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමේදී ගුරුවරුන් මුහුණ පාන ගැටලු ලෙස ප්‍රතිචාර අනුපිළිවෙළේ මූලිකත්වයෙන් හඳුනාගත් කාලය, ඉගෙනුම් ක්‍රම, විෂයභාර ගුරු උපදේශකවරු, ගුරු අත්පොත හා පෙළපොත අතර සම්බන්ධය ආදිය පිළිබඳ අවිධිමත් සම්මුඛ සාකච්ඡා මඟින් ද ගුරු අදහස් ලබා ගන්නා ලදී.

දත්ත විශ්ලේෂණය

- ප්‍රශ්නාවලිය මඟින් ලබාගත් ප්‍රමාණාත්මක දත්ත සමාජ විද්‍යාත්මක පර්යේෂණ සඳහා භාවිත කරන සංඛ්‍යාන විද්‍යා මෘදුකාංගය ඔස්සේ සාරාංශ ගත කොට තරා කිරීම.
- හඳුනාගත් සුවිශේෂ ගැටලු තවදුරටත් තහවුරු කර ගැනීම සඳහා අවශ්‍ය ගුණාත්මක දත්ත සම්මුඛ සාකච්ඡා ඔස්සේ ලබා ගනිමින් දත්ත කේතකරණය කොට විශ්ලේෂණය කිරීම.
- ප්‍රමාණාත්මක දත්ත හා ගුණාත්මක දත්ත එකිනෙක සංසන්දනය කරමින් විශ්ලේෂණය කිරීම.
- දත්ත විශ්ලේෂණය ඔස්සේ ගම්‍යමානවන කරුණු පිළිබඳ සාකච්ඡා කිරීම.

පළමුව, පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ සුදුසුකම් පිළිබඳ විශ්ලේෂණය කරන ලදී. දෙවනුව, පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය උගන්වන ගුරුවරුන් මුහුණපාන ගැටලු පිළිබඳ විශ්ලේෂණය කරන ලදී.

කනිෂ්ඨ ද්විතියික අධ්‍යාපන අවධිය තුළ පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ වෘත්තීය සුදුසුකම්

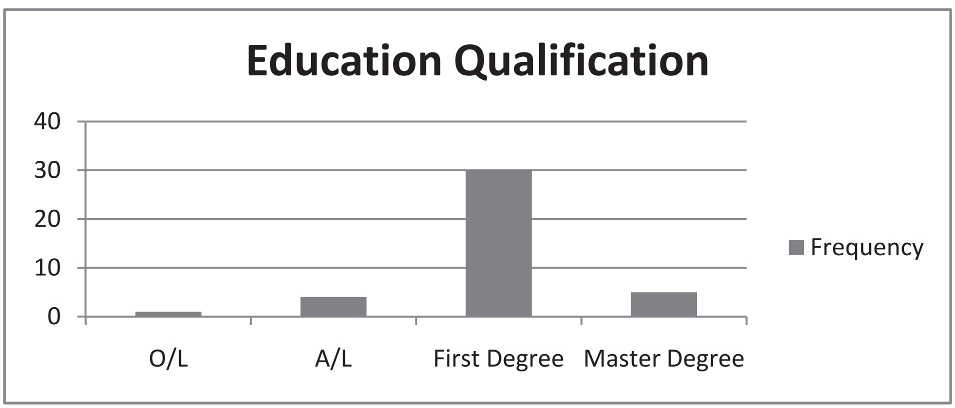


Professional Qualification

ප්‍රස්තාර අංක 01

1 වන ප්‍රස්තාරයේ කනිෂ්ඨ ද්විතියක අධ්‍යාපන අවධියේ පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ සුදුසුකම් පිළිබඳ තොරතුරු අනුව නියැදියේ ගුරුවරුන් 40 දෙනා අතරින් 28 දෙනෙකු ම (70%) පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමා හදාරා වෘත්තීය පුහුණුව ලබා ඇත. ඒ අතර ගුරු විද්‍යාලවලින් හා අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨ තුළින් පුහුණුව ලැබූ පිරිස පිළිවෙලින් 12.5% හා 12.5% වශයෙන් විය. සුවිශේෂීතාව වන්නේ නුපුහුණු ගුරු පිරිස ද නියැදියෙන් 15% ක් ලෙස සටහන් වී තිබීමය. කෙසේ වුවද නියැදියෙන් 85%ක පිරිස වෘත්තීය පුහුණුව ලබා සිටින අය වීම වැදගත් වේ.

පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ අධ්‍යාපන සුදුසුකම්

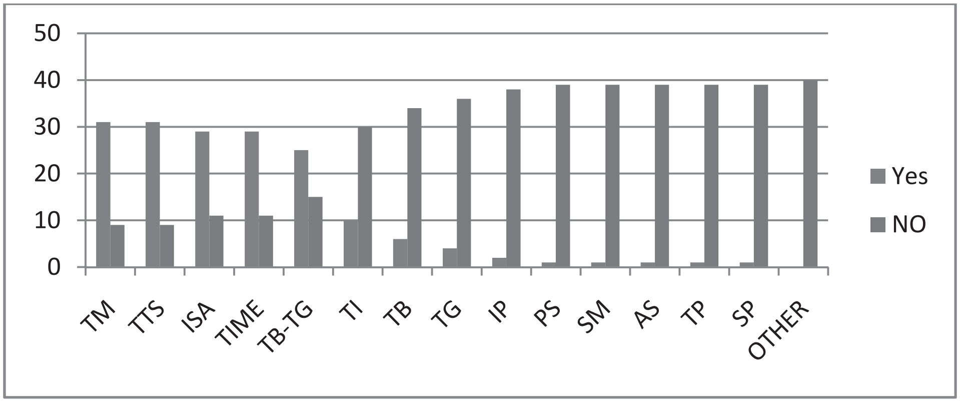


Education Qualification

ප්‍රස්තාර අංක 02

ඉහත ප්‍රස්තාර අංක 02 මඟින් ගුරු නියැදියේ අධ්‍යාපන සුදුසුකම් පෙන්නුම් කෙරේ. නියැදියේ වැඩිම ප්‍රතිශතයවන 75% පළමු උපාධිධාරීන්ය. ඊට අමතරව 12.5 % ක් උසස් උපාධිධාරීන්ය. මීට අමතර උසස් පෙළ හැදෑරූ 10% ක ප්‍රමාණයක් හා සාමාන්‍ය පෙළ හැදෑරූ 2.5% ක් ද මේ පිරිස අතර වේ. මෙහිදී සඳහන් කළ යුතුව ඇත්තේ පළමු හා උසස් උපාධිධාරීන් නියැදියෙන් 87.5 % ක්ම නියෝජනය වී තිබීමයි.

පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය උගන්වන ගුරුවරු මුහුණපාන ගැටලු



ප්‍රස්තාර අංක 03

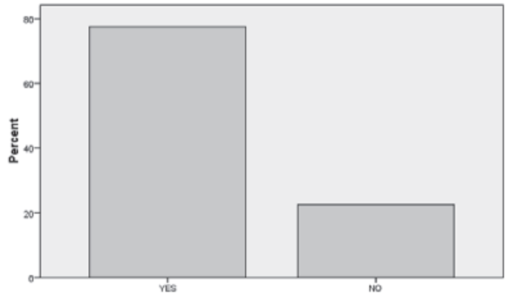
6,7,8,9 ශ්‍රේණිවල පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය උගන්වන ගුරු නියැදියට ඉදිරිපත් කළ ප්‍රශ්නාවලියේ අන්තර්ගත කරන ලද ගැටලු සඳහා ලබාදුන් ප්‍රතිචාර 03 වන ප්‍රස්තාරයෙන් පෙන්නුම් කෙරේ. එහි යොදා ඇති ඉංග්‍රීසි අක්ෂර පහත ලෙස සංකේතවත් වේ.

TM - ඉගෙනුම් ක්‍රම සම්බන්ධ ගැටලු
TI - ඉගෙනුම් උපකරණ සම්බන්ධ ගැටලු
TB - පෙළපොත සම්බන්ධ ගැටලු
TG - ගුරු අත්පොත සම්බන්ධ ගැටලු
TB - TG - පෙළපොත හා ගුරු අත්පොත සම්බන්ධ ගැටලු
IP - විෂය ඉගැන්වීමේදී බලපාන පුද්ගලික ගැටලු
PS - විදුහල්පතිගේ සහාය සම්බන්ධ ගැටලු
Time - කාලච්ඡේද සම්බන්ධ ගැටලු
SM - විෂය කරුණු සම්බන්ධ ගැටලු
AS - ඇගයීම් සම්බන්ධ ගැටලු
TP - වාර විභාග ප්‍රශ්න පත්‍ර සම්බන්ධ ගැටලු
SP - සිසුන් සම්බන්ධ ගැටලු
TTS - විෂයට අදාළ ගුරු පුහුණු සැසි සම්බන්ධ ගැටලු
ISA - ගුරු උපදේශක හා විෂය අධ්‍යක්ෂ ගැටලු
Other - වෙනත් ගැටලු

නියැදිය තුළ වැඩිම ප්‍රතිචාර ලබාදී තිබූ ඉගෙනුම් ක්‍රම සම්බන්ධ ගැටලු, ගුරු පුහුණු සැසි ප්‍රමාණවත් නොවීම සම්බන්ධ ගැටලු, ගුරු උපදේශක හා විෂය අධ්‍යක්ෂ ගැටලු, කාලය සම්බන්ධ ගැටලු හා ගුරු අත්පොත හා පෙළ පොත අතර සම්බන්ධතාවේ ගැටලු සඳහා සුවිශේෂ අවධානය දත්ත විශ්ලේෂණයේ දී දක්වන ලදී. නියැදියෙන් හරි අඩකට වැඩි

ප්‍රමාණයක් මෙම ගැටලු පිළිබඳ වැඩි ප්‍රතිචාර ලබාදී තිබූ බැවිනි. මෙතැන් සිට එම වැඩිම ප්‍රතිචාර ලැබී තිබූ සුවිශේෂ ගැටලු පහ කෙරෙහි අවධානය යොමු කෙරේ.

ඉගෙනුම් ක්‍රම සම්බන්ධ ගැටලු



Teaching Methods

ප්‍රස්තාර අංක 04

4 වන ප්‍රස්තාරයේ නියැදියෙන් 77.5% ක ප්‍රතිශතයක් ඉගෙනුම් ක්‍රම සම්බන්ධ ගැටලු පවතින බව ප්‍රකාශ කර තිබීම පෙන්නුම් කෙරේ. මෙහිදී ගුරු අත්පොත මඟින් පෙන්වා දී ඇති ඉගෙනුම් ක්‍රම පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමේදී යම් ගැටලු සහගත තත්ත්වයන් නිර්මාණය කරන බව හඳුනා ගැනීමට හැකි වුණි.

පුරවැසි අධ්‍යාපනය උගන්වන ගුරුවරුන් තුළ ගැටලු පවතින බව ගුරු උපදේශකවරුන් කරන ලද පහත ප්‍රකාශ වලින්ද තවදුරටත් තහවුරු විය.

“ගුරු අත්පොත තුළ අන්තර්ගත ක්‍රියාකාරකම් නොකර පෙළපොත පමණක් ඉගැන්වීම අපේ ගුරුවරු කරන ලොකු වරදක්. ඒ නිසා අදාළ ක්‍රියාකාරකම තුළ තිබෙන ඉගෙනුම් ක්‍රම ඔවුන් අනුගමනය කරන්නේ නෑ.”

“බුද්ධි කලම්බනය පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය ඉගැන්වීමට ගුරුවරුන්ට භාවිත කළ හැකි හොඳ ඉගෙනුම් ප්‍රවේශයක් හා ක්‍රමයක්. ගුරු අත්පොතේ මේ පිළිබඳ හොඳින් සටහන් කර තිබෙනවා. නමුත් අපේ ගුරුවරුන්ට මේ ක්‍රම පුරුදු නැහැ. හුරු නැහැ. ඔහේ සාමාන්‍ය ඉගැන්වීමක නිරත වෙන එකයි සිදු කරන්නේ.”

පුරවැසි අධ්‍යාපන ගුරු අත්පොත තුළ අඩංගු කර ඇති ඉගෙනුම් උපක්‍රම භාවිත කරමින් මෙම විෂය ඉගැන්වීම කළයුතු බව සියලුම ශ්‍රේණිවලට අදාළ ගුරු අත්පොත්වල සඳහන්ව තිබුණත් ඒවායේ පවතින ගැටලුකාරී ස්වභාවය නිසාත්, විෂය කරුණු ඉගැන්වීමට අදාළ ගුරු අත්පොතේ සඳහන් ක්‍රියාකාරකම තුළ දක්වා ඇති ඉගෙනුම් ක්‍රමය අනුගමනය කිරීමෙන් පමණක් කළ නොහැකි බව ගුරුවරුන් සමඟ කළ අවිධිමත් සම්මුඛ සාකච්ඡාවලදී හෙළි විය.

9 ශ්‍රේණියේ ගුරුවරියගේ ප්‍රකාශයකින්ද ඉහත ගැටලුව පවතින බව දක්නට ලැබිණ.

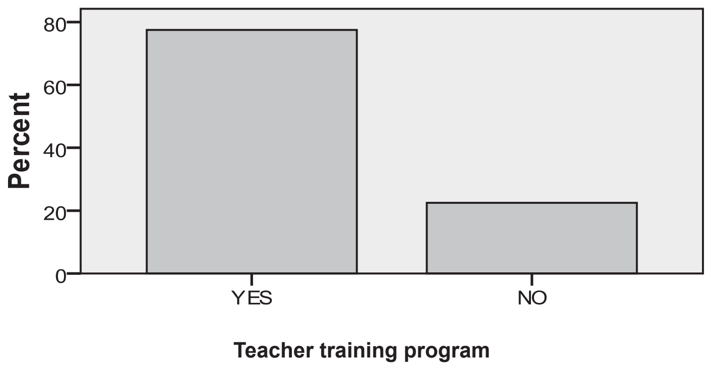
“ගුරු අත්පොතේ ක්‍රියාකාරකම විතරක් කරල ළමයින්ට මදි. පෙළපොත තුළ විෂය කරුණු ගොඩක් තියෙනවා. ඒවා පිළිබඳවත් ළමයිට කියලා දෙන්න ඕනෑ. එතකොට ගුරු අත්පොතේ තියෙන ඉගෙනුම් ක්‍රමයම භාවිතයට ගන්න බෑ.”

ඉහත අදහස 8 වන ශ්‍රේණියේ ගුරුවරිය විසින්ද ප්‍රකාශ කරන ලදී.

"විභාගෙට ලියන්න/පාඩම් කරන්න ළමයින්ට සටහනක් දෙන්නත් ඕනෑ. ගුරු අත්පොතේ ක්‍රියාකාරකම් කරන්නත් ඕනෑ. එතකොට ළමයින්ට පාඩමට අදාළ ගුරු අත්පොතේ සේරම ක්‍රියාකාරකම් හා පෙළපොතේ සඳහන් ඇගයීම්, පැවරුම්, ක්‍රියාකාරකම්, පාඩම පැහැදිළි කරන්නත් ඕනෑ. එතකොට ඉගෙනුම් ක්‍රම පිළිබඳ ගැටලු ඇතිවෙනවා"

මේ සම්බන්ධව පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය අධ්‍යක්ෂකවරයා ප්‍රකාශ කළේ ගුරු අත්පොත යෝජනා කරන ඉගෙනුම් ක්‍රම අනුගමනය කිරීම මෙවැනි විෂයයක් ඉගැන්වීම සඳහා ඉතාම ඵලදායී වන බවයි. එහි සඳහන් සමහර ඉගෙනුම් ක්‍රම අනුගමනය කරමින් ඉගැන්වීමට සමහර ගුරුවරු නොදන්නා බවත්, උත්සාහ නොකරන බවත් ය.

ගුරු පුහුණු සැසි ප්‍රමාණවත් නොවීම සම්බන්ධ ගැටලු



ප්‍රස්තාර අංක 05

ගුරු පුහුණු සැසි ප්‍රමාණවත් නොවීම සම්බන්ධ ගැටලුවේදී නියැදියෙන් 77.5%ක් ඒ සම්බන්ධ ගැටලු පවතින බව ප්‍රකාශ කර ඇති ආකාරය පෙන්නුම් කෙරේ. මේ බව ගුණාත්මක දත්තවලින් ද තහවුරු විය. ඒ සම්බන්ධ ගුරු උපදේශකවරු හා විෂය අධයක්ෂකවරු මෙන්ම ගුරුවරු පහත ප්‍රකාශ සිදුකරන ලදී.

පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය අධ්‍යක්ෂවරයා,

"වාරයකට 1 බැගින් වසරකට තුන් වතාවක් හෝ සැසි සංවිධානය කිරීමට අපි කටයුතු කරනවා." යනුවෙන් ප්‍රකාශ කළ අතර ඊට අමතරව,"සැසි සංවිධානය තුළින් ගුරුවරුන්ට විෂයය සම්බන්ධව පවතින ගැටලු රැසක් නිරාකරණය කර ගැනීමට අපි උදව් කරනවා" ආදි ප්‍රකාශයන්ද ඉදිරිපත් කරන ලදී.

අධ්‍යාපන කලාප දෙකේ ම පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය සම්බන්ධව 2012 වසරේ අවසාන වාරය තුළ එක් සැසියක් සංවිධානය කළ බවත් 2013 වසරේ පළමු වාරයේ සැසි සංවිධානය නොකළ බවත් ය.

මේ සම්බන්ධව ගුරු උපදේශකවරයාගේ අදහස වූයේද සැසි සංවිධානය කළත් ඝණපූර්ණය නොමැති බවයි.

"අපේ ගුරුවරු හිතන්නේ මේ විෂය උගන්වන්න හරිම ලේසියි කියලා. සිදුවන අලුත් දේවල් හොයල බලලා ඒ පිළිබඳ දැනුවත් වෙන්න අපේ ගුරුවරුන්ට වුවමනාවක් නෑ. පොතේ තියෙන

දේම කියාදෙන්න බලනවා. සැසිවලට ආවත් ප්‍රයෝජනයක් නෑ යන තීරණය තමා සමහරුන්ගේ අදහස."

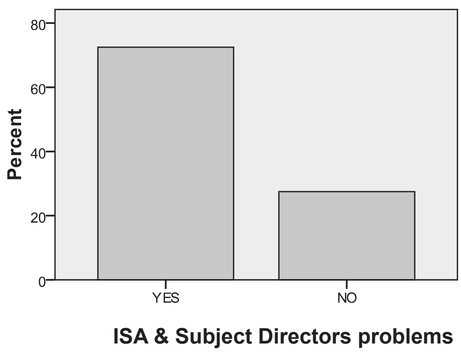
මෙම විෂයයට සැසි ප්‍රමාණවත් නොවීමේ ගැටලුව සම්බන්ධව 6 හා 8 වන ශ්‍රේණිවල පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය උගන්වන ගුරුවරුන්ගේ ප්‍රකාශය වූයේ,

"සෑම වාරයකට ම එක බැගින් වසරට තුන් වතාවක් මෙම සැසි සංවිධානය වෙනවා නම් හොඳයි. හැබැයි ඒවා අපට ප්‍රයෝජනවත් වෙන ආකාරයට පවත්වනවා නම් තමා හොඳ. බොරුවට දවසේ කාලය ගෙවලා දාන්න එතැනට යන එක වැඩක් නෑ."ලෙසය.

9 ශ්‍රේණියේ පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය උගන්වන ගුරුවරියක ප්‍රකාශ කළේ,"ඉදිරිපත් කිරීම් (power point) භාවිතයෙන් පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය උගන්වන ආකාරය පිළිබඳ දැනුවත් කළත් පාසල තුළ එවැනි දෙයක් ඉගෙනුමට යොදා ගැනීමට අවස්ථා නැත්නම්, එවැනි සැසිවලින් ගුරුවරයාට ලැබෙන දැනුමේ ප්‍රයෝජනය ළමයින්ට යන්නේ නෑනෙ." යනුවෙනි.

සැසි ප්‍රමාණවත් නොවීම සම්බන්ධව ගුරුවරු මෙන්ම ගුරු උපදේශකවරු, විෂය අධ්‍යක්ෂකවරු ලබාදුන් ඉහත අදහස් විමසා බලන විට ඒ තුළ පවතින සත්‍ය පිළිබඳ ගැටලුවක් ඉස්මතු වේ.

ගුරු උපදේශකවරුන් හා විෂය අධ්‍යක්ෂවරුන් සම්බන්ධ ගැටලු



ප්‍රස්තාර අංක 06

පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයට අදාළව කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාලවල සිටින ගුරු උපදේශකවරුන් හා විෂය අධ්‍යක්ෂකවරුන් සම්බන්ධව පවතින ගැටලු පවතින බව 72.5% ක ප්‍රතිශතයක් ප්‍රතිචාර ප්‍රකාශ කොට ඇති අයුරු පෙන්නුම් කෙරේ. මෙම ගැටලුව සම්බන්ධව ගුරු නියැදියෙන් ඉදිරිපත් වූ අදහස් කීපයක් පහත දැක්වේ.
"සමහර ගුරු උපදේශකවරුන්ට අපට කියා දෙන්න පුළුවන්. "

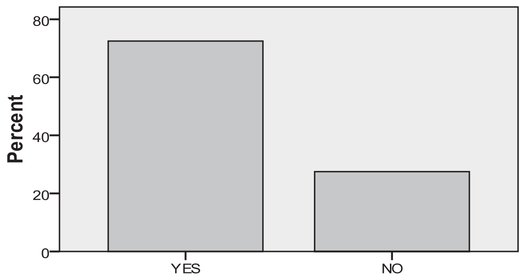
"සමහරු තනතුරු ලබාගෙන තියෙන්න විභාග පාස්වෙලා නෙවෙයි."

