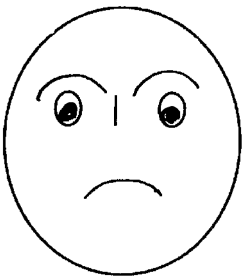
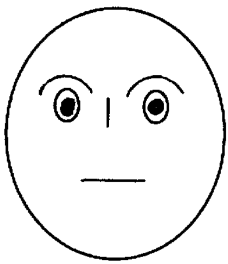
සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා

ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු



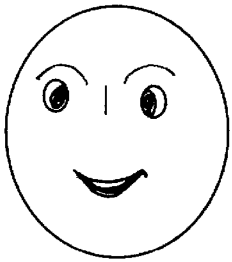
කතෘගේ වෙනත් කෘතීන්

- ඉන්දියාවේ අධ්‍යාපනික චාරිකාවක් හා සබැඳි ක්ෂේත්‍ර සඟරාව, 1995, 1996
- කාර්යමූලික පර්යේෂණ ප්‍රවේශය : අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ වෘත්තිකයන් සඳහා ඉඟි සමූහයකි, 1996.



සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා

ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු



මෙම කෘතිය
ශ්‍රී ලංකා ජාතික පුස්තකාල සේවා මණ්ඩලයේ අනුග්‍රහයෙන්
මුද්‍රාපිතයි. මෙහි අන්තර්ගතය මණ්ඩලයේ අදහස් පිළිබිඹු නො
කරන බව සැලකුව මනා ය.

සෙමින් ඉගෙන ගත්තා ළමයා

ප්‍රථම මුද්‍රණය : 1997 මැයි

© ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු, 1997

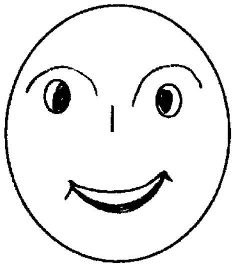
සියලු හිමිකම් ඇවිරිණි.

ISBN : 955 - 95865 - 1 - 3

පිටකවර නිර්මාණය : හේමජිත් මහින්දරත්න

අකුරු සංයෝජනය හා මුද්‍රණය : උපාලි ප්‍රින්ටර්ස්,
නො. 643, අතුරුගිරිය

ප්‍රකාශනය : කතෘ ප්‍රකාශනයකි



පිළිගැන්වීම

තම දරු පැටියනගේ අධ්‍යාපනය ගැන නිරතුරු
සිත් යොමු කර වෙහෙස වී ක්‍රියා කරන
දෙමාපියනට
සහ
සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්
පිළිබඳ ව ද
අවධානය යොමු කරන
සිතන මතන
ක්‍රියා කරන
ගුරුවරුනට

පෙරවදන

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමයට නිදහසින් පසු ව අඩසියවසක් ඉක්ම ගොස් ඇතත් වර්තමානයේ ක්‍රියාත්මක වනුයේ ද යටත් විජිත ක්‍රමයෙන් දායාදය ලද ගති ලක්ෂණවලින් යුත් අධ්‍යාපන ක්‍රමය ම ය. මෙහි ඉතා වැදගත් ම ලක්ෂණයක් වන්නේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ සාර්ථකභාවය විභාග ප්‍රතිඵල අනුව තක්සේරු කිරීම ය. විභාග කේන්ද්‍රිය අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් තුළ ඉගෙනුම ලබන සිසුන් නිතැතින් ම දක්ෂ හා අදක්ෂ වශයෙන් දෙවර්ගයට වෙන් කෙරේ. මෙහි දී දක්ෂ සිසුන්ට පාසල් ක්‍රමය තුළ සෑම පිටුවහලක් ම ලැබෙන අතර ශිෂ්‍යයාගේ පුද්ගලික හැකියාව, ගුරුවරයාගේ නම්බුව මෙන් ම පාසලේ හා දෙමාපියන්ගේ නම්බුව ද රැකෙනුයේ විභාග ලකුණු, විශේෂයෙන් ම අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ විභාගයේ දී හා උසස් පෙළ විභාගයේ දී විෂය සඳහා ලබන ශ්‍රේණි මත ය.

පාසල් පද්ධතිය තුළ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයි ද බහුල වශයෙන් සිටිති. මේ අය කෙරෙහි පාසල් පද්ධතිය තුළ දී මෙන් ම ගුරු පුහුණු වැඩසටහන්වල දී ද අවධානය යොමු වන්නේ ඉතා මඳ වශයෙනි. ජනප්‍රිය පාසලක වුව ද සෙමින් ඉගෙන ගන්නා සිසුනට ලැබෙන්නේ අඩු සැලකිල්ලකි. ඇත්ත වශයෙන් ම දක්ෂ සිසුනට ලැබෙන පිටුවහල මෙන් ම සෙමින් ඉගෙන ගන්නා සිසුන් කෙරෙහි ද එදිනෙදා පාසලේ කටයුතුවල දී මෙන් ම ගුරු පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී ද විශේෂ අවධානයක් යොමු විය යුතු ය. මේ අතින් සලකා බලන කල ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු විසින් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා යන තේමාව යටතේ ග්‍රන්ථයක් සම්පාදනය කිරීම ඉතා කාලෝචිත යැයි කිව හැකි ය.

පරිච්ඡේද අටකින් යුක්ත මෙම ග්‍රන්ථය මගින් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් නැමැති සංකල්පයේ ඉතිහාසය, ඔවුන් පිළිබඳ ව ආකෘති, බුද්ධිඵලය හා සෙමින් ඉගෙනීම අතර සම්බන්ධතාවය, ඉගෙනීම් න්‍යාය හා සෙමින් ඉගෙනීම, සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රම ශිල්ප හා ගුරුවරයා සතු කාර්යභාරය වැනි තේමාවට අදාළ අංශ සියල්ල ඉතා මැනවින් විග්‍රහ කොට ඇත.

මෙහි ඉදිරිපත් කොට ඇති සංකල්ප හා විෂය කරුණු ඉතා වැදගත් ඒවා වන අතර ඒවා ඉතා පැහැදිලි ව ඉදිරිපත් කර ඇත. අදාළ

තත් හි සුවිශේෂ ඉංග්‍රීසි වචන යෙදීමෙන් ද, රූප සටහන්, වගු හා දත්ත මගින් කරුණු හා සංකල්ප ඉදිරිපත් කිරීමෙන් ද, කියවන්නාට ග්‍රන්ථය අවබෝධ කර ගැනීම පහසු කොට ඇත.

'සෑම දෙනාට ම ඉගෙන ගත හැකි ය' යන සංකල්පය මත පිහිටා අධ්‍යාපන ක්‍රමය සංවිධානය කරන මෙවන් යුගයක සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ව තතු දැන ගැනීම අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ නියැලි බොහෝ දෙනෙකුට ප්‍රයෝජනවත් වේ. එබැවින් ගුරු අධ්‍යාපනය හා සම්බන්ධ සියළු දෙනාටත්, පාසල් ගුරුවරුන්ට හා දෙමාපියන්ටත් මෙම ග්‍රන්ථයෙන් අගනා සේවයක් සිදු වේ යැයි එක හෙළා ම ප්‍රකාශ කළ හැකි ය.

මහාචාර්ය එස්. රූපසිංහ
අධ්‍යාපන පීඨය
කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලය
1997.03.31

හැඳින්වීම

වර්තමාන සමාජයේ වැඩි අවධානය යොමු වී ඇත්තේ 'විභාග' ඉහළින් ම සමත් වන ළමයින් කෙරෙහි ය. දෙමාපියෝ තම දරුවන් ද ගුරුවරුන් තම සිසුන් ද විභාගවලින් ඉහළින් ම සමත් කරවීමට යත්න දරති. පරිපාලකයන් ද විභාගයක ප්‍රතිඵල නිකුත් වූ පසු පාසල මනින නිර්ණායකයක් කොට ගන්නේ විභාග ඉහළින් ම සමත් කරන ශිෂ්‍යයන්ගේ ගණන නැමති අමු දත්තයයි. උදාහරණ වශයෙන් අධ්‍යයන පොදු සහතික පත්‍ර සාමාන්‍ය පෙළ හෝ උසස් පෙළ විභාගවල දී පිළිවෙලින් විශිෂ්ට සාමාර්ථ අටක් හෝ හතරක් ලබා ගත් ශිෂ්‍යයන්ගේ ගණන විනා විභාගයට පෙනී සිටි සියලු ම ශිෂ්‍ය පිරිසෙන් කුමන ප්‍රතිශතයක් ඉහළින් ම විභාග සමත් වී ද? වැනි අසමත්වන්නන් බහුතරය පිළිබඳ කටුක යථාර්ථය හෙළි කරන සරල සංඛ්‍යානමය විශ්ලේෂණයට බඳුන් වූ තොරතුරක්වත් පාසලින් විමසනු දක්නට නොලැබේ. පාසල් ද එවැනි තොරතුරු ප්‍රකාශ කිරීමෙන් වැළකෙති. එමගින් ම අවධානයට ලක් විය යුතු ශිෂ්‍ය කොටසක් අවධානයට ලක් කිරීමෙන් ද වැළකී සිටිති.

මේ සන්දර්භය තුළ අනවධානයට ලක් ව ඇති අසමත් වන ළමයින් පිරිසෙන් එක් කණ්ඩායමක් ලෙස 'සෙමින් ඉගෙන ගන්නන්' සැලකීමට පුළුවන. ඔව්හු තමනට හිමි වේගයෙන් අධ්‍යාපන අරමුණු සාධනය කර ගන්නා පිරිසක් වෙති. දෙමාපියන් ද, ගුරුවරුන් ද, පරීක්ෂකයන් ද, පාසල් ද අපේක්ෂා කරන වේගය නැති වීමේ වරදින් ඔවුන් ව විධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් කොන් වීමට, පාසලින් ගිලිහී යාමට, සැලසීම යුක්තියුක්ත නො වේ.

'සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා' නම් මේ කෘතියෙන් අපේක්ෂා කරන්නේ අනවධානයට ලක් ව ඇති ළමයින් කොටසක් කෙරේ අවධානය ඇති කිරීමට අවශ්‍ය පසුබිම සකස් කරලීමයි. මේ සඳහා පියවරක් වශයෙන් 'සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා' පිළිබඳ ශාස්ත්‍රීය විග්‍රහයක් කිරීම අවශ්‍ය වන්නේ ය. එම කාර්ය ඉටු කිරීමට උචිත පරිදි කෘතිය පෙළ ගස්වා ඇත්තේ ය.

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් ගැන අවධානය යොමු කිරීම අවශ්‍ය වීම සඳහා බලපාන හේතු කෘතිය මුල දී ම සාකච්ඡා කෙරේ. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා පිළිබඳ සංකල්පයේ ඉතිහාසය ගොනු

කර ගැනීමට දෙවන කොටසින් උත්සාහ ගනු ලැබේ. සාමාන්‍ය මට්ටමට අඩු මට්ටමකින් සිටින ළමයින් හැඳින්වීමට විශේෂ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ විවිධ වචන භාවිත වන නිසා සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා යන වචනය සුවිශේෂී ව අර්ථ නිරූපනය කර ගැනීමට මෙම ඓතිහාසික විකාශනය පිළිබඳ කොටස ඉවහල් වන්නේ ය. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ප්‍රධාන ආකෘති දෙකක් ගැන තෙවැනි කොටසේ දී සාකච්ඡා කෙරේ. එමගින් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයාගේ ලක්ෂණ ගැන ද කරුණු ඉදිරිපත් වේ.

'බුද්ධිඵලය' හා 'ඉගෙනුම් න්‍යාය' යන සංකල්ප ඔස්සේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා හඳුනා ගැනීමට හතරවන හා පස්වන කොටස්වල දී උත්සාහ ගනු ලැබේ. බුද්ධිඵලය, තරඟකාරී සමාජයේ වැදගත් තැනක් හිමි කර ගෙන ඇති සංකල්පයක් නිසාත් එය ළමයා මෙන් ම වැඩිහිටියා පිළිබඳ ව ද තීරණ ගැනීමට බෙහෙවින් යොදා ගන්නා නිසාත් එම සංකල්පය අනුව සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා හඳුනා ගැනීම වැදගත් වන්නේ ය. ඉගෙනුම් න්‍යායනට අදාළ කරුණු සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා සඳහා භාවිත කළ හැකි ආකාරය ගැන සාකච්ඡා කිරීම, සාර්ථක ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා අවශ්‍ය නිසා එම ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කිරීම ද අවශ්‍ය වේ.

ගුරුවරුනට මෙන් ම වැඩිහිටියනට ද සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රම ශිල්ප ගැන අවබෝධයක් ලබා ගෙන සිටීම අවශ්‍ය වේ. එවැනි සරල ක්‍රම ශිල්ප කීපයක් පිළිබඳ අවධානය යොමු කිරීමට හයවන කොටස වෙන් කර තිබේ. ශ්‍රී ලංකාවේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ සංඛ්‍යා ලේඛන ද, ඔවුන් ගැන කර ඇති පර්යේෂණවල තොරතුරු ද හත්වන කොටසේ දී ඉදිරිපත් කරනු ලැබේ. අවසාන වශයෙන් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් - ක්‍රියාවලිය කෙසේ හැඩ ගසා ගත හැකි ද ? යනු පිළිබඳ ව ගුරුවරයාට ඉඟි සැපයීමක් සිදු කරනු ලැබේ.

කෘතිය රචනා කර ඇත්තේ ප්‍රධාන වශයෙන් පොතපත ඇසුරින් ලද තොරතුරු සංස්ලේෂණය කිරීමේ ශාස්ත්‍රීය විධික්‍රමය අනුගමනය කරමිනි. එහෙයින් විෂයට අදාළ වැදගත් කරුණු ප්‍රකාශ කළ අයගේ නම් අදාළ වර්ෂය ද සමඟ පෙළෙහි අදාළ ස්ථානයන් හි දක්වා ඇත. එම නම් ආශ්‍රයෙන්, අදාළ අදහස් ප්‍රකාශ කර තිබූ ග්‍රන්ථය හෝ

පර්යේෂණ ලිපිය, කෘතිය අග ඇති ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලියෙන් හඳුනා ගත හැකි වේ.

මේ විෂය පිළිබඳ ව ලිවීමේ දී එක ම සංකල්පය හඳුන්වා දීමට විවිධ වචන විශේෂ අධ්‍යාපන ඉතිහාසය තුළ භාවිත වී තිබීම නිසා සමහර සංකල්ප තේරුම් ගැනීමේ දී පටලැවිලි ස්වභාවයක් ඇති වීමට අවකාශ ඇත. එය හැකි තාක් දුරට මඟ හැරවීම සඳහා ඉංග්‍රීසි පාරිභාෂික වචන ද පෙළෙහි ම අදාළ තැන්හි දක්වා ඇත. පාරිභාෂික පදමාලාව කෘතිය අග සඳහන් කිරීමට වඩා, පාඨකයාට මෙමගින් පහසුවක් වනු ඇතැයි අපේක්ෂා කෙරේ.

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා පිළිබඳ ව ශාස්ත්‍රීය කරුණු ඉදිරිපත් කරන අතර ම, ඔහු හඳුනා ගැනීමට හා ඔහුගේ සංවර්ධනය සඳහා අවශ්‍ය ක්‍රියාමාර්ග ගැනීමට අවශ්‍ය ප්‍රායෝගික ක්‍රම ඉදිරිපත් කිරීම කෙරෙහි ද කෘතිය රචනා කිරීමේ දී අවධානය යොමු වූ බව අවසාන වශයෙන් පැවසිය යුතු ය.

*　　　　*　　　　*

මේ කෘතිය සඳහා පදනම් වනුයේ අධ්‍යාපනික හා මනෝවිද්‍යාත්මක ඇගයීම පිළිබඳ පශ්චාත් උපාධි ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාවේ අවශ්‍යතා උදෙසා මවිසින් කොළඹ විශ්ව විද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨයට 1991 අග භාගයේ දී ඉදිරිපත් කරන ලද 'සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ව මනෝ විද්‍යාත්මක හා ඇගයීම් විද්‍යාත්මක විග්‍රහයක්' නම් නිබන්ධයයි. එය 'මනෝවිද්‍යා පරීක්ෂණ' විෂය ක්ෂෙත්‍රයට අදාළ ව සැකසිණි.

නිබන්ධය ග්‍රන්ථයක් සේ සැකසීමේ දී ආකෘතිය මෙන් ම අන්තර්ගතය ද සංශෝධනයට බඳුන් කරන ලදී. සමහර විෂය කොටස් ඉවත් කෙරිණ. නවීන විෂය කොටස් සමහරෙක් එකතු කරන ලදී. විවිධ අනුමාතෘකා යටතේ තිබූ විෂය කරුණු එකට ගොනු කිරීමක් ද එහි දී සිදු විණ. ගුරුවරයාගේ කාර්යභාරය යන පරිච්ඡේදය අලුතෙන් එකතු කරන ලදී. 1995 අග භාගය තෙක් මේ ක්‍රියාවලියේ නිරත වීමි.

මේ ග්‍රන්ථය එළි දැක්වෙන අවස්ථාවේ දී අධ්‍යාපනික හා මනෝවිද්‍යාත්මක ඇගයීම පිළිබඳ පශ්චාත් උපාධි ඩිප්ලෝමා පාඨමාලාවේ ආචාර්ය මණ්ඩලය වශයෙන් කටයුතු කළ මහාචාර්ය එස්. රූපසිංහ, මහාචාර්ය චන්ද්‍රා ජයසූරිය, ආචාර්ය ලාල් පෙරේරා හා ආචාර්ය රාජා

ගුණවර්ධන මහත්ම මහත්මීන්ට මගේ ගෞරවනීය ප්‍රණාමය හිමි වේ. ශාස්ත්‍රීය කාර්ය බාහුල්‍යතාවෙන් යුතු දිවියක් ගත කරන අතරතුර මුද්‍රණය සඳහා වන පිටපත කියවා ඊට පෙරවදනක් සපයා දුන් මහාචාර්ය එස්. රූපසිංහ මහතාට මගේ විශේෂ ස්තුතිය හිමි වේ. ග්‍රන්ථයේ අඩංගු සමහර සංකල්ප පළමු වරට අප වෙත පහදා දෙනු ලැබූයේ පේරාදෙණිය විශ්ව විද්‍යාලයේ ශාස්ත්‍රපති උපාධි පාඨමාලාවේ ආචාර්යවරුන් වූ මහාචාර්ය එස්.ජේ. පෙරේරා හා ආචාර්ය එම්.යූ. සේදර මහතුන් විසින් බව සඳහන් කරනුයේ ගුරු ගෞරවයෙන් යුතු ව ය.

විශේෂ අධ්‍යාපන క్షේත්‍රයේ දෘෂ්ටි කෝණයෙන් මේ ග්‍රන්ථයේ විෂය කරුණු දෙස විමංශනාක්ෂියෙන් බැලූ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ විශේෂ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවේ ඩබ්ලිව්.එම්.කේ. වීරකෝන් මහතාට ද, අත් පිටපත කියවා ගුණ දොස් දැක්වූ වවුනියා අධ්‍යාපන පීඨයේ ආර්.එම්.ඩබ්ලිව්. රාජකරුණා මහතාට ද, ග්‍රන්ථයේ සමස්ත තේමාවට අනුකූල වන සේ කංචකය නිර්මාණය කළ ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ දූරස්ථ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවේ හේමජිත් මහින්දරත්න මහතාට ද, පරිගණකයෙන් ප්‍රස්තාර හා රූප සටහන් ඇඳ දුන් ගංගා උදේශිකා සහ එච්. චන්ද්‍රානි මහත්මීන්ට ද, ඔවුන්ගේ ශාස්ත්‍රීය සේවාව අගයමින් මගේ ස්තුතිය පිරිනමන්නේ හද පිරි සතුටිනි.

ස්වකීය පොත් ප්‍රකාශන ආධාර වැඩ පිළිවෙළ යටතේ ග්‍රන්ථයට ආධාර ලබා දුන් ශ්‍රී ලංකා ජාතික පුස්තකාල සේවා මණ්ඩලයට හා එහි නිලධාරී මණ්ඩලයට ද, ග්‍රන්ථය ශෝභන ලෙස මුද්‍රණය කිරීමේ කාර්යට උර දුන් උපාලි ප්‍රින්ටර්ස් හි ජී.කේ. ලියනගේ, උපාලි විජේසූරිය සහ රත්නමැණිකේ විජේසූරිය මහත්ම මහත්මීන්ට ද, මගේ ස්තුතිය හිමි වේ.

මගේ ගුරු භූමිකා රටාවට නිරන්තර අභියෝගයක් වූ මගේ පාසල් ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ගේ විවිධ ඉගෙනුම් රටා මේ ග්‍රන්ථය රචනා කිරීමේ දී නිරතුරු ව මසිනට නැගුණි.

නමනට ස්විය වූ රටා අනුව ඉගෙන ගනිමින් ළමයින් ඉගෙන ගන්නේ කෙසේ ද යනු මට පහදා දෙන සිත්දූජා, ඉන්දූජා හා කුශාග්‍ර ද, ඔවුනගේ ඉගෙන ගැනීමේ රටාවන් ගැන මා හා නිරතුරු වාද විවාදවල නිමග්න වීමට රුචි කරන මියුරියල් ද සෙනෙහසින් සිහිපත් කරමි.

73 ඒ, සෙනරත්ගම
කටුගස්තොට
1997 අප්‍රේල්

ගොඩ්වින් කොඩිතුවක්කු

පටුන

පෙරවදන vii
හැඳින්වීම ix
පටුන xiii
වගු නාමාවලිය xiv
රූප සටහන් නාමාවලිය xiv

1. ප්‍රවේශය 1
2. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා පිළිබඳ සංකල්පයේ ඉතිහාසය 5
3. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා පිළිබඳ ආකෘති 12
    - 3.1 ඌනතා ආකෘතිය
    - 3.2 ඉගෙනුම් ශෛලී අදහස් ධාරාව
4. බුද්ධිඵලය සහ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා 16
5. ඉගෙනුම් න්‍යාය සහ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා 22
6. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රම ශිල්ප 29
    - 6.1 නිරීක්ෂණ ක්‍රම ශිල්පය
    - 6.2 වාර්තා තබා ගැනීම
    - 6.3 පරීක්ෂණ
    - 6.4 ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයන
    - 6.5 පෞරුෂ පරීක්ෂණ
    - 6.6 වරද විශ්ලේෂණය
7. ශ්‍රී ලංකාවේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් 46
8. ගුරුවරයාගේ කාර්යභාරය 56

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය 71
උපග්‍රන්ථ 1 විවිධ අන්දමේ ඉගෙනීමේ දුර්වලතා ඇති ළමුන් හඳුනා ගැනීමේ හා වර්ග කිරීමේ මූලික පරීක්ෂණය 77
11 5 වසර ශිෂ්‍යාවකගේ රචනයක් 84
111 ආදර්ශ සරල පියවර පාඩමක් 85
කර්තෘ සූචිය 87
විෂය සූචිය 89

වගු නාමාවලිය

1.	බුද්ධි පරීක්ෂණ ලකුණු හා මානසික ඌන වර්ධිතභාවය අතර සම්බන්ධතාවය	17
2.	මානසික මන්දවර්ධිතභාවය අධ්‍යාපනික ව වර්ගීකරණය කිරීම	20
3.	විජේකෝන් වර්ගීකරණය	21
4.	ලෝකයේ මානසික ඌනප්‍රමාණ ළමයින් ගණන	46
5.	රජයේ පාසල්වල ආබාධිත ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් ගණන හා ප්‍රතිශත - 1984-1990	48
6.	ගිලිහෙන්නන්ගේ අනුපාත, ශ්‍රේණි/ වසර අනුව 1974- 1992	49
7.	රජයේ පාසල්වල නැවත රැදෙන්නන්ගේ අනුපාත, පාසල් වසර හා වසර පරාස අනුව 1986 - 1992	50

රූප සටහන් නාමාවලිය

1.	අසමත් වීමේ චක්‍රයට උදාහරණයක්	14
2	බුද්ධිඵලයේ ව්‍යාප්තිය, ප්‍රමත වක්‍රානුකූල ව දක්වීම	17
3.	මානසික ඌන වර්ධිතභාවයේ මට්ටම් හා ඉගැන්විය හැකි ප්‍රමාණය සැසඳීම	18
4.	ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම් සංකල්පය සූත්‍රයකින්	24
5.	සම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීම අනුව ප්‍රමත වක්‍රවල විහිදීම	25
6.	ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම අනුව ප්‍රමත වක්‍රවල විහිදීම	25
7.	ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ආකෘතියක්	57
8.	ඉගෙනුම් ධූරාවලියකට උදාහරණයක්	59
9.	විනාඩි 40ක ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සංකීර්ණත්වය	63
10.	ළමයකු ඉගැන්වීමේ අරමුණ කරා පැමිණෙන අයුරු නිරූපනය කිරීම	65
11.	1 වසරට පිවිසි ළමයකුගේ හැකියා සංවර්ධනය, ග්‍රිඩ් පැතිකඩකින් නිරූපනය	66
12.	ප්‍රවේශයේ දී සහ වසර අවසාන ප්‍රගතිය දෘශ්‍යම ව දක්වීම	67
13.	ළමයින් දෙදෙනකු ලැබූ ශ්‍රේණි සැසඳීම	68
14.	පන්තියක ළමයින්ගේ හැකියාවන් සැසැඳීම	69

1.

ප්‍රවේශය

20 වන ශතවර්ෂයේ දෙවන භාගයේ දී පුළුල් ලෙස භාවිතයට පැමිණි 'සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්' (Slow Learners) යන සංකල්පය මගින් ළමා ජනගහනය තුළ සිටින අධ්‍යාපනික වශයෙන් සුවිශේෂ කණ්ඩායමක් විශේෂ අවධාරණයට ලක් කර තිබේ. මේ අවධාරණය අනුව සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හඳුනා ගැනීම හා ඔවුන්ගේ සංවර්ධනය තක්සේරු කිරීම ද, ඔවුන්ගේ මනෝවිද්‍යාත්මක ලක්ෂණ විග්‍රහ කිරීම ද, එසේ වීමට බල පෑ ජීව / කායික / සමාජ විද්‍යාත්මක සාධක ගවේෂණය ද, ඔවුන්ගේ ඉගෙනීම සිදු වන ආකාරය හා ඔවුන්ට ඉගැන්විය යුත්තේ කෙසේ ද යි සොයා බැලීම ද, කරන්නට උත්සාහ ගෙන තිබේ. ශ්‍රී ලංකාවේ 'සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්' යන වචන සමූහය නිතර භාවිත වුවත් ශ්‍රී ලාංකික පසුබිම තුළ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයාගේ ස්වභාවය කුමක් ද? ඔහු හඳුනා ගැනීමේ නිර්ණායක මොනවා ද? ඒ සඳහා භාවිත කළ යුතු විවිධ ක්‍රම මොනවා ද? ඔවුන්ගේ සංවර්ධනය මැනීමේ ක්‍රම මොනවා ද? යනාදී කරුණු පිළිබඳ ව ප්‍රමාණවත් ව විග්‍රහ කිරීමක් මෙතෙක් සිදු වී නැත. මේ නිසා ම සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ තොරතුරු, දත්ත හා සංඛ්‍යා ලේඛනවල ඌනතාවක් ද දක්නට ලැබේ.

පී.ඩබ්. ඩම්බල්ටන් පවසන ලෙස ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා (Learning difficulties) සහිත ළමයින් සමාජ කණ්ඩායමක් ලෙස පීඩනයටත් මර්දනයටත් පාත්‍ර වෙති (ඩම්බල්ටන්, 1988). එතෙකුදු වුව බ්‍රිතාන්‍යයේ වර්තමාන නීතිමය පිළිගැනීම නම් දැඩි ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා (Severe learning difficulties) සහිත ළමයින්ට ද උගත හැකි බවයි. එහෙත් එමගින් සියලු ම ළමයින්ට හෙඳින් උගත හැකි ය යන අදහස ප්‍රකාශ නො වේ (ඩම්බල්ටන්, 1988). මේ ආකල්පය ලාංකික ළමයින්

සම්බන්ධයෙන් ද ඇති වීම කාලීන අවශ්‍යතාවක් ව තිබේ. ඊට හේතුව නම් ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් අධ්‍යාපනය ලබන අඩු සාධනයක් පෙන්වන සිසුන් පාසල් පරිසරය තුළ කොන් වීමයි. ග්‍රාමීය පාසල්වල ගුරුවරුන්ගේ මුවග වර්තමානයේ පවතින සුලබ වචන මාලාවක් නම් 'අප පාසල්වල සිටින්නේ තේරුණු ළමයින් බවත් හොඳ ළමයින් හා දක්ෂ ළමයින් නගරවල පාසල්වලට ඇදී ගොස් ඇති බවත් ය. මෙසේ එක් පාසලක ළමයින් වෙනත් පාසල් ළමයින් සමඟ අඩු තක්සේරුවකින් සැසඳෙන අතර පාසල් තුළ පංති කාමරයේ දී ද දුර්වල ළමයින්ට හිමි වන්නේ සාපේක්ෂ ව අඩු අවධානයකි.

උදහරණයක් වශයෙන් පොල්හේන්ගොඩ පුද්ගල සංවර්ධන පාසල (Individual Development Education School) පිළිබඳ ව විස්තර කරන දේශනා ප්‍රනාන්දු පවසන ලෙස සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයිනට සාමාන්‍ය පාසලකට යාම අසහනකාරි තත්ත්වයක් මැද කළ යුතු දෙයකි. ගුරවරුන් ද ළමයින් ද මේ අය අසමත් වන්නන් ලෙස හඳුන්වන විට, පාසලේ කටයුතුවල දී ඔහු පසු බාන විට ඔහුට තමා ගැන ඇති විශ්වාසය නැති වේ. ඒ නිසා ම යත්න දැරීම ද නවතා දමයි (ප්‍රනාන්දු, 1995). පුද්ගල සංවර්ධන පාසලට ඇතුළු වූ අරෝෂා නම් ළමයා ගැන ප්‍රනාන්දු මෙසේ සඳහන් කරයි.

'11 වසර තෙක් අරෝෂා ඉගෙන ගත්තේ කොළඹ ප්‍රධාන පෙළේ පාසලක ය. එහෙත් ඔහු සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයකු නිසා පංතියේ අනිත් ළමයින් ඔහුට නිතර ම උසුළු විසුළු කළහ. පොත් හැංගීම වැනි විහිළු තහළු කළහ. මේ නිසා ඔහු හීනමානයක් ඇති කර ගත්තේ ය.'

මෙවැනි ප්‍රායෝගික උදාහරණ පෙන්වා දෙන්නේ සෙමින් ඉගෙන ගැනීම වැනි ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා සහිත ළමයින් පිළිබඳ ව සුවිශේෂී ව හඳුනා ගැනීමක් අවශ්‍ය ව ඇති බවයි. ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා සහිත ළමයින් කොටසක් සේ සැලකිය හැකි සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් යනු කෙබඳු ආකාරයක කොට්ඨාසයක් ද යන්න පිළිබඳ ව අවබෝධ කර ගැනීම වැදගත් වන්නේ මේ නිසා ය.

ලෝකයේ සෑම පාසලක ම පාහේ ශිෂ්‍ය ජනගහනය තුළ කියවීමට අපහසු, ගණන් සෑදීමට අපහසු, රචනා ලිවීමට කුශලතා නොදක්වන ළමයි පිරිසක් සිටිති. පාසල් මට්ටමේ දී අඩු ලකුණු ගන්නා මොවුහු වාර පරීක්ෂණවල දී අසමත් වී නැවත එම පන්තියේ ම වසරක්

හෝ දෙකක් රැඳී සිටිති. නැතහොත් එතෙක් සිටි ශ්‍රේණියේ දී උගත යුතු වූ කරුණු ප්‍රාප්ත කර නොගෙන ම ස්වයංක්‍රීය ව ඉහළ පන්තියට සමත් වෙති. පාසල් අපේක්ෂා කරන මට්ටමට ළඟා වීමට අසමත් මොවුහු විවිධ බුද්ධිමය, පෙළඹවීම්මය හා චර්යාමය ලක්ෂණවලින් යුතු වෙති. මේ කණ්ඩායමේ ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ට පාසලේ ඉගෙනුම ලැබීමට බලපාන වැදගත් සාධක වන්නේ පෙළඹවීම, ගුරුවරයාගේ උනන්දුව හා කැපවීම, පන්ති කාමර වටපිටාව වැනි බාහිර කරුණු නො ව ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ට ම ආවේනික වූ සාධක ය. ජෙරම් කේගන් 1978 දී පැවසූ පරිදි මේ ළමයින් පිළිබඳ ව වැරදි වැටහීම් දෙකක් පවතියි (කේගන් 1978).

(අ) පවතින එක් වැරදි වැටහීමක් නම් ඔවුන් අතර පවතින විෂමතා නොසලකා ඔවුන් ව එක් පොදු ගොනුවකට ඇතුළු කිරීමට හැකි බවයි. ගුඩ් පවසන්නේ ද සමහරුන් සමහර විට සියලු ම මන්ද මානසික (Mentally handicapped) ළමයින් හැඳින්වීමට සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් යන වචන භාවිත කරන බවයි. එහෙත් මේ කණ්ඩායමේ ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් සියල්ල ප්‍රධාන කාණ්ඩ දෙකකට බෙදිය හැකි ය. එයින් කුඩා පිරිසක් සිටින කාණ්ඩය සමන්විත වන්නේ කායික ආබාධ (Physical impaired) ස්නායු ආබාධ (Neurological impairement) සහිත සිසුන්ගෙනි. දෘෂ්ටි ඌනතා සහිත (Visually impaired) හා ශ්‍රවණ ඌනතා සහිත (Hearing impaired) සිසුන් කායික ආබාධ සහිත ගණයට ඇතුළත් ය. මධ්‍යම ස්නායු පද්ධතියට වී ඇති හානි නිසා චාලක ක්‍රියාකාරිත්වයේ අඩුපාඩු සහිත සිසුහු ස්නායු ආබාධිතයෝ වෙති. වැඩි අවධානය යොමු විය යුත්තේ කුඩා කණ්ඩායමක් සිටින කායික ආබාධ හා ස්නායු ආබාධ සිසුන්ගේ කාණ්ඩය දෙස නොව වැඩි දෙනකු සිටින දෙවන කාණ්ඩය දෙස ය. මේ කණ්ඩායමේ අධ්‍යාපනික පසුබටතාවය (Educational backwardness) පැහැදිලි ලෙස මොළයේ ආබාධයකට හෝ දැනීම් පද්ධතියේ ආබාධයකට සම්බන්ධ කළ නොහැකි ය. මේ කණ්ඩායමේ ළමයි පාසලේ යම් තරමක සාධනයක් ළඟා කර ගැනීමේ හැකියාවක් දක්වති.

