කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ සීමාවාසික පුහුණු වැඩසටහන්වල ඵලදායීතාව

මල්ෂා ඈන් දිසානායක[1], කල්පනී ද සිල්වා[2], සායේන්ද්‍රිකා රණසිංහ[3]
සහ ර. මු. මු. බණ්ඩාර රත්නතිලක[4]

සංක්ෂේපය

පංති කාමරයෙහි උගත් දෑ සහ සේවාස්ථානයේ දී ලබන අත්දැකීම් අතර සම්බන්ධතාව උසස් අධ්‍යාපන ආයතනයන්හි ශිෂ්‍ය සංවර්ධනයෙහි සුවිශේෂ අංගයක් ලෙස හඳුනාගෙන තිබේ. 'සීමාවාසික පුහුණුව' (Internship) වනාහි සේවාස්ථානයේ දී ලබන අත්දැකීම් සිසුනට ලබාදෙන ප්‍රමුඛතම වැඩපිළිවෙළ යි. න්‍යායාත්මක දැනුම ප්‍රායෝගික පසුතලයකට සමර්පණය කිරීමේ අවකාශය සීමාවාසික පුහුණුවෙන් සිසුනට සැපයේ. එමෙන් ම ආයතනයකට වත්මන් ශාස්ත්‍රීය ඥානය සහිත ඉහළ ගුණාත්මක බවකින් යුත් සේවකයන් බඳවා-ගැනීමේ ප්‍රවේශයක් ලෙසත් සීමාවාසික පුහුණුව ක්‍රියාත්මක වේ. කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයෙහි ක්‍රියාත්මක වන සීමාවාසික පුහුණු වැඩසටහන් නිසි ලෙස ව්‍යුහගත වී තිබේ ද යන්න පිළිබඳ ව එහි විද්‍යාර්ථීන් පදනම් කොටගෙන කරන ලද අධ්‍යයනයකින් සීමාවාසික පුහුණුවෙහි ඵලදායීතාව ඇගැයීම මේ ලිපියෙහි මූලික අරමුණ යි. මෙය සම්පාදනයේ දී කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයේ සීමාවාසික පුහුණුව ලැබූ හා ලබන විද්‍යාර්ථීන් 81 ක් දෙනෙක් සසම්භාවී ලෙස තෝරාගන්නා ලදහ. සම්මුඛ සාකච්ඡා පදනම් වූ ප්‍රශ්නාවලියක් භාවිත කොට ඒ විද්‍යාර්ථීන් ගෙන් ප්‍රාථමික දත්ත රැස් කරගත් අතර ද්විතීයික මූලාශ්‍රය සමුදායයක් ද ඇසුරු කෙරිණි. සමස්තයක් ලෙස කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයය විසින් ක්‍රියාත්මක කෙරෙන සීමාවාසික පුහුණු වැඩසටහන් නිසි ලෙස ව්‍යුහගත වී නොමැති බව ද එසේ වීම සඳහා එක් එක් පීඨ මගින් ක්‍රියාත්මක කරන සීමාවාසික පුහුණු වැඩසටහන්වල අරමුණු පැහැදිලි ව සඳහන් නොකිරීම, පුහුණු කාල සීමාවෙහි දී විද්‍යාර්ථීන් අධීක්ෂණයට ලක් නොකිරීම, සීමාවාසික පුහුණුවෙහි අධ්‍යාපනික ගුණාත්මක භාවය ආරක්ෂා කිරීමට අපොහොසත් වීම යන කරුණු ප්‍රබල ලෙස හේතු වී ඇති බව ද මෙමගින් හඳුනාගත හැකි ය.

මුඛ්‍ය පද: *සීමාවාසික පුහුණුව, අධීක්ෂණය, අධ්‍යාපනික ගුණාත්මක භාවය, කොල්බ් ආනුභූතික ඉගැනුම් ආකෘතිය*

හැඳින්වීම

සීමාවාසික පුහුණුවෙහි ඉතිහාසය හා ඒ වදනෙහි නිරුක්තිය අධ්‍යයනය කිරීමෙන් එහි විකාශය පිළිබඳ අවබෝධයක් ලබා ගත හැකි ය. සීමාවාසික පුහුණුව යන්න සඳහා යෙදෙන 'Internship' (ඉන්ටර්න්ෂිප්) යන වචනය ඇමෙරිකානු ඉංග්‍රිසි

[1] ශාස්ත්‍රවේදී (විශේෂ) සමාජ සංඛ්‍යානය දෙවන වසර, malsha.dissanayake@gmail.com
[2] ශාස්ත්‍රවේදී (විශේෂ) සමාජ සංඛ්‍යානය දෙවන වසර, kalpi.madu@gmail.com
[3] ශාස්ත්‍රවේදී (විශේෂ) සමාජ සංඛ්‍යානය දෙවන වසර, ranasinghessk@gmail.com
[4] ශාස්ත්‍රවේදී (විශේෂ) සමාජ සංඛ්‍යානය දෙවන වසර, muthuminibandara@gmail.com

භාෂාවේ ‘Intern’ (ඉන්ටර්න්) යන වචනයෙන් ද මධ්‍ය කාලීන ප්‍රංශ භාෂාවේ ‘Interne’ (අන්ටේර්න) යන වචනයෙන් ද හින්න වූවෙකැ යි සැලකේ (Harper, 2001). ‘Intern’ යන්න ‘වෘත්තීය පුහුණුවෙහි කොටසක් ලෙස අධීක්ෂණය යටතේ වැඩ කරන්නා’ (one working under supervision as part of professional training) යන අර්ථයෙන් ද ‘Interne’ යන්න ‘සහාය වෛද්‍යවරයා’ (assistant doctor) යන අර්ථයෙන් ද එකල භාවිත කොට තිබේ (Harper, 2001). සීමාවාසික පුහුණුව හැඳින්වීම සඳහා 1879 සිට ‘Intern’ යන්න ව්‍යවහාර වුව ද 1904 වසරේ පටන් අද දක්වා ‘Internship’ යන්න ව්‍යවහාර කෙරේ (Harper, 2001).

සීමාවාසික පුහුණුව පිළිබඳ ඓතිහාසික කරුණු ද උක්ත නිරුක්තියට අනුකූල වේ. ඒ අනුව කාර්මිකකරණය හා විධිමත් වෘත්තීය අධ්‍යාපනයේ වර්ධනයත් සමඟ 19 වැනි ශතවර්ෂයේ අග භාගයේ දී වෛද්‍ය ශිෂ්‍යයනට ප්‍රායෝගික පුහුණුව ලබාදීමෙන් මේ සීමාවාසික පුහුණුව වැඩපිළිවෙළ ආරම්භ වී තිබේ. එනමුත් එය වත්මනෙහි දන්නා විධිමත් සීමාවාසික පුහුණුවෙන් (formal internship) තරමක් දුරට වෙනස් වූවකි. මෙලෙස ඇරැඹි සීමාවාසික පුහුණුව 20 වැනි ශතවර්ෂයේ මුල් භාගයේ දී පණිවුඩකාර ළමයින් (messenger boys) යොදා ගැනීමත් සමඟ ව්‍යාපාර ලෝකයට ද අවතීර්ණ විය (Spradlin, 2009). විශ්වවිද්‍යාලවල සීමාවාසික පුහුණුව ලබාදීම ආරම්භ වූයේ කවර දා ද යන්න අපැහැදිලි නමුත් 1970 සිට 1983 දක්වා කාලයේ දී ලොව පුරා විශ්වවිද්‍යාල බොහොමයක සීමාවාසික පුහුණුව ලබාදීම ඇරැඹී තිබේ (Haire & Oloffson, 2009).