"ගුරු උපදේශකවරු බඳවාගන්න විභාගයක් තියෙනවා නම් හොඳයි. කලාප කාර්යාල හරහා බොහෝ දෙනා හිතවත්කම් උඩ ගුරු උපදේශකවරු වෙනවා. "

"පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය අලුතෙන් පාසල් විෂයමාලාවට එකතු වූ නිසා එම විෂයය ගැන හොඳින් දැනුවත් වූ හා පුහුණු වූ ගුරු උපදේශකවරු හා විෂය අධ්‍යක්ෂවරුන් අවශ්‍ය බව හිතෙනවා. "

මෙම ප්‍රකාශවලින් ප්‍රශ්නාවලියෙන් අනාවරණය වූ කරුණු තවදුරටත් තහවුරු කර ගැනීමට හැකියාව ලැබිණි.

පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමට පාසල් කාලසටහන තුළ වෙන් කර ඇති කාලච්ඡේද ප්‍රමාණය ප්‍රමාණවත් නොවන බව සම්බන්ධ ගැටලු



Time For Subject
ප්‍රස්තාර අංක 07

කාලය හා සම්බන්ධ ගැටලුවට සමස්ත නියැදියෙන් 72.5%ක් ප්‍රතිචාර දක්වා තිබෙන අයුරු පෙන්නුම් කෙරේ. පාසල් කාල සටහන තුළ වෙන් කර ඇති කාලච්ඡේද දෙකක ප්‍රමාණය ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා ප්‍රමාණවත් නොවන බවට අදහස් දක්වා ඇත. ගුරුවරු, ගුරු උපදේශකවරු සහ විෂය අධ්‍යක්ෂක පහත ප්‍රකාශ සිදුකරන ලදී.

මේ සම්බන්ධව ගුරු උපදේශකවරයා ප්‍රකාශ කළේ,
"කාලය පිළිබඳව නම් ගැටළුවක් තිබෙනවා තමයි." යනුවෙනි. එසේම,"කාලය සම්බන්ධ ගැටළුවට විසඳුමක් විදිහට ගුරු අත්පොතේ සඳහන් ක්‍රියාකාරකමට පමණක් ගුරුවරයා සීමාවීම ප්‍රමාණවත් බව හිතනවා." යනුවෙන් ද ප්‍රකාශ කරන ලදී.

මේ සම්බන්ධව විෂය අධ්‍යක්ෂවරයාගේ ප්‍රකාශය වූයේ,

"පෙළපොත තුළ ළමයාට කියවීමට අමතර කරුණු ගොඩක් අන්තර්ගත කරල තියෙනවා. ඒක නිසයි ගුරුවරු කියන්නේ පෙළපොත් කරුණු වැඩියි කියලා. ගුරු අත්පොත තුළ සඳහන් ක්‍රියාකාරකම අදාළ කාලයට එහි සටහන් කර තිබෙන ඉගෙනුම් ක්‍රමය අනුව පාඩම සංවිධානය කිරීම හොඳටම ප්‍රමාණවත්, යනුවෙනි. ඒ තුළින් කාලය පිළිබඳ ගැටලුවක් නොමැති බව විෂය අධක්ෂවරයාගේ අදහස විය.

"මිස්, පර්යේෂිකාවක් විදිහට මේ දෙස ගැඹුරින් බලන්න. අපේ ගුරුවරු මේක තේරුම් ගන්නෙ නෑ. පෙළපොත ළමුන් කියවාගත්තහම හොඳටම ප්‍රමාණවත්. ගුරු අත්පොත තුළ අන්තර්ගත ක්‍රියාකාරකමට ගුරුවරයා හොඳින් සංවිධානය වී ඉගැන්වීම තුළින් මෙම විෂයයට හොඳ සාධාරණයක් ඉටු කරන්න පුළුවන්." යනුවෙන් ගුරු උපදේශකවරයාගෙන් ඉදිරිපත් වූ අදහසක්ද මෙහිදී වැදගත් වේ.

“ගුරු උපදේශකවරු කුමක් කීවත් පන්තිකාමරවල උගන්වන අපි විවිධ ගැටලුවලට මුහුණ දෙන එක පුදුමයක් නොවෙයි.” යනුවෙන් 9 ශ්‍රේණියේ පුරවැසි ගුරුවරිය සඳහන් කළාය.

මේ පිළිබඳ 9 ශ්‍රේණියට පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය උගන්වන ගුරුවරයෙක් ප්‍රකාශ කළේ,
“සතියකට තියෙන වි.40 කාලච්ඡේද දෙකෙන් ගුරු අත්පොතේ තියෙන ක්‍රියාකාරකමක් කරන්නත් වෙලාව මදි.” යනුවෙනි.

“ගුරු අත්පොතේ සමහර ක්‍රියාකාරකම් මි.80 කට සංවිධානය කර ගන්න කියල උපදෙස් දීල තියෙනවා. ඒත් පාසලේ කාලසටහනේ පුරවැසි විෂයට එක දිගට කාලච්ඡේද දෙකක් වෙන්කර නැහැ. එතකොට කොහොමද අපි මේවට කාලය වෙන්කර ගන්නෙ. ”

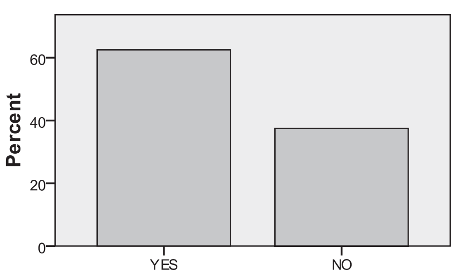
මෙවැනි ප්‍රකාශ තුළින් මෙම විෂයයට ප්‍රමාණවත් කාලයක් අවශ්‍ය බව හැඟී යයි. එසේම,

7 **ශ්‍රේණියේ ගුරුවරියක ප්‍රකාශ කළේ,**“ගුරු අත්පොතේ ඒවයි පෙළ පොතේ ඒවයි සේරම උගන්වන්න සිංහල විෂයට වගේ සතියේ දවස් පහටම කාලච්ඡේද 5 ක් වත් ඕනෑ. ඒ තරමට පෙළපොතේ විෂය කරුණුයි, ගුරු අත්පොතේ ක්‍රියාකාරකමුයි ගොඩ ගැහිලා.” යනුවෙනි.

“මෙම විෂය ඉගැන්වීමට පවතින කාලච්ඡේද 2 ප්‍රමාණවත් නැති බව විවිධ අවස්ථාවල ගුරු උපදේශකවරු දැනුවත් කළත් ඊට ප්‍රතිචාරයක් නැහැ. ඒගොල්ලො කියන්නේ ගුරු අත්පොතේ ක්‍රියාකාරකම කළාම ඇති කියලා. ඒත් උගන්නන්දී තමා අපිට තේරෙන්නේ එහෙම කරන එක ප්‍රමාණවත් මදි කියලා. ගුරු උපදේශකවරු දැනගන්න ඕනෑ, ඒවා ඉහළ නිලධාරීන්ට දැනුම් දීලා විෂය කරුණු සලකා බලා කරන්නේ කුමක්ද කියල තීරණය කරන්න.” යන අදහස තුළින්ද තවදුරටත් ඉහත ගැටලුව පැහැදිලි කරගත හැකි වෙයි.

ජීවිත අත්දැකීම් ස්වයං අධ්‍යයනය තුළින් ළමා සිතට ග්‍රහණය කරවීම මෙම විෂයේ පුළුල් අරමුණ වුවත් ගුරුවරුන්ගේ මෙම ප්‍රකාශවලින් හැඟී යන්නේ විෂයය ඉගැන්වීමට ලබාදී ඇති කාලය මේ සඳහා හරස්වන බවයි.

6,7,8,9 ශ්‍රේණිවල පුරවැසි අධ්‍යාපන පෙළපොත හා ගුරු අත්පොත අතර සම්බන්ධතාවේ ගැටලු



Conection between TB & TG
ප්‍රස්තාර අංක 08

පෙළපොත හා ගුරු අත්පොත අතර සම්බන්ධතාවේ ගැටලු පවතින බව නියැදියෙන් 62.5%ක් ප්‍රකාශ කර තිබුණි. එහිදී, "9 ශ්‍රේණියේ පෙළපොත හා ගුරු අත්පොත අතර සබඳතාවක් නොමැති බැවින් සිසුන්ට අවශ්‍ය නිපුණතාව ලබාදීම අපහසු බව" ප්‍රශ්නාවලිය තුළ සටහන් කර තිබීම නිසාම ඒ පිළිබඳ වැඩිපුර අවිධිමත් සාකච්ඡාවලින් ද විමසා බලන ලදී.

මේ සම්බන්ධව ගුරු උපදේශකවරයා ප්‍රකාශ කළේ, "පෙළපොත හා ගුරු අත්පොත අතර සමහර අවස්ථාවල නොගැළපීම් හා අදාළත්වයක් නැති බව දැනී යනවා. එවැනි ස්ථාන පිළිබඳ අපිව දැනුවත් කිරීම ඒගොල්ලන්ගෙ යුතුකමක්" වශයෙනි.

9 ශ්‍රේණියේ ගුරුවරිය ප්‍රකාශ කළේ, "2010 වසරේ 9 ශ්‍රේණියට ලබාදුන් පුරවැසි අධ්‍යාපනය පෙළපොත හා ගුරු අත්පොත අතර අසම්බන්ධතා තියෙනවා. ඒ ගැන අපි සැසිවලදී ගුරු උපදේශකවරුන්ට පැවසුවා. ඔවුන් ප්‍රකාශ කරන්නේ ගුරු අත්පොතේ ක්‍රියාකාරකම කළහම ඇති කියලයි. ඒත් උගන්වද්දී අපිට දැනෙන්නේ එය ප්‍රමාණවත් නැති බවයි. මොකද ළමයින්ට විවිධ ගැටලු ඇති වෙනවා." යනුවෙනි.

ඉහත සියලු ප්‍රකාශ දෙස අවධානය යොමු කර බලන විට හැඟී යන්නේ පෙළපොත තුළ අඩංගු විෂය කරුණු ප්‍රමාණය විශාල බවත්, ගුරු අත්පොත තුළ අන්තර්ගත ක්‍රියාකාරකම පමණක් සිදුකිරීම ප්‍රමාණවත් නොවන බවත්, පෙළපොතට වැඩි කරුණු ඇතුළත් කිරීම තුළින් ගුරුවරු මෙන්ම සිසුන් ද අපහසුතාවයට පත්ව තිබෙන බවත් ය.

නිගමන

1. පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීමේ යෙදෙන,ගුරු නියැදියෙන් 85%ක් වෘත්තීය පුහුණුව ලබා සිටිති.

2. ගුරු අත්පොතේ අන්තර්ගත බුද්ධි කලම්භනය වැනි ඉගෙනුම් ක්‍රම පිළිබඳ ගුරුවරුන්ගේ දැනුවත්භාවය අඩුය.

3. පෙළපොතේ අන්තර්ගත විෂය කරුණු ප්‍රමාණය වැඩි නිසා සතියකට ලබා දී ඇති කාලච්ඡේද දෙක ප්‍රමාණවත් නැත.

4. ගුරු අත්පොතේ අන්තර්ගත ඉගෙනුම් ක්‍රම අනුගමනය කිරීමට කාලය ප්‍රමාණවත් නැත.

5. පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය උගන්වන ගුරුවරුන් හා ගුරු උපදේශකවරුන් ඉහත හඳුනාගත් ගැටලු සම්බන්ධයෙන් දක්වන අදහස්වල නොගැළපීමක් ඇත.

6. විෂයය ඉගැන්වීමේදී ඉගෙනුම් ක්‍රම, කාලය, ගුරු පුහුණු සැසි, ගුරු උපදේශක හා විෂය අධ්‍යක්ෂක, ගුරු අත්පොත හා පෙළපොත අතර සම්බන්ධතාවේ ගැටලු පවතී.

යෝජනා

1. **විෂය ඉගැන්වීමට පාසල් කාලසටහනෙන් ලබාදී ඇති කාලච්ඡේද ප්‍රමාණය වැඩිකිරීම**

    පෙළපොතෙහි අඩංගු විෂය කරුණු, පැවරුම්, ක්‍රියාකාරකම් මෙන්ම ගුරු අත්පොතේ අන්තර්ගත ක්‍රියාකාරකම් සංවිධානය කර ඉගැන්වීමට සතියකට කාලසටහනේ වෙන්කර ඇති කාලච්ඡේද දෙකක ප්‍රමාණය ප්‍රමාණවත් නොවන බැවින් යෝජනා කරන්නේ 10,11 ශ්‍රේණි සඳහා වෙන්කර තිබෙන සතියකට කාලච්ඡේද තුන බැගින් වන ප්‍රමාණයට හෝ කනිෂ්ඨ ද්විතියික අධ්‍යාපන අවධියට ද ලබාදීම අවශ්‍යවේ. ඒ සඳහා වෙන් නොකළ කාලච්ඡේද යොදාගත හැකි ය.

2. **පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ඉගැන්වීම සම්බන්ධ වන පුහුණු සැසි ප්‍රමාණය වැඩිකළ යුතුය**

    නව විෂයයක් ලෙස පාසල් විෂයමාලාවට හඳුන්වාදීමේදී ඊට පෙර මේ සඳහා ගුරුවරුන් විශේෂ පුහුණුවකට යොමු කර නොමැති අතර වසරකට පවත්වනු ලබන ගුරු පුහුණු සැසි ප්‍රමාණය ප්‍රමාණවත් නොවන බැවින්, වාරයකට එක බැගින් වසරකට සැසි තුනක ප්‍රමාණයක් දක්වා හෝ ප්‍රයෝජනවත්, ඵලදායී පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය සැසි පැවැත්වීම වැදගත් ය.

3. **පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂයය ගුරුවරුන් සඳහා ගුරු අත්පොතේ අන්තර්ගත කර ඇති ඉගෙනුම් ක්‍රම පිළිබඳ මනා අවබෝධයක් ලබාදීම.**

    පුරවැසි අධ්‍යාපන විෂය ඉගෙනුම් ක්‍රමවේද වනුයේ නිරීක්ෂණය, ගවේෂණය, සම්මුඛ සාකච්ඡා මඟින් තොරතුරු රැස්කිරීම, තොරතුරු විශ්ලේෂණය කිරීම, ක්ෂේත්‍ර වැඩ, ව්‍යාපෘති ගැටලු විසඳීමේ ක්‍රමය, විමසුම් ඉගැන්වීමේ ක්‍රමය, ප්‍රශ්නෝත්තර ක්‍රමය (බිත්ති පුවත්පත්/ප්‍රදර්ශන) සහ බුද්ධි කලම්භනයයි.

    මේ ක්‍රමවලින් ළමයින්ට ස්වයං අධ්‍යයන ක්‍රම හරහා ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබා දෙන්නේ කෙසේද යන්න පිළිබඳ මෙම විෂයය උගන්වන ගුරුවරුන්ට පැහැදිලි අවබෝධයක් ලබාදීම යෝග්‍යවේ. සේවාස්ථ පුහුණු කාර්ය සැසි ඇසුරෙන් මේවා පිළිබඳ දැනුම හා අවබෝධය ලබාදීම ගුරු අත්පොත තුළ යෝජනා කර තිබුණද ඒවා ක්‍රියාවට නොනැඟෙන බැවින් වසරකට එක් වතාවක් හෝ මෙම ඉගෙනුම් ක්‍රම පිළිබඳ ගුරුවරුන් දැනුවත් කිරීම අවශ්‍ය වේ.

4. **විෂයය කෙරෙහි ගුරු උපදේශකවරුන්ගේ හා විෂය අධ්‍යක්ෂවරුන්ගේ විශේෂ අවධානය හා උනන්දුව වැඩි වැඩියෙන් යොමුකිරීම අවශ්‍ය වේ.**

    ඵලදායී හා ප්‍රයෝජනවත් ගුරු පුහුණු සැසි වාරයකට එක බැගින් හෝ සංවිධානය කිරීම. ප්‍රගතිය පිළිබඳ සොයා බලා කලාප මට්ටමින් පාසල් විදුහල්පතිවරු හා විෂය උගන්වන ගුරුවරු දැනුවත් කිරීම.

5. **පෙළපොත් හා ගුරු අත්පොත් අතර ඇති සම්බන්ධතාව තර කිරීම**

    විෂයය ඉගැන්වීමේ යෙදෙන ගුරුවරු නිතර ප්‍රකාශ කරන සමහර ගැටලු සහගත අවස්ථා සහිත පෙළපොත්වල පාඩම් හා ගුරු අත්පොතේ ක්‍රියාකාරකම් සංශෝධනය කළ යුතු වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

edr.sagepub.com/content/37/3/129.short(American Educational Research Association)/2008

Libir.,ied,hk/dspace/handle/2266.2/10195 (International Journal of citizenship & Teacher Education)/2005.

Wijethunge, S. (2004) National Research study on civic Education in Sri Lanka ; summary report, NEREC, Facility of Education, Colombo.

www.sciencedirect.com/science/articlepil/so88303550100009x .(International journal of Educational Research/2001

www.tandfonline.com/doi/abs/10,1080/02601370304835. (Traylor & Francis online) /2010

ප්‍රේමතිලක, ජේ.ඒ.එන්. (1998) ශ්‍රී ලාංකීය බහුවාර්ගික සමාජය තුළ සාමය ස්ථාපිත කිරීම සඳහා උචිත පුරවැසි අධ්‍යාපනයක ස්වභාවය විමසීම, දර්ශනපති නිබන්ධනය, කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය.

සිල්වා, ඩබ්.ඒ. (2004) ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රජාචාර අධ්‍යාපනයේ සංක්ෂිප්ත වාර්තාව, ජාතික අධ්‍යාපන පර්යේෂණ සහ ඇගයීම් කේන්ද්‍රය, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ.

විභාග දෙපාර්තමේන්තුව.ප්‍රතිඵල සංඛ්‍යාලේඛන අත්පොත, (2008-2010)

Actions to be taken to enhance the quality of the “Nenasa” Educational Television Channel

Lakshmi Malalagama (SLEAS)
lakshmimalalagama@gmail.com

Abstract in English

The “Nenasa” educational television channel first initiated in 2007 in 5 schools in Sri Lanka as a pilot project and was approved for launch in 2009. Since year 2009, 1996 schools have been provided with television units to through which to share appropriate supplementary learning materials in alignment with the main subjects of General Certificate of Ordinary Level Examinations, student diversity and deep curriculum. In addition, within “Mahindodaya” technical laboratories built in schools included in the1000schools development project, a separate television unit was allocated for “Nenasa” distance learning center.The objective of the study was identifying the actions that can be taken to enhance the quality of the channel. Descriptive survey method was used to achieve the objective of the study, where problems were identified analyzing the data collected through a format which was given to the schools to which the service is provided. Out of 670 respondents, 40 school principals, 40 teachers-in-charge and 80 students were included into a sub-sample for further study. The criterion for the selection was to include 20 respondents with positive responses and 20 with neutral responses. Only two negative responses were received. Discrepancies of schools’ respective timetables and “Nenasa” telecasting timetable, lack of technical know how in schools, inability to get immediate responses for the problems related to television network service and connection, inadequacy of programme content in Tamil medium and insufficiency of secure space in schools to keep equipment were identified as main obstacles for the schools.Concluding findings suggest the necessity of producing Tamil medium content, improving of the overall quality of the programme content, upgrading of presentation methodology and designs, giving priority to telecast a variety of lessons that are important both educationally and timely and the implementation of a systematic monitoring system.

Key Words: Educational Television Channel, Distance Learning

"නැණස" අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකාවේ ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නංවාලීමට ගත යුතු ක්‍රියාමාර්ග

ලක්ෂ්මි මලලගම

ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන පරිපාලන සේවය

lakshmimalalagama@gmail.com

සංක්ෂිප්තය

"නැණස" අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකාව 2007 වර්ෂයේ දී දිවයිනේ පාසල් පහක දියත් කළ නියමු ව්‍යාපෘතියක් ලෙස ආරම්භ ව ඇති අතර 2009 වර්ෂයේ සිට විකාශයට අනුමැතිය ලැබී ඇත. අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ විභාගයේ ප්‍රධාන විෂයන්හි පහළ සාධන ප්‍රතිශත ගැටලුවට විසඳුම් ලෙස ශිෂ්‍ය විවිධත්වය හා ගැඹුරු විෂයමාලාව අනුව, සිසුන්ට වඩාත් යෝග්‍ය වන පරිදි අතිරේක ඉගෙනුම් අවස්ථා සැලසීමේ අරමුණින් 2009 වර්ෂයේ සිට මේ දක්වා අදියර 4ක දී පාසල් 1996 කට රූපවාහිනී යන්ත්‍ර ලබා දී, නාලිකාව නැරඹීමට අවස්ථා සලසා ඇත. පාසල් 1000ක් සංවර්ධනය කිරීමේ ව්‍යාපෘතියට අයත් පාසල්වල ඉදි කළ මහින්දෝදය තාක්ෂණික විද්‍යාගාරය තුළ"නැණස" දුරස්ථ අධ්‍යාපනික මධ්‍යස්ථානයට ඒකකයක් වෙන් වෙයි. කාලීන වැදගත්කමකින් යුක්ත නැණස වැඩසටහනේ ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නංවාලීමට ගත යුතු ක්‍රියාමාර්ග හඳුනාගැනීම පර්යේෂණ අභිප්‍රාය විය. පර්යේෂණයේ අරමුණු ඉටුකර ගැනීම සඳහා සමීක්ෂණ ක්‍රමවේදය භාවිත කරන ලදී. 2009-2014 කාලයේ රූපවාහිනී යන්ත්‍ර ලබා දුන් පාසල්වලින් ආකෘතිපතක් ඇසුරින් ලබාගත් දත්ත විශ්ලේෂණයෙන්, නාලිකා සම්බන්ධතාවේ ගැටලු නැති බවට හඳුනාගත් පාසල් අතුරින් ධනාත්මක යෝජනා ඉදිරිපත් කළ පාසල් 20ක හා විකාශය පිළිබඳ ව ධනාත්මක හෝ ඍණාත්මක මතයක් ඉදිරිපත් නොකළ පාසල් 20ක විදුහල්පතිවරුන් 40ක්, ගුරුභවතුන් 40ක් හා සිසුන් 80ක්සමග කළ දුරකථන සංවාද, දිනපතා පාසල්වලින් ලැබෙන ලිපි හා දුරකථන ඇමතුම් සහ පාසල් අධීක්ෂණ මගින් පාසල් මුහුණදෙන ගැටලු හඳුනා ගන්නා ලදී. ඍජු ව ඍණාත්මක මත පළ කළ පාසල් දෙකකි. "නැණස" විකාශන කාලසටහන පාසල් කාලසටහනට නොගැළපීම, නාලිකාවට අදාළ තාක්ෂණික අවබෝධය පාසල් කාර්ය මණ්ඩලවලට නොමැතිකම, ඩයලොග් සම්බන්ධතාව පිළිබඳ ගැටලුවලට කඩිනමින් ප්‍රතිචාර නොලැබීම, දෙමළ මාධ්‍ය පාඩම්වල ඌනතාවය, රූපවාහිනිය තබාගැනීමට ප්‍රමාණවත් ඉඩක් නොමැතිකම පාසල්වලට බලපාන බාධක විය. නාලිකාව මගින් විකාශය කරනු ලබන පාඩම්වල ගුණාත්මක බව හා වැඩසටහන් ඉදිරිපත් කිරීමේ විවිධත්වය වැඩිදියුණු කිරීම, දෙමළ පාඩම් නිපදවීම, අධ්‍යාපනික වශයෙන් වැදගත් කාලීන විවිධ වැඩසටහන් වැඩිපුර විකාශය සහ නියාමනය විධිමත් කිරීම යෝජනා වේ.

