ඵලදායී ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් අවස්ථාවක් උදෙසා සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලීන් හා ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීම් ශෛලීන් අතර සංකලනය පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්

ඉඹුලමුරේ විමලරතන හිමි

ප්‍රවේශය

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය අර්ථාන්විත වීම උදෙසා අවශ්‍ය සාධක අතර ගුරු-සිසු සුසංයෝගය සුවිශේෂී සාධකයකි. ගුරුවරයාගේ ගුරු භූමිකාවත් සිසුවාගේ සිසු භූමිකාවත් මනාව ක්‍රියාත්මකවීම ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ ඵලදායිතාවය පිණිස පවතී. යහපත් ගුරු-සිසු අන්තර් සබඳතාවක් උදෙසා බලපාන්නාවූ සාධක ගණනාවකි. එකී සාධක භෞතික සාධක හා පුද්ගලාභ්‍යන්තරික සාධක වශයෙන් ප්‍රධාන කොටස් දෙකකට බෙදිය හැකිය. මෙකී සාධක හේතුවෙන් ඇතැම් ශිෂ්‍යයන්ගේ සාධන මට්ටම ධනාත්මක අගයක් ගන්නා අතර ඇතැම් ශිෂ්‍යයන්ගේ සාධන මට්ටම සෘණාත්මක අගයක් ගනී. ඒ සඳහා පුද්ගලාභ්‍යන්තරිකව පවත්නා සාධක වන සිසු ඉගෙනුම් ශෛලිය හා ගුරු ඉගැන්වීම් ශෛලිය ප්‍රබලව හේතුවන බව උපකල්පනය කළ හැකිය. සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලීන් හා ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් පිළිබඳ සවිඥානික වීම සිසුන්ට, ගුරුවරුන්ට, අධ්‍යාපනඥයන්ට මෙන්ම ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයන්ට ද ඉතා ප්‍රයෝජනවත් වේ. මෙම ලිපියේදී සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලිය හා ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ ශෛලිය සම්බන්ධව සාකච්ඡා කිරීමට අපේක්ෂිතය.

සාකච්ඡාව

ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ නිරතව සිටින ගුරු-සිසු දෙපක්ෂයම මානව විවිධත්වය අනුව විවිධාකාර ස්වභාවයන්ගෙන් යුක්තය. ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේදී මෙකී කායික හා මානසික විවිධත්වය පිළිබඳව ගුරුවරයා සැලකිලිමත් විය යුතුය. පුද්ගලාභ්‍යන්තරිකව පවත්නා විවිධතාවන් අතර සිසුන්ගේ

ඉගෙනුම් ශෛලිය ගුරුවරයාගේ ඉගැන්වීමේ ශෛලිය සුවිශේෂී සාධකවේ. ඉගෙනුම් ශෛලිය හා ඉගැන්වීමේ ශෛලිය කාසියක දෙපැත්ත මෙනි. අධ්‍යාපනයෙන් අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටුකරගැනීම විෂයෙහි පාඩම සඳහා සිසුන්ගේ අවධානය හා සක්‍රීය සම්බන්ධය අවශ්‍යය. එහිදී සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලිය අවබෝධ කරගනිමින් එකී ඉගෙනුම් ශෛලියට ගැළපෙන අයුරින් ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබාදීම සඳහා ගුරුවරයාගේ ඉගැන්වීමේ ශෛලිය සකස්කරගත යුතුය. මෙකී ඉගෙනුම් ශෛලීන් හා ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් ගැලපීම හෝ නොගැලපීම සම්බන්ධව ශෛලීන් අතර සහසම්බන්ධතාවය අධ්‍යයනය කිරීම වැදගත්ය (**Naimie at all, 2010**). ඉගෙනීම හා ඉගැන්වීම යන ශෛලීන් දෙකෙහි ගැළපීම සිසුන්ගේ සාධනය ඉහළ යාමට ධනාත්මක බලපෑම් ඇති කරන බව පැහැදිලිය. එමෙන්ම ඉගෙනුම් හා ඉගැන්වීම් ශෛලීන් නොගැළපීම සිසු සාධනයට සෘණාත්මක බලපෑම් ඇති කරන බවත් පැහැදිලිය. නමුත් මෙයට ප්‍රතිවිරුද්ධ අනාවරණයක් පීකොක් දක්වයි. එනම් ඉගෙනුම් හා ඉගැන්වීම් ශෛලීන් නොගැළපීම මගින් සෘණාත්මක සාධනයක් සහිත සිසුන්ට නව්‍ය ඉගෙනුම් ශෛලියක් ජනනයවීම ඔස්සේ ඉගෙනුම වඩා ආකර්ෂණියවීමෙන් සාධනය ධනාත්මක ඉහළ යා හැකි බවයි (**Peacock, 2001**). ඉගැන්වීමේ ශෛලිය සහ ඉගෙනුම් ශෛලීන් හා යම් යම් සමානතා පවතී. එනම් සංකල්ප දෙකම පුද්ගලයා කැමති ආකල්ප හා හැසිරීම් සලකා බලයි, එමෙන්ම සංකල්ප දෙකම සංජානන ශෛලීන් සමග සම්බන්ධවේ, සංකල්ප දෙකම මැනිය හැකි විචල්‍යයන්ය.

ඉගෙනුම් ශෛලිය

ඉගෙනුම් ශෛලිය පිළිබඳ පර්යේෂණ 1890 දශකයේ මුල් භාගයෙදී පමණ ආරම්භ වුණි. ඉගෙනුම් ශෛලීන් පිළිබඳ සංකල්පය මුලිකවම පදනම් වූයේ ඩේවිඩ් කොල්බ්ගේ න්‍යායන් මත බව ෆැට් දක්වයි (**Fatt, 2000**). සිසුන් විවිධාකාරයෙන් ඉගෙනගන්නා අතර, සෑම සිසුවෙකුම තොරතුරු සැකසීමේදී හා හඳුනාගැනීමේදී ඔහුටම ආවේණික වූ මනාපයන් හෝ ඉගෙනුම් ශෛලීන් අනුව කටයුතු කරයි (**Ridwan.et all, 2019**). ඉගෙනුම් ශෛලිය සඳහා පර්යේෂණ සාහිත්‍යයෙහි ඉගෙනුම් විලාසය (learning style) සඤ්ජානන විලාසය (cognitive style) සංවේදක මනාපයන් (sensory preference) හා

පෞරුෂත්ව වර්ග (personality types) වැනි විවිධ යෙදුම් භාවිත කර ඇත. මෙම යෙදුම් අතුරින් සමහරක් ඇතැම් අවස්ථාවල එකිනෙකට වෙනස් ලෙස භාවිත කර ඇති අතර තවත් අවස්ථාවක ඒවා විශ්ලේෂණය කොට දක්වා ඇත (**Cassidy**, **2004**). ජේම්ස් සහ ගාඩ්නර් විසින් ඉගෙනීමේ ශෛලිය ''ඉගෙනගන්නන් තමන් ඉගෙනගන්නට උත්සාහ කරන දේ වඩාත් ඵලදායී ලෙස වටහා ගැනීම, සැකසීම, ගබඩාකිරීම හා සිහිපත් කරන සංකීර්ණ ආකාරය සහ කැමැත්ත'' (**James and Gardner, 1995**) ලෙස අර්ථ දක්වා ඇත. රීඩ් විසින් ''පුද්ගලයන්ගේ ස්වභාවික පුරුදු මගින් නව තොරතුරු හා කුසලතා අවශෝෂණය කරගැනීම, සැකසීම හා රඳවා තබාගැනීම'' (**Reid, 1995**) වශයෙන් ඉගෙනුම් ශෛලිය අර්ථ දක්වයි.

