15. N. Ray Hiner, The Cry of Sodom Enquired Into: Educational Analysis in Seventeenth-Century New England. History of Education Quarterly, Vol. 13, No. 1 (Spring, 1973)

16. Oakes, J. (1985). Keeping track: How schools structure inequality. New Haven, CT: Yale University Press.

17. PEDRO A. NOGUERA 1995 Preventing and Producing Violence: A Critical Analysis ofResponses to School Violence University of Calijbrnia at Berkeley.

18. Slavin, R., & Madden, N. (2001). One million children: Success for All. Thousand Oaks, CA:Corwin. Sizer, T.R. (1992). Horace's school: Redesigning the American high school. New York: HoughtonMifflin.

19. Torres, C. A. (1998). Education, Power , and Personal Biography: Dialogues with Critical Educators. New York: Routledge.

20. Zeichner, K.M. & Tabachnick, B.R. (1985) The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. Journal of Education for Teaching.

21. Zeichner, K.M. (1990) Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. Journal of Education for Teaching.

Web

1. http://youthjusticenc.org/download/education-justice/prevention-intervention alternatives/Preventing%20and%20Producing%20 Violence:%20A%20Critical%20Analysis%20of%20Responses%20 to%20School%20Violence.pdf Harvard Educational Reviezv

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන සැලසුම්කරණ හා ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ ගැටලු පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්

හඳගිරියේ සිරිසුමන හිමි

හැඳින්වීම

විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියක ඵලදායීතාව උදෙසා උපයුක්ත සැලසුම්ගත අත්දැකීම් සමුදාය විෂයමාලාවයි. ජාතික පරමාර්ථ කරා ළඟාවීමට ඇවැසි ප්‍රධාන උපක්‍රමය වනුයේ අධ්‍යාපනයයි. එකී අධ්‍යාපනයේ අරමුණු සාක්ෂාත්කරණය උදෙසා උපයුක්ත උපකරණය විෂයමාලාව වේ. විෂයමාලාව සුසංවිධිතව පූර්ව සැලසුමක් සහිතව සකස්වන්නකි. ජාතික අභිමතාර්ථය වන පූර්ණ පුද්ගලයෙකු බිහිකිරීමට දායක වන විෂයමාලාව මනාව සංවිධානාත්මකව සිදු කළ යුත්තකි. ඒ අනුව විෂයමාලා සැලසුම්කරණයෙහි දී පැහැදිලි නිශ්චිත අභිමතාර්ථ අන්තර්ගත විය යුතු ය. එකී විෂයමාලා සැලසුම්කරණය පිළිගත් විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘති අනුව සිදුවිය යුතු අතර එම ආකෘති පූර්ණ විෂයමාලාවක් සංවිධානයට න්‍යායක් සපයනු ඇත. එය කිසියම් නිශ්චිත පිළිවෙතක් අඩංගු විද්‍යාත්මක ක්‍රියාදාමයකි. විෂයමාලා සැලසුම්කරණය බහුවිධ මානවලින් බලා නිශ්චිත න්‍යායක් ඔස්සේ සිදු කළ යුත්තක් ම වේ. රටක අධ්‍යාපන පරමාර්ථ හා අරමුණු කාලීන අවශ්‍යතා අනුව වෙනස් වේ. කාලීන අවශ්‍යතා ද යුගයෙන් යුගයට වෙනස් වේ. එකී අවශ්‍යතා පිළිබඳ අවධානයට ලක්කරමින් දේශයට ගැළපෙන ජනතා අභිලාෂයන්ට උචිත විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීම සැලසුම්කරුවන්ගේ වගකීම වේ. අභිමතාර්ථ හා අරමුණු ගතික බැවින් විෂයමාලාව ද ගතික වේ. ඒ අනුව විෂයමාලා සැලසුම් කිරීමේදී කාලීන අරමුණු පරමාර්ථ දෙස අවධානය යොමුකරමින් සැලසුම් කළ යුතු ය. ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන සැලසුම්කරණ හා ප්‍රතිසංස්කරණවල ඵලදායිතාව පිළිබඳ සිදුකරන ලද මෙම පර්යේෂණය පූර්ව පර්යේෂණ ප්‍රතිඵල හා පුස්තකාල ග්‍රන්ථානුසාරයෙන් සිදුකරන ලදි.

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන සැලසුම්කරණ හා ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ ගැටලු පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්

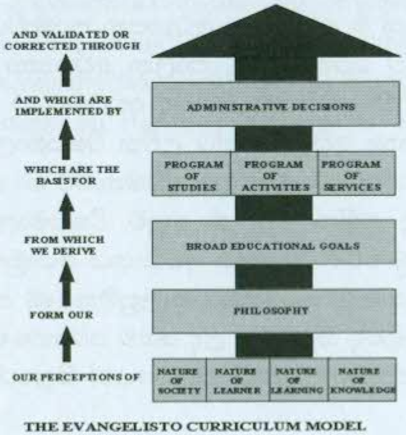
හඳගිරියේ සිරිසුමන හිමි

හැඳින්වීම

විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියක ඵලදායීතාව උදෙසා උපයුක්ත සැලසුම්ගත අත්දැකීම් සමුදාය විෂයමාලාවයි. ජාතික පරමාර්ථ කරා ළඟාවීමට ඇවැසි ප්‍රධාන උපක්‍රමය වනුයේ අධ්‍යාපනයයි. එකී අධ්‍යාපනයේ අරමුණු සාක්ෂාත්කරණය උදෙසා උපයුක්ත උපකරණය විෂයමාලාව වේ. විෂයමාලාව සුසංවිධිතව පූර්ව සැලසුමක් සහිතව සකස්වන්නකි. ජාතික අභිමතාර්ථය වන පූර්ණ පුද්ගලයෙකු බිහිකිරීමට දායක වන විෂයමාලාව මනාව සංවිධානාත්මකව සිදු කළ යුත්තකි. ඒ අනුව විෂයමාලා සැලසුම්කරණයෙහි දී පැහැදිලි නිශ්චිත අභිමතාර්ථ අන්තර්ගත විය යුතු ය. එකී විෂයමාලා සැලසුම්කරණය පිළිගත් විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘති අනුව සිදුවිය යුතු අතර එම ආකෘති පූර්ණ විෂයමාලාවක් සංවිධානයට න්‍යායක් සපයනු ඇත. එය කිසියම් නිශ්චිත පිළිවෙතක් අඩංගු විද්‍යාත්මක ක්‍රියාදාමයකි. විෂයමාලා සැලසුම්කරණය බහුවිධ මානවලින් බලා නිශ්චිත න්‍යායක් ඔස්සේ සිදු කළ යුත්තක් ම වේ. රටක අධ්‍යාපන පරමාර්ථ හා අරමුණු කාලීන අවශ්‍යතා අනුව වෙනස් වේ. කාලීන අවශ්‍යතා ද යුගයෙන් යුගයට වෙනස් වේ. එකී අවශ්‍යතා පිළිබඳ අවධානයට ලක්කරමින් දේශයට ගැළපෙන ජනතා අභිලාෂයන්ට උචිත විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීම සැලසුම්කරුවන්ගේ වගකීම වේ. අභිමතාර්ථ හා අරමුණු ගතික බැවින් විෂයමාලාව ද ගතික වේ. ඒ අනුව විෂයමාලා සැලසුම් කිරීමේදී කාලීන අරමුණු පරමාර්ථ දෙස අවධානය යොමුකරමින් සැලසුම් කළ යුතු ය. ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන සැලසුම්කරණ හා ප්‍රතිසංස්කරණවල ඵලදායිතාව පිළිබඳ සිදුකරන ලද මෙම පර්යේෂණය පූර්ව පර්යේෂණ ප්‍රතිඵල හා පුස්තකාල ග්‍රන්ථානුසාරයෙන් සිදුකරන ලදි.

සාකච්ඡාව

ශ්‍රී ලංකාවේ ක්‍රියාත්මක කළ විෂයමාලා සැලසුම්කරණ හා ප්‍රතිසංස්කරණ පිළිබඳ විමසා බැලීමේදී විෂයමාලා සමූහයක් අසාර්ථකව ඇති බව පෙනේ. එකී අසාර්ථකවීම් සඳහා විෂයමාලාව ආශ්‍රිත විවිධ සාධක හේතු විය හැකි අතර විෂයමාලා සැලසුම්කරණ දුබලතා හා ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දුබලතා එයින් ප්‍රධාන ය. විෂයමාලා සැලසුම් කිරීම වනාහි නිශ්චිත අභිමතාර්ථ සාධනය කර ගැනීම විෂයෙහි විද්‍යාත්මක ප්‍රවේශයක් ඇසුරින් සංවිධානය විය යුත්තකි. එකී විෂයමාලා සැලසුම්කරණයෙහි වැදගත්කම හුවාදැක්වීම උදෙසා රැල්ෆ්ටයලර් (tyler-1949), කර් (kerr-1968) ආදී අධ්‍යාපනඥයින් විසින් විවිධ විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘති හඳුන්වා දී ඇත. එම ආකෘති පූර්ණ විෂයමාලාවක් සංවිධානයට න්‍යායක් සපයා ඇති අතර ඒවා කිසියම් නිශ්චිත පිළිවෙතක් අඩංගු විද්‍යාත්මක ක්‍රියාදාමයකින් යුක්තය. විෂයමාලා සංවර්ධන ආකෘතීන්හි මූලිකාංග වශයෙන් විෂයමාලාවක් සැලසුම්කරණ අභිමතාර්ථ හා අරමුණු, අන්තර්ගතය, ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හා ඇගයීම ආදිය හඳුනාගත හැකි ය. මෙහිදී විෂයමාලා සැලසුම්කරණ ආකෘති පිළිබඳ විග්‍රහ නොකරන අතර එහි ආකෘතිගත විද්‍යාත්මක පදනම හඳුනා ගැනීම විෂයෙහි නිදසුන් වශයෙන් එවන්ජිලොස්ටෝගේ (Evangelisto) විෂයමාලා ආකෘතිය පහතින් දැක්වේ.[1]



THE EVANGELISTO CURRICULUM MODEL

එවන්ජිලොස්ටෝගේ ඉහත ආකෘතිය අනුව සමාජ ස්වභාවය, ඉගෙන ගන්නන්ගේ ස්වභාවය, ඉගෙනීමේ ස්වභාවය, දැනුමේ ස්වභාවය ආදිය විෂයමාලා සැලසුම්කිරීමේ දී සැලකිලිමත්විය යුතු මූලික කරුණු වේ. එමගින් ගොඩනගන දර්ශනයක් මගින් පුළුල් අධ්‍යාපනික අරමුණු සකස්කර ගනිමින්, ඒ සඳහා අවශ්‍ය අධ්‍යාපන වැඩසටහන් හා ක්‍රියාකාරකම් පාදක වැඩසටහන් මෙන් ම සේවා පිළිබඳ වැඩසටහන් සැලසුම්කර විෂයමාලාවේ පරිපාලනමය තීරණ අවසාන වශයෙන් ගතයුතු බව එවන්ජිලොස්ටෝගේ ආකෘතියෙන් විග්‍රහ කෙරෙන අදහසයි. එසේ ම මයිකල් ෆුලන්ගේ (Michael Fullan) අධ්‍යාපනික නවීකරණ ආකෘතිය අනුව ද විෂයමාලා සැලසුම්කරණයේදී, ප්‍රාදේශිය ලක්ෂණ, ආයතනික ලක්ෂණ, වෙනස්කම්වලට හේතුවන ලක්ෂණ ආදී කරුණු පිළිබඳව අවධානය යොමුකළ යුතු බව දක්වයි.[2] කෙසේ නමුදු මෙකී සියලු ආකෘති දෙස බැලීමේදී විෂයමාලා සම්පාදනයේදී අවධානය යොමුවිය යුතු බහුවිධ මාන පවතින බව හඳුනාගත හැකි අතර එය නිසි සැලසුමක් සහිත විද්‍යාත්මක ක්‍රමවේදයක් ඔස්සේ සිදුවිය යුතු බව පෙනේ. ඒ අනුව විෂයමාලා සම්පාදනයේදී,

1. විෂයමාලාව සකස් කරන්නේ කවුරුන් උදෙසා ද?

