කර්තෘ ගැන

කැලණිය විශ්ව විද්‍යාලයේ ආර්ථික විද්‍යා විෂය පිළිබඳ ගෞරව උපාධිධරයකු වන අයි. රණසිංහ පෙරේරා 1980 දී ගල්ඔය වාරිමාර්ග පුනරුත්ථාපන වැඩසටහනේ ගොවි සංවිධාන ව්‍යාපෘතිය සමඟ සම්බන්ධ විය. ගොවීන් සමඟ ක්ෂේත්‍ර මට්ටමේ කටයුතු කිරීමෙත් හා ඔවුන් සංවිධානය කිරීම සඳහා අවශ්‍ය පුහුණු සේවා ලබා දීමෙත් පුහුණු කිරීම් පිළිබඳ ව පත්තරය ලැබූ ඔහු 1981 වර්ෂයේ දී වෘත්තීයමය පුහුණු කරුවකු හා පර්යේෂකයකු වශයෙන් ගොවි කටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණු කිරීමේ ආයතනයට බැඳුනි. 1981 සිට 1992 දක්වා කාලය තුළ දී වෘත්තීයමය පුහුණුකරුවකු වශයෙන් විවිධ ක්ෂේත්‍රයන් යටතේ ඔහු සංවිධානය කරන ලද හා පවත්වන ලද පුහුණු වැඩසටහන් සංඛ්‍යාව සිය ගණනකි. 1985 - 1987 කාලය තුළ දී ඇමරිකාවේ මිනසෝටා විශ්ව විද්‍යාලයේ කෘෂිකර්ම අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ව ශාස්ත්‍රපති උපාධිය ලැබූ රණසිංහ පෙරේරා පිලිපීනයේ දී හා ඇමරිකාවේ ඩුලූත් විශ්ව විද්‍යාල මංඩපයේ දී පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව විශේෂ පාඨමාලා හදාරා ඇත. ඔහු 1990 සිට ගොවි කටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණු කිරීමේ ආයතනයේ පුහුණු අංශයේ ප්‍රධානියා වශයෙන් කටයුතු කරයි.

පුහුණු ක්‍රම වේදය

නූතන සංවර්ධන ක්‍රියාදාමය තුළ පුහුණුකිරීම්වලට මෙතෙක් කිසි දිනෙක නොවූ වැදගත්කමක් ලැබී ඇත. රාජ්‍ය අංශය, පෞද්ගලික අංශය මෙන්ම රාජ්‍ය නොවන සංවිධාන මගින් ද ඔවුන්ගේ සංවර්ධන වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීමෙහි ලා පුහුණු කිරීම් වෙනුවෙන් වැය කරන ධනස්කන්ධය ඉමහත් ය. වර්තමාන සංවර්ධන උපක්‍රමයන් වූ ජනසවිය, ග්‍රාම සංවර්ධනය, වාරි කළමනාකරණය, බෝග විවිධාංගකරණය ආදි විවිධ වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා ද ගොවි සංවිධාන, පලාත් සභා ආදි නොයෙකුත් බලය විමධ්‍යගත කිරීමේ ආයතනික වෙනස් කම් ඇති කිරීම සඳහා ද පුහුණු කිරීම්වලට විශේෂ මෙහෙයක් කළ හැකිය. මේ නිසා කාලීන වෙනස්කම් සඳහා ඉලක්ක ගත ජනකොටස් පුහුණු කරලීමේ කාර්යය වගකීමකින් භාරගත හැකි පුහුණුකරුවන් බිහිකිරීම යුගයේ අවශ්‍යතාවයක් ව පවතී.

පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව ලියා ඇති මෙම ග්‍රන්ථය ක්‍රම වේදයට අයත් සිද්ධාන්තමය කරුණු ද සංකල්ප හා උපාය මාර්ගයන් ද විවිධ පුහුණු ප්‍රවේශයන් ද ඉතාමත් සරල ව හා පැහැදිලි ව ඉදිරිපත් කරයි. විද්‍යාත්මක පදනමක් මත පුහුණු වැඩ සටහනක් සැලසුම් කිරීම සඳහා අනුගමනය කළ යුතු තර්කානුකූල අදියර කවරේ ද යන්න උදාහරණ සහිත ව විස්තර කරන මෙහි පුහුණුකරුවකු වෙත තිබිය යුතු ගුණාංග, සාරධර්ම හා පිළිපැදිය යුතු කරුණු සම්බන්ධයෙන් ද සංක්ෂිප්ත සටහන් තබා ඇත. පරිච්ඡේද හතකින් සමන්විත මෙම ග්‍රන්ථය විෂයයට අයත් න්‍යායයන් සාකච්ඡා කිරීමෙන් ඔබ්බට ගොස් උදාහරණ ඇසුරෙන් එකී න්‍යායයන් භාවිතයට යෙදීමේ දී මතුවන ගැටළු සම්බන්ධව ද කරුණු ඉදිරිපත් කරයි. විෂයයට ප්‍රවිෂ්ඨ වීම සඳහා පාඨකයාට අත දෙන හැඳින්වීමක් සහිත ව පුහුණු ක්‍රම හා මාධ්‍ය ඇතුලත් වූ ඇමුණුම් වලින් යුතු පුහුණු ක්‍රම වේදය ආධුනික පුහුණුකරුවනට මෙන්ම ප්‍රවීන පුහුණුකරුවනට ද ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අත් පොතකි.

පුහුණු ක්‍රම වේදය - අයි. රණසිංහ පෙරේරා

22263

374
(SL)
පෙරේ

පුහුණු ක්‍රම වේදය

අයි. රණසිංහ පෙරේරා

ගොවිකටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණුකිරීමේ
ආයතනයේ ප්‍රකාශනයකි

MFN 11300

22263

2009/06

2010/07

22263

LIBRARY

පුහුණු ක්‍රම වේදය

පුහුණු ක්‍රම වේදය

අයි. රණසිංහ පෙරේරා

ගොවි කටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණුකිරීමේ ආයතනයේ
ප්‍රකාශනයකි.

ප්‍රථම මුද්‍රණය 1992

මෙම ග්‍රන්ථය රජයේ මුද්‍රණ නීතිගත සංස්ථාව විසින් ගොවි කටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණුකිරීමේ ආයතනයේ ප්‍රකාශනයක් වශයෙන් මුද්‍රණය කරන ලදී.

ග්‍රන්ථයේ සියළු හිමිකම් ගොවිකටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණු-කිරීමේ ආයතනය සතු ය. ආයතනයේ අවසරයකින් තොර ව මෙහි සඳහන් කිසිවක් උපුටා ගැනීම සපුරා තහනම් වේ.

මුද්‍රණය: රජයේ මුද්‍රණ නීතිගත සංස්ථාව

පිදුම

දිනෙන් දින උග්‍ර වන ආර්ථික අර්බුදයෙන් පීඩනයට පත් වූ ද,
යුගයෙන් යුගය වෙනස් වන රාජ්‍ය ප්‍රතිපත්ති නිසා හෙම්බත් වූ ද,
වෙනස් වන රාජ්‍ය ප්‍රතිපත්තියෙන් ප්‍රතිපත්තියට හීලෑ වීමට පාත්‍ර වීමෙන් බැට කෑවා වූ ද,

මෙරට දිළිඳු ගොවි ජනතාවට පිදෙන උපහාරයකි මේ.

ස්තුතිය

පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව සම්පාදනය කරණු ලැබූ මෙම ග්‍රන්ථය පුහුණු ක්ෂේත්‍රය තුළ මා ලත් අත්දැකීම් අනෙකුත් පුහුණු-කරුවන් අතර බෙදා ගැනීමට ගත් එක්තරා උත්සාහය කි. මේ කාර්යය සඵල කර ගැනීමෙහි ලා මා නන් අයුරින් දිරි ගැන් වූ හා උදව් උපකාර කළ අය බොහෝ ය. මොවුහු නො වන්නට මෙවැනි ග්‍රන්ථයක් සම්පාදනය කිරීම මහත් අසීරු කාර්යයක් වනු ඇත.

පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව ග්‍රන්ථයක් සම්පාදනය කිරීම සඳහා මූලික වශයෙන් මා පෙළඹවූයේ, මා සහභාගි වූ විවිධ පුහුණු වැඩ සටහන් සංවිධානය කළ තැනැත්තන් සහ ඒ සඳහා මුදල් ප්‍රතිපාදන ලබා දුන් අය විසිනි. පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව කෙටි පාඨමාලා පැවැත්වීමට මෙන් ම ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව සිංහලෙන් අත් පොතක් සකස් කිරීමේ අවශ්‍යතාව පිළිබඳ ව ද මාගේ අවධානය යොමු වූයේ මෙකී පෙළඹවීම්වල ප්‍රතිඵලයක් වශයෙනි. මේ නිසා මෙවැනි ග්‍රන්ථයක් සම්පාදනය කරන ලෙස මා පෙළඹ වූ සියළු ම රාජ්‍ය හා රාජ්‍ය නො වන සංවිධානවල පුහුණු වැඩ සටහන් සංවිධායකයන්, මූල්‍ය ප්‍රතිපාදකයන් හා විවිධ තරාතිරම්වල පුහුණු කළමනාකරුවන් වෙත මම ප්‍රථමයෙන් ම ස්තුතිවන්ත වෙමි.

පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව අත් පොතක් සකස් කිරීමේ අවශ්‍යතාව පිළිබඳ ව මගේ අධ්‍යක්ෂ වෙත දැන් වූ විට එය ගොවි කටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණුකිරීමේ ආයතනයේ වගකීමක් ලෙස පිළිගනිමින් ග්‍රන්ථය ප්‍රකාශයට පත් කිරීම දක්වා එතුමා දැක් වූ සහයෝගය පිළිබඳ ව ද මා කෘතඥතාවය පළ කළ යුතු ය. අධ්‍යක්ෂවරයා දැක් වූ සහයෝගය නො වන්නට පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ග්‍රන්ථයක් මෙ තරම් ඉක්මණින් සම්පාදනය නො වනු ඇත.

පරිච්ඡේද හතකින් යුතු මෙම ග්‍රන්ථය කියවා යෝජනා හා අදහස් ලබා දුන්නේ ගොවි කටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණුකිරීමේ ආයතනයේ සහෝදර නිලධාරී මහතුන් විසිනි. ග්‍රන්ථය ලිවීම ආරම්භ කළ තැන් සිට ම විවිධ යෝජනා හා අදහස් ලබා දීමෙන් මා වෙත දැක් වූ සහයෝගය පිළිබඳ ව පර්යේෂණ හා පුහුණුකිරීමේ නිලධාරී එල්. ඩී. අයි. විජේතුංග මහතාට මම ස්තුතිවන්ත වෙමි. පුහුණු ක්‍රම සහ මාධ්‍ය සම්බන්ධයෙන් ග්‍රන්ථයට යා කර ඇති ඇමුණුම් සඳහා මගේ අවධානය යොමු වූයේ විජේතුංග මහතාගේ යෝජනා අනුව බව මෙහි දී සඳහන් කළ යුතු ය. ග්‍රන්ථයේ පළමුවන, දෙවන හා තුන්වන පරිච්ඡේද ඉතා සැලකිල්ලෙන් හා පරීක්ෂාවෙන් කියවා බලා අගනා යෝජනා රාශියක් ඉදිරිපත් කළ පර්යේෂණ හා පුහුණුකිරීමේ නිලධාරී පී. ඒ. කේ. කේ. කුමාර මහතා ද මම ඉතා ආදරයෙන් සිහිපත් කරන්නෙමි. මුල් පරිච්ඡේද සඳහා ඔහු ලබා දුන් යෝජනා මත පදනම් ව ඉදිරි පරිච්ඡේද පවා සැළසුම් කිරීමට මට අනුබලයක් ලැබුණු බව සඳහන් කළ යුතු ය. පර්යේෂණ හා පුහුණුකිරීමේ නිලධාරී බණ්ඩාර රත්නායක මහතා ද ග්‍රන්ථයේ ඇතැම් පරිච්ඡේද ඉතා ඕනෑකමින් කියවා යම් යම් යෝජනා හා අදහස් ඉදිරිපත් කළ අතර මා ඒ මහතාට ද මගේ අවංක ස්තුතිය පුද කළ යුතු ය.

ග්‍රන්ථය ලියා අවසන් වූ පසු මුද්‍රණය සඳහා සුදුසු පරිදි භාෂාමය නිදොස් කිරීම් කරනු ලැබුයේ මහාචාර්ය සුචරිත ගම්ලත් විසිනි. දින දහයක් වැනි ඉතා සුළු කාලයක් තුළ දී භාෂාමය නිදොස් කිරීම් කර දීමෙන් එතුමා දැක් වූ අනුග්‍රහය ස්තුති පූර්වකව සිහිපත් කළ යුතු වේ. ග්‍රන්ථය සකස් කිරීමේ කාර්යාවලියේ විවිධ අවස්ථාවල විවිධාකාරයෙන් උපකාර වූ පුහුණු අංශයේ සංඛ්‍යාන නිලධාරී පී. පියරත්න මහතා ද මා අවශ්‍යයෙන් ම සිහිපත් කළ යුතු ය. රජයේ මුද්‍රණ නීතිගත සංස්ථාව සමග ගනුදෙනු කිරීමේ දීත් ග්‍රන්ථයේ සෝදුපත් කියවීමේ දීත් පියරත්න මහතාගෙන් සිදු වූ සේවය ඉමහත් ය. ග්‍රන්ථයේ මුල් අත් පිටපතේ සිට අවසන් පිටපත සකස් කරන තෙක් එය යතුරු ලියනය කරන ලද වාර සංඛ්‍යාව හතර කි. පිටු තුන්සිය විසිපහක් නො කඩවා සිව් වාරයක් යතුරු ලියනය කළ පුහුණු අංශයේ යතුරු ලේඛිකා බී. එච්. කුසුමාවතී මෙනෙවියට ද අවශ්‍ය තැන් හි ඉංග්‍රීසි වචන යතුරු ලියනය කර දුන් අමිතා උදයකුමාරී මෙනෙවියට ද මගේ ස්තුතිය හිමි වේ.

මෙම ග්‍රන්ථය ලිවීම සඳහා මා වැය කළ කාලයෙන් වැඩි කොටසක් යොදා ගත්තේ මගේ රාජකාරී කාලය තුළ දී නො වේ. නිවාඩු දින සහ රාජකාරී දිනවල රාත්‍රි කාලය මෙවැනි කාර්යයක් සඳහා යොදා ගැනීම නිසා මා මගේ බිරිඳ හේමාට ද ප්‍රසාද් හා දේශප්‍රිය පුතුන් දෙ දෙනාට ද ණය ගැති ය. ඔවුන් සමග ගත කළ යුතු කාලය වෙනත් කාර්යයකට යෙදවීම ඉවසිලිමත් ව විඳ දරා ගැනීමෙන් මට දැක් වූ සහාය වෙනුවෙන් මම ඔවුනට විශේෂ- යෙන් ස්තුතිවන්ත වෙමි.

අවසන් වශයෙන් පිට කවරය සඳහා රේඛා චිත්‍රයක් ඇඳ දුන් නදුල නිරෝෂණ රාජපක්ෂ මහතාට ද, ග්‍රන්ථය ශෝභන ලෙස මුද්‍රණය කර දුන් ශ්‍රී ලංකා රජයේ මුද්‍රණ නීතිගත සංස්ථාවේ සේවක මණ්ඩලයට ද, මා නන් අයුරින් දිරිමත් කළ ගොවිකටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණුකිරීමේ ආයතනයේ සියළු ම කාර්ය මණ්ඩලයට ද ස්තුතිවන්ත වෙමි.

අයි. රණසිංහ පෙරේරා

1992 ජුනි 01

පෙරවදන

පුහුණු කිරීම සංවර්ධන ක්‍රියාදාමයේ අත්‍යාවශ්‍ය අංගය කි. අපේක්ෂා කරනු ලබන කිසියම් නිශ්චිත අරමුණක් හෝ අරමුණු සමූහයක් ඉටු කර ගැනීම සඳහා යම් පුද්ගල කොට්ඨාශයක් තුළ චර්යාත්මක වෙනස්කම් ඇති කළ යුතු නම් එසේ කිරීමට පහසු ම හා යෝග්‍යතම මාර්ගය වන්නේ පුහුණු කිරීම ය. පුහුණුවකින් තොරව වුව ද පුද්ගලයන්ගේ චර්යාව වෙනස් විය හැකි නමුත් එවැනි වෙනස්වීම් නිශ්චිත නො වනවා මෙන් ම ඉලක්ක කිරීමක් ද කළ නො හැකි ය. මේ නිසා අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා පුද්ගලයන් තුළ චර්යයා වෙනස් වීමක් ඉලක්ක කළ හැක්කේ ක්‍රමවත් පුහුණුවක් මගින් පමණි.

ශ්‍රී ලංකාවේ නොයෙකුත් පුහුණු ආයතන විසින් ද රජයේ දෙපාර්තමේන්තු හෝ අමාත්‍යාංශ යටතේ ක්‍රියාත්මක වන විවිධ වැඩ සටහන් හා ව්‍යාපෘති මගින් ද ඇතැම් රාජ්‍ය නො වන සංවිධාන විසින් ද දිගින් දිගට ම පුහුණු කිරීම් පවත්වා ගෙන යනු ලැබේ. විශේෂයෙන් නව සංවර්ධන වැඩ සටහන් හෝ ව්‍යාපෘති සැලසුම් කිරීමේ දී එම වැඩසටහන්වල අනිවාර්යය අංගයන් වශයෙන් පුහුණු කිරීම් ද ඇතුළත් කර තැබීම සාමාන්‍ය සම්ප්‍රදා-යක් බවට පත් ව තිබේ. මේ නිසා අඩු ම වශයෙන් සම්මන්ත්‍රණයක් හෝ වැඩ මුළුවක් සඳහා වත් මුදල් වෙන් නො කළ වැඩසටහනක් හෝ ව්‍යාපෘතියක් අද දක්නට නොමැති තරම් ය.

කරුණු එසේ වුව ද බොහෝ පුහුණු කිරීම් ක්‍රියාත්මක වන්නේ එම පුහුණු කිරීම් ඇතුලත් වී තිබෙන වැඩසටහන්වල, ව්‍යාපෘතිවල හෝ ඒවාට මුදල් ලබා දෙන ආයතනවල මනාපය පරිදි මිස හඳුනා ගනු ලැබූ නිශ්චිත පුහුණු ගැටලු මත පදනම් ව නො වේ. ඇතැම් පුහුණු වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක වන්නේ පුහුණුවන්නන් අල්වා ගෙන බලහත්කාරයෙන් පුහුණු කිරීමේ උත්සාහයක් වශයෙනි. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් පුහුණුකරුගේ හෝ පුහුණුවට මුදල් යොදවන ආයතනයේ කැමැත්ත පරිදි වැඩසටහන් ක්‍රියාත්-මක කරනු විනා පුහුණුවන්නාගේ කැමැත්ත පිළිබඳ ව කිසිවක් විමසනු නො ලැබේ. තවත් සමහර අවස්ථාවල දී පුහුණු වැඩ-සටහනක, වැඩමුළුවක හෝ සම්මන්ත්‍රණයක උපත සිදුවන්නේ කිසිදු හේතුවාදී පදනමක් නො මැතිව ය. කිසියම් වර්ෂයක් සඳහා වෙන් කර ඇති මුදල්, වර්ෂය අවසානයේ කුමන අයුරකින් හෝ

වියදම් කළ යුතු බැවින් එම මුදල් වියදම් කිරීමේ මාධ්‍යයක් ලෙස පුහුණු කිරීම් ප්‍රයෝජනයට ගැනීම අප කවුරුත් අත්දැක ඇති කරුණ කි. තවත් සමහර විටෙක පුහුණුවක් පැවැත්වීමට තරම් සුදුසු පසුබිමක් හෙවත් පුහුණු ගැටලුවක් මතු කර ගනු ලැබූවත් ගැටලුව විසඳීමට යොදා ගනු ලබන්නේ සාම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීමේ ක්‍රම මිස නූතන පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම නො වේ. ඉගැන්වීම හා පුහුණු කිරීම අතර බොහෝ වෙනස්කම් ඇති නිසා පුහුණු කිරීමකින් ලබන ප්‍රතිඵල ඉගැන්වීමකින් ලැබිය නො හැකි ය.

පුහුණු කිරීම්වලින් උසස් ප්‍රතිඵල ලැබීමට නම් පුහුණුකරුවන්, පුහුණු වැඩසටහන් සැලසුම් කරන්නන් හා ඒ සඳහා මුදල් ලබාදෙන්නන් පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව ප්‍රමාණවත් දැනුමක් ලබා සිටිය යුතු ය. එමෙන් ම ක්‍රම වේදයෙහි අඩංගු න්‍යායන් හා විධික්‍රමයන් පුහුණු වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී සුදුසු පරිදි භාවිතයට යොදා ගත යුතු ය. මන් ද? ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව දැනුවත්වීම හා ඒ අනුව ක්‍රියාත්මක වීම මත පමණක් සාර්ථක පුහුණු වැඩ සටහනක උපත සිදු විය හැකි බැවිනි. පුහුණු කිරීමකින් සිදුවන්නේ මිනිසා වෙනස් කිරීම නිසා මිනිසා ජීවත් වන පරිසරය හා ඔහුගේ සිතුම් පැතුම්වලට අනුකූල වන පරිදි පුහුණු වැඩ සටහනක අංගෝපාංග සකස් කළ හැක්කේ ද පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව ප්‍රමාණවත් දැනුමක් තිබේ නම් පමණි. මේ නිසා පුහුණු කටයුතුවල නියැලී සිටින විවිධ තරාතිරම්වල පුහුණුකරුවන්ට මෙම ග්‍රන්ථය අත්පොතක් සේ ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇත.

කෙසේ වුව ද, පුහුණු වැඩසටහන් සැලසුම් කිරීමේදීත්, ඒ සම්බන්ධ තීරණ ගැනීමේදීත් ක්‍රම වේදයෙහි අඩංගු දෑ අමතක කොට ක්ෂණික හා අහේතුක පදනම් මත තීරණ ගනු ලබන්නේ නම් පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව කොතෙක් දැනුවත් වුව ද වැඩ සටහන්වලින් සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලැබිය නො හැකි බව විශේෂයෙන් සඳහන් කළ යුතු වේ.

ගොවි කටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණුකිරීමේ ආයතනය විසින් ප්‍රකාශ කරනු ලබන "පුහුණු ක්‍රම වේදය" නම් වූ මෙම ග්‍රන්ථය ශ්‍රී ලංකාවේ පුහුණු කිරීමේ ක්ෂේත්‍රය තුළ සිදු කරන ජාතික මෙහෙවර කි. පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව ශ්‍රී ලංකාව තුළ මෙතෙක් කිසිදු ග්‍රන්ථයක් සම්පාදනය කර නො මැති බැවින් ද බහුතර ජනතාවගේ භාෂාව වන සිංහල භාෂාවෙන් සම්පාදනය කිරීම නිසා ද මෙහි විශේෂත්වය ඉස්මතු ව පෙනේ.

ග්‍රන්ථයේ කර්තෘත්වය දරණුයේ අයි. රණසිංහ පෙරේරා මහතා ය. රණසිංහ පෙරේරා මහතා ආයතනයේ පුහුණු අංශයේ ප්‍රධානියා වන අතර පුහුණු කිරීම් සම්බන්ධ න්‍යායයන් හා විධික්‍රමයන් පිළිබඳ ව විශ්ව විද්‍යාල අධ්‍යාපනය ලැබූවෙකි. ගොවි කටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණු කිරීම් ආයතනය විසින් පවත්වන ලද පුහුණු වැඩසටහන් සිය ගණනක් සැලසුම් කිරීම හා පැවැත්වීමෙන් අත්දැකීම් ලබා ඇති ඔහු රාජ්‍ය දෙපාර්තමේන්තු, ආයතන හා ඇතැම් ස්වෙච්ඡා සංවිධාන මගින් පවත්වන වැඩසටහන් උදෙසා ද උපදේශකයෙකු ලෙස කටයුතු කරයි. පුහුණු ක්‍රම වේදයට අයත් සංකල්ප, න්‍යායයන් හා ප්‍රවේශයන් භාවිතයට යෙදීමේ සීමාවන් හා ගැටළු පිළිබඳ ව හසළ අත්දැකීම් ඇති කතුවරයා තම අත්දැකීම් පසුබිම් කොට න්‍යායයන් සාකච්ඡාවට ලක් කිරීම විශේෂයෙන් පැසසිය යුතු ය. පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව ග්‍රන්ථයක් සම්පාදනය කිරීම සඳහා නො පසුබට ව ක්‍රියා කළ පෙරේරා මහතා ට අප සැමගේ ස්තුතිය හිමි වේ.

ඩී. පී. පී. සෙනෙවිරත්න
අධ්‍යක්ෂ
ගොවිකටයුතු පර්යේෂණ හා
පුහුණු කිරීමේ ආයතනය

පටුන

පිටුව

පිදුම ... v
ස්තුතිය ... vii
පෙරවදන ... xi

හැඳින්වීම ... 1
වැඩිහිටියා යනු කවරෙක් ද? ... 1
වැඩිහිටියකු හඳුනා ගැනීමේ බාහිර ලක්ෂණ ... 2
වැඩිහිටියකු තුළ ඇති නො පෙනෙන ලක්ෂණ ... 3
අධ්‍යාපනය යනු කුමක් ද? ... 5
විධිමත් අධ්‍යාපනය ... 6
අවිධිමත් අධ්‍යාපනය ... 7
නො විධිමත් අධ්‍යාපනය ... 8
ඉගැන්වීම හා පුහුණු කිරීම ... 13
ග්‍රන්ථයේ අරමුණු හා තොරතුරු ඉදිරිපත් කිරීමේ ස්වභාවය ... 16
ඉලක්ක කණ්ඩායම් ... 17

1 පරිච්ඡේදය

පුහුණු ගැටලු හඳුනා ගැනීම 19
පුහුණු කිරීම යනු කුමක් ද? ... 19
පුහුණුවක් අවශ්‍ය ඇයි? ... 19
ගැටලුවක් යනු කුමක් ද? ... 20
සංකීර්ණ පුහුණු ගැටලු ... 25
පුහුණුවක් සඳහා ඉලක්ක කණ්ඩායම් තේරීම ... 39

2 පරිච්ඡේදය

පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුව 49
පුහුණු කිරීමක් අවශ්‍ය වන්නේ කුමන පසුබිමක් මත ද? ... 51
පුහුණු කරුවකු කටයුතු කරන්නේ කුමන ඇගයුමක් හෝ ප්‍රමිතියක් මත ද? ... 52
සංවිධානය, සංවිධානයේ සේවකයා හා පුහුණුව ... 53
පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් සඳහා කාර්ය විග්‍රහ ආකෘති ... 56
පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් සඳහා පුහුණුවන්නන් විග්‍රහ කිරීම ... 61
භෞතික තත්වය ... 61
අධ්‍යාපනික තත්වය ... 61
මානසික හෝ ආවේගාත්මක තත්වයන් ... 62
සමාජ ආර්ථික තත්වයන් ... 62

පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවක තවත් පැත්තක් 63
පුහුණු ප්‍රතිඵල හා අවශ්‍යතා තක්සේරුව 64
පුහුණුවන්නාගේ කෝණයෙන් අවශ්‍යතා මැන බැලීමේ
වැදගත්කම 65

3 පරිච්ඡේදය

පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කිරීම 75
පුහුණු පාඨමාලාවක පොදු පරමාර්ථ 82
නිශ්චිත හෝ විශේෂිත පුහුණු පරමාර්ථ 84
පුහුණු වැඩ සටහනක දී නිශ්චිත චර්යාත්මක පුහුණු
පරමාර්ථ තැබීමේ ප්‍රයෝජන 96
විශේෂිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ සකස් කිරීමේ දී
යොදා ගත හැකි වචනවලින් සමහරක් 97

4 පරිච්ඡේදය

විෂය මාලා සකස් කිරීම 101
විෂය මාලා සකස් කිරීමේ ප්‍රවේශයන් 103
විෂය මාලා සකස් කිරීමේ සාම්ප්‍රදායික ප්‍රවේශයන් ... 104
විෂය මූලික කර ගත් ප්‍රවේශය 104
පුහුණුකරවන්නා මූලික කර ගත් ප්‍රවේශය 105
පර්යේෂණ මූලික කර ගත් ප්‍රවේශය 106
පුහුණු තාක්ෂණය මූලික කර ගත් ප්‍රවේශය 106
විෂය මාලා සකස් කිරීමේ නූතන ප්‍රවේශයන් 107
අවශ්‍යතා මූලික කර ගත් ප්‍රවේශය 107
පුහුණුවන්නා මූලික කර ගත් ප්‍රවේශය 107
ගැටලු මූලික කර ගත් ප්‍රවේශය 108
කාර්ය මූලික කර ගත් ප්‍රවේශය 108
විෂය මාලා සකස් කිරීමේ දී තෘප්ත කළ යුතු නිර්නායක ... 109
විෂය යනු කුමක් ද? 110
ප්‍රාථමික මූලයන් 112
ද්විතීයික මූලයන් 112
නව අත්දැකීම් 112
විෂය කරුණු සරලවීම 113
විෂය කරුණු ප්‍රායෝගික වීම 114
විෂයයක අන්තර්ගතය 114
කථා විලාශය හා පුහුණු පරමාර්ථ 116
විෂය මාලාවක් පෙළගැස්වීම හා විෂය කරුණු පෙළගැස්වීම ... 117
පෙළගැස්වීමේ ක්‍රම 119
මාතිකා ගොඩනැගීම 121
මාතිකා යටතේ විෂයයන් පෙළගැස්වීම 122

5 පරිච්ඡේදය

පුහුණු ක්‍රම සහ මාධ්‍යය 127
පුහුණු ක්‍රම 130
පුහුණු ක්‍රම තෝරා ගැනීමේ වැදගත්කම 132
පුහුණු ක්‍රම තෝරා ගැනීමේ දී සලකා බැලිය යුතු
ප්‍රධාන කරුණු 134
විවිධ පුහුණු ක්‍රම 135
කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවක් තුළ පුද්ගලයන්ගේ හැසිරීම ... 138
කණ්ඩායම් සාකච්ඡා සාධන කාර්යයන් 139
ආරම්භකයා 139
තොරතුරු සපයන්නා 140
අදහස් සොයන්නා 140
තොරතුරු දෙන්නා 140
අදහස් දෙන්නා 141
විස්තර කරන්නා 141
නිරවුල් කරන්නා 141
සාරාංශ කරන්නා 142
සාකච්ඡා නඩත්තු කාර්යයන් 143
දිරිගන්වන්නා 144
කඩිනම් කරන්නා 144
සුහද කරන්නා 145
වගකීම් වර්ධනය කරන්නා 146
අනුගමනය කරන්නා 147
සාකච්ඡා නිෂේධන කාර්යයන් 147
කෝප කරන්නා 148
මග අවුරන්නා 148
නො වැදගත් දේ සොයන්නා 149
ඉස්මතු වන්නා 149
තත්වය සොයන්නා 149
තනිව කටයුතු කරන්නා 150
අනුකම්පාව යදින්නා 150
මග හරින්නා 151
පුහුණු මාධ්‍ය 151
පංචේන්ද්‍රිය සහ ඉගෙනුම 152
ධාරණ ශක්තිය හා පුහුණු මාධ්‍ය 152
යෝග්‍ය මාධ්‍ය තෝරාගැනීමේ වැදගත්කම 153
පුහුණු උපකරණ හා මාධ්‍ය 156

6 පරිච්ඡේදය

පුහුණු වැඩ සටහන් ඉදිරිපත් කිරීම 159

කොටස 01

පුහුණු ක්‍රම වේදයෙහි පොදු මූලධර්ම හා න්‍යායයන් ... 159
පස්වැදෑරුම් පුහුණු මූලධර්ම 160
පුහුණු අරමුණු පැහැදිලිවීම 160
ක්‍රමානුකූල පෙළගැස්වීම 161
පුද්ගලාන්තර වෙනස්කම් 161
යෝග්‍ය භාවිතය 162
ප්‍රතිඵල පිළිබඳ දැනුම 162
තෙවැදෑරුම් පුහුණු අදියර 163
විස්තරාත්මක සැලසුම්කරණය 163
ප්‍රමාණවත් සූදානම 163
ප්‍රාණවත් ඉදිරිපත් කිරීම 164
පුහුණු චක්‍රය 164

කොටස 02

පුහුණු වැඩ සටහනක අවසන් සැලසුම්කරණය 164
පුහුණු වැඩ සටහන් ඉදිරිපත් කිරීමේ අවස්ථාව
ආසන්නයේ දී පුහුණුකරු සැලකිල්ලට ගතයුතු කරුණු ... 166
පුහුණු වැඩ සටහන පිළිබඳ ප්‍රාථමික තොරතුරු ... 167
පුහුණු කාලසටහන අනුගමනය කිරීම 168
පුහුණු සැසියක අන්තර්ගතය හා සීමාව 169
පුහුණු සැසි වාරයක පදනම 170
යථාර්ථවාදී වීම 171
පුහුණුවන්නන් ඔවුන්ගේ සාමාන්‍ය වටාපිටාවෙන්
වෙන් කිරීම 172
පුහුණු කාර්යයන් පැවරීම 172
කල්මැරීම 173
පාඩම් සැලැස්ම 173
පුහුණුවන්නාගේ උනන්දුව හා කාලය අතර ඇති
සම්බන්ධතාව 174
පුහුණු සැසියක බහුතරය 176
පුහුණු වැඩ සටහනක් තුළ සාමාජීය ක්‍රියාකාරකම්
ඇතුළත් කිරීම 177

කොටස 03

පුහුණුකරුවකු වෙත තිබිය යුතු ගුණාංග හා අනුගමනය
කළ යුතු පිළිවෙත් 177
යෝග්‍ය භෞතික පරිසරයක් සකස් කිරීම 178

පුහුණුවන්නාගේ මානසික පරිසරය සකස් කිරීම 179
පිළිගැනීමක් ඇති කිරීම 179
පුහුණුවන්නන් බැඳීම්වලින් නිදහස් කිරීම 180
දිරිගැන්වීම්, අගය කිරීම් හා ප්‍රශංසා කිරීම් 181
පුහුණුවන්නන් හඳුනා ගැනීම 181
පුහුණුවන්නාට විවෘත වීම 182
රහස්‍යභාවය 182
විෂය කරුණුවලට පිවිසීම 183
දෘශ්‍ය මාධ්‍ය භාවිතය 184
වචන සහ පුහුණු ප්‍රතිඵල 185
පුහුණු සැසියක දී වචන පාවිච්චිය 185
ගුරුවරයාටත් අකුරු වරදී 187
අවස්ථාවෝචිත භාවය 188
නව උපක්‍රම ක්‍රියාත්මක කිරීම 188

7 පරිච්ඡේදය

පුහුණු වැඩ සටහන් ප්‍රගති පාලනය
කිරීම හා ඇගයුම් කිරීම 191
පුහුණු වැඩ සටහනක ප්‍රගති පාලනය 194
පුහුණුවක ද්‍රව්‍යාත්මක යෙදවුම් පිළිබඳ ප්‍රගති පාලනය ... 198
පුහුණුවක ඇගයුම 198
ඇගයුමක ප්‍රයෝජන 200
ඇගයුම හා පුහුණු ගැටලු 200
පුහුණු ඇගයුමක විවිධ අවස්ථා 203
පුහුණුවක ප්‍රතිඵල ඇගයුම 203
කාර්ය ඇගයුම 204
ඉගෙනුම ඇගයුම 206
ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුම 208
ඇගයුමක් සැලසුම් කිරීම 212
ඇගයුම් ක්‍රියාත්මක කිරීම 215
ඇගයුම් වාර්තා පිළියෙල කිරීම හා නිර්දේශ සැපයීම ... 216

ඇමුණුම 01 පුහුණු ක්‍රම 219
දේශන 219
දේශනයක් ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා 220
දේශන ක්‍රමයේ වාසි 220
දේශන ක්‍රමයේ සීමාවන් 221
දේශනයක් පැවත්වීමේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු ... 221
පුහුණුවන්නන්ගේ ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය 222
ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා ... 223

ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ වාසි 223
ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ සීමාවන් 224
ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී
මතක තබා ගත යුතු කරුණු 224
කුඩා කණ්ඩායම් සාකච්ඡා 225
කුඩා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා ... 226
කුඩා කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ වාසි 226
කුඩා කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ සීමාවන් 226
කුඩා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී
මතක තබා ගත යුතු කරුණු 227
සිද්ධි අධ්‍යනය 227
සිද්ධි අධ්‍යනයක් ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා ... 228
සිද්ධි අධ්‍යයන ක්‍රමයේ වාසි 228
සිද්ධි අධ්‍යයන ක්‍රමයේ සීමාවන් 229
සිද්ධි අධ්‍යයන ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු ... 229
කමිටු ක්‍රමය 230
කමිටු ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා 230
කමිටු ක්‍රමයේ වාසි 231
කමිටු ක්‍රමයේ සීමාවන් 231
කමිටු ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතක තබා ගත
යුතු කරුණු 232
සාකච්ඡා සම්මේලනය 232
සාකච්ඡා සම්මේලනය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා ... 232
සාකච්ඡා සම්මේලන ක්‍රමයේ වාසි 233
සාකච්ඡා සම්මේලන ක්‍රමයේ සීමාවන් 233
සාකච්ඡා සම්මේලන ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු ... 234
නියෝජිත රැස්වීම් හෙවත් සම්මුතිය 234
නියෝජිත රැස්වීම් ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා ... 235
නියෝජිත රැස්වීම් ක්‍රමයේ වාසි 235
නියෝජිත රැස්වීම් ක්‍රමයේ සීමාවන් 235
නියෝජිත රැස්වීම් ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු 236
විවාදය 236
විවාද ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා 238
විවාද ක්‍රමයේ වාසි 238
විවාද ක්‍රමයේ සීමාවන් 238
විවාද ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ දී මතක තබා ගත
යුතු කරුණු 239
ආදර්ශනය හෝ කර පෙන්වීම 242
ආදර්ශනය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා 243
ආදර්ශන ක්‍රමයේ වාසි... 243

ආදර්ශන ක්‍රමයේ සීමාවන් 243
ආදර්ශන ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු 244
සාකච්ඡා කණ්ඩායම් 244
අභ්‍යාස 245
අභ්‍යාස ක්‍රමය යොදා ගත හැකි අවස්ථා 245
අභ්‍යාස ක්‍රමයේ වාසි 246
අභ්‍යාස ක්‍රමයේ සීමාවන් 246
අභ්‍යාස ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු 246
ප්‍රදර්ශන ක්‍රමය 247
ප්‍රදර්ශන ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා 247
ප්‍රදර්ශන ක්‍රමයේ වාසි 247
ප්‍රදර්ශන ක්‍රමයේ සීමාවන් 248
ප්‍රදර්ශන ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු 248
චිත්‍ර පටිය හෝ වීඩියෝ චිත්‍ර පටිය 249
පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් චිත්‍ර පටිය ප්‍රයෝජනයට
ගත හැකි අවස්ථා 250
ක්‍රමයක් වශයෙන් චිත්‍ර පටියේ වාසි 250
චිත්‍ර පටි ක්‍රමයේ සීමාවන් 250
චිත්‍ර පටි ක්‍රමයක් යොදා ගැනීමේ දී මතක තබා ගත
යුතු කරුණු 251
සංසදය 251
සංසදය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා 252
සංසද ක්‍රමයේ වාසි 252
සංසද ක්‍රමයේ සීමාවන් 252
සංසදයක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු ... 252

බුද්ධිකලම්බනය 253
බුද්ධිකලම්බනය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා ... 254
බුද්ධිකලම්බනයේ වාසි 255
බුද්ධිකලම්බනයේ සීමාවන් 255
බුද්ධිකලම්බන ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු ... 255
සම්මුඛ සාකච්ඡා 257
සම්මුඛ සාකච්ඡාව යොදා ගත හැකි අවස්ථා 257
සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමයේ වාසි 258
සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමයේ සීමාවන් 258
සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු ... 258
ශ්‍රවන කණ්ඩායම් 260
ශ්‍රවන කණ්ඩායම් ක්‍රමය යොදා ගත හැකි අවස්ථා ... 261
ශ්‍රවන කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ වාසි 261
ශ්‍රවන කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ සීමාවන් 261
ශ්‍රවන කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු ... 261

බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය 262
බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා ... 263
බහු මාධ්‍ය පද්ධතියේ වාසි 264
බහු මාධ්‍ය පද්ධතියේ සීමාවන් 264
බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතක
තබා ගත යුතු කරුණු 265
විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා 266
විශේෂඥ කණ්ඩායම් යොදා ගත හැකි අවස්ථා 266
විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා ක්‍රමයේ වාසි 267
විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා ක්‍රමයේ සීමාවන්... ... 267
විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා ක්‍රමයේ දී
මතක තබා ගත යුතු කරුණු 268
සමානයන් මැදිහත් කරගත් පුහුණුව 269
සමානයන් මැදිහත් කරගත් පුහුණු ක්‍රමය
ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා 270
සමානයන් මැදිහත් කරගත් පුහුණු ක්‍රමයේ වාසි 270
සමානයන් මැදිහත් කරගත් පුහුණු ක්‍රමයේ සීමාවන් ... 271
සමානයන් මැදිහත් කරගත් පුහුණු ක්‍රමයේ දී
මතක තබා ගත යුතු කරුණු 272
භූමිකා රංගන ක්‍රමය 272
භූමිකා රංගන ක්‍රමය යොදාගත හැකි අවස්ථා 274
භූමිකා රංගන ක්‍රමයේ වාසි 275
භූමිකා රංගන ක්‍රමයේ සීමාවන් 276
භූමිකා රංගන ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු ... 276
සම්මන්ත්‍රණය 277
සම්මන්ත්‍රණය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා 278
සම්මන්ත්‍රණ ක්‍රමයේ වාසි 278
සම්මන්ත්‍රණ ක්‍රමයේ සීමාවන් 279
සම්මන්ත්‍රණ ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු ... 279
නාට්‍ය රංගන ක්‍රමය 280
නාට්‍ය රංගන ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා ... 281
නාට්‍ය රංගන ක්‍රමයේ වාසි 281
නාට්‍ය රංගන ක්‍රමයේ සීමාවන් 281
නාට්‍ය රංගන ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු ... 282
සාකච්ඡා මුළුව 282
වැඩමුළුව 283
වැඩමුළුව ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා 283
වැඩමුළුවේ වාසි 283
වැඩමුළුවක සීමාවන් 284
වැඩ මුළුවක දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු 284

ක්ෂේත්‍ර චාරිකා 285
ක්ෂේත්‍ර චාරිකා යොදා ගැනීමට සුදුසු අවස්ථා 285
ක්ෂේත්‍ර චාරිකා ක්‍රමයේ වාසි 285
ක්ෂේත්‍ර චාරිකා ක්‍රමයේ සීමාවන් 286
ක්ෂේත්‍ර චාරිකා ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු ... 286

ඇමුණුම 02 පුහුණු මාධ්‍ය 287

බහු ඉන්ද්‍රිය මාධ්‍ය 288
පුහුණු මාධ්‍ය වශයෙන් ස්වාභාවික ද්‍රව්‍ය
යොදා ගැනීමේ සීමාවන් 291
ආකෘති හා උපමා ද්‍රව්‍ය 291
ආකෘති හා උපමා ද්‍රව්‍ය යොදා ගැනීමේ සීමාවන් ... 292
කළුලෑල්ල 293
සුදුලෑල්ල 295
කළුලෑල්ල හා සුදු ලෑල්ල යොදා ගැනීමේ සීමාවන් ... 297
ෆ්ලිප් සටහන් ක්‍රමය 298
සේයා රූ 299
පෝස්ටර් 299
කාටූන් 299
චක්‍ර, වගු හා ලේඛන ආදී මාධ්‍ය 301
ෆ්ලැනල් ලෑල්ල 301
ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය 302
ස්ලයිඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය 303
ශ්‍රව්‍ය මාධ්‍ය 303
පටි වාදන යන්ත්‍ර 304
ශ්‍රව්‍ය–දෘශ්‍ය මාධ්‍ය 305
චිත්‍ර පටිය හා වීඩියෝ චිත්‍ර පටිය 305

හැඳින්වීම

වැඩිහිටි පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳව ලියා ඇති මෙම අත්පොත පිළිබඳ ව හැඳින්වීමක් කිරීමේ දී ප්‍රධාන කරුණු කීපයක් සාකච්ඡා කළ යුතු වේ. ඉන් එකක් නම් ''වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය'' යි. ග්‍රන්ථය ලියා ඇත්තේ වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය පසුබිම් කොට නිසා ''වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය'' යනු කුමක් දැයි ප්‍රථමයෙන් හඳුන්වා දිය යුතු ය. මෙහි දී වැඩිහිටියා යනු කවරෙක් ද යන්නත්, අධ්‍යාපනය යනු කුමක් ද යන්නත් නිරවුල් ව පැහැදිලි කර ගැනීම අවශ්‍ය වන අතර සාම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීමේ ක්‍රමය හෙවත් විධිමත් අධ්‍යාපනයත්, වැඩිහිටි පුහුණු කිරීම් ක්‍රමය හෙවත් නො විධිමත් අධ්‍යාපනයත් අතර මූලික වෙනස්කම් හඳුන්වා දීම ද අවශ්‍ය වේ. මේ හැරුණු විට ග්‍රන්ථයේ පරමාර්ථ පිළිබඳවත්, එහි අන්තර්ගතය පිළිබඳවත්, ඉලක්කගත පාඨක කොට්ඨාශ පිළිබඳවත් යම් අදහසක් ප්‍රකාශ කළ යුතු ය. එබැවින් මෙකී ප්‍රධාන කරුණු කෙටි හැඳින්වීමකට පාත්‍ර කිරීම තුළින් ග්‍රන්ථයට පිවිසුමක් ඇති කිරීම හැඳින්වීම මගින් සිදු වනු ඇත.

වැඩිහිටියා යනු කවරෙක් ද ?

සෑම කුඩා දරුවකු ම යම් දිනයක වැඩිහිටියකු වනු ඇත. ඔහු වැඩිහිටියකු වන්නේ අසවල් වර්ෂයේ, අසවල් දිනයේ දී යැයි කිසිවකුටත් නිශ්චය වශයෙන් කිව නො හැකි ය. දරුවකු වැඩිහිටියකු බවට පත් වීම යනු එම දරුවා තුළ සිදු වන කායික හා මානසික වර්ධනයේ යම් අවස්ථාවකි. මනුෂ්‍ය වර්ගයා තුළ ඇති වන මෙම කායික හා මානසික වර්ධනය යම් වයස් සීමාවක් වන විට ප්‍රමාණවත්ව සිදුව ඇති නිසා එම වයස් සීමාවෙන් පසුව දරුවා වැඩිහිටියකු බවට පත් වී ඇතැ යි සාමාන්‍යයෙන් සලකනු ලැබේ. දරුවකු වැඩිහිටියකු ලෙස පිළිගැනීමේ වයස කුමක් ද යන්න ඒ ඒ ජන සමාජවල පිළිගැනීම්, සංස්කෘතික වටිනාකම්, දේශ-පාලන හා නීතිමය තත්ත්වයන් මගින් තීරණය කරනු ලබයි. බොහෝ විට නීතිය මගින් වැඩිහිටියකු යයි නිශ්චය කරන ලද අයකු වැඩිහිටියකු වශයෙන් පිළිගැනීමට ජන සමාජය ද පෙළඹෙයි. එහෙත් නීතිය මගින් තීරණය කරන ලද වයස නීතිමය අවශ්‍යතාවයන් සපුරාලන නමුත් ඒ ඒ මනුෂ්‍යයාට ආවේණික වූ කායික හා මානසික වර්ධනයේ ස්වභාවයට නො ගැළපීමට ද ඉඩකඩ තිබේ.

කිසියම් ජන සමාජයක් විසින් පුද්ගලයකු වැඩිහිටියකු වශයෙන් පිළිගනු ලැබීම, අදාළ ජන සමාජයේ, සංස්කෘතියේ හෝ දේශපාලන ක්‍රමයේ යම් යම් අවශ්‍යතාවන් සමග බැඳී ඇති ආකාරය අපට පැහැදිලිව දැකිය හැකි ය. උදාහරණ වශයෙන්. විවාහ වීම සඳහා සුදුසුකම් ලබා ඇතැයි සම්මත වයස, ඡන්ද බලය ලැබීම සඳහා සුදුසුකම් ලැබීමට නියමිත වයස ආදිය ඒ ඒ ජන සමාජ විසින් තීරණය කර ඇත. ඉන්දියාව, ශ්‍රී ලංකාව වැනි රටවල පැරණි යුගවලට අයත් පිළිගැනීම් මත පසළොස් විය පිරුණු දරුවන් වැඩිහිටියන් සේ සලකන ලද අතර විවාහ වීම සඳහා ද ඔව්හු සුදුස්සන් සේ සලකනු ලැබූහ. එහෙත් අද අවුරුදු 15 පිරුණු පුද්ගලයෝ වැඩිහිටියන් ලෙස පිළිගනු නො ලැබෙත්. මේ අනුව අපට පැහැදිලි වන්නේ ''වැඩිහිටියා'' යන්න අර්ථ දැක්වීමේ දී රටින් රටට, ජන සමාජයෙන් ජන සමාජයට, යුගයෙන් යුගයට වෙනස්කම් දැකිය හැකි බව යි.

මනුෂ්‍ය නො වන කිසියම් සත්වයකු වැඩිහිටි (වැඩුණු) සත්වයකු බවට පත් වීම යනුවෙන් අදහස් වන්නේ එම සත්වයා තවත් පරම්පරාවක් බිහි කිරීම සඳහා කායික සුදුසුකම් ලබා තිබීම යි. වෙනත් වචනවලින් කියතොත්, ස්වවර්ගයා බිහි කිරීම සඳහා ලිංගික ක්‍රියාවලියක යෙදීමට සමත් මට්ටමකට සත්වයා පත්ව ඇද්ද, නැද්ද යන්න මත වැඩිහිටි සතකු ද නැද්ද යන්න තීරණය වෙයි. එහෙත් මනුෂ්‍යයා සම්බන්ධයෙන් බලන විට ලිංගික ක්‍රියාවලිය හැරුණු විට වැඩිහිටියකු ලෙස සැලකීමට තවත් කරුණු හේතු වේ. නව පරම්පරාවක් බිහි කිරීමට අවශ්‍ය කායික සුදුසුකම් ලැබීම වැඩිහිටියකු වීමේ එක් සුදුසුකමක් පමණි. මනුෂ්‍යයාට අවුරුදු 15–16 වයස් සීමාව තුළදීත් නව පරම්පරාවක් බිහි කිරීම සඳහා කායික සුදුසුකම් තිබේ. එහෙත් එකල ඔහු වැඩිහිටියකු ලෙස නො පිළි ගැනේ. මේ නිසා යම් පුද්ගලයකු වැඩිහිටියකු ලෙස පිළි ගැනීම හෝ නො පිළි ගැනීම තීරණය වන්නේ ඔහු ජීවත් වන ජන සමාජයේ සිතුම් පැතුම්, වටිනාකම්, නීතිරීති හා වෙනත් සාර ධර්ම මත බව අප වටහා ගත යුතු ය.

වැඩිහිටියකු හඳුනා ගැනීමේ බාහිර ලක්ෂණ

ළමයින් සමග සසඳන කල වැඩිහිටියන් තුළ ඇති ප්‍රධාන වෙනස්කම් කීපයකි. මෙම වෙනස්කම් අතර කැපී පෙනෙන

වෙනස්කම නම් බාහිරව ප්‍රදර්ශනය වන කායික ලක්ෂණය. උස, මහත, රැවුල, කාන්තාවන්ගේ නම් ඉදිරියට නෙරා ආ ළැම ආදිය බාහිර ලක්ෂණ වේ. මේ සියලු ලක්ෂණ කායික වර්ධනය පිළිබිඹු කරන ඒවා මිස මානසික වර්ධනය පිළිබිඹු කරන ඒවා නො වේ. කයින් වැඩිහිටි ලක්ෂණ පිළිබිඹු කළත් මනසින් වැඩිහිටියන් නො වූ අය ඇතැම් විට හමුවිය හැකි ය.

වැඩිහිටියකු බැලූ බැල්මට හඳුනා ගැනීමට උපකාර වන තවත් බාහිර ලක්ෂණයක් නම් වැඩිහිටියකු වෙත ඇති බලතල හා වරප්‍රසාද ය. වැඩිහිටියන් ස්වයං තීරණ ගනිති. ළමෝ අනුන්ගේ තීරණ මත යැපෙති. රජයක් බලයට පත් කිරීමේ තීරණ ගැනීම සඳහා ළමයින් හවුල් කර ගනු නො ලබන්නේ ඔවුන්ට තනිව තීරණ ගැනීමට තරම් ප්‍රමාණවත් අත්දැකීමක් හා හැකියාවක් නො මැති යැයි පිළිගනු ලබන නිසා ය. එහෙත් වැඩිහිටියන්ට තමා විසින් ම තීරණ ගැනීමේ හැකියාව ඇතැ යි පිළිගනු ලැබේ. මේ අනුව පුද්ගලයාට ඇති බලතල හා වරප්‍රසාද ආදී බාහිර ලක්ෂණ මගින් ද වැඩිහිටියකු හඳුනා ගත හැකි ය.

වැඩිහිටියකු තුළ ඇති නො පෙනෙන ලක්ෂණ

අප ඉහත සාකච්ඡා කළේ වැඩිහිටියන් ළමුන්ගෙන් වෙන් කර හඳුනා ගැනීමේ දී ඉතා පැහැදිලිව දැකිය හැකි බාහිර ලක්ෂණ-වලින් කීපයකි. බාහිරව දැකිය හැකි කායික වර්ධනයත්, ජන සමාජය විසින් තීන්දු කරන ලද වයස් සීමා, නීති රීති හෝ වරප්‍රසාදයන් මත වැඩිහිටියන් හඳුනා ගැනීම ඉතා පහසු ය. එහෙත් වැඩිහිටි පුහුණු වැඩසටහන් පවත්වන පුහුණුකරුවකුට වැදගත් වන්නේ අප සාකච්ඡා කළ ආකාරයේ ප්‍රාථමික හා බාහිර ලක්ෂණ මත වැඩිහිටියකු හඳුනා ගැනීම නො වේ. වැඩිහිටියන් පුහුණු කිරීමට නම් වැඩිහිටියාගේ නො පෙනෙන ලක්ෂණ කෙරෙහි වැඩි අවධානයක් යොමු කිරීමට පුහුණුකරුවන්ට සිදු වනු ඇත.

වැඩිහිටියකු තුළ ඇති නො පෙනෙන ලක්ෂණ යනු මොනවා ද? නො පෙනෙන ලක්ෂණ වැඩිහිටියාගේ බාහිර කායික වර්ධනය තුළින් පිළිබිඹු නො වේ. ඒවා වැඩිහිටියාගේ අභ්‍යන්තරය තුළ සිදුව ඇති මානසික වර්ධනයේ ප්‍රතිඵල ය. ළමයකු වැඩිහිටියකු බවට පත් වන විට ඔහු එතෙක් උගත් දැ මගින් ද, අත්දකින ලද දෑ මගින් ද, සමාජ හා භෞතික පරිසරයට විවෘත වීමෙන් හා

ගැටීමෙන් ලත් ඉගෙනුම මගින් ද යම් ආකාරයක මානසික හැඩගැස්මකට ලක් වේ. මේ හැඩගැස්ම පුද්ගලයාගෙන් පුද්ගලයාට වෙනස් ය. එහෙත් සාමාන්‍යයෙන් ගත් විට වැඩිහිටියකුගේ හැඩගැස්මේ දක්නට ඇති පොදු ලක්ෂණ කීපයකි. වැඩිහිටි පුහුණුකරවන්නකුට වැදගත් වන්නේ මෙවැනි පොදු ලක්ෂණ ය. වැඩිහිටියා යනු කවරෙක්දැයි හඳුනා නො ගත් විට ඔවුන් සඳහා පුහුණුවක් ක්‍රියාත්මක කිරීම අපහසු නිසා මේ ලක්ෂණ වොනවා ද යන්න පුහුණුකරුවකු අවශ්‍යයෙන් ම දැන සිටිය යුතු ය.

සාමාන්‍යයෙන් වැඩිහිටියකු බවට පත් වන අවස්ථාව වන විට පුද්ගලයා ප්‍රමාණවත් අත්දැකීම් රැසක් ලබා ඇති බැවිනුත්, විධිමත් වූ හෝ අවිධිමත් වූ අධ්‍යාපනයෙන් යම් ඉගෙනුමක් ලබා ඇති බැවිනුත්, තමාට ස්වයං තීරණයක් ගැනීමට හැකියාවක් හා සුදුසුකමක් ඇති බව ඔහු විසින් ම විශ්වාස කරනු ලබයි. මේ නිසා තමාගේ මතය පරිදි, නැත හොත් තමා කරුණු තේරුම් ගෙන ඇති පරිදි හැසිරීමේ අයිතිය ඔහු වෙත ඇති බව විශ්වාස කිරීම සෑම වැඩිහිටියකු තුළ ම දක්නට ඇති නො පෙනෙන ලක්ෂණයකි.

තමා වැඩිහිටියකු බැවින් ''තමා දන්නේ ය'' යන අදහස ද වැඩිහිටියකුගේ සිතෙහි නිතර පවතින්නකි. මේ නිසා වැඩිහිටියකුට ඉගැන්වීමට යාමට වඩා ඉගෙනීමට පහසුකම් සැලසීම වඩා ප්‍රතිඵලදායී විය හැකි බව වැඩිහිටි පුහුණුකරවන්නන් දැන සිටීම වැදගත් වේ.

ළමයින් මෙන් නොව වැඩිහිටියන් යම් යම් ආකල්පවලට හෝ ඇබ්බැහිවීම්වලට යටත් වූවන් විය හැකි ය. ළමා කාලයේ සිට වැඩිහිටි වියට පත් වීම දක්වා කාලය තුළ දී කෙනෙක් භෞතික හා සමාජ–ආර්ථික පරිසරයෙන් ද, විධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් ද ඉගෙන ගන්නා දැ අනුව වර්ධනය වූ ආකල්ප ඇතිව සිටී. මේ නිසා වැඩිහිටියන් ළමයින් මෙන් පහසුවෙන් වෙනස් කළ හැකි නො වේ. ''ආකල්ප'' යනු නො පෙනෙන ලක්ෂණයන් වන බැවින් වැඩිහිටියා තේරුම් ගැනීම ද අපහසු ය.

වැඩිහිටියෝ සැඟවීමට දක්ෂයෝ වෙති. එකක් ප්‍රකාශ කිරීමටත්, ඊට ප්‍රතිවිරුද්ධ දෙයක නියුතු වීමටත්, වංකකමටත්, ව්‍යාජ ප්‍රදර්ශනයන් මගින් අනෙකුන් මුළා කිරීමටත් මොවුහු දක්ෂයෝ වෙති. එබැවින් වැඩිහිටියන් පුහුණු කිරීම සාර්ථක ව කළ හැක්කේ

වැඩිහිටියන්ට ආවේණික මෙවැනි ලක්ෂණ හොඳින් හඳුනා ගෙන තිබේ නම් පමණි.

අධ්‍යාපනය යනු කුමක් ද

අප හැඳින්වූ ''වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය'' නම් වූ පළමු මාතෘකාවෙහි ''වැඩිහිටි'' යන පදය හඳුන්වා දීම සඳහා අපි මෙතෙක් උත්සාහ ගතිමු. දැන් ''අධ්‍යාපනය'' යන පදය හඳුන්වා දී ඉතිරි සාකච්ඡාව සඳහා නිරවුල් පදනමක් සකස් කර ගනිමු.

''අධ්‍යාපනය'' යන්න ජීවිත කාලය පුරා ම සිදු වන නො නවතින ක්‍රියාවලියක් බව පොදුවේ පිළිගත් මතයකි. එය එසේ නො වන්නේ යැයි මේ වන තෙක් කිසිවකුත් තර්ක කර නැත. Encyclopaedia Britanica නම් විශ්ව කෝෂය ''අධ්‍යාපනය'' යන්න අර්ථ දක්වා ඇත්තේ ''Education is transmission of values and accumulated Knowledge of a society'' යනුවෙනි. මෙහි අදහස නම් යම් සමාජයක සාරධර්ම, වටිනාකම් හා දැනුම් සම්භාරයන් එක් පරම්පරාවකින් තවත් පරම්පරාවකට සංක්‍රමණය වන්නේ අධ්‍යාපනය මාධ්‍ය කර ගෙන බව යි. මෙම විශ්ව කෝෂය දක්වන අන්දමට යම් පුද්ගලයකු ජීවත්වන භෞතික හා සමාජ පරිසරය ද ක්‍රියාකාරකම් ද එම පුද්ගලයාට පාසලකි. එමෙන් ම අඩු හෝ වැඩි වශයෙන් සියලුම මනුෂ්‍යයෝ ඔහුගේ ගුරුවරු ද වෙති. මන් ද? යමකු තම පසිඳුරන් මාධ්‍ය කොට ගෙන තමා ජීවත් වන භෞතික පරිසරයෙන් ද සමාජ පරිසරයෙන් ද නිරන්තරයෙන් පාඩම් ඉගෙන ගන්නා බැවිනි. මේ පැහැදිලි කිරීම් අනුව අපට එක් මූලධර්මයක් ගොඩනගා ගත හැකි ය. එනම්, ඕනෑම පුද්ගලයකුගේ හැසිරීම හෝ චර්යාව ඔහුගේ අධ්‍යාපනය අනුව තීරණය වන බව යි. මෙහි දී ''අධ්‍යාපනය'' යනුවෙන් හැඳින් වෙන්නේ පාසල් අධ්‍යාපනය හෝ විධිමත් වූ අධ්‍යාපන ක්‍රියාවලි පමණක් නො වේ. පුද්ගලයා යම් ආකාරයකින් ලබා ගන්න සියලු ම කුශලතා, දැනුම් සම්භාරයන් හා වටිනාකම් ''අධ්‍යාපනය'' යන්නෙන් අදහස් වේ.

පුද්ගලයකු අධ්‍යාපනය ලබන්නේ ඔහුගේ පංචේන්ද්‍රියයන් මගිනි. පංචේන්ද්‍රියයන් මගින් ලබා ගන්නා විවිධ දෑ ඒ ඒ පුද්ගලයාට ආවේණික බුද්ධි මට්ටම් මත ග්‍රහණය කොට තේරුම් ගෙන ඒ අනුව ක්‍රියාත්මක වීම සිදු වෙයි. මෙම ක්‍රියාවලියට ''ඉගෙනුම'' යයි කියනු ලැබේ. පුද්ගලයාගෙන් පුද්ගලයාට ඉන්ද්‍රිය ශක්තීන්

වෙනස් විය හැකි නිසා ද, බුද්ධි මට්ටම් වෙනස් විය හැකි නිසා ද එක ම සිදු වීමකින් පුද්ගලයන් දෙදෙනකු ලබන ඉගෙනුම වෙනස් විය හැකි බව මූලධර්ම වශයෙන් අප පිළිගත යුතු වේ.

විධිමත් අධ්‍යාපනය (Formal Education)

පළල් වශයෙන් ගත් විට යමකු ඉගෙනුමක් ලබා ගන්නා අධ්‍යාපන ක්‍රම ප්‍රධාන වර්ග තුනකි. ඉන් පළමු වැන්න ''විධිමත් අධ්‍යාපනය'' යි. විධිමත් අධ්‍යාපනය යනුවෙන් අදහස් වන්නේ කිසියම් හඳුනා ගත් ඉලක්ක කණ්ඩායමක් සඳහා නිශ්චිත විෂය සංදර්භයක් සහිතව සැලසුම් කරන ලද ක්‍රම සහ මාධ්‍ය මගින් තීරණය කර ගත් වේලාවක් තුළ දී අධ්‍යාපන වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ සාම්ප්‍රදායික ක්‍රමය යි. පාසල් හා විශ්ව විද්‍යාල අධ්‍යාපනය තුළ බොහෝ විට සිදු වන්නේ ''විධිමත් අධ්‍යාපනයක්'' බව පෙන්වා දිය හැකි ය. මෙහි දී ඉලක්ක කණ්ඩායම කවුදැ යි නිශ්චිත වශයෙන් හඳුනා ගෙන ඇත. අධ්‍යාපනය මගින් ලබා දිය යුත්තේ කුමන දැනුමක්, කුමන හැකියාවක් හෝ කුමන ආකල්පයක් ද යන්න අධ්‍යාපන විශේෂඥයන් විසින් හෝ උගතුන් විසින් තීරණය කර ඇත. අධ්‍යාපනයට අදාළ විභාග, අභ්‍යාස හා අනෙකුත් ඇගයුම් ද අධ්‍යාපනය ලබන්නන් තුළ තිබිය යුතු පූර්ව අවශ්‍යතාවය ද තීරණය වී තිබීම විධිමත් අධ්‍යාපනයේ විශේෂ ලක්ෂණයකි.

විධිමත් අධ්‍යාපනය වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ප්‍රධානතම අධ්‍යාපන මාර්ගය වී ඇත. යම් සමාජයක් සතු වටිනාකම්, සාරධර්ම හා එතෙක් එක් රැස්ව ඇති දැනුම ඊළඟ පරම්පරාව වෙතට පත් කිරීම සඳහා බහුල වශයෙන් යොදා ගනු ලබන්නේ මෙම අධ්‍යාපන ක්‍රමය යි. විධිමත් අධ්‍යාපනයට දීර්ඝ ඉතිහාසයක් තිබේ. ක්‍රිස්තු පූර්ව 3000 තරම් ඈත අතීතයේ දී පවා මෙසපොටේමියානුවන් ආගම මුල් කර ගත් විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් පවත්වා ගෙන ගිය බව සඳහන් වේ. චීන ජාතිකයන් විසින් ද ඉතා ඈත අතීතයේ සිට විධිමත් අධ්‍යාපනයක් පවත්වා ගෙන ගිය අතර ඉන්දියානුවන් ක්‍රිස්තු පූර්ව 6–4 සියවස්වල දී පවා සාර්ථක විධිමත් අධ්‍යාපන රටාවක් පවත්වා ගෙන ගිය බවට ඓතිහාසික සාධක ඇත. විධිමත් අධ්‍යාපනය ජන සමාජය ශිෂ්ට සම්පන්න කිරීමේ ඓතිහාසික ක්‍රියාදාමය වී ඇතිවා මෙන් ම වර්තමානයේ දී ද එය එසේ ම පවතී.

අවිධිමත් අධ්‍යාපනය (Informal Education)

පුද්ගලයකු ඉගෙනුම ලබා ගන්නා තවත් ප්‍රධානතම අධ්‍යාපන මාර්ගයක් නම් ''අවිධිමත් අධ්‍යාපනය'' යි. අවිධිමත් අධ්‍යාපනය යනු කිසිදු සැලසුමකින් තොර ව, කිසිදු පූර්ව සූදානමකින් තොරව. භෞතික හා සමාජ පරිසරයෙන් ද ක්‍රියාකාරකම්වලින් ද පුද්ගලයා ලබන ඉගෙනුම යි. ''අධ්‍යාපනය'' යන්න අර්ථ දැක්වීමේ දී පුද්ගලයා ජීවත් වන සමස්ත ද්‍රව්‍ය ලෝකයත්, සමාජයත් ඔහුට එක ම පාසලක් ය යි කීවේ මේ අර්ථයෙනි. අධ්‍යාපනය ලැබීම ජීවිතය පුරා ම සිදුවන්නේ ය යි පිළිගනු ලබන්නේ ද මේ අර්ථයෙනි. යම් අවස්ථාවක දී විධිමත් අධ්‍යාපනය නතර වන නමුත් අවිධිමත් අධ්‍යාපනය කිසි විටෙකත් නතර වන්නේ නැත. අධ්‍යාපන විශේෂඥයන්, දාර්ශනිකයන් බොහෝ දෙනකු නො නැවතී සිදු වන අධ්‍යාපනය පිළිබඳව අදහස් ප්‍රකාශ කර තිබේ. කොන්ෆියුසියස්, ප්ලේටෝ, සර් තෝමස් මුවර්, බෙන්ජමින් ෆ්‍රැන්ක්ලින් ආදීහු නො නැවතී සිදු වන අධ්‍යාපනය පිළිබඳව අදහස් ඉදිරිපත් කළ ප්‍රමුඛයෝ වෙති. කිසි දිනෙක විධිමත් අධ්‍යාපනයක් නො ලැබුව ද තමා උපත ලැබූ භෞතික පරිසරය තුළත්, ජන සමාජය තුළත් ජීවත් වීමට අවශ්‍ය කරන දැනුම, කුශලතා හා ආකල්ප පුද්ගලයාට ලැබෙන්නේ මෙකී අවිධිමත් අධ්‍යාපනය මගිනි.

අධ්‍යාපනයේ උපත සිදු වී ඇත්තේ අවිධිමත් අධ්‍යාපනය තුළින් යැයි කිව හැකි ය. ගල් යුගයේ සිටි මිනිසා එඬේර යුගය දක්වා පරිවර්තනය වූයේ මූලික වශයෙන් අවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් ලත් ඉගෙනුම මත ය. එනම්, ස්වභාව ධර්මය සමග ගැටුමෙන් උගත් දේ අනුව ය. ප්‍රදේශයෙන් ප්‍රදේශයට සංක්‍රමණය වූ ගෝත්‍රික ජනතාව තුළ කිසිදු විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් පැවැති බවට සාක්ෂි නො මැති අතර, ජනාවාස පිහිටුවීම සමග ඇරඹුණු ශිෂ්ටාචාර තුළ දී ප්‍රථම වරට විධිමත් අධ්‍යාපනය බිහි වී තිබෙන බව මෙසපොටේමියානු, චීන හා ඉන්දු ශිෂ්ටාචාරවලින් පෙනේ. අවිධිමත් ව ලැබූ අධ්‍යාපනයෙන් මිනිසුන් තුළ වර්ධනය වූ දැනුම, හැකියාව හා වටිනාකම ඊළඟ පරම්පරාවට ආයාද කිරීම සඳහා මනුෂ්‍යයන් දැරූ උත්සාහය ''විධිමත් අධ්‍යාපනය'' ලෙස එළි දැක ඇති බව අධ්‍යාපනයේ ඓතිහාසික තොරතුරු විමසීමේ දී පෙනී යයි.

2. රජ.මු.නී.ස. 92133

සර් අයිසෙක් නිව්ටන්ට ගුරුත්වාකර්ෂණය පිළිබඳව ඉගැන් වූ කෙනෙක් නැත. ගුරුත්වාකර්ෂණය පිළිබඳව ඉගෙන ගැනීමේ අදහසක් ඔහුට නො තිබුණා මෙන් ම ගුරුත්වාකර්ෂණය යනුවෙන් යමක් ඇත් දැයි ඔහු දැන සිටියේ ද නැත. අයිසෙක් නිව්ටන් ගුරුත්වාකර්ෂණය පිළිබඳව ඉගෙන ගැනීමේ අදහසක් ඇතිව ඇපල් ගසක් යටට ගියේ ද නැත. අනෙක් අතට ඇපල් බිමට වැටෙනු දුටු පළමු මිනිසා වූයේ ද අයිසෙක් නිව්ටන් නො වේ. එහෙත් ඇපල් ගෙඩියක් බිමට වැටෙනු දුටු අයිසෙක් නිව්ටන් ගුරුත්වාකර්ෂණ නියමය ලොවට හඳුන්වා දුන් විද්‍යාඥයා විය.

අයිසෙක් නිව්ටන්ට ගුරුත්වාකර්ෂණය පිළිබඳව ඉගැන් වූයේ ස්වභාව ධර්මය යි. නැත හොත් අවිධිමත් අධ්‍යාපනය යි. අයිසෙක් නිව්ටන්ට පෙර සිටි මිනිසුන්ට ද ස්වභාවය ධර්මය විසින් එම පාඩම එසේ ම උගන්වා ඇතත් ඉගැන් වූ පාඩම අර්ථකථනය කර ගැනීමට තරම් ශක්තියක් ඔවුනට නො වී ය. මෙයින් අපට පැහැදිලි වන්නේ ඕනෑ ම අධ්‍යාපන ක්‍රමයකින් පුද්ගලයා ලබන ඉගෙනුම තීරණය කිරීමට ඒ ඒ පුද්ගලයාට ආවේණික වූ බුද්ධි මට්ටම් ද බල පාන බව යි. මේ නිසා ඉගෙනුම පුද්ගලයාගෙන් පුද්ගලයාට වෙනස් වන බව අපි නැවතත් සිහි කළ යුතු වෙමු.

වර්තමානයේ අප ගුරුත්වාකර්ෂණය පිළිබඳව ඉගෙන ගන්නේ අවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් නො වේ. එනම්, අහඹු සිදු වීම් මගින් ස්වභාව ධර්මය තේරුම් ගැනීම මත නො වේ. අයිසෙක් නිව්ටන් අවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් උගත් දෑ ඊළඟ පරම්පරාවට දායාද කරනු ලැබුයේ විධිමත් අධ්‍යාපනය මගිනි. එබැවින් විධිමත් අධ්‍යාපනය මගින් අපි ගුරුත්වාකර්ෂණ නියමය පිළිබඳව ඉගෙන ගනිමු. මේ නිසා අප මෙතෙක් ලබා ඇති සියලුම දැනුම් සම්භාරයන්, කුශලතා හා වටිනාකම්වල උපත අවිධිමත් අධ්‍යාපනය යැයි යමකුට තර්ක කළ නො හැකි ද?

නොවිධිමත් අධ්‍යාපනය (Non formal Education)

විධිමත් අධ්‍යාපනය නො වූ ද, අවිධිමත් අධ්‍යාපනය නො වූ ද ''අධ්‍යාපනය'' ''නො විධිමත් අධ්‍යාපනය'' වශයෙන් හඳුන්වමු. බොහෝ ශබ්ද කෝෂවල ද විශ්ව කෝෂවල ද විවිධ අධ්‍යාපන ග්‍රන්ථවල හා යම් යම් ජාත්‍යන්තර වාර්තාවල ද අවිධිමත් අධ්‍යාපනය හා නො විධිමත් අධ්‍යාපනය (Informal Education and Non formal Education) යන වචන සමාන අර්ථ ඇති පද

වශයෙන් භාවිත කර ඇති බව දක්නට තිබේ. උදාහරණයක් වශයෙන් Encyclopaedia Britanica නම් විශ්ව කෝෂයේ ''Informal Schooling'' යන යෙදුමේ අර්ථ දක්වා ඇත්තේ මෙම ග්‍රන්ථයේ නො විධිමත් අධ්‍යාපනය (Non formal Education) යන්න විස්තර කර ඇති ආකාරයෙනි. එහෙත් අවිධිමත් අධ්‍යාපනයත්, නො විධිමත් අධ්‍යාපනයත් අතර පැහැදිලි වෙනස්කම් ඇති බැවින් මෙම ග්‍රන්ථය තුළ දී අවිධිමත් අධ්‍යාපනය හා නො විවිධිමත් අධ්‍යාපනය යන වචන සමාන අර්ථ ඇති පද වශයෙන් භාවිතා කරනු නො ලැබේ.

නො විධිමත් අධ්‍යාපනය යනු විධිමත් අධ්‍යාපනය හා අවිධිමත් අධ්‍යාපනය අතර තිබෙන අතරමැදි අධ්‍යාපනයකි. නො විධිමත් අධ්‍යාපන වැඩ සටහන් මුළුමනින් ව්‍යූහගත කළ ඒවා නො වේ. එහෙත් ඒවාට යම් ආකාරයක ව්‍යූහයක් ඇත. මේ වැඩ සටහන් සඳහා අධ්‍යාපන විශේෂඥයන් විසින් නිශ්චය කොට පරීක්ෂා කරන ලද විෂය මාලාවක් නැතත් යම් නිශ්චිත විෂය මාලාවක් ඇත. නිශ්චිත වූ සම්පත් හා කාලය අනුව විධිමත් ව සැලසුම් කරන ලද වැඩ සටහනක් නැතත් යම් ආකාරයක වැඩ සටහනක් ද ඇත. නො විධිමත් අධ්‍යාපනය ප්‍රධාන වශයෙන් වැඩිහිටියන්ගේ අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ලෙස සැලකේ. නො විධිමත් අධ්‍යාපනය බොහෝ විට ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබන්නේ වැඩිහිටියන් සඳහා බැවින් විවිධ ව්‍යාප්ති වැඩ සටහන්, එනම් කෘෂිකර්ම, කර්මාන්ත හා කළමනාකරණයට අදාළ ව්‍යාප්ති වැඩ සටහන් මෙම අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයෙහි ලා සැලකේ. විධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් නො විධිමත් අධ්‍යාපනය වෙනස් වන්නේ එය විධිමත් බවින් ඇත් වී ඇති නිසා ය. පන්ති කාමර දේශන, අභ්‍යාස හා මුලින් සැලසුම් කරන ලද අනම්‍ය විෂය සන්දර්භවලින් ඇත් වී වඩා නම්‍ය වූත් සරල වූත් අධ්‍යාපන පිළිවෙතක් අනුගමනය කිරීම නො විධිමත් අධ්‍යාපනයේ විශේෂ ලක්ෂණය යි. අවිධිමත් අධ්‍යාපනයෙන් නො විධිමත් අධ්‍යාපනය වෙන් වන්නේ නො විධිමත් අධ්‍යාපනයට යම් ඉලක්කයක් ද විෂය සන්දර්භයක් ද සැලැස්මක් ද ඇති නිසා ය. අවිධිමත් අධ්‍යාපනය සිදු වන්නේ කිසිදු ඉලක්කයකින්, සැලැස්ම -කින් හෝ අරමුණකින් තොර ව ය. විධිමත්, අවිධිමත් හා නො විධිමත් අධ්‍යාපන මාර්ග වඩාත් නිරවුල් ව හඳුනා ගැනීම සඳහා පහත සඳහන් උදාහරණය කෙරෙහි සිත් යොමු කරන්න.

විදේශ ගුවන් ගමනකට සහභාගි වන මගියකු ගුවන් යානයකට ගොඩ වීම සඳහා ගුවන් තොටුපළේ දී කළ යුතු කාර්යයන් කීපයක් වෙයි. කිසි දිනෙක ගුවන් යානයක ගමන් නො කළ මගියකු කළ යුත්ත නො කළ යුත්ත කුමක් දැ යි හරි හැටි නොදනී. පාසල් අධ්‍යාපනයේ දී විදේශ ගුවන් ගමනක් සඳහා මගියකු කටයුතු කළ යුතු ආකාරය සාමාන්‍ය දැනීම විෂයයක් වශයෙන් ළමුනට උගන් වනු ලැබේ නම් එය විධිමත් අධ්‍යාපනය මගින් ගුවන් මගියකුගේ කාර්ය භාරය පිළිබඳව දෙන ලද අධ්‍යාපනයක් වේ. මෙවැනි විෂය සන්දර්භයක් තුළ බොහෝ විට ගුවන් මගියකුගේ වගකීම, ඔහු පිරවිය යුතු පෝරම, ගුවන් තොටුපළේ දී ඔහු පරීක්ෂාවට ලක් වන අවස්ථා හා පරීක්ෂා කිරීමේ පදනම් ද, විදේශ ගමන් බලපත්‍ර පරීක්ෂා කිරීමේ අවස්ථා, ගුවන් බලපත්‍ර ලබා ගැනීම, බලපත්‍ර ගමනට පෙර වලංගු කරවා ගැනීම, ගුවන් තොටුපළ බදු ගෙවීම ආදිය ඇතුළත්ව තිබිය හැකි ය. මේ අනුව පාසල් ගිය කවරකු වුව ද ගුවන් තොටුපළේ දී කළ යුතු කාර්‍යයන් පිළිබඳව සාමාන්‍ය දැනීමක් ඇති ව සිටින නිසා ගුවන් මගියකු වශයෙන් ඔහුට පහසුවෙන් කටයුතු කළ හැකි ය. මෙය ''විධිමත් අධ්‍යාපනයේ'' ඍජු ප්‍රතිඵලයක් වේ.

මැද පෙරදිග ගෘහ සේවිකාවන් වශයෙන් රැකියා ලබා යන ශ්‍රී ලාංකිකයන්ගෙන් බොහෝ දෙනකු පළපුරුදු ගුවන් මගීහු නො වෙති. එබැවින් මේ ගුවන් මගීහු ගුවන් තොටුපළේ දී කළ යුතු කාර්‍යයන් මොනවා දැයි හරිහැටි නො දනිති. රැකියා ලබා දෙන ඒජන්සිකරුවෝ මොවුන් දැනුවත් කිරීම සඳහා කණ්ඩායම් වශයෙන් අදාළ ඒජන්සි කාර්‍යාලවලට ගෙන්වා ''දැනුවත් කිරීමේ වැඩසටහන්'' ක්‍රියාත්මක කරති. මෙම වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කරනුයේ පන්ති කාමර දේශන මගින් හෝ කළු ලැලි, සුදු ලැලි, සුදු හුනු ආදී උපකරණ භාවිත කරමින් පැවැත්වෙන සාම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීම් මගින් නො වේ. ගෘහ සේවිකාවන් වශයෙන් කටයුතු කිරීමට ඉදිරිපත් වී සිටින ඇතැම්හු ලිවීමේ හා කියවීමේ හැකියාව ද නොමැති අය නිසා සාම්ප්‍රදායික පුහුණු ක්‍රම හා උපකරණ මේ සඳහා යොදා ගැනීම ද අපහසු ය. මේ නිසා ගුවන් තොටුපළේ දී කළ යුතු කාර්‍යයන් වාචිකව විස්තර කිරීමත්, ගෘහ සේවිකාවන් අසන ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු දීමත්, ගුවන් තොටුපළේ දී ප්‍රයෝජනයට ගන්නා නැව් නැගීමේ පත්‍රය, භාණ්ඩ ප්‍රකාශන පත්‍රය ආදිය ඔවුනට පෙන්වා ඒ පිළිබඳව විස්තර

කිරීමත් කරනු ලැබේ. ඒජන්සිකරුවන් විසින් ක්‍රියාත්මක කරන මෙවැනි දැනුවත් කිරීමේ වැඩ සටහන් ''නො විධිමත් අධ්‍යාපන'' වැඩ සටහන්වලට හොඳ උදාහරණයකි. පුහුණුවන්නාට බලපාන ගැටලුවක් හෝ අවශ්‍යතාවක් ඇති විට පමණක් ක්‍රියාත්මක වීම නො විධිමත් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රධාන ලක්ෂණය වේ. එහෙත් විධිමත් අධ්‍යාපනය පිළිබඳව ඉහත දැක් වූ උදාහරණයේ දී ගුවන් ගමනක යෙදුණත්, නො යෙදුණත් පුද්ගලයාට ගුවන් මගියකුගේ කාර්‍ය භාරය පිළිබඳ ව අධ්‍යාපනය ලැබීමට සිදු වූ බව පෙනේ.

ඉහත කී උදාහරණය සම්බන්ධයෙන් අවිධිමත් අධ්‍යාපනය යෙදෙන අවස්ථාවක් දැන් පරීක්ෂා කර බලමු. යම් තැනැත්තකුට විදේශ රැකියාවක් සඳහා රටින් බැහැර යාමට සිදුව ඇති අවස්ථාවක ඔහුට බස් රථයක් තුළ දී දෙදෙනකු අතර සිදු වන කථාබහකට අහම්බෙන් සවන් දීමට සිදු වූයේ ය යි සිතන්න. බස් රථයේ දී අහම්බෙන් සවන් දීමට සිදු වන මෙම කථාබහේ දී සිදු වන්නේ එක් එයකු අනෙකාට තමා ගුවන් තොටුපළේ දී කළ කාර්‍යයන් විස්තර කිරීමක් ය යි ද සිතන්න. කථාවට හවුල් වී ඇති දෙදෙනාගෙන් එක් අයෙකු විවිධ ප්‍රශ්න නැගීමත්, අනෙකා ඔහුගේ අත්දැකීම් අනුව තමා කළ කී දේ පිළිබඳ විස්තර කිරීමත් නිසා අප මුලින් කී අහම්බෙන් සවන් දෙන තැනැත්තා තම ගැටලුවට අවශ්‍ය වන කරුණු රැස් කර ගනී. ඔහු බසයට නැගුණේ මෙවැනි කථාබහකට සවන් දීමට නො වේ. එසේ ම කථාවට සහභාගී වී ඇති දෙදෙනා සාකච්ඡා කරන්නේ ද මොහු සඳහා නො වේ. එහෙත් තුන් වැන්නාගේ යම් අධ්‍යාපන අවශ්‍යතාවක් ඉටු වේ. මේ අනුව ගුවන් තොටුපළේ දී කටයුතු කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳ ව මොහු ලබන අධ්‍යාපනය කිසිදු ආකාරයක සැලසුම්ගත කාර්‍යයකට සම්බන්ධ නොමැති බැවින් එසේ ලැබූ අධ්‍යාපනය අවිධිමත් ව ලැබූ අධ්‍යාපනයක් යැ යි පෙන්වා දිය හැකි ය.

අප මෙතෙක් කළේ ''වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය'' යන පද යුගලය අර්ථ දැක්වීම සඳහා එම පද වෙන් වෙන් වශයෙන් ගෙන පැහැදිලි කිරීම යි. වැඩිහිටියා යනු කවරෙක් ද යන්නත් අධ්‍යාපනය යනු කුමක් ද යන්නත් අපි වෙන් වශයෙන් නිරවුල් කළෙමු. දැන් අපට මතු වන ගැටලුව නම් යම් වැඩිහිටියකු විධිමත් ව ද නො විධිමත් ව ද අධ්‍යාපනය ලබා ගන්නා බැවින් කුමන අධ්‍යාපන මාර්ගයක් මත වැඩිහිටියන්ට අධ්‍යාපනය ලබා දිය යුතු ද

යන්න තීරණය කිරීම යි. අවිධිමත් අධ්‍යාපනය කිසිවකු විසින් සැලසුම් කර ලබා දෙන අධ්‍යාපනයක් නො වන බැවින් එය සැලසුම්ගත අධ්‍යාපන විෂය ක්ෂේත්‍රයට ඇතුළත් කළ නො හැකි ය. මේ නිසා වැඩිහිටියන් සඳහා සුදුසු අධ්‍යාපන මාර්ගය තෝරා ගැනීමේ දී විධිමත් හා නො විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රම කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීමට සිදු වේ.

ළමුන්ට මෙන් වැඩිහිටියන්ට ද විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රම මගින් ඉගැන්විය හැකි ය. ඔවුනට ද විභාග, අභ්‍යාස හා වෙනත් ව්‍යුහගත අධ්‍යාපන සැලසුම් අනුගමනය කරන මෙන් උපදෙස් දීමට ද හැකි ය. එහෙත් අප මුල දී පෙන්වා දුන් පරිදි වැඩිහිටියන් අවශ්‍යයෙන් ම ''වැඩිහිටි ලක්ෂණ'' පිළිබිඹු කරන්නන් වන බැවින් විධිමත් අධ්‍යාපනයේ ඇති අනම්‍ය බවත් ව්‍යුහගත බවත් වැඩිහිටියාගේ ආවේණික ලක්ෂණ සමග ගැටුමක් ඇති කර ගනී. මේ ගැටුම අධ්‍යාපන ප්‍රයත්නයේ ප්‍රතිඵල හීන කරන බැවින් වැඩිහිටියන්ට ඉගැන්වීමට යාම වෙනුවට ඉගෙන ගැනීමට පහසු කරවීම හෝ පෙළඹවීම ප්‍රතිඵලදායී බව ඔප්පු වී ඇත. මේ නිසා වැඩිහිටියන් සඳහා වඩාත් යෝග්‍ය වනුයේ ඔවුන්ගේ ස්වේච්ඡා සහභාගීත්වය ඇති, බලපෑමෙන් තොර නො විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රම බව පිළිගෙන තිබේ.

වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය විකාශනය වී ඇත්තේ නො විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමවලට වැඩි අවධානයක් යොමු කරමිනි. එමෙන් ම වැඩිහිටියන්ගේ ස්වේච්ඡා සහභාගීත්වය හා පාලකයන්ගේ බලපෑමෙන් තොරවීම ද මෙහි විශේෂ ලක්ෂණයක් වී ඇත. මේ නිසා ''Encyclopaedia Britanica'' නම් විශ්ව කෝෂය වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය අර්ථ දක්වා ඇත්තේ මෙසේ ය. ''මිනිසුන්ට සහ ගැහැණුන්ට වැඩිහිටියන් ලෙස කටයුතු කිරීම සඳහා ඔවුන්ගේ අත්දැකීම් පුළුල් කර ගැනීමටත් අර්ථ කථනය කර ගැනීමටත් අවශ්‍ය පහසුකම් සංවිධිතව ලබා දීම වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය වේ. මෙම පහසුකම් විවිධ කාලච්ඡේදයන් තුළ දී මෙන් ම විවිධ ස්ථානවල දී ද රාජ්‍ය අංශය මගින් මෙන් ම පළාත් පාලන හෝ පෞද්ගලික අංශ මගින් ද ලබා දිය හැකි අතර ස්වේච්ඡා සහභාගිත් -වය මෙහි විශේෂ ලක්ෂණ වේ.''

වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනය සමග සසඳන කල වඩා සැහැල්ලු වූත් නිදහස් වූත් බොහෝ විට ස්වේච්ඡා

පදනම් මත සංවිධානය වූත් අධ්‍යාපන මාර්ගයක් බව හඳුනා ගත හැකි ය. ඇතැම් විට රාජ්‍ය අංශය විසින් වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය සඳහා මුදල් යොදවනු ලැබුව ද රාජ්‍ය අවශ්‍යතාවන් ඉටු කර ගැනීමකට වඩා වැඩිහිටියන්ගේ අවශ්‍යතා මත පදනම්ව එම අධ්‍යාපන වැඩ සටහන් සංවිධානය කිරීම පැහැදිලිව දක්නට තිබේ. වැඩිහිටි අධ්‍යාපන අවශ්‍යතාවන් තීරණය කිරීම සඳහා රාජ්‍ය අංශයේ සෘජු දේශපාලන මැදිහත් වීම් පිළිබඳව වාර්තා වී ඇත්තේ සෝවියට් රුසියාව වැනි රටවල පමණි. එම රටවල දේශපාලන ආර්ථික පරිවර්තනයක් සඳහා වැඩිහිටියන් පරිවර්තනය කළ යුතු යැයි විශ්වාස කළ බවක් පෙනේ.

වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය දැනට ක්‍රියාත්මක වන ආකාරය අනුව දළ වර්ගීකරණයකට හසු කළ හැකි ය. පහත දැක්වෙන්නේ එම වර්ගීකරණය යි. වර්ගීකරණයේ ඇති විෂයයන් දෙස බලන විට පැහැදිලිව පෙනෙන දෙයක් නම් වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය සියලු ම විෂය ක්ෂේත්‍රයන් පුරා ව්‍යාප්ත වී ඇති පුළුල් අධ්‍යාපන මාර්ගයක් බව යි.

වෘත්තීය හා තාක්ෂණික අධ්‍යාපනය
සෞඛ්‍ය, ගෘහසාධනය හා පවුල් කටයුතු පිළිබඳ අධ්‍යාපනය
ප්‍රජා පාලනය හා දේශපාලනය පිළිබඳ අධ්‍යාපනය
ස්වාර්ථ සාධනය (Self Fulfilment) මූලික කර ගත් අධ්‍යාපනය
ප්‍රතිකර්මීය අධ්‍යාපනය (Remedial Education)

ඉගැන්වීම හා පුහුණු කිරීම

වැඩිහිටියන්ට අධ්‍යාපනය ලබා දීමේ දී සාම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීම් ක්‍රමය අසාර්ථක අධ්‍යාපන ප්‍රයත්නයක් බැවින් ''ඉගැන්වීම'' යන වචනය වුව ද වැඩිහිටි අධ්‍යාපනයේ දී ප්‍රයෝජනයට ගැනීම සුදුසු නො වේ. ඉගැන්වීමේ දී ගුරුවරයාට අධිකාරී හෝ අධිපති ස්වභාවයක් නිසගයෙන් ම හිමි වේ. මෙවැනි අධිපති ස්වභාව යන්ට වැඩිහිටියෝ අකමැති වෙති. අනෙක් අතට ''ඉගැන්වීම'' යන වචනය ඇසීමේ දී පවා විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් ලත් යම් යම් අමිහිරි අත්දැකීම් සිහි ගැන්වෙන නිසා ද අනිසි පාලනයකට හෝ බලපෑමකට තමා නතු වී ඇති බවක් දැනෙන නිසා ද එය වැඩිහිටි අධ්‍යාපනය සඳහා සුදුසු වචනයක් නො වේ.

පුස්තකාලය
LIBRARY 13
HARTI
22263

වැඩිහිටි අධ්‍යාපනයේ දී බහුල වශයෙන් යොදා ගනු ලබන වචනය නම් ''පුහුණු කිරීම'' යන්න යි. ''පුහුණු කිරීම'' ඉගැන්වීමට වඩා වෙනස් අධ්‍යාපන මාර්ගයකි. මෙම අත්පොත තුළ විස්තර වන්නේ වැඩිහිටියන් පුහුණු කිරීමේ විධිශාස්ත්‍රය යි. මේ නිසා අත්පොතට හැඳින්වීමක් සැපයීමේ දී සාම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීම් ක්‍රමයත් වැඩිහිටි පුහුණු කිරීමේ ක්‍රමයත් අතර ඇති මූලික වෙනස්කම් හඳුනා ගත යුතු වේ.

ඉගැන්වීම් ක්‍රමයේ ඇති ප්‍රධානතම ලක්ෂණය නම් ගුරුවරයා දන්නා තැනැත්තා ලෙස ද ගෝලයන් හෝ ශිෂ්‍යයන් නො දන්නා තැනැත්තන් ලෙස ද පිළිගනිමින් දන්නා තැනැත්තා විසින් නො දන්නා අයට ඉගැන්වීම යි. මේ නිසා හැම විට ම ගෝලයෝ අත්දැකීමෙන්, හැකියාවෙන් හා දැනුමෙන් අඩු වූවෝ වෙති. මේ පරතරය නිසා ම ගෝලයන්ගේ කාර්‍ය්‍ය භාරය වී ඇත්තේ ගුරුවරයා විසින් පවරනු ලබන කාර්‍ය්‍යයන්හි, අදාළ කොන්දේසි-වලට යටත් ව, නිරත වීම යි. එහෙත් පුහුණු කිරීම්වල දී ගුරුවරයාට මෙන් අනිසි ආධිපත්‍යයක් පුහුණු කරවන්නාට නො ලැබෙයි. එබැවින් පුහුණුකරු පුහුණු වන්නන්ට ඉගැන්වීමට උත්සාහ නො කරයි. ඒ වෙනුවට ඔහු පුහුණු වන්නන් සමග තම අත්දැකීම් හුවමාරු කර ගනී. මේ නිසා පුහුණු කරවන්නාට මෙන් ම පුහුණු වන්නාට ද සමාන පිළිගැනීමක් තිබීම වැඩිහිටි පුහුණු කිරීම්වල දක්නට ඇති ප්‍රධාන ලක්ෂණය කි.

ඉගැන්වීමේ දී ගුරුවරයා දන්නා තැනැත්තා වන බැවින් ඉගැන්විය යුත්තේ කුමක් දැයි තීරණය කරන්නේ ද ගුරුවරයා විසිනි. ඉගැන්විය යුතු විෂයයන් ද ඒවායේ සීමාවන් ද ඒවාට අඩංගු විය යුතු විෂය අන්තර්ගතය ද තීරණය කිරීමේ ඒකාධිකාරය ගුරුවරයා වෙත පවතී. එහෙත් පුහුණු කිරීම්වල දී මේ කරුණු තීරණය වන්නේ පුහුණු වන්නාගේ අවශ්‍යතාව අනුව ය. මෙයට ''පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුව'' ය යි කියනු ලැබේ. පුහුණුකරුවකු කටයුතු කරන්නේ පුහුණු වන්නාගේ අවශ්‍යතාවන් සපුරාලීමට මිස පුහුණුකරු විසින් මුලින් තීරණය කරන ලද යම් අවශ්‍යතාවක් ඉටු කර ගැනීම සඳහා නො වේ.

ඉගැන්වීම් ක්‍රමය ගැටලු පදනම් කර ගත් අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් නො වේ. ගැටලුවක් ඇතත් නැතත් පොදු අවශ්‍යතාවන් මේවා ය යි තීරණය කරන ලද බැවින් එම අවශ්‍යතාවන් මත පිහිටමින්

ඉගැන්වීම් කරනු ලැබේ. එහෙත් පුහුණුවක් පවත් වන්නේ ගැටලු-වක් ඇත්නම් පමණි. ගැටලුවක් නැති තැන පුහුණුවක් පැවැත්වීමේ අවශ්‍යතාවක් නැතිවා මෙන් ම වැඩිහිටියන් ඒ සඳහා යොදවා ගැනීම ද අසීරු ය.

ඉගැන්වීම විධිමත් ය. පුහුණුව නො විධිමත් ය. ඉගැන්වීම් මුළුමනින් ව්‍යුහගත කර ඇති සැලැස්මකට අනුව සිදු වෙතත් පුහුණුවක සැලැස්ම නම්‍ය බවකින් යුතු වේ. පුහුණු සැලැස්මක් පුහුණු වන්නාගේ අවශ්‍යතාව අනුව වරින් වර වෙනස් කළ හැකි ය.

ඉගැන්වීමේ ප්‍රතිඵල මැන බැලීම සිදු වන්නේ ඉගෙනුම අවසානයේ දී පමණි. එය විභාගයකින් හෝ අභ්‍යාසයකින් හෝ ගුරුවරයා විසින් තීරණය කරන ලද යම් ඇගයුම් උපකරණයක් මගින් කරනු ලැබේ. එහෙත් පුහුණුවක ඇගයුම පුහුණුව අවසාන-යේ මැන බැලීමෙන් අවසන් කළ නො හැකි ය. පුහුණු ඇගයුමක් අවසන් විය යුත්තේ පුහුණු ගැටලුව විසඳී ඇත් දැයි සොයා බැලීමේ දිගු කාලීන ඇගයුමකින් පසුව ය.

ඉගැන්වීමේ දී ගුරුවරු මෙන් ම ගෝළයෝ ද ඉගෙනුමේ දිගු කාලීන ප්‍රතිඵල පිළිබඳව වැඩි සැලකිල්ලක් නො දක්වති. ඉගෙනුම සඳහා යොදා ගනු ලබන විෂයයන් භාවිතයට යෙදීම සිදු වන්නේ බොහෝ විට දිගු කාලයේ දී බැවින් ප්‍රතිඵල පිළිබඳ පරීක්ෂාවක් කිරීම ද එතරම් ප්‍රායෝගික කාර්‍යයක් නො වේ. එහෙත් ''පුහුණුව'' යම් ගැටලුවක් මූලික කොට බිහි වන නිසා ද ගැටලුවක් නිරාකරණය කිරීම ඕනෑ ම පුහුණුවක අපේක්ෂාව නිසා ද එහි දිගු කාලීන ප්‍රතිඵල සොයා බැලීමට පුහුණු කරවන්නන් හා පුහුණුවන්නන් යන දෙපාර්ශ්වය ම සැලකිලිමත් වේ.

ඉගැන්වීමේ දී ගෝළයෝ විභාග හෝ අභ්‍යාස මත බැඳ තබනු ලබති. අවශ්‍ය ලකුණු ප්‍රමාණය ලබා නො ගත් විට විභාගය අසමත් වීම හෝ සහතිකය නො ලැබීම සිදු විය හැකි බැවින් ගෝළයෝ අකමැත්තෙන් වුව ද ඉගෙනුම් කටයුතුවල නියුක්ත වෙති. එහෙත් වැඩිහිටි පුහුණු කිරීම්වල දී පුහුණු වන්නන් මෙවැනි බැඳ තබා ගැනීමකට යටත් කිරීම අපහසු වන බැවින් ස්වේච්ඡා සහභාගිත්-වය ඉස්මතු වන පරිදි පුහුණුව සඳහා පෙළඹවීමට කටයුතු කරනු ලැබේ.

ඉහත දැක් වූයේ සාම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීම් ක්‍රමය හා වැඩිහිටි පුහුණු කිරීම් අතර තිබෙන හා තිබිය යුතු වෙනස්කම්වලින් කීපයකි. මෙම වෙනස්කම් පිළිබඳ ව ප්‍රමාණවත් අවබෝධයකින් තොරව යමකු වැඩිහිටියන් පුහුණු කිරීමට යාම නිසා එම වැඩිහිටි පුහුණුකරු සාම්ප්‍රදායික ගුරුවරයකු බවට පත් වීමට ඉඩ තිබේ. මේ නිසා වැඩිහිටියන් පුහුණු කිරීමට බලාපොරොත්තු වන පුහුණු-කරුවකු ගුරුවරයකු බවට පත් නො වීමට නම් වැඩිහිටි පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳව දැනුවත් විය යුතු ය. මෙම ග්‍රන්ථය තුළ සවිස්තරව සාකච්ඡා වන්නේ එකී පුහුණු ක්‍රම වේදය යි.

ග්‍රන්ථයේ අරමුණු හා තොරතුරු ඉදිරිපත් කිරීමේ ස්වභාවය

මෙම ග්‍රන්ථය පුරා ම සාකච්ඡා වන්නේ වැඩිහිටියන් පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදය යි. එහෙත් ''පුහුණු ක්‍රම වේදය'' නම් විෂය ඉදිරිපත් කොට එය අන්ධානුකරණයෙන් අනුගමනය කරන පිරිසක් බිහි කිරීම මෙහි අරමුණ නො වේ. ග්‍රන්ථයේ මූලික පර-මාර්ථය වන්නේ පාඨකයන්ගේ මනස පුබුදු කොට, ඔවුන් සංවාදයකට හසු කර ගනිමින් ක්‍රම වේදයෙහි අඩංගු කරුණු විමසිලිමත්ව සාකච්ඡා කිරීමත්, ඒ මගින් තර්කානුකූල වූත් හේතු-වාදී වූත් පදනම් මත වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීමට පෙළඹවීමත් ය.

වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීම සම්බන්ධයෙන් ශ්‍රී ලංකාව තුළ දැනට සිදු වන පුහුණු වැඩ සටහන් උදාහරණ ලෙස ගනිමින් එම වැඩ සටහන් දෙස ස්වයං විවේචනාත්මකව බැලීමත්, ඒ මත කිසියම් ඉදිරි පියවරක් තැබීමට වැඩිහිටි පුහුණුකරුවන් යොමු කිරීමත් මෙම ග්‍රන්ථය මගින් බලාපොරොත්තු වන තවත් අරමුණකි.

ග්‍රන්ථයේ ඉදිරිපත් වන තොරතුරු මුළුමනින් ම උදාහරණ හා අත්දැකීම් මගින් ඉදිරිපත් කිරීමට උත්සාහ කරන අතර එම උදාහරණවලින් බොහොමයක් මෙරට බහුතර ජනතාව වන දිළිඳු ගොවි පන්තිය හා ඔවුන් ආශ්‍රිත නිලධාරී රටාව පසුබිම් කොට ඉදිරිපත් කරනු ලැබේ. පාඨකයා මෙකී පන්තියට හා එම පන්තිය ආශ්‍රිත නිලධාරී රටාවට අයත් අයෙකු නො වුව ද, ඔහුට මූලික වශයෙන් රටත්, ජන සමාජයත් පිළිබඳව සාමාන්‍ය අව-බෝධයක් තිබේ නම් මෙහි සඳහන් දෑ පහසුවෙන් ග්‍රහණය කර ගැනීමට හැකි ය.

ග්‍රන්ථයේ ඉදිරිපත් වන කරුණු පරිච්ඡේද හතක් යටතේ ගොනු කර ඇත. කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමේ දී තර්කානුකූල අනුපිළිවෙලක් අනුගමනය කර ඇති අතර පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීමේ සිට පුහුණු වැඩ සටහනක් ඇගයීමේ අවස්ථාව දක්වා වූ විෂය කරුණු පිළිවෙලින් සාකච්ඡා කරනු ලැබේ. ඒ ඒ පරිච්ඡේදය අවසානයේ පරිච්ඡේදය තුළ සාකච්ඡා වූ කරුණු ගොනු කිරීමක් කරන අතර මුල් පරිච්ඡේදවල ඉදිරිපත් කළ කරුණු හා උදාහරණ ඉදිරි පරිච්-ඡේදවල පසුබිම් වශයෙන් යොදා ගනු ලැබේ.

වැඩිහිටියන් පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදය පිළිබඳව සිංහල භාෂා-වෙන් ලියා ඇති ප්‍රථම ග්‍රන්ථය වන්නේ මෙය යි. මේ නිසා ග්‍රන්ථයේ ඉදිරිපත් වන බොහෝ විෂය කරුණු උකහා ගෙන ඇත්තේ ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙන් පළ වී ඇති විවිධ පොත් පත් හා සඟරා ආදියෙනි. එහෙත් ඉංග්‍රීසි පොත පතින් උකහා ගත් දේ ඒ අයුරින් ම උපුටා දැක්වීම වෙනුවට පාඨකයන්ගේ අත්දැකීම් සමග මුසු කොට දේශීය ඌරුවක් සහිතව ඉදිරිපත් කිරීමට මේ ග්‍රන්ථය මගින් උත්සාහ දරනු ලැබේ.

ඉලක්ක කණ්ඩායම්

මේ ග්‍රන්ථයේ ඉලක්කගත පාඨක කොට්ඨාසය වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ ආධුනික වැඩිහිටි පුහුණුකරුවන් ය. එහෙත් දැනට රට තුළ ක්‍රියාත්මක වන බොහෝ වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන්වල ස්වභාවය දෙස ද ඒවායේ ප්‍රතිඵල දෙස ද බලන විට ආධුනික වැඩිහිටි පුහුණුකරුවන් පමණක් නො ව ආධුනික නො වන පුහුණුකරුවන් ද පුහුණු වැඩ සටහන් සැලසුම් කරන්නන් ද, ඒ සඳහා මුදල් ප්‍රතිපාදන වෙන් කරන්නන් ද මෙහි ඉලක්ක කණ්ඩායම ලෙස සැලකිය යුතු බව පෙනේ. කෙසේ වුව ද පොතේ ඉලක්ක පාඨක කොට්ඨාසයේ සාමාජිකයකු වශයෙන් තමා සලකා ඇති දැයි යම් පාඨකයකුට තීරණය කළ හැකි වන්නේ ග්‍රන්ථය කියවා බැලීමෙන් පසු ව ය.

1 පරිච්ඡේදය

පුහුණු ගැටලු හඳුනා ගැනීම

හැඳින්වීමේ දී පැහැදිලි කළ පරිදි, මෙම ග්‍රන්ථයේ ''පුහුණු කිරීම්'' යන වචනයෙන් අදහස් වන්නේ වැඩිහිටි පුහුණු කිරීම් ය. වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී වුව ද හමුදා හෝ ආරක්ෂක සේවාවන් සඳහා ලබා දෙන පුහුණුව ආදී සහභාගි වන්නාගේ තීරණය පුහුණුවට වැදගත් නො වන පුහුණු කිරීම් පිළිබඳ ව මෙහි දී සාකච්ඡා කරනු නො ලැබේ. ඒ අනුව පුහුණු කිරීම් පිළිබඳ අපගේ විෂය ක්ෂේත්‍රය වන්නේ සාර්ථක පුහුණු ප්‍රතිඵල ලැබීම සඳහා පුහුණු වන්නන්ගේ රුචි අරුචිකම් හා උවමනාවන් සලකා බැලීම අවශ්‍ය වන වැඩිහිටි පුහුණු කිරීම් ය. මේ නිසා ඉදිරියේ සිදු වන සියලු ම සාකච්ඡා අප හඳුනා ගත් විෂය ක්ෂේත්‍රයට පමණක් අදාළ බව සැලකිය යුතු ය.

පුහුණු කිරීම යනු කුමක්ද ?

පුහුණු කිරීම යනු කිසියම් නිශ්චිත පරමාර්ථයක් හෝ පරමාර්ථ කීපයක් ඉටු කර ගැනීම සඳහා යමකුට උවමනා කරන දැනුම, කුශලතා හා ආකල්ප කිසියම් අනුපිළිවෙලකින් යුතු වැඩ සටහන් තුළින් ලබා දීම යි. අපේ ජීවිතයේ සෑම අවස්ථාවක ම අපි ඉගෙනීමක් කරමු. ගහකොළ, පස ජලය, අප අතර ජීවත් වන සතුන්, මිනිසා ආදී සියල්ල පිළිබඳ ව අපට කිසියම් දැනුමක් ඇතත් මේ සියල්ල අනුපිළිවෙලක් ඇති වැඩ සටහනක් යටතේ අපට ලබා දී නැත. හුදෙක් උපතේ සිට මරණය දක්වා ම අපි සමාජ හා භෞතික පරිසරය තුළින් ඉගෙන ගනිමු. එහෙත් පුහුණුව යනු එවැනි අහම්බ (අහඹු) සිදුවීම් හෝ ස්වභාවිකව අප වෙත ළඟා වන දැනුම නො ව සැලසුම් කර කිසියම් නිශ්චිත පරමාර්ථයක් හෝ පරමාර්ථ රාශියක් ඉටු කර ගැනීමට අප උවමනාවෙන් ලබා ගන්නා දැනුම යි.

පුහුණුවක් අවශ්‍ය ඇයි ?

පුහුණුවක් අවශ්‍ය වන්නේ යම් ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා ය. ඕනෑ ම ගැටලුවක් පුහුණුවකින් විසඳිය නො හැකි ය. පුහුණුවකින් විසඳිය හැක්කේ ගැටලුව, ''පුහුණු ගැටලුවක්'' වන්නේ නම් පමණි. මේ අනුව සෑම ගැටලුවක් ම පුහුණු ගැටලුවක් නො වන බව අප හොඳින් මතක තබා ගත යුතු ය. ''පර්යේෂණ හා පුහුණු

කිරීම්'' යන වචන බොහෝ විට යුගල පද වශයෙන් භාවිතා වනු ඔබ අසා ඇත. පර්යේෂණයක් කිරීමට නම් පර්යේෂණ ගැටලුවක් තිබිය යුතු ය. සෑම ගැටලුවක් ම පර්යේෂණ ගැටලුවක් නො වන බැවිනි. පුහුණුව ද එසේ ම ය. පුහුණුවක් පැවැත්වීමට නම් පුහුණු ගැටලුවක් තිබිය යුතු වේ. මේ නිසා පුහුණුවක් අවශ්‍ය වන්නේ පුහුණු ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා යයි ඉතා සරල පිළිතුරක් දිය හැකි ය. එබැවින් පුහුණු ගැටලුවක් යනු කුමක් ද යන්න පැහැදිලි කර ගැනීම පුහුණු ක්‍රමවේදයේ පදනම වනු ඇත. මෙම පරිච්ඡේදයේ පරමාර්ථය වන්නේ පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීම සඳහා පාඨකයාගේ විමසුම් ඇස යොමු කිරීම යි.

ගැටලුවක් යනු කුමක් ද ?

ගැටලුවක් යනු කිසියම් අපේක්ෂිත තත්වයකුත් දැනට තිබෙන තත්වයත් අතර පවතින වෙනසකි. එහෙත් මෙවැනි වෙනස්කමක් තිබූ පමණින් එය ගැටලුවක් බවට පත් නො වේ. එය ගැටලුවක් වීමට නම් එම වෙනස නිසා යම් පුද්ගලයකු හෝ කණ්ඩායමක් පීඩාවට පත්ව තිබීම අනිවාර්‍ය්‍ය වේ. යම් අඩුවක්, මදිකමක් හෝ වෙනසක් පිළිබඳව කිසිවකු පීඩාවට පත් නො වන්නේ නම් එතැන ගැටලුවක් නැත. එම නිසා විසඳීමේ උවමනාවක් ද නැත. උදාහරණයක් මගින් මෙය පැහැදිලි කරමු.

කිසියම් වාරි කෘෂිකාර්මික ප්‍රදේශයක වී වගා කරන ගොවීන්-ගේ අස්වැන්න නිශ්චිත කන්නයක දී අක්කරයකට බුසල් 40 යි සිතමු. නමුත් අදාළ වී වර්ගය වගා කිරීමෙන් අක්කරයකට බුසල් 100 ක් ලබා ගත හැකි ය යි ද සිතමු. මෙහි දී ගැටලුව නම් අඩු වී අස්වැන්න ය. මෙම අස්වැන්න අඩු වීම ඇතැම් විට ගොවීන් ගැටලුවක් සේ නො සලකන්නට පුළුවන. ඔවුන් යම් හේතුවක් නිසා බුසල් 40 ක අස්වැන්නකින් සෑහීමකට පත් වන්නේ නම් භෞතික වශයෙන් පවතින අස්වැන්න පරතරය ගොවියාට ගැටලුවක් නො වේ. ඔහු තිබෙන අස්වැන්නෙන් සෑහීමකට පත් වී ඇති බැවිනි. මේ නිසා ගැටලුව යනු හැම විට ම භෞතික තත්වයක් නො වේ. භෞතික තත්වයක් පුද්ගලයකු හෝ පුද්ගලයන් පිරිසක් විසින් ග්‍රහණය කර ගන්නේ කෙසේ ද යන්න උඩ ගැටලුව යන්න නිර්මාණය වේ. ඇතැම් විට මේ අස්වැන්න පරතරය පිළිබඳ ව කෘෂිකර්ම දෙපර්තමේන්තුව හෝ ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයන් හෝ පීඩාවට පත් ව සිටිය හැකි ය. මේ නිසා රජයේ දෘෂ්ටිකෝණයෙන්

අස්වැන්න පරතරය ගැටලුවක් විය හැකි ය. නියමිත වී වර්ග නිර්දේශ කිරීම නිසා රජය අපේක්ෂා කළ පරිදි අක්කරයකට බුසල් 100 වෙනුවට අක්කරයට බුසල් 40 ක් ලැබීම, අපේක්ෂිත තත්වයත් පවතින තත්වයත් අතර ඇති බරපතළ වෙනසකි. එම වෙනස රජයේ ගැටලුවක් බවට පත් වූයේ රජයේ අපේක්ෂාවට වඩා වෙනස් අන්දමේ ප්‍රතිඵල සැබෑ තත්වය තුළ නිර්මාණය වී ඇති නිසා ය. එම වෙනස ම ගොවියාට ගැටලුවක් නො වී ඇත්තේ ඔවුන්ගේ අපේක්ෂාවත්, ලැබුණු අස්වැන්නත් අතර සැලකිය යුතු වෙනස්කමක් නොමැති නිසා විය හැකි ය. මෙයින් අප තේරුම් ගත යුත්තේ ''ගැටලුව'' යනු හැම විට ම කිසියම් පරතරයකුත් ඒ හා සම්බන්ධ වූ පීඩාවක්, කනස්සල්ලක් හෝ අසහනයක් සහිත තත්වයක් බව යි. යම් හෙයකින් ගොවීන් අඩු අස්වැන්න පිළිබඳව කණගාටු වන්නේ නම් අනිවාර්යයෙන් ම ඔවුන් බුසල් 40 ට වැඩි අස්වැන්නක් අපේක්ෂා කර තිබිය යුතු ය. එවිට අඩු අස්වැන්න ගොවියාගේ ද ගැටලුවක් බවට පත් වේ.

මේ සාකච්ඡාව ඉදිරියට ගෙන යාම සඳහා ''අඩු අස්වැන්න'' රජයේ මෙන් ම ගොවියාගේ ද ගැටලුවක් යයි අපි උපකල්පනය කරමු. මුල දී සඳහන් කළ පරිදි පුහුණු වැඩ සටහනක් සැලසුම් කිරීමේ දී යම් ගැටලුවක් පදනම් කර ගත යුතු ය. ඉහත උදාහරණය අනුව ම යමින් දැන් අපට වී අස්වැන්න වැඩි කිරීම සඳහා ගොවීන් පුහුණු කිරීමට පුහුණු සැලැස්මක් සකස් කළ හැකි ද? ඔබ ටිකක් හිතන්න. අපි දැන් ගැටලුව දනිමු. එනම් ගැටලුව යනු ගොවියා හා රජය අපේක්ෂා කළ වී අස්වැන්නට වඩා විශාල වශයෙන් අඩු, එනම් බුසල් 60 කින් අඩු අස්වැන්නක් ලැබී ගොවියාත් රජයත් දෙපාර්ශවය ම පීඩාවට හෝ කණස්සල්ලට පත්ව සිටීම යි.

වී වගා කරන්නේ ගොවියා නිසා ඔහුට පුහුණුවක් ලබා දීමෙන් අස්වැන්න වැඩි කළ හැකි ය යි ඇතැමෙකු කල්පනා කළ හැකි ය. මෙවැනි සිතුවිලි පදනම් කොට සම්පාදනය වූ පුහුණු වැඩ සටහන් ද ඔබ අත්දැක ඇතිවාට සැකයක් නැත. යම් යම් අපේක්ෂිත වෙනස්කම් ඇති කිරීම සඳහා පුහුණු කිරීම් මගින් කෙරෙන අසාර්ථක උත්සාහයන් අප ද අත්දැක ඇති බැවිනි.

දැන් පාඨකයා වශයෙන් ඔබ බරපතළ ප්‍රශ්නයකට මුහුණ දී සිටී. එනම් වරෙක පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා ගැටලුවක් මූලික

කර ගත යුතු ය යි තර්ක කළ ලේඛකයා නැවත එවැනි ගැටලුවක් සොයා ගත් විට ඒ මත පිහිටා පුහුණු වැඩ සටහන් සකස් කිරීමට අනුබල නො දීම යි. පුහුණු වැඩ සටහනක් සකස් කිරීම සඳහා ගැටලුවක් මූලික කර ගත යුතු බව අනිවාර්ය සත්‍යයකි. ගැටලුවක් නැති තැන පුහුණුවක් අවශ්‍ය නැති බැවිනි. එහෙත් මතක තබා ගත යුතු වැදගත් ම කරුණ නම් යම් ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා පුහුණු කිරීමකින් කළ හැක්කේ කුමක් ද යන්න යි. මේ ප්‍රශ්නයට පිළිතුරු දීමට නම් ගැටලුවේ ස්වභාවය පිළිබඳ ව තර්කානුකූල පදනමක් මත කරන විශ්ලේෂණයක් අවශ්‍ය වේ. එවැනි විශ්ලේෂණයක් මගින් ගැටලුවේ නියම ස්වභාවය හෙළි කරනු ලබන අතර, ගැටලුව විසඳීම සඳහා උවමනා වන්නේ ගොවීන් පුහුණු කිරීමක් ද, නැත හොත් වෙනත් කාර්යයක් ද යන්න නිශ්චිතව දැන ගත හැකි ය. මේ නිසා ගැටලුවක් හඳුනා ගත් පමණින් එය පුහුණු කිරීමට සම්බන්ධ ය යි කීමට තරම් අප ඉක්මන් විය යුතු නැත. මෙය හොඳින් පැහැදිළි කිරීම සඳහා අප මුලින් දැක් වූ උදාහරණය ම ගනිමින් අපේක්ෂිත වී අස්වැන්න ලබා නො දීමට හේතු වූ කරුණු පිළිබඳ ව සංක්ෂිප්ත විග්‍රහයක් කරමු.

අපේක්ෂිත වී අස්වැන්න වන අක්කරයට බුසල් 100 නො ලැබීම විවිධ හේතු මත සිදු විය හැකි ය. මෙවැනි තත්වයකට හේතු විය හැකි ප්‍රධාන කරුණු කීපයක් අපි පහත දක්වමු.

1. අදාළ වී වර්ගය වගා කිරීම පිළිබඳව ගොවීන්ට අවශ්‍ය දැනුම නො තිබීම
2. පොහොර, වල් නාශක කලට වේලාවට ලබා ගැනීමට වෙළෙඳපොළේ නො තිබීම
3. කෘෂිකාර්මික ණය පහසුකම් නිසි කලට ලබා ගැනීමට නො හැකි වීම
4. වාරි ජලය හොඳින් කළමනාකරණය නො කිරීම
5. වාරි ජල හිඟය
6. කෘමි හානි නිසා ඇති වූ අස්වැන්න පාළු වීම
7. පැරණි වී වර්ග වගා කිරීමට හුරු වීම නිසා ගොවීන් තව දුරටත් පැරණි වගා ක්‍රම අනුගමනය කරනවා විනා නව දැනුම භාවිතයට නො යෙදීම

8. ගොවියාගේ අපේක්ෂිත ඉලක්කය පරිභෝජනය පමණක් වීම

මෙහි දක්වා ඇති ඕනෑම හේතුවක් උඩ අපේක්ෂිත අස්වැන්න නො ලැබීමට ඉඩකඩක් තිබේ. ඇතැම් විට මින් එක් හේතුවක් ද තවත් සමහර විට හේතු කීපයක් ද අස්වැන්න අඩු කිරීම කෙරෙහි බල පෑ හැකි ය. ගැටලුව පැහැදිලිව හඳුනා ගැනීම සඳහා ඉහත දැක් වූ හේතුවලින් එකක් පමණක් අස්වැන්න අඩු වීමට බල පෑ බව අපි සිතමු. මින් පළමු වන හේතුව සැලකිල්ලට ගත හොත් අස්වැන්න අඩු වීමට හේතු වී ඇත්තේ අදාළ වී වර්ගය වගා කිරීමට ගොවීන් තුළ ඇති අඩු දැනුවත්කම යි.

ගොවීන් තුළ ඇති අඩු දැනුවත්කම)	අදාළ වී වර්ගය ක්‍රමවත්ව වගා නො කිරීම)	අඩු අස්වැන්න

අස්වැන්න අඩු වීම කෙරෙහි බල පා ඇති මේ සම්බන්ධතාව සත්‍ය නම් අපට ගොවීන් දැනුවත් කිරීම තුළින් අස්වැන්න වැඩි කළ හැකි ය. මෙය කරනු ලබන්නේ පුහුණු වීම් මගින් ගොවීන්ට නව දැනුමක් ලබා දීමෙනි.

ඉහතින් දක්වා ඇති හත් වැනි (7) හේතුව ගනු ලැබුව හොත් ගොවීන්ට අවශ්‍ය දැනුම පිළිබඳ ප්‍රශ්නයක් නැත. එහෙත් කාලාන්තරයක් පැරණි බීජ වර්ග වගා කිරීමට හුරු වීම නිසා ඔහු නව ක්‍රමවලට හුරු වීමට අකමැත්තක් දක්වයි. මෙහි දී ගොවියා තුළ සිදු විය යුත්තේ ආකල්පමය වෙනස්කමක් මිස දැනුම පිළිබඳ වෙනස්කමක් නො වේ. කළ යුත්තේ කුමක් ද යන්න ඔහු දැනටමත් දනී. චර්යාව වෙනස් නො වීමට බල පා ඇත්තේ එක්තරා ඇබ්බැහි වීම කි.

නව බීජ වගාවට යෝග්‍ය ආකල්පමය වෙනසක් ගොවීන්තුළ සිදු නොවී තිබීම)	ගොවීන් හුරුපුරුදු වී ඇති පැරණි ශිල්ප ක්‍රම මත ම නව බීජ වගා කිරීම)	අඩු අස්වැන්න

මේ සම්බන්ධතාව සත්‍ය අවස්ථාවක දී ද ආකල්ප වෙනස් කිරීමක් සඳහා ගැළපෙන පුහුණු ශිල්ප ක්‍රම යෙදීමෙන් ගොවියා-ගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමට හැකි ය.

අස්වැන්න අඩු වීමට බල පෑ හේතුන් අතර වාරි ජලය ද එක් හේතුවක් බව අංක 4 හා 5 දෙස බැලීමෙන් පෙනී යයි. අංක 4 හි සඳහන් පරිදි ජලය මනා ලෙස කළමනාකරණය නො කිරීමේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස අස්වැන්න අඩු වී ඇත් නම් ගොවීන් ක්‍රමවත්ව ජල පාලනයකට හුරු කිරීම සඳහා පුහුණු කරවීමෙන් අස්වැන්න වැඩි කර ගත හැකි වුවත් අංක 5 හි සඳහන් පරිදි ජල හිඟය අස්වැන්න කෙරෙහි බල පා ඇත් නම් ගොවීන් කුමන විෂයයක් මත පුහුණු කළත් අස්වැන්න වැඩි කළ නො හැකි ය. අස්වැන්න අඩු වීමත් ගොවියාගේ චර්යාවත් අතර සම්බන්ධතාවක් නොමැති බැවිනි. මෙහි දී අස්වැන්න අඩු වීම සමග සම්බන්ධතාවක් දක්වන්නේ ජල හිඟය යි.

බොහෝ විට අපට දැකිය හැකි තත්වයක් නම් බොහොමයක් ප්‍රශ්නවලට විසඳුම් පුහුණු කිරීම ය යි සිතා කටයුතු කිරීමට අප ඉක්මන් වී තිබීම යි. ඉහත උදාහරණයෙන් දැක් වූ පරිදි ඇතැම් ගැටලු කිසි සේත් පුහුණු කිරීම් සමග සම්බන්ධකමක් නො දක්වයි. ආර්ථික හේතු මත කලට වේලාවට කෘෂි යෙදවුම් ලබා ගැනීමට ගොවීන්ට අපහසු වීමේ ප්‍රතිඵලයක් සේ අස්වැන්න අඩු වී ඇත් නම් කළ යුත්තේ ගොවි ණය ලබා දීම හෝ වෙනත් ක්‍රමයකින් ගොවීන්ට යෙදවුම් ලබා ගැනීමට සැලැස්වීම මිස ඔවුන් පුහුණු කිරීම නො වේ. එමෙන් ම වෙළෙඳපොළේ පැවතුන කෘෂි ද්‍රව්‍ය හිඟයක් නිසා කලට වේලාවට පොහොර, වල් නාශක යෙදීමට නො හැකි වීමක් නිසා අස්වැන්න අඩු වී ඇත් නම් කළ යුත්තේ වෙළෙඳපොළේ ද්‍රව්‍ය සුලභ කිරීම මිස ගොවීන් පුහුණු කිරීම නො වේ. පුහුණු කිරීමක් කළ යුත්තේ තර්කානුකූල හේතුඵල සම්බන්ධතාවක් සොයා ගැනීමෙන් පසුව ය. එලය, එනම් ගැටලුව හුදෙක් පුද්ගලයාගේ චර්යාව වෙනස් කිරීම තුළින් විසඳිය හැකි නම්, එනම්, පුද්ගලයාගේ දැනුම ආකල්ප, කුශලතා වෙනස් කිරීම මගින් විසඳිය හැකි නම් පමණක් ඒ සඳහා පුහුණුවකින් යමක් කළ හැකි ය. නැත හොත් එය ගැටලුවක් මිස පුහුණු කිරීමට අදාළ ගැටලුවක් නො වේ.

මෙම පරිච්ඡේදයේ සාකච්ඡාවට භාජන වන ඉදිරි කරුණුවලට පදනමක් වශයෙන් අප මෙතෙක් සාකච්ඡා කළ කරුණු සාරාංශ කිරීමට දැන් උත්සාහ ගනිමු. සාකච්ඡා කළ කරුණු අනුව පහත සඳහන් තීරණයන්ට පැමිණිය හැකි ය.

පුහුණු කිරීම සඳහා අවශ්‍යයෙන් ම ගැටලුවක් තිබිය යුතු ය.

ගැටලුව යනු කිසියම් අපේක්ෂිත තත්වයක් හා තිබෙන තත්වය අතර පරතරයක් පැවැත්මත් එම පරතරය පිළිබඳව යමකු පීඩාවට හෝ කණස්සල්ලට පත් වීමත් ය.

සෑම ගැටලුවක් ම පුහුණු කිරීමට සම්බන්ධ ගැටලුවක් නො වේ. පුහුණු කිරීමට ලක් වන්නාගේ චර්යාව වෙනස් කිරීම තුළින් අපේක්ෂිත වෙනස ඇති කළ නො හැකි නම් එය පුහුණු ගැටලුවක් නො වේ.

කිසියම් ගැටලුවක් පුහුණු ගැටලුවක් දැයි සොයා බැලීමට යම් තොරතුරු එකතු කිරීමක් හා තොරතුරු විශ්ලේෂණයක් කළ යුතු ය. එවැනි විශ්ලේෂණයක දී ගැටලුව විසඳීම සඳහා මිනිස් චර්යාව වෙනස් කිරීමෙන් බලපෑමක් ඇති කළ හැකි ද යන්න සොයා ගැටලුවත් චර්යාවත් අතර පවතින තර්කානුකූල සම්බන්ධතාව හඳුනා ගත යුතු ය.

චර්යාව වෙනස් වන විට ගැටලුව විසඳිය හැකි නම් ඒ සඳහා පුහුණු වැඩ සටහනක් සකස් කිරීම සහේතුක වන අතර එවැන්නක් සිදු නො වේ නම් පුහුණු වැඩ සටහන් සැලසුම් කිරීම ප්‍රතික්ෂේප කළ යුතු ය.

සංකීර්ණ පුහුණු ගැටලු

ඉහතින් දැක්වූයේ පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීමේ ඉතාමත් ම සරල හා පැහැදිලි තත්වය කි. එම හැඳින්වීම අනුව පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීමට අවශ්‍ය මූලික අවබෝධයක් ඔබට ලැබෙන්නට ඇතැ යි සිතමු. එහෙත් සැබෑ සමාජයේ පවතින ගැටලුවල ස්වභාවය එතරම් සරල නැත. කිසියම් ගැටලුවක් පවත්නා සමාජය හා සම්බන්ධ වූ සමාජ, ආර්ථික, සංස්කෘතික, ආයතනික හා දේශපාලනික තත්වයන් හා බැඳී පවතී. යම් ගැටලුවක් කිසියම් එක් හේතුවක ප්‍රතිඵලයක් සේ මතු වනවා වෙනුවට හේතූන් රාශියක ප්‍රතිඵලයක් ලෙස මතු විය හැකි බව ඉතාම පැහැදිලි කරුණකි. මේ නිසා පුහුණු කිරීමට සූදානම් වන පුහුණුකරු සංකීර්ණ වූ පුහුණු ගැටලුවක් තේරුම් ගැනීමට තරම් සමත් විය යුතු ය. සැබෑ ලෝකයේ ගැටලුවල හේතු ඵල සම්බන්ධතාවයන් සරල සම්බන්ධතාවන් සේ මතු කර ගත නො හැකි බැවිනි. උදාහරණ වශයෙන් වාරි ජලය අකාර්යක්ෂම ව පාලනය කිරීම නිසා බලාපොරොත්තු වූ අස්වැන්න නො ලැබී යාම පිළිබඳ මුලින් දැක් වූ ගැටලුවේ ස්වභාවයන් දෙකක් පහත දක්වමු.

මෙම ගැටලුවලට අදාළ විස්තරය කියවීමට පෙර පහත ඇති (අ) සහ (ආ) ගැටලුවල සම්බන්ධතාවන් තේරුම් ගැනීමට ඔබට හැකි දැ යි උත්සාහ කර බලන්න.

	1.	2.	3.	4.	5.
(අ)	ක්‍රමවත් ජල මුර ක්‍රමයක් නො තිබීම.	සැලැස්මකින් තොර ව ජලය මුදා හැරීම	ගොවීන් අතර වතුර අරගල හා අකාර්යක්ෂම ජල පාලනය	වාරි ජල නාස්තිය	අස්වැන්න අඩු වීම

	1.	2.	3.	4.	5.
(ආ)	ක්‍රමවත් ජල මුර ක්‍රමයක් තිබීම.	සැලසුම්ගත ව ජලය මුදා හැරීම.	ගොවීන්අතර වතුර අරගල හා අකාර්යක්ෂම ජල පාලනය	වාරි ජල නාස්තිය	අස්වැන්න අඩු වීම

මේ දැක්වූයේ කල්පිත ගැටලුවක් නො ව විශේෂයෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ මහා වාරිමාර්ග ක්‍රමවල දී අත්දකින ලද තත්වයකි. මෙහි දී ගැටලුව නම් අපේක්ෂා කරන මට්ටමට වඩා අස්වැන්න අඩු වීම යි. ඉහත ප්‍රකාශන දෙකෙහි ම ගැටලුවෙහි ආසන්න සම්-බන්ධතාව වී ඇත්තේ වාරි ජල නාස්තිය නම් වූ හේතුව යි. මෙහි දී (අ) සම්බන්ධතා අපි පළමුවෙන් පරීක්ෂා කරමු. ගැටලුවේ (අ) සම්බන්ධතාව දෙස බැලූ විට අංක 1 සිට අංක 5 දක්වා හේතු ඵල සම්බන්ධතාවන්ගේ තාර්කික අනුපිළිවෙල ඔබට පැහැදිලි වේ. එනම්, ක්‍රමවත් ජල මුර ක්‍රමයක් නො තිබීම හේතු කොට ගෙන ජලය සැලැස්මකින් තොර ව මුදා හැරීම ද එම තත්වය හේතු කොට ගෙන ගොවීන් අතර අරගල ඇතිවීම හා අකාර්යක්ෂම ජල පාලනයක් ඇති වීම ද මෙහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් වාරි ජලය නාස්ති වීම ද එය අඩු අස්වැන්නක් කෙරෙහි බලපාන අයුරු ද ඉතා පැහැදිලිව් දැකිය හැකි ය.

මෙහි දී අඩු අස්වැන්නට බල පෑ ආසන්න සම්බන්ධතාවය වන්නේ වාරි ජල නාස්තිය යි. වාරි ජල නාස්තියට බල පෑ ආසන්න සම්බන්ධතාව වන්නේ ගොවීන් වාරි ජලය ක්‍රමවත්ව හා සකසුරුවම්ව බෙදා ගැනීමට කටයුතු නො කිරීම යි. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් ගොවීන්ගේ වර්තමාන චර්යාව, එනම්, ජල පාලන හුරුපුරුදු, ආකල්ප හා ඇබ්බැහි වීම් වැනි තත්වයන් ජල නාස්තියට හේතු වී ඇති බව යි.

දැන් ඔබ පුහුණුකරුවකු යැයි සිතන්න. ඔබට ගැටලුවක් ඇත. එය අඩු අස්වැන්නයි. ඊට බල පෑ ආසන්න හේතුව ජල නාස්තිය ලෙස සොයා ගෙන තිබීමත්, ජල නාස්තිය ගොවීන්ගේ හැසිරීම විසින් නිර්මාණය කර කර තිබීමත් නිසා අදාළ ගැටලුව පුහුණු කිරීම සම්බන්ධ ගැටලුවක් යැයි ඔබට තීරණය කළ හැකි ය. එනම් ගොවියාගේ වර්තමාන හැසිරීම (චර්යාව) වෙනස් කළ හොත් වතුර අරගල හා තරහකාරී ජල පරිභෝජනය වෙනස් කොට එමගින් අස්වැන්න වැඩි කළ හැකි ය. ඕනෑ ම පුහුණු වැඩ සටහනකින් කරනු ලබන්නේ පුහුණුවට භාජනය වන්නාගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමට බලපෑම් කිරීම යි. සම්පත් හා පරිසරය දෙන ලද (නියතයන්) යයි සිතුව හොත් යමෙකුගේ චර්යාව යන්න තීන්දු වී ඇත්තේ කිසියම් අවස්ථාවක දී ඔහු තුළ තිබෙන දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන්හි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙනි. මේ අනුව දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් වෙනස් කිරීමෙන් චර්යාව වෙනස් කළ හැකි බව අපි පිළිගත යුතු වෙමු. මේ නිසා යම් පුහුණුකරුවකුට අස්වැන්න වැඩි කිරීම සඳහා (ගැටලු විසඳීම සඳහා) ගොවීන්ගේ දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් වෙනස් කිරීම පදනම් කොට ගත් පුහුණු වැඩ සටහනක් සැලසුම් කළ හැකි ය.