මුඛ්‍ය වචන අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකාව, දූරස්ථ අධ්‍යාපනය

1.0 හැඳින්වීම

අධ්‍යාපනය යනු පුද්ගලයකුගේ පමණක් නොව සමස්ත සමාජ සංවර්ධනයේ පදනම බව 21 වන සියවසේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ වූ ඩෙලර් වාර්තාව(1996) පෙන්වා දී ඇත. නිදහස් අධ්‍යාපනය, යාවජීව අධ්‍යාපනය, සැමට අධ්‍යාපනය, දිවි පැවැත්ම සඳහා අධ්‍යාපනය, ප්‍රාග්ධනය ඉලක්ක කොට ගත් අධ්‍යාපනය වැනි නොයෙකුත් තේමා පිළිබඳ ව අවධානය දෙමින් සෑම රටක් ම සිය අධ්‍යාපන සැලසුම් සකස් කරනු ලබන අතර, විෂයන් තෝරා ගැනීමේ අවස්ථාව සිසුනට ලබා දෙමින් ශ්‍රී ලංකාවේ සියලුම රජයේ පාසල්වල පොදු විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කෙරේ.

අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර (සාමාන්‍ය පෙළ) විභාග ප්‍රතිඵල විශ්ලේෂණයෙන් හඳුනාගත් පහළ සාධන ප්‍රතිශත අවම කිරීමේ අභිලාෂයෙන් "නැණස" අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකාව පිළිබඳ සංකල්පය බිහි ව ඇති අතර, දුෂ්කර හා ගුරු ඌනතා පවතින ප්‍රදේශවල පාසල් සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන සංවර්ධනය, දරුවන් වැඩි වශයෙන් ප්‍රිය කරන රූපවාහිනිය ඇසුරින් පාඩම් ඉදිරිපත් කර ඉගෙනුම කෙරේ වැඩි පෙලඹවීමක් ඇති කරලමින් ගුණාත්මක ඉගෙනුම් ඵල කරා යොමු කිරීම, යුනෙස්කෝ සම්මුතීන්ට අනුව හැමට සම අධ්‍යාපන අවස්ථා හිමි කර ගැනීමේ අයිතිය තහවුරු කිරීම, අඩු පහසුකම් සහිත පාසල්වල සිසුන්ට උසස් ගුණාත්මක භාවයෙන් යුතු ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය භාවිතයට මෙන් ම නව තාක්ෂණය හා එහි භාවිතයන් පිළිබඳ ව අත්දැකීමට අවස්ථා සැලසීම, දිවයිනේ දුර බැහැර පාසල්වල සේවය කරනු ලබන ගුරුභවතුන්ගේ කුසලතා වැඩිදියුණු කිරීමට දායක වීම හා අදාළ විවිධ ගුරු පුහුණු ලබාදීම යන ඉලක්ක සපුරාලීමේ අරමුණින් අතිරේක ඉගෙනුම් (Supplementary Learning)අවස්ථා සැලසීම සඳහා අධ්‍යාපනික වැඩසටහන් විකාශය කිරීම අරඹන ලදී."නැණස" අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකාව විධිමත් ව ආරම්භ කිරීමට අනුමැතිය ලබාගැනීම සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විසින් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාතුමා මගින් අමාත්‍ය මණ්ඩලය වෙත ඉදිරිපත් කළ යෝජනාව අනුව විෂයානුබද්ධ වැඩසටහන්, ගණිතය,ඉංග්‍රීසි හා තොරතුරු තාක්ෂණය යන විෂයන්, ශ්‍රේෂ්ඨ චරිත (Who was who & Who is who), පක්ෂීන් හා සතුන්, සංස්කෘතිකමය වශයෙන් වැදගත් ස්ථාන, පාසල් ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යාපීඨ හා ගුරු විදුහල්වල නිර්මාණාත්මක ක්‍රියාකාරකම්, ප්‍රශ්න විචාරාත්මක, සාමාන්‍ය දැනුම හා විශ්ව දැනුම වැඩසටහන්, ගුරු අධ්‍යාපනික වැඩසටහන් හා පුහුණු වැඩසටහන්, පාසල්වල නිර්මාණාත්මක කළමනාකරණ භාවිතාවන්, අධ්‍යාපනික පුවත්, විෂය නිර්දේශ වෙනස්වීම් හා අධ්‍යාපනයේ නව ප්‍රවණතා යන වැඩසටහන් එම නාලිකාව මගින් විකාශය කිරීමට සැලසුම් කර තිබිණ. (ඇමුණුම 1).

තාක්ෂණය හා මාධ්‍ය සන්නිවේදනයේ දියුණුවත් සමග ගුවන්විදුලිය හා රූපවාහිනිය අධ්‍යාපන කාර්යයට සහායිත තාක්ෂණයන් සේ මැදිහත්වීම ආරම්භ වී ඇත. දූරස්ථ අධ්‍යාපන මෙවලමක් ලෙස රූපවාහිනිය යොදා ගැනීම එක් එක් ශිෂ්‍යයාට එකිනෙකට වෙනස් ඉගෙනුම් ක්‍රමවේද අවශ්‍ය වුවත් සාමාන්‍ය පන්ති කාමරයෙන් එම අවශ්‍යතා ඉටු නොවීම, නිදහස් නව ඉගෙනුම් අවස්ථා සම්පාදනයට මාධ්‍ය භාවිතය රුකුලක් වීම, මාධ්‍යයේ විවිධ භාවිත මගින් අධ්‍යාපන පද්ධතියෙන් බැහැර වූවන්ට වුව ද නව ඉගෙනුම් අවස්ථා සැලසිය හැකි වීම, නව අවස්ථා සැලසීම මගින් අධ්‍යාපනයේ ඉලක්කය වන සමානාත්මතාව තහවුරු වීම යන කරුණු ඔස්සේ සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන ඵල ඉහළ නැංවීම සඳහා වැදගත් වන බව ඇල්කාන් (Alkan, 1999,p.7) අනාවරණය කොට ඇත.

රූපවාහිනියට සුවිශේෂී වූ ශ්‍රව්‍යදෘශ්‍ය විකාශ පහසුකම නිසා ම අධ්‍යාපනය සඳහා රූපවාහිනිය භාවිතය මගින් ඉගැන්වීම වැඩි දියුණු කිරීම හා ඉගෙනීමට අනුබල දීම, උපදෙස් දීම කරුණු දැක්වීම හා පැහැදිලි කිරීම, සාරාංශ කිරීම, ඉගෙනුම් ශක්තිය වැඩි කිරීම, පෙලඹවීම හා දිරිගැන්වීම, වෙනත් ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය සඳහා සහායිත මාධ්‍යයක් ලෙස භාවිතය හා ඉගෙනුම් වේගය වැඩි කිරීම, තොරතුරු භාවිතයන් ගෙන හැර දැක්වීම, සිසු චර්යාව වෙනස් කිරීම, ළඟා විය නොහැකි තොරතුරු හා සිද්ධීන් වඩාත් පැහැදිලිව ඉදිරිපත් කිරීම යන ඵල සපුරාගත හැකි බව හිසල් (Hizal, 1983,p.57) පෙන්වා දෙයි.

2007 වර්ෂයේ දී නියමු ව්‍යාපෘතියක් ලෙස ආරම්භ කොට 2009 වර්ෂයේ සිට විධිමත් ව ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන "නැණස" අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකාව නැරඹීමට පාසල් 1996 කට හා ජාතික අධ්‍යාපන විද්‍යා පීඨ 18 කට රූපවාහිනී ලබා දීමට, විකාශය සඳහා වීඩියෝ වැඩසටහන් නිපදවීමට සහ අදාළ භෞතික හා මානව සම්පත් සංවර්ධනයට ඩයලොග් ආසිආටා (පී.එල්.සී) ආයතනය සිය මූල්‍ය සත්කාරය ලබා දී ඇත. 2009 වර්ෂයේ සිට සියලුම ශ්‍රේණි සඳහා ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විසින් නිපදවන ලද විවිධ විෂයන්ට අදාළ වීඩියෝ වැඩසටහන් එක් නාලිකාවකින් විකාශය කරන ලද අතර, 2013 වර්ෂයේ සැප්තැම්බර් මස සිට එතෙක් "Learn TV" නමින් ධර්මවාහිනී පදනම මගින් ඩයලොග් ආයතනයේ මූල්‍යමය සහාය මත විකාශය කළ නාලිකාව ද "නැණස" නාලිකාවට සම්බන්ධ කරමින් 10 හා 11 ශ්‍රේණි සඳහා නාලිකා 2ක් ලෙස විකාශය ආරම්භ කෙරිණි. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විසින් නිපදවන ලද වීඩියෝ වැඩසටහන් අතුරින් පාඩම් 98ක් හා ධර්මවාහිනි පදනම මගින් "Learn TV" නාලිකාව ආරම්භයේ සිට Power point presentation භාවිතයෙන් ඉදිරිපත් කරනු ලබන පාඩම් 903ක් යොදාගනිමින් දැනට එම නාලිකා මගින් විකාශය සිදු කරනු ලබයි.

තරුණ සිසුන් තමාට ම පුද්ගලික වන සුවිශේෂී ඉගෙනුම් මාර්ග සකසා ගන්නා ද්විතියික අධ්‍යාපන අවධියට අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ ප්‍රධාන භූමිකාවක් හිමි වන අතර,ලෝකය අභිභවනය කරමින් පවතින තාක්ෂණය අධ්‍යාපන කාර්යයන් සඳහා ද ජීවත්වීමට හා රැකියා සඳහා සිසුන් සූදානම් කිරීමට ද භාවිතා කළ යුතු හෙයින් (UNESCO,1996) මෙවැනි අතිරේක ඉගෙනුම් (Supplementary Learning) සැපයීම ගුණාත්මක ව මනා ප්‍රමිතියක් යටතේ ක්‍රියාත්මක කළ යුතුව ඇත. පර්යේෂක "නැණස" අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකාව පිළිබඳ කාර්යය භාර නිලධාරී ලෙස වසර 4ක කාලයක් කටයුතු කළ අතර, සැබැවින් ම පාසලට අවශ්‍ය හා පාසල විසින් ඉල්ලුම් කරනු ලබන දේ "නැණස" නාලිකාවෙන් සැපයීමට හා එහි භාවිතය ඵලදායී ව ඉහළ නංවාලීමට ගතහැකි ක්‍රියාමාර්ග කවරේ දැයි සාකච්ඡා කිරීම ජාතික මෙන් ම කාලීන වගකීමක් බැවින් ඒ පිළිබඳ ව විමර්ශනය කිරීම පර්යේෂණයේ අභිප්‍රාය විය.

2.0 සාහිත්‍ය විමර්ශනය

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල ඇති භෞතික හා මානව සම්පත් බෙදී යාමේ විෂමතාව අනුව ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ පවතින අසමානතා සැලකීමේ දී, අතිරේක ඉගෙනුම් අවස්ථා ලබා දීමට දියත් කළ "නැණස" නාලිකාවේ ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නංවාලීමට ගත යුතු ක්‍රියාමාර්ග අධ්‍යයනය වැදගත් වන්නේ, සමාජ ඉගෙනුම් න්‍යාය අනුව චර්යාව, ආකල්ප, ඇදහීම් හා වටිනාකම්, දැනුම හා ප්‍රජානන කුසලතා කෙරේ රූපවාහිනි නැරඹීම පුළුල් බලපෑමක් ඇති

කරන බැවිනි(Bandura, 1973; 1986).සමාජ ඉගෙනුම් න්‍යාය අනුවනිරීක්ෂණය (observation), අනුකරණය (imitation) හා ආදර්ශනය (model) ඉගෙනුම කෙරේ බලපාන අතර මෙයින් ආදර්ශනය සජීව ආකෘති (live model), වාචික ඉගැන්වීම් (verbal instructions) හා සංකේතමය (symbolic) ලෙස ශිෂ්‍ය ප්‍රබෝධනයට හේතු කාරක වෙයි. ඉහත ආකෘති අනුව, පිළිවෙළින් සැබෑ පුද්ගලයෙකු විසින් අභිමත චර්යාවන් පෙන්නුම් කිරීම, පුද්ගලයෙකු විසින් අභිමත චර්යාවන් හි නියැලීමේ පිළිවෙළවිස්තර කිරීම හා චිත්‍රපට, රූපවාහිනිය, අන්තර්ජාලය, ගුවන්විදුලිය හා සාහිත්‍යය මගින් අත් දකින සත්‍ය හෝ ප්‍රබන්ධ චරිත මත ප්‍රබෝධනය සිදු වෙයි. නිරීක්ෂණ මගින් සිසුන් විසින් කවර තොරතුරු එකතු කර ගන්නේ ද යන්නට ආදර්ශනයේ ආකාරය (type of model) හා ඔවුන්ගේ ප්‍රජානන හා චර්යාත්මක සන්තතිය (cognitive and behavioral process) බලපාන හෙයින්,රූපවාහිනී නාලිකාවක් මගින් පාඩම් ඉදිරිපත් කිරීමේ දී වඩාත් යෝග්‍ය ආදර්ශන භාවිතයෙන් සිසුන්ගේ අවධානය (attention), ධාරණය (retention), දැනුම උත්පාදනය (reproduction) හා පෙලඹවීම (motivation) සඳහා අවස්ථා පුළුල් කළ හැකිය.

අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී වැඩසටහන් යනු **දූරස්ථ අධ්‍යාපනය** සඳහා රූපවාහිනී භාවිතයයි. දූරස්ථ අධ්‍යාපනය යනු වචනයේ අරුත අනුව ම ගුරුවරයා හා ශිෂ්‍යයා භෞතික ව සම්මුඛ ව නොසිට ලබා දෙනු ලබන අධ්‍යාපනයයි.දූරස්ථ අධ්‍යාපනය හෝ දූරස්ථ ඉගෙනුම යනු තථ්‍ය වශයෙන් ම ගුරුවරයා හා ශිෂ්‍යයා අවකාශයෙන් සහ හෝ කාලයෙන් වෙන් ව කරනු ලබන ඉගැන්වීමයි(Perraton, 1988).

දුරස්ථ අධ්‍යාපනයේ මුල් ම උත්සාහය ලෙස සටහන් වන්නේ 1728 වර්ෂයේ දී "Caleb Philipps, Teacher of the new method of Short Hand," යනුවෙන් Caleb Philips විසින් ලඝුලේඛනය ඉගැන්වීමට සතිපතා තැපැල් මාර්ගික පාඩම් ඉදිරිපත් කිරීම පිළිබඳ ව දැනුවත් කරමින් Boston Gazzet හි කළ දැන්වීමයි. එහෙත් ඉංග්‍රීසි ලඝු ලේඛනයේ නිර්මාතෘ වන Sir Isaac Pitman විසින් 1840 වර්ෂවල දී, ඔහුගේ පුහුණුවට අදාළ උපදෙස් වැඩි ශිෂ්‍ය පිරිසකට ලබා දීමට උපාය මාර්ගයක් ලෙස ලඝුලේඛනය කිරීම සඳහා තැපැල් පත් වල ලියන ලද වගන්ති සිසුන් වෙත යවා, තැපැල්පත් මගින් පිළිතුරු ගෙන්වා නිවැරදි කර දීම **නූතන දුරස්ථ අධ්‍යාපනයේ මූලාරම්භය** සේ පිළිගනු ලබයි. මෙම ක්‍රමය සාර්ථක හා ඵලදායී වූ හෙයින් අවුරුදු කිහිපයක් තුළ ඔහුගේ ශ්‍රාවක පිරිස බෙහෙවින් පැතිර ගිය විශාල සංඛ්‍යාවක් විය (Philipps, 1998). ඇතැම් සුවිශේෂී දැනුවත් කිරීම් සඳහා එක්සත් රාජධානිය, ජර්මනිය, අමෙරිකා එක්සත් ජනපදය හා ජපානය දුරස්ථ අධ්‍යාපන ක්‍රම භාවිතා කර ඇත (Curran, 1997). චිකාගෝ විශ්ව විද්‍යාලය විසින් වර්ෂ 1900 ගණන්වල දී තැපැල් මාර්ගික පාඨමාලා ස්ථාපිත කර ඇති අතර, වර්ෂ 1911 දී ඕස්ට්‍රේලියාවේ ක්වීන්ස්ලන්ඩ් විශ්වවිද්‍යාලය විසින් බාහිර අධ්‍යයන පීඨයක් ස්ථාපිත කර දූරස්ථ අධ්‍යාපන අවස්ථා ලබා දීමට කටයුතු කර ඇත. මේ ආකාරයෙන් මුල් අවධියේ දී උසස් අධ්‍යාපන අවස්ථා හා වැඩිහිටි අධ්‍යාපනික අවස්ථා සැලසීම සඳහා තැපැල් මාර්ගික ව දූරස්ථ අධ්‍යාපනය ලබා දී ඇත.

1969 වර්ෂයේ දී එක්සත් රාජධානියේ විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය බිහිවීමත් සමග සැලකිය යුතු සංවර්ධනයක් සිදුකරමින් මිශ්‍ර මාධ්‍ය භාවිත ප්‍රවේශයක් තුළින් **දූරස්ථ අධ්‍යාපනයේ දෙවන අවධිය** අරඹා ඇත. විවෘත විශ්වවිද්‍යාලය විසින් ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය (Learning Materials)

සැලකිලිමත් ව සැකසූ මුද්‍රිත හා ශ්‍රව්‍යදෘශ්‍ය ද්‍රව්‍ය ලෙස තැපැල් මාර්ගික ව සිසුන් වෙත යවා ඇති අතර, අතිරේක ඉගෙනුම් වශයෙන් එම ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය සාමාන්‍ය ගුවන්විදුලිය හා රූපවාහිනිය මගින් විකාශය කොට ඇත. රූපවාහිනිය හා රේඩියෝව අධ්‍යාපන මෙවලමක් ලෙස ජනප්‍රිය වන තෙක් ම තැපැල් මාර්ගික ඉගැන්වීම්, දූරස්ථ අධ්‍යාපනය යනුවෙන් හඳුන්වා ඇත. (Imel, 1996). තාක්ෂණයේ දියුණුවත් සමග ම රූපවාහිනි තාක්ෂණයේ දියුණුව ද සිදු වූ අතර එය අඳියරෙන් අඳියර පන්ති කාමරයට මැදිහත් වූ බව හා එමගින් ඉදිරිපත් කරන ඉගෙනුම් අන්තර්ගත ශිෂ්‍යයන් ඉගෙනුමට පොලඹවනු ලබන බව හා අධ්‍යාපනය අත්‍යවශ්‍ය බව ඔවුන්ට තහවුරු කරනු ලබන බව Atkinson, 1938; Darrow, 1932 පෙන්වා දෙයි. නව තාක්ෂණය හා විශේෂයෙන් ම මාධ්‍ය භාවිතය පන්ති කාමර කාර්යක්ෂමතාවය ඉහළ නැංවීමට, ගුරු ඌණතාවයට විසඳුම් දීමට හා නරක ඉගැන්වීම් ක්‍රම අවම කිරීමට හේතුවනු ඇති බව Levenson & Stasheff, (1945), මාධ්‍යය සඳහා කරනු ලබන කථනය, ලිවීම හා වැඩසටහන් නිෂ්පාදන තාක්ෂණය පිළිබඳ දැනුවත් වීම අනාගත වැඩලෝකය සඳහා සිසුන්ට වැදගත් වනු ඇති බව Atkinson, (1938) සහ පටිගත කිරීම්, චිත්‍රපට, රූපවාහිනිය හා අන්තර්ජාලය භාවිතය ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට මැදිහත්වීම තුළින් නීරස පාසල් දිවිය හා වෙහෙසකාරී පෙළපොත් භාවිතය අවසන් කරමින් වඩාත් සඵල ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය පන්ති කාමරයට ගෙන ඒමට හැකිවනු ඇති බව Marsh, (1936) තහවුරු කරති. තව ද, නව මාධ්‍ය තාක්ෂණය පන්ති කාමරයට ගෙන ඒමෙන් ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය හා සහභාගිත්ව ඉගෙනුමට සිසුන් උනන්දු කරලිය හැකි බව මෙන්ම ගුණාත්මක හා විනෝදාත්මක අධ්‍යාපනික වැඩසටහන් ඉදිරිපත් කිරීමෙන් සක්‍රිය ව අධ්‍යාපනයේ යෙදෙන සිසුන් සහිත පන්ති කාමර දක්නට ලැබෙනු ඇති බව පෙන්වාදෙන Atkinson, (1938) මෙබඳු වඩාත් හොඳ ඉගෙනුම් පරිසර ඇති කිරීමෙන් වඩාත් හොඳ ගුරුවරුන්, වඩාත් හපන් සිසුන්, වඩාත් හපන් වැසියන් සහිත වඩාත් වගකීමෙන් යුතු වඩාත් හොඳ ලෝකයක් බිහිවනු ඇතැයි පුරෝකථනය කරයි. එලෙස ම ඉගෙනුම සඳහා වඩාත් ආකර්ෂණීය, තර්කානුකූල හා සහභාගිකත්වයට ඉඩ සැලසෙන ආකාරයේ වැඩසටහන් නිර්මාණයේ දී ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතාව හා ඇල්ම කවරාකාරදැයි හඳුනා ගත යුතු බව ද, 21 වන සියවසේ මුල් භාගය තුළ අධ්‍යාපන කාර්යයේ දී වඩාත් ම ප්‍රකට ඉගෙනුම් උපකරණය රූපවාහිනිය වනු ඇති බව ද, එහෙයින් ම රූපවාහිනිය භාවිතයෙන් විකාශය කරනු ලබන පාඩම් නිර්මාණය කරනු ලබන්නන් හට තිර පිටපත් ලිවීමට හා අධ්‍යක්ෂණයට අදාළ විධිමත් පුහුණු අවස්ථා සැලසිය යුතු බව ද එම වාර්තා වලින් සාකච්ඡා කොට ඇත.