   මෙහිදී ළමයින්ගේ වයස් මට්ටම, බුද්ධි මට්ටම, අවශ්‍යතා, ලැදියා ආදිය ගැන සලකා බැලිය යුතු ය.

2. සමාජ අවශ්‍යතා

   දේශීය අවශ්‍යතා, සමාජ අවශ්‍යතා, ආර්ථික හා සමාජ සංවර්ධනය ආදිය ගැන අවධානය යොමු කළ යුතු ය.

3. ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී අවශ්‍ය වන සම්පත්

   පුද්ගලයන්, උපකරණ, සේවා හා භාණ්ඩ ආදිය පූර්ව විමසුමකට ලක්විය යුතු ය.

4. සකසන්නේ කවුරුන් ද?

   අදාළ වන විශේෂඥ සේවා සම්පත් පුද්ගලයන් ගැන සැලකීම මෙමගින් අපේක්ෂා කෙරේ.

5. වියදම

සැලසුම්කරණයේදී මෙන්ම එය ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී වැය වන පිරිවැය සම්බන්ධව මනා අවබෝධයක් පූර්ව විමසුමක් තිබීම අත්‍යවශ්‍ය වේ.

6 ප්‍රතිලාභ

විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම මගින් ජාතික, සමාජීය හා පුද්ගල වශයෙන් ලබන ප්‍රතිලාභ ගැන සැලකිය යුතු ය.

මෙකී කරුණු සම්බන්ධව නිශ්චිත අවබෝධයකින් යුතුව විෂයමාලා සම්පාදනය කළ යුතු ය. එසේ ම විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී බෙන්ජමින් එස්. බ්ලුම්ගේ අරමුණු වර්ගීකරණය ද අවධානය යොමු කළ යුත්තකි. ඔහුට අනුව ප්‍රජානන, ආවේදන හා මනෝචාලක යන ක්ෂේත්‍ර පිළිබඳව සැලකිලිමත් වීම මගින් පූර්ණ අධ්‍යාපනයක් ලබාදී පූර්ණ පෞරුෂයකින් හෙබි පුද්ගලයෙකු බිහිකිරීමට ඇවැසි සමබර විෂයමාලාවක් සකසා ගැනීමට මනා රුකුලක් වේ. මේ අනුව විමසා බැලීමේදී විෂයමාලා සැලසුම්කරණය බෙහෙවින් වැදගත් බව පෙනේ. එය බහුවිධ මානවලින් බලා නිශ්චිත න්‍යායක් ඔස්සේ, රටක කාලීන අධ්‍යාපන පරමාර්ථ හා අරමුණු අනුව, ජනතා අභිලාෂයන්ට උචිත ලෙස සිදුකළ යුත්තකි.

විෂයමාලා සැලසුම්කිරීම මෙන්ම එය ක්‍රියාත්මක කිරීම ද බෙහෙවින් වැදගත්ය. විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී සලකා බැලිය යුතු සාධක කිහිපයකි. එනම්,

1. විෂයමාලාව පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීම
2. ගුරු සාධකය
3. ශිෂ්‍ය සාධකය
4. සම්පත්
5. කළමනාකාරීත්වය

1. විෂයමාලාව පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීම

සැලසුම්කරණ ලද විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරනුයේ පාසල නමැති විධිමත් ආයතනය තුළ ය. විෂයමාලාව සැලසුම්කිරීමේ දී පාසල් අවශ්‍යතා මත පදනම් විය යුතු බව විචාරක අදහසයි. නමුදු ශ්‍රී ලාංකේය අධ්‍යාපනයේ විෂයමාලා සැලසුම්කරණ සිදුවනුයේ අමාත්‍යාංශ මට්ටමේ සිට පහළට ය. එම සැලසුම්කරණ සමස්ත පාසල්

පද්ධතියෙහි එක හා සමානව ම ක්‍රියාත්මක කිරීම සිදු වේ. පාසල් අවශ්‍යතා මත පදනම් නොවූ එකී විෂයමාලා ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී විවිධ ගැටලුකාරී තත්වයන්ට මුහුණපාන අතර ඇතැම් විෂයමාලා සැලසුම්කරණ සම්පූර්ණයෙන් ම අසාර්ථකව ඇති බව ද පෙනේ. සැලසුම් කරන ලද විෂයමාලා පාසලෙහි ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී බලපාන ගැටලු කිහිපයක් පහතින් විග්‍රහ කෙරේ.

- චක්‍රලේඛ අනම්‍යවීම

අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශ හා වෙනත් බලධාරීන් විසින් විවිධ චක්‍රලේඛන නිකුත් කර ක්‍රියාත්මක කිරීමට පාසලට නියෝග කෙරේ. එකී චක්‍රලේඛ මගින් මග පෙන්වනුයේ පොදු ක්‍රියාවලියකට ය. ඇතැම් පොදු චක්‍රලේඛ සෑම පාසලකම එකසේ ක්‍රියාත්මක කළ නොහැකි ය. එසේ ම ඇතැම් චක්‍රලේඛ අධ්‍යයන වාර ආරම්භ කිරීමෙන් පසුව ද නිකුත් කෙරේ. ගුරුවරු අධ්‍යයන වාරයකට නියමිත විෂය අන්තර්ගතය වර්ෂාරම්භයේ දී වාර සටහන් ලෙස සකස් කර ගනියි. එමගින් විෂයමාලාවේ නිශ්චිත කොටසක් ආවරණය කළ යුතු ය. එම වාර සටහන සකස් කිරීමේ දී පොදු විෂයමාලාවට අනුකූලව ම සකස් කළ යුතු ය. පාසලේ අවශ්‍යතාවනට හා පාසල් පරිසරයට සරිලන ලෙස විෂයමාලාව ගළපාගැනීමට අවකාශ උදා නොවීම විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මකයේදී සිදුවන ගැටලුවකි. විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී චක්‍රලේඛන තුළින් නම්‍යශීලී පිළිවෙලක් පාසලට ඇවැසි පරිදි සකස්කර ගැනීමට අවසරය බලය ලැබේ නම් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී පාසල් අපේක්ෂණයන් සමග ඒකාබද්ධව ගමන් කළ හැකි ය.

එසේම පාසලෙහි විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක වන කාල සීමාව තුළ අතිරේකව අනිවාර්යයෙන් ක්‍රියාත්මක කිරීමට වරින් වර එවනු ලබන චක්‍රලේඛන හේතුවෙන් ද විෂයමාලාව නිසි පරිදි ක්‍රියාත්මක කිරීමට නොහැකි වේ. මේ අනුව සැලසුම් කරන ලද විෂයමාලාව විධිමත්ව ක්‍රියාත්මක කිරීම කෙරෙහි අනිසි ලෙස චක්‍රලේඛනයන්හි අනම්‍යශීලීත්වය හේතු වී ඇති බව පෙනේ.

- ප්‍රාදේශීය විවිධත්වයට නොගැළපීම

විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීමේදී ප්‍රාදේශීය විවිධත්වය නොසැලකීම

නිසා සැලසුම් කළ විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී විවිධ දුෂ්කරතාවන්ට පාසලට මුහුණ දීමට සිදුව ඇත. ප්‍රදේශීය වශයෙන් භූගෝලීය පිහිටීම, ප්‍රාදේශිය ජනයාගේ ජන සංස්කෘතියට ගැළපෙන ලෙස විෂයමාලාව සම්පාදනය විය යුතු ය. ශ්‍රී ලාංකේය සංදර්භය තුළ නාගරික හා ග්‍රාමීය වශයෙන් කැපී පෙනෙන පාසල් වර්ගීකරණයක් දැකිය හැකි ය. නාගරික පාසල් සංදර්භයට උචිත විෂයමාලාවක් පොදු විෂයමාලාව ලෙස සම්පාදනය වුවහොත් එය ග්‍රාමීය පාසලට නොගැළපේ. එසේම ග්‍රාමීය පාසල් සංස්කෘතීන් පිළිබඳ වැඩි අවධානයක් යොමු කරමින් සකස් කිරීම ද නාගරික පාසල් සංදර්භයට යෝග්‍ය නොවේ. මෙකී සංදර්භ දෙකටම යෝග්‍ය වූ පොදු විෂයමාලාවක් සැලසුම් කිරීම ද දුෂ්කර ය. එබැවින් එය ප්‍රාදේශීය විවිධත්වයට ගැළපෙන ලෙස සැලසුම් කර ක්‍රියාත්මක කිරීමට පාසලට අවකාශය උදාකරදීම අවධානයට යොමු විය යුක්තකි.

- දෙමාපිය/ශිෂ්‍ය/පාසල් අපේක්ෂණ

දෙමාපියන්ගේ, ශිෂ්‍යයන්ගේ හා පාසලේ අපේක්ෂණවලට ගැලපෙන ලෙසට විෂයමාලාව සකස්වී තිබේ නම් එය මැනවින් ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ය. පාසලෙන් පාසලට අපේක්ෂණ විෂම බැවින් පොදු විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී ගැටලු පැන නගියි. ඒ අනුව විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී පොදු විෂයමාලාව පාසල් අපේක්ෂණ සමග ඒකාබද්ධව සිදු කළ හැකිනම් විෂයමාලාව ශිෂ්‍යයාට ඵලදායීව ලබාදෙමින් ඉන් බලාපොරොත්තු අරමුණු හා පරමාර්ථ කරා ළඟාවිය හැකි ය. එහෙත් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී පාසල් මට්ටමින් නිශ්චිත සැලසුම් කිරිමක් දැකිය නොහැකි අතර එය හුදෙක් විෂය ලැයිස්තුවක් බවට පත්ව විෂය කරුණුවලට සීමාවී, දැනුම කේන්ද්‍රීයවූවක් බවට පරිවර්තනය වී ඇත. ඊට ප්‍රධාන හේතුව විෂයමාලාවේ අරමුණු පාසල් අරමුණු හා නොගැලපීමයි.