(ආ) අධ්‍යාපනික පසුබටතාව සහිත ළමයින් සම්බන්ධයෙන් පවතින දෙවැනි වැරදි නිගමනය නම් බුද්ධිඵලය, විභාග ලකුණු වැනි මිනුම් දඬු මගින් මේ ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් එක කාණ්ඩයකට වෙන් කර, ඒ එකිනෙකා අතර පවතින බුද්ධිමය ශක්‍යතාවය හා ප්‍රජානන පසුබටතාවය

(Cognitive backwardness) වෙන් වෙන් ව හඳුනා නො ගෙන ඉගෙනීමේ කටයුතු කිරීමට සැලැස්විය හැකි බවයි. මේ නිගමනය අනුව විවිධ කායික හා මනෝ විද්‍යාත්මක පසුබටතාවලින් පෙළෙන ශිෂ්‍ය කාණ්ඩ බුද්ධිඵල ලකුණු, විභාග ලකුණු වැනි දැවල සමානත්වය සලකා එක ම කාණ්ඩයට ගොනු කරනු ද දක්නට ලැබේ.

මේ වැරදි වැටහීම් ඌනනය කිරීම, වඩා ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී අධ්‍යාපනික පරිසරයක් ඇති කිරීමට අවශ්‍ය වේ. ඒ සඳහා පදනම සකස් කිරීමට අවශ්‍ය මුල් පියවරක් ලෙස සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හා ඔවුන් ද අයත් වන ළමයින් කාණ්ඩවලට භාවිත වන ඉගෙනුම් පසුබටතා, ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා, විශේෂ අවශ්‍යතා වැනි සංකල්පවල ඓතිහාසික සංවර්ධනය සාකච්ඡා කිරීම වැදගත් වේ.

2.

'සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා' සංකල්පයේ ඉතිහාසය

සෙමින් ඉගෙනීම යනු සූත්‍රාර්ථ අයුරින් නිර්වචනය කිරීම දුෂ්කර සංකල්පයකි. එයට හේතුව එය විවිධ සාධක එක්වීමේ ප්‍රතිඵලයක් වීමත්, විවිධ න්‍යාය, ඒ ඒ න්‍යායයට ගැලපෙන පරිදි එක් එක් සාධනයට කලින් කල අවධානය යොමු කිරීමත් ය.

දහ නවවන ශත වර්ෂයේ අග භාගයේ දී යුරෝපයේ අනිවාර්ය අධ්‍යාපන නීති පැනවෙන්නට පටන් ගත් පසු එතෙක් සීමිත පිරිසකට වෙන් වූ පාසල්වලට විවිධ තරාතිරම්වලට අයත් වූ ද, විවිධ හැකියා පරාසයන්ට අයත් වූ ද, ළමයි ඇතුළු වන්නට පටන් ගත්හ. මේ අතර සිටින විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමයින් (Children with special needs) පිළිබඳ ව ගුරුවරුන්ගේ හා පරිපාලකයන්ගේ අවධානය යොමු කරන්නට සිදු විය. ඇමෙරිකා එක්සත් ජනපදයේ දක්නට ලැබුණේ ද මීට සමාන තත්ත්වයකි. එහි ජනතාවගෙන් බහුතරය ගොවිතැන හා ව්‍යාපාරික කටයුතුවල නියැලුණු කාලයේ අධ්‍යාපනික සාධනය පිළිබඳ 'සාපේක්ෂ පසුබටතාවය' (Relative backwardness) යන සංකල්පය දක්නට නොලැබිණි. එහෙත් 1852 - 1918 කාලයේ පබ්ලික් පාසල්වලට සම්බන්ධ ව අනිවාර්ය අධ්‍යාපන නීතිය ක්‍රියාත්මක වූයෙන් එම ළමයින්ගෙන් සමහරෙක් තුළ විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතාවලට අදාළ ලක්ෂණ හඳුනා ගැනීමට ඉඩකඩ ලැබිණි. මේ සමඟ ම ඔවුන් සඳහා විශේෂිත වූ පාසල් (Special schools) පිහිටුවීමේ අවශ්‍යතාව පැන නැගිණි. විශේෂිත පාසල්වලට ළමයින් යැවීමට විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමයින් හඳුනා ගැනීම අවශ්‍ය විය. මේ හඳුනා ගැනීමේ කාර්ය කාලයක් තිස්සේ කෙරුණේ පුද්ගලබද්ධ (Subjective) නිරණ අනුව ය. වර්තමාන ලෝකයේ ප්‍රථම බුද්ධි පරීක්ෂණය 1915 දී ඇල්ෆ්‍රඩ් බිනෙ විසින් ප්‍රංශයේ දී සංවර්ධනය කිරීම මගින් මේ කාර්ය වාස්තවික ව කිරීමට අවශ්‍ය

පදනම ලැබිණි. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා යන වචනය මේ බුද්ධි පරීක්ෂණය සකස් කරන අවස්ථාවේ දී ද භාවිතයේ පැවතිණි.

1930 දශකයේ දී සිරිල් බර්ට් කළ නිර්වචනයකට අනුව පසුබට හෝ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් තමන්ගේ වයස් කාණ්ඩයෙන් අපේක්ෂිත සාමාන්‍ය වැඩ සමූහය කළ නොහැකි පිරිසකි (බර්ට්, 1937). බර්ට් වැඩිදුරටත් පවසන ලෙස සෙමින් ඉගෙන ගැනීම යනු පසුබටතාවේ රෝග ලක්ෂණයක් පමණි.

1945 වන තුරු සාමාන්‍ය පාසලේ සිටින දන්ධ (Dull) හා පසුබට (Backward) ළමයින් සහ විශේෂ පාසලේ සිටි මානසික බුද්ධි හීන (Mentally defective) ළමයින් අතර තියුණු වෙනසක් ඇතැයි සලකනු ලැබී ය. එහෙත් 1945 වන විට මෙවැනි තියුණු වෙනසක් කිරීම නුසුදුසු බව හඳුනා ගෙන සියලු ම ළමයින් එ විශාල කණ්ඩායමක් ලෙස සලකා බලන්නට පටන් ගත්තේ ය. මේ කණ්ඩායමෙන් විශේෂ පාසල් අවශ්‍ය වන්නේ ටික දෙනකුට පමණි. වැඩි දෙනකුට සාමාන්‍ය පාසල් තුළ අධ්‍යාපනය ලැබිය හැකි ය.

මේ කාලයේ දී ම දන්ධ හා පසුබට යන සංකල්ප වෙනුවට සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් යන සංකල්පය පුළුල් ව භාවිතයට පැමිණියේ ය. කාටර් ගුඩ් 1945 දී මේ වචන භාවිත කර ඇත (ගුඩ් 1945;1959). කාටර් වී. ගුඩ්ගේ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ශබ්ද කෝෂයේ 1959 සංස්කරණය අනුව සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා (Slow learning child) ද ඌන වර්ධනය* (Retardation) ද හඳුන්වා ඇත්තේ බොහෝ දුරට සමාන ආකාරයකිනි. ඒ මෙසේ ය.

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා :-

> මධ්‍යම මට්ටමේ ශාස්ත්‍රීය සාධනයක් ලබා ගත හැකි නමුදු, කාර්යක්ෂමතාවය පිළිබඳ සාමාන්‍යයට වඩා ඔහු හිතන්නේ, ක්‍රියා කරන්නේ චලනය වන්නේ සෙමිනි.

ඌන වර්ධනය :-

1. පාසල් ශ්‍රේණි වසරක් ප්‍රමාද වී සම්පූර්ණ කිරීමේ ක්‍රියාවලිය
2. ශාස්ත්‍රීය හැකියාව පිළිබඳ සාමාන්‍ය වේග මට්ටම්වලට අනුව සංවර්ධනය වීමට අසමත් වීම.

* සෙමින් මනස වර්ධනය වීම (Mentally retarded), මන්ද මානසිකය, මන්දනය, මානසික පසුබට යන වචන ද භාවිත වේ.

1966 ප්ලවඩන් වාර්තාවේ සඳහන් වන්නේ ද අධ්‍යාපනික අවප්‍රමාණ ළමයින් (Educationally abnormal children) යන වචනය වෙනුවට සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් යන වචනයයි.

සංජානන චාලක පුහුණුව (Perceptual motor training) අවධාරණය කරමින් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා විග්‍රහ කිරීමට කෙපාර්ට් 1960 දී පළ කළ *Slow leanrer in the classroom* යන පොතෙහි උත්සාහ ගෙන ඇත. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ සංජානන චාලක පුහුණුව සඳහා ක්‍රමශිල්ප ගණනාවක් ද කෙපාර්ට් විසින් ඉදිරිපත් කරනු ලැබ ඇත. කෙපාර්ට්ගේ න්‍යාය අනුව අත හා ඇස අතර සංයෝජනය පදනම් කර ගෙන ඉහළ මට්ටමේ සාංකල්පික චින්තනය ගොඩ නැගේ. අත හා ඇස අතර සමායෝජනය සංවර්ධනය කිරීමට ක්‍රම ශිල්ප හඳුන්වා දීමෙන් කෙපාර්ට් අදහස් කෙළේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ සංකල්පික චින්තනය ඉහළ මට්ටමකට ගෙන යාමට ය.

ටැන්ස්ලේ හා ගලිෆර්ඩ් පවසන ලෙස සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් අධ්‍යාපනික ව ඌන ප්‍රමාණ වේ (Educationally subnormal). ඔවුන්ට සාමාන්‍ය පාසලේ දී විශේෂ අවධානය අවශ්‍ය වේ (ටැන්ස්ලේ සහ ගලිෆර්ඩ්, 1969). ජී.ඕ. ජොන්සන්ට අනුව ඉගෙනුම් දුෂ්කරතාවලට මුහුණපාන කණ්ඩායමට අයත් එක් කොටසක් ලෙස සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් සැලකිය හැකි ය. මානසික ඌන වර්ධිත පුද්ගලයන් සමූහය තුළ සිටින විශාලතම කණ්ඩායම ද වන්නේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් ය (ජොන්සන්, 1963). කෙසේ වුව ද බර්ට්ගේ නිර්වචනයට සමාන නිර්වචනයක් 1960 දශකය ආරම්භ වන විට සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් සම්බන්ධයෙන් දක්නට ලැබුණි. ඒ අනුව සාමාන්‍ය පාසලේ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඉටු කිරීමේ දුෂ්කරතා සාමාන්‍යයෙන් පවතින පිරිසක් ලෙසට සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් ව සැලකිණි.

බර්ට්ගේ නිර්වචනය අනුව පසුබට ළමයින් හා සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් ව එක ම කාණ්ඩයක් සේ සලකා හඳුන්වා තිබුණත් ඊට වෙනස් වූ අදහස් 1960 දශකය මුල් භාගයේ දී පළ වී තිබේ. ඉගෙන ගැනීමේ අනුපාතිකය අනුව ළමයින් හඳුනා ගත යුතු බවටත් ඒ අනුව සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා, සාමාන්‍ය ළමයා (Normal child) හා

සුහඟ ළමයා (Gifted child) ලෙස ළමයින් වර්ග විය යුතු බවටත් අදහස් පළ විණි. සැමුවෙල් කර්ක්, මානසික පසුබට ළමයින් සමග සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් සන්සන්දනය කිරීමට විරුද්ධ විය (කර්ක්, 1962). සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයාට, සාමාන්‍ය ළමයාට වඩා අඩු වේගයකින් වුව ද අධ්‍යාපනික සාර්ථකත්වය ලැබිය හැකි නිසා ය.

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ව මීටත් වඩා වෙනස් දෘෂ්ටි කෝණයකින් කෙරෙන විග්‍රහ ද දක්නට ලැබේ (ගලිෆර්ඩ්, 1971). ඒ අනුව සාමාන්‍ය පාසල් ජනගහනයෙන් 10-15 අතර පිරිසක් සාමාන්‍ය බුද්ධියට පහළින් සිටිතියි ගලිෆර්ඩ් පවසයි (ගලිෆර්ඩ්,1971). ඔවුහු ඉගෙනුම් දුෂ්කරතාවලට මුහුණ පාති. ඔවුන් සියලු දෙනාට ම සෙමින් ඉගෙන ගන්නන් ලෙස විශේෂ සැලකිලි දැක්වීම අවශ්‍ය වේ. භාෂාව අත්පත් කර ගැනීම හා භාවිතය, වියුක්තකරණය (Abstraction) හා සාමාන්‍යකරණය (Generalization) පිළිබඳ ඔවුන්ගේ සීමාවන් සාපේක්ෂ ව හොඳින් ද පැහැදිලි ව ද දක්නට ලැබේ. මේ නිසා යෝග්‍ය හා හොඳින් සැලසුම් කළ ඉගෙනුම් ක්‍රම මගින් මොවුන්ට සෑහෙන ප්‍රගතියක් ලැබිය හැකි ය. මොවුන්ගේ කියවීම, ලිවීම වැනි මූලික අධ්‍යාපනික කුශලතා ඉගෙනුම සිදු වන්නේ සාමාන්‍ය ළමයාට වඩා පසුපසිනි. ඔවුන්ගේ ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා පරිස්සමින් ශ්‍රේණිගත කර සංවිධානය කළ යුතු ය. වෙසෙසින් ඔවුන්ගේ සංකල්ප සාධනය පිළිබඳ ව සැලකිලිමත් විය යුතු ය. පාසලින් පිට වූ පසු ඔවුන්ට ජීවිතයට සාර්ථක ව අනුහුරු (Adopt) වීමට ද පුළුවන. එහෙත් මේ කණ්ඩායම තුළ සිටින 2% ක් පමණ වූ කණ්ඩායමක ඉහතින් සඳහන් කළ සීමා වඩා පැහැදිලි ව දැකිය හැකි ය. පරිසර තත්ත්වයත්, දුර්වල සෞඛ්‍යයත්, කායික හා සංවේදන ඌනතාත් නිසා එම ලක්ෂණ සංකීර්ණ ද වී ඇත. මොවුනට කියවීමට උගත හැකි ය. එදිනෙදා කටයුතුවලට අංක ගණිතය භාවිත කළ හැකි ය. එහෙත් මොවුනගේ අධ්‍යාපනික සාධනය සීමිත ය. චිත්තවේගික හා සමාජ සංවර්ධනය සිදු වන්නේ ද සෙමිනි.

ගලිෆර්ඩ්ගේ අදහස් විග්‍රහ කළ විට පැහැදිලි වන්නේ ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා යනු පොදු වචනයක් බව ය. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් යනු ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා සහිත ළමයින් ම ය යන අදහස ඉන් ප්‍රකාශ වේ. එහෙත් 2%ක් පමණ වන පිරිසක් ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා වැඩිපුර ප්‍රකාශ කරති. විශේෂ පාසල්වල අධ්‍යාපනය ලබන්නේ මේ පිරිස යයි අපට අනුමාන කළ හැකි ය.

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හා වෙනත් විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමයින් පිළිබඳ නිර්වචනවල ඇති වූ මේ වෙනස්කම්වලට සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ට එවැනි තත්ත්වයක් ඇති වීමට බුද්ධිමය හැකියාව සෘජු ව සම්බන්ධ යයි යනුවෙන් තිබූ හැඟීම වෙනස් වීම ද බලපා ඇත. මෑතකාලීන අධ්‍යයන අනුව සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයකු වීමට බලපාන්නේ ආරමය සාධක (Genetic factors) පමණක් නො වේ. පරිසරය ද ඊට විශාල ලෙස බලපායි. ප්‍රජානන වර්ධනය සඳහා පරිසර සාධක බාධාකාරී වන බවට විවිධ අදහස් පළ වී තිබේ. එඩ්වඩ් ෂිග්ලර්1967 දී පෙන්වූ පරිදි පසුබට යැයි වර්ග වන ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ගෙන් 75%කට ස්නායු විද්‍යාත්මක ගැටළු නැත. ඇත්තේ පරිසරාත්මක ගැටළු ය.

ආරය හා පරිසරයේ බලපෑම පිළිබඳ අදහස් නිසා සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් කොටස් දෙකකට වර්ග කෙරෙන අයුරු ද දක්නට ලැබේ. රෝයි බ්‍රවුන් විසින් ජනිත හේතු මත ඇති වන මන්දවේගී බව හා පරිසරාත්මක හේතු මත ඇති වන මන්දවේගී බව වශයෙන් මේ කාණ්ඩ හඳුන්වා දෙනු ලබයි (බ්‍රවුන්, 1976). නාගරික පරිසරයේ දිළිඳු ජීවිත ගත කරන, සමාජයීය වශයෙන් අවාසි සහගත තත්ත්වයන් ලැබූ (Socially disadvantaged) ළමයි හා ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල ජීවත් වන නිසා අධ්‍යාපනික ව අවාසි සහගත වූ ළමයි පරිසරාත්මක හේතු මත ඇති වූ මන්දවේගී බවට උදාහරණ සපයති. ඉන්දියාවේ ද සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයකු ඒ තත්ත්වයට පත් වීමට පරිසර සාධකවල බලපෑම වැදගත් වන බව චිත්තමනී කාර් විසින් පෙන්වා දෙනු ලැබ තිබේ (කාර්, 1992). කාර්ගේ අධ්‍යයනයට අනුව දුප්පත්කම නිසා සෞඛ්‍යය දුර්වල වේ. එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ඉගෙනුම් ශක්‍යතාව අඩු වේ. නිවසේ ඉගෙනුම් උපකරණ නැතිකම දුප්පත්කමේ ප්‍රතිඵලයකි. එය ද සෙමින් ඉගෙන ගැනීමට බලපායි. අධ්‍යාපනික අත්දැකීම් හා ද්‍රව්‍ය ළමයාට නොලැබෙන නිසාත් ධනාත්මක වර්ධනයට අවශ්‍ය පියවර නොගැනෙන නිසාත්, පවුලේ සාමාජිකයන්ගේ බුද්ධිය ළමයාගේ දියුණුවට වක්‍ර බලපෑමක් සිදු කරයි. දිගුකාලීන අසනීපත්, දිගු කලක් පාසල් නොපැමිණීමත් වැනි පුද්ගලික සාධක ද සෙමින් ඉගෙන ගැනීමේ තත්ත්වයට බලපාන බව කාර් විසින් පෙන්වා දෙනු ලැබ තිබේ. මේ පුද්ගලික සාධකවලට ද නිවසේ පරිසරය හේතු සාධක වන අතර ළමයා නිවසෙන් පාසලට ගෙන එන චිත්තවේගීය සාධක ද ළමයාගේ ඉගෙනුම මද වේගයෙන් සිදු වීමට බලපායි.

ශ්‍රී ලංකාවේ කේ. පියසේන විසින් කරන ලද අධ්‍යයනයකට අනුව මන්දපෝෂණය, නිතර නිතර පාසල් නොපැමිණීම, ප්‍රමාණවත් හා සුදුසු පෙළඹවීම නොලැබීම වැනි බාහිර සාධක ද, අඩු බුද්ධිඵලය, ශ්‍රවණ ඌනතා, කථන දෝෂ වැනි ආරමය සාධක ද, සෙමින් ඉගෙන ගැනීම සඳහා බලපා ඇත (පියසේන,1981). පරිසරාත්මක හා ඉගෙනීමේ අඩුපාඩුකම් නිසා පසුබට ළමයින්ගේ බුද්ධිමය විභවතා ප්‍රකට නොවන බව පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලයේ ශාස්ත්‍රපති උපාධි නිබන්ධනයකින් ද පෙන්වා දෙනු ලැබ තිබේ (විජේසේකර,1978).

20 ශතවර්ෂය තුළ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා යන සංකල්පය හා ඒ සමග ද ඊට සමාන්තර ව ද යෙදෙන ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා, විශේෂ අවශ්‍යතා, ආබාධිත වැනි වචන/සංකල්ප පිළිබඳ අදහස් විග්‍රහ කළ පසු වර්තමානයේ දී මේ පිළිබඳ ව පවතින මූලික අදහස් විමසා බැලීම වැදගත් වේ. නූතන නිර්වචන අනුව සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා යනු පාසල් ජනගහනයේ 15 - 20% අතර ප්‍රමාණයක් වන ඉගෙනුමේ දී සාමාන්‍ය ගැටළු අත්දකින පිරිස හැඳින්වීමට පළල් ලෙස ද එතරම් සූක්ෂ්‍ම (Precise) නොවන ආකාරයට ද භාවිත වන පොදු පදයකි (Umbrella term) (ටේලර් සහ ස්ටර්න්බර්ග්, 1989). සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා යන්නට නිල නිර්වචනයක් නැතැයි පීටර් වෙස්ට්වුඩ් පෙන්වා දෙයි (වෙස්ට්වුඩ්, 1993). එසේ ම සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයාගේ චරිත ලක්ෂණ පිළිබඳ විස්තරාත්මක පැතිකඩක් හෝ ඔහු පිළිබඳ විවෘති අනාවරණ ක්‍රම ශිල්ප ද දක්නට නොලැබෙන බව හෝවාර්ඩ් ක්නොෆ් පවසයි (ක්නොෆ්,1987). එහෙත් තම පන්තියේ සිටින සෙමින් ඉගෙන ගන්නන් හඳුනා ගැනීමේ දුෂ්කරතා ගුරුවරුනට ඇත්තේ ම නැති තරම් ය. මේ කාණ්ඩයේ නිශ්චිත චරිත ලක්ෂණ ගැන සාමාන්‍ය එකඟතාවක් දක්නට ලැබීම නිසා ය. මේ අනුව වැඩිපුර අවධානයට ලක් වී ඇත්තේ ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනික දුර්වලතාවන් ය.

න්ග් සියොක් මොයි (1994) බෘනෙයි රට පිළිබඳ ව ඉදිරිපත් කළ අදහසක් මෙහි දී උපුටා දැක්වීම වැදගත් වේ. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයි පහසුවෙන් දක්නට ලැබෙන කායික ඌනතාවකින් හෝ මානසික පසුබටතාවකින් නො පෙළෙති. ඔවුනට පොදු වූ සාමාන්‍ය ස්වභාවය නිසා ම ඔව්හු සාමාන්‍ය පංති කාමරවල දී ම ඉගෙනුම ලබති. ප්‍රාථමික පන්තියක ගුරුවරයකුගෙන් විමසූ විට පන්තියේ සිටින

ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා සහිත සිසුන් කුඩා කණ්ඩායමක් ඔහු විසින් පෙන්වා දෙනු ලබනු ඇත. ඔවුනට සාමාන්‍යයෙන් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් යනුවෙන් සුවිශේෂී නමක් පටබැඳි ඇත. මොවුන්ට විශේෂ අධ්‍යාපනයක් අහිමි වන්නේ ඔවුන් මුහුණ පාන ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා විශේෂ පාසලක ඉගෙනුම ලැබීමට තරම් බරපතල නො වීම නිසා ය. එහෙත් සාමාන්‍ය පංති කාමරයේ ද ළමයින් වැඩි ගණනක් සිටින නිසා නිතැතින් ම සාමාන්‍ය ළමයින් ගැන අවධානය යොමු කරන ගුරුවරයාට, පුද්ගලික අවධානය වෙසෙසින් අවශ්‍ය සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ට එම අවධානය ලබා දීම සඳහා අවකාශයක් නොලැබේ. බෲනෙයි රටේ වෙසෙසින් ඉංග්‍රීසි හා ගණිතය සඳහා ප්‍රතිකාරී පන්ති සුළු ගණනක් පැවැත්වෙතත් එය ප්‍රමාණවත් නො වේ.

පන්ති කාමරයේ අනෙක් ළමයින්ගේ දක්ෂතාවලට සාපේක්ෂ ව ද, ඔවුන්ට උගන්වන විෂයමාලාවේ ගැඹුරට සාපේක්ෂ ව ද, දුර්වලතා ප්‍රකට කරනා ළමයින් නැතහොත් එම මට්ටම්වලට ළඟා නොවුන එසේත් නැතහොත් එම මට්ටම්වලට පසු වී ළඟා වන ළමයින් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් ලෙස නිර්වචනය කිරීම යුක්ති යුක්ත යයි ඉන්දීය මහාචාර්ය එන්.කේ. ජන්ගිරා පවසයි. මේ වචනය වැඩිහිටියන්ගේ මට්ටමින් ළමයින් තක්සේරු කිරීමට යාම නිසා ඇති වූ දෙයකි (ජන්ගිරා,1994). මේ අනුව සෙමින් ඉගෙන ගැනීම යන වචනය භාවිත කිරීම නුසුදුසු ය. ළමයා ඔහුට හැකි වේගයෙන් ඉගෙනුම ලබන අතර අධ්‍යාපනඥයන්ගේ කාර්ය ඊට ගැළපෙන පරිදි විෂයමාලා සැකසීමත් ඒවා ක්‍රියාත්මක කිරීමත් ය.

3.

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා පිළිබඳ ආකෘති

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ව පවතින අදහස් වර්ගීකරණය කර ඔවුන්ට අදාළ ආකෘති හඳුනා ගන්නට උත්සාහ කළ හැකි ය. මේ අනුව සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් සම්බන්ධයෙන් පවතින අදහස් ධාරා දෙකක් පිළිබඳ ව සලකා බැලීමට සිදු වේ. එක් අදහස් ධාරාවක් ඌනතා ආකෘතිය (The deficit model) නම් වේ. අනෙක ඉගෙනුම් ශෛලී (The learning style) අදහස් ධාරාව නම් වේ.

(අ) ඌනතා ආකෘතිය

විවිධ ලේඛකයන් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ චරිත ලක්ෂණ සාරාංශගත කිරීමට උත්සාහ ගෙන තිබේ. ඉගෙනුමේ දී සෙමින් ඉගෙන ගන්නන්ට දුෂ්කරතා පවතින්නේ පහත සඳහන් හේතු නිසා බවට මේ අදහස් සාරාංශ ගත කළ විට පැවසීමට පුළුවන.

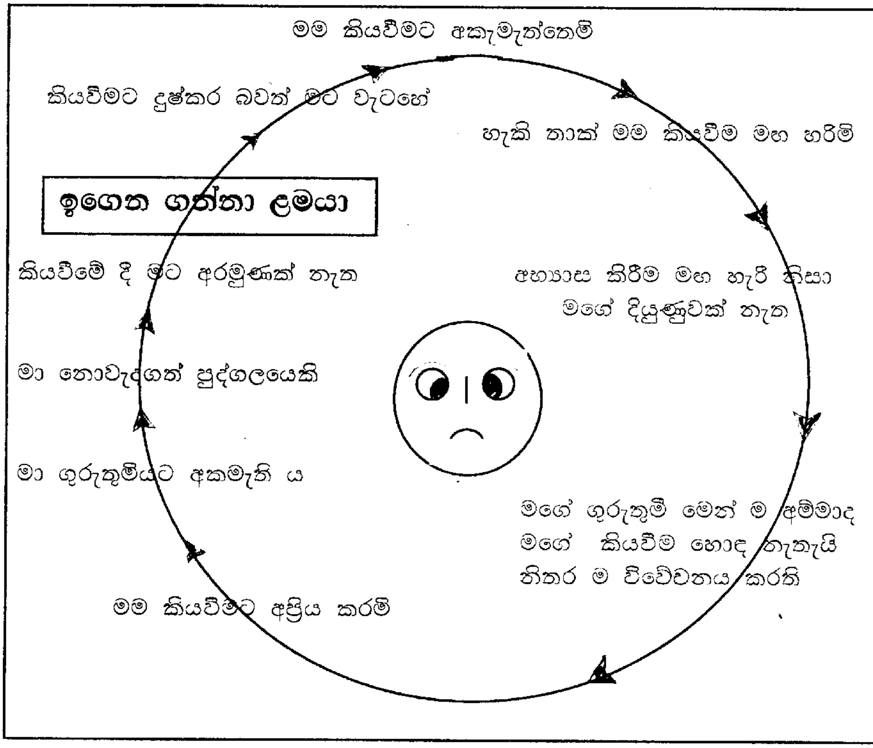
* සාමාන්‍ය බුද්ධිය පහළ මට්ටමක තිබීම.
* ඒකාග්‍රතා විතස්තිය අඩු වීම.
* දැනුම හා කුශලතා පිළිබඳ ධාරණ ශක්තිය දුර්වල වීම.
* සවන් දීමේ කුශලතා ඌන සංවර්ධිත වීම.
* සංකීර්ණ භාෂා ව්‍යූහ අවබෝධ කර ගැනීමේ දුෂ්කරතා පැවතීම.
* අඩු වචන මාලාවක් භාවිත කිරීම.
* නව ඉගෙනුම සාමාන්‍යකරණයට ලක් කිරීමට හා පුහුණු මාරුවට හැකියාව අඩු වීම.
* පාසලේ පාඩමකින් ලබා දෙන තොරතුරුවලින් වැඩි තොරතුරක් කරා යාමට අඩු කැමැත්තක් තිබීම.

* තොරතුරු ලබා ගැනීම ද දැනුම ව්‍යාපනය ද විනෝදය ද සඳහා කියවීම භාවිත කිරීමට නොහැකි වීම.
* ලිවීමේ දී ගැටළු මතු වීම.
* දුර්වල ආත්ම මානයක් පැවතීම (Self esteem)
* ස්වයං කළමනාකරණ කුශලතාවල ඌනතා පැවතීම.
* අසමත් වීමේ දී චර්යාමය හා චිත්තවේගීමය ප්‍රතිචාර දැක්වීම.

මේ සියලු ප්‍රකාශ සෘණ වන නිසාත් සර්ව අශුභවාදී වන නිසාත් ඌනතා ආකෘතිය යන නම ලැබී තිබේ. මෙවැනි ළමුනට ඉගැන්විය නොහැකි බවට ගුරුවරුන්ට අදහස් ඇති විය හැකි වුව ද ඒ ඒ සෘණ ලක්ෂණ හෝ සර්ව අශුභවාදී ලක්ෂණ මගින් ළමයාට ඉගැන්විය යුතු දේත්, ඉගැන්විය යුතු ආකාරයත් ගැන අදහස් ද ලබා ගත හැකි වේ. ගලිෆර්ඩ් 1969 දී පැවසූ අදහසක් මෙහි දී 1990 දශකය සඳහා ද වැදගත් වේ. සෙමින් ඉගෙන ගන්නන් ද සමාජීය වශයෙන් පසුබට වූවන් ද (Socially disadvantaged) අන් අයට ලබා දීමට ඇති දේවල් හි අඩු බව නිරූපනය කරන නමුත් එය ඔවුන්ගේ සීමාවන් හඳුනා ගැනීමට නො ව ඔවුන්ගේ අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීමට මිනුමක් සේ සැලකිය යුතු ය.

(ආ) ඉගෙනුම් ශෛලී අදහස් ධාරාව

ඉගෙනුම් ශෛලියේ අකාර්යක්ෂමතාවට අදාළ ගැටළු ආශ්‍රිත ව සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ව දෙවැනි අදහස් ධාරාව මතු වී තිබේ. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ ඉගෙනුම් ශෛලී පිළිබඳ ආකෘතිය හඳුන්වා දෙන ලද්දේ ඩී. එච්. ස්ටොට් විසිනි. ඉගෙනුම් අවස්ථාවකට ඉගෙන ගන්නා විසින් ගෙන එනු ලබන මානසික ක්‍රියාවලි, චිත්තවේග, පෙළඹවීම්, කළමනාකරණ උපායමාර්ගවල සමස්ත එකතුවක් ලෙස ඉගෙනුම් ශෛලිය හැඳින්විය හැකි ය. සමහර ළමුන්ට නව කාර්යයක යෙදීම සඳහා උත්සාහ දැරීමට කාර්යක්ෂම ක්‍රම හිමි නො වේ. කලින් සැලසුම් කිරීමක් හෝ තම කාර්ය සාධනයන් මෙහෙයවීමක් ද සිදු නො වේ. සාමාන්‍ය ව්‍යවහාරය අනුව පවසතොත් කණා බල්ලන් ගැසීමේ ක්‍රමයට කාර්යන් කර බොහෝ විට අසාර්ථක බව ලබති. පාසලේ පළමු වසරේ දී ම අසමත් වීමේ චක්‍රයට වැටීමේ ලක්ෂණ මොවුහු පෙන්නුම් කරති (පළමුවන රූප සටහන බලන්න).



පළමුවන රූප සටහන : අසමත් වීමේ චක්‍රයට උදාහරණයක්
මූලාශ්‍රය : Westwood, 1993

ඉතා හොඳින් කළමනාකරණය වන පංතිකාමර තුළ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ට ඉගැන්විය යුතු බව ද, පැහැදිලි ක්‍රියාකාරී ඉගෙනුමක් ඔවුන්ට ලබා දිය යුතු බව ද, සාර්ථකත්වය දරණ අභ්‍යාසයන්හි ඔවුන් ව යෙදවිය යුතු බව ද, ප්‍රවීණතාව සඳහා ඔවුන් ළඟා වන බව දැන ගන්නට සැලැස්විය යුතු බව ද, ඉගෙනුම් ශෛලිය පිළිබඳ ආකෘතිය හඳුන්වා දුන් ස්ටොට් පවසයි.