ලෝකය පුරා වඩාත් ම ව්‍යවහාරිත ජනමාධ්‍යය වන රූපවාහිනිය මිනිසාගේ එදිනෙදා වැඩ, ක්‍රීඩා හා අන්තර් සම්බන්ධතා ආකෘති වෙනස් කරලමින් සිටී. රූපවාහිනියට ඇබ්බැහි වීම යන්න පහසුවෙන් අවබෝධ කරගත හැක්කකි. සංකල්පනාවන් සත්‍යයන් බවට පත් කරලීමට හැකි වෙනත් ආකාරයක් වේද? සතුට, දුක, සිනහව, හැඬීම, සන්ත්‍රාසය, කෝපය මෙන්ම මිත්‍රත්වය ගෙන දෙන රූපවාහිනිය අධ්‍යාපනික මෙවලමක් සේ වැදගත් වන්නේ එය නරඹන්නන් හුදු නරඹන්නන් පමණක් ම නොවී එම ක්‍රියාකාරකම්වල සහභාගිකයන් වන බැවිනි. මෙම සක්‍රිය නැරඹීම විනෝදාස්වාදයත් සමග ඵලදායී ඉගෙනුමට සිසුන් යොමු කරලයි. රූපවාහිනි නැරඹීම හැමවිට ම ඍණාත්මක තත්ත්වයන් උද්ගත නොකරන බවට "Sesame Street" වැඩසටහන් දාමය ලෝකයට සාක්ෂි දරයි.

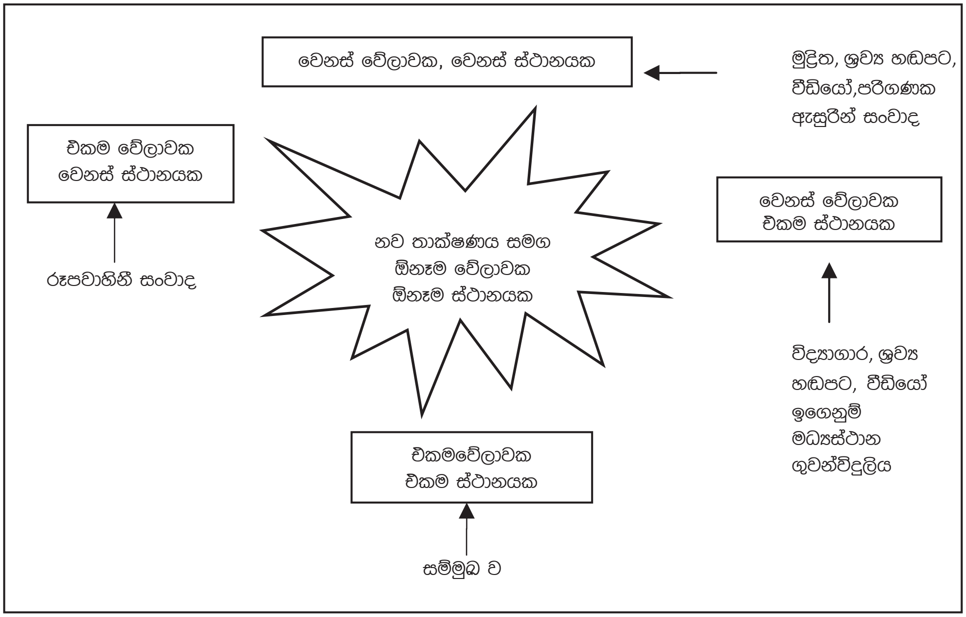
ආකර්ෂණීය ප්‍රභවයක් ලෙස දිනපතා ජීවිතයේ කොටසක් බවට පත් ව ඇති රූපවාහිනියක මිල අඩුවෙමින් පවතින හෙයින් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය සඳහා එය ඵලදායී ව භාවිත කිරීමේ

ඉඩකඩ වැඩිවෙමින් පවතී. (Kaymas, 1999, p.76). රූපවාහිනියෙන් තොරතුරු ඉදිරිපත් කිරීමේ දී අදාළ පැහැදිලි කිරීම් හා උදාහරණ දෘශ්‍ය මාධ්‍යයෙන් ඉදිරිපත් කළ හැකි නිසා ම, සාම්ප්‍රදායික අධ්‍යාපන ක්‍රම භාවිතයට වඩා ඉගෙනුම කෙරේ සිසුන් පෙලඹ වීමට හා ඔවුන්ගේ ඉගෙනුම් අභිලාෂයන් වැඩි කිරීමට හැකි වන හෙයින් ඉගෙනීම සහ ස්මරණය වඩාත් පහසු වන බව පිළිගෙන ඇත. අධ්‍යාපනයේ අසමානතා හා විවිධ වූ අසමමිතීන් අවම කර කවර හෝ භූගෝලීය පිහිටීමක සිට එක ම වේලාවක දී එක ම විකාශය නැරඹීමේ අවස්ථාව සලසාලමින් සම ඉගෙනුම් අවස්ථා සැපයීමට රූපවාහිනිය සතු තාක්ෂණය භාවිත කළ හැකිය. රූප රාමු ආසන්නයට ගැනීමේ හා දුරස් කිරීමේ හැකියාව මෙන් ම සුවිශේෂී ව ඉස්මතු කිරීමේ හැකියාව නිසා සිසුන්ගේ අවධානය වැඩිකිරීමේ ලා අධ්‍යාපන මෙවලමක් ලෙස රූපවාහිනියට ප්‍රමුඛ ස්ථානයක් හිමි වෙයි. අදෘශ්‍ය හා සත්‍ය වශයෙන් අත්දැකිය නොහැකි සිද්ධීන් සජීවීකරණ (Animations) ලෙස ඉදිරිපත් කිරීමට වෙනත් කිසිදු උපකරණයකට නැති, රූපවාහිනියට පමණක් ඇති විශිෂ්ට හැකියාව භාවිතයෙන් විශාල දැනුම් ප්‍රමාණයක් කෙටි කාල පරාසයක් තුළ නිරවුල් ව ඉදිරිපත් කළ හැකිය. (Bates, 1998, p.215). දේශන, පරීක්ෂණ හා නිරූපණ වැනි සාම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීම්වලින් බැහැර ව සෑම පැතිකඩක් ම නිරවුල් ව දැක්විය නොහැකි විද්‍යාගාර පරීක්ෂණ පවා, තිරය විද්‍යාගාරයක් බවට පත් කරගනිමින් සුපැහැදිලි ව ඉදිරිපත් කිරීමට රූපවාහිනිය යොදා ගත හැකි ය. (Gokce, 1997, p.239). එලෙස ම අමූර්ත සහ ව්‍යුක්ත සංකල්ප තහවුරු කිරීමට (Bates, 1998, 215-217) හා විශේෂයෙන් ම භූගෝල විද්‍යාව, ඉතිහාසය වැනි පාඩම්වලට අදාළ ව සජීවී ව ළඟා විය නොහැකි ස්ථාන දැක්වීමට රූපවාහිනිය යොදාගැනීමට ඇති හැකියාව අධ්‍යාපන කාර්යයේදී වැදගත් වේ(Turan, 1994, p.160). දත්ත හා තොරතුරු වර්ණවත් ව ඉදිරිපත් කිරීමට හා කිසිසේත් සජීවී ව නැරඹිය නොහැකි ලොව පුරා ඇති විවිධ සංස්කෘතීන්, ශිෂ්ටාචාර, පුරාවිද්‍යාත්මක වටිනාකම් සහිත ස්ථාන හා ටෝර්නාඩෝ වැනි පරිසර තත්ත්ව සවිස්තර ව ඉදිරිපත් කිරීමට අපූර්ව ඉගෙනුම් මෙවලමක් (extra ordinary educational tool) ලෙස රූපවාහිනිය යොදා ගත හැකිය. මතක තබා ගත හැකි අයුරින් අගනා දැනුම් සම්භාරයක් සතුට ද සමග ලබා දෙන පොහොසත් ඉගෙනුම් පරිසරයක් පන්ති කාමරය තුළ නිර්මාණය කිරීමට රූපවාහිනිය නිවැරදි ව හා ඵලදායී ව භාවිතයෙන් ඉගෙනුම කෙරේ සිසුන් බලවන්ත කළ හැකිය.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, (2012) කළ සමීක්ෂණය මගින් ද ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා සැලකිල්ලට ගෙන වඩාත් ආකර්ෂණීය ලෙස නිපදවන පාඩම් විකාශය කරමින් නාලිකාවේ ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැංවිය යුතුබව පෙන්වා දෙයි.

දූරස්ථ අධ්‍යාපනය(Distance learning) යන්න Online learning, e-learning, Distributed learning යනුවෙන් ද භාවිතා කරනු ලබන අතර, වඩාත් ම ප්‍රචලිත ව ඇත්තේ ද ලොව පුරා මේ සම්බන්ධ පර්යේෂණ වාර්තා වැඩි වශයෙන් ඇත්තේ ද Distance learning වශයෙනි. අන්තර්ජාතිකකරණය, ගෝලීයකරණය හා තොරතුරු හා සන්නිවේදන තාක්ෂණයේ දියුණුවත් සමග විවෘත ප්‍රවේශය (Open Access) හා අන්තර්ජාල පහසුකම් තුළින් විදේශ විද්‍යාලයකින් වුව විවිධ මට්ටමේ උපාධි, පශ්චාත් උපාධි සඳහා දූරස්ථ ව අධ්‍යාපනය ලැබීමේ අවස්ථා බහුල ව වර්ධනය වී ඇත.

1 වන රූපය - දූරස්ථ අධ්‍යාපන අවස්ථා තාක්ෂණය පිළිබඳ ආකෘතියකි.



(R.Johansen, et.al 1991, p.16)

2.1 අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී විකාශයක් නැරඹීම ළමයින්ගේ ඉගෙනුමට බලපාන ආකාරය

රූපවාහිනියක වඩාත් ම ප්‍රකට ලක්ෂණය වන්නේ එය සතු දෘශ්‍ය ගුණයයි. වචනයකට වඩා දහස් ගුණයකින් රූපයක් වටින බවට ඇති පැරණි ආප්තෝපදේශය අනුව ද ඇසීමෙන් ලබන දැනුමට වඩා දැක්මෙන් ලබන ප්‍රත්‍යක්ෂය වැඩි ය. රූපවාහිනියක් රූපවලට අමතර ව චලන, ශබ්ද හා අවශ්‍ය පරිදි වගන්ති වලින් හා කථනයෙන් ද තොරතුරු සපයයි. ශ්‍රව්‍ය හා දෘශ්‍ය මාධ්‍ය භාවිතයෙන් දෙනු ලබන තොරතුරු මගින් උසස් ඉගෙනුම් ඵල ලබන බව හා අරමුණක් ඇතිව කරනු ලබන රූපවාහිනී නැරඹීමෙන් ලබාගන්නා දැනුම වඩාත් ගැඹුරු හා විදග්ධ බව Cruse, (No date) අනාවරණය කරයි. අවුරුදු 40 ක කාලයක් තුළදී චිත්‍රපට, රූපවාහිනිය (ITV-Instructional Television & ETV-Educational Television) සහ ජනමාධ්‍ය (Mass Media) ඉදිරිපත් කිරීම් අනුව සාමාන්‍ය ඉගෙනුම් ක්‍රම සම්පූර්ණයෙන් යටපත් වනු ඇතැයි Seels, et.al, (1996) අදහස් දක්වයි.

අධ්‍යාපනික මෙවලමක් ලෙස රූපවාහිනිය භාවිතයෙන් දකින දේ විශ්වාස කිරීමට මෙන්ම මතක තබාගැනීමට පදනම් වන බව පෙන්වා දෙන Marshall (2002), මතකයට ගැනීමේ අවස්ථා පිළිබඳ ව "Dale's Cone of Experience" ඉගෙනුම් න්‍යාය පාදක කොට ගෙන Wiman & Mierhenry (1969) ඉදිරිපත් කළ නිගමනය උපුටා දක්වමින් කියවන දෙයින් 10%ක්, ඇසෙන දෙයින් 20%ක්, දකින දෙයින් 30% ක් හා දකින සහ ඇසෙන දෙයින් 50%ක් මතකයට ගන්නා හෙයින් වඩාත් සැලසුම් සහගත ව සකසනු ලබන වීඩියෝ වැඩසටහන් අධ්‍යාපන කාර්යයට වැදගත් බව තහවුරු කරයි.

2.2 ශිෂ්‍ය සාධනය ඉහළ නැංවීමට අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී විකාශය ගුරුවැන්ට බලපාන ආකාරය

අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී හා වීඩියෝ භාවිතයෙන් ඉගැන්වීමේ දී කියවීම හා ඉගැන්වීම් ද්‍රව්‍ය (Learning Material) බලගැන්වීමට හැකි වීම, ශිෂ්‍යයන් අතර පොදු දැනුම් පදනමක් සංවර්ධනයට උපකාරී වීම, ශිෂ්‍ය අවබෝධය හා සාකච්ඡා වැඩි කිරීම, විවිධ වූ ඉගෙනුම් ශෛලීන් සැලසීමට හැකි වීම, ප්‍රබල ඉගෙනුමකට සිසුන් උද්යෝගීමත් කිරීම, සිය කාර්ය සාධනය ඉහළ නංවා ගැනීමට හැකි වීම යන ආකාරවලින් ගුරුවරුන් හට වැදගත් වන බව Cruse, (No date) දක්වයි.

2.3 බහුවිධ බුද්ධීන් අත්පත් කරගැනීම සඳහා බහුවිධ ක්‍රමෝපායක් ලෙස අධ්‍යාපනික රූපවාහිනිය

රූපවාහිනිය සතු හඬ හා ප්‍රතිරූප සංකලනයෙන් ඉගෙනුමට ප්‍රබල උපකාරයක් සිදුවන බව පර්යේෂණාත්මක ව දක්වන Wetzel, et al. (1994), විකාශය කරනු ලබන නිශ්චල රූපයකට හඬ සංකලනය කිරීම, රූපයකට චලන සංකලනයට වඩා අධ්‍යාපනිකව ඵලදායී බව දක්වා ඇත. **කථනය, වගන්ති, නිශ්චල රූප(Still Images) හා චලන සංකලනය කළ රූප (Moving Images) ආදි සංකේතවල සම්මිශ්‍රණයක් සේ සැකසෙන රූපවාහිනී වැඩසටහනක් මගින් ඉන් එක් සංකේතයක් සහිත ව ප්‍රාථමිකව සකසනු ලබන වැඩසටහනකට වඩා මහත් වූ අධ්‍යාපනික අස්වැන්නක් ලබා දෙන බව** Kozma (1991) අවධාරණය කරයි. එලෙස රූපවාහිනියක් මගින් දෙනු ලබන පණිවුඩ සම්මිශ්‍රණය මගින්, එකිනෙකාට වෙනස් වූ මානසික ශක්තීන් (Strenthgs) හා ළැදියා (Preferences) සහිත ශිෂ්‍යයන්ගේ බහුවිධ බුද්ධීන් ඉස්මතු කරගත හැකි බව ගාර්ඩිනර් (Gardner, 1993) ගේ බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය ඉස්මතු කරමින් (Marshall, 2002, p. 8) පැහැදිලි කරයි. තමා අවට ලෝකයෙන් ලැබෙන තොරතුරු එක් එක් ශිෂ්‍යයා විසින් තේරුම් ගන්නා ආකාරය අනුව සිය ප්‍රජානන ආකෘතීන් හෙවත් බුද්ධීන් හැඩගැසීම හා සැකසීම සිදුවන බව ගාර්ඩිනර් පෙන්වා දෙයි. ඔහුගේ බහුවිධ බුද්ධි න්‍යාය අවධාරණය කරනු ලබන්නේ විෂය කරුණු ඉදිරිපත් කරනු ලබන ආකාරය අනුව එක් එක් පුද්ගලයාගේ ඉගෙනුම් ධාරිතාවය පාලනය කරනු ලබන බවයි. සම්ප්‍රදායික පෙළපොත් වලින් භාෂාමය ප්‍රවේශයක් සඳහා වැඩි නැඹුරුවක් ලබාදෙන බව Marshall,(2001)පෙන්වා දෙයි.

කෙසේ වුවත් රූපවාහිනිය සතු බහුවිධ ඉදිරිපත් කිරීමේ ගුණය යොදා ගනිමින් භාෂාමය (Linguistic), සෞන්දර්යාත්මක (Aesthetic), තාර්කික (Logical & Mathematical) හා විස්තර කිරීම (Narration) ආදී විවිධ වූ ප්‍රවේශයන් ඇසුරින්, එකිනෙකාට වෙනස් වූ ශිෂ්‍ය සමූහයක විවිධ වූ බුද්ධිමය හැකියා ඉස්මතු කිරීම සඳහා වඩාත් ගැළපෙන පාඩම් අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකා මගින් ඉදිරිපත් කළ යුතු බව හා එලෙස නොයෙකුත් ආකාරයේ ප්‍රවේශයන් සහිත පාඩම් සැකසීම ඔවුන්ගේ බහුවිධ බුද්ධීන් ඉස්මතු කරගැනීම සඳහා වඩාත් හොඳ උපකාරයක් වන බව Brualdi, (1996) පෙන්වා දෙයි. තව ද, අධ්‍යාපනික රූපවාහිනිය නැරඹීම සමග පෙර පාසල් ළමයින්ගේ හා පාසල් ළමයින්ගේ ප්‍රජානන බුද්ධිය වර්ධනය අතර ධනාත්මක සම්බන්ධතාවක් ඇති බව තහවුරු කරයි.

ශිෂ්‍ය ළැදියා හා අභිලාෂවල විවිධත්වය අනුව දැනුම කේන්ද්‍රීය වූ වෘත්තීය මගපෙන්වීම් සහිත පාඩම් ඒකාකාරී නොවන ආකාරයෙන් විවිධ ආකෘති යටතේ සකසා විකාශයෙන් බහුවිධ බුද්ධීන් ඉස්මතු කරලමින් වැඩලෝකයට අදාළ වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශනයට ද නාලිකාව ඵලදායී ලෙස යොදා ගත හැකි අතර මේ පිළිබඳ ව ශ්‍රී ලාංකික තත්වය අධ්‍යයනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව පවතී.

3.0 පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

3.1 පර්යේෂණ අරමුණු

1. “නැණස” අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකාවේ වත්මන් තත්ත්වය අනාවරණය කරගැනීම.

2. “නැණස” අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකාවේ භාවිතය පිළිබඳ ගැටලු හඳුනා ගැනීම.

3. “නැණස” අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකාවේ ගුණාත්මකභාවය හා භාවිතය ඉහළ නැංවීමට අදාළ කාර්යයන් හඳුනා ගැනීම.

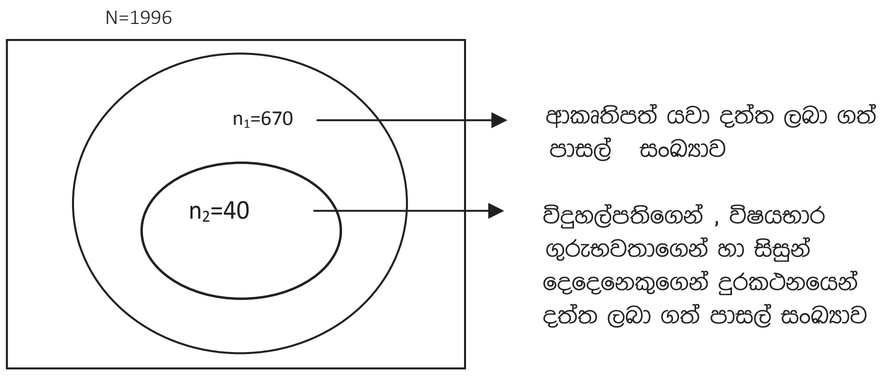
4. වත්මන් තත්ත්වය, ගැටලු හා සංවර්ධන ඉලක්කයන් හඳුනා ගැනීම සඳහා ක්‍රියාවට නංවන ලද වැඩසටහන් පිළිබඳ ව තක්සේරුවට එළඹීම හා වාර්තා කිරීම.

3.2 පර්යේෂණ පිරිසැලසුම

මෙම පර්යේෂණය සඳහා විස්තරාත්මක ප්‍රවේශයට අයත් සමීක්ෂණ පර්යේෂණ ක්‍රමය (Descriptive Survey Research Method) යොදා ගන්නා ලදී.

3.3 සංගහනය, නියැදිය හා දත්ත රැස් කිරීම

2 වන රූපය - නියැදිය



රූපවාහිනී සපයන ලද පාසල් 1996 **සංගහනයයි.** සතියකට රූපවාහිනිය නරඹන කාලඡේද සංඛ්‍යාව, රූපවාහිනිය නැරඹීමට සිසුන් යොමු කරන ආකාරය, රූපවාහිනිය සම්බන්ධ ගැටලු, ඇන්ටෙනා සම්බන්ධතාව (DTV Connection) පිළිබඳ ගැටලු, විකාශයට අදාළ ගැටලු, පාඩම් පිළිබඳ ගැටලු, වෙනත් ගැටලු හා නාලිකාවේ සංවර්ධනයට අදාළ යෝජනා යන කරුණු ඇතුලත් ආකෘතිපත් එම පාසල් වෙත යවා දත්ත රැස් කරන ලද අතර, 2014 වර්ෂය ආරම්භයේ දී රූපවාහිනිය භාවිතය පිළිබඳ ව දත්ත ගෙන්වා ගත් ආකෘතිපත් 670ක් සමීක්ෂණයේ **පළමු නියැදිය** ලෙස සසම්භාවී ව තෝරා ගෙන ඇත.

