සමාජ සමූහ හා අධ්‍යාපනය

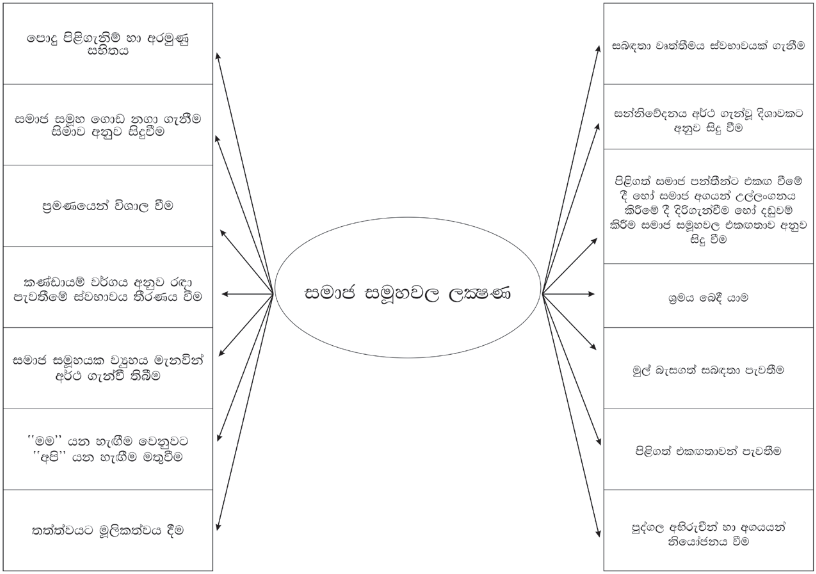
ඩබ්.කේ.ඩී. කීර්තිරත්න

හැඳින්වීම

ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය හා සබැඳි සමාජවිද්‍යාත්මක සංකල්ප අතරින් සමාජ සමූහ හා අධ්‍යාපනය යන්න ඉතා වැදගත් තැනක් ගනියි. එහෙයින් අතැම් අධ්‍යාපනඥයන් පවසන්නේ සමාජ සමූහ හා අධ්‍යාපනය පිළිබඳ පුළුල් ලෙස අධ්‍යයනය කිරීම කාලීන අවශ්‍යතාවක් බව යි (ගලගම, 2002). ඒ අනුව මෙම පරිච්ඡේදයේ දී සමාජ සමූහ යනු කුමක් ද? සමාජ සමූහ වර්ග, සමාජ සමූහවල ලක්ෂණ, සමාජ සමූහ ලෙස පවුල, පාසල, සමවයස් කණ්ඩායම් දරුවාගේ අධ්‍යාපනය කෙරෙහි බලපාන ආකාරය සමාජවිද්‍යා දෘෂ්ටිකෝණයෙන් සාකච්ඡා කෙරේ.

සමාජ සමූහ හා අධ්‍යාපනය

පුද්ගලයන් දෙදෙනෙකු හෝ ඊට වැඩි ගණනක් එකට එකතු වන්නා වූ හා එසේ එකතු වීම හේතුවෙන් එකිනෙකාගේ පැවැත්ම කෙරෙහි බලපාන්නා වූ සමාජ කණ්ඩායමක් සමාජ සමූහයක් වේ. පරමාර්ථයක් සඳහා අර්ථවත් සබඳතාවක් ගොඩ නගන ඒකකයක් සමාජ සමූහයක් බව ද පැවසිය හැකි ය. එකට එකතු වූ පිරිස් එකිනෙකට බද්ධ වූ භූමිකාවක් රඟ දක්වන්නේ නම් හා ඔවුනොවුන් එකිනෙකා හඳුනන්නේ නම් එවැනි එකිනෙකට බද්ධ වූ ඒකකයක් සමාජ සමූහයක් ලෙස ද අර්ථ දැක්වීමට පුළුවනි. මෙවැනි සමාජ සමූහයක ලක්ෂණ කිහිපයක් හඳුනාගත හැකි ය.



මෙයින් ගම්‍යවන්නේ සමාජ සමූහයක් යනු සමාජ සංහිඳියාව ප්‍රකට කරන සුවිශේෂී ඒකකයක් වන බව යි. කිසියම් පොදු ස්ථානයක දී එනම් බස් නැවතුම්පලක දී හෝ දුම්රිය ස්ථානයක දී තාවකාලිකව එක්වන පිරිසක් හැඟවීමට වඩා ඉන් එහාට ගිය ගැඹුරු සබඳතා ගොඩ නැගීම සමාජ සමූහයක දැකිය හැකිය. එකිනෙකා විසින් හුවමාරු කරගන්නා පොදු ලක්ෂණ කිහිපයක් සමාජ සමූහවල දැකිය හැකි බව ඉහත රූප සටහන් ඇසුරින් දැකිය හැකි ය.

සමාජ සමූහ සහ සමාජ සමූහ න්‍යායන්

සමාජ සමූහ පිළිබඳ සාකච්ඡා කිරීමේ දී සමාජ අනන්‍යතා එළඹුම අධ්‍යයනය කිරීම වඩා ඵලදායී ය. සමාජ අනන්‍යතා පිළිබඳ එළඹුමේ දී සමාජ සමූහයක් නිර්මාණයෙහි ලා බලපාන අත්‍යවශ්‍ය හා ප්‍රමාණවත් කොන්දේසි කිහිපයක් පිළිබඳ කතා කරයි. ඒ අනුව සමාජ සමූහකට අයත් වන කිසියම් අයෙකු එම සමාජ සමූහයට අයත් පොදු සමාජිකත්වය පිළිබඳ දැන සිටිය යුතු ය. සමාජ සංහිඳියා එළඹුමේ දී (Cohesion Approach) කිසියම් සමාජ සමූහයකට අයත් වුවෙකුට තමාව අන්තර්ග්‍රහණය කරනු ලබන්නේ කවු ද? කුමන සමාජයක් විසින් ද? යන ප්‍රශ්නයට පිළිතුරු සෙවීමට යොමු කරයි. එවැනිව ම