පුද්ගලයෙකුගේ ඉගෙනුම් ශෛලිය ලෙස ශිෂ්‍යයා ඉගෙනීමේදී තාක්ෂණික වශයෙන් තොරතුරු අවශෝෂණය කර ගැනීම, ක්‍රියාවට නැංවීම, අවබෝධ කරගැනීම සහ රඳවා ගැනීම යන ක්‍රියාවලිය දැක්විය හැකිය (**Teach.com, 2020**). ඉගෙනීමේ ශෛලිය යනු ඉගෙනීමේ සන්දර්භය තුළ උත්තේජකවලට ප්‍රතිචාර දැක්වීමට සඳහා භාවිත කරන ශිෂ්‍යයාගේ ස්ථාවරවූ ක්‍රමයකි (**nwlink.com, 2014**). ස්ටුවර්ට් සහ ෆෙලිසෙට්ටි ඉගෙනුම් ශෛලීන් අර්ථ දක්වන්නේ ශිෂ්‍යයෙකු ඉගෙනීමට බොහෝ දුරට ඉඩ ඇති අධ්‍යාපන තත්වයන් ලෙසය (**Stewart & Felicetti, 1992**). මොර්ටිමෝර් ඉගෙනුම් ශෛලීන් හා සංජානන ශෛලීන් අතර වෙනසක් දකී. ඔහු ඉගෙනීමේ ශෛලීන් ඉගෙනීම සමග ගනුදෙනු කිරීමට භාවිත කරන උපාය මාර්ග අනුව වැඩි වශයෙන් දැකිය හැකි බවත් එය අඩු ස්ථාවරත්වයක් ලෙස පවතින බවත් සංජානන ශෛලීන් සාපේක්ෂව ස්ථාවර වන බවත් දක්වයි (**Mortimore, 2003**). ඉහත ප්‍රකාශයන්ට අනුව ඉගෙනුම් ශෛලීන් ඉගෙනුම් මනාපයන්ට වඩා වෙනස්ව කාලයත් සමග දිගු කළ හැකි බව පැහැදිලිය. එහෙත් ඇතැම් කතුවරුන් විසින් සංජානන ශෛලිය ඉගෙනීම් ශෛලීන් සඳහා වඩාත් පොදු යෙදුමක් ලෙස භාවිත කරන හෙයින් ප්‍රජානන ශෛලිය හා ඉගෙනුම් ශෛලිය අතර වෙනස පැහැදිලි නැත (**Williamson**) **Watson, 2007**). ප්‍රජානන ශෛලීන් හා ඉගෙනුම් ශෛලීන් සම්භවය වන්නේ පුද්ගලයකුගේ මනෝගති විද්‍යාව පිළිබඳ ඉතිහාසය සහ පුද්ගල විවිධතා අන්තර්ගත පිළිබිඹුව තුළින් බවත් එනම් පුද්ගලයා ලෝකය සංජානනය කරගන්නා ආකාරය යම්

කාර්යයක් ඉගෙනගන්නා ආකාරය සහ ගැටලු විසඳන ආකාරය මගින් බව හුසෙන් සහ තවයිට් දක්වති (**Husen**) **Thwait, 1985**). මේ අනුව, ඉගෙනුම් ශෛලීන් ලෙස ගම්‍යවන්නේ ඉගෙනගන්නන් ඉගෙනගන්නා දේ පිළිබඳව නොව, ඔවුන් ඉගෙනීමට කැමති අභ්‍යන්තරිකව පෙලඹවීම් ඇති කරන ආකාරය පිළිබඳව බව පැහැදිලිය.

ඉගැන්වීම් ශෛලිය

ඉගැන්වීමේ ශෛලිය යනු ගුරුවරුන් විසින් සිසුන්ට දැනුම ආකල්ප හා කුසලතා ලබාදෙන ආකාරය පිළිබඳ යාන්ත්‍රණය ලෙස දැක්විය හැකිය. ගුරු සිසු අන්තර් ක්‍රියාකාරීත්වය ඔස්සේ ඉගැන්වීම් ශෛලිය පිළිබිඹු වේ. රයින්ස්මිත් විසින් ගුරුවරයාගේ පැමිණීම සහ සිසුන් හමුවීමේ ස්වභාවය සහ විස්තර කරන දෙයෙහි ඇති ගුණාත්මකභාවය ද ඉගැන්වීමේ ශෛලියෙන් පිළිබිඹු වන බව දක්වයි (**Reinsmith, 1992**). එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන්, ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීම් ශෛලීන් ලෙස පෙන්වන ගුරු කාර්යක්ෂමතාව සිසුන්ගේ ඉගෙනුමට බලපෑම් කරයි. අන්තර්ගතය සහ කුසලතා ග්‍රහණය කරගැනීම විෂයෙහි ඉගැන්වීම් ශෛලිය සිසුන්ගේ පවතින විභව ශක්තීන් සංවර්ධනය කිරීමට හෝ ක්ෂය කිරීමට ඉවහල් වේ. මේ අනුව ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීම් ශෛලිය සිසුන් අනුගමනය කරන ඉගෙනුම් රටාවලට බලපෑම් කරයි. ඉගැන්වීමේ ශෛලිය ගුරුවරයා විසින් පන්තිකාමරයේදී විදහා දක්වන හැකියා, විශ්වාස සහ චර්යා රටා ආශ්‍රයෙන් ගොඩනැගෙන්නක් ලෙසද දැක්විය හැකිය.

ස්ටර්න්බර්ඩ්ට අනුව ඉගැන්වීමේ ශෛලිය යනු ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේදී ගැටලු විසඳීම, කාර්යයන් ඉටු කිරීම සහ තීරණ ගැනීම සම්බන්ධව ගුරුවරයාගේ පවතින අභිරුචීන්ය. මෙය පුද්ගලයාගෙන් පුද්ගලයාට වෙනස් වන අතරම ඇතැම් විට විවිධ කණ්ඩායම් හා පරිසර පද්ධති අනුව වෙනස් විය හැකිය. මේ අනුව ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් යනු ගුරුවරුන් ශිෂ්‍යයන් සමග අන්තර් ක්‍රියා කරන විට පෙන්වන හැසිරීම් ලෙසද දැක්විය හැකිය. ඉගැන්වීමේ ශෛලිය යනු තෝරාගත් ඉගැන්වීමේ විලාසය අනුව ගුරුවරයා පන්තිකාමරය හා සම්බන්ධව සිදු කරනු ලබන හඳුනාගත හැකි පන්ති කාමර හැසිරීම් සමූහයක් බවත් එය ගුරුවරයා විසින් ඉගැන්වීමේදී සිදුකරන හැසිරීම ලෙසත්

දැක්විය හැකි බව කොන්ටි සහ වෙල්බෝන් දක්වති (Conti) Welborn, 1986). ගල්බ්‍රයිත් සහ සැන්ඩර්ස් විසින් ඉගැන්වීමේ ශෛලිය අර්ථ දක්වනු ලබන්නේ ගුරුවරයා හා සම්බන්ධව ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන හඳුනාගත හැකි පන්ති කාමර හැසිරීම් සමූහයක් ලෙසයි (**Galbraith**) **Sanders, 1987**). ඉගැන්වීමේ ශෛලිය ගුරුවරයෙකුගේ පෞද්ගලික හැසිරීම් ලෙස ග්‍රෙගෝර්ක් (**Gregorc, 1979**) දක්වයි. ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් ගුරුවරුන්ගේ අවශ්‍යතා, වෘත්තීය අරමුණු සහ පෞද්ගලික විශ්වාසයන් මත රඳා පවතියි. ට්‍රෝබ්‍රිජ් සහ බයිබ් ඉගැන්වීමේ ශෛලිය ගුරුවරයා විසින් උගන්වනු ලබන විෂයට හා ඉගෙනගන්නා සිසුන්ගේ ශෛලියට සුදුසුවනතාක් දුරට එය ඉදිරිපත් කිරීම වඩාත් ඵලදායී හා කාර්යක්ෂම බව දක්වයි (**Trowbridge**) **Bybee, 1996**). ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් ඉගෙනගන්නා විෂයට සාපේක්ෂව අවබෝධය, කුසලතා සහ සාරධර්ම වර්ධනය කරයි. එසේ නොමැතිනම් ඉගැන්වීමේ ශෛලිය ගුරුවරයෙකු විසින් ලබාදෙන උපදෙස් හා පන්ති කාමර පරිසරය කළමනාකරණය කරන ආකාරය විස්තර කරන බව දැක්විය හැකිය.

බකර් ඵලදායි ඉගැන්වීම් ක්‍රමයක් නිර්මාණය සඳහා ඉවහල්වන විචල්‍යයන් පහක් දක්වා ඇති බව ඔත්මන් හා අමිරුද්දින් සඳහන් කරයි. එනම් ශිෂ්‍යයන්ගේ ක්‍රියාකාරී සහභාගිත්වය ඇති කිරීම, සිසුන්ගේ උනන්දුව හා අවධානය ආකර්ෂණය කරගැනීම, සිසුන්ගේ අභිප්‍රේරණය ඉහළ නැංවීම, පුද්ගල මූලධර්මය, පාඩම් සඳහා භාවිත කරන දෘශ්‍යාධාරක වශයෙනි (**Othmana**) **Amiruddinb, 2010**).

