RESEARCH ARTICLE

JIPE, 2025
Vol. 1, No. 1, 106-139

Developing Creativity and Adaptability Skills in Junior Secondary School Students in Sri Lanka

Ayomi Indika Irugalbandara*

Faculty of Education, The Open University of Sri Lanka, Sri Lanka.

Abstract

Creative arts subjects such as Drama and Theatre provide a productive context for developing 21st-century skills. However, in Sri Lanka, the teaching of aesthetic subjects is still based on a traditional lecture- and exam-oriented approach aimed at providing notes. This exploratory article presents the evaluation results of a drama-based intervention programme specifically designed to develop creative thinking and adaptive skills in junior secondary school students in the Sri Lankan context. The study involved 128 Grade 7 students aged 11–12 and 6 Drama and Theatre teachers. The study was conducted as a non-randomized control trial with an intervention group, a control group and an active control group, addressing the main research question: Does including process drama techniques in the teaching-learning programme in drama improve creative thinking and adaptability skills of junior secondary school students? The programme was implemented by Drama teachers trained in the process drama teaching approach for two hours per week for twelve consecutive weeks. The Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) and Martin's Adaptability Scale were used to assess the intervention through pre and post-tests of the students. Classroom observations, teacher interviews and student discussions were conducted to ensure the fidelity, feasibility and acceptability of the intervention. The results showed that when an appropriate environment and opportunities for active engagement are provided, students engage energetically in creative experiences, processes and developments, and their creative thinking and adaptive skills improve significantly. This article suggests new dimensions in Sri Lankan drama teaching and learning.

Keywords: Adaptability, creative thinking, intervention, process drama techniques

**Contact: Dr. (Ms.) A.I. Irugalbandara; email: aiiru@ou.ac.lk*
https://orcid.org/0000-0001-9650-4155/

(Received 29 September 2024; Revised 05 January 2025; Accepted 08 January 2025) © OUSL

This article is published under the Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International License (CC-BY-SA). This license permits use, distribution and reproduction in any medium; provided it is licensed under the same terms and the original work is properly cited.

ශ්‍රී ලංකාවේ කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල් ශිෂ්‍යයන්ගේ නිර්මාණශීලිත්වය සහ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම

සංක්ෂිප්තය

නාට්‍ය හා රංගකලාව වැනි නිර්මාණශීලි කලා විෂයයන් 21 වැනි සියවසේ කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ඵලදායි සන්දර්භයක් සපයන නමුත් ශ්‍රී ලංකාවේ සෞන්දර්ය විෂයයන් තවමත් ඉගැන්වීම සිදු කෙරෙනුයේ සාම්ප්‍රදායික දේශන සහ සටහන් දීම අරමුණු කරගත් විභාග කේන්ද්‍රීය වූ පදනම මත ය. ශ්‍රී ලාංකේය සන්දර්භය තුළ කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල් ශිෂ්‍යයන්ගේ නිර්මාණශිලි චින්තන හැකියාව සහ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම සඳහා විශේෂයෙන් නිර්මාණය කරන ලද නාට්‍ය පාදක මැදිහත්වීම් වැඩසටහනක ඇගයීම් ප්‍රතිඵල මෙම පර්යේෂණාත්මක ලිපියෙන් ඉදිරිපත් කෙරේ. මෙම අධ්‍යයනය සඳහා 7 වැනි ශ්‍රේණියේ අවුරුදු 11-12 අතර සිසුන් 128 දෙනෙක් සහ නාට්‍ය හා රංගකලාව ඉගැන්වීමෙහි නිරත ගුරුවරු 6දෙනෙක් සහභාගී වූහ. මැදිහත්වීමේ කණ්ඩායමක්, පාලන කණ්ඩායමක් සහ ක්‍රියාකාරී පාලන කණ්ඩායමක් සමඟ සසම්භාවී නොවන පාලන අත්හදා බැලීමක් ඔස්සේ (Non-randomized Control Trial) "නාට්‍ය ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ශිල්පීය ක්‍රම ඇතුළත් කිරීමෙන් කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල් සිසුන්ගේ නිර්මාණශීලි චින්තනය සහ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතා වැඩි දියුණු කරයි ද? යන ප්‍රධාන පර්යේෂණ ප්‍රශ්නය මුල්කරගෙන මෙම අධ්‍යයනය සිදු කරන ලදී. ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ඉගැන්වීමේ ප්‍රවේශය පිළිබඳව පුහුණුව ලැබූ නාට්‍ය ගුරුවරුන් විසින් සතිපතා පැය දෙක බැගින් අඛණ්ඩව සති දොළහක් පුරා මෙම වැඩසටහන ක්‍රියාත්මක විය. ශිෂ්‍යන්ගේ පෙර හා පසු-පරීක්ෂණ මඟින් මැදිහත්වීම තක්සේරු කිරීමට නිර්මාණාත්මක චින්තනය සඳහා වන ටොරන්ස් පරීක්ෂණය (Torrance Tests of Creative Thinking – TTCT) සහ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතාව සඳහා අනුවර්තනය වීමේ පරිමාණය (Martin's Adaptability Scale) මේ සඳහා යොදා ගැනුණි. තව ද, මැදිහත්වීමේ විශ්වාසවන්තභාවය (fidelity), ශක්‍යතාව (feasibility) සහ පිළිගත හැකිබව (acceptability) සහතික කිරීම සඳහා පන්ති කාමර නිරීක්ෂණ, ගුරු සම්මුඛ සාකච්ඡා සහ ශිෂ්‍ය සාකච්ඡා පවත්වන ලදී. අවසාන පර්යේෂණ ප්‍රතිඵල මඟින් අනාවරණ වූයේ සක්‍රීය නියැළීම සඳහා සුදුසු පරිසරයක් සහ හැකියාවන් සපයන විට සිසුන් නිර්මාණාත්මක අත්දැකීම්, ක්‍රියාවලීන් සහ සංවර්ධනයන්හි ජවසම්පන්න ලෙස නිරත වන බවත්, ඔවුන්ගේ නිර්මාණශීලි චින්තනය සහ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතා සැලකිය යුතු ලෙස වැඩි දියුණු වන බවත් ය. මෙම ලිපිය ශ්‍රී ලාංකේය නාට්‍ය ඉගැන්වීම සහ ඉගෙනීමේ නව මානයන් යෝජනා කරයි.

මුඛ්‍ය පද- අනුවර්තනය, නිර්මාණශිලිත්වය, පාසල් ශිෂ්‍යයන්, ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ශිල්පීය ක්‍රම

හැඳින්වීම

විසි එක් වැනි සියවසේ දී පාසල් ශිෂ්‍යයන් තුළ නිර්මාණශීලිත්වය සහ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතාව සංවර්ධනය කිරීම අධ්‍යාපනයේ අත්‍යවශ්‍ය අංගයක් ලෙස හඳුනාගෙන ඇත (McKeown, 2012; Simonton, 2003). කෙසේ වෙතත් ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනික ප්‍රවේශය ලෝකයේ අනෙකුත් බොහෝ රටවලට වඩා සෙමින් සිදු වන බවත් එහි සිසුන් නිර්මාණශීලී කිරීමට හෝ අනුවර්තනය වීමට දිරිගන්වන ප්‍රවේශය අවම බවත් පර්යේෂකයන්ගේ අදහස යි (Abayasekara & Arunatilake, 2018; Sedere, 2016; Senarath et al., 2017; Sedere et al., 2016; UNESCO, 2014; World Bank, 2017). මේ සඳහා බලපාන හේතු රාශියක් ඔවුන් විසින් හඳුනා ගනු ලැබ ඇත. ශ්‍රී ලංකාව මූලික අධ්‍යාපන කුසලතා ලබා දීමේ මට්ටමින් සාර්ථක වුව ද අධ්‍යාපනයේ අවසන් නිමැවුම ජාතික ආර්ථිකය ඉහළ නැංවීමට අදාළ මානව ප්‍රාග්ධනය සමඟ නොගැළපෙන බව Abayasekara සහ Arunatilake (2018), Aturupane (2013) සහ ලෝක බැංකුව (World Bank, 2017) දක්වයි. සේදර (Sedere, 2016) පෙන්වා දෙන්නේ පාසල්පාදක අධ්‍යාපන ක්‍රමය තරඟකාරී ආර්ථිකයක් තුළ ඉහළ ඉල්ලුමක් ඇති විසි එක් වැනි සියවසේ අත්‍යවශ්‍ය කුසලතා සහිත සිසුන් බිහි කිරීමට අපොහොසත් වී ඇති බව යි. එසේ ම, ජාතික අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව දක්වා ඇත්තේ පාසල් අධ්‍යාපන පද්ධතිය පරිකල්පනය හෝ නිර්මාණාත්මක කුසලතා දිරිමත් කිරීමට හෝ නිර්මාණශීලී වීමට හෝ ඔවුන්ගේ ම මුලපිරීමක් භාවිත කිරීමට සිසුන්ට දිරි ගන්වන්නේ නැති බව ය (Widanapathirana et al., 2016).

මෙම ගැටලුකාරී තත්ත්වයට ප්‍රධානත ම හේතුව ලෙස පර්යේෂණ වාර්තා පෙන්වා දෙන්නේ සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන ක්‍රමය ඉතා ඒකාකෘතික සහ ප්‍රමිතිගත ව පැවතීම යි; ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පෙළපොත්, සම්මත විෂයයන්, පන්තිකාමර මත පදනම් වූ ප්‍රවේශයන් සහ ගුරු කේන්ද්‍රීය ඉගෙනුම් ප්‍රවේශයන් මඟින් පමණක් සිදු කෙරෙන බැවින් සමාජයේ සහ තාක්‍ෂණයේ ශීඝ්‍ර ගෝලීය වෙනස්කම් සමඟ ඉදිරියට යාමට අපොහොසත් වී ඇති බව යි (Aturupane, 2011; Sedere, 2016; Sedere et al., 2016; UNESCO, 2014; World Bank, 2011). වසර 2008 දී සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය සඳහා නව අධ්‍යාපන

පනතක් සැකසීමේ ජාතික කමිටුව විසින් ඉගෙනුම් - ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය සහ භාවිතයන්හි ඇතැම් දුර්වලතා දක්වා ඇති අතර ඒවායින් ඉගෙනීම සහ ඉගැන්වීම සඳහා අනුගමනය කරන යාන්ත්‍රික ඉගැන්වීමේ ක්‍රම පාසල් අධ්‍යාපනය නිරස කරයි, ඉගැන්වීමේ ක්‍රම මතුපිටින් දිවෙයි, ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය බහුතරයක් පාසල් සිසුන්ට ආතතියක් ගෙන දෙයි, ගුරුවරුන්ගෙන් සිසුන්ට ලැබෙන ඉගෙනුම් සහාය ප්‍රමාණවත් නොවේ, ගුරුවරුන්ට නිකුත් කර ඇති උපදෙස් සෑම විෂය ක්ෂේත්‍රයකට ම නොගැළපේ යන කරුණු මතු කර ඇත (National Committee for Formulating a New Education Act For General Education, 2008). ජනාධිපති කාර්ය සාධක බලකාය විසින් නිකුත් කරනු ලැබූ වාර්තාවේ (2020) සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනයේ පවතින පොදු ගැටලු ලෙස දක්වා ඇති ඇතැම් ගැටලු අතර, ‘ලිඛිත විභාග විෂයමාලාවේ ස්වභාවය සහ විභාගවල පවතින ඒකාකාරීබව, සාමාන්‍ය අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කළ බහුතරයක් අතර වෘත්තීය සහ සමාජ කුසලතා නොමැතිකම, යහපත් පුරවැසි ගුණාංග නොමැතිකම, නිර්මාණශීලීත්වය සහ නවෝත්පාදන හැකියාවන් නොමැතිකම දක්වා ඇත (Presidential Task Force Report, 2020). ශ්‍රී ලාංකික ගුරුවරුන් ශිෂ්‍යයන්ගේ විෂය දැනුම වර්ධනය කිරීම සඳහා උපරිමයෙන් කටයුතු කරමින් සිටිය ද අනාගත ශ්‍රම වෙළඳපොළේ ඉල්ලීම් සඳහා සිසුන් සූදානම් කිරීම කෙරෙහි ශ්‍රී ලාංකීය අධ්‍යාපනික ප්‍රවේශයේ දුර්වලතා ඉහතින් උපුටා දක්වන ලද කරුණු ඉස්මතු කරයි.

විසි එක් වැනි සියවසට ගැළපෙන අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් අප රටෙහි ගොඩනැංවීමට නම් පාසල් සිසුන්ට අවශ්‍ය කුසලතා හෝ නිපුණතා මොනවාදැයි හඳුනා ගැනීම ද අත්‍යවශ්‍ය වේ. ජනාධිපති කාර්ය සාධක බලකා වාර්තාව යෝජනා කරන්නේ සෑම ශ්‍රේණියක ම නිපුණතා සමඟ විෂය දැනුම සම්බන්ධ කිරීම සහ දරුවන් සුදුසු ක්‍රියාකාරකම්වල යොදවා ඉගෙනීමට ඉඩ සැලසීම, දරුවන්ට ක්‍රීඩාව / සෞන්දර්යය වැනි ක්‍රියාකාරකම් සහ නිසි මගපෙන්වීම යටතේ නිර්මාණාත්මක/නවෝත්පාදන කටයුතුවලට දිරි ගැන්වීම සහ එවැනි ක්‍රියාකාරකම්වල නියැළීමට වැඩි කාලයක් ලබා දීම, ඉගෙනීමට සහ සමාජ අන්තර්ක්‍රියා වර්ධනය කිරීමට මිත්‍රශීලී සහ ප්‍රියජනක පරිසරයක් නිර්මාණය කිරීම, අන් අයට ගරු කිරීම, සම්පත් බෙදාගැනීම, අවිහිංසාව, තරඟකාරී නොවන ආකල්ප, ප්‍රජාතන්ත්‍රවාදය, නීතියේ ආධිපත්‍යය ඇතුළු සදාචාරාත්මක වටිනාකම් ඇති කිරීමට ක්‍රම හඳුන්වා දීම සහ සියලු දරුවන්ට යහපත් පුරවැසියන් වීමට

උපකාර කිරීම සඳහා විවේචනාත්මක චින්තනය, ගැටලු විසඳීම, උපදේශනය හා ගැටුම් නිරාකරණය වැනි කුසලතා ද ඉගෙන ගැනීමට ඉඩ දිය යුතු බව යි (Presidential Task Force Report, 2020).