ඉගෙනුම් ශෛලි ආකෘතිය විග්‍රහ කරන විට සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා හා දුප්පත් ඉගෙනුම් ලක්ෂණ සහිත ළමයා (Poor learner) යන සංකල්ප දෙකෙහි වෙනස ද අවබෝධ කර ගත යුතු වේ. ෆ්‍රැන්ක් රෙයිස්මාන්, 1966 දී පැවසූ පරිදි මේ සංකල්ප දෙකෙහි ඇත්තේ

අර්ථ දෙකකි. ප්‍රජානන ශෛලීන් අනුව මේ බව විග්‍රහ කළ හැකි ය. ප්‍රමාණාත්මක ව බැලූ විට කියවීම වේගයෙන් කරන ළමයාට වඩා අඩු වේගයෙන් කියවන ළමයා සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයෙකි. ඉතිහාස පාඩමක් ඉගෙනුමට කල් ගන්නා ළමයකු ද සෙමින් උගන්නකු යැයි තර්ක කළ හැකි ය. එහෙත් මෙහි දී තත්ත්වය සංකීර්ණ බවට පත් වන කරුණු ද හඳුනා ගත හැකි ය. ඊට හේතුව ඉගෙනුමේ විවිධ ප්‍රපංචයන් (Phenomena) ප්‍රමාණාත්මක ව මැනිය නො හැකි නිසා ය. ඒ අනුව විෂය කරුණු ඉගෙනුම ප්‍රමාද වන්නේ කරුණු එක වර පිළිගැනීමට අකැමති නිසාත්, තර්ක කර කරුණු පිළිගැනීමට තැත් කරන නිසාත්, වැඩි අවධානයකින් කරුණු ග්‍රහණය කර ගන්නා නිසාත්, කුඩා ම දේ ගැන පවා සැලකිලිමත් වීම නිසාත්, වැනි ධනාත්මක හේතු නිසා ද විය හැකි ය. මේ නිසා සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයකු දුප්පත් ඉගෙනුම් ලක්ෂණ සහිත ළමයකු ලෙස කොන් කිරීම සාධාරණ නොවේ. මේ අනුව ප්‍රමාද වී ඉගෙනුම් ඵලය ලබා ගැනීම, චින්තන ක්‍රියාවලිය සෙමින් සිදු වන බවට සාධකයක් නො වේ. නැතහොත් ඔහුගේ චින්තනයේ පසුබටතාවන් ඇති බවට ඉන් ඉඟි නොලැබේ.

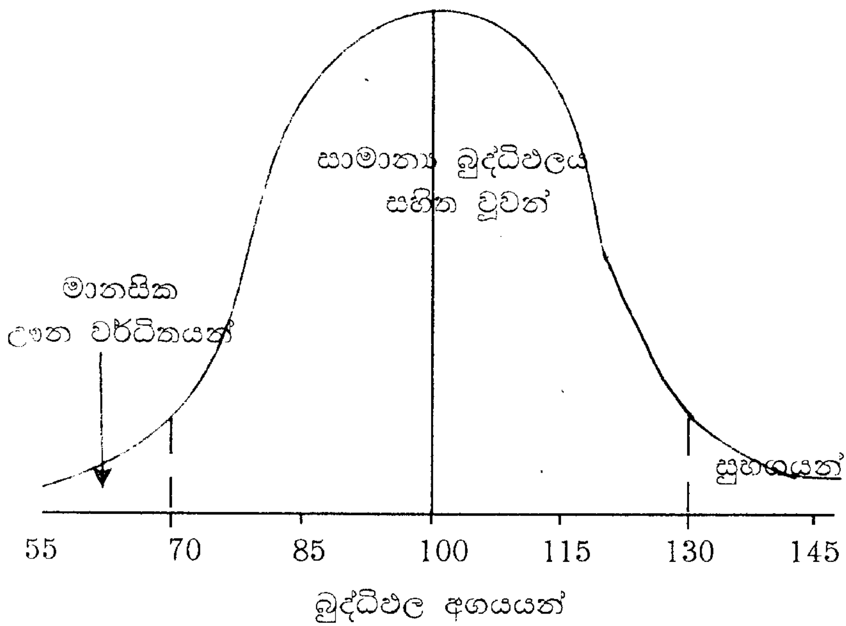
පසුබට ළමයකු ශාස්ත්‍රීය ගැටළුවක් විසඳීමේ ක්‍රියාවලියේ සෙමින් නිරත වීමේ ප්‍රවණතාවක් දක්නට ලැබෙන බව නම් සඳහන් කරන්නට පුළුවන. ඊට හේතුව වන්නේ නිගමනයකට බැසීමට හෝ සංකල්පයක් ගොඩ නගා ගැනීමට හෝ ඔහුට වඩාත් නිදසුන් අවශ්‍ය විය හැකි නිසා ය. තීරණ ගැනීම සඳහා ඉක්මන් නොවීමෙන් සාමාන්‍යකරණයන් කිරීමට ප්‍රමාද වීමටත් හේ ප්‍රිය බවක් දක්වයි. මේ අනුව ඔහු සෙමින් කියවන්නෙකි: සෙමින් ගැටළු විසඳන්නෙකි: සෙමින් වැඩට බසින්නෙකි; සෙමින් පරීක්ෂණවලට පිළිතුරු සපයන්නෙකි.

4.

බුද්ධිඵලය සහ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා

නූතන බුද්ධි පරීක්ෂණවල ආරම්භය සිදු වූයේ ප්‍රංශයේ ය. ප්‍රංශ මනෝ විද්‍යාඥයකු වූ ඇල්ෆ්‍රඩ් බිනේ පළමු බුද්ධි පරීක්ෂණය සකස් කළ අතර එහි අරමුණ වූයේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් ව ද හඳුනා ගැනීම ය. ඔවුන්ගේ අධ්‍යාපන කටයුතු දිගට ම කර ගෙන යාමට විශේෂ පහසුකම් සැපයීම සඳහා එවැනි හඳුනා ගැනීමක් අවශ්‍ය විය. ප්‍රංශ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ මඟ පෙන්වීම අනුව සකස් කෙරුණු එම බුද්ධි පරීක්ෂණය වැදගත් වන්නේ එතෙක් විශේෂ පාසල්වලට ළමුන් යොමු කිරීමේ නිර්දේශය ගුරුවරුන් අතින් සිදු වීම නිසාත් විධිමත් විමර්ශණයකින් තොර ව ගුරුවරුන් මේ කාර්ය කළ නිසා දෙමාපියන්ට මෙන් ම අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයට ද ගැටළු ඇති වීම නිසාත් ය (පෙරේරා, 1983). මේ අනුව වාස්තවික මිනුමක් මඟින් මේ කාර්ය කිරීමට පරීක්ෂණ උපකරණයක් බිහි වීම වැදගත් ඓතිහාසික සිද්ධියකි. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් යන සංකල්පය ද එම අවස්ථාවට සම්බන්ධ ව තිබීම වැදගත් කරුණක් වේ.

බුද්ධි ඵලයේ මධ්‍යන්‍යය (Mean) 100 ද, සම්මත අපගමනය (Standard deviation) 15 ද , වූ විට සම්මත අපගමන දෙකක් තුළ (එනම් 70 සිට 130) බුද්ධිඵල අගයන් අතරතුර සිටින්නේ සාමාන්‍ය බුද්ධි ඵලය සහිත අය ය. බුද්ධිඵල අගය 131 ට වැඩි අය විශිෂ්ට බුද්ධිමය හැකියා සහිත අය ය. නැති නම් සුහගයන් ය (Gifted). බුද්ධිඵලය 70 ට අඩු වන්නේ මානසික ඌන වර්ධිතභාවය (Mentally retarted) සහිත නම් ය. මිනිසුන්ගේ විවිධ හැකියා ප්‍රමත වක්‍රයකට අනුව විහිදෙතැයි උපකල්පනය වන නිසා බුද්ධිඵලය අනුව මිනිස් ජනගහනය විහිදෙන ආකාරය ද ප්‍රස්තාරික ව නිරූපනය කළ හැකි ය (දෙවන රූප සටහන බලන්න).



දෙවන රූප සටහන : බුද්ධි ඵලයේ ව්‍යාප්තිය, ප්‍රමත වක්‍රානුකූල ව දැක්වීම

ස්ටැන්ෆර්ඩ් - බිනෝ සහ වෙස්ලර් පරීක්ෂණවලින් ලත් බුද්ධි පරීක්ෂණ ලකුණුවලින් මානසික ඌන වර්ධිතභාවය සායනික (Clinical) වර්ගීකරණයකට ලක් කර ඇති ආකාරය පළමුවන වගුවේ දැක්වේ.

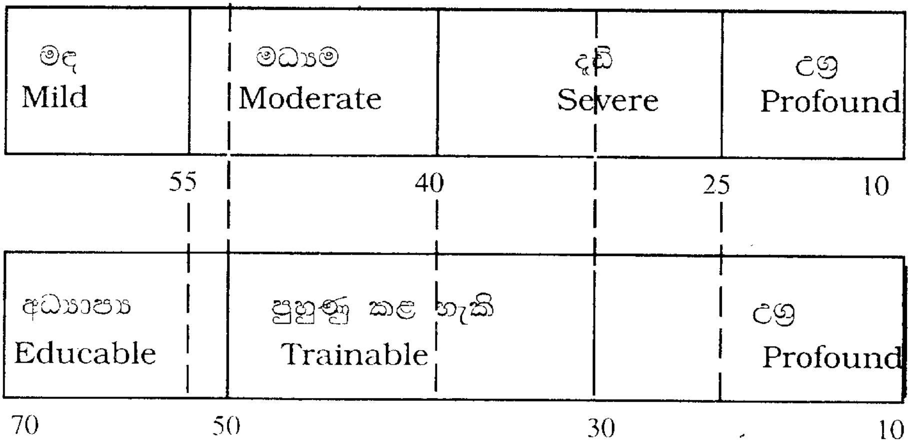
පළමුවන වගුව

බුද්ධි පරීක්ෂණ ලකුණු හා මානසික ඌන වර්ධිතභාවය අතර සම්බන්ධතාවය

මානසික ඌන වර්ධිතභාවයේ මට්ටම	ස්ටැන්ෆර්ඩ් - බිනෝ	වෙස්ලර්
මෘදු (Mild)	52 - 67	55 - 69
මධ්‍යම (Moderate)	36 - 51	40 - 54
දැඩි (Severe)	20 - 35	25 - 39
උග්‍ර (Profound)	20 ට අඩු	25 ට අඩු

මූලාශ්‍රය : කාර්, 1992

මානසික ඌනතාවන් පිළිබඳ ඇමරිකානු සංගමය (American Association for Mental Deficiency) සායනික වර්ගීකරණය, ඉගැන්විය හැකි ප්‍රමාණය සමඟ සසඳන්නේ මෙසේ ය.



තෙවන රූප සටහන : මානසික ඌන වර්ධිතභාවයේ මට්ටම් හා ඉගැන්විය හැකි ප්‍රමාණය සැසඳීම

මානසික ඌනවර්ධිතභාවය පිළිබඳ ඇමරිකානු සංවිධානය (American Association for Mental Ratardation) මානසික ඌන වර්ධිතභාවය පිළිබඳ නිර්වචනය වෙනස් කර බුද්ධිඵලය 50-89 කාණ්ඩය, එනම් මඳ (Mild) ඌන වර්ධිතයන් කාණ්ඩය මානසික ඌනවර්ධිතයන්ගෙන් ඉවත් කරන ලදී. එයට හේතුව වශයෙන් දක්වනු ලැබුයේ මේ ළමුන්ගේ ඉගෙනීම් ගැටළුවලට විශේෂ සාධක බලපාන බව හඳුනා ගත් බවයි. පාසල්වල වඩාත් අවබෝධ කර නොගත් කණ්ඩායම වන්නේ ද මේ සිසුන් කණ්ඩායම ය. මේ කණ්ඩායම සාපේක්ෂ ඌනවර්ධිත කණ්ඩායමක් හෝ සාපේක්ෂ මන්දවර්ධිත කණ්ඩායමක් යැයි පැවසිය හැකි ය. එසේ ම මානසික ඌන වර්ධිතයන් හා සාමාන්‍ය බුද්ධි ඵලයක් ඇති පිරිස අතර මායිමේ (Boarderline) සිටින්නන් පිරිසක් ලෙස ද මේ අය හඳුනා ගත හැකි ය.

මෙහි දී සාපේක්ෂ ඌන වර්ධිතභාවය යන සංකල්පය විස්තරාත්මක ව සලකා බැලිය යුතු වන්නේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් ද මේ කණ්ඩායම තුළ සිටින නිසා හා සමහර විට මේ දෙවර්ගය ම එක ම කණ්ඩායමක් ලෙස සලකා තිබෙන නිසා ය.

පාසල් අධ්‍යාපනය අසාර්ථක වූ බොහෝ ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ට පනල කායික හෝ මනෝවිද්‍යාත්මක ඌනතා තිබෙන බව අපැහැදිලි ය. හේතුව ඔවුනට මූලික ප්‍රජානන ක්‍රියාවලින් හි (Cognitive processess) නිරත විය හැකි නිසා ය. එම ප්‍රජානන ක්‍රියාවලින් හි අංග නම් :

* බාහිර ලෝකයෙන් තොරතුරු උකහා ගැනීම.
* පූර්ව දැනුම අලුතෙන් ලබා ගන්නා තොරතුරු සඳහා භාවිත කිරීම.
* පූර්ව දැනුමත් නව දැනුමත් සමෝධානය කර නව දැනුම නිර්මාණය කිරීම.
* නව දැනුම මතක ගබඩාවේ තැන්පත් කිරීම.
* භාවිතය සඳහා එම දැනුම විටින්විට යොදා ගැනීම.

නමුත් සාපේක්ෂ ඌන වර්ධිතභාවය සහිත ළමයකු මේ ක්‍රියාවලින් හි නිරත වන මට්ටම හා පාසල් කාර්යන් හි නිරත වන මට්ටම පංති කාමරයේ සාමාන්‍ය ළමයකුට වඩා සාපේක්ෂ ව අඩු ය. එම නිසා සාපේක්ෂ මන්දවර්ධිතභාවය යන නම භාවිත වේ. සාපේක්ෂතාව ළමයා යන පංති කාමරය හෝ පරිසරය අනුව වෙනස් විය හැකි බව ද මෙහි දී සැලකිය යුතු ය. ජෙරම් කේගන් පැවසූ පරිදි බුද්ධිඵලය 88 නිසා ද, කියවීමට හා ගණිතයට අඩු ම ලකුණු ගත් 10% ට අයත් වූ නිසා ද, සාපේක්ෂ මන්ද වර්ධිතයකු ලෙස වර්ග කැරුනු චිකාගෝ නගරයේ ළමයකු බ්‍රසිලයේ, කෙන්යාවේ හෝ ඉන්දුනීසියාවේ ග්‍රාමීය පරිසරයක ළමයින් හා සැසඳූ විට ඉහළ බුද්ධිඵල මට්ටමක ළමයකු සේ ගිණිය හැකි වීම උදාහරණයකි (කේගන්, 1978).

මේ අනුව සාපේක්ෂ මන්ද වර්ධනය සහිත ළමයා, සාමාන්‍ය ළමයකුගේ ලක්ෂණ අනුව නිර්ණය වෙන කෙරුම්සරි මට්ටම (Performance level) අනුව තීරණය වුනු පාසල් මට්ටමට ළඟා වීමට අපහසු ළමයකු ලෙස නිර්වචනය කළ හැකි ය. ඔවුහු අඩු ලකුණු ගනිති. සාධනය ද එනිසා අඩු ය. පන්ති කාමර චර්යාව අතින් ද පහත මට්ටමට අයත් වෙති. මේ ආකාර ශිෂ්‍යයකුට විවිධාකාර නාම භාවිත වනු දක්නට ලැබේ.

* ඉගෙනුම් ආබාධිතයන් (Learning disabled)
* අවම ලෙස මොළයට හානි වූවන් (Minimally brain damaged)

* කාර්යබද්ධ පසුබට වූවන් (Functionally retarted)
* සෙමින් ඉගෙන ගන්නන් (Slow learners)

මේ සෑම වර්ගයක නමක් ම වෙනස් වූ හේතු ද වෙනස් ආකාරවල පුනරුත්ථාපනයන් ද අඟවයි. එහෙත් මේ එක් එක් ආබාධිත වර්ගයට සුවිශේෂ හේතු සෑම විට සූනථ්‍ය ලෙස හඳුනා ගත නො හැකි නිසා මේ සන්නම් භාවිත වන්නේ සරල ලෙස හා සමහර විට වගකීමෙන් තොර ව ය. උදාහරණයක් ලෙස චින්තමනි කාර් විසින් ඩිස්ලෙක්ෂියාව සහිත ළමයින් ද, සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ වර්ගයට ඇතුළු කර තිබේ.

බුද්ධිඵලය 50 - 89 සහිත ළමයින් සාපෙක්ෂ මන්දවර්ධිතභාවයෙන් යුක්ත යැයි සැලකෙන්නේ නම් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්, බුද්ධිඵලය අනුව හඳුනා ගන්නේ කෙසේ ද? යන ගැටළුව ඇති වේ. මානසික මන්ද වර්ධිතභාවයෙන් යුක්ත වන්නේ බුද්ධිඵලය 70 ට අඩු ළමයින් නිසා බුද්ධිඵලය 70 -89 අතර සිසුන් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් ලෙස වර්ග කරනු දක්නට ලැබේ. චින්තමනි කාර් විසින් මන්දවර්ධිතභාවය අධ්‍යාපනික ව වර්ගීකරණය කරනු ලැබ ඇති අතර ඒ ඇසුරින් ද මේ බව පෙන්විය හැකි ය.

දෙවන වගුව

මානසික මන්දවර්ධිතභාවය අධ්‍යාපනික ව වර්ගීකරණය කිරීම

වර්ගය	බුද්ධිඵල පරාසය
අධ්‍යාපය (educable)	60 - 85
පුහුණු කළ හැකි (trainable)	30 - 60
ආරක්ෂිත (custodial)	30 ට අඩු

මූලාශ්‍රය : කාර්, 1992

ඉහත වගුව අනුව අධ්‍යාපය කණ්ඩායමේ බුද්ධිඵලය, 60 - 85 අතර විහිදේ. ඉන් බුද්ධිඵලය 70 - 85 අතර සිසුන් පිරිස සෙමින් ඉගෙන ගන්නා අය වෙති. සමහර විට බුද්ධිඵලය 89 දක්වා විහිදෙන පිරිස ද මේ කණ්ඩායමට ඇතුළු කරනු දක්නට ලැබේ (කාර්, 1992). ක්නොෆ් පවසන්නේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා බොහෝ අය බුද්ධිය අනුව

වර්ගීකරණය කැරෙන විට සාමාන්‍ය ළමයින්ගේ අවම සීමාව අසල රැඳෙන පිරිසක් බවයි. ඔවුන්ගේ බුද්ධිඵල ලකුණු 75 - 90 අතර වේ (ක්නොෆ්, 1987). මේ නිගමනයට සමාන නිගමනයක් 1960 ගණන්වල ද දක්නට ලැබිණි. නිව්යෝර්ක් නගරයේ ළමා මාර්ගෝපදේශනය පිළිබඳ බියුරෝව (The Bureau of Child Guidence of the New York City Public School) නිර්වචනය කළ පරිදි කේවල බුද්ධි පරීක්ෂණවලින් බුද්ධිඵලය 75 -90 අතර සිටින ළමයි එනම් සාමාන්‍ය බුද්ධිඵල පරාසයෙන් පහළ ළමයි සෙමින් ඉගෙන ගන්නෝ වෙති. එහෙත් බොහෝ විට 91 - 130 යන සාමාන්‍ය බුද්ධිඵල පරාසයට අයත් 91 - 110 බුද්ධිඵල කාණ්ඩයේ ළමයින් ද පාසල් හා දෙමාපියන් විසින් සෙමින් ඉගෙන ගන්නන් ලෙස සලකනු දක්නට ලැබිණි (Journal of Educational Research. Vol: 54, NO. 2, 1960. P.43 සඳහන් කෙළේ ඥානරාජා, 1974). ඊටත් පෙර 1959 දී පවා කාටර් වී. ගුඩ් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා ව හඳුන්වා දී තිබුණේ 75 - 89 අතර බුද්ධිඵලය ඇති, බුද්ධිඵලය අනුව සාමාන්‍ය ළමයින් හා මානසික ඌනතාව (Mentally deficient) සහිත ළමයින් අතරට වැටෙන අයකු ලෙස ය.

ශ්‍රී ලංකාවේ පිළිගත් නිර්ණායක අනුව බුද්ධිඵලය 75 - 85 අතර සිටින්නෝ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් ය (විජේකෝන්, 1991). ඔහුගේ වර්ගීකරණය 3 වන වගුවේ දැක්වේ. එම වර්ගීකරණයේ දැක්වෙන සීමාස්ථ මට්ටමේ බුද්ධිඵලය සහිත ළමයි, සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයි වෙති.

තුන්වන වගුව

විජේකෝන් වර්ගීකරණය

වර්ගය	බුද්ධිඵල පරාසය
සාමාන්‍ය බුද්ධිඵලය	85 - 115
සීමාස්ථ මට්ටමේ බුද්ධිඵලය	75 - 85
මානසික ඌන වර්ධිත බුද්ධිඵලය	75 - අඩු

5.

ඉගෙනුම් න්‍යාය සහ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා

5.1

වර්තමානයේ දී අවධාරණය කෙරෙන්නේ පුද්ගලිකත්වයට මුල් තැන ලබා දෙමින් කරන ඉගෙනුම ය. මේ අනුව අධ්‍යාපනය යනු දක්ෂතා හා සීමාවන් අනුව සෑම ළමයකුට ම ස්වකීය ශක්‍යතා හා දක්ෂතා අනුව උපරිම මට්ටමට සංවර්ධනය වීමට ඉවහල් වන ක්‍රියාවලියකි.

ඉගෙනුම් රටා හා ඉගෙනුම් සීඝ්‍රතාව එක් එක් පුද්ගලයාට සුවිශේෂී වේ. එහෙත් පංති කාමර ඉගැන්වීමේ දී භාවිතයට නො ගැනෙන මූලධර්මයක් වන්නේ ද එය ම ය. බුද්ධි ඵලය අනුව සමාන යයි තෝරා ගත් ළමයින් කාණ්ඩයක් තුළ ද එකිනෙක ළමයාගේ ඉගෙනුම් සීග්‍රතා වෙනස් බවට සාධක ලැබී තිබේ. උදාහරණයක් වශයෙන් පැට්රික් සපස් විසින් කරන ලද අධ්‍යයනයකට අනුව බුද්ධිඵලය 122 - 166 අතර වූ (එම කණ්ඩායමේ බුද්ධිඵලයේ සාමාන්‍යය 137 විය) 1 ශ්‍රේණියේ 40 දෙනකුගේ ගණිත ඉගෙනුම විග්‍රහ කළ විට කාණ්ඩ දෙකක් දැකිය හැකි වූ අතර මේ කාණ්ඩ දෙක විසඳු ගැටලුවල වෙනසේ ප්‍රතිශතය 50% කට ආසන්න විය.

5.2

විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමයින් වර්ගීකරණය කෙරෙන ආකාරය ද ඉගෙනුම් න්‍යාය අනුව ක්‍රමයෙන් වෙනස් වී තිබේ. බුද්ධිඵලය අනුව මූර්ඛයා (Imbecile) මුග්ධයා (Idiot) මන්දබුද්ධිකයා (Moron) ලෙස අඩු බුද්ධිඵල සහිත ළමයින් වර්ග වූ අතර ඒ අනුව ළමයින්ට සන්නම් දී ඔවුන් පිළිබඳ ව අවසාන නිගමන දුන් බව පෙනිණි. ඔවුන්ට ඉගැන්වීමේ අර්ථයක් නැති බව ද ඉන් ඇඟවිණි. එහෙත් වර්තමානයේ දී වඩාත්

සුබදායී වචන වන සෙමින් ඉගෙන ගන්නා තැනැත්තා' හා 'මානසික පසුබටතා ඇති තැනැත්තා' යන වචන භාවිත කරනු දක්නට ලැබේ (ලින්ඩ්ග්‍රන්, 1980).

5.3

ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම් සංකල්පය සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ ඉගෙනුම සලකන විට වැදගත් වේ.

ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම් සංකල්පය (Mastery learning) මගින් සුවිශේෂී ඉගෙනුම් අරමුණු පිළිබඳ ව ශිෂ්‍යයා ප්‍රවීණතාව ලබා ගන්නා ආකාරයත් එම අරමුණු සාධනය කර ගැනීමට ප්‍රතිකාරී උපදේශනය (Remedial teaching) සැපයීමත් යන කරුණු අවධාරණයට ලක් කෙරේ. පාසලේ උගන්වන දේ සියලු ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවනට ම උගත හැකි ය යන උපකල්පනය (hypothesis) ප්‍රවීණතා ඉගෙනීමේ දී පිළිගනු ලැබේ. ඒ සඳහා කොන්දේසි කීපයක් සපුරාලීම අවශ්‍ය වේ.

* විධිමත් ව උපදේශනය ලබා දීම
* ඉගෙනීම් දුෂ්කරතා ඇති වන ස්ථානයේ දී හා වේලාවේ දී උදව් කිරීම.
* ඉගෙනුමට ප්‍රමාණවත් කාලයක් ලබා දීම
* ලබා ගත යුතු ප්‍රවීණතාව කුමක් දැයි පැහැදිලි ව නිර්වචනය කර නිර්ණායක ලෙස දැක්වීම; සාමාන්‍යයෙන් එම නිර්ණායකයෙන් 90% ක් සාධනය කර ගත් විට ඉගෙනුම ලැබී ඇතැයි සැලකේ.

1963 දී පළ කළ *A model of school learning* ලේඛනයෙන් ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම් සංකල්පයට පදනමක් සැපයූ ජෝන් කැරල්ට අනුව ශිෂ්‍ය අභියෝග්‍යතාව, ඉගෙනුම් වේගය (Learning rate) පිළිබඳ දර්ශකයක් පිළිබිඹු කරයි. මේ සංකල්පය සූත්‍රාකාරයෙන් මෙසේ දැක්විය හැකි ය.

ඉගෙන ගන්නා ප්‍රමාණය = කෘත්‍යයකි (ගත කළ කාලය/ අවශ්‍ය කාලය) degree of learning = function (time spent/time need)

හතරවන රූප සටහන :

ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම් සංකල්පය සූත්‍රයකින්

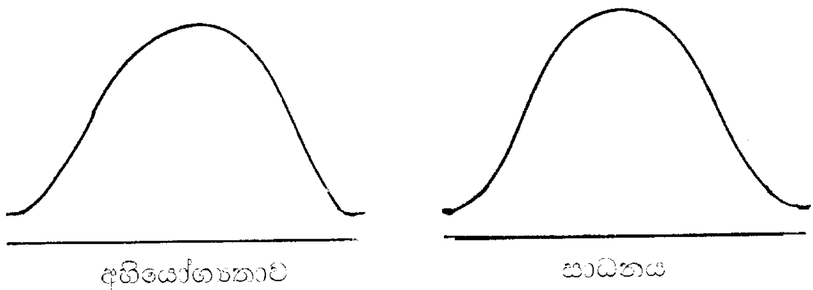
මේ සූත්‍රය අනුව අභියෝගතාව, ඉගෙනුම් වේගය පිළිබඳ දර්ශකයක් ලෙස සැලකූ විට ශිෂ්‍යයන් වර්ග කළ යුත්තේ හොඳ හෝ දුර්වල ශිෂ්‍යයන් ලෙස නො ව වේගයෙන් ඉගෙන ගන්නා හා සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ශිෂ්‍යයන් ලෙස ය. ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම් සංකල්පය මගින් කෙරෙන විග්‍රහය වැදගත් වන්නේ අවශ්‍ය කොන්දේසි කීපයක් සම්පූර්ණ වී ඇත්නම් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ට ද ඉගෙනුම ලැබිය හැකි ය යන අදහස එහි ගැබ් වී ඇති නිසා ය. කොන්දේසි සපුරාලීම සඳහා අනුගමනය කළ යුතු උපාය මාර්ග නිශ්චය කර ගැනීම ද මේ නිසා වැදගත් වේ.

ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා උපාය මාර්ග කීපයක් බ්ලූම් සහ කණ්ඩායම විසින් සඳහන් කර තිබේ. ඒ අනුව හැම ළමයකුට ම ගුරුවරයකු බැගින් ලබා දිය යුතු ය. මවගේ උපකාරය ළමයාට ලබා දිය යුතු ය. ශ්‍රේණි රහිත පාසල් ක්‍රමයක් හඳුන්වා දීම ක්‍රියාත්මක කළ හැකි තවත් උපාය මාර්ගයකි. ඉගැන්වීමේ අරමුණු සුවිශේෂීකරණය කිරීම ද අනුගමනය කළ හැකි උපාය මාර්ගයකි (බ්ලූම් සහ කණ්ඩායම, 1971). මෙවැනි උපාය මාර්ග භාවිත කිරීමේ දී ඒ සඳහා බලපාන විචල්‍ය පහක් හඳුනා ගත හැකි යයි බ්ලූම් සහ කණ්ඩායම පවසා තිබේ.

(අ) සුවිශේෂී ඉගෙනුම් වර්ගයක් සඳහා ඇති අභියෝගතාව
(ආ) උපදේශනයේ ගුණාත්මක බව
(ඇ) උපදේශනය තේරුම් ගැනීමේ හැකියාව
(ඈ) අධිෂ්ඨාන සහගත බව
(ඉ) ඉගෙනීම සඳහා වෙන් කර ඇති කාලය.

5.4

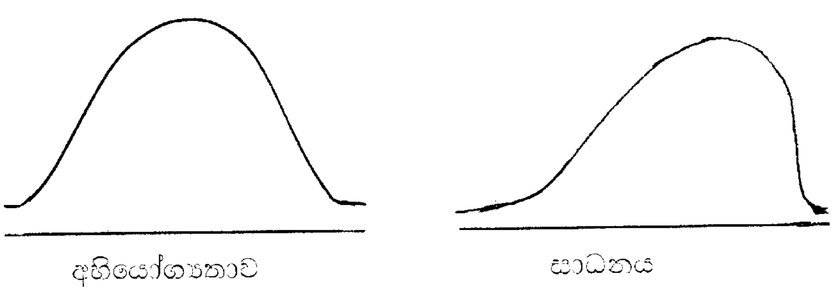
බී. එස්. බ්ලූම් පවසන ලෙස අවශ්‍ය කාලය හා උපදේශනය ලබා නො දී ශිෂ්‍ය කණ්ඩායමකට ඉගැන්වූ විට එම ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම ප්‍රමත වක්‍රයක ආකාරයට ව්‍යාප්ත වේ. මේ අනුව අභියෝග්‍යතාව හා සාධනය දක්වන ප්‍රමත වක්‍ර ව්‍යාප්ත වන්නේ පහත සඳහන් පරිදි ය (සඳහන් කළේ කිබ්ලර් සහ කණ්ඩායම, 1981).



පස්වන රූප සටහන : සම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීම අනුව ප්‍රමත වක්‍රවල විහිදීම

ප්‍රමත වක්‍රයේ මැද බහුතර ශිෂ්‍ය පිරිස සිටිති. ඔව්හු සාමාන්‍ය හැකියාවෙන් යුතු වෙති. වම් පස අදක්ෂයෝ ද දකුණු පස දක්ෂයෝ ද සිටිති. මේ අනුව ප්‍රමත මූලික ඇගයීමේ දී ළමයින් දක්ෂ හෝ අදක්ෂ ලෙස වර්ගීකරණය වීම අනිවාර්ය වේ.

එහෙත් ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම් සංකල්පය අනුව ප්‍රමත වක්‍ර විහිදෙන්නේ පහත සඳහන් පරිදි ය. එහි දී අභියෝග්‍යතාව හා සාධනය අතර සබඳතාවක් නැත. අභියෝග්‍යතාව අඩු ශිෂ්‍යයනට, අවශ්‍ය කාලය ද උපදේශනය ද ලබා දුන් විට සාධනය කරා එළැඹිය හැකි ය.



හයවන රූප සටහන : ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම අනුව ප්‍රමත වක්‍රවල විහිදීම

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් දෙස ද බැලිය යුත්තේ සාධනය ලබා ගත හැකි පිරිසක් ලෙසට ය. ඒ සඳහා ඔවුනට සුදුසු පරිදි උපදේශනය ලබා දිය යුතු ය. සාධනය ලැබීමට ප්‍රමාණවත් කාලයක් ද ලබා දිය යුතු ය.

5.5

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් සම්බන්ධයෙන් ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම් පද්ධතිය වැදගත් කාර්යභාරයක් ඉටු කළ හැකි නිසා එය සම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් පද්ධතිය සමඟ සසඳා කිබ්ලර් සහ කණ්ඩායම, 1981 දී දක්වූ පරිදි පහත ඉදිරිපත් කර තිබේ. පද්ධති දෙකේ අන්තයන් සැසඳීම සිදු වන අතර මේ පද්ධති දෙකේ සම්මිශ්‍රණයක් වඩා යෝග්‍ය වන අවස්ථා ද තිබිය හැකි ය.

සම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් පද්ධතිය		ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම් පද්ධතිය
1. පාසලට, පන්තියට පිවිසෙන ළමයිනට සමාන ප්‍රවීණතාවක් ඇතැයි සැලකේ.	1.	පාසලට, පන්තියට පිවිසෙන ළමයිනට විවිධ ප්‍රවීණතා මට්ටම් ඇතැයි සැලකේ.
2. ඉහළ, සාමාන්‍ය, සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ලෙස ළමයින් කාණ්ඩ කෙරේ. ඉගැන්වීමේ කාර්යක්ෂමතාව සඳහා ය.	2.	ළමයින් කාණ්ඩ නොකෙරේ. ඒ ඒ ළමයා වෙන් වෙන් ව තක්සේරු කෙරේ.
3. විෂයමාලා ද්‍රව්‍ය ආවරණය අවධාරණය කර පාඨමාලා සකස් කෙරේ.	3.	ළමයා උගත යුතු දෑ නිශ්චිත ව පෙන්වන ලෙස පාඨමාලා සැලසුම් කෙරේ.
4. ගුරුවරයාගේ කාර්ය ප්‍රධාන වශයෙන් තොරතුරු සැපයීමයි.	4.	ඉගෙනුම් කළමනාකරණය ගුරුවරයාගේ කාර්ය වේ. අරමුණු ළඟා කර ගැනීමට ළමයාගේ පුද්ගලික හැකියා, අවශ්‍යතා අනුව ඉගෙනීමේ උපාය මාර්ග සංවර්ධනය කර ගත යුතු ය.

