පාසල් සිසුන්ගේ වැරදි සහ දඬුවම්

පූජ්‍ය ගබ්බෙල සුමනධම්ම හිමි

දඬුවම

''දණ්ඩකර්ම > දණ්ඩකම්ම > දඬුකම > දඬුවම යන්නෙහි ව්‍යාර්ථය වන්නේ දණ්ඩකින්, පොල්ලකින් හෝ කෝටුවකින් ගැසීම ය. දඬුවම යන්නට ඉතා පුළුල් අරුතක් ආරෝපිත ව ඇත. P.T.S ශබ්දකෝෂය දණ්ඩකම යන පදයට අරුත් දක්වන්නේ 'තාඩනය, දඩය, වරද නිසා තමාට කරන පීඩාව, වන්දිය ගෙවා වරදින් නිදහස් වීම හෝ ප්‍රායශ්චිත්තය හෙවත් කළ වරද පවසා කමා කරවා ගැනීම යනුවෙනි (Punishment by beating, penalty, penance, atonement)'' **(දිසානායක, 2017, පි.118)**. 'දඬුවම්' යන්න 'සිංහල ශබ්දකෝෂයේ' මෙසේ දැක් වේ. ''දඬුවම, දඬුකම හා වැරදි කරුවෙකු සඳහා අච්චු දීම, වරදක් කළ කෙනෙකුට සිදු කරන තැලීම, පෙළීම, සිරගෙයි ලෑම, දඩ ගැසීම ආදි ක්‍රියාව මට්ටුව'' **(සිං. ශ, 2001, පි.5044)**. **'ගුණසේන මහා සිංහල ශබ්දකෝෂයේ'** දඬුවම යන්න දැක්වෙන්නේ දණ්ඩ කර්ම යන්නට අර්ථ විග්‍රහ වශයෙනි. එහි දී දණ්ඩ කර්ම යනු දඬුවම, දඬුවම් කිරීම ලෙස දැක්වේ. තවද 'දණ්ඩ' යන්නෙන් කෝටුව, ලීය, මුගුර, පොල්ල යන්න දක්වන අතර එහි දී දඬුවම ද දක්වා ඇත **(ගු. ම. සිං. ශ, 2008, පි.881)**. මෙම ශබ්ද කෝෂයේ දඬුවම් දීම 'දණ්ඩ දාන' යනුවෙන් ද, දණ්ඩන යන්නෙන් දඬුවම් කිරීම, දඬුවම් පැමිණ වීම, දඩ ගැසීම, දඬුවම, අනුමැතිය, අනු දැනුම යනාදිය ද දක්වයි. මෙහි දී නඩු විභාගයේ අවසානයේ දී විනිශ්චයකාරතුමා තීන්දු කරන දඬුවම, දෙන අච්චුව 'දණ්ඩ නියම' යනුවෙන් විග්‍රහ කොට ඇත **(එම, පි.882)**. **'ශ්‍රී සුමංගල ශබ්දකෝෂයේ'** දණ්ඩන යන්න දඬුවම් කිරීම ලෙස ද, දණ්ඩ යනු ලීය සහ දඬුවම ලෙස දක්වා තිබේ **(සු. ශ, 1999, පි.427)**. 'පාලි සිංහල අකාරාදියේ දී' දණ්ඩ කම ලෙස දඬුවම, දඬුවම් විඳීම දක්වා ඇත **(පා. සිං. අ, 2016, පි.280)**. මේ අතර දඬුවම පිළිබඳ අර්ථ විග්‍රහ කරන **මහා සිංහල සාහිත්‍ය ශබ්දකෝෂය** 'දණ්ඩනය' යන පදය යටතේ දඬුවම, දඬුවම් පැමිණ වීම, දඩය, දඩ ගැනීම, අනුමැතිය, අනුදැනීම, Sanction ආදිය දක්වා ඇත **(ම. සි. සා. ශ, 2007, පි.878)**. මේ අතර දඬුවම පිළිබඳ ඔක්ස්ෆර්ඩ් ශබ්දකෝෂයේ අර්ථ දැක්වීම් කිහිපයක් මෙසේ දැක් වේ. 1. The infliction or imposition of a penalty as retribution fro an offence. 1.1 A penalty inflicted as retribution for an offence. 1.2 Rough treatment or handling **(https://en.oxford dictionaries.com/definition/punishment)**. මේ අතර කොලින්ස් ඉංග්‍රීසි ශබ්දකෝෂය දඬුවම්

යන්න මෙසේ අර්ථ දක්වා ඇත. 1.A penalty or sanction given for any crime or offence. 2. the act or punishing or state or being punished. 3. Informal- rough treatment. 4. psychology -any aversive stimulus administered to an organism as part of training **(https://www.CollinsDictionary.com/ punishment)**

දඬුවම් යන්න පිළිබඳ වචනාර්ථයෙන් පැහැදිලි වන්නේ දඬුවම යන්න කුමක්දැ'යි යන්නට වඩා දඬුවමක් ලෙස සැලකෙන්නේ කුමක්දැ'යි කියා ය. එ බැවින් දඬුවම පිළිබඳ නිර්වචන කිහිපයක් විමසා බැලීම දඬුවම පිළිබඳ පැහැදිලි අදහසක් ලබා ගැනීමට මහෝපකාරී වනු ඇත.

මනෝවිද්‍යාඥ බී. එෆ්. ස්කිනර් (B. F. Skinner) දක්වන අදහසක් ප්‍රේමචන්ද්‍ර දිසානායක මෙසේ දක්වයි. ''බී. එෆ්. ස්කිනර් වැනි චර්යාවාදී මනෝවිද්‍යාඥයන් 'දඬුවම' හඳුන්වන්නේ යම් ක්‍රියාවක අයහපත් ප්‍රතිඵල අඩු කිරීම සඳහා යම් අහිතකර ඉදිරිපත් කිරීමක් අදාළ පුද්ගලයාට අත් විඳීමට සැලැස්වීමක් ලෙස ය. (punishment is the presentation of an adverse event or out-come that causes a decrease in the behavior it follows) **(දිසානායක, 2017, පි.119)**. අපරාධ විද්‍යාව පිළිබඳ විද්වතෙක් වන නන්දසේන රත්නපාල දණ්ඩන වේදය පිළිබඳ පැහැදිලි කිරීමක් සිදු කරමින් දඬුවම යන්න මෙසේ විග්‍රහ කරයි. එහි දී එතුමා පවසන්නේ ''වරදක් කළ අයට දඬුවම් දීම දණ්ඩනය නැත්නම් දණ්ඩන වේදය (penology) යන නමින් අපරාධ විද්‍යාව හදාරන්නන් විසින් තනි ක්ෂේත්‍රයක් ලෙස සලකන බවයි''. තව දුරටත් විස්තර කරන රත්නපාල දණ්ඩන වේදය (penolgy) නම් ඉංග්‍රීසි වචනයේ උපත ග්‍රීක (poena) යන බවත්, එහි අදහස 'දඬුවම' බව පවසයි. එනම් කෙනෙකුට ශාරීරික හා මානසික වශයෙන් වේදනා ගෙන දීම යි **(රත්නපාල, 2015, පි.44)**. මෙම අදහසෙන් 'දඬුවම' පිළිබඳ පැහැදිලි අවබෝධයක් ලබා ගැනීමට හැකි වේ.

සිසුන්ගේ වැරදි ක්‍රියා.

දඬුවම් ලැබීමට හේතු වන්නේ වැරදි සිදු කිරීම යි. සමාජ සම්මතයන්ට පටහැනි ආකාරයේ නොමනා ක්‍රියා සිදු කිරීම වැරදි ලෙස පිළිගැනේ. එවැනි වැරදි සඳහා දඬුවම් ලබා දීම නීතිය මගින් සිදු වේ. මෙහි දී ළමයින් සිදු කරන වැරදි සහ ඊට ලැබෙන දඬුවම් පිළිබඳ අවබෝධය ලබා ගැනීම වැදගත් වන අතර එම දඬුවම්වල ස්වභාවය සහ නො දියයුතු දඬුවම් පිළිබඳ ව ද තොරතුරු මෙහි දී විමසා බැලිය යුතු වේ.

පාසල් ළමයි දැන හෝ නො දැන විවිධ වැරදි සිදු කරති. එම වැරදි නිවැරදි ව විනිශ්චය කළ යුතු ව ඇත. මක් නිසා ද යත්, ඔවුන් ළමයින් බැවිනි. පාසලේ දී සිදුවන විවිධ වැරදි විනය කඩවීම් නමින් හැඳින්වේ. අපේක්ෂිත චර්යාවලට පරිබාහිර වූ චර්යා ඇති වීම විනය කඩවීම යි. විනය කඩවීම හඳුනා ගත යුත්තේ එහි බරපතලකමේ මට්ටම සමඟ ය. මේ පිළිබඳ ව විමසීම ඉතා සාධාරණ ව විචාරවත් ව පරිස්සමෙන් කළ යුතු වේ **(කරුණාසේන.එන්.වී, 2013, පි.59)**. ශිෂ්‍යයන් අතින් සිදු විය හැකි වැරදි විවිධාකාර ය. සමහරෙක් වැරදි දැනුවත් ව කරන අතර සමහරෙක් නොදැනුවත් ව

සිදු කරති. කෙසේ වෙතත් මෙ වැනි වැරදි අතර අලස බවෙන් කටයුතු කිරීම ප්‍රධාන වශයෙන් සිදුවන වැරැද්දක් වන අතර, එය තවත් බොහෝ වැරදිවලට ද හේතුවක් වේ. අලස බවෙන් නිතර ගැලී සිටීම වරදක් බව 1907 මාර්තු 02 දින නිකුත් කළ චක්‍ර ලේඛනයේ ද **(පා. අ. ච, 2009, පි.53)** දක් වේ.

ශාරීරික දඬුවම් පිළිබඳ අංක ඊ.36 හා 1927. 12. 21 වැනි දින දරන චක්‍රලේඛයේ තද බල අයථා හැසිරීම් වරදක් බව **(එම, පි.54)** දක් වේ.

සමහර විටෙක සිසුන්ට යම් අසාධාරණයක් වූ විට මුරණ්ඩු වී වැරදි කිරීමට පෙලඹෙයි. මේ ආකාරයෙන් හෝ වෙනත් ආකාරයකින් සිදු විය හැකි වැරදි වර්ග කිරීමක් 'අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා 06' ග්‍රන්ථයේ දී කරුණාසේන **(2013, පි.60,61)** විසින් සිදු කරයි.

1. **දුරාචාර ක්‍රියා**

   මත්ද්‍රව්‍ය භාවිතය, දුම්වැටි භාවිතය, අසභ්‍ය වචන භාවිතය, ලිංගික අපචාර හා සොරකම් ආදි දුරාචාර ක්‍රියා

2. **සාපරාධී ක්‍රියා**

   අන් අයට තුවාල කිරීම්, කළකෝලාහල කිරීම්, හිංසා කිරීම්, දේපළ හානි කිරීම් වැනි සාපරාධී ක්‍රියා

3. **අසම්මත ක්‍රියා**

   නොනිසි තැන්වල ගැවසීම, අසභ්‍ය රූප චිත්‍ර පොත්පත් බැලීම, ප්‍රේම සම්බන්ධතා ඇති කර ගැනීම වැනි අසම්මත ක්‍රියා

4. **සම්ප්‍රදාය, සිරිත්-විරිත් හා නීති-රීති කඩ කිරීම්**

   පාසල විසින් යහපත් පරිසරයක් ඇති කිරීමේ අදහසින් පනවා ගත් සම්ප්‍රදා, සිරිත් විරිත් හා නීති තිබේ. මේවා සිසුන්ගේ යහපත සඳහා බව සිසුන් තේරුම් නොගෙන කටයුතු කිරීම.