සමාජ සමූහයකට අයත් පුද්ගලයෙකුට තමා කවු ද? තමා බැඳී ඇත්තේ කුමකට ද? යන ප්‍රශ්නවලට පිළිතුරු සෙවීමට ද යොමු කරයි. මෙනයින් කිසියම් සමාජ සමූහයකට අයත් අයෙකු තමා අන්තර්ග්‍රහණය කරගනු ලබන්නේ කවර සමාජ සමූහයක් විසින් ද? යන්නත් තමා කවු ද? යන්නත්, තමා බැඳි ඇත්තේ කුමන සමාජ සමූහයකට ද? යන්නත් දැන සිටින්නේ නම් එවැනි සමාජ සමූහයක් අර්ථ සම්පන්න වනු ඇත. බන්දුරාගේ සමාජ ඉගෙනුම් න්‍යායේ දී සමාජ සමූහයකට අයත් වූවෙක් අන් අය නිරීක්ෂණය කරමින් තම චර්යාවන් සකස් කර ගන්නා ආකාරය පිළිබඳ සාකච්ඡා කරයි (Bandura, 1977). මෙහි දී ආකෘතියක් පැවතීම ඉතා වැදගත් ය. ඒ ආකෘතිය අනුසාරයෙන් නිරීක්ෂණය මගින් චාර්යාවන් ගොඩ නගා ගනියි. විගොට්ස්කිගේ සමාජ සංස්කෘතික න්‍යායේ දී සිසුවෙකු වැඩිහිටියන් හා වැඩිහිටි සිසුන් සමග ගැටීම හා බද්ධ වීම මගින් ඉගෙන ගන්නා බව කියයි. ළමයාගේ විභවතා මතු කොට සංවර්ධනය කර ගැනීමේ දී සමාජ කණ්ඩායම් හා බද්ධ වීමේ වැදගත්කම විගොට්ස්කි ද දුටුවේ ය (Vygotsky, 1978). ප්‍රාථමික හා ද්විතියික කණ්ඩායම්වල බලපෑම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී ඉතා වැදගත් බව මෙයින් තහවුරු වේ.

පරිසර න්‍යායට (Ecological) අනුව ළමයාගේ සංවර්ධනයට පරිසරය ක්‍රම හතරකින් දායකත්වය සපයයි (Bronfecnbrenner, 1979).

01. ක්ෂුද්‍ර පද්ධති (Microsystem) : පවුල, පූර්ව ළමාවිය සංවර්ධන මධ්‍යස්ථානය, පෙර පාසල, පාසල

02. මධ්‍යම පද්ධති (Mesosystem) : එකිනෙකට බද්ධ වූ කුඩා පද්ධතින්

03. බාහිර පද්ධති (Exosystem) : පුළුල් බලගැන්වීම්

04. මහා පද්ධති (Macro system) : අධ්‍යාපනය, ආගම, සමාජ පද්ධතිය වැනි ඇතැම් සංස්කෘතික ලක්ෂණ

ඔහු තවදුරටත් පවසන්නේ ළමයාගේ සංවර්ධනය යනු ළමයා ජීවත්වන පරිසරය හා ඉන් පිටස්තරව ඇති සුවිශාල පරිසරය අතර ඇතිවන ආබද්ධතාව බවයි.

එරික්සන්ගේ, (1950) මනෝසමාජයීය න්‍යායේ දී ආත්මීය අනන්‍යතාව ගොඩනගා ගන්නා ළමයා අභ්‍යන්තර ගැටුම් හෝ බාහිර ගැටුම් හෝ අර්බුද ඇසුරින් ආත්මීය අවශ්‍යතාව ගොඩ නගා ගන්නා බව කියයි. මෙය අවධි අටක් ඔස්සේ සිදුවෙයි. ළමයාගේ සංවර්ධනය සඳහා ගුරුවරයා විසින් කණ්ඩායම් වැඩ සැලසුම් කරන්නේ නම් ළමයාට අන් අය සමග මිතුරු සබඳතා ගොඩ නඟා ගැනීම මගින් විවිධ සමාජ කුසලතා දියුණු කර ගැනීමට අවස්ථාව සපයයි (Pennington, 1952). පියාජේ ළමයාගේ බුද්ධි සංවර්ධනය ජීවවිද්‍යාත්මක පරිණතිය හා පරිසරය හා බද්ධවීමේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස දකියි. එහෙයින් ගුරාවරයා වෙතින් ළමයාගේ සමාජ සංවර්ධනය සඳහා මැදිහත්කරුවෙකු ලෙස ක්‍රියාත්මක වීම අපේක්ෂා කෙරේ.

සමාජ සමූහ වර්ග

සමාජ සමුහ අතුරින් මතු කරගත හැකි පොදු ලක්ෂණ සලකා සමාජ සමුහ වර්ග දෙකකට බෙදිය හැකි ය.

1. ප්‍රාථමික සමාජ සමූහ
2. ද්විතියික සමාජ සමූහ

ප්‍රාථමික සමාජ සමූහ

ප්‍රාථමික සමුහ කුඩා සමාජ කණ්ඩායම් වේ. ඒවායේ සමාජ සබඳතා සමීප ය. පුද්ගලික ය. ස්ථාවර ය. ප්‍රාථමික සමාජ සමූහ පිළිබඳ මුලින්ම සාකච්ඡා කරන ලද්දේ චාල්ස් කුලී ය. කුලී චිකාගෝ ගුරු කුලයට අයත් සමාජ විද්‍යාඥයෙකි. කුලී විසින් රචිත “Social Organization: A Study of the Larger Mind” කෘතියේ දී ප්‍රාථමික සමාජ සමූහ පිළිබඳ සාකච්ඡා කොට ඇත. පවුල ප්‍රාථමික සමූහවලට මූලික උදාහරණයකි. ආදරය පදනම් කරගෙන සමාජ සම්බන්ධතා ගොඩ නඟන පිරිස් සමාජ සමුහවල තවත් උදාහරණයකි. ගැටුම් කළමනාකරණයේ දී එකතු වෙන පිරිස් ද සමාජ සමුහවලට උදාහරණයකි. පල්ලිය මුල්කරගත් සමාජ කණ්ඩායමක් සමාජ සමුහවලට තවත් උදාහණයකි. සමාජවිද්‍යාව විෂයයක් හැටියට සංවර්ධනය වීමේ දී 16, 17, 18, 19 සියවස්වල පල්ලිය මුල් කර ගෙන ගොඩනැගුන සමාජය ඒ සඳහා

විශාල බලපෑමක් කරන ලදි. එහි ආභාසය ලද කුලී ප්‍රාථමික සමාජ සමූහයකට උදාහරණ ලෙස පල්ලියට එකතුවන පිරිස් ද ඇතුළත් කළ බව පෙනේ. ඒ, පල්ලියෙන් එකිනෙකාට ආදරය කරන, එකිනෙකාට ප්‍රේම කරන, එකිනෙකාට උදව් කරන පිරිසක් නිර්මාණය කිරීමට ගත් උත්සාහය නිසා විය යුතු ය.

මෙම ප්‍රාථමික සමූහවල වෙසෙන පිරිස්වලට ආදරය නො අඩුව ලැබෙයි. ආරක්ෂාව ඉහළ මට්ටමකින් ලැබෙයි. එකිනෙකා පිළිබඳ සැලකිලිමත් වෙයි. මනෝවිද්‍යාත්මකව එකිනෙකාට උදව් කරයි. මනා අර්බුද කළමනාකරණයක යෙදෙයි. තවද, මෙවැනි සමාජ සමූහ එයට අයත් සාමාජිකයන්ව ධෛර්යමත් කරයි. සාමාජිකයන්ගේ දියුණුව පතයි. සමූහය අතර පවතින ක්‍රියාකාරකම් එකිනෙකා බෙදා හදාගෙන පූර්ණය කර ගනියි. සංස්කෘතිය සම්ප්‍රේෂණයට වැඩි ඉඩක් ලබා දෙයි. දිගු කාලයක් එකට ජීවත් වෙයි.