පුහුණු ගැටලුවක් නිවැරදිව තේරුම් නො ගත් පුහුණු කරවන්නකුට ඉහත ප්‍රශ්නයට විසඳුම් වශයෙන් ඉදිරිපත් කළ හැක්කේ අප සාකච්ඡා කළ ආකාරයේ පුහුණු වැඩ සටහනක් මගින් ගැටලු විසඳීම සඳහා යෝජනා ගෙන ඒම පමණි. ඔහු නොයෙකුත් පුහුණු කිරීමේ ශිල්ප ක්‍රම හා විධික්‍රම මේ සඳහා යෝජනා කරනු ඇත. ජලය නාස්ති කිරීමේ ප්‍රතිවිපාක පැහැදිලි කිරීම දේශන ශාලාවක් තුළ දී කළ නො හැකි යයි තර්ක කරන ඔහු ජලය හොඳින් පාලනය කරන ප්‍රදේශයක ගොවීන්ගේ අත්දැකීම් ලබා දීම සඳහා පුහුණු වන්නන් එවැනි ප්‍රදේශයකට ගෙන යා යුතු යයි යෝජනා කරනු ඇත. එමෙන් ම මෙවැනි ගොවි කණ්ඩායමක හැසිරීම වෙනස් කිරීමට නම් ප්‍රබල ආකල්පමය වෙනසක් ඇති කළ යුතු යයි යෝජනා කරන ඔහු පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදයෙහි ආකල්පමය වෙනස්කම් සඳහා නිර්දේශිත අභ්‍යාස, භූමිකා නිරූපණ ආදී නොයෙකුත් විධික්‍රමයන් ගැන වැඩි අවධානයක් යොමු කරනු ඇත. ඔහු දක්ෂ පුහුණුකරුවකු නිසා අදාළ වැඩ සටහන සාකච්ඡාවලින් ද චිත්‍ර මගින් ද සිනමාපට

මගින් ද භූමිකා රංගන මගින් ද විසිතුරු වනු ඇත. මේ නිසා පුහුණු වන්නන් වැඩ සටහන සඳහා ඇද බැඳ ගැනීමටත් හොඳ පුහුණු වැඩ සටහනක් පැවැත් වූ බවට ඇගයුම් පත්‍රයක් පුහුණු වන්නන් මගින් අවංකව ම පුරවා ගැනීමටත් ඔහු නිසැකයෙන් ම සමත් වනු ඇත. පුහුණුකරුවකුගේ කාර්‍ය්‍ය භාරය සිත් ඇද ගන්නා සුලු පුහුණු වැඩ සටහනක් පැවැත්වීම නම් ඔහු තම කාර්‍ය්‍ය විශිෂ්ටව නිම කර ඇති බවටත් පුහුණු වන්නන් අතිශයින් ම සෑහීමකට පත්ව ඇති බවටත් නිර්දේශයක් ද නිකුත් කළ හැකි ය. එහෙත් අභාග්‍යය නම් ඉතා හොඳ පුහුණු වැඩ සටහනකට සහභාගි වූයේ යැයි සෑහීමකට පත් වූ ගොවීන් ම නැවතත් ක්ෂේත්‍රයට ගොස් ජලය සඳහා ඔවුනොවුන් ඇන කොටා ගැනීමත්, ජලය නාස්ති කිරීමත්, එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් අස්වැන්න අඩු වීමත් තව දුරටත් පැවතිය හැකි වීම ය.

මේ සාකච්ඡාව තුළින් අපට එක්තරා අතුරු ප්‍රශ්නයකට පිළිතුරු සොයා ගත හැකි ය. එනම් පුහුණුකරුවකුගේ කාර්ය භාරය විය යුත්තේ කුමක් ද යන්න යි. මේ නිසා මෙතෙක් අප සාකච්ඡා කළ ''අස්වැන්න වැඩි කිරීමට පුහුණුකරුවා සැලසුම් කළ පුහුණු වැඩ සටහන'' පිළිබඳ සංවාදය තාවකාලිකව පසෙකින් තබා පුහුණුකරුවකුගේ කාර්‍ය්‍ය විය යුත්තේ කුමක් ද යන ප්‍රශ්නයට පිළිතුරක් සොයා ගනිමු.

පුහුණුකරුවකුගේ කාර්ය භාරය විය යුත්තේ ප්‍රායෝගික ලෝකය තුළ පවතින මිනිසුන් පීඩා විඳින, කිසියම් ගැටලුවකට විසඳුම් සෙවීම මිස හොඳ පුහුණු වැඩ සටහනක්, එනම්, සියලු අංගෝපාංගවලින් සමන්විත වැඩ සටහනක් සැලසුම් කිරීම පමණක් නො වේ. හොඳ පුහුණු වැඩ සටහනක් පැවැත් වූ පමණින් අදාළ ගැටලුව විසඳේ යැයි සහතිකයක් නැත. පුහුණු වැඩ සටහන ද හොඳ එකක් වී ගැටලුව ද විසඳෙන්නේ නම් පමණක් පුහුණුකරුගේ කාර්‍ය්‍ය ඉටු වන බව අප තේරුම් ගත යුතු ය.

සාමාන්‍ය වශයෙන් ගත් කළ පුහුණුකරුවකුගේ කාර්‍ය්‍ය විය යුත්තේ විද්‍යාඥයා විසින් හෝ පර්යේෂකයා විසින් සහතික කරනු ලැබූ නව දැනුම මිනිසාගේ යහපත උදෙසා, ගැටලු නිරාකරණය සඳහා යොදවා ගැනීම යි. කෘෂිකර්ම ක්ෂේත්‍රයේ දී මේ කාර්යය නම් කරන්නේ ''කෘෂිකර්ම ව්‍යාප්ති අධ්‍යාපනය'' යනුවෙනි.

කර්මාන්ත ක්ෂේත්‍රයේ දී මේ කාර්යය ''කර්මාන්ත ව්‍යාප්ති අධ්‍යාපනය'' නම් වේ. කෘෂිකර්ම හා කර්මාන්ත නො වන වෙනත් අංශවල ව්‍යාප්ති කටයුතු කෘෂිකර්ම හා කර්මාන්ත අංශවල තරම් ප්‍රබල මට්ටමකින් දියුණු වී නැතත් සෑම විෂයයක් තුළ ම සිදු වන වෙනස්කම් භාවිතයට යෙදීම සඳහා අවශ්‍ය පියවර ගනු ලැබේ. මේ අනුව ඉතා පුළුල් වශයෙන් ගත් විට ''පුහුණු කිරීම'' යනු සංනිවේදනය කිරීම තුළින් අවශ්‍ය කණ්ඩායම් තුළ දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් වෙනස් කිරීමකැ යි කිව හැකි ය. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් නව දැනුම, නව ආකල්ප හා නව හැකියාවන් අවශ්‍ය ඉලක්ක කණ්ඩායම්වලට ගෙන යාමේ මාධ්‍යයක් වශයෙන් ''පුහුණු කිරීම්'' ප්‍රයෝජනයට ගනු ලැබේ. යම් ගැටලුවක් නිරාකරණය කර ගැනීම සඳහා පුද්ගලයාට අවශ්‍ය නව දැනුම, නව ආකල්ප හා නව හැකියාවන් ලබා දීමේ එකම මාර්ගය පුහුණු කිරීම් යයි කිසි විටෙකත් සිතිය යුතු නැත. එහෙත් යම් යම් විශේෂිත දැනුම් සම්භාරයන් හා විශේෂිත හැකියාවන් පොත පතින් හා වෙනත් පහසු මාධ්‍ය තුළින් සංනිවේදනය කළ නො හැකි විට විවිධ පුහුණු උපක්‍රම මගින් එම දැනුම හා හැකියාවන් බෙදා හැරීම කළ යුතු ය. මෙවැන්නක් කරන විට නව දැනුම, නව හැකියාව හා නව ආකල්ප ලබා දිය යුත්තේ කව්රුන්ට ද යන්න ඉලක්ක කළ යුතු නිසා පුහුණු කිරීම් සිදු වන්නේ කිසියම් ඉලක්ක ගත ජන කොටසක් හඳුනා ගැනීමෙන් පසුව ය. මේ අනුව '''පුහුණු වැඩ සටහන්'' යනු නිශ්චිත වූ පරමාර්ථ සහිතව, කිසියම් ඉලක්ක ගත පිරිසක් සඳහා යෝග්‍ය මාධ්‍ය තුළින් දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් වර්ධනය කරන වැඩ සටහන් ලෙස හඳුන්වා දිය හැකි ය. දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් ලබා දෙන්නේ පුද්ගලයාගේ චර්යාව වෙනස් කිරීම සඳහා ය. චර්යාව වෙනස් කරන්නේ යම් ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා ය. මේ නිසා පුහුණුකරුවකුගේ කාර්ය භාරය වන්නේ ගැටලුවක් විසඳීම බව අප හොඳින් මතක තබා ගත යුතු ය. ගැටලුව විසඳෙන්නේ නැත්නම් පුහුණුවෙන් ප්‍රයෝජනයක් නැත. පුහුණුවකට යෙද වූ මුදලත්, කාලයත්, මහන්සියත් සියල්ල සාධාරණීකරණය කළ හැක්කේ අපේක්ෂිත ගැටලුව විසඳීමට පුහුණුව බලපෑමක් කරන්නේ නම් පමණි.

කිසිදු විද්‍යාඥයකුට, පර්යේෂකයකුට තමා යමක් සොයා ගත් පමණින් හදිසි පරිවර්තනයක් කළ නො හැකි ය. පරිවර්තනයක්

සිදු වීමට නම් නව සොයා ගැනීම් භාවිතයට පැමිණිය යුතු ය. නැතහොත් නව සොයා ගැනීම් අනුව අදාළ ජන කොට්ඨාසවල දැනුමෙහි ආකල්පවල හා හැකියාවන්ගේ වෙනස් කම් සිදු විය යුතු ය. අප දන්නා පරිදි ඇතැම් සොයා ගැනීම් භාවිතයට එන්නේ වසර ගණනාවකට පසු ය. එහෙත් තවත් සොයා ගැනීම් එය සොයා ගත් වහාම මෙන් අදාළ ජන කොටස් අතට පත් වේ. තවත් සමහරක් සොයා ගැනීම් පර්යේෂකයාගෙන් හෝ විද්‍යාඥයාගෙන් පිටතට පත් කරන්නේ නැත. මේ අනුව යම් නව සොයා ගැනීමක් නිසා, සමාජ ආර්ථික හෝ භෞතික පරිසරයේ පරිවර්තනයක් සිදුවීම හෝ නො වීම තීරණය වන්නේ සොයා ගැනීම භාවිතයට යෙදීමට දරන උත්සාහය මත ය.

යම් සොයා ගැනීමක් භාවිතයට යෙදවිය හැක්කේ සොයා ගැනීමට අදාළ නව දැනුම නව ආකල්ප, නව හැකියාවන් අදාළ ජන කොටස් තුළ රෝපණය කිරීමෙනි. නැතහොත් නව චර්යාවන් ඇති කිරීමෙනි. උදාහරණයක් වශයෙන් ගත හොත් දියුණුවට පත් ව ඇති මුළු මහත් තාක්ෂණික ලෝකය ම මිනිසාගේ චර්යාවේ වෙනස් කම මත ජනිත වූවකි. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් මිනිසා විසින් නිරන්තරයෙන් ම නව දැනුම, නව හැකියාවන් හා නව ආකල්ප ඇති කර ගැනීමේ ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් ජනිත වූවකි. විද්‍යාඥයාට හා පර්යේෂකයාට ද පුහුණුවක් අවශ්‍ය වේ. ඔහුගේ පර්යේෂණවල පදනම වන්නේ ද ඔහු ලැබූ පුහුණුවයි. ලොව වෙනස් කිරීමේ කාර්යයෙහි දී විද්‍යාඥයාගේ, පර්යේෂකයාගේ කාර්ය්‍ය භාරය වන්නේ පරීක්ෂණ හා නිරීක්ෂණ මගින් පර්යේෂණ ගැටලු හඳුනා ගැනීමත්, ඒ සඳහා විසඳුම් ක්‍රියා මාර්ග යෝජනා කිරීමත් ය. සොයා ගත් නව දැනුම හා නව හැකියාවන් පහසු මාධ්‍යයන් තුළින් අදාළ අංශ වෙත සංනිවේදනය කළ නො හැකි විට එම අපහසුතාව මග හැරවීම හෝ අඩුව පිරවීම පුහුණුකරුවකුගේ කාර්ය්‍ය භාරය යි. ඔහු හෝ ඇය විසින් කළ යුත්තේ අදාළ ගැටලුව විසඳීම සඳහා පුහුණු කිරීම් මගින් යමක් කළ හැකි දැයි හේතුවාදීවත්, තර්කානුකූලවත් සිතා බලා සුදුසු පදනමක් මත පුද්ගලයන් තුළ නව දැනුම, නව ආකල්ප හා නව හැකියාවන් වර්ධනය කිරීම සඳහා සැලසුම් කිරීම යි.

දැන් අපි නැවතත් මුලින් හඳුන්වා දුන් අඩු අස්වැන්න පිළිබඳ ගැටලුව හා ඒ සඳහා පුහුණු විශේෂඥයා තෝරා ගනු ලැබූ ''ගොවි

පුහුණුව'' පිළිබඳ විසඳුම් ක්‍රියා මාර්ගයට යමු. සාර්ථක පුහුණු වැඩ සටහනකට පසු ගොවීන්ගේ චර්යාව වෙනස් වී නැත්නම් මේ පිළිබඳව වගකිව යුත්තේ කවිරු ද? චර්යාව වෙනස් කිරීම පුහුණුව කින් කළ නො හැකි ද? චර්යාව යනු කිසියම් පුද්ගලයකු තුළ කිසි යම් අවස්ථාවක ඇති දැනුම, ආකල්ප හා කුශලතාවන්ගේ ප්‍රතිඵල නො වන්නේ ද? කෙසේ වෙතත් පුහුණු වැඩ සටහනකින් පසුව ගොවීන් තව දුරටත් වාරි ජලය නාස්ති කරන්නේ නම් ඔවුන්ගේ චර්යාව වෙනස් වී නැති බවයි, අප තීරණය කළ යුත්තේ. මෙහි දී මතක තබාගත යුතු වැදගත් කරුණක් නම් පුහුණු වැඩ සටහනට පෙරාතුවත් අවසානයේත් කරන ලද ඇගයුම් පත්‍ර අනුව පුහුණු වන්නාගේ දැනුමෙහිත්, ආකල්පවලත්, හැකියාවන්ගේත් සැල-කිය යුතු වෙනස් කමක් සිදු වී ඇති ව තිබීම යි.

මෙ වැනි තත්වයක් තුළ දී අපි බෙහෙවින් ව්‍යාකූල ප්‍රශ්නයකට මුහුණ දී සිටිමු. එනම් මේ ගැටලුවේ යථාර්ථය කුමක් විය හැකි ද? යන්න යි. නැතහොත් සත්‍ය ස්වභාවය කුමක් ද යන්න යි. ගැටලු-වේ යථාර්ථය සෙවීමට නම් ප්‍රථමයෙන් ම අපට සැකයෙන් තොර ව විවාදයෙන් තොර ව, පොදුවේ පිළිගත හැකි යම් පදනමක් සකසා ගත යුතු ය. පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදය ආශ්‍රයෙන් එම පදනම අපට සකසා ගත හැකි ය. එනම් සම්පත් හා පරිසරය දෙන ලද යැයි සිතුවහොත් මිනිසාගේ චර්යාව යනු කිසි යම් අවස්ථාවක ඔහු තුළ ඇති දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් මත තීන්දුවන්නක් බව ය. මේ පදනම ඕනෑ ම අයකුට හිතාමතා තක් කර පිළිගත හැකි වූත්, එමෙන් ම සරල වූත්, ප්‍රායෝගික වූත්, තර්කානුකූල වූත් පදනමකි. එසේ නො වන්නේ යැයි තර්ක කළ හැක්කේ ''චර්යාව'' යනු පෙර භවයක කරන ලද කුශලා'කුශල කර්මවල ප්‍රතිඵලයක් යැයි පිළිගනු ලබන හෝ දෙවියන්ගේ කැමැත්ත මත පුද්ගල චර්යාව තීරණය වී ඇතැයි විශ්වාස කරන්නවුනට පමණ ය.

මෙම පදනම තුළ සිට පූර්වෝක්ත ගැටලුව විසඳීමට දැන් උත්සාහ කරමු. පුද්ගලයා සිය ජීවිතය පුරා ම තමා ජීවත් වන සමාජයෙන් හා භෞතික පරිසරයෙන් දැනුම එක් රැස් කර යි. ඉහත උදාහරණයේ පෙන්වා දුන් පුහුණු වැඩ සටහනේ දී පුහුණුකරුවා කරනු ලැබුවේ පුහුණු වැඩ සටහනකින් ක්‍රමවත් ව හා විධිමත් ව ගොවියාට නව දැනුම, නව ආකල්ප හා නව හැකියාවන් ලබා දීම යි. අදාළ වැඩ සටහන තුළින් ලබා දිය යුතු

ඉහත කී යෙදවුම් මොනවා දැ යි තීරණය කරණු ලැබූයේ යථෝක්ත පුහුණුකරුවා විසිනි. ඔහුගේ අත්දැකීම්වලට, විචක්ෂණ භාවයට, තර්ක ඥානයට ගෝචර වන පරිදි පුහුණු වන්නාට මෙවැනි පුහුණු යෙදවුමක් ලබා දිය යුතු යැයි ඔහු තීරණය කර ඇත. ඒ අනුව විෂය මාතෘකාවන් ද ඒවාට අඩංගු විය යුතු කරුණු ද තීරණය වේ. එහෙත් සැබෑ ලෝකයට පිවිසෙන ගොවියාගේ අත්දැකීම් හා ඒ අනුව නිර්මාණය වන දැනුම පංති කාමරය තුළ හෝ පුහුණු වැඩ සටහන තුළ ලබා දෙන දැනුමට වඩා ප්‍රබල ය. ගොවියාගේ අත්දැකීම් අනුව පොර කෑමෙන්, තරඟයෙන් තොර ව ජලය ලබා ගැනීමට උත්සාහ කළ හැම අවස්ථාවක ම ඔහු ගේ අස්වැන්න වඩාත් අඩු විය. බොහෝ විට මෙවැනි අවස්ථාවක ඔහුට ජලය ලැබුනේ ම නැත. තරඟයෙන් හෝ ජලය ලබා නො ගතහොත් ඔහුගේ පවුලේ සියලු දෙනා වෙනුවෙන් ඔහු වග කිව යුතු ය. ආහාර පාන, ඇඳුම් පැළඳුම්, බේත් හේත්, ළමුන්ගේ අධ්‍යාපනය, සියල්ල රඳා පවතින්නේ වගාව මත නිසා එක් සුළු වැරැද්දක් කර ජලය ලබා ගන්නා ගොවියාගේ ක්‍රියා මාර්ගයට පිළිතුරු වශයෙන් වැරදි කීපයක් කර ජලය ලබා ගැනීමට තරම් ඔහු සූදානම් ය. ගොවියාගේ පැත්තෙන් සියල්ල අවිනිශ්චිත ය. සැකයත්, බියත්, අවිනිශ්චිතතාවත්, පීඩනයත්, අතීතයෙන් ලැබූ අත්දැකීම් මත නිර්මාණය වූ දැනුමත් ඔහු පාඨ මාලාවෙන් උගත් කරුණුවලට වඩා බෙහෙවින් ප්‍රබල ය. ප්‍රායෝගික ය. එමෙන් ම සත්‍යයට ආසන්න ය. මේ නිසා පුහුණු වැඩ සටහනෙන් ඔහු ලැබූ නව දැනුම භාවිතයට යෙදීමට නම් සැබෑ ජීවිතයේ ඔහු ලබන ප්‍රායෝගික දැනුම ඊට ප්‍රතිපක්ෂ නො විය යුතු ය. මෙවැනි අවස්ථාවක ඔහුගේ චර්යාව තීරණය වන්නේ භාවිතය විසින් ඔහු වෙත පවරනු ලැබුවා වූත්, අත් දැකීම් මගින් සහතික කරනු ලැබුවා වූත්, දැනුම මත මිස පුහුණු පාඨමාලාව විසින් සැපයූ ප්‍රතිඵල පිළිබඳ වගකීම් රහිත නව දැනුම මත නො වේ. මේ අනුව අප තීරණය කළ යුත්තේ ජල පාලනය මගින් අස්වැන්න වැඩිකර ගැනීම සඳහා පුහුණුකරුවා සැලසුම් කළ වැඩ සටහන මුළු මනින් ම මෙන් අසාර්ථක වී ඇති බව යි. එනම් ගොවියාගේ දැනුමත්, ඔහු තුළ තිබූ ආකල්පත්, ඔහුගේ හැකියාවනුත් වෙනස් කිරීමට තරම් පුහුණු වැඩ සටහන සමත් වී නැති බව යි. මෙම පසු බිම අපට තවත් අතුරු ප්‍රශ්නයකට පිළිතුරු ලබා ගැනීමට ඉඩ කඩ සලසයි. එනම් කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනකට පෙරාතුවත්, පසුවත් කරනු

ලබන ඇගයුම් පිළිබඳ ව කුමන මට්ටමේ විශ්වාසයක් තැබිය හැකි ද යන ප්‍රශ්නයට පිළිතුරු සොයා ගැනීම ය. සත්‍ය වශයෙන් ම පුහුණු වැඩ සටහනකට පසු අභ්‍යාසලාභීන්ගේ දැනුම ආකල්ප හා හැකියාවන් වෙනස් වී ඇතැයි ඇගයුමකින් ප්‍රකාශ වූ පමණින් පුහුණු වන්නන්ගේ චර්යාව වෙනස් වේ යැයි කිසිදු විශ්වාසයක් තැබිය නො හැකි ය.

එවැනි ඇගයුමක් යනු පුහුණු වැඩ සටහන් ඇගයුම් කිරීමේ එක්තරා ශිල්ප ක්‍රමයක් මිස අපේක්ෂිත ගැටලුව විසදේ ද යන්න පිළිබඳ ව කෙරෙන සහතිකයක් නො වේ. මෙම අත් පොතේ ඇගයුම් පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කරන පරිච්ඡේදයේ දී මේ පිළිබඳ ව අපි වැඩි දුරටත් සාකච්ඡා කරමු. වී අස්වැන්න වැඩි කිරීම සඳහා ගොවීන්ට පුහුණුවක් ලබා දීම මගින් අස්වැන්න වැඩි කළ හැකි ද? නැද්ද? යන ප්‍රශ්නයෙහි අපි තවමත් ගැලී සිටිමු. අපට මෙතෙක් විසඳුමක් ලැබුනේ නැත. වාරි ජලය අරපිරිමැස්මෙන් පාවිච්චි කිරීමට ගොවියා හුරු කිරීම සඳහා එනම් ගොවියාගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමටත්, එ මගින් වී අස්වැන්න වැඩි කර ගැනීමටත්, ගත යුතු ක්‍රියා මාර්ගයක් නැද්ද? පැහැදිලිව ම ක්‍රියා මාර්ගයක් ඇත.

	1.	2.	2.	4.	5.
(අ)	ක්‍රමවත් ජල මුර ක්‍රමයක් නො තිබීම.	සැලැස්මකින් තොරව ජලය මුදා හැරීම.	ගොවීන් අතර වතුර අරගල හා අකාර්යක්ෂම ජල පාලනය	වාරි ජල නාස්තිය.	අස්වැන්න අඩු වීම.

අප සාකච්ඡාවට භාජනය කරන (අ) නම් වූ ගැටලු ප්‍රකාශයේ අංක 3 හා 2 අතර සම්බන්ධතාවට සිත යොමු කරන්න. අංක 3 න් දැක්වෙන තත්වය එනම්; වතුර අරගල හා අකාර්යක්ෂම ජල පාලනය නම් වූ ප්‍රතිඵලය බිහි කළ හේතුන් අංක 2 න් දක්වයි. එනම් සැලැස්මකින් තොර ව ජලය මුදා හැරීමක් සහිත තත්වයක දී වතුර අරගල හා අකාර්යක්ෂම ජල පාලනය නිර්මාණය වී ඇති බව යි. මේ නිසා ගොවියාගේ චර්යාව වෙනස් කිරීම, ගැටලුවේ මැදින් ප්‍රවිශ්ට වී කළ හැක්කක් නො ව පූර්ණ ගැටලුව ම එකක් ලෙස ගෙන සෙවිය යුතු තත්වයකි. අයහපත් ප්‍රතිඵල ජනිත කරන මූලික හේතුන් එලෙස ම තබා පටු දෘෂ්ඨි කෝණයක සිට ගොවියා ගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමට උත්සාහ දැරීම පැරණි සිංහලයේ කියමනක් අනුව කියතොත් ''පය බරවායට පිටිකර බෙහෙත්

බැන්දා වැනි'' ය. පුහුණුකරුවාට ගොවියාගේ චර්යාව වෙනස් කළ හැකි ය. එහෙත් එසේ කළ හැක්කේ ගොවියාට චර්යාව වෙනස් කිරීමට සුදුසු පසුබිමක් ඔහු ජීවත් වන භෞතික හා සමාජීය පරිසරය තුළ ඇත්නම් පමණි.

ගොවියාගේ නාස්තිකාරී ජල පරිභෝජනය වෙනස් කිරීම ඉලක්ක කොට ගොවීන් පුහුණු කිරීමට යෙද වූ මුදල් සම්භාර-යෙන් කුඩා ප්‍රතිශතයක් ක්‍රමවත් හා විධිමත් ජල මුර ක්‍රමයක් ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා නිලධාරීන් පුහුණු කළා නම් ගොවීන්ගේ චර්යාව බෙහෙවින් ම වෙනස් වනු ඇත. ඔහු තුළින් අවිනිශ්චිත තාවත්, බියත්, සැකයත්, පහව යන නිසා ඔවුනොවුන් සහයෝග-යෙන් කටයුතු කරනු ඇත. ඒ නිසා ම ජලය අපතේ නො යාමත්, වගා හානි අඩු වීමත්, අස්වැන්න වැඩි වීමත් සිදු වනු ඇත.

මේ අප සාකච්ඡා කළේ ගැටලුවේ එක් පැත්තකි. ඇතැම් විට ක්‍රමවත් ජල මුර ක්‍රමයක් ක්‍රියාත්මකව තිබියදීත්, එනම් ගොවියාට අවශ්‍ය පරිදි ඔහුගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමට සුදුසු පරිසරයක් තිබියදීත් ඔවුන් එසේ නො කරන්නේ නම් ගොවියා වෙනස් කිරීම පුහුණුකරුවාට අයිති කරුණකි. ඒ සඳහා ඔහු පුහුණු ශිල්ප ක්‍රම සැලසුම් කළ යුතු ය. වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ය. මෙවැනි පදනමක දී ගොවීන්ගේ බහුතරය චර්යාව වෙනස් නො කරන්නේ නම් එය පුහුණු වැඩ සටහන පිළිබඳ ප්‍රශ්නයකි. පුහුණු-කරුවාගේ දක්ෂතාව හා නිපුණත්වය පිළිබඳ ප්‍රශ්නය කි.

මේ දක්වා අප සාකච්ඡා කළේ සංකීර්ණ ගැටලුවක් පුහුණු කිරීමට අදාළ එකක් ද නැද්ද යන්න සොයා ගැනීම සඳහා ඔබට උදව් කිරීමට ය. මෙය තවත් කෝණයකින් සලකා බැලීම සඳහා (ආ) නම් ගැටලු ප්‍රකාශය වෙත සිත් යොමු කරන්න.

1.	2.	3.	4.	5.
(ආ) ක්‍රමවත් ජල මුර ක්‍රමයක් තිබීම.	සැලසුම්ගතව ජලය මුදා හැරීම.	ගොවීන් අතර වතුර අරගල හා අකාර්යක්ෂම ජල පාලනය	වාරි ජලය නාස්තිය.	අස්වැන්න අඩු වීම.

(ආ) ප්‍රකාශනයෙහි දි අංක 3, 4 සහ 5 තත්වයන් (අ) ප්‍රකාශනය පරිදි ම ය. එනම් වතුර අරගල හා අකාර්යක්ෂම ජල පාලනය හේතු කොට ගෙන වාරි ජලය නාස්ති වීමත් ඒ නිසා අපේක්ෂිත අස්වැන්න අඩු වීමත් ප්‍රකාශන දෙකෙහි ම එක සමාන බවයි.

එහෙත් (ආ) ප්‍රකාශයේ අංක 2 හා 3 අතර තාර්කික අනුපිළිවෙලක් හෝ සම්බන්ධතාවයක් දැකිය නො හැකි ය. වෙනත් ආකාරය-කින් කියතොත් ක්‍රමවත් ජල මුර ක්‍රමයක් තිබි, සැලසුම්ගතව ජලය මුදාහරින තත්වයන් යටතේදීත් වතුර අරගල හා අකාර්-යක්ෂම ජල පාලනය එලෙස ම පැවතී අස්වැන්න අඩු වේ.

මෙවැනි තත්වයක් යටතේ ගොවීනට අවශ්‍ය නම් වතුර අරගල නො කිරීමටත්, මනා සේ ජල පාලනය කිරීමටත්, සුදුසු පරිසර-යක් ඇත. එහෙත් ඔවුන් තවදුරටත්, ජලය අකාර්යක්ෂම ව පාලනය කරන නිසා මුල දී දැක් වූ විසඳුම් මාර්ගය අනුව යමින් පුහුණු වැඩ සටහනක් මගින් ගොවියාගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමට උත්සාහ කළ යුතු ය. සියළු තත්වයන් ප්‍රශස්ථව තිබිය දී එනම් හොඳ පුහුණු වැඩ සටහනක් මගින් දැනුම, ආකල්ප හා හැකියා-වන් වෙනස් කර තිබියදීත් වෙනස් වූ දැනුම, ආකල්ප හා හැකියා-වන් භාවිතයට යෙදීමේ දී ක්‍රියාත්මක වතුර මුර ක්‍රමයෙන් හෝ නිලධාරීමය තීරණවලින් බාධා නො පැමිණෙන තත්වයකදීත් ගොවීන්ට චර්යාව වෙනස් නො කර සිටිය හැකි ද? එවැනි තත්වයක් තිබිය නො හැකි යයි බොහෝ විට ඔබ සිතනු ඇත. මන් ද? පුද්ගලයාගේ චර්යාව යනු ඔහු තුළ යම් අවස්ථාවක ඇති දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන්ගේ ප්‍රතිඵලය බව දන්නා නිසාත්, සාර්ථක පුහුණු වැඩ සටහනක් මගින් දැනට මත්, දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් වෙනස් කර ඇති නිසාත්, එම වෙනස්කම් භාවිතයට ගැනීමට බාධක වූ යම් තත්වයක් (ආ) ගැටලු ප්‍රකාශය තුළ හඳුනා ගත නො හැකි නිසාත් ය. ඔබ නිවැරදි ය. ඔබ තාර්කානුකූල ය. ඔබේ නිගමනය හේතු යුක්ති සහගත ය. එහෙත් පුදුමය නම් එවැනි චර්යා වෙනස් නො වීමත් සත්‍ය වශයෙන් තවදුරටත් පැවතීමට ඉඩකඩ තිබීම යි.

මෙම පරිච්ඡේදයේ මුල දී ද සඳහන් කළ පරිදි ගැටලු යනු හැමවිට ම සරලවූත්, ඍජු ලෙස හේතු ඵල සම්බන්ධතාවන් හඳුනා ගත හැකි වූත් ඒවා නො වේ. කිසියම් ප්‍රතිඵලයක් ජනිත කිරීමට එක් හේතුවක් නො ව හේතු කීපයක් බල පෑ හැකි ය. අප බොහෝ විට උත්සාහ කරන්නේ සරල සම්බන්ධතාවන් ගොඩ-නැගීමට මිස සමාජ–ආර්ථික රටාව තුළ කිඳා බසිමින් ගැටලුවක් බිහි කළ මූලධාතූන් සියල්ල ගවේෂණය කිරීමට නො වේ.

බොහෝ පුහුණු කිරීම්වල කාර්ය භාරය වී ඇත්තේ තත්‍ය ලෝකයේ පවතින ගැටලු විසඳීමට උදව් වීම නො ව යම් යම් වැඩ සටහන් සැලසුම් කිරීම මගින් පංතියක් පැවැත්වී ම නිසා යම් ගැටලුවක ගැඹුරට කිඳා බැසීමට පුහුණුකරුවකුට අවශ්‍ය වන්නේ නැත. ගැටලුවක් තිබුණත් නැතත් පුහුණුවක් පැවැත්වීමට තරම් අමුද්‍රව්‍ය පුහුණුකරුවකු වෙත ඇති බැවිනි. සුදු හුණු කැලි කීපයකුත්, කළු ලෑල්ලකුත්, විෂය මාලාවකුත්, දේශකයන් කීප දෙනකුත්, කියන දේ ඇසීමට කිසියම් කණ්ඩායමකුත් ඇතොත් පුහුණු පාඨමාලාවක් පැවැත්වීමට එය හොඳටම ප්‍රමාණවත් ය. මේ අමුද්‍රව්‍ය ප්‍රමාණය ම කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනක් උසස් නිලධාරීන් ලවා අනුමත කරවා ගැනීමටත්, ඇතැම් විට විදේශ ආධාර ලබා ගැනීම සඳහා පාදක කර ගැනීමටත් එක සේ ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.

වාරි ජල කළමනාකරණය පිළිබඳ ගොවි හැසිරීම උදාහරණයක් වශයෙන් මා යොදා ගනු ලැබුයේ කිසියම් ගැටලුවක ඇති සංකීර්ණතාව පහසුවෙන් විස්තර කිරීම සඳහා ය. අප මුලින් කී සියලු තත්වයන් ප්‍රශස්තව තිබියදීත් ගොවීන් තව දුරටත් ජලය නාස්තිකාරී ව පාවිච්චි කරන්නේ නම් එය අප නො දන්නා යම් හේතුවක් හෝ හේතු රාශියක් විසින් ඇති කළ තත්වයක් විය යුතු ය. වාරි ජල කළමනාකරණයට ගොවීන් හුරුකරවීමේ පර්යේෂණ හා පුහුණු කිරීම්වල යෙදී සිටි නිසා එම තත්වයට හේතු විය හැකි කරුණු කීපයක් පහත දක්වමි.

අප ඉහතින් දැක් වූ (ආ) ප්‍රකාශය තුළින් ගොවියාගේ හැසිරීම වෙනස් නො වීමට බලපෑම් කළ හේතූන් සොයා ගත නො හැකි ය එම ප්‍රකාශය අනුව හොඳ පුහුණු වැඩ සටහනකින් පසුව අවශ්‍යයෙන් ම ගොවියාගේ චර්යාව වෙනස් විය යුතු වේ. එහෙත් එසේ නො වන්නේ පවත්නා සමාජ – ආර්ථික රටාව විසින් ජනිත කරන ලද සංකීර්ණත්වයන් නිසා ය. බොහොමයක් වාරි ගොවීන් අධික ලෙස ජලය පාවිච්චි කිරීමට හේතු වී ඇත්තේ ඔහු තුළ විෂය පිළිබඳ ව ඇති නොැ දැනුවත්කමක් නිසා නො ව ගොවියකු වශයෙන් ඔහු ගනු ලබන තීරණවල ඇති හේතුවාදී ස්වභාවය නිසා ය. ජලය පාලනය පිළිබඳ ව ගනු ලබන තීරණවලට බලපාන්නේ ජල පාලනය පිළිබඳ කරුණු ම නො වේ. වෙනත් සමාජ – ආර්ථික තත්වයන් ද බලපෑම් ඇති කරයි. ''දැනුම'' යන්නේ අදහස කිසියම් විෂයයක් සඳහා විශේෂයෙන් දෙන

දැනුම පමණක් නො වේ. සියලු කරුණු තුලනාත්මක ව ගෙන තීන්දු ගැනීම සඳහා ගොවියා යොදවා ගන්නේ විවිධ විෂයයන් පිළිබඳ ඔහු තුළ ඇති සියලු දැනුම යි. ජල පාලනය පිළිබඳ ව පුහුණු වැඩ සටහනකින් පුහුණු වන්නාට දෙනු ලබන්නේ වාරි ජල පාලනය හා බැඳී පවතින කෘෂිකාර්මික හා වාරි කාර්යක්ෂමතාවට බලපාන දැනුමකි. එහෙත් ගොවියා වෙත පුහුණුවෙන් ලත් දැනුමත්, ඊට අමතර ව ඔහු විවිධ විෂයයන් යටතේ එක් රැස් කළ දැනුමත් වශයෙන් කාණ්ඩ දෙකක දැනුම ඇත. මේ නිසා චර්යාව වෙනස් වීමට බලපෑම් කරන්නේ තර්කානුකූල වූත්, ප්‍රායෝගික වූත් ඔහුට වැඩි වාසි ගෙන දෙන්නා වූත් දැනුම යි. බොහෝ ගොවීහු වාරි ජලය වැඩියෙන් ප්‍රයෝජනයට ගැනීම වැරදි බව දනිති. එහෙත් කුඹුරේ වල් පැළ පාලනය සඳහා වතුර බැඳ තැබීම වල් නාශක සඳහා යන මුදලත් ඒ සඳහා යන මහන්සියත් දෙක ම ඉතිරි කර දෙන බව දනිති. මේ නිසා ඔහු අත්දකින ලද වාසි ය සහිත දැනුම පුහුණු කිරීමෙන් ලත් නව දැනුමට යටත් වන්නේ නැත. වල් නාශකවල මිළ බෙහෙවින් අඩු නම් හෝ ඒවායේ මිල වැඩි බරක් නො වන්නේ නම් ඔහුගේ චර්යාව පහසුවෙන් වෙනස් කළ හැකි ය. දුප්පත් ගොවීන් බොහෝ දෙනකුට ඔරොත්තු දෙන වල් නාශකය වාරි ජලය බව ඔව්හු තීන්දුකර ඇත්නම් පුහුණුකරුවාගේ කාර්යය එතරම් පහසු වන්නේ නැත.

වාරි ජලය නාස්තිවීමත්, අකාර්යක්ෂම ව යොදවා ගැනීමත් සඳහා හේතු වී ඇති තවත් සංකීර්ණතාවක් නම් රක්ෂිත ඉඩම්, කුණු ඇළ ඉඩම් වගාකරන ගොවීන්ගේ චර්යාවයි. ඔවුන්ගේ වගාව මුළුමනින් ම තීරණය වන්නේ වාරි ජලය අපතේ යාම මත ය. ඇළ ඉවුරුවලින් හා කුඹුරුවලින් අතිරික්ත ව ගලා යන වතුර නැති වූ දාට ඔවුන්ට වගාවක් නැත. වගා කිරීමට නම් ජලය අපතේ යාම අත්‍යවශ්‍ය බැවිනි. වාරි මාර්ග දෙපාර්තමේන්තුවට හෝ පුහුණු කරවන්නාට මෙය ජලය අපතේ යාමක් වූවාට අදාළ ගොවීන්ට එය අපතේ යාමක් නො වේ. බොහෝ විට මෙවැනි ගොවීන් පුහුණුවක් සඳහා කැඳවන්නේ ද නැත. ඔවුන් නිත්‍යානුකූල ගොවීන් නො වන බැවිනි. මේ ගැටලුවේ තවත් සංකීර්ණතාවක් නම් රක්ෂිත ගොවීන්, කුණු ඇළ ගොවීන් ආදීහු නිත්‍යානුකූල ගොවීන්ගෙන් මුළුමනින් ම වෙන් නො වූ කොටසක් නො වීමයි. ඔව්හු නිත්‍යානුකූල ගොවීගේ දූ පුත්තු ය. නෑදෑයෝ ය. බොහෝ විට දෙ වැනි පරම්පරාව යනුවෙන් හඳුන් වන්නේ මොව්හු ය.

මේ නිසා වාරි මාර්ග ඇළ තුළත්, කුඹුරු තුළත් නිසි සේ ජල පාලනය කර තම දූ පුතුන්. නෑදෑයන් බඩ ගින්නේ තැබීමට නිත්‍යානුකූල ගොවිහු ක්‍රියා කරත් ද? කිසි විටෙකත් නැත. පුහුණු පාඨ මාලා-වෙන් පසු නිසි ලෙස ජල පාලනය කිරීමට පොරොන්දු වන මොව්හු සැබෑ මිනිසුන් ලෙස තම දූ පුතුන්, නෑදෑයන් ජීවත් කරවීම සඳහා වාරි ජලය අපතේ යවති. එය අපතේ යැවීමක් ද? නැද් ද? යන්න වෙන ම සාකච්ඡා කළ යුතු කරුණකි. කෙසේ වෙතත් පුහුණු වන්නාගේ අපේක්ෂාව පරිදි ගොවියාගේ හැසිරීම වෙනස් වන්නේ නැත.

මෙවැනි සංකීර්ණ ගැටලුවක් තුළ දී පුහුණුවකින් කළ හැකි මෙහෙය කුමක් ද? යන්න ගැන පුහුණු කරු නිවැරදි ව දැන සිටිය යුතු ය. පුහුණු පරමාර්ථ ඉටු කර ගැනීම සඳහා මතු වන බාධක මෙන් ම බලාපොරොත්තු විය හැකි චර්යා වෙනස් කම් පිළිබඳව ද තක්සේරුවක් තිබිය යුතු ය. සියලු ම ප්‍රශ්න පුහුණුව-කින් විසඳිය නො හැක. අප උගන්වන දේට වඩා භෞතික හා සමාජයීය පරිසරය විසින් පුද්ගලයාට උගන්වන දේ ප්‍රබල ය. පුද්ගලයා තීරණ ගනු ලබන්නේ ඔහුට අවශ්‍ය වන පරිදි මිස අපට අවශ්‍ය පරිදි නො වේ. අප විසින් කළ යුත්තේ යෝග්‍ය තීරණ ගැනීමට අවශ්‍ය පසු බිම ඔහුට ළඟා කර දීම යි. මෙය කළ හැක්කේ පුහුණුවකින් පමණක් නො වේ. පුහුණුවෙන් ලැබූ දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් සැබෑ ලොව තුළ පහසුවෙන් ක්‍රියාත්මක කළ හැකි විය යුතු ය. එවිට අපේක්ෂිත පරිවර්තනය සිදු වනු ඇත. ගැටලු නිරාකරණය වනු ඇත. හුදෙක් පුද්ගලයා වෙනස් කිරීම සඳහා දරණ ඒක පාක්ෂික බලපෑම අර්ථවත් වන්නේ නව දැනුම පවතින සමාජ – ආර්ථික රටාව සමග ඇඩි ගැටුමක් ඇති කර නො ගන්නේ නම් පමණි.

පුද්ගලයාට බැහැරින් දෙන දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන්ට අමතරව ඔහු ජීවත් වන භෞතික හා සමාජ පරිසරය ද චර්යාව කෙරෙහි බලපාන බව ඉතා ම පැහැදිලි කරුණකි. මේ නිසා ගැටලු විසඳීම සඳහා කිසියම් පුහුණුකරවන්නකු තුළ තිබිය යුත්තේ පුහුණු කිරීමේ ශිල්ප ක්‍රම සම්බන්ධ වූ විෂය ඥානය පමණක් නො ව ලොව තේරුම් ගැනීමට, ගැටලු තේරුම් ගැනීමට උවමනා ඥානය ද තිබිය යුතු ය. ලොව තේරුම් ගැනීමට, ගැටලු තේරුම් ගැනීමට, අපහසු අයකු කොතරම් හොඳ පුහුණු කර-වන්නකු, වුව ද, රටට වත්, සමාජයට වත්, යහපතක් වන්නේ

නැත. ඔහුගෙන් සිදුවන සේවය නම් පුහුණු කිරීම සඳහා වෙන් කරන ලද සම්පත් සියලු අංගෝපාංගවලින් සමන් විත පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා යොදවා යම් කණ්ඩායමක් සංතෝෂ කිරීම පමණි. සැබෑ ගැටලු එනම් පුද්ගලයා පීඩාවට පත් කරන තත්වයන් තව දුරටත් එසේ ම පවතිනු ඇත. කිසියම් ගැටලුවක් පුහුණු කිරීමට අදාළ ගැටලුවක් ද නැතහොත් වෙනත් සමාජ – ආර්ථික සංකීර්ණතාවක ප්‍රතිඵලයක් ද යන්න පැහැදිලි ව තේරුම් ගැනීමට පුහුණු විශේෂඥයා සමත් විය යුතු ය. පුහුණු කිරීමකින් ගැටලුව විසඳීම සඳහා කළ හැකි මෙහෙයත්, එහි සීමාවනුත් හොඳින් දැන සිටීම වැදගත් වනවා මෙන් ම පුහුණු කිරීම සඳහා යෝජනා ගෙන එන්නාට ''මෙය පුහුණු කිරීමට අදාළ ගැටලුවක් නො වේ.'' යයි කීමට තරම් ආත්ම ශක්තියක් ද ඔහු වෙත තිබීම වැදගත් ය.

පුහුණුවක් සඳහා ඉලක්ක කණ්ඩායම් තේරීම

පුහුණුවක ඉලක්ක කණ්ඩායම යනු පුහුණු කිරීම සඳහා තෝරා ගත යුත්තේ කව්රු ද යන්න යි. නැතහොත් අභ්‍යාසලාභීන්, පුහුණු වන්නන් හෝ සහභාගි වන්නන් ලෙස ඇතුළත් විය යුත්තේ කව්රු ද යන්න යි. ඕනෑ ම පුහුණුවකට ඉලක්ක කණ්ඩායමක් ඇත. ''ඉලක්ක කණ්ඩායම'' යන වචනයෙන් ම ඕනෑ ම කෙනකු පුහුණුව සඳහා තෝරා ගැනීමට නො හැකි බව කියැ වේ. එනම් යම් නිශ්චිත කණ්ඩායමක් තෝරා ගෙන කටයුතු කළ යුතු බව ඉන් කියවෙන බැවිනි. පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීමෙන් පසු ව පුහුණුකරුවකුට මුහුණ දීමට සිදු වන ඊළඟ ප්‍රශ්නය නම් කුමන ඉලක්ක කණ්ඩායමක් පුහුණු කිරීමෙන් අදාළ ගැටලුව විසඳිය හැකි ද යන්න යි. මේ නිසා ඉලක්ක කණ්ඩායම් හඳුනා ගැනීමේ ප්‍රයත්නයේ දී මෙතෙක් සාකච්ඡා කළ මූලික කරුණු අපි නැවත මතක්කර ගත යුතු වෙමු.

ගැටලුවක් යනු යම් අපේක්ෂිත තත්වයන් හා දැනට පවතින තත්වයන් අතර පරතරයක් පැවැතීමත් එම පරතරය පිළිබඳ ව යමකු පීඩාවට පත්වීමත් නිසා ඇති වන ප්‍රතිඵලය බව මෙම පරිච්ඡේදය මුල දී අපි සඳහන් කළෙමු. මේ නිසා පුද්ගලයා අසහනයට හෝ පීඩාවට පත් කළ අඩුව, පරතරය හෝ මදිකම තථ්‍ය ලෝකයේ පවතින භෞතික හෝ සමාජමය පසු බිමක් වේ. මෙම භෞතික හෝ සමාජමය පරතරය පියවා ගැනීම සඳහා පුද්ගලයාගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමෙන් පිළිතුරු සැපයිය හැකි

3. රජමු.නී.ස. 92133

විට එය පුහුණු ගැටලුවක් ලෙස හඳුනා ගත් බව ද ඔබට මතක ඇතැ යි සිතමි.

ඇතැම් ගැටලුවල හේතු ඵල සම්බන්ධතාවන් ඉතා සංකීර්ණ ය. එවිට ගැටලුව විසඳීම සඳහා පුහුණුව නැමැති යෙදවුම් පාවිච්චි කළ යුත්තේ කුමන කොට්ඨාශයකට ද යන්න තීරණය කිරීම ''ඉලක්ක කණ්ඩායම් තේරීම'' යන්නෙන් අදහස් වේ. බොහොම-යක් පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී ඉලක්ක කණ්ඩායම තේරීමක් කළ යුතු නො වන තරමට ම එම කණ්ඩායම ඉස්මතු ව පෙනුණත් ඇතැම් ගැටලු විසඳීම සඳහා පුහුණු කළ යුතු කණ්ඩායම ඉතා ප්‍රවේශමෙන් තෝරා ගත යුතු වේ. උදාහරණයක් මගින් අපි මෙය පැහැදිලි කරමු. මෙම උදාහරණය සඳහා අප බොහෝ දෙනකුට පොදු ශ්‍රී ලංකා ගමනාගමන මංඩලයේ කෙටි දුර සේවා බස් රථයකුත් එහි ගමන් ගන්නා මගීන් හා අදාල සේවකයනුත් යොදා ගනිමු.

ශ්‍රී ලංකාවේ ගමනාගමන මංඩලය සතු බස් රථවල ගමන් කිරීමට පෝලිම් ක්‍රමයක් ඇතත් ඇතැම් අය බස් රථයට නැගීම සඳහා පෝලිමේ යන්නේ නැත. විශේෂයෙන් කොළඹ නගරය ආශ්‍රිත නගරාසන්න කෙටි දුර බස් සේවාවල දී මේ තත්වය දැඩි ලෙස පවතින බව අපි අත්දැක ඇත්තෙමු. මේ පසුබිම ආශ්‍රිත ව ගොඩනැගී ඇති එක් ගැටලුවක් නම් කාර්‍යාල සේවකයන්ට නියමිත වේලාවට කාර්‍යාලයට වාර්තා කළ නො හැකි වීම ය. මගීන් පෝලිමේ නො යාමත් කාර්‍යාලවලට නියමිත වේලාවට වාර්තා කිරීමට නො හැකි වීමත් අතර සම්බන්ධය කුමක් ද? එම සම්බන්ධතාව ඇති වන්නේ මෙසේ ය. මගීන් පෝලිම් ක්‍රමයට හුරු වී නැති නිසා බස් රථයකට ගොඩවීම යනු එක්තරා අප්‍රසන්න අරගලයකි. ඔව්හු පාලනය කිරීමට කොන්දොස්තරවරයාට අපහසු ය. බොහෝ විට මගීන් හා කොන්දොස්තරවරයා අතර බහින්බස්වීම් ද ඇති වන අතර බස් රථයේ ගමන් කිරීම සඳහා බල පත්‍ර නිකුත් කිරීමට ද අතිරේක කාලයක් වැය වේ. මෙම අයහපත් කළමනාකරණයේ ප්‍රතිඵලය වන්නේ 8.30 ට කොළඹට ළඟා විය යුතු බස් රථය 8.45 ට ළඟා වීම යයි අපි සිතමු. මේ නිසා එම බස් රථයේ ගමන් ගන්නා මගීන්ට නියමිත වේලාවට කාර්යාලවලට වාර්තා කළ නො හැකි ය. දැන් මේ ගැටලුවෙන් පීඩාවට පත්වන්නේ කවරෙක් ද? බස් රථයේ සිටින මගීන්ගෙන්

බොහෝ දෙනකු මින් පීඩාවට පත් වේ. වේලාව ප්‍රමාද වීම නිසා ප්‍රමාද වූ වේලාවන් අඩු කිරීමට අදාළ කාර්යාල විසින් ඔවුහු වැටුප් රහිත නිවාඩු මත තැබීම නිසා ආර්ථික පීඩනයට ද, දින-පතා ප්‍රමාද වී පැමිණීම නිසා හාම්පුතාගේ අගෞරවයට පාත්‍ර-වීමෙන් මානසික පීඩනයට ද පත් වේ. මෙය ගැටලුවේ එක් පැත්තකි. අනෙක් පැත්තෙන් කාර්‍යාලවල සේවා ඵල දායීතාව අඩුවීමෙන් සේවා නිෂ්පාදනය පහළ බැසීම ද මේ නිසා ම ඇති වන ප්‍රතිඵලයකි. බස් රථයේ අකාර්යක්ෂම කළමනාකරණය කොන්දොස්තරවරයා ද පීඩාවට පත් කරයි. මගීන් හා ඔහු අතර නිතර නිතර ඇති වන බහින් බස්වීම් නිසා ද, මගීන්ගේ අසංවර-කම හා නො හික්මුණුකම් නිසා ද බස් රථයේ සේවය කිරීම කොන්දොස්තරවරයාට අප්‍රසන්න රැකියාවකි. මෙහි ප්‍රතිඵලය වී ඇත්තේ කොන්දොස්තරවරයාගේ ද සේවා කාර්‍යක්ෂමතාව පහළ බැසීම යි. මේ නිසා කුමන අංශයකින් බැලුවත් මේ ගැටලුව විසඳීමේ වැදගත්කමක් පෙනේ.

මේ ගැටලුව විසඳීමේ පහසු ම මාර්ගය නම් උවමනා තරම් බස් රථ සංඛ්‍යාවක් යෙදවීම යි. එවිට පෝලිම් ප්‍රශ්නයක් වත් තරඟකාරී ව බස් රථයකට ගොඩ වීම පිළිබඳ ප්‍රශ්නයක් වත් මතු නො වන බැවිනි. උවමනා තරම් බස් රථ යෙදවිය හැකි ව තිබේ නම් මෙය පුහුණු කිරීම් පිළිබඳ ප්‍රශ්නයක් වන්නේ නැත. එහෙත් වැඩි බස් රථ සංඛ්‍යාවක් යෙදවීමට ආර්ථික පහසුකම් නො තිබෙන තත්වයක් යටතේ පුද්ගලයන්ගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමෙන් දැනට 8.45 ට ළඟා වන බස් රථය 8.30 ට කොළඹට යැවිය හැකි නම් එය දැනට පවතින පුද්ගල චර්යාව වෙනස් කිරීම පිළිබඳ ප්‍රශ්නයක් නිසා පුහුණු කිරීම් පිළිබඳ ගැටලුවක් වේ.

ඉහත කී ගැටලුවට මූලික වී ඇත්තේ පුද්ගලයන්ගේ චර්යාවන් නිසා ද පුද්ගල චර්යාව වෙනස් කිරීමෙන් දැනට 8.45 ට කොළඹට පැමිණෙන බස් රථය 8.30 ට පැමිණිය හැකි යයි අප සොයා ගනු ලැබ ඇති නිසා ද මෙය පුහුණු කිරීම සම්බන්ධ ගැටලු-වක් යයි අපි තීරණය කරමු. බස් රථයේ වර්තමාන ගමන් වේගය වැඩි කිරීමේ හැකියාවක් හෝ තවත් බස් රථයක් අතිරේකව යෙදවීමට හෝ දැනට වඩා ඉක්මනින් බස් රථය පිටත් වීමට හෝ ඉඩ කඩක් නො මැති බව මෙහි දී උපකල්පනය කළ යුතු ය. එසේ කළ හැක්කේ නම් මෙය පුහුණුවට සම්බන්ධ ගැටලුවක් නො වන බව නැවතත් කිව යුතු ය. හුදෙක් පුද්ගලයන්ගේ චර්යාව

වෙනස් කිරීම මත ගැටලුව විසඳිය හැකි බව පුහුණු ගැටලුව විග්‍රහ කිරීමේ දී සොයා ගෙන ඇති බව අප අමතක කළ යුතු නො වේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ බස් මගීන්ගෙන් කොටසක් බස් රථවලට ගොඩ-වීමේ දීත්, ඒවායින් බැස යාමේ දීත්, බස් රථය තුළ ගමන් කිරීමේ දීත්, බොහෝ විට අසංවර කම් හෝ නො පනත් කම් ප්‍රදර්ශනය කරති. බස් රථවලට ගොඩ වීම සඳහා ඇතැම්හු පැය ගණන් පෝලිමේ සිටිද්දී ඇතැම්හු පෝලිමේ සිටින අය දෙස නො බලා ම බස් රථවලට ගොඩ වෙති. මේ නිසා හික්මුණු, ශීලාචාර මගීන්ට බොහෝ විට සිදුවන්නේ අවාසියකි. මේ නො හික්මුණුකම් හෝ අසංවරකම් සියල්ලට ම හේතුව සමාජ–ආර්ථික අසමානතාවය හෝ සම්පත්වල හිඟය යයි ද මෙවැනි ගැටලුවකට පුහුණුවකින් පිළිතුරු දිය නො හැකි යයි ද ඇතැමකුට තර්ක කළ හැකි ය. එය සැබෑ ය. එහෙත් නො හික්මුණුකම්වලට, අසංවරකම්වලට සමාජ-ආර්ථික පදනමක් ඇතත් සෑම නො හික්මුණුකමකට ම, අසංවර-කමකට ම හේතුව සමාජ–ආර්ථික පදනම නො වේ. පුද්ගලයාට බැහැරින් දෙන දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් නිසා ද ඔහුගේ චර්යාව වෙනස් කළ හැකි ය. එසේ කළ යුතු ද නැද්ද යන්න බොහෝ විට තීරණය වන්නේ අදාළ ගැටලුව යමකු විසින් අර්ථ-කථනය කරන්නේ කෙසේ ද යන්න මත ය. මෙය පහසුවෙන් තේරුම් ගැනීම සඳහා එක ම පසු බිමක් පිළිබඳ ව එකිනෙකට වෙනස් අර්ථකථනයන් දී ඇති පහත උපමා කථාව දෙස බලන්න.

සපත්තු නිෂ්පාදනය කරන එක්තරා සමාගමක විකුණුම් ඉහළ දැමීම සඳහා එම සමාගමේ අලෙවි කළමනාකරු විසින් අලෙවි නියෝජිතයන් දෙදෙනෙක් යොදවනු ලැබ් ය. එක් අලෙවි නියෝජිතයෙකු ගමන් කළ ප්‍රදේශයේ මිනිසුන් තුළ සපත්තු පැළඳීමේ පුරුද්දක් නොමැති බව ඔහු සොයා ගත් අතර එම සොයා ගැනීම මත පිහිටා ඔහු තම අලෙවි කළමනාකරුට මෙසේ වාර්තා කළේ ය.

''මෙම ප්‍රාන්තයේ කිසිවකු තුළ සපත්තු පැළඳීමේ පුරුද්දක් නො මැති නිසා සපත්තු අලෙවි කිරීම පිළිබඳ ව කිසිදු අපේක්ෂා-වක් තැබිය නො හැකි ය''.

අනෙක් අලෙවි නියෝජිතයා ද තම සංචාරයේ දී ඉහත කී ප්‍රදේශයට ම පැමිණි අතර ඔහු ද පළමු නියෝජිතයා ලබාගත් තොරතුරු මත ම පිහිටා මෙසේ වාර්තා කළේ ය.

"මෙම ප්‍රාන්තයේ කිසිවකු තුළ සපත්තු පැළඳීමේ පුරුද්දක් නො මැති නිසා සපත්තු අලෙවිය පිළිබඳ ව හොඳ බලාපොරොත්තු තැබිය හැකි ය."

ඉහත කී ප්‍රකාශන දෙකට ම පදනම් කරගත් යම් මූලික තර්කයක් ඇතත් එම තර්ක අදාළ ගැටලුව අර්ථකථනය කළ තැනැත්තාගේ පෞද්ගලික දෘෂ්ටි කෝණය මත පදනම් ව ඇති බව පැහැදිලි ව පෙනේ. ලංගම බස් රථවල ගමන් ගන්නා මගීන්ගේ චර්යාව පිළිබඳ ව විස්තර කිරීම ද මේ ආකාරයට ම කළ හැකි ය. පුද්ගලයාගේ චර්යාව හුදෙක් සමාජ–ආර්ථික හා භෞතික පසු බිමේ පිළිබිඹුවක් යැයි ද පිටස්තර අයකුට කළ හැකි කාර්ය භාරයක් නැතැයි ද යන පදනම මත පිහිටා මුළුමනින් ම ගැටලුවෙන් ඉවත් ව සිටීම හෝ සියල්ල පුහුණුවක් මගින් කළ හැකි යයි සිතා (බැහැරින් දෙන දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් මත) නො කළ හැකි වෙනස්කම් ඉටු කිරීමට යාම හුදෙක් පෞද්ගලික අර්ථකථනයන්ට වහල්වීමක් මිස ගැටලුවක් යථානුරූපව බැලීමක් නො වේ. පුහුණුවක සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලැබීමට නම් ගැටලුවක් අපක්ෂපාතීවත්, අනභිමතවත් විස්තර කර ගැනීමට පුහුණු කරුවා සමත් විය යුතු ය.

දැන් අපි බස් රථය ප්‍රමාද වී පැමිණීම වැළැක්වීම සඳහා පුද්ගලයාගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමට (පුහුණුවකට) ඉලක්ක කණ්ඩායමක් තේරීමට අවධානය යොමු කරමු. බස් රථයට සම්බන්ධ ගැටලුව විසඳීම සඳහා ගැටලුවට අදාළ පුද්ගලයන් වර්ගීකරණයක් කළ විට මගීන්, රියදුරු හා කොන්දොස්තරවරයා යන කොට්ඨාශ තුනකට අයත් චර්යාවන් විසින් වර්තමාන කාල ප්‍රමාදයට සෘජු හෝ වක්‍ර මගින් බලපෑම් කරන බව අපට පෙනේ. බැලූ බැල්මට මේ ප්‍රශ්නය අපට පෙනෙන්නේ මගීන්ගේ අවිනය හෝ අසංවරකම නිසා ඇති වූවක් බවයි. එය කිසිවෙකුටවත් එසේ නො වේ යයි කිව නො හැකි ය. මන් ද? ඇතැම් මගීන් පෝලිමේ යාමටත්, සංවරව කටයුතු කිරීමටත් හුරු වී ඇති බව අප අත්දැක ඇති බැවිනි. එහෙත් මගීන් අසංවර වූ නිසා ම බස් රථය ප්‍රමාද වීමට හේතුවක් නැත. බස් රථය පදවන්නේ මගීන්ගේ

කොට්ඨාසයට අයත් නො වන අයකු විසිනි. අනෙක් අතට රිය පැද වීමට සංඥා දෙනු ලබන්නේ මෙම කොට්ඨාසයට අයත් නො වන කොන්දොස්තර වරයා විසිනි. මේ නිසා මගීන්ගේ චර්යාව පමණක් බස් රථයේ ප්‍රමාදයට වග කිව යුතු ද? අනෙක් අතට මගීන් සංවර ව පෝලිමෙන් පැමිණ බස් රථයට ඇතුලු වනවා නම්. කොන්දොස්තරවරයා සමග බහින්බස්වීම ඇති කර නො ගන්නේ නම කොන්දොස්තර වරයා විසින් රියදුරු තැනට රථය පැදවීම සඳහා දෙනු ලබන සංඥා වෙනස් නො වන්නේ ද? ඒ අනුව රියදුරු තැන විසින් ප්‍රමාද වීම් රහිත ව බස් රථය කොළඹට ගෙන නො යන්නේ ද? මේ නිසා තර්කානු-කූල ව චර්යා වෙනසක් අපේක්ෂා කළ යුත්තේ මගීන් තුළ නො වේ ද? මෙම බස් රථයේ ප්‍රමාදය වැළැක්වීම සඳහා මගීන්ගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමට යම් ක්‍රමයක් තුළින් පුහුණුවක් දිය හැකි ද? එසේ පුහුණු කරන්නේ නම් අපේක්ෂිත චර්යා වෙනස්කම් ඔවුන් තුළ ඇති කළ හැකි ද? එවැනි චර්යා වෙනස්කමක් හේතු කොට ගෙන බස් රථයේ ගමන් ප්‍රමාදය වළක්වා ගත හැකි ද?

මෙවැනි ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා ඉලක්ක කළ යුතු කණ්ඩායම තීරණය කිරීම ඉතා ගැඹුරින් සිතිය යුත්ත කි. ඉලක්ක කණ්ඩායම තේරීම කළ යුත්තේ ගැටලුව හොඳින් විග්‍රහ කිරීමෙන් පසු ව ය. මෙහි දී අප සලකා බැලිය යුතු ප්‍රධාන කරුණු කීපය කි.

(1) ගැටලුව විසඳීම සඳහා වඩාත් තීරණාත්මක වන්නේ කාගේ චර්යාව ද?

(2) ගැටලුව විසඳීම සඳහා යෝජිත පුහුණුව කොතරම් ප්‍රායෝගික ද?

(3) ගැටලුව විසඳීම සඳහා වැයවන පිරිවැය එනම්, මුදල්, කාලය හා ශ්‍රමය සමග සසඳා බලන විට විසඳීමෙන් ලබන ප්‍රතිඵලය සාපේක්ෂ වශයෙන් වාසිදායක ද?

ඉහත කී කරුණු අනුසාරයෙන් යථෝක්ත ගැටලුව තවදුරටත් විග්‍රහ කර අපි ඉලක්ක කණ්ඩායමක් තෝරා ගැනීමට උත්සාහ ගනිමු. විනයානුකූල ව, සංවරශීලී ව බස් රථයේ ගමන් කරවීම සඳහා මගීන් පුහුණු කරන්නේ නම් එය කළ හැකි දෙයක් ද? එම බස් රථයේ ගමන් කරන මගීන් යම් දිනෙක එක් තැනකට ගෙන්වා දේශනයක් පැවැත්වීමට හෝ යම් පණිවිඩයක් ලබා දීම කළ හැකි දෙයක් ද? ඒ සඳහා වේලාවක් තෝරා ගන්නේ

කෙසේ ද? වේලාවක් තෝරා ගනු ලැබුව හොත් අදාළ මගීන් එම සැසියට පැමිණේ ද? මේ සියල්ල ම පසෙකින් තැබූ විට චර්යාව වෙනස් කළ යුත්තේ කුමන නිශ්චිත මගී කණ්ඩායමක් තුළ දැයි අප හඳුනා ගෙන ඇත් ද? එනම් අද එම බස් රථයේ ගමන් ගන්නා මගීන් සියලු දෙනා ම හෙටත් එම බස් රථයේ ම ගමන් කරන්නේ ය, යන සහතිකයක් අප වෙත ඇත් ද? එසේ සහතිකයක් නැති විට ලංගම බස්වල ගමන් ගන්නා සෑම මගියකු ම පුහුණු කිරීම සඳහා අප ඉලක්ක කරන්නේ ද? එවැන්නක් සාර්ථක විය හැකි ද? ප්‍රායෝගික වනු ඇත් ද?

අදාළ ගැටලුව පිළිබඳ ව නැගිය හැකි ප්‍රශ්නවලින් කීපයකි, අප ඉහත ගොඩ නැගුයේ. මීට අමතරව අපේ සැලකිල්ල යොමු කළ යුතු තවත් අංශයක් ද වෙයි. බස් රථයේ ඉක්මන් බව හෝ ප්‍රමාද බව තීරණය කරන තීරණාත්මක චර්යාව ඇත්තේ මගියා තුළ ද නැතහොත් කොන්දොස්තර වරයා තුළ ද? මගියාට පෝලිමේ නො සිට ඇතුල්වීමට කොන්දොස්තර වරයා ගෙන් ඉඩක් නැත්-නම් මගියාගේ චර්යාව පාලනය කිරීමට කොන්දොස්තර වරයාට හැකි නම්, එසේත් නැත හොත් ඔහු සැබෑ කොන්දොස්තර වරයකු නම් (කොන්දොස්තර යනු මෙහෙයවන්නා යන තේරුමයි.) ප්‍රශ්නය ඉබේ ම විසඳෙන්නේ නැද් ද? මේ නිසා වර්තමාන චර්යාව වෙනස් විය යුත්තේ කොන්දොස්තර වරයා-ගේ නො වේ ද?

කොන්දොස්තර වරයා නීතිගරුක නම්, ඔහු නීති රකී නම් මගියාට අවිනීත ව, අසංවර ව බස් රථයේ ගමන් කළ නො හැකිය. මගියාගේ චර්යාව ගැන කොන්දොස්තර වරයා, නො සලකා හරි නම් බස් රථය ප්‍රමාද වී පැමිණීම පිළිබඳ ව ඔහු වගකිව යුතු නැතැ යි සිතන්නේ නම් තවදුරටත් මගීන් පෝලිමට පිටින් බස් රථයට නගිනවා ඇත. තවදුරටත් බස් රථය ප්‍රමාද වනවා ද ඇත. මගීන් පෝලිමෙන් පිට බස් රථයට නගින්නේ ඔවුන්ට එසේ කළ හැකි බැවිනි. ඔවුන්ගේ අත්දැකීම වී ඇත්තේ පෝලිමෙන් පිට ව බස් රථයකට ගොඩ වීමට එතරම් බාධා නො මැති බව යි. මේ නිසා ඉක්මනින් බස් රථයකට නැගීමට හැකියාවක් තිබිය දී පැය ගණන් පෝලිම්වල සිටීමේ තේරුමක් නැත. කළ යුත්තේ විනාඩි දෙක තුනක් පමණ පොරකමින් ඉදිරියට තල්ලු වීම පමණි. ඇති-වන අතුරු ප්‍රතිඵල සම්බන්ධයෙන් ඔහු පුද්ගලිකව වගකිව යුතු නැති බව ඔහු දනී.

අප මෙතෙක් නැගූ ප්‍රශ්න අනුව බස් රථයේ ප්‍රමාදය වළක්වා ගැනීම සඳහා කළ යුත්තේ කුමක් ද? යන්න ඔබට දැන් පැහැදිලි වී ඇතැයි සිතමි. අප කළ යුත්තේ අදාළ බස් රථයේ කොන්දොස්තර වරයාගේ කාර්ය භාරය කුමක් ද යන්න පිළිබඳ ව ඔහු පුහුණු කර වීම මිස ලංගම බස් රථවල ගමන් ගන්නා සියළු ම මගීන් සංවර කිරීම සඳහා මහා පරිමාණ පුහුණු වැඩ සටහන් දියත් කිරීම නො වේ. එවැනි ඉලක්ක කණ්ඩායමක් තෝරා ගැනීම, ප්‍රායෝගික නො වූවා වූත්, අධික වශයෙන් මුදල් වියදම් වන්නා වූත්, අවශ්‍ය ප්‍රතිඵල ගෙන නො දෙන්නා වූත්, ප්‍රයත්නයක් වේ. නීතිගරුක, කාර්යක්ෂම කොන්දොස්තර වරයකුට මේ ගැටලුව විසඳිය හැකි ය. එක ම පරිසරයක් ද එක සමාන මගී තදබදයක් ද ඇති තත්වයන් යටතේ ඇතැම් බස් රථවලට මගීන් පෝලිමේ යාමටත්, ඇතැම් බස් රථවලට කිසිදු විනයක් හෝ සංයමයක් නො මැති ව ගොඩ වීමටත් පුරුදු වී ඇත්තේ මගීන්ගේ අත්දැකීම් මත ය. පාලනයක් හා මෙහෙයවීමක් ඇති තැන ඊට අදාළව හැසිරීමටත්, එවැනි පාලනයක් හෝ මෙහෙයවීමක් නො මැති තැන කැමති පරිදි හැසිරීමටත් මගීන් පුරුදු වන බව අප කාටත් පහසුවෙන් නිරීක්ෂණය කළ හැකි කරුණ කි.

ඉහත උදාහරණයෙන් පැහැදිලි වූයේ යම් පුහුණු ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා නිවැරදි ඉලක්ක කණ්ඩායමක් තෝරා ගැනීම කොතරම් වැදගත් ද යන්න යි. ඇතැම් ගැටලු විසඳීමේ දී මතු පිටින් පෙනෙන ඉලක්ක කණ්ඩායමට වඩා සැඟවුනු ඉලක්ක කණ්ඩායම ප්‍රයෝජනවත් විය හැකි බව මෙයින් අපට පැහැදිලි වේ.

සංකීර්ණ පුහුණු ගැටලු මාතෘකාවෙන් ආරම්භ කර ඉලක්ක කණ්ඩායමක් තේරීම දක්වා මෙතෙක් සාකච්ඡා කළ කරුණු ගොනු කිරීමට දැන් අපි උත්සාහ ගනිමු.

ඇතැම් පුහුණු ගැටලුවල හේතු ඵල සම්බන්ධතාවන් සොයා ගැනීම එතරම් සරල නැත. මේ නිසා යම් ගැටලුවක් තුළට කිඳා බැස හේතු ඵල සම්බන්ධතාවන් විවරණය කර ගැනීමට පුහුණු විශේෂඥයා සමත් විය යුතු ය. කොතරම් දුරට සාර්ථක ව ගැටලුවක් විවරණය කිරීමට පුහුණු විශේෂඥයා සමත් වේ ද යන්න මත කොතරම් දුරට සාර්ථක ව පුහුණුවක් සැළසුම් කළ හැකි ද යන්න තීරණය වේ.

සංකීර්ණ හේතු ඵල සම්බන්ධතාවන් ඇති පුහුණු ගැටලුවක් තේරුම් ගැනීම හුදෙක් පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම පිළිබඳ ව දැන ගත් පමණින් කළ හැක්කක් නො වේ. මෙවැනි ගැටලු තේරුම් ගැනීමට පුහුණු ක්‍රම පිළිබඳ විෂය දැනුමට අමතර ව ලොව තේරුම් ගැනීමට අවශ්‍ය විචක්ෂණ භාවය ද පුද්ගලයා වෙත තිබිය යුතු ය.

කිසියම් පර්යේෂණ සොයා ගැනීමක් භාවිතයට යන තුරු ම එය හුදෙක් සොයා ගැනීමක් මිස මිනිස් සංවර්ධන ක්‍රියා දාමයේ මූලිකාංගයක් නො වේ. සොයා ගත් දෙයක් මිනිස් සංවර්ධන ක්‍රියා දාමයට යොමු කිරීමේ දී ''පුහුණු කිරීම'' ට හිමිවන්නේ විශේෂ ස්ථානයකි. මේ නිසා පුහුණුවන්නාට පැවරෙන්නේ ද විශේෂ වගකීමකි.

ඕනෑ ම පුහුණුවකින් කළ යුතු වන්නේ මිනිසාගේ ''චර්යාව'' වෙනස් කිරීම යි. ''චර්යාව'' යනු දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන්ගේ ප්‍රතිඵලයකි. එය එසේ නො වේ යයි තර්ක කිරීමට කිසිදු විද්‍යාත්මක පදනමක් නැත. එහෙත් චර්යාව යනු පෙර භවයක කරන ලද කුශලා'කුශල කර්මවල ප්‍රතිවිපාක යයි ද, නැතහොත් දෙවියන් වහන්සේගේ කැමැත්ත මත තීරණය වූවක් යයි ද පිළිගනු ලැබුව හොත් ''චර්යාව'' යන්න දෙන ලද තත්වයන් බවට පත් වෙන නිසා පුහුණු කරුවාට කාර්ය භාරයක් ඉතිරි වන්නේ නැත.

පුහුණු පාඨමාලාවක් මගින් පුද්ගලයා ලබා ගන්නා න්‍යායික දැනුමට හෝ පරමාදර්ශයන් පිළිබඳ දැනුමට වඩා සැබෑ ලොව ප්‍රායෝගිකව ලබන දැනුම (අත්දැකීම්) බලවත් ය. මේ නිසා පාඨමාලාවෙන් ලැබූ දැනුම භාවිතයට යෙදීමට නම් සැබෑ ලොව ඔහු අත්දැකීමෙන් ලබන දැනුම එයට ප්‍රතිපක්ෂ නො විය යුතු ය.

පුහුණු වැඩ සටහනක් අවසානයේ දී කරනු ලබන ඇගයුමක් අනුව පුද්ගලයාගේ දැනුමෙහි ආකල්පවල හා හැකියාවන්ගේ වෙනස්කම් ඇති වී තිබුණ ද එය පුද්ගල චර්යාව වෙනස් වන බවට කෙරෙන ඇපකරයක් නො වේ. පුද්ගලයාගේ චර්යාව වෙනස්වන්නේ ලබා ගත් නව දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් භාවිතයට ගැනීමට බාධා මතු නො වන්නේ නම් පමණි.

පුද්ගලයාගේ චර්යාව වෙනස් කිරීම හැමවිට ම පුහුණු පාඨමාලාවක් මගින් කළ නො හැකි ය. පුද්ගලයා ජීවත්වන සමාජයේ

පවතින සමාජ–ආර්ථික හා භෞතික තත්වයන් එසේ ම පවතිද්දි බැහැරින් දෙන දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් මත ඔහුගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමට ඇති ඉඩකඩ සීමිත ය. ඇතැම් විට කිසිදු පුහුණුවක් නො මැති ව පරිසරය වෙනස් කිරීමෙන් පමණක් චර්යාව වෙනස් කිරීමට පුද්ගලයන් ඉගෙන ගනී. එහි දී සිදු වන්නේ වෙනස් වූ පරිසරය පුද්ගලයාට නව අත්දැකීම් ලබා දීමයි. මේ නිසා අප විශේෂයෙන් මතක තබාගත යුත්තක් නම් ''සැම පුහුණු ගැටලුවක් ම ගැටලුවක් වුවත් සැම ගැටලුවක් ම පුහුණු ගැටලුවක් නො වන බව යි''.

පුහුණු ගැටලුවක් විසඳීමේ දී ඉලක්ක කණ්ඩායම තේරීම ඉතා ප්‍රවේශමෙන් කළ යුත්තකි. ඉලක්ක කණ්ඩායමක් තේරීමේ දී විශේෂ සැලකිල්ලට ගත යුතු කරුණු නම් (අ) ගැටලුව විසඳීම සඳහා තීරණාත්මක චර්යාව ඇත්තේ කා තුළ ද? (ආ) යෝජිත පුහුණුව කොතරම් ප්‍රායෝගික විය හැකි ද? (ඇ) පුහුණු යෙදවුම් පිරිවැයත්, ගැටලුව විසඳීමෙන් ලබන ප්‍රතිලාභයත් අතර ඇති සම්බන්ධතාව කුමක් ද? යන කරුණු ය.

2 පරිච්ඡේදය
පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුව

කිසියම් ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා පුහුණු වැඩ සටහනක් කොතෙක් දුරට උපකාරී කර ගත හැකි ද යන්න පිළිබඳව අපි පළමු වැනි පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කළෙමු. ගැටලුවක් පුහුණු කිරීමකට අදාළ වන්නේ ද? අදාළ වන්නේ නම් කුමන සීමාවන්ට යටත් ව ද යන්න පිළිබඳ ව ද දැන් අපට මූලික අවබෝධයක් ඇත. පුහුණු වැඩ සටහන් සැළසුම් කරන්නකු එම වැඩ සටහනට සහභාගිවන්නන්ගේ අවශ්‍යතාවන් තක්සේරු කරන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කිරීමට මෙම පරිච්ඡේදයේ දී අපි උත්සාහ ගනිමු. පුහුණු ක්‍රම වේදයෙහි මෙම අවශ්‍යතාව හඳුන්වා ඇත්තේ ''පුහුණු කිරීමේ අවශ්‍යතා තක්සේරු කිරීම'' වශයෙනි. පුහුණු වැඩ සටහනක් සැලසුම් කිරීමේ දී එම වැඩ සටහනේ පරමාර්ථ, අන්තර්ගතය, පුහුණු ක්‍රමෝපායන් ආදී සියලු දේ තීරණය කළ යුත්තේ ඉහත කී අවශ්‍යතා තක්සේරුව පසු බිම් කොට ය. මේ නිසා ''පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුව'' පුහුණු වැඩ සටහනක අඩිතාලම ලෙස හඳුන්වා දීම සුදුසු ය. පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවක දී සැලකිල්ලට ගත යුතු ප්‍රධාන කරුණු දෙක කි.

(1) පුහුණු ගැටලුවේ ස්වභාවය හා ගැටලුව විසඳීම සඳහා අවශ්‍ය චර්යාත්මක වෙනස්කම් කුමක් ද යන්න, නැතහොත් ගැටලුව විසඳීම සඳහා පුද්ගලයා තුළ සිදුවිය යුත්තේ කුමන වෙනසක් ද යන්න

(2) පුහුණුවට භාජනය වන පුද්ගලයන්ගේ වර්තමාන දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන්ගේ තත්වය කුමක් ද යන්න

මේ නිසා ඕනෑ ම සැලසුම්ගත පුහුණු වැඩ සටහනක් සඳහා ඉහත සඳහන් ප්‍රධාන මාතෘකාවක් යටතේ තොරතුරු ලබා ගැනීමට දත්ත එකතු කළ යුතු වේ.

පුහුණු කිරීම් පිළිබඳ අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් කිරීමේ දී ''ගැටලුව'' පුහුණුවට සම්බන්ධ එකක් ද නැද්ද යන්න සොයා බැලීම ද එම තක්සේරුවට ම ඇතුළත් ය. එහෙත් පුහුණු කිරීමේ දී ඉතා ම මූලික කරුණක් වශයෙන් ''ගැටලුව හඳුනා ගැනීම'' දැනටමත් අප සාකච්ඡා කර ඇති බැවින් මෙම පරිච්ඡේදයේ දී නැවතත් ඒ පිළිබඳව සාකච්ඡා නො කරමු.

කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනක් සැලසුම් කිරීමට පෙර අදාළ වැඩ සටහනට අවශ්‍ය පදනම සකස්කර ගැනීම සඳහා පුහුණු-කරුවන්ට විවිධාකාර තොරතුරු එක් රැස් කිරීමට සිදු වේ. තොරතුරු එක් රැස් කිරීමේ ප්‍රධාන මාර්ගයන් වන්නේ නිරීක්ෂණ, ප්‍රශ්නාවලි, සම්මුඛ සාකච්ඡා, කණ්ඩායම් සාකච්ඡා, නියැදි සමීක්ෂණ, හැකියාවන් මැන බැලීම, විභාග ආදිය යි.

පුහුණු වැඩ සටහන් සකස් කිරීමේ ප්‍රායෝගිකත්වය සමග සසඳා බලන විට ඒ ඒ පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා ඉහත කී විවිධ මාධ්‍යයන් මගින් පුළුල් වශයෙන් තොරතුරු රැස්කිරීමක් කළ නො හැකි බවක් පෙනේ. ඇතැම් විට මේ ආකාර කරුණු එක් රැස් කිරීමක් කරන තුරු පුහුණු කිරීම් සඳහා මුදල් යොදවන ආයතන ඉවසිල්ලෙන් බලා සිටින බවක් ද නො පෙනේ. යම් යම් සංවර්ධන ව්‍යාපෘතිවල හෝ වැඩ සටහන්වල උපාංග වශයෙන් පුහුණු කිරීම් ක්‍රියාත්මක වන විට එම ව්‍යාපෘතිවල අවශ්‍යතාවන් වශයෙන් නිශ්චිත කාල සීමාවකට පෙර පුහුණු වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීම බොහෝ විට දැකිය හැකි ය. එවැනි අවස්ථාවක යම් පුහුණු ආයතනයක් පුහුණු වැඩ සටහන් සැලසුම් කිරීමට වැඩි කාලයක් ගන්නේ නම් කිසිදු තොරතුරු සොයා බැලීමකින් තොර ව වුව ද කඩිනමින් වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කරන ආයතනයකට අදාළ පුහුණු වැඩ සටහන් ලබා දීමට මුදල් යොදවන්නෝ තීරණය කරනු දැකිය හැකි ය.

ශ්‍රී ලංකාවේ ක්‍රියාත්මක වන පුහුණු වැඩ සටහන්වල පසු බිමත්, ඒවා සැලසුම් කිරීමත්, පැවැත්වීමත් පිළිබඳ ව සලකා බලන විට පැහැදිලිව පෙනෙන දෙයක් නම් වැඩ සටහන් සැලසුම් කිරීම සඳහා තොරතුරු රැස් කිරීමේ සාම්ප්‍රදායික ක්‍රම වෙනුවට ක්ෂණික හෝ කඩිනම් ක්‍රම අනුගමනය කළ යුතු බව යි. සමාජ–ආර්ථික පර්යේෂණ පැවැත්වීමේ දී භාවිතයට ගනු ලබන සාම්ප්‍රදායක විද්‍යාත්මක නියැදි සමීක්ෂණ ක්‍රම වේදයට සාපේක්ෂව "කඩිනම් ඇගයුම් ක්‍රමය" (Rapid Rural Appraisal) හඳුන්වා දුන්නාක් මෙන් පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරු කිරීමට ද අවශ්‍යතා මැන බැලීමේ සරල ඇගයුම් ක්‍රමයක් අවශ්‍ය ව තිබේ. මේ පිළිබඳ ව දැනටමත් යම් යම් සොයා බැලීම් කර ඇති අතර එක්සත් ජාතීන්-ගේ සංවර්ධන වැඩ සටහනේ සංවර්ධන පුහුණු හා සංනිවේදන සැලසුම් අංශය විසින් පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරු කිරීමේ සරල ක්‍රමයක් හඳුන්වා තිබේ. මේ ක්‍රමය නම් කරන්නේ "පුහුණු

අවශ්‍යතා තක්සේරුව සඳහා සරල ප්‍රවේශය'' (Simple approach to Training need assessment) යනුවෙනි. එක්සත් ජාතීන්ගේ සංවර්ධන වැඩ සටහනේ සංවර්ධන පුහුණු හා සංනිවේදන සැලසුම් අංශයේ ආචාර්ය කෙමානි විසින් සකස් කරන ලද ''Training Tips'' අංක 3 නම් වූ පොත් පිංච මගින් මේ පිළිබඳව විස්තර කර ඇත.

පුහුණු කිරීමක් අවශ්‍ය වන්නේ කුමන පසු බිමක් මත ද ?

පුහුණු කිරීමක් පැවැත්වීමට පසු බිම් විය හැකි ප්‍රධාන තත්ව 3 කි.

(1) කිසිවකු විසින් දැනට කරන කාර්යයේ/සේවයේ අඩුලුහුඬු කමක් තිබීම.
(2) දැනට කෙරෙන කාර්යයට/සේවයට අමතර වශයෙන් අළුතින් හඳුන්වා දුන් කාර්යයන් හෝ සේවයන් තිබීම.
(3) මුළුමනින් ම නව කාර්‍ය්‍යයක් හෝ සේවයක් කිරීමට සිදු වීම.

මෙම තත්වයන්ගෙන් ඕනෑ ම එකක් පුහුණු වැඩ සටහනකට පදනම් විය හැකි ය. ඉහත කී කිසිදු තත්වයන් හඳුනා නො ගත් විට පුහුණු වැඩ සටහනක් සැලසුම් කිරීමේ තර්කානුකූල පසු බිමක් ගොඩනගා ගත නො හැකි ය.

ඕනෑ ම පුහුණු වැඩ සටහනකින් කරන්නේ මිනිසාගේ චර්යාව වෙනස් කිරීම යි. මීට පෙර සඳහන් කළ පරිදි සම්පත් හා පරිසරය දෙන ලද යයි සිතුව හොත් චර්යාව යනු කිසියම් අවස්ථාවක පුද්ගලයකු තුළ තිබෙන දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන්ගේ ප්‍රතිඵලයකි. මේ නිසා චර්යාව වෙනස් කිරීමට නම් දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් වෙනස් කළ යුතු ය. එසේ වෙනස් කිරීමට නම් පුද්ගලයා වෙත ලබා දිය යුත්තේ කුමන දැනුමක්, කුමන ආකල්ප, කුමන හැකියාවන් ද යන්න පුහුණුකරුවා දැන සිටිය යුතු ය. පුහුණුකරුවකු විසින් තම වැඩ සටහන මගින් කුමන වෙනසක් ඇති කළ යුතු ද යන්න (එනම් ලබා දිය යුතු දැනුම, ආකල්ප, හැකියාවන්) තීරණය කරන්නේ කෙසේ ද යන්න සොයා බැලීම විස්තර වන්නේ පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුව නම් වූ විෂය මගිනි.

පුහුණුකරුවකු කටයුතු කරන්නේ කුමන ඇගයුමක් හෝ ප්‍රමිතියක් මත ද ?

කිසියම් චර්යාවක් හරි හෝ වැරදි යයි තීරණය කරනු ලබන්නේ ඇගයුම් ක්‍රමයක් මත ය. පුහුණුකරුවකු තම පුහුණු වැඩ සටහන් සැලසුම් කරන්නේ ද මෙවැනි යම් ඇගයුම් ක්‍රමයකට අනුරූපව ය. ඇතැම් විට මෙම ඇගයුම් සමාජය විසින් දෙන ලද ඒවා ය. ඇතැම් විට ඒවා ආගම් විසින් ද, තවත් සමහර විට රජය විසින් ද ආයතන හෝ සමාගම් විසින් ද සංවිධාන විසින් ද දෙනු ලබන ඒවා විය හැකි ය. මේ අනුව පුහුණුකරුවා කටයුතු කරන්නේ යම් ඇගයුම් පද්ධතියක් පිළිගනු ලබන කණ්ඩායමක අවශ්‍යතා සඳහා යයි කිව හැකි ය.

ඇතැම් විට පුහුණුවන්නා තුළ ද ඇගයුම් පැවතිය හැකි ය. යම් පුද්ගලයකු කිසියම් කාර්යයක් යම් මට්ටමකට ඉටු කිරීමට අපේක්ෂා තබන ලද නමුත් එලෙස ම එම කාර්යය කළ නො හැකි අවස්ථාවක දී ඔහුට පුහුණුවක් අවශ්‍ය යයි ඔහු විසින් ම තීරණය කිරීමට ඉඩ ඇත. ඇතැම් විට ඇගයුම් අතර ගැටුම් ද ඇති විය හැකි ය. සමාජය වෙත හෝ සංවිධානයක් වෙත කිසියම් කාර්‍ය්‍ය‍යක් පිළිබඳ ඇති ඇගයුමත්, පුහුණුවන්නා තුළ එම කාර්යය ම පිළිබඳ ව ඇති ඇගයුමත් එකක් නො වීමට ද ඉඩ ඇත. උදාහරණයක් වශයෙන් රජයේ ක්ෂේත්‍ර නිලධාරියකු විසින් ඉටු කළ යුතු වැඩ කොටස මෙපමණ යයි රජය බලාපොරොත්තු තබමින් සිටිය දී ඊට වඩා අඩු තත්වයකින් යුතු සේවයක් පිළිබඳ ව ඉලක්ක තබමින් නිලධාරියා සෑහීමකට පත්විය හැකි ය. මෙවිට නිලධාරියාගේ පැත්තෙන් ඔහු කළ යුත්ත කරන ලදැ යි සෑහීමකට පත් ව සිටිය හැකි අතර අවශ්‍ය ප්‍රමිතියට අනුව කාර්යය නො කරන ලදැ යි රජය හෝ ඉහළ නිලධාරීන් නො සෑහීමකට පත් ව සිටිය හැකි ය. මෙවැනි අවස්ථාවක පුහුණුවක් සැලසුම් කිරීමේ දී පදනම් කරගනු ලබන්නේ කාගේ ප්‍රමිතිය ද යන්න මුළුමනින් ම තීරණය වන්නේ පුහුණුකරුවා කවුරුන් වෙනුවෙන් සේවය කරන්නේ ද යන්න මත ය. පුහුණු වැඩ සටහන් සැලසුම් කිරීමේ දී එක ම ප්‍රශ්නයකට එක ම අවස්ථාවක ප්‍රමිතීන් හෝ ඇගයුම් දෙකක් තිබිය නො හැකි නිසා අනිවාර්යයෙන් ම පුහුණුකරුවාට සිදු වන්නේ තමාගේ සේවය ලබා ගැනීමට තීරණය කරන ලද්දාගේ ඇගයුම් ක්‍රමය පිළිගැනීමට යි. මේ නිසා ඉහත දැක් වූ ක්ෂේත්‍ර නිලධාරීන්ගේ ප්‍රමිතිය හෝ ඇගයුම තවදුරටත් ''ඇග-

යුමක්'' ලෙස අප හඳුන්වන්නේ නැත. මින් පසු එය ''ආකල්පයකි' මේ නිසා ආකල්ප වෙනස් කිරීමට ද (නිලධාරියා වෙත ඇනට ඇති ඇගයුම් හෝ ප්‍රමිතිය වෙනස් කිරීමට ද) පුහුණු ව මගින් සැලසුම් කළ යුතු වේ. මේ අනුව පුහුණුකරු විසින් පුහුණුවන්නාට ලබාදිය යුතු දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් මොනවා ද? යන්න තීරණය වන්නේ පුහුණුකරුවාට දෙන ලද ඇගයුම් හා ප්‍රමිතීන්ට අනුව බව අප තේරුම් ගත යුතු ය.

මෙම ඇගයුම් හෝ ප්‍රමිතීන්ට අනුව පුද්ගලයන් පුහුණු කිරීමට භාර ගනු ලබන පුහුණුකරුවා විශේෂයෙන් ම ප්‍රවේශම් විය යුත්තේ එම ඇගයුම් හා ප්‍රමිතීන් තමන්ගෙන් බාහිර වූ සංවිධානයක් විසින් පනවා ඇති බැවිනි. ඇතැම් විට දෙන ලද ඇගයුම්වලට හා ප්‍රමිතීන්ට අනුව අදාළ සංවිධානයේ සේවකයෝ කිසි දිනෙක වැඩ නො කර තිබීමට ද පුළුවන. එසේ කළ නො හැකි වීමට ද පුළුවන. මේ නිසා ඉතා ම හොඳින් වැඩ කරන සේවකයන්ගේ කාර්යය භාරයත්, සංවිධානය විසින් අපේක්ෂිත කාර්යය භාරයත්, අතර ඇඩි පරතරයක් තිබේ දැයි බැලිය යුතු ය. එසේ තිබේ නම් ඉතා ම හොඳින් කටයුතු කරන සේවකයන්ට සංවිධානයේ අපේක්ෂිත කාර්යය භාරයට ළඟාවීමට බාධක ව පවතින දුෂ්කරතා හඳුනා ගෙන එම දුෂ්කරතා මග හැරවීමට පුහුණුවකින් පිළිතුරු දිය හැකි දැ යි විමසා බැලිය යුතු ය. අපේක්ෂිත මට්ටමට ළඟාවීමට වෙනත් බාධක තිබේ නම් පුහුණුකරුවකුට උපරිම වශයෙන් කළ හැක්කේ හොඳින් කටයුතු කරන සේවකයාගේ මට්ටමට අනෙකුත් සේවකයන් ගෙන ඒම පමණි.

සංවිධානය, සංවිධානයේ සේවකයා හා පුහුණුව

සේවකයන් සඳහා පුහුණුවක් අවශ්‍ය යයි බොහෝ විට තීරණය කරනු ලබන්නේ කිසියම් ආයතනයක හෝ සංවිධානයක පාලක පක්ෂය විසිනි. සේවකයන් සඳහා පුහුණුවක් අවශ්‍ය වේ යයි පාලකයන්ට සිතා ගැනීමට පදනමක් වන්නේ සංවිධානයේ බලාපොරොත්තු ඒ අයුරින් ම සේවකයන් මගින් ඉටු නො වන නිසා ය. සංවිධානයක් බලාපොරොත්තු වන අරමුණු ඒ අයුරින් ම ඉටු කිරීමට සේවකයන් සමත් වන අවස්ථාවක පුහුණුවක් ලබා දිය යුතු යයි පාලකයන් කල්පනා නො කරනු ඇත. මේ අනුව කිසියම් සංවිධානයක් සම්බන්ධයෙන් බලන කල පුහුණුවක අවශ්‍යතාව මතුවන්නේ සංවිධානයේ අපේක්ෂිත පරමාර්ථයනුත්,

එම පරමාර්ථයන් ඉටු කිරීමේ ප්‍රමාණයත් අතර පරතරයක් ඇත්නම් පමණි. සංවිධානයකට/ආයතනයකට පුහුණුවක් අවශ්‍ය වන්නේ ඇයි ද යන්න පළල් වශයෙන් පැහැදිලි කරන 2.1 සටහන වෙත සිත යොමු කරන්න.

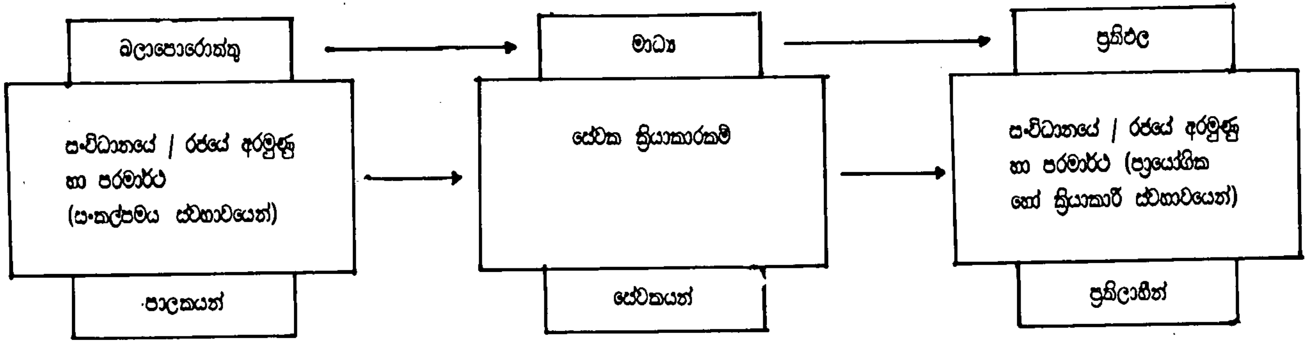
2.1 සටහනේ වම් පස ඇති කොටුව දෙස බලන විට ඔබට පැහැදිලිවන දෙයක් නම් කිසියම සංවිධානයකට නිශ්චිත අරමුණු හා පරමාර්ථ ඇති බවයි. මේවා ඉටුකර ගන්නා තාක් කල් මෙම අරමුණු හා පරමාර්ථ සංවිධානය තුළ පවතිනුයේ සංකල්පමය ස්වරූපයෙනි. නැතහොත් බලාපොරොත්තුවල ස්වභාවයෙනි. අනෙක් අතට මෙම බලාපොරොත්තු තබා ඇත්තේ එම සංවිධානයේ පාලකයන් විසින් බව ද පැහැදිලි වේ.

නිශ්චිත වූ අරමුණු හා බලාපොරොත්තු ඉටුකර ගැනීම සඳහා ඒ ඒ කාර්‍ය්‍යයන් ඉටුකරනු ලබන්නන් ''මාධ්‍ය'' වශයෙන් යොදා ගැනීම සංවිධානයක අනිවාර්ය අංගයකි. මෙම මාධ්‍යයට සාමාන්‍ය වශයෙන් සේවකයන් යයි කියනු ලැබේ. සංවිධානය අපේක්ෂා කරන ලද සියලු ම දේ ඉටු වන්නේ සේවකයන් මාධ්‍ය කරගෙන ය. මේ නිසා අරමුණු හා පරමාර්ථ ඉටුකරගැනීමේ දී සේවකයාට හිමි වන්නේ අද්විතීය තැනකි. ඔහුගේ කාර්‍ය්‍යක්ෂමතාව මත සංවිධානයේ පැවැත් ම රඳා පවතින බැවිනි.

දකුණු පස කෙළවරේ කොටුවෙන් දක්වන්නේ වම් පස කෙළවර කොටුවේ තිබූ අවයවයන් ම ය. එහෙත් වෙනස් ස්වරූපයකිනි. මුල දී සංකල්පමය ස්වරූපයෙන් තිබූ අරමුණු හා පරමාර්ථ ප්‍රායෝගික ස්වරූපයෙන් තිබීම මේ වෙනසයි. මෙම වෙනස්කම ඇති කරන ලද්දේ ''මාධ්‍ය'' නම් වූ සේවකයන් විසිනි. මේ නිසා සංකල්ප ප්‍රායෝගික තත්වයන් බවට පරිවර්තනය කිරීමේ වගකීම මුළුමනින් ම මාධ්‍ය වෙත රැඳී ඇත.

පරමාදර්ශී සංවිධානයක දී එම සංවිධානය නිශ්චය කරන ලද අරමුණු හා පරමාර්ථ බලාපොරොත්තු වූ මට්ටමින්ම ඉටු වේ. එනම් තබන ලද බලාපොරොත්තුවලත්, අවසන් ප්‍රතිඵලත් අතර වෙනසක් නැත. සියල්ල නිසි කලට නිසි පරිදි සිදු වී ඇත. වෙනත් ආකාරයකට කියතොත් සංවිධානය ඒකක 100 ක වටිනාකමක් ඇති බලාපොරොත්තු තබන ලද නම්

2.1 සටහන


බලාපොරොත්තු
සංවිධානයේ / රජයේ අරමුණු
හා පරමාර්ථ
(සංකල්පමය ස්වභාවයෙන්)
පාලකයන්
මාධ්‍ය
සේවක ක්‍රියාකාරකම්
සේවකයන්
ප්‍රතිඵල
සංවිධානයේ / රජයේ අරමුණු
හා පරමාර්ථ (ප්‍රායෝගික
හෝ ක්‍රියාකාරී ස්වභාවයෙන්)
ප්‍රතිලාභීන්

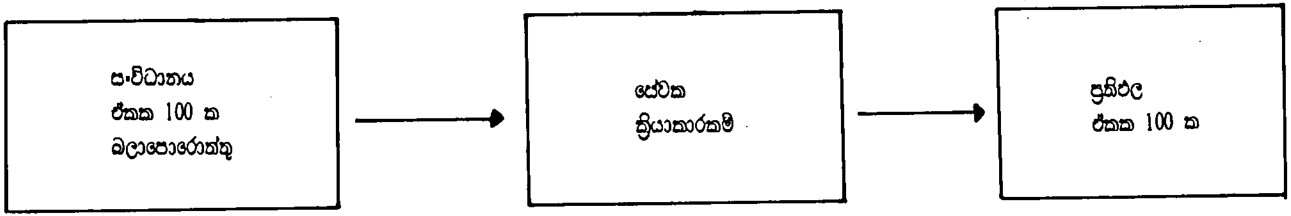
ප්‍රතිඵල ද ඒකක 100 ක වටිනාකමින් යුතු ය. සේවකයන්ගේ මැදිහත් වීම හේතු කොට ගෙන කිසිදු කාන්දු වීමක් සිදු නො වේ. (2.2 සටහන බලන්න)

එහෙත් සැබෑ ලොව බලාපොරොත්තු මේ අයුරින් සිදු නො වේ. කිසියම් සංවිධානයක බලාපොරොත්තුත්, ප්‍රතිඵලත් අතර ඇඩි පරතරයක් තිබිය හැක. මේ පරතරය පිරවීමට ගත හැකි ක්‍රියා මාර්ග දෙකකි. ඉන් එකක් නම් ප්‍රතිඵලවලට ගැළපෙන පරිදි පරමාර්ථ වෙනස් කිරීමයි. අනෙක නම් පරමාර්ථ-වලට ගැලපෙන ප්‍රතිඵල ලැබෙන පරිදි සේවක ක්‍රියාකාරකම් වෙනස් කිරීමයි. ක්‍රියාකාරකම් යනු ''චර්යාවයි''. චර්යාව යනු සම්පත් හා පරිසරය දෙන ලද යයි සිතුවිට ඇනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන්ගේ ප්‍රතිඵලයකි. මේ නිසා චර්යාව වෙනස් කිරීමට නව ඇනුම, නව ආකල්ප හා නව හැකියාවන් ලබා දිය යුතු ය. පුහුණුවක අවශ්‍යතාවක් ඇත්ද නැද්ද යන්න පුළුල් වශයෙන් තීරණය කිරීමට මෙවැනි මූලික විභාගයක් කිරීම අත්‍යවශ්‍ය වේ.

පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් සඳහා කාර්ය විග්‍රහ ආකෘති

කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනක් සඳහා අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් කිරීමේ දී සලකා බැලිය යුතු ප්‍රධාන අංග දෙකකි. ඒවා නම් පුහුණු වන්නන්ගේ කාර්ය විග්‍රහ කිරීම හා පුහුණුවන්නන් විග්‍රහ කිරීමයි. පුහුණුවන්නන්ගේ කාර්ය විග්‍රහය යනු කුමක් දැයි අපි පළමුවෙන් සලකා බලමු. ''කාර්ය'' යනු පුහුණුවන්නා විසින් කළ යුතු ව තිබෙන දේ හෝ ඔහු දැනට කරන දේ හැඳින්වීමට යොදන පදයකි. ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙන් ''Job'' යනුවෙන් හඳුන් වන්නේ මෙය යි. කාර්ය විග්‍රහයෙන් (job analysis) කරනුයේ පුහුණුවට භාජන වන තැනැත්තා විසින් කිරීමට අපේක්ෂිත ව ඇති කාර්ය භාරයත්, ඔහු විසින් දැනට කරන කාර්ය භාරයත් අතර වෙනසක් හෝ පරතරයක් ඇත් දැයි සොයා බලා ඒ අනුව පුහුණු වැඩ සටහන සැලසුම් කිරීමට පදනමක් සකස් කිරීමයි. කාර්ය විග්‍රහයේ ප්‍රධානතම ප්‍රයෝජනය නම් අපේක්ෂිත කාර්යය හා දැනට කරන කාර්යය අතර පරතරයක් ඇතොත් එම පරතරය පියවීමේ ඉලක්කයට අවශ්‍ය වන ඇනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් මොනවා දැයි නිශ්චිතව දැන ගැනීමට පුහුණු විශේෂඥයාට අවස්ථාවක් ලබා ගැනීමට හැකිවීම යි.

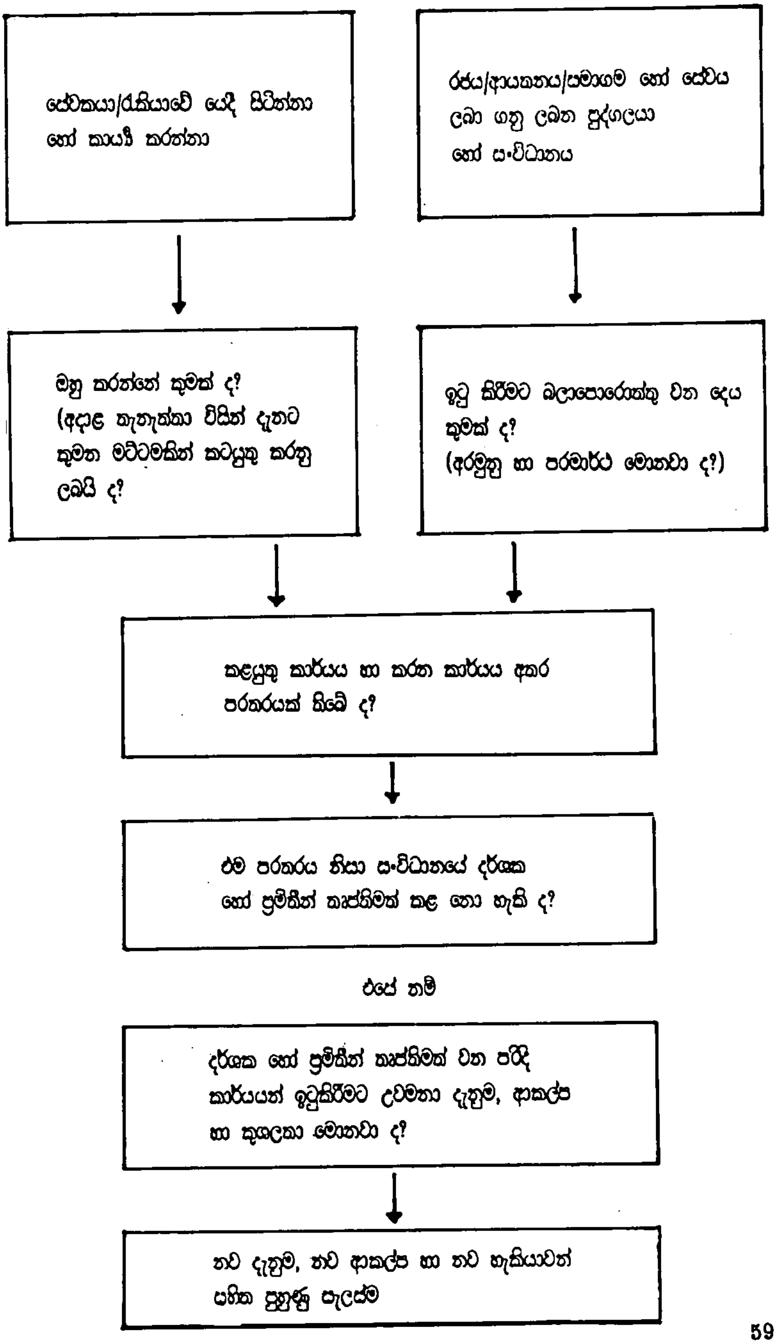
2.2 සටහන



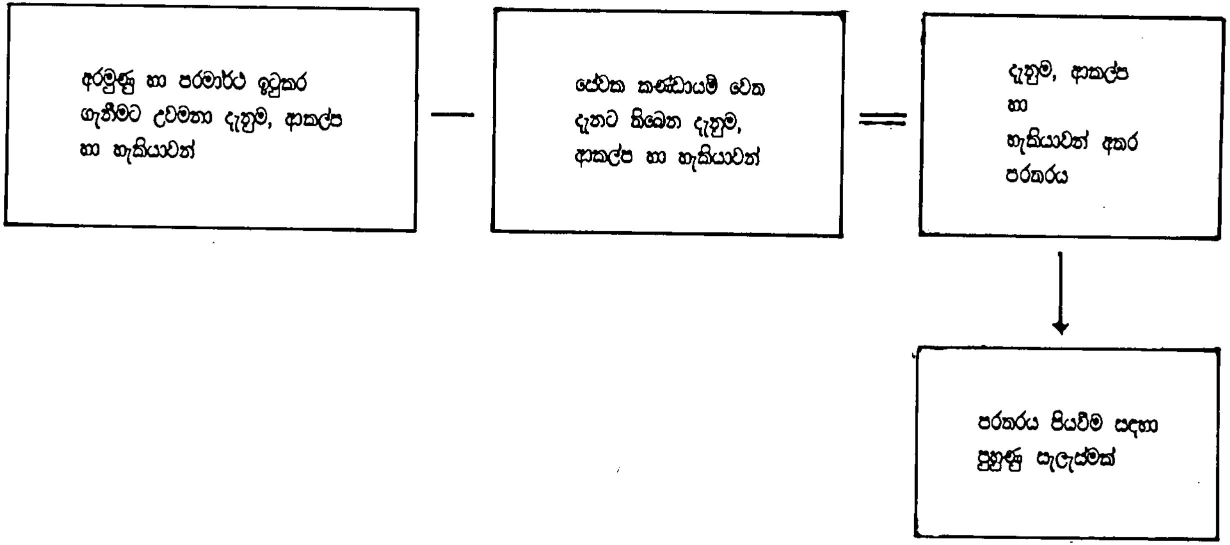
කිසියම් පුහුණුවක් සැලසුම් කිරීම සඳහා පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් කිරීමට පදනම් කර ගත හැකි කාර්යය විග්‍රහ ආකෘති දෙකක් අංක I හා අංක II යන රූප සටහන්වලින් දැක්වේ. මෙම ආකෘති දෙකෙන් ම කියවෙන්නේ එක ම අදහසකි. ඉදිරිපත් කිරීමේ ස්වරූපය අනුව පමණක් ඒවා ආකෘති දෙකක් වශයෙන් හැඳින්විය හැකි ය. අංක I ආකෘතිය දෙස පළමුවෙන් සිත යොමු කරන්න. මෙම ආකෘතියේ වම් පස කොටු-වෙන් සේවකයා හෝ කාර්යය කරනු ලබන්නාත්, දකුණු පස කොටුවෙන් සංවිධානයේ අරමුණු හා පරමාර්ථවලට අනුව සේවකයා දැනට කරන කාර්යයෙහි ඌණතාවක් ඇත්දැයි සොයා බැලීම යි. නැතහොත් සංවිධානයේ පරමාර්ථවලත්, සේවක කාර්ය භාරයත් අතර පරතරයක් ඇත් ද යන්න සොයා බැලීම යි. එවැනි පරතරයක් ඇත් නම්, සංවිධානය බලා-පොරොත්තු වන ප්‍රමිතීන් හෝ දර්ශක තෘප්තිමත් කිරීමට සේවකයන් අසමත් නම්, එම අඩුව හඳුනා ගැනීමෙන් පසු පුහුණුව සැලසුම් කළ යුතු බව මේ ආකෘතියෙන් කියැ වේ.

දෙවැනි ආකෘතියෙන් කියවෙන්නේ ද මීට සමාන ම අදහසකි. එහෙත් පළමු ආකෘතියට වඩා සරල වූත්, ගණිතමය පදනමක් සේ දැකිය හැකි වූත් විග්‍රහයක් එයින් දැක් වේ. වම් පස කෙළවර කොටුවේ දක්වන්නේ කිසියම් සංවිධානයක අරමුණු ඉටුකර ගැනීම සඳහා සේවකයන් තුළ තිබිය යුතු යැයි සැලකෙන දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් ගේ ප්‍රමාණය හෝ ස්වභාව යයි. මැදින් ඇති කොටුවේ දැක්වෙන්නේ සේවකයන් වෙත දැනට ඇති දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් ගේ ප්‍රමාණය හෝ ස්වභාවය යයි. මේ අනුව වම් කෙළවරේ තිබෙන කොටුවේ ඇති ප්‍රමාණ-යෙන් හෝ ස්වභාවයෙන් මැද කොටුවේ ඇති ප්‍රමාණය හෝ ස්වභාවය අඩු කළ විට දකුණු පස කෙළවරේ ඇති ප්‍රමාණය හෝ ස්වභාවය ලැබේ. මේ නිසා දකුණු පස කෙළවරෙහි ඇත්තේ යම් පරතරයක් හෙවත් ඌණතාවක් පිළිබඳ අදහසකි. මේ නිසා දකුණු පස පහළින් ඇති කොටුවේ දක්වා ඇති ආකාරයෙන් පුහුණු සැලැස්මේ පදනම සකස් විය යුතු බව මේ ආකෘතියෙන් කියැ වේ.

අංක 1 ආකෘතිය:- කාර්ය විග්‍රහය



අංක 11 ආකෘතිය:- කාර්ය විග්‍රහය



පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් සඳහා පුහුණුවන්නන් විග්‍රහ කිරීම.

පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් කිරීමේ දී සලකා බැලිය යුතු ප්‍රධාන අංග දෙකකි. ඉන් පළමුවැන්න වන්නේ ඉහත දැක් වූ කාර්ය විග්‍රහය යි. අනෙක් අංගය නම් පුහුණුවන්නන් විග්‍රහ කිරීමයි. ''පුහුණුවන්නන් විග්‍රහය'' යනුවෙන් හඳුන් වන්නේ අදාළ පුහුණුවට සහභාගිවන්නන් පිළිබඳ ව සොයා බැලීමේ උත්සාහයටයි. පුහුණුවන්නන් විග්‍රහ කිරීමේ කාර්යයේ දී ප්‍රධාන අංශයන් හතරක් පිළිබඳ ව සොයා බැලිය යුතු ය.

භෞතික තත්ත්වය :

භෞතික තත්ත්වය යන්නෙන් හඳුන්වන්නේ පුහුණුවන්නන්ගේ වයස, ඔවුන් ගැහැණු ද පිරිමි ද යන වග, කොතරම් සංඛ්‍යාවක් පුහුණුව සඳහා පැමිණීමට නියමිත ද ආදී පුහුණුවන්නන් පිළිබඳ මූලික තොරතුරු රැස් කිරීමයි. මෙවැනි මූලික තොරතුරු මත පිහිටා පුහුණු වැඩ සටහන පැවැත්විය යුතු ස්ථානය, පැවැත්විය යුතු වේලාව, පුහුණු වැඩසටහනේ ප්‍රවේශය සකස්කර ගත යුතු ආකාරය, භාවිතා කළ යුතු පුහුණු ක්‍රම ආදිය පිළිබඳ ව හේතුවාදී තීරණයක් ගැනීමට හැකි ය.

අධ්‍යාපනික තත්ත්වය

පුහුණුවන්නාගේ භාෂා දැනුම, වාග්මාලාවේ තත්ත්වය, පුහුණු-වන්නන් වෙත පුහුණු කිරීමට අදාළ විෂය පිළිබඳ ව දැනට ඇති දැනුම හා හැකියාවන් පිළිබඳ ව සොයා බැලීම ආදිය අධ්‍යාපනික තත්ත්වය සොයා බැලීමේ දී කළ යුතු ය. අධ්‍යාපනික තත්ත්වය සොයා බැලීම යනු හුදෙක් පාසැල් ගියා ද නැද් ද යන්න සොයා බැලීම හෝ කුමන ශ්‍රේණියක් දක්වා ඉගෙන ගත්තා ද යන්න දැන ගැනීම නො වන බව මතක තබා ගත යුතු ය. පාසලේ අධ්‍යාපනයත්, දැනුමත් අතර ඉතා කිට්ටු සම්බන්ධ-තාවක් ඇති බව සැබෑ වුවත් බොහෝ වැඩිහිටි අය ප්‍රමාණවත් පාසල් අධ්‍යාපනයක් නො ලබා වුව ද ප්‍රමාණවත් දැනුමක් රැස්කර සිටිති. කිසියම් ප්‍රශ්නාවලියක් මගින් අධ්‍යාපනය ලැබූ ශ්‍රේණිය කුමක් ද යන්න ලකුණු කර ගැනීමට වඩා මෙම කාර්ය අපහසු කාර්යයකි. යම් යම් නිශ්චිත පෝරම හෝ ප්‍රශ්නාවලී පිරවීමෙ ක්‍රමවලට අමතරව පුහුණුවන්නා සමඟ සාකච්ඡා පැවැත්වීම, නිරීක්ෂණය කිරීම වැනි අවධිමත් ක්‍රමවලින් පුහුණු-

වන්නාගේ දැනුම් මට්ටම තේරුම් ගැනීමට පුහුණුකරුවාට හැකි වේ.

මානසික හෝ ආවේගාත්මක තත්ත්වයන්

මේ යටතේ සොයා බැලිය යුතු වන්නේ අපේක්ෂිත පුහුණුව සඳහා කැඳවනු ලබන පුද්ගලයන්ගේ ආකල්ප, විශ්වාස, අගතීන්, (biases) ඇගයුම් හෝ වටිනාකම් පිළිබඳව යි. ආකල්ප මත තීරණය වන චර්යා වෙනස්කමක් කිරීමට පුහුණුව අපේක්ෂා කරන්නේ නම් මෙවැනි සොයා බැලීමක් කිරීම අත්‍යවශ්‍ය වේ.

පුහුණුවන්නන්ගේ මානසික හෝ ආවේගාත්මක තත්ත්වයන් සොයා බැලීම අතිශයින් අපහසු කාර්යයකි. මීට ප්‍රධාන හේතුව නම් ආකල්ප හා විශ්වාස ආදිය සම්බන්ධයෙන් පුද්ගලයන් පිටතින් පෙන්වන දෙයට වඩා වෙනත් තත්ත්වයන් ඔවුන්ගේ ඇතුළත තිබිය හැකි වීම යි. අනෙක් පැත්තෙන් බලන විට මේවා මැනීම සඳහා පිළිගත් දර්ශක හෝ මාපක ඇත්තේ ද නැත. මේ නිසා ආකල්ප, ඇගයුම් හෝ අගතීන් ආදී මානසික හෝ ආවේගාත්මක කරුණු සොයා බැලීම පුහුණුකරුවකුට පැවරෙන අපහසු ම කාර්යයක් වේ. මේ සඳහා අනුගමනය කළ යුතු ක්‍රම හෝ මාධ්‍යයන් පුහුණු ගැටලුවෙන් ගැටලුවටත්, පුහුණුවන්නන්ගේ කණ්ඩායමෙන් කණ්ඩායමටත් වෙනස් විය හැකි අතර ප්‍රයෝජන-යට ගනු ලබන ක්‍රම පුහුණු කරුවාට ආවේණික ඒවා වීමට ද ඉඩ තිබේ. මෙහි දී වැදගත් වන්නේ ආකල්ප, ඇගයුම් හෝ අගතීන් තේරුම් ගැනීමට ප්‍රයෝජනයට ගත් ක්‍රමය කුමක් ද යන්න නො ව යම් ආකාරයකින් ඒවා තේරුම් ගැනීමට පුහුණුකරුවන් සැල-කිල්ලක් දක්වන්නේ ද යන්න යි.

සමාජ–ආර්ථික තත්වයන්

පුහුණු වැඩ සටහන් සැලසුම් කිරීමේ දී පුහුණුවන්නන්ගේ සමාජ–ආර්ථික තත්වයන් පිළිබඳ ව දැනීමක් ඇති ව අදාළ පුහුණුව සැලසුම් කළ යුතු වේ. මේ නිසා පුහුණුවන්නන්ගේ සමාජ ආර්ථික පසු බිම පිළිබඳව ද තොරතුරු එකතු කළ යුතු අතර ඔවුන්ගේ ආදායම් මට්ටම්, සමාජ තරාතිරම, රැකියාවන්ගේ ස්වභාවය ආදී කරුණු මත පිහිටා පුහුණු වැඩ සටහනේ ස්වරූපය වෙනස් කළ යුතු ය. උදාහරණයක් වශයෙන් ගොවීන් සඳහා පැවැත්වෙන පුහුණු වැඩ සටහන් පැවැත්වීම සඳහා වර්ෂයේ වගා

කටයුතු අධික කාලයක් යොදා ගනු ලැබුනි නම් හොඳ සහභාගීත්වයක් ලබා ගැනීමට නො හැකි ය.

පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවක තවත් පැත්තක්

යම් පුහුණු වැඩ සටහනක් පැවැත්වීම සඳහා පුහුණුවන්නන්ගේ කාර්ය විග්‍රහ කළ යුතු බවත්, අනතුරු ව පුහුණුවන්නන් විග්‍රහ කළ යුතු බවත් ඒ මත පුහුණු වැඩ සටහන සැලසුම් කළ යුතු බවත් ඉහත දී අපි විස්තර කළෙමු. එහෙත් "පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුව" යනුවෙන් හැඳින්වෙන සමස්ත විග්‍රහ ආකෘතිය ම අගතියට බර එකක් යැයි ඇතැමෙකුට තර්ක කළ හැකි ය. එනම් "පුහුණුවන්නන්ගේ අවශ්‍යතා සොයා බැලීම" යන උපක්‍රමය සේව්‍ය පක්ෂයේ අවශ්‍යතාවයන් තෘප්ත කිරීම සඳහා යොදා ගැනෙන උපක්‍රමයක් මිස සේවක පක්ෂයේ අවශ්‍යතාවන් තෘප්ත කිරීමට යොදා ගැනෙන උපක්‍රමයක් නො වේ යැයි තර්ක කළ හැකි බැවිනි.

සෑම පුහුණුකරුවකු මෙන් ම සේවය කරන්නේ ඔවුන්ගේ සේවය ලබා ගන්නා ආයතනවල ඇගයුම්, වටිනාකම් හෝ අවශ්‍යතාවන් අනුව බව අපි මීට පෙර ද විස්තර කළෙමු. සාමාන්‍යයෙන් පුහුණුකරුවන්ට සිදු වන්නේ ඔව්හු සේවය කරන ආයතනවල අවශ්‍යතා හෝ ප්‍රමුඛතා අනුව කටයුතු කිරීමට යි. එබැවින් පුහුණුකරු ක්‍රියාත්මක කරන අවශ්‍යතා තක්සේරුවේ පදනම වන්නේ ද තමා සේවය කරන සංවිධානයේ අවශ්‍යතා තෘප්තිමත් කිරීම සඳහා පුහුණුවන්නන් තුළ ගොඩනැගිය යුතු දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් මොනවා දැයි සොයා බැලීම යි. යම් පුහුණුකරුවකු තමාගේ සේවය ඉල්ලා සිටින ආයතනයේ හෝ පුද්ගලයාගේ අවශ්‍යතාව තෘප්ත කිරීමට සමත් නො වන්නේ නම් පුහුණුකරුගේ පැවැත්ම ද අවිනිශ්චිත තත්වයකට ඇද වැටෙනු ඇත. එසේ වන්නේ ඔහුගේ සේවය පිළිබඳ ව තවදුරටත් විශ්වාසය තැබීමට පුහුණුව ඉල්ලා සිටින අය සූදානම් නැති බැවිනි. මේ නිසා පුහුණුකරුවකු හැම විට ම උත්සාහ ගන්නේ තමාගේ සේවය ලබාගන්නා ආයතන තෘප්තිමත් කිරීමට යි. එබැවින් පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුව යනු පුහුණුකරුවාටත්, පුහුණුවන්නාටත් සමබර වූ විග්‍රහ ආකෘතියක් නො වේ යැයි ඇතැමෙකුට තර්ක කළ හැකි ය.

පුහුණු ප්‍රතිඵල හා අවශ්‍යතා තක්සේරුව

හොඳ පුහුණුවක් යනු හොඳ ප්‍රතිඵල ලැබෙන පුහුණු වැඩ සටහනකි. වෙනත් වචනවලින් කිවහොත් පවත්වන ලද පුහුණුව නිසා පුහුණුව ඉල්ලා සිටි ආයතනයේ හෝ පුද්ගලයාගේ අවශ්‍යතාව තෘප්ත වී ඇත්නම් එය සාර්ථක පුහුණුවකි. එහෙත් සෑම පුහුණුවක් සම්බන්ධයෙන් ම කෙටි කාලයක් තුළ දී මෙවැනි තක්සේරුවක් කළ නො හැකි ය.

ඇතැම් පුහුණුකිරීම්වල සාර්ථක භාවය පිළිබඳ ව ඉතා ඉක්මනින් තීරණයක් ගැනීමට හැකි ය. උදාහරණ වශයෙන් යතුරුලිවීම, වාහන පැදවීම, යන්ත්‍ර ක්‍රියාකරවීම, පරිඝණක භාවිතය වැනි මනෝචාලක ක්‍රියාවලට ප්‍රමුඛත්වයක් ලැබෙන පුහුණු වැඩ සටහන්වල ප්‍රතිඵල ඉතා ඉක්මනින් ලැබිය හැකි ය. ඒ අනුව දෙන ලද පුහුණුව සාර්ථක හෝ අසාර්ථක එකක් දැයි අපට පහසුවෙන් තේරුම් ගැනීමට හැකි වේ.

එහෙත් පුද්ගලයාගේ ආකල්ප හෝ ඇගයුම් වෙනස් වීම මත ඇතිවන චර්යා වෙනස්කම් සිදු වන්නේ ඉතාමත් අඩු වේගයෙනි. එයට ප්‍රධාන හේතුව ආකල්ප හෝ ඇගයුම් වැනි දේ එක් රැයකින් හෝ කිසියම් දෙන ලද නිශ්චිත කාලයක් තුළ දී වෙනස් කළ හැකි යයි කිසිදු සහතිකයක් කළ නො හැකි වීම යි. උදාහරණයක් වශයෙන් පැය 140 ක් යතුරු ලියනය ක්‍රමවත්ව ප්‍රයෝජනයට ගැනීම නිසා විනාඩියට වචන 15 ක වේගයෙන් යතුරු ලියනය කිරීමට හැකි වේ යැයි තක්සේරු කළ හැකි නමුත් එවැනි දෙන ලද කාල සීමාවක් තුළ දී පුහුණුවීම් නිසා කාන්තාවන්ට සමාන අයිතිවාසිකම් දීමට යම් පුහුණුවන්නන් කණ්ඩායමක් පෙළඹවිය හැකි යයි හෝ කාන්තාවන් විසින් කන්‍යාභාවය ආරක්ෂා කිරීම නො වැදගත් දෙයක් කියා පිළිගැන්වීමක් කළ නො හැකි ය.

මනෝචාලක ක්‍රියා මූලික කොට සිදුවන චර්යා වෙනස්කමකත්, ඇගයුම් හෝ ආකල්ප මූලික කොට ගෙන ඇති වන චර්යා වෙනස්කමක් ඇති ඉහත කී වෙනස නිසා ආකල්පමය වෙනස්කම් කෙරෙන පුහුණුවක දී ''පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුව'' ට වැඩි වැදගත්කමක් දිය යුතු බව පැහැදිලි ය. එනම්, සමාජ මට්ටම් හෝ ආදායම් මට්ටම කුමක් වුවත් යතුරු ලියනය කිරීමේ දී එය ඇඩි ව බල නො පාන අතර පුද්ගලයකුගේ ආකල්ප වෙනස් කිරීමට සමාජ සංස්කෘතික මට්ටම හෝ ආදායම් මට්ටම ඇඩි ව බල පෑ හැකි බව අප දන්නා බැවිනි.

පුහුණුවන්නාගේ කෝණයෙන් අවශ්‍යතා මැන බැලීමේ වැදගත්කම

මීට ඉහත කීවාක් මෙන් වර්තමාන පුහුණු කිරීම් ක්ෂේත්‍රය තුළ ''පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුව'' සඳහා වැඩි වටිනාකමක් දී ඇත්තේ පුහුණු සේවය ලබාගන්නා සංවිධානයේ කෝණයෙන් අවශ්‍යතා මැන බැලීම උදෙසා ය. එහෙත් පුද්ගලයා තුළ සංකීර්ණ වෙනස්කම් අපේක්ෂා කරන පුහුණු වැඩ සටහනක දී සංවිධානයේ කෝණයෙන් පමණක් නො ව පුහුණුවන්නාගේ කෝණයෙන් ද අවශ්‍යතා මැන බැලිය යුතු වේ.

දිවයිනේ එක්තරා සංවර්ධන ව්‍යාපෘතියකට සම්බන්ධ වූ මැද මට්ටමේ හා ක්ෂේත්‍ර මට්ටමේ නිලධාරීන් පුහුණු කිරීම සඳහා කරන ලද පුහුණු වැඩ සටහනක දී ලැබූ අත්දැකීමක් පහත විස්තර වේ. පුහුණුවන්නාගේ කෝණයෙන් අවශ්‍යතා මැන බැලීම කොතරම් වැදගත් ද යන්න මෙම අත්දැකීම සහතික කරයි.

1983–1984 කාලය තුළ දී ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන සංවර්ධන ව්‍යාපෘතියකට සම්බන්ධ නිලධාරීන් වාරි ජල පාලනය හා ගොවි සංවිධාන පිහිටුවීම පිළිබඳ ව පුහුණු කිරීම සඳහා එක්තරා පුහුණු කණ්ඩායමකට භාර දෙන ලද අතර එහි පුහුණුකරුවකු වශයෙන් මම ද සහභාගි වීමි. පුහුණුව ඉල්ලා සිටින ලද ආයතනයේ ඇඩි නො ඉවසිල්ල නිසා ඉතා ඉක්මනින් පුහුණු කිරීම් ක්‍රියාත්මක කිරීමට සිදු විය. අදාළ පුහුණුව ලබා දිය යුතු යයි තීරණය කර තිබුණේ සංවර්ධන ව්‍යාපෘතියේ පාලකයන් විසිනි. මුදල් ලැබුණේ විදේශ ආයතනයකිනි. පුහුණු අවශ්‍යතා පිළිබඳ ව කිසිදු තක්සේරුවක් කිරීමට අවස්ථාවක් නො ලත් අතර වෘත්තියමය පුහුණුකරුවන්නන් වශයෙන් දෙන ලද කාලයත්, දෙන ලද සම්පත් ප්‍රමාණයත් මත පිහිටමින් සකස් කළ පුහුණු සැලැස්මක් සහිතව අපි ක්ෂේත්‍රයට ගියෙමු. එක් පුහුණු වැඩ සටහනක් දින දෙකක පුහුණුවක් ලෙස සැලසුම් කර තිබූ අතර, ප්‍රථම වැඩ සටහනට නිලධාරීන් 100% ම පැමිණ සිටිය හ. සියලුම නිලධාරීන් පුහුණුවට පැමිණ අසුන් ගෙන සිටිනු දුටු අප බෙහෙවින් සතුටට පැමිණි අතර, කිසිදු පූර්ව අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් කර නො තිබුණු නිසා පුහුණුවන්නන් සමග කුළුපග වීමට අපි විවෘත සාකච්ඡාවක් ඇරඹීමු. මෙම පුහුණුව මගින් ඔබ විශේෂයෙන් දැන ගැනීමට බලාපොරොත්තු වන්නේ කුමක් ද යන්න

අපේ එක් පුහුණුකරුවකු නිලධාරීන්ගෙන් ඇසී ය. එහෙත් කිසිවකුත් එම ප්‍රශ්නයට පිළිතුරු දීමට තරම් උනන්දුවක් නො දැක් වූ නිසා පුහුණුවන්නා හා පුහුණුකරවන්නා අතර තිබිය යුතු සම්බන්ධතාව බෙහෙවින් දුර්වල වී ඇති බව අපි නිරීක්ෂණය කළෙමු.

මෙම වැඩ සටහනේ පුහුණුවන්නන් දැක් වූ ප්‍රතිචාරය අනුව පුහුණු වැඩ සටහන කිසිසේත් සාර්ථක විය නො හැකි නිසා සැලසුම් කරනු ලැබූ වැඩ සටහන තාවකාලිකව පසෙකින් තබා පුහුණුවන්නන් සමග වඩාත් සුහද වී මිත්‍ර ලීලාවෙන් ඔවුන්ගේ අදහස් දැන ගැනීමට අපි උත්සුක වීමු.

මෙහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් පුහුණුවන්නෝ පහත සඳහන් තොරතුරු අපට අනාවරණය කළ හ.

අප විසින් පැවැත්වීමට නියමිත ව තිබූ පුහුණුව අදාළ වර්ෂය තුළ විවිධ විෂයයන් යටතේ පවත්වන එකොළොස් වැනි පුහුණු වැඩ සටහනයි.

අදාළ වර්ෂය තුළ දී වාරි ජල කළමනාකරණය හා ගොවි සංවිධාන පිළිබඳ ව ඔවුන් සහභාගිවන තුන්වැනි පුහුණු වැඩ සටහන මෙය වේ.

ඉහත කී සියලු ම පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා කැමැත්තෙන් හෝ අකමැත්තෙන් සහභාගි වීමට අදාළ පුහුණුවන්නන්ට සිදු වී ඇත.

මෙතෙක් පැවැත් වූ කිසිදු වැඩ සටහනක් සැලසුම් කිරීමේ දී පුහුණුවන්නන්ගේ අදහස් කිසි විටෙකත් විමසා බලා නැත. (අප විසින් පවත්වනු ලබන වැඩ සටහනේ දී ද කිසිදු අදහස් විමසීමක් නො කෙරිනි).

පුහුණු වැඩ සටහන්වලට සහභාගිවීම නිසා නිලධාරීන්ගේ දෛනික රාජකාරී කටයුතුවලට අවහිරතා මතු වුව ද එවැනි බාධාවලින් තොරව රාජකාරීවල යෙදුන සේ සලකා ඔවුන්ගේ ප්‍රගතිය මැන බැලීම සාමාන්‍ය පරිදි සිදු වේ.

පුහුණුවක් සඳහා අදාළ නිලධාරීන් සහභාගි වීම අනිවාර්ය කර ඇති අතර පුහුණුවට සහභාගි වූවා ද නැද්ද යන්න සොයා බැලීම සඳහා අත්සන් තැබීමේ ලේඛනයක් පවත්වා ගෙන යයි. එහෙත් මෙතෙක් පැවැත් වූ කිසිදු පුහුණුවකින් සේවයක් වූවා දැයි මැන බැලීමට කිසි විටෙක වත් උත්සාහයක් ගෙන නැත.

අප විසින් පැවැත්වීමට නියමිත ව තිබූ පුහුණු වැඩ සටහනේ සාර්ථක අසාර්ථක භාවය තීරණය කිරීම දැන් පාඨකයා වන ඔබට භාර ය. ඒ අනුව පැවැත්වීමට සැලසුම් කර තිබූ පුහුණු වැඩ සටහන පිළිබඳ පහත සඳහන් ප්‍රශ්නවලට ඔබේ පිළිතුරු මොනවා දැයි සිතන්න.

1. පුහුණුවට සහභාගිවූවන් තුළ ඇති කළ යුතු යැයි අපේක්ෂිත චර්යා වෙනස්කම් මොනවා ද යන්න පිළිබඳ ව පුහුණුකරවන්නන්ට අදහසක් තිබුණේ ද?
2. අපේක්ෂිත චර්යා වෙනස්කම් ඇති කිරීම සඳහා නිශ්චිත වශයෙන් ලබා දිය යුතු දැනුම ආකල්ප හා හැකියාවන් පුහුණුකරවන්නන් දැන සිටියා ද?
3. එසේ දැන නො සිටියේ නම් පාඨ මාලාවේ විෂය ක්ෂේත්‍රයන් ගොඩ නගන ලද්දේ කුමන පදනමක් මත ද?
4. පාලකයන් විසින් පුහුණුවක් ලබා දිය යුතු යැයි තීරණය කරන ලද නමුදු පුහුණුවන්නන් පුහුණුවක් ලබා ගත යුතු යැයි තීරණය කර ඇත් ද?
5. සැලසුම් කරන ලද පුහුණුව මගින් නිලධාරීන් තුළ යම් නිශ්චිත වෙනස් කමක් ඇති කිරීමට අපේක්ෂා කර තිබුණා නම් එම වෙනස්කම ඇති කිරීමට තරම් සුදුසු මානසික පරිසරයක පුහුණුවන්නන් සිටියේ ද?
6. පුහුණු ගැටලුව පිළිබඳ කිසිදු පැහැදිලි අදහසක් නො මැති පුහුණුකරුවන් අදාළ පුහුණුව භාර ගැනීම පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදයට අනුව අනුමත කළ හැකි ද?
7. මෙම පුහුණුකරුවන් සේවය කරන්නේ කා සඳහා ද? කුමක් අරමුණු කොට ගෙන ද?

