ISSN: 2961-564X
(Online)
Volume 6 - Issue II

2020
THE JOURNAL OF STUDIES IN HUMANITIES

මානවශාස්ත්‍ර අධ්‍යයන ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය

Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 Number II

The Journal of Studies in Humanities is a refereed bi-annual and bi-lingual multi-disciplinary research journal published by the Department of Humanities, Faculty of Social Sciences and Humanities, Rajarata University of Sri Lanka, Mihintale which creates ample opportunities for both local and foreign researchers to publish their high quality research findings for dissemination of knowledge in order to fill the gaps available in the fields of research by opening scopes for future research.

ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 Number II 2020

Editorial Advisory Board

Prof. D. Thusitha Mendis
Department of Archaelogy
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Prof. M.K.L. Irangani Malawarage
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Senior Professor Ariya Lagamuwa
Department of Archaeology and Heritage Management
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Prof. Sena Nanayakkara
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Board of Editors

Dr. W.K.D. Keerthirathne (Co-editor)
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Prof. Ajith Thalwatte (Co-editor)
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Editorial Assistants

Mr. D.M.T.U.K. Disanayake
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Mr. K.B.P.T.S Thilakasiri
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 Number II 2020

Copyright © December 2020, Department of Humanities, Faculty of Social Sciences and Humanities,
Rajarata University of Sri Lanka, Mihintale.

The Journal of Studies in Humanities

The Refereed Journal of the Department of Humanities,
Faculty of Social Sciences and Humanities,
Rajarata University of Sri Lanka
Volume 6, Number II, (December) 2020

ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print): 2362 - 0706

Published by the Department of Humanities
Co-editors (2020) Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka

All communications should be addressed to:
The Co-editors, The Journal of Studies in Humanities

Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka

Tel. 025 2266789
Email: humanitiesjournal.rusl@gmail.com

All rights reserved. No any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without the written permission or agreement of the Co-editors.

The views and opinions express in the papers of this journal are those of the authors and do not necessarily expressed the opinions of the Co-editors of the The Journal of Studies in Humanities, Volume 6, Number II, (December) 2020.

Printed by: Cybergate Services (Pvt) Ltd.
N. 59, Sri Soratha Mawatha, Gangodawila
Nugegoda.
Tel: 0112801283

ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 Number II 2020

Panel of Reviewers

Prof. Rev. Waradiwela Wijayasumana Thero
Department of Social Sciences and Comparative Studies
Faculty of Languages and Cultural Studies
Bhiksu University of Sri Lanka
Anuradhapura

Prof. Chandrasiri Rajapakshe
Department of Mass Communication
Faculty of Social Sciences
University of Kelaniya
Kelaniya

Dr. Uditha Gunasekara
Department of Fine Arts
Faculty of Social Sciences
University of Kelaniya
Kelaniya

Prof. Sena Nanayakkara
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Prof. B.M.S. Bandara
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Prof. M.K.L. Irangani Malawarage
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Prof. Ajith Thalwatte
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Dr. Karunakaran Thiruavukkarasu
Department of English Language
University of Jaffna
Jaffna

Dr. K.S.H.M.V.W.W. Senavirathne
Department of Education
Faculty of Arts
University of Peradeniya
Peradeniya

Dr. K.P.G.C.K. Guruge
Department of Sinhala
Faculty of Arts
University of Peradeniya
Peradeniya

Dr. W.K.D. Keerthirathne
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Mr. Mohan Samaranayake
Department of English Language Teaching
Faculty of Business Studies and Teaching
Wayamba University of Sri Lanka
Kuliyapitiya

Mr. Indika Ihalagedara
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 Number II 2020

Information of the Authors

Editorial

Ajith Thalwatte
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Research Papers

R.M. Dhanapala
Deaprtment of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

Nandana Millagala
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

B.M.S. Bandara
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

H.G.C. Sampath
Ruwanpura National College of Education
Kahawatta
Rathnapura

W.A. Sampath Prasanna
Manoj Dharshana Bandara
Ramba Vihara Project
Central Cultural Fund

H. M. Saman Herath
Department of History
Faculty of Social Sciences
University of Kelaniya
Kelaniya

S.A.H. Samarasinghe
Maharagama National College of Education
Maharagama

Rev. Handagiriye Sirisumana Thero
Education Science
Faculty of Languages and Cultural Studies
Department of Social Sciences and Comparative Studies
Bhiksu University of Sri Lanka
Anuradhapura

K.S.H.M.V.W.W. Senevirathne
S.D.K.Wijesundera
S.Yatigammana Ekanayake
S.M.P.W.K. Sethunga
Department of Education
Faculty of Arts
University of Peradeniya
Peradeniya

Sena Nanayakkara
Department of Humanities
Faculty of Social Sciences and Humanities
Rajarata University of Sri Lanka
Mihintale

ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6   Number II   2020

Content

Editorial xiii
Ajith Thalwatte

Research Papers

Students' Perspectives on Assessment and Evaluation in ESL Classrooms
R.M. Dhanapala 1-16

මානව ලිංගිකත්වයෙහිලා බෞද්ධ මූලාශ්‍රය ඇසුරින් හඳුන්වාදෙන ස්ත්‍රී - පුරුෂ සන්නිවේදන සම්බන්ධතා ආකෘතිය
නන්දන මිල්ලගල 17-46

Teacher Professinal Development and Student's Outcomes
B.M.S. Bandara 47-56

ගැටළු පාදක ඉගෙනුම (Problem – Based Learning) පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්
එච්.ජී.සී.එස්. සම්පත් 57-69

හැඩ ඔය නිම්නයේ ඉපැරණි ජනාවාස ව්‍යාප්තිය පෙන්නුම් කෙරෙන ප්‍රාග් ඓතිහාසික සිතුවම්
ඩබ්ලිව්. ඒ. සම්පත් ප්‍රසන්න
මනෝජ් දර්ශන බණ්ඩාර 69-85

'අලුත්පන්නේ' හමුදාව
එච්.එම්. සමන් හේරත් 86-95

Investigation of Community Relationship Development Strategies under the Program of School Improvement
S.A.H. Samarasinghe 96-102

සන්ධාර විශ්ලේෂණ ක්‍රමය (Content Analysis)
හඳගිරියේ සිරිසුමන හිමි 103-114

The Role of School Principal in Improving Teaching -Learning Process in Mathematics in Junior Secondary Classrooms in Sri Lanka
K.S.H.M.V.W.W. Senevirathne
S.D.K.Wijesundera
S.Yatigammana Ekanayake
S.M.P.W.K. Sethunga 115-134

ලාංකේය කවි මඟෙහි විපර්යාසකර විචිත්‍රතාව
සේන නානායක්කාර 135-149

ශාස්ත්‍රීය ග්‍රන්ථ විමර්ශනය 150-153
ඩී.ජේ.කේ. ඉහලගෙදර

සංස්කාරක සටහන

දහසය වැනි සියවසෙන් පසු ශ්‍රී ලාංකාව විවිධ අවස්ථාවල බටහිර යටත්විජිතවාදයට නතු විය. එම තත්ත්වයෙන් මිදීම සඳහා පාලිත සමාජය කරනු ලබන නැගී සිටීම් "ප්‍රතික්‍රියා" ලෙස හැඳින්විය හැකි ය. ඉතිහාසකරණයේ ප්‍රධාන ලක්ෂණය වන්නේ ලිබරල් ඉතිහාසකරණයට අයත් සම්ප්‍රදායයි. මෙමගින් සිදුවන්නේ යටත්විජිතවාදය තුළින් ලෝකය පුරා බටහිර ධනවාදය, සහ දේශපාලනය ව්‍යුහය මත ලිබරල් ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය ව්‍යාප්ත කිරීමයි. 19 වන සියවසේ මුල් කාලයේ සිට මෙම පසුබිම දක්නට ලැබුණු අතර බටහිර ධනේශ්වර පන්තියේ ආකල්ප උද්දීපනය කරමින් එය සමාජගත කිරීමක් ද සිදු ව ඇත. මෙම රචනා සම්ප්‍රදාය මෑතක් වනතුරු ම යටත්විජිත සමාජවල ඉතිහාසය ලිවීමේ දී මූලික ලෙස අනුගමනය කරනු ලබයි. එමගින් ඉතිහාසයේ සුවිශේෂී දෑ ගිලිහී ඇත. එනමුත් එය මූලික වශයෙන් ප්‍රශ්න කිරීමට භාජනය වනනේ පශ්චාත් නූතනවාදී චින්තනය වර්ධනය වීම තුළිනි.

බටහිර යටත්විජිතවාදය ආරම්භ වන්නේ කඩුවේ ආධාරයෙන් බව පශ්චාත් නූතනවාදීන් පෙන්වා දුන්නත් ලිබරල් ඉතිහාසකරණය තුළ එවැනි මතවාද දක්නට නොලැබේ. ආසියානු යටත්විජිතවල ආධිපත්‍ය පිහිටුවීමේ දී කල්පනා කිරීමකින් තොරව බ්‍රිතාන්‍ය අධිරාජ්‍ය ගොඩනැගූ බවට තර්කයක් ඉදිරිපත් කරමින් යටත්විජිතවාදය සාධාරණියකරණය සිදුකර තිබේ. යටත්විජිතවාදයේ පීඩනය නිසා ජනතාව ප්‍රතික්‍රියා දැක්වීම වැදගත් ක්‍රියාදාමයකි. මෙයිනුත් ඉතා වැදගත් වන්නේ යටත්විජිත විරෝධි නිදහස් සටන් ය. යටත්විජිත ඉතිහාසකරණයේ විශේෂ ලක්ෂණය වන්නේ මෙම අරගල එතරම් වැදගත් නොවන බව සාමාන්‍යයෙන් පිළිගැනීමයි. නූතනය වන විට එය යටත්විජීතවාදයේ වැදගත් තේමාවක් බවට පත්වී තිබේ. යටත්විජිත ඉතිහාසකරණයේ කැරලිවලට පහත් තැනක් ලබාදීමට ප්‍රධාන හේතු 02ක් විය. යටත්විජිත පාලකයින් ඒ අරගල වලට වැදගත් තැනක් නොදීම මගින් ඒවා මර්දනය කිරීමට දැඩි ක්‍රියා මාර්ග ගැනීම සාධාරණීයකරණය කිරීම සහ දේශීය ප්‍රභූ පන්තිය යටත්විජිත විරෝධී ව්‍යාපාරයේ ප්‍රභූ නායකත්වය මෙන් ම ප්‍රභූ ආධිපත්‍ය හුවා දැක්වීමට අරගලවලට නිසි තැන් ලබා නොදීම එම හේතුන් ද්විත්වය වේ.

19 වන සියවසේ දී ශ්‍රී ලංකාවේ ඇතිවූ අරගල සම්ප්‍රදාය බලන විට ඉතිහාසකරණයෙන් ඉතා වැදගත් තැනක් හිමිකර දී නොමැත. විශේෂයෙන් 1796, 1818 සහ 1848 නිදහස් අරගල එතරම් වැදගත් ලෙස නොසලකන අතර ඉතිහාසයෙහි ඒ සඳහා සුළු තැනක් ලබාදී තිබේ. එසේ කිරීමෙන් අපෙක්ෂා කරන ලද්දේ බටහිර යටත්විජිතකරණය සාධාරණීය බව පෙන්වීමටත් එමගින් තමන්ට අභියෝගයක් නොවූ බව පෙන්වීම සඳහා ය. නූතනය වනවිට ද එදා මෙන් බටහිර මතවාද බොහෝ අසියානු, අප්‍රිකානු සහ ලතින් ඇමරිකානු රාජ්‍යවල ප්‍රචලිත කිරීමට දැඩි ප්‍රයත්නයක් දරයි. මේ සඳහා ඒ ඒ රටවල පවතින සමාජ, දේශපාලන, ආර්ථික සහ සංස්කෘතික පරමාර්ථ ඇසුරෙන් එකී මතවාද ක්‍රියාත්මක කිරීමට ප්‍රයත්න දරයි. ශ්‍රී ලාංකේය සමාජය ද අද වනවිට මුහුණ දෙන බොහෝ අර්බුදවල ප්‍රභවය වන්නේ බටහිර මතවාදයන් ය. එතුළින් අනාවරණය වන්නේ බලය සහ පීඩනය යොමු කිරීම තුළ පීඩිත සමාජ තව තවත් දුර්වල වන බවකි. එමගින් බලවතාගේ අපේක්ෂා පමණක් ඉටුකර ගනී. මෙම ලිබරල් මතය සනාථ වන අයුරින් ඉතිහාසය නැවත නැවත රචනා වීමක් සිදුවන අතර එයට අභියෝග කිරීමක් ද සිදු කළ හැකි ඉතිහාස සම්ප්‍රදායක් නිර්මාණය වීම ඉතා වැදගත් වේ.

අජිත් තල්වත්ත

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 (II) 2020

Department of Humanities, Rajarata University of Sri Lanka

Students' Perspectives on Assessment and Evaluation in ESL Classrooms

R.M. Dhanapala

සංක්ෂිප්තය

දෙවන භාෂාවක් ලෙස ඉංග්‍රීසි විෂය ඉගැන්වීමේ පාඨමාලා සඳහා විෂය නිර්දේශ සැකසීමෙදී ඇගැයිම් සහ තක්සේරු කිරිම (Assessment and Evaluation) සඳහා ලබාදෙන අවධානය ඉතා පහල මට්ටමක පවතී. මෙම පර්යේෂණ පත්‍රිකාව මගින් ඉංග්‍රීසි භාෂාව ඉගැන්වීම සඳහා ශිෂ්‍ය හිතකාමී (learner - centred) විෂය නිර්දේශයන් සැකසීමේ දී වැදගත්වන ශිෂ්‍ය ඉගෙනුම් ඉදිරිදර්ශනයන් (Learner Perspectives) වල වැදගත්කම විමර්ෂණය කරයි. මෙම පර්යේෂණය නාගරික විශ්වවිද්‍යාල පාදක කරගෙන සිදු කරන ලද අතර ඒ සඳහා සමීක්ෂණ ක්‍රියාවලිය යොදා ගන්නා ලදී. මෙහි දී ප්‍රශ්ණාවලියක් මගින් සිසුන් ගේ තොරතුරු ලබා ගන්නා ලද අතර එය Google Form භාවිතයෙන් මාර්ගගත ක්‍රමයට සිදු කරන ලදී. දත්ත විශ්ලේෂණය ප්‍රමාණාත්මක (Quantitative) නියමය පරිදි සිදුකරන ලද අතර ඒ සඳහා SPSS IBM 21 මෘදුකාංගය භාවිතා කරන ලදී. මෙම පර්යේෂණය විද්‍යා විෂය ආශ්‍රිත පීඨ සහ විද්‍යා නොවන විෂය ආශ්‍රිත පීඨ පදනම් කරගෙන සිදුකරන ලදී. මෙම පර්යේෂණයේ සොයා ගැනිම් ලෙස, විද්‍යා විෂය ආශ්‍රිත පීඨ වල සිසුන් තම ඉංග්‍රීසි විෂය සඳහා

Correspondence:
rmdhanapala@yahoo.co.uk

Specialty:
English

Received:
18 May 2021

Revised:
07 August 2022

Accepted:
09 August 2022

Published:
02 January 2023

Citation:
Dhanapala, R.M. (2020). Students' Perspectives on Assessment and Evaluation in ESL Classrooms. *The Journal of Studies in Humanities.* 6(11), 1-16.
ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

යොදා ගන්නා ඇගැයීම් සහ තක්සේරු කිරීමේ (Assessment and Evaluation) ක්‍රියාවලිය පිළිබඳ ඉහළ ලෙස සෑහිමකට පත්වන බවත් මාර්ගගත ඇගැයීම් පිළිබද සාමාන්‍ය ලෙස සෑහිමකට පත්වන බවත් පෙන්වා දෙන ලදී. විද්‍යා නොවන විෂයන් ආශ්‍රිත පිඨ සිසුන් විසින් විභාග ප්‍රශ්ණ පත්‍ර ඇගැයීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා එහි ඇති විශ්වසනීයත්වය, විභාග ශිෂ්‍ය හිතකාමී බව, මාර්ග ගත ක්‍රමවේදයන් සිදුවන ඇගැයීම් සහ අඛන්ඩ ඇගැයීම් පිළිබඳව සාමාන්‍ය ලෙස සෑහිමකට පත්වන බව පෙන්වා දෙන ලදී. තවද සියලු ම පිඨ වල සිසුන් විසින් අඛන්ඩ ඇගැයිම (CAT) සඳහා 60% ප්‍රතිශතයක් සහ සමාසික අවසාන ඇගැයිම් සඳහා 40% ප්‍රතිශතයක් පැවතිය යුතු බව ඉතා පැහැදිලි ලෙස පෙන්වා දෙන ලදී.

මුඛ්‍යපදඃ ඉගෙනුම් ඉදිරි දර්ශනයන්, මාර්ගගත ඇගැයීම්, සාම්ප්‍රදායික නොවන ඇගැයීම්, ශිෂ්‍ය හිතකාමී ඉගැන්වීම්, විෂය නිර්දේශය

Introduction

Assessment is an integral part of the curriculum, which determines whether or not the goals of the curriculum are being met. Assessments affect decisions on grades, placement, advancement, instructional needs, all of which are mutually inclusive domains in the curriculum. Assessments inspire us to find answers vehemently to the questions: "Are students learning what they are supposed to be learning?", Are the teachers teaching effectively focusing on what they are supposed to be teaching?", "Are the learning outcomes outlined in the curriculum realized?" and "How can teachers, students, and educational administrators improve their respective specified roles in the educational programmes?"

Assessment has been proved to be a vibrant component related to teaching. As Bound (1995) points out, assessments provide students with substantial measurement of expected learning outcomes, the most fundamental prompt for learning. Studies have highlighted the benefits of assessment in the context of learning (Black & Wiliam, 2009). The role of assessment in the context of the curriculum with beneficial backwash effects to learning and teaching has been emphasized, and the complementary nature of assessment towards the same has been shown in the Triangular Framework for curriculum development of educational programmes (Dhanapala, 2021). Effective assessment is often transparent, ongoing, purposeful with meaningful intentions, linked to well-defined learning outcomes projected in educational programmes. Effective assessment is targeted to directly measure learning outcomes by way of helping programmes to realize the goals which are developed in keeping with the needs of learners and the intentions of the community.

Further, assessment is universally recognized and accepted as an integral part of teaching and learning. In fact, it is one of the most important components of any curriculum, which plays a pivotal role in determining what learners learn. In the case of learners, they learn most when they are quite precisely certain how their efforts in learning are to be judged and evaluated (Canlin & Edelhoff, 1982).

In educational programmes, the curriculum is a dynamic interplay among learning, content, pedagogy, and assessment. Since assessment is an integral part of the curriculum, it is desirable to ascertain whether the curriculum is delivering its specified objectives with accurate strategies of assessment of pupils' learning and progression towards the targets. The appearance of learner-centred assessment is an extension of learner-centred curriculum development, both of which make provisions to take into consideration of the learner, his or her; needs, interests, abilities, and behaviours.

Student-centred assessment embodies sound assessment practices that can be incorporated into any educational setting but are especially critical in student-centred learning contexts, where active engagement in learning and responsibility for the management of learning are core assumptions (Lea, Stephenson, & Troy, 2003). Literature in education with a specific focus on student-centred learning has emphasised the learner as a lively agent even in the assessment and evaluation process of study programmes (Jonassen, 2000; Weimer, 2002).

The study

The motivation for the study area originates from the problematic notion that university graduates fail to improve the expected English language competency levels even after undergoing the ESL programmes conducted. In literature, it has been clearly articulated that no curriculum model would be complete without an evaluation element as a principal part (Nunan, 1988, p. 116). An emerging conceptual foundation of curriculum development is learner-centeredness, and in line with the concept, an extension of the same has been developed as student-centred assessment, which embodies sound assessment practices that can be incorporated into any educational setting. As a part of a postgraduate study, this paper aims to ascertain learner perspectives on assessment and evaluation of ESL university study programmes in the Sri Lankan context in the urban and well-developed universities

identified as Metropolitan universities. Further, the proposed findings would help improve the ESL curricula in particular and programmes in general of the university sector and improve the assessment and evaluation techniques presently being carried out.

Statement of the problem

Students' conceptions of assessment are so important, since it is known that their beliefs guide and determine how they study (Brown and Hirschfeld, 2007; Brown and Harris, 2012). Since the purpose of educational programmes is to see that the learning environment of students is enhanced with the required knowledge factor, it is vital to ascertain the perceptions of students on the assessment and evaluation environment so as to incorporate developmental concepts and their productive feedback.

Studies have shown that the assessment practices in the study context were mostly traditional (summative) and that most academics described the purpose of assessment in a dialogical way, emphasizing formative assessment and the importance of feedback for learning or to modify teaching strategies and adapt them to students' specific needs (Moneiro, Mata and Nobrega Santos; 2021). In the context of Sri Lanka, studies on students' perceptions on assessment and evaluation practices are very rare and this is a factor more dormient in the university sector. Further, the nature and the mode of assessment and evaluation practices often vary based on the nature of the faculty. Therefore, it is evident that student perspectives on assessment practices vary based on the nature of the faculty and universities need to identify the type of assessment practices to be adopted with special reference to learner-centered assessment. Hence, the study aims to ascertain the students' perceptions of assessment practices of selected universities in Sri Lanka.

Literature review

Opportunities for learners to engage in fruitful learning opportunities embrace a growing trend. The concept of a student-centred pedagogical environment is accelerating its momentum in the EFL domain. Incorporating students' perceptions in curriculum development and programme development is getting special attention in learner-centred teaching.

In the education environment, assessments play a vital role to enhance the quality of education. Summative assessments are used to measure what students have gained

ISSN (Online): 2961-564X ISSN (Print) : 2362 - 0706

from the learning environment at the end of a semester, term, year, or unit. Summative assessments help to measure whether students have met the required standards of a study programme in order to qualify for certification or standard. Also, such assessments help students to move to the next level of a study programme. The function of the formative assessments is to see that students are frequently assessed during the course of study. Furthermore, formative assessments serve to identify learning needs so that the teaching environment can be adjusted and improved appropriately.

With regard to educational programmes, scholars have highlighted how effective assessment as a driving force for learning (Race, 2001; Brown, 2010), and if the feedback derived from the assessment is effective, there is a significant improvement in the achievement of learning (Nicol and Macfarlane-Dick, 2006). Race (2001) reported that students complained about the usefulness, narrowness, vagueness, and confusing nature of feedback derived from evaluation. In effective educational programmes, the environment of assessment needs to provide effective feedback with opportunities for students to engage in evaluating their own performance. The logical factor behind encouraging active learning by students is to see that students are considered as active receivers of feedback knowledge-making provisions available for them to access valuable learning experiences (Nicol, Thomson, and Breslin, 2014).

The widely accepted domain of assessment is to see how learning is assessed. This has been termed as 'assessment for learning'. The development of the concept 'assessment of learning' is quite clearly indicative of the fact how assessment foster learning. In learner-centred assessment, the contribution of assessment towards learning is encouraged. What is indicative in 'assessment for learning' is the formative nature of assessment of feedback in order to feedforward and support future learning, whereas in 'assessment of learning', the nature of assessment is considered as an integral part of learning.

There have been debates on the tension between the roles of informal vs formal assessments created to monitor the performance of students (Carless, 2005). Further, whether assessment as a classroom practice or policy development is yet another dilemma of the classroom assessment in the education sector (Black & William, 1998; Daugherty, 1995; Berry & Adamson, 2011). Although scholars in education (Gibbs, Simpson & McDonald, 2003) have elaborated the developmental nature

of assessments being an interactive and cooperative process between teachers and students, in reality, this may not be the real experience of students. The kinds of assessment practices that students have preferred have not yet caught the attention of the educational programme developers. There seems, nevertheless, an array of literature (Hue, Leung & Kennedy, 2015) that throws some light on students and their perception of assessment practices.

In practice, assessment can be seen as; teacher-dominated, student-centered, and teacher-student interactive (Hue, Leung & Kennedy, 2015). While student-centered and teacher-student interactive assessments pose similar characteristics with specific recognition of student perspectives, some studies have shown student preference for teacher-student interactive assessment (Hue, Leung & Kennedy, 2015). Since the purpose of educational programmes is to see that the learning environment of students is enhanced with the required knowledge factor, it is vital to ascertain the perceptions of students on the assessment and evaluation environment so as to incorporate developmental concepts and their productive feedback. The student-centered perspective of assessment is a development of student-centered learning in which students consider the practices of assessment useful if they (assessments) contribute to students' learning and academic performance. For example, Gibbs, Simpson and McDonald (2003) identified eleven areas under which educational aims of student-centered assessment could be achieved. Provision of sufficient study time, engagement in productive learning activities, distribution of tasks across topics and over time, communication of high expectations to students, provision of feedback that is timely, use of feedback to promote learning and the linking of feedback to the purpose and criteria of assessment are some of them.

Studies done by Boekaerts & Cascallar (2006) and Efklides (2006) have emphasized the self-regulation framework to examine assessment practice and argued that assessment practice cannot be separated from one's own cognition, feelings and actions. Goal setting and peer collaboration are also involved in the process of assessment. When learners are capable of combining these actions and perception within metacognitive monitoring, control and evaluation of the assessment process, greater learning outcomes can be achieved (Zimmerman, 2008).

Rather than taking one of these two perspectives, research shows that student achievement could be improved through teacher-student interaction or interactive-informal

practice (e.g., conferences, checklists, questioning and observation), which contain an integrated use of student-centred practice and alternative assessment such as portfolios, peer assessment and self-assessment. (Black & William, 1998; Weeden, Winter & Broad-foot, 2002).

This study focuses on students' perceptions of assessment and evaluation practices towards ESL programme development through needs analysis. The term needs analysis is a diversified concept which is used for the enhancement of the pedagogic and learning environment. According to Brown (2009), needs analysis of programme development focuses on areas such as preparation of tests and programme evaluation strategies.

Objective of the study

The study aimed at identifying the learner perspectives on the assessment and evaluation of the ESL programmes of the Metropolitan universities in Sri Lanka based on the nature of the faculty; science-based and non-science-based. In the study, the samples were obtained from two metropolitan universities that are well-established and situated in the major cities. Hence, University of Kelaniya and University of Colombo were the universities selected for the study.

Methodology

The study was conducted as a survey, and data were collected with the help of a questionnaire administered online using a Google Form. The questionnaire included 20 areas which were categorized into four main domains, namely; objectives of testing, the flexibility of testing, modes of testing, and online testing. Student perceptions were tested on the areas using a Likert scale measurement. The sample of the study included 224 respondents from the Metropolitan universities. Of the total population, 114 were from the University of Kelaniya and 110 from the University of Colombo. The sample of respondents from the University of Kelaniya included 48 from Science-based faculties and 66 from non-science-based faculties, while there were 52 respondents from science-based faculties and 52 respondents from non-science-based faculties from the University of Colombo. Data analysis was done quantitatively using Statistical Package for Social Sciences (SPSS, IBM Version 21) software.

Descriptive statistics were used to analyze data, and the study used a five-point Likert scale to measure variables ranging from Strongly Disagree to Strongly Agree; Strongly Disagree (1), Disagree (2), Neutral (3), Agree (4), and strongly agree (5). The five-point mean values were condensed and assigned vales with three scales in order to interpret data. The mean values from 1 -2.33 were interpreted as "Low", values from 2.33 -3.67 were considered as "Moderate", and mean values from 3.67 -5 were interpreted as "High".

Results and discussion

The students' perceptions of Metropolitan universities towards assessment and evaluation of the ESL programmes are discussed in the results and discussion. The questionnaire comprised four major variables as discussed in the methodology section, and the students' perceptions were evaluated based on the nature of the faculty; science-based and non-science-based.

One of the areas in the questionnaire was the effect of the objectives of testing. Regarding the effect of objectives of testing, the variable had six questions as sub-variables. The results illustrated in Table 7.1 show the sub-variable, the test meeting with the learning outcomes of the ELT programme. As per the data, both students of the science-based faculties and non-science-based faculties had high perspectives with mean values of 4.070 and 4.081, respectively, for this sub-variable. The next question focused on whether students get useful feedback on the tests done. According to the results, students have indicated moderate satisfaction in both science-based and non-science-based faculties (mean values=3.500 and 3.250 respectively). For the third question of indirect motivation from tests towards learning, the results showed that respondents of science-based faculties had high satisfaction with a mean value of 3.880 while non-science-based faculties had a moderate satisfaction (Mean=3.145). The purpose of the next question was to find out students' perspectives on the reflection of the tests based on the curriculum. Both science-based and non-science-based faculties indicated a high perspective with mean values of 4.100 and 4.081, respectively. With regard to the question of marking of tests by the teachers and reliability of the marks given, the respondents in science-based faculties had indicated a moderate satisfaction (mean=3.290), whereas, in non-science-based faculties, respondents had indicated a low satisfaction (mean= 2.206). In response to the perceived satisfaction on the credit value assigned for English in the curriculum,

students of science-based and non-science-based faculties had indicated high satisfaction with mean values of 3.910 and 4.282, respectively.

Table 7.1: Effect of objectives of testing

	Science-based faculty			***Non-science-based faculty***			***Total***		
	Mean	**N**	**SD**	**Mean**	**N**	**SD**	**Mean**	**N**	**SD**
The tests meet with the learning outcomes of the ELT programme.	4.070	100	.8791	4.081	124	.7168	4.076	224	.7915
Students always get useful feedback on the tests done.	3.500	100	.8989	3.250	124	.9457	3.361	224	.9284
The tests indirectly motivate students to learn.	3.880	100	.6401	3.145	124	.9256	3.421	224	.8197
The tests are based on the contents of the curriculum to a greater extent.	4.100	100	.6667	4.081	124	.8024	4.085	224	.7443
The tests are marked by the lecturers and the marks given are reliable	3.290	100	.7148	2.206	124	.7775	2.749	224	.7486
There is sufficient credit value for the English subject.	3.910	100	1.2399	4.282	124	.8020	4.086	224	1.0352

The next variable of the study was the effect of flexibility of testing, and the results are presented in Table 7.2. The focus of the first question was the students' perspectives on whether the given freedom to do the tests are sufficient or not. According to the results, the students of science-based faculties had indicated a moderate satisfaction while in non-science-based faculties, it was high in perspectives (mean values= 3.610 and 4.081 respectively). To the next sub-variable of tests being learner-friendly, the respondents of the science-based faculties had indicated a high value (mean=3.760) of satisfaction, whereas, in non-science-based faculties, it was low (mean=2.032).

The data in response to the availability of non-traditional forms of assessment in the ELT programmes indicated that the perception of science-based faculties was high, with a mean value of 4.290 indicating the availability. In the case of non-science-based faculties, the results indicated that the mean value is 3.040, indicating moderate satisfaction. The fourth area of concern in the variable was to examine the student perception of the freedom of time given to students when tests are administered. The perceived satisfaction indicates a moderate perspective with mean values of 3.611 and 3.024 for science- based and non-science-based faculties accordingly.

Table 7.2: Effect of the flexibility of testing

	Science-based faculty			*Non-science-based faculty*			*Total*		
	Mean	**N**	**SD**	**Mean**	**N**	**SD**	**Mean**	**N**	**SD**
Students are given sufficient freedom to do the tests given.	3.610	100	1.0808	4.081	124	.9926	3.838	224	1.0329
Tests given are learner friendly and not boring	3.760	100	1.0836	2.032	124	.8355	2.911	224	.9616
Tests given contain non-traditional forms of testing such as projects, reports and portfolios.	4.290	100	.8796	3.040	124	1.0925	3.652	224	1.0086
Tests given do not have time restrictions and have some freedom of time for students.	3.611	100	1.1254	3.024	124	.9236	3.365	224	1.0298

The major variable, the effect of modes of testing, which included six sub-areas is the next area of the study. As per the results depicted in Table 7.3, the perception towards the effectiveness and usefulness of the continuous assessments, the respondents of science-based faculties have indicated a high satisfaction (mean=3.730), whereas, in non-science-based faculties, the satisfaction was low (mean=2.315). For the second sub-variable, usefulness and effectiveness of the end semester tests given, both the faculties had indicated high satisfaction with mean values of 4.170 and 4.153. The statements from 3rd to 5th focused on the preference of mark allocation of CATs and semester-end examinations. The mean values of 3.600 and 3.411, which represent

moderate preference, were indicated for 20% (CAT) and 80% (Semester-end) evaluation criteria by the science-based and non-science-based faculties, respectively. In the same order of the nature of the faculties, the mean values were 3.350 and 3.484 (medium preference) for 40% (CAT) and 60% (Semester-end) evaluations. For the 60% (CAT) and 40% (Semester-end) tests, the preference mean values were high, with mean values of 3.780 and 4.258. For the last area, the usefulness of UTEL tests, science-based faculties have indicated a moderate perception (mean=3.650), but for non-science-based faculties, the students' perspective was high with a mean value of 4.024.

Table 7.3: Effect of modes of testing

	Science-based faculty			***Non-science-based faculty***			***Total***		
	Mean	**N**	**SD**	**Mean**	**N**	**SD**	**Mean**	**N**	**SD**
The Continuous Assessment Tests given are very effective and useful.	3.730	100	.9625	2.315	124	.9090	3.031	224	.9497
The end-semester tests given are very useful and effective.	4.170	100	.7661	4.153	124	.9199	4.161	224	.8529
My preference mark allocation 1. 20% (CAT) and 80% (Semester-end exams)	3.600	100	.9744	3.411	124	1.2165	3.496	224	1.1165
My preference ^ for mark allocation 2. 40% (CAT) and 60% (Semester-end exams)	3.350	100	1.0860	3.484	124	1.3220	3.424	224	1.2215
My preference for mark allocation 3. 60% (CAT) and 40% (Semester-end exams)	3.780	100	1.1376	4.258	124	1.2996	4.120	224	1.2277
The proposed UTEL tests are very useful for students.	3.650	100	1.0672	4.024	124	.9833	3.839	224	1.0362

The last area of the study was the effect of online testing (see Table 7.4). The respondents have indicated moderate satisfaction (mean values of 3.390 in science-based and 3.515 in non-science-based) for the usefulness and effectiveness

of online testing. For the sub-area of the convenience of online testing, science-based faculties have indicated a moderate perception (mean=3.120) compared to low perception (mean=2.279) in non-science-based faculties. The next area was to ascertain the student's familiarity with technology to face online tests. The results indicated that science-based faculties had a moderate familiarity with a mean value of 3.570, contrary to a low state of familiarity with a mean value of 2.307. The final area of the study was to find out the students' motivation towards online testing for which science-based faculties indicated a moderate motivation (mean=2.950) while non-science-based faculties indicated a low motivation (mean=2.016).

Table 7.4: Effect of online testing

	Science-based faculty			***Non-science-based faculty***			***Total***		
	Mean	**N**	**SD**	**Mean**	**N**	**SD**	**Mean**	**N**	**SD**
The online testing is very useful and effective for students.	3.390	100	1.0721	3.515	124	1.2711	3.425	224	1.2026
The online testing mode is very convenient for students.	3.120	100	1.2893	2.279	124	1.2270	2.640	224	1.3082
Students are familiar with the technology (such as LMS) to do the tests given online.	3.570	100	1.2412	2.307	124	1.0833	2.868	224	1.1674
Students are motivated to do online testing.	2.950	100	1.3286	2.016	124	1.1755	2.501	224	1.3520

The overall percentages of perception are presented in Table 7.5. Of the 20 sub-variables based on Assessment and Evaluation, 10% of low satisfaction, 50% of moderate satisfaction, and 40% of high satisfaction have been indicated by the respondents of the science-based faculties. Based on the results, in non-science-based faculties, 30% of low satisfaction, and 35% of moderate and high satisfaction can be observed in each case.

Table 7.5: Overall percentages of perception

	Low	Moderate	High
Science-based	10%	50%	40%
Non-science-based	30%	35%	35%

Conclusion

The current study investigated the ESL learner perspectives in respect of Assessment and Evaluation in Sri Lankan Metropolitan universities. It is apparently clear that the majority of science-based faculty students are generally satisfied with Assessment and Evaluation compared to non-science -based faculties. In non-science-based faculties, the areas that low mean values are indicated can be identified as; marking of tests and the reliability of marks, tests being learner-friendly, the usefulness of CATs, the convenience of online testing, and motivation towards online testing while in science-based faculties, there is an indication of low satisfaction for motivation towards online testing. Further, the respondents from both the faculty types have highly preferred to have more percentage for CATs (60%) and less percentage (40%) for semester - end evaluations.

Based on the results of the study, it is indicative the universities need to pay due attention to assessment practices of non-science based faculties as students have indicated mostly moderate satisfaction compared to science-based faculties. Further, in the case of science-based faculties, authorities need to consider learner -friendly online testing practices as they have indicated low satisfaction. Finally, the existing percentages of emphasis paid on CATs by universities are needed to be revised considering the students preference for higher percentage for CATs compared to the percentage assigned to semester end examinations.

As for limitations, the low sample population of the Metropolitan universities is a limitation of the study. Nevertheless, the findings could be used as useful inputs when universities design, develop or revise the existing assessment and evaluation practices of ESL programmes of universities.

Reference

Berry, R., & Adamson, B. (2011). *Assessment reform past, present and future*. In R. Berry & B. Adamson (Eds.), Assessment reform in education: Policy and practice (pp. 3-14). New York: Springer.

Black, P., & William, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education*, *5*(1), 7-74. doi: 10.1080/09695959800 50102

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5. doi:10.1007/s11092-008-9068-5

Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, *18*(3), 199-210. doi: 10.1007/s10648-006-9013-4

Boud, D. (1995). Assessment and learning: Contradictory or complementary. In P. Knight (Ed.), *Assessment for learning in higher education* (pp. 35-48). London: London: Kogan Page.

Brown, D. (2010). *Language Assessment: Principle and Classroom Practices.* New

York: Pearson Education.

Brown, G. T. L., and Hirschfeld, G. H. F. (2007). Students' conceptions of assessment and mathematics: self-regulation raises achievement. *Aust. J. Educ. Dev. Psychol.* 7, 63–74.

Brown, G. T. L., and Harris, L. (2012). Student conceptions of assessment by level of schooling: further evidence for ecological rationality in belief systems. *Aust. J. Educ. Dev. Psychol.* 12, 46–59.

Brown, J. D. (2009). *Foreign and second language needs analysis*. In MH Long and CJ Doughty (Eds.) The handbook of language teaching. London: Wiley-Blackwell. DOI:10.1002/9781405198431.wbeal0861 pp.269-293.

Candlin, C. N. & Edelhoff, C. (1982). *Challenges: Teacher's Guide.* London: Longman

Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education, 12*(1), 39-54.

Daugherty, R. (1995). *National Curriculum Assessment: A Review of Policy*, *1987-1994* London: Falmer Press.

Dhanapala, R.M. (2021). Triangular Framework for Curriculum Development in the Education Sector. *Open Access Library Journal*, 8: e7490. https://doi.org/10.4236/oalib.1107490

Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, *1*(1), 3-14. doi: 10.1016/j.edurev.2005.11.001

Gibbs, G., Simpson, C., & McDonald, R. (2003). *Improving student learning through changing assessment–A conceptual and practical framework.* European Association for Research into Learning and Instruction Conference. Padova, Italy.

Hue, M., Leung, C., & Kennedy, K. (2015). Erratum to: Student perception of assessment practices: towards 'no loser' classrooms for all students in the ethnic minority schools in Hong Kong. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27, 395.

Jonassen, D. H. (2000). *Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments*. In D.H. Jonassen & S.M. Land (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp. 89–121). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lea, Stephenson, S., & Troy, J. (2003). *Higher Education Students' Attitudes to Student-Centred Learning: Beyond "Educational Bulimia". Studies in Higher Education*, 28, 321-334. https://doi.org/10.1080/03075070309293

Moneiro, V., Mata L., and Nobrega Santos, N. (2021). Assessment Conceptions and Practices: Perspectives of Primary School Teachers and Students. *Frontiers in Education*. doi: 10.3389/feduc.2021.631185

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, *31*, 199-218.

Nicol, D., A. Thomson, and C. Breslin. (2014). "Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (6): 1–20. doi:10.1080/02602938.2013.795518.

Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Race, P. (2001). *The Lecturer's Toolkit: A Practical Guide to Learning, Teaching & Assessment* (2nd Ed). London: Kogan Page.

Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in it for schools?* Routledge/Falmer, Taylor & Francis Group.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, *45*(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 (II) 2020

Department of Humanities, Rajarata University of Sri Lanka

මානව ලිංගිකත්වයෙහිලා බෞද්ධ මූලාශ්‍රය ඇසුරින් හඳුන්වාදෙන ස්ත්‍රී - පුරුෂ සන්නිවේදන සම්බන්ධතා ආකෘතිය

නන්දන මිල්ලගල

Correspondence:
nandana.millagala58@gmail.com

Specialty Section:
Mass Communication

Received:
30 September 2021

Revised:
05 August 2022

Accepted:
07 August 2022

Published:
02 January 2023

Citation:
මිල්ලගල, නන්දන. (2020). මානව ලිංගිකත්වයෙහිලා බෞද්ධ මූලාශ්‍රය ඇසුරින් හඳුන්වාදෙන ස්ත්‍රී - පුරුෂ සන්නිවේදන සම්බන්ධතා ආකෘතිය. *මානවශාස්ත්‍ර අධ්‍යයන ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය.* 6(11), 17-46.
ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

Abstract

Sex is a dominant factor in the relationship between men and women. Human gender is decided at birth. Structures of social relations are formed according to the roles and responsibilities of men and women. Marriage, family, sexuality and reproduction are the social roles of the male-female relationship. Communication underpins male-female and all human relationships. The main purpose of this study is to find the structural form of male-female relationship in human sexuality in the form of a model based on the Buddhist source. Taking several Buddhist sermons that explain the central concept as a sample, it is anxious to develop the proposed model according to communication principles. It is a complex task to translate Buddhist conceptual perspectives into a communication model that structurally expresses male-female relationships related to human sexuality. In it, it is known that

human relationships are proven through the main factors of communication source, communicator, message, media or channel, receiver and feedback and when the two sides of the communicator and receiver are interpreted as male and female, it can be constructed a model that reveals human sexual relations. In this model, which is presented in two steps, firstly, the way in which male-female relationships are formed according to the roles and their aims have been analyzed. Secondly, as a more developmental model, the factors explained in Buddhism such as senses, actions, attitudes, forms, will, tone and beauty between the male and female parties are analyzed in human sexual relations. This investigation was conducted using the primary written source related to Buddhism and communication through qualitative research method and thematic and content analysis. By introducing a new model to the field of communication, several conclusions and suggestions have been presented to successfully support male-female sexual relations in human society with mutual understanding.

Keywords: Buddhism, male-female, relationships, reproduction, sexuality

හැඳින්වීම

ලිංගය (ලිඞ්ගය) ස්ත්‍රීත්වයේ හෝ පුරුෂත්වයේ නිරූපණය යි. එය ගැහැනු බවේ හෝ පිරිමිබවේ ඇඟවුම වේ. එසේ ම ස්ත්‍රීවේශය, පුරුෂවේශය හෝ ස්ත්‍රී, පුරුෂ හැඩරුව යන අදහස ද ගත හැකි ය. ලිංගය යන්නෙන් ලකුණ, චිහ්නය, ආකාරය, සටහන යන අර්ථය ද මතුවේ. එනම්, ස්ත්‍රී හෝ පුරුෂ ශරීරයට ආවේණික වූ ලකුණු, ආකාර, සටහන් ආදියයි. එම ලකුණු අනුව ස්ත්‍රීන් හා පුරුෂයන් වෙන් වෙන් වශයෙන් හඳුනාගත හැකි ය. ස්ත්‍රී ශාරීරික ලකුණුවලින් ස්ත්‍රී අනන්‍යතා සන්නිවේදනය වන අතර පුරුෂ ශාරීරික ලක්ෂණවලින් පුරුෂ අනන්‍යතා සන්නිවේදනය වේ. ඒ අනුව මිනිසුන් අතර මුඛ්‍යතම බෙදීම වන ස්ත්‍රී පුරුෂභාවය තහවුරු කිරීමේ දී ඔවුනොවුන්ගේ ශාරීරික ලක්ෂණ මගින්ම සන්නිවේදනය සිදු වේ. මෙය මානව සමාජයට මෙන් ම සත්ත්ව සන්තතියට ද අදාළ වන්නකි. ගැහැනු සතුන් සහ පිරිමි සතුන් ශාරීරික ලක්ෂණ මගින් වෙන් වෙන්ව හඳුනාගත හැකි ය. ඇතැම් සතුන් දර්ශන මාත්‍රයෙන් ම ස්ත්‍රී, පුරුෂ අනන්‍යතාව ප්‍රකට වන අතර ඇතැම් සතුනගේ ඉරියව්, චර්යා රටාවන් මගින් එය සන්නිවේදනය කරගත යුතු ය. ඒ අනුව ''ලිංගය'' යන්නෙන් ජීවීන් සතු ස්ත්‍රී, පුරුෂ බව අර්ථවත් වේ. මිනිසුන් අතර ස්ත්‍රී - පුරුෂ අනන්‍යතාව හෙවත් පුම්තිරි බව නිරූපණය වන්නේ ලිංගිකත්වය පදනම් කරගෙන ය. ඔවුන් අතර සන්නිවේදනය සිදුවන්නේ ජීවවිද්‍යාත්මක ප්‍රවේශයක් සහිතව ය. ස්ත්‍රී - පුරුෂ ලිංගිකත්වය අනුව සන්නිවේදනයේ ආවේණික ලක්ෂණ ඇති වේ. ඔවුනොවුන් සිතන පතන ආකාරය, දේහ ලක්ෂණ, චර්යාවන්, සහ පෞරුෂත්වය ආදී සියල්ලක් ම ලිංගිකත්වයට අනුව ක්‍රියාත්මක වේ. එය ජෛව

රසායන ක්‍රියාවලියක මෙන් ම සමාජභාවී ව්‍යවහාරයකි. සමාජානුයෝජනය, තත්ත්වය හා කාර්යභාරයන් නියමවීමේ දී ද මෙය බලපායි. මෙම පර්යේෂණයේ දිශානතිය මානව ලිංගිකත්වයේ දී (Human Sexuality) සිදුවන ස්ත්‍රී - පුරුෂ සන්නිවේදන සම්බන්ධතා කේන්ද්‍රකරගනිමින් සිදු වේ.

අරමුණු

මෙම පර්යේෂණ අධ්‍යයනය මගින් මානව ලිංගිකත්වයේ දී ස්ත්‍රී - පුරුෂ සන්නිවේදන සම්බන්ධතා පිළිබඳ මුඛ්‍ය වශයෙන් විමර්ශනය කෙරේ. එය ජෛව රසායන හා සමාජ මනෝවිද්‍යාත්මක ප්‍රවේශයන් ඔස්සේ විමසා බැලීමට උත්සුක වේ. බෞද්ධ සූත්‍ර පිටකයට සම්බන්ධ දේශනාවන් කීපයක් ආශ්‍රිතව මානව ලිංගිකත්වය සහ ස්ත්‍රී - පුරුෂ සම්බන්ධතා අධ්‍යයනය කරමින් නව සන්නිවේදන ආකෘතියක් හඳුන්වාදීම මෙම පර්යේෂණයේ ප්‍රධාන අරමුණක් වේ.

ක්‍රමවේද

ප්‍රධාන වශයෙන් මෙම අධ්‍යයනය සඳහා ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය (Qualitative Research Methodplogy) භාවිත කරයි. මානව ලිංගිකත්වය හා ස්ත්‍රී - පුරුෂ සන්නිවේදන සම්බන්ධතාවල පවත්නා ජෛව රසායන හා සමාජ මනෝවිද්‍යාත්මක ගුණාකාරයන් පිළිබඳ මුඛ්‍ය වශයෙන් සැලකිලිමත් වේ. ප්‍රමාණාත්මක ක්‍රමවේදය (Quantitative Method) මද වශයෙන් භාවිත කළ යුතු අවස්ථා පවතී. එසේ ම පුස්තකාලය අධ්‍යයනය, ලිඛිත මූලාශ්‍රය ගවේෂණය යොදාගන්නා අතර අන්තර්ගත විශ්ලේෂණ ක්‍රමවේදය (Content Analysis Method) මගින් බෞද්ධ සූත්‍රාගත දේශනාවන්හි කරුණු අධ්‍යයනය කෙරේ. විග්‍රහාත්මක හා අර්ථකථනාත්මක ක්‍රමවේදයන් ඔස්සේ ගැඹුරු විශලේෂණයන් සිදු කරමින් ස්ත්‍රී - පුරුෂ සන්නිවේදන සම්බන්ධතාවලට අදාළ නව ආකෘති හඳුන්වාදීමට යොමු වී ඇත.

සාකච්ඡාව

පිරිමි බව හා ගැහැනු බව (Male and Female) ජීවීන් සතු ප්‍රමුඛතම අනන්‍යතා ලක්ෂණය යි. දේහමය ලක්ෂණ සහ කාර්යමය තත්ත්වයන් මත ස්ත්‍රී - පුරුෂභාවය පදනම් වේ. ඇස, කණ, නාසය, මුහුණ, අත්පා ආදිය දෙපාර්ශවයට ම පොදු වුව ද ස්ත්‍රී පුරුෂභාවය අනුව ඒවායේ ද වෙනස්කම් හෙවත් ආවේණික ලක්ෂණ ඇති වේ. එහෙත් පියයුරු, ලිංගේන්ද්‍රිය ආදිය ශාරීරික වශයෙන් කැපී පෙනෙන වෙනස්කම් නිරූපණය කරයි. එසේ ම එකී ශාරීරික අවයව මෙහෙයවා කරන කතාබහ, ඇවතුම් පැවතුම්, ගමන් විලාසාදියේ දී එකිනෙකාගේ අනන්‍යතාවන් වඩාත් ම ප්‍රකට කෙරේ. ස්ත්‍රී පුරුෂ ලිංගික අවයව පමණක් නොව එම අවයව දරන සමස්ත වේශය ම හැඳින්වීමට ලිංග යන පදය යෙදේ.

> ''පිරිමි හා ගැහැනු ජීවීන් වෙනස්කොට හඳුනාගැනීමට ඉවහල්වන ව්‍යුහමය හා කාර්යමය ලක්‍ෂණ සමස්තය'' ලිංගය යන වචනයේ අර්ථය යි. (හරිශ්චන්ද්‍ර, 2008 ඃ) ලිංගිකත්වය සමාජ ලිංගිකත්වය, පුම්තිරි බව, ස්ත්‍රී පුරුෂභාවය, ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජභාවය යනාදී සිංහල යෙදුම්වලින් අභිප්‍රේරක වන්නේ ඉංග්‍රීසි භාෂාවේ **GENDER** යන වචනයෙන් කියැවෙන අරුත ඉදිරිපත් කිරීම යි" (අභයසුන්දර, 2003 ඃ 96).

> ''ලිංගිකත්වය හා ස්ත්‍රී පුරුෂ භේදය සාමාන්‍ය ව්‍යවහාරයේ යෙදෙන්නේ එකම අර්ථයක් ගෙන එන ලෙස ය. නමුත් මානව විද්‍යාව මෙය එකක් නොව දෙකක් ලෙස දකී. ජීව විද්‍යාත්මකව ස්ත්‍රී, පුරුෂ භේදයක් ඇත. ක්‍රෝමසෝම හා හෝමෝන වෙනස කායික වෙනස්කම්වලින් ස්ත්‍රී පුරුෂභේදය හඳුනාගත හැක. ලිංගිකත්වය කියන්නේ ලිංගභේදයට නොව තත්ත්වය හා කාර්යභාරය සලකා පිරිමි ගැහැනු වෙනස්කමට ය.'' (රත්නපාල, 2001 ඃ 89)

අනුව ලිංගය (Sex) සහ ලිංගිකත්වය (Gender) යන ව්‍යවහාරවල වෙනස්කම් පවත්නා බැව් පැහැදිලි වේ. යම් ජීවියකු කෙරෙහි පිහිටා ඇති ගැහැනු බව හෝ පිරිමි බව ලිංගය යන්නෙන් අර්ථවත්වේ. සකල ශරීරාවයවවලින් හා ශරීරාභ්‍යන්තරික ක්‍රියාවලීන් මගින් එය ප්‍රකට වේ. එහෙත් ස්ත්‍රී පුරුෂ භේදය හෙවත් ලිංගභේදය (Gender) සම්බන්ධ අනන්‍යතා ප්‍රකට කරනු ලබන්නේ සමාජ, සංස්කෘතික අවස්ථා හා බලපෑම් පදනම් කරගනිමිනි.

''ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජභාවය යනු හුදෙක් මනෝවිද්‍යාත්මක හා සංස්කෘතිකමය අර්ථදක්වීමක් පමණි. ලිංගභේදය දැක්වීම සඳහා වඩාත් යෝග්‍ය යෙදුම් ස්ත්‍රී (Female) හා පුරුෂ (Male) වන්නේ නම් ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජභාවය අවධාරණය කිරීමට වඩාත් යෝග්‍ය හා නිවැරදි යෙදුම වන්නේ ස්ත්‍රීත්වය හා පුරුෂත්වය (Femimine and Masculine) යන වහර ය. ජීව විද්‍යාත්මක වෙනස්කම්වලින් මෙම යෙදුම් වඩාත් ස්වාධීන බවක් දරයි. (Stoller,1968;09) මෙම ස්ත්‍රී පුරුෂ ප්‍රභේදය, වෙනස් වූ අනන්‍යතාව ම ප්‍රබල ජීවවිද්‍යාත්මක හා සමාජ ක්‍රියාවලියක අත්‍යවශ්‍ය සාධක ගණනාවක් සහිත වේ. ජීවවිද්‍යාත්මකව ඒ ඒ ශරීරාවයව ක්‍රියාකාරීත්වයන් පෙළගැසෙන්නේ සමාජමය වශයෙන් ස්වභාවිකව පැවරුණු කාර්යභාරයන් සමූහයක් ඉටු කිරීමට ය.

"සමාජවිද්‍යා ක්ෂේත්‍රයේ දී ලිංගිකත්වය යන වචනය යෙදිය යුත්තේ පුල්ලිංගික, ස්ත්‍රී ලිංගික වශයෙන් සමාජීයව නිර්මාණය කරනු ලබන සමාජවිභජනය හඳුන්වාලීම පිණිසයි." (අභයසුන්දර, 2001;97) ඒ අනුව ලිංගිකත්වය යන යෙදුම ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජභාවය (Gender) යන ව්‍යවහාර එකම ක්‍රියාවලියක සියුම් වෙනස්කම් සහිතව භාවිත කරන යෙදුම් බව පැහැදිලි වේ.

> "Gender- refers to ways of seeing and representing people and situations based on sex duffevince. By contrast 'sex' is a biological category: female or male. The term sexuality refers to the realm.....".
>
> (Goodman; 1996:iv)

එම නිසා Sex යන්න මගින් ජීව විද්‍යාත්මක වශයෙන් ස්ත්‍රී, පුරුෂ බව හඳුනාගත හැකි ය. Gender මගින් සමාජ විද්‍යාත්මකව ස්ත්‍රී පුරුෂ භේදය හා ලිංගික විවිධත්වය අර්ථ නිරූපණය වේ. ජීව විද්‍යාත්මක වශයෙන් ස්ත්‍රී/පුරුෂ ශාරීරික වෙනස්කම් ඇතිවන්නේ මව් කුස තුළ දීම ය. ස්ත්‍රියකට ස්ත්‍රී ශරීරය හා සම්බන්ධ ලක්ෂණ ද පුරුෂයෙකුට පුරුෂ ශරීරය හා සම්බන්ධ ලක්ෂණ ද පිහිටයි. "දරුවකු වශයෙන් මව් කුසින් බිහිවන නව ජීවිතය මුලින් ම ආරම්භ වන්නේ මවගේ ගර්භාෂය තුළ හට ගන්නා අල්පෙනෙති තුඩකට වඩා කුඩා වූ එකම සෛලයකිනි. මේ එකම සෛලය මව්කුසයෙහි ඉබේම නිර්මාණය වූවක් නොවේ. ශරීර දෙකක් ඇතුළත වර්ධනය වූ ආර්ථවානුවක් සහ ශුක්‍රාණුවක් ලිංගික සංසර්ගය මගින් සංයෝග වීමෙනි මේ සෛලය හට ගන්නේ. මේ ආරම්භක සෛලය ආර්ථවානුවකට සහ ශුක්‍රානුවකට වඩා හාත්පසින්ම වෙනස් වූ අලුත් නිර්මාණයකි. මේ සෛල 2, 4, 8 ක් ආදී වශයෙන් ප්‍රමාණාත්මකව සහ ගුණාත්මකව වර්ධනය වී කළල රූපය හට ගනී. දරුවාගේ ඇට සැකිල්ල, මස්පිඬු, කායික අවයව හා ස්නායු පද්ධතිය හැඩ ගැසෙන්නේ මෙසේ අනවරතයෙන් වර්ධනය වන කෝටි සංඛ්‍යාත සෛල මගිනි." (සෝමතිලක; 1979:28)

"ස්ත්‍රීන්ට කෝමසෝම දෙකක් හා (XX) පුරුෂයින්ට X හා Y කියා ක්‍රෝමසෝම දෙකක් ඇත. Y ක්‍රෝමසෝමය ඇත්තේ පිරිමින්ට පමණක් නිසා එය ඉතා වැදගත් ය. පුරුෂ ක්‍රෝමසෝමය නිපදවනු ලබන්නේ තාත්තා විසිනි." (රත්නපාල; 2001:89) මේ අනුව කායික සහ මානසික වශයෙන් වෙනස් අනන්‍යතා ලක්ෂණ සහිතව ස්ත්‍රී - පුරුෂ දෙපාර්ශවය මව්කුස තුළ සිට ගොඩනැගෙන බව ප්‍රකට වේ.

මුළු ශරීරය ම ප්‍රධාන වශයෙන් (1) ග්‍රාහක (2) කාරක (3) ස්නායු පද්ධතිය සහ (4) ග්‍රන්ථි යනුවෙන් කොටස් හතරකට බෙදිය හැකි ය. බාහිර ලෝකයේ අරමුණු සහ උත්තේජනය ග්‍රහණය කරන ඇස්, කන්, නාසාදී ඉඳුරන් ග්‍රාහක (Receptors) වශයෙන් ද ඒ ඒ අරමුණු ක්‍රියාත්මක කරන සහ ඒවාට ප්‍රතික්‍රියා කරන මාංශපේශීන් සහ අස්ථි පඤ්ජරය කාරක (Effectors) වශයෙන් ද ග්‍රාහක සහ කාරක යන දෙවර්ගය එකට සම්බන්ධ කරන සංවිධානය ස්නායු පද්ධතිය (Nervous System) විවිධ ශ්‍රාවයන් රුධිර මාර්ගයට වගුරුවන කොටස් ග්‍රන්ථි (Glands) වශයෙන් ද හැඳින්විය හැකි ය. (සෝමතිලක, 1979 : 31, 32)

ස්ත්‍රී පුරුෂ ශරීරය නිර්මාණයවීමේ දී යථෝක්ත සාධක පිහිටන අතර ඒවා කායික ව්‍යුහය හා මානසික ව්‍යුහය කෙරෙහි ප්‍රබල ලෙස බලපායි. ලිංගිකත්වය මෙන් ම සන්නිවේදනය සඳහා

ද මෙකී ලක්ෂණ හේතු වේ. මනුෂ්‍ය ශරීරය වනාහී දෙතිස් කුණපයෙන් සැදුනේ විය. එය දෙකෙල පනස්ලක්ෂයක් හිස කෙස්වලින්, නව අසූ දහසක් ලෝමයෙන්, විසි නියපොත්තෙන්, දෙතිස් දත්වලින්, මස් වසා සිටින සමින්, නවසියයක මස්පිඩුයෙන්, නවසියයක් නහරවැලින්, තුන්සියයක් ඇට සගුලින්, පුරා තිබෙන ඇට මිදුලෙන්, වකුගඩුයෙන්, හදමසින්, අක්මායෙන්, දළඹුයෙන්, බඩදිවින්, පපුකැනින්, දෙතිස් රියන් බඩවැලින්, අතුණුබහනින්, උදරයෙන්, අහර මලයෙන්, ඉස්මුලින්, පැතිර සිටින ලෙහෙයෙන්, සෝ දියෙන්, මේදස් තෙලින්, කඳුලෙන්, පිත් දියෙන්, යන මේ දැවලින් සම්ප්‍රයුක්ත වන්නේ ය. (ඥාණවිමල හිමි (සංස්), 1986 : 168)

බුදු දහමේ විවිධ තැන්වල ශරීරයේ පවත්නා විපරිණාම ධර්මතාව අනිත්‍යතාව විග්‍රහ කිරීමට මෙය භාවිත කළ ද එමගින් ශරීර නිර්මිතය පිළිබඳ කදිමට අවබෝධ කරගත හැකි වේ. මව් කුසෙන් පහළවන නව මානව ජීවියෙකුගේ මෙකී ශරීරාංග නිර්මාණය වී තිබීම දැකිය හැකි ය. ඒ අනුව ස්ත්‍රී පුරුෂ ලිංගිකත්වය තීරණය වී තිබීම ද විශේෂිත ය.

> ජීවිතය නිර්මාණය කිරීමටත්, ජීවියෙකුගේ ප්‍රාණය නිසි පරිදි පවත්වාගෙනයාමටත් අවශ්‍ය තොරතුරු ගබඩාවී ඇත්තේ ඩී. එන්. ඒ. යන කෙටි නමින් හැඳින්වෙන ඩියොක්සිරයිබෝ නියුක්ලික් ඇසිඩ් නම් අණුවෙහි ය. ඩී. එන්. ඒ. අණු ඇත්තේ වර්ණාංශවලය. ඩී. එන්. ඒ. අණුවක ජාන දසදහස් ගණනින් අඩංගුවෙයි. ජීවීන්ගේ ප්‍රවේණි ගති ලක්ෂණ පරම්පරාවෙන් පරම්පරාවට දායාද කරනු ලබන්නේ ජානවලිනි. (පරණගම, 2003 : 38)

> වර්ණාංශවල අඩංගු ජනකාණුවලට කිසියම් නියමිත කාර්යයක් ඉටු කිරීමට ඇත්තේය. ජනකාණු ක්‍රියා කරන්නේ සමූහ වශයෙනි. ඇතැම් ජනකාණු සමූහයක් මස් පිඩු ද තවත් ජනකාණු සමූහයක් ඇට කටු ද, වෙනත් ජනකාණු සමූහයක් ස්නායු පද්ධතිය ද ආදී වශයෙන් ශරීරයේ ඒ ඒ කොටස් නිර්මාණය කිරීමේ කාර්යය ඉටු කරන බව ජනකාණු විද්‍යාවෙන් ඉගැන්වේ. පුද්ගලයාගේ, ගතිගුණ, බුද්ධිය, පෞරුෂය, කාමරාගය ආදිය පිළිබඳ ප්‍රකෘති ලක්ෂණ හැඩ ගැස්වීම ද ජනකාණුවලට අයත් කාර්යකි. (සෝමතිලක, 1979 : 30)

ස්ත්‍රියක සහ පුරුෂයකු එක්වීමෙන් නිර්මාණය කළ නව ජීවියා මෙම පාර්ශව දෙකේ ම යම් යම් අනන්‍යතාවන් ද සහිතව එහෙත් ස්වීය ලක්ෂණයන් ද සහිතව ජන්මය ලබයි. එම ජීවියා මූලික වශයෙන් බාරගනු ලබන්නේ පවුල් ඒකකය විසිනි. එනම් සමාජයමවේ. එතැන් පටන් නවජයා පිරිමියෙක් නම් ඊට අදාළව ද ගැහැනියක් නම් ඊට අදාළව ද සමාජය විසින් පිළිගැනීමටත් ප්‍රතිචාර දැක්වීමටත් උත්සුකවේ. ලාංකික සමාජයේ පිරිමියෙක් නම් නිල් පැහැති ඇඳුම් පැළඳුම් හා උපකරණාදිය ද ගැහැනු දරුවෙක් නම් රෝස පැහැති ඇඳුම් පැළඳුම් ආදිය ද භාවිතයට ගනී. එයින් ස්ත්‍රීය හා පුරුෂයා සමාජ ජීවියා ලෙස අර්ථ නිරූපණය කරයි.