- විභාග කේන්ද්‍රිය බව

විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීමේදී විභාග කේන්ද්‍රීයව සකසා තිබීම ද සැලකිලිමත්විය යුතු කරුණකි. විෂයමාලාව විභාග කේන්ද්‍රියව සකසා තිබීමෙන් නිශ්චිත කාලයක් තුළ කුමන අභියෝග පැවතුණ ද

විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ය. එක් දෘෂ්ටි කෝණයකින් බැලීමේදී එය යෝග්‍ය යැයි හැඟුණ ද ශිෂ්‍ය සාධක, ගුරු සාධකවල හා සම්පත් විෂමතාවන් අධ්‍යයනය කිරීමෙන් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ ගැටලු රාශියකට ග්‍රාමීය දුෂ්කර පාසල් මුහුණ දෙන බව පෙනේ. පොදු විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී එවැනි විෂමතාවන් අවම කරමින් ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවශ්‍ය කාර්යය සංවිධානය විය යුතු ය.

- විෂයමාලා සම්පූර්ණ කිරීම හා කාලය

විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී පැනෙන තවත් ගැටලුවක් වශයෙන් සමස්ත විෂයමාලාව සම්පූර්ණ කිරීමට ඇති කාලය හැඳින්විය හැකි ය. පූර්ණ විෂයමාලාව ඉගැන්වීමේ දී කාලය පිළිබඳ ගැටලුවට පාසල හා ගුරුවරයා මුහුණ දේ. විෂයමාලාවේ අන්තර්ගතය පුළුල් වීම හා පාසල් අපේක්ෂණ සමග ඒකාබද්ධ නොවීම ඊට හේතුවයි. එසේම අමාත්‍යංශ මගින් අතිරේකව අනිවාර්යයෙන් ක්‍රියාත්මක කළ යුතු චක්‍රලේඛන ආදිය පාසල් වෙත එවීම මත ද විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම හා කාලය අතර ගැටලු පැන නගියි. ඒ අනුව විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ඇතිවන මෙකී ගැටලුව විෂයෙහි ද විෂයමාලා සම්පාදනයෙහි දී අවධානයට ලක් විය යුතුය.

- ගුරු කුසලතා පුහුණුව

විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී ගුරු කුසලතා පුහුණුව ද වැදගත් ය. ගුරු කුසලතා යාවත්කාලීන කිරීම සඳහා සේවාස්ථ පුහුණු වැඩසටහන් ආදිය සංවිධානය කළ යුතු ය. එමගින් විෂයමාලාවේ ක්‍රියාකාරීත්වය මැනවින් සංවිධානය වනු ඇත. ඇතැම් විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ සිදු වුව ද ඊට අදාළ පුහුණු වැඩ සටහන් නොපැවැත්වීම මත විෂයමාලා ක්‍රියාත්මක කිරීම අසාර්ථකවීම කෙරෙහි බලපා ඇත. ඒ අනුව විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරන පිරිස ලෙස විදුහල්පතිවරු හා ගුරු ප්‍රජාව පුහුණු කිරීම, විෂයමාලා සැලසුම්කරණයෙහි එක් අංගයක් වශයෙන් සැලකිය යුතු ය.

02. ගුරු සාධකය

ගුරු සාධකය පිළිබඳ විමසා බැලීමේදී, විෂයමාලා නවීකරණ

පිළිබඳ දැනුවත් බව හා නම්‍යශීලී වීමේ ගැටලු, නාගරික පාසල් හා ග්‍රාමීය පාසල්වල පවතින ගුරු සංඛ්‍යාවේ විෂමතාවය, ගුරු ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද යාවත්කාලීන නොවීම, සේවාස්ථ පුහුණු ගැටලු හා ගුරු සංවර්ධන වැඩසටහන් ආශ්‍රිත ගැටලු මෙන් ම නව තාක්ෂණික මෙවලම් භාවිත නොකිරීම ආදී ගැටලු වර්තමාන පාසල් තුළින් හඳුනා ගත හැකි ය. ශ්‍රී ලංකාවේ ගුරු වෘත්තියට අදාළව ගුරුවරුන් බඳවා ගැනීම ආශ්‍රිත ගැටලු, ගුරුවරුන් ස්ථානගත කිරීම සහ මාරු කිරීම ආශ්‍රිත ගැටලු, පූර්ව සේවා ගුරු අධ්‍යාපනය සහ පුහුණුව ආශ්‍රිත ගැටලු, සේවාස්ථ ගුරු අධ්‍යාපනය ආශ්‍රිත ගැටලු, ගුරුවරුන්, ගුරු උපදේශකවරුන් සහ ගුරු අධ්‍යාපනඥයන්ගේ අඛණ්ඩ වෘත්තීය සංවර්ධය ආශ්‍රිත ගැටලු, ගුරු සේවා කොන්දේසි සහ අපේක්ෂා ආශ්‍රිත ගැටලු වශයෙන් ද ගැටලු සමුහයක් පවතින බව කොමිෂන්සභා වාර්තා දක්වයි.[3] මෙකී ගැටලු අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ අසාර්ථකවීම කෙරෙහි බෙහෙවින් බලපායි.

03. ශිෂ්‍ය සාධකය

ශිෂ්‍ය සාධකය පිළිබඳ විමසීමේ දී ශිෂ්‍ය අපේක්ෂණ විෂම වීම, ශිෂ්‍ය නොපැමිණීම, සාක්ෂරතාව හීනවීම ආශ්‍රිත ගැටලු, යහපත් ගුරු-සිසු සබඳතාවක් නොවීම, විභාග අභිමුඛ අධ්‍යාපන ක්‍රමවලින් හෙම්බත්වීම, සෞඛ්‍ය හා පෝෂණ ගැටලු ආදී ගැටලු හඳුනා ගත හැකි ය. මෙකී සාධක කෙරෙහි විෂයමාලා සම්පාදනයේ දී අවම අවධානයක් යොමු කිරීම මගින් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මකය ද අසාර්ථක වේ. එසේ ම විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී පාසල් මට්ටමින් ද අවධානය හීනවුවහොත් එකී ගැටලු වර්ධනයවීම ද විය හැකි ය.

04. සම්පත්

විෂයමාලාවෙහි ක්‍රියාකාරීත්වය කෙබඳුදැයි සොයා බැලීමේ දී විමසිය යුතු ප්‍රධාන සාධකයක් ලෙස 'සම්පත්' යන්න හඳුනාගත හැකි ය. එය භෞතික සම්පත් හා මානව සම්පත් වශයෙන් ප්‍රධාන වර්ග දෙකකි. ශ්‍රී ලාංකේය පාසල් පද්ධතිය තුළ ප්‍රමාණවත්ව ගුරුවරු නොමැතිවීම හා භෞතික සම්පත් හිඟය ප්‍රධාන ගැටලු වශයෙන් හඳුනා ගත හැකි ය. පාසල් පද්ධතිය තුළ ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාත්මකව ප්‍රමාණවත් වුව ද

සෑම පාසලකට ම එක හා සමානව ගුරුවරු තුලනයකින් තොරව බෙදීයාම හා භෞතික සම්පත් බෙදීයාමේ විෂමතාව මත ගැටලු රැසක් පැන නැගී ඇත. නිදසුන් වශයෙන් ග්‍රාමීය පාසල් තුළ විද්‍යා හා ගණිත ගුරුවරුන්ගේ හිඟය මෙන් ම තාක්ෂණික මෙවලම්වල හිඟය දැක්විය හැකි ය. ඇතැම් අති දුෂ්කර ග්‍රාමීය පාසල්හි මූලික භෞතික සම්පත් ද නොමැති බව පෙනේ. එය හඳුනා ගැනීම විෂයෙහි අධ්‍යාපන අංශය සඳහා වන ජාතික උපාය මාර්ග සැලැස්ම මගින් දක්වන මූලික පහසුකම් හිඟ පාසල්වල ප්‍රතිශතය විමසිය හැකි ය.[4]

පහසුකම	ප්‍රතිශතය
සනීපාරක්ෂක පහසුකම්	42
ජලය	15
විදුලි බලය	13
දුරකථන	69
අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ විද්‍යාගාර	72
අ.පො.ස. උසස් පෙළ විද්‍යාගාර	11
පුස්තකාල	64
පරිගණක විද්‍යාගාර	42

මේ අනුව ද්විතීයික පාසල් වැඩි ප්‍රමාණයක විද්‍යාගාර, පුස්තකාල හා පරිගණක විද්‍යාගාරවල විශේෂ පහසුකම් හිඟයක් පවතින බවත්, මෙකී සාධක විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වය අක්‍රමවත්වීම කෙරෙහි බලපාන ප්‍රධාන සාධක බවත් හැඳින්විය හැකි ය. එසේ ම නූතන පංතිකාමර ඉගෙනුම් පරිසරය ආශ්‍රිතව පන්තිකාමර තදබදය ද මේ හා බැඳුණු ගැටලුවක් වශයෙන් හැඳින්විය හැකි ය. දසදහසක් පමණ රජයේ පාසල් අතුරින් ආසන්න වශයෙන් පාසල් 3000කට වැඩි ප්‍රමාණයක ශිෂ්‍යයන් ඇතුළත් කර ගැනීම 100ට වඩා අඩුවන අතර පාසල් 200ක පමණ ඇතුළත් කර ගැනීම ශිෂ්‍යයන් 2500කට වඩා වැඩි ය.[5] විශාල පාසල් නාගරික ප්‍රදේශවල පිහිටා ඇති ජනප්‍රිය පාසල් වන අතර ඒවාට ඇතුළත්වීමේ අධික තදබදයක් පවතී. එසේ වුවද 2 වර්ගයේ හා 3 වර්ගයේ පාසල්හි බොහෝ සංඛ්‍යාවක පංතියක් තුළ සිටින ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව ස්වල්ප බව විවිධ වාර්තා ඇසුරින් සනාථව

ඇත.[6] ඒ අනුව පන්තිකාමර අධික තදබදය තුළින් අයහපත් ඉගෙනුම් පරිසරයක් ගොඩනැගෙන අතර විෂයමාලා ක්‍රියාත්මක කිරීම අක්‍රමවත් කිරීම කෙරෙහි එය බෙහෙවින් බලපායි.

04. පාසල් කළමනාකරණය

විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම විෂයෙහි බලපාන තවත් සාධකයක් වශයෙන් පාසල් කළමනාකරණය ද හැඳින්විය හැකි ය. ඒ අනුව විදුහල්පති උපදේශන නායකත්වය දුර්වලවීම, ඉගෙනුම් පරිසරයක් නොමැතිවීම මෙන් ම පාසල් හා ප්‍රජා සබඳතා හීන වීම ආදී සාධක පාසල් විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වය අක්‍රමවත්වීම කෙරෙහි බෙහෙවින් බලපානු ඇත.