මෙම ප්‍රශ්න ගොඩ නැගීම තුළින් නිවැරදි ව සැලසුම් කරන පුහුණු වැඩ සටහනක් සඳහා ඔබේ විමසුම් ඇස යොමු කිරීමට පසු බිමක් සකස් කර ඇත. අප ගොඩ නගා ගත් ඉහත ප්‍රශ්නවලට දිය හැකි පිළිතුරු මොනවා දැයි දැන් අපි සලකා බලමු.

පුහුණුවන්නන් තුළ ඇති කළ යුතු යැයි අපේක්ෂිත චර්යා වෙනස්කම් කුමක් ද යන්න පිළිබඳ ව පුහුණුකරවන්නන්ට අදහසක් තිබුණේ ද?

මේ ප්‍රශ්නය අර්ථ කථනය කරන්නේ කෙසේ ද යන්න මත පිළිතුරු දෙකක් දිය හැකි ය. එකක් ඔව් යන්නයි. අනෙක නැහැ යන්නයි. ''ඔව්'' යයි කිව හැක්කේ ඇයි දැයි පළමුවෙන් සලකා බලමු. පුහුණු වැඩ සටහනක් සැලසුම් කිරීම සඳහාත්, එවැන්නක් පැවැත්වීම සඳහාත් ඉල්ලා සිටින ලද්දේ එත්කරා ආයතනයක් විසිනි. ඕනෑ ම පුහුණුවක් භාර ගැනීමේදී ත්, භාරදීමේදීත්, යම් සීමිත අදහස් කීපයක් හෝ හුවමාරු වීම අනිවාර්ය ය. එනම්; පුහුණුව පවත්වනු ලබන්නේ කාට ද? කුමක් සඳහා ද? පැවැත්විය යුත්තේ කවදා ද? කුමන ස්ථානයක දී ද? ආදී මූලික ප්‍රශ්නයන්ය. මේවා නො දන්නේ නම් කිසිවක් කළ නො හැකි බැවිනි. මේ ප්‍රශ්නවලින් කීපයක් පුහුණුවන්නන්ගේ අවශ්‍යතා මොනවා ද යන්න සොයා බැලීමේ කාර්යය සඳහා ද ප්‍රයෝජනයට ගැනේ. එනම්; පුහුණු වන්නාට දිය යුත්තේ කුමන දැනුමක්, ආකල්ප හා හැකියාවන් ද යන්න පුහුණු සේවය ලබා ගන්නා ආයතනයෙන් ද විමසා බැලිය යුතු බැවිනි. මේ නිසා අපට ඉහත කී ''ඔව්'' යන පිළිතුර දිය හැකි ය.

පුහුණුවන්නන් තුළ ඇති කළ යුතු යැයි අපේක්ෂිත චර්යා වෙනස්කම් පුහුණුකරුවන් නො දනී යන අදහස තහවුරු කිරීම සඳහා ද පදනමක් තිබේ. පුහුණුවට භාජනය වන්නන්ගේ කෝණයෙන් අවශ්‍යතාවන් පිළිබඳ ව පුහුණුකරවන්නන් කිසිවක් නො දන්නා නිසාත්, පුහුණුවෙහි අවසාන ප්‍රතිඵලය තීරණය වන්නේ පුහුණුවන්නා තුළ චර්යා වෙනස්කමක් සිදු වීම හෝ නො වීම මත නිසාත් එවැනි වෙනස්කමක් ඇති කිරීම සඳහා විශේෂිත උපාය මාර්ග නො සලකා හරින ලද නිසාත් ''නැහැ'' යන පිළිතුරට පදනමක් සැපයේ.

සැලකිල්ලට ගත් ප්‍රශ්නය අර්ථ කථනය කරන ආකාරය අනුව ඉහතාකාර පිළිතුරු සැපයිය හැකි වුවත් අපේ සැලකිල්ල යොමු කළ යුත්තේ පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් වූ බවට හෝ නො වූ බවට තක් ඉදිරිපත් කිරීමට නො වේ. අදාළ පුහුණුව නිසා පුද්ගලයා තුළ චර්යා වෙනස්කමක් කිරීමට තරම් ප්‍රමාණවත් අවබෝධයක් පුහුණුකරවන්නාට තිබුණේ ද යන්න තේරුම් ගැනීමට යි. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් පුද්ගලයා තුළ චර්යා වෙනස්කමක් සිදු නො වන තත්වයක දී කුමන අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් කළත් එය ''පුහුණු කිරීමක්'' මගින් බලාපොරොත්තු

වන පරමාර්ථ ඉටුකර ගැනීමට උපකාර නො වන බැවිනි. අවශ්‍යතා තක්සේරු කරන්නේ පුද්ගලයා තුළ වෙනස් කමක් ඇති කිරීමට මිස පුහුණු ක්‍රම වේදයෙහි එවැනි සංකල්පයක් ඇති නිසා එම අදියර සම්පූර්ණ කිරීම සඳහා නො වේ. මේ අර්ථයෙන් ගත් විට අදාළ පුහුණුව සඳහා අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් කිසිසේත් ම සිදු වී නැති බව ඉතා ම පැහැදිලි කරුණකි.

අපි දැන් දෙවැනි ප්‍රශ්නය සාකච්ඡා කරමු. අපේක්ෂිත චර්යා වෙනස්කම් ඇති කිරීම සඳහා නිශ්චිත වශයෙන් ලබා දිය යුතු දැනුම, ආකල්ප හා කුශලතා පිළිබඳ ව පුහුණුකරවන්නන් දැන සිටියා ද? පුහුණුවන්නන් වෙතට ලබා දිය යුතු දැනුම, ආකල්ප හා කුශලතා තීරණය කිරීමට නම් පුහුණු ගැටලුව කුමක් දැයි පුහුණු කරවන්නා අනිවාර්යයෙන් ම දැන සිටිය යුතු ය. අපි මෙම අත් පොතේ පළමු පරිච්ඡේදයේ දී පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගන්නේ කෙසේ ද යන්න විස්තරාත්මක ව සාකච්ඡා කළ නිසා නැවත වරක් යථොක්ත උදාහරණය සමග සම්බන්ධ කර පුහුණු ගැටලුව සාකච්ඡා කිරීමට උත්සාහ නො කරමු. පැහැදිලි ව කිව හැකි දෙය නම් වාරි ජලය කාර්යක්ෂම ව පාලනය නො කරන්නේ ත්, ගොවි සංවිධාන පිහිටුවීම අඩපන වී ඇත්තේත් නිලධාරියාට එම කරුණු පිළිබඳ ව ඇති අඩු කුශලතා හා අයහපත් ආකල්ප නිසා දැයි පුහුණු කණ්ඩායම නිශ්චිතව නො දැන සිටි වගයි. නිලධාරියාගේ චර්යාවත්, ජල පාලනය හා ගොවි සංවිධානත් අතර සම්බන්ධතාවක් නැත්නම් දිනපතා ම පුහුණු වැඩ සටහන් පැවැත් වුවත් ජල පාලනය කාර්යක්ෂම වන්නේ වත්, ගොවි සංවිධාන ශක්තිමත් වන්නේවත් නැත. ඇතැම් විට ජල පාලනය හා ගොවි සංවිධාන පිළිබඳ ව දැනට තිබෙන තත්වය වෙනස් කිරීමට නිලධාරියා පුහුණු කිරීමෙන් කිසිවක් කළ නො හැකි වීමට ද ඉඩ ඇත. එහෙත් එය එසේ ද නැද්ද කීමට තරම් වත් ප්‍රමාණවත් තොරතුරු රැස් කිරීමක් කර නැත. ඒ නිසා නිලධාරියාට ලබා දිය යුතු දැනුම, ආකල්ප හා කුශලතා පිළිබඳ ව පුහුණුවන්නාට ඇති අවබෝධය ගැන සාකච්ඡා කිරීමට තරම් දෙයක් අපට ඉතිරි වී නැත.

අපට පිළිතුරු සැපයීමට ඇති මී ළඟ ප්‍රශ්නය නම් පුහුණු-වන්නාට ලබා දිය යුතු දැනුම, කුශලතා, ආකල්ප මොනවා දැයි නො දැන සිට තත්වයක් යටතේ පුහුණු වැඩ සටහනේ විෂය ක්ෂේත්‍රය තීරණය කළේ කෙසේ ද? යන්නයි. මෙම වැඩ සටහන

සඳහා විෂය ක්ෂේත්‍රය තීරණය කරනු ලැබුයේ පුහුණුව ඉල්ලා සිටින ලද ආයතනයේ අවශ්‍යතාව පරිදි ය. කිසියම් පුහුණු කණ්ඩායමක් සේවය කරනුයේ ඔවුන්ගේ සේවය ලබා ගන්නා ආයතනයේ අවශ්‍යතාවය පරිදි ය. එහෙත් පුහුණුවන්නාගේ චර්යාවේ වෙනසක් සඳහා ලබා දිය යුතු විෂය දැනුම තීරණය කිරීමට නම් පුහුණු වීමට භාජනය වන්නන් පිළිබඳව ද කරුණු එකතු කළ යුතු බව මීට ඉහතදීත් අප මතක් කර ඇත.

හතර වැනි ප්‍රශ්නය නම් පුහුණුවීමක අවශ්‍යතාව පුහුණුවට භාජනය වන්නෝ තේරුම් ගෙන ඇත් ද යන්න යි. මේ සම්බන්ධයෙන් කිය හැක්කේ ''කිසිසේත් ම නැත'' යන්න යි. සමස්තයක් වශයෙන් සියලු ම පුහුණුවන්නන් කියා සිටියේ නිතර නිතර ඔවුන් පුහුණු කිරීම් සඳහා කැඳවීම ඔවුනට බලවත් කරදරයක් බවට පත් වී ඇති බව යි. බොහෝ දෙනකු මෙම පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා සහභාගි වනුයේ තමන්ට යම් දඬුවමක් ලැබේ යයි හෝ නො සලකා හැරීමක් සිදු වේ යයි යන බිය නිසා මිස පුහුණු වැඩ සටහනට ඇති ඇල්මක් නිසා නො වේ. මේ නිසා පුහුණු වැඩ සටහනට සහභාගි වීමට පෙරාතුව වැඩ සටහන පිළිබඳ ව අප්‍රසන්නතාවක් ඇති අය තුළ චර්යා වෙනස්කමක් අපේක්ෂා කළ හැකි ද?

පස් වෙනි ප්‍රශ්නයෙන් අසන්නේ අදාළ පුහුණු වැඩ සටහන මගින් නිලධාරීන් තුළ කිසියම් අපේක්ෂිත වෙනස්කමක් සිදු කිරීමට බලාපොරොත්තු වූවා නම් එවැනි වෙනසක් කිරීමට සුදුසු තත්වයක පුහුණු වන්නන් සිටී ද යන්නයි. මේ ප්‍රශ්නයට පිළිතුරු ඉහත දැක් වූ පිළිතුරු තුළින් ම මතු කර ගත හැකි ය. පුහුණු වැඩ සටහනකට සහභාගිවීම පුහුණුවන්නාට සිදු වූ කරදරයක් සේ සලකයි නම් ඔහු තුළ සිදු විය හැකි චර්යා වෙනස්කම කුමක් ද? ඇත්ත වශයෙන් ඔහු තුළ චර්යා වෙනස්කමක් සිදු වේ. එහෙත් එය පුහුණුකරවන්නා බලාපොරොත්තු වන වර්ගයේ වෙනස්කමක් නො වේ. බොහෝ විට මෙවැනි පුහුණුවකට ලක්වන්නා තුළ සිදු විය හැකි චර්යා වෙනස්කම නම් මින් පසු මෙවැනි වැඩ සටහන්වලට සහභාගි නො වීමට ඔහු ගනු ලබන තීන්දුව යි. එහෙත් මෙම වැඩ සටහනේ දි සියලු දෙනා ම පුහුණුවට වාර්තා කිරීම අනිවාර්ය වූ නිසා එවැනි චර්යා වෙනසක් ද ඔහුට කළ නො හැකි ය. මේ නිසා ඔහු ගතින් මිස සිතින් පුහුණුවන්නකු බවට පත් නො වනු ඇත.

අපට පිළිතුරු සැපයීමට ඇති මූලික ප්‍රශ්නය නම් පුහුණු ගැටලුව පිළිබඳ ව කිසිදු අදහසක් නොමැති පුහුණුකරුවන් ඉහත කී පුහුණු වැඩ සටහන පැවැත්වීමට භාර ගැනීම පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදයට අනුකූල ද යන්නයි. පුහුණු ගැටලුවක් නො මැති තැනක පුහුණු අවශ්‍යතාවක් නැත. පුහුණු අවශ්‍යතාවක් නැති තැනක නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ නැත. පුහුණු පරමාර්ථ නැති තැනක පුහුණු වැඩ සටහනක් නැත. මෙවැනි අවස්ථාවක බිහිවන වැඩ සටහන් "වැඩ සටහන්" මිස "පුහුණු වැඩ සටහන්" නො වේ. පුද්ගලයාගේ චර්යාවේ වෙනස්කමක් ඇති කිරීම සඳහා නිශ්චිත ඉලක්ක නො තැබූ වැඩ සටහනක් භාර ගැනීම කිසිසේත් ම පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදයට අනුකූල නො වේ. මේ නිසා ප්‍රශ්නයට දිය හැකි පිළිතුරු නම් යථෝක්ත පුහුණු ව භාර ගැනීමෙන් පුහුණු-කරුවන් කර ඇත්තේ විශාල වැරැද්දකි. මෙවැනි වැරැද්දකින් මිදීම පුහුණු කරවන්නන්ට හුදකලා වී කළ නො හැකි ය. උදා-හරණයක් වශයෙන් මේ අත් පොත ලියමින් සිටින අවස්ථාවේ දී මේ වැරැද්ද මම නැවත වරක් ක්‍රියාවේ යොදවමින් සිටිමි. කිසිදු අවශ්‍යතා තක්සේරුවකින් තොර ව කිසිදු ගැටලු හඳුනා ගැනීම-කින් තොර ව දිවයින පුරා ක්‍රියාත්මක පුහුණු වැඩ සටහනක පුහුණු කරුවකු වශයෙන් සහභාගි වෙමි. මන් ද? දේශකයකු හෝ යම් ආකාරයක සම්පත් ලාභියකු වශයෙන් පුහුණු වැඩ සටහනකට සහභාගිවීමට ආරාධනයක් ලැබුණු විට එයට සහභාගි වීම සාමාන්‍ය පිළිවෙත බැවිනි. අනෙක් අතට වෘත්තීය පුහුණුකරුවකු වශයෙන් හරි හෝ වැරදි හෝ රටේ දැනට තිබෙන පුහුණු වැඩ සටහන්වලින් ඉවත් ව සිටීම කළ නො හැකි ය. මේ උපද්‍රවයෙන් මිදීමට නම් පුහුණු කරවන්නන් පමණක් පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදය දැන සිටීම නො සෑහේ. පුහුණු කිරීම් පිළිබඳ ව ප්‍රතිපත්ති සකස් කරන්නන්, කළමණාකරුවන්, මුදල් යොදවන්නන් මෙන් ම අනෙකුත් අදාළ අයවලුන් ද මේ පිළිබඳ යමක් දැන සිටිය යුතු ය. මේ සියලු දෙනා ම යම් මට්ටමක මූලික නිවැරදිතාවකට පත් වන්නේ නම් දැනට පවත්නා වැඩිහිටි අධ්‍යාපන වැඩ සටහන්-වලින් උසස් ප්‍රතිඵල ලැබිය හැකි ය. එමෙන් ම අකාර්යක්ෂම හා ප්‍රතිඵල රහිත වැඩ සටහන් නතර කර දැමිය හැකි ය.

අප මෙතෙක් සාකච්ඡා කළ උදාහරණයේ අවසන් ප්‍රශ්නයට මුහුණ දීමට දැන් අපට සිදු වී ඇත. එම ප්‍රශ්නය නම් මෙම පුහුණු කරුවන් හා පුහුණු වැඩ සටහන සේවය කරන්නේ කා සඳහා ද?

4. ර.මු.නී.ස. 92133

කුමක් අරමුණු කොට ගෙන ද? යන්නයි. පාඨකයා වන ඔබෙන් මේ ප්‍රශ්නය ඇසුව හොත් ''අදාළ පුහුණුකරුවන් සේවය කරන්නේ පුහුණුව ඉල්ලා සිටි ආයතනයේ පාලකයන්ට'' යයි ඔබ ප්‍රකාශ කරනු ඇත. ඔබ දැනට ගොඩනගා ගත් දැනුම මත ඔබේ පිළිතුරු යම් මට්ටමකට නිවැරදි ය. එනම් පුහුණුවට භාජනය වන්නන් පිළිබඳ ව කිසිවක් සොයා නො බලා හුදෙක් පාලකයන් සමග කතිකා කොට යථොක්ත පුහුණුව සැලසුම් කරන ලද බැවිනි. එහෙත් සැබෑ පිළිතුර නම් කිසිවකුටත් සේවය කිරීම සඳහා පුහුණු වැඩ සටහනක් ක්‍රියාත්මක නො වූ බව යි.'' ''පුහුණු වැඩ සටහන්'' යනු අනිවාර්යයෙන් ම අපේක්ෂිත චර්යා වෙනස්කම් සඳහා ඉලක්ක තැබූ හා යම් මට්ටමකට ඉලක්ක ඉටු කර ගන්නා වැඩ සටහන් විශේෂයකි. එවැනි චර්යාත්මක වෙනසක් අපේක්ෂා නො කරන ලද කල එතැන පුහුණුවක් නැත. පුහුණුවක් නැති තැන පුහුණුව සේවය කරන්නේ කා හට ද යන ප්‍රශ්නය නො යෙදේ. මේ නිසා මෙවැනි වැඩ සටහන් හුදෙක් ''වැඩ සටහන්'' මිස ''පුහුණු වැඩ සටහන්'' නො වේ. ''වැඩ සටහන'' සේවය කරන්නේ කා හට ද යන ප්‍රශ්නය දැන් අපට නැවතත් නැගිය හැකි ය. වැඩ සටහනක් ඇතැම් විට පාලකයන්ට සේවය කළ හැකි ය. ඇතැම් විට මුදල් යොදවන්නන්ටත්, ඇතැම් විට වෙනත් කණ්ඩායමකටත් සේවය කළ හැකි ය. අප විසින් පැවැත් වූ වැඩ සටහන සේවය කළේ හුදෙක් සංවර්ධන ව්‍යාපෘතිය ක්‍රියාත්මක කළ නිලධාරීන් ගේ පැවැත්ම තහවුරු කිරීම සඳහා යයි සිතීමට ඉඩ කඩ ඇත. එනම් මෙවැනි වැඩ සටහන් පැවැත්වීම පදනම් කොට පැවැත් වූ පුහුණු පංති සංඛ්‍යාවත්, ඒවාට සහභාගි වූ නිලධාරීන් සංඛ්‍යාවත්, වියදම් වූ මුදලුත් පිළිබඳ ව ඉහළ නිලධාරීන්ට තොරතුරු දක්වා ව්‍යාපෘතියේ ක්‍රියාකාරිත්වය සහතික කිරීමට පහසුකම් සැලසෙන බැවිනි.

පුහුණු කිරීමේ අවශ්‍යතා තක්සේරු කිරීම පිළිබඳ ව මෙම පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කළ කරුණු ආශ්‍රයෙන් පහත සඳහන් තීරණයන්ට පැමිණිය හැකි ය.

> කිසියම් පුහුණු ගැටලුවක් පිළිබඳ ව මූලික තොරතුරු රැස් කිරීමකින් තොර ව සාර්ථක පුහුණු වැඩ සටහනක් සැලසුම් කළ නො හැකි ය. පුහුණුවක සාර්ථක අසාර්ථක භාවය තීරණය කරන ප්‍රධානතම සාධකයක් වන්නේ පුහුණු කරවන්නන් වෙත

අදාළ පුහුණු ගැටලුව සම්බන්ධ ව ප්‍රමාණවත් තොරතුරු තිබේ ද නැද්ද යන්නයි.

පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරු කිරීම සඳහා ඒ ඒ පුහුණු වැඩ සටහනට විශේෂිතව සරල තොරතුරු රැස් කිරීමේ ක්‍රම ගොඩ නගා ගත හැකි ය. ප්‍රශ්නාවලි, විභාග කිරීම් අදිය වෙනුවට ක්ෂණික ව හා කාර්යක්ෂම ව තොරතුරු රැස් කිරීමේ මාර්ග සොයා ගත යුතු ව තිබේ.

පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුව පිළිබඳ ව වර්තමාන පුහුණු කිරීම්-වල දී වැඩියෙන් විස්තර වන්නේ සේව්‍යයාගේ කෝණයෙන් පුහුණු අවශ්‍යතා මැන බැලීමටයි. එහෙත් ඉක්මන් චර්යා වෙනස් කමක් ඇති කිරීමට නම් සේවකයාගේ කෝණයෙන් අවශ්‍යතා මැන බැලීමට ද අවධානය යොමු කළ යුතු ව තිබේ.

සැමවිට ම පුහුණුකරුවකු කටයුතු කරන්නේ කිසියම් අනු-මිතියකට ඇගයුමකට හෝ ප්‍රමිතියකට අනුව ය. බොහෝ විට මෙම අනුමිතීන්, ඇගයුම් හෝ ප්‍රමිතීන් ඔහුට පවරන ලද්දේ පුහුණුකරුවාගේ සේවය ලබා ගන්නා පුද්ගලයා හෝ ආයත-නය විසිනි.

පුහුණු කරවන්නාගේ හෝ සේව්‍යයාගේ ඇගයුම් හා අනුමිතීන් ද, පුහුණු වන්නාගේ පෞද්ගලික ඇගයුම් හා අනුමිතීන් ද අතර වෙනස්කම් ඇති විට සාර්ථක පුහුණු වැඩ සටහනක් සැලසුම් කළ නො හැකි ය. මේ නිසා අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් කරන විට සේවකයාගේත්, සේව්‍යාගේත්, අනුමිතීන් හා ඇගයුම් තුලනාත්-මක ව ගෙන ගැටුම් ඇති නො වන පරිදි පුහුණුව සැලසුම් කිරීම වැදගත් ය.

පුහුණුවක් කිරීම සඳහා පාදක කර ගත හැකි ප්‍රධාන අවස්ථා තුනකි.

(අ) කිසිවකු විසින් දැනට කරන කාර්‍ය්‍යයේ අඩු ලුහුඬුතාවන් තිබීම.

(ආ) දැනට කරන කාර්‍ය්‍යයට අමතරව අලුතින් හඳුන්වා දුන් සේවයක් හෝ කාර්‍ය්‍යයක් තිබීම

හෝ

(ඇ) මුළුමනින් ම නව කාර්‍ය්‍යයක් හෝ සේවයක් කිරීමට සිදු වීම.

පුහුණු අවශ්‍යතා මැන බැලීමේ දී මූලික විභාගයක් කළ යුතු ය. එම විභාගය නම් සේවකයා විසින් දැනට ඉටු කරන කාර්‍ය භාරයත්, ඔහු විසින් ඉටු කළ යුතු ව තිබෙන කාර්‍ය භාරයත් අතර වෙනස මැන බැලීම යි. පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවේ තේමාව වන්නේ මෙයයි.

සේවකයා විසින් දැනට කරන කාර්යයත්. ඔහු කළ යුතු කාර්යයත් අතර පරතරය පියවීම සඳහා පුහුණුවක් සැලසුම් කරන විට එම පුහුණුවට සහභාගී වන්නන් පිළිබඳව ද විග්‍රහ කර බැලිය යුතු ය. මෙය ''පුහුණු වන්නන් විග්‍රහ කිරීම'' යනුවෙන් විස්තර වේ. මේ යටතේ පුහුණු වන්නන්ගේ භෞතික ලක්ෂණ, අධ්‍යාපනික ලක්ෂණ, මානසික ලක්ෂණ හා සමාජ ආර්ථික ලක්ෂණ සැලකිල්ලට ගත යුතු වේ.

මනෝචාලක ක්‍රියා සම්බන්ධ පුහුණු වැඩ සටහන් වන රියදුරු, යන්ත්‍ර ක්‍රියාකරු, යතුරුලියන වැනි පුහුණු කිරීම් පැවැත්වීම පහසු ය. එමෙන් ම ඒවායේ අවශ්‍යතා තක්සේරු කිරීම ද බෙහෙවින් සරල ය. එහෙත් ආකල්ප මත චර්යාව වෙනස් වන තත්වයක දී පුහුණුකිරීමත් පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරු කිරීමත් යන දෙක ම සංකීර්ණ ය.

මෙම පරිච්ඡේදයේ දී අප විසින් කරනු ලැබුයේ කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනක් සැලසුම් කිරීම සඳහා පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරු-වක් කරන්නේ කෙසේ ද? යන්න විස්තර කිරීම යි. පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවක පදනම විය යුත්තේ පුහුණුවට භාජනය වන තැනැත්තා විසින් කළ යුතු කාර්ය භාරයත්, ඔහු දැනට කරන කාර්ය භාරයත් අතර පරතරය සොයා ගැනීම බව මෙම පරිච්ඡේද-යෙන් විස්තර විය. මෙම පරතරය පිරවීමට නම් පුද්ගලයා විසින් කළ යුතු කාර්ය භාරය සොයා ගැනීමට අමතරව ''ඔහු කවරෙක් ද?'' යන්න ද සොයා ගත යුතු බව මෙම පරිච්ඡේදයෙන් පෙන්වා දෙන ලදී. ලොකුබණ්ඩාට ජල පාලනය පුහුණු කරවීමට ඔබට අවශ්‍ය නම් ඔබ ජල පාලනය ගැන දැන සිටීම ප්‍රමාණවත් නැත. ඔබ ලොකුබණ්ඩා ගැන ද දැන සිටිය යුතු ය. මෙම පරිච්ඡේදයේ හරය වන්නේ එයයි.

3 පරිච්ඡේදය

පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කිරීම

පළමු පරිච්ඡේදයෙන් පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීමත්, දෙවැනි පරිච්ඡේදයෙන් පුහුණු අවශ්‍යතාවන් තක්සේරු කිරීමත් පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කළ අපි මෙම පරිච්ඡේදයේ දී පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කරන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව විමසා බලමු.

පුහුණු පරමාර්ථ යනු මාර්ගයක ධාවනය කරනු ලබන කිසියම් වාහනයක සුක්කානම වැනි අත්‍යාවශ්‍ය අංගයකි. මාර්ගයක ධාවනය කරන වාහනයක් අනතුරු ඇති නො වන පරිදිත්, මාර්ගයෙන් පිටතට නො යන පරිදිත් ගමන් කරවීමට උපකාර වන්නේ සුක්කානම යි. පුහුණු පරමාර්ථවලින් කරනු ලබන්නේ ද කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනක් නියමිත මාර්ගයේ ගෙන යාමත්, ඉලක්කගත අවශ්‍යතාවන්ට ළඟා වීමට උදව් කිරීමත් ය.

1981 වර්ෂයේ දී මා ලැබූ එක්තරා අත්දැකීමක් විස්තර කරමින් මේ පරිච්ඡේදයේ සාකච්ඡාව ආරම්භ කිරීම සුදුසු යයි මම විශ්වාස කරමි. 1981 වර්ෂයේ දී ගොවි කටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණු කිරීමේ ආයතනය විසින් ගල්ඔය ගොවි සංවිධාන වැඩ සටහන සඳහා බඳවා ගනු ලැබූ විශ්ව විද්‍යාල උපාධිධාරී තරුණ තරුණියන් සඳහා පැවැත් වූ ගොවි සංවිධාන පුහුණු පාඨ මාලාවේ අභ්‍යාසලාභියකු වශයෙන් මම ද සහභාගි වීමි. මෙම පුහුණු වැඩ සටහනේ වගකීම වූයේ තරුණ උපාධිධාරීන් මගින් ජල පාලන ගොවි සංවිධාන පිහිටුවීම සඳහා ගොවීන් පෙළඹවීමට කටයුතු කිරීමයි. විශ්ව විද්‍යාල වලින් පිට වූ තරුණ උපාධිධාරීන් හා උපාධිධාරිණියන් 35 දෙනකු සඳහා පැවැත් වූ මෙම පාඨ මාලාව සති 6 ක කාල සීමාවක් තුළ නේවාසිකව පැවැත් වූ අතර, විවිධ සමාජ විද්‍යා විෂයයන් හා වාරි ඉංජිනේරු විද්‍යාවට අයත් විෂයයන් උගන්වනු ලැබී ය. ඒ ඒ විෂයයන් යටතේ සාකච්ඡා කළ, ඉගැන්වූ විවිධ කරුණු පිළිබඳ ව ඇඩි උනන්දුවක් දැක් වූ පුහුණුවන්නන් පාඨ මාලාව අවසානයේ පැවැත් වූ ලිඛිත පරීක්ෂණවලට ද මුහුණ දුන් අතර පුහුණුවන්නන්ගෙන් වැඩි දෙනෙක් වාචික පරීක්ෂණයකින් ද සමත් වූ හ. පුහුණු පාඨ මාලාව අවසන් වූ දින අභ්‍යාසලාභීන් නිවෙස් බලා යාමට සූදානමින් සිටිය දී එක් අභ්‍යාසලාභියකු සියලු ම පුහුණුවන්නන් සිනා ගන්වමින් මෙසේ

ඇසී ය. ''සති 06 ක් පැවැත් වූ පාඨමාලාව අදින් අවසන්. දැන් ගොවි සංවිධායකවරු වශයෙන් අපි මොනව ද කරන්නේ?'' මෙම ප්‍රශ්නය ඇසුවේ එක් පුහුණුවන්නකු පමණි. එහෙත් එම ප්‍රශ්නය නැගූ විට බොහෝ පුහුණුවන්නන් එම අදහස අනුමත කරමින් කළ යුතු කාර්‍ය්‍ය කුමක් දැයි තමන් තවමත් නො දන්නා බව එළිපිට ම ප්‍රකාශ කළ හ. මෙහි දි පුහුණුවන්නා ඇසූ ප්‍රශ්නය සිනාවට ලක්විය යුතු හෝ ඔහුගේ මුග්ධ බව පෙන්වන ප්‍රකාශයක් හෝ නො ව ඔහු තුළ නිසගයෙන් ඇති වූ හැඟීම යි. වෙනත් වචන-වලින් කියතොත් සති 06 ක කාල සීමාවක බලවත් උත්සාහයක ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් ඔහුගේ චර්යාවේ ඇති වූ වෙනස්කම් කුමක් ද යන්න පිළිබඳ ව ඔහු ම නො දන්නා බවයි, ප්‍රකාශ කරනු ලැබුයේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන්වලින් සැලකිය යුතු සංඛ්‍යාවක් තවමත් සැලසුම් වන්නේ පුහුණුවන්නාගේ චර්යාවේ කිසියම් වෙනස්කමක් ඇති කිරීම සඳහා තබන ලද නිශ්චිත පර-මාර්ථ සහිත ව නො වන බව පෙනේ. වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කරන පුහුණු ආයතන මගින් කරන වැඩ සටහන් යම්-තාක් දුරට නිශ්චිත පරමාර්ථ සහිත ව ක්‍රියාත්මක කල ද බොහෝ පුහුණු වැඩ සටහන් තවමත් ක්‍රියාත්මක වන්නේ යම් යම් ව්‍යාපෘති යටතේ හෝ විවිධ දෙපාර්තමේන්තු හෝ අමාත්‍යාංශ යටතේ ය. බොහෝ විට මෙවැනි වැඩ සටහන් සැලසුම් කිරීමත්, ක්‍රියාත්මක කිරීමත් පුහුණු කිරීම් පිළිබඳ ප්‍රවීණත්වයක් ඇති අය මගින් සිදු නො වන බව ද නිරීක්ෂණවල දී හෙළි වී ඇත.

බොහෝ නිරීක්ෂණවල දී පැහැදිලි වී ඇති පරිදි වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන්වලට කැඳවනු ලබන අභ්‍යාසලාභීන් තමන් එම පුහුණුවට සහභාගි විය යුත්තේ ඇයි ද යන්න පැහැදිලිව නො දනිති. එමෙන් ම අදාළ පාඨ මාලාවට සහභාගි වීම නිසා තමාට ලැබෙන ප්‍රති ලාභය කුමක් දැයි දන්නේ ද නැත. වෙනත් වචන-වලින් කියතොත් පුහුණුවට සහභාගි වීම නිසා තම චර්යාවේ සැලකිය යුතු වෙනස්කමක් ඇති වේ යයි හෝ අළුතින් යමක් කිරීමට තමාට හැකියාවක් ලැබේ යයි කියා හෝ නිශ්චිතව නො දනී. නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ සහිතව පුහුණු වැඩ සටහන් සැලසුම් කරන්නේ නම් මෙවැනි අවිනිශ්චිතතාවයන් මග හරවා ගැනීමට ඉඩකඩ සැලසෙන අතර පුහුණුවන්නාට වැඩි උනන්දුවකින් වැඩ සටහනට සහභාගි වීමට ද ඉඩකඩ ලැබේ.

නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ සහිත පුහුණු වැඩ සටහනක දී පුහුණු-කරවන්නාට පුහුණු වන්නා සමග හැංගිමුත්තන් ක්‍රීඩාවේ යෙදීමට ඉඩක් නැත. පුහුණුකරවන්නා කරන්නට යන්නේ කුමක් දැයි තේරුම් ගැනීමට පුහුණුවන්නා ආයාසයෙන් බලා සිටිය යුතු වන්නේ ද නැත. නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ තබා වැඩ සටහන් සැලසුම් කිරීමේ දී පාඨ මාලාව, දේශනය හෝ අභ්‍යාසය ආරම්භ කිරීමට පෙර අදාළ පුහුණුකරවන්නා විසින් කරන්නට යන්නේ කුමක් දැයි පුහුණුවන්නාට ඉතා පැහැදිලිව කිව යුතු ය. අප බොහෝ දෙනකු අත් දැක ඇති පරිදි ඇතැම් දේශකයන් හෝ පුහුණු කරවන්නන් කරන්නේ කුමක් දැයි තේරුම් ගැනීමට පුහුණුවන්නෝ බලවත් උත්සාහයක යෙදෙති. අදාළ කාර්ය අවසානයේ දී දේශකයා කරන්නට උත්සාහ කළේ මේ මේ කාර්ය යයි විවිධ අර්ථ කථනයන් දීමට අසන්නන් උත්සාහ දරණු අප කොතෙකුත් අත් දැක ඇත. ඇතැම් විට පුහුණු කරවන්නාගේ හෝ දේශකයාගේ උත්සාහය කුමක් වී දැයි නිවැරදි ව තේරුම් ගැනීමට කිසිවකුත් පොහොසත් නො වන අවස්ථා ද නැත්තේ නො වේ. මෙය නිශ්චිත පරමාර්ථ නො තැබීමේ ඍජු ප්‍රතිඵලයකි.

ඇතැම් අයගේ විස්තර කිරීම්වලට අනුව යම් පුහුණුවක් හෝ දේශනයක් මගින් දෙනු ලබන පණිවිඩය පුහුණුවන්නන් වෙතට පැහැදිලි ව නො පැමිණීම කෙරෙහි එම දේශනයේ හෝ පුහුණුවේ ඇති ගැඹුර හෝ බැරෑරුම් කම හේතුවන බව කිය වේ. පුහුණු කිරීම් ක්‍රම වේදය විස්තර කරන පරිදි ඕනෑ ම බැරෑරුම් හෝ ගැඹුරු කරුණක් සරල ව කිව හැකි ය. අදාළ පණිවුඩය පැහැදිලිව ම පුහුණුවන්නා වෙතට පත් කළ හැකි ය. පණිවුඩය පුහුණුවන්නා වෙතට නො ගියේ නම් ඔහු නියම පුහුණු ක්‍රම හෝ මාධ්‍යයන් තෝරා ගෙන නැත. නැතහොත් වැඩ සටහනේ නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ නැත. එසේත් නැතහොත් පුහුණුකරවන්නා තුළ නිශ්චිත වූත්, පැහැදිලි වූත් පණිවුඩයක් නැත. කෙටියෙන් කිවහොත් එතැන පුහුණු වැඩ සටහනක් නැත. අවසන් වශයෙන් කිව යුත්තේ වරද ඇත්තේ පුහුණුකරවන්නා තුළ මිස විෂය තුළ හෝ පුහුණුවන්නා තුළ නො වන බව යි.

සමහර පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී දැකිය හැකි දෙයක් නම් පුහුණුකරවන්නා මෙන් ම පුහුණුවන්නා ද ව්‍යාකූල තත්වයක පසුවීම යි. මෙවැනි අවස්ථාවල පණිවුඩය දෙනු ලබන්නාගේ අදහස තමා වෙත නො පැමිණි බව කීමට පවා පුහුණු වන්නෝ

අකමැති ය. යමක් වටහා ගැනීමට අපහසු බව කීම පුහුණුවන්නාට වන මදි පුංචිකමක් ලෙස පුහුණු වන්නන් සලකන බවක් පෙනේ. විශේෂයෙන් වැඩිහිටි පුහුණුවල දී ඇතැම් හු තමාට කිසිවක් අවබෝධ නො වුවත් අවබෝධ වූ බවක් ම පෙන්වති. කරුණු තේරුම් ගැනීම සඳහා දේශකයා සමග සාකච්ඡා කිරීමට ද නො පෙළඹෙති. මෙවැනි ඌණතාවන් ද නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ තැබීමේ ශිල්ප ක්‍රම මත මග හරවා ගැනීමට හැකි වන බව පුහුණු ක්‍රම වේදය පෙන්වා දෙයි.

ඇතැම් දේශකයන් හෝ පුහුණුකරුවන් ඔවුන් ලබාදෙන පණිවුඩය පුහුණුවන්නන් නිවැරදිව තේරුම් නො ගැනීම තුළින් සියුම් තෘප්තියක් ලබති. තමාගේ විෂයයේ ඇති ගැඹුරත්, සංකීර්ණතාවත් අසන්නා වෙත තහවුරු කර තමන් විශේෂ කණ්ඩායමකට අයත් ප්‍රවීණයකු හෝ බුද්ධිමතකු බව පෙන්වීමට මොවුහු උත්සාහ කරති. හැකි තරම් ගැඹුරු වචනවලින් ද, ප්‍රස්ථාර හා වගුවලින් ද ආකුල ව්‍යාකුල කරන දේශනය හෝ පුහුණු කාර්ය හුදෙක් පුහුණුවන්නා හා පුහුණුකරවන්නා අතර ඇඩි පරතරයක් තබා ගැනීමට සැලසුම් කරනවා විනා වඩා යෝග්‍ය පුහුණු ක්‍රම හා පුහුණු මාධ්‍ය තුළින් සරල ව පණිවුඩය ලබා දීමට උත්සාහ නො දරති. මෙවැන්නෝ හොඳ පුහුණුකරුවෝ නො වෙති. නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ සහිත වැඩ සටහනක දී මෙවැනි අයෝග්‍ය චර්යාවන්ට ද ඉඩ නො ලැබේ.

අප මෙතෙක් සාකච්ඡා කරනු ලැබුයේ ලබා ඇති අත්දැකීම් අනුව නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ නැති වැඩ සටහනක දී මතු විය හැකි යම් යම් ගැටලු සහගත තත්වයන් ය. එහෙත් අප නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ යනු කුමක් ද යන්න තවමත් විස්තර කළේ නැත. අපගේ ඉදිරි උත්සාහය වන්නේ නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ හඳුනා ගැනීමත්, ඒවා සකස් කරන්නේ කෙසේ ද යන්නත් සොයා බැලීම ය.

(1) "මම සාමාන්‍යයෙන් ඉංග්‍රීසි දනිමි"

(2) "මම සාමාන්‍යයෙන් පිහිනීමට දනිමි."

ඉහත ඇත්තේ යමකු විසින් යමකුගේ ඉංග්‍රීසි භාෂාව පිළිබඳ ව ඇති දැනුම සොයා බැලීමට අසන ලද ප්‍රශ්නයක දීත්, පිහිනීම පිළිබඳ ව ඇති හැකියාව සොයා බැලීමට අසන ලද ප්‍රශ්නයක දීත් දෙන ලද පිළිතුරු ය. ඒබ මෙම පරිච්ඡේදයේ ඉතිරි කොටස්

කියවීමට පෙර නැවත නැවතත් ඉහත පිළිතුරු යුගලය කියවා තේරුම් ගැනීමට උත්සාහ ගන්න.

ඔබ ඉහත ඇති පිළිතුරු කිප වරක් කියවා තේරුම් ගෙන ඇති නිසා පහත සඳහන් ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු සැපයිය හැකි දැයි බලන්න.

(1) පළමු පුද්ගලයාට 'දිණමිණ' පුවත්පතේ පළ වූ පුවතක් ඉංග්‍රීසියට පරිවර්තනය කළ හැකි ද?
(2) එම පුවත්පතේ වෙළඳ දැන්වීමක් ඉංග්‍රීසියට පරිවර්තනය කළ හැකි ද?
(3) ඉංග්‍රීසි ගුවන් විදුලි ප්‍රවෘත්ති ප්‍රකාශයක් නිවැරදි ව සිංහලෙන් ලිවිය හැකි ද.
(4) ''මගේ අම්මා'' ගැන ඉංග්‍රීසියෙන් රචනයක් ලිවිය හැකි ද?
(5) ''රටේ ජාතික සංවර්ධනය '' ගැන ලිපියක් ඉංග්‍රීසියෙන් ලිවිය හැකි ද?
(6) ඉංග්‍රීසියෙන් ඇති සරල වෙළඳ දැන්වීමක් ශබ්ද නගා කියවිය හැකි ද?
(7) ව්‍යාකරණ නො වරද්දා ඉංග්‍රීසියෙන් සරල වාක්‍යයක් ලිවිය හැකි ද?

මින් එක ද ප්‍රශ්නයකට හෝ ඔබට ''ඔව්'' හෝ ''නැත'' කියා පිළිතුරු දිය හැකි නම් නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ පිළිබඳ ව ඔබ දැඩි අවධානයකින් ඉගෙන ගත යුතු ය. මක් නිසා ද නිශ්චිත අදහසක් නො කියවෙන ඕනෑ ම අවස්ථාවක දී ඔබට නිශ්චිත අදහසක් ලැබෙන නිසා ''නිශ්චිත'' ''අවිනිශ්චිත'' යන්නේ අදහස ඔබ පළමුවෙන් තේරුම් ගත යුතු බැවිනි. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ ගැන සාකච්ඡා කිරීමට පෙර ඔබ නිශ්චිත යන්නෙන් අදහස් කරන්නේ කුමක් ද? අවිනිශ්චිත යන්නෙන් අදහස් කරන්නේ කුමක් ද? යන්න පැහැදිලි ව හඳුනා ගත යුතු බැවිනි. යම් හෙයකින් ඉහත දැක් වූ ප්‍රශ්නවලට ''ඔව්'' හෝ ''නැත'' කියා පිළිතුරු දීමට ඔබ අපොහොසත් වුව ද ඔබ මෙම පරිච්ඡේදය කියවිය යුතු ය. මක් නිසා ද ඔබ ''නිශ්චිත'' යන්න තේරුම් ගැනීමට සමත් වුව ද තවමත් නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ යනු කුමක් දැයි හඳුනා නො ගත් බැවිනි.

''පිහිනීම'' සම්බන්ධයෙන් දෙන ලද පිළිතුරු ප්‍රකාශය ද අපි සැලකිල්ලට ගනිමු. ''මම සාමාන්‍යයෙන් පිහිනීම දනිමි'' දැන් පහත ඇති ප්‍රශ්නවලට යමකුට පිළිතුරු සැපයිය හැකි දැයි බලන්න.

(1) ඔබේ පිහිනුම්කරුවාට ගැඹුරු දියේ මීටර් 5 ක් දුර පිහිනිය හැකි ද?
(2) ඔහුට මීටර් 20 ක් දුර පිහිනිය හැකි ද?
(3) දියට වැටී ඇති වයස අවු: 10 ක් පමණ වන ළමයකු රැගෙන මීටර් 10 ක් දුර පිහිනා ගොඩට පැමිණිය හැකි ද?
(4) රළ සහිත මුහුදේ මීටර් 10 ක් පිහිනිය හැකි ද?
(5) ඔහුට ජලය යටින් මීටර් 05 ක් පිහිනිය හැකි ද?
(6) විනාඩියකට මීටර් 20 ක් පිහිනිය හැකි ද?
(7) විනාඩියකට මීටර් 10 ක් පිහිනිය හැකි ද?

මා කල්පනා කරන පරිදි ඔබට හෝ මට භාෂාව පිළිබඳ ව නගන ලද ප්‍රශ්න හෝ පිහිනීම පිළිබඳ ව නගන ලද ඉහත කී කිසිදු ප්‍රශ්නයකට පිළිතුරු සැපයිය නො හැකි ය. මෙවැනි ප්‍රශ්න සඳහා පිළිතුරු දිය හැක්කේ ''මම ඉංග්‍රීසි භාෂාව දනිමි'' හෝ මම පිහිනීමට දනිමි'' යයි ප්‍රකාශ කළ අයට පමණි.

මේ නිසා අප නැවතත් ඔව්හු හමු වී ඔවුන්ගේ භාෂා දැනුමත්, පිහිනීමේ හැකියාවත් අපට තේරුම් ගත හැකි පරිදි පිරික්සිය යුතු වේ.

දැන් අපි ඉහත කී පිළිතුරු ප්‍රකාශවල ''සාමාන්‍යයෙන්'' යන වචනය ඉවත් කරමු. ඒ අනුව සංශෝධිත ප්‍රකාශයන් වන්නේ ''මම ඉංග්‍රීසි භාෂාව දනිමි'' ''මම පිහිනීමට දනිමි'' යන ප්‍රකාශයන් ය. දැන් නැවත වරක් එකේ සිට හත දක්වා මුලින් ඇසූ ප්‍රශ්න නැවතත් අසා බලන්න. ඔබට අදහසක් ලැබේ ද? ගැඹුරින් කල්පනා කර බලන්න. තවමත් අපට ඉහත දැක් වූ කිසිදු ප්‍රශ්නයකට පිළිතුරු දිය නො හැකි ය. අපේ ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු සොයා ගැනීමට අප නැවතත් ''මම ඉංග්‍රීසි භාෂාව දනිමි.'' යයි ප්‍රකාශ කළ තැනැත්තා හමුවීමට යා යුතු ය. තවමත් පිළිතුරු දන්නේ ඔහු පමණක් බැවිනි. ඔහුගේ පිළිතුරෙන් ඔහු කුමක් අදහස් කළේ ද යන්න පිළිබඳ ව අපට අර්ථ කථනය කළ නො හැකි ය.

පිහිනීම පිළිබඳ ව හැකියාව සොයා බැලීමේ උත්සාහයේ දී පිළිතුරු දුන් තැනැත්තා විසින් ''මට විනාඩියකට මීටර් 20 ක වේගයෙන් විනාඩි 03 ක කාලයක් පුරා නො කඩවා පිහිනිය හැකි ය'' යයි කීවේ නම් හෝ ඉහත ආකාරයෙන් පිහිනිය හැකි දැයි ඇසූ විට ''ඔව්'' කියුවේ නම් අප මුලින් කී බොහෝ ප්‍රශ්නවලට අපට පිළිතුරු දිය හැකි ය. මීටර් 50 ක් දුර පිහිනීමේ තරඟයක් සඳහා ඔහු නිර්දේශ කළ හැකි දැයි මගෙන් යමෙක් විමසුවහොත් මම නිර්භීත ව ''ඔව්'' යයි කියමි. ඔහුට එම හැකියාව ඇත් දැයි මටත් ඕනෑ ම අයකුටත් පරීක්ෂාකර බැලීමට ද හැකි ය. විනාඩියකට මීටර් 20 ක වේගයෙන් විනාඩි 03 ක් නො කඩවා පිහිනිය හැකි යයි කී විට මට ඇති වන අදහස ම ඔබට ද ඇති වේ. වෙනත් අයට ඇති වන අදහස ද එය ම ය. අප විනාඩියක් යනු කුමක් දැයි දන්නා විට හා මීටරයක් යනු කුමක් දැයි දන්නා විට ඔහුගේ පිහිනීම් වේගයත්, පිහිනිය හැකි දුරත් පිළිබඳ ව නිශ්චිත ව අදහසක් ලබා ගනිමු. එහෙත් දියට වැටුනු වයස අවු:10 ක ළමයකු රැගෙන මීටර් 10 ක් පිහිනා ගොඩට පැමිණිය හැකි දැයි අපි නො දනිමු. ඔහු ඒ ගැන අපට කිසිවක් කියා නැත. නො කී දෙයක් ගැන අපි කථනය කිරීමේ අයිතියක් ද අපට නැත. ඔහුට වයස අවු: 10 ක ළමයකු රැගෙන ගොඩට පිහිනිය හැකි යයි අප නිර්දේශ කරන්නේ නම් එය ඇතැම් විට දරුවාගේ මරණය ද, ඇතැම් විට පිහිනුම්කරුවාගේ මරණය ද සමහර විට දෙදෙනාගේ ම මරණය ද සඳහා අප මග පාදන්නන් විය හැකි ය.

''නිශ්චිත'' යන්න පිළිබඳ ව දැන් අපි මූලික අදහසක් ලබා ගනිමු. ''නිශ්චිත'' යනු ඔබට වැටහෙන දේ ම මට ද වැටහෙන බව යි. ඔබ කිසියම් ප්‍රකාශයක් පිළිබඳ ව යමක් තේරුම් ගන්නා විට මම එම ප්‍රකාශයෙන් තේරුම් ගන්නේ වෙනත් දෙයක් නම් එම ප්‍රකාශයේ කිසිදු නිශ්චිතතාවයක් නැත. මේ නිසා අපට නිශ්චිත අදහස් ගෙන දෙන්නේ යම් යම් විශේෂිත වචන, කාලය, මිනිය හැකි බව, කොන්දේසි ආදී විවිධ සුවිශේෂතාවන් යම් ප්‍රකාශයක් තුළ අඩංගු වන්නේ නම් පමණි. අප ඉහත දැක් ව පිළිතුරු ප්‍රකාශයේ ''මම සාමාන්‍යයෙන් පිහිනීමට දනිමි'' යන්නෙහි ''සාමාන්‍යයෙන්'' යන වචනය ඉවත් කර ''මම පිහිනීමට දනිමි'' යන්න ලෙස සකස් කළ පමණින් කිසිදු විශේෂිත බවක් හෝ නිශ්චිත බවක් ඇති නො වූ බව අප තදින් සිතට ගත යුතු ය. මේ අනුව අප තේරුම් ගත යුත්තේ නිශ්චිත අදහස් ලබාදීමේ දී

''වචන'' වලට විශාල වැදගත්කමක් ලැබෙන බව යි. උදාහරණ-යක් වශයෙන් ''දනිමි'' යන වචනය සැලකිල්ලට ගනිමු. ''දනිමි'' යයි කී විට කුමක් ද දන්නේ? කුමන වේගයකට ද දන්නේ? කුමන ආධාර උපකාර සහිතව කිරීමට ද දන්නේ? ආදී විවිධ ගැටලු එම ප්‍රකාශය තුළින් මතු වේ. ''දනිමි'' යන ප්‍රකාශය තුළ මේ කිසිදු ප්‍රශ්නයකට පිළිතුරු නැත. නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ තැබීමේ දී වචනවලට කළ හැකි කාර්ය භාරය කොපමණ දැයි දැන් ඔබට අදහසක් ඇත.

''නිශ්චිත'', ''අවිනිශ්චිත'' යන්නේ වෙනසත්, නිශ්චිතතාව ඇති කිරීම සඳහා වචනවලට කළ හැකි කාර්ය භාරයත් විස්තර කිරීම සඳහා අපි ඉහත උත්සාහය ගතිමු. දැන් පුහුණු වැඩ සටහන් සකස් කිරීමේ දී භාවිතයට ගැනෙන විවිධ පරමාර්ථ වර්ගයන් පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කිරීමටත්, ඒ තුළින් ''නිශ්චිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ'' සකස් කර ගන්නේ කෙසේ ද යන්න විස්තර කිරීමටත් උත්සාහ ගැනීම වටී.

පුහුණු වැඩ සටහනක පරමාර්ථ විවිධ මට්ටම් තුළ දක්නට ලැබේ. කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනක් පිළිබඳ පොදු පරමාර්ථයන් ද, එම පාඨ මාලාවේ ඒ ඒ විෂය පද්ධතිවලින් බලාපොරොත්තු වන පොදු පරමාර්ථයන් ද ඒ ඒ විෂය හෝ අභ්‍යාසය සඳහා වූ විශේෂිත හෝ නිශ්චිත පරමාර්ථයන් ද හඳුනා ගැනීම අවශ්‍ය වේ. ඇතැම් විට දිගු කාලීන පරමාර්ථ හා කෙටි කාලීන පරමාර්ථ වශයෙන් ද පරමාර්ථ වර්ග කරනු ලැබේ. අප අත්දැක ඇති පරිදි ඇතැම් පුහුණු වැඩ සටහන් වල දී නිශ්චිත හෝ විශේෂිත පරමාර්ථයන් සකස් කරනු නො ලැබේ. බොහෝ විට පුහුණුකරුවාත්, පුහුණුවන්නාත් පොදු පරමාර්ථවලින් ම සෑහීමකට පත් වන අතර පුහුණු පාඨ මාලාවක් තුළ විශේෂිත පරමාර්ථ තිබිය යුතු ද යන්න හෝ එවැනි ඈ සකස් කරන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව හෝ පුහුණුකරුවා අවධානය යොමු නො කරයි.

ඒ ඒ පරමාර්ථ වර්ගයන්ගේ ස්වභාවය කෙසේ ද යන්න අපි පහත සලකා බලමු.

පුහුණු පාඨමාලාවක පොදු පරමාර්ථ

පාඨමාලාවක පොදු පරමාර්ථවලින් කරනු ලබන්නේ අදාළ පාඨමාලාවේ දිසාව පිළිබඳවත්, පාඨමාලාවේ අර්ථය පිළිබඳවත්.

දළ අදහසක් ලබා දීමයි. මෙවැනි පරමාර්ථයන් මිනිය හැකි ඒවා නො වේ. මෙවැනි පරමාර්ථවල විශේෂිත බවක් හෝ නිශ්චිත බවක් හෝ දක්නට නැත. අනෙක් අතට මෙම පරමාර්ථ ලියන්නේ පාඨමාලාව සැලසුම් කරන්නාගේ කෝණයෙනි. මෙම පරමාර්ථ ලිවීම සඳහා පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව කිසිදු දැනුමක් අවශ්‍ය නො වන අතර ශ්‍රී ලංකාවේ බොහොමයක් පුහුණු වැඩ සටහන් පළල් වූත්, පොදු වූත් මෙවැනි පරමාර්ථ වලින් පමණක සමන්විත වී ඇත. අපි උදාහරණ කීපයක් සලකා බලමු.

(1) වාරිමාර්ග ජල පාලනය පිළිබඳ ගොවීන්ගේ දැනුම උසස් කිරීම සඳහා

(2) පර්යේෂණ ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව පර්යේෂකයන් තුළ නව දැනුමක් ඇති කිරීම හා පවතින දැනුම වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා

(3) සංවර්ධන කාර්යයේ දී ප්‍රජා සහභාගිත්වයේ ඇති වැදගත් කම ඉස්මතු කිරීම සඳහා

ඉහත දැක් වූ උදහරණවලින් පෙන්වන්නේ අපට සුලභ ව දක්නට ලැබෙන පුහුණු පරමාර්ථ කීපයකි. මේ එක ද පරමාර්ථයක් වත් විශේෂිත පරමාර්ථ නො වේ. එමෙන් ම මේවා මිනීමට ද නො හැකි ය. මෙවායේ විශේෂ ලක්ෂණය නම් ඒවා ලියා ඇත්තේ පුහුණු වන්නාගේ කෝණයෙන් වීම යි. අදාළ පාඨමාලාව තුළින් පුහුණු කරවන්නා කරන්නට යන්නේ කුමක් ද යන්න ඔහු පරමාර්ථයේ ලියා ඇත. මේ නිසා පාඨමාලාව කුමන දිසාවකට ගමන් කරන එකක් ද යන්න ගැන දළ අදහසක් පමණක් අපට ලබා ගත හැකි වේ.

යම් පාඨ මාලාවක් සඳහා මුදල් වෙන් කරන්නකුට හෝ පුහුණු ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයකුට ඔහුගේ කාර්යය කර ගෙන යාමට මෙවැනි පරමාර්ථ ප්‍රමාණවත් වුවත්, පුහුණුකරුවකුට දේශකයකුට, පුහුණුවන්නකුට මෙම පරමාර්ථ කිසිසේත් ප්‍රමාණවත් නො වේ. යම් අයකු මෙවැනි පරමාර්ථවලින් පමණක් සෑහීමකට පත් වන්නේ මීට වඩා කාර්යක්ෂම ව පුහුණු වැඩ සටහන් පැවැත්වීම සඳහා පුහුණු ක්‍රම වේදය දියුණු වී ඇති බව තවමත් ඔහු නො දන්නා බැවිනි. නැතහොත් නිවැරදි ව වැඩ සටහන් සැලසුම් කිරීමට ගොස් අතිරේක වැඩ කටයුතුවලට මැදිහත්වීමට ඔහු අකමැති බැවිනි.

ඕනෑ ම පුහුණු පාඨ මාලාවකට පොදු පරමාර්ථයන් අත්‍යවශ්‍ය වේ. එසේ අවශ්‍ය වන්නේ පාඨ මාලාවේ මූලික අදහස කුමක් දැයි ප්‍රකාශ කිරීමට මාධ්‍යයන් අවශ්‍ය බැවිනි. එහෙත් එම පාඨමාලාව වට සහභාගි වන්නන් තුළ ඇති වන වෙනස්කම කුමක් දැයි එයින් කිසි විටෙකත් නො කිය වේ. පුහුණු පාඨ මාලාවට සහභාගි වන්නා තුළ ඇති වන වෙනස කුමක් දැයි කියවෙන්නේ හැම විට ම නිශ්චිත හෝ විශේෂිත පුහුණු පරමාර්ථවලින් පමණි.

නිශ්චිත හෝ විශේෂිත පුහුණු පරමාර්ථ

නිශ්චිත හෝ විශේෂිත පුහුණු පරමාර්ථ හැම විට ම පුහුණුවන්නා-ගේ චර්යාව හා සම්බන්ධ කොට ලියනු ලබයි. මේ නිසා මේවාට චර්යාත්මක පරමාර්ථ යයි ද කියනු ලැබේ. පුහුණු සැසිය අවසාන-යේ දී පුහුණුවට සහභාගි වූ අභ්‍යාසලාභියාගේ චර්යාව තුළ ඇති වන වෙනස්කම අනිවාර්යයෙන් ම අපේ පුහුණුවේ පරමාර්ථ විය යුතු බැවින් මෙවැනි පරමාර්ථ චර්යාව හා සම්බන්ධ කර ලිවීම තර්කානුකූල ය. වඩා සරලව තේරුම් ගැනීම සඳහා අපි මෙසේ විස්තර කරමු.

ඕනෑ ම පුහුණුවකින් කරන්නේ පුද්ගලයාගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමට බලපෑම් කිරීම යි. සම්පත් හා පරිසරය දෙන ලද යයි සිතුව හොත් යම් අවස්ථාවක පුද්ගලයකු තුළ ඇති චර්යාව යනු අනිවාර්යයෙන් ම එම අවස්ථාවේ ඔහු තුළ තිබූ දැනුම, කුසලතා හා ආකල්පවල ප්‍රතිඵලයකි. උදාහරණයක් වශයෙන් අපි මෙසේ කල්පනා කරමු. ඉතා මෑත කාලයක් වන තුරු අප තුළ තිබූ චර්යාවක් නම් පාචනය වැළඳුනු රෝගියකුට දියර වර්ග පානය කිරීමට ඉඩ නො දීම යි. එමෙන් ම රෝගීහු ද තම රෝගය වර්ධනය වේය යන බියෙන් දියර වර්ග පානය නො කළ හ. පාචනය වැළඳුනු රෝගීන් වෙත දියර වර්ග ලබා නො දීම හෝ පාචනය වැළඳුනු රෝගියකු වශයෙන් තමා දියර වර්ග භාවිතා නො කිරීම යන චර්යාව තීන්දු වී ඇත්තේ අදාළ පුද්ගලයා හෝ පුද්ගලයන් වෙත ඇති දැනුම හා ආකල්පවල ප්‍රතිඵලයක් වශයෙනි. එහෙත් දියර වර්ග පානය කිරීම පාචනයේ දී කළ යුතු අත්‍යවශ්‍ය අවශ්‍ය-තාවක් ය යන නව දැනුම මත අද බොහෝ දෙනකු පාචනය වැළඳුනු විට දියර වර්ග පානය කරති.

ඉහත උදාහරණයේ දී සිදු වී ඇත්තේ නව දැනුම හා නව ආකල්ප නිසා සම්පූර්ණ වශයෙන් ම පරස්පර විරෝධී චර්යා රටා-

වන් පුද්ගලයන් තුළ ඇති වී තිබීමයි. එනම් දියර වර්ග පාවිච්චි කිරීමෙන් වැළකී සිටීමේ චර්යාවේ සිට දියර වර්ග බහුල වශයෙන් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ චර්යා රටාව දක්වා පුද්ගලයා වෙනස් වී තිබීම යි. දැනුම, ආකල්ප හා කුශලතා සමස්ථ මානව වර්ගයාගේ ම චර්යාව තීන්දු කරන බව ස්ඵුට කිරීමට මේ සරල උදාහරණය ප්‍රමාණවත් නො වේ ද?

ඕනෑ ම පුහුණුවකින් අප කරන්නේ ඉහත දැක් වූ ආකාර චර්යා වෙනස් කමක් කිරීමට උත්සාහ දැරීම යි. ඇතැම් විට අදාළ චර්යා වෙනස් කම ආකල්ප වෙනස් කිරීම තුළින්, හැකියාවන් වෙනස් කිරීම තුළින් දැනුම වෙනස් කිරීම තුළින් හෝ ඇතැම් විට විට අංශයන් තුන එක වර වෙනස් කිරීම තුළින් ඉටු කිරීමට සිදු වේ. මේ නිසා කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනක් නිසා පුහුණු වන්නා තුළ සිදු වේ යයි අපේක්ෂිත චර්යා වෙනස් කම ඉලක්ක කොට චර්යාත්මක පරමාර්ථ (Behavioural Objectives) සහිතව පුහුණු වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීමට පුහුණු කරවන්නන් තදින් සිතට ගත යුතු වේ.

දැන් ඔබ යම් ප්‍රායෝගික ගැටලුවකට මුහුණ පා ඇතැයි මම සිතමි. එනම් අපේක්ෂිත චර්යා වෙනස්කම් සිදු වන්නේ දිගු කාලයේ දී නම් එවැන්නක් පිළිබඳ ව නිශ්චිත හෝ විශේෂිත පරමාර්ථ තබා පුහුණු කටයුතු කරන්නේ කෙසේ ද යන්නයි. පැහැදිලි කිරීමක් වශයෙන් ඉහත උදාහරණය සැලකිල්ලට ගනු ලැබුව හොත් පාචන රෝගය සම්බන්ධ පුහුණුවකින් පසු දියර වර්ග පානය කරමින් පාචන රෝගයෙන් වන අනතුරුවලින් වැළ-කීමට (වෙනස් වූ චර්යාව සහිතව) පුද්ගලයන් කටයුතු කරන්නේ දැයි බැලීමට පාචනය රෝගයක් නැවතත් වැළඳෙන තුරු පුහුණු කරවන්නෝ බලා සිටිය යුතු ය. මේ ප්‍රායෝගික අපහසුතාවය ගැන සිතුවා නම් චර්යාත්මක පරමාර්ථ සකස් කරන්නේ කෙසේ ද යන්න ගැන දැනටමත් ඔබ ප්‍රශ්න කර තිබුණාට සැකයක් නැත.

දිගු කාලයේ දී චර්යා වෙනස්කම් සිදු වන මෙවැනි ක්ෂේත්‍රවල දී චර්යාත්මක පරමාර්ථ සකස් කරන්නේ කෙසේ ද යන්න සාකච්ඡා කිරීම පසුවට තබා කෙටි කාලයේ දී චර්යාව වෙනස් වන ක්ෂේත්‍රවල දී චර්යාත්මක පරමාර්ථ තබන්නේ කෙසේ ද යන්න ගැන අපි පළමුවෙන් විමසා බලමු. උදාහරණයක් වශයෙන්

යතුරු ලියනය ගනිමු. යතුරු ලිවීම පිළිබඳ ව පුහුණුවක් ලබා දීමේ දී තැබිය හැකි චර්යාත්මක විශේෂිත පරමාර්ථයක් පහත දැක් වේ.

විශේෂිත චර්යාත්මක පරමාර්ථය :

''මෙම පුහුණු සැසියට සහභාගි වන පුහුණුවන්නාට සැසිය අවසානයේ දී විනාඩියකට වචන 25 ක වේගයෙන් යතුරු ලියනයේ පුවරුව දෙස නො බලා දෙන ලද ''10 × 8'' පිටු 1 ක මුද්‍රිත සිංහල වාර්තාව නිවැරදි ව යතුරු ලිවීමට හැකි වේ.

මෙම පරමාර්ථය ඉතා සරල වූත්, පැහැදිලි වූත් ඕනෑ ම කෙනකුට එක ම අදහස් ගෙන දෙන්නා වූත්, එකකි. සැසිය ආරම්භ කිරීමට ප්‍රථමයෙන් පරමාර්ථය පුහුණු වන්නාට දැන ගැනීමට සැලැස්වූවා නම් ඔහු හෝ ඇය අදාළ සැසිය අවසානයේ තමාට සිදු වන්නේ කුමක් දැයි දනියි. ඉහත ඇති පරමාර්ථය පහත ඉපනෙන පරිදි ලියා තිබුණා නම් ඇති වන වෙනස්කම දැන් සලකා බලන්න.

''යතුරු ලිවීමේ කාර්යක්ෂමතාව දියුණු කිරීමට මෙම සැසියෙන් බලාපොරොත්තු වේ.''

කුමක් ද මේ කාර්යක්ෂමතාව? කාර්යක්ෂමතාව යන්නට නිශ්චිත තේරුමක් ඇද්ද? කාර්යක්ෂමතාව යන්න සාපේක්ෂ තේරුම් ඇති වචනයක් මිස නිරපේක්ෂ තේරුම් ඇති වචනයක් නො වේ. ඔබ කාර්යක්ෂමතාව යන්නෙන් අදහස් කරන දෙය ම මා ද අදහස් කරන්නේ යයි ඔබ සිතන්නේ නම් එය ඔබේ වැරදි කල්පනාවකි. මා කාර්යක්ෂමතාව යන්නෙන් අදහස් කළ දෙය එලෙස ම තේරුම් ගැනීමට ඔබට හැකි නම් ඔබට මගේ සිත කිය විය හැකිය. එහෙත් මගේ සිත මට මිස තවත් අයකුට කිය විය නො හැකි බව ප්‍රත්‍යක්ෂයෙන් මා දන්නා නිසා ඔබ ''කාර්යක්ෂමතාව'' යන්නේ අදහස් කරන දෙයත් මා ''කාර්යක්ෂමතාව'' යන්නෙන් අදහස් කරන දෙයත් දෙකක් මිස එකක් නො වේ. නිශ්චිත තේරුම් නැති මෙවැනි වචන යෙදූ පුහුණු පරමාර්ථ ''දියාරු'' පරමාර්ථ වේ. මේවා මැන බැලීමට නො හැකි ය. මැන බැලීමට නො හැකි නිසා පිටස්තර අයකුට එම පුහුණුවෙන් සිදු වන්නේ කුමක් දැයි හඳුනා ගැනීමට ද නො හැකි ය. එහෙත් අභාග්‍යය නම් අපේ වර්තමාන පුහුණු වැඩ සටහන්වලින් වැඩි ප්‍රමාණයක් මෙවැනි දියාරු පුහුණු පරමාර්ථ පමණක් ඇති වැඩ සටහන් බවට පත් ව තිබීම යි.

ඉහත කී දියාරු පරමාර්ථයේ ඇති තවත් වචනයක් නම් ''බලාපොරොත්තු වේ'' යන්නයි. කව්රුන් ද මේ බලාපොරොත්තුව තබන්නේ? පරමාර්ථයේ සඳහන් යෙදුම අනුව මේ බලාපොරොත්තුව තබන්නේ පුහුණුකරවන්නා විය යුතු ය. බලාපොරොත්තු ඕනෑ ම කෙනකුට තැබිය හැකි ය. තබන හැම බලාපොරොත්තුවක් ම ඉටු නො වන බව අප අත්දැක ඇත්තෙමු. පුහුණු පරමාර්ථ තැබීමේ දී පුහුණු කරවන්නාගේ හිතේ ඇති බලාපොරොත්තුවලින් අපටත්, පුහුණු වන්නාටත් කිසිදු ප්‍රයෝජනයක් නැත. කාගේවත් බලාපොරොත්තු ගැන දැන ගැනීමට අපට අවශ්‍යතාවක් නැති බැවිනි. අපට වැදගත් වන්නේ පාඨ මාලාවෙන් හෝ පුහුණු කාර්යයෙන් පසු පුහුණුවට සහභාගි වූ තැනැත්තාට සිදු වන්නේ කුමක් ද යන්න දැන ගැනීමටයි. මේ නිසා පුහුණුවන්නන් තුළ සිදු විය යුතු නිශ්චිත චර්යාත්මක වෙනස සඳහා ඉලක්ක තබා එම චර්යාත්මක වෙනස සඳහා පුහුණු කටයුතු කරනවා විනා පුහුණුකරුවාගේ වචනවලින් කියන ''කාර්යක්ෂමතාව'' දියුණු කිරීම සඳහා ඉලක්ක තැබීම අඳුරේ අතපත ගෑමකි. ඔහු කාර්යක්ෂමතාව දියුණු කිරීම යයි කියන්නේ කුමක් දැයි අප නො දන්නා අතර, ඇතැම් විට ඔහු ම දන්නේ නැත. ඔහු හෝ අප නො දන්නා දෙයක් සඳහා උවමනා කරන යෙදවුම් (පුහුණු යෙදවුම්) මොනවා ද යන්න ගැන ද එවිට අදහසක් නැත. මේ නිසා පුහුණු කාර්යයේ අවසාන ප්‍රතිඵල තීන්දු වන්නේ කුමන මට්ටමක් තුළ දී ද යන්න පිළිබඳ ව ද අපි කිසිවක් නො දනිමු.

නිශ්චිත චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථ තැබිය යුත්තේ පුහුණු ක්‍රම වේදයට අයත් යම් අවශ්‍යතාවක් සම්පූර්ණ කිරීම සඳහා නො වේ. නිශ්චිත චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථ ඇති විට අප කළ යුත්තේ කුමක් දැයි අප ම දන්නා නිසා ය. නැතහොත් පුහුණුව සඳහා සූදානම් වීමට අප කළ යුත්තේ කුමක් ද යන්න පිළිබඳ ව අපට මග පෙන්වන නිසා ය. එසේත් නැතහොත් අප කරන්නේ කුමක් ද කියා පුහුණුවන්නාත්, පුහුණුවට මුදල් යොදවන්නාත් නිවැරදි ව තේරුම් ගන්නා නිසා ය.

නිශ්චිත හෝ විශේෂිත චර්යාත්මක පරමාර්ථවලත්, අපේ බොහෝ වැඩ සටහන්වල ඇති දියාරු හෝ අවිනිශ්චිත පරමාර්ථවලත් වෙනස්කම දැන් ඔබට පැහැදිලි වන්නට ඇතැ යි සිතමි.

මේ අනුව නිශ්චිත පරමාර්ථයන් සකස් කිරීමේ දී අනුගමනය කළ යුතු රීතිය කුමක් ද යන්න හඳුනා ගැනීම සඳහා දැන් සිත යොදවමු.

1. **විශේෂිත වීම**

නිශ්චිත චර්යාත්මක පරමාර්ථයක් පොදු අදහසක් නො දෙයි. එමෙන් ම අදහස් කීපයක් එකවර නිවේදනය නො කරයි. එක් පරමාර්ථයකින් කියන්නේ එක් සුවිශේෂ වූ චර්යාවක් ගැන පමණි.

2. **මැනීමට හැකිවීම**

ඕනෑ ම නිශ්චිත චර්යාත්මක පරමාර්ථයක් මැනිය හැකි විය යුතු ය. මිනිය නො හැකි කිසිවක් නිශ්චිත නැත. මැනීම කරනු ලබන්නේ ඔබ වුව ද, මා වුව ද පිළිතුරු විය යුත්තේ එකක් ම නිසා මේ මැනීම, පුහුණුවෙන් පිටස්තර අයකුට වුව ද කළ හැකි වේ.

3. **චර්යාව නිශ්චිත වීම**

පුහුණුව නිසා පුද්ගලයා තුළ සිදු වන වෙනස්කම කුමක් ද යන්න නිරවුල් ව තේරුම් ගැනීමට හැකි වන පරිදි ක්‍රියා කාරක වචනයක් එම පරමාර්ථය තුළ අනිවාර්යයෙන් අඩංගු විය යුතු වේ. උදාහරණයක් වශයෙන් අප ඉහත දැක් වූ '''කාර්යක්ෂමතාව´දියුණු කිරීම'' යන්නෙන් පුද්ගලයා තුළ ඇති වන චර්යාත්මක වෙනස අපට වටහා ගැනීමට අපහසු ය. එහෙත් ''යතුරු ලිවීමට'' කීවොත් පුහුණුව අවසානයේ පුහුණුවන්නාට කළ හැකි වන්නේ කුමක් දැයි අපි දනිමු. ''යතුරු ලිවීම'' කියා ලියූ විට යතුරු ලිවීම හැර ඒ වෙනුවට වෙන කිසිවක් කිරීමට කිසිවකුටත් අවසරයක් නැත.

4. **චර්යාව වෙනස් වීම ප්‍රමාණාත්මක ව දැක්වීම**

නිශ්චිත චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථයක අනිවාර්යයෙන් ම අඩංගු විය යුතු කරුණක් වන්නේ අපේක්ෂිත චර්යා වෙනස්කමේ ප්‍රමාණයයි. මෙය තත්වයක් නො වේ. මැනිය හැකි ප්‍රමාණයකි. අප මුල දී දැක් වූ උදාහරණය අනුව යතුරු ලියන පුහුණු පාඨමාලාවට සහභාගි වූ

පුහුණු වන්නාට විනාඩි 01 කට වචන 25 ක් යතුරු ලිවීමට හැකි විය යුතු ය.

5. **පුහුණුවට අදාළ කොන්දේසි**

අපේක්ෂිත චර්යා වෙනස්කම් සිදු වන්නේ කුමන කොන්දේසිවලට යටත් ව ද යන්න නිශ්චිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ තුළ ගැබ් ව ඇත. ඉහත උදාහරණයේ දී මෙම කොන්දේසි නම් ''යතුරු පුවරුව නො බලා'' ''නිවැරදි ව යතුරු ලිවීම'' ආදිය අදාළ චර්යාවට සම්බන්ධ කොන්දේසි වේ. ඇතැම් විට එක් චර්යාත්මක පරමාර්ථයක කොන්දේසි ගණනාවක් තිබිය හැකි ය. මෙවැනි කොන්දේසි වැඩි වන තරමට පරමාර්ථ තව තවත් විශේෂිත වන අතර එය මැනීමට ඇති වන ඉඩ කඩ ද වැඩි ය.

6. **කාලය**

අපේක්ෂිත චර්යාත්මක වෙනස සිදු වන්නේ පාඨ මාලාවේ කුමන අවස්ථාවක දී ද යන්න පැහැදිලි ව චර්යාත්මක පරමාර්ථ තුළ තිබිය යුතු ය. ''පාඨ මාලාව අවසානයේ දී''' ''අභ්‍යාසය අවසානයේ දී'', ''දේශනය අවසානයේ දී'' ආදි වශයෙනි. ඉහත උදාහරණයේ දී චර්යා වෙනස්කම දැකිය හැක්කේ පුහුණු සැසිය අවසානයේ දී යයි ලියා ඇත.

7. **ප්‍රායෝගික බව හෝ ගැළපෙන බව**

සෑම චර්යාත්මක පරමාර්ථයක් ම තාත්වික බවින්, උචිත බවින්, ප්‍රායෝගික බවින් හෝ ගැළපෙන බවින් යුක්ත විය යුතු වේ. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් පරමාර්ථයේ සඳහන් චර්යාත්මක වෙනස්කම් අදාළ පුහුණු කාල සීමාව තුළ දී සහ අදාළ පුහුණු ක්‍රම මගින් ළඟාකර ගැනීමට හැකි වන ඒවා විය යුතු ය. යතුරු ලිවීම පිළිබඳ ව කිසිදු පුහුණුවක් නැති තරුණියන් කැඳවන ලද පුහුණු පාඨ මාලාවක දින දෙකක පුහුණුවකින් පසු ඔවුනට විනාඩියට වචන 15 ක් නිවැරදි ව යතුරු ලිවීමට හැකි වේ, යයි චර්යාත්මක පරමාර්ථයක් තැබුව ද එය ඉටු කර ගැනීමට අවශ්‍ය පුහුණු යෙදවුම් එම කාල සීමාව තුළ දී ලබා දිය නො හැකි ය. මේ අනුව ඕනෑ ම චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථයක වලංගු භාවය රඳා පවතින්නේ එහි ඇති තාත්වික බව හෝ

ප්‍රායෝගික බව මත ය. චර්යාත්මක පරමාර්ථ තැබීමේ ප්‍රධානතම ප්‍රයෝජනය නම් අදාළ චර්යා වෙනස සඳහා පුහුණුකරුවාගේ කාර්ය භාරය කුමක් ද යන්න තීරණය කිරීම බව අප අමතක කළ යුතු නැත. පුහුණු කිරීමේ හැකියාව පිළිබඳ ව කල්පනා නො කොට අතාත්වික චර්යාත්මක පරමාර්ථ පමණක් ලියා තැබීම හුදෙක් ව්‍යාජ බව හෝ නො සැලකිල්ල ප්‍රදර්ශනය කරන්නක් වේ. මේ නිසා ඉටු කළ හැකි දෙයක් පරමාර්ථ ලෙස තැබීමටත් තැබූ පරමාර්ථ ඉටු කිරීමටත් වග බලා ගත යුතු වේ.

8. **පුහුණුවන්නාගේ කෝණයෙන් පරමාර්ථ සකස් කිරීම**

සෑම චර්යාත්මක පරමාර්ථයක් ම සකස් කළ යුත්තේ පුහුණුවන්නාගේ හෝ අභ්‍යාසලාභියාගේ කෝණයෙනි. චර්යාව වෙනස් කළ යුත්තේත්, වෙනස් වන්නේත් ඔහු-ගේ නිසා චර්යාත්මක පරමාර්ථ ලිවිය යුත්තේ ද ඔහුගේ කෝණයෙනි. පාඨ මාලාව හෝ පුහුණු සැසිය අවසානයේ දී සහභාගි වූවන්ට මෙසේ කිරීමට හැකි වේ යයි ලියනු විනා මෙම පාඨ මාලාවේ දී මම මෙසේ කිරීමට බලා-පොරොත්තු වන්නේ යයි කිසි විටෙකත් නො ලිවිය යුතු ය. පහත ඇති පරමාර්ථ ලියා ඇත්තේ පුහුණුවන්නාගේ කෝණයෙනි.

උදාහරණ: මෙම අභ්‍යාසය අවසානයේ දී, දුඹුරු පැළ කීඩෑවන් විසින් හානි කරන ලද වී වගාවක් හඳුනා ගැනීම සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි නිරීක්ෂණ මාධ්‍ය දෙකක් වාචික ව නම් කිරීමට පුහුණුවන්නාට හැකි ය.

මෙවැනි පරමාර්ථයක් පුහුණුව ආරම්භ කිරීමට ප්‍රථම අභ්‍යාස-ලාභීන් වෙතට පත් කළ හැකි නිසා සහභාගි වන සියළු ම දෙනා මෙම පුහුණුව අවසානයේ දී තමන්ට සිදු වන්නේ කුමක් දැයි දනිති. මෙහි දී කියවෙන්නේ පුහුණුකරවන්නා කිරීමට යන කාර්යයන් ගැන නො ව පුහුණුවට සහභාගි වීම නිසා සහභාගි-වන්නාට ඇති වන ප්‍රතිඵලය ගැන ය. මේ ප්‍රතිඵලය ගැන පුහුණු-වන්නා සෑහීමකට පත් නො වන්නේ නම් අදාළ පුහුණුවෙන් ඉවත් වීමට ඔහුට තීරණයක් ගැනීමට හැකි ය. ඔහුට අනවශ්‍ය හෝ ඔහු දැනටමත් දන්නා යමක් ගැන නැවත නැවත පුහුණුවීම කාල-

යත්, ධනයත් මහන්සියත් නාස්ති කිරීම කි. අනෙක් අතට මෙවැනි පරමාර්ථ දෙපාර්ශ්වය විසින් ම දන්නා විට පුහුණුවන්නාගේ යෝජනා පුහුණු වැඩ සටහනට ඇතුල් කිරීමට ද අවස්ථාව සැලසේ. ඇතැම් විට පුහුණුවන්නාගේ යෝජනා අනුව පරමාර්ථ වෙනස් කොට දේශනයේ හෝ අභ්‍යාසයේ දිසාව වෙනස් කිරීමට ද හැකි ය.

නිශ්චිත හෝ විශේෂිත චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථයක තිබිය යුතු මූලික ගුණාංගයන් 8 ක් පිළිබඳ ව අප ඉහත සාකච්ඡා කළෙමු. මුල දී ඉදිරිපත් කොට පසුවට කල් තැබූ එක්තරා ගැටලුවක් ගැන සාකච්ඡා කිරීමට දැන් අපි සිත් යොමු කරමු. දිගු කාලයක ඇවෑමෙන් චර්යා වෙනස්කම් සිදු වන ක්ෂේත්‍රවල දී විශේෂිත පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කිරීම පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කිරීම පසුවට කල් තැබුවා ඔබට මතක ඇතැයි සිතමි. මෙවැනි විෂයයන් ගැන කථා කිරීමට විශේෂිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ ගැන දළ වැටහීමක් තිබීම අවශ්‍ය නිසා ප්‍රථමයෙන් අප කරනු ලැබුයේ කෙටි කාලයක් තුළ දී සිදුවන චර්යා වෙනස්කම් සහිත ක්ෂේත්‍රයක් මාධ්‍ය කරගෙන විශේෂිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ අධ්‍යයනය කිරීම යි. දැන් විශේෂිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ ගැන ඔබට අවබෝධයක් ඇති නිසා දිගු කාලීන ව චර්යා වෙනස්කම් සිදු වන ක්ෂේත්‍රවලට අදාළ පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී චර්යාත්මක පරමාර්ථ සකස් කිරීම පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කිරීම සුදුසු ය.

දිගු කාලයක් තුළ දී සිදු විය හැකි චර්යා වෙනස්කම් පැහැදිලි කිරීම සඳහා අප මුල දී යොදාගත් උදාහරණය නැවතත් සැලකිල්ලට ගනිමු. එනම් පාචන රෝගය වැළඳුන විට දියර වර්ග බීමෙන් වැළකී සිටීම වෙනුවට වැඩි වැඩියෙන් දියර වර්ග පානය කිරීම සඳහා පුද්ගලයාගේ චර්යාව වෙනස් කරන පුහුණු වැඩ සටහනක දී නිශ්චිත චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කරන්නේ කෙසේ ද යන්නයි. නව දැනුම, නව ආකල්ප නිසා පුහුණුවන්නන් තුළ සිදු විය යුතු වෙනස්කම නම් පුහුණු පාඨමාලාවෙන් පසුව ඔවුනට පාචනය වැළඳුන හොත් දියර වර්ග බීමට ගැනීමයි. එහෙත් මෙහි දී මතු වන ප්‍රශ්නය නම් ''යතුරු ලිවීම'' වැනි කාර්යයක දී මෙන් පාඨමාලාව අග දී මෙම වෙනස ඇත්දැයි බැලීමට නො හැකි තත්වයක් තිබීමයි. යතුරු ලිවීමේ දී නම් විනාඩියට වචන 25 ක් ලිවීමට පුහුණු වන්නාට හැකි වි ඇති දැයි

පුහුණු සැසිය අවසානයේ දී සොයා බැලිය හැකි ය. නමුත් මේ කාර්යයේ දී නැවතත් පාචන රෝගයක් වැළඳෙන තුරු ම අපට බලා සිටීමට සිදු වේ. පාචන රෝගය නො වැළඳුනහොත් චර්යාව වෙනස් වී ඇත්දැයි මැන බැලීමට හැකිකමක් ද නැත.

මේ ගැටළුවෙන් පැන යාමට කළ හැකි එක් උපාය මාර්ගයක් නම් චර්යාත්මක පරමාර්ථයේ කාලය සඳහන් කිරීමේ අවශ්‍යතාවයේ දී ''කාලය'' පිළිබඳ ව නිශ්චිතව නො කියා සිටීම යි. එනම් ''පුහුණු පාඨමාලාවෙන් පසු යම් දිනක පුහුණුවන්නන්ට පාචන රෝගය වැළඳුන හොත් ඔවුහු දියර වගී පාවිච්චි කරති.'' යනුවෙන් පරමාර්ථයක් සකස් කිරීමයි. ''මෙහි යම් දිනක'' යනු කාලයක් නො වේ. මේ නිසා කාලය පිළිබඳ ව නිශ්චිත අදහසක් පරමාර්ථය තුළ නැත. පුහුණුවෙන් වසර 05 කට පසු අභ්‍යාසලාභීන්ට පාචනය වැළඳුනහොත් දියර වගී පානය කරත් දැයි මැන බැලීමට පුහුණු කර වූ තැනැත්තා අභ්‍යාසලාභියා ළඟ නැත. මේ නිසා අදාළ පරමාර්ථය ''මිනිය හැකි බවේ'' කොන්දේසි ද කඩා ඇත. මේ අනුව චර්යාත්මක පරමාර්ථ තුළට අලුත් වචන එකතු කිරීමෙන් හෝ තිබෙන වචන ඉවත් කිරීමෙන් හෝ ගැටලුවෙන් මිදීමට නො හැකි ය.

මෙම ගැටළුව සඳහා පිළිතුරු සොයා ගැනීමට අප අනවශ්‍ය තරම් වෙහෙසට පත් විය යුතු නැත. ගැටලුව සඳහා පිළිතුරු පුහුණු ක්‍රම වේදයේ මූලික මූලධර්ම තුළින් ම සොයා ගත හැකි ය. දැන් අපි නැවතත් මූලධර්මය සිහියට නගමු. ''පුද්ගලයාගේ චර්යාව'' යනු යම් අවස්ථාවක ඔහු තුළ ඇති දැනුම, ආකල්ප හා කුශලතාවල ප්‍රතිඵලයකි. මේ පදනම මත අපට පහසුවෙන් කළ හැකි දෙයක් නම් අවසන් චර්යාව වෙනස්වීම මැනීම වෙනුවට අවසන් චර්යාව වෙනස් කිරීම සඳහා හේතු කාරක වන දැනුම, ආකල්ප හා කුශලතා අවශ්‍ය පරිදි වෙනස් වී ඇත් දැයි මැන බැලීමයි. දැනුම, ආකල්ප හා කුශලතා අවශ්‍ය පරිදි වෙනස් වී ඇත්නම් අවසාන චර්යාවේ වෙනස්කම් පිළිබඳ ව බලාපොරොත්තු තැබිය හැකි ය. (ගැටලුව පුහුණුවට සම්බන්ධ එකක් නම් පමණි. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් ගැටලුව විසඳීමට කළ යුත්තේ පුද්ගලයාගේ දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාව වෙනස් කිරීම යයි සොයා ගෙන ඇත්නම් පමණි. මේ පිළිබඳ ව පළමු පරිච්ඡේදයෙන් විස්තර කර ඇත.) මේ අනුව මෙවැනි විෂයයන් හි දී මැනිය යුත්තේ අවසන්

චර්යාව වෙනස් වීමට හේතුකාරක වන තත්වයන් මිස අවසන් චර්යාව නො වේ.

දැන් අපට තවත් ප්‍රශ්නයක් මතු වේ. එනම් මේ ආකාරයෙන් අප සකස් කර ගනු ලබන පරමාර්ථ චර්යාත්මක පරමාර්ථ වන්නේ කෙසේ ද යන්නයි. චර්යාත්මක පරමාර්ථ සෑම විට ම චර්යාවන් හා සම්බන්ධ කර සකස් කරන බව මුල දී සඳහන් කළා ඔබට මතක ඇතැ යි සිතමි. ඉහත කී පුහුණුවේ දී පුද්ගලයාගේ චර්යාව වෙනස් වී ඇත් දැයි අපට සොයා බැලිය හැක්කේ වෙනස් වූ චර්යාව ප්‍රදර්ශනය කරන පාචන රෝගී අවස්ථාවේ ය. යතුරු ලිවීමේ දී මෙන් පුහුණු සැසිය අවසානයේ දී අවසන් චර්යාව ප්‍රදර්ශනය කළ නො හැකි ය. මේ තත්වය මත දිගු කාලීන චර්යා වෙනස්කම් ඇකිය හැකි පුහුණුවක දී සකස් කරන පුහුණු පරමාර්ථ-වලට ''විශේෂිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ'' යන වචනය යෙදිය හැක්කේ කෙසේ දැයි ඔබ ප්‍රශ්න කරන්නේ නැද්ද?

චර්යාවෙහි විවිධ ප්‍රභේදයන් ඇත. ඉහත උදාහරණය අනුව පාචන රෝගය වැළඳුනු විට පුහුණුවන්නන් දියර වර්ග පානය කිරීම ''පුහුණුව නිසා සිදුවන අවසාන චර්යාව යි'' අවසාන චර්යාවෙන් මෙපිට, අවසාන චර්යාව ඇති වේ යයි හෙළිදරව් කරන අනු චර්යා රාශියක් ඇත. පුහුණු වැඩ සටහන පවත්වා ගෙන යාමේ දී ම ඇතැම් ප්‍රතික්‍රියා චර්යා ඇකිය හැකි ය. හොඳින් ඇහුම්කන් දීම, ප්‍රශ්න කිරීම, අපැහැදිලි තැන් පැහැදිලි කර ගැනීම ආදී විවිධ අනු චර්යාවන් අවසන් චර්යාව ඇතිවීම පිළිබඳ ඉඟි කරන චර්යාවන් වේ. එහෙත් මෙවැනි අනපේක්ෂිත, මැනිය නො හැකි අවිනිශ්චිත චර්යාවන් පිළිබඳ ව චර්යාත්මක පරමාර්ථවලින් සාකච්ඡා නො කරයි. පුහුණු කාර්යය නිසා පුද්ගලයා තුළ ඇති වූ වෙනස්කම පුද්ගලයාගේ අනු චර්යාවන් මගින් නිවැරදි ව හෙළි කිරීම මෙහි දී කරනු ලබයි. පාචන රෝගයේ දී දියර වර්ග පානය නො කිරීමේ ආදීනව,, නම් වූ දේශනයක් නිසා පුහුණුවන්නා තුළ සිදු වේ යයි අපේක්ෂිත අවසන් චර්යාව වන ''දියර වර්ග පානය කිරීම'' සඳහා පුද්ගලයා පෙළඹවීමට පෙරාතුව ඔහු තුළ ඇති වන වෙනස්කම් රාශියකි. ඒවා ඇතැම් විට පහත සඳහන් ඒවා විය හැකි ය.

(1) දියර වර්ග පානය කිරීම හේතු කොට ගෙන පාචන රෝගය වර්ධනය නො වන බව දැන ගැනීම.

(2) පාචනය නිසා ශරීරයෙන් පිටවන ජලය ප්‍රමාණය නැවත ලබා දීමට දියර වගී පානය කළ යුතු බව දැන ගැනීම.

(3) සම වියලීම, තොල් වියලීම වැනි පාචනයේ ඇති වූ ප්‍රතිවිපාක වැළැක්වීමට දියර වගී පානයෙන් හැකි බව දැන ගැනීම.

(4) අධික පාචනයත් දියර නො ගැනීමත් නිසා රෝගය මිය යෑමට හැකි බව දැන ගැනීම.

පාචනය වැළඳුන විට දියර වගී පානය කිරීමට පුද්ගලයා පොළඹවනු ලබන්නේ ඉහත කී දැනුම හා ආකල්ප සම්බන්ධ වෙනස්කම් හේතු කොට ගෙන යයි අප නිශ්චිතව දන්නේ නම් හා එකී වෙනස්කම් ඇති වී තිබේ යයි සෑහීමකට පත් වන්නේ නම් යථෝක්ත දැනුම හා ආකල්පමය වෙනස්කම් මැනීම, අඩු හෝ වැඩි වශයෙන් අවසන් චර්යාව මැනීමට සමාන නො වන්නේ ද? මේ නිසා අප කළ යුතු වන්නේ අදාළ දේශනය නිසා පුහුණුවන්නාගේ ආකල්ප හා දැනුමේ වෙනස්කමක් ඇති වී තිබේ දැයි සොයා බැලීම පමණි.

මෙවැනි පරමාර්ථ විශේෂිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ ලෙස අප හඳුන්වන්නේ එම පරමාර්ථ මැනීම සඳහා අප අභ්‍යාසලාභියාගේ යම් චර්යාවක් උපයෝගී කර ගන්නා බැවිනි. නිශ්චිත වූ චර්යාවන් පිළිබඳ ව පුහුණු පරමාර්ථයේ ලියා නැත්නම් අදාළ අභ්‍යාසලාභියා හෝ පුහුණුවට භාජනය වූ තැනැත්තා විසින් ඉහත දැක් වූ දැනුම හා ආකල්ප සම්බන්ධ වෙනස්කම් ඇති කර ගත්තා දැයි කිව නො හැකි ය.

පහත ඇති චර්යාත්මක පරමාර්ථය දෙස බලන්න.

''පාචනය රෝගයේ දී දියර වගී පානය නො කිරීමේ ආදීනව'' යන දේශනය අවසානයේ දී දියර වගී පානය කිරීමේ ප්‍රයෝජන දෙකක් වාචික ව හෝ ලිඛිත ව ''නම් කිරීමට'' පුහුණුවන්නාට හැකි වේ.

මෙය විශේෂිත චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථයකි. මෙහි දී චර්යාව නම් **නම් කිරීමයි**. මෙහි දී නම් කිරීමේ කොන්දේසිය වී ඇත්තේ වාචික ව හෝ ලිඛිත ව ඕනෑ ම ක්‍රමයකට එය කළ හැකි වීම යි. මේ ආකාරයෙන් පුහුණුවන්නාට නම් කිරීමට හැකි වේ නම් අදාළ දේශනය මගින් දෙන ලද පණිවුඩය ඔහු ලබා ගෙන ඇති

බව අපි දනිමු. පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවේ දී සොයාගත් පරිදි පුද්ගලයන් දියර වර්ග පානය නොකරනු ලැබුණේ ඉහත කී නම් කිරීමට අදාළ කරුණු නො දැන සිටි නිසා යයි අප මුල දී හෙළි කරගෙන තිබුණේ නම් දැන් ඔව්හු දියර වර්ග පානය කරනු ඇත. මක්නිසා ද? චර්යාව වෙනස් කිරීමට උවමනා "දැනුම පරතරය" අපේ දේශනය මගින් පියවා ඇති බැවිනි.

මේ පරමාර්ථයේ ඇති තවත් වැදගත්කමක් නම් අපේ දේශනය තුළින් අඩුම වශයෙන් කරුණු දෙකක් වත් නිශ්චිතව ම කිව යුතු බව අප දැන සිටීම යි. එනම් පාචනය රෝගියකුට දියර පානය කිරීමෙන් ලැබෙන ප්‍රයෝජන දෙකක් දේශනයේ අන්තර්ගත විය යුතු බව අප දැන සිටීම යි. මේ කරුණු දෙක නැත්නම් අදාළ පුහුණු පරමාර්ථයන් පූරණය වන්නේ නැත . පාචනයේ ලක්ෂණත්, එය හඳුනා ගන්නේ කෙසේ ද යන්නත්, පාචනය නිසා මිය ගිය අයගේ සංඛ්‍යා ලේඛනත්, පාචන රෝගයට ප්‍රතිකාර සොයා ගත් ප්‍රථම වෛද්‍යවරයා පිළිබඳවත් කථා කළාට පුහුණු පරමාර්ථ ළඟා කර ගත නො හැකි ය. මේ නිසා නිශ්චිත චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථ,දේශකයාට හෝ පුහුණු කරවන්නාට තමා ගමන් කළ යුතු මාර්ගය නිවැරදි ව පෙන්වා දීම ද සිදු කරනු ලබයි.

පහත ඇති පරමාර්ථය දෙස බලන්න.

"පාචනය රෝගයේ දී දියර වර්ග පානය නො කිරීමේ ආදීනව" නැමැති දේශනය මගින් එම රෝගයේ දී දියර වර්ග පානය කිරීමේ වැදගත්කම අවබෝධ කර දෙනු ලැබේ.

මෙය චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථයක් නො වේ. පුහුණුවට සහභාගි.වූ තැනැත්තා තුළ ඇති නව දැනුම හා නව ආකල්ප මැන බැලීමට පුහුණුවන්නා කළ යුත්තේ කුමක් දැයි මෙයින් නො කිය වේ. "අවබෝධ කර දීම" යන්න මැනීමට නිශ්චිත ක්‍රියාවන් (චර්යාවක්) සම්බන්ධ කර නැත. "අවබෝධ කර දීම" යන්න නිශ්චිත වූත්, නිරපේක්ෂ වූත්, අදහසක් ලබා දෙන්නේ ද නැත. එහෙත් අප මුලින් කී පරිදි දියර වර්ග පානය කිරීමේ ප්‍රයෝජන කීපයක් නම් කිරීමට පුහුණු වන්නාට හැකි වේ නම් ඔහු අවබෝධ කර ගෙන ඇතැ යි අපට තීරණය කළ හැකි ය. හුදෙක් "අවබෝධය" යන්න මැනිය හැක්කක් නො වේ. අවබෝධය මැනිය හැක්කේ, නම් කිරීම, විස්තර කිරීම, ඇඳ පෙන්වීම, ලකුණු කිරීම, විග්‍රහ කිරීම, ලැයිස්තු කිරීම, හඳුනා ගැනීම, තේරීම, කර පෙන්වීම

ආදී විවිධ චර්යාත්මක පද ''Action Verb'' එකකින් හෝ කීපයකින් මිස ''අවබෝධය'' යන තනි පදයකින් නො වේ. අවබෝධය මිනිය නො හැකි වුවත් නම් කිරීමත්, ලැයිස්තු කිරීමත්, ඇඳ පෙන්වීමත්, ලකුණු කිරීමත් වැනි චර්යාවකට සම්බන්ධ පදයක් මිනිය හැකි ය. මේ නිසා සෑම විශේෂිත පුහුණු පරමාර්ථයක් ම මැනිය හැකි, චර්යාත්මක පරමාර්ථයක් විය යුතු බව අපි අවධාරණයෙන් සිතට ගත යුතු වෙමු. මේ අනුව නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ පිළිබඳ අපේ අවසන් නිගමනය විය යුත්තේ මෙය යි. පුහුණුව අවසානයේ පුහුණුවන්නා තුළ ඇති වන චර්යාවත්, ගැටළුව විසඳීම සඳහා සිදු විය යුතු අවසන් චර්යාවත් එකක් ම වන අවස්ථාවේ දී අවසන් චර්යාව ඉලක්ක කොට පුහුණු පරමාර්ථ තැබිය යුතු අතර ගැටළුව විසඳීමට තිබිය යුතු අවසන් චර්යාව පුහුණුව අවසානයේ දී ලබා ගත නො හැකි අවස්ථාවක දී අවසන් චර්යාව ඇති වේ යයි සහතිකයක් ලබා ගැනීමට හැකි වන ආකාරයේ ක්‍රියාවන් සම්බන්ධ කර පුහුණු පරමාර්ථ තැබිය යුතු ය. මේ නිසා සෑම චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථයක් ම ක්‍රියාකාරී පදයක් මත බර තබා සකස් කිරීම අත්‍යවශ්‍ය වනු ඇත.

පුහුණු වැඩ සටහනක දී නිශ්චිත චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථ තැබීමේ ප්‍රයෝජන

(1) නිශ්චිත චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථ තැබූ විට අදාළ අභ්‍යාසය හෝ සැසිය තබන ලද පරමාර්ථ ඉටු කර ගැනීම සඳහා ම ඉලක්ක වේ.

(2) නිශ්චිත චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථ කාලය හා බැඳී ඇති නිසා විෂය හෝ අභ්‍යාසය දිගින් දිගට ඇදී යාමට ඉඩකඩක් නැත. පුහුණුවන්නා තුළ ඇති වන චර්යාව සිදු වන්නේ හෝ සිදු විය යුත්තේ කුමන අවස්ථාවක දී දැයි පුහුණුකරවන්නා මුල සිට ම දනී. ඒ අනුව පුහුණුකරවන්නා තම සැලැස්ම සකස් කර ගනී.

(3) පුහුණු සැසිය තුළ පුහුණුවන්නාට ලබා දිය යුතු දැනුම, හැකියාව හෝ ආකල්ප කුමන ඒවා දැයි පුහුණුකරවන්නා නිශ්චිත ව ම දනී. මේ නිසා අපේක්ෂිත අවසන් චර්යාව සඳහා යෙදිය යුතු ''පුහුණු යෙදවුම්'' තීරණය කිරීම ද නිවැරදි ව සිදු වේ.

(4) ඕනෑ ම නිශ්චිත චර්යාත්මක පරමාර්ථයක් මැනීමට හෝ නිරීක්ෂණය කිරීමට හැකි වන නිසා පුහුණුවේ ප්‍රතිඵල ලැබී ඇත් දැයි පුහුණුකරවන්නාට සොයා බැලිය හැකි ය.

(5) නිශ්චිත චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථ පුහුණුවන්නා විසින් ද දන්නා නිසා ස්වයං ඇගයුමක් කර තමා පරමාර්ථ සපුරා ගෙන ඇත් දැයි සොයා ගැනීමට පුහුණුවන්නාට ද හැකි ය.

විශේෂිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ සකස් කිරීමේ දී යොදා ගත හැකි වචනවලින් සමහරක්

1. **දැනුම මූලික කරගත් චර්යාත්මක පරමාර්ථවල දී**

නිර්වචනය කිරීමට
සඳහන් කිරීමට
ලැයිස්තු කිරීමට
නම් කිරීමට
ලිවීමට
හඳුනා ගැනීමට
තේරීමට
වාර්තා කිරීමට
විස්තර කිරීමට
විග්‍රහ කිරීමට

නො යෙදිය යුතු වචනවලින් සමහරක්

අවබෝධ කර ගැනීමට
තේරුම් ගැනීමට
දැන ගැනීමට
ඉස්මතු කරවීමට

හැකියාව මූලික කරගත් චර්යාත්මක පරමාර්ථවල දී යොදා ගත හැකි වචනවලින් සමහරක්

කර පෙන්වීමට
භූමිකා රංගනය කිරීමට
නායකත්වය දැරීමට
විසඳීමට
ඇමිණීමට
කරගෙන යාමට

විග්‍රහ කිරීමට
වෙන් කිරීමට

ආකල්ප මූලික කරගත් චර්යාත්මක පරමාර්ථවල දී යොදා ගත හැකි වචනවලින් සමහරක්

භූමිකා රංගනය කිරීමට
සාකච්ඡා කිරීමට
ඇල්ලීමට
සිනාවීමට
ඇඬීමට
මග හැරීමට

මෙම පරිච්ඡේදය තුළ දී අප සාකච්ඡා කළ කරුණු අපි මෙසේ සාරාංශ කරමු.

පාඨමාලාවක පොදු පරමාර්ථ යනු එම පාඨමාලාවේ දිසාව හා අර්ථය පිළිබඳ ව පුළුල් අදහසක් ලබා දෙන ප්‍රකාශයන් ය. පාඨමාලාවන්ට මුදල් යොදවන්නන්ටත්, පුහුණු පන්ති සකස් කරන්නන්ටත් තම තීරණ ගැනීම සඳහා පොදු පරමාර්ථ පාදක කර ගත හැකි ය. එහෙත් පුහුණුවන්නා තුළ නිශ්චිත වශයෙන් ඇති වන චර්යා වෙනස්කම් හෝ පුහුණුකරවන්නා විසින් නිශ්චිත වශයෙන් ලබා දෙන පුහුණු යෙදවුම් ගැන හෝ පොදු පරමාර්ථවලින් නො කිය වේ.

නිශ්චිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ යනු කිසියම් පාඨමාලාවක එක්තරා සුවිශේෂ විෂයයක් හෝ විෂය ඛණ්ඩයක් සඳහා සකස් කර ගනු ලබන ඒවා වන අතර සාර්ථක පුහුණුවක් සඳහා ඒ ඒ විෂයයන් හෝ අභ්‍යාස වෙන් වෙන් ව ගෙන නිශ්චිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ සකස් කරගත යුතු ය. නිශ්චිත පරමාර්ථයක් මගින් අදාළ පාඨමාලාවේ දිසාව ගැන හෝ පුළුල් අර්ථය ගැන හෝ යමක් නො කිය වේ. එහෙත් අදාළ විෂය හෝ අභ්‍යාසය නිසා පුද්ගලයා තුළ ඇති වන වෙනස්කම කුමක් ද යන්න නිශ්චිත ව ම කිය වේ.

''නිශ්චිත'' යන්නේ තේරුම නම් කිසියම් ප්‍රකාශයකින් ඕනෑ ම කෙනකුට එක ම අදහසක් ලබා දෙන බව යි.

පුහුණුවට සම්බන්ධ වූ හෝ නො වූ හෝ සෑම දෙනකුටම එක ම අදහසක් ලබා දෙන පරිදි නිශ්චිත පරමාර්ථ තැබිය යුතු බව මෙයින් කිය වේ.

නිශ්චිත පරමාර්ථයක මූලික මෙහෙය නම් පුහුණුව මගින් සැලසුම් කරනු ලබන පණිවුඩය නිවැරදිවත්, නිශ්චිතවත් ලබා දීමට පුහුණුකරවන්නාට අත් වැලක් සපයා ගැනීමයි. මක් නිසා ද? නිශ්චිත පරමාර්ථයක් තැබූ විට අනිවාර්ය-යෙන් ම එම පරමාර්ථ ඉටු කිරීමට පුහුණුකරවන්නාට සිදුවන බැවිනි.

නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කළ විට ඒවා පුහුණුවන්නාත්, පුහුණුකරවන්නාත් පුහුණුව ආරම්භ කිරී-මට පෙරාතුව ම දැන සිටිය යුතු නිසා ඔවුනොවුන්ට සහයෝගයෙන් පුහුණු කටයුතුවල යෙදීමට අවස්ථාව සැලසෙයි. පුහුණුවන්නා විෂයයෙන් පිටට යන විට පුහුණුකරවන්නාට ද පුහුණුකරවන්නා විෂයයෙන් පිටට යන විට පුහුණුවන්නාට ද උදව් කිරීමට මේ මගින් ඉඩ සැලසේ.

නිශ්චිත චර්යාත්මක පරමාර්ථයක තිබිය යුතු මූලික ගුණාංගයන් අටකි. ඒවා නම් විශේෂිත වීම, මැනීමට හැකි වීම, චර්යාව නිශ්චිතවීම, චර්යාව වෙනස් වීම ප්‍රමාණාත්-මක ව දැක්වීම, චර්යාවට අදාළ කොන්දේසි, කාලය, ප්‍රායෝගික බව හෝ ගැළපෙන බව හා පරමාර්ථ පුහුණු-වන්නාගේ කෝණයෙන් ලිවීමයි.

නිශ්චිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ සකස් කිරීමේ දී වචන-වලට වැඩි වැදගත්කමක් ලැබේ. පුහුණු කරවන්නාගේ මනාපය පරිදි ඕනෑ ම වචනයක් පරමාර්ථය තුළ ඇතුළත් කළ නො හැකි ය. නිශ්චිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ තුළ කිසි විටෙකත් භාවාත්මක වචන ඇතුළත් කළ යුතු නො වේ.

නිශ්චිත චර්යාත්මක පරමාර්ථයක් සෑම විට ම පුහුණු ගැටලුව විසඳීම සඳහා උවමනා කරන අවසන් චර්යාව සමග සම්බන්ධ කර ලිවීම අපහසු ය. ගැටලුව විසඳීමට උවමනා කරන අවසන් චර්යාව පුහුණුව අග දී ලබා ගත හැකි අවස්ථාවල දී අවසන් චර්යාව හා සම්බන්ධ කර නිශ්චිත චර්යාත්මක පරමාර්ථය ලියනු ලබන අතර

අනෙක් අවස්ථාවල දී අවසන් චර්යාවට හේතු කාරක වන දැනුම, කුසලතා හා ආකල්ප යම් ක්‍රියාකාරකමක් (චර්යාවක්) මගින් මැනීමට හැකිවන පරිදි පරමාර්ථය ලියනු ලැබේ..

4 පරිච්ඡේදය

විෂය මාලා සකස් කිරීම

පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීමත්, පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරු කිරීමත්, පුහුණු වැඩ සටහනක් සඳහා පරමාර්ථ සකස් කිරීමත් පිළිබඳ ව ප්‍රමාණවත් අවබෝධයක් ඇති ව සිටින අපි මෙම පරිච්ඡේදයේ දී සකස් කරන ලද පුහුණු පරමාර්ථවලට අනුරූපව විෂය මාලාවක් ගොඩ නගන්නේ කෙසේ ද යන්න විමසා බලමු. මෙම පරිච්ඡේදයේ සාකච්ඡාව ආරම්භ කිරීමට ප්‍රථම ආචාර්ය සී. එච්. රේවිස් විසින් ලියන ලද ''සත්ව පාසල'' ඇසුරෙන් සකස් කරන ලද පහත ඇති උපමා කථාව කියවා බලමු.

එකමත් එක කාලයක කැලෑවේ සිටි වන සතුන් තමන් විසින් ද වීර ක්‍රියාවක් කළ යුතු යැයි කල්පනා කොට කැලෑ පාසලක් ආරම්භ කළ හ. පාසල සංවිධානය කළ සතුන් විසින් ක්‍රියාකාරකම් බහුල වශයෙන් ඇතුළත් කළ පුහුණු වැඩ සටහනක් සියලු ම වන සතුන් සඳහා නිර්දේශ කළ අතර එම වැඩ සටහනට දිවීම, නැගීම, පිහිනීම සහ පියෑඹීම යන ක්‍රියාකාරක විෂයයන් අනිවාර්ය කර තිබුණි. මේ නිසා සියලු ම සතුන් විෂය නිර්දේශයට අදාළ ක්‍රියාකාරකම් පුහුණු කළ යුතු විය.

පාඨමාලාවේ පිහිනීම් විෂය භාරව සිටි පුහුණුකරුවාට වඩා වැඩි වේගයකින් පිහිනීමට තාරාවාට හැකියාව තිබූ නමුත් පියෑඹීම සම්බන්ධයෙන් ඔහුට ලැබෙනුයේ යාන්තම් සමත් වීමට තරම් ප්‍රමාණවත් ලකුණු ප්‍රමාණයක් පමණි. පාඨමාලාව නිසා දිවීම පිළිබඳ ව තාරාවාගේ හැකියාව කිසි සේත් දියුණු නො වී ය. දිවීමේ හැකියාව වර්ධනය කර ගැනීම සඳහා තාරාවා පාසල් වේලාවෙන් පසුව පැවැත් වූ පංතිවලට සහභාගි වූ අතර දිවීමට අතිරේක කාලයක් යෙදවීම සඳහා පිහිනීමට වෙන් කරන ලද කාලය ද යොදවනු ලැබී ය. පාඨමාලාව අවසානයේ ලැබුණු ප්‍රතිඵලය වූයේ දිවීමට උත්සාහ ගැනීමෙන් තාරා පාද තුවාළ වී අබලන් වීමත්, පිහිනීම සම්බන්ධයෙන් විශිෂ්ට සාමාර්ථයක් වෙනුවට සාමාන්‍ය සාමාර්ථයක් ලබා ගැනීමත් ය. කෙසේ වුව ද සාමාන්‍ය සාමාර්ථය කැලෑ පාසලේ පිළිගත හැකි සාමාර්ථයක් නිසා තාරාවා හැර සෙසු කිසිවකු ඔහුගේ පිහිනීමේ වේගය දුර්වල වීම පිළිබඳ ව කණගාටුවට පත් නො වී ය.

පාඨමාලාව ආරම්භ කරන විට හාවා දිවීම විෂය සම්බන්ධයෙන් විශිෂ්ට හැකියාවක් ප්‍රදර්ශනය කරන ලද නමුත් පිහිනීම පුහුණුවීමට ඇරිය යුතු අධික තර වෙහෙස මහන්සිය නිසා ස්නායු රෝගී බවට පත්වීමෙන් ඉගෙනීමේ කටයුතු අඩාල විය.

නැගීම පිළිබඳ ව අතිවිශේෂ දක්ෂකම් පෙන් වූ ලේනා පියෑඹීමට පුහුණු වීමේ අභ්‍යාසවල දී මහත් කනස්සල්ලට පත් විය. ලේනා පුරුදු වී සිටියේ අතු අග සිට පහතින් ඇති අතුවලට පැනීමට වුව ද පහළ සිට ඉහළ අතුවලට පැනීමට හෝ පියෑඹීමට පුරුදු වන මෙන් බල කිරීම නිසා ඔහු පාඨමාලාව පිළිබඳ ව කලකිරීමට පත් විය. පියෑඹීම කෙරෙහි ඇක් වූ දුර්වලකම් හේතු කොට ගෙන පාසල් කාලයට අතිරේක ව අමතර පංතිවලට යාමෙන් නැගීම පිළිබඳ දක්ෂතාව ද අඩු වී පාඨමාලාව අවසානයේ ලේනාට ද නැගීම සඳහා ලැබුණේ සාමාන්‍ය සාමර්ථයකි.

හෑරීම සහ පොළොවේ සිදුරු සෑදීම යන විෂයයන් පාඨමාලාවට ඇතුළත් කර නො තිබීම නිසා බල්ලා තම පැටවුන් පාඨ මාලාවට නො යැවූ අතර, පොදු කැලෑ පාසලේ බදු ගෙවීම ද ප්‍රතික්ෂේප කළේ ය. හෑරීමත්, පොළොවේ සිදුරු සෑදීමත් පිළිබඳ පුද්ගලික පාසලක් ආරම්භ කිරීමට තීරණය කළ බල්ලා, බිං ඌරන් හා ඌරු මීයන් හා එක්ව සාර්ථක පුද්ගලික පාසලක් ආරම්භ කර බලු පැටවුන් එයට ඇතුළත් කරන ලදී.

මෙම උපමා කථාව අපට යම් ආදර්ශයක් ලබා දෙයි. උපමා කථාවෙන් කියවෙන්නේ පළමුවැනි, දෙවැනි හා තුන්වැනි පරිච්ඡේදවලින් අප මෙතෙක් සාකච්ඡා කළ කරුණු මත නො පිහිටා පුහුණු පාඨමාලාවක් සකස් කරනු ලැබුව හොත් සිදු වන්නේ කුමක් ද යන්නයි. යම් පාඨමාලාවක විෂය ක්ෂේත්‍රය (ලබා දිය යුතු දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන්) තීරණය විය යුත්තේ එම පුහුණුව සඳහා සහභාගී වන අයගේ අවශ්‍යතාව හා ගැටලුවේ ස්වභාවය මත මිස අන් කිසිදු පදනමක් මත නො වන බව පුහුණුකරවන්නන් වශයෙන් අපි තේරුම් ගත යුතු වෙමු. යම් පුහුණුවක් පැවැත්වීම සඳහා පාදක කර ගත හැකි ගැටලුවක් ඇත්නම්, එම ගැටලුව විසඳීමට උවමනා පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරු කර ඇත්නම්, තක්සේරු කළ අවශ්‍යතා මත පිහිටා පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කර ඇත්නම්, සකස් කළ පුහුණු පරමාර්ථ ඉටු කර ගැනීමට විෂය මාලාවක් සකස් කර ඇත්නම් කිසිදු

ගැටුමක් ඇති නො වේ. එහෙත් ප්‍රාථමික අවධීන් සියල්ල අමතක කොට මේ මේ විෂය මේ මේ ප්‍රමාණයෙන් ඇතුළත් කළ යුතු යයි පදනම් රහිත ව පාඨමාලා සකස් කරනු ලැබුව හොත් අපේ පුහුණුවන්නන්ට සිදුවන්නේ ද කැලෑ පාසලේ පුහුණුවන්නන්ට සිදු වූ දේම ය.

විෂය මාලාවක් සකස් කිරීම යනු අප විසින් හඳුනා ගත් යම් පුහුණු ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා උවමනා කරන පුහුණු යෙදවුම් වට්ටෝරුවක් ලෙස සකස් කිරීමකි. වෛද්‍යවරයකු විසින් කිසියම් රෝගයක් පරීක්ෂා කර හඳුනා ගැනීමෙන් පසු රෝගය සුව කිරීම සඳහා තෝරා බේරා ගත් බෙහෙත් වට්ටෝරුවක් නියම කරන්නාක් මෙන් පුහුණුකරුවා ද කළ යුත්තේ සොයා ගත් පුහුණු ගැටලුව විසඳීම සඳහා තෝරා බේරා ගත් දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් කිසියම් අනුපිළිවෙලක් (වට්ටෝරුවක්) අනුව ලබා දීමට සැලැස්වීමයි. පිරිණය කළ නො හැකි හෝ ඔරොත්තු නො දෙන බෙහෙත් පංතියක් ගත් විට රෝගියා බලවත් දුෂ්කරතාවන්ටත්, අසහනයටත් පත් වන්නාක් මෙන් ඔරොත්තු නො දෙන විෂය කරුණු ආයාසයෙන් ඇතුල් කිරීම නිසා පුහුණුවන්නා ද දුෂ්කරතාවන්ටත්, අසහනයටත් පත් වේ.

විෂය මාලා සකස් කිරීමේ ප්‍රවේශයන්

පුහුණු වැඩ සටහනක විෂය මාලාව තීරණය කිරීම සඳහා පුහුණු කරවන්නන් භාවිතයට ගනු ලබන ප්‍රවේශයන් රාශියකි. මේවායින් ඇතැම් ප්‍රවේශයන් සාර්ථක පුහුණු ප්‍රතිඵල ළඟාකර දීම සඳහා හේතු කාරක වන නමුත් ඇතැම් ප්‍රවේශයන් පුහුණු කිරීමේ විධි ශාස්ත්‍රයට පටහැනි ය. මෙම ප්‍රවේශයන්ගෙන් හතරක් සාම්ප්‍රදායික ප්‍රවේශයන් ලෙස හැඳින්විය හැකි අතර, හතරක් නූතන ප්‍රවේශයන් ලෙස හැඳින්විය හැකි ය. සාම්ප්‍රදායික ප්‍රවේශයන් නිසා ඇති වී තිබෙන යම් යම් අයහපත් ප්‍රතිඵල සැලකිල්ලට ගනිමින් වඩා කාර්යක්ෂම පුහුණු වැඩ සටහන් පැවැත්වීම සඳහා නූතන ප්‍රවේශයන් හඳුන්වා දී තිබෙන බව පෙනේ. කෙසේ වුව ද විවිධ පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී අදත් සාම්ප්‍රදායික ප්‍රවේශයන් අනුව විෂය මාලා සකස් කිරීම සිදු වන බව මෙම පරිච්ඡේදය කියවීමේ දී ඔබට හැඟී යනු ඇත. උදාහරණයක් වශයෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ ගොවීන් හා නිලධාරීන් සඳහා පැවැත්වෙන වාරි ජල කළමනාකරණ පුහුණු වැඩ සටහන්, ග්‍රාම සංවර්ධන පුහුණු වැඩ

5. ර.මු.නී.ස. 92133

සටහන්, ප්‍රජා සංවිධානවලට සම්බන්ධ පුහුණු වැඩ සටහන් තවමත් සාම්ප්‍රදායික ප්‍රවේශයන්ට ආසන්න වූ පදනම් මත සිට සකස් කරන බවට අත් දැකීම් ඇත. විෂය මාලා සකස් කිරීමේ සාම්ප්‍රදායික ප්‍රවේශයන් හා නූතන ප්‍රවේශයන් අතර ඇති වෙනස්-කම් මොනවා ද යන්න පහත ඇති විස්තරයෙන් පැහැදිලි වේ.

විෂය මාලා සකස් කිරීමේ සාම්ප්‍රදායික ප්‍රවේශයන්

පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා විෂය මාලා සකස් කිරීමේ දී අනු-ගමනය කළ සාම්ප්‍රදායික ප්‍රවේශයන් කීපයකි. අප ඉහතින් දැක් වූ කැලෑ පාසලේ ද විෂය මාලාව සකස් වූයේ ද මෙවැනි එක් සාම්ප්‍රදායික ප්‍රවේශයක් මත ය. කුමන විධියේ විෂයයන් පාඨ මාලාවට ඇතුළත් කළ යුතු ද යන්න තීරණය කර ඇත්තේ පුහුණු කරවන්නන් විසිනි. මෙවැනි සාම්ප්‍රදායික ප්‍රවේශයන් ප්‍රධාන වශයෙන් කොටස් හතර කි.

(Subject Oriented Approach) විෂය මූලික කරගත් ප්‍රවේශය

විෂය මූලික කරගත් ප්‍රවේශය යනු කිසියම් පුහුණු වැඩ සට-හනක විෂය මාලාව සකස් කිරීමේ දී ''විෂය'' එහි කේන්ද්‍රය ලෙස සලකා කටයුතු කිරීමයි. උදාහරණයක් වශයෙන් ගත් විට ගොවීන් වාරි ජල පාලනය සඳහා පුහුණු කළ යුතු යයි යම් පුහුණුකරුවකුට භාර දෙනු ලැබුවහොත් පුහුණුකරුවා ජල පාලනයට අදාළ විෂය කරුණු පිළිබඳ ව පමණක් අවධානය යොමු කරමින් විෂය මාලාව සකස් කිරීමයි. මෙහි දී වාරි ජල පාලනයට බලපාන්නා වූ සියලු ම අංශයන් පිළිබඳ ව සිත යොමු කර විෂය මාලාව සකස් කරනු විනා ගොවියාගේ කාර්ය භාරය කුමක් ද? ඔහුට ජල පාලනයේ දී කොතරම් දුරට උගත් කරුණු භාවිතයට යොදා ගත හැකි ද? යන්න සොයා බැලීමට අවධානයක් යොමු නො වේ. බොහෝ විට වතුර මැනීමේ තාක්ෂණික ක්‍රම, වාරිමාර්ග ඉදිකිරීම් පිළිබඳ කරුණු ද, වාෂ්පීකරණය ගණන් බැලීම, උත්ස්වේදනය ගණන් බැලීම ආදී විෂය කරුණු ද මීට ඇතුළත් විය හැකි ය. එහෙත් ගොවියාට මෙවැනි කිසිදු විෂයයකින් ප්‍රයෝජනයක් නො වන බව පිටස්තර ව බලා සිටින අයට පෙනෙතත් පුහුණු වන්නාට එසේ නො පෙනෙන්නේ ජල පාලනය පුහුණු කිරීම සඳහා ඉහත කී විෂයයන් නොමැතිව කළ නො හැකි යයි පුහුණුකරවන්නා කල්පනා කරන බැවිනි. මෙවැනි පුහුණුකරවන්නෝ විෂයයට වහල් වූවෝ වෙති.

(Trainer Oriented Approach) පුහුණුකරවන්නා මූලික කර ගත් ප්‍රවේශය

මෙහි දී සිදු වන්නේ පුහුණු කිරීමෙහි යෙදෙන්නාගේ පෞද්ගලික දෘෂ්ටි කෝණය මත විෂය මාලාව සකස් වීමයි. පුහුණුවන්නාට ලබා දිය යුත්තේ මේ මේ විෂයයන් පිළිබඳ දැනුමක් යයි පුහුණුකරවන්නා විශ්වාස කරන්නේ නම් එවැනි අවස්ථාවක නිර්මාණය වන විෂය මාලාව පුහුණුකරුවා කේන්ද්‍ර කොට ගෙන ඇති වේ. එකම පුහුණු ගැටලුවක් සඳහා දෙදෙනකු විසින් පුහුණු පාඨමාලා දෙකක් සකස් කරන විට එකිනෙකට වෙනස් වූ වැඩ සටහන් දෙකක් බිහි වන්නේ නම් එවැනි අවස්ථාවක පුහුණුකරුවන්ගෙන් එක් අයකු හෝ ඇතැම් විට දෙදෙනා ම හෝ පෞද්ගලික දෘෂ්ටි කෝණයක් මත පිහිටා විෂය මාලාව සකස් කර ඇති බව ඔප්පු වේ. පුහුණු ක්‍රම වේදයෙහි විස්තර වන මූලික අදියර හා පදනම් මත පිහිටා විෂය මාලාවක් සකස් කරන්නේ නම් කුමන පුහුණුකරුවකු විසින් කරනු ලැබුව ද නිර්මාණය වන විෂය මාලාවන් අතර සැලකිය යුතු වෙනසක් තිබිය නො හැකි ය. ඉහත උදාහරණයේ දැක් වූ කැලෑ පාසලේ දී විෂය මාලාව සකස් වූයේ පුහුණු ක්‍රම වේදය මත පදනම් ව නො වේ. පුහුණුවීමට භාජන වන සතුනට මේ මේ හැකියාවන් තිබිය යුතු යැ යි පාසල සංවිධානය කරන සතුන් විසින් තීරණය කළා මිස සතුන්ගේ පැත්තෙන් ඇති බාධක සැලකිල්ලට නො ගත් බව අපි දුටුවෙමු.

අප මුලින් සඳහන් කළ ''විෂය මූලික කරගත් ප්‍රවේශය'' ට වඩා ''පුහුණුකරුවා මූලික කරගත් ප්‍රවේශය'' සාපේක්ෂ වශයෙන් වැඩි දුර්වලකම් පෙන්වයි. විෂය මූලික කරගත් ප්‍රවේශයේ දී විෂය මාලාව සකස් කිරීමේ දිසාව කුමක් දැයි දැන ගත හැකි වුවත් පුද්ගලික දෘෂ්ටි කෝණයක් මත පිහිටා විෂය මාලාව සකස් කරන විට එහි දිසාව කුමක් දැයි තීරණය කිරීමට වුව ද නො හැකි ය. ඇතැම් විට පුහුණුකරුවා කල්පනා කරන පරිදි එක් විෂයයකින් කොටස් කීපයක් පමණකුත්, වෙනත් පිටස්තර වූ තවත් විෂයයකුත්, ඒ දෙකට ම සම්බන්ධ නො වූ තවත් විෂයයකුත් සහිත ව විෂය මාලාව සකස් වීමට ද ඉඩ තිබේ. එම විෂයයන් වැඩ සටහනට ඇතුළත් වූයේ ඇයි දැයි විස්තර කළ හැක්කේ විෂය මාලාව සකස් කළ තැනැත්තාට පමණි. මක් නිසා ද? ඒ ඒ විෂයයන් ඇතුළත් කිරීම නිසා කුමන අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට බලාපොරොත්තු තැබුවා ද යන්න දන්නේ ඔහු පමණක් බැවිනි.

(Research Oriented Approach) පර්යේෂණ මූලික කර ගත් ප්‍රවේශය

පර්යේෂණ මූලික කරගත් ප්‍රවේශයේ දී සිදු වන්නේ හැකි තරම් නව සොයා ගැනීම් විෂය මාලාවට ඇතුළත් කිරීම සඳහා කටයුතු කිරීම ය. පර්යේෂකයන් විසින් කරනු ලැබූ නව සොයා ගැනීම් කේන්ද්‍ර කොට ඒ අනුව විෂයයන් දෙස බලා විෂය මාලාව සකස් කිරීම මෙහි දී සිදු වේ. පර්යේෂණවලට ප්‍රමුඛත්වය දීම මත විෂය මාලාව සකස් කිරීමේ දී සිදු වන ප්‍රධානතම දුර්වලතාව නම් පුහුණුවන්නා අමතක වී යාම ය. නව සොයා ගැනීම්වලින් පුහුණු වන්නාට ඇති වන ප්‍රතිලාභ ඉස් මතු කර පෙන්වීමෙන් පුහුණු වන්නාගේ පෙළඹුම වැඩි කිරීමට හෝ පුහුණුවන්නාට ගැළපෙන පරිදි වඩා ප්‍රායෝගික වන අයුරින් විෂය මාලාව සකස් කිරීමට හෝ ඇති ඉඩ කඩ මින් ඇහිරී යයි. මෙහි දී පුහුණුකරවන්නාගේ විශේෂ අවධානය යොමු වී ඇත්තේ නව සොයා ගැනීම් කෙසේ හෝ විෂය මාලාවට ඇතුළත් කිරීමට මිස පුහුණුවන්නාට ඉන් ලැබෙන ප්‍රයෝජනය ගැන සොයා බැලීම සඳහා අවධානය යොමු කිරීමට නො වේ. අදාළ විෂයයන් කුමන මාධ්‍ය තුළින් විසුරුවා හළ යුතු ද යන්න ගැන ද පුහුණුකරුවා මෙහි දී සැලකිල්ලට නො ගනී.

(Technology Oriented Approach) පුහුණු තාක්ෂණය මූලික කරගත් ප්‍රවේශය

මෙම ප්‍රවේශයේ දී සිදු වන්නේ නව පුහුණු තාක්ෂණයට වහලකු වීම නිසා පුහුණුකරුවා විවිධ සංකීර්ණ පුහුණු උපකරණ-වලට විශේෂ තැනක් දීමට යාමෙන් පුහුණුවන්නා අමතක කර විෂය මාලාව නිර්මාණය කිරීමයි. විෂය මාලාව තුළ කොතරම් දුරට නව තාක්ෂණය ප්‍රයෝජනයට ගැනුනා ද යන්න මත එහි තත්වය තීරණය වේ යැයි යන පදනම මත වැඩ සටහන් සකස්වීම මේ ප්‍රවේශයේ දී දක්නට ලැබේ.

''පුහුණු තාක්ෂණය මූලික කරගත් ප්‍රවේශය'' පසු ගිය දශක දෙකක කාලය තුළ දී බෙහෙවින් වර්ධනය විය. පුහුණු කිරීමේ නව තාක්ෂණය දියුණු වීමත් සමග පුහුණු කිරීමේ මූලික සිද්ධාන්ත අමතක වී නව තාක්ෂණයට පුහුණු කරවන්නා යටත් වීම මෙහි දී දැකිය හැකි ය. නූතන සංකීර්ණ ශ්‍රව්‍ය දෘශ්‍ය උපකරණ සීමාන්තික ව ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට යාම නිසා සිදු විය හැකි දෙයක් නම් නව

පුහුණු තාක්ෂණයෙන් පුහුණුකිරීම් ඵලදායී වීම වෙනුවට පුහුණු- කරවන්නා නව තාක්ෂණයේ වහලකු බවට පත් වීමයි. විෂය මාලාව සකස් කිරීමේ දී සිදු විය යුත්තේ ක්‍රම වේදය මත පදනම් ව සකස් කරන විෂය මාලාවකට නව තාක්ෂණය යොදා ගැනීම විනා නව තාක්ෂණය යෙදීමට යාම නිසා ක්‍රම වේදය අමතක කර දැමීම නො වේ.

විෂය මාලා සකස් කිරීමේ නූතන ප්‍රවේශයන්

විෂය මාලා සකස් කිරීමේ දී භාවිතයට ගැනුනු ඉහත කී සාම්- ප්‍රදායික ප්‍රවේශයන්ට ප්‍රතිපක්ෂ වූ නූතන ප්‍රවේශයෝ පුහුණු වන්නාගේ කෝණයෙන් විෂය මාලා සකස් කිරීම පිළිබඳ ව අව- ධානය යොමු කරති. නූතන ප්‍රවේශයන් ප්‍රධාන වශයෙන් වර්ග හතරක් සේ දැක් වේ. එහෙත් ක්‍රියාත්මක මට්ටමේ දී එක් එක් ප්‍රවේශයන් වෙන් වෙන් වශයෙන් භාවිතයට ගැනීමකට වඩා ප්‍රවේශයන්ගේ සම්මිශ්‍රණයක් වශයෙන් විෂය මාලා සකස් කිරීම දැකිය හැකි ය. එක් නූතන ප්‍රවේශයක් අනෙක් නූතන ප්‍රවේශයට වඩා ඉදිරියෙන් සිටින බවක් පෙන්වීමට හෝ එක් පරමාදර්ශී ප්‍රවේශයක් හඳුනා ගැනීමට හෝ නො හැකි බව මෙහි දී මතක තබා ගත යුතු වේ.

(Need Based Approach) අවශ්‍යතා මූලික කරගත් ප්‍රවේශය

කිසියම් ජන සමූහයක පුහුණු අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීමෙන් පසු එම අවශ්‍යතා මත සකස් කරනු ලැබූ පුහුණු පරමාර්ථ, සාධනය සඳහා ඉලක්ක තබා විෂය මාලාවක් සකස් කිරීම මෙම ප්‍රවේශ- යෙන් අවධාරණය කරයි. විෂය මාලාවට ඇතුළත් වූ සෑම විෂයයක් නිසා ම සාධනය වන පරමාර්ථයන් ඇතිවා මෙන් ම සෑම පරමාර්ථ- යක් ම කිසියම් අවශ්‍යතාවක් තෘප්ත කිරීම සඳහා සැකසී තිබීම මෙහි දී දැකිය හැකි ය.

(Trainee Oriented Approach) පුහුණුවන්නා මූලික කරගත් ප්‍රවේශය

අඩු හෝ වැඩි වශයෙන් මෙම ප්‍රවේශය ''අවශ්‍යතා මූලික කර- ගත් ප්‍රවේශයට'' සමාන ය. ජනතාවගේ අවශ්‍යතා හෝ ගැටලු විසඳීමේ පොදු අවශ්‍යතාවයට අතිරේක ව පුහුණුවට ලක් වන්නා- ගේ මට්ටම හා තත්වය සැලකිල්ලට ගෙන විෂය මාලාව සකස් කිරීමට කටයුතු කිරීම මෙහි දී දක්නට ලැබේ.

(Problem Oriented Approach) ගැටලුව මූලික කරගත් ප්‍රවේශය

ජන සමාජයේ පවත්නා පොදු අවශ්‍යතා සැලකිල්ලට ගෙන විෂය මාලාව සකස් කිරීමකට වඩා හඳුනා ගත් විශේෂිත ගැටලු-වක් හෝ ගැටලු කීපයක් විසඳීම ඉලක්ක කොට ගෙන පුද්ගලයන් පුහුණු කිරීම සඳහා විෂය මාලා සකස් කිරීම මෙයින් අවධාරණය කරයි. පුද්ගලයන් පීඩාවට පත් කරන තත්වයන් ඉවත් කොට පුහුණුව මගින් ඔවුන් සහනයට පත් කිරීම අරමුණු කොට විෂය මාලාව සකස් වන නිසා මේ අනුව ගොඩ නැගූ විෂය මාලාවේ ඇති සෑම විෂයයක් ම ඉලක්ක කර ගත් ගැටලුව විසඳීම සඳහා යම් පදනමක් සපයයි.

(Job Oriented Approach) කාර්ය මූලික කරගත් ප්‍රවේශය

මෙහි දී විෂය මාලාව සකස් කිරීමේ පදනම වන්නේ සේවක-යන් විසින් දැනට කරන කාර්යයත්, ඔවුන් කළ යුතු කාර්යයත් අතර වෙනසක් ඇත් දැයි සොයා ගැනීමයි. එවැනි පරතරයක් ඇත් නම් පරතරය පියවීමට උවමනා දැනුම, කුශලතා හා ආකල්ප ලබා දීම සඳහා විෂයයන් ඇතුළත් කිරීමෙන් සකස් කරන විෂය මාලාව ''කාර්ය මූලික කරගත් ප්‍රවේශය'' මත බිහි වූවක් බව කිව හැකි ය.

ඉහත දැක් වූ නූතන ප්‍රවේශයන් පිළිබඳ ව සලකා බලන විට එක් ප්‍රවේශයක් තව එකකට වඩා හොඳ යැයි හෝ නරක යැයි කීමට නො හැකි ය. පුහුණු ගැටලුවේ ස්වභාවයත් පුහුණුව ලබා දීමට යෝජනා කරන්නාගේ හෝ මුදල් යොදවන්නාගේ උවමනා වනුත්, පුහුණුවන්නන්ගේ අවශ්‍යතාවයනුත් සලකා බලා ගැළ-පෙන අයුරින් විෂය මාලාව සකස් කිරීම පුහුණුවන්නාට අයත් කාර්යයකි. මෙහි දී මතක තබා ගත යුතු වැදගත් ම කරුණ නම් පුහුණුකරුවාගේ කාර්ය භාරය වන්නේ හුදෙක් යම් පුහුණුවක් පැවැත්වීම නො ව කිසියම් ගැටලුවක් හෝ පරතරයක්, පියවා ගැනීම සඳහා පුද්ගලයා වෙනස් කිරීම බවයි. පුහුණුව නිසා යම් වෙනසක් නො වන කල්හි එතැන පුහුණුවක් නො මැති බව පුහුණු කරවන්නා පිළිගනු ලබන්නේ නම් වෙනසක් ඇති වන පරිදි විෂය මාලාවක් සකස් කිරීමට ඔහු නිතැතින් ම පෙළඹෙනවා ඇත.