අධ්‍යාපනය යනු ඵලදායී ශ්‍රම බලකායක් නිර්මාණය කිරීම පමණක් ම නොවේ. අධ්‍යාපන 2030 වාර්තාවේ (ආර්ථික සහයෝගිතාව සහ සංවර්ධනය සඳහා වූ සංවිධානය - OECD, 2019) දක්වන්නේ ප්‍රීතිමත්, සෞඛ්‍ය සම්පන්න සහ මනාව ගැළපෙන ජීවිතයක් ගත කිරීමට අවශ්‍ය නිපුණතා සමඟ ස්වයං සවිබල ගැන්වීම ද එහි අරමුණ විය යුතු බව ය. 'අනාගත කුසලතා අභියෝග විසඳීම' යන නමින් පළ කරනු ලැබූ එංගලන්ත විශ්වවිද්‍යාල වාර්තාවේ (Solving Future Skills Challenges - Universities UK) "ඉහළ පෙළේ ප්‍රජානන කුසලතා" සේවා යෝජකයින් විසින් බෙහෙවින් අගය කරනු ලබන බව අවධාරණය කර ඇත (Universities UK, 2018, p.14). උසස් අධ්‍යාපනය සඳහා තත්ත්ව සහතික කිරීමේ නියෝජිතායතනය (2018) නිර්මාණශීලිත්වය, අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව, ගැටලු විසඳීම සහ සන්නිවේදන කුසලතා රැකියා නියුක්තියට අදාළ සහ සියලුම සිසුන්ට වටිනාකමක් ඇති කුසලතා ලෙස හඳුන්වයි (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2018). ඉහත සඳහන් කර ඇති නව්‍ය පර්යේෂණ වාර්තා විසි එක් වැනි සියවසට සහ ඉන් ඔබ්බට ශ්‍රී ලාංකීය සිසුන් සූදානම් කරන්නේ කෙසේ ද යන්න සිතීමට හොඳ මඟ පෙන්වීමක් සපයයි.

සාහිත්‍ය විමර්ශනය

විසි එක් වැනි සියවසේ කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම සඳහා පාසල් සිසුන්ට සහාය විය හැකි විශේෂ සන්දර්භයන් කෙරෙහි අවධානය යොමු කර ඇති පර්යේෂකයෝ එය පාසල් පන්ති කාමරය තුළ හෝ පන්ති කාමරයෙන් පිටත විෂය සමගාමී ක්‍රියාකාරකම් ලෙස සකස් විය හැකි බව යෝජනා කරති (Goodman et al., 2015). නිර්මාණශීලිත්වය සහ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතා නාට්‍ය කලා විෂයයන් හරහා සංවර්ධනය කළ හැකි බවත්, ඒ සඳහා ක්‍රියාවලි නාට්‍ය වැනි ශිල්පීය ක්‍රම භාවිත කිරීම සුදුසු විය හැකි බවත් Bowell සහ Heap (2017) සහ Saunders (2019) ගේ අදහසයි. බටහිර බොහෝ රටවල

සෞන්දර්ය විෂයයන් සංසන්දනය කිරීමේ දී එහි නාට්‍ය හා රංගකලාව යන නාමයට යොදනු ලබන්නේ "ක්‍රියාවලි නාට්‍ය" (process drama) යන නාමය ය. මෙම වචනය මුලින් ම යොදනු ලැබුවේ Heathcote විසිනි (Wagner, 1976). ක්‍රියාවලි නාට්‍ය, පුළුල් නාට්‍ය කාණ්ඩය තුළ එක් ප්‍රවර්ගයකි (Bowell & Heap, 2001).

ක්‍රියාවලි නාට්‍යයේ සුවිශේෂතා කිහිපයක් ඇත. ක්‍රියාවලි නාට්‍යයේ දී ඉගෙනීමේ නිර්මාණාත්මක ක්‍රියාවලිය කෙරෙහි වැඩි අවධානයක් යොමු කරයි (Bowell & Heap, 2017). ගුරුවරයා සහ සිසුන් පන්ති කාමරයේ මනඃකල්පිත ලෝකයක් නිර්මාණය කරන අතර නාටකාකාර වැඩිදියුණු කිරීම් හරහා අභියෝග සහ සිදුවීම්වලට ප්‍රතිචාර දැක්වීම හරහා විෂය ඉගෙනීම සිදු වේ (O'Farrell et al., 2009). සිසුන් සහයෝගී කථා කීමේ නිරත වන අතර ඔවුහු භූමිකාවන්, තත්ත්වයන් සහ අදහස් ගවේෂණය කරති (Neelands, 2009). එහි ඇත්තේ ක්‍රියාකාරී සහභාගීත්වයකි. එය ගැටලු විසඳීම, ස්වයං ප්‍රත්‍යාවේක්ෂණය අවධාරණය කරමින් සිසුන්ට ද්‍රව්‍ය සමඟ ගැඹුරින් සම්බන්ධ වීමට, සහකම්පනය වීමට විචාරශීලී සහ නිර්මාණශීලී චින්තනය සමඟ සන්නිවේදනය වැනි කුසලතා වර්ධනය කිරීමට ඉඩ සලසයි (Ewing, 2018). සියලුම සහභාගිවන්නෝ (ගුරුවරයා ඇතුළුව) විවිධ භූමිකා භාරගෙන කතාවක් නිර්මාණය කිරීමට සම්බන්ධ වෙති (Neelands & Goode, 2010). ගුරුවරයා සහ සිසුන් අධ්‍යාපනික අරමුණු සඳහා නව නාට්‍යමය සන්දර්භයක් අත්විඳිති (Bowell & Heap, 2017). භූමිකාවන්හි විවිධත්වය සහ කථා නිර්මාණය කිරීමේ ක්‍රියාවලිය හරහා ක්‍රියාවලි නාට්‍ය පන්තියක් ගතික ඉගෙනුම් ප්‍රජාවක් බවට පරිවර්තනය කිරීමට උපකාර වේ (Catterall & Dumais, 2012). සිසුන්ට විවේචනාත්මකව සිතීමට, නිර්මාණශීලීව ප්‍රකාශ කිරීමට සහ විවිධ මතවලට ගරු කිරීමට වැඩි ඉඩක් ක්‍රියාවලි නාට්‍යයෙහි පවතී (Davis, 2017). සිසුන් කණ්ඩායම් වශයෙන් වැඩ කරන බැවින්, තීරණ ගැනීමට, ස්වයංපෝෂිතභාවය වර්ධනය කිරීමට සහ කණ්ඩායම් සමගිය පෝෂණය කිරීමට නම්‍යශීලී බවක් ඇත (Glass et al., 2013). ගුරුවරයා කේන්ද්‍ර කරගත් ඉගෙනුම් රටාවක් නීති නිසා ගුරුවරයා ද පාඩමේ චරිතයකි (Toivanen, 2016). ක්‍රියාවලි නාට්‍යයේ ප්‍රතිඵලය බාහිර ප්‍රේක්ෂකයින් සඳහා කාර්ය සාධන අපේක්ෂාවක් නොවේ. ඒ වෙනුවට, එය නිර්මාණාත්මක චින්තනයේ වර්ධනයක් වන අතර, එමඟින් ගුරුවරු සහ සිසුහු ඔවුන්ගේ

ම අභ්‍යන්තර ප්‍රේක්ෂකයින් සඳහා හවුල් ප්‍රබන්ධයක් නිර්මාණය කර පවත්වා ගෙන යන අතර, සංකීර්ණ ගැටලුවලට විසඳුම් සොයති (Bowell & Heap, 2017). ක්‍රියාවලි නාට්‍යය අත්දැකීම් සහිත සහ සමාජ-නිර්මාණාත්මක ඉගෙනීමේ සංකල්පය නියෝජනය කර යි (Davis, 2017).

ක්‍රියාවලි නාට්‍ය සාම්ප්‍රදායික නාට්‍ය ආකෘතියට වඩා වෙනස් වේ. එය සිසුන්ට ඔවුන්ගේ ගුරුවරයා සමඟ එක්ව නාට්‍යමය සමුපකාරයක් පිහිටුවීමට ආරාධනා කරයි, නව ඉගෙනුම් රාමු යෝජනා කරයි (Bowell & Heap, 2017). එසේ ම, ගුරුවරුන්ට සහ සිසුන්ට විවිධ භූමිකාවන් අනුගමනය කිරීමට, හැඟීම් ප්‍රකාශ කිරීමට සහ විවිධ දෘෂ්ටිකෝණයන්ට ඉඩ සලසයි (Piazzoli, 2012). ගුරුවරයා යම් කරුණක් දක්වා ක්‍රියාවලිය කළමනාකරණය කරයි. සන්දර්භය ලබා දීමෙන් ප්‍රධාන භූමිකාව රඟපාමින්, ගුරුවරයාගේ භූමිකාව තුළ සිටී. සමහර විට භූමිකාවන් තුළට සහ පිටතට ගමන් කිරීම, අවශ්‍ය විට පහසුකම් සැපයීම සහ මඟ පෙන්වීම සිදු කරනු ලබයි. ක්‍රියාවලි නාට්‍ය එක්තරා ආකාරයක නිර්මාණාත්මක උපදේශන ක්‍රමයකි. එමෙන් ම ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සඳහා ආරක්ෂිත අවකාශයක් සපයන්නකි. සිසුන්ට ඔවුන්ගේම අත්දැකීමක් නිර්මාණය කිරීමට, ඔවුන්ගේම කතා පැවසීමට, පෙරහුරු කිරීමට සහ තේමාත්මක රාමුව තුළ රඟ දැක්වීමට හැකියාව ලබා දෙන්නකි (Jurinović, 2016). මෙහි දී ගුරුවරයාගේ භූමිකාව තීරණාත්මක ය. ගුරුවරයාට පැහැදිලි ඉලක්කයක් තිබිය යුතු ය. ඉගෙනගන්නන්ගේ අපේක්ෂිත ප්‍රතිඵල සාක්ෂාත් කර ගැනීම සඳහා අත්දැකීම් වර්ධනය කිරීම සහ ප්‍රගතිය කරා ගෙන යා යුතු ය (Jurinović, 2016).

සමහර අධ්‍යයනයන් (උදා: Duatepe et al., 2009; Fleming et al., 2004) පෙන්වා දී ඇත්තේ ක්‍රියාවලි නාට්‍ය සිසුන් වඩාත් සමාජ වගකීම් දැරීමට සහ ක්‍රියාශීලී වීමට දිරිමත් කරන බවය, අනාගත අභියෝග සඳහා ඔවුන්ව හොඳින් ස්ථානගත කරන බව ය, මෙම ක්‍රියාවලිය හරහා සිසුන්ට වැඩි යමක් මතක තබා ගැනීමේ ප්‍රවණතාවක් ඇති බවය, ගැඹුරු අවබෝධය ප්‍රදර්ශනය කළ හැකි බවය. McNaughton (2004) දක්වා ඇත්තේ ක්‍රියාවලි නාට්‍ය මගින් ශිෂ්‍යයන් භූමිකාවේ සිටින විට සහ පසුව ඇතිවන ප්‍රත්‍යවේක්ෂණ සාකච්ඡාව තුළින් අදහස්, සාරධර්ම සහ ආකල්ප පරීක්ෂා කිරීමට හැකි වන ආකාරය නිරූපණය කල

හැකි බව ය. උක්ත කරුණු අනුව පැහැදිලි වන්නේ ක්‍රියාවලි නාට්‍ය විවිධ ආකාරයේ ඉගෙනීම් සඳහා ප්‍රයෝජනවත් මෙවලමක් බවත් නිර්මාණාත්මක සහ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතා සංවර්ධනයට සහය මංපෙතක් බවත් ය.

විචාර ආසන (hot-seat), කතන්දර කීම (storytelling), සහ ක්ෂණික නිරූපණය (improvisation) ක්‍රියාවලි නාට්‍යයෙහි බහුලව යොදා ගනු ලැබෙන ශිල්පීය ක්‍රම ත්‍රිත්වයකි. විචාර ආසන (hot-seat) ක්‍රමය යනු පන්තිකාමර සමාකරණ හෝ කෙටි කාර්ය සාධනය සඳහා භාවිත කරන වාචික නාට්‍ය තාක්ෂණයකි (Billikova & Kissova, 2013). යම්කිසි චරිතයක භූමිකාවක් රඟ දක්වන අයකුගෙන් ප්‍රශ්න කිරීමට හෝ සම්මුඛ සාකච්ඡාවක් කිරීමට ලැබෙන අවස්ථාවක් ලෙස මෙය ක්‍රියාත්මක වේ (Kathleen, 2007). ඉන් බලාපොරොත්තු වන්නේ සිසුන්ට ප්‍රබන්ධ සහ ප්‍රබන්ධ නොවන යන දෙඅංශයෙන්ම මුණගැසෙන පෞරුෂයන් පිළිබඳ ගැඹුරු අවබෝධයක් ලබා ගැනීමට උපකාර කිරීමයි (Theodorou & Nind, 2010). චරිතවල අභිප්‍රේරණ, සන්දර්භය, මනෝභාවයන් තේරුම් ගැනීමට සහ විවිධ පෞරුෂයන්ගේ ලක්ෂණ නිරීක්ෂණය කිරීමට සහ පිළිබිඹු කිරීමට මේ නිසා හැකියාව ලැබේ.

