විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම, නියාමනය කිරීම හා ඇගයීමේදී සලකා බැලිය යුතු මූලික කරුණු පිළිබඳ විමර්ශනයක්

හඟගිරියේ සිරිසුමන හිමි

හැඳින්වීම

අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ උගතුන්ගේ විශේෂ අවධානයට ලක්ව ඇති සංකල්පයක් වශයෙන් විෂයමාලාව හැඳින්විය හැකි අතර ඒ පිළිබඳ අධ්‍යාපනඥයින්ගේ නිර්වචන ද බෙහෙවින් දැකිය හැකි ය. විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලියක ඵලදායිතාව උදෙසා උපයුක්ත සැලසුම්ගත අත්දැකීම් සමුදාය විෂයමාලාවයි. ඕනෑම රටක ජාතික පුළුල් පරමාර්ථ සමූහයක් දැකිය හැකි ය. එම ජාතික පරමාර්ථ කරා ළඟාවීමට ඇවැසි ප්‍රධාන මෙවලම හෙවත් උපක්‍රමය වනුයේ අධ්‍යාපනයයි. එකී අධ්‍යාපනයේ අරමුණු සාක්ෂාත්කරණය උදෙසා උපයුක්ත උපකරණය වශයෙන් ද විෂයමාලාව හැඳින්විය හැකි ය. විෂයමාලාව යනු කුමක් ද යන්න නිර්වචනය කිරීම සඳහා එක් අංශයකට නැඹුරු වූ නිර්වචන මුල්කාලීන අධ්‍යාපනඥයින් ඉදිරිපත් කළ ද, එය පසුකාලීනව නව දෘෂ්ටිකෝණ ඔස්සේ පුළුල් පරාසයක් පදනම් කරගනිමින් ඉදිරිපත් කර ඇති බව පෙනේ. විෂයමාලාව යනු පාසල මගින් සිසුන්ට ලබාදීමට කටයුතු කරන සියලු අත්දැකීම් බව කැන්සාස් වාර්තාව (1958)[1] දක්වන අතර සුපරීක්ෂාකාරීව මගපෙන්වන, කලින් තෝරාගත් අත්දැකීම් හා නිශ්චිත සැලසුම්වලින් ළඟාවිය හැකි අධ්‍යාපන සැලසුමක් හා ක්‍රමවත් අධ්‍යාපනික සාධනයන් නිෂ්පාදනය කරන ක්‍රමයක් වශයෙන් ඩෝල් (Doll-1996)[2] විෂයමාලාව නිර්වචනය කරයි. මේ අනුව විෂයමාලාව යනු සුසංවිධිතව පූර්ව සැලසුමක් සහිතව සකස්වන්නක් බව පැහැදිලි වේ. සැලසුම්කරණය, අන්තර්ගතය, ක්‍රියාත්මක කිරීම හා ඇගයීම විෂයමාලාවක ප්‍රධාන අංග වන අතර එකී අංග අතරින් විෂයමාලාව

ක්‍රියාත්මක කිරීම, නියාමනය හා ඇගයීම යන අංග පිළිබඳ විමසීම මෙම ලිපියෙහි මූලික අරමුණ වේ.

විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම

විෂයමාලා සම්පාදන ක්‍රියාවලියක සලකා බැලිය යුතු අංග අතරින් විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීම බෙහෙවින් වැදගත් ය. එම සැලසුම්කරණයේ දී විවිධ අංශ පිළිබඳ සැලකිලිමත් විය යුත්තේ යම්සේ ද, එසේ ම විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී ද සලකා බැලිය යුතු සාධක රාශියක් පවතී. නව විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී භෞතික මූලද්‍රව්‍ය කිහිපයක්ම ක්‍රියාත්මක විය යුතු ය. ඒ අනුව පැහැදිලිව නිර්වචනය කළ නායකයෙකු හෝ නායකත්ව කණ්ඩායමක් සිටිය යුතු ය. එහි සාමාජිකයන් සඳහා පැහැදිලිව අර්ථ නිරූපිත භූමිකාවන් තිබිය යුතු ය. පංති කාමර ගුරුවරයා, අංශ ප්‍රධාන ගුරුවරුන් හෝ පාසල් පරිපාලකයන් එය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ ක්‍රියාවලියේ ඉදිරි ප්‍රගතියට වගකිව යුතු ය. එසේ ම අවශ්‍ය සම්පත් සූදානම් විය යුතු අතර පුස්තකාලය හෝ සැපයුම්කරුවන් වෙතින් උපදෙස් ද ලබාගත යුතු ය. දෙමාපියන්, භාරකරුවන් සහ සමස්ත ප්‍රජාව සමග ද, සංයුක්ත සන්නිවේදනයක් තිබිය යුතු ය. නව විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී සෑම පාර්ශ්වකරුවෙකුගේ ම අපේක්ෂා සහ ඔවුන්ගේ කාර්යය ද මනාව සන්නිවේදන විය යුතු ය. දිගුකාලීන සාර්ථකත්වයක් සඳහා යථෝක්ත පාර්ශ්වකරුවන්ගේ සහයෝගය අත්‍යවශ්‍ය ය. විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා අධ්‍යාපනික උපාය මාර්ග විමසීම ද වැදගත් ය. එසේ ම විවිධ ජන කණ්ඩායම්වල අවශ්‍යතා සපුරාලීම සඳහා හොඳින් සැලසුම් කළ දිගුකාලීන සැලැස්මක් විෂයමාලාව සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කිරීමට අත්‍යවශ්‍ය වන අතර විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමෙහි වගකීම් දරන කණ්ඩායම්වල අවශ්‍යතාවන් කිහිපයක් ද මෙහිදී හඳුනා ගත හැකි ය.

පැහැදිලි ඉලක්ක - කණ්ඩායමේ සෑම සාමාජිකයෙකුගෙන්ම බලාපොරොත්තු වන්නේ කුමක්දැයි පැහැදිලිව නිර්වචනය කිරීම

සම්පත් කළමනාකරණය - විෂයමාලා ඉලක්කවලට ගැළපෙන සම්පත් පිළිබඳ විමසීම

වෘත්තීය සංවර්ධනය - සැලසුම්ගත විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමට සහභාගී වන අයගේ වෘත්තීය සංවර්ධනය සඳහා සැලැස්මක් තිබේදැයි විමසීම

ප්‍රජාව - අධ්‍යාපනික ක්‍රියාවලියේ දී ප්‍රජාව වශයෙන්, දෙමව්පියන් සහ අනෙකුත් පාර්ශ්වකරුවන්ට යම් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ සැලසුමක් තිබේ ද යන්න විමසීම[3]