ස්ත්‍රී සහ පුරුෂ යන මූලික කායික ව්‍යුහය පමණක් සහිත මෙම මානව ජීවියා සාමජය විසින් බාර ගැනීමේදී නමත්, ජාතියත්, ආගමත් ආරෝපණය කරයි. ඒ අනුව ස්ත්‍රියක් නම් එකී සමාජයේ ස්ත්‍රීන්ට අදාළවන ගැලපෙන නම් ද පුරුෂයෙක් නම් ඊට අදාළවන යෝග්‍ය නම් ද ලබාදෙයි. ස්ත්‍රී - පුරුෂ සමාජභාවී ව්‍යවහාරය අනුව ලිංගභේදය (Gender) ක්‍රියාත්මක වීම ඇරඹෙන්නේ එලෙසිනි. මෙය බොහෝ සමාජවල දැකියහැකි ප්‍රායෝගික තත්ත්වයකි.

මේ සත්ත්වයන් අණ්ඩජ, ජලාබුජ, ඕපපාතික, සංසේජක ආදී වශයෙන් ආකාර කීපයකින් උපදින්නාහ. (ජිනරතන හිමි (සංස්), 1929 ඃ 112) මනුෂ්‍යයෝ ද එමෙන් ම තිර්යග්ගකයෝ ද මෙකී චතුර් ආකාරයෙන්ම උත්පත්ති ලබන හැක්කාහු වෙති. කෙසේවුව ද උප්පත්ති ලබන්නා වූ සියලුම මනුෂ්‍යයෝ ඒකාකාරී නොවෙති. ඔවුන් වෙන්කොට දැක්වීම අසීරු කර්තව්‍යයක් වුව ද ප්‍රධාන වශයෙන් මනුෂ්‍යයන් කොටස් සතරක් කොට දැක්විය හැක්කේය. ඒ මනුෂ්‍ය නාරකිකයන්, මනුෂ්‍ය තිර්යග්ගතයන්, මනුෂ්‍ය ප්‍රේතයන් මනුෂ්‍ය භූතයන් යනුවෙන් වූ චතුර්විධ ආකාරයෙන් ය. ඒ මනුෂ්‍යයෝ ගති ලක්‍ෂණ වශයෙන් පංචවිධ වන්නෝය. නරක ගතිය, තිර්යග්ගතිය, ප්‍රේතගතිය, මනුෂ්‍යගතිය, දිව්‍ය ගතිය යනු එකී මනුෂ්‍ය ලක්‍ෂණයෝ වෙති. (ජිනරතන හිමි (සංස්), 1929 ඃ 112, 104, 117)

බෞද්ධ පිළිගැනීම අනුව උත්පත්තිය ලබන මිනිසා විවිධත්වයට ලක්වෙන ආකාරය පිළිබඳ මෙයින් විද්‍යමාන වෙයි. එහෙත් සමාජීය වශයෙන් මිනිසා වර්ගීකරණය වන විට ප්‍රධාන වශයෙන් ම ස්ත්‍රී පුරුෂ භේදය භාවිත කර ඇත. බෞද්ධ සමාජ සංවිධානය ලෙස පෙන්වා දෙන්නේ භික්‍ෂු භික්‍ෂුණී සහ උපාසක උපාසිකා වශයෙනි. මෙහි පවතින්නේ ස්ත්‍රී පුරුෂ භේදයයි. එය අනෙකුත් සමාජීය සාධකවලට වඩා ප්‍රමුඛ වන බැවිනි. ''මෙසේ මනුෂ්‍යයන් වෙතින් බෙදී යන ස්ත්‍රී පුරුෂ දෙපක්‍ෂයෙන් මනුෂ්‍ය සංහතිය සමන්විත වී ඇත්තේය. එබැවින් එය ස්ත්‍රී පුරුෂ උභය ලෝකය ලෙස හැඳින් වේ. (ඤාණවිමල හිමි, 1986 ඃ 554) ''ස්ත්‍රිහු ද පුරුෂයෝ ද ඔවුනොවුන්ගේ අනන්‍යතාව දක්වන්නා වූ දේහලක්‍ෂණවලින් යුක්ත ය. විසුද්ධිමාර්ගයේ දක්වන ආකාරයට පියොයුරු ආදී ස්ත්‍රී නිමිති ද දැළි රවුළු ආදී පුරුෂ නිමිති ද ඔවුනොවුන්ට ආවේණික ලෙස පිහිටා ඇත්තේ එබැවිනි.'' (වජිරඤාණ හිමි,1927 ඃ 04) පුරුෂ ලිංගාදී හේතුත්ත්වය ලක්‍ෂණ කොට ඇත්තේ පුරුෂත්ව නමින් ද, ස්ත්‍රීන්ගේ අංග ජානය ස්ත්‍රී ලිංග නමින් ද වන බව අභිධර්මාර්ථ සංග්‍රහයේ දක්වා තිබේ. (ආනන්ද හිමි (සංස්), 1959 ඃ 251)

ලිංගය (Sex) සහ ලිංගිකත්වය (Gender or Sexuality) යනු හුදෙක් වචන දෙකක් පමණක් නොවේ. එය සුවිශේෂිතව මානුෂ්‍ය වර්ගයාගේ ද, පොදුවේ සමස්ත සත්ත්ව සනතතියේම පමණක් නොව, ශාකමය ජීව පද්ධතියේ ද අනන්‍යතාව හා පැවැත්මට සම්බන්ධ ඉතාම සංකීර්ණ ක්‍රියාවලියකි. ලිංගිකත්වය හා ලිංගික සංසර්ගය පිළිබඳ ප්‍රතික්ෂේපිත මතවාද පළකරන ශාස්තෘවරු, මුනිවරු හෝ නික්ලේශී පුද්ගලයින්ට පවා යම් ලිංගික අනන්‍යතාවක්

පැවතුණි. ඔවුන් සියල්ලෝ ම අඹු - සැමි හෝ මව් - පිය වශයෙන් හඳුන්වන ස්ත්‍රී පුරුෂ සංයෝගයක ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ජනිත වූහ. එසේ ම ඔවුන් ස්ත්‍රීයකගේ හෝ පුරුෂයකුගේ වේශයෙන් පෙනී සිටිමින් ජීවන කටයුතුවල නියුක්ත වන්නාහ. එය ස්ත්‍රී - පුරුෂ සමාජභාවී ව්‍යවහාරයක්වේ. එනම් යම් සමාජයක ස්ත්‍රීයකට හා පුරුෂයෙකුට සම්මතානුකූල හෝ නීත්‍යානුකූල පැවරීම් විය හැකි ය. නැතහොත් ජීව විද්‍යාත්මකව පැවරුණු කාර්යභාරයකට ස්ත්‍රී ශරීරය නිර්මාණය වී ඇත්තේ ස්ත්‍රියකට අදාළවන ජීව විද්‍යාත්මක කාර්යයන් සඳහා ය. දරුවන් දැරීම, දරුවන් වැදීම, කිරි එරීම, කිරි පෙවීමාදී කාර්යයන් පුරුෂයෙකුට සිදු කළ නොහැකි ය. එමෙන් ම පුරුෂයෙකුට අදාළවන කාර්යභාරයක් ද පවතී. එමෙන් ම සමාජ විද්‍යාත්මක වශයෙන් ද මෙකී පාර්ශව දෙකටම පැවරුණු තත්ත්වයන් හා කාර්යභාරයන් ඉටු කළ යුතු වේ. එය සමාජානුයෝජනයේ ද, සමාජ ඒකාබද්ධතාව හා සමාජ ප්‍රගමනයේ ද කාර්යභාරයක් බවට පත්වේ. ලිංගිකතාව විශ්වව්‍යාප්තිව පවත්නා බව ප්‍රකට කරුණකි. මොළයක් නැති බොහෝ ජීවීන්ට ද එය උරුමව පවතී. එහෙත් සපුෂ්ප ශාකවලට සහ යීස්ට් සෛලවලට ලිංගිකත්වයක් හෝ වින්දනයක් ලැබෙතැයි සිතිය නොහැකි ය. එසේ ම සියලුම සත්ත්වයින්ගේ ප්‍රජනනය සඳහා ලිංගිකතාව අවශ්‍යයැයි සිතිය නොහැකි ය. ඇමීබාවා නම් ඒක සෛලික ජීවියා න්‍යෂ්ටියකින් හා සෛල ප්ලාස්මයකින් යුක්ත වේ. මොවුන් බෝ වන්නේ දෙකට බෙදීමෙනි. එය ද්වි ඛණ්ඩනයක් (Binary Fission) ලෙස දක්වයි. මෙවැනි අලිංගික ජීවීන්ගේ බෝවීම වේගවත් ය. බැක්ටීරියාවක් යෝග්‍ය පරිසර තත්ත්වයක් යටතේ පැය අටක කාලයක් ඇතුළත මිලියන දහසයක් (16) දක්වා බෝවිය හැකි ය. (පරණගම, 2003 : 29-30) එනමුත් ලිංගිකත්වය මිහිමත වෙසෙන බොහෝ සතුන්ට ආවේණික ලක්ෂණයක් වේ. එය ඔවුනගේ ඉදිරි පැවැත්ම සඳහා අවශ්‍යවන බෝවීමේ ක්‍රියාවලියට අත්‍යවශ්‍ය වන බව ප්‍රකට කරුණකි.

> ''සන්නිවේදනය මනුෂ්‍ය සම්බන්ධතාවේ මූලාරම්භය යි. මවක් අත දරුවෙකුට කතා කළ විට දරුවාට කථා කිරීමට නොහැකි වුවත් ඔහු/ඇය සිනහවකින් හෝ අංගචලනයෙන් එයට පිළිතුරු දෙයි. ඒ තුළින් දෙදෙනා අතර සම්බන්ධතාවක් ඇතිවෙයි. ඒ මනුෂ්‍ය ස්වභාවයයි. මෙම සත්‍යතාව විවාහය තුළ දැකිය හැකි ය. පුරුෂයා හා ස්ත්‍රිය දෙදෙනෙකු ලෙස වෙනස් වුව ද වෙනස්කම් තුළ ජීවිතය ගෙනයෑමට නම් දෙදෙනා අතර අන්‍යෝන්‍ය තේරුම් ගැනීමත්, පිළිගැනීමත් අත්‍යවශය හෙයිනි (ඇනට්මාරි (පරි), 2012 : 85).

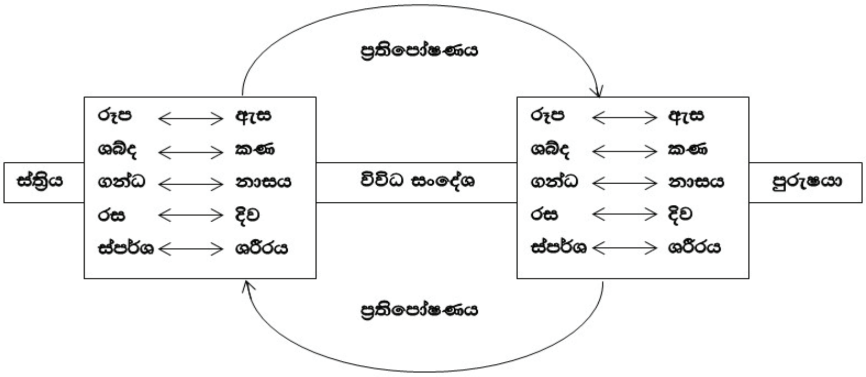
මිනිසුන් මෙන් ම සත්ත්ව සන්තතිය අතර ද විවිධාකාර සම්බන්ධතා ගොඩනැගෙන්නේ සන්නිවේදනය මගිනි. මානව සමාජ සම්බන්ධතා ගොඩනැගීම, පුද්ගලාන්තර සම්බන්ධතා ඇති කිරීම ඇතුළු කුමනාකාර වූ හෝ සම්බන්ධතා ඇතිවන්නේ සන්නිවේදනය හේතුකොටගෙන ය. සම්බන්ධතා තර කිරීමට මෙන් ම ශක්තිමත් කිරීමට ඔවුනොවුන් අතර සන්නිවේදනයේ සාර්ථකත්වය බලපායි. එමෙන් ම සම්බන්ධතා ලිහිල් වීමට හෝ බිඳවැටීමට ද සන්නිවේදනය හේතුවේ. මානව සමාජගත සම්බන්ධතාවල මූලික

අවස්ථාවක් ලෙස ස්ත්‍රියක් සහ පුරුෂයෙක් අතර ඇතිවන්නා වූ ලිංගික සම්බන්ධතාව හඳුන්වාදිය හැකි ය. සෑම මානව සම්බන්ධතාවකටම ලිංගිකත්වය අදාළවේ. මන්ද යත් සම්බන්ධතාවන් ගොඩනැගෙන පාර්ශව දෙක කුමන හෝ ලිංගිකත්ව අනන්‍යතාවන්ට අදාළ වන බැවිනි. එකිනෙකා අතර ආකර්ෂණය, පදනම් කරගෙන සිදුවන්නාවූ සන්නිවේදනය හේතුකොට ගෙන ලිංගිකත්ව සම්බන්ධතා ගොඩනැගේ. මානව සමාජය ම එකම දාමයක් ලෙස ගොඩනැගීමට මෙකී ලිංගික සබඳතා හේතු වන බව ප්‍රකට වේ.

> ''නාහං භික්ඛවේ අඤ්ඤං ඒක රූපම්පි සමනුපස්සාමි යං ඒවං පරිසස්ස චිත්තං පරියාදාය තිට්ඨති යථයිදං භික්ඛවේ ඉත්ථි රූපං ඉත්ථි රූපං භික්ඛවේ පුරිසස්ස චිත්තං පරියාදාය තිට්ඨතීති... නාහං භික්ඛවේ අඤ්ඤං ඒක සද්දම්පි සමනුපස්සාමි යං ඒවං පුරිසස්ස චිත්තං පරියාදාය තිට්ඨති යථයිදං භික්ඛවේ ඉත්ථි සද්දෝ... නාහං භික්ඛවේ අඤ්ඤං ඒක ගන්ධම්පි සමනුපස්සාමි යං ඒවං පුරිසස්ස චිත්තං පරියාදාය තිට්ඨති යථයිද භික්ඛවේ ඉත්ථි ගන්ධෝ... නාහං භික්ඛවේ අඤ්ඤං ඒකරසම්පි සමනුපස්සාමි යං ඒවං පුරිසස්ස චිත්තං පරියාදාය තිට්ඨති යථයිදං භික්ඛවේ ඉත්ථි රසෝ... නාහං භික්ඛවේ අඤ්ඤං ඒකපොට්ඨබ්බම්පි සමනුපස්සාමි යං ඒවං පුරිසස්ස චිත්තං පරියාදාය තිට්ඨති යථයිදං භික්ඛවේ ඉත්ථි පොට්ඨබ්බෝ.... (අංගුත්තර නිකාය 1, 1960 ඃ 2-4)

ස්ත්‍රී රූපය තරම් පුරුෂයාගේ සිත් ඇද බැඳ ගන්නා වෙනත් රූපයක් ලොව නොමැත. ස්ත්‍රී ශබ්දය තරම් පුරුෂයාගේ සිත් ඇද බැඳ ගන්නා වෙනත් ශබ්දයක් ලොව නොමැත. ස්ත්‍රී ආඝ්‍රාණය තරම් පුරුෂයාගේ සිත් ඇද බැඳ ගන්නා වෙනත් ආඝ්‍රාණයක් ලොව නොමැත. ස්ත්‍රී රසය තරම් පුරුෂයාගේ සිත් ඇද බැඳගන්නා වෙනත් රසයක් ලොව නොමැත. ස්ත්‍රී ස්පර්ශය තරම් පුරුෂයාගේ සිත් ඇද බැඳ ගන්නා වෙනත් ස්පර්ශයක් ලොව නොමැත. මේ ආකාරයටම ස්ත්‍රියගේ ද සිත් ඇද බැඳ තබා ගන්නා ප්‍රධානම විෂය පුරුෂයා ලෙස විග්‍රහකර ඇත. පුරුෂ රූපය තරම්, පුරුෂ ශබ්දය තරම්, පුරුෂ ගන්ධය තරම්, පුරුෂ රසය තරම්, පුරුෂ ස්පර්ශය තරම් ස්ත්‍රියගේ සිත් ඇද බැඳ තබා ගන්නා වෙනත් කිසිදු වස්තුවක් විෂයයක් ලොව නොමැත. යනුවෙන් බෞද්ධ විග්‍රහය යි (අංගුත්තර නිකාය 1, 1960 ඃ 2-5).

මෙහිදී ඇස, කණ, නාසය, දිව, ශරීරය යන පසිඳුරන්ට ගෝචරවන ආරම්මණයන් වන රූප, ශබ්ද, ගන්ධ, රස, ස්පර්ශ යනාදිය හේතු කොටගෙන ස්ත්‍රීන් සහ පුරුෂයන් අතර ඇතිවන්නා වූ ප්‍රබල, ශක්තිමත් සම්බන්ධතාවන් ගොඩනැගෙන බව ප්‍රකටවේ. ස්ත්‍රිය සහ පුරුෂයා අතර සන්නිවේදක, ග්‍රාහක සම්බන්ධතාවක් ලෙස යථෝක්ත සම්බන්ධතා ක්‍රියාවලිය සිදුවන ආකාරය පහත දක්වන ආකෘතියෙන් හඳුනාගත හැකි ය.



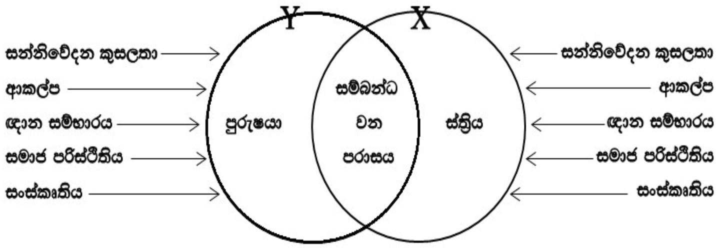
ස්ත්‍රී/පුරුෂ සම්බන්ධතා ආකෘතිය

මෙය මානව සමාජයේ සකලවිධ සම්බන්ධතා කෙරෙහි බලපාන ජීව විද්‍යාත්මක පදනමයි. පුරුෂ රූපය කරණකොටගෙන ස්ත්‍රිය උත්තේජනය වීමෙන් ස්ත්‍රිය විසින් පුරුෂයා වෙත ප්‍රතිචාර දැක්වීමත්,මත පදනම්ව ඔවුනොවුන් අතර සන්නිවේදන සම්බන්ධතා නිර්මාණය වේ. එමෙන් ම සන්නිවේදනය පිළිබඳ ජීව විද්‍යාත්මක, මනෝ විද්‍යාත්මක හා සමාජ විද්‍යාත්මක පදනම් සහිත ආකෘතීන් ද ස්ත්‍රී/පුරුෂ සම්බන්ධතාවේ ස්වභාවය විග්‍රහ කිරීමට උපයුක්ත කරගත හැකි ය. ''මිනිසා සන්නිවේදක සත්ත්වයෙකි. එයට හේතුව ඔහු සතු සන්නිවේදන බලය අති මහත්වීම යි. ශබ්ද, රස, සංඥා, වචන, සිතුවිලි, ගඳ සුවඳ රස යනාදියෙන් සංදේශ හුවමාරු කර ගැනීමට ඔහු සමත් වේ. (ඇතුගල, 1998 ඃ 10)

''සෑම සත්ත්වයෙකු ම තම ඉන්ද්‍රිය මගින් විවිධ උත්තේජන ලබයි. උත්තේජනයන් අභ්‍යන්තර උත්තේජන (Internal Stimulus) සහ බාහිර උත්තේජන (External Stimulus) යනුවෙන් ප්‍රභේද වේ. අභ්‍යන්තර උත්තේජන යනු ජීව විද්‍යාත්මක වුවමනාවන් ය. එනම් කෑම, බීම, විනෝදය, ලිංගික අවශ්‍යතා යනාදියයි. බාහිර උත්තේජනයන් යනු අවට සමාජයෙන්, ඉන්ද්‍රිය මුල් කොට ලබන්නා වූ උත්තේජනයන් ය. (ඇතුගල, 1998 ඃ 30) ඒ අනුව ස්ත්‍රියක් තුළ හෝ පුරුෂයෙක් තුළ අභ්‍යන්තර වශයෙන් ඇතිවන්නා වූ ලිංගික සහජාසයන් හේතුකොට ගෙන උත්තේජන සහ ප්‍රතිචාර ජනිතවන අතර ඔවුනොවුන් අතර ඇතිවන්නා වූ සම්බන්ධතාවන් කෙරෙහි මේවා බලපායි.

ජෛවය පරිණාම ක්‍රියාවලිය මගින් උත්පන්න වූ ජීවීන් අතරින් මිනිසා වඩාත් ප්‍රබල ය. සුවිශේෂිත ය. ඔවුන් අතර පවත්නා ජීව විද්‍යාත්මක බෙදීම ස්ත්‍රී පුරුෂ ලිංගිකභාවය වේ. මානව පරපුර අඛණ්ඩව, අවියෝජනීයව පවත්වාගෙන යාමට ස්ත්‍රීන් හා පුරුෂයින් අතර ඇතිවන්නා වූ ජීව විද්‍යාත්මක බැඳීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. ස්ත්‍රිය ඇයට ආවේණික වූ කායික හා මානසික ලක්ෂණයන්ගෙන් යුක්ත වේ. පුරුෂයා ද එසේ ම ය. ඔවුන් දෙදෙනා අතර සන්නිවේදනාත්මක සම්බන්ධතාවක් ක්‍රියාත්මක වීමේ දී ඔවුනොවුන් තමන්ගේ පෞරුෂත්වය,

ආකල්ප, විවිධ කුසලතා, අත්දැකීම් පරාසයන් ආදිය බලපාන බව පෙන්වා දෙයි. ඩේවිඩ් කේ. බර්ලෝ දක්වන ආකාරයට "සන්නිවේදන කුසලතා, ආකල්ප, ඥාන සම්භාරය, සමාජ පරිස්ථිතිය හා සංස්කෘතිය වැනි මූලාශ්‍රයමය සාධක, පාර්ශව දෙක කෙරෙහිම බලපායි." (දිසානායක, 1977 ∶ 59)



ස්ත්‍රී/පුරුෂ සම්බන්ධතා පරාසය

ස්ත්‍රී පුරුෂ සම්බන්ධතාවේ දී ඔවුනොවුන් ස්වකීය අත්දැකීම් පරාසයන් ඔස්සේ ක්‍රියාත්මක වන විට සම්බන්ධතා පරාසයේ දී විවිධ සංදේශ හා සංඥා ක්‍රියාත්මක වේ. සම්බන්ධතා පරාසය අඩුවැඩි වන්නේ හෝ සාර්ථක අසාර්ථකභාවයට පත්වන්නේ ඔවුනොවුන් අතර හුවමාරුවන සංඥාර්ථ පද්ධතිය හේතුකොට ගෙන ය. ඔවුනොවුන්ට එකිනෙකා දැනෙන ප්‍රමාණය හා ස්වභාවය, අදහස්වල ගැලපීම, භාවාත්මක පසුබිම, ආකර්ෂණය, එකිනෙකා තේරුම්ගැනීම ආදී සියල්ලක් ම සංඥා සහ සංදේශ අනුව තීරණය වේ. මිනිසුන් වඩාත් දියුණුකරගත් අතිශය නිර්මාණශීලී සංඥාර්ථ පද්ධතියකින් ස්ත්‍රීන් හා පුරුෂයන් අතර ලෛංගික සන්නිවේදන සබඳතා ඇති කර ගැනීමට උත්සුක වේ. එහෙත් සියුම් සුපරීක්ෂාවකට ලක් කළහොත් සමස්ත ශාක සහ සත්ත්ව ජීව පද්ධතියට එක්තරා ආකාරයට විරුද්ධ ලිංගිකයන් අතර ආකර්ෂණීය සන්නිවේදන කාර්යයක් ඉටු කරන බව පැහැදිලි වේ.

> ''මල් මෙතරම් සුන්දර ඇයි ද යන්නට හේතුවක් තිබේ. මල් වර්ණවත් වීමෙන් එය ඝන වනාන්තරවලට ආකර්ෂණයක් ලබාදේ. සතුන් හා කෘමීන්ට ආහාරමය හා තමාගේ කොන්දේසි මල් පවසන්නේ, තමා පිළිබඳව වර්ණයන් මගින් සන්නිවේදනය කිරීමෙනි. මානවයා පවා මල් සුන්දර යැයි පිළිගැනේ. අපේ දිවි සුරකින පැලෑටි හා මල්වල වටිනාකම් තක්සේරු කිරීමට එමගින් තොරතුරු සැපයේ. මන්ද යම් පළතුරක් අමු ද, හොඳින් පැහී ඇත් ද, ඇඹුල් ද හෝ එය විෂ සහිත ද යන්න මිනිසාට වටහා ගැනීමට අවශ්‍යවේ. එය පවසන්නේ එහි වූ වර්ණයෙනි (ජයතුංග, 2003 ∶ 231).

බොහෝ සියුම් හෝ තේරුම් ගැනීමට නොහැකි සංඥාවන් සෑම පුද්ගලයෙකු විසින් නිකුත් කෙරේ. එය තමාට සවිමත් සහකරුවකු සොයා ගැනීමේ ආශාවක්

> අප තුළ ඇතිකරවන්නකි. එහෙයින් තමා විරුද්ධ ලිංගිකයන්ගේ අරමුණුවලට ගැළපෙන ආකාරයේ පුද්ගලයෙකු බවට සංකේතමය සංඥා නිකුත් කිරීමක් හා ලබා ගැනීමක් මිනිසා විසින් ද සිදුකෙරේ. පිරිමියෙකුට තමාගේ ආකර්ෂණීය බව ජීව විද්‍යාත්මකව වැදගත්වන්නේ එම ආකර්ෂණයට ගැහැනියක කදිම ප්‍රතිචාරයක් දක්වීමෙන් ඔහුගේ ජාන ඉදිරි පරම්පරාව වෙත ගෙනයාමට උපකාරීවීමෙනි (බාලසූරිය, 2012 : 231).

මෙම විමර්ශන මගින් ප්‍රකට වන්නේ ස්ත්‍රී පුරුෂ සම්බන්ධතාවක දී සංඥා, සංකේත හුවමාරුව මගින් සිදුවන්නා වූ සන්නිවේදනය අත්‍යවශ්‍ය වන බවයි. එය මානව සමාජයට පමණක් නොව ශාක හා සත්ත්ව ලෝකයේ පවා දැකිය හැකි ස්වභාවයකි. ශාක ලෝකයේ බහුල වශයෙන් වර්ණවත් විවිධ පැහැයන්ගෙන් කෘමීන් කැඳවා ගැනීමට සංඥාවන් නිකුත් කරයි. ඒ මල් පරපුර හෙවත් ශාකවල ඉදිරි පැවැත්මට අදාළව ගැහැනු පිරිමි සබඳතා පැවැත්වීමට අදාළ පරාගන ක්‍රියාවලිය උදෙසාය. එය කෙතරම් අත්‍යවශ්‍ය වූවක් ද යත් එම කාර්යය සඳහා සහාය වන්නන් උදෙසා මල් පැණිවලින් ද සංග්‍රහ කරන අයුරින් ස්වභාව ධර්මය සංවිධානය වී ඇත. මෙය අතිශයින් විචිත්‍රවත් ආකර්ෂණීය ක්‍රියාවලියකි. ශාක ලෝකයේ සෞන්දර්යය, එහි චමත්කාරජනක බව වින්දනය කළ හැක්කේ මානවයාට පමණි. ඔවුන් පාරිසරික වෛචිත්‍රතාව විෂයෙහි දස දහස් ගණන් නිර්මාණ ගොඩනගා තිබෙන්නේ එකී වින්දනීය අත්දැකීම් ප්‍රතිනිර්මාණය කරමිනි.

ඒ අනුව, ස්ත්‍රී රූපයම, පුරුෂ රූපය ම සන්නිවේදනාර්ථ ප්‍රකට කරන පද්ධතියක් ලෙස ක්‍රියාත්මක විය හැකි ය. මේ ගැහැනියකි. මේ පිරිමියෙකි. යන වටහා ගැනීම මගින් ම එක්තරා සන්නිවේදනයක් සිදු වේ. එයම ස්ත්‍රියක් සහ පුරුෂයෙක් අතර සම්බන්ධතාවක් ගොඩනගා ගැනීමේ මූලික ප්‍රවේශයක් ලෙස දැක්විය හැකි ය. එය දෘෂ්ටිගෝචර සන්නිවේදනය (Visual Comiunication) මගින් සිදුවන දර්ශන ක්‍රමයක් විය හැකි ය. නැතිනම් අවාච්‍ය සන්නිවේදනය (Non-Comiunication) ඔස්සේ සිදුවන සම්බන්ධතා ආරාධනයක් විය හැකි ය. ඉත්ථි සංඥා, පුරුස සංඥා ලෙස මූල භාෂාවන්හි (පාලි-සංස්කෘත) විග්‍රහ වන්නේ මෙය යි.

> "ඉමස්මිං යේව බ්‍යාමමත්තේ කලේබරේ සසඤ්ඤිම්හි සමනකේ ලෝකඤ්ච පඤ්ඤාපේමි." "සංඥාවලින් හා විඤ්ඤාණයෙන් යුක්ත වූ බඹයක් පමණ නම් වූ මෙම ශරීරය තුළම ලෝකය පවත්නා බව මම දේශනා කරමි." (අංගුත්තර නිකාය 11, 1963 : 98)

> "චක්ඛුනෝ ඛෝ ආවුසෝ ලෝකස්මිං ලෝක සඤ්ඤිහෝති ලෝකමානි, සෝතේන ඛෝ ආවුසෝ ලෝකස්මිං ලෝක සඤ්ඤිහෝති ලෝකමානි, සානේන ඛෝ

> ...."ඇස ඇසුරු කරගෙන සංඥා උපදවයි, එතැන ලෝකය හටගනියි. කණ ඇසුරු කරගෙන සංඥාඋපදවයි. එතැන ලෝකය හටගනියි. මෙලෙස නාසය, දිව, ශරීරය හා මනස ඇසුරු කරගෙන සංඥා උපදවයි. එතැන ලෝකය හට ගනියි. (අංගුත්තර නිකාය 1, 1960:202)

ශරීර දෙකක් යනු සංඥා පද්ධතීන් දෙකකි. එහි සකලවිධ ලෝකය ම ඇතුළත් වන බවයි. එනම් සියලු සුඛ-දුක්ඛ සංවේදනාවන් ද ඉපදීම, පැවතීම හා නැතිවීමට අදාළ වන්නා වූ විශ්ව යථාර්ථය එහි ගැබ් වී ඇත. මෙම අධ්‍යයනය ස්ත්‍රී සහ පුරුෂ යන ප්‍රභේදයන්ට අයත් මානව පාර්ශව දෙකක් අතර සම්බන්ධතා ඇතිවීම කෙරෙහි බලපාන සන්නිවේදන සංඥා කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන බැවින්, ඇස් කන් නාස් ආදී ඉන්ද්‍රිය හේතු කොට ගෙන ඇතිවන සංඥාවන් ද ඒ හේතුවෙන් ඇති වන විඤ්ඤාණය ද එකිනෙකා පිළිබඳ හැඟීම් දැනීම් අවබෝධයන්, ආශාවන්, පිනවීම්, වින්දනයන් හා තෘප්තීන් ඇති කර ගනී.

රූපාරම්මණ	⟹	චක්ඛු	⟹	චක්ඛු විඤ්ඤාණ		
ශබ්දාරම්මණ	⟹	සෝත	⟹	සෝත විඤ්ඤාණ		
ඝාණාරම්මණ	⟹	ඝාණ	⟹	ඝාණ විඤ්ඤාණ		සුඛ වේදනා
රසාරම්මණ	⟹	ජිව්හා	⟹	ජිව්හා විඤ්ඤාණ		දුක්ඛ වේදනා
ඵස්සාරම්මණ	⟹	කාය	⟹	කාය විඤ්ඤාණ		
ධම්මාරම්මණ	⟹	මන	⟹	මන විඤ්ඤාණ		

> "ඕනෑම මානව සම්බන්ධතාවක දී ක්‍රියාත්මක වන්නේ මෙකී මූලික පරමාර්ථමය සබඳතා ව්‍යුහය යි. එය මානව සන්නිවේදනයේ මෙන් ම සකලවිධ ජෛව ක්‍රියාවලියේ ම යථාර්ථය බවට පත්වීම නොවැලැක්විය හැකි ය. වේදනාව මෙන් සංඥාව ද, ඉන්ද්‍රිය සයට ගෝචරවන අරමුණු සය අනුව සවැදෑරුම් වෙයි. වේදනා සංඥා දෙකම හටගන්නේ ඉන්ද්‍රිය සය බාහිර ලෝකය සමග ස්පර්ශයට පැමිණීම නිසාය. කායික හෝ මානසික අරමුණු හඳුනා ගන්නේ සංඥාව යි." (රාහුල හිමි, 1964:32)

වාචික, අවාචික, ශ්‍රව්‍ය, දෘශ්‍ය, ලිඛිත, අලිඛිත ආදී සන්නිවේදනයන් ක්‍රියාත්මක වන්නේ යථෝක්ත සංඥාවන් ඔස්සේ ය. පෙරදිග දර්ශනවාදයෙහි මෙය ඉතා ගැඹුරු විද්‍යාත්මක පැහැදිලි කිරීමක් වන බැවින් ද, ලිංගිකත්ව සම්බන්ධතාවට අදාළ මානව ක්‍රියාකාරකම් පිළිබඳ කරන අධ්‍යයනයක් බැවින් ද මෙම මූලාශ්‍රය මගින් නොමඳ අභාසයක් ලැබිය හැකි ය. එය පර්යේෂණ දිසානතිය කෙරෙහි යථාර්ථවත් ලෙස උපයුක්ත කර ගැනීමට හැකිවීම විශේෂ වශයෙන් වැදගත් වන බව අවධාරිත ය.

මිනිසාට දැනෙන ආශාවලින් ප්‍රබලතම ආශාව වන්නේ ලිංගික ආශාවයි. බොහෝ කාලයක් පුරා පරිණාමයට පත්වීම තුළින් ආදරය සමඟ ලිංගික ආශාව මිනිසාට ප්‍රබලව දැනේ. ආදරය හා ලිංගික ආශාව එකට බද්ධ වූ ආශාවන් නොවූවත් මිනිසා තුළ වූ ලිංගික ආශාව එක්වීමේ කැමැත්ත ආදරය සමඟ එකට ඇතිවන්නෙකි. නමුත් ආදරයෙන් තොරව ද ලිංගික ආශාව ඇතිවීම ස්වභාවික සංසිද්ධියකි. (කුරේ, 2011 : 18) ස්ත්‍රී, පුරුෂ ලිංගික ලිංගික සම්බන්ධතාව වනාහි ආදරය, ප්‍රේමය, ආලය වැනි මනෝ ආවේගවලට වඩා කාමරාගය හෙවත් රතිකාමය පදනම් කරගත් බව දක්වයි. කෙසේ වෙතත් ප්‍රේමය එකිනෙකා අතර ඇතිකර ගන්නා වූ විශ්වසනීය ආකර්ෂණ උපක්‍රමක්වේ. එය වාහකය බවට පත් කරගෙන ඔවුනොවුන් කාමය, රතිය හා සම්බන්ධ ලිංගික එක්වීමකට මාවත විවර කර ගනී. ඒ සඳහා ඔවුනොවුන් විසින් නිකුත් කරන නොයෙකුත් සන්නිවේදනාත්මක සංඥා ඉවහල් වේ.

මේ නිසා කාමය යනු ස්ත්‍රී පුරුෂ සබඳතාවන් සඳහා උපයෝගී වන බන්ධනකාරකයක් බවට පත් වේ. කාමය, ආශාව, තන්හාව පදනම් කරගත් මනෝ ආවේගයකි. ලිංගික ආස්වාදය නමැති සහජාසය සපුරා ගැනීමට ඉවහල්වන මනෝමය පෙළඹවීමකි. අථර්ව වේදයේ (14, 27, 71) ගීතයේ දැක්වෙන පරිදි ස්ත්‍රී පුරුෂ සම්බන්ධතාව අපූර්ව ලෙස අර්ථ නිරූපණය කර තිබේ.

''මම ඔබයි
ඔබ මමයි
මම ගීතය නම්
ඔබ පදවැලයි
මම අහසයි
ඔබ පොළවයි
පරපුර ගෙනයාමට
අප එසේ එකාවන්ව වෙසෙමු''

(බාලසූරිය, 2003 : 53)

''ස්ත්‍රී, පුරුෂ ප්‍රේමය ඔවුන් ඒකාත්මීය කරයි. එබඳු ඒකාත්මීය සබඳතාවකදී පුරුෂයා හෝ ස්ත්‍රිය තනිව ගත් කල අඩක් පමණි. ස්ත්‍රිය ස්ත්‍රියක වන්නේ පුරුෂයා නිසා ය. පුරුෂයා පුරුෂයෙකු වන්නේ ස්ත්‍රියක නිසාය. පුරුෂයාගෙන් වෙන්කරන ලද ස්ත්‍රිය අසම්පූර්ණ ය. ස්ත්‍රියගෙන් වෙන්කරන ලද පුරුෂයා අසම්පූර්ණ ය.''

ලොව පවතින්නේ ද පරපුර පවතින්නේ ද ස්ත්‍රී පුරුෂ සංසර්ගයෙනි. හින්දු ධර්මයෙහි ලෝක නිර්මාපක දෙවියා අර්ධ නාරිශ්වර ය. එනම් අඩක් ස්ත්‍රියකි.

අනෙක් අඩ පුරුෂයෙකි. ස්ත්‍රී පුරුෂ සංයෝගය පූජනීය ලෙස ඔවුහු සැලකූහ. මිනිසෙකුට තම පතිනිය තමාගේ ම කොටසක් ලෙස දැකිය හැකිනම් ගීතයකින් පදවැල වෙන්කළ නොහැකිසේ එකිනෙකාගෙන් වෙන් කළ නොහැකි සේ දැකිය හැකි නම් එය ප්‍රේමය යි (බාලසූරිය, 2003 : 53).

වේද සාහිත්‍යයේ ස්ත්‍රී පුරුෂ සංයෝගය ප්‍රේමයෙන් පූජනීයත්වයට පත්වන ක්‍රියාවලියක් බවට පත් කරයි.

''ප්‍රේමයේ අරමුණ කුමක් ද? ප්‍රේමය නම් ප්‍රබලභාවය උපදින්නේ ජාන විසිනි. ජාන විසින් පරපුර අඛණ්ඩව පවත්වාගෙන යනු ලබයි. මිනිසා විසින් දැනට වසර පනස් ලක්‍ෂයක් තිස්සේ තම ජාන ඉදිරියට ගෙනවිත් තිබේ. ජාන ප්‍රජනන සහජාසාව උපදව යි. ප්‍රජනනය පමණක් ඊට ප්‍රමාණවත් නොවේ. ප්‍රජනනයෙන් උපදින දරුවන් සවිමත්ව වැඩෙන තුරු ඔවුන් සුරක්ෂිත පරිසරයක වසමින් පෝෂණය ලැබිය යුත්තේ ය. ඒ සඳහා පති පතිනියන් පොළඹවන්නේ ජාන විසිනි. ප්‍රේමය විසින් ස්ත්‍රී පුරුෂ දෙපොළක් සම්බන්ධ කරන ලද විට එයින් පවුල නමැති ඒ සුරක්ෂිත පරිසරය ගොඩනැගෙයි. පවුලේ පදනම පති පතිනි අන්‍යොන්‍ය ප්‍රේමය යි. (බාලසූරිය, 2003 : 54)

එබැවින් ස්ත්‍රී පුරුෂ ලිංගික සබඳතාවට අදාළවන විද්‍යාත්මක ක්‍රියාවලියක් පවතී. එය කාමය, රතිය ආදී මනෝ ආවේග ලෙස ප්‍රකට වුව ද ස්ත්‍රී පුරුෂ ශරීරයන්හි සිදුවන විද්‍යුත් රසායනික ක්‍රියාවලියක ප්‍රතිඵලයක් ලෙස දැක්විය හැකි ය. බුදු දහමෙහි කාමය, රතිය, මෛථුන සේවනය පිළිබඳ ගැඹුරු දාර්ශනික විග්‍රහයක් ඉදිරිපත් වේ.

භාරතියානු සමාජ දර්ශනය සුඛය පරමාර්ථ කොටගත් බැවින් යථාර්ථ දෘෂ්ටීන් වැසීයාමට ඇති අවකාස වැඩි ය. මේ නිසා බෞද්ධ මූලාශ්‍රය ග්‍රන්ථවල කාමයේ වෛචිත්‍රතාවන් මෙන් ම ආදීනවයන් ද දක්වා තිබේ. එයට හේතුව භවගාමී ජීවිතයට සත්ත්වයා බැඳ තබන යදම කාමය, රාගය ඇසුරින් උපදින තන්හාව හෙවත් ආශාව වන බැවිනි.

කැමැත්ත (Wish) ආශාව (Desire) සතුට (Pleasantness) සතුට ලබාදීම (Pleasure giving) ඉන්ද්‍රියන් පිනවීම (Sensual Enjoyment) ඉන්ද්‍රියන් පිනවීමට හේතු වන අරමුණු (An Object of Sensual Pleasure) යනාදී අරුත් රැසක් ''කාමය'' යන්න සඳහා ලබා දෙයි. (Pali English Dictionary, 1979 ; 203)

කාමය යනු කැමැත්ත, ආශාව, ඇල්ම, සතුට, ඉන්ද්‍රිය පිනවීම යන කුමන අර්ථය වුව ද ස්ත්‍රී පුරුෂ සම්භෝගය සඳහා අත්‍යවශ්‍ය වූවකි. ''කාමය වනාහී විචිත්‍ර වූ, මිහිරි වූ, මනරම් වූ විවිධාකාර රූපයන්ගෙන් සිත් ඇළලීමට ලක් කරන බව''

''කාමාහි චිත්‍රා මධුරා මනෝරමා - විරූප රූපෙන මතෙන්ති චිත්තං'' යනුවෙන් දක්වයි. (මජ්ඣිම නිකාය 11, 1973 : 67)

''කාමීයන්තීති කාමා'' ''කාම යනු කැමැත්තවේ.'' (මහා නිද්දේශ අට්ඨකථා, 1921 : 43)

''තත්ථ ද්වේ කාමා, වත්ථු කාමාච කිලෙස කාමාච.... තත්ථ වත්ථු කාමා මනාප පිය රූපාදයෝ ධම්මා කිලෙස කාමා ඡන්දාදයෝ සබ්බේපි රාගප්ප භෙදා''

යනුවෙන් ''සුත්ත නිපාත අට්ඨකථාව'' දක්වන්නේ කාමය වස්තු කාමය හා ක්ලේශ කාමය වශයෙන් කොටස් දෙකකින් යුක්ත වන බවත්, මෙහි වස්තු කාමය යනු එම වස්තූන් කෙරෙහි ඇතිවන ඇල්ම, ආදරය, කැමැත්ත බවත් දක්වයි. (සුත්ත නිපාත අට්ඨකථාව, 1977 : 67)

ස්ත්‍රී පුරුෂ ලිංගික සබැඳියාව ''කාමය'' හේතුකොට ගෙන ඇතිවන බව මෙම මූලාශ්‍රය විග්‍රහයන් මගින් මනාව ගම්‍යමානවේ. එකිනෙකාගේ රූප, ශබ්දාදී සංවේදක ඉන්ද්‍රිය ආශ්‍රිත ආකර්ෂණීයත්වය මගින් ඇල්ම, ආදරය හා කැමැත්තත් ඇති වේ. එය ප්‍රබලතම සම්බන්ධතාවක් බවට පත් වේ. මෛථුනය හෙවත් සම්භෝගය සඳහා ස්ත්‍රී පුරුෂ දෙදෙනෙක් පොළඹවන බලවේගය, කාමය හෝ රතිය ලෙස දැක්විය හැකි ය. ''මිනිස් ආදරය සහ සෙනෙහස ද ඔහුගේ ලිංගිකත්වයේම අංශයකි. එය ද සම්පූර්ණයෙන්ම ලෞකික දෙයක් යැයි අපට කිව නොහැකි ය. මිනිසා ශාරීරිකව හා අධ්‍යාත්මිකව දෙකට බෙදීමට අපහසුව මෙන් ම මිනිස් ආදරය ද දෙකට බෙදිය නොහැකි ය. (ඇන්ට්මාරි, 2012 : 20)

ගැහැනු පිරිමි ලිංගික වශයෙන් එකිනෙකා කෙරෙහි ඇති කරගන්නා ආකර්ෂණයට හේතුවන්නේ ඔවුනොවුන් අතර පවත්නා ස්ත්‍රී පුරුෂ වෙනස්කම් ය. මේ අනුව ස්ත්‍රීන්ට පමණක් විශේෂ වූ ලැම පෙදෙස, සිහිනිග පුළුල් උකුල සුසිනිඳු මුහුණ ආදී ලක්ෂණ පිරිමින්ගේ සිත් ස්ත්‍රීන් කෙරෙහි ඇදීයාමට හේතුවන්නේ ය. (රණසිංහ, 2001 : 27)

එබැවින් ස්ත්‍රී පුරුෂ දෙදෙනෙක් අතර සබඳතාව කාමය රතිය වැනි, ඇල්ම, සතුට පිනවීම වැනි තත්ත්වයන් පදනම් කරගත්ත ද, ආදරය, සෙනෙහස, දයාව, කරුණාව වැනි සාධනීය චිත්තවේගයන් විසින් එයට අවශ්‍ය මානුෂීය ලක්ෂණ ඇතිකරගත හැකි ය. එය සත්ත්වයින්ට වඩා බුද්ධිමත්, නිර්මාණශීලී වින්දනයක් ලෙස දියුණු කර ගැනීමට මිනිසා සමත් වී ඇත.

ලිංගික වරණය (Sexual Selection) සඳහා මානව සමාජවල පිරිමින් සහ ගැහැනුන් සඳහා බලපාන කරුණු පිළිබඳ විවිධ අධ්‍යයනයන් මගින් තොරතුරු අනාවරණය වී ඇත. මානව සමාජ පරිණාමයත් සමග කලින් කලට එම සාධක වෙනස් කරගෙන ඇති බව පෙනේ. කාමය, රතිය, රාගය, ආශාව, තන්හාව යනාදිය ආගමානුකූලව මෙන් ම සමාජ මානව විද්‍යාත්මක විග්‍රහයන්වලදී ද අවධානය යොමු වූ බව ප්‍රකට වේ. විශේෂයෙන් චාර්ල්ස් ඩාවින් මානව පරිණාමය පිළිබඳ එතෙක් පැවති සියලු විද්‍යාවන්, ශාස්ත්‍රයන්, ධර්මතාවන් අභියෝගයට ලක් කිරීමට සමත්වන්නේ එහි පැවති පර්යේෂණාත්මක අනාවරණයන් නිසා ය.

> "ලිංගික වරණය මිනිසා කෙරෙහි බලපැවැත්වෙන ආකාරය ගැන අදහස් දැක්වූ ඩාවින් අප සහකරුවන් හෝ සහකාරියන් තෝරා ගැනීමේදී පියයුරු, කොණ්ඩය, නෙත්, සමේ පැහැය ආදී අඟ පසඟ කෙරෙහි ඕනෑවටත් වඩා අවධානය යොමු කරන බව සඳහන් කළේ ය. ඔහු පළකළ තවත් කරුණක් නම් ලොව නානා පෙදෙස්වල ජනයා මිනිස් සිරුරේ අඟ පසඟවල ප්‍රියංකර බව හෝ විරූපී බව ගැන තක්සේරු කරන්නේ ඔවුන්ගේ වටපිටාවෙන් ලැබුණු අත්දැකීම්වලට අනුකූලව ගොඩනගාගත් මිනුම් දඬු බව ය. මේ අනුව නවගිනියානු ජාතිකයෙකු නව ගිනියානු ගැහැනියකගේ හැඩරුව ද සික් ජාතිකයකු සික් ගැහැනියකගේ ප්‍රියංකර බව හෝ විරූපී බව ද තක්සේරු කරන්නේ ඔවුන්ගේ දෙමාපියන්, නෑසියන් අසල්වැසියන් හා අනෙකුත් මිනිසුන්ගේ හැඩරුවට අනුකූලව ය. එම තක්සේරුවලට අනුව විරූපී කාන්තාවකට හෝ විරූපී මිනිසකුට සහකාරයකු සොයා ගැනීම ලෙහෙසි නොවේ. (පරණගම, 2003 : 124)

ඒ අනුව ලස්සන, සුන්දරත්වය එකිනෙකා දිනා ගැනීමේදී ප්‍රමුඛ සාධකයක් ලෙස බලපායි. එහෙත් එය සමාජයෙන් සමාජයට, සංස්කෘතියෙන් සංස්කෘතියට සාපේක්ෂව වෙනස් විය හැකි ය. අප්‍රිකානු නීග්‍රෝ ජාතික පිරිමියකුට එකී ස්ත්‍රියක් සුන්දර ලෙස පෙනිය හැකි ය. එහෙත් ආසියානු හෝ වෙනත් රටක අයෙකුට එම සුන්දරත්වය නොපෙනිය හැකි ය. එහෙත් මෙය ද සර්ව සම්පූර්ණව පිළිගත නොහැකි වන්නේ ඇතැම්විට ඇමරිකාව, එංගලන්තය වැනි රටක සුදු ජාතික කතක් අප්‍රිකානු නීග්‍රෝ සම්භවයක් සහිත අයකු සමග එක්වීමට කැමති විය හැකි බැවිනි. ඒ ඔවුන්ගේ සිරුරේ පවත්නා හැඩි දැඩි ස්වභාවය, විශාල පුරුෂ ලිංගයන් සහිත බව යනාදිය නිසා වීමට පුළුවන. නමුත් විවිධ රටවල ස්ත්‍රීන් හා පුරුෂයන් සම්බන්ධවීමේ දී බොහෝ විට මෙතෙක් සාකච්ඡා කළ ස්ත්‍රීත්වයට හා පුරුෂත්වයට අදාළ කායික හා මානසික සාධකයන් මෙන් ම ඒ ආශ්‍රිතව සිදුවන සන්නිවේදන සංඥාර්ථයන් බලපාන බව ප්‍රකට වේ. එනම් ඔවුනොවුන් අතර සිදුවන්නා වූ සන්නිවේදනය යි. එම සන්නිවේදනය අන් සියලු ම සන්නිවේදනයන්ට වඩා ප්‍රමුඛ වන්නේ ජෛවීය ක්‍රියාවලිය හා සබැඳෙන හෙයිනි. කුමනාකාර මාධ්‍යයන් නිපදවාගත්ත ද ඒවා භාවිත කළ ද ලිංගිකත්ව සන්නිවේදනයට මූලික වන්නේ, ශාරීරික ඉන්ද්‍රීය ක්‍රියාකාරීත්වය, ස්නායු පද්ධතිය, මොළය යනාදිය යි. සමස්ත ශාරීරික ක්‍රියාකාරීත්වය ම එයට අදාළ වන බව ප්‍රකට කරුණකි.

මිනිසා සන්නිවේදන මාධ්‍ය නිපදවාගෙන ඇත්තේ සංවේදී ඉඳුරන් ආශ්‍රිත දැනවීමේ ගුණය ව්‍යාප්ත කිරීමට ය. ඒ අනුව ලිංගිකත්වය හා සම්බන්ධවන විවිධ කලාවන්, මාධ්‍යමය සාධක නිපදවා ඇති බව ප්‍රකට වේ. එහිලා වැදගත් වන විග්‍රහයක් වාත්සායනගේ කාම සූත්‍රයෙහි දක්වා ඇත. වාත්සායන සූසැට කාම කලාවක් දක්වයි. පුද්ගලයින් තුළ කාමය වඩවන කලාවක් හෙවත් වින්දන මාර්ග ලෙස මේවා දක්වා ඇති බව සිතිය හැකි ය.

> ගී සින්දු කීම, සංගීත භාණ්ඩ වැයීම, නැටීම - නාට්‍ය රංගනය, විවිධ වර්ණ සිතුවම් ඇඳීම, නලලත තිලක තැබීම, විවිධ පූජා සඳහා මාල සෑදීම, මල් යහනා සෑදීම, හම, දත්, ඇඳුම්, පැළඳුම් පාට කිරීම, ගෙබිම විවිධ වර්ණ මැණික් ඔබ්බවා සැරසීම, ඉතා සැපදායක නින්දකට ඇඳ සැකසීම, දියේදී බෙර ගසන්නාක් මෙන් දිය බෙර ගැසීම, ජල ක්‍රීඩා, සිතුවම් කලාවේ විවිධ ප්‍රයෝග ඉගෙනීම, මල් මාලා සෑදීම, මල් දමන කුඩ හා මල්වලින් හිස පළඳනා සෑදීම, කාලෝචිත ලෙස ඇඳුම් පැළඳුම් ඇන්දවීම, බෙලිකටු, ඇත්දත් භාවිතයෙන් කණට ආබරණ සෑදීම, ක්‍රමානුකූලව සුවඳ වර්ග ගැල්වීම, ආබරණ තෝරා බේරා ගැනීම, ඇස් රවටන විවිධ ප්‍රයෝග දැක්වීම, විවිධ උගතුන්ගේ උපදේශ ඉගෙනීම, කඩිසර හා හුරුබුහුටි බව, ඉවුම් පිහුම් දැනගැනීම, මැහුම් ගෙතුම් විවීම් ගැන ඉගෙනීම, ලණුවලින් කෙරෙන විවිධ ක්‍රියා, උඩැක්කි, වීණා වාදනය, තේරවිලි, තුන් තේරවිලි ගැන ඉගෙනීම, එලිවැට එලිසමය පිහිටුවා අක්ෂර මාරුකොට කවි සෑදීම, අසීරු කාව්‍ය බන්ධන වටහා ගැනීම, පාලක රජදරුවන් සතුටුවන පොත් කියවීම, රංගනය හෙවත් රඟපෑම, හිස්තැන් පුරවා කවි කීම, රටා පැදුරු විවීම, කැටයම් කර්මාන්තය හැදෑරීම, වඩු කර්මාන්තය හැදෑරීම, ගෙවල් තැනීම හා ගෙවල් පාලනය ඉගෙනීම, රත්තරන්, මැණික් ගැන අවබෝධය, ඛනිජ වර්ග හැඳිනීම, මැණික් විද්‍යාව දැන ගැනීම, ගෙවතුවගාව, ගහකොළ පාලනය හා සාත්තු කිරීම, කුකුළන්, එළුවන් වැනි සතුන් පොර කෙටීම, .ගිරා, මයින, සැළලිහිණි වැනි කුරුල්ලන්ට කතා පුරුදු කිරීම, ඇඟපත මිරිකීම, ඇතිල්ලීම, තෙල් ගැල්වීම, අක්ෂර වින්‍යාසය, විකල්ප අක්ෂර පාවිච්චි දැනුම, එක් එක් ප්‍රදේශවල භාෂාව දැනගැනීම, මල් සෑදීම, නිමිති ශාස්ත්‍රය ඉගෙනීම, රිය පැදවීම, ඉගෙනගත් ශිල්පය මතක තබා ගැනීම, කවි කටපාඩම් කිරීම, විවිධ විෂයන් ගැන යළි යළිත් මෙනෙහි කිරීම, කවි තැනීම, ග්‍රන්ථකරණය, ඡන්දස් ශාස්ත්‍රය දැනීම, විවිධ වෙස් ගැනීම, කව්වල හොඳ නරක විමසීම, ඇඳුම්වලින් අඟ පසඟ වැසීම, සූදු කෙළීම, පංච කෙළිය, ළදරුවන්ට අයත් සෙල්ලම් ගැන දැනගැනීම, ආචාරධර්ම ගැන දැන ගැනීම, යුද්ධ කටයුතු ගැන දැන ගැනීම, ශාරීරික ව්‍යායාම ගැන දැන ගැනීම වේ. (මුදියන්සේ (පරි), 1999 ඃ 16-18)

වාත්සායන කාම සූත්‍රය රචනා කරන්නේ ස්ත්‍රී පුරුෂ සම්භෝගයේ විවිධාකාර වූ පැති පිළිබඳව විවරණය කිරීමට ය. එය හුදෙක් න්‍යාය ශාස්ත්‍රයක් පමණක් නොව ප්‍රායෝගික

ජීවිතයේ රස වින්දනය උදෙසා ප්‍රබල මානව විද්‍යාත්මක පදනමක් සහිතව රචනා කරන්නක් බව පැහැදිලි වේ.

ස්ත්‍රීන් සහ පුරුෂයන් එකිනෙකා දිනා ගැනීමේ කලාව කාම කලාවක් වේ. ඔවුනොවුන් කෙරෙහි කැමැත්තක්, ආශාවක් ඇතිකරන ශාස්ත්‍රයක් ලෙස මේවා හඳුන්වා දිය හැකි ය. යම් පුද්ගලයෙක් (ස්ත්‍රී, පුරුෂ) තම ජීවිතයේ ලිංගිකත්වයෙන් පමණක් නොව අනෙකුත් සියලු ම අවශ්‍යතාවන්ගෙන් සාර්ථකත්වයට පත් කර ගැනීමේදී වාත්ස්‍යායන දක්වන ක්ෂේත්‍රවල යම් නිපුණතාවක් තිබීම වැදගත් වේ. මේ සූසැට කාම කලාවන් සියල්ල කෙරෙහි ම නොවුණ ද යම් ප්‍රමාණයක් පිළිබඳ දැනීම සාමාන්‍ය පුහුදුන් ජීවිතය සාර්ථක ලෙස ගත කිරීමට අත්‍යවශ්‍ය වේ. සූප ශාස්ත්‍ර හෙවත් ආහාර පිසීමේ කලාව ස්ත්‍රියක් හෝ පුරුෂයෙක් ප්‍රගුණ කර ඇත්නම් එය ඔවුන්ගේ ජීවිත සාර්ථක වීමට බලපායි. එසේ ම ශරීරාලංකරණ කලාවන් වේශ භූෂණ ක්‍රමවේදයන් ද එසේ ම ය. නිවාස ඉදිකිරීම එම නිවෙස්වලට අවශ්‍ය ගෘහ භාණ්ඩ ඇතුළු අනෙකුත් උපකරණ සැකසීම මානව ජීවිතයේ රසවත් වින්දනය කෙරෙහි බලපායි. විවිධ ව්‍යායාම, ක්‍රීඩා ආදිය මගින් කායික සුවතාව හා මානසික විශ්‍රාන්තිය ඇතිවේ. සාහිත්‍ය, සංගීත, නර්තන, නාට්‍ය, චිත්‍ර කලා, කැටයම් කලා, ආදී සාහිත්‍ය කලා නිර්මාණ විෂයෙහි මිනිසා දක්වන ප්‍රාගුණ්‍යතාවන් ආනන්දයත්, ප්‍රඥාවත් මිනිසා වෙත සාක්ෂාත් කරයි. එය මානව ජීවිතයේ උත්කෘෂ්ටාස්වාදය පිණිසම හේතු වේ. භාවමය හා බුද්ධිමය වශයෙන් ජීවන වපසරිය වර්ධනය කර ගැනීම පුහුදුන් ජීවිතයේ ජයග්‍රහණයක් බවට පත්වීම නොවැලැක්විය හැක්කකි. ප්‍රායෝගික ලෝකය දෙස විමර්ශනාක්ෂියෙන් අවලෝකනය කරන විට මෙය මනාව විශද වේ. කලාව සෞන්දර්යාදී විෂයයන් කෙරෙහි නැඹුරුතාවක් අතර මෙන් ම අන්‍ය ජනසමාජාකාර්ෂණය ද උසස් මට්ටමක පවතී. මානව ශිෂ්ටාචාරය ද ඉතිහාසය ද වර්ණවත් භාවයට පත් කිරීමේ දී ඔවුන්ගෙන් සිදුවූ කාර්යභාරය සුළු පටු නොවේ. එපමණක් නොව පාලනක්‍රම, යුධ කටයුතු ආචාරධර්ම, නීතිකෘත්‍යාදිය ද කාම කලාවටම අයත් වේ.

කාමයෙහි ආදීනව ලෙස දෙආකාර වූ විග්‍රහයන්ගෙන් පෙරදිග සමාජය පොහොසත් ය. උපරිම සැපදායක කාමභෝගී ජීවිතයකට අවශ්‍ය කාම කලාවක් පිළිබඳ වාත්ස්‍යායන අවධානය යොමු කරන විට ඉන්පෙර ගෞතම බුදුන් වහන්සේ කාම වාසය සංසාරික ජීවිතයට මිනිසා බැඳ තබන බවත් එයින් අත් මිදීම ආත්ම විමුක්තිය ලඟා කරගැනීමෙහිලා බෙහෙවින් වැදගත්වන බවත් පෙන්වා දෙයි. එනම් කාමය ආශාවටත් තණ්හාවටත් හේතුවන අතර එහි ආදීනතාවක් ලෙස මිනිසා වියෝ දුකට, හෙවත් අත්හැරයාමට නොහැකි නිසා ඇතිවන දුකට පත්වන බවත් දක්වා ඇත. බුදුන් වහන්සේට එය එසේ විග්‍රහ කිරීමට සිදුවන්නේ තත්කාලීන භාරතියානු සමාජයේ පැවතියා වූ කාමභෝගී ජීවිතවල යථාර්ථය පෙන්වාදීමට තිබූ අවශ්‍ය නිසා විය හැකි ය. එතුමන් වසර 29ක් මුළුල්ලේ හැදී වැඩුණු උග්‍ර කාමභෝගී ජීවන රටාව ඇතුළත, එහි සුබ පරමාර්ථ පාර්ශවය පමණක් මතුවී පෙනුණි. එහෙත් කාමුක ජීවිතයේ අනෙක් පාර්ශවයෙහි පවත්නා දුක්ඛිත භාවය, පීඩාකාරී භාවය, වෙහෙසකර

ස්වභාවය ද පෙන්වා දීමට සිදුවිය. එබැවින් මෙහි පවත්නා තාවකාලික ස්වභාවය පිළිබඳ අනිත්‍ය ප්‍රතිසංයුක්තතා ධර්මානුධර්ම විග්‍රහයක් සිදු කෙරේ. එහි ද කාමය පිළිබඳ යම් ගැඹුරු විශ්ලේෂණයක් පවත්නා බව ප්‍රකට වේ.

