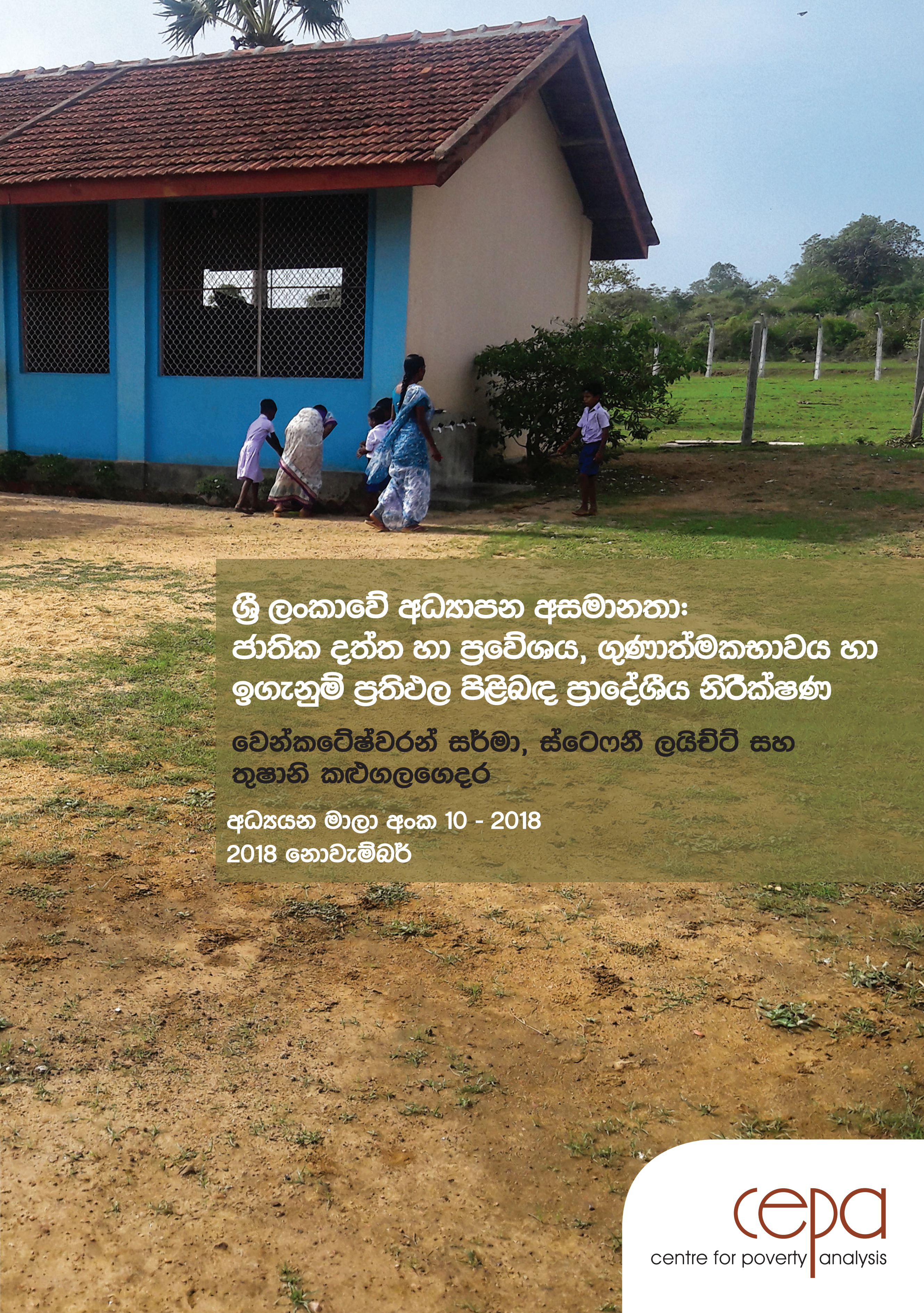


ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අසමානතා: ජාතික දත්ත හා ප්‍රවේශය, ගුණාත්මකභාවය හා ඉගැනුම් ප්‍රතිඵල පිළිබඳ ප්‍රාදේශීය නිරීක්ෂණ

වෙන්කටේෂ්වරන් සර්මා, ස්ටෙෆනී ලයිච්ට් සහ
තුෂානි කළුගලගෙදර

අධ්‍යයන මාලා අංක 10 - 2018
2018 නොවැම්බර්

cepa
centre for poverty analysis

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අසමානතා: ජාතික දත්ත හා ප්‍රවේශය, ගුණාත්මකභාවය හා ඉගෙනුම් ප්‍රතිඵල පිළිබඳ ප්‍රාදේශීය නිරීක්ෂණ

වෙන්කටේෂ්වරන් සර්මා, ස්ටෙෆනී ලයිච්ට් සහ
තුෂානි කළුගලගෙදර

අධ්‍යයන මාලා අංක 10 - 2018

2018 නොවැම්බර්

දරිද්‍රතා විශ්ලේෂණ කේන්ද්‍රයේ ප්‍රකාශනයකි

සහාය
Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

© දරිද්‍රතා විශ්ලේෂණ කේන්ද්‍රය
ප්‍රථම මුද්‍රණය - 2018

ISBN: 978-955-3628-48-0

ජාතික පුස්තකාල හා ප්‍රලේඛන සේවා මණ්ඩලය - ප්‍රකාශන සූචිකරණ දත්ත

සර්මා, වෙන්කටේෂ්වන්

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අසමානතා : ප්‍රවේශය, ගුණාත්මකභාවය හා ඉගැනුම් ප්‍රතිඵල පිළිබඳ ජාතික දත්ත හා ප්‍රාදේශීය බලපෑම් / වෙන්කටේෂ්වන් සර්මා, ස්ටෙෆනි ලයිච්ට් සහ තුෂානි කළුගලගෙදර. - කොළඹ : දරිද්‍රතා විශ්ලේෂණ කේන්ද්‍රය, 2018. - (අධ්‍යයන මාලා ; අංක 10, 2018)

පි. 108 ; සෙමී. 21

ISBN: 978-955-3628-48-0

i. 370.95493 ඩිව් ii. ලයිච්ට්, ස්ටෙෆනි (සම කර්තෘ)

මෙම ප්‍රකාශනයේ හිමිකම දරිද්‍රතා විශ්ලේෂණ කේන්ද්‍රය සතුය. කතුවරයාට/කතුවරුන්ට සහ ප්‍රකාශකයාට නිසි ස්තුතිය පුද කරමින් මෙම පොතේ ඕනෑ ම කොටසක් පිටපත් කළ හැකි ය.

CEPA ප්‍රකාශන මාලාව මේ වන විට සමන්විත වන්නේ අධ්‍යයන, සංස්කරණය කරන ලද වෙළුම්, කාර්ය පත්‍රිකා සහ සාරාංශ ලියවිලිවලිනි. මෙම කාර්ය පත්‍රිකාවේ ඇතුළත් අර්ථ නිරූපණ හා නිගමන ඒ ඒ කතුවරුන්ගේ වන අතර කිසිසේත්ම CEPA ආයතනයේ හෝ ප්‍රකාශන අනුග්‍රාහකයාගේ අදහස් හෝ ප්‍රතිපත්ති පිළිබිඹු නොකරයි.

මෙම ප්‍රකාශනයේ ඇතුළත් සියලු ඡායාරූප CEPA කාර්ය මණ්ඩලය විසින් ගන්නා ලද ඒවා ය.

මෙම ප්‍රකාශනය සම්බන්ධ සියලු විමසීම් මෙම ලිපිනයට යොමු කළ යුතු යː

දරිද්‍රතා විශ්ලේෂණ කේන්ද්‍රය
29, ආර්. ජී. සේනානායක මාවත, කොළඹ 7
ශ්‍රී ලංකාව
දුරකථනයː + 94 (011) 2676 955, 4690200
ෆැක්ස්ː +94 (011) 2676 959
විද්‍යුත් තැපැලː info@cepa.k
www.cepa.lk

තුෂානි කළුගලගෙදර 13 වසරක් පුරා සංවර්ධන අංශය තුළ කටයුතු කර ඇති ස්වාධීන සංස්කාරකවරියක් හා පර්යේෂිකාවකි. 2008 දී ඇය කොළඹ විශ්වවිද්‍යාලයෙන් ආර්ථික විද්‍යාව විෂය සඳහා ශාස්ත්‍රපති උපාධිය ලබා ගත්තා ය. තිරසර බලශක්තිය හා ප්‍රජා පාදක සංවර්ධනය යන ක්ෂේත්‍ර කෙරෙහි වැඩි උනන්දුවක් දක්වන ඇය මීට පෙර ක්ෂුද්‍ර මූල්‍ය, සමාජ සුභසාධන හා විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය යන ක්ෂේත්‍රයන්හි පර්යේෂණ කටයුතුවල නිරත වූවා ය.

ස්ටෙෆනී ලයිච්ට් ශ්‍රී ලංකාව තුළ ක්‍රියාත්මක GIZ අධ්‍යාපන හා සමාජ ඒකාබද්ධතා වැඩසටහනේ නිරීක්ෂණ හා ඇගයීම් නිලධාරිනියකි. 2015 දී ඇය ලන්ඩ් විශ්වවිද්‍යාලයෙන් සංවර්ධන අධ්‍යයනය විෂය සඳහා විද්‍යාපති උපාධිය ලබා ගත්තා ය. ගැටුම් සංවේදී වැඩසටහන් නිරීක්ෂණය හා සංවර්ධන ව්‍යාපෘති ක්‍රියාත්මක කිරීම සහ අධ්‍යාපනය හා ගැටුම අතර පවත්නා සම්බන්ධතාව කෙරෙහි ඇය උනන්දුවක් දක්වන්නී ය.

වෙන්කටේෂ්වරන් සර්මා මලයාසියාවේ නොටිංහැම් විශ්වවිද්‍යාලයේ ව්‍යාපාරික ආර්ථික විද්‍යාව පිළිබඳ සහකාර මහාචාර්යවරයෙකි. 2015 දී ඔහු නොටිංහැම් විශ්වවිද්‍යාලයෙන් සිය ආචාර්ය උපාධිය ලබා ගත්තේ ය. අධ්‍යාපනය, සංක්‍රමණය, අවතැන් වීම, ව්‍යූහාත්මක පරිවර්තනය හා ඉඩම් ප්‍රතිසංස්කරණය ආශ්‍රිත මාතෘකා පිළිබඳ ප්‍රතිපත්තිවලට අදාළ පර්යේෂණ කෙරෙහි ඔහු උනන්දුවක් දක්වයි. ඔහු මේ වන විට නිරත ව්‍යාපෘති යටතේ විමසා බැලෙන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අසමානතාව සහ අනිවාර්ය පාසල් අධ්‍යාපනය පිළිබඳ ප්‍රතිපත්ති; දෙමව්පියන්ගේ සංක්‍රමණය ශ්‍රී ලංකාවේ සිටින ඔවුන්ගේ පවුල් කෙරෙහි බලපාන ආකාරය; සහ ඉන්දියාව, නේපාලය හා ජපානය තුළ ඉඩම් ආරාවුල් ඉටු කරන කාර්ය භාරය සහ සිදු වෙමින් පවත්නා කාර්මීකරණ ක්‍රියාවලිය යි.

දරිද්‍රතා විශ්ලේෂණ කේන්ද්‍රය (CEPA) දරිද්‍රතාව ආශ්‍රිත සංවර්ධන ගැටලු පිළිබඳව වඩාත් පුළුල් සමාජ කතිකාවක් හා අවබෝධයක් ඇති කිරීමට කටයුතු කරන ස්වාධීන පර්යේෂණ ආයතනයකි. CEPA ආයතනයේ දී අප අවධානය යොමු කරන්නේ ස්වාධීන විශ්ලේෂණ සම්පාදනය කිරීම, සංවර්ධන ක්‍රියාකාරකයන්ගේ හැකියා ගොඩනැගීම සහ ප්‍රතිපත්තිමය බලපෑම් කළ හැකි අවස්ථා සොයා බැලීම කෙරෙහි ය. අප වඩාත්ම නැඹුරු වන්නේ විශ්වසනීය සාක්ෂි පදනම් කර ගෙන, සමාජ අවශ්‍යතාවන්ට ද ප්‍රතිචාර දක්වමින් සේවාවන් සම්පාදනය කිරීම දෙසට ය. CEPA ආයතනය විවිධ ජාතික හා ජාත්‍යන්තර ආයතනයන්හි ඉල්ලීම් අනුව පර්යේෂණ සිදුකරන අතර පර්යේෂණ, උපදේශන හා ප්‍රතිපත්ති ක්‍රියාවලියට සක්‍රීයව දායකවීම යන ඉලක්ක මුල්කරගනිමින් කටයුතු සිදු කරනු ලබයි. පුළුල් තේමාත්මක ක්ෂේත්‍ර හතක් ඔස්සේ පර්යේෂණ කටයුතු සිදු කෙරේ : සමාජ ආරක්ෂණය හා මූලික සේවාවන්, තිරසර සංවර්ධනය, ජීවනෝපාය හා රැකියා, ශ්‍රම සංක්‍රමණය, ඩයස්පෝරාව හා සංවර්ධනය, සමාජ ඒකාබද්ධතාවය, නාගරික හා ග්‍රාමීය විපර්යසායයන් එම පුළුල් තේමාවන් වේ. සන්නිවේදන අංශය, පර්යේෂණ ගුණාත්මකභාවය හා ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය ද සියලු තේමාත්මක ක්ෂේත්‍ර අතර ක්‍රියාත්මක වේ.

ස්තුතිය

මෙම අධ්‍යයනයෙහි ලා කටයුතු කිරීමට අවස්ථාව ලබා දීම සම්බන්ධයෙන් සහ එය වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා අවශ්‍ය සහාය හා අවකාශය සම්පාදනය කිරීම සම්බන්ධයෙන් දරිද්‍රතා විශ්ලේෂණ කේන්ද්‍රයට (CEPA) සහ Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH සංවිධානයට කතුවරු සිය ස්තුතිය පුද කර සිටිති. ගුණාත්මක දත්ත රැස් කිරීම සම්බන්ධයෙන් CEPA කණ්ඩායමට ස්තුතිවන්ත වන කතුවරු මෙම වාර්තාව සමාලෝචනය කිරීම සහ මෙම අධ්‍යයනය හැඩ ගැස්වීමෙහි ලා උපකාර වූ සිය ප්‍රයෝජනවත් විවරණ, ප්‍රතිපෝෂණ හා අදහස් සම්පාදනය කිරීම සම්බන්ධයෙන් නිලක්ෂි ද සිල්වා මහත්මියට සහ Rüdiger Blumör මහතාට ද බෙහෙවින් ස්තුතිවන්ත වෙති. මෙම අධ්‍යයනය යථාර්ථයක් බවට පත් වූයේ මඩකලපුව, මොණරාගල හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයන්හි දී තමන්ගේ කතා පුවත් බෙදාහදා ගැනීමට කැමැත්ත පළ කළ කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාල අධ්‍යක්ෂවරුන්, නියෝජ්‍ය අධ්‍යක්ෂවරුන් හා නිලධාරීන් ලබා දුන් සහාය නිසා ය. HIES දත්ත ගොනු විමසා බැලීමේ දී කළ අපරිමිත උදව් උපකාර සම්බන්ධයෙන් CEPA ආයතනයේ කේ. රොමේෂන් මහතාට ද සිය ස්තුතිය පුද කර සිටී. ෂැරන් පෙරේරා මෙනෙවිය විශිෂ්ට පර්යේෂණ සහායක් සම්පාදනය කළා ය.

අන්තර්ගතය

ස්තුතිය ii

රූප සටහන් මාලාව v

වගු මාලාව vii

කෙටි යෙදුම් viii

අධ්‍යයන සාරාංශය 1

1 වන පරිච්ඡේදය: හැඳින්වීම 2

1.1 අසමානතාවේ අංශ 2

1.2 අසමානතාව නිර්වචනය කිරීම - අවස්ථාවන් හා ප්‍රතිඵල එකිනෙකින් වෙන් කොට දැක්වීම 3

1.3 අසමානතාව කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් වන්නේ ඇයි 4

1.4 ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අසමානතාව - ප්‍රවේශයේ සිට ගුණාත්මකත්වය දක්වා 7

2 වන පරිච්ඡේදය: අධ්‍යාපන අසමානතාව 10

2.1 අධ්‍යාපන අසමානතාව නිර්වචනය කිරීම 10

2.2 අධ්‍යාපන අසමානතාව ආශ්‍රිත ගෝලීය ප්‍රවණතා 11

2.3 අධ්‍යාපන අසමානතාවේ ප්‍රතිවිපාක 13

2.4 අධ්‍යාපන අසමානතාව මැනීම 16

2.5 අධ්‍යාපන අසමානතාව පිළිබඳ සංකල්පමය රාමුවක් - සම්ප්‍රේෂණය වන ක්‍රම අනාවරණය කර ගැනීම 18

2.6 නිගමනය 25

3 වන පරිච්ඡේදය: ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය, ඉතිහාසය හා වර්තමාන ව්‍යූහය 27

3.1 ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනයේ ඓතිහාසික පසුබිම 27

3.2 ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්‍රමය 30

3.3 නිගමනය 34

4 වන පරිච්ඡේදය: ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අසමානතාව - ජාතික සාරාංශයක් 36

4.1 සමාන අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය 36

4.1.1 ඉගෙනුම ලබන්නාගේ පෙර සූදානම සහ මුල් ළමා විය සංවර්ධනය 36

4.1.2 විවිධ වර්ගයේ පාසල් වෙත ප්‍රවේශ වීම 39

4.1.3 ඇතුළත් වීම හා පැමිණීම 41

4.2 අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය 45

4.2.1 පාසල් වර්ගය 45

4.2.2 ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වය 47

4.2.3 සම්පත් යෙදවුම් සහ පාසල් කළමනාකරණය 49

4.3 ඉගෙනුම් ඵල 50

4.4 නිගමනය 59

5 වන පරිච්ඡේදය: අධ්‍යාපන අසමානතාව පිළිබඳ අනුභූතික සාක්ෂි -
සිද්ධි අධ්‍යයන තුනක් 58
5.1 හැඳින්වීම 58
5.2 දත්ත 62
5.2.1 පුරවැසි වාර්තා පත් (CRC) ව්‍යාපෘතියේ නියැදිකරණ හා සාරාංශ සංඛ්‍යාති. 62
5.3 ක්‍රමවේදය 66
5.4 ප්‍රතිඵල 67
5.4.1 ප්‍රවේශය 67
5.4.2 අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය 76
5.4.3 ඉගෙනුම් ඵල 84
5.5 නිගමනය 88

6 වන පරිච්ඡේදය: නිගමනය 90
උපග්‍රන්ථ 94
උපග්‍රන්ථ 102

රූප සටහන් මාලාව

2.1 රූප සටහන:
අධ්‍යාපනය හා අසමානතාව අතර පවත්නා සම්බන්ධය
විශ්ලේෂණය කිරීම සඳහා සංකල්පමය රාමුව 24
3.1 රූප සටහන:
ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනයේ අදියර 33
4.1 රූප සටහන:
අංශ අනුව මුල් ළමා විය සංවර්ධනයට පැමිණෙන තරම, 2016 39
4.2 රූප සටහන:
ධනයේ පහෙන් පංගුව අනුව මුල් ළමා විය සංවර්ධනයට පැමිණෙන තරම, 2016 39
4.3 රූප සටහන:
ජාතික පාසල් බෙදී ගොස් ඇති ආකාරයට සංසන්දනාත්මකව
රජයේ පාසල්වල මුළු ශිෂ්‍ය ප්‍රජාව, 2017* 40
4.4 රූප සටහන:
පළාත් පාසල්වලට සංසන්දනාත්මකව ජාතික පාසල්වලට ඇතුළත් කර
ගැනීම ආශ්‍රිත දිස්ත්‍රික්ක අනුපාත, 2017 40
4.5 රූප සටහන:
දිස්ත්‍රික්ක අනුව පාසල් වර්ග, 2017 41
4.6 රූප සටහන:
අධ්‍යාපන මට්ටම අනුව ඇතුළත් වීමේ අනුපාතික, 2016 41
4.7 රූප සටහන:
වයස අනුව පාසලට පැමිණීමේ අනුපාතික, 2016 41
4.8 රූප සටහන:
දිස්ත්‍රික්ක අතර කනිෂ්ඨ ද්විතීය පිරිමි හා ගැහැණු ශුද්ධ
පැමිණීමේ අනුපාත, 2016 42
4.9 රූප සටහන:
දිස්ත්‍රික්ක අනුව ගුරුවරුන්ගේ සුදුසුකම්, 2017 46
4.10 රූප සටහන:
දිස්ත්‍රික්ක අනුව පාසල්වල යෝග්‍යතාව, 2017 48
4.11 රූප සටහන:
දිස්ත්‍රික්ක අනුව පාසල් අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කිරීමේ අනුපාතික, 2016 49
4.12 රූප සටහන:
4 ශ්‍රේණියේ සිසුන් අතර හැසෑක පරීක්ෂණ ලකුණු, 2015 50
4.13 රූප සටහන:
8 ශ්‍රේණියේ සිසුන් අතර හැසෑක පරීක්ෂණ ලකුණු, 2016 51
4.14 රූප සටහන:
විභාගවල දී සිසුන්ගේ කාර්ය සාධනය, 2015 51
5.1 රූප සටහන:
ශ්‍රී ලංකාවේ දරිද්‍රතාවේ අවකාශීය ව්‍යාප්තිය 54

5.2 රූප සටහන:
දිස්ත්‍රික්ක අනුව දරිද්‍රතා පුද්ගල සංඛ්‍යාව සහ සාමාන්‍ය පෙළ
සමත් වීමේ අනුපාතික 55
5.3 රූප සටහන:
දිස්ත්‍රික්කය අනුව ග්‍රාමීයත්වය 56
5.4 රූප සටහන:
අවධානය යොමු කෙරෙන ප්‍රධාන දිස්ත්‍රික්ක තුන තුළ
ජනවාර්ගික සංයුතිය සහ ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය අනුව පාසල 56
5.5 රූප සටහන:
මෙම අධ්‍යයනයේ දී අවධානය යොමු කෙරෙන දිස්ත්‍රික්ක
ලේකම් කොට්ඨාශ සහ ඒවායේ දරිද්‍රතාව පැවතීම 58
5.6 රූප සටහන (a-c)
පිළිවෙළින් මඩකලපුව, මොණරාගල හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයන්හි
දී නගරයට ඇති දුර සහ තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ
ද්විතීය පාසල් වෙත පවත්නා ප්‍රවේශයග 63
5.7 රූප සටහන (a-c)
පිළිවෙළින් මඩකලපුව, මොණරාගල හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයන්හි
දී නගරයට ඇති දුර සහ පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත පවත්නා
ප්‍රවේශයග 66
5.8 රූප සටහන (a-c)
පිළිවෙළින් මඩකලපුව, මොණරාගල හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයන්හි දී නගරයට
ඇති දුර සහ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වයග 68
5.9 රූප සටහන:
2017 දී 5 ශ්‍රේණියේ විභාගය සමත් වූ ශිෂ්‍ය ප්‍රතිශතය 73
5.10 රූප සටහන:
ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය හා ආදායම අනුව 2017 දී 5 ශ්‍රේණියේ
ශිෂ්‍යත්ව විභාගය සමත් වූ මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයේ ශිෂ්‍ය ප්‍රතිශතය 74
5.11 රූප සටහන:
ධනය අනුව පන්තිය සහ පාසල් පන්තිය තුළ හිමි කර ගත්
ස්ථානය/මුල් 10 දෙනා අතර සිටීම 75

වගු මාලාව

3.1 වගුව:	අධ්‍යාපන දර්ශක 1940 - 2003/4	32
3.2 වගුව:	ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් වර්ග හා ඒවායේ ශිෂ්‍ය ප්‍රජාව, 2017	34
4.1 වගුව:	ජාතික හා පළාත් පාසල් අතර සම්පත් බෙදී යාම, 2012	45
4.2 වගුව:	පාසල් වර්ගය අනුව සමත් වීමේ ප්‍රතිශත අනුපාතික, 2012	49
5.1 වගුව:	ළමයෙකු පාසල හැර ගොස් ද, ළමයාට පෞද්ගලික අමතර පන්ති අධ්‍යාපනය ලැබෙනවා ද යන්න පිළිබඳ ධඛී ක්සේරු	61
5.2 වගුව:	විධිමත් හා ඡායා පාසල් අධ්‍යාපනය වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය පිළිබඳ ධඛී තක්සේරු	64
5.3 වගුව:	පාසල් ගුණාත්මකත්වය ආශ්‍රිත තෘප්තිය පිළිබඳ තක්සේරු	69
5.4 වගුව:	එක් ළමයෙකුට පෞද්ගලික අමතර පන්ති සඳහා කරනු ලබන වියදම පිළිබඳ ධඛී තක්සේරු	72
5.5. වගුව:	පන්ති ස්ථානය පිළිබඳ තක්සේරු	76

කෙටි යෙදුම්

CEPA	දරිද්‍රතා විශ්ලේෂණ කේන්ද්‍රය
CPH	ජන හා නිවාස සංගණනය
CRC	පුරවැසි වාර්තා පත
CSO	ප්‍රජා සේවා සංවිධාන
DCS	ජන ලේඛන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපර්තමේන්තුව
DOE	විභාග දෙපාර්තමේන්තුව
DSD	දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශය
ECE	මුල් ළමා විය අධ්‍යාපනය
ECD	මුල් ළමා විය සංවර්ධනය
EPDC	අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති හා දත්ත මධ්‍යස්ථානය
GCE A-level	අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර, උසස් පෙළ
GCE O-level	අධ්‍යාපන පොදු සහතික පත්‍ර, සාමාන්‍ය පෙළ
GND	ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය
HIES	කුටුම්බ ආදායම් හා වියදම් සමීක්ෂණය
LFS	ශ්‍රම බලකා සමීක්ෂණය
MENA	මැද පෙරදිග හා උතුරු අප්‍රිකාව
MHNIM	සෞඛ්‍ය, පෝෂණ හා දේශීය වෛද්‍ය අමාත්‍යාංශය
MNPEA	ප්‍රතිපත්ති හා ආර්ථික කටයුතු අමාත්‍යාංශය
MOE	අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය
MSI	මොරිස් ලකුණු දර්ශකය
NAR	ශුද්ධ පැමිණීමේ අනුපාතිකය
NEREC	අධ්‍යාපන පර්යේෂණ හා ඇගයීම් මධ්‍යස්ථානය
NESR	උතුරු අධ්‍යාපන ක්‍රමය පිළිබඳ සමාලෝචනය
NGO	රාජ්‍ය නොවන සංවිධානය
OLS	අවම සාමාන්‍ය වර්ග
PISA	ජාත්‍යන්තර ශිෂ්‍ය තක්සේරු වැඩසටහන
PIRLS	ජාත්‍යන්තර කියවීම් සාක්ෂරතා ප්‍රගතිය පිළිබඳ අධ්‍යයනය
PTSD	පශ්චාත් මානසික කම්පන ආතති අක්‍රමය

SHN	ශිෂ්‍ය සෞඛ්‍ය වැඩසටහන
SHPP	පාසල් සෞඛ්‍ය ප්‍රවර්ධන වැඩසටහන
SLIATE	ශ්‍රී ලංකා උසස් තාක්ෂණ අධ්‍යාපන ආයතනය
STEM	විද්‍යාව, තාක්ෂණය, ඉංජිනේරු විද්‍යාව සහ ගණිතය
TIMMS	අධ්‍යාපන ජයග්‍රහණ ඇගයීමේ ජාත්‍යන්තර සංගමයේ ජාත්‍යන්තර ගණිත හා විද්‍යා ප්‍රවණතා
TVEC	තෘතීය හා වෘත්තීය අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව
TVET	තාක්ෂණික හා වෘත්තීය අධ්‍යාපනය හා පුහුණුව
UNESCO	එක්සත් ජාතීන්ගේ අධ්‍යාපන, විද්‍යාත්මක හා සංස්කෘතික සංවිධානය
UNICEF	එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අරමුදල
WIDE	ලෝක අධ්‍යාපන අසමානතා දත්ත පදනම
ZDE	කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරු

අධ්‍යයන සාරාංශය

ශ්‍රී ලංකාව, අධ්‍යාපනය වෙත පොදු ප්‍රවේශයක් සම්පාදනය කිරීම ඉලක්ක කර ගත් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිවලින් සමන්විත ඉතිහාසයක් ඇති රටකි. එම ප්‍රතිපත්ති රටේ අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය, විශේෂයෙන් ම ප්‍රාථමික හා ද්විතීය අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය, පුළුල් කිරීමට ශ්‍රී ලංකාවට උදව් වී ඇත. එහෙත් ප්‍රවේශය මෙසේ පුළුල් කිරීමට සමාන්තරව ගුණාත්මක වැඩි දියුණුවක් සිදු නොවී ය. ශ්‍රී ලංකාවේ සිසුන් වසර 4.7ක ඉගෙනුම් පරතරයක් අත්දකින බව මෑත කාලීන ලෝක බැංකු අධ්‍යයනයක සඳහන් ය. එම නිසා ශ්‍රී ලංකාවේ දී පාසල් ගොස් ලබන අධ්‍යාපනය ඉගෙනුමට සමාන යැයි කිව හැකි නොවේ. ගුණාත්මක අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය වෙත පවත්නා අසමාන අවස්ථා ඉගෙනුම් ඵල අඩු වීමට හේතු වේ. ඉන් අවාසි අත්විඳින කණ්ඩායම් සිය ජීවිතයේ පසු කාලයේ දී අවාසිදායක තත්ත්වයන්ට මුහුණ දෙන අතර ශ්‍රම වෙළඳ පොළේ දී අඩු ප්‍රතිලාභ අත් කර ගැනීම මඟින් ප්‍රකාශයට පත් වන මෙම තත්ත්වයන් සමාජ සචලතාව අඩු වීම නිසා තව දුරටත් ශක්තිමත් විය හැකි ය. මෙම අධ්‍යයනය ප්‍රවේශය, ගුණාත්මකත්වය හා ඉගෙනුම් ඵල සම්බන්ධයෙන් ශ්‍රී ලංකාව තුළ අධ්‍යාපන අසමානතා දක්නට ලැබෙන තරම සුපරීක්ෂාවට ලක් කරන්නේ සහ සාර්ව සහ ක්ෂුද්‍ර මට්ටම්වල දී අධ්‍යාපන අසමානතාවට දායක වන්නේ කුමන සාධක දැයි විමර්ශනය කරන්නේ එහෙයිනි. ද්විතීය අධ්‍යාපනයේ දී අධ්‍යාපන අසමානතා වඩාත් පැහැදිලිව දිස් වන්නට පටන් ගන්නා හෙයින් ද්විතීය අධ්‍යාපනයට විශේෂ අවධානයක් යොමු කරනු ලැබේ. මෙම අධ්‍යයනය පදනම් වන්නේ පවත්නා සාහිත්‍යය පිළිබඳව කරන ලද සාකච්ඡාව, ACTED-CEPA (පුරවැසි වාර්තා පත්) අධ්‍යයනයන්ගෙන් ලබා ගත් ප්‍රාථමික දත්ත, ප්‍රධාන පාර්ශ්වයන් සමඟ පැවැත්වූ සම්මුඛ සාකච්ඡා සහ කුටුම්බ ආදායම් හා වියදම් සමීක්ෂණය (2016) මත ය. ප්‍රථමයෙන් අධ්‍යාපන අසමානතා පිළිබඳව ජාතික සාරාංශයක් ඉදිරිපත් කරනු ලැබේ. දිස්ත්‍රික්ක තුනේ සිද්ධි අධ්‍යයනයන්හි දක්නට ලැබෙන ප්‍රාදේශීය සාධක හා අන්‍යෝන්‍ය රඳා පැවතීම් සුපරීක්ෂාවට ලක් කෙරෙන්නේ ඉන් පසුව ය.

අධ්‍යාපන අසමානතාවන්ට ප්‍රධාන වශයෙන් දායක වන්නේ දරිද්‍රතාව හා ග්‍රාමීයත්වය බව ප්‍රධාන සොයා ගැනීම්වලින් පෙන්නුම් කෙරේ. පාසල් වර්ග අතර පවත්නා වෙනස්කම් සහ විශේෂයෙන් ම ඒවායේ යෝග්‍යතාව අනුව දුප්පත් හා ග්‍රාමීය දරුවන්ගේ ඉගෙනුම් හා අධ්‍යාපන ඵල සීමා වන අතර ජීවිතයේ පසු කාලයේ දී ඔවුන්ට ලැබෙන අවස්ථා සීමා විය හැකි ය. ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වය, අදාළ සම්පත් යෙදවුම් හා සාර්ථක පාසල් කළමනාකරණය වැනි පාසල තුළ කෙරෙන ඉගෙනුමේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ දත්ත විරල ය. කෙසේ වුව ද සීමිත දත්ත ප්‍රමාණයක් පැවතිය ද විශේෂයෙන් ම ග්‍රාමීය හා නාගරික ප්‍රදේශ සහ පාසල් වර්ග අතර අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධ පරතරයන් පැහැදිලි ය. ග්‍රාමීය හා දුප්පත් දරුවන් ඉගෙනුම් අවස්ථා සම්බන්ධයෙන් අත්විඳින මෙම අසමානතාව මෙම කණ්ඩායම් අත් කර ගන්නා ඉගෙනුම් ඵලයන්හි අසමානකම්වලට තුඩු දෙන අතර ජාතික විභාගවල කාර්ය සාධන අනුපාතිකයන් සහ ඉගෙනුම් ඵල පිළිබඳව කරන ලද NEREC තක්සේරු තුළ විද්‍යමාන වේ. ශ්‍රී ලංකාව ප්‍රාථමික හා ද්විතීය අධ්‍යාපනය සඳහා දිවයින පුරා පොදු ඇතුළත් වීම සාක්ෂාත් කර ගැනීමට උත්සාහ කරමින් සිටින නමුත් සාක්ෂිවලින් පෙනී යන්නේ ග්‍රාමීය හා නාගරික සහ පොහොසත් හා දුප්පත් ප්‍රදේශ අතර ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධයෙන් බරපතළ අසමානතා පවතින බව යි. ප්‍රධාන ප්‍රතිඵල අනුව එළඹී නිගමනවලින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ දී සිසුන්ට ලැබෙන ඉගෙනුම් ඵල සහ ලැබෙන අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධයෙන් වඩාත් යෝග්‍ය දත්ත අවශ්‍ය බව යි.

1 වන පරිච්ඡේදය

හැඳින්වීම

සමෘද්ධිමත්භාවය ප්‍රවර්ධනය කිරීම සහ දරිද්‍රතාව අවම කිරීම සඳහා දශක ගණනාවක් තිස්සේ කටයුතු කර ඇති නමුත් ලෝකය දිගින් දිගට ම ඉහළ මට්ටමේ අසමානතාවන් ප්‍රකට කරයි. ප්‍රධාන අධ්‍යයනයන් පෙන්නුම් කරන්නේ ගෝලීය ජනගහනයේ වඩාත් දුප්පත් දෙකෙන් පංගුව සැලකිය යුතු ආදායම් වර්ධනයක් අත් කර ගෙන තිබිය දීත් රටවල් තුළ අසමානතාවන් වර්ධනය වෙමින් පවතින නිසා 1980න් මෙපිට දී ලෝකයේ පොහොසත් ම 1% පහළ ම 50%ට සංසන්දනාත්මකව දෙගුණයක පමණ වර්ධනයක් අත් කර ගත් බව යි (Alvaredo et al. 2018). වර්තමානයේ දී මනුෂ්‍ය වර්ගයාගේ පහළ ම දෙකෙන් පංගුව සාමූහිකව සතු කර ගන්නේ සමස්ත ගෝලීය ධනයෙන් 1%කට අඩු ප්‍රමාණයකි. ඒ අතර පොහොසත් ම දහයෙන් පංගුව (ඉහළ ම 10%) සමස්ත ගෝලීය වත්කම්වලින් 88%ක් සතු කර ගනිති. අතිශයින් ම පොහොසත් කොටස දෙස බලන විට පුද්ගලයන් 42 දෙනෙකු ලෝක ජනගහනයේ පහළ ම බිලියන 3.7 සතු කර ගන්නා සමස්ත වත්කම් ප්‍රමාණයට සමාන ප්‍රමාණයක් සතු කර ගන්නා බව පෙනේ (Credit Suisse Research Institute 2017).

1.1 අසමානතාවේ අංශ

ආදායම හා ධනය අසමාන ලෙස බෙදී යාම හැරුණු විට වෙනත් විවිධ ස්වරූපවලින් ද අසමානතා ප්‍රකාශයට පත් වේ. මෙම සංසිද්ධියේ සංකීර්ණත්වය අවබෝධ කර ගැනීමට නම් ඒවා ද සැලකිල්ලට ගත යුතු වේ. උදාහරණයක් ලෙස සංවර්ධනය වෙමින් පවත්නා රටවල පොහොසත්ම දරුවන්ට සංසන්දනාත්මකව දුප්පත්ම දරුවන් ප්‍රාථමික පාසල්වලට ඇතුළත් වන්නේ සිව් ගුණයකටත් අඩුවෙන් විය හැකි ය (World Bank 2016). සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල ග්‍රාමීය කාන්තාවන් නාගරික මධ්‍යස්ථානවල ජීවත් වන කාන්තාවන්ට වඩා දරු උපත් අතරතුර දී මිය යාමට තිබෙන ඉඩකඩ වැඩි ය (UNDP 2018). එමෙන් ම බිඳ නොවැටෙනසුලු තත්ත්වයන් තුළ ජීවත් වන ජනගහනයන්ට සංසන්දනාත්මකව ගැටුම් තත්ත්වයන් තුළ ජීවත් වන ජනයාට මූලික පානීය ජලය ලැබෙන්නේ සිව් ගුණයකටත් අඩුවෙන් වන්නට ඉඩ තිබේ (WHO and UNICEF 2017).

උදාහරණවලින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ ආර්ථික අංශයේ දී පමණක් නොව සමාජය, සංස්කෘතිය, දේශපාලනය, ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය, පරිසරය හා දැනුම යනාදි පැතිකඩවල දී ද අසමානතාවන් දක්නට ලැබෙන බව යි. අසමානතාවේ මෙම විවිධ ස්වරූපයන් නිසා විවිධාකාර ප්‍රතිවිපාක අත් වන අතර ඒවායේ අන්‍යෝන්‍ය රඳා පැවැත්ම නිසා බලපෑම්වලින් හේතු වෙන් කර ගැනීම දුෂ්කර වේ. එපමණක් නොව විවිධ ප්‍රදේශවල දී අසමානතාවේ විවිධ ස්වරූපයන් නිර්මාණය වීම, පැවතී ගෙන යාම හා නැවත නිර්මාණය වීම සම්බන්ධයෙන් ඒ ඒ වාතාවරණයට සුවිශේෂී සාධක ද කාර්ය භාරයක් ඉටු කරයි. එහෙත් ප්‍රදේශ අතර සමහර පොදු රටාවන් දැක ගත හැකි අතර විවිධ අංශවල පවත්නා අසමානතාවන් එකිනෙකට සම්බන්ධ වන නිසා ඒවායේ බලපෑම් ද එකට ඒකරාශි වන බව පැහැදිලිව පෙනේ (UNESCO 2016).

දක්ෂතා, නිපුණතා, පෞද්ගලික තේරීම් හා ජීවන රටාව සම්බන්ධයෙන් ජනයා අතර වෙනස්කම් පවතින බැවින් අසමානතා යනු අපගේ ලෝකයේ අනිවාර්ය ලක්ෂණයකි. අසමානතාවන් ගැන සැලකිලිමත් වීමක් ඇති වන්නේ ඒවා අසමානතාවන් ලෙස, අසාධාරණ හෝ අයුක්ති සහගත යමක් ලෙස හඳුනා ගැනෙන විට පමණකි. එම නිසා අසමානතාවන් ලෙස සලකා අසමානතාවන් පිළිබඳව සාකච්ඡා කිරීමේ දී අගය විනිශ්චයක් කිරීමට සිදු වන අතර එය පැහැදිලිව හා නිශ්චිතව කළ යුතු වේ (Stewart, et al. 2010). එහෙයින් අසමානතාව විමර්ශනය කිරීම සඳහා (ආදායම, අධ්‍යාපනය හෝ සෞඛ්‍යය වැනි) අංශයක් තෝරා ගැනීම හැරුණු විට විසඳා ගත යුතු වඩාත් මූලික ප්‍රශ්නය වන්නේ 'කුමක් සම්බන්ධ අසමානතාව

ද' යන්න යි (Sen 1992). මින් අදහස් වන්නේ සමානතාව පිළිබඳ දෘෂ්ටි කෝණයකින් සුපරීක්ෂාවට ලක් කළ යුත්තේ යම් අංශයක කුමන පැතිකඩ ද යන්න තීරණය කළ යුතු බව යි. උදාහරණයක් ලෙස අධ්‍යාපන අංශය සලකා බැලීමේ දී සමාන අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය (සමාන අවස්ථා) සාක්ෂාත් කර ගත යුතු ද යන්න විමසා බැලිය හැකි ය. නැත් නම් විවිධ කණ්ඩායම් අතර ඉගෙනුම් ඵල සමානව බෙදී යාම සාක්ෂාත් කර ගත යුතු ද යන්න විමසා බැලිය හැකි ය. මෙම සලකා බැලීම අධ්‍යාපන අවස්ථා සම්බන්ධ අසමානතාව සහ ඉගෙනුම් ඵල අතර සංකල්පමය වශයෙන් පවත්නා මූලික වෙනස්කම් කෙරෙහි අවධානය යොමු කරවයි.

1.2 අසමානතාව නිර්වචනය කිරීම - අවස්ථාවන් හා ප්‍රතිඵල එකිනෙකින් වෙන් කොට දැක්වීම

හරය අනුව ගත් විට අසමානතාව යන්නෙන් අදහස් වන්නේ *ජන කණ්ඩායමක් තුළ අයිතිවාසිකම්, අවස්ථාවන් හෝ ඵල වැනි සම්පත් අසමාන ලෙස බෙදී යාම* (Klasen et al. 2016) යි. *අවස්ථාවන්ගේ* සමානතාව යන්නෙන් කියැවෙන්නේ "ජීවත් වන ස්ථානය, සමාජ-ආර්ථික පසුබිම, ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය, මූලය, සංස්කෘතික අනන්‍යතාව යනාදිය නොතකා සියලු පුද්ගලයන්ට ඔවුන්ගේ පෞද්ගලික හැකියාවන්, දක්ෂතාවන් හා කුසලතාවන් අනුව සමාන අවස්ථා හිමි විය යුතු ය" (UNESCO 2016: 23) යන අදහස යි. *වඩාත් නිශ්චිතව කිව හොත් "පූර්ව නිර්ණිත තත්ත්වයන්ගෙන්* [...] ඵලයන්ට බලපෑමක් ඇති නොවේ" (Stewart 2013: 9) නම් අවස්ථාවන්ගේ සමානතාව පවතිනු ඇත. අවස්ථාවන්ගේ අසමානතාව විශ්ලේෂණය කිරීම දරිද්‍රතාව, ජනවාර්ගිකත්වය, ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය, ස්ථානය හෝ පුද්ගලයාගේ පාලනයෙන් ඔබ්බෙහි පවත්නා වෙන යම් පෞද්ගලික තත්ත්වයන් නිසා ඇති වන අසමානතාවේ තරම පැහැදිලි කර ගැනීමට උදව් වේ. එහෙත් *ඵලයේ* සමානතාව යන්නෙන් අදහස් වන්නේ ජනගහනයක් අතර ආදායම, ධනය, රැකියා, සෞඛ්‍යය හා ඉගෙනුම් ජයග්‍රහණ බෙදී යන බව යි[1] (Klasen et al. 2016).