ද්විතීයික සමූහ

ද්විතීයික සමූහ ප්‍රාථමික සමාජ සමූහවලට සාපේක්ෂව විශාල ය. ආගමික මධ්‍යස්ථාන, පාසල, ව්‍යාපාර ස්ථාන, සිවිල් සංවිධාන ද්විතියික සමාජ සමූහවලට උදාහරණ වේ. ද්විතීයික සමාජ සමූහවල ගොඩනැගෙන සබඳතා අපුද්ගලික ය. එවැනිවම මෙවැනි ගණයේ සමූහ කිසියම් නිශ්චිත අරමුණක් ළඟා වීම සඳහා පෙලගැසුණකි. ද්විතීයික සමූහවල සබඳතා දිගු කාලීනව නොපවති යි. එහෙත් ඇතැම් ද්විතීයික සමාජ සමූහ දිගු කාලයක් පවතින අවස්ථා ද නැතිවා නොවේ. ද්වීතියික සමාජ සමූහවල දී එකිනෙකා අතර පවතින මානසික බැඳීම් දුර්වල ස්වභාවයක් ගනියි. මෙහි දුර්වල යන්නෙන් අදහස් කරන්නේ එකිනෙකා අතර ගොඩනැගෙන සබඳතාවල කුලුපග බව අඩුය යන්න ය. සබඳතා නඩත්තු කරගනිමින් හා සංවර්ධනය කර ගනිමින් ඒවා ඉදිරියට පවත්වා ගෙන යාමේ ලක්ෂණය ද්විතියික සමූහවල දැකිය නොහැකි ය. තවද, ද්විතීයික සමූහවල වෙසෙන සාමාජිකයන්ගේ කාර්යයභාරය අන්තර් වෙනස්කම්වලට ලක්වෙයි. ද්විතීයික සමූහයකට සම්බන්ධ වන පුද්ගලයෙකු ඒ හා එක් වනුයේ කිසියම් ආකාරයකින් එහි කොටස්කරුවකු වීමට ය. සාමාජිකයන් අතර සබඳතා ශක්තිමත් වීමට හෝ හීනවීමට සබදතා මගින් ලැබෙන

ප්‍රයෝජන සෘජුවම බලපායි. එවැනිව ම එකී සමූහයේ ක්‍රියාකාරකම් ද බලපායි. ද්විතීයික සමූහවල දී එහි සාමාජිකත්වය දරන පුද්ගලයාගෙන් ලැබෙන ශ්‍රම දායකත්වයේ ස්වරූපය පිළිබඳව ද සැලකිලිමත් වෙයි. ඒ අනුව වැටුප් ගෙවීමක් සිදුවෙයි. වැටුප් ගෙවීමේ දී ශ්‍රමයට අමතරව උගත්කම පිළිබඳව ද සලකා බැලේ. චිත්තවේගීය බැඳීම් අඩුය. එකිනෙකා හඳුනා ගැනීමේ ස්වාභාවය කිසියම් මට්ටමකින් පවතියි.

ප්‍රාථමික සමූහ හා ද්විතීයික සමූහ යන දෙකට ම සමුද්දේස සමූහ (Reference group) හැටියට ද ක්‍රියා කළ හැකි ය. අපගේ චර්යා හා ආකල්පවලට ප්‍රමිති ඉදිරිපත් කිරීම සමුද්දේස සමූහවල ලක්ෂණය වේ. ආදර්ශ ඉදිරිපත් කරයි. දෙමාපියන්ගේ කියමන්වලට පිටින් ගොස් සමුද්දේස සමූහ මගින් ආදර්ශනය කරනු ලබන දේ හෝ පැහැදිලි කරන දෙය පිළිගැනීමට ළමයෙකු යොමු විය හැකිය. සමහරවිට, අප කිසියම් සමූහයක සාමාජිකයෙක් නොවීමට ද පුළුවනි. එහෙත් සැබවින් ම අපට එහි සාමාජිකයෙකු වීමට වුවමනා ය. ඒ නිසා ම අප හුදු සිතීම් මාත්‍රයකින් එහි නිල නොලත් සාමාජිකයෙකු බවට පත්වන අවස්ථා ඇත. ගගන ගාමියෙකු වීමට කැමති දරුවෙකු ගගන ගාමියකු ලෙස ඇඳීමට හා සෙල්ලම් කිරීම මෙයට උදාහරණ වේ.

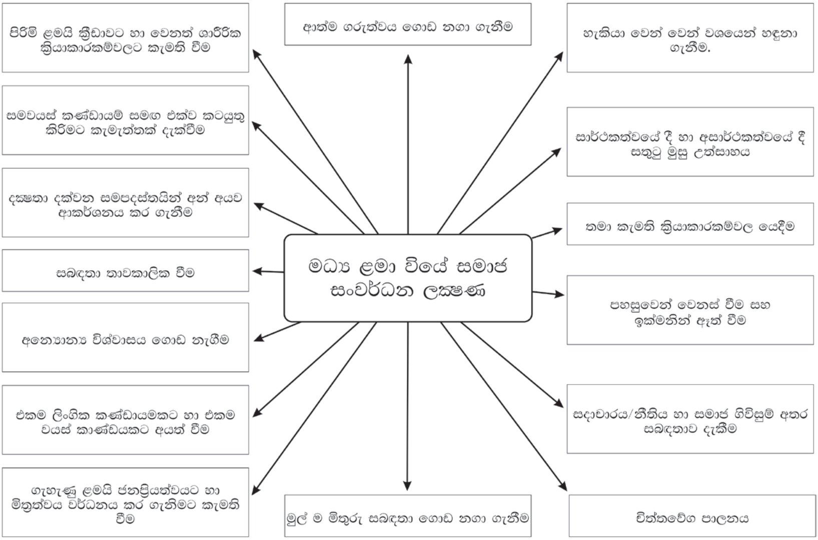
ආන්තර සමූහවලට (In-groups) අනුව කිසිවෙකුට තමා කිසියම් සමූහයකට අයත් වීම පිළිබඳ ආඩම්බරයක් ඇතිවිය හැකි ය. එවැනිව ම තමා අයත් කණ්ඩායමට අවනත වීමක් සිදු විය හැකි ය. ක්‍රීඩා කණ්ඩායම් ආන්තර සමූහවලට උදාහරණ වේ. කණ්ඩායමක් තම කණ්ඩායමෙන් පිටස්තර කණ්ඩායම් සමඟ තරඟ කිරීමකට පෙළඹෙයි. එහි දී, තරඟ කරනු ලබන ප්‍රතිවිරුද්ධ කණ්ඩායම් බහිස්ථ කණ්ඩායම් ලෙස හඳුන්වයි (Out – groups). මෙවැනි ආන්තර සමූහ හා බහිස්ථ සමූහ අතර ඇතිවන තරඟකාරී බව මිත්‍රශීලී ය.