ඉහත අයුරින් විකාශය වූ සීමාවාසික පුහුණුව වර්තමානය වන විට උසස් අධ්‍යාපනය ලබන සිසුනට සුලභ අත්දැකීමක් බවටත් අධ්‍යාපනික හා වෘත්තීය සංවර්ධනයෙහි අත්‍යවශ්‍ය අංගයක් බවටත් පත් වී ඇත (Hergert, 2009; Stirling et al., 2014). එහෙත් සීමාවාසික පුහුණුව සමන්විත වන්නේ මොනවායින් ද යන්න පිළිබඳ ව තවමත් නිශ්චිත එකඟතාවක් ලොව නොමැත. මේ නිසා ම අධ්‍යාපන ආයතන විෂයමාලාවට කාර්යක්ෂම ලෙස සීමාවාසික පුහුණුව සමෝධානය කිරීමට දරන උත්සාහය සංකීර්ණත්වයකට පැමිණ තිබේ. කෙසේ නමුත් විවිධ විද්වතුන් හා පර්යේෂකයන් විසින් දක්වන ලද අදහස් හා නිර්වචන ඇසුරෙන් සීමාවාසික පුහුණුවෙහි අන්තර්ගතය පිළිබඳ ව දළ අවබෝධයක් ලබාගත හැකි ය. මතු දැක්වෙන්නේ එබඳු අවබෝධයක් ලබාගැනීමට උපකාරවත් වන නිර්වචන කිහිපයකි.

- ෆුර්කෝ (Furco) දක්වන පරිදි සීමාවාසික පුහුණුව ක්‍රියාත්මක වන්නේ සිසුනට තම අධ්‍යයන ක්ෂේත්‍රයට අදාළ ගැටලුකාරී තත්ත්වයන් අවබෝධ කරගැනීමේ පළපුරුද්ද ලබාදීමේ අරමුණින් ය (Furco, 1996).
- සිසුන් සමීප ව අධීක්ෂණයට ලක් කෙරෙන ‘අධීක්ෂිත වෘත්තීය අත්දැකීමක්’ (supervised work experience) ලෙස සීමාවාසික පුහුණුව සැලකේ (Warinada, 2013,).

- වැඩබිමෙහි පෞද්ගලික වටිනාකම් පැහැදිලි කරගැනීම, වෘත්තීය අභිමතාර්ථ පැහැදිලි කරගැනීම හා වෘත්තීය නිපුණතාවන් සංවර්ධනය කරගැනීම සඳහා අවශ්‍ය අවස්ථා සපයන්නක් ලෙස සීමාවාසික පුහුණුව දැක්විය හැකි ය (Stirling et al., 2014).
- කිසියම් ඉගැනීමක් අවසන හෝ අවසන් වීමට ආසන්න ව, බොහෝ විට වර්ෂයක් හෝ ඊට වැඩි කාලයක් තිස්සේ ලබාගන්නා වෘත්තීය අත්දැකීම සීමාවාසික පුහුණුවක් නම් වේ. බොහෝ විට වෘත්තීය ක්ෂේත්‍රවල සීමාවාසික පුහුණු සැපයෙන අතර එහි දී මනා අධීක්ෂණයක් යටතේ සිසුනට අර්ථවත් පුහුණුවක් ලබා දේ (Stirling et al., 2014).

ඉහත නිර්වචනයන්හි පොදු ලක්ෂණ අනුව පෙනීයන්නේ සීමාවාසික පුහුණුව අධ්‍යාපනික විය යුතු අතර එයින් සිසුනට ව්‍යුහගත වූත්, අර්ථවත් වූත් වෘත්තීය අභිමුඛ වූත් අත්දැකීමක් ලබාදිය යුතු බව යි. සීමාවාසික පුහුණුව යන්නෙහි නිර්වචනය අපැහැදිලි වුවත් උසස් අධ්‍යාපනය ලබන සිසුන් සඳහා එයින් ප්‍රතිලාභ ලැබෙන බව තහවුරු කිරීමට ප්‍රබල සාක්ෂ්‍ය සමුදායයක් පූර්ව අධ්‍යයනයන්හි දක්නට ලැබේ (Knechel & Snowball,1987; Gault, et al., 2000; Stirling et al., 2014; Muhamad et al., 2009; Knouse & Fontenot, 2008). උපාධිය ලබාගැනීමට පෙරාතු ව රැකියා වෙළෙඳ පොළෙහි ඉදිරිය ලබාගැනීම සඳහා වටිනා සේවාදායක පළපුරුද්දක් ලබාගැනීමේ කැමැත්තක් විශ්වවිද්‍යාලවල විද්‍යාර්ථීන් කෙරෙහි දක්නට ලැබේ. එනයින් සීමාවාසික පුහුණු වැඩසටහන්වල අධ්‍යාපනික ගුණාත්මක භාවය හා කාර්යක්ෂමතාව සුරක්ෂිත කිරීම උසස් අධ්‍යාපන ආයතනයන්හි වගකීමකි. එබැවින් කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයේ වර්තමානය වන විට ක්‍රියාත්මක වන සීමාවාසික පුහුණු වැඩසටහන්වල අධ්‍යාපනික ගුණාත්මක භාවය හා කාර්යක්ෂමතාව ආරක්ෂා කිරීමට කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයය සමත් වී ඇත් ද යන්න විශ්ලේෂණය කිරීම වැදගත් වේ.

එනයින් ආධ්‍යාපනික ගුණාත්මක භාවය හා කාර්යක්ෂමතාව ආරක්ෂා වන පරිදි කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයෙහි ක්‍රියාත්මක වන සීමාවාසික පුහුණු වැඩසටහන් ව්‍යුහගත වී තිබේ ද යන්න අධ්‍යයනය කිරීම මේ පර්යේෂණයේ අරමුණ විය. එහි දී සීමාවාසික පුහුණු වැඩසටහන්වල අරමුණු සාක්ෂාත් කරගැනීමට හැකි වී තිබේ ද, සීමාවාසික පුහුණුව නිශ්චිත කාල සීමාවක දී ආරම්භ වේ ද, සීමාවාසික පුහුණුව ලබන කාල සීමාව, සීමාවාසික පුහුණුවේ දී උගත් දෑ සහ සීමාවාසික පුහුණුව විද්‍යාර්ථීයා අධ්‍යයනය කරන විෂය ක්ෂේත්‍රයට කොතරම් අදාළ ද යන කරුණු විමර්ශනය කෙරේ.

ක්‍රමවේදය

මේ අධ්‍යයනය සිදු කිරීමේ දී ප්‍රාථමික දත්ත හා ද්විතීයික දත්ත යොදාගැනුණු අතර සම්මුඛ සාකච්ඡා පදනම් කරගත් ප්‍රශ්නාවලියක් ඇසුරෙන් ප්‍රාථමික දත්ත රැස් කරගැනිණි. මෙහි දී ඉලක්කගත සංගහනය බවට පත් වූයේ කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ සමාජයීය විද්‍යා, මානවශාස්ත්‍ර, කලමනාකරණ හා විද්‍යා පීඨවල සීමාවාසික පුහුණුව ලැබූ හා ලබන්නා වූ විද්‍යාර්ථීන් ය. ඒ සංගහනයෙන් සරල

සසම්භාවී නියැදුම් ක්‍රමය භාවිත කොට විද්‍යාර්ථීන් 81 ක් දෙනකු ගෙන් සමන්විත නියැදියක් තෝරාගැනිණි. එමෙන් ම සීමාවාසික පුහුණුව සම්බන්ධ ව රාජ්‍ය සහ පෞද්ගලික ආයතනවල මතය දැනගැනීම සඳහා රාජ්‍ය සහ පෞද්ගලික ආයතන සමඟ සිදු කළ සම්මුඛ සාකච්ඡා ඇසුරෙන් දත්ත රැස් කරගන්නා ලදි. රැස් කරගත් දත්ත විශ්ලේෂණය සඳහා මිශ්‍ර විශ්ලේෂණ ක්‍රමවේදය යොදාගැනිණි. තව ද විස්තරාත්මක සංඛ්‍යාන විශ්ලේෂණ ක්‍රම හා අපරාමිතික පරීක්ෂාවක් වන ෆිෂර් ගේ නිශ්චය පරීක්ෂාව (Fisher's exact test)[5] විශ්ලේෂණය සඳහා දායක කරගැනිණි (ඇමිණුම 01 බලන්න). කයි-වර්ග පරීක්ෂාව (Chi-Squre test) යොදාගැනීමේ දී කොටුවලින් (cells) 20% කට අඩු ප්‍රමාණයක අපේක්ෂිත සංඛ්‍යාතය පහට (05) වඩා අඩු විය යුතු ය යන උපකල්පනය බිඳවැටෙන බැවින් ෆිෂර් ගේ නිශ්චය පරීක්ෂාව යොදා ගැනිණි.