5. **ශිෂ්‍ය ස්වභාවය නිසා වන වැරදි**

   දඟ කිරීම ළමයින්ගේ සිරිතකි. විනෝදයෙන් වැඩ නො කර නිකරුනේ සිටීමට ඔවුහු ප්‍රිය කරති. එවිට ඔවුන්ගේ කතා බහ ඝෝෂාවක් බවට පත් වේ. එසේ ඝෝෂාව වැඩි වීම වරදකි.

ඉහත වැරදි බොහෝමයක් පාසල් තුළ සිදු වේ. එම වැරදි ස්ථානෝචිත ව උපක්‍රමශීලී ව පාලනය කිරීම ගුරුවරයා සතු කාර්යක් වේ. මේ සියල්ල සඳහා දඬුවම් ලබා දීමට යාම ගුරු පෞරුෂයට හානි විය හැකි ය. ඒ පිළිබඳ සඳහනක් ශාරීරික දඬුවම් පිළිබඳ අංක ඊ.36 හා 1927.12.21 වැනි දින දරන චක්‍රලේඛයේ ආරම්භයේ ම

සඳහන් වේ. ඒ මෙසේ ය. "ශාරීරික දඬුවම් උපයෝගී කර නොගෙන විනය පවත්වා ගැනීමේ නුපුළුවන් කමට වඩා ගුරුවරයෙකුගේ අදක්ෂතාවය කැපී පෙනෙන වෙනත් ලකුණක් නොමැති බව ගුරුභවතුන්ට මතක් කරනු කැමැත්තෙමි" **(පා. අ. ච, 2009, පි.54).**

සරත් විජේසූරිය **(2010, පි.37,38)** දරුවන්ට දඬුවම් කරන්නේ කෙසේ ද? ග්‍රන්ථයේ දී දරුවන් කරන වැරදි හා ඒවාට දඬුවම් කිරීමට සිදු වන ක්‍රියා දහයක් නම් කරයි. එනම්,

1. සාමයෙන් නොසිටීම.
2. කියන දේ අහන්නේ නෑ.
3. බොරු කියනවා.
4. වෙලාවට වැඩ නොකිරීම.
5. ඉස්කෝලේ වැඩ ගැන ඕනෑකමක් නෑ.
6. සෙල්ලමට ඕනවට වඩා උනන්දුයි.
7. හරි මුරණ්ඩුයි.
8. නාස්ති කරනවා.
9. නරක යාළුවෝ ම යි ආශ්‍රය කරන්නේ.
10. පරිගණක නැත්නම් ජංගම දූරකතනය එක්කමයි ආදි ක්‍රියා ය.

හත දක්වන ලද විවිධාකාරයේ වැරදි හේතුවෙන් දෙමාපියන්, ගුරුවරුන් සහ විවිධ පුද්ගලයන් දරුවන් වෙත දඬුවම් ලබා දෙයි. එසේ දඬුවම් ලබා දීමේ දී ඊට ඇති නෛතික පදනම කුමක් දැයි සලකා බැලෙන්නේ අල්ප වශයෙනි. දඬුවම් ලබා දීමේ දී දෙමාපියන් සේ ම අන් සියලු දෙනා ම දැනුවත් විය යුතු අංශ ගණනාවක් ඇත. ඒ පිළිබඳ දැනුවත් වී දඬුවම් ලබා දේ නම් ඔවුන්ට මුහුණ දීමට සිදු වන බොහෝ ගැටලු සමනය කරගත හැකි වේ.

දඬුවම් ලබා දීම

මානසික දඬුවම් හා ශාරීරික දඬුවම් ලෙස දඬුවම් වර්ග දෙකකට බෙදිය හැකි ය. මේ කුමන ආකාරයේ දඬුවමකින් වුව ද සිදු කෙරෙන්නේ වේදනාවක් ඇති කිරීම යි. එය ශාරීරික ව හෝ මානසික විය හැකි ය.

සියලු සත්වයෝ ම දඬුවමට අකමැති බව 'ධම්ම පදයේ' දණ්ඩ වග්ගයේ **(ධම්මපදය, 129 ගාථාව)** සඳහන් වේ. ධම්මපදට්ඨ කතාවේ චුල්ලපන්ථක කථා පුවත උපුටා දක්වන විජිත හිමි **(2000, පි.151)** පවසන්නේ, බෞද්ධ ඉගැන්වීම් තුළ ශිෂ්‍යයන්ගේ සාධන මට්ටම්වල දුර්වලතා වරදක් ලෙස නො සැලකූ බව යි.

මෙහි දී ළමයින්ට දඬුවම් ලබා දීම සම්බන්ධ ව රවීන්ද්‍රනාථ ඨාකූර්තුමාගේ **'මතක සටහන් කෘතියේ'**, එක් සටහනක් ඉතා වැදගත් අදහසක් දක්වයි. එනම්,

"මට දැන් මගේ ම පාසලක් ඇත. මෙහි ළමයි සියලු ම ආකාරයේ දඟකම් කරති. ළමයි දඟ කරන බව නො කිවමනා ය. එසේ ම ගුරුවරු සමාව නො දෙන්නෝ ය. ළමයින්ගේ හැසිරීම ගැන වෙහෙසට පත් වන අප ඔවුන්ට සුදුසු දඬුවමක් දිය යුතු යැයි තීරණයක් ගැනීමට එළඹෙන කළ මාගේ ළමා කාලයේ මා කළ දඟකාරකම් පෙළ ගැසී මා ඉදිරියට පැමිණ සිනාසෙයි. මට දැන් එහි වරද පෙනේ. එනම් ළමයෙකු වැඩිහිටියෙකුගේ මට්ටමෙන් මැනීම වැරදි වැඩකි. ගලා බසින දිය කඩිත්තක් මෙන් ළමයි දුව පැන ඇවිදිති; ක්‍රියාශීලී වෙති. අප එය අමතක නො කළ යුතු ය. එම නිසා ළමයෙකු අතින් සුළු වරදක් වූ විට කලබල විය යුතු නැත..." **(විජේසූරිය, 2010, පි.180,181)** මෙම සටහන දඬුවම් ලබා දීමේ දී ගුරුවරයෙකු සිතිය යුතු ක්ෂේත්‍ර ගණනාවක් සිහිපත් කරයි.

සරත් විජේසූරිය **දරුවන්ට දඬුවම් කරන්නේ කෙසේ ද? (2010)** ග්‍රන්ථයේ ප්‍රවේශයේ බර්ට්‍රන්ඩ් රසල්ගේ නිර්වචනයක් දක්වා ඇත. එනම් "දරුවන්ට ආවේග යෙන් පහරදීම ම්ලේච්ඡ ක්‍රියාවකි. එය ශිෂ්ට සමාජයක නොතිබිය යුතු ය. දරුවෙකුට ආවේගයෙන් පහර දෙන වැඩිහිටියා දරුවාට හිංසනය උගන්වයි. හිංසනය උරුම කරයි. එය බලවත් වරදකි. සමාව දිය නො හැකි වරදකි. ශිෂ්ට සමාජයක අනාගතයට එයින් සිදු වන අනර්ථකාරී බලපෑම් නැති කිරීම කිසිසේත් ම පහසු නැත" මෙයින් දරුවන්ට පහර දීම දැඩි ව විවේචන කරයි.

දඬුවම් ලබාදීමේ අරමුණු දරුවන් යහ මගට ගැනීමේ උතුම් අභිලාශය නම් දඬුවම් ලබාදීම මගින් දරුවාට අවැඩක් සිදු විය යුතු නො වේ. බොහෝ දෙනෙකු ඉහත අරමුණු සඵල කර ගැනීමට දරුවන්ට දඬුවම් කළ ද ඉන් සිදු වන්නේ කළ වරදේ තරමටත් වඩා දරුවාට හානියකි. මේ පිළිබඳ පැහැදිලි කරන සුගත් කංකානම්ගේ **(2016, පි.171)** පවසන්නේ දරුවන් නිරන්තරයෙන් සියල්ල අනුකරණය කරන බව යි. දරුවන්ට දැඩි දඬුවම් පමුණු වන විට, දරුවන්ගේ කටයුතු හමු වේ දෙමාපියන් කෝපයට පත් වන විට දරුවන් නිරායාසයෙන් ම ඒවා අනුකරණය කරන්නට පෙලඹෙන බව යි. නිවැරදි නො වන ලෙස දරුවන්ට දඬුවම් කරන දෙමව්පියන් දරුවන් තුළ ප්‍රචණ්ඩත්වයක් ගොඩ නැඟීමට නො සිතා ම කටයුතු නො කළ ද, අනවශ්‍ය අන්දමින් සීමාව ඉක්මවා යමින් නො ගැළපෙන ලෙස දරුවන් පාලනය කරන්නට උත්සාහ කිරීමේ දී දරුවන් තුළ ප්‍රචණ්ඩත්වය වර්ධනය වීමට ඉඩ තිබෙන බව ඔහු පවසයි.

ළමයා පිළිබඳ හොඳින් තේරුම් ගෙන දඬුවම් කිරීම ඉතා වැදගත් වන්නේ ළමයාගේ සිත ඉතා වේගයෙන් පෑරීමට ලක් වන බැවින් ය. පේමචන්ද්‍ර දිසානායක එච්. ඩබ්ලිව්. ලෝන් ෆෙලෝ නමැති කවියාගේ කියමනක් **'හරවත් අධ්‍යාපනයට මඟ'** කෘතියේ මෙසේ උපුටා දක්වයි.

"ඉරුණු හැට්ටය වහා මසා ගත හැකි මුත් දරුණු වචනයෙන් තැළුණු දරුවාගේ සිත එලෙස නො වේ" (A torn jacket is soon mended, But hard word bruise the

heart of a child) මෙමගින් පැහැදිලි කරන්නේ තැළුණු සිත වහා සුවපත් කළ නො හැකි බව යි.

දරුවන්ට ලබාදෙන දඬුවම් කවරේ දැයි විමසා බැලීමේ දී වර්ග රාශියක් ඊට ඇතුළත් වේ.

දඬුවම් වර්ග කිහිපයක් මෙසේ ය.

1. **දෝෂාරෝපණය** -

   වරදක් කළ විට ඒ පිළිබඳ විපාක දන්වමින් දෝෂාරෝපණය කිරීම දඬුවමකි.

2. **ලජ්ජාවට පත් කිරීම** -

   වරදක් නිසා ඇති වන කැළැල් පෙන්වා දී ලජ්ජාවට පත් කිරීම දඬුවමකි.

3. **නතර කරවීම** -

   පන්තියෙන් පසු නතර කර ගැනීම, කැමති වැඩ අවහිර කිරීම දඬුවමකි.