අධ්‍යාපනය හා සමාජ සමූහ

පවුල හා සම වයස් කණ්ඩායම් ප්‍රාථමික සමූහවලට අයත් වන අයුරු අප සමාජ සමූහ පිළිබඳ සාකච්ඡා කිරීමේ දී තහවුරු කර ගතිමු. ඇතැම් සමාජ විද්‍යාඥයන්ට අනුව මධ්‍ය ළමා වියෙහි දී පවුලෙහි හා සමවයස් කණ්ඩායම්වල බලපෑම ඔහුගේ ඇයගේ සංවර්ධනය

කෙරෙහි අතිශය වැදගත් ය. තවදුරටත් මේ පිළිබඳ විමර්ශනය කරන සමාජ විද්‍යාඥයින් පවසන්නේ ළමයාගේ සමාජ සංවර්ධනය සඳහා මෙන් ම සමාජයට අනුගත වීම සඳහා දෙමාපිය බලපෑම ඉතා වැදගත් බවය. මුළු ජීවිත කාලය පුරාම සචලතාව ගොඩ නගා ගැනීමට මූලික වශයෙන් ළමයා දෙමාපියන් සමග ඇති කර ගන්නා බැඳීම හා සබඳතාව ඉතා වැදගත් බව ඔවුන්ගේ අදහසයි. එම පර්යේෂණවලට අනුව මෙවැනි ළමුන්ට ඇත්තේ අඩු ආතතියකි. මොවුන් සංතාපයට පත්වන අවස්ථා අඩු ය (Ainsworth, 1978).

සමාජ විද්‍යාඥයෝ මධ්‍ය ළමාවියේ සමාජ සංවර්ධන ලක්ෂණ කිහිපයක් පෙන්වා දෙති.



මධ්‍ය ළමාවියේ ද සමපදස්තයන් විසින් කිසියම් සාමාජිකයෙකු ප්‍රතික්ෂේප කරන්නේ නම් එය ඔහුගේ/ඇයගේ පෞරුෂයට ඍණාත්මකව බලපායි. එවැනි අය සමාජය පිළිබඳ කළකිරීම් ඇති කර ගත හැකිය. සමාජයෙන් දුරස්තව ජීවත්වීමට පෙළඹිය හැකි ය. එවැනි අවස්ථාවල දී ආත්ම ගරුත්වයේ අඩුකම නිසා මොවුහු තමාට වඩා තමා හා වෙනත් අන් සමපදස්තයින් දැනුමෙන්, ආකල්පවලින් හා කුසලතාවලින් ඉහළ තැනක සිටින බව සිතති (Broockver, 1957).

එවැනිව ම අපගාමී චර්යාවන්ට ද යොමුවිය හැකිය. පාසලින් විපතනය වීම, අපචාරී ක්‍රියාකාරීන්ට යොමු වීම හා ප්‍රචණ්ඩ හැසිරීම ඉන් සමහරෙකි. එහෙත්, සමවයස් කණ්ඩායම්වලට පිළිගැනීමට ලක්වන ළමයි එකිනෙකාට උදව් කරති. සහයෝගයෙන් කටයුතු කරති. අන් අය රැකබලා ගනිති. ගැටුම් නිරාකරණයට කර ගනිමින් ජීවත් වෙති. සමාජ හිතකාමි චර්යාවන් වර්ධනය කර ගනිති.

තව ද, පෞරුෂ සංවර්ධනයේ වැදගත් අවධියක් වන මධ්‍ය ළමාවියේ දී ආත්ම විශ්වාසය හා ආත්ම ගරුත්වය ගොඩ නගා ගනියි (Coopersmith,1967). ළමයෙකු තුළ ගොඩ නැගෙන ආත්මීය සංජානනය ශාස්ත්‍රිය වශයෙන් ද, සාමාජීය වශයෙන් ද, චිත්තවේගීය වශයෙන් ද, කායික වශයෙන් ද වර්ධනය කර ගනියි. මෙයින් පෙනෙන්නේ ඵලදායී සමපදස්ත ඇසුරක් මනා සමාජානුයෝජනයකට මග පෙන්වන බව යි. එසේ ම, නොගැළපෙන සමපදස්ත ඇසුර පසුකාලීන ව සමාජ විරෝධී චාර්යා වර්ධනය කෙරෙහි ද බලපෑ හැකිය. අධ්‍යාපනයේ දී සමවයස් කණ්ඩායම් තම කණ්ඩායමට අයත් සාමාජිකයින් සියලු දෙනාගේ ම සාධන මට්ටම ඉහළ නැංවීමට සමත්වන්නේ නම් එවැනි සමවයස් කණ්ඩායම් වඩා ඵලදායී ය.

කණ්ඩායම් පාදක සමපදස්ත ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී සමාජ ඒකාබද්ධතාව වර්ධනය කිරීම සඳහා ශිෂ්‍යයන් අතර එකිනෙකා කෙරෙහි ඇති කර ගන්නා පක්ෂපාති බව ගොඩනැගීම සඳහා සුදුසු සමාජ සන්දර්භයක් නිර්මාණය කිරීම අවශ්‍ය ය (pettigrcw,1998 & Pettigrew Trop 2008). මෙහි දී වැදගත් වන්නේ ධනාත්මක අන්‍යොන්‍ය ගැළපීම ශිෂ්‍යයන් තුළ ගොඩ නැගීම වේ. මෙවැනි ඉගෙනුම් පරිසරයක දී සියලු දෙනා ම අපේක්ෂිත පරමාර්ථවලට ළඟාවෙයි. කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම්වල දී පවරන ලද වෙන් වෙන් වූ කාර්යයන්වල ඵලදායීව නිරත වීම මගින් අපේක්ෂිත පරමාර්ථ කරා ළගා විය හැකි ය. එවැනිව ම සමාජය තුළ දී කණ්ඩායමක් ලෙස කටයුතු කිරීමේ පරිචය ලබයි. මෙවැනි කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම්වල දී දක්ෂ සිසුහු දුබල සිසුන්ට උපකාර කොට ඔවුන්ව දැනුමෙන්, ආකල්පවලින් හා කුසලතාවලින් ඔසවා තබති. තරඟකාරී බවෙන් මිදෙති. කණ්ඩායම්වල අන් අයව නොසලකා හැරීමේ ස්වභාවය පුරුදු