5.	එක් උපදේශාත්මක උපාය මාර්ගයක් තෝරා ගෙන බොහෝ ළමයින්ට ඵලදායි යැයි සිතා එය භාවිත කිරීම.	5.	පුද්ගල ප්‍රවීණතා හා ඉගෙනුම් ශෛලී අනුව උපදේශාත්මක උපායමාර්ග ගණනාවක් තෝරා ගැනීම.
6.	සාමාන්‍යයෙන් උපදේශනය යොමු වන්නේ සාමාන්‍ය හැකියාව සහිත ළමයා කෙරේ ය.	6.	ඒ ඒ ළමයාට සුවිශේෂී ව යොමු වී උපදේශනය සැපයේ.
7.	සාධනය ලැබීමේ වගකීම ප්‍රධාන වශයෙන් ඇත්තේ ළමයාට ය.	7.	ළමයාගේ සාධනය පිළිබඳ ප්‍රධාන වගකීම ගුරුවරයාට ය. නැතහොත් ගුරුවරයා හා ළමයා යන දෙදෙනාට ම ය.
8.	ළමයකු අනෙක් ළමයින් සමග සසඳා ඇගයීමට ලක් කෙරේ.	8.	ළමයා සසඳනු ලබන්නේ . ඉගෙනුම් අරමුණු සමග ය. ඒ අනුව සමත් හෝ අසමත් ලෙස ඇගයීමට ලක් වේ.

5.6

ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම පිළිබඳ ව විවේචන ද එල්ල වී තිබේ. ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම මගින් ප්‍රතිකාර උපදේශනය ලබා දීමේ දී සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ට වැඩි ඉගෙනුමක් ලැබීමත්, වේගයෙන් ඉගෙන ගන්නා සිසුන් සෙමින් උගන්නා සිසුන් හා ගමන් කිරීම නිසා ඔවුන්ගේ වේගය අඩු වීමත්, මේ පිළිබඳ ව එල්ල වී ඇති විවේචනයකි. ඉගෙනුම් සන්ධාරය අඩු වීමක් ද මේ මගින් සිදු වේ (ආර්ලින්, 1984). මේ සඳහා පිළියමක් වන්නේ කණ්ඩායමෙන් බැහැර ව සෙමින් ඉගෙන ගන්නා අයට උපදෙස් ලබා දීමේ වැඩ පිළිවෙලක් ක්‍රියාත්මක කිරීම ය.

ප්‍රවීණතා ඉගෙනුමේ දී සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ ආත්ම සංකල්පයට (Self concept) වන බලපෑම ගැන ද විවේචන එල්ල වී තිබේ. ප්‍රවීණතා ඉගෙනුමේ දී නිරන්තර ව සම්භවන පරීක්ෂණවලට (Formative tests) ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන්ට මුහුණ දීමට සිදු වේ. ශිෂ්‍යයා, ඉගෙනීම ලබා ගත යුතු යයි අපේක්ෂිත නිර්ණායකයෙන් 90% මට්ටමට ළඟා වන තෙක් ම පරීක්ෂණවලට මුහුණ දිය යුතු නිසා ය. මෙමගින් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් සෘණ ආත්ම සංකල්ප ඇත්තන් බවට පත් වෙතියි විවේචන එල්ල වී තිබේ.

5.7

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයිනට සෙමින් ඉගැන්විය යුතු ය, හෝ ඔවුනට ඔවුනගේ ඉගෙනුම් වේගයෙන් ඉගෙනීමට ඉඩ හළ යුතු ය, යන අදහස් ද මෙහි දී සලකා බැලිය යුතු ය. බ්‍රාන්ඩ්ට් පවසන්නේ මේ මගින් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා හා වේගයෙන් ඉගෙන ගන්නා ළමයා අතර පරතරය තව තවත් වැඩි වෙන බවයි. මෙහි දී වඩා වැදගත් වන්නේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ට විශේෂ සැළකිලි දක්වීම ය. එයින් අදහස් කරන්නේ ලබා ගත හැකි කාලය තුළ වේගවත් පියවර මගින් වඩා සාර්ථක ව 'උපදේශනය සැපයීමයි. මෙසේ විශේෂ සැලකිලි නොදක්වුව හොත් සිදු වන්නේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නන් තව තවත් පස්සට යාමත්, අත්දකීම් අඩුවෙන් ලැබීමත්, අඩු සාමාර්ථතාවක් ලැබීමත් ය. මේ නිසා 1966 ප්ලව්ඩන් වාර්තාවේ දක්වා ඇති පරිදි සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ට හොඳින් ම සේවය කළ හැක්කේ ප්‍රගතිශීලී ලක්ෂණවලින් යුතු ප්‍රාථමික පාසල්වලින් ය. ක්‍රියාකාරකම් ද, කණ්ඩායම් වැඩ ද, පුද්ගලික අවධානය ද, ප්‍රගතිශීලී ප්‍රාථමික පාසලක ලක්ෂණ විය යුතු ය.

5.8

අධ්‍යාපනයේ ස්වරූපය පිළිබඳ අදහස්වල වෙනස් වීම ද සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ට ලබා දෙන අධ්‍යාපනය කෙරෙහි වැදගත් ලෙස බලපා තිබේ. ජොසපින් සී. ජෙන්කින්සන් පවසන ලෙස සංවර්ධනය පාදක විෂයමාලාව ප්‍රතික්ෂේප වී කාර්යබද්ධ පාදක විෂයමාලාවට වර්තමානයේ දී අවධානය යොමු වී තිබේ (Jenkinson, 1993). විෂය මාලාවේ ඒකාකාරී පියවර මාලාවක් හෝ සාර්ථක අනුපිළිවෙළක් අනුව සියලු ම සිසුන් ගමන් කළ යුතු බව අධ්‍යාපනය පිළිබඳ සංවර්ධන ආකෘතියෙන් (Developmental model of education) ඇඟවේ. ඉගෙනීමේ ප්‍රගතිය සෙමින් සිදු වන හා ඒ සඳහා වෙහෙසිය යුතු යයි නිර්වචනය වූ දැඩි ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා (Severe learning difficulties) සහිත ළමයින්ගෙන් වැඩි දෙනකුට මේ ආකෘතිය නොගැළපීමට පුළුවන එදිනෙදා ජීවිතයේ දී ප්‍රායෝගික ව භාවිත කළ හැකි එයට සෘජු ව සම්බන්ධ කාර්යබද්ධ පාදක විෂයමාලාව (Functional based curriculum) සෙමින් ඉගෙන ගැනීමේ ලක්ෂණ සහිත ළමයින්ට වඩා උචිත වේ.

6.

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රම ශිල්ප

බ්‍රිතාන්‍යයේ 1981 අධ්‍යාපන පනත අනුව විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සහිත ළමයින් හඳුනා ගැනීමත් ඔවුනට විශේෂ අවධානය දැක්වීමත් පිළිබඳ අවබෝධයක් ගුරුවරුනට තිබිය යුතු ය. එම අවබෝධය පවතින බව පාසල් පාලකයන් විසින් තහවුරු කළ යුතු ද වේ. එහෙත් එම අවබෝධය ලබා ගත යුතු ආකාරය ගැන ගුරුවරුනට පැහැදිලි අවබෝධයක් නැති වීමේ ගැටළුව පැන නැගිණි. මීට පිළියමක් ලෙස විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමයින් හඳුනා ගැනීමට භාවිත කළ හැකි ක්‍රම ලෙස නිරීක්ෂණය, ප්‍රාථමික මූලාශ්‍ර භාවිතය, පරීක්ෂණය, ප්‍රත්‍යක්ෂ අධ්‍යයනය හා පෞරුෂ පරීක්ෂණය භාවිත කළ හැකි යයි පියර්සන් සහ ලින්ඩ්සේ විසින් පෙන්වා දෙනු ලැබී ය (පියර්සන් සහ ලින්ඩ්සේ 1989).

6.1 නිරීක්ෂණ ක්‍රම ශිල්පය

නිරීක්ෂණය සඳහා බොහෝ විට භාවිත කෙරෙනුයේ විමසුම් පත් ය (Checklist). සම්මත කළ විමසුම් පත් ප්‍රාදේශීය අධ්‍යාපන අධිකාරීන් (LEA) ද, මනෝවිද්‍යාත්මක ආයතන ද විසින් සකස් කරනු ලැබ ගුරුවරුන්ට සැපයීම බ්‍රිතාන්‍යයේ සම්ප්‍රදායක් ව පවතී. ඉගෙනුම ආරම්භයේ දී එක් එක් ළමයාට පවතින දුෂ්කරතා ප්‍රත්‍යක්ෂ ව (Idiographically) හඳුනා ගෙන ඒ අනුව එක් එක් ළමයා වෙනුවෙන් ඉගෙනුම් කාර්ය සංවිධානය කර ගැනීමට විමසුම් පත් උදව් වේ.

බුද්ධිඵලය 50-80 හිමි මද ඌන වර්ධිතයන් හඳුනා ගැනීම සඳහා 'සැන්ඩ්‍රාගේ විමසුම් පත' කාර් විසින් භාවිත කරනු ලැබ තිබේ (කාර් 1992). ඌන වර්ධිතයන් කාණ්ඩායමේ වැදගත් ප්‍රතිශතය සමන්විත වන්නේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගෙනි. එහෙයින් සැන්ඩ්‍රාගේ විමසුම් පත සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හඳුනා ගැනීමට ද භාවිත

කළ හැකි ය. මේ විමසුම් පතේ චරිතායක රටා (Characteristic patterns) පහක් යටතේ අයිතම දක්වා තිබේ. එක් චරිතායන රටාවකින් ළමයා ගැන පූර්ණ අවබෝධයක් ලබා ගත නො හැකි ය. එහෙත් එක් රටාවකින් ළමයාට හිමි සමහර ඉගෙනුම් ගැටළු විශ්ලේෂණය කර ගත හැකි ය.

සැන්ඩ්‍රාගේ විමසුම්පත

චර්යාමය රෝග ලක්ෂණ 69 කට අදාළ කරුණු චරිතායන රටා පහක් යටතේ ගොනු කර ඇති අයුරු පහත දක්වේ.

(1) ප්‍රජානන ඉගෙනුම් ගැටළුවලට අදාළ චරිතායන ලක්ෂණ

i. සෙමින් ඉගෙන ගන්නන් ඉගෙන ගන්නේ ප්‍රමාදී අනුපාතිකයකිනි (Slower rate). එසේ ම ඔවුහු ඉගෙන ගත් දෑ රඳවා ගැනීමේ දුෂ්කරතාවකින් පෙළෙති.

ii වියුක්ත ඉගෙනුමට වඩා සංයුක්ත ඉගෙනුමට සෙමින් ඉගෙන ගන්නෝ ප්‍රිය කරති.

iii සෙමින් ඉගෙන ගන්නන්ට පුහුණු මාරුවේ දුෂ්කරතා ඇත.

iv විනිශ්චයමය හැකියාව අඩු ය. සාමාන්‍ය ඥානයේ (Common sense) හිඟයක් පවතී. ඉහළ වික්ෂිප්ත බව නොහොත් එක තැන සිත රඳවා නොගැනීමේ ලක්ෂණයක් ඇත.

v සැළසුම් ඉගෙනුමෙන් ඔව්හු උගනිති. ආගන්තුක අයුරෙන් (incidently) කුශලතා ලබා නොගනිති.

vi. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ඌන සාධිතයෙකි. ඔහු සතු අවධාන පරාසය කෙටි ය.

(2) භාෂාව හා භාෂාව සම්බන්ධ ගැටළුවලට අදාළ චරිතායන ලක්ෂණ

i සෙමින් ඉගෙන ගන්නන්ට වාචික ප්‍රකාශනයේ දුෂ්කරතා ඇත.

ii. නිශ්ශබ්ද කියවීමට වඩා වාචික කියවීම දුෂ්කර ය.

iii. සෙමින් ඉගෙන ගන්නෝ උච්චාරණය කිරීමේ ගැටළුවලට මුහුණ පාති.

iv සිතුවිලි නිවැරදි ව ප්‍රකාශ කිරීමේ දුෂ්කරතා වේ.

(3) ශ්‍රවණ සංජානන ගැටළු හා බැදි චරිතායන ලක්ෂණ

i. කියවන විට ලිවීමේ දී අවහිරතා හා කරදරවලට මුහුණ පාති. ලිවීමේ දී එක ම ආකාරයේ උපසර්ග හා ප්‍රත්‍යය භාවිත කිරීමේ රටා පෙන්වති.

ii වාචික උපදෙස් තේරුම් ගැනීමට අසමත් වෙති. මේ නිසා ප්‍රශ්නයක් ඇසූ විට නිශ්චිත පිළිතුරක් දිය නොහැකි ය.

iii. වාචික ව ඉදිරිපත් කරන ද්‍රව්‍යවලට වඩා දෘශ්‍ය ම ව ඉදිරිපත් කරන ද්‍රව්‍යවලට රුචි කරති.

iv. විවිධ ශබ්ද හඳුනා ගැනීමට දුෂ්කර ය. සමාන ශාබ්දික වචන වෙන් කර හඳුනා ගැනීමේ දුෂ්කරතා ඇත.

උදා : මල, මාල

v. වාචික ප්‍රශ්නවලට අදාළ නොවන පිළිතුරු දෙති. මතකයෙන් ගණනය කිරීමේ කලාව ඉගෙනීමට ද අසමත් වෙති.

(4) දෘෂ්ටි චාලක ගැටළු හා බැදි චරිතායන ලක්ෂණ

1 දෘෂ්ටි ප්‍රබෝධන මගින් සෙමින් ඉගෙන ගන්නන්ගේ සිත පහසුවෙන් අන් අතකට යොමු වේ. නුසුදුසු (Awkword) චලන සහිත ය.

ii. දකින ද්‍රව්‍ය මතකයට නගා ගැනීමට නො හැකි ය. වර්ණ, ප්‍රමාණ, හැඩ පිළිබඳ සබඳතා වෙන් කර හඳුනා ගැනීමේ දුෂ්කරතා වේ.

iii අපිරිසිදු (poor) අත් අකුරු සහිත වෙති. චාලක කටයුතුවල දී දුෂ්කරතාවලට මුහුණ පාති. කායික ගැටළු ගැන නිතර ම පැමිණිලි කරති. පොදු ද්‍රව්‍ය හඳුනා ගැනීමේ ගැටළුවට මුහුණ පාති.

iv සම්පූර්ණ ඉගෙනුමට වඩා අර්ධ ඉගෙනුමට ප්‍රිය කරති. වාචික ඉගෙනුම් කාර්ය වඩා පහසු බව පෙන්වති.

(5) සමාජ හා චිත්තවේගික ගැටළුවලට අදාළ චරිතායන ලක්ෂණ

i දිගු කලක් පංතියේ හිඳ ගෙන සිටීමට සෙමින් ඉගෙන ගන්නන්ට ශක්තිය නැත.

ii රංචු ලැදියාවට වඩා ඇත්තේ හුදෙකලා ව සිටීමේ ලැදියාව යි. මිතුරන් ඇති කර ගැනීමේ ලා අසමත් වන අතර කිසිසේත් සමාජශීලී නැත.

iii ඉතා සුළු දේටත් තම මිතුරන් හා සම වයස් කාණ්ඩයේ අය කෙරේ ආක්‍රමණශීලී ව හැසිරෙති. බිය සුළු ය. තමන් ගැන සිතීමෙන් සබකෝලයට පත් වෙති. සාමාන්‍ය ළමයාට වඩා දවල් හීන දකිති.

iv. නියපොතු හැපීම සෙමින් ඉගෙන ගන්නන් සතු තවත් සිත් ගන්නා සුළු ලක්ෂණයකි. සමහරවිට සමාජ විරෝධී කටයුතුවල ද නියැලෙති.

v. මනෝභාවයන් (mood) නිතර ම වෙනස් වේ. අපේක්ෂිත මට්ටමට වඩා සාධනය අඩු ය.

vi. කණ්ඩායම් වැඩ කිරීමට අකැමති ය. අදාළ නොවන වචන ද ඕනෑවට වඩා වැඩි වූ වචන ද භාවිත කරති.

ඉහත සඳහන් දෑ සුවිශේෂී කරුණු ලෙස වෙන් කර විමසුම් පත සාදා ගත හැකි ය. එය තමන්ගෙන් ඉගෙනුම් ලබන ළමයින්ගේ සෙමින් ඉගෙන ගැනීමේ ලක්ෂණ හඳුනා ගැනීමට භාවිත කළ හැකි ය. ඉන්දු නමැති ළමයා ගැන පිරවුණු විමසුම් පතක කොටසක් විමසා බලමු.

සෙමින් ඉගෙන ගැනීමේ ලක්ෂණය	දක්නට ඇත	දක්නට නැත
* හදිසියේ කේන්ති යයි	x	
* කේන්ති ආ විට බඩු පොළවේ ගසයි		x
* වාක්‍ය පහක් බලා ලිවීමේ ක්‍රියාකාරකමක් කිරීමටවත් එක තැන සිටීමට අපහසු ය		x

ශ්‍රී ලංකාවේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ව 1981 දී කරන ලද පියසේන පර්යේෂණයේ දී ද විමසුම්පත් අඩංගු ප්‍රශ්නාවලියක් භාවිත කර ඇත. එම ප්‍රශ්නාවලියේ දී නිරීක්ෂණය කරන ලද කරුණු, විමසුම්පත්වල සටහන් කිරීමට ගුරුවරුන්ට අවකාශය ලබා දී ඇත (උපග්‍රන්ථය i බලන්න).

6.2 ප්‍රාථමික මූලාශ්‍ර වශයෙන් භාවිතයට ගැනීම පිණිස වාර්තා තබා ගැනීම (Record Keeping)

අනෙක් ක්‍රම ශිල්පවලින් රැස් කර ගන්නා තොරතුරු තහවුරු කිරීමටත්, ළමයා පිළිබඳ තොරතුරුවල ඌනතා සහිත ස්ථාන සම්පූර්ණ කිරීමටත් විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමුන් පිළිබඳ ව ක්‍රමානුකූල ව වාර්තා තබා ගැනීම අවශ්‍ය වේ. මේ සඳහා ව්‍යුහගත වාර්තා මෙන් ම ව්‍යුහගත නො වූ වාර්තා ද තබා ගත හැකි ය.

ව්‍යුහගත වාර්තා තබා ගැනීම සඳහා මැනීමට අපේක්ෂිත කරුණු කලින් ම තීරණය කර ඒ අනුව ආකෘතියක් සකස් කර ගනු ලැබේ. උදාහරණයක් මෙසේ ය.

ලිවීමේ සංවර්ධනය වාර්තා කිරීමේ පත්‍රිකාව

ළමයාගේ නම : ....

පාසල :..

උපන් දිනය : ....

වාර්තා කළ දිනය :......................වේලාව...............සිට...........දක්වා

වාර්තා තබා ගැනීම සඳහා සංකේත

1 = ප්‍රවීණතාව නැත
2 = ප්‍රවීණතාව තරමක් ඇත
3 = ප්‍රමාණවත් ප්‍රවීණතාවක් ඇත
4 = පූර්ණ ප්‍රවීණතාව ඇත

1 හා 2 සංකේත ලබන ළමයා අදාල ලිවීමේ චර්යාවෙන් සමත් ලෙස සැලකේ. 3 හා 4 සංකේත ලබන ළමයා අසමත් වේ.

ලිවීමේ චර්යාව ළමයාගේ චර්යාව නිරීක්ෂණයෙන් පවරන සංකේතය

i පේළිය මත ලිවීමේ හැකියාව ඇත ....

ii. අකුරු නොබැඳ ලිවීමේ හැකියාව ඇත ....

iii. වචන ඈත් කර ලිවීමේ හැකියාව ඇත ....

iv. තිත තිසි පරිදි යෙදීමේ හැකියාව ඇත ....

ව්‍යූහගත වාර්තාවලින් ළමයකු පිළිබඳ ව සම්පූර්ණ තොරතුරු උකහා ගැනීමට අපහසු ය. එමගින් ලැබෙන්නේ ප්‍රමාණනය කළ ප්‍රමාණාත්මක තොරතුරු ය. මේ ඌනතාව වළක්වා ගැනීමට ව්‍යූහගත නො වූ වාර්තා තබා ගැනීමේ ක්‍රම භාවිත කළ හැකි ය. එහි දී ළමයා කරන දෑ සවිස්තරාත්මක ව වාර්තා කර ගැනීම සිදු වේ. එමගින් ගුණාත්මක තොරතුරු ද ලැබේ. මනඃකල්පිත ව ගොඩ නැගූ ව්‍යූහගත නො වූ වාර්තාවක කොටසක් උදාහරණයක් වශයෙන් පහත දැක්වේ.

'ඉෂි බලා ලිවීමේ කාර්ය කරන්නට පටන් ගත්තා ය. ළඟ සිටින තම මිතුරිය තමන්ගෙන් බලා ගනී යන සැකය නිසා දෝ ඇය ලියන පොත ආවරණය වෙන සේ ඇඟ නමා ගෙන සිටියා ය. කියවන පොතට ඉතා ළං ව කියවන ඉෂි, ලිවීමේ දී ද අභ්‍යාස පොතට බොහෝ මුහුණ ළං කර පැන්සල දැඩි ව තද කර ගෙන ලියන්නී ය. එහෙත් පේළිය මත නිවැරදි ව ලියන්නට ඇයට නො හැකි ය. පසු ව පොත් පරීක්ෂා කරන විට ......ඇම්මාමට...... ආදි වශයෙන් ලියා තිබෙනු නිරීක්ෂණය කළ හැකි විය ....'

මෙසේ ලියා ගත් වාර්තාවලින් ඉෂිගේ ලිවීමට අදාළ විශේෂ ලක්ෂණ පසු අවස්ථාවක දී වෙන් කර හඳුනා ගත යුතු ය.

නූතන ප්‍රවණතාව වන්නේ ව්‍යූහගත මෙන් ම ව්‍යූහගත නො වූ වාර්තා තබා ගැනීම ද එක වර භාවිත කර වඩා සම්පූර්ණ චිත්‍රයක් ළමයා ගැන ඇති කර ගැනීමට තැත් කිරීමයි. වාර්තා තබා ගැනීම පිළිබඳ ව සැලකිය යුතු වැදගත් කරුණක් නම් එය අඛණ්ඩ ව කළ යුතු වීමයි. එහෙත් එක දිගට ම වාර්තා තබා ගැනීම ප්‍රායෝගික ව අපහසු කාර්යකි. එනිසා නියැදිකරණය මගින් වාර්තා තබා ගැනීමේ කාලය තීරණය කර ගත හැකි ය. සෑම සතියක සඳුදා දින, සෑම දවසක ම පැයක්, සෑම පැයක ම පළමු විනාඩි පහ යනාදි වශයෙන් නිශ්චිත කාල පරතරයක් අනුව වාර්තා තබා ගැනීම කළ හැකි ය. එය කාල නියැදිකරණය (Time sampling) අනුව වාර්තා තබා ගැනීමේ කාලය තීරණය කිරීමයි. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයාට තරහ එන විට දක්නට

ලැබෙන ලක්ෂණ අධ්‍යයනය කිරීම අවශ්‍ය වූ විට සිද්ධි නියැදිකරණය (Event sampling) භාවිත කිරීමට සිදු වේ. එනම් ළමයාට නරඹ එන නොක් ඉවසිල්ලෙන් සිට ඒ අවස්ථාවේ දී දැකිය හැකි ලක්ෂණ වාර්තා කර ගැනීමයි. එනම් සුවිශේෂ සිද්ධියක් වන තුරු සිට වාර්තා කර ගැනීමයි.

6.3 පරීක්ෂණ

පාසලට පිවිසෙන විට හෝ පන්තියකට පිවිසෙන විට තිබෙන දක්ෂතාව/ප්‍රවීණතාව මැනීම සඳහා වූ ප්‍රවේශ දක්ෂතා පරීක්ෂණ ද, පන්තියක ඉගෙන ගත් පසු උගත් දෑ පිරික්සීමේ සාධන පරීක්ෂණ ද, සාමාන්‍ය හැකියාව මැනීම සඳහා වූ වාචික හා අවාචික තර්කනය පිළිබඳ පරීක්ෂණ ද, භාවිත කළ හැකි ය. මෙහි දී විෂය සමගාමී වලංගුතාවෙන් (Content validity) යුක්ත පරීක්ෂණ භාවිත කිරීම වැදගත් වේ. එනම් මැනීමට අපේක්ෂිත දෙය ම මැනීමට හැකි ලෙස පරීක්ෂණ සැකසී තිබිය යුතු ය. සමහර විට පරීක්ෂණ තනන ආයතන සකස් කරන ප්‍රමත මූලික පරීක්ෂණ (Norm referenced tests) සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා හඳුනා ගැනීමට සුදුසු නොවිය හැකි ය. නිර්ණායක මූලික පරීක්ෂණ (Criterion referenced tests) ඒ සඳහා සුදුසු විය හැකි ය. ඊට හේතුව ආර්.කේ. හැම්බල්ටන් පවසන පරිදි සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා තවත් ළමයින් කණ්ඩායමක් සමග සසඳා තීරණ ගැනීම ප්‍රමත මූලික පරීක්ෂණවල දී සිදු වුවත් එවැන්නක් නිර්ණායක මූලික පරීක්ෂණයේ දී සිදු නොවීමත් එක් එක් ළමයා වෙන වෙන ම ගෙන ඔවුන් පිළිබඳ ව ලක්ෂණ හඳුනා ගැනීමට එමගින් හැකි නිසාත් ය. ප්‍රවීණතාව ලබා ගත යුතු වූ ක්ෂේත්‍රවල ප්‍රවීණතාව ලබා තිබේ ද යන්න නිශ්චය කර ගැනීමට ද, එමගින් ශිෂ්‍ය ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා හඳුනා ගැනීමට ද, ඔවුන්ගේ ප්‍රගතිය මෙහෙයවීමට ද, නිර්ණායක මූලික පරීක්ෂණවලින් හැකියාව ලැබේ (හැම්බල්ටන්, 1990).

කිබ්ලර් සහ කණ්ඩායම විසින්, පාසල්වල බහුල ව භාවිත කරන ප්‍රමත මූලික ඇගයීම් ක්‍රමය, නිර්ණායක මූලික ඇගයීම් ක්‍රමය සමග සංසන්දනය කරන අයුරු පහත දක්වේ. කිබ්ලර්ගේ සැසඳීමට අනුව උදාහරණ දක්වා ඇත්තේ මනඃකල්පිත සිද්ධි ඇසුරෙනි. ශ්‍රී ලංකාවේ භාවිත වන්නේ ද ප්‍රමත මූලික ඇගයීම් ක්‍රමයයි. එහෙත් ළමයා මූලික කර ගත් අධ්‍යාපනයකින් අවධානය යොමු කළ යුත්තේ නිර්ණායක මූලික ඇගයීම් ක්‍රමයටයි.

	ප්‍රමත මූලික ඇගයීම		නිර්ණායක මූලික ඇගයීම
1.	කණ්ඩායමක් තුළ ළමයා සිටින ස්ථානය තීරණය කිරීම, ඇගයීමේ ප්‍රධාන කාර්යයයි. උදා: 5 වසර ශිෂ්‍යත්ව විභාගයෙන් පළමු තැන ගත් ලාංකික ශිෂ්‍යයා කවුරුන් ද?	1.	ශිෂ්‍යයා නිශ්චය කරන ලද සුවිශේෂී ඉගෙනුම් නිර්ණායකයන් කරා ළඟා වී අදාළ ප්‍රවීණතාව ලබා ගන්නේ ද යනු නිගමනය කිරීම ඇගයීමේ ප්‍රධාන කාර්යයයි. උදා : ඇටවීරගොල්ලෑව ගමේ සුමනදාස ශිෂ්‍යයා 5 වසරේ දී උගත යුතු වූ විෂය කරුණුවල ප්‍රවීණතාව ලබා ගත්තේ ද?
2.	ඉගෙනීමේ අරමුණු පළල් ය. (සමහර විට අරමුණු සුවිශේෂීකරණය කෙරේ) උදා : රචනයක් ලිවීමේ හැකියාව ලබයි.	2.	ඉගෙනුම් අරමුණු මූර්තමතින් ම සුවිශේෂී කර දක්වීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. උදා : විනාඩි 30 ක් තුළ දී, හේතු වූ කරුණු පහක්වත් සහිත ව, උක්ත ආඛ්‍යාත සම්බන්ධය නිවැරදි වූ රචනාවක් 'ශ්‍රී ලංකාවට ආර්යයන් පැමිණීම' පිළිබඳ ව ලියයි.
3.	ප්‍රවීණතාව ලබා ගත යුතු දෑ සුවිශේෂී ව දක්වා නැත.	3.	ප්‍රවීණතාව ලබා ගත යුතු දෑ සුවිශේෂී ව දක්වා ඇත.
4.	ප්‍රශ්න පත්‍ර සකස් කරන්නේ ළමයින් එකිනෙකාගෙන් විභේදනය කිරීමට ය. ඒ අනුව සමහර ළමයිනට ප්‍රශ්න පත්‍රවලට අඩු ලකුණු ලැබීම අනිවාර්ය වේ.	4.	ළමයා ප්‍රවීණතාව ලබා ගන්නේ දැයි මැනීමට පරීක්ෂණ සකස් කෙරේ. සියලු ම ළමයින්ට සමත් වීමේ අවකාශය ලැබේ.
5.	ලකුණු ව්‍යාප්ත වීම (උදා: 0 -100 අතර)අනිවාර්ය වේ. එවිට ළමයින් වර්ග කර ලකුණු අර්ථ නිරූපනය කෙරේ.	5.	ලකුණු විසිරීම අවශ්‍ය නො වේ. සියලු ම ළමයිනට ලකුණු සියල්ල ම ලබා ගත හැකි යයි උපකල්පනය කරන නිසා ය.
6.	ඒ,බී,සී,ඩී,ඊ, හෝ ඩී,සී, එස්, එෆ් ලෙස විභාග ප්‍රතිඵල නිකුත් කෙරේ.	6.	සතුටුදායකයි - අසතුටුදායකයි සමත් - අසමත් වැනි ද්විධාකරණ ක්‍රමයකින් ප්‍රතිඵල නිකුත් කෙරේ.

බුද්ධි පරීක්ෂණ ද සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හඳුනා ගැනීම සඳහා භාවිත කළ හැකි ය. බිනේ ලෝකයේ පළමුවන බුද්ධි පරීක්ෂණය සකස් කළේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හඳුනා ගැනීමට බව මෙහි දී පැවසිය යුතු ය.

ශ්‍රී ලංකාවට ගැළපෙන ලෙස සංවර්ධනය කළ බුද්ධි පරීක්ෂණ ඇත්තේ කීපයකි. එහෙත් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හඳුනා ගැනීමට සම්මත කළ බුද්ධි පරීක්ෂණ නැති තරම් ය. ලංකාවේ පාසල් තුනක පසුබටතාව අධ්‍යයනය කළ සී.කේ. අබයරත්න ඌන සාධිතයන් හා ඉහළ සාධිතයන් හඳුනා ගැනීමට භාවිත කළේ ලංකාවේ ජාතික අධ්‍යාපන සංගමය සැකසූ බුද්ධි පරීක්ෂණයකි (අබයරත්න, 1963) . ලංකාවේ ජාතික අධ්‍යාපන සංගමය (National Education Society of Ceylon) අවුරුදු 11-15 වයසේ සිංහල ළමයින්ට අදාළ ව සම්මත කළ එම බුද්ධි පරීක්ෂණයේ අයිතම සමහරෙක් මෙසේ ය.

- රානී රූපාට වඩා සුදු වුවත් හේමාට වඩා කළු ය. ඉතා සුදු කවරෙක් ද?
- ඉටිපන්දමක් පැය 3 ක් දල්වත හැකි ය. එක වර දල්වන ඉටිපන්දම් සයක් පැය කීයකින් නිවී යයි ද?
- පළමු දැක්වෙන වචනයේ අර්ථයට විරුද්ධ වූ අර්ථය ඇති වචනයට යටින් ඉරක් අඳින්න.

  උදා : සැප- හොඳ, රස, ප්‍රීතිය, දුක, ලාභ

6.4 ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයන

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ සංවර්ධනය සඳහා ඔවුන් එකිනෙකා වෙන වෙන ම ගෙන ප්‍රතිකාර කිරීම වැදගත් වේ. මේ නිසා එක් එක් ළමයාට සුවිශේෂී වූ ලක්ෂණ හඳුනා ගැනීම ද වැදගත් වේ. මේ නිසා ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයන ක්‍රම ශිල්පය සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රියාවලියේ දී වැදගත් කාර්යභාරයක් ඉටු කරයි.

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ව කරන ලද ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයන ඇසුරෙන් ලද අනාවරණ, ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සාර්ථක බවට යොදා ගත් ආකාරය නිරූපනය කිරීම් වශයෙන් බුෂ් හා වෝ, 1976 දී කළ ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයනයක වාර්තාවක් පහත දක්වා ඇත.

සිසි (අන්වර්ථ නාමයකි) : භාෂා හා චාලක සංවර්ධනය සෙමින් සිදු වේ.

(පෙර පාසලේ උගනී. සෙමින් සංවර්ධනය වීම ගැන සැලකිලිමත් වූ දෙමාපියන් ළමයා පාසලට ඇතුළු වූ පසු ඇති විය හැකි දුෂ්කරතා ගැන සිතා පරීක්ෂණයට යොමු කර ඇත).

නම: සිසි	පරීක්ෂකයා : ජේන් ටෝ
උපන් දිනය :......:......	පරීක්ෂණය පැවැත්වූ දිනය :............

ඉගෙනුම් දුබලතාව පිළිබඳ ඇගයීම

චර්යාව සහ පෙනීම:

සුදු සමින් ද දුඹුරු කේශ කලාපයෙන් ද නිල් ඇසින් ද වයස අවුරුදු හතරයි මාසයට ගැළපෙන සාමාන්‍ය උසින් හා බරින් ද යුතු ළමයෙකි. පිළිවෙළට පිරිසිදුවට හොඳින් හැඳ සිටි. තම චලනයන් හි දී ඉක්මන් නමුත් ඇවිදීමේ දී සිසි මඳ අස්ථාවර බවක් පෙන්වයි. ලිවීම හා ද්‍රව්‍ය ඇල්ලීමේ දී අත් චලනයේ මඳ වෙව්ලීමක් දක්නට ලැබේ. ආරම්භයේ දී ඇය හොඳ සහයෝගයෙන් කටයුතු කළත් පැයකට පසු ඇය වෙහෙසට පත් වූවා ය. සත්‍ය වශයෙන් ම 'මම කරල ඉවරයි ' කියා ඇය කාර්ය නිම කිරීමට තැත් කළා ය. කෙසේ නමුදු ඇය පිළිබඳ වලංගු චිත්‍රයක් මවා ගැනීමට අවශ්‍ය තරම් තොරතුරු ලබා ගන්නා ලදී.