මෙතෙක් සාකච්ඡා කළ විවිධ ප්‍රවේශයන් අනුව විෂය මාලාවක් සකස් කිරීමේ දී අනුගමනය කළ යුතු පිළිවෙතත්, අත්හල යුතු පිළිවෙතත් පිළිබඳ ව ඔබට යම් අදහසක් ලැබෙන්නට ඇත. කිසියම් පුහුණු ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා යම් ජන කොට්ඨාශයක චර්යාව වෙනස් කළ යුතු යැයි අප තීරණය කර ඇති විට හා අපේක්ෂිත චර්යා වෙනස්කම සඳහා අවශ්‍ය කරන දැනුම, හැකියාවන් හා ආකල්ප මොනවා දැයි අප දන්නා තත්වයන් යටතේ විෂය මාලා සකස් කිරීම ඉතාමත් ම පැහැදිලි බව අප තේරුම් ගත යුතු වේ. යම් පුහුණු වැඩ සටහනක් සකස් කිරීමේ දී එයට ඇතුළත් විය යුත්තේ කුමන විෂයයක් ද යන්නත් ඒ ඒ විෂයයන් යටතේ ලබා දිය යුතු න්‍යායික හා ප්‍රායෝගික පුහුණුව කුමක් ද යන්නත් නිවැරදි ව තීරණය කිරීමට පුහුණුවන්නාට හැකියාවක් තිබිය යුතු ය. එවැනි නිවැරදි තීන්දු මත පිහිටා නිශ්චිත පරමාර්ථ සාධනය ඉලක්ක කොට සකස් කරන විෂය මාලාවක් තුළ පුහුණුවන්නාට අනවශ්‍ය දේ ඇතුල් නො වන අතර ඒ ඒ විෂයයන් වැඩ සටහන තුළට ඇතුල් වී ඇත්තේ කුමන පදනමක් මත ද යන්න කා හටත් පහසුවෙන් තේරුම් ගැනීමට ද හැකි ය.

විෂය මාලා සකස් කිරීමේ දී තෘප්ත කළ යුතු නිර්නායක

විෂය මාලාවක් තීන්දු කිරීමේ දී ප්‍රධාන වශයෙන් නිර්නායකයන් දෙකක් තෘප්තිමත් කළ යුතු ය.

කාර්ය නිර්නායකය (Job Criteria)

ලිඛිත නිර්නායකය (Documentory Criteria)

කාර්ය නිර්නායකය යන්නෙන් අදහස් වන්නේ අප දෙවැනි පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කළ කාර්ය විග්‍රහයට අනුව පුහුණුවන්නාගේ කාර්ය භාරය හා සම්බන්ධ කර විෂය මාලාව සකස් කළ යුතු බවයි. එනම් පුහුණුවන්නා විසින් කිරීමට නියමිත කාර්ය පහසු කරවීමට හෝ වඩා හොඳින් කරවීමට විෂය මාලාව උපකාරී විය යුතු බව යි. සකස් කර ගනු ලැබූ පුහුණු පරමාර්ථවලට ඉලක්ක කොට විෂය මාලාවක් සකස් කරන්නේ නම් එය අනිවාර්යයෙන් ම කාර්ය නිර්නායකය අනුව සකස් කළ එකක් වේ. මක් නිසා ද? පුහුණු ගැටලුව විසඳීමට අවශ්‍ය කරන කාර්යයන් (චර්යා වෙනස්කම්) කුමක් ද යන්න පිළිබඳ ව සොයා බැලීමෙන් පසුව පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කරනු ලබන බැවිනි. මේ නිසා ම පුහුණු පරමාර්ථ

සාධනය සඳහා සකස් කරනු ලබන විෂය මාලාවක් අවශ්‍යයෙන් ම කාර්ය නිර්නායකයට අනුකූල ව සකස් කළ එකක් බවට ද පත්-වනු ඇත.

ලිඛිත නිර්නායකයෙන් අදහස් වන්නේ හඳුනාගත් පුහුණු ගැටලුව විසඳීම සඳහා පුද්ගලයා තුළ ඇති කළ යුතු චර්යා වෙනස්කම්වලට උවමනා කරන දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් විය යුත්තේ මොනවා ද යන්න එතෙක් ඒ ඒ විෂයයන් පිළිබඳ ව ගොඩනගා ඇති විෂය දැනුම පසු බිම් කොට ගොඩ නගා ගත යුතු බව යි. හුදෙක් පුහුණුකරවන්නාගේ පෞද්ගලික දැනුම මත විෂය මාලාව සකස් කිරීමට වඩා විවිධ වියතුන්, විශේෂඥයන් හෝ ප්‍රාඥයන් විසින් අදාළ ක්ෂේත්‍රය තුළ පළ කර ඇති පොත්පත්, ලිපි ලේඛන පරිශීලනය කරමින් විෂය මාලාව සකස් කළ යුතු බවට සහතිකයක් ලිඛිත නිර්නායකයෙන් ලැබේ. ලිඛිත නිර්නායක-කය අනුගමනය කිරීමේ දී ප්‍රධාන කරුණු දෙකක් සිතට ගත යුතු ය. ඉන් පළමු වැන්න නම් ලිඛිත කරුණු කුමන වකවානුවක් තුළ දී ලියන ලද ඒවා ද යන්නයි. මින් අදහස් වන්නේ පුහුණුව සඳහා සකස් කරන විෂය මාලාවේ කරුණු යල් පැන ගිය පොත් පත්වලින් ගෙන සකස් කරන්නේ නම් ඉන් ප්‍රතිඵල ලැබිය නො හැකි බව ය. දෙවැන්න නම් යමක් මුද්‍රණය කර තිබූ පමණින් එය මුළුමනින් ම නිවැරදි ය යන ස්ථාවරය මත විෂය මාලා සකස් කිරීම නුසුදුසු බව යි. ප්‍රථමයෙන් ම පොත පතෙහි ඇති දෙය පුහුණුකරවන්නා විසින් ග්‍රහණය කර ගත යුතු අතර අනතුරුව තර්කානුකූල වූත්, හේතු වාදී වූත් කරුණු පමණක් තම විෂය මාලාවට යොදා ගත යුතු බව මින් අදහස් වේ. පුහුණුකරවන්නා තේරුම් නො ගත් දෙයක් හෝ ඔහු විසින් පිළි නො ගන්නා වූ දෙයක් හෝ ඔහුට පැහැදිලි කළ නො හැකි දෙයක් හෝ විෂය මාලාවට ඇතුළත් නො කළ යුතු ය. පුහුණුකරවන්නා නිරවුල් වන තරමට පුහුණුවන්නා ද නිරවුල් වන බව විශේෂයෙන් මතක තබා ගත යුත්තකි. එහෙත් දැනට නිරවුල් වී නැති විෂයයක් හෝ පොදු එකඟතාවකට නො පැමිණි කරුණක් පිළිබඳ ව හෝ සාකච්ඡා පැවැත්වීමට මින් බාධාවක් නො පැමිණේ.

විෂය යනු කුමක් ද?

විෂය යනු විෂය මාලාවේ අනු කොටසකි. මේ යටතේ අප සලකා බලන්නේ කිසියම් එක් විෂයයක හෝ මාතෘකාවක

අන්තර්ගතය සකස් විය යුත්තේ කෙසේ ද යන්න යි. පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීමේ දී එම ගැටලුව විසඳීමට පුද්ගලයා තුළ ඇති කළ යුතු චර්යා වෙනස්කම් අපට වෙන් වෙන් ව හඳුනා ගත හැකි ය. මෙවැනි හඳුනා ගැනීම් මත ඒ ඒ මාතෘකාවන් හෝ විෂය-යන් තීරණය කරනු ලැබේ. උදාහරණයක් මගින් අපි මෙය පැහැ-දිලි කරමු.

සියලු ම කුඹුරු ඉඩම් වගා කිරීමට තරම් ප්‍රමාණවත් වාරි ජලය ඇති මහා වාරි මාර්ග යෝජනා ක්‍රමයක ගොවීන් ජලය නාස්ති කිරීම නිසා කුඹුරුවලින් යම් ප්‍රමාණයක් වගා කිරීමට නො හැකි-වන තත්වයේ පසු බිමක් සැලකිල්ලට ගනිමු. මෙහි දී ගොවියාගේ වර්තමාන චර්යාව තීන්දු කළ හේතු කාරකයන් අප සොයා ගෙන ඇත්නම් සහ ඒවා මෙසේ හේතු වශයෙන් දැක්විය හැකි නම්, එනම් ;

(1) වී වගාව සඳහා කුඹුරෙහි අධිකව ජලය තිබිය යුතු යැයි ගොවීන් විශ්වාස කිරීම

(2) කෘමි හානි වැඩි වීම හා ජලය නිරතුරු ව ලියැදිවල තබා ගැනීම අතර ඇති සම්බන්ධය ගොවීන් නො දැන සිටීම

(3) ජලය ලබා ගැනීම පිළිබඳ ඇති අවිනිශ්චිතතාවය මත පදනම් වූ බිය

(4) ගොවීන් අතර කණ්ඩායම් ක්‍රමයක් හෝ වතුර මුර ක්‍රමයක් ක්‍රියාත්මක නො වීම නිසා ජලය ලබා ගැනීමේ විධිමත් ක්‍රමයක් නො පැවතීම

යන කරුණු මත ගොවීන් අධික ව ජලය ප්‍රයෝජනයට ගෙන අපතේ යවන්නේ නම් ගොවියාගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමෙන් මෙම ගැටලුව විසඳිය හැකි ය. ගොවියාගේ වර්තමාන චර්යාව තීන්දු කළ ඉහත දැක් වූ දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් සම්-බන්ධ වූ හේතු කාරකයන් වෙනස් කිරීම තුළින් චර්යාව වෙනස් කළ යුතු වේ. මෙම හේතූන් අතර පළමු හේතුව වශයෙන් දක්වා ඇත්තේ කිසියම් වැරදි සහගත විශ්වාසයකි. එනම් ; වී පැළෑටිය සඳහා කුඹුරෙහි අඟල් තුන හතරක් උසට වතුර තබා ගත යුතු ය, යන්න යි. මේ විශ්වාසය අනුව ගොවියා විසින් කරන ජලය එක් රැස් කිරීම නතර කිරීමට කළ යුත්තේ ඔහුගේ විශ්වාසය වෙනස් කිරීම යි. මේ අනුව පළමු හේතුව මත එක් විෂය මාතෘකාවක් ගොඩ නැගිය හැකි ය. ඇතැම් විට මෙම මාතෘකාව ''වී වගාවේ

ජල අවශ්‍යතාව'' නම් විය හැකි ය. ඕනෑ ම පුහුණු වැඩ සටහනක විෂය මාලාවට විෂයයක් එක්විය යුත්තේ මෙවැනි තර්කානුකූල පදනමක් මත ය. පදනමක් නො මැති කිසිදු විෂයයක් විෂය මාලාව තුළ නො තිබිය යුතු අතර, අදාළ සෑම පදනමක් ම පුහුණු ගැටලුව විස්තර කිරීම තුළින් ගොඩ නගා ගැනීමට කටයුතු කළ යුතු වේ. දැන් මේ සඳහා විෂය අන්තර්ගතයක් සකස් වන අයුරු පරීක්ෂා කරමු. ඕනෑ ම මාතෘකාවක අන්තර්ගත කරුණු තීරණය කළ යුත්තේ යම් යම් මූලයන් (Sources) මත ය. විෂයයක අන්තර්ගතය නිර්මාණය කිරීමේ දී ඒ සඳහා උපයෝගී කර ගත හැකි මූලයන් ප්‍රධාන කොටස් තුනකට බෙදේ. ඒවා නම් ප්‍රාථමික මූලයන්, ද්විතීයික මූලයන් හා නව අත්දැකීම් ය.

ප්‍රාථමික මූලයන්

විෂය මාලාව පිළිබඳ සාකච්ඡා කිරීමේ දී අප සඳහන් කළ ලිඛිත නිර්නායකය ඔබට මතක ඇතැයි සිතමි. ප්‍රාථමික මූලය යනු ලිඛිත නිර්නායකයට ඇතැම් පුහුණු විශේෂඥයන් දුන් තවත් නමකි. ප්‍රාථමික මූලයේ දී අවධාරණය කර ඇත්තේ අදාළ මාතෘකාව යටතේ මෙතෙක් ලිය වී ඇති පොත් පත්, පර්යේෂණ ග්‍රන්ථ, වාර්තා ආදිය මත පිහිටා විෂය අන්තර්ගතය සකස් කළ යුතු බව යි. මේ අනුව පුහුණුකරුවාට අදාළ විෂයයේ ලිඛිත සාහිත්‍ය ගැඹුරින් පරිශීලනය කිරීමට සිදු වන අතර, විෂයයට අනුබද්ධ සංකල්ප හා මූල ධර්ම ඒ මත ගොඩ නගා ගැනීමට සිදු වේ.

ද්විතීයික මූලයන්

ද්විතීයික මූලයන් යනු අදාළ විෂය පිළිබඳ ව ගොඩ නැගී ඇති සාහිත්‍යයට අමතර වශයෙන් මෙතෙක් යම් අයකු විසින් අදාළ විෂය යටතේ කර ඇති පුහුණු වැඩ සටහන්වල පාඨමාලා සැකිලි, විෂය අන්තර්ගතයන් හා පාඩම් සැලසුම් ආදිය යි. ද්විතීයික මූලයන් මත පමණක් පිහිටමින් කිසිදු පුහුණුකරුවකු තම වැඩ සටහන්වල විෂය අන්තර්ගතය තීරණය කිරීම වැරදි සහගත ය. යම් හෙයකින් සැලකිල්ලට ගනු ලබන පැරණි වැඩ සටහන් ක්‍රම-වත් ව නො කරන ලද නම් එම වැරදි නැවතත් සිදු වීමට මේ මගින් ඉඩකඩ සැලසෙන බැවිනි.

නව අත්දැකීම්

කිසියම් පුහුණු ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා ඉදිරිපත් කරන විෂය-යක මූලයන් වශයෙන් ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන ප්‍රාථමික මූලයන්

හා ද්විතීයික මූලයන්ට අමතර ව පුහුණුකරුවා තුළ විෂය පිළිබඳ ව ඇති නව අත්දැකීම් ද ඇතුළත් කිරීම සුදුසු ය. පුහුණුකරුවා විෂයයෙහි ප්‍රවීනයකු නම්, ඔහුගේ අත්දැකීම් අනුව පුහුණුවන්නා තුළ වෙනසක් ඇති කිරීමට ක්‍රියා කළ යුතු වේ. ඕනෑ ම විෂයයක් ඉදිරියට යන්නේ ඒ ඒ පුද්ගලයා විසින් එකතු කරන නව සොයා ගැනීම් මත නිසා හුදෙක් ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික මූලයන්ට පමණක් වහල් විය යුතු නො වේ. ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික මූලයන් මත පිහිටා තවත් පියවරක් ඉදිරියට තැබිය හැකි නම් එය පුහුණුවන්නාට කරන විශේෂ අත දීමකි.

විෂය කරුණු සරලවීම

විෂය තුළ ඇතුළත් කරුණු ඉලක්ක ගත කණ්ඩායමට වටහා ගැනීමට හැකි වන පරිදි සරල වීම අත්‍යාවශ්‍ය කරුණකි. සරල බව යනු කුමක් ද? ''සරල බව'' යනු සංකීර්ණ බවේ විලෝමයයි. ''සංකීර්ණ බව'' යනු පැහැදිලි ව තේරුම් ගැනීමට අපහසු වූත්, විවිධ කරුණු සමග එකිනෙකට බැඳී පවතින්නා වූත්, එක් කරුණක් තේරුම් ගැනීම සඳහා තවත් කරුණු රාශියක් එකවර දැන සිටිය යුතු වූත් තත්වයක් හඳුනා දීමට යොදන පදයකි. මේ නිසා ''සරල බව'' යනු පැහැදිලි ව තේරුම් ගත හැකි වූත්, නිශ්චිත හෝ ඒකීය අදහස් දෙන්නා වූත්, හුදෙක් සැලකිල්ලට ගනු ලබන විෂය අනෙකුත් විෂයයන්ගෙන් ස්වාධීනව තේරුම් ගත හැකි වූත් තත්වයකි. මේ පැහැදිලි කිරීම අනුව අපට මුහුණ දීමට සිදුවන මීළඟ ගැටලුව නම් සංකීර්ණ කරුණු යම් විෂයයක දී සාකච්ඡා කළ නො හැකි ද යන්නයි. ඕනෑ ම සංකීර්ණ කරුණක් සෑදී ඇත්තේ සරල කරුණු රාශියක එකතුවක් මගිනි. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් ඕනෑ ම සංකීර්ණ තත්වයක් සරල තත්වයන් කීපයක් බවට විච්ඡේදනය කළ හැකි ය. එවිට ''සංකීර්ණ බව'' යයි නම් කළ හැකි තත්වයක් ඉතිරි නො වේ. මේ නිසා ඕනෑ ම සංකීර්ණ විෂයයක් ඉතා සරල ව පුහුණුවන්නාට ලබා දිය හැකි බව පුහුණු කරවන්නන් වශයෙන් අප සිතට ගත යුතු වේ. අප ලබා දීමට අපේක්ෂා කරන දැනුම, කුශලතා හා ආකල්ප පුහුණුවන්නා වෙතට පත් නො වූයේ නම් එතැන පුහුණුවක් නැති බව මීට පෙර ද පෙන්වා දී ඇත. මේ අනුව පුහුණුවක් වීමට නම් පුහුණුවන්නාට තේරුම් ගැනීමට තරම් සරල මට්ටමකින් විෂය කරුණු සකස් විය යුතු බව නැවතත් සිතට ගත යුතු ය.

විෂය කරුණු ප්‍රායෝගික වීම

පුහුණු පාඨමාලාවක දී සාකච්ඡාවට ගැනෙන කරුණුවල ප්‍රායෝගික වැදගත්කමක් නැත්නම් පුහුණුවන්නාට ඉන් ලැබෙන සෙතක් නැත. කිසි දිනෙක භාවිතයට ගත නො හැකි කරුණු පිළිබඳ ව දැන සිටීමෙන් හෝ පාඨමාලාව තුළින් දෙන ලද කරුණු භාවිතයට ගැනීමට පුහුණුවන්නාට අවස්ථාවක් නැති නම් හෝ එවැනි විෂය කරුණු පාඨමාලාවක් තුළ ඇතුළත් කිරීම නිෂ් ප්‍රයෝජනවත් ය. පුහුණු ගැටලුව විසඳී ම සඳහා සකස් කළ විෂය කරුණුවල වැදගත් කමක් ඇතත්, පුහුණුවන්නාට ඒ සම්බන්ධයෙන් කළ හැකි කිසිවක් නැතිනම් පුහුණුවන්නා ඒ පිළිබඳ ව දැන සිටීමේ ප්‍රයෝජනයක් ද නැත. මේ නිසා පුහුණුවන්නාට භාවිතයට යෙදවිය හැකි හෝ ඔහුගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමට ප්‍රයෝජනයට ගැනීම සඳහා ඉවහල් වන කරුණු පමණක් විෂය මාලාවට ඇතුළත් කිරීමට වග බලා ගත යුතු වේ.

විෂයයක අන්තර්ගතය (Subject Content)

කිසියම් විෂයයක අන්තර්ගතය සකස් විය යුත්තේ කෙසේ ද යන්න අපි දැන් සලකා බලමු. විෂය අන්තර්ගතයේ ප්‍රධාන තැනක් ගත යුත්තේ සකස් කර ගනු ලැබූ චර්යාත්මක පරමාර්ථවල සඳහන් අවශ්‍යතාවන් පූරණය කිරීමට අවශ්‍ය වන පුහුණු යෙදවුම් ය. ඉන් අනතුරුව එම යෙදවුම් තේරුම් ගැනීමට අවශ්‍ය වෙනත් යෙදවුම් ද ඊටත් වඩා වැදගත්කමින් අඩු යෙදවුම්වලට තෘතීයික ස්ථානය ද හිමි විය යුතු වේ. මේ අනුව කිසියම් විෂයයක අන්තර්ගතය,

අත්‍යවශ්‍ය පුහුණු යෙදවුම්
අවශ්‍ය පුහුණු යෙදවුම්
තිබිය හැකි පුහුණු යෙදවුම්

යනුවෙන් ප්‍රධාන කොටස් තුනකින් යුතු වේ. මෙය උදාහරණයක මගින් පැහැදිලි කරමු. කිසියම් සංවර්ධන ව්‍යාපෘතියක නිලධාරීන් වෙනුවෙන් සකස් කරනු ලබන පුහුණු වැඩ සටහනක ''දුප්පත්කම'' නම් විෂයයක් (මාතෘකාවක්) ඇතුළත් කර ඇතැයි ද එම විෂය සඳහා පැයක කාලයක් වෙන් කර ඇතැයි ද, විෂය මගින් පහත සඳහන් පුහුණු පරමාර්ථ ඉටු කළ යුතු යැයි ද සිතමු.

''දුප්පත්කම'' නම් දේශනය අවසානයේ දී පුහුණුවන්නෝ

(1) දුප්පත්කම කුමක් දැයි වාචික ව හෝ ලිඛිත ව නිර්වචනය කරති.

(2) සාපේක්ෂ හා නිරපේක්ෂ දුප්පත්කම අතර වෙනස ලියා දක්වති.

(3) ''දුප්පත්කමේ දුෂ්ය චක්‍රය'' ඇඳ පෙන්වති.

මෙම දේශනය අවසානයේ දී පුහුණුවන්නාට කළ හැක්කේ කුමක් ද යන්න පරමාර්ථවල ලියා ඇති නිසා දේශනයේ ''අත්‍යවශ්‍ය පුහුණු යෙදවුම්'' විය යුත්තේ පරමාර්ථ සාධනය සඳහා අවශ්‍යවන අමුද්‍රව්‍යයන් ය. එනම් පුහුණුකරුවා තම දේශනය තුළ දී අනිවාර්යයෙන් ම දුප්පත්කම නිර්වචනය කර තිබිය යුතු ය. එමෙන් ම තමා කළ නිර්වචනය පුහුණුවන්නන් ග්‍රහණය කර ඇත් දැයි දැන සිටිය යුතු ය. දෙවනුව පුහුණුකරුවා සාපේක්ෂ හා නිරපේක්ෂ දුප්පත්කම පැහැදිලි කොට එහි වෙනස දක්වා තමා දුන් පණිවුඩය පුහුණුවන්නන් ලබා ගෙන ඇත් දැයි දැන සිටිය යුතු ය. තුන්වෙනුව පුහුණුකරුවා දුප්පත්කමේ දුෂ්ය චක්‍රය ඇඳ පෙන්වා එය පුහුණුවන්නන්ටත් එසේ ම ඇඳ පෙන්විය හැකි දැයි දැන සිටිය යුතු ය. පුහුණු පරමාර්ථවලට කෙළින් ම සම්බන්ධවන මෙවැනි යෙදුම් ''අත්‍යවශ්‍ය යෙදවුම්'' ලෙස හැඳින්විය හැකි ය.

හුදෙක් පරමාර්ථවල දක්වා ඇති චර්යාත්මක වෙනස්කම් කිරීමට ඉහත කී අත්‍යවශ්‍ය යෙදවුම් ප්‍රමාණවත් වුවත් දුප්පත්කම පිළිබඳ ව පෘථුල අවබෝධයක් තුළින් එම පරමාර්ථ සාධනය වූයේ යැයි අපට සෑහීමකට පත් විය නො හැකි ය. වෙනත් වචන-වලින් කියතොත් ඉහත අවශ්‍යතා තෘප්ත කළ පමණින් ම දුප්පත්-කම ගැන පළල් අවබෝධයක් නො ලැබේ. මේ නිසා ''අත්‍යවශ්‍ය යෙදවුම්'' වලට අතිරේක ව ''අවශ්‍ය යෙදවුම්'' මාතෘකාව තුළ අන්තර්ගත විය යුතු ය. ඇතැම් විට මේ කරුණු අතර මන්ද පෝෂණය හා දුප්පත්කම අතර සම්බන්ධතාව, හා දේශපාලන ප්‍රතිපත්ති හා දුප්පත්කම අතර සම්බන්ධතාව, ශ්‍රම ශූරණය හා දුප්පත්කම අතර සම්බන්ධතා වැනි කරුණු අඩංගු වීමට ඉඩ තිබේ.

''තිබිය හැකි පුහුණු යෙදවුම්'' යනු අවශ්‍ය පුහුණු යෙදවුම්වල-ටත් වඩා අඩු මට්ටමකින් පුහුණු පරමාර්ථවලට අදාළ වන යෙදවුම් ය. ඇතැම් විට මේවා ඉහත උදාහරණය සම්බන්ධයෙන් බලන විට ශ්‍රී ලංකාවේ දුප්පතුන්ගේ සංඛ්‍යාව, ලෝක ජනගහන-යේ දුප්පතුන්ගේ සංඛ්‍යාව, දුප්පත්කම නිසා වසරකට මිය යන සංඛ්‍යාව ආදී තොරතුරු වීමට ඉඩ කඩ ඇත.

කිසියම් විෂයයක අන්තර්ගතයක් ඉහත ආකාර සංයුතියකින් යුක්ත ව සකස් කළ අවස්ථාවක දී මාතෘකාව සඳහා වෙන් කර ඇති කාලය තරමක් වෙනස් වූවාට විෂය පරමාර්ථවලට බරපතල හානියක් සිදු නො වේ. ඉහත කී විෂය සඳහා පැයක් වෙන් කර තිබිය දී සාධනය කළ පරමාර්ථයන් ම ඇතැම් විට පැය භාගයක දී ද එසේ ම සාධනය කිරීමට පුහුණුකරවන්නාට ඉඩ ලැබේ. එසේ කළ හැකි වන්නේ සකස් කර ඇති සංයුතියේ ''තිබිය හැකි පුහුණු යෙදවුම්'' පැත්තේ සිට අන්තර්ගතය කපා හරිමින් ''අත්‍යවශ්‍ය පුහුණු යෙදවුම්'' ඉතිරි කරගත හැකි බැවිනි. යම් හෙයකින් අප වෙත නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ නැති තත්වයක දී කපා හල යුත්තේ කුමක් ද ඉතිරි කළ යුත්තේ කුමක් ද යන්න ගැන අපට ම අදහසක් නැත. මේ අනුව යම් පුහුණු වැඩ සටහනක බලාපොරොත්තු සාර්ථක ව ඉටු කර ගැනීම සඳහා එම වැඩ සටහනේ නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථයනුත්, විෂය අන්තර්ගතයෙහි සංයුතියත් අතර ඉතා කිට්ටු සම්බන්ධතාවක් තිබිය යුතු බව අප වටහා ගත යුතු වේ.

නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ නො මැති අවස්ථාවක දී විෂයයේ තීරණාත්මක කොටස් කුමක් ද යන්න පිළිබඳ ව දේශකයාට වත්, පුහුණුවන්නාට වත් අදහසක් නො ලැබේ. ඉහත විස්තර කළ උදාහරණයේ සකස් කර ගත් නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ ඇති නිසා අත්‍යවශ්‍යයෙන් ම කථා කළ යුතු කොටස කුමක් දැයි පුහුණුවන්නාත්, පුහුණුකරවන්නාත් දෙදෙනා ම දනිති. ඇතැම් විට දේශනය හෝ සාකච්ඡාව (පුහුණු කාර්යය) පවත්වා ගෙන යාමේ දී දේශකයා රුචි කරන අංශයන් වන ''ශ්‍රම ශූරණය'' ගැන කථා කිරීමට හෝ ''දුප්පත්කම හා දේශපාලන ප්‍රතිපත්ති'' ගැන හෝ දිගින් දිගට ම කථා කිරීමට යාමට ඉඩකඩක් ඇතත් අත්‍යවශ්‍ය පුහුණු යෙදවුම් කුමක් දැයි දේශකයා දන්නා විට එවැනි නොමග යාමකින් වැළකී සිටිය හැකි ය. දේශකයාගේ ප්‍රධාන කාර්ය භාරය විය යුත්තේ ''ශ්‍රම ශූරණය'' ගැන හෝ ''දේශපාලන ප්‍රතිපත්ති හා දුප්පත්කම'' ගැන කථා කිරීමට නො ව දෙන ලද පුහුණු පරමාර්ථ සපිරීම සඳහා අත්‍යවශ්‍ය යෙදවුම් ප්‍රයෝජනයට ගැනීම බව ඔහු හෝ ඇය මුල සිට ම දනී.

කථා විලාශය හා පුහුණු පරමාර්ථ

ඇතැම් දේශකයන් හෝ පුහුණුකරවන්නන් පැය ගණනාවක් පුහුණුවන්නා තමා වෙත රඳවා ගැනීමට තරම් සමත් ය, පුහුණු-

වන්නා ප්‍රිය කරන උදාහරණ, විනෝදාත්මක කථා ආදිය නිසා දේශනය හෝ සාකච්ඡාව විනෝද ජනක වුව ද අත්‍යවශ්‍ය පුහුණු යෙදවුම කුමක් දැයි හඳුනා ගැනීමටත් අපහසු තරම් ය. පුහුණු උත්සාහය අවසානයේ තමා ලබා ගත්තේ කුමක් දැයි පුහුණු-වන්නා තමාගෙන් ම අසා බැලුව හොත්, තමා ලබාගත් නව දැනුම. හැකියාවන් හෝ ආකල්පයන් නො මැති බව ඔහුට ම ඒත්තු යනු ඇත. මෙවැන්නෝ හොඳ කථාකරුවෝ වුව ද හොඳ පුහුණු කරුවෝ නො වෙති. කථාවත් (ඉදිරිපත් කිරීමත්) පුහුණුවත් අතර ඉතා කිට්ටු සම්බන්ධතාවයක් ඇතත් හැම කථාකරුවෙක් ම හොඳ පුහුණුකරවන්නකු නො වන බව තදින් සිත තබා ගත යුතු ය. පුහුණුවක් සාර්ථක දැයි මැන බැලීමේ මූලික ම දර්ශකය වන්නේ පුහුණුව අවසානයේ පුහුණුවන්නා තුළ ඇති වූ වෙනස කුමක් දැයි පුහුණුවන්නාට ම දැන ගැනිමට හැකිවීම යි. ආකල්ප අතින් හෝ දැනුම අතින් හෝ හැකියාවන් අතින් වෙනසක් නො වූ තත්වයක් තුළ දී කුමන මට්ටමක විනෝදයකින්, සතුටකින් පුහුණු කාලය ගත කළ ද පුහුණුවක් සිදු නො වූ බව කිව යුතු ය. මෙවැනි පුහුණුවකත්, වෙනත් විනෝද කටයුත්තකුත් අතර වෙනසක් නැත. මේ නිසා සෑම පුහුණු වැඩ සටහනක් ම නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ සහිතව කිරීමටත්, එම පරමාර්ථ සපුරා ගැනීමට උවමනා කරන පුහුණු යෙදවුම් ගැන අවධානය යොමු කිරීමටත් පුහුණු කරවන්නන් වග බලා ගත යුතු වේ.

විෂය මාලාවක් පෙළගැස්වීම හා විෂය කරුණු පෙළගැස්වීම

කිසියම් ක්‍රමානුකූල පෙළගැස්වීමක් තිබීම ඕනෑ ම විෂය මාලා-වක අත්‍යවශ්‍ය අංගයකි. මෙය අත්‍යවශ්‍ය වන්නේ ඉගෙනීම හෝ පුහුණුවීම යනු අදියරෙන් අදියර සිදු වන ක්‍රමික ක්‍රියාදාමයක් වන බැවිනි. පුහුණුවන්නකු තුළ කිසියම් අපේක්ෂිත චර්යා වෙනස්-කමක් සිදු වන්නේ ක්‍රමිකව ය. මේ නිසා විෂය මාලාවක් මගින් ක්‍රමික වෙනස්කම් සඳහා ඉඩ තැබිය යුතු බව ''පෙළගැස්වීමෙන්'' අදහස් වේ. පෙළගැස්වීම නිසා ලැබෙන වාසි කීපය කි.

පෙළගැස්වීමෙන් ලැබෙන ප්‍රධාන වාසිය නම් පුහුණුවන්නාට කෙටි කාලයක් තුළ දී සැලසුම් කරන ලද දැනුම, හැකියාවන් හා ආකල්ප ලබා ගැනීමට හැකි වීම ය. අවුල් සහගත වූ (පෙළගැස්-වීමකින් තොර) ඉදිරිපත් කිරීමකින් පුද්ගලයාට අවශ්‍ය දැ ලබා ගැනීමට ඇඩි වෙහෙසක් දැරීමට සිදු වේ. පෙළගැස්වීමක් මගින්

සිදු වන්නේ පුහුණුවන්නා විසින් තෝරා බේරා නිරවුල් කර ගත යුතු දැනුම, කුශලතා හා ආකල්ප පුහුණුකරවන්නා විසින් ම තෝරා බේරා දීමට කටයුතු කිරීම කි.

පෙළගැස්වීම නිසා ලැබෙන අනෙක් වාසිය නම් ඒ ඒ විෂයයන් අතර හෝ කිසියම් විෂයයක අන්තර්ගතය තුළ උපරිපතනයක් (නැවත නැවත එක ම දේ සාකච්ඡා වීමක්) (Over Lapping) සිදු නො වීම යි. එක් විෂයයක් සාකච්ඡා කළ පසු ඒ විෂයයට අදාළ කරුණු නැවතත් සාකච්ඡා කිරීමක් නො ව සාකච්ඡා කළ විෂය මත පිහිටා ඉදිරි විෂය කරුණු සාකච්ඡා කිරීමට මෙයින් ඉඩ සැලසේ.

පෙළගැස්වීම නිසා විෂයයන් අතර හෝ විෂයයක අන්තර්ගත කරුණු අතර හෝ හිදසක් ඇත් දැයි සොයා බැලීමට හැකි ය. හිදසක් ඇති බව පෙනෙන්නේ පෙළගැස්වීමක් ඇත්නම් පමණි. පෙළ නො ගැස් වූ විෂය මාලාවක හිදසක් ඇතත් සොයා ගැනීමට නො හැකි ය. මේ නිසා ගිලිහී ගිය විෂය කරුණු සොයා ගැනීමට පෙළගැස්වීම අනිවාර්ය වේ.

පුහුණුවන්නා තුළ කිසියම් දැනුමක්, ආකල්පයක් හෝ හැකියාවක් වර්ධනය වීම සිදු කිරීමට පෙළගැස්වීම උදව් වෙයි. පුහුණුවේ එක් අදියරක් සම්පූර්ණ නො කරන ලද කල්හි ඊළඟ අදියරට යාම අපහසු නිසා විෂය මාලාවක් පෙළගැස්වීම පුහුණුකරුවකු විසින් අනිවාර්යයෙන් කළ යුත්තකි. බොහෝ පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී ආරාධිත දේශකයන් නියමිත අවස්ථාවල දී ලබාගත නො හැකි විට ඔවුන්ගේ සේවය ලබාගත හැකි අවස්ථා සලකා බලා ඒ අනුව විෂය මාලා පෙළගැස්වීම අපි අත් දැක ඇත්තෙමු. එහෙත් විෂය මාලාවෙන් සෙතක් විය යුත්තේ දේශකයාට හෝ පුහුණුව සැලසුම්කරන්නාට නො ව පුහුණුවන්නාට නිසා දේශකයාගේ වේලාව පහසු කරවීම සඳහා පුහුණුවන්නා අපහසුවට පත් නො කිරීමට අප වග බලා ගත යුතු ය.

යම් යම් විෂයයන් සම්බන්ධයෙන් කෙරෙන පුහුණුවීම්වල දී පුහුණුවට අදාළ වන පූර්ව අවශ්‍යතාවන් තිබේ. උදාහරණයක් වශයෙන් වාරි ජල පාලනය පිළිබඳ නිලධාරීන් සඳහා කෙරෙන පුහුණුවක දී නම් වාරි පද්ධතියක උපාංගයන් පිළිබඳ ව, වතුර මිණුම් ක්‍රම (අක්කර අඩිය, කියුසෙක් ආදිය) පිළිබඳ ව මූලික

දැනුමක් නිලධාරීන් වෙත තිබිය යුතු වේ. විෂය මාලාවක් පෙළ-ගැස්වීම නිසා පුහුණුවන්නා වෙත තිබිය යුතු පූර්ව අවශ්‍යතාවන් මොනවා ද යන්න ගැන නිවැරදි අවබෝධයක් ඇති කර ගැනීමට ඉඩ සැලසේ. යම් හෙයකින් පූර්ව අවශ්‍යතා ඉටු කිරීමට විෂය මාලාව විසින් ම කටයුතු නො කරන්නේ නම් පූර්ව අවශ්‍යතා සහිත ඉලක්ක කණ්ඩායමකට පමණක් පාඨමාලාව නිර්දේශ කිරීමට පුහුණුකරවන්නා පොළඹවනු ලබන්නේ ද මෙවැනි පෙළ-ගැස්වීමක උපකාරයෙනි.

පෙළගැස්වීම් ක්‍රම

විෂය මාලාවක් පෙළගැස්වීමේ දී අනුගමනය කළ යුතු රීති තුනක් වෙයි.

කාර්ය භාරයේ අනුපිළිවෙළ (Job Performance Order)
තර්කානුකූල අනුපිළිවෙළ (Logical Order)
මනෝ විද්‍යාත්මක අනුපිළිවෙළ (Psychological Order)

කාර්ය භාරයේ අනුපිළිවෙළ යනු පුහුණුවට ලක්වනු ලබන්නා විසින් කිරීමට නියමිත කාර්ය ආරම්භයේ සිට අවසානය දක්වා ඇති වන විවිධ අවස්ථාවලට ගැළපෙන ආකාරයෙන් විෂය මාලාව ගොනු කිරීමයි. උදාහරණයක් වශයෙන් සමාජ–ආර්ථික පර්යේෂණයක් කරන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව කෙරෙන පුහුණු පාඨමාලාවක දී ''පර්යේෂණ ගැටලුවක් සොයා ගැනීම'' ප්‍රථම විෂය වශයෙන් තෝරා ගෙන ''පර්යේෂණ වාර්තා සකස් කිරීම'' අවසන් විෂයය වශයෙන් තෝරා ගැනීම දැක් විය හැකි ය. තවත් උදාහරණයක් ලෙස ඔබ කියවා ගෙන යනු ලබන මෙම පොත ආරම්භ කර ඇත්තේ පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීමේ පරිච්ඡේද-යෙනි. අනතුරු ව පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරු කිරීමත්, පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කිරීමත් පිළිවෙලින් ඒ ඒ පරිච්ඡේදවල සාකච්ඡා වෙයි. මෙම පොත සකස් කර ඇත්තේ පුහුණුකරුවකු විසින් පුහුණු කාර්යයක් කිරීමේ දී අනුගමනය කළ යුතු ''කාර්ය භාරයේ'' අනුපිළිවෙළ අනුව යමිනි.

තර්කානුකූල අනුපිළිවෙළ යනු ඒ ඒ විෂය අතර ඇති සම්බන්ධ-තාවට බලපාන තාර්කික පදනම අනුව යමින් විෂය මාලාව සකස් කිරීමයි. බොහොමයක් විෂයයන්හි දී තර්කානුකූල අනු-පිළිවෙළ යොදා ගත හැකි වුවත් ගණිතය ආදී විෂයයන්හි දී මෙම

අනු පිළිවෙළ යොදා ගැනීම අනිවාර්ය වේ. ගණිතය වැනි විෂයයන් ඉගැන්වීම කාර්ය භාරයේ අනුපිළිවෙළ හෝ මනෝ විද්‍යාත්මක අනුපිළිවෙළ ආදී අනුපිළිවෙළවල් මත කිසිසේත් කළ නො හැකි ය. ගණිත ගැටලු විසඳීමට උපකාරී වන මූලික තර්කයන් මග හැර පුහුණුවන්නා රුචි කරන ගැටලු විසඳීමට විෂය මාලාවක් සකස් කළ නො හැකි අතර එසේ සකස් කරනු ලැබුව හොත් පුහුණු වන්නාට අවශ්‍ය දැනුම හෝ හැකියාවන් ලබා දීම කළ නො හැකි ය. ඇතැම් සමාජ විද්‍යාත්මක හා තාක්ෂණික විෂයයන් ද තර්කානුකූල අනුපිළිවෙළ මත සකස් කළ හැකි ය. තර්කානුකූල අනුපිළිවෙළ මගින් සිදු වන්නේ විෂය මාලාව තුළ හේතු–ඵල සම්බන්ධතාවන් සොයා ගනිමින් (Cause- effect Relationship) ඵලය ඉවත් කිරීමට හේතූන් ඉවත් කළ යුතු බවත්, අවශ්‍ය ඵලයන් ගොඩ නැගීමට සුදුසු හේතූන් ඇතුළත් කළ යුතු බවත් යන පදනම මත විෂය මාලාව පෙළගැස්වීමයි. කෙසේ වුව ද පුහුණුව සඳහා සහභාගි වන කණ්ඩායමේ අධ්‍යාපනික හා සමාජ-සංස්කෘතික තත්වයන් ද බුද්ධි මට්ටම් ද සලකා බලා ගැළපෙන අනුපිළිවෙළක් යොදා ගැනීමට පුහුණුකරවන්නා වග බලා ගත යුතු වේ.

මනෝවිද්‍යාත්මක අනුපිළිවෙළ යනු පුහුණුවන්නාට ගැලපෙන තැනක සිට ඔහු ඉදිරියට ගෙන යාමට සුදුසු පරිදි විෂය මාලාව ගොනු කිරීම යි. උදාහරණයක් වශයෙන් වාරි මාර්ග ජල පාලනය පිළිබඳ ව ගොවියා පුහුණු කිරීමේ ප්‍රයත්නයේ දී වාරි ජල පාලනයෙන් ගොවියාට ලැබෙන වාසි ගැන පළමුවෙන් සාකච්ඡා කොට අනතුරුව ජල පාලනය කරන්නේ කෙසේ ද යන්න සාකච්ඡා කිරීම පුහුණුවන්නාගේ මානසික තත්වයට ගැළපෙන පරිදි විෂය මාලාව පෙළගැස්වීමකි. ජලය මැනීමේ ක්‍රම ගැන ද ජල පාලනය නිසා රටට හිමි වන ප්‍රයෝජනය ගැන ද කථා කළාට ගොවියා සෑහීමකට පත් වන්නේ නැත. ඇතැම් විට මෙවැනි මාතෘකා සාකච්ඡා කිරීමේ දී ගොවීන් ඉදිරි දිනවල දී පුහුණුවට නො පැමිණීමට ද තීරණය කිරීමට ඉඩ ඇත. මේ නිසා ඇතැම් පුහුණු වැඩ සටහන්වල විෂය මාලාව පෙළගැස්වීම සඳහා මනෝ විද්‍යාත්මක අනුපිළිවෙළ ප්‍රයෝජනයට ගැනීම අතිශයින් වැදගත් ය.

මනෝවිද්‍යාත්මක අනුපිළිවෙළ යටතේ විෂයයන් පෙළගැස්වීමේ දී පුහුණුවන්නා දන්නා විෂයයෙහි සිට නො දන්නා විෂයය

දක්වා පෙළගැස්වීමට ද, ඔහු රුචි කරන විෂයයේ සිට රුචිකම අඩු විෂයය දක්වා ද, ඔහුට ක්ෂණික ප්‍රතිලාභ ලබා දෙන විෂයයේ සිට දිගු කාලීන ව ප්‍රයෝජන ලබා දෙන විෂයය දක්වා ද ආදී වශයෙන් පුහුණුවන්නාට යෝග්‍ය වන ඕනෑ ම පෙළගැස්වීමක් යොදා ගත හැකි ය. මෙහි අවසාන බලාපොරොත්තුව වන්නේ කෙසේ හෝ පුහුණුවන්නා ඇද බැඳ තබා ගනිමින් ඔහුගේ චර්යාව වෙනස් කිරීම සඳහා විෂය මාලාව උදව් කර ගැනීම යි.

විෂය මාලාවක් පෙළගැස්වීමේ දී ඉහත කී ඕනෑ ම රීතියක් අනුගමනය කළ හැකි ය. එක් රීතියක් අනෙක් රීතියට වඩා හොඳ හෝ නරක යයි කිව නො හැකි ය. ඒ ඒ පුහුණු වැඩ සටහනට අනුව වඩා ගැළපෙන පෙළගැස්වීමක් තෝරා ගැනීමට පුහුණු-කරුවා ක්‍රියා කළ යුතු වේ.

මාතිකා ගොඩ නැගීම (Module Building)

මාතිකා යනු පෙළගැස් වූ විෂය මාලාවේ එකිනෙකට එකක් වෙන් කර හඳුනා ගත හැකි විෂය පද්ධතීන් වෙන් වෙන් වශයෙන් ඒකරාශි කිරීම යි. ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙන් මෙයට (Module) යයි කියනු ලැබේ. අපි උදාහරණයක් ගෙන බලමු. වාරි මාර්ග ජල පාලනය සඳහා ගොවීන් පෙළඹවීමේ කටයුතුවලට යොදවා ගත් ගොවි සංවිධායකවරුන් පුහුණු කිරීම සඳහා ගොවි කටයුතු පර්යේෂණ හා පුහුණුකිරීමේ ආයතනය සැලසුම් කළ පාඨ මාලාවේ ප්‍රධාන මාතිකාවන් තුනක් විය. ඒවා නම්; කෘෂිකර්ම මාතිකාව, වාරි මාර්ග මාතිකාව, සහ සමාජ විද්‍යා මාතිකාව යි. කෘෂිකර්ම විෂය සම්බන්ධයෙන් ගොවි සංවිධායකවරුන්ට ලබා දිය යුතු දැනුම, හැකියාවන් හා ආකල්ප සම්බන්ධ වූ සියලු ම විෂයයන් කෘෂිකර්ම මාතිකාව යටතේ ගොනු කරනු ලැබූ අතර වාරි මාර්ග විෂය යටතේ ලබා දිය යුතු පුහුණු යෙදවුම් වාරි මාර්ග මාතිකාව යටතේ ගොනු කරනු ලැබී ය. සමාජ විද්‍යා විෂය යටතේ ද මේ ආකාරයෙන් ම විෂයයන් ගොනු කරනු ලැබූ අතර, පාඨ මාලාවේ අවසන් විෂය මාලාව ප්‍රධාන මාතිකා තුනක් යටතේ පෙළගැස්වීමක් කරන ලදී. ඕනෑ ම පුහුණු වැඩ සටහනක දී මාතිකා ගොඩ නැගිය යුත්තේ මේ ආකාරයෙනි.

මාතිකා යටතේ විෂයයන් පෙළගැස්වීම

ගොඩ නගා ගත් මාතිකා යටතේ විෂයයන් පෙළගැස්වීමත්, ඒ ඒ විෂයයන් තුළ අන්තර්ගතයන් පෙළගැස්වීමත් සඳහා යොදා ගත හැකි අනුපිළිවෙළවල් රාශියකි. ඉන් සමහරක් මෙසේ ය.

කාල ක්‍රමානුගත පිළිවෙල (Chronological)
සාමාන්‍යයේ සිට විශේෂයන්ට (General to Specitic)
විශේෂයේ සිට සාමාන්‍යයට (Specitic to General)
හේතු හා ඵල පදනම (Cause and Effect)
න්‍යායේ සිට භාවිතයට (Theory to Practice)
භාවිතයේ සිට න්‍යායට (Practice to Theory)
ප්‍රයෝජනවත් දෙයෙහි සිට ප්‍රයෝජනය අඩු දෙය දක්වා (Utility base)
සරල දෙයෙහි සිට සංකීර්ණ දෙයට (Simple to Complex)
දන්නා දෙයෙහි සිට නො දන්නා දෙයට (Known to Unknown)
පිළිගනු ලබන දෙයෙහි සිට පිළි ගැනීම අඩු දෙයට (Acceptability to Unacceptability)
ක්‍රම පිළිවෙළ (Systems)
සමස්තයේ සිට අනු කොටස්වලට (Whole to Parts)
අනු කොටස්වල සිට සමස්ථයට (Parts to Whole)

අප ඉහත දී සාකච්ඡා කළාක් මෙන් මෙවැනි පෙළගැස්වීම්වල දී වුව ද එක් පෙළගැස්වීමක් අනෙක් පෙළගැස්වීමට වඩා යෝග්‍ය වන්නේ ද යන ප්‍රශ්නය නො යෙදේ. ඒ ඒ පුහුණු වැඩ සටහන අනුව, ඒ ඒ ඉලක්ක කණ්ඩායම අනුව සුදුසු පෙළගැස්වීමක් යොදා ගැනීම සඳහා පුහුණුකරුවාට ස්වාධීනව කටයුතු කළ හැකි ය. මෙහි දී වැදගත් වන්නේ කුමන අනුපිළිවෙළක් යටතේ පෙළගැස්වූවා ද යන්න නො ව යම් පදනමක් ඇති ව කිසියම් ආකාරයක පෙළගැස්වීමක් කිරීමට පුහුණුකරුවා කටයුතු කර ඇත් ද යන්න යි. තමා විසින් කරන ලද පෙළගැස්වීම පුහුණුවන්නාගේ පැත්තෙන් බලන විට ප්‍රතිඵලදායී ද යන්න ගැන සලකා බලා පෙළගැස්වීම කළා නම් එය හොඳට ම ප්‍රමාණවත් ය.

මෙතෙක් අප සාකච්ඡා කළ තොරතුරුවල දී විෂය මාලාව, විෂය, මාතිකා, මාතෘකා ආදි විවිධ වචන භාවිත කළ අතර මේ

එක් එක් වචනවල වෙනස්කම් හා සම්බන්ධකම් මොනවා ද යන්න පිළිබඳ ව ඔබ තවමත් නිරවුල් නො වීමට ඉඩ ඇත. මෙම අවුල නිරාකරණය කිරීමට නම් අප ඉහත කළ සාකච්ඡාව අවසන් කර තිබිය යුතු ම ය. විෂය කුමක් ද? මාතෘකාව කුමක් ද? විෂය මාලාව කුමක් ද යන්න දැන් අපි නිරවුල් කරමු.

විෂය මාලාව (Course Content) යනු කිසියම් පුහුණු පාඨ මාලාවක සම්පූර්ණ අන්තර්ගතය යි. සම්පූර්ණ විෂය මාලාවෙන් කරනුයේ පාඨමාලාව බලාපොරොත්තු වූ පොදු පරමාර්ථයන් පූරණය කිරීමකි. විෂය මාලාව තරම් ප්‍රමාණයෙන් විශාල නො වූ අනු විෂය මාලාවන් මාතිකා (Module) වශයෙන් හැඳින් වේ. කිසියම් විෂය ක්ෂේත්‍රයකට අයත් සියලු ම අනු විෂයයන් ගොනු කර මෙවැනි මාතිකා ගොඩ තගනු ලැබේ. මාතිකා ගොඩ නැගීමේ අරමුණ වන්නේ පාඨමාලාව තුළ නිරවුල් බව ඇති කිරීමත්, පුහුණුවන්නාටත්, පුහුණුකරවන්නාටත් පහසුවක් ඇති කිරීමත් ය. ඒ ඒ මාතිකාව මගින් පූරණය කළ යුතු විශේෂිත පුහුණු පරමාර්ථයන් ද තිබිය හැකි ය. මෙම පරමාර්ථ සම්පූර්ණ විෂය මාලාවේ තිබෙන පොදු පරමාර්ථවලට වඩා බෙහෙවින් පටු ය. එහෙත් නිශ්චිත, විශේෂිත, චර්යාත්මක පරමාර්ථවලට වඩා පළල් ය.

මීළඟට එන්නේ විෂය හෝ මාතෘකාව යි. එක් එක් මතිකාව යටතේ ඒ ඒ මාතිකාවට අදාළ විෂයයන් යම් අනුපිළිවෙළකට ගොනු කර තිබෙන අතර, එසේ ගොනු කර ඇති එක් කොටසකට ''විෂය'' යයි මෙම පොතේ දී මා හඳුන්වා දී ඇත. මෙවැනි කුඩා විෂය කොටසකට මාතෘකාවක් යයි ද කියනු ලබන නිසා මාතෘකාව යන්නෙන් ද මා අදහස් කර ඇත්තේ විෂය යන අදහස ම ය. ''විෂය හා අනු විෂයයන්'' ''මාතෘකා හා අනු මාතෘකාවන්'' යන පද භේදයකින් තොරව එකම තේරුම දෙන පරිදි බොහොමයක් පොත්වල යොදා ඇති නිසා එම පිළිවෙත ම මම ද අනුගමනය කළෙමි. ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙන් ''Subject'' යන්නට ''විෂය'' සහ ''මාතෘකාව'' යන පද දෙක ම තේරුම් වශයෙන් දක්වා තිබේ. මේ අනුව විෂය හා මාතෘකාව යන පද මෙම පොතේ දක්වා ඇත්තේ සමාන තේරුම් ඇති පද වශයෙනි. එහෙත් ඇතැම් පොත්වල විෂය යනු පළල් ක්ෂේත්‍රයක් ලෙස ද මාතෘකාව යනු එහි අනු කොටස් ලෙස ද දක්වා ඇති බව අප අමතක කළ යුතු නො වේ.

මෙම පරිච්ඡේදය තුළ දී අප උත්සාහ කළේ සකස් කරගත් පුහුණු පරමාර්ථ ඇති පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා විෂය මාලාවක් ගොනු කරන්නේ කෙසේ ද යන්න විස්තර කිරීමට යි. මේ පරිච්-ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කළ කරුණු සාරාංශ කිරීමට දැන් අපි උත්සාහ ගනිමු.

කිසියම් පාඨමාලාවක් සඳහා විෂය මාලාවක් සකස් කිරීම සිදු කළ යුත්තේ පුහුණුකරවන්නාගේ අවශ්‍යතාව මත නො ව පුහුණුවන්නාගේ අවශ්‍යතාව මත ය. පුහුණු ගැටලුවේ ස්වභාවය හා ගැටලුවට විසඳුම් ලබා දීමට විෂය මාලාව සමත් වේ ද යන්න ගැන මෙහි දී සලකා බැලිය යුතු වේ.

වෛද්‍යවරයකු රෝගියකුට ප්‍රතිකාර කිරීම සඳහා තෝරා බේරා ගත් බෙහෙත් වට්ටෝරුවක් නියම කරන්නාක් මෙන් පුහුණුකරුවා කළ යුත්තේ ද පුහුණු ගැටලුව විසඳීම සඳහා යම් තෝරා බේරා ගත් විෂය වට්ටෝරුවක් නියම කර ගැනීම යි. බෙහෙත් වට්ටෝරුවක් නියම කිරීමේ දී රෝගයේ ස්වභාවය, රෝගියාගේ තත්වය, වයස, ශක්තිය, ඔරොත්තු දීමේ ස්වභාවය ආදිය සලකා බලන්නාක් මෙන් විෂය මාලාව තීරණය කිරීමේ දීත්, පුහුණුවන්නන්ගේ තත්වය, ඔහුට ගැළපෙන නො ගැළපෙන බව, ඔහුගේ හෝ ඇගේ අධ්‍යාපන මට්ටම් ආදිය පිළිබඳ ව සැල-කිල්ල යොමු කළ යුතු වේ.

විෂය මාලාවක් සකස් කිරීම සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන සාම්ප්‍රදායික ප්‍රවේශයන් හතරකි. ඒවා නම්; විෂය මූලික කරගත් ප්‍රවේශය, පුහුණුකරවන්නා මූලික කරගත් ප්‍රවේශය, පර්යේෂණ මූලික කරගත් ප්‍රවේශය හා පුහුණු තාක්ෂණය මූලික කරගත් ප්‍රවේශය යි.

විෂය මාලාවක් සකස් කිරීම සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන නූතන ප්‍රවේශයන් හතරකි. ඒවා නම්; අවශ්‍යතා මූලික කරගත් ප්‍රවේශය, පුහුණු වන්නා මූලික කරගත් ප්‍රවේශය, පුහුණු ගැටලුව මූලික කරගත් ප්‍රවේශය හා කාර්යය මූලික කරගත් ප්‍රවේශය යි.

විෂය මාලාව සකස් කිරීමේ දී සලකා බැලිය යුතු නිර්නායක-යන් දෙකකි. ඒවා නම්; කාර්ය නිර්නායකය හා ලිඛිත නිර්නාය-කය යි. කාර්ය නිර්නායකය යනු තෝරා ගත් විෂය මාලාව නිසා පුහුණුවට භාජනය වන්නාගේ කාර්ය වඩා හොඳින් කිරීමට අනු-

බලයක් ලැබේ ද යන්න යි. ලිඛිත නිර්නායකය යනු පුහුණුවට ඇතුළත් කර ඇති විෂය මාලාව තුළට අදාළ විෂයයන් තුළ මෙතෙක් ගොඩ නැගී ඇති දැනුම ප්‍රයෝජනයට ගෙන ඇත් ද යන්න යි. කාර්ය නිර්නායකය නිසා පුහුණුවන්නාට අදාළ දෙයක් පමණක් විෂය මාලාවට ඇතුළත් කිරීමට පුහුණුකරවන්නා පොළඹවනු ලබන අතර ලිඛිත නිර්නායකය නිසා ඒ ඒ විෂය-යන්ට අදාළ නව දැනුම විෂය මාලාව තුළට ඇතුළත් කිරීමට පුහුණුවන්නා පොළඹවනු ලැබේ.

මාතෘකා හෝ විෂයයන් යනු පුහුණු පාඨ මාලාවේ නිශ්චිත පරමාර්ථ සාධනය සඳහා යොදා ගනු ලබන පුහුණු යෙදවුම් ය. විශේෂිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ සමග විෂයයන් හෝ මාතෘකා බැඳ තැබීම පුහුණු පාඨ මාලාවක අත්‍යවශ්‍ය අංගයකි.

විෂයයක හෝ මාතෘකාවක අන්තර්ගතය ගොඩ නැගීමට ඉවහල් වන ප්‍රධාන මූලයන් තුනකි. ඒවා නම්; ප්‍රාථමික මූලයන්, ද්විතීයික මූලයන් හා පුහුණුකරවන්නාගේ අත්දැකීම් ය. ප්‍රාථමික මූලයන් යනු ලිඛිත පොත–පතින්, පර්යේෂණ ග්‍රන්ථ ආදියෙන් තොරතුරු එකතු කිරීම වන අතර ද්විතීයික මූලයන් යනු මීට පෙර පැවැත් වූ පුහුණු වැඩ සටහන්වල ආකෘති තුළින් තොරතුරු එකතු කිරීම යි. පුහුණුකරවන්නා විෂයයෙහි ප්‍රවීනයකු නම් ඔහුගේ අත්දැකීම් ද එකතු කළ හැකි අතර ඒවා අත්දැකීම් නැමැති මූලයෙන් හැඳින් වේ.

කිසියම් විෂයයක, අන්තර්ගතය අතිශයින් ම සරල විය යුතු ය. ඕනෑ ම ගැඹුරු විෂයක් සරලව පුහුණුවන්නා අතට පත් කළ හැකි බව පුහුණුකරවන්නා සිතට ගත යුතු ය. සෑම සංකීර්ණ දෙයක් ම සරල කොටස් කීපයක එකතුවක් බව තේරුම් ගත යුතු වේ.

ප්‍රායෝගික බව විෂය මාලාවක තිබිය යුතු තවත් වැදගත් ලක්ෂණයකි. පුහුණු වන්නාට ප්‍රයෝජනයට ගත නො හැකි විෂය මාලාවක් සහිත පුහුණුවකින් පුහුණුවන්නාට කිසිදු ප්‍රයෝ-ජනයක් අත් නො වේ. ගැටලුව විසඳීම සඳහා තෝරා ගත් විෂයයන් අදාළ වුවත් ඒ සම්බන්ධයෙන් පුහුණු වන්නාට කළ හැකි කාර්ය භාරයක් නැත්නම් එවැනි විෂයයන් පුහුණුවට ඇතුළත් කළ යුතු නො වේ.

කිසියම් විෂයක අන්තර්ගතය සකස් විය යුත්තේ ප්‍රධාන කොටස් තුනකිනි. ඒවා නම් අත්‍යවශ්‍ය පුහුණු යෙදවුම්, අවශ්‍ය පුහුණු යෙදවුම් හා තිබිය හැකි පුහුණු යෙදවුම් ය. විශේෂිත චර්යාත්මක පරමාර්ථ සමඟ අත්‍යවශ්‍ය පුහුණු යෙදවුම් සෘජු සම්බන්ධතාවක් දක්වන අතර චර්යාත්මක පරමාර්ථ ඉටු කර ගැනීමේ පරිසරය සකස් කරන්නේ අවශ්‍ය පුහුණු යෙදවුම් මගිනි. තිබිය හැකි පුහුණු යෙදවුම් යනු තවදුරටත් විෂය විස්තර කිරීම සඳහා උවමනා කරන විස්තරාත්මක කරුණු ය.

විෂය මාලාවක් පෙළගැස්වීමේ දී ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ප්‍රධාන රීති තුනකි. කාර්ය භාරයේ අනුපිළිවෙල, තර්කානුකූල අනුපිළිවෙල හා මනෝ විද්‍යාත්මක අනුපිළිවෙල යනු ඒවා ය. කාර්ය භාරයෙහි අනුපිළිවෙල මගින් පුහුණුවන්නාගේ කාර්ය භාරය සමග විෂය කරුණු සම්බන්ධකර විෂයයන් පෙළගැස්වීම ද, තර්කානුකූල අනුපිළිවෙලින් යම් තාර්කික පදනමක් මත විෂයයන් පෙළගැස්වීම ද, මනෝ විද්‍යාත්මක අනුපිළිවෙලින් පුහුණු-වන්නාට ගැළපෙන වෙනත් ඕනෑ ම සුදුසු අනුපිළිවෙලක් යෙදීම ද අදහස් වේ.

මාතිකා ගොඩ නැගීමක් මගින් සිදු වන්නේ කිසියම් විෂය මාලාවක විෂයයන් වර්ගීකරණය කොට විෂය පද්ධතින් වෙන් වෙන් වශයෙන් කුලක කිරීමයි. ඒ ඒ මාතිකාවන් මගින් පුහුණුවන්නා තුළ ඇති කළ යුතු වෙනස්කම් දැක්වෙන පුහුණු පරමාර්ථවලට අනුව මාතිකාවේ විෂය ක්ෂේත්‍ර තීරණය වේ.

මාතිකා තුළ විෂයයන් පෙළගැස්වීම සඳහා යොදා ගත හැකි විවිධ අනුපිළිවෙල රීතීන් රාශියකි. මින් ඕනෑ ම රීතියක් අනුගමනය කිරීමට පුහුණුකරවන්නාට නිදහස ඇති නමුත් යොදා ගනු ලබන රීතිය පුහුණුවන්නාට පහසුකමක් සලසන්නේ ද යන්න ගැන පුහුණුකරවන්නා සැලකිලිමත් විය යුතුය.

5 පරිච්ඡේදය

පුහුණු ක්‍රම සහ මාධ්‍යය

කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනක විෂය මාලාව සකස් කිරීමේ පදනම පිළිබඳ ව හතර වැනි පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කළ අපි මෙම පරිච්ඡේදයේ දී සකස් කරණු ලැබූ විෂය මාලාව කුමන ක්‍රම හා මාධ්‍ය මගින් පුහුණුවන්නාට ලබා දිය යුතු ද යන්න තීරණය වන්නේ කෙසේ දැයි බලමු. ක්‍රම හා මාධ්‍ය පිළිබඳ සාකච්ඡාව ආරම්භ කිරීමට ප්‍රථම අවශ්‍යයෙන් ම අපි කරුණු දෙකක් නිරවුල් කර ගත යුතු වෙමු. ඉන් එකක් නම් පුහුණු ක්‍රම හා පුහුණු ක්‍රම වේදය යන වචන යුගල නිරවුල් කර ගැනීමයි. අනෙක පුහුණු ක්‍රම හා පුහුණු මාධ්‍ය යන්න නිරවුල් කර ගැනීමයි.

පුහුණු ක්‍රම වේදය හා පුහුණු ක්‍රම (Training Methodology and Training Methods) යනු දෙකක් ද නැත්නම එක් අදහසක් ප්‍රකාශ කිරීම සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන පද දෙකක් ද යන්න අප නිවැරදි ව තේරුම් ගත යුතු ය. විශ්ව කෝෂවල ද, ශබ්ද කෝෂවල ද ''Methodology'' යන්න හඳුන්වා ඇත්තේ ''විධි ශාස්ත්‍රය, ක්‍රම ඇතුළත් විද්‍යාව, හෝ කිසියම් පිළිවෙලක් සහිත වූ අදියරයන් ඇති අනුපිළිවෙල'' යනාදී වශයෙනි. මේ අර්ථ දැක්වීම් අනුව පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදය යන්නට පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීමේ අවස්ථාවේ සිට පුහුණු වැඩ සටහන් ඇගයුම් කිරීම දක්වා සියලු අදියරවල් ඇතුළත් වී ඇති බව අපට පැහැදිලි ය. පුහුණු ක්‍රම වේදය යන්නෙහි අන්තර්ගතය තුළ පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීම, පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරු කිරීම, නිශ්චිත පරමාර්ථ සැකසීම, පුහුණු ක්‍රම හා මාධ්‍ය, පුහුණු වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීම, පුහුණු ඇගයුම් කිරීම හා පුහුණු කිරීම්වලට අදාළ නොයෙකුත් මූලධර්මයන් ද, සංකල්ප හා ප්‍රවේශයන් ද ඇතුළත් වේ. සමාජ–ආර්ථික පර්යේෂණ ක්‍රම වේදය ගැන ඇතැම් විට ඔබ අසා ඇත. සමාජ–ආර්ථික පර්යේෂණ ක්‍රම වේදය ආරම්භ වන්නේ ද පර්යේෂණ ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීම යන මූලික අදියරයෙනි. පර්යේෂණ ක්‍රම වේදය මෙන් ම පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදය ද පුහුණු ගැටලු හඳුනා ගැනීමෙන් ආරම්භ වී ඇගයුම් කිරීමෙන් පසු නැවත ගැටලුව දෙස බැලීමේ අදියර දක්වා සම්බන්ධවන සියලු අදියරවලින් යුතු බව දැන් ඔබට පැහැදිලි ය.

ඇතැම්හු ''පුහුණු ක්‍රම'' සමග ''පුහුණු ක්‍රම වේදය'' බොහෝ විට පටලවා ගන්නා අතර එකම අදහස ලබා දීම සඳහා වචන දෙකම විශේෂත්වයකින් තොරව භාවිතා කරති. එහෙත් ''පුහුණු ක්‍රම වේදය'' යනු ''පුහුණු ක්‍රම'' නො වන බව අපි හොඳින් මතක තබා ගත යුතු වෙමු.

''පුහුණු ක්‍රම'' යනු පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදය තරම් පළල් වූත්, විස්තරාත්මක වූත් විෂයයක් නො වේ. සැලසුම් කරන ලද පුහුණු වැඩ සටහනක විෂය මාලාව කුමන ක්‍රම මගින් පුහුණු-වන්නා වෙත ලබා දිය යුතු ද යන්න තීරණය කරන්නේ පුහුණු ක්‍රම මගිනි. ඇතැම් විට විෂය කරුණු ලබාදීමේ ක්‍රමය දේශනයක්, සාකච්ඡාවක්, ආදර්ශනයක්, ක්ෂේත්‍ර චාරිකාවක් හෝ වෙනත් ක්‍රමයක් විය හැකි ය. පුහුණු ක්‍රම දැන ගත පමණින් කිසිවකුට හොඳ පුහුණුකරුවකු විය නො හැකි ය. පුහුණු ක්‍රම දන්නා අයකුට හොඳ පුහුණුකරුවකු වීමට අවශ්‍ය නම් පුහුණු ක්‍රම වේදය අනුව වැඩ සටහන් සකස් කිරීමට ද ඔහු වග බලා ගත යුතු වේ. පුහුණු ගැටලුවක් නැති විට, පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවක් නො කළ විට, නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ නැති විට එතැන පුහුණුවක් නැත. මේ නිසා පදනමකින් තොරව සකස් කරනු ලැබූ පුහුණු වැඩ සටහනක ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන පුහුණු ක්‍රමවල ද ප්‍රයෝජනයක් නැත. පුහුණු ක්‍රම ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන්නේ සියලු අදියරවල් ක්‍රමානුකූලව සම්පූර්ණ කළ පුහුණු වැඩ සටහනක දී නම් එතැන සාර්ථක පුහුණුවක් ඇති වන බව අපි තේරුම් ගත යුතු වෙමු.

මීළඟට අප නිරවුල් කළ යුතු දෙය නම් ''පුහුණු ක්‍රම'' සහ ''පුහුණු මාධ්‍ය'' අතර ඇති සම්බන්ධතාව හා වෙනස්කම් ය. ක්‍රම හා ක්‍රම වේදය අවුල් කරගෙන ඇතිවාක් මෙන් පුහුණු ක්‍රම හා පුහුණු මාධ්‍ය යන්න ද බොහෝ විට අවුලක් බවට පත් වී ඇති බව පෙනේ. ''පුහුණු ක්‍රම'' යන්න පාවිච්චි කළ යුතු තැනට ''පුහුණු මාධ්‍ය'' යන වචනය ද ''පුහුණු මාධ්‍ය'' යන්න පාවිච්චි කළ යුතු තැනට ''පුහුණු ක්‍රම'' යන වචනය ද විශේෂත්වයකින් තොර ව යොදන බව අපි නිතර අත්දැක ඇත්තෙමු. එහෙත් පුහුණු ක්‍රම හා පුහුණු මාධ්‍ය යනු පැහැදිලි වෙනස්කම් ඇති අංශයන් දෙකකි. අප ඉහතින් පෙන්වා දුන්නාක් මෙන් දේශන, සාකච්ඡා, ආදර්ශන ආදී විෂය තොරතුරු බෙදා දීමේ ක්‍රම පුහුණු ක්‍රම වශයෙන් හැඳින්වෙන අතර පුහුණු මාධ්‍ය යනු ඒ ඒ

ක්‍රමය තුළ ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන මාධ්‍යයන් (Media) ය. කිසියම් ක්‍රමයක් තුළ මාධ්‍යයන් එකක් හෝ එකකට වැඩි ගණනක් තිබිය හැකි අතර මාධ්‍යයන් මගින් ක්‍රමය තුළ තොරතුරු බෙදා හැරීමේ කාර්යක්ෂමතාවය වැඩි කරයි. උදාහරණයක් වශයෙන් දේශන නම් පුහුණු ක්‍රමය තුළ දී හුදෙක් කථා කිරීමට අමතර ව ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරයක් හෝ ස්ලයිඩ් ප්‍රොජෙක්ටරයක් මාධ්‍ය වශයෙන් යොදා ගත හැකි ය. දේශනය තුළ අඩංගු වචන නම් වූ මාධ්‍යයට අමතරව ඇසින් බැලිය හැකි පිංතූර අදිය මේ උපකරණවලින් බෙදාහරින විට පුහුණුවන්නන් තුළ වැඩි උනන්දුවක් ඇති වේ. මේ අනුව අප තේරුම් ගත යුතු වන්නේ පුහුණු ක්‍රම යන්නෙන් සැලකෙන්නේ විෂය මාලාව බෙදා හරිනු ලබන පුළුල් ක්‍රම බවත් මාධ්‍ය යනු ක්‍රමයක් ඇතුළත ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන විවිධ මාධ්‍යයන් බවත් ය. කළු ලෑල්ල, සුදු ලෑල්ල, ප්ලැනල් ලෑල්ල, අත් පත්‍රිකා බෙදා දීම, වීඩියෝ පිංතූර, සේයා රූප ආදී විවිධ මාධ්‍යයන් ගැනෙන්නේ පුහුණු මාධ්‍ය ඝනයට ය.

පුහුණු ක්‍රම වේදය හා පුහුණු ක්‍රම අතර වෙනසත්. පුහුණු ක්‍රම හා පුහුණු මාධ්‍ය අතර ඇති වෙනසත් අප අවශ්‍යයෙන් ම නිරවුල් කරගත යුතු ය. අපට බොහෝ අදහස් ලැබෙන්නේ වචන මාධ්‍ය කරගෙන බැවින් යම් වචනයකින් නිශ්චිත අදහසක් ලබා ගැනීමට පුහුණුකරවන්නන් වශයෙන් අපි පුරුදු විය යුතු වෙමු. එසේ නිරවුල් කර ගනු නො ලැබුවහොත් වචන නිසා ඇති විය හැකි අවුල කොතරම් හානිකර ද යන්න පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම වේදය ආශ්‍රිත ව ගොඩනැගූ පහත විග්‍රහයෙන් පැහැදිලි වේ.

මෙම පරිච්ඡේදයේ දී අප සාකච්ඡා කළ පරිදි ''පුහුණු ක්‍රම වේදය'' යන වචන ''පුහුණු ක්‍රම'' යන වචන යුගලයට සමාන අදහස් දෙන පද සේ ප්‍රයෝජනයට ගැණුනු විට පුහුණු ක්‍රම වේදය යන්න පළල් විෂයයක් ය යන අදහස පුද්ගලයාට නො ලැබේ. මේ නිසා ''පුහුණු ක්‍රම'' දත් පමණින් තමා ''පුහුණු ක්‍රම වේදය'' දන්නේ ය යන වැරදි අදහස ඇති වන අතර ''පුහුණු ක්‍රම'' වලින් ඔබ්බට ගොස් විෂය හඳුනා ගැනීමේ උත්සාහයක් ඇරීමට ද පුද්ගලයා උත්සාහ ගන්නේ නැත. එසේ වන්නේ,

පුහුණු ක්‍රම = පුහුණු ක්‍රමවේදය යයි පුද්ගලයා සිතා සිටින බැවිනි.

දැන් දෙවැනි අවස්ථාව ගනිමු. ඉහත කී පුද්ගලයා ''පුහුණු ක්‍රම'' හා ''පුහුණු මාධ්‍ය'' යනු එක ම කරුණක් යයි සිතා සිටී නම් ඔහුට එම පද අතරත් වෙනසක් නො දැනේ. මක්නිසා ද?

පුහුණු ක්‍රම = පුහුණු මාධ්‍ය වන බැවිනි. මෙහි අවසන් ප්‍රතිඵලය වන්නේ,

පුහුණු මාධ්‍ය=පුහුණු ක්‍රම=පුහුණු ක්‍රම වේදය බවට පත්වීම නිසා පුහුණු මාධ්‍ය හෝ පුහුණු ක්‍රම පිළිබඳ ව යමක් දැනගත් පමණින් තමා පුහුණු ක්‍රම වේදය දන්නේ ය යන අදහස ලැබීම යි. අදහස ලැබීමත් සමඟ ම තමා පුහුණු කිරීමේ විධි ශාස්ත්‍රය දන්නකු ලෙස තමා ම සිතා ගැනීමේ මායාවකට පත්වීමත්, ඒ පදනම මත පවත්වනු ලබන පුහුණු කිරීම් මගින් සාර්ථක ප්‍රතිඵල නො ලැබීමත් සිදු විය හැකි ය. පුහුණු ක්‍රම වේදය තුළ පමණක් නො ව ඕනෑ ම විෂයයක් තුළ වචනවල නිශ්චිත අදහස් තේරුම් නො ගත් විට මෙවැනි අවුලක් ඇති විය හැකි ය. වචනවලින් ලබා දෙන නිශ්චිත අදහස් දන්නා තත්වයක දි තමා කළ යුත්තේ කුමක් ද? නො කළ යුත්තේ කුමක් ද? තමා දන්නේ ද? තව දුරටත් දැන ගත යුතු ද? යනා දී කරුණු පිළිබඳ ව තමාටම තීන්දුවක් ගැනීමට අනුබලයක් ලැබේ. එහෙත් වචන පිළිබඳ ව නිශ්චිත අදහස් නොමැති විට මෙවැනි කිසිවක් පිළිබඳ ව තීන්දු ගැනීමට පුද්ගලයාට හැකියාවක් නැත.

මෙම පරිච්ඡේදයේ අන්තර්ගතය සාකච්ඡා කිරීම සඳහා උවමනා කරන මූලික සුදුසුකම් හෙවත් ඉහත දැක් වූ වචන නිරවුල් කිරීම් මෙතෙකින් අවසන් කොට පුහුණු ක්‍රම හා මාධ්‍ය පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කිරීමට දැන් අපි අවධානය යොමු කරමු.

පුහුණු ක්‍රම:

තැපැල් මාර්ගික පිහිණුම් පුහුණු පාඨමාලාවක් ගැන ඔබ අසා ඇත් ද? නැතහොත් තැපැල් මාර්ගික බයිසිකල් පැදීමේ පුහුණු පාඨමාලාවක් ගැන ඔබ අසා ඇත් ද? කිසි විටෙකත් එවැන්නක් ගැන අසා නැතැ යි ඔබ කියනු ඇත. තැපැල් මාර්ගික ඉංග්‍රීසි භාෂා පුහුණු පාඨමාලාවක් ගැන ඔබ අසා

ඇත් දැයි මා ඇසුව හොත් බොහෝ දෙනෙක් ''ඔව්'' යයි පිළිතුරු දෙනු ඇත. මුලින් ඇසූ ප්‍රශ්නවලට ''නැත'' කීමටත් පසුව ඇසූ ප්‍රශ්නවලට ''ඔව්'' කීමටත් ඔබට හැකි වූයේ ඔබේ අත්දැකීම අනුව කිසි දිනෙක බයිසිකල් පැදීම, පිහිනීම තැපැලෙන් පුරුදු කළ රටක් ගැන අප අසා නැති බැවිනි.

දැන් අපේ අත්දැකීම් පසෙක තබා අප විසින් යම් අයකු පිහිනීම සඳහා පුරුදුකරවන්නේ නම් එසේ කිරීමට යෝජනා කරන්නේ දේශන ශාලාවක් තුළ ද නැතහොත්, වැවක්, ගඟක්, ඇළක් හෝ පිහිනුම් තටාකයක් තුළ ද යන්න සිතා බැලීම වටී. බයිසිකල් පැදීම පිළිබඳ ව දේශනයක් මගින් පුද්ගලයන් පුහුණු කරවීමට අප කල්පනා නො කරන්නේ ඇයි? ඔබට පහසුවෙන් පිළිතුරු දිය හැකි ය. දේශන ශාලාවක් තුළ බයිසිකල් පැදීමට නො හැකි නිසාත්, බයිසිකල් පැදීමේ දී මූලික වන්නේ දැනුමට වඩා හැකියාව (Skills) නිසාත් එවැනි පුහුණුවක් දේශන ශාලාව තුළ කළ නො හැකි යයි ඔබ කියනු ඇත. පුහුණු කිරීමේ ක්‍රම පිළිබඳ මූලික සිද්ධාන්තය වන්නේ මෙය යි. ඉහත ඉදිරිපත් කළ උදාහරණ එක්තරා අන්තයකට අයත් ඒවා ය. එනම් බයිසිකල් පැදීම හෝ පිහිනීම පුහුණු කරවීම දේශන මගින් කිසිසේත් කළ නො හැකි ය. ඒවා කළ හැක්කේ ප්‍රායෝගික ව බයිසිකල් පැදීමෙන් හෝ පිහිනීමෙන් පමණක් බව පුහුණු ක්‍රම පිළිබඳ ව දන්නෝත්, නො දන්නෝත් සියල්ලෝ ම දනිති. නමුත් ඇතැම් විෂයයන් යටතේ පුහුණු කිරීමට ක්‍රම එකකට වඩා වැඩි ගණනක් යොදා ගත හැකි ය. එවිට වඩා ගැළපෙන ක්‍රම තෝරා ගැනීමට පුහුණුකරවන්නාට සිදු වේ. මෙවැනි තෝරා ගැනීමක් කළ හැක්කේ පුහුණු ක්‍රම පිළිබඳ ව දන්නා අයකුට පමණි. එක ම ක්‍රමයක් මගින් පමණක් කළ හැකි බයිසිකල් පැදීම, පිහිනීම වැනි විෂයයන්වල දී මෙන් නොව විවිධ ක්‍රම මගින් පුහුණුව ලබා දිය හැකි විෂයවල දී පුහුණු ක්‍රම තෝරා බේරා ගැනීමට පුහුණුවන්නා තුළ යම් දැනීමක් තිබිය යුතු ය. මෙම පරිච්ඡේදයේ දී පුහුණු ක්‍රම යටතේ කරන සාකච්ඡාවෙන් සිදු වන්නේ විවිධ පුහුණු ක්‍රම හඳුනා ගැනීම සඳහා පාඨකයාට අවස්ථාවක් ලබාදීමත්, හඳුනා ගත් ක්‍රමවලින් වඩා යෝග්‍ය ක්‍රම තෝරා ගැනීමට අවශ්‍ය දැනුවත්කම ලබා දීමත් ය.

පුහුණු ක්‍රම තෝරා ගැනීමේ වැදගත්කම:

පුහුණු ක්‍රම තෝරා ගැනීම ඉතා සැලකිල්ලෙන් කළ යුත්තකි. පුහුණු වැඩ සටහනක් මගින් තබනු ලැබූ නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ සාධනය කිරීමෙහි ලා පුහුණු ක්‍රමවලට විශේෂ තැනක් ලැබේ. කිසියම් රෝගියකුට ප්‍රතිකාර කිරීමේ දී වෛද්‍යවරයකු විසින් රෝගියාට සුදුසු වූත්, නිශ්චිත වූත්, වෛද්‍ය ක්‍රම තෝරා බේරා ගන්නාක් මෙන් පුහුණුකරුවා ද පුහුණුවන්නාට සුදුසු වූත්, කාර්‍ය්‍යක්ෂම වූත් පුහුණු ක්‍රම තෝරාගත යුතු වේ. උදාහරණයක් වශයෙන් කිසියම් රෝගියකුට ප්‍රතිකාර කිරීම සඳහා ඉදිරිපත් වන වෛද්‍යවරයකු පිළිබඳ ව සිත යොමු කරන්න. දක්ෂ වෛද්‍ය-වරයකු වෙත ප්‍රතිකාර ක්‍රම රාශියක් ඇත. රෝගීන්ට ප්‍රතිකාර කිරීමේ දී බාහිර ව ආලේප කරන බෙහෙත් මගින් ද, බීමට හෝ කෑමට ගන්නා බෙහෙත් මගින් ද, විදීම් මගින් ද, ශල්‍ය කර්ම උපයෝගී කොට ඉවත් කිරීම් හෝ බද්ධ කිරීම් මගින් ද රෝග සුව කිරීමට ඔහු දනී. එහෙත් වෛද්‍යවරයා දන්නා සියලුම ප්‍රතිකාර ක්‍රම සෑම රෝගියාට ම එක විට ප්‍රයෝජනයට නො ගනී. ඔහු ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබන ප්‍රතිකාර ක්‍රමය කුමක් ද යන්න තීරණය වන්නේ රෝගය අනුවත්, රෝගියාගේ ස්වභාවය අනුවත් ය. කොතෙක් කාර්යක්ෂම ප්‍රතිකාර ක්‍රමයක් වුව ද ඇතැම් රෝගීන්ට සුදුසු නැත. ඇතැම් රෝගවලට පහසු ම ප්‍රතිකාර ක්‍රමය ශල්‍ය කර්මය වුවත් රෝගියා මහලු නම්, ශල්‍ය කර්මයට ඔරොත්තු නො දේ නම් ශල්‍ය කර්මය යොදා නො ගනී. ඒ වෙනුවට වෙනත් සුදුසු ක්‍රමයක් යොදා ගැනීමට වෛද්‍යවරයා පෙළඹේ. මේ අනුව රෝගයේ ස්වභාවය මෙන් ම රෝගියාගේ ස්වභාවය ද ප්‍රතිකාර ක්‍රමය තෝරා ගැනීමේ දී ඉතා වැදගත් ය. පුහුණුකරුවාට ඇත්තේ ද මෙවැනි ම කාර්යයකි. ඔහුගේ පුහුණු පරමාර්ථ අනුව සුදුසු ම පුහුණු ක්‍රමය යම් නිශ්චිත ක්‍රමයක් වුවත් පුහුණුවට භාජනය වන පුහුණුවන්නන් ඒ සඳහා සුදුසු නො වන්නේ නම් අදාළ ක්‍රමය යොදා ගත යුතු නො වේ. උදාහරණයක් වශයෙන් යම් වාරි ගොවි කණ්ඩායමක් ගොවි සංවිධාන පිහිටුවීමට පෙළඹවීම සඳහා ගොවීන්ගේ ආකල්ප වෙනස් කිරීම පුහුණුකරුවකුට පැවරී ඇතැයි සිතමු. මේ අනුව පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව ලියා ඇති පොත් පත් පරිශීලනය කිරීමෙහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් ආකල්ප වෙනස් කිරීම සඳහා වඩාත් ම සුදුසු පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් නාට්‍ය රංගන ක්‍රමය

(Skit) හෝ භූමිකා රංගන ක්‍රමය (Role Play) සුදුසු යයි පුහුණුකරුවා තීරණය කරනු ලැබුව හොත් එය මුළුමනින් ම අසාර්ථක පුහුණු ක්‍රමයක් බවට පත්වීමට ඉඩ තිබේ. ශ්‍රී ලාංකික වාරී ගොවීන්ගෙන් බොහෝ දෙනකු පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් පහළ මට්ටමක සිටින අය නිසාත්, හුදෙක් ආධුනික පුහුණු ක්‍රමයට ඔවුන් දැක්විය හැකි ප්‍රතිරෝධතාව නිසාත් නාට්‍ය රංගනය හෝ භූමිකා රංගනය අසාර්ථක වීමෙන් අපේක්ෂිත ආකල්පමය වෙනස්කම් ඇති කිරීමට පුහුණු ක්‍රමය අසමත් විය හැකි ය. මේ නිසා පුහුණු ක්‍රම තෝරා ගත යුත්තේ පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව ලියා ඇති පොත් පත්වල නිර්දේශ කර ඇති නිසා නො වේ. පුහුණුකරවන්නාගේ අදහස පරිදි අදාළ ක්‍රමය පුහුණුවන්නන්ට ගැළපෙන්නේ ද යන්න සොයා බැලීමෙනි. මේ අනුව අප තේරුම් ගත යුතු වන දෙයක් නම් සාර්ථක පුහුණුකරුවකු වීම පුහුණු කිරීම් වලට අදාළ පොත පත කියවීමෙන් පමණක් සිදුවිය නො හැකි බව යි. හොඳ පුහුණු-කරුවකුට පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිබඳ දැනුමක් මෙන් ම හොඳ විමංසන බුද්ධියක් ද තිබිය යුතු ය.

යම් යම් විෂයයන්ට, යම් යම් නිශ්චිත චර්යා වෙනස්කම් ඇති කිරීමට, යම් යම් විශේෂිත වූ පුහුණුවන්නන්ගේ කණ්ඩායම්-වලට වඩා යෝග්‍ය පුහුණු ක්‍රම ඇතත් එක් පුහුණු ක්‍රමයක් සියලු ම පුහුණුවන්නන්ට එක සමාන ප්‍රතිඵල ලබා නො දෙන බව මතක තබා ගැනීම තවත් වැදගත් කරුණකි. පුහුණු ක්‍රමයකින් ලැබෙන ප්‍රතිඵල පුද්ගලයාගෙන් පුද්ගලයාට වෙනස් විය හැකි නිසා එක් පුහුණු ක්‍රමයකට පමණක් වහල් ව කටයුතු කිරීමෙන් පුහුණුකරුවා වැළකිය යුතු වේ.

කිසියම් එක් රෝගයක් සඳහා වුව ද වෛද්‍යවරයකු විවිධ ප්‍රතිකාර ක්‍රම එක වර යෙදීමට ඉඩ ඇතිවා මෙන් ම සාර්ථක පුහුණුකරුවකු පුහුණු ක්‍රම කීපයක් යොදවා ගැනීමට ද ඉඩ ඇත. පුහුණු ක්‍රම කීපයක් ප්‍රයෝජනයට ගැනීම නිසා නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ සපුරාලීමට යහපත් බලපෑමක් ඇතිවනවා මෙන් ම පුහුණු වැඩ සටහන තුළ විවිධත්වයක් ද ඇති වේ ඒකාකාරී බවට වඩා විවිධත්වයට පුද්ගලයෝ ප්‍රිය ක

පුහුණු ක්‍රම තෝරා ගැනීමේ දී සලකා බැලිය යුතු ප්‍රධාන කරුණු:

පුහුණු ක්‍රම තෝරා ගැනීමේ දී සලකා බැලිය යුතු ප්‍රධාන කරුණු 04 කි. ඒවා නම්,

(අ) **පුහුණු පරමාර්ථවල ස්වභාවය**

ඇතැම් පුහුණු වැඩ සටහන් දැනුම වර්ධනය කිරීම සඳහා ද ඇතැම් වැඩ සටහන් හැකියා වර්ධනය සඳහා ද, තවත් ඒවා ආකල්පමය වෙනස්කම් ඇති කිරීමට ද සැලසුම් කරනු ලැබේ. සමහරක් පුහුණු වැඩ සටහන් මේ අංශ තුනට ම අයත් වන අතර සමහරවිට අංශ දෙකක් පමණක් ඇතුළත් වීමට ද ඉඩ ඇත. කෙසේ වුව ද ඒ ඒ පුහුණු වැඩ සටහන්වලට නිශ්චිත වූ පුහුණු අරමුණු තිබේ. පුහුණුව අවසාන වන විට පුහුණුවට ලක් වූ කණ්ඩායමේ යම් යම් වෙනස්කම් ඇතිවන සේ කටයුතු කිරීම සඳහා පුහුණුකරවන්නා පොළඹවනු ලබන්නේ මෙවැනි නිශ්චිත පරමාර්ථ මගිනි. මේ අනුව නිශ්චිත පරමාර්ථ වනාහි නිශ්චිත පුහුණු ක්‍රම තෝරා ගැනීමට පුහුණුවන්නාට මඟපෙන්වන ආධාරකයන් බව මතක තබා ගත යුතු ය. උදාහරණ වශයෙන් පුහුණු පරමාර්ථවල ස්වභාවය අනුව පුහුණුව අවසානයේ සිදු විය යුත්තේ ආකල්පමය වෙනසක් හෝ හැකියා වර්ධනයේ වෙනසක් නම් ඒ සඳහා වඩා යෝග්‍ය පුහුණු ක්‍රමයක් තෝරා ගැනීමට පුහුණුවන්නාට කටයුතු කළ හැකි වේ.

(ආ) **පුහුණුවන්නන්ගේ ස්වභාවය**

කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනක් සඳහා ක්‍රම තෝරා ගැනීමේ දී පුහුණුවට සහභාගි වන කණ්ඩායමේ ස්වභාවය ද සැලකිල්ලට ගත යුතු වේ. මේ අනුව පුහුණුවට ලක් ...න්නන්ගේ අධ්‍යාපන මට්ටම, වයස් මට්ටම, හුරු ... පිළිබඳව ද පුහුණුකරුවා සැලකිලිමත් ...වශ්‍යතාවය පිළිබඳ මීට ඉහත දී ද

(ඇ) **පුහුණුව සඳහා වෙන් කරන ලද කාලය:**

පුහුණුව සඳහා දෙන ලද කාලය අනුව ක්‍රම තෝරා ගැනීමට පුහුණුකරුවා කටයුතු කළ යුතු වේ. ඇතැම් පුහුණු ක්‍රම ක්‍රියාත්මක කිරීමට දින කීපයක හෝ සති කීපයක සූදානමක් අවශ්‍ය වේ. ඇතැම් ක්‍රම ක්ෂණිකව ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ය. මේ නිසා පුහුණුව සඳහා වෙන් වී ඇති කාලය පුහුණු ක්‍රම තීරණය කිරීමේ ප්‍රධාන සාධකයක් සේ සැලකිය යුතු වේ.

(ඇ) **පුහුණුව සඳහා වෙන්කර ඇති සම්පත් හා පහසුකම්**

කොතරම් හොඳ පුහුණු ක්‍රම ඇතත් ඒවා ක්‍රියාත්මක කිරීමට තරම් ප්‍රමාණවත් සම්පත් හා පහසුකම් නොමැත්තේ නම් එවැනි ක්‍රම තෝරා නො ගත යුතු ය. ඇතැම් පුහුණු ක්‍රම සඳහා අධික වශයෙන් මුදල් වැය කිරීමට සිදු වේ. දෙන ලද සුළු කාලයක් තුළ දී කළ යුතු පුහුණු වැඩ සටහන් තුළ වැඩි කාලයක් මිඩංගු කර සැලසුම් කළ යුතු පුහුණු ක්‍රම යොදා නො ගැනීමට ප්‍රවේශම් විය යුතු වේ.

විවිධ පුහුණු ක්‍රම:

බොහොමයක් පුහුණු වැඩ සටහන්වල ප්‍රධානතම පුහුණු ක්‍රමයත්, එකම පුහුණු ක්‍රමයත් වන්නේ දේශනයන් ය. එහෙත් දේශන හැරුණු විට තවත් පුහුණු ක්‍රම රාශියක් ඇත. කෙසේ වුව ද මෙම පරිච්ඡේදයේ දී පුහුණු ක්‍රමවලට හැඳින්වීමක් සපයනු විනා ඒ ඒ පුහුණු ක්‍රම විස්තර කිරීමට උත්සාහ නො කෙරේ. යම් පුහුණු ක්‍රමයක් යොදා ගත හැක්කේ කුමන පසුබිමක් තුළ ද? එහි සාපේක්ෂ වාසි හා අවාසි මොනවා ද? යන්න පිළිබඳ ව මෙම ග්‍රන්ථයට යාකර ඇති පුහුණු ක්‍රම පිළිබඳ ඇමුණුමෙහි සවිස්තරව දක්වා ඇත. ඒ ඒ පුහුණු ක්‍රම විශේෂිතව විස්තර කිරීමට යාමෙන් මෙම පරිච්ඡේදයේ ගලායෑමට ඇති වන බාධා වැළැක්වීමට එම තොරතුරු ඇමුණුමෙහි ඉදිරිපත් කර ඇත. යම් පාඨකයකු පුහුණු ක්‍රම පිළිබඳ ව වැඩි අවධානයක් යොමු කරන්නේ නම් ඇමුණුමෙහි අඩංගු කරුණු කෙරෙහි සිත් යොමු කිරීම වටී.

6. ර.මු.නී.ය. 92133

වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී දැනට භාවිතයට යොදා ගෙන ඇති පුහුණු ක්‍රම 26 ක් පිළිබඳ ව මෙම ග්‍රන්ථයේ විස්තර වේ. ඒවා නම්,

1. දේශනය
2. පුහුණුවන්නන්ගේ ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය
3. කුඩා කණ්ඩායම් සාකච්ඡා
4. සිද්ධි අධ්‍යයනය
5. කමිටු ක්‍රමය
6. සාකච්ඡා සම්මේලනය
7. නියෝජිත රැස්වීම් ක්‍රමය
8. විවාදය
9. ආදර්ශනය
10. සාකච්ඡා කණ්ඩායම්
11. අභ්‍යාස
12. ප්‍රදර්ශන ක්‍රමය
13. චිත්‍ර පටිය
14. සංසදය
15. බුද්ධි කලම්බනය
16. සම්මුඛ සාකච්ඡා
17. ශ්‍රවන කණ්ඩායම්
18. බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය
19. විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා
20. සමානයන් මැදිහත් කර ගත් පුහුණුව
21. භූමිකා රංගන ක්‍රමය
22. සම්මන්ත්‍රණය
23. නාට්‍ය රංගන ක්‍රමය
24. සාකච්ඡා මුළුව
25. වැඩ මුළුව
26. ක්ෂේත්‍ර චාරිකා

මෙම පුහුණු ක්‍රමවලින් වැඩි ප්‍රමාණයක් සාකච්ඡා කිරීමේ ක්‍රමයන් ය. මේ නිසා පුහුණු ක්‍රමවල දී වැඩි වැදගත්කමක් දී ඇත්තේ ද්විපාර්ශ්විකව හෝ බහු පාර්ශ්විකව අදහස් හුවමාරු කරගනිමින් තීරණයන්ට පැමිණීමට බව අප විශේෂයෙන් මතක තබා ගත යුතු ය. පුහුණු කිරීම යනු දන්නා තැනැත්තා හෝ උගතා විසින් නො දන්නා තැනැත්තාට හෝ නූගතාට කරුණු කියාදීමේ

ක්‍රමයක් නො වන බව පුහුණු ක්‍රම පිළිබඳ ව වැඩිදුර සොයා බලන ඔබට පෙනී යනු ඇත.

පුහුණු ක්‍රම අතර ''දේශන ක්‍රමය'' සාම්ප්‍රදායික පුහුණු ක්‍රමයක් බැවින් පුහුණුකරවන්නාට ලබා දෙන වැදගත්කම වැඩි ය. එහෙත් නවීකරණය වී ඇති දේශන ක්‍රමය ඉතා සාර්ථක ව පුහුණු ක්‍රමයක් ලෙස ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අයුරු පුහුණු ක්‍රම පිළිබඳ ව මෙම ග්‍රන්ථයට යා කර ඇති ඇමුණුමෙහි විස්තර කර ඇත. (අංක 1 ඇමුණුමෙහි දේශන පිළිබඳ ව ලියා ඇති විස්තරය කියවා බලන්න.)

පුහුණු කිරීම යනු පුහුණුවන්නාගේ ද පුහුණුකරවන්නාගේ ද සාමූහික ප්‍රයත්නයකි. පුහුණු කිරීමකින් කරනු ලබන්නේ ඉගැන්වීමක් නො ව උගත යුතු දේ තෝරා බේරා ගෙන ස්වේච්ඡාවෙන් ඉගෙන ගැනීමට පහසු කරවීම යි. මේ අනුව පුහුණු වන තැනැත්තාගේ උද්යෝගය හෝ උනන්දුව නො මැති ව කිසිදු පුහුණුවක් සාර්ථකව කළ නො හැකි ය. මේ නිසා පුහුණුවක් සඳහා පරිසරයක් සකස් කරන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව පුහුණුකරවන්නා විශේෂයෙන් දැන සිටිය යුතු ය. ඉහතින් දැක් වූ පුහුණු ක්‍රමවලින් වැඩි ප්‍රමාණයක සාර්ථකත්වය පුහුණුවන්නන්ගේ ක්‍රියාකාරී සහභාගිත්වය මත පදනම් වන නිසා පුහුණුවන්නන් ක්‍රියාකාරීව සහභාගි කරගැනීමේ ශිල්ප ක්‍රම ඔබ දැන සිටිය යුතු වේ.

බොහොමයක් නූතන පුහුණු ක්‍රම බිහි වී ඇත්තේ පුහුණුවන්නාගේ ක්‍රියාකාරී සහභාගිත්වය ලබාගැනීමේ උපාය මාර්ගයන් වශයෙනි. ඉගැන්වීම හා පුහුණු කිරීම සඳහා පොදුවේ භාවිතා කළ සාම්ප්‍රදායික දේශන ක්‍රමයේ තිබූ අඩුලුහුඩුකම්වලින් මිදී, පුහුණු,-වන්නාට වැඩි වැදගත්කමක් දීම සඳහා බිහි වූ පුහුණු ක්‍රම තුළ සාකච්ඡාවට (බහු පාර්ශ්වික සංනිවේදනයට) හිමි වන්නේ විශේෂ තැනකි. මේ නිසා යම් සාකච්ඡාවක දී, සම්මන්ත්‍රණයක දී, කමිටුවක දී පුද්ගලයකු හැසිරෙන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව පුහුණුකරවන්නාට හොඳ අවබෝධයක් තිබිය යුතු වේ. මේ නිසා මෙම පරිච්ඡේදයේ මීළඟ කොටසින් උත්සාහ කරන්නේ පුහුණු ක්‍රම බොහොමයක දී ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන සාකච්ඡාවල දී පුද්ගලයකුගේ හැසිරීම හඳුනාගන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව පාඨකයාට යම් අදහසක් ලබා දීමට ය.

කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවක් තුළ පුද්ගලයන්ගේ හැසිරීම

මීට ඉහත දී පෙන්වා දුන් පරිදි මෙම ග්‍රන්ථයේ අප හඳුන්වා දුන් පුහුණු ක්‍රමවලින් වැඩි කොටසක් කණ්ඩායම් සාකච්ඡා ක්‍රමයන් ය. ''පුහුණු ක්‍රම'' වශයෙන් විවිධ නම් සහිත ව ක්‍රම ගණනාවකට බෙදා ඇති නමුදු මූලික වශයෙන් මෙහි දී සිදු වන්නේ පුද්ගලයන් කණ්ඩායම් පදනමක් මත පුහුණුවට සහභාගී කර ගැනීම යි. මේ නිසා බොහොමයක් පුහුණු ක්‍රමවල හරය වන්නේ කණ්ඩායම් සාකච්ඡාව යි.

යම් ගැටලුවක් නිරාකරණය කර ගැනීම, පොදු අනුමැතියක් ලබා ගැනීම, ඉදිරි සැලැස්මක් සකස් කිරීම, කරන ලද කටයුත්තක් ඇගයුම් කිරීම හෝ ඕනෑ ම අවශ්‍යතාවක් සඳහා පවත්වනු ලබන සාකච්ඡාවක දී එම සාකච්ඡාවට භාජනය වන පුද්ගලයන්ගේ සහභාගීත්වය විවිධ ස්වරූපයෙන් ලැබීමට ඉඩ ඇත. මේ අනුව ඇතැම්හු සාකච්ඡාව සාධනය කරන්නෝ වෙති. ඇතැම්හු සාකච්ඡාව නඩත්තු කරන්නෝ වෙති. තවත් අය සාකච්ඡාව කඩාකප්පල් කරන්නෝ වෙති. සසම්භාවීකව තේරුණු පුහුණුවන්නන් කණ්ඩායමක බහුතරය සාකච්ඡාවට හිතකර අය හෙවත් ගැටලුව විසඳීමට අත දෙන්නෝ විය හැකි අතර සුළුතරය සාකච්ඡාව නො මග යවන්නෝ හෙවත් ගැටලුව තව තවත් සංකීර්ණ කරන්නෝ වෙති. සුළුතරය සාකච්ඡාව කඩාකප්පල් කිරීමට ඉඩ ඇති අය බව පුහුණුකරවන්නා දැන සිටිය යුතු ය. එහෙත් ඇතැම් තෝරාගත් පුහුණු කණ්ඩායමක් තුළ සාකච්ඡා කඩාකප්පල් කරන්නන් නො සිටීමට ද ඉඩ ඇති බැවින් ඕනෑ ම සාකච්ඡාවක් තුළ කඩාකප්පල්කාරීන් සිටිනු ඇතැ යි යන නිගමනයට පුහුණුකරවන්නා පැමිණිය යුතු නැත. හුදෙක් සාමාන්‍ය ජන සමාජයෙන් සසම්භාවීකව තේරුණු කණ්ඩායමක් වන විට කඩාකප්පල්කාරීන් කීප දෙනකු සිටීමට ඉඩ ඇති බව පුහුණුකරවන්නා මතක තබා ගත යුතු වේ. කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවක දී පුද්ගලයන්ගේ හැසිරීම පිළිබඳ ව මෙතෙක් කරන ලද පර්යේෂණ, නිරීක්ෂණ හා අත්දැකීම් අනුව පැහැදිලි වී ඇති පරිදි යම් සාකච්ඡාවකට පුද්ගලයාගෙන් ලැබෙන සහභාගීත්වය ප්‍රධාන වර්ගීකරණයන් තුනක් යටතේ විස්තර කළ හැකි වේ.

කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවක දී අපට හමුවන විවිධ ස්වරූපයේ පුද්ගලයන් පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කරන මෙම කොටසේ දී පාඨකයා

වශයෙන් ඔබගේ කාර්යය වන්නේ ඔබේ අත්දැකීම් අනුව මෙහි සාකච්ඡා කරන දෑ කොතරම් සැබෑ ලොවට ආසන්න දැයි සිතා බැලීම යි. ඔබ පුහුණු ක්ෂේත්‍රයේ අත්දැකීම් ඇත්තකු නම් නිතැතින් ම අප සාකච්ඡා කරන දේ ඔබට පහසුවෙන් ග්‍රහණය කර ගැනීමට හැකි වේ. ඔබ පුහුණුකරවන්නකු නො වූව ද කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවල සාමාජිකයකු ලෙස කටයුතු කර ඇත්නම් මෙහි විස්තර කරන දෑ ඔබේ අත්දැකීම් බවට පරිවර්තනය කරගැනීම අපහසු නො වනු ඇත.

කණ්ඩායම් සාකච්ඡා සාධන කාර්යයන්

යම් ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා හෝ සැලැස්මක් සකස් කිරීම සඳහා හෝ පොදු තීරණ ගැනීමක් සඳහා හෝ ඕනෑ ම කණ්ඩායම් අවශ්‍යතාවක දී සාකච්ඡාවකට සහභාගිවන පුද්ගලයන් අතර සාකච්ඡා සාධන කාර්යයන් ඉටු කරන්නෝ සිටිති. මෙය ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙන් (Task Functions) යයි කියනු ලැබේ. සාකච්ඡාවක සම්පූර්ණ සාර්ථකත්වය ම රඳා පවතින්නේ සාකච්ඡා සාධන කාර්යයන් ඉටු කරන්නන් මත ය. මේ නිසා සාකච්ඡා සාධන කාරකයන් වැඩි වන තරමට සාපේක්ෂ වශයෙන් අඩු කාල වේලාවක් තුළ දී සාකච්ඡා තීරණයන්ට පැමිණීමට හැකි වනවා මෙන් ම කණ්ඩායම් ගැටුම් ද අඩු වේ. සාකච්ඡා සාධන කාර්යයන් ඉටු කරන්නන් පහත සඳහන් පරිදි වර්ගීකරණයක් කළ හැකි වේ.

ආරම්භකයා (Initiating)

ඔබ ආරම්භකයන් කොතෙකුත් දැක ඇතිවාට සැක නැත. යම් සාකච්ඡාවක ඔබ ද ආරම්භකයකු ලෙස කටයුතු කර තිබීමට ඉඩ තිබේ. ආරම්භකයෝ යනු යම් සාකච්ඡාවක අරමුණු ඉටු කරගැනීම සඳහා මුල පුරන්නෝ ය. සාකච්ඡාවක් මෙහෙයවීම සඳහා පත් කර ගත් අයකු ආරම්භකයකු වශයෙන් මෙහි දී විස්තර නො වේ. ආරම්භකයා යනු අනෙකුත් සාමාජිකයන්ට සාකච්ඡා කිරීම ඇරඹීමට සුදුසු වාතාවරණයක් සකස් කරමින්, නව අදහස් හෝ විකල්පයන් ඉදිරිපත් කරමින් කණ්ඩායම වෙත පැවරී ඇති වගකීම් ඉටු කිරීමට තමා ආරම්භක කාර්යයන් ඉටු කිරීම යි. මෙවැන්නෝ බොහෝ විට සාකච්ඡාව සඳහා දෙන ලද මාතෘකාව පිළිබඳ ව ප්‍රමාණවත් දැනුමක් ඇති අය වෙති.

තොරතුරු සොයන්නා (Information Seeking)

යම් කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවක දී තොරතුරු සොයන්නා ද සාකච්ඡා සාධන කාරකයන්ගේ ඝනයෙහි ලා සැලකේ. තොරතුරු සොයන්නාගේ යටි සිතෙහි ඇති අරමුණ වන්නේ, සාකච්ඡාව සඳහා පවරන ලද වගකීම ඉටු කිරීමට ප්‍රමාණවත් තොරතුරු තමා වෙත නො මැති නිසා කණ්ඩායමේ අනෙකුත් සාමාජිකයන් තුළින් ඒවා ලබා ගැනීමට උත්සාහ කිරීම යි. ලබාගන්නා තොරතුරු මත සිට කණ්ඩායම් පරමාර්ථ සපුරා ගැනීමට අවශ්‍ය පරිදි කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමට ඔහු කටයුතු කරනු ඇත. තමා නො දන්නා කරුණු කණ්ඩායමේ අනෙකුත් සාමාජිකයන්ගෙන් ඇන ගැනීමත්, සාකච්ඡාවට භාජන වී ඇති ගැටලුව නිරවුල් කිරීමට දරන ශුභවාදී ආකල්පයත් මොවුන් තුළින් පිළිඹිබු වේ.

අදහස් සොයන්නා (Opinion Seeking)

ගැටලුව විසඳීම සඳහා අවශ්‍ය තොරතුරු ඇනටමත් මොහු වෙත ඇත. එහෙත් අදාළ තොරතුරු මත තමා ඉදිරිපත් කිරීමට බලාපොරොත්තු වන අදහස කණ්ඩායමේ අනෙකුත් සාමාජිකයන් කෙසේ තක්සේරු කරනු ඇත් දැයි නො දනී. මේ නිසා මොහුගේ උත්සාහය වන්නේ සාකච්ඡාව තුළින් තොරතුරු ලබා ගැනීම නො වේ. අනෙකුත් සාමාජිකයන්ගේ ආකල්පයන් වටිනාකම්, කල්පනාවන්, හැඟීම් හෝ ගැටලුව කෙරෙහි අනෙකුත් අය බලන දෘෂ්ඨී කෝණය හෙළි කර ගැනීම යි. මේ නිසා සාකච්ඡාව ආරම්භයේ සිට ම තම අදහස් ඉදිරිපත් කිරීමට සුදුසු වාතාවරණයක් ඇත් දැයි පරීක්ෂාකාරී වන මොහු අනෙකුත් අයගේ හැඟීම් හෝ කල්පනාවන් සැලකිල්ලට ගෙන තම අදහස ඉදිරිපත් කරයි. කණ්ඩායමක දී පොදු තීරණයක් ගැනීම සෑම දෙනාට ම බලපාන එකක් වන බැවින් ද කණ්ඩායම් ගැටුම් අඩු වීමට නම් අනෙකුත් අයගේ අදහස් හා ආකල්පවලට ගරු කළ යුතු බැවින් ද අදහස් සොයන්නා සාකච්ඡා සාධන වර්ගකරණයෙහි ලා සැලකේ. මොහු අනෙකුත් අයගේ අදහස් පිළිබඳ ව සැලකිලිමත් වන්නේ ගැටලු නිරාකරණය කිරීම සඳහා මිස අවුල් කිරීමට නො වේ.

තොරතුරු දෙන්නා (Information Giving)

සාකච්ඡාවට භාජන වී ඇති මාතෘකාව සඳහා තමා දන්නා තොරතුරු ඉදිරිපත් කිරීමෙන් සහභාගිවීම තොරතුරු දෙන්නාගේ කාර්යභාරය යි. යම් සාකච්ඡා ගැටලුවක් විසඳීමට කණ්ඩායම

වෙත තොරතුරු තිබිය යුතු ය. තොරතුරු දෙන්නා ගේ ආකල්ප යහපත් ය. ඔහු සාකච්ඡා අරමුණු ඉටු වන පරිදි තොරතුරු සැපයීමට උත්සුක වේ. තොරතුරු මඳකමින් ඇන සිටින සාකච්ඡා නැවත පණ ගැන්වීමට සමත් වන්නෝ මොව්හු ය.

අදහස් දෙන්නා (Opinion Giving)

අදහස් දෙන්නාගේ කාර්ය භාරය තොරතුරු දෙන්නාගේ කාර්ය භාරයට වඩා වෙනස් ය. අදහස් හෝ කල්පනා යනු යම් යම් තොරතුරු මත තීරණ වූ ප්‍රතිඵල විශේෂයකි. ඕනෑ ම තොරතුරක් ප්‍රයෝජනවත් වන්නේ අදහස් නිර්මාණය කිරීමට එය උපයෝගී වන බැවිනි. හුදෙක් විසිරී පවතින තොරතුරු මත කිසිදු අදහසක් නො ලැබෙන අතර විසිරී ඇති තොරතුරු ආශ්‍රයෙන් අදහස් නිර්මාණය කර ගැනීමට පුද්ගලයන් සමත් විය යුතු ය. මේ අනුව සාකච්ඡා නිගමනයකට එළඹීමේදීත්, ගැටලුවක් නිරාකරණය කිරීමේදීත් අදහස් දෙන්නාගේ කාර්ය භාරය අතිශයින් වැදගත් වේ. අදහස් දෙන්නා තමාගේ අදහස ඉතා අව්‍යාජව කණ්ඩායමට විස්තර කරයි. ඔහු ඔහුගේ ඇගයුම, ආකල්ප හෝ හැඟීම් පැහැදිලි කිරීමෙන් අනෙකුත් සාමාජිකයන්ට ගැටලුව පිළිබඳ ව සිතීමට පරිසරයක් සකස් කර දෙයි. මොහු තම ආකල්පය හෝ හැඟීම ප්‍රකාශ කරන නමුදු එහි එල්බී නො සිටී. කණ්ඩායමේ අනෙකුත් සාමාජිකයන් ගැටලුව පිළිබඳ ව වෙනත් ආකල්ප හෝ ඇගයුම් සහිත ව සිටී නම් තමා නම්‍ය වීමට සූදානම් ය.

විස්තර කරන්නා (Elaborating)

යම් සාකච්ඡාවක දී විස්තර කරන්නාගේ කාර්ය භාරය වන්නේ තමා දන්නා උදාහරණ හා අත්දැකීම් ආශ්‍රයෙන් සාකච්ඡාවේ දී සැලකිල්ලට ගනු ලබන විෂයයන් කණ්ඩායමේ අනෙකුත් සාමාජිකයන්ට පැහැදිලි කිරීම යි. සාකච්ඡාව සඳහා ලැබී ඇති ගැටලුව හෝ මාතෘකාව තේරුම් ගැනීම පිළිබඳ ව කණ්ඩායම් සාමාජිකයන්ට යම් නො හැකියාවක් ඇති විට විස්තර කරන්නාගේ කාර්ය භාරය ඉතා වැදගත් වේ.

නිරවුල් කරන්නා (Clarifying)

බොහෝ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා නියමිත පරමාර්ථ සපුරා ගැනීමට අපොහොසත් වන්නේ දෙන ලද මාතෘකාව ව්‍යාකූල කරගැනීමත් අපිළිවෙළකින් යුතුව සාකච්ඡා කිරීමත් නිසා ය. මෙවැනි තත්වයන් මග හැරවීමට කටයුතු කරන කණ්ඩායම් සාමාජිකයා නිරවුල්

කරන්නා වශයෙන් හැඳින් වේ. මොහු ඉදිරිපත් වී කරුණු නිරවුල් කරන තුරු අනෙකුත් සාමාජිකයන් අවුලකට පත් ව සිටි බවක් ඔවුනට නො තේරේ. නිරවුල් කරන්නාගේ කාර්‍ය්‍ය බොහෝ විට කණ්ඩායමේ අනෙකුත් සාමාජිකයන් විසින් ඉතා සැලකිල්ලෙන් භාර ගනු ලැබීම බොහෝ විට දැකිය හැකි ය. සාකච්ඡාවේ දී ඉදිරිපත් විය යුතු කරුණු ක්‍රමානුකූල පිළිවෙළකට ඉදිරිපත් කිරීමට සැලැස්වීමත්, ඉදිරිපත් වන යෝජනා සහ අදහස් අතර සම්බන්ධතා, ප්‍රතිවිරෝධතා මතු කර පෙන්වීමත්, සාකච්ඡා වන දේ එක් අරමුණක් සඳහා යොමු කිරීමත්, කණ්ඩායම් සාමාජිකයන්ගේ විවිධ අදහස් එක් පථයකට යොමු කිරීමත්, වියුක්ත අදහස් සංයුක්ත අදහස් බවට පරිවර්තනය වීමත් සිදුවන්නේ මෙවැනි පුද්ගලයන් නිසා ය. නිරවුල් කරන්නා සාකච්ඡා සාධනයේ මහඟු මෙහෙවරක් ඉටු කරයි.

සාරාංශකරන්නා (Summarizing)

සාකච්ඡාවේ දී සිදුවන සියල්ල නිරීක්ෂණය කරන සාරාංශකාරයා සාකච්ඡා කරන ලද කරුණු කැටි කර දැක්වීමට උත්සාහ ගනී. සාකච්ඡා අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට නම් තවදුරටත් සාකච්ඡා කිරීමට විෂය මාතෘකා ඇති ද නැති ද යන්න පැහැදිලි වන්නේ සාරාංශකරන්නාගේ කාර්‍ය්‍ය භාරය නිසා ය.

ඇගයුම් කරන්නා (Evaluating), ප්‍රමිති තබන්නා (Standard Setting) සාකච්ඡා විධි ක්‍රම හා පිළිවෙල නිගමනය කරන්නා (Procedural Technician) සහ වාර්තා තබන්නා (Recording) යන කාර්යයන් ද යම් සාකච්ඡාවක් සාධනය කිරීමෙහි ලා කටයුතු කරන සාධන කාර්යයන් ලෙස හඳුන්වා දිය හැකි ය. ඇගයුම් කරන්නා කණ්ඩායම් කාර්යය ඇගයුම් කර කණ්ඩායමට පෙන්වන අතර අදාළ ප්‍රමිතීන්ට අනුව කණ්ඩායම කටයුතු කළේ ද යන්න ප්‍රමිතිය තබන්නා විසින් මතු කර පෙන්වයි. පිළිවෙළ නියම කරන්නා විසින් සාකච්ඡා කාලය තුළ දී අනුගමනය කළ යුතු නොයෙකුත් පිළිවෙළවල් හා ක්‍රම පිළිබඳ ව අවධානය යොමු කරන අතර වාර්තාකරු කණ්ඩායම් නිමැවුම් ලිඛිත ඉදිරිපත් කිරීමක් බවට පරිවර්තනය කරනු ඇත.

සාකච්ඡා සාධන කාරකයන් වශයෙන් අප මෙහි දී විස්තර කළ කණ්ඩායම් සාමාජිකයන් විසින් ඉටු කරනු ලබන කාර්යයන් ඔබ බොහෝ විට අත්දැක ඇත. ඇතැම් විට ඉහත කී කාර්යයන් එක-

කට වඩා වැඩියෙන් එක් සාමාජිකයකු විසින් ඉටු කිරීමට ඉඩ ඇති අතර එවිට අප හඳුනා ගනු ලබන පුද්ගලයා කුමන වර්ගීකරණය-කට අයත් අයකු දැයි තෝරා බේරා ගැනීමට ඔබ අපොහොසත් වනු ඇත. කෙසේ වෙතත් මෙහි දී අපට වැදගත් වන්නේ සාකච්ඡා සාධන කාර්යයන් (Task Functions) හඳුනා ගැනීම විනා පුද්ගලයන් නාමමාත්‍රිකව බෙදා වෙන් කිරීමක් කිරීම නො වේ. මේ නිසා සාකච්ඡාව සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලබා දීමට හේතු වන්නේ ඉහත කී කාර්යයන් එකක් හෝ කීපයක් ඉටු කිරීමට කණ්ඩායමේ සාමාජිකයන් විසින් කටයුතු කිරීම නිසා බව අප තේරුම් ගත යුතු වේ. සාකච්ඡා සාධන කාර්යයන් කණ්ඩායම් සාමාජිකත්වය තුළ නො මැති නම් එම කණ්ඩායම කිසි විටෙකත් කණ්ඩායම් පරමාර්ථ සපුරා ගන්නේවත්, සම්මුතියකට පැමිණෙන්නේවත් නැත. එවැනි අවස්ථාවක සාකච්ඡාව අවුලක් බවටත්, ප්‍රතිඵල නැති නිරර්ථක උත්සාහක් බවටත් පරිවර්තනය වනු ඇත.

සාකච්ඡා නඩත්තු කාර්යයන් (Maintenance Functions)

කණ්ඩායමක වගකීම් ඉටු කිරීමේ බලාපොරොත්තුවෙන් ක්‍රියා කරන සාමාජිකයන්ට අදාළ වගකීම් ඉටු කර ගැනීම සඳහා සාකච්ඡාව නඩත්තු කර දෙන්නේ නඩත්තු කාර්යයන් විසිනි. කිසියම් පිරිසකට පවරන ලද අරමුණක් ඉටු කිරීම සාර්ථක වන්නේ එම පිරිසට කණ්ඩායමක් වශයෙන් හොඳින් කටයුතු කිරීමට හැකි වන්නේ නම් පමණි. සම්මුතියකට එළඹීමේ හෝ පොදු තීරණ ගැනීමේ වාහනය බවට පත්ව ඇති ''කණ්ඩායම'' දුර්වල නම්, එනම්; කණ්ඩායම තුළ සාමූහිකත්වය, එකඟතාව නො මැති නම් පොදු අරමුණ ඉටුකර ගැනීම බෙහෙවින් අපහසු කාර්යයක් වනු ඇත. මේ නිසා කාර්යක්ෂම තීරණ ගැනීම සඳහා සාකච්ඡාවක් පවත්වා ගෙන යාම අත්‍යවශ්‍ය වේ.

පොදු එකඟතාවයක් ඇති තීරණ ගැනීම සඳහාත්, නිශ්චිත වූ අරමුණු ඉටුකර ගැනීම සඳහාත් ''සාකච්ඡා සාධන කාර්යයන්'' කරන ලද මෙහෙයට සමාන වැදගත්කමකින් යුතු මෙහෙයක් නඩත්තු හෝ පවත්වා ගෙන යාමේ කාර්යයන් ගෙන් ද සිදු වේ. නඩත්තු හෝ පවත්වා ගෙන යාමේ කාර්යයන් යනු සාකච්ඡාවේ අරමුණු ඉටුකර ගැනීම සඳහා කෙළින් ම මැදිහත්වීමක් නො වේ. සාකච්ඡාව දිගටම පවත්වා ගෙන යාමට අවශ්‍ය පරිසරය සකස් කර දෙන නඩත්තු කාර්යයෝ අරමුණු ඉටු කරගැනීමට අනියමින්

උදව් වෙති. නඩත්තු කාර්යයන් ප්‍රධාන වශයෙන් වර්ග කීපයක් වේ.

දිරිගන්වන්නා (Encouraging)

සාකච්ඡාවට මැදිහත් වන මොහුගේ කාර්ය වන්නේ කෙළින් ම අදහස් ඉදිරිපත් කිරීමෙන් දායකවීමක් නො ව අනුන්ගේ අදහස් ඉදිරිපත් වන විට ඒවාට ආධාර. උපකාර කිරීමත්, එමගින් අදහස ගෙන එනු ලැබූ සාමාජිකයා දිරිමත් කිරීමත් ය. දිරිගන්වන්නා අදහස් ඉදිරිපත් කරන අනෙකුත් සාමාජිකයන් ඉස්මතුකර, හුවාදක්වා කථා කරයි. ඉදිරිපත් වූ අදහස් ඉතා වැදගත් බව ප්‍රකාශ කරන ඔහු මාතෘකාවට අදාළව ඉදිරිපත් නො වූ අදහසක් වුව ද ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි දැයි සොයා බලයි. සාකච්ඡාවේ විෂයයට කෙළින් ම සම්බන්ධකමක් නැතත් ඉදිරිපත් වූ අදහස ඉතා වටිනා බව ප්‍රකාශ කරන දිරිගන්වන්නා නැවතත් අදහසක් ලබා ගැනීමට තරම් සුදුසු පරිසරයක් යථෝක්ත සාමාජිකයාට ලබා දෙයි. දිරිගන්වන්නාගේ කාර්ය භාරය වන්නේ කණ්ඩායමේ සාමාජිකයන් පිළිබඳ ව ප්‍රශංසා මුඛයෙන් කථා කිරීමත්, ඉදිරිපත් වන අදහස්වල වටිනාකම පෙන්වාදීමත් මගින් කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමට සාමාජිකයන් තුළ ඇති රුචිය හා උනන්දුව වැඩි කිරීම ය. දිරිගන්වන්නා ස්වකීය අදහස් ඉදිරිපත් කිරීම අතින් ඉදිරියට නො ගියත් අනෙකුත් සාමාජිකයන් දිරිගැන්වීම නිසා කණ්ඩායම තුළ සාමූහිකත්වයත්, උනන්දුවත්, තහවුරු කිරීමට සමත් වේ.

කඩිනම් කරන්නා (Expediting)

වගකීමක් පැවරී ඇති කිසියම් කණ්ඩායමක් දෙන ලද මාතෘකාවෙහි එකම ස්ථානයක රැඳෙමින්, දිගින් දිගට එක ම කරුණු සාකච්ඡා කරමින් සිටින විටෙක හෝ සාකච්ඡාවේ ඉදිරි ගමන නැවතී ඇති විටක හෝ කණ්ඩායමේ සාමාජිකයන්ගෙන් වැඩි දෙනකු නිශ්ශබ්ද ව සිටිමින් කීපදෙනකු පමණක් නිතර නිතර අදහස් හුවමාරු කරගන්නා විටෙක හෝ කඩිනම් කරන්නාගේ කාර්යය ඉතා වැදගත් වේ. මොහු කණ්ඩායමේ සියලු දෙනා සාකච්ඡාවට සහභාගි කරවා ගැනීමට උපක්‍රම සලස්වයි. කණ්ඩායම් අරමුණු ඉටු නො වන පරිදි සාකච්ඡාව එක තැන කරකැවෙමින් තිබෙන බව අනෙකුත් සාමාජිකයන්ට මතක්කර දෙයි. දෙන ලද විෂය පුද්ගලයන් කීපදෙනකුගේ සාකච්ඡාවක් බවට පත්

වීමට ඉඩ නො දී කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවක් බවට පරිවර්තනය කිරීමට කඩිනම් කරන්නා දැඩි උත්සාහයක යෙදේ. ගිලිහී ගිය දේ නැවත මතක් කර දෙමින් කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවේ උපරිම ප්‍රයෝජන ගැනීමට කඩිනම් කරන්නා කටයුතු කරයි.

සුහද කරන්නා (Harmonizing)

සාකච්ඡාවට භාජනය වී ඇති විෂය තර්කයට හෝ විවාදයට තුඩු දී ඇති විෂයයක් නම් හෝ සාකච්ඡාවට සම්බන්ධ වී ඇති පුද්ගලයන් අතර හොඳ සම්බන්ධීකරණයක් නො මැති නම් ඇතැම් විට කණ්ඩායම තුළ ගැටුම් ඇති වීමට ඉඩකඩක් තිබේ. සාකච්ඡාවක් තුළ දී මත ගැටුම් ඇතිවීම කණ්ඩායමක් බිඳ වැටීමට හේතු විය හැකි අතර එවැනි අවස්ථාවක කණ්ඩායම පවත්වා ගෙන යාමට ආධාර වන සාමාජිකයන් අතර සුහද කරන්නාට ප්‍රධාන තැනක් හිමි වේ. ඔහු මත ගැටුමේ දී මධ්‍යස්ථයකු ලෙස කටයුතු කරන අතර මත ගැටුමකට හේතු වූ කණ්ඩායම් සාමාජිකයන් අතර සමාදානයක් ඇති වන සේ කටයුතු කරයි.

සුහද කරන්නා ස්වරූප කීපයකින් පෙනී සිටී. ඉන් එක් ස්වරූපයක් නම් ආවේග පාලනය කරන්නකු (Tension Reducing) ලෙස පෙනී සිටීමයි. මෙහි දී ඔහු කරන්නේ මත ගැටුම පවතින විට යෝග්‍ය විහිළුවක් හෝ විනෝද ජනක දෙයක් ඉදිරිපත් කිරීමෙන් සාමාජිකයන්ගේ අවධානය වෙනත් අතකට යොමු කිරීමකි. නැතහොත් තේ පානය සඳහා සුදුසු අවස්ථාව මේ යයි දක්වන ඔහු තේ පානයෙන් පසු සාකච්ඡාව ආරම්භ කරමු යයි යෝජනා කොට කණ්ඩායමේ සාමාජිකයන් තුළ වර්ධනය වී ඇති ආවේග ලිහිල් කිරීමට කටයුතු කරයි.

සුහද කරන්නාගේ තවත් ස්වරූපයක් නම් තුලනය කරන්නකු (Compromizing) ලෙස ද කටයුතු කිරීමයි. ඉහත කී උපක්‍රමවලින් මත ගැටුම වැළැක්විය නො හැකි බව ඒත්තු යන්නේ නම් ඔහු මත ගැටුමට තුඩු දුන් ප්‍රශ්නය පිළිබඳ ව මධ්‍යස්ථ තීරණයකට එළඹීමට අනුග්‍රහය දක්වයි. උදාහරණයක් වශයෙන් වාරි ජලය ලබා ගැනීම සඳහා ගොවීන් රජයට කන්නයට රුපියල් 100 ක් ගෙවිය යුතු ද නැද්ද යන්න පිළිබඳ ව පැවැත් වූ සාකච්ඡාවක දී සාමාජිකයන් කීපදෙනකු ගෙවීම් කළ යුතු යයි ද, අනෙක් සාමාජිකයන් ගෙවීම් නො කළ යුතු යයි ද ප්‍රකාශ කරනු ලැබුවහොත් තුලනය කරන්නා මේ අදහස් දෙකට ම මධ්‍යස්ථ අදහසක් ඉදිරි-

පත් කර දෙපාර්ශවයේ ම අනුමැතිය ලබා ගැනීමට උත්සාහ දැරීමට ඉඩ තිබේ. ඇතැම් විට මෙම යෝජනාව අක්කරයට රුපියල් 50 ක් ගෙවන යෝජනාවක් විය හැකි ය. දෙපාර්ශවය විසින් ම මෙම මධ්‍යස්ථ අදහස පිළිගැනීමට කැමැත්තක් දැක්වීමට ඉඩ ඇති නිසා කණ්ඩායමක් වශයෙන් තව දුරටත් කටයුතු කිරීමට ඔවුන්ට හැකි වනු ඇත. එහෙත් ඇතැම් අවස්ථාවල දී මධ්‍යස්ථයකුගේ අදහස් වුව ද පිළිගැනීමට සාමාජිකයන් අකමැතිවීමට ඉඩ තිබේ. කෙසේ වුව ද ලාභ පාඩු කාටත් බෙදී යන පරිදි මධ්‍යස්ථ තීරණයක් ගැනීමට සුහද කරන්නා කණ්ඩායම පොළඹවනු ඇත.

වගකීම් වර්ධනය කරන්නා (Developing Responsibility)

සාකච්ඡාවක් සඳහා කණ්ඩායමක සියලු ම සාමාජිකයන්ගෙන් ප්‍රමාණවත් සහභාගිත්වයක් ලබා ගැනීමට නම් සෑම සාමාජිකයාට ම එක සමාන වැදගත්කමක් හා පිළිගැනීමක් තිබිය යුතු වේ. ඇතැම් සාකච්ඡාවල දී සෑම සාමාජිකයාට ම එක සමාන වැදගත්කමක් හා පිළිගැනීමක් නො ලැබීම නිසා සාකච්ඡාව අසාර්ථක වීමේ ලකුණු පෙන්වන විට වගකීම් වර්ධනය කරන්නා වැදගත් මෙහෙයක් ඉටු කරයි.

ඇතැම් සාකච්ඡා කණ්ඩායම්වල උගතුන්, නූගතුන් වශයෙන් හෝ ඉහළ නිලධාරීන්, පහළ නිලධාරීන් වශයෙන් හෝ කථාකාරයන්, නිශ්ශබ්ද ව සිටින්නන් වශයෙන් හෝ දක්ෂයන්, අදක්ෂයන් වශයෙන් හෝ විශේෂඥයන්, සාමාන්‍යයන් වශයෙන් හෝ යම් බෙදීමක් විද්‍යමාන වන විට අවැදගත් යයි සැලකෙන අය අක්‍රියව සිටිති. මොව්හු වගකීම් නො දරන අතර කණ්ඩායමේ සියළු ම තීරණ දක්ෂයන් හෝ උගතුන් මත ම ඇතිවීමට ඉඩ තිබේ. මෙවැනි අවස්ථාවක වගකීම් වර්ධනය කරන්නාගේ කාර්‍ය්‍ය වන්නේ කණ්ඩායමේ සියලු සාමාජිකයන් අතර වගකීම් බෙදී යන පරිදිත්, සෑම දෙනා ම තීරණවලට හවුල්වන පරිදිත් කටයුතු සිදුවීමට පරිසරය සකස් කිරීමයි. දක්ෂයකු වශයෙන් හෝ උගතකු වශයෙන් සලකා කණ්ඩායම තමාට යම් වගකීමක් පැවරුවිට ඔහු කරන්නේ එය තමාගේ වගකීමක් නො ව කණ්ඩායමේ සියලු දෙනාගේ වගකීමක් බව අඟවා කිසිදු භේදයකින් තොරව අවැදගත් යයි සැලකුණු අය එම වගකීමට හවුල් කරවා ගැනීම යි. මෙය වගකීම් වර්ධනය කිරීම යයි කියනු ලැබේ. වගකීම් වර්ධනය

කරන්නාගේ කාර්‍ය්‍ය ඉටු නො වී තවදුරටත් කණ්ඩායම ක්‍රියාත්මක වුයේ නම් බොහෝ විට එම කණ්ඩායම බිඳ වැටීමට ඉඩ තිබේ.

අනුගමනය කරන්නා (Following)

ඇතැම් කණ්ඩායම් සාමාජිකයන්ගෙන් නව අදහස් ඉදිරිපත් නො වේ. මීට හේතු වන්නේ එවැනි සාමාජිකයන්ගේ බුද්ධියේ හීන බවක් හෝ නො සැලකිල්ලක් හෝ නො ව දැනටමත් ඉදිරිපත්විය යුතු අදහස් කණ්ඩායමේ අනෙකුත් සාමාජිකයන්ගෙන් ඉදිරිපත් වී තිබීම යි. මෙවැනි අවස්ථාවක දැනටමත් ඉදිරිපත් ව ඇති අදහස් අනුමත කිරීම හෝ ක්‍රියාවට නැගීම පිළිබඳ ව සහයෝගය දැක්වීම අනුගමනය කරන්නා තුළින් සිදු වේ. කණ්ඩායමක් නඩත්තු කිරීම සඳහා අනුගමනය කරන්නෝ මහඟු මෙහෙයක් ඉටු කරති.

සාකච්ඡා නිෂේධන කාර්‍ය්‍යයන් (Self Oriented Functions)

ඕනෑ ම සාකච්ඡාවක් අසාර්ථක කරවීමට සාකච්ඡා නිෂේධන කාර්‍ය්‍යයන්ට හැකි ය. ඔබ යම් දිනක සාකච්ඡා නිෂේධන කාර්‍ය්‍යයන් ඉටු කරන කණ්ඩායම් සාමාජිකයන් දැක ඇතිවාට සැකයක් නැත. සාකච්ඡාවක් නිෂේධනය කිරීමට යම් සාමාජිකයකු පොළඹවනු ලබන්නේ යම් යම් සාධාරණ හේතූන් මත බව අත්දැකීම්වලින් පෙනී ගොස් ඇත. සාකච්ඡාවක් නිෂේධනය කිරීමට පුද්ගලයා පොළඹවන ප්‍රධාන කරුණු තුනකි.

1. කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවක දී සැලකිල්ලට භාජනය වී ඇති විෂය සාමාජිකයාගේ පෞද්ගලික ආකල්පයට තදබල ලෙස ප්‍රතිවිරුද්ධ වීම. මෙවැනි අවස්ථාවල සාමාජිකයා විවිධ මාදිලියේ බාධා පැමිණවීම් මගින් කණ්ඩායම් සාකච්ඡාව කඩාකප්පල් කිරීමට බලයි. තමා ඇඩි ලෙස එල්බගෙන ඇති ආකල්පයෙහි කිසිදු වෙනසක් වනු දැකීමට සාමාජිකයා නො කැමැතිවීම මෙහි හේතුව යි.
2. සාකච්ඡාවට භාජනය වී ඇති විෂය සාමාජිකයාට පුද්ගලික ව අවාසි ගෙන දෙන එකක් වීම. සාමාජිකයාට ආර්ථික හෝ සාමාජික අවාසි ජනිත කරන විෂයයක් සාකච්ඡාවට භාජන වී ඇත් නම් ඊට සම්බන්ධ සාමාජිකයා විවිධ ස්වරූපයෙන් බාධා පැමිණවීමට ඉඩ ඇත. බාධා පමුණුවන සාමාජිකයන්ගේ පසුබිම සොයා බලන ලද

අවස්ථා බොහොමයක දී හෙළි වී ඇති කරුණක් නම් සාකච්ඡාවේ දී තීරණය කිරීමට නියමිත තීන්දුව අදාළ සාමාජිකයාට යම් අවාසියක් සිදු කිරීමට ඉඩ තිබී ඇති බව යි.