''තත්ථ ද්වේ කාමා, වත්ථ කාමාච, ක්ලේස කාමාච'' (සුත්ත නිපාත අට්ඨකතා, 1977 : 67) යනුවෙන් දක්වන වස්තුකාමය හා ක්ලේශ කාමය යන පාර්ශව දෙක ආශ්‍රිත විග්‍රහයන් වාත්ස්‍යායන ඉදිරිපත් කරන කාම කලාවේ යම් යම් අංග සමග ගැලපෙන බව ප්‍රකට වේ. වස්තුකාම හා ක්ලේස කාම පිළිබඳව **මහා නිද්දේසපාළියෙහි** සවිස්තරාත්මකව දක්වා ඇත.

> ''කතමේ වත්ථු කාමා, මනාපිකා රූපා, මනාපිකා සද්ද, මනාපිකා ගන්ධා, මනාපිකා රසා, මනාපිකා පොට්ඨබ්බා, ආබරණා දාසිදාසා, අජේලකා කුක්කුම සූකරා, හත්ථි ගවාසය වළවා ඛෙත්ත වත්ථු, හිරඤ්ඤ සුවණ්ණං ගාම නිගම රාජධානියෝ රට්ඨංච ජනපදොච, කොසොච, කෝට්ඨාගාරෝච, යං කිඤ්චි රාජධානියං වත්ථු, වත්ථුකාමා'' (මහා නිද්දේසපාළිය, 1961 : 2-3)

වස්තු කාමයෝ කවරේද යත්, සිත් වඩන රූපය, ශබ්දය, ගඳ සුවඳය, රසය, ස්පර්ශයන් ය. එමෙන් ම ඇතිරිලි, පොරෝන, දාසි දසුන් එළු බැටළුවන්, ඌරන්, කුකුළන්, ඇත් අස් ගව වෙළඹුන්, කෙත්වතු කහවනු සහ රත්‍රං ගම් නියම් ගම් රාජධානි, රටවල්, ජනපද පෙට්ටගම් (අල්මාරි වැනි) ගබඩා යනාදී වශයෙන් ඇලුම් කෙරෙන වස්තූන් සියල්ල මිනිසා පසිඳුරන් පිණවීම කෙරෙහි පවතින්නේ ය. වාත්ස්‍යායන කාම කලාවන්ට සම්බන්ධ කර දක්වන්නේ ද පුද්ගලයා පිණවීමට යොදා ගන්නා මෙකී අංගෝපාංග බව ප්‍රකට වේ. මීට අමතරව මහා නින්දේස පාළියෙහි වස්තුකාමය තවදුරටත් විග්‍රහ කොට දක්වා ඇත.

> ''අපිච අතීත කාමා, අනාගත කාමා, පච්චුප්පන්න කාමා,හීනා කාමා, මජ්ඣිමා කාමා, පණීතා කාමා, අපායිතා කාමා, මානුසිකා කාමා, පච්චුපට්ඨිතා කාමා, නිම්මිතා කාමා, පරනිම්මිතා කාමා, අනිම්මිතා කාමා, සබ්බේපි කාමාවචරා ධම්මා, සබ්බේපි රූපාවචරා ධම්මා සබ්බේපි අරූපා වචරා ධම්මා, තණ්හා වත්ථුකා, තණ්හාරම්මණා, කමනීයට්ඨේන, රජනීයට්ඨේන, මදනීයට්ඨේන, කාමා, ඉමේවුච්චන්ති වත්ථු කාමා'' (මහානිද්දේසපාළිය, 1961 : 2-4)

තව ද අතීත අනාගත වර්තමාන කාමයෝ ය. ආධ්‍යාත්මික හා බාහිර කාමයන් ය, හීන මධ්‍යම හා ප්‍රණීත කාමයන් ය. සතර අපාය, මිනිස් ලොව හා සදෙව්ලොව කාමයන් ය. එළඹ සිටි කාමයන් ය. නිර්මිත පරිනිර්මිත හා අනිර්මිත කාමයන් ය. මගේ යැයි පිළිගත් සහ නොපිළිගත් කාමයන්ය. තණ්හා වශයෙන් පිළිගත් නොපිළිගත් කාමයන් ය. කාමාවචර, රූපාවචර හා අරූපාවචර ධර්මයන් වශයෙන් තෘෂ්ණාවට හේතු වූ, අරමුණු වූ ඇලීමට බැඳීමට යෝග්‍ය වන අර්ථයෙන් කුලමදය වැනි මදයන් ඉපදවීම අදාළ කාමයන් ය. මේ

සියල්ල වස්තු කාමයෝ වෙති. මෙය ඉතාම සියුම් දාර්ශනික තලයක පවත්නා විග්‍රහයකි. සරලව පෙනෙන බන්ධනයන් මෙන් ම එයින් ඔබ්බට පවත්නා වූ මනුෂ්‍ය දිව්‍යාදී සකලවිධ ජීව ලෝකවල ඇලීම, බැඳීම කෙරෙහි මූලිකවන්නා වූ සාධක සියල්ලක්ම කාමයන් ලෙස දක්වා ඇත. ස්ත්‍රී පුරුෂ බන්ධනය කරවගන්නේ, එයට හේතුවන සියල්ල කාමය යන්නෙන් විග්‍රහ කෙරේ. එකී බන්ධනයන් සියල්ලම සන්නිවේදනය ඇසුරින් සිදුවන්නකි. බෞද්ධ විග්‍රහයේ එන වස්තුකාමය මෙන් ම ක්ලේස කාමය ද ප්‍රධාන වේ. එනම් වස්තුකාමයන් අරමුණු කොට මානව චිත්ත සන්තානයන්හි ඇතිවන ක්ලේසයන් ය. ආශා ප්‍රමුඛ කොටගත් හැඟීම්ය, චිත්තවේගයන් ය.

> ''කතමේ ක්ලේස කාමා, ඡන්දෝ කාමෝ, රාගෝ කාමෝ, ඡන්දරාගෝ කාමෝ, යෝ කාමේස කාමච්ඡන්දා, කාම රාගෝ, කාම නන්දි, කාම තණ්හා, කාම සිනේහෝ, කාම පරිලාහෝ, කාම මුච්ඡා, කාමජ්ඣෝසානං, කාමෝහෝ, කාමයොගෝ, කාමූපදානං කාමච්ඡන්ද නීවරණං.... ඉමේ වුච්චන්ති කිලෙස කාමා'' (මහානිද්දේස පාළිය, 1961 : 2-3)

> ක්ලේස කාම කවරේ ද? යත්, රාගික ප්‍රලෝභනය, පෙළඹුණු රාගය, රාගික සිතුවිලි හා සිතුවිලි රාගය, කාමය කෙරෙහි ඇති කැමැත්ත, කාම රාගය, කාම සතුට, කාමාව, කාම ආදරය, කාම දූවිල්ල, කාම මුලාව, කාම ඕසය, කාම යෝගය, කාමයෙහි ඇලීම ආදිය ක්ලේස කාමවේ. මේ ලෝකයේ ඇති වස්තූන් රූප, ශබ්ද, ගන්ධ, රස, ස්පර්ශාදී ලෙස වස්තුකාම ස්වරූපයෙන් පවත්නා අතර මිනිසා සිය මනසින් ඇති කරගන්නා ඇල්මෙන් ආශාවෙන් බැඳීමෙන් ඒවා සමීප කර ගැනීමට, තමාගේ කර ගැනීමට පිනවීමට අදාළ වන්නාවූ ක්ලේස කාමමනෝභාවයෝ උත්පන්න කරගන්නාහ. ස්ත්‍රී පුරුෂ දෙපාර්ශවයකගේ බැඳීම සඳහා මෙකී වස්තුකාම හා ක්ලේස කාම හේතුවේ. කාම බන්ධනය තාවකාලික වින්දනයක් සේ පෙනුන ද එය බොහෝ වූ දුකට හේතුවන බව බුදු දහමේ විනිශ්චය යි. එය විවිධ වූ උපමාවන්ගෙන් පැහැදිලි කර පෙන්වීමට උත්සුකවී ඇත. ''කාමයෝ ඇට සැකිල්ලක් වැනිය, මස් වැදල්ලක් සේයා කණුගලක් බඳු ය. ගිණි අඟුරුවලක් මෙනි. නානා විචිත්‍ර සිහිනයක් සේය. පිරුළක් සේය. රුක් ඵල වැනි ය. අසිපත හා මස් ලොඹුවක් සේය. අඩයටි හුලක් සේ ය. සර්ප හිසක් වැනිය.'' (මජ්ඣිම නිකා ය - 1, 1964 : 330)

> කාමය සඵල කර ගැනීම සඳහා මිනිස්සු විවිධ වෙහෙසකර ජීවන වෘත්තීන්හි නිරතවෙති. නොයෙකුත් සඵල නොවන උත්සාහයන්හි පවා නිරත වන්නාහ. නොයෙකුත් භවභෝගාදිය ද ගේ දොර ආදිය ද ආරක්ෂා කිරීමට යොමුවෙති. විවාද හා කලහයක් ඇති කරගනී. යුද්ධ කිරීම් හා ආක්‍රමණයන් සිදු කරයි. සිත,

කය, වචනයෙන් දුෂ්චරිත ක්‍රියාවන්හි නිරතවෙති. මේවැනි වූ ක්‍රියාවන් කාමය සඳහා සිදුකරන දුක්ඛිත වෙහෙසකර දේ ලෙස මජ්ඣිම නිකායේ මනාලෙස විශ්ලේෂණය කර ඇත. වාත්ස්‍යායන කාමභෝගී ජීවිතයෙන් ජීවිතය නතර කරන නිසා ඒවා නොයෙකුත් කලාවන් එනම් කාමය දිනාගැනීම හා ලඟා කර ගැනීම සඳහා වන උපාය මාර්ගික භාවිතයන් ලෙස පෙන්වා දී ඇත. කාම සූත්‍රයෙහි ආරම්භයේදීම දක්වන්නේ ''අවුරුදු සීයක් ආයු ඇති පුරුෂයා ඒ ආයු කාලය මනාසේ බෙදාගෙන එකිනෙකට බැඳී පවත්නා අර්ථ, ධර්ම හා කාම යන ත්‍රි වර්ග සම්පත එකක් අනෙකකින් නොනැසෙන පරිදි සේවනය කළ යුතුය...... බාල කාලයෙහි ඉගෙනීම කළ යුතුය. තුරුණු වියෙහි හා මැදියම් වියෙහි අර්ථ (ධන) සම්පාදනයකින් කාම සේවනයෙහිත් යෙදිය යුතුය. මහලු කාලයෙහි ධර්මය හා මෝක්ෂය (සසරින් ගැලවීම) සේවනය කළ යුතු ය. (යාපා, 1997 : 9)

ඒ අනුව අර්ථ ධර්ම, කාම මෝක්ෂ යන සිව් සම්පත්තීන් අතරින් මුල් ත්‍රිවර්ගය ද එයින් ද කාම සම්පත්තිය පිළිබඳ වඩාත් අවධානය යොමුකර ඇත. ඔහු එසේ සිදු කිරීමේ දී පරඹුවන්, පරපුරුෂයන්, ගණිකාවන් සේවනය ආදිය පිළිබඳ දක්වා ඇතත්, මොහු සමාධිගත සංයමය සහිත පුද්ගලයෙක් බව පෙන්වා දෙයි.

''තදේතද් බ්‍රහ්මචර්යේණ
පරේනච සමාධිනා
විහිතං ලෝකයාත්‍රායෙ
න රාගාර්ථොස්‍ය සංවිධි''

බ්‍රහ්මචර්යාවෙන් හා ස්ථිරසාර සමාධියෙන් යුක්ත වාත්ස්‍යායන මෙය සම්පාදනය කළේ ලෝක යාත්‍රාව සඳහාය. රාගය ඇවිස්සීම පිණිස නොවේ. (යාපා, 1997 : 4)

ලෝක යාත්‍රාව නම් ලෝකය ඉදිරියට ගෙනයාම ය. එනම් මානව වර්ගයා ප්‍රමුඛ සත්ත්වයා ය. එයින් මෙයට අදාළ වන්නේ මිනිසා ය. මිනිස් වර්ගයා ඉදිරියට ගෙනයාම යනු ස්ත්‍රී පුරුෂ සම්භෝගයෙන් මානව ජාන සම්පත පවත්වාගෙන යාම ය. වර්ගයා බෝකිරීම වේ. දරුවන් සෑදීමයි. එය සතුන්ට මෙන් කළ නොහැක්කකි. ශිෂ්ට සමාජගත මිනිසා ඒක භාර්යාව්‍රත, ඒක පුරුෂ ව්‍රතවලට පිවිසීමත්, පවුල් ඒකකයත් තුළට අන්තර්ග්‍රහණය වී දරුවන් වැදීම, පෝෂණය කිරීම, ආරක්ෂණය හා සමාජානුයෝජනය වැනි වූ බොහෝ කෘත්‍යයන් ඉටු කරනු ලබති. එබැවින් වාත්ස්‍යායනගේ පරමාර්ථය ලෝක යාත්‍රාව පිණිස නම් ඒ සඳහා ශක්තිමත් පවුල් කුටුම්භ සංරක්ෂණයක් සඳහා වූ පෙළඹවීමක් විය යුතුය. එහිදී බොහෝකොටම ස්ත්‍රීන් සහ පුරුෂයින් කාම සම්භෝගයේ දී උපරිම වින්දනයක් ලබා ගැනීම සඳහා වන උපදේශයන් කාම සූත්‍රයෙන් ලබා දීමට උත්සාහ දරයි. එහෙත් හොඳ ගණිකාවන් කරා යාම, අන් ස්ත්‍රීන්

සේවනය කිරීම වැනි ක්‍රියාවන් සඳහා මග පෙන්වීමක් කරන්නේ තත්කාලීන ප්‍රභූවාදී පවුල්වල පැවති පුරුෂාධිපත්‍යධාරී පිළිගැනීම් අනුව විය හැකි ය. ගණිකා වෘත්තිය භාරතීය සමාජයේ අනුදත් ක්‍රමවේදයක් වන අතර විශේෂයෙන් රජුන් අන්තඃපුර පවත්වාගෙන යමින් බහුභාර්ය සේවනය සාධාරණීකරගෙන තිබූ බවත්, හැකිතාක් එම කාන්තාවන් තෘප්තිමත් කිරීමත්, තම ජාන සම්පත වැඩි වැඩියෙන් බෝකිරීමත් සිදුවී ඇත. එම ක්‍රියාවලිය අනුමත කරමින්, එවැනි කාමභෝගීන්ගේ ජීවිත වඩාත් වින්දනීයත්වයට, ආශ්වාදයට පත් කිරීම සඳහා කාම සූත්‍රයෙන් උපදෙස් ලබා දුන්නා විය හැකි ය. ''රාගය ඇවිස්සීම සඳහා නොවේ'' යන්න ද ඔහුගේ උපදේශනයන් සමඟ පරස්පර වේ. එයට හේතුව කෘතිය පුරාම පවතින්නේ රාගය අවධිවනතුරු කාමුකත්වය උද්දීපනය වන ආකාරයට සිදු කරන මග පෙන්වීම් ය. එය පුහුදුන් මිනිසාගේ අවශ්‍යතාව යි. ඇවිස්සුණු රාගයෙන් ලිංගිකත්වයේ පාලනයෙන් තොර අමානුෂික ලක්ෂණ මතුවිය හැකි ය. මෙය වුව ද මනා ශික්ෂණයකින් හා සංයමයකින් යුක්තව ඉටු කළ යුතු බව වාත්ස්‍යායන පෙන්වා දෙනවා විය හැකි ය. එසේ ම වාත්ස්‍යායන බෞද්ධ සූත්‍ර දේශනාවල එන කාමය, රාගය, මෛථුන සේවනය හා ඒවායෙහි ආදීනව කියවා එයින් පෝෂිතව, ලෞකික මිනිසුන්ගේ සුඛාස්වාදය පිණිස මග පෙන්වීමට කාම සූත්‍රය වැනි කෘතියක් රචනා කළා විය හැකි ය.

ලිංගික කාමය හේතු කොටගෙන මෙවුන්දම් සේවනය හෙවත් සංසර්ගයෙහි යෙදෙන ස්ත්‍රී පුරුෂ දෙදෙනෙක් නිසා ම මිනිසා ජනිත වේ. ඒ සඳහා ද ලිංගික කාමයෙන් යුක්ත වන බව සරල තර්කයකි. එබැවින් ලිංගික කාමය මිනිසාගේ කායික අවශ්‍යතාවක් බවට ද පත් ව තිබේ. සමාජයේ සකලවිධ වටිනාකම් හා ඇගයීම් පද්ධති, ආචාරධර්ම, සාරධර්ම, නීති, සමාජ සම්බන්ධතා ව්‍යුහ ආදී සියල්ලක් කෙරෙහිම ලිංගිකත්ව සාධකය බලපාන බව ප්‍රකට කරුණකි. මේ නිසා ලිංගික කාමය සඳහා යම් යම් ප්‍රමිතීන් සීමාවන් පාලනයන් ප්‍රතිපත්තිමය සම්මතයන් ආදිය ඉදිරිපත්ව තිබේ. කෙසේ වුවත් මානව ලිංගික සබඳතාවලට විවිධ සීමාවන් පැනවීම එය සත්ත්වයින්ගේ සීමාවට නොගොස් මානවත්වයේ උසස්භාවයන් රැක ගැනීමට ඉවහල් වී ඇත. නැතහොත් සතුන් හා මිනිසුන් අතර වෙනසක් නොවනු ඇත. සත්ත්වයින්ට සොබාදහම මෙන් ම මේ සඳහා පාලනයක්, සීමාවක් දී ඇත. මිනිසුන් එය තම චින්තනය බුද්ධිය උපයෝගී කර ගනිමින් සීමා කරගනු පෙනේ. ඇඳුම් පැළඳුම්වල සිට විවාහය තෙක් ම එවැනි සීමා පවත්වාගෙන තිබේ. වයස, කාය ශක්තිය, නක්ෂත්‍රය, කුලය, ආගම, ආර්ථිකය රැකී රක්ෂා ආදිය ද ඒ සඳහා බලපාන බව පැහැදිලි වේ.

සරලව රමණය යනු රති සැප විඳීමේ මහඟු විධියක් බව දනු මනාය. එහෙත් රති සැප විඳීමේ එකම ක්‍රමය එය නොවෙයි. රමණයේදී සිරුරේ ඉන්ද්‍රියන්ට ලැබෙන සැපය ද මනසට දැනෙන සැපය ද රති සැපයම වෙයි. මෙලෙස රතිය යනු සැපයක් ද රමණය යනු එම සැපය ලැබීමේ විදියක් ලෙස ද සැලකිය හැකි ය. තවත් ලෙසකින් බැලූ කල රමණය යනු දෙදෙනෙකු අතර මිතු දමේ උච්චයක් ලෙස ද දැකිය හැකි ය. එමෙන් ම සෑම මිතුදමක් ම

රමණය නමැති උච්චයට යා යුතු යැයි මින් අදහස් නොකරයි. එසේ ම රමණය යනු මිනු දමකට යා හැකි ඉහළම උච්චය ද නොවේ.

විවිධ අගමික දේශනාවන් මගින් ලිංගික කාමයට යම් යම් සීමාවන් ඇති කරයි. එයට හේතුව ආගම්වල පරමාර්ථවලට අනුව ස්ත්‍රී-පුරුෂ චර්යාවන් වඩාත් සදචාර සම්පන්න ලෙස ගොඩ නැගීම සඳහා ය. මානව ලිංගිකත්වය පිළිබඳ මිනුම් දඬු සැකසෙන්නේ ඒ අනුව ය. ඒක භාර්යා ව්‍රතය, ඒක පුරුෂ ව්‍රතය පතිව්‍රතාව ආරක්ෂා කිරීම, කාමයෙහි වරදවා හැසිරීමෙන් බැහැරවීම, බ්‍රහ්මචාරී ජීවිත ගත කිරීම, පමණක් නොව කාමභෝගී ජීවිත ගත කරන ස්ත්‍රීන්ට සහ පුරුෂයින්ට වුව ද, ගණිකා වෘත්තියේ නියැලෙන්නන්ට වුව ද යම් කිසි ප්‍රමිතීන් පවතී. ඔවුහු සතුන් මෙන් මහ මග මෛථුන්දම් සේවනයෙහි නොයෙදෙති. උපරිම ලිංගික ආශ්වාදය සූරතාන්තයට පත්වීම මෙන් ම දීර්ඝ වේලාවක් ලිංගික චර්යාවෙහි යෙදීම, විවිධ ඉරියව් අනුග මනය කිරීම මෙන් ම අනවශ්‍ය ගැබ් ගැනීම් වැළැක්වීම, දරුවන් අතර පරතරයක් ඇතිවන පරිදි ප්‍රජනනයට අදළවන පරිදි ලිංගිකව හැසිරෙන, කාල කළමනාකරණය ආදී සියල්ල මානව ලිංගිකතාවට එක් කළ අතරම මිනිසා විසින් අනෙක් සත්ත්ව කොට්ඨාසයන් ආශ්‍රිතව මේවා යොද ගනිමින් සතුන්ගේ ලිංගික ක්‍රියාවලිය ද හසුරුවන බව පෙනේ. එනම් අනෙකුත් ක්ෂේත්‍රවල දී මෙන් ම ලිංගිකත්වය ආශ්‍රිතව ද මිනිසා ස්වකීය ආධිපත්‍ය පවත්වාගෙන යාමට උත්සුක වී ඇත. ලිංගික කාමය, ආදරය, සෙනෙහස, ආලය, දයාව, කරුණාව, මෛත්‍රීය, ඉවසීම ආදිය සුමට චිත්තවේගීය තත්ත්වයන්ගෙන් යම්කිසි පාලනයකට, සදචාරාත්මක භාවිතයකට පත් කරයි. සතුන්ට වඩා ලිංගික කාමය ආශ්‍රිත ශිෂ්ටත්ව ලක්ෂණයන්, සභ්‍යත්ව ව්‍යවහාරයන් මිනිසාට හුරුවන්නේ යථෝක්ත මනෝභාවයන්ගෙන් පෙරී එන බැවිනි. එය කෙටි කාලීන කායික වින්දනයක් වුව ද දීර්ඝ කාලීන මානසික වින්දනයක් බවට පත්වන්නේ ඒ අනුව ය. ස්ත්‍රී-පුරුෂ දෙදෙනෙකුගේ වින්දනීය ලිංගික සම්බන්ධතාව හේතු කොට ගෙන ජනිත වන මිනිසා උපතින්ම රැගෙන එන ඉන්ද්‍රිය පිනවීම, උත්තේජන ප්‍රතිචාර (Stimulus-Response) ක්‍රියාවලිය හැඟීම් දැනීම් ඇතිවීමේ (Sensitive) සංවේදීතාව සන්නිවේදනය කෙරෙහි බලපාන මුඛ්‍යතම සාධකයක් ලෙස දැක්විය හැකි ය.

බුදු දහමට අනුව මිනිසාගේ විමුක්ති සාධනයට බාධා කරන, සංසාර ගමනට ඇද දමන අභියෝග හතරක් පිළිබඳ අංගුත්තර නිකායෙහි දක්වා ඇත. එනම්

1. කාමයෝගෝ - කාම යෝගය,
2. භාව යෝගෝ - භාව යෝගය,
3. දිට්ඨි යෝගෝ - දිට්ඨි යෝගය,
4. අවිජ්ජායෝගෝ - අවිද්‍යා යෝගය වශයනි.

(අංගුත්තර නිකා ය. 11, 11963:20)

මෙහි ප්‍රථම කොට දක්වන කාම යෝගය අන් අන් සියලු අභියෝග ඇති කිරීමෙහි හේතු සාධක වේ. එම කාම යෝගය කෙසේ ද යත් තවදුරටත් මෙසේ විස්තර කර දක්වා ඇත.

> "තස්ස කාමානං සමුදයඤ්ච, අත්ථ ගමඤ්ච අස්සාදඤ්ච ආදීනවඤ්ච නිස්සරණංච යථාභූතං අප්පජානතෝ යෝ කාමේසු කාමරාගෝ කාම නන්දි කාම සිනෙගෝ කාම මුච්ඡා, කාම පිපාසා, කාම පරිලාහෝ කාමජ්ඣොසානං කාම තණ්හා සානුසේති." (අංගුත්තර නිකාය 11, 1963:20)

"කාමයන්ගේ හට ගැනීම, බිඳීම, එහි පවත්නා වින්දනය, ආදීනවය සහ ඉන් මිදීම, නිස්සරණය නියම වශයෙන් නොදත් පුද්ගලයා වස්තු කාමයෙහි, කාම රාගයෙන්, කාම සතුටින්, කාම ආදරයෙන්, කාම මූර්ඡාවෙන්, කාම තෘෂ්ණාවෙන් කාම දැවිල්ලෙන්, කාමයෙහි එල්බ ගැනීමත් මෙන් ද ඒ කාම තෘෂ්ණාවේ හට ගැනීමයි. ජනිත වීමයි." ලෙස අර්ථ කථනය වේ. මානවයා තුළ සහජාසයක් ලෙස, ආහාර, නින්ද, පිපාසය ආදිය මෙන් ම කාම සේවනය ප්‍රමුඛ කොටගත් ලිංගික සම්බන්ධතාව, මෛථුනය හෙවත් රතිලිංගිකතාව ද සමනය කර ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. එය පුහුදුන් ජීවිත ගත කරන්නන්ගේ ජෛවීය අවශ්‍යතාවක් ලෙස හඳුනා ගනු ලබයි. එසේ වුවත් බුදු දහම එය හඳුන්වන්නේ පරම විමුක්තිය ලඟා කර ගැනීමේදී පවත්නා වූ බාධකයක් ලෙසයි. එහෙත් පුහුදුන් ජීවිත ගත කිරීම බුදු දහම ප්‍රතික්ෂේප නොකරයි. එබැවින් ඒ සඳහා සීමාවන් පනවන්නේ විශේෂයෙන් භික්ෂු - භික්ෂුණී වශයෙන් හඳුන්වන සාසනික සංස්ථාව සඳහා පූර්ණකාලීනව සම්බන්ධ වූ ඇප, කැප වූ පිරිසටය. විනය ශික්ෂාවන්හි ප්‍රධාන වශයෙන්ම මෛථුන ධර්ම සේවනය භික්ෂුවකට හෝ භික්ෂුණියකට නැවත ආපසු නිවැරදි කළ නොහැකි තරමේ වරදක් ලෙස දක්වා ඇත.

> "සෝපන භික්ඛු භික්ඛුනං සික්ඛා සජීව සමාපන්නෝ සික්ඛං අපච්චක්ඛාය දුබ්බල්‍යං අනාවීකත්වා මෛථුනං ධම්මං පතිසේවෙය්‍ය අන්තමසෝ තිරච්ඡානගතායපි, පරාජිකෝ හෝති අසංවාසෝ" (සෝරත හිමි, රතනරංසි හිමි(සංස්). 2007:21)

යම් භික්ෂුවක් භික්ෂූන් පිළිබඳ අධිශීල ශික්ෂාවන්ට පැමිණියේ, උපසම්පදාව ප්‍රතික්ෂේප නොකොට දුර්වල බව ද නොකියා යටත් පිරිසයින් තිරිසන්ගත මාගමක් සමඟ ද මෙවුන්දම් සෙවී නම් පරාජික වූයේ වෙයි. එබන්දෙක් (පියවි මහන බමුණන් සමඟ) සහවාසයට නුසුදුස්සෙක් වෙයි. ඒ අනුව එය භික්ෂුවකගේ ප්‍රබල පරාජිකාවක්, පරාදවීමක් වන අතර එවැන්නෙක් නැවත භික්ෂූන් සමඟ එක්ව වාසයට නුසුදුසු වේ. මන්දයත් තමන් ලද පිනවීම අන්‍යයන්ට ද ප්‍රකාශ කර අන් අය ද ඒ සඳහා පොළඹවා ගත හැකි බැවිනි. අභ්‍යන්තරයේ දැවි දැවී තිබෙන කාමාග්නිය ඕනෑම මොහොතක මතුවිය හැකි ය. එය දැඩිව පාලනය කර ගතහොත්, කළමනාකරණය කරගත හොත් ලෝකෝත්තර ගාමියාගේ පරමාර්ථ සාධනය කර ගැනීමට එය උපයුක්ත වන බැවිනි. එහෙත් මානව වර්ගයාගේ පැවැත්මට එම රාගය,

රතිය හෙවත් කාමය දැල්විය යුතුම ය. එය අසීමාන්තික වීම නිසා උද්ගතවිය හැකි විවිධ ගැටලු පාලනය කිරීම සඳහා ආගම් නීති, ආචාර ධර්ම, සිරිත් විරිත් ආදිය බලපා තිබේ.

බෞද්ධ දේශනාවේ භික්ෂු භික්ෂුණී විනය ප්‍රතිපද ආශ්‍රිතව විවිධ ලිංගික චර්යා පාලනය කරන අවස්ථා හමු වේ. සිහිනයෙන් හැර දැන දැනම ශුක්‍ර මෝචනය, රාගී අදහසින් අතිනත ගැනීම, කෙස් අල්ලා ගැනීම, අතින් අවයව ස්පර්ශය හා ස්ත්‍රියක සමඟ කායික ස්පර්ශය, ස්ත්‍රියකගේ වස මග, පස මග පිළිබඳ අසභ්‍ය ව්‍යවහාරයේ යෙදීම, ස්ත්‍රී පුරුෂ අඹු සැමි හෝ සොරඹු සැමි ලිංගික කටයුතුවලට උදව් කිරීම, මෛථුනයට සුදුසු රහසිගත තැනක ස්ත්‍රියක සමඟ සිටීම, යම් තැනක සිට ස්ත්‍රියක සමඟ අසැබි ව්‍යවහාරයෙන් කතා කිරීම හුදකලාව ස්ත්‍රියක සමඟ අසුන්ගතව සිටීම, යම් භික්ෂුණියක් රාගී අදහස් ඇති පුරුෂයකු ලවා ගෙලෙන් පහළ දනහිසින් උඩ සිරුර ස්පර්ශය, පිරි මැදීම, අතින් ගැනීම පෙළීම හෝ මෙවැනි දේ ඉවසා සිටීම, යම් භික්ෂුණියක් රාගී අදහසින් පුරුෂයකුගේ අත ඇල්ලීම, චීවර කෙළවර ඇල්ලීම, සමීපයෙහි සිටීම, කථා කිරීම, කලින් සලකුණු කළ තැනකට යාම, පුරුෂයකු බලාපොරොත්තුව සිටීම, මුවා වූ තැනකට යාම, අනාචාරය සඳහා කය පුරුෂයාට දැක්වීම, යෝනි ප්‍රදේශය සම්බාහනය (මානෙල් පෙත්තකින් තරමින්වත්), මට සිලිටි ලාකඩමය දෙයක් හෝ අන් දෙයක් යෝනි මාර්ගයට ඇතුල් කිරීම, යෝනි මග ජලයෙන් පිරිසිදු කිරීමේ දී දැඟුලකට වඩා ඇඟිලි ඇතුළට දැමීම, අඳුරු රාත්‍රියන්හි පුරුෂයින් සමඟ සිටීම, ආවරණ ස්ථානවල පුරුෂයන් සමඟ සිටීම, පුරුෂයන් සමඟ එකලාව වීදී සැරීම, එක ඇඳක වීසීම (භික්ෂුණීන් දෙදෙනෙක්) හා එක පොරෝණය පෙරවීම, (සෝරත හිමි, රතනහංසි හිමි(සංස්), 2007) මේ වැනි වූ දේවලින් වැලකී සිටිය යුතු බව විනය දහමේ පිළිගැනීමයි. ඒ සියල්ල කාම රාගය වැඩෙන ක්‍රියාවන් විය හැකි බැවින් ඒවා සීමා කර තිබේ.

රාගික චර්යාවන්ට යොමු වූ විට එයින් අත් මිදීම දුෂ්කර වේ. එසේ ම කෙලෙස් වැඩෙන තණ්හා උපදවන ක්‍රියාවන් වන බැවින් ලෝකෝත්තර පරමාර්ථවලට ප්‍රබල බාධාවක් බවට පත් වේ. සෑම විට ම විනය ශික්ෂාවක් පනවන්නේ ඊට අදාළ සමජ පුද්ගල ව්‍යවහාරයක් අත්දැකීම් වූ විට ය. එයින් ප්‍රකට වන්නේ ලිංගික චර්යාවන්ට සම්බන්ධ එවැනි දෑ තත්කාලීන සමාජයේ සිදු වී ඇති බවයි. ස්ත්‍රී පුරුෂ ලිංගික සම්බන්ධතාවේ ද එවැනි සන්නිවේදනාත්මක චර්යා උපයෝගී වී ඇත.

ස්ත්‍රී - පුරුෂ සංයෝගයේ දී බලපාන සාධක පිළිබඳ බුදු දහමේ අපූර්ව ලෙස විග්‍රහයට පාත්‍ර වෙයි.

ඉත්ථින්ද්‍රියං - ස්ත්‍රී ඉන්ද්‍රිය - පුරිසින්ද්‍රියං - පුරුෂ ඉන්ද්‍රිය

ඉත්ථිකුත්තං - ස්ත්‍රී කෘත්‍ය - පුරිසකුත්තං - පුරුෂ කෘත්‍ය

ඉත්ථිකප්පං - ස්ත්‍රී ආකල්පය - පුරිසාකප්පං - පුරුෂාකල්පය

ඉත්ථිවිධං - ස්ත්‍රී ආකාරය - පුරිසවියං - පුරුෂ ආකාරය

ඉත්ථිංන්දං - ස්ත්‍රී කැමැත්ත - පුරිස ඡවදං - පුරුෂ කැමැත්ත

ඉත්ථිසරං - ස්ත්‍රීස්වරය - පුරිස සරං පුරුෂ ස්වරය

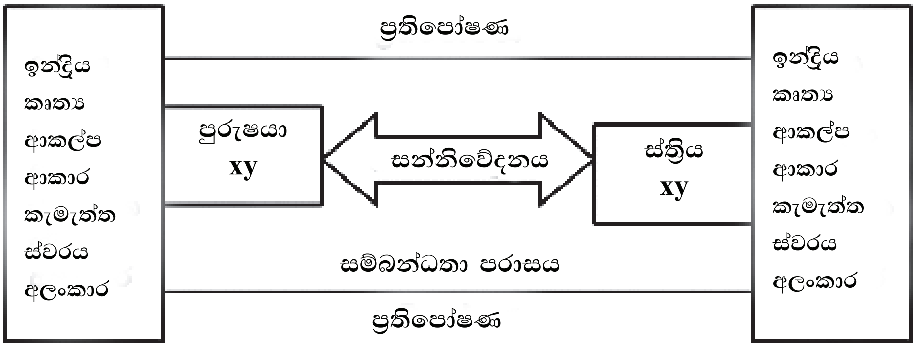
ඉත්ථ්‍යාලංකාරං - ස්ත්‍රී අලංකාරය - පුරිසාලංකජං - පුරුෂාලංකාරය

(අංගුත්තර නිකාය 1964 ; 364)

ස්ත්‍රී - පුරුෂ දෙපාර්ශවය මෙම සාධක පිළිබඳ මෙනෙහි කර මේ මාගේ ශරීරයයි යනුවෙන් මමායනයෙන් එහි ඇලෙයි. බැඳෙයි. එයින් සතුටු වෙයි. පසුව එකිනෙකා විරුද්ධ ලිංගිකයා කෙරෙහි ද ආකර්ෂණයක් ඇති කර ගනියි. එය කායික හා මානසික තෘප්තියක් ආශ්වාදයක්, වින්දනයක් බවට පත්කර ගනියි. මෙය ආකර්ෂණය ස්ත්‍රී - පුරුෂ සංයෝගය හෙවත් එක්වීම කෙරෙහි බලපාන අතර, මෙය ලිංගික සංසර්ගයේ කාමාස්වාද රතියෙහි මූලික සන්නිවේදනාත්මක පියවර බවට පත්වෙයි.

ස්ත්‍රී - පුරුෂ ඉන්ද්‍රිය - female - male Organs/sensory, ස්ත්‍රී - පුරුෂ කෘත්‍ය - female - male function , ස්ත්‍රී - පුරුෂ ආකල්ප -female - male attitudes, ස්ත්‍රී - පුරුෂ ආකාර - female - male types, ස්ත්‍රී - පුරුෂ කැමැත්ත - female - male desire/fondness, ස්ත්‍රී - පුරුෂ ස්වරය - female - male tone, ස්ත්‍රී - පුරුෂ අලංකාරය - female - male elegance

ලිංගික සන්නිවේදනයෙහිලා මෙමගින් පදනමක් ගොඩනගා ගැනීමට පුළුවන



ස්ත්‍රී - පුරුෂ සන්නිවේදන සම්බන්ධතා ආකෘතිය

xy වර්ණදේහ නිපදවන පිරිමියාද xx වර්ණදේහ නිපදවන ගැහැනිය ද සන්නිවේදනය මගින් හුවමාරු කර ගන්නා නානාවිධ පණිවිඩ හේතු කොටගෙන ඔවුනොවුන් එකිනෙකා දැන හඳුනා ගැනීම, සමීපවීම, ආකර්ෂණය වීම, ආදරය, සෙනෙහස, ප්‍රේමය පෑම, දැකීම, ඇසීම, ආමන්ත්‍රණය, ස්පර්ශය, කාම රාගය උද්දීපනය වීම, ලිංගික සංසර්ගයේ යෙදීම, සුරතාන්තයට

පත්වීම සහ පුරුෂයාගේ පාර්ශවයෙන් ශුක්‍රාණු මුද හැරීම, ස්ත්‍රියගේ පාර්ශවයෙන් ඩිම්බ නිකුත්වීම, xx-xy වර්ණදේහ සංසේචනයවීම, යුක්තානුව හෙවත් මූලික ජීවාණුව හට ගැනීම දක්වා වන්නා වූ සෑම ක්‍රියාවකටම අදාළව ප්‍රමුඛ වන්නේ සන්නිවේදනය යි.

සමාලෝචනය

ස්ත්‍රී-පුරුෂ වශයෙන් මානව සමාජය මූලික වශයෙන් වර්ගීකරණය වන්නේ ඔවුනොවුන්ගේ ලිංගික අවයව හා නිසර්ග වශයෙන් නියමව ඇති ලිංගික චර්යාවන් සිදු කිරීමට ය. මානවයා කායික හා මානසික වශයෙන් අනන්‍යතාවන් ගොඩනගාගෙන ඇත්තේ ගැහැණු-පිරිමි භාවයන් අනුව ය. පවුල් ඒකකයෙන් ඇරඹෙන සමාජීය කාර්යයන් නියමව ඇත්තේ ද ස්ත්‍රී-පුරුෂ ලිංගිකත්වයට අනුව බව නිගමනය කෙරේ. ලිංගය (Sex) යනු ජීව විද්‍යාත්මක වශයෙන් හිමි වී ඇති ස්ත්‍රී-පුරුෂ ලිංගිකාවයව සහිත ශාරීරික හා මානසික ව්‍යුහයන් වේ. ලිංගිකත්වය (Gender / Sexual) යන්නෙන් ස්ත්‍රී-පුරුෂ වශයෙන් සමාජයේ ජීවත්වීමේදී ඔවුනට පැවරී තිබෙන කාර්යභාරය ඉටු කිරීමයි. එහිදී සිදු වන්නේ ගැහැණුන් හා පිරිමින් විරුද්ධ ලිංගිකයන් ලෙස එකිනෙකා ආකර්ෂණය කරමින් විවිධ සන්නිවේදනයන් මගින් සම්බන්ධතා ඇති කර ගනිමින්, මෛථුන සේවනයෙහි යෙදෙමින්, ප්‍රජනනයත්, වින්දනයත් සපුරා ගනිමින් ජීවත්වීම බව තහවුරු වේ. ස්ත්‍රී-පුරුෂ දෙපාර්ශවය අතර ඇස්, කන්, නාස් ආදී ඉඳුරන්, ස්නායු පද්ධතිය, මොළය, ආදිය පදනම් කරගෙන සිදුවන ලිංගික උත්තේජන (Sex Stimulus) හා ලිංගික ප්‍රතිචාර (Sex Response) අනුව ලිංගිකත්ව සන්නිවේදනය (Sexual Communication) සිදු වේ. එය සන්නිවේදනයේ ජීව විද්‍යාත්මක ප්‍රවේශයක් (Biological Approach of Communication) ලෙස අනාවරණය කළ හැකි ය.

ලිංගිකත්ව සන්නිවේදනයේ ස්ත්‍රී-පුරුෂ වශයෙන් ගැනෙන පුද්ගල චර්යා රටාවන්, සම්බන්ධතා ව්‍යුහයන් උපයෝගී වේ. ස්ත්‍රියක් හා පුරුෂයෙක් නිල වශයෙන් නැතහොත් සමාජ සම්මතානුකූලව ලිංගික ජීවිත ගත කිරීමට, ප්‍රේම සම්බන්ධතා විවාහ සම්බන්ධතා ඔස්සේ අඹු-සැමි හෙවත් ස්වාමි-භර්යා සම්බන්ධතාවකට අවතීර්ණ විය යුතු ය. පවුල් ඒකකය ගොඩ නැගෙන්නේ මූලික වශයෙන් එකී ලිංගික නිදහස භුක්ති විඳිමේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ය. එම සම්බන්ධතාවන් අනාවරණය කෙරෙන අධ්‍යයන ලිංගිකත්ව සන්නිවේදනයේ සමාජ විද්‍යාත්මක ප්‍රවේශයක් (Sociological Approach of Sexual Communication) ලෙස නිගමනය කළ හැකි ය. කෙතරම් සමාජ සම්මතයන්, ආචාර ධර්ම, සංස්කෘතික වත් පිළිවෙත් අනුව ස්ත්‍රී-පුරුෂ සම්බන්ධතා ගොඩනැගුණත් ඔවුන් දෙදෙනා අතර සිදුවන කායික සම්බන්ධතා ආස්වාද ජනක, වින්දන පරාසයක් දක්වා ගමන් කරයි. ඒ සඳහා ආදරය, ප්‍රේමය, සෙනෙහස, ආලය, කාමය, රතිය ආදී චිත්තවේගීය ස්වභාවයන් උද්දීපනය වේ. මේවා විවිධ සමාජ සංස්කෘතික සම්මුතීන් විසින් පනවන ලද සීමාවන් ඇතුළත සිදු වුව ද යථෝක්ත චිත්තවේගීය පරිසරය, ආස්වාදය, රසය, සැපය, ආකර්ෂණීය භාවය යනාදිය ඇති වේ. මෙය ලිංගික සන්නිවේදනයේ, මනෝ විද්‍යාත්මක ප්‍රවේශයක් (Psychological Approach of Sexual Communication) ලෙස තහවුරු කරගත හැකි ය. ලොව එතෙක්-මෙතෙක්

නිර්මාණය වී ඇති ආගම්, කලාවන්, විද්‍යාවන් යන ක්ෂේත්‍ර සියල්ලට ලිංගිකත්වය යන්න සම්බන්ධ වේ. එක් පසෙකින් ඒ සියල්ල බහුල වශයෙන් ස්ත්‍රීන් හා පුරුෂයින් සහිත මානව සමාජ ක්‍රියාවලිය සමඟ සම්බන්ධ වන බැවිනි. දෙවියන්, දේවතාවන්, යකුන්, යක්ෂණියන්, රහතුන්, මෙහෙනින් වහන්සේ, බුදුන් දෙතිස් මහා පුරුෂ ලක්ෂණ ආදියේ දී ආගම් හා බැඳෙන ස්ත්‍රී, පුරුෂ ලිංගික අනන්‍යතාවන් පැහැදිලි කෙරේ. ආගමික ශික්ෂණවේදයන්හි ප්‍රධාන වශයෙන් කාමය, රතිය, මෛථුනය කළමනාකරණය කිරීමට අදාළව දේශනාවන් ඉදිරිපත් වේ. ආගමික සදාචාරයේ දී ලිංගික සංයමයට ප්‍රමුඛතාවක් ලැබේ. ඒ අන් කවරක් නිසාවත් නොව, අනෙකුත් සියලුම ගැටලු උත්පන්නවීම පාලනය කිරීමට ලිංගිකත්වය සම්බන්ධ සීමාවන් හේතුවන බැවිනි. බුදු දහමේ පළමුවන භික්ෂු පාරාජිකාව මෛථුන ධම්ම සේවනය ලෙස දක්වන්නේ එම නිසා ය. මෙම අධ්‍යයනය මගින් හඳුන්වා දෙන ලද ස්ත්‍රී - පුරුෂ සන්නිවේදන සම්බන්ධතා ආකෘතිය මගින් මානව ලිංගිකත්වයේ ස්වභාවයත් එහි සාරවත් භාවිතයත් සඳහා නව ශික්ෂණ වේදයකට මග සලස යි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

අංගුත්තර නිකාය, i ii iii iv, (1960-70). සම්බුද්ධත්ව ජයන්ති ප්‍රකාශනය. කොළඹ.

අභයසුන්දර, ප්‍රණීත්. (2003). *මානව සමාජගත පවුල් සංකල්පය,* එස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

ඇනට්මාරි, ජසින්තා. (පරි) (රූක් ස්ටැෆඩ් ෆීල්ඩ් කර්තෘ). (2012). *ශක්තිමත් සාර්ථක විවාහ ජීවිතයක් උදෙසා.* පහන් ප්‍රකාශන. කොළඹ.

ඇතුගල, ආරියරත්න. (1998). *සන්නිවේදන සිද්ධාන්ත (න්‍යාය, ආකෘති සහ සංකල්ප).* එස් ගෝඩගේ සහ සහෝදරයෝ. කොළඹ.

ආනන්ද හිමි, කෝන්ගස්තැන්නේ. (සංස්). (1959). *අභිධර්මාර්ථ සංග්‍රහ සන්නය.* ඇම්. ඩී. ගුණසේන සහ සමාගම. කොළඹ.

මහානිද්දේස අට්ඨකතාව. (1921). කොළඹ

මහානිද්දේස පාළිය. (1961). බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථ මාලා. කොළඹ.

මුදියන්සේ, මීගල. (පරි), (1999). *කාම සූත්‍රය.* ABC පබ්ලිෂර්ස්. කැලණිය.

මනුරත්න, එම්. ජී. (2004). *ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජභාවය හා පවුල.* ආරිය ප්‍රකාශකයෝ. වරකාපොළ.

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

මජ්ඣිම නිකාය. 1. (1964). බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථ මාලා. කොළඹ.

මජ්ඣිම නිකාය. 11 කාණ්ඩය. (1973). *බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථමාලා.* කොළඹ.

රණසිංහ ශෂී ප්‍රභාත්. (2001). *යුගදිවි පහන් වැට.* ලක්මාලි ප්‍රකාශකයෝ. නුගේගොඩ.

රාහුල හිමි, වල්පොල. (1964). *බුදුන්වදාළ ධර්මය.* දෙහිවල සංස්කෘතික මධ්‍යස්ථානය.

රාජපක්ෂ, චන්ද්‍රසිරි. (2003). *ජනසන්නිවේදන මූලධර්ම*-1. කර්තෘ ප්‍රකාශන. ෆස්ට් ප්‍රින්ටර් (ප්‍රයිවට්) ලිමිටඩ් (මුද්‍රණය). කොළඹ.

රත්නපාල නන්දසේන. (2001). *මානව විද්‍යාව.* ආරිය ප්‍රකාශකයෝ. වරකාපොල.

චන්ද්‍රවංශ, ආරියරත්න. (පරි). (2013). *පිරිමි සහ ගැහැණු මෙතරම් වෙනස් ඇයි.* විජේසූරිය, ග්‍රන්ථ කේන්ද්‍රය. පුංචි බොරැල්ල.

බාලසූරිය, ප්‍රදීප් කුමාර. (පරි).)2012). *ගැහැණුන්ට වඩා පිරිමින් වෙනස්.* විජේසූරිය ග්‍රන්ථ කේන්ද්‍රය. මුල්ලේරියාව.

පරණගම, ඩී. ඇම්. (2003). *අනංගයා හා රති ලිංගිකතාවෙහි විද්‍යාත්මක පදනම.* එස්. ගොඩගේ සහ සමාගම. කොළඹ

පරණගම, ඩී. ඇම්. (2003). *අනංගයා හා රති ලිංගිකත්වයෙහි විද්‍යාත්මක පදනම.* එස්. ගොඩගේ සහ සමාගම. කොළඹ.

කුරේ, ක්‍රිශාන්ත් නිරන්ජන්. (2011). *අත්‍යවශ්‍ය ලිංගික දැනුම.* ඩී. එන්. සී. ප්‍රකාශන. මොරටුව.

වජිරඥාණ හිමි, පරවනැර. (සංස්). (1927). *විසුද්ධිමාර්ග සන්නය.* මහා බෝධි යන්ත්‍රාලය. කොළඹ.

සුත්ත නිපාතය, (1977). *බුද්ධ ජයන්ති ත්‍රිපිටක ග්‍රන්ථ මාලා.* කොළඹ.

යාපා, මුනිදාස සෙනරත්. (1997). (පරි). *කාම සූත්‍රය.* රත්න පොත් ප්‍රකාශකයෝ කොළඹ.

සෝමතිලක ආරියදාස. (1979). *ප්‍රීතිමත් ජීවිතයකට මනෝ විද්‍යාව.* ජීවන ප්‍රකාශන. අතුරුගිරිය.

සෝරත හිමි, ගොඩිගමුවේ, රතනරංසි හිමි, කනදූල්ලේ. (සංස්) (2007). *උභය ප්‍රාතිමෝක්ෂය.* රේරුකානේ චන්දවිමල ධර්ම පුස්ත සංරක්ෂක මණ්ඩලය. පොකුණුවිට.

දිසානායක, විමල්. (1977). *මානව සන්නිවේදනය.* ලේක් හවුස් සමාගම. කොළඹ.

ජිනරතන හිමි, ඉස්වැල්ලේ. (සංස්). (1929). *කර්ම විභාගය.* විද්‍යාර්ථ ප්‍රකාශන යන්ත්‍රාලය. කොළඹ.

ජයසිංහ,ඒ.කේ.ජී., (2006). *ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජභාවය.* කඩුල්ල ප්‍රකාශන. කඩවත.

ඥානවිමල හිමි, කිරි ඇල්ලේ. (සංස්) (1986). *පූජාවලිය.* ගුණසේන සහ සමාගම. කොළඹ.

Pali English Dictionary. (1979). DTS. London.

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 (II) 2020

Department of Humanities, Rajarata University of Sri Lanka

Teacher Professinal Development and Student's Outcomes

B.M.S. Bandara

Correspondence:
bandarabms@gmail.com

Specialty Section:
Education

Received:
18 May 2021

Revised:
20 August 2022

Accepted:
24 August 2022

Published:
02 January 2023

Citation:
Bandara, Senevirathna (2020). Teacher Professinal Development and Student's Outcomes. *The Journal of Studies in Humanities*. 6(11), 47-56.
ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

සංක්ෂිප්තය

ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය සඳහා සිසුන්ගේ වර්තමාන පුළුල් ඉල්ලුම සපුරාලීම සඳහා ගුරුවරුන්ගේ දැනුම, කුසලතා, ආකල්ප සහ භාවිතයන් යාවත්කාලීන කළ යුතු ය. එබැවින් ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධන වැඩසටහන් (ගුරු අධ්‍යාපන වැඩසටහන්) ශක්තිමත් කළ යුතු අතර, ශ්‍රී ලංකාවේ සන්දර්භය තුළ ගුරු අධ්‍යාපන/වෘත්තීය සංවර්ධන වැඩසටහන් වර්ග දෙකක් දක්නට ලැබේ. එනම් පාසල් පාදක ගුරු සංවර්ධන (SBTD) වැඩසටහන් සහ පාසල් නොවන ගුරු සංවර්ධන (NSBTD) වැඩසටහන් වේ. පාසල් පාදක ගුරු සංවර්ධනය (SBTD) ඉතා වැදගත් සංකල්පයකි. මන්ද එය ගුරුවරුන්ට ඔවුන්ගේ විශේෂිත අවශ්‍යතා මෙන් ම සිසුන්ගේ සහ පාසලේ අවශ්‍යතා සලකා බලා ඔවුන්ගේම වෘත්තීය සංවර්ධන වැඩසටහන් සැලසුම් කිරීමට, සංවිධානය කිරීමට සහ ක්‍රියාත්මක කිරීමට ඉඩ සලසයි. කෙසේ වෙතත්, මෙම සංකල්පය ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන සන්දර්භය තුළ පුළුල් ලෙස වර්ධනය වී නොමැත. මෙම ලිපිය ශ්‍රී ලංකාව තුළ SBTD වැඩසටහන් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ හැකියාව, සඵලතාවය, උපාය මාර්ග, ගැටළු සහ අභියෝග විස්තර කරයි. ඊට සමගාමීව, පාසල් නොවන ගුරු සංවර්ධන

ISSN (Online): 2961-564X ISSN (Print) : 2362 - 0706

(NSBTD) වැඩසටහන්වල තත්ත්වය ද පැහැදිලි කර ඇත. මෙම වැඩසටහන් ද්විත්වයම ප්‍රමුඛත්වයෙහිලා සැලකිය හැකි බැවින් සමබර ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධනයක් ලබාදීම සඳහා මෙම වැඩසටහන් දෙකම ඒකාබද්ධ කළ යුතු බව මෙම පත්‍රිකාව උපකල්පනය කර ඇත. මෙය සමාලෝචන පත්‍රිකාවක් වන අතර මෙම ලිපිය සම්පාදනය කර ඇත්තේ ජාතික හා ජාත්‍යන්තර සම්පත් සමාලෝචනය කරමිනි.

ප්‍රමුඛපද : ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධනය, පාසල් පාදක ගුරු වෘත්තීය සංවර්ධනය, පාසල් පාදක නොවන ගුරු සංවර්ධනය.

Introduction

The World has entered into the 21st century with new expectations in all areas of the modern society. Particularly in the new millennium, the demands of education have become broader and more complex. Under such a situation, educational institutions and people who are involved in the education system have to prepare to equip themselves for the 'millennium kids' (21st century learners). The Education Minister of Bhutan says that education is the single most powerful instrument for the empowerment and development of people (Thakar, 2007). In addition, the Australian Department of Education, Employment and Workplace Relations emphasises the high standard of education is the foundation for all our futures (DETYA, 2006).

Under these circumstances, teachers who are able to provide facilities and encouragement for children's future education have a challenge in 'learning and doing' more in order to upgrade their professionalism. This review paper focuses to discuss teacher education (teacher professional development), the importance of teacher professional development and the effect of teacher professional development and students' outcomes in Sri Lankan context.

Methodology

This is a review paper and several National and International books, journal articles, research reports and other relevant sources were referred to prepare this paper.

Teacher professional development in Sri Lanka

The Ministry of Education in Sri Lanka has recognised that good teachers are 'keys' to enhance the quality of education (MOE, 2004b). Furthermore, MOE (2005a) states

that Sri Lanka has already considered professional development for teachers as an essential part of the education system because professional development enhances the quality of good teaching (DETYA, 2005; Sethunga, 2007). In addition, the University of Western Sydney emphasises the importance of the relationship between quality teaching and student outcomes (Zammit et al., 2007).

The National Science Education Standards (2008) believes that, "…effective professional development programs becomes central in teachers' lives" (NSES, 2008, p.1), and Hayman (2009) pointed out that well organised professional development programs can enhance teachers' skills, knowledge and attitudes. In addition, Linda (2005, p. 238) states "…research has shown that many of schools have improved teaching practices and student achievement, while building professional knowledge". This statement is based on research which was conducted in the United States.

Teacher Education programs (Professional development programs) for teachers in Sri Lanka are divided into two groups (Bandara, 2010).

1. School-Based Teacher Development (SBTD) program (School-Based Teacher Education programs).

2. Non School-Based Teacher Development (NSBTD) program (Non School-Based Teacher Education programs) which are conducted by external organisations or institutions of the schools.

These professional development programs help to develop teachers' knowledge, skills, competencies and attitudes. They also have particular advantages and disadvantages. This paper focuses on discussing School-Based Teacher Development (SBTD) programs in the secondary education system of Sri Lanka, because they are currently rarely used in Sri Lanka. These programs are considered an effective strategy for teacher professional development because they are designed, organised, implemented, owned and controlled by principals and teachers of the schools (Monyatsi, 2006; Margarita, 1997; Clair & Adger, 1999; Good et al., 2003; Wickramasinghe, 2002; Blackmore, 2000).

School-Based Teacher Development (SBTD) programs consider the teachers' needs and current available resources. Therefore, School-Based Teacher Development

(SBTD) programs are important and beneficial to teachers in various ways in both developed and developing countries. For example, Monyatsi (2006) describes the results of research which investigated the effectiveness of such programs in secondary schools in Botswana. The findings of the study revealed that 95.8% of teachers believed that School-Based Teacher Development programs should be made compulsory for all teachers in schools. That study also examined the advantages of school-based workshops and identified the following findings:

- School-based workshops are based on the needs identified by the teachers in their own schools;
- School-based workshops are cost effective, because there are no additional travel and accommodation expenses;
- School-based workshops are time saving, because teachers' time is used profitably without disturbing school time;
- There is no disturbance to the normal teaching process, because the time for workshops can be arranged after the normal teaching time so that students do not miss their lessons due to teachers' professional development workshops;
- Relationships of inter-department and inter-schools are being enhanced by the school-based teacher development programs;
- School-based workshops enhance the transparency of the school (because all community members of the school are aware of these programs).

In addition, Sri Lankan education researchers have realised the importance of the school-based professional development. Sethunga (2007, p.3) states "Many international and local researchers have emphasised the need for school-based teacher professional development programs". Under such a situation, in order to organise and implement SBTD programs in secondary schools in the Sri Lankan context, the principals and staff of schools have two major options:

1. The Program on School Development. In 2007, the Sri Lankan government inaugurated this program particularly aimed at school improvement and includes new directions for SBTD programs (Sethunga, 2007).

ISSN (Online): 2961-564X ISSN (Print) : 2362 - 0706

2. The School Based Management (SBM). In the late 1990s the concept of SBM was established in the Sri Lankan education system (MOE, 2005a). This concept gives opportunities to provide SBTD programs for teachers.

This section discusses the importance of teacher professional development and particularly school-based teacher professional development. In Sri Lanka, almost all prominent professional development programs for teachers are NSBTD programs (Government or non-Government). These programs are organised and implemented by external organisations or institutes, such as Zonal Education Offices, Provincial Ministry of Education, the Ministry of Education, the National Institute of Education as well as various Non-Government Organisations. These Non-School-Based Teacher Development programs are held for primary and secondary school teachers who come from various schools which are situated in different geographical areas. As a result, these teacher development programs (NSBTD programs) may create ineffectiveness in teacher professional development since they are planned without considering the needs of individual schools and the willingness of individual teachers. One of the significant issues for teachers is that they have to travel long distances from their workplaces to participate in these professional development programs.

As has been mentioned above, SBTD programs are not very common in the Sri Lankan education system. However, some secondary schools have organised and implemented effective and innovative School-Based Teacher Development programs using various strategies and methods. Furthermore, there is potential for these programs to be developed to improve the professional standards and required interpersonal and other skills of secondary school teachers; but the development of these programs is one of the many complicated issues within the education system in Sri Lanka. Therefore, this paper was inspired to discuss the current situation on School-Based Teacher Development programs in Sri Lanka.

After gaining Independence in 1948, the Sri Lankan education system was steadily developed in many areas. As the student population increased, the infrastructure facilities were also developed. Subsequently, the rate of literacy has increased from 60% to 90% (Mathews, 2002). In this situation, a report from MOE (2004) claims that it is questionable whether this literacy is a sufficient indicator to measure the level of development of human capital. MOE (2004) confirms that Sri Lanka has a major problem with the outcomes of the quality of education.

The results of the General Certificate of Education (Ordinary Level) examination are a remarkable evidence for the insufficient outcomes of education over the years. This examination is held every year for grade 11 students, at the end of the junior secondary education stage and this is a major examination in Sri Lanka. There are more than 500,000 candidates who sit for this examination (MOE, 2005). But based on the results of the examination, the percentage of qualified students for higher education is just around 45% (Department of Census & Statistics, 2008). This situation is not satisfactory because 55% of students do not qualify for higher education. The pass rate among students who sit for General Certificate of Education (Ordinary Level) examination should be improved and appropriate measures should be taken to achieve this target. Consequently, the Sri Lankan Secondary Education Modernisation Project (SEMP, 2007) has outlined sets of goals to be implemented in the secondary education system. Among them, two goals are geared towards enhancing the result of this examination. These two goals are: firstly, to increase the examination results for one (1) million students; and secondly, to ensure that more than 50,000 students pass their General Certificate of Education Ordinary Level examination (G.C.E. (O/L) examinations (cc international, 2008). However, when looking at the percentage passes of G.C.E. (O/L) candidates, it has gradually increased, but is still below 50 percent by 2017. In addition, Mathematics, a subject in G.C.E. (O/L) examinations which is essential for enrolment in further education however 55% failed this subject. Further, the report states that considering this 'pathetic' situation, special discussions have been held by the MOE with members of the World Bank, and the need to improve classroom learning in the school system has been emphasised.

Further, the National Educational Reform in 1997 stated that "The pedagogy has been renewed by the instruction of child centred individualised focus on students" (MOE, 2005a, p.6). It is believed that in order to upgrade the pass percentage of GCE-O/L examination, secondary school teachers should be provided with well organised SBTD programs. SBTD programs may lead to enhance results of the GCE-O/L examination and may change the pedagogy from a 'teacher centred' to 'child centred' approach. Very recently the Sri Lankan Education Minister also emphasised the importance of the 'child centred' approach and it needs to be developed (Gunawardana, 2010). There are many factors responsible for the low results of the GCE-O/L examination. One of them is the teaching-learning process in secondary schools.

On the other hand, the Sri Lankan government has taken many steps to enhance the quality of outcomes of education and extended educational opportunities (MOE, 2002; MOE, 2005a), although 'drop-out' rates of senior secondary level students are significantly high in Sri Lanka. Further, Silva (2009) claims that, only 86.9 % of enrolled students in grade one attend grade nine. There are many reasons that influence the increase of students' 'drop-out' rate and among them the socio-economic reasons are the most significant (MOE, 2002). Another significant reason that affects the increase of 'drop-out' rate in schools is the teaching-learning process in the classroom. Monyasti (2006) believes that well organised SBTD programs have the potential to upgrade the teaching-learning process in the classroom.

This paper is important for a number of reasons, one of which is that the school-based teacher development activities need to be developed in Sri Lanka as they are in developed countries where both SBTD and NSBTD programs are being used to develop teacher professionalism. For example, Hezel Associates (2006) has designed and carried out a survey in the United States of America. The focused areas of the study are teacher professional development and instructional coaching in order to better understand the context of teacher professional development, and the findings of this study show that participants respond positively to SBTD programs and NSBTD or district level programs (Hezel Associates, 2006).