4. **වැඩ පැවරීම** -

   වරද කළ ශිෂ්‍යයාට දුෂ්කර හෝ වැඩි වැඩ පැවරීම දඬුවමකි.

5. **ශාරීරික දඬුවම** -

   මෙය ඉතා අප්‍රියකර මෙන් ම හානිදායක වේ. ශාරීරික වශයෙන් හිංසා කිරීම, තැළීම, පෙළීම දඬුවමකි **(කරුණාසේන, 2013, පි.66).**

මෙම දඬුවම් ක්‍රම දෙමාපියන් භාවිත කරන අතර එ මගින් සිසු මනස විවිධාකාරයේ වෙනස්කම්වලට පරිවර්තනය වේ. එසේ නම් දඬුවම් කිරීමේ දී ඉතා සැලකිලිමත් වීම වැදගත් ය.

කායික හෝ වාචසික දඬුවම් දරුවන් කෙරෙහි බලපාන්නේ ඉතා සියුම් ක්‍රමයකට යි. දරුවා නිතර තමාට නො සලකන බවත්, තමන් අන්‍යයන්ගෙන් වෙන් කොට තමාට අසාධාරණයක් කළ බවත්, නිතර මෙනෙහි කරයි **(දිසානායක, 2017, පි.125).** මේ ආකාරයට දරුවන්ට දඬුවම් ලබා දීම ග්‍රහණය කර ගන්නේ වෙනස් ම ආකාරයකට බව පැහැදිලි ය. නිතර දරුවා සිතන්නේ දඬුවම් ලබා දීමෙන් තමාට අසාධාරණයක් වූ බව යි. එසේ ම තමා පිළිබඳ ව අන් අය වැරදි වැටහීමක් ඇති කරගෙන ඇති බව සිතයි. තවදුරටත් දඬුවම් පිළිබඳ ළමයාගේ ආකල්ප පැහැදිලි කරන දිසානායක **(එම, පි.124)** ළමයා සිතන ආකාරය මෙසේ කියයි. ප්‍රමාද වී පන්තියට එන ගුරුවරයා, ප්‍රමාද වී පැමිණි ළමයෙකුට දඬුවම් කිරීම මහා ආසාධාරණයක් ලෙස සලකයි. පොතක් හෝ ආදර්ශයක් (Specimen) පන්තියට ගෙනෙන ලෙස ගුරුවරයා දන් වූ කල එය නො කළ බොහෝ දෙනා අතුරින් කිසිවෙකු තෝරාගෙන ඔහුට හෝ

ඇයට දඬුවම් කිරීම බරපතල වරදක් ලෙස දරුවෝ දකිති. එලෙස දඬුවමට ලක් වන දරුවෝ කවර මට්ටමකින් හෝ අදාළ වැඩිහිටියාට හා සමාජයට ද්වේශ කරති. මෙම ක්‍රියාවලිය ම පවුල තුළ ද එසේ ම සිදු වේ. එහි දී පියා බීමත්කමින් ගෙදර යයි. ඔහු තම දරුවා සුමඟට ගැනීමට දඬුවම් කිරීම, බැනීම, අවවාද කිරීම සිදු කරයි. එවිට දරුවා තමාගේ පියාගේ ක්‍රියා කලාපය මහත් පිළිකුලෙන් හෙළා දකියි. පාසලේ දී ගුරුවරයා දරුවන්ට දඬුවම් කිරීමෙන් ඔවුන් තමන් හා උරණ නො වන බවත්, එය සත්භාවයෙන් කළ හැකි බවත් ගුරුවරු පවසති. එහෙත් එම දඬුවම දරුවා හෝ දරුවාගේ දෙමාපියන් කවර ආකල්පයකින් භාර ගන්නේ දැයි ඉඳුරා ම කිව නො හැකි ය. එ නිසා වරද දඬුවමින් අවබෝධ කිරීමට වඩා මාර්ගෝපදේශකත්වයෙන් ඉටුකර දීම විද්‍යාත්මක ව පිළිගනු ලබන බව දිසානායක **(2017, පි.129)** පවසයි.

දඬුවම් ලබා දීම දරුවන් ග්‍රහණය කර ගන්නා ආකාරය දැක්වෙන සිද්ධියක් පුවත් පතක පළ වූයේ මෙසේ ය. කොළඹ ප්‍රධාන පෙළේ පාසැලක දෙවන වසරට ඇතුළත් කරනු ලැබූ දරුවෙක් ඊට පසු දින පාසැල් යාමට නො හැකි බව තදින් ම කියා සිටියේ ය. ඊට හේතු විමසා බැලූ විට දරුවා කියා සිටියේ පාසලේ පළමු දවසේ ගුරුතුමිය විසින් සිසුන්ට කෝටුවකින් පහර දෙනු දුටු බවත්, අද තමාටත් පහර දීමට ඉඩ ඇති බවත් ය. එතෙක් කිසි දිනෙක කෝටු පහරක් ලබා නැති මෙම දරුවා ඒ පිළිබඳ විශාල බියක් උපදවාගෙන ඇත **(ගුණවර්ධන, 2017, පි.17)**. මෙම පුවත්පත් ප්‍රවෘත්තියෙන් පැහැදිලි වන්නේ ද සිසුන්ට ශාරීරික දඬුවම් ලබාදීමේ දී එය ප්‍රසිද්ධියේ සිදු කිරීම දඬුවම් ලබන්නාට සේ ම එය දකින්නාට ද බිය උපදවන බව යි.

වැරදි සඳහා දඬුවම් ලබාදීමේ දී එසේ දඬුවම් පැමිණවීමට ක්‍රමවේදයක් තිබිය යුතු වේ. එම ක්‍රමවේදය ඔස්සේ ගුරුවරයා විනිශ්චයකරුවෙකු ලෙස වරද පිළිබඳ අවබෝධ කොටගත යුතු වේ. වරදක් විනිශ්චය කිරීමේ දී සැලකිය යුතු කරුණු පහක් දක්වා ඇත.

1. ක්‍රියාව වරදක් ද?
2. වරද සිදු වී ද නැතහොත් සිදු කිරීමට උත්සාහ කරන ලද ද?
3. වරද කිරීමට චේතනාවක් වී ද?
4. වරද කවර වර්ගයකට අයත් ද?
5. වරදේ බරපතලකම කුමක් ද? වශයෙනි **(කරුණාසේන, 2013, පි.64)**.

මේ අතර දඬුවම් ලබාදීමට පෙර වරද නිවැරදි ලෙස විනිශ්චය කිරීම මගින් දඬුවමෙන් බලාපොරොත්තු වන අරමුණු සාධනය කරගත හැකි වේ. ඉහත ආකාරයට නඩුවක් විමසීමේ දී ගුරුවරයා කල්පනාකාරී විය යුතු ය. චූදිත සිසුවා ළඟ තබාගෙන නඩු ඇසීම නුසුදුසු ය. තරමක් දුරින් සිසුවා වාඩි කොට ඉතා ළෙංගතු වචනයෙන් හා ආත්ම ගරුත්වය රැකෙන පරිදි නඩු විසඳීම ප්‍රතිඵල සහගත වේ. එසේ ම තමා ඉගැන්වීම් කටයුතු කරන සහ පාසලේ වෙනත් අදාළ විෂයභාර ගුරුවරයෙකු නොමැති විට වගකීමක් ලෙස ඉටු කළ යුතු වේ **(එම)**.

මේ අතර දඬුවමෙන් ළමයින්ට වන හානිය පිළිබඳ බොහෝ දෙනෙකු දැනුවත් නැති බව පැහැදිලි ය. පාසල්වල විනය පවත්වා ගැනීම සඳහාත්, නිවෙස්වල දරුවන් නිහඬ ව පාලනය කිරීම සඳහාත් ශාරීරික දඬුවම් පැමිණවීම් පිළිබඳ තොරතුරු අධ්‍යයන රාශියකින් සොයාගෙන ඇත. පාසල්වල පන්තිය ඉදිරියේ සිටුවා තැබීම, පිටතට යැවීම, අපහාස කිරීම, තර්ජනය, පාසල් වේලාවෙන් පසු ව ළමයා රඳවා ගැනීම එබඳු දඬුවම්වලින් කිහිපයකි **(බාලසූරිය, 1997, පි.112)**. මෙවැනි දඬුවම්වලින් සිසුන් අත්විඳින්නේ ද ශාරීරික ශාරීරික දඬුවමින් ලබන අපහාස, අවමාන, කෝපය, ආත්ම කළකිරීම වැනි වේදනාකාරී හැඟීම් ය. එවැනි හැඟීම් දඬුවම්වලින් ඇති කිරීමෙන් කවරාකාරයේ හෝ යහපතක් සිසුන්ට සැලසෙන්නේ නො වේ. මේ පිළිබඳ වැඩි දුරටත් තොරතුරු දක්වන බාලසූරිය **(එම)** දඬුවම් ලබන්නට ලබන්නට ළමයා තුළ ස්වයං ශික්ෂණය හීන වී යන බවත්, දඬුවම් මගින් සිදු කර පන්ති පාලනය තාවකාලික බවත් පවසයි.

ළමයෙකුගේ ස්වයං ශික්ෂණය ඉතා වැදගත් වේ. එය දඬුවමෙන් පාලනය කළ හැකි දෙයක් නො වේ. ක්‍රමයෙන් ළමයා තුළ අවධියෙන් අවධිය එය ඇති වේ. ළමයින් ස්වයං ශික්ෂණය කරා වැඩෙන ආකාරය නෝමන් ජේ. බුල් **(Bull, 1979)** මෙසේ දක්වයි.

1. න ශික්ෂණය (anomy)
2. බාහිර ශික්ෂණය (heteronomy)
3. සමාජ ශික්ෂණය (socionomy)
4. ස්වයං ශික්ෂණය (autonomy)

න ශික්ෂණය ලෙස සැලකෙන්නේ උපතේ සිට වසර දෙක පමණ වන තුරු පවත්නා බිළිඳු වියයි. එහි දී බිළිඳා තමා පාලනය කර ගැනීමට නොදන්නා බැවින් අනෙකකුගේ පාලනය මත රැඳෙයි. එසේ පාලනය වීමක් නොම වේ නම් ඔහු වැඩුණ ද එම ස්වභාවයෙන්ම පසු වේ.

බාහිර ශික්ෂණ අවධිය නම් වසර දෙකේ සිට වසර නවය දක්වා වූ කාලය යි. මෙම කාලයේ බාහිරින් ළමයා පාලනය කිරීමක් අවශ්‍ය වේ. ළමයාගේ අනාගත විනයට මුල් පදනම වැටෙන්නේ මෙතැන් පටන් ය. මෙම කාලයේ ළමයාට දඬුවම් දී පාලනය කොට ළමයාට ස්වාධීනත්වයක් ලැබීමට ඉඩ නො දීම ළමයාගේ තීරණ ගැනීමේ ශක්තිය මොට කිරීමක් බව නෝමන් ජේ. බුල් පවසයි.

සමාජ ශික්ෂණය අවධිය නම් වසර නවයේ සිට දහතුන පමණ දක්වා අවධිය යි. මෙකල ළමයා සම වයස් කණ්ඩායම් සමඟ කටයුතු කරයි. පෙර අවධියේ වැඩිහිටියන්ගේ අධිකාරයේ සිටින ළමයා මෙහි දී ක්‍රමයෙන් ඉන් මිදී සමාජයට ගැළපෙන්නට උත්සාහ දරන අවධිය යි.