3. ඇතැම් පුද්ගලයන් ස්වභාවයෙන් ම වාචාල අය වේ. ඇතැම්හු අවශ්‍ය දේටත් අනවශ්‍ය දේටත් සියල්ලට ම තර්ක කරති. ඇතැම්හු තමාට වාසි වුවත්, අවාසි වුවත් පූරුද්දක් වශයෙන් සියලු ම දේට විරුද්ධ වෙති. මෙවැනි පුද්ගලික ස්වභාවයන් නිසා ද සාකච්ඡාවලට බාධා පැමිණේ. එහෙත් මෙවැනි හේතූන් මත ඇති වන විරුද්ධකම් එතරම් ප්‍රබල ඒවා නො වේ. මෙවැනි පුද්ගලයන් උපක්‍රම ශීලීව පාලනය කොට සාකච්ඡා පවත්වා ගෙන යා හැකි ය.

කුමන පදනමක් මත සාකච්ඡා කඩාකප්පල් කිරීමකට කටයුතු කළ ද එම කඩාකප්පල්කාරී ක්‍රියා සාකච්ඡාවක් තුළ එළි දකිනුයේ යම් යම් චර්යා රටා මගිනි. එම චර්යා රටාවන් එළි දක්වන පුද්ගල-යන් පිළිබඳ ව විමසිලිමත් වන ඔබට ඉහත දැක් වූ යම් මූලික හේතුවක ප්‍රතිඵලයන් වශයෙන් සාමාජිකයා අදාළ චර්යාව ප්‍රදර්ශ-නය කරන බව ඒත්තු යනු ඇත. සාකච්ඡා නිෂේධනය කිරීම හෝ කඩාකප්පල් කිරීම මූලික කොට පුද්ගලයන් එළි දක්වන චර්යා රටාවන් පිළිබඳ වර්ගීකරණයක් පහත දැක් වේ.

කෝප කරන්නා (Agressing)

සාකච්ඡාව තුළ දී කෝප කරන්නා විසින් සාකච්ඡා සභාවෙහි සංයමයත්, විනයත් බිඳ දමන අතර සාකච්ඡාව කරගෙන යාමට අනෙකුත් සාමාජිකයන් තුළ ඇති උනන්දුව හීන කර දමයි. ඔහු අනෙකුත් සාමාජිකයන්ගේ තත්වය පහත දමා කථා කරයි. සාමා-ජිකයන් අවඥාවට ලක් කරයි. අපහාසාත්මක විහිළුවලින් සාමාජිකයන්ගේ සිත් පෙළයි. පොදුවේ සභාවට ඇමතීම වෙනු-වට කෝපයෙන් පුද්ගලයන්ට අමතයි. හේතු ඵල වශයෙන් කරුණු ඉදිරිපත් කර සනාථ කිරීමක් වෙනුවට පුද්ගලයන්ගේ හොඳ නො හොඳකම් මත කථා කරමින් සාකච්ඡා අවස්ථාව අනෙකුත් සාමාජිකයන්ගේ නීරස අත්දැකීමක් බවට පරිවර්තනය කරයි.

මග අවුරන්නා (Blocking)

මග අවුරන්නා සියලු දේට ම විරුද්ධ වෙයි. ඔහු හොඳටත් විරුද්ධ ය. නරකටත් විරුද්ධ ය. සාකච්ඡා ඉදිරියට ගෙන යාමට

බාධා ඇති වන පරිදි අදාළ නො වන යෝජනාවක් හෝ අදහසක් ගෙනහැර දැක්වීම මග අවුරන්නාගේ සාමාන්‍ය පිළිවෙතයි. ඔහු විරුද්ධ වීමට හේතුව කුමක් දැයි විමසන ලද්දේ නම් එයට හේතු නො දක්වයි. කණ්ඩායමේ සාමාජිකයන් විසින් සාකච්ඡා කර අවසන් කිරීමෙන් පසු ප්‍රතික්ෂේප කර ඇති කරුණු නැවතත් ඉදිරිපත් කිරීමට මොහු උත්සාහ ගනී. මග අවුරන්නාට යම් දෙයක් හරි හෝ වැරදි ලෙස ද, කළු හෝ සුදු ලෙස ද පවතිනවා විනා අතර මැදි විසඳුම් ක්‍රියාමාර්ග ඇත්තේ නැත. විකල්ප ක්‍රියා-මාර්ගයන් ද නැත. ඔහු සාමාජිකයන් පොළඹවනු ලබන්නේ කළු හෝ සුදු තත්වයෙන් යුතු ප්‍රායෝගික නො වන අන්තයන් කරා ගෙන යාමට මිස සාධාරණ, ප්‍රායෝගික විසඳුම් ලබා ගැනීමට නො වේ.

නොවැදගත් දේ සොයන්නා (Nitpicking)

සාකච්ඡාවේ ගලායාම වළක්වන තවත් තැනැත්තෙක් නම් නො වැදගත් දේ සොයන්නා ය. මොහුගේ චර්යාව වන්නේ සාකච්ඡාවේ දී සැලකිල්ලට ගත යුතු වැදගත් විෂයයන් පසෙක තිබිය දී අවැදගත් වූත්, කුඩා වූත්, අනවශ්‍ය වූත් දේ හුවා දක්වා ඒ පිළිබඳ ව සාමාජිකයන්ගේ සැලකිල්ල යොමු කර වීම යි. බොහෝ විට සාකච්ඡා කළ යුතු වැදගත් දේ සඳහා වැය කළ යුතු කාලය අනවශ්‍ය විෂයයන්ට යොමු කරවීම නිසා නියමිත තීරණ ගැනීමට මෙවැනි සාකච්ඡා කණ්ඩායම් අසමත් වනු ඇත.

ඉස්මතු වන්නා (Dominating)

ඉස්මතු වන්නා සාකච්ඡා කණ්ඩායම තම අභිමතය පරිදි මෙහෙයවීමටත්, තමාට රිසි තීරණ ගැනීමට සාමාජිකයන් යොදා ගැනීමටත් කටයුතු කරයි. ඔහු ඇතැම් විට සාමාජිකයන් තමාට කැමැති පරිදි මෙහෙයවනු ලබයි. මෙම මෙහෙයවීම ඇතැම් විට ඔහුගේ ප්‍රධානත්වය හුවා දැක්වීමෙන් කෙරෙන අතර තවත් විටෙක සාමාජිකයන් නුවමනා වර්ණනාවකට ලක් කිරීමෙන් උපක්‍රමශීලී ව කරනු ලබයි. කුමන ස්වරූපයකින් මතු වුව ද ඉස්මතු වන්නාගේ කාර්ය වන්නේ සාකච්ඡාවේ තීරණය ඔහුට කැමති පරිදි සකස් කර ගැනීමට ඉඩ සැලැස්වීම යි.

තත්වය සොයන්නා (Recognizion Seeking)

සාකච්ඡාවේ අරමුණු ඉටු කර ගැනීමකට වඩා තමාගේ තත්වය හුවා දැක්වීමට උත්සාහ කරන මොහු විවිධ උපාය මාර්ග මගින්

තමා වෙත අවධානය යොමු කරවා ගැනීමට කටයුතු කරයි. තමා මීට පෙර අදාළ විෂය සම්බන්ධයෙන් කර ඇති විවිධ සේවාවන් විස්තර කිරීමෙන් ද සහභාගි වූ සම්මන්ත්‍රණ, සාකච්ඡා ආදිය විස්තර කිරීමෙන් ද නැතහොත් වෙනත් ඕනෑ ම ක්‍රමයකින් ද තමාගේ තත්වය ඉස්මතු කරවීමට උත්සාහ ගනී. තමාට තරම් නො වන සාකච්ඡාවකට තමා සහභාගි වී ඇති බවක් ද මොහුට දැනෙන බැවින් අනෙකුත් සාමාජිකයන්ට වඩා තමා ගරු සරු ලැබිය යුත්තකු බව තහවුරු කිරීම මොහුගේ මානසික අවශ්‍යතාවක් වේ. කයිවාරු කථාවලිනුත්, අතිශයෝක්තියෙන් තමා ම හුවා දක්වා ගැනීමෙනුත් සාකච්ඡාව සඳහා වෙන් වී ඇති කාලය අපතේ යවන තත්වය සොයන්නා සෑම විට ම ප්‍රසාදය හෝ කීර්තිය තමාට ම ලැබිය යුතු යයි කල්පනා කරයි.

තනි ව කටයුතු කරන්නා (Monopolizing)

කණ්ඩායම් වගකීමකින් තොරව හුදු පෞද්ගලික අෘෂ්ඨියක එල්බ සිටින මොහු කණ්ඩායම් සාකච්ඡාව ප්‍රයෝජනයට ගන්නේ තමාගේ පෞද්ගලික ආකල්ප, හැඟීම හෝ විශ්වාසය පිළිබඳ ව ප්‍රකාශ කිරීමට ලැබුණු අවස්ථාවක් සේ සලකමිනි. තනිව කටයුතු කරන්නා ඉදිරිපත් කරන සෑම අදහසකින් ම ඔහුගේ පෞද්ගලිකත්වය ඉස්මතු වනවා විනා පොදු හෝ කණ්ඩායම් හැඟීමක් ඉස්මතු නො වේ.

අනුකම්පාව යදින්නා (Sympathy Seeking)

කණ්ඩායමේ සාමාජිකයකු ලෙස සහභාගිවුව ද මොහුගේ යටි සිත නිතර ම යොමුව ඇත්තේ කණ්ඩායම් වගකීම්වලින් මිදීමට යි. මේ සඳහා මොහු ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබන උපක්‍රමය අනුකම්පාව ඉල්ලා සිටීම නිසා අනුකම්පාව යදින්නා වශයෙන් හැඳින්වෙන අතර තමාට වූ අසාධාරණයන් පිළිබඳ ව කීමෙන් ද තමාගේ නො හැකියාවන් ප්‍රදර්ශනය කිරීමෙන් ද පුද්ගලික දුක් කරදර පිළිබඳ ව කණ්ඩායම් සාමාජිකයන්ගේ අවධානය යොමු කිරීමෙන් ද අනෙකුත් සාමාජිකයන්ගේ අනුකම්පාව ලබා ගැනීමට උත්සාහ දරයි. කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවේ අරමුණු ඉටු කිරීමට මොහුගෙන් සිදුවන සේවයක් නො මැති තරම් ය.

මග හරින්නා (Avoiding Involvements)

මග හරින්නාගේ කාර්‍ය්‍ය වන්නේ කණ්ඩායම් කටයුතුවලින් මග හැර සිටීමයි. එහෙත් අනුකම්පාව යදින්නා මෙන් කිසිවකුගේ අනුකම්පාවකට ලක්වීමෙන් කටයුතු මගහැර සිටීමකට වඩා මොහු කරනු ලබන්නේ කෛරාටිකකමින් වගකීම් පැහැර සිටීමයි. මොහු නූල් සූත්තර කාරයෙකි. කණ්ඩායමේ යම් වගකීමක් තමාට පැවරුණු විට ඉතා සූක්ෂම ව එම වගකීම වෙනකෙකුට පැවරීමට සමත්වන මොහු සාකච්ඡාව අවසන් වන තුරු ම ඉතා සාර්ථක අන්දමින් මග හැර සිටී. තමාට යම් වගකීමක් පැවරෙන ඕනෑ ම අවස්ථාවක එම වගකීම පැවරීම සඳහා තමාට වඩා සුදුස්සකු ඇති බව පෙන්වා දෙන මග හරින්නා අවසන් වශයෙන් කිසිදු වගකීමකින් තොර ව ලිස්සා යනු දැකිය හැකි ය.

අප මෙතෙක් සාකච්ඡා කරනු ලැබුයේ මිනිසුන්ගේ චර්යා රටාවන් පිළිබඳ ව ය. පුහුණු කිරීම් කරනුයේ මිනිසුන්ගේ චර්යා රටාවන් වෙනස් කිරීමට නිසා පවත්නා චර්යා රටාවන් හඳුනා ගැනීමෙකින් තොර ව සාර්ථක පුහුණුකරුවකු වීමට අපහසු වේ. යමකු පුහුණුවක් අනවශ්‍යයයි සිතන්නේ නම් එය ද එක්තරා චර්යාවකි. එම චර්යාවට හේතු භූත වූ යම් තත්වයක් ඇත. මේ නිසා එවැනි තත්වයන් මොනවා ද යන්න ගැන ද පුහුණුකරවන්නා සොයා බැලිය යුතු ය. පුහුණු කිරීම යනු යම් අපේක්ෂිත චර්යා වෙනසක් ඇති කිරීම සඳහා මිනිසුන් යොමු කිරීමක් බව මුල් පරිච්ඡේදවල දි ප්‍රකාශ කළ බව ඔබට මතක ඇත. මිනිසුන්ගේ චර්යාව වෙනස් කිරීමට නම් යටත් පිරිසෙයින් පුහුණු කාල සීමාව තුළ දී මිනිසුන් හැසිරෙන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව වත් පුහුණු කරවන්නාට දළ අවබෝධයක් තිබිය යුතු ය. ඉහත විස්තරයෙන් කරණු ලැබුයේ පුහුණු වැඩ සටහන්වල බහුල ව ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන 'සාකච්ඡා පුහුණු ක්‍රම'' වල දී පුද්ගලයන් හඳුනා ගැනීම සඳහා පාඨක ඔබට යම් අනුබලයක් ලබා දීම ය.

පුහුණු මාධ්‍ය

මෙම පරිච්ඡේදය ආරම්භයේ දී පුහුණු ක්‍රම හා පුහුණු මාධ්‍ය අතර ඇති ප්‍රධාන වෙනස්කම කුමක් ද යන්න හඳුන්වාදුන්නා ඔබට මතක ඇතැයි සිතමි. මෙම කොටසින් කරනු ලබන්නේ පුහුණු මාධ්‍ය පිළිබඳ ව ඉතා සංක්ෂිප්ත ව ඔබට යම් අදහසක් ලබා දීම යි.

අපට පණිවුඩ ලැබෙන්නේ පංචේන්ද්‍රියන් හරහා ය. පුහුණු මාධ්‍යයන් මගින් කරන්නේ මෙම පංචේන්ද්‍රියන් හරහා පුහුණු යෙදවුම් ලබාදීම යි. පුහුණු පාඨමාලාවක් දේශකයකු විසින් පවත්වන දේශන මගින් පමණක් කර ගෙන යන්නේ නම් ''කණ'' හැරුණු විට අනෙකුත් ඉන්ද්‍රියන් පුහුණුව සඳහා ප්‍රයෝජනයට නො ගැනේ. ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ඉන්ද්‍රියයන් පහක් ම තිබිය දී එක් ඉන්ද්‍රියක් සඳහා පමණක් යෙදවුම් ලබා දීම කොතරම් අකාර්යක්ෂම පුහුණුවක් දැයි සිතා බලන්න.

පංචේන්ද්‍රිය හා ඉගෙනුම

කරන ලද විවිධ පර්යේෂණ අනුව යම් පුද්ගලයකු ලබන ඉගෙනුම පංචේන්ද්‍රියයන් හරහා ලැබෙන්නේ සමාන අනුපාතයකට අනුව නො වේ. එනම් පුද්ගලයකු ලබන ඉගෙනුමෙන් 20% ක් ඇසීමෙනුත්, 20% ක් දැකීමෙනුත් ආදී වශයෙන් 20% බැගින් ඒ ඒ ඉන්ද්‍රියයන්ට බෙදී ගොස් නැත. ඉගෙනුම සඳහා ඇතැම් ඉන්ද්‍රියන් වැඩි මෙහෙයක් ඉටු කරයි. දැනට සොයා ගෙන ඇති පරිදි පුද්ගලයකුගේ ඉගෙනුමෙන් 75%ක් දැකීමෙන් ද, 13%ක් ඇසීමෙන් ද, 3%ක් ආඝ්‍රාණයෙන් ද, 3%ක් රස බැලීමෙන් ද, 6%ක් ස්පර්ශයෙන් ද ලැබේ.

ධාරණ ශක්තිය හා පුහුණු මාධ්‍ය

ඉගෙනුමේ ඉතා වැදගත් අංගයක් නම් මතක තබා ගැනීම යි. පුහුණු වැඩ සටහන් මගින් පුද්ගලයාට ලබා දෙන පුහුණු යෙදවුම් පුහුණු අභ්‍යාසය අවසන් වන විට මුළුමනින් ම අමතක වී ඇත්නම් පුදගලයාගේ චර්යාවේ වෙනසක් ඇති වේ යයි අපේක්ෂා කළ නො හැකි ය. චර්යාව වෙනස් වීමට නම්, නව දැනුම, නව ආකල්ප හා නව හැකියාවන් පුද්ගලයන් තුළ වර්ධනය විය යුතු වේ. මේ නිසා චර්යාව වෙනස් වීමට පුද්ගලයා තුළ පුහුණු වූ දෑ, උගත් දෑ, මතකයේ තිබිය යුතු ය. පුද්ගලයාගේ මතක ශක්තිය කෙරෙහි පුහුණු මාධ්‍ය බලවත් ලෙස බලපෑම් ඇති කරයි. දේශනයක් මගින් අසන දෑට වඩා වැඩි දෙයක් ඇසින් බලන පින්තූරයකින් මතකයෙහි රැඳෙයි. පුද්ගලයා යම් කාර්යයකට සහභාගිවීමෙන් ලබන අත්දැකීමක් බොහෝ විට අමතක වී යාමට ඉඩක් නැති තරම් ය. මේ නිසා පුහුණු වන්නන් සඳහා විවිධ මාධ්‍ය මගින් යෙදවුම් ලබා දීම වැඩි මතකයක් ගොඩනගා ගැනීමට කෙරෙන උපකාරයක් වේ.

ඇනට කර ඇති පර්යේෂණ අනුව කියවීමෙන් එකතු කර-ගන්නා දෙයින් පුද්ගලයාගේ මතකයෙහි රඳාපවතින්නේ 10%. පමණ ප්‍රමාණයකි. එහෙත් ඇසීමේ දී එය 20%.ක් වේ. දැකීමෙන් 30%.ක මතකයක් ද, ඇසීමෙන් හා දැකීමෙන් 50%.ක් ද, තමා විසින් ප්‍රකාශ කිරීමෙන් 70%.ක් ද, තමා ප්‍රකාශ කිරීමෙන් හා තමා කාර්යයෙහි නියුක්තවීමෙන් 90%.ක් ද මතකයෙහි රැඳී පවතී.

යෝග්‍ය මාධ්‍ය තෝරා ගැනීමේ වැදගත්කම

කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනක් සඳහා යෝග්‍ය මාධ්‍ය තෝරා ගැනීමෙන් පුහුණු වන්නාගේ උනන්දුව හා රුචිය අවශ්‍ය පරිදි පවත්වා ගෙන යාමට පුහුණුකරවන්නාට හැකි වේ. පුහුණු ක්‍රම පිළිබඳ ව මීට ඉහත සාකච්ඡා කිරීමේ දී උදාහරණයක් වශයෙන් දක්ෂ වෛද්‍යවරයකු රෝගියකුට ප්‍රතිකාර කිරීම සඳහා ප්‍රතිකාර ක්‍රමයක් තෝරා ගන්නා අයුරු සාකච්ඡා කළා ඔබට මතක ඇතැයි සිතමි. සුදුසු මාධ්‍ය තෝරා ගැනීම යනු යම් තෝරාගත් ප්‍රතිකාර ක්‍රමයක් තුළ ලබා දෙන ඖෂධ වර්ගයන් රෝගියාට අප්‍රිය නො වන ආකාරයෙන් ලබා දීමට උපමා කළ හැකි ය. උදාහරණ වශයෙන් වෛද්‍යවරයා ප්‍රතිකාර ක්‍රමය වශයෙන් තෝරා ගනු ලැබූයේ බීමට හා ගිලීමට දෙන බෙහෙත් පංතියක් නම් එම බෙහෙත් හුදෙක් ඖෂධමය වශයෙන් පමණක් දීම වෙනුවට සීනි ආලේප කළ හෝ සුවඳ මුසු කළ වර්ණවත් පෙති වශයෙන් ද විවිධ පළතුරු රසයෙන් හා සුවඳින් යුතු බොන බෙහෙත් වශයෙන් ද ලබා දීම සඳහන් කළ හැකි ය. ඇමෙරිකාව වැනි බටහිර රටවල බොහොමයක් බෙහෙත් ද්‍රව්‍ය නීරස, අප්‍රිය, තත්ත්වයකින් ඉදිරිපත් කරනු වෙනුවට යම් මිහිරි රසයක් ඇති බෙහෙත් වශයෙන් ඉදිරිපත් කිරීම පිළිබඳ ව ඔබ අසා ඇත. මේ නිසා බෙහෙත් බීම හෝ පෙති ගිලීම අමිහිරි දෙයක් වනු වෙනුවට ප්‍රියජනක දෙයක් බවට පරිවර්තනය කර ඇත. විශේෂයෙන් කුඩා ළමුන්ට ප්‍රතිකාර කිරීමේ දී විවිධ රසයෙන්, පාටින් යුත් බෙහෙත් වර්ග බොහෝ ජනප්‍රිය වී තිබේ.

සීනි හෝ වෙනත් සුවඳ මුසු කළ නිසා ඖෂධයේ සිදු වන කිසිදු ඖෂධමය වෙනස්කමක් නැත. සිදුවන එක ම වෙනස නම් එය රෝගියාට ප්‍රියමනාප දෙයක් වීමයි. ඖෂධය ප්‍රියමනාප

නො වන විට එහි අඩංගු ඇ කොතරම් ශරීරයට අවශ්‍ය වුවත්, පුද්ගලයාට ලබා ගැනීම අපහසු වේ. ඇතැම් විට වමනය යාමත්, තවත් විටෙක වේල් ගණනාවක් වෙනත් ආහාරයක් හෝ ගැනීමට නො හැකිවීමත් සිදු විය හැකි ය. එතෙකුදු නො වේ. ඖෂධය ගත් තැනැත්තා ඔහුට හමු වන සියලු ම මිතු-රන්ට කියනුයේ ඖෂධයේ ඇති කර්කශ බවයි. ඔහු අනෙකුත් අයද ඖෂධයෙන් ඈත් කිරීමට පොළඹවනු ඇත. ඖෂධ ලබා දුන් වෛද්‍යවරයා වෙත නැවත නො යන ලෙස ද ආරංචි පතුරු වනු ඇත. අම්හිරි පුහුණු වැඩ සටහනකට සහභාගි-වීමෙන් ද සිදුවන්නේ මේ ප්‍රතිචාරය ම ය. ඇතැම්හු පුහුණුව පවත්වන විට නිදා ගනිති. ඇතැම්හු ඇනුම් යවති. ඇතැම්හු තමාට නැති උවමනාවක් කෙසේ හෝ මවාගෙන සැසියෙන් පිටතට යති. එපමණක් ද නො වේ. ඉදිරියේ දී අදාළ සැසියට සහභාගිවීමට නියමිතව සිටින අයවළුන්ට ද මේ පණිවුඩය දෙති. මේ නිසා පුහුණුවේ හරය පුහුණුවන්නාට කොතරම් අදාළ වුවත්, එය ලබා දෙන ආකාරය අනුව රසවත් එකක් හෝ නීරස එකක් වීමට ඉඩකඩ තිබේ.

පුහුණු මාධ්‍යවලින් සිදුවන්නේ මීට ම සමාන කාර්යයකි. ඇතැම් විට පුහුණු යෙදවුම් මගින් ලබා දිය යුතු මූලික හරය පුහුණුවන්නාට එතරම් රසවත් දෙයක් නො වීමට ඉඩ ඇත. එහෙත් එම හරය ඉදිරිපත් කරන ස්වභාවය පුහුණුවන්නාගේ හිත් ගනී නම් පුහුණු වන්නා තුළ යම් වෙනසක් ඇති කිරීමට තරම් යෙදවුම් සමත් වනු ඇත.

උචිත පුහුණු මාධ්‍ය තෝරා ගැනීම සඳහා පුහුණුකරුවා අවධානය යොමු කළ යුත්තේ කරුණු කීපයක් නිසා ය. ඉන් පළමුවැන්න නම් යම් යම් විශේෂිත පුහුණු යෙදවුම් සඳහා විශේෂිත වූ පුහුණු මාධ්‍ය තිබීමයි. පුහුණුකරුවා දැනට ප්‍රයෝජන-යට ගන්නා මාධ්‍යයට වඩා සාපේක්ෂ වශයෙන් වැඩි ප්‍රතිඵල ගෙන දෙන වෙනත් මාධ්‍ය ඇත් දැයි සොයා බැලීමට පුහුණුකරු නිතර ම සැලකිල්ලට යොමු කළ යුතු ය. කළු ලෑල්ල හෝ සුදු ලෑල්ල ප්‍රයෝජනයට ගැනීමත්, අත් පත්‍රිකා බෙදා හැරීමත් බහුල ව ප්‍රයෝජනයට ගැනුන ද, බෙදා දෙනු ලැබූ පත්‍රිකා වැඩිහිටියන් නො කියවන බවත්, කියවුවත් කියවීමෙන් මතකයේ රැඳෙන්නේ 10%ක් බවත් (මුලින් පෙන්වා දුන් පරිදි) බොහෝ

පුහුණුකරුවෝ අමතක කරති. විශේෂයෙන් වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී නිවැරදි ව මාධ්‍ය තෝරා ගැනීමෙන් වැඩි කාර්ය භාරයක් ඉටු කළ හැකි බව තරයේ මතක තබා ගත යුතු වේ.

යම් පුහුණු වැඩ සටහනකට සහභාගි වී සිටින වැඩිහිටියන්ගේ උනන්දුව හා රුචිය පවත්වා ගෙන යාමට ද මාධ්‍ය මගින් සැලකිය යුතු මෙහෙයක් කළ හැකි ය. වර්ණ, දෘෂ්‍ය උපකරණ, ශබ්ද මාධ්‍ය හා මේවායේ විවිධ සංකලනයන් පුද්ගලයන් අවධියෙන් තබා ගැනීමට සමත් වේ. මුලින් පෙන්වා දුන් පරිදි පුහුණුවන්නාට එක් ඉන්ද්‍රියක් හරහා ඇමතීම වෙනුවට ඉන්ද්‍රියයන් කීපයක් හරහා එක්වර ඇමතිය හැකි නම් හොඳ ප්‍රතිඵල ලැබිය හැකි බව නිතර ම මතකයේ තබා ගත යුතු වේ. උදාසීන බවකින් හා ඒකීය වාග් ස්වරයකින් යුතු ව පුද්ගලයන් නිදි ගන්වමින් පැය ගණන් පවත්වා ගෙන යන දේශන අතරත්, විවිධ ක්‍රියාකාරී මාධ්‍ය භාවිතා කරගත් පුහුණු සැසියක් අතරත් ඇති වෙනස කොතරම් විශාල ද යන්න ඔබ අත්දැක ඇතැ යි සිතමි. යෝග්‍ය මාධ්‍ය යොදා ගත් පුහුණුවකත්, යෝග්‍ය මාධ්‍ය යොදා නො ගත් පුහුණුවකත් බැලූ බැල්මට පෙනෙන ප්‍රධාන වෙනසක් තිබේ. එම වෙනස නම් යෝග්‍ය මාධ්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගත් පුහුණු සැසියක් පවත්වන කාලය තුළ දී පුහුණුවන්නෝ ප්‍රාණවත් ය. යෝග්‍ය මාධ්‍ය ප්‍රයෝජනයට නොගත් පුහුණු සැසියක් අවසන්වීමෙන් පසු පුහුණුවන්නෝ ප්‍රාණවත් ය. මන් ද? මෙවැනි අවස්ථාවක සැසිය අවසන් වන්නේ කුමන වේලාවක දැයි ඇඟිලි ගනිමින් සිටින පුහුණුවන්නෝ සැසි වාරයෙන් නිදහස් වන්නේ අමුතු ම ප්‍රාණයක් ලබමිනි.

යෝග්‍ය හා ඵලදායි මාධ්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගැනීම නිසා පුහුණුවන්නාට මෙන් ම පුහුණුකරවන්නාට ද නවතාවකින් හා ප්‍රාණයකින් යුතු ව සැසිය පවත්වා ගෙන යා හැකි ය. පුහුණු සැසිය පිළිබඳ ව පුහුණුවන්නන් දක්වන සතුටුදායක ප්‍රතිචාරය පුහුණුකරවන්නා ද දිරිගන්වන සුළු නිසා වගකීමක් ඉටුකිරීමට භාරගත් අයකු මෙන් නො ව යම් විනෝද ජනක කාර්යයක නියුක්ත වූවකු මෙන් සහභාගිවන්නන් සමඟ සම්බන්ධ වීමට පුහුණුකරවන්නාට අවස්ථාව සැලසේ.

යෝග්‍ය පුහුණු මාධ්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ ප්‍රධානතම හා අවසන් වැදගත්කම වන්නේ අප මෙම ග්‍රන්ථය පුරා ම

අවධාරණය කළ පුහුණු පරමාර්ථ සපුරා ගැනීම යි. ඕනෑ ම පුහුණුවකින් අප අපේක්ෂා කරන්නේ පුද්ගලයාගේ දැනුම, හැකියාව හා ආකල්පවල වෙනසක් ඇති කිරීම තුළින් ඔහුගේ චර්යාවේ වෙනසක් ඇති කිරීමයි. මේ නිසා අප අපේක්ෂා කරන දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් ඉක්මනින් වෙනස් කළ හැක්කේ යෝග්‍ය මාධ්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගනු ලැබුව හොත් පමණි. යෝග්‍ය මාධ්‍ය නො මැති ව පවත්වන පුහුණුවක් නිසා ද පුහුණුවන්නන් තුළ වෙනසක් ඇති වන නමුත් එය අපේ අපේක්ෂාවන් තෘප්ත නො කරනු ඇත.

පුහුණු උපකරණ හා මාධ්‍ය

පුහුණු මාධ්‍ය පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කළ අපට ''පුහුණු උපකරණ'' යන්න පිළිබඳව ද යම් පැහැදිලි කිරීමක් කිරීමට සිදු වේ. පුහුණු මාධ්‍යයක් ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන්නේ උපකරණ භාවිතා කිරීම තුළිනි. මේ නිසා උපකරණ හා මාධ්‍ය යන වචන යුගලය එකිනෙකින් වෙනස් කළ නො හැකි තරම් ය. උදාහරණ වශයෙන් කළු ලෑල්ල හෝ සුදු ලෑල්ලත් ඒවායේ ලියන හුණු කෑලි හා පෑන් ද පුහුණු උපකරණ වන අතර එම උපකරණ ප්‍රයෝජනයට ගනිමින් ලියන දෑ දෘශ්‍ය මාධ්‍ය වේ. මේ නිසා මාධ්‍යයනුත්, පුහුණු උපකරණයනුත් එකිනෙකින් වෙනස් කළ නො හැකි ය. මේ නිසා කළු ලෑල්ල, සුදු ලෑල්ල, ෆ්ලැනල් ලෑල්ල, වීඩියෝ උපකරණ, පටි වාදන යන්ත්‍ර ආදිය උපකරණ වශයෙන් හෝ මාධ්‍ය වශයෙන් හැඳින්වූවාට අවුලක් ඇති නො වේ. උපකරණ නො මැති තැන අදාළ මාධ්‍ය ක්‍රියාත්මක කළ නො හැකි බැවිනි. පුහුණු වැඩ සටහනක දී ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි විවිධ පුහුණු මාධ්‍යයන් පිළිබඳ ව මෙම ග්‍රන්ථයට අමුණා ඇති ඇමුණුම් අංක 2 හි විස්තර වේ.

පුහුණු ක්‍රම හා මාධ්‍ය පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කළ මෙම පරිච්-ඡේදයේ දී ඉදිරිපත් වූ ප්‍රධාන කරුණු සාරාංශ කිරීමට අපි දැන් උත්සාහ ගනිමු. ''පුහුණු ක්‍රම වේදය'' හා ''පුහුණු ක්‍රම'' යන වචන යුගලවලින් එක ම අදහසක් නො කිය වේ. ''ක්‍රම-වේදය'' හා ''ක්‍රම'' යන වචනවලින් සාකච්ඡා වන්නේ සැලකිය යුතු වෙනස්කම් ඇති විෂයයන් දෙකකි. ''පුහුණු ක්‍රම වේදය'' යන්නෙන් පුහුණු කිරීම් විෂය සම්බන්ධ වූ සම්පූර්ණ ක්‍රියාවලිය

විස්තර කරන අතර ''පුහුණු ක්‍රම'' යන්නෙන් යම් පුහුණු පාඨ මාලාවක විෂය මාලාව බෙදා හැරීමට අනුගමනය කරන ක්‍රම මොනවා ද යන්න විස්තර වේ.

''පුහුණු ක්‍රම'' හා ''පුහුණු මාධ්‍ය'' යන්න අතර ද වෙනසක් ඇත. පාඨමාලාවක විෂය ක්ෂේත්‍රය බෙදාහැරීම සඳහා පුළුල් වශයෙන් භාවිත කරන දේශන, සාකච්ඡා ආදී ක්‍රම ''පුහුණු ක්‍රම'' යන්නෙන් හඳුන්වන අතර මාධ්‍ය යනු ඒ ඒ ක්‍රම ඇතුළත දී භාවිතයට ගැනෙන උපකරණ හා මාධ්‍ය මොනවා ද යන්න වේ. මේ අනුව කළු ලෑල්ල, සුදු ලෑල්ල, වීඩියෝ චිත්‍රපට, මුද්‍රිත පත්‍රිකා ආදිය ගැනෙන්නේ පුහුණු මාධ්‍ය ඝනයට ය.

කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනකින් සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලැබීමට නම් අවශ්‍යයෙන් ම එම වැඩ සටහනේ පරමාර්ථ ඉටු කර ගැනීමට ගැළපෙන වර්ගයේ පුහුණු ක්‍රම තෝරා ගැනීමට පුහුණුකරවන්නා කටයුතු කළ යුතු වේ. පුහුණු පරමාර්ථ ඉටු කර ගැනීමට නො ගැළපෙන ක්‍රම යොදා ගැනීම අසාර්ථක පුහුණු වැඩ සටහනක ලක්ෂණයක් වේ.

පුහුණු ක්‍රම තෝරා ගැනීමේ දී පුහුණු පරමාර්ථ දෙස මෙන් ම පුහුණුවට සහභාගිවන පුද්ගලයන් දෙස ද බැලිය යුතු ය. විෂය කරුණු තහවුරු කිරීමට ඉතා සුදුසු ක්‍රමයක් වුව ද ඇතැම් සහභාගිවන්නන්ට නො ගැළපිය හැකි බැවින් පුහුණු ක්‍රම තෝරා ගැනීම ඉතා ප්‍රවේශමෙන් කළ යුත්තකි.

පුහුණු ක්‍රම තෝරා ගැනීමේ දී සලකා බැලිය යුතු ප්‍රධාන කරුණු 04 කි. ඒවා නම් පුහුණු පරමාර්ථවල ස්වභාවය, පුහුණු-වන්නන්ගේ ස්වභාවය, පුහුණුව සඳහා වෙන්කරන ලද කාලය, පුහුණුව සඳහා වෙන්කර ඇති සම්පත් හා පහසුකම් යන ඒවා වේ.

බහුලව ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන පුහුණු ක්‍රම අතර සාකච්ඡාව ඉතා ම වැදගත් පුහුණු ක්‍රමයකි. පුහුණු ක්‍රමවලින් වැඩි ප්‍රමාණයක් සාකච්ඡාව ප්‍රධාන කරගත් පුහුණු ක්‍රම වේ. සාකච්ඡා ක්‍රම මගින් පුහුණුකරුවාත් පුහුණුවන්නාත් අතර ඇති ගුරු ගෝල සම්බන්ධ-තාව මුළුමනින් ම මෙන් තුනී කර දමයි.

කිසියම් කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවක් සඳහා පුද්ගලයන්ගෙන් ලැබෙන සහභාගිත්වය ප්‍රධාන චර්යා රටා තුනක් යටතේ

විස්තර කර ඇත. ඒවා නම් සාකච්ඡා සාධන කාර්යයන්, සාකච්ඡා නඩත්තු කාර්යයන් හා සාකච්ඡා නිෂේධන කාර්යයන් වේ.

පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී පුහුණු මාධ්‍යයන්ට විශේෂ තැනක් හිමිවන අතර මාධ්‍යයන් වැදගත් වන්නේ පුද්ගලයාට පුහුණු යෙදවුම් ලබා දීම මාධ්‍යයන් හරහා සිදු වන බැවිනි. පුහුණුවක දී පුද්ගලයාට ඇමතීම සඳහා ඔහු අරමුණු ලබා ගන්නා ඉන්ද්‍රියයන් පහෙන් කීපයක් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට පුහුණුකරවන්නා සැලකිලිමත් විය යුතු වේ.

පුහුණුවකින් බලාපොරොත්තු වන්නේ යම් පුද්ගල කණ්ඩායමක චර්යාත්මක වෙනසක් ඇති කිරීම බැවින් පුහුණු කාලය තුළ දී දෙන ලද යෙදවුම් ඔහු කොතරම් මතකයේ තබාගනී ද යන්න වැදගත් ය. පුද්ගලයාගේ ධාරණ ශක්තිය වැඩි කිරීමට මාධ්‍ය මගින් සැලකිය යුතු මෙහෙයක් කළ හැකි බව පුහුණුකරවන්නන් හිතට ගත යුතු ය.

යෝග්‍ය ''පුහුණු මාධ්‍ය'' තෝරා ගැනීමේ වැදගත් කම් කීපයකි. ඒවා නම්; යම් යම් විශේෂිත පුහුණු යෙදවුම් විශේෂිත මාධ්‍ය හරහා සාර්ථකව ලබා දීමට හැකි වීම, සහභාගි වන්නන් අවධියෙන් තබා ගැනීම, පුහුණුකරවන්නාට අවධියෙන් සිටිය හැකි වීම හා පුහුණු පරමාර්ථ ඉටු කිරීම සඳහා වැඩි මෙහෙයක් කළ හැකි වීම යන ඒවා වේ.

පුහුණු උපකරණ හා මාධ්‍ය අතර යම් වෙනස්කමක් ඇතත් ''මාධ්‍ය'' යන්න වෙනුවට ''උපකරණ'' යන්න භාවිත කිරීමේ දී ප්‍රායෝගික වශයෙන් සැලකිය යුතු අර්ථ වෙනස්කමක් ඇති නො වේ. මාධ්‍ය නො මැති තැන උපකරණයත්, උපකරණ නැති තැන මාධ්‍යයත් ප්‍රයෝජනයට ගත නො හැකි බැවිනි.

6 පරිච්ඡේදය

පුහුණු වැඩ සටහනක් ඉදිරිපත් කිරීම

පස්වැනි පරිච්ඡේදයේ දී අප උත්සාහ ගනු ලැබුයේ කිසියම් විෂය මාලාවක් සඳහා පුහුණු ක්‍රම හා මාධ්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගත යුත්තේ කුමන පදනමක් මත ද යන්න පිළිබඳ ව මූලික අදහසක් ලබාදීමට යි. මෙම පරිච්ඡේදයේ දි අපේ සැලකිල්ල යොමු වන්නේ මින් ඉහත සාකච්ඡා කළ පරිච්ඡේද සියල්ල තුළ දී හඳුන්වා දුන් සියලු ම තර්කානුකූල අදියරයන් පසු කරමින් සකස් කරන ලද පුහුණු වැඩ සටහනක් පුහුණුවන්නන්ට ඉදිරිපත් කරන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව ඔබේ අවධානය යොමු කිරීමට යි. මීට අමතරව පුහුණු ක්‍රම වේදයට අදාළ මූලධර්ම, සංකල්ප, ප්‍රවේශයන් හා උපාය මාර්ගයන් පිළිබඳ ව ද, දක්ෂ පුහුණුකරුවෙක් වෙත තිබිය යුතු යම් යම් ගුණාංගයන් පිළිබඳව ද මෙම පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා වනු ඇත.

මෙම පරිච්ඡේදයේ ඉදිරිපත් වන කරුණු ප්‍රධාන කොටස් තුනකින් යුතු ය. ප්‍රථම කොටසින් පුහුණු ක්‍රම වේදයට අදාළ පොදු මූලධර්ම කීපයක් හා න්‍යායාත්මක පදනම් කීපයක් ද, දෙවැනි කොටසින් පුහුණු වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ අවස්ථාවේ දී සැලසුම්කරු අවධානය යොමු කළ යුතු කරුණු කීපයක් ද, තුන්වැනි කොටසින් සැසිවාරයක් පැවැත්වීමේ දී පුහුණුකරුවකු වෙත තිබිය යුතු ගුණාංග හා අනුගමනය කළ යුතු පිළිවෙත් කීපයක් ද විස්තර වේ.

කොටස 01

පුහුණු ක්‍රම වේදයෙහි පොදු මූලධර්ම හා න්‍යායයන්

පුහුණු ක්‍රම වේදයට අදාළ පොදු මූලධර්ම හා න්‍යායයන් පිළිබඳ ව ප්‍රථමයෙන් අවධානය යොමු කරමු. මෙම මූලධර්මයන් පිළිබඳ ව මීට ඉහත පරිච්ඡේදවල දී යම් යම් ආකාරයෙන් සාකච්ඡා කර ඇතත්, වඩා නිශ්චිත වශයෙන් හා ඍජු වශයෙන් ගොනු කර දැක්වීම මෙහි දී කරනු ලැබේ. පුහුණු ක්‍රම වේදයට අදාළව යම් වැඩ සටහන් පවත්වා ගෙන යන්නේ නම් පුහුණුකරු විසින් මූලික වශයෙන් පිළිපැදිය යුතු ප්‍රධාන කරුණු වඩාත් සාරාංශ කොට පස්වැදෑරුම් පුහුණු මූලධර්ම වශයෙන් ඉදිරිපත් කිරීම මෙම කොටසේ එක් අරමුණ කි.

පස් වැදෑරුම් පුහුණු මූලධර්ම

පස් වැදෑරුම් පුහුණු මූලධර්ම යනු, කිසියම් අපේක්ෂිත පුහුණු අරමුණක් ඉටු කිරීමේ ප්‍රයත්නයේ දී පුහුණුකරු විසින් අපේක්ෂිත අරමුණ කරා ළඟාවීමට අනුගමනය කළ යුතු මූලධර්ම පහකි. මෙම ග්‍රන්ථයේ පළමු පරිච්ඡේදයේ දී පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගන්නේ කෙසේ ද යන්න සාකච්ඡා කළා ඔබට මතක ඇත. අනතුරුව පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුවත්, පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කිරීමත්, විෂය මාලා සංවර්ධනයත්, පුහුණු ක්‍රම හා මාධ්‍යයනුත් පිළිවෙලින් සාකච්ඡා කළා ඔබට මතක ඇතැයි සිතමි. පළල් වශයෙන් අප මෙතෙක් සාකච්ඡා කළ කරුණු ද, ඉදිරි පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කිරීමට නියමිත පුහුණු ඇගයුම් විෂයයට අයත් කරුණු ද සියල්ල කැටි කර ගත් විට ප්‍රධාන පුහුණු මූලධර්ම පහක් ගොඩ නගා ගත හැකි ය. මෙම මූලධර්ම පහ තුළ පුහුණු ක්‍රම වේදයෙහි හරය නියෝජනය වන බව මතක තබා ගැනීම ඔබට වැදගත් වනු ඇත.

පුහුණු අරමුණු පැහැදිලි වීම (Perceived Purpose)

පුහුණු අරමුණු පැහැදිලි වීම, පස් වැදෑරුම් පුහුණු මූලධර්මවල පළමුවන මූලධර්මය යි. මෙම මූලධර්මයේ මූලික හරය නම් ඕනෑ ම පුහුණුවක දී එයට සහභාගි වන තැනැත්තන් තමා පුහුණු විය යුත්තේ මන්දැයි පැහැදිලි ව දැන සිටිය යුතු බව යි. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් පුහුණුව අර්ථාන්විත දෙයක් විය යුතු ය. කුමන ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා, කුමන කාර්යයක් ඉටුකර ගැනීම සඳහා පුහුණුව පවත්වන්නේ දැයි පුහුණුවන්නා නො දන්නේ නම් පුහුණුවට සහභාගිවීමේ වැදගත්කමක් ඇතැ යි ඔහුට නො හැඟේ. පුහුණු අරමුණක් පැහැදිලි ද යන්න ප්‍රකට වන එක් ක්‍රමයක් නම් වැඩසටහනේ විෂයයන් පුහුණුවන්නා පීඩා- විඳින ගැටලුවෙන් මිදීමට උපකාර වේ යැයි පුහුණුවන්නාට අවබෝධ වීමයි. මේ නිසා පුහුණුවේ දී සාකච්ඡාවන විෂයයන්ට හිතකර ප්‍රතිචාරයන් දැක්වීමට පුහුණුවන්නා කටයුතු කරනු ඇත. පුහුණු පරමාර්ථයන් ද ගැටලුව විසඳීම සඳහා ඍජු සම්බන්ධ- කමක් දැක්විය යුතු අතර පරමාර්ථ මොනවා ද යන්න පුහුණු- වන්නා හොඳින් දැන සිටිය යුතු ය. ඉතා ම කෙටියෙන් දක්වනවා නම් පුහුණු අරමුණු පැහැදිලිවීම යන මූලධර්මයෙන් දක්වන්නේ පුහුණුවන්නාට ප්‍රයෝජනයක් ඇති පුහුණුවක් පැවැත්වීමට වග බලා ගත යුතු බව යි. මෙම ග්‍රන්ථයේ පුහුණු ගැටලු හඳුනා

ගැනීම, පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුව හා පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කිරීම යන මුල් පරිච්ඡේද තුන තුළ දී අවධාරණය කරනු ලැබුයේ මේ මූලධර්මයට අඩංගු කරුණු ය.

ක්‍රමානුකූල පෙළගැස්වීම (Graduated Sequence)

පස් වැදැරුම් පුහුණු මූලධර්මයන්ගේ දෙවැනි මූලධර්මය වන්නේ ක්‍රමානුකූල පෙළගැස්වීම යි. පුහුණුවන්නා ගැටලුවකින් කොතරම් පීඩා ලැබුවත්, ගැටලුවෙන් නිදහස්වීමට පුහුණුවක අවශ්‍යතාව ඔහුට දැඩි ලෙස දැනුනත් වැඩ සටහන තුළ ක්‍රමානු-කූල පෙළගැස්මක් නොමැති නම් අපේක්ෂිත පුහුණු අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට පුහුණුවන්නාට හැකි නො වේ. පුහුණු වැඩ සටහනකින් ලබා දෙන දැනුම, කුශලතා හා ආකල්ප පුද්ගලයා තුළ ගොඩ නැගෙන්නේ යම් ක්‍රමානුකූල පිළිවෙළකට ය. එය ඇතැම් විට තර්කානුකූල පදනමක් මත විය හැකි ය. ඇතැම් විට පුහුණුවන්නා දන්නා තැන සිට නො දන්නා තැනකට ගෙන-යාමත් විය හැකි ය. ඇතැම් විට සරල දෙයෙහි සිට සංකීර්ණ දෙය දක්වා ද, න්‍යායේ සිට භාවිතයට යාමක් ද, පුහුණුවන්නා කැමති දෙයෙහි සිට කැමැත්ත අඩු දෙය දක්වා යාමක් ද ආදී වශයෙන් යම් ආකාරයක ක්‍රමානුකූල පෙළගැස්වීමක් විය හැකි ය. මෙවැනි පෙළගැස්වීමක් නො මැති අවුල් සහගත තත්ත්වයක දී පුද්ගලයා තුළ ගොඩනැගීමක් ඇති නො වන බැවින් ''ක්‍රමානුකූල පෙළගැස්වීම'' මූලධර්මයක් වශයෙන් පිළිගැනීමට සිදු වේ. මෙම ග්‍රන්ථයේ තුන්වැනි පරිච්ඡේදයේ දී පළල් වශයෙන් සාකච්ඡාවට භාජනය වූයේ මේ මූලධර්මය පිළිබඳව ය.

පුද්ගලාන්තර වෙනස්කම් (Individual Differentiation)

එක් පුද්ගලයකු තවත් පුද්ගලයකුට වඩා වෙනස් බැවින් ඒ ඒ පුද්ගලයා සුවිශේෂ ආකාරයකින් ඉගෙනුම ලබන බව පිළිගැනීම තුන්වැනි පුහුණු මූලධර්මය යි. ඒ ඒ පුද්ගලයාගේ අත්දැකීම් වෙනස් බැවිනුත්, ඔවුන්ගේ සිතුම් පැතුම් හා ආකල්ප බෙහෙවින් පෞද්ගලික වන බැවිනුත්, සැම පුද්ගලයකු ම පුහුණු කිරීම සඳහා සුදුසු එක් උපාය මාර්ගයක්, ක්‍රමයක් හෝ මාධ්‍යයක් නැත.

මෙම ග්‍රන්ථයේ පුහුණු ක්‍රම හා මාධ්‍ය සාකච්ඡා කිරීමේ දීත්, පුහුණුවක දී විවිධ පුද්ගලයන් හැසිරෙන ආකාරය දැක්වීමේ දීත්

මෙම මූලධර්මය පිළිබඳ ව විස්තරාත්මක කරුණු ඉදිරිපත් කර ඇත. (පස්වැනි පරිච්ඡේදය)

යෝග්‍ය භාවිතය (Appropriate Practice)

යෝග්‍ය භාවිතය යන්නෙන් අදහස් වන්නේ යම් පුහුණු පාඨමාලාවක් හෝ සැසියක් මගින් තබනු ලැබූ චර්යාත්මක පුහුණු පරමාර්ථ සාධනය කිරීම සඳහා පුහුණුවන්නාට හැකිවේ දැයි සහතික කරගැනීම සඳහා පාඨමාලා කාලය තුළ දීම යම් ක්‍රමයක් යොදා ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය බවයි. මෙවැනි ක්‍රමයක් නැති විට අදාළ චර්යාත්මක පරමාර්ථ සාධනය වී ඇත් දැයි පුහුණුවන්නාටත්, පුහුණුකරවන්නාටත් සොයා බැලීමට ක්‍රමයක් නැත. පුහුණුව අවසන්වීමට ප්‍රථම, දෙන ලද පුහුණු යෙදවුම් ලබා ගෙන ඇත්දැයි සහතික කර ගත හැක්කේ යෝග්‍ය භාවිතය පිළිබඳ මූලධර්මය අනුගමනය කරන්නේ නම් පමණි. පාඨමාලාවක අවසන් ඇගයුම පැවැත්වීමට ප්‍රථම සුදුසු අවස්ථාවල දී පුහුණුවන්නන් චර්යාත්මක පරමාර්ථ සාධනය සඳහා යොමු කිරීමෙන් යෝග්‍ය භාවිතය පිළිබඳ මූලධර්මය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි වේ. මෙම ග්‍රන්ථයේ තුන්වැනි පරිච්ඡේදයේ පුහුණු පරමාර්ථ සාකච්ඡා කිරීමේ දී මේ මූලධර්මයට අදාළ පුළුල් පදනම සාකච්ඡාවට භාජනය කර ඇත.

ප්‍රතිඵල පිළිබඳ දැනුම (Knowledge of Results)

යම් පුහුණුවකට සහභාගි වූ තැනැත්තකුට තමා පුහුණු වූ දෙය අනුව තමා ක්‍රියාකරන්නේ දැයි දැන ගැනීමට නො හැකි නම් සාර්ථක පුහුණු ප්‍රතිඵල ලබා ගැනීමට නො හැකි ය. පුහුණු වැඩ සටහන මගින් බලාපොරොත්තු වූ චර්යාත්මක පරමාර්ථ ඉටු-කිරීමේ දී තමා ක්‍රියා කළ ආකාරය වැරදි ද, නිවැරදි ද, වැරදි නම් එය සකස් කරන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව දැන ගැනීමට ක්‍රමයක් තිබිය යුතු ය. පුහුණු වූ තැනැත්තාට මෙම තොරතුරු ලබා ගැනීමට නො හැකි පරිදි යම් හිදසක් පවතින්නේ නම් චර්යාත්මක වෙනස්කම් පුද්ගලයා තුළ අපේක්ෂිත පරිදි ඇති කිරීමට බාධා පැමිණේ. මේ මූලධර්මයට අදාළ කිසිවක් මෙම ග්‍රන්ථයේ මෙතෙක් සාකච්ඡා කර නැතත් පුහුණු ඇගයුම් ගැන සාකච්ඡා කරන හත්වැනි පරිච්ඡේදයේ දී සවිස්තරව කරුණු ඉදිරි-පත් වනු ඇත.

පස් වැදෑරුම් පුහුණු මූලධර්ම මගින් අප මෙතෙක් සාකච්ඡා කළේ පුහුණු වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අනුගමනය කළ යුතු මූලධර්ම ඉතාමත් කෙටියෙනුත්, සරළවත් ඉදිරිපත් කිරීම යි. මේ නිසා පුහුණු වැඩ සටහනක් ඉදිරිපත් කිරීම පිළිබඳ ව කරුණු සොයා බලන මෙම පරිච්ඡේදය මගින් පාඨක ඔබට දෙන පණිවිඩය වන්නේ ඔබ සැලසුම් කරන සෑම පුහුණු වැඩ සටහනක් ම පස් වැදෑරුම් පුහුණු මූලධර්මවලට අනුකූල ව ක්‍රියාත්මක කිරීමට වග බලාගත යුතු බව යි.

තෙවදෑරුම් පුහුණු අදියර

පුහුණුකරුවකු විසින් සාර්ථක පුහුණුවක් පැවැත්වීම සඳහා තෙවදෑරුම් පුහුණු අදියරයන් ද තරයේ අනුගමනය කළ යුතු ය. පස් වැදෑරුම් පුහුණු මූලධර්මවල දී මෙන් තෙවදෑරුම් පුහුණු අදියරවලින් කියවෙන්නේ ද සාර්ථක පුහුණුවකට පාදක කර ගත යුතු කොන්දේසි තුනකි. එම කොන්දේසි නම්;

විස්තරාත්මක සැලසුම්කරණය

ප්‍රමාණවත් සූදානම

ප්‍රාණවත් ඉදිරිපත් කිරීම

විස්තරාත්මක සැලසුම්කරණය

විස්තරාත්මක සැලසුම්කරණය යනු යම් විද්‍යාත්මක පදනමක් මත කරනු ලැබූ තොරතුරු මත පදනම් ව, අපේක්ෂිත පුහුණු පරමාර්ථ පිහිටුවමින්, සලකා බැලිය යුතු සියළු අංශයන් සැලකිල්ලට ගෙන වැඩ සටහන් සැලසුම් කළ යුතු බව යි. මේ අනුව පුහුණුවන්නන්ගේ කාර්ය විග්‍රහය, පුහුණුවන්නන් විග්‍රහය, පුහුණු අවශ්‍යතා තක්සේරුව සහ පුහුණු පරමාර්ථ තැබීම යන කරුණු විස්තරාත්මක සැලසුම්කරණයට අයත් වේ.

ප්‍රමාණවත් සූදානම

ප්‍රමාණවත් සූදානම යන අදියරෙන් දැක්වෙන්නේ සැලසුම්කරන ලද පුහුණුව ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා ප්‍රමාණවත් විෂය කරුණු, ක්‍රම, මාධ්‍ය, ඇගයුම් උපකරණ ආදිය පුහුණුකරු වෙත තිබේ ද යන්නයි. මේ අනුව ඉහත දී විස්තරාත්මකව සැලසුම් කරන ලද පුහුණුව ඉදිරිපත් කිරීමට සුදුසු තරමේ සූදානමක් තිබේ ද යන්න පිළිබඳ ව පුහුණුකරුගේ අවධානය යොමු කර වන්නේ මේ අදියර මගිනි.

ප්‍රාණවත් ඉදිරිපත් කිරීම

සාර්ථක පුහුණුවක තුන්වැනි අදියර වන්නේ ප්‍රාණවත් ඉදිරිපත් කිරීමයි. පුහුණුවන්නාට නීරස නො වන පරිදි පුහුණුව ඉදිරිපත් කිරීම මේ අදියර මගින් අදහස් වේ. පුහුණුව ඉදිරිපත් කිරීම, ඇගයුම් ක්‍රම ක්‍රියාත්මක කිරීම හා ඇගයුම් අනුව පුහුණුව නවීකරණය කිරීම මීට ඇතුළත් කරුණු වේ.

පුහුණු චක්‍රය

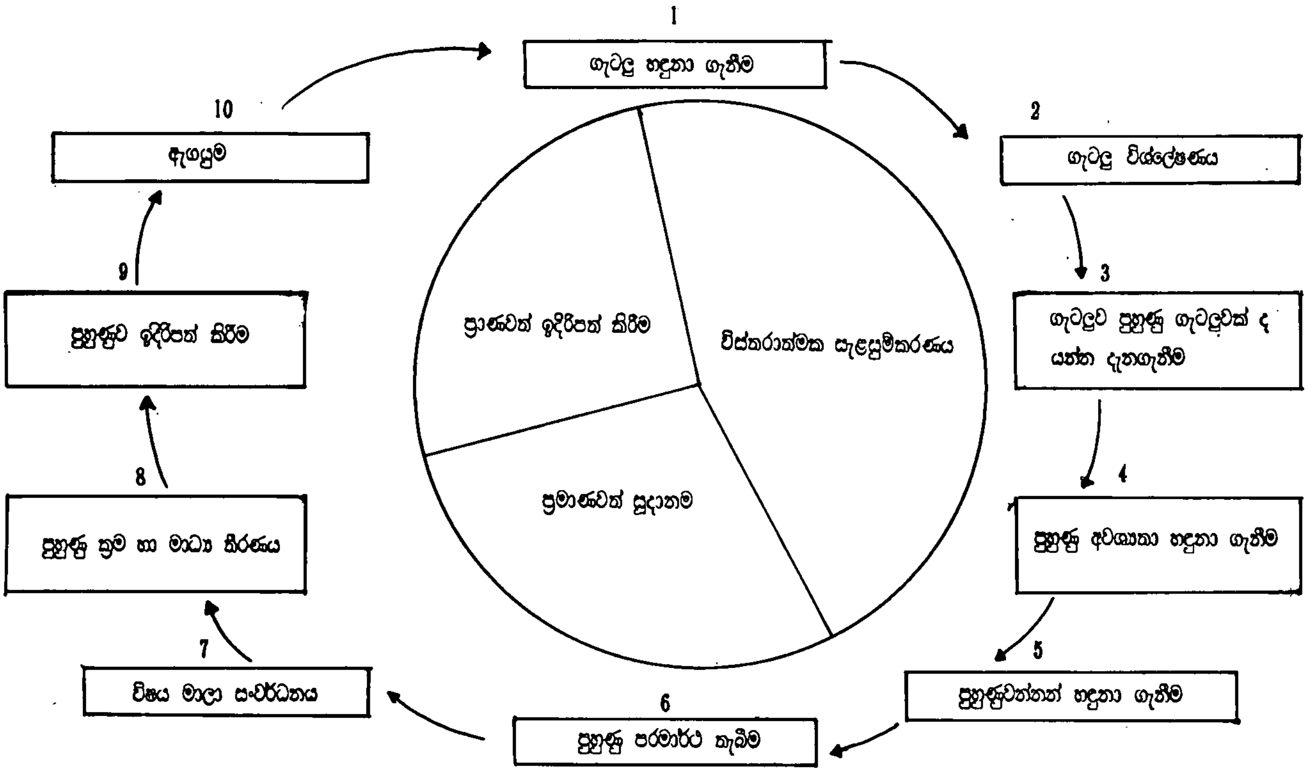
ඔබ ඇතැම් විට සමාජ–ආර්ථික පර්යේෂණ ක්‍රම වේදය පිළිබඳ ව අසා ඇත. සමාජ–ආර්ථික ක්‍රම වේදයෙහි දක්නට ලැබෙන පර්යේෂණ චක්‍රය මෙන් පුහුණු ක්‍රම වේදයෙහි ද පුහුණු චක්‍රයක් ගැන සාකච්ඡා වේ. න්‍යායික වශයෙන් පුහුණුව යනු එක්තරා ක්‍රියාවලියකි. ගැටලු හඳුනා ගැනීමෙන් ආරම්භ වන පුහුණු චක්‍රය ඇගයුමෙන් පසු නැවත ගැටලුව දෙස බලා පුහුණු වැඩ සටහන නවීකරණය කිරීම, වෙනස් කිරීම හෝ වෙනත් ගැටලුවකට සිත යොමු කිරීම දක්වා දිවෙන කාර්යාවලියකින් යුක්ත වේ. පුහුණු ඇගයුම් හැරුණු විට පුහුණු චක්‍රයට අදාළ සියලු ම අදියරයන් හා කාර්යයන් මීට පෙර අප විස්තරාත්මකව සාකච්ඡා කර ඇති බැවින් පුහුණු චක්‍රයේ අවයව පමණක් මෙහි දක්වනු ලැබේ. පුහුණු ඇගයුම් පිළිබඳව ඉදිරි පරිච්ඡේදයේ දී විස්තර වේ.

පුහුණු චක්‍රය සම්බන්ධයෙන් මතක තබා ගත යුතු වැදගත් ම කරුණ වන්නේ චක්‍රයේ දක්වා ඇති තුන්වැනි අදියරයේ දී ගැටලුව පුහුණුව මගින් විසඳිය නො හැකි යයි හඳුනා ගනු ලැබුවහොත් චක්‍රයේ ඉදිරි අදියරයන් කිසිසේත් ක්‍රියාත්මක නො කළ යුතු බව යි. චක්‍රයේ 10 වැනි අදියරේ දක්වා ඇති ඇගයුම අනුව සැලකිල්ලට ගත් ගැටලුව විසඳී ඇත්නම් තව දුරටත් එම ගැටලුව ආශ්‍රයෙන් නැවතත් පුහුණුවක් සිදු කිරීම ද අවශ්‍ය නො වේ. එහෙත් වෙනත් ගැටලු අළුතින් මතු වීමට ඉඩ තිබේ.

කොටස 02

පුහුණු වැඩ සටහනක අවසන් සැලසුම්කරණය

මෙම පරිච්ඡේදය ආරම්භයේ දී සඳහන් කළ පරිදි මෙතැන් සිට අප අවධානය යොමු කරන්නේ වැඩ සටහනක් ඉදිරිපත් කිරීමට ආසන්න තත්වයේ දී එනම් වැඩ සටහනේ කාල සටහන සකස් කිරීම දක්වා වූ සැලසුම්කරණයෙන් පසුව සැලසුම්කරු


1
ගැටලු හඳුනා ගැනීම
2
ගැටලු විශ්ලේෂණය
3
ගැටලුව පුහුණු ගැටලුවක් ද
යන්න දැනගැනීම
4
පුහුණු අවශ්‍යතා හඳුනා ගැනීම
5
පුහුණුවන්නන් හඳුනා ගැනීම
6
පුහුණු පරමාර්ථ තැබීම
7
විෂය මාලා සංවර්ධනය
8
පුහුණු ක්‍රම හා මාධ්‍ය තීරණය
9
පුහුණුව ඉදිරිපත් කිරීම
10
ඇගයුම
විස්තරාත්මක සැළසුම්කරණය
ප්‍රාණවත් ඉදිරිපත් කිරීම
ප්‍රමාණවත් සූදානම

විසින් විශේෂ අවධානය යොමු කළ යුතු කරුණු කීපයක් පිළිබඳ-ව යි. මීට ඉහත දැක් වූ පරිච්ඡේදවල දී මෙම කරුණු සාකච්ඡා-වට භාජනය නො වූ බැවින් ද, මෙම කරුණු වැඩ සටහනක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට ආසන්න අවස්ථාවේ දී සලකා බැලිය යුතු කරුණු බැවින් ද වැඩ සටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීම පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කරන මෙම පරිච්ඡේදය තුළ ඒවා ගොණු කිරීම වඩාත් තර්කානුකූල යයි හැඟේ.

පුහුණු වැඩ සටහන් ඉදිරිපත් කිරීමේ අවස්ථාව ආසන්නයේ දී පුහුණුකරු සැලකිල්ලට ගත යුතු කරුණු

පුහුණු කිරීමේ වැඩ සටහනක් සාර්ථකව සැලසුම් කිරීම සඳහා උවමනා කරන න්‍යායික පදනම් හා මූලධර්ම අතින් ඔබ දැන් ප්‍රමාණවත් සන්ධිස්ථානයකට පැමිණ සිටී. මෙතෙක් අප සාකච්ඡා කළ කරුණු ග්‍රහණය කර ගත්තා නම් දැන් ඔබට ස්වාධීන ව පුහුණු වැඩ සටහනක් සකස් කිරීමට අවශ්‍ය පසුබිම සකස් වී ඇත. එහෙත් රටේ සියලු ම පුහුණු වැඩ සටහන් ක්‍රම වේදය අනුව සම-පාදනය වන්නේ යයි ඔබ මොහොතකටවත් සිතිය යුතු නැත. මේ නිසා ඔබට දක්නට ලැබෙන බොහෝ වැඩ සටහන් පුහුණු ක්‍රම වේදයේ කිසිදු තාර්කික අවශ්‍යතාවයක් පූර්ණය නො කරමින් බිහිවීමට ඉඩ ඇති බව ද ඔබ දැන සිටිය යුතු වේ. ඇතැම් විට මෙවැනි වැඩ සටහන්වලට ඔබට ද යම් යම් මට්ටම්වලින් සහ-භාගි වීමට සිදු විය හැකි ය. ඇතැම් පුහුණු වැඩ සටහන්වලට ඔබට සහභාගි වීමට සිදු වී ඇත්තේ අනුන්ගේ වැඩ සටහනක පුහුණු-කරුවකු වශයෙනි. ඔබට පැවරී ඇති කාර්යය වී ඇත්තේ යම් විෂයයක් හෝ විෂයයන් කීපයක් පිළිබඳ ව පුහුණු යෙදවුම් ලබා දීම විය හැකි ය. මෙවැනි අවස්ථාවක පුහුණු ගැටලුව යළි සොයා බැලීම වත්, අවශ්‍යතා තක්සේරු කිරීමට වත්, වෙනත් තර්කානු-කූල අවශ්‍යතාවන් ඉටුකිරීමට වත් අවස්ථාවක් ඔබට නො යෙදේ. ඔබේ කාර්යය වන්නේ ආරාධනය ලැබූ පුහුණු වැඩ සටහනට සහභාගි වී දෙන ලද කාර්ය ඉටු කිරීම යි. පුහුණු ක්‍රම වේදය අනුව යමින් ඔබ විසින් ම සැලසුම් කළ පුහුණු වැඩ සටහනකදීත්, වෙනත් පුද්ගලයකු හෝ ආයතනයක් විසින් අත්තනෝමතික ව සකස් කළ වැඩ සටහනකදීත්, පුහුණුකරුවකු වශයෙන් ඔබට මුහුණ දීමට සිදු වන ප්‍රශ්න හා පරිසරය එකිනෙකට වෙනස් බව අමුතුවෙන් විස්තර කළ යුතු නැත. එහෙත් දේශකයකු, සාකච්ඡා-කරුවකු හෝ වෙනත් ඕනෑ ම ආකාරයක සම්පත් ලාභියකු

වශයෙන් බාහිර ව සහභාගී වන ඔබ මතක තබා ගත යුතු ඉතා ම වැදගත් කරුණ වන්නේ වැඩ සටහන කව්රුන් සංවිධානය කළත් ඔබට පවරන විෂය පිළිබඳ ව ඔබ වගකිව යුතු බව යි. මේ නිසා අඩු වශයෙන් දේශකයකු වශයෙන් හෝ සහභාගිවන ඔබට පැවරී ඇති මූලික වගකීම් කීපයක් ඇත. එම වගකීම කුමක් ද යන්න විස්තර කිරීම මෙම කොටසේ දී සිදු කරනු ඇත. අනෙක් අතට ඉතාමත් ම ක්‍රමානුකූල ව, පුහුණු ක්‍රම වේදයට අනුව ම යමින් පුහුණුවක් සැලසුම් කරනු ලැබුව ද, එම පුහුණුව ක්‍රියාත්මක කිරී-මට ආසන්නයේ දී වුව ද සලකා බැලිය යුතු තවත් වැදගත් කරුණු තිබේ. එවැනි කරුණු ද මේ කොටසේ දී සලකා බලනු ඇත. මේ අනුව අප සාකච්ඡා කිරීමට නියමිත කරුණු ඔබ විසින් ම සැලසුම් කළ වැඩ සටහනකදීත්, පිටස්තර වැඩ සටහනකදීත් ඔබට එක සේ ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි වේ.

පුහුණු වැඩ සටහන පිළිබඳ ප්‍රාථමික තොරතුරු

පුහුණුවක දේශකයකු, සාකච්ඡා මෙහෙයවන්නකු, විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාමාජිකයකු හෝ වෙනත් ඕනෑ ම වර්ගයක සම්පත්-ලාභියකු ලෙස සහභාගී වන ඔබ මූලික ව ඉටු කළ යුතු කාර්යයන් කීපයකි. ඔබ ඔබේ පුහුණුවන්නන් කුමණ වර්ගයට අයත්, කුමන මට්ටමකට අයත්, කුමන වයස් කණ්ඩායම්වලට අයත් අයවලුන් ද යන්න අනිවාර්යයෙන් ම දැන සිටිය යුතු ය. පුහුණුව පැවැත්වෙන තැන, නියමිත කාලය, පරිසරය ආදි තොරතුරු ගැන ද අනිවාර්ය-යෙන් ම දැන සිටිය යුතු බව කිව යුතු නො වේ. මෙවැනි කරුණු සඳහන් නො කළ යුතු මට්ටමේ ඉතාමත් ප්‍රාථමික කරුණු වුවත්, ඇතැම් පුහුණුකරුවන් මෙවැනි මූලික ඇ ද නො සලකා හරින බවක් පෙනේ. සමහර පුහුණුකරුවන් මේ පිළිබඳ ව දක්වන නො සැලකිල්ල කොතෙක් ද යත් ඇතැම් විට දේශන ශාලාව සොයන්නේ පාඨමාලාව ආරම්භ වන මොහොතේ ය. පුහුණු-කරුවකු වශයෙන් යන ඔබ නියමිත වේලාවට කලින් අදාළ ස්ථානයට යාමට වග බලා ගත යුතු ය. ඔබේ පුහුණු උපකරණ පාවිච්චි කිරීමට සුදුසු පරිසරයක් හා පහසුකම් තිබේ දැයි සොයා බැලිය යුතු ය. ප්‍රමාණවත් වේලාවක් තිබේ නම් සහභාගිවන්නන් සමග කථා බහ කර ඔවුන් පිළිබඳ ව අදහස් ලබා ගෙන අනතුරුව පුහුණු කාර්යය ආරම්භ කිරීම සුදුසු වේ. මෙවැනි කරුණුවල වැදගත්කම අවධාරණය කිරීම සඳහා මෑතක දී අප ලැබූ අත්දැකී-මක් පහත විස්තර වේ.

7. රජ.මු.නී.ස. 92133

1990 වර්ෂයේ මැද භාගයේ පමණ ශ්‍රී ලංකාව පුරා ම රාජ්‍ය අංශය මගින් පැවැත් වූ පුහුණු වැඩ සටහන් මාලාවක පුහුණුකරු--වකු වශයෙන් මම ද සහභාගී වීමි. මේ වැඩ සටහන්වලින් බොහොමයක් කඩිමුඩියේ පවත්වනු ලැබූ අතර කොළඹ සිට පාඨමාලාවට සහභාගී වීමට ගිය මා ඇතුළු පුහුණුකරුවන් අදාළ ස්ථානයට යන තුරු එම ස්ථාන මොනවා ද යන්නවත්, ඒවායේ ඇති පහසුකම් මොනවා ද යන්න ගැනවත් කිසිවක් නො දැන සිටිය හ. ඇතැම් පාඨමාලා සඳහා ස්ථාන සකස් කරනු ලැබුයේ පුහුණුකරුවන් අදාළ ස්ථානවලට පැමිණිමෙන් පසු ය. පාඨමාලා-වේ ඇතැම් කොටස් සඳහා සකස්කර තිබූ විෂය කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමට යොදා ගත් පුහුණු මාධ්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට පහසුකම් නො මැති නිසා ක්‍රියාත්මක කළ නො හැකි විය. ඇතැම් තැනක කළු ලැල්ලක් නැත. ඇතැම් තැනක ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරයක් නැත. තවත් තැනක පුහුණුවන්නන්ට වාඩි වීමට සලස්වා තිබුණේ චිත්‍රපට පෙන්වන ශාලා තරම් විශාල ශාලා තුළ ය. පුහුණුව පැවැත්වෙන භෞතික පරිසරය සාර්ථක පුහුණුවකට සුදුසු පරිසර-යක් බවට පත් කිරීම බරපතළ ප්‍රශ්නයක් විය. පාඨමාලාවට සහභාගී වූ පුහුණුවන්නන් තුළින් ද මේ ආධුනිකත්වය ප්‍රදර්ශනය විය. ඔවුන් කුමන පුහුණුවක් සඳහා අදාළ ස්ථානයට කැඳවන ලද දැයි පැහැදිළි ව නො දැන සිටි අතර ඒ නිසා ම පුහුණුකරුවන්ට මෙන් ම පුහුණුවන්නන්ට ද වැඩ සටහන නීරස අත්දැකීමක් විය. මෙවැනි අත්දැකීම් නැවත ඇති නො වීමට නම් පුහුණුකරුවන් වශයෙන් අප සියළු දෙනා අතින් ම යම් යම් වගකීම් ඉටු විය යුතු ය. අඩු වශයෙන් පුහුණු පාඨමාලාවක් ඉදිරිපත් කිරීමේ අවස්ථාවේ දී සැලකිල්ලට ගත යුතු කරුණුවත් ඉටු කිරීමට වග බලා ගන්නේ නම් පුහුණුවන්නන් තුළින් පුහුණුකරුවන්ට එල්ලවන චෝදනා බෙහෙවින් පහළ බසිනු ඇත. ඉහත වැඩ සටහනේ දී පුහුණුකරු-වන් දැඩි විවේචනයට ලක් නො වූයේ ඔව්හු පුහුණුවට සහභාගී-වන අයගේ ඉහළ නිලධාරීන් වූ නිසා ය. අදාළ පුහුණුව පුද්ගලික අංශයට අයත් වෘත්තීයමය පුහුණු ආයතනයකින් පවත්වනු ලැබුනි නම් හෝ පුහුණුව සඳහා පුහුණුවන්නන් මුදල් ගෙවනු ලැබුනි නම් ඇති විය හැකි ප්‍රතිඵල කුමක් වනු ඇත් දැයි ඔබට සිතා ගත හැකි ය.

පුහුණු කාල සටහන අනුගමනය කිරීම

පුහුණු වැඩ සටහනක් ඉදිරිපත් කිරීමේ අවස්ථාවේ දී මතක තබා ගත යුතු තවත් වැදගත් කරුණක් නම් අදාළ පුහුණු වැඩ

සටහන නියමිත කාල වේලාවට නිසි පරිදි ක්‍රියාත්මක කිරීමට වග බලා ගැනීමයි. ඇතැම් දේශක මහතුන් ඔවුනට දෙන ලද වේලාවට වඩා විනාඩි කීපයක් පසු වී පැමිණිය හැකි ය. වැඩ සටහන සංවිධානය කරන්නේ ඔබ නම් මේ දුර්වලතාව වැළැක්වීම සඳහා දේශක මහතාට යවන ආරාධනා පත්‍රයෙහි විනාඩි කීපයකට පෙරාතුව ස්ථානයට පැමිණෙන ලෙස දන්වා යැවීමට හැකි ය. පුහුණු පාඨමාලාවක ආරම්භක සැසිවාරය සඳහා යම් යම් ප්‍රභූන්ට හා දේශපාලනයට සම්බන්ධ නායකයන්ට ඇරයුම් කර ඇත්නම් ඔවුන් නියමිත පරිදි වේලාවට ගෙන්වා ගැනීමට විශේෂයෙන් මතක තබා ගත යුතු වේ. නැත හොත් ඔවුන්ගේ අනවශ්‍ය ප්‍රමාදයන් නිසා අනතුරුව පැපැත්වෙන පුහුණු සැසි වාර නියමිත වේලාවට පවත්වා ගෙන යාමේ බාධාවන්ට ලක් විය හැකි ය. මෑත දී රාජ්‍ය සංස්ථාවක් මගින් සැලසුම් කර පැවැත් වූ පුහුණු පාඨමාලාවකට ආරාධනා කර තිබූ දේශපාලන නායකයන් නියමිත ස්ථානයට පැමිණියේ නියමිත වේලාවට වඩා පැය 01 කුත් විනාඩි 10 ක් ප්‍රමාද වීමෙනි. මේ ප්‍රමාදය සවස් වරුවේ පැවැත් වූ පුහුණු සැසිවාර සියල්ලට ම බල පෑ අතර ඇතැම් සැසිවලට වෙන් කළ කාලය කෙටි කිරීමටත්, එමගින් පුහුණුවන්නන්ට හා පුහුණුකරුවන්ට අනවශ්‍ය අවුල් සහගත තත්වයකට මුහුණදීමටත් සිදු විය. ප්‍රභූන් නියමිත වේලාවට පැමිණීම පිළිබඳ ව ඔබ්ට සහතිකයක් නැත්නම් ඔබ කළ යුත්තේ පාඨමාලාවේ ආරම්භක සැසිය හා අනතුරුව පැවැත්වෙන සාමාන්‍ය සැසිවාරය අතර කාල පරතරයක් සැලසුම් කිරීම යි. උදාහරණ වශයෙන් ආරම්භක සැසිය 9.00 සිට 10.00 දක්වා සැලසුම් කරන ලද නම් පුහුණුකරුවන් සහභාගි වන ඊළඟ සැසිය 11.00 පමණ පැවැත්වීමට සැලසුම් කිරීමෙන් පළමු සැසියේ දී සිදු වන ප්‍රමාදය දෙවැනි සැසියට බල නො පාන සේ කටයුතු කළ හැකි ය. පුහුණු වැඩ සටහනක් කාල වේලාවට ම පවත්වා ගෙන යාම නිසා පුහුණුවන්නන් සංවිධායකයන් කෙරේ ඇති විශ්වාසය තහවුරු කර ගන්නා අතර ඒ ඒ සැසිවාර සඳහා නියමිත වේලාවට තමන් ද සහභාගි වීමට ඔවුන් සිතට ගනු ඇත.

පුහුණු සැසියක අන්තර්ගතය හා සීමාව

පුහුණු සැසි, එනම් දේශන, සාකච්ඡා ආදී සැසි වාර ප්‍රමාණයට වඩා දිගු වීම අසාර්ථක පුහුණු ප්‍රතිඵල ලබා දීමට පසුබිමක් සකස් කරයි. පැය 2,3 ආදී කාලසීමාවන්ට සැලසුම් කරන ලද සැසි වාර

පැවැත්වීමෙන් වැළකිය යුතු වේ. උපරිම වශයෙන් පැය 01 කට වඩා දිගු නො වන සැසිවාර සකස් කිරීමට කටයුතු කළ යුතු අතර පැය 01 ක සැසියක් තුළ දී වුව ද එක දිගට විනාඩි 10–15 ට වඩා කථා කළ යුතු නො වේ. කථාවෙන් පමණක් කරන දේශනයක් සඳහා සහභාගිවන්නන්ගේ අවධානය නො කඩවා ලබා ගැනීමට හැකි වන කාලය සාමාන්‍ය වශයෙන් විනාඩි 10–15 කට වැඩි නො වේ. විනාඩි 10 ක කාලයෙන් පසු පුද්ගලයන්ගේ අවධානය ක්‍රමයෙන් කථිකයා කෙරෙන් ඉවත්වීමට පටන් ගනී. එහෙත් විෂයයේ වැදගත්කම හෝ අවැදගත්කම අනුවත්, දේශන විලාශයේ රසවත් බව හෝ නීරස බව අනුවත් අවධානය පවත්වා ගෙන යාමේ කාලසීමාව වෙනස් වීමට ඉඩ තිබේ.

කිසිදු සැසි වාරයක් තුළ දී ප්‍රමාණය ඉක්මවා යන තොරතුරු සමූහයක් බෙදා හැරීමට සැලසුම් කළ යුතු නො වේ. නිශ්චිත වූත්, පැහැදිලි වූත් පුහුණු පරමාර්ථ කීපයක් පමණක් ඉටු කිරීමට එක් සැසි වාරයක් තුළ දී උත්සාහ කළ යුතු ය. නිශ්චිත වීම, පැහැදිලි වීම හා කෙටි වීම නිසා පුහුණුකරවන්නාත් පුහුණුවන්නාත් දෙදෙනා ම නිරවුල් පුද්ගලයන් වන බව හැම විට ම මතක තබා ගත යුතු වේ.

පුහුණු සැසි වාරයක පදනම

කිසියම් සැසි වාරයක් සඳහා පුහුණු යෙදවුම් ලබා දීමේ දී හැමවිට ම පුහුණුවන්නන්ගේ පැරණි දැනුම හෝ අත්දැකීම් පදනමක් සේ ප්‍රයෝජනයට ගත යුතු වේ. පුහුණුවන්නන් දැනට සිටින්නේ කොතන ද යන්න අමතක කර පුහුණුකරවන්නාගේ අදහස අනුව නව දැනුම, නව හැකියාවන් හා නව ආකල්ප ලබා දීමට තැත් කිරීම පදනමක් නො මැති ව කෙරෙන නිරර්ථක උත්සාහයක් වේ. පුහුණුවන්නන් දැනට සිටින තත්වයත්, ලබා දීමට නියමිත නව පුහුණු යෙදවුම් සහිත තත්වයත් අතර පුරවා නො මැති පරතරයක් හෝ හිදැසක් පවතින්නේ නම් පුහුණුවන්නා තුළ ගොඩනැගීමක් ඇති නො වේ. එවැනි හිදැසක් ඇති විෂය සංදර්භයක් තර්කානුකූල පදනමක් මත ගොඩ නැගුවක් නො වන අතර තර්කානුකූල පදනමක් නො මැති තැන දැනුමෙහි, ආකල්පවල හෝ හැකියාවන්ගේ වෙනසක් ඇතිවන්නේ ද නැත. මෙහි දී පුද්ගලයා, සිදුවන්නේ කුමක් දැයි අක්‍රියව බලා සිටිනවා විනා ඔහු තුළ පරිවර්තනයක් ඇති නො වේ. මේ නිසා ඕනෑ ම පුහුණු සැසියක

පදනම ලෙස ප්‍රයෝජනයට ගත යුත්තේ සැසිය ආරම්භ කිරීමට පෙර පුහුණුවන්නන් සිටින තත්වයයි. උදාහරණයක් සේ දක්වනවා නම් පරිගනක භාවිතය පිළිබඳ ව කිසිදු මූලික දැනුමක් නැති කණ්ඩායමක් සඳහා ''පෝට්‍රැන්'' භාවිතා කර පරිගනක වැඩ සටහන් ලිවීමට යොමු කිරීම දැක්විය හැකි ය. පරිගනකයක් නො දුටු අයකු සඳහා ''පෝට්‍රැන්'' මගින් වැඩ සටහන් ලිවීමට සැසියක් පැවැත්වීමේ දී පුහුණුවන්නාට කළ හැකි එක ම දේ පුහුණුකරවන්නා කියන දේත්, කරන දේත් අක්‍රියව බලා සිටීම පමණි. මෙවැනි පුහුණු වැඩ සටහනක පුහුණුවන්නන්ට කිසිදු ප්‍රශ්නයක් මතු වන්නේ නැත. නො තේරෙන තැනක් දැන ගැනීමට ද නැත. මන් ද? සිදුවන්නේ කුමක් දැයි කිසිවක් වටහා ගත නො හැකි බැවිනි. පුහුණුවක් සඳහා සුදුසු මානසික පරිසරයක් සකස් වන්නේ පුහුණුවන්නාට ළඟා විය හැකි දැනුම් මට්ටමක් මත වැඩ සටහන සැලසුම් වී ඇත් නම් පමණි. වැඩ සටහනේ එවැනි ගැළපෙන බවක් නො මැති නම් එතැන ඇතිවන්නේ වැඩිහිටි පුහුණුවන්නන් තුළින් ඇතැම් විට ප්‍රදර්ශනය වන ''නම්බුකාර'' පුහුණුවකි. ''නම්බුකාර පුහුණුවක්'' යනු පුහුණු කරවන්නාත්, පුහුණුවන්නාත් දෙදෙනා ම මුවින් නො බැන සිටිමින් පුහුණුවන්නා සියල්ල අවබෝධ වූ බවක් ඇඟවීමත්, පුහුණුකරුවා තමාගේ පණිවිඩය දුන් බවට සෑහීමට පත්වීමත් තුළින් සැසිය අවසානයේ සතුටින් විසිර ගිය බවක් ප්‍රදර්ශනය වීම යි. එහෙත් යථාර්ථය නම් සැසි වාරය තුළ දෙනු ලැබූ පණිවිඩයක් හෝ ගනු ලැබූ පණිවිඩයක් නො මැති වීම යි. පුහුණුවකින් අපට අවශ්‍ය වන්නේ පුද්ගලයා තුළ අව්‍යාජව සිදු වන චර්යා වෙනස්කමක් මිස ඔවුනොවුන්ට ම වංචා කරගන්නා මවා පෑමක් නො වේ. මවාපෑම්වලින් පුහුණුවන්නන් ඉවත් කළ හැක්කේ ඔවුනට ම ආවේණික දැනුම් හා හැකියා මට්ටම් මත පදනම් කර ගත් සැසියක් සැලසුම් කිරීමෙන් පමණි.

යථාර්ථවාදී වීම

පුහුණු සැසිය මෙහෙයවන ඔබ ද වැඩිහිටියෙකි. ඔබේ පුහුණුවන්නෝ ද වැඩිහිටියෝ වෙති. ඇතැම් වැඩිහිටියන්ට රාජකාරී පිළිබඳ ප්‍රශ්න ඇත. ඇතැමුන්ට දූ දරුවන්ගේ ද, පවුලේ ද ප්‍රශ්න ඇත. ඇතැමුන්ට මීටත් වඩා වෙනස් ප්‍රශ්න ඇත. මේ සියලු දේ තාවකාලිකව අමතක කර සැසියට සහභාගි වන සියලු ම වැඩිහිටි පුහුණුවන්නන් සැසිය අවසන් වී යන්නේ නැවතත් ප්‍රශ්නවලින්

ද බැඳීම්වලින් ද යුක්ත වූ සමාජයට බව ඔබ කිසිවිටෙකත් අමතක කළ යුතු නැත. මේ නිසා සැසියෙන් පිටස්තර ව පවරනු ලබන පුහුණු කාර්යයන් ඔවුන්ගේ සැබෑ ලෝකය තුළ සැහැල්ලු-වෙන් ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ඒවා ද යන්න ගැන ඔබ සැලකිලිමත් විය යුතු ය. යම් සැසි වාරයක් සඳහා වැඩිහිටි පුහුණුවන්නන්ගෙන් ලැබෙන අවධානය ළමුන්ගෙන් හෝ තරුණ සිසුන්ගෙන් ලැබෙන අවධානයට වඩා අඩු ය. මීට හේතු වන්නේ ද, සැබෑ ලෝකයේ විවිධ ආකුල ව්‍යාකුලතාවන්ටත්, ප්‍රශ්නවලටත් මැදි වී සිටින වැඩිහිටියන්ට පංති කාමරයක් තුළට ගිය පමණින් තමා ජීවත් වූ සැබෑ ලොවින් නිදහස් විය නො හැකි වීම යි. මේ නිසා පුහුණු කාර්යයන් පැවරීමේදීත්, යම් යම් වගකීම් සඳහා ඔවුන්ගේ සහභාගිත්වය ලබා ගැනීමේදීත් යථාර්ථවාදී ව කටයුතු කිරීමට පුහුණුකරවන්නන් වග බලා ගත යුතු වේ.

පුහුණුවන්නන් ඔවුන්ගේ සාමාන්‍ය වටපිටාවෙන් වෙන් කිරීම

ඉහතින් සඳහන් කළ පරිදි බොහෝ වැඩිහිටියන් බැඳීම්, වගකීම් හා ප්‍රශ්නවලින් පීඩාවට පත් ව ඇති විට ඔවුන් එම පසුබිමෙන් තාවකාලික ව මුදවා ගැනීමට කළ හැකි එක් විසඳුමක් නම් ඔවුන් ජීවත් වන පසුබිමෙන් පිටතට කැඳවා පුහුණු වැඩ සටහනට සහ-භාගි කර වීම යි. පුහුණුවන්නා ජීවත් වන කාර්යාලය, කර්මාන්ත හෝ ආයතන පසුබිමෙන් ඉවත් කොට නේවාසික ව පවත්වන වැඩ සටහන් මගින් සාපේක්ෂ වශයෙන් වැඩි ප්‍රතිඵල ලැබිය හැකි ය. බොහෝ බටහිර රටවල නිෂ්පාදන සමාගම් තම සේවක-යන් සඳහා පිටස්තර වූත්, නේවාසික වූත් වැඩ සටහන් සැලසුම් කරන්නේ මේ නිසා ය. ඔබ ක්‍රියාත්මක කරන පුහුණු වැඩ සටහන ද ඔබේ පුහුණුවන්නන් අයත් සාමාන්‍ය පරිසරයෙන් ඉවත් කොට පැවැත්වීමට කල්පනා කරන්නේ නම් ඔබටත්, පුහුණු-වන්නාටත් වඩා ප්‍රතිඵලදායි වැඩ සටහනක් ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ය. මෙය ක්‍රියාත්මක කළ හැක්කේ ඔබ විසින් ම වැඩ සට-හන සංවිධානය කරන්නේ නම් පමණි.

පුහුණු කාර්යයන් පැවරීම

කිසියම් සැසි වාරයක් පවත්වා ගෙන යන ඔබ බොහෝ විට පුහුණුවන්නන්ට යම් යම් පුහුණු කාර්යයන් නිම කිරීම සඳහා වගකීම් පවරනු ඇත. මේ වගකීම් ඉතාමත් සුහදවත්, මිත්‍රශීලීවත් පැවරීමට වග බලා ගත යුතු අතර හැකි හැම විට ම වැඩි දෙනකු-

ගේ ක්‍රියාකාරී සහභාගීත්වය ලැබෙන වගකීම්වලට විශේෂ අවධානය යොමු කළ යුතු වේ. ''තම කාර්යයෙහි නියුක්තවීම නිසා 90% මතකයෙහි රැඳෙන බව'' පස්වැනි පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කළා ඔබට මතක ඇතැ යි සිතමි. මෙවැනි වගකීම් පැවරීමේ දී විශේෂයෙන් මතක තබා ගත යුත්තක් නම් හැකි සෑම විට ම කණ්ඩායම් පදනමක් මත වගකීම් පැවරීමත්, සෑම වගකීමක් සඳහා ම ප්‍රමාණවත් හා නිශ්චිත වේලාවක් ලබා දීමත් එම වේලාව තුළ දී ම වගකීම ඉටුකිරීමට පුහුණුවන්නන් පෙළඹවීමත් ය. ඔබ විසින් පවරනු ලබන පුහුණු කාර්යය සඳහා නියමිත වේලාවට වඩා වැඩි වේලාවක් දෙන සෑම අවස්ථාවක ම අදාළ කාර්යයේ කාර්යක්ෂමතාවත්, පුහුණුවන්නන්ගේ උනන්දුවත් පහළ බසින බව කල්පනාවට ගත යුතු වේ.

කල්මැරීම

කිසියම් පුහුණු සැසියක් සඳහා සූදානම් වන ඔබ දෙන ලද කාල සීමාව තුළ දී ඉදිරිපත් කිරීමට තරම් ප්‍රමාණවත් යෙදවුම් සහිත ව සැසිය සඳහා සහභාගි වීම අනිවාර්යය අවශ්‍යතාවයකි. ඇතැම් පුහුණුකරුවන් පැයක සැසියක් සඳහා කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමට බලාපොරොත්තු වුවද විනාඩි 15 ක් 20 ක් පමණ කාලයක දී ඔහුගේ යෙදවුම මුළුමනින් ම අවසන් වේ. මින් පසුව නිතර නිතර අත් ඔරලෝසුව දෙස බැලීමටත්, අදාළ නො වන කරුණු ගෙන හැර දක්වමින් සැසිය දිග්ගැස්සීමටත්, දැනටමත් කියා අවසන් කර ඇති කරුණු නැවත ගෙනහැර පෑමටත්, පුහුණුවන්නන්ට කිසිදු ගැටලුවක් නැති නමුත් ගැටලු ඉදිරිපත් කරන ලෙස බල කර සිටිමටත් පෙළඹේ. මෙවැනි ඉරණමකට ගොදුරුවන ආධුනික පුහුණුකරුගේ යටි සිත ක්‍රියාකරන්නේ දෙන ලද කාලය පැයක් නිසා ඔහු එම පැය තුළ දී නො දැවී පිටියේ රැඳී සිටිය යුතු ය යන අදහස යි. එහෙත් යම් පුහුණුකරුවකු උපක්‍රමශීලී ව කල්මැරීමට දරණ උත්සාහය ඔහුට රහසක් වුවත්, සියලු ම පුහුණුවන්නන්ට ඉතාමත් පැහැදිලි කරුණක් බව හිතට ගත යුතු වේ. කල් මැරීමෙන් වැළකීමට නම් සෑම පුහුණුකරුවකු ම පාඩම් සැලැස්මක් සහිත ව සැසි වාරයක් පැවැත්වීමට සිතට ගත යුතු වේ.

පාඩම් සැලැස්ම

පුහුණු සැසියක් පැවැත්වීම සඳහා පුහුණුකරුවකු විසින් අනිවාර්යයෙන් ම සකස් කර ගත යුතු සැලැස්ම ''පාඩම් සැලැස්ම''

(Lesson Plan) යනුවෙන් හැඳින් වේ. සැසිය පැවැත්වීම සඳහා වෙන් කර ඇති නිශ්චිත කාලය තුළ දී පුහුණුකරුවා කිරීමට බලාපොරොත්තු වන සියලු ම ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ ව මෙම සැලැස්මේ සටහන් කළ යුතු අතර අදාළ සැලැස්ම දෙස බැලීමෙන් වෙනත් පුහුණුකරුවකුට වුව ද එම සැසිය පැවැත්වීමට අවශ්‍ය තරම් ප්‍රමාණවත් තොරතුරු හා උපදෙස් සැලැස්ම තුළ අන්තර්ගත යුතු වේ. පාඩම් සැලැස්මක් සකස් කර ගැනීම ඒ ඒ පුහුණුකරුවාට ආවේණික ඕනෑ ම ගැළපෙන ක්‍රමයක් අනුව කළ හැකි වුවත් සැලැස්මකට අඩංගු විය යුතු ප්‍රධාන කරුණු වන්නේ විෂය මාතෘකාව, පරමාර්ථ, විෂය සංදර්භය, පුහුණු ක්‍රම, මාධ්‍යයන් හා උපකරණ, පුහුණුවන්නන් ස්ථානගත කිරීම, ඒ ඒ විෂයයන් සඳහා වෙන්කරන ලද කාලසීමාවන් සහ විෂයට බාහිර වූ ක්‍රියාකාරකම් වේ. මෙම ප්‍රධාන කරුණු තීරණය වන තුරු පාඩම් සැලැස්මක් සකස් කළ නො හැකි බැවින් සැලැස්ම සකස් කිරීමට පෙර සැසියට අදාළ ව පහත සඳහන් ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු සපයා තිබිය යුතු වේ.

අපේක්ෂිත පුහුණු ප්‍රතිඵල විය යුත්තේ මොනවා ද?

ඉදිරිපත් කරන විෂය අන්තර්ගතය කුමක් ද?

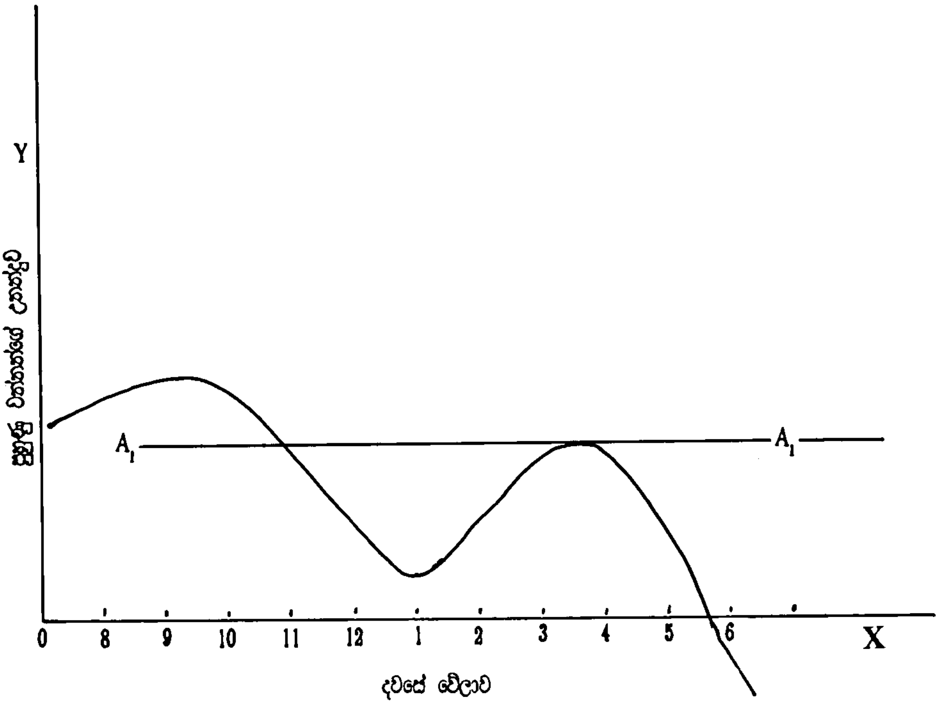
ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබන්නේ කුමන පුහුණු ක්‍රමයක් ද?

ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබන්නේ කුමන මාධ්‍යයන් ද?

සැලැස්මකින් තොර ව ක්‍රියාත්මක කරන පුහුණු සැසියක දී අපේක්ෂිත පුහුණු පරමාර්ථ ඉටු වේ යයි සහතිකයක් නැත. මේ නිසා නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ සාධනය කිරීම සහතික කිරීමට නම් අවශ්‍යයෙන් ම පාඩම් සැලැස්මක් සකස් කර ගත යුතු වේ. හොඳ පුහුණුකරුවකු හැමවිට ම පාඩම් සැලැස්මක් ප්‍රයෝජනයට ගනී.

පුහුණුවන්නාගේ උනන්දුව හා කාලය අතර ඇති සම්බන්ධතාව

අවසේ විවිධ කාලසීමාවන් තුළ දී වැඩිහිටි පුහුණුවන්නන්ගේ උනන්දුව පවතින ආකාරය පිළිබඳ ව පුහුණුකරුවකු සැලකිල්ල දැක්විය යුතු ය. වැඩිහිටි පුද්ගලයන් යම් පුහුණු වැඩ සටහනක් සඳහා සහභාගි වන විට සාමාන්‍ය වශයෙන් ඔවුන්ගේ උනන්දුව පවතින ආකාරය පහත ඇති වක්‍රයෙන් දැක් වේ.

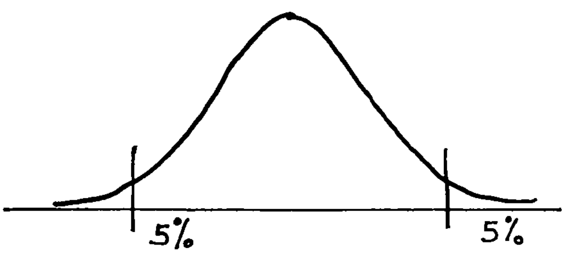


A–A නම් වූ උනන්දු රේඛාව ගොඩනැගීමේ දී එක ම ආකාරයක වැදගත්කමකින් යුතු විෂයයන් සාකච්ඡා වන බව ද, එක ම ආකාරයක ක්‍රම හා මාධ්‍යයන් ප්‍රයෝජනයට ගනු ඇතැ යි ද උපකල්පනය කර ඇති බැවින් එම රේඛාවෙන් දක්වන්නේ පුහුණු ක්‍රම හා මාධ්‍යයන්ට නිරපේක්ෂව පුහුණුවන්නන් තුළ පවතින උනන්දුව යි. පුහුණුව පවත්වන තැනැත්තාගේ වගකීම වන්නේ අඩු වශයෙන් A 1–A 1 තත්වයේ උනන්දුවක් වත් පවත්වාගෙන යාම බැවින් පුහුණු ක්‍රම, මාධ්‍ය හා පුහුණුකරවන්නාගේ දක්ෂකම් ප්‍රයෝජනයට ගනිමින් ස්වාභාවික ව සිදු වන උනන්දුව අඩු වීම වළක්වා ගැනීමට පුහුණුකරු සමත් විය යුතු ය. දිවා ආහාරයට ආසන්න ඩ හා දිවා ආහාරයත් සමග ම පවත්වන නීරස දේශනවලින් ඉවත් වීමටත්, පස්වරු හතර හමාරෙන් පසු සැසි පැවැත්වීමෙන් වැළැකීමටත් කටයුතු කළ යුතු බව ඉහත පෙන් වූ වක්‍රය ඔබට ඉඟි කරයි.

කෙසේ වෙතත් වෘත්තියෙන් වෘත්තියට, වයස් කණ්ඩායමෙන් වයස් කණ්ඩායමට, සංස්කෘතියෙන් සංස්කෘතියට පුහුණුවන්නන් කෙරෙන් එළි දැක්වෙන උනන්දුව වෙනස් විය හැකි ය. උදාහරණයක් වශයෙන් පුහුණු වැඩ සටහනක් සඳහා ගොවීන් කැඳවන්නේ නම් සවස් භාගයේ කැඳවීමෙන් වැඩි සහභාගිත්වයකුත්, වැඩි අවධානයකුත් ලබා ගත හැකි බව අප අත්දැක ඇත. උදේ කාලය තුළ වගා කටයුතුවල යෙදෙන ගොවීන් සවස් භාගයේ තරමක් නිදහස් ව සිටින නිසා වැඩි අවධානයක් ලැබේ.

පුහුණු සැසියක බහුතරය

සාමාන්‍යයෙන් පුහුණු සැසියකට සහභාගි වන්නන්ගේ බහුතරය වඩාම දක්ෂ හෝ බුද්ධිමත් නො වූ, එමෙන් ම වඩා ම අදක්ෂ හෝ බුද්ධියෙන් අඩු පිරිසක් හෝ නො වන බව අත්දැකීම්වලින් ඔප්පු වී ඇත. පුහුණු සැසියකට සහභාගි වන පිරිසක් යනු සාමාන්‍ය සමාජයෙන් ලබා ගත් එක්තරා නියැදියක් නිසා ජන සමාජයේ ඇති ලක්ෂණ යම් ආකාරයකින් නියැදිය තුළ ද නියෝජනය වනවා ඇත. ඒ අනුව බොහෝ වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා සහභාගි වන පුහුණුවන්නෝ බුද්ධිය අතින් බැලුවත්, දැනුම, හැකියාව හා ආකල්ප අතින් බැලුවත් වඩාත් ප්‍රමතව ව්‍යාප්ත වී ඇති බව (Normally distributed) සැලකිල්ලට ගත යුතු ය. එනම්



සහභාගි වන්නන්ගෙන් 05% ක් පමණ සාමාන්‍ය වශයෙන් ඉතා දක්ෂයන් යැයි පිළිගනු ලැබුව හොත් 05% ක් පමණ ඉතාමත් අදක්ෂයන් වීමට ඉඩ තිබේ. මේ නිසා පුහුණුකරවන්නා ඉලක්ක කර ගත යුත්තේ ඉහත කී අන්තයන්ට පරිබාහිර වූ බහුතරය යි. විෂය කරුණු ගොනු කිරීමේදීත්, පුහුණු යෙදවුම් ලබාදීමේදීත්, වචන පාවිච්චියේදීත්, කේන්ද්‍රණය කරගත යුත්තේ මෙම බහුතර යයි. පුද්ගලයාගෙන් පුද්ගලයාට ආවේණික ආකාරයෙන් පුහුණු යෙදවුම් ලබාදීම ප්‍රශස්තම පුහුණු උපක්‍රමය වුවත් ඒ සඳහා ප්‍රමාණවත් සැලැස්මක් හා වේලාවක් නො මැති අවස්ථාවක මෙම මූලධර්මය සිත තබාගැනීම පුහුණුකරවන්නකුට බෙහෙවින් ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇත.

පුහුණු වැඩ සටහනක් තුළ සමාජයීය ක්‍රියාකාරකම් ඇතුළත් කිරීම

වැඩිහිටියන් පුහුණු කිරීමේ කාර්යාවලිය තුළ හුදෙක් පුහුණු යෙදවුම්වලට පමණක් අවධානය යොමු කිරීමකට වඩා සමාජයීය ක්‍රියාකාරකම් ද ඇතුළත් කරනු ලැබුව හොත් සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලැබිය හැකි බව අත්දැක තිබේ. රාත්‍රී භෝජන සංග්‍රහ, ප්‍රිය සම්භාෂණ ආදිය මගින් වැඩිහිටි පුද්ගලයන් තුළ උත්තේජනයක් හා ප්‍රිය මනාප බවක් ඇති කළ හැකි ය. පුහුණුකරුවාගේ කාර්යය විය යුත්තේ පුහුණුවන්නාගේ නාඩි අල්ලා බලා කළ යුත්ත තීන්දු කිරීමක් නිසා වැඩිහිටියන්ට ගැලපෙන පරිදි කටයුතු කිරීම ඔබට අයත් කාර්යයකි. පුහුණුව සඳහා පුද්ගලයා සූදානම් කරවීම ද පුහුණුවට ම අයිති කොටසක් බව තේරුම් ගත යුතු වේ. කෙසේ වුව ද මෙවැන්නක් කළ හැක්කේ වැඩ සටහන ඔබ විසින් සංවිධානය කරන්නේ නම් පමණි.

කොටස 3

පුහුණුකරුවකු වෙත තිබිය යුතු ගුණාංග හා අනුගමනය කළ යුතු පිළිවෙත්

ඉහත පෙන්වා දුන් සියලු ම කරුණු පුහුණුකරුවකුට වැදගත් වන්නේ වැඩ සටහන ඉදිරිපත් කිරීමට ආසන්න වූ සැලසුම් කරණයේ දී ය. පුහුණු කාලසටහන සකස් කරන අවස්ථාව වන විට අප සාකච්ඡා කරන ලද කරුණු අනුගමනය කිරීමට හැකි වුවහොත් බොහෝ දුරට සාර්ථක පුහුණු වැඩ සටහනක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට ඔබට අවස්ථාවක් ලැබෙනු ඇත. මෙම පරිච්ඡේදයේ

ඉදිරි කොටසේ දී අපේ අවධානය යොමු වන්නේ සැසියක් ඉදිරිපත් කිරීමේ අවස්ථාවේ දී පුහුණුකරු වෙත තිබිය යුතු ගුණාංග, අනුගමනය කළ යුතු ප්‍රවේශයන් හා අත්හළ යුතු පිළිවෙත් කීපයක් පිළිබඳව ය. දක්ෂ ඉදිරිපත්කරන්නකු වීමට පහත සඳහන් උපක්‍රම වලින් ඔබට යම් පිටිවහලක් ලැබිය හැකි දැයි සිතා බලන්න.

පුහුණු වැඩ සටහනක් හෝ සැසියක් පුහුණුවන්නන් වෙත ඉදිරිපත් කිරීමේ අවස්ථාව පුහුණු වැඩ සටහනේ ක්‍රියාත්මක අවස්ථාව යි. මෙම ග්‍රන්ථයේ මේ දක්වා සාකච්ඡා කළ සියලු ම අදියරයන්, උපක්‍රම, මූලධර්ම හා න්‍යායන් අනුගමනය කළ ද වැඩ සටහන ඉදිරිපත් කරන අවස්ථාව අසාර්ථක වුවහොත් පුහුණු පරමාර්ථ සාධනය බෙහෙවින් දුර්වල විය විය හැකි බව තරයේ මතක තබා ගත යුතු වේ. පුහුණුවන්නාගේ කෝණයෙන් බලන විට වැඩියෙන් කැපී පෙනෙන්නේ වැඩ සටහන් ඉදිරිපත් කිරීමේ ස්වභාවයයි. පස්වැනි පරිච්ඡේදයේ දී එනම්, මීට ඉහත පරිච්ඡේදයේ දී වැඩ සටහන් ඉදිරිපත් කිරීමේ දී ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන පුහුණු ක්‍රම හා මාධ්‍ය පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කළා ඔබට මතක ඇතැයි සිතමි. එහෙත් ක්‍රම හා මාධ්‍ය දැනගත් පමණින් සාර්ථක ඉදිරිපත් කිරීමක් කළ හැකි යයි සහතිකයක් නැත. දක්ෂ ඉදිරිපත් කරන්නකු ක්‍රම හා මාධ්‍ය ඔහුගේ ආධිපත්‍ය යටතේ වහල් භාවයේ යොදවන අතර ක්‍රම හා මාධ්‍ය දැනගත් නමුදු ඉදිරිපත් කිරීම අදක්ෂ නම් පුහුණුකරු ක්‍රම හා මාධ්‍යයෙහි වහලකු බවට පත්වීමට ඉඩ තිබේ. මේ නිසා පාඨක ඔබට මෙම කොටසින් ඉදිරිපත් කරන්නේ දක්ෂ ඉදිරිපත් කරන්නකු වශයෙන් සැසියක් හසුරුවන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳව යි.

යෝග්‍ය භෞතික පරිසරයක් සකස් කිරීම

පුහුණුවකට සහභාගි වන පුහුණුකරුවාගේ ප්‍රධානතම කාර්යයක් විය යුත්තේ පුහුණුව පැවැත්වෙන අවස්ථාවේ සාර්ථක පුහුණුවකට සුදුසු භෞතික හා මානසික පරිසරයක් සකස් කර ගැනීම යි. වැඩිහිටි පුහුණුවකට නුසුදුසු පරිසරයක් වැඩ සටහන සැලසුම් කළ අය විසින් සකස් කර ඇත්නම්, ගුරු ගෝල සම්බන්ධයන් ඇතිවන පරිසරයක් සකස් කර ඇත්නම් ඔබේ පළමු කාර්යය විය යුත්තේ භෞතික වශයෙනුත්, මානසික වශයෙනුත් පුහුණුවන්නන් එම පරිසරයෙන් ඉවත් කිරීම යි. පුහුණු පංතියේ සැලැස්මක් වුව ද වෙනස් කිරීමට ඔබ කටයුතු කළ යුතු ය. පාසල්

පංතියක මෙන් ගුරුවරයා ඉදිරිපිට පේලි වශයෙන් වැඩිහිටියන් වාඩිකරවා ගෙන පුහුණුවක් කිරීමට ඔබ කටයුතු නො කළ යුතු ය. පංතියේ දැනට ඇති සැලැස්ම එය නම් ඔබ එය වෙනස් කළ යුතු වේ. රවුමක් ලෙස හෝ ඉංග්‍රීසි 'යූ' අකුරේ හැඩයට හෝ අර්ධ කවාකාරව හෝ පුහුණුවන්නන් වාඩි කරවා ගැනීමට ඔබ කටයුතු කළ යුතු ය. සෑම සහභාගිවන්නකුට ම පුහුණුකරවන්නාට ළඟා විය හැකි අයුරින් ද, දෙන ලද ඕනෑ ම පුහුණු කාර්යයක් නිරීක්ෂණය කළ හැකි අයුරින් ද පුහුණුවන්නන් තබා ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය කරුණකි.

පුහුණුවන්නාගේ මානසික පරිසරය සකස් කිරීම

භෞතික පරිසරය සකස් කිරීමටත් වඩා වැදගත් වන්නේ පුහුණුවන්නාගේ මානසික පරිසරය සකස්කර ගැනීම යි. වැඩිහිටියන්, වැඩහිටියන් වශයෙන් කටයුතු කරන බව ඔබ හැම විට ම මතක තබාගත යුතු ය. වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන්වලට සහභාගි වන බොහෝ පුහුණුවන්නන් අත්දැකීම් බහුල අය වෙති. බොහෝ විට පුහුණු පාඨමාලාවට සහභාගිවන්නේ ''තමා දන්නේ ය'' යන මූලික සිතා ගැනීම මත බව ඔබ හොඳින් තේරුම් ගත යුතු ය. මේ නිසා ඔබ තහවුරු කළ යුත්තේ ද ඔවුන් දන්නේ ය යන අදහස යි. ඔබ කළ යුත්තේ ඔවුන් දන්නේ කුමක් ද යන්න ඔවුනට ම තේරුම් ගැනීමට සැලැස්වීම මිස ඔවුන් නො දන්නා බව පෙන්වීම නො වේ. පුහුණුකරුවා වැඩිහිටියන්ට ''ඉගැන්වීමට'' තැත් කළ විට පරිසරය මුළුමනින් ම වෙනස් වී යනු ඇත. මෙවැනි අවස්ථාවක ඔව්හු නො දැන සිටියත් පුහුණුකරුවාගෙන් යමක් ඉගෙනීමට තරම් ප්‍රමාණවත් මානසික වාතාවරණයක නො පිහිටනු ඇත. මේ නිසා වැඩිහිටි පුහුණුවක උපක්‍රමයක් වශයෙන් වැඩිහිටියන්ට ඉගැන්වීමට උත්සාහ කළ යුතු නැත. වැඩිහිටියෝ ඉගෙන ගනිති. එය ඔවුන්ගේ කාර්යයක් මිස ඔබේ කාර්යයක් නො වේ. ඔබ කළ යුත්තේ ඔවුනට පහසුකම් සැලසීම පමණි.

පිළිගැනීමක් ඇති කිරීම

පුහුණුවන්නාගේ මානසික වාතාවරණය සකස් කිරීමෙහි ලා ඔවුනට ප්‍රමාණවත් පිළිගැනීමක් ඇති කිරීම හොඳ උපාය මාර්ගයකි. පුහුණු සැසියක් සඳහා සහභාගි වන සියලු ම වැඩිහිටියන්ට ප්‍රමාණවත් පිළිගැනීමක් ඇති කළ යුතු ය. ඔවුන් පුහුණුකරවන්නාට වඩා වැඩි අත්දැකීම් ඇති අය බව පුහුණුකරවන්නා විසින් ප්‍රකාශ කළ

යුතු වේ. සහභාගි වන පුහුණුවන්නාට වඩා පුහුණුකරුවා වයසින් අඩු අයකු වන විට මේ අවශ්‍යතාව තදින් කැපී පෙනේ. පුහුණුකරුවා නිතර ම සැලකිලිමත් විය යුත්තේ තමාගේ පණිවිඩය දීමට තරම් සුදුසු මානසික වාතාවරණයක පුහුණුවන්නන් සිටී ද යන්න සොයා බැලීමට යි. පුහුණු සැසිය පුරා ම පුහුණුවන්නාගේ නාඩි අල්ලා බලා කළ යුත්ත තීරණය කළ හැකි අය දක්ෂ පුහුණුකරුවෝ වෙති. පුහුණුකරුවාගේ කාර්යය විය යුත්තේ තමාට දෙන ලද කාලය තුළ දී සවන් දුන්නත්, නැතත්, ග්‍රහණය කර ගනු ලැබුවත් නො ලැබුවත් දිගින් දිගට ම විෂය කරුණු පොම්ප කිරීම යයි සිතනු ලැබුව හොත් එවැනි පුහුණුවකින් කිසිදු ප්‍රයෝජනයක් නො ලැබේ. හැම විට ම මතක තබාගත යුත්තේ පුහුණුව යනු චර්යාව වෙනස් කිරීම බවත්, චර්යාව වෙනස් නො වන විට පුහුණුවක් සිදු නො වන බවත් ය. චර්යාව වෙනස් වීමට නම් පුහුණුවන්නාගේ දැනුම, හැකියාව හා ආකල්ප වෙනස් විය යුතු ය. දැනුම, හැකියාව හා ආකල්ප වෙනස් වීමට නම් පුහුණුවන්නා නව දැනුම, නව හැකියාව හා නව ආකල්ප පිළිගැනීමට තරම් සුදුසු මානසික වාතාවරණයක පිහිටුවා තිබිය යුතු ය.

පුහුණුවන්නන් බැඳීම්වලින් නිදහස් කිරීම

වැඩිහිටි පුහුණුවන්නන්ගෙන් බොහොමයක් නිදහස් ව හා විවෘත ව අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට බිය වෙති. එසේ වන්නේ ඔවුනට ළමා වියේ සිට සාම්ප්‍රදායික අධ්‍යාපනයෙන් ලැබුණු පාලනයත්, නිදහස් අදහස් ප්‍රකාශකිරීමෙන් ලබා ඇති අවාසි සහගත අත්දැකීමත් නිසා ය. බොහෝ පාලකයන් හා ගුරුවරුන් හැම විට ම ඔවුන් නිවැරදි යයි (Boss is always right) සිතා සිටින බව දන්නා පාලිතයෝ හෝ පුහුණුවන්නෝ හාම්පුතුන්ගේ හෝ ගුරුවරුන්ගේ අදහසට පිටු පා ගොස් ස්වාධීන අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට සැක පහළ කරති. වැඩිහිටි පුහුණුවක පුහුණුකරුවකු වන ඔබ, ඔබේ පුහුණුවන්නන් මේ තත්වයෙන් මුදවා ගත යුතු ය. ඔබ ඉදිරිපත් කරන ඕනෑ ම නිවැරදි කරුණක් සඳහා වුව ද එකඟ නො වීමට තරම් අයිතියක් හා නිදහසක් පුහුණුවන්නන්ට ඇති බව ඔබ ඒත්තු ගැන්විය යුතු වේ. වැඩිහිටි පුහුණුවකට අවශ්‍ය මානසික පරිසරය සකස් කිරීමෙහි ලා පුහුණුවන්නා බැඳීම්වලින් නිදහස් කිරීම අත්‍යාවශ්‍ය අවශ්‍යතාවක් වේ.

දිරිගැන්වීම අගය කිරීම හා ප්‍රසංශා කිරීම

පුහුණු වැඩ සටහනක දී සහභාගිවන්නන් දිරිගැන්වීම, ඔවුන්ගේ කාර්යයන් අගය කිරීම හා ප්‍රශංසා කිරීම ඉතාමත් ම අඩු වියදම් සහිත, හොඳ ම ප්‍රතිඵල ලබා දෙන පුහුණු උපක්‍රම වේ. යම් අයකු දිරිගැන්වීමත්, අගය කිරීමත් සඳහා කිසිදු වියදමක් වැය නො වේ. එහෙත්, බොහෝ පුහුණුකරුවන් අඩුවෙන් ම ප්‍රයෝජනයට ගන්නේ ද මේ උපක්‍රමය යි. පුහුණුවන්නන් අගය කිරීම හෝ දිරි ගැන්වීම වෙනුවට ඇතැම් පුහුණුකරුවෝ පුහුණුවන්නන් දැනුම අඩු පිරිසක් බව ඒත්තු ගැන්වීමට කටයුතු කරති. මෙවැනි පුහුණුකරුවන් තමාගේ විෂයයෙහි ඇති ගැඹුරු ම වචනවලින් හා ආවරණ ප්‍රකාශනවලින් පුහුණුවන්නන් බිය කරති. එහෙත් පුහුණුකරවන්නා පුහුණුවන්නාගෙන් දුරස්ථර වන තරමට පණිවිඩය ලබා දීම දුර්වල වන බවත්, පුහුණු ප්‍රතිඵල හීන වන බවත්, මේ පුහුණුකරවන්නෝ නො දනිති. තමාගේ විෂයයේ ඇති ගැඹුරුකම නිසා පුහුණුවන්නාට අවබෝධ කර ගත නො හැකි යයි කියන්නෝ තමාට ම තමා රැවටුනු, මිනිස් හැසිරීම් පිළිබඳ ව නො දත්, තමා උගත් විෂයයට ම වහල් වූවෝ මිස හොඳ පුහුණුකරුවෝ නො වෙති. මේ නිසා හොඳ පුහුණුකරුවකු වශයෙන් ඔබේ පුහුණුවන්නන් අගය කිරීමටත්, ඔවුන් කරුණු තේරුම් ගැනීමට හැකියාවක් ඇති පිරිසක් බව අව්‍යාජව පිළිගැනීමටත්, අවශ්‍ය තැන ඔවුන් ප්‍රශංසාවට ලක්කිරීමටත් කටයුතු කළ යුතු වේ. ඔබේ හැසිරීමට ප්‍රතිචාර වශයෙන් පුහුණුවන්නෝ අවධියෙන් සිටිනු ඇත. නිර්මාණාත්මක අදහස් ඉදිරිපත් කරනු ඇත. විෂයයෙහි සැඟවුනු තැන් හෙළි කරනු ඇත. ඔබේ කාර්යය පහසු කරවීමට උදව් උපකාර කරනු ඇත.

පුහුණුවන්නන් හඳුනා ගැනීම

ඔබ සහභාගි වන පුහුණු සැසියේ ඇතැම්හු අනෙකුත් පුහුණුවන්නන් අභිබවා ප්‍රජාතාන්ත්‍රික නො වන අයුරින් ඔවුන්ගේ අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට සැසිය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි බව ඔබ දැන සිටිය යුතු ය. එමෙන් ම ඇතැම්හු සම්පූර්ණ සැසි වාරය පුරා ම කිසිදු අදහසක් ප්‍රකාශ නො කර අක්‍රිය සහභාගීත්වයක් පෙන්විය හැකි ය. පුහුණු සැසිය පවත්වන ඔබේ වගකීමක් වන්නේ ඒ ඒ පුද්ගලයන් හඳුනා ගෙන සියලු දෙනා ම අඩු හෝ වැඩි වශයෙන් සමාන මට්ටමකින් හවුල්කරුවන් කරගැනීම යි.

නිශ්ශබ්ද ව සිටීමට ඉඩ සැලසීමත්, කථාකරුවන්ට නිරතුරුව ම කථා කිරීමට ඉඩ දීමත් හොඳ පුහුණුකරුවකුගේ ලක්ෂණයක් නො වේ. කෙසේ වුව ද වැඩි කථාකාරයන් පාලනය කළ යුත්තේ ඔහුටත්, අනෙකුත් පුහුණුවන්නන්ටත් නො දැනෙන අයුරින් මිස ඔහුට යම් මදි පුංචිකමක් සිදු වූ බවක් ඇඟවෙන පරිදි නො වේ.

පුහුණු වන්නාට විවෘත වීම

හොඳ පුහුණුකරුවකු වෙත තිබිය යුතු මූලික ම ගුණාංගයක් වන්නේ තමා දෙසන දෙයත් තමා කරන දෙයත් අතර පැහැදිලි සම්බන්ධතාවක් තිබීම යි. හොඳ පුහුණුකරුවකු අව්‍යාජ විය යුතු ය. ඔහු ප්‍රකාශ කරන දේ පුහුණුවන්නන්ට ක්‍රියාත්මක කළ හැකි දෙයක් විය යුතු අතර පුහුණුකරුවා පිළිබඳ ව සහභාගිවන්නාට යම් සැකයක් හෝ අවිශ්වාසයක් ඇති වුව හොත් පුහුණුවෙන් බලාපොරොත්තු වන පරිවර්තනය පුහුණුවන්නන් තුළ ඇති නො වේ. හොඳ පුහුණුකරුවන් වැදි බණ නො කියන බවත්, ප්‍රකාශ කරන දෙයත්, සැබෑ තත්වයත් අතර වෙනසක් ඇත්නම් එය ද විවෘත ව පුහුණුවන්නාට ප්‍රකාශ කළ යුතු බවත් අපි පිළිගත යුතු වෙමු. පුහුණුවන්නකු වශයෙන් මා සහභාගි වූ වැඩ සටහන් කිපය-ක දී එම වැඩ සටහන්වල වගකිව යුතු දේශන පැවැත් වූ පුහුණු-කරුවන් අප රැවටීමට උත්සාහ කළ අයුරු මට හොඳින් මතක ය. එහෙත් පුහුණුකරුගේ දේශනාව හුදෙක් රැවටිල්ලක්, වංචාවක් බව අපි තේරුම් ගතිමු. අව්‍යාජ බවත්, ව්‍යාජ බවත් හඳුනා ගැනී-මට සිසු දරුවන්ට නො මැති ඉවක් වැඩිහිටියන්ට ඇති බව අප අමතක කළ යුතු නො වේ. ධනයටත්, බලයටත් ගිජු නො වන්නැ යි අපට දෙසන භික්ෂුව ධනයෙන් බලයෙන් ආඪ්‍ය නම්, වංචා-වෙන් දූෂණයෙන් ඉවත්වන්නැ යි දෙසන නායකයා, වංචාවෙනුත් දූෂණයෙනුත් අගතැන් නම් දේශීය සංස්කෘතිය ගොඩ නැගීමට මොරදෙන අය සමාජ ශාලාවල දිවිගෙවත් නම් ඔවුන් අපේක්ෂා කරන පරිවර්තනය කිසි විටෙකත් සිදු නො වේ. ඔබ එවැනි පුහුණු-කරුවකු නොවිය යුතු ය.

රහස්‍යභාවය

ඔබ පුහුණුවන්නන්ට විවෘත වන තරමට පුහුණු වන්නන් ද. ඔබට විවෘත වනු ඇත. මෙහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ විවිධ රහස්‍ය තොරතුරු ඔබට එළිකිරීමට පුහුණු වන්නන් පෙළඹීම යි. හාම්පුතා ඉදිරියේ දී 100% ක් සාර්ථක ව රාජකාරී ඉටු කරනු ඇතැ යි

සහතික වූ ඔබේ පුහුණුවන්නා ඔබ ඉදිරියේ දී රාජකාරී ඉටු කිරීමේ සීඝ්‍රතාව 20% යයි අව්‍යාජ ව ප්‍රකාශ කිරීමට ඉඩ තිබේ. සියයට 20 ක ප්‍රමාණයෙන් රාජකාරී ඉටු කිරීමට හේතු වී ඇත්තේ කුමන කරුණු ද යන්න හෙළිකර ගැනීමටත් ඔබට හැකි ය. එහෙත් හොඳ පුහුණුකරුවකු කිසිවිටෙක මේ තොරතුරු, සැසියෙන් පිටට ලබා දිය යුතු නැත. පුහුණුවන්නන් ඔබට ලබා දෙන තොරතුරුවලින් ඔබ අයුතු ප්‍රයෝජන නො ගත යුතු ය. පුහුණුව සඳහා කැඳ වූ පුද්ගලයන්ගේ රාජකාරියේ කාර්‍යක්ෂමතාව වැඩි කිරීම සඳහා පුහුණුකිරීම හැර වෙනත් විකල්ප විසඳුම් ද ඇති බව ඔබට පෙනෙන්නේ මෙවැනි රහස් තොරතුරු එළිදරව් කිරීමකින් පසු ය. මෙවැනි අවස්ථාවක හාම්පුතුන් වෙනුවෙන් ඔබ කළ යුතු කාර්ය-යක් ඇත්නම් එය උපරිම වශයෙන් පුහුණුවන්නන් වෙනුවෙන් කෙරෙන නිර්දේශ සැපයීමකට සීමා විය යුතු ය. කිසිවිටෙකත් පුහුණුවන්නන්ගේ සෘජු ප්‍රකාශන, එළිදරව් කිරීම් හෝ රහස් හාම්පුතුන්ට ඉදිරිපත් කළ යුතු නො වේ. මෙය පුහුණු කිරීමේ උපක්‍රමයකට වඩා පුහුණුකරුවකු ආරක්ෂා කළ යුතු සාරධර්මවලට අයත් ගුණයක් වේ.

විෂය කරුණුවලට පිවිසීම

වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහනක දී කිසියම් දේශනයක් හෝ වෙනත් පුහුණු ක්‍රමයක් ක්‍රියාත්මක කරන අවස්ථාවක අදාළ විෂය කරුණුවලට පිවිසීම ඔබ කළ යුත්තේ ඉතාමත් ප්‍රවේශමෙනි. එනම් වැඩිහිටියන්ගේ උනන්දුව හා ආශාව ඇති වන ආකාරයෙන් විනෝදජනක අත්දැකීමක්, කථාවක් හෝ වෙනත් ඕනෑ ම සිත් ඇදගන්නා සුළු දෙයක් මගින් පුහුණුවන්නන් තුළ උත්තේජනයක් ඇති කර ක්‍රමානුකූලව විෂය කරුණුවලට පිවිසීම යෝග්‍ය වේ. යම් කාල සීමාවක් විෂය කරුණු සාකච්ඡා කළ විට නැවතත් මෙවැනි ම උපක්‍රමයක් යෙදීමට ඔබට සිදු වනු ඇත. වැඩිහිටි පුහුණුවක දී මෙවැනි උපක්‍රම සඳහා කාලය මිඩංගු කිරීම වෙන් කරන ලද කාලය අපතේ යාමක් ලෙස සැලකිය යුතු නැත. කෙසේ වුව ද ඔබේ ප්‍රධාන වගකීම විෂයයට අදාළ ව ලබා දෙන පුහුණු යෙදවුම් බව කිසිවිටෙකත් අමතක කළ යුතු නො වේ. උදාහරණයක් වශයෙන් දක්වතොත් මා පුහුණුවන්නකු වශයෙන් සහභාගි වූ ඇතැම් පුහුණු සැසි වාරවල දී සහභාගි කරවන්නන් උත්තේජනය කිරීම සඳහා යොදා ගත් උපක්‍රම කොතරම් සීමාන්තයකට ගියේ දැයි කිවහොත් ඇතැම් සැසි වාර තුළ හුදු විනෝද කථා හැරුණු

විට ගත යුතු වෙනත් හරයක් නො විනි. පුහුණු සැසිය පැවැත්වීමට විනෝද කථා ආධාරකයක් කරගන්නවා විනා විනෝද කථා ඉදිරිපත් කිරීමට පුහුණු සැසිය ආධාරකයක් කර ගැනීමෙන් ඔබ වැළකිය යුතු ය.

අත්දැකීම් පෙළගැස්වීම

මීට ඉහත දී ද පෙන්වා දුන් පරිදි වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහනකට සහභාගිවන්නෝ බොහෝ අත්දැකීම් ඇති වැඩිහිටියන් ය. මේ නිසා යම් පුහුණු සැසි වාරයක් සඳහා සූදානම් වන ඔබගේ කාර්ය භාරය වන්නේ හැකි තරම් පුහුණු යෙදවුම් ඒකපාර්ශවික ව පොම්ප කිරීම නො විය යුතු ය. ඔබ පුහුණු වන්නන්ගේ අත්දැකීම් ඇද ගත යුතු ය. ඒවා පෙළ ගැස්විය යුතු ය. ක්‍රමානුකූලවත්, තර්කානුකූලවත් ඒවා දෙස බැලීමට පුහුණුවන්නන් පොළඹවා ඔබේ යෙදුම්වලත්, ඔවුන්ගේ අත්දැකීම්වලත් ඇති සමානතාව හා ප්‍රායෝගික බව ඒත්තු ගැන්විය යුතු ය. හුදෙක් න්‍යායාත්මක කරුණු වුව ද, භාවිතය පිළිබඳ ව සම්බන්ධ කිරීමෙන් තොර ව වැඩිහිටියන්ට ලබා දීම අපහසු බව නිතර සිතට ගත යුතු වේ.

දෘශ්‍ය මාධ්‍ය භාවිතය

ඇතැම් පුහුණුකරුවන් දෘශ්‍ය මාධ්‍ය පාවිච්චි කරනුයේ සැසිය තුළ දෘශ්‍ය මාධ්‍යයන් ප්‍රයෝජනයට ගත්තේ යයි ඔහුට ම සෑහීමකට පත්වීම සඳහා මිස පුහුණුවන්නාට ප්‍රයෝජනයක් ලබා දීම සඳහා නො වන බව පෙනේ. දෘශ්‍ය මාධ්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ අදහස වන්නේ ඔබ ලබා දෙන පණිවිඩය වාචික වචනවලට වඩා නිවැරදිවත්, පැහැදිලිවත්, කාර්යක්ෂමවත්, ලබා දීම යි. 'පුහුණු කිරීම්වල දී එක් පින්තූරයක් වාචික වචන දහසකට වඩා වටින්නේ' යැයි කියමනක් ඇත. මා දැක ඇති පරිදි ඇතැම් පුහුණුකරුවන් ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය මගින් දර්ශනය කරන දෑ බොහෝ විට කියවීමට නො හැකි ය. ටයිප් කරන ලද ඉංග්‍රීසි හෝ සිංහල අකුරු ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය මගින් පෙන්වීමේ දී සහභාගිවන්නන් බොහෝ දෙනකුට ඒවා කියවිය නො හැකි ය. ටයිප් කරන ලද අකුරු විශාලනය කරන යන්ත්‍රයක් මගින් විශාලනය කර නැත්නම් ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරයක් මගින් නො පෙන්වීමට ඔබ වග බලා ගත යුතු වේ. විශේෂයෙන් අවුරුදු 35, 40, 45, ආදී වයස්වල සිටින වැඩිහිටියන්ගේ ඇස් පෙනීම ළමුන්ගේ තරම් නො මැති බව ඔබ සැලකිල්ලට ගත යුතු අතර

ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරයකින් පෙන්වන ටයිප් අකුරු කිසිදු වයස් කණ්ඩායමක පුහුණුකරුවන්ට නුසුදුසු බව සිතට ගත යුතු වේ. මා මෑතක දී සහභාගී වූ සම්මන්ත්‍රණ සැසි වාරයක දී අදාළ කථාකරු තමාගේ දෘශ්‍ය මාධ්‍ය පෙන්වීමට වාර 22 ක් ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය ප්‍රයෝජනයට ගත් නමුත් වාර 03 ක දී හැර අනෙකුත් කිසිදු වාරයක දී ඔහුගේ වගුව හෝ ප්‍රකාශය කියවීමට මට නුපුළුවන් විය. අනෙකුත් සහභාගී වූවන්ට ද එසේ ම ය. එහෙත් ඒ පිළිබඳ කිසිදු සැලකිල්ලක් නො දැක් වූ කථාකරු දිගින් දිගට ම තම කථාව කර ගෙන ගියා මිස සහභාගිවන්නන් පිළිබඳ ව සැලකිල්ලක් නො දැක්විය. කථාකරු ප්‍රබුද්ධ ආචාර්ය-වරයකු වූ නිසා සියලු ම සහභාගිවන්නන් මුවින් නො බැන සැසිය අවසානයේ සතුටින් විසිර ගිය හ. ඔහු ඉදිරිපත් කළ වගු මගින් ඉදිරිපත් කළ දත්ත මොනවා දැයි අදත් අපි නො දනිමු. ඔබ මෙවැනි පුහුණුකරුවකු නො විය යුතු ය. ඔබේ දෘශ්‍ය මාධ්‍ය සකස් කර ඇත්තේ ඔබට නො ව අනුන්ට බව තරයේ සිතට ගත යුතු වේ.

වචන සහ පුහුණු ප්‍රතිඵල

සැසියක් පැවැත්වීමේ දී අඩු ම ප්‍රතිඵල ගෙන දෙන පුහුණු මාධ්‍ය වන්නේ වාචික වචන බව මතක තබා ගත යුතු වේ. මාධ්‍යයේ මිල ද අඩු ය. ප්‍රතිඵලදායී බව ද අඩු ය. අනෙකුත් මාධ්‍යයන් ප්‍රයෝජන-යට ගන්නා විට මාධ්‍යයෙහි මිළ ද වැඩි ය. ප්‍රතිඵලදායී බව ද වැඩි ය. මේ නිසා ඔබේ පුහුණු සැසිය පැවැත්වීමේ දී අඩු ප්‍රතිඵල ගෙන දෙන වචන අඩුවෙන් ප්‍රයෝජන ගැනීමටත්, වැඩි ප්‍රතිඵල ගෙන දෙන වෙනත් මාධ්‍ය වැඩියෙන් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමටත් සිතට ගත යුතු වේ.