The result of the study carried out by Hezel Associates (2006) has revealed that the majority of school principals believe that the primary responsibility of organising and implementing teacher professional development has to be done by the school principals or assistant principals (SBTD); whereas, educational superintendents respond that the primary responsibility for the same has to be with them (NSBTD). On the other hand, teachers view that both the SBTD and NSBTD programs are vital for their professional development, although NSBTD programs may not be very effective. Jenning (1989) observes that externally organised professional development programs may be employed in a 'top to bottom' approach, depicting the traditional and hierarchical order, and they therefore do not have a significant impact on teachers. This can happen because the external professional development providers are not closely in touch with the needs of the individual teachers and the particular schools. It is necessary then that the national policy makers in Sri Lankan education make relevant policies to develop a wider range of SBTD programs.

Conclusion

Two types of teacher education programs are used in Sri Lanka to develop teachers' professionalism, these programs are; SBTD and NSBTD programs. Both teacher development programs help to develop teachers' knowledge, skills and attitudes, however, SBTD programs are not popular in the country. Many NSBTD programs are provided to school teachers in the system by government and non-government organizations, but effectiveness of the programs are very limited. In addition this paper pointed out that teacher professional development directly affected to students learning outcomes.

Reference

Bandara, B.M.S. (2010). *School-based Teacher Development Programs in Sri Lanka*. PhD thesis, Deakin Univesity, Melbourne.

Blackmore, J. (2000). *Developing conditions conductive to teacher professional renewal. Teacher Learning Network-Professional Development Issue,* Vol, 7 No. 1 Summer

cc international (2008). Secondary Education Modernization in Sri Lanka: Capacity Building Training and Visits for Sri Lankan Institute of Teaching staff. Retrieved from: http://www.curriculum.edu.au/international

Clair, N. & Adger, C. T. (1999). *Professional Development for Teachers in Culturally Diverse Schools*. Retrieved from: http://www.cal.org/resources/profdvpt.html

Department of Census & Statistics. (2008). *Statistical abstract, Sri Lanka*. Department of Census & Statistics, Sri Lanka. Colombo. Retrieved from: http://www.statistics.gov.lk/Abstractcl_2008_pdf/abs

DETYA. (2006). *Induction in Effective Schools: Planning for Effective School-Based Induction*. Melbourne, Department of Education & Training, Melbourne.

Hezel Associates. (2008). *School-level Administrators Exhibit Strong Influence on Teacher Professional Development, According to National Survey*. New York.http://www.hezel.com/news/nationalSurvey.htm.

Jennings, J. (1989). *GRIST and Democratic Teachers' Centre.* London, Taylor & Francis Group.

Good, J., M, Weaver & Andrew. (2003). *Creating learning Communities to Meet Teachers' Need in Professional Development. Journal of In-service Education.* Volume, 29 Number 3 pp. 439-450 (12)

Gunawardana, B. (2010). *Examination-based Education System Needs to be changed as Child-centred Education System. Ministry of Education*. Colombo. Retrieved from: http://www.moe.gov.lk/images/stories/media/student-base-education-system.pdf

Linda, D. (2005). Prepping Our Teachers for Teaching as a profession. *Education Digest,* Vol. 71, p 22-27

Margarita, C. (1997). *Staff Development in Multilingual Multicultural Schools*. ERIC/CUE Digest 124. ERIC.

Mathews, B. (2002). *Case study on the Secondary Education Development Project*. Asian Development Bank. Colombo.

MOE (2004a). *Computer Literacy of Academic Staff of Government Schools, Approved Private Schools and Pirivenas*. Ministry of Education. Colombo.

MOE. (2004b). *The Development of Education: National Report. Ministry of Education*. Sri Lanka. Colombo. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org//International/ICE47/Englishreports/Srilanka.pdf

MOE. (2005a). Education for Economic Development and Prosperity. Ministry of Education. Sri Lanka. Colombo.

Monyatsi, P. P. (2006). An Investigation of the Effectiveness of the School-based Workshops Approach to Staff Development in Secondary Schools in Botswana. *Education Research and Reviews* vol, 1 (5),pp, 150-155. Retrieved from: http:/ www.acadamicjournals.org/ERR

NSES. (2008). *Standards for Professional Development for Teachers of Science. National Science Education Standards*. Retrieved from: http://www.nap.edu/readingroom/books/nses/4.html

SEMP. (2007). *Capacity Building Training and Site Visits for Sri Lankan Institute of Teaching Staff*. Colombo. Retrieved: http:www.curriculum.edu.au/international

Sethunga, P. (2007). *The Study on School Based Teacher Development Programmes*. Department of Education. Faculty of Arts. University of Peradeniya. Peradeniya.

Silva, C. M. (2009). *The president's reports*. *Lakbima.* Colombo.

Thakar. (2007). *Future Education*. *Divaina.* Colombo, Upali Newspaper publication.

Wickramasinghe, Y. (2002). Staff Development Programmes in Sri Lankan Schools. National Institute of Education, Sri lanka. Padukka.MSc

Zammit, K., Sinclair, C., Cole, B., Singh, M., Costley, D., a'Court, L. B. & Rushton, K. (2007). *Teaching and leading for quality Australian schools: A review and synthesis of research-based knowledge.*Tharwa NSW, University of Western Sydney

The Journal of Studies in Humanities
Volume 6 (II) 2020

Department of Humanities, Rajarata University of Sri Lanka

ගැටළු පාදක ඉගෙනුම (Problem – Based Learning) පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්

එච්.ජී.සී. සම්පත්

Correspondence:
cshgamage@gmail.com

Specialty Section:
Education

Received:
02 June 2021

Revised:
18 June 2022

Accepted:
22 June 2022

Published:
02 January 2023

Citation:
ගමගේ, සම්පත්. (2020). ගැටළු පාදක ඉගෙනුම (Problem – Based Learning) පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක්. *මානවශාස්ත්‍ර අධ්‍යයන ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය.* 6(11), 57-68.
ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

Abstract

Problem-based learning as a didactic learning approach has been used continuously and successfully for decades in various educational institutions around the world in multiple ways. Problem-based learning is not only a student-centered learning method that directs the student to self-learning, but also a learning method that can acquire many of the skills needed to create the future mature professional at the student stage. But problem-based learning is rarely used in Sri Lanka's school system. It's a problem. Problem-based learning is a learning method that can develop many areas of the student. On the other hand, PBL is a very practical teaching method. But teachers have little knowledge about problem-based learning. Therefore, through a theoretical explanation of problem-based learning, the beginning of the learning method, the elements that must be included in it, the implementation steps, the practical importance of using it for the learning and teaching process, the learning assessment steps as well

as the advantages and disadvantages of using problem-based learning are discussed here. The Information is presented through descriptive analysis using context analysis as the research methodology. The need and importance of using this method more effectively in the education sector has been discussed based on the findings.

keywords: teacher, student, teaching learning process, Problem Based Learning, teaching methods

හැඳින්වීම

ලොව පවතින දැනුම දෙගුණ වීමට ගතවන කාල පරාසය ක්‍රමයෙන් අවම කරමින් වර්තමානයේ දැනුම ශීඝ්‍රයෙන් පුපුරා යනු ලබයි. ප්‍රමාණාත්මකව ඉහළ යන දැනුමේ ව්‍යාප්තියට සාපේක්ෂව ඒ හා සබැඳි අවබෝධය, භාවිතය, සංශ්ලේෂණය, විශ්ලේෂණය හා ඇගයීමේ ශක්‍යතාවන් ද වර්ධනය විය යුතු වේ. එහිලා ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය වඩාත් සංකීර්ණ වෙහෙසකර එකක් නොවිය යුතු අතර ප්‍රායෝගික ජීවිතය හා බද්ධ වූ සරල, ආකර්ශනීය, ආස්වාදනීය ඉගෙනුම් ක්‍රම වෙත සමීප විය යුතු ය. නූතනයේ තදින් ම පවතින මෙම අවශ්‍යතාව පූරණය සඳහා පවතින ක්‍රමවේදයන්ට නවමු එළඹුම් මෙන් ම නව්‍ය විකල්ප ද හඳුනා ගත යුතු ය. එහි දී නූතන සන්නිවේදන හා තාක්ෂණික මෙවලම් ඇසුරු කොටගත් නව ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම ක්‍රම (Student Oriented Teaching Learning Methods) සොයා යා යුතු අතර පවතින ක්‍රමවේද වඩාත් සුනම්‍යව හා ඵලදායීව භාවිත කළ යුතු ය. ගැටළු පාදක ඉගෙනුම මේ සඳහා භාවිත කළ හැකි එක් ඵලදායී විකල්පයකි. ඉගෙනුම් අරමුණු සඳහා විශේෂ අදාලත්වයක් ඇතිව ක්‍රියාකාරී ඉගෙනීම සිදු කළ හැකි ඉගෙනුම් ක්‍රමයකි (Preeti et al, 2013). එබැවින් මෙම පර්යේෂණ ලිපියෙහි මුඛ්‍ය අරමුණ වනුයේ ගැටළු පාදක ඉගෙනුම් ක්‍රමයේ ස්වභාවය, එය ප්‍රායෝගිකව ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට යොදාගැනීමේ වැදගත්කම සහිතව විශ්ලේෂණාත්මක විවරණයක යෙදීමයි.

අධ්‍යයන ක්‍රමවේදය

අධ්‍යාපන විද්‍යාවේ එන විවිධ ඉගෙනුම් ක්‍රම අතර එක් ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් වන ගැටළු පාදක ඉගෙනුමට (PBL) අදාළව සිදු වූ පර්යේෂණ රැසෙකි. එම පර්යේෂණ අනාවරණයන්, තදනුගත විවිධ පර්යේෂණ වාර්තා, ප්‍රාමාණික උගතුන් විසින් පල කළ ශාස්ත්‍රීය ලිපිලේඛන, සඟරා, පුවත්පත් වාර්තා මෙන් ම අන්තර්ජාලය ආදී මූලාශ්‍ර අධ්‍යයනයෙන් තේමාවට අදාළ තොරතුරු රැස් කර ගනු ලැබේ. විෂය සන්දර්භ විශ්ලේෂණය (Content Analysis), පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය ලෙස මෙහි භාවිත වේ. විස්තරාත්මක විශ්ලේෂණය ඇසුරින් තොරතුරු විශ්ලේෂණය සිදු කොට නිගමනයන් හා සමාලෝචනයන් ඉදිරිපත් කෙරේ.

සාකච්ඡාව

ගුරු කේන්ද්‍රීය පැරණි අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් ඉවත්ව ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියකට මූලිකත්වය දෙන වර්තමානයේ ගැටළු පාදක ඉගෙනුම (Problem – Based

Learning) යනු එහිලා ප්‍රායෝගිකව භාවිත කළ හැකි ඉගෙනුම් ක්‍රමයකි. එබැවින් පළමුව ගැටළු පාදක ඉගෙනුම යනු කුමක්දැයි දෙස් විදෙස් ප්‍රාමාණික වියතුන්ගේ නිර්වචන කිහිපයක් ඇසුරින් විමසා බැලීම වටනේ වෙයි.

ගැටළු පාදක ඉගෙනුම යනු ප්‍රේරක ද්‍රව්‍ය තුළින් හමුවන අසීමාන්තික ගැටළුවක් විසඳීමේ පලපුරුද්ද හරහා විෂය ඉගෙනුම සිදු වන ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදයකි (Wikipedia, 2021).

පර්යේෂණ කාර්යයේ නිරථ වීමට, න්‍යාය හා ප්‍රායෝගිකත්වය ඒකාබද්ධ කිරීමට, යම් නිශ්චිත ගැටළුවකට විසඳුම් ලබා ගැනීමට, දැනුම හා කුසලතා යෙදවීමට, ශිෂ්‍යයා සතු ශක්‍යතා බලවන්තකරණය කිරීමේ උපදේශාත්මක ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ප්‍රවේශයකි (Savery, 2006 : 9). Watering and Dochy (2005) ට අනුව ශිෂ්‍යයාට සැබෑ ජීවන ගැටළු ඉදිරිපත් කළ හැකි, ගැටළු විසඳීම සඳහා සිසුන් කුඩා කණ්ඩායම් වශයෙන් ක්‍රියා කරන, එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස සිසුන්ගේ විචාරශීලි චින්තන කුසලතා සංවර්ධනය කරන ඉගෙනුම් ප්‍රවේශයකි (https://www.slideserve.com/vinny/problem-based-learning-pbl).

ගැටළු පාදක ඉගෙනුම යනු ශිෂ්‍යයින්ට සැබෑ ගැටළුවකට මැදිහත්ව ඉගෙනීමට සිදු වන අභියෝගයකි. ඒ වනාහී ගැටළු නිරාකරණ ක්‍රමෝපාය, ශිෂ්‍ය ඥානය සහ කුසලතා එක්වරම වර්ධනය කරවන ආකෘතියකි. එසේ ම එය සංකීර්ණ සංවිධානයන්හි අනාගත කළමනාකරුවන් වශයෙන් ශිෂ්‍යයන්ට මුහුණ දීමට සිදු වන සංකීර්ණ තත්ත්වයට මුහුණ දීම සඳහා සූදානම් කිරීමකි (අබේපාල, 2016).

ගැටළු පාදක ඉගෙනුමෙහි ආරම්භය

අධ්‍යාපන ඉතිහාසය ගවේෂණය කරන්නෙකුට ගැටළු පාදක ඉගෙනුම භාවිත කළ ඉපැරණි ගුරුවරයා ලෙස මුණ ගැසෙන්නේ ගෞතම බුදුරජාණන් වහන්සේ ය. උන් වහන්සේගේ පළමු ඉගැන්වීමට ප්‍රස්තුත කර ගත්තේ ද මෙම ක්‍රමවේදය යි. එහි දී පොදුවේ සෑම සත්ත්වයෙක් ම අත්විඳිනු ලබන ගැටළුවක් ඉදිරිපත් කර ඇත. එනම්, දුක නමැති ගැටළුවයි. මෙම ගැටළුව විසඳීම සඳහා පියවර හතරක් අනුගමනය කර ඇත.

1) ගැටළුව හඳුනා ගැනීම	-	දුක්ඛ සත්‍යය
2) ගැටළුවට හේතු සෙවීම	-	සමුදය සත්‍යය
3) ගැටළුව නැති කිරීම	-	නිරෝධ සත්‍යය
4) ගැටළුව විසඳීමේ මාර්ගය	-	මාර්ග සත්‍යය

(ප්‍රායෝගික ක්‍රියා මාර්ගය)

මෙම පියවර හතර භාවිතයෙන් සාර්ථකව එම ගැටළුව විසඳා ඇත. මෙය විද්‍යාත්මක ක්‍රමවේදයකි. එම ක්‍රමවේදය භාවිත කරමින් ඉගෙනුම් ඵල කරා ශිෂ්‍යයින් යොමු කර ඇත. පාසල් විෂය මාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ඕනෑම විෂයකට අදාළව ඇතැම් විෂය කරුණු ඉගැන්වීමට මෙම ක්‍රමවේදය භාවිත කළ හැකි ය (අරියධම්ම, 2014).

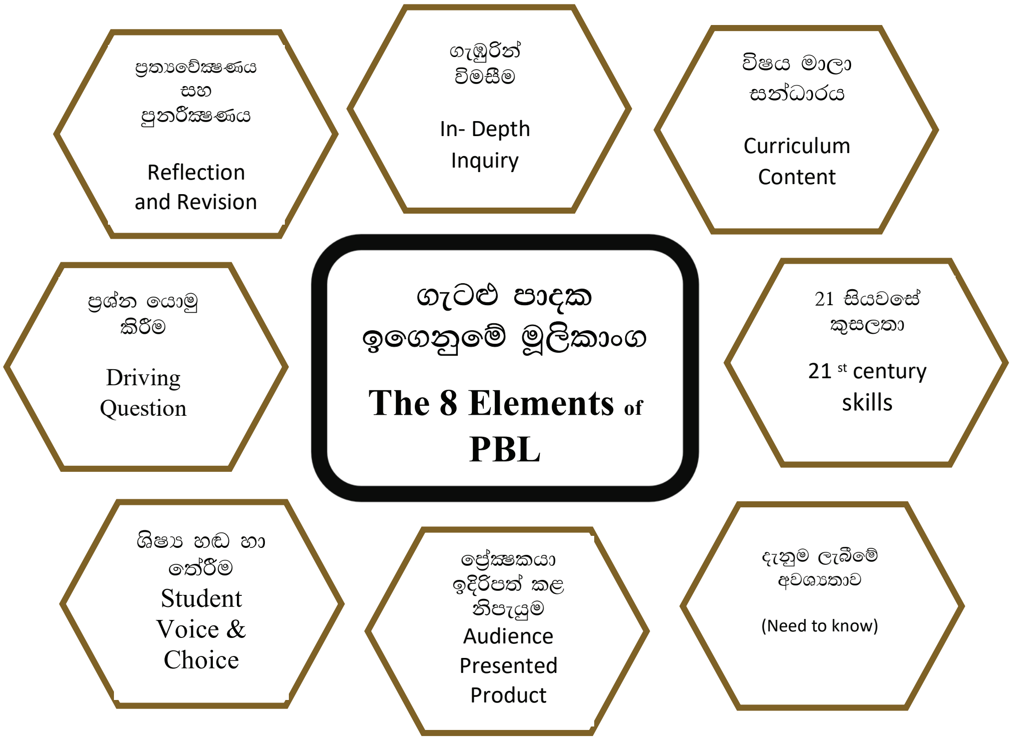
මීට අමතරව බුදුරජාණන් වහන්සේ විවිධ අවස්ථාවන් හි ඉතා සාර්ථකව ගැටළු පාදක ඉගෙනුම භාවිත කළ අයුරු ත්‍රිපිටක සාහිත්‍යයෙන් ප්‍රකට වේ. ගමන් කරන බුදු රජාණන් වහන්සේ තමන් නැවතී සිටින බවත් නැවතී සිටින අංගුලිමාලට නවතින ලෙසටත් දන්වමින් ඉදිරිපත් කළ ගැටළුව (මඃ නිඃ, 2005 ඃ 516), පුද්ගල දුක හා සමාජ දුක නැමැති ගැටළුව විසඳීම පිළිබඳ සඳහන් පටිච්චසමුප්පාද ඉගැන්වීම (මඃ නිඃ, බහුධාතුක සූත්‍රය, 2005 ඃ 194), සීලයෙහි පිහිටි ප්‍රඥාවන්තයා සිත හා ප්‍රඥාව මෙහෙයවා පුද්ගල අභ්‍යන්තරයේ හා බාහිරව පවතින ගැටළු විසඳන අයුරු දැක් වූ ජටා සූත්‍රය (සඃ නිඃ ප්‍රඃ භාඃ ජටා සූත්‍රය, 2005 ඃ 26) නිදසුන් කිහිපයක් ලෙස දැක්විය හැකි ය.

ගැටළු පාදක ඉගෙනුමෙහි නූතන සමාරම්භය 1950 දශකයේ අගභාගය තෙක් දිව යයි. ඒ වෛද්‍ය විද්‍යා ක්ෂෙත්‍රයෙනි. Case Western Pleasure University හි වෛද්‍ය පීඨය සිදු කළ විෂය මාලා සංශෝධනයක් මගින් මෙම ක්‍රමය හඳුන්වා දීම සිදු වී තිබේ. කැනඩාවේ හැමිල්ටන්හි පිහිටි Mc Master University හි වෛද්‍ය පීඨය ඉතා සාර්ථකව මෙම ක්‍රමය භාවිතයට ගෙන තිබේ. ඒ අනුව Barrows සහ Tamblyn දෙදෙනා මෙහි නූතන සමාරම්භකයන්ගේ ප්‍රමුඛයෝ වෙති. ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට ගැටළු පාදක ඉගෙනුම යොදා ගැනීම හරහා සාම්ප්‍රදායික දේශන හා සායනික ඉගැන්වීම් ක්‍රම අභිබවා ඉදිරිය දක්නා චින්තන ශක්‍යතාවන්ගෙන් පිරිපුන් වෘත්තිකයන් බිහි කළ හැකි බව තහවුරු කොට තිබේ. නූතන වෛද්‍ය අධ්‍යාපන ක්ෂෙත්‍රයේ ප්‍රායෝගික භාවිතයෙන් ඇරඹි ගැටළු පාදක ඉගෙනුම ඉංජිනේරු, නීති, කළමනාකරණ, වාස්තු විද්‍යා මෙන් ම සෙසු බොහෝ විෂය ක්ෂෙත්‍රයන්හි ඵලදායීව යොදා ගන්නා ඉගෙනුම් ක්‍රම ශිල්පයක් ලෙස වර්තමානයේ ජනප්‍රිය වී තිබේ. ධයසද සරසවියෙහි සමස්ත එර් විෂය මාලාව සැලසුම් කරනු ලැබ ඇත්තේ ගැටළු පාදක ඉගෙනුම් ක්‍රමය උපයෝගී කරගත් සමෝධානයක් ලෙසින් බව ද කිව යුතු වේ (අබේපාල, 2016 ඃ 03). එක්සත් රාජධානිය ඇතුළු ලොව පුරා බොහෝ රටවල් සිය උසස් අධ්‍යාපනයට මෙන් ම ද්විතීයික අධ්‍යාපනය තුළ ද ඉතා සාර්ථකව ගැටළු පාදක ඉගෙනුම වර්තමානයේ සුලබව භාවිතයට ගනු ලබයි.

ගැටළු පාදක ඉගෙනුම ක්‍රියාත්මක කිරීම

ගැටළු පාදක ඉගෙනුම ක්‍රියාත්මක කිරීමට ප්‍රථම එහි අත්‍යාවශ්‍යයෙන් ම තිබිය හැකි හා තිබිය යුතු මූලිකාංග පිළිබඳ අවබෝධයක් ලබා තිබිය යුතු ය. එය සුසාධ්‍යකරුවාට මෙන් ද සිසුන්ට ද සිය භූමිකාව සාර්ථකව ඉටු කිරීමට මහඟු පිටිවහලක් වෙයි. එම මූලිකාංග කවරේදැයි පහත රූප සටහන ඉදිරිපත් කරනු ලබයි.

ISSN (Online): 2961-564X ISSN (Print) : 2362 - 0706



ගැටළු පාදක ඉගෙනුමෙහි අන්තර්ගත විය යුතු ඉහත මූලිකාංග භාවිත කළ හැකි හා තත්‍ය ලොව සිදු වූ හෝ සිදු වන හෝ සිදු විය හැකි ගැටළු ඇසුරින් සංවිධානය වන ගැටළු පාදක ඉගෙනුම හරහා ඵලදායී විශිෂ්ට වෘත්තිකයෙකු බිහි කළ හැකි ය ඒ සඳහා ගැටළු පාදක ඉගෙනුම ක්‍රියාත්මක කළ යුත්තේ කෙසේද..? යන්න විමසීමට ලක් කළ යුතු ය. ලිඛිත, විද්‍යුත් දර්ශන හෝ වාචිකව ගැටළුවක් ඉදිරිපත් කොට ශිෂ්‍යයාට හෝ කණ්ඩායමට මග පෙන්වීමක් සිදු කළ යුතු වේ. ඉදිරිපත් කෙරෙන ගැටළුව සොයා ගැනීම, විශ්ලේෂණය කිරීම සහ විසඳීම සඳහා එම ගැටළු නිරාකරණ ක්‍රියාවලිය යොදා ගත යුතු වේ. ඇතැම් විමර්ශනයන් හි අවසාන අදියර වනුයේ ශිෂ්‍යයන් විසින් නිර්මාණය කෙරෙන ව්‍යාපෘතියක්, භාණ්ඩයක්, ප්‍රදර්ශනයක් හෝ ප්‍රධාන ප්‍රශ්න හා සම්බන්ධ වෙනත් නිර්මාණයක් විය හැකි ය (අබේපාල, 2016 : 05). ඉදිරිපත් කෙරෙන ගැටළුවේ නිරාවරණ ක්‍රියාවලිය පියවර තුනක් ඔස්සේ පුළුල්ව සිදු කළ හැකි ය.

ගැටළු පාදක ඉගෙනුමෙහි නිරත කණ්ඩායම තමන් අධ්‍යයනය කළ යුතු ගැටළුව හෝ ගැටළු කෙරෙහි පුළුල් විචාරාක්ෂිය පළමුව යොමු කළ යුතු ය. ඒ අනුව කණ්ඩායම දැනටමත් දන්නේ මොනවාදැයි ලැයිස්තු ගත කළ යුතු ය. මෙහි දී සිදු වන්නේ පවතින දැනුම මත සිට ගැටළුව සාකච්ඡාවට බඳුන් කිරීමයි. ගැටළුවට අදාළ ක්‍රියාකාරී නිර්වචන පිළිබඳ සාකච්ඡා කිරීම සහ එකඟතාවකට පැමිණීම ද මෙම විශ්ලේෂණය සඳහා අවශ්‍ය වේ. එසේ ම ගැටළුවට

අදාළව තව දුරටත් විමර්ශනය කළ යුතු යැයි පෙනී යන ප්‍රශ්න සහ ලක්ෂණ තෝරා බේරා ගැනීම ද මෙහි දී අවශ්‍ය වෙයි (අබේපාල, 2016 : 06). මෙය පදනම් විශ්ලේෂණය වේ. ඉන් ගැටළුවට සම්බන්ධ ප්‍රකාශයක් සම්පාදනය කර ගන්නා අතර ඒ මත පදනම්ව විමර්ශනය ඇරඹිය යුතු ය. එකී විමර්ශනය තුළ දී උපකල්පනයන් ප්‍රශ්නකරණයට ලක්වන අතර නව අනාවරණයන් උත්පාදනය වීම ද සිදු වේ. එහි දී ගැටළුව සම්බන්ධයෙන් පිළියෙල කර ගත් මූලික ප්‍රකාශ සංශෝධනය කර ගැනීමට අවකාශ සැලසෙයි.

දෙවන පියවර වෙන් වනුයේ ගැටළුව විසඳීමට අවැසි අංගෝපාංග පෙළ ගැස්වීමට ය. ඒ අනුව ගැටළුව විසඳීමට අවශ්‍ය කරුණු සටහන් කර ගැනීම අත්‍යාවශ්‍ය වේ. ඊට අදාළ තොරතුරු සපයා ගැනීමේ ප්‍රවේශයන් හා ප්‍රස්තුත ගැටළුව වඩාත් අර්ථගන්වා ගැනීමේ විමසීම් (ප්‍රශ්නකරණය) පැවතිය යුතු ය. ගැටළුව සංරචකයක් ලෙස විශ්ලේෂණය කිරීම, භව්‍ය හේතු දැක්වීම, විසඳුම් සංවාදයට ගැනීම, උපන්‍යාස ගොඩනගා ගැනීම ආදිය කණ්ඩායම මගින් මෙම අදියරේ දී සිදු කළ හැකි වේ. ඇගයීම්වලින් තොරව හේතු දැක්වීම් සහ විසඳුම් සටහන් කර ගනිමින් සිදු කෙරෙන මෙම කාර්යය මොළය ඇවිස්සීමක් හා සමාන බව අබේපාලයෝ දක්වති (2016 : 07). මෙම පියවරේ දී ගැටළුව නිරාකරණය සඳහා අවශ්‍ය ඉගෙනුම් ඉලක්ක (Learning Goals) පිහිටුවා ගත යුතු වේ.

මෙම පියවර තුළ දී ගොඩනගාගත් උපන්‍යාශ සාකච්ඡා කරමින් විමර්ශනයට ලක් කළ යුතු මූලාශ්‍ර මොනවාද..? පරිශීලනය කළ යුතු පොත් පත් ලිපි ලේඛන හෝ වෙබ් අඩවි මොනවාද..? සම්මුඛ සාකච්ඡා පැවැත්විය යුතු ද..? එසේ නම් ඒ කවුරුන් සමගද..? කණ්ඩායමේ සාමාජිකයින්ගේ කාර්යයන් (කළ යුතු කාර්යන් හඳුනා ගැනීම හා වෙන්කර ගැනීම, අධ්‍යයන සැලසුම් සකස් කර ගැනීම ආදිය) මොනවාද..? ආදී වශයෙන් ගැටළුව විසඳීමට අවැසි කටයුතු සම්පාදනය කර ගත යුතු වේ. අනතුරුව සැලසුම් කරගත් අධ්‍යයන ක්‍රියාවලිය ක්‍රියාත්මක කොට ගැටළුව විසඳාගැනීම සිදු කරනු ලබයි. එහි දී කණ්ඩායමේ සියලු සාමාජිකයින්ගේ හමුවක් මගින් ගැටළුව විසඳීමට අදාළ දත්තයන්හි විශ්වසනීයත්වය හා ඵලදායීත්වය විමර්ශනයට හා ඇගයීමට ලක් කිරීම සිදු කළ යුතු අත්‍යාවශ්‍ය කටයුත්තකි.

ඉහත පියවරයන් තුළ කණ්ඩායම් හමු (Group Meeting), සිද්ධි අධ්‍යයනයන් (Case Studies), සම්පත් සැසි (Resource Session), කෙටි සාකච්ඡා (Short Discussion) පැවතීම සාමාන්‍ය තත්ත්වයක් වන අතර සාම්ප්‍රදායික ප්‍රමිතිගත පන්ති කාමර ක්‍රියාවලියෙන් බැහැර තත්ත්වයක් ප්‍රදර්ශනය වීම ස්වභාවය වේ.

ගැටළු පාදක ඉගෙනුම ක්‍රියාත්මක කිරීමේ පියවර පහත පරිදි සාරාංශ ගත කළ හැකි ය. ඒ අනුව සාමාන්‍යයෙන් සිසුන් ගැටළුව පිරික්සීම හා ගැටළුව නිර්වචනය කර ගත යුතු වේ. අනතුරුව සිසුන් දැනට දන්නා දේ ගවේෂණය කරමින් ගැටළු සහගත තැන් සලකුණු

කර ගත යුතු ය. සිසුන්ට ඉගෙනීමට අවශ්‍ය දේ සහ ගැටළුව විසඳීමට අවශ්‍ය තොරතුරු සහ මෙවලම් ලබා ගත හැකි ආකාරයන් තීරණය කළ යුතු ය. ගැටළුව විසඳීම කළ හැකි ක්‍රම තක්සේරු කළ යුත්තේ ඉන් පසුව වේ. අනතුරුව ගැටළුව විසඳීම සිදු කළ හැකි වේ. (https://teaching.cornell.edu › engaging-students › proble)

මේ අනුව සාර්ථක ගැටළු පාදක ඉගෙනුමක් තුළ සියලු සිසුන් වෙත විවෘත ඉගෙනුම් වාතාවරණයක් නිර්මාණය වීම ද සිදු වේ.

ගැටළු පාදක ඉගෙනුමේ තක්සේරුකරණය

ගැටළු පාදක ඉගෙනුම් ක්‍රමයේ දී තක්සේරුකරණය කඩඉම් රහිතව සිදු වන අඛණ්ඩ ක්‍රියාවලියක් වේ. මන්ද යත් තක්සේරුකරණ ක්‍රියාවලිය තුළ දී ද ශිෂ්‍යයා ඉගෙනගන්නා බැවිනි. ඉගැන්වීම සහ තක්සේරුකරණය යනු එකිනෙකින් වෙන් වූ කාර්යයන් දෙකක් නොවේ. තක්සේරුකරණය ද ඉගෙනීම හා අනුකූලනය වූවකි. තක්සේරුකරණයෙහි යොමු වීම ඉගෙනීම වෙතට ය (අබේපාල, 2016 : 10). මේ අනුව ඉගෙනීම සමග සිදු වන අනනුගත බහුමාන ක්‍රියාවලියක් වන තක්සේරුකරණය ශිෂ්‍යයාට ප්‍රතිපෝෂණ සැපයෙන ඵලදායී ක්‍රියාවලියක් විය යුතු ය. ගැටළු පාදක ඉගෙනුම සඳහා ද පුළුල් ක්ෂේත්‍ර තුනක් ඔස්සේ ශිෂ්‍ය තක්සේරුකරණය සිදු කළ හැකි ය.

ව්‍යවහාරික නිපුණතා

ගැටළුව කෙරෙහි ප්‍රස්තුත විචල්‍යයන් හඳුනාගනිමින් ඒවා විශ්ලේෂණය කිරීම විෂයෙහි, සංවිධිත සැලසුම් භාවිත කිරීමට හා කළමනාකරණයට ශිෂ්‍යයා තුළ පවතින නිපුණතා තක්සේරු කිරීම ව්‍යවහාරික නිපුණතා යටතේ සිදු කෙරේ.

විචාරශීලී චින්තනය, ගැටළු නිරාකරණය හා සන්නිවේදන නිපුණතා

යම් සංකීර්ණ සන්දර්භයක් හෝ ප්‍රස්තුතයක් පවතින තත්ත්වයන් යටතේ විග්‍රහාත්මකව දැකීම, ගැටළු හඳුනා ගැනීමට සහ විසඳීමට දත්ත හා තොරතුරු භාවිතයෙන් පරිකල්පනය මෙහෙයවීම සහ විශ්ලේෂිත තොරතුරු අන් අය වෙත ඵලදායීව හා ගුණාත්මකව සන්නිවේදනය කිරීමේ නිපුණතා තක්සේරු කිරීම විචාරශීලී චින්තනය, ගැටළු නිරාකරණය හා සන්නිවේදන නිපුණතා යටතේ සිදු වේ.

සාමූහික හා නායකත්ව නිපුණතා

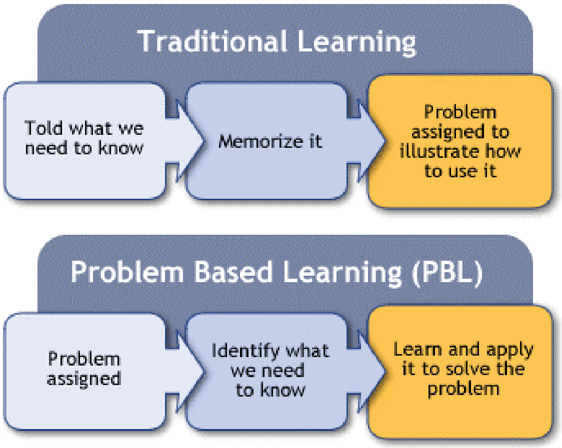
ගැටළු පාදක ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී සාමූහිකත්වය ගරු කරන කණ්ඩායම් සාමාජිකයෙකු ලෙසින් ඉටු කෙරෙන ඵලදායී මැදිහත් වීම සහ ඊට එක්කරන මූලිකත්ව මැදිහත් වීම තක්සේරුකරණය කිරීම සාමූහික හා නායකත්ව නිපුණතා යටතේ සිදු වේ.

සුදුසු නිර්නායක යටතේ පූර්වයෙන් සම්පාදනය කර ගත් තක්සේරුකරණ සැලැස්මක් මගින් ගැටළු පාදක ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය තුළ දී ත් ඉන් පසුවත් තක්සේරුකරණය සිදු කිරීම ඵලදායී වේ.

ඉගෙනුම සඳහා ගැටළු පාදක ඉගෙනුම යොදා ගැනීමේ වැදගත්කම

ගැටළු පාදක ඉගෙනුම සිසුන්ගේ වයසට ගැලපෙන ආකාරයට නැතහොත් ඔවුන්ට අදාළ පරිදි තෝරාගත හොත් එය උසස්, ද්විතීයික, ප්‍රාථමික හා මධ්‍ය පාසල්වලට ද යොදා ගත හැකි වේ (උපාලි, 2009 : 47). ගැටළු පාදක ඉගෙනුම ආරම්භ කරන්නේ විසඳුම සඳහා සියලු දැනුම අවශ්‍ය වන අන්දමේ සංකීර්ණ ගැටළුවක් ඉදිරිපත් කරමිනි. එය අනාගත වෘත්තීය ජීවිතයේ දී ශිෂ්‍යයන්ට මුහුණ දීමට සිදු විය හැකි අන්දමේ ගැටළුවකි (අබේපාල, 2016 : 02). ගැටළු පාදක ඉගෙනුම සත්‍ය ජීවිතය සමග බැඳී පවතින්නකි. මෙය දෙආකාරයකින් විග්‍රහ කළ හැකි ය. පළමුව ව්‍යාපෘති හා යොදාගන්නා ගැටළුවල ස්වභාවය සත්‍ය ජීවිතය පදනම් කර ගන්නා අතර දෙවනුව යොදාගන්නා කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම්, පර්යේෂණ, දත්ත රැස් කිරීම, විචාරාත්මක චින්තනය වැනි දෑ සිසුන් ඔවුන්ගේ අනාගත රැකියා අවස්ථා සඳහා යොදාගනු ලබන ඒවා වේ (King, 2001 : 03).

ගැටළු පාදක ඉගෙනුම නිසි පරිදි සැලසුම් කිරීමෙන් ගුරු කේන්ද්‍රීය සාම්ප්‍රදායික අධ්‍යාපනය තුළ පැවති උදාසීන ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය වෙනුවට නව්‍ය පිබිදීමක් සහිතව ශිෂ්‍යයා සක්‍රීය ඉගෙනගන්නෙකු බවට පත් වේ. එක් පාර්ශ්වයකට සන්නිවේදනය සිදු වන දේශන ක්‍රමයට ඉතා සීමිත ඉඩක් හිමිවන ගැටළු පාදක ඉගෙනුම භාවිතයේ දී ඉගෙනීමේ වගකීම හා වගවීම ශිෂ්‍යයන් විසින් ම සාමූහිකව හා පෞද්ගලිකව දරනු ලබයි. ගුරුවරයාගේ භූමිකාව වේදිකාව මත සිට ගන්නා ඍෂිවරයාගේ තත්ත්වයෙන් ඉවත්ව පසෙකින් සිට මග පෙන්වන්නෙකුගේ තත්ත්වයට පත් වෙයි (අබේපාල, 2016 : 02). එමගින් ශිෂ්‍යයා නිෂ්ක්‍රීය සවන් දෙන්නෙකු හෝ සටහන් මගින් පොත් පුරවන්නෙකු නොවී සක්‍රීය ශිෂ්‍ය භූමිකාවක් ඉටු කරනු ලබයි. ගැටළු පාදක ඉගෙනුම භාවිතය හරහා නිර්මාණය වන ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම මගින් දැනුම මෙන් ම කුසලතා රැසක් ද උකහා ගනියි. සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී ඉගෙනීමට අවශ්‍ය දේ ගුරුවරයා විසින් පැවසූ පසු එය මතකාවර්ජනය කිරීමක් හා ගැටළු විසඳීමට අවශ්‍ය නිදර්ශනය කිරීමක් සිදු විය. නමුත් ගැටළු පාදක ඉගෙනුමේ දී ගැටළුවක් පැවරීම මගින් ඉගෙනීමට අවශ්‍ය දේ හඳුනා ගැනීමට ශිෂ්‍යයාට පළමුව මග පාදයි. අනතුරුව ගැටළුව විසඳීමට සලස්වා ඉගෙනීමට හා ප්‍රායෝගික භාවිතයට අවස්ථාව සලසා දෙයි.



(https://www.researchgate.net/figure/Difference-between-traditional-learning-and-problem-based-learning-PBL-2016_fig1_331685147)

ලීට (Lee) අනුව ගැටළු පාදක ඉගෙනුම හරහා ශිෂ්‍යයාගේ මනස තුළ අනාගතයට ඵලදායී දැනුම් සම්භාරයක් නිර්මාණය කර ගනියි. සැබෑ ජීවිතයේ පවතින ගැටළුවලට විසඳුම් සෙවීම හෝ පිළිතුරු සෙවීමක් අපේක්ෂා කරයි. වැඩිහිටි සිසුන් සඳහා ගැටළුව හිතාමතාම වැරදියට අර්ථකථනය කරන අතර ඒ තුළ ප්‍රශ්නකාරී ව්‍යාකූලත්වයක් ඇති කරයි. මෙහිදී සිසුහු සහයෝගී කුඩා කණ්ඩායම් ලෙසට ද වැඩ කිරීම උචිත ය. ගුරුවරයා හෝ උපදේශකවරයා සුසාධ්‍යකරුවෙකු (Facilitator) ලෙස ක්‍රියා කළ ද සිසුන්ගේ පරීක්ෂණ සඳහා අනවශ්‍ය මගපෙන්වීමක් හෝ පාලනය කිරීමක් නොකරයි (Lee, 2001 : 84). මේ අනුව දැනුම කේන්ද්‍රීය වූ දුෂ්කර ඉගෙනුමකට වඩා සිසුන් තුළ පවතින සහජ විභව්‍යතා මතුකර ගනිමින් ප්‍රායෝගික හා ඵලදායී ඉගෙනුමක් ලබා දීමට ගැටළු පාදක ඉගෙනුම ඉතා උචිත ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් ලෙස හඳුනා ගත හැකි ය. එපමණක් ද නොව සිසුන් තුළ කුතුහලය ගොඩනග න්නා වූ අභියෝගයක් වන සංවිධාන, සැලසුම් සහ විපරිනාමයන් පිළිබඳ හැදෑරීමක් ලෙස ද මෙම ක්‍රමය වටනේ වෙය.

ගැටළු පාදක ඉගෙනුමෙහි ප්‍රබලතා

- සැබෑ ලෝකයෙහි ප්‍රායෝගික ප්‍රශ්න හා ගැටළු සම්බන්ධ සන්දර්භයක් තුළ ඉගෙනීම සිදු වීම.
- ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුමක් සිදු වීම (ඉගෙනුමට වඩා ඉගෙනීමට පෙළඹෙන වටපිටාවක් නිර්මාණය වීම).
- කටයුතු සැලසුම් කිරීම, සංවිධානය කිරීම, ක්‍රියාත්මක කිරීම, ඇගයීම හා විෂය මාලාව ප්‍රතිශෝධනය කිරීම ආදී කාර්යයන්හි දී ගුරුවරයා හා සිසුන් සම භූමිකාවන් බවට පත් වීම.

- සිසුන්ගේ ගැටළු විසඳීමේ විභව්‍යතා වර්ධනය වීම.
- ඉගෙනීම සඳහා ඇති අභිප්‍රේරණය දියුණු වීම.
- කණ්ඩායම් හැඟීම හා සාමූහිකත්වය දිරි ගැන්වීම.
- සිසුන්ගේ තර්කනය හා ස්වයං ඉගෙනුම දිරි ගැන්වීම.
- යාවජීව ඉගෙනුමට උත්තේජනය වීම.
- ඉගෙනීම පිළිබඳ වගකීම ශිෂ්‍යයා වෙත කේන්ද්‍රගත වීම.
- දේශන අවම වීම.
- විචාරාත්මක චින්තනයට ඉඩහසර නිර්මාණය වීම.
- සුදුසු සම්පත් හඳුනා ගැනීම, ස්ථානගත කිරීම, කළමනාකරණය හා භාවිතය පිළිබඳ සිසු නිපුණතා බල ගැන්වීම.
- සන්නිවේදන කුසලතා, සමාජ කුසලතා හා අන්තර් පුද්ගල සබඳතාවන්ට අදාළ කුසලතා වර්ධනය කර ගැනීම.
- දත්ත, තොරතුරු හා කුසලතා සමෝධානය කර ගැනීම.

ගැටළු පාදක ඉගෙනුමෙහි දුබලතා

- ගැටළුව හෝ මතවාදය විසඳීමට අදාළ දත්ත හා තොරතුරු කළමනාකරණය කර ගැනීමේ හා හැසිරවීමේ දුෂ්කරතා ඇතැම් සිසුන්ට පැවතීම.
- ඇතැම් ගැටළු විසඳීමට අවශ්‍ය තොරතුරු හා මූලාශ්‍ර පාසල හෝ අධ්‍යාපන ආයතනය තුළ නොමැති වීම හෝ හිගකම.
- ඇතැම් සිසුන්ගේ චින්තන ශක්‍යතාවේ පටුභාවය මත ඉතා පුළුල් දෘෂ්ටියකින් ගැටළු හෝ මතවාද වෙත ප්‍රවේශ වීමේ අපහසුව.
- ඍජු හා සාමූහික තීරණවලට එළඹීමේ නොහැකියාව හා වෙනස්වීමට ඇති අකමැත්ත.
- ගැටළු සංකීර්ණ වීම මත සිසුන්ගේ බුද්ධියට හා මනසට පීඩා ගෙන දීම.
- කණ්ඩායමේ සෑම සාමාජිකයෙක් ම අදාළ ගැටළුව විසඳීම සඳහා ඵලදායීව හා ක්‍රියාශීලීව සහභාගී නොවීම.
- ඇතැම් සිසුන්ට ගැටළු පාදක ඉගෙනුම් ප්‍රවේශයේ දී ස්වාධීනව කටයුතු කිරීමේ නොහැකියාව සහ නිති උපදෙස් සහ සහාය අවශ්‍ය වීම.
- සාම්ප්‍රදායික ගුරු භූමිකාවෙන් ඉවත්ව සුසාධ්‍යකරුවෙකු (Facilitator) ලෙස වෙනස්වීමට ගුරුවරුන්ට ඇති අපහසුව.

සමාලෝචනය

ශිෂ්‍ය කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම විෂයෙහි භාවිත කළ හැකි සිසුවාගේ බහුවිධ දෘෂ්ටි පරාසයන් විපුලිත කළ හැකි වඩාත් ඵලදායී ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් ලෙස ගැටළු පාදක ඉගෙනුම හඳුනාගත හැකි වේ. ගැටළු පාදක ඉගෙනුමේ දී සිසුන් ඔවුන්ගේ ම ඉගෙනුම් අරමුණු පැහැදිලි කර ගැනීම සඳහා ගැටළුවේ හෝ සිදුවීමේ හෝ සිදුවීම් මාලාවේ ඇති ප්‍රේරක (Triggers) භාවිතයට ගනියි. අනතුරුව කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවකට යොමු වීමට පෙර ඔවුන් ස්වාධීන, ස්වයං දිශානුගත, අධ්‍යයනයකට යොමු වීම හේතුවෙන් සිසුවා උකහාගත් දැනුම වඩාත් තීව්‍ර ලෙස ඔපවත් කර ගැනීමට ඉඩ සාදා ගන්නා ඵලදායී ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් ලෙස අර්ථකථනය කළ හැකි ය.

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සඳහා තාක්‍ෂණය බහුලව භාවිත වන නූතනයේ ගැටළු පාදක ඉගෙනුම වඩාත් සක්‍රීය, ඵලදායී හා පහසු ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් ලෙස භාවිත කළ හැකි ය. මූලාශ්‍ර පරිශීලනයට ඇති පහසුවත් ගැටළු විසඳීමට තාක්‍ෂණික ප්‍රවේශයන් ලබා ගත හැකි වීමත් සුවිශේෂී ය. තර්කානුකූල චින්තනය සිසුන් තුළ ප්‍රවර්ධනය කළ හැකි මෙම ඉගෙනුම් ක්‍රමය ඕනෑම විෂයකට යොදා ගත හැක්කේ ප්‍රායෝගිකත්වයට හා ජීවිතයට බද්ධ කිරීමේ පහසුව හොඳින් ඇති බැවිනි. සාම්ප්‍රදායික ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් රටාවකට හුරු ගුරු සිසු දෙපක්‍ෂයට ම ආරම්භයේ දී තරමක් දුෂ්කරතා ගෙන දිය හැකි ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් වුව ද මෘදුව හා සියුම්ව භාවිතය ඇරඹීමෙන් දුෂ්කරතා මග හැර භාවිත කළ හැකි, ඉගෙනුම් ඵල සාධනය කර ගත හැකි ඉගෙනුම් ක්‍රමයක් ලෙස ද හඳුනාගත හැකි ය.

ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් අධ්‍යාපන පද්ධතිය තුළ ගැටළු පාදක ඉගෙනුම තරමක් භාවිත වුව ද ද්විතීයික පාසල් පද්ධතිය තුළ භාවිත වනුයේ අවම වශයෙනි. දැනුමින් සන්නද්ධ, මනා පුහුණුවකින් යුතු මානව සම්පතක් (ගුරු පරපුරක්) මෙන් ම ගැටළු පාදක ඉගෙනුම ප්‍රායෝගිකව භාවිත කළ හැකි භෞතික සම්පත් සම්පාදනය මගින් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට නවමු ජීවයක් එක් කළ හැකි වේ. එමගින් විසි එක් වැනි ශත වර්ෂයේ අභියෝග ජයගත හැකි නිපුණතා සපිරි අනාගත වෘත්තිකයෙකු මෙන් ම විශ්ව සාමාජිකයෙකු බිහි කිරීමට අවකාශය ද සලසා ගත හැකි වේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

John R. Savery. (Spring 2006). *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning***.** volume 1. No 1. Published online. 5-22.

King, H. (2001). *Case studies in problem – based learning from geography, earth and Environmental sciences*. Planet. (Special Edition – 2).

Lee, C. (2001). *Problem - based Learning: A Personal View*. Planet (Special Edition – 2).

Preeti, B., Ashish, A., Shiram, G. (2013). *Problem Based Learning (BPL) -An effective Approach to Improve Learning Outcomes in Medical Teaching*. National Library of Medicine. PMC.

මජ්ඣිම නිකාය. (2005). (පුනර් මුද්‍රණය). ත්‍රිපිටක සම්පාදක මණ්ඩල. බෞද්ධ සංස්කෘතික මධ්‍යස්ථාන. දෙහිවල.

සංයුක්ත නිකාය. (2005). (පුනර් මුද්‍රණය). ත්‍රිපිටක සම්පාදක මණ්ඩලය. බෞද්ධ සංස්කෘතික මධ්‍යස්ථානය. දෙහිවල.

අරියධම්ම හිමි, වයි. (2014). *බුදුරජාණන් වහන්සේගේ අධ්‍යාපන ශිල්පීය ක්‍රම භාවිතය*. අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා - 7. අධ්‍යාපන පීඨය. කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

අබේපාල, ආර්. (2016). *ගැටළු පාදක ඉගෙනුම කවරේද?* අධ්‍යාපන ප්‍රතිභා. 8. අධ්‍යාපන පීඨය. කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලය.

මුණසිංහ, යූ. සී. (2009). *ගුරු වෘත්තිකයන් දැනගත යුතු ඉගැන්වීමේ ක්‍රම*. අධ්‍යාපන වෘත්තීය නිපුණතා සංවර්ධන කේන්ද්‍රය. කිරිඇල්ල.

Retrieved from: https://teaching.cornell.edu › engaging-students › proble.

Retrieved from: https://www.slideserve.com/vinny/problem-based-learning-pbl

Retrieved from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1125189

Retrieved from: https://www.researchgate.net/figure/Difference-between-traditional-learning-and-problem-based-learning-PBL-2016_fig1_331685147

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 (II) 2020

Department of Humanities, Rajarata University of Sri Lanka

හැඩ ඔය නිම්නයේ ඉපැරණි ජනාවාස ව්‍යාප්තිය පෙන්නුම් කෙරෙන ප්‍රාග් ඓතිහාසික සිතුවම්

ඩබ්ලිව්.ඒ. සම්පත් ප්‍රසන්න

මනෝජ් දර්ශන බණ්ඩාර

Correspondence:
prasanna.sampath85@yahoo.com

Specialty Section:
History

Received:
11 November 2021

Revised:
26 Octomber 2022

Accepted:
01 November 2022

Published:
02 January 2023

Citation:
සම්පත්, ප්‍රසන්න ඩබ්ලිව්.ඒ., බණ්ඩාර, මනෝජ් දර්ශන. (2020). හැඩ ඔය නිම්නයේ ඉපැරණි ජනාවාස ව්‍යාප්තිය පෙන්නුම් කෙරෙන ප්‍රාග් ඓතිහාසික සිතුවම්. *මානවශාස්ත්‍ර අධ්‍යයන ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය.* 6(11), 69-85.
ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

Abstract

The catchment area of Heda Oya's Valley, which starts from the Maragala Mountan area in Monaragala, has an area of 604 square kilometers. This river, which is about 110 kilometers long, connecs to the sea from Panama and Pothuvil-Arugam Bay after passing through the land belonging to Monaragala and Ampara districts. The geography and environment of any area has a decisive influence on the population distribution of that area. According to the research conducted so far on the beginning of the early settlement and spread of Sri Lanka, it is clear that it represents an extremely complex and long period. This situation has arisen according to the reliable facts revealed by the archaeological explorations and excavations carried out especially for many decades in Sri Lanka's prehistoric era, prehistoric Iron Age and the period up to the historical era. It does not seem that many scholars who are based on the opinion that this island was populated by "Aryan groups

who came to Ceylon from time to time during the conquest and the later period" are not very interested in the great discoveries of archeology. What happened was that the historical colonization of Sri Lanka was not only restricted to the Indo-Aryan groups, but it was turned into a historical composition of the aristocracy. Thus, the people who lived in Sri Lanka in the pre-historic eras and their settlements were forgotten and the first colonization of Sri Lanka 6th After the 6th the transfer took place in the 6th century BC by the Aryan groups. But during the exploration of the Heda Oya Valley many paintings belonging to the people who inhabited this area were discovered. It became clear that the paintings can be compared and studied not only in this country but also in foreign countries. In this study, the information revealed by the prehistoric cave paintings spread in the Heda Oya Valley was investigated. The field study method was used for the research and the information was collected from the library survey method. Based on the prehistoric cave paintings found in the Heda Oya valley, this research has been done to identify how the settlements in this area have occurred.

Keywords: inhabitant, using color, primitive painting, strange images, 3D painting, X-ray imaging

හැඳින්වීම

ශ්‍රී ලංකාවේ මුල් ජනාවාස ආරම්භය හා විකාශය පිළිබඳ ව මෙතෙක් සිදුකරනු ලැබූ පර්යේෂණ අනුව එය අතිශය සංකීර්ණ, දීර්ඝ කාල පරිච්ඡේදයක් නියෝජනය කරන්නක් බව පැහැදිලි ය. විශේෂයෙන්ම දශක ගණනාවක් තිස්සේ ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාග් ඓතිහාසික යුගය, පූර්ව ඓතිහාසික යකඩ යුගය හා ඓතිහාසික යුගය දක්වා වූ කාලය සම්බන්ධයෙන් සිදු කරන ලද පුරා ගවේෂණ හා පුරා කැණීම් මඟින් අනාවරණය කරන ලද විශ්වසනීය කරුණු අනුව මෙම තත්ත්වය ඇති වී තිබේ. හුදෙක් මෙම දිවයින ජනදකරණයට පාත්‍ර වූයේ "විජයාගමනය හා පසු අවධියේ වරින් වර ලංකාද්වීපයට පැමිණි පදිංචි වූ ආර්ය කණ්ඩායම්වලින් ය" යන ඓතිහාසික සාහිත්‍යය මූලාශ්‍ර ගෙන හැර දක්වන මතය මත පිහිටි බොහෝ විද්වතුන් පුරාවිද්‍යාවේ විශිෂ්ට අනාවරණ ගැන එතරම් උනන්දු වූ බවක් ද නොපෙනේ. ඉන් සිදු වූයේ ශ්‍රී ලංකාවේ ඓතිහාසික ජනපදකරණය ඉන්දු ආර්ය කණ්ඩායම්වලට පමණක් සීමා කිරීම පමණක් නොව, රදළ පැලැන්තියේ ඓතිහාසික රචනාවක් බවට පත් කරනු ලැබීමයි. එමඟින් ඒ වන විට ශ්‍රී ලංකාවේ ජීවත් වූ ප්‍රාග් ඓතිහාසික හා පූර්ව ඓතිහාසික යුගයේ විසූ මානවයන් හා ඔවුන්ගේ ජනාවාස පිළිබඳ ව අමතක කර ශ්‍රී ලංකාද්වීපයේ ප්‍රථම ජනපදකරණය ක්‍රි.පූ. 6 වැනි සියවසින් පසුව සිදු වූ ආර්ය කණ්ඩායම් මත පැවරීම සිදු විය.

විශේෂයෙන්ම විජයාගමනයට පෙර මෙහි දිවි ගෙවූයේ යයි වංශකතාව ගෙන හැර දක්වන ස්වදේශීය පදිංචිකරුවන් වූ යක්ෂ, රාක්ෂස, නාග ආදී කොට්ඨාශ අමනුෂ්‍ය කොටස් ලෙස සැලකීමට සාහිත්‍යකරුවන් ඉදිරිපත් කරනු ලැබූ මත හා එකඟ වෙමින් පර්යේෂකයන් විසින් වඩා පටු ස්වභාවයකින් කරුණු ගෙනහැර දක්වන අවස්ථා සුලභ ය. එහෙයින් මෙම මාතෘකාව පිළිබඳ මෙතෙක් සිදු කරන ලද විධිමත් පර්යේෂණ ඇසුරින් අපක්ෂපාතීව ලක්දිව මුල් ජනාවාස බිහිවීම හා වර්ධනය පිළිබඳ විමර්ශනය කළ යුතු ය.

ශ්‍රී ලංකාවේ බෞද්ධ සංස්කෘතිය ව්‍යාප්තවීමට හෝ ආර්ය ජනාවාස පිහිටුවීමට පෙර පැවති සිතුවම් කලාව පිළිබඳ ව තොරතුරු අපගේ වංස කතාවල ද දක්නට නො ලැබෙන තරම් ය. එනමුදු, පර්යේෂණවල නියැළි මුල් යුගයේ පුරාවිද්‍යාඥයින්ට, ප්‍රාග් ඓතිහාසික යුගයට අයත් ඉපැරණි සිතුවම් පිළිබඳ ඓතිහාසික වශයෙන් අමිල අගයෙන් යුතු දුර්ලභ ඝනයේ සාක්ෂි කිහිපයක් අනාවරණය කර ගැනීමට හැකියාව ලැබී තිබේ.

පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

හැඩ ඔය නිම්න ප්‍රදේශයේ සිදු කරන ලද ක්ෂේත්‍ර ගවේෂණ අනුව මෙරට පැරණි සිතුවම් කලාවේ අනර්ඝ නිදසුන් රැසක් මෙම ප්‍රදේශයේ සුවිශේෂී සමාජ සංස්කෘතියක් සහිත ජනාවාසකරණයක් පැවති බවට සාක්ෂි හඳුනාගත හැකි විය. විශේෂයෙන් ම මෙහි දී අහඹු ආකාරයට ක්ෂේත්‍ර ගවේෂණය, විධිමත් ආකාරයට ක්ෂේත්‍ර ගවේෂණය හා සම්මුඛ සාකච්ඡා ක්‍රමවේදය යොදා ගනිමින් ප්‍රදේශයේ පැවති ජනාවාසකරණය නිරූපණය කරන්නා වූ පැරණි සිතුවම් සහිත පරිශ්‍ර අනාවරණය කර ගන්නා ලදි. විශේෂයෙන්ම සිතුවම් වලට අමතරව භික්ෂූන් වහන්සේලා භාවිත කටාරම් සහිත ලෙන්, විහාරාරාම සංකීර්ණ හා බෞද්ධ ස්තූප හා වාරි තාක්ෂණික අංගයන්ට අයත් සාක්ෂි සිතියම්, සැලසුම් ඇඳීම, ඡායාරූප ගැනීම හා ලිඛිත වාර්තාකරණයද සිදු කෙරිණ. එහිදී වලං කටු විසිරුම්, යබොර, උළු, ගඩොල්, පාෂාණ කොටස් මෙන් ම ශිලා ලේඛන සාක්ෂි ද හඳුනාගත හැකි විය. මෙම පත්‍රිකාව මඟින් ඉදිරිපත් කරනු බෞද්ධාගමික පසුබිම නියෝජනය කරන අවධියට පෙර සමයට අයත් සාක්ෂි වන ප්‍රාග් ඓතිහාසික සිතුවම් හා ශිලා මෙවලම් විසිරුම් ද මෙම ප්‍රදේශයේ දී අනාවරණය වූ බව කිව යුතු ය.

මෙම පර්යේෂණයේ ප්‍රධාන අරමුණ වනුයේ, හැඩ ඔය නිම්නයේ ජනාවාස ව්‍යාප්තියට අයත් සාක්ෂි අනාවරණය කර ඉදිරිපත් කිරීමයි. එය මූලික කර ගනිමින්, පුරාණ රෝහණ රාජධානියේ ජනතාවගේ සාමාජීය හා ආර්ථික පසුබිම හඳුනා ගැනීම, ප්‍රදේශයේ භූ භෞතික විෂමතාව සහ එහි වූ පාරසරික සම්පත් අධ්‍යයනය මඟින් ඉපැරණි ජනාවාසයන්හි අදාළ සම්පත් පරිභෝජනය සහ තාක්ෂණික ස්වභාවය පරීක්ෂා කිරීම මෙහි එක් අරමුණක් වේ. තවද විවිධ සංවර්ධන ව්‍යාපෘති හා වෙනත් මානව ක්‍රියාකාරකම් හේතු කොට ගෙන බොහෝ පුරාවිද්‍යාත්මක අවශේෂ පර්යේෂකයන්ගේ අවධානයට යොමු නොවී විනාශයට ලක් වෙමින්

පවති. එබැවින් අතීත මානව යටගියාව අනාවරණය සඳහා වැදගත් වන පුරාවිද්‍යාත්මක සාක්ෂි අනාවරණය කර ඉදිරිපත් කිරීම මෙම පර්යේෂණයේ තවත් අරමුණක් වශයෙන් දැක්විය හැකි ය. ඒ අනුව යමින් පුරාවිද්‍යාත්මක සාක්ෂි වාර්තා කර විග්‍රහ කිරීම මඟින් හැඩ ඔය නිම්නයේ ජනාවාස ව්‍යාප්තිය පිළිබඳ ඉතිහාසය ගොඩනැංවීමට දායකත්වය ලබාදීම මෙහි පර්යේෂණයේ වැදගත්කම වශයෙන් දැක්විය හැකි ය.

විමර්ශනය

ශ්‍රී ලංකාවේ දීර්ඝ කාලීන ඉතිහාසය තුළ මෙරට සිදු වූ ජනාවාසකරණය හා එහි සමාජ පසුබිම පිළිබඳව විමර්ශනයේ දී හැඩ ඔය නිම්නය ද ඇතුළත් ඉපැරණි රෝහණය පිළිබඳව නිතැතින්ම කියැවේ. විශේෂයෙන්ම ප්‍රාග් ඓතිහාසික යුගයේ සිට ඓතිහාසික යුගය දක්වාම පැවත එන සාක්ෂි මඟින් මේ බව තහවුරු වේ.

ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාග් ඓතිහාසික සිතුවම් කිසිවක් ඉතිරි වී නැති බවත්, පහතරට වියළි කලාපයේ හමුවන ගුහා චිත්‍ර වැද්දන්ගේ බවට සෙලින්මාන් යුවළ සාක්ෂි දරණ බවත් ශිරාන් දැරණියගල ප්‍රකාශ කරනු ලබයි (දැරණියගල, 1991: 22). මෙම ප්‍රාථමික ශෛලියේ සිතුවම් අධ්‍යයනය කළ විද්වතුන් අතුරින් එච්. සී.පී. බෙල්, ජෝන් ස්ටිල්, සෙලිග්මාන් යුවළ, පී.ඊ.පී. දැරණියගල, බී.ඩී. නන්දදේව හා රාජ් සෝමදේව ආදී කිහිපදෙනා කැපී පෙනේ.