ස්වයං ශික්ෂණ අවධිය ලෙස සැලකෙන්නේ ළමයා මුහුකුරා ගොස් තමා ම තීරණ ගැනීමට උත්සාහ කරන අවධිය යි. තමාගේ ම අවශ්‍යතා, හැඟීම්, විශ්වාසයන්

අනුව ඔහු ම තීරණ ගනී. පෙර වරදින් මිදුනේ අනන්‍ය පාලනයට බියෙනි. එහෙත් මෙකල ඔහු වරදින් මිදෙන්නේ එය වරදක් බව දකීමෙනි. මෙහි දී ඔහු පෙර සේ සමාජ සම්මුතියට නො ව සත්‍යයට, නිවැරදි ක්‍රියාවට ගරු කරයි. මෙය පුද්ගලයෙකුගේ සදාචාර සංවර්ධනයේ ඉහළ ම තලය යි **(එම, පි.107,108)**. එහෙත් ඉහත අවධිවලට පත් වී පූර්ණ ලෙස මනා ශික්ෂණයක් ලබන්නේ සුළු පිරිසකි. අනෙක් පිරිස දැඩි පාලනයට, දඬුවමට ලක් වීම නිසා ස්වයං ශික්ෂණය හීන වී ගොස් ඔහු හෝ ඇය සමාජයට අහිතකර පුද්ගලයෙකු බවට පත් වේ.

සිසුන්ට දැඩි දඬුවම් ලබා දීම, පෙරදිග පමණක් නො ව අපරදිග ද සිදු වූ බව සර් පර්සිනන්ගේ **Education**. නමැති ග්‍රන්ථයෙන් සනාථ වේ. පල්ලිය විසින් පවත්වනු ලැබූ පාසල් තුළ ප්‍රබල ලෙස දරූ ආකල්පය වූයේ උපත්තියෙන් මිනිසා වනාහි පාපී සත්වයෙකු බවත් දඬුවම් කිරීමෙන් ශුද්ධවන්තයෙකු කරගත යුතු බව යි **(සුභානි, 2011, පි.91)**. මෙම කියමනට ප්‍රතිවිරුද්ධ අදහසක් දක්වන රූසෝ අදහස් කරන්නේ මෙසේ ය. උපතින් දරුවාගේ සිත කිසිවක් නො ලියන ලද පිරිසිදු හිස් කඩදසියකට සමාන කරන රූසෝ එය කිළිටි වන්නේ බාහිර පරිසරයක් සමඟ ගැටීමේ ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් බව යි **(කංකානම්ගේ, 2016, පි.170)**. මේ ආකාරයෙන් දඬුවම් ලබා දීමෙන් වැඩි වශයෙන් ම සිදු වී ඇත්තේ හානියක් ම බව ඉහතින් පැහැදිලි වේ.

නොදිය යුතු දඬුවම්

සිසුන් පාලනයට දඬුවම් ලබාදීමට යාමේ දී සිදුවන විශාල ගැටලු හේතුවෙන් කළ වරදට වඩා හානියක් ළමයාට සිදු විය හැකි ය. මෙහි දී දඬුවම් ලබා නො දිය යුතු අවස්ථා විමසීම වැදගත් වේ. **රණසිංහ (1924)** දක්වන ආකාරයට දඬුවම් දීම තීරණය විය යුතු ය. එවිට දඬුවම ලිහිල් කිරීම හෝ නො දී සිටීමට පුළුවන. මෙහි දී රණසිංහ දඬුවම් නො දිය යුතු අවස්ථා හතරක් දක්වයි.

1. **කරුණු රහිත වූ විට**

   වරදට දඬුවම් දීමට ප්‍රථම සැලකිය යුතු කරුණු රාශියක් වේ. එනම් වරදක් ලෙස නොපෙනීම, වරදක් කිරීමේ චේතනාවක් නො වී නම්, වරද කළ පුද්ගලයා නිවැරදි ව නොදනී නම් දඬුවමක් නොදිය යුතු ය.

2. **දඬුවම නුවමනා විට**

   දඬුවම් දීමෙන් තොර ව ශිෂ්‍යයා නිවැරදි මාර්ගයට ගත හැකි නම්, අවවාද කිරීම පමණක් සෑහේ නම් හෝ කළ වරද ගැන පසු තැවීමට පත් විය හැකි තත්වයට පත් කළ හැකි නම් දඬුවම් අවශ්‍ය නො වේ.

3. **ප්‍රතිඵල නූපදිනා විට**

   ශිෂ්‍යයා දඬුවම් ලබන්නේ කවර හේතුවකට දැයි නොදත් විට හා තමා

කළ වරදේ විපාකය නො දන්නා විට දඬුවම් දීමෙන් ඵලක් නැත. එසේ ම ශිෂ්‍යයා වරද කරන ලද්දේ බලපෑමකට යටත් වී නම් දඬුවම් නොදිය යුතු ය.

4. **දඬුවමින් අවැඩක් සිදු වන විට**

කළ වරදින් වූ හානියට වඩා හානියක් දඬුවම් ලබා දීමෙන් සිදු වේ නම් දඬුවම් ලබා දීම නොසුදුසු ය. එවිට දඬුවම ලිහිල් කළ යුතු වේ **(රණසිංහ, 2013, පි.65)**. මේ ආදි අවස්ථාවන්වල දී දඬුවම් ලබා නො දිය යුතු බව පැහැදිලි වේ.

පාසල් සිසුන්ට ලබා දෙන විවිධාකර දඬුවම් අතර නො දිය යුතු දඬුවම් වර්ග ඇති බව ඉහතින් දක්වන ලදි. තවද සිසුන්ට ලබා දීමට නුසුදුසු දඬුවම් කිහිපයක් පිළිබඳ **'අධ්‍යාපනික මනෝවිද්‍යාව හා ගුරුවරයා'** ග්‍රන්ථයේ දී මාවතුපොළ අනුරුද්ධ හිමියෝ **(2005, පි.76)** පැහැදිලි කරයි. පාසල් වේලාවෙන් පසු හෝ පමාකර දඬුවම් දීමෙන් වැළකී සිටිය යුතු අතර, ළමයා කළ වරද ලිපි ලේඛන මගින් දෙමාපියන්ට දැන්වීම ද නො කළ යුතු බව යි. ඊට හේතුව නම් ළමයාගේ වරද නිවසට දැන්වීම මගින් එක ම වදකට දඬුවම් දෙකක් සිසුවාට ලැබෙන බැවිනි. ඉන් එක් දඬුවමක් පාසලේ දී ලැබෙන අතර අනෙක නිවසේ දී ලැබෙයි. තවද දෙමාපියන්ට දැන්වීම මගින් ළමයා නිවසෙන් ලැබෙන දඬුවමට බිය වී නිවසෙන් හෝ පාසලෙන් පැන යාමට පෙළඹිය හැකි ය. මේ නිසා ගුරුවරයා කෙරෙහි අයහපත් ආකල්පයක් ඇති කර ගැනීම ද වැළැක්විය නො හැකි ය. එසේ ම පාසල එපා වීම, නිවස එපා වීම, ගුරුවරයා පිළිකුල් කිරීම ආදි බොහෝ දේ සිදු විය හැකි ය.

මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ ළමා වයසේ පසුවන පාසල් සිසුන් දැන හෝ නොදැන විවිධ වැරදි ක්‍රියා සිදු කරන බව යි. එම වැරදි පිළිබඳ දෙමාපියන්, ගුරුවරුන් නිවැරදි අවබෝධයක් ලබා ගෙන ළමයින් ළමයින් බවට සිතා ක්‍රියා කරන්නේ නම් එය ඔවුන්ට වැඩදයක වනු ඇත. බුද්ධිමත් ව වැරදි දෙස බලා නිවැරදි ව විනිශ්චය කොට ඊට අවැසි පිළිවෙත් කිරීම ප්‍රායෝගිකව වැදගත් වන බව පැහැදිලි වේ. එ මගින් දෙමාපියන්ගේ අපේක්ෂාව වන යහපත් දරුවෙකු නිර්මාණය කරගත හැකි වේ. එසේ ම එම දරුවාට පාසල තුළ දී ඉහළ අධ්‍යාපනයක් ලබා දීමට ගුරුවරයාට පහසුවක් වනු ඇත. එ බැවින් පාසල් සිසුන්ට දඬුවම් ලබා දීමේ දී ගුරු- දෙගුරු සැමගේ විශේෂ අවධානය වඩ වඩාත් යොමු විය යුතු වේ. මෙහි දී බොහෝ ගුරුවරුන් චක්‍රලේඛ නියමයන් අනුව දඬුවම් ලබාදීම තහනම් කර ඇති බව දැනගත්ත ද එහි දී කායික දඬුවම් ගැන පමණක් අවධානය යොමු කරයි. එසේ ම මානසික ව ලැබෙන දඬුවම් ද දරුවන්ට වැඩි හානියක් සිදු කරයි. මෙම හේතූන් මත ගුරු දෙගුරු සැමට සිසුන්ගේ වැරදි සහ දඬුවම් දීම පිළිබඳ අවබෝධය ඉතා වැදගත් වේ. මේ සඳහා චක්‍රලේඛ මගින් අනුමත විකල්ප ක්‍රියා පිළිබඳ අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථනාමාවලිය

ද්විතීක මූලාශ්‍රය

අනුරුද්ධ හිමි, මාවතුපොළ, (1997) **අධ්‍යාපනික මනෝ විද්‍යාව හා ගුරුවරයා**, සරසවි මුද්‍රණාලය, ගම්පොළ.

කංකානම්ගේ, සුගත්, (2013) **ළමා මනෝ විද්‍යාව**, නව කිරුළ ප්‍රකාශන, කුරුණෑගල.

දිසානායක, ප්‍රේමචන්ද්‍ර, (2017) **හරවත් අධ්‍යාපනයට මඟ**, ඇස්.ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ, කොළඹ 10.

බාලසූරිය, ඒ. එස්. (1997) **සාරධර්ම අධ්‍යාපනය**, සංජීව ප්‍රකාශන, පන්නිපිටිය.

රත්නපාල, නන්දසේන, (2015), **අපරාධ විද්‍යාවේ මූලධර්ම 1**, ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ, කොළඹ 10.

රත්නපාල, නන්දසේන, (2015) **අපරාධ විද්‍යාවේ මූලධර්ම 2**, ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ, කොළඹ 10.

විජිත හිමි, විල්ලඹියේ, (2000) **ධම්මපදයේ අන්තර්ගත අධ්‍යාපන සංකල්ප**, තරංජී ප්‍රින්ට්ස්, මහරගම.

විජේසූරිය, සරත්, (2010) **දරුවන්ට දඬුවම් කරන්නේ කෙසේද?**, විජේසූරිය ග්‍රන්ථ කේන්ද්‍රය, පුංචි බොරැල්ල.

ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහ

කරුණාසේන, එන්.වී, (2013) **අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා 06**, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

ඤාණසීහ හිමි, කහවත්තේ, (2011) **අධ්‍යාපන සංවාද 04**, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

ජයසිංහ, ජේ.එම්.සී, (2010) **අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා 04**, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

නදීජා සුභානි, කේ. ඩී. (2011) **අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා 04**, අධ්‍යාපන පීඨය, කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

කෝෂ ග්‍රන්ථ

ගුණසේන මහා සිංහල ශබ්ද කෝෂය, (2008) විජේතුංග, හරිශ්චන්ද්‍ර,ඇම්.ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම, කොළඹ 11.

පාළි සිංහල අකාරාදිය, (2016) බුද්ධදත්ත නාහිමි, පොල්වත්තේ, ඇම්.ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම, කොළඹ 11.

මහා සිංහල සාහිත්‍ය ශබ්ද කෝෂය, (2007) එඩ්මන්ඩ් කේ.බී.ඒ, එස්.ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ, කොළඹ 10.

සිංහල දෙමළ ශබ්ද කෝෂය, (1993) රාජ්‍ය භාෂා දෙපාර්තමේන්තුව, කොළඹ 1.

ශ්‍රී සුමංගල ශබ්ද කෝෂය, (1999) සෝරත හිමි, වැලිවිටියේ, එස්.ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ, කොළඹ 10.

Oxford Dictionaries – https://en.oxforddictionaries.com/definition/punishmen

Collins English Dictionary – https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/corpora-punishment

චක්‍රලේඛ

පෙරේරා පියතුමා, ඩෙමියන්, (2009) **පාසලට අධ්‍යාපනික චක්‍රලේඛ**, පුබුදු මුද්‍රණාලය, රාගම.

වාර්තා

ගුණවර්ධන, පර්සි, (2017) බාලාංශ **පන්තිවල දරුවන්ට ශාරීරික දඬුවම් දෙන්න එපා, ලංකාදීප**, ජන හඬ, 2017 ජූලි 12, 07 පිටුව.

English

Bull, N.J. (1979) **Moral Education, Routledge and kegan paul**, London.

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සාර්ථක කර ගැනීමට විගෝට්ස්කිගේ උපරි සංවර්ධන න්‍යාය භාවිත කිරීම පිළිබඳ විමසීමක්

ටී. පී. එච්. එන් ජයන්ත අමරසූරිය

අධ්‍යාපනය යන සංකල්පය සෑම ජන සමාජයක් විසින් ම එක සේ ඇලුම් කරන දීර්ඝ ඉතිහාසයක් සහිත සංකල්පයකි. ශ්‍රේෂ්ඨ අධ්‍යාපනඥයකු වූ කේ.කේ. හාතියා දක්වන පරිදි අධ්‍යාපනය මානව ක්‍රියාකාරකම් අතර ඉතා සුවිශේෂී ක්‍රියාවලියකි. එය මානව සංහතියේ ආරම්භයත් සමඟ ආරම්භ වී මානව වර්ගයාගේ අවසානය දක්වා සිදුවන අඛණ්ඩ ක්‍රියාවලියකි **(හාතියා. 1985:05)**. හාතියාගේ මෙම අදහස මගින් තහවුරු වන්නේ අධ්‍යාපනය වර්තමානයට පමණක් නො ව අනාගත අභියෝග ජය ගනිමින් මානව සංහතියේ උන්නතිය උදෙසා ක්‍රියාත්මක විය යුතු බව යි.

අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ජේම්ස් සහ ජෝන් ස්ටුවර්ට් මිල් උපුටා දක්වන රෝස් ට අනුව එක් පරම්පරාවක්, එම පරම්පරාවට පසු ව එන පරම්පරාවට හිමි කරන සංස්කෘතිකමය දායාදය අධ්‍යාපනය වේ. මෙම හිමිකිරීමේ අරමුණු වනුයේ එම දායාදය පැවති අයුරින් ම දියුණු කර ගැනීම යි **(සිල්වි සේනාධීර, ගාමිණී වනසිංහ. 2002:පි6)**.

අධ්‍යාපනයේ අපේක්ෂිත එම කාර්යභාරය මැනවින් ඉටුකර ගැනීම සඳහා ඊට අදාළ යාන්ත්‍රණය වන ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට හිමිවන්නේ සුවිශේෂී ස්ථානයකි. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ ප්‍රධාන පාර්ශ්වකරුවන් වන ගුරුවරු සහ සිසුන් එකිනෙකා අන්තර් ක්‍රියාකරණ ආකාරය, ඔවුනොවුන් හඳුනා ගන්නා ආකාරය ඔවුනොවුන්ගේ ප්‍රජානන හැකියා මෙන් ම, ජීව විද්‍යාත්මක ව අත්කරගන්නා විභව්‍යතා ආදි ඉගෙනුමට බලපාන විවිධ සාධකවල ප්‍රබලතා හා දුබලතා මත ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ සාර්ථකත්වය හෝ අසාර්ථකත්වය රඳාපවතින අතර ඒ මත අධ්‍යාපනයෙන් අපෙක්ෂිත ඵල හිමිවීම හෝ නො වීම තීරණය වනවා ඇත.

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය න්‍යායාත්මක පදනමක් ඔස්සේ දියත් කළ යුතු බවත් ඒ තුළින් අධ්‍යාපනය මගින් අපේක්ෂා කරන සාකල්‍යවාදී පුද්ගල සංවර්ධනය අත්කර ගැනීමට හැකි බවත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ න්‍යායාත්මක පදනම් ඉදිරිපත් කළ න්‍යායන් සහ න්‍යායවාදීන් පිළිබඳ අධ්‍යාපන මනෝ විද්‍යාඥයන් තුළ අන්තර්ගත වේ. ඒ අතර ඊ.එල්. තොන්ඩයික්, අයිවන් පැව්ලෝ, බි.එෆ්. ස්කිනර් වැනි චාර්යාවාදීන් ඉදිරිපත් කළ චාර්යාවාදී ඉගෙනුම් න්‍යායන් ද, නොෆ්කා, කොහ්ලර්,

වර්දයිමර් සහ කර්ට්ලෙවින් යන මනෝවිද්‍යාඥයන් ඉදිරිපත් කළ ප්‍රජානනවාදී ඉගෙනුම් න්‍යායන් ද, ඇල්බට් බන්ඩූරා ඉදිරිපත් කළ සමාජ ඉගෙනුම් න්‍යාය, හල්ගේ ප්‍රතිසාධන හෙවත් පරිපෝෂණ න්‍යාය, රොබට් ගානේ විසින් එළ දක්වන ලද ගානේගේ ව්‍යූහමය ආකෘතිය සහ ඉගැන්වීමේ පියවර නවය නිර්මාපණ ඉගෙනුම් න්‍යායන් ආදි වෙනත් න්‍යායන් යටතට ගැනෙන වෙනත් ඉගෙනුම් න්‍යායන් ද ඵලදායි ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියක් දියත් කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳ විද්‍යාත්මක හා ශිල්පීය දැනුම ලබා දෙනවා ඇත **(අබේපාල. 2010- : පි 177).**

ඉගෙනුම් න්‍යායන්ට අමතර ව දරුවා තුළ චර්යාමය වෙනසක් ඇති කිරීම සඳහා ළමා සංවර්ධනයට දායක වන බොහෝ කරුණු ළමා සංවර්ධනය පිළිබඳ අදහස් ඉදිරිපත් කළ විද්වතුන් විසින් හඳුන්වා දී ඇත. මනෝවිද්‍යාඥ ජීන් පියාජේගේ බුද්ධි සංවර්ධන න්‍යාය, ඒබ්‍රහම් මාස්ලෝගේ ළමා සංවර්ධන අවධි, එරික් එරක්සන්ගේ සංවර්ධනය පිළිබඳ ආයුකාල මනෝ සමාජ න්‍යාය, බ්‍රොන්ෆෙන්බෙනර්ගේ සංවර්ධනය පිළිබඳ ජීව පරිසර විද්‍යාත්මක න්‍යාය හා ලිව් විගෝට්ස්කි හඳුන්වා දුන් සාමාජ සංවර්ධන න්‍යාය ආදි න්‍යාත්මක මතවාද මගින් ද ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ ඵලදායිතාව වර්ධනය කර ගැනිමට අවශ්‍ය විද්‍යාත්මක මෙන් ම ශිල්පීය ඥානය එළිදක්වා ඇත.

එසේ වුවත් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ ප්‍රධාන කොටස් කරුවන් වන ගුරුභවතුන් විසින් එම න්‍යායාත්මක දැනුම ප්‍රයෝගිකත්වයට සමෝධානය කිරිමේ පසුබටතාවක් තවමත් පෙන්නුම් කරයි. 21 වන සියවසේ අධ්‍යාපන දර්ශනය, සමාජවිද්‍යාව, මනෝවිද්‍යාව, තාක්ෂණය ආදි විවිධ ක්ෂේත්‍ර හා බැඳුණු පුළුල් විෂය විනයක් (Subject discipline) ගොඩ නැගී ඇති අතර එය අධ්‍යාපන ක්‍රම විද්‍යාව ලෙස හඳුනා ගෙන ඇත **(කරුණාසේන ; 2016).** දියුණු රටවල අධ්‍යාපන ක්‍රමවිද්‍යාවේ එන ශිල්පීය ක්‍රම පන්ති කාමර ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී ගුරුවරු විසින් යොදාගත්ත ද ශ්‍රී ලංකාවට තුළ එම තත්වයේ සතුටුදායක මට්ටමක් දක්නට නොමැත. තවමත් සාම්ප්‍රදායික ක්‍රමයට යොමු වෙමින් ගුරු කේන්ද්‍රීය, දැනුම් සම්ප්‍රේෂණය කරන ගුරු භුමිකාවක ගුරුවරු නිරත වෙනු දක්නට ඇත. මෙම තත්වය තරමක් දුරට හෝ වෙනස් කර ගනිමින් සිසුන් තුළ චර්යාමය වෙනසක් පහසුවෙන් ඇති කර ගැනිමට දායක කර ගත හැකි දැනුමක් පිළිබඳ පාඨක අවධානය යොමු කිරිමේ අරමුණු ඇති ව ලිව් විගෝට්ස්කි විසින් හඳුන්වා දී ඇත. උපරි සංවර්ධන කලාප න්‍යාය පිළිබඳ විමසීමක් මෙම ශාස්ත්‍රීය ලිපිය මගින් අපේක්ෂා කරමි.