කතන්දර කීම (storytelling) අදහස් උත්පාදනය සහ උත්තේජනය කරන සහ අර්ථවත් සමාජ අන්තර්ක්‍රියාවලට තුඩු දෙන ප්‍රබල සහ ඵලදායී තාක්‍ෂණික ශිල්ප ක්‍රමයකි. එය සිසුන්ගේ වාචික සහ ප්‍රජානන කුසලතා සංවර්ධනය කිරීමට මෙන් ම සමාජකරණය සහ සමාජ ප්‍රමිතීන් අවබෝධ කර ගැනීම සම්බන්ධයෙන් විශ්වාසය වර්ධනය කිරීමට උපකාර වේ (Phillips, 2000). ගැටලු විසඳීම, නිර්මාණශීලිත්වය, විවේචනාත්මක චින්තනය, චිත්තවේගීය බුද්ධිය සහ සමාජ කුසලතා ඇතුළුව සම්පූර්ණ පරාසයක කුසලතා සංවර්ධනය කිරීමේ හැකියාවක් කතන්දර කීමෙහි ඇත (Karwowski & Soszynski, 2008). කතන්දර කීමේ ශිල්පීය ක්‍රම මගින් ශිෂ්‍යයන්ට තමන්ව යෝග්‍ය ලෙස ප්‍රකාශ කිරීමට, සම වයසේ මිතුරන්ට ඔවුන්ගේ පෞද්ගලික කතාව පැවසීමට, ඔවුන්ගේ සම වයසේ මිතුරන්ගේ කතාවලට ගරු කිරීමට ඉගෙන ගැනීමට සහ චිත්තවේගීය බුද්ධිය වර්ධනයට අවකාශ ලැබේ (Rutland & Killen, 2015).

ක්ෂණික නිරූපණය (improvisation) ශිෂ්‍යයාගේ මනස, ශරීරය සහ කටහඬ පිළිබඳ දැනුවත්භාවය වැඩිදියුණු කිරීමට උපකාර වේ (Holdhus et al., 2016). එය සහයෝගීතාව සහ විවේචනාත්මක තර්කනය දියුණු කරයි (Kim, 2011). එය එදිනෙදා ජීවිතයේදී අවශ්‍ය අන්තර් කුසලතා සංවර්ධනය මෙන් ම තර්කයේ සහ සන්නිවේදනයේ සහ වාචික සහ වාචික නොවන ප්‍රකාශනයේ පැහැදිලි බවද වැඩි දියුණු කරයි (Hainselin et al., 2018).

එසේ ම, විවිධ රටවල පර්යේෂකයන් ශිෂ්‍යයන්ගේ නිර්මාණශීලීත්වය සහ අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ක්‍රියාවලි නාට්‍යයේ ප්‍රතිලාභ පර්යේෂණ මගින් පෙන්වා දී ඇත. උදාහරණයක් ලෙස, Lin (2012) විසින් තායිවානයේ පාසල් දෙකක ළමුන් 67ක් (වයස අවුරුදු 11-12) සඳහා කතන්දර කීම සහ භූමිකා රඟ දැක්වීමේ ශිල්පීය ක්‍රම ඇතුළත් නාට්‍ය පාඩම් විස්සක් සති දහයක් පුරා මැදිහත්වීමේ අධ්‍යයනයක් ලෙස පවත්වන ලදී. ශිෂ්‍යයන්ගේ නිර්මාණාත්මක හැකියාවන්, සෙල්ලක්කාර බව, නව්‍යකරණය, නම්‍යශීලී බව සහ ගැඹුරින් ඉගෙනීමේ කුසලතා ඉහළ ගොස් ඇති බව එම අධ්‍යයනයෙන් අනාවරණ විය. කෙසේ වෙතත්, මෙම අධ්‍යයනයේ පාලන කණ්ඩායමක් හෝ විශ්වාසවන්තභාවය, පිළිගත හැකි බව සහ ශක්‍යතාව මැන බැලීමක් සිදු කර තිබුණේ නැත. හොංකොංහි Hui ඇතුළු පිරිස වසර පහක් (2008 - 2013) පුරා සිසුන් 2846ක් සමඟ ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ශිල්පීය ක්‍රම යොදා ගනිමින් සිදු කරන ලද අධ්‍යයනයක දී පර්යේෂණාත්මක කණ්ඩායම (N = 1857) සහ පාලන කණ්ඩායම (N = 989) අතර පාසල් මට්ටම් තුනකින් (ළදරු, ප්‍රාථමික, සහ ද්විතියික) වෙනස්වීම් සංසන්දනය කරන ලදී. එහි දී මැදිහත් වීමට පෙර සහ පසු පන්තිකාමර පරිසරය තුළ නාට්‍ය පදනම් කරගත් ප්‍රවේශ හරහා ශිෂ්‍යයන්ගේ සෙල්ලක්කාර බව නිර්මාණශීලිත්වය ඉහළ නංවන බව තහවුරු කරනු ලැබී ය (Hui et al., 2015). කෙසේ වෙතත් අධ්‍යයනයට සක්‍රීය පාලන කණ්ඩායමක් ඇතුළත් නොවූ අතර, මැදිහත්වීමේ දී විශ්වාසවන්තභාවය, පිළිගත හැකි බව සහ ශක්‍යතාව පිළිබඳව මැන බැලීමක් සිදු කර තිබුණේ නැත.

ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ද්විතීයික පාසල් ශිෂ්‍යයන්ගේ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතා වැඩි දියුණු කළ හැකි බව පෙන්වන අධ්‍යයනයක් 2020 වනවිටත් සිදුකර තිබුණේ නැත. එහෙත්, ප්‍රායෝගික නාට්‍යවලට සිසුන් සම්බන්ධ කර ගැනීමෙන් ඔවුන්ගේ අභිප්‍රේරණය, නියැළීම සහ නම්‍යශීලී බව වැනි අනුවර්තනය වීමේ ලක්ෂණ සංවර්ධනය කරන බව පෙන්වා දී ඇති සමහර අධ්‍යයන තිබුණි. Martin සහ පිරිස නාට්‍ය පාදක ක්‍රියාකාරකම් මගින් ශිෂ්‍යයන් අනුවර්තනය වීමට පොලඹවන්නේ ද ශාස්ත්‍රීය උද්‍යෝගීභාවය සහ පන්ති කාමර වැඩවලට සහභාගීත්වය වැඩි කරන්නේ ද යන්න සොයා බැලීමට ඕස්ට්‍රේලියාවේ 5 ශ්‍රේණියේ සිට 11 ශ්‍රේණිය දක්වා සිසුන් සමඟ සහ වසරකට පසුව නැවතත් 6 ශ්‍රේණියේ සිට 12 ශ්‍රේණිය දක්වා සිසුන් සමඟ අන්වායාම (longitudinal) අධ්‍යයනයක් සිදු කළහ. එහි ප්‍රතිඵල මඟින් පෙන්නුම් කරනු ලැබූයේ නාට්‍ය පාදක ක්‍රියාකාරකම් ශිෂ්‍යයන් අනුවර්තනය කිරීමට පොලඹවන බවත්, ශාස්ත්‍රීය උද්‍යෝගීභාවය සහ පන්ති කාමර වැඩවලට සහභාගීත්වය වැඩි දියුණු කරන බවත් ය. කෙසේ වෙතත්, මෙම අධ්‍යයනයේ දී ඔවුන් යොදාගත් සුවිශේෂ නාට්‍ය පදනම් වූ ක්‍රියාකාරකම් මොනවාදැයි සඳහන් කර නැත (Martin et al., 2013a).

ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ශිල්පීය ක්‍රම භාවිතය හා සම්බන්ධ ඉහත කෙටි සමාලෝචනය ශ්‍රී ලංකාවේ නාට්‍ය අධ්‍යාපනය සඳහා වැඩි දියුණු තාර්කිකත්වයක් සැකසීමට දායක විය හැකි ය. එය නව මාවතක් විවර කරයි. නාට්‍ය තුළින් ඉගැන්වීම සහ ඉගෙනීම පිළිබඳ නව සංජානනයට ඉඩ සලසයි. එහෙත්, තවමත් ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ඵලදායි ද, එය ක්‍රියාත්මක කළ හැකි ද, ගුරුවරුන්ට සහ සිසුන්ට එහි පිළිගත හැකි ශක්‍යතා මොනවා ද යන්න පිළිබඳව සොයා බැලීමට ශ්‍රී ලංකාව තුළ කිසිදු පර්යේෂණයක් සිදු වී නොමැති හෙයින්, මෙම අධ්‍යයනයේ අරමුණ වූයේ නාට්‍ය හා රංගකලාව විෂයය ඉගැන්වීම සඳහා ක්‍රියාවලි නාට්‍ය පදනම් කරගත් ප්‍රවේශයන් ශිෂ්‍යයන්ගේ නිර්මාණශීලී චින්තනයට සහ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතා සංවර්ධනයට බලපාන්නේ ද යන්න විමර්ශනය කිරීම යි.

පර්යේෂණ ක්‍රමවේදය

පර්යේෂණ පිරිසැලසුම

අධ්‍යාපනික මැදිහත්වීම්වල සඵලතාව තක්සේරු කිරීමේ "රන් ප්‍රමිතිය" (gold standard) සසම්භාවී පාලිත අත්හදා බැලීම (Randomised Controlled Trial - RCT) ලෙස සලකනු ලබයි (Torgerson & Torgerson, 2001). කෙසේ වෙතත්, රන් ප්‍රමිතිය සෑම විට ම මැදිහත්වීම් සඳහා හොඳම විසඳුම නොවන බවත් එය සැමවිට ම කළ හැකි දෙයක් නොවන බවත් සමහරක් පර්යේෂකයෝ විශ්වාස කරති (උදා. Ikenaga et al., 2016). එසේ ම, නියැදි ගත කිරීමේ දී සහභාගිවන්නන් අහඹු ලෙස යොදා ගැනීමත්, සසම්භාවීකරණය හරහා තේරීම් නැඹුරුව අඩු කිරීමත්, හේතු-ඵල සම්බන්ධතා ඇති කර ගැනීමේ ශක්තිමත් හැකියාවක් පැවතීමත්, සදාචාරාත්මක ගැටලු මතුවීමේ හැකියාවක් පැවතීමත් සහ සැලකිය යුතු අන්දමින් සම්පත්, කාලය සහ දැඩි සමාජ ධුරාවලියකට යටත්ව ක්‍රියා කළ යුතු වීමත්, බොහෝ විට මිල මෙන් ම කාලය වැය වීමත්, ස්වභාවික පන්තිකාමර පරිසරයන් සහ ශිෂ්‍ය චර්යාවලට බාධා වීම් ඇති විය හැකි නිසාත් සසම්භාවී පාලිත අත්හදා බැලීම පාසල් අධ්‍යයනයන් සඳහා බොහෝ විට යොදා නොගැනේ.

පාසල් පාදක අධ්‍යයනයන්ගේ සඵලතාව තක්සේරු කිරිම සඳහා යෝග්‍ය මෙන් ම ප්‍රතිඵල සාමාන්‍යකරණය කිරීමට සහාය විය හැකි වඩා හොඳ පර්යේෂණ ක්‍රමවේදයක් ලෙස පිළිගන්නේ සසම්භාවී නොවන පාලන අත්හදා බැලීම් (Non Randomized Control Trial - NRCT) ප්‍රවේශය යි (Deeks et al., 2003). පාසල්වල පවතින්නේ නිශ්චිත ලෙස බෙදනු ලැබූ කණ්ඩායම් ය. සසම්භාවී නොවන පාලන අත්හදා බැලීම් මෙම ස්වාභාවික ව්‍යුහයට ගරු කරන අතර එය පාසලේ පරිපාලන ප්‍රතිපත්තිවලට හෝ ඉගැන්වීම් කාලසටහනට හෝ දෙමාපියන්ගේ මනාපයන්ට බාධා නොකරයි. සසම්භාවී නොවන පාලන අත්හදා බැලීම් ප්‍රවේශයේ පාසල් පාදක මැදිහත්වීම් එදිනෙදා සැකසුම් සඳහා නිර්මාණය කරන අතර මෙම තත්වයන් සසම්භාවී පාලන අත්හදා බැලීම් හි (Randomized Control Trial - RCT) පාලිත පරිසරයට වඩා නිවැරදිව පිළිබිඹු කරයි. එසේ ම සීමිත සම්පත්වලින් ක්‍රියාත්මක වන බොහෝ පාසල්වල අවම සම්පත්වලින් සහ පහසුවෙන් කළමනාකරණය කිරීමේ හැකියාව ඇත (Fraser, 2004; Smith &

Noble, 2014). ඉහත කරුණු සලකා බලා මෙම අධ්‍යයනය සසම්භාවී නොවන පාලන අත්හදා බැලීම් ප්‍රවේශය මත ශ්‍රී ලංකාවේ 7 ශ්‍රේණියේ නාට්‍ය හා රංග කලාව හදාරන සිසුන් සඳහා වන මැදිහත්වීමේ වැඩසටහනක සමස්ත ඇගයීම සිදු කර ඇත. මෙම මැදිහත්වීමේ ඉලක්කය වූයේ මැදිහත්වීමේ උපාය මාර්ග සිසුන්ගේ නිර්මාණශීලි චින්තනයට සහ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතාවන්ට බලපෑවේ කෙසේ ද යන්න ගවේෂණය කිරීම යි.