පුහුණු සැසියක දී වචන පාවිච්චිය

පුහුණු සැසි වාරයක පණිවිඩ ගෙන යන ප්‍රධානතම මාධ්‍ය වන්නේ කථා කරන වචන යි. පින්තූර, කාටූන්, වගු, ස්වාභාවික ද්‍රව්‍ය ආදී වෙනත් දෘශ්‍ය මාධ්‍යයන් නො මැති විට වචනවලට වැඩි වැදගත්කමක් ලැබේ. අනෙක් අතට කුමන දෘශ්‍ය මාධ්‍යයක් ප්‍රයෝජනයට ගත්තත් යම් ආකාරයකින් කථාව ද ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට සිදු වනු ඇත. මේ නිසා පුහුණු කරවන්නකු තමා ප්‍රයෝ-ජනයට ගන්නා වචන මොනවා ද යන්න හොඳින් සිතා බැලිය යුතු ය. පැහැදිලි අදහසක් නො දෙන නිසරු වචන පාවිච්චිය ද,

හුදෙක් අලංකාරෝක්ත්තිමය වශයෙන් ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන ප්‍රලාපවලින් ද පුහුණුකරුවකු වැළකිය යුතු වේ. වචන පාවිච්චියේ දී ඔබ නිතර ම මතක තබා ගත යුත්තක් නම් අදහස් ඇති වන්නේ මිනිසුන්ගේ සිතෙහි මිස වචන ඇතුළත නො වන බව යි. මේ නිසා අදහස් බවට පරිවර්තනය කළ නො හැකි වචන නිසරු වචන බව අප තේරුම් ගත යුතු ය. පුහුණුකරුවාට සැසිය පැවැත්වීමට දී තිබෙන නිශ්චිත කාලය තුළ වැඩි අදහස් ප්‍රමාණයක් දීමට මිස වැඩි වචන සංඛ්‍යාවක් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට උත්සාහ නො කළ යුතු වේ. සැසිය සඳහා ලැබී ඇති කාලය පැය නම් එම පැය තුළ ප්‍රයෝජනයට ගන්නා සෑම වචනයකින් ම උපරිම වශයෙන් අදහසක් ලබා දීමට සිතට ගත යුතු වේ. වචන භාවිතයේ නිරර්ථක-කම පෙන්වන පහත ඇති උදාහරණය සලකා බලන්න.

''ශ්‍රී ලංකාවේ ගොවි සංවිධාන බිහි කිරීම මේ රටේ කෘෂිකාර්මික ක්ෂේත්‍රය ගොඩ නැගීමට, දියුණු කිරීමට, සංවර්ධනයට, අභි-වෘද්ධියට හා පුනර්ජීවනයට ප්‍රධානතම සාධකයක් බව මා ඔබට පුන පුනා කිව යුතු නො වේ.

''ගොවි සංවිධානවල වැදගත්කම'' යන මාතෘකාව යටතේ දේශනයක් පවත්වන දේශකයකු ඉහත කී වාක්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගනු ලැබුව හොත් හා ඔහුගේ දේශන විලාශය ඉහතාකාර අලංකාරෝත්තිවලින් ගහන නම් සාමාන්‍යයෙන් පුද්ගලයකුට පැයක කාලයක් තුළ ප්‍රකාශ කළ හැකි අදහස්වලින් හතරෙන් එකකට වඩා ඔහුට ප්‍රකාශ කළ නො හැකි ය. හුදෙක් වචන මිස අදහස් සමූහයක් ඉහත ඇති වාක්‍ය තුළ ගැබ් වී නැති බව ඔබට පෙනේ. එක ම අදහස දෙන විවිධ ස්වරූපයේ වචන දේශපාලන වේදිකාවට සුදුසු වුවත්, පැහැදිලි වූත්, නිවැරදි වූත් පණිවිඩ ලබාදිය යුතු පුහුණුවක දී ඒවා නො ගැළපෙන බව ඔබ කල්පනා-වට ගත යුතු ය.

ඇතැම් දේශකයන් කරන තවත් බරපතළ වැරැද්දක් නම් තම පුහුණුවන්නන් කව්දැයි නො හඳුනන අන්දමින් ඔවුනට නො ගැළපෙන වචන ප්‍රයෝජනයට ගනිමින් පුහුණු සැසි පවත්වා ගෙන යාම යි. තමා ඉදිරිපිට සිටින්නේ ගොවීන් ද, විද්වතුන් ද, විෂයයට මුළුමනින් ම ආධුනිකයන් ද යන්න පුහුණුකරවන්නා හොඳින් සිහියට ගත යුතු ය. ගොවියාට ඉංජිනේරුවාගේ භාෂාවෙනුත්, ඉංජිනේරුවාට ගොවියාගේ භාෂාවෙනුත්, ඇමතීමට වඩා ඔවු-

නොවුන්ට ගැළපෙන භාෂාවලින් ඇමතීම වැඩි ප්‍රතිඵල ලබා දෙයි. ගොවියාගේ වචනවලින් ඉංජිනේරුවාට ඇමතීමට සමාව දිය හැකි වුවත්, ඉංජිනේරුවාගේ වචනවලින් ගොවියාට ඇමතීම පිළිබඳ ව කිසිදු පුහුණුකරුවකුට සමාවක් දිය නො හැකි ය. ඕනෑ ම ගැඹුරු දෙයක් සරල ලෙසත්, කාටත් පැහැදලි වන ලෙසත් ප්‍රකාශ කළ හැකි බව මීට ඉහත පරිච්ඡේදයක දී ද සාකච්ඡා කළා ඔබට මතක ඇතැයි සිතමි. පුහුණුකරුවාගේ කාර්ය වන්නේ ඉතා සරලවත්, පැහැදිලිවත් පණිවිඩය ලබා දීම මිස සහභාගිවන්නන් බිය ගන්වන සුළු වචන යොදමින් තමා තුළ ඇති දැනුම පෙන්වීම හෝ හුදු අලංකාරෝක්ති හා ප්‍රලාපවලින් දෙන ලද කාලය අකාර්යක්ෂම ලෙස ප්‍රයෝජනයට ගැනීම හෝ නො වේ.

ගුරුවරයාටත් අකුරු වරදී

වැඩිහිටියන් වනාහි පුහුණුකරවන්නාගේ අඩු පාඩු හෝ පුහුණුකරවන්නා නො දන්නා තැන් ගැන සොයා බලා දැන ගැනීමට කුතුහලයක් ඇති පිරිසකි. මෙවැනි සොයා බැලීම් මගින් තමන් පුහුණුකරුවාට සමානයන් බව පෙන්වීමට පුහුණුවන්නෝ උත්සාහ කරති. මෙය ඇතැම් වැඩිහිටියන්ගේ මානසික අවශ්‍යතාවක් ද වේ. මේ තත්වය පුහුණුකරුවකු වශයෙන් ඔබ හොඳින් තේරුම් ගත යුතු ය. විවිධ කෝණවලින් හා විවිධ මාදිලියේ ප්‍රශ්න කිරීමකට ලක් විය හැකි ඔබ අසන ලද යම් ප්‍රශ්නයක් පිළිබඳ ව නො දන්නා අවස්ථාවක දී පුහුණුවන්නාට ප්‍රතිචාර දැක්විය යුත්තේ කෙසේ ද? ඇතැම් පුහුණුවන්නන් මෙවැනි අවස්ථාවල දී තමා දන්නා බවක් ම ඒත්තු ගැන්වීම සඳහා නො ගැළපෙන මුසාවක් දෙසීමට හෝ නැවත ප්‍රශ්න නැගීමට පුහුණුවන්නාට ඉඩ නො ලැබෙන ආකාරයට අධිකාරීමය ප්‍රතිචාර දක්වති. අධිකාරීමය ප්‍රතිචාර දැක්වීම යනු අසන ලද ප්‍රශ්නය මුග්ධ ප්‍රශ්නයක් බව ඇඟෙන පරිදි කටයුතු කිරීම හෝ ප්‍රශ්න ඇසූ තැනැත්තා අවඥාවට හෝ උපහාසයට ලක් වන පරිදි කටයුතු කිරීම යි. මෙවැනි උපක්‍රම නො මේරූ, ග්‍රාම්‍ය, ආධුනික පුහුණුකරුවකුගේ උපක්‍රම බව සිහි තබා ගත යුතු ය. නො දන්නා විෂය කරුණක් නො දන්නා බව විවෘතව ප්‍රකාශ කිරීම හොඳ පුහුණුකරුවකුගේ ලක්ෂණයකි. මෙවැනි අවස්ථාවක ඉතාමත් ම ගැළපෙන ප්‍රතිචාර ක්‍රමය වන්නේ තමා අදාළ කරුණු පිළිබඳ ව නො දන්නා බව විවෘතව ප්‍රකාශ කොට ඒ පිළිබඳ ව දන්නා පුහුණු වන්නකු සිටී නම් ඔහුගේ

දැනුම තමා සහ අනෙකුත් පුහුණු වන්නන් අතර බෙදා හැරීමට අවස්ථාවක් නිර්මාණය කිරීම යි. වැඩිහිටි පුහුණුවක් යනු දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන්හි හුවමාරුවක් මිස දන්නා තැනැත්තා නො දන්නා තැනැත්තාට ඉගැන්වීමක් නො වන බව මීට ඉහත දී ද ප්‍රකාශ කර ඇත.

අවස්ථෝචිත භාවය

පුහුණු සැසියක් සඳහා ප්‍රමාණවත් සූදානමකින් යුතු ව, දෘශ්‍ය මාධ්‍ය ආදී සියලු උපකරණ පිළිබඳ ව බලාපොරොත්තුවෙන් යන ඔබට හදිසියේ ඔබේ ඉදිරිපත් කිරීම වෙනස් කිරීමට සිදු විය හැකි ය. ඇතැම් විට විදුලි බලය ඇණහිටීමක් සිදු විය හැකි ය. මෙවැනි අවස්ථාවක දී ඔබ සූදානම් කර ගෙන තිබූ කිසිදු සැලැස්මක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවස්ථාවක් නො ලැබෙන බැවින් අවස්ථාවට ගැළපෙන පරිදි සැසිය ක්ෂණිකව සැලසුම් කිරීමට පුහුණුකරුවකු වශයෙන් ඔබට හැකි විය යුතු ය. විදුලි බලය නො මැති නිසා හෝ උපකරණ ක්‍රියාවිරහිත වීම නිසා සිදු වන අඩු පාඩුවට ඔබ වගකිව යුතු නැතත් තිබෙන සම්පත් අනුව සැසිය පවත්වා ගෙන යාම පුහුණුකරුවකු ගේ වගකීම බව තේරුම් ගත යුතු වේ.

නව උපක්‍රම ක්‍රියාත්මක කිරීම

පුහුණුකිරීම් සඳහා පුහුණුකරුවකුට මූලික දැනුමක් අවශ්‍ය බව සැබෑ ය. එහෙත් පුහුණු කිරීමේ උපක්‍රම සම්බන්ධයෙන් ඔබ කිසි-විටෙක මෙතෙක් උගත් දෑට වහල් විය යුතු නො වේ. පුහුණු-කරුවකු වශයෙන් මූලික දැනුමක් සහිත ඔබ සම්පූර්ණයෙන් ම ස්වාධීන වූ පුද්ගලයෙකි. මේ නිසා ඔබට ම ආවේණික වූ නව උපක්‍රම අත්හදා බැලීමට ඔබ කටයුතු කළ යුතු ය. පුහුණුවන්නන්-ගේ අවධානය වැඩි කිරීම සඳහාත්, ඔවුන්ගේ මතයෙහි නො මැකෙන සටහන් තැබීම සඳහාත් ඔබ කළ යුත්තේ කුමක් දැයි මේ ග්‍රන්ථය ලියන මට ද, වෙනත් ග්‍රන්ථ හා වාර්තා ලියා ඇති අනෙකුත් කතුවරයකුට ද පෙන්වා දිය නො හැකි ය. ඔබ ම නිර්මාණයක් කර බලන්න. නව උපක්‍රම අත්හදා බලන්න. හොඳ පුහුණුකරුවන් වන්නේ නිර්මාණාත්මක අදහස් ඇත්තෝ ය. විප්ලවකාරීව සිතන්නෝ ය. කළ යුත්ත දැනටමක් පෙන්වා දී ඇතැයි සිතීම ඔබේ නිර්මාණාත්මක බවට කෙරෙන නිගරුවකි.

පුහුණු වැඩ සටහනක් ඉදිරිපත් කිරීම පිළිබඳ ව ඔබේ අදහස් යොමු කළ මෙම පරිච්ඡේදයේ දී අපි ප්‍රධාන තේමාවන් තුනක් යටතේ කරුණු සාකච්ඡා කළෙමු. එනම්, පුහුණු ක්‍රම වේදයට අයත් පොදු මූලධර්ම හා න්‍යායයන් පිළිබඳවත්, පුහුණු වැඩ සටහනක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට ආසන්න තත්වයක දී සලකා බැලිය යුතු කරුණු පිළිබඳවත්, පුහුණුකරුවකු වෙත තිබිය යුතු ගුණාංග හා අනුගමනය කළ යුතු පිළිවෙත් පිළිබඳවත් ය. මෙතෙක් අපි සාකච්ඡා කළ කරුණු සාරාංශ කිරීමට උත්සාහ ගනිමු.

පුහුණු ක්‍රම වේදයට අයත් මූලධර්මයන් පස්වැදෑරුම් මූලධර්මයන් ලෙස සාරාංශ කළ හැකි ය. ඒවා නම් පුහුණු අරමුණු පැහැදිලිවීම, ක්‍රමානුකූල පෙළගැස්වීම, පුද්ගලාන්තර වෙනස්කම්, යෝග්‍ය භාවිතය හා ප්‍රතිඵල පිළිබඳ දැනුම වේ.

සාර්ථක පුහුණුවක් සඳහා අනුගමනය කළ යුතු පුහුණු අදියරයන් තෙවදෑරුම් පුහුණු අදියරයන් වශයෙන් හැඳින් වේ. විස්තරාත්මක සැලසුම්කරණය, ප්‍රමාණවත් සූදානම, ප්‍රාණවත් ඉදිරිපත් කිරීම යනු තෙවදෑරුම් පුහුණු අදියරයන් ය.

පුහුණුවක් පැවැත්වීමේ දී පසුකළ යුතු සියලු ම තර්කානුකූල අවස්ථා එක් චක්‍රයක් බවට පරිවර්තනය කිරීමෙන් පුහුණු චක්‍රය නිර්මාණය වේ. පුහුණු චක්‍රයට අදාළ අවයව වන්නේ ගැටලු හඳුනා ගැනීම, ගැටලු විශ්ලේෂණය, පුහුණු ගැටලුවක් ද යන්න දැනගැනීම, අවශ්‍යතා තක්සේරුව, පුහුණුවන්නන් හඳුනා ගැනීම, පුහුණු පරමාර්ථ තැබීම, විෂය මාලා සංවර්ධනය, ක්‍රම හා මාධ්‍ය, ඉදිරිපත් කිරීම සහ ඇගයුම යන කරුණු ය.

පුහුණු වැඩ සටහනක් ඉදිරිපත් කිරීමට ආසන්න අවස්ථාව වන විට පුහුණුකරුවකු සැලකිල්ල යොමු කළ යුතු වැදගත් කරුණු කිපයකි. ඒවා නම්, පුහුණු වන්නන් පිළිබඳ ප්‍රාථමික තොරතුරු සොයා බැලීම, කාලසටහන අනුගමනය කිරීම, සැසි වාරයක කාල නිර්ණය, සැසිය පුහුණු වන්නාගේ පවතින දැනුම් මට්ටම මත පදනම් කර ගැනීම, යථාර්ථවාදී වීම, හැකි අවස්ථාවල පුහුණුවන්නන් ඔවුන්ගේ පරිසරයෙන් ඉවත් කිරීම, පුහුණු කාර්යයන් ගැළපෙන පරිදි සහ නියමිත කාලසීමාවල දී පමණක් පැවරීම, ප්‍රමාණවත් තොරතුරු සහිතව සැසිය පැවැත්වීම, පාඩම් සැලැස්මක් අනුගමනය කිරීම, පුහුණු වන්නාගේ උනන්දුව පවතින තත්වය අනුව සැසි වාර සැලසුම් කිරීම, පුහුණු වන්නාගේ බහු-

තරය පිළිබඳ ව සලකා බැලීම සහ පුහුණුව තුළට සමාජයීය ක්‍රියාකාරකම් ඇතුළත් කළ හැකි දැයි සොයා බැලීම වේ.

දක්ෂ ඉදිරිපත් කරන්නකු වශයෙන් පුහුණුකරුවකු සැලකිල්ල යොමු කළ යුතු කරුණු කීපයකි. ඒවා නම් පුහුණුවට සුදුසු භෞතික හා මානසික පරිසරයක් සකස් කිරීම, පුහුණුවන්නන්ට පිළිගැනීමක් ඇති කිරීම, පුහුණු වන්නන් බැඳීම්වලින් නිදහස් කිරීම, දිරිගැන්වීම් හා අගය කිරීම, පුහුණු වන්නන්ගේ චර්යා ලක්ෂණ අනුව ප්‍රතිචාර දැක්වීම, පුහුණු වන්නන්ට විවෘතවීම, රහස්‍ය භාවය ආරක්ෂා කිරීම, ක්‍රමානුකූලව විෂය කරුණුවලට පිවිසීම, පුහුණුවන්නාගේ අත්දැකීම් පෙළගැස්වීම, නිවැරදි දෘශ්‍ය මාධ්‍ය භාවිතය, අඩුවෙන් වචන පාවිච්චිය, අර්ථ රහිත වචන භාවිතයෙන් ඉවත්වීම, තමන් නො දන්නා දෙයක් නො දන්නා බව පිළිගැනීම, අවස්ථාවෝචිත භාවය හා නව උපක්‍රම ක්‍රියාත්මක කිරීම වේ.

7 පරිච්ඡේදය

පුහුණු වැඩ සටහන් ප්‍රගති පාලනය කිරීම හා ඇගයුම් කිරීම

මෙම පරිච්ඡේදයේ දී අප සාකච්ඡාවට භාජනය කරන්නේ පුහුණු වැඩ සටහන් ඇගයුම් කිරීම පිළිබඳව යි. ''ඇගයුම් කිරීම'' පුහුණුවක අත්‍යවශ්‍ය අංගයක් වුවත් බොහෝ වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී එය තරම් වැදගත් අංගයක් සේ සලකන බවක් නො පෙනේ. ඇතැම් වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන් වල දී ඇගයුමක් පවත්වන්නේ ම නැත. තවත් සමහර විටෙක ඇගයුමක් කරනු ලැබුවත් ඇගයුමේ ඇති කිසිදු කරුණක් පිළිබඳ ව කිසිවකු සැලකිලිමත් වන්නේ ද නැත. මේ නිසා වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන් බොහොමයක ''ඇගයුම'' යන්න පුහුණුවේ ආභරණයක් මිස කිසිවකුටත් ප්‍රයෝජනවත් වන කාර්යයක් බවට පත් වී ද නැත. මේ වර්තමාන පුහුණු ඇගයුම්වල එක් පැත්තකි. තවත් පැත්තක් නම් පුහුණු වැඩ සටහනක් අවසන් වීමෙන් පසුව පුහුණුව ලැබූ අය ක්ෂේත්‍රයට ගිය පසු ඔවුන් කටයුතු කරන ආකාරය සොයා බැලීමට පුහුණුකරුවෝ දරන උත්සාහය ද ඉතාමත් අල්ප ය.

පුහුණුව මගින් ලබා දුන් නව දැනුම, නව හැකියාවන් හා නව ආකල්ප අනුව පුහුණු වූ තැනැත්තාගේ චර්යාව වෙනස් වී ඇත් ද නැද්ද යන්න සොයා බැලීම පුහුණු ඇගයුමක අත්‍යවශ්‍ය වූත්, අනිවාර්යය වූත්, කරුණක් වුවත් මේ අවශ්‍යතාව ඉස්මතු වන පරිදි ඇගයුමක් පැවැත්වීමට අප කටයුතු කරන්නේ ද යන්න සිතා බැලිය යුතු ය. බොහෝ විට සිදු වන්නේ පුහුණුව අවසානයේ ප්‍රශ්නාවලියක් මගින් කෙරෙන ඇගයුමක් පමණි. මේ නිසා වත්මාන පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී කෙරෙන ඇගයුම් හුදෙක් ඇගයුමක් කළ බවට සෑහීමකට පත්වීම සඳහා කරනු ලබන ඒවා මිස ගැටලුවක් විසඳීමට සුදුසු පරිදි පුහුණුවන්නන් තුළ සැබෑ වශයෙන් ම වෙනසක් වී ඇති දැයි හඳුනා ගැනීමට කෙරෙන ඒවා නො වන බවට තර්ක කළ හැකි ය.

පුහුණු ඇගයුම් පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කිරීමේ දී බොහෝ විට අප කරන්නේ පුහුණුවක් සඳහා ඇගයුම් පත්‍රිකා සකස් කරන අයුරුත්, ඇගයුම් දර්ශක ගොඩනගන අයුරුත්, සංඛ්‍යාන විද්‍යාත්මකව ඇගයුම් දත්ත විශ්ලේෂණය කරන අයුරුත් පැහැදිලි කිරීම යි. මේ සියලු දෑ පුහුණු ඇගයුම්වල දී දැනගත යුතු බව සැබෑ ය. එහෙත් මේ සියල්ලට ම වඩා වැදගත් වන්නේ ඇගයුමක් කළ

යුත්තේ ඇයි දැයි ප්‍රත්‍යක්ෂ කර ගැනීමත්, ඇගයුමකුත්, පුහුණුවකුත් අතර ඇති තර්කානුකූල සම්බන්ධතාව ගොඩනගා ගැනීමට පුහුණු කරුවාට හැකිවීමත් ය. මේ නිසා මෙම පරිච්ඡේදයේ අප විශේෂ අවධානය යොමු කරන්නේ ඇගයුම් පත්‍රිකාවක් සකස් කිරීම වැනි ප්‍රාථමික අවශ්‍යතාවක් පූරණය කිරීම සඳහා පාඨකයාට උදව්වීම නො ව පුහුණු ක්‍රම වේදයට අනුකූලව පුහුණු ඇගයුමක් පැවැත්වීමේ තර්කානුකූල භාවයත්, වලංගු භාවයත් පිළිබඳ ව ප්‍රත්‍යක්ෂ කරවීමට යි.

පුහුණු ඇගයුම හුදකලා මාතෘකාවක් වශයෙන් සලකා එහි ඇති තාක්ෂණික කරුණු සාකච්ඡා කිරීම මගින් පුහුණු ඇගයුම කුමක් දැයි අපට හඳුනා ගත නො හැකි ය. මේ නිසා මෙම ග්‍රන්ථයේ මුල් පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කළ කරුණු මත පදනම් ව ඇගයුම යනු කුමක් දැයි පැහැදිලි කිරීමට අපි උත්සාහ ගනිමු.

පුහුණු ගැටලුවක් හඳුනා ගැනීම පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කළ ප්‍රථම පරිච්ඡේදයේ දී පුහුණු ගැටලුවක් නොමැති තැන පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කළ නො හැකි බවත්, පුහුණු පරමාර්ථ නැති තැන විෂය මාලාවක් හා වැඩ සටහනක් සකස් කිරීමේ තර්කානුකූල පදනමක් නොමැති බවත් අවධාරණය කළා ඔබට මතක ඇතැයි සිතමි. ඒ අනුව ඇගයුමක් මගින් විය යුත්තේ, අදාළ ගැටලුව විසඳීමට පුහුණුව ඉවහල් වී ඇත් දැයි සොයා බැලීමත්, එසේ විසඳීමක් නො වී ඇත්නම් ඊට හේතු මොනවා දැයි සොයා ගනිමින් විසඳීමට නව උපාය මාර්ග ගැන සිතීමට පදනමක් සකස් කර ගැනීමත් විය යුතු ය.

හයවෙනි පරිච්ඡේදයේ දී පුහුණු චක්‍රයක් පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කළා ඔබට මතක ඇතැයි සිතමි. එම පුහුණු චක්‍රයේ ''පුහුණු වැඩ සටහන පැවැත්වීම'' නම් වූ අදියරෙන් පසුව ''පුහුණු ඇගයුමත්'' ඇගයුමෙන් පසුව නැවතත් ගැටලුවට යොමුවීමත් සම්බන්ධ වී තිබූ අයුරු සිහි ගන්වන්න. මේ අනුව පුහුණු කාර්යාවලිය චක්‍රයක් බවට පරිවර්තනය වන්නේ ''ඇගයුම'' නම් වූ අදියර එම කාර්යාවලිය තුළ තිබේ නම් පමණි. ඇගයුම පුහුණු කාර්යාවලියෙහි නැත්නම් පුහුණු කාර්යාවලිය රේඛාවක් ලෙස පිහිටුවීමට හැකි අතර කාර්යාවලියේ ඇතුළත් අනෙකුත් කිසිදු අදියරයක් නිසා නැවත ගැටලුවට සම්බන්ධවීමේ තර්කානුකූල භාවයත් දැක් විය හැකි නො වේ. මේ අනුව අප වටහා ගත යුත්තේ පුහුණුව යනු

නො නවත්වා සිදු විය යුතු ක්‍රියාදාමයක්, බවත් එය නො නවත්වා සිදු වීමට නම් කරන ලද කාර්යය ඉටු වී ඇත් දැයි බැලීමේ ''ඇගයුම් අදියරක්'' මගින් ගැටලුව විසඳීමට ගත් උත්සාහය අගයා බැලීමක් අත්‍යාවශ්‍යයෙන් ම සිදු විය යුතු බවත් ය.

ඇගයුම සමග ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන තවත් වචනයක් නම් ''ප්‍රගති පාලනයයි'' (Monitoring) පුහුණු වැඩ සටහනක දී ප්‍රගති පාලනය සිදුවන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව අප මෙහි දී සැලකිල්ල යොමු කළ යුතු වේ. සාමාන්‍ය සංවර්ධන වැඩ සටහනක දී හෝ පර්යේෂණ වැඩ සටහනක දී හෝ සිදු වන ප්‍රගති පාලනයට වඩා වෙනස් මුහුණුවරක් පුහුණුවට සම්බන්ධ ප්‍රගති පාලනයේ දී දක්නට ලැබේ. මේ වෙනස්කම හඳුනා ගැනීමට ප්‍රථම ඇගයුම හා ප්‍රගති පාලනය යන වචනවලින් අදහස් වන්නේ කුමක් දැයි තෝරා බේරා ගැනීම වැදගත් ය.

ඇගයුම යනු කුමක් දැයි පළමුව හඳුනා ගනිමු.

''කිසියම් කාර්යයක් වැඩි දියුණු කිරීම අරමුණු කොට ගෙන දැනට එම කාර්යය සිදු වන ආකාරයේ සාර්ථකත්වය මැන බැලීමේ ක්‍රමය ඇගයුම් ක්‍රමයක් වේ.''

හෝ

''යම් කාර්යයක් හෝ වැඩ සටහනක් පිළිබඳ ව තීරණයක් ගැනීම සඳහා එම කාර්යයේ හෝ වැඩ සටහනේ දුර්වලකම් හා ශක්තිමත්කම් තේරුම් ගැනීමට යොදා ගනු ලබන මාධ්‍යයන් ''ඇගයුම'' ලෙස අර්ථ දැක් වේ.

නැතහොත්

''යම් ව්‍යාපෘතියක හෝ ව්‍යාපෘතියක අඩංගු අංශවල ඵලදායීතාව විමසා බැලීම සඳහා කළමනාකරණ චක්‍රය තුළ ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන අදියර ''ඇගයුම වේ.

ඉහත දැක්වූයේ ඇගයුම අර්ථකථනය කිරීමට දරන ලද උත්සාහයන්හි දී බිහි වී ඇති ප්‍රකාශනවලින් කීපයකි. ''ප්‍රගති පාලනය'' යන්න ද අපි මේ අයුරින් ම අර්ථකථනය කර ගනිමු. ප්‍රගති පාලනය යනු යම් පුහුණු වැඩ සටහනක්, ව්‍යාපෘතියක් හෝ වෙනත් යම් කාර්යයක් සැලසුම් කළ පරිදි සිදුවන්නේ දැයි නිරන්තරයෙන් සොයා බැලීමේ කාර්යාවලිය යි. මේ අනුව ප්‍රගති

පාලනය යන්න මෙසේ නිර්වචනය කළ හැකි ය. ''සැලසුම් කළ පරිදි යම් කාර්යයක් සිදු කිරීම සඳහා අවශ්‍ය යෙදවුම්, ක්‍රියාකාරකම් ආදිය නිසි පරිදි සිදු වන්නේ දැයි සොයා බැලීම පිණිස නිරන්තරයෙන් ගනු ලබන උත්සාහය ප්‍රගති පාලනය වේ.''

ඇගයුම හා ප්‍රගති පාලනය යන උපක්‍රම දෙක ම ඇගයුම් ක්ෂේත්‍රයෙහි ලා සැලකිය හැකි නමුදු ප්‍රගති පාලනය හා ඇගයුම අතර මූලික වෙනස්කම් කීපයක් වේ. එම වෙනස්කම් මොනවා ද යන්න 7:1 සටහන පැහැදිලි කරයි.

පුහුණු වැඩ සටහනක ප්‍රගති පාලනය

7:1 සටහන මගින් පෙන්වා දුන් පරිදි ''ප්‍රගති පාලනය'' යම් වැඩ සටහනක දී ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන්නේ ඇගයුමට පෙර අවස්ථාවල දී බැවින් ඇගයුමට පෙර ප්‍රගති පාලනය ගැන සාකච්ඡා කිරීම තර්කානුකූල වේ. මේ නිසා පුහුණු ඇගයුම් කිරීම පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කිරීමට පෙර පුහුණුවක ප්‍රගති පාලනය පිළිබඳ ව සොයා බැලීම වැදගත් ය.

අප ඉහත ඉදිරිපත් කළ ප්‍රගති පාලන නිර්වචනයට අනුව ප්‍රගති පාලනයේ ප්‍රධාන කාර්ය භාරය වන්නේ අදාළ වැඩ සටහනේ, ව්‍යාපෘතියේ හෝ කාර්‍ය්‍යයේ සැලැස්මට අනුව යෙදවුම් ප්‍රයෝජනයට ගන්නේ ද ක්‍රියාකාරකම් සිදුවන්නේ ද යන්න සොයා බැලීමයි. මේ නිසා පුහුණුවක ප්‍රගති පාලනයක් කිරීම සඳහා යෙදවුම් පාලනය කිරීමේ හැකියාවක් ප්‍රගති පාලනය කරන්නා වෙත තිබිය යුතු වේ.

සාමාන්‍ය සංවර්ධන වැඩ සටහනක හෝ ව්‍යාපෘතියක මෙන් නො ව පුහුණු වැඩ සටහනක යෙදවුම් ප්‍රධාන කොටස් දෙකකින් යුක්ත වේ. ඉන් ඉතාමත් වැදගත් වන්නා වූත්, තීරණාත්මක වන්නා වූත් යෙදවුම් වන්නේ පුහුණු යෙදවුම් ය. පුහුණු යෙදවුම් යනු වැඩ සටහන මගින් පුහුණු වන්නා තුළ ඇති කිරීමට අපේක්ෂිත චර්යාත්මක වෙනස්කම්වලට හේතු වන නව දැනුම, නව හැකියාවන් හා නව ආකල්පයන් ය. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් පුහුණු වැඩ සටහනේ අන්තර්ගතය යි. අනෙක් යෙදවුම් නම් පුහුණු යෙදවුම ලබා දීමට පාදක වන මුදල්, උපකරණ ආදි වෙනත් භෞතික යෙදවුම් ය. කොතරම් මුදල් උපකරණ ආදිය වෙන් කරනු ලැබුවත් එම යෙදවුම් පාදක කොට පවත්වනු ලබන පුහුණුව නිසා පුහුණුව ලැබුවන් තුළ වෙනසක් සිදු නො වන්නේ

7: 1 සටහන

ප්‍රගති පාලනයත් ඇගයුමත් අතර ඇති වෙනස්කම්

පදනම	ප්‍රගති පාලනය	ඇගයුම
1. අරමුණ	වැඩ සටහන සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබන යෙදවුම්, ක්‍රියාකාරකම් හා නිමැවුම් පිළිබඳ ව පරීක්ෂාකර බලයි.	වැඩ සටහනේ ප්‍රතිඵල හෝ ගැටලු විසඳුමේ තත්වය පිළිබඳ ව සොයා බලයි.
2. එකතු කළ යුතු දත්ත	මූලික වශයෙන් ප්‍රමාණාත්මක දත්ත වේ.	මූලික වශයෙන් ගුණාත්මක දත්ත වේ
3. දත්ත ලබා ගැනීමේ මූලයන්	මූලික වශයෙන් වැඩ සටහන ක්‍රියාත්මක කරන නිලධාරීන් හා පුද්ගලයන් මගින්	මූලික වශයෙන් වැඩ සටහනේ ප්‍රතිලාභීන් මගින්
4. දත්ත එකතු කිරීමේ උපකරණ	සාමාන්‍ය වශයෙන් කුඩා ප්‍රගති පාලන වාර්තා හා යෙදවුම් නිමැවුම් ලේඛන ආදිය	සාමාන්‍ය වශයෙන් විස්තරාත්මක ප්‍රශ්නාවලී හා සම්මුඛ සාකච්ඡා ආදිය
5. දත්ත එකතු කිරීමේ කාලය	වැඩ සටහන ක්‍රියාත්මක වන කාලය තුළ දී	සාමාන්‍යයෙන් වැඩ සටහන අවසානයේ දී
6. දත්ත එකතු කිරීමේ තීව්‍රතාවය	නිරතුරුව හා නොකඩවා	නිශ්චිත කාලච්ඡේදයකින් පසු
7. දත්ත හා තොරතුරුවල ප්‍රයෝජනය	වැඩ සටහනේ ක්‍රියාකාරී කාලය තුළ දී ප්‍රයෝජනය ගැනීම සඳහා	මූලික වශයෙන් ඉදිරි සැලසුම් කරණය සඳහා

නම් මුදල් උපකරණ ආදී යෙදවුම් ප්‍රගති පාලනය කිරීමෙන් ප්‍රතිඵලයක් නො ලැබේ. මේ නිසා වෙනත් සංවර්ධන ව්‍යාපෘතිවල ප්‍රගති පාලනයක් කෙරෙන්නාක් මෙන් සැලසුම් කරන ලද කාලය තුළ කොපමණ ප්‍රමාණයකින් වැඩ කටයුතු අවසන් කරන ලද ද? කොතරම් යෙදවුම් ප්‍රමාණයක් ප්‍රයෝජනයට ගනු ලැබී ද? කොතරම් ඉලක්ක ප්‍රමාණයක් සපුරා ඇත් ද? යනා දී ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු සැපයීම පුහුණු ප්‍රගති පාලනයක දී ප්‍රමාණවත් නො වේ. පුහුණු වැඩ සටහන්වල ප්‍රගති පාලනයේ දී වැඩි අවධානයක් යොමු කළ යුත්තේ පුහුණුවේ අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට පුහුණු යෙදවුම් ඉවහල් වූවා ද යන්න නිරතුරු ව සොයා බැලීමට ය. එබැවින් යම් නිශ්චිත කාලයක් තුළ දී පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා වෙන් කරන ලද සම්පත් ප්‍රයෝජනයට ගනු ලැබුවා ද? කොපමණ සංඛ්‍යාවක් පුහුණු කරනු ලැබුවා ද? කොපමණ සංඛ්‍යාවක් සහතික ගනු ලැබුවා ද? ආදී ''යෙදවුම්–නිමැවුම්'' පරීක්ෂාවට භාජනය කිරීම හුදෙක් පුහුණු ප්‍රගති පාලනයේ ප්‍රාථමික අවශ්‍යතාවක් පමණක් වේ. මේ නිසා සාමාන්‍ය සංවර්ධන වැඩ සටහනක හෝ ව්‍යාපෘතියක ප්‍රගති පාලන උපකරන ඒ සෙයින්ම පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා යොදවා ගැනීමෙන් සාර්ථක ප්‍රගති පාලනයක් කළ නො හැකි බව අප තේරුම් ගත යුතු ය.

පුහුණු වැඩ සටහනක් ප්‍රගති පාලනය කිරීමේ දී එම වැඩ සටහන සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබන ''පුහුණු යෙදවුම්'' හා කාර්යයන් නිසි පරිදි සිදු වේ දැයි නිරතුරුව ම පරීක්ෂා කළ යුතු වේ. එහෙත් පුහුණු ක්‍රම වේදය නිසි පරිදි අනුගමනය කරමින් ක්‍රියාත්මක කරන පුහුණු වැඩ සටහනක දී පුහුණුවේ ප්‍රගති පාලනය සඳහා අතිරේක වෙහෙසක් දැරිය යුතු නො වේ. මන් ද? ක්‍රම වේදය නිසි පරිදි අනුගමනය කරමින් ක්‍රියාත්මක වන පුහුණු වැඩ සටහනක ස්වයංක්‍රිය ව ප්‍රගති පාලනයක් සිදු වන බැවිනි.

ප්‍රගති පාලනය මගින් ඉටු වන එක් අවශ්‍යතාවක් අපි උදාහරණයට ගනිමු. ප්‍රගති පාලනයෙන් සිදු වන එක් කාර්යයක් නම් යෙදවුම් නිසි පරිදි ප්‍රයෝජනයට ගන්නේ ද යන්න සොයා බැලීම යි. පුහුණුවක යෙදවුම් යනු මොනවා ද? පුහුණුවක ප්‍රධානතම යෙදවුම් වන්නේ දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් ඇතුළත් වන විෂය සංඥ්‍ය යි. පුහුණු ක්‍රම වේදය අනුව යම් වැඩ සටහනක් පවත්වන්නේ නම් අදාළ වැඩ සටහනට නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ ඇත. නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ යනු වැඩ සටහන හෝ සැසිය

අවසානයේ බලාපොරොත්තු වන ප්‍රතිඵල වැඩ සටහන ඉදිරිපත් කිරීමට ප්‍රථමයෙන් සකසා ගැනීමයි. වෙනත් වචනවලින් කිවහොත් සැසිය අවසන් වන විට සිදුවිය යුත්තේ කුමක් දැයි අප දැනටමත් දන්නා බවයි. මේ නිසා නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ වනාහි මාර්ගයක ධාවනය වන වාහනයක සුක්කානම වැනි යැයි පසුගිය පරිච්ඡේදයක දී කීවා මතක ඇතැ යි සිතමි. නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ ඇති විට සැසියේ අන්තර්ගතයෙහි පවතින්නේ පරමාර්ථ ඉටු කිරීමට උවමනාකරණ යෙදවුම් ය. නැතහොත්, නව දැනුම, නව ආකල්ප හා නව හැකියාවන් මගින් පුද්ගලයා තුළ නිශ්චිත වශයෙන් ම කළ යුතු වෙනස්කමට අදාළ යෙදවුම් ය. මේ නිසා නිශ්චිත පරමාර්ථ ඇති විට යෙදවුම් කුමක් දැයි තීරණය වී අවසන් ය. එබැවින් නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ වනාහි පුහුණු සැසියක් ස්වයංක්‍රිය ව ප්‍රගති පාලනය කරන උපකරණයක් බව අපි සිහියේ තබා ගත යුතු වෙමු.

ප්‍රගති පාලනය මගින් ඉටු වන තවත් අවශ්‍යතාවයක් උදාහරණයට ගනිමු. ප්‍රගති පාලනය සම්බන්ධයෙන් ඉහත පෙන්වා දුන් නිර්වචනයට අනුව කිසියම් සැලැස්මක් මත ක්‍රියාකාරකම් සිදු වේ දැයි සොයා බැලීම ද එමගින් සිදු වේ. පුහුණු වැඩ සටහනකට අදාළ ව ''ක්‍රියාකාරකම්'' යනු එම වැඩ සටහනේ විෂය කරුණු බෙදා හැරීම සඳහා යොදා ගනු ලබන පුහුණු ක්‍රම හා පුහුණු මාධ්‍යයන් ය. පස්වෙනි පරිච්ඡේදයේ දී මේ පිළිබඳ ව දීර්ඝ වශයෙන් සාකච්ඡා කළා ඔබට මතක ඇතැයි සිතමි. මෙම ක්‍රියාකාරකම් අදාළ සැසිය තුළ දී කෙසේ ක්‍රියාත්මක වන්නේ දැයි තීරණය කරන්නේ පාඩම් සැලසුම් මගිනි. පාඩම් සැලසුම් පිළිබඳ ව හයවැනි පරිච්ඡේදයේ දී අපි සාකච්ඡා කළෙමු. මේ අනුව යම් පුහුණු වැඩ සටහනක් සඳහා ක්‍රම හා මාධ්‍ය තර්කානුකූල පදනමක් යටතේ තීරණය කර ඇති විට, අදාළ සැසි තුළ දී ඒවා ක්‍රමවත් ව සිදු වීම සහතික කිරීම සඳහා පාඩම් සැලසුම් සකස් කර ඇති විට හා සැලසුම අනුව පුහුණුව සිදු වන විට පුහුණු ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ ව ද ප්‍රගති පාලනයක් සිදු වේ. මේ අනුව අප තේරුම් ගත යුත්තේ ක්‍රම වේදයට අනුව පුහුණුවක් ක්‍රියාත්මක කරන්නේ නම් එම වැඩ සටහනේ පුහුණු යෙදවුම් ප්‍රගති පාලනය සඳහා අතිරේක මහන්සියක් හෝ කාලයක් මිඩංගු කළ යුතු නො වන බව යි. ක්‍රම වේදය අනුගමනය කරන විට අවශ්‍යයෙන් ම ප්‍රගති පාලනයක් සවයංක්‍රිය ව සිදු වන බැවිනි.

පුහුණුවක ද්‍රව්‍යාත්මක යෙදවුම් පිළිබඳ ප්‍රගති පාලනය

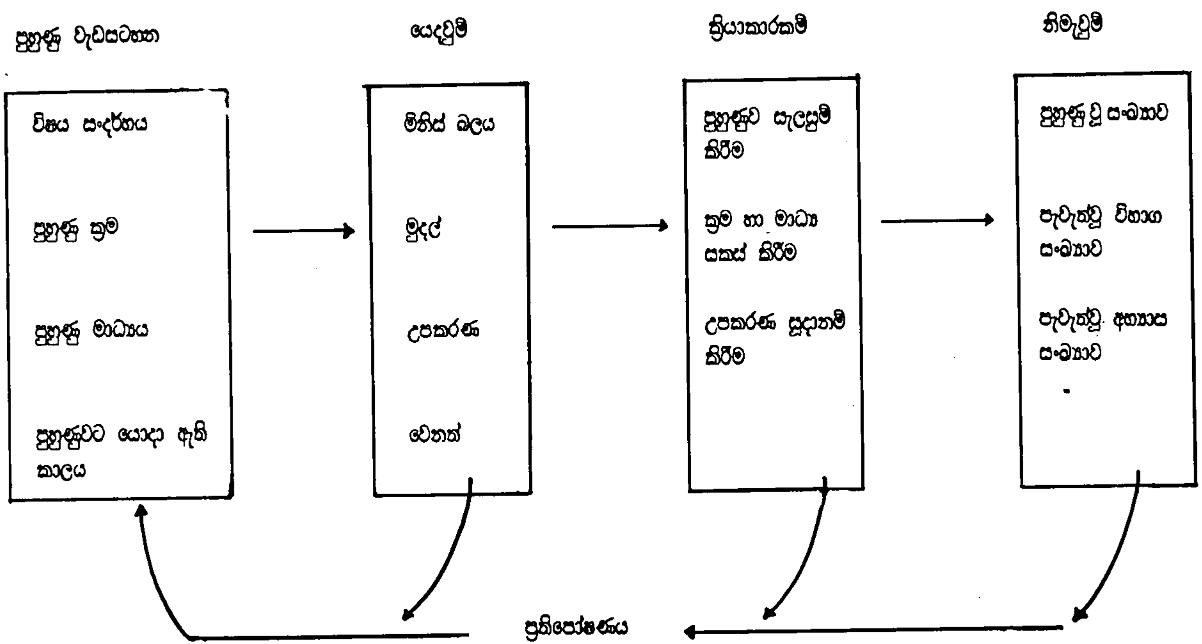
''පුහුණු යෙදවුම්'' ප්‍රගති පාලනය කිරීම හැරුණු විට පුහුණුවට සම්බන්ධ වූ වෙනත් ''යෙදවුම්, ක්‍රියාකාරකම් හා නිමැවුම්'' ප්‍රගති පාලනය කිරීම පිළිබඳ ව ද සැලකිල්ල යොමු කිරීම වැදගත් ය. මෙහි දී ''යෙදවුම්'' යන්නෙන් අදහස් වන්නේ පුහුණුවට සම්බන්ධ දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් ඇතුළත් වූ විෂය සංදර්භය නො ව ඒවා ලබා දීමට පාදක කර ගන්නා මිනිස් බලය, මුදල්, ද්‍රව්‍ය හා උපකරණ යනාදිය යි. මෙහි දී ''ක්‍රියාකාරකම්'' යනු පුහුණුව සැලසුම් කිරීම, පුහුණු ක්‍රම හා මාධ්‍ය සකස් කිරීම, උපකරණ සූදානම් කිරීම යනාදිය යි. ''නිමැවුම්'' යනු පුහුණු වූ අභ්‍යාසලාභීන් සංඛ්‍යාව, පවත්වන ලද විභාග හෝ අභ්‍යාස සංඛ්‍යාව යනාදිය යි.

පුහුණු වැඩ සටහනක ඉහත කී ද්‍රව්‍යාත්මක යෙදවුම්, නිමැවුම් හා ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ ප්‍රගති පාලනය තුළින් පුහුණු වැඩ සටහන් ප්‍රතිපෝෂණය වන ආකාරය 7:2 සටහන පැහැදිලි කරයි.

පුහුණුවක ඇගයුම

මුල දී ඉදිරිපත් කළ නිර්වචන අනුව ඇගයුමකින් සිදුවන්නේ යම් කාර්යයක් වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා හෝ වැඩි ප්‍රතිඵල ලබා ගැනීම සඳහා එම කාර්ය ඇනට කෙරෙන ආකාරය පරීක්ෂා කොට එහි දුර්වල තැන් සොයා බැලීම යි. ඇගයුම නිර්වචනය කරන ප්‍රකාශන තුනක් අපි ඉහත ඉදිරිපත් කළෙමු. මේ සෑම නිර්වචනයක ම ඇති පොදු ප්‍රකාශනය වන්නේ ''අදාළ කාර්යය වැඩි දියුණු කිරීම අරමුණු කොට ගෙන'' හෝ ''බලාපොරොත්තු අරමුණු ඉටුකර ගැනීම සඳහා'' යන ප්‍රකාශයන් ය. වෙනත් වචන-වලින් කියතොත් ඕනෑ ම ඇගයුමක පරමාර්ථය විය යුත්තේ ඇගයුමට භාජනය වන කාර්යයෙහි වැඩි දියුණු කිරීමක් හෝ එම කාර්යයෙන් බලාපොරොත්තු වන අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට ආධාර උපකාර කර ගැනීමකි. මේ අනුව අපට එක් වැදගත් කරුණක් පැහැදිලි වේ. එනම් යම් වැඩ සටහනක් පිළිබඳ ව කුමන ආකාරයේ දත්ත රැස් කරනු ලැබුව ද, එම දත්ත ඉදිරි වැඩි දියුණු කිරීම් සඳහා යොදා ගනු නො ලබන්නේ නම් එතැන සිදුවන්නේ හුදෙක් දත්ත හෝ තොරතුරු එකතු කිරීමක් මිස ඇගයුමක් නො වන බව යි. මෙහි දී මතක තබා ගත යුතු තවත්

7:2 පුහුණුවක ප්‍රගති පාලනය හා ප්‍රතිපෝෂණය



8. රජමුද්‍රණ. 92133.

වැදගත් කරුණක් වෙයි. එනම්, කිසියම් ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන පුහුණුව හෝ වැඩ සටහන ඇගයුම් කිරීමෙන් ලබා ගන්නා ප්‍රතිඵල ඇතැම් විට එම වැඩ සටහන දියුණු කිරීමට යොදා ගත නො හැකි වුවත්, ගැටලුවට අදාළ අනාගත වැඩ සටහන් හෝ එම වැඩ සටහන දෙවැනි වටයේ දී පවත්වන විට හෝ යොදා ගැනීමට හැකි වන බව යි. එබැවින් සෑම ඇගයුමක් ම ඇගයුම පැවැත් වූ වැඩ සටහනට ම සේවය කිරීම අත්‍යවශ්‍ය නො වන බව අප තේරුම් ගත යුතු ය. ඇතැම් විට දැනට ක්‍රියාත්මක වන වැඩ සටහනකට සම්බන්ධ ඇගයුමක් සේවය කරන්නේ ඉදිරියේ ක්‍රියාත්මක වන වැඩ සටහන් සඳහා විය හැකි ය.

ඇගයුමක ප්‍රයෝජන

ඇගයුමක් යනු කුමක් දැයි අපි මුල දී සාකච්ඡා කළෙමු. ඇගයුමක් පැවැත්වීම සඳහා පරමාර්ථ එකක් හෝ කීපයක් තිබිය හැකි ය. බොහෝ විට ඇගයුමකින් කරනු ලබන්නේ පහත සඳහන් ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු සැපයීමට උත්සාහ කිරීමකි

(අ) පවත්වන ලද පුහුණුව ප්‍රතිඵලදායී ද? (ගැටලුව විසඳී-ඇත් ද?) නැතහොත් පරමාර්ථ ඉටු වී ඇත් ද?)

(ආ) පුහුණුව සඳහා කරන ලද ආයෝජනය පුහුණුවේ ප්‍රතිඵල සමග සසඳා බලන විට සාධාරණීකරණය කළ හැකි ද?

(ඇ) ඉදිරි පුහුණු වැඩ සටහන් දියුණු කරන්නේ කෙසේ ද?

පුහුණුවක් පිළිබඳ වපැවැත්වෙන විවිධාකාර ඇගයුම් ක්‍රමවලින් ඉහත කී ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු සැපයිය හැකි නමුදු ඇතැම් විශේෂිත පුහුණු ඇගයුම්වලින් ඉහත දැක් වූ සෑම ප්‍රශ්නයකට ම පිළිතුරු නො ලැබේ. කුමන ඇගයුම් ක්‍රමයක් අනුගමනය කිරී-මෙන් කුමන ප්‍රශ්නයකට විශේෂිතව පිළිතුරු සැපයිය හැකි ද යන්න ඉදිරි විස්තරය තුළ දී සාකච්ඡා වනු ඇත.

ඇගයුම හා පුහුණු ගැටලුව

දැන් ඔබ නැවත වරක් මෙම ග්‍රන්ථයේ පළමු පරිච්ඡේදයේ දී අප සාකච්ඡා කළ කරුණු සිහියට ගන්න. ඕනෑ ම පුහුණු වැඩ සටහනක පරමාර්ථ විය යුත්තේ සැබෑ ලොව පවත්නා යම් ගැටලු-වක් විසඳීමට ආයක වීමක් බව පළමු පරිච්ඡේදයේ දී පැහැදිළි කළා ඔබට මතක ඇතැයි සිතමි. සෑම ගැටලුවක් ම පුහුණු ගැටලු-

වක් නො වන බවත්, පුහුණුව මගින් විසඳිය හැක්කේ ඇතැම් ගැටලු පමණක් බවත්, පුහුණුව මගින් ගැටලුව විසඳිය හැක්කේ පුද්ගලයාගේ චර්යාව සමග ගැටලුව බැඳී ඇති අවස්ථාවල පමණක් බවත් ප්‍රකාශ කළා ඔබට මතක ඇත. මේ අනුව යම් පුද්ගලයකුගේ හෝ කණ්ඩායමක චර්යාව වෙනස් කළ විට යම් ගැටලුවක් විසඳෙන බවට හේතු ඵල සම්බන්ධතා ගොඩ නගා ගත් අවස්ථාවක දී පුහුණු වැඩ සටහනක පදනම සකස් වන බව පැහැදිලි කළ ආකාරය ද ඔබට මතක ඇත. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් ගැටලුවට හේතුව පුද්ගලයාගේ චර්යාව නම් චර්යාව යනු පරිසරය හා සම්පත් දෙන ලද යයි සිතූ විට දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන්ගේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස හඳුනා ගෙන ඇති නිසා දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් වෙනස් කළ විට චර්යාව වෙනස් වනු ඇත. එවිට ගැටලුව විසඳේ. අපි පළමු පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කළ පළල් විෂය ක්ෂේත්‍රයේ සාරාංශය වූයේ මෙය යි.

පුහුණුවක පරමාර්ථය වන්නේ ගැටලුව විසඳීම නම් පුහුණු ඇගයුමක පරමාර්ථය විය යුත්තේ පුහුණුව නිසා ගැටලුව විසඳී ඇත් දැයි සොයා බැලීම විය යුතු ය. මීට වඩා ඇගයුමට කළ යුතු මෙහෙවරක් නැත. මින් මෙපිට කළ යුතු ඇගයුම් කාර්යයන් ඇතත් සියලු කාර්යයන්ගේ අවසන් ප්‍රතිඵලය විය යුත්තේ ඉහත කී පදනම විය යුතු ය. මෙම ග්‍රන්ථයේ පළමු වැනි පරිච්ඡේදයේ දී අප සාකච්ඡා කළ එක් උදාහරණයක් ආශ්‍රයෙන් පුහුණුවත්, පුහුණු ඇගයුමත් අතර තර්කානුකූල සම්බන්ධතාව තහවුරු කිරීමට අපි උත්සාහ ගනිමු.

කිසියම් වාරිමාර්ග යෝජනා ක්‍රමයක ජීවත් වන ගොවීන් විසින් වාරි ජලය අපතේ යැවීමට පුරුදු වී ඇත්නම් හා එහි ප්‍රතිඵලයක් වශයෙන් ඇළ පද්ධතියේ පහළ කොටස්වල ගොවීන්ට ජලය අඩුවීමෙන් වගා පාළු ඇති වන නිසා වී නිෂ්පාදනය අඩු විය හැකි බව අපි මීට පෙර සාකච්ඡා කළෙමු. මෙවැනි අවස්ථාවක සාධාරණව ජලය බෙදා ගැනීම සඳහා ජල මුර ක්‍රමයක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට ගොවීන් පුහුණු කිරීමෙන් (වර්තමාන චර්යාව වෙනස් කිරීමෙන්) අදාළ ගැටලුව විසඳිය හැකි බව ද, එනම්, වී නිෂ්පාදනය වැඩි කළ හැකි බව ද අපගේ සාකච්ඡාවේ දී පැහැදිලි විය. එසේ වන්නේ ගොවියාගේ වර්තමාන චර්යාව තීන්දු කරන ලද දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් පුහුණුව මගින් වෙනස් කිරීමෙන් නව චර්යාවන් බිහි වණ බැවිනි. නව චර්යාව එනම්, වතුර මුර

ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන් ගොවීන් විසින් ම ජලය බෙදා ගැනීම ගැටලුවට විසඳුම බව අප දන්නා නිසා පුහුණුකරුගේ කාර්ය වන්නේ අපේක්ෂිත චර්යාව බිහි වීමට හේතු කාරක වන නව දැනුම, නව ආකල්ප හා නව හැකියාවන් ගොවීනට ලබා ගැනීමට සැලැස්වීම යි. එවිට ගොවීහු, ඔවුන් ප්‍රථමයෙන් හැසිරුණු ආකාරයට වඩා වෙනස් ආකාරයකින් හැසිරෙනු ඇත. නව හැසිරීමෙහි ප්‍රතිඵලය වන්නේ වාරි ජල නාස්තිය අඩුවීමත්, වගා හානි අඩුවීමත්, නිෂ්පාදනය වැඩි වීමත් ය. අපට අවශ්‍ය වන විසඳුම වන්නේ ද මෙය යි. මේ නිසා වතුර මුර ක්‍රියාත්මක කිරීමට ගොවීන් පුහුණු කළ වැඩ සටහන් ඇගයුම් කිරීමේ දී අප කළ යුත්තේ ගොවියාගේ පුහුණුව නිසා ගොවියාගේ නිෂ්පාදනය වැඩි වී ඇත් දැයි සොයා බැලීම යි. ගොවියාගේ නිෂ්පාදනය වැඩි කිරීම යන විසඳුම හැර වෙනත් කිසිවක් අප බලාපොරොත්තු නො වූ බැවිනි. මේ නිසා ඕනෑ ම ඇගයුමක, හේතුවාදී වූත්, තර්කානුකූල වූත් පසුබිම විය යුත්තේ පුහුණුව නිසා බලා-පොරොත්තු වූ විසඳුම ලැබී ඇත් ද යන්න සොයා බැලීම ය. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් පුහුණුවට පදනම් කර ගත් ගැටලුව විසඳී ඇත් ද යන්න සොයා බැලීම විය යුතු ය.

දැන් අප මොහොතකට සාකච්ඡාව නතර කොට අපගේ පුහුණු වැඩ සටහන් ඇගයුමේ දී කරන්නේ ඉහත කී කාර්යය ද නැත-හොත් වෙනත් යම් කාර්යයක් ද යන්න ඉතා අව්‍යාජවත්, අපක්ෂපාතිවත් විමසා බැලීම වටී. බොහොමයක් වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන් මගින් පුහුණුව ලබන වැඩිහිටියන් පුහුණුවෙන් පසුව කටයුතු කරන්නේ කෙසේ දැයි සොයා බැලීම සඳහා පුහුණුකරු-වන් වෙත යම් විධික්‍රමයක් ඇත් ද? අප දන්නා සත්‍යය නම් වැඩිහිටි පුහුණුවකින් පසුව පුහුණුව ලැබුවන්ගේ කටයුතු පිළිබඳ ව පසු විපරම් කිරීමක් බොහෝ විට සිදු නො වේ. එසේ සිදුවන්නේ නම් ඒ ඉතාමත් කලාතුරකිනි. පසු විපරම් කිරීමක් කරනු තබා, ඇතැම් විට පුහුණුකරුවනුත්, පුහුණුව ලැබූ අයත් පුහුණුවෙන් පසුව නැවත කිසි දිනෙක හමු වන්නේ ද නැත. මේ නිසා ගැටලුව විසඳී ඇත් දැයි සොයා බැලීමක් තබා පුහුණු වූ පුද්ගලයන් තවමත් ක්ෂේත්‍රයේ සිටී ද යන්න වත් පුහුණුකරුවෝ නො දනිති. මෙවැනි දුරස්ථ සම්බන්ධතාවන් නිසාත්, පුහුණු ඇගයුම් යම් යම් ප්‍රශ්නා-වලී සැපයීමකට සීමා වී ඇති නිසාත්, නැවත නැවතත් එක ම ආකාරයෙන් පුහුණු වැඩ සටහන් පවත්වනවා මිස ගැටලුව විසඳීම

සඳහා පුහුණු වූ පුද්ගලයන් සමත් වී ඇත් දැයි විමසා බැලීමට සැලකිල්ල යොමු කරනු නො ලැබේ. මෙහි අවසන් ප්‍රතිඵලය වී ඇත්තේ අහේතුක පුහුණු වැඩ සටහන් ද, අතාර්කික ඇගයුම් ද නිරතුරුව ම පැවැත්වීමත්, එවැනි උත්සාහයන් කවදා කුමන අවස්ථාවක, කුමන පදනමක් මත ආරම්භ කළ යුතු දැයි හෝ අවසන් කළ යුතු දැයි කිසිවකුත් නො දැන සිටීමත් ය. ඇගයුමක්, ඇතත්, නැතත් පුහුණු ගැටලුව විසඳුනත්, නො විසඳුනත් මුදල් ඇත්නම් නැවතත් පුහුණුවක් පැවැත්වීමට තරම් පුහුණුකරුවන් වශයෙන් අපි නිර්භය වෙමු. පවත්වන ලද පුහුණුවකින් පසුව නැවතත් පුහුණුවක් පැවැත්වීම සඳහා අපට අවශ්‍ය පදනම වන්නේ මුලින් පැවැත් වූ පුහුණුවෙන් ගැටලුව විසඳී ඇත් දැයි සොයා බැලීම නො ව නැවත පුහුණුවක් පැවැත්වීමට තරම් ප්‍රමාණවත් මුදල් ඇත් දැයි සොයා බැලීම පමණි.

පුහුණු ඇගයුමක විවිධ අවස්ථා

පුහුණු වැඩ සටහනක් ඇගයුම් කිරීමේ අවස්ථා කීපයක් වෙයි. පුහුණුව පැවැත්වීමේ අවස්ථාවේ සිට පුහුණු ගැටලුව විසඳීමෙන් ප්‍රතිඵල ලබන අවස්ථාව දක්වා වූ කාල පරාසය තුළ සිදු කළ යුතු මෙම ඇගයුම් ප්‍රධාන වර්ග හතරක් සේ දැක්විය හැකි ය. ඒවා නම් ;

(අ) ලබාදුන් පුහුණුව නිසා ගැටලුව විසඳී ඇත් දැයි සොයා බැලීම හෙවත් ප්‍රතිඵල ඇගයුම

(ආ) පුහුණු ගැටලු විසඳීමට උපකාරී වන පරිදි පුහුණුවට ලක් වූ පුද්ගලයන්ගේ චර්යාව වෙනස් වන්නේ දැයි සොයා බැලීම හෙවත් කාර්ය ඇගයුම

(ඇ) අපේක්ෂිත චර්යාව බිහිකිරීමට ප්‍රමාණවත් තරමින් නව දැනුම, නව හැකියාවන් හා නව ආකල්ප පුහුණුවට සහභාගි වූ අය ලබාගෙන ඇත් දැයි සොයා බැලීම හෙවත් ඉගෙනුම් ඇගයුම

(ඈ) නව දැනුම, නව හැකියාවන් හා නව ආකල්ප ලබා ගැනීමට සුදුසු මට්ටමකින් පුහුණුවන්නන් සිටී දැයි පරීක්ෂාකාරී වීම හෙවත් ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුම වේ.

පුහුණුවක ප්‍රතිඵල ඇගයුම (Impact Evaluation)

ප්‍රතිඵල ඇගයුම යනු කුමක් දැයි පැහැදිළි කිරීම සඳහා ඉහත ඇක් වූ උදාහරණය නැවතත් ප්‍රයෝජනයට ගනිමු. උදාහරණයේ

සාකච්ඡා කළ තර්කානුකූල පදනම අනුව වාරි ගොවියාගේ චර්යාව වෙනස් වීම නිසා ඔහුගේ නිෂ්පාදනය වැඩි වී ඇත් නම් පුහුණු කරුවාත්, පුහුණු වන්නාත් බලාපොරොත්තු වූ ප්‍රතිඵල ලැබී ඇත. දෙදෙනාගේ ම බලාපොරොත්තුව වූයේ ජලය අපතේ යාමෙන් සිදු වන වගා හානිය වළක්වා නිෂ්පාදනය වැඩි කර ගැනීම බැවිනි. පුහුණුවක ඉතාමත් ම වැදගත් ඇගයුම වන මෙවැනි ඇගයුමක් පුහුණු ක්‍රම වේදය තුළ නම් කරන්නේ ''පුහුණු ප්‍රතිඵල ඇගයුම'' යනුවෙනි. ඉහත කී උදාහරණයේ දී පුහුණුව සඳහා මුදල් යෙද වූ අයත්, පුහුණුව සැලසුම් කළ අයත්, පැවැත් වූ අයත්, පුහුණුවට සහභාගි වූ අයත් යන සියලු ම පාර්ශවයන්ගේ එක ම බලාපොරොත්තුව වන්නේ ජලය අපතේ යාමෙන් වන හානිය වළක්වා නිෂ්පාදනය වැඩි කර ගැනීම බැවින් මේ ඇගයුම සියලු ම පාර්ශවයන්ට එක සේ වැදගත් ය. පුහුණුව සඳහා මුදල් යෙදවූයේ රජය නම් රජයේ බලාපොරොත්තුව වන්නේ නිෂ්පාදනය වැඩි කිරීම බැවින් පුහුණුව නිසා නිෂ්පාදනය වැඩි වී ඇත් දැයි දැන ගැනීම රජයේ උවමනාවක් වනු ඇත. ඒ අනුව පුහුණු කිරීම සඳහා තව තවත් මුදල් යෙදවීම හෝ දැනටමත් වෙන් කර ඇති මුදල් කපා දැමීමට හෝ තීරණයක් ගැනීමට පදනමක් සකස් කර ගත හැකි බැවිනි. ජලය අපතේ යාම වැළැක්වීම හේතු කොට ගෙන නිෂ්පාදනය වැඩි වීම හැර අනෙකුත් කිසිදු ක්‍රියාවක් සිදු වීම පුහුණුවේ සාර්ථකත්වය මැන බැලීමට සුදුසු දර්ශකයක් නො වේ. පුහුණුවට සහභාගී වූ අය වැඩ සටහන අවසානයේ සතුටු සිතින් විසිරී ගිය නිසා හෝ පුහුණුව අවසානයේ පැවැත් වූ ප්‍රශ්නාවලි ඇගයුම අනුව ඉතා හොඳ පුහුණු වැඩ සටහනක් ලෙස පවත්වන ලද පුහුණුව නම් කර තිබූ නිසා හෝ පුහුණුව නිරීක්ෂණය කළ අය වැඩ සටහන හොඳින් පැවැත්වූයේ යැයි නිර්දේශ කර තිබූ නිසා හෝ අදාළ පුහුණුව ප්‍රතිඵලදායී එකක් වන්නේ නැත. පුහුණුව සාර්ථක වීමට නම් ගැටලුව විසඳීම අත්‍යාවශ්‍ය වන්නේ ය. ගැටලුව විසඳීමට නම් ප්‍රතිඵල ඇගයුමක් පැවැත්විය යුත්තේ ම ය. මෙවැනි ඇගයුමකින් තොර ව තවදුරටත් පුහුණුවක් පැවැත්විය යුතු යැයි කීමට තරම් ප්‍රමාණවත් සාධක නො මැති බව අප සිත් හි තබා ගත යුතු වේ.

කාර්ය ඇගයුම (Performance Evaluation)

ඉහත කී උදාහරණයේ දී ගොවීන් පුහුණු කිරීම නිසා ඔවුන්ගේ චර්යාව වෙනස් වීම හේතු කොට ගෙන අඩු නිෂ්පාදනය වැඩි

නිෂ්පාදනයක් බවට පරිවර්තනය කිරීමට පුහුණු වැඩ සටහන හේතු වන අයුරු අපි සාකච්ඡා කළෙමු. යථෝක්ත ප්‍රතිඵල ඇගයුමෙහි දී අවධාරණය කරණු ලැබුයේ පුහුණු වැඩ සටහන නිසා අපේක්ෂිත අවසාන බලාපොරොත්තුව ඉටු වී ඇත් දැයි පරීක්ෂාකර බැලිය යුතු බව යි. එහෙත් පුහුණු වැඩ සටහන පැවැත්වීමත්, නිෂ්පාදනය වැඩි වීමත් අතර සෘජු හේතුඵල සම්බන්ධයක් නැති බව අපි දනිමු. ප්‍රථමයෙන් ම පුහුණුව නිසා නව දැනුම, නව ආකල්ප හා නව හැකියාවන් ගොවීන් තුළ වර්ධනය වන අතර එහි ප්‍රතිඵල වශයෙන් ඔවුන්ගේ චර්යාව වෙනස් විය යුතු ය. ඒ අනුව ඔව්හු වාරි ජලය අපතේ යාම වැළකෙන අයුරින් කටයුතු කළ යුතු ය. වතුර මුර ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ය. ඇළ උඩාවත ගොවීන් හා අගාවත ගොවීන් එක් ව කටයුතු කළ යුතු ය. මෙවැනි කාර්යයන් රාශියක ප්‍රතිඵල ලෙස වාරි ජලය අපතේ යාම නතර වන අතර එහි ප්‍රතිඵල වශයෙන් ජලය නො ලැබුණු කුඹුරුවලට ජලය ලැබීමත්, වගා හානි අඩු වීමත් සමස්ථ ප්‍රතිඵලය ලෙස නිෂ්පාදනය වැඩි වීමත් සිදු වේ. මේ අනුව පුහුණුව පැවැත්වීමත් නිෂ්පාදනය වැඩි වීමත් අතරතුර පවතින අතුරු හේතු–ඵල සම්බන්ධතාවන් රාශියකි. නිෂ්පාදනය වැඩි වීම යනු හුදෙක් අවසන් ප්‍රතිඵලයක් පමණ කි. පුහුණුව පැවැත්වීමත්, නිෂ්පාදනය වැඩි වීමත් යන ලක්ෂයන් එකිනෙකට බැඳ තබන අතරමැදි ක්‍රියාකාරම- නිසි පරිදි සිදු නො වන්නේ නම් අවසන් ප්‍රතිඵලය වන ''නිෂ්පාදනය වැඩි වීම'' යන පිළිතුර අපට නො ලැබේ. වෙනත් වචනවලින් කිවහොත් ගොවීන් ක්‍රමවත් ව වතුර මුර ක්‍රියාත්මක නො කරන්නේ නම්, ඇළ ඉහළ, පහළ ගොවීන් එක් තීරණයක් අනුව සහයෝගයෙන් කටයුතු නො කරන්නේ නම්, ජලය අපතේ යාම වළකින්නේ වත්, වතුර නො ලැබුණු ඉඩම්වලට ජලය ලැබෙන්නේ වත්, වගාහානි අඩු වන්නේ වත් නැත. එබැවින් නිෂ්පාදනය වැඩි වන්නේ ද නැත. මේ නිසා ගැටලුව විසඳීමේ අවසන් අවස්ථාව දක්වා ගොවියාගේ ක්‍රියාකාරකම් සුදුසු පරිදි සිදු වන්නේ දැයි පරීක්ෂා කිරීම සඳහා ද ඇගයුම් කිරීමක් අවශ්‍ය වේ. වෙනත් වචනවලින් කිවහොත් පුහුණුව මගින් දෙන ලද නව දැනුම, නව ආකල්ප හා නව හැකියාවන් ක්‍රමවත් ව හා නිවැරදි ව භාවිතයේ යොදන්නේ දැයි පරීක්ෂා කර බැලීම ද අවශ්‍ය වේ. මෙවැනි පරීක්ෂාවක් නො කරන විට අවසන් ප්‍රතිඵල පිළිබඳ ව ප්‍රමාණවත් සහතිකයක් ලබා ගත නො හැකි බැවිනි. මේ ආකාර වූ අතර මැදි

ක්‍රියාකාරකම් ඇගයුම් කිරීම, පුහුණු ක්‍රම වේදයේ දී ''කාර්‍ය්‍ය ඇගයුම'' වශයෙන් හැඳින් වේ. ඉහත සඳහන් උදාහරණය සම්-බන්ධයෙන් බලන විට කාර්‍ය්‍ය ඇගයුමේ දී සොයා බලන්නේ නිෂ්පාදනය වැඩි වී ඇත් දැයි කියා නො වේ. පුහුණුවේ දී පෙන්වා දුන් පරිදි ගොවීන් වතුර මුර ක්‍රියාත්මක කරන්නේ ද? වතුර බෙදා ගැනීමේ දී ඇළ ඉහළ ගොවීන් හා ඇළ පහළ ගොවීන් සාමූහික ව කටයුතු කරන්නේ ද? ඇළ උඩාවත කුඹුරුවල ජලය අපතේ යාම් අඩු වී ඇත් ද? ආදී තත්වයන් පිළිබඳ ව සොයා බැලීම් කාර්ය ඇගයුමේ දී සිදු වේ. වෙනත් ආකාරයකට කියතොත් පුහුණුව නිසා ගොවියා ලබා ගත් දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් භාවිත-යට යෙදීමේ ස්වරූපය කුමක් ද? යන්න කාර්‍ය්‍ය ඇගයුම මගින් පරීක්ෂා කරයි. අතරමැදි කාර්‍ය්‍යයන් නිසි පරිදි සිදු නො වන්නේ නම් අවසන් ප්‍රතිඵලය අපේක්ෂිත ආකාරයෙන් සිදු නො වන නිසා ගැටලුවක් විසඳීමේ කාර්යාවලිය තුළ කාර්‍ය්‍ය ඇගයුමට විශේෂ ස්ථානයක් හිමි වේ. ගැටලුවක් විසඳීමට නම් ගැටලුව විසඳීමේ කාර්යාවලිය නිසි පරිදි සිදු වේ දැයි සොයා බැලිය යුතු බව පුහුණු-කරුවාට මතක් කර දෙන්නේ කාර්‍ය්‍ය ඇගයුම මගිනි.

ඉගෙනුම් ඇගයුම (Learning Evaluation)

පුහුණුවකින් බලාපොරොත්තු වන්නේ ගැටලුවක් විසඳීම යි. පුහුණුව නිසා ගැටලුව විසඳී ඇත් දැයි සොයා බැලීමේ එක ම මග ප්‍රතිඵල ඇගයුමක් පැවැත්වීම බව මීට පෙර අපි සාකච්ඡා කළෙමු. එහෙත් ගැටලුව විසඳී ඇත් දැයි සොයා බැලීමේ අවස්ථාව වන ''ප්‍රතිඵල ඇගයුම'' පැවැත්වීමට පෙර කාර්‍ය්‍ය ඇගයුමක් පැවැත්වීමෙන් අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල ලබා දෙන මාර්ගයේ පුහුණු වූවන් ගමන් කරන්නේ ද යන්න සොයා බැලිය හැකි බව කාර්‍ය්‍ය ඇගයුම සාකච්ඡා කිරීමේ දී පැහැදිලි කෙරිනි. ''ඉගෙනුම් ඇගයුම'' මගින් කෙරෙන්නේ පුහුණු වැඩ සටහන පැවැත්වීමේ අවස්ථාවත් පුද්ගලයාගේ චර්යාව වෙනස්වීමේ අවස්ථාවත් අතර ඇති තත්වයන් ඇගයුම් කිරීම යි. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් පුද්ලයාගේ චර්යාව වෙනස් වීමට පෙරාතුව ඔහු තුළ ඇති වන වෙනස ඇගයුම් කිරීමයි. ඉගෙනුම් ඇගයුම පැහැදිලි කිරීම සඳහා මුල දී අප යොදාගත් උදාහරණය ම නැවතත් සැලකිල්ලට ගනිමු. පුහුණුව කරණකොට ගෙන නිෂ්පාදනය වැඩි වීමට නම් පුහුණු යෙදවුම්වලට අනුකූල ව ගොවීන්ගේ චර්යාවේ වෙනසක් ඇති විය යුතු ය. චර්යාවේ වෙනසක් ඇති වීමට නම් පුද්ගලයාගේ

දැනුමෙහි, ආකල්පවල හා හැකියාවන්ගේ වෙනසක් ඇති විය යුතු ය. මේ අනුව ඉගෙනුම් ඇගයුමෙහි දී කරනු ලබන්නේ පුද්ගලයාගේ චර්යාව වෙනස් වීමට තරම් සුදුසු මට්ටමකින් ඔහුගේ දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් වෙනස් වී ඇත් දැයි ඇගයුම් කිරීම යි.

චර්යාව වෙනස් වන්නේ දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් වෙනස්වීම නිසා ය. මේ නිසා දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් වෙනස් වී ඇත් දැයි බැලීමෙන් ගැටලුව විසඳීමට අපේක්ෂිත කාර්යාවලිය ආරම්භ වී ඇත් දැයි පරීක්ෂා කළ හැකි ය. මේ අවස්ථාව තෘප්තිමත් මට්ටමක නො පවතී නම් ගැටලුව විසඳීමට උපකාරී වන ද්විතීයික අවස්ථාවක් කිසි විටෙකත් ජනිත නො වන බැවිනි.

බොහෝ පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී ඉගෙනුම් ඇගයුමක් පැවැත්වීම සිදු වේ. මේ සඳහා උපයෝගි කරගන්නා ක්‍රම අතර ප්‍රශ්නාවලි සම්පූර්ණ කිරීම, විභාග, සාකච්ඡා, කර පෙන්වීම ආදී දේ ප්‍රධාන වේ. ඉගෙනුම් ඇගයුමක් සම්බන්ධයෙන් අප විශේෂයෙන් මතක තබා ගත යුතු කරුණක් තිබේ. එනම් දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් වෙනස් වී තිබේ යයි පුහුණුව අවසානයේ ඇගයුමක් මගින් තීරණය වුව ද, ගැටලුව පුහුණු ගැටලුවක් නො වේ නම්, එමෙන් ම පුද්ගලයාගේ චර්යාව වෙනස් වීමට එරෙහිව භෞතික හා සමාජ පරිසර බාධක පවතී නම් අපේක්ෂිත පරිදි ගැටලුව විසඳීම සිදු නො වීමට ඉඩ ඇති බවයි. මේ නිසා ඉගෙනුම් ඇගයුම් පුහුණු ගැටලුවක් විසඳීම පිළිබඳ පූර්ණ සහතිකයන් නො වන බව අප කල්පනාවට ගත යුතු වේ.

සාමාන්‍යයෙන් ''ඉගෙනුම් ඇගයුම්'' පවත්වන්නේ යම් පුහුණු වැඩ සටහනක් අවසානයේ දී ය. පුහුණුව නිසා පුද්ගලයා තුළ යම් වෙනසක් සිදු වී ඇත් දැයි තහවුරු කරගැනීම සඳහා පුහුණුවට පෙර පවත්වන ලද ඇගයුමක් සමඟ සසඳා බැලීමෙන් අවශ්‍ය වෙනස්කම සිදු වී ඇති දැයි පරීක්ෂාකර බැලිය හැකි ය. මේ ආකාරයෙන් පුහුණුවකට පෙරත්, පසුත් පවත්වන ඇගයුම් පෙර ඇගයුම හා පසු ඇගයුම වශයෙන් හඳුන්වනු ලබන අතර පෙර–පසු ඇගයුම් සියල්ල ඇතුළත් වන්නේ ඉගෙනුම් ඇගයුම් වර්ගයෙහි ලා සැලකෙන ඇගයුම්වලට ය.

ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුම (Reaction Evaluation)

ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුම අප මෙතෙක් සාකච්ඡා කළ ඇගයුම් ක්‍රමවලට වඩා වෙනස් ය. අප සාකච්ඡා කළ ත්‍රිවිධාකාර පුහුණු ඇගයුම් ක්‍රමවලින් කරනු ලබන්නේ යම් ගැටලුවක් විසඳීම් සඳහා පුහුණුවන්නා තුළ සිදු වන චර්යා වෙනස්කම් අදියරෙන් අදියර, අනුපිළිවෙලින්, මැන බැලීමයි. එහෙත් ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුම ගැටලුව විසඳීමට පුද්ගලයා තුළ සිදුවන චර්යා වෙනස්කම් මැන නො බලයි. ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුමෙන් කරනු ලබන්නේ පුහුණු පාඨමාලාවේ විෂය අන්තර්ගතය, යොදා ගත් පුහුණු ක්‍රම, මාධ්‍ය හා ප්‍රයෝජනයට ගත් පහසුකම් පිළිබඳ ව පුහුණු වන්නන්ගේ ප්‍රතික්‍රියාව විමසා බැලීමයි.

ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුම පාඨමාලාවක ආරම්භයේ සිට අවසානය දක්වා නො කඩවා ම පවත්වා ගෙන යා හැකි ඇගයුම් ක්‍රමයකි. කිසියම් පුහුණු පාඨමාලාවක් මඟින් ලබා දෙන පුහුණු යෙදවුම් ලබා ගැනීමට තරම් සුදුසු මට්ටමකින් පුහුණු වන්නන් සිටී ද යන්න පරීක්ෂාකර බැලීමට ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුම ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි වේ.

ප්‍රතික්‍රියාව යනු පුහුණු වන්නාගේ ප්‍රතික්‍රියාවයි. පුහුණු පාඨමාලාවක් සම්බන්ධ ව පුහුණු වන්නෝ එම පාඨමාලාවේ දේශකයන්ට, දේශන ස්වරූපයට, විෂය අන්තර්ගතයට හා වෙනත් යම් කරුණකට ප්‍රතික්‍රියා දැක්විය හැකි ය. උදාහරණයක් වශයෙන් පාඨමාලාවේ යම් සැසියක් පවත්වා ගෙන යන අතරතුර දී පුහුණුවන්නන් ඇනුම් අරී නම්, නිදිමත ස්වභාවයක් පෙන්වයි නම්, අනෙකුත් පුහුණුවන්නන් සමඟ යමක් කියයි නම් පුහුණු සැසිය පවත්වනු ලබන්නා සැලකිලිමත් විය යුතු ය. පුහුණුවන්නන්ගේ මේ ප්‍රතික්‍රියාව ඇතැම් විට දෙශකයාගේ දේශන විලාශයට විය හැකි ය. ඇතැම් විට විෂය අන්තර්ගතයේ නො ගැලපෙන බවට විය හැකි ය. තවත් සමහර විට උදාසීන පුහුණු ක්‍රම හා මාධ්‍යවලට විය හැකි ය. මේ නිසා පුහුණුවන්නාගේ ප්‍රතික්‍රියාව දෙස බලා සුදුසු පරිදි සැසිය හැඩගස්වා ගැනීමට පුහුණුකරු සමත් විය යුතු ය.

ඇතැම් පුහුණුකරුවෝ පුහුණුවන්නන්ගේ ප්‍රතික්‍රියා පිළිබඳ ව කිසිදු සැලකිල්ලක් නො දක්වති. තමාගේ දේශනයට හෝ පුහුණු කාර්යයට පුහුණුවන්නන් අවධානය යොමු කළත් නො

කළත් දෙන ලද කාල සීමාව තුළ කළ යුතු කාර්ය නිම කිරීම මොවුන්ගේ බලාපොරොත්තුව යි. සැසිය අවසානයේ පුහුණු-වන්නන් තුළ වෙනස්වීමක් නො වන්නේ නම් එනම්, පුහුණු වන්නාගේ දැනුමෙහි, හැකියාවෙහි හා ආකල්පවල වෙනසක් නො වන්නේ නම් පුහුණු සැසියෙන් කිසිදු ප්‍රයෝජනයක් නො මැති බව මොව්හු කල්පනා නො කරති.

''පුහුණුව'. යනු යම් පිරිසක් පංති කාමරයක් තුළ අසුන්ගෙන සිටීම හැඳින්වීමට යොදන පදයක් හෝ පුහුණුකරුවකු කරන කාර්‍යයක් දෙස යම් පිරිසක් උපේක්ෂාවෙන් බලා සිටීම හැඳින්-වීමට යොදන පදයක් නො වන බැවින් සෑම පුහුණුකරුවකුට ම පුහුණුවන්නාගේ ප්‍රතික්‍රියාව වැදගත් ය. සාර්ථක වැඩිහිටි පුහුණු-වක පදනම වන්නේ අන්‍යෝන්‍ය අදහස් හුවමාරුව හෙවත් සංවාදය නිසා පුහුණුවන්නාගේ ප්‍රතික්‍රියාවට ප්‍රතිචාර දක්වා පුහුණු වැඩ සටහන සාමූහික උත්සාහයක් බවට පරිවර්තනය කරගැනීමට පුහුණුකරු කටයුතු කළ යුතු වේ. එවැනි සහභාගිත්-වයක් හෝ අන්‍යෝන්‍ය අදහස් හුවමාරුවක් නො මැති විට පුහුණුවන්නාගේ දැනුමෙහි ආකල්පවල හා කුශලතාවල වෙනස්-කමක් සිදු වේ යැයි සිතිය නො හැකි ය. මේ නිසා ''ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුම'' පුහුණු ගැටලුවක් විසඳීමේ පූර්ව ලක්ෂණ පිළිඹිබු කරන දර්ශකයක් වන අතර, එය පුහුණු සැසියක සාර්ථක – අසාර්ථක බව දක්වන දර්ශකයක් ද වේ.

පුහුණුවන්නන්ගේ ප්‍රතික්‍රියාව පුහුණු සැසියේ සාර්ථක අසාර්-ථක බව දක්වන දර්ශකයක් නිසා ''ප්‍රති–ප්‍රතික්‍රියා'' මගින් එනම්; පුහුණුවන්නාගේ ප්‍රතික්‍රියාවට පුහුණුකරු ප්‍රතික්‍රියා දැක්-වීමෙන් පුහුණුවේ ධාවන පථය වෙනස් කළ හැකි ය. පුහුණුකරු විසින් පුහුණුවන්නාගේ ප්‍රතික්‍රියාව නො සලකා හරින ලද නම් පුහුණුකරුගේ සැසිය ද පුහුණුවන්නා විසින් නො සලකා හරිනු ඇත. පුහුණුවන්නා කෙරේ පුහුණුකරු දක්වන සැලකිල්ලට සාපේක්ෂ ව පුහුණුකරු හා ඔහුගේ සැසිය කෙරේ පුහුණුවන්නා දක්වන සැලකිල්ල ද තීරණය වන බව සිතට ගත යුතු ය.

පාඨමාලාවක ආරම්භයේ සිට අවසානය දක්වා ම පුහුණු-වන්නන්ගේ ප්‍රතික්‍රියාව ඇගයීමට කටයුතු කිරීම වැදගත් ය. මුල දී සාකච්ඡා කළ ඉගෙනුම් ඇගයුමේ සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලැබෙන්නේ නො නවත්වා කරනු ලබන ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුමක් අනුව පුහුණුවන්නාගේ නාඩි කියවා වැඩ සටහන ගැලපෙන

පරිදි සකස් කරන්නේ නම් පමණි. පුහුණුවන්නාගේ ප්‍රතික්‍රියාවට ප්‍රතිචාර දැක්වීමෙන් හොඳ ඉගෙනුමක් ද, හොඳ ඉගෙනුමක් නිසා හොඳ කාර්‍ය්‍ය රටාවක් ද, හොඳ කාර්‍ය්‍ය රටාවක් නිසා හොඳ ප්‍රතිඵල හෙවත් පුහුණු ගැටලුව විසඳීම ද සිදු වන නිසා ඉහත කී සියළුම ඇගයුම් එකිනෙකට බැඳී පවතී. මේ නිසා අනෙකුත් ඇගයුම් ක්‍රම මෙන් ම ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුම ද ඉතා වැදගත් ඇගයුම් ක්‍රමයක් බව අප මතක තබාගත යුතු ය.

පාඨමාලාවක් අවසානයේ පවත්වන ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුමකින් ඉදිරියේ සැලසුම් කරන පාඨමාලා සඳහා ද යෝජනා ලබා ගත හැකි ය. පුහුණු පාඨමාලාවක් අවසානයේ පැවැත්වෙන ලිඛිත ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුමක ඇතුළත් වන සාමාන්‍ය ප්‍රශ්න අතර පහත සඳහන් ප්‍රශ්න බොහෝ විට දැකිය හැකි ය.

උදාහරණ:

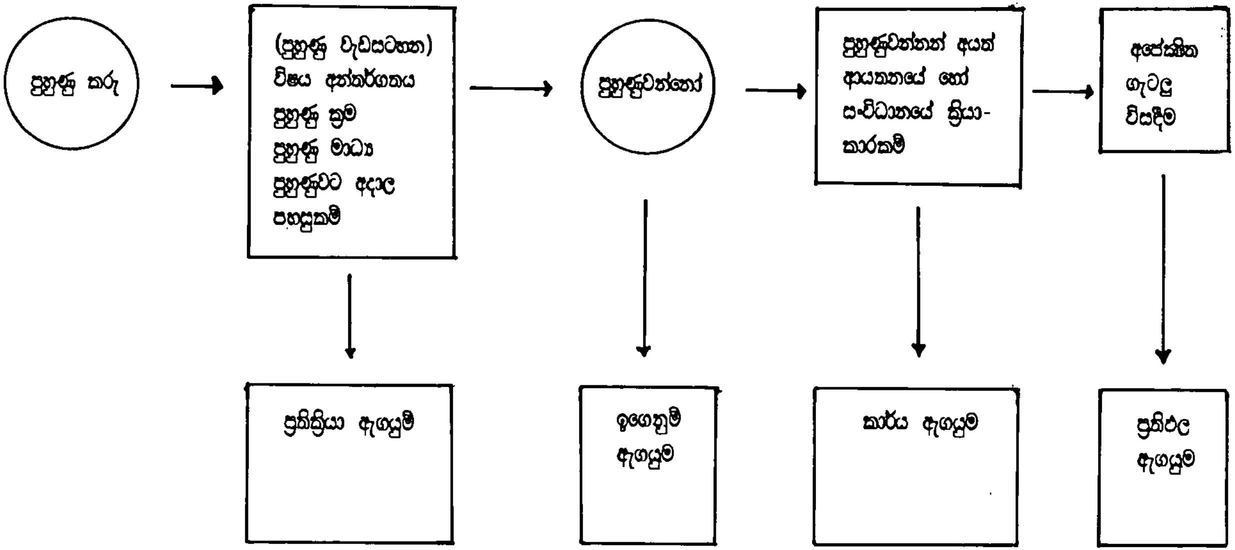
මෙම පාඨමාලාවේ කාලය ප්‍රමාණවත් ද?
පාඨමාලාවට ඇතුළත් කළ යුතු නව විෂයයන් මොනවා ද?
ඉවත් කළ යුතු විෂයයන් මොනවා ද?
යොදාගත් පුහුණු ක්‍රම හා මාධ්‍ය ගැන ඔබ සෑහීමකට පත්වෙනවා ද?
ආහාර, නේවාසික පහසුකම් පිළිබඳ ව සෑහීමකට පත්වෙනවා ද?

මෙවැනි ප්‍රශ්න සඳහා පුහුණුවන්නන් දක්වන ප්‍රතික්‍රියා ඉදිරි වැඩ සටහන් සැලසුම් කිරීමේ දී බෙහෙවින් ප්‍රයෝජනවත් ය. ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුමකින් පුහුණුවන්නාගේ ඉගෙනුම කුමක්දැයි පරීක්ෂාකර නො බැලුවත්, ඉගෙනුමට සුදුසු මට්ටමකින් පුහුණුවන්නා සිටියේ ද යන්න පරීක්ෂා කර බලයි. මේ නිසා සාර්ථක පුහුණු වැඩ සටහනක් පවත්වා ගෙන යාමේ අඩිතාලම ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුම මත ගොඩ නගා ගැනීමට සිතට ගත යුතු ය.

පුහුණු ඇගයුම් පිළිබඳ ව අප මෙතෙක් සාකච්ඡා කළ දෑ ආකෘතියක් වශයෙන් දැක්වුවහොත් එම ආකෘතිය 7:3 සටහනේ පෙන්වන ආකාරයේ එකක් වනු ඇත. 7:3 සටහන පෙන්වන්නේ පුහුණු පාඨමාලාවක් සමඟ විවිධ ඇගයුම් ක්‍රම දක්වන සම්බන්ධතාවය යි.

7:3 සටහන

පුහුණුව හා පුහුණු ඇගයුම් අතර ඇති සම්බන්ධතාව



ඇගයුමක් සැලසුම් කිරීම

පුහුණුවක දී ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ඇගයුම් ක්‍රම පිළිබඳ සාකච්ඡාව මෙතෙකින් කෙලවර කොට කිසියම් ඇගයුමක් සැලසුම් කරන්නේ කෙසේ ද යන්න දැන් විමසා බලමු. සාර්ථක ඇගයුමක් කිරීමට සැලසුමක් තිබිය යුතු ය. සැලසුමක් නො මැතිව ඇගයුමක් කළ හැකි වුවත් එවැනි ඇගයුම් අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට ප්‍රමාණවත් නො වනු ඇත. මේ නිසා ඇගයුම් කිරීමටත් වඩා ඇගයුමක් සැලසුම් කිරීම වැදගත් බව සිහි තබා ගත යුතු වේ. ඇගයුම අවසානයේ ලැබෙන තොරතුරු හෝ තීරණ ඇගයුමෙන් බලාපොරොත්තු වූ අරමුණු ඉටු කර ගැනීමට ප්‍රමාණවත් නො වේ නම් කරන ලද ඇගයුම අසම්පූර්ණ උත්සාහයක් වනු ඇත. ඇගයුම් පිළිබඳ ව අප මුල දී ඉදිරිපත් කළ නිර්වචන දෙස නැවතත් සිත යොමු කරන්න. සෑම නිර්-වචනයක ම ''වැඩ සටහනේ හෝ ව්‍යාපෘතියේ දියුණුවක් ඇති කිරීම අරමුණු කොට'' යන යෙදුම තිබූ බව ඔබට මතක ඇත. මේ අනුව ''ඇගයුම'' යන්න අර්ථවත් වන්නේ ඇගයුමෙන් සොයා ගත් දේ අදාළ කාර්‍යයේ දියුණුවට යොදා ගැනීම සහතික වන්නේ ද යන්න මත වේ. මේ නිසා හැම විට ම සැලැස්-මක් ඇති ව ඇගයුමක් කිරීමට අපි සිතට ගත යුතු වෙමු.

ඇගයුම් කිරීම පුහුණු වැඩ සටහන් සම්බන්ධයෙන් පමණක් නො ව ඕනෑ ම වැඩ සටහනක් හෝ ව්‍යාපෘතියක් සම්බන්ධ-යෙන් යොදා ගත යුතු අනිවාර්ය අංගයකි. ඕනෑ ම ඇගයුමක් සැලසුම් කිරීමේ දී අනුගමනය කළ යුතු ප්‍රධාන පියවර හයකි. මේ නිසා පුහුණු ඇගයුම් සම්බන්ධයෙන් ද මෙම ප්‍රධාන පියවර හය අනුගමනය කිරීමට පුහුණුකරුවන් වග බලා ගත යුතු වේ.

පියවර 1 වැඩ සටහන හෝ ව්‍යාපෘතිය මගින් කුමක් මුදුන් පමුණුවා ගැනීමට බලාපොරොත්තුවේ ද?

හැමවිට ම ඇගයුමක් පැවැත්විය යුත්තේ අදාළ වැඩ සටහනේ හෝ ව්‍යාපෘතියේ පරමාර්ථවලට අනුකූලව ය. මේ නිසා අදාළ වැඩ සටහනේ හෝ ව්‍යාපෘතියේ පරමාර්ථ වී ඇත්තේ මොනවා ද? යන්න ඉතා පැහැදිලි ව ඇගයුම්කරු දැන සිටිය යුතු වේ. කිසියම් වැඩ සටහනක් හෝ ව්‍යාපෘතියක් මගින් ඉටු කිරීමට බලාපොරොත්තු වන නැතහොත් අදාළ වැඩ සටහන හෝ ව්‍යාපෘතිය අවසානයේ සිදු වේ යැයි අපේක්ෂා

කරන ඇ කුමක් ද යන්න එම වැඩ සටහනේ හෝ ව්‍යාපෘතියේ පරමාර්ථවල ලියා ඇත. මේ නිසා ඇගයුමක් කිරීමට පෙර ව්‍යාපෘතියේ හෝ වැඩ සටහනේ පරමාර්ථ හොඳින් ග්‍රහණය කර ගැනීම අත්‍යාවශ්‍ය වන අතර එය ඇගයුම් සැලසුම්කරණයේ ප්‍රථම පියවර වශයෙන් සැලකේ.

පියවර 2 පරමාර්ථ ඉටු වී ඇත්දැයි සහතික වන්නේ කුමන සාක්ෂි හෝ නිර්නායක මත ද?

වැඩසටහනේ හෝ ව්‍යාපෘතියේ පරමාර්ථ මොනවා ද යන්න ඇන සිටි තරමින් ඇගයුමක් කිරීමට අවශ්‍ය පදනම සකස් නො වේ. ඇගයුමක් කිරීමට ප්‍රමාණවත් පදනමක් සකස් වීමට නම් ඉහත කී පරමාර්ථ සාර්ථක ව ඉටු වී ඇති දැයි සහතික කරන්නේ කුමන සාක්ෂි හෝ නිර්නායක මත ද යන්න තීරණය කළ යුතු වේ. එනම්; ''පරමාර්ථ සාර්ථකව ඉටු වීම යනු කුමක් ද'' යන්න නිර්වචනය කර ගත යුතු වේ. උදා : අස්වැන්න වැඩි වීමක් නම් බුසල් 1000 සිට 1500 දක්වා වැඩි වීම, ආදායම් වැඩි වීමක් නම් රු: 5000 සිට 6000 දක්වා වැඩි වීම, නිවාසවල තත්වය වර්ධනය වීමක් නම් පොල් අතු වහලවලින් 50% ක් උළු සෙවිලි කරන ලද ඒවා බවට පත් වීම ආදී වශයෙනි. මෙවැනි නිශ්චිත පිළිගැනීම්, පරමාර්ථ සාර්ථකව ඉටු වී ඇත් ද යන්නට පදනමක් සපයන බැවිනි. මේ අනුව ඇගයුමක දෙවන පියවර වන්නේ පරමාර්ථ සාධනය සහතික කරන්නේ කුමන නිර්නායක අනුව ද යන්න තීරණය කර ගැනීම යි.

පියවර 3 සාක්ෂි ඔප්පු කරන්නේ කුමන දත්ත හා තොරතුරු මත ද?

යම් පරමාර්ථයක් සාර්ථක ව ඉටු වී ඇත් දැයි සහතික කිරීමට අවශ්‍ය නිරනායකය තීරණය කර ඇති විට එම නිර්නායකය ගොඩ නැගීමට උවමනා කරන දත්ත හා තොරතුරු කුමන ඒවා ද යන්න තීරණය කිරීම මෙම පියවරේ දී සිදු කළ යුතු ය. එක් අතකින් එකතු කළ යුතු දත්ත කුමන විෂයයන්ට හා වර්ගවලට අයත් ඒවා ද යන්න තීරණය කළ යුතු අතර තවත් අතකින් කුමන කාල සීමාවන්ට අයත් ඒවා ද යන්න තීරණය කළ යුතු ය. උදාහරණයක් වශයෙන් ඇගයුමක් සැලසුම් කරන විට මූලික දත්ත සමීක්ෂණයක් මත (Baseline Survey) ඇගයුම් කළ යුතු ද (පුහුණුවක දී නම් පූර්ව ඇගයුම මත) නැතහොත් අවසන් ඇගයුම පමණක් කළ යුතු ද එසේත් නැතහොත් මධ්‍ය-

වාර ඇගයුමක් (Mid-term Evaluation) කළ යුතු ද ආදී දේ තීරණය කිරීම මේ පියවරේ දී කළ යුතු වේ. එකතු කළ යුතු තොරතුරු ප්‍රමාණාත්මක ඒවා ද නැතහොත් ගුණාත්මක ඒවා ද නො එසේ නම් දෙවර්ගයට ම අයත් ඒවා ද යන්න තීරණය කළ යුතු වන්නේ ද මෙම පියවර තුළ දිය.

පියවර 4 දත්ත හා තොරතුරු ලබා ගැනීමේ මූලයන් මොනවා ද?

ලබා ගත යුතු දත්ත හා තොරතුරු වර්ග හා කාල වශයෙන් ද, ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක වශයෙන් ද තීරණය කර ඇත් නම් දත්ත ලබා ගන්නා මූලයන් තීරණය කිරීම ද අවශ්‍ය වේ. ඇතැම් විට මූලයන්; යම් විෂයයන් පිළිබඳ ව ලිය වී ඇති සාහිත්‍ය, ප්‍රතිලාභීන්ගේ ප්‍රතිචාර, මුදල් යෙදවූවන්ගේ ප්‍රතිචාර, වැඩ සටහන හෝ ව්‍යාපෘතිය ක්‍රියාත්මක කළ වූවන්ගේ ප්‍රතිචාර, වැඩ සටහන හෝ ව්‍යාපෘතිය නිසා ඇතිවී තිබෙන ද්‍රව්‍යාත්මක හා ගුණාත්මක නිමැවුම් පිළිබඳ වාර්තා ආදිය වීමට ඉඩ තිබේ.

පියවර 5 දත්ත හා තොරතුරු එකතු කිරීමේ උපකරණ හා මාධ්‍ය මොනවා ද?

දත්ත හා තොරතුරු ලබා ගැනීමේ මූලයන් තීරණය කර ඇත් නම් ඒවා ලබා ගැනීමට යොදා ගත යුතු උපකරණ හා මාධ්‍ය තීරණය කිරීම මේ පියවර තුළ දී සිදු කළ යුතු වේ. තොරතුරු එකතු කිරීම සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට අදහස් කරන්නේ ප්‍රශ්නාවලි ද? විවෘත සාකච්ඡා ද? තැපැල් මාර්ග තොරතුරු එකතුවක් ද? ආදී වශයෙන් නිශ්චිත තීරණවලට එළඹීම මෙයින් අදහස් වේ.

පියවර 6 දත්ත හා තොරතුරු එකතු කිරීමේ සැලැස්ම කුමක් ද?

ඇගයුමක් සම්බන්ධ ඉහත කී මූලික පියවර සියල්ල තීරණය වී ඇත්නම් දත්ත හා තොරතුරු එකතු කිරීමේ සැලැස්මක් සකස් කිරීම අවසන් පියවර තුළ දී කළ යුතු ය. ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට අපේක්ෂිත ඒ ඒ ඇගයුම් උපකරණ පිළිබඳ ව ද මේ වන විට තීරණය වී ඇති බැවින් යොදා ගත යුතු සම්පත් හා කාලය තීරණය කිරීම මේ පියවර තුළ දී කළ හැකි වේ. එබැවින් දත්ත හා තොරතුරු එකතු කිරීමේ සැලැස්ම සකස් වන්නේ අවසන් පියවර තුළ දී ය.

ඇගයුම් ක්‍රියාත්මක කිරීම

ඉහත කී සය වැදැරුම් පියවර පසු කරමින් සැලසුම් කරන ලද යම් ඇගයුමක් ක්‍රියාත්මක කිරීම ද ඉතා කල්පනාවෙන් හා ඉවසිල්ලෙන් කළ යුතු වේ. ඇගයුම් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී සිහි තබා ගත යුතු මූලික කරුණු හයක් පහත දැක් වේ.

ඇගයුම් උපකරණ පිළිබඳ පූර්ව පරීක්ෂාව

ඇගයුම සඳහා යොදා ගැනීමට යෝජිත උපකරණ අදාළ ඇගයුම සඳහා යොදා ගැනීමට පෙර භාවිතයට යොදා පරීක්ෂා-කර බැලීම ඉතාමත් සුදුසු පූර්ව සූදානම කි. ප්‍රශ්නාවලියක් වැනි ඇගයුම් උපකරණයක් පිළිබඳ ව පූර්ව පරීක්ෂාවක් කළ විට එහි දුර්වල තැන් මගහරවා ගැනීමටත්, අසම්පූර්ණ තැන් සම්පූර්ණ කර ගැනීමටත් ඇගයුම්කරුට හැකි වේ.

සම්පත්, මිනිස් බලය හා ප්‍රවාහන පහසුකම් ආදී දේ සංවිධානය කිරීම

ඇගයුමක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ඒ සඳහා බඳවා ගත යුතු අය හෝ යොදවා ගත යුතු අය තීරණය කිරීම ද, මුදල් හා ප්‍රවාහන ආදී පහසුකම් සංවිධානය කිරීමට ද සිහි තබා ගත යුතු වේ.

දත්ත හා තොරතුරු එකතු කිරීම

ඇගයුම් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ මීළඟ අවස්ථාව තුළ යෙදෙන්නේ දත්ත හා තොරතුරු එකතු කිරීම යි. ඇගයුම් සැලසුම් කරන අවස්ථාවේ දී තීරණය කරන ලද පරමාර්ථ ඉටු කිරීම සඳහා තීරණය කර ගත් උපකරණ, ප්‍රයෝජනයට ගැනීම මෙයින් අදහස් වේ.

දත්ත සැකසීම

එකතු කරන ලද දත්ත හා තොරතුරු වෙන් වෙන් වශයෙන් සැකසීම, වගු ගත කිරීම ඒකාබද්ධ කිරීම, හෝ එකිනෙක සමහ හරස් සම්බන්ධතා ගොඩ නැගෙන පරිදි පිළියෙල කිරීම ආදිය දත්ත සැකසීම යන්නෙන් අදහස් වේ. එකතු කරන ලද දත්ත යෝග්‍ය පරිදි සැකසීමකින් තොරව ඒවා අදහස් බවට පරි-වර්ථනය කළ නො හැකි ය.

දත්ත විශ්ලේෂණය

ක්‍රමානුකූලව සකස් කරන ලද දත්ත හා තොරතුරු අදහස් බවට පරිවර්ථනය කිරීමත්, අර්ථකථනය කිරීමත් විශ්-

ලේෂණයෙන් අදහස් වේ, දත්ත, දත්ත ස්වභාවයෙන් තිබෙන විට තීරණ ගැනීමට හෝ නිර්දේශ සැපයීමට ප්‍රමාණවත් පසුබිමක් නො ලැබෙන නමුත් විශ්ලේෂණය නිසා නිර්දේශ හෝ ප්‍රතිපත්ති-මය තීරණ ගැනීමට ප්‍රමාණවත් පසුබිමක් ගොඩ නැගේ.

ඇගයුම් වාර්තා පිළියෙළ කිරීම හා නිර්දේශ සැපයීම

විශ්ලේෂණය කරන ලද දත්ත මත පිහිටා ඇගයුම් වාර්තාවක් සකස්කිරීම හා යෝග්‍ය නිර්දේශ සැපයීම ද ඇගයුම් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ ක්‍රියාවලියට ම අයත් අදියරයක් වේ. කිසියම් වැඩ සටහනක්, ව්‍යාපෘතියක් හෝ වෙනත් කාර්‍ය්‍යයක් පසුබිම් කොට කරනු ලබන ඇගයුමක අවසන් අදියර වන්නේ වාර්තා සකස්-කිරීම හා නිර්දේශ ඉදිරිපත් කිරීම යි. අප අත්දැක ඇති පරිදි ඇතැම් ඇගයුම් පරිශ්‍රමයයන් දත්ත එකතු කිරීමේ අවස්ථාවෙන් ඔබ්බට හෝ දත්ත විශ්ලේෂණයෙන් ඔබ්බට දිව නො යන නමුත් ඇගයුමක නිර්දේශ ඉදිරිපත් නො වන තුරු එය ප්‍රයෝජන-වත් කාර්‍ය්‍යයක් වන්නේ නැත. මේ නිසා සෑම ඇගයුම් උත්සාහ-යක් ම ප්‍රයෝජනවත් කාර්‍ය්‍යයක් බවට පත්වීමට නම් කරන ලද ඇගයුමේ ප්‍රතිඵල භාවිතයට යෙදීමට සුදුසු අවස්ථාව දක්වා ඇගයුම් කාර්‍ය්‍ය සිදු විය යුතු ය. මේ නිසා වාර්තාකරණය හා නිර්දේශ සැපයීම ඇගයුම් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ අත්‍යවශ්‍ය අංගයක් වේ.

ප්‍රගති පාලනය හා ඇගයුම් කිරීම පිළිබඳ ව මේ පරිච්ඡේදය තුළ දී අපි සාකච්ඡා කළ දෑ සාරාංශ කිරීමට දැන් උත්සාහ ගනිමු.

ප්‍රගති පාලනයත්, ඇගයුමත් වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහනක අත්‍යවශ්‍ය අංගයන් ය. කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනක යෙදවුම්, ක්‍රියාකාරකම් හා නිමැවුම් අපේක්ෂිත අරමුණු ඉටු කර ගැනීම සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගන්නා ආකාරය පාලනය කිරීම පුහුණු ප්‍රගති පාලනයෙන් සිදු වන අතර නිශ්චිත වූ පුහුණු ගැටලු විසඳීම සඳහා වැඩ සටහන ප්‍රයෝජනවත් වී ද යන්න සොයා බැලීම ඇගයුම මගින් සිදු වේ.

කිසියම් ඇගයුමක් ප්‍රයෝජනවත් කාර්‍ය්‍යයක් වන්නේ එම ඇගයුම මගින් නිර්දේශ කරන ලද කරුණු ඉදිරි සැලසුම්කරණයට හෝ අදාළ වැඩ සටහන නැවත ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා හෝ ප්‍රයෝජනයට ගන්නේ නම් පමණි. මේ නිසා සෑම ඇගයුමක ම

ඒකායන පරමාර්ථය වන්නේ ඇගයුමට අදාළ වැඩ සටහනේ, ව්‍යාපෘතියේ හෝ කාර්ය්‍යයේ දියුණුවක් ඇති කිරීම ය.

පුහුණු ඇගයුමකින් පිළිතුරු බලාපොරොත්තු වන ප්‍රධාන ප්‍රශ්න තුනකි. ඒවා නම්, පවත්වන ලද පුහුණුව ප්‍රතිඵලදායි එකක් ද නැද්ද යන්න සොයා බැලීම, පුහුණුවේ වියදම සමඟ සසඳන කල ප්‍රතිඵල ප්‍රමාණවත් ද යන්න සොයා බැලීම හා ඉදිරි පුහුණු වැඩ සටහන් දියුණු කරන්නේ කෙසේ ද යන්න සොයා බැලීම වේ.

පුහුණුවක බලාපොරොත්තුව වන්නේ පුහුණු ගැටලුවක් විසඳීමයි. ගැටලුව විසඳී නැත්නම් පුහුණුව වෙනස් කළ යුතු ආකාරය පෙන්වා දෙන්නේ ඇගයුම මගිනි. මේ නිසා ඇගයුමකින් තොර ව එම ගැටලුව විසඳීම සඳහා නැවත පුහුණුවක්, සැලසුම් කළ නො හැකි ය.

පුහුණුවක් පැවැත්වීමත්, පුහුණු ගැටලුව විසඳීමත් අතර කාල පරාසය තුළ දී පුහුණුවන්නා තුළ සිදු වන වෙනස්කම් පරීක්ෂා කිරීම එක් ඇගයුම් ක්‍රමයකින් කළ නො හැකි ය. මේ නිසා පුහුණු වැඩ සටහනක් සම්බන්ධ ව ක්‍රියාත්මක කළ යුතු ඇගයුම් ක්‍රම හතරකි. ඒවා නම් ප්‍රතික්‍රියා ඇගයුම, ඉගෙනුම් ඇගයුම, කාර්ය ඇගයුම හා ප්‍රතිඵල ඇගයුම වේ.

ඇගයුමක් සැලසුම් කිරීමේ දී අනුගමනය කළ යුතු ප්‍රධාන පියවර හයකි. ඒවා නම් ඇගයුමට භාජනය කෙරෙන වැඩ සටහනේ පරමාර්ථ හඳුනා ගැනීම, පරමාර්ථ ඉටු වූ බව ඔප්පු කිරීමේ සාක්ෂි හඳුනා ගැනීම, සාක්ෂි ඔප්පු කිරීමට උවමනා දත්ත හඳුනා ගැනීම, දත්ත එකතු කිරීමේ මූලයන් හඳුනා ගැනීම, දත්ත එකතු කිරීමේ උපකරණ හා මාධ්‍ය හඳුනා ගැනීම හා දත්ත එකතු කිරීමේ සැලැස්ම සකස්කිරීම යන පියවර වේ.

ඇගයුමක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී සැලකිල්ල යොමු කළ යුතු ප්‍රධාන කරුණු හයක් වේ. ඒවා නම්, ඇගයුම් උපකරණ පිළිබඳ පූර්ව පරීක්ෂාව, මිනිස් බලය හා අනෙකුත් සම්පත් සංවිධානය කිරීම, ඇගයුම් උපකරණ භාවිතයට ගැනීම මගින් දත්ත එක්රැස් කිරීම, දත්ත සැකසීම, දත්ත විශ්ලේෂණය හා ඇගයුම් වාර්තා සකස් කිරීම යන කරුණු වේ.

පුහුණු ක්‍රම

ඇමුණුම 01

දේශන

දේශන යනු සාම්ප්‍රදායික පුහුණු කිරීම් ක්‍රමය කි. දේශන ක්‍රමය සාම්ප්‍රදායික යයි කියනු ලබන්නේ ඉතා ඈත අතීතයේ සිට පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් දේශන ප්‍රයෝජනයට ගෙන ඇති බැවිනි. ආදි කාලීන පුහුණු කිරීම්වල දී ගෝලයාට (පුහුණු-වන්නාට) අසා සිටීමට අතිරේකව යම් දායකත්වයක් ඇරිය නො හැකි ය. ගුරුවරයාගේ (පුහුණුකරවන්නාගේ) දේශන සත්‍ය වුවද, අසත්‍ය වුව ද ගුරුවරයා ප්‍රශ්න කිරීමට ලක් කිරීමට ගෝලයාට අවසර නො ලැබුණි. ප්‍රශ්න කරන්නෝ (සාකච්ඡා කිරීමට කැමති අය) අකීකරු ගෝලයන් සේ සැලකූ අතර ගුරුවරයාට සුවච ව, කීකරු ව, පක්ෂපාතී ව සිටි අය ගුරුවරයා-ගෙන් බුහුමන් ලැබූවන් වූ අතර ගුරුවරයාගේ දියණිය සරණ පාවා ගැනීමට තරම් වරම් ලැබූවෝ වූහ. කඩු ශිල්ප, දුනු ශිල්ප ආදී හැකියාවන් මූලික කොට ගත් පුහුණු කිරීම්වල දී දේශන-යෙන් ඔබ්බට ගොස් ඇතත් අතීතයේ බොහෝ විෂයයන් පුහුණු කිරීම දේශන තුළින් ම කළ බවක් දක්නට තිබේ. පැරණි දේශන ක්‍රමය තුළ පිළිගනු ලැබූ එක් උපකල්පනයක් නම් දන්නා තැනැත්තා දේශකයා බවයි. මේ නිසා දන්නා තැනැත්තා-ගෙන් ඔහු දන්නා දේ දැන ගැනීම සඳහා ගෝලයන් ඇහුම්කන් දිය යුතු විය. ප්‍රශ්න ඇසීමෙන් ගුරුවරයා කෝපයට හෝ වෙහෙ-සට පත් විය හැකි බැවින් ප්‍රශ්න නො ඇසීමට ගෝලයන් වග බලා ගත යුතු වේ. මේ නිසා පැරණි දේශකයා ඒක පාර්ශ්වික සංනිවේ-දන ක්‍රමයක් ලෙස පුහුණු කිරීම්, විෂය තුළට එකතු වී තිබෙන බව පෙනේ. ඒක පාර්ශ්වික සංනිවේදනය යනු පණිවුඩය ලබන්නා-ගේ කිසිදු හවුල්වීමකින් තොර ව පණිවුඩය දෙනු ලබන්නා අදාළ පණිවුඩය මුදා හැරීමයි.

දේශන අද නවීකරණය වී ඇත. හුදෙක් දේශකයා විසින් දෙසන ලද දෙයට ඇහුම්කන්දීමට අතිරේක ව විෂය පිළිබඳ ව ප්‍රශ්න කිරීමටත්, විස්තරාත්මක ව කරුණු දැන ගැනීමටත්, හැකි වන පරිදි ද්විපාර්ශ්වික සංනිවේදන ක්‍රමයක් බවට පත් වී තිබේ. අප කවුරුත් දන්නා පරිදි මෑතක් වන තුරු ගුවන් විදුලි ධර්ම දේශනා කරනු ලැබූයේ ඒකපාර්ශ්විය වශයෙන් භික්ෂූන්

වහන්සේගේ දේශනය තුළින් පමණි. එහෙත් අද භික්ෂූන් වහන්සේගේ දේශනය අවසානයේ ශ්‍රාවකයන්ට ප්‍රශ්න ඇසීමටත්, සාකච්ඡා කිරීමටත් අවස්ථාවක් වෙන් කර ඇති නිසා ධර්ම දේශනා ක්‍රමය වුව ද යම් නවීකරණයකට ලක් වී ඇති අතර එම නවීකරණය නිසා අසන්නාට යම් යම් දුරවබෝධ කරුණු පැහැදිලි කර ගැනීමට අවස්ථාවක් ලැබී ඇත.

දේශනයක උසස් ප්‍රතිඵල ලැබීමට නම් දේශනය හුදෙක් ඒකපාර්ශ්වික සංනිවේදන ක්‍රමයක් නො විය යුතු ය. ස්වභාවයෙන් ම දේශන ක්‍රමය පුහුණු කරවන්නාට ප්‍රධානත්වයක් ලබා දෙයි. දේශකයා තුළ අනිසි ප්‍රධානත්වයක් තහවුරු වීම වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී සුදුසු නො වේ. සෑම වැඩිහිටියෙකු ම තමා වැඩිහිටියකු බව සිතන බව පුහුණුකරවන්නා අමතක කළ යුතු නො වේ. මේ නිසා ස්වභාවයෙන් ම පුහුණුකරවන්නාට ප්‍රධානත්වයක් ලබා දෙන දේශන ක්‍රමය ඉන් මුදා ගනිමින් තමා ද පුහුණුවන්නන්ගේ කණ්ඩායමට අයත් කෙනකු වශයෙන් දේශනය ඉදිරිපත් කිරීමට දක්ෂ පුහුණුකරවන්නකු පුරුදු විය යුතු ය.

දේශනයක් ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

ඇතැම් විෂය කරුණු ප්‍රකාශ කිරීමේ දී දේශන අනෙකුත් සියලු ම පුහුණු ක්‍රමවලට වඩා ප්‍රතිඵලදායී ය. බොහෝ විට දේශන තුළින් ලබා දිය හැක්කේ ''දැනුම'' සම්බන්ධ වූ පුහුණු යෙදවුම් ය. විෂය කරුණු තාර්තික පදනමක් මත පුහුණුවන්නා වෙත ලබා දීමට දේශන ක්‍රමය අතිශයින් සුදුසු වේ. යම් කාර්යයක් සම්බන්ධව පුහුණුවන්නන්ගේ කුතුහලය මතු කොට එම කාර්යය සඳහා ඔවුන් පෙළඹවීමටත්, විස්තරාත්මක තොරතුරු ඉදිරිපත් කිරීමටත්, පුද්ගලික අත්දැකීම් පුහුණුවන්නා වෙතට පත්කිරීමටත්, කිසියම් විෂය සාකච්ඡාවක් සඳහා මූලික පදනම අමා ගැනීමටත් දේශන ක්‍රමය සාර්ථකව ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි වේ.

දේශන ක්‍රමයේ වාසි

* දේශන ක්‍රමයේ ඇති ප්‍රධානතම වාසිය නම් පුහුණු වන්නන්ගේ සංඛ්‍යාව කුඩා වුව ද බෙහෙවින් විශාල වුව ද එක සේ ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි වීමයි.

* අනෙකුත් පුහුණු ක්‍රමවලට සාපේක්ෂව දේශන සංවිධානය කිරීමත්, පැවැත්වීමත් පහසු ය.
* පුහුණු කාර්යය සඳහා ලැබී ඇති කාල සීමාව අඩු වුව ද, කාලයට ගැලපෙන පරිදි සකස් කරගත හැකි ය. එහෙත් ඇතැම් පුහුණු ක්‍රමවලට අවම වශයෙන් තිබිය යුතු කාල සීමාවන් ඇත.

සීමාවන්

* දේශන ක්‍රමයේ දී පුහුණු වන්නන්ගේ කාර්ය භාරය බොහෝ විට අක්‍රිය තත්වයකි. මේ නිසා ද්විපාර්ශ්වික සංනිවේදන-යේ ඉඩකඩ සීමා වේ. ද්විපාර්ශ්වික සංනිවේදනය යනු අදහස් එක් දිසාවකට පමණක් ගලා යාම නො ව ඔවු-නොවුන් අතර අදහස් හුවමාරු වීමයි.
* දේශනයේ ප්‍රතිඵල රඳා පවතින්නේ දේශකයාගේ කථි-කත්වය මත ය. විෂය දැනුම ඇති අය හැමවිට ම හොඳ කථිකයෝ නො වෙති.
* පුද්ගලයාගේ චර්යාව කෙරෙහි බලපාන ''හැකියාවන්'' හා ''ආකල්ප'' පුහුණු යෙදවුම් වශයෙන් ලබාදීමේ දී ''දේශන'' අතිශයින් අකාර්යක්ෂම පුහුණු ක්‍රමයක් වේ.
* දේශනයක ප්‍රධානතම පුහුණු මාධ්‍ය වන්නේ වාචික වචන නිසා පුහුණුවන්නා පණිවුඩ ලබා ගන්නේ ශ්‍රවණය කිරීමෙනි. ශ්‍රවණයෙන් ලබාගන්නා පණිවුඩවලින් මතකයේ පවතින්නේ 20% ක් පමණ අනුපාතයක් බව පර්යේෂණ-වලින් ඔප්පු වී ඇත. මේ නිසා දේශන අනෙකුත් පුහුණු ක්‍රමවලට සාපේක්ෂව අකාර්යක්ෂම පුහුණු ක්‍රමයකි.

දේශනයක් පැවැත්වීමේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* දේශනයක් සාර්ථක කරගැනීමට නම් අනිවාර්යයෙන් ම ද්විපාර්ශ්වික සංනිවේදනයක් ඇති විය යුතු ය. මේ නිසා ඕනෑ ම දේශනයක් කර ගෙන යාමේ දී හෝ අවසානයේ දී අසන්නාට ගැටලු නිරාකරණය කර ගැනීමට අවස්ථාවක් ලබා දිය යුතු ය.
* දේශනයේ ප්‍රධානතම පුහුණු මාධ්‍ය වන්නේ වචන (කථා කිරීම) නිසා පුහුණු මාධ්‍යයන්ගේ විවිධත්වයක් ඇති කිරීමට දේශකයා හිතට ගත යුතු වේ. ස්ලයිඩ් පිංතූරයක්, කාටූන් චිත්‍රයක් හෝ වෙනත් සුදුසු ඕනෑ ම දෘශ්‍ය උපකරණ-

යක් භාවිතා කිරීමෙන් දේශනයේ ඒකාකාරී බව වෙනස් කිරීමට අවශ්‍ය කටයුතු කළ යුතු ය. හොඳ පිංතූරයක් වචන දහසකට වඩා වටිනා බව කියා වේ.

* හුදෙක් විෂය කරුණු ඉදිරිපත් කිරීම නීරස වන්නේ නම් තමා දන්නා උපමා කථා විනෝද කථා ආශ්‍රිතව විෂය කරුණු පෙළගැස්වීමට හෝ විෂය කරුණු අතරෙහි එවැනි අමු ද්‍රව්‍ය ඇතුළත් කිරීමෙන් ශ්‍රාවකයා බැඳ තබා ගැනීමට දේශකයා කටයුතු කළ යුතු වේ.

* දේශනයක් පැවැත්වීමේ දී වරින් වර සාරාංශ කිරීම අනිවාර්යය අවශ්‍යතාවයකි. සාරාංශ කිරීමේ දී සිදු වන්නේ "අත්‍යවශ්‍ය යෙදවුම්" (හතර වැනි පරිච්ඡේදයේ දී සඳහන් කල පරිදි) ඉස්මතු වීමක් සිදු වන නිසා පුහුණුවන්නා තුළට දේශන අන්තර්ගතය කාවැද්දීමට හැකි වේ.

* තනි දේශනයක් මගින් බොහෝ පළල් විෂයයක් හෝ කරුණු විශාල ප්‍රමාණයක් එක වර විසුරුවා හැරීම නුසුදුසු ය. දේශනයක් පැවැත්විය යුත්තේ "පාඩම් සැලැස්මක්" සහිත ව පමණ ය. දේශනයක පාඩම් සැලැස්ම යනු දේශනය පැවැත්වීමේ සැලැස්ම කුමක් ද යන්න ලියා තැබීම යි. (පාඩම් සැලසුම් පිළිබඳ ව හය වැනි පරිච්ඡේදයේ දී විස්තරාත්මකව කරුණු ඉදිරිපත් කර ඇත).

පුහුණුවන්නන්ගේ ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය

පුහුණුවන්නන්ගේ ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය මගින් සිදුවන්නේ පුහුණුකරවන්නාට අතිරේක ව පුහුණුවන්නන්ගේ නියෝජිතයන් කීප දෙනකු ද වේදිකාවට කැඳවා ඔවුන් මගින් පුහුණුකරවන්නා විසින් දෙනු ලබන පණිවුඩය ප්‍රශ්න කිරීමට ලක් කිරීම යි. මෙහි දී පුහුණුකරවන්නා මෙන් ම පුහුණුවන්නන්ගේ නියෝජිතයන් ද යම් ආකාරයක පුහුණුකරවන්නන් පිරිසක් බවට පත් වේ. යම් යම් ගැටලු සහගත තැන් නිරවුල් කිරීමටත්, පුහුණුකරවන්නාට පුහුණුවන්නන් සමඟ කිට්ටු සම්බන්ධතාවන් පවත්වා ගෙන යාමටත් මේ ක්‍රමය මගින් හැකි ය. පුහුණුවන්නන් විසින් ම තෝරා වේදිකාවට එවනු ලබන මොවුහු විෂය පිළිබඳ ව ප්‍රශ්න කිරීම සඳහා ම කටයුතු කරන බැවින් ප්‍රමාණවත් ද්විපාර්ශ්වික සංනිවේදනයක් ද අපේක්ෂා කළ හැකි ය. ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් මගින් ප්‍රශ්න ඇසීම දේශනය පැවැත්වෙන කාල සීමාව තුළ දී ම හෝ දේශනය අවසානයේ හෝ කළ හැකි වේ.

ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

* යම් යම් ගැඹුරු හෝ අමාරු විෂයවල දී පුහුණුවන්නන් සෑහීමකට පත් කිරීම සඳහා ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය. ක්‍රමවත් ව ඉදිරිපත් කරන්නේ නම් කිසිදු විෂය කරුණක් ගැඹුරු නැති බව අප මුල දී ප්‍රකාශ කළා ඔබට මතක ඇතැ යි සිතමි. විෂය කරුණු සරල කිරීම සඳහා අන්තර්ගතය පෙළගැස්වීමේ දී පුහුණු-කරවන්නා මෙතෙක් දැරූ උත්සාහය ගැන ඔහුට සෑහීමකට පත් විය නො හැකි නම් ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ප්‍රයෝ-ජනයට ගැනීමෙන් අදාළ විෂය සරල කිරීම සඳහා තවත් පියවරක් ඉදිරියට තැබිය හැකි ය. පුහුණුවක පරමාර්ථය වන්නේ කෙසේ හෝ පණිවුඩය පුහුණුවන්නා වෙතට ලබා දීම බව අප සිහියට ගත යුතු වේ.
* පුහුණුවන්නන්ගේ හෝ ශ්‍රාවකයන්ගේ සංඛ්‍යාව විශාල නම් බොහෝ දෙනෙකුගේ ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු දීමට පුහුණුකරවන්නාට හෝ දේශකයාට අවස්ථාවක් නො ලැබේ. මේ නිසා පුහුණුවන්නන්ගේ නියැදියක් වශයෙන් ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.

ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ වාසි

* බොහොමයක් පුහුණු ක්‍රම සමඟ සසඳා බලන විට ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය සංවිධානය කිරීම පහසු ය.
* මීට ඉහත සාකච්ඡා කළ පරිදි සෑම විශේෂඥයකු ම හොඳ කථිකයෙකු නො වේ. එවැනි අවස්ථාවක විශේෂඥයාගේ පණිවුඩය නිවැරදිවත්, පැහැදිළිවත් පුහුණුවන්නා වෙතට ලබා දීමට ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය උදව් කර ගත හැකි ය.
* සාමාන්‍ය දේශන ක්‍රමයේ දී දේශකයා පමණක් වේදිකාවේ සිටීම වෙනුවට තම කණ්ඩායමෙන් පිරිසක් ද වේදිකාව මත සිටීම පුහුණුවන්නාගේ උනන්දුව වැඩි දියුණු කරයි. නව ක්‍රමය මගින් සිදුවන්නේ කුමක් දැයි දැන ගැනීමට පුහුණුවන්නා උත්සුක වේ.

සීමාවන්

* ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් යොදවන්නේ දේශකයාගේ අකාර්යක්ෂමතාවක් නිසා යැයි ඔහුට දැනුන හොත් ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය යෙදැවීම ගැන දේශකයා නො සතුටු විය හැකි ය.
* විෂය පිළිබඳ ප්‍රශ්න කිරීම සඳහා ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායමක් විශේෂයෙන් යෙදවූ විට අනෙකුත් පුහුණුවන්නන් අක්‍රිය සහභාගිත්වයක් ප්‍රදර්ශනය කිරීමට ඉඩ තිබේ.
* ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායමක කාර්ය භාරය විය යුත්තේ ගැටලු නිරාකරණය කිරීම සඳහා දේශකයාගෙන් ප්‍රශ්න ඇසීම ය. මේ නිසා ඇතැම් සාමාජිකයන් ප්‍රදර්ශන පරමාර්ථයෙන් වැඩි වැඩියෙන් අනවශ්‍ය ප්‍රශ්න ඇසීමට ඉඩ ඇත.
* දේශකයාට හෝ පුහුණුවන්නාට නුවමනා බාධා ඇති කිරීමට ඇතැම් ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රියා කළ හැකි අතර දේශනය පැවැත්වෙන අතර මග දී ප්‍රශ්න කිරීම්වලට ලක් වීමට ඇතැම් දේශකයන් බෙහෙවින් අසතුටු ය.

ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* පුහුණුව සැලසුම් කරන්නා විසින් අදාළ පුහුණුවේ දී ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට යෝජිත ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ගැන ආරාධිත දේශකයාට හෝ පුහුණු කරවන්නාට ඉතා හොඳින් පැහැදිලි කළ යුතු ය. අනතුරු ව අදාළ පුහුණු ක්‍රමය යොදවා ගැනීම පිළිබඳ ව දේශකයාගේ කැමැත්ත ඇත්දැයි විමසා බලා දේශකයා කැමති නම් පමණක් යොදා ගැනීමට සිතට ගත යුතු ය.
* ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමට ප්‍රථම දේශකයාත්, පුහුණුව සැලසුම් කරන්නාත්, ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායමේ සාමාජිකයනුත්, තම තමන් විසින් කළ යුතු කාර්ය කුමක් දැයි නිරවුල් කර ගත යුතු වේ.
* පුහුණුව සැලසුම් කරන්නා විසින් අදාළ සැසි වාරයේ දී ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට අපේක්ෂා කරන්නේ ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමය බව ප්‍රකාශ කළ යුතු අතර මෙම ක්‍රමය නිසා පුහුණුවන්නන්ට ලැබෙන විශේෂ ප්‍රයෝජනය කුමක් දැයි පැහැදිළි කර දීම ද අවශ්‍ය වේ.

* වේදිකාවට කැඳවනු ලබන ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම සඳහා නිශ්චිත කාලයක් වෙන් කිරීමටත්, වෙන් කරන ලද කාලය පමණක් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට උපදෙස් දීමටත්, දේශකයාට අනවශ්‍ය බාධාවන් ඇති නො කිරීමටත් වග බලා ගත යුතු ය.

* ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායමේ සාමාජිකයන් ප්‍රවේශමෙන් හා සැලකිල්ලෙන් තෝරා ගත යුතු ය.

* ඔබේ දේශකයා දක්ෂයකු, ප්‍රවීනයකු නො වේ නම් ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් විසින් නගන ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු දීමට අපොහොසත් විය හැකි බව ඔබ දැන සිටිය යුතු ය.

කුඩා කණ්ඩායම් සාකච්ඡා (Buzz Sessions)

මෙය කණ්ඩායම් සාකච්ඡා ක්‍රමයකි. පුහුණුව සඳහා සහභාගි වන සංඛ්‍යාව තරමක් විශාල නම් සියලු දෙනා ම සහභාගි කර ගත හැකි එක් කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවක් සැලසුම් කිරීම අපහසු ය. කණ්ඩායමේ සංඛ්‍යාව විශාල වන විට එක් එක් පුද්ගලයාට සාකච්ඡා කිරීමට ලැබෙන කාලය සීමා වනවා පමණක් නො ව වැඩියෙන් කථා කරන අයකු කණ්ඩායම තුළ සිටිය හොත් බොහෝ අයට දායක වීමට අවස්ථාවක් ද නො ලැබේ. මේ තත්වයෙන් මිදීමට ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි එක් පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් කුඩා කණ්ඩායම් ක්‍රමය හඳුන්වා දිය හැකි ය. මෙහි දී සිදු වන්නේ කිසියම් තෝරා ගත් මාතෘකාවක් යටතේ පස් දෙනකු, හය දෙනකු හෝ හත් දෙනකු පමණ සංඛ්‍යාවකින් යුතු පුද්ගලයන් කණ්ඩායමකට වගකීමක් පවරා එම කුඩා කණ්ඩායමේ සියලු දෙනාගේ ම සහභාගිත්වය ලබා ගැනීමට අවස්ථාව සලසා දීම යි. පුහුණුවන්නන්ගේ සංඛ්‍යාව තිස් හයක් වන්නේ නම් හය දෙනා බැගින් කණ්ඩායම් හයකට බෙදා මෙම ක්‍රමය ක්‍රියාවේ යෙදිය හැකි ය. මෙම කණ්ඩායම්වලට (Buzz Session) යනුවෙන් නම ලැබී ඇත්තේ ඒ ඒ කුඩා කණ්ඩායම් වෙන් වෙන් වශයෙන් සාකච්ඡා කිරීම නිසා මී මැස්සන්ගේ ගුමු නාදයට සමාන හඬක් පුහුණු කිරීමේ ශාලාව තුළ ඇති වන බැවිනි.

ඒ ඒ කණ්ඩායම් සඳහා වෙන් වෙන් වූ මාතෘකාවන් පැවරීමටත්, නැතහොත් එක ම මාතෘකාව සෑම කණ්ඩායමකට ම පවරා විවිධ අදහස් ඒකරාශී කොට තීරණවලට එළඹීමටත් මේ

ක්‍රමයේ දී හැකි ය. කුඩා කණ්ඩායමකට පවරන ලද කාර්යය ඉටු කිරීමට අධික වේලාවක් වෙන් නො කිරීමට පුහුණු කරවන්නා වග බලා ගත යුතු වේ. වැඩි කාලයක් වෙන් කිරීම නිසා කණ්ඩායමේ තීරණ ගැනීමේ කාර්‍යක්ෂමතාව අඩු වීමටත්, ඔවුන්ගේ අවධානය මාතෘකාවෙන් පිටට යාමටත්, ඉඩ ඇති බැවිනි. විනාඩි පහක සිට පහළොව දක්වා කාලයක් කුඩා කණ්ඩායම් සාකච්ඡා සඳහා සාමාන්‍යයෙන් සුදුසු ය.

කුඩා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

* කිසියම් කරුණක් පිළිබඳ තීරණ ගැනීමේ දී සියලු දෙනාගේ ම සහභාගිත්ව ලබා ගැනීම අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී
* කිසියම් තීරණයක් ගැනීම සඳහා ඒ ඒ පුද්ගලයන් තුළ ඇති විවිධ මට්ටමේ තොරතුරු ප්‍රයෝජනයට ගැනීම අවශ්‍ය වූ විට දී හෝ දැනට තිබෙන තොරතුරු මත යම් තීරණයක් ගත යුතු අවස්ථාවල දී
* යම් කාර්යයක් සඳහා නිර්දේශයක් ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා
* යම් අනාගත කාර්යයක් සැලසුම් කිරීම සඳහා
* කරන ලද කාර්යයන් ඇගයුම් කිරීම සඳහා

කුඩා කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ වාසි

* පුහුණුවන්නන් සියලු දෙනාට ම සහභාගි වීමට අවස්ථාවක් ලබා දෙයි.
* පුහුණුකරවන්නා විසින් කිසි විටෙකත් කල්පනා නො කරන ලද නව අදහස් මතු කර ගැනීමට අවස්ථාවක් සැලසේ.
* එක් එක් කණ්ඩායම් අතර සියුම් තරඟයක් ඇති කිරීම මගින් විශේෂ මෙහෙයවීමකින් තොර ව කුඩා කණ්ඩායම් අරමුණු කරා යොමු කළ හැකි ය.

කුඩා කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ සීමාවන්

* කුඩා කණ්ඩායම් අභ්‍යාසයන් සඳහා ලැබෙන කාලය කණ්ඩායමේ සංඛ්‍යාවෙන් බෙදූ විට එක් අයකුට ලැබෙන කාලය අතිශයින් සීමිත වේ. මේ නිසා පුද්ගලයන්ගේ සහභාගිත්වයට කාලය සීමා පනවයි.
* එක් එක් කණ්ඩායම් විසින් එක ම මාතෘකාවක් ගැන ගනු ලබන තීරණ විවිධ වන්නේ නම් පොදු තීරණ ගැනීම සඳහා කටයුතු කිරීම තරමක් අපහසු ය. මුළුමනින් ම එකි-

නෙකට වෙනස් තීරණයන් ගනු ලැබ ඇත් නම් අවසන් තීරණය ගැනීම අතිශයින් ම අපහසු කාර්යයක් වනු ඇත.

* පුහුණුවන්නන්ගේ සංඛ්‍යාව බෙහෙවින් විශාල නම් කුඩා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත නො හැකි ය. කුඩා කණ්ඩායම් ක්‍රියාත්මක කිරීමට පුහුණුවන්නන්ගේ සංඛ්‍යාව තිස් පහකට වඩා වැඩි වීම සුදුසු නො වේ.