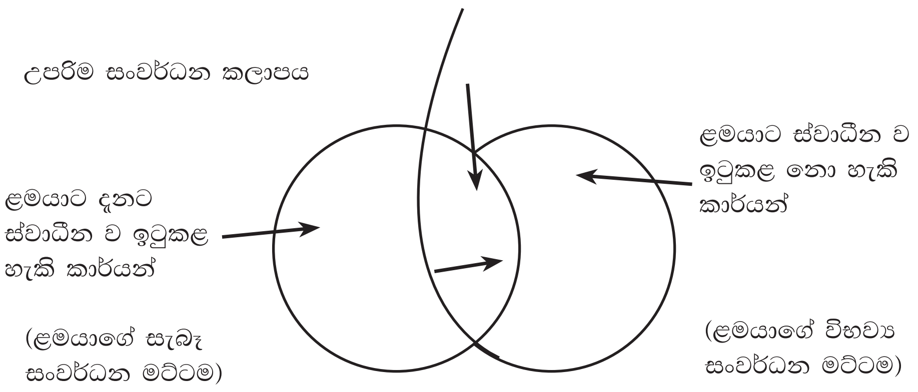
ලිව් විගෝට්ස්කිගේ උපරි සංවර්ධන කලාප න්‍යාය කුමක් ද ? (What is Zone of Proximal Development Theory)

රුසියානු ජාතික මනෝවිද්‍යාඥයකු වූ ලිව් විගෝට්ස්කි (Lev Vygotsky 1896 - 1054) විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද පුද්ගල සංවර්ධන න්‍යාය (Zone of Proximal Development Theory) සංවර්ධන මනෝවිද්‍යාව තුළ මහත් ආන්දෝලනයක් ඇතිකළ න්‍යාය මත වාදයකි. විගෝට්ස්කි විසින් ඉදිරිපත් කරන ලද මෙම න්‍යාය

නව නිර්මාපණවාදි මතවාදයක් විය. ඔහුට අනුව ළමා සංවර්ධනයේ දී සැබැවින් ම ළමයෙකු තුළ දැකිය හැකි සාධන මට්ටම සැබෑ සංවර්ධනය ලෙස හැඳින් වූ අතර, නමුත් එම තත්වය අභිබවා ගිය තව දුරටත් දියුණු කළ හැකි විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටමක් ළමයා තුළ පවතින බව පෙන්වා දී ඇත **(අබේපාල; 2010, පි 164).** මනෝවිද්‍යාඥයෙකු ලෙස විගෝට්ස්කි සමාජ සංදර්භය තුළ අධ්‍යාපනය සිදු වන ආකාර පිළිබඳ තම මූලික අවධානය යොමු කරන ලදි. එයින් ඔහු පුද්ගලයාගේ ප්‍රජනන සංවර්ධනයට සමාජ අන්තර් ක්‍රියාකාරකම් සිදු කරන බලපෑම් පරීක්ෂා කරන ලදි. එහි දී පුද්ගලයා අවට ප්‍රජාව එ නම් සම වයස් කණ්ඩායම්, වැඩිහිටියන්, ගුරුභවතුන් හා වෙනත් උපධ්‍යායන් සමඟ ඇති කරන ගන්නා අන්තර් ක්‍රියා කාරීත්වයෙන් ඉගනුමක් අත්කරගන්නා බව නිරීක්ෂණය කර ඇත. මෙම මූල ධර්මය මත පිහිටා විගෝට්ස්කි තම උපරි සංවර්ධන කලාප සංකල්පය හඳුන්වා දී ඇත. මෙහි දී අධ්‍යාපන පරිසරය තුළ, ඉලක්ක, චර්යාව ප්‍රතිචාර ආදි අධ්‍යාපනයට බලපෑම් ඇති කරන සාධක පාලනය කිරීමේ හැකියාව ගුරුභවතුන්ට තිබිය යුතු බව පෙන්වා දෙන ලදි. එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස පුද්ගල ප්‍රජානනය සංවර්ධනය පිණිස බොහෝ අන්තර් ක්‍රියාකාරකම් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ සිදු විය යුතු බව පෙන්වා දෙන ලදි. ඒවා අතර ඵලදායි සාකච්ඡා, නිර්මාණාත්මක පසුපෝෂණය සහ සහභාගිත්ව කටයුතු කිරීම ආදිය වැදගත් බව පෙන්වා දෙන ලදි. පුද්ගලයා නියෝජනය කරන සංස්කෘතිය, දැනුම අත්කර ගැනීමේ මූලික සාධකයක් වන බවත් සංස්කෘතිය මගින් හැඩගස්වන ආකල්ප හා විශ්වාස මගින් ද ළමයා චර්යාවේ වෙනසක් ඇතිකර ගැනිම නොහොත් ඉගෙනිමක් අත්කර ගන්නා බව විගොට්ස්කි පෙන්වා දී ඇත **(http://www.educationaltechnology.netnodate)**.

මෙම මූලධර්මය පදනම් කරගත් උපරි සංවර්ධන කලාප පිළිබඳ සංකල්පය සරල ව මෙසේ ඉරිපත් කළ හැකි ය. ළමයාට ස්වාධීන ව ඉටු කළ හැකි කාර්යන් හා ළමයාට, අති දැනුම්වත් අයෙකුගේ උපකාරයක් නොමැති ව ඉටු කර ගැනිමට නො හැකි ඉලක්ක අතර පරතර ව හෝ පරාසය, (Zone of Proximal Development-ZPD) නොහොත් උපරි සංවර්ධන කලාපය ලෙස හඳුන්වයි. (Vygotsky proposed a zone of learning existed between what a child could do independently and task that could not be achieved unaided. He named this sweet spot of learning, the zone of proximal development (ZPD) vygotsky defined this as" the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" **(www.simplysychology.org)**

උපරි සංවර්ධන කලාපය පිළිබඳ අදහස පහත රූප සටහන මගින් තව දුරටත් සරල කොට දැක්විය හැකි ය.



රූප සටහන අංක 01

රූප සටහනට අනුව වෘත්ත දෙකේ පළමු වෘත්තයේ ඡේදනය නො වූ කොටසින් ළමයා දැනටමත් ස්වෝත්සහායෙන් ඉටු කරන ගන්නා ඉලක්ක පිළිබඳ වපසරිය පෙන්නුම් කරන අතර එය ළමයාගේ සැබෑ සංවර්ධන මට්ටම ලෙස හඳුනා ගනී. දෙවන වෘත්තයේ ඡේදනය නො වූ කොටස මගින් වඩාත් දැනුමැති අයෙකුගේ (more knowledgeable other) සහාය නොමැති ව ළමයාට ළඟාවීමට නො හැකි ඉලක්ක පිළිබඳ වපසරිය පෙන්නුම් කරයි. එය ළමයාගේ විභව්‍යතා සංවර්ධන මට්ටම ලෙස විගෝට්ස්කි හඳුනාගෙන ඇත. වෘත්ත දෙකෙහි ඡේදනය වන කොටස මගින් ළමයා සතු සැබෑ සංවර්ධන මට්ටමේ සිට ළමයාගේ විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටම කරා ළඟා වීමට ඇති දුර හෝ පරාසය පෙන්නුම් කරයි. එය උපරි සංවර්ධන කලාපය ලෙස හඳුනාගනී. විගොට්ස්කිට අනුව ළමයා තුළ යහපත් ඉගෙනුමක් නොහොත් යහපත් චර්යාමය වෙනසක් ඇති වීම සඳහා උපරි සංවර්ධන කලාපය මගින් ළමයා වඩාත් දැනුවත් අයෙක් විසින් ඉදිරියට මෙහෙය විය යුතු ය. එම පුද්ගලයා ගුරුවරයෙක්, වැඩිහිටියෙක් හෝ සමවයස් වුවත් අදාළ ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳ හසළ දැනුමක් ඇති අයෙකු සුදුසු බව විගෝට්ස්කි පවසයි. **(www.ijoart.org/nodate)**

ඒ අනුව පන්තිකාමරය තුළ ගුරුවරයාට පැවරෙන්නේ ඉතා භාරධූර වගකිමකි. මෙහි දී ගරුවරයාට තම පන්ති කාමරයේ සිටින සියලු දරුවන් පිළිබඳ මනා අවබෝධයක් තිබිය යුතු වේ. විගෝට්ස්කිට අනුව ළමයින් සතු සංවර්ධනයේ සැබෑ මට්ටම හඳුනා ගත යුතු ය. මෙහි දී ගුරුවරයාට මුහුණ දීමට සිදු වන බරපතල අභියෝගය වන්නේ පන්ති කාමරයේ සිටින සියලු දරුවන්ගේ සැබෑ සංවර්ධන මට්ටම වෙන් වෙන් වශයෙන් හඳුනා ගැනීම යි. එය ගුරුවරයාට මහත් අභියෝගාත්මක කටයුත්තක් වුව ද එය අනිවාර්යෙන් ජයගත යුතු තත්වයකි. ගුරුවරයාට සිය ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය සැලසුම් කර ගැනීමේ සිට පාඩම සංවර්ධනය කිරීමට, උචිත

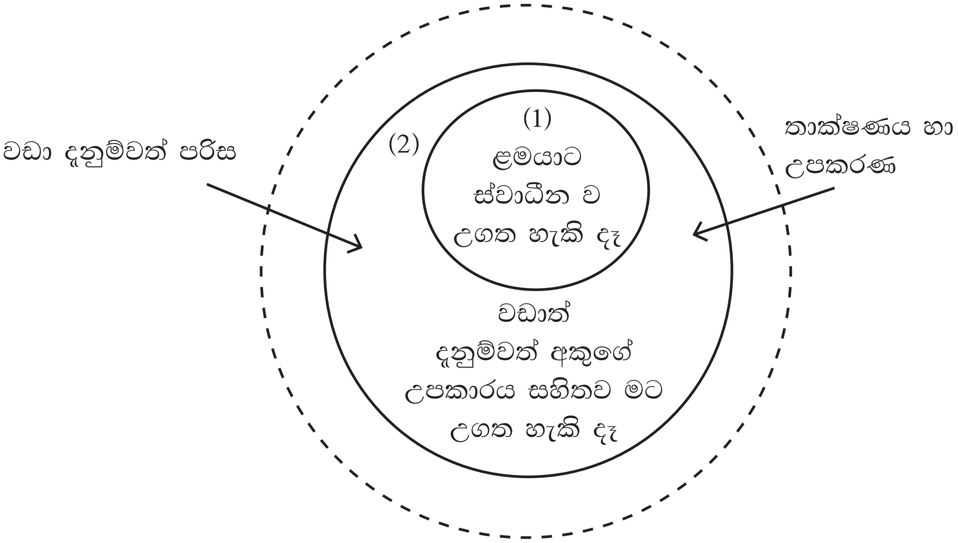
ශිල්ප ක්‍රමවේද තීරණය කිරීමට, උපස්ථම්භනය සුදුසු පරිදි තෝරා ගැනීමට, තක්සේරු හා ඇගයිම් දර්ශක හා නිර්ණායක තීරණය කිරීමට, නිර්මාණාත්මක ප්‍රතිපෝෂණය ලබා දීම ආදි තීරණාත්මක අවස්ථා තීරණය කිරීම සඳහා ළමයාගේ සැබෑ සංවර්ධන මට්ටම හඳුනා ගැනිම ඉතා වැදගත් වේ. එ බැවින් විගෝට්ස්කි විසින් හඳුන්වා දුන් උපරි සංවර්ධන කලාපය පිළිබඳ ශාස්ත්‍රීය කරුණු අධ්‍යයනය කිරීම ඉතා වැදගත් වේ.