නොකරති. ඉහළ ශාස්ත්‍රීය සාධනයක් ඇති කර ගන්නා ගමන් ඉහළ අපේක්ෂණවලට ළඟාවීමේ අවස්ථාව ඇති කර ගනිති. මෑතක දී කරන ලද බොහෝ පර්යේෂණවල දී ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය ආශ්‍රිත අරමුණු සාක්ෂාත් කර ගැනීමෙහිලා සමවයස් කණ්ඩායම්වල බලපෑම කෙබඳු ද යන්න බොහෝ සෙයින් සාකච්ඡා කෙරේ (Cheng, 1995. Harmon) walker, 2009). නමුත් ඇතැම් පර්යේෂණ මගින් තහවුරු කරන්නේ සමාජ කුසලතා දියුණු කිරීමට හෝ සමාජ ප්‍රශ්න අවම කිරීමට ධනාත්මක සමපදස්ත සබඳතා ගොඩ නැගීමට අවස්ථා ඇති කිරීම ම ප්‍රමාණවත් නොවන බව යි (Beirnam, 2004). සමපදස්ත ඉගෙනුමේ දී ධනාත්මක අන්තර් යැපීම දියුණු කිරිමට වඩා කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම්වල දී පුද්ගල වගවීම් සඳහා දිරි ගැන්වීම වඩා උචිත ය. එනම් පාඩම අවසානයේ අහඹු ලෙස තෝරා ගත් අයට පාඩම සාරාංශ කිරීමට දීම මගින් කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම්වල දී කණ්ඩායම් සමාජිකයන් ප්‍රදර්ශනය කළ වගවීමේ ප්‍රමාණය හා ස්වාභාවය තේරුම් ගත හැකි ය. මෙමඟින් කණ්ඩායමේ සාර්ථකත්වය පෙන්වීමට හැම දෙනාට ම වගකීමක් ඇති බව ළමෝ තවදුරටත් තේරුම් ගනිති. කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් මත පදනම් වු ඉහළ සාධනීය ලක්ෂණ සහිත සාමූහික සමපදස්ත ඉගෙනුමක පහත සඳහන් ලක්ෂණ පැවතිය යුතු ය.

1. සාමූහික කුසලතා වර්ධනය සඳහා පැහැදිලි කිරීමක් පැවතීම. මෙහි දී කණ්ඩායම් චර්යාවෙන් අපේක්ෂිත ඉලක්ක හඳුන්වා දීම හා එවැනි චර්යාවන් වර්ධනය හා දිරිගැන්වීම සඳහා ගුරුවරයාගේ නියාමනයක් පැවතිය යුතු ය.

2. ළමයාට ඉතා ප්‍රශස්ත ලෙස අන් අය සමග මුහුණට මුහුණලා කටයුතු කිරීමට, කණ්ඩායම් සමඟ එකට වාඩි වී සිටිමට, එකිනෙකා මුහුණට මුහුණලා සිටිමට, තම කණ්ඩායම හැර පන්තියේ සිටින අනෙක් කණ්ඩායම්වලින් කිසියම් හුදකලා බවක් ඇති කිරීමට අවැසි ඉඩ සැලසීම.

3. පාඩම අවසන් වූ පසු කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් සඳහා මඟ පෙන්වීම, කළ දේ විමසමින් වැඩි දියුණුව සඳහා

ඉලක්ක දීම හා කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් සඳහා ධනාත්මක උපස්ථම්බන සැපයීම (Rozim & Roslth 2018.).

වැඩිහිටි වියේ මුල් කාලසීමාවේ දී සමවයස් කණ්ඩායම්වලට ඍණාත්මකව ගොදුරු වන දරුවන් ඉන් මුදවා ගැනීමට නිර්ණායක අවශ්‍ය බව ඇතමෙකුගේ අදහසයි (Kelly. et. all, 2012). එහෙයින් පාසලේ දී සමපදස්ත ඉගෙනුම යොදා ගැනීම මේ සඳහා ඉතා වැදගත් ය. සමස්ත ඉගෙනුමේ දී භාවිත කරන උපායයන් සමවයස් කණ්ඩායම්වලට සිදුවන ඍණ බලපෑම් අවම වන සේ යොදාගත යුතු ය. සමවයස් කණ්ඩායම් අතර ගොඩ නගන ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ වාසි කිහිපයකි.

1. ගුරු උපදෙස් සඳහා වැඩි කාලයක් අවශ්‍ය නොවේ.

2. සමපදස්ත ඉගෙනුම ඕනෑම විෂයයක් සමග භාවිත කළ හැකි ය. එවැනිව ම නව විෂයමාලාවල අරමුණුවලට ගැළපෙන ලෙස සංවිධානය කරගත හැකි ය.

3. වැඩි ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ප්‍රමාණයක් ලබාදිය හැකි ය.

4. ගුරුවරුනට පහසුවෙන් භාවිත කළ හැකි ය. අධ්‍යාපන පද්ධතියට බඳවා ගනු ලබන නවක ගුරුවරුනට ධරණීය ලෙස මෙම ක්‍රමවේදය පිළිබඳ පුහුණුවක් හා දැනුවත් බවක් ලබා දීම ඉතා වැදගත් ය.

5. ළමයින්ගේ චර්යා ප්‍රශ්න අවම කිරීමට මෙන් ම ධනාත්මක පාසල් පරිසරයක් නිරිමාණය කිරීමට ද ඉමහත් රුකුලක් වන සේ සමපදස්ත ඉගෙනුම භාවිත කළ හැකි ය.

කෙටියෙන් කිවහොත් සමපදස්ත ඉගෙනුම අඩු අවදානමකින් යුක්ත වනවාක් මෙන් ම ඉහළ උපස්ථම්භනයකින් ද යුක්ත ය (Mark, 2018). සමස්ත ඉගෙනුම කණ්ඩායම් ඉගෙනුම, සහයෝගී ඉගෙනුම යනුවෙන් ද හඳුන්වයි.

සමාජ සමූහයක් ලෙස දරුවාගේ අධ්‍යාපනයට පවුලෙහි බලපෑම කෙබඳුදැයි සාකච්ඡා කිරීමේ දී තහවුරු වන්නේ දෙමවුපියන්ගේ අධ්‍යාපන මට්ටම දරුවන්ගේ සමාජ හිතකාමී චර්යා වර්ධනය කෙරෙහි බලපාන බව ය. දෙමාපියන්ගේ දැනුවත් භාවය අනුව දරුවන් හදා වඩා ගැනීමේ පිළිවෙළ ද වෙනස් වේ. එම පිළිවෙළ පශ්චාත් කාලීනව දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය කෙරෙහි ද බෙහෙවින් බලපානු ලබයි. ඒ අනුව දෙමාපියන් දරුවන් රැකබලා ගැනීමේ රටා කිහිපයක් දැකිය හැකි ය. ඇතැම් දෙමවුපියෝ දරුවන් තමාගේ අධිකතර පාලනයට නතු කර ගනිති. ආදරය, උණුසුම, බැඳීම, සමාජ හිතවාදී චාර්යාවන් මෙවැනි දෙමාව්පියන් යටතේ හැදෙන වැඩෙන දරුවන්ගෙන් අපේක්ෂා කළ නොහැකි ය. එවැනිව ම මෙම දරුවන් කලහකාරී ය. දබරයට යොමු වූවන් ය. චිත්තවේග සමබරතාව අඩු ය. ආත්මීය විනාශයට ගමන් කරන සුලු ය.