මේ අනුව විෂයමාලා සැලසුම්කරණය මෙන්ම එය ක්‍රියාත්මක කිරීම ද බෙහෙවින් වැදගත් බව පෙනේ. එහිදී සලකා බැලිය යුතු සාධක කිහිපයක් ද හඳුනාගත හැකි ය. එනම්, ගුරු සාධකය, ශිෂ්‍ය සාධකය, සම්පත්, පාසල් කළමනාකාරීත්වය හා විෂයමාලාව පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී සලකා බැලිය යුතු වෙනත් සාධක යනාදියයි. විෂයමාලාවක් පාසල තුළ ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී චක්‍රලේඛ පිළිබඳව සැලකිලිමත් වීම, ප්‍රාදේශීය විවිධත්වයට ගැලපීම, දෙමාපිය/ශිෂ්‍ය/පාසල් අපේක්ෂණ, විෂයමාලා සම්පූර්ණ කිරීමට අවශ්‍ය කාලය හා ගුරු කුසලතා පුහුණුව ආදී මූලික කරුණු පිළිබඳ අවධානය යොමු කළ යුතු ය. විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී ගුරු සාධකය විමසීමේදී විෂයමාලා නවීකරණ පිළිබඳ දැනුවත් බව හා නම්‍යශීලී බව, නාගරික පාසල් හා ග්‍රාමීය පාසල්වල පවතින ගුරු සංඛ්‍යාවේ විෂමතාව, ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීම් ක්‍රමවේද යාවත්කාලීන නොවීම, සේවාස්ථ පුහුණු ගැටලු හා ගුරු සංවර්ධන වැඩසටහන් මෙන් ම නව තාක්ෂණික මෙවලම් භාවිතය ආදී කරුණු මැනවින් අධ්‍යයනය කළ යුතු ය. ශිෂ්‍ය සාධකය පිළිබඳ කරුණු විමසීමේ දී ශිෂ්‍ය අපේක්ෂණ, ශිෂ්‍ය පැමිණීම, සාක්ෂරතාව, යහපත් ගුරු සිසු සබඳතා ගොඩනැගීම, විභාග ක්‍රම, සෞඛ්‍ය හා පෝෂණය යනාදිය ද අවධානයට ලක්විය යුතු සාධක වේ. මානව හා භෞතික සම්පත්වල ප්‍රමාණවත් බව හා ගුණාත්මක බව ද විමසිය යුතු ය. මේ අනුව විෂයමාලා සැලසුම්කරණයේදී හා ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී යථෝක්ත සාධක කෙරෙහි විෂය විශේෂඥයින් හා විෂයමාලා සැලසුම්කරුවන්ගේ අවධානය යොමුවීම වැදගත් ය.

නව විෂයමාලාවක් සැලසුම්කිරීම හා විෂයමාලා නවීකරණයක් සංවිධානාත්මකව ඵලදායීව සකස් කළ ද, ඒවා අසාර්ථක වීමට ද බෙහෙවින් බලපාන සාධකය වනුයේ එහි ක්‍රියාකාරීත්වයයි. මයිකල් ෆුලන්ට අනුව විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණ අසාර්ථකවීමේ මූල හේතුව වනුයේ දුර්වල ක්‍රියාත්මකයයි.[4] නවීකරණය කරන ලද විෂයමාලා ප්‍රතිසංස්කරණය සැබෑ ලෙස ක්‍රියාත්මක වන ආකාරය අධ්‍යයනය කළයුතු බවත්, එහිදී සැබෑ ලෙස ක්‍රියාත්මක වන්නේ මොනවාද? සැබෑ ලෙස ක්‍රියාත්මක නොවන්නේ මොනවාදැයි අධ්‍යයනය කළයුතු බව ඔහුගේ අදහසයි.[5] එසේම විෂයමාලා නවීකරණ සීයට අනුවක් ම අසාර්ථක වීමට විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරන පුද්ගලයන් දරන ප්‍රයත්නය දුර්වල වීම (මන්දෝත්සාහී බව) හා පාසල් සංස්කෘතිය අවබෝධකර නොගෙන විෂයමාලාව සකස්කිරීම යන කරුණු හේතුවන බව ෆුලන්ගේ මතයයි.[7] විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වයේදී බලපාන ප්‍රධාන කරුණු 02 කි.

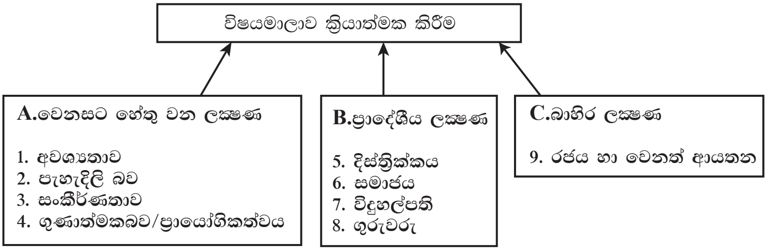
01 අනුකූලතාව හා අන්‍යොන්‍ය අපේක්‍ෂණයන්හි වෙනස

02 විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වය බහුමානීය දෙයක් බව අවබෝධකර ගැනීම[7]

අනුකූලතාව යනු විෂයමාලා නවීකරණ සඳහා පුරෝගාමී වූවන්ගේ අපේක්ෂණ හා එය ක්‍රියාත්මක කරන්නන්ගේ අපේක්ෂණ අතර විෂමතාවක් පැවතීමයි. විෂයමාලා සම්පාදනයේදී අරමුණුවල විෂමතාවන් නොවන පරිදි සකස්කිරීමට පියවර ගත යුතු ය. එසේම එකී සම්පාදිත විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී සුහදශීලී අනුවර්තනයක් තිබීම ද අත්‍යවශ්‍ය ය. එනම්, විෂයමාලාවක සාර්ථක වීම එය ක්‍රියාත්මක කරන පාර්ශවකරුවන්ගේ සහෘදශීලී පිළිගැනීම මත තීරණය වන බවයි. එම සහෘදශීලී බව ඇති වීම කෙරෙහි විෂයමාලාව භාවිත කරන්නන්ගේ අවශ්‍යතාවලට, අපේක්‍ෂණවලට ගැලපිය යුතු ය. අරමුණු අන්‍යොන්‍ය වශයෙන් නොගැලපේ නම් භාවිතයේ දී එය ප්‍රතික්ෂේප වේ. විෂයමාලා නවීකරණයන් දෙස එහි පාර්ශවකරුවන් බහුමානයෙන් බැලිය යුතු ය. බහුමාන පදනමකින් නොබලන, හුදු පටු දෘෂ්ඨියකින් බැලීම එහි ක්‍රියාකාරීත්වය අසාර්ථකවීම කෙරෙහි හේතු වේ. විෂයමාලා නවීකරණ දෙස ධනාත්මක ප්‍රගතිශීලී

දෘෂ්ටිකෝණයකින් එහි පාර්ශ්වකරුවන් බැලීම පදනම් කර ගනිමින් එය මැනවින් ක්‍රියාත්මක කිරීමට උත්සුක වේ. විදුහල්පතිවරු, ගුරුවරු, ශිෂ්‍යයන් හා දෙමාපියන් ආදී සියලු පාර්ශ්වකරුවන් විෂයමාලාවක් තුළ අන්තර්ගත විවිධ පැතිකඩ දෙස අවධානය යොමුකිරීම වැදගත්ය. මේ අනුව විෂයමාලාවක් සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක වීමට නම් විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරවන්නන් එය තදාත්මීකරණය කරගතයුතු බව පැහැදිලි ය.