පරීක්ෂණ ප්‍රතිඵල

මනෝමිතික සාරාංශය

බුද්ධි පරීක්ෂණය

වෙස්ලර්ගේ බුද්ධි පරිමාණය

WPPSI පරිමාණන ලකුණු

වාචික		කෙරුම්සරිය	
තොරතුරු	....	සත්තු නිවස	....
අවබෝධය	....	පින්තූර සම්පූර්ණ කිරීම	....
අංක ගණිතය	....	ප්‍රහේලිකා (Mazes)	....
සාදෘශ්‍යයන් (Similarities)	....	ජ්‍යාමිතික රටා	....
වචන මාලාව	....	ඵලක සැලසුම් (Block design)	....
(වාක්‍ය)	....	සත්තු නිවස	....
		(නැවත පරීක්ෂාව)	....

WISC හා WAIS ප්‍රමාණන ලකුණු

වාචික	කෙරුම්සරිය
තොරතුරු	පින්තූර සම්පූර්ණ කිරීම ....
අවබෝධය	පින්තූර පිළිවෙළ ගත කිරීම ....
අංකගණිතය......................	වලක සැලසුම් ....
සදෘශතාය......................	දව්‍ය පිළියෙළ කිරීම ....
වචන මාලාව......................	කේතගතකරණය හෝ අංක
අංක පරාස	සංකේත ....
	ප්‍රහේලිකා ....

වාචික පරිමාණය : බුද්ධි ඵලය ....
කෙරුම්සරි පරිමාණය : බුද්ධිඵලය ....
සම්පූර්ණ පරිමාණය : බුද්ධිඵලය ....

ස්ටැන්ෆර්ඩ් බිනේ (ආකෘති L-M)	මිනිසා ඇඳීමේ පරීක්ෂණය	පීබොඩිගේ පින්තූර වචන මාලාව
CA 4 - 1	CA 4 - 1	CA 4 -1
MA 3 - 4	MA 5 - 6	MA 5 -1
IQ 80	IQ 86	IQ 82

පළල් පරාසයක විහිදෙන සාධන පරීක්ෂණය

කියවීමේ ශ්‍රේණි මට්ටම ළදරු මට්ටමේ ය සම්මත ලකුණු ...... ප්‍රතිශතක ....

උච්චාරණ ශ්‍රේණි මට්ටම ළදරු මට්ටමේ ය සම්මත ලකුණු..... ප්‍රතිශතක ......

අංකගණිත ශ්‍රේණි මට්ටම ළදරු මට්ටමේ ය. සම්මත ලකුණු...... ප්‍රතිශතක ......

* පර්ඩිය සංජානන චාලක සමීක්ෂණය ....
* වෙප්මාන් ශ්‍රව්‍ය විභේදන පරීක්ෂණය ....
* ළමයාගේ ස්වෝපලබ්ධිය පරීක්ෂණය ....
* සැලසුම් සඳහා මතකය පරීක්ෂණය ....

* බෙන්ඩර් දෘෂ්ටි චාලක ගෙස්ටෝල්ට් පරීක්ෂණය........	* මනෝභාෂීය ඉලිනොයි පරීක්ෂණය හැකියා
	සම්පූර්ණ භාෂාව ....
	පරිමාණන ලකුණු ....

(බෙන්ඩර් 1957 දී බෙන්ඩර් ගෙස්ටෝල්ට් පරීක්ෂණය සංවර්ධනය කෙළේ විශේෂිත කියවීම් දුෂ්කරතා යටතේ හෝ එන දෘෂ්ටි චාලක දුෂ්කරතා මැනීමටයි.)

මිස්කි - නොබ්රස්කා පරීක්ෂණය

කියවීමේ රටා	දෘෂ්ටි අවධාන පරාසය ....
වර්ණ සඳහා මතකය	චලක රටා ....
රූප හඳුනා ගැනීම	ඇඳීම සම්පූර්ණ කිරීම ....
රූප සංඝටනය	අංක මතකය ....
කඩදාසි නැමීම......................	ප්‍රහේලිකා සදෘශ්‍යය ....
	අවකාශමය තර්කනය ....

අනෙක් පරීක්ෂණ ....

සාරාංශය

සිසී පරීක්ෂා කරන ලදුව බුද්ධිමය හැකියාවේ දන්ධ පරාසයේ ක්‍රියා කරන ළමයකු බව හෙළි විය. ඇයට අදාළ ස්ටැන්ෆර්ඩ් බිනේ බුද්ධි ඵලය 80 කි. පිබොඩිගේ පින්තූර වචන බුද්ධිඵලය 82 කි. මිනිසා ඇඳීමේ පරීක්ෂණයේ බුද්ධිඵලය ලකුණු 86 කි. ස්ටැන්ෆර්ඩ් බිනේ පරීක්ෂණයෙන් ඇය අවුරුදු තුනේ මට්ටමට අයත් වූවා ය. එම මට්ටමේ සියලු පරීක්ෂණ ඇය පහසුවෙන් සමත් වූවා ය. ඇයගේ උපරිමය අවුරුදු 5 මට්ටමේ වූ අතර එම මට්ටමේ පරීක්ෂණ සියල්ල ඇය අසමත් වූවා ය. මේ නිසා ඇයගේ ක්‍රියාකාරී මට්ටම (Functional level) වයස 3-5 අතර විය. පින්තූර, වචන හා මිනිසා ඇඳීමේ පරීක්ෂණවලින් මේ ක්‍රියාකාරී මට්ටම තහවුරු විය.

ක්‍රියාකාරීත්වයන් පරීක්ෂාවේ දී සිසී වචන මාලාවෙන්, තර්කනයෙන්, දෘෂ්ටි මතකයෙන් හා අංක සංකල්පවලින් අවුරුදු තුනේ මට්ටමේ විය. ඒ අතර ම අර්ථපූර්ණ මතකය හා සමාජ බුද්ධිමය ක්‍රියාකාරීත්වයෙන් අවුරුදු හතර මට්ටමේ විය. මෙය ඇයගේ ශක්තීන් පෙන්වන අතර ම ඇයගේ මන්දගාමී බව සමස්ත වශයෙන් ඇයගේ සියලු අංශවල පවතින්නක් නොවන බව ද අඟවයි.

අවසාන විශ්ලේෂණයේ දී පැහැදිලි වන්නේ සමහර ක්‍රියාකාරීත්වයන්ගේ සීමාවාසී ඥානවර්ධිත භාවයක් ඇති බවත් අනෙක් ක්‍රියාකාරීත්වයන් හි දී සාමාන්‍ය ශක්‍යතාවන් ඇති බවත් ය. ඇයගේ අවධාන පරාසය කෙටි වීම, අර්ථවිරහිත සංකේත ඉගෙනුමේ දී මන්දගාමී වීම කෙරේ, ඇයට බලපෑවා විය හැකි ය. මේ නිසා ඇය ට කිනෙස්තටික් උපකරණ (Kinesthetic) සමග බොහෝ අත්දැකීම් ලැබීමට සලස්වා ඉගෙනුමට ඉඩ ලබා දිය යුතු ය. වචනමාලාව හා දෘෂ්ටි චාලක ඉගෙනුම පහසු වීමට පීබොඩිගේ භාෂා සංවර්ධන වැඩපිළිවෙළ (Peabody Language Development Programme) ඇය සඳහා ක්‍රියාත්මක කිරීමට නිර්දේශ කරමි. අමතර ව කෙපාර්ට් (Kephart) ගේ අභ්‍යාස වඩා හොඳ චාලක ක්‍රියාකාරීත්වයක් ඇති කරනු ඇතිවා පමණක් නො ව උපදෙස් අවබෝධ කර ගැනීමට ද එය ඇයට උදව් කරනු ඇත. ඇයගේ සාධනය ළදරු පාසල් (Nursary) මට්ටමේ ඇති හෙයින් සියලු ම ආරම්භක ක්‍රියාකාරකම් සරල ඒවා විය යුතු ය. මේ ඇගයීමේ දී අනාවරණ ලද සවිශේෂී අවශ්‍යතා අනුව ව්‍යුහගත කළ විධිමත් බාලාංශයක (Kindergarten) පුහුණුවක් ඇයට ලැබිය යුතු ය.

....

උපදේශක

6.5 පෞරුෂ පරීක්ෂණ

සුවිශේෂී පෞරුෂ ගතිලක්ෂණ හඳුනා ගැනීමට පෞරුෂ පරීක්ෂණ භාවිත කළ හැකි ය. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ ප්‍රසන්නතිය, සංවේදිතාවය, ඒකාග්‍රතාවය, චිත්තවේගීය ස්ථායිතාව, අත්පත් කර ගැනීමේ තැත යනාදි පෞරුෂ ලක්ෂණ මැනීමට පෞරුෂ පරීක්ෂණ භාවිත කළ හැකි ය (කාර්, 1992). මේ සඳහා සම්මත කර ඇති මනෝ විද්‍යාත්මක පෞරුෂ පරීක්ෂණ කීපයක් නම් තේමා සංවිජානන පරීක්ෂාව (TAT), තීන්ත පැල්ලම් පරීක්ෂණය (RIBT), වාග් සංසටන පරීක්ෂණය (WAT) හා නිදහස් සංසටන පරීක්ෂණයයි (FAT)'

ශ්‍රී ලංකාවේ 10 ශ්‍රේණියේ ළමයින්ගේ සෙමින් ඉගෙනුම හා බැඳි පෞරුෂ ලක්ෂණ පිරික්සීමට ඥානරාජා කළ පර්යේෂණයේ දී ආර්.බී කැටල්ගේ කණිෂ්ඨ - ජ්‍යෙෂ්ඨ උසස් පාසල් සඳහා වූ පෞරුෂ ප්‍රශ්නාවලිය (R.B.Cattle's Junior - Senior High School Personality Questionnaire) ලංකාවේ ළමයින්ට ගැලපෙන සේ සංශෝධනය කර භාවිත කර ඇත (ඥානරාජා, 1974). එම පෞරුෂ පරීක්ෂණයේ තිබූ අයිතම කීපයක් පහත දැක්වේ.

- පිරිසක් අතර ඇති වන සාකච්ඡාවක දී ඔබට සිතෙන දේ කීමට ඔබ කැමති ද?
  (අ) ඔව්
  (ආ) ඇතැම් විට කැමතියි
  (ඇ) නැත

- ඔබ අතින් මෝඩ ක්‍රියාවක් සිදු වුනු විට පොළොව පලා ගෙන යාමට සිතෙන තරම් ලැජ්ජාවක් ඔබට ඇති වේ ද?
  (අ) ඔව්
  (ආ) වෙන්ට පුළුවන්
  (ඇ) නැත

- වැදගත් පුද්ගලයකු වෙත ගොස් ඔබ විසින් ම ඔබ ව හඳුන්වා ගැනීම ඔබට පහසු දෙයක් ද?
  (අ) ඔව්
  (ආ) වෙන්ට පුළුවනි
  (ඇ) නැහැ

6.6 වරද විශ්ලේෂණය

මහාචාර්ය එන්.කේ. ජන්ගිරා පවසන ලෙස බුද්ධිඵලය, දෘෂ්ටි සංජානන පරීක්ෂණ (Visual perception test) ආදී පරීක්ෂණ මගින් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හෝ වෙනත් විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් තක්සේරු කිරීම අපහසු ය. එමගින් අනවශ්‍ය පරිදි ළමයින් වර්ග කර සන්නම් පැවරීමක් ද සිදු වේ. ලිංගිකතාව, වර්ණය, ආබාධිත බව වැනි කරුණුවලින් ළමයින් වර්ණ නොගන්වන අධ්‍යාපනයක් අප ඇති කළ යුතු ව තිබේ. එවැනි වර්ණ ගැන්වීමක් තිබූ විට සමහර ළමයින් කාණ්ඩවලට 'සන්නම්' පටබැඳී ඔවුන් ව කොන් වීමක් සිදු වේ. මේ නිසා වඩා සුදුසු වන්නේ ළමයින් කරන වැරදි, විශ්ලේෂණය මගින් 'රටාවන්' (Patterns) හඳුනා ගැනීමයි. එම රටාවන්ට හේතු හඳුනා ගැනීමත් ප්‍රතිකාරී පියවර හඳුනා ගැනීමත් කළ හැකි ය.

කාර්යබද්ධ තක්සේරුවේ දී එනම් එදිනෙදා ජීවිතයේ දී වන භාවිතයන් ඇසුරින් කරන ලද තක්සේරුවක දී කළ භාෂාව හා ගණිත විෂයනට සම්බන්ධ වරද විශ්ලේෂණයකට උදාහරණයක් මෙසේ ය.

	වරද ක්ෂේත්‍රය	වරද	ළමයාගෙ නම	ඇගයීම	
				ඔව්	නැත
1.	අකුර/ඉලක්කම/ මාත්‍රාව පැටලීම	උදා:* 6 වෙනුවට 5 ලිවීම	ඉන්දු	X	
			බින්දු		X
		* පොත වෙනුවට පෝත	ඉන්දු	X	
			බින්දු		X
2.	විලෝමය හා ක්‍රම විපර්යාසය	නිවැරදි අකුරු / සංකේත භාවිත කුළින් වැරදි අනුපිළිවෙල තිබීම			
		උදා :* 6, 9 ලෙස කියවීම	ඉන්දු	X	
			බින්දු		X
		* හේන්, හෝන් ලෙස කියවීම	ඉන්දු	X	
			බින්දු		X
3.	කැටපත් ලිවීම	කණ්නාඩියකින් පෙනෙන ආකාරයට ලිවීම			
		උදා: * b d	ඉන්දු	X	
			බින්දු		X
		* ර ට	ඉන්දු	X	
			බින්දු		X
4.	අත්හැරීම්/ එකතු කිරීම්	520 වෙනුවට 52	ඉන්දු	X	
			බින්දු		X
		ඉන්දූජා වෙනුවට ඉදූජා	ඉන්දු	X	
			බින්දු		X
5.	ලිවීමේ දුෂ්කරතා	ළමයාගේ අකුරු හැඩය	ඉන්දු	X	
		දුර්වල ද?	බින්දු		X
		වචන අතර පරතරය	ඉන්දු	X	
		අනුචිත ද?	බින්දු		X
		වමේ සිට දකුණට	ඉන්දු	X	
		ලිවීමේ හැකියා ඇති ද?	බින්දු		X

මූලාශ්‍රය : ජන්ගිරා සහ කණ්ඩායම, 1990

උපග්‍රන්ථය ii හි සඳහන් වන්නේ 5 වසරේ ශිෂ්‍යාවක විසින් ලියන ලද රචනයකි. ඒ ආශ්‍රයෙන් වරද විශ්ලේෂණයක් කරන්න. භාෂාවේ විවිධ පැති එනම් ලිවීම, නිර්මාණාත්මක බව ආදී කරුණුවලට අමතර ව එම රචනාවෙන් ළමයාගේ චර්යාව ගැන ඔබට එළඹිය හැක්කේ කෙබඳු නිගමනවලට ද ?

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හඳුනා ගැනීම සඳහා පවතින ඉහතින් සඳහන් ඕනෑ ම ක්‍රම ශිල්පයක් තෝරා ගැනීමේ දී සලකා බැලිය හැකි කරුණු ගණනාවක් තිබේ. මේවා පියර්සන් සහ ලින්ඩ්සේ විසින් විමසුම් පතක ආකාරයෙන් දක්වනු ලැබ තිබේ (පියර්සන් සහ ලින්ඩ්සේ,1989).

1.0 ළමයකු වෙනුවෙන් ගත වන කාලය

1.1 එක්තෙනක ළමයා පරීක්ෂා කිරීමට ගත වන කාලය කොපමණ ද ?

1.2 ලකුණු/දත්ත ලබා ගැනීමට දිගු වේලාවක් කාර්යයේ නියුතු විය යුතු ද?

1.3 එම කාලය යෙදවීමට ප්‍රායෝගික ව පහසුකම් තිබේ ද?

1.4 අපේක්ෂිත ඵලය ලබා ගැනීමට එසේ වැය කරන කාලය ප්‍රයෝජනවත් ද?

2.0 පුහුණුව

2.1 ක්‍රමශිල්පය භාවිත කරන්නාට (උදා. ගුරුවරුන්) පූර්ව පාඨමාලාවක් මගින් එම ක්‍රමශිල්පය පිළිබඳ ව පුහුණුව ලැබීමට සිදු වේ ද?

2.2 ක්‍රමශිල්පය පහසුවෙන් හා නිරවද්‍ය ව භාවිත කිරීමට පෙර ඒ පිළිබඳ ව වැඩි වැඩියෙන් අභ්‍යාසයේ යෙදීමට සිදු වේ ද?

3.0 උපදෙස්වල සහ ලකුණුවල පැහැදිලි බව

3.1 ක්‍රමශිල්පය අනුගමනය කළ යුතු පිළිවෙල පහසුවෙන් අවබෝධ වේ ද?

3.2 ක්‍රමශිල්පය හා එහි අංග ගැන තර්ක කිරීමටත් අනුමාන කිරීමටත් පර්යේෂකයාට සිදු වේ ද?

3.3 ළමයකුගේ සමර්ථ අසමර්ථභාවය දැන ගැනීමට පහසු ද? ඔහුට පැවරිය යුතු ලකුණ හෝ ප්‍රමාණය පිළිබඳ තීරණ ගැනීම පහසු ද?

4.0 ලකුණු අර්ථ නිරූපනය කිරීම

4.1 ලකුණේ හෝ ප්‍රමාණනයේ අර්ථය පැහැදිලි ද?

4.2 අවශ්‍ය ම ලකුණු ලැබේ ද? එය ප්‍රයෝජනවත් ලකුණක් වේ ද?

4.3 ළමයාට ලකුණු ගැළපීම ගැන නිසි අවබෝධයක් ලැබේ ද?

5.0 වලංගුතාව හා විශ්වසනීයතාව

5.1 අවම වශයෙන් ළමයින් 1000 ක් වත් භාවිත කරමින් සම්මත කළ ක්‍රමශිල්පයක් ද?

5.2. ගැටළු සහිත ළමයින් ද ගැටළු රහිත ළමයින් ද හඳුනා ගැනීම පිළිබඳ හා එය කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳ දත්ත වේ ද ?

5.3 විවිධ ගුරුවරුන් භාවිත කළ විට ද, අවස්ථා කීපයක දී භාවිත කළ විට ද, සමාන ප්‍රතිඵල ම ලැබේ ද ?

6.0 සන්ධාරය

6.1 ක්‍රමශිල්පයට අයත් ක්‍රියා පිළිවෙත මගින් ළමයාට හිමි වයසේ දී කරන දෑ පිළිබඳ සත්‍යය පරාවර්තනය වේ ද?

6.2 ප්‍රතිඵල ප්‍රායෝගික ව ප්‍රයෝජනවත් වන බව හඳුනා ගත හැකි ද?

6.3 ක්‍රියා පිළිවෙත මගින් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා පිළිබඳ ව මැදිහත් වීමකට හෝ ඔහුට සෘජු ව උදව් කිරීමකට අවකාශය ලැබේ ද?

7.0 අනෙක් තොරතුරු

7.1 දැනටමත් ක්‍රම ශිල්පය භාවිත කරන ගුරුවරුන් සිටින්නේ ද?

7.2 ඔවුන් ක්‍රම ශිල්පය පිළිබඳ ව සිතන්නේ කවරේ ද?

7.3 මනෝ විද්‍යාඥයන් හා උපදේශකයන් ක්‍රම ශිල්පය පිළිබඳ ව සිතන්නේ මොනවා ද?

8.0 තීරණ

8.1 ක්‍රම ශිල්පයට අදාළ කාලය හා මුදල දරා ගත හැකි ද?

8.2 ලැබෙතැයි අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල අනුව ක්‍රමශිල්පය භාවිත කිරීම යුක්තියුක්ත වේ ද?

7 ං

ශ්‍රී ලංකාවේ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්

යුනෙස්කෝ ආයතනයේ තක්සේරුව අනුව මානසික ඌන ප්‍රමාණ(Mentally subnormal) ළමයින් ගණන පිළිබඳ දත්ත 4 වන වගුවේ දක්වේ. දන්ධ හා පසුබට ළමයින් යන සංකල්පය 1945 න් පසු සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් ලෙසට වෙනස් වූ බව 2.0 කොටසේ සඳහන් විය. ඒ අනුව යුනෙස්කෝ නිර්වචනය විග්‍රහ කළ විට පාසල් වයසේ ජනගහනයෙන් 10% ක් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් වේ.

හතරවන වගුව

ලෝකයේ මානසික ඌන ප්‍රමාණ ළමයින් ගණන

අවප්‍රමාණයේ ප්‍රමාණය	වර්තමාන ව්‍යවහාරය අනුව නාමය	බුද්ධිඵල පරාසය	පාසල් වයසේ ජනගහනයෙන් %
දැඩි අවප්‍රමාණය Severe	මුග්ධයා Idiot	0 - 19	0.6
මධ්‍යම අවප්‍රමාණය Moderate	මූර්ඛයා Imbecile	20 - 49	0.24
මෘදු අවප්‍රමාණය Mild	මන්දබුද්ධික Feeble minded	50 - 69	2.26
දන්ධ - සාමාන්‍ය Dull-normal	දන්ධ හා පසුබට Dull & backward	70 - 85 හෝ 90	10.00

මූලාශ්‍රය : කාර්, 1992

ශ්‍රී ලංකාවේ සිටින විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් පිළිබඳ නිවැරදි සංඛ්‍යානමය තොරතුරු රැස් කර නොමැති බව බී.එල්.රාජපක්ෂ හා ඩබ්.එම් කේ. වීරකෝන් සඳහන් කර ඇත (රාජපක්ෂ 1991: වීරකෝන්, 1994). ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයෙන් පවත්වනු ලබන වාර්ෂික පාසල් සංගණනයෙන් හෙළි කර ගනු ලබන්නේ දෘශ්‍යාබාධිත, ශ්‍රවණාබාධිත, මානසික ආබාධිත හා කායිකාබාධිත ළමයින් (Handi-capped children) පිළිබඳ තොරතුරු පමණි (5 වන වගුව). සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ සංඛ්‍යාලේඛන එහි නොදැක්වේ. එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවිධානය පිළිගත් සංඛ්‍යා ලේඛනවලට අනුව උත්පත්තිය ලබන දරුවන්ගෙන් අවම වශයෙන් සියයට 10 ක් පමණ විශේෂ උපකාර ලැබිය යුතු තත්ත්වයේ කායික හෝ මානසික දුබලතාවලින් පෙළෙති. ශ්‍රී ලංකාවේ ද මීට සමාන ප්‍රතිශතයකට විශේෂ උපකාර අවශ්‍ය වේ යැයි අනුමාන කළ හැකි ය. 1987 දී යුනිසෙෆ් ආයතනය, ශ්‍රී ලංකාවේ ළමයින් හා කාන්තාවන්ගේ තත්ත්වය විග්‍රහ කළ අතර, එහි දී ප්‍රාථමික පාසල් ළමයින්ගෙන් 12% ක් විවිධ ඉගෙනුම් දුබලතාවලින් පෙළෙන බව හෙළි විය. දෘෂ්ටි, කථන, ශ්‍රවන,චාලක (motor) ගැටළු ඇති ළමයි ද මේ ප්‍රතිශතයට ඇතුළත් වෙති. එහෙත් එම ප්‍රතිශතය තුළ සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ ගණන පිළිබඳ තොරතුරු දක්වා නැත. 1994 දී වීරකෝන් කළ සමීක්ෂණයේ දී ද සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ ගණන සුවිශේෂී ව සමීක්ෂණය කර නැත. එහෙත් නම පංතිවල සිටින ළමයින්ගෙන් බහුතරය දෘෂ්‍යාබාධිත, ශ්‍රව්‍යාබාධිත, සෙමින් මනස වැඩෙන යන වර්ගවලට අයත් නොවන 'වෙනත් කණ්ඩායමක' අය බව ගුරුවරුන් පවසන බව එම අධ්‍යයනයෙන් හඳුනා ගෙන තිබේ. මේ කණ්ඩායම තුළ සෙමින් ඉගෙන ගන්නන් සිටිනැයි අනුමාන කළ හැකි ය.

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් වැනි ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා සහිත ළමයින් හා බැඳි ගැටලු දෙකක් නම් අසමත් වීම නිසා එක ම පන්තියේ වසරක් හෝ වැඩි වසර ගණනක් රැඳී සිටීමත්, නියමිත කාලයට පෙර පාසලින් ගිලිහී යාමත් ය. මේ පිළිබඳ ජාතික මට්ටමේ සංගණන දත්ත ද අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය මගින් වාර්ෂික ව රැස් කරනු ලැබේ (6 හා 7 වගු බලන්න). මේ පිළිබඳ නවතම දත්ත අනුව 1992 දී 1, 2, 3, 4, සහ 5 වසරවල නැවත රැඳෙන්නන්ගේ අනුපාත පිළිවෙලින් 5. 05, 7.60, 8.10, 7.58 සහ 6.56 විය. 2, 3, 4, 5 වසර සඳහා හිලිහෙන්නන්ගේ අනුපාත පිළිවෙලින් 1.14, 1.75, 3.04 හා 3. 90 විය. 1-5, 6-8, 9-11,

පස්වන වගුව
රජයේ පාසල්වල ආබාධිත ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් ගණන හා ප්‍රතිශත
1984 - 1990

	දෘශ්‍යාබාධිත			ශ්‍රව්‍යාබාධිත			මානසික ආබාධිත			කායිකාබාධිත			එකතුව		
	පිරිමි	ගැහැනු	එකතුව	පිරිමි	ගැහැනු	එකතුව	පිරිමි	ගැහැනු	එකතුව	පිරිමි	ගැහැනු	එකතුව	පිරිමි	ගැහැනු	එකතුව
1984 ගණන	4000	4178	8178	1638	1445	3083	2493	1997	4490	1696	949	2645	9827	8569	18396
1984 පාසල් ජනගහනයෙන් %	.22%	.24%	.23%	.09%	.08%	.09%	.14%	.11%	.13%	.10%	.05%	.07%	.55%	.49%	.52%
1986 ගණන	4223	4818	9041	1795	1539	3334	3825	2579	6404	1842	1078	2920	11685	10014	21699
1986 පාසල් ජනගහනයෙන් %	.22%	.26%	.24%	.1%	.08%	.09%	.20%	.14%	.17%	.1%	.06%	.08%	.62%	.54%	.58%
1988 ගණන	5688	6177	11865	2359	2051	4410	5070	3455	8525	1850	1123	2973	14967	12806	27773
1988 පාසල් ජනගහනයෙන් %.	29%	.31%	.30%	.12%	.10%	11%	.25%	.18%	.22%	.09%	.06%	.08%	.75%	.65%	.70%
1990 ගණන	4624	5809	10433	2149	1771	3920	4892	3096	7988	1756	1107	2863	13421	11783	25204
1990 පාසල් ජනගහනයෙන් %.	22%	.28%	.25%	.10%	.09%	.10%	.24%	.15%	.19%	.08%	.05%	.7%	.65%	.58%	.61%

මූලාශ්‍රය : අධ්‍යාපන හා උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, 1984, 1986, 1988, 1990

හයවන වගුව

ගිලිහෙන්නන්ගේ අනුපාත, ශ්‍රේණි /වසර අනුව 1974 - 1992

ශ්‍රේණි වසර	පහළ බාලාංශය	1	2	3	4	5	6	7	8	9	2-5	6-8	1-8	2-9
1973/74	-	3.90	4.30	9.80	10.90	13.20	11.00	11.80	14.10	-	-	-	-	-
1975/76	-	1.70	3.20	6.50	9.60	9.60	8.60	8.00	7.40	-	-	-	-	-
1977/78	-	1.20	2.00	3.70	4.00	4.70	3.40	2.30	2.00	-	-	-	-	
1979/80	0.30	-	1.94	3.34	4.60	5.15	5.18	5.98	7.34	-	-	-	3.11	-
1981/82	-	2.10	2.20	5.20	6.30	7.00	7.50	7.20	7.40	-	-	-	5.30	-
1983/84	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1985/86	-	-	1.82	1.99	3.77	5.05	5.81	6.52	7.07	7.10	3.08	5.00	-	4.55
1987/88	-	-	0.11	1.16	2.13	4.66	3.38	4.76	4.98	6.45	1.90	4.33	-	3.10
1989/90	-	-	1.72	2.70	4.17	4.60	5.49	6.12	7.39	8.44	3.25	6.27	-	4.71
1991/92	-	-	1.14	1.75	3.04	3.90	4.50	5.62	6.44	7.40	2.44	5.46		3.94

ගිලිහෙන්නන්ගේ අනුපාතය ගණනය කර ඇත්තේ පහත සඳහන් අයුරිනි.

පාසල් සංගණනය පැවති දිනට පෙර මාස 12 දී පාසලින් ගිලිහුණු ළමයින් ගණන × 100

පාසල් සංගණනය පැවති දිනට මාස 12 කට පෙර සිටි ළමයින් ගණන

උදා: 1974 මාර්තු 01 දින පැවති සංගණනයක දී 5 ශ්‍රේණියේ ගිලිහීමේ අනුපාතය ගණනය කර ඇත්තේ මෙසේ ය.

1973 මාර්තු 1 සිට 1974 පෙබරවාරි 28 දිනට ගිලිහිණු ළමයින් ගණන × 100

1973 මාර්තු 01 දින සිටි ළමයින් ගණන

මූලාශ්‍රය : අධ්‍යාපන හා උසස් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය, 1979, 1980, 1982, 1984, 1986, 1988, 1990, 1992

හත්වන වගුව

රජයේ පාසල්වල නැවත රැඳෙන්නන්ගේ අනුපාත, පාසල් වසර හා වසර පරාස අනුව 1986 - 1992

වර්ෂය	පුමිතිරි බව	ප්‍රාථමික ශ්‍රේණිය						කනිෂ්ඨ ද්විතීයික ශ්‍රේණිය				ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීයික ශ්‍රේණිය				විද්‍යාලයීය තලය							මුළු ගණන
		1	2	3	4	5	1-5	6	7	8	6-8	9	10	11	9-11	12 විද්‍යා	12 කලා	12 වාණිජ	13 විද්‍යා	13 කලා	13 වාණිජ	12-13	1-13
86	පිරිමි	8.60	10.01	10..59	10.93	9.63	9.94	7.65	6.92	5.23	6.69	4.10	2.14	16.79	8.63	0.08	0.05	0.01	19.92	15.70	16.29	8.70	8.88
	ගැහැනු	6.65	7.54	7.77	7.91	6.68	7.32	5.27	4.83	3.86	4.69	2.95	1.51	17.97	8.91	0.15	0.03	0.01	29.19	20.67	22.20	11.75	7.24
	එකතුව	7.65	8.82	9.24	9.49	8.21	8.68	6.48	5.88	4.54	5.70	3.51	1.81	17.43	8.77	0.09	0.04	0.01	24.28	19.33	19.72	10.47	8.09
88	පිරිමි	6.23	11.10	11.29	11.32	9.57	9.87	8.69	6.81	4.94	6.95	3.75	1.29	44.30	20.34	0.64	1.86	0.94	35.73	18.22	27.58	17.87	11.61
	ගැහැනු	5.11	8.41	8.53	8.13	6.90	7.40	6.35	4.91	3.75	5.07	2.89	1.04	45.74	21.52	0.55	1.64	0.77	39.11	70.78	74.40	30.55	10.93
	එකතුව	5.69	9.80	9.96	9.79	8.28	8.68	7.55	5.87	4.34	6.02	3.31	1.16	45.07	20.96	0.60	1.71	0.85	37.38	39.51	42.98	23.91	11.33
90	පිරිමි	6.83	10.10	10.17	9.77	8.71	9.14	7.21	5.43	4.14	5.72	2.79	1.33	46.16	20.11	0.27	0.36	0.33	38.28	16.82	25.09	15.28	10.76
	ගැහැනු	5.43	7.76	7.67	7.14	6.01	6.83	4.89	3.82	3.02	3.97	2.10	1.03	47.24	21.06	0.25	0.39	0.17	43.21	74.56	51.40	24.69	10.04
	එකතුව	6.16	8.98	8.97	8.49	7.40	8.02	6.08	4.64	3.58	4.86	2.44	1.17	46.73	20.60	0.26	0.38	0.25	40.49	38.22	34.77	19.75	10.41
92	පිරිමි	5.75	8.83	9.46	8.99	7.87	8.20	7.17	5.51	3.99	5.68	2.65	1.68	37.49	15.76	0.20	0.22	0.01	33.78	35.59	34.10	19.46	9.48
	ගැහැනු	4.32	6.28	6.63	6.05	5.16	5.69	4.59	3.59	2.85	3.73	1.94	1.29	38.64	16.60	0.10	0.18	0.07	42.82	34.76	36.18	20.91	8.35
	එකතුව	5.05	7.60	8.10	7.58	6.56	6.99	5.90	4.56	3.41	4.71	2.29	1.48	38.11	16.20	0.16	0.19	0.04	37.99	35.00	35.18	20.31	8.92

12 - 13 හා 1-13 යන අධ්‍යාපන අවධි අනුව නැවත රැඳෙන්නන්ගේ අනුපාත 6.99, 4.71, 16.2, 20.31 හා 8.92 විය. 2-5, 6-8, 2-9 යන අධ්‍යාපන අවධි අනුව ගිලිහෙන්නන්ගේ අනුපාත පිළිවෙලින් 2.44, 5.46 හා 3.94 විය. 1974 සිට ගිලිහෙන්නන්ගේ අනුපාත, උච්චාවචනය වන ස්වරූපයකින් යුක්ත ව පැවති බව 6 වන වගුවේ දත්තවලින් පැහැදිලි වේ. ක්‍රමයෙන් පාසල් ශ්‍රේණි හරහා ඉහළට යන විට ගිලිහීමේ අනුපාත ද වැඩි වනු දක්නට ලැබීම විශේෂ ලක්ෂණයකි. විධිමත් විෂයමාලාව ළමයින්ට හා ඔවුන් ජීවත් වන පරිසරයේ අත්දැකීම්වලට නොගැළපීම මේ සඳහා බලපාන හේතුන් වශයෙන් හඳුනා ගෙන තිබේ (කුලරත්න සහ කණ්ඩායම 1990). සාපේක්ෂ ව ළමයින්ගේ වේගයට අනුචිත ලෙස විෂයමාලාව සැකසී තිබීම හා අනම්‍ය කාලසටහනකට අනුව එය ක්‍රියාත්මක කිරීමට සිදු වී තිබීම ගිලිහීම සඳහා බලපා ඇති හේතු යයි නිගමනය කළ හැකි ය. ගිලිහෙන්නන්ගෙන් යම්කිසි ප්‍රතිශතයක් සෙමින් ඉගෙන ගන්නන්ගෙන් සමන්විත වෙතැයි අනුමාන කළ හැකි අතර ගිලිහෙන්නන්ගෙන් කොපමණ සංඛ්‍යාවක් සෙමින් ඉගෙන ගන්නන්ගෙන් සමන්විත වේ ද යනු විධිමත් පර්යේෂණ ඇසට ලක් විය යුතු ගැටලුවක් වශයෙන් විද්‍යමාන ව පවතී.