ඇතැම් දෙමාව්පියෝ දරුවන් හොඳින් රැකබලා ගනිති. දරුවන්ගේ අවශ්‍යතාවලට සංවේදී වෙති. සීමා සහිත නිදහසක් ඇති ව දරුවන් පෝෂණය කරති. මෙවැනි දෙමාවුපියන්ගේ දරුවෝ තමා පිළිබඳ ධනාත්මකව සිතති. ඉහළ ශාස්ත්‍රීය දක්ෂතා දක්වති.

ඇතැම් දෙමව්පියෝ දරුවන් හා සබඳතා ගොඩනැගීමේ දී චිත්තවේගිය වශයෙන් දුරස්ත බවක් දක්වති. චර්යා වෙනස් ආකාරයකට දකිති. දරුවන්ගේ සාර්ථකත්වය පිළිබඳ එතරම් උනන්දුවක් නො දක්වති. දරුවන් ව අතපසු කරති. අධීක්ෂණය අඩු ය.

ඇතැම් දෙමව්පියෝ දරුවන් හොඳින් රැකබලා ගනිති. උණුසුම ලබා දෙති. මේ දරුවෝ ආත්ම පාලනයෙන් තොර ය. එහෙත් දුෂිත නොවෙති. ආතතියෙන් යුක්ත යි. සමාජ විරෝධී චාර්යාවන් ප්‍රදර්ශනය කරති (Susskind, 2005).

පාසල හා සමාජ සමූහ

පාසල ද්විතියික එමෙන් ම විධිමත් සමූහ නම් ගණයට අයත් වේ. එහෙයින් පාසලෙහි ඉගෙන ගන්නා ළමුන් වයස් අනුව කාණ්ඩ වන සේ පන්තිවලට බෙදා ඇත. දවසේ කටයුතු කාල පරිච්ඡේද වශයෙන් බෙදා සිදුකරයි. ගුරුවරුන්ට ප්‍රවීණතාව අනුව විෂයයන් බෙදා දී ඇත.

පරිපාලනයේ ඉහළ සිට පහළට ක්‍රියාත්මක වන ධුරාවලියක් පවතියි. ආයතනික පරමාර්ථ පාසලට ඇති අතර හැම දෙනා ම එම පරමාර්ථ කරා ළඟා වීම සඳහා කටයුතු කරති. සබඳතා අපෞද්ගලික ය. වැඩ බෙදීම් අනුව අයෙක් පරිපාලන කටයුතුවල යෙදෙති. තවත් අයෙක් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ යෙදෙති. සමහරු වැඩ සහායකයින් ලෙස කටයුතු කරති. මෙම කුමන භූමිකාවක් ප්‍රදර්ශනය කළ ද අවසාන අරමුණ වනුයේ ආයතනික පරමාර්ථ කරා ළඟා වීම වේ. පරමාර්ථ ඇතුළත අරමුණු අන්තර්ගත වේ. ඒවා

1. විෂය සම්බන්ධ අරමුණු
2. පාසල හා පරිසරය සම්බන්ධ අරමුණු
3. පාසල හා පාසල නියාමනය කරන හෝ පාසලට උදවු කරන කණ්ඩායම් පිළිබඳ අරමුණු
4. ප්‍රජාව සම්බන්ධ අරමුණු
5. පාසල හා රජය අතර පවතින සම්බන්ධතා පිළිබඳ අරමුණු
6. පාසල හා වෙනත් දේශපාලන ආගමික ස්ථාන අතර සම්බන්ධය

පාසලට එහි ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ යෙදෙන සියලු දෙනා එක ම අරමුණක් කරා රැගෙන යා නොහැකි ය. එනම්, සියලු දෙනාම විභාගවලින් එකසේ සමත් කළ නොහැක. එහෙයින් පාසලකින් හා ව්‍යාපාරයකින් ආයතනික පරමාර්ථ කරා ළඟාවීම එකම ආකාරයකින් අපේක්ෂා කළ නොහැකි ය. පාසලක හා ව්‍යාපාර ස්ථානයක වෙනස ද මෙය ම වේ. ව්‍යාපාරයක පරමාර්ථ හා අරමුණු කරා ළඟාවීමට එහි සේවකයන් වෙහෙසන ආකාරයට පාසලට ළමයාව මෙහෙයවිය නොහැකි වීම පාසලෙහි දැකිය හැකි සුවිශේෂී ලක්ෂණය කි. පාසල මගින් ඊළඟ පරපුරට දැනුම ලබාදීම, සමාජ අගයයන් දැක්වීම, පරමාදර්ශ ඉදිරිපත් කිරීම හා චිත්තවේග සංස්කරණයට උදව් කිරීම කළ හැකි ය. පාසලෙහි සාර්ථකත්වය සඳහා පාසල විධිමත්, අවිධිමත් සහ නොවිධිමත් යන තෙයාකාරයට ම සංවිධානය කරගත යුතු ය. එසේ

නොවුනහොත් පාසලේ පැවැත්ම සමබර කළ නො හැකි ය. සින්ඩර්, 1971 ඔහුගේ ''සැගවුණ විෂයමාලාව'' (Hidden Curriculum) කෘතියේ දක්වන ආකාරයට සැඟවුණු විෂයයමාලාව ළමයාට පාසල තුළ දී හා ඉන් පිටත දී ගැටළුවක් නොමැතිව පාසල් පද්ධතිය තුළ රැඳී සිටීමට අවැසි පසුබිම සකසා දෙයි. මෙම නොලියවුණු රීති සහ හිතාමතා නොකරන බලපෑම් ළමයාට බලාපොරොත්තු කරා ළඟා වීමට අවශ්‍ය පරිසරය සකස් කරගත යුතු ආකාරය කියයි. සමාජවිද්‍යාඥයෝ ළමුන් තේරීමේ දී හා වෙන් කිරීමේ දී අවිධිමත් විෂයමාලාවේ කාර්යභාරය පිළිබඳ කතා කරති.

1. ගුරුවරුන්ව හා ළමුන්ට පාසලේ බලාපොරොත්තු කරා ළඟාවීම සඳහා මග සාදන්නේ කෙසේ ද?
2. ළමයා තමාව දකින්නේ කෙසේ ද? අන් සිසුන්ව දකින්නේ කුමන කෝණයකින් ද?
3. පාසල සංවර්ධනය කරන්නේ කෙසේ ද?
4. පාසලේ හා පන්ති කාමරයේ වාතාවරණය කෙබඳු ද?
5. පාසලේ හා පන්ති කාමරයේ සංස්කෘතිය කුමක් ද?
6. පාසල්වල ගුරුවරුන් හා සිසුන් කෙබඳු ද?
7. සමපදස්තයන් අතර බලය පිළිබඳ සබඳතා ගොඩ නැගෙන්නේ කෙසේ ද?