මයිකල් ෆුලන්ගේ අධ්‍යාපන නවීකරණ ආකෘතිය (Education Change Model) විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වය පිළිබඳ විමසීමේදී වැදගත් වේ. එමගින් විෂයමාලාවක සාර්ථකත්වය මැනීම සඳහා සලකාබැලිය යුතු විචල්‍ය තුනක් ඇතුළත් විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වය පිළිබඳ අන්තර්ක්‍රියාකාරීත්ව ආකෘතියක් හඳුන්වාදී ඇත.[8]



මයිකල් ෆුලන් විෂයමාලාවක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අධ්‍යාපන පරිපාලකයන්, ගුරුවරුන්, ශිෂ්‍යයන්, පාසල් කමිටු, ප්‍රජා සාමාජිකයන් හා රජය ආදී පාර්ශ්වකරුවන් වැදගත් බව අවධාරණය කරන අතර නව විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවශ්‍ය නව අමුද්‍රව්‍ය බෙදාදීමට වඩා විෂයමාලාවේ ක්‍රියාකාරීත්වය වැදගත් බව විග්‍රහ කරයි. එසේ ම විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී එහි බලපෑමට හසුවන පුද්ගලයන් පිළිබඳ අවබෝධය හා ඔවුන්ගේ භූමිකා පිළිබඳ අවබෝධය ද අවශ්‍ය බව ඔහු අවධාරණ කර ඇත. ක්‍රියාකාරීත්වය මැනවින් සැලසුම් කළයුතු නමුත් එය දැඩි නොවිය යුතු ය. එනම්, නම්‍යශීලී විය යුතු ය. එසේ ම විෂයමාලා ක්‍රියාකාරීත්වය සියුම්ව සකස්කොට අඛණ්ඩව පවත්වාගෙන යායුතු අතර එයට විශ්වාස පද්ධතියක් ද අවශ්‍ය බව ෆුලන්ගේ අදහසයි.[9]

සැලසුම්ගත විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම, නියාමනය හා ඇගයීම වනාහි වෙන් වෙන්ව සාකච්ඡා කළ ද හුදෙක් ඒවා එකිනෙකට සමගාමී වේ. විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ පළමු පියවර වනුයේ, ප්‍රාග් පරීක්ෂාව හා නියාමනයයි. සමස්ත ජනගහනය සඳහා විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමට පූර්වයෙන් නවීකරණය කරන ලද විෂයමාලාවෙන් කොටසක් හෝ සම්පූර්ණ විෂයමාලාව ප්‍රාග්-පරීක්ෂාවකට ලක් කෙරේ.[10] එම පරීක්ෂාව තෝරාගත් ප්‍රදේශයක සීමිත නියැදියක් මූලික කර ගනිමින් ක්‍රියාත්මක කෙරේ. එහි අරමුණ වනුයේ නව විෂයමාලාව ප්‍රායෝගිකව ක්‍රියාත්මක කිරීමට ඇති හැකියාව පරීක්ෂා කිරීමයි. එම ප්‍රාග්-පරීක්ෂාවේ අනාවරණ මත නව විෂයමාලාව සංශෝධනය කිරීමේ ආවශ්‍යක බවක් පවතී නම් ඒවා සංශෝධනය කර, එකී සංශෝධිත නව විෂයමාලාව පුළුල් ජනගහනය වෙත යොමු කෙරේ. පුළුල් ජනගහනය සඳහා විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී විෂය නිර්දේශ, ගුරු මාර්ගෝපදේශ සංග්‍රහ, පෙළපොත් මෙන්ම වෙනත් අවශ්‍ය සම්පත් ලබාදීම ද වැදගත් වේ. එසේ ම විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරවන පාර්ශවකරුවන් දැනුවත් කිරීම සඳහා විධිමත් ක්‍රියාපටිපාටියක් සැලසීම ද වැදගත් ය. විෂයමාලාව ඵලදායී ලෙස ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා විෂය නිර්දේශ හොඳින් අවබෝධ කර ගනිමින්, විෂයමාලාවෙන් අපේක්ෂිත අරමුණු යථාර්ථය වෙත පරිවර්තනය කිරීමට සමත් පුද්ගලයා ගුරුවරයා ය. ඒ අනුව විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ ප්‍රමුඛ සාධකය වනුයේ ගුරු සාධකයයි. ඔවුන්ට අවශ්‍ය වෛෂයික නෛපුණ්‍යය හා සම්පත් ලබාදීම ද විෂයමාලා සැලසුම්කරුවන්ගේ ප්‍රධාන කාර්යයකි.

විෂයමාලාව නියාමනය හා ඇගයීම

නියාමනය යනු සෑම මට්ටමක දී ම විෂයය සඳහා වගකියන අය විසින් එය සන්තතික ලෙස හෝ වාරයකට වරක් ආවර්ත ලෙස හෝ පිරික්සීම නැතහොත් බලා ගැනීම වශයෙන් අර්ථ දැක්විය හැකි ය.[11] විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමට පෙර ප්‍රාග් නියාමනයක් ද සිදු කළ යුතු ය. එහි අරමුණ වනුයේ විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ඇති විය හැකි බාධා, අවහිරතා සමස්තය සඳහා ක්‍රියාත්මක කිරීමට පෙර හඳුනා ගනිමින්, අවශ්‍ය වුවහොත් විකල්ප විසඳුම් වශයෙන් සංශෝධනයන් ඉදිරිපත් කිරීමයි. එසේ ම පුළුල් ජනගහනය වෙත

විෂයමාලාව හඳුන්වා දුන් පසු විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක වන ස්වභාවය ද නියාමනය කළ යුතු ය. එහිදී අපේක්ෂිත ඉගෙනුම්ඵල කරා ළඟාවීම සඳහා ක්‍රියාත්මක විෂයමාලාව ගමන් කෙරේදැයි විමසා බැලේ. විෂයමාලා නියාමන ක්‍රියාවලියක සලකා බැලෙන කරුණු කිහිපයකි. එනම්,

01. ඉගැන්වීම් කාර්යමණ්ඩලය

නව විෂයමාලාව ඉගැන්වීමට ගුරුවරුන් සිටී ද?
ඔවුන් අභිප්‍රේරණය වී සිටිත් ද?
ඉගැන්වීමට ඔවුන් සමත් ද?

02. ගුරුවරුන් පුහුණු කිරීම

ගුරුවරුන් සඳහා යම් පුහුණු වීම් අවශ්‍යතා හඳුනා ගෙන තිබේ ද?
ඒවා කෙරෙහි අවධානය යොමු කර තිබේ ද?