ගිලිහීමට බලපාන තවත් හේතුවක් ලෙස අසමත් වීම ද සැලකිය හැකි ය. මේ දෙක බොහෝ දුරට එකිනෙකට බැඳුණු කරුණු වේ. අසමත් වීම නිසා පන්තිවල නැවත රැඳෙන්නන්ගේ අනුපාත 7 වන වගුවේ දැක්වේ. අසමත්වන්නන් අතර ද සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් සිටිතැයි අනුමාන කළ හැකි ය. මෙය ද පර්යේෂණ මගින් තහවුරු කළ යුතු ව තිබෙන කරුණකි.

මෙතෙක් කළ විග්‍රහ අනුව ශ්‍රී ලංකාවේ විශේෂ අවශ්‍යතා ඇති ළමයින්ගේ ගණන පිළිබඳ ව සංගණනවලින් ලැබූ දත්ත අනුව මිස සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ ගණන පිළිබඳ ව ම කළ සංගණනවලින් දත්ත ඉදිරිපත් වී නැත. එවැනි ඉදිරිපත් කිරීමක් සිදු වී ඇත්තේ මීට දශකයකට වැඩි කලකට පෙර කේ. පියසේන විසින් කරන ලද නියැදි අධ්‍යයනයක් මගින් පමණකි (පියසේන, 1981). එම අධ්‍යයනයෙන් අනාවරණය වූ පරිදි අවුරුදු 7-10 වයසේ ළමයින්ගෙන් (එනම් 2 - 5 ශ්‍රේණිවල ළමයින්ගෙන්) 15.8% ක් සෙමින් ඉගෙන ගනිති. සමීක්ෂණයට ලක් වූ සාමාන්‍ය ප්‍රාථමික පාසල් වයසේ ළමයින්ගෙන් 10.01% ක් ගිලිහීමේ ගැටලුවට ගොදුරු වී ඇතත් සෙමින් ඉගෙන

ගන්නා ළමයින් සම්බන්ධයෙන් මේ ප්‍රතිශතය 43.43% දක්වා ඉහළ ගියේ ය. සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ නැවත රැඳීමේ ප්‍රතිශතය ද 24.76% තරම් ඉහළ ප්‍රතිශතයක් විය. ලිංගිකතාව අනුව සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ ගිලිහීමේ ප්‍රතිශතය (68.51%) ගැහැනු ළමයින්ගේ ගිලිහීමේ ප්‍රතිශතයට (31.49%) වඩා වැඩි විය.

මේ දත්ත 1981 තරම් පැරණි ය. එසේ ම ඒවා සංගණනයකින් නො ව නියැදි අධ්‍යයනයකින් ලබා ගත් දත්ත ය. එහි දී සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා හඳුනා ගැනීමට භාවිත කළ නිර්ණායකවලට වඩා වෙනස් නිර්ණායක ද වර්තමානයේ දී සංවර්ධනය වී තිබේ. මේ නිසා සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ව අලුතෙන් සංගණනයක් කිරීම කාලීන අවශ්‍යතාවක් ව පවතී.

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ව ශ්‍රී ලංකාවේ දැනට කර ඇත්තේ පර්යේෂණාත්මක අධ්‍යයන තුනක් පමණි. ඥානරාජා, 1974; පියසේන, 1981 හා ගුණසේකර, 1995 වශයෙන් එම අධ්‍යයන කර ඇත. 'අපගේ ප්‍රාථමික පාසල්වල සෙමින් ඉගෙන ගන්නන් පිළිබඳ සමීක්ෂණයක්' නම් වූ ඉංග්‍රීසියෙන් රචිත පියසේන අධ්‍යයනයෙන් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා යනු නිර්වචනය කර ඇත්තේ 'සාමාන්‍ය කායික වයසට අවුරුදු දෙකක් හෝ තුනක් අඩුවෙන් සාධනය පෙන්වන හෝ අඩු ප්‍රගතියක් (Slow progress) පෙන්වන ළමයින් ලෙස ය. මේ අධ්‍යයනයේ දී සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා හඳුනා ගැනීමට ගුරු නිරීක්ෂණත්, පර්යේෂකයන්ගේ නිරීක්ෂණත්, ශිෂ්‍ය නිවෙස් පරිසරය අධ්‍යයනයත්, පන්ති වාර්තා භාවිතයත් අනුගමනය කර ඇත. මේ හැර ඩී.එච්. ස්ටොට්ගේ ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා හඳුනා ගැනීම සඳහා වූ ප්‍රශ්නාවලිය ද ශ්‍රී ලංකාවට උචිත ලෙස සකස් කර භාවිත කර ඇත (උපග්‍රන්ථය 1 බලන්න). අධ්‍යයනයේ දී බුද්ධිඵලය මිනුමක් ලෙස භාවිතයට ගෙන නැත.

'සෙමින් ඉගෙන ගැනීමේ ලක්ෂණ හා බැඳි පෞරුෂ සාධක පිළිබඳ අධ්‍යයනයක්' නමින් පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලය සඳහා ශාස්ත්‍රපති උපාධි නිබන්ධනයක් එෆ්. ජේ. ආර් ඥානරාජා විසින් 1974 දී ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් කරනු ලැබ තිබේ. මේ අධ්‍යයනයේ දී පාසලේ ඉගෙනුම ලබන විෂයයන් හෝ විෂය කීපයක් තම වයසේ අන් ළමයින්ට වඩා පසුපසින් සිටීම සෙමින් ඉගෙන ගැනීම ලෙස නිර්වචනය කර

ඇත. මේ තත්ත්වයට බලපෑ හේතුව කුමක් හෝ විය හැකි ය. එසේ ම පසුපසින් සිටින විෂය ද කුමක් හෝ විය හැකි ය. ගණිතය හෝ අංකගණිතය, සිංහල හෝ දෙමළ, ජීව විද්‍යාව හෝ ස්වස්ථතාව (Hygiene) සහ සෞඛ්‍ය විද්‍යාව (Physiology / Health Science) යන විෂයයන්ගෙන් ලබා ගත් ලකුණුවල එකතුව තරා කිරීමෙන් පසු හතරවැනි චාතුර්ථිකයට (Fourth quartile) අයත් ළමයින් පිරිස සෙමින් ඉගෙන ගන්නන් ලෙස හඳුනා ගෙන ඇත. ඥානරාජා පවසන ලෙස සමහර විට ළමයකු සෙමින් ඉගෙන ගන්නකු වන්නේ ඔහුගේ බුද්ධිමය ඌනතාවක් (Intellectual deficiency) නිසා නො ව ඔහුගේ බුද්ධිමය අකාර්යක්ෂමතාව (Intellectual inefficiency) නිසා විය හැකි ය. එමගින් ඔහුගේ පෞරුෂය පිළිබඳ ගැඹුරු පෞද්ගලික ගැටළුවක් ද පරාවර්තනය වේ. එහෙයින් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ පෞරුෂ ලක්ෂණ හඳුනා ගැනීමේ වැදගත්කම අවධාරණය කරන ඥානරාජා සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ගේ පෞරුෂ ලක්ෂණ මැනීමට ආර්. බී.කැටල් ගේ කණිෂ්ඨ ජ්‍යෙෂ්ඨ උසස් පාසල් සඳහා වූ පෞරුෂ ප්‍රශ්නාවලිය (R.B. Cattle' s Junior Senior High School Personality Questionnaire) 10 ශ්‍රේණියේ ඉගෙනුම ලබන සිංහල හා දෙමළ ළමයින්ට උචිත පරිදි හැඩ ගසා භාවිතයට ගනී.

ලංකාවේ විවිධ පළාත්වලින් තෝරා ගත් ළමයින් 1060 කින් (සිංහල ළමයින් 770 කි. දෙමළ ළමයින් 290 කි) රැස් කළ දත්ත අනුව ඥානරාජා එළැඹෙන නිගමන කීපයක් මෙසේ ය.

(අ) කැටල්ගේ පෞරුෂ මාන ප්‍රශ්නාවලියෙන් මැනෙන පෞරුෂ ලක්ෂණ හා සෙමින් ඉගෙනුම අතර වෙසෙසි සබඳතාවක් වේ.

(ආ) පිරිමි ළමයින්ගේ සෙමින් ඉගෙනුම හා බුද්ධියත්, ආත්ම සංවේදනයත් (Self sentiment) අතර සෘණ සබඳතාවක් වේ.එහෙත් වරදට නැමීම (Guilt proness) හා සෙමින් ඉගෙනුම අතර ධන සබඳතාවකි.

(ඇ) ගැහැනු ළමයිනගේ කාංසාව හා සෙමින් ඉගෙනුම අතර සබඳතාවක් පවතී.

(ඈ) ද්විතියික අධ්‍යාපනය විවිධාංගීකරණය කිරීමේ දී ශිෂ්‍යයාගේ අනාගත ජීවිතයට බලපාන කරුණු ගැන ද තීරණ ගැනීමට

සිදු වේ. මේ තීරණ ගැනීමේ දී පෞරුෂ සාධක වන ළමයා හිතන අයුරු ගැනත්, සිතන දේ ගැනත් අවධානය යොමු කිරීම අවශ්‍ය වේ.

(ඉ) පෞරුෂය මැනීම සඳහා විදේශ රටවල පරිමාණ ලංකාවට යෝග්‍ය ලෙස ගළපා ගැනීමේ දී ඌනතා ඇති විය හැකි නිසා පෞරුෂ මාන උපකරණ, සංවර්ධනය කිරීමේ හා සම්මත කිරීමේ අවශ්‍යතාව පවතී.

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයෙන් පර්යේෂණ ප්‍රදානයක් ලැබ 'තෝරා ගත් ප්‍රාථමික පාසල් දහයක් ඇසුරෙන් පාසල් සිසුන්ගේ භාෂා කුසලතා සම්බන්ධ ව පවත්නා මන්දගාමී ස්වභාවය කෙරෙහි බලපාන හේතු හඳුනා ගැනීම' නමින් ගුණසේකර කරන ලද පර්යේෂණයේ දී පාසල් දහයක 3,4, 5 වසරවල සිසුන් 100ක් ගම්බද නගරබද අනුව තෝරා ගෙන භාෂාව ඉගෙනීමේ මන්දගාමී ස්වභාවය විමසීමට ලක් කර ඇත. පර්යේෂණයේ ප්‍රධාන අනාවරණ මෙසේ ය.

- ප්‍රාථමික පාසල් සිසුන්ගේ භාෂා කුශලතාව හා බුද්ධිය අතර වෙසෙසි සහසම්බන්ධයක් වේ.
- භාෂා කුශලතාවේ මන්දගාමී ස්වභාවයට සමාජ ආර්ථික ස්වභාවය හේතු වී ඇත.
- භාෂා කුශලතාවේ මන්දගාමී ස්වභාවයට ගුරු කාර්යභාරය බලපායි.
- ප්‍රාථමික පාසල් සිසුන්ගේ මන්දගාමී බවට පුම්තිරි බව බලපා නැත.
- පාසල් පරිසරය හා පසල්වල සම්පත්, ඉගෙනීමේ මන්දගාමී බවට බලපායි.
- පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය නොලැබීම මන්දගාමී බවට බලපා නැත.
- මන්දගාමී ස්වභාවයට ජනසන්නිවේදන මාධ්‍යවල බලපෑම අඩු ය.

ඉහත සඳහන් අධ්‍යයන තුන හැර් සමහර තැන්හි සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ව ද සඳහන් කරමින් තේමාව ලෙස විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් පිළිබඳ ව කැරුණු පශ්චාත් උපාධි

මට්ටමේ පර්යේෂණ නිබන්ධන කිපයක් වේ (අබයරත්න, 1965 : විජේසේකර, 1978 ; ජයසුන්දර, 1981/82 ; මඩිගසේකර, 1982) අබේරත්න අධ්‍යයනයේ දී ගණිතය හා භාෂාව සාධන ලකුණු ස්ටැනයින් කෝඩුවට සකස් කර පහළ ම මට්ටමේ සිටින පිරිස පසුබට ළමයින් ලෙස නිර්ණය කර ඇත. එම අධ්‍යයනයෙන් ගම්බද නගරබද බුද්ධිඵලය අතර කැපී පෙනෙන වෙනසක් නැති බවත් එහෙත් ගම්බද ළමයින් අතර පසුබටතාව ඉහළ බවත් පෙන්වා දී ඇත. පසුබටතාවේ ප්‍රමාණයත් ඊට බලපාන සාධකත් ශ්‍රී ලාංකික පරිසරය ඇසුරින් විස්තර කිරීම විජේසේකර හා ජයසුන්දර අධ්‍යයනවලින් සිදු වී ඇත.

පශ්චාත් උපාධි සඳහා වූ නිබන්ධන හැර විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමයින් පිළිබඳ ව පළ කැරුණු ලිපි හා පර්යේෂණ ලිපි කිපයක් ද වේ (ජයසූරිය, 1972 ; දේවේන්ද්‍ර, 1976; පෙරේරා, 1990). එහෙත් මේවායේ දී සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ ව අවධානය යොමු වී නැත.

සමස්තයක් වශයෙන් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පිළිබඳ අධ්‍යයනවල හා ප්‍රකාශනවල හිඟතාවක් දක්නට ලැබේ. මේ නිසා එම ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳ ව පර්යේෂණීය අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් වේ. එසේ ම සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හඳුනා ගැනීම පිළිබඳ ව හා ඔවුන්ට ඉගැන්වීමේ ක්‍රම පිළිබඳ ව වැඩි අවධානය යොමු කිරීම ද අවශ්‍යතාවක් ව පවතී.

8.

ගුරුවරයාගේ කාර්යභාරය

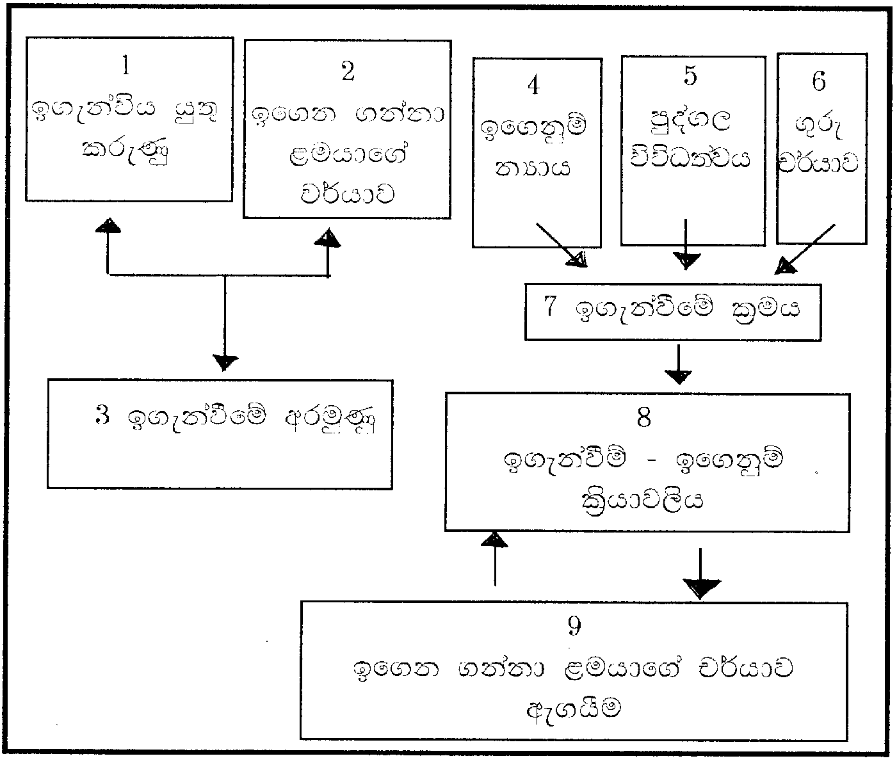
ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය මානව සම්බන්ධතාව මූලික කර ගත් කාර්යාවලියකින් සමන්විත වේ. ඉගැන්වීමට පමණක් යොමු වූ ඊට ම තම කාලය කැප කරන, විෂය ඉගැන්වීම පමණක් තම කාර්ය යයි සිතන ගුරුවරයකුට ළමයාගේ පෞරුෂයට අදාළ කරුණු ගැන අවධානය යොමු කිරීමට අවකාශය නොලැබෙනු ඇත. එවිට දක්ෂ ළමයා යනු කවුරුන් ද? සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා යනු කවුරුන් ද? යනු හඳුනා ගැනීමට ද අවකාශ නොලැබේ.

ඒ ඒ ළමයාගේ හැකියාවන් අනුව සෑම ළමයකුට ම එක ගුරුවරයකු බැගින් ලබා දීම ශ්‍රී ලංකාව වැනි දියුණු වන රටවලට ප්‍රායෝගික ව කළ හැකි කාර්යක් නො වේ. එහෙත් සෑම ළමයකුට ම පංති කාමරය තුළ දී වෙන් වෙන් වැඩ සටහන් ලබා දීම ප්‍රායෝගික ව කළ හැකි කාර්යක් වේ. එසේ ම 1961 ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව මගින් දක්වා ඇති ප්‍රායෝගික යෝජනා වන, විශේෂ අවශ්‍යතා සහිත ළමයිනට පාසල ඇරඹීමට පෙර හෝ පසු ද, සති අන්තවල ද, විශේෂ පන්ති පැවැත්වීම පාසල් මට්ටමින් ක්‍රියාත්මක කළ හැකි වැඩපිළිවෙල ය.

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ආකෘතියක් ඇසුරෙන් සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයිනට අදාළ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සංවිධානය කර ගත හැකි ආකාරය පිළිබඳ කරුණු සමහරක් විමසා බලමු.

මයිරන් එම්. ඩෙම්බෝ විසින් උපුටා දක්වනු ලබන හන්ටර්ගේ පහත සඳහන් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ආකෘතිය අනුව ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සැලසුම් කිරීමේ දී පුද්ගල විවිධතාව ඉතා වැදගත් ස්ථානයක්

හිමි කර ගනී. ළමයාගේ විවිධත්වය මෙන් ම ගුරුවරයාගේ විවිධත්වයත්, ඉගැන්වීමේ ක්‍රමවල විවිධත්වයත්, ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට බලපාන්නට පුළුවන් බව ආකෘතියෙන් අගවයි.



හත්වන රූප සටහන: ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ආකෘතියක්

ආකෘතියේ එක් එක් අංශය කෙටියෙන් විමසා බලමු.

1. ඉගැන්විය යුතු කරුණු

ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල ඉගැන්විය යුතු විෂය කරුණු මධ්‍යම අධිකාරියක් එනම් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය මගින් තීරණය කර තිබේ. එහෙත් ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ අනුමැතිය අනුව විෂය

කරුණු ප්‍රාදේශීය වෙනස්කම් අනුව හැඩ ගසා ගැනීමේ බලය පළාත් සභාවලට හිමි වේ. විෂයකරුණු පංති කාමර අවශ්‍යතා අනුව හැඩ ගසා ක්‍රියාත්මක කිරීම ගුරුවරයා විසින් නිර්මාණාත්මක ව කළ යුතු දෙයක් ද වන්නේ ය. නිශ්චිත විෂය නිර්දේශ, පෙළපොත්, ගුරු අත්පොත් මධ්‍යම ආයතනයකින් සැපයෙන නමුදු ඒවා තමනට මග පෙන්වීම් ලබා දෙන දෑ ලෙස මිස ඒ ආකාරයෙන් ම පිළිපැදිය යුතු දේ ලෙස සැලකීම අවශ්‍ය නො වේ. එය ගුරුවරයාගේ කාර්ය ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදී ව කර ගෙන යාමට අවහිරයක් නොවිය යුතු ය.

2. ඉගෙන ගන්නා ළමයාගේ චර්යාව

ළමයා හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රම ශිල්ප භාවිත කර සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයාගේ චර්යාව හඳුනා ගත යුතු වේ. චර්යාවේ සුවිශේෂී ලක්ෂණ මතු කර ගැනීම මෙහි දී සිදු විය යුතු ය. සාමාන්‍ය වශයෙන් පවතින චර්යාවේ සුවිශේෂී ලක්ෂණ මෙන් ම විශේෂ ඉගෙනුම් අවස්ථාවනට අදාළ සුවිශේෂී චර්යා ලක්ෂණ හඳුනා ගැනීම අවශ්‍ය වේ.

3. ඉගැන්වීමේ අරමුණු

ඉගැන්වීමේ ඒකකයක් සාර්ථක ව උගන්වා අවසන් කළ පසු ශිෂ්‍යයකුට කළ හැක්කේ කුමක් දැ යි යනු පිළිබඳ කාර්ය විශ්ලේෂණයක් (Task analysis), ඉගැන්වීමේ අරමුණු ගොඩ නැගීම මගින් සිදු වේ.

ඉගෙනුම් ධූරාවලියක විශේෂ අවස්ථා හඳුනා ගෙන ඒ ඒ විශේෂ අවස්ථාව සඳහා උපදේශාත්මක අරමුණු එකක් හෝ කීපයක් ගොඩ නගා ගැනීම සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ට ඉගැන්වීමේ දී අවශ්‍ය වේ. රොබර්ට් එම්. ගැනේ පෙන්වා දී ඇති පරිදි එවැනි කාර්ය විශ්ලේෂණයක් මගින් සංකීර්ණ ඉගෙනුම් කරා ද පියවරින් පියවර ළමයා ව ගෙන යාමට හැකියාව ලැබේ. උදාහරණයක් 8 වන රූප සටහනේ දැක්වේ.

2 වසර ළමයකුගෙන් අපේක්ෂිත අවසාන චර්යාව

උදා : වචන තුනක වාක්‍යයක් ලිවීම

↑

අවසාන චර්යාව ලබා ගැනීම් සඳහා අවශ්‍ය උප කුශලතා

උදා : * අකුරු ලිවීමේ හැකියාව
* අකුරු වෙන් කර ලිවීමේ හැකියාව
* වචන ලිවීමේ හැකියාව
* වචන වෙන් කර ලිවීමේ හැකියාව
* පැන්සල ඇල්ලීමේ හැකියාව
* ලියන පොත නිසි ලෙස තබා ගැනීමේ හැකියාව
* සංකේත හඳුනා ගැනීමේ හැකියාව
* ඇස එක තැනකට යොමු කිරීමේ හැකියාව

ආදි ලෙස අවසාන චර්යාව ලබා ගැනීමට පෙර අත්පත් කර ගත යුතු මූලික කුශලතා හැකි තරම් සුවිශේෂ කර ගත යුතු ය (මේ එක් එක් උප කුශලතාවට අදාළ උපදේශාත්මක අරමුණු එකක් හෝ කිපයක් ගොඩ නගා ගත හැකි ය)

↑

පහළ ම මට්ටමේ දී ළමයා ලබා ගෙන සිටිය යුතු ප්‍රවීණතාව

උදා : 2 වසරේ ළමයාට වචන තුනක වාක්‍යයක් ලිවීමේ දී හිමි ව තිබිය යුතු මූලික ම කුශලතා මොනවා ද? ඒ කුශලතා පදනම් කර ගෙන එයත් වචන තුනේ වාක්‍ය ලිවීමත් අතර තිබිය යුතු උප කුශලතා ළමයා තුළ ඇති කර ඉගෙනුම් ධූරාවලියෙන් ඉහළට ගමන් කළ හැකි ය.

අටවන රූප සටහන : ඉගෙනුම් ධූරාවලියකට උදාහරණයක්

ශිෂ්‍යයාට කළ හැකි දෑ නිරීක්ෂණය කළ හැකි සේ අරමුණු ගොඩ නැගීම ද වැදගත් වේ. උදාහරණයක් වශයෙන් කවියක් රස විඳින ආකාරය නිරීක්ෂණය කළ නො හැකි වුවත් රස විඳි කවියක් ගැන ලියන ලද පිළිතුරක් පරීක්ෂා කර බලා, කියවා බලා හෙවත් නිරීක්ෂණය කර ළමයා ඇගයීමට ලක් කළ හැකි ය.

උපදේශාත්මක අරමුණු හැකි තරම් සුවිශේෂී ව ලිවීම ද සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයකුට ඉගැන්වීමේ දී වැදගත් වේ. ඉගැන්වීමේ අරමුණු සුවිශේෂී කර ලිවීම පිළිබඳ ව කරුණු ආර්.එෆ්. මේගර්, එන්.ඊ. ග්‍රොන්ලන්ඩ් වැනි අධ්‍යාපන විශේෂඥයන් විසින් දක්වනු ලැබ තිබේ. කිබ්ලර් සහ පිරිස කරුණු 5 ක් අඩංගු වන සේ උපදේශාත්මක අරමුණු ලිවිය යුතු ආකාරය පෙන්වා දෙයි. ඔවුන් පෙන්වා දෙන කරුණු අනුව ලියන ලද උපදේශාත්මක අරමුණක් මෙසේ ය.

2 වන වසරේ ඉගෙනීම අවසන් කළ ශිෂ්‍යයාට විනාඩි තුනක දී සිංහල පෙළ පොතේ ඇතුළත් වචන භාවිත කර වචන තුනක වාක්‍යයක් පේලි උඩ, නිවැරදි ව, අකුරු ද වචන ද නිසි පරිදි ඈත් කර, ලිවීමට හැකි වේ.

අරමුණෙන් අවධාරණය වන අංග 05 පහත දැක්වේ

1 **චර්යාව පෙන්නුම් කරන තැනැත්තා :** 2 වසරේ ඉගෙනුම අවසන් කළ ශිෂ්‍යයා

2. **චර්යාව :** වචන තුනක වාක්‍යයක් ලිවීම

3. **චර්යාව, නිරීක්ෂණය කළ හැකි ආකාරය :** ලියන ලද වාක්‍යය

4. **චර්යාව ඉටු කළ යුත්තේ කුමන කොන්දේසි යටතේ ද? :**
2 වන වසරේ සිංහල පෙළපොතේ ඇතුළත් වචන භාවිත කරමින් විනාඩි තුනක දී ය.

5. **චර්යාව නිවැරදි ව ඉටු කළ හැකි බව පෙන්විය යුත්තේ කුමන නිර්ණායක යටතේ ද? :**

පේලි උඩ ලිවීමෙන්

නිවැරදි ව ලිවීමෙන්

අකුරු හා වචන ඈත් කර ලිවීමෙන්

මේ නිර්ණායක අනුව වාක්‍ය ලියුවහොත් පමණක් ශිෂ්‍යයා ඉගෙනුම ලැබුවා යයි තීරණය කළ හැකි ය. මේ උපදේශාත්මක අරමුණ අනුව ලස්සන අත් අකුරු ලිවීම ළමයාගේ සාධනය මනින නිර්ණායකයක් නො වේ.

4. ඉගෙනුම් න්‍යාය

මීට කලින් සාකච්ඡා කර ඇති ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම් න්‍යාය, සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් සම්බන්ධයෙන් පදනම් කර ගත හැකි ය.

5. පුද්ගල විවිධත්වය

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් හඳුනා ගැනීමේ ක්‍රම ශිල්ප භාවිත කර ඒ ඒ ළමයාට සුවිශේෂී වූ කරුණු හඳුනා ගැනීම අවශ්‍ය වේ. ඒ අනුව ඒ ඒ ළමයාට වෙනස් වූ අධ්‍යාපනික වැඩ සටහන් සැලසුම් කිරීම ද අවශ්‍ය වේ.

6. ගුරු චර්යාව

ළමයා කෙරේ සානුකම්පිත ව බලන, ළමයා සමඟ ම ඉදිරියට යන ගුරුවරුන්ගේ සේවය සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ට ඉගැන්වීමේ දී අවශ්‍ය වේ. පංතිය නැමති කණ්ඩායමට ඉගැන්වීම සිදු කරන අතර ම සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයාට අමතර අවධානය දැක්වීමේ දුෂ්කර භූමිකාව ඉටු කිරීමේ වගකීම ගුරුවරයාට ඇත්තේ ය.

7. ඉගැන්වීමේ ක්‍රමය

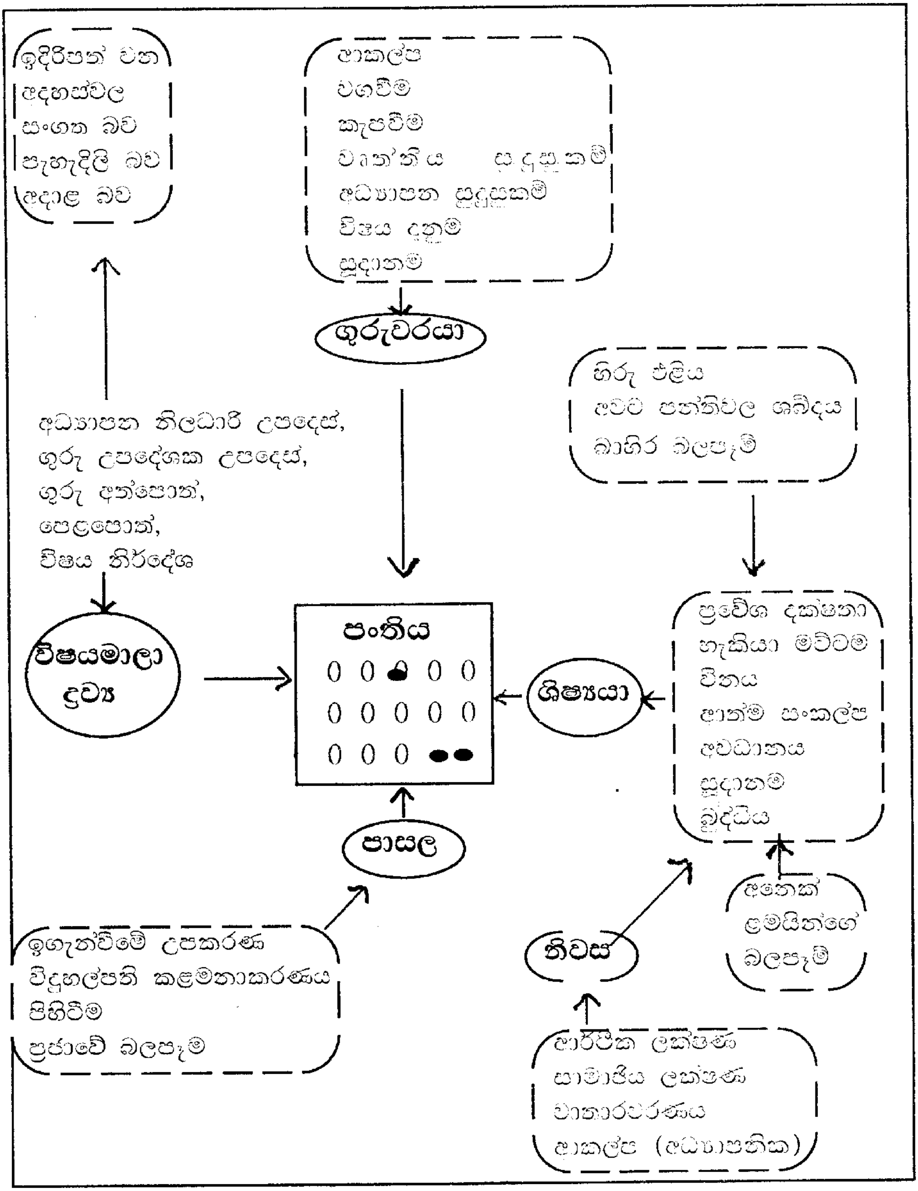
සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයාට පුද්ගලික අවධානය දැක්විය හැකි ඉගැන්වීම් ක්‍රමයක් තෝරා ගැනීම අවශ්‍ය වේ. කුඩා වුත්, ව්‍යූහගත කළා වුත් පියවර අනුව ඔවුන්ට ඉගැන්වීම අවශ්‍ය වේ. එවැනි පියවර මොනවා දැයි උපදේශාත්මක අරමුණු සුවිශේෂී ව ලිවීමෙන් හඳුනා ගත හැකි ය.

අධ්‍යාපන තාක්ෂණයේ දියුණුව නිසා පරිගණක භාවිතයෙන් ළමයාට ඉගෙනුම කරා ක්‍රමානුකූල ව ළඟා විය හැකි, 'පියවර පාඩම්' සැලසුම් කළ හැකි ය. පරිගණක භාවිත නො කර වුව ද මෙවැනි පාඩම් ගුරුවරයාට ද සකස් කළ හැකි ය. පාඩම් පියවර වශයෙන් සකස්

කිරීමෙන් සෙමින් ඉගෙනුම ලබන ළමයාට ඔහුගේ වේගයෙන් ඉදිරියට යාමට අවකාශය ලැබේ. සුහග ළමයාට ද ඔහුගේ වේගය අනුව ඉක්මනින් පියවර පාඩම ඔස්සේ ඉදිරියට යා හැකි ය. කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යාපන පීඨය විසින් සිංහලයට පරිවර්තනය කරන ලද යුනෙස්කෝව විසින් සැකසූ පියවර පාඩමක් උපග්‍රන්ථය iii හි දක්වේ.

8. ඉගෙනුම්- ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය

ඉගැන්විය යුතු කරුණු, ඉගැන්විය යුතු ළමයාගේ චර්යාව අනුව, ඉගැන්වීමේ සුවිශේෂී අරමුණු ගණනාවකට හරවා විනාඩි 40 ක් වැනි කෙටි කාලයක් තුළ දී පංති කාමරයේ ක්‍රියාත්මක කිරීම, පංති කාමර ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී සිදු වේ. මේ අවස්ථාවේ සංකීර්ණත්වය පෙන්නුම් කිරීමට රූප සටහනක් පහත දක්වේ (නවවන රූප සටහන). සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් සිටින පංති කාමරයක ඉගැන්වීම ද සංකීර්ණ කාර්යක් බව එමගින් වැටහෙනු ඇත.