පර්යේෂණ ප්‍රශ්න

මෙම මැදිහත්වීම් අධ්‍යනයේ ප්‍රධාන පර්යේෂණ ප්‍රශ්නය වූයේ “නාට්‍ය ඉගෙනුම්-ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියේ දී ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ශිල්පීය ක්‍රම ඇතුළත් කිරීමෙන් කනිෂ්ඨ ද්විතියික පාසල් සිසුන්ගේ නිර්මාණශීලී චින්තනය සහ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතා වැඩි දියුණු කරයි ද?” යන්න යි. මෙම ප්‍රධාන පර්යේෂණ ප්‍රශ්නය මත පදනම් ව අනු ප්‍රශ්න තුනක් ද මතු කරන ලදී.

(i) ගුරුවරු මැදිහත්වීම විශ්වාසවන්තව ක්‍රියාත්මක කළෝ ද?, මැදිහත් වීම ගුරුවරුන්ට පිළිගත හැකි මට්ටමක පැවතියේ ද?

(ii) ගුරුවරුන් මැදිහත්වීමේ ක්‍රියාවලියට විශ්වාසවන්තව සිටියා ද?, සහ

(iii) සිසුන් මෙම ඉගැන්වීමේ ක්‍රමය කෙතරම් දුරට පිළිගත්තා ද? යන්න සොයා බැලීම යි.

නියැදිය

සහේතුක නියැදිකරණය මඟින් ශ්‍රී ලංකාවේ බස්නාහිර පළාතේ 1AB පාසල් තුනක සිසුන් 161 දෙනෙකු (7 ශ්‍රේණිය, වයස අවුරුදු 11-12) සහ නාට්‍ය ගුරුවරුන් හය දෙනෙකු මෙම අධ්‍යයනය සඳහා තෝරා ගැනිණි. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයයේ අනුමැතියට යටත්ව නිර්ණායක තුනක් ඔස්සේ මේ තෝරාගැනීම සිදුකරනු ලැබුණි. ඒවා නම්, (i) අවම වශයෙන් 7 ශ්‍රේණියේ නාට්‍ය හා රංගකලාව ඉගෙන ගැනීමට ශිෂ්‍යයන් 25 සිටීම; (ii) පාසල සහ නාට්‍ය ගුරුවරයා අධ්‍යයනයට සහභාගි වීමට කැමැත්තෙන් සිටීම; සහ (iii) ගුරුවරුන් දෙදෙනකුට ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ඉගැන්වීමේ ශිල්පීය ක්‍රම පිළිබඳව හුරුපුරුදු බවක් තිබීම වේ. පාසල් සලකා බැලීමේ දී සමාන සමාජ සහ ආර්ථික පසුබිම සලකා බැලූ අතර මෙම පාසල් ත්‍රිත්වය

භූගෝලීය වශයෙන් සමීප වූ නමුත් එකිනෙකා සමඟ සන්නිවේදනය නොකිරීමට වගබලා ගැනීමට දිස්ත්‍රික්ක වශයෙන් තෝරා ගැනුණි. කොළඹ දිස්ත්‍රික්කය මැදිහත්වීමේ කණ්ඩායම ලෙස නම් කෙරුණු අතර, එක් පාසලක් ගැහැනු (n = 25) සහ අනෙක් පාසල පිරිමි (n = 37) විය. කළුතර දිස්ත්‍රික්කය සක්‍රිය පාලන කණ්ඩායම ලෙස නම් කෙරුණු අතර, එක් පාසලක් ගැහැනු (n = 25) සහ අනෙක් පාසල පිරිමි (n = 24) විය. ගම්පහ දිස්ත්‍රික්කය පාලන කණ්ඩායම ලෙස නම් කෙරුණු අතර, එක් පාසලක් ගැහැනු (n = 20) සහ අනෙක් පාසල පිරිමි (n = 30) විය. පූර්ව පරීක්ෂණය සහ පසු පරීක්ෂණ අතර සිසුන් 33 දෙදෙනකුගේ සහභාගීත්වය සම්පූර්ණව නොතිබීම නිසා එම 33 ප්‍රතිඵලවලින් ඉවත් කළ අතර, අවසන් ප්‍රතිඵලය ගනිනු ලැබුයේ සිසුන් 128 දෙනාගෙනි.

මිනුම් උපකරණ

***(i) නවීකරණය කරන ලද නිර්මාණාත්මක චින්තනයේ ටොරන්ස් පරීක්ෂණ** (Torrance, 1974)*

ශිෂ්‍යයන්ගේ නිර්මාණශීලි කුසලතාව මැන බැලීම සඳහා නවීකරණය කරන ලද Torrance Tests of Creative Thinking මිනුම භාවිත කරන ලදී. මෙම පරීක්ෂණය භාෂා 64කට පරිවර්තනය වී ඇතත් (Kim, 2011) මුල්‍ය සීමාවන්, මුල් පරීක්ෂණයට ප්‍රවේශ වීමේ සීමාවන් සහ මුල් පරීක්ෂණයේ දී ශ්‍රී ලංකාව සඳහා ඇති ප්‍රමිතීන් නොමැතිකම හේතුවෙන් නොමිලේ අන්තර්ජාලයෙන් ලබා ගත හැකි වාචික සහ රූපමය පරීක්ෂණ සාම්පලය අධ්‍යයනය වෙනුවෙන් යොදා ගන්නා ලදී. වාචික පරීක්ෂණය (the verbal test) (i) නිෂ්පාදන වැඩිදියුණු කිරීම (product improvement), (ii) උපකල්පනය කිරීම (just suppose), සහ (iii) අසාමාන්‍ය භාවිතය (unusual uses) යන ක්‍රියාකාරකම් තුනෙන් සමන්විත විය. මෙම ක්‍රියාකාරකම් නිර්මාණාත්මක චින්තනයේ අංශ ත්‍රිත්වයක් ඔස්සේ ඇගයීමට ලක් කරන ලදී. එනම්, ව්‍යක්තභාවය (fluency), නම්‍යතාව (flexibility), සහ නවතාව (originality) යන ඒවා ය. රූපමය පරීක්ෂණය (the figural test) (i) පින්තූර සම්පූර්ණ කිරීම, සහ (ii) දියමන්ති හැඩවල පුනරාවර්තන රූප සටහන් කිරීම යන ක්‍රියාකාරකම් දෙකකින් සමන්විත විය. මෙම ක්‍රියාකාරකම් දෙක නිර්මාණාත්මක චින්තනයේ අංශ පහක් ඔස්සේ ඇගයීමට ලක් කරන ලදී. ඒවා නම්, නවතාව (originality), ව්‍යක්තභාවය (fluency), විස්තාරණය (elaboration), මාතෘකාවේ වියුක්තබව (abstractness), සහ කාර්යයක් සම්පූර්ණ කිරීමේදී

විවෘත මනසක් තබා ගත හැකි ප්‍රමාණය (resistance to premature closure) යි. 0.90ක අන්තර් ශ්‍රේණිගත කිරීමේ ගිවිසුමක් සමඟින් ලකුණු දෙකක් ස්වාධීනව ලකුණු කිරීම සමඟින්, ලකුණු කිරීම සඳහා ඇගයුම් නිර්ණායක නිර්මාණය කරන ලදී.

(ii) අනුවර්තනය වීමේ පරිමාණය (Martin et al., 2013b)

මැදිහත්වීමට පෙර සහ පසුව ශිෂ්‍යයන්ගේ අනුවර්තන කුසලතා මැනීමට මාටින්ගේ සාමාන්‍ය අනුවර්තනය වීමේ පරිමාණය (Martin et al., 2013b) කතෘවරයාගේ අවසරය මත භාවිත කරන ලදී. අනුවර්තනය වීමේ පරිමාණය යනු වාක්‍ය ඛණ්ඩයක් සමඟ ස්ථාවර කර ඇති ලකුණු හතක ප්‍රතිචාර පරිමාණයක් සහිත අයිතම 9කි (1- දැඩි ලෙස එකඟ නොවේ, 7- දැඩි ලෙස එකඟ වේ). එය ශිෂ්‍යයෙකුට ඔහුගේ හෝ ඇයගේ චින්තනය, හැසිරීම, බලපෑම් සහ හැඟීම් ප්‍රතිචාර වශයෙන් සකස් කිරීමට ඇති හැකියාව ගැන එහි සඳහන් කරයි. මෙම අධ්‍යයනයේ දී අනුවර්තනය වීමේ හැසිරීම්වල සාධක තුනක් ඇගයීමට ලක් කෙරුණේ ප්‍රජානන, චර්යාත්මක සහ චිත්තවේගීය අංශවලිනි. සෑම සාධකයකට ම අයිතම තුනක් ඇතුළත් වූ අතර, එයින් අයිතම 9ක පරිමාණයක් නිපදවිණි. වර්තමාන අධ්‍යයනයේ දී, පූර්ව පරීක්ෂණය සඳහා පරිමාණය සඳහා Cronbach’s alpha .85 සහ පසු පරීක්ෂණය සඳහා 0.92 ලෙස යොදා ගන්නා ලදී.

ක්‍රියාපටිපාටිය

සමස්ත අධ්‍යයනය වෙනුවෙන් ආචාර ධර්ම අනුමත කරන ලද්දේ ඕස්ට්‍රේලියානු විශ්වවිද්‍යාල මානව පර්යේෂණ ආචාර ධර්ම කමිටුව (Australian University Human Research Ethics Committee) විසිනි. කොළඹ දිස්ත්‍රිකයේ තෝරා ගත් පාසල් දෙක මැදිහත්වීම් කණ්ඩායම ලෙසත්, කළුතර දිස්ත්‍රිකයේ තෝරා ගත් පාසල් දෙක සක්‍රීය පාලන කණ්ඩායම ලෙසත් ගම්පහ දිස්ත්‍රිකයේ තෝරා ගත් පාසල් දෙක පාලන කණ්ඩායම ලෙසත් නම් කරන ලදී. තෝරාගත් ගුරුවරුන් හයදෙනා ම වසරකට නොවැඩි ඉගැන්වීමේ පළපුරුද්ද සහිත පශ්චාත් උපාධි අධ්‍යාපන ඩිප්ලෝමාව ලැබූ කාන්තා ගුරුවරු වූහ.

මැදිහත්වීම් කණ්ඩායම අයත් පන්ති දෙකෙහි ගුරුවරු පර්යේෂිකාව විසින් සකස් කරන ලද මැදිහත්වීම් අත්පොත (Intervention manual) භාවිත කළහ. පර්යේෂිකාව මේ සඳහා ආචාර්ය උපාධිය අතරතුර, ඇය අනුයුක්ත වූ නිර්මාණාත්මක කර්මාන්ත, අධ්‍යාපනය සහ සමාජ සාධාරණත්වය පිළිබඳ පීඨයේ (Faculty of Creative Industries, Education and Social Justice - QUT) ප්‍රථම උපාධි සහ පශ්චාත් උපාධි අපේක්ෂකයින් සඳහා පවත්වනු ලබන නාට්‍ය උපදේශන සැසි සඳහා සහභාගී වී ප්‍රායෝගික අත්දැකීම් සහ ක්වීන්ස්ලන්තයේ බ්‍රිස්බේන්හි රජයේ පාසල්වල නාට්‍ය පාඩම් කිහිපයක් නිරීක්ෂණය කරමින් ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියේ අත්දැකීම් ලබා ගන්නා ලදී. මෙම අත්දැකීම් මැදිහත්වීම් අත්පොතෙහි ඇතුළත් කර ඇති අන්තර්ගතය සඳහා උත්තේජනයක් සැපයී ය. අත්පොතෙහි ඇති සියලුම පාඩම් දෙවන වාරය සඳහා නියම කර ඇති ශ්‍රී ලංකාවේ ගුරු මාර්ගෝපදේශයට අනුකූලව සකසා ඇත.

නිර්මාණාත්මක ක්‍රියාවලීන් කෙරෙහි සැලකිය යුතු අවධානයක් යොමු කරමින් (පරිකල්පනය, ප්‍රකාශ කිරීම, ප්‍රතිචාර දැක්වීම, සහ ප්‍රාසංගික බව) මැදිහත්වීම් අත්පොතෙහි පාඩම් සකස් කරන ලදී. සෑම පාඩමක් ම විචාර ආසන (hot-seat), කතන්දර කීම (storytelling), සහ ක්ෂණික නිරූපණය (improvisation) යන ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ශිල්පීය ක්‍රම මත රඳා පැවති අතර ඉගැන්වීම මුළුමනින් ම රඳා පැවතියේ කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකම් ලෙස ය. සෑම කණ්ඩායම් ක්‍රියාකාරකමක් ම ගුරුවරුන් විසින් නිරීක්ෂණය කළ අතර, සමාජීය සහ පුද්ගල සවිබල ගැන්වීමේ මාධ්‍යයක් ලෙස නිර්මාණශීලීත්වය දිරිමත් කරන 'එදිනෙදා ජීවිතය සඳහා නිර්මාණශීලීත්වය' යන තේමාවේ ඇති ගැටලු සහ වෙනස්කම්වලට ඵලදායී ලෙස ප්‍රතිචාර දැක්වීමට හැකිවන පරිදි පාඩම් මෙහෙයවීම අරමුණ විය. මැදිහත්වීම් අත්පොතෙහි පාඩමේ ප්‍රවේශය විවිධ නිර්මාණශීලි මැදිහත්වීම් හරහා සිදුකරන ලදී. නම්‍යශීලී බව සංවර්ධනය කර ගැනීම සඳහා සිසුන්ට සහාය වීම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලිය පුරා සිදු විය.