දෙවනුව උතුරු හා නැගෙනහිර පළාත් හැර සෙසු පළාත්වලින් පිහිටීම අනුව අතිරේක ඉගෙනුම් අවස්ථා සැලසීම වඩාත් සුදුසු සේ සැලකිය හැකි 1C හා 2 වර්ගයට අයත්, ඉහත

ආකෘතිපත්වල නාලිකාව පිළිබඳ ව ධනාත්මක මතයක් දක්වා තිබුණු පාසල් 20ක් හා ධනාත්මක හෝ ඍණාත්මක මතයක් පැහැදිළි ව පළ නොකළ පාසල් 20ක්, පර්යේෂණයට අදාළ කරුණු සුවිශේෂී කර ගැනීම සඳහා **උප නියැදිය** සේ ගෙන, විදුහල්පතිවරුන් හා විෂය භාර ගුරුභවතුන් සමග දුරකථනයෙන් සාකච්ඡා කොට එම පාසල්වලින් සපයන ලද දත්ත වඩාත් සවිස්තරව තහවුරු කර ගන්නා ලදී. එම පාසල්වල සිසුන් දෙදෙනෙක් බැගින් සහභාගි කර ගෙන සතියකට රූපවාහිනිය නරඹන කාලච්ඡේද සංඛ්‍යාව, රූපවාහිනිය නැරඹීමට යොමු වන ආකාරය, නාලිකාව ඇසුරින් ඉගෙනුමට වඩාත්ම කැමති විෂය/විෂයයන්, නාලිකාවෙන් බලාපොරොත්තු වන ඉගෙනුම් සහාය සහ නාලිකාවේ සංවර්ධනයට අදාළ යෝජනා යන කරුණු දුරකථනයෙන් විමසන ලදී. සමගාමී ව මාස 3 ක් තුළ දිනපතා ලැබෙන දුරකථන ඇමතුම් හා පාසල් අධීක්ෂණ මගින් දත්ත රැස් කරන ලදී.

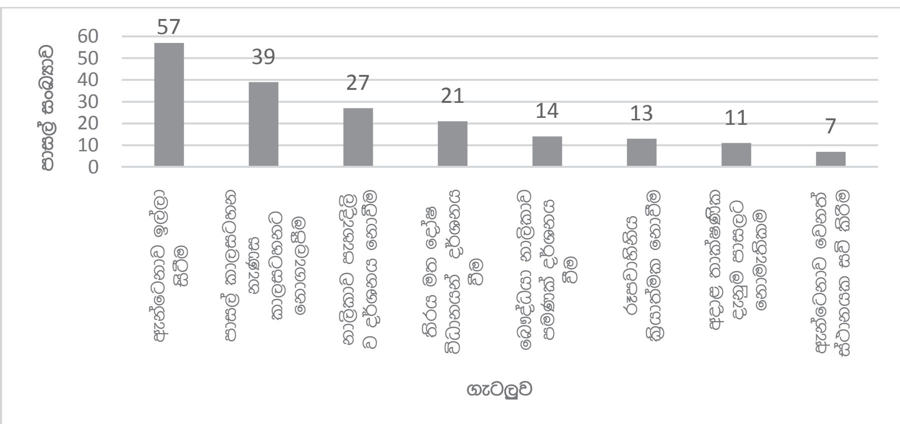
4.0 දත්ත ඉදිරිපත් කිරීම හා සාකච්ඡාව

4.1 නැණස නාලිකාවේ වත්මන් තත්වය

4.1.1 දිනපතා ලැබෙන දුරකථන ඇමතුම්වලින් ලද දත්ත

රූපවාහිනිය නැරඹීමේ දී පැන නැගෙන ගැටලු දැන්වීම සඳහා දුරකථන අංක 3ක් පාසල් වෙත ලබා දී තිබුණි. මාස 3ක දී ලද ඇමතුම් 189ක් වාර්තා කළ අතර, පාසල් මුහුණ දෙන ගැටලු විසඳීමට අවශ්‍ය පියවර ගනිමින් ම පර්යේෂණයට අදාළ පරිදි එම ගැටලු වර්ග කරන ලදී (3 වන රූපය).

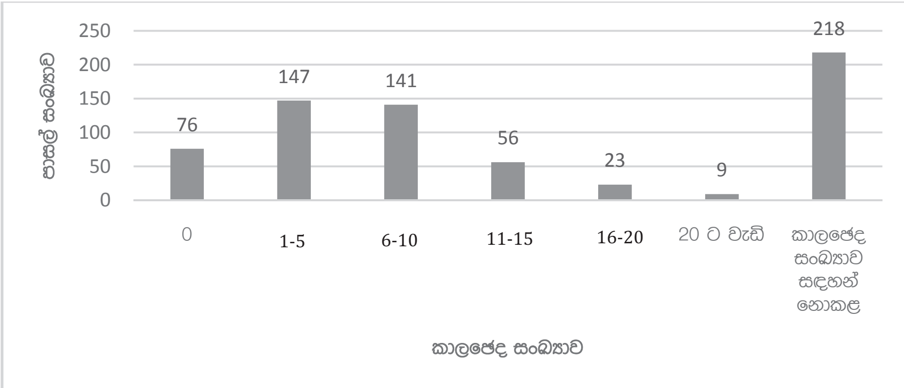
1 වන ප්‍රස්තාරය - දුරකථන ඇමතුම් මගින් දන්වන ලද පරිදි පාසල් මුහුණ දෙන ගැටලු



4.1. 2 සතියක් තුළදී රූපවාහිනිය නැරඹීමට සිසුන් යොමු කරන කාලච්ඡේද සංඛ්‍යාව පිළිබඳ දත්ත

සතියක කාල පරාසයක් තුළ පාසල් විසින් රූපවාහිනිය නැරඹීමට සිසුන් යොමු කරනු ලබන කාලච්ඡේද සංඛ්‍යාව 4 වන රූපයේ පරිදි පෙළගස්වන ලදී.

2 වන ප්‍රස්තාරය - පාසල් විසින් සතියක් තුළ රූපවාහිනිය නරඹන කාලඡේද සංඛ්‍යාව

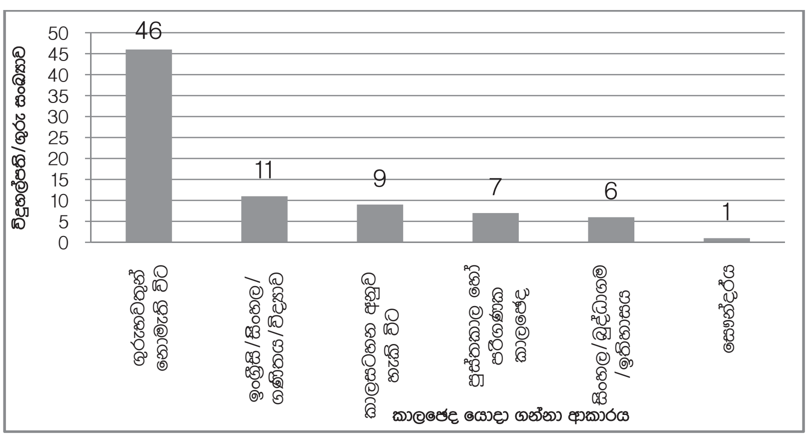


දිනපතා කාලසටහන අනුව පාසලේ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් කාර්යයන්ට සමගාමී ව "නැණස" නාලිකාව නැරඹීමට ප්‍රමුඛත්වය ලබාදීම අවම මට්ටමක පැවතිණි. (4 වන රූපය). සතියක් තුළ රූපවාහිනිය නරඹන කාලඡේද සංඛ්‍යාව **"0" ලෙස දැක්වීම** මෙන්ම **කාලඡේද සංඛ්‍යාව සලකුණු නොකර තිබීමෙන්** ද පැහැදිලි වන්නේ එම පාසල් ද රූපවාහිනිය නැරඹීමට නිසි සැලසුමක් නොමැති පාසල් බවයි.

4.1.3 පාසල් විසින් රූපවාහිනිය නැරඹීමට සිසුන් යොමු කරනු ලබන ආකාරය පිළිබඳ දත්ත

උප නියැදියට අයත් පාසල් 40හි විදුහල්පතිවරුන් හා විෂය භාර ගුරුවරුන් සමග කළ දුරකථන සාකච්ඡා වලින් ලබාගත් අනාවරණ තුළින් පාසල් විසින් රූපවාහිනිය නැරඹීමට සිසුන් යොමු කරනු ලබන ආකාරය අනුව ද නාලිකාවල විකාශය පාසල් කාලසටහනට ගලපා ගත නොහැකි බව තහවුරු වේ. (5 වන රූපය).

3 වන ප්‍රස්තාරය - උප නියැදියේ පාසල්වල සිසුන් රූපවාහිනිය නැරඹීමට යොමු කරන ආකාරය

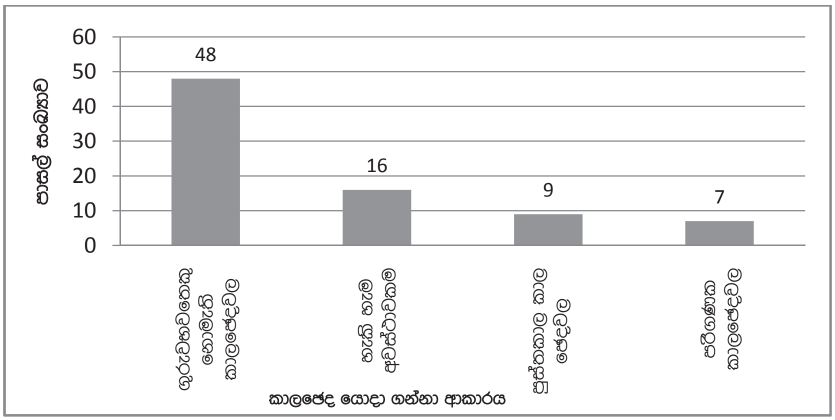


රූපවාහිනිය නරඹන බොහොමයක් පාසල්වල විදුහල්පතිවරුන් හා ගුරුභවතුන් සඳහන් කොට ඇත්තේ ද කාලච්ඡේදය භාර ගුරුභවතුන් නොපැමිණි විට නාලිකාව නැරඹීමට සිසුන් යොමු කරනු ලබන බවයි. (3 වන ප්‍රස්තාරය).

4.1.4 රූපවාහිනිය නැරඹීමට සිසුන් ස්වයං ව යොමුවන ආකාරය පිළිබඳ දත්ත

පාසල් කාලය තුළ ස්ව කැමැත්තෙන් රූපවාහිනිය නැරඹීමට යොමු වන ආකාරය පිළිබඳ ව උප නියැදියට අයත් පාසල්වල සිසුන්ගෙන් රැස් කළ දත්ත 4 වන ප්‍රස්ථාරයෙන් දක්වා ඇත.

4 වන ප්‍රස්තාරය - සිසුන් ස්ව කැමැත්තෙන් රූපවාහිනිය නැරඹීමට යොමු වන ආකාරය



නැණස නාලිකාවල විකාශ කාලසටහනට පාසල් අනුගත ව නොමැති බව තහවුරු වන අතර එම පාසල්වල සිසුන් ගේ ප්‍රකාශවලින් අනාවරණය වන්නේ ද ඔවුන් නාලිකාව නරඹන්නට වැඩි වශයෙන් යොමු වන්නේ ගුරුභවතුන් නොපැමිණි විට බවයි (6 වන රූපය).

4.1.5 පාසල් අධීක්ෂණවලින් රැස් කළ දත්ත

මාස තුනක් තුළ පාසල් 36 ක් අධීක්ෂණය කර රූපවාහිනිය නැරඹීමට සිසුන් යොමු කිරීමට ගෙන ඇති පියවර හා පන්ති වාර්තා අනුව සතියක් තුළ සිසුන් යොමු කර ඇති කාලච්ඡේද සංඛ්‍යාව අධ්‍යයනය කරන ලදී. (1 වන වගුව). අධීක්ෂණය සඳහා යන අවස්ථාවේ රූපවාහිනිය නරඹමින් සිටි පාසල් සංඛ්‍යාව 2 කි. රූපවාහිනිය නරඹා තිබූ උපරිම කාලච්ඡේද සංඛ්‍යාව 14 කි.

1 වන වගුව

රූපවාහිනිය නරඹන ලද කාලච්ඡේද සංඛ්‍යාව	පාසල් සංඛ්‍යාව
0	8
0-5	6
6-10	4
11-15	1
විධිමත් සැලසුමක් නොමැති	17

4.1.6 රූපවාහිනිය සම්බන්ධ ගැටලු

රූපවාහිනී යන්ත්‍රවල ක්‍රියාත්මක තත්ත්වය පිළිබඳ ව පාසල් මුහුණ දෙන ගැටලු 2 වන වගුවෙහි දැක්වේ.

2 වන වගුව

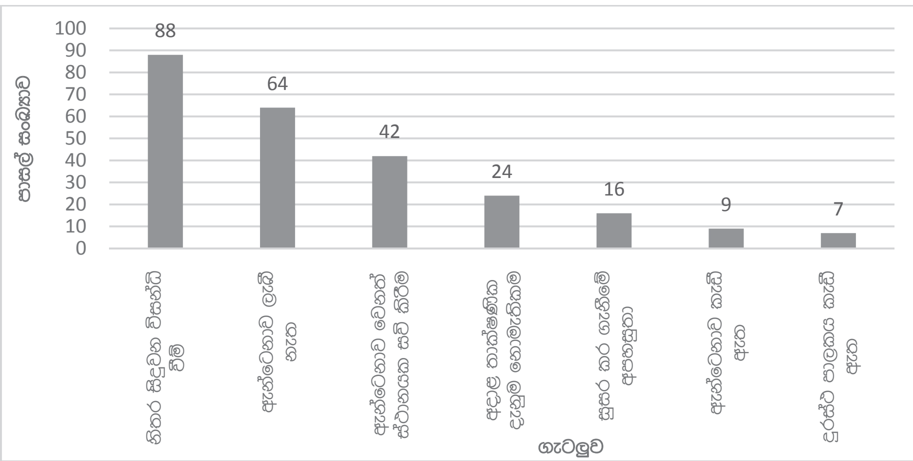
ගැටලුව	පාසල් සංඛ්‍යාව
රූපවාහිනී යන්ත්‍රය අක්‍රියව පැවතීම	23
Sim Card/Decorder අස්ථානගත වීම	16
ගැටලු නොමැති	631

2 වන වගුව අනුව රූපවාහිනිය සම්බන්ධ ගැටලු අවමය. මේ පදනම මත රූපවාහිනී යන්ත්‍ර ක්‍රියාත්මක තත්ත්වයේ පැවතිය ද නාලිකාව නැරඹීමට අවධානය නොයෙදීමට හේතු කවරක් ද යන්න අනාවරණය කර ගත යුතුය.

4.1.7 ඇන්ටෙනා සම්බන්ධතාව (DTV Connection) පිළිබඳ ගැටලු

රූපවාහිනී ඇති පාසල් "නැණස" අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකාව නැරඹීම සඳහා ඇන්ටෙනාවක් මගින් ඩයලොග් රූපවාහිනී සම්බන්ධතාව ලබා ගත යුතුය. එම DTV සම්බන්ධතාව ස්ථාවර නොවන විට රූපවාහිනිය නැරඹීමේ දී පාසල් මුහුණ දෙන ගැටලු දක්වා ඇත. (5 වන ප්‍රස්තාරය)

5 වන ප්‍රස්තාරය - ඇන්ටෙනාව සම්බන්ධ ව පාසල් මුහුණ දෙන ගැටලු



ඩයලොග් ආයතනය විසින් පාසල්වලට සපයන ඇන්ටෙනා සම්බන්ධතාවට අදාළ ව ගිණුම් (DTV Accounts) සකසා ඉන් අනතුරු ව උප කොන්ත්‍රාත් පදනමින් එම සම්බන්ධතා ලබාදීමට යම් කාලයක් ගත වේ. 2014 වර්ෂයේ පාසල් 1000ක් සංවර්ධනය කිරීමේ ව්‍යාපෘතියට අදාළව මහින්දෝදය තාක්ෂණ විද්‍යාගාරවල ඉදි කළ "නැණස" දුරස්ථ අධ්‍යාපන මධ්‍යස්ථානයට ම ඇන්ටෙනාව සවිකිරීමේ සැලැස්මක් ක්‍රියාත්මක කරන්නට සිදුවීමෙන් එම කාර්යයට එක ම

පාසලට දෙවතාවක් යාමට කාලය, ශ්‍රමය හා පිරිවැයක් දැරීමට සිදුවන හෙයින්, එම පාසල්වලට ඇන්ටෙනා ලබාදීම ප්‍රමාද කිරීමට සිදු වූ අවස්ථා ඇත.

ඩයලොග් ආයතනය විසින් මෙම නාලිකාව නැරඹීම සඳහා පාසල්වලින් ගාස්තුවක් අය නොකරන නිසා ම රූපවාහිනිය සති දෙකක කාලයක් එක දිගට ක්‍රියාත්මක නොකළ විට එම සම්බන්ධතාව විසන්ධි කරනු ලබයි. ඒ අනුව පාසල්වලට දී ඇති රූපවාහිනී යන්ත්‍රවලට අදාළ සම්බන්ධතා විසන්ධි වන බව සඳහන් කරනු ලබන පාසල් ද විධිමත් සැලැස්මකට නාලිකාව භාවිත නොකරන බව පැහැදිලි වේ. එසේම සුසර කර ගැනීමේ අපහසුතා සහ තාක්ෂණික දැනුම නොමැතිකම ලෙස සටහන් ව ඇත්තේ ද බොහෝ විට දිනපතා ක්‍රියාත්මක නොකරන රූපවාහිනී ඇති පාසල් බව ද මේ අනුව තහවුරු වේ.

4.1.8 විකාශයට අදාළ ව පාසල් මුහුණ දෙන ගැටලු

විකාශයට අදාළ ව පාසල් මුහුණ දෙන ගැටලු 3 වන වගුවේ දැක්වෙන ආකාරයට වර්ගීකරණය කරන ලදී.

3 වන වගුව

අංකය	ගැටලුව	පාසල් සංඛ්‍යාව
1	"නැණස" කාලසටහන පාසල් කාලසටහට නොගැලපීම	587
2	රූපවාහිනිය ක්‍රියාත්මක වුවත් නිසි ලෙස "නැණස" නාලිකා නැරඹිය නොහැකි වීම	16
3	කාලසටහනේ සඳහන් වේලාවන්ට අදාළ පාඩම් විකාශය නොවීම	42
4	විකාශය කළ වැඩසටහන් නැවත බැලීමට නොහැකි වීම	238

එක් එක් පාසලේ කාලසටහන එම පාසලට සුවිශේෂී වන හෙයින් "නැණස" නාලිකාවේ විකාශ කාලසටහනට පාසල් කාලසටහන ගැළපෙන්නේ නැති බව පැහැදිලි කරුණකි. විකාශය වූ පාඩම් නැවත බැලීමට පහසුකම් සලසා නොමැත. පාසල් අධීක්ෂණවලින් හඳුනාගත හැකිවූයේ කාලසටහන් නොගැළපීම හේතුවෙන් සෑම වැඩසටහනක් ම නැරඹීමට අදාළ ශ්‍රේණිවල සිසුන් යොමු කළ නොහැකි බවයි. තව ද ගුරුභවතුන් විසින් තම කාලච්ඡේද මෙම නාලිකාව නැරඹීමට යෙදවීමට සෘජු එකඟත්වයක් නොමැති බව ද පහත දැක්වෙන අයුරු ඉදිරිපත් කර ඇත.

- ශිෂ්‍ය තක්සේරුකරණ කටයුතු ඇතුළු ගුරු කාර්යයන් සපුරා ගැනීමේ ඉලක්ක හඹා යා යුතු වීම.
- තම කාලච්ඡේදවලට අදාළ පාඩම් සැලසුම් අනුව විෂයමාලාව ආවරණය කිරීමේ අවශ්‍යතාව ප්‍රමුඛ වීම.
- ගුරුභවතුන් සිය ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදය, අත්දැකීම් හා පෞරුෂය ගැන වැඩි විශ්වාසයක් තැබීම.

4.1.9 පාඩම් පිළිබඳ ගැටලු හා වෙනත් ගැටලු

පාඩම් පිළිබඳ ව හා නාලිකාව භාවිතයේ දී පාසල් මුහුණ දෙන ගැටලුවලට අදාළ දත්ත 4 වන වගුවේ දැක්වෙන පරිදි පෙළගස්වන ලදී.