මෙමඟින් තහවුරු වන්නේ පාසලේ අරමුණු, දැක්ම, පාසල් ලියකියවිලි, වගකීම් බෙදාදීම හා ලකුණු වාර්තා ආදිය දෙස බලා නිගමනය කළ නොහැකි සියුම් පණිවුඩ කිහිපයක් පාසලෙහි අවධිමත් විෂයමාලාවෙන් ලබා දෙන ආකාරයයි.

පාසලෙහි ක්‍රියාත්මක විධිමත්, අවධිමත් හා නොවිධිමත් ඉගෙනුම් අත්දැකීම් පද්ධතිය මඟින් ළමයාට වඩාත් හිතකර ඉගෙනුම් පරිසරයක් ඇති කරන්නේ කෙසේ ද යන්න තහවුරු කරයි (Brooker, Erickson, McEvoy 1996). සැගවුණු විෂය මාලාව හෙවත් අවධිමත්

අධ්‍යාපනය සමාජ පාලන ඒකකයන් මෙන් ම බල පදාර්ථයකි. වැඩ කරන පංතියට අයත් ළමුන් පාසල් පද්ධතිය හා පූර්ණ වශයෙන් ඒකාබද්ධ නොවන විට ඔවුනට පාසල තුළ රැඳීමට අවශ්‍ය දිරිය ලබා දෙමින් අනාගත රැකියාවක් සඳහා සූදානම් කරන්නේ අවධිමත් විෂයමාලාව මගිනි. අවධිමත් විෂයමාලාව පිළිබඳ පර්යේෂණවල යෙදෙණු දේශීය හා විදේශීය පර්යේෂකයන් තවදුරටත් තහවුරු කරන්නේ සැඟවුණු විෂයමාලාව මගින් පාසලෙහි ඉගෙන ගන්නා ළමුන්ගෙන් පිරිසක් කර්මාන්තශාලාවල වැඩ කිරීමටත් තවත් පිරිසක් ගුරුවරුන්ගෙන් දැනුම උකහාගෙන ඉහළ රැකියා අවස්ථා සොයාගෙන යෑමටත් මගපාදන බව යි.

පාසල යනු විධිමත් සම්මතයන්ට අනුව ළමයා සමාජානුයෝජනය කරන ආයතනයකි. එමිල් ඩුර්කයිම් පවසන්නේ පාසල ළමයා ක්‍රමානුකූල ව සමාජානුයෝජනය කරන බව ය (1975). විල්බර්ට අනුව සමාජානුයෝජනය යනු අධ්‍යාපනයට යෙදෙන තවත් නමකි. සමාජානුයෝජනය තුළ ළමයාට තමා ජීවත් වන සමාජයට අනුගත වීමට අවශ්‍ය කරන ඕනෑම චර්යාවක් ඇතුළත් වේ. එසේත් නොවේ නම් සමාජය විසින් ඊළඟ පරම්පරාවට අත්පත් කර දෙනු ලබන චර්යාවන් සමාජානුයෝජනය තුළ අන්තර්ගත වේ.

(ප්‍රාථමික සමාජ සමූහ විසින් ළමයා තුළ ස්ථාපිත කෙරෙන අපේක්ෂා, අගයයන්, විශ්වාස හා ජීවන රටාව විධිමත්ව ළමයා තුළ අභ්‍යන්තරීකරණය කිරීම පාසලෙහි සමාජානුයෝජන ක්‍රියාවලිය මගින් සිදු වේ) අන් ද්විතික සමාජ සමූහ මෙන් ම පාසල ද ආර්ථික, දේශපාලනික හා සමාජ ආකල්ප වැඩි දියුණු කර ගැනීම සඳහා අවැසි මග පෙන්වීම සිදු කරයි.

පාසල විධිමත් සමූහයක් ලෙස නිලබල ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක වන ආයතනයකි. එම නිල බල ක්‍රමය සහතික ලත් හා පුහුණුව ලත් අය වෙතින් ක්‍රියාත්මක කෙරේ. එම පරිපාලන ව්‍යුහය රාජ්‍යය ආයතන මගින් අධීක්ෂණය කරයි. පාසල සමාජයේ දක්නට ලැබෙන විශාල සංවිධිත සංවිධානයකි. එහෙයින් පාසලෙහි,

1. විධිමත් විෂයමාලාවක් ඇත.

2. විධිමත් කාලසටහනක් ඇත.

3. විෂය බාහිර ක්‍රියාකාරකම් ඇත.

4. සිසුන් වයස අනුව වසරවලට වෙන් කර ඇත.

5. විධිමත් ලෙස බෙදන ලද පන්ති කාමර ඇත.

6. අංශ හැටියට වෙන් කොට ඇත.

7. කාලච්ඡේද වශයෙන් දවස ක්‍රියාත්මක වෙයි.

8. ළමුන් වෙත නියමිත ලෙස සකස් කරන ලද පෙළපොත් ලබා දී ඇත.

9. විවිධ ඉගෙනුම් ශිල්පීය ක්‍රම භාවිත කරයි.

මෙම ලක්ෂණ සියලුම පාසල්වල පොදුවැඩ පිළිවෙළක් සහිත ව ක්‍රියාත්මක වේ. එහෙත් ඒ ඒ පාසලට සුවිශේෂි වූ කුඩා වෙනස්කම් පැවතිය හැකිය (Goodlad, 1984) Sizer, 1994).

වෙබර්ට අනුව නිලබල ක්‍රමය ක්‍රියාත්මක වන ආයතනවල ඒ ඒ පුද්ගලයා විසින් ඉටු කළයුතු කාර්යය රැසක් වේ. එය ආයතනික අපේක්ෂාවන්ට ළඟාවීම සඳහා අවශ්‍ය ලෙස සකස් ව ඇත. ආයතනයක වෙසෙන ප්‍රධානියා ඒ ඒ තනතුරුවලින් අපේක්ෂා කෙරෙන කාර්යභාරය කුමක් ද යන්න තීරණය කරයි. රැජිනගේ සිට මී වදයක ජීවත්වන සියලුම මී මැස්සන් විසින් ඉටු කරන කාර්යයන් නිලබල ක්‍රමයට වෙබර් දක්වන ලද පරමාදර්ශී උදාහරණය වේ. පාසලෙහි නිලබල ක්‍රමය මගින් ඒ ඒ පුද්ගලයා වෙත පැවරුණු කාර්යාවලියක් පැවතුණ ද එම කාර්යාවලියේ උපරිම සාර්ථකත්වය සඳහා අවිධිමත් පද්ධතිය මගින් ගතයුතු සහයෝගයක් ද වේ. එක්ව වැඩ කරන්නන් පුද්ගලිකව මෙන් ම අපෞද්ගලිකව වැඩ කිරීම ආයතනයක එක් අපේක්ෂාවක් වේ. පාසලේ මෙවැනි විධිමත් මෙන් ම එක්තරා ප්‍රමාණයක අවිධිමත් ආයතනික ව්‍යුහයක් ද දක්නට ලැබේ. ආයතනයක් ස්වභාවයෙන් ම

විධිමත් ලක්ෂණවලින් යුක්ත වූවකි. එබැවින් එය දැඩි පාලනයකට නතු වූවකි. තාර්කික පදනමක් මත ගොඩනැගුණකි (Schullz, 1975).