03. ඉගැන්වීම හා ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය

ලිඛිත විෂයමාලාව ප්‍රායෝගික තත්ත්වයට පරිවර්තනය කෙරෙන්නේ කෙසේ ද?
ඉගැන්වීම හා ඉගැන්වීමේ ක්‍රම උචිත ද?
විවිධ ඉගැන්වීම් ක්‍රම අතර සංතුලනය අපේක්ෂිත ඵල සපුරා ගැනීමට උචිත වේ ද?

04. තක්සේරුව

මට්ටම, විශ්වසනීයතාව හා වලංගුතාව අනුව තක්සේරුව උචිත ද? කුසලතා, දැනුම හා ආකල්ප තක්සේරු කිරීම් අතර විචල්‍යයන් පවතී ද? තක්සේරු රෙගුලාසි හා ක්‍රියාමාර්ග උචිත ද? ඒවා අනුගමනය කරනු ලබන්නේ ද?

05. ඉගෙනුම් සම්පත්

නිර්දිෂ්ට ග්‍රන්ථ හා අනෙක් ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය ලැබී තිබේ ද?

පුස්තකාලයට, අන්තර්ජාලයට හා අනෙක් සම්පත්වලට ප්‍රවේශවීමට ඇති ඉඩකඩ ප්‍රමාණවත් ද?

06. කාර්යසාධන ප්‍රමිති

> අවම කාර්යසාධන ප්‍රමිති ප්‍රත්‍යවේක්ෂණය කෙරේ ද? ඒවා සපුරාලනු ලැබේ ද?[12]

ආදී කරුණු විෂයමාලාව නියාමන ක්‍රියාවලියේ දී සලකා බැලිය යුතු ය. එසේ ම විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම නියාමනය කරන ක්‍රම ද කිහිපයකි.

01. නිරීක්ෂණය

ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය විවිධ වටපිටාවලින් හා විවිධ ආකාරවලින් නිරීක්ෂණය කළ හැකි ය.

02. පිළිකැවුම් ප්‍රශ්නාවලිය

නව විෂයමාලාවට සම්බන්ධ කාර්යමණ්ඩල, ශිෂ්‍යයන් හා බාහිර පුද්ගලයන්ගෙන් හෝ කණ්ඩායවලින් හෝ තොරතුරු එක්රැස් කර ගැනීමට ප්‍රශ්නාවලි භාවිත කළ හැකි ය.

03. යොමු කණ්ඩායම් රැස්වීම්, මණ්ඩල පරීක්ෂණ නැතහොත් සම්මුඛ පරීක්ෂණ

පුද්ගල කණ්ඩායම් හෝ යොමු කණ්ඩායම් සමග පවත්වනු ලබන ව්‍යුහගත හෝ අර්ධ-ව්‍යුහගත රැස්වීම් නව විෂයමාලාව ගැන සවිස්තර තොරතුරු ලබාගත හැකි තවත් ප්‍රයෝජනවත් ප්‍රභවයකි.

04. ශිෂ්‍ය තක්සේරු ප්‍රතිඵල

පෞද්ගලික තක්සේරු විශ්වසනීය ලෙස හා වලංගු ලෙස ක්‍රියාත්මක වේ ද? ඒවා අවම ප්‍රමිති සමූහයකට අනුකූලවේ ද? යන්න ඇගයීම පිණිස සම්භවන හා සම්පිණ්ඩිත තක්සේරු දෙකෙන් ම ලැබෙන ප්‍රතිඵල ක්‍රමවත් ලෙස විශ්ලේෂණය කළ යුතු ය.

05. වාර්තා

පාසල් අභ්‍යන්තර භාවිතය සඳහා යොදාගන්නා විවිධ වාර්තා නව විෂයමාලාව සඳහා තොරතුරු ලබා ගැනීමට ප්‍රයෝජනවත් වේ.[13] මේ අනුව විෂයමාලා නියාමනය කිරීමේදී සලකා බැලෙන කරුණු හා නියාමනය කරන විවිධ ක්‍රම පවතින බව හඳුනාගත හැකි ය.

සැලසුම් කරන ලද නව විෂයමාලාවක ගුණාත්මකභාවය නිර්ණය කිරීම සඳහා කාලානුරූප තොරතුරු එක් රැස් කිරීම අරමුණු කරගත් ක්‍රියාත්මක ක්‍රියාකාරකම් ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ කෙරෙන විමසුමක් වශයෙන් විෂයමාලා ඇගයීම අර්ථකථනය කළ හැකිය. එමගින් විෂයමාලාවෙහි සාර්ථක හා අසාර්ථකභාවයන් මෙන්ම සංශෝධන කළයුතු දේ මැනවින් හඳුනා ගැනීම සඳහා ද ඉවහල් වේ. පාසලක සැලසුම් සහගතව ක්‍රියාත්මක සමස්ත ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය විෂයමාලාව වන හෙයින් එකී සමස්තයම ඇගයීමට ලක් කළ යුතු ය. ඒ අනුව විධිමත් විෂයමාලාවක් පමණක් නොව අවිධිමත් විෂයමාලාව හා සැඟවුණු විෂයමාලාවන් ද ඇගයීමට ලක් කළ හැකිය. විධිමත් විෂයමාලාව ඇගයීම මේ අතුරින් සුවිශේෂ වේ. එම ඇගයීම සඳහා CIPP ආකෘතිය (CIPP Model), විචල්‍යතා ආකෘතිය (Discrepancy Model), ටයිලර්ගේ අරමුණු පදනම් කරගත් ආකෘතිය, ස්ටෙක්ස්ගේ සහභාගීත්ව ඇගයීම් ආකෘතිය, ප්‍රතිචාරාත්මක ආකෘතිය (Responsive Model) හා ඉලක්කගත නිදහස් ආකෘතිය (Goal- Free Model) ආදී විවිධ ආකෘති අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ භාවිත වේ.

මේ අනුව ඇගයීම යනු විෂයමාලා සංවර්ධකයන්ට, සැලසුම්කරුවන්ට, ගුරුවරුන්ට, පුහුණුකරුවන්ට, දෙමාපියන්ට හා තීරණ ගන්නන්ට තොරතුරු සපයන පිළිකැවුම් පද්ධතියක් වශයෙන් හඳුනාගත හැකිය. ඇගයීම විෂයමාලා සංවර්ධනය සඳහා ද අත්‍යවශ්‍ය ය. එම විෂයමාලා සංවර්ධනය සඳහා එක් එක් අදියරයන්හි දී තීරණ ගැනීම සඳහා අවශ්‍ය තොරතුරු ලබා ගැනීම අනිවාර්ය වේ. එම තොරතුරු ඇගයීම මගින් නිර්ණායක තේරීම, දත්ත එක්රැස් කිරීම සහ විශ්ලේෂණය කිරීම සිදු කෙරේ. ඒ අනුව විෂයමාලා සංවර්ධනය කිරීම සඳහා විෂයමාලාව අධ්‍යයනය කිරීම අත්‍යවශ්‍ය අංගයක් වශයෙන් පෙනේ. එසේ ම ඇගයීම සහ සැලසුම් කිරීම වනාහි එකවර

අඛණ්ඩව සිදුවන අනුපූරක ක්‍රියාවලියක් වශයෙන් ද දැක්විය හැකි අතර විෂයමාලා ඇගයීමෙහි අරමුණු කිහිපයක් ද පහත අයුරින් හඳුනාගත හැකි ය.