මෙම වෙනස වැදගත් සලකා බැලීම් කිහිපයක අවශ්‍යතාව මතු කරයි. පළමු වැන්න ඵලය හා අවස්ථාව අතර පවතින්නේ සියුම් වෙනසකැයි පෙනී යන නමුත් අසමානතාවන් නැවත නිර්මාණය වන්නේ ය යන කරුණ අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා තීරණාත්මක වන බව යි. ඵලයන්හි අසමානතාව බොහෝ විට ඊළඟ පරම්පරාවේ ජනයා අතර අවස්ථාවන්ගේ අසමානතාවට තුඩු දෙන නිසා නැවතත් අසමාන ඵල බවට පරිවර්තනය වන හෙයින් පැතිකඩවල් දෙක අතර සමීප සම්බන්ධයක් පවතින බව පැහැදිලි ය. ඒ ඒ පවුල් සතු ආර්ථික සම්පත් එකිනෙකට වෙනස් නම් (ඵලයන්හි අසමානතාව) ජීවිතය ආරම්භ කරන විට ඔවුන්ගේ දරුවන් ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය හා සෞඛ්‍ය රැකවරණය සහ වඩාත් හිතකර ආහාර වේල් හෝ වඩාත් සුරක්ෂිත අසල්වැසි ප්‍රදේශ වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය ආශ්‍රිත වෙනස්කම් (අවස්ථාවන්ගේ අසමානතාව) වැනි අසමාන කොන්දේසිවලට මුහුණ දෙනු ඇත. මෙය දරුවන්ට සිය ජීවිතයේ දී ආර්ථික සම්පත් රැස් කර ගැනීමට තිබෙන හැකියාව කෙරෙහි බලපායි. එම නිසා ඵලයන් හා අවස්ථාවන්ගේ අසමානතා චක්‍රය පරම්පරාවන් අතර අසමානතාවන් සම්ප්‍රේෂණය වන බව පමණක් නොව එක් පරම්පරාවකින් අනෙක් පරම්පරාවට අසාධාරණ (අ)වාසි සම්ප්‍රේෂණය වන බව ද සැලකිල්ලට ගනිමින් අවබෝධ කර ගත යුතු ය (World Bank 2016).

[1] එතරම් සාකච්ඡාවට ලක්ව නැති තවත් අංශයක් වන්නේ සෑම මනුෂ්‍යයෙකුට ම සමාන *අවස්ථා* හිමි විය යුතු ය යන්න යි. එහෙත් අයිතිවාසිකමක් හෝ නීතියක් පැවති පමණින් එය ක්‍රියාත්මක වන හෝ ඉටු වන බව සහතික නොවේ. උදාහරණයක් ලෙස පාසල් අධ්‍යාපනය සඳහා පවත්නා පොදු අයිතියෙන් ලෝකයේ සෑම දරුවෙකු ම පාසල් යන බව අදහස් නොවේ. නීතිය පිළිබඳ ධනාත්මක අර්ථ නිරූපණයකින් යම් අයිතිවාසිකමක් භුක්ති විඳීම සඳහා තිබෙන හිමිකම අදහස් වන නමුත් ඍණාත්මක අර්ථ නිරූපණයකින් අදහස් වන්නේ නීතිය තිබෙන බව පමණකි.

කෙසේ වුව ද දෙවැන්න "හුදෙක් *න්‍යායිකව* නොව *සැබවින්* ගත හොත් එක් විචල්‍යයක් සම්බන්ධයෙන් සමානතාව ඉල්ලා සිටීම වෙනත් විචල්‍යයක් සම්බන්ධයෙන් සමානතාව ඉල්ලා සිටීම සමග ගැටිය හැකි" (Sen 1992: x-xi) නිසා මානව ජීවිතයේ සියලු පැතිකඩවල දී සමානතාව සාක්ෂාත් කර ගත නොහැකි බව යි. හැකියාවන්, දක්ෂතාවන් සහ ලෙඩරෝගවලට ගොදුරු වීමට තිබෙන ඉඩකඩ වැනි ලක්ෂණ අනුව පුද්ගලයෝ එකිනෙකාගෙන් වෙනස් වෙති. පුද්ගලයන් දෙදෙනෙකුට හරියට ම සමාන අවස්ථාවන් ලැබුණත් ඔවුන් අතර පවතින වෙනස්කම් නිසා සර්වසම ඵල නොලැබෙන්නට ඉඩ ඇත. මීට අමතරව පුද්ගලයන්ගේ පෞද්ගලික තේරීම් ද ඔවුන්ගේ ජීවන මග සහ ඔවුන්ගේ යහපැවැත්ම කෙරෙහි බලපායි. යම් කාන්තාවක අඩු ආදායමක් උපයන්නේ ඇයගේ ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය නිසා සූරා කෑමට හෝ වෙනස්කම් කිරීම්වලට ලක් වූ නිසා විය හැකි ය. නැත් නම් ඇය තම රැකියාව සඳහා එතරම් පරිශ්‍රමයක් නොදැරීමට තීරණය කර ඇති නිසා ඇයගේ සගයන් මෙන් ආදායම් ඉපයීමක් නොකරනවා විය හැකි ය. එහෙයින් සමානතාව සාකච්ඡාවට ලක් කෙරෙන විශේෂ පැතිකඩ පිළිබඳව නිශ්චිත වීම (කුමක් සම්බන්ධ සමානතාව ද යන්න) පමණක් නොව සෑම ක්ෂේත්‍රයක දී ම සමානතාව සාක්ෂාත් කර ගත නොහැකි බව හා නොහැකි වන බව පිළිගැනීම ද වැදගත් වේ. මෙහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස එක් පැතිකඩක සමානතාව කෙරෙහි යොමු කරන අවධානයෙන් අනෙක් පැතිකඩවල අසමානතාවන් යුක්ති සහගත විය හැකි ය (Klasen et al. 2016).

අවසන් කරුණ නම් අවස්ථාවේ සමානතාව පිළිබඳ මූලධර්මය සංකල්පමය වශයෙන් සරල බවක් පෙනෙන නමුත් ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී අභියෝගයක් වන බව යි. සාමාන්‍යයෙන් යොදා ගනු ලබන මිනුම් ප්‍රධාන වශයෙන් අවධානය යොමු කරන්නේ ඵල කෙරෙහි ය. එහෙයින් එම ප්‍රතිඵලවලට තුඩු දුන් ක්‍රියාවලි පිළිබඳ අවධානය මග හැරී යයි. මේ දක්වා සාකච්ඡා කෙරුණු පෞද්ගලික ගතිලක්ෂණ හා පෞද්ගලික තේරීම් හැරුණු විට මහජනයාගේ යහපැවැත්මට වෙනත් සාධක ගණනාවක් ද බලපායි. එක් වැදගත් පැතිකඩක් වන්නේ සමාජයක් තුළ පවත්නා *ආර්ථික හා සමාජ සචලතාවේ* මට්ටම යි. බෙහෙවින් සචල සමාජය දීර්ඝ කාලීන සමානතාව හා කාර්යක්ෂමතාව කරා වැටුණු මාවතක් ලෙසත් නිසි දිරි දීම් කරන්නක් හා ප්‍රාර්ථනාවන් හා පරිශ්‍රමයන් පෝෂණය කරන්නක් ලෙසත් බොහෝ විට දැක ගනු ලැබේ. බෙහෙවින් සචල සමාජයක දී ළමයාගේ ආර්ථික තත්ත්වය හෝ අධ්‍යාපන මට්ටම ඔහුගේ/ඇයගේ දෙමව්පියන්ගේ ආදායමෙන් හා අධ්‍යාපන මට්ටමෙන් ස්වාධීන වන අතර වඩාත් දුප්පත් කුටුම්බවලට දරිද්‍රතාවෙන් ගැළවීමට ඉඩ ලැබිය හැකි ය (Rama et al. 2015). රැකියා හා අධ්‍යාපන අවස්ථාවන්, රැකියා මාරු කිරීම් හෝ සංක්‍රමණ විකල්පයන්ට සම්බන්ධිතව පුද්ගලයෙකුගේ ආර්ථික හා සමාජ සචලතාවේ තරම ආර්ථික වත්කම් හෝ සෞඛ්‍ය හෝ අධ්‍යාපන ජයග්‍රහණ ආශ්‍රිත වෙනත් ඵල ඒකරාශි කර ගැනීමට පුද්ගලයාට තිබෙන හැකියාව කෙරෙහි බලපායි (Ferreira et al. 2018). පුද්ගලයාගේ පාලනයෙන් ඔබ්බෙහි දී පුද්ගලයෙකුට බලපාන, ඔවුන්ගේ යහපැවැත්ම වළකන තවත් සාධකයක් වන්නේ ස්වාභාවික ආපදා හෝ රටේ ආර්ථික පසුබෑසීම් වැනි *බාහිර කම්පනයන්* ය. මින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ අවස්ථාවන්ගේ සමානතාව සලකා බලන විට පෞද්ගලික ගතිලක්ෂණ හා තේරීම් සහ සමාජ සචලතාව හා බාහිර තත්ත්වයන් සංකල්පමය වශයෙන් එකිනෙකින් වෙන් කොට දැක්වීම හා පැහැදිලි කිරීම කොතරම් දුෂ්කර ද යන්න යි. අවස්ථාවේ අසමානතාවේ අදාළ අංශයක් හඳුනා ගැනීම බොහෝ විට කළ හැකි වන්නේ ඵලයන් බෙදී යන ආකාරය සුපරීක්ෂාවට ලක් කරන අතර පුද්ගලයෙකුගේ ජීවන චක්‍රය තුළ දී යහපැවැත්මට බලපාන සමාන ප්‍රවේශයෙන් ඔබ්බට ගොස් සාධක හා පෞද්ගලික තේරීම් මාලාවක් සලකා බැලීම මගින් පමණකි (World Bank 2015).

1.3 අසමානතාව කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම වැදගත් වන්නේ ඇයි

අසමානතා යනු අපගේ ලෝකයේ අනිවාර්ය අංගයකි. ඒවා පුද්ගලයාගේ හා කුටුම්බයේ හැසිරීමට හා ආර්ථික සංවර්ධනයට ද සමාජ හා දේශපාලන සැකැස්මට හා ක්‍රියාකාරිත්වයට ද බලපායි. අසමානතාවන්ගේ විවිධ ස්වරූපයන්ට තුඩු දෙන යන්ත්‍රණයන් හා අසමානතාවන් නිසා අත් වන ප්‍රතිවිපාක සම්බන්ධයෙන් විද්වත් ක්ෂේත්‍ර තුළ මෙන් ම මහජන හා දේශපාලන කතිකාවන් තුළ ද වාද විවාද සිදු වන නමුත් සලකා බලන ආකාරය, පර්යේෂණ සැලසුම් හා අදාළ වාතාවරණයන් අතිශයින් ම විවිධාකාර නිසා

මේ දක්වා අනුභූතික එකඟතාවක් ඇති වී නැත. අසමානතාවේ ප්‍රතිවිපාක ඒ හැටියෙන් ගත් විට ගැටලු සහගත නොවන අතර ඒවායේ ධනාත්මක බලපෑම් ඇති බවට අවධාරණය කරමින් ද තර්ක ඉදිරිපත් කර ඇත. ඒ අතර වඩාත් ම කැපී පෙනෙන්නේ ආර්ථික වර්ධනය පෝෂණය කරන හිතකර දිරි ගන්වන ව්‍යූහයන් පිළිබඳව ඉදිරිපත් කෙරෙන තර්ක ය. එහෙත් විශේෂයෙන් ම අංශ කිහිපයක් පුරා දක්නට ලැබෙන විශාල අසමානතාවන් ඍණාත්මක පුද්ගල හා සමාජ බලපෑම් ඇති කරන බව පෙනේ.

අසමානතාව, ආර්ථික වර්ධනය හා දරිද්‍රතාව අතර පවත්නා සම්බන්ධතාව සලකන විට සාමාන්‍යයෙන් වර්ධනය නිරපේක්ෂ දරිද්‍රතාව අවම කරන බවත් ඒ අතර අසමානතාව දරිද්‍රතාව අවම කිරීම මන්දගාමී කරන බවත් මැනවින් තහවුරු කරනු ලැබ ඇත (World Bank 2016). සාමාන්‍යයෙන් වර්ධනයත් සමග අසමානතාව අඩු වන්නේ නම් එමඟින් දරිද්‍රතාව අවම කිරීමෙහි ලා විශාලතම බලපෑම ඇති වේ. එපමණක් නොව වඩාත් ශක්තිමත් වර්ධනය, පහත වැටෙන අසමානතාව හා ආරම්භයේ දී වඩාත් අඩු අසමානතාවක් පැවතීම යන මේ සියල්ල ම වඩාත් ඉහළ මට්ටමේ පරම දරිද්‍රතාව අවම කිරීම ප්‍රවර්ධනය කරයි (Klasen and Misselhorn 2008). *අසමානතාව ආර්ථික වර්ධනය කෙරෙහි ඇති කරන බලපෑම* සුපරීක්ෂාවට ලක් කිරීම සහ අසමානතාව සමාජයක සමස්ත සුභසාධනයේ පරිමාණය සීමා කරන්නේ ද යන ප්‍රශ්නය අතර පවත්නා සහසම්බන්ධකම් ඒ ඒ වාතාවරණය මත රඳා පවතින බව පෙනේ. සමහර අධ්‍යයනයන්ගෙන් ඍණාත්මක බලපෑමක් පෙන්නුම් කෙරෙන අතර අනෙක් අධ්‍යයනයන් තරමක් ධනාත්මක සම්බන්ධකම් තහවුරු කරන බව Neves et al. (2016) සොයා ගත්තේ ය. එහෙත් වර්ධනයට අසමානතාව කරන බලපෑම ඍණාත්මක බව පෙනී යන අතර වඩාත් පොහොසත් රටවල දීට වඩා ඌන සංවර්ධිත රටවල දී ප්‍රකාශයට පත් වේ.[2] මෙම සොයා ගැනීම් අසමානතාව හා වර්ධනය අතර පවත්නා සම්බන්ධතාවට වාතාවරණය වැදගත් වන බව තහවුරු කරයි. පළමු වැන්න අසමානතාව සංවර්ධනය වෙමින් පවතින හා සංවර්ධිත රටවල දී වර්ධනය කෙරෙහි එකිනෙකට වෙනස් ආකාරවලින් බලපාන අතර ඉන් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ විවිධ පසුබිම්වල විවිධ සම්ප්‍රේෂණ නාලිකා පවතින බව යි. දෙවැන්න රටේ හා කලාපයේ පවත්නා සුවිශේෂතා සම්බන්ධතාව කෙරෙහි බලපාන අතර ඉන් ඇඟවෙන්නේ ප්‍රතිපත්තිමය බලපෑම් සඳහා අවකාශයක් පවතින බව යි. තුන් වැන්න අසමානතාවේ පොදු රටාවන් තහවුරු කර ගැනීමට උත්සාහ දැරීම වෙනුවට දේශීය සාධක අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා සහ වඩාත් දැනුවත් ප්‍රතිපත්තිමය තීරණ ගැනීමට හැකියාව ලබා දීම සඳහා කලාපීය හා දේශීය ලක්ෂණ කෙරෙහි වැඩි අවධානයක් යොමු කළ යුතු බව යි.

ආර්ථික සලකා බැලීම්වලින් ඔබ්බට යමින් අසමානතාව සහ රටක වඩාත් පුළුල් දේශපාලන හා සමාජ ප්‍රවණතා එකිනෙක කෙරෙහි බලපාන ආකාරය පිළිබඳව කර ඇති පර්යේෂණවලින් ද සම්පාදනය වන්නේ අවිනිශ්චිත අවබෝධයන් ය. එහෙත් අසමානතාවේ මැනවින් ප්‍රලේඛනගත කරන ලද ප්‍රතිවිපාක කිහිපයෙන් එකක් ලෙස ආර්ථික වශයෙන් වඩාත් අසමාන සමාජයන් තුළ *මහජන සෞඛ්‍යය* වඩාත් පහළ මට්ටම්වල පැවතීම දැක්විය හැකි ය. අවධානය යොමු කළ යුත්තේ කුමන සෞඛ්‍ය ඵලය කෙරෙහි ද යන්න මත සහසම්බන්ධයේ ප්‍රබලතාව වෙනස් වන නමුත් වඩාත් සමාන සමාජයන් තුළ දී සාමාන්‍යයෙන් ආයු අපේක්ෂාව, වැඩිහිටි හා ළදරු මරණ සංඛ්‍යාව, මානසික රෝග හා ස්ථූල භාවයේ අනුපාතික වඩාත් පහළ මට්ටමක පවතී. එපමණක් නොව ඉහළ ආදායම් අසමානතාවක් පවතින කලාපයන්හි ජීවත් වන ජනයා අකාලයේ මිය යාමේ අවදානමට වඩාත් මුහුණ දෙන අතර ඔවුන්ගේ සමාජ-ආර්ථික තත්ත්වය, වයස හෝ ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය නොතකා වඩාත් දුර්වල ස්වයං ඇගයුම් සෞඛ්‍යයක් පෙන්නුම් කරයි (Kondo et al. 2010).[3] තවත් එකඟතාවක් වඩාත් ඉහළ සිරස් ආර්ථික අසමානතාව සහ වැඩි වන *අපරාධ*

---

[2] කෙසේ වුව ද කලාපීය ලක්ෂණ ඇතුළත් කළ විට සහ අසමානතාව පමණක් නොව අනෙක් කලාපීය සාධක ද සැලකිල්ලට ගන්නා විට මෙම බලපෑම සැලකිය යුතු ලෙස දුර්වල වේ (Neves et al. 2016, Neves and Tavares Silva, 2014).

[3] එහෙත් ආදායම් අසමානතාව හා සෞඛ්‍ය ඵල අතර පවත්නා සම්බන්ධයේ හේතුඵලතාව විවාදයට තුඩු දී ඇත. සමහර පර්යේෂකයන් පුද්ගල ආදායම, අධ්‍යාපනය, ජාතිය හා ආගම සලකන විට ආදායම් අසමානතාව මහජන

අනුපාතික අතර පවත්නා සම්බන්ධය සලකා බලයි (Wilkinson and Pickett 2009). අනෙක් ක්ෂේත්‍රවල පවත්නා ඉහළ අසමානතාවන් සමඟ සම්පාත වන තිරස් ආර්ථික අසමානතාව සලකා බලන විට *රාජ්‍යයන් අතර ගැටුම්* ඇති වීමට තිබෙන ඉඩකඩ සැලකිය යුතු ලෙස වැඩි වේ (Stewart et al. 2010). එපමණක් නොව දුප්පතුන්ගේ ප්‍රබල දුක් ගැනවිලි ගැටුමකට එක් වීම හෝ මුල පිරීම සඳහා දැරීමට සිදු වන ආවස්ථික පිරිවැය අවම කරන අතර සම්පත් හෝ ව්‍යාපාරික අවස්ථා පාලනය කිරීම වැනි ආර්ථික වාසි අත් කර ගැනීම සඳහා ප්‍රචණ්ඩත්වය යොදා ගැනීමට කෙරෙන දිරි දීම් වැඩි කරන නිසා අසමානතාවට ගැටුම් සාධක පාලනය කළ හැකි බව පැහැදිලි ය (Rama et al. 2015). ආර්ථික අසමානතාව අවම කිරීම *දේශපාලන හා සමාජ ස්ථාවරත්වයට* සහ *පුද්ගලයන් අතර විශ්වාසයට* හිතකර වන්නේ ද යන ප්‍රශ්නය ආශ්‍රිතව විශාල විවාදයක් සිදු වෙමින් පවතී. මෙය රටක දරිද්‍රතා මට්ටම සමග සම්බන්ධ ය; මක් නිසා ද යත් ආර්ථික වර්ධනය හා රාජ්‍ය ප්‍රතිපත්ති දරිද්‍රතාව අඩු කර ඇති නමුත් ආර්ථික අසමානකම් කෙරෙහි අවධානය යොමු කර නැත් නම් දේශපාලන අස්ථාවරත්වය ඇති වීමට බෙහෙවින් ඉඩකඩ ඇත (World Bank 2016). මීට අමතරව අසමානතාව ක්‍රියාකාරී ආයතන පිහිටුවීමට ද බාධා කරයි. අයථා ආකාරයෙන් ආර්ථික අවස්ථා සොයා යාමේ චර්යාවට (rent-seeking behaviour) වඩ වඩාත් දිරි දීම මඟින් *මහජන දේපළවල ගුණාත්මකත්වය* පහත වැටෙන අතර පොහොසතුන්ට (රාජ්‍ය සෞඛ්‍ය රැකවරණය වෙනුවට පෞද්ගලික සෞඛ්‍ය රැකවරණය වෙත යාම යනාදි වශයෙන්) රාජ්‍ය සේවාවන් වෙත ප්‍රවේශ නොවී සිටීමට තීරණය කළ හැකි වුව හොත් සේවාවන්ගේ ගුණාත්මකත්වය තව දුරටත් පිරිහී යා හැකි ය (Rama et al. 2015).

එසේ නම් අධ්‍යාපනය මෙම පැහැදිලි කිරීමට අදාළ වන්නේ කෙසේ ද? ආර්ථික අසමානතාවේ විවිධාකාර බලපෑම් දීර්ඝ කාලීන හා නැවත නැවතත් ඇති විය හැකි නිසා ආර්ථික වශයෙන් බෙහෙවින් අසමාන සමාජයන් තුළ සමාජ සචලතාව ඉතා පහළ මට්ටම්වල පැවතීමට තුඩු දිය හැකි ය. අධ්‍යාපනය සමාජ සචලතාවට තුඩු දෙන ප්‍රබල සාධකයක් ලෙස දැක ගනු ලබන නමුත් ආර්ථික වශයෙන් සමාන සමාජයන්ට සංසන්දනාත්මකව අධ්‍යාපන ලකුණු සාමාන්‍යයෙන් පහළ මට්ටමක පවතින අසමාන සමාජයන් තුළ දී අධ්‍යාපනය සමාජ සචලතාවට ලබා දෙන දායකත්වයට බාධා ඇති වේ (Wilkinson and Pickett 2009).

අධ්‍යාපනය පරම්පරාවන් තුළත් පරම්පරාවන් අතරත් අසමානතාවේ විවිධ ස්වරූපයන් සම්ප්‍රේෂණය කරන ක්‍රමයකි. අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ සැලැස්මට සමාජයක පුද්ගලයන් හා කණ්ඩායම් අතර පවත්නා වෙනස්කම් පුළුල් කිරීම හෝ අවම කිරීම කළ හැකි ය. එහෙයින් අධ්‍යාපන අසමානතාව ආර්ථික කොන්දේසි සම්බන්ධයෙන් පමණක් නොව මහජන සෞඛ්‍යය හා යහපැවැත්ම, පුරවැසි සහභාගිත්වය හා ක්‍රියාකාරී ආයතන, රාජ්‍ය සේවාවන්ගේ ගුණාත්මකත්වය හා මහජන සුරක්ෂිතතාව සම්බන්ධයෙන් ද පවත්නා වඩාත් පුළුල් සමාජ අසමානකම්වල ප්‍රතිවිපාකයක් මෙන් ම එවැනි අසමානකම් ඇති කරන්නක් බව ද පෙනී යයි.

මෙම අධ්‍යයනය (ආර්ථික) අසමානතාවේ ඍණාත්මක සමාජ ප්‍රතිවිපාක සහ අධ්‍යාපනය මෙම ප්‍රතිවිපාක ඇති කරන්නෙකු හා ප්‍රකාශයට පත් කරන්නෙකු ලෙස ඉටු කරන මූලික කාර්ය භාරය සැලකිල්ලට ගනිමින් ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අසමානතාවන්ගේ තරම විමර්ශනය කරන අතර දරුවන්ගේ අධ්‍යාපන අවස්ථාවන්ට බලපාන සාධක කවරේ දැයි විමසා බලයි. එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස මෙම අධ්‍යයනය අසමානතාව ඒ ඒ වාතාවරණය මත රඳා පවතින බව පිළිගන්නා අතර අසමානතාවේ ගෝලීය රටාවන් වෙනුවට ගෝලීය පර්යේෂණ සමග පෙළ ගැසෙමින් අසමානතාවේ කලාපීය හා දේශීය ප්‍රවණතා කවරේ දැයි සොයා බැලීමට යොමු වෙයි. මෙය අසමානතාවන්ගේ විවිධ අංශ සහ එම ආංශික අසමානතාවන් නිසා ඇති වන ප්‍රාදේශීය ප්‍රතිවිපාක එකිනෙක කෙරෙහි බලපාන ආකාරය පිළිබඳව වඩාත් හොඳ අවබෝධයක් ලබා

සෞඛ්‍යයට කරන බලපෑම අඩු වන බව පෙන්වා දෙන නමුත් ස්වයං ඇගයුම් රෝගී භාවය හා සමාජීය ආදායම් අසමානතාව අතර ඇතැයි දකිනු ලබන සම්බන්ධය එහි දී සම්පූර්ණයෙන් පැහැදිලි නොකෙරේ (De Mario 2011).

ගැනීමට අවස්ථාව සලසා දෙයි. මෙම ලියවිල්ල මුල් ළමා විය අධ්‍යාපනයේ සිට තෘතීය අධ්‍යාපනය දක්වා ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය පිළිබඳව සාරාංශයක් සම්පාදනය කරන අතර අධ්‍යාපන ක්‍රමය පුරා විවිධ ප්‍රමාණයන්ගෙන් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රවේශය හා ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධයෙන් පවත්නා අසමානතාවන් ඉස්මතු කර දක්වයි. කෙසේ වුව ද එය ප්‍රධාන වශයෙන් අවධානය යොමු කරන්නේ ද්විතීය මට්ටමේ අධ්‍යාපනය කෙරෙහි ය. ඊට හේතු වූයේ දත්ත පැවතීම සහ ශ්‍රී ලංකාවේ නිල අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ අධ්‍යාපන අසමානතාවන් වඩාත් පැහැදිලිව ප්‍රකාශයට පත් වීමට පටන් ගන්නා අධ්‍යාපන මට්ටම එය වීම යි.

1.4 ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අසමානතාව - ප්‍රවේශයේ සිට ගුණාත්මකත්වය දක්වා

පසු ගිය දශක තුනේ දී ශ්‍රී ලංකාව සිය අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය පුළුල් කළ අතර ප්‍රශංසනීය සාක්ෂරතාවක් සහ මුළුමනින් ම පාහේ පොදු ඇතුළත් වීමේ අනුපාතික සාක්ෂාත් කර ගත්තේ ය. රට අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ සහස්‍රක සංවර්ධන අරමුණ වන පොදු ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සාක්ෂාත් කර ගත්තේ 2015ට බොහෝ කලකට පෙර බව ජාත්‍යන්තරව මැනවින් ප්‍රචලිත ය. කෙසේ වුව ද ලෝක බැංකුව පෙන්වා දෙන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ ළමයෙකු සාමාන්‍යයෙන් (පූර්ව ප්‍රාථමික මට්ටමේ සිට ද්විතීය මට්ටම දක්වා) 13 වසරක පාසල් අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කරන නමුත් එම කරුණ ඉගෙනුමේ ගුණාත්මකත්වය සමග ගැළපූ විට ළමයෙකුට ලැබෙන්නේ වසර 8.3කට සමාන ඉගෙනුමක් පමණක් බව සහ එවිට වසර 4.7ක ඉගෙනුම් පරතරයක් නිර්මාණය වන බව යි (World Bank 2018b). ශ්‍රී ලංකාවේ ළමයින් සම්බන්ධයෙන් ගත් විට පාසල් අධ්‍යාපනය ඉගෙනීමට සමාන නොවන බවත් එම නිසා බරපතළ ප්‍රතිවිපාක අත් විය හැකි බවත් පැහැදිලි ය. සියල්ලන් උදෙසා උසස් ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය ලබා දීමේ සැබෑ අගය නොතකා හැරිය නොහැකි නමුත් Hanushek and Woessmann (2015) නිගමනය කරන්නේ දීර්ඝ කාලීන සමෘද්ධිමත් භාවයට හා වර්ධනයට වඩාත් ම අවශ්‍ය කරන්නේ හුදෙක් ජනගහනය පාසල් අධ්‍යාපනය ලැබීම නොව ඔවුන්ගේ ඥානන නිපුණතා වර්ධනය වීම බව යි (Hanushek and Woessmann 2015).

පාසල්වලට ඇතුළත් වීම සම්බන්ධයෙන් ශ්‍රී ලංකාව ලබා ගෙන ඇති වේගවත් ජයග්‍රහණ සමග ඊට සමානව ඉගෙනුම් මට්ටම්වල වැඩි දියුණු වීමක් සිදුව නැති බව මේ අනුව පැහැදිලි වන අතර මෙය කලාපය පුරා දක්නට ලැබෙන රටාවකි. ලෝකයේ අනෙක් කොටස්වල මෙන් දකුණු ආසියාවේ දී ද ශිෂ්‍යයාගේ සමාජ-ආර්ථික පසුබිම ඔහුගේ හෝ ඇයගේ අධ්‍යාපනික ජයග්‍රහණ පිළිබඳ ප්‍රබල අනාවැකියක් වන්නේ ය. කෙසේ වුව ද පුද්ගල කුටුම්බ ලක්ෂණවලින් පැහැදිලි වන්නේ ශිෂ්‍යයාගේ ජයග්‍රහණවල සිදු වී ඇති බවට නිරීක්ෂණය කරන ලද වෙනස්කම්වලින් කොටසක් පමණකි. ලෝකයේ අනෙක් කොටස්වලට වඩා දකුණු ආසියාවේ දී ශිෂ්‍යයාගේ වෙනසින් තුනෙන් එකේ සිට අඩක් දක්වා ප්‍රමාණයක් ගුරුවරුන් හෝ පාසල් සම්පත් වැනි ඒ ඒ පාසල්වලට විශේෂිත ගුණාත්මකත්ව සාධක නිසා ඇති වන බව කිව හැකි ය (Halil et al. 2014).

එපමණක් නොව අධ්‍යාපන අසමානතාවන් සහ ඒ ආශ්‍රිත සීමිත සමාජ සචලතාව ශ්‍රී ලංකාව තුළ සමාජ නොසන්සුන්තාවන්ට තුඩු දී ඇත. දෙමළ තරුණයන්ට විශ්වවිද්‍යාල වෙත අසමාන ප්‍රවේශයක් පවතින්නේ ය, එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ශ්‍රම වෙළඳ පොළ අවස්ථා සීමිත වන්නේ ය යන අදහස ශ්‍රී ලංකාව තුළ දශක තුනකට ආසන්න සිවිල් යුද්ධයට තුඩු දුන් දුක් ගැනවිලිවලින් එකක් විය (Little and Hettige 2013). 1971 දී සහ ඉන් පසුව 1987-89 දී ඇති වූ තරුණ නොසන්සුන්තාව ද ග්‍රාමීය හා නාගරික තරුණයන් අතර වැඩි දියුණුව, සමාජ සචලතාව හා රැකියාව සඳහා පවතින අවස්ථා වඩ වඩාත් අසමාන වීමට දක්වන ලද ප්‍රතිචාරයක් විය (The Report of the Presidential Commission on Youth 1990). එම නිසා (අපේක්ෂිත) අධ්‍යාපන සමානතාව ශ්‍රී ලංකාවට ඓතිහාසික අදාළත්වයක් ඇති කරුණකි.

මේ අනුව ශ්‍රී ලංකාව ප්‍රවේශය සම්බන්ධයෙන් ළමයාගේ අධ්‍යාපන අවස්ථාවන්ට බලපාන - සහ වඩාත් වැදගත් කරුණ වන - ඔවුන්ට ලැබෙන අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වයට බලපාන යන්ත්‍රණයන් විමර්ශනය කිරීම සඳහා ප්‍රයෝජනවත් සිද්ධි අධ්‍යයනයක් සම්පාදනය කරයි. මෙම

සිද්ධි අධ්‍යයනය විවිධ කණ්ඩායම්වලට සම්බන්ධයෙන් ව්‍යුහාත්මක අසමානකම් ප්‍රකාශයට පත් වන ආකාරයත් එම අසමානකම් කොන් කරනු ලැබීමේ අනෙක් පැතිකඩවල් සමග අන්තර් ඡේදනය වන ආකාරයත් ඉස්මතු කර දක්වයි.

පර්යේෂණ ගැටලු හා ක්‍රමවේදය

ඉහත දක්වන ලද කරුණු අනුව මෙම අධ්‍යයනය පර්යේෂණ ගැටලු දෙකක් කෙරෙහි අවධානය යොමු කරයි:

(අ) ශ්‍රී ලංකාව තුළ ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය කොතරම් දුරට සමාන ද?

(ආ) ශ්‍රී ලංකාව තුළ දී අධ්‍යාපන අසමානතාවට දායක වන සාධක මොනවා ද?

මෙම අධ්‍යයනයේ දී යොදා ගැනෙන්නේ උපත ආශ්‍රිත පෞද්ගලික තත්ත්වයන් සහ පාසල තුළ දී ලබන ඉගෙනුමේ ගුණාත්මකත්වය ඉගෙනුම් ඵල ආශ්‍රිත ව්‍යුහාත්මක අසමානතාවන්ට දායක වන බවට උපකල්පනය කරන න්‍යායික රාමුවකි. දෙවන, තුන් වන සහ හතර වන පරිච්ඡේද පදනම් වන්නේ පවත්නා විද්වත් සාහිත්‍යය සහ ද්විතීය දත්ත මත ය. විවිධ කණ්ඩායම්වලට ලැබෙන අධ්‍යාපන අවස්ථාවන් කෙරෙහි බලපාන විවිධ පැතිකඩවල් ඒ ඒ වාතාවරණය මත රඳා පවත්නා බව සැලකිල්ලට ගනිමින් පස් වන පරිච්ඡේදය වඩාත් පුළුල් දිස්ත්‍රික්ක සිද්ධි අධ්‍යයනයන් තුනක නිරත වන අතර ඒ සඳහා ACTED-CEPA (පුරවැසි වාර්තා පත්) අධ්‍යයනයන්ගෙන් රැස් කර ගත් ප්‍රාථමික දත්ත, කුටුම්බ ආදායම් හා වියදම් සමීක්ෂණය (HIES 2016) දත්ත සහ කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාල හා දෙමව්පියන් සමග පවත්වන ලද ගුණාත්මක සම්මුඛ සාකච්ඡා යොදා ගනියි.

දායකත්වයන් සහ සීමාවන්

අසමාන අවස්ථාවන්ට දායක වන ආගමික හා ජනවාර්ගික කාරණා වැනි සමහර සාධක පිළිබඳ දත්ත සහ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය මැනීම හා සැසඳීම සඳහා අවශ්‍ය කරන දර්ශක නොපවතින බැවින් මෙම ලේඛන සමස්තය අධ්‍යාපන අසමානතාව සම්බන්ධයෙන් සවිස්තරාත්මක අදහසක් සම්පාදනය නොකරන බව සඳහන් කළ යුතු ය. ඒ වෙනුවට මෙම අධ්‍යයනය ශ්‍රී ලංකාව තුළ විශේෂයෙන් ම ද්විතීය අධ්‍යාපනය ආශ්‍රිත අසමානතාව සම්බන්ධයෙන් පවත්නා සැලකිලිමත් වීම් පිළිබඳව සංක්ෂිප්ත සමාලෝචනයක් සම්පාදනය කරයි, පවත්නා දත්ත සාරාංශ කරයි, වැඩි දුර පර්යේෂණ අවශ්‍ය කරන ක්ෂේත්‍ර අවධාරණය කරයි. පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් ඔබ්බට ගොස් ඉගෙනුම කෙරෙහි අවධානය යොමු කරමින් මෙම අධ්‍යයනය ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධයෙන් පවත්නා විශාල දත්ත හිඟකම් හඳුනා ගනියි. එපමණක් නොව මෙම ලියවිල්ල සුවිශේෂී න්‍යායික රාමුවක් යොදා ගනිමින් සහ (පුද්ගල, කුටුම්බ හා භූගෝලීය පරාමිතීන් පදනම් කර ගෙන) මඩකලපුව, මොණරාගල හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්ක පිළිබඳව අනුභූතික විශ්ලේෂණයක් යෙදෙමින් අධ්‍යාපන අසමානතාව සම්බන්ධයෙන් තියුණු අවබෝධයන් සම්පාදනය කරයි.

පරිච්ඡේද සාරාංශය

මීළඟ පරිච්ඡේදය ගෝලීය ප්‍රවණතාවන්, ඒවායේ ප්‍රතිවිපාක සහ මෙම සංසිද්ධිය සලකා බැලිය හැකි හා මැනිය හැකි ක්‍රම පිළිබඳව සාකච්ඡා කරමින් අධ්‍යාපන අසමානතාවේ පැතිකඩවල් ගවේෂණය කරයි. එය අධ්‍යාපන අසමානතාව පිළිබඳ න්‍යායික රාමුවක් හඳුන්වා දෙන අතර ඉතිරි පරිච්ඡේද සඳහා අවශ්‍ය කරන විශ්ලේෂණ පදනම එමගින් සම්පාදනය වේ. තුන් වන පරිච්ඡේදය සිද්ධි අධ්‍යයනය සඳහා අවශ්‍ය කරන පසුබිම සම්පාදනය කිරීම සඳහා ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්‍රමය නිර්මාණය වීම සම්බන්ධයෙන් ඓතිහාසික පසුබිමක් සම්පාදනය කරයි. ඉනික්බිතිව හතර වන පරිච්ඡේදයේ දී ජාතික සාරාංශයක් සම්පාදනය කරමින් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය, ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය සම්පාදනය කිරීම හා අධ්‍යාපන ඵල

සම්බන්ධයෙන් පවත්නා අධ්‍යාපන අසමානතාවන් විමසා බලයි. සාර්ව තත්ත්වය පිළිබඳව කෙරෙන මෙම සංක්ෂිප්ත සමාලෝචනයෙන් පසුව පස් වන පරිච්ඡේදය මඩකලපුව, මුලතිවු හා මොණරාගල යන වඩාත් දුප්පත් හා වඩාත් ග්‍රාමීය දිස්ත්‍රික්කයන්හි ද්විතීය අධ්‍යාපනය තුළ පවත්නා අසමානකම් පිළිබඳව අනුභූතික විශ්ලේෂණයක යෙදෙමින් වඩාත් පුළුල් ප්‍රාදේශීය දැක්මක් සම්පාදනය කරයි. එම පරිච්ඡේදය පෞද්ගලික, කුටුම්බ හා භූගෝලීය තත්ත්වයන් අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ එල සම්බන්ධයෙන් පවත්නා විෂමතාවන්ට දායක වන ආකාරය විශ්ලේෂණය කරයි. අවසන් පරිච්ඡේදය ශ්‍රී ලංකාව තුළ ඉගෙනුම් අසමානතාවේ තරම සහ ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය වෙත ළමයාගේ ප්‍රවේශයට බලපාන උපත ආශ්‍රිත ප්‍රධාන පෞද්ගලික තත්ත්වයන් සාකච්ඡාවට ලක් කරන අතර අධ්‍යාපන අසමානතාව සම්බන්ධයෙන් නිර්දේශ සහ අනාගතයේ දී පර්යේෂණය කළ යුතු ක්ෂේත්‍ර සම්පාදනය කරමින් මෙම අධ්‍යයනය සමාප්ත කරයි.

2 වන පරිච්ඡේදය

අධ්‍යාපන අසමානතාව

ස්ටෙෆනී ලයිච්ට්

2.1 අධ්‍යාපන අසමානතාව නිර්වචනය කිරීම

අධ්‍යාපනය දිගු කලක් තිස්සේ මූලික මානව අයිතිවාසිකමක් ලෙස පිළිගෙන ඇත. අර්ථාන්විත ජීවිතයක් ගත කිරීම හා ඵලදායක මිනිසෙකු වීම සඳහා පුද්ගලයාටත් ආර්ථික හා සමාජීය වශයෙන් වැඩි දියුණු වීම සඳහා සමාජයන්ටත් එය තීරණාත්මක පූර්වාවශ්‍යතාවක් වේ. ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය වෙත සමාන ප්‍රවේශයක් පැවතීමේ වැදගත්කම ජාත්‍යන්තර සම්මුතීන්හි සහ ජාතික ප්‍රතිපත්තීන්හි සෑම තැන ම නැවත නැවතත් අවධාරණය කරනු ලැබ ඇත. මානව හිමිකම් පිළිබඳ විශ්ව ප්‍රකාශනය සහ ආර්ථික, සමාජීය හා සංස්කෘතික අයිතිවාසිකම් පිළිබඳ ජාත්‍යන්තර ප්‍රඥප්තිය යන දෙක ම කුසලතාව හා පුද්ගල හැකියාව මත සියලු දෙනාට ම අධ්‍යාපනය වෙත එක සමානව ප්‍රවේශ වීමට හැකි විය යුතු බව ප්‍රකාශ කරයි. තිරසර සංවර්ධන අරමුණු (SDGs) සහ හතර වන තිරසර සංවර්ධන අරමුණ පිළිගැනීමත් සමග "සියල්ලන් ඇතුළත් කර ගත් හා සාධාරණ ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය සහ සියල්ලන් උදෙසා ජීවිත කාලීන ඉගෙනුම් අවස්ථා ප්‍රවර්ධනය කිරීම" (United Nations 2015: 17) සහතික කිරීම මඟින් අධ්‍යාපනය ජාත්‍යන්තර සංවර්ධන න්‍යාය පත්‍රය තුළ ප්‍රමුඛස්ථානයක පිහිටුවා ඇත. එහෙයින් ගුණාත්මක අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය සහ එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ලැබෙන ඉගෙනුම් ඵල ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය, උපන් ස්ථානය, ජනවාර්ගිකත්වය, ආගම, ධනය හෝ ආබාධිතත්වය වැනි පුද්ගලයාගේ පාලනයෙන් ඔබ්බෙහි පවත්නා පුද්ගල තත්ත්වයන්ගේ බලපෑමට ලක් නොවිය යුතු ය.

සමස්ත අධ්‍යාපන ක්‍රමයන් ම තක්සේරු කරමින් හෝ සම්පාදකයන් හෝ ඉගෙනුම ලබන්නන් කෙරෙහි පමණක් අවධානය යොමු කරමින් සහ යෙදවුම්, ක්‍රියාවලි, නිමැවුම් හා ඵල ඇතුළු විවිධ කෝණයන්ගෙන් අධ්‍යාපන අසමානතාව විමසා බලා ඇත. මෙම අධ්‍යයනයේ දී අධ්‍යාපන අසමානතාව තක්සේරු කෙරෙන්නේ අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය, අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය හා ඉගෙනුම් ඵල යන පැතිකඩ තුන ඔස්සේ ය. ප්‍රවේශය හා ගුණාත්මකත්වය යන පැතිකඩවල් අධ්‍යාපන අවස්ථා ලෙස සැලකෙන අතර (යම්තාක් දුරකට) ශිෂ්‍යයන්ට ලැබුණු අවස්ථාවන්ගේ ප්‍රතිඵලය වන ශිෂ්‍යයන්ගේ කාර්ය සාධනයන් හා නිපුණතාවන් අධ්‍යාපන ඵල ලෙස සැලකේ. ප්‍රවේශය යන්නෙන් පාසල් ගොඩනැගිල්ලකට කායිකව ඇතුළු වීම පමණක් නොව ඉගෙනුම ලබන්නාගේ පෙර සූදානම හෙවත් ප්‍රාථමික පාසලට ඇතුළු වන විට ළමයාගේ ඥානන හා සමාජ හැකියාව සහ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියට සහභාගි වීමේ සූදානම ද අදහස් වේ. අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය තක්සේරු කරනු ලබන්නේ පාසල තුළ දී ලබන ඉගෙනුම කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම මඟිනි. මින් අදහස් වන්නේ ශිෂ්‍ය ප්‍රජාවක් අධ්‍යාපනය මඟින් අත් කර ගන්නා දැනුම් හා නිපුණතාවන්හි ගුණාත්මක වෙනසකට තුඩු දීමෙහි ලා පාසල අත් කර ගත් සාර්ථකත්වය යි (World Bank 2018a). ඉගෙනුම සිදු වන්නේ පාසල තුළ පවත්නා සාධක කිහිපයක්[4] සාර්ථක ලෙස පෙළ ගැසුණු විට ය. වඩාත් ම වැදගත් වන්නේ සුදුසුකම් ලත් අභිප්‍රායෙන් යුතු ගුරුවරුන්, අදාළ පාසල් යෙදවුම් හා උපකරණ සහ ඉගෙනුම ලබන්නා කේන්ද්‍ර කර ගත් පාසල් කළමනාකරණය යි. අධ්‍යාපන ඵල යනු තක්සේරු හා පරීක්ෂණවල දී ප්‍රදර්ශනය වන ශිෂ්‍යයාගේ කාර්ය සාධනය යි.