රූප සටහන අංක 01 ට අනුව උපරි සංවර්ධන කලාපයේ පහළ මට්ටමක් හා ඉහළ මට්ටමක් දක්නට ඇත. පහළ මට්ටමේ පසුවන සිසුන් ඔවුන්ගේ සැබෑ සංවර්ධන මට්ටම නියෝජනය කරන අතර ඔවුන් ස්වාධීන ව හාත්පස කරුණු විශ්ලේෂණය කරමින් ගැටලු විසඳීමට කටයුතු කරයි. උපරි සංවර්ධන කලාපයේ ඉහළ මට්ටම නියෝජනය කරන සිසුන් තමන් ළඟා වීමට අපේක්ෂිත ඉලක්ක පිළිබඳ වැඩි වගකීමක් සහිත ඉහළ තරඟකාරී අයුරින් කටයුතු කරන බවත් ඒ සඳහා වඩාත් දැනුම්වත් අයෙකු විසින් පහසු කමක්, මඟ පෙන්වීමක් සිදු කළ විට නිර්මාණාත්මක ඉලක්ක කරා ළඟා වන බව විගෝට්ස්කි පවසයි **(www.ijoart.org/nodate)**.

විගෝට්ස්කිගේ මෙම පැහැදිලි කිරීම අනුව උපරි සංවර්ධන කලාප සීමාවේ පහළ හා ඉහළ සීමාවල සිසුන් ස්ථානගත විය හැකි ය. මෙම තත්වය මෙරට පාසල් පන්ති කාමරය ඇසුරෙන් පරීක්ෂා කිරිමේ දී උපරි සංවර්ධන කලාපයේ ඉහළ සීමාව නියෝජනය කරන පිරිස සීමා සහිත බව ඇගයිමේ ක්‍රියාවලියේ දී අනාවරණය වේ. එ බැවින් උපරි සංවර්ධන කලාපයේ පහළ සීමාවේ සිට ඉහළ සීමාවට සිසුන් ඔසවා තබන ක්‍රියාවලිය තව දුරටත් ශක්තිමත් කළ යුතු ය. ඒ සඳහා ගුරුවරයා සාම්ප්‍රදායික ගුරු කේන්ද්‍රීය ගුරු භූමිකාවෙන් මිදී සුසාධ්‍යකාරකයෙකු ලෙස සිසු අවශ්‍යතා හඳුනා ගෙන සහාය විමේ ක්‍රියාවලියක නිතර විය යුතු ය. ශිෂ්‍යා සැබෑ සංවර්ධන මට්ටමේ සිට (Actual development level) විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටම (Potential development level) දක්වා යොමු කරන ක්‍රියාවලිය විගෝට්ස්කි විසින් හඳුන්වා දී ඇති පලක්ස්වි බැඳීමේ න්‍යාය (Scaffolding Theory) ඔස්සේ විග්‍රහ කර ඇත.

ළමයාගේ සැබෑ සංවර්ධන මට්ටම හා විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටම අතර පරතරය වැඩිවිම යහපත් නො වේ. පරතරය වැඩි නම් ඉන් අදහස් වන්නේ ළමයා තුළ සංකල්ප සාධනය හා එ මගින් යමක් ඉගෙනිමේ ඌනතාවක් පවතින බව යි. මෙම ඌනතාව අවම කර උපරි සංවර්ධන කලාපයේ ඉහළ සීමාවට යාම සඳහා වඩාත් දැනුම්වත් පුද්ගලයන්ගේ උපකාරය අවශ්‍ය වේ. ඒ සඳහා ළමයාගේ ගමනට ඉනිමං තබා හෝ අට්ටාල හෙවත් පලක්ස්වි බැඳීමෙන් සහාය විය යුතු ය. එ නම් යටිතල පහසුකම් සම්පාදනය කළ යුතු ය. මේ සඳහා ශ්‍රවණය, කථනය, ආදර්ශනය, ක්‍රියාකාරකම්, උපස්ථම්භනය ආදි විවිධ මාර්ග ඔස්සේ පහසුකම් සැලසිය යුතු ය. මෙම අවශ්‍යතාව පහත සඳහන් රූප සටහනින් තවදුරටත් සරල ව පැහැදිලි කරයි.

රූප සටහන අංක 02



පළමු රූප සටහන ඇසුරින් ළමයාගේ සැබෑ සංවර්ධනයක් (Actual development level) විභව්‍ය සංවර්ධනයත් යන අවස්ථා දෙකත් එම සංවර්ධන අවස්ථා දෙකට අතරින් පිහිටන කලාපය උපරි සංවර්ධන කලාපය ලෙස හැඳින ගන්නා ලදි. විගෝට්ස්කිට අනුව උපරි සංවර්ධන කලාපයේ වමේ සිට දකුණට එ නම් ළමයාගේ සැබෑ සංවර්ධන කලාපයේ සිට විභව්‍ය සංවර්ධන කලාපයට ළමයා ඔසවා තැබිය යුතු ය. එම ක්‍රියාවලියට ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සෘජු ලෙස සම්බන්ධ වේ. එ බැවින් ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලියේ නිරත ගුරුවරුන් හෝ වෙනත් දැනුම්වත් පුද්ගලයන් (more knowledgeable other) ක්‍රියා කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳ අදහසක් දෙවන රූප සටහන මගින් ලබා දෙනවා ඇත.

රූප සටහනේ කුඩා වෘත්තය මගින් ළමයාගේ සැබෑ සංවර්ධන මට්ටම නිරූපණය කරන අතර ඉන් ඔබ්බට ඇති වෘත්ත මගින් ළමයාගේ උපරි සංවර්ධන කලාපය නිරූපණය කරයි. කඩඉරි වෘත්තය මගින් ළමයාගේ විභව්‍යතා සංවර්ධනයට ඔබ්බට ඇති කලාපය නිරූපණය කරන අතර විගෝට්ස්කි පවසන්නේ දැනුම්වත් පුද්ගලයෙකුගේ උපකාර ව ඇති ව හෝ ළමයාට එම කලාපය ළඟා විය නො හැකි බව යි. දෙවන රූප සටහනේ දෙ වන වෘත්තය හා සම්බන්ධ වඩාත් දැනුම්වත් පිරිස හා තාක්ෂණය හා උපකරණ යන අංගවලින් ළමයා විභව්‍යතා සංවර්ධන කලාපයට යොමු කිරීමට දායක වන පුද්ගලයන් හා ඒ සඳහා භාවිතයට ගත යුතු තාක්ෂණයත් උපකරණ පිළිබඳවත් තතු පැහැදිලි කරයි.

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී වඩාත් දැනුම්වත් පුද්ගලයන් ලෙස ගුරුවරුන් ප්‍රධාන ඒ ඒ ක්ෂේත්‍ර පිළිබඳ ප්‍රවීණත්වයක් දරන පුද්ගලයන් අවධානයට ලක් වේ. පාසල් අධ්‍යාපනය තුළ ගුරුවරුන් මෙම කාර්යයේ දී ප්‍රබල කාණ්ඩායම වුවත්

ඔවුන් ඉදිරිපත් කරන වෘත්තිය භූමිකාව සිසුන් විභව්‍යතා මට්ටමට යොමු කිරීම සඳහා ප්‍රමාණවත් සංවර්ධනාත්මක මට්ටමක පවතින්නේ දැයි විමසා බැලිය යුතු ය. ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ ගුරුබලවත්කරණ දෙපාර්තමේන්තුව පෙන්වා දෙන පරිදි

''ගුරුවරයා සතු කාර්යභාරය දරුවනට දැනුම ආකල්ප, කුසලතා ලබා ගැනීමට උපකාරීවීම පමණක් නො ව බව පෙනේ. එය ශිෂ්‍ය පරපුරෙහි වඩා පුළුල් වූත්, චර්යා සංවර්ධනයත් ඇති කිරීමට සුදුසු ක්‍රියාමාර්ග සහ ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් අවස්ථා හා අත්දැකීම් සංවිධානය කිරීම හා ක්‍රියාත්මක කිරීමට වගකීමක්, ගුරුවරයා කෙරෙහි ඇති කරවයි.''

ඒ අනුව ගුරු භූමිකාවේ විවිධ අංග හඳුනා ගැනීම, අවශ්‍ය වේ **(ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය; 2009 පි.23).**

ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනයේ එම අදහස විගෝට්ස්කි විසින් හඳුන්වා දී ඇති වඩාත් දැනුම්වත් පුද්ගලයන්ගේ (more knowledgeable other) අපේක්ෂිත කාර්යභාරයට බොහෝ සමාන ය. පන්ති කාමරය තුළ දී ගුරුවරයා ශිෂ්‍ය විවිධත්වය හඳුනා ගනිමින්, විවිධත්වයට අනුව ක්‍රියාකාරකම් ආශ්‍රිත අත්දැකීම් ලබා දීම සිදු කළ යුතු ව ඇත. ඒ සඳහා ගුරුවරයා වෘත්තිය නිපුණත්වයක් ලබා තිබීම අත්‍යවශ්‍ය කරුණකි. විගෝට්ස්කි විසින් හඳුන්වා දී ඇති උපරි සංවර්ධන කලාප සංවර්ධනය සඳහා ගුරුවරයා තම විෂය ක්ෂේත්‍රය පිළිබඳ නිරන්තර යාවත්කාලීන තත්වයකට පත්වීම අනිවාර්ය සාධකයකි. ගුරු පුහුණු පාඨමලාවල දී ගුරුවරු ප්‍රගුණ කළ අධ්‍යාපනය පිළිබඳ විවිධ න්‍යායන් මෙම අධියරේ දී අධ්‍යාපන ව්‍යවහාරයට එකතු කළ යුතු වු වත් මෙරට පන්ති කාමරය තුළ ඒවා ප්‍රායෝගිකත්වයට නැගෙන්නේ ඉතා අල්ප වශයෙනි. මැක්ස් වින්ගෝ උපුටා දක්වන සේනාධීර සහ වනසිංහ දක්වන පරිදි අධ්‍යාපනය යනු ප්‍රායෝගික ත්‍රියාවලියකි. එහි දී පළමුවෙන් පුහුණුවන්නාගේ ආශාවන් අනුව ප්‍රායෝගික අත් දැකීම් ලබා දිය යුතු අතර, දෙවනුව න්‍යායාත්මක කරුණු ලබාදිය යුතු ය. **(පි.05)** අනුගමනය කළ යුතු ක්‍රමවේද එසේ වුවත් පන්තිකාමරය ඉගැන්වීම් ප්‍රායෝගික තත්වයට ගෙන ඒමට ක්‍රියා කිරීම ප්‍රශස්ත මට්ටමක නොමැති බවක් විද්‍යමාන වේ. සාම්ප්‍රදායික ගුරු භූමිකාවේ සිට දැනුම සිසුන්ට සම්ප්‍රේෂණය කිරිමෙන් පමණක් සිසුන් ඔවුන්ගේ විභව්‍යතා සංවර්ධන මට්ටමට යොමු කිරීමට අපහසු බව මෙයින් තහවුරු වේ. ගුරුවරයා නිරතුරු ව නිර්මාණශීලි චින්තනයකින් යුතු ව ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ සෑම නිමේෂයක ම නවමු අත්දැකීම් ශිෂ්‍යයාට පවරා දෙන අයෙකු විය යුතු අතර ම ලබාදෙන අත්දැකීම් නැවත නැවත ප්‍රගුණ කිරීමට අවස්ථාව සලසා දීම ඉතාමත් වැදගත් වේ. විගෝට්ස්කිට අනුව පලඥ්ව් සැකසිමේ ක්‍රියාවලි අනෙක් වැදගත් කරුණ වන්නේ අධ්‍යාපන තාක්ෂණය හා උපකරණ භාවිතය යි. ළමයාගේ සබෑ සංවර්ධන මට්ටමේ සිට විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටම කරා ළමයා යොමු කරන ක්‍රියාවලියේ දී ළමයාට උපදේශන නායකත්වය ලබා දෙන පුද්ගලයන්ගේ වෘත්තිකභාවය, නිපුණත්වය, භූමිකා ආදර්ශය යන සාධක මෙන් ම අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියේ දී ඔවුන් භාවිත කරන තාක්ෂණය හා උපකරණ ද පලඥ්ව් සැකසිමේ ක්‍රියාවලියේ වැදගත් සාධකයකි.