දත්ත බොහොමයක් ගුණාත්මක දත්ත බැවින් සහ පරායත්ත විචල්‍යය ද්විමය විචල්‍යයක් වන සම්බන්ධතා ඇස්තමේන්තු කිරීමට රේඛීය සම්භාවිතා ආකෘති යෝග්‍ය නො වන බැවින් විචල්‍ය අතර සම්බන්ධය විශ්ලේෂණය සඳහා උපරිම භව්‍යතා ඇස්තමේන්තු ක්‍රමය (Maximum Likelihood Estimation Method) පදනම් කරගත් ප්‍රවර්ධන ප්‍රතිපායන ආකෘති (Logistic Regression Models) ශිල්පක්‍රමය භාවිත කෙරිණි. පරායත්ත විචල්‍යය ගුණාත්මක විචල්‍යයක් වන විට විචල්‍යයන් අතර සම්බන්ධය අධ්‍යයනය සඳහා යොදාගැනෙන සම්භාවිතා ආකෘති ප්‍රවිධියක් ලෙස ප්‍රවර්ධන ප්‍රතිපායන ආකෘති දැක්විය හැකි ය (සේමසිංහ, 2015). මෙහි දී ද්විමය ප්‍රවර්ධන ප්‍රතිපායන ආකෘති යොදා ගැනිණි. එහි පොදු ස්වරූපය පහත දැක්වේ.

$$P(y) = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 x_{1i} + \beta_2 x_{2i} + \ldots\ldots + \beta_k x_{ki})}}$$

මීට අමතර ව SPSS, R සහ MS-Excell යන මෘදුකාංග ද විශ්ලේෂණයේ දී යොදා-ගැනිණි.

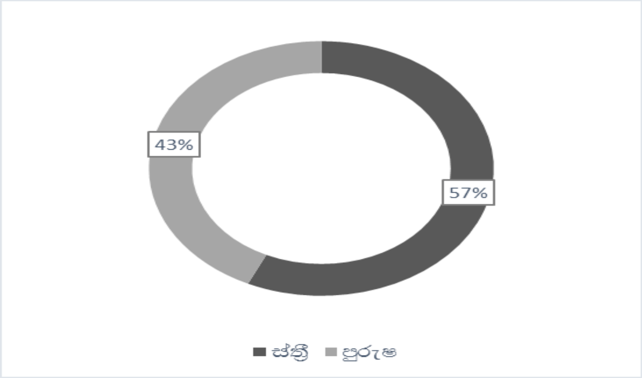
නියැදියෙහි සැකැස්ම

මෙහි ලා යොදාගන්නා ලද නියැදියෙහි ප්‍රමාණය 81 දෙනකු වන අතර ඉන් 46 දෙනකු ස්ත්‍රීන් වන අතර 35 දෙනෙක් පුරුෂයෝ වෙති.

---

[5] 'Exact' යන්න 16 වැනි සියවසේ දී මධ්‍ය කාලීන ඉංග්‍රිසි ව්‍යවහාරයේ ප්‍රභවය වූ නාම විශේෂණ පදයකි. 'සම්පූර්ණයෙන් නිර්ණය කල' යන අරුත දෙන මෙය 'නිශ්චය' යනුවෙන් සිංහලයට නැඟීම යෝග්‍ය බව පෙන්වා-දුන් ක. ක. ගනුෂ්ක රන්දුල මහතාට අප ගේ ස්තුතිය හිමි වේ. 'Fisher's exact test' යන්න 'ෆිෂර් ගේ නිශ්චය පරීක්ෂාව' යනුවෙන් සිංහලයට නැගන ලද්දේ මේ අනුව ය.

ප්‍රස්තාරය 01ඃ ස්ත්‍රී/පුරුෂ භාවය



මූලාශ්‍රයඃ නියැදි සමීක්ෂණය, 2015

එමෙන් ම නියැදියෙන් 71.6% ක් සිවු වැනි වසර/විශේෂවේදී තෙ වැනි වසර විද්‍යාර්ථීහු වෙති. ඉතිරිය තෙ වැනි වසර/විශේෂවේදී දෙ වැනි වසර විද්‍යාර්ථීහු වෙති. තව ද විද්‍යාර්ථීන් 40 දෙනකු සීමාවාසික පුහුණුව නිම කළ අය වන අතර 41 ක් දෙනෙක් තවමත් සීමාවාසික පුහුණුව ලබමින් සිටිති.

සීමාවාසික පුහුණුව ලැබීම සඳහා ආයතනයක් සොයාගත් ආකාරය

සීමාවාසික පුහුණුව ලැබීම සඳහා ආයතනයක් සොයාගැනීමේ දී බහුතරයක් විද්‍යාර්ථීන් එය පෞද්ගලික ව ම සිදු කරගන්නා බව පෙනී යයි. 3/4 ක ට ආසන්න ප්‍රමාණයක් මෙලෙස පෞද්ගලික ව ම ආයතනයක් සොයාගෙන තිබේ.

වගුව 01ඃ විද්‍යාර්ථීන් ආයතනයක් සොයාගත් ආකාරය

ආයතනයක් සොයා ගත් ආකාරය	සංඛ්‍යාතය	ප්‍රතිශතය
පෞද්ගලික ව	60	74.1
අධ්‍යයනාංශයේ සහාය ඇති ව	21	25.9
එකතුව	81	100.0

මූලාශ්‍රයඃ නියැදි සමීක්ෂණය, 2015

එමෙන් ම ආයතනය සොයාගත් ආකාරය හා විද්‍යාර්ථීන් අධ්‍යයනය ලබන පීඨය අතර පැහැදිලි සම්බන්ධතාවක් පවතින බව ෆිෂර් ගේ නිශ්චය පරීක්ෂාවෙන් හෙළි වේ. ෆිෂර් ගේ නිශ්චය පරීක්ෂාවට ලක් කරන ලද කල්පිත හා පරීක්ෂාවේ ප්‍රතිඵල පහත දැක්වේ.

H_0: ආයතනය සොයාගත් ආකාරය හා විද්‍යාර්ථීන් අධ්‍යාපනය ලබන පීඨය යන විචල්‍ය ස්වායත්ත වේ.

H_1: ආයතනය සොයාගත් ආකාරය හා විද්‍යාර්ථීන් අධ්‍යාපනය ලබන පීඨය යන විචල්‍ය ස්වායත්ත නො වේ.

ෆිෂර් ගේ නිශ්චය පරීක්ෂාව අනුව පළමු ප්‍රරූපයේ දෝෂය සිදු වීමේ සැබෑ සම්භාවිතාව එනම් P අගය $0.000\,(2.122 \times 10^{-7})$ වේ. ඒ අනුව $\propto = 0.01$ යන වෙසෙසියා මට්ටම යටතේ H_0 කල්පිතය ප්‍රතික්ෂේප වේ.

එබැවින් ආයතනය සොයාගත් ආකාරය හා විද්‍යාර්ථීන් අධ්‍යාපනය ලබන පීඨය යන විචල්‍යයන් අතර සම්බන්ධයක් පවතින බව 99% සංඛ්‍යානමය විශ්වසනීයත්වයකින් පැවසිය හැකි ය. ක්රැමර් ගේ වී[6] (Cramer's V) අගය 0.613 වන බැවින් විචල්‍යයන් අතර ප්‍රබල සම්බන්ධතාවක් පවතින බව පෙනීයයි. ඉහත සම්බන්ධතාව කලමනාකරණ පීඨයේ හා විද්‍යා පීඨයේ විද්‍යාර්ථීන් පිළිවෙළින් 100% හා 88% බැගින් පෞද්ගලික ව ම ආයතනයක් සොයා ගෙන තිබීම සහ සමාජ විද්‍යා හා මානවශාස්ත්‍ර පීඨවල විද්‍යාර්ථීන් පිළිවෙළින් 52% සහ 83% බැගින් අධ්‍යයනාංශයේ සහාය ඇති ව ආයතනය සොයාගෙන තිබීම යන විස්තරාත්මක සංඛ්‍යාන තොරතුරු මඟින් ද තහවුරු කෙරෙයි.