මේ අනුව විෂයමාලාවක් සැලසුම්කිරීමේ දී විවිධ සාධක පිළිබඳ අවධානය යොමුකළ යුතු අතර එය ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී ද විවිධ සාධක පිළිබඳ සැලකිල්ලට ලක්විය යුතු බවත්, එකී සාධක නොසැලකීම මත විවිධ ගැටලු පැනනැගිය හැකි බවත් හඳුනා ගත හැකි ය. පාසල් විෂයමාලා කළමනාකරණ ගැටලු කිහිපයක් පහත ආකාරයෙන් ද හඳුනා ගත හැකි ය.

01. පාසල් මට්ටමේ නිශ්චිත අරමුණු සම්පාදනයන් තුළින් මතුවන උපදේශන ඉගෙනුම් වැඩපිළිවෙළක් නොතිබීම. (උපදේශන ක්‍රියාවලියක් යනු පන්තිකාමර ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පෝෂණය කිරීමට පාසලින් සකස් විය යුතු ක්‍රියාවලියයි.)

02. පාසල් බාහිර නියමයන්ට (විෂයමාලා නිර්දේශ, චක්‍රලේඛන) අනම්‍ය ලෙස යොමුවීම

03. ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය කළමනාකරණය යනුවෙන් දැනට පාසල්වල කෙරෙනුයේ සම්පත් කළමනාකරණයක් පමණක්වීම

04. බොහෝවිට ඉගෙනුම හා ඉගැන්වීම ක්‍රියාත්මක කිරීමේ යෙදෙන්නන්ට පාසලේ අවධියෙන් අවධියට (ප්‍රාථමික, කනිෂ්ඨ, ද්විතීයික, ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික) දියත් කරන පූර්ණ විෂයමාලාව (The Concept of the total Curriculum) පිළිබඳ අවබෝධයක් නොමැතිවීම.

05. පොදු අධ්‍යාපන පද්ධතියේ හෝ ක්ෂේත්‍ර මට්ටමේ හඳුනා ගන්නා අභිමතාර්ථ පාසල් මට්ටමේ දී එයට ඔබින ලෙස අර්ථකථනයක් සිදු නොවීම / පාසල් මට්ටමේ අරමුණු හඳුනා නොගැනීම.[7] මේ අනුව,

01. විෂයමාලාව පාසල් මට්ටමේ දී සැලසුම් නොවීම

02. විෂයමාලාව සමස්තයක් වශයෙන් පාසල් මට්ටමේ සංවර්ධනයට යොමු නොවීම

03. දියත් කරන විෂයමාලාව ආපසු බැලීමක් පාසල් මට්ටමෙන් සිදු නොවීම

04. විෂයමාලාව පාසල් අවශ්‍යතාවන් අනුව හැඩගැස්වීමක් ඇති නොවීම[8]

ආදී දුර්වලතා පදනම් කර ගනිමින් විෂයමාලා සැලසුම් අසාර්ථක වී ඇති බව පෙනේ. සමස්තයක් වශයෙන් සැලකීමේ දී ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන සැලසුම්කරණය සහ කළමනාකරණය පිළිබඳ ගැටලු කිහිපයක් අධ්‍යාපන කොමිෂන්සභා වාර්තා ගෙනහැර දක්වා ඇත. ඒ අනුව එම ගැටලු පහත අයුරින් සංක්ෂිප්තව දැක්විය හැකි ය.

01. අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශය සහ පළාත් අධ්‍යාපන බලධාරීන් අතර බලතල හා කාර්යයන් පිළිබඳව ඇති අපැහැදිලි බව

02. පළාත් ව්‍යූහයේ ඇති දුර්වලතාවයන් සහ ඒවායේ අහිතකර බලපෑම

03. මධ්‍යම මට්ටමේ දී අන්තර් ආයතන අතර සන්නිවේදනයේ සහ සමායෝජනයේ අඩුව

04. මධ්‍යම මට්ටමේ ආයතනවල දක්ෂතා ඇති පුද්ගලයින්ගේ හිඟය

05. අධ්‍යාපන සැලසුම්කරණය සහ කළමනාකරණය ගැන ධාරිතා සංවර්ධන වැඩසටහන් ප්‍රමාණවත් නොවීම

06. බහු-ආංශික ප්‍රවේශය සහිතව අනාගත දිශානත වූ අධ්‍යාපනික සැලසුම් සකස් කිරීමේ අඩුව

07. අධ්‍යාපන පද්ධතිය සම්බන්ධ තීරණ ගැනීමට තොරතුරු කලට වේලාවට නොලැබීම

08. පැහැදිලි අනන්‍යතාවක් සහිත සංවිධාන ලෙස සංවර්ධනයවීමට පාසල් ප්‍රමාණවත් ලෙස බලගන්වා නොතිබීම

09. නූතන පාසල් ව්‍යුහය ආශ්‍රිත ගැටලු

10. අධ්‍යාපන අමාත්‍යංශ ව්‍යුහය තුළ පවතින ගැටලු

11. අධ්‍යාපන සේවාවන් සඳහා සේවක සංඛ්‍යා සැපයීමේ තාර්කිකයේ අඩුපාඩු[9]

මෙකී ගැටලු පාසල් විෂයමාලා ක්‍රියාත්මක කිරීම කෙරෙහි අත්‍යන්තයෙන් බලපානු ඇත. කෙසේ වුව ද නව විෂයමාලාවක් සැලසුම්කිරීම හා විෂයමාලා නවීකරණයක් සංවිධානාත්මකව ඵලදායීව සකස් කළ ද, ඒවා අසාර්ථක වීමට ද බෙහෙවින් බලපාන සාධකය වනුයේ එහි ක්‍රියාකාරීත්වයයි. මයිකල් ෆුලන්ට අනුව විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ අසාර්ථකවීමේ මූල හේතුව වනුයේ දුර්වල ක්‍රියාත්මකයයි.[10] නවීකරණය කරන ලද විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණය සැබෑ ලෙස ක්‍රියාත්මක වන ආකාරය අධ්‍යයනය කළයුතු බවත්, එහිදී සැබෑ ලෙස ක්‍රියාත්මක වන්නේ මොනවාද? සැබෑ ලෙස ක්‍රියාත්මක නොවන්නේ මොනවාදැයි අධ්‍යයනය කළයුතු බව ඔහුගේ අදහසයි.[11] එසේම විෂයමාලා නවීකරණ සීයට අනුවක් ම අසාර්ථක වීමට විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරන පුද්ගලයන් දරන ප්‍රයත්නය දුර්වල වීම (මන්දෝත්සාහී බව) හා පාසල් සංස්කෘතිය අවබෝධකර නොගෙන විෂයමාලාව සකස්කිරීම යන කරුණු හේතුවන බව ෆුලන්ගේ මතයයි.[12] එසේම විෂයමාලා නවීකරණ අසාර්ථක වීමට,

- විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරන අය දරන ප්‍රයත්නය දුර්වල වීම. (මන්දෝත්සාහී බව)

- පාසල් සංස්කෘතිය අවබෝධකර නොගෙන විෂයමාලාව සකස් කිරීම.

යන කරුණු හේතුවන බව දක්වයි.[13] විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වයේ දී බලපාන ප්‍රධාන කරුණු 02ක් හඳුනාගත හැකි ය. එනම්,

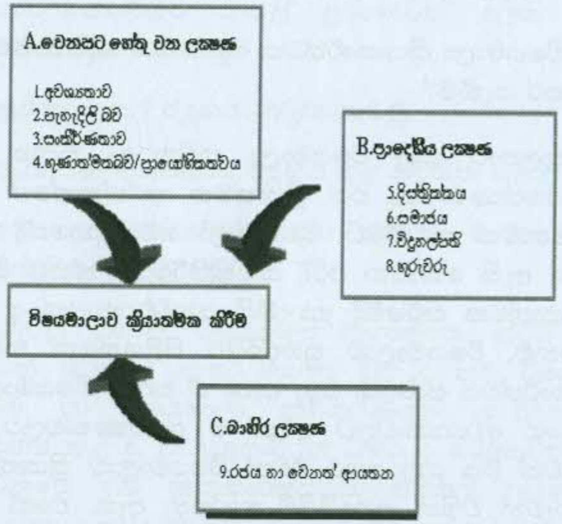
01. අනුකූලතාව හා අන්‍යෝන්‍ය අපේක්ෂණවල වෙනස

02. විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වය බහුමානීය දෙයක් බව අවබෝධ කර ගැනීම[14]

අනුකූලතාව යනු විෂයමාලා නවීකරණ සඳහා පුරෝගාමී වූවන්ගේ අපේක්ෂණ හා එය ක්‍රියාත්මක කරන්නන්ගේ අපේක්ෂණ අතර විෂමතාවක් පැවතීමයි. විෂයමාලා සම්පාදනයේදී අරමුණුවල විෂමතාවන් ඇති නොවන පරිදි සකස්කිරීමට උත්සුක විය යුතු ය. එසේම ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී සුහදශීලී අනුවර්තනයක් ද තිබිය යුතු ම ය.[15] එනම්, විෂයමාලාව සුහදශීලීව පිළිගන්නේ නම් පමණක් එහි ක්‍රියාකාරීත්වය සාර්ථක වනු ඇත. ඒ සඳහා විෂයමාලාව භාවිත කරන්නන්ගේ අවශ්‍යතාවලට මෙන් ම අපේක්ෂණවලට ගැළපෙන විෂයමාලාවක් විය යුතු අතර එවන් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරන පාර්ශ්වකරුවන් විසින් සුහදශීලීව භාරගනු ඇත. එසේ ම අරමුණු අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් නොගැළපේනම් භාවිතයේදී එය ප්‍රතික්ෂේප වන ප්‍රවණතාව වැඩි ය.

විෂයමාලා නවීකරණය දෙස බහුමානයෙන් බැලීම ද විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වය කෙරෙහි අත්‍යන්තයෙන් බලපාන්නකි. බහුමාන පදනමකින් නොබලා හුදු පටු දෘෂ්ටියකින් බැලීම තුළ එහි ක්‍රියාකාරීත්වය අසාර්ථක වේ. මන්ද යත්, විෂයමාලා නවීකරණ දෙස ධනාත්මක ප්‍රගතිශීලී දෘෂ්ටිකෝණයකින් බැලිය හැකි නම් එය මැනවින් ක්‍රියාත්මක කිරීමට උත්සුක වන හෙයිනි. විදුහල්පතිවරු, ගුරුවරු, ශිෂ්‍යයන් හා දෙමාපියන් ආදී සියලු දෙනාම විෂයමාලාවක් තුළ ඇති විවිධ පැතිකඩ දෙස අවධානය යොමුකිරීම වැදගත් ය. මේ අනුව විෂයමාලාව සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක වීමට නම් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරවන්නන් එය තදාත්මීකරණය කර ගත යුතු බව පැහැදිලි ය.

විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වය පිළිබඳ විමසීමේදී මයිකල් ෆුලන්ගේ අධ්‍යාපන නවීකරණ ආකෘතිය (EDUCATION CHANG MODEL) ඉතා වැදගත් මූලාශ්‍රයක් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය.[16] එහිදී විෂයමාලාවක සාර්ථකත්වය මැනීම සඳහා සලකා බැලිය යුතු විචල්‍ය තුනක් ඇතුළත් විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වය පිළිබඳ අන්තර්ක්‍රියාකාරීත්ව ආකෘතියක් හඳුන්වාදී ඇත.[17]



මයිකල් ෆුලන්ගේ යථෝක්ත ආකෘතිය අනුව විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අධ්‍යාපන පරිපාලකයන්, ගුරුවරුන්, ශිෂ්‍යයන්, පාසල් කමිටු, ප්‍රජා සාමාජිකයන් හා රජය ආදී පාර්ශ්වකරුවන් වැදගත් බව අවධාරණය කරන අතර නව විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවශ්‍ය නව අමුද්‍රව්‍ය බෙදාදීමට වඩා, විෂයමාලාවේ ක්‍රියාකාරීත්වය වැදගත් බව විග්‍රහ කරයි. එසේ ම විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී එහි බලපෑමට හසුවන පුද්ගලයන් පිළිබඳ අවබෝධය හා ඔවුන්ගේ භූමිකා පිළිබඳ අවබෝධය ද අවශ්‍ය බව ඔහු අවධාරණය කර ඇත. ක්‍රියාකාරීත්වය මැනවින් සැලසුම් කළයුතු නමුත් එය දැඩි නොවිය යුතු ය. එනම්, නම්‍යශීලී විය යුතු ය. එසේ ම විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වය සියුම්ව සකස්කොට අඛණ්ඩව පවත්වාගෙන යායුතු අතර එයට විශ්වාස පද්ධතියක් ද අවශ්‍ය බව ෆුලන්ගේ අදහසයි.[18]

ෆුලන්ගේ විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්ව ආකෘතියේ විචල්‍යත්‍රයට අනුව සංසන්දනාත්මකව ශ්‍රී ලංකාවේ විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ දෙස බැලීමේදී යෝජිත අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සමූහයක් අපේක්ෂිත පරිදි අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ ක්‍රියාත්මක නොවීම මත අසාර්ථකවී ඇත. එම අසාර්ථකභාවයන් සඳහා බලපාන හේතු ද බොහෝ ය. අධ්‍යාපන ක්‍රමය මගින් රැකියා වෙළඳ පොලේ අවශ්‍යතාවන් අනුව සුදුස්සන් සැපයීමට අපොහොසත්වීම අධ්‍යාපනයේ අසාර්ථකභාවය දක්වන නිර්ණායකය වශයෙන් ඇතමෙක් අර්ථ දක්වයි.[19]

1997 - ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයේ ප්‍රතිසංස්කරණය

මෙම ප්‍රතිසංස්කරණය තුළින් ජාතික වශයෙන් හඳුනාගෙන ඇති නිපුණතා සංවර්ධනයට ප්‍රමුඛත්වය ලබාදී විෂයමාලාව හා ඉගෙනීමේ ක්‍රමෝපායන්,

- පළමුවැනි ප්‍රධාන අවධිය (1-2 ශ්‍රේණි)
- දෙවන ප්‍රධාන අවධිය (3-4 ශ්‍රේණි)
- තුන්වන ප්‍රධාන අවධිය (5 ශ්‍රේණිය)

යන අවධි තුනෙහිම ප්‍රතිව්‍යුහගත කර ඇත. මෙහි අභිප්‍රාය වී ඇත්තේ ක්‍රීඩාවන් මගින් ඉගෙනීම ආරම්භකර විධිමත් ඉගෙනීමක් කරා ළමුන් ගෙනයාමයි. අසුන්ගත වැඩවලින් සිසුන් මුදවා ක්‍රියාකාරකම් මත පදනම්ව ඉගෙනීම සිදුකළ යුතු ය. මෙම ප්‍රතිසංස්කරණය ක්‍රියාත්මකවීමේදී සිසුන් අසුන්ගත වැඩවල ම යෙදවීම මත විෂයමාලා සම්පාදකයින්ගේ අභිප්‍රාය හීන වී ඇති බවක් පෙනේ. එසේම ප්‍රායෝගික බව පිළිබඳ විමසීමේදී පාසලෙහි ලිඛඩු හා උපකරණ, පංතිකාමරය හා පාසල් වත්ත ක්‍රියාකාරකම්වලට උචිත ලෙස ප්‍රියමනාපව සකස් කරන බව ප්‍රතිසංස්කරණය තුළ දක්වා තිබුණ ද එය එසේ ක්‍රියාත්මක නොවීම ප්‍රධාන ගැටලුවකි. ග්‍රාමීය පාසල් වලට නිසිලෙස සම්පත් බෙදීයාමේ විෂමතාව ඊට හේතු වේ.[20] නාගරික පාසල් පිළිබඳ අවධානය යොමුකිරීමේදී ක්‍රියාකාරකම් පාදක ඉගෙනීම ලබාදීමට අවශ්‍ය ඉඩකඩ නොමැතිවීම ප්‍රධාන ගැටලුවකි. එනම්, අධික ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවකින් පන්තිකාමර පිරී ඇති හෙයිනි.[21] මේ අනුව විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී එය සංකීර්ණ වී අසාර්ථකත්වය කරා ගෙන ගොස් ඇති බව පෙනේ.

25 MAY 2022

එසේ ම විෂයමාලාවේ ක්‍රියාත්මකය අසාර්ථක වීම කෙරෙහි බලපා ඇති තවත් සාධකයක් වශයෙන් ගුරුවරුන්ට ප්‍රමාණවත් දැනුවත් බවක් නොතිබීම ද දැක්විය හැකි ය. ප්‍රතිසංස්කරණයේ නිශ්චිත අරමුණු පිළිබඳව එය ක්‍රියාත්මක කරවන්නන් කරා ළඟාකරවීමට අවශ්‍ය මෙවලමක් සකස් නොවීම ඒ සඳහා හේතු වී ඇත. පාසලක් තුළ සිසු අත්දැකීම්වල විෂම බවත්, සිසු සාක්ෂරතා විෂම බවත්, ගුරු ආකල්ප හා විදුහල්පති කළමනාකරණ භූමිකා තුළ විෂමතාත් දැකිය හැකි ය. එකී විෂමතා පිළිබඳ සැලකිල්ලකට ලක්කරමින් විෂයමාලා සම්පාදනයන් සිදු කළ යුතු අතර, සම්පාදිත විෂයමාලාවන් එකී තත්ත්වයන් යටතේ හසුරුවන්නේ කෙසේදැයි ගුරුවරු මෙන් ම විදුහල්පතිවරු ද දැනුවත් කළ යුතු ය. එකී දැනුවත් බව අඩුවීමේ හේතුවෙන් පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක විෂයමාලාව, අපේක්ෂිත විෂයමාලාවෙන් බැහැරට යනු ඇත. යථෝක්ත ප්‍රතිසංස්කරණයෙහි ක්‍රියාත්මක ස්වභාවය අධ්‍යයනය කර බැලීමේ දී ද එය මැනවින් හඳුනා ගත හැකි ය. හඳුන්වා දී ඇති විෂයමාලාව තුළින් ක්‍රියාකාරකම් පාදක ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයක් යෝජිත වුව ද, පාසල තුළ එය ක්‍රියාත්මකවීමේ දී ශිෂ්‍යයාට නියමිත ක්‍රියාකාරකම් ලබා නොදී ශිෂ්‍යත්ව විභාගය කේන්ද්‍රකරගනිමින් අසුන්ගත වැඩවලට ම පළමු අවධියේ සිටම සිසුන් මෙහෙය වන ආකාරය දැකිය හැකි යි. එනයින් ගම්‍ය වනුයේ, ශිෂ්‍ය අවධීන්හි කායික හා මනෝවිද්‍යාත්මක අවශ්‍යතාවලට අවධානය නොදී ගුරුවරුන්ගේ, ශිෂ්‍යයන්ගේ, දෙමාපියන්ගේ හා විදුහල්පති අපේක්ෂණය වී ඇත්තේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගය සමත් කරවීමයි. මේ අනුව විෂයමාලා සම්පාදකයින් හා එය ක්‍රියාත්මක කරන පාර්ශ්වකරුවන් අතර අන්‍යොන්‍ය සබැඳියාව පුළුල්ව ගොඩ නැගී නොමැති බවත්, එමගින් විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වය අසාර්ථකවීමට හේතුවී ඇති බවත් හඳුනා ගත හැකි ය.

මෙම ප්‍රතිසංස්කරණය අසාර්ථක වීම කෙරෙහි බලපා ඇති සාධක පිළිබඳව ශ්‍රේණි 5ක් හා පාසල් 10000ක් පමණ ආවරණය කෙරෙන පර්යේෂණයක් ඇසුරින් සිදු කරන අනාවරණ මෙහි දී ඉතා වැදගත් ය. ඒ අනුව බොහෝ ගුරුවරු ප්‍රතිසංස්කරණයේ ස්වරූපය පිළිබඳව දැනුවත්ව සිටිය ද, විදුහල්පතිවරුන්ට ප්‍රමාණාත්මක දැනුවත් බවක් නොතිබූ බව අනාවරණය කර ගෙන ඇත.[22] එසේ ම ප්‍රතිසංස්කරණ ක්‍රියාවලිය මධ්‍යගතවීම නිසා මෙම විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය ඒකාකාරවීමේ

ප්‍රවණතාවක් තිබුණු බවත්, අධික වශයෙන් ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය වූ බවත්, ඒ නිසා ගුරුවරුන්ගේත්, ශිෂ්‍යයන්ගේත් නිර්මාණ හැකියාව හා ආරම්භක ශක්තියට බාධා ඉදිරිපත් වූ බවත්, සුහග ළමයින්ගේ අවශ්‍යතාවන්ට ද ප්‍රමාණවත් අවධානයක් යොමු නොවී ඇති බවත්, පාසල්වල විදුලිය හා පානීය ජලය ලබා දී නොමැති බවත්, විෂයමාලා ක්‍රියාත්මක කිරීමෙහිලා ගුරුවරුන්ට පවතින හැකියාවන් පිළිබඳ ගැටලු බවතින බවත්, ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙහි අපේක්ෂිත පරිවර්තනය බොහෝ පාසල්වල සිදුව නොතිබූ බවත්, නෙරෙක් (NEREC) පර්යේෂකයෝ පෙන්වා දෙති.[23] එසේ ම බොහෝ පංති ක්‍රියාකාරකම්, නිර්මාණාත්මක ක්‍රියාකාරකම් චලනයේ නම්‍යශීලීභාවයට වැඩි අවස්ථාවක් ලබා නොදුන් මේසය, කළුලෑල්ල, පොත සහ ගුරුවරයා කේන්ද්‍රකොට ගත් ක්‍රියාකාරකම්වලට සීමා වී ඇති බවත් ඔවුන් අනාවරණය කර ගෙන ඇත.[24] මෙම ප්‍රතිසංස්කරණය මගින් යෝජිත, එකම ගුරුවරයා අනුක්‍රමික වර්ෂවල 1 ශ්‍රේණියේ හා 2 ශ්‍රෙණියේ ඉගැන්විය යුතුය යන්න විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී පාසල්වල අඩු පිළිගැනීමකට ලක්ව ඇත. එසේ ම 6 ශ්‍රේණියේ ළමුන් 1 ශ්‍රේණියේ ළමයින්ට ආධාර කළ යුතු බවට දී ඇති උපදෙස් ද බොහෝ පාසල් වල ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී ප්‍රායෝගික නොවන බව පෙනීගිය තවත් ලක්ෂණයකි.[25] එසේ ම ප්‍රාදේශීය මට්ටමෙන් ඵලදායී නියාමනයක් සහ අධීක්ෂණයක් නොමැතිවීම ද, මෙම ප්‍රතිසංස්කරණයේ ප්‍රධාන දූර්වලතාවක් ලෙස දැක්විය හැකි ය.[26]