ඉහත සාධක අතර පුද්ගල මූලධර්මය සුවිශේෂී වේ. සිසු ඉගෙනීමේදී ඇති ප්‍රධාන ගැටලුවක් ලෙස පුද්ගල සාධකය අනුව ප්‍රවීණතාවේ පවතින විවිධ මට්ටම් දැක්විය හැකිය. සෑම සිසුවෙකුටම ඔහුට හෝ ඇයට සුවිශේෂී වූ විවිධාකාර අවබෝධ ශක්තීන් සහ හැකියාවන් පවතී. මෙකී සාධක අනුව, ගුරුවරු සිසුන්ගේ කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් ස්ථාපිත කළ යුතු අතර, එහිදී සිසුවාට ඔහුගේ හැකියාව අනුව තමන්ගේ ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයන් සැලසුම් කිරීමට අවස්ථා සම්පාදනය කළ යුතුය. බ්ලග්ට අනුව, සිසුන්ට පාඩමින් 75% ක් ලබා ගත හැකි වන පරිදි ගුරුවරුන් විසින් ඉගෙනීමට අවශ්‍ය සංජානන තත්වයන් සහ ආකල්ප, එනම් ශිෂ්‍යයන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලින්, අවශ්‍යතා සහ සිසුන්ගේ ස්වයං සංකල්පය තේරුම් ගෙන පාඩම් සැලසුම් කොට ක්‍රියාත්මක කළ යුතුය (**Blug, 1976**).

ඉගැන්වීමේ ශෛලියේ විවිධ මාන

සෞද් ඇතුලු පිරිස ඉගැන්වීමේ ශෛලියේ මාන පහක් දක්වති. එනම් විශේෂඥයෙකු ලෙස (Expert), විධිමත් අධිකාරිය (Formal Authority), සුවිදර්ශක හෝ පුද්ගලික ආකෘතිය (Demonstrator or Personal Model), පහසුකම් සපයන්නා (Facilitator), නියෝජිතයා (Delegator) වශයෙනි (**Saudi at all, 2014**). විශේෂඥයෙකු (Expert) ලෙස සිසුන්ට අවශ්‍ය විශේෂඥ දැනුම ගුරුවරයා සතුව පැවතිය යුතුය. සවිස්තරාත්මක දැනුම ප්‍රදර්ශනය කිරීමෙන් සහ සිසුන්ගේ නිපුණතාව ඉහළ නැංවීමට සිසුන්ට අභියෝග කිරීමෙන් ගුරුවරයා සිසුන් අතර විශේෂඥයෙකුගේ තත්වය පවත්වා ගැනීමට උත්සාහ කරයි. ඔහු තොරතුරු සම්ප්‍රේෂණය කිරීම සහ ඒ සඳහා සිසුන් හොඳින් සූදානම් බව සහතික කිරීම පිළිබඳව සැලකිලිමත් වේ.

විධිමත් අධිකාරිය (Formal Authority) මෙය ගුරු කේන්ද්‍රීය ප්‍රවේශයකි. ශිෂ්‍යයාට ලැබිය යුතු හා උකහා ගත යුතු අන්තර්ගතය සම්ප්‍රේෂණය කිරීම සහ පාලනය කිරීම ගුරුවරයාගේ ක්‍රියාකාරීත්වය වේ. අධිකාරී භූමිකාවක් සහිත ගුරුවරයා ශිෂ්‍යයා සමග සම්බන්ධතාවයක් ඇති කරගැනීම ගැන සැලකිලිමත් නොවන අතර සිසුන් එකිනෙකා සමග සබඳතා ගොඩනගා ගන්නේ නම් එය වැදගත් කොට නොසලකයි.

සුවිදර්ශක හෝ පුද්ගලික ආකෘතිය (Demonstrator or Personal Model) ගුරු කේන්ද්‍රීය ප්‍රවේශයක් මගින් ගුරුවරයා විසින් අපේක්ෂිත කුසලතා හා ක්‍රියාවලීන් නිරූපණය කර ආදර්ශනය කරන අතර පසුව දැනුම ලබාගැනීමේදී සිසුන්ට උපකාර කිරීම සඳහා පුහුණුකරුවෙකු හෝ මාර්ගෝපදේශකයෙකු ලෙස ක්‍රියා කරයි. මෙම ශෛලිය සිසුන්ගේ සහභාගීත්වය දිරිමත් කරන අතර සිසුන්ගේ විවිධ ඉගෙනුම් ශෛලීන් සඳහා යෝග්‍ය ප්‍රවේශයකි.

පහසුකම් සපයන්නා (Facilitator) මෙය ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ප්‍රවේශයකි. ගුරුවරයා ක්‍රියාකාරකම් සඳහා පහසුකම් සපයයි. ඉගෙනීමේදී වගකීම සිසුවාට පැවරෙයි. විවිධ කාර්යන් සඳහා ප්‍රතිඵල ලබා ගැනීමට ශිෂ්‍යයා මූලිකව ක්‍රියාකරයි. සිසුන්ගේ ස්වාධීන, ක්‍රියාශීලී හා සහයෝගී ඉගෙනුම් ශෛලීන් මෙම ප්‍රවේශයේදී සංවර්ධනය වේ.

ගුරුවරු ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේදී කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් සැලසුම් කරන්නේ නම් එහිදී සක්‍රියව පහසුකම් සැපයිය යුතුය.

නියෝජිතයා (Delegator) ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ප්‍රවේශයක් වන මෙහිදී ගුරුවරයා විසින් ශිෂ්‍යයාගේ හෝ ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම්වල ඉගෙනීම පිළිබඳව වැඩි පාලනයක් හා වගකීමක් පවරාගනු නොලබයි. ඉගෙනීම පිළිබඳ වගකීම සිසුවාට හෝ සිසුන්ට පවරයි. මෙබඳු ගුරුවරු සිසුන්ට සංකීර්ණ ඉගෙනුම් ව්‍යාපෘති සැලසුම් කිරීම හා ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවස්ථාව ලබාදෙන අතර එහිදී ගුරුවරයා උපදේශන කාර්යන් පමණක් සිදුකරයි. ශිෂ්‍යයෝ ස්වාධීනව හෝ කණ්ඩායම් වශයෙන් වැඩ කිරීමට යොමුවෙති. බොහෝ ගුරුවරු වඩා යහපත් ඉගැන්වීමේ ක්‍රමවේදයන් පිළිබඳ දැනුවත් නමුත් ක්‍රියාකාරී ඉගැන්වීම් පරිසර තුළ සිසුන්ට හොඳම ක්‍රමය ඉදිරිපත් කිරීමට ඔවුන්ට නොහැකිය. මෙයට හේතුව සාමාන්‍ය ගුරුවරයෙකු විධිමත් ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් හා වඩාත් ව්‍යූහාත්මක පන්ති ක්‍රියාකාරකම් සමග බැඳී සිටීමයි. එහෙයින් ගුරුවරයාට වඩාත් පහසු සහ සිසුන්ට ගැළපෙන ඉගැන්වීම් ශෛලීන් යොදාගනිමින් ඉගැන්වීම ඵලදායීව සිදුකිරීම සඳහා අවශ්‍ය වෘත්තීය නිදහස ලබාදිය යුතුය.

අබ්දුල් ගෆූර්ට අනුව ඉගෙනුම් ශෛලින් හා ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් අතර වෙනස

ඉගෙනුම් ශෛලිය	**ඉගැන්වීමේ ශෛලිය**
1. ඉගෙනුම් ශෛලිය සිසුවා ඉගෙන ගන්නා ආකාරය සලකා බලයි	1. ඉගැන්වීමේ ශෛලිය ගුරුවරයා උගන්වන ආකාරය සලකා බලයි.
2. ඉගෙනුම් ශෛලිය ඉගෙනුම්කරු ඉගෙනීම කළමනාකරණය කරන ආකාරය විස්තර කරයි	2. ඉගැන්වීමේ ශෛලිය ගුරුවරයෙකු විසින් උපදෙස් හා පන්තිකාමර පරිසරය කළමනාකරණය කරන ආකාරය විස්තර කරයි.
3. ඉගෙනීමේ ශෛලිය අභ්‍යන්තර සංජානන ක්‍රියාවලියකින් සමන්විත වේ.	3. ඉගෙනීමේ ශෛලිය සහ සංජානන විලාසය පුද්ගල ඉගැන්වීමේ ශෛලියට බලපායි.
4. ඉගෙනුම් ශෛලිය යනු සමාන ඉගෙනුම් ක්‍රමෝපායන් අනුගමනය කිරීමේ සාමාන්‍ය ප්‍රවණතාවයකි.	4. ඉගැන්වීමේ ශෛලිය යනු හඳුනාගත හැකි පන්තිකාමර හැසිරීම් සමූහයකි.

5. ඉගෙනීමේ ශෛලිය යනු එක් එක් පුද්ගලයා තොරතුරු රැස් කිරීම, සංවිධානය කිරීම සහ තොරතුරු ප්‍රයෝජනවත් දැනුමක් බවට පරිවර්තනය කිරීමයි.	5. ඉගැන්වීමේ ශෛලිය යනු ගැටලු විසඳීම, කාර්යයන් ඉටු කිරීම සහ ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලියේදී තීරණ ගැනීමට වඩාත් කැමති ක්‍රමයකි.