---

[4] අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සහ ප්‍රජා සම්බන්ධය වැනි ගුණාත්මක පාසල් අධ්‍යාපනයට අදාළ වන බාහිර සාධක ද පවතින නමුත් ඒවා මෙම අධ්‍යයනයේ දී සලකා නොබැලේ.

කලින් පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කළ පරිදි ප්‍රවේශය, ගුණාත්මකත්වය සහ අධ්‍යාපන අවස්ථාවන්ගේ වෙනත් ස්වරූපයන් සම්බන්ධයෙන් පවත්නා වෙනස්කම් බොහෝ විට ඇති විය හැක්කේ ඵලයන්හි අසමානකම් මඟින් පමණකි. ඵලයන්හි වෙනස්කම් හැකියාව හා දක්ෂතාව ආශ්‍රිත පුද්ගල වෙනස්කම් සහ පෞද්ගලික තේරීම හා පෙලඹීම මත රඳා පවතින නිසා සෑම ළමයෙකුගේ ම ඉගෙනුම් ඵලයන්හි පූර්ණ සමානතාව කරා ළඟා විය නොහැකි යැයි තර්ක කළ හැකි ය. එහෙත් අධ්‍යාපන ඵල කෙරෙහි බලපාන ළමයාගේ සමාජ-ආර්ථික පසුබිම සහ ඊට ප්‍රවේශය පවත්නා සම්පත් වර්ග වැනි වෙනත් සාධක ව්‍යුහාත්මක අධ්‍යාපන අසමානතාවන් බවට පරිවර්තනය වේ. එම නිසා අධ්‍යාපනය ආශ්‍රිත සමානතාව පිළිබඳව සාකච්ඡා කරන විට අප යම් අධ්‍යාපන විචල්‍යයක් බාහිර පුද්ගල තත්ත්වයන් සමග පද්ධතිමය වශයෙන් සම්බන්ධ වන ආකාරය සහ අනතුරුව විවිධ අධ්‍යාපන ඵල බවට පරිවර්තනය වන ආකාරය ගැන සැලකිලිමත් විය යුතු ය. මින් අදහස් වන්නේ මෙම අධ්‍යයනය ධනය, ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය, ආගම හෝ ස්ථානය වැනි ඒ ඒ කණ්ඩායම්වලට සුවිශේෂී නිර්ණායක ඔස්සේ තිරස් අසමානතාව කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන බවයි.

2.2 අධ්‍යාපන අසමානතාව ආශ්‍රිත ගෝලීය ප්‍රවණතා

යහපැවැත්මට අදාළ අධ්‍යාපනය ආශ්‍රිත පැතිකඩවල් තක්සේරු කරන විට ප්‍රබල කලාපීය හා දේශීය අසමානකම් නොතකා පොදු ගෝලීය වැඩි දියුණුවක් දැක ගත හැකිය. අධ්‍යාපනයේ ගෝලීය ව්‍යාප්තිය ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයට සහ ඊට වඩා අඩු මට්ටමකින් ද්විතීය හා තෘතීය අධ්‍යාපනයට ඇතුළත් වීමේ අනුපාතික ඉහළ යාමට සහ ලොව පුරා සාක්ෂරතා අනුපාතික ඉහළ යාමට තුඩු දී ඇත. එහෙත් ගෝලීය වැඩි දියුණු වීම් තිබිය දී ම සමහර කලාප තවමත් පසුගාමී තත්ත්වයන් පෙන්නුම් කරයි.

අර්ධ ශතවර්ෂයකට පෙර මූලික සාක්ෂරතා නිපුණතාවන් නොපැවතියේ තරුණයන්ගෙන් හතරෙන් පංගුවකට ආසන්න සංඛ්‍යාවකට වුවත් 2016 දී මූලික කියවීමට නොහැකි වූයේ තරුණයන්ගෙන් 10%කට අඩු ප්‍රමාණයකට පමණකි. බොහෝ කලාපයන්හි දී වැඩිහිටි සාක්ෂරතා අනුපාතික 100%ට ආසන්න මට්ටමට ළඟා වී ඇති නමුත් උපසහරා අප්‍රිකාව (65%) සහ දකුණු ආසියාව (72%) සිටින්නේ පසුපසිනි. මේ දක්වා ම රටවල් 20ක සාක්ෂරතාව සහිත ජනයාට වඩා සාක්ෂරතාව රහිත ජනයා සිටින අතර ඇෆ්ඝනිස්ථානය, ඉරාකය හා හයිටි දූපත් හැරුණු විට 50%ට අඩු සාක්ෂරතා අනුපාතිකයක් සහිත මෙම රටවල් සියල්ල ම තිබෙන්නේ උපසහරා අප්‍රිකාවේ ය (UNESCO 2017). ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයට ඇතුළත් වීමේ අනුපාතිකයන් ද ලොව පුරා ඉහළ ගොස් ඇති නමුත් ප්‍රධාන වශයෙන් ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවයට, ස්ථානයට හා කුටුම්බ ධනයට සම්බන්ධිතව කලාපය හා රටවල් තුළ ප්‍රබල හා අඛණ්ඩ අසමානකම් පවතී. සහස්‍රකය ආරම්භයේ දී ඇතුළත් කර ගෙන තිබුණේ ප්‍රාථමික පාසල් වියේ පසු වන ළමයින්ගෙන් 85%ක් පමණක් වුවත් 2016 වන විට අදාළ වයස් කාණ්ඩයේ ළමයින්ගෙන් 92%ක් ඇතුළත් කර ගෙන තිබිණ. එහෙත් රටවලින් අඩකට ආසන්න සංඛ්‍යාවක් පොදු ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සාක්ෂාත් කර ගෙන ඇති නමුත්[5] අඩු හා මැදි ආදායම් රටවල් පුරා ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කිරීමේ සාමාන්‍ය මට්ටම තව මත් 74%ක් පමණකි. පාසල් හැර යන ශිෂ්‍යයන් සංඛ්‍යාව ගෝලීය පරිමාණයකින් පහත වැටීම[6] 2017 සිට ලෝක පරිමාණව ප්‍රාථමික පාසල් වයසේ (අවුරුදු 6-11 පමණ වයසේ) ළමයින් මිලියන 58ක් ආසන්නයේ ද පහළ ද්විතීය පාසල් වයසේ (අවුරුදු 12-14 පමණ වයසේ) පසු වන යෞවනයන් මිලියන 63ක් ආසන්නයේ ද නැවතී ඇති අතර මීට ප්‍රධාන වශයෙන් හේතු වී ඇත්තේ රජයන් තම රටවල සිටින වඩාත් ම කොන් වූ ළමයින්ට අවස්ථාවන් සම්පාදනය කිරීමට අසමත් වීම යි (UIS and UNICEF 2015). බටහිර හා මධ්‍යම අප්‍රිකාව යන අඩු ම කාර්ය සාධනයක් සහිත කලාපයන්හි දී ප්‍රාථමික පාසල් වයසේ පසු වන සියලු

[5] 95%ට වැඩි සමස්ත ඇතුළත් වීමේ අනුපාතිකයක් හෝ සමස්ත පාසල් යාමේ අනුපාතිකයක්.

[6] ප්‍රාථමික හෝ පහළ ද්විතීය පාසල් වයසේ පසු වන, ප්‍රාථමික හෝ ද්විතීය අධ්‍යාපනයට ඇතුළත් වී නැති ඕනෑ ම ළමයෙක් පාසල හැර ගිය අයෙක් ලෙස සැලකේ. පූර්ව ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනයට සහ නොවිධිමත් අධ්‍යාපනයට අයත් ළමයින් සුළු සංඛ්‍යාවක් ද මීට ඇතුළත් ය" (UNESCO 2015: 21).

ළමයින්ගෙන් හතරෙන් පංගුවකට වැඩි ප්‍රමාණයක් පාසල් හැර යති (UNICEF 2018). ගැටුමෙන් සහ යුද්ධයෙන් පීඩාවට පත් ප්‍රදේශවල ජීවත් වන තරුණයන් පාසල් හැර යන සියලු ළමයින්ගෙන් තුනෙන් එකකට වැඩි ප්‍රමාණයක් වන අතර විශේෂයෙන් ම අප්‍රිකාව, මැද පෙරදිග හා දකුණු ආසියාව යන කලාපයන්හි දී තව මත් ගැහැණු ළමයි ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය සම්බන්ධයෙන් අවාසි සහගත තත්ත්වයක් අත්විඳිති (World Bank 2018a). ගැටුම හා ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය සම්බන්ධ අසමානකම් හැරුණු විට නාගරික ප්‍රදේශවල ළමයින්ට සංසන්දනාත්මකව ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල ළමයින් දෙගුණයකට ආසන්න ප්‍රමාණයක් පාසල් හැර යාමට ඉඩ තිබෙන නිසා ප්‍රබල නාගරික-ග්‍රාමීය බෙදීමක් ද දැක ගත හැකි ය. මෙය ආර්ථික අසමානකම් සමඟ අන්තර් ඡේදනය වේ. පොහොසත් ම පහෙන් එකේ ළමයින්ගෙන් 93%ක් පාසල් යන අතර දුප්පත් ම පහෙන් එකෙන් පාසල් යන්නේ 70%ක් පමණකි (UNICEF 2018). එපමණක් නොව දුප්පත් ම ළමයින් පවා පාසල් යන නමුත් ජාතික හා ජාත්‍යන්තර ඉගෙනුම් තක්සේරුවලින් ඇඟවෙන්නේ කාර්ය සාධනය සම්බන්ධයෙන් දිගින් දිගට ම ඔවුන් වඩාත් පොහොසත් සගයන්ට වඩා අඩු මට්ටම් අත් කර ගන්නා බව යි (Rose et al. 2017).

මේ අනුව පැහැදිලි වන්නේ වඩ වඩාත් ළමයින් පාසල් යන නමුත් ඔවුන්ගෙන් බොහෝ දෙනෙකු අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කිරීමට පෙර පාසල් හැර යන බව හෝ අවම ඉගෙනුම් ප්‍රමිතීන් සපුරාලීමට අසමත් වන බව යි. මේ වන විට සාමාන්‍ය අඩු ආදායම් රට සාමාන්‍ය වැඩි ආදායම් රටට ආසන්න වශයෙන් සමාන අනුපාතිකයකින් ප්‍රාථමික පාසල්වලට සිසුන් ඇතුළත් කර ගන්නා නමුත් අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධයෙන් දැවැන්ත වෙනස්කම් පවතී. මේ දක්වා සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවලින් ලබා ගෙන ඇති වඩාත් ම පුළුල් දත්ත කට්ටලයේ - the Global Data Set on Education Quality (අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ ගෝලීය දත්ත කට්ටලය) - ප්‍රාරම්භක සොයා ගැනීම් පෙන්වා දෙන්නේ සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල ඉගෙනුම් ඵල ගෝලීය පරිමාණයේ පත්ලෙහි ඒකරාශි වන බව යි. සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල කාර්ය සාධනයේ වෙනස වැඩි නමුත් ඉහළ ම කාර්ය සාධනයක් අත් කර ගන්නා අයගේ කාර්ය සාධනය තව මත් බොහෝ විට සංවර්ධිත රටවල පත්ලෙහි ම සිටින කාර්ය සාධකයන්ගේ කාර්ය සාධනයට වඩා පහළ මට්ටමක පවතී. සාමාන්‍යයෙන් සංවර්ධිත රටවල 86%ට සංසන්දනාත්මකව සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල සිසුන්ගෙන් ගෝලීය අවම මට්ටමට ළඟා වන්නේ 50%කට අඩු ප්‍රමාණයකි (Altinok et al. 2018). පාසල් යාම ඉගෙනුමට සමාන නොවන නිසා අධ්‍යාපන අසමානතාව සුපරීක්ෂාවට ලක් කරන විට ඇතුළත් වීමේ අනුපාතිකවලින් ලැබෙන්නේ සීමිත අදහසක් පමණක් බව පැහැදිලි ය. UNICEF සංවිධානය පෙන්වා දෙන්නේ ලොව පුරා ළමයින් දහ දෙනෙකුගෙන් හතර දෙනෙකු හතර වන ශ්‍රේණිය අවසන් වන විට අවම ඉගෙනුම් අවශ්‍යතාවන් සපුරාලීමට අසමත් වන බව යි. විශේෂයෙන් ම සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල් පසුපසින් ගාටන අතර උපසහරා අප්‍රිකාව පහළ ම කාර්ය සාධනය වාර්තා කරයි (UNICEF 2018). සාමාන්‍ය ශිෂ්‍යයන්ගේ සාක්ෂරතාව හා මූලික අංක ගණිත හැකියාව පිළිබඳ ජාත්‍යන්තර ශිෂ්‍ය තක්සේරුවලින්[7] පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ වැඩි ආදායම් රටවල 95%ට සංසන්දනාත්මකව අඩු ආදායම් රටවල තත්ත්වය අතිශයින් ම පහළ මට්ටමක පවතින බව යි. වැඩි ආදායම් රටවල ප්‍රාථමික පාසල් ළමයින් සියලු දෙනා ම පාහේ ප්‍රාථමික පාසලේ අග හරියේ දී කියවීම සහ ගණිතය සම්බන්ධයෙන් අවම ප්‍රවීණතා මට්ටමක් පසු කර යන නමුත් මෙම සංඛ්‍යාව අඩු ආදායම් රටවල දී 14%ක් තරම් පහළ මට්ටමක් දක්වාත් පහළ මැදි ආදායම් රටවල දී 37%ක් දක්වාත් පහත වැටේ. මීට අමතරව ඉහළ මැදි ආදායම් රටවල දී පවා මෙම අවම ප්‍රවීණතාව කරා ළඟා වන්නේ ළමයින්ගෙන් තුනෙන් දෙකක් පමණකි. නැවතත් මන්දගාමී ඉගෙනුම දරිද්‍රතාව සමග පමණක් නොව ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය හා ග්‍රාමීය-නාගරික බෙදීම සමග ද අන්තර් ඡේදනය වේ. සිසුන් බොහෝ විට වසරින් වසර සුළු දෙයක් ඉගෙන ගන්නා අතර මෙය ආරම්භක ඉගෙනුම් පරතරයන් පුළුල් කරයි; වඩාත් කොන් වූ ප්‍රදේශවල ගුණාත්මකත්වය අඩු පාසල් පැවතීම සහ

---

[7] ජාත්‍යන්තර කියවීම් සාක්ෂරතා ප්‍රගතිය පිළිබඳ අධ්‍යයනය (PIRLS) තුළ දැක්වෙන ප්‍රගතිය සහ ජාත්‍යන්තර අංක ගණිත හා විද්‍යා අධ්‍යයනය (TIMSS) තුළ දක්නට ලැබෙන ප්‍රවණතා.

දුර්වල කාර්ය සාධනයක් සහිත ගුරුවරුන් සිටීම නිසා මෙම පරතරයන් පියවිය නොහැකි තරම්ය (World Bank 2018a).

මින් අදහස් වන්නේ පාසල් ප්‍රවේශය වැඩි වී සහ ඇතුළත් වීම ආශ්‍රිත සමාජ-ආර්ථික අසමානකම් අඩු වී ඇති නමුත් ඉගෙනුම් ඵල හා පාසල්වල ගුණාත්මකත්වය ආශ්‍රිත පරතරයන් පුළුල් වීමට පටන් ගෙන ඇති බව යි.[8] සියල්ලන්ට ම ඉගෙනුම සම්පාදනය කිරීමට අසමත් වීමෙන් අදහස් වන්නේ දරිද්‍රතාව, ස්ථානය, ජනවාර්ගිකත්වය හෝ ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය නිසා මේ වන විටත් අවාසි අත්විඳින ළමයින් තව දුරටත් පසුපසට තල්ලු වන බව යි. එයින් පෙනෙන්නේ අධ්‍යාපන ක්‍රමයන්ට සමාජ පරතරයන් පටු කිරීම වෙනුවට පුළුල් කළ හැකි බව යි.

2.3 අධ්‍යාපන අසමානතාවේ ප්‍රතිවිපාක

සාමාන්‍යයෙන් වැඩි අවුරුදු ගණනක් අධ්‍යාපනය ලැබීම වඩාත් යහපත් සෞඛ්‍යය, වැඩි ආදායම, වඩාත් ශක්තිමත් ආර්ථික වර්ධනය, අවම මෘතා හා ළමා මරණ සංඛ්‍යාව, ආපදා ආශ්‍රිත මරණ සංඛ්‍යාව අඩු වීම, ගැටුම් අඩු වීම හා පුරවැසි සහභාගිත්වය වැඩි වීම යනාදිය සමග ධනාත්මක ලෙස සම්බන්ධ ය. එහෙයින් සියල්ලන් උදෙසා ගුණාත්මක අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය පුළුල් කිරීම පුද්ගල හා සමාජ යහපැවැත්ම ළඟා කර ගැනීමේ හැකියාව ඉමහත් ලෙස වැඩි කරයි. එහෙත් සියල්ලන් උදෙසා වඩාත් දීර්ඝ හා වඩාත් යහපත් පාසල් අධ්‍යාපනයක් සම්පාදනය කිරීමේ සමස්ත ධනාත්මක පැතිකඩවල් මැනවින් තහවුරු වී තිබුණත් විශේෂයෙන් ම සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල දී අධ්‍යාපන අසමානතාවන්ගේ ප්‍රතිවිපාක (සමහරුන් අත් හැරෙන අතර අනෙක් අය ඉදිරියට යාම) පිළිබඳව කරන ලද පර්යේෂණ සීමිත ය. අධ්‍යයනයන්ගෙන් ඇඟවෙන්නේ ගුණාත්මක අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය ආශ්‍රිත වෙනස්කම් සහ ඉගෙනුම් ඵල ආශ්‍රිත පුළුල් අසමානකම් මන්දගාමී ආර්ථික වර්ධනය හා ප්‍රචණ්ඩ ගැටුමට ගොදුරු වීමේ වැඩි අවදානම වැනි ඍණාත්මක ඒකාබද්ධ ඵල ගණනාවක් සමග බැඳී පවතින බව යි.

අධ්‍යාපනයක් නොමැතිකම සහ අධ්‍යාපන අසමානතා නිසා ඇති වන පුද්ගල ප්‍රතිවිපාක

අධ්‍යාපන මට්ටම් වැඩි ආදායම සහ අඩු විරැකියාව සමග සම්බන්ධ ය. පුද්ගලයන් අධ්‍යාපනය සඳහා ආයෝජනය කිරීමට පෙලඹෙන ප්‍රථම, ප්‍රධාන හේතුව එය යි. සාමාන්‍යයෙන් එක් වසරක් අධ්‍යාපනය ලැබීමෙන් වැටුප් ආදායම්වල 10%ක වැඩි වීමක් සිදු වන අතර පාසල් අධ්‍යාපනයෙන් වැඩි ම ප්‍රතිලාභ ලබන්නේ උපසහරා අප්‍රිකාවෙහි ය (Psacharopoulos and Anthony 2018). උදාහරණයක් ලෙස ඉතියෝපියාව දරිද්‍රතාව අවම කිරීම සම්බන්ධයෙන් ලබා ගත් සාර්ථකත්වය විශේෂයෙන් ම ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය පුළුල් කිරීම සමග සම්බන්ධ වී තිබිණ. ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කළ කුටුම්බ ප්‍රධානියෙකු සහිත ග්‍රාමීය කුටුම්බ දුප්පත් වීමට ඉඩ තිබුණේ 16%ක් අඩුවෙනි. කුටුම්බ ද්විතීය අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කළ විට මෙම බලපෑම වඩාත් ශක්තිමත් විය. වියට්නාමයෙහි ද මීට සමාන රටාවක් දැක ගත හැකි ය. පහළ ද්විතීය අධ්‍යාපනයක් ලද ප්‍රධානියෙකු සහිත කුටුම්බ දුප්පත් නොවීමේ ඉඩකඩ 24%ක් වූ අතර ඉහළ ද්විතීය අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කළ ප්‍රධානියෙකු සහිත පවුල් දුප්පත් නොවීමේ ඉඩකඩ 31%ක් තරම් ඉහළ මට්ටමක විය (UNESCO 2014). මේ නිසා අධ්‍යාපනය යනු දරිද්‍රතාව අවම කිරීමේ මාර්ගය යි.

---

[8] එහෙත් ප්‍රවේශය පුළුල් කිරීම සහ අධ්‍යාපනයේ උසස් ගුණාත්මකත්වයක් පවත්වා ගැනීම අතර සිදු වන පරදුවට තැබීම කිසි සේත් ම නොවැළැක්විය හැක්කක් නොවේ. 1950 ගණන්වල දී කොරියානු ජනරජය සිය ජනගහනයේ බහුතරයට අවස්ථාව ලැබෙන පරිදි ප්‍රවේශය පුළුල් කරන ගමන් ගුණාත්මක ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සහතික කිරීම කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීමට පටන් ගත් අතර පසුව ද්විතීය හා තෘතීය අධ්‍යාපනය කෙරෙහි ද ඊට සමාන අවධානයක් යොමු කළේ ය. මෙම ක්‍රමෝපාය යටතේ ප්‍රවේශය පුළුල් කරන අතර ම දැවැන්ත ඉගෙනුම් ප්‍රතිඵල අත් කර ගැනුණු අතර ඉන් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ වේගයෙන් පාසල් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය පුළුල් කරන ගමන් ම ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය සහතික කළ හැකි බව යි (Lee and Hong 2016).

එපමණක් නොව දෙමව්පියන් අතර ඉහළ අධ්‍යාපන මට්ටම් පැවතීම ඔවුන්ගේ දරුවන් පාසල් තුළ ගත කරන අවුරුදු ගණන වැඩි වීමට හේතු වන නිසා අධ්‍යාපනය *දරිද්‍රතාව පරම්පරාවෙන් පරම්පරාවට සම්ප්‍රේෂණය වීම* ද වළකයි. 1990 සහ 2009 අතරතුර රටවල් 56ක කරන ලද ජන විද්‍යා හා සෞඛ්‍ය සමීක්ෂණ 142ක් සමාලෝචනය කරමින් Bhalotera et al. (2013) සොයා ගත්තේ මව අධ්‍යාපනය ලද සෑම අමතර වසරක් ම සාමාන්‍ය ළමයා අමතර අවුරුදු 0.32ක් අධ්‍යාපනය ලැබීමට හේතු වූ බව යි, ගැහැණු ළමයින් සම්බන්ධයෙන් ගත් විට මෙම ප්‍රතිලාභය ඊටත් වඩා විශාල වූ බව යි (Bhalotra et al. 2013). මෙම සොයා ගැනීම්වලට Abdullah" Doucouliagos සහ Manning අත් කර ගත් අවබෝධයන්ගෙන් රුකුල් ලැබේ: එනම් අධ්‍යාපන අවස්ථා වඩාත් සමානව බෙදී යන විට වැඩි ම ආදායම් උපයන්නන්ගේ ආදායම් පංගුව අඩු වන අතර පහළ ම ආදායම් උපයන්නන්ගේ පංගුව වැඩි වී ආදායම් අසමානතාව අඩු වේ. අධ්‍යාපනය නිසා ආදායම නැවත බෙදී යාමෙන් ඇති වන මෙම බලපෑම උපසහරා අප්‍රිකාව තුළ අසමානතාවන් අවම කිරීමේ දී විශේෂයෙන් ම ඵලදායක වී ඇත (Abdullah 2013). එම නිසා වඩාත් ම කොන් වූවන් වෙත ළඟා වෙමින් ගුණාත්මක අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය පුළුල් කිරීම පුළුල් වන ධන පරතරයන් අවම කිරීම, සමාජයක සමාජ සචලතාව වැඩි කිරීම සහ දරිද්‍රතාව තුරන් කිරීම සඳහා අත්‍යවශ්‍ය කොන්දේසියක් වේ.

සෞඛ්‍යය ගත හොත් උගත් ජනයා වඩාත් සෞඛ්‍ය සම්පන්න ය, විශේෂිත ලෙඩරෝග පිළිබඳව වඩාත් දැනුවත් ය, ඒවා වළක්වන ආකාරය දනිති. ලෝක සෞඛ්‍ය සමීක්ෂණය (World Health Survey) පෙන්වා දෙන්නේ පහළ ද්විතීය පාසල සම්පූර්ණ කිරීම අධ්‍යාපනය ලබා නැති අයට සංසන්දනාත්මකව 18%ක් විසින් දුර්වල සෞඛ්‍යය වාර්තා නොකිරීමට තිබෙන ඉඩකඩ වැඩි කරන බව යි. මෙය සිදු වන්නේ චර්යාවේ වෙනස නිසයි; උගත් ජනයා වඩාත් නිරතුරුව සහ වඩාත් සාර්ථක ලෙස සෞඛ්‍ය රැකවරණ සේවාවන් සොයා යාමටත් යොදා ගැනීමටත් ඉඩ ඇත[9] (Witvliet et al. 2012). එපමණක් නොව උපතේ දී නිපුණතාව ඇති අයගේ සාත්තුව ලබා ගැනීමට, වඩාත් හිතකර පෝෂණයක් සම්පාදනය කිරීමට සහ ප්‍රතිශක්තිකරණ එන්නත් ලබා දෙන බව සහතික කිරීමට බෙහෙවින් ඉඩකඩ තිබෙන නිසා උගත් මව්වරුන් වඩාත් සෞඛ්‍ය සම්පන්න දරුවන් බිහි කිරීම පාසල් අධ්‍යාපනයේ මට්ටම සමග ධනාත්මක ලෙස සම්බන්ධ ය (UNESCO 2014).

ගුණාත්මක අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය අහිමි වීමේ තවත් ප්‍රතිවිපාකයක් වන්නේ *ජීවිතයේ පසු කාලයේ දී ලැබෙන අවස්ථාවන්* අඩු වීම නිසා ඇති වන බලපෑමයි. බොහෝ සමාජයන්හි අධ්‍යාපනය නිසා වඩාත් හොඳ රැකියා අවස්ථාවන් සම්පාදනය වීම සහ විරැකියාව අඩු වීම ඉහළ සමාජ සචලතාවට මග පාදයි. එහෙත් පර්යේෂණ පෙන්නුම් කරන්නේ සමාජයක් තුළ වඩාත් ඉහළ මට්ටමේ ආර්ථික අසමානතාවක් පැවතීම වඩාත් පහළ සමාජ සචලතාවක් පැවතීම සමග සම්බන්ධ බව යි. ඉහළ ආර්ථික අසමානතාව ඉහළ අධ්‍යාපන අසමානතාව සමඟ ප්‍රබල ලෙස සහසම්බන්ධ නිසා මෙමඟින් ඉබේ ම තහවුරු වන චක්‍රයක් නිර්මාණය වේ; එහි දී උගතුන් වන්නේ සමෘද්ධිමත් අය පමණකි, සමෘද්ධිමත් වන්නේ උගතුන් පමණකි; මක් නිසා ද යත් අධ්‍යාපනය ඉහළ සචලතාව සම්බන්ධයෙන් ලබා දෙන ප්‍රතිඥාවෙන් ප්‍රයෝජන ගැනීමට පුද්ගලයන්ට තිබෙන්නේ සුළු ඉඩකඩකි (Wilkinson and Pickett 2009).

අධ්‍යාපනයක් නොමැතිකම සහ අධ්‍යාපන අසමානතා නිසා ඇති වන සමාජ ප්‍රතිවිපාක පුද්ගල ප්‍රතිවිපාකයන්ට අමතරව ගුණාත්මක අධ්‍යාපන ක්‍රම *ගෝලීය ආර්ථිකය* නිපුණ කම්කරුවන්ගෙන් සන්නද්ධ කරයි, දැනුම පුළුල් කරයි, ඵලදායිතාව ඇති කරයි, සමෘද්ධිමත්, නවෝත්පාදක හා තරගකාරී ආර්ථිකයක් සඳහා අවශ්‍ය කරන පදනම නිර්මාණය කරයි. අධ්‍යාපනය හා වර්ධනය අතර පවත්නා සම්බන්ධය මැනවින් තහවුරු කරනු ලැබ ඇති අතර[10] රටක ජනගහනය සාමාන්‍ය වශයෙන් එක් වසරක්

---

[9] ඔවුන්ට සෞඛ්‍ය රැකවරණය සඳහා වඩාත් වියදම් කළ හැකි නිසා මෙය යම් තාක් දුරකට පෙර කී වැඩි ආදායම පිළිබඳ අවබෝධයන් සමඟ සම්බන්ධ ය.

[10] වඩාත් පුළුල් සාකච්ඡාවක් සඳහා Hanushek and Woessmann 2015 බලන්න.

වැඩිපුර අධ්‍යාපනය ලැබීම එරට වාර්ෂික වර්ධනය 2% සිට 2.5% දක්වා වැඩි වීමට හේතු වේ (UNESCO 2014). එහෙයින් රටවල් තුළ හා අතර අධ්‍යාපන මට්ටම් බෙදී යාමෙහි ලා පවතින වෙනස්කම් අනුව ප්‍රාදේශීය, කලාපීය හා ගෝලීය ආර්ථික වර්ධන රටාවන් ආශ්‍රිත ප්‍රතිවිපාක අත් වේ. උදාහරණයක් ලෙස පාසල් අධ්‍යාපනය ලැබීමේ සාමාන්‍ය මට්ටමෙහි වසර 2.7ක වෙනසක් ඇති වීම නිසා 1965 සිට 2010 දක්වා කාලය තුළ නැගෙනහිර ආසියාව සහ උපසහරා අප්‍රිකාව අතර ආර්ථික වර්ධනයේ වෙනස්කම් අඩකින් අඩු විය. එහෙත් Castelló-Climent ලතින් ඇමරිකාව සම්බන්ධයෙන් කළ තුලනාත්මක පර්යේෂණය පෙන්නුම් කරන්නාක් මෙන් (Castelló-Climent 2013) කලාප අතර පමණක් නොව කලාප තුළ ද අධ්‍යාපනය ලැබීම ආශ්‍රිත අසමානතා නිසා වර්ධන රටා වෙනස් වේ. එහෙයින් කලාපයක් තුළ අධ්‍යාපන අසමානතා පුළුල් වීම නිසා කලාපීය ආර්ථික පරතරයන් පුළුල් වීම වැඩි වන අතර 2.3 කොටසේ දී සාකච්ඡාවට ලක් කෙරෙන පමණ ඉක්මවූ ආර්ථික අසමානතාව නිසා ඇති වන ඍණාත්මක බලපෑම් චිරස්ථායී වේ. මන්දගාමී ආර්ථික වර්ධනය ඇති කිරීමට අමතරව අධ්‍යාපන අසමානතාව අඩුවෙන් උගත් අයගේ වඩාත් පහළ ආදායම කරණ කොට ගෙන රටක බදු පදනම ද පහත හෙළන අතර ඒ සමග විරැකියා සහාය වැනි සමාජ ප්‍රතිලාභ සඳහා දැරීමට සිදු වන කාල පිරිවැයවල් ද ඉහළ නංවයි. එපමණක් නොව ආර්ථික දෘෂ්ටි කෝණයකින් බලන විට (ළමයෙකුගේ පසුබිම ඔහුගේ/ඇයගේ අධ්‍යාපන ජයග්‍රහණ තීරණය වීමට බලපාන) ව්‍යුහාත්මක අධ්‍යාපන අසමානතාව කුසලතාවන් පදනම් කර ගෙන පුද්ගල දක්ෂතාවන් පෝෂණය නොකෙරෙන නිසා සමාජයක ප්‍රශස්ත ආර්ථික හැකියාව අඩුවෙන් ප්‍රයෝජනයට ගැනෙන තත්ත්වයකට තුඩු දෙයි (Wilkinson and Pickett 2009).

එපමණක් නොව අධ්‍යාපනය පුරවැසි සහභාගිත්වය පෝෂණය කිරීම මඟින් රටක *දේශපාලන සංවර්ධනය* ශක්තිමත් කරයි. වඩාත් උගත් ජනයා වඩාත් නිරතුරුව සිය ඡන්දය ප්‍රකාශ කිරීමට ද වඩාත් නිරතුරුව දේශපාලන ක්‍රියාකාරකම්වලට සහභාගි වීමට ද ඉඩ ඇත. අධ්‍යාපනය දේශපාලන ගැටලු අවබෝධ කර ගැනීමට හා ඒවාට සම්බන්ධ වීමට පුද්ගලයන්ට හැකියාව ලබා දෙන අතර පුරවැසි නිපුණතාවන් වර්ධනය කරයි. එපමණක් නොව උගත් ජනයා වඩාත් විශ්වාසවන්ත හා ඉවසා දරන පුද්ගලයන් විය හැකි අතර මෙය සාමකාමී සමාජයක් සඳහා පූර්වාවශ්‍යතාවක් වේ (World Bank 2018a). එහෙයින් සාමය පිළිබඳ දෘෂ්ටි කෝණයකින් බලන විට, විශේෂයෙන් ම කණ්ඩායම් අතර තිරස් අසමානතාව සැලකිල්ලට ගන්නා විට ද අධ්‍යාපන අසමානතාව අවධානයට ලක් වන කරුණක් බවට පත් වේ. අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය සම්බන්ධයෙන් ඇතැයි දකිනු ලබන අසාධාරණත්වය ආණ්ඩුව පිළිබඳ මුළාවන්ගෙන් ගැලවීම ශක්තිමත් කරන අතර සමාජය බිඳී විසිරී යාමට තුඩු දිය හැකි ය. සමහර කණ්ඩායම් ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයෙන් බැහැර කිරීම - උදා. වෙනස්කම් කරන භාෂා ප්‍රතිපත්ති, අසමාන රාජ්‍ය වැය කිරීම් හෝ අසාධාරණ පංගු - එම කණ්ඩායම්වල ශාස්ත්‍රීය ජයග්‍රහණ, අධ්‍යාපන ප්‍රාර්ථනාවන් හා පශ්චාත් උපාධි අවස්ථා කෙරෙහි අහිතකර ලෙස බලපායි. අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පවත්නා මෙම වෙනස්කම් කිරීම ජීවිතයේ පසු කාලීන අවාසි බවට පත් වන අතර නොසන්සුන්තාවන් හා ගැටුම් අවුළුවන බලගතු දුක් ගැනවිලිවලට තුඩු දිය හැකි ය. 1986 සහ 2003 අතරතුර දී පහළ හා මැදි ආදායම් රටවල් 55ක සිදු කරන ලද අධ්‍යයනයක් සොයා ගත්තේ අධ්‍යාපන අසමානතාවේ මට්ටම දෙගුණ වුව හොත් ගැටුම් ඇති වීමට තිබෙන ඉඩකඩ - 3.8% සිට 9.5% දක්වා - දෙගුණයකටත් වඩා වැඩි වන බව යි (Østby 2008). ප්‍රචණ්ඩත්වයේ අනෙක් ස්වරූපයන් සම්බන්ධයෙන් ද මෙය සත්‍ය වේ. 1960 සිට 2006 දක්වා කාලය තුළ දී උපසහරා අප්‍රිකාව හා ආසියාව තුළ ප්‍රධාන නගර 55ක ද්විතීය අධ්‍යාපනය ලද තරුණ පිරිමි ජනගහනයේ ප්‍රතිශතය වැඩි වීම සහ බරපතල සිදුවීම් සංඛ්‍යාව සැලකිය යුතු අඩු වීම අතර සම්බන්ධයක් තිබිණ (Urdal and Hoelscher 2009).

දරිද්‍රතාව අවම කිරීම, මහජනතාව බල ගැන්වීම, මහජන සෞඛ්‍යය වැඩි දියුණු කිරීම, දේශපාලන සහභාගිත්වය වැඩි කිරීම, සමාජය තුළ විශ්වාසය හා ඒකාබද්ධතාව ශක්තිමත් කිරීම සහ ආර්ථික වර්ධනය පෙරට තල්ලු කිරීම සඳහා හැකියාව තිබෙන නිසා සමස්ත අධ්‍යාපනය සමාජ පරිවර්තනයේ කේන්ද්‍රය බවට පත් වේ. එම නිසා එය පළමු වන පරිච්ඡේදයේ දී විස්තර කෙරෙන වඩාත් පුළුල් අසමානතාව ආශ්‍රිත ගැටලු විසඳීමේ මාර්ගය විය හැකි ය. එහෙත් ප්‍රවේශය හා ඉගෙනුම සම්බන්ධ ව්‍යුහාත්මක වෙනස්කම් තුරන් කළ හැකි නිසා ඇති විය හැකි අධ්‍යාපන අසමානතාව දුරු කිරීමට නම් ප්‍රථමයෙන් ගැටලුවලට විසඳුම් සෙවිය යුතු වේ. ඉන්දියාව, පකිස්ථානය, උගන්ඩාව, ටැන්සානියාව හා කෙන්යාව යන රටවල සිදු

කරන ලද අධ්‍යයනයන් පෙන්නුම් කරන්නේ වඩාත් පොහොසත් සිසුන්ට සම්පාදනය කෙරෙන අවස්ථාවන්ට සමාන අධ්‍යාපන අවස්ථා වඩාත් දුප්පත් සිසුන්ට ද ලබා දෙන විට පොහොසත් හා දුප්පත් ළමයින් අතර පවත්නා ඉගෙනුම් පරතරය සැලකිය යුතු ලෙස අඩු වන බව යි. වඩාත් යහපත් හා වඩාත් සාධාරණ අධ්‍යාපන ක්‍රමයකට ආරම්භක දරිද්‍රතා-ඉගෙනුම් පරතරයෙන් තුනෙන් එකක් පමණ අඩු කළ හැකි බවට තක්සේරු කර ඇත (Rose et al. 2017). ජාත්‍යන්තර ශිෂ්‍ය තක්සේරුව සඳහා වූ OECD වැඩසටහනේ ප්‍රතිඵල පෙන්නුම් කරන්නේ ඌන කාර්ය සාධනයක් සහිත පාසල්වලට සංසන්දනාත්මකව වඩාත් සාධාරණ ලෙස අධ්‍යාපන සම්පත් වෙන් කරන්නේ ඉහළ ම කාර්ය සාධනයක් සහිත පාසල් පද්ධති බව යි (UNESCO 2014). එහෙයින් ප්‍රගතිශීලී රාජ්‍ය ප්‍රතිපත්ති හා ප්‍රතිසංස්කරණ මඟින් වඩාත් සාධාරණ හා සියල්ලන් ඇතුළත් කර ගත් අධ්‍යාපන ක්‍රම කරා ළඟා වීම සඳහා මගක් සම්පාදනය කෙරුණු විට වඩාත් විශාල සමාජ අභියෝගයන්ට ධනාත්මක බලපෑමක් ඇති වන බව යි. අසමානතාවේ රටාවන් ඒ ඒ වාතාවරණය අනුව වෙනස් වන නිසා සාධාරණ අධ්‍යාපනික ක්‍රම ඇති කිරීම සඳහා පොදුවේ යොදා ගත හැකි විසඳුමක් නොපවතින බව සිත තබා ගැනීම වැදගත් වේ. මින් අදහස් වන්නේ ප්‍රබල හා අඛණ්ඩ අනුභූතික පර්යේෂණ පදනම් කර ගෙන ඒ ඒ වාතාවරණයට ගැළපෙන ප්‍රතිපත්ති හා ප්‍රතිසංස්කරණ සම්පාදනය කර ගත යුතු බව යි. එම නිසා ව්‍යූහාත්මක අධ්‍යාපන අසමානතාව පිළිබඳ නිර්ණායක සහ විවිධ වාතාවරණයන් තුළ දී ව්‍යූහාත්මක අධ්‍යාපන අසමානතාව නැවත නැවතත් ඇති වීමේ චක්‍රය චිරස්ථායී කරන යන්ත්‍රණයන් අනාවරණය කර ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. මීළඟ කොටස අධ්‍යාපන අසමානතාව පිළිබඳ මිනුම් සමාලෝචනයට ලක් කරන අතර ශ්‍රී ලංකාව සම්බන්ධයෙන් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය, ගුණාත්මකත්වය හා ඵලය මැනිය යුතු ආකාරය දක්වනු ඇත.

2.4 අධ්‍යාපන අසමානතාව මැනීම

අසමානතාව සංකීර්ණ සංසිද්ධියක් බැවින් විවිධ නිර්වචන යොදා ගනිමින් හෝ අනේකවිධ දත්ත කට්ටල හෝ දර්ශක පදනම් කර ගනිමින් එය මැනිය හැකි විවිධ ක්‍රම පවතී. දත්ත කට්ටල හා දර්ශක සම්බන්ධයෙන් කරනු ලබන තේරීම් මධ්‍යස්ථ නොවන බවත් සොයා ගැනීම් කෙරෙහි සැලකිය යුතු ලෙස බලපාන බවත් සිත තබා ගැනීම වැදගත් වේ. කාලයක් තිස්සේ අසමානතාවේ ප්‍රවණතාවන් කවරේ දැයි අනුභූතිකව තහවුරු කර ගැනීම අභියෝගයක් වන්නේ මන්ද යන්න මින් පැහැදිලි වේ. අධ්‍යාපන අසමානතාවන් දෙසට හැරෙන්නට පෙර මෙම කොටසේ දී අසමානතාවන් මැනීම ආශ්‍රිත පොදු සලකා බැලීම් හා අභියෝගයන් කිහිපයක් සාකච්ඡාවට ලක් කෙරෙනු ඇත.

සාම්ප්‍රදායිකව ආර්ථිකය සම්බන්ධයෙන් අසමානතාව මනින ලද්දේ ආදායම හෝ ධනය බෙදී යාම සහ එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ඇති වන ඵලයේ අසමානතාව වැනි *මූල්‍ය දර්ශක* කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම මඟිනි.[11] ආර්ථික - හෝ වෙන යම් ස්වරූපයක - අසමානතාව මැනීමේ දී මුහුණ දීමට සිදු වන සැබෑ අභියෝගයක් වන්නේ ප්‍රතිචාර දැක්වීමේ අනුපාතිකය අඩු මට්ටමක පැවතීම නිසා උසස් හෝ වඩාත් යහපත් කාර්ය සාධනය ප්‍රමාණවත් ලෙස වාර්තා නොවීම සහ ඔවුන්ගේ ධනය නිසි පරිදි තක්සේරු කිරීම සම්බන්ධයෙන් පවතින දුෂ්කරතාවන් ය. එපමණක් නොව (ආදායම්) අසමානතා මිනුම්වලින් බොහොමයක් බෙදී යාම තනි දර්ශකයක් බවට පත් කරන නිසා එම අගය මඟින් එකිනෙක හිලව් වන බෙදී යාමේ වෙනස්කම් වසන් විය හැකි ය (Alvaredo et al. 2018).[12]

[11] විවිධ මූල්‍යමය දර්ශක පිළිබඳ වඩාත් පුළුල් විවාදයක් සඳහා World Bank 2016 සහ World Bank 2015 බලන්න.

[12] උදාහරණයක් ලෙස ආර්ථික දෘෂ්ටි කෝණයකින් බලන විට රටක් දරිද්‍රතාවේ පහත වැටීමක් අත්දකින විට ඒ සමඟ ඉහළ ම 10%ට ලැබෙන ආදායම් පංගුවේ වැඩි වීමක් සිදු වේ. දරිද්‍රතාව තුරන් කිරීම ගිනි (Gini) සංගුණකය පහත හෙළන අතර ඉහළ ම සමාජ කොටස අතේ ආදායම ඒකරාශි වීම ගිනි සංගුණකය ඉහළ නංවයි. මෙම බලපෑම් දෙකට අන්‍යෝන්‍ය වශයෙන් තුලනය විය හැකි හෙයින් එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ස්ථිර ගිනි සංගුණකයක් නිර්මාණය වන අතර ආදායම බෙදී යාමේ වෙනසක් සිදු වී නැති බවට හැඟීමක් ඇති වී මධ්‍යම පන්තිය ඇත්ත වශයෙන් ම පීඩාවට පත් වේ (Alvaredo et al. 2018).