පැහැදිලි දිශානතියකින් හා ඒකාබද්ධතාවකින් තොරව 1995 හා 1997 කනිෂ්ඨ ද්විතීයික අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සංකල්ප සැලසුම් කිරීම නිසා එම සංකල්ප ක්‍රියාත්මක කිරීම අසාර්ථකව ඇත. මෙම අසාර්ථකත්වය සඳහා විෂයමාලාව පිළිබඳ පූර්ව අත්හදා බැලීමක් හෝ පාසල් පද්ධතියෙන් ලැබෙන වාර්තා මත පදනම් නොවී, නිශ්චිත දැක්මක් සහිත සැලසුමක් නොමැතිව සිදුකෙරෙන අත්තනෝමතික එකතු කිරීම් නිසා සිදුව ඇති බව පර්යේෂණ වාර්තා දක්වයි.[27] මෙම ප්‍රතිසංස්කරණය 1999 දී 6 ශ්‍රේණියට හා 9 ශ්‍රේණියට ද, 2001 දී 8 ශ්‍රේණියට ද කිසිදු නියමු පරීක්ෂණයක් නොමැතිව හඳුන්වා දී ඇත.[28] කෙසේ නමුදු පවතින විෂයමාලා පිළිබඳ ඇගයීමක්, ප්‍රතිපෝෂණයක් හෝ පුළුල් සාකච්ඡාවක් නොමැතිව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ

යෝජිත විෂයමාලා චක්‍රය උල්ලංඝනය කරමින්, 2004 සිට ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා තේමා මූලික ප්‍රවේශයක් සහිත 6 ශ්‍රේණියේ නව විෂයමාලා නිර්දේශ සහ ගුරු අත්පොත් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය විසින් සකස් කොට ඉදිරිපත් කිරීම මත ගැටලු උද්ගතව ඇති බව මෙත්තානන්ද (2003) දක්වයි.[29]

මෙම ප්‍රතිසංස්කරණය යටතේ විද්‍යාව හා සමාජ අධ්‍යයනය යන විෂයයන් සමොධානය කරමින් ඉදිරිපත් කරන ලද පරිසර අධ්‍යයනය නව විෂයය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අසාර්ථකව ඇත. පැහැදිලි අරමුණු නොමැතිව විෂයාමාලා සමෝධානය නොකිරීමත්, එම විෂය ඉගැන්වීමට නිපුණතා සහිත ගුරුවරුන් නොමැතිවීමත් හේතුවෙන් විද්‍යා ගුරුවරු හා වෙනත් විෂයයන් උගන්වන ගුරුවරු තම විෂයයට අදාළ කොටස් පමණක් ඉගැන්වීම මත මෙම විෂයය අභියෝගයට ලක්විය.[30] එසේ ම ප්‍රමාණවත් ගුරු සංඛ්‍යාවක් නොමැති පාසල්වල මෙම විෂය ඉගැන්වීමට ගුරුවරු දෙදෙනෙක් යෙදවීම ද දුෂ්කර වූ කාර්යක් වී ඇත. විෂය අන්තර්ගතය දියාරු කිරීම, 5 ශ්‍රේණියේ විෂයමාලාව අභිබවා යන ප්‍රගමනයක් සිදු නොවීම, අන්තර්ගතය පුනරුක්ති සහිතවීම, අන්තර්ගතයෙහි හරවත් බවක් නොමැති වීම, නියමිත කාල වකවානුව තුළ මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහ නොලැබීම යන හේතූන් මත මෙම ප්‍රතිසංස්කරණය අසාර්ථකව වී ඇත.[31]

එසේ ම මෙම ප්‍රතිසංස්කරණය යටතේ විද්‍යාව විෂයය, විද්‍යාව හා තාක්ෂණවේදය විෂයය යනුවෙන් වෙනස් කර ඇත. මෙම සමෝධානය කඩිනමින් හා කෘත්‍රිම ලෙස සිදු කර ඇති බව විෂයමාලා සංවර්ධකයින්ගේ අදහස වන අතර විද්‍යාව විෂයයට තාක්ෂණවේදය ඇතුළත් වූයේ කෙසේ ද යන්න ගුරුවරුන්ට ද පැහැදිලි වී නොමැති හෙයින් මෙම ප්‍රතිසංස්කරණය අසාර්ථකව ඇත.[32] 1997 මෙම ප්‍රතිසංස්කරණවල ප්‍රධාන අරමුණ වූයේ අධ්‍යාපනය රටේ පොදු අරමුණු ඉටුකරන, ඒ සඳහා අවශ්‍ය වන නිපුණතා සාධනය කරන ක්‍රියාවලියක් බවට පත් කිරීමයි.[33] එහෙත් සමස්තයක් ලෙස බැලීමේ දී ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ පරිවර්තනයක් ඇති කිරීම සඳහා ප්‍රාථමික, කනිෂ්ඨ ද්විතීයික හා ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික ශ්‍රේණි සඳහා හඳුන්වා දෙන ලද සියලු ප්‍රතිසංස්කරණ විවිධ මට්ටමින් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අසාර්ථක වී ඇත.[34]

1998 - අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ විෂයමාලාව ප්‍රතිශෝධනය කිරීම

1998 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණය යටතේ අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර උසස් පෙළ විෂයමාලාව ප්‍රතිශෝධනය කිරීම සිදුවූ අතර එහිදී හැදෑරිය යුතු විෂයන් ප්‍රමාණය 4 සිට 3 දක්වා අඩු කළ අතර විද්‍යාව හා ගණිතය ආදී ඇතැම් විෂයන් සමෝධානය කර ඇත. එම විෂයමාලා සමෝධාන තුළ විවිධ අසාර්ථක ලක්ෂණ කිහිපයක් හඳුනාගත හැකි ය. ඒ අනුව විමසීමේ දී විෂයමාලා සමෝධාය විද්‍යාත්මක ක්‍රමයකින් සිදුවී ද යන්න ගැටලු සහගතය. විෂයමාලාවේ සමෝධානිත සංරචකයක් වශයෙන් විද්‍යා විෂයන්ගේ ප්‍රායෝගික වැඩ යළි පණ ගැන්වුව ද, එම ප්‍රායෝගික අභ්‍යාස සම්පූර්ණ කර ඇත්තේ ශිෂ්‍යයන් අතළොස්සක් බව බටහිර, දකුණු හා වයඹ පළාත් ආශ්‍රිත පර්යේෂණයක් ඇසුරින් කරුණාරත්න (2003) පෙන්වා දෙයි.[35] එසේ ම ප්‍රමාණවත් උපකරණ හා පුහුණු විද්‍යාගාර සහායකයින් නොමැතිවීම මෙන් ම ඇගයීම්වල වලංගුතාව සහතික කිරීම පිණිස කලාප නියාමන මණ්ඩල මගින් නිසි අධීක්ෂණයක් ක්‍රියාත්මක නොකිරීමත් අසාර්ථකවීම කෙරෙහි බලපා ඇත.[36] එසේම කේවල හා කණ්ඩායම් වශයෙන් ව්‍යාපෘති 2ක් සිදුකිරීම අනිවාර්ය කිරීම ද මෙම ප්‍රතිසංස්කරණය මගින් හඳුන්වා දී ඇත. එහෙත්, එම ව්‍යාපෘති නිබන්ධ සිදුකරනුයේ කිනම් අරමුණකින් ද? එහි වැදගත්කම කුමක් ද? යන්න විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරවනු ලබන පාර්ශ්වකරුවන්ට විධිමත්ව සන්නිවේදනය වී නොමැත. එබැවින් කෙටි කාලයක් තුළ වෙනත් ශිෂ්‍යයන් විසින් ලියන ලද ව්‍යාපෘති ම නැවත ලියා ඉදිරිපත් කිරීමට සිසුන් පෙළඹුණ අතර ඇතැම් අවස්ථාවල පෙර සකස්කරන ලද ව්‍යාපෘති මිලදීගෙන ලියා ඉදිරිපත් කිරීමක් ද සිදු විය. එයින් පැහැදිලි වනුයේ ප්‍රායෝගිකව පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අසාර්ථක වී ඇති බවයි. මෙහි කැපී පෙනෙන දුර්වලතාවක් වූයේ එම ව්‍යාපෘති ඇගයීම සඳහා පොදු නිර්ණායකයක් නොමැතිවීමයි.[37]

1998 - පාසල් පාදක ඇගයීම් පිළිබඳ ප්‍රතිසංස්කරණය -SBA (school based assessments)

1998 දී හඳුන්වා දෙන ලද පාසල් පාදක ඇගයීම (SBA) පිළිබඳ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණය ද ශ්‍රී ලංකාවේ අසාර්ථක

ප්‍රතිසංස්කරණයකි. එහි අරමුණ වූයේ සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය, ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හා පාසල් ඇගයීම් ක්‍රියාවලිය වැඩි දියුණු කිරීම මෙන් ම පාසල් ඇගයීම් සංස්කෘතියෙන් තක්සේරු කිරීමේ සංස්කෘතියට මාරුකිරීමයි.[38] ෆුලන්ගේ අන්තර් ක්‍රියාකාරීත්ව ආකෘතිය අනුව විදුහල්පතිවරු හා ගුරුවරු නිසි ලෙස දැනුවත් කිරීම සඳහා නිශ්චිත ක්‍රමවේදයක් ක්‍රියාත්මක නොකිරීම මෙම ප්‍රතිසංස්කරණය අසාර්ථකවීම කෙරෙහි බලපා ඇති බව පෙනේ. එනම්, ප්‍රායෝගික මට්ටමේ දී ප්‍රතිසංස්කරණය ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ආකාරය සහ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ වාසි නිශ්චිතව සංජානනය නොවීමයි. වර්තමාන පාසල් සංදර්භයෙහි ද මෙම ඇගයීම් ක්‍රියාවලිය හුදෙක් නාමිකව පමණක් ක්‍රියාත්මක වන්නක් බවට පත්ව ඇත. ෆුලන්ගේ අන්තර්ක්‍රියාකාරීත්ව ආකෘතිය අනුව අන්තර් ක්‍රියාකාරීත්වය විවිධ විචල්‍යයන් අතර අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් සිදු විය යුතු වුව ද, විෂයමාලා සම්පාදකයන් හා පාර්ශ්වකරුවන් අතර දැනුවත් වීමේ ක්‍රියාවලිය නිසිලෙස සිදුව නැති බව පෙනේ. ගුරුවරුන්ගේ දැනුවත් බව නොමැතිවීම නිසා මෙම තක්සේරු ක්‍රමය යටතේ වඩාත් යෝග්‍ය ඵලදායී තක්සේරු ක්‍රම තිබිය දී සම්පිණ්ඩිත මාදිලියේ ලිඛිත පරීක්ෂණ භාවිතයට වඩාත් යොමු වී ඇත.[39] මෙකී ලිඛිත පරීක්ෂණවල අසාර්ථකත්වය හුවා දක්වමින් නිරීක්ෂණය, ඵලදායී ප්‍රශ්න කිරීම, ප්‍රායෝගික පරීක්ෂණ, පැවරුම් හා සමීක්ෂණ ආදිය යොදාගත යුතු බව අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභා වාර්තා දක්වයි.[40] ඒ අනුව, ගුරු ප්‍රජාවෙන් බහුතරයකට සිසුන් ඵලදායීව තක්සේරු කිරීමට ප්‍රමාණවත් නිපුණතාවක් නොමැතිවීමේ ගැටලුව[41] පදනම් කර ගනිමින් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අසාර්ථක වී ඇති බව හඳුනාගත හැකි ය.