(Gafoor & Babu, 2012).

ශිෂ්‍ය ඉගෙනුම් ශෛලීන් හා ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් ගැලපීම සම්බන්ධව සිදුකර ඇති පර්යේෂණ අනාවරණ

සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලීන් ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් සමග මනාව සම්බන්ධ වන විට සිසුන් යහපත් අභිප්‍රේරණයකින් යුක්තව ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හා සම්බන්ධවේ. ස්වකීය ඉගෙනුම් ශෛලිය අනුව ඉගෙනීමෙන් දැනුම පුළුල් කරගැනීම සඳහා සිසුහු ස්වයං දැනුම් ගවේෂණය සඳහා යොමුවෙති. ෆෙල්ඩර්ට අනුව ගුරුවරයාගේ ඉගැන්වීමේ ශෛලිය සිසුවාගේ ඉගෙනුම් ශෛලියට ගැළපෙන විට සිසුවා වඩා හොඳින් තේරුම් ගෙන සිහිපත් කරන බව දමවාන්ඩි ඇතුලු පිරිස දක්වති (**Damavandi at all, 2011**). නිදසුනක් ලෙස දෘශ්‍ය ඉගෙනුම්කරුවෙකුට දෘශ්‍යමය වශයෙන් තොරතුරු ඉදිරිපත් කළ විට වඩා හොඳින් ඉගෙන ගත හැකිය. මෙම ප්‍රවේශය හැඳින්වෙන්නේ ''ඉගෙනුම් කල්පිතය'' හෝ එහි නවතම අනුවාදය ''දැල්වීමක්'' හෝ ''ගැළපෙන කල්පිතය'' වශයෙනි (**Pashler at all, 2009**). අනෙක් අතට ඉගෙනුම් ශෛලීන් හා ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් නොගැළපීම ඉගෙනගන්නාට සෘණාත්මක ප්‍රතිඵල ඇති කළ හැකිය. ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ ශෛලියට සාපේක්ෂව සිසුවාගේ ඉගෙනීමේ ශෛලිය නොගැළපෙන විට, සිසුවා පාඨමාලා ගැන නොසැලකිලිමත්වීමටත් පන්තියේදී කම්මැලිවීමටත් පරීක්ෂණවලදී දුර්වල ක්‍රියාකාරිත්වයක් පෙන්නුම් කිරීමටත් ඇතැම් විට පාසලෙන් ඉවත්වීම හෝ වෙනත් පාඨමාලා වෙත මාරුවීමටත් ඉඩ ඇති බව ෆෙල්ඩර් සහ ස්පර්ලින් දක්වා ඇති බව මොරෝ දක්වයි (**Morrow,2011**).

ස්පූන් සහ ස්කෙල් ජෝර්ජියාවේ පොදු සමුපාකාර තාක්ෂණික ආයතනයක අධ්‍යයනයක් සිදුකළහ. එහි එක් අරමුණක්

වූයේ සහභාගීවූවන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලියට ගැළපෙන හා නොගැළපෙන ඉගැන්වීම් උපදෙස් ලබාදී සහභාගීවන්නන්ගේ සාධන මට්ටම අතර සංසන්දනයක් කිරීමයි. ගුරුවරුන් 12 දෙනෙකු හා සිසුන් 189 දෙනෙකු මෙම අධ්‍යයනයට සහභාගි වූහ. ඉගෙනීමේ හා ඉගැන්වීමේ ශෛලියට ඇතුළත් කර ඇති අංග මැනීම සඳහා (The Principles of Adult Learning Scale) 'වැඩිහිටි ඉගෙනුම් පරිමාණයේ මූලධර්ම' භාවිත කිරීමට අවසර ලබාගන්නා ලදි. සිසුන් අතර ප්‍රශ්නාවලි බෙදාදීමෙන් දත්ත එක් රැස් කරගන්නා ලදි. ජනගහන විද්‍යා සමීක්ෂණයක් (Demographic survey) ඔස්සේ ගුරුවරුන්ගෙන් දත්ත ලබාගන්නා ලදී. අධ්‍යයනය ආරම්භයේදීම සිසුන්ට ඉගෙනුම් ශෛලියේ ඉන්වෙන්ට්‍රි ලබාදුන් අතර ගුරුවරුන්ට ඉගැන්වීමේ ශෛලියේ ඉන්වෙන්ට්‍රි ලබාදුණි. එම ඉන්වෙන්ට්‍රි සම්පූර්ණ කිරීම මත පදනම්ව ගුරුවරුන් සහ සිසුන් යෝග්‍ය හා අයෝග්‍ය කණ්ඩායම්වලට බෙදන ලදි. සංඛ්‍යාලේඛන විශ්ලේෂණයෙන් කණ්ඩායම් දෙක අතර සැලකිය යුතු වෙනසක් නොමැති බව අනාවරණ විය (**Spoon & Schell, 1998**).

මසා සහ මේයර් විසින් සිදුකරන ලද ව්‍යූහගත අධ්‍යයනයකදී කැලිෆෝනියා විශ්වවිද්‍යාලයේ මනෝවිද්‍යා අධ්‍යන අංශයේ සිසුන් 54 දෙනෙකු යොදාගනිමින් සම්පරීක්ෂණ වර්ගයේ පරීක්ෂණ 03ක් සිදු කරන ලදි. පර්යේෂකයෝ පරිගණක පාදක ඉලෙක්ට්‍රොනික් පන්තියක් නිර්මාණය කළහ. දෘශ්‍ය සහ වාචික ඉගෙනුම්කරුවන්ට පිළිවෙළින් නිදර්ශන සහ මුද්‍රිත පෙළ ලබාදීම සඳහා විශේෂ උපකරණ තිර දෙකක් භාවිත කරන ලදි. සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් අභිරුචිය, සංජානන ශෛලිය සහ අවකාශීය හැකියාව තක්සේරු කරන මිනුම් උපකරණ ගණනාවක් භාවිත කරමින් වචීකාරක (Verbalizers) සහ දෘශ්‍යකාරක (Visualizers) වශයෙන් සිසුන් එකිනෙකාගෙන් වෙන් කරන ලදි. මෙම අධ්‍යයනයේ අරමුණ වූයේ පින්තූර භාවිත කරන උපකාරක තිර මගින් ලබාදෙන ඒකාබද්ධ උපදෙස්වලින් දෘශ්‍ය ඉගෙනුම්කරුවන් හොඳින් ඉගෙනගන්නේ ද වාචික ඉගෙනුම්කරුවන් වචන භාවිත කරමින් තිර මත ලබා දෙන ඒකාබද්ධ උපදෙස්වලින් වඩා හොඳින් ඉගෙනගන්නේ ද යන්න අධ්‍යනය කිරීමයි. එහි ප්‍රතිඵලවලින් සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලියේ කැමැත්තට අනුව උපකාරක තිර ලබා දුන් අයට සාමාන්‍ය සිසුන්ට වඩා හොඳ සාධනයක් ලබා ගැනීමේ ප්‍රවණතාවක් නොමැති

බව අනාවරණය විය. මේ අනුව පර්යේෂණයෙන් අනාවරණය වූයේ දෘශ්‍ය හා වාචික ඉගෙනුම්කරුවන් සඳහා වූ විවිධ ඉගැන්වීමේ ක්‍රම සැපයීම ඉගෙනගැනීම සඳහා සහාය නොදක්වන බවයි (**Massa & Mayer, 2006**).

කුක් සහ පිරිස විසින් වෛද්‍ය අධ්‍යාපනය හදාරණ වෛද්‍ය සිසුන් 123ක ජනගහනයක් අධ්‍යනය සඳහා 'වෙබ් පාදක පරිගාමී මොඩියුලය' (web-based ambulatory modules) යොදාගත්තේය. සංවේදක ඉගෙනුම් ශෛලිය සහිත ඉගෙනුම්කරුවන්ට උපදෙස් ලබාදීමේදී වඩා හොඳ ප්‍රතිඵල ලබා දෙනු ඇතැයි යන උපකල්පිතය පරික්ෂාකිරීම ඔවුන්ගේ අරමුණ විය. එමෙන්ම 'සහජ ඥානය පිළිබඳ ඉගෙනීමේ ශෛලියක් ඇත.' (Intuitive style) 'සහජ ඉගෙනගන්නන් ප්‍රතිවිරුද්ධ ආකාරයෙන් වඩා හොඳින් ක්‍රියා කරනු ඇත' යන්න උපකල්පනය විය. ඉහත සඳහන් උපකල්පන භාවිත කරමින් මොඩියුල දෙකක් සම්පූර්ණ කිරීමට පර්යේෂණ නියැදියට ලබාදුණි. එක් එක් මොඩියුලය අවසානයේ දැනුම සහ ප්‍රධාන ප්‍රතිඵලය තීරණය කිරීම සඳහා පරීක්‍ෂණයක් සිදුකරන ලදි. මොඩියුල සම්පූර්ණ කළ පසු ආකෘති දෙකෙහි පරීක්ෂණ ලකුණු අතර සංසන්දනයක් සිදු කරන ලදි. සංඛ්‍යානමය විශ්ලේෂණය මගින් උපදෙස් ආකෘති දෙකෙහි ප්‍රතිඵල අතර සැලකිය යුතු සම්බන්ධයක් නොපෙන්වීය. මේ අනුව උපකල්පිතය වලංගු කිරීම සඳහා අධ්‍යයනය සාර්ථක නොවුණි (**Cook et al**, 2009).