මෙම ප්‍රාග් ඓතිහාසික සිතුවම් මුල් යුගයේ ජීවත් වූ වර්තමානය දක්වා ශේෂව පැවතෙන්නා වූ ගෝත්‍රික ජනතාවක් ලෙස සැලකෙන වැද්දන්ගේ නිර්මාණ බවට නිගමනය සඳහා පර්යේෂකයන් එළඹීමට හේතු කිහිපයකි. එනම්,

- ❖ හමු වූ සිතුවම් ගල් ගුහාවල ඇඳ තිබීම
- ❖ එම වාසස්ථාන භාවිත කර ඇත්තේ සංචාරක දිවියකට හුරු වැද්දන් විසින් වීම
- ❖ සිතුවමින් නිරූපණය වන්නේ දඩයම හා ආදි වාසීන්ගේ ජීවන රටාව වීම (Bandaranayaka, 1986: 9).

එයට හේතු ලෙස දක්වා ඇත. බණ්ඩාරනායක විසින් දැනට හමුව ඇති ප්‍රාග් ඓතිහාසික සිතුවම් ස්වරූපය අනුව වර්ග තුනකට බෙදා දක්වා ඇත.

එනම්,

1. ඒක වර්ණ ඡායා මාත්‍රයක් සහිත චිත්‍ර *(Monochrome Silhouettes)*
2. බහු වර්ණ භාවිත කළ චිත්‍ර *(Polychrome Painting)*
3. කැටයම් ස්වරූපයෙන් නිම වුණු චිත්‍ර *(Incised Respresentation)*

මෙම වර්ග තුනට අයත් සිතුවම් ඇති ස්ථාන රසක් පිළිබඳ ව දැනට කරුණු හෙළිදරව් කර තිබේ. ලංකාවේ හමුවන ප්‍රාථමික සිතුවම් බහුතරයක් නැගෙනහිර හා ගිනිකොණ දිග කලාපයට අයත් වීම විශේෂත්වයකි. උස්සාගල, නීලගිරි කන්ද, සංගමන්කන්ද, මහලේනමඑළිය, මණ්ඩාගල්ගේ, ගොනාගොල්ල, හුලංනුගේ, ඉඹරගස්තලාව, කඳුරුපොකුණ, පානමවැව, රජගලකන්ද, කොනත්තේගොඩ, කුඩුම්බිගල, වෙට්ටඹුගල හා පුංචිකිරිඅම්මා ගල්ගේ ඒවායින් කිහිපයකි. මඩගල ගුහාවේ හමුව ඇති සිතුවම් ස්වල්පය ඒක වර්ණ ඡායා මාත්‍රයක් සහිත සිතුවම් වර්ගයට අයත් වන අතර තන්තිරිමලේ හා බිල්ලවගලින් හමුවන සිතුවම් බහු වර්ණ භාවිතා කළ සිතුවම් වර්ගයට අයත් වේ. මෙවැනි ස්ථානවල සිතුවම් අඳිනු ලැබුවේ ක්‍රි.පූ. යුගයේ සිටි නොදියුණු ජනතාව විසිනි (විජේසේකර, 1962: 31).

මෙම සටහන් කිරීම් සඳහා විශේෂයෙන්ම පොළොවේ වර්ණය (*Earth Colour*), අළු පැහැය, ළා දුඹුරු හෝ සුදු, අඳුරු රතු හෝ මළකඩ පාට, මැටිවලින් ලබාගත් රතු මිශ්‍ර කහ වර්ණය (*Plane Orange Colour*) උපයෝගී කරගෙන තිබේ (මහින්ද හිමි, 2007: 6). මේ සිතුවම් නිරීක්ෂණයේ දී දක්නට ලැබෙනුයේ අතේ ඇඟිල්ල උපයෝගී කරගෙන නිර්මාණය කළ සෙයකි. මෙම නිර්මාණකරණයේ දී සත්ත්ව රුධිරය, ශාක කොළ යුෂ හා කහට වර්ග, මකුළු මැටි, දැව අළු, හුණු ආදිය හා අඟුරු යොදාගෙන ඇති බව පැහැදිලි ය. පැරණි මානවයාගේ සිතුවම් මඟින් ගැඹුරු අරුතක්, සංකේතාර්ථයක් ඉස්මතු වේ යැයි ප්‍රකාශ කිරීම විවාදයට හේතු වී තිබේ. විශේෂයෙන් ම නිශ්චිත කාලනිර්ණයකට අපහසු, අනුගමනය කළ ශිල්පීය ක්‍රමවේද පිළිබඳව අවබෝධයක් ලබාගත නො හැකි වුවද එය චිත්‍ර කලා සම්ප්‍රදාය බිහි වීමට කොතරම් දුරට ඉවහල්වී ද යන්න සලකා බැලීමට උපයෝගි වේ.

හමුවන රූ සටහන් එකතුව පරීක්ෂා කිරීමේ දී ඇත් හා අලි රූප කැපී පෙනෙයි. අමතරව රළු පාෂාණ පෘෂ්ඨය මතුපිට විවිධ සත්ත්ව රූප, මානව රූප හා සංකේත රූප රාශියක් නිර්මාණය කර තිබේ. ගෝලීය වශයෙන් හඳුනාගෙන ඇති පැරණි සිතුවම් සාක්ෂි අනුව සත්ත්වයින් එක පෙළට ගමන් කරන ආකාරයේ නිරූපණයන් සඳහා ද මෙම නිම්නයේ නිදසුන් හමු වේ (ඡායාරූප අංක 1 හා 2 බලන්න).

මෙම වෙට්ටඹුගල රූ සටහන් හා දකුණු අප්‍රිකාවේ උකහාලම්බා *(Ukhahlamba)* ගුහාවේ ඇති සිතුවම් දෙස සංසන්දනාත්මකව බැලීමේ දී වඩාත් තාත්ත්වික බවින් යුතු හා ත්‍රිමාණ ගති ලක්ෂණවලින් යුතු නිර්මාණ දක්නට ලැබෙන්නේ උකහාලම්බා *(Ukhahlamba)* ගුහාවේ සිතුවම් තුළිනි. එමෙන් ම එම සිතුවම් වර්ණ භාවිතය අතින් මෙන් ම සත්ත්ව රූවල රිද්මය හා ගමන් විලාශය අතින් ඉහළ අගයක් ගන්නා බව කිව යුතු ය. නමුත් මෙහිදී අප වටහාගත යුතු කරුණු වනුයේ එකිනෙකා අතර භෞමික වශයෙන් සම්බන්ධ නොවූ සමාජ දෙකක වාසීන් එකම තේමාවක් එකිනෙකාට අනන්‍ය වූ ආකාරයෙන් ඉදිරිපත් කිරීමයි. උකහාලම්බා *(Ukhahlamba)* සිතුවම්වල එම පරිසරයේ හමුවන ගව රූ නිරූපණය කරනු ලබන අතර වෙට්ටඹුගල රූ සටහන් අතර ඇත් රූ නිරූපණය කරයි. එමෙන් ම, සංසන්දනාත්මකව

බලන විට සිතුවම් නිර්මාණය සඳහා යොදා ගත් පසුතලයන් ද යම් සමානත්වයක් පෙන්වීම ද විශේෂත්වයකි (ඡායාරූපය 1 හා 2). ඒ අනුව මෙහිදී හැඩ ඔය නිම්නයේ අතීත වාසීන් අලි ඇතුන් සමඟ තිබූ සම්බන්ධතාවය පිළිබඳ යම් අදහසක් ලබා ගත හැකි ය. ඇතැම්විට මෙම සත්ත්වයින් මරා ආහාරයට පවා ගන්නට ඇත. වෙට්ටඹුගල අවට ප්‍රදේශය පුළුල් තැනිතලාවක් වන බැවින් අලි ඇතුන් විශාල වශයෙන් මෙහි සැරිසරන්නට ඇති බව නිගමනය කළ හැකි ය. එයට අමතරව තලගොයා, ඉබ්බා වැනි රූප මේ අතර හමු වීම හේතුවෙන් එම සත්ත්වයින් ද ආහාරයට ගන්නට ඇතැයි විශ්වාස කළ හැකි ය.

තරුලෙන්ගල ස්ථානයේ ද තලගොයෙකුගේ බවට අනුමාන කළ හැකි රූ සටහනක් හමු වේ. හැඩ ඔය නිම්නයට පසුබිම්ව හමු වන උස්සාගල ගුහාවේ ද ඉබි රූපයක් හා මත්ස්‍ය රුවක් බවට නිගමනය කළ හැකි රූ සටහන් හමු වේ. උස්සාගල හමුවන ඉබි රූපයෙහි කටුව පැහැදිලි රටා සහිතව දැකගත හැකි වේ. වෙට්ටඹුගල ගුහාවේ ද ඉබ්බාගේ බවට නිගමනය කළ හැකි රූ සටහන් රැසක් වේ. එමෙන් ම මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයේ රක්බිත්තා කන්ද ආසන්නයේ කුරුල්ලන්ගල ස්ථානයෙන් පක්ෂි රූප හමු වේ. ඒ අනුව මෙම සිතුවම් අධ්‍යයනයෙන් පැහැදිලි වන්නේ ඒ ඒ කලාපවලට ආවේණික සත්ත්වයින් සිතුවමට තේමා කරගත් බවයි.

ශ්‍රී ලංකාවේ සිතුවම් කලාව පිළිබඳ අධ්‍යයනයේ දී වර්ණ භාවිතය තුළ නිල් වර්ණය පිළිබඳව කියැවේ. විශේෂයෙන්ම මහනුවර යුගයේ සිතුවම් කලාව පිළිබඳ අධ්‍යයනයේ දී නිල් පැහැය සකස් කිරීමට අමුද්‍රව්‍ය විදේශයෙන් ආනයනය කළ බව සඳහන් ය. තවද එම වර්ණය පහතරටට ආවේණික වූවක් වීමද විශේෂත්වයකි. නමුත් හැඩ ඔය නිම්නයේ අධ්‍යයනය කරනු ලබන ගුහා ආශ්‍රිතව ද මේ සඳහා නිදර්ශන ලැබෙන බව කිව යුතු ය. උස්සාගල ගුහාවේ හමුවන මතස්‍ය රූපයේ නිල් පැහැය යොදා තිබූ බවට හඳුනාගත හැකි ය (රූප සටහන 1 බලන්න). මීට සමාන වර්ණ භාවිතයක් මෙන් ම කලාපයට ආවේණික මතස්‍ය රුවක් බවට නිගමනය කල හැකි නිදසුනක් ඕස්ට්‍රේලියාවේ කාකාඩු ජාතික උද්‍යානයෙන් (Kakadu National Park) හමු වේ (ROCK ART SITES ON THE UNESCO WORLD HERITAGE LIST, 2009). මෙහි එන මත්ස්‍ය රුව එම සත්ත්වයා ජලයේ ගමන් කරන විට ජලය මතුපිටට පෙනෙන පරිදි ත්‍රිමාණව නිර්මාණය කර තිබේ. උස්සාගල ගුහා සිතුවමේ ද එවැනි ස්වරූපයක් නිරීක්ෂණය කළ හැකි වේ (රූප සටහන 1 බලන්න). එම මත්ස්‍ය රූ ඉහළින් පෙනෙන පරිදි නිර්මාණය කළ බව සනාථ වන සාක්ෂිය නම් සත්ත්වයාගේ ඇස් පෙන්වා නොතිබීමයි. රූප ලක්ෂණ පරීක්ෂා කිරීමේ දී ඕස්ට්‍රේලියාවේ කාකාඩු ජාතික උද්‍යානයේ හමු වන මත්ස්‍යයින්ගේ වරල් හා බඳේ පවතින වෘත්තාකාර පැල්ලම මඟින් එපුලට් මෝර (Epaulette Sharks) මත්ස්‍යයෙකු බව පැහැදිලිවම කිව හැකි ය. උස්සාගල සිතුවමේ මත්ස්‍යයාගේ දෙපස වරල් හා ශක්තිමත් වරල් අස්ථි පෙළ අනුව ඒ ප්‍රදේශයේ කුඩා කුඩා දියපහරවල්වල දී පවා හමුවන කනයා (Ceylon Snakehead (Kanaya)) නම් මත්ස්‍යයාගේ වැනි සිතුවමක් බවට විශ්වාස කළ හැකි ය (රූප සටහන 1 බලන්න).

වෙට්ටඹුගල සිතුවම් අතර හමුවන රූ සටහන් අතර සම්පූර්ණ වශයෙන් හඳුනාගත හැකි රූ සටහන් ප්‍රමාණය 119 කි. රූ සටහන් ඇඳීම සඳහා සුදු, දුඹුරු හා කළු වර්ණ යොදා ගෙන ඇති අතර දුඹුරු වර්ණය සඳහා මැටි පැහැය යොදා ඇත. විශේෂයෙන්ම රේඛා භාවිතයෙන් රූ සටහන් ඉස්මතු කර ඇති අතර රේඛා මධ්‍යය වර්ණ පදාස යෙදූ අවස්ථා ද වේ. මෙම සිතුවම් සමග සංසන්දනය කළ දකුණු අප්‍රිකාවේ **උකහාලම්බා** (*Ukhahlamba)* ගුහාවේ (ROCK ART SITES ON THE UNESCO WORLD HERITAGE LIST, 2009) සිතුවම් තාත්ත්වික අයුරින් නිරූපණය කර තිබූ බවත් වෙට්ටඹුගල ඊට වඩා ප්‍රාථමික බවක් පෙන්වන බව පෙර සඳහන් කරන ලදි. එසේ නිරූපණය වීමට හේතුව එම ශිල්පීන්ගේ දක්ෂතාව බැව් සනාථ කෙරෙන රූ සටහනක් ද වෙට්ටඹුගල ගුහාවෙන් හමුවේ. එහි කුඩා අලි පැටවෙකු තාත්ත්විකව නිර්මාණය කර තිබේ. නිර්මාණ ලක්ෂණ අතින් අන් සිතුවම්වලට වඩා එම රූපය සජීවී බවක් දක්වයි. ඒ අනුව මෙහි රූ සටහන් ඇඳීම කිහිපදෙනෙකු විසින් කළ බවටද නිගමනය කළ හැකි ය. නිදහස් අතින් නිර්මාණය කළ මෙකී රූ සටහන් අතර ජ්‍යාමිතික සටහන් ද හමු වේ. ලංකාවේ මෙන් ම ලොව විවිධ රටවල හමුවන මෙවන් නිර්මාණ ප්‍රාථමික ජන සමාජ නියෝජනය කරන බවට විද්වතුන් අදහස් කරයි. මෙවන් රූ සටහන් සන්නිවේදන කටයුතු සඳහා හෝ අභිචාර විධියක් වශයෙන් භාවිත කරන්නට ඇති බවට නිගමනය කළ හැකි වන්නේ මෙම නිර්මාණයන්හි පරමාර්ථ මෙතෙක් නොවිසඳුනු ගැටළුවක් නිසාවෙනි.

උස්සාගල ගල් ලෙන බිබිල ප්‍රාදේශීය ලේකම් කොට්ඨාසයේ උස්සාගල ග්‍රාම නිලධාරි වසම තුළ පිහිටා ඇති අතර බිබිල-මඩකලපුව මාර්ගයේ රදලියද්ද හන්දිය (39 කණුව) අසලින් වම්පසට ඇති මාර්ගයේ 3km පමණ ගමන් කිරීමෙන් මේ ස්ථානයට ළඟා විය හැකි ය. ගල් පර්වතයක් ඔස්සේ ඉහළට ගමන් කළවිට හමුවන ප්‍රාග් ඓතිහාසික මානවයන් භාවිතා කළ මෙම ලෙනෙහි සිතුවම් ප්‍රාග් ඓතිහාසික යුගයට අයත් බැව් පෙනේ. එම සිතුවම් අතර පැහැදිලිව ම මිනිස් රූප (ස්ත්‍රී-පුරුෂ), දුන්න රැගත් මිනිසා, අලියා පිට නැගි මිනිසා, අලියා, කුරුල්ලා, ඉර, හඳ, මාළුවා, ස්වස්තිකය, වෘත්ත ආදිය හඳුනාගත හැකි ය.

එසේ ම මෙම සිතුවම් අතර හඳුනාගත නොහැකි සිතුවම් ද වේ. වැඩි ප්‍රමාණයක් සිතුවම් අළු පාට වර්ණයෙන් යුක්ත වන අතර සිතුවම් කිහිපයක් කළු පාට ය. මිනිස් රූප සහ අලින්ගේ රූප බහුල ය.

හැඩ ඔය නිම්නයේ හමුවන ගුහා ආශ්‍රිත සිතුවම් අතර සතුන් හීලෑ කිරීම පිළිබඳ සාක්ෂි ඉතා ඈත අවධියකට ගමන් කරනු ලබයි. හමුවන ගුහා සිතුවම් අතර අලි ඇතුන් හා වෙනත් සත්ත්වයින්ගේ පිට නැගි මිනිස් රූප හමු වේ.

ඉන්දියාවේ බිම්බෙට්කා ගුහාව ද මෙම සිතුවම් සඳහා ප්‍රසිද්ධ ස්ථානයකි (ROCK ART SITES ON THE UNESCO WORLD HERITAGE LIST, 2009). එහි එන සිතුවමක සත්ත්වයෙකු පිට

නැගි මානව රුවක් හඳුනාගත හැකි ය. ලංකාවේ හා ඉන්දියාවේ එන සිතුවම්වල බොහෝ විට මානවයින් අලි ඇතුන් පිට නැගී සිටිනු දක්නට ලැබුන ද ටැන්සානියාවෙන් හමු වූ සිතුවමෙහි අං සහිත සත්ත්වයෙකු පිට නැගි මිනිස් රුවක් නිරූපණය වනු දැකිය හැකි ය (ඡායාරූප අංක 4- රූපය 1 බලන්න). ඇතැම් විට එම සත්ත්වයා ගවයෙකු විය හැකි ය.

තවද සතුන් පිට නැගි ඇතැම් මානවයින් අවි ආයුධ දරා සිටීම අනුව යම් දියුණු අවධියකට අයත් මානවයින් නිරූපණය වන බව කිව හැකි ය. තරුලෙන්ගල (ඡායාරූප අංක 3 බලන්න) හමුවන සිතුවම්වල හා ඉන්දියාවේ බිම්බෙට්කාවල (ඡායාරූප අංක 4 බලන්න) හමුවන සිතුවම් කිහිපයක් මීට නිදර්ශන වශයෙන් දැක්විය හැකි ය. උස්සාගල රූ සටහන්හිද දුන්නක් වැනි යමක් අතින් ගෙන හිටි ඉරියව්වෙන් යුතු මානව රුවක් දැකගත හැකි ය. එමෙන් ම නර්තනයේ යෙදෙන මිනිස් සමූහයක් දැක්වෙන සිතුවම් හැඩ ඔය නිම්නයේ තරුලෙන්ගල (ඡායාරූප අංක 5-1 බලන්න) හා මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයේ උස්සාගලින් (ඡායාරූප අංක 5-2 බලන්න) හමු වේ. උස්සාගල සිතුවමට සමානත්වයක් දක්වන සිතුවම් කණ්ඩයක් ඉන්දියාවේ බිම්බෙට්කාවලින් ද හමු වීම විශේෂත්වයකි (ඡායාරූප අංක 5-3 බලන්න).

මොණරාගල ඇල්ල-වැල්ලවාය මාර්ගයේ, රක්බිත්තාකන්ද විහාර පරිශ්‍රයට පෙනෙන දුරින්, විහාරයට කි.මී. 02 ක් පමණ ඉහළින් පිහිටි භූමියේ ගල් පර්වතයක කුරුල්ලන්ගේ සිතුවම් සහිත විවෘත ස්ථානයක් පවතී. එම සිතුවම් හේතුවෙන් එයට කුරුල්ලන්ගල වශයෙන් ව්‍යවහාර කරයි. රතු වර්ණයෙන් නිර්මාණය කර ඇති මෙම සිතුවම් බොහෝමයක් මේ වන විට වියැකී ඇති අතර ඉතිරි වී ඇති සිතුවම්වල කොටස් මගින් පක්ෂීන්ගේ රූප, අත් සටහන් ආදිය හඳුනාගත හැක. සමහර පක්ෂීන්ගේ රූප ඉතා පැරණි අවධියක සිටි ජුරාසික් යුගයේ පක්ෂීන්ට සමාන ය. මෙම සිතුවම් දළ වශයෙන් වසර 5000ක් පමණ පැරණි ඇතැයි විශ්වාස කරන නමුදු නිවැරදි කාලනිර්ණයක් මේ සම්බන්ධව ලබා දී නොමැති අතර එම කාලයට වඩා අඩු හෝ දීර්ඝ කාලයක් දක්වා මෙම සිතුවම් විහිදි යා හැකි බව පර්යේෂකයින් විශ්වාස කරයි.

මෙහි සිතුවම් සියුම්ව පරීක්ෂා කිරීමේ දී එකිනෙකට වෙනස් තේමා කිහිපයකින් යුතු සිතුවම් ඇඳ තිබෙනු දැකගත හැකි ය. ඒ අතර ස්වභාවික පරිසරයේ එන පක්ෂීන්, ශාක පත්‍ර හා මානව අත්ල සටහන් වේ.

එමෙන් ම මෙම සිතුවම්වල රේඛා සියුම්ව පරීක්ෂා කිරීමේ දී එකිනෙට සම්බන්ධයක් නොපෙන්වන, පක්ෂි රූවලට පෙර අඳින ලද කිසියම් රූ සටහන් කිහිපයක් හඳුනාගත හැකි විය. ඒවා වෙන් කර නිරීක්ෂණය කළ විට කිසියම් ජීව කොට්ඨාශයක්, ඇතැම් විට පිටසක්වල ජීවීන් වැනි ආගන්තුක ශරීර සහිත රූ සටහන් දිස් වේ (රූප සටහන 2 බලන්න). එක් අයුරකින් බැලූ විට පෙර අඳින ලද සිතුවම් වසන් කිරිමට කුරුළු රූ යොදා ගනු ලැබූයේ ද යන්න සැක සහිත වේ. මෙම පක්ෂි රූ සියුම්ව පරීක්ෂා කිරීමේ දී කඳුකර උකුස්සන්, වවුලන් හා මොණරුන් හෝ පැස්බරුන් වැනි පක්ෂීන්ට සමාන රූ සටහන් හඳුනාගත

හැකි ය. මානව අත්ල සටහන් සිතුවම් සඳහා යොදා ගැනීම සම්බන්ධව සාක්ෂි සොයා බැලීමේ දී විදෙස් රටවලින්ද මේ සඳහා නිදසුන් හමු වේ.

ආර්ජන්ටිනාවේ කියුවාඩි ලාස් මනෝස් (La Cueva de las Manos) ගුහාවේ හස්ත මුද්‍රා සිතුවම් ක්‍රි.පූ. 7,300 පමණ කාලයකට අයත් වේ (). ලොව පැරණිතම හස්ත මුද්‍රා ඉන්දුනීසියාවේ සුලවේසි ගුහා (Sulawesi Cave) සිතුවම් බවට කාලනිර්ණය කර තිබේ (http://www.visual-arts-cork.com/ prehistoric/ hand-stencils-rock-art.htm). එහි පැරණිතම සිතුවම් ක්‍රි.පූ. 39,900 පමණ කාලයකට අයත් ය (Sue O'Connor, *et al* 2018: 32). එමෙන් ම සිතුවම් කලාවේ ක්‍රි.පූ. 700,000 - 290,000 තරම් වූ පැරණිතම නිදර්ශනයන් ඉන්දියාවේ බිම්බෙට්කා ප්‍රදේශයේ ගුහාවලින් හමුවන බව කියයි (http://www.visual-arts-cork.com/earliest-art.htm#asia). පාර්ශවීය හෙවත් පැත්තකින් පෙනෙන ආකාරයේ සිතුවම් සඳහා අඳින් වසර 40 000 ක් පමණ පැරණි නිදසුන් ඕස්ට්‍රේලියාවේ ඇබොර්ජියන්ස් කලාව තුළ හඳුනාගත හැකිය (http://www.visual-arts-cork.com/ancient-art/aboriginal.htm).

ඕස්ට්‍රේලියාවේ ඇබොර්ජියන්ස් කලාව තුළ එන සතුන්ගේ කාය ව්‍යවච්ඡේදය (බාහිර හා අභ්‍යන්තරය) නිරූපණය කරන කලාවක් වශයෙන් එක්ස් කිරණ (X-Ray) කලාව හඳුන්වාදිය හැකි ය (http://www.visual-arts-cork.com/prehistoric/ubirr-rock-art.htm). එය ක්‍රි.පූ. 50,000 දක්වා වූ පැරණි කාලයක් දක්වා ගමන් කරන බව කියයි. මෙම කලාව සිහි ගන්වන රූ සටහන් ද කුරුල්ලන්ගල පරිශ්‍රයෙන් හමුවීම තවත් විශේෂත්වයකි.

සමාලෝචනය

ඕනෑම ප්‍රදේශයක භූගෝලය හා පරිසරය එම ප්‍රදේශයේ ජනාවාස ව්‍යාප්තිය වෙත දක්වන්නේ තීරණාත්මක බලපෑමකි. ශ්‍රී ලංකාවේ මුල් ජනාවාස ආරම්භය හා විකාශය පිළිබඳ ව මෙතෙක් සිදුකරනු ලැබූ පර්යේෂණ අනුව එය අතිශය සංකීර්ණ, දීර්ඝ කාල පරිච්ඡේදයක් නියෝජනය කරන්නක් බව පැහැදිලි ය. විශේෂයෙන්ම දශක ගණනාවක් තිස්සේ ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාග් ඓතිහාසික යුගය, පූර්ව ඓතිහාසික යකඩ යුගය හා ඓතිහාසික යුගය දක්වා වූ කාලය සම්බන්ධයෙන් සිදු කරන ලද පුරා ගවේෂණ හා පුරා කැණීම් මඟින් අනාවරණය කරන ලද විශ්වසනීය කරුණු අනුව මෙම තත්ත්වය ඇති වී තිබේ. හුදෙක් මෙම දිවයින ජනදකරණයට පාත්‍ර වූයේ "විජයාගමනය හා පසු අවධියේ වරින් වර ලංකාද්වීපයට පැමිණි පදිංචි වූ ආර්ය කණ්ඩායම්වලින් ය" යන ඓතිහාසික සාහිත්‍යය මූලාශ්‍ර ගෙන හැර දක්වන මතය මත පිහිටි බොහෝ විද්වතුන් පුරාවිද්‍යාවේ විශිෂ්ට අනාවරණ ගැන එතරම් උනන්දු වූ බවක් ද නොපෙනේ. ඉන් සිදු වූයේ ශ්‍රී ලංකාවේ ඓතිහාසික ජනපදකරණය ඉන්දු ආර්ය කණ්ඩායම්වලට පමණක් සීමා කිරීම පමණක් නොව, රදළ පැලැන්තියේ ඓතිහාසික රචනාවක් බවට පත් කරනු ලැබීමයි. එමඟින් ඒ වන විට ශ්‍රී ලංකාවේ ජීවත් වූ ප්‍රාග් ඓතිහාසික හා පූර්ව ඓතිහාසික යුගයේ විසූ මානවයන් හා ඔවුන්ගේ ජනාවාස

පිළිබඳ ව අමතක කර ශ්‍රී ලංකාද්වීපයේ ප්‍රථම ජනපදකරණය ක්‍රි.පූ. 6 වැනි සියවසින් පසුව සිදු වූ ආර්ය කණ්ඩායම් මත පැවරීම සිදු විය. නමුත් උක්ත ගංගා නිම්නය ගවේෂණයේ දී මෙම ප්‍රදේශය ජනාවාස කරගත් පැරණි මානවයින්ට අයත් සිතුවම් රාශියක් අනාවරණය කරගන්නා ලදි. එම සිතුවම් සියුම්ව පරීක්ෂාවේ දී මෙරට පමණක් නොව විදෙස් රටවලට පවා සංසන්දනය කර අධ්‍යයනය කළ හැකි බව පැහැදිලි විය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

දැරණියගල එස්.යූ. (1995). *"ප්‍රාග් ඓතිහාසික ජනාවාස"*. අපේ සංස්කෘතික උරුමය. මධ්‍යම සංස්කෘතික අරමුදල. නුගේගොඩ.

මහින්ද හිමි, උණුවතුර බුබුලේ. (2007). *දකුණේ විහාරවල මහනුවර සම්ප්‍රදයේ චිත්‍ර.* කොළඹ 10, ඇස් ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ.

සූරතිස්ස ඩී. එම්, (2009). *ජීවී පරිණාමය හා පුරාවිද්‍යාව.* ෆාස්ට් පබ්ලිකේෂන් (ප්‍රයිවට්) ලිමිටඩ්.

සෝමතිලක, එම්. (2002). *මහනුවර සම්ප්‍රදයේ බිතුසිතුවම් කලාව.* ඇස් ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ, කොළඹ 10.

සෝමදේව, ආර්.. (2013). *සියඹලාණ්ඩුවේ මාණාභරණ විහාරය (වෙළුම 2).* පුරාවිද්‍යා දෙපාර්තමේන්තුව

සෝමදේව, රාජ්. (2007). *රුහුණු පුරාණය.* කොළඹ: ආගමික කටයුතු පිළිබඳ අමාත්‍යංශයේ බුද්ධ ජයන්ති කාර්යාලය, කොළඹ.

සෝමසුන්දර, දයානන්ද. (2006). "*ලංකාවේ ආදි වාසීන්ගේ පැවැත්ම හා පරිවර්තනය*" ශ්‍රී ලංකාවේ ආදිවාසීන්. එස්. ගොඩගේ සහෝදරයෝ, කොළඹ.

කොලින් රෙන්ෆෲ, (2000). රාජ් සෝමදේව, බාන් පෝල් අනුවාදය. *පුරාවිද්‍යාවේ සිද්ධාන්ත ක්‍රම සහ භාවිතය.* කොළඹ.

Bandaranayaka S, Jayasinghe G. (1986). *The Rock and wall paintings of Sri Lanka.* Colombo : Lake House Book shop.

Deraniyagala. S. U., (1992). *The Prehistory of Sri lanka. Department of Archaeological Survey* Government of Sri Lanka.

Hoover, Edgar M. and Frank Giarratani., (1999), *"An introduction to regional economics",* in The Web Book of Regional Science (www.rri.wvu.edu/regscweb.htm), ed., Scott Loveridge. Morgantown, WV: Regional Research Institute, West Virginia University.

Rock Art on the UNESCO Heritage List. (2009). UNESCO-ICOMOS Documentation Centre

Somadeva, R., (2012). *Rock Painting and Engraving Sites In Sri Lanka.* Postgraduate Institute of Archaeology. Sri Lanka: University of Kelaniya.

Steward, J. (1942). *The Direct Historical Approach to Archaeology in American. Antiquity.*

Retrieved from: https://www.holdmyark.com/blog-1/2019/3/6/is-this-the-oldest-stone-mason-work-in-the-world

Retrieved from: https://www.holdmyark.com/blog-1/2019/3/6/is-this-the-oldest-stone-mason-work-in-the-world

Retrieved from: http://www.visual-arts-cork.com/ prehistoric/ hand-stencils-rock-art.htm

Retrieved from: http://www.visual-arts-cork.com/ancient-art/aboriginal.htm

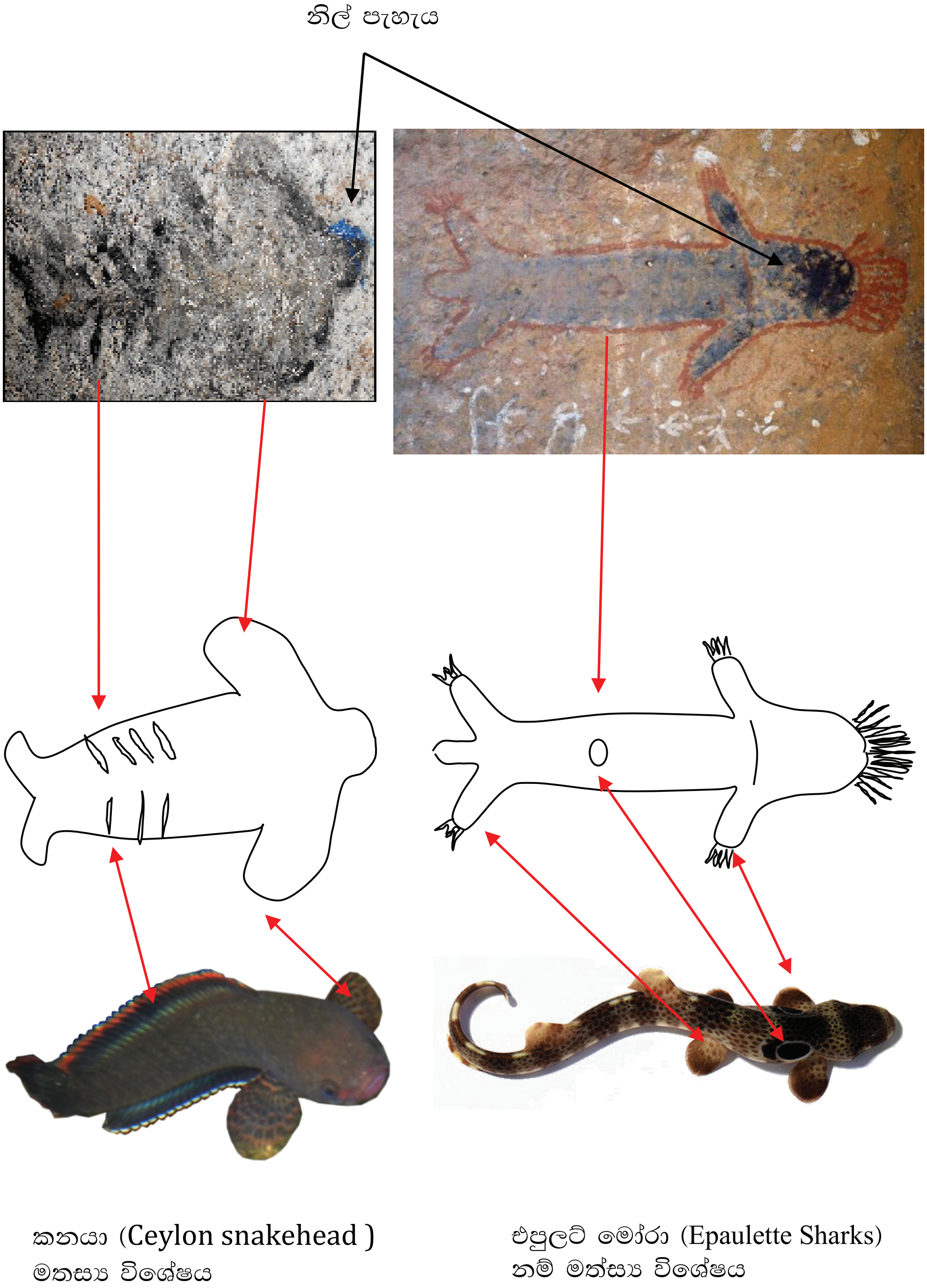
Retrieved from: http://www.visual-arts-cork.com/earliest-art.htm#asia

Retrieved from: http://www.visual-arts-cork.com/prehistoric/ubirr-rock-art.htm

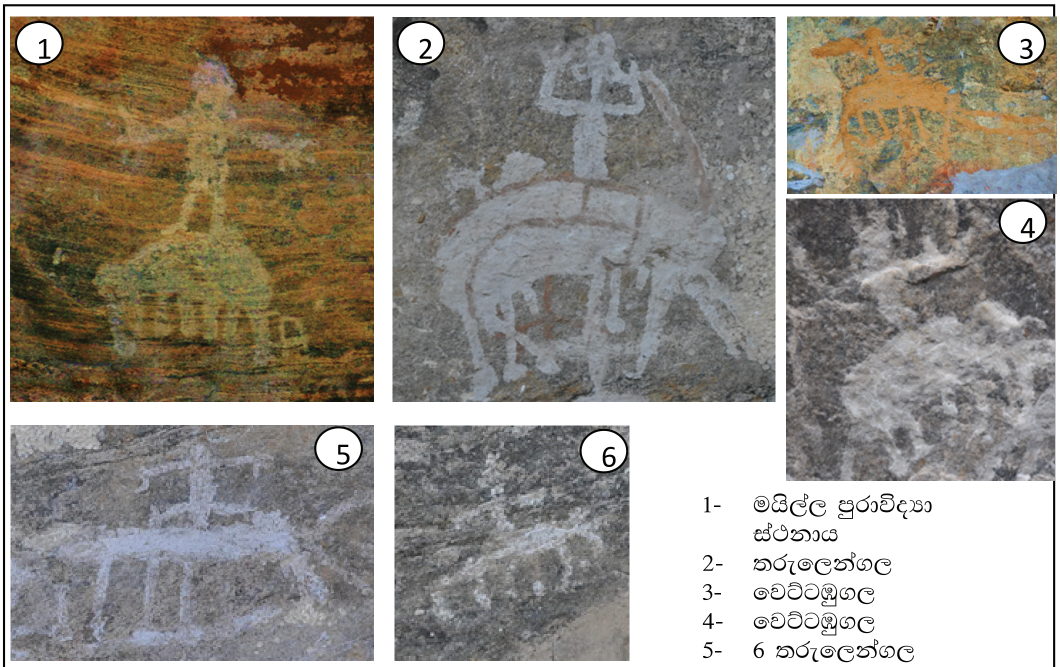
ඡායාරූප/රූප සටහන් නාමාවලිය

ඡායාරූප අංක 1 : වෙට්ටඹුගල ***(HO 11)*** ගුහාවේ එන පෙළට ගමන් කරන ඇත් රූ (ක්ෂේත්‍ර ගවේෂණය, 2015)

ඡායාරූප අංක 2 : දකුණු අප්‍රිකාවේ උකහාලම්බා *(Ukhahlamba)* ගුහාවේ පෙළට ගමන් කරන ගව රූ (ROCK ART SITES ON THE UNESCO WORLD HERITAGE LIST, 2009)



රූප සටහන 1 : උස්සාගල ලෙනෙහි එන මත්ස්‍ය රූව හා ඕස්ට්‍රේලියාවේ කාකාඩු ජාතික උද්‍යානයේ (Kakadu National Park) හමුවන නිල් පැහැ මත්ස්‍ය රූව



ඡායාරූප අංක 3 : හැඩ ඔය නිම්නයේ හමුවන සත්ත්වයින්ගේ පිට නැගි මානව රූප සඳහා නිදසුන්

රූපය 1- ටැන්සානියාවේ කොන්ඩෝආ (Kondoa) පර්වත සිතුවමකි

රූප 2 හා 3 - ඉන්දියාවේ බිම්බෙට්කා (Bhimbetka) ගුහා ආවරණ සිතුවම්

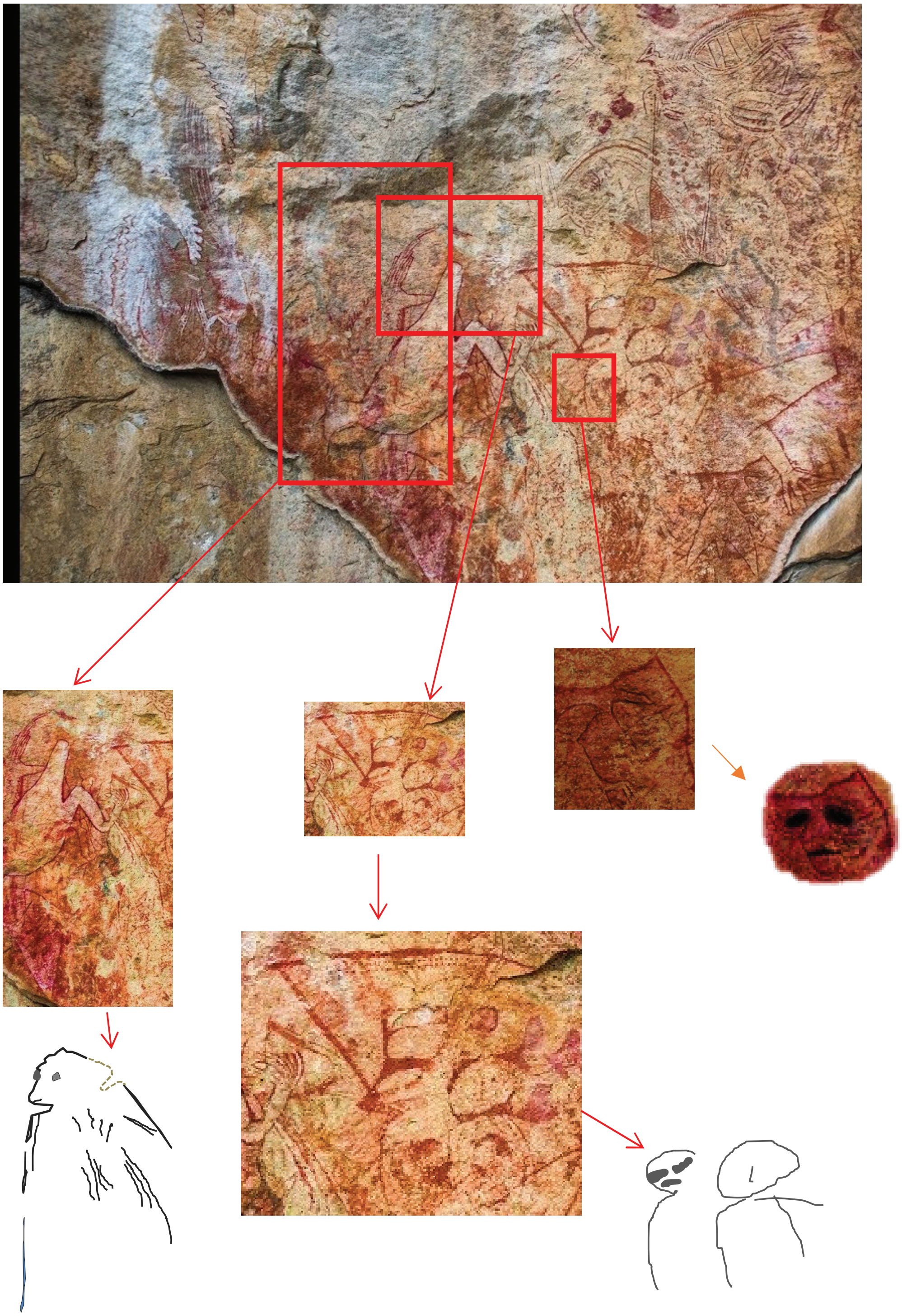
ඡායාරූප අංක 4 : විදෙස් රටවල හමුවන සතුන් පිට නැගි මානව රූප සඳහා නිදසුන් (ROCK ART SITES ON THE UNESCO WORLD HERITAGE LIST, 2009)

රූපය 1 : තරුලෙන්ගල

රූපය 2 : උස්සාගල

ඡායාරූප අංක 5 : නර්තනයේ යෙදෙන සවරූපයක් පෙන්නුම් කෙරෙන මානව රූ සටහන්

ISSN (Online): 2961-564X ISSN (Print) : 2362 - 0706



රූප සටහන 2 : කුරුල්ලන්ගල සිතුවම්හි පිටසක්වල ජීවීන් වැනි ආගන්තුක ශරීර සහිත රූ සටහන් දිස් වන අයුරු

ISSN (Online): 2961-564X ISSN (Print) : 2362 - 0706

ඡායාරූප අංක 6 : කුරුල්ලන්ගල හස්ත මුද්‍රා සිතුවම්

ඡායාරූප අංක 7 : ඕස්ට්‍රේලියාවේ නාවර්ලා ගැබර්න්මන්ග් (Nawarla Gabarnmung) ගුහාවේ වසර 50,000 ක් පැරණි හස්ත මුද්‍රා සිතුවම්

(https://www.holdmyark.com/blog-1/2019/3/6/is-this-the-oldest-stone-mason-work-in-the-world)

ඡායාරූප අංක 8 : ක්‍රි.පූ. 7,300 පමණ කාලයකට අයත් ආර්ජන්ටිනාවේ ලා කියුවාඩි ලාස් මනෝස් (La Cueva de las Manos) ගුහාවේ හස්ත මුද්‍රා සිතුවම්

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 (II) 2020

Department of Humanities, Rajarata University of Sri Lanka

'අලුත්පන්නේ' හමුදාව

එච්.එම්. සමන් හේරත්

Abstract

Art of war is extremely important to a state. It is a matter of life and death or the path to safety or destruction. Hence, the security of a country cannot be neglected in any way. It is important to examine the relationship between a nation's security and death through historical information. The planning of defense organizations with the aim of protecting the state from enemy attacks was formalized in the first decade of the 19th century. Administrators focused on obtaining military protection for Kandy, the capital of Ceylon. 'Alutpanne' is an army. It was created in the hope of facing the colonial invasion army. Local as well as foreign people were recruited into this army. There was a caste basis in the recruitment of people for army formation. Kandy Foreign hostages in Kandy were the trainers of Alutpanne army. Kandy administrators also intervened in this training with military weapons and armor. The British colonialists, while trying to conquer Kandy, paid attention to the military security in Kandy and set up plans to break it. They had to extend their conquests until 1815 due

Correspondence:
samanh@kln.ac.lk

Specialty Section:
History

Received:
18 May 2022

Revised:
08 August 2022

Accepted:
10 August 2022

Published:
02 January 2023

Citation:
එච්.එම්. හේරත්, සමන්. (2020).
'අලුත්පන්නේ' හමුදාව.
මානවශාස්ත්‍ර අධ්‍යයන ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය.
6(11), 86-95.
ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

to the predominance of formalism in the defense organization of the first decade of the 19th century.

Keywords: Alutpanne army, ceylon army, colonialism, defence organization, formation of the army

හැඳින්වීම

යටත්විජිතකරුවෝ 1796 දී ලංකාවේ මුහුදුබඩ පළාත්වල බලය පිහිටුවීමෙන් අනතුරුව සිය අවධානය මහනුවරට රාජධානිය වෙත යොමු කරමින් විවිධ රාජතාන්ත්‍රික උපාය මාර්ග අනුගමයෙන් සම්බන්ධතා ගොඩනගා ගැනීමට උත්සාහ ගත්හ. එහි මස්තකප්‍රාප්තිය 1815 දී යුදමය වශයෙන් මහනුවර රාජධානිය යටත් කිරීමයි. එහෙත් ඉන් පූර්වයේ, එනම්, 1796 සිට බ්‍රිතාන්‍යයෝ මහනුවර රාජ්‍යයේ බලය යටපත් කිරීම සඳහා විවිධ රාජෝ‍යාපායාත්මක ක්‍රම අනුගනමය කළහ. එහි පියවරක් වශයෙන් 1803 ජනවාරි 31 ආරම්භ වූ යුද ප්‍රයානය මහනුවර රාජ්‍යයේ ජයග්‍රහණයෙන් නිමා විය. ඉන් පසු ද ලංකා රාජ්‍යය 1815දී බිඳවැටීමට ආසන්න වන තෙක් යුද සැලසුම් සංවිධානය විය. 'අලුත්පන්නේ' හමුදාව නිර්මාණය වූයේ 1810 දී ය. මෙය ලංකා රාජ්‍යයේ යුද්ධ හමුදා ඉතිහාසයේ නව පියවරකි. මෙම පර්යේෂණයේ විමසීමට බඳුන් වන්නේ අලුත්පන්නේ හමුදාව මූලික කරගත් 19 වන සියවසේ මුල් දශක එකහමාර තුළ මහනුවර රාජධානිය අනුගමනය කළ යුද්ධ සංවිධානයේ විශේෂතා පිළිබඳවයි.

පර්යේෂණ අරමුණ

පර්යේෂණයේ මූලමුණ වූයේ 'අලුත්පන්නේ' හමුදාව පිළිබඳ කරුණු අනාවරණය කර ගැනීමත් එමගින් ශ්‍රී ලංකාවේ යුද සහ යුද හමුදා ඉතිහාසය පිළිබඳ ඓතිහාසික කරුණු සංග්‍රහ කිරීමත් ය.

පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

ඓතිහාසික පර්යේෂණ අධ්‍යයන ක්‍රමවේදය අනුගමනයෙන් කරන ලද මෙම පර්යේෂණයේ දී ප්‍රාථමික සහ ද්විතීයික මූලාශ්‍ර යොදා ගැනුණි. යටත්විජිත යුද්ධ අත්දැකීම් සහිත පර්යේෂකයන් වන රොබට් පර්සිවල්, ජොන් ඩොයිලි, ජෝන් ඩේවි සහ හෙන්රි මාෂල්ගේ පර්යේෂණ, ප්‍රාථමික දත්ත ග්‍රහණය කර ගැනීම සඳහා මූලාශ්‍ර ලෙස උපයෝගී කර ගැනුණි. විශේෂයෙන් මහනුවර රාජ්‍යයේ ඉතිහාසය හැදෑරීම උපකාරී වන ප්‍රාථමික මූලාශ්‍රයක් වන, කන්ද උඩරට පළාත්වල බ්‍රිතාන්‍ය රජයේ පළමුවන කොමසාරිස්, නේවාසික ප්‍රමුඛ බලධර සහ ඒජන්තවරයා වූ ජොන් ඩොයිලිගේ දින සටහන් විශේෂ විමර්ශනයට ලක් කෙරිණි. ප්‍රස්තුතය පිළිබඳ විසිරුණු දත්ත ඒකරාශී කර අලුත්පන්නේ හමුදාව නිර්මාණ වීම, එහි කුල පදනම, සන පූර්ණය සහ පුහුණුකරුවන් භාවිතය පිළිබඳ පවතින දත්ත කේත කර දෙවනුව

පර්යේෂණයේ අරමුණු මත පදනම්ව වර්ගීකරණයට ලක් කර අන්තර්ගත විශ්ලේෂණයක් සිදු කෙරිණි. අවසාන වශයෙන් විශ්ලේෂිත කරුණු මත පදනම්ව සමාලෝචනය ඉදිරිපත් කර තිබේ.

ප්‍රතිඵල සහ සාකච්ඡාව

මහනුවර යුද්ධ හමුදාව හඳුනාගැනීම සහ 'අලුත්පන්නේ' නව හමුදාව නිර්මාණය වීම

උඩරට රජුගේ නිත්‍ය හමුදාව 20,000කින් පමණ යුක්ත වූ අතර හදිසි අවස්ථාවක දී කැඳවීම සඳහා එම ප්‍රමාණයට අමතරව දුනු, හී, හෙල්ල, පලිහ, තෝමර, කඩු, කිනිසි, පමණක් නොව තුවක්කු සහ බයිනෙත්තු අවි ආයුදයන්ගෙන් සන්නද්ධ නිලධාරීන් සහිත 8000ක පමණ ස්ථිර හමුදා කණ්ඩායමක් මහනුවර ආසන්නයේ රඳවා තිබුණි (Percival, 1803 : 262-263). නිත්‍ය හමුදාවට අමතරව අර්ධ හේවාපන්නකරුවෝ දිවයිනේ සෑම ප්‍රදේශයකම පාහේ සිටියහ. දේශීය භටයන්ගේ සහායට අමතර ඒකාධිපති ස්වරූපයේ වෙනත් රටවල පාලකයන් මෙන් උඩරට රජු ද වැසියන් සමග ඍජු සම්බන්ධතාවක් නොමැති මලබාර් සහ මැලේ ජාතිකයන් තම පෞද්ගලික ආරක්ෂකයන් ලෙස යොදා ගත්තේ ය. අගනුවර වටා එක් ස්ථානයක මිනිසුන් 10 දෙනා බැගින් ස්ථාන 13ක මුර සේවයේ යෙදුණු පිරිසක් වූ අතර මෙම මිනිසුන්ගේ පංතිය මඩුවේ ලේකම්ගේ පාලනය යටතේ පැවතිණි (Davy, 1821 : 150). නගරාරක්ෂාව සඳහා මොවුන් යොදා ගැණුනු අතර ගණනින් 90ක් පමණ වූ විදේශීය මලබාර් සේනාවක් රාජ මාලිගය ආරක්ෂාව සඳහා යොදා ගැණුනි. නුවර මාලිගාව අසළ රාජකාරියේ නියුතු භටයන් සංඛ්‍යාව 700ක් 800ක් පමණ වූ බවත් ඔවුන්ගේ නවාතැන් ඒ අසළ ම වූ බවත් කීර්ති ශ්‍රී රාජසිංහ රජු සමයේ ලංකාවට පැමිණි ජෝන් පයිබස් සඳහන් කරයි (Pybus, 1958 : 23). රජු සහ මාලිගය සැමවිටම ආරක්ෂා කරගැනීමේ අරමුණින් මණ්ඩපය රැදී සිටිමින් 'මඩුවේ ඇත්තෝ' ආරක්ෂක රාජකාරියේ නිරත වූහ. මෙම සෙබළ මඩුවක සිටි සෙබළ සංඛ්‍යාව සැම විට ම එක හා සමාන නොවූ අතර 18, 24 වැනි විවිධ සංඛ්‍යාවකින් යුක්තව සෙබළු මඩුවල රුදී සිටියහ (ඩොයිලි, 2011 : 155). ශ්‍රී වික්‍රම රාජසිංහ රජුගේ හමුදාවේ ප්‍රමාණය පිළිබඳ ඇහැලේපොලගෙන් ජෝන් ඩොයිලි කරන විමසීමක් අනුව හෙළි වන්නේ මුස්ලිම් භටයෝ 300ක් සහ සිංහල භටයෝ 100ක් පාබල හමුදාවේ නිත්‍ය සංයුතිය ලෙස සිටි බව යි (Pieris, 1939 : 186). රජුගේ කැඳවීම ලද මහනුවර ජනයා තම අත පැවති උදලු, කැති වැනි ආයුධ සහිතව කිසිදු පුහුණුවකින් තොරව අදක්ෂයන් ලෙස යුද්ධයට සහභාගි වූ බව ඇතැම් විදේශීය ගත්කතුවරු සඳහන් කළ ද ඒවා සාවද්‍ය ප්‍රකාශ බව බ්‍රිතාන්‍ය විරෝධී සමයේ යුද ඉතිහාස කරුණු විශ්ලේෂණයෙන් අනාවරණය වේ.

මහනුවර රාජධානි සමයේ රටවැසියන්ගෙන් රජුට ඉටු විය යුතු ප්‍රධාන රාජකාරි සහ සේවා ගණයට අවශ්‍ය විටක යුද්ධ භටයන් මෙන් කරන සේවය ද අයත් විය. තමන් සතු තුවක්කු රැගෙන යුද පිටියට පිවිසීම රජුගේ අනුමැතිය පරිදි ජනයාගෙන් අපේක්ෂිත වූ අතර ඒ සඳහා

රජු වෙඩි බෙහෙත් ආහාර ද්‍රව්‍ය ආදිය සැපයුවේ ය. නැවත තම නිවෙස්වලට යාමට අවසර ලැබෙන තෙක් ආරක්ෂක සේවය කිරීම අපේක්ෂා කෙරිණි (Marshall, 1846 : 37). රාජධානි සමයේ හමුදාව තරකර ගැනීම සඳහා රදළ ඉඩම්වල සේවයේ නියුතු වූ පිරිස් ගෙන්වා ගැනීමේ ක්‍රමවේදයක් පැවතිණි. ඒ අනුව ඉඩමේ ප්‍රමාණයට සරිලන පරිදි යටත් නිලධාරීන් සහිතව සෑම ගමක් සඳහා ම ප්‍රධානියෙක් පත් කෙරිණි. ස්වාමියාගෙන් ප්‍රධානියාට නියෝග යක් ලැබුණු විට, නියෝගයේ ස්වභාවය අනුව ප්‍රධානියා තම ප්‍රවේණි දාසයන්ගේ තුන්වෙනි, හතරවෙනි හෝ පස්වෙනි තැනැත්තාට රහස් ස්ථානයකට කැඳවීමක් කරයි. එහි දී සෑම සොල්දාදුවෙකුට ම තුවක්කුවක් ලබා දෙයි. මහනුවර රාජධානි සමයේ සේවයේ නිරත වූයේ ස්ථිර හමුදාවක් නොව අංගාරක්ෂක හමුදාවක් බව හටන් කාව්‍ය විස්තර අනුව හෙළි වුව ද අවශ්‍ය අවස්ථාවන්හිදී ළදරුවන්, රෝගීන්, මහල්ලන් හැර රටවැසි සියලු පිරිමි යුද හටයෙකු වශයෙන් ඉදිරිපත්වීමට සැදී පැහැදී සිටියහ. සතුරෙකුට මුහුණ පෑ යුතු අවස්ථාවන්හි දී රජ අණින් බෙරහඬ පතුරවනු ලැබිණි.

අංගාරක්ෂ හමුදාවක් පවත්වාගෙන යාමට වඩා හමුදා සංවිධානය සහ සංයුතිය සංවර්ධනය කරමින් බ්‍රිතාන්‍ය විරෝධී යුද පෙරමුණ ශක්තිමත් කිරීමට 'අලුත්පන්නේ' නමින් නව හමුදාවක් ශ්‍රී වික්‍රම රාජසිංහ රජු ආරම්භ කළේ ය. ඒ අනුව රජු 1810 දී රජු උඩපළ කෝරළේ මිනිසුන් පිළිබඳ සහ තුවක්කු පිළිබඳ සංඛ්‍යා ලේඛනගත කිරීමට මෙන් ම තරුණයන්ගෙ න් යුක්ත 'අලුත්පන්නේ' නමින් නව හමුදාවක් නිර්මාණය කර දිසාවේ සමීපයේ තැබීමට අණ නිකුත් කළේ ය (Diary of Mr. John D'Oyly, 1917 : 24). 1810 නොවැම්බර් මාසය වන විට හත්කෝරළේ අලුත් පන්නේ හමුදාව සඳහා දිසාවේවරු මිනිසුන් බඳවා ගත්හ.

අලුත්පන්නේ පුහුණුව සඳහා විදේශීය ඥානය සහ අත්දැකීම් භාවිතය

අලුත්පන්නේ හමුදාව සඳහා යුද පුහුණුව ලබා දීම විධිමත් ක්‍රමවේදයක් යටතේ සිදු වූවකි. යුද්ධයේ දී අල්ලා ගනු ලබන විදෙස් ජාතිකයන් යොදා ගනිමින් අලුත්පන්නේ සේනාවට යුද පුහුණුව ලබා දීමට රජු ඇතුළු රාජ්‍ය නිලධාරීහු කටයුතු කළහ. යුද්ධ තාක්ෂණය, වෙඩි බෙහෙත් නිෂ්පාදනය සඳහා විදෙස් ඥානය උපයෝගී කරගැනීම එවක ලංකා රාජ්‍ය පාලකයාගේ සහ රාජ නිලධාරීන් සතුව පැවති යුද සංවිධානයමය ලක්ෂණ සේම විචක්ෂණ භාවය පෙන්නුම් කරන්නකි. මහනුවර සිරඅඩස්සියට පත්වූ ලන්දේසි, බ්‍රිතාන්‍ය, මැලේ ජාතිකයෝ සහ බ්‍රාහ්මණයෝ යුද පුහුණු වීම්වලදී මාර්ගෝපදේශකයෝ බවට පත් වූහ (Diary of Mr. John D'Oyly, 1917 : 13; 28). 1812 පෙබරවාරි 13 කාලය වන විට ඕලන්ද ජාතිකයන් දෙදෙනෙක් සහ බ්‍රිතාන්‍ය ජාතිකයෙක් මහනුවර සිටියහ. ඕලන්ද ජාතිකයා පින්තාරු වැඩ ගැන දැනුමක් ඇත්තෙකු වූ අතර භාෂා හැකියාව ද පැවතියෙකි. මහනුවර සිර අඩස්සියට පත්වූ මේජර් ඩේවි පිළිබඳ ජෝන් ජොයිලි තොරතුරු ලබාගත්තේ මෙම ඕලන්ද ජාතිකයාගෙනි. අලක්කා නමින් මලබාර් ජාතිකයෙකු ද මහනුවර වූ අතර මෙම සියලු විදෙස් ජාතිකයෝ මහනුවර රාජධානිය තුළ සිර අඩස්සියේ ජීවිත ගෙවමින් වසර

ගණනාවක් පුරාවට විවිධාකාර සේවා සැපයූහ. 1812 නොවැම්බර් 7 වන දින ඩොයිලිගේ සටහන අනුව රජු යටතේ සිටි ලන්දේසියා ඝාතනය පත් කළ බවත් ලාලා නැමති බ්‍රාහ්මණයා බිම්තැන්නේ සිර කොට ඇති බවත් පෙනේ (Diary of Mr. John D'Oyly, 1917 : 139). ප්‍රාණඅපකරුවන් එක් තැනක සිර කොට තබා ගනිමින් සේවය ලබා ගැනීමට වඩා විවිධ රාජ නිලධාරීන්ගේ නිවාසයන්හි රඳවනු ලැබීමෙන් සේවාව ලබා ගෙන තිබේ. විදේශිකයන්ව ප්‍රශ්න කිරීම, යුද පුහුණු සේවාව ලබා ගැනීම මෙන් ම ප්‍රාණඅපකරුවන් සම්බන්ධ නිශ්චිත තොරතුරු බ්‍රිතාන්‍ය අතට පත් වීමේ මාර්ග අහුරා දැමීම යථෝක්ත ක්‍රමවේදය යටතේ ඔවුන් රඳවා තබා ගැනීමේ අපේක්ෂාව විය. ප්‍රාණඅපකාර විදේශීක පුහුණුකරුවන්ගෙන් ලබාගත් සේවා බොහෝමයක් යුද කාර්යය හා සම්බන්ධ වූ කාර්යයන් විය. යුද පුහුණුව ලබා දීම පමණක් නොව කන්ද උඩරට රැඳී සිටි ඉංග්‍රීසි ජාතිකයෙක් වෙඩි බෙහෙත් සෑදීම මෙන් ම වඩු කාර්මික ශිල්පයෙහි ද නිරත විය. යුද පුහුණුව සඳහා පමණක් නොව වෙඩි බෙහෙත් පරීක්ෂාව සඳහා ද මහනුවර පරිපාලකයෝ විදේශීය ඥානය යොදා ගත්හ. වෙඩි බෙහෙත් මඩුවේ වෙඩි බෙහෙත් පරීක්‍ෂා කළේ ඕලන්ද ජාතිකයෙකි. වෙඩි බෙහෙත් සෑදීමේ කාර්යයයේ යෙදී සිටි ඕලන්ද ජාතිකයෙකු (මොහු මෙරට මුස්ලිම් ජාතික කාන්තාවක් විවාහ කර ගත්තෙකි) රහස් ලිපි හුවමාරුවකට සම්බන්ධ වීම මත අම්පිටියට ගෙන ගොස් ඝාතනය කරනු ලැබිණි (Diary of Mr. John D'Oyly, 1917 : 117). යුද්ධ තාක්‍ෂණය මෙන් ම වෙඩි බෙහෙත් වඩා ගුණාත්මක තත්ත්වයකින් සකස් කරගැනීම සඳහා විදේශීය තාක්‍ෂණික ඥානය යොදාගත් බවක් යථෝක්ත සාධක මගින් පෙන්නුම් කෙරේ.