පාසලේ ක්‍රියාත්මක වන නිලබල ක්‍රමය කරුණු කීපයක් යටතේ සාකච්ඡා කළ හැකි ය.

1. පාසල විධිමත් ලෙස පැවරුණු කාර්යයන් ක්‍රියාත්මක කරන නිලධාරීන් හෝ තනතුරුවලින් යුක්ත ය.

2. මෙම නිලධාරීන් හා තනතුරු ඉහළ සිට පහළට ක්‍රියාත්මක වන නිලබල ක්‍රමයකට අනුව සකස් ව ඇත.

3. විධිමත් ලෙස අර්ථ දක්වන මට්ටම් නිලධාරින් අතර දැකිය හැකි ය. සමහර විට එකම මට්ටමේ සමාන්තර තනතුරු සහිත නිලධාරීන් කිහිප දෙනෙකු සිටිය හැකි ය.

4. ක්‍රියාත්මක මට්ටමෙන් දක්නට ලැබෙන අධීක්ෂකවරයාගේ සිට ශිෂ්‍ය නායකයින් දක්වා දිවෙන පාලන පද්ධතියක් දැකිය හැකි ය. එසේත් නොවේ නම් ක්‍රියාත්මක වන පිළිවෙළක් දක්නට ලැබේ.

5. සංවිධාන ව්‍යූහය තුළ පවතින හැම සබඳතාවක් සම්බන්ධයෙන් ම තාර්කික ව්‍යූහයක් දක්නට ලැබේ. එසේත් නො වේ නම් තාර්කික ව්‍යුහයක් මත සියලු සබඳතා ක්‍රියාත්මක වෙයි.

6. ධුරාවලියේ පිළිවෙළින් ඉහළ නිලධාරීන්ගේ බලය පුළුල් වන ලෙසත් පහළ වෙසෙන අයගේ බලය අඩුවන ලෙසත් තනතුරුවලට අයත් බලය හා කාර්යය අර්ථ දක්වා ඇත.

7. ආයතනයේ ක්‍රියාත්මක කිරීමට අපේක්ෂා කරන දේ අරමුණු මගින් නිශ්චිත ව දක්වා ඇත.

සාරාංශය

සමාජ සමූහ ප්‍රාථමික හා ද්විතියික වශයෙන් කොටස් දෙකකි. ප්‍රාථමික සමූහවලට පවුල, සමවයස් කණ්ඩායම් ආදරය කරන පිරිස් වැනි කණ්ඩායම් අයත් වන අතර ද්විතියික සමූහවලට

පාසල, ආගමික සිද්ධස්ථාන, ව්‍යාපාරික ස්ථාන හා සිවිල් සංවිධාන අයත් වේ. මෙම ප්‍රාථමික හා ද්විතියික යන සමාජ සමූහ දෙක සඳහා ඒවාට ම සුවිශේෂි වූ ලක්ෂණ දැකිය හැකි ය. සමාජ විද්‍යාඥයින් හා සමාජ මනෝවිද්‍යාඥයන් විසින් ස්වකීය න්‍යායන් මගින් සමාජ සමූහවල ස්වභාවය සාකච්ඡා කොට ඇත. ප්‍රාථමික සමූහවල බලපෑම ළමයාගේ ජීවිතයට ඉතා වැදගත් වන අතර විධිමත් අධ්‍යාපනයේ සාර්ථකත්වය සඳහා එකී සමාජ සමූහ මගින් එක් කරගත් අත්දැකීම් ඍණාත්මකව මෙන් ම ධනාත්මකව ද බල පෑ හැකි ය. වෙනත් අයුරකින් පැවසුවහොත් ළමයාගේ අනාගත පෞරුෂය කෙබඳු ද යන්න නිශ්චය කිරීමේ දී ප්‍රාථමික සමූහවල බලපෑම තීරණාත්මක ය. විශේෂයෙන් ම, පවුල මගින් ළමයාව රැකබලා ගන්නා ක්‍රමය හෙවත් හදා වඩා ගැනීමේ රටාව මෙහි දී ඉතා වැදගත් ය. පවුල හා අනෙක් ප්‍රාථමික සමාජ සමූහ මගින් එක් කරගත් ජීවන අත්දැකීම් තහවුරු කිරීම ද්විතියික සමාජ සමූහ මගින් සිදුවේ. විශේෂයෙන් ම පාසල මෙහිලා වැදගත් කාර්යභාරයක් ඉටු කරනු ලබයි. පාසලෙහි දී ළමයා එකතු කරගන්නා විධිමත්, අවිධිමත් හා නොවිධිමත් අධ්‍යාපන අත්දැකීම් ඔහුගේ අනාගත ජීවිතය සාර්ථක කරගැනීමට අවැසි මඟපෙන්වීම කරයි. සමාජනුයෝජන කාරකයක් ලෙස පාසල ප්‍රශස්ත කාර්යභාරයක් ඉටු කරයි.

ආන්තික සටහන

ගලගමගේ එස්. (2014). *අධ්‍යාපනයේ සමාජවිද්‍යාත්මක පදනම.* තරංග ප්‍රින්ටර්ස්.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bandura, A. (1978). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York, NY: Guilford Press.

Brookover, W. (1957). *The sociology of education* (p. 4). New York: American Book.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, J. (1994). *Nature – nurture reconceptualized in development perspective: A bioecological model. Psychological Review,*

101(4), 568–586. http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568

Brookover, W., Erickson, F. J., & McEvoy, A. W. (1996). *Creating effective schools: An in-service program*. Holmes Beach, FL: Learning Publications.

Cheng, Y. (1995). *England and Wales Youth Cohort Study. Staying on in Full-time Education after 16: Do schools make a difference?*, Research Series Youth Cohort Report, 37. Sheffield: Department for Education and Employment.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.

Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.

Kelly, A.B., Chan, G.C.K., Toumbourou, J.W., O'Flaherty, M., Homel, R., Patton, G.C., & Williams, J. (2012). *Very young adolescents and alcohol: Evidence of a unique susceptibility to peer alcohol use*. Addictive Behaviors, 37, 414-419.

Mark J. Van Ryzin and Cary J. Roseth. (2018). *The power of peer influence to address student behavioral problems*. Retrieved from: https://kappanonline.org/van-ryzin-roseth-power-peer-influence-address-student-behavioral-proble

Pettigrew, T.F. (1998). I*ntergroup contact theory. Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.

Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2008). *How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators*. European Journal of Social Psychology, 38(6), 922-934.

Rueter, M. A., & Conger, R. D. (1998). *Reciprocal influences between parenting and adolescent problem solving behavior*. Developmental Psychology, 34, 1470–1482. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.34.6.1470

Sizer, T. R. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.

Susskind, J. (2005). *Social Development*. Encyclopedia of Human Development. SAGE Publication.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.