මාතෘකාවේ සංකීර්ණත්වය නිසා ඒකාංශික දර්ශකවල සිට *බහුආංශික දර්ශක* දක්වා මාරු වීමක් සිදු වූ අතර තක්සේරු කරන ලද අංශ පරාසය ද පුළුල් විය. උදාහරණයක් ලෙස අධ්‍යාපන අසමානතාවන්ගේ මට්ටම මැනීම සඳහා වඩාත් පොදුවේ යොදා ගනු ලබන දර්ශක වන්නේ පාසල්වලට ඇතුළත් වීම හා සාක්ෂරතා අනුපාතික සහ පාසල් අධ්‍යාපනය ලබන වසර ගණන යි. සෞඛ්‍යයේ ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධයෙන් උපතේ දී ආයු අපේක්ෂාව, ළමා මරණ අනුපාතිකය සහ පෝෂණ තත්ත්වය සසඳා බලනු ලැබේ. එහෙත් ඒ ඒ වාතවරණය මත රඳා පැවතීම නිසා සහ පුද්ගල තේරීම්වල වැදගත්කම නිසා සසඳා බැලිය යුතු අංශ හා පැතිකඩවල් කවරේ දැයි තීරණය කරන විට පුද්ගලයන්, කුටුම්බ හෝ රටවල් අතර පවත්නා විෂමතා පිළිබිඹු වන අදාළ උපලක්ෂණ හඳුනා ගැනීම අත්‍යවශ්‍ය වේ. එහෙත් සම්මත පරාමිතීන් වශයෙන් තහවුරු කරනු ලැබ ඇති අධ්‍යාපනය ලැබීම හා සෞඛ්‍ය තත්ත්වය හැරුණු විට පවත්නා වෙනත් අදාළ උපලක්ෂණ පිළිබඳව ඒකමතිකත්වයක් නැත. ජනගහනයක සමස්ත මූල්‍යමය නොවන යහපැවැත්ම ග්‍රහණය කර ගන්නා දර්ශක සොයා ගැනීම දුෂ්කර ය (World Bank 2015).

වාස්තවික ප්‍රවිෂ්ටයන් හැරුණු විට යහපැවැත්ම පිළිබඳ *අවබෝධය පාදක කර ගත් මිනුම්* ද පවතී. මෙය සෑම පුද්ගලයෙකුට ම යහපත් ජීවිතයක් යනු කුමක් ද යන්න පිළිබඳව සහ විවිධ ජන කණ්ඩායම් යහපැවැත්ම පිළිබඳව මනෝ බද්ධව කරන ස්වයං තක්සේරුවලට වාස්තවිකත්වය පදනම් කර ගත් අසමානතා මිනුම්වල ඌනතා මග හැරවිය හැකි බවට තමන්ගේ ම අවබෝධයක් තිබෙන බව පිළිගනියි (Rama et al. 2015). මෙම මනෝබද්ධ ජීවන ඇගයීම ප්‍රධාන වශයෙන් ග්‍රහණය කර ගැනෙන්නේ ස්වයං වාර්තාකරණය ඔස්සේ ය.[13] මෙම දර්ශක විවිධ කණ්ඩායම් ශ්‍රේණිගත කිරීමට හා සංසන්දනය කිරීමට වඩා පුද්ගලයන් තමන්ගේ ජීවිත පිළිබඳව තෘප්තිමත් වන තරම මනියි. මෙය පුද්ගලයා සතු අවබෝධයන් පිළිබිඹු කරන අතර එම අවබෝධයන් 'වාස්තවික යථාර්ථය' සමඟ ගැළපීමට හෝ නොගැළපීමට ඉඩ ඇත. එහෙත් පුද්ගලයන් විසින් ස්වයං වාර්තාකරණය කරනු ලබන පැතිකඩවල් ප්‍රශ්නයට බඳුන්ව සිටින පුද්ගලයා සම්බන්ධයෙන් ගත් කල 'සැබෑ' යැයි ද හැඟෙනු ලබන මෙම අසමානතාවන්ගේ සමාජ-ආර්ථික බලපෑම් අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා තීරණාත්මක යැයි ද සලකනු ලැබේ (Stewart 2010).

එපමණක් නොව අසමානතාව මනින විට *සැසඳුම් ඒකකය* ද වැදගත් වේ. මේ දක්වා ඉදිරිපත් කරනු ලැබ ඇති සියලු ප්‍රවිෂ්ටයන් පුද්ගලයන්ගේ හෝ කුටුම්බවල තත්ත්වය සුපරීක්ෂාවට ලක් කරමින් අවධානය යොමු කරන්නේ සිරස් අසමානතාව කෙරෙහි ය. මින් අදහස් වන්නේ ඒවා අතර පවත්නා සාපේක්ෂ හෝ නිරපේක්ෂ අසමානතාව තක්සේරු කිරීම සඳහා සැසඳුම් ඒකකය ශ්‍රේණිගත කෙරෙන බව යි (උදා. වඩාත් ම පොහොසතාගේ සිට වඩාත් ම දුප්පතා දක්වා). මේ හැරුණු විට සමාජයක කණ්ඩායම් අතර ද අසමානතාව මැනිය හැකි අතර එය කණ්ඩායම් පදනම් කර ගත් අසමානතාව හෝ තිරස් අසමානතාව ලෙස හැඳින්වේ. එහෙයින් දේශපාලනිකව අදාළ, ප්‍රකට වෙනස්කම් හෝ ආගම, ජනවාර්ගිකත්වය හෝ කලාපය වැනි අනන්‍යතා කණ්ඩායම් ඔස්සේ පුද්ගලයන් හෝ කුටුම්බයන් කණ්ඩායම් කර සසඳා බලනු ලැබේ. පුද්ගලයන් වර්ග කළ යුතු ආකාරය ඒ ඒ වාතාවරණය මත රඳා පවතින අතර එහි දී පුද්ගලයන්ගේ ස්වයං ස්ථානගත වීම පිළිබඳව සංවේදී විය යුතු වේ (Stewart et. al. 2010). ස්වයං අනන්‍යකරණය හා කණ්ඩායමකට අයත් බව ද මනෝ බද්ධ සංකල්ප නිසා මෙම ප්‍රවිෂ්ටය බොහෝ විට ඉහත සඳහන් කරන ලද අවබෝධය පදනම් කර ගත් අසමානතා මිනුම් කෙරෙහි විශ්වාසය තබයි.

අධ්‍යාපනය දෙසට හැරුණ හොත් සාහිත්‍යය තුළ අධ්‍යාපන ඵල හා අවස්ථාවන් සම්බන්ධ අසමානතාව මැනිය යුතු ආකාරය සම්බන්ධයෙන් වත් සමස්තයක් ලෙස අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය හා කාර්ය සාධනය තක්සේරු කළ යුතු ආකාරය සම්බන්ධයෙන් වත් ඒකමතිකත්වයක් නොපවතී. අධ්‍යාපන අසමානතාව කාලයක් තිස්සේ ඒකරාශි විය හැකි අතර මුල් ළමා විය සංවර්ධනයේ අසමානකම් ග්‍රහණය කර ගැනීමට නම් අධ්‍යාපන අවස්ථාවන්ගේ හෝ ඉගෙනුම් ඵලයන්හි වෙනස්කම් මැනීම ආරම්භ කළ යුත්තේ රටක අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ මුල් ම ශ්‍රේණිවල සිට සහ හැකි නම් මේ වන විට පූර්ව ප්‍රාථමික

---

[13] World Value Survey, the Eurobarometer හෝ the Gallup World Poll මෙනි.

අධ්‍යාපනය ලබන්නන්ගේ සිට ය. තනි අධ්‍යාපන මට්ටමක් කෙරෙහි පමණක් අවධානය යොමු කිරීමෙන් අධ්‍යාපන චක්‍රය පුරා සහ විවිධ අධ්‍යාපන මට්ටම්වල සංක්‍රමණික මොහොතවල දී අවාසි ඒකරාශි වීමේ ක්‍රියාවලිය නොතකා හැරෙනු ඇත (UNESCO 2018).

දත්ත පැවතීමේ සීමාසහිතකම් නිසා රටවල් අතර අධ්‍යාපන අසමානතාව සැසඳීම සඳහා දැරූ මුල් කාලීන පරිශ්‍රමයන්හි දී අවධානය යොමු කරන ලද්දේ පාසල් අධ්‍යාපනය ලද වසර ගණන හෝ සම්පූර්ණ කරන ලද (ප්‍රාථමික, ද්විතීය හෝ තෘතීය වැනි) අධ්‍යාපන මට්ටම් වැනි අධ්‍යාපනය ලැබීම ආශ්‍රිත කාරණා කෙරෙහි ය. එහෙත් අධ්‍යාපන ක්‍රම අතර ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධයෙන් වෙනස්කම් නිසා සහ නිපුණතා සංවර්ධනයට බලපාන පාසල් නොවන සාධකවල වැදගත්කම නිසා පාසල් අධ්‍යාපනය ලැබීමේ එක් වසරක අගය විවිධ රටවල් අතර සමාන නොවූ හෙයින් දර්ශක දෙකෙන් ම ග්‍රහණය කර ගැනුණේ අධ්‍යාපන අසමානතාවේ සීමිත පැතිකඩක් පමණකි (Hanushek and Woessmann 2015). එම නිසා ශිෂ්‍යයන්ගේ කාර්ය සාධනය පිළිබඳ තුලනාත්මක පරීක්ෂණ වෙත අවධානය මාරු විය. පසු ගිය දශක දෙක පුරා ඒ ඒ රටට අනන්‍ය ඥානන ජයග්‍රහණ සම්බන්ධයෙන් විවිධ පරීක්ෂණ පවත්වා ඇති අතර වඩාත් ම ප්‍රකට පරීක්ෂණ වන්නේ ජාත්‍යන්තර ශිෂ්‍ය තක්සේරුව (PISA) පිළිබඳ OECD වැඩසටහන, අධ්‍යාපන ජයග්‍රහණ ඇගයීමේ ජාත්‍යන්තර සංගමයේ ජාත්‍යන්තර ගණිත හා විද්‍යා ප්‍රවණතා (TIMSS) අධ්‍යයනය සහ ජාත්‍යන්තර කියවීම් සාක්ෂරතා ප්‍රගතිය පිළිබඳ අධ්‍යයනය (PIRLS) යි. සිසුන්ගේ පවුල් පසුබිම පිළිබඳ දත්ත සහ පාසල් තොරතුරු යොදා ගනිමින් මෙම පරීක්ෂණයන් පෝෂණය කරන ලද අතර ඒ අනුව ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය, ධනය, ග්‍රාමීය-නාගරික අසමානකම් සහ සමාජ-ආර්ථික තත්ත්වය අනුව වර්ග කරන ලද ජනගහනයන් අතර පරීක්ෂණ ලකුණු බෙදී ගොස් ඇති ආකාරය සම්බන්ධයෙන් අවබෝධයන් සම්පාදනය විය. එහෙත් මෙම තක්සේරු අසමාන ඵල සම්බන්ධයෙන් පුළුල් තොරතුරු සම්පාදනය කරන නමුත් පාසල් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රවේශය හා ගුණාත්මකත්වය වැනි පැතිකඩවල් බොහෝ විට විශ්ලේෂණයේ ප්‍රධාන අවධානය බවට පත් නොවී ය (Education Equity Research Initiative 2016). විවේචනයට ලක් වන දෙවන කරුණ වන්නේ දත්ත පැවතීමේ සීමාසහිතකම සහ ඒවායේ විශ්වසනීයත්වය යි; අධ්‍යයනයන් බොහෝ විට ආවරණය කරන්නේ ඉහළ හා මැදි ආදායම් රටවල් නිසා අඩු කාර්ය සාධනයක් සහිත අඩු ආදායම් රටවල් යැයි අනුමාන කළ හැකි රටවල් සම්බන්ධයෙන් හිස්තැනක් ඉතිරි වේ (UIS 2018).

මේ හැරුණු විට මාතෘකාව ගෝලීය සංවර්ධන න්‍යාය පත්‍රය තුළ ප්‍රමුඛත්වය අත් කර ගැනීමත් සමඟ එක්සත් ජාතීන්ගේ ළමා අරමුදල (UNICEF), එක්සත් ජාතීන්ගේ අධ්‍යාපන, විද්‍යාත්මක හා සංස්කෘතික ආයතනය (UNESCO), ලෝක අධ්‍යාපනය අසමානතා දත්ත පදනම (WIDE), අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති හා දත්ත මධ්‍යස්ථානය (EPDC) සහ ලෝක බැංකුව වැනි ජාත්‍යන්තර සංවිධාන හා මුල පිරීම් අසමානතාවේ විවිධ අංශ ඔස්සේ වර්ග කරන ලද අධ්‍යාපන සංඛ්‍යාති රැස් කිරීමට පටන් ගත්තේ ය. මෙම දත්ත කට්ටල සිය දත්ත රැස් කර ගන්නේ කුටුම්බ සමීක්ෂණය, ජාතික හා ජාත්‍යන්තර තක්සේරු සහ ජනගහන හෝ පාසල් සංගණන වැනි තරමක් විවිධ මූලාශ්‍රවලිනි. සෑම දත්ත පදනමක් විසින් ම රැස් කෙරෙන ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය, ග්‍රාමීය-නාගරික ස්ථානය හා ධනය පිළිබඳ තොරතුරු හැරුණු විට සංවිධානයේ අවශ්‍යතාව පරිදි විවිධ කණ්ඩායමික ගතිලක්ෂණ පිළිබඳ තොරතුරු ද රැස් කරන ලදි. මේ නිසා විවිධ දත්ත පදනම් අතර අසමානතාවේ අංශ බෙහෙවින් ප්‍රමිතියෙන් තොර තත්ත්වයකට පත්ව ඇත (Education Equity Research Initiative 2016). සාමාන්‍යයෙන් විවිධ ජනගහන කණ්ඩායම්වලට අදාළ සාමාන්‍ය අගයන් සසඳනු ලබන්නේ කිසිදු ප්‍රකට අසමානතා මිනුම් ප්‍රමිතියක් යොදා නොගනිමිනි. අසමානතා පර්යේෂණ අන්තර් ඡේදනය වීමේ වැදගත්කම සැලකුව හොත් කණ්ඩායම් වර්ග පිළිබඳ ඒකාංශික නිර්වචනවල සිට මෙම දත්ත පදනම්වල අනුභූතික ගැඹුර වැඩි වන එකිනෙකට සම්පාත වන කණ්ඩායම් වර්ග දක්වා මන්දගාමී මාරුවක් සිදු වෙමින් පවතින බව පෙනෙන්නට තිබේ. එහෙයින් උදාහරණයක් ලෙස වඩාත් පොහොසත් දෙමව්පියන් සිටින ග්‍රාමීය ගැහැණු ළමයෙකුට සංසන්දනාත්මකව දුප්පත් පවුලක ග්‍රාමීය ගැහැණු ළමයෙකු මුහුණ දෙන බහුවිධ අවාසි වඩාත් පුළුල් ලෙස සුපරීක්ෂාවට ලක් කළ හැකි වේ (Kaaber 2010).

ප්‍රවේශය හා ගුණාත්මකත්වය ආශ්‍රිත සමාන අවස්ථා සහ කණ්ඩායම් අතර ඉගෙනුම් ඵල සමානව බෙදී යාම යන පැතිකඩවල් තුනේ විශේෂිත ක්‍රියාකාරිත්වය පස් වන පරිච්ඡේදයේ දී සවිස්තරාත්මකව සාකච්ඡාවට ලක් කෙරෙනු ඇත.

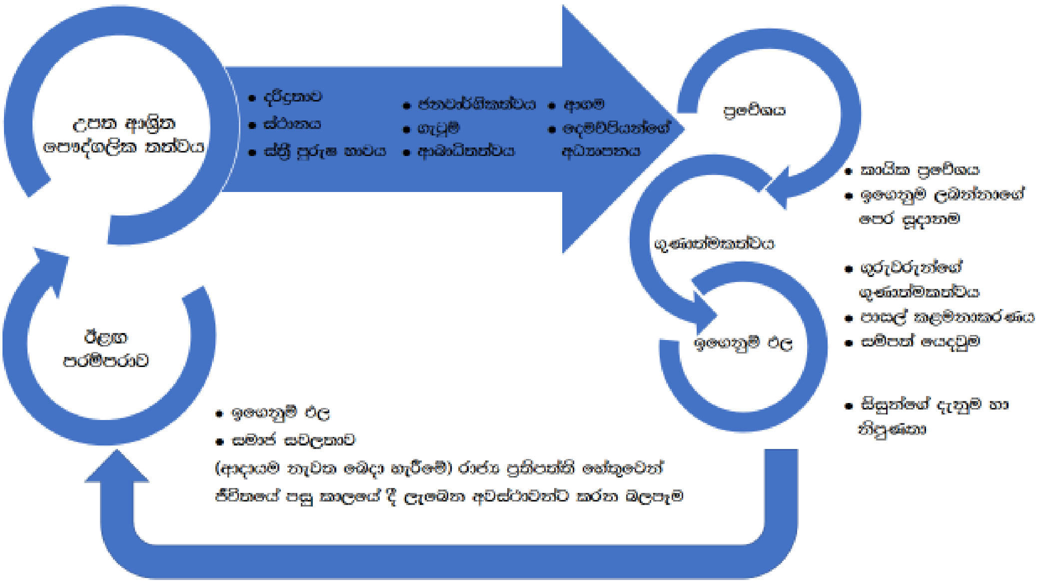
2.5 අධ්‍යාපන අසමානතාව පිළිබඳ සංකල්පමය රාමුවක් - සම්ප්‍රේෂණය වන ක්‍රම අනාවරණය කර ගැනීම

ඇතුළත් වීමේ පරතරය අඩු වෙමින් පවතින නමුත් ගුණාත්මකත්වයේ අසමානකම් පුළුල් වෙමින් පවතින නිසා ප්‍රමාණවත් ප්‍රතිපත්තිමය ප්‍රතිචාරයක් සකසා ගැනීමට නම් අධ්‍යාපන අසමානතාව පසුපස පවත්නා යන්ත්‍රණයන් අවබෝධ කර ගත යුතු වේ. ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය වෙත ප්‍රවේශ වීම සම්බන්ධයෙන් ළමයින්ට තිබෙන අවස්ථා පුද්ගලයන්ගේ පාලනයෙන් ඔබ්බෙහි පවත්නා පුද්ගල තත්ත්වයන්ගෙන් පාලනය වේ. ඉන් පසුව මෙම අසමාන අවස්ථා අසමාන ඉගෙනුම් ඵලයන්ට තුඩු දෙන අතර සමාජ සචලතාව හා ආදායම නැවත බෙදා හැරීමේ ප්‍රතිපත්ති වැනි වඩාත් පුළුල් සමාජ පැතිකඩවල් ඔස්සේ එම අසමානකම්වල විශාලත්වය අඩු වැඩි වේ, එම අසමානකම් ඔවුන්ගේ ජීවන චක්‍රයේ දී අසමාන අවස්ථාවන් බවට පරිවර්තනය වේ, ඔවුන්ගේ දරුවන්ගේ පුද්ගල ජීවන තත්ත්වයන්ට පදනම දමයි. එහෙයින් අධ්‍යාපන ක්‍රම සහ ඒවා විසින් (නැවත නැවතත්) ඇති කෙරෙන ව්‍යුහාත්මක අසමානතා අවබෝධ කර ගත යුත්තේ ඒවා මුල් බැස තිබෙන වඩාත් විශාල සමාජය සැලකිල්ලට ගනිමිනි.

මෙම කොටසේ දී ළමයින්ගේ අධ්‍යාපන අවස්ථාවන් තීරණය කරන විවිධ පුද්ගල තත්ත්වයන් සම්ප්‍රේෂණය වන ක්‍රම න්‍යායිකව සාකච්ඡාවට ලක් කෙරෙනු ඇත. මෙම පුද්ගල තත්ත්වයන් එකිනෙකට අන්තර් ඡේදනය වන අතර එහෙයින් ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය වෙත ප්‍රවේශ වීමේ දී ළමයින් මුහුණ දෙන බාධක විශාල හෝ සීමා වේ. මෙම පුද්ගල තත්ත්වයන්ගේ විශාලත්වය සහ බලපෑම ඒ ඒ වාතාවරණය මත රඳා පවතින බවත් එක් වාතාවරණයකට අදාළ වන දෙය වෙනත් වාතාවරණයකට අදාළ නොවිය හැකි බවත් පැහැදිලි කර ගත යුතු ය. එම නිසා අධ්‍යාපන සමානතාවට බලපාන පොදු සාධකවල පරිපූර්ණ ලැයිස්තුවක් ඉදිරිපත් කළ නොහැකි නමුත් සාහිත්‍යය තුළ තහවුරු කර ඇති ප්‍රධාන පැතිකඩවල් සාකච්ඡාවට ලක් කර ඒවා න්‍යායික රාමුවක් බවට පරිවර්තනය කරනු ලැබේ.

මෙම රාමුව ඉගෙනුම් ඵලයන්ට තුඩු දෙන අධ්‍යාපන අවස්ථාවන් - ප්‍රවේශය හා ගුණාත්මකත්වය - එකිනෙකින් වෙන් කොට දක්වයි. ප්‍රවේශය හා ගුණාත්මකත්වය ආශ්‍රිත අසමාන අධ්‍යාපන අවස්ථා අසමාන ඉගෙනුම් ඵල වශයෙන් ප්‍රකාශයට පත් වේ. ප්‍රවේශය අවබෝධ කර ගනු ලබන්නේ කායික ප්‍රවේශය සහ ඉගෙනුම ලබන්නාගේ පෙර සූදානම වශයෙනි. අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය අවබෝධ කර ගනු ලබන්නේ පාසල තුළ දී ලබන ඉගෙනුම වශයෙන් සහ ඉගෙනුමේ ප්‍රධාන නිර්ණායක තුන - ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වය, පාසල් කළමනාකරණය සහ සම්පත් යෙදවුම - තක්සේරු කිරීම මගිනි. මෙම අවබෝධයන් උකහා ගැනෙන්නේ ලෝක බැංකුවේ ලෝක සංවර්ධන වාර්තාව (World Development Report 2018) මඟිනි. මෙම රාමුව ව්‍යුහාත්මක ඉගෙනුම් අසමානතාවන් කෙරෙහි අවධානය යොමු කරයි. ඒ ඒ ශිෂ්‍යයාගේ දක්ෂතාව, නිපුණතාව හෝ පෙලඹීම නිසා ශිෂ්‍ය කාර්ය සාධනයන්හි ඇති වන වෙනස්කම් මෙම රාමුවේ කොටසක් නොවේ.

2.1 රූප සටහන: අධ්‍යාපනය හා අසමානතාව අතර පවත්නා සම්බන්ධය විශ්ලේෂණය කිරීම සඳහා සංකල්පමය රාමුව



(කතුවරිය විසින් ම සම්පාදිත රූප සටහනකි)

සමාන අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයට බලපාන පුද්ගල තත්ත්ව

අධ්‍යාපන අසමානතාව පිළිබඳව කතාබහ කරන විට ප්‍රථම බාධකය වන්නේ අධ්‍යාපන ආයතන වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය, කායික ප්‍රවේශය හා ඉගෙනුම ලබන්නාගේ පෙර සූදානම සලකා බැලීම යි. ගැටුමෙන් පීඩාවට පත් ප්‍රදේශවල ජීවත් වීම, ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය, දරිද්‍රතාව, ස්ථානය, දෙමව්පියන්ගේ අධ්‍යාපන මට්ටම, ආබාධිතත්වය හා ජනවාර්ගිකත්වය හෝ ආගම වැනි පුද්ගල තත්ත්ව අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය කෙරෙහි බලපායි.

පාසල් අධ්‍යාපනය ගෝලීය මට්ටමින් ව්‍යාප්ත කිරීමේ දී විශාල බාධකය වන්නේ *ගැටුමෙන්* පීඩාවට පත් කලාපයන් ය. ගැටුම් තත්ත්වයන් තුළ ජීවත් වන ළමයි අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කිරීමට පෙර පාසල හැර යාමට, ප්‍රාථමික පාසල හැර යාමට වඩාත් ඉඩ තිබෙන අතර ගැටුම් නොවන තත්ත්වයන් තුළ ජීවත් වන ළමයින්ට වඩා ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවීය අසමානකම් සහ අඩු සාක්ෂරතා මට්ටම් පෙන්නුම් කරති (World Bank 2018a) ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය තිබෙන්නේ සෑම සරණාගත ළමයින් දෙදෙනෙකුගෙන් ම එක් අයෙකුට පමණක් නිසා සහ එහෙයින් සරණාගත ළමයෙකු සාමාන්‍ය ළමයාට වඩා පස් ගුණයක් පාසල හැර යාමට ඉඩ තිබෙන නිසා අවතැන් වූ ළමයින් මුහුණ දෙන බාධක වඩාත් සැලකිය යුතු වේ (UNHCR 2016) හදිසි අවස්ථාවන්හි දී පාසල් (යන එන මග) අනාරක්ෂිත වීම, බලාත්කාරී සංක්‍රමණය, (බලාත්කාරයෙන්) ළමා සොල්දාදුවන් බඳවා ගැනීම හෝ වර්ධනය වන දරිද්‍රතා මට්ටම් විසින් ළමයින් පාසලෙන් ඉවතට තල්ලු කෙරෙන නිසා ප්‍රවේශය බිඳ වැටේ. කායික ප්‍රවේශය බිඳ වැටීම හැරුණු විට ගුරුවරුන් සේවයට වාර්තා නොකිරීම, සම්පත් හිඟකම හෝ ප්‍රචණ්ඩත්වය නිසා ඇති වන මානසික

කම්පනය ද ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියට හා අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වයට බාධා කරන අතර ළමයින් පාසලට ප්‍රවේශ වීමට හෝ අඛණ්ඩව තව දුරටත් පාසල් අධ්‍යාපනය ලැබීමට තිබෙන ඉඩකඩ අඩු කරයි.

ළමයෙකු පාසල් යන්නේ ද නොයන්නේ ද යන්න තක්සේරු කරන විට - ස්ථානය, කුටුම්බ ආදායම හා වයස සමඟ බොහෝ විට බැඳී පවත්නා - ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය ආශ්‍රිත අවබෝධයන් හා සම්ප්‍රදායන් ද්විතීය නිර්ණායකාරී සාධක බවට පත් වන බව පෙනේ. පාසල හැර ගිය ප්‍රාථමික පාසල් ළමයින් මිලියන 58න් මිලියන 31ක් ගැහැණු ළමයි වෙති (UIS and UNICEF 2015). සාම්ප්‍රදායිකව කාන්තාවන්ගේ ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවීය කාර්ය භාරයන් පවුල රැක බලා ගැනීම හා කුටුම්බ වගකීම් ඉටු කිරීම සමඟ බැඳී තිබෙන අතර ඒ සඳහා විධිමත් අධ්‍යාපනයක් අවශ්‍ය නොවේ. එපමණක් නොව බොහෝ සංස්කෘතීන්හි දී ගැහැණු ළමයින් තනිව ගමන් බිමන් යාම අනාරක්ෂිත හෝ නුසුදුසු යැයි සැලකෙන අතර එහෙයින් ආසන්න වටපිටාවක නොපවතින පාසල් වෙත ප්‍රවේශ වීම ඔවුන්ට වඩාත් දුෂ්කර වේ. පවුලක දරුවන් කිහිප දෙනෙකු සිටින්නේ නම් අනිසි පක්ෂපාතිත්වය හෝ මූල්‍යමය බාධාවන් නිසා ගැහැණු ළමයින්ට වඩා පිරිමි ළමයින්ට කැමැත්තක් දැක්වීමට බොහෝ දුරට ඉඩ තිබේ. මීට අමතරව බොහෝ රටවල දී ශ්‍රම වෙළඳ පොළ පිරිමින්ට වැඩි කැමැත්තක් දක්වන අතර මින් අදහස් වන්නේ ඔවුන් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් කරන ලද ආයෝජනයට වඩාත් වැඩි හා වඩාත් කඩිනම් ප්‍රතිලාභ ලැබෙන බව යි. පහළ ද්විතීය පාසල් වයසට එළඹෙන විට කාන්තාවන් ඇතුළත් වීමේ අනුපාතික වඩාත් පහත වැටෙන අතර මෙම තත්ත්වය වැඩි විය පැමිණීම හා විවාහ වන වයස[14] සමඟ සම්පාත වන නිසා ඉහළ ද්විතීය අධ්‍යාපනය ආශ්‍රිත අනුපාතික ඊටත් වඩා පහත වැටේ (UNESCO 2015). බොහෝ විට ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය ආශ්‍රිත පැතිකඩවල් ළමයින් අධ්‍යාපනය වෙත ප්‍රවේශ වීම වළකන අනෙක් පැතිකඩවල් සමඟ එක් වන නිසා සමහර ගැහැණු ළමයින් අනෙක් අයට වඩා පාසල් හැර යාමට ඉඩ ඇත. ග්‍රාමීය හා වඩාත් දුප්පත් ප්‍රජාවන් වැඩි ගණනක දී අධ්‍යාපනයට අනුග්‍රහ නොදක්වන ගතානුගතික ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවීය ආකල්ප වඩාත් ප්‍රමුඛත්වයට පත් විය හැකි නිසා ප්‍රවේශය සම්බන්ධයෙන් වඩාත් ම අවාසි අත්විඳින්නේ සාමාන්‍යයෙන් දුප්පත් කුටුම්බවල කාන්තාවන් සහ විශේෂයෙන් ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල දුප්පත් ම ගැහැණු ළමයින් ය.

දරිද්‍රතාව පාසල් වෙත ප්‍රවේශ වීමට තිබෙන ඉඩකඩ කෙරෙහි බලපාන තවත් ප්‍රධාන විචල්‍යයකි. දුප්පත් පවුල්වල ළමයින් පාසල් යාම ආරම්භ කිරීමට අඩු ඉඩකඩක් තිබෙන අතර ඔවුන් පාසලට ඇතුළත් වුවත් දරිද්‍රතාව බොහෝ ළමයින්ට පාසල හැර ගොස් රැකියාවකට පිවිසීමට බල කරයි. ප්‍රාථමික පාසල් අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කරන්නේ අඩු ආදායම් රටවල දුප්පත් ම ළමයින්ගෙන් හතරෙන් පංගුවක් පමණක් වන අතර ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය අනුව දත්ත වර්ග කළ විට මෙම පරතරය තව දුරටත් පුළුල් වේ. ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය හා දරිද්‍රතාව විසින් දෙවරක් බැහැර කරනු ලැබීම නිසා අඩු ආදායම් රටවල දී ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කරන්නේ දුප්පත් ම ගැහැණු ළමයින්ගෙන් 25%ක් පමණකි (World Bank 2018a) දුප්පත් කුටුම්බවලට පාසල් අධ්‍යාපනය සඳහා පරදුවට තැබීම් කිරීමට සිදු වේ. එම නිසා ගාස්තු වැනි සෘජු පිරිවැයවල් හැරුණු විට පොත් හෝ නිල ඇඳුම් සඳහා ගෙවීම සහ ප්‍රවාහන පිරිවැය, රැකියාව ආශ්‍රිත ආදායම් හෝ ශ්‍රම බලකාය අහිමි වීම වැනි වක්‍ර ආවස්ථික (අවස්ථානුකූල) පිරිවැයවල් සලකා බැලිය යුතු වේ. විශේෂයෙන් ම ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල දී දුප්පත් කුටුම්බ තමන්ගේ දරුවන් පාසල් යැවීම පිළිබඳව සලකා බලන විට ආසන්න ම පාසලට ඇති දුර වැදගත් කාර්ය භාරයක් ඉටු කරන අතර සමාජ මිනුම් දඬු හෝ සුරක්ෂිතතාව පිළිබඳ සැලකිලිමත් වීම් නිසා නිවසින් ඈතට ගමන් කිරීම දරුවන්ට (විශේෂයෙන් ම ගැහැණු ළමයින්ට) දුෂ්කර වන්නේ නම් ඊටත් වඩා කාර්ය භාරයක් ඉටු කරයි (Heath and Jayachandran 2017). දුප්පත් ළමයින්ගේ ප්‍රවේශය සීමා කරන තවත් විචල්‍යයක් වන්නේ ශ්‍රම වෙළඳ පොළෙන් හෝ 'විවාහ වෙළඳ පොළෙන්' ලැබෙනු ඇතැයි සිතන ප්‍රතිලාභය යි. දුප්පත් දෙමව්පියන් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රතිලාභ අවතක්සේරු කරන්නේ නම් සහ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය පහළ මට්ටමක පවතින්නේ යැයි සිතනු

[14] එපමණක් නොව බොහෝ ගැහැණු ළමයි ඔවුන්ගේ ප්‍රාථමික පාසල් අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කිරීමටත් පෙර ළමා මනාලියන් ලෙස විවාහ කර දෙනු ලබති.

ලබන්නේ නම් තමන්ගේ දරුවන්ට අධ්‍යාපනය ලබා දීම සඳහා ආයෝජනය කිරීමේ කැමැත්ත අඩු වනු ඇත (මේ පිළිබඳව පස් වන පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කෙරෙනු ඇත). මෙය ගැටුම් පසුබිම් තුළ දී අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය පහත වැටීම සමඟ සම්බන්ධ ය (UIS and UNICEF 2015).

දරිද්‍රතාව තවත් නිර්ණායකයක් සමග ප්‍රබල ලෙස සම්බන්ධ ය. එනම් *දෙමව්පියන්ගේ අධ්‍යාපන මට්ටම* යි. වඩාත් දුප්පත් කුටුම්බවල ළමයින්ගේ මුල් ළමා විය සංවර්ධනය මන්දගාමී වන නිසා සහ දරිද්‍රතාව හා අධ්‍යාපන මට්ටම අතර ප්‍රබල සහසම්බන්ධයක් පවතින නිසා දෙමව්පියන්ගේ අධ්‍යාපන මට්ටම සහ සිසුන් ඇතුළත් වීමේ හා අධ්‍යාපනය ලැබීමේ අනුපාතික අතර ඍණාත්මක සහසම්බන්ධයක් ඇති වේ. පාසල්වලට ඇතුළත් වීමේ දී සහ දැනට මත් ප්‍රකාශයට පත්ව තිබෙන අවාසි මග හැර ගැනීමේ දී විශේෂයෙන් ම සාක්ෂරතාව නොමැති නිවෙස්වල ළමයින්ට මූලික සාක්ෂරතාව හා අංක ගණිත නිපුණතා අත් කර ගැනීම සඳහා සහාය අවශ්‍ය වේ. පන්ති කාමරවල පමණට වැඩි සිසුන් සංඛ්‍යාවක් සිටීම ආරම්භක ශ්‍රේණිවල දී බරපතළ ම තත්ත්වයට පත් වීම සහ සාමාන්‍යයෙන් වඩාත් ම සුදුසුකම් ඇති ගුරුවරුන් වඩාත් ඉහළ ශ්‍රේණිවල ඉගැන්වීම සඳහා යොදවනු ලැබීම අවාසනාවට කරුණකි (World Bank 2018a).

අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය පාලනය කරන පස්වන වැදගත් පුද්ගල පැතිකඩ වන්නේ කුටුම්බය පිහිටි ස්ථානය සහ නාගරික-ග්‍රාමීය බෙදීමේ දරුණුකම යි. බොහෝ විට දුර බැහැර ප්‍රදේශවල සිසුන්ට පාසල් වෙත ළඟා වීම සඳහා වඩාත් දුර ගමන් කිරීමට සිදු වන අතර මෙය ප්‍රවාහන පිරිවැය වැඩි වීමට හේතු වේ. ප්‍රාථමික පාසලක් සමීපාසන්නයේ පැවතියත් ද්විතීය හෝ තෘතීය අධ්‍යාපන ආයතන තිබෙන්නේ වඩාත් දුර බැහැර ය, ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල සිසුන්ට අඛණ්ඩව පාසල් යාමට වුවමනා කරන්නේ නම් සමහර විට ස්ථිර වශයෙන් නැවත පදිංචි වීමට සිදු වේ (UIS and UNICEF 2015). එපමණක් නොව අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වයට සම්බන්ධයෙන් ග්‍රාමීය-නාගරික බෙදීමක් ඇති වීමට ව්‍යුහාත්මක හේතු ද පවතින අතර ඊළඟ උපපරිච්ඡේදයේ දී මේ පිළිබඳව සාකච්ඡා කරනු ලැබේ.

ප්‍රවේශයේ ද්විතීය පැතිකඩවල් - ඉගෙනුම ලබන්නාගේ පෙර සූදානම - මතු වී එන්නේ ප්‍රමාණවත් මුල් ළමා විය සංවර්ධනයේ (ECD) වැදගත්කම පිළිබඳ අවබෝධයන්ගෙනි.[15] ළමයින් ප්‍රාථමික පාසලට ඇතුළත් වීමට පෙර හැදී වැඩුණු ආකාරය ඔවුන්ගේ කායික වර්ධනය හා යහපැවැත්ම, මොළයේ වර්ධනය, ඥානන නිපුණතා සහ සමාජ-චිත්තවේගාත්මක සංවර්ධනය කෙරෙහි බලපායි. මුල් ළමා විය සංවර්ධනයේ එකිනෙකට වෙනස් ඵල සහ පවුලේ සමාජ-ආර්ථික තත්ත්වය හා ඔවුන් පදිංචි ස්ථානය අතර ප්‍රබල සම්බන්ධයක් පවතින අතර වඩාත් දුප්පත් පසුබිම්වලට අයත් බොහෝ ළමයි පාසලට පිවිසෙන විට මත් අවාසිවලට මුහුණ දෙති. එම නිසා හොඳ පාසලක දී පවා අහිමි වීම්වලට ලක් වූ ළමයින් පාසලට පිවිසෙන්නේ ඔවුන්ගේ සගයන්ට වඩා අඩු සූදානමකින් නිසා ඉගෙන ගන්නේ අඩුවෙනි.

පෙර පාසල් මන්දපෝෂණය, වර්ධනය ප්‍රමාද වීම සහ ශරීරය එන්න එන්න ම දුර්වල වීම සාර්ථක ඉගෙනීමකට හැකියාව ලබා දෙන භාෂාවට, මතකයට සහ චාලක නිපුණතාවන්ට පුළුල් හා ආපසු හැරවිය නොහැකි හානිකර බලපෑම් ඇති කරයි. ජීවිත කාලීන ඉගෙනිම හා ඵලදායිතාව සහ උපතේ දි බර හා වයස අවුරුදු දෙකට අඩු ළමයින්ගේ වර්ධනය පසු කාලීන පාසල් අධ්‍යාපනයේ ප්‍රතිඵලවලට සම්බන්ධ වන ආකාරය කෙරෙහි යහපත් ළමා පෝෂණයේ වැදගත්කම විවිධ අධ්‍යයනයන් විසින් තහවුරු කරනු ලැබ ඇත (World Bank 2018a) පස්වන වියේ දී ඇති වන ඥානන වෙනස්කම් වයස අවුරුදු 8 සහ 12 දී කරන ඉගෙනුම සමග ප්‍රබල ලෙස සම්බන්ධ බව රටවල් අතර කරන ලද අධ්‍යයනයක දී Rose et at. (2017) සොයා ගත් අතර මෙම වෙනස්කම් ජීවිතයේ පසු කාලයේ දී සීමිත අවස්ථා බවට පරිවර්තනය වේ.

---

[15] අධ්‍යයනයන්ට අනුව මුල් ළමා විය සංවර්ධනයට අයත් වන්නේ ළමයෙකු පිළිසිඳ ගැනීමේ සිට වයස අවුරුදු 6-8 දක්වා කාල පරිච්ඡේදය යි.

මුල් ළමා වියේ දී අඩු ඥානන වර්ධනයක් සිදු වීමත් ධනය හා දෙමව්පියන්ගේ අධ්‍යාපනය සහ මන්දපෝෂණය අනුව මනිනු ලබන පහළ සමාජ-ආර්ථික තත්ත්වයත් අතර සමීප සහසම්බන්ධයක් පවතී. දෙමව්පියන් සාක්ෂරතාවෙන් තොර වීම ළමයින්ගේ ඉගෙනුම සඳහා අවශ්‍ය පදනම නිර්මාණය කරන මුල් කාලීන කියවීම්, භාෂා හා අංක ගණිත නිපුණතාවන්ගේ වර්ධනයට බාධා කරයි. මෙවැනි ළමයින් පාසලට සංක්‍රමණය වීමේ දී දුෂ්කරතාවන්ට මුහුණ දෙන අතර ඔවුන්ගේ දෙමව්පියෝ ගෙදර වැඩ කිරීම සඳහා උදව් කිරීමේ දී දුෂ්කරතාවන්ට මුහුණ දෙති (World Bank 2018a). එපමණක් නොව ආදරණීය රැක බලා ගන්නෙකු සහ ළමයෙකු අතර ඇති වන අන්‍යෝන්‍ය බලපෑම් ළමයාගේ වර්ධන ක්‍රියාවලියට බලපාන අතර ඥානන හා සමාජ චිත්තවේගාත්මක නිපුණතාවන්ගේ වර්ධනය ප්‍රවර්ධනය කරයි. එහෙත් රැක බලා ගැනීම කෙරෙහි ළමයාට පවත්නා කාලය බලපාන අතර වඩාත් දුප්පත් කුටුම්බවල දී මෙම කාලය අඩු විය හැකි ය. වඩාත් ඔරොත්තු දෙනසුලු හා සෞඛ්‍ය සම්පන්න ළමයින් රෝගී භාවය හෝ සෞඛ්‍යය ආශ්‍රිත වෙනත් ගැටලු නිසා පාසල් නොයන දින ගණන අඩු වනු ඇත.

මුල් කාලීන සංවර්ධනයේ ඌනතා පාසල් අධ්‍යාපනය, ඉගෙනුම හා පසුව ඵලදායිතාව අඩු වීමට හේතු වෙමින් දරිද්‍රතාව පරම්පරා අතර සම්ප්‍රේෂණය වීමට සැලකිය යුතු ලෙස දායක වෙයි. ගෝලීය වශයෙන් ගත් විට ප්‍රාථමික පාසල්වලට ඇතුළත් වීමට වඩා පෙර පාසල්වලට ඇතුළත් වීම කෙරෙහි ආදායම් හෝ ධන අසමානකම් බලපාන අතර ඉන් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ වඩාත් ධනවත් ළමයින් වඩාත් හොඳ පෙර සූදානමක් සහිතව පාසල්වලට ඇතුළත් වන බව යි. පෙර පාසල් ළමයෙකුගේ වර්ධනයට ප්‍රධාන වශයෙන් හේතු වන්නේ ගෙදර දොර ක්‍රියාකාරකම් හා ආයෝජනයන් වුවත් ලෝක බැංකුව සිදු කළ පර්යේෂණවලින් ඇඟවෙන්නේ ප්‍රජා හා පෙර පාසල් සෞඛ්‍ය හා අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වලට ඔවුන් වැඩි දියුණු කළ හැකි බව සහ එමඟින් ප්‍රතිපත්තිමය මැදිහත් වීම් සඳහා අවකාශයක් සම්පාදනය වන බව යි (World Bank 2018a).

ඉගෙනුමේ ගුණාත්මකත්වයට බලපාන සාදක

ළමයෙකුට ලැබෙන අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වයට ළමයා යන පාසල බලපායි. ළමයින්ට ඉගෙනීමට හා මැනවින් වර්ධනය වීමට හැකි උසස් තත්ත්වයේ පාසල නිපුණතාව හා පෙලඹීම සහිත ගුරුවරුන්ගෙන් සහ (උපකරණ, යටිතල පහසුකම්, උපදේශාත්මක ද්‍රව්‍ය යනාදි) කාර්යක්ෂම පාසල් යෙදවුම්වලින් සමන්විත වන නිසා ඉගැන්වීමට හා ඉගෙනීමට සහ ඉගෙනුම ලබන්නා කේන්ද්‍ර කර ගත් පාසල් කළමනාකරණයට පහසුකම් සපයයි (World Bank 2018a). පද්ධතිය තුළ මෙම සාධක බෙදී යන්නේ අසමාන ලෙස නම්, උදාහරණයක් ලෙස අවකාශීය හෝ ධන සාධක ඔස්සේ නම්, එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස සමහර සමාජ කණ්ඩායම්වලට ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය පැවතීම සම්බන්ධයෙන් ව්‍යුහාත්මක අසමානතා ඇති වේ.