වේගයෙන් පරිණාමනය වෙමින් පවත්නා සමාජය සිය සාමාජීය හා සංස්කෘතික පරිණාමනයට (Transformation) අවශ්‍ය මූලික මෙවලමක් ලෙසින් අධ්‍යාපනික තාක්ෂණවේදය ප්‍රයෝජනයට ගත යුතු ව ඇත. අධ්‍යාපනයෙහි ගුණාත්මක දියුණුවේ පරියේෂණ මූලික වූ ආධ්‍යාපනික තාක්ෂණවේදය ක්‍රියාවට නැගීමට අපට සිදුවනු ඇත. එමගින් ජාතියේ ඵලදායි සහ සිරස් සංවර්ධනයට මඟ පෑදෙනු ඇත **(අබේපාල; 2016 පි. 68)**. ළමයාගේ උපරි සංවර්ධන කලාපය සංවර්ධනය කිරීම සඳහා තාක්ෂණය හා උපකරණ භාවිත කළ යුතු ය යන විගෝට්ස්කිගේ අදහස අබේපාල විසින් දක්වා ඇති අදහස මගින් තවදුරටත් සනාථ වේ. ළමයෙකුගේ සැබෑ සංවර්ධන මට්ටමේ සිට ඔහු හෝ ඇය විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටමට ගෙනයාම පහසු කාර්යක් නො වනු ඇත. ඒ සඳහා ගුරුවරයෙකුට අධ්‍යාපන තාක්ෂණයේ විවිධ මාන ඔස්සේ තම ඉගැන්වීමේ ක්‍රියාවලිය දියත් කළ යුතු ව ඇත. රිච්මන්ඩ් (Richmond) උපුටා දක්වන අබේපාල අධ්‍යාපන තාක්ෂණවේදය මෙලෙස අර්ථ දක්වා ඇත. "අධ්‍යාපන තාක්ෂණවේදය යනු, තාක්ෂණික ක්‍රියාවලිය, ආධ්‍යාපනයට අදාළ ව භාවිත කිරීමක් පමණක් නො වේ.; ව්‍යවහාරික හෝ ප්‍රායෝගික අධ්‍යාපනයක් ද එ මගින් අපේක්ෂා කෙරෙයි. එම අධ්‍යාපනයේ අරමුණ වනුයේ, අදාළ සාධක සහ ආධ්‍යාපනික පරමාර්ථ, ආධ්‍යාපනික අන්තර්ගතයන්, ඉගැන්වීමේ ක්‍රම, ඉගැන්වීමේ ද්‍රව්‍ය, ආධ්‍යාපනික පරිසරය, ශිෂ්‍යයන්ගේ හැසිරීම, ගුරුවරුන්ගේ චර්යාව සහ ශිෂ්‍යයන් හා ගුරුවරුන් අතර අන්තර් සම්බන්ධතා ද පාලනය කරමින් ඉගෙනුම් කාර්ය සඳහා සම්පත් සංවිධානය කිරීම වෙතට යොමු වුණු ශික්ෂිත හා ක්‍රමික ප්‍රවේශය යි" **(පි.69)**.

අධ්‍යාපන තාක්ෂණය පිළිබඳ ඉහත නිර්වචනයට අනුව ගුරුවරයෙකුට තම සිසුන් විභව්‍යතා සංවර්ධන මට්ටමට යොමු කිරීමේ දී සිසුන්ට විෂය කරුණු කියා දෙනවාට අමතර වශයෙන් අනුගමනය කළ යුතු තාක්ෂණික කරුණු බොහොමයක් පවති. එහෙත් වත්මන් ගුරු භූමිකාව මගින් අධ්‍යාපනයේ තාක්ෂණය හැසිරවීම පිළිබඳ ප්‍රශස්ත මට්ටමක් දක්නට නොමැත. එවන් පසුබිමක් තුළ ශිෂ්‍යයාට විභව්‍ය සංවර්ධන මට්ටමට ළඟා වීමට ඇති අවස්ථා සීමාවෙනු ඇත. විගෝට්ස්කි සඳහන් කරන පරිදි උපරි සංවර්ධන කලාපයේ දී වඩාත් දැනුම්වත් පුද්ගලයන් විසින් සපයන ආදර්ශ ළමයා විසින් අනුගමනය කරන අරත එහි දී ක්‍රමානුකූල ව ළමයා හඳුනාගත් ඉලක්ක කරා ළඟා වීමේ හැකියාව අන්‍යය උපකාරයක් නොමැති ව සංවර්ධනය කරගනී. තවද, උපරි සංවර්ධන කලාපය තුළ දී දැනුම්වත් පුද්ගලයන් විසින් ළමයාට සපයන උපකාරයෙන් ළමයා කෙමෙන් කෙමෙන් ඉලක්ක වෙත පැමිණ මේ කුසලතා තහවුරු කර ගන්නා විට, දැනුම්වත් පුද්ගලයන් විසින් සපයන උපකාරය කෙමෙන් සීමා කළ යුතු ය. මෙම තත්වය ගොඩනැගිල්ලක් ඉදිරි කිරීමේ දි පලඤ්චි යොදා ඉදිකිරීම වෙර ගන්වන අතර නියමිත කාලයෙන් පසු පලඤ්චිය ඉවත්කර සංවර්ධන කටයුතු ඉදිරියට දියත් කිරීමට සමාන කරයි **(www.open.edu/open;earncreate)**. විගෝට්ස්කි පෙන්වා දෙන පරිදි ළමයාගේ උපරි සංවර්ධන කලාපයේ දී ගුරුවරුන් හෝ වෙනත් දැනුම්වත් පුද්ගලයන් හා තාක්ෂණය හා උපකරණ සුදුසු පරිදි සංයෝජනය කරමින්

ළමයාගේ උපරි සංවර්ධන කලාපයේ (ZPD) ස්වභාවයට හා අවශ්‍යතාවට අනුව ධනාත්මක අන්තර්කරණයක් සිදු කළ යුතු ය. එවිට නිර්මාණාත්මක ආධ්‍යාපනික නිමවුමක් බිහිකර ගැනීමට අවකාශ හිමි වේ.

එලදායි පලඤ්චි සැකසීම් ක්‍රියාවලියක් සඳහා අනුගමනය කළ යුතු ක්‍රියා මාර්ග **(woof etal 1976)**

1. ඉලක්ක පිළිබඳ ඉගෙනුම් ලාභියාගේ උනන්දුව ලබා ගැනීම සහ පවත්වාගෙන යාම
2. ඉලක්ක සරල ආකාරයට සකසා ගැනීම
3. විසඳුම් සඳහා උපකාර වන ඒ ඒ දෘෂ්ටීන් පිළිබඳ අවධාරණය කරන්න
4. ඉගෙනුම් ලාභියාගෙන් මතුවිය හැකි ඉච්ඡාභංග මට්ටම් පාලනය කරීම.
5. ඉලක්ක පැහැදිලි කර දීම

පලඤ්චි සැකසීමේ ක්‍රියාවලියේ දී මෙම උපදේශ පිළිබඳ අවධානය යොමු කළ යුතු බව **(Silver 2011)** පෙන්වා දී ඇත.

1. ශාස්ත්‍රීය සන්දර්භයට ඉගෙනුම් ලාභියා තුළ දැනටමත් ඇති දැනුම හා අත්දැකීම් තක්සේරුවකට ලක් කරන්න.
2. ඉගෙනුම් ලාභියා දැනටමත් අවබෝධ කොට ඇති සහ ඔහුගේ / ඇයගේ හැකියාවට ශාස්ත්‍රීය අන්තර්ගතය සම්බන්ධ කරන්න.
3. සවිරාම පසු පෝෂණ අවස්ථා සැලසෙන ආකාරයට ඉලක්ක කුඩා ඒකක වශයෙන් හා කළමනාකරණය කරගත හැකි සේ සකස් කර ගැනීම.

ඉගෙනුම් ඉගැන්විම් ක්‍රියලියේ දී ඉගෙනුම් ලාභියා සතු සැබෑ දැනුමේ සිට විභව්‍ය දැනුම දක්වා ඔහු හෝ ඇය යොමු කිරීම සඳහා ලිව් විගේට්ස්කි විසින් හඳුන්වා දෙන ලද උපරි සංවර්ධන කලාප න්‍යාය එයින් මතුකර ගත් පලඤ්චි තැනීමේ ක්‍රියාවලියත් ස්වාධීන ව ගැටලු විසඳා ගැනීමට යොමු කරන ඉතා ඉහළ ශාස්ත්‍රීය මඟ පෙන්විමකි. මෙම ක්‍රමවේදයෙන් ක්ෂණික ප්‍රතිඵල අත්කර නො දුන්න ද ඉගෙනුම් ලාභියාට අනාගතයේ දී ස්වාධීනව ගැටලු විසඳා ගැනිමට අවශ්‍ය කුසලතා ක්‍රම ක්‍රමයෙන් සම්පාදනය කරන ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේදයකි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ නාමාවලිය

අබේපාල රෝලන්ඩ්,(2016), **නව ඉගෙනුම් ප්‍රවනතා 5**, කොට්ටාවඃ සාර ප්‍රකාශන.

අබේපාල රෝලන්ඩ්,(2010), **අධ්‍යාපනයේ මනෝවිද්‍යාත්මක පදනම**, කොට්ටාවඃ සාර ප්‍රකාශන.

අබේපාල රෝලන්ඩ්,(2015), **නව ඉගෙනුම් ප්‍රවනතා 2**, කොට්ටාවඃ සාර ප්‍රකාශන.

කරුණාසේන එන්.වී,(2016), **ඉගැන්වීමේ ක්‍රම විද්‍යාව**, කොට්ටාවඃ සාර ප්‍රකාශන.

සේනාධීර සිල්වි සහ වනසිංහ ශාමින්ද, (2002), **ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන සැලසුම්කරණය සඳහා දාර්ශනික මාර්ගෝපදේශය**, වැල්ලම්පිටියඃ චතුර මුද්‍රණාලය.

අධ්‍යාපන පරිපාලනය හා පාසල් කළමනාකරණය ,(2009),මහරගම : ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය.

Thezone of proximal development and scaffolding "www.simplypsychology. org /zone-of-proximal-Development.html.

International journal of Advancements in Research&Technology. volume 8 Issue 1 January (2019) "ijoart.org/docs/zone of proximal-Development.pdf

Vygotsky'szone of proximal Development: instructional implicational implications and Teachers' professional Development Researchgate.net/ publication /47807505

Vygotskianprinciplesonthezpdandscaffolding, open.edu/ open learncreate/ pluginfile.php //5904/mod,resource/content/1/

Levvygotsky-sociocultural Theory of cognitive Development, educationaltechnology.net/