අලුත්පන්නේ සන පූර්ණය, කුල මූලික නියෝජනය සහ සන්නාහ

පූර්ව කාලීන බ්‍රිතාන්‍ය සමයේ මහනුවර රාජ්‍ය පරිපාලකයෝ පුහුණු හෝ නුපුහුණු සාමාන්‍ය ජනයා සටන් හමුදාව ලෙස යොදා ගත්තා සේම මෙම සටන්කාමී ජනයා පෘතුගීසි ආක්‍රමණ සමයේ සිට සියවස් දෙක හමාරක් පමණ කාලයක් තුළ ලද සටන් පරිචය බ්‍රිතාන්‍ය විරෝධී සටන් සඳහා අවශ්‍ය කායික, මානසික ශක්තිය සහ සැලසුම් සහගත බව ගොඩනගා ගැනීමට ඉවහල් විය. ''පළමුව ඔවුන් අතර ද, පසුව පෘතුගීසීන් සහ ඕලන්දයන් සමඟ ද ඇති වූ දිගු යුද්ධ නිසා ලබාගත් විපුල අත්දැකීම් ඇසුරින් ඔවුහු යුද කලාව පිළිබඳ පෙර සිටියාට වඩා නිපුණයින් බවට පත්වූහ'' (Knox, 1681 : 57) යනුවෙන් රොබට් නොක්ස් කරන සඳහන යථෝක්ත අදහස තහවුරු කිරීමට උපස්තම්භක වේ. බොහෝ යුද්ධ සේනාපතිවරු පෘතුගීසි සේනාංකයන් වෙනුවෙන් සේවය කිරීම හේතුකරගෙන කතෝලික යුද්ධ කණ්ඩායම්වල පිළිවෙළ සහ නිසි ආකාරයේ පුහුණු කිරීම් පිළිබඳ මනා අවබෝධය ලැබීම ලංකිකයන්ට යුද අත්දැකීම් සම්බන්ධ නිපුනතාව තීව්‍ර කිරීමට හේතු විය.

යුද පුහුණුව, සරඹ කිරීම යනු තාක්‍ෂණික වෘත්තීමය හමුදාවක පවත්නා ක්‍රියාකාරකම් ය. එකී හමුදාමය ලක්‍ෂණ ශ්‍රී වික්‍රම රාජසිංහ රජ සමයේ ලාංකික හමුදාව තුළ අන්තර්ගත කිරීමට සැලසුම් කිරීම මනා යුද දර්ශනයක් සහිතව රජු කටයුතු කළ බව පෙන්නුම් කරයි. යුධ

පුහුණුව ලැබූවන් අතරට ගොවිගමයෝ, පදුවෝ (බත්ගම), මරක්කලයෝ, වෙල්ලාලයෝ සහ පන්නයෝ ඇතුළත් වූහ. මහනුවර රැදී සිටි යුගයේදී සිරභාරයට ගැණුන ඕලන්ද සෙබළා වරක් 400ක හෝ 500ක පිරිසකට මහනුවර මළුවේදී යුද පුහුණුව ලබා දුන් අතර ඉන් 150ක් මරක්කලයෝ ද 200ක් සිංහල ජාතිකයෝ ද වූහ (Diary of Mr. John D'Oyly, 1917 : 28). කුල පදනමින් සැලකීමේදී යුද පුහුණුවන්නෝ අතරත බත්ගම මිනිස්සු සුවිශේෂී කණ්ඩායමක් වූහ. වයස අවුරුදු 30ට අඩු පදු ජනයා අලුත්පන්නේ හමුදාවට බඳවාගෙන සුදු හැට්ට සහ රතු තොප්පි පළඳවා කණ්ඩායමකට 30දෙනා බැගින් ඇතුළත් කර තුවක්කු ද අතැතිව දිනපතා මාස 2ක් මහනුවර මළුවේදී පුහුණු කටයුතු සිදු විය. මෙලෙස පුරුදු පුහුණු කරනු ලැබූවෝ 200ක් පමණ වූ අතර මෙයින් සිංහලයෝ 150න් 20ක් සත් කෝරළයේ තලම්පිටියේ සහ දීවල කුලහීන යැයි සම්මත පදු මිනිසුන්ගෙන් සමන්විත වූහ (Diary of Mr. John D'Oyly, 1917 : 37; 38). බොහෝ විට කුලහීන තරුණයෝ මෙම නව හමුදාව සඳහා බඳවා ගැනුණ ද සත් කෝරළයේ දිසාවේවරු බඳවාගන්නා ලද පිරිස මුළුමනින් ම ගොවි කුලයට අයත් වූහ. මඩුවේ මිනිස්සු වූ වෙල්ලාලයෝ දිගු කලක සිට පුරුදු පුහුණු කරනු ලැබූ පිරිසක් වූ අතර ඔවුහු රතු හැට්ට සහ තොප්පි හැද පැළඳ පුහුණු වූහ. තවත් අවස්ථාවක මඩුවේ ඇත්තෝ සහ සිපොයිවරුන්ගෙන් යුක්ත 24 බැගින් වූ කණඩායම් 2 ක් හෝ 3ක් මහනුවර මළුවේ යුද පුහුණුව ලැබූ අතර 1810 ඔක්තොම්බරයට පෙර මාස 03ක් තුළ 300ක පිරිසක් මහනුවර දිනපතා යුද පුහුණුව ලැබූහ. මෙම පිරිස තුවක්කු ඔසවාගෙන සුදු හැට්ට හැද පුහුණුවේ නිරත වූහ. රාජ්‍ය නිලධාරීහු ගබඩා ගම්වලින් ද එක් වසමකින් එක් පුද්ගලයෙකු බැගින් ශක්තිමත් තරුණයන් පුහුණු කිරීම සඳහා මහනුවරට කැදවූහ. කණ්ඩායමකට 30 බැගින් වූ කණ්ඩායම් 21 ක් කන්ද උඩරට පුහුණු වූ අතර මෙම පිරිස කුල කිහිපයකට ම අයත් අය වූහ. වරෙක මලබාර්වරු 400ක් පමණ ද, මරක්කලයන් 250ක් පමණ ද, මැලේවරු 200ක් ද යුද පුහුණුව ලැබුව ද එකදු සිංහලයෙකුවත් යුද පුහුණුව නොලැබූ බවට තොරතුරු ලැබේ (Diary of Mr. John D'Oyly, 1917 : 47). යුද පුහුණුව සඳහා මහනුවර මළුවට කැදවීමක් ලබන පුද්ගලයන් සංඛ්‍යාත්මකව එක හා සමාන කණ්ඩායම් නොවුණි. බොහෝ විට මෙම කණ්ඩායමට අඳාළ පුහුණු පිරිස 20 හෝ 30 ක සංඛ්‍යාවකින් යුක්ත වූ අතර ඇතැම් අවස්ථාවල මහනුවරට සහභාගි වන කණ්ඩායම් 200, 300, 400 සහ 500යන සෙබළ සංඛ්‍යාවකින් යුක්ත වූහ. 1810 නොවැම්බර් 24 වන දින ජෝන් ඩොයිලිගේ දින සටහන අනුව එක් පවුලකින් එක් පුද්ගලයා බැගින් දහස් ගණන් තරුණයෝ ගබඩාගම්වලින් මහනුවරට රැස්වූහ (Diary of Mr. John D'Oyly, 1917 : 41). 1810 දෙසැම්බර් කාලය වන විට කටුකැලේ මැලේකරුවෝ 250ක් හෝ 300ක් පමණ ද, කාපිරිවරු 200ක් ද, ඉන්දීය හේවායෝ (සිපොයයිවරු) 20ක් පමණ ද, පුහුණු වන මුත් එකඳු සිංහලයෙක්වත් ඒ සඳහා ගෙන්වා නැත. 1811 පෙබරවාරි වන විට සොල්දාදුවෝ කිහිපදෙනෙක්, මරක්කලයෝ 200ක් සහ මඩුවේ අය කිහිප දෙනෙක් යුද පුරුදු පුහුණු වූ අතර 1812 ජූනි මාසය වන විට

පත්තානි[1], ජාවා, මුස්ලිම්, සිංහල ජාතීන්ගෙන් යුක්ත ආදී 500ක් පමණ වූ සෙබළ පිරිසක් යුද අභ්‍යාසයන්හි නිරත වූහ. මෙම පුහුණුවීම් සඳහා ගෙවීම් සිදු වූ අතර ඒ අනුව මාසයකට දෙදෙනෙකු සඳහා එක් පගොඩියි[2] බැගින් හිමි විය. ඉන්දීය සහ මැලේ සොල්දාදුවන් 300ක සංඛ්‍යාවක් පුහුණු කිරීමත් නව හේවාපන්නේ හමුදාව බඳවා ගැනීමත් මේ අතර අඛණ්ඩව ම සිදු විය.

රජු මෙන් ම දිසාවවරු ද අලුත්පන්නේ හමුදාවට සෙබළු බඳවා ගත්හ. සෙබළුන්ට යුද පුහුණුව ලබා දීමේ භූමිය ලෙස බහුලව භාවිත වූයේ මහනුවර මළුව ය. එහෙත් ඇතැම් අවස්ථාවන්හි දිසාවවරු සහ නිලමේවරු සමීපයේ සේනා කණ්ඩායම් යුද පුහුණුව ලැබූ අවස්ථා විය. බ්‍රිතාන්‍යයන්ගේ ඉක්මන් ආක්‍රමණයක් බලාපොරොත්තුවෙන් උනම්බුවේ නිලමේ සමීපයේ අලුත්පන්නේ 50ක් පමණ ද සෙසු සෙබළු 25ක් පමණ ද පුහුණු වූහ. පළමු අදිකාරම්ගේ භාර්යාව විසූ සතර කෝරළේ කොස්හින්න වලව්ව ආසන්නයේ මිනිසුන් 50ක් හෝ 60ක් දිනපතා උදේ සවස අභ්‍යාසවල යෙදුණහ. මෙම අභ්‍යාසවල දී බෙර භාවිත විය. ඒ අනුව උදෑසන 6ට බෙර හඬවා සියලු දෙනා රැස් වූ අතර ලක්ෂමණ නැමති බ්‍රාහ්මණයා මොවුන්ව පුහුණු කළේ ය. හත්කෝරළේ දිසාව සේනාව බඳවා ගත් අතර ඔහු සමීපයේ මිනිසුන් 1000ක් පමණ සිටි අතර ඉන් 150ක් තුවක්කු සහිතව යුද පුහුණුව ලැබූහ. පුස්වැල්ලේ නිලමේ පහළ දොළොස්පත්තුවේ තමන් පදිංචිව සිටි ස්ථානයේදී හමුදාව ගෙන්වා පරීක්ෂා කළ අතර තෝරා ගැණුනු මිනිස්සු 4ක් පමණ අභ්‍යාසයන්හි නිරත කරවීය. ඊතණවත්තේ පදිංචි හත්කෝරළේ පහළ දොළොස්පත්තුවේ පුස්වැල්ලේ දිසාවවරයා හැම පවුලකින් ම එක බැගින් තුවක්කු එකකු කර තරුණයන්ට බෙදා දී ඔවුන් එහි පදිංචි කරවාගෙන දිනකට වරක් හෝ දෙදිනකට වරක් යුද අභ්‍යාස කරවීය. දිසාවේගේ වියදම් සඳහා මෙහි දී නැළි 5ක් ගණනේ පැහිදුම් ගනු ලැබිණි. මෙසේ බැඳුණු දිසාවනිවල මිනිසුන් මහ දේවාලයේ අසළ උදේ සවස පුහුණු වූහ. යුද පුහුණුව ලබා දීම සඳහා මහනුවරට ගෙන යන ලද පහත් කුලයේ මිනිසුන් රැගෙන යාම සඳහා ඇතැම්විට ලස්කිරිඤ්ඤ භටයන් යොදා ගත්තේ ය. කුල පදනම මත රැකියා තීරණය වී පැවති මේ සමයේ අලුත්පන්නේ හමුදාව සඳහා සන පූර්ණය කිරීමේ දී පහත් කුල වැසියන්ට වැඩි අවධානයක් ලබා දී තිබේ. මිනිසුන් 700න් අලුත්පන්නේට අයත් 400කගේ ලේකම් මිටි පැවතිණි. මොහොට්ටාලවරුන් 4ගේ උපදෙස් ඇතිව දිනපතා උදේ සවස අත් තුවක්කු ගෙන යුද අභ්‍යාසයන්හි නියැලුණු මොවුන්ට සුදු කලිසමක් සහ කළු තොප්පියක් පැවති අතර ඔවුන්ගෙන් ඇතැමෙක්ට සිපොයි නිල ඇඳුම අනුකරණයෙන් සදා ගත් රතු හැට්ට පැවතිණි (Diary of Mr. John D'Oyly, 1917 : 73). තුන්කෝරළය අත්පත් කරගෙන පැමිණ මත්තේගොඩ, රුප්පේ තානායමක නැවතී සිටි අතර ඒ කාලයේ ඔහු විසින් තුවක්කු පරීක්ෂා කිරීම සඳහා තුවක්කු රැගෙන පැමිණෙන ලෙස අණ දුන් අතර 1812 ජනවාරි 21 දා තුවක්කු 477ක් ගණන් තබනු ලැබිණි. තුවක්කු

1 අඬගාරක්ෂක යනු ශරීරාරක්ෂ භටයායි

2 ''දෙව් සඳ පුන්සඳවන් නර පවරා - සව් සිරි පිරි මහසෙන් හට පතරා තෙව් නොවමින්
එක්වන ලෙස මෙ පුරා - ලැව් බෙර හඬ පස්රට නොම නො හැ රා''

ගෙන එන ලෙස තවත් ගම් රාශියකට අණ දී තිබේ. පත්නයත් සහ මරක්කලයන් විශාල සංඛ්‍යාවක් මහනුවර යුද පුහුණ වන බවත් 300ක් හෝ 400 ක් මොහොට්ටාලවරු මහනුවරට පැමිණ සිටින බවත් සඳහන් 1813 මාර්තු මස ඩොයිලිගේ දින සටහන අනුව පැහැදිලි වන්නේ මෙම කාල සමය වන විට ද යුද පුහුණුව ලබාදීමත් මොහොට්ටාලවරුන් කැඳවා ගත යුතු පරිපාලනමය ක්‍රියාකාරකම් සිදු කිරීමත් රජු කළ බවයි (Diary of Mr. John D'Oyly, 1917 : 172). අලුත්පන්තේ මිනිසුන් ලස්කිරිඤ්ඤ හෙවත් හෙල්ලකාර පවුල්වලට අයත් බවත්, එක් එක් දිසාවෙන් බඳවා ගන්නා ලද අලුත්පන්නේ මිනිසුන් 50ක් පමණ සිටින බවත්, ඔවුන්ට යුද්ධායුධ හෝ නිල ඇඳුම් නොමැති බවත්, මොවුන් තානායම අසළ සේවය කරන බවත්, හාපිටිගම් කෝරළේ මුදලිගෙන් ලද තොරතුරු මත පදනම්ව ඩොයිලි සටහන් කරයි (Diary of Mr. John D'Oyly, 1917 : 49). මෙහි සඳහන් වන අලුත්පන්නේ මිනිසුන් 50ක ප්‍රමාණය තානායම ආසන්නයේ වූ පිරිස පමණක් විය හැකි ය. බහුතරයක් ඔත්තුකරුවන්ගෙන් ලද තොරතුරු ඇතුළත් ඩොයිලිගේ දිනපොත පරීක්ෂා කිරීමේ දී හාපිටිගම් කෝරළේ මුදලි විසින් ඩොයිලි වෙත එවනු ලැබූ තල්පතෙහි ඇතුළත් තොරතුරු අතර ලස්කිරිඤ්ඤ සෙබළුන්ගේ පවුල්වලින් මෙම අලුත්පන්නේ හමුදාව සැකසුණු බව, ඇඳුම් හෝ ආයුධ නොමැතිව අලුත්පන්නේ මිනිසුන් සිටින බව සහ සත් කෝරළයේ කුලහීන යැයි සම්මත ජනයා යුද පුහුණුව පිණිස මහනුවර යවන බවක් ඔහුට අසන්නට නොලැබුණු බවට කරන සඳහන් සාවද්‍ය ප්‍රකාශයන් වේ.

සමාලෝචනය

බ්‍රිතාන්‍ය විරෝධී යුදමය තත්ත්වයක් අපේක්ෂාවෙන් 19 වන සියවසේ පළමු දශක එකහමාර තුළ මහනුවර ආරක්ෂණ විධිවිධාන සැලසුම් සහගතව සහ සංවිධානාත්මකව සකස් වී තිබේ. යටත්විජිත විරෝධී ආරක්ෂක බලඇණියේ නව හමුදාවක් ලෙස 'අලුත්පන්නේ' හමුදාව නිර්මාණය විය. මේ හමුදාව සිංහල, මරක්කල, මලබාර්, කාපිරි සහ මැලේ යන ජාතීන්ගෙ න් සන පූර්ණය විය. ගොවිගම, පදු සහ වෙල්ලාල යනු මෙම හමුදාවේ යුද පුහුණුව ලැබූවන් අතර පැවති කුල පදනමයි. රජු, අධිකාරම සහ දිසාවේවරු අලුත්පන්නේ හමුදාව සඳහා ජනයා බඳවා ගත්හ. තලම්පිටියේ සහ දීවල කුලහීන ජනතාව එහිදී විශේෂිත විය. අලුත්පන්නේ හමුදාවේ සටන් පුහුණුකරුවන් ලෙස ලංකා, ඕලන්ද, බ්‍රිතාන්‍ය යන රාජ්‍යයන්ට අයත්වූවන් සහ බ්‍රාහ්මණයන්, සිපෝයිවරුන් යන හමුදා අත්දැකීම් සහිත වූවන් යොදා ගැණුනි. අලුත්පන්නේ හමුදාව යුද පුහුණුවේදී සුදු හැට්ට සහ රතු තොප්පි, රතු හැට්ට සහ තොප්පි, සුදු කලිසමක් සහ කළු තොප්පියක්, සිපොයි නිල ඇඳුම අනුකරණයෙන් සඳා ගත් රතු හැට්ට, සන්නාහ ලෙස යොදා ගැණුනි. අලුත්පන්නේ හමුදාවට අනුයුක්ත වූ සෙබළුන්ගේ යුද පුහුණුව සඳහා යොදා ගත් ප්‍රධාන භූමිය මහනුවර මහමළුව වූ අතර දිසාවේවරු සහ නිලමේවරු යටතේ ප්‍රාදේශීයව අලුත්පන්නේ හමුදා පුහුණුව සිදු වූ අවස්ථා ද ඇත. පුහුණු කණ්ඩායමකට 20, 30, 50, 100, 200, 300, 400 සහ 500 යන ජන සංඛ්‍යාවක්

අයත් වීම මත සෑම පුහුණු කණ්ඩායමක් ම එක හා සමාන ඝන පූර්ණයකින් යුක්ත වූ බව පෙන්වාදිය නොහැක. පුහුණුවට අමතරව ඇඳුම් සහ වේතන මෙම සෙබළුන්ට හිමි විය. යටත්විජිත විරෝධී සටනක් අපේක්ෂාවෙන් ආහාර, තුවක්කු, වෙඩි බෙහෙත් සහ අවි ආයුධ පිළිබඳ සංඛ්‍යා ලේඛන පවත්නාගෙන යාම සහ ජනතාව යුද්ධයක් සඳහා සූදානම් කිරීම සඳහා මහනුවර රජු සහ රාජ නිලධාරීහු සැලකිය යුතු සැලසුම් සහගත වැඩපිළිවෙළක් මහනුවර රාජ්‍ය කේන්ද්‍ර කරගනමින් ක්‍රියාත්මක කළහ. කන්ද උඩරට ආක්‍රමණ කිරීමේ කෙතරම් අවශ්‍යතාවක් පැවතිය ද 19 වන සියවසේ මුල් දශක එකහමාර තුළ පරාසය තුළ බ්‍රිතාන්‍ය පාලකයෝ යුදමය පියවරක් නොගත්තේ එකී සමය තුළ මහනුවර යුද සංවිධාන ශක්තිය සැලසුම් සහගත වීම හේතුවෙනි.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

ඩොයිලි. ජේ. (2011). *ඩොයිලි දුටු උඩරට රාජ්‍ය,* උපාලි රත්නායක, (පරි.). ෆාස්ට් පබ්ලිෂින් (ප්‍රයිවට්) ලිමිටඩ්. කොළඹ.

පීරිස්. රැල්ෆ්. (2012). *සිංහල සමාජ සංවිධානය,* කේ. ඒ. ඩී. පෙරේරා (පරි.). විසිදුනු ප්‍රකාශකයෝ. බොරලැස්ගමුව.

පෙරේරා. ගැස්ටන්., (2015). *කන්ද උඩරටින් නැගුණු පෘතුගීසි විරෝධය : පෘතුගීසීන්ට එරෙහි උඩරට සංග්‍රාම ඉතිහාසය.* විජිතයාපා ප්‍රකාශය. කොළඹ.

බ්‍රෝහියර්. ආර්. එල්., (2002). *බ්‍රෝහියර් හඳුනාගත් ලංකාව.* අභය හේවාවසම් (පරි.). සූරිය ප්‍රකාශකයෝ. කොළඹ.

සිල්වා. කේ. එච්., (1964). *සිංහල හටන් කවි,* ශ්‍රී ලංකා ප්‍රකාශක සංගමය. කොළඹ

ශ්‍රී සුමඞ්ල ශබ්දකොෂය. (ප්‍රථම හා ද්විතීයික භාග). (2006). වැලිවිටියේ සෝරත හිමි. එස් ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ. කොළඹ.

Britannica, T. (2021). Editors of Encyclopaedia (June 29). Pashtun. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved from: https://www.britannica.com/topic/Pashtun

Davy, J. (1821). *An Account of the Interior of Ceylon and of Its Inhabitants with Travels in That Island*. New- Street- Square. London. A. & R. Spotswood.

Diary of John D'Oyly. (1917). Codrington. H.W. (Ed.). Navrang: New Delhi.

Epigraphia Zeylanica, Vol. I 1912. Don Martino De Zilva Wicramasinha, England: Oxford University Press.

Geoffrey, Powell. (1973). *The Kandyan War*. New Delhi. Navarang.

Guerrilla Warfare in Kandyan Kingdom; Narrative of the Expedition to Candy in the Year 1804, 2015. (ed.), Nandana Weerarathne, Battaramulla: Neptune Publication.

Knox, R. (1681). *An Historical Relation of the Island of Ceylon in the East-Indies*. London: Printed by Richard Gbiswell. Printed to the Royal Society, at the Rose and Crown in St. Paul's Church-yard.

Letters on Ceylon; particularly relative to the Kingdom of Kandy. (1817). Bussche. Captain L. De. London: J. J. Stockdale.

Marshall, H. (1846). *Ceylon, A General Description of the Island and Its Inhabitants; with an Historical Sketch of the Conquest of the Colony by the English*. London: William h. Allen and Co.

Peiris, P.E. (1939). *Tri Sinhala the Last Phase*. 1796-1815. New Delhi: Navrang.

Percival, R. (1803). *An Account of the Island of Ceylon*. London: Printed by and for C. and R. Baldwin.

Pybus, J. (1862). *Account of Mr. Pybus's Mission to the King of Kandy in 1762*. Colombo: W. Skeen, Government Printer.

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 (II) 2020

Department of Humanities, Rajarata University of Sri Lanka

Investigation of Community Relationship Development Strategies under the Program of School Improvement

S.A.H. Samarasinghe

Correspondence:
sahhadsan@gmail.com

Specialty Section:
Education

Received:
30 November 2021

Revised:
09 August 2022

Accepted:
12 August 2022

Published:
02 January 2023

Citation:
Samarasingh. S.A.H. (2020). Investigation of Community Relationship Development Strategies under the Program of School Improvement. *The Journal of Studies in Humanities,.* 6(11), 96-102.
ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

සංක්ෂිප්තය

පාසල්වල බලය විමධ්‍යගත කිරීමේ අභිප්‍රාය ඇතිව, 2005/24 චක්‍රලේඛයෙන් ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් නඟා සිටුවීමේ වැඩ සටහන (PSI) ආරම්භ කරන ලදි. මෙම පර්යේෂණය 7/2013 චක්‍රලේඛය මත පදනම් වූ අතර, එහි ප්‍රධාන තේමා හයක් ඇතුළත් වේ. ඉන් එක් තේමාවක්වන පාසල් ප්‍රජා සම්බන්ධතාව පිළිබඳ ව මෙහි දී අධ්‍යයනය කර ඇත. අධ්‍යයනයේ ප්‍රධාන අරමුණ වූයේ පාසල් ප්‍රජා සම්බන්ධතා වර්ධනය සඳහා පාසල් මට්ටමේ සැලසුම් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ උපාය මාර්ග හඳුනා ගැනීමයි. මෙම පර්යේෂණය ප්‍රමාණාත්මක විධික්‍රමවලට මූලිකත්වය ලබා දෙන මිශ්‍ර ක්‍රමවේදය යටතේ සිදු කරන ලදි. අධ්‍යාපන කලාප දෙකක් සරල අහඹු නියැදි ක්‍රමය අනුව තෝරා ගෙන ඇත. එම කලාපවල තෝරා ගත් පාසල් 24 කින් උප විදුහල්පතිවරුන්, ගුරුවරුන්, පාසල් සංවර්ධන කමිටු සාමාජිකයින් (SDC) සහ දෙමාපියන් නියැදිය ලෙස තෝරා ගැනිණි. දත්ත රැස් කිරීම සඳහා ප්‍රශ්නාවලී, සම්මුඛ සාකච්ඡා සහ නිරීක්ෂණ යොදා ගෙන ඇත. ඉහත චක්‍රලේඛයට අනුව පාසල විසින් විවිධ පුහුණු වැඩ සටහන් සහ උපදෙස් ප්‍රජාවට ලබාදිය යුතු

ISSN (Online): 2961-564X ISSN (Print) : 2362 - 0706

වේ. ඒ අනුව 1C වර්ගයේ පාසල් හා සසඳන විට 2 වර්ගයේ පාසල් වෘත්තීයක් තෝරා ගැනීම සම්බන්ධයෙන් වැඩි වශයෙන් මඟ පෙන්වන බව අනාවරණය විය. එහෙත් එකිනෙක පාසල් වර්ගය අතර වෙනස්කම් නොසැලකිය හැකි තරම් බව ද අනාවරණය විය. රැකියාවක් සොයා ගැනීමට අවශ්‍ය මඟ පෙන්වීම පාසල සපයන්නේ ද යන ප්‍රශ්නයට ආදි සිසුන්ගේ බහුතර ප්‍රතිචාරය වී තිබුණේ එකඟ නොවේ යන්නයි. මුළු නියැදියෙන් 37.3% ප්‍රතිචාර දැක්වූයේ පාසල් මාර්ගෝපදේශන සේවාව දුර්වල බවයි. ඒ බවට වැඩි වශයෙන් ම එකඟ වී ඇත්තේ *1AB* වර්ගයේ පාසල් ය. *1C* වර්ගයේ පාසල්වලට සාපේක්ෂ ව 2 වර්ගයේ පාසල් වෘත්තීය මාර්ගෝපදේශනය සපයන බව අනාවරණය විය. මේ සම්බන්ධයෙන් පාසල් අතර පවතින වෙනස වෙසෙසි නොවන බව කයි පරීක්ෂාව අනුව පැහැදිලි විය. කෙසේ වෙතත් පර්යේෂණයෙන් අනාවරණය වූයේ පාසල ප්‍රජා සංවර්ධනයට දායක නොවන බව ප්‍රජාවගේ අදහස බවයි. ප්‍රජාව පාසලට දක්වන දායකත්වය සම්බන්ධයෙන් පාසල ද සෑහීමකට පත් නොවන බව අනාවරණය විය. මේ අනුව පාසල් ප්‍රජා සම්බන්ධතා සඳහා විශේෂ වැඩ සටහන් නොමැති බව පෙනේ. ප්‍රජාවට ලබා දෙන දායකත්වය සැලකූ විට පාසල් වර්ගය අනුව එහි වෙනසක් නොවන බව අනාවරණය විය. ඒ අනුව ප්‍රජාව සඳහා පාසල විසින් සංවිධානය කරන වැඩ සටහන් ප්‍රමාණාත්මක නොවන බව තව දුරටත් නිගමනය කළ හැකි විය.

මුඛ්‍යපදඃ පාසල් සංවර්ධන වැඩසටහන්, ප්‍රජා සංවර්ධනය

Introduction

The SBM is a new trend in the world. Especially when such a program is implemented in the school management of the education system in Sri Lanka, it is more beneficial to study. The Programme of School Improvement (PSI) was initiated in Sri Lanka by introducing the SBM concept in circular 24/2005 in 2006. The main objective of the programme was to improve the quality of government schools in Sri Lanka.

Circular 7/2013 states that the School Development Committee (SDC) should exercise its decision-making powers for school development planning and resource management. School planning, Curriculum, extracurricular and co-curricular activities, School Based Teacher Development (SBTD) programmes, Maintenance and development of school plants, and Community relations are mentioned as themes to be considered in the implementation and planning of the strategies.

It is in this context that the strategies for implementing school-level community relations programmes for school development are explored. Action should be taken to develop community relations under the PSI and the steps to be followed in circular 7/2013. Accordingly, the school should plan and implement programmes

for the development of the community. The school community should be able to think positively about schools and function with the feeling that school is their own. The school should also implement programmes for the well-being of the school community.

Objectives of the study

The main objective of the study was to find out how strategies have been organized to implement school-level plans for school development. The objectives of the study were developed based on circular 7/2013. Accordingly, the study aimed to identify strategies for implementing school-level plans for school community relationship development.

Methodology

This study was carried out under the Quantitative Dominant Mixed method. The quantitative and qualitative data were collected and quantitative and qualitative techniques were used for data analysis purposes. Data was based on a quantitative Dominant Mixed method with an emphasis on quantitative data. Accordingly, more attention is focused on quantitative data than qualitative data in objective analysis. The data analysis was carried out using a combination of quantitative and qualitative data analysis techniques. Two of the eight zones, which started PSI in 2006, were selected under the simple random sampling method. Out of that 24 schools were selected using a stratified random sampling method, as well as teachers, past pupils, and parents. Principals and deputy principals were also selected. The total sample size was 354. Questionnaires, interviews, observations, and written sources were used to collect data. The data collected in the questionnaire were statistically analyzed as tabulated using percentages and mean values in accordance with the objectives. Data obtained from the interviews and observations were presented to confirm where necessary. The chi-square test was used to test significance differences.

Results

Accordingly, the information obtained from the deputy principals, past pupils, parents, and observation was used to investigate the strategy taken to develop community relations under the PSI. Deputy Principals were asked to work on improving the school community relations in 2017 and could not identify specially

planned programmes. Schools should aware of the parents of the achievement of the students and their weaknesses in the class circles (parents' meeting). But the community expectation was that it would be more important if the schools plan to offer such self-employment training and computer training for those who drop out of the schools. Deputy Principals responded that the community was not doing any special programme for the school.

The response of the past pupils showed that the participation of the school community in the development of the school is much better. Community participation in all type 3 schools was high and the percentage is 85.7%. The percentage of 1C and type 2 schools that the school community contributes to the development of the school was 70% and 65% respectively. Type 1AB schools have revealed that school community development has a relatively low level of school development. It was 62.9%. A chi-square test was conducted to determine whether the contribution of the school varies by school type. The results revealed by the chi-square test indicated that the school community was not differing significantly in terms of the type of school contributing to the development of the school. Thus, it can be concluded every school receives a high level of community involvement in the development of the school. It is evident that the contribution was not varying according to the type of school.

It is clear that the school has not been able to contribute to the development of the community as much as the community's contribution to the development of the school. 32 out of the total sample, only 28.6%, stated that the school's contribution to community development was adequate. The highest community contribution of the school is from 1C schools. Past pupils have responded that the type 3 schools have a minimum contribution to the community. The highest percentage of all types of schools was for the "somewhat adequate". 77.1% of past pupils of type 1AB schools stated that the contribution of the school to the community was "somewhat adequate". That percentage was 67.5% in type 2 schools and 60% in 1C schools. Accordingly, the past pupils' responses can be interpreted as not being satisfied with the contribution made by the school to the community. This means that the school has no special programmes for the community.

There are very few who said that the school provides vocational training programmes to the community. It is evident that there are no programmes in the type 3 schools of vocational training programmes. None of the past pupils responded to the fact that

the vocational training programs in the type 3 schools were adequate. The percentage of the other three types was less than 8%. The majority of 1AB and 1C type schools have responded with somewhat adequate. However, the majority of type 2 and type 3 schools have responded that the provision of vocational training programmes was poor. Thus, it can be concluded that the proposed program PSI will not work as expected. The chi-square test does not indicate that the figure is not below the 5% level, which indicates that significant differences between schools are not related to vocational training programmes. Next, it was asked whether the school would provide the training required for self-employment.

It was investigated whether this is the nature of the school that it varies by school type. According to the chi-square test, it is not significantly different from the school type. (P=0.528) it was then asked whether the English language development programmes were being provided by the schools

The response to the implementation of the English language development programmes indicates that the response was very satisfactory. Only 27 of the total sample of past pupils or 24.1%, said that the school implements English language development programmes for the community and students. In this type 3 schools have responded that no programmes are being implemented. The level of weak is evident in the 100% response. According to the sample of past pupils English language development programmes have been adequately addressed to the community and students of type 1C schools. The percentage of past pupils sample in type 2 schools has responded by 17.5%. There are differences in the implementation of English language development programmes among schools. It is revealed that the overall expectation of the community as a whole is poor. A chi-square test was conducted to determine if there were any differences between the schools and these were summarized. The differences in the implementation of English language development programmes among school types are negligible. It was proven that the chi-square test value does not exceed 5%. The next was to examine the primitive responses to the conduct of computer courses.

The response of the past pupils appears to have been positively related to sports training in comparison to other programs mentioned above. A high percentage of sports training activities have been reported according to the overall sample responses.

It is 30.6%. Type 2 schools have the highest percentage of adequacy. That value was 45%. The next highest percentage was from the 1C type schools, which was 30%. It was the lowest percentage of 1AB schools that are adequate for sports training. That figure was 14.3%. It was evident that none of the past pupils of type 1C schools responded to the level of weak in the provision of sports training. No past pupils in all three schools have responded to that level. 14.3% of 1AB schools and 17.5% of type 2 schools are for the poor. This shows that while 1AB schools are more positive than all other programs, 1AB schools are lower than other schools in sports training.

Conclusion

Community involvement in the development of type 3 schools was highly significant. It was found that the school community in both 1C and type 2 schools was moderate in contributing to the development of the school. 1AB type schools have revealed a relatively low level of school community participation in school development. It can be concluded that the differences seen by the school type do not differ significantly in the way the school community contributes to the development of the school. It can be concluded that every school receives a high level of community contribution to the development of the school.

In terms of the overall norm, very few per cent indicated that they were providing vocational training programmes. It was evident that there are no programmes in the type 3 schools of vocational training programmes. Thus, it can be concluded that the proposed program PSI will not work as expected. It was established that there were no significant differences between schools in terms of vocational training programs.

Implementation of the English language development programmes achievements is shown in 1AB schools. Overall, it was revealed that this expectation was poor. It can be concluded that the differences between the schools are negligible.

Reference

Abu-Duhou, I. (2014). *Fundamentals of educational planning: School-based management*: Paris: UNESCO/IIEP.

Perera, W.J. (2011). *Changing schools from within a management intervention for improving school functioning in Sri Lanka*, IIEP. Paris.

Shoraku, A. (2008). *Educational movement toward school- based management in East Asia:*

Cambodia, Indonesia, and Thailand. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report, Overcoming Inequality: Why government matters. Retrieved July 25, 2014 from http://unesdoc.unesco.org/images /0017/ 001787/178720e.pfe

Santibanez, L. (2006). *School based Management effects on educational outcomes: A literature review and assessment of the evidence base*. Washington D.C: The World Bank.

Ministry of Education. *2005/24 circular of program of school improvement*. MOE. Sri Lanka

Ministry of Education. *2008/35 circular of program of school improvement*. MOE. Sri Lanka

Ministry of Education. *2010/28 circular of program of school improvement*. MOE. Sri Lanka

Ministry of Education. *2013/07 instruction manual and circular on planning and procurement for school based qualitative, quantitative and structural development*. MOE. Sri Lanka

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 (II) 2020

Department of Humanities, Rajarata University of Sri Lanka

සන්ධාර විශ්ලේෂණ ක්‍රමය (Content Analysis)

හඳගිරියේ සිරිසුමන හිමි

Correspondence:
sirisumana96@busl.ac.lk
sirisumanahandagiriye@gmail.com

Specialty Section:
Research

Received:
02 June 2021

Revised:
14 August 2022

Accepted:
16 August 2022

Published:
02 January 2023

Citation:
සිරිසුමන, හඳගිරියේ. (2020). *සන්ධාර විශ්ලේෂණ ක්‍රමය (Content Analysis) මානවශාස්ත්‍ර අධ්‍යයන ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය.* 6(11), 103-114.
ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

Abstract

Content analysis has been defined as a systematic, reproducible method of compressing many words of text into fewer content categories based on explicit encoding rules (Berelson, 1952; GAO, 1996; Krippendorff, 1980; and Weber, 1990). Holsty (1969) defined content analysis as: "Any way of drawing conclusions by objectively and systematically identifying certain characteristics of messages." Content analysis is an exploratory technique used to identify patterns in recorded communication. To conduct content analysis, you systematically collect data from a set of texts that can be written, spoken or visual: books, newspapers and magazines, speeches and interviews, web content and social media posts, photographs and films. Content analysis differs from other studies in that it does not collect data directly from people. Instead, it is the study of data that is already recorded in social networks, texts, books, or any other

physical or virtual form. In this article, I will explain what content analysis is and how to apply content analysis in educational research.

keywords: content analysis, education, quantitative reserach, reseach

හැඳින්වීම

පර්යේෂණයක් යනු යමක් පිළිබඳ ව විධිමත් ක්‍රමයක් මගින් සොයාගත් පිළිගත හැකි නව දැනුම් සම්භාරයකි. සහේතුකව ඔප්පු කළ නොහැකි උපකල්පන හා පිළිගැනීම්, මතවාද, සැකමුසු අදහස් වෙනුවට සාක්ෂි සහිතව තර්කානුකූලව සවිස්තරාත්මකව ඔප්පු කළ හැකි අභිනවයෙන් සොයාගත් නව මතයක් ලෙස 'පර්යේෂණය' යන්න හැඳින්විය හැකි ය. පර්යේෂණ පිළිබඳ ඩ්‍රිව්ගේ අදහස වනුයේ දැනට කිසියම් මතභේදයකට තුඩුදුන් ගැටලුවක් විසඳා ගැනීමට අවශ්‍ය නව දැනුම විධිමත් ව සොයා බැලීමට ගන්නා පියවරක් බවයි (Drew, 1980). ඩ්‍රිව්ගේ නිර්වචනය අනුව පර්යේෂණයක් යනු කුමක් ද? එහි අරමුණ හා අවශ්‍යතාව කෙබඳු ද? යන කරුණු ගම්‍ය වේ. අධ්‍යාපන සංසිද්ධියක් අවබෝධ කර ගැනීමට, පැහැදිලි කිරීමට, පුරෝකථන හෝ පාලනය කිරීමකට හෝ එබඳු සංදර්භයකට අයත් පුද්ගලයින් බලගතුකරණයකට යොදාගත හැකි දත්ත රැස්කිරීම, විශ්ලේෂණය කිරීම හා අර්ථකථනය කිරීම යන පියවර ඇතුළත් ක්‍රමානුකූල විමසුම් ක්‍රියාවලියක් පර්යේෂණය බව මෙටන්ස්ගේ අදහසයි (Metens,1998;02). එසේ ම යම් මාතෘකාවක් හෝ කාරණයක් පිළිබඳව අවබෝධය වර්ධනය කරගැනීම සඳහා දත්ත එකතු කිරීම හා ඒවා විග්‍රහ කිරීමේ පියවර පර්යේෂණයකින් සිදු වන බව ක්‍රෙස්වෙල්ගේ අදහසයි (Creswell, 2008). අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ ගැටලුවක් ලෙස පවතින යම් සංසිද්ධියක් පදනම් කොට ගනිමින්, ගැටලුවට සැබෑ ලෙස පාදක වන දත්ත රැස්කරමින්, එම දත්ත විශ්ලේෂණය කරමින්, අර්ථකථනය කරමින් විද්‍යාත්මක ක්‍රමවේදයක් ඔස්සේ සහේතුක කරුණු පැහැදිලි කර ගැනීමකින් පිළිගත හැකි විසඳුමකට එළඹීම අධ්‍යාපන පර්යේෂණයක් වේ. මේ අනුව පර්යේෂණයක් වලංගුතාව හා විශ්වසනීයතාව ආරක්ෂා කර ගනිමින් සිදු කිරීම සඳහා පර්යේෂණ විද්‍යාත්මක පදනමක පිහිටිය යුතු ය. ඒ සඳහා පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියකදී විවිධ පර්යේෂණ ක්‍රම අනුගමනය කළ හැකි ය. ඒ අනුව පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රයේ ආධුනිකයන්ට කෙරෙන මග පෙන්වීමක් වශයෙන් පර්යේෂණ ක්‍රම අතරින් සන්ධාර විශ්ලේෂණ පර්යේෂණ ක්‍රමය පිළිබඳ අවබෝධයක් ලබාදීම මෙම ලිපියෙහි අරමුණ වේ.

පර්යේෂණ ක්‍රම හා සන්ධාර විශ්ලේෂණය

පර්යේෂණවල දී ලබා ගනු ලබන දත්තවල ස්වභාවය අනුව ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රම (qualitative research), ප්‍රමාණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රම (quantitative research) හා මිශ්‍ර පර්යේෂණ ක්‍රම (mixed methods research) වශයෙන් පර්යේෂණ තෙවැදෑරුම් ය.

ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක දත්ත භාවිතයෙන් සන්ධාර විශ්ලේෂණ පර්යේෂණ සිදු කළ හැකි ය. ගුණාත්මක පර්යේෂණ යනු රැස්කරනු ලබන සංඛ්‍යාත්මක නොවන දත්ත නිරීක්ෂණය කිරීමේ විද්‍යාත්මක ක්‍රමයකි. ගුණාත්මක පර්යේෂණ විවෘතාන්තික සහ සංවාදාත්මක සංන්නිවේදනය මගින් දත්ත ලබාගැනීම කෙරෙහි අවධානය යොමු කෙරෙන වෙළඳපොළ පර්යේෂණ ක්‍රමයක් වශයෙන් ද නිර්වචනය කෙරේ. මෙම ක්‍රමයේ දී මිනිසුන් සිතන්නේ 'කුමක් ද?' යන්න ගැන පමණක් නොව එසේ සිතන්නේ 'ඇයි?' යන්න ගැන විමසා බලනු ලැබේ. ගුණාත්මක පර්යේෂණ සඳහා අදාළ කර ගනු ලබන්නේ අර්ථ, සංකල්ප, නිර්වචන, ගතිගුණ, රූපක, සංකේත සහ දේවල් පිළිබඳ විග්‍රහයන් ආදියයි. කිසියම් ප්‍රපංචයක් සිදු වන්නේ ඇයි සහ කෙසේ ද යන්නට පිළිතුරක් දීමට ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමය භාවිත කිරීම වැදගත් වේ. එහෙත් මෙහි දී ප්‍රපංචයේ සිදුවීම් වාර ගණන පිළිබඳ අවධානයට යොමු නොකෙරේ. ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රම බහුල වශයෙන් අධ්‍යාපනික ශික්ෂණයන්හිදී ද භාවිත කරනු ලැබේ. විශේෂයෙන් සමාජ සංකල්ප සහ සමාජීය විද්‍යාවන් සම්බන්ධව පර්යේෂණ ක්‍රමය ලෙස මෙය යොදා ගැනේ. මීට අමතර ව අධ්‍යාපනික වශයෙන් අගයක් නොමැති වෙළඳපළ සමීක්ෂණ, ව්‍යාපාර, ජනමාධ්‍ය සහ සේවා ක්ෂේත්‍රවල දී ද ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රම භාවිත කරනු ලැබේ.

මෙම පර්යේෂණ ක්‍රමය බොහෝවිට පුද්ගලයින් කීපදෙනෙකු හෝ කණ්ඩායමක් යම්කිසි සාමාජික හෝ මානව ගැටලුවක් උදෙසා දෙන අර්ථකථනය අවබෝධ කර ගැනීම හෝ ගවේෂණය කරන අන්දම හඳුනා ගැනීම සඳහා යොදා ගැනේ. මෙම පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය යටතේ බොහෝ විට සිදුවනුයේ මතුවන ප්‍රශ්න හා පිළිවෙත් සෙවීම, සහභාගීවන්නන්ගේ වටපිටාවේදීම දත්ත රැස් කිරීම, දත්ත විග්‍රහයේදී විශේෂිත අදහස් ඔස්සේ පොදු තේමාවන්ට ළඟාවීම හා දත්තවලින් නිරූපණය වන තත්ත්වය පිළිබඳ අර්ථකථනය කිරීමයි. එසේ ම මෙහි අවසාන පර්යේෂණ වර්තාව නම්‍යශීලී ව්‍යුහයක් ගනු ලැබේ. මෙම ක්‍රමය යටතේ පර්යේෂණ ක්‍රියාවලියේ නියැළෙන්නන් පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය උද්ගාමී (Inductive) රටාවකට යොමු කරන අතර පුද්ගල අර්ථකථනයට වැඩි අවධානයක් යොමු කරමින් යම්කිසි සිද්ධියක සංකීර්ණත්වය හඳුනා ගැනීමට වැඩි නැඹුරුවක් දක්වනු ලැබේ. ගුණාත්මක පර්යේෂණවල දැකිය හැකි මූලික ලක්ෂණ 3 කි.

1. සෑම මනුෂ්‍යයෙක් ම එදිනෙදා ජීවිතය ආශ්‍රිතව සෑම අත්දැකීමක් මෙන් ම සෑම විශේෂිත සිද්ධියක්ම අර්ථවත් සිදුවීම් වශයෙන් සලකයි. සංස්කෘතිකමය නිර්මිත මෙන් ම ඔවුන්ටම අවේණික වූ හැඟීම් හා සිතුවිලි මගින් සෑම මනුෂ්‍යයෙක් ම තමාට පොදු වූ අනන්‍යතාවක් ගොඩනගා ගන්නා අතර එම තත්ත්වය අනුව සමාජයේ සෙස්සන් සමඟ අන්තර්ක්‍රියාවලියකට යොමු වේ. ඒ අනුව මින් අදහස් වනුයේ ඕනෑම ක්‍රියාවකට අර්ථකථනයක් වැදගත් වන බවයි. මේ අනුව පැහැදිලි වනුයේ ගුණාත්මක පර්යේෂකයාට වැදගත් වන්නේ විචල්‍ය අතර ඇති අන්තර්ක්‍රියාකරණය බවයි.

2. සෑම අර්ථවත් සිද්ධියක් ම අධ්‍යයනය කිරීමේදි හැකි තරම් දුරට එය කළ යුත්තේ ස්වභාවික සන්දර්භය තුළ ය. මැලිනොවුස්කිට (Malinowski,1992:25) අනුව සෑම පර්යේෂණයක් ම තමා අධ්‍යයනයට පාත්‍ර කරන සිද්ධිය/පුද්ගලයා/ප්‍රපංචය ආශ්‍රිත යථාර්ථය අවබෝධ කර ගැනීමට නම් එම අධ්‍යයනයට පාත්‍ර වන දෙය අදාළ සංස්කෘතිය තුළ ම කළ යුතු ය. ගුණාත්මක පර්යේෂණයකදී පර්යේෂකයෝ පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කරන සංස්කෘතික පසුබිම එම පරිසරයේ ජීවත් වන ප්‍රජාවත්, තොරතුරු සපයන්නන්, පර්යේෂණය සිදුවන ප්‍රදේශය, කාල පරිච්ඡේදයේ දී අනිවාර්යෙන් ම අවධානය යොමු කරති. ගුණාත්මක පර්යේෂණ ස්වාභාවික පරිසරයක දියත් කරන හෙයින් පර්යේෂකයාට අවශ්‍ය පරිදි පර්යේෂණය ක්‍රියාත්මක කිරීමේ නිදහස පවතී.

03. පර්යේෂණ ක්‍රමයේ තෙවන ලක්ෂණය වන්නේ පර්යේෂකයාගේ භූමිකාව ය. මෙහි දී ප්‍රබල ලෙස ඉස්මතු කරන කරුණ වන්නේ පර්යේෂකයාගේ භූමිකාවයි. පර්යේෂකයා අර්ථ නිරූපණය කරන වේදකයකු (Interpretive subject) වේ. මෙම කරුණ ඉතා වැදගත් වන්නේ සම්පූර්ණ පර්යේෂණයෙහිම ප්‍රාථමික උපකරණය පර්යේෂකයා වන හෙයිනි. ඊට හේතුව ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමය යටතේ පර්යේෂණ පරිසරය තුළ සිදුවන සෑම ක්‍රියාවකට ම අර්ථකථනයක් ලබාදෙන්නේ පර්යේෂකයා විසිනි.

ස්වාභාවික පරිසරයකදී දියත් කරන මෙම පර්යේෂණ ක්‍රමය මගින් පරිසරයක පුද්ගලයින් ගොඩනගන බහුවිධ යථාර්ථ (Multiple realitieg) හඳුනාගැනීමට හැකි ය. එමෙන් ම පර්යේෂණයට පාත්‍රවන්නන් සමඟ අන්තර් සබඳතා ගොඩනගා ගැනීම නිසා පර්යේෂකයා ද පර්යේෂණ අධ්‍යයනයේ කොටස්කරුවෙකු බවට පත් වේ. මේ හේතුව නිසා ම පර්යේෂණයට භාජනය වන්නන්ගේ සංජානනය හෝ ප්‍රතිපක්ෂය හඳුනා ගැනීමට පර්යේෂකයාට හැකියාව ඇත. පර්යේෂණයට භාජනය වන අයගේ ප්‍රතිපක්ෂය යනුවෙන් අදහස් කරනුයේ ඔවුන්ගේ අගයන් හා ඔවුන් යම් යම් දේ පිළිබඳ දරණ අදහස් හා හැඟීම් ය. ඒ අතරම මෙහි දී වැදගත් වන තවත් කරුණක් වන්නේ මෙම පර්යේෂණ ක්‍රමය යටතේ ලබා ගන්නා අනාවරණ අනෙකුත් සංදර්භයන්ට සාමාන්‍යකරණය කිරීම අපහසුවීම යි. ඒ අනුව ගුණාත්මක පර්යේෂණ වලංගු වනුයේ අධ්‍යයන සංදර්භයට පමණි.

ගුණාත්මක පර්යේෂණ සඳහා පර්යේෂකයාට දත්ත ලබා ගැනීම සඳහා ප්‍රාථමික හා ද්විතීයික මූලාශ්‍ර භාවිත කෙරේ. ඒ සඳහා අර්ථ, නිර්වචන, ගතිගුණ හා සංකල්ප වැනි ගුණාත්මක දත්ත භාවිත කළ හැකි ය. ගුණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණය කරන ආකාර කිහිපයකි. එනම්,

මාතෘකා විශ්ලේෂණය (content analysis)

කථා විශ්ලේෂණය (narrative analysis)

දේශනා විශ්ලේෂණය (discourse analysis)

සැකිලි විශ්ලේෂණය (framework analysis)
පදනම් න්‍යාය (grounded theory)

(ලලිතධීර, 2018 ඃ321)

මෙම විශ්ලේෂණ ක්‍රම ඇතැම් විට පර්යේෂණ ක්‍රම වශයෙන් ද ක්ෂේත්‍රයේ භාවිත වේ. කෙසේ වුව ද ඉහත විශ්ලේෂණ ක්‍රම අතරින් යෝග්‍යතම විශ්ලේෂණ ක්‍රමය හඳුනාගැනීම සඳහා එම ක්‍රම පිළිබඳ කෙටියෙන් පහත විග්‍රහ කෙරේ. ඒ අනුව පළමු විශ්ලේෂණ ක්‍රමය වනුයේ මාතෘකා විශ්ලේෂණය යි. මෙය ගුණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණය කරන ප්‍රධාන ක්‍රමයකි. මෙහි දී දත්ත කේත කිරීම, සාරාංශ කිරීම හා වර්ග කිරීමට හැකිවන ලෙස වෙන්කර ගැනීම සිදු වේ. එසේ ම මෙය දත්ත අර්ථ දැක්වීමේ මට්ටම හා විස්තරාත්මක මට්ටම වශයෙන් ප්‍රධාන මට්ටම් දෙකකි. කතා විශ්ලේෂණය මගින් සිදුවනුයේ සාමාන්‍යයෙන් සම්මුඛ සාකච්ඡාවක මෙන් ම නිරීක්ෂණයකම පවතින දීර්ඝ කතා ස්වරූපය පර්යේෂකයාගේ මැදිහත්වීමෙන් විස්තර කිරීම් කෙටි කර දැක්වීම, වඩාත් බර කොට දැක්වීම නැතහොත් පාඨකයාට වැදගත් වන ආකාරයට ඉදිරිපත් කිරීම යි. මෙහිදී ප්‍රධාන කාර්යය වනුයේ විවිධ පුද්ගලයන් විවිධ ආකාර ලෙස ලබාදෙන තොරතුරු කිසියම් විධිමත් ආකාරයකට ගොනු කර නැවත ඉදිරිපත් කිරීමකි. දේශනා විශ්ලේෂණ යනු පුද්ගලයින් භාවිත කරන භාෂාව විශ්ලේෂණය හා අධ්‍යයනය කිරීමයි. මෙය පුද්ගලයින් කතා කරන දේ ලියන දෑ සම්බන්ධව ඍජුව හා වක්‍රව සන්නිවේදනය වන අදහස් විශ්ලේෂණය කිරීමේ ක්‍රමය ලෙස ද හැඳින් වේ. සැකිලි විශ්ලේෂණයේදී පියවර කිහිපයකි. පළමු පියවර දත්ත පරිශීලනය කරමින් හුරුපුරුදු බවට පත් කර ගැනීමයි. දෙවන පියවර නම් තේමා සහිත රාමුවක් හඳුනාගැනීම, දත්ත සඳහා කේත යෙදීම හා කටුසටහන් ඇඳීමත් අනතුරුව සබඳතා හඳුනාගැනීම සහ අර්ථකථන සිදු කිරීම මෙහිදී සිදු වේ. පදනම් න්‍යාය ගුණාත්මක පර්යේෂණ ක්‍රමය තුළ උද්ගාමී ලෙස න්‍යාය ගොඩ නැගීම සඳහා භාවිත වන ක්‍රමය ලෙස හැඳින්විය හැකි ය (ලලිතධීර, 2018 ඃ321-322).

මාතෘකා විශ්ලේෂණය/අන්තර්ගතය විශ්ලේෂණය හෙවත් සන්ධාර විශ්ලේෂණය (content analysis)

සන්ධාර විශ්ලේෂණ ක්‍රමය දත්ත විශ්ලේෂණ ක්‍රමයක් මෙන් ම පර්යේෂණ ක්‍රමයක් වශයෙන් ද භාවිත වේ. ඒ අනුව එහි භාවිතාව හඳුනා ගැනීම පර්යේෂකයන්ට වැදගත් හෙයින් පහත අයුරින් එය විමසා බැලේ. සන්නිවේදන අධ්‍යයනය සඳහා මුල්කාලීනව භාවිත කළ අතර නූතනය වන විට එය ගුණාත්මක තොරතුරු රැස්කර ගැනීමේ අරමුණ සහිතව ක්‍රියාත්මක කරනු ලබන පර්යේෂණ සඳහා යොදාගන්නා විශ්ලේෂණ ක්‍රමයකි. මෙම ක්‍රමය අර්ථ විශ්ලේෂණය (Meaning analysis), වගන්ති විශ්ලේෂණය (Statement analysis), ක්‍රමානුකූල සන්ධාර විශ්ලේෂණය (Systematic content analysis) හා ගුණාත්මක සන්ධාර විශ්ලේෂණය (Qualitative content analysis) යන නාමයන්ගෙන් හැඳින්වේ. මෙම ක්‍රමය වාර්තා අධ්‍යයන (Document Study) ක්‍රමය හා සමාන වේ.

පරිගණක මගින් හා සංඛ්‍යාන විද්‍යාත්මක ඉගැන්වීම් මගින් විශ්ලේෂණය කළ හැකි විධිමත් උපන්‍යාස භාවිතය විශාල වශයෙන් විද්‍යාත්මක නියැදි හා ප්‍රමාණාත්මක දත්ත භාවිතය සඳහා සන්ධාර විශ්ලේෂණය උපකාරි වේ. මෙම ක්‍රම ශිල්පයේ අරමුණු වන්නේ විවිධ සමීක්ෂණ උපක්‍රම මගින් ආවරණය කරනු ලබන සුවිශේෂී සියලු ක්ෂේත්‍ර අධ්‍යයනයට ලක් කිරීමයි. ඊට අමතරව එම ක්‍රමයටම විශේෂිත අරමුණු ද වේ. එනම් කර්තෘත්වය පිළිබඳ ප්‍රශ්න කිරීමට ලක්ව ඇති වාර්තාවන්හි කර්තෘත්වය තීරණය කිරීම ඉන් එකකි. ලිඛිත හෝ වාචික වාර්තාවක අන්තර්ගතය ක්‍රමානුකූලව විස්තර කරන ශිල්පීය ක්‍රමයක් වශයෙන් සෝමර් හා සෝමර් ප්‍රකාශ කරයි (1980: 112). එසේ ම පෙළෙහි අන්තර්ගත සුවිශේෂී ගුණාංග ක්‍රමානුකූලව හා වාස්තවිකව හැඳින ගැනීම මගින් කරුණු අධ්‍යයනය කිරීමේ පර්යේෂණ ක්‍රමයක් බව ස්ටෝන් (1966:05) විග්‍රහ කරයි. විද්‍යාත්මක උපන්‍යාසය පරීක්ෂා කිරීම හැරුණු විට සන්ධාර විශ්ලේෂණයේ අරමුණු හතක් හෝල්ස්ටි (1969 : 43) දක්වයි.

1. සන්නිවේදන අන්තර්ගතයේ ප්‍රවනතා විස්තර කිරීම
2. ඉදිරිපත් කරනු ලබන පණිවිඩය හා හැඳිනගත් ගුණාංග පිළිබඳ මූලාශ්‍ර ප්‍රකාශ කිරීම
3. ප්‍රමිතීන්ට එරෙහි සන්නිවේදනයේ අන්තර්ගතය ගණනය කිරීම
4. ඒත්තුගැන්වීමේ ක්‍රම විශ්ලේෂණය කිරීම
5. ශෛලිය විශ්ලේෂණය කිරීම
6. ප්‍රේක්ෂකයන් සඳහා නිෂ්පාදිත පණිවිඩවලට ඔවුන්ගේ දන්නා ගුණාංග ප්‍රකාශ කිරීම
7. සන්නිවේදන රටා විස්තර කිරීම

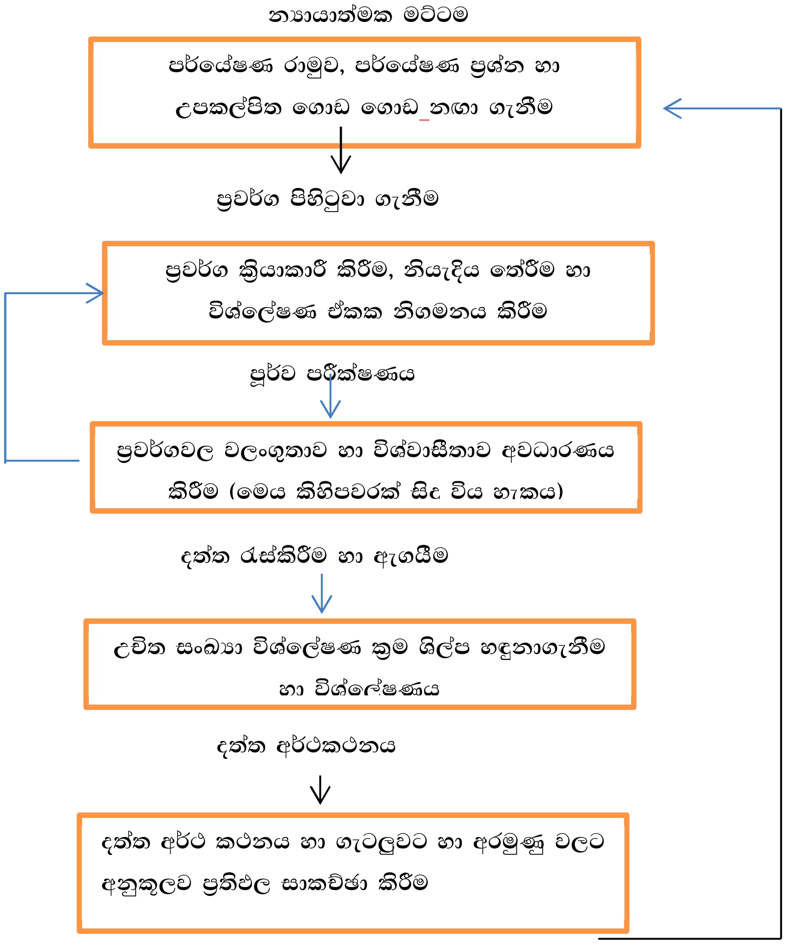
මේ අනුව වාර්තා කරන ලද සංසිද්ධීන් විද්‍යාත්මක ක්‍රමයට අනුව සැලකිය හැකි දත්ත බවට පත් කිරීම මගින් දැනුම පිළිබඳ ක්‍රමයක් ගොඩනැගිම මෙයින් සිදු වෙයි. සන්ධාර විශ්ලේෂණයේ දී භාවිතයට ගැනෙන උපක්‍රම තුනකි. ප්‍රථමයෙන් හා මුලික වශයෙන් කළයුතු වැදගත්ම දෙය වන්නේ අධ්‍යයනය කිරීමට ඇති ක්ෂේත්‍රය හැඳිනගැනීම යි. දෙවැනි පියවර වන්නේ තමා තෝරාගත් පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රය වර්ගවලට බෙදා ගැනීමයි. මෙය සන්ධාර විශ්ලේෂණයේ වැදගත්ම පියවරයි. තෙවැනි පියවර වන්නේ වර්ගීකරණය නිශ්චිතව කළ පසු විශ්ලේෂණය කළ යුතු ඒකක තීරණය කිරීමයි (කර්ලින්ගර්: 1986).

මෙම පර්යේෂණ ක්‍රමයේ දී ද කිසියම් සංසිද්ධියක් පර්යේෂණාත්මකව විශ්ලේෂණය කිරීම සිදු වේ. පර්යේෂණය බහුලව සිදුවනුයේ සන්නිවේදන ක්ෂේත්‍රය ආශ්‍රිතවයි. එහි දි ප්‍රවෘත්ති සඟරා හෝ පත්‍රිකා ආදිය ආශ්‍රිතව සිදු කෙරේ. මෙම ක්‍රමය භාවිතයට ගන්නාවිට වචන ගණන් කිරීම මඟින් තේමාවක් අන්තර්ගත විශ්ලේෂණය සිදු කළ හැකි ය. උදාහරණයක් ලෙස මාස කිහිපයක් පුවත්පත් කිහිපයක් ඇසුරින් දේශපාලන ප්‍රචණ්ඩත්වය හා අදාළ වචන භාවිත වී ඇති අයුරු අධ්‍යයනය කොට දේශපාලන ප්‍රචණ්ඩත්වය පිළිබඳ නිගමනයකට බැසගත

ISSN (Online): 2961-564X ISSN (Print) : 2362 - 0706

හැකි ය. වචන ගණනය කර සංකල්ප ගොඩනගා ගැනීම ද මෙම පර්යේෂණ ක්‍රමය මගින් සිදුකළ හැකි ය. උදාහරණයක් ලෙස අපරාධ, බාලාපරාධ, සොරකම් හා මංකොල්ලකෑම් යන වචන තුළින් අපගාමිත්වයක් අනාවරණය වේ. එම වචන ඒකරාශි කිරීමෙන් අපගාමී සංකල්පයක් ඇති බව විශ්ලේෂණය කළ හැකිය (හෙට්ටිආරච්චි, 2002 : 100).