මැදිහත්වීමේ කණ්ඩායම් දෙක විසින් පාසලේ නියමිත කාලසටහනට අනුකූලව පැය දෙකක් මැදිහත්වීම් අත්පොත උපයෝගී කරගෙන අඛණ්ඩව සතිපතා පැය දෙක බැගින් සති දොළහක් ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම්

ක්‍රියාවලිය සිදු කරන ලදී. වැඩසටහනේ විශ්වාසවන්තභාවය සහතික කිරීම සඳහා පර්යේෂිකාව විසින් පන්ති කාමර නිරීක්ෂණ සැසි 40ක් (එක් පංතියක 20 බැගින්) පවත්වන ලදී. ගුරුවරුන් සහ සිසුන් යන දෙඅංශය ම වැඩසටහන පිළිගැනීම තීරණය කිරීම සඳහා මැදිහත්වීමේ ගුරුවරුන් සමඟ අර්ධ ව්‍යුහගත සම්මුඛ සාකච්ඡා 10 බැගින් 20 ක් පවත්වන ලදී. සෑම පාසලකම එක් ශිෂ්‍ය කණ්ඩායමකින් ම එකක් බැගින් නාභිගත සම්මුඛ සාකච්ඡා දෙකක් පවත්වනු ලැබුයේ සිසුන් මෙම ඉගැන්වීමේ ක්‍රමය කෙතරම් දුරට පිළිගත්තා ද යන්න පරික්ෂා කිරීමට යි. පන්තිකාමර නිරීක්ෂණ, ගුරු සම්මුඛ සාකච්ඡා සහ ශිෂ්‍ය නාභිගත කණ්ඩායම් මගින් වැඩසටහනේ ශක්‍යතාව තක්සේරු කරන ලදී.

සක්‍රීය පාලන කණ්ඩායම් දෙක ද පාසලේ නියමිත කාලසටහනට අනුකූලව පැය දෙකක් ඉගෙනුමෙහි නිරත වූවත් ඔවුහු එයින් විනාඩි 40ක් සාම්ප්‍රදායික ගුරු කේන්ද්‍රීය ඉගෙනීමට සහ අනෙක් විනාඩි 80 එම වාරයේ නියමිත පාඩම්වලට සම්බන්ධ රංග භාණ්ඩ සෑදීමේ ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකමෙහි නිරත වීමට යෙදවූහ. එහි විශ්වාසවන්තභාවය පමණක් සහතික කිරීම සඳහා පර්යේෂිකාව විසින් පන්ති කාමර නිරීක්ෂණ සැසි 10ක් මැදිහත්වීම් කණ්ඩායම්වලට සමාන ආකාරයෙන් නිරීක්ෂණය කරන ලද්දේ පර්යේෂණාත්මක බලපෑම පාලනය කිරීම සඳහා ය. මෙම නිරීක්ෂණ දත්ත කිසිවක් දත්ත විශ්ලේෂණය වෙනුවෙන් යොදා නොගන්නා ලදී. පාලන කණ්ඩායම් දෙකෙහි කිසිදු වෙනසක් සිදු නොවූ අතර, පුරුදු පරිදි ඔවුන්ගේ ගුරුවරු දෙදෙනා සතියකට පැය දෙක බැගින් සාම්ප්‍රදායික ලෙස ඔවුන්ට නියමිත පාඩම් ඉගැන්වීම සිදු කළහ. කණ්ඩායම් හයට ම පළමු සහ අවසන් සතියේ පෙර හා පසු පරීක්ෂණ පවත්වන ලදී.

දත්ත විශ්ලේෂණය

කාලය (පෙර සහ පසු) සහ විෂයය තුළ සාධකයක්, විෂය අතර සාධකයක් ලෙස කොන්දේසි (මැදිහත්වීම, ක්‍රියාකාරී-පාලනය සහ පාලනය) සහ ස්ත්‍රී-පුරුෂභාවය (පිරිමි සහ ගැහැනු) විෂය අතර සාධකයක් ලෙස සලකා ගුණාත්මක දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා A2 x 3 x 2 මිශ්‍ර-නිර්මාණ ANOVA යොදා ගන්නා ලදී. Levene ගේ පරීක්ෂණයට අනුව විචල්‍ය උපකල්පනයේ සමජාතීයතාවයට ($p < .05$)

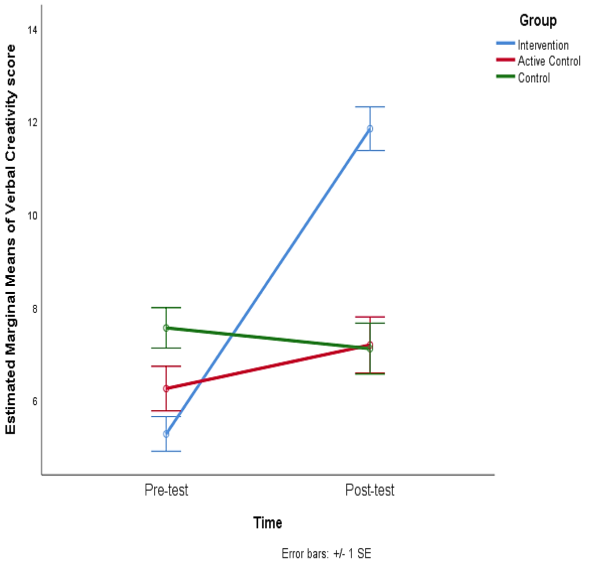
කඩවීමක් සිදුවී ඇති බව යෝජනා කරයි. දෝෂ විචලනයන් පෙර සහ පසු මැදිහත්වීම් පරීක්ෂණ ලකුණුවල දී විවිධ කණ්ඩායම් හරහා ඒකාකාරව බෙදා හැර නොතිබුණි. මෙය පාලනය කිරීම සඳහා සංඛ්‍යානමය වැදගත්කම තීරණය කිරීම වෙනුවෙන් ඇල්ෆා මට්ටම අඩු කරන ලදී ($p < .025$).

ප්‍රතිඵල

නිර්මාණාත්මක චින්තනයේ ටොරන්ස් පරීක්ෂණ වාචික පරීක්ෂණ ලකුණු සලකා බැලීමේ දී පූර්ව ලකුණු සහ පසු ලකුණෙහි වෙසෙසි වෙනසක් මැදිහත්වීම් කණ්ඩායම්වල ඇත (Wilks' Lambda = .4, $F(1,122) = 182.63$, $p < .001$). (රූප සටහන 1)

රූප සටහන 1

පෙර සහ පසු වාචික නිර්මාණශීලීත්වයේ සම්පූර්ණ ලකුණු

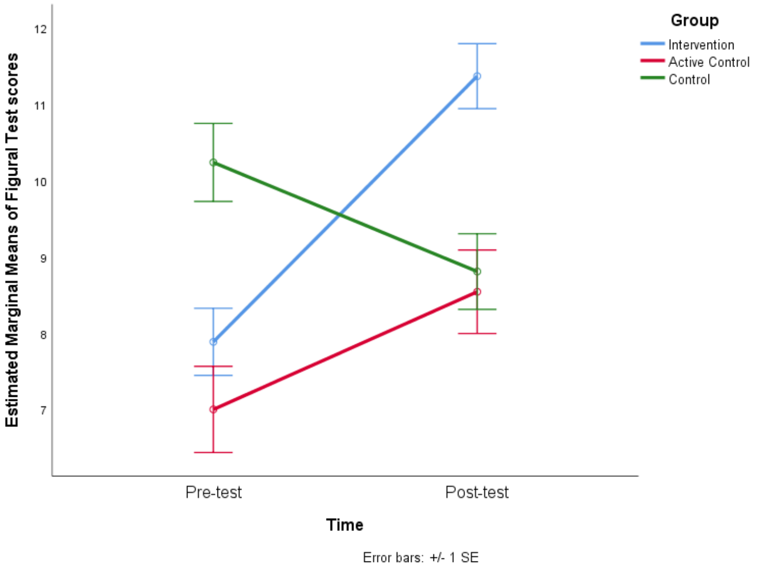


ඒ සමානව සක්‍රිය පාලන කණ්ඩායම්වල ද ලකුණු වැඩි වී ඇත (Wilks' Lambda = .98, F (2, 122) = 2.26, p = .136). එහෙත් පසු ලකුණුවල වෙසෙසි වෙනසක් පාලන කණ්ඩායම්වල දක්නට නොමැත (Wilks' Lambda = 1, F (1, 122) = .62, p = .432).

මේ ආකාරයට ම නිර්මාණාත්මක චින්තනයේ ටොරන්ස් රූපමය පරීක්ෂණ ලකුණ සලකා බැලීමේ දී පූර්ව ලකුණ සහ පසු ලකුණෙහි වෙසෙසි වෙනසක් මැදිහත්වීම් කණ්ඩායම්වල ඇත (Wilks' Lambda = .646, F (1,122) = 66.78, p < .001). (රූප සටහන 2)

රූප සටහන 2

පෙර සහ පසු රූපමය නිර්මාණශීලීත්වයේ සම්පූර්ණ ලකුණු

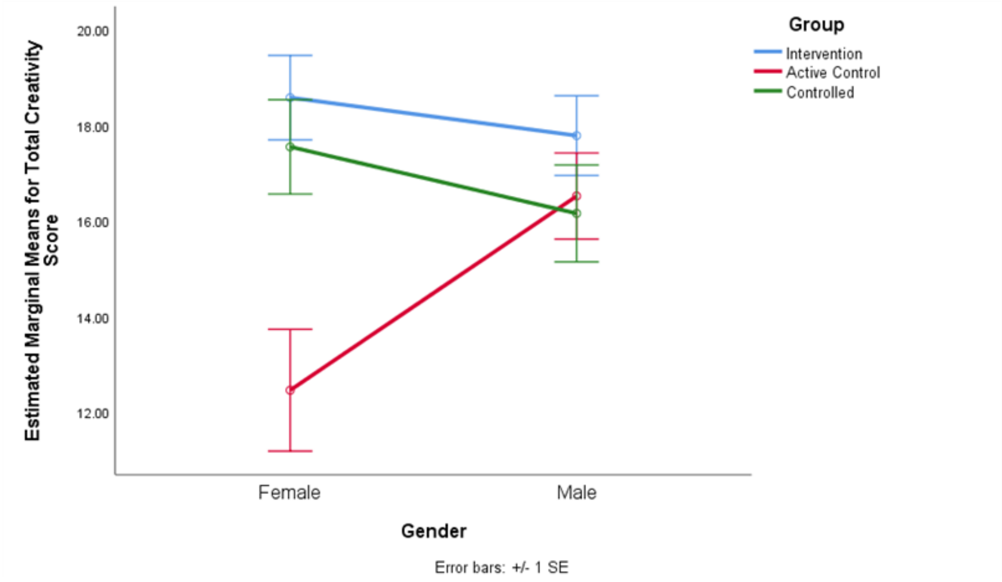


ඒ සමානව සක්‍රිය පාලන කණ්ඩායම්වල ද ලකුණු වැඩි වී ඇත (Wilks' Lambda = .939, F(1,122) = 7.93, p = .006). එහෙත් පසු ලකුණුවල වෙසෙසි වෙනසක් පාලන කණ්ඩායම්වල දක්නට නොමැත. ශිෂ්‍ය කණ්ඩායම් දෙකම සඳහා රූපමය නිර්මාණශීලීත්වය වර්ධනය කිරීම සඳහා නාට්‍ය පදනම් වූ මැදිහත්වීම් වැඩසටහනේ ප්‍රබල බලපෑමක් යෝජනා කරයි.

නවීකරණය කරන ලද Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT) මිනුම් පරීක්ෂණයේ වාචික සහ රූපමය පරීක්ෂණ දෙකම ඒකාබද්ධ කිරීමෙන්, කාලය සහ කණ්ඩායමෙහි සැලකිය යුතු ප්‍රධාන බලපෑමක් ඇති බව සොයා ගන්නා ලදී. කාලය සහ කණ්ඩායම සහ කණ්ඩායම සහ ස්ත්‍රී- පුරුෂභාවය අතර සැලකිය යුතු අන්තර්ක්‍රියා පසු විපරම් කිරීම සඳහා (රූප සටහන-3හි පෙන්වා ඇත).

රූප සටහන 3

සමස්ත නිර්මාණාත්මක ලකුණු සඳහා සමූහය සහ ස්ත්‍රී-පුරුෂභාවය අතර අන්තර්ක්‍රියා



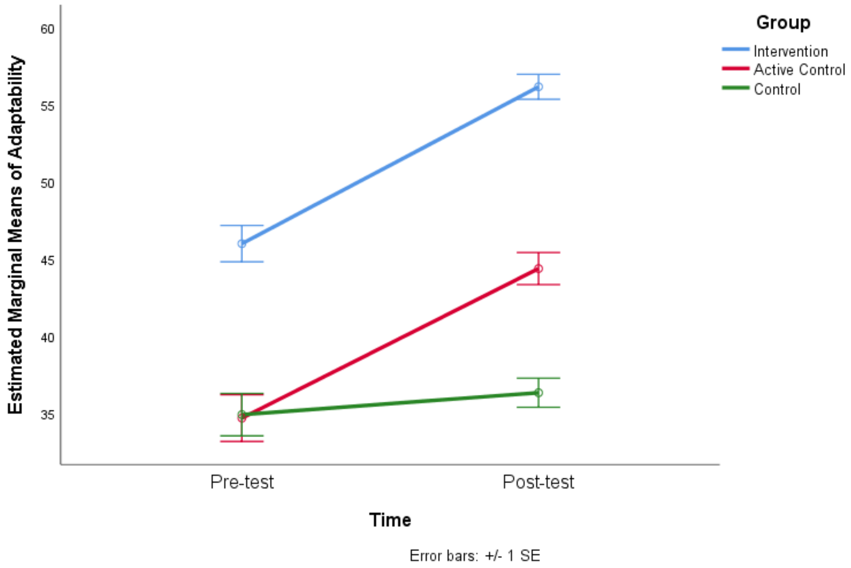
ස්ත්‍රී-පුරුෂභාවයේ එක් එක් මට්ටම්වල සමූහයේ සරල බලපෑම් විමර්ශනය කරන ලදී. කැපී පෙනෙන ලක්ෂණයක් වූයේ TTCT- වාචික සහ TTCT-රූපමය ප්‍රතිඵලවල පෙර/පසු-පරීක්‍ෂණයෙන් කණ්ඩායම සහ ස්ත්‍රී-පුරුෂභාවය අතර අන්තර්ක්‍රියා පෙන්නුම් කරන්නේ ගැහැනු දරුවන් සිටින්නේ කුමන කණ්ඩායමට ද යන්න මත ඔවුන්ගේ සමස්ත නිර්මාණාත්මක ලකුණු වෙනස් වන බව යි. $F(2,122) = 8.1$, $p < .001$. පසු විපරම් සැසඳීම්වලින් පෙන්නුම් කළේ මැදිහත්වීමේ කණ්ඩායමේ ($p <.001$) සහ පාලන කණ්ඩායමේ

(p = .002) ගැහැනු දරුවන්ට වඩා සක්‍රිය පාලන කණ්ඩායමේ ගැහැනු දරුවන්ට අඩු නිර්මාණශීලී ලකුණු ඇති බව යි.