සාර්ථක ඉගෙනීමක් සඳහා වඩාත් ම වැදගත් පාසල් මට්ටමේ සාධකය *ගුරුවරුන්* වුවත් විශේෂයෙන් ම ග්‍රාමීය හා වඩාත් දුප්පත් ප්‍රදේශවල දී සාර්ථක වීම සඳහා අවශ්‍ය නිපුණතා හා පෙලඹීම ඔවුන්ට නැත. ගුරුවරයෙකුට සිසුවාගේ ඉගෙනීම කෙරෙහි දැවැන්ත බලපෑමක් කළ හැකි බව අධ්‍යයනයන් මඟින් සොයා ගෙන ඇත. එක්සත් ජනපදය තුළ කරන ලද පර්යේෂණවලින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ විශිෂ්ට ගුරුවරයෙකු සිටින සිසුන් පාසල් වසරක් තුළ දී ශ්‍රේණි මට්ටම් 1.5ක් ඉදිරියට යන බව සහ ඊට සංසන්දනාත්මකව උදාසීන ගුරුවරයෙකු සිටින ළමයින් ඉදිරියට යන්නේ ශ්‍රේණි මට්ටම් 0.5කින් පමණක් බව යි (World Bank 2018a තුළ Rockoff 2004) සංවර්ධනය වෙමින් පවතින රටවල දී සිසුවාගේ කාර්ය සාධනය කෙරෙහි සාර්ථක හා උදාසීන ගුරුවරුන්ගෙන් ඇති වන බලපෑම වඩාත් කැපී පෙනෙන බව පෙනී යයි (Bau and Das 2017). ගුරුවරයෙකුගේ සුදුසුකම්, ඉගැන්වීම් අත්දැකීම් හා ඉගෙනුම් විධික්‍රම යනු ඔහුගේ හෝ ඇයගේ කාර්ය සාධකත්වයට බලපාන ප්‍රබල සාධකයන් ය. ලොව පුරා රටවල් විධිමත් ගුරු සුදුසුකම් යටතේ ගුරුවරුන් උදෙසා අවම සුදුසුකම් ප්‍රමිතීන් නියම කර ඇති නමුත් බොහෝ රටවල් සිය ජාතික අවශ්‍යතා අනුව ප්‍රමාණවත් ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාවකට සුදුසුකම් ලබා දීමේ දී දුෂ්කරතාවන්ට මුහුණ දෙයි. උපසහරා අප්‍රිකාව තුළ ප්‍රාථමික හා ද්විතීය මට්ටමට අදාළ ගුරු සුදුසුකම් ප්‍රමිතීන් සෙසු ලෝකයට වඩා සාමාන්‍යයෙන් පහළ මට්ටමක පවතින අතර (එම කලාපයේ බලපවත්වන ජාතික ප්‍රමිතීන්ට

අනුව) සුදුසුකම් ලත් ගුරුවරුන් ප්‍රමාණවත් සංඛ්‍යාවක් සැපයීමේ දී වඩාත් ම දුෂ්කරතාවන්ට මුහුණ දෙන්නේ එම කලාපය යි (UIS 2006). එහෙත් අවම ගුරු සුදුසුකම් විධිමත් ලෙස අත් කර ගැනීම යනු අන්තර්ගතය සම්බන්ධයෙන් ගුරුවරයාට තිබෙන දැනුම හා නිපුණතාවන්ට සමාන දෙයක් නොවේ. ගුරු සැපයුම හා ඉල්ලුම පිළිබඳව කරන ලද ගෝලීය අධ්‍යයනයක දී UNESCO සංවිධානය සොයා ගත්තේ උපසහරා අප්‍රිකානු රටවල් 14ක 6 ශ්‍රේණියේ සාමාන්‍ය ගුරුවරයා කියවීමේ පරීක්ෂණවල දී එම ශ්‍රේණියේ සිටි උසස් කාර්ය සාධනයක් සහිත සිසුන්ට වඩා වැඩි කාර්ය සාධනයක් පෙන්නුම් නොකළ බව යි (World Bank 2018a) ගුරුවරුන්ගේ අත්දැකීම් සම්බන්ධයෙන් ගත් විට අධ්‍යයනයන් කිහිපයකින් (උදා. Bau and Das 2017, Araujo et al. 2016, Chetty et al. 2014) තහවුරු වන්නේ ඉගැන්වීමේ පළමු වසර දෙක තුළ දී සිසුවාගේ ඉගෙනීම කෙරෙහි ගුරුවරුන්ගේ නිපුණතාවන්ගේ සහ ඒ අනුව ගුරුවරුන්ගෙන් සිදු වන අගය එකතු කළ බලපෑම සැලකිය යුතු ලෙස වැඩි වන බව යි. මින් අදහස් වන්නේ විශේෂයෙන් ම තරුණ හා අත්දැකීම් රහිත ගුරුවරුන් වැඩි දෙනෙකුගෙන් සමන්විත කාර්ය මණ්ඩලයක් සිටින විට ඉගැන්වීමේ ගුණාත්මකත්වය අතිශයින් ම සීමා වන බව යි. ඉගැන්වීම් විධික්‍රම සම්බන්ධයෙන් ගත් විට බොහෝ අධ්‍යාපන ක්‍රම තාර්කිකව ඉගෙනීමේ වැදගත්කම අවධාරණය කරන අතර ගුරුවරුන් බොහෝ විට දේශන පැවැත්වීමට කාලය වැය කරන අතර ප්‍රායෝගික වැඩ කටයුතු හෝ ගැටලු විසඳීම සඳහා ඉතිරි වන්නේ සුළු කාලයකි. මීට අමතරව ගුරුවරුන් සේවයට වාර්තා නොකිරීම සහ (විෂය නිර්දේශයෙන් බාහිර කටයුතු උදෙසා පැවැත්වෙන පෙරහුරු හා පුහුණු වීම් හෝ පිරිසිදු කිරීමේ කර්තව්‍යයන් වැනි වෙනත් පාසල් ක්‍රියාකාරකම් නිසා) අහිමි වන ඉගෙනුම් කාලය පාසල් අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය තව දුරටත් අඩු කරන අතර ගුරුවරුන් විෂය නිර්දේශය කඩිනමින් සම්පූර්ණ කිරීමට හේතු වෙයි (World Bank 2018a). බංග්ලාදේශය, ඉන්දුනීසියාව, ඉන්දියාව, පේරු හා උගන්ඩාව යන රටවල කරන ලද පර්යේෂණවලින් සොයා ගත්තේ දැනුම් නොදී චාරිකා කළ අවස්ථාවල දී සාමාන්‍ය වශයෙන් ප්‍රාථමික ගුරුවරුන්ගෙන් 20% සිට 24% දක්වා ප්‍රමාණයක් පාසලට පැමිණ නොසිටි බව සහ වඩාත් දුප්පත් කලාපවල දී නොපැමිණීමේ අනුපාතික සාමාන්‍යයෙන් මීට වඩා ඉහළ මට්ටමක පවතින බව යි (Muralidharan et al. 2017,Chaudhury 2006). විශේෂයෙන් ම නියමිත විෂය නිර්දේශය සම්පූර්ණ කළ විට හෝ වැඩක් භාර දී සිසුන්ගෙන් ඉවත්ව ගිය විට අඩු පරිශ්‍රමය හා නොපැමිණීම යුක්ති සහගත කළ හැකි යැයි ගුරුවරුන් සිතන්නට ඉඩ තිබෙන අතර කෙසේ නමුත් බොහෝ විට ඔවුන් දුප්පත් ළමයින්ගේ ඉගෙනුම කෙරෙහි තමන්ට කළ හැක්කේ සුළු බලපෑමක් යැයි සිතන බව පෙනේ (World Bank 2018a). එහෙත් ගුරුවරුන් සේවයට වාර්තා නොකිරීම පාසල් කළමනාකරණ ගැටලුවක් ද වන අතර ඉදිරියේ දී තව දුරටත් විමසා බැලෙනු ඇත.

අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය තීරණය වීමට බලපාන දෙවන විචල්‍යයක් ලෙස පාසල් පොත් හා ඒ ආශ්‍රිත ගුරු මාර්ගෝපදේශයන් (ගුරු අත්පොත්) වැනි *පාසල් යෙදවුම්* දැක්විය හැකි අතර ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය අනුව වර්ග කරන ලද වැසිකිළි සහ අවශ්‍ය ගෘහ භාණ්ඩ ආදිය සහිත පන්ති කාමර වැනි ක්‍රියාකාරිත්වයට අදාළ පහසුකම් ද එහි ලා බලපාන බව පැහැදිලි ය. බොහෝ රටවල, විශේෂයෙන් ම ගෝලීය දකුණේ, අධ්‍යාපනයේ ව්‍යාප්තිය දෙස බලන විට ඇතුළත් වීමේ අනුපාතික වේගයට සමාන වේගයකින් සම්පත් යෙදවුම සිදු නොවූ බව පෙනේ. පසු ගිය දශක දෙක තුළ දී බොහෝ රටවල ශිෂ්‍ය-ගුරු අනුපාතයේ වැඩි වීමක් සිදු වී තිබීම මීට සාක්ෂි දරයි. ප්‍රමාණවත් ඉගෙනුම් ද්‍රව්‍ය හා වෙනත් යෙදවුම්වලින් සහාය ලැබෙන විට ඉගෙනුම ලබන අය හා ගුරුවරු වඩාත් ඵලදායක සම්බන්ධතාවක් ඇති කර ගනිති. එහෙත් පොත්, ගුරු මාර්ගෝපදේශ හා කාර්ය පත්‍රිකා පාසල් වෙත ළඟා නොවන්නේ නම් සහ ගුරුවරුන් හා සිසුන් විසින් යොදා නොගැනෙන්නේ නම් හුදෙක් යෙදවුම් වැඩි කළ පමණින් ගුණාත්මකත්වය වැඩි දියුණු නොවේ. තමන්ට අවශ්‍ය අධ්‍යාපන ද්‍රව්‍ය කවරේ දැයි හොඳින් ම දන්නේ පාසල් නිසා මෙය පාසල් කළමනාකරණය සහ පාසලේ ස්වාධීනත්වයේ වැදගත්කම සමග සම්බන්ධ ය. තවත් අදාළ යෙදවුමක් ලෙස ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය අනුව වර්ග කරන ලද වැසිකිළි දැක්විය හැකි ය; මෙය ප්‍රවේශයට සම්බන්ධ ය; වැසිකිළි පැවතීම ඇතුළත් වීමේ අනුපාතයන් සැලකිය යුතු ලෙස ඉහළ නැංවී ය; එහෙත් එය ඉගෙනුම වැඩි කළේ දැයි පැහැදිලි නැත (Adukia 2017).

පාසලක ගුණාත්මකත්වයට බලපාන තුන් වන වැදගත් පැතිකඩ වන්නේ සාර්ථක *පාසල් කළමනාකරණය* සහ ස්වාධීන තීරණ ගැනීම යි. මෙය ගැටලු පැන නැගුණු විට කාර්යක්ෂම ආකාරයෙන් ඒවාට ප්‍රතිචාර දැක්වීමට පාසල්වලට හැකියාව ලබා දෙයි. අධ්‍යයනයන් 27ක් පිළිබඳව කරන ලද ද්විතීය විශ්ලේෂණයක් මගින් සොයා ගැනුණේ සහායක වාතාවරණයක් සහතික කරන, ඉගෙනුම, ඉගැන්වීම හා ගුරුවරයාගේ ඉගෙනීම කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන සහ කඩා කප්පල් වීමට නොදී ඉගැන්වීම් කාලය ආරක්ෂා කරන නායකත්වය වඩාත් උසස් අධ්‍යාපන ඵලයන්ට තුඩු දෙන බව යි (Robinson et al. 2008). පාසලේ ස්වාධීනත්වය අධ්‍යාපනයේ සේවා සම්පාදනය වැඩි දියුණු කිරීම සමග දැඩි ලෙස සම්බන්ධ නමුත් නිල වශයෙන් පවරා දී ඇතත් බොහෝ විදුහල්පතිවරු හා පාසල් කමිටු තමන් සතු අධිකාරය පාවිච්චි කිරීමට පසුබට වෙති (Bruns and Luque 2015).

ගුණාත්මකත්වය ආශ්‍රිත නිර්ණායක තුන - ගුරුවරුන්, යෙදවුම් හා කළමනාකරණය - රටවල් තුළ පැතිර ගොස් තිබෙන්නේ අසමාන ලෙස ය. විශේෂයෙන් ම *ග්‍රාමීය-නාගරික බෙදීම* පාසල් විසින් පිරිනැමෙන අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වයට බලපාන බව පෙනේ. එක් අතකින් බොහෝ ග්‍රාමීය ප්‍රදේශ සුදුසුකම් ලත් කාර්ය මණ්ඩලය ආකර්ෂණය කර ගැනීම හා රඳවා ගැනීම සම්බන්ධයෙන් දුෂ්කරතාවන්ට මුහුණ දෙන අතර බොහෝ විට සේවයෙහි යොදවන්නේ වඩාත් තරුණ හා අත්දැකීම් අඩු ගුරුවරුන් ය. මෙය ගුරු මාරු නිතර සිදු වීමට තුඩු දෙන අතර අනතුරුව ගුරුවරයා සහ ළමයා අතර සම්බන්ධතාවට බාධා කරයි. කාර්ය මණ්ඩල හිඟකම නිසා ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල ගුරුවරුන්ට බොහෝ විට තමන්ගේ සුදුසුකම් නොතකා විෂයන් කිහිපයක් ඉගැන්වීමට සිදු වන අතර ඔවුන්ට ලැබෙන්නේ සීමිත පරිපාලන හා පන්ති කාමර සහායකි. යුනෙස්කෝ සංවිධානය විසින් රටවල් අතර කරන ලද සංසන්දනයකින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ උපසහරා අප්‍රිකාව තුළ නාගරික පාසල්වලට සංසන්දනාත්මකව ග්‍රාමීය පාසල්වල ජාතික අවම අවශ්‍යතා සැපිරූ සුදුසුකම් ලත් ගුරුවරුන් සිටියේ සැලකිය යුතු අඩු ප්‍රමාණයක් බව යි (UIS 2006). විශේෂ සාමාර්ථ්‍යයක් සහිත විෂය ගුරුවරුන් සේවයෙහි යෙදවීමට නොහැකි ග්‍රාමීය පාසල්වලට නාගරික පාසල් විසින් පිරිනැමෙන පාඨමාලා පරාසය පිරිනැමිය නොහැකි ය. මෙහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ග්‍රාමීය සිසුන්ට ඇතැම් පාඨමාලා හැදෑරීමට තිබෙන අවස්ථා වඩාත් අඩු වේ. එහෙත් බොහෝ විට පශ්චාත් ද්විතීය අධ්‍යාපන ආයතනවලට ඇතුළත් වීම සඳහා විශේෂයෙන් ම ජ්‍යෙෂ්ඨ විද්‍යා පාඨමාලා අවශ්‍ය වේ. ග්‍රාමීය පාසල් විසින් මෙම පාඨමාලා පිරිනැමෙන අවස්ථාවල දී විශේෂ සාමාර්ථ්‍යයක් සහිත ගුරුවරුන් නොමැතිකම නිසා සමහර විට ඔවුන්ට උගන්වනු ලබන්නේ විද්‍යා නොවන විශේෂඥ ගුරුවරුන් විසිනි. මෙහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස ග්‍රාමීය සිසුන්ට පශ්චාත් ද්විතීය අධ්‍යාපනයේ සමහර ක්ෂේත්‍ර ඔස්සේ යාමට තිබෙන හැකියාව සීමා වන අතර එම නිසා එක් අධ්‍යාපන මට්ටමක තිබෙන අඩු ගුණාත්මකත්වය ඊළඟ අධ්‍යාපන මට්ටම සම්බන්ධයෙන් ප්‍රවේශ බාධක බවට පරිවර්තනය වේ. අනෙක් අතට රාජ්‍ය වැය කිරීම් බොහෝ විට අවකාශීය අවාසි ශක්තිමත් කරන අතර නාගරික ප්‍රදේශවල පිහිටි ප්‍රශස්ත කාර්ය සාධනයක් පෙන්නුම් කරන පාසල් අයවැයේ වැඩි පංගුව ඩැහැ ගනියි. බොහෝ විට ග්‍රාමීය පාසල් අවශ්‍ය මෙවලම්වලින් (ගෘහ භාණ්ඩ, අධ්‍යාපන ද්‍රව්‍ය, තොරතුරු හා සන්නිවේදන තාක්ෂණය) ප්‍රමාණවත් ලෙස සන්නද්ධ කෙරෙන්නේ අඩුවෙන් වන අතර නාගරික පාසල්වලට වඩා විශාල සම්පත් ඌනතාවන්ට මුහුණ දෙයි (Canadian Council on Learning 2006).

2.6 නිගමනය

බොහෝ රටවලට ආරම්භයේ දී අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය වැඩි කිරීම හා අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා එම කාර්යයන් දෙක අතර පරදුවට තැබීම් කිරීමට සිදු වූ අතර තව මත් මෙම අදියර පසු කර ගොස් නැත. වර්තමානයේ දී ලොව පුරා අධ්‍යාපන ක්‍රමයන්හි දැක ගත හැකි ලක්ෂණය වන්නේ ඇතුළත් වීමේ පරතරයන් පටු වෙමින් පවතින නමුත් ගුණාත්මකත්වය හා ඉගෙනුම ආශ්‍රිත අසමානකම් පුළුල් වෙමින් පැවතීම යි. මෙම "ඉගෙනුම් අර්බුදය" දුප්පත් හා කොන් වූ ප්‍රජාවන්ට වඩාත් ම දරුණු පහර එල්ල කරන අතර (දරිද්‍රතාව, ස්ත්‍රී පුරුෂ සමාජ භාවය හා ස්ථානය වැනි) උපත ආශ්‍රිත පෞද්ගලික තත්ත්ව ඉගෙනුම ලබන්නාගේ පෙර සූදානම අඩු වීමටත් ගුණාත්මක පාසල් වෙත ප්‍රවේශය සීමා වීමටත් එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස අධ්‍යාපන ඵල අඩු වීමටත් හේතු වෙයි. අවාසි අත්විඳින අය ඉගෙනුම් පරතරයන් අත්විඳීමට පටන් ගන්නේ මුල දී ම ය, ප්‍රාථමික පාසලටත් පෙර දී ම ය, ස්ථිරසාර මැදිහත් වීම් නොමැති

වුව හොත් මෙම තත්ත්වය පාසල් වසරවල් පුරා පැතිරී යනු ඇත. එහෙයින් අධ්‍යාපන ක්‍රමයන්ට විවිධ පසුබිම්වලින් පැමිණෙන ළමයින්ට සමාන අවස්ථා සලසා දීමට හැකියාව තිබෙන නමුත් ඒවාට ඔවුන් අතර පවත්නා අසමානතාවන් ප්‍රකාශයට පත් කිරීමට හා වැඩි කිරීමට ද හැකියාව තිබෙන බව පැහැදිලි ය.

වඩාත් වාසනාවන්ත අයට පමණක් ඉගෙනුම වෙන් කිරීමෙන් මන්දගාමී ආර්ථික වර්ධනය, දේශපාලන අස්ථාවරත්වය, පුරවැසි සහභාගිත්වය අඩු වීම සහ මහජන සෞඛ්‍යය පහත වැටීම වැනි ඍණාත්මක පුද්ගල හා සමාජ ප්‍රතිවිපාක අත් වේ. එපමණක් නොව ගුණාත්මකත්වයෙන් අඩු අධ්‍යාපනය හා දුර්වල අධ්‍යාපන ඵල නිසා පුද්ගලයන් සිය ජීවිතයේ පසු කාලයේ දී කරන තේරීම් හා ලබන අවස්ථා සීමිත වේ. එමෙන් ම ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය වෙත සමාන ප්‍රවේශය පැවතීම බොහෝ සමාජයන්ට නිසග වටිනාකමක් ගැබ් කර ගත්තක් ද වන්නේ ය.

අධ්‍යාපන අසමානතාවේ යාන්ත්‍රණයන් හා සාධක ඒ ඒ වාතාවරණය මත රඳා පවතින අතර යම් අධ්‍යාපන ක්‍රමයකට අවශ්‍ය කරන්නේ කුමන ප්‍රතිසංස්කරණ හා යෙදවුම් දැයි තීරණය කිරීම පිණිස ප්‍රාදේශීය මට්ටමේ දී පුද්ගල තත්ත්වයන් හා ගුණාත්මකත්වයෙන් අඩු අධ්‍යාපනය එකිනෙක කෙරෙහි බලපාන ආකාරය වඩාත් හොඳින් අවබෝධ කර ගැනීමේ අවශ්‍යතාව පැන නංවයි. පුද්ගලයෙකුගේ චර්යාව හා ප්‍රාර්ථනාවන් හැඩ ගැස්වෙන්නේ සැබෑ මෙන් ම හඟිනු ලබන අසමානතාවන් විසින් ම පමණක් නොවන නිසා මනෝ බද්ධ මිනුම් ද සැලකිල්ලට ගත යුතු වේ. ඉදිරිපත් කර ඇති රාමුව සාහිත්‍යය තුළ සාකච්ඡාවට ලක් කෙරෙන ගුණාත්මක අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයට බලපාන පුද්ගල නිර්ණායක සාරාංශ කළ අතර ඉගෙනුම අධ්‍යාපන අසමානතාව පිළිබඳ පර්යේෂණයන්හි කේන්ද්‍රය බවට පත් කර ගත යුතු ය යන අවබෝධය වර්ධනය වන බව පිළිබිඹු කරයි. ඊළඟ පරිච්ඡේදවල දී මෙම රාමුව ශ්‍රී ලංකාවේ වාතාවරණයට අදාළ කර ගැනෙනු ඇත.

3 වන පරිච්ඡේදය

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය, ඉතිහාසය හා වර්තමාන ව්‍යුහය

තුෂානි කළුගලගෙදර

දෙවන පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡාවට ලක් කෙරුණු න්‍යායික රාමුව අදාළ කර ගැනීම පිණිස සහ ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අසමානතාවන් විමසා බැලීම පිණිස මෙම පරිච්ඡේදය ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අංශය ගොඩ නැගුණු ආකාරය පිළිබඳ ඓතිහාසික පසුබිමක් සහ වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්‍රමය පිළිබඳ සාරාංශයක් සම්පාදනය කරයි. රටේ පොදු අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ අධ්‍යාපන අසමානතාවන් වඩාත් කැපී පෙනෙන තත්ත්වයට පත් වන ද්විතීය අධ්‍යාපනය කෙරෙහි විශේෂ අවධානයක් යොමු කරනු ලැබේ.

3.1 ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනයේ ඓතිහාසික පසුබිම

ඉපැරණි යුගවල දී ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය විකාශනය වූයේ බෞද්ධ පන්සල් හා හින්දු කෝවිල්, එනම් පිරිවෙන්[16] හා බ්‍රාහ්මණ පාසල් ආශ්‍රිතව ය. අධ්‍යාපනය පූජ්‍ය පක්ෂයට සහ බොහෝ විට සමාජයේ හෝ කුලයන්හි ඉහළ මට්ටම්වලට අයත් පුද්ගල කණ්ඩායම්වලට සීමා විය (Prasangani 2014). 1505 දී දිවයිනට පැමිණි පෘතුගීසීහු වෙරළබඩ ප්‍රදේශ අල්ලා ගත්හ. ඔවුන්ගේ පාලනය යටතේ අධ්‍යාපනය රෝමානු කතෝලික ආගම ප්‍රවර්ධනය කිරීම සඳහා පාසල් පිහිටුවූ මිෂනාරීන් අතට පත් විය (MOE 2013). මෙම පාසල්වල ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය පෘතුගීසි භාෂාව වූ අතර අධ්‍යාපනය ලබා ගත හැකි වූයේ කතෝලික ආගම වැළඳ ගත් අයට පමණකි (Baldsing 2013). දේවගැති වසමේ ජීවත් වන ළමයින්ට මූලික අධ්‍යාපනය සම්පාදනය කෙරුණු අතර ද්විතීය පාසල පෘතුගීසි හමුදාවේ, සිවිල් නිලධාරීන්ගේ හෝ ප්‍රාදේශීය ප්‍රධානීන්ගේ ළමයින්ට වෙන් විය (MOE 2013). දහහත් වන සියවස මැද දී ලන්දේසීන් විසින් පෘතුගීසීහු පරාජය කරන ලදහ. සිවිල් පරිපාලනයට සහ වෙළඳාමට සහාය දීමේ ප්‍රයත්නයක් වශයෙන් ලන්දේසීහු රටේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය පුළුල් කළහ. වෙරළබඩ ප්‍රදේශවල පාසල් ජාලය පුළුල් කෙරුණු අතර පිරිමි ළමයින්ට වයස අවුරුදු දොළහ වන තෙක් සහ ගැහැණු ළමයින්ට වයස අවුරුදු දහය වන තෙක් අධ්‍යාපනය අනිවාර්ය කරනු ලැබිණ (Aturupane 2009, p.2).

1815 දී බ්‍රිතාන්‍ය යටත් විජිතයක් බවට පත් වීම ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය නව යටත් විජිත පරිපාලනයේ අවශ්‍යතා හා අරමුණු සැපිරීමට අවශ්‍ය පරිදි සීරුමාරු කිරීමට තුඩු දුන්නේ ය. මහජනතාවට ස්වභාෂාවන්ගෙන් නොමිලේ ප්‍රාථමික හා ද්විතීය අධ්‍යාපනය සහ ධනවත් නාගරික පවුල්වලට ගාස්තුවක් අය කර ඉංග්‍රීසි අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය සම්පාදනය කරමින් ද්විත්ව අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් නිර්මාණය කරනු ලැබිණ (de Silva 2013). සමාජයේ දුප්පත් කොටස් ඉලක්ක කර සැලසුම් කරන ලද ස්වභාෂා පාසල් පටු සාක්ෂරතා වැඩසටහන්වලින් සමන්විත වූ අතර සුළුතරයක් උදෙසා සම්පාදනය කරන ලද ඉංග්‍රීසි පාසල් සම්පත්වලින් වඩාත් පොහොසත් වූ අතර ද්විතීය මට්ටම දක්වා උසස් තත්ත්වයේ අධ්‍යාපනයක් සම්පාදනය කළේ ය.

1931 දී ඩොනමෝර් ආණ්ඩුක්‍රම ව්‍යවස්ථාව විශාල ප්‍රමාණයේ අභ්‍යන්තර ස්වයං පාලනයක් සහ සර්වජන ඡන්ද බලය රටට ලබා දුන්නේ ය. 1939 දී පනවන ලද අංක 17 දරණ අධ්‍යාපන ආඥා පණත රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභාවට හා විධායක කමිටුවට බලය දුන් අතර ආචාර්ය සී.ඩබ්ලිව්.ඩබ්ලිව්. කන්නන්ගර ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රථම අධ්‍යාපන අමාත්‍යවරයා බවට පත් වීමෙන් පසුව සාමාන්‍යයෙන් කන්නන්ගර

[16] පිරිවෙන් යනු බෞද්ධ භික්ෂූන්ට ඉගැන්වීම සඳහා පිහිටුවන ලද ආරාමික විදුහල් ය.

ප්‍රතිසංස්කරණ ලෙස හැඳින්වෙන අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ සඳහා මග පෑදී ය. 1937 වන විට පවත්නා අධ්‍යාපන ක්‍රමය මහජනතාව අතර 39%ක සාක්ෂරතාවක් පමණක් සහ 8%ක් යම් ආකාරයක ද්විතීය අධ්‍යාපනයක් ලද තත්ත්වයක් සාක්ෂාත් කර ගෙන තිබිණ (Sedere 2005). එම නිසා පොදු හා සමාන අධ්‍යාපනයක් සම්පාදනය කිරීම අන් සියල්ලට මත් වඩා වැදගත් වූ අතර අධ්‍යාපනයේ විවිධ මට්ටම් වෙත ප්‍රවේශය පුළුල් කිරීමේ අභිමතාර්ථය ඇතිව සිදු කළ ප්‍රතිසංස්කරණ අතරට රටේ ප්‍රථම විශ්වවිද්‍යාලය විවෘත කිරීම, මධ්‍ය මහා විද්‍යාල හඳුන්වා දීම සහ නිදහස් අධ්‍යාපන පණත් කෙටුම්පත සම්මත කිරීම ඇතුළත් විය.

මධ්‍ය මහා විද්‍යාල ඒ වන විටත් පිහිටුවා තිබූ ස්වභාෂා පාසල්වලට සහ ගාස්තුවක් අය කළ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය පාසල්වලට අමතරව 1940 දී අධ්‍යාපන ක්‍රමයට හඳුන්වා දෙන ලද තුන් වන පාසල් වර්ගයක් විය. ඒවා හඳුන්වා දෙන ලද්දේ අඩු වාසි ලද ග්‍රාමීය ජනගහනයට ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් සම්පාදනය කිරීමේ සහ ළමයින්ට ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය නිදහස් අධ්‍යාපනය වෙත ප්‍රවේශය සලසා දීමේ අභිමතාර්ථය ඇතිව ය. මෙමඟින් විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය වෙත ද වඩාත් හොඳ ප්‍රවේශයක් නිර්මාණය වූ අතර එවක දී සම්පාදනය කරන ලද්දේ ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් පමණකි. ආචාර්ය කන්නන්ගර 1944 දී රාජ්‍ය මන්ත්‍රණ සභාව අමතමින් මධ්‍ය මහා විද්‍යාල සම්බන්ධයෙන් මෙසේ ප්‍රකාශ කළේ ය: "සාන්ත තෝමස්, වෙස්ලි, ආනන්ද හෝ රාජකීය වැනි තැන්වලට යැවීමට දෙමව්පියන්ට වත්කමක් නොමැති ඈත හා දුර ඈත ප්‍රදේශවල වාසය කරන දුප්පත් ළමයින් වෙනුවෙන් අපි මේ පාසල් පිහිටුවමු. විශාල නගරවල ළමයින් විතරක් - ඔවුන් විතරක් උසස් අධ්‍යාපනයෙන් ප්‍රයෝජන ලැබිය යුත්තේ ඇයි?" (de Silva 2013, p.150). යටත් විජිත ක්‍රමය යටතේ ඉංග්‍රීසි භාෂාව සිවිල් සේවයේ රැකියා හා පරිපාලන තනතුරු සඳහා වැදගත් සුදුසුකමක් විය (Prasangani 2014). මේ අනුව ඉංග්‍රීසි මාධ්‍ය අධ්‍යාපනය වෙත නිදහස් ප්‍රවේශය සලසා දීම සමාජ ස්ථර අතර සමාජ සචලතාවට පහසුකම් සැපයීමේ ක්‍රමයක් ලෙස දැක ගනු ලැබිණ (එම).

1945 දී සම්මත කරන ලද නිදහස් අධ්‍යාපන පණත් කෙටුම්පත සමාජ සාධාරණත්වයේ සහ සමාජ කාර්යක්ෂමතාවේ පදනම මත බාලාංශයේ සිට විශ්වවිද්‍යාලය දක්වා අධ්‍යාපනය නොමිලේ සම්පාදනය කරමින් අධ්‍යාපන ක්ෂේත්‍රය තුළ වෙනසක් ඇති කිරීම සඳහා කරන ලද ප්‍රධාන මුල පිරීම්වලින් එකක් විය (Sessional Paper XXIV 1943: Chapter XI: 64 – 66) අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ අවස්ථාවන්ගේ සමානතාවක් නොමැතිකම සහ ඉංග්‍රීසි හා ස්වභාෂා පාසල් අතර පැවති අසමානතාව මෙම පණත කෙටුම්පත් කළ විශේෂ අධ්‍යාපන කමිටුවේ අවධානයට ලක් විය (Hansard 1944). එම නිසා, රාජ්‍ය හා රාජ්‍ය සහනාධාර ලද අධ්‍යාපන ආයතන තුළ ගාස්තු අහෝසි කෙරිණ. ආචාර්ය කන්නන්ගර අධ්‍යාපන අමාත්‍ය ධුරය දැරූ කාලය තුළ හඳුන්වා දෙන ලද අනෙක් ප්‍රතිසංස්කරණ අතරට ජාතික භාෂාවන් ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය බවට පත් කිරීම (ආරම්භයේ දී ප්‍රාථමික පාසල්වල ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය බවට සිංහල හා දෙමළ භාෂා පත් කෙරිණ),[17] විෂය මාලාවෙහි වෙනස්කම් සිදු කිරීම සහ ශිෂ්‍ය සුභසාධන පියවරයන් හඳුන්වා දීම (උදා. අවාසි අත්විඳින පවුල්වලට අයත් විශිෂ්ට හැකියාවන් පෙන්නුම් කළ සිසුන්ට ශිෂ්‍යාධාර සහ පාසල් ළමයින් සඳහා නොමිලේ දිවා ආහාරයක් සම්පාදනය කිරීම) ඇතුළත් විය (MOE 2013).

1948 දී නොමිලේ නේවාසික හා නවාතැන් පහසුකම් සපයා මධ්‍ය මහා විද්‍යාලවලට යැවීම සඳහා අවට ප්‍රදේශවල සිටි විශිෂ්ට දක්ෂතා පළ කළ සිසුන් තෝරා ගැනීම පිණිස 5 වන ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගයක් හඳුන්වා දෙන ලදි (Department of Examinations (DOE) 2015d; de Silva 2013). මෙම ශිෂ්‍යත්ව විභාගය මේ දක්වා පැවතී ගෙන එයි. විභාග දෙපාර්තමේන්තුව (DOE) විසින් පවත්වනු ලබන මෙම විභාගය වර්තමානයේ දී උසස් ජයග්‍රහණ ලබන, අවාසි අත්විඳින සිසුන් ශිෂ්‍යත්ව ලබා දීම සඳහා තෝරා ගන්නා අතර ඉහළ ශ්‍රේණියේ පාසල්වලට හොඳ ම සිසුන් තෝරා ගනියි.

---

[17] ආරම්භයේ දී ප්‍රාථමික පාසල්වල ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය බවට සිංහල හා දෙමළ භාෂා පත් කෙරුණු අතර ඉංග්‍රීසි භාෂාව පශ්චාත් ප්‍රාථමිකයේ ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය ලෙස අඛණ්ඩව පවත්වා ගෙන යන ලදි (de Silva 2013).

1960-61 දී ජාතික අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් වර්ධනය කිරීමේ පදනම මත ආගමික පාසල්[18] රජයට පවරා ගැනිණ (MOE 2013). මෙහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස පාසල්වලින් බහුතරයක් රජයේ පාලනය යටතට පත් විය. ශිෂ්‍ය සුභසාධන පියවරයන් තව තවත් හඳුන්වා දෙමින් දුප්පත් සිසුන්ට අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශ වීමේ හැකියාව වැඩි කිරීමට ද රජය ප්‍රයත්න දැරී ය. දිවා ආහාරයට සහ ශිෂ්‍යත්වයන්ට අමතරව පෙළ පොත් හා නිල ඇඳුම් ද සපයන ලදි,[19] පාසල් ප්‍රවාහනයට රජය විසින් සහනාධාර ලබා දෙන ලදි, නොමිලේ දන්ත රැකවරණය හා දුප්පත් සිසුන් සඳහා ඇස් කන්නාඩි ඇතුළුව ළමයින් උදෙසා නොමිලේ වෛද්‍ය සේවා සම්පාදනය කරන ලදි (එම).

1980 ගණන්වල දී මේ වන විට රට තුළ පවත්නා ප්‍රමුඛතම රජයේ පාසල් ලෙස සැලකෙන ජාතික පාසල් පාසල් වර්ගයක් බවට පත් වූ අතර 1985 දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය ජාතික පාසල් සම්බන්ධයෙන් නිර්ණායක නියම කළේ ය (de Silva 2009). විද්‍යා, කලා හා වාණිජ විෂය ධාරාවන්ට ප්‍රමාණවත් සිසුන් සංඛ්‍යාවක් සහිතව සිසුන් 2000ක් හෝ ඊට වැඩි සංඛ්‍යාවක් ඇතුළත් කර ගැනීම, මැනවින් ස්ථාපිත ජ්‍යෙෂ්ඨ අංශයක් පැවතීම, අ.පො.ස. උසස් පෙළ ප්‍රතිඵලවලින් නිශ්චිත ශාස්ත්‍රීය ප්‍රමිතියක් පෙන්නුම් කිරීම සහ ප්‍රදේශය තුළ පවත්නා හොඳ ම පාසලක් ලෙස ප්‍රජාව විසින් පොදුවේ පිළිගනු ලැබීම ඇතුළු අදාළ නිර්ණායක සපුරන පාසල් වශයෙන් ආරම්භයේ දී පාසල් 18ක් හඳුනා ගනු ලැබිණ (එම). 1990 දී නිර්ණායක සංශෝධනය කරන ලද අතර එම සංශෝධන අතරට පහසුකම් හා යටිතල පහසුකම් අවශ්‍යතා සැපිරීම, අ.පො.ස. උසස් පෙළ කාර්ය සාධන අවශ්‍යතා සැපිරීම සහ අ.පො.ස. උසස් පෙළ විද්‍යා පන්තිවල සිසුන් 200කට වැඩි සංඛ්‍යාවක් සිටීම යනාදි නිර්ණායක ඇතුළත් විය (එම). කාලයත් සමඟ මෙම නිර්ණායක පිළිපැදීම අඩු වී ඇති අතර ජාතික පාසල්වලට හිමි උසස් තත්ත්වය පාසල් ජාතික පාසල් වශයෙන් නම් කර ගැනීම සඳහා කෙරෙන දේශපාලන මැදිහත් වීම්වලට තුඩු දී ඇත[20] (එම). මේ අනුව 2017 වන විට (අ.පො.ස. උසස් පෙළ විද්‍යා අංශයක් නොමැති) 1C වර්ගයේ පාසල් 27කට සහ (අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ දක්වා පමණක් පන්ති පැවැත්වෙන) 2 වර්ගයේ පාසල් 3කට ජාතික පාසල් තත්ත්වය ලබා දී තිබිණ (MOE 2018a).

අධ්‍යාපන ක්‍රමය දශක ගණනාවක් තිස්සේ රටේ භාෂා ප්‍රතිපත්තිවල සිදු වූ වෙනස්කම්වලට ද ප්‍රතිචාර දක්වා ඇත. 1956 අංක 33 දරණ රාජ්‍ය භාෂා (විශේෂ විධිවිධාන) පණත සහ දෙමළ භාෂා (විශේෂ විධිවිධාන) පණත (ශ්‍රී ලංකාවේ සහබද්ධ පණත් 1958) පනවන ලද්දේ ළමයින්ට ඔවුන්ගේ මව් භාෂාවෙන් (සිංහල/දෙමළ) අධ්‍යාපනය ලබා දීම පිණිස ය (Martyn 2013). පසුව 1987 දී සම්මත කරන ලද 13 වන ආණ්ඩුක්‍රම ව්‍යවස්ථා සංශෝධනය 1978 ආණ්ඩුක්‍රම ව්‍යවස්ථාවේ 18 වගන්තියෙහි කරන ලද සංශෝධනය සිංහල හා දෙමළ භාෂාවන් ජාතික භාෂාවන් බවටත් ඉංග්‍රීසි භාෂාව සම්බන්ධක භාෂාව බවටත් පත් කළේ ය (එම). මෙම ප්‍රතිපත්ති ප්‍රාථමික හා ද්විතීය අධ්‍යාපන මට්ටමේ සිංහල හා දෙමළ භාෂා පාසල් සංඛ්‍යාවේ වැඩි වීමකටත් ස්වභාෂාවන්ගෙන් විශ්වවිද්‍යාල පාඨමාලා ආරම්භ වීමටත් තුඩු දුන්නේ ය. 2017 වන විට රට තුළ පැවති සියලු රජයේ පාසල්වල ඉගැන්වීමේ මාධ්‍යයක් ලෙස සිංහල සහ/හෝ දෙමළ භාෂාව භාවිත වූ අතර රජයේ පාසල් 10,194න් 778ක යටත් පිරිසෙයින් එක් ශ්‍රේණියක වත් විෂය තුනක් හෝ වැඩි ගණනක් ඉංග්‍රීසි මාධ්‍යයෙන් උගන්වනු ලැබිණ (MOE 2018a).[21]

---

[18] ආගමික පාසල් යනු යම් ආගමික නිකායකට සම්බන්ධ පාසල් ය.

[19] නොමිලේ පෙළ පොත් සැපයීම 1980 දී ද නොමිලේ නිල ඇඳුම් සැපයීම 1983 දී ද හඳුන්වා දෙන ලදි.

[20] ඡන්ද කොට්ඨාශයක් තුළ පිහිටා ඇති පාසලක් ජාතික පාසලක තත්ත්වයට උසස් කිරීම/ජාතික පාසලක් ලෙස පිළිගැනීම දේශපාලන වාසි ලබා ගැනීමේ ක්‍රමයක් විය (de Silva 2009).

[21] භාෂාමය දේශපාලනය හා අධ්‍යාපනමය දේශපාලනය ද ඇතුළුව ශ්‍රී ලංකාවේ ජනවාර්ගික ගැටුම පිළිබඳ ඓතිහාසික දැක්මක් සඳහා 'The Ethnic Conflict in Sri Lanka: A Historical And Sociopolitical outline' මැයෙන් යුතු Perera (2001) ලියවිල්ල බලන්න.

3.1 වගුව: අධ්‍යාපන දර්ශක 1940 - 2003/4

දර්ශකය	1940	1960	1980	2003/4
සාක්ෂරතාව	40%	72%	88%	93%
% පාසල් අධ්‍යාපනය නොලද	68	26	15	8
% ද්විතීය අධ්‍යාපනය ලද	11	27	42	62

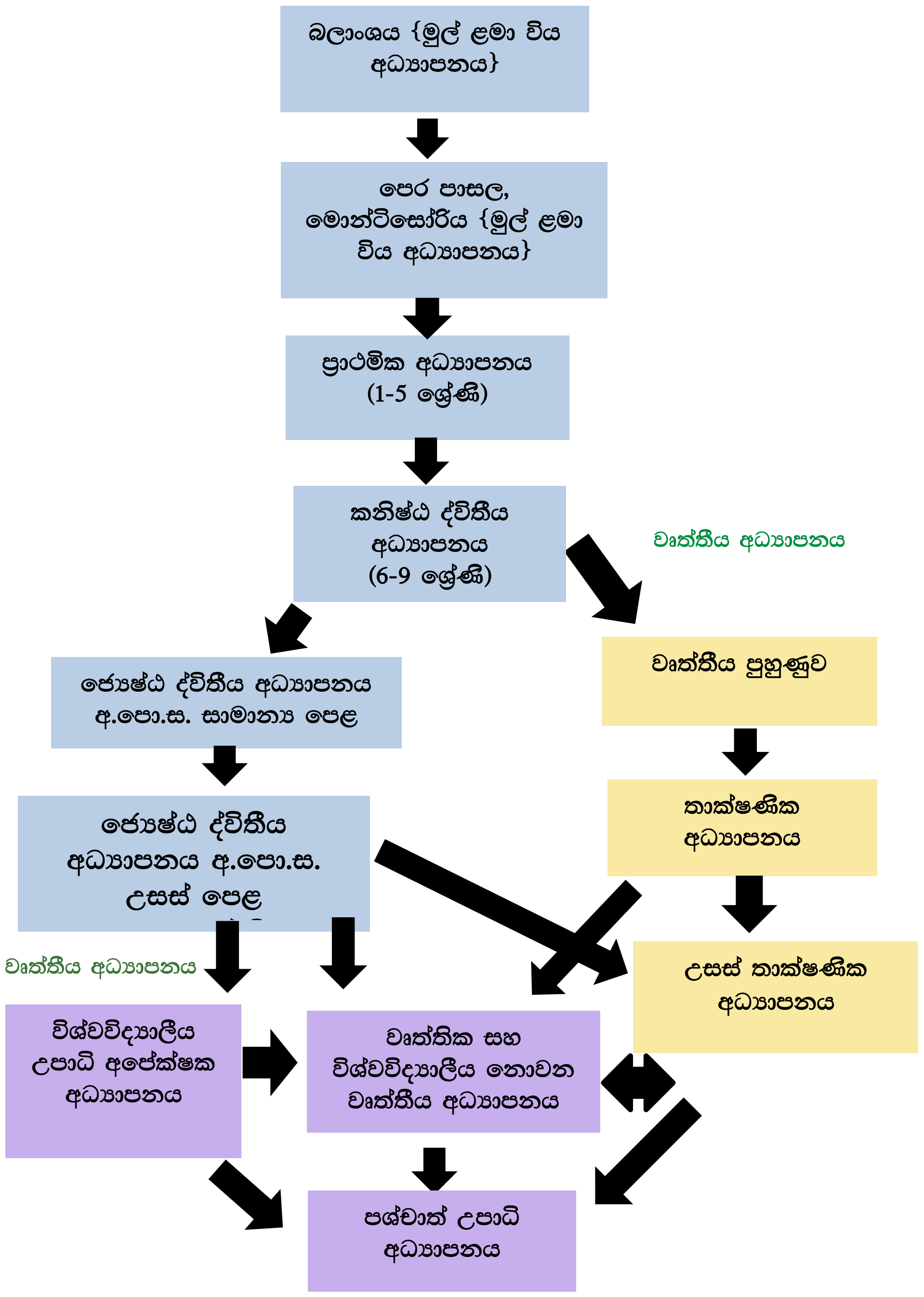
මූලාශ්‍රය: Sedere, 2005, 1 වගුවෙන් උපුටා ගන්නා ලදි

නිදහසින් පසුව පොදු ජනතාව අතර අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය වැඩි දියුණු කිරීමේ දී අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ බෙහෙවින් සාර්ථක විය (3.1 වගුවේ දැක්වෙන සමාජ-ආර්ථික දර්ශකවලින් මෙය පැහැදිලි වේ). කෙසේ වුව ද ප්‍රධාන වශයෙන් 1990 ගණන් මුල දී, 1997 දී හා 1999 දී සංවර්ධනය සඳහා ග්‍රාමීය පාසල් ඉලක්ක කර ගනිමින් අධ්‍යාපන අවස්ථාවන් සාධාරණ ලෙස බෙදා හැරීම සඳහා පහසුකම් සැපයීමට දරන ලද පරිශ්‍රම බෙහෙවින් අසාර්ථක විය (Little 2011). පාසල්වල විදුහල්පතිවරු එම අසාර්ථකත්වය බොහෝ දුරට පරිපාලන ක්‍රියාවලීන් සහ මානව සම්පත් ආශ්‍රිත අඩුපාඩුකම් - උදා. ගුරු හිඟය, ව්‍යාපෘති පාසල් තෝරා ගැනීමේ දී කරනු ලබන දේශපාලන මැදිහත් වීම් සහ දුර්වල අධීක්ෂණ හා නිරීක්ෂණ ක්‍රම - මත පැවරූහ (එම). ප්‍රතිසංස්කරණ සාර්ථක කර ගැනීමට නම් සෑම පාර්ශවකරු මට්ටමක දී ම දේශපාලන අධිෂ්ඨානය වැදගත් කාර්ය භාරයක් ඉටු කළ යුතු බවත් විෂය නිර්දේශයේ වෙනස්කම් සිදු කිරීමෙන් සහ පන්ති කාමර පහසුකම් වැඩි දියුණු කිරීමෙන් සමන්විත වූ (බෙහෙවින් සලකා බැලෙන) ප්‍රාථමික අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙහි ලා සිදු කළ සාර්ථක ප්‍රතිසංස්කරණ - මුල දී ප්‍රතිපත්ති සකස් කිරීමේ දී සහ ක්‍රියාත්මක කිරීමේ දී ජනාධිපතිවරයා කළ පෞද්ගලික මැදිහත් වීම සාර්ථකත්වයට තුඩු දුන් වැදගත් හේතුවක් ලෙස දක්වනු ලැබිණ - ඊට සාක්ෂි දරන බවත් Little (2011) ප්‍රකාශ කරයි.