- විෂයමාලාවේ ප්‍රතිඵල තීරණය කිරීම
- විෂයමාලාව පිළිගැනීමට හෝ ප්‍රතික්ෂේප කිරීමට තීරණය කිරීම සඳහා උපකාර කිරීමට
- විෂයමාලා අන්තර්ගතය සංශෝධනය කිරීමේ අවශ්‍යතාව තහවුරු කිරීම
- විෂයමාලාවේ අඛණ්ඩ සංවර්ධනය සඳහා උපකාර කිරීම
- ඉගැන්වීමේ ක්‍රමෝපායන් සහ ශිල්ප ක්‍රම දියුණු කිරීම[15]

මෙම විෂයමාලා ඇගයීම් අරමුණු මෙන් ම විෂයමාලා ඇගයීම් වර්ග ද විවිධ ය. විෂයමාලා ඇගයීම් ප්‍රධාන වර්ග 3ක් ස්ක්‍රිවන් (Scriven) ඉදිරිපත් කරයි. එනම්,

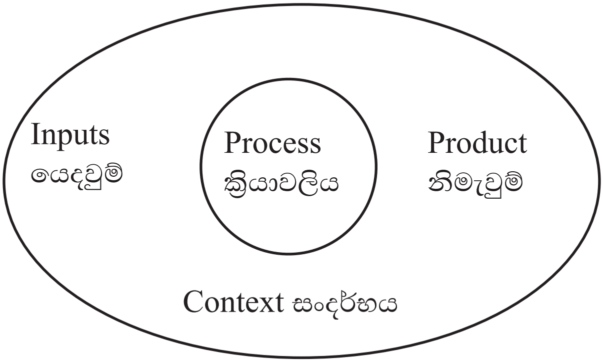
01. විධිමත් ඇගයීම
02. සාරාංශ ඇගයීම
03. විනිශ්චය ඇගයීම

ආදී වශයෙනි.[16] විධිමත් ඇගයීම විෂයමාලාව සංවර්ධනය කිරීමේදී සිදුවන්නකි. එහි අරමුණ වනුයේ අධ්‍යාපනික වැඩසටහන් වැඩිදියුණු කිරීමයි. එනම්, විෂයමාලා සංවර්ධන ක්‍රියාවලියේදී එහි ඇති සුදුසුකම් ඇගයීමට ලක් කරනු ලැබීමයි. එම ඇගයීම් ප්‍රතිඵල විෂයමාලා සංවර්ධකයින්ට තොරතුරු සපයන අතර හඳුනාගත් දුර්වලතා නිවැරදි කිරීමට එමගින් හැකියාව ලැබේ. සාරාංශ ඇගයීමකදී විෂයමාලාවේ අවසාන ප්‍රතිඵලය එහි ප්‍රකාශිත අරමුණු මත ඇගයීමට ලක් කරනු ලැබේ. විෂයමාලාව සම්පූර්ණයෙන්ම සංවර්ධනය කර මෙහෙයවීමෙන් අනතුරුව එම ඇගයීම සිදු වේ. එසේ ම විනිශ්චය ඇගයීම පූර්ව ඇගයීම් ආකෘතියක් වන අතර මූලිකවම ශිෂ්‍ය දුෂ්කරතා හඳුනාගෙන පාඩම් හා විෂයමාලා සැලසුම් කිරීම සඳහා මග පෙන්වනු ලැබේ. එසේ ම ගුරුවරයාට විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමට පෙර ශිෂ්‍යයින්ගේ පෞද්ගලික ශක්තීන්, දුර්වලතා, දැනුම සහ කුසලතා තීරණය කිරීමට මෙය ඉඩ සලසයි.[17] විෂයමාලාවක්

ඇගයීමේ අවශ්‍යතාවක් ඇති වීමට හේතු වන කරුණු කිහිපයක් හඳුනාගත හැකි ය.

- ඌනතා නිවැරදි කිරීමේ අදහසින් විෂයමාලාවේ සාර්ථකත්ව හා අසාර්ථකත්ව හඳුනා ගැනීම
- ප්‍රකාශිත අරමුණු සපිරී ඇත්දැයි මැනීම
- විෂයමාලාව ඉගෙන ගන්නා ශිෂ්‍යයන්ගේ හා ප්‍රජාවගේ අවශ්‍යතා සපුරාලන්නේදැයි තක්සේරු කිරීම
- විෂයමාලාවේ පිරිවැය සඵලතාව මැනීම[18]

මේ අනුව ක්‍රියාත්මක විෂයමාලාව ඇගයීම මගින් නව විෂයමාලාව පිළිබඳ මනා තක්සේරුවක් ඇති කරගත හැකි අතර සැලසුම්ගත අරමුණු සඵලත්වය උදෙසා ඇගයීම වැදගත් බව දැක්විය හැකි ය. විෂයමාලා ඇගයීම සඳහා විවිධ ආකෘති ඉදිරිපත්ව ඇති අතර විෂයමාලා ඇගයුම්කරුවන් එම ආකෘති සිය කාර්ය සාධනය සඳහා භාවිත කරන බව පෙනේ. එම ආකෘති අතර ස්ටෆල්බීම් (Stufflebeam) විසින් 1985 දී විෂයමාලා ඇගයීම්කරණය සඳහා හඳුන්වාදුන් CIPP ආකෘතිය මෙහිදී විමසීමට ලක් කෙරේ.