නවවන රූප සටහන: විනාඩි 40ක ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සංකීර්ණත්වය

0 සාමාන්‍ය ළමයින්

● සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්

සුහගයන්

9. ඉගෙන ගන්නා ළමයාගේ වර්යාව ඇගයීම

ඉදිරිපත් කරන ලද ආකෘතියේ අවසාන අංශය වශයෙන් ඇගයීම දක්වා තිබුණ ද, ඇගයීම යනු ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ අග දී සිදු වන්නක් පමණක් නො වේ.

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා පාසලට හෝ පන්තියට ඇතුළු වූ විට ම ඇගයීමට ලක් කර ප්‍රවේශ දක්ෂතා හඳුනා ගත යුතු ය. ඉන් පසු වර්ෂය තුළ විවිධාකාර පරතරවල දී ඇගයීමට ලක් කර ප්‍රගතිය හඳුනා ගත යුතු ය. මෙසේ විවිධ මට්ටම්වලින් ඇගයීමට ලක් කිරීමෙන් ළමයාගේ ප්‍රගතිය පැහැදිලි ව හඳුනා ගත හැකි ය. අවසාන ඇගයීමකින් සිදු විය යුත්තේ ළමයාගේ සාධනය පිළිබඳ ව සහතිකයක් ප්‍රදානය කිරීමයි.

ඇගයීමෙන් ලබන දත්ත රූපාකාරයෙන් දැක්වීමෙන් ළමයාගේ ප්‍රගතිය හඳුනා ගැනීමත්, එය දෙමාපියන්ට සන්නිවේදනය කිරීමත් පහසු වේ. ග්‍රීන් හා මැකින්ටොෂ් පෙන්වා දෙන දත්ත රූපාකාරයෙන් ඉදිරිපත් කළ හැකි ක්‍රම තුනක් දහවන, එකොළොස්වන හා දොළොස්වන රූප සටහන්වලින් දැක්වේ.

ළමයාගේ ප්‍රගතිය, අනෙක් ළමයාගේ ප්‍රගතිය හා සැසඳීම නිර්ණායක මූලික පරීක්ෂණවල දී සිදු නොවෙතත් ශ්‍රී ලංකාවේ දැනට ක්‍රියාත්මක වන ප්‍රමත මූලික මිනුම් න්‍යාය අනුව ළමයින් එකිනෙකා සමග සැසඳීම සිදු වේ. මේ සඳහා ද රූප සටහන් භාවිත කළ හැකි ය. දහතුන්වන රූප සටහනින් ළමයින් දෙදෙනකු සසඳන ආකාරයක් දැක්වේ. දහහතරවන රූප සටහනින් පන්තියක ළමයින් සසඳන අයුරු නිරූපනය වේ.

ළමයාගේ නම : ලැසී
වසර : 1
වර්ෂය : 1996

ප්‍රමාණනය සඳහා ඉඟි

චර්යාව දිස් නො විය චර්යාව මඳක් දිස් විය	සමහර චර්යා දිස් වේ සමහර චර්යා කිසිසේත් දිස් නො වේ	බොහෝ චර්යා දිස් වෙනත් සමහර සුළු අඩුපාඩු ඇත	ඉතා හොඳ හැකියාවක් පෙන්වයි	අදාළ නැත

ඉගැන්වීමේ වැඩ පිළිවෙලේ අරමුණ	ගුරුවරයාගේ හේතු පැහැදිලි කිරීම
පැන්සල ඇල්ලීමේ හැකියාව ලබා දීම	පැන්සල තදින් අල්ලයි. ඒ සඳහා මුල දී මුළු ශරීරයේ ම ශක්තිය යොදවිනි. ඒ තත්ත්වය ක්‍රමයෙන් මඟ හැරිණි.
ලියන පොත නිසි ලෙස තබා ගැනීමේ හැකියාව ලබා දීම	————
'අ' අකුර ලිවීමේ හැකියාව	↪ දිසාවට ලිවීමේ හැකියාව නැත. ⌒ යන කොටසේ බිංදුව ලිවීමේ හැකියාව නැත. ඒවා දියුණු කළ යුතු ය.

පැන්සල ඇල්ලීමේ හැකියාව ලබා දීම

ආරම්භය	X						
අවසානය						X	

ලියන පොත නිසි ලෙස තබා ගැනීමේ හැකියාව ලබා දීම

ආරම්භය	X				X		
අවසානය							X

'අ' අකුර ලිවීමේ හැකියාව

ආරම්භය	X						
අවසානය		X					

දැක්වෙන රූප සටහන : ළමයකු ඉගැන්වීමේ අරමුණ කරා පැමිණෙන අයුරු නිරූපනය කිරීම

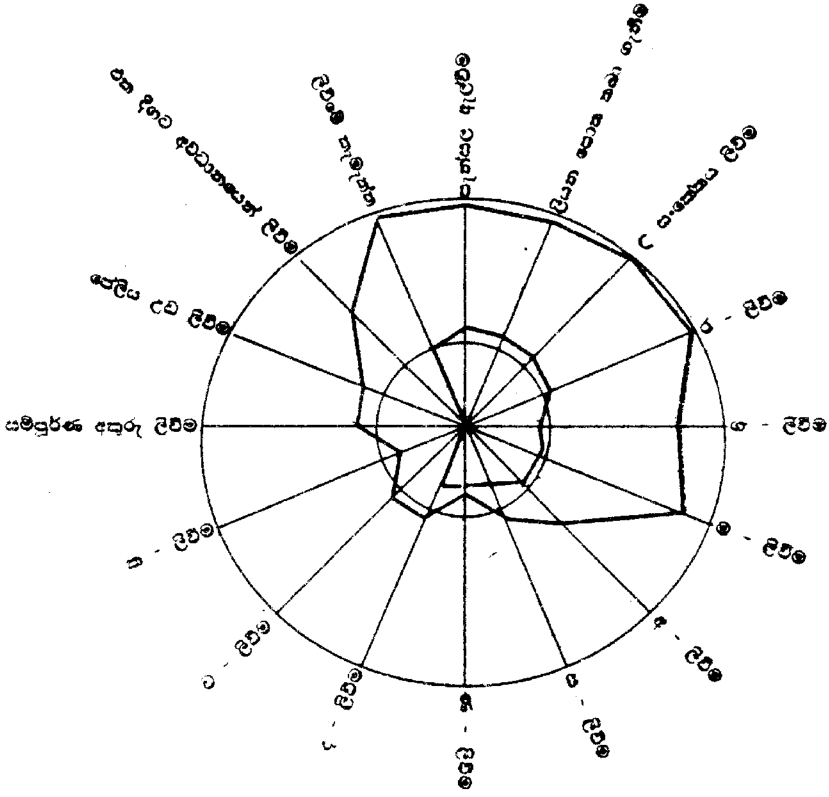
දහවන රූප සටහනේ 'ප්‍රමාණනය සඳහා ඉගි' යටතේ වාක්‍යාංශවලට යටින් ඇති කුඩා කොටු හත 'ඉගැන්වීමේ වැඩ පිළිවෙලේ අරමුණු' යටතේ එක දිගට පේලි දෙකකින් දක්වා ඇත. ඉගැන්වීමේ ආරම්භක අවස්ථාවේ ළමයාගේ මට්ටම උඩ පේලියේ කොටුවලින් ද, ඉගැන්වූ පසු ළමයින්ගේ මට්ටම යට පේලියේ කොටුවලින් ද, දැක්විය හැකි ය. අදාළ කොටුව තුළ කතිරයක් යෙදීමෙන් ළමයාගේ ප්‍රගතිය නිරූපනය කළ හැකි ය. ඉගැන්වීමේ වැඩපිළිවෙලේ ඒ ඒ අරමුණට අදාළ ව ළමයා තුළ දැකිය හැකි අමතර ගුණාත්මක තොරතුරු 'ගුරුවරයාගේ හේතු පැහැදිලි කිරීම' යන කොටසේ සඳහන් කළ හැකි ය.

ළමයාගේ නම : ඉශී
වසර : 1
වර්ෂය : 1976

හැකියාව	මූලික 4 මට්ටම	3	2	ඉහළ 1 මට්ටම
පැන්සල ඇල්ලීමේ හැකියාව	ලිවීමට අවශ්‍ය උපකරණයක් යන හැඟීම නැත	ලිවීමට අවශ්‍ය බව තේරුම් ගෙන අතට ගනී	ලිවීමට උත්සාහ ගනී	ලිවීමට පහසු ලෙස අල්ලයි
'ඡ' අකුර ලිවීමේ හැකියාව	කිසිසේත් නැත	දළ හැඩයට ලියයි	හඳුනා ගත හැකි පරිදි ලියයි	ඉතා හොඳින් අකුර ලියයි
'ර' අකුර ලිවීමේ හැකියාව	කිසිසේත් නැත	දළ හැඩයට ලියයි	හඳුනා ගත හැකි පරිදි ලියයි	ඉතා හොඳින් අකුර ලියයි
ලිවීමට ඇති කැමැත්ත	කිසිසේත් නැත	මඳක් කැමති ය	සාමාන්‍ය යෙන් කැමති ය	ඉතාමත් කැමති ය

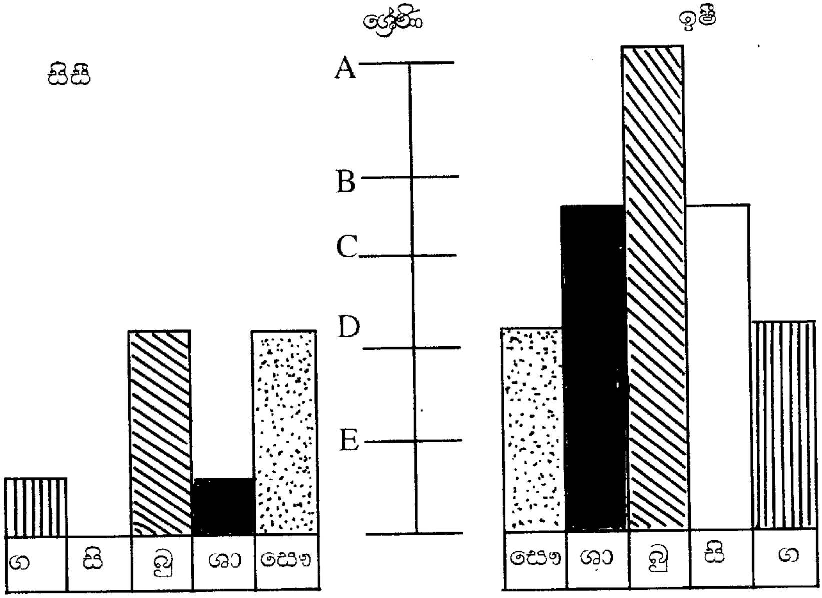
එකොළොස්වන රූප සටහන : 1 වසරට පිවිසි ළමයකුගේ හැකියා සංවර්ධනය ග්‍රිඩ් පැතිකඩකින් නිරූපනය

එකොළොස්වන රූප සටහනේ ළමයා පන්තියට පිවිසි විට දක්ෂතාව ලෙස ලකුණු කර මාස තුනකට පසු ලබන ප්‍රගතිය ලෙස ලකුණු කළ හැකි ය. තවත් මාස තුනකට පසු ලබා තිබූ ප්‍රගතිය ලෙස ලකුණු කළ හැකි ය.



දොළොස්වන රූප සටහන : ප්‍රවේශයේ දී හා වසර අවසාන ප්‍රගතිය දක්ෂතාම ව දක්වීම

දොළොස්වන රූප සටහනේ මැද කවයෙන් පන්තියට පිවිසෙන විට සියලු ළමයින්ගේ දක්ෂතාවේ සාමාන්‍ය පෙන්වයි. වටා ඇති කවය පන්තියේ ඉගෙනීම නිම කළ පසු පන්තියේ ළමයින්ගේ සාමාන්‍ය මට්ටම පෙන්වයි. අරය මඟින් විවිධ කුශලතා හෝ හැකියා දක්වේ. මෙවැනි එක් රූප සටහනකින් එක ළමයකුගේ පෙර - පසු ප්‍රගතිය සැසඳිය හැකි ය. ප්‍රගතිය අඩු විෂය ක්ෂෙත්‍ර දියුණු කිරීම සඳහා විශේෂ අවධානය ද යොමු කළ හැකි ය.



සෞ = සෞන්දර්ය අධ්‍යාපනය

ශා = ශාරීරික අධ්‍යාපනය

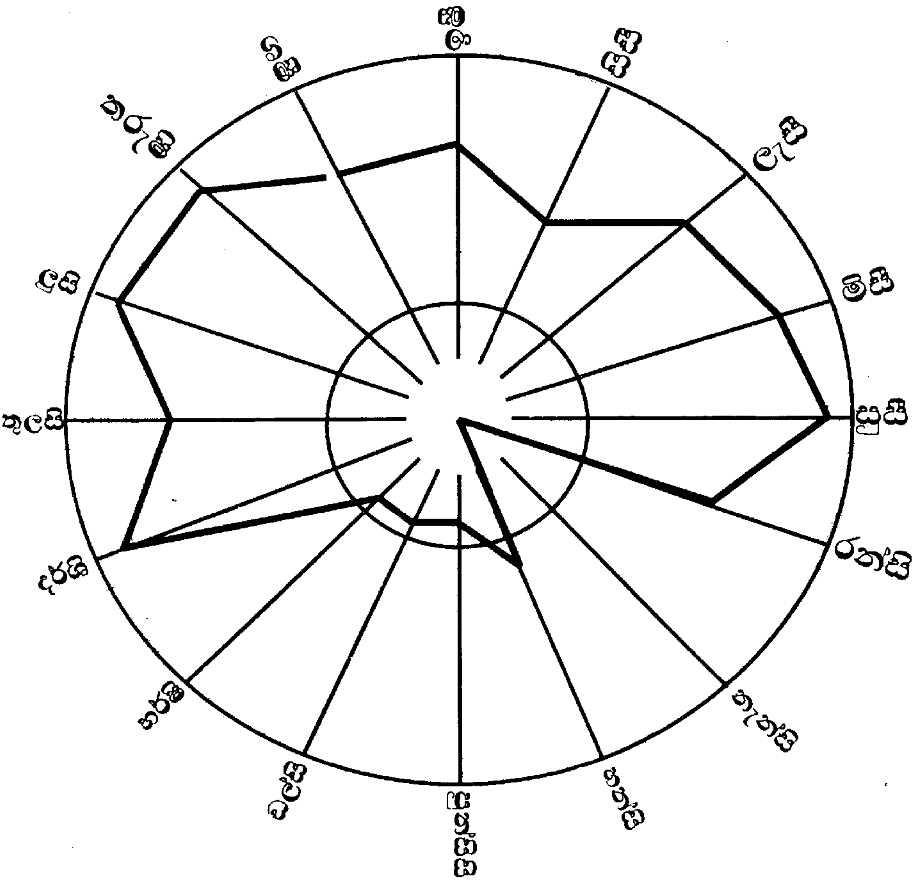
බු = බුද්ධ ධර්මය

සි = සිංහල භාෂාව

ග = ගණිතය

දහතුන්වන රූප සටහන : ළමයින් දෙදෙනකු ලැබූ ශ්‍රේණි සැසඳීම

දහතුන්වන රූප සටහනේ දක්වෙන්නේ ළමයින් දෙදෙනකු සැසඳීමේ රූප සටහනකි. පන්තියේ ළමයින් සියලු දෙනාගේ ම ප්‍රගතිය සැසඳීමට ද ප්‍රස්තාර භාවිත කළ හැකි ය. දහතුන්වන රූපසටහන එවැනි ප්‍රස්තාරයකි. එහි මැද අගය 0 වේ. පරිධියේ අගය 100 වේ. ළමයින් 100 න් ලබා ගත් ලකුණු, ළමයින් නිරූපනය වන අරයන් දිගේ දක්විය හැකි ය.



දහහතරවන රූප සටහන : පන්තියක ළමයින්ගේ හැකියාවන් සැසඳීම

දහහතරවන රූප සටහන වැනි එක රූප සටහනකින් , ළමයින් පිළිබඳ ව එක අවස්ථාවක දී ලබා ගන්නා දත්ත පමණක් ඉදිරිපත් කළ හැකි බව ඔබට පැහැදිලි වනු ඇත. පන්තියට පිවිසෙන අවස්ථාවේ ගණිත හැකියාවට එක් ප්‍රස්තාරයක් ද පන්තියේ ඉගෙනුම අවසන් කළ පසු ගණිත හැකියාවට තවත් ප්‍රස්තාරයක් ද ඇඳ ගැනීමෙන් පෙර-පසු අවස්ථා සැසඳිය හැකි ය.

සටහන්

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

(1) ගුණසේකර පී. බී. ජේ.(1995). **තෝරාගත් ප්‍රාථමික පාසල් දහයක් ඇසුරෙන් පාසල් සිසුන්ගේ භාෂා කුසලතා සම්බන්ධ ව පවත්නා මන්දගාමී ස්වභාවය කෙරෙහි බලපාන හේතු හඳුනා ගැනීම.** අධ්‍යාපන පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම (අප්‍රකාශිත).

(2) ජයසුන්දර, මානෙල් (1981/ 82). **ඉගෙනීමේ පසුබටතාවය කෙරෙහි බලපාන සමාජ ආර්ථික කරුණු: ගම්පහ අධ්‍යාපන මණ්ඩලය ඇසුරින් කෙරෙන සමීක්ෂණයකි** අප්‍රකාශිත ශාස්ත්‍රපති (අධ්‍යාපන) උපාධි නිබන්ධනය, පේරාදෙනිය විශ්වවිද්‍යාලය.

(3) ජයසූරිය, ජේ. ඊ. (1962). **අධ්‍යාපන විද්‍යා ලිපි.** අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්තමේන්තුව.

(4) ප්‍රේමදාස, ඩබ්. යූ.(1991). **සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයි.** ගුරු අධ්‍යාපන පාඨමාලාව, දුරස්ථ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව,ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම.

(5) මඩිගසේකර, එස්. (1982). **ශ්‍රී ලංකාවේ ආබාධිත ළමුන්ගේ අධ්‍යාපනය** අප්‍රකාශිත ශාස්ත්‍රපති අධ්‍යාපන උපාධි නිබන්ධනය, පේරාදෙනිය විශ්වවිද්‍යාලය

(6) මුණසිංහ ආරච්චි, ඩී.එම්.එන්.කේ. සහ ධනපාල, ටී.ඩී.ටී.එල් (1991). **විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ළමයි.** ගුරු අධ්‍යාපන පාඨමාලාව, දුරස්ථ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම.

(7) රාජපක්ෂ, බී. එල්. (1991). **විශේෂ අධ්‍යාපනයේ අවශ්‍යතාව.** ගුරු අධ්‍යාපන පාඨමාලාව, දූරස්ථ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම.

(8) විජේකෝන්, ඩී.බී. (1991). **විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා ඇති ළමයින් හඳුනා ගැනීම.** ගුරු අධ්‍යාපන පාඨමාලාව, දූරස්ථ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම.

(9) විජේසේකර, ඩබ්. එන්. ඩබ් පී. (1978). **මහර අධ්‍යාපන මණ්ඩලයේ ද්විතියික පාසල්වල දක්නට ලැබෙන අධ්‍යාපනික පසුබටතාවයේ ප්‍රමාණය හා එම පසුබටතාව ආශ්‍රිත සාධක විමසීම.** අප්‍රකාශිත ශාස්ත්‍රපති අධ්‍යාපන උපාධි නිබන්ධනය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

(10) වීරකෝන්, ඩබ්.එම්.කේ (1994) **ශ්‍රී ලංකාවේ විශේෂ අධ්‍යාපනය: විශේෂ අධ්‍යාපන වැඩසටහන් පිළිබඳ පර්යේෂණාත්මක අධ්‍යයනය.** විශේෂ අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුව, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, මහරගම (අප්‍රකාශිත).

(11) Abayaratna, C.K. (1963). **A study of backwardness in three Ceylon schools.** Unpublished MA. Thesis, University of Peradeniya.

(12) Arlin, M. (1984). Time, equality and mastery learning. **Review of Educational Research,** 54,65-86.

(13) Bloom,Benjamin S.; Hastings, J. Thomas & Madaus, George,F (1971). **Handbook on formative and summative evaluation of student learning.** N.Y.: Mcgraw-hill book co.Publication. No.2,1976.

(14) Brown, Roy I.(1976). **Psychology and education of the slow learner.** London: Routledge and Kagan Paul.

(15) Burt, C. (1969). **The backward child.** University of London.

(16) Bush, wilma Jo & Waugh, Kenneth W. (1976). **Diagnosing learning disabilities.** 2nd.ed. Ohio: Charles E.Merrill publishing company.

(17) Dembo,Myron H.(1991).**Applying educational psychology in the classroom.** 4th ed. N.Y.: Longman.

(18) Devendra, T.O.(1976).**The Journal of the Ceylon Association for Mentally Retarded.** No.2

(19) Dumbleton, H.W.(1988). Education for all? an examination of the nature of education from the point of view of people with learning difficulties. Stirling: M.ed. The-sis. **Aslib index to thesis with abstracts,** Vol. 39, part 1.

(20) Fernando, Desana (1995). Giving slow learners a chance. **The Sunday Leader.** October,22,1995 .P.21.

(21) Frith, D.S. & Macintosh,H.G.(1991) **A teachers' guide to assessment.** Cheltenham: Stanley thornes

(22) Gnanarajah, F.J. R. (1974). **A study of personality factors associated with slow learning among school children in Sri Lanka.** Unpublished M.A. (Education) thesis, University. of Peradeniya.

(23) Good, Carter V. (1959). **Dictionary of education.** 2nd Ed. N.Y.: McGraw - hill book company Inc.

(24) Gulliford, R. (1971). **Special educational needs.** London: Routledge and Kagan Paul.

(25) Hallahan, Daniel P. & Kauffman, James M. (1976). **Introduction to learning disabilities: A Psycho - behavioral approach.** Englewood cliffs: Prentice hall

(26) Hambleton, R.K. (1990). Criterion - referenced assessment in evaluation. **The international encyclopedia of educational evaluation**. Oxford: Pergamon press.

(27) Hughs, John, M. (1973). **Slow learners in your class.** London: Thomas nelson & sons Ltd.

(28) Jangira,N.K.et al.(1990).**Functional assessment guide: A handbook for primary teachers.** Central resourse centre,NCERT, New Delhi.

(29) Jangira, N.K. (1994). **Discussion with professor N.K. Jangira at the Department of teacher education, special education and extension services,** NCERT, New Delhi: 23.03.1994.

(30) Jenkinson, Josephine C.(1993).Integration of students with severe and multiple learning difficulties. **European journal of special needs education.** Vol.8, No.3.

(31) Johnson,G.O. (1963). **Education for slow learners.** Englewood cliffs, N.J.; Prentice hall (Cited in knoff, 1987).

(32) Johnson, stanley W. & Morasky, Robert L. (1980). **Learning disabilities.** 2nd ed. Boston: Allyn and bacon Inc.

(33) Jones- davies,Clive (Ed.) (1975). **The slow learner in the secondary school**. London: Wardlock educational.

(34) Kagan, Jerome & Lang, Cynthia (1978). **Psychology and education: an introduction.** N.Y.: Harcourt brace jovonich Inc.

(35) Kar, Chintamani (1992). **Exceptional children: Their psychology and education.** Sterling publishers.

(36) Kibler, Robert J. et al.(1981) **Objectives for instruction and evaluations**. Boston: Allyn & bacon

(37) Kimble,Gregory A; Gamezy, Norman & Zigler, Edward (1990). **Principles of psychology.** 6th ed. New Delhi: Wiley eastern limited.

(38) Klausmeier,Herbert J. & Ripple, Richard E.(1971). **Learning and human abilities: educational psychology.** 3rd ed.N.Y.: Harper & row publishers.

(39) Knoff, Howard M. (1987). Slow learner **Encyclopaedia of special education,** Vol. 3, N.Y.: John wiley.

(40) Kularatne, N.G.; Dharmadasa, K.H. & Dharmawrdena, H.M.K.C. (1990). Wastage in primary education in Sri Lanka: status, patterns and disparities. **Sri lankan journal of educational research,** NIE, Maharagama.

(41) Lindgren, Henry Clay (1980). **Educational psychology in the classroom.** 6th ed.N.Y.: Oxford.

(42) Minitry of education & higher education (1979, 1980, 1982, 1984,1986,1988,1990, 1992) **School census reports.**

(43) Neely, Margery S. (1981). **Counselling and guidance practice with special education students**. The dorsey press.

(44) Ng Seok Moi (1994).Towards educational provision for slow learners in the normal classroom. **International journal of special education**,Vol.9, No.3.

(45) Pearson,Lea & Lindsay,Geoff(1989). **Special needs in the primary school: Identification and intervention.** NFER- nelson.

(46) Perera, Lal (1983). The myth of intelligence tests. **The sunday observer,** May 1, 1983.

(47) Perera, W.W.J. (1990). Constraints in effective Integration of the hearing Impaired in the ordinary school- The Sri Lankan experience. **Sri Lankan journal of educational research.** Research division, National institute of education, Maharagama.

(48) Piyasena, K (1981). **A survey of slow learners in our primary schools.** Special education branch, Ministry of education,Sri Lanka (Unpublished).

(49) Quick,Alton D.; Little, Thomas L. & Campbell,A. Ann(1974). **Project memphis: Enhancing developmental progress in preschool exceptional children**. Belmont: Lear siegler inc.

(50) Rajapaksa, B.L. (1991). **The integrated education programme for visually impaired children in Sri Lanka: A study on its practice.** Department of educational research, National institute of education, Maharagama (Unpublished).

(51) Riessman, frank (1966).The slow gifted·child. *In:* Station W. Wesbter (ed).**The disadvantaged learner: Knowing, understanding, educating.** California: Chandler publishing company.

(52) Schonell, S.J. (1942).**Backwardness in basic subjects.** Oliver and boyd. Cited In: Jayasundara 1981/82.

(53) Srivastava, A.P. (1982).**The educational development of your child: A guide.** New Delhi: The learning laboratory.

(54) Tansley, A.E. & Gulliford, R.(1969).**The education of slow learning children.** London: Routledge and kegan paul.

(55) Taylor, R.L. & Sternberg ,L.(1989). **Exceptional children: Integrating research and teaching.** N.Y.: Springer - verlag. *Cited In;* Westwood, 1993.

(56) Thevarajah, J. (1987). **Education of the disabled in Sri lanka.** Unpublished MA thesis. University of Jaffna.

(57) Westood, Peter (1993). **Commonsense methods for children with special needs**. 2nd ed. London: Routledge.

උපග්‍රන්ථය i

විවිධ අන්දමේ ඉගෙනීමේ දුර්වලතා ඇති ළමුන් හඳුනා ගැනීමේ හා වර්ග කිරීමේ මූලික පරීක්ෂණය

ළමයාගේ නම :-

උපන් දිනය :- වයස:-

මෙය සම්පූර්ණ කරන ගුරුභවතාගේ නම :-

පාසල :- පන්තිය :- දිනය:-

(පන්ති භාර ගුරු භවතා විසින් අවශ්‍ය නම් පන්තියට ඉගැන්වීමට එන අනෙක් ගුරුවරුන් ද සමඟ සාකච්ඡාකර මෙම පෝරමය පුරවන්න. ඊට පෙර මෙය හොඳින් කියවා බලන්න.)

ළමයාගේ ඉගෙනීමේ තත්ත්වය පරීක්ෂණයට භාජනය කළ පසු ඉදිරි පිට ඇති කොටුවේ ලකුණක් යොදන්න. මෙහිදී පරීක්ෂණයට භාජනය කරන ළමයා සම වයසැති සාමාන්‍ය ළමයකුගේ තත්ත්වයෙන් සැසඳීම මැනවි.

i. වයස අනුව සලකා බලන විට පාඩම් වලට හොඳින් අවධානය යොමු කරයි. ☐

ii. වයස අනුව සලකා බලන විට සෑහෙන වෙලාවක් තම අසුනේ නිශ්චලව ඉඳගෙන සිටීමට හැකි යි. ☐

iii. අලුත් දෙයක් උගෙනීමේ දී වෙහෙස බවක් හෝ කලබල ගතියක් නොදක්වා එය කරයි. ☐

iv. වයස අනුව සලකා බලන විට කාර්යයක් අවසන්වන තෙක් හෝ සෑහෙන ප්‍රමාණයක් කරයි. ☐

v කිරීමට පැවරුණු කාර්යන් ඔහු කරයි. ☐

vi. වැඩක් කරද්දී අවධානය බිඳෙන අනවශ්‍ය දේ වෙත නොඇදෙයි. ☐

vii. සාමාන්‍ය වශයෙන් ඔහුගේ හැකියාවේ තත්ත්වය අනුව ඉන් ප්‍රයෝජන ලබාගෙන සැලකිය යුතු ප්‍රගතියක් පෙන්වයි. ☐

ඉහත ප්‍රශ්න 7 ට සතුටුදායක පිළිතුරු ලැබේ නම් ඉතිරි ප්‍රශ්න ගැන කරදර නොවන්න. ඉතිරිවා බලපාන්නේ ඉගැනීමේ දෝෂයක් ඇති ළමුන්ට ය. අධ්‍යයන අවස්ථාවල දී පහත ප්‍රකාශිත පරිදි ඉගෙනීමේ වෙනස් කම් ළමයා තුළ දක්නට ලැබේ නම් ඒ තත්ත්වය අනුව කොටු ලකුණු කරන්න.

1. ඔහු/ ඇ ප්‍රශ්නයකට පිළිතුරක් දීමට සැකක් හෝ බියක් දක්වයි.

තරමක් :- අලුත් කාර්යන් පිළිබඳ බිය නොවීමට උනන්දු කිරීමක් අවශ්‍යය. කාලය දීමෙන් පසු ජයගනී. ☐

සම්පූර්ණයෙන් :- හැම පිළිතුරක්ම ඔබ විසින් බලයෙන් වාගේ ගත යුතුව ඇත. පිළිතුරු දීමට භය ගතියක් දක්වයි. ☐

උග්‍ර :- 'ගල් ගැසේ' කෙසේවත් පිළිතුරක් ලබාගත නොහැක. අමාරු අලුත් දෙයකට තැති ගැනේ. ☐

2. ඔහු / ඈ බුද්ධි හීන ළමයකු ගේ ස්වරූපය ගනී.

තරමක් :- පිළිතුරක් දීමේ දී බෙහෙවින් ප්‍රමාදය. එහෙත් එදිනෙදා ජීවිතයේ කටයුතු තේරුමක් ඇතිව කරයි. ☐

සම්පූර්ණයෙන් :- පෞද්ගලික උදව් වැඩියෙන් දෙන්නට යෑමේදී වැඩි වැඩියෙන් වැඩ බැරි අයෙකු වේ. නමුත් සැබෑ ජීවිතයේ කටයුතුවල දී එතරම් වැඩ බැරි අයෙකු සේ නොපෙනේ. ☐

උග්‍ර :- අන්ත අසරණභාවය, අධික උපකාර බලාපොරොත්තුව, සහ උදාසීන බව වැනි ආකල්ප පෙන්වයි. එහෙත් හොඳින් බැලුවොත් පෙනී යන්නේ ස්වකීය අභිමතයට අනුව වැඩ පිළියෙල කරන බවයි. ☐

3. ඉගෙනීමේ හෝ ක්‍රීඩා උපකරණ භාවිතා කිරීමේ දී ඔහු / ඈ පිළිගත නොහැකි අමුතු විදි අනුගමනය කරයි.

තරමක් :-එකම රටාවකට අනුව ක්‍රියා කරන අතර, විවිධ අත්හදා බැලීම් ඔහුට නොතේරේ. ☐

සම්පූර්ණයෙන් :- කොපමණ බලපෑමකින් වුවත් සෑම අවස්ථාවකදීම තමාගේ ම ක්‍රමයේ රැඳෙන අතර එය සුළුවෙන් හෝ වෙනස් නොකරයි. ☐

උග්‍ර :-ද්‍රව්‍යයන්ට හා අලුත් දේටම ප්‍රතික්‍රියා කරන්නේ තමාගේ පෞද්ගලික ලෝකය ට ඇතිවන බාධාවක් සේ සලකාය. ☐

4. ඔහු/ ඈ යමක් දෙස බැලීමටවත් එය පිළියෙල කර ගැනීමටවත් කාලය නොගෙනම ක්‍රියා කරයි.

තරමක් :- සමහර විට ගැටළුවකදී ඇස පාවිච්චි නොකොට අනුමානයෙන් ක්‍රියා කරයි. ☐

සම්පූර්ණයෙන් :-'කල්පනා කර බලා කරන්න' වැනි උපදෙස් නැතොත් අනුමානයෙන්ම කරයි. ☐

උග්‍ර :- යමක් හරියට බැලීම හෝ පිළිතුරක් සිතා බලා කීමට කිසිවිට කාලය නොගෙන එවේලේ සිතට එන දෙයක්ම කියයි/ලියයි. ☐

5. ඔහු/ ඇ ඉක්මනින් කලබලවෙයි.

තරමක් :- නිතර පහසුවෙන් අවධානය කැඩෙයි. ☐

සම්පූර්ණයෙන් :- සෑමවිටම තමාගේ මෙන් අනුන්ගේ ද අවධානය කැඩෙන සේ කටයුතු කරයි. ☐

උග්‍ර :- සමනල් සිතක් බඳුවූ සිත එක් දෙයකින් නව දෙයකට ගමන් කරනවා විනා කිසිවිට එක් දේකට සිත යොමු කිරීමට අසමත්ව සිටියි. ☐

6. ඔහු / ඇ අධික්‍රියාකාරීත්වයෙන් යුතුය. නොසන්සුන්ය.

තරමක් :- වාඩි වී එක්තැන්ව සිටීම ඔහුට අසීරු ය. සෑම විට ම ශරීරයේ අවයව හෝ සොලවයි. ☐

සම්පූර්ණයෙන් :-බලවත් නොසන්සුන් කමින් ඇඹරෙමින් සිටියි. නැතහොත් නිතරම තමන් අසුන් ගන්නා ස්ථානය අවට දුව පනී. ☐

උග්‍ර :- එක තැන ඉඳගෙන සිටීම බැරිය අවට දුවපනී. පරීක්ෂාකාරී ව නොසිටියහොත් රණ්ඩු දබර කරයි. ☐

7. ඔහුගේ / ඇගේ, ප්‍රතිචාරයන් විකාර සහිතය. කුමක් කරන්න දැයි කල්තියා කීමට නොහැකිය.