මාටින්ගේ අනුවර්තනය වීමේ පරිමාණයේ අනුවර්තනය වීමේ ලකුණු සැලකීමේ දී එක් එක් කණ්ඩායම තුළ කාලය සහ කණ්ඩායම අතර අන්තර්ක්‍රියා මැදිහත්වීමේ කණ්ඩායමේ සම්පූර්ණ පූර්ව සහ පශ්චාත් පරීක්ෂණ ලකුණු අතර සැලකිය යුතු වෙනසක් අනාවරණය විය (Wilks' Lambda = .63, F (1,122) = 71.64, p < .001). (රූප සටහන 4)

රූප සටහන 4

පෙර/පසු අනුවර්තනය වීමේ සම්පූර්ණ ලකුණු



සක්‍රිය පාලන කණ්ඩායමෙහි ලකුණු වැඩි වීමක් සිදු විය (Wilks' Lambda = .76, F (1,122) = 39.43, p < .001), සහ පාලන කණ්ඩායමේ වෙනසක් නොමැත (Wilks' Lambda = .99, F(1,122)) = 1.03, p = .312).

මැදිහත්වීමේ විශ්වාසවන්තභාවය, පිළිගත හැකි බව සහ ශක්‍යතාව පිළිබඳ ප්‍රතිඵල

ප්‍රධාන පර්යේෂණ ප්‍රශ්නය මත පදනම් ව ගොඩ නඟනු ලැබූ අනු ප්‍රශ්න තුන මඟින් මැදිහත්වීමේ විශ්වාසවන්තභාවය, පිළිගත හැකි බව සහ ශක්‍යතාව පිළිබඳ ප්‍රතිඵලය සොයා බලන ලදී. එය අනාවරණය කර ගනු ලැබූයේ පන්තිකාමර නිරීක්ෂණ, ගුරු සම්මුඛ සාකච්ඡා සහ නාභිගත සිසු කණ්ඩායම් සම්මුඛ සාකච්ඡා මඟිනි. පන්තිකාමර නිරීක්ෂණ මගින් පෙන්නුම් කළේ මැදිහත්වීම් කණ්ඩායම් දෙක ම මැදිහත්වීම් අත්පොතෙහි අඩංගු සියලු පාඩම් උගන්වා ඇති බව ය. තව ද සක්‍රිය පාලන කණ්ඩායම දේශන සහ සටහන් ගැනීමට අමතරව රංග භාණ්ඩ නිර්මාණය කරමින් ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම්හි විශ්වාසවන්තව කටයුතු කළ බවත්, පාලන කණ්ඩායම්හි කිසිදු වෙනසක් සිදු නොවූ බවත්, එමඟින් විශ්වාසවන්තභාවය සහතික කරන බවත් අනාවරණ විය. මැදිහත්වීමේ ගුරුවරුන්ගෙන් එක්රැස් කරන ලද දත්තවලින් පෙන්නුම් කළේ ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ශිල්පීය ක්‍රම භාවිතය නිසා සිසු ඉගෙනීමේ ඇතිවූ ශිෂ්‍ය දියුණුව සහ ඒ සම්බන්ධයෙන් ඔවුන්ගේ පැවති පිළිගැනීම ය. කෙසේ වෙතත්, සූදානම් වීමට ඇති කාලය අවම වීම, විභාගයට ඇති පීඩනය සහ පන්තිකාමරවල ඉඩ ප්‍රමාණවත් නොවීම සම්බන්ධයෙන් ගුරුවරුන් ගැටලු වාර්තා කිරීම නිසා වැඩසටහනේ ශක්‍යතාව පිළිබඳ අභියෝග මතු විය. නාභිගත සිසු කණ්ඩායම් සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් හෙළි වූයේ ඔවුන් ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ශිල්පීය ක්‍රම භාවිතයෙන් ඉගෙනීමට ඇති කැමැත්ත ය. ඔවුන් මැදිහත්වීමට කැමති වීමට පැවති හේතු අතර, ඉගෙනීමේ දී වඩාත් ලිහිල් බවක් දැනීම, සහයෝගීතාව සමඟින් සහභාගීත්ව කුසලතා සංවර්ධනය වීම, විශ්වාසය ගොඩ නැඟීම, ගැටලු සොයා යෑම සහ ඒ සඳහා පිළිතුරු ලැබීම, මෙන් ම ඉගෙනීම කෙරෙහි ගුරුවරුන්ගේ මැදිහත්වීම අවම වීම ප්‍රධාන විය.

සාකච්ඡාව

අධ්‍යයනයේ සොයාගැනීම්වලින් පෙන්නුම් කෙළේ සුදුසු ක්‍රමෝපායන් යොදාගන්නේ නම් පාසල් දරුවන්ගේ නිර්මාණශීලිත්වය සංවර්ධනය කළ හැකි බව යි. මැදිහත්වීම් කණ්ඩායමේ ශිෂ්‍යයන්ගේ නිර්මාණශීලිත්වය සහ අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව පිළිබඳ ගුණාත්මක ලකුණු වැඩි වීම මෙහි සාක්ෂිය

ය. මෙම අනාවරණ බටහිර ලෝකයේ අනෙකුත් අධ්‍යයනයන් සමඟ සමපාත වේ (නිදසුන් ලෙස, Burke & Williams, 2008; Freeman et al., 2003; Garaigordobil, 2006; Hui et al., 2015; Lin, 2012; Martin et al., 2013a). මෙහි ඇති අනෙක් විශේෂත්වය නම්, සක්‍රීය පාලන කණ්ඩායමේ නිර්මාණශීලීත්වයේ ලකුණු සහ අනුවර්තනය වීමේ ලකුණු පාලන කණ්ඩායමට වඩා වැඩි වීම යි. මෙම අනාවරණය යෝජනා කරන්නේ වෙනස් දෙයක් කිරීමේ පර්යේෂණාත්මක බලපෑම ශිෂ්‍යයන්ගේ කුසලතා සංවර්ධනයට ද බලපා ඇති බැවින් ක්‍රියාවලි නාට්‍ය හා සමාන මට්ටමකට නොව, පාලන කණ්ඩායමක් පමණක් නොව, ක්‍රියාකාරී පාලන කණ්ඩායමක් පර්යේෂණයකට ඇතුළත් කිරීමේ වැදගත්කම යි. එසේ ම, පර්යේෂණාත්මක බලපෑමට අමතරව මෙම ප්‍රතිඵලය පාඩම්වලට සම්බන්ධ රංග භාණ්ඩ සෑදීමේ ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම නිසා සිසුන්ට විවිධ ද්‍රව්‍ය සහ නිර්මාණ ශිල්පීය ක්‍රම භාවිත කරමින් ඔවුන්ගේ නිර්මාණාත්මක කාර්ය සාධන කුසලතා පුළුල් කරන නිර්මාණාත්මක අවස්ථාවන්ට සම්බන්ධ වීමට ලැබීම යි (Kemple, 2017; Muffatti, 2018).

මෙම මැදිහත්වීමේ ලැබූ අනෙක් ප්‍රතිඵල වූයේ එය ශිෂ්‍ය පෙලඹවීම සහ ශිෂ්‍ය අන්තර් ක්‍රියාකාරිත්ව වැඩි දියුණු වී තිබීම යි. නාභිගත කණ්ඩායම් සම්මුඛ සාකච්ඡාවල දී ශිෂ්‍යයන් කියා සිටියේ ඊට පෙර ඔවුන් නිෂ්ක්‍රීය සවන්දෙන්නන් වූ නමුත් මැදිහත්වීම් පාඩම්වල දී ඔවුන් වඩා ක්‍රියාකාරී වූවා පමණක් නොව ප්‍රායෝගික ක්‍රියාකාරකම්වලට ඉහළ පෙලඹවීමකින් සම්බන්ධ වූ බව යි. වඩා වැදගත් කරුණ නම්, සිසුන් ඔවුන්ගේ අත්දැකීම් සහ මැදිහත්වීමට සහභාගී වීමෙන් ඔවුන් ලැබූ වාසි අගය කිරීම යි. මෙයින් පෙන්වන්නේ ශිෂ්‍යයන්ගේ ධනාත්මක අත්දැකීම් නාට්‍ය පන්තිකාමරවල නිර්මාණාත්මක ඉගෙනුම් අත්දැකීම් ක්‍රියාවට නැංවීම සඳහා සහ ඔවුන්ගේ හැකියාවන් කරා ළඟා වීමට උපකාර කිරීම සඳහා ඉගෙනගන්නන්ගේ මැදිහත්වීම අභිරුචිකරණය කිරීම අත්‍යවශ්‍ය බව යි.

ගුරුවරුන්ගේ සම්මුඛ සාකච්ඡා, නාභිගත සිසු කණ්ඩායම් සාකච්ඡා සහ පන්තිකාමර නිරීක්ෂණවලින් පෙන්නුම් කෙරුණේ ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ශිල්පීය ක්‍රම ධනාත්මක චර්යාත්මක නියැළීමක් සමඟ සම්බන්ධ වී ඇති බව යි. විශේෂයෙන් ම විචාර ආසන ක්‍රම ශිල්පීය ක්‍රමය (Hot-seat) මැදිහත්වීම තුළ ඉතා ජනප්‍රිය

විය. ලෝකයේ බොහෝ රටවල විචාර ආසන ක්‍රම ශිල්පීය ක්‍රමය (Hot-seat) යොදා ගත්ත ද ශ්‍රී ලංකාවේ පළමුවරට මෙම ශිල්පීය ක්‍රම යොදාගනු ලැබුණි. මෙම ශිල්පීය ක්‍රමයට ගුරුවරු දෙදෙනා මෙන් ම ශිෂ්‍යයෝ ද වැඩි කැමැත්තක් දැක්වූහ. ඔවුන් විශ්වාස කළේ විචාර ආසන ක්‍රමය සමවයස් මිතුරන් සමඟ කතා කිරීමේ දී වචනවල බලය ලබා දීමට, කණ්ඩායම් සහයෝගීතාව සඳහා උද්යෝගිමත් සහ ධනාත්මක ප්‍රතිඵලයක් ලබා දෙන ඉගෙනුම් අත්දැකීමක් ලබා දුන් බව යි. ශිෂ්‍ය නාභිගත කණ්ඩායම් සාකච්ඡාවලින් හෙළි වූයේ ද විවිධ කුසලතා ගවේෂණය කිරීමට මෙන් ම මිත්‍රත්වයේ වැදගත්කම හඳුනාගැනීමට ද විචාර ආසන ක්‍රම ශිල්පීය ක්‍රමය ඉවහල් වූ බව ය. මෙම දත්ත Scale විසින් 2010 දී ලැබූ දත්තවලට සමාන ය. එබැවින්, ක්‍රියාවලි නාට්‍යය ශිල්පීය ක්‍රම ශ්‍රී ලාංකේය පන්ති කාමර සඳහා ඉතා යෝග්‍ය වන අතර, සිසුන්ට ඔවුන්ගේ පාඩම්වලින් වඩාත් ක්‍රියාශීලී සහ නිර්මාණාත්මක අත්දැකීමක් අත්විඳීමට ඉඩ සලසන බව කිව හැකි ය.

මැදිහත්වීම නිරීක්ෂණයේ දී ඇතැම් සෘණාත්මක අංශ ද හඳුනා ගත හැකි විය. ඉන් පළමුවැන්න, මැදිහත්වීම් කණ්ඩායම් නියැදියේ සිටි ගුරුවරුන් දෙදෙනාට ම පාඩම් සඳහා කිසිදු ආකාරයේ සූදානමක් නොමැති වීම ය. පාඩම් සැලසුම් කිරීම සාමාන්‍යයෙන් ඵලදායී ඉගැන්වීමේ වැදගත් අංගයක් ලෙස සැලකේ. ශ්‍රී ලංකාවේ සෑම ගුරුවරයෙකු ම සැලසුම්සහගත ලෙස ප්‍රජානන, ආවේදන සහ මනෝචාලක ක්ෂේත්‍ර හඳුනා ගනිමින් සම්පූර්ණ පාඩම් සැලැස්මක් සකස් කළ යුතු යැයි අපේක්ෂා කෙරේ (MoE, 2013). කෙසේ වෙතත්, මෙම අධ්‍යයනයේ දී ගුරුවරුන් දෙදෙනා ම වාර්තා කළේ තමන් මෙතෙක් නාට්‍ය ඉගැන්වීම සඳහා ක්‍රමවත් පාඩම් සටහනක් සකස් නොකරන බව යි. ඔවුන් පැවසූයේ ඒ වෙනුවෙන් වැඩි කාලයක් ගත වන බවත්, ඒ සඳහා ඔවුන්ට කාලයක් නොමැති බවත් ය. එහෙත් පර්යේෂණ සාහිත්‍යයට අනුව පාඩම් සැලසුම් කිරීම සඳහා සැලකිය යුතු කාලයක් ගත වේ. පාඩමක් සැලසුම් කිරීම අභියෝගාත්මක ය (Boikhutso, 2010); එය ඵලදායී ඉගැන්වීමේ කේන්ද්‍රස්ථාන ය (Reed & Michaud, 2010). නිර්මාණාත්මක කලාවන් ඉගැන්වීමේ දී සෞන්දර්යයාත්මක වටිනාකම පිළිබඳ සංකල්පය අවබෝධ කර ගැනීමටත්, ඉගෙනීම ඔවුන්ගේ ම සමාජ හා පෞද්ගලික ජීවිතයට ආකල්පමය වශයෙන් සම්බන්ධ කිරීමටත්, චරිත නිර්මාණය කිරීමටත් ප්‍රජානන හැකියා වර්ධනය කිරීමටත් පාඩම් සැලසුම්

අවශ්‍ය වේ. කෙසේ වෙතත්, නිර්මාණශීලීව ඉගැන්වීම සහ නිර්මාණශීලීත්වය සඳහා ඉගැන්වීම ශ්‍රී ලංකාව තුළ තවමත් සිදුවන ප්‍රවේශයන් අවම බව අනාවරණය විය.