මේ පිළිබඳ අවධානයට ලක් කළ බෙරිල්සන් සන්ධාර විශ්ලේෂණය යනු සන්නිවේදනයේ පැහැදිලිව සඳහන් සන්ධාරය වාස්තවිකව ද, ක්‍රමානුකූලව ද, ප්‍රමාණාත්මකව ද, විස්තර කිරීමට යොදාගෙන ඇති ශිල්පීය ක්‍රමයක් බව හඳුන්වයි (1952: 18). සන්ධාර විශ්ලේෂණය යනු හුවමාරු කරගන්නා සන්නිවේදනයේ ලැබෙන සාධක අනුව හේතූන් හා ලබා ගන්නා නිගමන අධ්‍යයනය කිරීම බව ඔස්ගුඩ්ගේ අදහසයි (1959 :36). දත්ත සමූහයක් සංසන්දනයට, වෙනස්කම් දැකීමට හා ප්‍රවර්ගකරණයට සම්බන්ධ විවිධ ලිඛිත විශ්ලේෂණ ගණනාවක් සඳහා යොදා ගන්නා වූ පොදු පදයක් ලෙස සන්ධාර විශ්ලේෂණය හඳුන්වයි (Schwandt, 1997).



සන්ධාර විශ්ලේෂණ ක්‍රියාවලිය (Bos & Tanai, 1999: 667)

සන්ධාර විශ්ලේෂණයේ අත්‍යවශ්‍ය ලක්ෂණයක් ලෙස විවිධ න්‍යායාත්මක ආකෘති පදනම් කොටගෙන ගොඩනගා ගන්නා ලද ප්‍රවර්ග භාවිත කිරීම හඳුන්වා දී ඇති අතර එම ප්‍රවර්ග බොහෝවිට පර්යේෂකයා විසින් රැස් කර ගන්නා දත්ත මත සංවර්ධනය කරගන්නා ඒවා නොවන බව පැහැදිලි ය. එහෙත් රැස් කරගන්නා දත්ත තොරතුරු අනුසාරයෙන් එම ප්‍රවර්ග නිරතුරුවම ඇගයීමට ලක්වන අතර අවශ්‍ය පරිදි සංස්කරණය කර ගැනීමටද හැකි ය. ප්‍රවර්ග භාවිතය නිසා පර්යේෂණයක දී විස්තරාත්මක ලෙස රැස්කර ගන්නා දත්ත සාරාංශ ගත කෙරේ. එසේ සාරාංශ කිරීමේ දී සන්ධාර විශ්ලේෂණය සමාජ යථාර්ථය පිළිබඳ සැලකිලිමත් වන බැවින් විශ්ලේෂණ ප්‍රතිඵල හා ඒවායේ අර්ථ කථන එකිනෙකට පරායත්ත වන බවද (Bos & Tanai, 1999: 666) පෙන්වා දේ. මේ අනුව බැලීමේ දී සන්ධාර විශ්ලේෂණය බොහෝවිට න්‍යායාත්මක පදනම ඇති ප්‍රවර්ග භාවිත කරමින් සමාජ යථාර්ථයට සමීප වූ විශ්ලේෂණ හා අර්ථකථන තුළින් යම් සංසිද්ධීන් පිළිබඳ සාමාන්‍යකරණයට එළැඹීමට උදව්වන විශ්ලේෂණ ක්‍රම ශිල්පයක් බව පැහැදිලි වේ. සන්ධාර විශ්ලේෂණ ක්‍රියාවලියක අනුගමනය කළ යුතු පියවර කිහිපයකි.

යථෝක්ත සන්ධාර විශ්ලේෂණ ක්‍රියාවලියට අනුව පර්යේෂණය ආරම්භ වන්නේ පර්යේෂණ ගැටලුව පදනම් කරගනිමින් පර්යේෂකයා විසින් ගොඩනගා ගන්නා න්‍යායාත්මක විමර්ශනයකිනි. එයින් පර්යේෂකයා විසින් මතු කර ගන්නා ගැටලුව ආශ්‍රිතව ගොඩනගා ගන්නා ලද පර්යේෂණ රාමුව පර්යේෂණ ප්‍රශ්න හා උපකල්පිත පදනම් කරගනිමින් ප්‍රවර්ග පිහිටුවා ගැනීමත්, එයින් වලංගු දත්ත රැස්කිරීමත්, අනතුරුව එම දත්ත විශ්ලේෂණය කරමින් ගැටලුවට හා අරමුණුවලට අනුකූලව දත්ත අර්ථකථනයත් සිදු කෙරේ. මෙය නිගාමී චින්තන ක්‍රියාවලිය ඇසුරින් ප්‍රවර්ග කිරීමක් වන හෙයින් උද්ගාමී ක්‍රමයෙන් ද සන්ධාර විශ්ලේෂණය සිදු විය හැකි බව Mayring (2000, 11) හඳුන්වාදී ඇත. සන්ධාර විශ්ලේෂණය පිළිබඳ පුළුල් විග්‍රහයක යෙදෙන මේරින් (Mayring) පර්යේෂකයෙක් රැස්කරගත් දත්ත විශ්ලේෂණයේ දී අනුගමනය කළ හැකි සුවිශේෂ ක්‍රියාමාර්ග හතක් නිදසුන් සහිතව විග්‍රහ කර ඇත. එහි සය වැනි ක්‍රියාමාර්ගය වනුයේ විශ්ලේෂණ ක්‍රියා මාර්ග සුවිශේෂී ලෙස හඳුනා ගැනීම හා අර්ථ දැක්වීම යන්නයි. ඒ සඳහා ඔහු ගුණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණ ක්‍රමශිල්ප තුනක් හඳුන්වා දී ඇත.

01. සාරාංශ කිරීමේ සන්ධාර විශ්ලේෂණය (Summarizing)

02. විස්තරාත්මක සන්ධාර විශ්ලේෂණය (Explicative)

03. ව්‍යූහගත කිරීමේ සන්ධාර විශ්ලේෂණය (Structuring)

සාරාංශ කිරීමේ සන්ධාර විශ්ලේෂණයේ දී පර්යේෂණ අරමුණු හා සුවිශේෂ පර්යේෂණ ප්‍රශ්න කල්පිතවලට එතරම් අදාළ නොවන සහ එකම අර්ථයක් ගෙන දෙන තොරතුරු හෝ වාක්‍ය ඛණ්ඩ ඉවත් කරනු ලැබේ. එසේ ම එකිනෙකට අන්තර් සම්බන්ධතාවක් ඇති

අදහස් ගැළපීමෙන් අදහස් ගොනුකරමින් සාරාංශගත කිරීම මෙහිදී සිදු වේ. පර්යේෂකයාගේ වියුක්ත චින්තනයේ ස්වභාවය මත සාරාංශගත තොරතුරු සමාජ යථාර්ථයට සමීප විය හැකි ය. එසේ ම පර්යේෂණය පිළිබඳ සාමාන්‍යකරණයට එළැඹීමට ද එමගින් පර්යේෂකයාට පහසුවක් සැලැසේ. තොරතුරු සම්පිණ්ඩනය කිරීම දත්තවල අර්ථය විකෘති නොවන අන්දමට අර්ථවත්ව සිදුකිරීමට පර්යේෂකයා සංකීර්ණ කුසලතාවලින් යුක්ත විය යුතු ය.

විස්තරාත්මක සන්ධාර විශ්ලේෂණය සාරාංශ කිරීමේ සන්ධාර විශ්ලේෂණයට හාත්පසින්ම වෙනස් ය. මෙයින් දුරවබෝධයන්, උභයාර්ථයන් හා එකිනෙකට වෙනස් අදහස් මතු කරන යෙදුම් වඩාත් හොඳින් පැහැදිලි කිරීම් මෙහිදී සිදු වේ. පිළිගත් මූලාශ්‍ර ඇසුරෙන් හඳුනාගත් අර්ථකථන කෙරෙහි විශ්වාසයකින් කටයුතු කිරීම ද මෙහි දී අනුගමනය කරන ක්‍රියා මාර්ග යකි. මෙම ක්‍රමය පිළිබඳව විමසා බැලීමේදී තවදුරටත් රැස්කරගන්නා තොරතුරු පැහැදිලි කිරීම සඳහා වෙනත් තැන්වලින් වගන්ති ගළපාගැනීම නැතහොත් රැස්කරගන්නා ලද තොරතුරුවලින් ඔබ්බට තොරතුරු සොයා බැලීම ද සිදු කළ හැකි බව සඳහන් වේ.

ව්‍යූහගත කිරීමේ සන්ධාර විශ්ලේෂණයේ දී රැස්කරගන්නා ලද තොරතුරුවල ව්‍යුහ හඳුනාගැනීමට උත්සාහ දරනු ලැබේ. මෙම ව්‍යූහගත කිරීම ආකාර කීපයකින් සිදු කළ හැකි ය.

- විධිමත් ව්‍යූහගත කිරීම (දත්තවල පැහැදිලිව මතුවී නොපෙනෙන ව්‍යුහ අනාවරණය කරගැනීම)
- විෂයානුගත ව්‍යූහගත කිරීම (තොරතුරු අවශ්‍ය පරිදි තෝරමින් වැදගත් විය හැකි විෂයන්හි සමහර ක්ෂේත්‍රවලට පමණක් ගොනු කළ හැකි ය.)
- පැහැදිලි කිරීමේ ව්‍යූහගත කිරීම (රැස්කරගන්නා ලද තොරතුරු වල අන්තර්ගත සුවිශේෂී ලක්ෂණ වැඩිදුරටත් පැහැදිලි වන ආකාරයට ව්‍යූහගත කිරීම)
- පරිමාණිත ව්‍යූහගත කිරීම (පර්යේෂකයා විසින් රැස්කරගත් තොරතුරුවල සමහර කොටස් පරිමාණයකට අනුව තරාගත කිරීම)

මෙම විවරණය අනුව සන්ධාර විශ්ලේෂණය විසිවන ශතවර්ෂයේ මුල් භාගයේ සිට පර්යේෂකයන්ගේ අවධානයට ලක් වූ පර්යේෂණ ක්‍රමයක් බවත්, එය සමාජීයවිද්‍යා පර්යේෂණ විෂයයෙහි ද බහුලව භාවිතයට ගන්නා බවත් පැහැදිලි වේ. ඒ අනුව සන්ධාර විශ්ලේෂණ ක්‍රමයෙන් පර්යේෂකයන්ට ලබාගත හැකි ප්‍රයෝජන රැසකි. ගුණාත්මක හා ප්‍රමාණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණය මිශ්‍ර කොට භාවිත කළ හැකිවීම, විශේෂයෙන් ප්‍රමාණාත්මක හා ගුණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණවල වලංගුතාව හා විශ්වසනීයතාව තහවුරු කිරීම සඳහා යොදාගත හැකි වීම මෙහි ප්‍රයෝජන වේ. මෙම ක්‍රියාවලිය මගින් රැස්කරගන්නා ලිඛිත තොරතුරු ඇසුරෙන් තොරතුරු සන්නිවේදනය පිළිබඳ සලකා බැලෙන අතර එය සමාජ

අන්තර් ක්‍රියාකාරීත්වයෙහි ඉතා වැදගත් අංශයකි. එසේ ම සන්ධාර විශ්ලේෂණය සමාජ යථාර්ථයට සමීප තොරතුරු හෙළි කිරීමේ ක්‍රියාමාර්ගයක් වන බැවින් එමගින් ඉතාමත් වටිනා සංස්කෘතිකමය සහ ඓතිහාසික තොරතුරු සම්බන්ධ අන්තර් ඥානයක් ලබා දිය හැකි ය. රැස්කරගන්නා තොරතුරුවලින් ඔබ්බට පර්යේෂකයා වියුක්ත චින්තනය මෙහෙයවමින් සාමාන්‍යකරණයක් ගොඩනගා ගැනීමට ඉඩ ප්‍රස්ථා පුළුල් කිරීම ද මෙහි ලක්ෂණයකි. එසේ ම පර්යේෂකයාට වැඩි කාලයක්, වෙහෙසක් දැරීමට සිදු වීම මෙන්න පර්යේෂකයාගේ පුද්ගල භාවය ද දැඩි ලෙස බලපෑම මෙම ක්‍රමයේ දුබලතා ලෙස දැක්විය හැකි ය.

සමාලෝචනය

මේ අනුව පර්යේෂණ ක්‍රම අතරින් සන්ධාර විශ්ලේෂණය ක්‍රමය අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ බහුලව භාවිත කෙරෙන පර්යේෂණ ක්‍රමයක් වශයෙන් හඳුනාගත හැකි ය. දේශීය සංදර්භය තුළ පර්යේෂණ පිළිබඳ අවධානයේ යම් අඩුවක් පවතින බව පෙනේ. කෙසේ වුව ද ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල ක්ෂේත්‍රයේ කලා උපාධිධාරීන් බහුල වශයෙන් සිදු කරනුයේ සන්ධාර විශ්ලේෂණ වේ. නමුත් ඒ පිළිබඳ අවබෝධය හා පර්යේෂකයන්ගේ අවධානය අවම මට්ටමක පවතී. යථෝක්ත විග්‍රහය මෙම ලිපිය ආධුණික පර්යේෂකයන් සඳහා මග පෙන්වීමක් වනු ඇත. මේ අනුව සන්ධාර විශ්ලේෂණ ක්‍රමය පර්යේෂණ ක්ෂේත්‍රයේ පර්යේෂකයන් බහුලව යොදාගන්නා පර්යේෂණ ක්‍රමයක් වශයෙන් දැක්විය හැකි ය.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

ආනනන්ද, සරත්. (2019). *සමාජීය විද්‍යා පර්යේෂණ හා විද්‍යාත්මක රචනය.* ෆාස්ට් ප්‍රින්ටර්ස් (ප්‍රයිවට්) ලිමිටඩ්. කොළඹ 10.

උයන්ගොඩ, ජයදේව. (2014). *සමාජීය-මානවවිද්‍යා පර්යේෂණ,* දාර්ශනික හා ක්‍රමවේදී හැඳිනවීමක්. සමාජ විද්‍යාඥයන්ගේ සංගමය.කොළඹ 05

උයන්ගොඩ, ජයදේව. (2016). *සමාජීය විද්‍යා පර්යේෂණ යෝජනාවලියක් ලිවීම.* න්‍යායික හා ප්‍රායෝගික මඟපෙන්වීමක්. සමාජ විද්‍යාඥයන්ගේ සංගමය. කොළඹ 06.

කොඩිතුවක්කු, ගොඩ්වින්. (2014). *අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රයේ සම්පරීක්ෂණ පර්යේෂණ.* කතෘ ප්‍රකාශන.

කොඩිතුවක්කු, ගොඩ්වින්. (2020). *පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය හඳුනාගනිමු.* පර්යේෂණ සහ සංවර්ධන ආයතනය. බත්තරමුල්ල.

ජයසූරිය, චන්ද්‍රා. (2000). *අධ්‍යාපන පර්යේෂණ ක්‍රම ශිල්ප.* ශ්‍රී දේවි පුද්ගලික සමාගම. නැදිමාල.

ජයසේන, අශෝකා සහ සුසිලා කුමාරි අම්බැක්ක. (2015). *පර්යේෂණ ක්‍රම විද්‍යා ප්‍රවේශය.* ඇස්, ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ. මරදාන.

ISSN (Online): 2961-564X ISSN (Print) : 2362 - 0706

පරමානන්ද හිමි, පොල්ගස්වත්තේ. (2016). *පර්යේෂන නිබන්ධ අත්පොත.* ඇස්, ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ. කොළඹ 10.

රත්නපාල, නන්දසේන. (1995). *සමාජ විද්‍යා පර්යේෂණ මූලධර්ම.* ආරිය ප්‍රකාශකයෝ. වරකාපොල

ලේකම්ගේ, දයාලාතා. (2006). *අධ්‍යාපනය සඳහා ගුණාත්මක පර්යේෂණ.* කර්තෘ ප්‍රකාශන,

සම්භාෂා. (2005). 13 කලාපය. වලස්වැවේ ඥානරතන හිමි. (සංස්කාරක). පිරිවෙන් අධ්‍යාපන ශාඛාව. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය. ශ්‍රී ලංකා රජයේ මුද්‍රණ දෙපාර්තමේන්තුව.

සිද්ධිසේන, කේ. ඒ. පී. (1997). *දත්ත විශ්ලේෂණ ප්‍රවේශය.* ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ. මරදාන.

සිරිසුමන හිමි, හඳගිරියේ සහ මිනුවන්ගොඩ ඤාණාවාස හිමි. (2019). *පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය සහ පර්යේෂණ ක්‍රියාවලිය.* සමාජීයවිද්‍යා හා තුලනාත්මක අධ්‍යයනාංශය, ශ්‍රී ලංකා භික්ෂු වශ්වවිද්‍යාලය. අනුරාධපුර

සේනාධීර, සිල්වි සහ ශාමින්ද වනසිංහ. (2016). *පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය.* ඇස්. ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ. මරදාන.

හෙට්ටිආරච්චි, ශිරානි. (2020). *සමාජ විද්‍යා පර්යේෂණ ක්‍රම.* ඇස්, ගොඩගේ සහ සහෝදරයෝ. කොළඹ 10.

Berelson B.L. (1952). *Content Analysis in Communications Research*. Free Press. New York.

Berg B.L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Allyn and Bacon. Boston.

Creswell, J.W. (2006). *Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage

Lincoln, Y, S.., Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications. Newbury Park. CA

Silverman D. (2001). Interpreting Qualitative Data Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction. Sage Publications Inc. Thousand Oaks, California.

Denzin, N., Lincoln, Y. (2000). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Grix, J. (2002). Introducing students to the generic terminology of social research Politics.

Guba, E. & Lincoln, Y. (2004). *Competing paradigms in qualitative research*. In Hesse-Biber, S. & Leavy, P. (Ed) Approaches to Qualitative Research.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: SAGE.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Grix, J. (2004). *The Foundations of Research. Hound mills: Palgrave Macmillan*. Guba, E. G. (1990). The paradigm dialog. Newbury Park, CA. London: Sage Publications.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks. CA: Sage.

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 (II) 2020

Department of Humanities, Rajarata University of Sri Lanka

The Role of School Principal in Improving Teaching -Learning Process in Mathematics in Junior Secondary Classrooms in Sri Lanka

K.S.H.M.V.W.W. Senevirathne
S.D.K.Wijesundera
S.Yatigammana Ekanayake
S.M.P.W.K. Sethunga

Correspondence:
walters@pdn.ac.lk

Specialty Section:
Education

Received:
18 May 2021

Revised:
07 August 2022

Accepted:
09 August 2022

Published:
02 January 2023

Citation:
Senevirathne, K.S.H.M.V.W.W., Wijesundera. S.D.K., Ekanayake, S. Yatigammana., Sethunga, S.M.P.W.K. (2020). The Role of School Principal in Improving Teaching -Learning Process in Mathematics in Junior Secondary Classrooms in Sri Lanka. *The Journal of Studies in Humanities*. 6(11), 115-134.
ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

සංක්ෂිප්තය

ශ්‍රී ලංකාවේ මධ්‍යම පළාතේ රජයේ පාසල් තුළ කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පන්ති කාමරවල ගණිතය විෂයෙහි ඉගැන්වීම් සහ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය වැඩිදියුණු කිරීම සඳහා විදුහල්පතිවරුන් උපදේශන නායකත්වය භාවිත කරන ආකාරය මෙම අධ්‍යයනයෙන් විමසා බැලී ය. මධ්‍යම පළාතේ රජයේ පාසල් පනහක් අධ්‍යයනයට බඳුන් විය. මෙම පාසල් තෝරාගනු ලැබුවේ අදියර දෙකක අහඹු නියැදි ක්‍රමයක් භාවිතා කරමිනි. මෙම අධ්‍යයනයේ සොයාගැනීම්වලින් පෙනී යන්නේ වඩාත් සාර්ථක පාසල්වල විදුහල්පතිවරුන් ශිෂ්‍ය ජයග්‍රහණ කෙරෙහි දැඩි අවධානයක් යොමු කරන බවයි. ඉලක්ක සැකසීමේ රැස්වීම්වල දී ඔවුන් ශිෂ්‍ය ඉලක්ක වර්ධනය කිරීම, ගණිත ගුරුවරුන්ට සහ සිසුන්ට පාසල් සංස්කෘතිය වැඩිදියුණු කිරීම සඳහා සහය ලබා දීම සහ ශිෂ්‍ය කාර්ය සාධනය අධීක්ෂණය කිරීම, උපදේශන කළමනාකරණ අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා නායකත්ව කණ්ඩායම් මත විශ්වාසය තැබීම ආදියෙහි

ISSN (Online): 2961-564X ISSN (Print) : 2362 - 0706

එකසේ නියැලී සිටිති. ගුරුවරුන් සහ දෙමාපියන් අතර සමීප සබඳතාවයක් ඇතිව ශිෂ්‍ය අධ්‍යයන ඉලක්ක සංවර්ධනය කිරීම සහ ක්‍රියාත්මක කිරීම, පාසල් සංස්කෘතිය වැඩිදියුණු කිරීම සහ උපදේශන වැඩසටහන අධීක්ෂණය කිරීම සඳහා උපදේශක නායකයින් ලෙස විදුහල්පතිවරුන් සම්බන්ධ වී ගණිත ගුරුවරුන් බලගන්වන බව සොයාගැනීම්වලින් අනාවරණය විය. කෙසේ වෙතත්, විදුහල්පතිවරුන්ගෙන් සැලකිය යුතු පිරිසක් එවැනි භාවිතයන් සහ ආකල්ප පිළිබඳ අවබෝධයක් නොමැතිකම පෙන්නුම් කළහ. සාම්ප්‍රදායික ඉගැන්වීම් ක්‍රම ප්‍රවර්ධනය කිරීම, විදුහල්පතිවරයාගේ කාර්යභාරය පිළිබඳ ව්‍යාකූලත්වය සහ ඉගැන්වීමේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය කෙරෙහි අඩු හෝ අවධානයක් යොමු නොකිරීම සහ ගණිත විෂය මාලාව ක්‍රියාත්මක කිරීම එවැනි විදුහල්පතිවරුන් අතර දුර්වලතා ලෙස මතු විය. සිසුන්ගේ ගණිතය පිළිබඳ අධ්‍යයන කාර්ය සාධනය, පාසල් ක්‍රියාකාරකම් අධීක්ෂණය, ගණිත ගුරුවරුන් සහ සිසුන්ගේ පෙළඹවීම දෙමාපියන්ගේ සහාය ලබා ගැනීම සහ පාසලේ පුළුල් න්‍යායික රාමුව සැදෙන ගණිතය, පාසල් සංස්කෘතිය සහ උපදේශන කළමනාකරණයට අදාළ විෂයමාලා ක්‍රියාකාරකම් ක්‍රියාත්මක කිරීම ආදිය ද අවධාරණය කෙරිණ.

මුඛ්‍යපදඃ අධීක්ෂණය, ප්‍රවර්ධනය, සංස්කෘතිය, කාර්යසාධනය, විෂයමාලා

Introduction

The role of the principal is shifting from merely managing schools to an increased responsibility for *supporting instructional reforms* in each content area (Fink & Resnick, 2001; Nelson & Sassi, 2000). Research indicates that principals play a crucial role in supporting teachers' development of high-quality instructional practices (Coburn, 2003; Elmore, 2000), and instructional leadership has been identified as a key strategy in successful district reform (Cobb & Jackson, 2011; Fink & Resnick,2001; Robinson et al., 2008).Examining the instructional leadership role of school principals in improving the teaching -learning process obtaining outcomes of the students they serve has come to the forefront of the educational planning. While the literature supports the belief that principals' contribution has a measurable effect on school effectiveness and student achievement, and that they play a key role on the school, and limited research highlights the role of the principal in Sri Lankan contexts specially towards achieving 21st century education goals in mathematics education.

Meanwhile, Low achievement of students in Mathematics at the GCE (O/L) examination (Department of Examinations (DoE), 2017) and at the National Assessments of students' achievements at Grade 8 (National Education Research

and Evaluation Centre (NEREC, 2012; 2017) is a grave concern that needs to be addressed at different levels of education administration in Sri Lanka. Figure 1 sets out the frequency distribution of mathematics scores of students who sat for GCE (O/L) examination in 2016. According to the Figure 1, 53.7 % of students scored below 40 marks and 25.8% scored below 20 marks

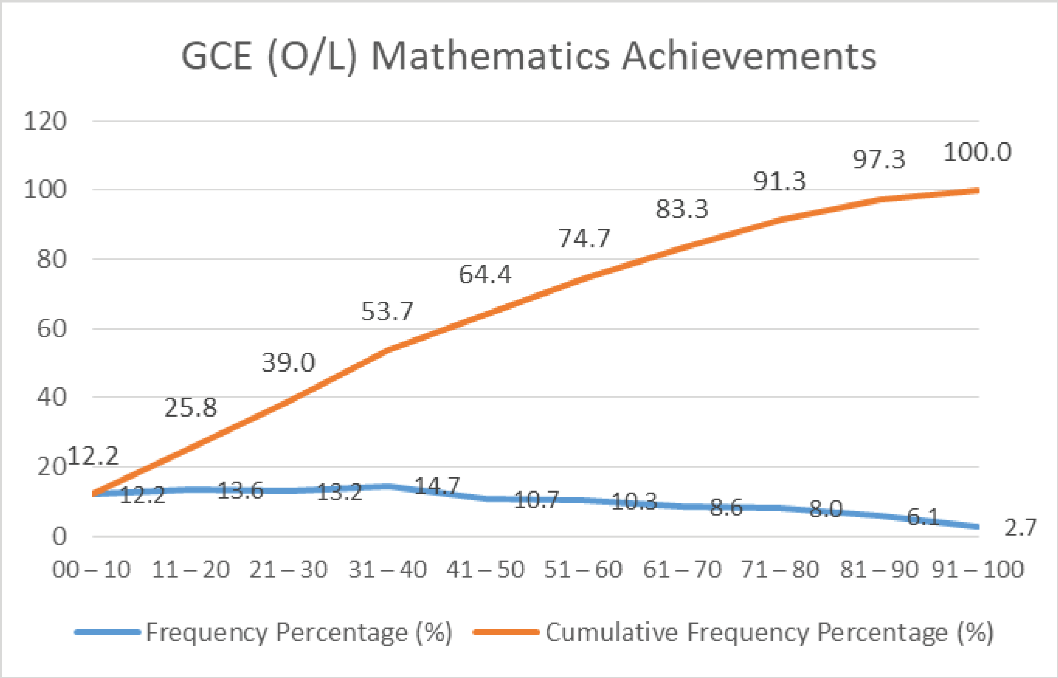


Figure 1: Frequency distribution of mathematics achievements at the GCE (O/L) examination in 2016

Figure 2 further illustrates the situation at the junior secondary level of education in relation to the NEREC administered test paper which was constructed by using Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) items that are relevant to Grade 8 mathematics curriculum in Sri Lanka. (Please note that Sri Lanka is not a participant country in the TIMSS). Figure 2 indicates the performance of a national sample of 4000 students in the National Assessment of Achievements -TIMSS test administered for students completing Grade 8 in 2016.

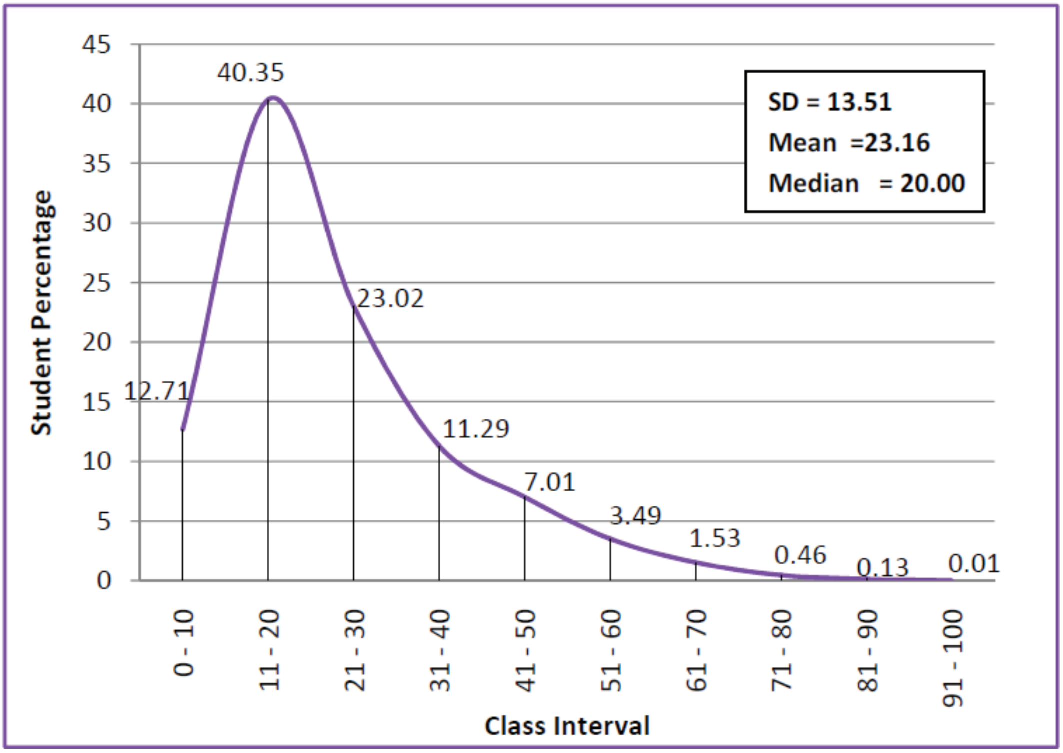


Figure 2: All island students' performance in "TIMSS"-Students completing Grade 8 in 2016

Source: Ministry of Education and NEREC (2017: p.1) Retrieved from https://edu.cmb.ac.lk/nerec/wp-content/uploads/2017/11/3.-TIMSS-Report- Gr.8_2016.pdf

Students' academic achievements depend on the complex interaction of many factors pertaining to the individual, society and environment. These factors embrace demographic characteristics, cognitive, affective and emotional characteristics and socio economic status (SES) of individual students, school, school principal ,teacher, classroom and peer relations (Goddard, 2003; Crosnoe, Johnson & Elder, 2004; Shin et al, 2009; Farooq et al, 2011).

More than ever, school districts in Sri Lanka are under immense state and public pressure to improve student achievement and reform failing schools. Increasingly, school leaders are asked to support the improvement of instruction and student achievement (Grissom, Kalogrides, & Loeb, 2014).According to Murphy, (1988), and Sheppard, (1996) Principal instructional leadership may be conceptualized as

narrow and broad. The narrow definition focuses on instructional leadership as a separate entity from administration, and it only includes those actions that are directly related to teaching and learning. In contrast, the broad view of instructional leadership includes development and implementation of goals, school culture, and instructional management aimed at enhancing student learning outcomes.

In particular, the principal's role in adjusting the school's direction through vision, mission, goals, and school culture is highlighted as a primary avenue of influence (Bamburg & Andrews, 1991; Brewer, 1993; Cheng, 1994; Cruz, 1995; Hallinger, Bickman, & Davis, 1996; Hallinger & Murphy, 1986). Additionally, how principals and teachers organize and coordinate the work life of the school (e. g., its goals, curriculum, instructional techniques, and student grouping) shape the environment in which they work as well as the learning experiences and achievement levels

Of the students (Heck, Larsen, & Marcoulides, 1990; Heck & Marcoulides, 1996).

However, there is a lack of understanding of how a principal affects school and student outcomes in a subject like mathematics within certain contextual forces that influence school leadership such as student diversity and grade level (Hallinger & Heck, 1996; Hallinger & Heck,1998; Murphy, 1988). Therefore, due to changing environments and increased student diversity, studies regarding principal instructional leadership should be pursued within the specific context of a school (Boyd, 1992; Hord, 1992). As Hallinger, Bickman, and Davis (1996) suggest, additional research on principal's instructional leadership needs to (1) use models that account for effects of the school context on a principal's leadership to gain a better understanding of the relationship between principal and school effectiveness, and (2) to examine the effects of principal leadership on student learning in terms of theoretically relevant intervening variables, such as socio-economic status, ethnic background, and school outcomes. Consequently, it is imperative to focus on the principal's instructional leadership role in schools experiencing an increase in student population diversity, particularly in schools like multi ethnics in the central province. This paper presents the results of a study conducted to identify the instructional leadership role of the principal in government schools in the central province in Sri Lanka. Presented here is a brief account of the theoretical background, the purpose of the study, the study procedures, findings, and conclusions. In this article, we investigate how principals

can be supported to develop the knowledge and skills necessary to support high-quality teaching and learning in mathematics in the junior secondary schools.

Theoretical Background

Defining instructional leadership is a difficult task, but researchers have attempted to outline behaviors and actions encompassed by the term. Jenkins (2009) identified instructional leadership as specific behaviors such as setting clear goals, allocating resources to instruction, managing the curriculum, monitoring lesson plans, and evaluating teachers. Flath (1989) defined instructional leadership as actions a principal takes to promote growth in student learning.

In 1985, Hallinger and Murphy developed *the Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS)* in an effort to measure dimensions of principal leadership. In 2008, Hallinger stated that over time, instructional leadership has become the preferred term over instructional management. Hallinger acknowledged, “This is due to the recognition that principals who operate as leaders rely more on expertise and influence than on formal authority and power to achieve a positive impact on staff motivation and student learning” (Hallinger, 2011). Several paths describe how principal leadership influences teaching –learning process in mathematics .However, there is a need to gain further understanding of principal instructional leadership, particularly in majority/minority school contexts (Hallinger & Heck,1996, 1998; Hord, 1992). Some literature formed the theoretical background for this study. These included principal leadership and student achievement and principal leadership in school culture. This research suggests that the role of the principal is essential for the academic achievement and success of all the students and the school itself. Previous studies of the principal role exemplify certain behaviors and actions (fostering a positive learning climate, focussing on student progress, valuing gender equity and multicultural education, and promoting early identification of learning difficulties) that may influence student achievement (Bossert 1988; Hallinger & Murphy, 1987; Heck & Marcoulides, 1993; Ogawa & Hart, 1985).

Louis and Miles (1990) identified the common characteristics as the school engaged in the process of improvement, specifically with regard to student performance. This study found that principals who engaged in effective systematic planning for improvement were more successful. Furthermore, the principals’ and teachers’

combination in successful problem solving was a significant indicator of school improvement. The highest ranked principal behaviors to enhance student performance included: (1) improving the school's atmosphere or climate; (2) creating more structured educational environments; (3) improving discipline and safety; and (4) creating high expectations for student performance. A national study in USA (Ogden & Germinario, 1995) focussed on the leadership in "Blue Ribbon High Schools" and completed an analysis of "Best Schools." This study suggests that the principal is instrumental in the formulation and realization of student performance and school goals. The successful high schools have a clear sense of purpose, and develop a mission that serves as the focus for school practices and improvements. In addition, principals recognize their primary goal as creating and maintaining a student-centered school. Further, principals in "Best Schools" systematically involve teachers, students and parents in meaningful educational decisions related to the improvement of student performance.

Purpose of the Study

When considering the effectiveness of the teaching learning process of mathematics in junior secondary level, the role of the principal is vital (Hallinger, Bickman, & Davis, 1996).

Therefore, this study examined how principals utilize instructional leadership role, within the context of junior secondary schools to enhance the academic success of the central province. The following questions guided this study:

1. How do junior secondary school principals monitor school activities towards the improvement of mathematics education to enhance the academic success of the school?

2. How do junior secondary school principals help teachers to improve teaching -learning process of mathematics through instructional management to enhance the academic success of students?

Methodology

The researchers used a multiple case study, including a cross-site analysis (Patton, 1990) of 50 junior secondary schools in the Kandy district. Research using a

qualitative design provides a thorough understanding of the complexities underlying human behavior, such as values, actions, relationships, and other variables.

Procedures

Data were collected through extensive interviews with principals in each junior secondary school. An interview guide consisting of open-ended questions was used "to understand and capture points of view of other people without predetermining those points of view through prior selection of questionnaire categories" (Patton, 1990, p. 24). Interviews with principals were conducted at their respective schools.

Interviews were tape-recorded, and transcribed. Interview data were analyzed and synthesized under emerging categories representing the five areas of emphasis of the study.

Participants

Multi stage sampling methods were adopted to select participants for this study consisting of 50 schools from the central province in Sri Lanka. The principals were selected from each school for the interviews which were held at their respective schools. The following table (1.1) describes the total number of schools and school types in the three districts of the central province. The table 1.2 indicates the school type and ethnic type of the schools in the central province population. Table 1.3 shows the selected school sample

Table 1.1 Number of schools in each district according to the school type

DISTRICT	Type 1AB	Type 1C	Type 2	**Total**
Kandy	60	163	208	**431**
Mathale	20	64	100	**184**
Nuwaraeliya	34	92	146	**272**
Total	**114**	**319**	**454**	**887**

Table 1.2 Ethnicity and School type of the central province

	Sinhala	Tamil	Muslim	Total
Type 1AB	86	16	12	114
Type 1C	215	66	38	319
Type 2	288	130	36	454
	589	**212**	**86**	**887**

Table 1.3 Selected school sample

Type	Sinhala	Tamil	Muslim	Total number of schools
Type 1AB	4	1	1	06
Type 1C	12	4	2	18
Type 2	17	7	2	26
Total number of schools(principals)	**33**	**12**	**05**	**50**

Findings of the study

The following summary of findings is organized according to the four main areas of the study. These included principal instructional leadership for academic performance in mathematics, development and implementation of teaching- learning process, overcoming challenges in mathematics learning of students and monitoring curricular activities of mathematics subject of junior secondary students.

Principal Leadership role for Students' Academic Performance relating to mathematics

Data revealed that majority of the principals in 50 schools had a strong focus on student achievement. However, 26% of the principal sample didn't have clear idea about their less results. According to the responses made by the principals, two ways can be identified;

1. Positive factors on the academic performance

2. Negative factors on the academic performance

They used following positive activities to improve the performance of the mathematics.

Appraisal of teachers (AP). Data revealed that principals use appraisal of highly committed teaches at the staff meetings and quality circles to develop performance goals. To this end, principals allocated staff development days and met with teachers periodically.

Additional work/classes (ADW). It was revealed that 15% of the school principals guide and organize additional work or classes for students with the support of the teachers and parents.

Math Camps (MP). According to the responses made by the principals, they (17%) organize special residential and non-residential camps for students *specially planned for* weak students and implementing remedial teaching for them. This can be identified as strategy to influence the school culture.

Provide Counselling (PC). A very few school principals (10%) introduced student counselling for those who have problems in learning mathematics such as removing phobia of mathematics as difficult subject.

***Strengthening the internal supervision system*. (ISS)** It was revealed that 34% of the principal sample trusted that internal supervision system of the school should be improved and they took actions to strengthen their system.

Positive Action taken to meet goals

They used the following positive activities to improve teaching–learning process. The following responses were identified through the interviews with principals.

. . . We form subcommittees to review the goals set up in the long-range plan and we revise them at this time. This is an all-day staff development opportunity for teachers.

. . . We take the time to develop the goals in the spring in order to be focussed and set the tone for the following school year. (18/06/2019)

. . . Within each department where we have developed specific goals that have helped to achieve recognized status, sometimes we discuss the overall district goals, sometimes they are a little vague. Specifically, we see our kids, we know our kids,

and we know what our kids need, and I think within the department you really see that. (23/06/2019)

We have a camps plan that we develop. It is developed in part by the teachers and some of it is developed by central office. The district sets certain goals for the performance of all students and then the camps have to align themselves with the district goals. The district has goals as to where they want to be by a certain time, and we get as close to that as possible. (23/06/2021)

Furthermore, other strategies that the principal in "High School A" used

development of a master schedule, communication, and student performance

data analysis; whereas the principal in "High School B" used central office

support, interdisciplinary accountability, and the restructure of some academic departments. .(23/06/2021)

Research provides facilities for teachers (PFT) who gave a high contribution to enhance maths performance of the students. 60% of the principals said,

…'We provided quality input to assist their teaching leaving processes and we direct them to seminars and, we provided most of the printed materials for exams.'

… 'We supply mathematics instrument sets for them that they ask with the support of zonal and provincial education officers.'

… 'We provided all the learning resources such as TIM (Teachers' Instruction Manual) as needed to conduct the observation for teachers at all the time. On the other hand, School Based Professional Teacher Development programmes (SBPTD) are implemented every term'. (16/07/2019)

… 'We arrange our classrooms convenient for teaching learning process, as an example we already provided new technological items for the maths teachers, such as smart classrooms, interactive boards, multimedia projectors, computes, relevant CSs, DVD players and so on.. '

'We are not backward to give quality inputs, to the teachers as they wish' (16/07/2019).

ISSN (Online): 2961-564X ISSN (Print) : 2362 - 0706

As a school leader, the principal should take the decision at the correct time and on the purpose. In here, some principals do not take necessary action to improve their overall performance whereas some leaders take very difficult decisions to enhance their results. One of the principal said,

'I don't have any fear to allocate money from school development fund without getting the permission of annual budget because I have an accountability to take some decisions for child's progress '(14/07/2019).

As the instructional teacher, principals should try to change the mind of their staff officers for enriching expected goals. In their journey, they supply maximum facilities physically. Not only that, they think they have a duty to change the thinking pattern of both staff and students to remove their negative feelings and thoughts. Some principals allocated more money from their annual funds for this subject. They believe 'If they provide much more resources, and facilities for the teachers, they can change the current situation.'' (14/07/2019)

Take community support [TCS]. It was revealed that 30% of the sample provided very poor support as the school community for developing school academic performance. They express more reasons for that as follows.

'We have very less community support because our parents suffer from poverty. Both mother and father don't have permanent jobs. They have an extended family background. Their income is not sufficient to fulfil student requirements. School authority sometimes provided relief pack for students. We give lunch for the students. We believe that the students are unable to learn properly in hunger.' Therefore, first we give our priority, to give at least one meal for the day.(07/07/2019)

Development and implementation of teaching- learning process

According to the responses revelled by the principal, most of the teachers used traditional techniques for implementing teaching learning process relating to mathematics. As an example, ***Maths Quality Cycle [MCQ]*** was used by 55% of the sample. The principal said,

'We expect the teachers to do some new concept, but they do common teaching methods to enhance student performance, such as giving assessments, making

teaching aids, and so on. Also, most of the teachers don't have more experience and relevant teaching practice. Some of them take excusive leave due to personal problems.'(14/07/2019)

According to the data, majority of the principals did not use new attractive teaching learning phenomenon to achieve their target, such as,

Concept Development [CD] ; 12%

Play Methods [PM]: 33%

Extra Papers [EP] : 18%

Activity Based Learning [ABL] : 12%

Grouping and Teaching [GAT] : 40%

Some of the principals used technology to improve performance such as computer base learning [CBL]. 33% of the sample used that, but principals blamed the education officers regarding this matter because they do not provide equal facilities for the students. Some principals try to implement new programmes to enhance students' performance such as Inter School Competitions [ISC]; 8% Students Maths Societies [SMS] 8% and Maths related Games [MRG], 8%. Principals said the following ideas regarding above matters,

'We always try to give some opportunities to our children by directing them for competitions like 'Olympiyad', the science-Maths inter school competitions'(12/07/2019)

'Our students do chess from the primary classes. Therefore, they have clear ideas about basic conceptual facts. And also, they are very forward compared to other students, who do not do games like chess. On the other hand, these students have an ability to take their decisions wisely. They show their talent in other subjects as well. Therefore, schools expect the 100% O/L results from these students.' (12/07/2019)

'Department of zonal education and provincial education conducts inter school maths competitions. Our students take part annually in these competitions. It

identifies our maths performance level among the others. We analyse our students' 'Silpaloka'(Special academic program) marks and arrange some remedial teaching programmes accordingly.' '(14/07/2019)

According to the data, 60% of the school leaders trust support seminars [SS], and resource persons [RS] to uplift their maths performance. Research revealed that when conducting support seminars, they take part in them. Anyhow, the school organized seminars specially for grade 5,10,11 students those who wish to sit for the national level examination with the contribution of in-service advisers and retired teachers.

Overcome Challengers in Mathematics learning of students

Research expresses so many facts affecting to enhance student performance. They all consider those factors as a huge challenge for them, to achieve their school overall targets. The main problem regarding this matter is lack of trained teachers. 8% of the sample have qualified teachers to teach mathematics. On the other hand, those who got the first appointments in the government sector, try to get the transfers because these teachers are so far away from their homes, but the school doesn't have proper facilities such as teacher quarters for them. And also, most of them are at their youth age. Then, they get married, and most of the female teachers take maternity leave. Therefore, principals said that the students don't have continuous teaching leaving processes. Anyhow, if there is any teacher for doing maths, unfortunately the school doesn't have sufficient facilities to teach or most of the students do not come to school continuously. 35% of the principals mention they don't have trained teachers [PTT] - provide trained teachers[35%] percentage is same for providing, Mathematics instruments [PMI] 12% of the sample have language problems [LP] and 18% of the sample revealed there is lack of basic knowledge [LBK].

Most of the principals said students are subject to the social problems [SP]. 18% of the school community make less relationships with school [LRWS] 40% mostly influence facts for the students maths performance. Other than the above problems, principals said they have some technical and procurement matters [TAPM] 10% as a barrier. Principal said following ideas regarding this,

'Parents ignore their children due to poverty and less education level. We have students from children's home also. Most of the parents are separated or divorced.

ISSN (Online): 2961-564X ISSN (Print) : 2362 - 0706

Parents don't have enough time to take care of the children because they do labour jobs. On the other hand, they are thoroughly addicted to liquor and drugs.. '

'No one gives alternative to do homework in their home. Children stay alone in the evening until the parents come. Therefore, they have much more freedom to engage in anti-social acts with unsuitable persons. So, they are addicted to drugs. On the other hand, some students do part time jobs in the evening to support family economy. Or some are caring for their young sisters or brothers until the parents come '

'The main problem we have is, most of the students are from mixed families and some mothers are abroad.'

'Social problems affect our student performance directly or indirectly. We have very young parents because they get married a little early. Therefore, they don't have or have less responsibility and accountability for parenthood. Most of these parents have family problems. Therefore no one guides the students at home to do extra work. Students also get unsuitable experience in their young age. As a result of these social problems, students leave the school very early.

Monitoring curricular activities of mathematics subject

Research revealed principals used different tactics to enhance performance by monitoring curricular activities according to the specific frame work depending on school culture. 33% of the principals said they have good performance level [GPL] by practicing and continuous monitoring the curriculum. They said they used different approaches to implement mathematics curriculum in a good way. Some of these approaches are as follows.

'We conducted night classes for the students especially in grade 11. Parents gave maximum support to that by providing meals, and snacks for their children. Children participated in this class enthusiastically because it's a new experience for them. Also, young teachers who joined the teaching newly did these classes, giving students some time for entertaining.'

8% of the sample did Night classes [NC] whereas 18% of the sample provided extra papers [EP] for the students to assess the curriculum. Some of the teachers visited homes when the students did not attend the school continuously. Home Visits [HV] were done by 10%. 30% of the principals said 'Internal supervision System [ISS] is a

very good tool to achieve our target specially monitoring curriculum in Mathematics. We conduct teacher evaluation 35% [TE] system, and student evaluation 14% [SE] programmes to support internal supervision. We already provide gifts for appreciation [PGA] 18% provide stage report [PSR] 10% after every assessment test. These tactics are appreciated by the Zonal Education Officers as well as the provincial educational officers. On the other hand, when implementing curriculum, both students and teachers and its influences positively involve to change the backward feeling regarding mathematics subject. Actually, it helps to get rid of 'Maths Phobia''

Conclusion

This research has examined the instructional leadership role of school principals in improving the learning outcomes for the students they serve; however, limited information exists regarding the instructional leadership of high school principals in majority schools .Further, research suggests that school context, particularly high school settings, socioeconomic environment, and student ethnicity appear to influence the type of leadership that principals exercise to improve a school (Hallinger & Heck, 1996; Hallinger & Murphy, 1987; Murphy, 1988). This study examined how principals utilized instructional leadership within the context of central province schools to enhance the academic success of mathematics of students. It focussed on four dimensions of instructional leadership for academic performance in mathematics, development and implementation of teaching- learning process, overcoming challenges in mathematics learning of students, monitoring curricular activities of mathematics subject of junior secondary students.

The results of this study suggest that to develop and implement student academic performance in mathematics goals, the principals engage in formal goal-setting meetings with the entire staff. They analyze student performance data, develop master schedules, communicate clearly and consistently, benefit from Zonal department collaboration, create an interdisciplinary accountability system, and as needed restructure school departments. They also use a clear school organization structure, and value collaborative learning team. Finally, to manage the instructional program to enhance academic achievement in mathematics of students, principals monitor student performance, and rely on the leadership team.

Acknowledgment: The World Bank, DOR, AHEAD project

Reference

Anderson, L. W., & Shirley, R. J. (1995). High school principals and reform: Lessons learned from a statewide study of project re: learning. *Educational Administration Quarterly, 31* (3), 405-423.

Bamburg, J. D., & Andrews, R. L. (1991). School goals, principals, and achievement. *School Effectiveness and School Improvement, 2*, 175-191.

Bogdan, R. C., & Bilken, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.

Bossert, S. T. (1988). School effects. In N. J. Boyan (ed.), *Handbook of research on educationaladministration* (pp. 341-352). New York: Longman.

Boyd, V. (1992). *School context: Bridge or barrier for change*? Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Brewer, D. (1993). Principals and student outcomes: Evidence from U. S. high schools. *Economics of Education Review, 12*, 281-292.

Campo, C. A. (1993). Collaborative school cultures: How principals make a difference. *School Organization, 13* (2), 119-127.

Cheng, Y. C. (1994). Principal's leadership as a critical factor for school performance: Evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement, 5*, 299-317.

Cunningham, W., & Gresso, D. (1993). *Cultural leadership: The culture of excellence ineducation*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Cruz, P. (1995). *The leadership actions of principals in schools that have experienced academicsuccess with Hispanic students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1993). Strategies for building school cultures: Principals as symbolic leaders. In M. Sashkin, & H. J. Walberg (Eds.), *Educational leadership and school culture* (pp. 89-99). Berkeley, CA: McCutchan Publishing.

Fullan, M. G. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: OISE Press.

Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Goldring E., & Pasternak, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 5,* 239-253.

Grosch, M. A. (1999). *School-based management: How superintendents balance shareddecisionmaking and ultimate responsibility for student outcomes*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.

Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1990). *What makes a difference? School context, principal leadership, and student achievement*. Washington, DC: National Center For Educational Leadership. (Paper No. 4). Office of Educational Research and Improvement.

Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal, 96*, 527-549.

Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, 32* (1), 5-44.

Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement, 9*, 157-191.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal, 86*, (2), 217-247.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education, 94*, 328-355.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Instructional leadership in the school context. In W. Greenfield, (Ed.), *Instructional leadership: Concepts, issues, and controversies* (pp. 179-203). Boston: Allyn & Bacon.

Heck, R., Larsen, T., & Marcoulides, G. (1990). Principal leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly, 26*, 94-125.

Heck. R., & Marcoulides, G. (1996). School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement, 7*, 76-95.

Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2003). *Instructional leadership: A learning-centered guide*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Hord, S. M. (1992). *Facilitative leadership: The imperative for change*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.

Kirby, P. C., & Paradise, L. V. (1992). Extraordinary leaders in education: Understanding transformational leadership. *The Journal of Educational Research, 85* (5), 303-311.

Krug, S. E., Ahadi, S. A., & Scott, C. K. (1991). Current issues and research findings in the study of school leadership. In P. Thurston, & P. Zodiates (Eds.), *Advances in educational administration* (Vol. 2). Greenwich, CT: JAI.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Louis, K. S., & Miles, M. (1990). *Improving the urban high school: What works and why.* New York: Teachers College Press.

Lucas, T., Henze, R., & Donato, R.. (1990). Promoting the success of Latino languageminority students: An exploratory study of six high schools. *Harvard Educational Review, 60*, 315-339.

Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 10* (2), 117-139.

Ogawa, R. T., & Hart, A. W. (1985). The effect of principals on the instructional performance of schools. *The Journal of Educational Administration, 23* (1), 59-72.

Ogden, E. H., & Germinario, V. (1995). *The nation's best schools: Blueprints for excellence Volume 2 middle and secondary schools*. Pennsylvania: Technomic Publishing Company.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Pulido, J. A. (1991). High retention rates, no dropouts among Hispanic students California high schools. *Journal of School Leadership, 1*, 212-221.

Retana, N. M. (1997). *Radical school restructuring: A case study of principal leadership in reconstituted urban high schools*. Doctoral Dissertation: University of Texas at Austin.

Reyes, O., & Jason, L. (1993). Pilot study examining factors associated with academic successfor Hispanic high school students. *Journal of Youth and Adolescence, 22* (1), 57-71.

Sashkin, M., & Sashkin, M. G. (1990). Leadership and culture building in schools: Quantitativeand qualitative understandings. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 322 583)

Sashkin, M., & Walberg, H. J. (1993). *Educational leadership and school culture*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing.

Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A redefinition*. Boston: McGraw Hill.

Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. The *Alberta Journal of Educational Research, 52*(4), 325-344.

Skrla, L., Scheurich, J., & Johnson, J. (2000) *Equity-driven achievement-focused school districts. A report on systemic school success in four Texas school districts diverse student populations* (pp. 1-46). The University of Texas at Austin: The Charles Dana Center.

Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming school culture: Stories, symbols, values, and the leaders role*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Texas Education Agency. (1998). *1998 Accountability manual*. Austin, TX: Texas Education Agency.

Trice, H. M., & J. M. Beyer. (1993). *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wagstaff, L., & Fusarelli, L. D. (1999). Establishing collaborative governance and leadership. In P. Reyes, J. D. Scribner, & P. A. Scriber, (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools* (pp. 19-31). New York: Teachers College Press.

Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications

The Journal of Studies in Humanities

Volume 6 (II) 2020

Department of Humanities, Rajarata University of Sri Lanka

ලාංකේය කවි මඟෙහි විපර්යාසකර විචිත්‍රතාව

සේන නානායක්කාර

Abstract

The poem is a unique genre. It is also a means of expression with meaningful, aesthetic qualities. That is why it is considered as a brilliant artistic event. In the investigation of poetry belonging to a certain country or social group, its long-term evolution as well as contemporary trends are highlighted. This draws attention to the long-term nature of Sri Lankan poetry. That is, the ups and downs of brilliance reflected in Sri Lankan poetry from that time to to day. The main purpose of this is to pay deep attention to it from time to time. The concept, proposition, content and usage techniques related to poetry have undergone a gradual evolution of the style of the medium of expression over time, and what is the style of that; This study has been conducted through the problem. Literature review is the most appropriate study process to carry out such a timely investigation. Therefore, reference to literature related to poetry, art and entertainment is the predominant method of study here. This study

Correspondence:
senananayakkara@gmail.com

Specialty Section:
Mass Communication

Received:
08 September 2021

Revised:
02 August 2022

Accepted:
04 August 2022

Published:
02 January 2023

Citation:
නානායක්කාර, සේන. (2020). ලාංකේය කවි මඟෙහි විපර්යාසකර විචිත්‍රතාව. *මානවශාස්ත්‍ර අධ්‍යයන ශාස්ත්‍රීය සංග්‍රහය.* 6(11), 135-149.
ISSN (Online): 2961-564X
ISSN (Print) : 2362 - 0706

concludes that Sri Lankan poetry has evolved over time as a poetic expression of a timeless revelation.

Keywords: aesthetic qualities, artistic event, meaningful, poetic expression timeless revelation.

හැඳින්වීම

කවර කාර්යයක වුව පැවැත්ම සම්බන්ධයෙන් සලකා බලන කල එහි කාලත්‍රය හා බැඳුණු අනන්‍යතාවක් විද්‍යමාන වෙයි. එය පුද්ගල ජීවිතයකට, සමාජයකට, සිද්ධිදාමයකට, විද්‍යාවකට හෝ කලාවකට ද වලංගු ය. යුග විපරිණාමයකට සාපේක්ෂව ඒ ඒ ප්‍රස්තුතයන් හි පිළිබිඹු කෙරෙන විචල්‍යතාව බෙහෙවින් "විපර්යාසකර" ගනයෙහි ලා ගිනිය හැකි ය. යම්කිසි කලාවකට අදාළව නම් එය "විචිත්‍රතාවක්" ලෙස හඳුනාගැනීම නිරවද්‍ය වෙයි. මන්ද යත්, කලාව හෝ සාහිත්‍යයෙහි අනන්‍ය සෞන්දර්යමය ස්වභාව විසින් එය වින්දනාත්මක ප්‍රපංචයක් දක්වා පෙරළනු ලබන බැවිනි. එය "විපර්යාසකර විචිත්‍රතාවක්" ලෙස හඳුන්වනුයේ ඒ අනුව ය. එබැවින්, ලාංකේය කවිය හා කවි මඟ ද එබඳුම සුවිශේෂ විපර්යාසකර විචිත්‍රතාවක් සහිතව පැවත එන්නකැයි හඳුන්වාදීම අතිශයෝක්තියක් නොවේ.

සියවස් ගණනාවකට පෙර ඓතිහාසික සමාරම්භය සනිටුහන් කරනු ලබන කලාවක හෝ කලාසංස්කෘතියක ගමන්මග ගතිකත්වයෙන් පරිපූර්ණ විය හැකි ය. එයින් අරුත් ගැන්වෙනුයේ එසේ නොවන අවස්ථාවන් ද පවත්නා බව යි. එකී ගතිකත්වය නිර්ණය කෙරෙනුයේ එහි ආකෘතිය, අන්තර්ගතය හෝ ඒ හා බැඳුණු සාංකල්පික ස්වරූපය සහ ඊට අදාළ සමාජ සංස්ථාවේ ක්‍රියාකාරීත්වය හෝ බලපෑම පිළිබඳ නිශ්චිත අරමුණු සහිත විග්‍රහයක් තුළිනි. විපර්යාසකර විචිත්‍රතාව ලෙස මෙහි නම්කරනුයේ එකී සරල විග්‍රහයට අදාළ නිර්ණායකය වෙයි. ඒ අනුව, ලාංකේය කවි මග අතරතුර ඇති වූ විපර්යාසකර විචිත්‍රතාව කුමනාකාර ද? යන්න මෙහි කේන්ද්‍රීය ගැටලුව ලෙස නම් කෙරේ.

මෙකී ගැටලුව විසඳාලන්නට නම් අපේ කවි මඟ මුල සිට අද දක්වාම ගැඹුරු සම්පරීක්ෂාවකට ලක් කළ යුතුව ඇත. මන්ද යත්, ශතවර්ෂාධික කාලයක් තිස්සේ ගොඩනැගුණු මෙබඳු සෞන්දර්යමය වින්‍යාසයක් පිළිබඳ ගැඹුරු විමංසනයක් කළ හැක්කේ එබඳුම දීර්ඝ අවධානයක් සහිත අතිශය සංකීර්ණ පිරියෙසුම් ප්‍රයත්නයක් තුළින් පමණි. එබැවින්, මෙකී සංක්ෂිප්ත සටහන ඒ උදෙසා වන සරල ප්‍රවේශයක් පමණකැ' යි යන්න මුලින් ම අවධාරණය කළ යුතු ය. ඒ අනුව ශාස්ත්‍රීය ප්‍රතිෂ්ඨා සහිත පුළුල් විදුහුරු පර්යේෂණ ප්‍රයත්නයකට දොර කවුළු විවර කර දීම මෙහි ප්‍රමුඛතම අපේක්ෂිතාර්ථය වෙයි.

අධ්‍යයන ක්‍රමවේදය

ජනකවිය, චිරන්තන කවිය සහ නූතන කවිය ලෙස ප්‍රමුඛ අංශත්‍රයකට සරලව බෙදා දක්වන ලාංකේය කවිය පිළිබඳව කාලානුරූපව අවධානය යොමු කිරීම මෙහිදී සිදු කෙරේ. විෂයානුකූල ගවේෂණ ක්‍රියාවලියක් ඒ සඳහා භාවිත කිරීම අත්‍යවශ්‍ය ය. එබැවින්, සාහිත්‍ය ගවේෂණය මගින් කරුණු එක් රැස් කරමින් කවියෙහි විපර්යාසකර විචිත්‍රතාව ගවේෂණය කිරීම මෙකී අධ්‍යයනයෙහි ක්‍රමවේදය ලෙස ගැනෙන අතර සමාජවිද්‍යාත්මක විමංසනාත්මක රීතිය එහි ලා කුළුගැන්වෙන බව අවධාරණය කෙරේ.

සාකච්ඡාව

කවියේ ගමන් මග හෝ එහි ක්‍රමවිකාශනය විමසන්නට පෙර එය හඳුනා ගත යුතු වෙයි. "කවිය" යනු කුමක් ද? එය රසය ආත්ම කොට ගත්තකි. එමෙන් ම මනසට මෙන් ම හදවතට ද එක සේ ආමන්ත්‍රණය කළ හැකි ප්‍රකාශන විලාසය කි. එමතු ද නොව, එය අතිශය සුන්දර වූත්, සංකීර්ණ වූත් හැඟීම් සූචනයෙහි ලා ශක්‍යතා ප්‍රකට කරන සියුම් කලා මාධ්‍යයකි.

මේ ආකාරයෙන් "කවිය" පිළිබඳ පෙන්වා දිය හැකි හඳුන්වාදීම් එකක් දෙකක් හෝ සුළු සංඛ්‍යාවක් නොවේ. සියදහස් ගණනකි. එද, ඒ පිළිබඳ සර්වසම්පූර්ණ අර්ථ විග්‍රහයක් ප්‍රකාශයට පත්කිරීම එතරම් සුකර නොවන බව අවධාරණය කළ යුතු ය. මන්දයත්, කවර හැඩයකින්, කවර කෝණයකින් හෝ කවර දෘෂ්ටියකින් ඒ දෙස බැලුව ද, එහි රුව ගුණ විග්‍රහ කිරීම අරබයා නිශ්චිත නිගමනයකට එළඹීම අතිශය දුෂ්කර කාර්යයක් බැවිනි. එහෙයින් ම, එබඳු අරුත්සුන් ප්‍රයත්නයක ගිලී, ව්‍යාජ නිගමන ඒ කෙරෙහි ආරෝපණය කරනු වෙනුවට වඩාත් නිරවද්‍ය වූත්, සාධාරණ හා යුක්ති සහගත වූත් පූර්විකාවක් ගෙන හැර පෑම අවස්ථාවෝචිත වේ.