අධ්‍යයනාංශයේ මැදිහත් වීමෙන් ආයතනයක් සොයාදීම එක්තරා අතකින් වාසිදායක වේ. මන් ද ආයතනය හා අධ්‍යයනාංශය අතර සම්බන්ධතාව යහපත් මට්ටමක පවත්වා ගැනීමට එය උපකාරවත් වන බැවිනි. ඒ අනුව මානවශාස්ත්‍ර පීඨය මෙය පැහැදිලි ව ම අනුගමනය කරන බව පෙනී යයි. මානවශාස්ත්‍ර පීඨයේ භාෂා අධ්‍යයනාංශ මෙහි දී විශේෂයෙන් කැපීපෙනේ. එනමුත් ආයතනය හා අධ්‍යයනාංශය අතර සම්බන්ධතාව යහපත් මට්ටමක පවත්වාගැනීම සඳහා අධ්‍යයනාංශයේ මැදිහත් වීමෙන් ආයතනයක් සොයාදීම අත්‍යවශ්‍ය කරුණක් නො වේ. මන් ද ඒ සඳහා වෙනත් ක්‍රම රාශියක් ඇති බැවිනි. කෙසේ වෙතත් කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලය හා සීමාවාසික පුහුණුව ලබන විද්‍යාර්ථීයා සේවය කරන සේවාස්ථානය අතර සම්බන්ධතාව වෙනත් ක්‍රමයකින් පවත්වාගෙන යන බව තහවුරු කිරීමට තරම් ප්‍රමාණවත් සාක්ෂ්‍ය නොමැත. මේ නිසා සේවාදායකයාට ලැබෙන සීමාවාසික පුහුණුව නිවැරැදි ක්‍රියාපටිපාටයට අනුව සිදු වේ ද යන වග අධීක්ෂණය කිරීමට හෝ සේවාදායකයා ගේ ආරක්ෂාව තහවුරු කිරීමට කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයේ අධ්‍යයනාංශ අපොහොසත් වී ඇත.

---

[6] ගුණාත්මක (නාමමාත්‍ර) විචල්‍යයන් අතර සම්බන්ධතාවෙහි ප්‍රබලතාව මැනීම සඳහා යොදා-ගන්නා මිනුමක් ලෙස ක්රැමර් ගේ වී (Cramer's V) අගය දැක්විය හැකි ය. මේ අගය 0ත් +1ත් අතර පිහිටයි (Upton & Cook, 2005, p. 89). එය 0.5 හෝ ඊට වැඩි නම් විචල්‍යයන් අතර ප්‍රබල සම්බන්ධතාවක් ඇතැ යි සැලැකේ (Morgan et al., 2004, p. 103).

සීමාවාසික පුහුණුව ලබා ගැනීම සඳහා තෝරා ගත් ආයතනය

කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ විද්‍යාර්ථීන් ගෙන් අඩකට වැඩි ප්‍රමාණයක් සීමාවාසික පුහුණුව ලබාගැනීම සඳහා පෞද්ගලික ආයතන තෝරාගෙන ඇත. ප්‍රතිශතයක් ලෙස එය 53.1% කි. මීට අමතර ව රජයේ හා අර්ධ රාජ්‍ය ආයතන පිළිවෙළින් 35.8% සහ 11.1% බැගින් තෝරාගෙන ඇත. අඩකටත් වැඩි විද්‍යාර්ථීන් ප්‍රමාණයක් පෞද්ගලික අංශයේ රැකියාවල නිරත වුව ද ඔවුනට පෞද්ගලික ආයතනයක් සොයාගැනීමේ දී විශ්වවිද්‍යාලයෙන් සපයන ලද ලිපිය ප්‍රමාණවත් නො වන බව පවසයි. මේ ප්‍රකාශයට හේතු පහත දැක්වෙන ද්විමය ප්‍රවර්ධන ප්‍රතිපායන ආකෘතියෙන් හඳුනා ගත හැකි ය. ඒ ආකෘතියෙහි විචල්‍ය නිරූපණය මෙසේ ය:

$y =$ සීමාවාසික පුහුණුව ලැබීමට විශ්වවිද්‍යාලයයෙන් සපයන ලද ලිපිය ප්‍රමාණවත් වේ හෝ නොවේ.

$x_1 =$ පෞද්ගලික ආයතන

$x_2 =$ අර්ධ රාජ්‍ය ආයතන

$p = 0.004 < \propto = 0.05$ ($\chi^2 = 10.954 > {\chi^2}_{0.05,2} = 5.99$) වන බැවින් ආකෘතිය සමස්තයක් ලෙස වෙසෙසි වන බවත් සීමාවාසික පුහුණුව ලැබීමට විශ්වවිද්‍යාලයෙන් සපයන ලද ලිපිය ප්‍රමාණවත් වීම හෝ නොවීම කෙරෙහි ආයතනයේ ස්වභාවය පැහැදිලි ව ම බලපාන බව කිව හැකි ය.

ඒ අනුව එක් එක් විවරණ විචල්‍යය ඒ සඳහා දායක වී ඇති ආකාරය වගුව 03 මඟින් හඳුනාගත හැකි ය.

වගුව 03: විශ්වවිද්‍යාලයයෙන් සපයන ලද ලිපිය ප්‍රමාණවත් වීම හෝ නොවීම කෙරෙහි විවිධ ආයතනවල බලපෑම

	β	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(β)
රජයේ			9.774	2	.008	
පෞද්ගලික	1.570	.534	8.631	1	.003	4.807
අර්ධ රාජ්‍ය	1.838	.830	4.910	1	.027	6.286
නියත අගය	-1.145	.434	6.964	1	.008	.318

සටහන: මෙහි දී සමුද්දේශ ප්‍රවර්ගය (reference category) *වන්නේ රජයේ ආයතන යන්න යි.*

මූලාශ්‍රය: නියැදි සමීක්ෂණය, 2015

$$\hat{Y} = ln\left(\frac{p(y = yes|x_i)}{1 - p(y = yes|x_i)}\right) = 0.318 + 4.807x_1 + 6.286x_2$$

ඒ අනුව රජයේ ආයතන හා සංසන්දනය කිරීමේ දී පෞද්ගලික ආයතනවලට ඇතුළත් වීම සඳහා විශ්වවිද්‍යාලයෙන් සපයන ලද ලිපිය ප්‍රමාණවත් වීමේ හව්මාවා

අනුපාතයේ[7] (odds ratio) ලසු අගය 4.807 [Exp(β) තීරුව බලන්න] ගුණයකින් වැඩි ය. රජයේ ආයතන හා සංසන්දනය කිරීමේ දී අර්ධ රාජ්‍ය ආයතනයකට ඇතුළත් වීම සඳහා විශ්වවිද්‍යාලයෙන් සපයන ලද ලිපිය ප්‍රමාණවත් වීමේ හව්මාවා අනුපාතයේ ලසු අගය 6.286 ගුණයකින් වැඩි ය. එබැවින් රජයේ ආයතන හා සංසන්දනය කිරීමේ දී පෞද්ගලික හා අර්ධ රාජ්‍ය ආයතනවලට ඇතුළත් වීම සඳහා විශ්වවිද්‍යාලයෙන් සපයන ලද ලිපිය පමණක් ප්‍රමාණවත් වීමේ සම්භාවිතාව ඉහළ බව කිව හැකි ය. කෙසේ වෙතත් අර්ධ රාජ්‍ය ආයතන හා පෞද්ගලික ආයතන සංසන්දනයේ දී මේ තත්ත්වය තරමක් වෙනස් වේ. ඒ සංසන්දනය පහත පරිදි සිදු කළහැකි ය.

$1.570 - 1.838 = -0.268$ (ඉහත වගුවේ B තීරුවෙහි පෞද්ගලික හා අර්ධ රාජ්‍ය ආයතනවලට අදාළ B තීරුවෙහි අගයන් අඩු කිරීමෙන් මේ නව සංගුණකය ලබා ගත හැකි ය.)