3.2 ශ්‍රී ලංකාවේ වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්‍රමය

පොදු අධ්‍යාපනය උදෙසා රජය දීර්ඝ කාලයක් තිස්සේ කරන ලද කැප වීම ඉස්මතු කර දක්වන ඉහත කෙටි ඓතිහාසික සාරාංශයෙන් අනතුරුව දැන් වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්‍රමය සුපරීක්ෂාවට ලක් කෙරෙනු ඇත. මෙය අධ්‍යාපන අසමානතාව පිළිබඳ සොයා ගැනීම් අදාළ වාතාවරණය පදනම් කර ගනිමින් අවබෝධ කර ගැනීමටත් මෙම අසමානතාවන් වැඩි කරන හෝ අඩු කරන අවහිරතා නොහොත් සාධක හඳුනා ගැනීමටත් උදව් වනු ඇත.

3.1 රූප සටහන: ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපනයේ අදියර



මූලාශ්‍රය: MOE 2013, 27

ශ්‍රී ලංකාව දිස්ත්‍රික්ක 25කින් සමන්විත වන අතර අධ්‍යාපන කලාප 98ක් ඊට ඇතුළත් ය. රට තුළ මුල් ළමා විය අධ්‍යාපනය (ECE), ප්‍රාථමික, ද්විතීය හා තෘතීය අධ්‍යාපනය සම්පාදනය කරන පෞද්ගලික හා රාජ්‍ය ආයතන පවතී.

මුල් ළමා විය අධ්‍යාපනය යනු ළමයාට අධ්‍යාපනය ක්‍රමය හඳුන්වා දෙන ප්‍රථම අවස්ථාව යි. ශ්‍රී ලංකාව අධ්‍යාපන ප්‍රතිසංස්කරණ මඟින් 1997 තරම් ඈත කාලයක දී එහි වැදගත්කම පිළිගත්තේ ය. කෙසේ වුව ද ළමයින් මුල් ළමා විය අධ්‍යාපන ආයතනවලට ඇතුළත් වීම සාක්ෂාත් කර ගැනීම ප්‍රමාණවත් තරම් වේගයකින් සිදු වී නැත. වයස අවුරුදු 3 සිට 4 දක්වා ළමයින් උදෙසා මුල් ළමා විය අධ්‍යාපනය ප්‍රධාන වශයෙන් සම්පාදනය කෙරෙන්නේ පෞද්ගලික ආයතන හරහා වන අතර රජය විසින් කරනු ලබන රාජ්‍ය ආයෝජනය අඩු ය (Dundar et al.2017) 4.1.1 කොටස එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස මුල් ළමා විය අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයෙහි සහ ළමයින්ගේ පැමිණීමෙහි ලා ඇති වී තිබෙන අසමානකම් විමසා බලයි.

ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය පාසල් අධ්‍යාපනයේ පළමු වසර 5 (1 සිට 5 ශ්‍රේණිය දක්වා) ආවරණය කරන අතර 3.1 රූප සටහනේ පෙන්වා ඇති පරිදි රජයේ පාසල්වල දී අධ්‍යාපනයේ ද්විතීය අදියර (6 - 13 ශ්‍රේණි) කනිෂ්ඨ ද්විතීය මට්ටමකින් හා ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීය මට්ටම් දෙකකින් සමන්විත වේ (MOE 2013) 2017 දී රට පුරා ජාත්‍යන්තර පාසල් 265ක් ද පෞද්ගලික පාසල් 80ක් (ගාස්තු අය කරන 36ක්, ගාස්තු අය නොකරන 44ක්) ද විශේෂ පාසල් 26ක් ද පිරිවෙන් 753ක් ද රජයේ පාසල් 10,194ක් ද පැවතිණ. මෙම විවිධාකාර පාසල් තිබිය දීත් ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික හා ද්විතීය ශිෂ්‍ය ප්‍රජාවෙන් 94%කට ආසන්න සංඛ්‍යාවකගේ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සැපිරෙන්නේ රජයේ පාසල්වලිනි (MOE 2018a).

රජයේ පාසල් ජාතික පාසල් හා පළාත් පාසල් යනුවෙන් වර්ග දෙකකට බෙදනු ලැබේ. රට තුළ හොඳ ම ප්‍රාථමික/ද්විතීය අධ්‍යාපනය සම්පාදනය කරන්නේ ජාතික පාසල් බව පිළිගැනේ. 3.2 වගුවේ පෙන්වා ඇති පරිදි එම පාසල් ප්‍රධාන වශයෙන් 1AB වර්ගයේ හා 1C වර්ගයේ පාසල්වලින් සමන්විත වන අතර 2017 දී ඉන් 91%ක් 1AB වර්ගයේ පාසල් විය (MOE 2018a). මෙම පාසල් සතු කීර්තිය, වඩාත් හොඳ පහසුකම් සහ අ.පො.ස. උසස් පෙළ සඳහා වැඩි විෂයන් සංඛ්‍යාවක් පිරිනැමීමට ඒවාට තිබෙන හැකියාව නිසා සහ බොහෝ පාසල් ප්‍රාථමික පන්තිවල සිට ද්විතීය පන්ති දක්වා අඛණ්ඩ අධ්‍යාපනයක් පිරිනමන නිසා මෙම පාසල්වලට ඇතුළත් වීමට දැඩි තරගයක් පවතී. ජාතික පාසල් රජයේ පාසල්වලින් 3.5%ක් පමණක් වුවත් ශිෂ්‍ය ප්‍රජාවෙන් 19.5%කගේ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතා සපුරයි. කෙසේ වුව ද සමස්ත පොදු අධ්‍යාපන වැය කිරීම්වලින් 35%කට ආසන්න ප්‍රමාණයක් ප්‍රධාන වශයෙන් වෙන් කෙරෙන්නේ ජාතික පාසල්වලට ය (Dundar et al.2017).[22]

3.2 වගුව: ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් වර්ග හා ඒවායේ ශිෂ්‍ය ප්‍රජාව, 2017

පාසල් වර්ගය	පිරිනැමෙන අධ්‍යාපනය	සියලු රාජ්‍ය පාසල් ප්‍රතිශතය (ජාතික හා පළාත් පාසල් සංඛ්‍යාව)	ශිෂ්‍ය ප්‍රජාවේ ප්‍රතිශතය
1AB	1-13 හෝ 6-13 ශ්‍රේණි, අ.පො.ස. උසස් පෙළ පන්ති සඳහා (කලා, වාණිජ, විද්‍යා) විෂය ධාරාවන් තුන ම පිරිනමයි	10% ජාතික පාසල් ගණන 323 පළාත් පාසල් ගණන 706	40%
1C	1-13 හෝ 6-13 ශ්‍රේණි, උසස් පෙළ කලා සහ/හෝ වාණිජ ධාරා	18% ජාතික පාසල් ගණන 27 පළාත් පාසල්	25%

[22] ජාතික පාසල් පාලනය හා මූල්‍යකරණය අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් ද පළාත් පාසල් පාලනය හා මූල්‍යකරණය පළාත් සභා විසින් ද සිදු කෙරේ (Dundar et al.2017).

	සඳහා පන්ති පැවැත්වෙන නමුත් විද්‍යා ධාරාව නොපිරිනැමේ	ගණන 1,791	
2	11 ශ්‍රේණිය (අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ) දක්වා පන්ති පැවැත්වේ	32% ජාතික පාසල් ගණන 3 පළාත් පාසල් ගණන 3,285	19%
3	මෙම පාසල්වල 1-5 හෝ 1-8 ශ්‍රේණිය දක්වා පන්ති ඇත	40% ජාතික පාසල් ගණන 0 පළාත් පාසල් ගණන 4,059	16%

මූලාශ්‍රය: MOE 2013, MOE 2018a

3.2 වගුවේ පෙන්වා ඇති පරිදි ආවරණය කරන විෂයන් හා ශ්‍රේණි පදනම් කර ගෙන ද රජයේ පාසල් වර්ග හතරකට බෙදනු ලැබේ. 1AB වර්ගය අඩු ම පාසල් සංඛ්‍යාවෙන් සමන්විත වුව ද වැඩි ම ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවකගේ අධ්‍යාපන අවශ්‍යතාවන් සපුරයි. 1AB වර්ගයේ පාසල්වලට තිබෙන ඉල්ලුමට හේතුව ලෙස ඒවා අ.පො.ස. උසස් පෙළ විද්‍යා විෂය ධාරාව පිරිනැමීම සහ සමහර පාසල් ප්‍රාථමික පන්තිවල සිට අ.පො.ස. උසස් පෙළ දක්වා අඛණ්ඩ පාසල් අධ්‍යාපනය පිරිනැමීම දැක්විය හැකි ය. රට තුළ පවත්නා පාසල්වලින් තුනෙන් දෙකක් 2 හා 3 වර්ගයේ පාසල් වුවත් ඒවා අ.පො.ස. උසස් පෙළ අධ්‍යාපනය නොපිරිනමන අතර ඒවායේ ඒකාබද්ධ ශිෂ්‍ය ප්‍රජාව 1AB වර්ගයේ පාසල්වල ශිෂ්‍ය ප්‍රජාවට වඩා අඩු ය. මෙම විවිධ පාසල් වර්ග භූගෝලීය වශයෙන් ව්‍යාප්ත වී ඇති ආකාරය නිසා ඇති වන බලපෑම් සහ ශිෂ්‍ය-ගුරු අනුපාතය නිසා ඇති වන බලපෑම් හතර වන පරිච්ඡේදයේ දී තව දුරටත් විමසා බැලෙනු ඇත.

රජයේ පාසල්වල 1 වන ශ්‍රේණියට ඇතුළත් වීම ලකුණු පදනම් කර ගත් ඇතුළත් කර ගැනීමේ ක්‍රමයක් මත රඳා පවතී. ඇතුළත් කර ගැනීමේ ප්‍රධාන කොන්දේසි වන්නේ අයැදුම්කරුවාගේ නිවසේ සිට පාසලට ඇති සමීපත්වය (ලකුණුවලින් 50%ක් ලැබේ) සහ ළමයාගේ දෙමව්පියන් පාසලේ ආදි ශිෂ්‍යයන් ද යන්න (25%) සහ ඔවුන්ගේ සහෝදර සහෝදරියන් මේ වන විට පාසලේ සිසුන් ද යන්න (15%) යි (MOE 2018b). මෙම කොන්දේසි පාසල් ප්‍රවේශයට කරන බලපෑම පිළිබඳව පර්යේෂණ කර ඇත්තේ සුළු වශයෙනි. අනාගත පර්යේෂණ සඳහා සලකා බැලිය හැකි ක්ෂේත්‍රයක් වන්නේ අඩු ආදායම් පවුල්වල ළමයින් තම අධ්‍යාපන කලාප තුළ පිහිටි ප්‍රධාන පෙළේ පාසල්වලට ඇතුළත් වීමට යාමේ දී මෙම කොන්දේසි නිසා, විශේෂයෙන් ම පදිංචිය සනාථ කිරීම සහ දේපළ අයිතිය පිළිබඳ කොන්දේසි නිසා, අවාසියක් සිදු වන්නේ ද යන්න යි.

අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ විශේෂයෙන් ම සමහර විෂයන් සම්බන්ධයෙන් පුහුණු ගුරුවරුන්ගේ හිඟයක් පවතී. ගුරු පුහුණුව සේවයට පෙර ලබා දෙන පුහුණුවක (ගුරුවරුන් ලෙස බඳවා ගනු ලැබීමට පෙර පුහුණු කිරීම) සහ සේවයේ යෙදී සිටිය දී ලබා දෙන පුහුණුවක (උගන්වන අතරතුර පුහුණු කිරීම) ස්වරූපය ගනී. උපාධි මට්ටමේ පුහුණුව සඳහා පවතින අවස්ථා සීමිත ය. අධ්‍යාපන පීඨයක් තිබෙන්නේ රට තුළ පවත්නා විශ්වවිද්‍යාලවලින් දෙකක පමණකි. අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තුවක් තිබෙන්නේ විශ්වවිද්‍යාල තුනක පමණකි. විශ්වවිද්‍යාලීය ගුරු අධ්‍යාපන වැඩසටහන් සැබෑ පන්ති කාමර මට්ටමේ අත්දැකීමක් ලබා දෙන්නේ සුළු වශයෙනි, නැත් නම් කිසි සේත් ම ලබා නොදෙයි; කලා පීඨයෙන් නොපිරිනැමෙන විද්‍යාව, තොරතුරු හා සන්නිවේදන තාක්ෂණය හා වෙනත් විෂයන් සම්බන්ධයෙන් උපාධිධාරීන්ට අත් කර දෙන්නේ සීමිත දක්ෂතාවකි (Sethunga et al. 2016). ජාතික අධ්‍යාපන පීඨ දහඅටක් ද සේවයට පෙර පුහුණුව (අභ්‍යන්තර පුහුණුවක් ද ඇතුළත් ය) සම්පාදනය කරන අතර ප්‍රාථමික හෝ ද්විතීය මට්ටම්වල ඉගැන්වීම සඳහා සුදුසුකම් ලත් ඩිප්ලෝමාධාරීන් බිහි කරයි. කෙසේ වුව ද මෙම පීඨයන්හි ප්‍රමාණවත් සම්පත් නැත, ඒවායේ ඇතුළත් කර ගැනීමේ ක්‍රියාවලීන්හි දුර්වලතා ඇත, ඒවාට අනෙක් අධ්‍යාපන ආයතන සමඟ සම්බන්ධීකරණයක් නැත (එම). සේවාස්ථ පුහුණුව ආයතන කිහිපයක් - විශ්වවිද්‍යාල, ජාතික අධ්‍යාපන ආයතනය, ගුරු පුහුණු විද්‍යාල හා ගුරු මධ්‍යස්ථාන - විසින් සම්පාදනය කෙරේ. රට තුළ පවත්නා පූර්ව සේවා හා සේවාස්ථ ගුරු පුහුණු වැඩසටහන් පාසල්වල ඉල්ලුම සපුරාලීමට ප්‍රමාණවත් නොවන අතර ප්‍රතිඵලය වී ඇත්තේ සුදුසුකම් ලත් හා පුහුණු ගුරුවරුන් ප්‍රමාණවත් සංඛ්‍යාවක් බිහි නොවීම යි.

තරගකාරී අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ තමන්ගේ දරුවාට උපරිම හැකියාවක් ලබා දීමේ බලාපොරොත්තුවෙන් දෙමව්පියන් තම දරුවන් ප්‍රාථමික පාසල තරම් මුල දී ම පෞද්ගලික අමතර පන්තිවලට යැවීමත් සමඟ ඡායාමය අමතර පන්ති අධ්‍යාපන ක්‍රමය ශ්‍රී ලංකාව තුළ වේගයෙන් වර්ධනය වෙමින් පවතී. විශේෂයෙන් ම 5 ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගය, අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ හා අ.පො.ස. උසස් පෙළ වැනි ජාතික මට්ටමේ පාසල් විභාගවලට සුදුසුකම් ලැබීම සඳහා සූදානම් කිරීමක් වශයෙන් පාසල් කාලයෙන් පසුව හෝ සති අන්ත දිනවල පෞද්ගලික අමතර පන්තිවලට යැවීම සඳහා දෙමව්පියන් තම දරුවන් වෙනුවෙන් කැමැත්තෙන් ම ගාස්තු ගෙවති. ශ්‍රී ලංකාවේ පෞද්ගලික අමතර පන්ති ක්‍රමය නියාමනය නොවන නිසා සහ මෙම පන්ති තනි සිසුවෙකුට ඉගැන්වීමේ සිට කණ්ඩායම්/ශාලා මට්ටමේ අමතර පන්ති දක්වා විවිධාකාරයෙන් පැවැත්වෙන නිසා (Pallegedara 2011) එමගින් පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පවත්නා සාධාරණත්වයට තර්ජනයක් එල්ල වන අතර 4.3 කොටසේ 1 කොටුව තුළ මෙහි පැතිකඩවල් විස්තර කෙරේ.

විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය යනු බොහෝ විට යෞවනයා අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් නික්මෙන තැන යි. කෙසේ වුව ද ශ්‍රී ලංකාවේ දී සිසුන්ගෙන් බහුතරය අ.පො.ස. උසස් පෙළ විභාගයට පෙනී සිටීමෙන් පසුව විශ්වවිද්‍යාලවලට ඇතුළත් නොවෙති. ශ්‍රී ලංකාවේ විශ්වවිද්‍යාල 20ක් පවතින අතර ඉන් 15ක් විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රතිපාදන කොමිසම යටතේ පාලනය වේ. ප්‍රාථමික හා ද්විතීය අධ්‍යාපන අංශය පුළුල් කිරීම විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය සඳහා පවත්නා ඉල්ලුම වැඩි වීමකට තුඩු දී ඇති අතර රාජ්‍ය විශ්වවිද්‍යාල අංශයට මෙම ඉල්ලුම සපුරාලිය නොහැකි ය. 2017 දී ඇතුළත් කර ගත්තේ විශ්වවිද්‍යාලවලට ඇතුළු වීම සඳහා සුදුසුකම් ලත් සිසුන් 160,517 දෙනාගෙන් 19.1%ක් පමණකි (Central Bank 2018). ඇතුළත් විය නොහැකි වූ බහුතරයට අවශ්‍ය වියදම් දැරිය හැකි නම් විදේශීය විශ්වවිද්‍යාලයකට ඇතුළු වීමට හෝ ශ්‍රී ලංකාව තුළ පවත්නා පෞද්ගලික ආයතනයකට ඇතුළු වීමට හෝ ශ්‍රම බලකායට එකතු වීමට තීරණය කළ හැකි ය (Wijesiri 2017).

9 වන ශ්‍රේණියෙන් පසුව විශ්වවිද්‍යාල ධාරාවට ඇතුළත් නොවී වෘත්තීය අධ්‍යාපනයට පිවිස උසස් තාක්ෂණික අධ්‍යාපනයක් ලබා ගැනීමට සහ එසේ නැත් නම් විශ්වවිද්‍යාල නොවන හෝ වෘත්තීය තෘතීය අධ්‍යාපනයට පිවිසීමට ද ළමයින්ට හැකියාව ඇත. තාක්ෂණික වෘත්තීය අධ්‍යාපන අංශය ව්‍යවහාරික විෂය ක්ෂේත්‍රයන්ට අදාළව ජාතික සහතික, ඩිප්ලෝමා සහතික හා ප්‍රථම උපාධි නිකුත් කරයි.[23] 2015 දී අංශයේ ඉහළ ම ආයතනය වන තෘතීය හා වෘත්තීය අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාව (TVEC) යටතේ ලියාපදිංචි පුහුණු සම්පාදකයන් 417 දෙනෙකු සිටි අතර ජාතික වෘත්තීය සුදුසුකම්[24] සහතික 44,148ක් නිකුත් කරනු ලැබිණ (TVEC 2017). සිසුන්ට අ.පො.ස. උසස් පෙළ විභාගයට පෙනී සිටීමෙන් පසුව ශ්‍රී ලංකා උසස් තාක්ෂණ අධ්‍යාපන ආයතනය (SLIATE) යටතේ උසස් තාක්ෂණ පාඨමාලා හැදෑරීමට ද හැකියාව ඇත (MOE 2013). බොහෝ විට විදේශීය විශ්වවිද්‍යාලවලට අනුබද්ධ හෝ වෘත්තීය පාඨමාලා පිරිනමන (ක්ෂජ් වැනි) පෞද්ගලික උසස් අධ්‍යාපන ආයතන ද පවතී.

3.3 නිගමනය

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය ඓතිහාසික ක්‍රියාවලීන්ගේත් දුප්පත් හා ග්‍රාමීය ළමයින් උදෙසා ප්‍රවේශයේ හා ඉගෙනුම් ඵලයන්හි අසමානතා අවම කිරීම කෙරෙහි විශේෂයෙන් අවධානය යොමු කළ ප්‍රතිපත්තිවලත් ප්‍රතිඵලයකි. මෙම මුල් කාලීන ප්‍රතිපත්තිවලින් බොහොමයක් තව මත් ක්‍රියාත්මක වන අතර උදාහරණයක්

---

[23] ආවරණය කෙරෙන අංශ අතරට කෘෂිකර්මය, ඉදි කිරීම්, අධ්‍යාපන හා නිෂ්පාදන කර්මාන්ත යනාදිය ඇතුළත් වේ (TVEC 2017).

[24] ජාතික වෘත්තීය සුදුසුකම් යනු තත්ත්වය සහතික කිරීමේ සුදුසුකම් ක්‍රමයකි, ප්‍රදානය කළ හැක්කේ තෘතීය හා වෘත්තීය අධ්‍යාපන කොමිෂන් සභාවට (TVEC) බලය පැවරී ඇති පුහුණු පාඨමාලා මඟින් පමණකි (TVEC 2017).

ලෙස සම්පත් වෙන් කිරීමට සහ දේශපාලනීකරණයට සම්බන්ධිතව ක්‍රමය තුළ සිදු කරන ලද විවිධ වෙනස්කම් නිසා කාලයත් සමග මේ වන විට ඒවායේ බලපෑම හීන වී ඇත. සීමිත ප්‍රවේශය සහ 'හොඳ පාසල්වලට' ඇතුළත් වීම සඳහා පවතින දැඩි තරඟය සාධාරණත්වයට තර්ජන එල්ල කරන අතර පාසල් ජාතික පාසල් හා පළාත් පාසල් ලෙස වර්ග කිරීම අධ්‍යාපන ව්‍යූහය තුළ පවත්නා අසමානතාවන්ට හේතු වී ඇත. ඊළඟ පරිච්ඡේදයේ දී මෙම අසමානතා තව දුරටත් විමසා බලනු ලැබේ.

4 වන පරිච්ඡේදය

ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන අසමානතාව - ජාතික මට්ටමේ දළ විශ්ලේෂණයක්

තුෂානි කළුගලගෙදර සහ වෙන්කටේෂ්වරන් සර්මා

සියල්ලන් උදෙසා පොදු හා සාධාරණ අධ්‍යාපනයක් සම්පාදනය කිරීම සඳහා සකස් කළ ශ්‍රී ලංකාවේ නිදහස් අධ්‍යාපන පණත් කෙටුම්පතේ සහ ජාතික ප්‍රතිපත්තිවල ප්‍රතිඵලය වී ඇත්තේ 3.1 වගුවේ දක්වා ඇති පරිදි රට ප්‍රශංසනීය අධ්‍යාපන සංඛ්‍යාති සාක්ෂාත් කර ගැනීම යි. කෙසේ වුව ද මෙම පරිච්ඡේදයේ දී ප්‍රධාන ක්ෂේත්‍ර තුනක් - ප්‍රවේශය (ඉගෙනුම ලබන්නාගේ පෙර සූදානම සහ කායික ප්‍රවේශය), ගුණාත්මකත්වය (ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය) සහ ඉගෙනුම් ඵල (ශාස්ත්‍රීය කාර්ය සාධනය) - කෙරෙහි අවධානය යොමු කරමින් දෙවන පරිච්ඡේදයේ දී විස්තර කරන ලද න්‍යායික රාමුව පදනම් කර ගෙන අධ්‍යාපනය සම්පාදනය කිරීම තුළ පවත්නා අසමානතාවන් විමසා බැලෙනු ඇත. ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය, ආර්ථිකය, ජනවාර්ගිකත්වය සහ අවකාශය යන අංශ හා බැඳුණු උපත ආශ්‍රිත ළමයාගේ පෞද්ගලික තත්ත්වයන්ට සම්බන්ධිතව එම ක්ෂේත්‍ර සාකච්ඡාවට ලක් කෙරෙනු ඇත.

4.1 සමාන අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය

දශක ගණනාවක් තිස්සේ ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රාථමික හා ද්විතීය පාසල් සංඛ්‍යාව වැඩි වී ඇති නමුත් ළමයා පාසල් අධ්‍යාපනය ලබන කාලය පුරා ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් වෙත ප්‍රවේශය සලසා ගැනීම සමහර ප්‍රජාවන්හි ළමයින්ට තව මත් අභියෝගයක්ව පවතී. මෙම කොටස කායික ප්‍රවේශයට සහ ඉගෙනුම ලබන්නාගේ පෙර සූදානමට සම්බන්ධිතව ළමයෙකුගේ අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයට බලපාන සාධක කෙරෙහි අවධානය යොමු කරයි. ඉගෙනුම ලබන්නාගේ පෙර සූදානමට බලපාන සාධක අතරට ඇතුළත් වන්නේ ළමයෙකුගේ සෞඛ්‍යය හා ඔහුගේ/ඇයගේ හැකියාව සහ පාසල් යාමට ඇති කැමැත්ත යි.

4.1.1 ඉගෙනුම ලබන්නාගේ පෙර සූදානම සහ මුල් ළමා විය සංවර්ධනය

ළමයෙකුගේ සෞඛ්‍යයේ හා සංවර්ධනයේ ආරම්භක වසරවල් ඔවුන් ජීවිතයේ දී අත් කර ගන්නා ප්‍රගතියට ද ඒ හා සමානව ඔවුන් අධ්‍යාපන ක්‍රමය ඔස්සේ අත් කර ගන්නා ප්‍රගතියට ද තීරණාත්මක ආරම්භයක් වේ. දෙවන පරිච්ඡේදයේ දී ප්‍රකාශ කළ පරිදි මුල් ළමා වියේ සෞඛ්‍යය ආශ්‍රිත අසමානකම් පාසල් ප්‍රවේශය හා කාර්ය සාධනය ආශ්‍රිත අසමානතාවන්ට තුඩු දෙන, එම අසමානකම් ශක්තිමත් කරන ආරම්භක සාධකයක් විය හැකි ය. ළමයෙකුගේ සෞඛ්‍යය හා පෝෂණය වැඩි දියුණු කිරීමෙන් ළමයාගේ ඥානන හැකියාවන් වැඩි දියුණු වන අතර මුල් ළමා වියේ වඩාත් යහපත් පෝෂණ තත්ත්වයක් පැවතීමෙන් විභාග ලකුණු කෙරෙහි සැලකිය යුතු ධනාත්මක බලපෑමක් ඇති වේ (Wisniewski 2009). මේ අයුරින් ම ළමයෙකුට ලැබෙන මුල් ළමා විය සංවර්ධනය (ECD) ගෘහ වාතාවරණයෙන් පිටත දී ඔහුගේ/ඇයගේ සමාජ-ආර්ථික නිපුණතාවන් වැඩි දියුණු කරන අතර 1 වන ශ්‍රේණියේ සිට ඉදිරියට විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනය සඳහා සූදානම් කරමින් ළමයා පූර්ව සාක්ෂරතා සහ ගණිත නිපුණතාවන්ගෙන් සන්නද්ධ කරයි (DCS & MHNIM 2017).

සෞඛ්‍යය සහ මුල් ළමා විය සංවර්ධනය

ශ්‍රී ලංකාවේ දී දෙමව්පියන්ගේ ආදායම් හා අධ්‍යාපන මට්ටම් ළමයාගේ සෞඛ්‍යයට බලපායි. ජන විද්‍යා හා සෞඛ්‍ය සමීක්ෂණය 2016 අනුව (එම) ශ්‍රී ලංකාවේ වයස අවුරුදු 5ට අඩු ළමයින්ගෙන් 17%කගේ වර්ධනය

ප්‍රමාද ය (ඔවුන්ගේ වයසට වඩා කුරු ය), 15%ක් එන්න එන්න ම ශාරීරිකව දුර්වල වෙති (ඔවුන්ගේ උසට වඩා කෙට්ටු ය), 21%ක් අඩු බරකින් යුක්ත ය (ඔවුන්ගේ වයසට වඩා කෙට්ටු ය).[25] වර්ධනය ප්‍රමාද වීම හා එන්න එන්න ම ශාරීරිකව දුර්වල වීම සහ මව අධ්‍යාපනය ලද මට්ටම හා කුටුම්බය සතු ධනය අතර ප්‍රතිලෝම සම්බන්ධතාවක් පවතී. මේ හැරුණු විට රටේ නාගරික හා ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල දීට වඩා වතු අංශය තුළ ළමයින් වැඩි ප්‍රතිශතයක් වර්ධනය ප්‍රමාද වීම හා එන්න එන්න ම ශාරීරිකව දුර්වල වීම පිළිබඳ ගැටලුවට මුහුණ දෙන අතර මේ පිළිබඳ වැඩි ම උදාහරණ සංඛ්‍යාවක් ලැබෙන්නේ නුවරඑළිය දිස්ත්‍රික්කයෙනි. එන්න එන්න ම ශාරීරිකව දුර්වල වන අය ලෙස වර්ග කෙරුණු වයස අවුරුදු 5ට අඩු ළමයි වැඩියෙන් ම සිටියේ මොණරාගල (25%), මුලතිවු සහ හම්බන්තොට (22% බැගින්) දිස්ත්‍රික්කයන්හි ය. ඥානන වර්ධනය සඳහා අත්‍යවශ්‍ය වන යකඩ පරිභෝජනය නාගරික ප්‍රදේශවල ළමයින් අතර සහ වැඩිහිටි මව්වරුන් අතර සහ වඩාත් පොහොසත් කුටුම්බ සහ ඉහළ මට්ටමේ අධ්‍යාපනයක් ලද මව්වරුන් අතර වඩාත් වැඩි විය. මීට අමතරව, මව අධ්‍යාපනයක් ලබා නොතිබූ කුටුම්බවලට අයත් ළමයෙකු උග්‍ර ශ්වසන ආසාදනවලින්, උණ හා පාචන රෝගවලින් පීඩාවට පත් වීමට තිබෙන ඉඩකඩ වැඩි විය[26] (DCS & MHNIM 2017). රෝගාතුර වීම රෝගී භාවය පාසලට නොපැමිණීමට සහ පන්ති කාමරයේ දී අවධානය හා කාර්ය සාධනය දුර්වල වීමට හේතු වන හෙයින් ළමයෙකුගේ කායික සෞඛ්‍යය සහ කුටුම්බය සතු ධනය හා දෙමව්පියන්ගේ අධ්‍යාපන මට්ටම් අතර පවත්නා මෙම සම්බන්ධය ළමයෙකුගේ ඉගෙනීමේ පෙර සූදානම ආශ්‍රිත අසමානකම් බවට පරිවර්තනය විය හැකි ය.

කායික සෞඛ්‍යය හැරුණු විට ළමයින් තුළ පවත්නා මානසික ගැටලු නිසා ඔවුන්ගේ සමස්ත යහපැවැත්මට හා ශාස්ත්‍රීය කාර්ය සාධනයට බාධා ඇති විය හැකි ය. ශ්‍රී ලාංකික පොදු ජනතාව දශක ගණනාවක සිවිල් කලහයන් සහ 2004 ඇති වූ සුනාමිය වැනි ස්වාභාවික ආපදා නිසා ඇති වූ සුවිශේෂී පීඩාවන් මාලාවක් අත්විඳ ඇත. රට තුළ පවත්නා කලින් යුද්ධයෙන් පීඩාවට පත් ප්‍රදේශවල ළමයින් විශේෂයෙන් ම ගොදුරු වීමට ඉඩ ඇත. උදාහරණයක් ලෙස උතුරු නැගෙනහිර පළාත්වල දෙමළ පාසල් ළමයින් 296 දෙනෙකු සම්බන්ධයෙන් Catani et al. (2008) විසින් කරන ලද සමීක්ෂණයෙන් සොයා ගැනුණේ සමීක්ෂණයට ලක් කරන ලද සිසුන්ගෙන් 82.4%ක් යටත් පිරිසෙයින් යුද්ධයට සම්බන්ධ එක් සිදුවීමක් වත් අත්දැක ඇති බව සහ 95.6%ක් පවුලේ ප්‍රචණ්ඩත්ව පරාසයේ ප්‍රතිඵලයක් ලෙස යටත් පිරිසෙයින් එක් සෘණාත්මක අත්දැකීමක් වත් වාර්තා කල බව යි. ළමයින්ගෙන් 30.4%ක් අතර පශ්චාත් මානසික කම්පන ආතති අක්‍රමය (PTSD) පැතිර පැවති අතර සම්මුඛ සාකච්ඡාවට ලක් කරන ලද ළමයින්ගෙන් 19.6%ක් ප්‍රධාන පෙළේ විෂාදය පිළිබඳ නිර්ණායකය සැපිරූ අතර 22.6%ක් අතීත කාල පරිච්ඡේදවල දී සිය දිවි නසා ගැනීමට ඉඩකඩ තිබූ බව වාර්තා කළහ (එම). මීට අමතරව තරඟකාරී 5 ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගය සිසුන් අතර ආතතිය ඇති කරන බවත් දෙමව්පියන්ගේ අධ්‍යාපන මට්ටම් හා ආකල්ප අනුව ආතතියේ මට්ටම හා ඒ ආශ්‍රිත සෘණාත්මක මානසික සෞඛ්‍ය බලපෑම් විවිධ වන බවත් පෙන්වා දී ඇත (Peiris, cited by Daily Mirror 2015). අධ්‍යාපන ආතති ආශ්‍රිත මානසික සෞඛ්‍ය ගැටලු කොන් වූ ප්‍රජාවන්ට අයත් ළමයින් කෙරෙහි විසමානුපාතිකව බලපාන්නේ ද යන්න සම්බන්ධයෙන් සිදු කර ඇති පර්යේෂණ හිඟ ය.

පාසල් සෞඛ්‍ය හා පෝෂණ වැඩසටහන් අසමානකම් අවම කිරීමට උදව් වෙමින් සියලු ළමයින් සඳහා, විශේෂයෙන් ම වඩාත් ගොදුරු වීමට ඉඩ ඇති හා දුප්පත් ළමයින් සඳහා, 'සමාන අවස්ථාවන්' සම්පාදනය කළ හැකි සාර්ථක ක්‍රමයක් ලෙස හඳුනා ගෙන ඇත (Jukes et al. 2008). ශ්‍රී ලංකාව ශිෂ්‍ය සෞඛ්‍ය

[25] අනෙක් අන්තයේ දී ශ්‍රී ලංකාව තුළ ස්ථුල භාවය හා දියවැඩියාව වර්ධනය වෙමින් පවතී. ශ්‍රී ලංකාව සිටින්නේ අධිකත්වය හා ඌනතාව යන දෙකෙහි ම අන්තයන් විද්‍යමාන වන 'පෝෂණ සංක්‍රමණ' ක්‍රියාවලියක බව Drake et al. (2014) ප්‍රකාශ කරයි.

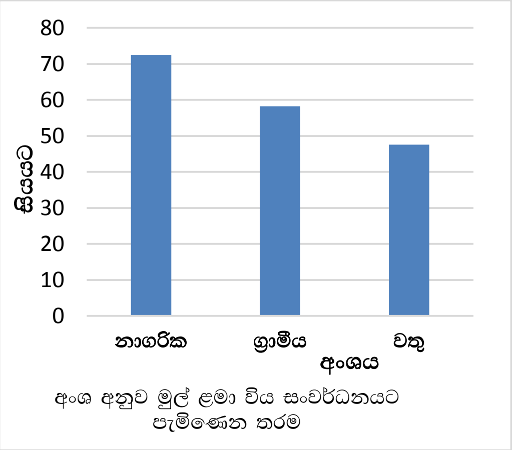
[26] ධනාත්මක සම්බන්ධයේ සාම්ප්‍රදායික රටාවන්ට ප්‍රතිවිරුද්ධව මවගේ අධ්‍යාපන මට්ටම උසස් වන තරමට වයස අවුරුදු 5ට අඩු ළමයෙකු එන්නත් කරනු ලැබීමට තිබෙන ඉඩකඩ අඩු වේ (DCS and MHNIM 2017).

වැඩසටහනක් (SHN) ආරම්භ කළේ 1918 තරම් ඈත දී ය. වර්තමාන වැඩසටහන අධ්‍යාපන, අධ්‍යාපන සේවා හා සෞඛ්‍ය අමාත්‍යාංශය විසින් පවත්වා ගෙන යනු ලබන අතර දන්ත සායන, පාසල් වෛද්‍ය පරීක්ෂාවන් සහ පාසල් පෝෂණ වැඩසටහන් ඊට ඇතුළත් ය (Drake et al. 2014)' පාසල් සෞඛ්‍ය ප්‍රවර්ධන වැඩසටහන (SHPP) උතුරු නැගෙනහිර පළාත් කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන මනෝ සමාජ මැදිහත් වීම්වලින් සහ සෞඛ්‍ය අධ්‍යාපනය හා ජීවන නිපුණතා වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා සහ ජල හා සනීපාරක්ෂක පහසුකම් හා ස්වාස්ථ්‍ය පුරුදු වැඩි දියුණු කිරීම සඳහා වූ මුල පිරීම්වලින් ද සමන්විත වේ (එම).

මුල් ළමා විය අධ්‍යාපනය

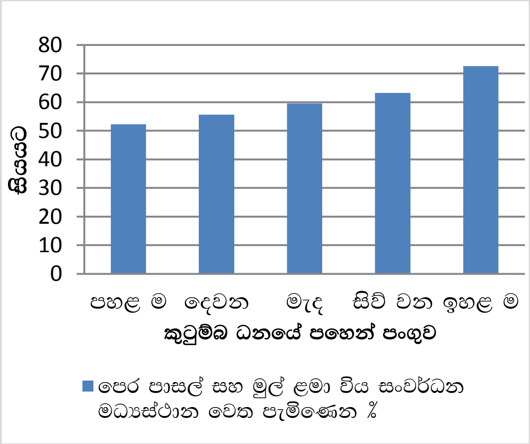
ශ්‍රී ලංකාවේ ළමයි සිය මුල් ළමා විය අධ්‍යාපනයෙන් ඇරඹී ඉතා මුල් වයසක දී ම තම අධ්‍යාපනය තුළ පවත්නා අසමානකම් අත්විඳිති. ශ්‍රී ලංකාව තුළ පවත්නා පෙර පාසල් හා මුල් ළමා විය සංවර්ධන මධ්‍යස්ථාන වෙත ප්‍රවේශ වන්නේ ළමයින්ගෙන් 60%කට ආසන්න ප්‍රමාණයක් පමණකි (DCS & MHNIM 2017). ප්‍රධාන වශයෙන් පෞද්ගලික ආයතන හෝ රාජ්‍ය නොවන සංවිධාන විසින් සම්පාදනය කෙරෙන හෙයින් රෙගුලාසි සහ නියමිත ඉගෙනුම් ඵල නොමැත, ඇත් නම් සුළු වශයෙනි. පෙර පාසල් හා මුල් ළමා විය සංවර්ධන මධ්‍යස්ථාන ආශ්‍රිතව ළමයින්ගේ පැමිණීම සලකා බලන විට විශාල වෙනස්කම් දැක ගත හැකි ය. ග්‍රාමීය හා වතු ළමයින්ගේ පැමිණීම නාගරික ළමයින්ට වඩා සැලකිය යුතු පහළ මට්ටමක පවතී (4.1 රූප සටහන බලන්න). පැමිණීමේ මෙම අසමානකම ඇති වන්නේ ග්‍රාමීය/වතු ප්‍රදේශවල මුල් ළමා විය අධ්‍යාපන මධ්‍යස්ථාන නොමැතිකම සහ දෙමව්පියන් මුල් ළමා විය අධ්‍යාපනයට දෙන්නේ සුළු වැදගත්කමක් නිසා විය හැකි ය. රාජ්‍යය මුල් ළමා විය අධ්‍යාපනය සම්පාදනය කරන්නේ අවම වශයෙන් වන අතර වඩාත් ධනවත් කුටුම්බවල ළමයින් වඩාත් දුප්පත් කුටුම්බවලට හෝ කොන් වූ ප්‍රජාවන්ට අයත් ළමයින්ට වඩා මුල් ළමා විය අධ්‍යාපනය ලබා ගැනීමට ඉඩ තිබෙන්නේ එම නිසා විය හැකි ය (4.2 රූප සටහන බලන්න). වර්තමානයේ දී ශ්‍රී ලංකාව තුළ පවත්නා මුල් ළමා විය අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය සහ මුල් ළමා විය අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය සම්බන්ධයෙන් පවත්නා අසමානකම් අනාගත ඉගෙනුම් ඵල කෙරෙහි බලපෑ හැකි ආකාරය පිළිබඳ දත්ත හිඟ ය.