පාඩම් සැලසුම් කර උගන්වනවාට වඩා ශිෂ්‍යයන් විභාග සඳහා සූදානම් කිරීම වැදගත් බව ගුරුවරුන් දෙදෙනාගේ අදහස යි. ගුරුවරුන් වාර්තා කළේ ශ්‍රී ලංකාවේ ඉගැන්වීමේ ආධිපත්‍යය විභාග මත පැටවෙන නිසා නිර්මාණාත්මක කුසලතා වර්ධනය කිරීමට වඩා විභාග ලකුණු ඉහළ නැංවීම සඳහා අන්තර්ගත දැනුම සහ පරීක්ෂණ කුසලතා කෙරෙහි අවධානය යොමු කර උගන්වන බව යි. තව ද, තම දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනික ජයග්‍රහණ පිළිබඳ දෙමාපියන්ගේ පවතින ඉහළ අපේක්ෂාවන් ද ගුරුවරුන්ගේ ඉගැන්වීම කෙරෙහි බලපා ඇත. මේ සම්බන්ධයෙන් ශ්‍රී ලංකා අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ යම් වෙනසක් අවශ්‍ය ය (Irugalbandara & Campbell, 2020).

ශ්‍රී ලාංකේය නාට්‍ය පන්තිකාමරයේ ඉඩකඩ මදිකම ඉගෙනුම් ඉගැන්වීම් ක්‍රියාවලියට බාධාවකි. මැදිහත්වීම් අධ්‍යයනයේ පන්තිකාමර අවකාශයන්හි අභ්‍යන්තර සැකැස්ම ප්‍රායෝගික නාට්‍ය වැඩ සඳහා ප්‍රශස්ත නොවී ය. එහි සැකැස්ම වූයේ මේස සහ පුටුවලින් යුත් දේශන ශෛලියේ සටහන් ගැනීමේ පාඩම් ඉදිරිපත් කිරීම සඳහා සැකසූ අවකාශයකි. නාට්‍ය පාඩම්වල ප්‍රායෝගික ඉගැන්වීම කොරිඩෝ අවකාශයන්, හුදකලා ස්ථාන හෝ ක්‍රීඩා පිට්ටනිය හෝ එළිමහන් වේදිකාව තුළ විය. මේ නිසා පාඩම ඉගැන්වීමේ දී පැවතියේ ඝෝෂාකාරී පරිසරයකි. ශ්‍රී ලංකාවේ පන්තිකාමර ඝෝෂාවට එක් පොදු හේතුවක් වන්නේ පන්තිකාමරවල තදබදය වැඩි වීම යි. කාමර ධාරිතාවට වඩා සිසුන් වැඩි ය. යහපත් ඉගෙනුමක් පවත්වා ගැනීම සඳහා පන්තිකාමර ශබ්දය තීරණාත්මක බව Grebennikov සහ Wiggins (2006)ගේ අදහස යි. එසේ ම, මධ්‍යස්ථ ශබ්ද පරිසරයක වැඩ කරන විට ශිෂ්‍යයන්ගේ නිර්මාණශීලීත්වය වැඩි දියුණු වූ බව පර්යේෂකයන් පෙන්වා දී ඇති අතර, අධික ශබ්දය ඉගෙනීමට අහිතකර බව ද පෙන්වා දී ඇත (Chiang & Lai, 2008; DiSarno et al, 2002; Massonnié et al., 2019). Sallis (2009) යෝජනා කරන්නේ පාසල්වල නාට්‍ය පන්ති කාමරයක ශිෂ්‍ය ප්‍රමාණය 25 සීමාව නොඉක්මවිය යුතු බවයි. එහෙත්,

අප රටෙහි ඇතැම් නාට්‍ය පන්තිකාමර සිසුන් හතළිහකට වඩා සිටින විට සහ පන්තිකාමර ඝෝෂාව බාධාවක් වනවිට නිර්මාණශීලිත්වය සංවර්ධනය වීමට අවස්ථා අහිමි වේ.

අධ්‍යයනයේ සීමා

අධ්‍යයනයේ ප්‍රධාන සීමාවන් දෙකක් වූයේ භාවිත කරන ලද පර්යේෂණ උපකරණ දෙක (නවීකරණය කරන ලද TTCT සහ අනුවර්තනය වීමේ පරිමාණය) ශ්‍රී ලාංකේය සන්දර්භය තුළ අලුත් වූ බැවින් ප්‍රතිඵල සසැඳීමට සම්මතයන් නොතිබීම යි. කෙසේ වෙතත්, මෙම උපකරණ කණ්ඩායම් අතර සසැඳීම් සඳහා සුදුසු විය. එසේ ම, මෙම පියවර දෙකම ස්වයං-වාර්තා පියවරයන් විය. කෙසේ වෙතත්, සංසන්දනාත්මක අරමුණු සඳහා, එක් එක් කණ්ඩායම මැදිහත්වීමට පෙර සහ පසු ඔවුන්ගේම ලකුණු සමඟ සංසන්දනය කරන ලද බැවින් මෙය ගැටලු සහගත නොවී ය.

මීට අමතරව, අධ්‍යයනය වෙනුවෙන් යොදා ගනු ලැබුවේ බස්නාහිර පළාතේ දිස්ත්‍රික්ක තුන ආවරණය වන පාසල් හයක් පමණි. මෙම පාසල් හය ස්ත්‍රී-පුරුෂභාවය, ආදායම සහ ස්ථානය සැලකීමේ දී සමාන නමුත් මෙම සමානකම දිවයිනේ සෑම පාසලකම සමාන නොවන නිසා අධ්‍යයනයේ සොයාගැනීම් අනෙකුත් පළාත් අවේ පිහිටි පාසල්වලට සාමාන්‍යකරණය කිරීම අපහසු ය. කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පන්තිවලින් ඔබ්බට ගොස් නිර්මාණශීලි චින්තනය සහ අනුවර්තනය වීමේ හැකියාව කෙරෙහි ක්‍රියාවලි නාට්‍ය සමාන බලපෑමක් ඇති කරන්නේ දැයි පරීක්ෂා කිරීමට නම් වෙනත් ශ්‍රේණිත්වලත් මෙම මැදිහත්වීම නැවත සිදු කිරීම ප්‍රයෝජනවත් වනු ඇත.

නිගමන සහ යෝජනා

සසම්භාවී නොවන පාලන සැලසුමක් භාවිත කරමින්, නිර්මාණශීලිත්වය සහ අනුවර්තනය කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම අරමුණු කර ගනිමින්, ශ්‍රී ලාංකේය පාසල්වල සිදු කරනු ලැබූ පළමු පර්යේෂණාත්මක

අධ්‍යයනය මෙය යි. සමස්ත අධ්‍යයන ප්‍රතිඵලවලින් අනාවරණය වූයේ ශිෂ්‍යයන්ගේ නිර්මාණශීලිත්වය සහ අනුවර්තනය කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම සඳහා ක්‍රියාවලි නාට්‍ය ශිල්පීය ක්‍රමයන්ගේ ඵලදායිතාව යි. ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයින් සහ අධ්‍යාපන බලධාරීන් සඳහා මෙහි ඇඟවුම් ගණනාවක් ඇත. ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රතිපත්ති සම්පාදකයින්ට (අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය/ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය) කනිෂ්ඨ ද්විතීයික පාසල් සිසුගේ නිර්මාණශීලිත්වය සහ අනුවර්තනය කුසලතා සංවර්ධනය කිරීම නිර්මාණශීලී චින්තනය සහ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතා ඉගැන්වීම සඳහා මෙම ප්‍රවේශයට සහාය වීම සඳහා සාක්ෂි පදනම් කරගත් මැදිහත්වීම් වර්ධනය කිරීම සලකා බැලිය හැකි ය. ශ්‍රී ලංකාවේ ඵලදායි හා ඉහළ කාර්ය සාධනයක් ඇති පාසල් ප්‍රවර්ධනය කිරීමේ දී පාසල් විදුහල්පතිවරු ප්‍රමුඛ කාර්යභාරයක් ඉටු කරති. එබැවින් ගුරුවරුන්ට ඵලදායීව හා නව්‍යකරණයෙන් වැඩ කිරීමට නිදහස ලබා දෙන සුදුසු පාසල් වාතාවරණයක් පාසල් විදුහල්පතිවරුන්ට නිර්මාණය කළ හැකි ය. නාට්‍ය අධ්‍යාපනයේ සාර්ථකත්වය සඳහා තාක්‍ෂණය, ඉගැන්වීම් සහ ඉගෙනුම් සම්පත්, උපකරණ සහ අමතර සම්පත් ඇතුළු භෞතික සන්දර්භය සහ පරිසරය ද අත්‍යවශ්‍ය වේ. මෙම ප්‍රවේශය ක්‍රියාවට නැංවීම සඳහා නාට්‍ය ගුරුවරුන්ගේ කුසලතා ඉහළ නැංවීම ද අවශ්‍ය වනු ඇත. ඔවුන්ගෙන් බොහෝ දෙනෙකුට සටහන් දීම හැර වෙනත් නාට්‍ය ඉගැන්වීමේ ක්‍රමයක් පිළිබඳ අත්දැකීම් නොමැත. සිසුන් ක්‍රියාශීලී, ප්‍රායෝගික අත්දැකීම්වලින් ඉහළ පෙලඹවීමක් ඇති බව මැදිහත් වීමෙන් පෙන්නුම් කළ පරිදි, පාසල් පරිපාලකයන්ට මේ ආකාරයෙන් නාට්‍ය ඉගැන්වීම සඳහා වඩාත් ඵලදායී යටිතල පහසුකම් සහ අවකාශය සැපයීමට අවශ්‍ය විය හැකි ය. ක්‍රියාවලි නාට්‍ය වැනි නව්‍ය, සම්ප්‍රදායික නොවන ඉගැන්වීම් භාවිත කිරීමට ගුරුවරුන්ට නිදහස සලසන සුදුසු පාසල් වාතාවරණයක් පාසල් පරිපාලකයන් විසින් නිර්මාණය කිරීමට ද අවශ්‍ය වනු ඇත.

සමස්තයක් වශයෙන්, මෙම අධ්‍යයනය ශ්‍රී ලංකාවේ වත්මන් ඉගැන්වීම් පිළිවෙත් පිළිබිඹු කරන අතර, නව ප්‍රවේශයන් ප්‍රගුණ කිරීමට ගුරුවරුන්ට අවස්ථා අවශ්‍ය බව අවධාරණය කරයි. මෙම පරිචය නව දැනුම, නව දැනුවත් කිරීම් සහ ඉදිරි දර්ශනයේ යම් වෙනස්කම් ඇතුළත් වේ. එයට නාට්‍ය අධ්‍යාපනයේ ස්වභාවය, අභිප්‍රාය සහ විභවය නැවත සිතීම සහ වැඩිදියුණු කළ සෞන්දර්යයාත්මක හැඟීමක් සහ

අධ්‍යාපනික දිශානතියක් ඇතුළත් වේ. මේ අනුව, මෙම සන්දර්භය තුළ නිර්මාණාත්මක සංවර්ධන අධ්‍යාපනයේ සංකීර්ණත්වය පිළිබඳ වැඩිදුර අවබෝධයක් ලබා ගැනීමට සහ අදාළ සංකීර්ණ හා ගතික අභියෝගවලට ප්‍රතිචාර දැක්වීම සඳහා විවිධ ශ්‍රී ලාංකේය නාට්‍ය පන්තිකාමර සන්දර්භයන් හරහා ප්‍රවේශ මාලාවක් අනුගමනය කරමින් පර්යේෂණ කිරීමේ සැබෑ අවශ්‍යතාවක් පවතී. අනාගත ආර්ථික ඉල්ලීම් අඛණ්ඩව වෙනස් කිරීමට වෙනස් වීම සැමවිටම අභියෝගාත්මක වන අතර, ඉගෙනීම, සමාජ අන්තර්ක්‍රියා, නිර්මාණශීලි චින්තනය සඳහා ශිෂ්‍යයන්ගේ නියැළීම සහ අනුවර්තනය වීමේ කුසලතා වර්ධනය අතර සම්බන්ධතාව පිළිබඳ නව සලකා බැලීම් සඳහා ගුරුවරුන්ට උපකාර කිරීමට මග පෙන්වීම අවශ්‍ය වනු ඇත.

Acknowledgement

The author would like to express her deepest gratitude to Prof. Marylin Campbell, Dr. Rebeca English, and Dr. Carly Lassig from the Queensland University of Technology in Australia for their invaluable support and insightful feedback throughout the PhD journey. Sincere thanks are also extended to the Ministry of Education in Sri Lanka for providing the necessary resources and facilitating data collection from the respective schools. This work was generously supported by the NCAS/QUT Scholarship Fund in Sri Lanka.