$e^{-0.268} = 0.756$ (ඉහත ගණනය කරන ලද සංගුණකයට අදාළ හව්මාවා අනුපාතයේ ලසු අගය)

ඒ අනුව පෞද්ගලික ආයතන හා අර්ධ රාජ්‍ය ආයතන සංසන්දනයේ දී පෞද්ගලික ආයතනයකට ඇතුළත් වීම සඳහා විශ්වවිද්‍යාලයෙන් සපයන ලද ලිපිය ප්‍රමාණවත් වීමේ හව්මාවා අනුපාතයේ ලසු අගය 0.756 ගුණයකින් අඩු ය. එසේත් නැති නම් පෞද්ගලික ආයතනකට ඇතුළත් වීම සඳහා විශ්වවිද්‍යාලයෙන් සපයන ලද ලිපිය පමණක් ප්‍රමාණවත් වීමේ සම්භාවිතාව අර්ධ රාජ්‍ය ආයතන හා සංසන්දනයේ දී අඩු අගයක් ගන්නා බව ඉන් කියැවේ.

සීමාවාසික පුහුණුව ආරම්භ කරන කාල සීමාව

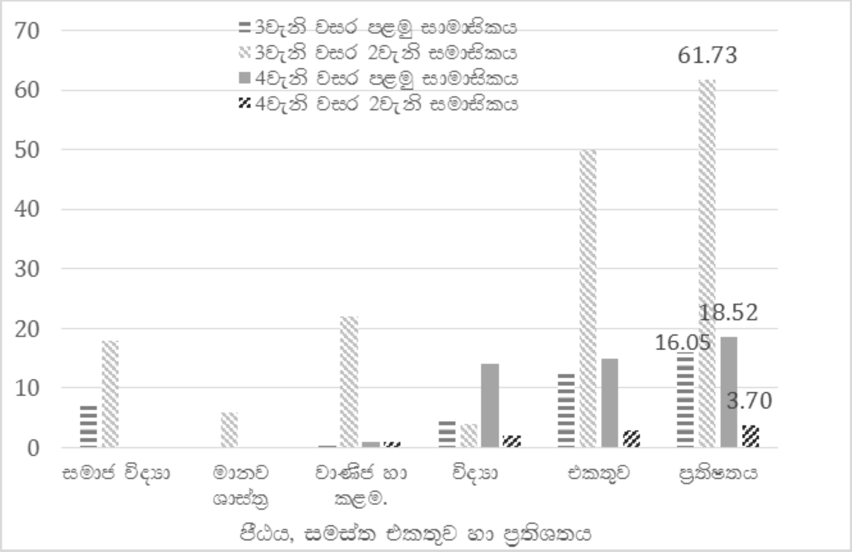
සීමාවාසික පුහුණුවක් ආරම්භ කළයුතු නිශ්චිත කාලසීමාවක් නොමැති වූවත් ඉහත සඳහන් කළ ආකාරයට කිසියම් ඉගැනීමක් අවසන හෝ අවසන් වීමට ආසන්න ව සීමාවාසික පුහුණුව පැවැත්වීම යෝග්‍ය වේ (Stirling et al., 2014). මන් ද අසම්පූර්ණ න්‍යායාත්මක දැනුමක් ලබා-ගත් විට න්‍යායාත්මක ඉගැනීම් හා ප්‍රායෝගික යථාර්ථය අතර පවත්නා හිඩැස සීමාවාසික පුහුණුවක් මගින් කිසි සේත් පිරවිය නොහැකි බැවිනි.

ඒ දෘෂ්ටි කෝණයෙන් බැලූ විට සමස්තයක් ලෙස කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයය සාධනීය ලක්ෂණයක් පෙන්නුම් නො කරයි. මතු දැක්වෙන ප්‍රස්තාරයෙන් ඒ බව තහවුරු කරගත හැකි ය.

---

[7] හව්මාවා අනුපාතය යනු y සිදු වීම හා නොවීම අතර අනුපාතය යි.
එය $[p_i/(1-p_i)]$ මගින් දක්වනු ලැබේ (සේමසිංහ, 2015).

ප්‍රස්තාරය 02: සීමාවාසික පුහුණුව ආරම්භ කළ කාලය



මූලාශ්‍රය: නියැදි සමීක්ෂණය, 2015

ඒ අනුව 61.73% ක පමණ බහුතරයක් 3 වැනි වසර දෙ වැනි සමාසිකයේ දී සීමාවාසික පුහුණුව ආරම්භ කළ බව පෙනී-යයි. 22.22% ක පමණ විද්‍යාර්ථීන් ප්‍රතිශතයක් සාධනීය ලක්ෂණ පෙන්නුම් කරමින් 4 වැනි වසරේ දී නැත හොත් අවසන් වසරේ දී සීමාවාසික පුහුණුව ආරම්භ කර තිබේ. පීඨ වශයෙන් සැලකීමේ දී සමාජ විද්‍යා හා මානවශාස්ත්‍ර පීඨවල කිසි දු විද්‍යාර්ථියකු සිවු වැනි වසරේ දී සීමාවාසික පුහුණුව ආරම්භ කර නැත. විද්‍යා පීඨය මේ කරුණ සම්බන්ධ ව පැහැදිලි සාධනීය ලක්ෂණ පෙන්නුම් කරන අතර විද්‍යාර්ථීන් 16 දෙනකු එනම් 64% ක් සිවු වැනි වසරේ දී සීමාවාසික පුහුණුව ආරම්භ කර ඇත.

සීමාවාසික පුහුණුව ලබන කාල සීමාව

කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ විද්‍යාර්ථීන් වැඩි පිරිසක් වෙනත් යන කාල සීමාව සීමාවාසික පුහුණුව ලබාගත් කාලසීමාව ලෙස සඳහන් කරයි. ඒ අනුව විද්‍යාර්ථීන් 25 දෙනෙක් (30.86%) වෙනත් යන කාල සීමාව යටතේ සීමාවාසික පුහුණුව ලැබූ හෝ ලබන විද්‍යාර්ථීහු වෙති.

මේ වෙනත් යන කාල සීමාවෙහි මාස තුනකට අඩු සීමාවාසික පුහුණුව ලැබූ හෝ ලබන විද්‍යාර්ථීන් 22 දෙනෙක් ද වසරකට වැඩි කාලයක් සීමාවාසික පුහුණුව ලැබූ හෝ ලබන විද්‍යාර්ථීන් තිදෙනෙක් ද අන්තර්ගත වෙති. ඒ තිදෙනා ම වාණිජ හා කලමනාකරණ පීඨය නියෝජනය කිරීම විශේෂත්වයකි.

වගුව 04: සීමාවාසික පුහුණු කාල සීමාව

පීඨය	සීමාවාසික පුහුණු කාල සීමාව				
	මාස තුනයි	මාස හයයි	වසරයි	වෙනත්	එකතුව
සමාජ විද්‍යා	13	5	1	6	25
මානවශාස්ත්‍ර	4	0	0	2	6
වාණිජ හා කලම.	0	8	11	6	25
විද්‍යා	2	7	5	11	25
එකතුව	19	20	17	25	81

මූලාශ්‍රයඃ නියැදි සමීක්ෂණය, 2015

ඒ අනුව වාණිජ හා කලමනාකරණ පීඨයේ විද්‍යාර්ථීන් ගෙන් 88% ක් මාස හයක් හෝ ඊට වැඩි කාලයක් සීමාවාසික පුහුණුව ලැබූ හෝ ලබන විද්‍යාර්ථීහු වෙති. විද්‍යා පීඨයේ මේ ප්‍රතිශතය 64% ක් වේ. සෙසු පීඨ ද්වයයෙහි මීට ප්‍රතිවිරුද්ධ තත්ත්වයක් පෙන්නුම් කරයි. නිදසුනක් ලෙස සමාජ විද්‍යා පීඨයෙහි පමණක් 76% ක් විද්‍යාර්ථීන් මාස තුනක් හෝ ඊට අඩු කාලයක් සීමාවාසික පුහුණුව ලබන හෝ ලැබූ විද්‍යාර්ථීන් වීම දැක්විය හැකි ය.