4.1 රූප සටහන: අංශ අනුව මුල් ළමා විය සංවර්ධනයට පැමිණෙන තරම, 2016



මූලාශ්‍රය: DCS & MHNIM 2017

4.2 රූප සටහන: ධනයේ පහෙන් පංගුව අනුව සංවර්ධනයට පැමිණෙන තරම, 2016



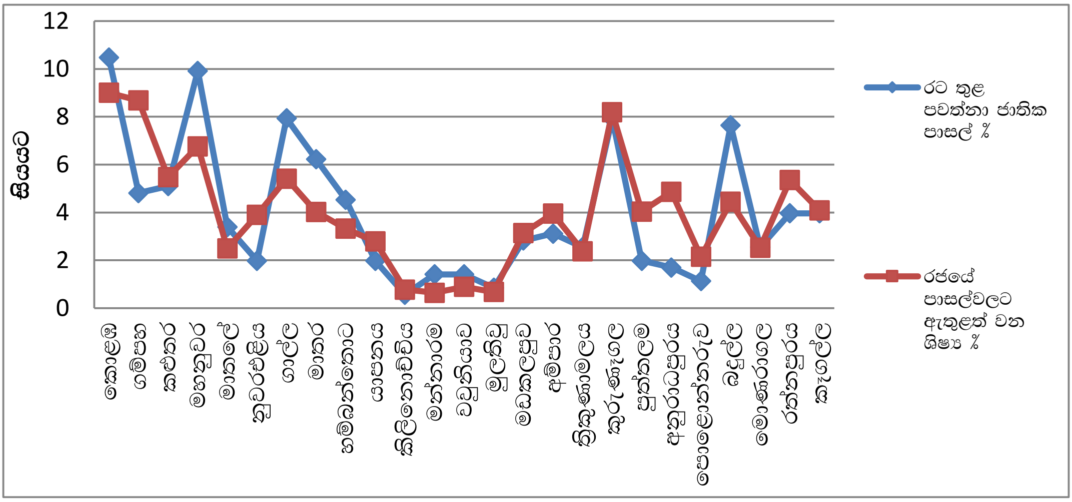
මූලාශ්‍රය: DCS & MHNIM 2017

4.1.2 විවිධ වර්ගයේ පාසල් වෙත ප්‍රවේශ වීම

තුන් වන පරිච්ඡේදයේ දී විස්තර කළ පරිදි ශ්‍රී ලංකාවේ ප්‍රධාන වශයෙන් රජයේ පාසල් දෙවර්ගයක් පවතී; එනම්, ජාතික හා පළාත් පාසල් සහ 1 (1AB සහ 1C), 2 හා 3 වර්ගයේ පාසල් වශයෙනි. මෙම කොටස මෙම විවිධ වර්ගයේ පාසල් බෙදී ගොස් තිබෙන ආකාරය විමසා බලන අතර විවිධ පාසල් වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය හා ඒවායින් ලැබෙන අධ්‍යාපන අත්දැකීම ළමයා පදිංචි ස්ථානය මත රඳා පවතින ආකාරය පෙන්වා දෙයි.

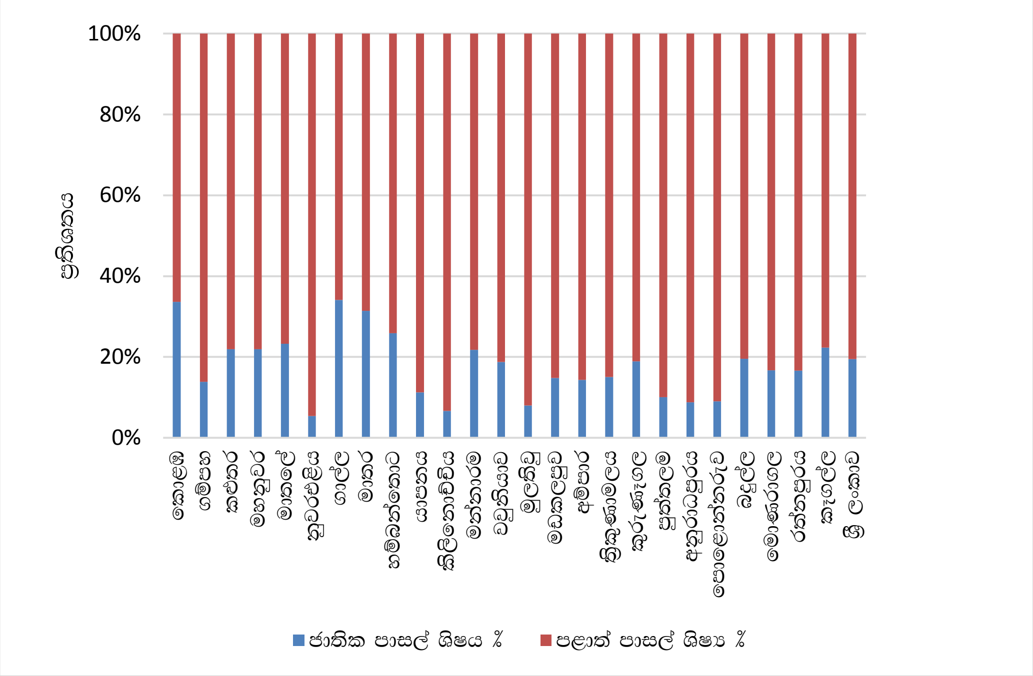
4.3 රූප සටහන රට පුරා රජයේ පාසල් අතර ශිෂ්‍ය ප්‍රජාව බෙදී ගොස් තිබෙන ආකාරයට සංසන්දනාත්මකව රට පුරා ජාතික පාසල් බෙදී ගොස් තිබෙන ආකාරය පිළිබඳව ආරම්භක සාරාංශයක් සම්පාදනය කරන අතර මේ සම්බන්ධයෙන් ගත් විට වැඩි ම හිඟය පෙන්නුම් කරන්නේ ගම්පහ සහ අනුරාධපුර දිස්ත්‍රික්කයන් ය. කෙසේ වුව ද මෙම පාසල් වෙත සමාන ප්‍රවේශය සහතික කිරීම සඳහා හුදෙක් ජාතික පාසල් (සංඛ්‍යාත්මකව) සමානව බෙදී යාම පමණක් ප්‍රමාණවත් නොවන බව සඳහන් කිරීම වැදගත් වේ. භූගෝලීය පැතිරීම, භූමි ප්‍රදේශ ආශ්‍රිත ගැටලු, පාසල්වල හැකියාව සහ දිස්ත්‍රික්කය තුළ සිටින ග්‍රාමීය සිසුන් ප්‍රමාණය ද ප්‍රවේශය සම්බන්ධ වැදගත් සාධක වේ. මෙම අවකාශීය අසමානකම් ඇතුළත් වීමේ අනුපාතිකයන්හි වෙනස්කම්වලට තුඩු දිය හැකි ය. නිදසුනක් ලෙස 4.4 රූප සටහනේ පෙන්වා ඇති පරිදි දිස්ත්‍රික්ක 25න් 16ක දී ම ජාතික පාසල්වලට ඇතුළත් කර ගැනෙන්නේ ඒවායේ සිසුන්ගෙන් 20%කට අඩු ප්‍රමාණයකි. එහෙත් කොළඹ, ගාල්ල හා මාතර දිස්ත්‍රික්කයන්හි ශිෂ්‍ය ප්‍රජාවෙන් 30%කට වැඩි ප්‍රමාණයක් ජාතික පාසල්වලට ඇතුළත් කර ගැනෙන අතර නුවරඑළිය හා කිලිනොච්චිය වැනි දිස්ත්‍රික්කයන්හි දී ඇතුළත් කර ගැනීමේ අනුපාතිකයන් පිළිවෙළින් 5% සහ 7% දක්වා පහත වැටේ (MOE 2018a). 4.3 රූප සටහන අනුව කිලිනොච්චිය දිස්ත්‍රික්කය තුළ එහි ශිෂ්‍ය ප්‍රජාවට සමානුපාතික ජාතික පාසල් සංඛ්‍යාවක් තිබෙන නමුත් දිස්ත්‍රික්කයේ පුළුල් භූගෝලීය පැතිරීම නිසා සහ බොහෝ සිසුන් ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල ජීවත් වන නිසා දිස්ත්‍රික්කය තුළ ජාතික පාසල්වලට සිසුන් ඇතුළත් වීමේ අනුපාතික පහළ මට්ටමක පවතී.

4.3 රූප සටහන: ජාතික පාසල් බෙදී ගොස් ඇති ආකාරයට සංසන්දනාත්මකව රජයේ පාසල්වල මුළු ශිෂ්‍ය ප්‍රජාව, 2017*



*මූලාශ්‍රය: MOE 2018 *පාසලේ (හෝ පාසල්වල) විශාලත්වය සැලකිල්ලට නොගැනේ*

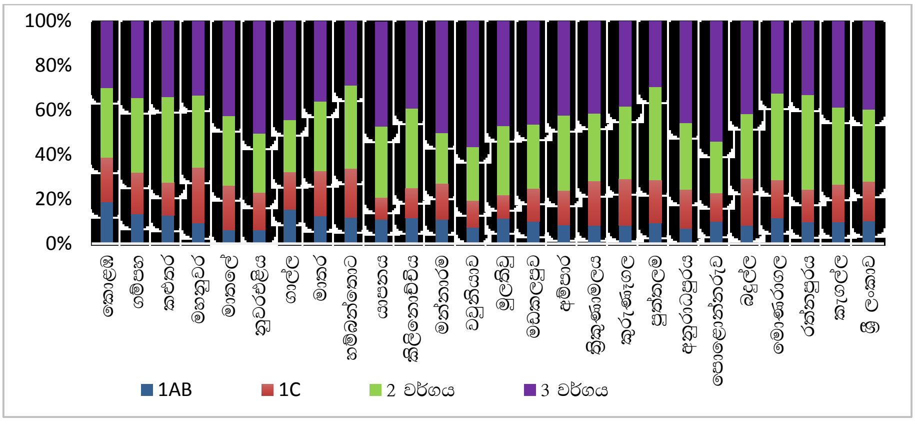
4.4 රූප සටහන: පළාත් පාසල්වලට සංසන්දනාත්මකව ජාතික පාසල්වලට ඇතුළත් කර ගැනීම ආශ්‍රිත දිස්ත්‍රික්ක අනුපාත, 2017



මූලාශ්‍රය: Sarma 2018න් උපුටා ගන්නා ලදී, MOE School Census 2017 (MOE 2018) මත පදනම් වේ

දිස්ත්‍රික්ක අතර ජාතික පාසල් අසමාන ලෙස බෙදී යාමට අමතරව (4.5 රූප සටහනේ පෙන්වා ඇති පරිදි) පාසල් වර්ග බෙදී යාමේ අසමානකමක් ද පවතී. 1ඒ සහ 1ඉ වර්ගයේ පාසල් එකට ගත් විට ශ්‍රී ලංකාවේ දිස්ත්‍රික්ක 25න් 19ක ම තිබෙන්නේ 30%කට අඩු ප්‍රමාණයකි. එනම් දිස්ත්‍රික්ක කිහිපයක පාසල්වලින් 2/3කටත් වඩා අ.පො.ස. උසස් පෙළ පන්ති නොපිරිනමයි (Sarma 2018). මොණරාගල, අම්පාර හා පුත්තලම වැනි ප්‍රදේශයන්හි ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවල ළමයින් දිස්ත්‍රික්කයේ විශාල පැතිරීම නිසා පාසල් වෙත ප්‍රවේශ වීමේ දී දුෂ්කරතාවන්ට මුහුණ දෙන අතර ද්විතීය පාසල්වලට පවත්නා දුර ඊටත් වඩා වැඩි ය (එම). මෙම ප්‍රදේශයන්හි දී පාසල් වෙත පැමිණීම විශ්වසනීය පොදු ප්‍රවාහනය මත රඳා පවතී. එපමණක් නොව උතුරු පළාතේ පාසල්වලින් 50%ක 8 ශ්‍රේණියෙන් ඔබ්බට පන්ති නොපැවැත්වේ (එම). මේ නිසා වඩාත් දුර බැහැර ප්‍රදේශවල ළමයින්ට ද්විතීය පාසල් අධ්‍යාපනය වෙත ප්‍රවේශ වීම අතිශයින් ම දුෂ්කර වේ.

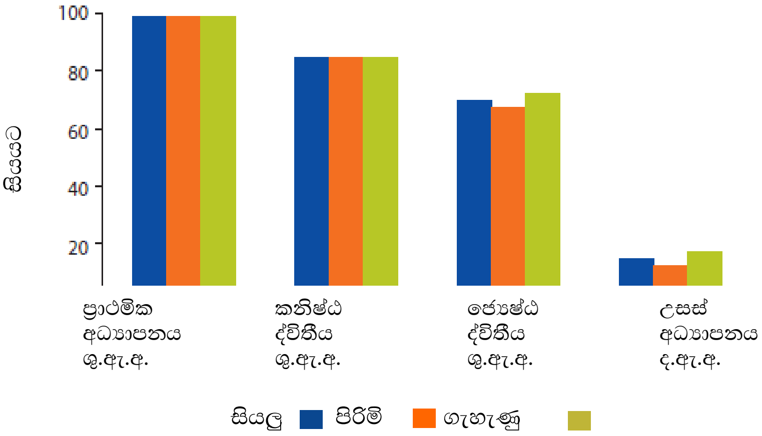
4.5 රූප සටහන: දිස්ත්‍රික්ක අනුව පාසල් වර්ග, 2017



මූලාශ්‍රය: Sarma 2018, MOE School Census 2017 මත පදනම් වේ

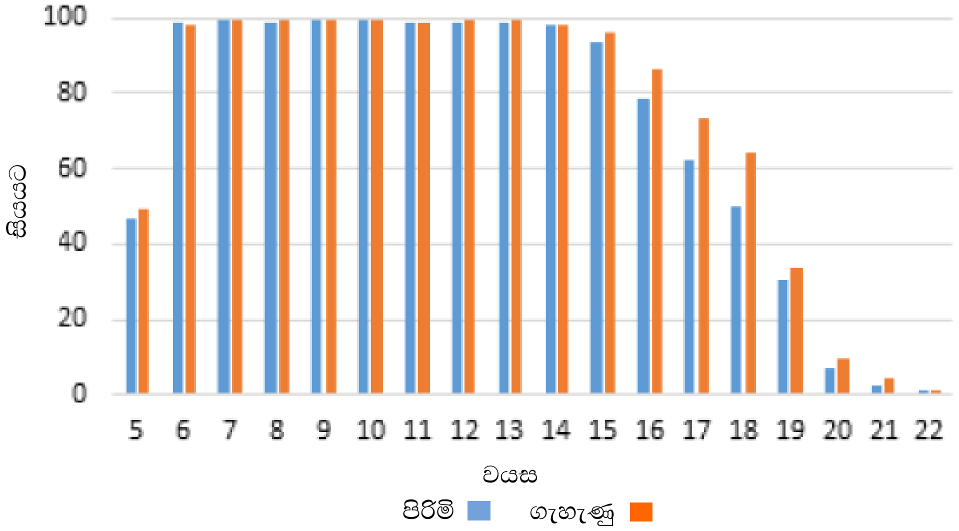
4.1.3 ඇතුළත් වීම හා පැමිණීම

4.6 රූප සටහන: අධ්‍යාපන මට්ටම අනුව ඇතුළත් වීමේ අනුපාතික, 2016



මූලාශ්‍රය (පරිවර්තනය කරන ලදි): Dundar et. al. 2017, 0.1 රූප සටහන, 3 පි., EdStats මත පදනම් වේ.
සටහන: ද.ඇ.අ. = දළ ඇතුළත් වීමේ අනුපාතිකය; සහ ශු.ඇ.අ. = ශුද්ධ ඇතුළත් වීමේ අනුපාතිකය

4.7 රූප සටහන: වයස අනුව පාසලට පැමිණීමේ අනුපාතික, 2016



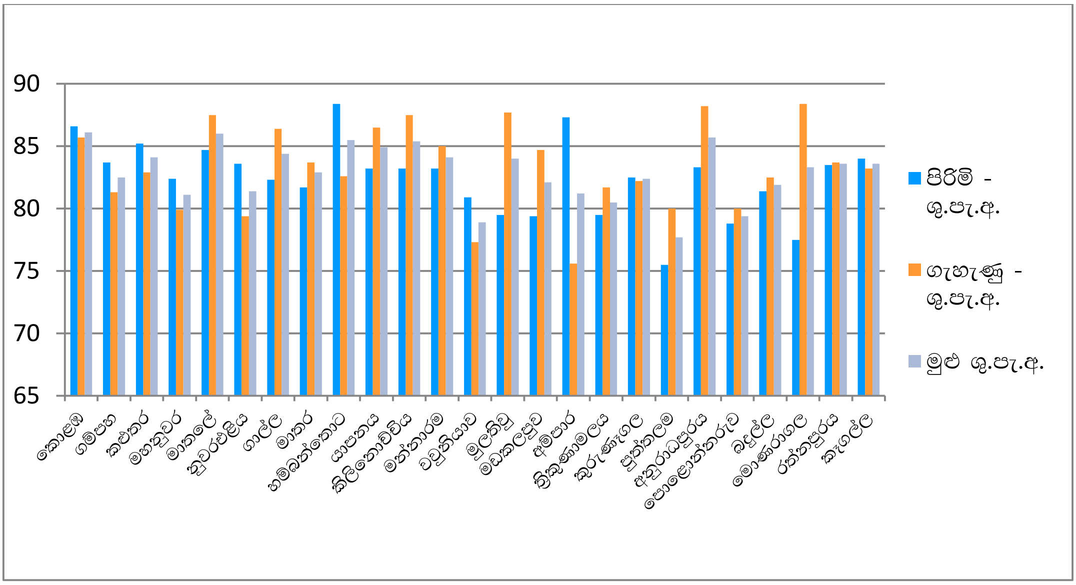
මූලාශ්‍රය (පරිවර්තනය කරන ලදි) : DCS & MHNIM 2017, 3.4 රූප සටහන, 32 පි.

ශ්‍රී ලංකාව විවිධ අධ්‍යාපන මට්ටම් අතර ඇතුළත් වීමේ අනුපාතිකවල ස්ත්‍රී පුරුෂ සමානත්වයක් ද සහිතව ප්‍රාථමික අධ්‍යාපනය සඳහා 99%ක් ද කනිෂ්ඨ ද්විතීය අධ්‍යාපනය සඳහා 84%ක් සහ ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීය අධ්‍යාපනය සඳහා 70%ක් ද වශයෙන් ඇතුළත් වීමේ අනුපාතික සාක්ෂාත් කර ගෙන ඇත (Dundar et al. 2017). කෙසේ වුව ද 4.6 හා 4.7 රූප සටහන්වල පෙන්නුම් කෙරෙන පරිදි අධ්‍යාපන මට්ටම් අතර ඇතුළත් වීමේ හා පැමිණීමේ අනුපාතික එන්න එන්න ම පහත වැටී ඇති අතර මෙය රට තුළ ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීය හා තෘතීය අධ්‍යාපනයට ප්‍රවේශ වීමේ දී සහ එහි රැඳී සිටීමේ දී ළමයින් මුහුණ දෙන දුෂ්කරතාවන් පෙන්නුම් කරයි. අවුරුදු 15-17 වයස්වල ළමයින්, ගැහැණු ළමයින්ට වඩා පිරිමි ළමයින්, ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීය අධ්‍යාපනය හැර යාම හෝ ඒ සඳහා ඇතුළත් නොවීම දැක ගත හැකි ය. මෙම කොටසේ දී ඊට හේතු විමසා බලනු ලැබේ. විශ්වවිද්‍යාල මට්ටමේ දී ඇතුළත් වීමේ අනුපාතික පහත වැටීමට ප්‍රධාන හේතුව විශ්වවිද්‍යාලවලට සිසුන් ඇතුළත් කර ගැනීමේ හැකියාව සීමිත වීම විය හැකි ය.

නොවිධිමත් අංශය තුළ පවත්නා මුල් කාලීන රැකියා අවස්ථා ද්විතීය හා උසස් අධ්‍යාපන මට්ටම්වල දී පිරිමි ළමයින් අතර පාසල් හැර යාමේ අනුපාතිකය වැඩි වීමට එක් හේතුවක් විය හැකි යැයි Aturupane (2017) ප්‍රකාශ කරයි. ශ්‍රම වෙළඳ පොළ කාන්තාවන්ට වඩා පිරිමින්ට කැමැත්තක් දක්වන අතර ශ්‍රම බලකාය තුළ සිටින කාන්තාවන්ට වඩා පිරිමි උසස් පෙළ හෝ ඊට අඩු අධ්‍යාපන මට්ටමක් ඇති අය වෙති (Arunatillake 2017). මේ වන විටත් ශ්‍රම වෙළඳ පොළට ඇතුළත් වීමේ හැකියාව තිබෙන නිසා මෙය පාසල්වල රැඳී සිටින පිරිමි ළමයින්ගේ ආවස්ථික පිරිවැය වැඩි කරයි. සමාජ හා සංස්කෘතික බලපෑම් ද කාර්ය භාරයක් ඉටු කරනවා විය හැකි ය. ගුරුවරුන් හා දෙමව්පියන් පිරිමි ළමයින් ගැහැණු ළමයින්ට වඩා දක්ෂ යැයි කල්පනා කරන නිසා එතරම් පාලනයක් අවශ්‍ය නොවන අතර හොඳ රැකියා අවස්ථාවන් ලබා ගැනීම සඳහා එතරම් අධ්‍යාපනයක් අවශ්‍ය නොවේ (Aturupane 2017).

ප්‍රාථමික හා කනිෂ්ඨ ද්විතීය අධ්‍යාපන මට්ටම්වල සමස්ත ඇතුළත් වීමේ හා පැමිණීමේ අනුපාතික ඉහළ මට්ටමක පැවතීම පැමිණීමෙහි පවත්නා ස්ත්‍රී පුරුෂ හා දිස්ත්‍රික්ක අසමබරතාවන් වසන් කරයි. 4.8 රූප සටහනේ පෙන්වා ඇති පරිදි කනිෂ්ඨ ද්විතීය මට්ටමේ දී පුත්තලම හා වවුනියා දිස්ත්‍රික්ක අඩු ම පැමිණීමේ අනුපාතිකයන් පෙන්නුම් කරයි. පිරිමින් සමඟ සසඳන විට මුලතිවු හා මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයන්හි කාන්තාවන්ගේ ශුද්ධ පැමිණීමේ අනුපාත (NAR) පිළිවෙළින් සියයට 8.2කින් හා 10.9කින් වැඩි ය. ඒ අතර අම්පාර දිස්ත්‍රික්කයේ පිරිමින්ගේ පැමිණීම කාන්තාවන්ට වඩා සියයට 11.7කින් වැඩි ය. මෙම විෂම ස්ත්‍රී පුරුෂ අසමබරතාවන් අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා ඒ ඒ දිස්ත්‍රික්කයන්හි සුවිශේෂී සමාජ-ආර්ථික, අවකාශීය හා සංස්කෘතික පැතිකඩවල් සැලකිල්ලට ගත යුතු අතර මෙය අනාගත පර්යේෂණ සඳහා අදාළ කර ගත හැකි ක්ෂේත්‍රයක් විය හැකි ය (පස්වන පරිච්ඡේදයේ දී මුලතිවු හා මොණරාගල දිස්ත්‍රික්ක වඩාත් සමීපව සුපරීක්ෂාවට ලක් කරනු ලැබේ).

4.8 රූප සටහන: දිස්ත්‍රික්ක අතර කනිෂ්ඨ ද්විතීය පිරිමි හා ගැහැණු ශුද්ධ පැමිණීමේ අනුපාත, 2016



මූලාශ්‍රය: DCS & MHNIM 2017

ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීය හා උසස් අධ්‍යාපන මට්ටම්වල දී ආදායම් මට්ටම් පදනම් කර ගත් අධ්‍යාපන අසමානතාව වඩාත් සැලකිය යුතු තත්ත්වයකට පත් වන අතර ආර්ථික කණ්ඩායම් අතර ඇතුළත් වීමේ අනුපාතිකවලින් පිළිබිඹු වේ. 2010 දී පහළ ම ආර්ථික පහෙන් පංගුව අතර ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීය මට්ටමේ ශුද්ධ ඇතුළත් වීමේ අනුපාතිකය ඉහළ ම පහෙන් පංගුවේ අනුපාතිකයට (84%) වඩා අඩු වූ අතර 29%ක් විය (Aturupane et al. 2014). එම වසරේ දී ම උසස් අධ්‍යාපන වැඩසටහන්වලට ඇතුළත් වීම ඉහළ ම පහෙන් පංගුවේ 24%ට සංසන්දනාත්මකව පහළ ම පහෙන් පංගුවට අදාළව 4%ට පහත වැටිණ (එම). මේ අනුව පහළ ආදායම් කුටුම්බවල ළමයින් මුල් වයසක දී ම (බොහෝ විට සිය කනිෂ්ඨ ද්විතීය අධ්‍යාපන මට්ටම සම්පූර්ණ කිරීමෙන් පසුව) අධ්‍යාපන ක්‍රමය හැර යාමට සහ අඛණ්ඩව උසස් අධ්‍යාපනය නොලැබීමට තිබෙන ඉඩකඩ වැඩි බව පැහැදිලි ය.

ශ්‍රී ලංකාවේ දී ළමයෙකු මුල දී ම අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් නික්මීම ඔහුගේ/ඇයගේ දෙමව්පියන්ගේ ආදායම් උත්පාදන හැකියාව සමග ද ඉන් පසුව ඔවුන්ගේ දෙමව්පියන්ගේ අධ්‍යාපන මට්ටම් සමග ද සම්බන්ධ විය හැකි ය. කුටුම්බයේ ප්‍රධානියා සාමාන්‍ය පෙළ හෝ ඊට ඉහළ විභාගයක් සමත්ව තිබූ කුටුම්බවල ළමයින්

රැකියා ආශ්‍රිත ක්‍රියාකාරකම්වල නිරත වීමට තිබෙන ඉඩකඩ අඩු ය (DCS & MNPEA 2017). මීට අමතරව පුද්ගලයෙකුගේ ඉපැයීම් හැකියාව ද ඔවුන් අධ්‍යාපනය ලද මට්ටම් සමග ධනාත්මක ලෙස සම්බන්ධ ය (Aturupane 2012). මේ අනුව පහළ අධ්‍යාපන මට්ටම් සහිත දෙමව්පියන්ගේ දරුවන් අඩු ආදායම් පවුල්වල සාමාජිකයන් වීමට වැඩි ඉඩක් ඇති අතර රැකියා ආශ්‍රිත ක්‍රියකාරකම්වල නිරත වීමට වැඩි ඉඩක් ඇත. මෙය ඔවුන් පාසලට අඛණ්ඩව ඇතුළත් වීම, පැමිණීම හා පාසලේ දී අත් කර ගන්නා කාර්ය සාධනය කෙරෙහි බලපෑ හැකි ය.

වඩාත් උගත් දෙමව්පියන් අඩු ඉගෙනීමක් සහිත දෙමව්පියන්ට වඩා තමන්ගේ දරුවන්ගේ අධ්‍යාපනය සඳහා ආයෝජනය කිරීමට ඉඩ තිබෙන හෙයින් පාසල් අධ්‍යාපනය පරම්පරාවෙන් පරම්පරාවට සම්ප්‍රේෂණය වීම (එනම් පරම්පරාවන් අතර අධ්‍යාපන මට්ටම්) කාලයත් සමග පාසල් අධ්‍යාපනය ලැබීම ආශ්‍රිත අසමානකම් නැවත නිර්මාණය කරන අතර ශක්තිමත් කරයි. කෙසේ වුව ද Aturupane and Deolalikar (2011) ප්‍රකාශ කරන්නේ පාසල් අධ්‍යාපනය පරම්පරාවන් අතර සම්ප්‍රේෂණය වීම ශ්‍රී ලංකාව තුළ දක්නට ලැබෙන්නේ හීන වන අනුපාතිකයකින් බව යි. ඉන් ඇඟවෙන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ දී දෙමව්පියන්ගේ පාසල් අධ්‍යාපනය ඔවුන්ගේ දරුවන්ගේ පාසල් අධ්‍යාපනය කෙරෙහි ඇති කරන නිර්ණයකාරී බලපෑම පසු ගිය දශකවල දී සහ කණ්ඩායම් අතර අඩු වී ඇති බව යි. මෙය සිදු වන්නට ඇත්තේ අනිවාර්ය අධ්‍යාපනය හඳුන්වා දීම නිසා සහ ප්‍රාථමික හා ද්විතීය අධ්‍යාපන ක්‍රමය ව්‍යාප්ත කිරීම නිසා විය හැකි ය.

මෙම ප්‍රගතිය තිබිය දී ම දශක ගණනාවක් තිස්සේ කුටුම්බ අධ්‍යාපන වියදම වැඩි වීම නිසා ආදායම් ආශ්‍රිත කාරණා පාසල වෙත පැමිණීම කෙරෙහි අඛණ්ඩව බලපාන අතර තමන්ගේ දරුවන් පාසල් යැවීමේ දී අඩු ආදායම් පවුල් මත වඩාත් විශාල මූල්‍ය බරක් සහ වඩාත් ඉහළ ආවස්ථික පිරිවැයක් පටවයි. කුටුම්බ අධ්‍යාපන වියදම 2006 පැවති ශ්‍රී.ල.රු. 632 සිට 2016 වන ශ්‍රී.ල.රු. 2,066 දක්වා වූ මාසික සාමාන්‍යයකින් වැඩි වී ඇති අතර මෙය ආසන්න වශයෙන් 227%ක වැඩි වීමකි (DCS 2008, DCS 2018). ශ්‍රී ලංකාව තුළ සිටින පාසල් නොගොස් වැඩ කරන ළමයින් 63,414 දෙනාගෙන් බහුතරය අවුරුදු 15 සිට 17 දක්වා වයසේ පසු වන අතර ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවලට අයත් අය වෙති (DCS & MNPEA 2017). පාසල් ළමයින්ට දිවා ආහාර වේලක් සම්පාදනය කළ හොත් ආහාර වේලක් සම්පාදනය කිරීම සඳහා දැරීමට සිදු වන මූල්‍යමය බරෙන් නිදහස් වන හෙයින් වඩාත් දුප්පත් කුටුම්බවල ළමයින් අතර පැමිණීම වැඩි දියුණු විය හැකි යැයි මඩකලපුව, මුලතිවු හා මොණරාගල යන දිළිඳු භාවයෙන් පෙළෙන දිස්ත්‍රික්කයන්හි කලාප කාර්යාල නිලධාරීන් යෝජනා කර ඇත[27] (Sarma 2018). ඉහත දැක්වූ කරුණු සියල්ල ම ඉස්මතු කරන්නේ ආදායම් ආශ්‍රිත කාරණා සහ අඩු ආදායම්ලාභී සහ අවාසි අත්විඳින පවුල්වල ළමයින් තමන්ගේ අධ්‍යාපනය අඛණ්ඩව පවත්වා ගෙන යාමේ දී දිගින් දිගට ම මුහුණ දෙන අභියෝග අතර පවත්නා සම්බන්ධය යි.

මෙම ආදායම් කාරණාවලට සම්බන්ධිතව ළමයෙකු අඛණ්ඩව පාසලට ඇතුළත් වීම හා පැමිණීම සිසුන් හා දෙමව්පියන් අධ්‍යාපනය කොතරම් වටිනා දෙයක් ලෙස සලකන්නේ ද යන්න සමඟ ද සම්බන්ධ විය හැකි ය. ළමා ක්‍රියාකාරකම් සමීක්ෂණය (Child Activity Survey) 2016 අනුව රට තුළ පාසලට නොපැමිණෙන ළමයින්ගෙන් විශාල කොටසක් අවුරුදු 15-17 වයස් කාණ්ඩයට[28] අයත් වන අතර ඔවුන්ගෙන් පහෙන් එකක් පමණ (ළමයින් 71,139 දෙනෙකු) පාසලට නොපැමිණීමට හේතුවක් ලෙස අධ්‍යාපනයට මැළිකමක්

---

[27] අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය සිසුන් 100කට අඩුවෙන් සිටින පාසල්වල සියලු සිසුන්ට දිවා ආහාරය සම්පාදනය කරන අතර සිසුන් 100කට වැඩියෙන් සිටින පාසල්වල දී ආහාර සම්පාදනය කෙරෙන්නේ 1 සිට 5 දක්වා ශ්‍රේණිවල සිසුන්ට පමණකි (Drake et.al. 2014). අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය කිරි වැඩසටහනක් ද ක්‍රියාත්මක කරන අතර ඒ යටතේ ළමයෙකුට කිරි හෝ යෝගට් වීදුරුවක් ලැබේ. එක්සත් ජාතීන්ගේ ලෝක ආහාර වැඩසටහන උතුරු පළාතේ 1 සිට 9 ශ්‍රේණිය දක්වා සිසුන්ට ආහාර සම්පාදනය කරයි.

[28] අඩකටත් වඩා අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ ප්‍රතිඵල හෝ අ.පො.ස. උසස් පෙළ පන්ති ආරම්භ කිරීම බලාපොරොත්තුවෙන් සිටියහ.

දැක්වීම හෝ අධ්‍යාපනය වටිනා දෙයක් ලෙස නොසැලකීම සඳහන් කළහ. පාසලට නොපැමිණෙන ළමයින්ගෙන් තුනෙන් එකක් පමණ අවුරුදු 12-14 වයස් කාණ්ඩයට අයත් වන අතර (ළමයින් 5,240 දෙනෙකු) පාසලට නොපැමිණීම සම්බන්ධයෙන් එම හේතු ම සඳහන් කළ අතර ඉන් අදහස් වන්නේ සිසුන් අධ්‍යාපන ක්‍රමයෙන් දුරස් වීම කනිෂ්ඨ ද්විතීය අවුරුදුවල දී ඇරඹෙන බව සහ මූල්‍ය ගැටලු හෝ තමන්ට හමු වන රැකියා අවස්ථා ද ඒ සමග බැඳී පවතින බව යි (DCS MNPEA 2017). අනතුරුව මෙය අනිවාර්යයෙන් පාසල් යා යුතු වසරවලින් පසුව පාසල තුළ රැඳී සිටීමට ඔවුන් ගන්නා තීරණය කෙරෙහි සෘණාත්මකව බලපායි. අදාල දත්තයනිහි හිඟකම නිසා පාසලට නොපැමිණීමට ඔවුන් ගන්නා තීරණය අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය සමග සෘජුව ම සම්බන්ධ ද යන්න තක්සේරු කිරීම දුෂ්කර ය (පාසල් වර්ග අනුව ගත් විට මෙම ළමයින් සාමාන්‍යයෙන් පාසලට පැමිණෙන අතර ප්‍රදේශය තුළ අධ්‍යාපන අවස්ථා පවතී). 5-11 සහ 12-14 වයස් කාණ්ඩවලට අයත් පාසලට නොපැමිණෙන අයගෙන් පිළිවෙළින් 14.1%ක් සහ 30.9%ක් පාසලට නොපැමිණීමට හේතුවක් ලෙස ආබාධිතත්වය සඳහන් කළ බව ද ඉස්මතු කර දැක්විණ. එම නිසා ආබාධිතත්වයන් සහිත ළමයින්ගේ විශේෂ අවශ්‍යතාවන් සැපිරීම සඳහා ප්‍රමාණවත් පහසුකම් නොමැතිකම ද සැලකිල්ලට ලක් වන කරුණකි.

ප්‍රාථමික හා කනිෂ්ඨ ද්විතීය මට්ටම්වල දී පූර්ණ ඇතුළත් වීමකට හා පැමිණීමකට ආසන්න අනුපාතික සහ ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවීය සමානත්වයක් පවතින නමුත් (තිබෙන්නේ දිස්ත්‍රික්ක අසමානතාකම් පමණකි) ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීය හා තෘතීය මට්ටම්වල දී මෙම අනුපාතිකවල තියුණු පහත වැටීමක් සහ සමස්ත ස්ත්‍රී පුරුෂ අසමානකම් වැඩි වීමක් සිදු වන බව ඉහත දක්වන ලද කරුණුවලින් පැහැදිලි ය. ඇතුළත් වීමේ හා පැමිණීමේ මෙම පහත වැටීම ආදායම් කාරණා (සහ ඒ ආශ්‍රිත දෙමව්පියන්ගේ අධ්‍යාපන මට්ටම්) සමඟ ද සම්පාදනය කෙරෙන අධ්‍යාපනයේ වටිනාකම හා ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳව සිසුන් හා දෙමව්පියන් තුළ පවත්නා අවබෝධය සමඟ ද සම්බන්ධ ය.

4.2 අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය

රට පුරා පවත්නා පාසල්වල විෂම ලක්ෂණවලින් අදහස් වන්නේ සියලු ළමයින්ට එක සමාන ගුණාත්මක භාවයකින් යුතු අධ්‍යාපනයක් වෙත ප්‍රවේශය නොපවත්නා බව යි. මෙම කොටස පාසල් වර්ගයට, ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වයට, පාසල් පහසුකම්වලට සහ සම්පත් කළමනාකරණයට සම්බන්ධිතව ළමයෙකුගේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලියට බලපාන සාධක ඔස්සේ ගුණාත්මකත්වය විමසා බලයි.

4.2.1 පාසල් වර්ගය

ශ්‍රී ලංකාවේ දී ළමයෙකු යන පාසලේ වර්ගය ඔහුට/ඇයට ලැබෙන අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය තීරණය වීමෙහි ලා වැදගත් කාර්ය භාරයක් ඉටු කළ හැකි ය. 3.2 වගුවේ පෙන්වා ඇති පරිදි පාසල් වර්ගය අනුව ආවරණය කෙරෙන විෂයන් හා ශ්‍රේණි වෙනස් වන අතර සම්පාදනය කරනු ලබන පහසුකම් ද වෙනස් වේ. මේ අනුව 4.1.2 කොටසේ දී විස්තර කෙරෙන පාසල් වර්ග බෙදී යාමේ අසමානකම් ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් වෙත පවත්නා අසමාන ප්‍රවේශයක් බවට පරිවර්තනය වේ.

ජාතික පාසල් රජයේ පාසල් අතරින් හොඳ ම ප්‍රාථමික/ද්විතීය අධ්‍යාපනය සම්පාදනය කරන පාසල් ලෙස පිළිගනු ලබන අතර ඒවා විසමානුපාතික ලෙස බෙදී යාම අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය ආශ්‍රිත අවකාශීය අසමානකම් ඇති වීමට හේතු විය හැකි ය. දෙවන පරිච්ඡේදයේ විස්තර කෙරෙන පරිදි අධ්‍යාපනය ආශ්‍රිත සම්පත් අසමානතාව ජාතික පාසල්වලට උපකාරයක් වේ. උදාහරණයක් ලෙස 4.1 වගුව පළාත් පාසල්වලට සංසන්දනාත්මකව ජාතික පාසල්වල තොරතුරු තාක්ෂණ පහසුකම්, පුස්තකාල හා විද්‍යා ගුරුවරුන් ඇති ආකාරය විස්තර කරයි. ජාතික පාසල් නාගරික ප්‍රදේශවල පිහිටා තිබෙන අතර 54%ක් පිහිටා ඇත්තේ බස්නාහිර, මධ්‍යම හා සබරගමු පළාත්වල ය. 1AB වර්ගයේ ජාතික පාසල් වැඩි ම සංඛ්‍යාවක් පිහිටා තිබෙන්නේ බස්නාහිර, දකුණු හා ඌව පළාත්වල ය. රටේ ළමයින්ගෙන් 77.7%ක් ග්‍රාමීය අංශයේ ළමයින් බවට තක්සේරු කර ඇති නිසා (DCS MNPEA 2017) රටේ ළමයින්ගෙන් විශාල කොටසකට තමන්ගේ

පදිංචි ස්ථානය ආසන්නයේ පිළිගත් ගුණාත්මක අධ්‍යාපන පාසල් වෙත ප්‍රවේශය නැතැයි අනුමාන කළ හැකි ය.[29]

4.1 වගුව: ජාතික හා පළාත් පාසල් අතර සම්පත් බෙදී යාම, 2012

පාසල් වර්ගය	පාසල් සංඛ්‍යාව	සිසුන් ඇතුළත් වීමේ %	තොරතුරු තාක්ෂණ විද්‍යාගාර (පාසල් වර්ගය අනුව %)	තොරතුරු තාක්ෂණ ගුරුවරුන්	පුස්තකාල (පාසල් වර්ගය අනුව %)	ඉංග්‍රීසි ගුරුවරුන්	උසස් පෙළ විද්‍යා ගුරුවරුන්
ජාතික	342	19.7	78.30	153	97.95	3,185	2,519
පළාත්	9563	80.2	31.31	869	54.68	17,229	1,937

මූලාශ්‍රය: Ranasinghe et al. 2016, 13, 22 සහ 24 වගුවලින් උපුටා ගන්නා ලදී, School Census 2012 මත පදනම් වේ.

දිස්ත්‍රික්කයක් තුළ 1AB, 1C, 2 හා 3 වර්ගයේ පාසල් වර්ග කිහිපයක් පැවතීම නිසා සම්පාදනය කෙරෙන අධ්‍යාපන සේවාවන් හා අවස්ථාවන්ගේ ගුණාත්මකත්වය ආශ්‍රිතව දිස්ත්‍රික්ක අතර අසමානකම් ඇති වන අතර ද්විතීය පාසල් අධ්‍යාපනයේ සිට විශ්වවිද්‍යාලය දක්වා කාලය තුළ සිසුවෙකු කරන විෂය තේරීම්වලට බලපෑම් ඇති වේ. 2017 දී අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය සිසුන්ගේ ජයග්‍රහණ, ඉගෙනුම් හා ඉගැන්වීම් තක්සේරුව, විෂය නිර්දේශය හා සම්පත් කළමනාකරණය පදනම් කර ගෙන රට තුළ පිහිටි පාසල්වලින් 2/3කට ආසන්න ප්‍රමාණයක් පිළිබඳව ගුණාත්මකත්ව තක්සේරුවක් සිදු කළේ ය. වර්ග 4 ම පාසල්වලින් බහුතරය තෘප්තිමත් හෝ ඊට ඉහළ මට්ටමක පවතී යැයි ශ්‍රේණිගත කෙරුණු අතර සංවර්ධනය/ක්ෂණික සංවර්ධනය අවශ්‍ය කළ 1AB, 1C, 2 හා 3 වර්ගයේ පාසල්වල ප්‍රතිශතය පිළිවෙළින් 6.1% (පාසල් 46), 7.7% (පාසල් 118), 12.2% (පාසල් 318) සහ 11.7% (පාසල් 288) විය (MOE 2017).

පාසල්වලින් බහුතරය උසස් පෙළ නොපිරිනමයි. විද්‍යා උසස් පෙළ පිරිනමන්නේ ඊටත් අඩුවෙනි. පිරිනැමෙන අධ්‍යාපනයේ පුළුල් බවේ අසමානතාව ඉන් පෙනේ. ශ්‍රී ලංකාවේ දී විවිධ විශ්වවිද්‍යාල උපාධි වැඩසටහන් වෙත ප්‍රවේශ වීමට විවිධ උසස් පෙළ විෂය සංයෝග අවශ්‍ය වේ. ජීව විද්‍යා හා භෞතික විද්‍යා ධාරාවන් සඳහා විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය සලසා ගැනීමට නම් 2017/2018 වසරේ දී සිසුන් (ජීව විද්‍යාව, භෞතික විද්‍යාව, රසායන විද්‍යාව හා ගණිතය වැනි) උසස් පෙළ විද්‍යා විෂයන්ගේ අවශ්‍යතාවන් සැපිරිය යුතු ය (University Grants Commission Sri Lanka). රට තුළ පවත්නා විද්‍යා උසස් පෙළ පිරිනමන එක ම පාසල් වර්ගය 1AB වර්ගයේ පාසල් නිසා දිස්ත්‍රික්කයක් තුළ එවැනි පාසලක් පැවතීම එම දිස්ත්‍රික්කයෙන් විද්‍යා ධාරාවෙන් විශ්වවිද්‍යාලයට ප්‍රවේශය වන සිසුන් සංඛ්‍යාව කෙරෙහි බලපායි. උදාහරණයක් ලෙස කිලිනොච්චිය, මන්නාරම හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්ක ගත හොත් 2015 දී ඒ එක් එක් දිස්ත්‍රික්කය තුළ පැවතියේ රටේ පැවති 1AB වර්ගයේ පාසල්වලින් 1%කට ආසන්න ප්‍රමාණයක් වන අතර 2016/2017 වසරවල දී දක්ෂතාව මත විද්‍යා ධාරාවෙන් කිසි ම සිසුවෙකු විශ්වවිද්‍යාලයට පිවිසියේ නැත (MOE 2015, Central Bank 2018). විශ්වවිද්‍යාල පාඨමාලා සම්බන්ධයෙන් කරන තේරීම වැඩිහිටි වියේ රැකියා තේරීම් හා ජීවිතයේ දී ලැබෙන අවස්ථාවන් කෙරෙහි බලපෑ හැකි නිසා ද්විතීය අධ්‍යාපන මට්ටමේ දී විෂය තේරීම සම්බන්ධයෙන් පවත්නා සීමාවන් නිසා දුර දිග යන ප්‍රතිවිපාක ඇති විය හැකි ය.