ඒ හා සමාන අධ්‍යයනයක් වන කොන්ස්ටන්ටිනිඩූ හා බේකර්ගේ පයේෂණයේදී තරුණ සහ වැඩිහිටියන් පනස්දෙදෙනෙකුගේ වාචික ඉගෙනීම සඳහා ඉදිරිපත් කිරීමේ ක්‍රමවේදයන්ගේ බලපෑම පරික්ෂාකරන ලදී. (ස්ත්‍රී-පුරුෂ සමාන අනුපාතිය සහිතව) තොරතුරු ලබාගැනීමේදී ඉගෙනුම්කරුවන්ගේ යොමුකිරීම් විවිධ ක්‍රමවේදයන් තුළ තොරතුරු අවබෝධ කරගැනීමට හා සුරැකීමට ඇති හැකියාව පුරෝකථනය කර ඇත්දැයි සොයා බැලීමට විද්‍යාගාර පර්යේෂණ සිදුකරන ලදි. දෘශ්‍ය මොඩියුලය, ශ්‍රව්‍ය මොඩියුලය හෝ එකී මොඩියුල දෙකම ඔස්සේ ලබාදෙන පිළිතුරු අනුව වැඩිහිටියන්ගේ ලකුණු සහ වාචික නිදහස් නැවත මතක්කිරීමේ ඔවුන්ගේ ක්‍රියාකාරීත්වය අතර ඇති සම්බන්ධය පරීක්‍ෂාකිරීම සඳහා දෘශ්‍ය වාචික ප්‍රශ්නාවලියක්

(A Visualizer-Verbalizer Questionnaire (VVQ) භාවිත කරන ලදි. දෘශ්‍ය වාචික ප්‍රශ්නාවලියෙහි ප්‍රශ්න ගණනාවක් අඩංගුවූ අතර එමගින් ඉගෙනුම්කරුවන්ට ඔවුන්ගේ කැමැත්ත වාචික හා දෘශ්‍ය ක්‍රම මගින් දැක්විය හැකි විය. ප්‍රතිඵලවලින් දෘශ්‍ය වාචික ප්‍රශ්නාවලියේ ලකුණු සහ විවිධ ආදාන ක්‍රම සඳහා නිදහස් නැවත මතක්කිරීමේ මට්ටම්වල ක්‍රියාකාරීත්වය අතර ශක්තිමත් සම්බන්ධතාවක් නොමැති බව අනාවරණය විය. වාචික ඉදිරිපත් කිරීම් හා සැසඳීමේදී දෘශ්‍ය ඉදිරිපත් කිරීම් වඩා හොඳ නැවත ආවර්ජනයක් ලබා දී ඇති බව අනාවරණය විය. මේ අනුව වාචික හා දෘශ්‍ය ඉදිරිපත් කිරීම් අයිතමවල සැලකිය යුතු සම්බන්ධයක් පර්යේෂණයෙදී අනාවරණය නොවුණි (**Constantinidou & Baker**, 2002). මෙම අධ්‍යයන හතර ඉගෙනීමට හෝ උපකල්පිත උපකල්පනයට සහාය ලබා දුන්නේ නැත. කෙසේ වෙතත් මේ සෘණාත්මක ප්‍රතිඵලය අධ්‍යයනයේ සම්පූර්ණ ප්‍රතික්ෂේප කිරීමක් ලෙස සැලකිය නොහැකිය.

ඉගෙනීම් සහ ඉගැන්වීමේ ශෛලිය අතර නොගැලපීම ඉගෙනීමේ අසාර්ථකභාවයට, අනභිප්‍රේරණයට හා ඉච්ඡාභංගත්වයට හේතුවන බවට කළ රීඩ්ගේ (**Reid, 1987**) උපකල්පනය පරීක්ෂාකිරීම සඳහා පීකෝක් (**Peacock, 2001**) අධ්‍යනයක් සිදු කළේය. මෙහිදී හොංකොං විශ්වවිද්‍යාලයක EFL ගුරුවරුන් හතලිස් දෙනෙකු EFL සිසුන් දෙසීය හය දෙනෙකු උපයෝගී කරගනිමින් දත්ත රැස්කිරීම සඳහා රීඩ්ගේ ප්‍රශ්නාවලිය ද පරීක්ෂණ හා සම්මුඛ සාකච්ඡාද යොදාගන්නා ලදි. මෙම පර්යේෂණයේදී ගුරුවරුන් ශ්‍රවණ, ක්‍රියාකාරී හා කණ්ඩායම් ශෛලීන්ට කැමති බවත් තනි හා උපායශීලී ශෛලීන්ට අකමැති බවත් සිසුන් ශ්‍රවණ හා චාලක ශෛලීන්ට කැමති බවත් කණ්ඩායම් හා හුදෙකලා ශෛලීන්ට අකමැති බවත් අනාවරණය විය. මේ අනුව ශ්‍රවණ හා කණ්ඩායම් ඉගෙනුම් ශෛලීන් හා සම්බන්ධ නොගැළපීම් හඳුනාගන්නා ලදි. සම්මුඛ පරීක්ෂණ ප්‍රතිඵලවලින් ඉගෙනුම් හා ඉගැන්වීම් ශෛලීන් අතර නොගැළපීම හේතුවෙන් ශිෂ්‍යයන් 70%ක් අධෛර්යමත්වූ බවත් 76%කට ඉගෙනීමට අහිතකර ලෙස බලපා ඇති බවත් අනාවරණය වුණි. ගුරුවරු 80%ක් රීඩ්ගේ උපකල්පිතයෙන් සෑහීමට පත්වූහ. අවසානයේදී පීකොක් ගුරුවරුන්ට විවිධ ඉගෙනුම් රටාවන්ට හැඩගැසීමට යෝග්‍ය සමබර ඉගැන්වීම් ශෛලියක් යෝජනා කළේය (**Peacock, 2001**).

නයිමි සහ පිරිස විසින් සිදුකරන ලද අධ්‍යයනයේදී පළමුව EFL පන්තිභාර ගුරුවරුන් විසින් ඉගෙනුම් ශෛලී අභිමතයන් ආමන්ත්‍රණය කරන ආකාරයත් දෙවනුව EFL ශිෂ්‍යයන්ගේ සාධනයේදී ඉගෙනීමෙහි හා ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් අතර ගැළපීම හා නොගැළපීමේ බලපෑමත් හඳුනාගැනීමට උත්සහ කරන ලදි. අධ්‍යනයේ නියැඳිය ලෙස ඉරානයේ විශ්වවිද්‍යාලයක ඉංග්‍රීසි ප්‍රධාන උපාධිය කරගත් අපේක්ෂකයින් සීයක් හා පළපුරුදු ගුරුවරු දෙදෙනෙක් තෝරාගන්නා ලදි. දත්ත රැස් කිරීමේ උපකරණ ලෙස සම්මුඛ සාකච්ඡා හා නිරීක්ෂණ භාවිත කරන ලදි. ඉගෙනීමේ ශෛලීන් හඳුනාගැනීමට ගුරුවරුන් සහ සිසුන් සඳහා සමීක්ෂණ වර්ගයේ ප්‍රශ්නාවලියක් භාවිත කරන ලදි. දත්ත විශ්ලේෂණයෙන් ලබාගත් ප්‍රතිඵල අනුව සිසුන්ගේ ප්‍රමුඛ ඉගෙනුම් ශෛලීන් ලෙස පිළිවෙළින් ක්‍රියාකාරී, සංවේදී හා ගෝලීය ඉගෙනුම් ශෛලීන් අනාවරණය වූ අතර ගුරුවරුන් නිතර භාවිත කරන ඉගැන්වීම් ශෛලීන් ලෙස ක්‍රියාකාරී, සංවේදක, දෘශ්‍ය, ගෝලීය හා අනුක්‍රමික ඉගැන්වීම් ශෛලීන් බවත් එහි සමාන ව්‍යාප්තියක් පවතින බවත් අනාවරණය විය. පර්යේෂකයන්ගේ නිගමනය වූයේ ගුරුවරුන් සිසුන්ගේ අවශ්‍යතා හා මනාපයන් අනුව කටයුතු කරන විට සිසුන් ධනාත්මක ආකල්ප හා ඉහළ සාධනයක් පෙන්නුම් කරන බවයි (**Naimie et al,** 2010).