මෙම ආකෘතිය මගින් යම් අරමුණක් සාක්ෂාත් කර ගැනීමට අවශ්‍ය යම් යෙදවුම් සමූහයක් මෙන් ම ඒ තුළ සිදුවන යම් ක්‍රියාවලියක් තුළින් අවසන් නිමවුමක් ඇති බව පැහැදිලි කිරීමට ස්ටෆල්බීම් උත්සාහ දරා ඇත. සංදර්භය (context), යෙදවුම් (input), ක්‍රියාවලිය (process) හා නිමැවුම් (product) යන අංගවලින් එය සමන්විත ය. පාසල් සංදර්භය තුළ භෞතික, මානව හා මූල්‍ය සම්පත් භාවිත

කරමින් ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් කාර්ය සිදු කරන අතර එහි නිමවුම් හෙවත් විෂයගත අරමුණු කරා ශිෂ්‍ය ශිෂ්‍යාවන් ළඟා කරවීම පිළිබඳව ඇගයීමක් ද මෙම ආකෘතිය මගින් සිදු කෙරේ. CIPP ඇගයීම් ආකෘතිය, දිගුකාලීන, තිරසාර වැඩිදියුණු කිරීම් සඳහා ඉලක්ක කරගත් වැඩසටහන්, ව්‍යාපෘති, ආයතන සහ පද්ධති පිළිබඳ මාර්ගෝපදේශ ඇගයීම් සඳහා පුළුල් වූ රාමුවකි. කෙසේ වුව ද පොදුවේ ගත් කල ඇගයීමක කොටස් හතරක් ප්‍රශ්න වශයෙන් පහත අයුරින් විමසිය හැකි බව මෙහිදී දැක්වේ. එනම්,

- කුමක් කළ යුතු ද?
- එය කළ යුත්තේ කෙසේ ද?
- එය සිදු කරන්නේ ද?
- එය සාර්ථක වුයේ ද? යනුවෙනි.[20]

ස්ටෆල්බීම් ඇගයීම සඳහා යොදාගත හැකි ප්‍රශ්න අටක්[21] ඉදිරිපත් කළ අතර එය පසුකාලීනව නිවෝ (David Nevo) විසින් ඇගයීම සඳහා ඉවහල්වන ප්‍රශ්න 10ක්[22] දක්වා පුළුල් කර ඇත. මේ ප්‍රශ්න දහයට අධ්‍යාපනයේ වඩාත්ම කැපී පෙනෙන ප්‍රධාන කරුණු නියෝජනය වන හෙයින් එම ප්‍රශ්න දහය හඳුනා ගත යුතු ය.

1. ඇගයීම නිර්වචනය කරන්නේ කෙසේ ද?
2. ඇගයීමේ කාර්යභාරය කුමක් ද?
3. ඇගයීමට ලක්වන්නේ කවුරුන් ද?
4. ඇගයීමට ලක්වන්නන් සම්බන්ධයෙන් කුමන ආකාරයේ තොරතුරු එකතු කළ යුතු ද?
5. ඇගයීමට ලක්වූ වස්තුවක වටිනාකම හා විනිශ්චය අගය කිරීම සඳහා කුමන නිර්ණායකයන් භාවිත කළ යුතු ද?
6. ඇගයීමකින් සේවය කළ යුත්තේ කවු ද?
7. ඇගයීමක් කිරීමේ ක්‍රියාවලිය කුමක් ද?
8. ඇගයීමේදී යොදාගත යුතු පරීක්ෂණ ක්‍රම මොනවා ද?
9. ඇගයීම කළ යුත්තේ කවුද?
10. ඇගයීම විනිශ්චය කළ යුත්තේ කුමන ප්‍රමිති අනුව ද?[23]

අධ්‍යාපන ඇගයීම යනු අධ්‍යාපනික අරමුණු සාක්ෂාත් කරගනු ලබන්නේ කොපමණ දුරට දැයි තීරණය කිරීමේ ක්‍රියාවලිය වශයෙන් රැල්ෆ් ටයිලර් (Tyler)[24] අර්ථකථනය කර ඇති අතර ඒ සඳහා විවිධ වෙනත් පසුකාලීන අර්ථකථන ද රැසකි. කෙසේ වුව ද, මේ අනුව ඇගයීම යනු සමස්ත ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියෙහි සාර්ථක අසාර්ථකතා මගින් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන පරමාර්ථ හා සුවිශේෂී අරමුණු කෙතෙක් දුරට ඉටු වූවාදැයි විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන් වර්ෂ 5-6 කින් පසු සිදු කරනු ලබන විමසා බැලීමේ ක්‍රියාවලියක් වශයෙන් ද හැඳින්විය හැකිය. ඇගයීමට නිරන්තරයෙන් ලක්වන පිරිස වන්නේ ශිෂ්‍යයන් හා ගුරුවරුන් ය. ඔවුන්ගේ මූලික කාර්ය ඉගැන්වීම හා ඉගෙනීමයි. එබැවින් විෂයමාලා ඇගයීම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම ක්‍රියාවලිය හරහා ද සිදු වේ. එසේ ම ඇගයීමේ අරමුණු ද විවිධ ය. විෂයමාලාවක් ඇගයීමේ මුලික පරමාර්ථය නව විෂයමාලාවෙහි යෝග්‍යතාව විමසමින් එය සංවර්ධනය කිරීම හෙවත් නවීකරණය කිරීමයි. ඇගයීමේ කාර්ය ඵලදායී වීම සඳහා ඇගයීමේ මූලික අරමුණු මැනවින් හඳුනා ගැනීම වැදගත් ය. එසේ ම ඇගයීමට ලක්වන්නන්ගෙන් කුමන තොරතුරු එකතු කළ යුතුදැයි තීරණය කිරීම ද වැදගත් බව ඉහත සිව්වන ප්‍රශ්නයෙන් අවධාරණය කරයි. ඇගයීමට ලක්වන ප්‍රධාන පාර්ශ්වකරුවන්, ගුරුවරුන් හා සිසුන් වන හෙයින් ඔවුන්ගෙන් ලබාගත යුතු වැදගත් ම තොරතුර වන්නේ ශිෂ්‍ය සාධනය පිළිබඳ ප්‍රතිඵලයයි. විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කරවන්නන් විනිශ්චය කිරීම සඳහා භාවිත කළ හැකි නිර්ණායක තේරීම අධ්‍යාපන ඇගයීමේදී වඩාත් අපහසු කාර්යයන්ගෙන් එකකි. ඇගයීමකින් සේවය කළ යුත්තේ කාටද යන ප්‍රශ්නයට පිළිතුරු සෙවීමේදී පාසල් අධ්‍යාපන විෂයමාලාව ඇගයීම තුළින් එහි පාර්ශවකරුවන්ට මනා සේවයක් සිදු වන බව පෙනේ. එනම්, ගුරු-ශිෂ්‍ය හා දෙමාපිය ආදී වශයෙනි. ඇගයීම් කිරීමේ ක්‍රියාවලිය කුමක්ද? යන්න විමසීමේදී ඒ සඳහා විවිධ න්‍යායන් අධ්‍යාපනඥයන් විසින් හඳුන්වා දී ඇති අතර ස්ටෆල්බීම් ඇතුළු පිරිස පියවර තුනක ඇගයීම් ක්‍රියාවලියක් හඳුන්වා දී ඇත.[25]

අ) තීරණ ගැනීමේ කණ්ඩායම් සමග අන්තර් ක්‍රියාකාරීත්වය හරහා තොරතුරු අවශ්‍යතා නිර්ණය කිරීම.

(ආ) විධිමත් දත්ත එකතු කිරීමේ සහ විශ්ලේෂණ කාර්ය පටිපාටි හරහා අවශ්‍ය තොරතුරු ලබා ගැනීම.