කෙසේ වුව ද, පාසල් පාදක ඇගයීම් ක්‍රියාවලිය 10-13 ශ්‍රේණිවල සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක වුව ද, 6-9 ශ්‍රේණිවල සාර්ථකව සිදුව නොමැති බව පෙනේ.[42] මෙම ඇගයීම් ක්‍රියාවලිය වනාහි වෙහෙසකර වූත්, කාලය ගත වන්නාවූත්, සිය ඉගැන්වීම් කටයුතුවලට බාධාකාරීවූත්, ප්‍රතිකාර්ය ක්‍රියා කිරීමට ඇති කාලය සීමා කරන්නාවූත්, ගුරුවරු මත පැටවුණු අමතර බරක් ලෙසත් මෙය සලකා ඇත.[43] මේ අනුව පාසල් ඇගයීම් ක්‍රියාවලිය පදනම් කරගත් මෙම වැඩසටහන ද ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී දුබලතා හේතුවෙන් අසාර්ථකව ඇති බව නිගමනය කළ හැකි ය.

2007 - නිපුණතා පාදක විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ

1997 දී හඳුන්වා දෙන ලද අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අධ්‍යාපන ක්‍රමවේදයන්හි දුබලතා රැසක් පදනම් කර ගනිමින් එකී ප්‍රතිසංස්කරණය අසාර්ථක විය.[44] මේ ගැටලු ප්‍රධාන වශයෙන් ඉගැන්වීමේ ක්‍රමවේදයන් ආශ්‍රයෙන් පැන නැගුණු ඒවා විය.[45] එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස 2007 දී ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ආචාර්ය අයි. එල්. ගිණිගේ ප්‍රමුඛ පිරිස නිපුණතා පාදක විෂයමාලාවක් ඉදිරිපත් කර එම නිපුණතා සාධනය ක්‍රියාකාරකම් පදනම් කරමින් සිසුන්ට ලබාදීමට අපේක්ෂා කෙරිණි. එහිදී ක්‍රියාකාරකම් සඳහා මිනිත්තු 40ක් ප්‍රමාණවත් නොවන හෙයින් 90,120,180ක් වෙන් කිරීම වැදගත් බව අයි.එල්. ගිණිගේ මහත්මියගේ අදහස විය.[46] යම් හැකියාවක් තනිව ප්‍රදර්ශනය කිරීමට වඩා එය කණ්ඩායමක් ලෙස ප්‍රදර්ශනය කිරීමට ඉඩ සැලසීමෙන් පුද්ගල හැකියා වර්ධනය කළ හැකිය යන තර්කය මත පදනම්ව මෙම ප්‍රතිසංස්කරණයේදී ක්‍රියාකාරකම් පාදක ප්‍රවේශය මගින් විෂයමාලාව පන්තිකාමරවල ඉදිරිපත් කිරීමට යෝජිත වූ අතර මෙහි දී ඉගෙනීමේ ක්‍රමය වූයේ නිර්මාපී ඉගෙනුමට (Constructivist learning) අයත් 5E ක්‍රමයි. එනම්,

01. නියුක්තකරණය (Engagement)
02. ගවේෂණය (Exploration)
03. විවරණය (Explanation)
04. විස්තාරණය (Exploration)
05. ඇගයීම/තක්සේරුව (Evaluation)

නිපුණතා පාදක මෙම විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණයෙහි ද දුර්වලතා කිහිපයක් නිසා ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අසාර්ථකව ඇත. ෆුලන්ගේ විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්ව ආකෘතියෙහි ප්‍රාදේශිය ලක්ෂණ යන විචල්‍ය අනුව බැලීමේදී ක්‍රියාකාරකම් පාදක 5E ක්‍රමය ප්‍රධාන නගරාශ්‍රිත පාසල් තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ගැටලු පැවති බව පෙනේ. පංති කාමරවල වැඩි ශිෂ්‍ය පිරිසක් සිටීමත්, පංතිකාමර ඉඩකඩ අඩුවීමත් මත ක්‍රියාකාරකම් ඇසුරින් ඉගැන්වීමට අපොහොසත් වී ඇති අතර අධික සෝෂාකාරී බව ද ඊට එකතු වූ තවත් හේතුවක්

විය. ඒ අනුව ගුරුවරු ක්‍රියාකාරකම් පාදකව ඉගැන්වීම් සිදු නොකළ අතර ඊට අකමැත්ත ද ප්‍රකාශ කළහ. එසේ ම ග්‍රාමීය පාසල්වල මෙම විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණය ක්‍රියාත්මක කිරීමට ප්‍රමාණවත්ව මානව හා භෞතික සම්පත් ලබා දී නොමැත. සැලසුම් කළ ක්‍රියාකාරකම් පාදක විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවශ්‍ය සම්පත් ලබා නොදීම මත එහි පන්තිකාමර ඉගෙනුම ද සුපුරුදු දේශන ක්‍රමයට ම සිදු විය. මේ අනුව ක්‍රියාකාරකම් පාදකව ඉගැන්වීම සඳහා අවශ්‍ය ගුණාත්මක යෙදවුම් ප්‍රමාණවත්ව ලබා නොදීම විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අසාර්ථවීම කෙරෙහි හේතු වී ඇති බව පෙනේ.

එසේ ම විදුහල්පති හා ගුරු මණ්ඩලයේ දැනුවත් භාවය ද මෙහිදී අවධාරණය කළ යුතු ගැටලුවකි. ගුරුවරු දැනුවත් කිරීමේ වැඩමුළු නොපැවැත්වීම, ඒ පිළිබඳ නිශ්චිත අවබෝධයක් පාර්ශ්වකරුවන් තුළ නොමැතිවීම ක්‍රියාත්මකයේදී දැකිය හැකි ප්‍රධාන ගැටලුවක් විය. එසේ ම ක්‍රියාත්මක කිරීමට ගුරුවරු අනම්‍යශීලීවීම ද තවත් එක් ගැටලුවකි. එසේ ම ප්‍රාදේශිය වශයෙන් ශිෂ්‍යයින්ගේ අත්දැකීම් විවිධ ය. නාගරික පාසල් ශිෂ්‍යයාට ඇති අත්දැකීම් හා ගම්බද පාසල් ශිෂ්‍යයාට ඇති අත්දැකීම් හාත්පසින්ම වෙනස් ය. එබැවින් පොදු නිපුණතා පාදක වීම ගැටලුවකි. මේ අනුව ප්‍රාදේශිය විවිධත්වය නොසැලකීම මත මෙය අසාර්ථක වීමට හේතුවී ඇති බව ද හඳුනාගත හැකි ය.

ෆුලන්ගේ අන්තර් ක්‍රියාකාරීත්ව ආකෘතියෙහි සඳහන් ආයතනික ලක්ෂණ යන සාධකය ඔස්සේ විමසා බැලීමේ දී නිපුණතා පාදක 5E ආකෘතිය අනුව ඉගැන්වීම පිළිබඳ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවේ සිට කොට්ඨාස කාර්යාල දක්වා ද දැනුවත්භාවයේ ගැටලුවක් පවතී. එම ආයතනයන්හි පාර්ශ්වකරුවන් වෙත ද නිසි මගපෙන්වීමක් නොවීම මත පාසල වෙත මෙය නිවැරදිව සංජානනය නොවුණ හෙයින් එහි ක්‍රියාකාරීත්වය ගැටලු සහගතවී ඇති බව පෙනේ. එසේ ම ක්‍රියාත්මක විෂයමාලාව වෙනස්වීමට හේතුවන ලක්ෂණ කිහිපයක් ෆුලන් සිය ආකෘතිය මගින් හඳුන්වා දී ඇත. එහි එක් ලක්ෂණයක් ලෙස විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරවන්නන්ගේ අවශ්‍යතාවන්හි ස්වභාවය යන්න හඳුනා ගත හැකි ය. නිපුණතා පාදකව ඉගැන්වීමේ අරමුණ හා වැදගත්කම නිවැරදිව සන්නිවේදනය නොවීම ආදී හේතු සාධකයන්හි බලපෑම මත විදුහල්පතිවරු හා ගුරුවරු මෙකී ක්‍රමවේදය භාවිතයෙහි සුවිශේෂී බවක් දැක නැති හෙයින් ක්‍රියාත්මක කිරීමට උත්සුක වී නැත.

එසේ ම 5E ඉගැන්වීමේ ක්‍රමවේදය හැම විට ම හැම විෂයක් සඳහා ම එකසේ භාවිත කළ නො හැකි ය. විශේෂයෙන් සෞන්දර්ය ආදී විෂයයන් ඉගැන්වීමේ දී විවිධ ගැටලු ඇති විය. එසේ ම මෙය ඉගෙනීමේ එකම ක්‍රමය ද නොවේ. ක්‍රමවේද අතරින් එකක් පමණි. එක් ක්‍රමයකට විෂය සමූහයක් ඉගෙනීම හෝ එක් විෂයක විවිධ පාඩම් එකම ඉගෙනුම් ක්‍රමයකට ඉගෙනීම කළ නොහැකි ය. ඒ ඒ විෂයන්හි ලාක්ෂණික ස්වභාවයත්, පාඩම්වල ස්වභාවයත් අනුව සැලසුම් සහගතතව ගුරුවරයකුට විවිධ ක්‍රම ඔස්සේ ඉගැන්වීමට අවස්ථාව තිබිය යුතු ය. මෙකී හේතුව මත මෙම ප්‍රතිසංස්කරණය ගුරු විවේචනයට ලක් වූ අතර නිපුණතා මූලික කරගත් ක්‍රියාකාරකම් පාදකව ඉගැන්වීම පිළිබඳ මෙම ප්‍රතිසංස්කරණය ද ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අසාර්ථක වී ඇති බව සඳහන් කළ හැකි ය.