තුවාන් ගුරුවරුන් විසින් තම සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් මනාපයන් තේරුම්ගන්නේ කෙසේද යන්නත් සිසුන්ගේ හා ගුරුවරුන්ගේ ශෛලීන් අතර නොගැළපීමේ ප්‍රමාණය හඳුනාගැනීම සඳහාත් අධ්‍යයනයක් සිදු කළේය. පර්යේෂණ නියැඳිය ලෙස වියට්නාමයේ EFL පන්ති අටක ගුරුවරුන් දොළොස් දෙනකු හා සිසුන් එකසිය හැට අට දෙනකු තෝරාගන්නා ලදි. සංවෘත්ත ප්‍රශ්න හතලිස් හතරකින් සමන්විත සමීක්ෂණ ප්‍රශ්නාවලියක් අඩු ඉහළ අතරමැදි (Low upper intermediate) සහ අතරමැදි මැදි (Intermediate) පන්තිවල සිසුන් අතර බෙදා දෙන ලදි. ගුරුවරයාගේ හා ශිෂ්‍යයාගේ ශෛලීන් ගැළපීම පන්ති නිරීක්ෂණය ඔස්සේ මනින ලදි. පර්යේෂණ ප්‍රතිඵල මගින් වියට්නාමයේ ශිෂ්‍යයන් වාචික ශෛලියට වඩා දෘශ්‍ය ශෛලියට ද සංවේදනයට වඩා බුද්ධිමත් බවට ද ගෝලීය ශෛලියට වඩා අනුක්‍රමික සහ පරාවර්තන ශෛලීන්ට ද වඩාත් කැමති බව

අනාවරණය විය. සිසුන්ගේ ඉගෙනීමේ ශෛලියේ හා ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ ශෛලිය අතර යම් නොගැළපීමක් වූ විට සිසුන්ගේ අඩු ක්‍රියාකාරීත්වය හා ඉච්ඡාභංගත්වය සිදුවන බව අනාවරණය විය. ඉගෙනීමේ ශෛලීන් ගැළපීමෙන් අනතුරුව ඉගෙනුම්කරුවන්ගේ ශෛලිය දිගු කිරීමට 'බහුවිධ ඉගැන්වීම් උපායමාර්ග' (multiple teaching strategies) භාවිත කරන ලදී. විශේෂිත ඉගෙනුම් ශෛලීන් වෙත සිසුන් යොමු කිරීම ගුරුවරුන්ගේ කාර්යය විය. මෙහිදී ඔවුන්ට නව ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් හුරු පුරුදු කිරීමට සිදුවිය. අධ්‍යයනය මගින් ඇතැම් සිසුන් සහ ගුරුවරුන් සඳහා ශෛලීන් දිගු කිරීම අසාර්ථක වුවද ශෛලීන් දිගු කිරීම හා ගැළපීම බහුතරයකට වඩා ඵලදායී බව අනාවරණය වුණි (**Tuan , 2011**).

ඩ්‍රැගෝ සහ වැග්නර් (**Drago & Wagner**, **2004)** සිය අධ්‍යයනයේදී සියලුම සිසුන්ගේ අවශ්‍යතා සපුරාලීම සඳහා පන්තිවල උපදේශන ක්‍රමය විවිධාංගීකරණය කළ යුතු බව යෝජනා කළේ ය. මෙම මතයට මර්ෆි ඇතුලු පිරිස එකඟ නොවූ අතර, ඉගැන්වීමේ ශෛලිය සුවිශේෂී හෝ ප්‍රමුඛතා ඉගෙනීමකට අනුවර්තනය කිරීමෙන් සිසුන්ගේ දැනුම ලබාගැනීම වැඩි කළ හැකි බවත් එයට සියලු ගුරුවරුන් එකඟ නොවන බවත් ඔවුහු අනාවරණය කළහ. ඇතැම් ශිෂ්‍යයන් වඩාත් කැමති ඉගෙනුම් ශෛලිය ඉගෙනීමට හොඳම ක්‍රමය නොවිය හැකි අතර, එය යම් යම් තත්වයන් මත රඳා පවතින බවට අදහස් ඉදිරිපත් විය (**Murphy et al**, **2004).** මර්ෆි සහ වෙනත් අයගේ මතයන්ට ෆ්ලෙමින් සහ මිල්ස් විසින් සිදුකරන ලද පූර්ව අධ්‍යයනයකින් සහාය ලැබේ. එම අධ්‍යයනයේදී ෆ්ලෙමින් සහ මිල්ස් වසර නවයක් තිස්සේ ගුරුවරුන් සඳහා උපදේශකවරුන් ලෙස ඔවුන් ලද අත්දැකීම් අනුව, සෑම පන්තියකම ඒ ඒ සිසුවාගේ ඉගෙනුම් ශෛලියේ විවිධ අංගයන්ට අනුගත විය හැකි වැඩසටහන් ගුරුවරුන් විසින් ලබා දෙනු ඇතැයි අපේක්ෂා කිරීම යථාර්ථවාදී නොවන බව සඳහන් කරති. ඔවුන්ගේ මතය අනුව, වඩාත්ම යථාර්ථවාදී ඉගෙනුම් ප්‍රවේශය ලෙස සිසුන්ගේ ඉගෙනීමේ ශෛලිය ඔවුන් අත්විඳින ඉගෙනුම් වැඩසටහන්වලට අනුවර්තනය වීමට දිරිගැන්වීම දැක්විය. ඒ අනුව ඔවුන්ගේම සුවිශේෂී ඉගෙනුම් ශෛලීන් මත පදනම්ව දැනුම හෝ තොරතුරු ලබාගැනීමට යොමුවීම සුදුසු බව ඔවුහු දැක්වූහ (**Fleming and Mills, 1992**).

එලදායී ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් අවස්ථාවක් සඳහා සිසු ඉගෙනුම් ශෛලීන් හා ගුරු ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් අතර සුසංයෝගය

ශිෂ්‍යයෙකු තමන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලිය හඳුනාගැනීම හා අවබෝධ කරගැනීම ශිෂ්‍යයෙකු ලෙස ස්වකීය භූමිකාව මනාව ඉටුකිරීමට ඉවහල් වේ. එමෙන්ම ගුරුවරයෙකු වශයෙන් සිය භූමිකාව එලදායී කරගැනීම උදෙසා ද ස්වකීය ශිෂ්‍යයාගේ ඉගෙනුම් ශෛලිය අවබෝධ කරගැනීම වැදගත් ය. ශිෂ්‍යයාගේ ඉගෙනුම් ශෛලිය අවබෝධ කරගැනීමෙන් අනතුරුව එකී ශෛලියට ගැළපෙන අයුරින් ඉගෙනුම් අත්දැකීම් සැලසුම් කොට ක්‍රමවත්ව ලබාදිය යුතුය. අධ්‍යාපනඥයෙකු හෝ ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයෙකු වශයෙන් සිසුන්ගේ විවිධ ඉගෙනුම් ශෛලීන්ට යෝග්‍ය ලෙස විෂය අන්තර්ගතය තෝරා ගනිමින් විෂයමාලා සම්පාදනය කළයුතු අතර ජාතික මට්ටමේ විභාග ඇසුරින් සිසුන් ඇගයීමේදී ද සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලීන් අනුව ඇගයීම් ක්‍රියාවලිය සිදුකිරීමෙන් වඩා සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලබාගත හැකිය. එමෙන්ම දෙමාපියන්ට තම දරුවාගේ ඉගෙනුම් ශෛලිය අවබෝධ කරගැනීමෙන් ඔවුන්ට වැඩි ආයාසයකින් තොරව සිය දරුවන් ඔවුන්ගේ ශෛලියට අනුව ඉගෙනීමට පහසුවෙන් යොමුකළ හැකිය. මේ අනුව ඉගෙනුම් ශෛලීන් හා ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් අවබෝධය ඉගෙනුම්කරුවන්ගේ මෙන්ම එකී ක්‍රියාවලියට ඍජුව හෝ වක්‍රව සම්බන්ධවන සියලු පාර්ශ්වකරුවන්ට යහපත් ප්‍රතිඵල අත්කරදෙනු ඇත.