(ඇ) නිවැරදි සන්නිවේදන ක්‍රියාවලියක් හරහා තීරණ ගන්නන්ට තොරතුරු සැපයීම.

මේ අනුව විෂයමාලා ඇගයීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා යොදාගත හැකි විවිධ ආකෘති පවතින අතර විෂයමාලාවක් ඇගයීමේදී එකී සුදුසු ආකෘතියක් භාවිත කිරීම ඇගයීම් ක්‍රියාවලිය සාර්ථක කර ගැනීමට ඉවහල් වේ. එසේ ම ඇගයීමේදී යොදාගත යුතු පරීක්ෂණ ක්‍රම ද විවිධ ඇගයීම් සංදර්භ අනුව වෙනස් විය හැකිය. අධ්‍යාපනඥයන් විසින් හඳුන්වා දෙන ලද විවිධ පරීක්ෂණ ක්‍රම අදාළ සංදර්භයන්ට උචිත ලෙස ඇගයුම් කරුවන් විසින් යොදාගත යුතු ය. ඇගයීම කළ යුත්තේ කවුද? යන ප්‍රශ්නය ද වැදගත් ය. ඵලදායී ඇගයීමක් සඳහා ඒ ඒ වෛෂයික ක්ෂේත්‍ර පිළිබඳ පරිනත පුද්ගයන් විසින් සිදු කළ යුතු ය. පාසල් විෂයමාලාවන් පිළිබඳව අභ්‍යන්තර ඇගයුම්කරුවන් හා බාහිර ඇගයුම්කරුවන් යන දෙපිරිසටම ඇගයීම් කළ හැකිය. අභ්‍යන්තර පාර්ශ්වකරුවන් ලෙස ගුරුවරුන්ට විෂයමාලාව ඇගයීම් කළ හැකි ය. බාහිර පාර්ශ්ව වශයෙන් විෂය විශේෂඥයින්, අධ්‍යාපනඥයින් මෙන් ම ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයින්ට ද ඇගයීම් සිදු කළ හැකිය. එසේ ම ඇගයීම විනිශ්චය කළ යුත්තේ කුමන ප්‍රමිති අනුව ද යන්න ඇගයීම් කාර්යයේ දී වැදගත් ය. ඇගයීමේ ප්‍රමිති විවිධ සංදර්භ අනුව විෂම ය. ඇමරිකාවේ අධ්‍යාපනික ඇගයීම් සඳහා වන ඒකාබද්ධ කමිටුව විසින් 1981 දී ඉදිරිපත් කරන ලද ප්‍රධාන ප්‍රමිති හතරකි.

- උපයෝගිතා ප්‍රමිතීන් (utility standards)

  (ඇගයීම සඳහා ප්‍රායෝගික තොරතුරු අවශ්‍යතා සපුරාලීම සහතික කිරීම සඳහා)

- ශක්‍යතා ප්‍රමිතීන් (feasibility standards)

  (සදාචාරාත්මකව ඇගයීම, යථාර්ථවාදී සහ විචක්ෂණශීලි බව සහතික කිරීම සඳහා)

- ප්‍රමිතීන්වල ප්‍රමිති (propriety standards)

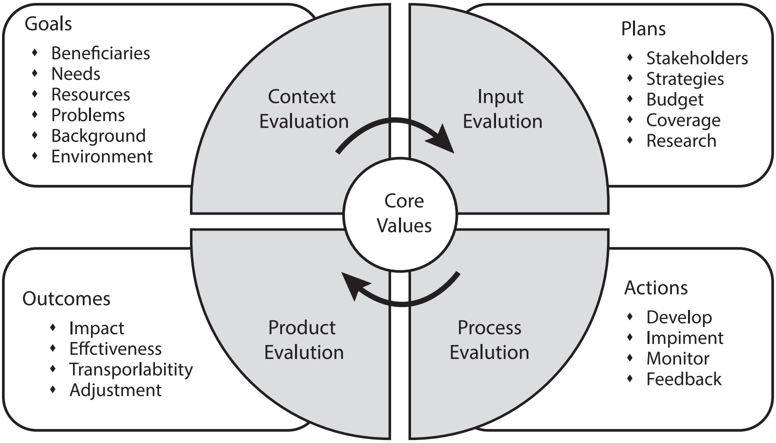
(ඇගයීම නීත්‍යානුකූලව හා සදාචාරාත්මකව සිදුකිරීම සහතික කිරීම සඳහා)

- නිරවද්‍යතා ප්‍රමිතීන් (accuracy standards)

(ඇගයීම් අනාවරණය කර ගැනීම සහ තාක්ෂණික වශයෙන් ප්‍රමාණවත් තොරතුරු ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා)

මේ අනුව විමසීමේදී ඇගයීම විධිමත්ව සිදු කළ යුතු කාර්යක් බව පැහැදිලි ය. ස්ටෆල්බීම් සිය ඇගයීම් ආකෘතිය පසුකාලීනව පහත අයුරින් සංවර්ධනය කර ඉදිරිපත් කරයි.

Context, Input, Process, Product (CIPP) Evaluation Model



ස්ටෆල්බීම්ගේ සංවර්ධන කරන ලද ඉහත ආකෘතිය ඇගයීම පිළිබඳ මනා සාරාංශයක් ඉදිරිපත් කරයි. එහි ප්‍රධාන මූලික වටිනාකම් (Core values) පිළිබඳ ඇගයීම් ක්ෂේත්‍ර හතරකි. එනම්,

- සංදර්භය ඇගයීම (context evaluation)
- යෙදවුම් ඇගයීම (input evaluation)
- ක්‍රියාවලිය ඇගයීම (process evaluation)
- නිමැවුම් ඇගයීම (product evaluation)

01. සංදර්භය ඇගයීම (context evaluation)

සංදර්භය ඇගයීමේ දී පරමාර්ථ තීරණය කිරීම (Determine goals) සිදු වේ. එහිදී සැලකිලිමත් විය යුතු කරුණු කිහිපයකි. එනම්, ප්‍රතිලාභ, අවශ්‍යතා, සම්පත්, ගැටලු, පසුබිම හා පරිසරය වශයෙනි. විශේෂයෙන් විෂයමාලාවේ අරමුණු තීරණය කිරීමට ඉවහල් වූ අවශ්‍යතා ඇගයීම මෙමගින් සිදු වේ. අවශ්‍යතා පිළිබඳ විග්‍රහ කර බැලීමේ දී සිසු අවශ්‍යතා හා සමාජ අවශ්‍යතා වශයෙන් කොටස් දෙකක් ලෙස හඳුනා ගනිමින් ඇගයීම සිදු කළ යුතු ය. ඒ අනුව විෂයමාලාව සැලසුම් කිරීමේදී අරමුණු තීරණය කිරීමටත්, විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන් පසු විෂයමාලා සම්පාදයේ දී ගොඩ නගාගත් අරමුණු ඉටුවුයේදැයි විමසීම සඳහා මෙය උපයුක්ත වේ.