තරමක් :- කලාතුරෙකින් මෙන් නියම හේතුවක් නොමැති ව හිටි හැටියේ තද කෝපයට පත්වෙයි. ☐

සම්පූර්ණයෙන් :- සමහර විටෙක හොඳින් වැඩ කරයි. නිතරම අධි ක්‍රියාකාරිත්වය නොමැත. ශබ්ද නගා අවට ළමුන්ට සැර වෙයි. හිරිහැර කරයි. පහර දෙයි. පොත්පත් උපකරණ අවුල්කරයි. ☐

උග්‍ර :- නිතරම දරුණු ය. වැඩිහිටි අයට නැතහොත් අනිකුත් ළමයින්ට ද පහර දෙයි. කාරණයක් නැතිව දුවයි. නැතහොත් ඇතැම්විට කලකිරීමෙන් මෙන් සිටියි. ☐

8. ඔහු / ඇ ඉගෙනීමේ වැඩ අතපසු කිරීමට මාන බලයි.

තරමක් :- මුලදී ලජ්ජාවක් පෙන්වයි. වැඩ ටිකක් කර ඒ ප්‍රමාණවත් බව කියයි. එහෙත් දිගට කිරීමට නම්මා ගත හැක. ☐

සම්පූර්ණයෙන් :- වැඩ මගහැරීමට හේතු සොයයි. උපකරණ වලින් වනත් දෙයක් කිරීමට ඇති බව ආදීවශයෙන් කියමින් වැඩ මග හරියි. ☐

උග්‍ර :- අනිකුත් ළමුන්ගේ ක්‍රියාකාරිත්වයනට බාධා කරයි. ☐

9. ඔහු/ ඇ තැකීමක් හෝ සැලකිල්ලක් නැතිව මෙන් වැඩ අරඹයි.
තරමක් :- නොසැලකිල්ලෙන් තම වැඩ ආරම්භ කරයි. වැරදුණත් ගණන් නොගනී.
සම්පූර්ණයෙන් :-ජය පරාජය ගැන නොතකයි. තම නොසැලකිලි ගතිය පෙන්වීමට ඕනෑකමින් අසමත් වීමට කැමති අවස්ථා ද ඇත.
උග්‍ර :-නිතර නිතර පන්තියේ සිනහවට ලක් කළයුතු තරමේ වැරදි පිළිතුරු දෙයි.

10. ඔහු/ ඇ සමහරවිට හෝ නිතර නිතර උදාසීනත්වය පළ කරයි.
තරමක් :- සමහර විට අලස ගතියක් පෙන්වයි. බාහිර සිදුවීම් ගැන දැනීමක් හෝ සිතීමක් නැත.
සම්පූර්ණයෙන් :- ප්‍රයත්නයක් දැරීම හෝ ආශාවක් ඇති කිරීම සඳහා පෙළඹවිය නොහැක.
උග්‍ර:- නිත්‍ය වශයෙන් ම උදාසීන බවක් වෙහෙස බවක් දක්වයි. කිසිවක් කාර්යක්ෂම ලෙස නොකරයි.

11. ඔහු/ ඇ ඉගෙනීමෙන් වැලකීමට තම පෞද්ගලික ශෝභාව කෙරෙහි විශ්වාසය තබයි.
තරමක් :-මනා පැවතුම් හා හිතවත්කම් පෙන්වයි. එහෙත් වැඩ පැහැර හැරීමට උත්සාහ කරයි.
සම්පූර්ණයෙන් :-පෞද්ගලික ව උපකාර කිරීම සඳහා ඔහුගේ පෞද්ගලික ශෝභාව, උපයෝගී කර ගනී. එහෙත් උගෙනීම සඳහා ගන්නේ සුළු උත්සාහයකි.
උග්‍ර :-පෞද්ගලික ශෝභාව ගැන ම සිතා ඒ අනුව වැඩ කරනවා විනා ඉගෙනීමට කෙතරම් දුබල වූවත් ඒ ගැන සිතන්නේ නැත.

12. ඔහු/ හෝ ඇ / වැඩ කිරීම ප්‍රතිකෝප කරන අවස්ථාවලදී නපුරු පෙනුමක් ඇත.
තරමක් :-පළමුව වැඩක් ඇරඹීමට අමනාපය දක්වා එය ප්‍රතික්ෂේප කරයි.
සම්පූර්ණයෙන් :- යමක් ඔහුගේ සිතට අකමැති වන විටත් යමක් කර ඔහු අසමත් වන විටත් තරහෙන් තර්ජනය කරයි
උග්‍ර :- උදව් කරන්නට යනවිට තරහෙන් ඒ දෙය ඉවත් කරයි. නැතහොත් 'බැ' කියයි. එසේත් නැත්නම් එතැනින් ඉවත්ව යයි.

13. ඔහු/ ඈ අවධානය යොමු කිරීමට උත්සාහ කරන බව පෙනේ. එහෙත් අධික්‍රියාකාරී නැත. සිත අවුල් නැත. එහෙත් ඔහුගේ අවධානය ශක්තිය පිරිහේ.

තරමක් :- මහත් වෙහෙස දරයි. නමුත් නිවැරදිව කරගෙන යන වැඩක් ටික වේලාවකට පසු වැරදි මග යයි.

සම්පූර්ණයෙන් :- වැඩට සිත යොමු කිරීමේ ශක්තිය ඉක්මණින් හීන වේ.

උග්‍ර :- අවධාන ශක්තිය එකවර සුළු මොහොතකට වඩා නොපවතී.

14. ඔහු/ ඈ කරන්නට කී වැඩය කුමක් දැයි දන්නා බවක් නොපෙනේ.

තරමක් :- කුමක් කළ යුතුද යන්න ඔහුට අවබෝධ කරවීම දුෂ්කරයි.

සම්පූර්ණයෙන් :- උපකරණවලට සිත යොමු කරයි. එහෙත් ඔහුගෙන් යමක් බලාපොරොත්තු වේ දැයි දන්නා බවක් නොපෙනේ.

උග්‍ර :- උපකරණ පොත් පත් ආදිය ඒවා දුටුවත් අ . ත නොගසයි.

15. ඔහු / ඈ වඩාත් කැමැත්තක් දක්වන්නේ තම මතය අනුව වැඩ කිරීමටයි. එහෙත් ඒවා බොහෝ අසාර්ථකයි.

තරමක් :- ඔහු නිතර ඉගෙනීමේ කටයුතුවල යෙදීමට ආශාවක් නොදක්වයි. නමුත් ඥානවන්තව කතා කරයි. එමගින් ඔහු ස්වකීය ලැදියාවක් සොයාගනී.

සම්පූර්ණයෙන් :- ඔහු තම කැමැත්ත අනුව වැඩ කිරීමට ඕනෑය කියමින් ඒ සඳහාම උත්සාහ ගන්නා නිසා පන්ති වැඩ පසු බසී

උග්‍ර :- නිර්මාණාත්මකයි සාංකල්පනිකයි ඉගෙන ගැනීමේ ගතානුගතිය ක්‍රියා පිළිවෙල නොඉවසයි. එමනිසා ඔහුගේ පන්ති වැඩ අනුව සාධනය ඉතා දුර්වලය.

16. ශාරීරික ආබාධිතයෝ :- කථන දෝෂ- තරමක්

මධ්‍යම

උග්‍ර

17. පෙනීමේ දෝෂ :- කණ්ණාඩි අවි
- -කණ්ණාඩි අවශ්‍යයි
- වපරයි
- ඌණ දෘෂ්ටිකයි

18. ශ්‍රවන දෝෂ :-
- සැකයි
- මධ්‍යමයි
- උග්‍රයි

19. අනුමානික මන්දපෝෂණය :-
- මධ්‍යමයි
- අධිකයි

20. ඇදුමෙන් හෝ දීර්ඝකාලීන :- රෝගයකින් පෙලේ
- මධ්‍යමයි
- අධිකයි

21 සමාජීයිය ආබාධිතයෝ :-
- ඉතා දිළිඳු පවුල්
- කැඩුණු පවුල්
- ගැටළු ඇති පවුල්

22. ළමයාගේ පැමිණීමේ දෝෂ :-
- පැමිණීම තරමක් දුර්වලයි
- පැමිණීම දුර්වලයි
- පැමිණීම ඉතා දුර්වලයි

23. ළමයාගේ විභාග ප්‍රතිඵල :-

- ඉඳ හිට දුර්වලයි ☐
- දිගටම දුර්වලයි ☐
- දිගටම ඉතා දුර්වලයි ☐

24. ළමයාගේ කියවීම :-

- දුර්වලයි ☐
- ඉතා දුර්වලයි ☐

25. ළමයාගේ ගණිත දැනුම :-

- දුර්වලයි ☐
- ඉතා දුර්වලයි ☐

* පෙනීමේ දෝෂ හා ශ්‍රවණ දෝෂ ඇති ළමුන් අනුමාන වශයෙන් සොයා දැන ගැනීම පිණිස අවශ්‍ය උපදෙස් පන්ති භාර ගුරුවරුන්ට වෙනම සපයනු ඇත. පසුව එම ළමුන් විධිමත් ලෙස පරීක්ෂා කරවීම සඳහා යැවිය හැක.

(ඔන්ටේරියෝ විශ්ව විද්‍යාලයේ, ඉගෙනීමේ දුබලතා ඇති අය සඳහා වූ මධ්‍යස්ථානයේ ආචාර්ය ඩී. එම්. ස්ටොට්ගේ පරීක්ෂණයක් ආශ්‍රයෙන් සකස් කර ගන්නා ලදී.)

මූලාශ්‍රය : පියසේන, 1981.

පැදගත් :- කේ. පියසේනගේ ග්‍රන්ථයේ තිබූ ආකාරයටම ඉහත සඳහන් උපග්‍රන්ථයේ ප්‍රශ්නාවලිය උපුටා දක්වා ඇත.

උපග්‍රන්ථය 11

5 වසර ශිෂ්‍යාවකගේ රචනයක්

මගේ අම්මා

(1) අම්මා හොඳයි. අම්මා ලස්සනයි. අම්මා ගේ වැඩ දිනය ඉවර කෙරුවා. අම්මා අපිට අලුත් ඇඳුම් මැහුවා. රසවත් කෑම උයලා දෙනවා අම්මා මට ලෙඩ හැදුනාහම බෙහෙත් දෙනවා අම්මා මට ආදරෙයි. මමත් අම්මට ආදරෙයි. අම්මා මට ඇඳුම් මහලා දෙනවා අම්මා මෙලාවකට සැර නොවා

උපග්‍රන්ථය 111

ආදර්ශ සරල පියවර පාඩමක්

(...නෙස්කෝව මගින් නූතන ඉගැන්වීමේ ශිල්පී ක්‍රම ගැන 1962 පැරිසියේ දී ...ත්වන ලද සම්මේලනය පිළිබඳ වාර්තාවෙන් සකස් කර ගන්නා ලද මෙය ...ස් ඇල්. ඉවන්ස් විසින් වයස 9 සිට 12 තෙක් ළමයින් සඳහා සකස් කරන ...කි).

පාඩමේ අරමුණ : පහෙන් අවසන් වන ඉලක්කම් දෙකේ ගණනක වර්ගය, සිතෙන්ම හදා ගැනීමේ ක්‍රමයක් ඉගැන්වීම.

...තය — පිළිතුර

1. 5න් අවසන්වන ඉලක්කම් දෙකේ ගණනක වර්ගය සෙවීමේ පහසු ක්‍රමයක් ඉගෙන ගන්නට මේ පාඩමෙන් ඔබට පුළුවන. 35 වනාහී .... අවසන් වන ඉලක්කම් දෙකේ ගණනකි. — **5**
2. 5න් අවසන්වන ඉලක්කම් දෙකේ ගණනක වර්ගය සෙවීම සඳහා මුලින්ම කළ යුත්තේ මූල ඉලක්කම කීයදැයි සොයාගැනීමයි. 45 හේ මූල ඉලක්කම 4 යි. 75 මූල ඉලක්කම .... යි. — **7**
3. 85 හේ මූල ඉලක්කම .... යි. — **8**
4. ඊළඟට මූල ඉලක්කමට එකක් එකතු කර ගුණිතය සොයන්න. නිදර්ශනයක් වශයෙන් 35 හේ මූල ඉලක්කමට එකක් එකතු කළ විට ලැබෙන ගුණිතය 3 + 1 නැතහොත් 4යි. 25 හේ මූල ඉලක්කමට එකක් එකතු කළ විට ගුණිතය .... + ...නැතහොත් .... යි. — **2 + 1, 3**
5. 85 හේ මූල ඉලක්කමට එකක් එකතු කළ විට ගුණිතය .... — **9**
6. 15 වේ මූල ඉලක්කමට එකක් එකතු කළ විට . ගුණිතය .... — **2**
7. මීළඟට මූල ඉලක්කම, මූල ඉලක්කමට එකක් එකතු කළ විට ලැබෙන ගුණිතයෙන් ගුණ කරන්න. 65 ට මෙසේ කළ විට අපට ලැබෙන්නේ 6 වරක් 7 යි. නැතහොත් 42 යි. 25 ට මෙසේ කළ විට ලැබෙන්නේ .... වරක් ....නැතහොත් .... යි — **2, 3, 6**

8. 35 ට ලැබෙන්නේ ....වරක් .... නැතහොත් ....යි. **3, 4, 12**
9. මුල ඉලක්කම, මුල ඉලක්කමට එකක් එකතු කිරීමෙන් ලැබෙන ඓක්‍යයෙන් ගුණ කළාට පසු එහි ගුණිතය ලියන්න. 65 ට අප ලියන්නේ 42 යි. 45 ට අප ලියන්නේ 20 යි. 35 ට අප ලියන්නේ .... යි. **12**
10. මුල ඉලක්කම, මුල ඉලක්කමට එකක් එකතු කිරීමෙන් ලැබෙන ඓක්‍යයෙන් වැඩි කළ විට ලැබෙන ගුණිතය ලියා ගැනීමෙන් පසු ඊට අගින් 25ක් ලියන්න. මෙන්න නිදර්ශනයක් :- 35 ට නම් අප ලියන්නේ 12යි. ඊළඟට ....එවිට ලැබෙන්නේ 1225 යි. **25**
11. 25 ට නම් අප ලියන්නේ 625 යි. 65 ට නම් අප ලියන්නේ .... යි. **4225**
12. මුල ඉලක්කමේත්, ඊට එකක් එකතු කිරීමෙන් ලැබෙන ඓක්‍යයේත් ගුණිතය ලියා ඊට අගින් 25 ලියූ විට 5න් අවසන් වන ගණනේ වර්ගය අපට ලැබේ. නිදර්ශනයක් වශයෙන් 85 හේ වර්ගය 7225 යි. එමෙන් ම 25 හේ වර්ගය .... යි. **625**

13. 35 හේ වර්ගය 1225 යි. 95 හේ වර්ගය **9025**
14. 55 හේ වර්ගය............... **3025**
15. 85 හේ වර්ගය............... **7225**
    75 හේ වර්ගය............... **5625**
    45 හේ වර්ගය............... **2025**
    15 හේ වර්ගය............... **225**

අධ්‍යාපන විද්‍යා පීඨය,
ශ්‍රී ලංකා විශ්ව විද්‍යාලය,
කොළඹ මණ්ඩපය.

කතෘ සූචිය

අභයරත්න,සී.කේ.	Abayaratna, C.K.	**37,55,72**
ආර්ලින්, එම්.	Arlin, m.	**27,72**
කර්ක්, සැමුවෙල්	Kirk, Samuel	**8**
කාර්, චින්තමනි	Kar, Chintamani	**9,17,20,21,29,41,46,74**
කැරල්, ජෝන්	Carrol, John	**23**
කිබ්ලර්, රොබර්ට් ජේ.	Kibler, Robert J.	**25,26,35,60,74**
කිම්බල්, ග්‍රෙගරි ඒ.	Kimble, Gregory A	**74**
කුලරත්න, එන්. ජී.	Kularatne, N.G.	**51,75**
කෙපාර්ට්	Kephart	**7,41**
කේගන්, ජෙරම්	Kagan, Jerome	**3,19,74**
කෝෆ්මාන්, ජේම්ස් එම්.	Kauffman. James M.	**73**
ක්ලවුස්මේයර්, හර්බට් ජේ.	Klausmeier, Herbert J	**74**
නොෆ්, හොවර්ඩ් ජේ.	Knoff, Howard M.	**10,20,21,74**
ගලිෆර්ඩ්, ආර්.	Gulliford, R.	**7,8,13,73,76**
ගැමසි, නෝමන්	Gamezy, Norman	**74**
ගුඩ්, කාර්ටර් වි.	Good, Carter V.	**6,21,73**
ගුණසේකර, පී.ඩී.ජේ.	Gunasekera,P.D.J.	**52,54,71**
ග්‍රොන්ලන්ඩ්, එන්.ඊ.	Gronlund,N.E.	**60**
ජන්ගිරා, එන්.කේ.	Jangira, N.K.	**11,42,43,73**
ජයසුන්දර, මානෙල්	Jayasundara, Manel	**55,71**
ජයසූරිය, ජේ.ඊ.	Jayasuriya, J.E.	**55,71**
ජෙන්කින්සන්, ජොසපින් සී.	Jenkinson, Josephine C.	**28,74**
ජොන්සන්, ජී.ඕ.	Johnson, G.O.	**7,74**
ජොන්සන්, ස්ටැන්ලි ඩබ්.	Johnson, stanley W	**74**
ජෝන්ස් -ඩේවිස්, ක්ලයිව්	Jones - davies, Clive	**74**
ඥානරාජා, එෆ්.ජේ.ආර්.	Gnanarajah, F.J.R.	**21,41,52,53,73**
ටැන්ස්ලේ, ඒ. ඊ.	Tansley, A.E.	**7,76**
ටේලර්, ආර්.එල්.	Taylor, R.L.	**10,76**
ඩම්බල්ටන්, පී.ඩබ්.	Dumbleton, P.W.	**1,72**
ඩෙම්බෝ, මයිරොන් එච්.	Dembo, Myron H.	**56**
දේවරාජා, ජේ.	Thevarajah, J.	**76**
දේවේන්ද්‍ර, ටී.ඕ.	Devendra, T.O.	**55,72**
ධනපාල, ටී.ඩී.ටී.එල්	Dhanapala, T.D.T.L.	**71**
ධර්මදාස, කේ.එච්.	Dharmadasa, K.H.	**75**
ධර්මවර්ධන, එච්.එම්.කේ.සී.	Dharmawardena, H.M.K.C.	**75**
න්ග් සියොක් මොයි	Ng Seok Moi	**10,75**
නීලි, මාර්ගරි එස්.	Neely, Margery S.	**75**

පියර්සන්, ලී	Pearson, Lea	**29,44,75**
පියසේන, කේ.	Piyasena, K.	**10,32,51,52,75**
පෙරේරා, ලාල්	Perera, Lal	**16,75**
පෙරේරා, ඩබ්.ඩබ්.ජේ.	Perera, W.W.J.	**55,75**
ප්‍රනාන්දු, දේශනා	Fernando, Desana	**2,73**
ප්‍රේමදාස, ඩබ්. යූ.	Premadasa, W.U.	**71**
බර්ට්, සී.	Burt, C.	**6,7,72**
බිනේ, ඇල්ෆ්‍රඩ්	Binet, Alfred	**5,16,17,37,39,4**
බුෂ්, විල්මා ජෝ.	Bush, wilma Jo	**37,72**
බ්‍රවුන්, රෝයි ළයි.	Brown, Roy	**I. 9,72**
බ්‍රාන්ඩ්ට්	Brandt	**28**
බ්ලූම්, බෙන්ජමින් එස්.	Bloom, Benjamin S.	**24,25,72**
මඩාවුස්, ජෝර්ජ්, එෆ්.	Madaus, George,F	**72**
මඩිගසේකර, එස්.	Madigasekera, S.	**55,71**
මැකින්ටොස්, එච්.ජී.	Macintosh, H.G.	**64,73**
මුණසිංහ ආරච්චි, ඩී.එම්.එන්.කේ. Munasinghe	Arachchi, D.M.N.K.	**71**
මේගර්, ආර්.එෆ්.	Mager,R.F.	**60**
මොරස්කි, රොබර්ට් ජේ.	Morasky, Robert L.	**74**
රාජපක්ෂ, බී.එල්.	Rajapaksa, B.L	**47,71,76**
ලැන්ග්, සින්තියා	Lang, Cynthia	**74**
ලින්ඩ්ග්‍රන්, හෙන්රි ක්ලේ	Lindgren, Henry Clay	**23,75**
ලින්ඩ්සේ, ජෙෆ්	Lindsay, Geoff	**29,44,75**
රිපල්, රිචර්ඩ් ඊ.	Ripple, Richard E.	**74**
රෙයිස්මන්, ෆ්‍රැන්ක්	Riessman, frank	**14,76**
විජේකෝන්, ඩී. බී.	Wijekoon, D.B.	**21,71**
විජේසේකර, ඩබ්.එන්.ඩබ්.පී.	Wijesekera, W.N.W.P.	**10,55,71**
වීරකෝන්, ඩබ්.එම්.කේ.	Weerakoon, W.M.K.	**17,72**
වෙස්ට්වුඩ්, පීටර්	Westood, Peter	**10,14,76**
වෝ, කෙනත් ඩබ්.	Waugh, Kenneth W.	**37,72**
ශ්‍රීවස්තව, ඒ.පී.	Srivastava, A.P.	**76**
ෂිග්ලර්, එඩ්වඩ්	Zigler, Edward	**9**
ෂොනෙල්, එස්.ජේ.	Schonell, S.J.	**76**
සපස්, පැට්රික්	Sapas, Patrik	**22**
ස්ටර්න්බර්ග්, එල්.	Sternberg, L.	**10,76**
ස්ටොට්, ඩී.එච්.	Stot, D. H.	**13,14,52**
හලහාන්, ඩැනියල් පී.	Hallahan, Daniel P.	**73**
හැම්බල්ටන්, ආර්.කේ.	Hambleton, R.K.	**35,73**
හියුස්, ජෝන්. එම්.	Hughs, John, M.	**73**
හේස්ටින්ස්, ජේ. තෝමස්	Hastings, J. Thomas	**72**
ෆ්‍රිත්, ඩී. එස්.	Frith, D.S.	**64,73**

විෂය සූචිය

අධ්‍යාප්‍ය	educable	**18,21**
අධ්‍යාපනික අවප්‍රමාණ	educationally abnormal	**7**
අධ්‍යාපනික අවාසි සහගත	educationally disadvantaged	**9**
අධ්‍යාපනික ඌන ප්‍රමාණ	educationally subnormal	**7**
අධ්‍යාපනික දුර්වලතා	educational weaknessess	**10**
අධ්‍යාපනික පසුබටතාවය	educationally backwardness	**3**
අවම ලෙස මොළයට හානිවූවන්	minimally brain damaged	**19**
අසමත් වන්නන්	failures	**2,13,14,47,51**
ආත්ම මානනය	self esteem	**13**
ආත්ම සංකල්පය	self concept	**27**
ආත්ම සංවේදන	self sentiments	**53**
ආබාධිත	handicapped / disabled	**10,20**
ආරක්ෂිත	custodial	**20**
ඉගෙන ගැනීමේ අනුපාතිකය/වේගය	learning rate /degree of learning	**7,8,23,24**
ඉගෙනුම් අවශ්‍යතා	learning needs	**8,13**
ඉගෙනුම් ආබාධිත/ දුබලතා	learning disabled	**19**
ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා	learning difficulties	**1,2,4,7,8, 10,11,12,23,29,38,40,47,52**
ඉගෙනුම් පසුබටතාව	learning backwardness	**4**
ඉගෙනුම් ශෛලී ආකෘතිය	learning style model	**12,13-15**
උග්‍ර ඌන වර්ධනය	profound retardation	**17,18**
උපදේශාත්මක අරමුණු	Instructional objectives	**58- 61**
ඌනතා ආකෘතිය	deficit model	**12,13**
ඌන වර්ධනය/ඌනවර්ධිතභාවය	retardation	**6,29**
කායික ආබාධිත / ඌනතා	physical impairement/handicapped/ disabled	**3,4,8,10,19,47,48**
කායික දුබලතා	Physical disabled	**47**
කාර්යසම්බද්ධ පසුබටතාව	functionally backwardness	**20**
කාර්යසම්බද්ධ පාදක විෂයමාලාව	functional based curriculum	**28**
කාර්ය විශ්ලේෂණය	task analysis	**58,59**
කාල නියැදිකරණය	time sampling	**34**
කැටල්ගේ පෞරුෂ පරීක්ෂණය	R.B.Cattle's Junior Senior High School Personality Questionairre	**41,42,53,54**
කිනෙස්තටික්	kinesthetic	**41**
ගිලිහෙන්නන්	dropouts	**47,49,51**
ගෙස්ටෝල්ට් පරීක්ෂණය	gestalt test	**40**
ඩිස්ලෙක්ෂියාව	dyslexia	**20**
තීන්ත පැල්ලම් පරීක්ෂණ	RIBT	**41**

තේමා සංවිජානන පරීක්ෂණ	TAT	**41**
දන්ධ	dull	**6,40,46**
දැඩි ඉගෙනුම් දුෂ්කරතා	severe learning difficulties	**1,28**
දැඩි ඌන වර්ධනය	severe ratardation	**17,18**
දුප්පත් ඉගෙනුම	poor learning	**14,15**
දෘෂ්ටි ඌනතා	visual impaired	**3**
දෘශ්‍යාබාධිත	visually handicapped	**47,48**
දෘෂ්ටි සංජානන පරීක්ෂණ	visual perception	**42**
නැවත රැඳෙන්නන්	repeaters	**47,50,51,52**
නිදහස් සංසටන පරීක්ෂණ	free association test	**41**
නිරීක්ෂණ ක්‍රම ශිල්පය	observation technique	**29 -32,52,60**
නිර්ණායක මූලික පරීක්ෂණ/ඇගයීම	criterion referenced test/evaluation	**35,36,64**
පබ්ලික් පාසල්	public schools	**5**
පරීකෂණ	tests	**29,35-37**
පසුබට	backward	**6,9,10,15,37,46,55**
පියවර පාඩම්	programmed lessons	**61-62**
පර්ඩියු සංජානන චාලක	Purdue perceptual-motor	**39**
පීබොඩිගේ රූප වචන	Peabody picture vocabulary	**39,40,41**
පුද්ගල සංවර්ධන පාසල	individual development school	**2**
පුහුණු කළ හැකි	trainable	**18,20**
පෞරුෂ පරීක්ෂණ	personality tests	**29,41-42,52-53,54**
ප්‍රජානන පසුබටතා	cognitive backwardness	**3,4**
ප්‍රජානන ශෛලීන්	cognitive styles	**15**
ප්‍රතිකාරී උපදේශනය	remedial teaching	**23**
ප්‍රත්‍යෙක ව	idiographycally	**29**
ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයන	case study	**29, 37-41**
ප්‍රමිත මූලික පරීක්ෂණ/ඇගයීම	norm referenced test/evaluation	**35,36,64**
ප්‍රමිත වක්‍රය	normal curve	**16,17,25**
ප්‍රමාදී අනුපාතිකය	slower rate	**15,30**
ප්‍රවීණතා ඉගෙනුම් සංකල්පය	mastery learning concept	**14,23-28,33**
ප්‍රාථමික මූලාශ්‍ර	primary sources	**29,33-35,52**
ප්ලවිඩන් වාර්තාව	Plowden report	**7,28**
බුද්ධි පරීක්ෂණ	intelligence tests	**5,6,16,17,37,38**
බුද්ධි ඵලය	intelligence quotent (IQ)	**3,4,10,1621,22,29,39,46,52,55**
බුද්ධිමය ආකාර්යක්ෂමතාව	intellectual inefficiency	**53**
බුද්ධිමය ඌනතාවන්	intellectual deficiency	**53**
බුද්ධිය	intelligence	**8,9,12**
බෙන්ඩර් දෘෂ්ටි චාලක	bender visual motor	**40**

...යම් ඌන වර්ධනය	moderate ratardation	**17,18**
...න්ද බුද්ධික	moron/feeble minded	**22,46**
...න්දනය	ratardation	**6**
...න්ද මානසික	mentally handicapped/ratardation	**3, 6**
...නෝභාෂිය ඉලිනොයි පරීක්ෂණය	Illinois test of psycholinguistic	**40**
...ද ඌන වර්ධනය	mild retardation	**17,18,29**
...ානසික ආබාධිත	mentally handicapped	**47,48**
...නෝ විද්‍යාත්මක ඌනතා/පසුබටතා	psychological backwardness	**19**
...ානසික ඌනතා	mentally deficient	**21**
...ානසික දුබලතා	mentally disabled	**47**
...ානසික පසුබට/ඌන/මන්ද වර්ධිතභාවය	mentally retarted	**6,7,8,16,17,18,20,21**
...ානසික ඌනතාවන් පිළිබඳ ඇමරිකානු සංගමය	American Association for Mental Deficiency	**18**
...ානසික ඌන වර්ධිතභාවය පිළිබඳ ඇමරිකානු සංගමය	American Association for Mental Retardation	**18**
...ානසික ඌන/ අවප්‍රමාණ	mentally subnormal	**46**
...ානසික පසුබට	mentally backward	**23**
...ානසික බුද්ධි හීන	mentally defective	**6**
...කි නෙබ්රස්කා පරීක්ෂණ	Miskey-Nebraska Test	**40**
...යා	idiot	**22,46**
...වයා	imbecile	**22,46**
...ටන්	patterns	**42,46**
...කාවේ ජාතික අධ්‍යාපන සංගමය	National Education Society of Ceylon	**37**
...ද විශ්ලේෂණය	error analysis	**42-43**
...ද සංඝටන පරීක්ෂණ	WAT	**41**
...ා තබා ගැනීම	record keeping	**33-35**
...ලපත	checklist	**29-32**
... අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා	special needs	**4,5,9,10,22,51,54**
... පාසල	special school	**5,6,9,10,22,51,54**
... සම්ගාමී වලංගුතාවය	content validity	**35**
...මාන් ශ්‍රව්‍ය විභේදන	Wepman auditory discrimination	**39**
...ලර් බුද්ධි පරීක්ෂණ	Wechsler Intelligence Scale	**17,38,39**
... ඌනතා	hearing impaired	**3,10**
...ාධිත	hearing handicapped	**47,48**
... රහිත පාසල් ක්‍රමය	gradeless schools	**24**

සංවර්ධනය සඳහා විෂයමාලාව / අධ්‍යාපනය	developmental model of education / curriculum	**28**
සංජානන චාලක පුහුණුව	percepyual motor training	**7**
සන්නම්	lables	**19,20,22,42**
සමාජයීය වශයෙන් අවාසිසහගත/පසුබට	socially disadvantaged	**9,13**
සම්භවන පරීක්ෂණ	formative tests	**27**
සාපේක්ෂ ඌන/මන්ද වර්ධිතභාවය	relative retardation	**18,19,20**
සාපේක්ෂ පසුබටතාවය	relative backwardness	**5**
සාමාන්‍ය ළමයා	normal child	**8**
සායනික වර්ගීකරණය	clinical classification	**17,18**
සැන්ඩ්‍රාගේ විමසුම් පත	Sandra's checklist	**29-32**
සිද්ධි නියැදිකරණය	event sampling	**35**
සීමාස්ථ/සීමාවාස මට්ටමේ බුද්ධි ඵලය	boarderline intelligence	**18,21,41**
සුභග ළමයා	gifted child	**8,16,17,62,63**
සෙමින් මනස සංවර්ධනය වීම	mentally retarted	**6**
ස්ටැන්ෆර්ඩ් - බිනේ බුද්ධි පරීක්ෂණය	Stanford-Binet IQ test	**17**
ස්නායු ආබාධ	neurological impairement	**3,9**
ස්වයංක්‍රිය සමත්වීම	automatic promotion	**3**
හතරවැනි චාතුර්ථකය	fourth quartile	**53**
හීනමානය	inferiority	**2**
ළදරු පාසල්	nursary	**41**
ළමා මාර්ගෝපදේශනය පිළිබඳ බියුරෝව	Bureau of child guidence of the New york city public school	**21**

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා
SLOW LEARNER

මේ ග්‍රන්ථයේ
කතෘ
ගොඩිත් කොඩිතුවක්කු
ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ
අධ්‍යාපන පර්යේෂණ දෙපාර්තමේන්තුවේ
ව්‍යාපෘති නිලධාරියෙක් වේ

ළමයා ඉගෙන ගන්නේ ළමයාගේ වේගයෙන් එසේ වුව ද විධිමත් අධ්‍යාපන පද්ධතියට අයත් නියමිත කාල රාමුවක දී නිම කළ යුතු විෂය නිර්දේශ, පාසල් කාල සටහන්, ගුරුවරුන්ගේ භූමිකා රටා, විභාග ඉලක්ක ආදි බාහිර සාධක ළමයා ඉගෙන ගත යුතු වේගය හසුරුවයි. එවැනි සාධක අපේක්ෂා කරන වේගයට අඩු වේගයකින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්ට සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින්, දුර්වල ළමයින්, අසමත් වන ළමයින් ආදි ලෙස නම් පටබැඳීමක් ද සිදු වේ.

සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයින් පාදක කර ගෙන අධ්‍යාපන, මනෝවිද්‍යා හා පර්යේෂණ දෘෂ්ටි කෝණයකින් ළමයාගේ ඉගෙනුම් වේගය ගැන කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමට මේ ග්‍රන්ථය රචනා වී ඇත.

විධිමත් අධ්‍යාපන පද්ධතියේ අධ්‍යාපන නිලධාරීන්, විදුහල්පතිවරුන්, ගුරු උපදේශකවරුන්, ගුරුවරුන්, මව්වරුන් හා පියවරුන්ට ද, ළමයින්ගේ විශේෂ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා පිළිබඳ ව කටයුතු කරන විශේෂ අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ වෘත්තිකයනට ද, සෙමින් ඉගෙන ගන්නා ළමයා ගැන ශාස්ත්‍රීය දැනුමත්, හිතකර ආකල්පත්, ඔහු හඳුනා ගැනීමට අවශ්‍ය සමහර කුසලතාත්, ලබා ගැනීමට මේ ග්‍රන්ථය ඉවහල් වනු ඇත.

ISBN 955 - 95865 - 1 - 3   කතෘ ප්‍රකාශනයකි   75/=