4 වන වගුව

අංකය	ගැටලුව	පාසල් සංඛ්‍යාව
1	ඉගැන්වීම් ක්‍රියාකාරී හා ආකර්ශණීය නොවීම	337
2	වැඩසටහන් ඒකාකාරී වීම	324
3	පාඩම් වැඩි ප්‍රමාණයක් ආරම්භයේ සිට අවසානය දක්වා දේශන ආකාරයෙන් ඉදිරිපත් කිරීම හේතුවෙන් සිසුන් නාලිකාව නැරඹීමට ඇති උනන්දුව අඩු වීම	215
4	ප්‍රායෝගික වැඩසටහන් ප්‍රමාණවත් නොවීම	211
5	අධ්‍යාපනික වටිනාකමක් ඇති විවිධ ක්ෂේත්‍රවලට අදාළ විවිධ වැඩසටහන් ඉදිරිපත් නොකිරීම (විවිධාංගීකරණය නොවීම)	204
6	වැඩසටහන් ඉදිරිපත් කරන ගුරුභවතුන්ට සිසුන්ගේ අවධානය ලබා ගැනීමට හා පාඩම අවසන් වන තෙක් අවධානය පවත්වා ගත නොහැකි වීම	179
7	වැඩබිම්, ක්ෂේත්‍ර, කර්මාන්ත වැනි බාහිර පරිසර වැඩසටහන්වලට යොදා නොගැනීම	165
8	දෙමළ මාධ්‍ය වැඩසටහන් නොමැති වීම	133
9	පුටු ප්‍රමාණවත් නොවීම	96
10	රූපවාහිනිය තැබීමට ඉඩක් නොමැතිකම	73
11	දවස තුළ විකාශය වන වැඩසටහන් සමබර නොවීම	63
12	සුරක්ෂිතතාව පිළිබඳ ගැටලු	62
13	සිසුන්ට මතුවන ගැටලු නිරාකරණයට ක්‍රමයක් නොමැති වීම	34

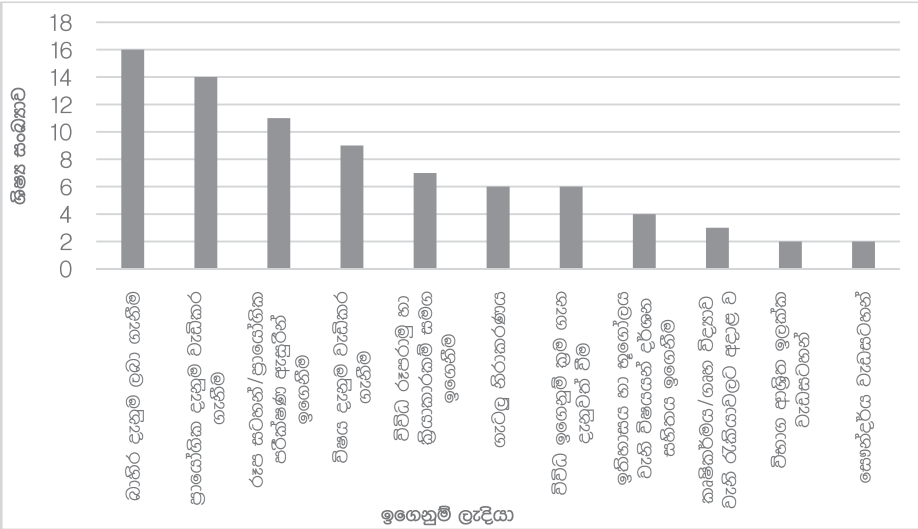
2009-2011 වර්ෂවල ප්‍රාථමික පාසල්වලට ද රූපවාහිනී සපයා ඇති අතර එම පාසල් බොහොමයකට මෙන් ම ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල මහා විද්‍යාලවලට පවා 4 වන වගුවෙහි දැක්වෙන ගැටලු පවතින බව පාසල් අධීක්ෂණවලින් ද තහවුරු ව ඇත. මෙම නාලිකාව විධිමත් ව හා සැලසුම් සහගත ව නැරඹීමට සිසුන් යොමු කිරීමට ඉහත ගැටලු ප්‍රබල ලෙස ම බාධා වෙයි. විදුහල්පති කාමරයේ, පරිගණක කාමරයේ හෝ පාසල් පුස්තකාලයේ රූපවාහිනිය ස්ථානගත කළ පාසල් ද වෙයි. පියානෝව, පරිගණකය, රූපවාහිනිය ඇතුළු විශේෂයෙන් සුරක්ෂිත කළ යුතු පාසල සතු භෞතික සම්පත් සියල්ල ම විදුහල්පති කාමරයේ තබා ඇති පාසලක් ද පර්යේෂක විසින් පාසල් අධීක්ෂණයක දී හඳුනා ගන්නා ලදී.

4.2 ශිෂ්‍ය අවශ්‍යතා හා නාලිකාවේ සංවර්ධනය සඳහා පාසල් වලින් ලද යෝජනා

4.2.1 නැණස නාලිකාවෙන් සිසුන් බලාපොරොත්තු වන ඉගෙනුම් සහාය

නැණස නාලිකාවෙන් ඉගෙනීමට කැමති කවර ආකාරයේ පාඩම්දැයි විමසා සිසුන්ගෙන් ලබාගත් දත්ත 6 වන ප්‍රස්තාරයේ දැක්වෙන පරිදි වර්ග කොට හඳුනා ගන්නා ලදී.

6 වන ප්‍රස්තාරය - ශිෂ්‍ය ඉගෙනුම් ලැදියා

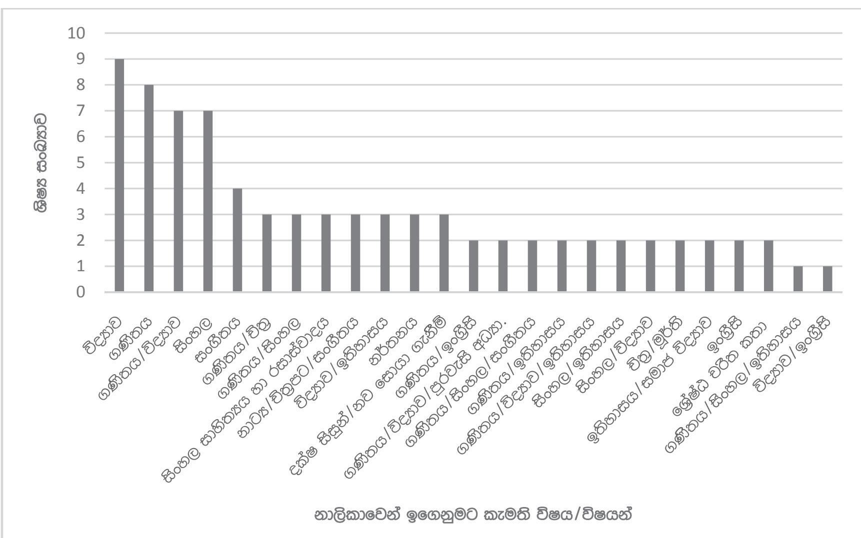


ශිෂ්‍ය ඉගෙනුම් ලැදියාවන්ගේ විවිධත්වය හඳුනා ගැනීම නාලිකාව මගින් විකාශය කරනු ලබන පාඩම්වල විවිධත්වය පවත්වා ගැනීමට ඉවහල් කර ගතහැකිය.

4.2.2 නැණස නාලිකාවෙන් ඉගෙනීමට වඩාත් කැමති විෂය/විෂයයන්

නාලිකා ඇසුරින් ඉගෙනීමට වඩාත් කැමති විෂය/විෂයයන් කවරක්දැයි විමසා සිසුන්ගෙන් රැස් කළ දත්ත 7 වන ප්‍රස්තාරයේ දැක්වෙන පරිදි පෙළගස්වන ලදී.

7 වන ප්‍රස්තාරය - නාලිකාව ඇසුරින් ඉගෙනුමට වඩාත්ම කැමති විෂය/විෂයයන්



4.2.3 නාලිකාවේ සංවර්ධනය සඳහා පාසල්වලින් ලද යෝජනා

5 වන වගුව

අංකය	නාලිකාවේ ගුණාත්මකභාවය හා භාවිතය ඉහළ නැංවීම සඳහා යෝජනා	පාසල් සංඛ්‍යාව
1	නාලිකාව භාවිතය පිළිබඳව පාසල් දැනුවත් කිරීම	348
2	වැඩසටහන්වල ගුණාත්මකභාවය වැඩි කිරීම	346
3	ආකර්ෂණීය හා ඉහළ උසස් ඝනයේ වැඩසටහන් නිපදවීම	344
4	ඒකකාරී දේශන ක්‍රමයෙන් බැහැර වීම	321
5	විවිධාංගීකරණය වූ වැඩසටහන් ලබාදීම	309
6	ගණිතය වැනි සංකීර්ණ විෂයයන් නිර්මාණශීලීව ඉදිරිපත් කිරීම	248
7	රසවින්දනාත්මක ගුණය වැඩසටහන්වලට එක් කිරීම	207
8	එකම පසුබිම පාඩම අවසන් වන තෙක් දැකීමට සැලසීම අවම කිරීම	204
9	වැඩසටහන් ඉදිරිපත් කිරීමට වඩාත් සුදුසු ගුරුභවතුන් තෝරාගැනීම	201
10	ඉතිහාසය, භූගෝලය වැනි යා නොහැකි ස්ථාන ගැන වාර්තා වැඩසටහන් සැකසීම	194
11	ප්‍රායෝගික පරීක්ෂණ ඇසුරින් ඉගැන්වීම	168
12	ප්‍රායෝගික පරිසර ඇසුරින් පටිගත කළ වැඩසටහන් නිපදවීම	129
13	විභාග ඉලක්ක වැඩසටහන් (ප්‍රශ්න පත්‍ර/සාකච්ඡා/උපදෙස්)	113
14	දෙමළ මාධ්‍ය පාඩම් විකාශය	109
15	දර්ශන සහිත ව රූපරාමු වෙනස්වීම් සහිත වීඩියෝ වැඩසටහන් ලබාදීම	101
16	නව ලොව දැනුම/අන්තර්ජාතික තොරතුරු ලබාදීමට වැඩි අවධානයක් දීම	99
17	නව නිපැයුම්(දේශීය/විදේශීය)	76
18	ප්‍රයෝගික දැනුම (කෘෂිකාර්මික/කර්මාන්ත/සෞන්දර්ය/ගෘහ ආ.වි) වැඩිපුර ලබාදීම	67
19	ජීවවිද්‍යාත්මක/ජෛව ගෝලය පිළිබඳ ගවේෂණාත්මක වැඩසටහන්	47
20	ජීවිතය සඳහා දැනුවත් කිරීමේ වැඩසටහන් ඉදිරිපත් කිරීම	38
21	පන්ති කාමරයෙන් එහා ගිය වැඩසටහන් ලබාදීම	26
22	ක්‍රීඩා වැනි ජාතික ජයග්‍රහණ වාර්තාමය වැඩසටහන් ඉදිරිපත් කිරීම	26
23	බුද්ධියට කථාකරන වැඩසටහන් මඟින් ළමුන් ජාත්‍යන්තරයට ගෙන යාම	21
24	දක්ෂ සිසුන් ගැන වැඩසටහන් සැකසීම	17
25	දිනපතා සරළ කථා කරන ඉංග්‍රීසි වැඩසටහනක් විකාශය කිරීම	15
26	දිනපතා කථා කරන දෙමළ වැඩසටහනක් විකාශය කිරීම	13
27	සිංහල ව්‍යාකරණ හා සාහිත්‍ය රසාස්වාදයට වැඩි අවධානයක් දීම	13
28	කතුවරුන් හා පොත් ගැන ඉදිරිපත් කිරීම	9

පර්යේෂණ අනාවරණ අනුව"නැණස" අධ්‍යාපනික නාලිකාවේ සංවර්ධනයට හා භාවිතය ඉහළ නැංවීමට අදාළ යෝජනා 5 වන වගුවෙන් දක්වා ඇත. මෙම නාලිකාවේ විකාශයට ආරම්භයේ සිට ම වීඩියෝ වැඩසටහන් නිෂ්පාදනය කළ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විසින් 2012 වර්ෂයේ දී කළ සමීක්ෂණයක් අනුව මෙම නාලිකාවේ සංවර්ධනය හා භාවිතය ඉහළ නැංවීම සඳහා හඳුනාගත් අදහස් ද අවධානයට ලක් කර ඇත. එලෙස ම 8 හා 9 රූප සටහන්වලින් ප්‍රතිරූපණය වන ශිෂ්‍ය විවිධත්වය නිසා ම ඇතිවන ඉගෙනුම් ළැදියා හා ඉගෙනුම් අභිලාෂයන්හි විවිධ වූ වරණයන්හි අපූර්ව විචිත්‍රත්වය ද අවධානයට ලක් කරන ලදී.

5.0 නිගමන හා යෝජනා

"නැණස" අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකාවේ ක්‍රියාකාරී තත්ත්වය, එහි ගුණාත්මකභාවය, වැඩසටහන් නිෂ්පාදනය, වැඩසටහන් ඉදිරිපත් කිරීම හා ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් තාක්ෂණය භාවිතය වඩාත් සංවර්ධනය කළ යුතු මට්ටමක පවතී. මෙම නාලිකාවේ ඵලදායී භාවිතය අවම වීම කෙරේ ආකර්ෂණීය නොවන ඒකාකාරී අන්දමේ පාඩම් විකාශය, පාඩම් ඉදිරිපත් කිරීම නීරස වීම, වැඩි පාඩම් ප්‍රමාණයක් සම්ප්‍රදායානුකූල දේශන ක්‍රමයෙන් ඉදිරිපත් කිරීම, ක්‍රියාකාරී හා ප්‍රායෝගික ඉගෙනුම් අවස්ථා හිඟකම, වැඩසටහන් විවිධාංගීකරණය නොවීම ප්‍රබල ව බලපා ඇති බව නාලිකාවේ ගුණාත්මකභාවය හා භාවිතය ඉහළ නැංවීම සඳහා යෝජිත අදහස්වලින් පැහැදිලි වේ. (5 වන වගුව).

දූරස්ථ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ අධ්‍යයන හා පර්යේෂණ අනාවරණ අනුව ශිෂ්‍යයින්ගේ, ශ්‍රාවකයින්ගේ අභිලාෂයන් ගැන නොතකා සීමිත අවකාශයක් සැලකිල්ලට ගෙන පාඩම් නිපදවීම, සෑම විෂයකට ම හා ඉගැන්වීමකට ම යෝග්‍ය පරිසර නොමැති වීම, තිර පිටපත් ලියනු ලබන පිරිසට රූපවාහිනී වැඩ සටහන් නිෂ්පාදනය පිළිබඳ ඇති සීමිත අත්දැකීම් හේතුවෙන් නිපදවනු ලබන පාඩම්වල මනා නිමාවක් නොමැති වීම, කරුණු රාශියක් එක පාඩමකින් ඉදිරිපත් කිරීමට කරන උත්සාහයේ ප්‍රතිඵලය ලෙස ඉතා සුළු කරුණු ප්‍රමාණයක් උකහා ගත හැකි වීම, කවර ආකාරයේ පාඩම් ඉදිරිපත් කරන්නේ ද යන්න පැහැදිලි ව හඳුනා නොගැනීම, විවිධ ඡායාරූප, දළ සටහන් හා ඇර්ථ දැක්වීම් රාශියක් භාවිතය නිසා පාඩම්වල ආකර්ෂණය අඩු වීම සහ වැඩසටහන් සංයෝගය සමබර නොවීමෙන් නරඹන්නන් වෙහෙසට පත්වීම යන කරුණු හේතුවෙන් මෙවන් නාලිකා මගින් ඉගෙනුමට සිසුන් ගේ උනන්දුව හීන වන බව Hizal, (1983:61) දක්වා ඇත.

එම තත්ත්වය වළක්වා නාලිකාවේ ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැංවීම සඳහා පහත දැක්වෙන ලක්ෂණ දියුණු කළ යුතු වේ.

1. නාලිකාවේ ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නංවාලීම සඳහා අවධානය දිය යුතු කරුණු.

- නව තාක්ෂණයන් භාවිතයේ අවශ්‍යතාව හා වැදගත්කම.
- සේවා හුවමාරු තුළින් ගුණාත්මක වීඩියෝ අන්තර්ගත නිපදවීම සඳහා තරඟකාරීත්වය හා සහභාගිත්වය වැඩි කිරීමේ අවශ්‍යතාව.
- ආයතනමය හා සංස්කෘතිකමය වෙනස් කිරීම්. (Institutinal changes, Culture shifts)
- ශිෂ්‍යයින් කෙරේ වැඩි අවධානය. (ඔවුන් කවුරුන් ද?/දැනටමත් ඔවුන් දන්නේ මොනවා ද?/සිසුන් ඉගෙනගන්නේ කෙලෙස ද?/කුමන ආකාරයේ සේවා සැපයිය යුතු ද?)

2. විකාශය කළ යුතු පාඩම් කවරේද යන්න තක්සේරු කිරීම.

- ශිෂ්‍ය ඉගෙනුම් ළැදියා හා ඉගෙනුම් අභිලාෂයන් අනුව
- පාසල්වල ඉල්ලුම අනුව
- අ.පො.ස.(සා.පෙ) ප්‍රතිඵල විශ්ලේෂණ සලකා වඩාත් සුවිශේෂී ව අවධානය දිය යුතු විෂය ක්ෂේත්‍ර අනුව (විභාග දෙපාර්මේන්තුවේ අනාවරණ ඇසුරින්)
- කාලීන අධ්‍යාපන ප්‍රවණතා අනුව
- වැඩලෝකයට ප්‍රවේශය සඳහා වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශනය

3. කවර තාක්ෂණයන් භාවිතයෙන් වැඩසටහන් නිෂ්පාදනය කරන්නේද යන්න තීරණය කිරීම.

- වීඩියෝ කිරීම/powerpoint presentation භාවිතය
- අභ්‍යන්තර රූගත කිරීම/බාහිර රූගත කිරීම (Indoor/Outdoor shooting)
- වාර්තා/පන්ති කාමර ඉගැන්වීම්/සාකච්ඡා/කියාදීම(Narration)/ප්‍රායෝගික පරීක්ෂණ/ප්‍රශ්න විචාරාත්මක/නාට්‍ය/විවාද/දේශන/ප්‍රායෝගික පරිසර තත්ත්ව ආශ්‍රිතව/ප්‍රායෝගික හා තාක්ෂණ විෂයන්/රැකියාවලට අදාළ මග පෙන්වීම්/සෞන්දර්යාත්මක ව්‍යවහාර ඇසුරින්/භාෂා(උදා:කථනය හුරු කරවීමට දිනපතා උදෑසන ඉංග්‍රීසි හා දෙමළ භාෂා වැඩසටහන්)

4. මාධ්‍ය භාවිතයෙන් ඉගැන්වීමට අදාළ ශික්ෂණ තාක්ෂණය (Pedagogy) පිළිබඳ ව පාඩම් ඉදිරිපත් කිරීමට තෝරාගන්නා ගුරුභවතුන් දැනුම්වත් කිරීම.

- පාඩම් ඉදිරිපත් කරනු ලබන ගුරුභවතුන් හට උසස් තත්ත්වයේ පාඩම් සැකසීම සඳහා අදාළ අවශ්‍ය තාක්ෂණික සාක්ෂරතාව ලබාදීම(තිර පිටපත් ලිවීම, වැඩසටහන් අධ්‍යක්ෂණය, රූපවාහිනී මාධ්‍යයට උචිත ඉදිරිපත් කිරීම, හඬ හා ආලෝකය හැසිරවීම ආදි වශයෙන්)
- අදාළ මාධ්‍ය තාක්ෂණයන් පිළිබඳ ව පුහුණු අවස්ථා සැලසීමෙන් පාඩම්වල තත්ත්වය හා ඔවුන්ගේ ඉදිරිපත් කිරීම්වල තත්ත්වය කාලීනව වැඩිදියුණු කිරීම
- එක් විෂයකට ප්‍රමාණවත් ගුරු පිරිසක් යොදාගැනීමෙන් ඉදිරිපත් කිරීම්වල විවිධත්වය වැඩිකිරීම
- එකම පසුතල දර්ශන යොදා ගැනීම හා දේශන ක්‍රමයේ පාඩම් හැකි තාක් අවම කිරීම
- රසවින්දනාත්මක ගුණය වැඩි කරමින් බහුවිධ බුද්ධීන් ඉස්මතු කිරීම ඉලක්ක කිරීම

5. "නැණස" අධ්‍යාපනික රූපවාහිනී නාලිකාවේ ගුණාත්මකභාවය ඉහළ නැංවීම සඳහා රූපවාහිනී මාධ්‍ය සඳහා වැඩසටහන් සැකසීමේ යෙදෙන අත්දැකීම් හා පළපුරුද්ද සහිත තෝරා ගත් විද්වත් කණ්ඩායමකගේ උපදේශකත්වය ලබාගැනීම.

- එම උපදේශකත්වය යටතේ අධ්‍යාපනය සඳහා රූපවාහිනී මාධ්‍ය භාවිතය පිළිබඳ ව වඩාත් දැනුවත් කණ්ඩායමක් තෝරාගෙන ඔවුන් මගින් නාලිකාවේ පවතින තත්ත්වය නිවැරදිව හඳුනා ගැනීම හා ඉලක්කය නිර්ණය කර ගැනීම.

- නාලිකාවේ ගුණාත්මකභාවය උසස් කිරීමට අදාළ කරුණු හඳුනාගැනීමට විවෘත යෝජනා ලබාගැනීම හා අත්දැකීම් හුවමාරු සඳහා එම යෝජනා සාකච්ඡාවට අවස්ථා සැලසීම.

- රූපවාහිනී මාධ්‍ය සඳහා වැඩසටහන් නිර්මාණයට පළපුරුද්ද සහිත උපදේශක සහාය ලබාගැනීමෙන් "නැණස" නාලිකාවේ විකාශයට කවර විෂයයන් සඳහා කවර ආකාරයේ පාඩම් නිර්මාණය කළ යුතු ද යන්නට එකඟත්වයට එළඹීම.

- ඒ අනුව වැඩසටහන් සංවර්ධනය සඳහා වඩාත් යෝග්‍ය ක්‍රමවේදය සැකසීමෙන් නාලිකාවේ විකාශය සඳහා උසස් තත්ත්වයෙන් යුතු ගුණාත්මක වැඩසටහන් නිෂ්පාදනය හා එම පාඩම් විකාශයෙන් එහි භාවිතය ඉහළ නැංවීමට සැලසුම් කිරීම.

6. නාලිකාව සම්බන්ධ පර්යේෂණ කිරීමට යොමු කිරීම

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ හා පර්යේෂණ ලිපි නාමාවලිය

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය,(2012) නැණස නාලිකාව හා එහි භාවිතය පිළිබඳ ව අනාවරණය කරගැනීමට කළ සමීක්ෂණයේ වාර්තාව

Alkan, C. (1999). *Educational technology and conceptual dimention of distance education.*

Atkinson, Carroll (1938). *Education by radio in American schools.* Nashville, TN: George Peabody College for Teachers.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Observational learning. In A. Bandura, Social foundations of thought and action*: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bates, A.W. (1998). *Television, learning and distance education.* Journal of Educational Television. Vol.14, No.3, 213-215

Bates, T. (1995). *Into distance higher education*
http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.180.6385

Bates, T. (1995). *Technology: Open learning and distance education*. New York: Routledge.

Brualdi, A.C. (1996). Multiple intelligences: Gardner’s theory. ERIC Digest.

Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.