සීමාවාසික පුහුණුවේ ප්‍රතිලාභ

සමස්තයක් ලෙස සීමාවාසික පුහුණුවෙන් විද්‍යාර්ථීන් ලබාගත් දෑ සැළකීමේ දී ආත්ම විශ්වාසය ගොඩනැගීම, පුද්ගල කාර්යක්ෂමතාව ඇති වීම හා රැකියා ආයතනයට අනුගත වීම කැපීපෙනේ. පිළිවෙළින් 54.3%, 51.8% සහ 53.1% ඉහත සඳහන් කළ ප්‍රතිලාභ ලබාගත් බවට එකඟ වේ (ඇමුණුම 02 බලන්න). බෙයාර්ඩ් (Beard) සහ මෝටන් (Morton) දක්වන පරිදි සීමාවාසික පුහුණුව අන්තර්පුද්ගල කුසලතාවන් වර්ධනය කිරීමට උපකාරවත් වේ (Muhamad et al., 2009). එය යම් තාක් දුරකට සත්‍ය වන බව ඉහත තොරතුරු අනුව පෙනී යයි.

එමෙන් ම 51.8% නව තාක්ෂණික උපකරණ සමඟ කටයුතු කිරීමට හුරු වූ බවට එකඟ නො වේ. මෙහි දී කැපීපෙනෙන ලක්ෂණය වන්නේ 59.3% ක් ආයතනික නීති-රීතිවලට ගරු කිරීම යන්න සීමාවාසික පුහුණුවෙන් උගත් දෙයක් ලෙස නොසැලැකීම යි.

සීමාවාසික පුහුණුව පිළිබඳ විද්‍යාර්ථීන් ගේ මතය

කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ විද්‍යාර්ථීන් බහුතරයක් තමන් ලැබූ හෝ ලබන සීමාවාසික පුහුණුව පිළිබඳ තෘප්තිමත් වන බව පෙනීයයි. 75.3%ක් විද්‍යාර්ථීන් මෙලෙස තමන් ලැබූ හෝ ලබන සීමාවාසික පුහුණුව පිළිබඳ තෘප්තිමත් වන අතර 24.7%ක් පමණක් අතෘප්තිමත් වෙති. මේ තෘප්තිමත් බවට හෝ අතෘප්තිමත් බවට හේතු වන විචල්‍යයන් අධ්‍යයනයේ දී සංඛ්‍යානමය වශයෙන් විශ්වසනීය බලපෑමක් සිදු කරන එක් විචල්‍යයක් පමණක් හඳුනාගත හැකි විය. සීමාවාසික පුහුණුව

ලබාගැනීම සඳහා සතියකට සේවයට වාර්තා කළ දින ගණන ඒ විචල්‍ය යි. ඒ විචල්‍ය සිදු කරන බලපෑම ප්‍රමාණාත්මක ව පහත ද්විමය ප්‍රවර්ධන ප්‍රතිපායන ආකෘතිය ඇසුරෙන් හඳුනාගත හැකි ය.

ආකෘතිය,

$y =$ ලැබූ හෝ ලබන සීමාවාසික පුහුණුව පිළිබඳ තෘප්තිමත් වීම හෝ නොවීම
$x =$ රැකියාවට ගිය දින ගණන

වගුව 06: ලැබූ හෝ ලබන සීමාවාසික පුහුණුව පිළිබඳ තෘප්තිමත් වීම හෝ නොවීම කෙරෙහි රැකියාවට ගිය දින ගණනෙහි බලපෑම

විචල්‍යය	β	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(β)
සේවයට වාර්තා කල දින ගණන	-1.125	.252	19.976	1	.000	.325
නියත අගය	3.000	.886	11.455	1	.001	20.086

මූලාශ්‍රයයඃ නියැදි සමීක්ෂණය, 2015

$$P(Y) = \frac{e^{3-1.125x}}{1+e^{3-1.125x}}$$

$p = 0.000 < \propto = 0.05\ (\chi^2 = 28.813 > \chi^2_{0.05,1} = 3.84)$ වන බැවින් ආකෘතිය සමස්තයක් ලෙස වෙසෙසි වන බව පෙනීයයි.

ඒ අනුව සේවයට වාර්තා කළ දින ගණන එකක් වන විට සීමාවාසික පුහුණුව පිළිබඳ තෘප්තිමත් විමේ සම්භාවිතාව 0.867 කි.

$$P(Y) = \frac{e^{3-1.125\times 1}}{1+e^{3-1.125\times 1}}$$

ඒ අනුව සේවයට වාර්තා කළ දින ගණන දෙකක් වනවිට ඒ සම්භාවිතාව 0.679 කි. දින ගණන හතක් වන විට සීමාවාසික පුහුණුව පිළිබඳ තෘප්තිමත් වීමේ සම්භාවිතාව 0.008 කි. ඒ අනුව සේවයට වාර්තා කළ දින ගණනෙහි වැඩි වීම තෘප්තිමත්බව අඩු කිරීමට හේතු වී ඇති බව හඳුනාගත හැකි ය.

සාතිශය බහුතරයක් සීමාවාසික පුහුණුව පිළිබඳ ව තෘප්තිමත් වුව ද එය තවත් විධිමත් විය යුතු ය යන මතයේ සිටිති. ඒ අනුව හැම සීමාවාසික පුහුණුව ලැබූ හෝ ලබන 10 දෙනකු ගෙන් 9 දෙනකු ම සීමාවාසික පුහුණුව තව දුරටත් විධිමත් විය යුතු ය යන මතයේ සිටී. මෙලෙස සීමාවාසික පුහුණුව තවත් විධිමත් විය යුතු යැ යි පවසන විද්‍යාර්ථීන් ගෙන් 18.92% ක් ඒ සඳහා තමා අධ්‍යයනය කරන විෂයයට අදාළ පුහුණුවක් ලබාදීමෙන් එය සිදු කළහැකි යැ යි පවසයි. පිළිවෙළින් 51.35% ක් හා 29.73% පුහුණුව අවසානයේ පිළිගත් සහතික පත්‍රයක් ලබා දීමට ක්‍රියා කිරීම සහ

සීමාවාසික පුහුණුව නිශ්චිත ක්‍රියා පටිපාටියකට අනුව පැවැත්වීමෙන් එය සිදු කළහැකි යැ යි පවසයි.

තමා අධ්‍යයනය කරන විෂයයට අදාළ පුහුණුවක් ලැබීම සම්බන්ධ ව සැළකීමේ දී කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ විද්‍යාර්ථීන් ගෙන් 56.8% ක් පමණක් තමා අධ්‍යයනය කරන විෂය ක්ෂේත්‍රයට සම්පූර්ණයෙන් ම අදාළ පුහුණුවක් ලබන බව පෙනී යයි.

වගුව 07: විෂය ක්ෂේත්‍රයට සීමාවාසික පුහුණුවේ අදාළ බව

අදාළ බව	සංඛ්‍යාතය	ප්‍රතිශතය
සම්පූර්ණයෙන් ම අදාළ වේ	46	56.8
තරමක් දුරට අදාළ වේ	33	40.7
කිසි සේත් ම අදාළ නො වේ	2	2.5
එකතුව	81	100.0

මූලාශ්‍රයඃ නියැදි සමීක්ෂණය, 2015

සීමාවාසික පුහුණුවක පොදු අරමුණ වනාහි සිසුනට තමා අධ්‍යයනය කරන විෂය ක්ෂේත්‍රයට අදාළ අමතර දැනුමක් ලබාදීම යි (Warinda, 2013). එමෙන් ම කාලයක් උගත් සිද්ධාන්තයන් ඌන පූර්ණය කර ගැනීමට හැකි වීම සීමාවාසික පුහුණුවක නිරතවීමෙන් ලැබෙන වාසියකි (Muhamad et al., 2009). එලෙස අමතර දැනුමක් ලබාගැනීමට හා කාලයක් උගත් සිද්ධාන්තයන් ඌන පූර්ණය කරගැනීමට නම් තමා අධ්‍යයනය කරන විෂය ක්ෂේත්‍රයට සම්පූර්ණයෙන් ම අදාළ සීමාවාසික පුහුණුවක් විද්‍යාර්ථීනට ලබාදිය යුතු ය. කෙසේ වෙතත් කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ විද්‍යාර්ථීන් අඩකට ආසන්න ප්‍රමාණයකට මේ අවස්ථාව නො ලැබෙන බව පෙනීයන කරුණකි. එබැවින් සීමාවාසික පුහුණුවෙහි අධ්‍යාපනික ගුණාත්මක භාවය ආරක්ෂා කිරීමට සමස්තයක් ලෙස කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයය අපොහොසත් වී ඇති බව නිගමනය කළහැකි ය.