- 2012 අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණය - තාක්ෂණවේදය විෂයමාලාව හඳුන්වාදීම

උසස් පෙළ විෂයධාරාවක් වශයෙන් තාක්ෂණවේදය විෂයමාලාව ඉදිරිපත් කිරීමේ අරමුණ වූයේ 21 වන සියවසේ අධිතාක්ෂණික යුගයක ජීවත් වන ශිෂ්‍යයාට අවශ්‍ය දැනුම ලබා දෙමින් තාක්ෂණික ක්ෂේත්‍රයේ උද්දීපනයක් ඇති කිරීමයි. එසේ ම විවිධ සංඛ්‍යා ලේඛනවලට අනුව කලා උපාධිධාරීන්ගේ ප්‍රමාණය වැඩි හෙයින් කලා විෂය හදාරන ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය අඩු කිරීම ද අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය මෙතුළින් බලාපොරොත්තු විය. වර්තමානය වන විට මෙකී අරමුණු වියැකී යමින් විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණය අසාර්ථකවෙමින් පවතී. මෙම විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණය යටතේ තාක්ෂණවේදය සඳහා විද්‍යාව අනිවාර්ය වූ අතර ඉංජිනේරු තාක්ෂණය හා ජෛව පද්ධති තාක්ෂණවේදය යන ක්ෂේත්‍ර යටතේ ඇති විෂයයන් අතරින් ශිෂ්‍ය අභිමතය පරිදි විෂයයන් දෙකක් තෝරාගත හැකි ය. කෙසේ නමුත් කලා විෂයධාරාව හැදෑරීමේ ප්‍රතිශතය වැඩිවීම මත ඇති වූ රැකියා වියුක්තියට පිළියමක් වශයෙන් නව තාක්ෂණික ක්ෂේත්‍රයේ රැකියාවලට යොමු කිරීම පදනම් කර ගනිමින් හඳුන්වාදුන් මෙහි අභිලාෂය කෙමෙන් හීන වෙමින් පවතී.

ෆුලන්ගේ අන්තර් ක්‍රියාකාරීත්ව ආකෘතියට අනුව විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණයේ දී සාමාජීය අවශ්‍යතාව හඳුනාගෙන උචිත ලෙස

මෙම විෂයමාලාව සකස් කළ ද, එය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ද ගැටලු රාශියක් උද්ගතව ඇත. මෙම විෂයමාලාව, තාක්ෂණවේදය, විද්‍යාව හා ඉංජිනේරු වැනි පුළුල් පරාසයකට ව්‍යාප්ත වූ විෂයමාලාවක් වීම එක් ගැටලුවකි. එසේම එය ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා වන ගුරු හිඟය තවත් එක් ගැටලුවකි. වර්තමානය වන විට විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා ප්‍රමාණවත් ගුරු සංඛ්‍යාවක් බඳවාගෙන නොමැතිවීම නිසා බොහෝ පාසල්වලට ඉංජිනේරු තාක්ෂණය ඉගැන්වීම සඳහා අමතර වියදමක් දරමින් බාහිර ගුරුවරු ගෙන්වා ගැනීමටත් සිදුව ඇත.

එසේම විෂයන් හැදෑරීම සඳහා භෞතික සම්පත් හිඟය ද තවත් එක් ගැටලුවකි. විෂයමාලාව පිළිබඳ පුළුල් අවබෝධයක් සිසුන්ට නොමැතිවීම නිසා විද්‍යාව හා ගණිතය විෂයමාලාව හැදෑරීමට සුදුසුකම් සහිත සිසුන් ද, මෙම විෂයමාලාව තෝරා ගැනීමට යොමුව ඇත. එය ගැටලුවක් වනුයේ මෙම විෂයමාලාව යටතේ ලබා දෙන උපාධිය විද්‍යා හෝ ඉංජිනේරු තාක්ෂණයට ඇති වටිනාකම සහිත උපාධියක් නොවීමයි. මෙයින් බිහි කරනුයේ විද්‍යා හෝ ඉංජිනේරු උපාධිධාරීන්ට පහළ සාමාන්‍ය තාක්ෂණික කාර්මික ශිල්පීන් ය. එය තාක්ෂණවේදී උපාධියට ද පහළ තත්ත්වයකි. මේ අනුව ගැටලුගණනාවක් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී උද්ගතව ඇති බව හඳුනා ගත හැකි ය.

නිගමනය

යථෝක්ත අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ අසාර්ථක වීම් විෂයෙහි, නූතන සමාජ අවශ්‍යතාවන්ට සරිලන ලෙස විෂයමාලාවන් සම්පාදනය හා නවීකරණය නොවීම, විෂයමාලා සම්පාදනය මෙන් ම එය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී පැනෙන ගැටලු පිළිබඳ පූර්ව විමසුමක් නියාමන පරීක්ෂණයක් ඇසුරින් සිදු නොකිරීම හා පූර්ව පර්යේෂණ අනාවරණ නොතැකීම, විෂයමාලා ක්‍රියාත්මක කරන පාර්ශ්වකරුවන් දැනුවත් කිරීම් හා පුහුණු කිරීම් ආශ්‍රිත දුර්වලතා, සම්පත් බෙදීයාමේ විෂමතා (මානව හා භෞතික) මෙන් ම නියාමන යාන්ත්‍රණය ඵලදායී නොවීම ආදී කරුණු බලපා ඇති බව නිගමනය කළ හැකි ය. ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව විෂයමාලාවන්හි ක්‍රියාත්මක ස්වභාවය පිළිබඳ පර්යේෂණ රැසක් සිදු කර ඇති අතර එහි සංක්ෂිප්ත වාර්තාවක්

අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තියක් සකස් කිරීම විෂයෙහි රජය වෙත ඉදිරිපත් කෙරේ. එහෙත් එකී පර්යේෂණ වාර්තා අනාවරණ උපදේශිතයක් සේ සලකමින් විෂයමාලා සම්පාදනය සිදුවේ ද යන්න ගැටලු සහිත බව, දිගු කලක් තුළ හඳුන්වා දී ඇති විෂයමාලාවන්හි ස්වභාවය අධ්‍යයනය තුළින් හඳුනා ගත හැකි ය. ඒ අනුව ජාතික වශයෙන් අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සිදු කිරීමේ දී, යථෝක්ත ගැටලු හා විවිධ පර්යේෂණ අනාවරණ පිළිබඳ අවධානය යොමු කළ යුතු ය. විෂයමාලා සම්පාදකයින් විෂයමාලා සම්පාදන මූල ධර්ම මත පදනම්ව, විද්‍යාත්මක ක්‍රමවේදයක් අනුව දේශීය අධ්‍යාපන සංදර්භයට උචිත වූත්, ප්‍රායෝගික වූත්, සුඛනම්‍ය වූත්, විධිමත් විෂයමාලා සම්පාදනය කෙරෙහි අවධානය යොමු කළ යුතු අතර විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම විධිමත්ව සිදු කිරීම විෂයෙහි ද පූර්ව සැලසුම් සම්පාදනය විය යුතු ය.

ආන්තික සටහන්

1. Evangelisto, Tony, Comprehensive Curriculum Planning: The Evangelisto Model, http://www.tcnj.edu/~evangeli/curricplan.html, access date. 02.11.2018.
2. Fullan, Michael, Interactive factors affecting implementation, New York: Teachers' College Press, 1991, p.68.
3. ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තිය සඳහා යෝජනා, නුගේගොඩ, ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව, 2016, පි. 40-45.
4. එම, පි. 87.
5. එම, පි. 87.
6. එම, පි. 87.
7. පාසල් විෂයමාලාව සංවර්ධනය හා කළමනාකරණය, (සංස්.) උපාලි මුණසිංහ, පාදුක්ක, අධ්‍යාපන වෘත්තීය නිපුණතා සංවර්ධන කේන්ද්‍ර ප්‍රකාශන, 2008, පි. 27-30.
8. එම, පි. 30.
9. ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තිය සඳහා යෝජනා, නුගේගොඩ, ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව, 2016, පි. 72-77.

10. Fullan, Michael, Interactive factors affecting implementation, New York: Teachers' College Press, 1991, p.68.

11. Ibid, p. 68.

12. Ibid, p. 68.

13. Fullan, Michael, The future of educational change: system thinkers in action, journal of Educational Change October 2006, Volume 7, Springer, 2006, p. 113-122.

14. Ibid, p. 113–122.

15. Fullan, Michael, Interactive factors affecting implementation, New York: Teachers' College Press, 1991, p.68.

16. Ibid, p. 68.

17. Ibid, p. 68.

18. Ibid, p. 68.

19. හෙට්ටිආරච්චි, කුමාරදාස, අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ හා ජාතික සංවර්ධනය, කොළඹ 10, ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ, 1999, පි. 93.

20. ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තිය සඳහා යෝජනා, නුගේගොඩ, ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව, 2016, පි. 87.

21. එම, පි. 87.

22. ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තිය සඳහා යෝජනා, නුගේගොඩ, ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව, 2003, පි. 33.

23. එම, පි. 33-34.

24. එම, පි. 34.

25. එම, පි. 34.

26. එම, පි. 34.

27. එම, පි. 35.

28. එම, පි. 36.

29. එම, පි. 36.

30. එම, පි. 37.

31. එම, පි. 37.

32. එම, පි. 37.

33. චන්ද්‍රසේකර, එච්. එම්., ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනයේ විකාශය, ප්‍රදීප අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන, 2010. පි. 120.

34. ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තිය සඳහා යෝජනා, නුගේගොඩ, ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව, 2003, පි. 129.

35. එම, පි. 43.

36. එම, පි. 43.

37. එම, පි. 43.

38. තිලකරත්න බණ්ඩා, ඩී. එම්., ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ කළමනාකරණය ඉතිහාසය සහ යෝජනා (1931-1999), ජාතික පුස්තකාල හා ප්‍රලේඛන සේවා මණ්ඩල අනුග්‍රහයෙන් මුද්‍රණ, 2000.

39. ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තිය සඳහා යෝජනා, නුගේගොඩ, ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව, 2016, පි. 54.

40. එම. පි. 54.

41. එම. පි. 54-55.

42. ශ්‍රී ලංකාවේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජාතික ප්‍රතිපත්තිය සඳහා යෝජනා, නුගේගොඩ, ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව, 2003, පි. 49

43. එම. පි. 49

44. චන්ද්‍රසේකර, එච්. එම්., ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනයේ විකාශය, ප්‍රදීප අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන, 2010. පි. 120.

45. ගිනිගේ, අයි, එල්., නව විෂයමාලා දැක්ම හා පාසල් අධ්‍යාපනයේ පෙරළිය, පි. 7

46. එම, පි. 23, 24.

47. චන්ද්‍රසේකර, එච්. එම්., ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනයේ විකාශය, ප්‍රදීප අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන, 2010. පි. 126.