Cruse,E.(No Date).*Using educational video in the classroom:Theory, research and practice*.(Town:publisher)

Curran, C. (1997, December). ODL and traditional universities: dichotomy or convergence? European Journal of Education, 32 (4), 335-346.

Dale, E. (1969). *Audio-Visual Methods in Teaching,* 3rd ed., Holt, Rinehart & Winston, New York, p. 108.

Darrow, Ben H. (1932). *Radio: The assistant teacher*. Columbus, OH: R.G. Adams & Company.

Distance Education, From Wikipedia, the free encyclopedia
https://en.wikipedia.org/wiki/Distance_education (Retrieved on 05.05.2013)

Gokce, G. (1997,p.239)*To make producting and directing at television program*.Der Yainlari, Istanbul.

History of ETV
http://www.scetv.org/index.php/about/history_of_etv (Retrieved on 10.12.2013)

Hizal, A. (1983). *Distance Teaching Process and Print Materials.* Faculty of Education, Ankara University, Turkey.

Imel, S. (1996). *Distance education. Trends and issues alerts*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, the Ohio State University, 1996. (ED 414 446)

Kaymas, S. (1999). *Distance Education Broadcasting in Developing and Developed Countries*. Uzaktan Education Magazine, Ankara, Turkey.73-95.

Kozma, R.B. (1991) Learning with media.*Review of educational research, 61(2),* pp. 179-212.

Levenson, William B. and Stasheff, Edward (1952, revised from 1945).*Teaching through radio and television.* New York: Rinehart & Company, Inc.

Marsh, C. S. (Ed.) (1936). Educational Broadcasting 1936: Proceedings of the first national conference on educational broadcasting, held in Washington, D.C., on December 10, 11, and 12, 1936. Chicago: The University of Chicago Press.

Marshall, J.M. (2002, p8).*Learning with technology: Evidence that technology can, and does, support learning*. White paper prepared for Cable in the Classroom. San Diego State University.

McIsaac, M.S. & Gunawardena, C.N. (1996). Distance Education. In D.H. Jonassen, ed. *Handbook of research for educational communications and technology*: a project of the Association for Educational Communications and Technology. 403-437. New York: Simon & Schuster Macmillan.

Palmer, E. L. *Television for Learning: Our Foremost Tool in the 21st Century*
http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/doc/portfolio/opinion7.htm
(Retrieved on 04.04.2014)

Perraton, T. (1988).*Definition, History and Theory of Distance Education*
www.schoolofed.nova.edu/~simsmich/wordocs/ded__def2.doc
(Retrieved on 10.04.2014)

Phillips, V. (1998)*Online universities teach knowledge beyond the books*. HR Magazine, 43(8), July, 121-128

Seels, B., et.al.(1996). A conceptual framework and procedure for message design. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology Indianapolis, IN. ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 838.

Television and Learning, Can Television Be an Effective Use of Technology for Learning?
www.msu.edu/~seallaur/television.htm (Retrieved on 05.09.2013)

The History of Distance Learning
http://www.teach-nology.com/teachers/distance_learning/history/(Retrieved on 02.05.2013)
Turan, E. (1994, p.160).*Effects of the media to politic life*. Istanbul,Turkey.

TV and Learning
https://www.msu.edu/~stewartp/ (Retrieved on 10.09.2013)

UNESCO (1996) Delors Report. *Learning: The treasure within* (1996)
http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf (Retrieved on 05.05.2013)

Wiman, R.V., and Mierhenry, W.C. (1969).Editors, educational media: Theory into practice. Columbus, OH: Charles Merrill Publishing .

Wetzel. D. D., Radtke, P. H., and Stern, H. W. (1994). *Instructional effectiveness of video media*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

"Assessment of media literacy of the advance level students" (A study based on 1 AB schools in the Nallur division of Jaffna educational zone)

Rasanayakam, J.
Ph.D
Senior Lecturer, Department of Education, University of Jaffna, Sri Lanka
and

Rajeswaran, P
B.A. (Hons), PGDE (Jaffna), M.A. Mass communication and Journalism, M.Ed. (Jaffna), Dip.in media
Lecturer, Jaffna National College of Education, Jaffna, Sri Lanka

Abstract in English

After an introduction to information and knowledge society concept, the influx of media has the potential to affect to the education sectors radically. to successfully navigate today's data- rich and complex media environment, the concepts of media literacy becomes as increasingly valuable assets. Developments with media and influx of media have driven much of the growth in total media consumption of school students to the education sector. Literacy is defined as the ability to access, analyze, evaluate, and produce in a variety of forms. Media literacy involves usage of different media, critical thinking, analytical skills, applications skills and the ability to express on self in different ways. The objective of this study is to assessment of media literacy level of the advance level students selected from Nallur division of Jaffna district. Research method of this study is quantitative. Questionnaire designed with the reference to Global Media and Information Literacy Assessment Framework of UNESCO has been used as data collection tool. Using stratified random sampling method, 120 students in advance level from 1 AB schools in Nallur division of Jaffna district participated in this survey. The results indicate that the majority of the students have to improve their media literacy. Perception of media literacy among students indicates lack of literacy level. Finally, based on the findings from the above survey, it is recommended to implement media literacy development programmes at school level and Educational sectors to regularize this student community of this district.

Keywords: *Education, Media literacy, media*

உயர்தர மாணவர்களின் ஊடக அறிவு மட்டத்தை மதிப்பிடுதல். (யாழ். வலய நல்லூர் கோட்ட 1 AB பாடசாலைகளைக் அடிப்படையாக கொண்டமைந்தது)

கலாநிதி ஜெயலக்ஸ்சுமி இராசநாயகம்
சிரேஸ்ட விரிவுரையாளர்
கல்வியியல்துறை
யாழ்ப்பாணப் பல்கலைக்கழகம்
மற்றும்

பரராஜசிங்கம் இராஜேஸ்வரன்
விரிவுரையாளர் (ஆசிரிய கல்வியியலாளர்)
யாழ்ப்பாணம் தேசிய கல்வியியற் கல்லூரி

ஆய்வுச் சுருக்கம்

அறிவுச் சமூக உருவாக்கத்திற்கான இலங்கையின் கலைத்திட்ட அறிமுகங்களின் பின்னணியில் ஊடகக் கற்கை நெறி பாடசாலை மற்றும் உயர் கல்வி மட்டங்களில் அறிமுகம் செய்யப்பட்டு, கற்றல் கற்பித்தல் நடைமுறைகள் இடம் பெற்று வருகின்றன. வெகுசன ஊடக கலாசார தாக்கங்கள் சமூகத்தில் நேரான விளைவுகளை ஏற்படுத்துகின்ற அதேவேளை ஒப்பீட்டுரீதியில் எதிர் விளைவுகளை ஏற்படுத்தி வருகின்றமை உணரப்படுகின்றது. இத்தகைய பின்னணியில் ஊடகம் மற்றும் அதன் உள்ளடக்கம் தொடர்பிலான பயன்படுத்தும் திறன், மதிப்பிடும் திறன், பிரயோகிக்கும் திறன், ஒப்பிடும் திறன் ஆகிய செயன்முறைகளை கொண்டதாக ஊடக அறிவு எண்ணக்கரு அறிமுகம் செய்யப்படுகின்றது. "உயர்தர மாணவர்களின் ஊடக அறிவை மதிப்பிடல்" (யாழ். வலய நல்லூர் கோட்ட 1AB பாடசாலைகளை அடிப்படையாக கொண்டமைந்தது) எனும் இவ் ஆய்வு உயர்தர மாணவர்களின் ஊடக விளங்கறிவு மட்டத்தை இனங்காணல், பகுப்பாய்வு செய்தலும் மதிப்பிடலும், ஊடக விளங்கறிவு விருத்திக்கான வழிமுறைகளை இனங்கண்டு விதந்துரைத்தல் ஆகியவற்றை பிரதான நோக்கங்களாக கொண்டமைகிறது. இவ் ஆய்வு அளவைசார் ஆய்வு அணுகுமுறையைப் பயன்படுத்தி நல்லூர்கோட்ட 1AB பாடசாலைகளின் உயர்தர மாணவர்களை ஆய்வுக் குடித்தொகையாக கொண்டு வினாக்கொத்து மூலம் தரவுகள் சேகரிக்கப்பட்டன. இத்தரவுகள் கணனி புள்ளிவிபர ஆய்வு முறையைப் பயன்படுத்தி பகுப்பாய்வுக்கு உட்படுத்தப்பட்டன. இறுதியாக பகுப்பாய்வின் ஊடாக பெறப்பட்ட பெறுபேறுகளின் அடிப்படையில் ஊடக விளங்கறிவு மட்டம் தாழ்மட்டத்தில் உள்ளமை கண்டறியப்பட்டது. ஊடக விளங்கறிவு மட்டத்தை உயர்த்துவதற்கு பாடசாலை மட்டத்தில் ஊடக விளங்கறிவு கலைத்திட்டத்தை அறிமுகம் செய்தல், ஊடக கழக செயற்பாடுகளை விரிவாக்கல், ஊடக விளங்கறிவு போட்டிகளை நடாத்துதல், ஊடக அறிவு தின நிகழ்வுகளை கொண்டாடுதல், கல்விக் கொள்கை வகுப்பினர் தேசிய கல்வியியற் கல்லூரிகளில் ஊடக கல்விக்கான ஆசிரிய பயிற்சி வாய்ப்புக்களை அறிமுகம் செய்தல், ஊடகத்துறையினருக்கு ஆரோக்கியமான ஊடக பண்பாட்டை கட்டியெழுப்புவதற்கான வாண்மைத்துவ அறிவுட்டல்களை விரிவுபடுத்துதல், பல்கலைக்கழக மட்டத்தில் ஊடக விளங்கறிவு ஆய்வுப் புலங்களை விரிவுபடுத்துதல், பொதுமக்களுக்கான விழிப்புணர்வு செயற்றிட்டங்களை முன்னெடுத்தல், அரசசார்பற்ற நிறுவனங்கள் சமூகம்- ஊடகம் இணைந்த வேலைத்திட்டங்களை முன்னெடுத்தல் ஆகிய அணுகுமுறைகள் ஊடாக ஊடக அறிவு விருத்தியை மேம்படுத்த முடியும்.

முதன்மைச் சொற்கள் : கல்வி, ஊடக விளங்கறிவு , ஊடகம்

அறிமுகம்

இன்றைய தகவல் யுகத்தில் ஊடகங்களின் பயன்பாடு தனிமனித மட்டத்திலும், சமூகமட்டத்திலும் உயர்நிலையில் காணப்படுகின்றன. தொழில்நுட்ப அறிமுகங்கள் ஊடகங்களின் பரிமாணங்களை விசைப்படுத்தியுள்ளன. உலகமயமாக்கல், பூகோளமயமாக்கல், நவீனமயமாக்கல், தொழில்நுட்பமயமாதல் எண்ணக்கருக்கள் ஊடகங்களின் பயன்நிலையை மேம்படுத்தச் செய்துள்ளன. தனிநபர் சமூக தேவைகளில் இன்றியமையாத இடத்தை பெறச் செய்துள்ளன. மரபு வழி ஊடகங்கள், அச்சு ஊடகங்கள், இலத்திரனியல் ஊடகங்கள், நவீன ஊடகங்கள் என ஊடகங்களின் வளர்ச்சிப்பரிமாணங்கள் நீட்சி பெற்று செல்வதை சமகால உலகில் அவதானிக்கக் கூடியதாக உள்ளன.

ஊடகங்கள் வழிமூலமான தொடர்பாடல் பரிமாணங்கள் மற்றும் தகவல் பரிமாற்ற செயன்முறைகள் தனிமனித, சமூக அபிவிருத்திக்கு அடிப்படையானதாக உணரப்படுகின்றன. அறிவுச் சமூக உருவாக்கத்தின் பின்னணியில் தகவல் ஓர் வளமாக பரிணாமம் பெற்றுள்ளது. தகவலை பெறுதல், தகவலை களஞ்சியப்படுத்தல், தகவலை பரப்புதல், புத்தாக்க நிலைமைகளுக்கு அவற்றை பயன்படுத்தல் அறிவுச் சமூகத்தின் குறிகாட்டிகளாக கணிப்புக்குள்ளாகியுள்ளன.

ஊடகங்களின் வினைத்திறன் மிக்க பயன்பாடு தேசிய அபிவிருத்தி குறிகாட்டியாக கவனத்தை பெற்றுள்ளன. ஊடகங்கள் மூலம் சமூக அபிவிருத்திக்கான நேர்மய விளைவுகள் ஏற்படுத்தப்படுகின்ற அதேவேளை எதிர்மய விளைவுகள் ஏற்படுத்தப்படுவதையும் உணரக்கூடியதாக உள்ளன. சமூகத்தின் ஆரோக்கியமான நிலைமைகட்கும், ஆரோக்கியமற்ற நிலைமைகட்கும் பிரதான காரணியாக ஊடக செயன்முறை முதன்மை பெற்று வருகின்றது.

ஊடக வழிமூலம் கலாசார கட்டுருவாக்கம் தனிமனித மற்றும் சமூகரீதியில் முனைப்புப் பெற்றுவருவதை உணரக் கூடியதாக உள்ளது. ஊடகங்கள் மூலம் கலாசார திணிப்பு, கலாசார ஊடுருவல்கள், கலாசார சிதைவுகள் ஏற்பட்டு வருகின்றன. ஊடகங்கள் தனிநபர் மற்றும் சமூக நடத்தையை கட்டியெழுப்புவதிலும், நிகழ்ச்சிநிரலை தீர்மானிப்பதிலும், கலாசார படிமங்களை கட்டியெழுப்புவதிலும், கலாசார முரண்பாடுகள், வன்முறைகள், வன்முறைகவர்ச்சி, மாயை விம்பங்களை உருவாக்குதல், சமூக இசைவற்ற நடத்தை வெளிப்பாடுகளை ஊக்குவித்தல், விளம்பரமயப்படுத்தல் என அவற்றின் பரவலாக்கம் செல்வாக்கு பெற்று செல்கின்றன.

இத்தகைய பின்னணியில் ஊடகங்களின் பயன்பாட்டை ஆக்கரீதியாகவும், ஆரோக்கியமான வழியிலும் அணுகுவதற்கு எதிர்மயமான தாக்கங்களில் இருந்து விழிப்புணர்வையும், சுய ஒழுங்குபடுத்தல்களையும் உருவாக்கும் ஓர் அறிக்கைசார் செயன்முறையாக ஊடகவிளங்கறிவு எண்ணக்கரு அறிமுகம் செய்யப்படுகின்றது.

உலகளாவியரீதியில் ஊடகங்களின் எதிர்மயதாக்கங்களில் இருந்து குறிப்பாக மாணவர்களை விழிப்புணர்வூட்டுவதற்கான, அறிவூட்டுவதற்கான கலைத்திட்ட அணுகுமுறையாக ‘‘ஊடகவிளங்கறிவு’’ மற்றும் ஊடகக்கல்வி பாடசாலை கல்வியிலும், பல்கலைக்கழக கல்வியிலும் அறிமுகம் செய்யப்பட்டு வருகின்றது.

ஊடக விளங்கறிவு மற்றும் ஊடகக்கல்வி ஊடாக மாணவர்களிடம் ஊடகங்களின் பயன்பாடு, ஊடகங்களின் உள்ளடக்கங்களை விமர்சனரீதியில் நோக்குதல், பகுப்பாய்வு செய்தல், ஊடகங்களுடன் இடைவினை கொள்ளுதல், ஊடகங்களுக்கு பங்களிப்பு செய்தல் போன்ற திறன்கள் உருவாக்கப்படுதல் குறிக்கோள்களாக வரையறுக்கப்பட்டுள்ளன.

இத்தகைய பின்னணியில் இலங்கையில் முதல் தடவையாக மாணவர்களின் ஊடக விளங்கறிவுமட்டத்தை அளவீடு செய்யும் நோக்கில் இவ் ஆய்வு முன்னெடுக்கப்பட்டுள்ளது.

ஆய்வு நோக்கங்கள்

- உயர்தர மாணவர்களின் ஊடக விளங்கறிவு கூறுகளை இனங்காணல்.
- ஊடக விளங்கறிவு மட்டம் தொடர்பிலான ஆற்றல்களை இனங்காணல்.
- மாணவர்களிடம் காணப்படும் ஊடக விளங்கறிவு தொடர்பிலான ஆற்றல்களை அளவிடல்.
- ஊடகவிளங்கறிவை மாணவர்களிடம் விருத்தி செய்வதற்கான வழிமுறைகளை இனங்காணல்.
- மாணவர்களின் ஊடக விளங்கறிவு மட்டத்தை உயர்த்துவதற்கான வழிமுறைகளையும் நிகழ்ச்சித் திட்டங்களையும் விதந்துரைத்தல்.

இலக்கிய மீளாய்வு

''உயர்தர மாணவர்களின் ஊடக அறிவை மதிப்பிடல்'' எனும் ஆய்வு எமது நாட்டை பொருத்தமட்டில் ஓர் ஆரம்ப நிலை ஆய்வு செயன்முறையாகவே அமைகின்றது. இதற்கு முன்னர் எமது நாட்டில் ஊடக அறிவு தொடர்பில் எவ்வித ஆய்வு முயற்சிகளும் இடம்பெறவில்லை.

உலகலாவிய ரீதியில் குறிப்பாக ஐரோப்பிய நாடுகள், ஐரோப்பிய ஒன்றியம், யுனெஸ்கோ போன்ற நிலைகளில் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஊடக அறிவு தொடர்பிலான ஆய்வு செயன்முறைகள் இவ் ஆய்வு முயற்சிக்கான அடிப்படைகளை கட்டமைத்துக் கொள்வதற்கு இலக்கிய ஆதாரமாக கொள்ளப்பட்டன. குறிப்பாக Global Media and Information literacy Assessment frame work (UNESCO, 2013), Media and Information literacy curriculum for Teacher Education, TOTS – Handouts, (UNESCO, 2009), Media literacy (National peace council, 2005), Expanding the concept of literacy (Daley,E.2003) Study on Assessment criteria for media literay Level, (Brussels, 2009), Media literacy Perspectives journal of communication, (Brown,J.A., 1998) why Teach media literacy (Rick Shepherd, 1993) போன்ற இலக்கிய ஆதாரங்கள் ஊடாக ஊடக விளங்கறிவின் உள்ளடக்க கூறுகள், எண்ணக்கருக்கள், அதன் பல்பரிமாணங்கள் பற்றிய விளக்கங்கள், வரையறைகள், ஊடகங்களின் செயன்முறைகள், தாக்கங்கள், முக்கியத்துவம் பற்றி பெறமுடிந்தது.

ஊடகங்களுடன் தொடர்பை ஏற்படுத்தி அவை தெரிவிக்கும் கருத்துக்களை விளங்கி, மதிப்பீடு செய்து, பல்வேறு சந்தர்ப்பங்களில் பிரயோகம் செய்யும் அல்லது பயன்படுத்தும் ஆற்றலாகக் கருதப்படுகின்றது. (Media Development indicator)

ஊடகங்களை அணுகவும், மதிப்பிடவும், பகுப்பாய்வு செய்வதற்குமான ஆற்றல் (Aspen, 1992).

ஜனநாயக சமூகத்தில் ஊடகத்தின் மூலம் முன்வைக்கப்படுகின்ற விடயங்களை மக்கள் தமது ஆற்றல், தேவை சூழ்நிலைகட்கு ஏற்ப விளங்கி அல்லது உணர்ந்து ஊடக உள்ளடக்கத்தையும், ஊடக பண்பின் குறை நிறைகளையும் சீர்தூக்கிப் பார்த்தல் (யுனெஸ்கோ) ஊடகத்தினால் முன்வைக்கப்படுகின்ற செய்திகளை நுகர்வதற்கு, பகுப்பாய்வு செய்வதற்கு, மதிப்பிடுவதற்கு, பிரயோகிப்பதற்கு, நிர்மாணிப்பதற்கு பெற்றுக் கொள்ளப்படும் ஆற்றல் இத்தகைய ஆற்றலாகக் கருதப்படுகின்றது. (ஐரோப்பிய ஆணைக்குழு)

ஊடகங்களுடன் நேர்மய போக்குடைய மக்களை தீவிர குணம் கொண்டவர்களாக மாற்றியும், வர்த்தக நோக்கும், ஊடக கலாசாரத்திற்கும் சார்புடையவர்களாக மாற்றுவதற்கு முயற்சிக்கின்ற ஊடக உரிமையாளர்களின் செயற்பாடுகள் தொடர்பில் பொதுமக்கள் விழிப்புணர்வு பெறுவதற்கான ஆற்றலை வழங்குவதும் இதன்பாற்படும். (Wallyn bowen, 1996)

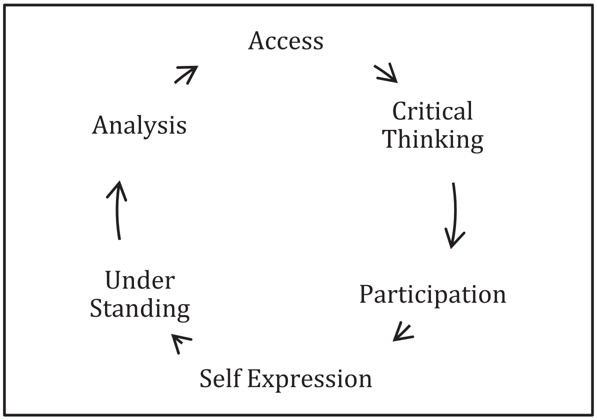
ஊடகம் எவ்வாறு செயற்படுகிறது, எவ்வாறு ஒழுங்கமைக்கப்பட்டுள்ளது, எவ்வாறு உள்ளடக்கம் தயாரிக்கப்படுகிறது, எவ்வாறு இயங்குகின்றது என்பது தொடர்பில் அறிகை ஆற்றல் விருத்தியாகிறது. (Ontario media literacy Resource Guide)

ஊடக முன்வைப்புக்கள், ஊடக செயற்பாடுகளின் பின்னணிகள், ஊடக உள்ளடக்கம், ஊடக தயாரிப்பு, ஊடக உரிமையாளர், அவற்றின் மீது செல்வாக்கு செலுத்தும் காரணிகள் தொடர்பிலான விழிப்புணர்வு நிலைமை ஊடக விளங்கறிவு எனக்கொள்ளப்படுகிறது. (Jane Tallim, Ontario. Elizabeth Thoman, 1995)

ஊடக அறிவு, அறிவுசார் பிரஜைக்கான அடிப்படை தேர்ச்சி (National Communication Association) செய்தி பத்திரிகை மற்றும் எந்த ஊடகச் செய்தியையும் விமர்சன ரீதியில் நோக்குவதை அல்லது நுகர்தலைக் குறிக்கும் (National peace council, 2005).