කුඩා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* පුහුණුව පවත්වනු ලබන දේශන ශාලාව හෝ පංති කාමරය තුළ පුටු හෝ ඩෙස් බංකු ආදිය පහසුවෙන් එහා මෙහා කළ නො හැකි නම් කුඩා කණ්ඩායම් ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමට භෞතික බාධක තිබේ. කණ්ඩායම් කටයුතු කිරීමට අදාළ කණ්ඩායමේ සියලු දෙනා ඒකරාශී කිරීම අවශ්‍ය වන බැවින් පුහුණු ක්‍රම ක්‍රියාත්මක කිරීමට ප්‍රථම අවශ්‍ය පහසුකම් තිබේ දැයි බැලිය යුතු ය.
* සෑම කුඩා කණ්ඩායමක ම සාමාජිකයන් එකිනෙකාට පෙනෙන පරිදි රවුමක් ලෙස හෝ අඩ රවුමක් සේ අසුන් ගැන්වීමට සැලැස්විය යුතු ය. මේ නිසා කිසිවකුටත් කණ්-ඩායම් සාකච්ඡාවෙන් ඉවත් ව සිටීමට නො හැකි ය.
* සෑම කුඩා කණ්ඩායමකට ම කණ්ඩායම් නායකයකු හා වාර්තාකරුවකු පත් කර ගැනීමට උපදෙස් දිය යුතු ය. කණ්ඩායම් නායකයාගේ වගකීම වන්නේ කණ්ඩායමේ සියලු දෙනා ම සාකච්ඡාවලට සහභාගි කරවා ගැනීම යි. වාර්තාකරු විසින් කණ්ඩායම් තීරණ සටහන් කර ගත යුතු ය. සාකච්ඡාව අවසානයේ කණ්ඩායම් නායක හෝ වාර්තාකරු විසින් තම කණ්ඩායමේ තොරතුරු සමස්ථ කණ්ඩායමට ඉදිරිපත් කළ යුතු වේ.

සිද්ධි අධ්‍යනය (Case Study)

අධ්‍යාපන විද්‍යාවට අයත් පාරිභාෂික වචන මාලාවේ (Case Study) යන්නට සිංහල භාෂාවෙන් දී ඇති වචන යුගලය වන්නේ "ප්‍රත්‍යෙක පරීක්ෂාව" හෝ "ප්‍රත්‍යෙක අධ්‍යයනය" යන්නයි. එහෙත් පාඨකයාට පහසුවෙන් තේරුම් යන පරිදි කරුණු ඉදිරිපත් කළ යුතු නිසාත්, ඉහත කී ප්‍රත්‍යෙක පරීක්ෂාවකින් සිදුවන්නේ කිසියම් සිද්ධියක් විස්තර කිරීමක් නිසාත් මෙම

පුහුණු ක්‍රමය ''සිද්ධි අධ්‍යයනය'' යනුවෙන් මෙම ග්‍රන්ථය තුළ දී හැඳින් වේ. සිද්ධි අධ්‍යනයක් යනු කිසියම් විශේෂිත සිදු වීමක් විග්‍රහ කිරීම තුළින් පුහුණුවන්නාට යමක් ඉගෙනීමට අවස්ථාවක ලබා දීම යි. සිද්ධි අධ්‍යනයක් ඇතැම් විට සත්‍ය ලොව යම් දිනක සිදුවූ සිදු වීමක් විග්‍රහ කිරීමක් විය හැකි අතර ඇතැම් විට තාත්වික උපකල්පිත තත්වයක් වුව ද විය හැකි ය. තාත්වික උපකල්පිත තත්වයක් යනු සිදු විය හැකි එහෙත් සිදු වී නැති යම් පසුබිමක් පිළිබඳ තොරතුරු නිර්මාණය කර පුහුණු වන්නන්ගේ අවධානයට ලක් කිරීම යි. සිද්ධි අධ්‍යයන අභ්‍යාසයක්, වාචිකවත්, ලිඛිතවත් කළ හැකි ය. ඇතැම් විට චිත්‍රපටයක් මගින් ද කිසියම් සිදු වීමක් ලබා දී විග්‍රහ කළ හැකි වේ.

සිද්ධි අධ්‍යනයක් ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

* සාකච්ඡාවක් සඳහා පුහුණු වන්නන් පෙළඹවීමේ ක්‍රමෝපායක් වශයෙන් ද, කිසියම් තීරණාත්මක කරුණක් විග්‍රහ කිරීම සඳහා පුහුණු වන්නන් යොමු කිරීම සඳහා ද යොදා ගත හැකි ය.
* සිද්ධි අධ්‍යනය යනු ගැටලු නිරාකරණය කිරීමේ පුහුණු ක්‍රමයකි. මේ නිසා සත්‍ය ලොව දී පුහුණුවන්නා මුහුණ දෙන ගැටලුවකට සමාන වන පරිදි සිද්ධි අධ්‍යනයක් නිර්මාණය කිරීමෙන් සැබෑ ලොව ඇති වන ගැටලුවක් පිළිබඳ ව ප්‍රමාණවත් අත්දැකීමක් පංති කාමරය තුළ දී ලබා දිය හැකි ය. මෙවැනි අත්දැකීමක් ලබා දිය යුතු අවස්ථාවක සිද්ධි අධ්‍යයන ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.
* සිද්ධි අධ්‍යනයක් මගින් පුහුණු වන්නාට ලැබෙන දැනුම ඒකාංග දැනුමක් නො වේ. සමාජ–ආර්ථික ක්‍රමයේ පවතින ලක්ෂණත්, නිලධාරී ක්‍රමය තුළ හෝ ආයතනය තුළ ඇති ලක්ෂණත්, ගැටලුවක භෞතික ලක්ෂණත් එකවර අධ්‍යනය කිරීමට පුහුණු වන්නාට අවස්ථාවක් ලබා දිය යුතු විට සිද්ධි අධ්‍යනය සාර්ථක ක්‍රමයක් වශයෙන් ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.

සිද්ධි අධ්‍යන ක්‍රමයේ වාසි

* කිසියම් ගැටලුවක් පිළිබඳ ව බහු ආංශිකව බැලීමට පුහුණු-වන්නා පුරුදු කරයි.
* යම් ගැටලුවක් සඳහා විකල්ප විසඳුම් මාර්ග ඇත් දැයි සොයා

බැලීමට පුහුණුවන්නන් යොමු කිරීමේ අනර්ඝතම පුහුණු ක්‍රමයකි.

* පුහුණුවන්නා තුළ විග්‍රහාත්මක ඥානයත්, ගැටලු විසඳීමේ හැකියාවත් වැඩි දියුණු කරයි.

සිද්ධි අධ්‍යයන ක්‍රමයේ සීමාවන්

* සිද්ධි අධ්‍යනයක් කළ යුත්තේ බොහෝ කල් වේලා ගෙන ක්‍රමවත් ව සැලසුම් කිරීමකින් පසුව නිසා වෙනත් පුහුණු ක්‍රමවලට සාපේක්ෂ ව වැඩි කාලයක් වෙන් කළ යුතු වේ.
* සිද්ධි අධ්‍යනයක් යනු සැබෑ ලොව සිදු වන හෝ සිදු විය හැකි ගැටලුවක් නිසා කණ්ඩායමේ ඇතැමුන් උත්තේජනයටත්, ඇතැමුන් පසුබෑමටත් ලක් විය හැකි ය.
* සිද්ධි අධ්‍යනයකට අදාළ තොරතුරු පුහුණුවන්නන්ට ලබා දෙන්නේ බොහෝ විට ලිඛිත කඩදාසි මගින් නිසා ශ්‍රී ලංකාවේ ගොවීන් වැනි වැඩිහිටියන් සඳහා සිද්ධි අධ්‍යයන ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට අපහසු ය. පුහුණුවන්නන්ට සිද්ධිය කියවා තේරුම් ගැනීමට අපහසු තත්වයක දී වාචිකව සිද්ධිය ඉදිරිපත් කළ හැකි වුවත් එය එතරම් කායයිකෂම නො වේ. චිත්‍රපටයක් මගින් සිද්ධියක් ඉදිරිපත් කරන්නේ නම් මේ ගැටලුව මගහරවා ගත හැකි ය.

සිද්ධි අධ්‍යයන ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* සිද්ධියට අදාළ පසුබිම පුහුණුවන්නාට පැහැදිලි වන පරිදි ලිඛිත කඩදාසි මගින් හෝ චිත්‍රපටයක් මගින් හෝ පුහුණු-වන්නන් විසින් ම කරනු ලබන රඟපෑමක් මගින් හෝ ඉදිරිපත් කළ යුතු වේ. මේ නිසා සුදුසු පරිදි උපකරණ හෝ අදාළ තොරතුරු පුහුණු කරවන්නා සූදානම් කර ගත යුතු ය.
* පුහුණුකරවන්නා විසින් සිද්ධි අධ්‍යයන මගින් කිරීමට බලා-පොරොත්තු වන්නේ කුමක් ද යන්න පුහුණුවන්නාට පැහැදිලි කළ යුතු වේ.
* සිද්ධියට අදාළ තොරතුරු ලබාදෙන්නේ ලිඛිත මාධ්‍ය තුළින් නම් තොරතුරු තේරුම් ගැනීමට ප්‍රමාණවත් කාලයක් පුහුණු-වන්නාට ලබා දීමට මතක තබා ගත යුතු ය.
* පුහුණුකරවන්නා බලාපොරොත්තු වන ආකාරයට ම පුහුණු-වන්නන් විසින් සිද්ධිය අධ්‍යනය නො කිරීමට ඉඩ ඇත.

එහෙත් ඔවුනොවුන්ගේ දෘෂ්ඨිය අනුව සිද්ධිය දෙස බැලීමට පුහුණුවන්නන් පෙළඹවිය යුතු ය.

* සිද්ධි අධ්‍යනයක් කොතෙක් දුරට සත්‍ය එකක් හෝ තාත්වික එකක් වුව ද සිද්ධියට අදාළ සත්‍ය නම් ගම් නො යෙදීමට පුහුණුකරවන්නා ප්‍රවේශම් විය යුතු ය.

කමිටු ක්‍රමය

පුහුණු කිරීමේ ක්‍රමයක් වශයෙන් කමිටු ක්‍රමයත් කණ්ඩායම් ක්‍රමයත් අතර තිබෙන ප්‍රධානතම වෙනස නම් කමිටු ක්‍රමය නියෝජිත ක්‍රමයක් වීමත්, කණ්ඩායම් ක්‍රමය නියෝජිත ක්‍රමයක් නො වීමත් ය. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් කමිටුවකින් සිදුවන්නේ පොදු කණ්ඩායමේ අදහස් නියෝජනය වන පරිදි හෝ පොදු කණ්ඩායම වෙනුවෙන් බලය පවරන ලද අය විසින් හෝ කාර්යය කරනු ලැබීම යි. කණ්ඩායමක් තුළ විශේෂ බලයක් පැවරුණු පුද්ගලයන් නො සිටි. කමිටු ක්‍රමයේ දී විධායක කමිටු, ක්‍රියාකාරී කමිටු වශයෙන් කළ යුතු කාර්ය අනුව කමිටුවේ ස්වභාවය තීරණය වන අතර මෙවැනි කමිටුවල කටයුතු උප කමිටු (Sub committee) හෝ කාර්ය බලකායන් (Task forces) වශයෙන් ද විමධ්‍ය ගත කළ හැකි ය.

කමිටු ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

* අදාළ වැඩ සටහනේ අරමුණ වන්නේ කිසියම් සංවර්ධන වැඩ සටහනක්, ව්‍යාපෘතියක් හෝ සැලැස්මක් සකස් කිරීම පිළිබඳ ව පුද්ගලයන් පුහුණු කිරීම නම් කමිටු, උප කමිටු කාර්ය බලකායන් ආදී පුහුණු ක්‍රම මනාව ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.
* කිසියම් කාර්යයක් සඳහා උපදේශ සේවාවන් අවශ්‍ය වන්නේ නම් හෝ විවිධ අංශයන් පිළිබඳ ව වෙන් වෙන් වශයෙන් අධ්‍යනය කළ යුතු වන්නේ නම් හෝ කමිටු ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට හැකි ය.
* කිසියම් ගැටලුවක් අධ්‍යනය කිරීමටත්, එම ගැටලුව සඳහා විසඳුම් ක්‍රියා මාර්ග සෙවීමටත් නිර්දේශයන් වාර්තා කිරීමටත් අවශ්‍ය වන්නේ නම් කමිටු ක්‍රමය යෝග්‍ය පුහුණු ක්‍රමයකි.
* කිසියම් සිදුවීමක්, අවස්ථාවක් හෝ කරුණක් ඇගයුම් කිරීම සඳහා ද කමිටු ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගැනීම සුදුසු ය.

කමිටු ක්‍රමයේ වාසි

* කමිටු ක්‍රමය මගින් ඒ ඒ විශේෂිත හැකියාවන්, අත්දැකීම් ඇති අය වෙන් වෙන් වූ කමිටුවලට පත් කළ හැකි නිසා යම් ආකාරයක විශේෂඥතාවක් ඇති කර ගැනීමට පුහුණුකරවන්නාට අවස්ථාවක් ලබා දෙයි.

* පොදු කණ්ඩායම් ක්‍රමය යම් කාර්යයක් ඉටු කිරීමට ගනු ලබන කාලයට වඩා ඉතා අඩු කාලයක් තුළ දී කමිටු ක්‍රමයට එම කාර්යය කළ හැකි වේ. මෙහි දී සිදුවන්නේ පොදු කණ්ඩායම නියෝජනය වීමක් පමණි.

* අඩු අත්දැකීම් හා අඩු දැනුම ඇති පුහුණුවන්නන්ට වැඩි දැනුම හා වැඩි අත්දැකීම් ඇති අය සමග වැඩ කිරීමෙන් පුහුණුවක් ලබා ගැනීමට අවස්ථාවක් සැලසේ.

* පුහුණුවන්නන්ගේ කණ්ඩායම තුළ සිටින විශේෂිත දැනුම, හැකියාවන් හා අත්දැකීම් ඇති අයට තම හැකියාවන් හා දැනුම ප්‍රදර්ශනය කිරීම සඳහා අවස්ථාවක් ලබා දෙයි.
* සැබෑ ලොව ගැටලු විසඳීම සඳහා කමිටු ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි බවට පුහුණුවන්නා අත්දැකීමක් ලබයි.

කමිටු ක්‍රමයේ සීමාවන්

* කමිටු ක්‍රමය සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කිරීමට ඒ ඒ කමිටු සඳහා පත් වන නියෝජිතයන් සුදුස්සන් විය යුතු නමුත් නියම සුදුස්සන් තෝරා ගැනීමට තරම් ප්‍රමාණවත් වේලාවක් පුහුණු කරවන්නාට නො ලැබේ.

* කමිටුව වෙත පවරන ලද වගකීම් නිසි ලෙස ඉටු කිරීමට කමිටුව අසමත් වුව හොත් පුහුණු සැසියේ මීළඟ අදියර ක්‍රියාත්මක කිරීමට අවශ්‍ය පසුබිම සකස් නො වේ. ඇතැම් වැඩිහිටියන් වගකීම් දැරීමට එතරම් කැමැත්තක් නො දක්වති.

* කමිටු ක්‍රමයක් මගින් සිදු විය යුත්තේ පොදු කණ්ඩායමේ අදහස් නියෝජනය වීමක් නමුදු කමිටු සාමාජිකයන් අත්තනෝමතිකව ක්‍රියා කරනු ලැබුව හොත් අපේක්ෂිත. පරමාර්ථ ඉටු නො වීමට ඉඩ තිබෙ.

9. රජ.මු.නී.ස. 92133

කමිටු ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතක තබාගත යුතු කරුණු

* යම් කමිටුවක් සඳහා නියෝජිතයන් පත් කර ගැනීමේ දී හැකි තරම් ප්‍රජාතාන්ත්‍රික ක්‍රම මගින් ඔවුන් තෝරා ගැනීමට පුහුණු කරවන්නා සැලකිලිමත් විය යුතු ය.
* කමිටුව කටයුතු කළ යුතු ආකාරය ද, අනුගමනය කළ යුතු කොන්දේසි ද කමිටුවේ කාර්ය භාරය ද ඉතා පැහැදිලි ව පුහුණුවන්නා ප්‍රකාශ කළ යුතු වේ.
* කමිටුවේ වගකීම ඉටු කිරීමෙන් පසුව ලැබෙන අවසන් ප්‍රතිඵලය පොදු කණ්ඩායම වෙත ලබා දීමේ ක්‍රමයක් සකස් කිරීමට පුහුණුකරවන්නා කටයුතු කළ යුතු ය.
* කමිටුවක් පත්කිරීමෙන් අනතුරුව එම කමිටුව විසින් ම සභාපතිවරයකු ද ලේකම්වරයකු ද පත් කර ගැනීමට උපදෙස් දිය යුතු අතර අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී ගැලපෙන පරිදි කමිටු රැස්වීම් පැවැත්වීමට උපදෙස් දිය යුතු වේ. පුහුණු පාඨමාලා-වක් ආරම්භයේ පිහිටු වන කමිටුවක් ඇතැම් විට එය අවසන් වන තුරු ම ක්‍රියාත්මක වීමට ඉඩ තිබේ.
* අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී කමිටුව අනු කමිටුවලට හෝ කාර්ය බලකා වශයෙන් බෙදී ප්‍රධාන කමිටුවේ වගකීම් ඉටු කිරීමට හැකි වන පරිදි කමිටු නියෝජිතයන් දැනුවත් කළ යුතු ය.

සාකච්ඡා සම්මේලනය (Conference)

සාකච්ඡා සම්මේලනය යයි කියනු ලබන්නේ, සහභාගි වන සියලු දෙනාට ම වැදගත් වන කරුණක් හෝ කරුණු කීපයක් සාකච්ඡා කිරීම සඳහා පොදු කැමැත්තෙන් ඒකරාශී වී සාකච්ඡා කිරීමේ ක්‍රමය කි. හත් අට දෙනකුගෙන් යුත් කුඩා කණ්ඩායමකට හෝ ඇතැම් විට සිය ගණනින් යුතු කණ්ඩායමකට හෝ සාකච්ඡා සම්මේලනය එකසේ ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි වේ.

සාකච්ඡා සම්මේලනය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

* පුහුණුකරවන්නාගේ කාර්ය භාරය වී ඇත්තේ කිසියම් විෂය-යක් පිළිබඳ ව එම විෂයට සම්බන්ධ වූවන්ගේ දැනුම දියුණු කිරීම නම් සහ ලිඛිත මාධ්‍යයන් තුළින් හෝ දේශකයන් මගින් ඒ සඳහා විශේෂ මෙහෙවරක් කළ නො හැකි විට සාකච්ඡා සම්මේලනය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය. සාකච්ඡා සම්මේලනය නිසා සිදුවන්නේ සහභාගිවන්නන්ගේ අදහස්

හුවමාරුවක් නිසා ඔවුනොවුන් ම තම දැනුම හෝ ආකල්ප වෙනස් කර ගනී. සාකච්ඡා සම්මේලනයක දී විෂය රාශියක් සාකච්ඡාවට ගනු නො ලබන අතර යම් විශේෂිත කරුණක් හෝ කරුණු දෙක තුනක් පිළිබඳ ව පමණක් අවධානය යොමු කරයි. මේ නිසා සාකච්ඡා සම්මේලනය යොදා ගත හැක්කේ අදාළ ක්‍රමයේ දී සාකච්ඡා කිරීමට සුදුසු විෂයයන් සඳහා පමණි. ''ගොවි සම්මේලන'', ''ගුරු සම්මේලන'', ''විදේශ නියෝජිත සම්මේලන'' ආදී තෝරාගත් විශේෂ කණ්ඩායම්වලට අදාළ ගැටලු හෝ කරුණු සාකච්ඡා කිරීමට බොහෝ විට සාකච්ඡා සම්මේලනය යොදා ගනු ලැබේ.

* යම් යම් උද්‍යොග පාඨයන් පිළිබඳ ව අපි දනිමු. උදාහරණයක් වශයෙන් ඇතැම් වර්ෂ කාන්තා වර්ෂයන් ය. ඇතැම් වර්ෂ ළමා වර්ෂයන් ය. පරිසරය රැකීම, ගස් සිටුවීම වැනි විවිධ උද්යෝග පාඨයන් ගැන ද අපි දනිමු. මෙවැනි උද්යෝග පාඨයන් ක්‍රියාදාමයන් බවට පරිවර්තනය කිරීම සඳහා පුද්ගලයන් තුළ චර්යා වෙනස්කම් ඇති කිරීමට සාකච්ඡා සම්මේලනය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට හැකි ය. ''ජාතික වන සම්පත රකිමු සම්මේලනය'' යනුවෙන් සාකච්ඡා සම්මේලනයක් යොදා ගැනීම අදාළ විෂය පිළිබඳ ව උනන්දුවක් ඇති අය තුළ චර්යා වෙනස්කමක් ඇති කිරීමට ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.

සාකච්ඡා සම්මේලන ක්‍රමයේ වාසි

* සාකච්ඡා සම්මේලනය සඳහා සාමාජිකයන් සහභාගිවන්නේ ස්ව කැමැත්තෙන් නිසාත්, විශේෂ පුහුණුකරුවකු ප්‍රධානත්වයක් නො දරන නිසාත්, නිදහස් ව තම මත ඉදිරිපත් කිරීමට සාමාජිකයෝ පෙළඹෙති.
* ඔවුනොවුන් තුළ ඇති දැනුම හා අත්දැකීම් විසුරුවා හැරීම සඳහා සාකච්ඡා සම්මේලනය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි බැවින් සියල්ලෝ ම මෙන් උනන්දුවකිනුත්, සැලකිල්ලකිනුත්, සහභාගි වෙති.

සීමාවන්

* සාකච්ඡා සම්මේලනය සඳහා සහභාගි වීමට ඉතා විශාල සංඛ්‍යාවක් කැමැත්ත පළ කරනු ලැබුවහොත් සාකච්ඡාවන් අසාර්ථක විය හැකි අතර කැමැත්ත පළ කරනු ලැබුවන්

සම්මේලනයට නො කැඳවීම සම්මේලන රීතියට පටහැනි ය. සාකච්ඡා සම්මේලනය යනු ස්ව කැමැත්තෙන් ඉදිරිපත් වී සාකච්ඡා කිරීම පදනම් කර ගත් පුහුණු ක්‍රමය කි.

* සාකච්ඡා සම්මේලනයක් සාර්ථක වේ ද නො වේ ද යන්න ගැන අනාවැකි පළ කළ නො හැකි ය. සම්මේලන කාල සටහන සකස් කිරීම ආදී මූලික කරුණු හැරුණු විට සංවිධානයකයාට කළ හැකි කාර්ය භාරයන් සීමා වේ. අනෙත් අතට සම්මේලනය සාර්ථක ද නැද්ද යන්න මැන බැලීම ඉතා අපහසු ය. නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ තබා ඒවා ඉටුකර ගැනීමට නො හැක්කේ පුහුණුකරුවන්ගේ ඍජු මැදිහත් වීමක් සම්මේලනයේ දී නැති බැවිනි. මේ නිසා සම්මේලනයේ සාර්ථකත්වය තීරණය වන්නේ සහභාගී වන අයගේ උවමනාව හා උනන්දුව මත ය.

සාකච්ඡා සම්මේලන ක්‍රමයේ දී මතක තබාගත යුතු කරුණු

* සාකච්ඡා සම්මේලනයක් පැවැත්වීම පංති කාමරයක දී හෝ පාසලක දී හෝ පංසලක දී වැනි ඕනෑ ම තැනක කිරීම අපහසු ය. ඒ සඳහා පහසුකම් සහිත ස්ථානයක් තෝරා ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය වේ.
* සාකච්ඡා සම්මේලනය පිළිබඳ ව පූර්ණ ප්‍රචාරයක් පැවැත්වීම අවශ්‍ය වන අතර එමගින් ඉතා පැහැදිලිවත්, නිරවුල්වත් සම්මේලනයේ අරමුණු ප්‍රකාශ කළ යුතු ය. අරමුණ පැහැදිලි වූ තරමට සම්මේලනයක් සාර්ථක වෙනවා මෙන් ම සම්මේලනය සඳහා සහභාගිවනවා ද නැද්ද යන්න ගැන සහභාගි වන්නන්ට තීරණයක් ගැනීමට ද හැකි ය.
* සාකච්ඡා සම්මේලනයක් සඳහා පුද්ගලයන් කැඳවීමේ දී අදාළ විෂයයට හෝ කරුණට වැදගත් කමක් ඇති අය පමණක් කැඳවීම හොඳ ප්‍රතිඵල ලබා දෙයි.

නියෝජිත රැස්වීම හෙවත් සම්මුතිය (Convention)

එක් එක් ස්වාධීන ආයතන, සංවිධාන හෝ සංගම් නියෝජනය කරන නියෝජිතයන් එක් ස්ථානයකට රැස්ව කරනු ලබන සාකච්ඡා නියෝජිත රැස්වීම් හෙවත් සම්මුති වශයෙන් හඳුන්වනු ලැබේ. අදාළ සියලු ම ආයතනවලට හෝ සංගම්වලට බලපාන කරුණු සම්බන්ධයෙන් සම්මුතියකට එළඹීම අවශ්‍ය වූ විටෙක නියෝජිත රැස්වීම් සංවිධානය කළ හැකි ය. නියෝජිත රැස්වීමක්

බොහෝ විට ජාතික මට්ටමින් සංවිධානය කරන අතර නියෝජිත රැස්වීමේ තීරණ ජාතික මට්ටමට බලපාන ඒවා ද වේ.

නියෝජිත රැස්වීම් ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගතහැකි අවස්ථා

* ආයතනවලට, සංගම්වලට හෝ සංවිධානවලට බලපාන ජාතික ප්‍රතිපත්ති සැලසුම් කිරීමේ අවස්ථාවල දී
* කිසියම් ආයතන හෝ සංවිධාන විශේෂයක වර්තමාන ක්‍රියා-දාමය වෙනස් කිරීම සඳහා බලපෑමක් කළ යුතු අවස්ථාවල දී

නියෝජිත රැස්වීම් ක්‍රමයේ වාසි

* කලාපයක්, රටක් හෝ ලෝකය පුරා විසිරී පවතින ආයතන-යක හෝ සංගමයක ක්‍රියාමාර්ග වෙනස් කළ යුත්තේ නම් එවැනි ක්‍රියාමාර්ග වෙනස් කිරීමක් සඳහා ඉතා කෙටි කාලයක් තුළ දී බලපෑම් කළ හැක්කේ නියෝජිත රැස්වීම් ක්‍රමයෙන් පමණි. අනෙකුත් පුහුණු ක්‍රම බොහොමයක් මෙවැනි කාර්යක දී අකාර්යක්ෂම පුහුණු ක්‍රම වේ.
* සංවිධානයට හෝ රටට ම බලපාන යම් කරුණක් පිළිබඳ ව පොදු කැමැත්ත ලබා ගැනීම සඳහා නියෝජිත රැස්වීම් ක්‍රමය සාර්ථකව යොදා ගත හැකි ය.
* නොයෙකුත් භූගෝලීය හා ආර්ථික ප්‍රදේශවලට අයත් විවිධ අත්දැකීම් ප්‍රයෝජනයට ගනිමින් ජාතික ප්‍රතිපත්ති හෝ ලෝක ප්‍රතිපත්ති සැලසුම් කිරීම අවශ්‍ය වන්නේ නම් ඒ සඳහා වඩාම සුදුසු වන්නේ නියෝජිත රැස්වීම් ක්‍රමයකි.

නියෝජිත රැස්වීම් ක්‍රමයේ සීමාවන්

* නියෝජිත රැස්වීමක් පැවැත්වීම සඳහා සැලකිය යුතු සූදානම් වීමක් අවශ්‍ය වන අතර ඇතැම් විට මාස ගණනාවක් ඒ සඳහා කල් ගත වනු ඇත. මෙය ජාතික මට්ටමේ හෝ ලෝක මට්ටමේ රැස්වීමක් නිසා නියෝජිතයන් කැඳවීම, නවාතැන් සැපයීම හා වෙනත් මූලික අවශ්‍යතා සඳහා ද විශාල මුදලක් හා කාලයක් යෙදවීමට සිදු වේ.
* නියෝජිත රැස්වීම් බොහෝ විට විශාල පරිමාණයේ ඒවා වන බැවින් පුද්ගලයාට ලැබෙන වැදගත්කම ඉතා අඩු ය. පුද්ගල-යාට ගැළපෙන පරිදි ඇමතීමට හෝ ඔහුගේ පණිවුඩය ඇසීමට වැඩි වේලාවක් වෙන් කිරීමට හෝ අවස්ථාවක් නො ලැබෙන නිසා අපේක්ෂිත වෙනස්කම් පුද්ගලයන් තුළ ඇති වේ යැයි සෑහීමකට පත් වීමට අපහසු ය.

නියෝජිත රැස්වීම් ක්‍රමයේ දී මතක තබාගත යුතු කරුණු

* රැස්වීමේ සිදුවන දේ සියලු දෙනාට ම ඇසෙන පරිදිත්, පෙනෙන පරිදිත් සිදු වේ දැයි සොයා බැලිය යුතු අතර එවැනි පහසුකම් ඇති තැනක් පමණක් රැස්වීම් සඳහා තෝරා ගත යුතු ය.
* නියෝජිත රැස්වීමේ ඒ ඒ දින සඳහා හෝ ඒ ඒ වගකීම් සඳහා වෙන් වෙන් ව වගකීම් පැවරීමට තරම් පිරිසක් සංවිධායකයා සූදානම් කර ගත යුතු වේ.
* නියෝජිත රැස්වීමක් ප්‍රාරම්භක දේශණයකින් ඇරඹීම සුදුසු වන අතර රැස්වීමේ හරය ඒ තුළින් පැහැදිලි කළ යුතු වේ. ප්‍රාරම්භක දේශනය පැවැත්වීම විශේෂ අමුත්තකු වෙත පැවරීම සුදුසු ය.
* නියෝජිත රැස්වීමේ සාකච්ඡාවට භාජනය වූ දේ සාරාංශ කිරීමත්, අදාළ සාකච්ඡා තුළින් නව ක්‍රියාමාර්ග ඉස්මතු කිරීමත් සඳහා සංවිධායකයා යම් වැඩ පිළිවෙලක් යෙදිය යුතු ය. මේ කාර්ය ඇතැම් විට ඔහු විසින්ම ද ඇතැම් විට වෙනත් අයෙකුට පවරනු ලැබීමට ද හැකි වේ.
* නියෝජිත රැස්වීම් අවසන් කිරීමේ දී විධිමත් භෝජන සංග්‍රහයක් හෝ මද්‍යපාන සංග්‍රහයක් හෝ පැවැත්වීම බෙහෙවින් ම සුදුසු ය. භෝජන සංග්‍රහය හෝ මද්‍යපාන සංග්‍රහය මගින් ඒ ඒ සංවිධාන නියෝජිතයන් අතර අවිධිමත් සම්බන්ධතා ගොඩ නැගීමත්, ඒ සම්බන්ධකම් මත සංවිධානවල සම්බන්ධීකරණය කරවීමත් සිදු වේ. භෝජන සංග්‍රහ හෝ මද්‍යපාන සංග්‍රහ පැවැත්වීම ඒ ඒ ජන සමාජවල තත්වයන් හා වටිනාකම් මත තීරණය විය යුතු අතර අවිධිමත් සම්බන්ධතා කෙටි කාලයක් තුළ දී ගොඩ නැගීමට සුදුසු වෙනත් ක්‍රමයක් ඇතැයි, සිතන්නේ නම් එසේ කිරීමෙහි ද වරදක් නො වේ. දින ගණනාවක් තුළ පැවැත්වෙන රැස්වීමක දී කිරීමට නො හැකි වූ චර්යා වෙනස්කම් ඇතැම් විට එක් සුහද හමුවීමක දී කළ හැකි බව සොයා ගෙන ඇත.

විවාදය

විවාදයෙන් සිදු වන්නේ කිසියම් විෂයයක් පිළිබඳ ව තාර්කික පදනමක් මත කරුණු ඉදිරිපත් කිරීම යි. විවාදය සඳහා විධිමත් කණ්ඩායම් දෙකක් සිටිය යුතු වුවත් ඇතැම් විට පුද්ගලයන්

දෙදෙනකු පමණක් වුව ද යොදා ගත හැකි ය. විවාදය ඉතා සාර්ථක පුහුණු ක්‍රමයකි. පුහුණු කරවන්නා මෙහි දී නිරීක්ෂකයකු බවට පත් වන අතර ඔහුගේ කාර්ය සිදු වන්නේ විවාදය අවසානයේ දී ය.

විවාදය සඳහා වාද කළ හැකි විෂයයක් හෝ විෂය දෙකක් තෝරා ගත යුතු ය. සෑම විෂයයක් පිළිබඳව ම වාද කළ හැකි වුවත්, විවාදයකට නුසුදුසු විෂයයන් මත වාද කිරීම නීරස වන නිසා විවාද ක්‍රමය යොදා ගත යුත්තේ සුදුසු විෂයවල දී පමණි. විවාදය සඳහා ඉදිරිපත් වන හෝ තෝරා ගනු ලබන කණ්ඩායම් දෙකට අදාළ විෂය හෝ විෂයයන් පිළිබඳ ව අධ්‍යයනය කිරීමට, සූදානම් වීමට ප්‍රමාණවත් කාලයක් ලබා දිය යුතු වේ. තබන ලද පුහුණු පරමාර්ථ අනුව එක ම විෂයයක දෙපැත්තක් බැලීමටත්, නැතහොත් දෙආකාර වූ විෂයයන් දෙකක් සැලකිල්ලට ගැනීමටත්, විවාදයකට හැකි ය. උදාහරණ වශයෙන් පුද්ගල ව්‍යවසා ක්‍රමය ප්‍රයෝජනවත්/නිෂ්ප්‍රයෝජනවත් ය යනුවෙන් එක ම විෂයයක් විවාදයකට මාතෘකා කළ හැකි අතර ඇතැම් විට විද්‍යාව ද, ආගම ද යනුවෙන් පැහැදිලි වෙනස්කම් ඇති විෂයයන් දෙකක් මාතෘකා කළ හැකි වේ.

විවාදයක වැඩි වාසිය ඇති වන්නේ තර්කයට මිස සත්‍යයට නො වේ. සත්‍යයත් තර්කයත් දෙක ම අතින් ප්‍රවීනයා සත්‍ය ජය ගන්වන අතර තර්කය නො මැති ව සත්‍ය පිළිබඳ ව පමණක් දැනුම ඇත්තා ජයග්‍රහණය කර වීම අපහසු ය. විවාදයේ මාධ්‍ය කථාව නිසා කථිකත්වය විවාදයක ජය මග වේ.

විධිමත් විවාදයක් සඳහා එක් පාර්ශ්වයකට අඩු වශයෙන් තිදෙනකු අවශ්‍ය වන අතර තෝරා ගනු ලැබූවෝ දක්ෂයෝ වෙත් නම් පුහුණුවන්නන්ට දේශනයකින් ලබන ප්‍රයෝජනයට වඩා වැඩි ප්‍රයෝජනයක් විවාදයක් මගින් ලැබිය හැකි ය. අනෙක් අතට විවාදයකට සූදානම් කර වීම නිසා විවාදකරුවෝ ස්වෝත්සාහයෙන් දැනුම රැස් කර ගැනීමට පෙළඹෙති. විවාදයක් සැලසුම් කිරීමේ දී විවාදයේ මැදිහත්කරුවකු හෝ සභාපතිවරයකු, වේලාව සටහන් කිරීමට අයකු හා විවාද නිරීක්ෂකයන් පුහුණුවට සහභාගිවන්නන් තුළින් ම යොදා ගැනීමෙන් හොඳ ප්‍රතිඵල ලැබිය හැකිය. පාඨමාලාවක පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් විවාදය යොදා ගන්නා විට අඩු වශයෙන් නිරීක්ෂක මට්ටමින් හෝ පුහුණු වන සියලු දෙනාට ම වගකීම් පැවරීම අවශ්‍ය වේ.

විවාද ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

* කිසියම් විෂයයක් සම්බන්ධ ව පක්ෂවත්, විපක්ෂවත් කරුණු සොයා බැලීමටත්, අදාළ විෂයය පිළිබඳ ව ගැඹුරින් කරුණු සොයා බැලීමටත් අවශ්‍ය අවස්ථාවන්හි දී
* පුහුණුවන්නන් තුළ ප්‍රකාශන හැකියාව, සංනිවේදන හැකියාව හෝ ඒත්තුගැන්වීමේ හැකියාව දියුණු කිරීම පුහුණු පරමාර්ථයක් වශයෙන් ඇති අවස්ථාවල දී
* කිසියම් විෂයයක් පිළිබඳ ව පර්යේෂණාත්මකවත්, තර්කානුකූලවත් සිතා බැලීමේ වැදගත්කම ඉස්මතු කළ යුතු අවස්ථාවල දී
* කණ්ඩායම් තුළ වගකීම් සහිත ව කටයුතු කිරීමේ අවශ්‍යතාව තහවුරු කිරීම සඳහා

විවාද ක්‍රමයේ වාසි

* පුහුණුවන්නන්ගේ ක්‍රියාකාරී සහභාගිත්වය ලබා ගැනීමට ඉතා හොඳ පුහුණු ක්‍රමය කි. විවාදයකින් පරාජය වීම යම් මානසික අසහනයක් වන නිසා සහභාගි වන සියල්ලෝ ම තමා ජයග්‍රහණය කිරීම සඳහා යම් තරඟකාරී ස්වභාවයකින් විෂය පිළිබඳ ව කරුණු රැස් කිරීමට පෙළඹේ.
* පුහුණුවන්නාගේ ආකල්ප වෙනස් කිරීම සඳහා නිර්දේශ කළ හැකි පුහුණු ක්‍රමය කි. දේශනයකින් හෝ සාකච්ඡාවකින් පුද්ගලයා තුළ ඇති වන ආකල්ප වෙනස්කම්වලට වඩා වැඩි වේගයකින් ආකල්ප වෙනස් කිරීමට විවාද ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.
* විවාද ක්‍රමය විසින් පුහුණුවන්නාට ක්ෂණික ව සිතීමටත්, ක්ෂණික ව තීරණ ගැනීමටත්, පුහුණු කරන නිසා පුහුණුකරවන්නන් තුළ විග්‍රහ ඥානයත්, තර්ක ඥානයත් දියුණු වේ.

සීමාවන්

* විවාදයක් සාර්ථක වීමට නම් මූලික සූදානම් වීම සඳහා සැලකිය යුතු කාලයක් යෙදවීමට සිදු වේ. මේ නිසා සූදානමකින් තොර ව ක්ෂණික ව යොදා ගත හැකි පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් විවාද ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත නො හැකි ය.
* විවාදයක දී විධිමත් බව අත්‍යාවශ්‍ය වන බැවින් පුහුණුවන්නන්ට නිදහස් ව කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමට ඇති අයිතිය ගිලිහී

යයි. මෙය ඇතැම් විට පුහුණු ක්‍රමය විසින් පුහුණුවන්නාට පවරන බාධාවක් ලෙස පෙනීමට ඉඩ තිබේ.

* ඇතැම් පුහුණුවන්නන් ස්වභාවයෙන් ම බයාදු නිසා හෝ, තර්ක කිරීමට ඇති අකමැත්ත නිසා හෝ විවාදවලට ඉදිරිපත් නො වෙති. මේ නිසා විවාද ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගන්නේ ද යන්න තීරණය කිරීමට ප්‍රථම සහභාගි වන්නන් විමසා බැලීම අත්‍යවශ්‍ය වේ.

* විවාදය සඳහා ඉදිරිපත් නො වන්නන් තුළ පුහුණු කාලය තුළ දී පවතින්නේ අක්‍රිය සහභාගිත්වය කි. මෙවැනි අක්‍රිය තත්වයක් මගහැර වීමට විශේෂ පිළියම් යෙදිය යුතු ය. ඇතැම් විට විවාදයට සහභාගී නො වන අය විවාදය පිළිබඳ විවේචන කිරීම සඳහා යොදවා ගැනීමට හෝ වාර්තා කිරීමට යොදවා ගැනීමට හෝ හැකි ය.

විවාද ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

විවාද ක්‍රමයක් යනු පුහුණු ක්‍රමයක් වුව ද එය ඉතා ක්‍රමවත්ව කළ යුත්තකි. අනෙකුත් කිසිදු පුහුණු ක්‍රමයක් අවසානයේ ඇති නො වන ''ජය'' හෝ ''පරාජය'' විවාද ක්‍රමයක් අවසානයේ ඇති වන නිසා පුහුණුකරන්නා විවාද ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත යුත්තේ ඉතා සැලකිල්ලෙනි. යම් අයුතු දෙයක් හෝ අසාධාරණයක් වුවහොත් එය පුහුණුකරවන්නාට හෝ සභාපති-වරයාට බලපාන බව තදින් සිතට ගත යුතු ය. විවාදයක දී සිදුවන්නේ දැනුම, ආකල්ප හා යම් යම් කුශලතාවල වෙනස්-වීමක් වුවත් මේ සියලු වෙනස්කම් සඳහා පුද්ගලයා පොළඹ වන්නේ ආවේග විසිනි. ජය ගැනීමේ අධිෂ්ඨානය නො මැති නම් විවාදයක් සාර්ථක නො වනවා මෙන් ම ජය ගැනීම සඳහා දිව යන පුහුණුවන්නන්ට අසාධාරණයක් නො වීමට වග බලා ගැනීම පුහුණුකරවන්නාගේ යුතුකම යි. මේ නිසා විවාදය සංවිධා-නය කරන පුහුණුකරවන්නා විසින් පහත ඇති කරුණු විශේෂ-යෙන් ම මතක තබා ගත යුතු වේ.

* විවාදය සඳහා විෂයයක් තෝරා ගැනීමේ දී දෙපක්ෂයට ම ප්‍රමාණවත් ව කරුණු ඇති විෂයයක් තෝරා ගත යුතු අතර නැතහොත් විවාදය අවසානයේ තම පරාජයට හේතු වූයේ විෂයේ ස්වභාවය යයි කීමට පුහුණුවන්නන් පෙළඹෙනු ඇත. මේ නිසා ජයග්‍රහණය කිරීමේ හැකියාව එක සමානව ඇති විෂයයක් විවාදයට තේරීම වැදගත් ය.

* පුහුණු පරමාර්ථවලින් බලාපොරොත්තු වන්නේ විවාදය සඳහා යොදා ගනු ලබන විෂය පිළිබඳ ව දැනුම, ආකල්ප හා හැකියාවන් ලබා දීම නො වන අවස්ථාවක දී විනෝදාත්මක, සිනා ගන්වන සුළු විෂයයක් විවාදයට තෝරා ගත යුතු ය. මෙවැනි විෂයයක් තෝරා ගන්නා අවස්ථාවක තිබිය හැකි පුහුණු පරමාර්ථ නම් පුහුණුවන්නන්ගේ කථිකත්වය දියුණු කිරීම, තර්කඥානය දියුණු කිරීම වැනි ඒවා ය.

* විවාදයට පුද්ගලයන් තෝරා ගත යුත්තේ පුහුණුවන්නන්ගේ කැමැත්ත මත පමණි. පුහුණුකරවන්නා විසින් කිසි විටෙකත් සාමාජිකයන්ගේ නම් නියම කිරීම නො කළ යුතු ය. විවාද කණ්ඩායමේ නායකයන් තෝරා ගැනීමට ද පුහුණුවන්නන්ට ඉඩ හළ යුතු ය.

* එක් විවාද කණ්ඩායමකට තිදෙනකුට වඩා වැඩියෙන් තෝරා ගත හොත් පුහුණු ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අධික කාලයක් වැය වන අතර එක් පුහුණු ක්‍රමයක් තුළ අධික වේලාවක් නිරත වීම නිසා පුහුණු ක්‍රමය හොඳ ප්‍රතිඵල ලබා නො දේ. මේ නිසා කණ්ඩායමකට තිදෙනකුගෙන් යුතු කණ්ඩායම් දෙකක් විධිමත් විවාදයක් සඳහා තෝරා ගැනීම වැදගත් ය.

* එක් විෂයයක දෙපැත්තක් පිළිබඳ ව විවාද කරන අවස්ථාවක දී සභාපතිවරයාගේ හෝ පුහුණුව මෙහෙයවන්නාගේ දකුණු පසින් යෝජිත පක්ෂයත් වම් පසින් ප්‍රතිපක්ෂයත් වාඩි කළ යුතු අතර එකිනෙකට වෙනස් විෂයයන් දෙකක් මාතෘකා කළ විට මේ අවශ්‍යතා ව නො යෙදේ. විවාදයේ සභාපති හෝ මෙහෙයවන්නා ලෙස පුහුණුකරවන්නාට ම ක්‍රියා කළ හැකි අතර අවශ්‍ය නම් වෙනත් අපක්ෂපාති අයකු යොදා ගැනීමෙහි ද වරදක් නැත.

* තබන ලද පුහුණු පරමාර්ථ සාධනය සඳහා විවාදයක් පැවැත්වීමේ දී අදාළ පුහුණුවන්නන්ට සූදානම් වීම සඳහා ප්‍රමාණවත් කාලයක් ලබා දිය යුතු ය. පුවත්පත්, සඟරා ආදිය කියවීමටත්, පුස්තකාල ප්‍රයෝජන ගැනීමටත්, විෂය පිළිබඳ තොරතුරු ඇති මූලයන්ට පුහුණුකරවන්නන් යොමු කිරීමටත් කටයුතු කරන්නේ නම් හොඳ ප්‍රතිඵල ලැබිය හැකි ය.

* විවාදය සඳහා විනිශ්චය මණ්ඩලයක් තේරීමේ දී අතිශයින් ම ස්වාධීන වූත් විෂය පිළිබඳ ප්‍රමාණවත් දැනුමක් සහිත වූත් අය තෝරා ගැනීමට සංවිධායක වරයා වග බලා ගත යුතු ය.

* විවාදය පැවැත්වීමේ දී අනුගමනය වන නීති රීති පැහැදිලි ව ප්‍රකාශ කළ යුතු අතර එම නීති රීති දෙපක්ෂයට ම හුරු පුරුදු නීති රීති විය යුතු ය.
* කාලය පහසුවෙන් තීරණය කිරීමට හැකි වන පරිදි නවතා තැබිය හැකි ඔරලෝසුවක් තබා ගැනීම සුදුසු වන අතර වේලාව පාලනය කිරීමට පුද්ගලයකු පත් කළ යුතු ය.
* විවාදය පැවැත්විය යුත්තේ සහභාගි වන සියලු දෙනාට ම පෙනෙන පරිදි එළිමහනේ හෝ වේදිකාවක් මත ය. නැතහොත් විවාදයට සෘජුව සහභාගි නො වන පුහුණුවන්නන්ගේ සහභාගිත්වය හීන වීමට ඉඩ තිබේ.
* විවාදයේ සභාපතිවරයා (බොහෝ විට පුහුණුකරවන්නා) දෙපාර්ශ්වය අතර ඇති විය හැකි ගැටුම් වැළැක්වීමටත්, විවාදයේ හොඳ පාලනයක් ඇති කිරීමටත් කටයුතු කළ යුතු ය.
* විධිමත් විවාදයක් පැවැත්වීමේ දී විවාද කණ්ඩායම්වල නායකයන් සඳහා ආරම්භක ඉදිරිපත් කිරීම් සඳහා එකිනෙකාට විනාඩි දහයක කාලයක් ලබාදීමත්, අනෙකුත් සාමාජිකයන්ට විනාඩි අටක කාලයක් ලබාදීමත් සුදුසු ය. මේ අනුව පැය එකහමාරකින් පමණ විවාදය අවසන් කළ හැකි වන අතර අධික කාලයක් විවාදය සඳහා යොදවා ගැනීම වැඩිහිටි අධ්‍යාපනයේ දී කිසිසේත් නුසුදුසු ය. විවාදය පැවැත්වීමේ දී ප්‍රථම අවස්ථාව යෝජිත පක්ෂයේ නායකයාට ලබා දිය යුතු අතර දෙවැනි අවස්ථාව ප්‍රතිපක්ෂයේ නායකයාට හිමි විය යුතු ය. අනතුරු ව යෝජිත පක්ෂයේ හා ප්‍රතිපක්ෂයේ අනෙක් සාමාජිකයන් පිළිවෙලින් කරුණු ඉදිරිපත් කළ යුතු වේ. විවාදය අවසානයේ සාකච්ඡා කළ කරුණු සාරාංශ කර කථා කිරීමේ අවස්ථාව නායකයන් දෙදෙනාට ම ලබාදිය යුතු අතර මෙහි පළමු අවස්ථාව ලබා දිය යුත්තේ ප්‍රතිපක්ෂයේ නායකයාට ය. සෑම ඉදිරිපත් කිරීමකම අවසන් විනාඩියට පෙර වේලාව පිළිබඳ ව අනතුරු ඇඟවීමක් කළ යුතු ය.
* විවාද කණ්ඩායම්වල සියලු ම සාමාජිකයන් යොමු කළ යුත්තේ සභාපතිවරුනට කථා කිරීමට මිස සෘජුව තම විරුද්ධවාදීන්ට කථා කිරීමට නො වේ.

* විවාදයක් විනිශ්චය කිරීමේ දී ක්‍රමානුකූලව ලකුණු දීමේ ක්‍රමයක් සකස් කර ගත යුතු අතර ලකුණු දීමේ දී
    - විෂය නිර්වචනය කිරීම
    - අන්තර්ගත කරුණු
    - කථිකත්වය
    - සංයමය
    - විවේචනය
    - සාරාංශ කිරීම යන කරුණු ඇතුළත් කිරීම ඉතා වැදගත් ය.
* යෝජිත ලකුණු ක්‍රමය මත එක සමාන ලකුණු දෙපාර්ශ්වය විසින් ම ලැබුවහොත් අවසන් කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමේ දී වැඩි ම ලකුණු ලබාගත් නායකයාගේ ලකුණු මත කුමන පිළක් ජයග්‍රහණය කළා ද යන්න තීරණය කිරීම සාමාන්‍ය සම්ප්‍රදාය වේ.
* විවාදයක තීන්දුව ලබා ගැනීම සඳහා විනිශ්චය මණ්ඩලය කටයුතු කරන අතරතුර දී අනෙකුත් පුහුණුවන්නන් අක්‍රිය කිරීම සුදුසු නො වේ. පුහුණුකරවන්නා හෝ සභාපතිවරයා විසින් මෙවැනි අවස්ථාවක කළ යුත්තේ සෙසු පුහුණුවන්නන්ගේ තීන්දුව කුමක්දැයි අසා බැලීම හෝ විවාදයේ දී විශේෂ වැදගත්කමක් ගත් කරුණු මොනවා දැයි සොයා බැලීමට පුහුණුවන්නන් පෙළඹවීමයි.

ආදර්ශනය හෝ කර පෙන්වීම (Demonstration)

ආදර්ශනය හෝ කර පෙන්වීම ඇතැම් පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී අත්‍යවශ්‍ය පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් පාවිච්චි කළ යුතු වේ. ඇතැම් විෂයයන් පිළිබඳ ව දේශන ශාලාවක් තුළ දී කරන විස්තරාත්මක පැහැදිළි කිරීම්වලින් පුහුණුවන්නාට සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලැබිය නො හැකි ය. එවැනි අවස්ථාවක විකල්ප පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් ආදර්ශන ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය. උදාහරණයක් වශයෙන් කෙත් ඇළක වාරිමාර්ග ජලය මැනීම කරන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව පංති කාමරයක් තුළ දී කරන පැහැදිලි කිරීම් අනුව පුහුණුවන්නන්ට නිවැරදි අදහසක් නො ලැබෙතත්, කෙත් ඇළක ජලය මැන පෙන්වුව හොත් ඉතා පහසුවෙන් එම කාර්ය කිරීමට පුහුණු වන්නාට හැකි වේ. ආදර්ශනයකින් සිදු වන්නේ කිසියම් ක්‍රියාකාරකමක් පුහුණු-

වන්නන් ඉදිරියේ ප්‍රදර්ශනය කිරීමෙන් එම කාර්ය කරන්නේ කෙසේ ද යන්න ගැන පුහුණුවන්නන්ට ඒත්තු ගැන්වීම යි.

ආදර්ශනය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

* කිසියම් විශේෂිත කාර්යයක් (ක්‍රියාවක්) පිළිබඳ ව පුහුණුවක් ලබා දිය යුතු අවස්ථාවක දී
* දේශන, සාකච්ඡා, ආදී පුහුණු ක්‍රම මගින් දෙන ලද පුහුණු යෙදවුම් තහවුරු කිරීමට අවශ්‍ය වූ අවස්ථාවක දී හෝ කිසියම් ඔප්පු කිරීමක් කළ යුතු අවස්ථාවක දී
* නව නිෂ්පාදන භාණ්ඩයක් හෝ නව තාක්ෂණයක් ප්‍රයෝජනයට ගැනීම පිළිබඳ ව පුහුණුවන්නන්ට අදහසක් ලබා දිය යුතු වූ විට

ආදර්ශන ක්‍රමයේ වාසි

* ඇසීමෙන් ද, කියවීමෙන් ද, පුහුණුවන්නා තුළ රැඳෙන මතකයට වඩා බෙහෙවින් වැඩි මතකයක් පෙනෙන දෙයින් හෝ කරන දෙයින් රැඳෙයි. මේ නිසා පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් ආදර්ශන වැඩි ප්‍රතිඵල ගෙන දෙයි.
* ඉගෙනුම් කාර්යාවලිය තුළ පුහුණුවන්නාට යමක් කරන්නට අවස්ථාව ලැබේ නම් ඒ තුළින් ඉගෙනුම් කාර්යාවලිය ඉක්මන් වේ.
* ආදර්ශනයක් එක් වරකට වඩා වැඩි වාර ගණනක් නැවත කළ හැකි නිසා දේශනයක් මෙන් ආදර්ශන එක් වරකින් අවසන් නො වේ.
* ආදර්ශනයක් පැවැත්වීම සඳහා සැබෑ ලොව පවතින තත්වයක් හෝ ආකෘතියක් හෝ ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට හැකි ය.

ආදර්ශනයේ සීමාවන්

* ආදර්ශන පැවැත්වීම වඩා සුදුසු වන්නේ කුඩා කණ්ඩායම්වලට ය. කණ්ඩායමේ විශාලත්වය වැඩි වන විට පුහුණුවන්නන්ගේ සහභාගිත්වය අඩු වීමත්, ඇතැම් විට ආදර්ශනය මගින් සිදු වන ක්‍රියාව කුමක් දැයි අනෙකුත් අයට නැරඹීමට නො හැකි වීමත් සිදු විය හැකි ය.
* ආදර්ශනයක් පැවැත්වීම සඳහා ඇතැම් විට අධිකව මුදල් වැය විය හැකි අතර අධික කාලයක් ද ගත වීමට ඉඩ තිබේ. කෙසේ වුව ද ආදර්ශනයේ ස්වභාවය මත එය තීරණය වේ.

* ආදර්ශනයක් පැවැත්වීම සඳහා ඇතැම් විට පංති කාමරයෙන් පිටට යාමට සිදු වන අතර පංති කාමරයක් තුළ පවත්වන ආදර්ශනයක් නම් සියලු ම දෙනාට නැරඹිය හැකි වන පරිදි පැවැත්වීමට වේදිකාවක් අවශ්‍ය වනු ඇත.

ආදර්ශන ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* ආදර්ශනය හෝ කර පෙන්වීම පැවැත්වීමට ප්‍රථම පුහුණු-කරවන්නා ඉතා පැහැදිලි ව තමා කරන්නට යන්නේ කුමක් ද යන්න ප්‍රකාශ කළ යුතු ය.
* ආදර්ශනය පුහුණුවන්නන් ඉදිරියේ ක්‍රියාත්මක කිරීමට ප්‍රථම පුහුණුකරවන්නා විසින් එය මුලින් පුරුදු කර තිබිය යුතු වේ.
* පුහුණුවන්නන් කුඩා කණ්ඩායම් වශයෙන් හෝ පුද්ගලික ව ආදර්ශනය ක්‍රියාත්මක කිරීමට සහභාගි කරවා ගත යුතු වේ.
* ආදර්ශන ප්‍රතිඵල මැන බැලීමේ දී සියලු ම පුහුණුවන්නන් සහභාගි කරවා ගත නො හැකි නම් පුහුණුවන්නන්ගේ නියදි-යක් තෝරා ඔවුන්ට අදාළ හැකියාව ලැබී ඇත් දැයි මැණ බැලීමට අමතක කළ යුතු නො වේ.
* බොහෝ දෙනකු බලා සිටින විට ඇතැම් පුහුණුවන්නන්ට බිය හෝ ලැජ්ජාව නිසා ආදර්ශන කටයුතුවල නිරතවීම අපහසු ය. එවැනි අය සඳහා යෝග්‍ය වන්නේ උපකරණ ඔවුන් වෙත ලබා දී අඩු ප්‍රේක්ෂක කොටසක් ඉදිරියේ දී ක්‍රියාත්මක කිරීමයි. (මෙවැනි ගැටලු ඇති වන්නේ කලා-තුරකිනි.)
* ආදර්ශනයේ හෙවත් කර පෙන්වීමේ මූලධර්මය වන්නේ නැවත නැවතත් කිරීමෙන් පුරුද්ද හෝ අවබෝධය ලබා ගැනීම යි. මේ නිසා යම් ක්‍රියාවක් එක් වරක් කර හැකියාව නො ලැබෙන විට එක ම දෙය නැවත නැවතත් ක්‍රියාවේ යෙදවීමට පෙළඹවිය යුතු වේ.

සාකච්ඡා කණ්ඩායම් (Discussion Groups)

මුල දී හැඳින් වූ කුඩා කණ්ඩායම් සාකච්ඡා (**Buzz Session**) වලට වඩා මෙහි ඇති වෙනස්කම නම් සාකච්ඡාවට සහභාගි වන කණ්ඩායම් සංඛ්‍යාව පිළිබඳ ව නිශ්චිත අදහසක් නොමැති වීමයි. දෙදෙනකුට වැඩි ඕනෑ ම පාලනය කරගත හැකි සංඛ්‍යාවක් මෙම කණ්ඩායම්වලට ඇතුළත් වන අතර ඔවුනොවුන්ට අදාළ වූත්, පොදු වූත්, කරුණු හුවමාරු කර ගැනීමට මෙම ක්‍රමය යොදා

ගනු ලැබේ. සාකච්ඡාව සඳහා ගත කළ යුතු කාලය විනාඩි 10 ක් හෝ 15 කට සීමා වීමක් මෙහි දී දක්නට නොමැති අතර සාකච්ඡාවේ කාල සීමාව කණ්ඩායම විසින් තීරණය කරනු ලබයි.

මෙම සාකච්ඡා ක්‍රමය යොදා ගත හැකි අවස්ථා වන්නේ ඉහත දැක් වූ කුඩා කණ්ඩායම් සාකච්ඡා යොදා ගනු ලබන අවස්ථාවන්ට සමාන අවස්ථා වන අතර මේ ක්‍රමයේ ප්‍රධානතම දුර්වලතාව වන්නේ කාලය පිළිබඳ වැඩි අවධානයක් යොමු නො වී තිබීමයි. ඇතැම් විට සාකච්ඡාවක් පැය ගණනාවක් තුළ සිදු වීමට ඉඩ ඇති නිසා සැලසුම්ගත ව පුහුණු වැඩ සටහන කරගෙන යාමට බාධා පැමිණේ. ඇතැම් වැඩිහිටියන් සාකච්ඡාවට වැටුනු විට කාලය පිළිබඳ ව ඇති සීමාවන් අමතක ව යන නිසා ඉක්මනින් තීරණයන්ට එළඹීමට ඇති ඉඩකඩ මේ ක්‍රමය තුළ දී නො ලැබේ.

අභ්‍යාස

අභ්‍යාස අනෙකුත් පුහුණු ක්‍රමවලට වඩා විශේෂ වෙනස්කමක් දක්වන පුහුණු ක්‍රමයකි. අප මෙතෙක් සාකච්ඡා කළ බොහොමයක් පුහුණු ක්‍රම වැඩ සටහන තුළ දී යොදවා ගනු ලබන්නේ ''පුහුණු යෙදවුම් ක්‍රම'' වශයෙනි. එහෙත් අභ්‍යාසවලින් වැඩි කොටසක් භාවිතයට ගනු ලබන්නේ යම් මට්ටමකට පුහුණු යෙදවුම් ලබා දීමෙන් පසු ලබා දුන් යෙදවුම් තහවුරු කර වීම සඳහා ය. පුහුණුවන්නන් යම් අභ්‍යාසයක යෙදවීමට නම් අදාළ විෂය සම්බන්ධ ව යම් දැනුමක් හෝ හැකියාවක් ඔවුන් තුළ තිබිය යුතු අතර එම දැනුම හෝ හැකියාව තහවුරු කරවීම අභ්‍යාසය මගින් සිදු කෙරේ. අභ්‍යාසය පුහුණුකරවන්නා විසින් යොදවා ගත හැකි පුහුණු ක්‍රමයක් වනවා මෙන් ම ''ස්වයං පුහුණු ක්‍රමයක්'' ලෙස ද යොදා ගත හැකි ය.

අභ්‍යාස ක්‍රමය යොදා ගත හැකි අවස්ථා

* පුහුණුවන්නන් තුළ කිසියම් හැකියාවක් වර්ධනය වී ඇත් දැයි සොයා බැලිය යුතු අවස්ථාවල දී
* දේශන හෝ සාකච්ඡා මාර්ගයෙන් දෙනු ලබන පුහුණු යෙදවුම් ප්‍රමාණවත් නො වන අවස්ථාවල දී
* ඉදිරි පුහුණු කටයුතු කර ගෙන යාමට අවශ්‍ය පසුබිම සකස් කර ගැනීමක් වශයෙන් මෙතෙක් දෙන ලද යෙදවුම් තහවුරු වී ඇත්දැයි ප්‍රත්‍යක්ෂ කර ගත යුතු අවස්ථාවල දී

අභ්‍යාස ක්‍රමයේ වාසි

* පුහුණුවන්නා තුළ ආත්ම විශ්වාසය තහවුරු කරයි. තමාට හැකි ය හෝ තමා දන්නේ ය යන අදහස් පුහුණුවන්නා තුළ තහවුරු කිරීමට අභ්‍යාසය ඉතා වැදගත් ය.
* පුහුණුකරවන්නාගේ මැදිහත් වීමෙන් තොර ව පුහුණුවන්නාට තමා විසින් ම පුරුදු පුහුණුවීම සඳහා අවස්ථාවක් ලබා දෙයි.
* පුහුණු පාඨමාලාවක් අදියර කීපයකින් යුතු නම් පළමු අදියර අවසානයේ අභ්‍යාස පැවරීමෙන් දෙවැනි අදියරත්, පළමු අදියරත් අතර ඇති කාල පරතරය වසා දැමීමට හැකි ය. දෙවැනි අදියර හා පළමු අදියර අතර විශාල කාළ පරතරයක් තිබුනහොත් (පුහුණු යෙදවුම් නැති) දෙවැනි අදියර සඳහා නැවත සූදානම් වීමට පුහුණුවන්නාට අතිරේක වෙහෙසක් දැරීමට සිදු වේ.
* අභ්‍යාසය පුද්ගලිකව මෙන් ම කණ්ඩායම් වශයෙන් ද ක්‍රියත්මක කළ හැකි පුහුණු ක්‍රමයකි.
* පුහුණුවන්නාගේ නිර්මාන ශීලිත්වයට ඉඩකඩ පාදා දෙයි.

අභ්‍යාස ක්‍රමයේ සීමාවන්

* මූලික පුහුණු යෙදවුම් ලබා දීම සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගැනීම අපහසු ය.
* අභ්‍යාස කාර්යක්ෂම පුහුණු ක්‍රමයක් වන්නේ හොඳින් සැලසුම් කර පූර්ව පරීක්ෂාවකින් පසු ඉදිරිපත් කරන්නේ නම් පමණි.
* පංති කාමර තුළ දී කෙරෙන අභ්‍යාසවලට වැඩිහිටියෝ වැඩි කැමැත්තක් නො දක්වති. මේ නිසා වැඩිහිටියන්ට වඩා සුදුසු වන්නේ පංති කාමරයෙන් පිටත අභ්‍යාසයන් ය.

අභ්‍යාස ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* අභ්‍යාසයක් පවරන්නේ නම් එම අභ්‍යාසය කර ගෙන යාම කොතරම් ප්‍රායෝගික එකක් ද යන්න විශේෂයෙන් මතක තබා ගත යුත්තකි. අවශ්‍ය උපකරණ, පොත්පත්, අවශ්‍ය පුද්ගලයන්, කාර්යාල ආදිය දෙන ලද කාලය තුළ දී ලබා ගත හැකි ද යන්න ගැන පුහුණුකරවන්නා සැලකිලි මත් විය යුතු ය.
* අභ්‍යාසයක් පැවැත්වීමේ දී හැකි තරම් දුරට අභියෝගාත්මක එකක් පැවරීමට මතක තබා ගත යුතු ය. අභියෝගවලට

මුහුණ දීම නිසා පුහුණුවන්නා තුළ ඇති පෙළඹුම වැඩි වේ. කණ්ඩායම් වශයෙන් අභ්‍යාසය පවරන විට මේ පදනම ඉතා සාර්ථක වේ.

* පවරනු ලබන අභ්‍යාස භාවිතයේ දී ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන දෙයක් මත පදනම් කර ගැනීමට ද සැලකිලිමත් විය යුතු ය. එදිනෙදා ජීවිතයේ ගැටලුවක් හෝ කටයුත්තකට අදාළ අභ්‍යාසවලට පුහුණුවන්නෝ වැඩි රුචියක් දක්වති.
* පවරනු ලබන අභ්‍යාස සම්බන්ධයෙන් නිවැරදිවත්, පැහැදිලිවත්, උපදෙස් සැපයීමට පුහුණුවන්නා මතක තබා ගත යුතු ය.
* අභ්‍යාසයක් කෙරෙන අතරතුර දී පුහුණුවන්නාට යම් ගැටලුවක් ඇති වන්නේ නම් ඒ සඳහා උපදෙස් ලබා දීමට පුහුණුවන්නා සූදානම් විය යුතු වේ. දිගු කාලීන අභ්‍යාසවල දී නියම කර ගත් දින වකවානුවල දී පුහුණුවන්නා හමුවීමට සැලැස්මක් සකස් කිරීම අවශ්‍ය වේ.

ප්‍රදර්ශන ක්‍රමය

ප්‍රදර්ශනය මගින් කෙරෙන්නේ නිර්මාණ, ආකෘති, සැබෑ දේවල් පෙන්වීම මගින් පුද්ගලයාගේ සිතුම් පැතුම් ක්‍රමයත්, චර්යාවත් වෙනස් කිරීම සඳහා බලපෑම් කිරීම යි. සාමාන්‍ය පුහුණුවක දී ප්‍රදර්ශන ක්‍රමය යොදා ගනු ලබන්නේ ඉතා කලාතුරකින් වුව ද, විෂය පිළිබඳවත්, පුහුණුවන්නන් පිළිබඳවත් සැලකිල්ලට ගෙන යෝග්‍ය ප්‍රදර්ශන පුහුණු පංතිවල දී සාර්ථකව යොදා ගත හැකි ය.

ප්‍රදර්ශන ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගතහැකි අවස්ථා

* දේශනයක් මගින් පුහුණුවන්නා තුළ කරන ලද වෙනස්කම් තහවුරු කරවීම සඳහා.
* පුහුණුවක් අවසානයේ දී ඒ ඒ පුහුණුවන්නා හෝ පුහුණු කණ්ඩායම් නිම කරන ලද දේ අනෙකුත් පුහුණුවන්නන්ට දැනගැනීමට සැලැස්වීම හා ඒ තුළින් ඔවුන් දිරිගැන්වීම සඳහා.
* පුහුණුවක් ආරම්භ කිරීමට පෙර යෝග්‍ය ප්‍රදර්ශනයක් පැවැත්වීමෙන් පුහුණුව සඳහා පුද්ගලයන් පෙළඹවීම ද කළ හැකි ය.

ප්‍රදර්ශන ක්‍රමයේ වාසි

* ප්‍රදර්ශනයක් මගින් වයස් භේදයකින් හෝ උගත්කම් භේදයකින් තොර ව සියලු දෙනාට ම එක සේ ඇමතිය හැකි ය.

* ඇසීමෙන් සිදු වන වෙනසකට වඩා දැකීමෙන් සිදු වන වෙනස ශක්තිමත් ය.
* ප්‍රදර්ශනයකට අවශ්‍ය ද්‍රව්‍ය සකස් කර ගත් පසු නැවත නැවතත් විවිධ පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා ඒවා යොදා ගැනීමට හැකි වේ.
* පුද්ගලයා පුහුණු යෙදවුම් ලබාගන්නේ පංචේන්ද්‍රියයන් මාධ්‍ය කර ගනිමිනි. මේ නිසා ප්‍රදර්ශනයක් මගින් මේ සියලු ඉන්ද්‍රියන් හරහා පුහුණුවන්නාට ආමන්ත්‍රණය කළ හැකිය. ප්‍රදර්ශනයක දී ඇසීම, අල්ලා බැලීම, රස කර බැලීම, ආග්‍රහනය කර බැලීම හා ඇසින් බැලීම ආදී සියලුම මාධ්‍යයන් ඇතුළත් කළ හැකි ය.

ප්‍රදර්ශන ක්‍රමයේ සීමාවන්

* අනෙකුත් පුහුණු ක්‍රම සමඟ සසඳා බලන කළ ප්‍රදර්ශන ක්‍රමය මුදල් අධික ව වියදම් වන ක්‍රමයක් විය හැකි ය.
* සාකච්ඡා, දේශන වැනි පුහුණු ක්‍රම සමග සසඳා බලන විට ඕනෑ ම ස්ථානයක පහසුවෙන් ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ක්‍රමයක් ද නො වේ. ප්‍රදර්ශනය සඳහා සුදුසු ස්ථානයකුත්, පරිසරය-කුත් තිබීම අවශ්‍ය වේ.
* ප්‍රදර්ශනයක් සංවිධානය කිරීමට පුහුණුකරවන්නාට අමතර ව තවත් පුද්ගලයන්ගේ සහාය ලබා ගැනීම අවශ්‍ය වේ.
* ප්‍රදර්ශනයක් හදිසියේ පැවැත්විය නො හැකිය. ඒ සඳහා ප්‍රමාණවත් සූදානමක් තිබිය යුතු ය.

ප්‍රදර්ශන ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* ප්‍රදර්ශනයක දී ඉදිරිපත් කර ඇති වස්තූන්, ආකෘති හෝ වෙනත් ඇ විස්තර කිරීම සඳහා දීර්ඝ ලිඛිත විස්තර ඇතුළත් කළ යුතු නො වේ. අදාළ ඇ පිළිබඳ ව පැහැදිලි, නිවැරදි, කෙටි සටහනක් පමණක් යෙදිය යුතු ය.
* ප්‍රදර්ශනයේ යම් අංගයන් පිළිබඳ ව වැඩි විස්තර දැන ගැනීමට අවශ්‍ය වන්නන් සඳහා විස්තර ලබා දීමට මුද්‍රිත අත්පිටපත් සංවිධායකවරු වෙත තබා ගත යුතු වේ.
* ප්‍රදර්ශනයේ ඇතුළත් දේ අතර ක්‍රියාකාරී හෝ ජීවමාන දේ වැඩියෙන් ඇතුළත් කිරීමට සැලකිල්ල දැක්විය යුතු වේ.

චිත්‍රපටය හෝ වීඩියෝ චිත්‍රපටිය

පුහුණු කිරීම් ක්ෂේත්‍රය තුළට චිත්‍රපටි හෝ වීඩියෝ චිත්‍රපටි යොදා ගැනීමේ දී එය මාධ්‍යයක් වශයෙන් යොදා ගන්නේ ද ක්‍රමයක් වශයෙන් යොදා ගන්නේ ද යන්න තීරණය වන්නේ චිත්‍රපටිය හෝ වීඩියෝ පටිය යොදා ගන්නා අවස්ථාව අනුව ය. (මෙහි චිත්‍රපටි යන වචනය යොදා ඇති තැන්වල වීඩියෝ චිත්‍රපටි යන අදහස ද ඊට ඇතුළත් වේ). සාමාන්‍යයෙන් චිත්‍රපටි සැලකෙන්නේ පුහුණු මාධ්‍ය වශයෙනි. එනම් කිසියම් පුහුණු ක්‍රමයක් තුළ ක්‍රියාත්මක වන විවිධ මාධ්‍යන් අතර එක් මාධ්‍යයක් වශයෙනි. එහෙත් පූර්ණ වශයෙන් පුහුණු ක්‍රමයක් ලෙස ද චිත්‍රපටි යොදා ගත හැකි ය. ඇතැම් විට දේශනයක් මුළුමනින් ම චිත්‍රපටියක් මගින් කළ හැකි අතර, ආදර්ශනයක්, ප්‍රදර්ශනයක් ආදී පුහුණු ක්‍රමයක් ද චිත්‍රපටි මගින් පුහුණු වන්නා වෙත ඉදිරිපත් කළ හැකි ය. එහෙත් ආදර්ශනයක් හෝ ප්‍රදර්ශනයක් සත්‍ය වශයෙන් කිරීමත්, චිත්‍රපටියක් මගින් ලබා දීමත් අතර විශාල වෙනසක් ඇති බව මතක තබා ගත යුතු ය. කෙසේ වෙතත් පංති කාමරයක් තුළ පහසුවෙන් කළ නො හැකි අත්දැකීමක් ලබා දීමට චිත්‍රපටි හා වීඩියෝ පටි අපට උපකාර වනවා මෙන් ම කෙටි කලක දී අඩු පිරිවැයකින්, අඩු සූදානමකින් වැඩි ප්‍රතිඵල ලබා දීමේ පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් යොදා ගත හැකි වේ. චිත්‍රපටි ''පුහුණු මාධ්‍ය'' ලෙස යොදා ගනු ලබන්නේ කිසියම් නිශ්චිත පුහුණු ක්‍රමයක් තුළ යෙදවුම් ලබා දීමේ මාධ්‍ය ලෙස උපයෝගී කර ගන්නා අවස්ථාවක් තුළ දී ය. උදාහරණයක් වශයෙන් යම් දේශනයක් පැවැත්වීමේ දී අදාළ චිත්‍රපටියක් විනාඩි කීපයක් ප්‍රදර්ශනය කළ හැකි ය. එහෙත් කිසිදු ප්‍රධාන ක්‍රමයකින් තොරව චිත්‍රපටිය පමණක් ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන අවස්ථා ද තිබේ. උදාහරණයක් වශයෙන් පවුල් සැළසුම් සංවිධානය ඇතැම් ගැමි පුහුණු වැඩ සටහන් පවත්වනු ලබන්නේ චිත්‍රපටියක් මගින් පමණි. එවැනි අවස්ථාවක පණිවුඩය ලබා දීමේ ක්‍රමයත්, මාධ්‍යත් දෙකම වන්නේ චිත්‍රපටිය නිසා ''චිත්‍රපටිය'' පුහුණු ක්‍රම යටතේ ද විස්තර කළ හැකි ය. අනෙක් අතට චිත්‍රපටිය මගින් දේශන, සාකච්ඡා, ආදර්ශන, භූමිකා රංගන ආදී සියලු ම ක්‍රම ඉදිරිපත් කළ හැකි නිසා ද එය පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් හැඳින්වීම තාර්කික වනු ඇත.

පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් චිත්‍රපටිය යොදා ගත හැකි අවස්ථා

* කිසියම් විෂයයකට අදාළ තාර්කික අවස්ථාවක් පංති කාමරයක් හෝ දේශන ශාලාවක් තුළ දී කිරීම ප්‍රායෝගික නො වන අවස්ථාවක එවැනි තාර්කික අවස්ථා චිත්‍රපටියක් මගින් ලබා දිය හැකි ය.
* කිසියම් පුහුණු විෂයයක දී සාකච්ඡා කළ යුතු කරුණු පියවි ඇසින් බැලීම අපහසු වන අවස්ථාවක දී චිත්‍රපටි මගින් අදාළ විෂය කරුණු ලබා දිය හැකි ය. (චිත්‍රපටි මගින් ඕනෑ ම කුඩා දෙයක් විශාල කර පෙන්විය හැකි ය).
* සෑතු ක්‍රමය වැනි දෙයක් පිළිබඳ ව ප්‍රමාණවත් අදහසක් ලබා දීමට චිත්‍රපටිය හැර වෙනත් කිසිදු ක්‍රමයකට නො හැකි ය.
* පුහුණුවන්නන් තුළ කුතුහලය, පෙළඹවීම, ඇතිකිරීමටත්, විෂය කරුණු කෙටි කාලයක් තුළ දී ලබා දිය යුතු වූ විටත් චිත්‍රපටිය ''ක්‍රමයක්'' වශයෙන් ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.

ක්‍රමයක් වශයෙන් චිත්‍රපටියේ වාසි

* පුහුණුවන්නාට තේරුම් ගැනීමේ අපහසුවක් ඇත්නම් එක ම දේ කිසිදු වෙනස්කමකින් තොරව නැවත නැවතත් ලබා දිය හැකි ය.
* විශාල කණ්ඩායමක් සඳහාත්, කුඩා කණ්ඩායමක් සඳහාත් එක සේ ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.
* චිත්‍රපටියක් සඳහා ගත වන කාලය නිවැරදිව ම කිව හැකි ය. වෙනත් ක්‍රමවල දී නිවැරදි ව කාලය ගණන් බැලීම අපහසු ය
* විවිධ විෂයයන් සඳහා එක සේ ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.

චිත්‍රපටි ක්‍රමයේ අවාසි

* ප්‍රදර්ශන, ආදර්ශන මෙන් පංචේන්ද්‍රියයන් තුළින් ම යෙදවුම් ලබා දිය නො හැකි ය. මේ ක්‍රමයේ දී පුද්ගලයාගේ ඇසත්, කණත් පමණක් ප්‍රයෝජනයට ගැනේ.
* පුහුණුකරවන්නාත්, පුහුණුවන්නාත් අතර සම්බන්ධයක් නැත. මේ අඩුව පිරිමසා ගැනීම සඳහා ඇතැම් චිත්‍රපටිවල පුහුණු-කරවන්නකු විසින් දේශනයක් පවත්වා අතර මග දී දේශන-යේ මාධ්‍යයක් වශයෙන් චිත්‍රපටිය යොදා ගන්නා බව අඟව-මින් චිත්‍රපටිය විකාශනය කරයි. කෙසේ වුව ද චිත්‍රපටි ක්‍රමය

ඒකපාර්ශ්වික සංනිවේදන ක්‍රමය කි. පුහුණුවන්නන් හා පුහුණු-කරවන්නන් අතර කිසිදු පණිවුඩ හුවමාරුවක් සිදු වන්නේ නැත.

* චිත්‍රපටියක් සකස් කරන්නේ කිසියම් නිශ්චිත ඉලක්ක කණ්ඩායමකට නිසා පුහුණුවකට සහභාගි වන අයගේ ප්‍රභේද චිත්‍රපටියේ දී සැලකිල්ලට නො ගැනේ. එහෙත් "පුහුණුව යන්න එකිනෙකාගේ පෞද්ගලික මට්ටම් මත සිදුවන්නක්" බව පුහුණු ක්‍රම වේදය පිළිගනී.

* සකස් කරන ලද චිත්‍රපටියක් පුහුණුවක් සඳහා යොදා ගන්නවා විනා තම පුහුණු කණ්ඩායම සඳහා අළුතෙන් ම චිත්‍රපටියක් නිපදවන්නේ කලාතුරකිනි. අදාළ පුහුණුවේ ඉලක්ක කණ්ඩා-යම සඳහා ම චිත්‍රපටිය යොදා ගත යුතු වුවත් අධික වියදම් එයට බාධා පමුණුවයි.

චිත්‍රපටි ක්‍රමයක් යොදා ගැනීමේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* චිත්‍රපටි පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් යොදා ගැනීමේ දී යම් කාර්මික උපද්‍රවයක් ඇති වීම පුහුණු ප්‍රතිඵල හීන කරන බැවින් එවැනනක් වැළැක්වීම සඳහා පුහුණුවට පෙර සියල්ල සූදානම් කර පරීක්ෂා කර තැබිය යුතු වේ.

* පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් චිත්‍රපටිය භාවිතයට ගැනීමේ දී ප්‍රේක්ෂක ප්‍රතිචාර ලබා ගැනීමට පුහුණුවන්නන් මෙහෙයවිය යුතු ය. පුද්ගලික හෝ කණ්ඩායම් අභ්‍යාස චිත්‍රපටිය අවසානයේ ලබා දීමෙන් මෙය කළ හැකි වේ.

සංසදය (Forum)

සංසදයක් යනු සහභාගි වන සියලු දෙනාට ම එක සමාන අයිතියක් ඇති ව ඔවුන්ගේ අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට ඉඩ ප්‍රස්ථා ලබා දෙන අවස්ථාව කි. සංසදයක් කළමනාකරණය කිරීම සභාපති-වරයකු හෝ සංවිධායකවරයකු විසින් කරනු ලබන අතර සහභාගි වන සාමාජිකයන් සංඛ්‍යාව බොහෝ විට විශාල විය හැකි ය. කිසියම් සංසදයක් සඳහා න්‍යාය පත්‍රයක් ඇති අතර සභාපති හෝ සංවිධායකවරු විසින් සංසදයේ දී සැලකිල්ලට ගත යුතු විෂයයන් පිළිබඳ ව පිළිගත් දේශකයින් මඟින් දේශන පවත්වනු ලබන අතර අනතුරු ව සභාපතිවරයා විසින් ක්‍රමවත් ව සාකච්ඡා මෙහෙයවනු ලබයි.

සංසදය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

* විවාදයට පාත්‍ර වී ඇති විෂයයන් සම්බන්ධ පොදු ජන මතය පිළිබඳ ව අදහසක් ලබා ගත යුතු අවස්ථාවන්හි දී
* නව නීති රීති හෝ අණ පනත් භාවිතයට යෙදීමට පෙර ඒ පිළිබඳ ව ජනතාවගේ ප්‍රතිචාරය පරීක්ෂා කර බැලීමට

සංසද ක්‍රමයේ වාසි

* සහභාගි වන සංඛ්‍යාව විශාල වුවත් නිදහස් ව අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට අයිතියක් ලැබේ.
* යම් කරුණක් පිළිබඳ ව කණ්ඩායම් අදහසක් ගොඩ නැංවීමට උපකාර කර ගත හැකි ය.
* කිසියම් නව වැඩ සටහනක් ක්‍රියාවේ යෙදවීම සඳහා ප්‍රමාණවත්, ඉක්මන් ප්‍රතිචාරයක් ලබා ගැනීමට හැකි ය.

සංසද ක්‍රමයේ සීමාවන්

* සංසද ක්‍රමයේ සම්පූර්ණ සාර්ථකත්වය රඳා පවතිනුයේ සංසදය මෙහෙයවන සභාපතිවරයා ගේ හැකියාවත් සංසදය සඳහා ඒකරාශී වූ ජනතාවගේ අවශ්‍යතාවනුත් මත ය.
* අදහස් හුවමාරුවේ දී සිදු වීමට ඉඩ ඇති වාද විවාද නිසා තීරණයන්ට එළඹීම අතිශයින් අපහසු විය හැකි ය.
* සංසදය සඳහා සහභාගි වීමට සියලු දෙනාට ම ඇති අයිතිය නිසා අනවශ්‍ය දේ සාකච්ඡා වීමටත්, අත්‍යවශ්‍ය කරුණු යටපත් වීමටත්, යම් යම් පුද්ගලයන් සංසදය නො මගට යොමු කිරීමටත්, ඉඩකඩ තිබේ.

සංසදයක් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* සංසදයේ සභාපතිවරයාත්, දේශකයනුත් සාකච්ඡාවට සහභාගි වන අයත් අතර සිදු වන සියලු සංවාද සෑම දෙනාට ම ඇසෙන පරිදිත්, පෙනෙන පරිදිත් කිරීමට වග බලා ගත යුතු වේ.
* අසන්නන් හෝ ප්‍රේක්ෂකයන් විසින් සාකච්ඡාව ආරම්භ නො කරන කල්හි සභාපතිවරයා විසින් සුදුසු උපක්‍රම පාවිච්චි කරමින් පුද්ගලයන් සාකච්ඡාවට යොමු කළ යුතු ය.
* සංසද සාමාජිකයන් විසින් අසනු ලබන යම් ප්‍රශ්නයක් ඇතොත් එම ප්‍රශ්නය නැවතත් ශබ්ද නගා ඇසිය යුත්තාගෙන් ඇසීමට සභාපතිවරයා මතක තබා ගත යුතු ය.

* සංසදයේ මනා පාලනයක් ඇති කිරීමට සභාපතිවරයා වග බලා ගත යුතු ය.
* සංසදයේ අවසන් තීරණ සභාපතිවරයා විසින් හෝ නියම කර ගනු ලැබූ වාර්තාකරුවකු විසින් හෝ සාරාංශ කිරීමට මතක තබා ගත යුතු ය.
* සංසදයක දී සහභාගීවන්නන්ගේ ප්‍රතිචාරය ලැබෙන්නේ ප්‍රධාන ක්‍රම දෙකක් මගිනි. ඉන් එකක් නම් ප්‍රශ්න නැගීමයි. අනෙක නම් පැහැදිලි කිරීම් ඉල්ලා සිටීමයි. ප්‍රශ්න ඇසීමත් පැහැදිලි කිරීම් ඉල්ලා සිටීමත් වර්ග දෙකක ප්‍රතිචාර බව සභාපතිවරයා දැන සිටිය යුතු අතර මේ දෙක පටලවා ගෙන වර්ග දෙකට ම පිළිතුරු සැපයීමට කටයුතු කළ යුතු නැත. ප්‍රශ්න ඍජුව ඇසීමටත්, පැහැදිලි කිරීම් කෙටියෙන් කිරීමටත් සභාව පෙළඹවිය යුතු ය.
* සංසදයේ සංඛ්‍යාව විශාල නම් සභාපතිවරයා විසින් සුදුසු ස්ථානවල සංවිධායකවරයන් ස්ථානගත කොට ප්‍රශ්න ඇසීම හා පැහැදිලි කිරීම් ඉදිරිපත් කිරීමට ඔවුන්ගේ සහාය ලබා ගත යුතු ය. ප්‍රශ්න අසන්නන්ට මයික්‍රෝෆෝන ලබා දීමට නො හැකි නම් අසන්නන්ගේ ප්‍රශ්න ශබ්ද නගා නැවත ඉදිරිපත් කිරීමට මෙවැනි සංවිධායකයන් යොදා ගත හැකි ය.
* ඇතැම් විට ප්‍රශ්න හෝ පැහැදිලි කිරීම් සභාපතිවරයාට ලබා ගැනීම සඳහා ලියන ලද ගැටලු ටින් එකකට හෝ පෙට්ටියකට එකතු කිරීම කළ හැකි ය. මේ කාර්ය සඳහා ද ඒ ඒ ස්ථානවල යොදවා ඇති සංවිධායකවරුන් යොදා ගත හැකි ය.

බුද්ධිකලම්බනය (Brain-Storming)

කිසියම් පුහුණුවන්නන් කණ්ඩායමක් තුළ සිටින සියලු ම පුද්ගලයන්ට සම්පූර්ණ නිදහසින් යුතුව තම අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට අවස්ථාවක් ලබා දීමත්, අදහස් ඉදිරිපත් නො කරන්නන් කුමන අයුරකින් හෝ සාකච්ඡාවට සහභාගිකරවා ගැනීමට පොළඹවා ගැනීමත් මෙහි දී සිදු වේ. බුද්ධිකලම්බනයේ ඇති විශේෂතාවය නම් ඉදිරිපත් කරන ලද අදහස්වල වැරදි බව හෝ නිවැරදි බව, අදාළ බව හෝ අදාළ නො වන බව, ප්‍රයෝජනවත් බව නිෂ්ප්‍රයෝජනවත් බව, තර්කානුකූල බව හෝ තර්කානුකූල නො වන බව ආදී කිසිදු දර්ශකයකින් පුද්ගලයා සීමා නො-

කොට ඔහුට නිදහසේ අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට ඉඩ හැරීම යි. ඇතැම් විට පුහුණුවන්නන් තම හාම්පුතුන් ඉදිරියේ හෝ උසස් නිලධාරීන් ඉදිරියේ හෝ දේශන ශාලාවක් තුළ දී හෝ තම ස්වාධීන, අව්‍යාජ අදහස් ඉදිරිපත් කිරීමට බිය වෙති. මීට හේතු වන්නේ තම රැකියාවට ඇති බිය, උසස්වීම් නො ලැබේ ය යන බිය හෝ වෙනත් අවාසියක් සිදු වේ යන බිය නිසා තම අදහස් සඟවා තබා ගැනීමයි. මේ තත්වය නිසා ඇති වන අයහපත් ප්‍රතිඵලය නම් පුද්ගලයා යම් කුහකත්වයකට (එකක් කියමින් වෙනත් එකක් කරන තත්වයට) පත්වීම යි. පුහුණුවක දී සිදු කළ යුත්තේ පුද්ගලයාගේ චර්යාවේ වෙනස්කමක් නිසා මේ දෙබිඩි පිළිවෙත තුළ පුහුණුවන්නාට පීවත්වීමට වී ඇති පරිසරය ඉවත් කළ යුතු ය. පුද්ගලයා විසින් අව්‍යාජ අදහස් ඉදිරිපත් කිරීම් නිසා ඔහුට හානියක් සිදු නො වේ ය යන ඇපකරය පුහුණුව තුළ දී ලබා දී ඔහු සාකච්ඡාවට සහභාගී කරවා ගැනීම බුද්ධිකලම්බනයේ දී සිදු වේ. පුහුණුවක් සඳහා යම් නිශ්චිත සංඛ්‍යාවක් සහභාගී වුව ද සැබෑ වශයෙන් පුහුණුව අපේක්ෂා කරන්නේ කී දෙනෙක් ද යන්න දැන ගැනීමට ද බුද්ධිකලම්බනය අපට උපකාර වේ. කිසියම් පුහුණු වැඩ සටහනක සැබෑ අවශ්‍යතාව දැන ගැනීමට හැකිවන්නේ සහභාගී වන්නන් අව්‍යාජව තම අදහස් ප්‍රකාශ කරන්නේ නම් පමණි.

බුද්ධිකලම්බනය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

* කිසියම් නව විෂයයක්, විප්ලවකාරී අදහසක්, ජන සම්මතයට එරෙහි වූ කරුණක්, පුහුණුවන්නන්ගේ පෞද්ගලික ජීවිතයට බලපාන දෙයක් ආදී කරුණු සම්බන්ධයෙන් ප්‍රතිචාරය ලබාගත යුතු අවස්ථාවක දී
* භේදයකින් හෝ මට්ටමකින් තොරව සියලු දෙනා ම සාකච්ඡාවට සහභාගි කරවා ගැනීමට අවශ්‍ය වූ අවස්ථාවක දී
* ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා මෙතෙක් ප්‍රයෝජනයට ගෙන ඇති විවිධ සාම්ප්‍රදායික ක්‍රම අසාර්ථක වූ කල්හි ඒ පිළිබඳ ව පුහුණුවන්නන්ගේ අව්‍යාජ අදහස් දැන ගැනීම සඳහා
* පූර්ව ඇගයුම් අවස්ථාවක් වශයෙන් බුද්ධිකලම්බනය යොදා ගැනීම පුහුණුව මගින් ලබා දීමට බලාපොරොත්තු වන යෙදවුම් මුදා හැරීමට පෙර පුහුණුවන්නන්ගේ අදහස් නිදහසේ ලබා ගෙන ඔවුන් පිළිබඳ ව යම් ප්‍රමිතියක් ගොඩ නගා ගැනීමට අවශ්‍ය වූ විට

බුද්ධිකලම්බනයේ වාසි

* විවිධ ක්‍රම යටතේ විසඳුම් ක්‍රියා මාර්ග යොදා ගත නො හැකි වූ ගැටලුවකට විසඳුම් සොයා ගැනීම සඳහා බුද්ධිකලම්බනය තුළින් ඉඩ ප්‍රස්ථා සලසා ගත හැකි ය.
* බුද්ධිකලම්බනය යටතේ දෙනු ලබන පූර්ණ ස්වාධීනත්වය පුහුණුවන්නන් උත්තේජනය කරනු ලබයි.
* පුහුණුවන්නන් සියලු දෙනාට ම සහභාගි විය හැකි ය.

බුද්ධිකලම්බනයේ සීමාවන්

* බුද්ධිකලම්බන ක්‍රමය තුළින් මතු වන බොහොමයක් අදහස් වටිනාකමින් අඩු ඒවා වීමට ද ප්‍රායෝගිකව ක්‍රියාත්මක කිරීම අපහසු ඒවා වීමට ද ඉඩ ඇත.
* සාම්ප්‍රදායික පුහුණු ක්‍රමවලටත්, ඉගැන්වීම්වලටත්, ඇබ්බැහි වී ඇති පුහුණුවන්නන් බුද්ධිකලම්බනය සඳහා යොදා ගැනීම තරමක් අපහසු කරුණක් විය හැකි ය.
* බුද්ධිකලම්බනය මගින් මතු වන අදහස් තුළින් පුහුණුවේ හෝ අදාළ ව්‍යාපෘතියේ පරමාර්ථ නිර්දය ලෙස විවේචනය විය හැකි අතර, ඒ නිසා ම පුහුණුවට හෝ ව්‍යාපෘතියට පක්ෂපාති පුහුණු වන්නන් ද නො මග යා හැකි ය. මේ නිසා සාකච්ඡාවේ දී සිදු වන විවේචන නිෂේධනාත්මක ඒවාට වඩා සංවර්ධනාත්මක විවේචන ලෙස ඉදිරිපත් කර වීමට පුහුණුව මෙහෙයවන්නා සැලකිලිමත් විය යුතු ය.
* විෂය පිළිබඳ ව හෝ සාකච්ඡාවට භාජනය වන කරුණු පිළිබඳ ව මඳ දැනුමක් ඇති පුහුණුකරවන්නකු බුද්ධිකලම්බනය පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ දී ඉතා ප්‍රවේශම් විය යුතුය. පුහුණුකරවන්නා විෂය දැනුමෙන්, තර්ක ඥානයෙන් හා අත්දැකීම්වලින් අඩු වන තරමට පුහුණුවන්නන්ට සාකච්ඡාව නො මගට යොමු කළ හැකි ය.

බුද්ධිකලම්බන ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* බුද්ධිකලම්බනය සඳහා යොදවා ගනු ලබන පුහුණුවන්නන් පුහුණුකරවන්නා සමග ඍජුව සංනිවේදනය කළ හැකි ආකාරයකට අඩ රවුමක් සේ හෝ ඉංග්‍රීසි 'යූ' අකුරේ හැඩයට හෙ වාඩිකරවා ගැනීමට මතක තබා ගත යුතු ය.
* එක් කණ්ඩායමකට 07–08 ක් පමණ වන පරිදි පුහුණුවන්නන් කුඩා කණ්ඩායම් වශයෙන් වෙන් කර අදාළ විෂය යටතේ

බුද්ධිකලම්බනය කිරීමට පුහුණුකරවන්නා සැලකිලිමත් විය යුතුය. ඒ ඒ කණ්ඩායම්වලට වාර්තාකරුවකු පත් කිරීමටත් සාකච්ඡා වූ අදහස් සියල්ලන්ටම ප්‍රදර්ශනය කිරීමටත් කටයුතු කළ යුතු වේ.

* බුද්ධිකලම්බනයේ හොඳ ප්‍රතිඵල ලැබිය හැක්කේ පුහුණු-කරවන්නාගේ දක්ෂතාව මතය. හැකි තරම් පුහුණුවන්නන් පෙළඹවීමටත්, ඔවුන්ගේ අදහස් උසි ගැන්වීමටත් පුහුණු කරවන්නා කටයුතු කළ යුතු අතර ගැළපෙන හෝ නො ගැළ-පෙන සෑම අදහසක් ම එක සමාන වටිනාකමකින් සලකා ප්‍රදර්ශනය වීමට සැලැස්වීම අත්‍යාවශ්‍ය දෙයකි.

* බුද්ධිකලම්බන ක්‍රමය ආරම්භ කිරීමට ප්‍රථම, සාකච්ඡා කිරීමට නියමිත විෂය පිළිබඳ ව හෝ ගැටලුව පිළිබඳ ව ඉතා කෙටි හැඳින්වීමක් කර පුහුණුවන්නාගේ කාර්ය භාරය කුමක් ද යන්න පැහැදිලි කිරීමටත්, අදාළ සැසි වාරයේ දී පුහුණු-වන්නාට අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට ලැබෙන අසීමිත නිදහස පිළිබඳව ප්‍රකාශ කිරීමටත් පුහුණුකරවන්නා අමතක කළ යුතු නො වේ.

* බුද්ධිකලම්බනයේ දී පුහුණුවන්නන්ගේ ප්‍රතිචාර හැකි තරම් වැඩි සංඛ්‍යාවක් ලැයිස්තු කිරීමට පුහුණු කරවන්නා කටයුතු කළ යුතු වේ. ගැටලුව සඳහා පුහුණුවන්නන් තුළින් ඉදිරිපත්-වන විකල්ප අදහස් වැඩි වන තරමට නිවැරදි ප්‍රායෝගික විසඳුමක් සෙවීමට ඇති ඉඩකඩ වැඩි වන බැවිනි.

* බුද්ධිකලම්බන ක්‍රමයේ ප්‍රථම අදියරේ දී ඉදිරිපත් කරන කිසිදු අදහසක් විවේචනය කිරීමටත්, හෙළා දැකීමටත්, කිසිදු පුහුණුවන්නකුට ඉඩ දිය යුතු නො වේ. හුදෙක් අදහස් ඉදිරිපත් කර වීම සඳහා ම කටයුතු කළ යුතු ය.

* පුහුණුවන්නන් තුළින් අදහසක් ඉදිරිපත් නො වේ නම් පුහුණු-කරවන්නා මැදිහත් වී යම් ආකාරයක උසිගැන්වීමක් නැවතත් කළ යුතු අතර නැතහොත් විනාඩි කීපයක විවේකයකින් පසු (බොහෝ විට තේ පානයකින් පසු) නැවතත් සාකච්ඡාව ඇරඹිය යුතු ය.

* බුද්ධිකලම්බන සැසි වාරයට ප්‍රමාණවත් තරම් අදහස් ඉදිරිපත් වූ පසු ඉදිරිපත් කළ යෝජනා, අදහස් හෝ විසඳුම් සාකච්ඡා කිරීම ආරම්භ කළ යුතු ය. අනතුරුව එකිනෙක

විසඳුම් තුළ ඇති වැදගත්කමත්, නො වැදගත්කමත්, පිළිබඳ ව පුහුණුවන්නන්ගේ ප්‍රතිචාර ලබා ගනිමින් එක් එක් නො වැදගත් විසඳුම් සකස් කරන ලද ලැයිස්තුවෙන් ඉවත් කිරීමට පුහුණුකරවන්නා කටයුතු කළ යුතු වේ.

* බුද්ධිකලම්බන සැසියකට පැයකට හෝ පැය එකහමාරකට වඩා වැඩි කාලයක් ගැනීම සාමාන්‍යයෙන් සුදුසු නො වන අතර සාකච්ඡා කිරීම සඳහා නිශ්චිත කාල සීමාවන් පැන වූ විට පුහුණුවන්නන්ගේ උනන්දුවත්, කාර්යක්ෂමතාවත් වැඩි වන බව අත්දැක ඇත.
* බුද්ධිකලම්බන සැසියේ දී සාකච්ඡාවට ගැනීමට නියමිත මාතෘකාව, ගැටලුව හෝ විෂය කල් වේලා ඇති ව පුහුණුවන්නන් අතට පත් කළ හැකි නම් හොඳ ප්‍රතිඵල ලැබිය හැකි ය.
* සැසිය පවත්වන්නේ කුඩා කණ්ඩායම් මගින් නම් එක් කණ්ඩායමකට අට දෙනකුට වඩා වැඩි නො වන සේ කණ්ඩායම් සකස් කිරීමට කටයුතු කළ යුතු වේ.

සම්මුඛ සාකච්ඡා

සම්මුඛ සාකච්ඡාවකින් සිදුවන්නේ කිසියම් විෂයයක් හෝ කරුණක් පිළිබඳ ව පුද්ගලයන් දෙදෙනකු හෝ කීප දෙනකු මුහුණට මුහුණ ලා ප්‍රශ්න ඇසීමත්, පිළිතුරු දීමත් සිදු වීම යි. මෙවැනි සාකච්ඡාවකට සවන් දීම හෝ නැරඹීම මගින් පුහුණුවන්නාට තම දැනුම හා ආකල්ප වෙනස් කර ගැනීමට ඉඩකඩ සලසාදීම මේ ක්‍රමයේ දී සිදු වේ. සම්මුඛ සාකච්ඡාව මෙහෙයවනු ලබන්නා පුහුණුවන්නාට අවශ්‍යවන අංශයන් පිළිබඳ ව ප්‍රශ්න කිරීම මත පුහුණුවන්නාගේ අවශ්‍යතාව ඉටු වීම මේ ක්‍රමයේ ඇති ප්‍රධාන ලක්ෂණයයි.

සම්මුඛ සාකච්ඡාව යොදා ගත හැකි අවස්ථා

* කිසියම් විෂයයක් පිළිබඳ ව ගැඹුරින් සොයා බැලිය යුතු අවස්ථාවක දේශන ආදී වෙනත් පුහුණු ක්‍රම සාර්ථකව යොදා ගත නො හැකි වූ විට
* නො විධිමත් පුහුණු වැඩ සටහනක විෂයයන් විවිධ කෝණවලින් සාකච්ඡා කළ යුතු වූ අවස්ථාවක හෝ පුහුණුවන්නන් සමජාතීන් නො වූ විට (අධ්‍යාපනය අතින්, වයස් අතින්, සමාජ ආර්ථික කරුණු අතින්).

* දෙකෙළවරක් ඇති විෂයයක් එනම්; වාදයට තුඩු දී විෂයයක් පිළිබඳ ව සාකච්ඡා කළ යුතු අවස්ථාවක

සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමයේ වාසි

* දේශන ක්‍රමය සමග සසඳා බලන කළ බෙහෙවින් නො විධිමත් ය. මේ නිසා වැඩිහිටියන් සඳහා ඉතා සුදුසු ක්‍රමය කි.
* සම්මුඛ සාකච්ඡාවට සවන්දීමේ දී හෝ සම්මුඛ සාකච්ඡාවක් නැරඹීමේ දී තමා පුහුණුවන්නකු ය යන විශ්වාසය ඇති නො වන නිසා අනායාසයෙන් පුද්ගලයා තුළ දැනුම දියුණු වීමත්, ආකල්ප වෙනස්වීමත් සිදු වේ.
* සම්මුඛ සාකච්ඡාවේ දී ප්‍රශ්න ඇසීම සඳහා පුහුණුවන්නාට ද අවස්ථාවක් දිය හැකි නිසා ගැටලු නිරාකරණය කර ගැනීමත්, දුරවබෝධ තැන් නිරවුල් කරගැනීමත් පුහුණුවන්නාට ම කළ හැකි ය.

සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමයේ සීමාවන්

* සම්මුඛ සාකච්ඡාවේ දී ප්‍රශ්න කරන්නා පමණක් ප්‍රශ්න අසන්නේ නම් පුහුණුවන්නාගේ කාර්ය හුදෙක් අක්‍රිය තත්වයක් වේ.
* ප්‍රශ්න අසනු ලබන්නා දක්ෂයකු වීමත්, හොඳ සූදානමකින් පැමිණීමත් අත්‍යවශ්‍ය වේ. ප්‍රශ්න අසනු ලබන්නා අදාළ පරිදිත්, කරුණු හෙළි වන පරිදිත් ප්‍රශ්න නො නගන්නේ නම් මුළු සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමය ම අසාර්ථක වේ.
* ඇතැම් කරුණු සභාවක් ඉදිරියේ දී ප්‍රකාශ කිරීමට පිළිතුරු දෙනු ලබන්නා අකමැති විය හැකි ය. එසේ වුවහොත් පුහුණුවන්නාගේ අවශ්‍යතාවයන් ඉටු නොවේ. මේ නිසා සාකච්ඡාවට කැඳවනු ලබන්නා අදාළ විෂය සාකච්ඡා කිරීමට සුදුසු අයකු වීමත් නිර්භීත අයකු වීමත් අවශ්‍ය වේ.

සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* සම්මුඛ සාකච්ඡාවක් ආරම්භ කිරීමට ප්‍රථම ප්‍රශ්නකරන්නාත් පිළිතුරු දෙනු ලබන විශේෂඥයාත් යම් එකඟතාවයකට පැමිණීම ඉතාමත් සුදුසු ය. අසනු ලබන ප්‍රශ්න මොනවා ද? යන්න පිළිබඳ ව යම් අදහසක් විශේෂඥයාට ලබා දිය හැකි නම් ඔහුට ප්‍රමාණවත් සූදානමකින් පැමිණිය හැකි වේ. ඇසිය යුතු

ප්‍රශ්නත්, ලබා දෙන පිළිතුරුත් පුහුණුවන්නාගේ අවශ්‍යතාවට කොතරම් දුරට ගැළපේ ද යන්න අනුව සාකච්ඡාව මෙහෙයවීමට මෙහි දී වග බලා ගත යුතු වේ.

* සම්මුඛ සාකච්ඡා පැවැත්වෙන වේදිකාවේ ආසන ක්‍රමවත් ව පිළියෙළ කිරීමටත්, පුහුණු වන සැම දෙනාට ම පෙනෙන සේ සහ ඇසෙන සේ සාකච්ඡාව සූදානම් කිරීමටත් කටයුතු කිරීම අවශ්‍ය වේ.
* ප්‍රශ්නකරන්නා අනවශ්‍ය ප්‍රශ්න ඇසීමෙන් වැළකී සිටීමටත්, අත්‍යවශ්‍ය ප්‍රශ්න මග නො ඇර සිටීමටත් වග බලා ගත යුතු වේ.
* පුහුණුවන්නන්ගේ ප්‍රතිචාරය අක්‍රිය ස්වභාවයක් හෝ මන්දෝත්සාහී ස්වභාවයක් පෙනේ නම් ප්‍රශ්නකරන්නා වහා ම පුහුණුවන්නන් සම්බන්ධ කර ගැනීමට වග බලා ගත යුතු ය. පුහුණුවන්නන්ට ද ප්‍රශ්න කිරීමට අවස්ථාවක් ලබාදීමෙන් මෙය කළ හැකි ය.
* සාකච්ඡාවේ දී හෙළි වූ කරුණු සාරාංශ කොට වර්ග කොට නැවත ඉදිරිපත් කිරීමට තරම් ප්‍රශ්න කරන්නා දක්ෂයකු විය යුතු ය.
* සම්මුඛ සාකච්ඡාවක ස්වභාවය සාකච්ඡාවේ විෂය අනුව තීරණය විය යුතු ය. එහෙත් හැකි තරම් දුරට සැහැල්ලුවෙන්, වගකීමකින්, එමෙන් ම විනෝදාත්මකව ප්‍රශ්න කිරීමටත් අත්‍යවශ්‍ය කරුණු හෙළිදරව් කරගැනීමටත් ප්‍රශ්න කරන්නා කටයුතු කළ යුතු වේ.
* ප්‍රශ්න කිරීමේ දී හොඳින් මතක තබා ගත යුත්තක් නම් එක ම පිළිතුර ලැබෙන ප්‍රශ්න නැවත නැවතත් නො ඇසීම යි. එක් ප්‍රශ්නයකින් අනෙක් ප්‍රශ්නය වෙනස් විය යුතු අතර එකිනෙක උපරිපතනය වන පරිදි ප්‍රශ්න ඇසීම මුළුමනින් ම වළක්වා ගත යුතුය. එහෙත් ගැටලුවක් නිරාකරණය කිරීම සඳහා පිළිතුරු සපයන විශේෂඥයා පොළඹවා ගැනීමට විවිධ මාදිලියෙන් ප්‍රශ්න ඇසීම වරදක් නො වේ.
* ප්‍රශ්න ඇසීමේ දී විස්තරාත්මක පිළිතුරු ලබා දෙන ප්‍රශ්න ඇසීමට අමතර ව විශේෂඥයාගේ මතයට විරුද්ධ මතයේ සිට ප්‍රශ්න ඇසීම ද හොඳ ප්‍රතිඵල ලබා දෙයි. මෙවැනි අවස්ථාවක ප්‍රශ්න කරන්නාගේ මතය අනාථ කිරීම සඳහා විශේෂඥයා කටයුතු කිරීම නිසා පුහුණුවන්නාට කරුණු හොඳින් තේරුම්

ගැනීමට අවස්ථාවක් ලැබේ. සාකච්ඡාවට භාජනය වන විෂය තර්කයට තුඩු දී ඇති විෂයයක් නම් විශේෂඥයාගේ මතයට විරුද්ධ අදහස් දරණ අය පුහුණුවන්නන් අතර සිටින බව ප්‍රශ්න කරන්නා හොඳින් මතක තබා ගත යුතු ය.

* ප්‍රශ්න කිරීමේ දී සරල කරුණු ප්‍රථමයෙන් ඇසීමටත්, විශේෂඥයාට පහසුවෙන් පිළිතුරු දිය හැකි කරුණු ප්‍රශ්නාවලියේ මුලට යොදා ගැනීමටත් කටයුතු කළ යුතු ය. එමෙන් ම ප්‍රශ්න ඇසීම කළ යුත්තේ යම් අනුපිළිවෙලක් අනුව ය.

* සම්මුඛ සාකච්ඡාවක් මෙහෙයවීම පුහුණුකරවන්නාට ම කළ හැකි අතර ඇතැම් විට ඒ සඳහා දක්ෂකම් ඇති වෙනත් අයකු යොදා ගැනීමට ද හැකි ය. කව්රුන් විසින් ප්‍රශ්න කරනු ලැබුව ද පුහුණුවන්නන් සම්මුඛ සාකච්ඡා සැසි වාරයේ පිටස්තරයන් වීම වැළැක්වීමට වග බලා ගත යුතු වේ.

ශ්‍රවණ කණ්ඩායම් (Listning Group)

ශ්‍රවණ කණ්ඩායම් හුදෙක් ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩයම් ක්‍රමයට සමාන පුහුණු කිරීම් ක්‍රමයකි. ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමයත් ශ්‍රවණ කණ්ඩායම් ක්‍රමයත් අතර ඇති ප්‍රධාන වෙනස නම් ශ්‍රවණ කණ්ඩායම් දේශකයාට විටින් විට අතර මග දී බාධා ඇති නො කිරීම යි. ශ්‍රවන කණ්ඩායමක කාර්යභාරය වන්නේ දේශකයා විසින් දෙනු ලබන තොරතුරු පිළිබඳ සටහන් තබා ගැනීමත්, සාරාංශ කිරීමත්, දේශනය අවසානයේ ප්‍රශ්න කිරීමට සුදුසු අංශයන් ප්‍රමුඛතා ලැයිස්තුවක් සේ සකස් කිරීමත් ය. ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම්වල දී මෙන් නො ව ශ්‍රවණ කණ්ඩායම් සඳහා සාමාජිකයන් තෝරා ගත යුත්තේ විෂය පිළිබඳ ව යම් දැනුමක් ඇති, සංයමයක් ඇති අය අතුරිනි. තෝරා ගනු ලබන ශ්‍රවන කණ්ඩායමේ කාර්‍යක්ෂමතාව මත පුහුණුවන්නන් කෙරෙහි ඇති වන බලපෑම තීරණය වේ. හොඳ ශ්‍රවන කණ්ඩායමක් නිසා දේශකයා විසින් දෙනු ලැබූ තොරතුරු පුහුණුවන්නන් වෙත තදින් තහවුරු කිරීමට ඉඩකඩ පැදේ.

ශ්‍රවන කණ්ඩායම් ක්‍රමය යොදා ගත හැකි අවස්ථා

* සාකච්ඡාවට භාජනය වනු ලබන විෂය පිළිබඳ ව තරමක් හොඳ දැනුමක් ඇති අය පුහුණුවන්නන් අතර සිටින අවස්ථාවක දී
* දේශකයා විසින් දෙනු ලබන තොරතුරුවල වැදගත් කොටස්

හා ගැටලු සහගත තැන් වාර්තා කොට තබා ගත යුතු අවස්ථා-
වක දී

* දේශකයා විසින් සාකච්ඡා කරනු ලබන විෂය විවාදයට ලක්ව ඇති එකක් නම් ඒ පිළිබඳ ව ප්‍රශ්න කළ යුතු අවස්ථාවල දී

ශ්‍රවණ කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ වාසි

* පුහුණුවන්නන් අදාළ සැසිය සඳහා යම් විධිමත් රටාවකට හවුල් කර ගැනීමට හැකි වේ.
* කරන ලද දේශනයේ කරුණු නිරවුල් කරගැනීමටත්, ගැටලු ඉස්මතු කිරීමටත් විශේෂ කණ්ඩායමක් යෙදවීම නිසා පුහුණු-වන්නාට විශේෂ පහසුකමක් ලැබෙන නිසා වැදගත් කරුණු ගිලිහී යාමට ඇති ඉඩකඩ අඩු ය. ශ්‍රවන කණ්ඩායම් නිසා ගැටලු නිරාකරණයක් ද සිදු වේ.
* ඉගෙනීමේ දී අනිවාර්යයෙන් ම සිදු විය යුතු අංගයක් නම් සාකච්ඡාවන කරුණු වරින් වර සාරාංශ වීමත්, වැදගත් කරුණුවල ප්‍රමුඛතාවන් සකස් වීමත් ය. ශ්‍රවණ කණ්ඩායම් විසින් මෙම කාර්යය කරනු ලබන නිසා දේශකයාගේ යම් අකාර්යක්ෂමතාවන් ඇති වුව ද එම අඩුව පුහුණුවන්නන්ට බල නො පායි.

ශ්‍රවණ කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ සීමාවන්

* ප්‍රතික්‍රියා කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ දී මෙන් ශ්‍රවණ කණ්ඩායම් ක්‍රමයේදීත් හොඳ කණ්ඩායමක් (විෂය පිළිබඳ තරමක් දැනුම ඇති, එමෙන් ම සංයමයක් ඇති) තෝරා ගැනීම ක්ෂණිකව කිරීම අපහසු ය.
* තෝරා ගනු ලැබූ කණ්ඩායම අනෙකුත් පුහුණුවන්නන්ගේ අවශ්‍යතාවන් නො තකා හරිනු ලැබුව හොත් ''ශ්‍රවන කණ්ඩා-යම් ක්‍රමය'' අසාර්ථක පුහුණු ක්‍රමයක් බවට පත් වේ.
* ශ්‍රවණ කණ්ඩායමේ සාමාජිකයන් අගතියෙන් තොර විය යුතු ය. අගතිගාමී වුවහොත් ඔවුන් හැම විට ම දේශනයේ අඩංගු කරුණුවලට ප්‍රතිවිරුද්ධ කරුණු පමණක් ප්‍රශ්න වශයෙන් නැගීමට ඉඩ තිබේ.

ශ්‍රවණ කණ්ඩායම් ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* ශ්‍රවණ කණ්ඩායම් ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමට ප්‍රථම, අදාළ පුහුණු ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කරන බව දේශකයාට දැන්වීමට

පුහුණුව සංවිධානය කරන්නා කටයුතු කළ යුතු ය. දේශකයාගේ කැමැත්ත මේ ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අත්‍යවශ්‍ය වේ.

* කණ්ඩායම් සඳහා තෝරා ගනු ලබන හෝ පුහුණුවන්නන් විසින් තෝරා ගනු ලබන සාමාජිකයන්ට ඔවුන්ගේ කාර්ය භාරය කුමක් ද යන්න ඉතා පැහැදිලි ව ප්‍රකාශ කළ යුතු ය. මෙම ප්‍රකාශය කළ යුත්තේ සියලු දෙනාට ම ඇසෙන පරිදිත්, පෙනෙන පරිදිත් ය.
* අදාළ ශ්‍රවන කණ්ඩායමට පහසුවෙන් අසුන් ගැනීමට හැකි වන පරිදි වේදිකාව හෝ ස්ථානය සකස් කළ යුතු අතර ශ්‍රවණ කණ්ඩායම ක්‍රියාත්මක වන්නේ වේදිකාවක් මත නො වේ නම් සියලු ම පුහුණුවන්නන්ට ඔවුන් පෙනෙන සේ සූදානම් කිරීම අවශ්‍ය වේ.
* දේශනය පැවැත්වෙන කාල සීමාව තුළ දී සටහන් තබා ගැනීමටත්, සාරාංශ කිරීමටත්, ගැටලු ලැයිස්තු කර තබා ගැනීමටත් ශ්‍රවණ කණ්ඩායමට උපදෙස් දිය යුතු අතර ඒ සඳහා අවශ්‍ය උපකරණ සැපයිය යුතු වේ. දේශනය පැවැත්වෙන අතර තුර දී ප්‍රශ්න නො කිරීමට ශ්‍රවණ කණ්ඩායමට උපදෙස් දිය යුතු ය.
* ශ්‍රවණ කණ්ඩායම් ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමට සාමාජිකයන් තෝරා ගැනීමේ දී දේශපාලන හෝ වෙනත් හානි කර අගතීන්ට හසු නො වන සේ සාමාජිකයන් තෝරා ගැනීමට සංවිධායකයා කටයුතු කළ යුතු අතර අනපේක්ෂිත පරිදි සාකච්ඡාව යම් අන්තයකට යන්නේ නම් සංවිධායකයාගේ මැදිහත්වීම අවශ්‍ය වේ.

බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය (Multi Media Package)

අප මෙතෙක් සාකච්ඡා කළ විවිධ පුහුණු ක්‍රම අතර "අභ්‍යාස" යන පුහුණු ක්‍රමය හැරුණු විට අනෙකුත් ඒවා සියල්ල ම මෙන් පුහුණුකරවන්නාත් පුහුණුවන්නාත් එක්ව මුණගැසෙන පුහුණු ක්‍රම වේ. අභ්‍යාසවල දී ද යම් යම් නිශ්චිත කර ගත් අවස්ථාවල පුහුණුවන්නා පුහුණුකරවන්නා හමු විය යුතු බව සඳහන් කළා ඔබට මතක ඇත. එහෙත් බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය නම් පුහුණු ක්‍රමය මුළුමනින් ම ස්වයං පුහුණු ක්‍රමය කි. එහෙත් අවශ්‍ය නම් පුහුණුකරවන්නකුගේ සහාය ලබාගනිමින් ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමට ද ඉඩ ඇත. බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය කාර්ය බහුල බටහිර ලෝකයේ

බෙහෙවින් ජනප්‍රිය වී ඇති පුහුණු ක්‍රමය කි. මෙහි දී නිශ්චිත පුහුණුකරවන්නකු නො මැති අතර ද්විපාර්ශ්වික සංනිවේදනයක් සිදුවන්නේ ද නැත. එහෙත් ද්විපාර්ශ්වික සංනිවේදනයක් අනවශ්‍ය වන තරමට ඉතා ම සරල ව මෙම පද්ධති සකස් කළ හැකි නිසා ද්විපාර්ශ්වික සංනිවේදනයේ අවශ්‍යතාව තදින් නො ඇනේ.

බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය යනු වචනයේ අර්ථයෙන් ම මාධ්‍යයන් රාශියකින් යුතු වූ පුහුණු පද්ධතියකි. එය පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් දක්වනුයේ සැලකිල්ලට ගනු ලබන මාධ්‍යයන් කිසියම් අනුපිළිවෙලක් සහිතව පද්ධතියක් වශයෙන් ඒකාබද්ධ කොට පුහුණු යෙදවුම් ලබා දීමේ ක්‍රමයක් වශයෙන් යොදා ගන්නා බැවිනි. පුහුණුව ලබා දිය යුතු විෂය අනුව බහු මාධ්‍ය පද්ධතියේ මාධ්‍යයන් කොපමණ සංඛ්‍යාවක් ඇතුළත් විය යුතු ද යන්න තීරණය වේ. සාමාන්‍යයෙන් චිත්‍රපටියක් හෝ ස්ලයිඩ් දර්ශනයක්, ශ්‍රව්‍ය පහසුකම් සඳහා ටේප් පටියක්, අත් පොතක් සහ එයට ඇතුළත් කරන ලද සාකච්ඡා හා ගැටලු විසඳුම් ආදිය ද වැඩිදුර කියවීම සඳහා නිර්දේශිත පොත්·පත්, සඟරා ආදියේ ලැයිස්තුවක් ද ආදී වශයෙන් මාධ්‍ය කීපයකින් බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය යුක්ත වේ. බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය හුදෙක් අභ්‍යාස ක්‍රමයක් වන අතර සාමාන්‍ය අභ්‍යාසයක දී මෙන් නො ව මාධ්‍ය රාශියකින් පුහුණුවන්නාට ආමන්ත්‍රණය කිරීමට සැකසී ඇත. උදාහරණයක් වශයෙන් වාරිමාර්ග ක්ෂේත්‍රයට සම්බන්ධ නිලධාරීන්ට වාරිමාර්ග පද්ධතියක ඉදිකිරීම් හඳුන්වා දීමේ විෂයයන් යටතේ බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් යොදා ගන්නේ නම් ඉදිකිරීම්වල පින්තූර චිත්‍රපටි මගින් හෝ වීඩියෝ මගින් හෝ ස්ලයිඩ් මගින් හෝ පෙන්වන දෘශ්‍ය මාධ්‍යයනුත්, එම ඉදිකිරීම්වල කාර්යයන් විස්තර කරන ශ්‍රව්‍ය ආධාර ලබා දෙන ටේප් පටියකිනුත්, ඒ ඒ ඉදිකිරීම් පිළිබඳ ව විස්තර කරන ශ්‍රව්‍ය ආධාර හා දෘශ්‍යාධාර සමග සම්බන්ධ කළ අත් පොතකුත් මගින් මෙම පද්ධතිය සකස් කළ හැකි ය. කෙසේ වුව ද ශ්‍රී ලංකාව වැනි රටවල බහු මාධ්‍ය පද්ධති පුහුණු කිරීම්වල දී ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබන්නේ ඉතා කලාතුරකිනි.

බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

* විශේෂයෙන් තාක්ෂණික විෂයයන් යටතේ පුහුණුවක් ලබා-දීමේ දී බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.

10. රමුණිස. 92133

* පුහුණුකරුවකු කෙළින් ම සම්බන්ධ කිරීම කළ නො හැකි අවස්ථාවක දී හෝ එක ම පුහුණුව ප්‍රදේශයක් පුරා හෝ රටක් පුරා එක ම ආකාරයකින් ලබා දිය යුතු අවස්ථාවක දී හෝ ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට හැකි ය.
* කාර්ය බහුල පුහුණුවන්නන්ට නිවසේ දී හෝ වෙනත් සුදුසු තැනක දී අදාළ විෂය පුහුණු කිරීමට පහසුකම් සලසා දීම සඳහා ද බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය යොදා ගත හැකි ය.

බහු මාධ්‍ය පද්ධතියේ වාසි

* මේ ක්‍රමයේ දී පුහුණුකරවන්නකු භෞතික වශයෙන් පෙනී සිටීම අවශ්‍ය නො වේ.
* පුහුණුව සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන සියලු ම යෙදවුම් නැවත නැවතත් පරීක්ෂා කර අවශ්‍ය ප්‍රමිතියට ඇත් දැයි සොයා බලා පුහුණුවන්නා වෙත ට පත් කළ හැකි අතර පුහුණු ප්‍රයත්නය සඳහා ගත වන කාලය නිවැරදි ව ගණන් බලා පුහුණු-වන්නන්ට ප්‍රකාශ කළ හැකි ය. මෙවැනි මූලික විස්තර බහු මාධ්‍ය පද්ධතියේ හැඳින්වීමෙහි ම ඇතුළත් කළ හැකි ය.
* එකම පුහුණු වැඩ සටහනක් රටක් පුරා හෝ ප්‍රදේශයක් පුරා පැවැත්විය යුතු වූ විට පුහුණු සංවිධායකයකුට විශේෂ උදව්වක් බහු මාධ්‍ය පද්ධතියෙන් සැලසේ. එක් එක් පුහුණුකරුවකු වෙන් වෙන් වශයෙන් පුහුණු පංති පැවැත්වීමේ දී විෂය කරුණුවලත් භාවිත කරන උපකරණවලත් වෙනස්කම් ඇති විය හැකි වුවත් බහු මාධ්‍ය පද්ධතියෙන් මේ දුර්වලකම් වලක්වා දෙයි.

බහු මාධ්‍ය පද්ධතියේ සීමාවන්

* අනෙකුත් පුහුණු ක්‍රම මෙන් නො ව බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය බෙහෙවින් අනම්‍ය ක්‍රමයකි. පුහුණුවන්නන් කුමන වර්ගයට අයත් වුවත්, කුමන වයස් සීමාවන්ට අයත් වුවත්, කුමන සංස්කෘතියට අයත් වුවත් දෙනු ලබන පුහුණු යෙදවුම එක සමාන එකකි. මෙවැනි අනම්‍ය පුහුණු ක්‍රම පුහුණුවන්නාගේ පෞද්ගලික අවශ්‍යතාවන්ට නො ගැළපීමට ඉඩ ඇත.
* එක් එක් පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා බහු මාධ්‍ය පද්ධති සම්-පාදනය කිරීම බෙහෙවින් මුදල් වියදම් වන ක්‍රමය. කි. බහු මාධ්‍ය පද්ධති සම්පාදනය කිරීමේ දී විවිධ විශේෂඥයන්ගේ සේවය ලබා ගැනීමට සිදු වේ.

* බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය ඒකපාර්ශ්වික සංනිවේදන ක්‍රමය කි. ද්විපාර්ශ්වික සංනිවේදනය පුහුණු කිරීම්වල දී නිර්දේශිත සංනිවේදන ක්‍රමය යි.
* තාක්ෂණික විෂයයන් හෝ ස්වභාවික විද්‍යාවන්ට අයත් විෂයයන් යටතේ පුහුණු කිරීම් සඳහා බහු මාධ්‍ය පද්ධති යොදා ගත හැකි වුවත් සමාජ–ආර්ථික කරුණු හෝ දේශපාලන කරුණු සම්බන්ධ වූ විෂයයන්වලදීත්, පුද්ගලයාගේ ආකල්ප සම්බන්ධ කරුණුවලදීත් බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය අසාර්ථක පුහුණු ක්‍රමය කි.

බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* බහු මාධ්‍ය පද්ධතියක් සකස් කිරීම හුදෙක් පුහුණුව සැලසුම්කරන්නා විසින් ම තීරණය කළ යුත්තකි. පුහුණුකරවන්නා භෞතික වශයෙන් පුහුණුවන්නන් හමුවට ගොස් දෙනු ලබන පුහුණු යෙදවුම ඊට සමාන ආකාරයකින් මාධ්‍යයන් පමණක් උපයෝගී කර ගෙන කරන්නේ කෙසේ දැයි ඔහු සිතා බැලිය යුතු ය. කෙසේ වෙතත් සාමාන්‍යයෙන් බහු මාධ්‍ය පද්ධති මාතිකා කීපයකට වෙන් කර ඉදිරිපත් කිරීම සුදුසු ය. ඉන් පළමු මාතිකාව විය යුත්තේ උපදෙස් පිළිබඳ මාතිකාවයි. මේ මාතිකාව තුළ අදාළ බහු මාධ්‍ය පද්ධති ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන්නේ කෙසේ ද යන්නත්, ඒ සඳහා දෙනු ලබන කාලයත් වෙනත් අදාළ උපදේශයනුත් සැපයිය යුතු ය.

දෙවැනි මාතිකාව වනුයේ වීඩියෝ චිත්‍රපටිය හෝ චිත්‍රපටිය නැරඹීම හා ශ්‍රව්‍ය ටේප් පටියට සවන් දීමට අදාළ පුහුණු යෙදවුම් අඩංගු අවස්ථාව වේ. මේ අවස්ථාවේදී ම හෝ ඊට අනතුරු ව සපයන ලද අත් පොත කියවීමට ද සැලසුම් කිරීමට වග බලා ගත යුතු ය. පිංතූර නරඹන අතර අත් පොත කියවීමට අවස්ථාවක් දීම හෝ නැරඹීමෙන් අනතුරුව අත් පොත කියවීමට අවස්ථාවක් ලබා දීම හෝ කළ හැකි වේ.

තුන්වැනි මාතිකාවේ අදාළ පුහුණු ක්‍රමය මගින් දෙන ලද පුහුණු යෙදවුම්වලට සම්බන්ධ අභ්‍යාස ඇතුළත් විය යුතු අතර මෙම අභ්‍යාස කළ නො හැක්කේ නම් නැවතත් පළමු මාතිකාවේ සිට පුහුණුව ලබා ගැනීමට පුහුණුවන්නා පෙළඹවිය යුතු ය.

ඕනෑ ම බහු මාධ්‍ය පද්ධතියක අවසාන මාතිකාවේ අභ්‍යාස ඇතුළත් කිරීමට මතක තබා ගත යුතු ය. අභ්‍යාස ඇතුළත් නො වූවහොත් අදාළ පුහුණු යෙදවුම් තමාට ලැබුණා ද යන්න පිළිබඳ ව පුද්ගලයාට තක්සේරු කර ගත නො හැකි ය.

* බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය කණ්ඩායම් පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා යොදා ගන්නේ නම් පුහුණු වන කණ්ඩායම විසින් පද්ධතිය පරිශීලනය කිරීමෙන් පසු කණ්ඩායම් සාකච්ඡා පවත්වා යම් යම් දුරවබෝධ තැන් පැහැදිලි කරවා ගැනීමට සැලසුම් කළ යුතු වේ. මේ පිළිබඳ ව උපදෙස් ද පළමු මාතිකාවේ ඇතුළත් කළ හැකි ය.
* බහු මාධ්‍ය පද්ධතිය විසින් සපයනු ලබන අභ්‍යාසවල විසඳුම් ද එම පද්ධතියේ යම් මාතිකාවක් තුළ (බොහෝ විට අවසාන මාතිකාවේ) ඇතුළත් කළ යුතු වේ. නැතහොත් පුහුණු-කරවන්නකුගෙන් වෙන් වී ඇති පුහුණුවන්නාට තමා නිවැරදි දැයි තීරණය කළ නො හැක.

විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා

විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා යනු කිසියම් විෂයයක් යටතේ එම විෂයයේ විවිධ අංශයන් නියෝජනය කරමින් විශේෂඥයන් කීප දෙනකු විසින් කරනු ලබන සාකච්ඡාව යි. විශේෂඥ කණ්-ඩායමකට දෙදෙනකු සිට පස් දෙනකු දක්වා විශේෂඥයන් සහභාගි විය හැකි අතර පස් දෙනකුට වඩා විශේෂඥයන් සංඛ්‍යාව වැඩි වන්නේ නම් සාකච්ඡාවේ කාර්යක්ෂමතාවයත්, කළමනාකරණයත් දුර්වල වේ. පුහුණුව සැලසුම්කරන්නා හෝ විෂය පිළිබඳ වෙනත් විශේෂඥයකු විසින් හෝ මෙම සාකච්ඡාව මෙහෙයවිය හැකි අතර කණ්ඩායමේ සාමාජිකයෝ සභාපතිවරයා සමගත්, ඔවුනොවුන් අතරත් අදහස් හුවමාරු කර ගනිති. වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා ඉතා සාර්ථක ව යොදා ගත හැකි ය.

විශේෂඥ කණ්ඩායම් යොදා ගත හැකි අවස්ථා

* කිසියම් විෂයයක් විවිධ අංශවලින් සොයා බැලිය යුතු විට හා එක් අංශයකට බර ව යම් විෂයයක් විස්තර කිරීම අගතියට බර වන අවස්ථාවල දී මෙම පුහුණු ක්‍රමය යොදා ගැනීම සුදුසු ය. උදාහරණයක් වශයෙන් ගොවීන් වාරි ජලය අපතේ යැවීම යන විෂයයට සම්බන්ධ කරුණු වාරි ඉංජිනේරු විෂය

උගත් විශේෂඥයකු පමණක් විස්තර කරන්නේ නම් වාරි ජලය අපතේ යැවීමට හේතුව ගොවීන්ගේ නො සැලකිල්ල හෝ නො දැනුවත්කම යයි ඔහු ප්‍රකාශ කළ හැකි නමුත්, සමාජ විද්‍යාඥයකු, පස් පිළිබඳ විශේෂඥයකු, කෘෂි විද්‍යා විශේෂඥයකු ද සාකච්ඡාවට සහභාගි වන්නේ නම් ඉහත කී හේතුවලට මුළුමනින් ම පටහැනි වන හේතු මත ගොවියා ජලය අපතේ යවන බව ප්‍රකාශ කිරීමට ඉඩ තිබේ.

* කිසියම් විෂයයක් පිළිබඳ ව ශුභවාදී ව මෙන් ම අශුභවාදී ව ද විස්තර කළ යුතු අවස්ථාවක දී හෙවත් අදාළ විෂයේ හොඳ පැත්ත මෙන් ම නරක පැත්ත ද සැලකිල්ලට ගත යුතු අවස්ථා-වක දී.
* හුදෙක් දේශනයක් මගින් දෙනු ලබන පුහුණු යෙදවුම් මඟින් පුහුණුවන්නාගේ නැණැස පාදා දිය නො හැකි අවස්ථා-වල දී

විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා ක්‍රමයේ වාසි

* සාකච්ඡාවට කරුණු ඉදිරිපත් කරන්නන්ගේ අදහස්වල විවිධ-තාවයක් ඇතිවිට පුහුණුවන්නන්ගේ උද්යෝගය වැඩි වේ. ඒකාකාරී අදහස්වලින් පුහුණුවන්නා පෝෂණය කිරීම වෙනුවට විවිධ අදහස්වලින් පුහුණුවන්නා පෝෂණය වේ.
* විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා බෙහෙවින් සැහැල්ලුවත්, නිදහසේත් කළ හැකි බැවින් පුහුණුවන්නා පුහුණුවකට සහභාගි වී ඇතැයි යන අදහස ඉවත් වේ. මේ නිසා හොඳ ප්‍රතිචාරයක් ලබා ගැනීමට හැකි ය. දේශනයක දී මෙන් ඔහු සීමාවකට යටත් වී ඇති බවත් නො දැනේ.
* සුදුසු පරිදි සාකච්ඡා මණ්ඩලයේ සාමාජිකයන් තෝරා ගනු ලැබුව හොත් අදාළ විෂයයේ හෝ ගැටලුවේ අංග සම්පූර්ණ විශ්ලේෂණයක් කිරීමට විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා ක්‍රමය සමත් වේ.

විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා ක්‍රමයේ සීමාවන්

* විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා ක්‍රමයේ සාර්ථකත්වය මුළු-මනින් ම තීරණය වන්නේ කණ්ඩායම් සාකච්ඡාව මෙහෙයවන සභාපතිවරයා හෝ මෙහෙයවන්නා මතය. මෙහෙයවන්නා දුර්වල වුවහොත් කොතරම් දක්ෂ විශේෂඥයන් සහභාගි කරගත්ත ද සාකච්ඡාව ප්‍රතිඵලදායි වන්නේ නැත.

* විශේෂඥ කණ්ඩායම සඳහා තෝරා ගනු ලැබූ විශේෂඥයන් මුළුමනින් ම එකිනෙකට විරුද්ධ අදහස් දරන්නේ නම් හා එම අදහස් ප්‍රකාශ කරන්නේ නම් සාකච්ඡාවේ පැහැදිලි ඉදිරියක් ඇති නො වන අතර පුහුණුවන්නාට හොඳ යෙදවුමක් ද නො ලැබේ. එවැනි අවස්ථාවක පුහුණුවන්නන් අවුල් තත්වයකට පත් විය හැකි ය.

* පුහුණු යෙදවුම් පුහුණුවන්නා වෙතට පත් වන්නේ පුද්ගලයන් කීප දෙනකුගේ සාකච්ඡාවක් මගින් නිසා දේශනයක දී මෙන් හැම විට ම තර්කානු පිළිවෙලකට සාකච්ඡාව ගලා නො යයි. මේ නිසා සාකච්ඡා වන කරුණු අනුපිළිවෙලකින් තොර ව සිදුවීමටත්, පුහුණුවන්නා යම් අපහසුතාවකට පත්වීමටත් ඉඩ ඇත.

විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාකච්ඡා ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* කණ්ඩායමේ සිටින සෑම විශේෂඥයකු ම පුහුණුවන්නාට ඇසෙන සේ කථා කළ යුතු ය.

* සාකච්ඡාව සඳහා සුදුසු වේදිකාවක් සූදානම් කළ නො හැකි නම් සාකච්ඡාව කරනු ලබන තැන පුහුණුවන්නන් සියලු දෙනාට ම පෙනෙන තැනක් විය යුතු වේ.