02. යෙදවුම් ඇගයීම (Input evaluation)

සැලසුම් තීරණය කිරීම (Determine plans) මෙහි දී සිදු වන කාර්යයි. එහිදී පාර්ශ්වකරුවන්, විවිධ ක්‍රමෝපායයන්, අයවැය, ආවරණය වන කොටස හා පර්යේෂණ පිළිබඳ සලකා බැලිය යුතු ය. එසේ ම සරලව විමසීමේ දී යෙදවුම් යනු යම් ඵලයක් ලබා ගැනීම සඳහා යොදා ගන්නා අමුද්‍රව්‍යයයි. මෙහිදී ගුරු පුහුණුව, ඉගැන්වීමේ ක්‍රම, පාසලට ලබා දෙන සම්පත්, පෙළපොත් ආදිය අමුද්‍රව්‍යය වේ. එකී අමුද්‍රව්‍යය පිළිබඳ ඇගයීම යෙදවුම් ඇගයීමයි.

03. ක්‍රියාවලිය ඇගයීම (Process evaluation)

සමස්ත ක්‍රියාවලිය ඇගයීමේ දී ක්‍රියාවලි (Actions) කිහිපයක් ඇගයීම් කළ යුතු ය. එනම්, සංවර්ධනය, ක්‍රියාත්මක කිරීම, මෙහෙයවීම හා ප්‍රතිචාර ය. මෙම ඇගයීම විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක අවස්ථාවේ සිදු වේ. විෂයමාලාව පූර්වයෙන් නිර්දේශිත අයුරින් ම ක්‍රියාත්මක වේද යන්න ඇගයීම මෙහිදී සිදු වන අතර එසේ සිදු නොවේ නම් ඒවා පාලනය කර අරමුණු කරා ගෙනයාම සඳහා අවශ්‍ය පියවර ගැනීමත් මෙම ඇගයීම මගින් සිදු වේ.

04. නිමැවුම් ඇගයීම (product evaluation)

මෙහිදී ප්‍රතිඵල (Outcomes) පිළිබඳ අවසන් විනිශ්චය සහ ප්‍රතිචාර දැක්වීම සිදු වේ. ඒ සඳහා විෂයමාලාවේ බලපෑම, ඵලදායී බව, ප්‍රවාහනය, තිරසර බව හා අනුකූලනය ඇගයීම් කළ යුතු ය. ඒ අනුව විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක ස්ථානය පාසල වන අතර පාසලේ නිමැවුව ශිෂ්‍යයා ය. විෂයමාලාවේ අරමුණු ශිෂ්‍යයා වෙත සාධනය වී ඇත්දැයි ඇගයීම් කළ හැකිය. මේ අනුව ස්ටෆ්ල්බීම්ගේ ඇගයීම් ආකෘතිය විෂයමාලා ඇගයීම සඳහා යොදාගත හැකි සාර්ථක ඇගයීම් ආකෘතියක් වශයෙන් හැඳින්විය හැකි අතර පහත අයුරින් ද විෂයමාලා ඇගයීම් පියවර කිහිපයක් ඔස්සේ දැක්විය හැකි ය.[26]

08. දර්ශන මාධ්‍ය සකස් කිරීම

07. ඇගයුම් සකස් කිරීම

06. තාක්ෂණික ක්‍රම හඳුනා ගැනීම

05. තහවුරු කළ ප්‍රමිති හා නිර්ණායක හඳුනා ගැනීම

04. දත්ත එක් රැස් කිරීම සඳහා ක්‍රමවේද සකස් කිරීම

03. දත්ත මූලාශ්‍රයන් හඳුනා ගැනීම

02. තීරණාත්මක ගැටළු හඳුනා ගැනීම

01. මූලික අපේක්ෂිත කණ්ඩායම් හඳුනා ගැනීම

මේ අනුව විෂයමාලා නව්‍යකරණයේදී විෂයමාලා සැලසුම් කිරීම වැදගත් වන්නේ යම්සේ ද, එසේ ම විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම, නියාමනය හා ඇගයීම ආදී අංග ද ඉතා වැදගත් බවත්, විෂයමාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේදී එම අංගයන්හි ඇතුළත් මූලික කරුණු විමසිය යුතු බවත්, යථෝක්ත විග්‍රහය අනුව පැහැදිලි වේ.

ආන්තික සටහන්

1. kansas report, Kansas Curriculum, Guide for Elementary schools, Kansas State Department of Education, 1958, 42.p.

2. R.C.Doll, Curriculum improvement, Allyn & Bacon, Boston, 1996, 13 p.

3. https://www.papermasters.com/curriculum-implementation.html, access date. 2018.06.20

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

5. එම. 68 පිටුව.

6. එම. 68 පිටුව.

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

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

9. එම. 68 පිටුව.

10. විෂයමාලා අධ්‍යයන හා උපදේශන පිරිසැලැස්ම, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතන ප්‍රකාශන, මහරගම, 2014, පිටුව. 94

11. එම.95 පිටුව

12. එම.95 - 96 පිටුව

13. එම. 96 පිටුව.

14. එම. 96 පිටුව.

15. Umar Farooq, Curriculum Evaluation Meaning, Importance & Objective, (2014) http://www.studylecturenotes.com / curriculum-instructions/ curriculum- evaluation- meaning- importance-objective, access date. 2018.06.28

16. එම,. access date. 2018.06.28

17. .එම, access date. 2018.06.28

18. විෂයමාලා අධ්‍යයන හා උපදේශන පිරිසැලැස්ම, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතන ප්‍රකාශන, මහරගම, 2014, 97 පිටුව.

19. D. L. Stufflebeam,.The 21st-century CIPP model: Origins, development, and use. In M. C. Alkin (Ed.), Evaluation roots, Thousand Oaks, CA: Sage., 2004, 245-266p.

20. Krassie Petrova and Patrick Blessinger, ICT Impact Assessment Model: An Extension of the CIPP and Kirkpatrick

Models, December 29, 2013 in Volume 3, (https://www.hetl org/ict-impact-assessment-model-an-extension-of-the-cipp-and-kirkpatrick-models)

21. D. L. Stufflebeam, Meta-evaluation (Occasional Paper No. 3). Kalamazoo: Western Michigan University, December 1974.

22. David Nevo, Review of Education Research, spring, 1983., 118, p.

23. David Nevo, Review of Education Research, spring, 1983., 118, p.

24. R. W. Tyler, Basic principles of curriculum and instruction. Chicago, Ill.: University of Chicago Press, 1950, 90. p.

25. D. L., Stufflebeam & W. J. Webster, An analysis of alternative approaches to evaluation. Educational Evaluation and Policy Analysis, 1980, 5-20. p

26. https://www.google.lk search?q=bibashenry%2Fcurriculum- evaluation-57058694&oq=bibashenry%2Fcurriculum-evaluation, access date. 2018.06.29