Media and Information Literacy curriculum for Teacher Education (2009) ஊடக விளங்கறிவு என்பது ஊடகங்களின் தொழிற்பாடுகள், தயாரிப்பு, உள்ளடக்கம் மற்றும் நுகர்வோர் தொடர்பிலான மதிப்பீடு என குறிப்பிடுகின்றது.

Key Elements of Media Literacy



மூலம் :- Media Development Indicators, A Frame work for assessing media literacy development

ஊடகங்களை அணுகவும், மதிப்பிடவும், பகுப்பாய்வு செய்வதற்குமான ஆற்றல் (Aspen Media literacy Leadership Institute, 1992), National Association for media literacy Education (NAMLE, USA,2007) ஆய்வு அறிக்கையில் ஊடக அறிவின் அனுகூலங்களாக பின்வருவன சுட்டிக்காட்டப்படுகின்றன.

- செயலூக்கமான விசாரணைக்கும், விமர்சன சிந்தனைக்கும், ஆக்க சிந்தனைக்கும்
- பல்வேறு ஊடக வடிவங்களுடன் இடைவினை கொள்வதற்கு
- ஜனநாயக சமூகத்தில் செயலூக்கமுள்ள பங்களிப்பை வழங்குவதற்கு
- ஊடக தகவல்களை தமது சொந்த அனுபவங்களின் அடிப்படையில் விளங்கிக் கொள்வதற்கு

EAV. For the European commission, (2009) இல் ஊடக அறிவு விருத்திக்காக பின்வரும் விதப்புரைகள் முன்வைக்கப்பட்டுள்ளன.

- ஊடக அறிவை உயர்த்துவதற்காக செயற்படுத்தப்படும் திட்ட அபிவிருத்திக்கு நெருக்கடியான நிலைமைகளில் புரிந்து கொள்ள ஒரு திறவு கோலாக பயன்படுத்தல்.
- முழுமையாகவும் தொழிற்படு நிலையில் உள்ள ஐரோப்பிய பிரஜாவுரிமையை முக்கிய கூறாக உள்வாங்குவதை உயர்த்துவதற்கு ஈடுபடுத்தல்.
- நல்ல நடத்தை, தேசிய மற்றும் உள்நாட்டில் பரிமாற்றத்தை உயர்த்துவதற்கு சர்வதேச பாராளுமன்றம் மற்றும் ஊடக ஒழுங்கமைப்பு சபைகளின் திட்டத்தில் ஊடக அறிவை ஊக்கமளிக்கவும் அதனை மேற்பார்வை செய்யவும் ஊக்குவித்தல்.
- இணையத்தின் மீதான சிறப்பான குவியத்துடன் ICT யை விரிவுபடுத்த வசதிகள் செய்தல்

- ஊடக அறிவு பற்றிய விழிப்புணர்வு மற்றும் பொது மக்களுக்கான விவாதத்தை ஊக்குவித்தல்
- கல்வி தொடர்பிலான கலைத்திட்டத்தில் ஊடக அறிவை ஒன்றிணைக்க ஊக்குவித்தல் (தனிக்கலைத்திட்டமாகவும், இணைக்கலைத்திட்டமாகவும்)
- ஊடக நிறுவனங்கள் மூலம் செயற்பாடு நிலையிலான ஈடுபாட்டை ஊக்குவித்தல்

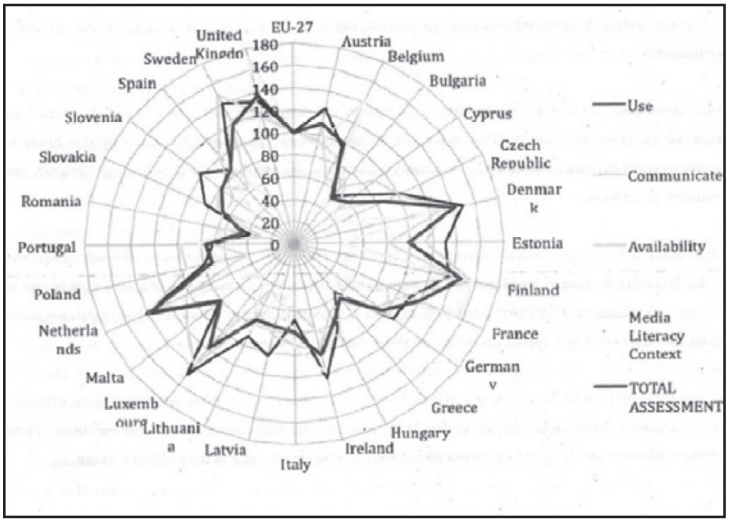
Jenkins,H. (2006) ஊடக அறிவு விருத்தியின் அனுகூலங்களாக பின்வருவன சுட்டிக்காட்டப்படுகின்றன.

- ஊடக அறிவுள்ள மாணவன் பல்வேறு நோக்கங்களுக்காக பல்வேறு ஊடகங்களில் இருந்து தகவலை பெறும் இயலுமை வழங்குதல்.
- தனிப்பட்ட நபர்கள் பல்வேறுபட்ட ஊடகங்களுடன் வேறுபட்ட வகையில் இடைவினை கொள்ளல்
- ஊடக அனுபவங்களில் இருந்து தனிப்பட்ட ரீதியில் அர்த்தங்களை கட்டியெழுப்புதல்.
- ஊடக தகவல்கள், தயாரிப்புக்களை தாமாக மதிப்பிடுதல்
- ஊடகங்கள் பல்வேறுபட்ட தேவை நோக்கங்களுக்காக பல்வேறு வடிவங்களில் தொடர்பாடல்களை (நிகழ்ச்சிகளை) முன்வைத்தல்

Dan Blake, ஊடக அறிவு கற்பிக்கப்படுவதற்கான காரணங்களாக பின்வருவனவற்றை குறிப்பிடுகின்றது.

- தகவல் சமூக வாழ்வுக்கு
- விமர்சன சிந்தனைக்கு ஊக்கமளித்தல்
- அறிவுள்ள பிரஜையாக வாழ்வதற்கு
- செயலூக்கமுள்ள பங்குபற்றுநராக ஊடகங்களுடன் இடைவினை கொள்வதற்கு
- தொடர்பாடல் நுட்பங்களை விளங்கி கொள்ளவும் பிரயோகிக்கவும்.

Media Literacy Criteria and Countries Assessment Results



மூலம் : Study Assessment Criteria for Media Literacy Levels Final Report Final Report edited by EAVI for the European Commission Brussels, October 2009

ஆய்வு வினாக்கள் மற்றும் கருதுகோள்

- ❖ உயர்தர மாணவர்களிடம் ஊடக விளங்கறிவு மட்டம் எந்த நிலையில் உள்ளது?
- ❖ ஊடக விடயங்களை விமர்ச்சிக்கும் தன்மை, ஒப்பிடும் தன்மை, பிரயோகிக்கும் தன்மை எந்தளவு மட்டத்தில் உள்ளது?
- ❖ மாணவர்களிடம் ஊடக விளங்கறிவு மட்டத்தை எவ்வாறு மேம்படுத்தலாம்?

மேற்படி வினாக்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு பின்வரும் கருதுகோள் முன்வைக்கப்படுகின்றது.

"உயர்தர மாணவர்களிடம் ஊடக அறிவு உயர்மட்டத்தில் காணப்படுகிறது."

ஆய்வுக்குடித்தொகையும் மாதிரி எடுப்பும்

யாழ்ப்பாண கல்வி வலயத்தின் நல்லூர் கோட்டத்திலுள்ள 1AB பாடசாலைகளின் உயர்தர மாணவர்கள் (827) ஆய்வுக் குடித்தொகையாக கொள்ளப்பட்டு, தகவல்களை பெறுவதற்கு படைகொண்ட எழுமாற்று எடுப்பு முறை பிரயோகிக்கப்பட்டு 120 மாணவர்கள் தெரிவுசெய்யப்பட்டனர்.

இல	**பாடசாலை பெயர்**	**மாணவர் (12) எண்ணிக்கை**
1	யா/ கொக்குவில் இந்துக்கல்லூரி	268
2	யா/ கோண்டாவில் இந்துக்கல்லூரி	18
3	யா/ இந்துக் கல்லூரி	260
4	யா/ இந்து மகளிர் கல்லூரி	236
5	யா/ கனகரத்தினம் மகா.வித்தி.	45
	மொத்தம்	**827**

தரவு சேகரிப்பும் பகுப்பாய்வும்

ஆய்வுக்கான தகவல் சேகரிப்பு வினாக்கொத்து, நேர்காணல் மூலம் 120 மாதிரிகளிடம் இருந்து பெறப்பட்டன. வினாக்கொத்தின் உள்ளடக்கம் உபயோகத்திறன் (26 வினாக்கள்), கிடைக்கும் தன்மை (5 வினாக்கள்) பகுப்பாய்வும் மதிப்பீடும் (18 வினாக்கள்), பிரயோகத்திறன் (11 வினாக்கள்) என உபதலைப்பிட்டு பொருத்தமான இடங்களில் அடையாளமிடும் வகையில் தயாரிக்கப்பட்டு, ஆய்வாளரினால் நேரடியாக அறிவுறுத்தல்கள் வழங்கப்பட்டு தகவல்கள் திரட்டப்பட்டன. வினாக்கொத்தின் மூலம் பெறப்பட்ட தரவுகள் பகுப்பாய்வு செய்யப்பட்டு, நூற்றுவீத அடிப்படையில் அட்டவணைகளாகவும், வரைபுகளாகவும் மாற்றம் செய்யப்பட்டன. நேர்காணல் வினாக்கள் பண்புரீதியான பகுப்பாய்வுக்கு உட்படுத்தப்பட்டன.

இணையத்தள பயன்பாட்டு வேளை பிற்பகல் - 52 பேர் (53%), இரவு – 35 பேராகவும் (33%) ; இணையம் மூலம் செய்தி வாசிப்புப்பழக்கம் இல்லை என 71 பேரும் (61%), ஆம் என 39 பேரும் (37%) ; தொலைக்காட்சி ஊடக பயன்பாடு 61 பேராகவும் (51%), பத்திரிகையில் அதிகம் விரும்பி வாசிக்கப்படுவது சினிமாவாகவும் 68 பேரும் (53%), குறுஞ்செய்திப் பரிமாற்றம் உயர்வாகவும் 69 பேர் (54%) ; ஊடக நிறுவனங்களுடன்

தொடர்புள்ளதாக 17 பேரும் (13%), தொடர்பு இல்லை என 103 பேரும் (87%); ஊடகநிறுவனங்களுக்கு செய்தி வழங்குவதில்லை என 42 பேரும் (77%) செய்தியை பல்வேறு ஊடகங்களுடன் ஒப்பீட்டு பார்ப்பதில்லை என 74 பேர் (62%) ; ஊடக பயன்பாட்டினால் வீட்டு சந்தோஷம் பாதிப்படையவில்லை என 52 பேர் (43%), பாதிப்பதாக 68 பேர் (57%); ஊடகங்கள் மூலம் கலாசாரம் பாதிக்கப்படுவதை 65 பேர் (53%) ஏற்கின்றார்கள்; ஊடக செய்தியை உண்மை என ஏற்றுக்கொள்வோர் 110 பேர் (92%); உணவு, அணிகலன், வீட்டுப்பொருட்கள் என்பன ஊடகங்கள் மூலம் பிரபல்யப்படுத்தப்பட்டு ஈர்க்கப்படுகின்றன என்பதை 90 பேர் (75%) ஏற்கின்றனர்; ஊடக விளம்பர கவர்ச்சியால் பொருட்களை கொள்வனவு செய்வதாக 62 பேர் (52%), பொதுப்பிரச்சினைகள் தொடர்பில் ஊடகங்களுக்கு தெரிவித்தல் இல்லை என 98 பேர் (82%) குறிப்பிடுகின்றனர்.

கண்டறிதல்கள்

- மாணவர்களிடம் ஊடக பயன்பாட்டு மட்டம் இழிவு நிலையில் காணப்படுகின்றது.
- ஊடக நுகர்வினால் மாணவர்களின் நிகழ்ச்சி நிரல், கற்றல் செயன்முறை பாதிப்படைகிறது.
- ஊடக விடயங்களை பகுப்பாய்வு செய்யும் அறிவு மட்டம் குறைந்த மட்டத்தில் நிலவுகின்றது.
- ஊடக உள்ளடக்கங்களை விமர்சிக்கும் ஆற்றல் குறைவாக காணப்படுகின்றது.
- ஊடகங்களுடனான இடைவினையுறவு குறைவாக காணப்படுகின்றது.
- ஊடகசெயற்பாடுகள் தொடர்பிலான பிரயோக மற்றும் நிர்மாணிப்பு மட்டம் குறைவாக உள்ளன.

ஆய்வு முடிவு

உயர்தர மாணவர்களிடம் ஊடக விளங்கறிவு மட்டம் குறைவாக உள்ளது. ஊடக செயன்முறை தொடர்பிலான புலக்காட்சி மட்டம் இழிவு நிலையில் காணப்படுகின்றது.

விதப்புரைகள்

ஊடகங்களின் எதிர்மறை தாக்கங்களில் இருந்து விழிப்புணர்வு பெற்று ஆரோக்கியமான ஊடக பயன்பாட்டு கலாசாரத்தை கட்டியெழுப்புவதற்கும், ஊடக விளங்கறிவு மட்டத்தை படிப்படியாக விருத்தி செய்வதற்கும் பின்வரும் விதப்புரைகள் முன்வைக்கப்படுகின்றன.

பாடசாலை மட்ட செயற்பாட்டுக்கான விதப்புரைகள்

- பாடசாலை கலைத்திட்டத்தில் ஊடக அறிவை விருத்தி செய்வதற்கு ஊடக கல்விக்கு முக்கியத்துவம் வழங்கி செயல் வடிவம் பெறச் செய்தல்.

- பாடசாலை மட்டத்தில் ஊடகக் கழகத்தின் (Media club) ஊடாக ஊடக அறிவு விருத்திக்கான பின்வரும் செயற்றிடங்களை அமுல்படுத்தல்.
  - ஆய்வுத் தேடல் செயற்றிட்டம்
  - திறன் விருத்தி செயற்றிட்டம்
  - ஆக்கத்திறன் செயற்றிட்டம்
  - இரசனை செயற்றிட்டம்

- சமாதான தொடர்பாடல் செயற்றிட்டம்
- மக்கள் தொடர்புச் செயற்றிட்டம்

- பாடசாலை மாணவர்களுக்கும் ஊடக நிறுவனங்களுக்கும் இடையிலான உறவு மேம்பாட்டுக்கான பல்வேறு செயற்றிட்டங்களை விரிவுபடுத்துதல்.
- பாடசாலை மட்டத்திலும், பாடசாலைகளுக்கு இடையிலும் ஊடக அறிவு தொடர்பிலான பல்வேறு போட்டிகளை திட்டமிட்டு நடாத்துதல்.
- ஊடக அறிவுத் தின (media literacy day) நிகழ்வை பாடசாலை மட்டத்தில் வருடாந்தம் திட்டமிட்டு நடாத்தி, ஊடக அறிவு தொடர்பிலான விழிப்புணர்வை உருவாக்குதல்.

கல்விக் கொள்கை வகுப்பினருக்கான விதப்புரைகள்

- பொதுக்கல்வியில் ஊடகக்கல்வி உள்ளடக்கங்களுக்கு முதன்மையளித்தல்.
- ஊடகக்கல்வி - ஆசிரிய கல்வி மற்றும் பயிற்சி வாய்ப்புக்களை தேசிய கல்வியியற் கல்லூரிகளில் விரிவுபடுத்துதல்.

ஊடகத்துறையினருக்கான விதப்புரைகள்

- ஊடகங்களின் உள்ளடக்கம் மற்றும் செயற்பாடுகளை ஆரோக்கியமான ஊடக பண்பாட்டை (media culture) உருவாக்கும் வகையில் திட்டமிட்டு நடைமுறைப்படுத்துதல்.
- தொழில்சார் ஊடகவியலாளர்களுக்கான பயிற்சியையும், கல்வியையும் வழங்கி ஊடகதுறையினரின் வாண்மைத்துவத்தை மேம்படுத்துதல்.
- அரச சார்பற்ற நிறுவனங்களின் உதவியுடன் ஊடகத்துறையினருக்கான அறிவூட்டல்களை வழங்குதல்.

பல்கலைக்கழக மட்டத்தினருக்கான விதப்புரைகள்

- ஊடகக் கல்வி பாடத்தை கற்பதற்கான விசேட வாய்ப்புக்களை விரிவுபடுத்துதல்.
- ஊடகம் தொடர்பிலான ஆய்வுப் புலங்களை இனங்கண்டு விரிவுபடுத்தலும் - ஊக்குவிப்புக்களை வழங்குதலும்
- ஆய்வரங்கம், கருத்தரங்குகளை நடாத்தி ஊடக அறிவு தொடர்பிலான விழிப்புணர்வை ஏற்படுத்துதல்.

பொது மக்களுக்கான விதப்புரைகள்

- பொதுசன மட்டத்தில் ஊடகங்களின் செயற்பாடுகள் தொடர்பில் அறிவூட்டல்களையும், அறிவுறுத்தல்களையும் விரிவாக்குதல்.
- பெற்றோர் சிறந்த முன்மாதிரியான நடத்தை கோலத்தை பின்பற்றுதல்.
- பயனுள்ள பொழுதுபோக்குக்கு மாணவர்களை ஊக்குவித்தலும் வழிப்படுத்தலும்

அரசசார்பற்ற நிறுவனங்களுக்கான விதப்புரைகள்

- வெகுசன ஊடகக் கல்வி தொடர்பிலான விழிப்புணர்வை சமூக மட்டத்தில் விரிவுபடுத்துவதற்கு பல்வேறு வழிமுறைகளை நடைமுறைப்படுத்தல்.

- சமூகம் - ஊடகம் இணைந்த ஒன்றிணைந்த செயற்றிட்டங்களை கட்டியெழுப்புதல்.
- பொது மக்களுக்கு ஊடக செயற்பாடுகள் தொடர்பிலான விழிப்புணர்வை கட்டியெழுப்புவதற்கு ஒன்றிணைந்த செயற்றிட்டங்களை திட்டமிட்டு முன்னெடுத்தல்.

எதிர்கால ஆய்வுகள்

நல்லூர் கோட்ட 1AB பாடசாலைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு உயர்தர மாணவர்களின் ஊடக அறிவு நிலையை மதிப்பிடுதல் எனும் இவ்ஆய்வை அடிப்படையாகக் கொண்டு எதிர்காலத்தில் பின்வரும் ஆய்வுப் புலங்களில் மேலும் ஆய்வுகளை விரிவுபடுத்தலாம் என இனங்காணப்பட்டுள்ளது.

- பாடசாலை மாணவர்களின் ஊடக அறிவை மதிப்பிடுதல். (இலங்கை பாடசாலைகளை அடிப்படையாகக் கொண்டமைந்தது)
- மாணவர்களின் ஊடக அறிவை மேம்படுத்துதல்.
- மாணவர்களிடம் ஊடக அறிவின்மைக்கான காரணங்களும் தீர்ப்பதற்கான வழிமுறைகளும்
- ஊடக அறிவின்மையினால் ஏற்படும் பிரச்சினைகளும் தீர்வுகளும்.

உசாத்துணை விபரம்

Daley, E. (2003). *Expanding the concept of literacy, Educause Review*, pp. 32 – 40. Washington: D.C. (2006).National communication Association.

Jenkins, H. (2003) , media literacy beging at home, MIT Technology Review.

Media literacy, (2005), A Training manual for peace building, National peace council of Sri Lanka.

Media and information literacy curriculum for Teacher Education. Draft modules, (2009) UNESCO.

Introduction to media and Information literacy; media and you, (2009), mod.1, UNESCO.

Global media and information literacy Assessment frame work, (2013), united National Educational Scientific and cultural organization.

Everette, E. Reshaping the media, mass communication in an information age, SAGE Publications, New Delhi.

Cecillavan Feilitzon and catharing By cht, out looks on children and media UNESO international clearing house.

Media and information literacy curriculum for Teacher Education Training of Trainers workshop Hand outs, (2009), Colombo, Sri Lanka.

Smart Quotes

- "Our greatest weakness lies in giving up. The most certain way to succeed is always to try just one more time"
  - ***Thomas Edison, Inventor***

- "You can fool all the people some of the time, you can even fool some of the people all of the time. But you cannot fool all of the people all the time"
  - ***Abraham Lincoln, 16th US President***

- "The difference between a successful person and others is not a lack of strength, not a lack of knowledge, but rather lack of will"
  - ***V. Lombardi***

- "At his best, Man is the noblest of all animals, separated from law and justice he is the worst"
  - ***Aristotle, Philosopher***

- " Try to become not a man of success, but rather to become a man of value"
  - ***Albert Einstein, Theoretical Physicist***

- "One should always play fairly, when one has the winning cards"
  - ***Oscar Wilde, Playwright***

- "Don't expect to build up the weak, by pulling down the strong"
  - ***Calvin Coolidge, 30thUS President***

- "The great gift of human beings is that we have the power of empathy"
  - ***Meryl Streep***

- "Fame does not fulfill you. It warms you a bit, but that warmth is temporary"
  - ***Marilyn Monroe***

- "Nothing great in the world has ever been accomplished without passion"
  - ***Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Philosopher***

- "People will forget what you said. People will forget what you did. But people will never forget how you made them feel"
  - ***Maya Angelou, Author, Civil Activist, Poet***

- "They are blind leaders of the blind; And if blind leads the blind, both will fall into a ditch"
  - ***Bible – Mathew; cf: luke - Ignorance / leadership***

- "Ask not what your country can do for you – ask what you can do for your country"
  - ***John F. Kennedy, 35th US President***