Author Bio

Dr. Irugalbandara is a Senior Lecturer in the Department of Secondary and Tertiary Education, Faculty of Education, at the Open University of Sri Lanka, with for more than twenty years' experience. She completed her PhD degree at the Queensland University of Technology (QUT), Australia, with major discipline in Aesthetic Education. She has strong views on the value of creativity, imagination and innovation in the aesthetic curriculum in Sri Lanka.

Disclosure statement: No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ / References

Abayasekara, A., & Arunatilake, N. (2018). School resources and education outcomes: Evidence from Sri Lanka. *International Journal of Educational Development, 61,*127–141. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.12.010

Aturupane, H. (2011). *Transforming school education in Sri Lanka: from cut stones to polished jewels* (English). World Bank Group. http://documents.worldbank.org/curated/en/366241468301732117/Transforming-school-education-in-Sri-Lanka-from-cut-stones-to-polished-jewels

Aturupane, H. (2013). Economic benefits and options for financing higher education in Sri Lanka. *Sri Lanka Journal of Advanced Social Studies, 2*(1), 47–66. http://dx.doi.org/10.4038/sljass.v2i1.5118

Boikhutso, K. (2010). The theory into practice dilemma: Lesson planning challenges facing Botswana student-teachers. *Improving Schools*, *13*(3), 205–220. https://doi.org/10.1177/1365480210385668

Bowell, P., & Heap, B. S. (2001). *Planning process drama.* David Fulton

Bowell, P., & Heap, B. S. (2017). *Putting process drama into action: The dynamics of practice.* Routledge publications.

Billíková, A., & Kiššová, M. (2013). *Drama techniques in the foreign language classroom: Constantine the Philosopher University in Nitra Faculty of Arts Department of English and American Studies.* https://www.academia.edu/4371534/Drama_Techniques_in_the_Foreign_Language_Classroom_Constantine_the_Philosopher_University_in_Nitra_Faculty_of_Arts_Department_of_English_and_American_Studies

Burke, L. A., & Williams, J. M. (2008). Developing young thinkers: An intervention aimed to enhance children's thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, *3*, 104–124. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.01.001

Catterall, J. S., & Dumais, S. A. (2012). *The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies* (Research Report #55). https://www.arts.gov/sites/default/files/Arts-At-Risk-Youth.pdf

Chiang, C., & Lai, C. (2008). Acoustical environment evaluation of joint classrooms for elementary schools in Taiwan. *Build Environment, 43*(10), 1619–1632. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2007.10.014

Davis, S. E. (2017). Dramatic thinking: Identifying and owning our creative process. *National Journal Drama Australia, 41*(2), 83–92. https://doi.org/10.1080/14452294.2017.1435946

Deeks, J. J., Dinnes, J., D'Amico, R., Sowden, A. J., Sakarovitch, C., & Altman, D. (2003). *Evaluating non-randomized intervention studies*. Grey Publishers.

DiSarno, J. N., Schowalter, M., & and Patricia, G. (2002). Classroom amplification to enhance student performance." *TEACHING Exceptional Children, 34*(6), 20–25. https://doi.org/10.1177/004005990203400603

Duatepe, P., Asuman, T., & Ubuz, B. (2009). Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes, and thinking levels. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 272–286. https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.272-286

Ewing, R. (2018). *Making a difference in learning through arts-rich pedagogy.* Australian Council for Educational Research, 15–19. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1331&context=research_conference

Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education, 9*(2), 177–197. https://doi.org/10.1080/1356978042000255067

Fraser, H. (2004). Doing narrative research: Analysing personal stories line by line. *Qualitative Social Work*, *3*, 179–201. https://doi.org/10.1177/1473325004043383

Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behaviour. *The Journal of Educational Research*, *96*(3), 131–138. https://doi.org/10.1080/00220670309598801

Freire, P. (2014). *Pedagogy of commitment* (D. Brookshaw & A. Oliveira, Trans.). Paradigm Publishers.

Garaigordobil, M. (2006). Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: Impact of a play program on verbal and graphic–figural creativity. *Creativity Research Journal*, *18*(3), 329–345. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_8

Glass, D., Meyer, A., & Rose, D. H. (2013). Universal design for learning and the arts. *Harvard Educational Review, 83*(1), 98–119. https://doi.org/10.17763/haer.83.1.33102p26478p54pw

Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*, Early Intervention Foundation. file:///C:/Users/aiiru/Downloads/social-and-emotional-skills-in-childhood-and-their-long-term-effects-on-adult-life%20(2).pdf

Grebennikov, L., & Wiggins, M. (2006). Psychological effects of classroom noise on early childhood teachers. *The Australian Educational Researcher, 33*(3), 35–54. https://doi.org/10.1007/BF03216841

Hainselin, M., Aubry, A., & Bourdin, B. (2018). Improving teenagers' divergent thinking with improvisational theater. *Frontiers in Psychology, 9,* Article 1759*,* 1–19. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01759

Holdhus, K., Høisæter, S., Mæland, K., Vangsnes, V., Engelsen, K., Espeland, M., Espeland, Å., & Boylan, M. (2016). Improvisation in teaching and education—roots and applications. *Cogent Education, 3*(1) ,1–17. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142

Hui, N. N. A., Bonnie W.Y. C., Aubrey, Y.T. C., Barbie, H.T. C., & Sam, C. T. (2015). Creativity in Hong Kong classrooms: Transition from a seriously formal pedagogy to informally playful learning. *Education, 3-13,* 43(4), 393–403. https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020652

Ikenaga, M., Yamada, Y., Kose, Y., Morimura, K., Higaki, Y. et al., (2016). Effects of a 12-week, short-interval, intermittent, low-intensity, slow-jogging program on skeletal muscle, fat infiltration, and fitness in older adults: randomized controlled trial. *European Journal of Applied Physiology, 117*(1), 7–15. https://doi.org/10.1007/s00421-016-3493-9

Irugalbandara & Campbell, M. (2020). A new strategy for Sri Lankan drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 25*(2), 256–262. https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730173

Jurinović, M. R. (2016). Process drama as a form of cooperative learning. *Croatian Journal of Education, 18,* 239–253. https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2107

Karwowski, M., & Soszynski, M. (2008). How to develop creative imagination? Assumptions aims and effectiveness of role-play training in creativity (RPTC). *Thinking Skills and Creativity, 3*(2), 163–171. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.07.001

Kathleen, G. L. (2007). *Leap into Literacy: Teaching the tough stuff so it sticks.* Pembroke Publishers.

Kemple, M. K. (2017). *Planning for play: Strategies for guiding preschool learning.* Gryphon House Inc. https://ebookcentral.proquest.com/lib/qut/detail.action?docID=5329814

Kim, K. H. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance tests of creative thinking. *Creativity Research Journal, 23*(4), 285–295. https://doi.org/10.1080/10400419.2011.627805

Lin, Y. (2012). Adopting creative pedagogy into Asian classrooms - Case studies of primary school teachers' responses and dilemma. *Journal of Education and Learning, 1*(2), 205–216. http://dx.doi.org/10.5539/jel.v1n2p205

McKeown, M. (2012). *Adaptability: The act of wining in age of uncertainty*. Kogan Page.

McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research, 10*, 139–155. https://doi.org/10.1080/13504620242000198140

McNaughton, M. J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: Eco pedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society, 18*, 289–308. https://doi.org/10.1080/14681366.2010.505460

Martin, J. A., Mansour, M., Anderson, M., Gibson, R., Gregory, A. D., & Sudmalis, D. (2013a). The role of arts participation in students’ academic and non-academic outcomes: A longitudinal study of school, home, and community factors. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 709–727. http://dx.doi.org/10.1037/a0032795

Martin, J. A., Nejad, H., Colmar, S. H., & Liem, G. A. D. (2013b). Adaptability: How students’ responses to uncertainty and novelty predict their academic and non-academic outcomes. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 728–746. https://doi.org/10.1037/a0032794

Massonnié, J., Rogers, C. J., Mareschal, D., & Kirkham, N. Z. (2019). Is classroom noise always bad for children? The contribution of age and selective attention to creative performance in noise. *Frontiers in Psychology, 10*(381) 1–12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00381

Muffatti, T. (2018). *Creative and successful set designs: How to make imaginative stage sets with limited resources.* Atlantic Publishing.

National Committee for Formulating a New Education Act for General Education (2008). *New education act for general education in Sri Lanka: Context, issues and proposals- Final Report.* http://nec.gov.lk/wp-content/uploads/2017/12/Towards-a-New-Education-Act.pdf

Neelands, J. (2009). Acting together: Ensemble as a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 14*(2), 173–189. https://doi.org/10.1080/13569780902868713

Neelands, J., & Goode, T. (2010). *Theatre as a learning process.* Trentham.

O'Farrell, L., Saebo, A. B., McCammon, L.A., & Heap, B. (2009). Demystifying creativity: Progress in an international study of creativity in drama/theatre education. In J. Shu & P. Chan (Eds.), *Planting trees of drama with global vision in local knowledge* (pp. 422–439). IDEA Publications.

OCED (2019). *Working and learning together -Rethinking human resource policies for schools.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/2b8ad56e-en

O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Pearson Education.

Piazzoli, E. (2012). Engage or entertain? The nature of teacher/participant collaboration in process drama for additional language teaching. *Scenario, 6*(2), 28–46. http://research.ucc.ie/scenario/2012/02/Piazzoli/05/en

Phillips, L. (2000). Storytelling-The seeds of children's creativity. *Australasian Journal of Early Childhood, 25*, 1–5. https://doi.org/10.1177/183693910002500302

Presidential Task Force Report. (2020). *Re-imagining-Education-Sri-Lanka*. National Education Commission. https://nec.gov.lk/wp-content/uploads/2020/10/6.Re-imagining-Education-Sri-Lanka-Summary-Report-by-Presidential-Task-Force.pdf

Quality Assurance Agency for Higher Education (2018). *Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers.* https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/enterprise-and-entrpreneurship-education-2018.pdf?sfvrsn=15f1f981_8

Reed, M., & Michaud, C. (2010). *Goal-driven lesson planning for teaching English to speakers of other languages*. University of Michigan Press.

Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review, 9*, 121–154. https://doi.org/10.1111/sipr.12012

Sallis, R. (2009). *Working Conditions for Teaching and Learning in Drama*. Position Paper on Working Conditions and Environmental, Health and Safety Guidelines for Teaching and Learning in Drama in Australian Schools. http://www.dramaaustralia.org.au/assets/files/WorkingConditionGuidelinesFINAL%5B1%5D.pdf

Saunders, J. N. R. (2019). *Dramatic Interventions: A multi-site case study analysis of student outcomes in the School Drama program* (Unpublished doctoral thesis). The University of Sydney. https://hdl.handle.net/2123/21249

Sedere, U. M. (2016). *Educational reforms beyond Kannangara for 21-st Century*. Dr. C.W.W. Kannangara memorial lecture. 27, 1–45. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569342.pdf

Sedere, U. M., Karunaratne, S., Karunanithy, M., & Jayasinghe-Mudalige, U.K. (2016). *Study on evaluation and the assessment system in general education in Sri Lanka*. (Research Series, 2014 No. 3). 1–45. National Education Commission. https://nec.gov.lk/wp-content/uploads/2024/01/RP_GE_2014_03_STUDY-ON-EVALUATION-THE-ASSESSMENTSYSTEM-IN-GENERAL-EDUCATION-IN-SRI-LANKA.pdf

Senarath, S. A. C. L., Patabendige, S. S. J., & Amarathunga, S. (2017). Sri Lankan graduate labour market: A status mismatch. *Journal of Economics, Business and Management, 5,* 63–68. https://www.joebm.com/vol5/487-MM0032.pdf

Simonton, D. (2003). Expertise, competence, and creative ability. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (pp. 213–240). Cambridge University Press.

Smith, J., & Noble, H. (2014). Bias in research. *Evidence Based Nursing, 17*(4), 100–101. https://doi.org/10.1136/eb-2014-101946

Theodorou, F., & Nind, M. (2010). Inclusion in play: A case study of a child with autism in an inclusive nursery. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*, 99–106. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01152.x

Toivanen, T. (2016). Drama education in the Finnish school system - past, present and future. H. Niemi et al. (Eds.), *Miracle of education*, (pp. 229–240). Sense Publishers.

Torgerson, C. J., & Torgerson, D. J. (2001). The Need for Randomised Controlled Trials in Educational Research, *British Journal of Educational Studies*, *49*(3), 316–328. https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00178

Torrance, E. P. (1974). *The Torrance tests of creative thinking-norms-technical manual research edition-verbal tests, forms A and B- figural tests, forms A and B.* Personnel Press.

UNESCO. (2014). *Global education monitoring report team*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218003

Universities UK (2018). *Solving Future Skills Challenges*. Universities UK. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/32069/

Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium.* ERIC - ED130362. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED130362.pdf

Widanapathirana, S., Mampitiya, U., Jayawardena, R.C., & Chandratilleke K.L. (2016). *Study on curriculum development in general education in Sri Lanka*, (Research Series, 2014 No. 1). 1–33. National Education Commission. https://nec.gov.lk/wp-content/uploads/2016/04/1-Final-6.pdf

World Bank. (2011). *Learning for all: Investing in people's knowledge and skills to promote development*. (Prepared by the World Bank Group Education Strategy, 2020). The World Bank. https://documents1.worldbank.org/curated/zh/685531468337836407/pdf/644870WP0Learn00Box0361538B0PUBLIC0.pdf

World Bank. (2017). *Annual Report*. The World Bank. http://pubdocs.worldbank.org/en/908481507403754670/Annual-Report-2017-WBG.pdf