* අදාළ සාකච්ඡාව පැවැත්වීමට ප්‍රථම පුහුණුව සැලසුම්කරන්නා විසින් සාකච්ඡාව තුළින් ඉෂ්ඨ විය යුතු නිශ්චිත පරමාර්ථ සාකච්ඡා කණ්ඩායමටත්, පුහුණුවන්නාටත් දැන ගැනීමට සැලැස්වීම හොඳ පුහුණු ප්‍රතිඵල ලැබිය හැකි සූදානම කි.

* පුහුණුවන්නාගේ අවශ්‍යතාවය කුමක ද යන්න පුහුණුව සැලසුම් කරන්නා විසින් විශේෂඥ කණ්ඩායම් සාමාජිකයන්ට හොඳින් පැහැදිලි කර දිය යුතු ය.

* සාකච්ඡාව ආරම්භ කිරීමට ප්‍රථම සභාපතිවරයා විසින්, සංවිධායකවරයා විසින්, මෙහෙයවන්නා විසින් හෝ පුහුණුව සැලසුම් කරන්නා විසින් ඒ ඒ විශේෂඥ සාමාජිකයා පිළිබඳ ව පුහුණුවන්නන්ට කෙටි විස්තරයක් කළ යුතු වේ.

* සාකච්ඡාවේ අදහස් හුවමාරු කර ගැනීමට ප්‍රථම සෑම විශේෂඥ සාමාජිකයකු ම විනාඩි 05 ක පමණ කාලයක් තුළ විෂය පිළිබඳ ව හෝ ගැටලුව පිළිබඳ ව තමා දරණ අදහස ප්‍රකාශ කිරීමට අවස්ථාව සලසා දිය යුතු වේ. ප්‍රතිචාර හෝ ප්‍රතිපෝෂණ කාලය ලබා දිය යුත්තේ ඉන් අනතුරුව ය.

* ඒ ඒ විශේෂඥයා විසින් කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමෙන් පසු සාකච්ඡා වාරය ආරම්භ විය යුතු අතර පුහුණුවන්නන්ට ද ප්‍රශ්න ඇසීම සඳහා අවස්ථාවක් ලබා දීම සුදුසු ය. එහෙත් පුහුණුවන්නාගේ ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු දීමට විශේෂඥ කණ්ඩායමේ සාමාජිකයන් කැමැති ද යන්න සාකච්ඡාව ආරම්භ කිරීමට පෙර දැන සිටිය යුතු ය (ඇතැම් විශේෂඥ සාමාජිකයන් සාකච්ඡාව මෙහෙයවන්නා හැර වෙනත් අයගේ ප්‍රශ්න කිරීම්වලට පිළිතුරු දීමට අකමැතිය).
* සාකච්ඡාවට ගෙන ඇති ගැටලුව හෝ විෂය පිළිබඳව ඒ ඒ විශේෂඥයාගෙන් ලබා ගත් අදහස් කැටි කොට, සාරාංශ පුහුණුවන්නාට ලබා දීම සාකච්ඡාව මෙහෙයවන්නා විසින් කළ යුතු වේ.
* සාකච්ඡාවට කැඳවනු ලැබූ විශේෂඥයන් සැහැල්ලුවෙන් තැබීමටත්, තරමක් විනෝද ජනක ව සාකච්ඡාව මෙහෙයවීමටත් මෙහෙයවන්නා සිතට ගත යුතු අතර හුදෙක් උසාවියක් ඉදිරියට කැඳවා ගෙන ආ විත්තිකරුවන්ගෙන් ප්‍රශ්න කරන්නාක් මෙන් ප්‍රශ්න කිරීම අතිශයින් අයෝග්‍ය වේ.
* විශේෂඥ සාකච්ඡාව අවසානයේ දී සාකච්ඡා වූ වැදගත් දේ නැවත මතක් කර දීමටත්, සියළු ම විශේෂඥ සාමාජිකයන්ට ස්තුති කිරීමටත් සාකච්ඡාව සංවිධානය කරන්නා අමතක කළ යුතු නො වේ.

සමානයන් මැදිහත් කර ගත් පුහුණුව

ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙන් මෙය Peer Mediated Training යයි කියනු ලැබේ. සමානයන් මැදිහත් කර ගත් පුහුණු ක්‍රමය ද එක්තරා කණ්ඩායම් පුහුණු ක්‍රමය කි. එහෙත් මෙවැනි කණ්ඩායමකට සුදුසු සාමාජික සංඛ්‍යාව දෙදනකු හෝ තිදෙනකු පමණක් විය යුතු වේ. මෙහි දී කරනු ලබන්නේ පුහුණුව සඳහා සහභාගි වන පුහුණුවන්නන් දෙදෙනා බැගින් හෝ උපරිම වශයෙන් තිදෙනා බැගින් කණ්ඩායම් වීමට පුහුණුකරවන්නා විසින් උපදෙස් දීම යි. දෙදෙනා හෝ තිදෙනා වශයෙන් කණ්ඩායම් කිරීමේ දී හුදෙක් සසම්භාවිකව පුහුණුවන්නන් තෝරා කණ්ඩායම් කිරීමකට වඩා මිත්‍රයන් වශයෙන් හෝ දැන හඳුනන්නන් වශයෙන් හෝ කණ්ඩායම් කිරීම ඉතා හොඳ ක්‍රමය කි. සාමාන්‍යයෙන් පුහුණු සැසියට පැමිණි පුහුණුවන්නන් අසුන් ගැනීමේ දී ම තම තමා

හිතවත් අය අසලින් අසුන් ගැනීම පුරුද්දක් බැවින් මේ පුරුද්ද අදාළ පුහුණු ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය. සමානයන් මැදිහත් කර ගත් පුහුණු ක්‍රමයේ දී සිදු-වන්නේ අදාළ විෂය හෝ ගැටලුව පිළිබඳ ව යුගල වශයෙන් හෝ තිදෙනා වශයෙන් සකස් වූ කණ්ඩායම් මගින් සාකච්ඡා කිරීමට උපදෙස් දීම යි. මෙහි දී ඒ ඒ කණ්ඩායම්වල සෑම සාමාජිකයකු ම පුහුණු වන්නාගේ කාර්‍යයත්, පුහුණුකරවන්නාගේ කාර්යයත් මාරුවෙන් මාරුවට කරනු ඇතැ යි අපේක්ෂා කෙරේ. වෙනත් වචනවලින් කියතොත් අදාළ ගැටලුව පිළිබඳ ව තමා දන්නා දේ තම කණ්ඩායමේ අනෙක් සාමාජිකයනට තමා ලබා දිය යුතු අතර ඔහු දන්නා දේ තමා ලබා ගත යුතු ය. දෙදෙනා ම නො දන්නා දේ සටහන් කර පුහුණුකරවන්නාගේ සහාය ලබා ගැනීම මෙහි දී සිදු වේ. කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවේ දී සාමාජිකයන් දෙදෙනාට ම එක සමාන කාර්ය භාරයක් පැවරී ඇති බැවින් එක් අයකු අනෙකාට වඩා ප්‍රධානත්වයක් ගැනීම මේ ක්‍රමයේ දී සිදු නො වේ.

සමානයන් මැදිහත් කර ගත් පුහුණු ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

* කිසියම් විෂයයක් හෝ ගැටලුවක් පිළිබඳ ව සියලු දෙනාගේ ම දැනුම හා අදහස් එකසේ ප්‍රයෝජනයට ගත යුතු අවස්ථාවක දී
* කිසියම් ගැටලුවක ශුභවාදී පැත්තත්, අශුභවාදී පැත්තත් පිළිබඳව කරුණු සෙවිය යුතු අවස්ථාවක හෝ මතභේදයට තුඩු දී ඇති විෂයයන් පිළිබඳ ව තීරණයක් ගත යුතු අවස්ථා-වක දී
* කිසියම් ගැටලුවක සංකීර්ණ බව කොතෙක් ද යන්න පුහුණු-වන්නාට ම අවබෝධ කර දීමට අවශ්‍ය වූ අවස්ථාවක දී

සමානයන් මැදිහත් කර ගත් පුහුණු ක්‍රමයේ වාසි

* දේශන වැනි සාම්ප්‍රදායික පුහුණු ක්‍රමවලින් ඉවත් වී පුහුණු-වීමේ වගකීම පුද්ගලයා වෙතට පැවරීම යම් විශේෂතාවක් බවට පත් වන නිසා පුහුණුවන්නාගේ උනන්දුව වැඩි වේ.
* සමානයන් එක් වූ කණ්ඩායම් තුළ සුහදත්වයත්, සැහැල්ලු බවත්, ඇති වන නිසා බොහෝ වැදගත් අදහස් නිර්මාණය වීමට ඉඩකඩ සපයා දෙයි.

* කණ්ඩායමේ සංඛ්‍යාව ඉතා සුළු නිසා (දෙදෙනකු හෝ තිදෙනකු) සැසිවාරය තුළ සෑම දෙනාගේ ම අදහස් නියෝජනය වීමට හොඳ අවස්ථාවක් සැලසේ. බොහෝ විට සමානයන් මැදිහත් කර ගත් පුහුණු ක්‍රමය එක් අයකු විසින් තවත් අයකුට පුද්ගලික ව ඇමතීමේ පුහුණු ක්‍රමය කි.

* පුහුණු සැසියට සහභාගි වන්නන්ට තමා තනි වී නැති බව දැනේ. දෙදෙනකු හෝ තිදෙනකු එක් ව කටයුතු කිරීම තුළින් පුහුණුවන්නාගේ හුදකලා බව ඉවත් වීම හොඳ ප්‍රතිඵල ලැබීමට හේතුව කි. වැඩිහිටි පුහුණුකරුවන් කෙරෙහි මෙය විශේෂ වේ.

* පුහුණුකරවන්නාගේ කාර්ය ඉතා පහසු වේ. ඔහුගේ කාර්ය වනුයේ ඒ ඒ යුගල කණ්ඩායම් විසින් හෝ ත්‍රිපුද්ගල කණ්ඩායම් විසින් පොදුවේ මතු කරනු ලබන විෂය ගැටලු සාකච්ඡා කිරීම යි.

සමානයන් මැදිහත් කර ගත් පුහුණු ක්‍රමයේ සීමාවන්

* බොහෝ විට සමානයන් විෂය දැනුම අතින් දුප්පතුන් වීමට ඉඩ ඇත. සමානයන්ගේ කණ්ඩායම්වල සිටින සෑම සාමාජිකයකු ම එක සමාන දැනුමකින් යුතු නම් සාකච්ඡා කිරීමට හෝ හුවමාරු කරගැනීමට යමක් ඉතිරි නො වේ.

* පුහුණු සැසිවාරය තුළ අනවශ්‍ය තරම් ඝෝෂාවක් ඇති වීමට ඉඩකඩ තිබීමත්, ඒ නිසා ම එක් එක් කණ්ඩායම්වලට ඔවුනොවුන් තුළින් ම බාධා ඇති වීමට ඉඩ ඇත. කිසියම් කණ්ඩායමක පුහුණුවන්නන් තිස්දෙනකු ඇත් නම් බොහෝ විට දෙදෙනා බැගින් වූ කණ්ඩායම් පහළොවක් එකවර ඔවුනොවුන් සාකච්ඡා කිරීම මහත් ඝෝෂාවක් විය හැකි ය.

* යම් හෙයකින් පුහුණුවන්නන් යුගල කිරීමේ දී ඔවුනොවුන්ට නො ගැළපෙන අය කණ්ඩායමට පත්වුවහොත් පුහුණු ක්‍රමය අසාර්ථක වනවා මෙන් ම අදාළ පුහුණු ක්‍රමය පිළිබඳ ව පුහුණුවන්නන් අප්‍රසාදය පළ කිරීමට ද ඉඩ ඇත.

* සියුම් තරගයක් කණ්ඩායම් අතර තිබීම යහපත් වුවත් තියුණු තරගයක් ඇති වුවහොත් පුහුණු සැසිවාරයේ දී අනවශ්‍ය බාධක මතු විය හැකි ය.

සමානයන් මැදිහත් කර ගත් පුහුණු ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* මෙම පුහුණු ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමට ප්‍රමාණවත් ඉඩකඩ දේශන ශාලාව තුළ නැති නම් එය ක්‍රියාත්මක කිරීමෙන් වැළක් සිටිය යුතු ය. අඩු වශයෙන් ඒ ඒ කණ්ඩායම් ප්‍රමාණවත් පරතරයක් ඇති ව සාකච්ඡා කිරීමට ඉඩකඩ නො ලැබුනහොත් ඔවුනොවුනට බාධා පැමිණේ.
* අදාළ පුහුණු ක්‍රම යොදා ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය වී ඇතත් දේශන ශාලාවේ ඉඩකඩ නො මැති නම් ඒ ඒ කණ්ඩායම් දේශන ශාලාවෙන් පිටට යවා සාකච්ඡා කිරීමට ඉඩ සැලසීම අවශ්‍ය වේ.
* අදාළ පුහුණු ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමට ප්‍රථම පුහුණුවන්නා විසින් එම ක්‍රමය පිළිබඳ ව පැහැදිලි හැඳින්වීමක් පුහුණුවන්නාට ලබා දිය යුතු ය. ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීමට ප්‍රථම පුහුණුවන්නන්ගේ කැමැත්ත ඇද්ද යන්න සොයා බැලීමට ද වග බලා ගත යුතු ය.
* ඒ ඒ කණ්ඩායමේ සැම සාමාජිකයා ම අනෙකාගෙන් ප්‍රශ්න ඇසීමටත් එමෙන් ම අනෙකා අසන ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු දීමටත් යොමු කළ යුතුවේ.
* පුහුණුකරවන්නා අදාළ ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක වන අවස්ථාවේ පෙනී සිටිය යුතු අතර මත වාද නිරවුල් කිරීමටත්, පැහැදිලි කිරීමටත් සූදානමින් සිටිය යුතු වේ.
* සැසිවාරය අවසානයේ ඒ ඒ කණ්ඩායම් තුළින් මතු වූ සියලු අදහස් එකතු කර සාරාංශ කිරීමත්, ඒ ඒ කණ්ඩායම්වලින් මතු වූ ගැටලු නිරාකරණය කිරීමටත් පුහුණුකරවන්නා කටයුතු කළ යුතු වේ. පුහුණු ක්‍රමය අවසන් විය යුත්තේ මේ ආකාරයෙනි.

භූමිකා රංගන ක්‍රමය (Role Play)

පුද්ගලයාගේ ආකල්ප වෙනස් කිරීම සඳහා විශේෂයෙන් ම සුදුසු පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් භූමිකා රංගන ක්‍රමය හැඳින්විය හැකි ය. දැනුම හෝ හැකියාවන් වර්ධනය කිරීම සඳහා ද මෙය යොදා ගත හැකි ය. භූමිකා රංගනයකින් සිදු වනුයේ සත්‍ය ලොව සිදු වන යම් සිදු වීමක් මුලින් සකස් කරන ලද පිටපතකින් තොර ව රඟ දැක්වීමකි. භූමිකා රංගන අභ්‍යාසයක දී පුහුණු-

වන්නන් අතර ඇති වන සංවාද මුලින් සැලසුම් කරන ලද ඒවා නො වේ. කිසියම් ප්‍රශ්නයක් සඳහා හෝ විමසීමක් සඳහා අනෙකා කුමන පිළිතුරක් දෙනු ඇත් දැයි ප්‍රශ්නය අසන්නා නො දනී. භූමිකා රංගනයෙන් සිදු වන්නේ සැබෑ ලොව යම් සිදු වීමකට මුහුණ දීමට පුහුණුවන්නා හුරුකරවීමත්, සිදු-වීමට අපේක්ෂිත තත්වය පිළිබඳ තාත්වික චිත්‍රයක් පුහුණු-වන්නාට ලබාදීමත් ය. උදාහරණයක් වශයෙන් වාරි ජල පාලනය සඳහා ගොවීන් මෙහෙයවීමට යවනු ලබන ගොවි සංවිධායකයකු තමා ක්ෂේත්‍රයේ දී ප්‍රථම වරට ලබන අත්දැකීම පුහුණු සැසිවාරයක් මගින් ඔහුට ලබා ගත හැකි ය. මේ අත්දැකීම ලබා ගැනීම මගින් සංවිධායකයා ක්ෂේත්‍ර-යට ගොස් සැබෑ ලෙස මැදිහත්වීමේ දී ඔහු කටයුතු කළ යුතු ආකාරය පිළිබඳ ව අදහසක් ලැබේ. භූමිකා රංගන පුහුණු ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට නම් එම ක්‍රමය යොදා ගැනීමට අපේක්ෂිත විෂයයට අදාළ පසුබිම පිළිබඳ ව පුහුණුවන්නන්ට යම් අවබෝධ-යක් තිබිය යුතු ය. සාකච්ඡාවට භාජනය වන විෂයයට අදාළ පරිසරය පිළිබඳ ව හෝ පසුබිම පිළිබඳ ව කිසිදු අවබෝධයක් පුහුණුවන්නන් වෙත නො මැති තත්වයක් යටතේ දී භූමිකා රංගන ක්‍රමය යොදා ගත නො හැකි ය. රඟපෑමක දී රඟපෑ යුත්තේ කුමක් නිරූපනය වන පරිදි ද යන්න නො දන්නේ නම් අවශ්‍ය ප්‍රතිඵල නො ලැබෙන බැවිනි.

භූමිකා රංගන ක්‍රමය පුහුණු වැඩ සටහනක දී යොදා ගනු ලබන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව අපි උදාහරණයක් මගින් විමසා බලමු. මෙම ග්‍රන්ථයේ විවිධ අවස්ථාවල අප බහුල වශ-යෙන් යොදා ගත් උදාහරණ අනුව යමින් නැවතත් වාරි–කෘෂි ක්ෂේත්‍රයට සම්බන්ධ උදාහරණයක් ප්‍රයෝජනයට ගනිමු.

කිසියම් මහා වාරිමාර්ග යෝජනා ක්‍රමයක කටයුතු කරන වාරිමාර්ග ක්ෂේත්‍ර නිලධාරීන් වාරි ජල පාලනය සඳහා පුහුණු කරවීමට අවශ්‍ය වූ අවස්ථාවක් පිළිබඳ ව උපකල්පනය කරමු.

ගොවීන්ගේ සහභාගිත්වයෙන් තොර ව වාරි ජල පාලනය කිසිසේත් කළ නො හැකි ය. මේ නිසා සාර්ථක ජල පාලන වැඩ සටහනක් ක්‍රියාත්මක කිරීමට නම් නිලධාරි මහතුන් දැන ගත යුත්තේ වාරි ජල පාලනය පමණක් නො වේ. ඔහු ගොවීන් ගැන ද දැන ගත යුතු ය. ගොවීන් සමග එක් ව කටයුතු

කරන ආකාරය නිලධාරී මහතුන් උගත යුතු ය. පංති කාමරයක් තුළ දී මේ අත්දැකීම නිලධාරී මහතුන්ට ලබා දීමට සුදුසු හොඳ ම පුහුණු ක්‍රමය නම භූමිකා රංගන ක්‍රමය යි.

වියලි කලාපීය වාරි ගොවීන්ගේ හැසිරීම පිළිබඳ ව ප්‍රමාණවත් අත්දැකීම් ඇති නිලධාරීන් පිරිසක් ගොවීන් ලෙස රංගනය කිරීමට සැලැස්වීමෙනුත්, ගොවීන්ගේ චර්යාව පිළිබඳ අඩු අත්දැකීම් ඇති නිලධාරියකු, නිලධාරියකු ලෙස රංගනය කිරීමට සැලැස්වීමෙනුත් මේ අත්දැකීම සාර්ථකව ලබා දිය හැකි වේ. මෙම අත්දැකීම ලබා දීම සඳහා කළ යුත්තේ නිලධාරියා අදාළ ගොවීන් හමුවට ගොස් වාරි ජල පාලන වැඩ සටහනක් (බොහෝ විට වතුර මුර ක්‍රමයත්) ක්‍රියාත්මක කිරීමට ගොවීන්ට ඒත්තු ගැන්වීමේ සාකච්ඡා වාරයක් භූමිකා රංගනය කිරීම යි. නිලධාරියා තමාට පැවරූ කාර්යය ඉටු කරන විට ගොවීන්ගේ චරිත නිරූපනය කළ යුත්තෝ ගොවීන්ට ආවේණික භාෂාවෙන්, ගොවි අත්දැකීම් ප්‍රකාශ කළ යුතු ය. මෙහි දී මතක තබා ගත යුත්ත නම් සැබෑ ගොවීන් හැසිරෙන්නේ කෙසේ ද යන්න ගැන ප්‍රමාණවත් අවබෝධයක් ගොවීන්ගේ චරිත නිරූපනය කරන්නන් වෙත තිබිය යුතු වීම යි. භූමිකා රංගනය සැබෑ ලොව අත්දැකීමකට ආසන්න වන තරමට පුහුණු ක්‍රමයෙන් ලබන ප්‍රතිඵල වැඩි වේ. භූමිකා රංගනයට සහභාගි වන්නෝත්, නිරීක්ෂණය කරන අනෙකුත් පුහුණුවන්නෝත් සියල්ලෝ ම මෙම අත්දැකීම ලබා ගනිති.

භූමිකා රංගන ක්‍රමය යොදා ගත හැකි අවස්ථා

* කිසියම් ගැටලුවක් පිළිබඳ ව මිනිසාගේ සම්බන්ධතාව කුමක්ද යන්න පැහැදිලි කිරීම සඳහා යොදා ගත හැකි ය. මිනිස් ආවේග, සංස්කෘතික බලපෑම්, ආකල්ප ආදිය ගැටලුවකට සම්බන්ධ වන්නේ කෙසේ ද යන්න පැහැදිලි කිරීමට භූමිකා රංගන ක්‍රමය ඉතා සාර්ථකව යොදා ගත හැකි ය.
* යම් ගැටලුවක් විසඳීමට අවශ්‍ය වන්නේ පුද්ගලයාගේ ආකල්පමය වෙනසක් කිරීම නම් ඒ සඳහා විශේෂයෙන් සුදුසු ක්‍රමයක් වන්නේ භූමිකා රංගන ක්‍රමය යි.
* පුද්ගලයාට කණ්ඩායමක් තුළ කටයුතු කිරීමේ හැකියාව ලබාදීම සඳහා ද භූමිකා රංගන ක්‍රමය යොදා ගත හැකි ය. සැබෑ ලොව තුළ සිදු කළ යුතු යම් කාර්යයක පෙරහුරුවක්

වශයෙන් භූමිකා රංගන ක්‍රමය යොදා ගන්නේ නම් එවැනි අවස්ථාවක හැකියා වර්ධනය සඳහා ද මේ ක්‍රමය යොදා ගත හැකි ය.

භූමිකා රංගන ක්‍රමයේ වාසි

* කිසියම් ගැටලුවක් නිරාකරණය කිරීම සඳහා පුහුණුවන්නන් පොළඹවයි. භූමිකා රංගනය යනු සැබෑ ලොව සිදු විය හැකි යම් අත්දැකීමක් නිසා ''මෙවැනි ගැටලුවක් සැබෑ ලොව පවතී'' යන ''ප්‍රත්‍යක්ෂය'' පුහුණුවන්නාට ලබා දීමට භූමිකා රංගන ක්‍රමය සමත් ය.

* ගැටලුවක විවිධ පැති බැලීමටත්, විවෘත සාකච්ඡාවක් ඇති වීමටත් භූමිකා රංගනය මග පාදයි. සෑම භූමිකා රංගනයක් අවසානයේ ම විවෘත සාකච්ඡාවක් පැවැත්විය හැකි ය.

* භූමිකා රංගනයේ දී සිදු වන විශේෂ සිදු වීමක් නම් පුහුණු-වන්නාට වෙනත් යම් පුද්ගලයකුගේ සිතුම් පැතුම් හා හැසිරීම් අනුව කටයුතු කිරීමට අවස්ථාවක් ලැබීම යි. අනෙකකුගේ හැසිරීම් රංගනය කිරීමට යාම නිසා අනෙකකු සිතන ආකාරයට සිත්මටත්, ඔවුන් හැසිරෙන ආකාරයට හැසිරීමටත් සිදු වන නිසා තමාගෙන් පිටස්තර අයවලුන්ගේ චර්යාව පිළිබඳ ව හොඳ අවබෝධයක් ලැබෙනවා මෙන් ම එම චර්යාව කොතරම් සාධාරණ එකක් ද යන්න ගැන ද අදහසක් ලැබේ.

* කිසියම් ගැටලුවක් පිළිබඳ ප්‍රථම අත්දැකීම සැබෑ ලොව දීම ලබා ගැනීමෙන් වැරදි නිවැරදි කර ගැනීමට අවස්ථාවක් නො ලැබේ. ගොවීන් සමග හෝ නිලධාරීන් සමග හෝ අදාළ ඕනෑ ම කණ්ඩායමක් සමග සැබෑ කාර්ය කිරීමට පෙර තමාගේ කාර්ය නිවැරදි දැයි සහතික කරවා ගැනීමට භූමිකා රංගන ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට හැකි වීම මේ ක්‍රමයේ ඇති විශේෂ වාසියකි. මේ නිසා භූමිකා රංගන ක්‍රමය පෙර හුරුවක් ලබා ගැනීමේ හා වැරදි නිවැරදි කිරීමේ ප්‍රවේශ-යක් ලෙස හැඳින්වේ.

* දේශන ආදී සාම්ප්‍රදායික පුහුණු ක්‍රමවලින් තෙහෙට්ටුවට පත් වන පුහුණුවන්නන්ට නව උද්යෝගයක් ලබා දීම අතින් ද භූමිකා රංගන ඉදිරියෙන් සිටී.

භූමිකා රංගන ක්‍රමයේ සීමාවන්

* ඇතැම් පුහුණුවන්නන් භූමිකා රංගන ක්‍රමය යොදා ගැනීම පිළිබඳ ව නො සතුට ප්‍රකාශ කරති. ලජ්ජාශීලී බව, බයාදුකම හෝ තමා එළිදරව්වන්නේ ය යන බිය නිසා හෝ භූමිකා රංගනයට ඉදිරිපත් නො වන්නේ නම් මේ ක්‍රමයෙන් සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලැබිය නො හැකි ය. භූමිකා රංගන ක්‍රමය සාර්ථක-වීමට පුහුණුවන්නාගේ කැමැත්ත අත්‍යවශ්‍ය වේ.
* සාකච්ඡාවට භාජනය වන විෂයය හෝ ගැටලුව පිළිබඳ ව මිනිසුන් හැසිරෙන්නේ කෙසේ ද යන්න පිළිබඳ ව පුහුණු-වන්නාට කිසිදු අදහසක් නැත්නම් භූමිකා රංගන ක්‍රමය සඳහා පුහුණුවන්නන් යොදා ගැනීම අපහසු වේ.
* පුහුණුවන්නන්ගේ සංඛ්‍යාව බෙහෙවින් විශාල නම් භූමිකා රංගනය සාර්ථක පුහුණු ක්‍රමයක් නො වේ. දේශනයක දී මෙන් ඕනෑ ම පුහුණුවන්නන් සංඛ්‍යාවකට එක සේ ආමන්-ත්‍රණය කිරීමට භූමිකා රංගන ක්‍රමයට නො හැකි ය.
* දේශන ආදී පුහුණු ක්‍රමවලදී මෙන් නො ව මෙම පුහුණු ක්‍රමයේ දී නිවැරදි ව කාලය තීරණය කිරීම අපහසු ය. එමෙන් ම කාලය පාලනය කිරීමට ද පහසු නො වේ. මේ නිසා පුහුණු-කරවන්නාට අවශ්‍ය පරිදි කාලය පාලනය නො වන අතර බොහෝ විට භූමිකා රංගනයේ ස්වභාවය අනුව තීරණය කිරීමට සිදු වේ.

භූමිකා රංගන ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* භූමිකා රංගනය ආරම්භ කිරීමට ප්‍රථම පුහුණුකරවන්නා විසින් අදාළ ගැටලුවට හෝ විෂයයට සම්බන්ධ අවස්ථාව නිරූපනය වන පරිදි වාචික විස්තරයක් කළ යුතු වේ. රංගනයේ කොටස්-කරුවන් තම චරිතය ගොඩනගා ගත යුත්තේ කෙසේ ද යන්න තීරණය කරන්නේ පුහුණුකරවන්නා සපයන මෙම විස්තරය මත ය.
* භූමිකා රංගනය සඳහා පුද්ගලයන් තෝරා ගැනීමේ දී පුහුණු-කරවන්නා බෙහෙවින් සැලකිලිමත් විය යුතු ය. චරිත නිරූ-පනය සඳහා තෝරා ගත යුත්තේ අදාළ චරිතයේ ස්වභාවය සැබෑ ලොව දී දැක ඇති අයගෙන් පමණි. නැතහොත් භූමිකා රංගනය අතාත්වික වූ පුහුණු උපක්‍රමයක් වේ.

* පුහුණු ක්‍රමය සඳහා ප්‍රමාණවත් කාලයක් වෙන් කර ඇත්නම් යම් සූදානම් වීමක් සඳහා පුහුණුවන්නන්ට අවස්ථාවක් සලසා දීම උචිත ය. මෙවැනි කාලයක් ලබා දීම නිසා වඩා හොඳ භූමිකා රංගනයක් කිරීමට පුහුණු වන්නන් සමත් වනු ඇත.
* පුහුණුකරවන්නා මතක තබා ගත යුතු විශේෂ දෙයක් නම් මෙම පුහුණු ක්‍රමය ඉතා සැහැල්ලුවෙනුත්, විනෝදයෙනුත් කිරීමට පුහුණුවන්නන් පෙළඹවීම යි. වගකීමක් ඉටු කිරීමට පුහුණුවන්නන් ඉදිරිපත් වන බවක් ඇඟවෙන සේ කටයුතු කිරීම නිර්මාණශීලිත්වයට බාධා පමුණුවයි. නිර්මාණශීලිත්වය අඩු වන තරමට පුහුණුව නිසා ලැබෙන ප්‍රතිඵල ද අඩු වන බව මතක තබා ගත යුතු වේ.
* කිසියම් භූමිකා රංගනයක් සඳහා යොදා ගත හැකි වන්නේ බෙහෙවින් සීමිත වන සංඛ්‍යාවක් පමණක් නම් කණ්ඩායම් කීපයක් එක ම රංගනය කිරීම සඳහා යොදා ගැනීමට කටයුතු කළ යුතු ය. මෙය පුහුණුවන්නන් කණ්ඩායම් වශයෙන් වෙන් කර රංගනය කිරීමට උපදෙස් දීමෙන් ද කළ හැකි ය. ඒ ඒ කණ්ඩායම් අතර සියුම් තරඟකාරී තත්වයක් ඇති වන සේ කටයුතු කිරීම නිසා හොඳ නිර්මාණ මෙන් ම වැඩි පුහුණු ප්‍රතිඵල ද අපේක්ෂා කළ හැකි ය.
* සෑම භූමිකා රංගන අවස්ථාවකින් පසුව ම සාකච්ඡා කිරීමට අනිවාර්යයෙන් ම මතක තබා ගත යුතු ය. රංගනයේ දී ඉස්මතු වූ කරුණු සාකච්ඡාවට භාජනය නො වන්නේ නම් රංගනයේ දී මතු වූ වැදගත් අදහස් ඉක්මනින් අමතක වී යාමට ඉඩ තිබේ. රංගන කීපයක් පැවැත් වේ නම් ඒ ඒ රංගනයෙන් මතු වූ වැදගත් දේ සාරාංශ කර කළු හෝ සුදු ලෑල්ලේ සටහන් කර තැබීම ඉතා හොඳ පුරුද්ද කි.
* භූමිකා රංගන පැවැත්වීම පුහුණු සැසියට සහභාගි වන සියලු ම පුහුණුවන්නන්ට පෙනෙන පරිදිත්, ඇසෙන පරිදිත් සිදුවන්නේ ද යන්න පිළිබඳ ව පුහුණුකරවන්නා සොයා බැලිය යුතු වේ.

සම්මන්ත්‍රණය

මීට ඉහත දී ඇක් වූ "සාකච්ඡා සම්මේලනය", "සංසදය" යන පුහුණු ක්‍රමවලට වඩා සම්මන්ත්‍රණය කීප අතකින් වෙනස්

පුහුණු ක්‍රමයකි. එක් අතකින් ''සම්මේලන'' ''සංසද'' ආදි පුහුණු ක්‍රමවල දී මෙන් අධික පුද්ගලයන් සංඛ්‍යාවක් සම්මන්ත්‍රණ ක්‍රමයේ දී සහභාගි නො වේ. අනෙක් අතට සම්මන්ත්‍රණයේ ඒ ඒ සාමාජිකයාට පවරන ලද කාර්යයන් ඇති අතර ඒ ඒ පැවරුණු විෂය වෙනුවෙන් සාමාජිකයා ඔහුගේ කාර්ය ඉටු කළ යුතු වේ. සම්මන්ත්‍රණයක දී සියලු දේ සිදු විය යුත්තේ අදාළ විෂය පිළිබඳ ව අධිකාරියක් හා පිළිගැනීමක් ඇති ආයතනයක හෝ සභාපතිවරයකුගේ හෝ සංවිධායකවරයකුගේ මග පෙන්වීම අනුව ය.

සම්මන්ත්‍රණය බෙහෙවින් විධිමත් ය. කිසිවකුටත් තමා කැමති පරිදි හෝ කැමති අවස්ථාවක හෝ අදහස් ප්‍රකාශ කිරීමට නො හැකි අතර න්‍යාය පත්‍රයට අනුකූලව ම කටයුතු කළ යුතු වේ. සම්මේලනවල දී මෙන් එකිනෙකා ස්වකැමැත්තෙන් සහභාගි-වීමකට වඩා සම්මන්ත්‍රණයේ දී සිදුවන්නේ විෂය පිළිබඳ ව ප්‍රවීනයන් සඳහා ආරාධනා කොට ඔවුන් ගෙන්වා ගැනීමත්, සම්මන්ත්‍රණ දිනට ප්‍රථමයෙන් සහභාගිවන්නන්ට වගකීම් පවරා න්‍යාය පත්‍රයට අදාළ විෂයයන් සඳහා සූදානම් වීමත් ය.

සම්මන්ත්‍රණය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

✱ අනෙකුත් පුහුණු ක්‍රමවල දී මෙන් විවිධ අවශ්‍යතාවන් සඳහා සම්මන්ත්‍රණ ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගැනීම අපහසු ය. සම්මන්-ත්‍රණය යොදා ගැනීමට ඉතා ම යෝග්‍ය අවස්ථාව වන්නේ කිසියම් විෂය විශේෂඥයන් පිරිසක් යටතේ යම් ගැටලුවක් දීර්ඝ වශයෙන් අධ්‍යනය කිරීමට අවශ්‍යතාවක් මතු වූ විට ය.

සම්මන්ත්‍රණ ක්‍රමයේ වාසි

✱ විශේෂඥයන්ගේ අදහස් ඒකරාශි කිරීමටත්, හුවමාරු කර-ගැනීමටත් අවස්ථාවක් ලබා දෙන්නේ සම්මන්ත්‍රණ ක්‍රමයේ දී පමණි.

✱ සම්මන්ත්‍රණයේ සෑම සාකච්ඡා වාරයක් ම විෂය පිළිබඳ ව යම් අධිකාරියක් ඇති පුද්ගලයකු මගින් මෙහෙයවනු ලබන නිසා බහුශ්‍රැතයකු යටතේ පුහුණු යෙදවුම් ලබා ගැනීමට පහසුකම් ලැබේ.

✱ හොඳින් සැලසුම් කළ, හොඳින් කළමනාකරණය කරන ලද සම්මන්ත්‍රණයකින් න්‍යාය පත්‍රයට අදාළ විෂයයන්, ගැඹුරිනුත්, පෘථුලවත්, විස්තරාත්මකවත් අධ්‍යනය කිරීමට ඉඩකඩ සැලසේ.

සම්මන්ත්‍රණ ක්‍රමයේ සීමාවන්

* සම්මන්ත්‍රණ ක්‍රමය හදිසියේ යොදා ගත හැකි පුහුණු ක්‍රමයක් නො වේ. සැලකිය යුතු කාල සීමාවක් පුරා ඉතා සැලකිල්ලෙන් සංවිධානය කරනු ලැබුහොත් පමණක් හොඳ ප්‍රතිඵල ලැබිය හැකි ය.
* සම්මන්ත්‍රණයක සාර්ථකත්වය හුදෙක් සම්මන්ත්‍රණයේ නායකත්වය හෝ මෙහෙයවීම මත සිදු වේ. මෙහෙයවීම දුර්වල වූ විට සම්මන්ත්‍රණයේ බලාපොරොත්තු සියල්ල ම මෙන් බිඳ වැටිය හැකි ය.
* න්‍යාය පත්‍රයට අනුව ඒ ඒ විෂය විශේෂඥයන් ට වෙන් කර ඇති කාලසීමාවන් ඉක්ම යන පරිදි කථාකරුවන් කටයුතු කළහොත් සම්පූර්ණ සැසිවාරය ම අවුලක් බවට පත් වේ. පසුවට කරුණු ඉදිරිපත් කිරීමට සිටි විශේෂඥයන්ට මේ නිසා අසාධාරණයක් වීමත්, කාලය හේතු කොට ගෙන ඔවුන් අනවශ්‍ය පීඩාවට පත්වීමත් සිදු විය හැකි ය.
* සම්මන්ත්‍රණයක දී සියලු දෙනාට ම අදහස් ඉදිරිපත් කිරීමට සමාන අවස්ථාවක් නො ලැබේ. මේ නිසා ඇතැම් සාමාජිකයන් සම්මන්ත්‍රණ කාල සීමාව තුළ අක්‍රිය ස්වභාවයක් පෙන්විය හැකි ය.

සම්මන්ත්‍රණ ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* සම්මන්ත්‍රණය සඳහා පුද්ගලයන් අසුන් ගැනීමේ දී ම සාකච්ඡා කිරීමට සුදුසු පරිසරයක් සකස් වන පරිදි ඉංග්‍රීසි 'යූ' හැඩයකින් හෝ අර්ධ කවාකාරව හෝ වට මේසයක හෝ අසුන් ගැනීමට සැලැස්වීම අනිවාර්ය වේ. පංති කාමරයක මෙන් අසුන් පිළියෙල වූ තැනක් සම්මන්ත්‍රණයක් සඳහා කිසිසේත් සුදුසු නො වේ.
* අසුන් පිළියෙල කිරීමට අමතර ව නිශ්ශබ්ද වූත්, දූව පහසු වූත්, විවේකීව කටයුතු කිරීමට සුදුසු වූත් පරිසරයක් සකස් කිරීම ද අවශ්‍ය වේ. අධික උණුසුම් හෝ ශීතල කාමර තුළ සම්මන්ත්‍රණ පැවැත්වීම එහි සාර්ථකත්වයට භෞතික බාධා පමුණුවයි.
* සම්මන්ත්‍රණයට සහභාගි වන සියලු ම සාමාජිකයනට අවශ්‍ය නම් සටහන් තබා ගැනීම සඳහා අවශ්‍ය වන කඩදාසි, පෑන් ආදී උපකරණ ලබාදීම ද සාකච්ඡා ඉදිරිපත් කරන්නන් සඳහා ශ්‍රව්‍ය දෘෂ්‍ය උපකරණ ලබා දීමට ද කටයුතු කළ යුතු ය.

11 ර.මු.නී.ස. 92133

* සම්මන්ත්‍රණය ආරම්භයේ දී සංවිධායකයා හෝ සභාපතිවරයා විසින් සම්මන්ත්‍රණයේ පරමාර්ථ පැහැදිලි කිරීම අනිවාර්යයෙන් ම කළ යුතු ය. ඒ ඒ විෂය විශේෂඥයන් විසින් ඉදිරිපත් කිරීමට නියමිත පර්යේෂණ වාර්තා හෝ වෙනත් ලිඛිත ඈ සියලු ම සාමාජිකයන් අතරේ බෙදා හැරීම කළ යුතු වේ.
* ඒ ඒ ඉදිරිපත් කිරීම් අවසානයේ සම්මන්ත්‍රණයේ සාමාජිකයන් සාකච්ඡාව සඳහා පොළඹවා ගත යුතු ය. කෙසේ වුව ද නියමිත කාල සීමාව තුළ දී සාකච්ඡා අවසන් කිරීමට වග බලා ගත යුතු වේ.
* සෑම සැසියක ම සාකච්ඡා අවසානයේ සාකච්ඡා කළ කරුණු සාරාංශ කිරීමට සභාපතිවරයා කටයුතු කළ යුතු ය.
* සම්මන්ත්‍රණයක සාර්ථකත්වය තීරණය වන්නේ ප්‍රධාන කරුණු කීපයක් මත ය. ඒවා නම් වැදගත් පර්යේෂණ තොරතුරු තිබීම, එම තොරතුරු ඉදිරිපත් කිරීමේ ස්වභාවය, ප්‍රශ්න මතු කරන්නන්ගේ දක්ෂතාවය, සාමාජිකයන්ගේ දායකත්වය යන කරුණු ය. මෙම කරුණු සැලකිල්ලට ගෙන සම්මන්ත්‍රණය සැලසුම් කරන්නේ නම් සාර්ථක සම්මන්ත්‍රණයක් බලාපොරොත්තු විය හැකි ය.

නාට්‍ය රංගන ක්‍රමය

නාට්‍ය රංගන ක්‍රමය යනු කිසියම් අවස්ථාවක් නිරූපනය කිරීම සඳහා යම් පූර්ව සූදානමක් සහිතව කෙටි කාලයක් තුළ දී වේදිකාවක් මත පුහුණුවන්නන් විසින් ඉදිරිපත් කරන රඟ දැක්වීම් ක්‍රමය කි. මේ පුහුණු ක්‍රමයට පුහුණුවන්නන් දෙදෙනකු හෝ ඊට වැඩි සංඛ්‍යාවක් යොදා ගත හැකි අතර අනෙකුත් පුහුණුවන්නෝ ප්‍රේක්ෂකයන් වෙති. භූමිකා රංගන පුහුණු ක්‍රමයට වඩා මෙය වෙනස් වන්නේ ප්‍රධාන කරුණු දෙකක් නිසාය. ඉන් එකක් නම් නාට්‍ය රංගනය භූමිකා රංගනය මෙන් හිටිහැටියේ ක්‍රියාත්මක කරන පුහුණු ක්‍රමයක් නො වේ. මේ ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා පුහුණුවන්නන්ට ප්‍රමාණවත් කාලයක් ලබා දීම අවශ්‍ය වේ. අනෙක් අතට භූමිකා රංගනයේ දී මෙන් නො ව මේ පුහුණු ක්‍රමයේ දී පුහුණුවන්නන් කටයුතු කරන්නේ මුල දී සකස් කරන ලද පිටපතකට අනුව මිස තමාට සිතෙන පරිදි නො වේ. මේ නිසා නාට්‍ය රංගන පුහුණු ක්‍රමය භූමිකා රංගන ක්‍රමයකට වඩා සාමාන්‍ය වේදිකා නාට්‍යවලට සමාන

බවක් දක්වයි. එහෙත් කෙටි කාලයක් තුළ දී සංවිධානය කරනු ලබන නිසාත්, නාට්‍ය අධ්‍යක්ෂ වරු ආදීන්ගේ විශේෂඥ සහාය නොමැතිව ආධුනිකයන් මගින් ක්‍රියාත්මක වන නිසාත්, මෙය වෘතියමය වේදිකා රංගනයකින් වෙනස් වේ.

නාට්‍ය රංගනය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

* භූමිකා. රංගනය මෙන් ම මෙම ක්‍රමය වඩාත් සුදුසු වන්නේ ආකල්පමය වෙනස්කම් පුහුණුවන්නන් තුළ ඇති කිරීම සඳහා ය.
* කිසියම් විෂයයක් හඳුන්වාදීමට, ගැටලුවක් හඳුන්වාදීමට, පසුබිමක් හඳුන්වාදීමට නාට්‍ය රංගනය යොදා ගත හැකි ය.
* කිසියම් මාතෘකාවක වඩා වැදගත් වන අවස්ථාව කුමක් ද? යන්න හැඳින්වීමට හෝ කිසියම් තත්වයක් ඉස්මතු කරවීමට හෝ අවශ්‍ය විට හොඳින් සැලසුම් කළ නාට්‍ය රංගන ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.

නාට්‍ය රංගන ක්‍රමයේ වාසි

* යටත් පිරිසෙයින් පුහුණුවන්නන්ගෙන් කොටසකට හෝ පුහුණුව පිළිබඳ ව ක්‍රියාත්මක කාර්යභාරයක් ඉටුකිරීමට අවස්ථාවක් ලබා දෙයි.
* නාට්‍ය රංගනය පුහුණුවකට වඩා විනෝදාත්මක කටයුත්තක ස්වභාවයක් ගන්නා බැවින් පුහුණුවන්නන් තුළ වැඩි උනන්දුවක් ජනිත කරයි.
* අදාළ විෂය ගැඹුරින් සාකච්ඡාවට ලක්විය යුතු එකක් නම් සාර්ථක සාකච්ඡාවකට මග පාදා දෙයි.

නාට්‍ය රංගනයේ සීමාවන්

* නාට්‍ය රංගනයක් පැවැත්වීමට ප්‍රමාණවත් සූදානම් වීමක් ද, වැඩි කාලයක් ද අවශ්‍ය වේ.
* පුහුණුවන්නන් තුළ රඟපෑමට කැමැත්තක් නොමැත්තේ නම් හෝ දක්ෂකම් ඇති අය නො සිටී නම් ක්‍රියාත්මක කිරීම අපහසු ය.
* පුහුණුව මගින් දිය යුතු පණිවුඩය නිවැරදිවත්, පැහැදිලිවත් ප්‍රකාශ නො වීමට ඉඩ තිබේ. පණිවුඩය ලබා දීමට සකස් කරන පරිසරයට වැඩි වැදගත්කමක් ලැබුනහොත් පණිවුඩයට ලැබෙන වැදගත්කම අඩු විය හැකි ය.

නාට්‍ය රංගන ක්‍රමයේ දී මතක තබා ගත යුතු කරුණු

* නාට්‍ය රංගනය සුදුසු වේදිකාවක රඟදැක්වීමට පුහුණුවන්නන් පෙළඹවිය යුතු ය.
* පුහුණුවන්නන්ටත්, නිරීක්ෂකයන් සිටී නම් ඔවුනටත් පැහැදිලිව ම පෙනෙන සේත්, ඇසෙන සේත් කටයුතු කළ යුතු ය.
* පුහුණුව ආරම්භ කරන අවස්ථාවේ දී ම නාට්‍ය රංගනයට යොදා ගනු ලබන්නන් වෙත වගකීම් පැවරීමට කටයුතු කළ යුතු අතර ප්‍රමාණවත් කාලයක් ලබා දීමෙන් පසුව පමණක් අදාළ රංගනය පැවැත්වීමට පුහුණුවන්නන් පෙළඹ විය යුතු වේ.
* අදාළ රංගනය සඳහා පුහුණුවන්නන්ට සූදානම් වීමක් අවශ්‍ය වන්නේ නම් ඒ සඳහා අවශ්‍ය පහසුකම් සැපයීමටත්, පොත්, සඟරා ආදිය කියවීමටත් යම් යම් කරුණු එකතු කිරීම් කළ යුතු නම් එසේ කරවීමටත් පුහුණුවන්නන් පෙළඹ විය යුතු වේ. නාට්‍ය රංගනය හුදෙක් පුහුණුවන්නන්ගේ නිර්මාණයක් මිස පුහුණුකරවන්නාගේ නිර්මාණයක් වීමට ඉඩ දිය යුතු නො වේ.
* නාට්‍ය රංගන ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට පෙර පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කළ යුතු ය. අනතුරුව පුහුණුවන්නන් හා එක්ව රංගනයට අදාළ පිටපත සකස් කළ යුතු ය. පිටපත සකස් කිරීමෙන් පසු පුහුණුවන්නන් සමග කථිකාකොට පුහුණුවන්නන් අතර රංගන වගකීම් සුදුසු පරිදි බෙදා හළ යුතු වේ. නාට්‍ය රංගන ක්‍රමය සාර්ථකව ක්‍රියාත්මක කිරීමට හොඳ කළමනාකරණයක් අවශ්‍ය වන බව මතක තබා ගත යුතු වේ.
* යම් රංගනයක් කිරීමට අකමැති පුහුණුවන්නකු ඇත්නම් ඔහුගේ කැමැත්ත රහිතව අදාළ රංගනයට ඔහු සහභාගී කළ යුතු නො වේ. සම්පූර්ණ රංගන ක්‍රමය ම ස්වවේච්ඡාවෙන් වන ඉදිරිපත් වීම් මත සිදු කළ යුතු වේ.

සාකච්ඡා මුළුව (Symposium)

සාකච්ඡා මුළුව අප මුලින් හඳුන්වා දුන් සම්මන්ත්‍රණයට බෙහෙවින් සමානය. සාමාන්‍යයෙන් සාකච්ඡා මුළුවකින් සිදුවන්නේ යම් විෂයයක ප්‍රවීනයන් පස් දෙනකු හෝ ඊට අඩු ගණනක් විසින් එම විෂයේ නව සොයා ගැනීම් පිළිබඳ ව ඉදිරිපත් කොට සාකච්ඡා මුළුවට සහභාගි වන අනෙකුත් සාමාජිකයන්-

ගේ ප්‍රතිචාරය ලබා ගැනීමයි. සාකච්ඡා මුළුව හුදෙක් සම්මන්ත්‍රණයට ඉතා ආසන්න පුහුණු ක්‍රමයක් බැවින් සම්මන්ත්‍රණය පිළිබඳ ව ඉදිරිපත් කර ඇති තොරතුරු කියවා බලන්න.

වැඩ මුළුව

බොහෝ විට සම්මන්ත්‍රණය, සාකච්ඡා මුළුව, වැඩ මුළුව යන වචන භේදයකින් තොරව එක ම අදහසක් ලබා දීමට යොදා ගනු ලැබුවත් සම්මන්ත්‍රණයට හා සාකච්ඡා මුළුවට වඩා වැඩ මුළුව බෙහෙවින් වෙනස් ය. සාකච්ඡා මුළු හෝ සම්මන්ත්‍රණවල දී තීරණය වූ විෂය කරුණු පිළිගැනීමට සාමාජිකයන් බැඳී නැතත් වැඩ මුළුවක දී සහභාගිවන සියලු දෙනා ම තීරණ පිළිබඳ ව එකඟතාවකට පැමිණේ. වැඩ මුළුවක පරමාර්ථ වන්නේ යම් ගැටලුවක් විසඳීම, සැලැස්මක් සකස්කිරීම හෝ වෙනත් අදාළ කාර්යයක් ඉටු කිරීම සඳහා සාමූහික ප්‍රයත්නයක් දැරීම යි. මේ නිසා ඕනෑ ම වැඩ මුළුවක් අවසානයේ නිම කරන ලද කාර්යයක් ඇතිවා මෙන් ම නිම කරන ලද කාර්යය පිළිගැනීමට සියලු දෙනා ම එකඟතාවයකට ද පත්ව සිටී. එහෙත් සම්මන්ත්‍රණයක දී හෝ සාකච්ඡා මුළුවක දී තීරණය කරන ලද විෂය කරුණු පිළිගැනීමට කිසිවකුත් බැඳී නැත.

වැඩ මුළුව ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි අවස්ථා

* කිසියම් කරුණක් හෝ ගැටලුවක් පිළිබඳ ව සාමූහික ව තීරණයක් ගත යුතු අවස්ථාවක දී
* අනාගත සැලසුම් සකස් කිරීම හෝ යම් සාමූහික වගකීමක් ඉටු කිරීමට පොදු සහභාගිත්වය ලබා ගත යුතු අවස්ථාවක දී
* යම් කරුණක් හෝ විෂයයක් ගැඹුරින් අධ්‍යයනය කළ යුතු අවස්ථාවක දී.

වැඩ මුළුවේ වාසි

* විවිධ මට්ටම්වල හා විවිධ අංශවල අත්දැකීම් කැටි කොට ගැටලුවක් දෙස බැලීමට ඉඩ පාදා දෙයි.
* යම් කණ්ඩායමකට බලපාන ගැටලුවක් විසඳීම සඳහා එම කණ්ඩායමේ ක්‍රියාකාරී සහභාගිත්වය ලබාගැනීමට අවස්ථාවක් සලසා දෙයි.
* වැඩ මුළුවක දී පුහුණුවන්නන්ට පූර්ණ ස්වාධීනත්වයකින් යුතුව කටයුතු කිරීමට ලැබෙන නිසා උද්යෝගය හා උනන්දුව වැඩිය.

වැඩ මුළුවක සීමාවන්

* දේශන, සාකච්ඡා ආදී පුහුණු ක්‍රම සමග සසඳන කළ වැඩ මුළුවක් සංවිධානය කිරීමට වැඩි කාලයක් ගත කිරීමට සිදු වේ.
* වැඩ මුළුවක් මෙහෙයවීමේ දී ඒ ඒ කණ්ඩායම්වලට පුහුණු-කරවන්නන් මෙන් ම මඟ පෙන්වන්නන් ද පත් කළ යුතු බැවින් පුහුණුකරවන්නන් එක් අයකුට වඩා අවශ්‍ය වීමට ඉඩ තිබේ.
* ඒ ඒ කණ්ඩායම් විසින් වෙන් වෙන්ව කටයුතු කිරීමට අවශ්‍ය වන නිසා වැඩි ඉඩකඩක් ද වැඩි පුහුණු උපකරණ ප්‍රමාණයක් ද අවශ්‍ය වේ.
* වැඩ මුළුවක් සාර්ථක වීමට නම් ඒ ඒ වගකීම් පැවරුණු කණ්ඩායම්වල සාමාජිකයන් සහයෝගයෙන් වැඩ කිරීම අවශ්‍ය වේ. පුහුණුකරවන්නකුගේ සෘජු මැදිහත්වීම නො මැති නිසා පුහුණුවන්නන්ගේ උනන්දුව මෙහි දී අත්‍යවශ්‍ය වනු ඇත.

වැඩ මුළුවක දී මතක තබාගත යුතු කරුණු

* ඉඩ පහසුකම් සහිත වූත්, කණ්ඩායම් වශයෙන් බෙදී කටයුතු කිරීමට සුදුසු වූත් ස්ථානයක් තෝරා ගැනීම අවශ්‍ය වේ.
* වැඩ මුළුවක ප්‍රතිඵල සියලු කණ්ඩායම් විසින් බෙදා ගත යුතු නිසා ප්‍රතිඵල ඉදිරිපත් කිරීමට අවශ්‍ය වන පුහුණු උපකරණ සූදානම්ව තබා ගැනීමට වග බලා ගත යුතු ය.
* වැඩ මුළුවේ දී කළ යුතු දෑ හා මුදුන් පමුණුවා ගත යුතු පරමාර්ථ නිවැරදිවත්, පැහැදිලිවත් පුහුණුවන්නන් අතට පත් කළ යුතු ය.
* කාලය, මාතෘකා, ඉටු කළ යුතු කාර්යයන්, ඒ ඒ පුද්ගලයන්ගේ වගකීම් ආදිය ඉතා පැහැදිලිව සැලසුම් කළ යුතු ය.
* වැඩ මුළුවක ප්‍රතිඵල ක්‍රියාවට නැගීමක් සඳහා යොදා ගන්නා බැවින් ඒවා වාර්තා කිරීමට යම් ක්‍රමයක් යෙදිය යුතු වේ.
* වැඩ මුළුවේ වගකීම් පැවරීමේ දී පුද්ගලයන්ගේ අත්දැකීම් හා පළපුරුද්ද සැලකිල්ලට ගන්නවා විනා ඔවුනොවුන් දරණ තත්වය හෝ නිල බලය සැලකිල්ලට ගත යුතු නොවේ.
* වැඩ මුළුවක් එක් පුහුණුකරවන්නකු විසින් පමණක් මෙහෙය-වීම සාර්ථක ප්‍රතිඵල ගැනීමට බාධා විය හැකි ය. මේ නිසා

පුහුණුකරවන්නන් හෝ මෙහෙයවන්නන් කීපදෙනකුගේ. සේවය ලබා ගැනීමට කටයුතු කිරීම සුදුසු වේ.

* වැඩ මුළුවක් සැලසුම් කිරීමේ දී ඒ ඒ විෂයයන් සඳහාත්, ඒ ඒ කණ්ඩායම් වගකීම් සඳහාත් නියමිත වේලාවක් සකස් කළ යුතු ය. නියමිත වේලාවක් පවරනු නො ලැබුව හොත් පුහුණුවන්නන් තුළ උද්යෝගය අඩු වීමට ඉඩ තිබේ.

ක්ෂේත්‍ර චාරිකා

පුහුණු වැඩ සටහන්වලට ඇතුළත් කරන බොහොමයක් ක්ෂේත්‍ර චාරිකාවල පදනම වන්නේ පුහුණුවන්නන්ට විවිධත්වයක් ලබා දීමට මිස පුහුණු වැඩ සටහනේ යම් නිශ්චිත පරමාර්ථයක් ඉටු කිරීම නො වන බව අත්දැකීම්වලින් පෙනී යයි. එහෙත් ක්ෂේත්‍ර චාරිකා ක්‍රමය නිශ්චිත පුහුණු පරමාර්ථ සපුරා ගැනීමට ද පාදක කර ගත හැකි සාර්ථක පුහුණු ක්‍රමය කි.

සාර්ථක ක්ෂේත්‍ර චාරිකාවක් සැලසුම් කිරීමේ දී ඒ සඳහා හොඳ සැලැස්මක් තිබිය යුතු වේ. මේ සඳහා ප්‍රථමයෙන් පුහුණු පරමාර්ථ සකස් කර ගත යුතු ය. අනතුරුව සකස් කර ගනු ලැබූ පරමාර්ථ සපුරා ගැනීමට හැකි වන පරිදි වැඩසටහන් සකස් කළ යුතු ය. සකස් කරනු ලැබූ වැඩ සටහන ක්‍රියාත්මක කිරීම සඳහා අවශ්‍ය වන පුහුණුකරුවන්, සංවිධායකයන් ආදීන්ට දන්වා ක්‍රමවත් කාල සටහනක් අනුව වැඩ සටහන මෙහෙයවන්නේ නම් ප්‍රතිඵලදායී ක්ෂේත්‍ර චාරිකාවක් බලාපොරොත්තු විය හැකි ය. නැතහොත් ක්ෂේත්‍ර චාරිකාව හුදෙක් විනෝද චාරිකාවක් බවට පත් වනු ඇත.

ක්ෂේත්‍ර චාරිකා යොදා ගැනීමට සුදුසු අවස්ථා

* පුහුණුවේ දී සාකච්ඡා කරන ලද න්‍යායාත්මක කරුණු පිළිබඳ භාවිතය කුමක් ද යන්න පුහුණුවන්නන්ට ඒත්තු ගැන්විය යුතු අවස්ථාවල දී
* දේශන ශාලාවක් තුළ යම් පුහුණු පරමාර්ථයක් සාධනය කිරීම ප්‍රායෝගික නො වන අවස්ථාවල දී
* පුහුණුවන්නන්ගේ උනන්දුව වැඩි කිරීමට හා පුහුණුවේ විවිධත්වයක් ඇති කිරීම අවශ්‍ය අවස්ථාවල දී

ක්ෂේත්‍ර චාරිකා ක්‍රමයේ වාසි

* ඇසීමත්, කියවීමත් නිසා ලබාගන්නා අවබෝධයට වඩා දැකීමෙන් ලබන අවබෝධය තහවුරු වේ.

* පුහුණුවන්නන්ට කණ්ඩායම් වශයෙන් එක්ව කටයුතු කිරීම සඳහා ක්ෂේත්‍ර චාරිකාවල දී නිදහසක් ලැබෙන බැවින් කණ්ඩායම් වශයෙන් කටයුතු කිරීමට පුහුණුවන්නන්ට අවස්-ථාවක් ලැබේ. කණ්ඩායම් ක්‍රමයක් මත ක්ෂේත්‍ර චාරිකාවේ වගකීම් පුහුණුවන්නන් වෙත පැවරිය හැකි ය.
* පුහුණුවන්නන් තුළ නව උනන්දුවක් ඇති කරයි.

ක්ෂේත්‍ර චාරිකා ක්‍රමයේ සීමාවන්

* සැලසුම් කිරීමටත්, සංවිධානය කිරීමටත් වැඩි කාලයක් ගත කිරීමට සිදු වේ.
* ක්ෂේත්‍ර චාරිකාවක් සඳහා වැය වන වියදම අනෙකුත් පුහුණු ක්‍රම සමඟ සසඳන කල අධික ය.
* නියමිත කාල සටහනක් අනුව කටයුතු කිරීමට ප්‍රායෝගික දුෂ්කරතා මතු විය හැකි බැවින් කාලය කළමනාකරණය කිරීම අපහසු ය.

ක්ෂේත්‍ර චාරිකා ක්‍රමයේ දී මතක තබාගත යුතු කරුණු

* පැහැදිලි පරමාර්ථ මත පමණක් සැලසුම් කළ යුතු ය.
* ක්ෂේත්‍ර චාරිකාවක දී අනතුරු ලෙඩ රෝග ආදියට පුහුණු-වන්නන් මුහුණ දිය හැකි බැවින් ඒ සඳහා සූදානම් වීමක් විය යුතු ය.
* ක්ෂේත්‍ර චාරිකාවට අවශ්‍ය සිතියම්, අත් පිටපත් හා ඒ ඒ ස්ථාන සම්බන්ධ සංක්ෂිප්ත විස්තර සහිත මුද්‍රිත කඩදාසි පුහුණු-වන්නන් වෙතට වේලාසනින් බෙදා දිය යුතු ය.
* ක්ෂේත්‍ර චාරිකාවෙන් පසුව සියලු දෙනා එකතු ව පුහුණු පරමාර්ථ සපිරුනේ ද යන්න ගැන විවෘත සාකච්ඡාවක් කළ යුතු ය.
* ක්ෂේත්‍ර චාරිකාවේ ඒ ඒ ස්ථානවලට සම්බන්ධ පුද්ගලයන් හා ස්ථාන පිළිබඳව පූර්ව සූදානමක් කළ යුතු ය.
* චාරිකාවේ ඒ ඒ අවස්ථා පිළිබඳ ව පුහුණුවන්නන්ට වාචිකව විස්තරයක් කිරීමට කටයුතු කළ යුතු ය.
* ක්ෂේත්‍ර චාරිකා කාලය තුළ දී අවශ්‍ය පරිදි විනෝදජනක අවස්ථා ඇති කළ යුතු ය.

ඇමුණුම 02

පුහුණු මාධ්‍ය

පස්වෙනි පරිච්ඡේදයේ දී අපි පුහුණු මාධ්‍ය පිළිබඳ ව මූලික හැඳින්වීමක් කළෙමු. කිසියම් පුහුණු ක්‍රමයක් ක්‍රියාවට නැගීමේ දී ඒ සඳහා උපයෝගී කරගන්නා දෑ පුහුණු මාධ්‍ය වශයෙන් හැඳින් වේ. අඩු වශයෙන් එක් මාධ්‍යයක්වත් ප්‍රයෝජනයට ගනු නො ලබන්නේ නම් කිසිදු පුහුණු ක්‍රමයක් දියත් කළ නො හැකි ය. උදාහරණයක් වශයෙන් ගත හොත් ''දේශන ක්‍රමය'' නම් පුහුණු ක්‍රමය කිසිදු අතිරේක පුහුණු මාධ්‍යයක් ප්‍රයෝජනයට නො ගෙන ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ය. එහෙත් වාචික වචන එහි මාධ්‍ය ලෙස පවතී ''දේශන'' යනුවෙන් මේ පුහුණු ක්‍රමය නම් කර ඇත්තේ ද දේශනා කිරීම හෙවත් ''වාචික වචන'' නම් මාධ්‍ය ප්‍රධාන වශයෙන් භාවිතයට ගන්නා බැවිනි. එහෙත් මාධ්‍යයන් කීපයක් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමෙන් වඩා සාර්ථක ව දේශනයක් පවත්වා ගෙන යා හැකි බව අපි කව්රුත් දනිමු.

මාධ්‍යයෙන් තොර ව ක්‍රමයක් ක්‍රියාත්මක කළ නො හැකි ය. ක්‍රමයක් තුළ මාධ්‍යයන් කීපයක් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමෙන් වඩා ඵලදායී ව වැඩිහිටියන් පුහුණු කළ හැකි බව පිළිගත් කරුණ කි. මේ නිසා ම වැඩිහිටි පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී පුහුණු මාධ්‍යවලට විශේෂ තැනක් හිමි වේ. මාධ්‍යයන් ආමන්ත්‍රණය කරන්නේ පුද්ගලයාගේ පංචේන්ද්‍රියයන්ට යි. පංචේන්දියයන් යනු ඇස, කණ, දිව, නාසය හා ශරීරය බව පස්වැනි පරිච්ඡේදයේ දී අපි පෙන්වා දුනිමු. පුහුණුවක් ලැබීමේ දී සාමාන්‍ය පුද්ගලයකු වැඩි වශයෙන් ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබන්නේ ඇස සහ කණ බව කව්රුත් පිළිගන්නා කරුණකි. මෙයිනුත් වඩාත් ම ඉදිරියෙන් තිබෙන්නේ ''ඇස'' නම් ඉන්ද්‍රිය යි. පුද්ගලයකු ලබන ඉගෙනු-මෙන් 75% ක් ම ලබන්නේ ඇසින් බව පස් වැනි පරිච්ඡේදයේ දී අප සඳහන් කර ඇත. කණ මගින් ලබන ඉගෙනුම සාමාන්‍ය වශයෙන් 13% යයි සොයා ගෙන තිබේ. මේ නිසා ඇස හැරුණු විට ඉගෙනුම පිළිබඳ ව වැදගත් ඉන්ද්‍රිය වන්නේ කණ යි. ඇසත්, කණත් එකතු වූ විට පුද්ගලයකු ලබන ඉගෙනුමෙන් 88% ක් ම එම ඉන්ද්‍රියයන් මගින් ලැබේ. දිව, නාසය හා ශරීරය යන ඉන්ද්‍රිය-යන් තුන ම එකතු වුව ද ඉන් ලබන ඉගෙනුම 12% පමණි. මේ නිසා පුහුණු මාධ්‍යයන් පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීමේ දී ''කණ''

ආමන්ත්‍රණය කරන ශ්‍රවණ මාධ්‍යයන් පිළිබඳවත් ''ඇස'' ආමන්ත්‍රණය කරන දෘශ්‍ය මාධ්‍යයන් පිළිබඳවත් පුහුණුකරුවකු විශේෂ අවධානය යොමු කළ යුතු බව පෙනේ.

''පුහුණු මාධ්‍යය'' යන වචනය අප සාමාන්‍යයෙන් භාවිතා කරන්නේ සැලසුම් ගත පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී යොදා ගන්නා මාධ්‍යයන් සම්බන්ධයෙන් පමණි. එහෙත් අප වටා ඇති සමස්ත ද්‍රව්‍ය ලෝකයත්, සමාජයත් මුළුමනින් ම පුහුණු මාධ්‍යයන්ගෙන් පිරී පවතී. පුද්ගලයා අවිධිමත් ව අධ්‍යාපනය ලබන්නේ මේ මාධ්‍යයන් කරණකොට ගෙන ය. තවත් ආකාරයකින් කියතොත් පුද්ගලයාට පෙනෙන දේත්, ඇසෙන දේත්, ලබන ස්පර්ශයත්, ආඝ්‍රාණයත්, දිව මගින් ලබන රසයත් ඇසුරින් ඔහු තම ජීවිත කාලය පුරා ම අඛණ්ඩ ඉගෙනුමක් ලබයි.

සැලසුම් ගත පුහුණුවක් සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබන මාධ්‍යයන් ප්‍රධාන වශයෙන් කොටස් දෙකකට බෙදිය හැකි ය. ඒවා නම් ''ඇස'' ප්‍රධාන වන දෘශ්‍ය මාධ්‍ය හා ''කණ'' ප්‍රධාන වන ශ්‍රව්‍ය මාධ්‍යයන් ය. ''ඇස'' නම් වූ ඉන්ද්‍රියය ප්‍රයෝජනයට ගන්නා නමුත් දෘශ්‍ය මාධ්‍ය ඝනයෙහි ලා සැලකීමට සුදුසුකම් නො ලබන තවත් මාධ්‍යයක් ද වෙයි. එය ලිඛිත මාධ්‍ය ලෙස හඳුන්වා දිය හැකි ය. ලිඛිත මාධ්‍ය හෙවත්, පුහුණුවක දී ලබා දෙන අත්පත්‍රිකා, පොත් පත්, සඟරා ආදියෙහි ඇති විෂය කරුණු උකහා ගැනීම සඳහා ''ඇස'' ප්‍රයෝජනයට ගනු ලැබුවත් ඇසට හසුකර ගන්නේ ස්වභාවික ද්‍රව්‍යයක් හෝ වර්ණවත් යමක් හෝ පින්තූරයක් හෝ නො වේ. ලිඛිත මාධ්‍යවල ඇති ''අකුරු'' යනු සංකේත විශේෂයකි. ''අකුරු'' නම් වූ සංකේත මගින් ''සංකේතිත'' නම් වූ ද්‍රව්‍ය හා සමාජ පරිසරය සංකේතවත් කරනු ලබයි. මේ නිසා අකුරුවලින් පුද්ගලයාට ලැබෙන්නේ වෙනත් දෘශ්‍ය මාධ්‍යයකින් ලැබෙන සෘජු බලපෑම නො වේ. එබැවින් ''ඇස'' නම් ඉන්ද්‍රිය ප්‍රයෝජනයට ගනු ලැබුව ද අත්පත්‍රිකා ආදී ලිඛිත දේ දෘශ්‍ය මාධ්‍ය ඝනයෙහි ලා සැලකීම යෝග්‍ය නො වේ.

බහු ඉන්ද්‍රිය මාධ්‍ය

පුහුණු වැඩ සටහනක් සඳහා යොදා ගත හැකි හොඳ ම මාධ්‍ය කුමක්දැයි යමකු ඔබෙන් ඇසුවහොත් ඔබ කුමන මාධ්‍යයක් නම් කරන්නේ ද? චිත්‍රපටිය, වීඩියෝ පටිය, ස්ලයිඩ් පින්තූර, සේයා රූ, කාටූන් ආදී නොයෙකුත් ශ්‍රව්‍ය–දෘශ්‍ය මාධ්‍යයන් පිළිබඳ ව

නිතැතින් ම ඔබේ සිතට එනු ඇත. මේවායින් වඩාත් සුදුසු කුමක්දැයි ඇසුවහොත් ඒ ඒ පුහුණු වැඩ සටහන අනුව වඩා සුදුසු මාධ්‍ය කුමක් ද යන්න තීරණය විය යුතු යැයි ඔබ පිළිතුරු දීමට ඉඩ තිබේ. ඔබේ පිළිතුරු හේතු සහගත ය. මන් ද? පුහුණු වැඩ සටහනේ පරමාර්ථ අනුවත්, පුහුණුවට සහභාගිවන ඉලක්ක කණ්ඩායම අනුවත් පුහුණු මාධ්‍ය තීරණය විය යුතු බැවිනි. පුහුණු මාධ්‍ය වශයෙන් කුමක් තෝරා ගත යුතු ද යන්න තීරණය විය යුත්තේ පුහුණුව පවත්වන ස්ථානයේ තිබෙන පහසුකම් අනුව යැයි තවත් අයකු ප්‍රකාශ කළ හැකි ය. මේ පිළිතුර ද මුළුමනින් ම හේතු සහගත ය. මක් නිසා ද? විදුලි බලය හා අනෙකුත් අදාළ පහසුකම් නොමැති විට බොහෝ මාධ්‍යයන් ප්‍රයෝජනයට ගැනීම කළ නො හැකි බැවිනි. කෙසේ වුව ද පුහුණුවක මාධ්‍ය-යන් ගැන කථා කරන අප බොහෝ විට අමතක කරන දෙයක් ඇත. එනම්, පුහුණු මාධ්‍යයක කාර්යභාරය වන්නේ කුමක් ද යන්නයි. පුහුණු මාධ්‍යයක කාර්ය භාරය කුමක් දැයි පැහැදිලි ව හඳුනා ගත් විට පුහුණුවක් සඳහා වඩාත් ම සුදුසු මාධ්‍ය කුමක් ද? යන ප්‍රශ්නයට ඔබ මුලින් දුන් පිළිතුරට වඩා වෙනස් පිළිතුරක් දීමට ඉඩ තිබේ.

වී පැළෑටිය පිළිබඳ ව පුහුණුවක් පවත්වන යම් පුහුණුකරුවකුට මාධ්‍ය වශයෙන් බොහෝ දේ ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය. මේවා අතර කළු ලෑල්ල හෝ සුදු ලෑල්ල ප්‍රයෝජනයට ගැනීම, නිසල පිංතූර, ස්ලයිඩ් දර්ශන, වීඩියෝ හා චිත්‍රපට දර්ශන ආදී නොයෙ-කුත් දේ මාධ්‍ය වශයෙන් යොදා ගත හැකි ය. මේ සියලු ම පුහුණු මාධ්‍යයන් මගින් කරන්නේ සැබෑ ලොව දක්නට ඇති වී පැළෑටිය පිළිබඳ ව පුහුණුවන්නාට අවබෝධයක් ලබා දීම යි. පුහුණුවන්නා තමාගේ ඇස හෝ කණ සමඟ ගැටෙන මාධ්‍ය තේරුම් ගන්නා ආකාරය අනුව වී පැළෑටිය යනු කුමක් දැයි හඳුනා ගනී. පුහුණුවට සහභාගි වන තැනැත්තා කිසි දිනෙකත් වී පැළෑටිය නො දුටු පුහුණුවන්නකු යැයි සිතුව හොත් ඔහු තමා දුටු ශ්‍රව්‍ය දෘශ්‍ය මාධ්‍යයෙහි ඇති වැදගත් යැයි හැඟෙන සියලු විස්තර තේරුම් ගැනීමට උත්සාහ ගනී. ඉදිරිපත් කර ඇති මාධ්‍ය ස්ලයිඩ් පිංතූරයක් යැයි සිතුව හොත් එම ස්ලයිඩ් පිංතූරයේ ඇති සියලු විස්තර අනුව වී පැළෑටිය යනු කුමක් දැයි වටහා ගැනීම පුහුණුවන්නාගේ කාර්‍ය්‍යය යි. ස්ලයිඩ් පිංතූරයේ වර්ණ වෙනස් වීමක් නිසා වී පැළෑටිය අස්වාභාවික වර්ණවලින් පෙනුන-

හොත් එය ද වී පැළැටියට අදාළ වර්ණයක් යැයි ඔහු තේරුම් ගැනීමට හොඳට ම ඉඩ තිබේ. ප්‍රදර්ශනය කරන ලද ස්ලයිඩ් පිංතූරයේ තිබෙන වී පැළැටියේ කඳෙහි සලබයකු වසා පිහාටු පමණක් යන්තමින් පෙනෙන්නට තිබුනේ නම් වී පැළැටිවල කඳෙහි සලබයකුගේ පිහාටු මෙන් ලක්ෂණ ඇතැ යි ඔහු තේරුම් ගැනීමට ඉඩකඩ ඇත. මේ නිසා සැබෑ ලොව දක්නට තිබෙන වී පැළැටියට වඩා වෙනස් වී පැළැටියක් පිළිබඳව ඔහු අදහස් ඇති කර ගැනීමට ද ඉඩකඩ නැත්තේ නො වේ.

ඉහත දැක් වූ උදාහරණයෙන් පැහැදිලි කළේ යම් මාධ්‍යයක් නිසා පණිවුඩයේ කිසියම් විකෘතවීමක් වීමට ඉඩකඩ ඇති බවයි. මෙවැනි විකෘතවීමක් වැළැක්විය හැකි මාධ්‍යයක් ඇත්නම් එය පුහුණුවක දී ප්‍රයෝජනයට ගැනීම සඳහා ඉතා ම සුදුසු මාධ්‍යය වනු ඇත. එවැනි මාධ්‍යයක් පිළිබඳ ව සිතිය නො හැකි තරම් යැයි ඇතැම් විට ඔබට සිතෙනු ඇත. එහෙත් මාධ්‍යයෙහි කාර්‍ය්‍යභාරය මුළුමනින් ම ඉටු කරන එනම්, විකෘතවීමකින් තොර ව පණිවුඩය ලබා දිය හැකි පුහුණු මාධ්‍යයන් තිබේ. මෙවැනි මාධ්‍යයන් බහු ඉන්ද්‍රිය පුහුණු මාධ්‍යයන් වශයෙන් නම් කළ හැකි ය. මේ මාධ්‍යයන්ට ''බහු ඉන්ද්‍රිය පුහුණු මාධ්‍ය'' යනුවෙන් නම් තැබිය හැක්කේ පුහුණුවන්නාට ඔහුගේ පංචේන්ද්‍රියයන් ම භාවිත කොට ඉගෙනුම ලබා ගැනීමට තරම් සුදුසුකම් මාධ්‍යයෙහි ඇති බැවිනි. බහු ඉන්ද්‍රිය පුහුණු මාධ්‍ය නො වන කිසිදු මාධ්‍යයකට පුද්ගලයාගේ පංචේන්ද්‍රියට ම ආමන්ත්‍රණය කළ නො හැකි ය. බහු ඉන්ද්‍රිය මාධ්‍යයක් විය හැක්කේ ස්වභාවික ද්‍රව්‍යයන්ට පමණි. නැතහොත් සැබෑ ලොව ඇති සැබෑ දෙයකට පමණි. ඉහත සඳහන් උදාහරණය සම්බන්ධයෙන් බලන විට බහු ඉන්ද්‍රිය මාධ්‍යයන් වන්නේ විවිධ වයස්වලට අයත් ස්වභාවික වී පැළැටි කීපයකි. වී පැළැටිය පිළිබඳ ව අදහසක් ලබා දීම සඳහා පුහුණුවක් පවත්වන පුහුණුකරුවකුට ස්වභාවික වී පැළැටියක් තරම් යෝග්‍ය මාධ්‍යයක් තවත් නැත. මේ නිසා පුහුණු මාධ්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ දී පුහුණුවට අදාළ ස්වභාවික ද්‍රව්‍ය තරම් යෝග්‍ය වෙනත් මාධ්‍යයන් නැති බව අප හොඳින් මතක තබා ගත යුතු වේ. වාචික වචන, ලිඛිත වචන, පින්තූර, චිත්‍රපටි ආදි සියලු මාධ්‍යයන් ස්වභාවික මාධ්‍යයෙහි විවිධාකාර වූ ආදේශකයෝ පමණක් වෙති.

පුහුණු මාධ්‍ය වශයෙන් ස්වභාවික ද්‍රව්‍ය යොදා ගැනීමේ සීමාවන්

පුද්ගලයාගේ පංචේන්ද්‍රියට ම ආමන්ත්‍රණය කරන ප්‍රශස්තම පුහුණු මාධ්‍ය වශයෙන් ස්වාභාවික ද්‍රව්‍ය හඳුන්වා දිය හැකි වුව ද පුහුණු වැඩ සටහනක් සඳහා ස්වභාවික ද්‍රව්‍ය යොදා ගැනීම සීමා කෙරෙන කරුණු කීපයකි.

* බොහොමයක් පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී පුහුණු මාධ්‍ය වශයෙන් ස්වභාවික ද්‍රව්‍ය යොදා ගැනීම එතරම් ප්‍රායෝගික කරුණක් නො වේ. ද්‍රව්‍යයේ ඇති විශාලත්වය එම ද්‍රව්‍ය අදාළ පරිසරයෙන් ඉවත් කොට පංති කාමරයට ගෙන ආ විට ප්‍රකෘති තත්වයෙන් තබා ගැනීමට නො හැකි වීම, පහසුවෙන් ලබා ගැනීමට අපහසු වීම, පාවිච්චියේ දී හෝ අතපත ගෑමේ දී එම ද්‍රව්‍ය විනාශ වීම හෝ ද්‍රව්‍ය නිසා පුහුණුවන්නන් අනතුරට පත් වීම ආදී කරුණු මීට හේතු විය හැකි ය.
* ස්වභාවික ද්‍රව්‍ය යොදා ගැනීමේ තවත් සීමාවක් වන්නේ එම මාධ්‍යයේ පවතින අධික මිළ යි. ඇතැම් විට පුහුණුව සඳහා වැය කළ හැකි මුළු වියදම සමඟ සසඳන විට මාධ්‍ය සඳහා වෙන් කළ හැකි මුදල ඉතාමත් සීමාසහිත විය හැකි ය. මේ නිසා ස්වභාවික ද්‍රව්‍ය වෙනුවට එහි වෙනත් ආදේශන වූ පින්තූර, චිත්‍රපටි හෝ ආකෘති ආදිය මාධ්‍ය වශයෙන් යොදවා ගැනීමට සිදු වේ.
* පුහුණුවන්නන්ගේ සංඛ්‍යාව අනුව හා පුහුණුව සඳහා වෙන් කර ඇති කාලය අනුව බලන විට ද මාධ්‍යයන් වශයෙන් ස්වභාවික ද්‍රව්‍ය යොදා ගැනීම අපහසු විය හැකි ය. ස්වභාවික ද්‍රව්‍ය මාධ්‍යයක් වශයෙන් යොදා ගත් විට සෑම පුහුණුවන්නාට ම අදාළ ද්‍රව්‍ය නිරීක්ෂණය කිරීමට හෝ පරීක්ෂා කිරීමට ඉඩ දිය යුතු බැවිනි. ඒ සඳහා ගත වන කාලය අනෙකුත් පුහුණු මාධ්‍යයන් සමඟ සසඳන විට අධික වේ. මෙය ස්වභාවික ද්‍රව්‍ය මාධ්‍ය වශයෙන් යොදා ගැනීමේ දී මතුවන ප්‍රධානතම බාධකය කි.

ආකෘති හා උපමා ද්‍රව්‍ය

ආකෘති හා උපමා ද්‍රව්‍ය ද වැඩි ප්‍රතිඵල ලබා දෙන පුහුණු මාධ්‍යයන් වේ. බොහෝ විට ආකෘති මගින් ස්වභාවික ද්‍රව්‍ය තරමට ම හොඳින් පණිවුඩය ලබා දිය හැකි ය. පිරමීඩයක් යනු කුමක් ඇයි හඳුන්වා දීමේ දී ලිඛිත මාධ්‍ය හා වාචික වචන

ගණනාවකින් කළ හැකි කාර්ය්‍ය කුඩා පිරමිඩ ආකෘතියක් පෙන්වීමෙන් ඉතා ක්ෂණික වත්, පැහැදිලි වත් කළ හැකි ය.

"උපමා ද්‍රව්‍ය" ආකෘතිවලට වඩා තරමක් වෙනස් වේ. ආකෘතියකින් සැබෑ ලොව ඇති යමක් කුඩා කර ඉදිරිපත් කිරීමක් හෝ ලොකු කර ඉදිරිපත් කිරීමක් කරනු ලැබුවත් උපමා ද්‍රව්‍ය මගින් කරනුයේ එවැනි දේ විස්තර කිරීම සඳහා ගැලපීම් හා සමානකම් ඇති වෙනත් යමක් යොදා ගැනීම යි. මිනිසුන් කණ්ඩායම් වශයෙන් එක් වූ විට කණ්ඩායම් තුළ බලයක් හා ශක්තියක් ගොඩ නැගෙන බව ඒත්තු ගැන්වීම සඳහා දර කැබැල්ලක් තනිව කඩා පෙන්වා දර කැබැලි කීපයක් එකතුකොට කැඩීමට අපහසු බව ඔප්පු කර පෙන්වීම එක්තරා උපමා මාධ්‍යය කි. මෙහි දී සිදු වන්නේ යම් සමාජමය කරුණක් පැහැදිලි කිරීම සඳහා භෞතිකමය ද්‍රව්‍යයක් උපමා මාධ්‍යයක් ලෙස ප්‍රයෝජනයට ගැනීම යි. ඇතැම් විට ද්‍රව්‍යමය කරුණක් විස්තර කිරීම සඳහා වෙනත් ද්‍රව්‍යමය උපමා මාධ්‍යයක් ද ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය. කෙසේ වුව ද ද්‍රව්‍යමය කරුණක් විස්තර කිරීම සඳහා සමාජමය උපමාවන් මාධ්‍ය වශයෙන් යොදා ගත නො හැකි ය. මක්නිසා ද? සමාජමය සංසිද්ධීන් කිසි විටෙකත් "ද්‍රව්‍යයන්" නො වන බැවිනි.

ආකෘති හා උපමා ද්‍රව්‍ය යොදා ගැනීමේ සීමාවන්

* ආකෘති සකස්කිරීම සඳහා පුහුණුකරුවකුට එක්තරා ශිල්පීයමය දැනුමක් අවශ්‍ය වේ. නැතහොත් එම දැනුම ඇති අයකු ලවා ආකෘති සකස් කර ගත යුතු වේ. පුහුණු මාධ්‍යයක් වශයෙන් ආකෘතියකින් සිදු විය හැකි ප්‍රධානතම අඩුපාඩුව නම් ආකෘතියේ තිබෙන යම් යම් දුර්වලතාවන් කරණකොට ගෙන පුහුණුවන්නන් තුළ විෂය පිළිබඳ ව වැරදි අවබෝධයක් ඇති වීමට ඉඩ තිබීම යි. මේ නිසා ආකෘතිය-ස්වභාවික-ද්‍රව්‍යයෙහි අංග ලක්ෂණ නියෝජනය වන ආකෘතියක් වීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. ආකෘතිය සකස් කිරීමේ ශිල්පීය දැනුම පුහුණුකරුවකු වෙත නො මැති විට වෙන අයකු ලවා ආකෘති සකස් කර- ගැනීමේ දී වැරදි ලෙස ආකෘති බිහි වීමට ඇති ඉඩකඩ වැඩි ය.
* පුහුණු මාධ්‍යයක් වශයෙන් ආකෘති යොදා ගත හැක්කේ අඩු සංඛ්‍යාවකින් යුතු පුහුණුවන්නන් කණ්ඩායමක් සඳහා ය. මක් නිසා ද? ආකෘතිය මාධ්‍යයක් වශයෙන් යොදා ගැනීමේ

දී එය සියලු ම පුහුණුවන්නන්ට නිරීක්ෂණය කිරීමට හෝ පරීක්ෂා කිරීමට අවස්ථාවක් ලබා දිය යුතු බැවිනි.

කළු ලෑල්ල

කළු ලෑල්ල බොහෝ පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා යොදා ගන්නා සුලභ පුහුණු මාධ්‍යය කි. කළු ලෑල්ලක් සොයා ගැනීමේ ඇති පහසුව නිසාත්, මාධ්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ දී ඇති වන වියදම ඉතාමත් අඩු නිසාත් මෙය සුලභ පුහුණු මාධ්‍යයක් වී ඇත. වාචික වචනවලින් පමණක් කෙරෙන පුහුණුවකට වඩා කළු ලෑල්ල යොදා ගත් පුහුණුවක ප්‍රතිඵලදායී බව වැඩි වුවත් වෙනත් පුහුණු මාධ්‍යයන් සමග සසඳා බලන කළ එය දුර්වල පුහුණු මාධ්‍යය කි. කෙසේ වුව ද කළු ලෑල්ල පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා බහුල වශයෙන් ප්‍රයෝජනයට ගන්නා බැවින් එය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ දී පුහුණුකරුවකු මතක තබා ගත යුතු කරුණු කීපයක් වෙයි.

කළු ලෑල්ලක් පුහුණු මාධ්‍යයක් වශයෙන් යොදා ගත හැක්කේ ලියන හුණුවලින් අකුරු හෝ පිංතූර ඇඳීමෙනි. මේ නිසා කළු ලෑල්ල මත හුණු කෑල්ල පාවිච්චි කරන්නේ කෙසේ ද යන්න පුහුණුකරුවකු අවශ්‍යයෙන් ම දැන සිටිය යුතු වේ. හුණු පහසුවෙන් කැඩෙන සුළු ද්‍රව්‍යයක් නිසා අකුරු ලිවීම හෝ පිංතූර ඇඳීම සඳහා හුණු කෑල්ල තම ඇඟිලිවලින් අල්වා ගත යුත්තේ හුණු කෑල්ලේ අකුරු ලියන කෙළවරට හැකි තරම් ආසන්නයෙනි. හුණු කෑල්ල මැදින් හෝ උඩ කෙළවරට බරව අල්වා ගන්නේ නම් පුහුණුව අවසන් වන විට හුණු කැලි කීපයක් කඩා දැමීමට පුහුණුකරුවාට සිදු වෙයි. නිතර නිතර ම හුණු කැලි කඩා වැටීමෙන් පුහුණුකරුගේ කාර්‍ය්‍යයට බාධා පැමිණීමත් යම් අපිළිවෙළක් ප්‍රදර්ශනය වීමත් නිසා පුහුණුකරු ලබා දෙන පණිවුඩ දුර්වල වීමට ඉඩ තිබෙන බව මතක තබා ගැනීම වැදගත් ය.

කළු ලෑල්ල මාධ්‍යයක් වශයෙන් ප්‍රයෝජනයට ගන්නා විට එය නැවත පාවිච්චි කළ හැක්කේ මුලින් ලියන ලද දේ හෝ අඳින ලද දේ මකා දැමීමෙනි. මේ නිසා නිතර ම කළු ලෑල්ල මකා දැමීමට සිදු වේ. කළු ලෑල්ල මකා දැමීම අවශ්‍ය වන බව ඇතැම් පුහුණුකරුවන්ට මතක් වන්නේ මකා දැමීම කළ යුතු අවස්ථාවෙහි දී ය. එහෙත් ඒ වන විට කළු ලෑල්ල අසල පිස්නයක්

නො මැති නිසා ළඟ තිබෙන යම් කඩදාසි කැබැල්ලක් හෝ වෙනත් යමක් පාවිච්චි කොට කළු ලෑල්ල මකා දැමීමට පෙළඹෙයි. මෙ වැනි අවස්ථාවක කළු ලෑල්ල හොඳින් මැකීම සිදු නො වීමත්, මැකීමේ දී යම් අමිහිරි ශබ්දයක් නිකුත් වීමත් සිදු වන අතර පුහුණුකරු වෙත පූර්ව සූදානමක් නො මැති බව ද ප්‍රදර්ශනය වේ. මේ නිසා කළු ලෑල්ල ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට ප්‍රථමයෙන් එය මකා දැමීමට අවශ්‍ය උපකරණ තිබේ දැයි සොයා බැලීමට පුහුණුකරුවකු සැලකිල්ල යොමු කළ යුතු වේ.

කළු ලෑල්ල මකා දැමිය යුතු විට මැකිය යුතු දේ මුළුමනින් මකා දැමීමට මතක තබා ගත යුතු වේ. මුලින් ලියන ලද දේ අතරින් පතර ඉතිරි වන පරිදි මකන ලද නම් අළුතින් ලියන ලද දේ සමඟ මිශ්‍ර වීම නිසා පුහුණුවන්නාට අපහැදිලි බවත් ඇති විය හැකි ය. මේ නිසා ලියන දේ පැහැදිලි ව ලිවීමත්, මැකිය යුතු දේ මුළුමනින් මැකීමත් කළු ලෑල්ල ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ රීතීන් ලෙස සිහි තබා ගත යුතු ය.

පුහුණුව පවත්වන්නාට අදාළ පාඨමාලාවේ පුහුණු උපකරණ පාලනය කළ හැකි වන්නේ නම් කළු ලෑල්ල තද කළු පාටින් තබා ගැනීමට වග බලා ගත යුතු වේ. ඇතැම් කළු ලෑලි බොහෝ කලකින් කළු නො කරන ලද නමුත්, එය කළු ලෑල්ලක් වශයෙන් තව දුරටත් ප්‍රයෝජනයට ගැනේ. යම් සැසියක් සඳහා පැමිණෙන බාහිර පුහුණුකරුවකුට කළු ලෑල්ලේ පාට පිළිබඳ ව කළ හැකි යමක් නැතත් පුහුණු උපකරණ පාලනය කළ හැකි පුහුණුකරුවකු කළු ලෑල්ල "කළු පාට ලෑල්ලක් වශයෙන්" තබා ගැනීමට කටයුතු කළ යුතු වේ. කළු පාට ඉවත් වූ ලෑල්ලක් අකාර්යක්ෂම පුහුණු මාධ්‍යයක් බව අළුතින් කිය යුතු නො වේ.

කළු ලෑල්ලේ පාට කීපයකින් ලිවිය හැකි වුවත් වඩා සුදුසු පාට නම් සුදු පාටයි. තද කළු ලෑල්ලක සුදු පාටින් ලියන ලද විට අකුරු හෝ පිංතූර මගින් දෙන පණිවිඩ පැහැදිලි ව ලබා දිය හැකි ය. කෙසේ වෙතත් යම් පිංතූරයක හෝ ප්‍රකාශයක විශේෂතාව දැක්වීම සඳහා වෙනත් සුදුසු පාටක් යොදා ගැනීම වරදක් නො වේ.

කළු ලෑල්ලේ ලිවීම ද එක්තරා විනයක් හා රටාවක් අනුව කළ යුතු වේ. ලිවීම ආරම්භ කළ යුතු වන්නේ ලෑල්ලේ උඩ වම් පස කෙළවරේ සිට ය. එවිට ලෑල්ල නිතර නිතර මැකීමට

සිදු වන අවස්ථා අඩු කර ගත හැකි ය. එමෙන් ම කරුණු ඉදිරිපත් කරන ලද රටාව කළු ලෑල්ල තුළින් ප්‍රදර්ශනය කිරීමට ද හැකි ය. ප්‍රථමයෙන් සාකච්ඡා කරන ලද දේ කළු ලෑල්ලේ මැද හෝ අග කොටසෙහිත්, පසුව සාකච්ඡා කළ දේ ලෑල්ලේ උඩ කොටසෙහිත් තිබේ නම් පුහුණුවන්නාට සිදු වූ යම් අමතක වීමක් වළක්වා ගැනීම සඳහා ලෑල්ල ප්‍රයෝජනයට ගත නො හැකි ය.

කළු ලෑල්ලේ ප්‍රදර්ශනය වන දේ මුළුමනින් ම පුහුණුවන්නන් සඳහා ය. මේ නිසා අඳින ලද දේ හෝ ලියන ලද දේ බාධාවකින් තොර ව පුහුණුවන්නාට ලබා ගත හැකි පරිදි පුහුණුකරු කටයුතු කළ යුතු වේ. ඇතැම් පුහුණුකරුවන් ලෑල්ලේ සටහන් කරන විට තමා විසින් ම ලෑල්ල ආවරණය කරනු ලබයි. ලෑල්ලේ සටහන් කරන විට පුහුණුකරු පසෙකින් සිට ලෑල්ල පුහුණුවන්නන්ට හොඳින් ප්‍රදර්ශනය වන සේ ලිවීම හෝ ඇඳීම කළ යුතු වේ.

සුදු ලෑල්ල

සුදු ලෑල්ල කළු ලෑල්ලට වඩා නවීකරණය වූ පුහුණු උපකරණයකි. කළු ලෑල්ලක් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට යන වියදමට වඩා බෙහෙවින් වැඩි වියදමක් සුදු ලෑල්ලක් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ දී ඇති වේ. එහෙත් වර්ණ ප්‍රදර්ශනය කිරීමේ හැකියාව, පිරිසිදුකම, සිත් ඇදගන්නා සුළු පෙනුම ආදී ලක්ෂණවලින් සුදු ලෑල්ල කළු ලෑල්ලට වඩා බොහෝ ඉදිරියෙන් සිටී. කළු ලෑල්ල ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ දී පෙන්වා දුන් රීතීන් බොහොමයක් සුදු ලෑල්ලට ද වලංගු වේ. එහෙත් ඊට අමතරව සුදු ලෑල්ල සම්බන්ධයෙන් පමණක් බලපාන පහත සඳහන් කරුණු පිළිබඳ ව පුහුණුකරුවකු සැලකිල්ල යොමු කළ යුතු ය.

සුදු ලෑල්ල පුහුණු මාධ්‍යයක් වශයෙන් ප්‍රයෝජනයට ගත හැක්කේ සුදු ලෑලිවල ඇඳීම සඳහා විශේෂයෙන් සකස්කර ඇති පෑන්වලින් සුදු ලෑල්ල මත අකුරු හෝ පිංතූර ඇඳීමෙනි. මෙම පෑන් ප්‍රධාන වශයෙන් තුන් වර්ගයක් වෙයි, එක් පෑන් වර්ගයක ඇති තීන්ත ස්ථිර ව ලිවීම සඳහා යොදා ගැනෙන තීන්ත වන අතර ඒවා මකා දැමිය හැක්කේ තිනර් හෝ ඊට සමාන රසායනයකින් පමණි. තවත් වර්ගයකින් ලියූ විට ඒවා මකා දැමිය හැක්කේ තෙත් වූ සුදු ලෑලි පිසිනයක් මගින් පමණි. අනෙක් පෑන් වර්ගයේ තීන්ත ඉතා පහසුවෙන් වියළි පිස්නයකින් මකා දැමිය හැකි අතර පුහුණු වැඩ සටහනක් සඳහා අප ප්‍රයෝජනයට ගත යුත්තේ

පසුව කී තීන්ත වර්ගවලින් ලියවෙන පෑන් දෙවර්ගය පමණි. මෙයිනුත් වියලි පිස්නයකින් මකා ඇමිය හැකි තීන්ත සහිත පෑන් විශේෂයෙන් පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා සුදුසු ය. මන් ද? තෙත් පිස්නයකින් සුදු ලෑල්ල පිසදැමූ විට ලෑල්ල වියලෙන තුරු නැවතත් එය ලිවීම සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගත නො හැකි බැවිනි. ඇතැම් පුහුණුකරුවෝ සුදු ලෑලිවල ලියන පෑන් අතර ඇති වෙනස්කම් නො හඳුනන බැවින් තිබෙන ඕනෑ ම පෑනකින් සුදු ලෑල්ලේ සටහන් තබා මකා දැමීමට අවශ්‍ය වූ විට අපහසුතාවන්ට පත් වෙති. මේ නිසා සුදු ලෑල්ල ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට ප්‍රථම ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට සුදුසු පෑන් අදාළ ස්ථානයේ තිබේ දැයි සොයා බැලීමට පුහුණුකරුවන් සැලකිලිමත් විය යුතු වේ.

සුදු ලෑල්ලේ ලිවීම හෝ ඇඳීම අවසන් වූ වහා ම එම පෑන එහි වැස්මෙන් වසා දැමීමට අමතක කළ යුතු නො වේ. පෑන් නිෂ්පාදනය කරන ලද සමාගම් විසින් ද මේ උපදේශය පෑනෙහි ම සඳහන් කර ඇත. සුදු ලෑල්ලේ ලියන පෑන්වල තීන්ත සකස් කර ඇත්තේ ඉතා ඉක්මනින් වියලී යන රසායනිකයන් සමග මිශ්‍ර කිරීමෙන් නිසා පෑන නො වසා තැබූ විට එහි කෙළවර වහා වියලී ගොස් නැවත ලිවීම අපහසු වේ. මේ නිසා පෑන ප්‍රයෝජනයට ගැනීම අවසන් වනවාත් සමඟ ම එය වසා දැමීම පුහුණුකරු අනිවාර්යයෙන් කළ යුතු කාර්යයක් වේ. සුදු ලෑල්ලේ විවිධ වර්ණවලින් ලිවීම කළ හැකි ය. එහෙත් බොහෝ පුහුණුවන්නන්ට වඩාත් ගැලපෙන වර්ණය නම් කළු පාටයි. තද නිල් පාට හා තද කොළ පාට ද ලියන ලද දේ පැහැදිලි ව ප්‍රදර්ශනය කරයි. එහෙත් කහ පාට සහ වෙනත් ලා පාට වර්ග අකුරු ලිවීම සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගැනීම එතරම් ප්‍රතිඵලදායි නො වේ. රතු පාට ප්‍රයෝජනයට ගත යුත්තේ අවශ්‍යයෙන් ම එම පාට යෙදිය යුතු අවස්ථාවල පමණි.

හුණු කෑල්ල උපයෝගී කරගනිමින් කළු ලෑල්ලේ ලිවීමේ දී හුණු කෑල්ල උඩු අතට හරවා ලියනු ලැබුවත්, යටි අතට හරවා ලියනු ලැබුවත් ලිවීමේ අපහසුතාවන් ඇති නො වේ. කළු ලෑල්ලේ නිතර ලියා හුරු පුහුණුකරුවන් සුදු ලෑල්ලේ ලියන පෑන ද මේ ආකාරයෙන් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට උත්සාහ කිරීම බොහෝ විට දැකිය හැකි ය. එහෙත් හුණු කෑල්ලක් මෙන් ලියන කෙළවර

උඩු අතට අල්වා මෙවැනි පෑන්වලින් ලිවිය නො හැකි ය. පෑන ප්‍රයෝජනයට ගන්නා හැම විට ම එහි තුඩ පහළ අතට බර ව සිටින සේ අල්වා ලිවීමට කටයුතු කළ යුතු වේ. ලිවීම අවසන් වී පෑන මේසය මත තබන විටත්, පෑන අතේ රඳවා ගෙන කථා-කරන විටත් එහි තුඩ පහළ අතට සිටින සේ තබා ගැනීමට අමතක කළ යුතු නො වේ.

බොහෝ විට සුදු ලෑල්ල චුම්බක ලෑල්ලක් ද වෙයි. චුම්බක ලෑල්ලක් යනු කාන්දම් කැබලි මගින් ලෑල්ල මත සිතියම් හෝ පත්‍රිකා රඳවා තැබිය හැකි පහසුකම් සහිත බව යි. මේ නිසා සුදු ලෑල්ල ලිවීම සහ ඇඳීම සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගන්නා උපකරණ-යක් වශයෙන් මෙන් ම සිතියම් හෝ පෙර සූදානම් කර ගත් පත්‍රිකා රඳවා තැබීමේ උපකරණයක් ලෙස ද ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.

ඇතැම් සුදු ලෑලි නිෂ්පාදනය කර ඇත්තේ එහි දෙපැත්ත ම ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ආකාරයෙනි. මෙවැනි සුදු ලෑලි රඳවා ඇති රාමුවේ මැද ඇති ඇණවලින් එය අවශ්‍ය පැත්තට හරවා පාවිච්චි කළ හැකි ය. පුහුණුවේ යම් වැදගත් ප්‍රකාශන මුලින් සටහන් කර තබා ගැනීමට අවශ්‍ය නම් මෙවැනි සුදු ලෑලි ඒ සඳහා පහසුවෙන් යොදා ගත හැකි ය. පුහුණු සැසිය ආරම්භ කිරීමට පෙර ලිවිය යුතු ඇ සුදු ලෑල්ලේ ලියා ලියන ලද පැත්ත අනෙක් අතට හරවා අවශ්‍ය වූ විට ප්‍රදර්ශනය කිරීමට හැකි වීම මෙවැනි සුදු ලෑලිවල ඇති විශේෂ ප්‍රයෝජනයකි.

කළු ලෑල්ල හා සුදු ලෑල්ල යොදා ගැනීමේ සීමාවන්

* කළු ලෑල්ල හා සුදු ලෑල්ල යොදා ගත හැක්කේ උපරිම වශයෙන් 50 ක් 60 ක් පමණ වන පුහුණුවන්නන් කණ්ඩායමක් සඳහා පමණි. පුහුණුවන්නන් සංඛ්‍යාව 50 ක් ඉක්මවා යන විට කළු ලෑලි හෝ සුදු ලෑලි වෙනුවට වෙනත් පුහුණු මාධ්‍යයන් කෙරේ සිත් යොමු කිරීමට සිදු වේ.
* කළු ලෑලි හා සුදු ලෑලි මගින් ඉදිරිපත් කරන තොරතුරු නැවත ප්‍රයෝජනයට තබා ගත නො හැකි ය. ඉතා ප්‍රවේශ-මෙන් අඳින ලද දෙයක් වුව ද සැසිය අවසන් වන විට මකා දැමීමට සිදු වීම වැළැක්විය නො හැකි ය. එහෙත් වෙනත් පුහුණු මාධ්‍ය මගින් තොරතුරු ඉදිරිපත් කිරීමේ දී එම තොර-තුරු නැවත ප්‍රයෝජනයට ගැනීම සඳහා සුරක්ෂිතව තැබිය හැකි වේ.

ෆ්ලිප් සටහන් ක්‍රමය

ඉංග්‍රීසි භාෂාවෙන් "Flip Chart System" යනුවෙන් හඳුන්වන්නේ පුහුණු වැඩ සටහනක දී ප්‍රදර්ශනය කර පෙන්වීම සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි කඩදාසි සමූහයකට ය. මෙම කඩදාසි ප්‍රමාණයෙන් විවිධ විශාලත්වයකින් යුතු විය හැකි නමුත් සාමාන්‍ය වශයෙන් අඩි 2 × 3 පමණ වන ප්‍රමාණයෙන් යුක්ත වේ. සාමාන්‍ය ඩිමයි කඩදාසි කීපයක් ද මේ සඳහා යොදා ගැනීමට හැකි ය. පුහුණුවන්නන් සඳහා ඇඳ පෙන්විය යුතු දේ හෝ ලියා පෙන්විය යුතු දේ කල් ඇතිව සකස් කොට සැසිය පැවැත්වීමේ දී ක්‍රමානුකූලව ඉදිරිපත් කිරීම මෙම මාධ්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ සාමාන්‍ය පිළිවෙළයි.

ෆ්ලිප් සටහන් ක්‍රමය ප්‍රයෝජනයට ගැනීම සඳහා පුහුණුකරු වෙත පූර්ව සූදානමක් තිබිය යුතු ය. කඩදාසිවලින් ඉදිරිපත් කළ යුතු දේ සැසියේ ගලා යාමට අනුරූප වන පරිදි සකස් කළ යුතු අතර චිත්‍ර, සිතියම්, චක්‍ර, වගු හෝ ප්‍රකාශන මේ මගින් ඉදිරිපත් කළ හැකි වේ. අවශ්‍ය පරිදි වර්ණ යෙදීමට හැකි වීමත්, සිත් ගන්නා සුළු ස්වභාවයකින් ඉදිරිපත් කිරීමට හැකි වීමත් මේ මාධ්‍යයේ ඇති විශේෂ ලක්ෂණයයි. ෆ්ලිප් සටහන් ප්‍රදර්ශනය කිරීම සඳහා රඳවා තැබීමට කළු ලෑල්ලක රාමුවක් හෝ ෆ්ලිප් කඩදාසි රඳවා තැබීම උදෙසා සකස් කරන ලද රාමුවක් හෝ ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට හැකි ය.

බොහෝ දෘශ්‍ය මාධ්‍යයන් මෙන් පුද්ගලයාගේ පංචේන්ද්‍රියයන්ගෙන් එක් ඉන්ද්‍රියයක් සඳහා පමණක් ආමන්ත්‍රණය කරන ෆ්ලිප් සටහන් මාධ්‍ය චිත්‍ර, වර්ණ හා ප්‍රකාශන මගින් සිත් ගන්නා ලෙස ඉදිරිපත් කළ හැකි නම් සාර්ථක පුහුණු මාධ්‍යයක් වේ. නැතහොත් ෆ්ලිප් සටහන් මගින් පුහුණු යෙදවුම් ඉදිරිපත් කළත්, කළු ලෑල්ල මගින් ඉදිරිපත් කළත් සැලකිය යුතු වෙනසක් නැත.

ෆ්ලිප් සටහන් නැවත නැවතත් ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය. කළු ලෑල්ල, සුදු ලෑල්ල ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ දී මෙන් නො ව සැසියෙන් පසුව ද ඉදිරිපත් කළ යෙදවුම් සුරක්ෂිතව තැබිය හැකි ය. මේ නිසා කිසියම් පුහුණු සැසියක් සඳහා නිතර නිතර සූදානම් වීමක් අවශ්‍ය නො වන බැවින් පුහුණුකරුට අතිරේක වාසියක් ද ලැබේ.

සේයා රූ

වචන දහසකට වඩා එක් පිංතූරයක් වටින්නේ යැයි කියමනක් ඇත. පුහුණු මාධ්‍ය වශයෙන් යොදා ගත හැකි ස්වභාවික ද්‍රව්‍ය හා ආකෘති හැරුනු විට වඩාත් නිවැරදි ව පණිවුඩය ලබා දෙන මාධ්‍යයක් වශයෙන් සේයා රූ හඳුන්වා දිය හැකි ය. කළු සුදු මෙන් ම වර්ණ සේයා රූ ද පුහුණු වැඩ සටහනක් සඳහා යොදා ගත හැකි අතර යම් යම් කරුණු ඔප්පු කිරීම සඳහාත් ඒත්තු ගැන්වීම සඳහාත් සේයා රූවලින් විශේෂ මෙහෙයක් කළ හැකි වේ.

කුඩා කණ්ඩායම් පුහුණුකිරීමේ දී සේයා රූ වඩාත් කාර්යක්ෂම පුහුණු මාධ්‍යයක් වේ. යමක් පිළිබඳ ව ඉතා සියුම් විස්තර අධ්‍යයනය කිරීමටත්, පියවි ඇසින් නිරීක්ෂණය කළ නො හැකි දේ නිරීක්ෂණය කිරීමටත් සේයා රූ පහසුවෙන් යොදා ගත හැකි ය. සේයා රූ මාධ්‍ය වශයෙන් යොදා ගැනීම සඳහා පුහුණු උපකරණ භාවිතා කිරීමට අවශ්‍ය නො වීම ද මේ මාධ්‍යයේ ඇති එක්තරා වාසියකි.

පුහුණු මාධ්‍ය වශයෙන් සේයා රූ යොදා ගැනීමේ ප්‍රධානතම සීමාව නම් ඒවා කුඩා කණ්ඩායම් සඳහා පමණක් සාර්ථකව යොදා ගත හැකි වීමයි. පුහුණුවන්නන්ගේ සංඛ්‍යාව විශාල වන විට සේයා රූ කාර්යක්ෂම පුහුණු මාධ්‍යයක් වශයෙන් යොදා ගත නො හැකි ය. එමෙන් ම සේයා රූ ලබා ගැනීම සඳහා පුහුණුකරු වෙත ඡායාරූප ශිල්පය පිළිබඳ තරමක දැනුමක් තිබිය යුතු අතර එසේ නො වුව හොත් පුහුණුකරුට වෙනත් ඡායාරූප ශිල්පියකුගේ සහාය ලබා ගැනීමට සිදු වේ.

පෝස්ටර්

සාර්ථකව අඳින ලද පෝස්ටර් පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී යොදා ගත හැකි ඵලදායි දෘශ්‍ය මාධ්‍යය කි. වර්ණ යෙදිය හැකිවීමත්, චිත්‍ර මගින් අදහස් නිරූපණය කළ හැකි වීමත් මේ දෘශ්‍ය මාධ්‍යයේ ඇති විශේෂත්වය කි. පුහුණු මාධ්‍යයක් වශයෙන් පෝස්ටරය යොදා ගැනීමේ ප්‍රධානතම රීතිය නම් ඉතා නිවැරදිවත්, පැහැදිලිවත් පණිවිඩය සටහන් කිරීම යි. පණිවිඩය අකුරු මගින් මෙන් ම පිංතූර මගින් ද ලබා දිය හැකි ය.

කාටූන්

වැඩිහිටියන් පුහුණු කිරීමේ ඉතා සාර්ථක පුහුණු මාධ්‍යයක් වශයෙන් කාටූන් ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය. 'කාටූන්' මාධ්‍යයෙහි

ඇති සුවිශේෂතාවය නම් කුඩා ළමුන්ගේ සිට මහල්ලන් දක්වා එක සේ ආමන්ත්‍රණය කිරීමට හැකි වීම යි. කාටූන්වලින් කෙරෙන්නේ සේයා රූවලින් කෙරෙන කාර්‍ය්‍යය නො වේ. සේයා රූවලින් පිළිඹිබු වන්නේ සැබෑ ලොව ඇති යමක විකෘත නො වූ ඡායාවකි. එහෙත් ''කාටූන්'' පණිවුඩයේ ඇති වැදගත් අංග ඉස්මතු කර ලබා දීමට උත්සාහ කරන නිසා පුහුණුවන්නාගේ මතකයට කරන බලපෑම වැඩි ය.

කාටූන් මාධ්‍යයක් වශයෙන් යොදා ගැනීමේ ප්‍රධානතම රීතිය වන්නේ කාටූන් චිත්‍රය තුළ පණිවුඩය නිවැරදිව සටහන් කර තිබීම යි. සතුටින් සිටින ගොවියකු ප්‍රදර්ශනය කරන කාටූන් චිත්‍රයක් දුටු විට ඔහු සතුටින් සිටී ද? නැතහොත් දුකින් සිටී ද? යන්න පුහුණුවන්නාට ක්ෂණිකව තේරුම් ගත නො හැකි නම් එම කාටූන් චිත්‍රයේ නිවැරදිව පණිවුඩය සටහන් වී නැත. මේ නිසා අවශ්‍ය පණිවුඩය ක්ෂණික වත්, නිවැරදි වත් ලබා දීමට නො හැකි නම්, එවැනි කාටූන් පුහුණු මාධ්‍ය වශයෙන් යොදා ගත යුතු නො වේ.

කාටූන් ඇඳීම හැමට ම කළ නො හැකි විශේෂ කාර්‍ය්‍යය කි. ඒ සඳහා යම් ශිල්පීයමය දැනුමක් හා කුශලතාවයක් අවශ්‍ය වේ. මේ නිසා බොහෝ පුහුණුකරුවන්ට කාටූන් සකස්කර ගැනීම සඳහා කාටූන් ශිල්පියකුගේ සේවය ලබා ගැනීමට සිදු වේ. කාටූන් ශිල්පියකුට පුහුණුකරුගේ පණිවුඩය නිවැරදි ව ලබා දුන් පසු ඔහු එම පණිවුඩය කාටූන් චිත්‍රයක් බවට පරිවර්තනය කරනු ඇත. කාටූන් ශිල්පියා ලබා ගත් පණිවුඩය වැරදි එකක් නම් ඔහුගේ කාටූන් චිත්‍රය තුළින් ලබා දෙන පණිවුඩය ද වැරදි එකක් වන බව මතක තබා ගත යුතු ය.

කාටූන් මාධ්‍යයක් වශයෙන් භාවිතා කිරීම සඳහා ඇතැම් විට උපකරණ ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට සිදු වේ. එහෙත් උපකරණ රහිතව ද කාටූන් ප්‍රදර්ශනය කළ හැකි ය. උපකරණ රහිතව කාටූන් ප්‍රදර්ශනය කළ හැක්කේ පෝස්ටර් හෝ වෙනත් පත්‍රිකාවල අඳින ලද චිත්‍ර වශයෙනි. එහෙත් උපකරණ භාවිතය තුළින් වඩාත් ඵලදායී අන්දමින් කාටූන් ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි වේ. කුඩා කඩදාසිවල අඳින ලද කාටූන් ස්ලයිඩ් ඡායාරූප බවට පත්කිරීමෙන් ස්ලයිඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය මගින් ද, විනිවිද කඩදාසි මත අඳින ලද කාටූන් ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය මගින් ද

ප්‍රදර්ශනය කළ හැකි ය. හුදෙක් පෝස්ටර් මගින් හෝ වෙනත් පත්‍රිකා මගින් ඉදිරිපත් කරන කාටූන්වලට වඩා උපකරණ මගින් ඉදිරිපත් කරන කාටූන් දෘශ්‍ය මාධ්‍ය ලෙස වඩා ඉදිරියෙන් සිටී.

චක්‍ර, වගු හා ලේඛන ආදී මාධ්‍ය

චක්‍ර, වගු හා ලේඛන ආදී තොරතුරු බෙදාහැරීමේ මාධ්‍යයන් පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී උචිත පරිදි යොදා ගැනීමෙන් පණිවුඩයේ නිවැරදි භාවයත්, පණිවුඩය ලබා දීමේ ඉක්මන් බවත්, බෙහෙවින් ඉහළ දැමිය හැකි ය. වචන දහස් ගණනකින් කළ යුතු දැනුම්දීමක් එක් චක්‍රයකින්, වගුවකින් හෝ ලේඛනයකින් කළ හැකි අතර මේවා ද උපකරණ භාවිතාව තුළින් මෙන්ම උපකරණ රහිතව ද ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි වේ.

ෆ්ලැනල් ලෑල්ල

ෆ්ලැනල් ලෑල්ල ඉතාමත් අඩු වියදම් සහිත වැඩි ප්‍රතිඵල ගෙන දෙන පුහුණු මාධ්‍යය කි. සාමාන්‍ය වශයෙන් අඩි 3 × 4 පමණ වන ප්‍රමාණයේ සැහැල්ලු ලෑල්ලක ෆ්ලැනල් රෙද්දක් හෝ ටවලින් රෙද්දක් එලා එය ඇණවලින් හෝ ගම්වලින් අලවා ෆ්ලැනල් ලෑල්ල සකස් කර ගනු ලැබේ. ෆ්ලැනල් ලෑල්ල ලිවීම සඳහා භාවිතා කරන පුහුණු මාධ්‍යයක් නො වේ. බ්‍රිස්ටල් බෝඩ් කැලිවල හෝ සැහැල්ලු කාඩ්බෝඩ් කැලිවල ලියන ලද දේ වැලි කඩදාසි මගින් ෆ්ලැනල් ලෑල්ලේ නතර කර තැබිය හැකි ය. යම් ප්‍රකාශයක් හෝ පිංතූරයක් බ්‍රිස්ටල් කඩදාසි කැබැල්ලක ලියා එහි අනෙක් පැත්තේ වැලි කඩදාසි කැබැල්ලක් අලවා වැලි කඩදාසි ඇල වූ පැත්ත ෆ්ලැනල් ලෑල්ලේ තැබූ විට එය බිමට නො වැටී ලෑල්ලේ ඇලී සිටී. මේ අනුව පුහුණුකරු විසින් මුලින් සකස් කර ගත් ඕනෑ ම ප්‍රදර්ශක පිංතූරයක් හෝ ප්‍රකාශයක් ෆ්ලැනල් ලෑල්ල මගින් අවශ්‍ය පරිදි ප්‍රදර්ශනය කළ හැකි වේ.

ෆ්ලැනල් ලෑල්ලේ ඇති විශේෂ ප්‍රයෝජනය නම් දාන් ලෑල්ලක ඉත්තන් මෙන් ප්‍රදර්ශක වස්තූන් අවශ්‍ය පරිදි ඒ ඒ ස්ථානවලට මාරු කළ හැකි වීම යි. මේ හැකියාව වෙනත් කිසිදු පුහුණු මාධ්‍යයකට නො මැත.

ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය

ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය බෙහෙවින් ඵලදායී පුහුණු මාධ්‍යයකි. කුඩා පිංතූරයක් විශාලනය කර පෙන්වීමට ඇති හැකියාව නිසාත්, වර්ණ ප්‍රදර්ශනය කිරීමේ හැකියාව නිසාත්, පංති කාමරයක සාමාන්‍ය දෘශ්‍ය උපකරණයක් වශයෙන් ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි නිසාත්, කාටූන්, සිතියම්, චක්‍ර, වගු ආදී වෙනත් මාධ්‍යයන් ප්‍රදර්ශනය කිරීමේ හැකියාව ඇති නිසාත් ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය වර්තමාන පුහුණු වැඩ සටහන්වල අත්‍යවශ්‍ය පුහුණු උපකරණයක් බවට පත් වී ඇත. ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය ප්‍රයෝජනයට ගැනීම සඳහා පුහුණුකරු වෙත පූර්ව සූදානමක් තිබිය යුතු වේ. පුහුණු සැසිය තුළ දී ඉදිරිපත් කළ යුතු යෙදවුම් විනිවිද කඩදාසි මත ඇඳ තබා, මුද්‍රණය කර හෝ ඡායා ගත කොට අවශ්‍ය පරිදි ප්‍රදර්ශනය කිරීම ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ සාමාන්‍ය පිළිවෙත යි. එහෙත් අවශ්‍ය නම් සාමාන්‍ය කළු ලෑල්ලක් හෝ සුදු ලෑල්ලක් ප්‍රයෝජනයට ගන්නා ආකාරයෙන් වුව ද සැසිය පවත්වා ගෙන යාමේ දී ඇති වන අවශ්‍යතා සඳහා ද මෙය ප්‍රයෝජනයට ගත හැකි ය.

ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය සඳහා භාවිත කරන විනිවිද කඩදාසිවල අඳින පෑන් වර්ග දෙකකි. එක් පෑන් වර්ගයක් ස්ථිර ව ඇඳිය යුතු දේ ඇඳීම සඳහා ද, අනෙක් වර්ගය තාවකාලික ව ඇඳිය යුතු දේ ඇඳීම සඳහා ද ප්‍රයෝජනයට ගනු ලැබේ. ස්ථිර ව ඇඳීම සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගනු ලබන පෑන්වලින් අඳින ලද විට යම් විනිවිද කඩදාසියක් වෙනත් කාර්යයක් සඳහා ප්‍රයෝජනයට ගත නො හැකි ය. එහෙත් තාවකාලික ව ඇඳීමට ගන්නා පෑන්වලින් අඳින ලද විනිවිද කඩදාසියක අඳින ලද දේ මකා දමා, එය නැවත නැවතත් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට හැකි වේ.

ඕවර්හෙඩ් ප්‍රොජෙක්ටරයක් ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ දී හැම විට ම අතිරේක බල්බයක් පුහුණුකරු වෙත තබා ගැනීමට මතක තබා ගත යුතු ය. ප්‍රොජෙක්ටරයේ බල්බය සෙලවීමකින් හෝ අධික විදුලි බල සැපයුමක් නිසා හෝ බල්බයේ ආයු කාලය අවසන් වීමෙන් හෝ හදිසියේ දැවී ගිය හොත් සැසියේ ඉතිරි කොටස කර ගෙන යාම සඳහා පුහුණුකරු වෙත අතිරේක බල්බයක් තබා ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය වේ.

ස්ලයිඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය

ස්ලයිඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය වැඩිහිටි පුහුණුවන්නන්ගේ අවධානය ඇද ගැනීමට සමත් සාර්ථක ප්‍රතිඵල ලැබෙන පුහුණු උපකරණයකි. ස්ලයිඩ් නිෂ්පාදනය කර ගැනීම සඳහා පුහුණුකරු ඡායාරූපකරණය පිළිබඳව ශිල්පීය දැනුමක් තිබිය යුතු වේ. නැතහොත් මේ සඳහා වෙනත් ඡායාරූප ශිල්පියකුගේ සේවය ලබා ගැනීමට පුහුණුකරුට සිදු වේ, එක් ස්ලයිඩ් ප්‍රොජෙක්ටරයක් මගින් ස්ලයිඩ් ඡායාරූප ප්‍රදර්ශනය කිරීම වෙනුවට ස්ලයිඩ් ප්‍රොජෙක්ටර කීපයක් එක වර ක්‍රියාත්මක කිරීමට හැකි අන්දමින් වර්තමාන ස්ලයිඩ් ප්‍රොජෙක්ටරයේ තාක්ෂණය දියුණු වී ඇත. මේ නිසා වීඩියෝ චිත්‍රපටියක් හෝ චිත්‍රපටියක් මාධ්‍ය වශයෙන් යොදා ගැනීමේ දී ඇති වන ප්‍රතිඵල ඒ ආකාරයෙන් ම ඇති කිරීමට ස්ලයිඩ් ප්‍රොජෙක්ටරයට ද හැකියාව තිබේ.

ස්ලයිඩ් ඡායාරූප පුහුණු මාධ්‍ය වශයෙන් යොදා ගැනීම නිසා පුහුණුකරුවකුට ලැබෙන ප්‍රයෝජන කීපයකි. ඉන් ප්‍රධානතම ප්‍රයෝජනය වන්නේ වාචික ව විස්තර කළ යුතු හෝ ලිඛිත ව ලබා දිය යුතු හෝ පුහුණු යෙදවුම් ඉතා සුළු කාලයක් තුළ දී වඩා ප්‍රතිඵලදායීව ලබා දීමට ස්ලයිඩ් ඡායාරූප යොදා ගැනීමට හැකි වීම යි. ස්ලයිඩ් ඡායාරූප නැවත නැවතත් ප්‍රයෝජනයට ගැනීම සඳහා දිගු කාලයක් ගබඩා කර තබා ගැනීමට ද හැකි ය. අළුතින් එකතු කිරීම් හෝ යම් යම් වෙනස් කිරීම් සඳහා සුදුසු පරිදි මෙම මාධ්‍ය සම්පූර්ණ නම්‍යතාවයකින් ද යුතු ය. පුද්ගලයන්, කුඩා කණ්ඩායම් හා 50–60 පමණ වන විශාල කණ්ඩායම් සඳහා එකසේ ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට හැකි වීම මෙම මාධ්‍යයේ ඇති තවත් විශේෂතාවය කි. ස්ලයිඩ් ඡායාරූප විස්තර කිරීම සඳහා එම ඡායාරූපවල අනුපිළිවෙල සමග සම්බන්ධ කළ ශ්‍රව්‍ය කැසට් පටියක් වාදනය කළ හැකි අතර නැතහොත් එවැනි ශ්‍රව්‍ය පහසුකම් සඳහා විශේෂයෙන් නිපදවා ඇති ස්ලයිඩ් ප්‍රොජෙක්ටරයක් යොදා ගැනීමට ද හැකි වේ.

ශ්‍රව්‍ය මාධ්‍ය

පුහුණු මාධ්‍ය වශයෙන් අප මෙතෙක් සාකච්ඡා කරනු ලැබුයේ දෘශ්‍ය මාධ්‍යයන් පිළිබඳ ව යි. පුද්ගලයාගේ ඉන්ද්‍රියයන් පහම ප්‍රයෝජනයට ගන්නා ස්වාභාවික ද්‍රව්‍ය හෙවත් බහු ඉන්ද්‍රිය

පුහුණු මාධ්‍යයන් හැරුණු විට ඉහත සාකච්ඡා කළ සියලු ම මාධ්‍යයන් ප්‍රයෝජනයට ගන්නේ පුද්ගලයාගේ ඇස පමණි. නවීකරණය වූ ස්ලයිඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය තුළ ශ්‍රව්‍ය කැසට් පටියක් වාදනය කළ හැකි බැවින් එය ඇස සහ කණ යන ඉන්ද්‍රියයන් දෙකම ප්‍රයෝජනයට ගන්නා ශ්‍රව්‍ය–දෘශ්‍ය මාධ්‍යයක් ලෙස ද හඳුන්වා දිය හැකි ය. එහෙත් ස්ලයිඩ් ප්‍රොජෙක්ටරය මූලික වශයෙන් දෘශ්‍ය මාධ්‍යයක් වශයෙන් සැලකේ.

ශ්‍රව්‍ය මාධ්‍ය යනු පුද්ගලයාගේ කණ ප්‍රයෝජනයට ගන්නා මාධ්‍යන් ය. දේශනයකට සවන් දෙන පුහුණුවන්නන් දේශකයා ලබා දෙන තොරතුරු 'කණ' නම් වූ ඉන්ද්‍රියය මගින් ලබා ගනී. එහෙත් 'කණ' ප්‍රයෝජනයට ගන්නා නිසා දේශනයේ අඩංගු වාචික වචන ශ්‍රව්‍ය මාධ්‍යයන් වශයෙන් මෙහි දී හඳුන්වා දෙනු නො ලැබේ. අප ශ්‍රව්‍ය මාධ්‍ය වශයෙන් හඳුන්වා දෙනු ලබන්නේ පුහුණුකරුගේ වාචික වචන හැරුණු විට ඔහු ප්‍රයෝජනයට ගන්නා වෙනත් ශ්‍රව්‍ය උපකරණ හා මාධ්‍යයන් පමණක් බව සැලකිල්ලට ගත යුතු වේ.

පටි වාදන යන්ත්‍ර

පටි වාදන යන්ත්‍ර පුහුණු වැඩ සටහන් සඳහා යොදා ගත හැකි යෝග්‍ය ශ්‍රව්‍ය මාධ්‍යය කි. පටි වාදන යන්ත්‍ර මගින් දේශන, සාකච්ඡා, ප්‍රකාශන, පැහැදිලි කිරීම් හෝ වෙනත් සුදුසු ඕනෑ ම පුහුණු යෙදවුමක් ලබා දිය හැකි ය. මාධ්‍ය ප්‍රයෝජනයට ගැනීමේ වියදම ද ඉතා අඩුය, ලබා දිය යුතු පුහුණු යෙදවුමේ ස්වභාවයත්, පුහුණුවන්නන්ගේ මට්ටමත් අනුව මෙම මාධ්‍ය උචිත පරිදි සකස් කර ගත හැකි වේ.

පුහුණු වැඩ සටහනක දී පටි වාදන යන්ත්‍රයක් මගින් විසුරුවා හැරීම සඳහා ශ්‍රව්‍ය යෙදවුමක් සකස් කර ගැනීමට ප්‍රධාන ක්‍රම තුනක් අනුගමනය කළ හැකි ය. ඉන් එකක් නම් පුහුණුවට අදාළ කිසියම් සිදු වීමක් හෝ තත්වයක් පිළිබඳ ව විකෘත කිරීමකින් තොරව කෙරෙන සාමාන්‍ය පටි ගත කිරීමක් ප්‍රයෝජනයට ගැනීම යි. කිසියම් අවස්ථාවක පැවති සාකච්ඡාවක්, රැස්වීමක් හෝ සිදු වීමක් පටි ගත කර තබා පුහුණු සැසියේ අවශ්‍යතාව පරිදි එම වාර්තාව නැවත ඉදිරිපත් කිරීම මෙහි දී සිදු වේ. පටි ගත කිරීමේ යන්ත්‍රය ක්‍රියාත්මක කොට පටි ගත කර ගැනීමත්, නැවත යන්ත්‍රය ක්‍රියාත්මක කොට වාදනය කර පුහුණුවන්නාට

ඇසීමට සැලැස්වීමත් හැරුණු විට මෙහිදී පුහුණුකරු කිසිදු කාර්යයකට සම්බන්ධ නො වේ. එය හුදෙක් ස්වාභාවික ව සිදු වූ යම් අවස්ථාවක් නැවත සිහි කිරීමට පුහුණුවන්නාට අවස්ථාවක් ලබා දීම පමණි. යම් කරුණක් ඔප්පු කිරීම, ඒත්තු ගැන්වීම හෝ සිහි කැඳවීම සඳහා මේ ආකාරයෙන් සකස් කරන ලද කැසට් පටියක් යොදා ගත හැකි ය.

කැසට් පටියකට පුහුණු යෙදවුම් ඇතුළත් කිරීමේ තවත් ක්‍රමයක් වන්නේ සැලසුම් කරන ලද තොරතුරු ක්‍රමානුකූලව පටි ගත කොට පුහුණු අවශ්‍යතාවයන් අනුව පුහුණුවන්නාට ලැබෙන්නට සැලැස්වීම යි. මෙහි දී පුහුණුකරුට විශේෂ කාර්ය භාරයක් හිමි වන අතර සුදුසු පරිදි පණිවුඩය සකස් කිරීම, විෂය විශේෂඥයන්ගේ සේවය ලබා ගැනීම ආදිය ඔහු විසින් ම කළ යුතු වේ. ඇතැම් විට දේශනයක්, විශේෂඥ සාකච්ඡාවක් හෝ වෙනත් සැලසුම් ගත පුහුණු යෙදවුමක් පටි ගත කිරීම තුළින් මේ ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ය.

පටි වාදන යන්ත්‍රයක් මගින් විසුරුවා හැරීම සඳහා ශ්‍රව්‍ය මාධ්‍යයක් සකස් කර ගැනීමේ තුන් වන ක්‍රමය නම් ලබා දිය යුතු පුහුණු යෙදවුම් කලා උපාංග සමග මිශ්‍ර කර පුහුණුවන්නන් වෙත ලබා දීමේ ක්‍රමය යි. මෙහි දී කැසට් පටිය තුළ ඇති පුහුණු යෙදවුම් ඍජු ඉදිරිපත් කිරීම් වශයෙන් නොව නාට්‍යානුසාරයෙන්, සංගීතමය වශයෙන් හෝ වෙනත් සිත් ගන්නා සුළු ස්වරූපයකින් ඉදිරිපත් කරනු ලැබේ. පුහුණුකරුගේ, පණිවිඩයත්, කලාකරුගේ නිර්මාණශීලිත්වයත්, යොදා ගන්නා ශ්‍රව්‍ය උපකරණවල ඇති තාක්ෂණික හැකියාවත් අනුව මෙවැනි යෙදවුමක ප්‍රතිඵල තීරණය වේ.

ශ්‍රව්‍ය–දෘශ්‍ය මාධ්‍ය

පුහුණු වැඩ සටහන්වල දී යොදා ගත හැකි බහුන්ද්‍රිය මාධ්‍ය, දෘශ්‍ය මාධ්‍ය හා ශ්‍රව්‍ය මාධ්‍ය පිළිබඳ ව අපි වෙන් වෙන් වශයෙන් කථා කළෙමු. අප පහත සාකච්ඡා කරන්නේ ඇස සහ කණ යන ඉන්ද්‍රියයන් දෙක ම එක් වර ප්‍රයෝජනයට ගැනීමට හැකි පුහුණු මාධ්‍යයන් පිළිබඳ ව යි.

චිත්‍රපටිය හා වීඩියෝ චිත්‍රපටිය

චිත්‍රපටිය පුහුණු මාධ්‍යයක් වශයෙන් මෙන් ම පුහුණු ක්‍රමයක් වශයෙන් ද යොදා ගත හැකි බව පස් වැනි පරිච්ඡේදයේ දී

සඳහන් කර ඇත. චිත්‍රපටිය පුහුණුවන්නාගේ ඇසත්, කණත් එක වර ප්‍රයෝජනයට ගනී. බහුන්ද්‍රිය මාධ්‍ය හා ආකෘති හැරුණු විට පුද්ගලයාට වඩා නිවැරදි ව පණිවුඩය ලබා දිය හැකි වූත්, පුහුණුවන්නාගේ මතකයට වැඩි බලපෑමක් කළ හැකිවන්නා වූත් මාධ්‍ය වන්නේ චිත්‍රපටිය යි. පුහුණුවක් සඳහා ශ්‍රව්‍ය කැසට් පටියක් සකස් කර ගැනීමේ දී කටයුතු කරන්නාක් මෙන් චිත්‍රපටියක් සකස් කර ගැනීමේ දී ද ත්‍රිවිධාකාර වූ ක්‍රමයන්ට අනුව චිත්‍රපටියක් සකස් කර ගත හැකි වේ. එනම්, හුදෙක් සිදුවීමක් වාර්තා කිරීමක ස්වභාවයෙන් ද, සැලසුම් කළ පුහුණු යෙදවුම් ලබා දීමේ ස්වභාවයෙන් ද, පුහුණු යෙදවුම් සමඟ කලාත්මක හෝ සංගීතමය උපාංග මිශ්‍ර කිරීමෙන් හා උපකරණ-වල තාක්ෂණික හැකියාව මගින් පුහුණු යෙදවුම් ලබා දීමේ ස්වභාවයෙන් ද සකස් කර ගත හැකි බව යි.

පුහුණු මාධ්‍ය වශයෙන් චිත්‍රපටි හෝ වීඩියෝ චිත්‍රපටි යොදා ගැනීමේ දී මතු වන ප්‍රධානතම සීමාව වන්නේ ඒ සඳහා වැය වන අධික වියදම හා කාලය යි. මේ නිසා ප්‍රතිඵල අඩු වුවත්, අඩු වියදම් සහිත වෙනත් මාධ්‍යයන් යොදවා ගැනීමට පුහුණුකරු-වන් පෙළඹී ඇත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

Alderfer, C. P., *"Group and Intergroup Relations".* In J. R. Hackman and J. L. Suttle (Eds.), Improving Life at Work. Santa Monica, Calif: Goodyear, 1977.

Argyris, C., *Increasing Leadership Effectiveness,* New York: Wiley-Interscience, 1976.

Argyris, C. and **Schon, D. A.,** *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness.* San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

Bass, B. M. and **Ryterband, E. C.,** *Organizational Psychology,* (2nd ed.) Boston: Allyn & Bacon, 1979.

Bennis, W. G. and others, *The Planning of Change,* (3rd ed.) New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.

Bronsema, G. S. and **Keen, P. G. W.,** *"Education Intervention and Implementation in MIS"* Sloan Management Review, 1983.

Dan, R. Minnick, *A guide to creating self learning materials.* Training and Technology Transfer Department IIRI, Laguna, Philippines.

Dennis J. Casley Krishna Kumar, "Project Monitoring and Evaluation in Agriculture". The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, 1990.

Geoffrey Moss, *"The Trainers Handbook for Managers and Trainers Continental Press"* first published by Moss Associates Ltd., New Zealand, 1987.

Dennis J. Casley Krishna Kumar, *"The Collection, Analysis, and Use of Monitoring and Evaluation Data".* The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London, 1988.