සීමාවාසික පුහුණුව පිළිබඳ රජයේ සහ පෞද්ගලික ආයතනවල පොදු මතය

රාජ්‍ය ආයතන සහ පෞද්ගලික ආයතන සීමාවාසික පුහුණුව පිළිබඳ පොදුවේ දක්වන අදහස් මතු දැක්වේ. ඒ අනුව සීමාවාසික පුහුණුවට විද්‍යාර්ථීන් ඇතුළත් කරගැනීමේ දී විශ්වවිද්‍යාලයයෙන් සපයන ලද ලිපිය පමණක් ප්‍රමාණවත් බව රජයේ ආයතන පවසයි. එමෙන් ම අදාළ විද්‍යාර්ථියාට ආයතනයෙන් ලබාදෙන සීමාවාසික පුහුණුව ඔහු හෝ ඇය අධ්‍යයනය කරන විෂය ක්ෂේත්‍රයට අදාළ ද නැද්ද යන්න සැළකිල්ලට නො ගන්නා බව ද පවසයි. සීමාවාසික පුහුණුවට බඳවාගන්නා විද්‍යාර්ථීන් ආයතනයේ කාර්ය භාරයට (workload) දායක කරගැනීමට පමණක් බලාපොරොත්තු වන බව ද එයින් ඔවුනට කිසියම් පුහුණුවක් ලබාදීම තම අරමුණ බව ද රජයේ ආයතනවල පොදු අදහස වේ. සීමාවාසික පුහුණුව ලබන කාල සීමාව සැලකීමේ දී මාස හයක් ඒ සඳහා යෝග්‍ය බව ද විශ්වවිද්‍යාලය සියල්ල සම්බන්ධ වී

මේ සම්බන්ධ කිසි යම් එකඟතාවකට පැමිණේ නම් එය පහසුවක් බවත් රජයේ ආයතනවල ස්ථාවරය වේ.

පෞද්ගලික ආයතන මෙයට වෙනස් වූ මතයක් දරයි. සීමාවාසික පුහුණුවට කිසි යම් විද්‍යාර්ථියකු බඳවාගැනීමේ දී විශ්වවිද්‍යාලයයෙන් සපයන ලද ලිපිය පමණක් ප්‍රමාණවත් නො වන අතර වෙනත් සුදුසුකම් ද සැළකිල්ලට ගන්නා බව පෞද්ගලික ආයතන පවසයි. විද්‍යාර්ථියා අධ්‍යයනය කරන විෂය ක්ෂේත්‍රයට තම ආයතනය විසින් ලබාදෙනු ලබන පුහුණුවෙහි අදාළ බව සැළකිල්ලට ගැනීම සිදු කරන බව පෞද්ගලික ආයතන දක්වන අදහස් අනුව පෙනී යයි. කිසියම් ඉගැනුම් ඉලක්ක කිහිපයක් ලබාදෙන්නේ නම් දීර්ඝ කාලීන ව රැකියාවේ නිරත වේ නම් පමණක් එය ඉටු කරදීමේ හැකියාව ඇති අතර සීමාවාසික පුහුණුව ලබන්නා නිරන්තර අධීක්ෂණයට ලක් කිරීමෙන් එහි සාර්ථකත්වය පරීක්ෂා කළහැකි ය යන මතය පෞද්ගලික ආයතන පොදුවේ දරයි.

තව ද සීමාවාසික පුහුණුවක් සඳහා විද්‍යාර්ථියකු ආයතනයක් වෙත යොමු කිරීමේ දී විශ්වවිද්‍යාලය විසින් සිදු කළයුතු කටයුතු කිහිපයක් පෞද්ගලික ආයතන යෝජනා කරයි. මතු දැක්වෙන්නේ ඒ කටයුතු ය.

- විශ්වවිද්‍යාලය මඟින් විද්‍යාර්ථීන් ආයතනවලට යොමු කිරීමට පෙරාතුව සම්මන්ත්‍රණයක් (seminar) පැවැත්විය යුතු ය.
- එහි දී ආයතනයක රාජකාරියේ නිරත වන ආකාරය පිළිබඳ දැනුම්වත් කළයුතු ය.
- සතියකට දින දෙකක් පමණක් රාජකාරියේ නිරත වීම ප්‍රමාණවත් නො වන අතර දින පහක් රාජකාරියේ නිරත වීම සඳහා විද්‍යාර්ථීන් යොමු කළයුතු ය.

සමාලෝචනය

උක්ත කරුණු අනුව මතු දැක්වෙන නිගමනවලට එළැඹිය හැකි ය. කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ විද්‍යාර්ථීන් සිවු දෙනකු ගෙන් තිදෙනකු ම පෞද්ගලික ව ම සීමාවාසික පුහුණුව ලබාගැනීම සඳහා ආයතනයක් සොයාගෙන තිබේ. ආයතනය සොයාගත් ආකාරය හා විද්‍යාර්ථියා අධ්‍යාපනය ලබන පීඨය අතර පැහැදිලි සම්බන්ධතාවක් පවතී. සීමාවාසික පුහුණුව ලබාගැනීම සඳහා තෝරාගත් ආයතනවලින් 53.1% ක් පෞද්ගලික ආයතන වේ. ආයතනය සොයා ගැනීමේ දී රාජ්‍ය ආයතනවලට සාපේක්ෂ ව පෞද්ගලික හා අර්ධ රාජ්‍ය ආයතනවලට ඇතුළත්වීමේ දී විශ්වවිද්‍යාලයයෙන් සපයන ලිපිය ප්‍රමාණවත් වන බව පෙනීයයි. එමෙන් ම කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ විද්‍යාර්ථීන් ගෙන් බහුතරයක් (61.73%) තෙවැනි වසර දෙවැනි සමාසිකයේ දී සීමාවාසික පුහුණුව ආරම්භ කරන බව පෙනීයයි. විද්‍යා හා කලමනාකරණ පීඨයෙහි විද්‍යාර්ථීන් ගෙන් බහුතරයක් මාස හයක් හෝ ඊට වැඩි කාලයක් සීමාවාසික පුහුණුව ලබන අතර සෙසු පීඨ ද්වයයෙහි මීට ප්‍රතිවිරුද්ධ තත්ත්වයක් දක්නට ලැබේ. සීමාවාසික පුහුණුවෙන් උගත් දෑ අතර වැඩි ම ප්‍රතිශතයක් (54.3%) උගත් දෑ ලෙස ආත්ම විශ්වාසය ගොඩනැඟීම සඳහන් වේ.

ඒ අනුව අන්තර්පුද්ගල හැකියාවන් වර්ධනයට යම්තාක් දුරකට සීමාවාසික පුහුණුව ඉවහල් වන බව පෙනේ. තව ද සීමාවාසික පුහුණුව ලබන්නන් ගෙන් තමා අධ්‍යයනය කරන විෂය ක්ෂේත්‍රයට සම්පූර්ණයෙන් ම අදාළ පුහුණුවක් ලබාගැනීමට අවස්ථාව නොලැබේ. මේ නිසා ම කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ සීමාවාසික පුහුණුව ලබන විද්‍යාර්ථීන් ගෙන් අඩකට ආසන්න ප්‍රමාණයකට කාලයක් තිස්සේ ලබා ගත් න්‍යායාත්මක දැනුම ඌන පූර්ණය කරගැනීමේ අවස්ථාව ගිලිහී යයි.