> "නිවන යන්න අවබෝධ කරගත යුතු දෙයක් විනා නිර්වචනය කළ හැකි දෙයක් නොවේ. කොතෙක් වෙහෙසුන ද ඒ සඳහා පරිසමාප්ත නිර්වචනයක් බිහි කළ නොහැක්කේ එබැවිනි" (ගුණසිංහ, 1991: 9).

සිංහල නවකවියේ අභිවෘද්ධිය උදෙසා මහත් මෙහෙවරක් කළ දයාසේන ගුණසිංහ කිවියාණන් විසින් සිය "දොරමඩලාව" නම් කෘතියෙහි ලා ප්‍රකාශ කරන ලද එකී වචනමාත්‍රය මා උද්ධෘතයක් කොට ගත්තේ යථෝක්ත ප්‍රයත්නය සඵල කරගනු රිසියෙනි. කවිය යනු කුමක්දැයි විමසන්නවුන්ට එය විමසීම මතු නොව, හදාරන්නට හා නිර්මාණයෙහි යෙදෙන්නට ද එකී පූර්විකාව වූ කලී ප්‍රබල උත්තේජකයක් වනු නිසැක ය.

සිංහල කවියේ ඉතිහාසය සියවස් ගණනක් ඈතට දිව යයි. පොරණ හෙළදිව ශතවර්ෂාධික කාලයක් තිස්සේ පැවත එනු ලැබූ "කවිය" අපේ ඓතිහාසිකත්වය ප්‍රතිරූපණය කරන්නාක්

මෙනි. සැබැවින්ම, එය අපේ ශිෂ්ටාචාරයේ ගමන් මග නිර්මල ව සනිටුහන් කළ සංඥා පුවරුවක් වෙයි. එනම්, හෙළයෝ හෙළබස වහරන්නටත් පෙර සිට ද, ඉන් අනතුරුව වූ සංවිධිත හෙළබස භාවිතයෙන් ද, පළ කළ කවිකම අද වන විට රහසක් නොවේ.

මහමග යාබද වෙල් යායක ගොයම් රකිමින් සිටි සිංහල දාසියක විසින් ශබ්ද නගා ගයන ලද අනිත්‍ය ප්‍රතිසංයුක්ත ගායනයක් අසා ඒ අසලින් වැඩම කරමින් සිටි සැටනමක් භික්ෂූන් රහත් වූයේ යැයි ද, එමෙන් ම විලක බැස නෙළුම් මල් නෙළන දැරියකගේ ගායනයක් ශ්‍රවණය කිරීමෙන් බවුන් වඩමින් සිටි තිස්ස නම් තෙරුන්වහන්සේ නමක් රහත් වූ බවක් ද (සාරත්ථප්පකාසිනී - සංයුක්ත නිකායට්ඨ කතා) බුද්ධඝෝෂ ආචාරීහු කියති. නිශ්චිතවූත් අර්ථපූර්ණ වූත් විග්‍රහයක් කරන්නට තරම් සාධක බහුල නැතත්, ඊට පෙරාතුව වුව ද සිංහල කව්ගී සාහිත්‍යයක් තිබූ බවට විවිධ සාක්ෂි අපමණ ය (කුමාරස්වාමි, 1962).

ජනකවියේ සිට මෙන් ම අද අප අභිමුවෙහි දෘශ්‍යමාන පැරණිතම පද්‍යාවලිය ලෙස සැලකෙන සීගිරි ගීයේ පටන් නූතනයේ නවකවිය දක්වා මග නොමඟ වැටී නොවැටී ආ අපේ ම වූ කවිය විසින් ප්‍රකට කරනු ලබන්නේ වඩාත් පුළුල් වූ සමාජ විකාශනයකි. විවිධ සමාජ ආර්ථික දේශපාලනික හා සංස්කෘතික විපරිණාමයන්ට ගොදුරු වන මානව සමාජය විටෙක ස්ථාවර වන අයුරුත්, තවත් විටෙක වෙනස් වෙමින් විකාශනය වන අයුරුත් මේ කෙරෙහි ලා විෂය වී ඇත. මානව ජීවිතය ප්‍රමුඛ, ලෝකය විෂය කොට ගන්නා කලාවන් අත්‍යන්තයෙන් ම ගතිකත්වයෙන් යුතු වන බැවින් අපේ කවිය ද කලින් කල විවිධ හැඩතලවලින් කැපී පෙනෙයි. එහි විපර්යාසකර විචිත්‍රතාව කුළුගැන්වෙනුයේ ඒ අනුව ය.

ජනකවිය, චිරන්තන කවිය හෝ නූතන කවිය වශයෙන් අප අපේ කවිය බෙදා වෙන් කරනුයේ එකී හැඩතලවලට අනුකූලව ය. ඒ එක් එක් කවි සම්ප්‍රදායයන් ගැඹුරින් අධ්‍යයනය කිරීමෙන් මෙම කාරණය පසක් කිරීමෙහි ලා ප්‍රමාණවත් දෘෂ්ටාන්තයන් සැපයෙනු ඇත.

ජනතාව අතින් ලියැවී, ඔවුනතින් ම ආරක්ෂා වී මුඛ පරම්පරාවෙන් පැවත ආ ජනකවිය වඩාත් හෘදය සංවේදී වෙයි. කර්තෘ අඥාත ය. සරල ය. සුගම ය. එනම්, එය ඇසෙන සියල්ලන්ට වහා වැටහෙන සුළු ය. එකී ස්වභාවය හේතුවෙන්ම ජනකවිය සියලු ජනප්‍රජාවන් අතර සමීපතම ඥාතියෙක් බවට පත්වෙයි. ජනකවිය සැබැවින් ම යම්කිසි සමාජ උපයෝගිතාවක ප්‍රතිඵලයකි. එය බිහිවීම පිළිබඳ ගැඹුරින් සොයා බැලීමේ දී කුළුගැන්වෙන විශේෂත්වය වන්නේ සැබැවින් ම එය ගැමිජන අවශ්‍යතාව පරිදි බිහි වූවක් බව ය. එය භාවිතයෙහි හෝ අවබෝධ කර ගැනීමෙහි ලා සුවිශේෂ ප්‍රඥාවක් හෝ දැනුම් පද්ධතියක් අවශ්‍ය නොවේ. උගත් නුගත්කම්, සමාජ තරාතිරම් හෝ වෙනත් උස් මිටිකම් ඊට අදාළ නොවීම එහි ඇති විශේෂත්වය යි. ජනකවි පදබැඳීම පිළිබඳව වුව කිව හැක්කේ එයම ය. එය විවිධ පුද්ගලයින්ට විවිධ අරමුණු උදෙසා නිර්මාණය කළ හැකිව තිබිණි. කව්ලැකිය පිළිබඳව හෝ බස්වහර පිළිබඳ විශේෂ ප්‍රාගුණ්‍යයක් ඒ සඳහා අවැසි නොවිණි. එය එසේ වුව ද, සිංහලයේ බිහිව ඇති

දහස් ගණනක් ජනකවි විමංසනයෙහි දී පෙනී යනුයේ සාමාන්‍ය ජනජීවිතයෙහි සකලවිධ සුඛදුක්ඛතාවන් සහිත විවිධ පැතිකඩ අතිශය සාර්ථකව ඉන් ප්‍රතිනිර්මාණය කොට ඇති බව යි.

"ලස්සන හිමවතේ මා වී පැසෙන්නේ
දුක් දෙන අලි ඇතුන් පන්නා දමන්නේ
රැක්මෙන් දෙවියනේ වෙල බත බුදින්නේ
දුප්පත්කම නිසයි මම පැල් රකින්නේ"

(සිංහල ජනකවි සංග්‍රහය)

ජනජීවිතයෙහි ජීවනෝපායන මාර්ග, රැකීරක්ෂා, ඇදහිලි විශ්වාස, සිරිත් විරිත්, උපදේශාත්මක දැනුම්වත් කිරීම්, ඓතිහාසික තොරතුරු, ජාතික හා ආගමික උත්සව, නෑදෑහිතවත්කම් ඇතුළු සමාජ සම්බන්ධතා හා ගැමිජන ජීවිතයේ වෙනත් විවිධ අවස්ථා එමගින් නිරූපණය වෙයි.

"ගෝරු මඩේ පය තද කර යන්ට එපා
පාරු පදින සයුරේ පීනන්ට එපා
මෝරු සමග අමුමස් වලඳන්ට එපා
මාරු වුණත් උගතුන් හා වාද එපා"

(සිංහල ජනකවි සංග්‍රහය)

සිය සමීපතමයෙකුගෙන් ලබන උපදේශාත්මක ආමන්ත්‍රණය ජනකවියෙහි දැක්වෙන්නේ අතිශය ළගන්නාසුළු විලාසයකිනි. බරසාර උගත්කමක් නොතිබුණ ද ඔහු සතුව තිබූ ජීවිත පරිඥානය වඩාත් පිරිපුන් බව මෙතුළින් මැනැවින් විශද කෙරේ. එකී උපදේශාත්මක ඇඟවීම් සමාජය තුළ පැලපදියම්ව ඇත්තේ එහි පතුලටම කිඳා බසිමිනි. අතිශය වැදගත් ආප්තෝපදේශ ලෙස ගිනිය හැකි එබඳු අවස්ථා සියගණනක් අතරින් කිහිපයකි මේ.

1. "දුවන මුවන් දැක නොදමව් නෙළූ පලා"
2. "පතින රිලවුන්ට ඉනිමං බඳිනු එපා"
3. "හානා හීය පානා අඬහැරෙන් දැනේ"
4. "කාරිය කෙරෙන තුරු කාගෙත් රැවටිල්ල"

කිසිවෙක් නොදන්නා ඓතිහාසික පුවතක් වුව, ඔහුට විෂය වන අයුරු අපූරු ය. උණකටුවක් ඇනුණු පළමුවන රාජසිංහ රජුට දොඩම්පෙ ගණිතයා විසින් විෂ බන්දා මරණයට පත්කරන ලද පුවත ඊට දෘෂ්ටාන්ත වෙයි.

"සොඳුරු පෙතංගොඩ උයනට වැඩියා ය
නපුරු උණකටුව පතුලේ ඇනුණා ය
එක්ව සිටි සැවොම රැස් වී මතුලා ය
රාජසිංහ දෙවි නාමෙත් මැකුණා ය"

(සිංහල ජනකවි සංග්‍රහය)

"ජනකවිය පිළිබඳව සැලකිළිමත් වන විට සඳහන් කළ යුතු තවත් කරුණක් ඇත. එනම් මෙහි එක්තරා ප්‍රභේදයක් ඇති බව යි. ජනකවි ලෙසින් ම ගැනෙන එහෙත් ඒකාබද්ධ ස්වරූපයකින් සිටින දීර්ඝ කාව්‍ය වශයෙන් සැලකිය හැකි ජනකවි විශේෂයක් ඇත. වෙස්සන්තර ජාතක කාව්‍යය, තුන්සරණේ කවි, යසෝදරාවත, පත්තිනි හැල්ල, සඳකිඳුරු දා හැල්ල, පත්තිනි කෝල්මුර හා සලඹ සන්නිය ආදී ඒවා ද මෙම ගනයට ඇතුල් කළ හැකි ය. මේවා අද ලේඛනගත වී ඇතත් අතීතයේ මේවා ද මුඛ පරම්පරාගතව පැවත ආ බව කිව යුතු ය. කාව්‍ය ලක්ෂණ අතින් මේවා ද අනෙක් ජනකවිවලින් වෙනස් නොවෙයි. ප්‍රධාන වෙනස්කම නම් කිසියම් කතා පුවතක් කීම යි. මේවායේ ද කර්තෘ අඥාත බව කිව යුතු යි" (හේවාමද්දුම, 1994 : 11).

ජනකවිය අතිශයින් පලදායී සන්නිවේදන මාධ්‍යයකි. අදාළ සංදේශයට හෝ කේන්ද්‍රීය කාරණයට අමතරව එහි පවත්නා විචිත්‍රත්වය මනරම් ය. බොහෝ විට දැකිය හැකි රිද්මයානුකූල සුගායනීයතාව හේතුකොට ගෙන එකී විචිත්‍රත්වය තීව්‍ර කෙරේ. ශතවර්ෂාර්ධික කාලයක් මුඛපරම්පරානුගතව පැවත ආ ජනකවියෙහි විචිත්‍රත්වය ගවේෂණය කිරීම මිහිර දනවන්නකි. මෙකී ලේඛනයට ප්‍රස්තුත විපර්යාසකර විචිත්‍රතාව තවදුරටත් තහවුරු කෙරෙන සුභාෂිතයක් උද්ධෘතකොට ගැනීම මෙහිදී වඩාත් යෝග්‍ය වෙයි.

"ජනකවියෙහි විචිත්‍රත්වය සොයායාම වූ කලී පැරණි නටබුන් බහුල නුවරකට පිවිසීමක් වැන්න. අනුරපුරයට හෝ පොළොන්නරුවට යන්නකු එහි නටබුන් දැකීමෙන් නොදැනුවත්වම මෙන් එහි අතීත ශ්‍රී විභූතිය කරා මනසින් පිවිසෙයි. ඒ පිළිබඳ චමත්කාරය ඔහු අතීතය කරා ගෙනයන යානය වෙයි. එහි ගොස් ඔහු පැරණි ජනයා හා කතාබහ කරයි. තොරතුරු විමසයි. මාලිගා- ප්‍රාසාද- උයන්වතු- මගතොට ඈ දැයින් විස්මයට පත්වෙයි. දේශීය සංස්කෘතිය හඳුනන්නා මේ පැරණි ජනයා අතරට ඉක්මණින් හා සුහදව පිවිසෙයි. පරපුරෙන් පරපුරට ගෙනවුත් දැන් ශේෂව ඇති ජනකවි සමූහය අතීත ශ්‍රී විභූතිය ගොළු හඬින් කියාපාන නටබුන් නුවරක් වැන්න" (හේවාමද්දුම, 1994 : 11).

චිරන්තන කවිය විමැසිය යුත්තේ වඩාත් වෙනස් විචාරශීලී බුද්ධියකිනි. මන්දයත්, වඩාත් විදග්ධ කාව්‍ය ශෛලියක විසින් අපට දායාද කරන ලද නිර්මාණමය කෘතීන් රාශියක් ඊට

ඇතුළත් කෙරෙන බැවිනි. මුල්ම කාලයේ අපට හමුවන පද්‍ය ආරූඪයෙන් ලියන ලද ශිලා ලේඛන එහි මුල්ම අවස්ථාව ලෙස හඳුනාගත හැකි ය.

> "සීගිරි ගීවලට පෙරාතුව කාව්‍ය ප්‍රබන්ධය පිළිබඳ සාධක අනාවරණය වන්නේ අභිලේඛනවලිනි. ඉතාම පැරණි යුගයට අයත් සෙල්ලිපි අතර පද්‍යයෙන් ලියැවුණු ලිපි දක්නට ලැබේ. දැනට සොයාගෙන ඇති පැරණිතම ලේඛන මධ්‍යයේ බ්‍රාහ්මී අක්ෂරයෙන් ලියන ලද ලිපි පෙළක් පද්‍යයෙන් ලියැවී ඇති ලේඛන බවට මහාචාර්ය සෙනරත් පරණවිතාන විසින් පෙන්වා දෙනු ලැබ ඇත. ඒ අනුව එම ලේඛන දැනට විද්‍යමාන පැරණිම සිංහල පද්‍ය ලෙස හැඳින්විය හැකි ය" (හේවාමද්දුම, 1994).

"මහරඣහ ගමිණී
අබයහ දෙවනපියශ
(ර) ම (ණී) බ (රි) ය මිලකතිශ
වීහරෙ කා (රි) තෙ කතිය"

"දෙවියන්ට ප්‍රිය වූ ගාමිණී අභය මහරජුගේ රමණීය බිරින්දෑ විසින් මිලකතිස විහාරය කරවන ලදී" යන්න මෙහි සරලාර්ථය යි. ක්‍රිස්තුපූර්ව 3වන සියවසේ කරන ලද්දක් යැයි සැලකෙන මෙය, අනුරාධපුර පළාතේ මාමිණියා කෝරළයේ මරදන්කඩවල අසල පිහිටි කොස්ගමකන්දවිහාර ලිපිය ලෙස හැඳින්වෙයි.

"මවු (ඩි) රඣය මණිකරශෙ
ශීල ඉටක කටය අගත (ෙ) ශ ම (වු) ගන (ෙ) ශ"

"මවුඩි රජුගෙ මණිකරුවෝ ගඩොල් සොයා ආවෝ මරණයට පත් වූවෝය" යන්න එයින් කියැවේ. පද්‍ය යැයි සැලකෙන මෙබඳු සංක්ෂිප්ත අභිලේඛන රැසක් අපට හමු වේ. කවියකට අනන්‍ය රසයක් හෝ ලාවණ්‍යයක් යම් තරමකට හෝ අන්තර්ගත වූව ද කාලානුරූපව සැසඳීමේදී එහි විචිත්‍රතාව පිළිබඳ නූතන සමාජ ආකර්ෂණයෙන් ඈත්ව පවතින බව පෙනේ. නමුත් කේන්ද්‍රීය ප්‍රස්තුතයට අනුව නම් එහි විපර්යාසකර විචිත්‍රතාව ප්‍රශස්ත ය. මන්ද යත්, කවිය පිළිබඳ වන කාලානුරූප සක්‍රියභාව එමගින් කුළුගැන්වෙන බැවිනි.

පසුකාලයේ දී එනම්, ක්‍රි: ව: 8, 9 හා 10වන සියවස්වලට අයත් යැයි සැලකෙන සීගිරි ගීත් අපේ චිරන්තන කවියේ සමාරම්භක තත්ත්වයන් නිරූපණය කරන බව පෙනේ. කාව්‍යමය රසයක් හෝ ලාවන්‍යයක් ඊට දැඩි ලෙස මුසු වී නැතත්, නිශ්චිතවම භාවිත කරන ලද කාව්‍යමය රීතිය හා අන්තර්ගතය ප්‍රකාශිත විලාසය ද මගින් කාව්‍යමය සංව්‍යූහය එතුළ ප්‍රතිරූපණය කෙරෙයි. හෙළ කව්ලැකියෙහි ප්‍රශස්ත සමාරම්භයක් මෙමගින් විද්‍යමාන වෙනු පෙනේ.

"නිල් කටරොළ මලෙකැ ඇවුණු වට්කොළ මල සෙයි
සැන්දැගැ සිහි වෙන්නෙය් මහනෙල් වන හය් රන්වන හුන්"

(සීගිරි ගීඃ 334)

"මහනෙල් පැහැත්තිය සමග හුන් රන්වන් පැහැත්තිය නිල් කටරොළු මලක ඇවුණු වැටකොළු මලක් මෙන් සන්ධ්‍යාව කෙළවර දී මතකයට නගියි"

මෙකී නිර්මාණ උදෙසා පදනම් වන කවි චින්තාවක් සහිත රසික පිරිස් එවක සමාජය තුළ සිටි බවත්, ඔවුන් කවිය පිළිබඳ උසස් හැදෑරීම් නොකළ ද ඒ සඳහා අවැසි රසිකත්වයෙන් හා සහෘදත්වයෙන් පිරිපුන් වූවන් බවත් විමර්ශනයේදී පසක් වෙයි. එහි ලියා තිබූ කවියකට තවත් අයෙක් ලියූ කාව්‍යාත්මක විචාර සටහනකි මේ.

"මෙ ගෙත්තමට සිතු (ජු) කෙනෙක් ද එ කවෙක් හිනෙද ලී
(මෙ බෙ) ලුව ලී නො හිස් ගී බලත දැක්ක සෙ ගෙතී"

(සීගිරි ගීඃ 492)

සීගිරි ගීයට අනතුරුව, ඊටත් පසු කාලයේ දී එනම් පොළොන්නරු යුගයේ දී ලියැවුණු මුවදෙව්දාවත, සසදාවත ආදී කෘතීනුත්, දඹදෙණි යුගයේ දී ලියැවුණු කව්සිළුමිණත්, කෝට්ටේ යුගයේ දී ලියැවුණු සකලවිධ සංදේශ කාව්‍යයන් ප්‍රමුඛ කාව්‍යශේඛරය, ගුත්තිලය ආදී කෘතීනුත් අපගේ චිරන්තන කාව්‍ය සාහිත්‍යයේ අග්‍රගණ්‍ය නිර්මාණයෝ වෙති. සියබස්ලකරින් ආරම්භ කෙරුණු මෙකී විදග්ධ කාව්‍ය ව්‍යවහාරය වඩාත් ගැඹුරින් කේන්ද්‍ර කොට ගත්තේ බුද්ධ චරිතය, ජාතකකතා හා දේශීයත්වය තුළ ස්ථාවර විය යුතු බෞද්ධ චත්පිළිවෙත් ඇතුළත් උපදේශාත්මක තත්ත්වයකි.

"පෙදෙන් බුදු සිරිතැ - බසින් වත් සිරිත් ඈ
පද යුතු බසින් නළු ඈ - අනතුරු ලකුණු දක්වා"

(සියබස්ලකර)

"පෙදෙන් බුදු සිරිතැ" යි "සියබස්ලකර" කතුවරයා සංඥා කොට දැක්වූ උපදේශය ම ඊට දෘෂ්ටාන්ත වෙයි. කෙසේ වෙතත්, චිරන්තන කාව්‍ය සාහිත්‍යයෙන් අද අපට ශේෂ වී ඇති දේ බොහෝ ය. ජාතියක සතු වටිනාම ධනය ලෙස ගිණිය හැකි එය විසින් පසුකාලීන සමාජයට තිළිණ කරන ලද සදුපදේශ සහිත මාර්ගෝපදේශකත්වය ම අභිවන්දනයෙහි ලා සනිටුහන් කළ යුතු ය. විදග්ධ බස් වහරක සම්ප්‍රයුක්තතාව තුළ හුදී ජන සිත් සතියෙන් හා සමාධියෙන් දැනුම්වත් කරවීම එහි අපේක්ෂිතාර්ථය විය. උතුම් බුදුසිරිත පළකිරීමෙහි ලා අපේ කවිය උපයෝගී කොට ගත් අයුරු අපූරු ය. මෙය අපේ කවි මඟෙහි උස් සන්ධිස්ථානයක් වන අතර, විපර්යාසකර විචිත්‍රතාව වඩාත් පුළුල්ව දනවන්නක් ලෙස ද හැඳින්විය හැකි ය.

ලාංකේය කවිය සම්බන්ධයෙන් සලකා බලන කල දේශීය සංස්කෘතිය තුළ බුද්ධ චරිතය හා ජාතක කතා වස්තූන්, කාව්‍යකරණයෙහි ලා යොමු කරවීමම සුවිශේෂ සන්ධිස්ථානයක් වෙයි. මන්දයත්, එය ලාංකේය කවිකලාවෙහි නැවුම් විචිත්‍රතාවක් මතුකරන්නක් වීමයි. සියබස්ලකර එවකට පැවැති ස්වාධීන කාව්‍යයෙහිලා අනිසි බලපෑම් ඇති කළේ යැයි කෙනෙක් චෝදනා කළ ද, එමගින් වඩන ලද නිර්මල බුදුදහම් සේවනය හේතුකොට ගෙන ලාංකේය කවියේ ඉදිරි මග සැකසුණු අයුරු මැනැවින් පසක් වෙයි.

අනතුරුව පොළොන්නරුව යුගයේ ලියැවුණු මුවදෙව්දාවත හා සසදාවත පිළිබඳව ද විවිධ මත පවතියි. ලාංකේය කවිමංපෙත විචිත්‍රත්වයෙහි ලා අදාළ නාමමාත්‍රික අවස්ථාවන් ලෙස ගිණිය හැකි මෙම කෘතීන් කෙරෙහි තතු දත් සමහර වියතුන් එල්ල කළ ප්‍රචණ්ඩ ප්‍රහාර ද ප්‍රතික්ෂේප කළ නොහැකි ය.

> "කෝෂය විසින් සිංහල භාෂාව වැඩුණු අවධියෙහි පද්‍ය කාව්‍ය රචනයට උගතුනට තුඩු දුන්නේ අලංකාරවාදය හා ව්‍යාජ සංස්කෘත කාව්‍යය ද බව පෙනේ. මුවදෙව්දාවත හා සසදාවත යන ගී කාව්‍යද්වයෙහි පිළිබිඹු වන්නේ මාඝ වැනියන්ගේ ව්‍යාජ සංස්කෘත කාව්‍ය රීතිය ය. ලක්දිව සාමයික පරිසරයෙහි සෙවනැල්ලක් පවා ඒ ගී කාව්‍යද්වයට පිටු නොදුන්නේ ය. ඒ කාව්‍යද්වයටම වස්තු වූයේ සසර කලකිරවන පස්කම් සැපෙහි නිසරු බව කියන බෞද්ධ කතා දෙකකි. ව්‍යාජ සංස්කෘත කාව්‍යයට වහල් වූ සිංහල කවීහු දෙදෙන අනුචිත ශෘංගාර වර්ණනයෙන් ඒ බෞද්ධ කතා වස්තු දෙකම දූෂණය කළහ. මුවදෙව්දා, සසදාකාරයන් එකල සම්භාවිත කවිසමය අනුව ඒ කාව්‍යද්වය රචනා කරන ලද හෙයින් එකල තතු අනුව ඔවුන්ගේ රචනයන් එවැනි දෝෂදර්ශනයකට භාජන නොකළ හැකි යැයි ඇතැම්හු කියති. එය පිළිගත යුතු මතයක් නොවේ" (වික්‍රමසිංහ, 1945 : 29).

යථෝක්ත කඩාවැටීම යළි පුනරුදයක් බවට පත්වූයේ දඹදෙනිය යුගයෙහිදී දෙවන පැරකුම්බා රජු විසින් ලියන ලද කව්සිළුමිණ කාව්‍යයෙනි.

> "පැරණි ගී කවි වැළෙහි අවසානය ලෙස සැලකිය යුතු කව්සිළුමිණ වූ කලී ශරීරයක් ද ආත්මයක් ද ඇති උසස් කාව්‍යයක් මෙන් විවේචනය කළ යුත්තකි. ගතානුගතික අලංකාරෝක්ති නමැති සුලබ රන්රිදී අභරණින් වසන ලද නමුත්, කව්සිළුමිණෙහි කතා ශරීරය අතින් එකම සිංහල කාව්‍යයක නොදක්නා ලැබෙන තරම් සපිරුණු සිත්ගන්නා එකකි (වික්‍රමසිංහ, 1945: 49).
>
> පසුකාලීනව ගම්පොල යුගයේදී ලියැවුණු මයුර සංදේශය හා තිසර සංදේශය ද වැදගත් වෙයි. ඉන්පසුව ලාංකේය කවියේ වඩාත් විශිෂ්ටම හා විචිත්‍රම සක්‍රියභාව

> පිළිබිඹු කෙරෙනුයේ කෝට්ටේ යුගයේදී ය. මෙය අනෙක් කිසිදු යුගයකට වඩා සාහිත්‍ය අතින් බැබලෙන අවධියක් වීමට හේතු වූයේ උසස් අධ්‍යාපන පිරිවෙන් කිහිපයක වර්ධනයත්, එකී ආයතන පවත්වාගෙන ධර්ම ශාස්ත්‍රධර වියත් යතිවරයින්ගේ උත්තුංග සේවාවත් බව විද්වත් මතය යි (ගුණසේකර, 1997: 2).

නව ආකෘතීන් සහිත නව ප්‍රවණතා රැසක ප්‍රවේශය, විශිෂ්ටතම ග්‍රන්ථ වැඩිම සංඛ්‍යාවක් බිහිවීම, පරෙවි කෝකිල, ගිරා, හංස හා සැළලිහිණි ඇතුළත් සංදේශ කාව්‍යකරණයේ අධිවර්ධනය ආදිය එහි සුවිශේෂතා අතර වෙයි. ඒ හැර, පැරකුම්බා සිරිත වැනි ප්‍රශස්ති කාව්‍ය සහ එළුසිලෝ ශතකය වැනි සිලෝ ප්‍රබන්ධ මෙන් ම ප්‍රථම සිංහල උපදේශ කාව්‍යය වූ ලෝවැඩ සඟරාව ද හඳුන්වා දෙනුයේ මෙසමයෙහිදී ය. බුදුගුණාලංකාරය බඳු බෞද්ධ භක්ති කාව්‍යයත්, කාව්‍යශේඛරය බඳු විශිෂ්ට සම්ප්‍රදායේ මහා කාව්‍යයත්, එමෙන් ම සිංහල කවියේ අනුස්මරණීය සන්ධිස්ථානයක් වන් ගුත්තිල කාව්‍යය වැනි අද්විතීය කෘතීනුත් බිහි වන්නේ ද මෙකල ය. එයින් පසුව එළැඹෙන යුගය ලාංකේය පද්‍ය සාහිත්‍යයේ ක්‍රමික අවවර්ධනයක් පෙන්නුම්කිරීමට අවශ්‍ය පදනම සැකසෙන්නකි. ග්‍රන්ථකරණය ප්‍රමාණාත්මකව වැඩී වර්ධනය වුව ද, එහි ගුණාත්මකතාව හීන වෙමින් පවතිනා බවත් විද්‍යමාන කෙරිණි. ඒ අනුව, සෙංකඩගල, මහනුවර හා මාතර යුගවල කවියේ උත්තුංගභාව පිරිහෙන්නට වූ බව කීම අතිශයෝක්තියක් නොවේ. ලාංකේය කවිය නව මුහුණුවර සහිතව නූතනයට ප්‍රවේශ වන්නේ මේ සමග ය.

මෙකී උච්චාවචනීය ස්වභාවය ම පූර්වෝක්ත විපර්යාසකර විචිත්‍රතාව පසක් කරවන්නකි. එය තවදුරටත් හේතුයුක්ති සහිතව තහවුරු කෙරෙන්නට නම්, ජනකවිය හෝ චිරන්තන කවිය පිළිබඳ අනන්‍ය සාධාරණ නිර්මාණමය ගුණාගුණ විග්‍රහ කරනු සේ ම, අද්‍යතනයේ අප නිබඳ රස විඳින නූතන කවිය පිළිබඳව ද අපගේ විමර්ශනාක්ෂිය යොමු කිරීම අත්‍යවශ්‍ය වේ යැයි හඟිමි. එද, වඩාත් සංක්ෂිප්තව ය.

ලාංකේය සිංහල කවිය පිළිබඳ සම්භාවනාවේ දී විචාරක අවධානය දැඩි ලෙස යොමු කෙරෙනුයේ නූතන කවි යුගය කෙරෙහි ය. එය ද ප්‍රභේදයන් කිහිපයක් කොට දැක්විය හැකියි. ඒ අනෙකක් නිසා නොව, හඳුන්වාදීමේ හා විමංසනයේ පහසුව උදෙසා ම වෙයි. කොළඹ කවි පරපුරේ පළමු යුගය, දෙවන යුගය, හෙළ හවුල් කවි යුගය, නිදහස් කවියේ පළමු යුගය හා දෙවන යුගය ද ආදී වශයෙනි.

> "දහනව වන ශතවර්ෂයේ අගභාගය වන විට එතෙක් නිදිකිරමින් සිටි සිංහල කවිය ජාතිකානුරාගයෙන් නැගී සිටියවුන්ගේ සැලකිල්ලට ලක් විය. ප්‍රාචීන භාෂා ශාස්ත්‍ර උගත්තු, ගම්බද පෙදෙස්වලින් මතු වූ වියත්හු සිංහල කවි රචනයට බටහ. පියදාස සිරිසේන, ආනන්ද රාජකරුණා හා බොරලැස්ගමුවේ ජී. එච්. පෙරේරා ආදීහු ඔවුන් අතරින් කිහිප දෙනෙක් වෙති. මේ කවියන් වැරවැයම් කළේ පැරණි

කාව්‍ය සම්ප්‍රදායට නව ජීවයක් දීමට ය. එසේ වුව ද පැරණි සිංහල කාව්‍යයෙහි පොදුවේ පැවැති දුර්වලතා මොවුන්ගේ රචනාවල ද එලෙසින්ම දක්නට ලැබිණි. ඔවුන්ගේ කවිවල නව ආකල්පමය කාව්‍ය සංකල්පනා නොතිබුණ ද නිදා වැටෙමින් තිබූ සිංහල කවියට නව පණක් දීමට වෑයම් කළ කවියන් ලෙස ඔවුන් සාහිත්‍ය ඉතිහාසයට එක් වෙයි (හේවාමද්දුම, 1994 ඃ 20).

එවක ජාතික නිදහස, ස්වාධිපත්‍යය හා දේශීයත්වය ම අරමුණු කොටගත් අර්බුදකාරී දේශපාලන වාතාවරණයක සිටි ජනතාවගේ අද්විතීය ප්‍රකාශන මාධ්‍ය වූයේ කවිය යි. ලාංකිකයාගේ සිත් තුළ වඩවා වර්ධනය කළ යුතු යැයි සිතූ දේශමාමකත්වය හා ජාතිවාත්සල්‍යය කේන්ද්‍රකොටගත් කාව්‍ය සාහිත්‍යයක් බිහිවූයේ එහිදී ය. පියදාස සිරිසේන, එස්. මහින්ද හිමි, ආනන්ද රාජකරුණා හා පී. එච් පෙරේරා ආදී කවීහු එකී පරපුරේ පූර්වගාමී වූහ. ජාතික නිදහස අරබයා කවිය අවියක් කොට ගත් ඔවුහු කොළඹ කවියේ මුල් යුගය නියෝජනය කළහ."

"කෙස් ගහ පවා වෙන රටවල මිනිසුන්නේ
උස් නිදහස පිණිස සටනට සැරසෙන්නේ
හිස් මොළ තිබියදිත් මේ රට මිනිසුන්නේ
ඇස් ගෙඩිවලට හෙණ ගහල ද සිහලුන්නේ....."

(එස්. මහින්ද හිමි, නිදහසේ මන්ත්‍රය)

නමුත්, වෙනත් රටවල ජාතික අරගල කෙරෙහි ඒ ඒ රටවල පැන නැගුණු බුද්ධිමය සංවාදයනට සාපේක්ෂ ප්‍රවේගකාරී බව හෝ සාධනීය බව මේ තුළ බුද්ධිමය ප්‍රස්තුතයක් ලෙස අඛණ්ඩව දක්නට නොවුණු බව ද අවධාරණය කළ යුතු ය (අබේසිංහ, 1991ඃ 92). නිදසුන් ලෙස, ඉන්දියානු නිදහස් සටනේ දී රවීන්ද්‍රනාත් තාගෝර්, සරෝජිනී නායිදු හා බන්කිම්චන්ද්‍ර චත්තෝපාධ්‍යා ආදීහු ගත් මග ත්, රුසියානු විප්ලව පූර්වඅවධියෙහි මැක්සිම් ගෝර්කි, ලියෝ තෝල්ස්තෝයි හා ඇන්තන් චෙකොෆ් ආදීන් ගත් මග ත් මීට වඩා ඵලදායක ය. පුළුල් ය. අඛණ්ඩ ය. එමෙන් ම ආවේග බාහුල්‍යයෙන් තොර නිර්මාණාත්මක බව ද ඉන් ප්‍රකට කෙරිණි.

කොළඹ යුගයේ දෙවන පරපුර නියෝජනය කරනුයේ ඊටත් වඩා පුළුල් ලෙස ස්වකීය වස්තු විෂයයන් කෙරෙහි ලා විවිධ පැතිමාණයන් ගවේෂණය කළ කිවි පරපුරකි. සාගර පලන්සූරිය, විමලරත්න කුමාරගම, පී. බී. අල්විස් පෙරේරා, එච්. එම්. කුඩලිගම, මීමන ප්‍රේමතිලක හා ශ්‍රී චන්ද්‍රරත්න මානවසිංහ ආදීහු එහි ප්‍රමුඛයෝ වෙති. ගම, ගැමියා හා ගැමි ජන විඥ්ඥාණය වඩාත් බහුල ව කවියට කේන්ද්‍ර වීම මතු නොව, සරල සුන්දරත්වය සිංහල කවිය කෙරෙහි ලා ප්‍රස්තුත කොටගත් ප්‍රමුඛතම යුගය ද මෙය ම බැව් අපගේ හැඟීම යි.

නූතන කාව්‍ය රසිකයා අතර වුව අද ද එක සේ ජනප්‍රිය වඩාත් සියුම් සෞන්දර්යාත්මක කාව්‍ය චින්තාවලීන් ද බහුල ව පැනනැගුනේ මෙකී පරපුරේ කවීන්ගේ නිර්මාණ තුළින් බව බොහෝ දෙනා විශ්වාස කරති. එපමණක් නොව, විවිධ පැතිකඩ ඔස්සේ චරිත, සිද්ධි ඇතුළත් සියුම් සමාජ විචාරය සංවේදී අයුරින් දියත් කෙරුණේ ඉන් පසුව ය. කුමාරගම අපට හඳුන්වා දුන් "හේරත්හාමි" කියවා බලමු.

"අලියා වැටුණු වැව සිටි හේරත් හාමී
මා වැනියකු වුවද මම වැදගත් වීමී
මිනී කපන මුත් ඒ හේරත් හාමී
ඔහු මට වඩා විසි තිස් ගුණයෙන් දැමී...."

(විමලරත්න කුමාරගම, හේරත්හාමි)

කුමාරතුංග මුනිදාස පඬිවරයාණන් ප්‍රමුඛ හෙළහවුල අනුදත් කවීහු වඩාත් වෙනස් මගක් ගති. ආනන්ද රාජකරුණා හා ටිබැට් ජාතික මහින්ද හිමියන්ට අමතරව ලාංකීය ළමාකාව්‍ය සාහිත්‍ය ක්ෂේත්‍රයට රන්, මිණි වන් කවි අස්වනු එක් කළවුන් අතර මුනිදස් කුමරතුගුන්ට හිමිවනුයේ ප්‍රමුඛස්ථානයකි. රැපියෙල් තෙන්නකෝන්, අරිසෙන් අහුබුදු හා අලව් ඉසි සැබිහෙළ ආදීහු හෙළ කවියේ දැවැන්තයෝ ය. භාෂාමය න්‍යායිකත්වය හා ආකෘතිකමය වෙසෙස් බව හෙළහවුල් කවිය තුළ කුළුගැන්විණ.

"දුදනොද බිඳ - ලද තෙද කඳ
කඳ දෙව් රද සාමිනේ .....
මගෙ කුකුළා නැසූ එකා
දදය ඔබගෙ පාළු යකා
තව එක බුද දිනක් තකා
ඉන්නට ඉඩ නොදී මකා" (රැපියෙල් තෙන්නකෝන්, නූතන පද්‍ය සංග්‍රහය)

සිව්වෙනුව එළැඹෙන්නේ නිදහස් කවියේ පූර්වභාගය යි. ජී. බී. සේනානායකයන්ගේ "පළිගැනීම" නම් කෙටිකථා සංග්‍රහයේ එන නිදහස් කවිය එහි සමාරම්භය සනිටුහන් කරයි. සේනානායකයන්ගෙන් ඇරඹුණු නිදහස් කවිය, ගුණදාස අමරසේකරගේ "භාවගීත" හා සිරි ගුණසිංහයන්ගේ "මස් ලේ නැති ඇට" වැනි නිර්මාණ කාර්යයන්ගෙන් තව තවත් ශක්ති සම්පන්න විය. භාෂාමය, ආකෘතිකමය මෙන් ම දෘෂ්ටිමය වෙසෙසක් කුළුගන්වන්නට අපේ කවිය සමත් වූයේ ඉන් අනතුරුව බැව් අපගේ හැඟීම යි. සරත් අමුණුගම, විමල් දිසානායක, ගුණදාස අමරසේකර, පරාක්‍රම කොඩිතුවක්කු, මොනිකා රුවන් පතිරණ, දයසේන ගුණසිංහ ආදීන් ඒ අතර උස්ව පෙනෙන කිහිපදෙනෙකි.

"වෙසක් පහන්වලින් ගලන
සවණක් ගණ රැසින් වැසී
පොළොව බෙදූ තාප්ප හා කටුකම්බි ද
මොහොතකින් අතුරුදහන් වී ගොසින් ය
ලෝකය තනි යායකි.
අහස පොළොව හා ගහ කොළ
මුළු ලෝකය
අප හැම සතු පොදු දේපොළක් බවට
මොහොතකින් පත් වී ඇත
"සුඛො බුද්ධානං උප්පාදෝ"

(මහගමසේකර, ප්‍රබුද්ධ)

මහගමසේකරයෝ එහිදී ප්‍රමුඛ වෙති. ඔහු ලියූ "ප්‍රබුද්ධ" කාව්‍යය එකී නිර්මාණ වෘක්ෂයෙහි අග්‍ර වූත්, මිහිරිතම වූත් ඵලය යි. සාම්ප්‍රදායික කවි මගට නව දැක්මක් එක් කරන්නට වූ නිදහස් කවිය වඩාත් යථාර්ථවත් රීතියක් කරා එළැඹුණේ ඔහුගේ නිර්මාණ කාර්යය මහිමයෙන් බව පිළිගැනීම යුක්ති සහගත වෙයි. ලාංකේය කවියේ එතෙක් ආ ගමන් මග තුළ ගැඹුරින් විද්‍යමාන නොවූ සමාජ හිතකාමී පංතිමය දෘෂ්ටියත්, පොදුජන විමුක්තියෙහි ලා සපුරා උපයුක්ත කොට ගත හැකි නිර්මාණශීලී විචාරපූර්වක ගැඹුරත් එහිදී කුළුගැන්විණි. රස නුසුන් කොට රැක ගත් අර්ථසම්පන්න කාව්‍ය රීතියක අනන්‍යතාව එහි විය. එය, අපට ප්‍රස්තුත අපේ කවියේ විපර්යාසකර විචිත්‍රතාවට සංනිදර්ශන වෙයි.

අනතුරු කාලපරිච්ඡේදය තුළ බිහිවූ කවි පරපුරක්ම මේ කෘතිය අනුදත් මාර්ගයට ප්‍රවිෂ්ට වූ බව එවක කවිය ගැඹුරින් හැදෑරීමෙන් හඳුනාගත හැකි ය. බුද්ධදාස ගලප්පත්ති, සෙනරත් ගොන්සල් කෝරාල, ඩබ්. ඒ. අබේසිංහ, ස්වර්ණ ශ්‍රී බණ්ඩාර, ජයවඩු විතාන, කුමාර හෙට්ටිආරච්චි, පාලිත අරවින්ද වීරක්කොඩි, ධර්මසිරි රාජපක්ෂ, එරික් ඉලයප්පාරච්චි, රන්ජිත් මල්ලියාවඩු, ටියුඩර් අමරසේන, යමුණා මාලිනී පෙරේරා, බර්ටි බී. කුඩාහෙට්ටි, ආරියවංශ රණවීර, නන්දන වීරසිංහ හා ලාල් හෑගොඩ ඇතුළු තවත් බොහෝ පිරිසක් ඒ අතර වෙති.

ගැඹුරු දේශපාලන දෘෂ්ටිය හා විප්ලවීය අභියෝගය එහිදී කැපී පෙනිණි. අක් මුල් සිඳුණු නිහර සමාජ රටාව ප්‍රශ්න කිරීමෙහි ලා භාවිත අවේගශීලී වාග් බාහුල්‍යය ද, කව්ලැකිය ගිලිහුණු වාර්තාමය අවගුණ ද විරල නොවිණි. ඒ අනුව, එහිදී අපේ කවි මගෙහි පළ කෙරුණු උච්චාවචනය සුවිශේෂ වෙයි. එය විපර්යාසකර ය. විචිත්‍රවත් ය.

වැඩකරන ජනතාව හා බැඳුණු පංති ප්‍රේමය යථාර්ථවත් ලෙස කුළුගැන්වෙන්නේ මේ පරපුරත් සමග ය. රත්න ශ්‍රී විජේසිංහ ලියූ "මංගලම් ගීතය" ඊට දෘෂ්ටාන්ත වෙයි.

"විඩාපත් සොහොයුරෙනි - මම ඔබේ වැඩ කරන අත සිඹිමි
පෙන්වන්න ඔබේ අත් - තීන්තය දැලිකුණුය කළුතෙල් ය
බරය, ඊයම්වලට වඩා මේ ජීවිතය
රැයේ නිදි වර්ජිතව තරගයට හැපී යන්ත්‍ර සමග
කෙසේනම් පිපෙන්න ද - උදෑසන
ඔබ රෝස මල් විලස?
වැඩකරන සොහොයුරනි
මම ඔබේ කටු සහිත අත සිඹිමි..."

(රත්න ශ්‍රී විජේසිංහ, මංගලම් ගීතය)

අනතුරුව, විවිධ සට්ටනයන්ට හා හැලහැප්පීම්වලට භාජන වෙමින් ගුණාත්මක ප්‍රබලතාවක් කරා අද දක්වා සංවර්ධනීය මාවතක පිය ඔසවන ලාංකේය කවියෙහි හරය තීව්‍ර කරනු වස් පිටුබල සපයමින් සිටින නිර්මාණශීලී තරුණ නවකවියෝ සහ කිවිඳියෝ බොහෝ වෙති. අපේ කවියේ නූතන විපර්යාසකර විචිත්‍රතාව තවදුරටත් පසක් වන්නට නම් ඔවුන් පිළිබඳව ද ගැඹුරින් හැදෑරිය යුතු ය. එකී අභිමානවත් තරුණ නිර්මාණකරුවන් ගැන වෙනමම නොලියැවෙන්නේ නම් එය ඔවුන් අගරුවට ලක් කිරීමකි. නමුත්, මෙහි ඒ පිළිබඳ සවිස්තරාත්මක සටහන් ඉදිරිපත් කිරීම මෙම නිබන්ධයෙහි ලුහුඬු බව වළකනු ඇති බැවින් එකී කාරිය පසුවට තබමි.

නිගමනය

යථෝක්ත කරුණු එකිනෙක පිළිවෙළින් අවධානයට යොමු කිරීමේ දී පැහැදිලි කෙරෙන සත්‍යතාව වනුයේ යුගපරිණාමීය වශයෙන් දීර්ඝ විකාශනයක් විද්‍යමාන කෙරෙන ලාංකේය කවිය, කාලීන පරිවර්තනයන් රාශියක් කෙරෙහි ලා මුහුණ දී ඇති බව යි. එමෙන් ම, ජනකවිය, චිරන්තන කවිය සහ නූතන කවිය යන අංශත්‍රයෙහි අන්තර්ගතය, මුඛ්‍යාධ්‍යාශය මෙන් ම එහි සමාජ ක්‍රියාකාරීත්වය හා බලපෑම ද අතිශයින් විචිත්‍රවත් හා විපර්යාසකර ස්වරූපයක් දෘශ්‍යමාන කරවන බව යි. ඒ අනුව, ලාංකේය කවි මගෙහි විපර්යාසකර විචිත්‍රතාව අතිශය සංකීර්ණ ය. එනම්, පවත්නා සමාජ ආර්ථික සංස්කෘතික හා දේශපාලන විචල්‍යයේ පිළිබිඹුවක් හෙවත් එහි කාලානුරූප හෙළිදරව්වක කාව්‍යමය ප්‍රකාශනයක් බව මෙමගින් නිගමනය කෙරේ.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

අබේසිංහ, ඩබ්. ඒ. (1991). *කවිය ගීතය හා සමාජය.*

කුමාරස්වාමි, ආනන්ද. (1962). *මධ්‍යකාලීන සිංහල කලා.* රාජ්‍ය භාෂා දෙපාර්තමේන්තුව. කොළඹ.

ගුණසිංහ, දයාසේන.(1991). *දොරමඩලාව.* කේ. ඩී. නන්දසේන ප්‍රකාශන. ගොඩවෙල. පොල්ගහවෙල.

ගුණසේකර, බන්දුසේන. (1997). *කෝට්ටේ යුගයේ සංදේශ කාව්‍ය.* සංස්කෘතික පුස්තක මාලා 09. සංස්කෘතික දෙපාර්මේන්තුව. කොළඹ.

ජයතිලක, කේ. (1996). *සීගිරි ගී, සංස්කෘතික පුස්තක මාලා 07.* සංස්කෘතික දෙපාර්මේන්තුව. කොළඹ.

වික්‍රමසිංහ, මාර්ටින්. (1945). *සිංහල සාහිත්‍යයේ නැගීම.* සරස ප්‍රකාශන.නාවල. රාජගිරිය.

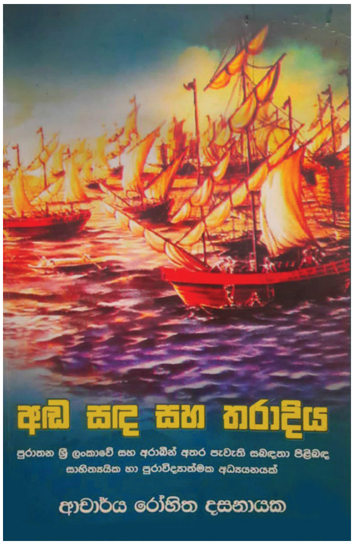
හේවාමද්දුම, අමර. (1994). *සිංහල කවියේ ප්‍රභවය හා විකාශනය.* රාජ්‍ය සාහිත්‍ය උලෙළ ප්‍රකාශනය. සංස්කෘතික දෙපාර්මේන්තුව. කොළඹ.

නූතන පද්‍ය සංග්‍රහය. (1995). අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්මේන්තුව. කොළඹ.

විමලකිත්ති හිමි, මැදඋයන්ගොඩ. (1954). ශිලාලේඛන සංග්‍රහය. (සංස්), ඩී. බී. දොඩංගොඩ සහ සමාගම. කොළඹ.

ඤාණවිමල හිමි, කිරිඇල්ලෙ. (1956). *සාරත්ථප්පකාසිනී - සංයුක්ත නිකායට්ඨ කතා.* (සංස්), ශාස්ත්‍රෝදය. කොළඹ.

සිංහල ජනකවි සංග්‍රහය. (1984). අධ්‍යාපන ප්‍රකාශන දෙපාර්මේන්තුව. කොළඹ.



ශාස්ත්‍රීය ග්‍රන්ථ විමර්ශනය

අඬ සඳ සහ තරාදිය
ආචාර්ය රෝහිත දසනායක

ඩී.ජේ.කේ. ඉහලගෙදර
සාමාජීය විද්‍යා හා මානව ශාස්ත්‍ර පීඨය
මානව ශාස්ත්‍ර අධ්‍යයනාංශය
ශ්‍රී ලංකා රජරට විශ්වවිද්‍යාලය
මිහින්තලේ

ශාස්ත්‍රීය ග්‍රන්ථ විමර්ශනය

මහාචාර්ය රෝහිත දසනායකයන් පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලයේ, ශාස්ත්‍ර පීඨයේ ඉතිහාසය අධ්‍යයනාංශයේ මහාචාර්යවරයෙක් වන අතර වත්මන් අධ්‍යයනාංශ ප්‍රධානියා ලෙස ද කටයුතු කරනු ලබයි. 1973 වසරේ දී මහනුවර දී උපත ලද ඔහු මහ/විද්‍යාර්ථ විද්‍යාලයෙන් මූලික අධ්‍යාපනය ලබා (1982-1993) පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලයේ ශාස්ත්‍ර පීඨයට ඇතුළත්ව (1995-1999) ඉතිහාසය විෂය පිළිබඳ ගෞරව ශාස්ත්‍රවේ දී උපාධිය සම්පූර්ණ කරමින් ඉතිහාසය අධ්‍යයනාංශයේ ම කථිකාචාර්යවරයෙක් ලෙස 2001 වසරේ දී සේවයට එක් විය.

මහාචාර්ය රෝහිත දසනායකයන් ස්වකීය පාසල් අවධියේ සිටම මානවශාස්ත්‍ර හා සමාජීය විද්‍යා විෂය ක්ෂේත්‍රයන්හි කැපී පෙනෙන දක්ෂතා දැක් වූ සිසුවෙක් වූ අතර, විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් ලෙස විද්‍යාලීය විවාද කණ්ඩායම, තූර්යවාදක කණ්ඩායම, ශිෂ්‍ය නායක මණ්ඩලය නියෝජනය කරමින් පළාත් හා ජාතික මට්ටමේ ජයග්‍රහණ රැසක් විද්‍යාලයට අත්කර දීමට සමත් වූහ.

පේරාදෙණිය විශ්වවිද්‍යාලයේ ශාස්ත්‍ර පීඨයේ විද්‍යාර්ථියෙකු වශයෙන් ඉතිහාස සංගමයේ සභාපතිවරයා ලෙස විෂය හා විෂයානු බද්ධ ක්ෂේත්‍ර පෝෂණයෙහිලා කටයුතු කරමින් ඉතිහාසය විෂයේ වැඩිම ළකුණු වෙනුවෙන් 1999 වසරේ දී පිරිනමනු

ලැබූ ''අශෝක'' ශිෂ්‍යත්ව ත්‍යාගය සහ ''කෝබට් '' ත්‍යාගය යන ශිෂ්‍යත්ව ද්විත්වයම දිනාගැනීමට සමත් විය. මහාචාර්ය රෝහිත දසනායකයන් 2004 වසරේ දී කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයෙන් සමාජීයවිද්‍යාපති උපාධිය ලබාගත් අතර 2005 වසරේ දී පොදුරාජ්‍ය මණ්ඩලීය ශිෂ්‍යත්වය යටතේ ඉන්දියාවේ මදුරාසි විශ්වවිද්‍යාලයෙන් ස්වකීය ආචාර්ය උපාධිය (2007) දිනා ගැනීමට සමත් විය.

අම්බලම සහ සමාජය 2001/2017, පාත්‍රා ධාතුව සහ රාජ්‍යත්වය, 2003/2017, කන්ද උඩරට වලව් 2022, ඉඳුවර පර්යේෂණාත්මක ලේඛන සංග්‍රහය, Arabs in Serandib 2017, ආදී කෘති ගණනාවකම කතුවරයා වන මෙතුමා ශ්‍රී ලංකා ඉතිහාස සංගමයේ යාවජීව සමාජිකයෙක් ලෙස වර්තමානය දක්වාම කටයුතු කරයි. ඉතිහාස විෂයේ ප්‍රාමාණික විද්වතෙකු වන මහාචාර්ය රෝහිත දසනායකයන් පර්යේෂණ පත්‍රිකා සහ ලිපි ගණනාවක් පලකර ඇති අතර එම කෘති හා පර්යේෂණ ගණනාව අතරින් මෙහි දී විමර්ශනයට ලක්වන්නේ අඬසඳ සහ තරාදිය යන කෘතිය යි.

අඬ සඳ සහ තරාදිය

මහාචාර්ය රෝහිත දසනායක 2018 වසරේදී කොළඹ, ඇස් ගොඩගේ සමාගමේ ප්‍රකාශනයක් ලෙස අඬ සඳ සහ තරාදිය යන කෘතිය (ISBN 978-955-30-8362-1) පරිච්ඡේද හතරින් යුක්තව ප්‍රකාශයට පත් කොට ඇත. මෙම කෘතිය මඟින් ශ්‍රී ලංකාව සහ බටහිර ආසියාව අතර පැවති වාණිජ සබඳතා කෙරෙහි අවධානය යොමු කර ඇත. මෙරට අතීතයේ සිටම සාමුද්‍රික වාණිජ කටයුතු කෙරෙහි අවධානය යොමු කර තිබූ අතර උපාය මාර්ගික පිහිටීම සහ සම්පත් සතුවීම යන කරුණු මත වාණිජ සබඳතා කෙරෙහි යොමු වූ බවට සාධක හඳුනාගත හැකි ය. මුල් කාලීන වාණිජ සබඳතා ඉන්දීය අර්ධද්වීපය සමග පවත්වාගෙන ගිය අතර, ක්‍රි.ව. 1-2 සියවස් වන විට බටහිර ලෝකය මෙන් ම, අග්නිදිග ආසියාව සහ ඈත පෙරදිග චීනය සමඟ ද වාණිජ සබඳතා වර්ධනය වී තිබුණි. මේ අනුව ඉස්ලාම් ධර්මය බිහිවීමටත් පෙර සිට ම මෙරට සහ බටහිර ආසියාව අතර පැවති වාණිජ සබඳතා අධ්‍යයනය කිරීම නව්‍යතම අධ්‍යයනයක් බව පෙන්වා දිය හැකි ය.

ශ්‍රී ලංකාව හා බටහිර ආසියාව (මැදපෙරදිග) පිළිබඳ මෙතෙක් සිදුව ඇති අධ්‍යයනයන් බොහොමයක් සාහිත්‍ය මූලාශ්‍රයට ප්‍රමුඛත්වය ලබාදී සිදු කර ඇති අධ්‍යයන බව පෙනී යන කරුණකි. මෙම අවකාශය කෙරෙහි මූලික අවධානය යොමු කර ඇති කතුවරයා මෙරට අභ්‍යන්තරයේ සහ අවට සමුද්‍රික කැණීම්වල දී හමුවී ඇති පුරාවිද්‍යාත්මක සාධක ද උපයෝගී කොටගනිමින් අඬ සඳ සහ තරාදිය යන කෘතිය මඟින් මෙරට සහ බටහිර ආසියාව අතර පැවති වාණිජ සබඳතා නව මානයකින් අධ්‍යයනයට භාජනය කර ඇත.

මෙහි දී සාහිත්‍ය හා පුරාවිද්‍යාත්මක මූලාශ්‍රය මත පදනම්ව වසර 10 ට අසන්න කාලයක් ස්වකීය පර්යේෂණ දැනුම මෙහෙයවා සිදුකර ඇති අධ්‍යයනයක් බව පැහැදිලි වේ. මෙමගින් මෙතෙක් ශ්‍රී ලංකාවේ අනාවරණය නොවූ වාණිජ ඉතිහාසයක තොරතුරු මෙන් ම ඊට සමගාමීව හෙළිවන සමාජ, සංස්කෘතික මෙන් ම දේශපාලන තොරතුරු ද අන්තර්ගත වේ. විශේෂයෙන්ම ශ්‍රී ලංකාව සහ ඉන්දියාව අතර පැවති සමාජ, සංස්කෘතික, ආගමික හා වාණිජ සබඳතා පිළිබඳව ප්‍රාමාණික අධ්‍යයනයන් සිදුව ඇති අතර චීනය, රෝමය සහ අග්නිදිග ආසියාව සමග පැවති වාණිජ සබඳතා පිළිබඳව ද විවිධ විද්වතුන් හා පර්යේෂකයින් විසින් අධ්‍යයනයන් ගණනාවක් සිදු කර තිබේ. මහාචාර්ය රෝහිත දසනායකයන් මෙම කෘතිය මගින් වෙනත් විද්වතුන්ගේ අවධානයට භාජනය නොවූ මෙරට සහ මැදපෙරදිග (බටහිර ආසියාව) සමග පැවති වාණිජ සබඳතා නව මානයකින් විමර්ශනයට භාජනය කිරීම ප්‍රශංසනීය කරුණකි.

මෙතෙක් පර්යේෂකයින්ගේ අවධානයට ලක් නොවූ ශ්‍රී ලංකාවේ වාණිජ සබඳතා පිළිබඳ තොරතුරු ඇතුළත් පර්සියන් සහ අරාබි ග්‍රන්ථ විවිධ දුෂ්කරතා ඔස්සේ අධ්‍යයනයට ලක්කර නව මානයකට මෙරට පැරණි වාණිජ සබඳතා ගෙන ගොස් ඇති අයුරු අඬ සඳ සහ තරාදිය කෘතිය තුළ දක්නට ලැබීම විශේෂ ලක්‍ෂණයකි.

ග්‍රන්ථයේ අන්තර්ගත කරුණු මගින් මෙරට සහ බටහිර ආසියාව (අරාබිය) අතර පැවති සබඳතා පිළිබඳ ප්‍රමාණාත්මක තොරතුරු අනාවරණය කර ඇති අතර එමගින් ශ්‍රී ලාංකේය ආර්ථික, දේශපාලන හා සමාජ පසුතලයේ සිදුකරන ලද බලපෑම් සහගත තත්ත්වය පිළිබඳ විමර්ශනාත්මක අධ්‍යයනයක් සිදු කර තිබේ. මේ තුළින් ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමාන මුස්ලිම් ප්‍රජාවගේ නිවැරදි ඓතිහාසික පසුබිම අධ්‍යයනයට නව ආලෝකයක් උදා වේ.

ශ්‍රී ලාංකේය ඉතිහාස ශික්‍ෂණය තුළ දේශීය මූලාශ්‍රය මඟින් අනාවරණය නොවන පාර්ශවයන් පිළිබඳ මෙම අධ්‍යයනය මඟින් කරුණු අනාවරණය වේ. විශේෂයෙන් ආර්ථික පසුබිම පිළිබඳව මෙන් ම එයට රාජ්‍ය තාන්ත්‍රික මට්ටමින් දායකවීම පිළිබඳව ද දේශීය මූලාශ්‍රය නිහඬ ස්වරූපයක් උසුලන නමුත් බටහිර ආසියානු මූලාශ්‍රය තුළින් ඊට වෙනස් චිත්‍රයක් ඉදිරිපත් කරන බව පෙන්වාදිය හැකි ය.

මෙම අධ්‍යයනයේ දී මෙරට පාලකයින් බටහිර ආසියානු කලාපීය බලවතුන් සමග සංස්කෘතික මෙන් ම වෛද්‍ය විද්‍යාත්මක චින්තනය පිළිබඳ තොරතුරු හුවමාරු කරගත් ආකාරය පවා හඳුනාගත හැකිවීම විශේෂ ලක්‍ෂණයක් බව පෙන්වාදිය හැකි ය.

මෙම කෘතිය 2020 වසරේ හොඳම පර්යේෂණ කෘතියට හිමි රාජ්‍ය සම්මාන කෘති තුන අතරට අයත් වීමත්, එම වසරේදී ම ඉංග්‍රීසි පරිවර්තන කෘතියට හිමි රාජ්‍ය

සාහිත්‍ය සම්මානයට පාත්‍ර වීමත්, 2022 වසරේ ද්‍රවිඩ භාෂාවට පරිවර්තනය කරමින් රාජ්‍ය සාහිත්‍ය සම්මානයට භාජනය වීමත් වාණිජ ඉතිහාසය පෝෂණය වීමෙහිලා දැක් වූ ප්‍රාමාණික දායකත්වය වෙනුවෙන් ඇගයීමට ලක් වූ සුවිශේෂී අවස්ථාවන් බව පෙන්වා දිය හැකි ය.

මෙම කෘතිය මගින් අතීතයේ සිට ක්‍රි.ව. 13 වන සියවස දක්වා පර්යේෂණ දිශානතිය යොමු වී පවතී. ක්‍රි.ව. 15 වන සියවස සහ ඉන්පසු කාලපරිච්ඡේදය ආසියාව බටහිර යටත් විජිතවාදයේ දොරටු විවර වීමේ කාලපරිච්ඡේදයේ ආරම්භය යි. මේ නිසා කතුවරයාගේ Arabs in Serandib කෘතියේ අන්තර්ගත තොරතුරු මෙම අඩසඳ සහ තරාදිය කෘතියට ඉදිරියේ දී ඇතුළත් වන්නේ නම් මෙරට සහ බටහිර ආසියාව අතර වාණිජ සබඳතා ක්‍රි.ව. 15 වන සියවසින් පසු නව දිශානතියකට යොමු කිරීමට හැකි බව පෙන්වා දිය හැකි ය.

ISSN (Online): 2961-564X ISSN (Print) : 2362 - 0706