සිසු සාධනය ඍණාත්මක හෝ ධනාත්ම වීම සඳහා හේතුවන සාධක අතර ඉගෙනුම් ශෛලිය සුවිශේෂී සාධකයක් බව මූලිකවම සාකච්ඡා කරන ලදි. ඉගෙනුම් ශෛලිය අකාර්යක්ෂම වීමට හේතුවන සාධක අතර ඉගැන්වීමේ න්‍යායාත්මක කුසලතාවන්ගෙන් තොර ගුරුවරු ප්‍රධාන සාධකය වේ. මෙම ගුරුවරුන්ට ඉගෙනුම් හා ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් පිළිබඳ අවම දැනුම් මට්ටමක් පවතී. ස්ටිල් ගොඩ්ස්ට අනුව සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලීන් ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් සමග අනුකූල වන විට සිසුන් සක්‍රියව ඉගෙනීමට පෙළඹෙන අතර ඔවුන්ගේ අධ්‍යයන කාර්ය සාධනය වැඩි කරනු ඇත (**Still Gohdes, 2003**). මේ අනුව ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේදී ශිෂ්‍ය විවිධත්වය ගුරුවරුන් විසින් සැලකිල්ලට ගත

යුතු ප්‍රධාන සාධකයකි. ස්පූන් සහ ෂෙල්ට අනුව සෑම ඉගැන්වීමේ ශෛලියක්ම සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලීන් සමග සම්බන්ධ නොවේ. එය වයස, පාසල් මට්ටම සහ උගන්වන විෂයයන් මත රඳා පවතී (**Spoon & Schell, 1998**). එබැවින් ඉගෙනීමේ ඵලදායීතාවය සහතික කිරීම සඳහා ගුරුවරුන් ඔවුන්ගේ ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලීන්ට ගැළපෙන ලෙස සකස් කරගත යුතුය. පන්ති කාමරවල ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය හා තක්සේරුව සැලසුම් කිරීමට මත්තෙන් සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලියේ විවිධත්‍වය පිළිබඳව මූලිකවම අවධානය යොමුකළ යුතුය. ඒ අනුව ගුරුවරු සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලිය අනුව දෘශ්‍ය, ශ්‍රව්‍ය, කියවීම-ලිවීම හෝ චාලක වැනි විවිධ ක්‍රියාකාරකම් ඔස්සේ ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ලබාදීම, ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සාර්ථකත්‍වයට ඉවහල් වේ.

ශ්‍රීෆායි ඇතලු පිරිස විසින් කරන ලද අධ්‍යයනයේදී සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාකාරකම්වල සාර්ථකත්වය පිළිබඳ පුරෝකථනය කිරීමේදී උත්සාහය හා වෙහෙස මහන්සිවී වැඩ කිරීමට අමතරව, ඵලදායී ඉගෙනුම් ශෛලීන් යොදා ගැනීම අවශ්‍ය බව අවධාරණය කළේය (**Sriphai at all, 2011**). ගුරුවරු සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලීන් අවබෝධ කරගැනීමෙන් අනතුරුව සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලියට ගැළපෙන පරිදි ස්වකීය පාඩම මනාව සැලසුම් කළ යුතුය. සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලීන් හා ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීම් ශෛලීන් ගැළපීම හේතුවෙන් ඉගෙනීමට දුර්වල සිසුන්ගේ සාධනය ද ඉහළ දැමිය හැකි අතර එමගින් එකී සිසුන් අධ්‍යාපන ප්‍රවාහයෙන් ඇදහැලීම අවමකරගත හැකිය. ඉගෙනීමේ කාර්යයේ සිසුන් ස්ථාවරවූ පසු විවිධ ඉගෙනුම් ශෛලීන්ට ගැළපෙන පරිදි ගුරුවරයා විසින් ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් අත්හදා බැලීමෙන් නව්‍ය වූ ඉගෙනුම් ශෛලියක් හෝ සිසුන්ගේ පවතින ඉගෙනුම් ශෛලීන් විවිධාකාරයෙන් සංවර්ධනය කිරීමේ හැකියාව පවතී. කෙසේවෙතත් ඉගෙනුම් ශෛලීන් අත්හාදා බැලීමට යාම හා ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ශෛලීන්ගේ නොගැළපීම මඟින් සිසුවා ඉගෙනීම අත්හැර දැමීමට හේතුවිය හැකි හෙයින් ප්‍රවේශම් සහගත ලෙස එය කළයුතුය (**Tuan, 2011**). ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයෙන් පසු කනිෂ්ඨ අවධිය හෙවත් 6 ශ්‍රේණියේ සිට ක්‍රියාත්මකව පවතින්නේ මෙවැනි ඉගෙනුම් ක්‍රමයකි. ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිවල එක් ගුරුවරයෙකුගේ ඉගෙනුම් ශෛලියකට යොමුවූ සිසුන්

6 ශ්‍රේණියේ සිට විවිධ ගුරුවරුන් යටතේ ඉගෙනුමට යොමුවේ. මෙහිදී විවිධ ඉගෙනුම් ශෛලීන් අත්හදා බැලීමට සිසුවාට අවකාශය ලැබේ.

ඉගෙනුම් ශෛලීන් හඳුනාගැනීමේ වාසි

එල්.ඩී. ප්‍රයිඩ් විසින් ඉගෙනුම් ශෛලීන් හඳුනාගැනීමේ වාසි තුනක් දක්වයි. එනම් අධ්‍යයන වාසි, පෞද්ගලික වාසි හා වෘත්තීය වාසි වශයෙනි (**Pride, 2020**). අධ්‍යයන වාසි ලෙස සිසුන්ගේ ඉගෙනීමේ හැකියාව වැඩි දියුණු කිරීම, සියලු අධ්‍යාපන අවධීන් ජය ගැනීම, සම්පූර්ණ ආකාරයෙන් අධ්‍යයනය කරන්නේ කෙසේදැයි සොයා ගැනීම, පරීක්ෂණ හා විභාග සම්බන්ධයෙන් ඉහළ ලකුණු ලබාගැනීම, පන්තිකාමර සීමාවන් පාලනය කිරීම, අපේක්ෂා භංගත්වය සහ ආතතිය අවසන් කිරීම, ශිෂ්‍යයන්ගේ ඉගෙනීමේ උපාය මාර්ග පුළුල් කිරීම ආදිවාසි පවතී. පෞද්ගලික වාසි අතර සිසුන්ගේ ආත්ම අභිමානය හා ආත්ම විශ්වාසය වැඩි කිරීම, සිසුන්ගේ මොළය වඩාත් ප්‍රශස්ත කරගත හැකි ආකාරය ඉගෙන ගැනීම, සිසුන්ගේ ශක්තීන් හා දුර්වලතා හඳුනා ගැනීම, ඉගෙනීම වඩාත් විනෝද ජනක කරන්නේ කෙසේදැයි ඉගෙන ගැනීම, ඉගෙනීම සඳහා පෙලඹවීම වැඩි කිරීම සහ සිසුන්ගේ සහජ හැකියාවන් සහ කුසලතාවන් ශක්තිමත් කරන්නේ කෙසේදැයි හඳුනා ගැනීම වේ. වෘත්තීය වාසි ලෙස වෘත්තීය මාතෘකා පිළිබඳ දැනුවත් කිරීම, අධ්‍යාපන තරඟයට වඩා වාසියක් ඉපැයීම, කණ්ඩායම් කළමනාකරණයෙහි ඵලදායි වීම, මිනිසුන්ගේ විකුණුම් කුසලතා වර්ධනය කිරීම සහ ඉපයීමේ ශක්තිය වැඩි දියුණු කිරීම ඇතුළත් වේ.