ඒ අනුව පෙනීයන්නේ කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ වර්තමානයෙහි ක්‍රියාත්මක වන සීමාවාසික පුහුණු වැඩසටහන්වල ඵලදායීතාව හීන වීමට තුඩු දෙන ලක්ෂණ ගණනාවක් පවත්නා බව යි. ඉන් පළමු වැන්න නම් විවිධ පීඨ මඟින් ක්‍රියාත්මක කරන සීමාවාසික පුහුණු වැඩසටහන්වල අරමුණු පැහැදිලි ව සඳහන් නොකිරීම යි. නිදසුනක් ලෙස සිම්බාබ්වේ විශ්වවිද්‍යාලයයේ මූල්‍ය හා කළමනාකරණ පීඨය විසින් පවත්වනු ලබන සීමාවාසික පුහුණු වැඩසටහන්වල අරමුණු ලෙස වසර දෙකක් තිස්සේ උගත් න්‍යායාත්මක දැනුම පරීක්ෂා කිරීමට සිසුනට අවස්ථාව සැලැසීම, ව්‍යාපාරික ලෝකය හා එහි දුෂ්කරතා අවබෝධ කර ගැනීමට සිසුනට අවස්ථාව ලබා දීම, පෞද්ගලික හා රජයේ ආයතනත් සිම්බාබ්වේ විශ්වවිද්‍යාලයයත් අතර සම්බන්ධතාවක් ඇති කිරීම, ව්‍යාපාර ක්ෂේත්‍රයේ ඇති ව තිබෙන වෙනස් කම් අවබෝධ කර ගැනීම සහ එයට ගැළැපෙන ලෙස උපාධි පාඨමාලා වෙනස් කිරීම ආදිය සඳහන් කරයි (Warinda, 2013). කෙසේ වෙතත් කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ කිසි දු පීඨයකින් මෙලෙස තම අරමුණු පැහැදිලි නොකිරීම සීමාවාසික පුහුණු වැඩසටහන්වල විධිමත් බව අඩු කිරීමට හේතු වී තිබේ. දෙ වැන්න නම් සීමාවාසික පුහුණු කාලසීමාවෙහි සම්පූර්ණ කළයුතු ඉගැනුම් ඉලක්ක (learning objectives) සඳහන් නොකිරීම හා ඒ ඉලක්ක සපුරා-ගැනීම සඳහා සුදුසු ආයතන නම් නොකිරීම යි. මේ නිසා කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ විද්‍යාර්ථීන් සීමාවාසික පුහුණුවක් ලබා දෙන ඕනෑ ම ආයතනයක සීමාවාසික පුහුණුවක් ලබාගැනීමට කටයුතු කරනු දක්නට ලැබේ. එය සීමාවාසික පුහුණුවෙහි අධ්‍යාපනික ගුණාත්මක භාවය අඩු කිරීමට හේතු වී තිබේ. තෙවැන්න නම් සීමාවාසික පුහුණුව ආරම්භ කළපසු අදාළ විද්‍යාර්ථියා සේවය සපයන ආයතනය හා අදාළ අධ්‍යයනාංශය අතර කිසිදු සම්බන්ධතාවක් පවත්වාගෙන නොයාම යි. මේ නිසා ම විද්‍යාර්ථියාට ලැබෙන සීමාවාසික පුහුණුව නිවැරැදි ක්‍රියාපටිපාටයට අනුව සිදු වේ ද යන වග පරීක්ෂා කිරීමට හෝ සේවාදායක ආරක්ෂාව තහවුරු කිරීමට කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයයේ අධ්‍යයනාංශ අපොහොසත් වී ඇත.

කෙසේ වෙතත් ඉහත දුර්වලතා අතරින් අධ්‍යාපනික ගුණාත්මක භාවය ඉහළ දැමීම සඳහා ආනුභූතික ඉගැනුම් න්‍යායය (Experiential Learning Theory) යොදාගත හැකි ය. එහි එන කොල්බ් ආනුභූතික ඉගැනුම් ආකෘතිය (Kolb Experiential Learning Model) ඒ සඳහා යෝග්‍ය වේ. ඒ ආකෘතියෙහි ප්‍රධාන අදියර හතරක් දැකිය හැකි ය. ඒ එක් එක් අදියර ඉලක්ක කරගනිමින් සැපිරිය යුතු ඉලක්ක සවිස්තරාත්මක ව ඉදිරිපත් කිරීමෙන් ඉහළ ගුණාත්මක බවකින් යුත් අධ්‍යාපනික පළපුරුද්දක් විද්‍යාර්ථීනට ලබාදීමට හැකි වනු ඇත.

එමෙන් ම සීමාවාසික පුහුණු වැඩසටහනක දී සම්බන්ධ වන සියලු පාර්ශ්වයන් සඳහා වගකීම් පැවැරීම ද වැදගත් වේ. ඒ වගකීම් පැවැරීම සඳහා කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයය මූලිකත්වය ගෙන කටයුතු කළයුතු ය. තව ද කැලණිය විශ්වවිද්‍යාලයය හා විද්‍යාර්ථියා සේවය සපයන ආයතනය අතර සම්බන්ධතාව පවත්වාගෙන යාම වැදගත් වේ. එයින් විද්‍යාර්ථීන් ගේ සහ ආයතනයේ ක්‍රියාපටිපාටය නිරන්තර අධීක්ෂණයට ලක් වේ. එනයින් විද්‍යාර්ථීන් ගේ ආරක්ෂාව හා සීමාවාසික පුහුණුවෙහි කාර්යක්ෂමතාව සුරක්ෂිත කිරීමට හැකි වනු ඇත.

ආශ්‍රිත ග්‍රන්ථ

සේමසිංහ, ඩබ්. එම්. (2015). *ආර්ථිකමිතිය: න්‍යාය හා භාවිතය.* නුගේගොඩ: සරසවි ප්‍රකාශකයෝ.

Furco, A. (1996). Service-learning: A balance approach to experiential education. Retrieved from http://www.wou.edu/~girodm/670/ service _learning.pdf

Gault, J., Redington, J. & Schlager, T. (2000). Undergraduate Business Internships and Career Success: Are They Related?. *Journal of Marketing Education, 22*(1), 45-53. Retrieved from http://digitalcommons.wcupa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=mark_facpub

Haire, M. & Oloffson, K. (2009). Brief History Interns. Retireved from http://content.time.com/time/nation/article/0,8599,1913474,00.html

Harper, D. (2001). Online Etymology Dictionary. Retrieved from http://www.etymonline.com/index.php?term=intern&allowed_in_frame=0

Hergert, M. (2009). Student perceptions of the value of internships in business education. *American Journal of Business Education*, 2(8), 9-14. Retrieved from http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/ AJBE/article/view/4594/4685

Knechel<W. R. & Snowball<D. (1987). Accounting Internships and Subsequent Academic Performance: An Empirical Study. *The Accounting Review*. 62(4), 799-807. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/247786

Knouse, S. B., & Fontenot, G. (2008). Benefits of the business college internship: A research review. *Journal of Employment Counseling*, *45*(2), 61-66. Retrieved from http://www.readcube.com/articles/ 10.1002%2Fj.21611920.2008.tb00045.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED

Kuh, G. D. (2008). High-Impact Educational Practices: What they are, who has access to them, and why they matter. Retrieved from https://keycenter.unca.edu/sites/default/files/aacu_high_impact_2008_final.pdf

Landau, S. & Everitt, B. S. (2004). *A Handbook of Statistical Analyses using SPSS*. London: Chapman & hall/CRC.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. & Barrett, K. C. (2004). SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation, Second Edition. Retrieved from http://tip.iums.ac.ir/uploads/35_329_26 _2.pdf

Muhamad, R., Yahya, Y., Shahimi S. and Mahzan, S. (2009). Undergraduate internship attachment in accounting: The intern's perspective. *International Education Studies*, 2(4), 49-53. doi: 10.5539/ies.v2n4p49

Sattler, P. & Peters, J. (2011). Work-Integrated Learning in Ontario's Postsecondary Sector. Retrieved from http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/WIL_Experience_ON_Graduates_ENG.pdf

Spradlin, J. I. (2009). The Evolution of Interns. Retrieved from http://www.forbes.com/2009/04/27/intern-history-apprenticeship-leadership-careers-jobs.html

Stirling, A., Kerr, G., Banwell<J., MacPherson, E., Bandealy, A., & Battaglia, A. (2014). What is an Internship? An Inventory and Analysis of "Internship" Opportunities Available to Ontario Postsecondary Students. Retrieved from http://www.heqco.ca/ SiteCollectionDocuments/Internship%20ENG.pdf

Upton, G. & Cook, I. (2005). *Oxford Dictionary of Statistics*. New York: Oxford University press.

Warinda, T. (2013). Accounting Students' Evaluation of Internship Experiences from a skills Perspective. *International Journal of Asian Social Science*, 3(3), 783-799. Retrieved from http://www.aessweb.com/pdf-files/ijass%203(3)-783-799.pdf