සමාලෝචනය

ඉහත සාකච්ඡා කරන ලද කරුණු අනුව ඉගෙනුම් ශෛලීන් හා ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් ඉගෙනුම්කරුවන්ගේ ජීවිතයේ වැදගත් කාර්යභාරයක් ඉටු කරන බව පැහැදිලිය. සිසුන් තමන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලිය හඳුනාගත් විට එය ඔවුන්ගේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියට ඒකාබද්ධ කර ගැනීමෙන් එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ඉගෙනීමේ ක්‍රියාවලිය ප්‍රීතිමත්, වේගවත් හා වඩා ඵලදායී ලෙස සිදුකළ හැකිය. එමෙන්ම ගුරුවරුන් තම සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලියට අනුරූපව තම ඉගැන්වීමේ ශෛලීන් සකස්කර ගැනීමට උත්සාහ කිරීමෙන් ඉගැන්වීමේ කාර්යය

ආකර්ෂණීය වන අතර ගුරුවරයාගේ ඉගැන්වීම විෂයෙහි අභිරුචිය සංවර්ධනය කරගැනීමට මෙන්ම ඉගැන්වීම ඵලදායී කරගැනීමට ද ඉවහල් වේ. එය ගුරු සිසු දෙපක්ෂයේම ඵලදායිතාවට ඉවහල් වන අතර ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පහසු හා ආකර්ෂණීය තත්ත්වයකට පත්කරයි. කෙසේ වෙතත් ඉගෙනුම් හා ඉගැන්වීම් ශෛලීන් නොගැළපීම අඩු සාධන මට්ටමක් සහිත සිසුන්ට මුල් අවධියේදී කලකිරීමට පත්කිරීමට හේතුවන නමුත් ඇතැම්විට නව්‍ය ඉගෙනුම් ශෛලියක් නිර්මාණය වීමෙන් වැදගත් විය හැකිය. ගුරුවරයා විසින් එය ප්‍රවේශමෙන් කළ යුතුය. ඊට අමතරව ගුරුවරු එක් ඉගැන්වීම් ශෛලියකට අන්තගාමී නොවී පන්තිකාමරයේ සිටින සමස්ත සිසුන්ට ගැළපෙන පරිදි සමබර ඉගැන්වීමේ ශෛලියන් සකස්කරගැනීම සඳහා යොමුවිය යුතුය.

References

Blaugh, M. (1976). **The empirical status of human capital theory:** a slightly jaundiced survey. Journal of Economic Literature, 14 (1), 827-855. Retrieved June 17, 2020, from https://www.jstor.org/stable/

Cassidy, S. (2004) **Learning styles**: An overview of theories,models, and measures. Educational Psychology, 24 (4), 419-441. Retrieved June 17, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/

Constantinidou, F., & Baker, S. (2002) **Stimulus modality and verbal learning performance in normal aging.** Brain and Language, 82, 296–311. Retrieved June 17, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/

Conti, G. J., & Welboon, R. B. (1986). **Teaching-learning styles and the adult learner.** Lifelong Learning, 9(8), 20-24. (p. 20)

Cook, D.A., Thompson, W.G., Thomas, K.G., & Thomas,M.R. (2009) **Lack of interaction between sensing-intuitive learning styles and problem-first versus information-first instruction: A randomized crossover trial**. Advances in Health Science Education, 14, 79– 90. Retrieved June 17, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/

Damavandi Alireza J, Mahyuddin R, Elias H, Daud Shafee M and Shabani J (2011) **Academic achievement of students with different learning styles International Journal of Psychological Studies 3 (2) 186** Retrieved June 17, 2020, from http://www.ccsenet.org/journal/

Fatt, J. P. (2000). **Understanding the learning styles of students. International Journal of Sociology and Social Policy**, 20(11), 31-45. Retrieved June 17, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/

Fleming, N. D. & Mills, C. (1992). **Not another inventory, rather a catalyst for reflection.** To Improve the Academy,11(1) 1992, 137-144. Retrieved June 20, 2020, from https://digitalcommons.unl.edu/

Gafoor,A. K. & Babu H.U. (2012).**Teaching Style: A Conceptual Overview In S. Sabu, Teacher Education In The New Millennium**, New Delhi: APH. pp 55-69, Retrieved June 17, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/318054965

Galbraith, M. W & Sanders, R. E. (1987). **Relationship between perceived learning style and teaching style of junior college educators**. Community/Junior College Quarterly, 11 (3), 169- 177. p.169

Gregorc, A. F. (1979). **Learning/teaching style**s: potent forces behind them. Educational Leadership, 5 234-237.

H.Ridwan, I.Sutresna and P.Haryeti (2019). **Teaching styles of the teachers and learning styles of the students,** Retrieved June 17, 2020, from https://iopscience.iop.org/article/

Husen,T.,& Thwait,T.N.P. (1985). **Cognitive Style,The Intanational Encyclopedian of Education**, (vol.6,p3319) Pergamon Press,Oxford, New York. https://searchworks.stanford.edu/view/2832030

James, W. B., and Gardner, D. L. (1995) **Learning Styles: Implications for Distance Learning.** New Directions for Adult and Continuing Education no. 67, 19-32. Retrieved June 17, 2020, from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/

L.D.Pride.(n.d.), (2020) **What are learning styles?** Retrieved June 17, 2020, from http://www.ldpride.net/learningstyles.MI.htm

Learning Styles & Preferences,(2014) Retrieved June 17, 2020, from http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles.html

Learning Styles All Students Are Created Equally (and Dierently.) Retrieved June 17, 2020, from https://teach.com/what/teachers-know/learning-styles/

Massa, L.J., & Mayer, R.E. (2006) **Testing the ATI hypothesis: Should multimedia instruction accommodate verbalizer-visualizer cognitive style? Learning and Individual Differences**, 16, 321–336. Retrieved June 17, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/

Morrow Vanessa M (2011) **The relationship between the learning styles of middle school students and the teaching and learning styles of middle school teachers and the effects on student achievement of students' learning styles and teachers' learning and teaching styles (East Eisenhower Parkway:** ProQuest) Retrieved June 17, 2020, from https://egrove.olemiss.edu/etd/203/

Mortimore, T. (2003) **Dyslexia and Learning Style. A Practitioner's Handbook.** London: Whurr Publishers Ltd. Retrieved June 21, 2020, from http://www.help-curriculum.com/wp-content/

Murphy, R. J., Gray, S. A., Straja, S. R., & Bogert, M. C. (2004). **Student learning preferences and teaching implications**. Educational methodologies. Journal of Dental Education, 68 (8), 859-866. Retrieved June 21, 2020, from http://citeseerx.ist.psu.edu/

Naimie, Z., Siraj, S., Piaw, C. Y., Shagholi, R., Abuzaid,R.A. (2010) **Do you think your match is made in heaven?** Retrieved June 23, 2020, from, https://cyberleninka.org/article/n/304594

Nwlink.com (2014) **earningátyle and preference,** Retrieved June 23, 2020, from, http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles.html

Othmana .M,& Amiruddinb M.H. (2010), **Different Perspectives of Learning Styles from VARK Model ,** International Conference on Learner Diversity 2010, 652-660 p., Retrieved June 17, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009) **Learning styles:** Concepts and evidence. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105-119. Retrieved June 17, 2020, from https://journals.sagepub.com/doi/full/

Peacock, M. (2001) **Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. International Journal of Applied Linguistics,** 11(1), 1-20. Retrieved June 17, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/

Reid, J.M. (1995) **Learning Styles in the ESL/EFL Classroom.** Boston: Heinle & Heinle Publishers. Retrieved June 17, 2020, from https://eric.ed.gov/?id=ED396587

Reinsmith, W.A. (1992). **"Archetypal forms in teaching:** A continuum". Westport, CN: Greenwood Press. Retrieved June 17, 2020, from https://books.google.lk/

Ridwan.H, Sutresna.I and Haryeti.P (2019). **Teaching styles of the teachers and learning styles of the students,** Retrieved June 17, 2020, from https://iopscience.iop.org/article/

Saud A, Yousef .H & Kamal M. (2014) **Compatibility Of Teaching Styles With Learning Styles:** A Case Study, Retrieved June 17, 2020, from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236991.

Spoon, J. C., & Schell, J. W. (1998). **Aligning student learning styles with instructor teaching styles. Journal of Industrial Teacher Education,** 35 (2), 41-56. Retrieved June 23, 2020, from, https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/

Sriphai S, Damrongpanit S and Sakulku J (2011) **An investigation of learning styles influencing mathematics achievement of seventh-grade students Educational Research and Reviews 6** (15) 835-842 Retrieved June 17, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). **Are cognitive styles still in. style? American Psychologist,52,** 700–712

Stewart, K.L., Felicetti, L.A. (1992). **Learning styles of marketing majors. Educational Research Quarterly**, 15(2), 15-23. Retrieved June 17, 2020, from https://eric.ed.gov/?id=EJ480418

Stitt Gohdes, W. L. (2003). **Student teachers and their students: do their instructional and learning preferences match?. Business Education Forum, 57** (4), 22-27. Retrieved June 23, 2020, from,http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/

Teach.com (2020) l**earning-styles**, Retrieved June 23, 2020, from, https://teach.com/what/teachers-know/learning-styles/

Trowbridge, L. W. & Bybee, R. W. (1996). **Teaching Secondary School Science.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Retrieved June 23, 2020, from,https://trove.nla.gov.au/work/

Tuan.L.T. (2011). **Matching and Stretching Learners' Learning Styles. Journal of Language Teaching and Research,** 2(2), 285-294. Retrieved June 17, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/

Williamson, M.F. & Watson, R. (2007). **Learning Styles Research: Understanding How Teaching Should Be Impacted by the Way Learners Learn** .Christian Education Journal, 3(1), 27-43. Retrieved June 17, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/284893261