---

[29] 4.1 කොටස තුළ ප්‍රකාශ කර ඇති පරිදි සමහර ජාතික පාසල්වල ගුණාත්මකත්වය අපේක්ෂිත ප්‍රමාණයට වඩා අඩු විය හැකි බව ද සඳහන් කළ යුතු ය. උදාහරණයක් ලෙස බදුල්ල දිස්ත්‍රික්කයේ දී ජාතික පාසල් සංඛ්‍යාව 1992 පැවති 1 සිට 1994 වන විට 27 දක්වා වැඩි වූ නමුත් මෙම පාසල් සියල්ල ම ජාතික පාසල පිළිබඳ නිර්ණායක සැපිරුවේ ද යන්න පැහැදිලි නැත (de Silva 2009).

4.2.2 ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වය

ශ්‍රී ලංකාව තුළ ගුරුවරුන් බඳවා ගැනීමේ දී වෘත්තීය සුදුසුකම් අනිවාර්ය අවශ්‍යතාවක් නොවන අතර ගුරුවරුන් බඳවා ගැනීම සම්බන්ධයෙන් අඛණ්ඩව ක්‍රියාත්මක කෙරෙන ප්‍රතිපත්තියක් නැත (Sethunga et al. 2016). කාර්ය මණ්ඩල බෙදී යාම හා ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධයෙන් - ඔවුන්ගේ අත්දැකීම් හා පුහුණුවේ සිට ඔවුන්ට ඉගැන්විය හැකි විෂයන් දක්වා වූ - අසමානතා පවතී (එම). සිසු-ගුරු අනුපාත අනෙක් වර්ගවලට වඩා 1AB වර්ගයේ පාසල්වල අනුපාතය ඉහළ මට්ටමක පවතින බව (එක ගුරුවරයෙකුට සිසුන් 21 දෙනෙකු) පෙන්වා දෙන නමුත් සම්පාදනය කෙරෙන අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය දත්තවලින් පෙන්නුම් නොකෙරේ (MOE 2018a). 1AB වර්ගයේ පාසල් වඩාත් සුදුසුකම් සහිත ගුරුවරුන් ආකර්ෂණය කර ගන්නා අතර සාමාන්‍යයෙන් වඩාත් පහසුකම්වලින් සන්නද්ධ ය. එම නිසා මෙම පාසල්වල දී සිසුන්ට ලැබෙන අධ්‍යාපන අත්දැකීම අඩු සිසු-ගුරු අනුපාතයක් සහිත පාසල්වලින් ලැබෙන අත්දැකීමට වඩා උසස් විය හැකි ය.

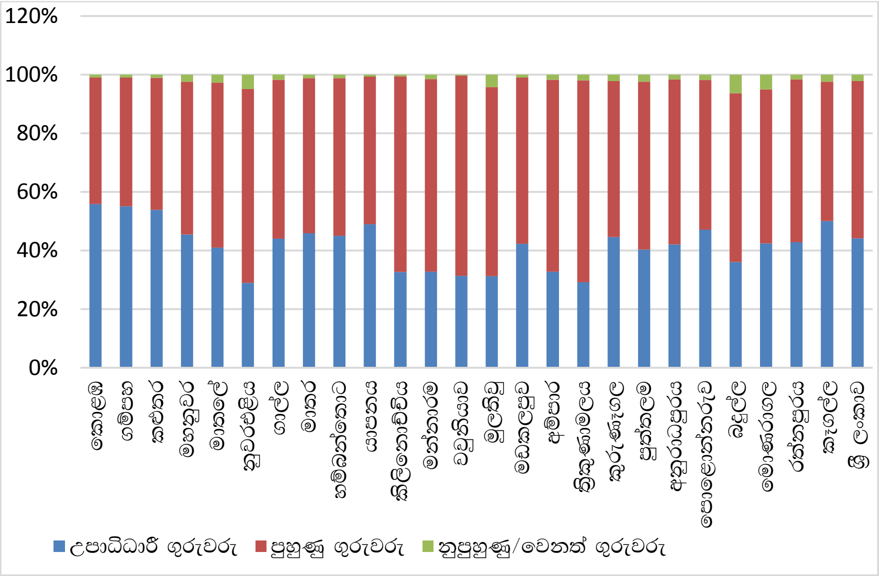
සුදුසුකම් ලත් ගුරුවරුන් බෙදී යාමේ අසමානකම් රට පුරා පවතින අතර නුවරඑළිය දිස්ත්‍රික්කයේ සහ උතුරු පළාතේ බොහෝ දිස්ත්‍රික්කවල සිටින ගුරුවරුන්ගෙන් වැඩි ප්‍රතිශතයක් නුපුහුණු/පුහුණු/වෙනත් වර්ගවලට අයත් ගුරුවරුන් ය (4.9 රූප සටහන බලන්න). නුපුහුණු ගුරුවරුන් බඳවා ගන්නා විට පාසල්වල ගුරු අවශ්‍යතා බොහෝ විට නොතකා හැරෙන අතර අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය සහ පළාත්/කලාප අධ්‍යාපන දෙපාර්තමේන්තු විසින් ගුරුවරුන් බඳවා ගනු ලබන්නේ 'දුෂ්කර සේවයේ පදනම'[30] මත ය (Sethunga et al. 2016). සමහරු ගුරුවරු තමන් කැමති පාසලකට මාරු වීම සඳහා දේශපාලන හෝ වෙනත් බලපෑම් යොදා ගනිති (එම).

උපාධිධාරීන් වඩාත් අඩු ප්‍රමාණයක් බිහි කරන (නුවරඑළිය හා මුලතිවු වැනි) දිස්ත්‍රික්කවල උපධිධාරී ගුරුවරුන් අඩු සංඛ්‍යාවක් සිටින අතර (බොහෝ විට ගුරුවරු නිවස පිහිටි දිස්ත්‍රික්කය/පළාත තුළ සේවය කිරීමට කැමැත්තක් දක්වති) ගුණාත්මක ගුරුවරුන් වෙත ප්‍රවේශ වීමේ දී භූගෝලීය ස්ථානය නිසා එම දිස්ත්‍රික්ක අඛණ්ඩව අසමානතා චක්‍රය අත්විඳියි. දුෂ්කර තත්ත්වයන් සහ පහසුකම් අඩුකම නිසා ග්‍රාමීය ප්‍රදේශ නාගරික ප්‍රදේශවලට වඩා උපාධි හා පුහුණු ගුරුවරුන් ආකර්ෂණය කර ගැනීමට ඉඩ තිබෙන නිසා පළාතක් හෝ දිස්ත්‍රික්කයක් තුළ වුව ද ගුණාත්මක (උපාධි/පුහුණු) ගුරුවරුන් ප්‍රමාණය සම්බන්ධයෙන් සැලකිය යුතු වෙනස්කම් පැවතිය හැකි ය.

---

[30] ගුරුවරයෙකු රජය විසින් තීරණය කෙරෙන 'දුෂ්කර' හෝ 'අතිදුෂ්කර' පාසලක යම් කාල පරිච්ඡේදයක් (අවම වශයෙන් අවුරුදු තුනක්) සේවය කිරීම අනිවාර්ය වේ (Balasooriya 2013).

4.9 රූප සටහන: දිස්ත්‍රික්ක අනුව ගුරුවරුන්ගේ සුදුසුකම්, 2017



මූලාශ්‍රය: Sarma2018, MOE School Census 2017 මත පදනම් වේ

ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාවට සංසන්දනාත්මකව පාසල් අතර ගුරුවරුන් බෙදී ගොස් තිබෙන ආකාරයෙහි ද සැලකිය යුතු වෙනස්කම් පවතී. 2017 දී සිසුන් 15ක් හෝ ඊට අඩු සංඛ්‍යාවක් සිටි පාසල් 262ක් පැවති අතර රට තුළ එක් ගුරුවරයෙකු පමණක් සිටි පාසල් 54ක් විය (මින් 23ක් පැවතියේ යාපනයේ සහ වවුනියාවේ ය) (MOE 2018a). එක් ගුරුවරයෙකු සිටි පාසල් 54න් පහක එක් සිසුවෙකු බැගින් ද එක් පාසලක සිසුහු 101ක් (හෝ ඊට වැඩි සංඛ්‍යාවක් ද) සිටියහ. මෙය රට තුළ ගුරු සම්පත් දුර්වල අන්දමින් කළමනාකරණය කෙරෙන ආකාරය පැහැදිලි ලෙස ඉස්මතු කර දක්වයි.

බෙදී යාමේ මෙම අසමානකම සමහර විෂයන් ආවරණය කරන ගුරුවරුන් වෙත ළමයින්ට පවත්නා ප්‍රවේශයෙන් ද පිළිබිඹු වේ. ඉංග්‍රීසි, විද්‍යාව හා ගණිත විෂයන් සඳහා ගුරු හිඟයක් පවතී (Ranasinghe et al. 2016). 2012 වන විට එක් ඉංග්‍රීසි ගුරුවරයෙකුට සිසුන් 205 දෙනෙකු සිටි බව Ranasinghe (2016) ප්‍රකාශ කරයි. සාමාන්‍යයෙන් ගුරු නිවාඩු දින ගණන වැඩ කරන මුළු පාසල් දින ගණනින් 15%ක් වන හෙයින් ගුරුවරුන් සේවයට වාර්තා නොකිරීම නිසා මෙම ගැටලු තවත් උග්‍ර වන අතර ගුරුවරුන් වැඩි දින ගණනක් නිවාඩු ගන්නා පාසල්වල ශිෂ්‍යයන්ගේ ජයග්‍රහණය අඩු ය (IPS 2017). මේ අනුව සම්පාදනය කෙරෙන විෂය පරාසයේ අසමානකම්, ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වය සහ පාසල්වල ගුරුවරුන් සිටීම සිසුන්ගේ අධ්‍යාපන අත්දැකීම්වලට බලපෑ හැකි ය.

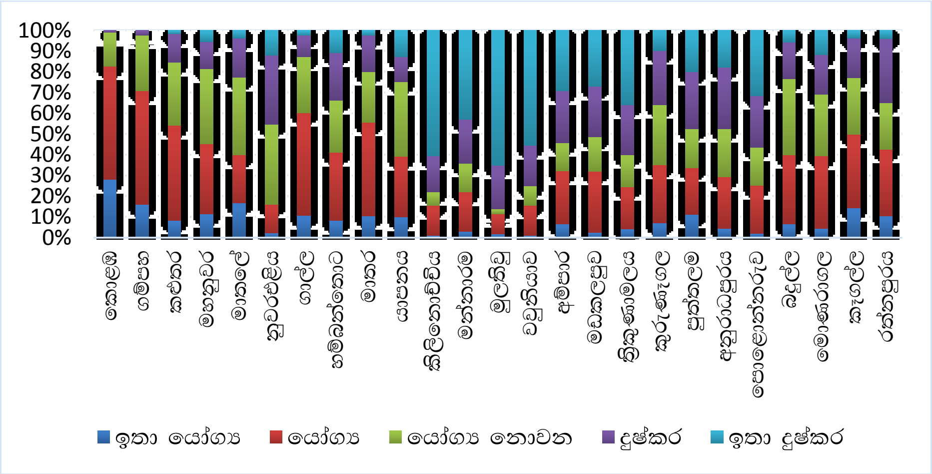
ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳව ඉහත කළ විශ්ලේෂණය ප්‍රසිද්ධ දත්ත නොමැතිකමින් සීමා වේ. විවිධ පාසල් වර්ග (ජාතික/පළාත්, 1AB/1C/2/3 වර්ගය) අතර ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වය බෙදී ගොස් ඇති ආකාරය, යොදා ගැනෙන ඉගෙනුම් ක්‍රමවේදය, ගුරු මාර්ගෝපදේශ වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය හා ඒවා යොදා ගැනීම, ගුරුවරුන් ඇතුළත් වන හා ඉවත් වන අනුපාතිකය සහ (වෙනත් පාසල් ක්‍රියාකාරකම්වලට කාලය වැය කිරීම නිසා) අහිමි වන ඉගෙනුම් කාලය වැනි දත්ත නොපවතී.

4.2.3 සම්පත් යෙදවුම් සහ පාසල් කළමනාකරණය

2016 දී අධ්‍යාපනය සඳහා රජය කළ වියදම දළ දේශීය නිෂ්පාදිතයෙන් (GDP) 3.5%කටත් වඩා අඩු වූ අතර වියදම 2%ට අඩු මට්ටමක පැවති පෙර වසර 5ට සංසන්දනාත්මකව වැඩි විය (World Development Indicators). ශ්‍රී ලංකාව ප්‍රාථමික හා ද්විතීය අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් අවශ්‍යතා පදනම් කර ගත් අරමුදල් සූත්‍රයක් යොදා ගන්නා අතර වඩාත් දුර්වල අධ්‍යාපන ඵල සහිත වඩාත් දුප්පත් පළාත්වලට වඩාත් අරමුදල් සම්පාදනය කරයි (Dundar et al. 2017). කෙසේ වුව ද සමස්ත සාමාන්‍ය අධ්‍යාපන වියදම්වලින් 35%ක් ජාතික පාසල්වලට ලැබෙන අතර පළාත් පාසල්වලට ලැබෙන්නේ 65%ක් පමණක් බැවින් අරමුදල් සම්පාදනයේ අසමානතා තව මත් පවතී (එම). එහෙත් පාසල්වලින් 96.5%ක් පළාත් පාසල් වන අතර ඒවා රට තුළ සිටින සිසුන්ගෙන් 80.5%කට අධ්‍යාපනය ලබා දෙයි (MOE 2018a). 4.1 වගුව අධ්‍යාපන සම්පත් (මානව, ආයතනික හා මූල්‍ය) බෙදී යාමේ අසමානතාව පිළිබඳව දළ අදහසක් සම්පාදනය කරන අතර පළාත් පාසල්වලට සංසන්දනාත්මකව ජාතික පාසල්වල විසමානුපාතික සම්පත් ප්‍රමාණයක් තබන බව පෙන්වා දෙයි. අධ්‍යාපනයේ සාධාරණත්වය අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය සඳහා පූර්ව කොන්දේසියක් වන හෙයින් (2.1 කොටස බලන්න) අධ්‍යාපනයේ අසමානතාව ඉගෙනුම් ඵල ආශ්‍රිත පද්ධතිමය අසමානතාවන්ට තුඩු දිය හැකි ය.

රට තුළ කුඩා පාසල් විශාල සංඛ්‍යාවක් පවතී (රජයේ පාසල්වලින් 14.6%ක සිටින්නේ සිසුන් 50කට වඩා අඩුවෙනි) (MOE 2018a). පාසල් සංගණන සමීක්ෂණය (School Census Survey) 2017 පෙන්වා දෙන්නේ රජයේ පාසල් 433ක 1 ශ්‍රේණියට අලුතෙන් ළමයින් ඇතුළත් වී නොමැති බව සහ එම පාසල් අතරින් 323ක් 2 වර්ගයේ හා 3 වර්ගයේ පාසල් බව යි (එම). ලංකා ගුරු සංගමයේ ප්‍රධාන ලේකම්වරයා සම්මුඛ සාකච්ඡාවක දී කියා සිටියේ රට තුළ ජනප්‍රිය පාසල් 16ක් පමණක් තිබෙන බව සහ වැඩි පහසුකම් පැවතීම හා ප්‍රමාණවත් ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාවක් සිටීම නිසා සිසුන් මෙම පාසල්වලට ඇතුළත් වන බව යි (News First 2018). කෙසේ වුව ද සමහර පාසල් කුඩා වුවත් ඒවා වඩාත් ම දුප්පත් ළමයින් වෙත සහ වඩාත් දුර බැහැර ප්‍රදේශ වෙත ළඟා වන බව සඳහන් කළ යුතු ය. එම නිසා ප්‍රදේශයෙන් වැඩි ළමයින් ප්‍රමාණයක් ආකර්ෂණය කර ගත හැකි වන පරිදි සහ පාසල් අතර වඩාත් සාධාරණ ලෙස ළමයින් බෙදී යන පරිදි ඒවායේ පහසුකම් (සහ ප්‍රවාහනය) වැඩි දියුණු කිරීමේ හැකියාව විමසා බැලීම වැදගත් වේ.

4.10 රූප සටහන: දිස්ත්‍රික්ක අනුව පාසල්වල යෝග්‍යතාව, 2017



මූලාශ්‍රය: Sarma 2018, MOE School Census 2017 මත පදනම් වේ

මීට අමතරව ජලය, විදුලි බලය හා වැසිකිළි පහසුකම් වැනි මූලික පහසුකම් නැති පාසල් ද තවමත් පවතී. ශ්‍රී ලංකාවේ රජයේ පාසල්වලින් සියයට දහසයක ජල පහසුකම් (අබාධිත ජල පහසුකම්) නොපවතින අතර මධ්‍යම, වයඹ හා ඌව පළාත්වල පාසල්වලින් හතරෙන් එකක් පමණ මීට අයත් වේ (MOE 2018a). 4.10 රූප සටහන පාසල්වල යෝග්‍යතාව[31] විස්තර කරන අතර කිලිනොච්චිය, මන්නාරම, මුලතිවු හා වවුනියාව යන කලින් යුද්ධයෙන් පීඩාවට පත් දිස්ත්‍රික්ක තුළ පිහිටි පාසල් යෝග්‍ය නොවන ආකාරය, එනම් ප්‍රවේශ වීමේ හැකියාව අඩුකම සහ ප්‍රමාණවත් පහසුකම් නොමැතිකම නිසා ඉගෙනුම් වාතාවරණයක් ලෙස හිතකර බවින් අඩු බව පෙන්වා දෙයි (Sarma 2018). පාසල්වලින් 70%ක් පමණ යෝග්‍ය තත්ත්වයේ පවත්නා කොළඹ පාසල් සමඟ සසඳන විට මෙය තියුණු වෙනසකි.

පාසල් ප්‍රමාණවත් ලෙස කළමනාකරණය කිරීම සඳහා කාර්ය මණ්ඩල හිඟයක් ද පවතී. 2012 දී පාසල් 9,000කට ආසන්න සංඛ්‍යාවක සේවය කිරීම සඳහා සිටියේ සනීපාරක්ෂක කම්කරුවන් 1,000ක් පමණක් වන අතර පාසල් පද්ධතිය තුළ සිටියේ පුස්තකාලයාධිපතිවරු 95 දෙනෙක් පමණකි (Ranasinghe et al. 2016). යෝග්‍යතාව පිළිබඳව පාසල් වර්ග (ජාතික/පළාත්, 1AB/1C/2/3 වර්ගය) පදනම් කර ගත් සවිස්තරාත්මක දත්ත සහ පාසල් අතර සම්පත් බෙදී යාම පිළිබඳ වර්තමාන දත්ත ප්‍රසිද්ධ කර නොතිබීම අවාසනාවකි. කෙසේ වුව ද ඉහත දැක්වූ කරුණුවලින් පැහැදිලි වන්නේ මූලික පාසල් පහසුකම් හා යටිතල පහසුකම් ආශ්‍රිත කලාපීය හිඟකම් සහ කාර්ය මණ්ඩල හිඟකම් ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පවත්නා අසමානතා පරතරයන් තව දුරටත් පුළුල් කරන බව යි.

4.3 ඉගෙනුම් ඵල

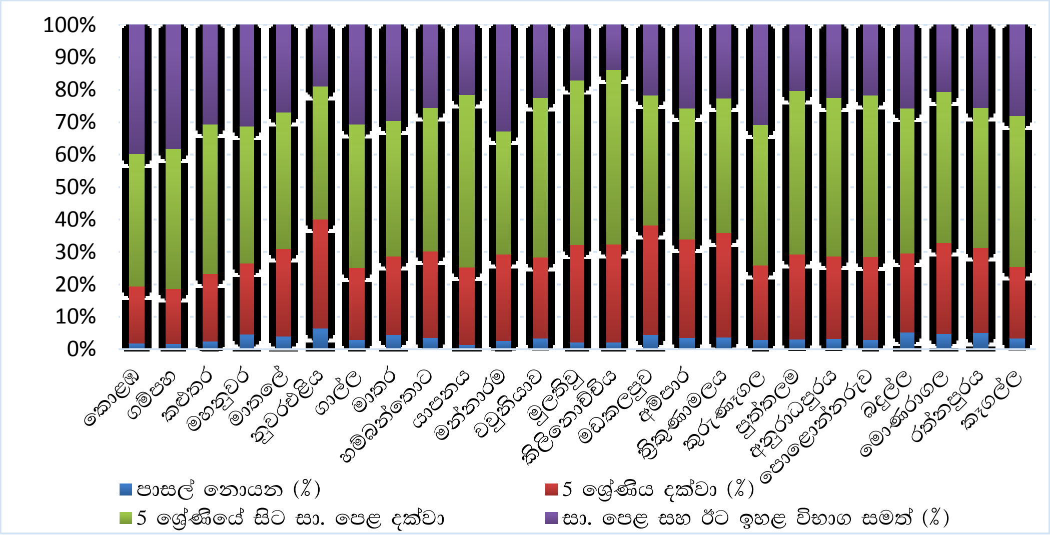
අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය ආශ්‍රිත අසමානතාවේ තරම තක්සේරු කළ හැකි එක් ක්‍රමයක් වන්නේ සිසුන්ගේ ශාස්ත්‍රීය කාර්ය සාධනය යි. මෙම විශ්ලේෂණය පදනම් වන්නේ ජාතික විභාගවල (5 ශ්‍රේණිය, සාමාන්‍ය පෙළ හා උසස් පෙළ) සහ ජාතික අධ්‍යාපන පර්යේෂණ හා ඇගයීම් මධ්‍යස්ථානයේ (NEREC) ලකුණු මත ය.[32] ශ්‍රී ලංකාව වර්තමානයේ දී 2.4 කොටසේ සඳහන් කෙරෙන PISA, TIMMS සහ PIRLS වැනි ජාත්‍යන්තර ශිෂ්‍ය තක්සේරු පරීක්ෂණ සඳහා මුල පිරීම නොකරයි.

---

31 යෝග්‍යතාව මැනීම සඳහා සලකා බැලෙන සාධක අතරට මේවා ඇතුළත් ය: මූලික සම්පත් පැවතීම (විදුලි බල, ජල, දුරකථන, පුස්තකාල පහසුකම්); පවත්නා උපකරණවල කල් පැවැත්ම (ඡායා පිටපත් යන්ත්‍ර, රූපවාහිනී සහ පරිගණක යනාදිය); පාවිච්චි කළ හැකි තත්ත්වයේ පවතින වැසිකිළි සංඛ්‍යාව; පාසල් ගොඩනැගිලිවල විශාලත්වය; විදුහල්පති කාර්යාලයක්, ගුරු විවේකාගාරයක් යනාදිය පැවතීම; ගුරුවරුන් සංඛ්‍යාව සහ සුදුසුකම් සංයුතිය (වෘත්තීය සහ උපාධි); පාසලේ සිට ළඟ ම ඇති බස් නැවතුම් පොළට හෝ දුම්රිය ස්ථානයට ඇති දුර සහ පෙ.ව. 7-8 අතරතුර දී පාසල දෙසට එන වාර ගණන; සහ පාසලේ සිට ප්‍රධාන අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශ කාර්යාල, ළඟ ම ඇති බැංකුව, තැපැල් කාර්යාලය සහ රජයේ රෝහල වෙත ඇති දුර (Sarma 2018).

32 ජාතික අධ්‍යාපන පර්යේෂණ හා ඇගයීම් මධ්‍යස්ථානය (NEREC) රට තුළ සිටින 4 ශ්‍රේණියේ සහ 8 ශ්‍රේණියේ සිසුන් සම්බන්ධයෙන් ජාතික ඉගෙනුම් ඵල තක්සේරුවක් සිදු කරන අතර ඉංග්‍රීසි හා ගණිතය සහ (8 ශ්‍රේණියේ) විද්‍යාව ආශ්‍රිත ඥානන නිපුණතා පරීක්ෂා කිරීම සඳහා මෙවලම් යොදා ගනියි (NEREC 2017).

4.11 රූප සටහන: දිස්ත්‍රික්ක අනුව පාසල් අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කිරීමේ අනුපාතික, 2016



මූලාශ්‍රය: Sarma 2018, HIES 2016 දත්ත මත පදනම් වේ

4.11 රූප සටහනේ පෙන්නුම් කෙරෙන පරිදි වඩාත් සුදුසුකම් ලත් ගුරුවරුන් සහ පාසල් වර්ග (එනම් ජාතික පාසල්, 1AB වර්ගය) සහිත සහ රජය සහ/හෝ දෙමව්පියන් අධ්‍යාපනය සඳහා වැඩිපුර වියදම් කරන දිස්ත්‍රික්ක තුළ ජාතික මට්ටමේ අධ්‍යාපන සුදුසුකම් (සාමාන්‍ය පෙළ සහ ඉහළ) සහිත ජනගහනයක් සිටීමට වඩාත් ඉඩ ඇත. 2016 දී උපරිම අධ්‍යාපන මට්ටම ලෙස සාමාන්‍ය පෙළ සම්පූර්ණ කර තිබුණේ රටේ ජනගහනයෙන් 15.3%ක් පමණක් වන අතර උසස් පෙළ හෝ ඊට ඉහළ අධ්‍යාපන මට්ටමක් සම්පූර්ණ කර තිබුණේ 13.9%ක් පමණකි (DCS 2018). එම නිසා රටෙන් 2/3කට වැඩි ප්‍රමාණයකට සාමාන්‍ය පෙළ සුදුසුකමක් නොතිබිණ. වතු අංශය පාසල් අධ්‍යාපනයක් නොලැබීම සම්බන්ධයෙන් වැඩි ම ප්‍රතිශතය (10.1%) ද සාමාන්‍ය පෙළ හෝ ඊට ඉහළ මට්ටමක් සම්පූර්ණ කිරීම සම්බන්ධයෙන් අඩු ම ප්‍රතිශතය (8.5%) ද පෙන්නුම් කරයි (එම). සාමාන්‍ය පෙළ සම්පූර්ණ කිරීමේ අනුපාතිකයන්හි අසමානකම් දිස්ත්‍රික්ක අතර ද පවතින අතර කොළඹ 40% සිට කිලිනොච්චිය, මුලතිවු හා නුවරඑළියෙහි පිළිවෙළින් 14%, 17% හා 19% දක්වා පරාසයක පැතිරී ඇත (Sarma 2018). අනතුරුව මෙය මෙම ප්‍රදේශවල රැකියා අවස්ථාවන්ට හා වැටුප් ලැබෙන රැකියා ප්‍රවේශයට බලපායි.

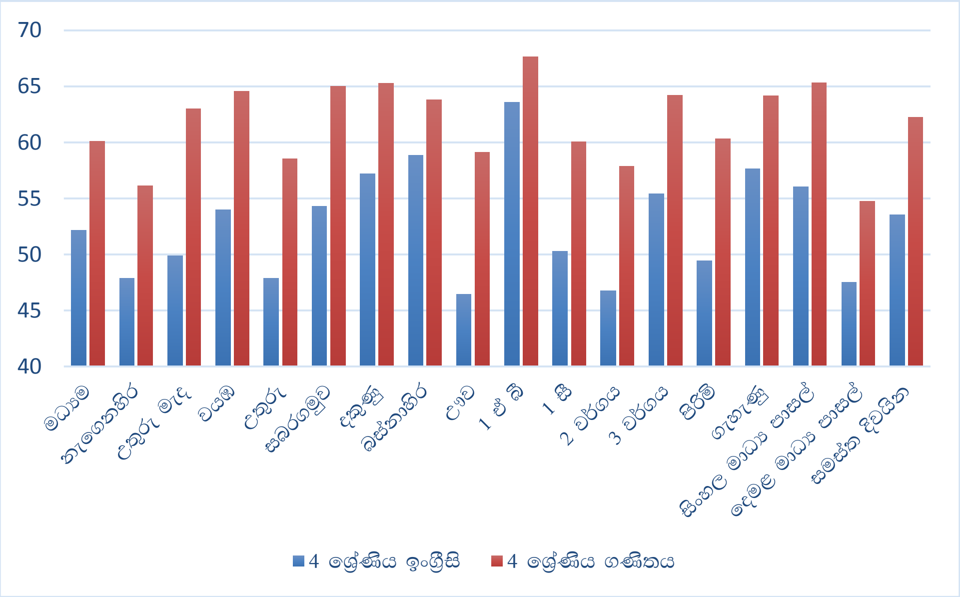
4.2 වගුව: පාසල් වර්ගය අනුව සමත් වීමේ ප්‍රතිශත අනුපාතික, 2012

පාසල් වර්ගය	ශිෂ්‍යත්වය	සාමාන්‍ය පෙළ	උසස් පෙළ
ජාතික	19.42	71.96	57.44
පළාත්	9.93	42.45	51.98
රජයේ පාසල්	11.40	49.98	54.65
වතු පාසල්	4.61	31.16	48.68

මූලාශ්‍රය: Ranasinghe et al. 2016, 25 වගුවෙන් උපුටා ගන්නා ලදි, School Census 2012 මත පදනම් වේ

ශ්‍රී ලංකාව තුළ අධ්‍යාපන කාර්ය සාධනය සම්බන්ධයෙන් පවත්නා අසමානකම් ළමයා යන පාසල් වර්ගය සහ කුටුම්බ ආදායම් මට්ටම් සමග සම්බන්ධ විය හැකි ය. 4.2 වගුව පෙන්වා දෙන පරිදි විශේෂයෙන් ම ශිෂ්‍යත්ව හා සාමාන්‍ය පෙළ විභාගවල දී ජාතික පාසල්වල සිසුහු පළාත් පාසල්වල සිසුන්ට වඩා වැඩි කාර්ය සාධනයක් අත් කර ගනිති (Ranasinghe et. al. 2016). රජයේ පාසල්වල සිසුන් වතුකරයේ පාසල්වල (එනම්, වතුකරය/වතු අංශය තුළ පිහිටි පාසල්වල) සිසුන්ට වඩා සැලකිය යුතු කාර්ය සාධනයක් අත් කර ගන්නා බව ද දැක ගත හැකි ය (එම). මීට අමතරව වඩාත් කුඩා පාසල් සහ 1C වර්ගයේ සහ 2 වර්ගයේ පාසල් සාමාන්‍ය පෙළ විභාගයේ දී වඩාත් අඩු කාර්ය සාධන අනුපාතික පෙන්නුම් කරයි (IPS 2017). වඩාත් ඉහළ ආදායම් මට්ටම් සහිත කුටුම්බවල ළමයින් 5 ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගයේ දී වඩාත් හොඳ කාර්ය සාධනයක් අත් කර ගැනීමට ඉඩ තිබෙන්නේ දෙමව්පියන්ගේ වඩාත් ඉහළ අධ්‍යාපන මට්ටම සහ වඩාත් අධ්‍යාපන අවස්ථා ලැබීම නිසා විය හැකි ය. (DOE 2015d). 5.2 රූප සටහන (පස් වන පරිච්ඡේදය) තුළ විස්තර කෙරෙන පරිදි සාමාන්‍ය පෙළ විභාගයේ දී ද මීට සමාන කාර්ය සාධන එල දැක ගත හැකි අතර මෙය දරිද්‍රතා මට්ටම් සහ සාමාන්‍ය පෙළ කාර්ය සාධනය අතර පවත්නා ප්‍රතිලෝම සම්බන්ධතාව පෙන්නුම් කරයි.

4.12 රූප සටහන: 4 ශ්‍රේණියේ සිසුන් අතර NEREC පරීක්ෂණ ලකුණු, 2015

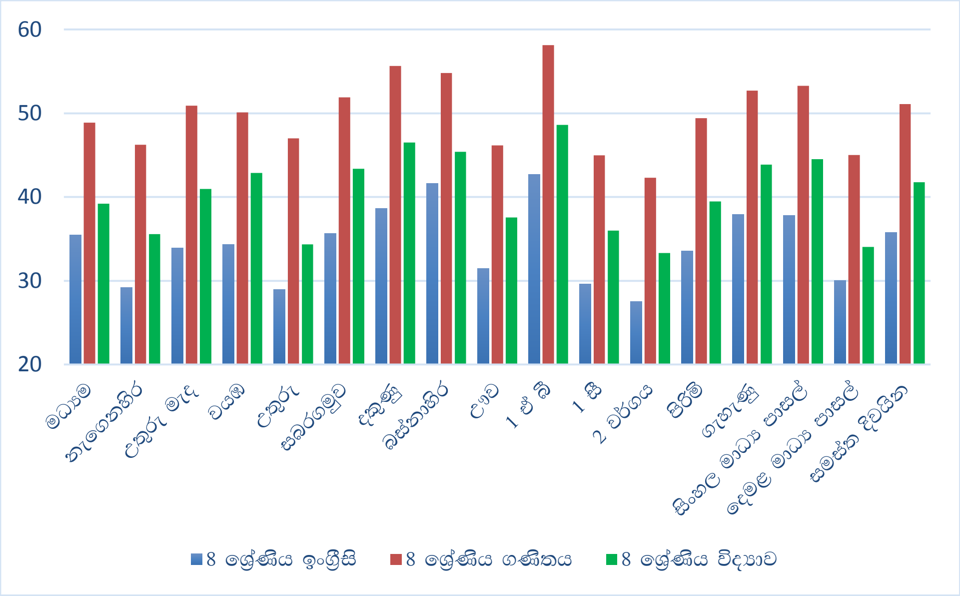


මූලාශ්‍රය: Sarma 2018, NEREC 2016 මත පදනම් වේ

4 සහ 8 ශ්‍රේණියේ කාර්ය සාධනය පිළිබඳ NEREC වාර්තා විශේෂයෙන් ම ද්විතීය පාසල් අධ්‍යාපනය ආශ්‍රිත කාර්ය සාධනයේ වෙනස්කම් පෙන්නුම් කළේ ය. 4.12 රූප සටහනෙන් පෙන්නුම් කෙරෙන පරිදි ඌව, උතුරු හා නැගෙනහිර පළාත්වල දී 4 ශ්‍රේණියේ සිසුහු ඉංග්‍රීසි පරීක්ෂණයේ දී අඩු ම ලකුණු ලබා ගන්නා අතර ජාතික සාමාන්‍යයන්ට සංසන්දනාත්මකව ගණිතය විෂයට ද දුර්වල ලකුණු ලබා ගනිති. දෙමළ ප්‍රාථමික ශිෂ්‍යයෝ ද සිංහල සිසුන්ට සංසන්දනාත්මකව අඩු කාර්ය සාධනයක් පෙන්නුම් කරති. ද්විතීය පාසල් මට්ටමේ දී මෙම අසමානකම් වඩාත් ප්‍රකට වේ. ඉංග්‍රීසි විෂය සඳහා 8 ශ්‍රේණියේ ජාතික සාමාන්‍ය ලකුණ 36%ක් තරම් පහළ මට්ටමක පවතින අතර නැවතත් ඌව, උතුරු හා නැගෙනහිර පළාත් ඉංග්‍රීසි, ගණිතය හා විද්‍යාව විෂයන් සඳහා රටේ අඩු ම ලකුණු ලබා ගනියි (4.13 රූප සටහන බලන්න) (Sarma 2018). 1AB වර්ගයේ පාසල්වලට යන ශිෂ්‍යයෝ 1C වර්ගයේ පාසල්වලට යන සිසුන්ට සංසන්දනාත්මකව 25%-35% අතර ප්‍රමාණයකින් වැඩි ලකුණු ලබා ගත්හ. දෙමළ පාසල්වල සිසුන් සිංහල

සිසුන්ට සංසන්දනාත්මකව ප්‍රතිශත අංක 9-10ක් අඩුවෙන් ලබා ගත් අතර පිරිමි ළමයි ප්‍රතිශත අංක 3-5 අතර ප්‍රමාණයකින් ගැහැණු ළමයින් ඉක්මවා යමින් වැඩි කාර්ය සාධනයක් අත් කර ගත්හ. මේ හැරුණු විට ඉංග්‍රීසි, ගණිතය හා විද්‍යාව සම්බන්ධයෙන් 8 ශ්‍රේණියේ සිසුන්ගේ සමස්ත ජාතික කාර්ය සාධනය දුර්වල ය (එම).

4.13 රූප සටහන: 8 ශ්‍රේණියේ සිසුන් අතර NEREC පරීක්ෂණ ලකුණු, 2016



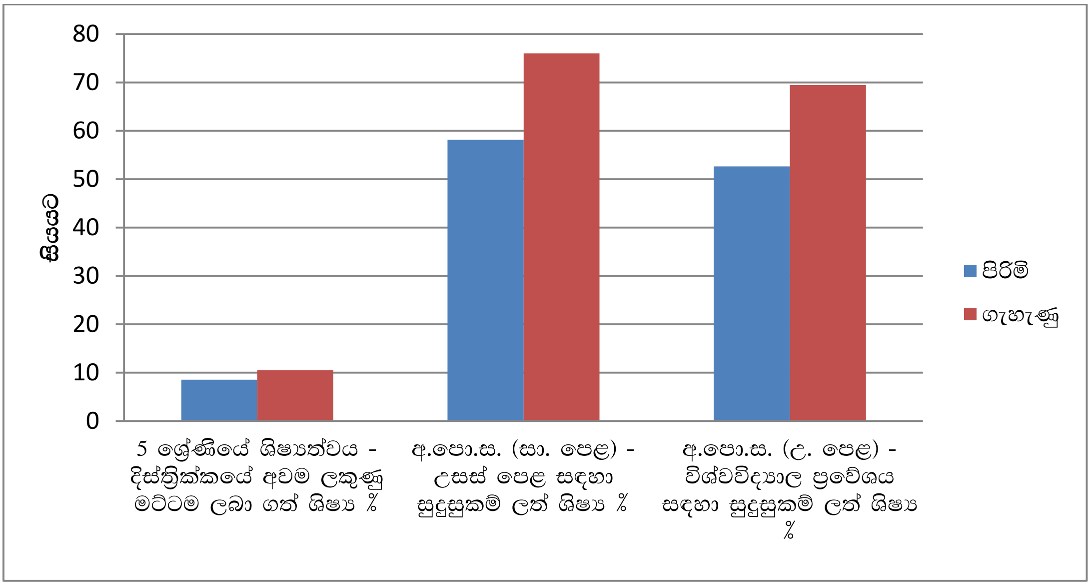
මූලාශ්‍රය: Sarma 2018, NEREC 2017 මත පදනම් වේ

ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය සම්බන්ධයෙන් ගත් විට පාසලේ දී ශිෂ්‍යාවන්ගේ කාර්ය සාධනය අධ්‍යාපන අංශය තුළ ශිෂ්‍යයන්ගේ කාර්ය සාධනයට සමාන හෝ එය ඉක්මවන නමුත් ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය අනුව හදාරන විෂයන් අතර අසමානකම් පවතී. 2015 වසරේ ප්‍රධාන ජාතික විභාග තුනේ දී ගැහැණු ළමයින් පිරිමි ළමයින්ට වඩා කාර්ය සාධනයක් අත් කර ගත් අතර (4.14 රූප සටහන) වඩාත් උසස් විභාග මට්ටම්වල දී කාර්ය සාධනයේ අසමානකම් වැඩි වේ.[33] (NEREC 4 හා 8 ශ්‍රේණි විභාගවල දී ද කාර්ය සාධනයේ මීට සමාන අසමානකම් දැක ගත හැකි ය.) උසස් පෙළ භෞතික විද්‍යාව හා ඉංජිනේරු තාක්ෂණය ප්‍රශ්න පත්‍රවලට පෙනී සිටි සිසුන්ගෙන් බහුතරය පිරිමි ළමයින් වූ අතර ගැහැණු ළමයි ජීව විද්‍යාව, චිත්‍ර හා ජෛව පද්ධති කෙරෙහි වැඩි කැමැත්තක් දැක්වූහ. විද්‍යා උසස් පෙළ පිරිනමන්නේ රජයේ පාසල්වලින් 10%ක් පමණක් නිසා විෂය හැදෑරීම සම්බන්ධයෙන් පවත්නා මෙම සීමාව පිරිමි ළමයින් සාමාන්‍ය පෙළින් පසුව පාසල් හැර යාමටත් ගැහැණු ළමයින් අඛණ්ඩව ප්‍රධාන වශයෙන් කලා විෂය ධාරාව හැදෑරීමටත් තුඩු දෙයි (Neff & de Silva 2017 - මහාචාර්ය සිරි හෙට්ටිගේ සමග පැවැත්වූ සම්මුඛ සාකච්ඡාව 2017).

---

[33] මෙය සමත් වීමේ සමස්ත අනුපාතික සංඛ්‍යා නිරූපණය නොකරන නමුත් (ශිෂ්‍යත්වය චේවා විශ්වවිද්‍යාල ප්‍රවේශය වේවා) ඊළඟ මට්ටම වෙත ප්‍රවේශ වීමට සුදුසුකම් ලැබීම සඳහා ප්‍රමාණවත් කාර්ය සාධනයක් අත් කර ගත් අය පෙන්නුම් කරයි.

4.14 රූප සටහන: විභාගවල දී සිසුන්ගේ කාර්ය සාධනය, 2015



* ඒ ඒ උපවර්ගයට අයත් මුළු ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව මත පදනම් වේ ** සංඛ්‍යාවන් කෙරෙහි දිස්ත්‍රික්කයන්හි අවම ලකුණු මට්ටම් බලපායි

මූලාශ්‍රය: DOE 2015a, DOE 2015b, DOE 2015c

1 කොටුව: ශ්‍රී ලංකාවේ පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති

පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති (ටියුෂන් පන්ති) යනු ශ්‍රී ලංකාව තුළ පවත්නා ඡායාමය අධ්‍යාපන ක්‍රමයකි. ජාතික විභාගවල දී කාර්ය සාධනය වැඩි කර ගැනීමේ සහ පාසල් අධ්‍යාපනය තුළ පවත්නේ යැයි දකිනු ලබන අඩුපාඩුකම් සපුරා ගැනීමේ බලාපොරොත්තුවෙන් දෙමව්පියෝ සිය දරුවන් මෙම පන්ති වෙත යවති. පෞද්ගලික උපකාරක පන්තිවලට ලබා දෙන වැදගත්කම වැඩි වීම නිසා සහ වසර ගණනාවක් තිස්සේ කුටුම්බයන් අමතර පන්ති සඳහා වඩාත් වියදම් කළ නිසා 1990 ගණන් මැද දී සුඛෝපභෝගී භාණ්ඩයක් බවට පත්ව තිබූ එය අත්‍යවශ්‍ය භාණ්ඩයක් බවට පත් විය (Pallegedara 2011). අධ්‍යාපනය සඳහා කුටුම්බය කරන වියදම වසර ගණනාවක් තිස්සේ වැඩි වී ඇති අතර 2016 දී කුටුම්බයේ සාමාන්‍ය මාසික අධ්‍යාපන වියදමෙන් 48%ක් බවට පත් වෙමින් උපකාරක පන්ති කුටුම්බ අධ්‍යාපන වියදමේ වඩ වඩාත් විශාල කොටසක් බවට පත්ව ඇත (DCS 2018). පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති ශාස්ත්‍රීය කාර්ය සාධනය කෙරෙහි ඇති කරන බලපෑම පිළිබඳව Damayanthi (2018) කළ අධ්‍යයනයෙන් සොයා ගැනුණේ දෙමව්පියන්ගේ අධ්‍යාපනය, ආර්ථික තත්ත්වය සහ ස්වයං ඉගෙනුම් පැය ගණන පදනම් කර ගෙන කාර්ය සාධනයට පෞද්ගලික අමතර පන්ති කරන බලපෑම විශාල වශයෙන් අවම කළ හැකි බව යි (Damayanthi 2018).

පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය බොහෝ දුරට ළමයා පදිංචි ස්ථානය, කුටුම්බ ආදායම් මට්ටම් හා දෙමව්පියන්ගේ අධ්‍යාපන මට්ටම් අනුව තීරණය වේ. උපකාරක පන්ති සම්බන්ධයෙන් ග්‍රාමීය හා වතු අංශවල ළමයින්ට සංසන්දනාත්මකව නාගරික ප්‍රදේශවල ළමයින්ට වැඩි ප්‍රවේශයක් හා

වැඩි තේරීමක් පවතී. ග්‍රාමීය හා දුප්පත් පසුබිම්වලට අයත් බොහෝ සිසුන් උපකාරක පන්ති මධ්‍යස්ථානවලට පැමිණෙන අතර මෙය සිසුන් 50 සිට 1,000 දක්වා වෙනස් විය හැකි ය (Pallegadara 2011). තම ප්‍රදේශයේ නොමැති අවස්ථාවල දී ඔවුහු පෞද්ගලික උපකාරක පන්තිවලට සහභාගි වීම සඳහා කොළඹ හෝ නාගරික ප්‍රදේශ වෙත ගමන් කරති. Pallegadara (2011) සොයා ගත්තේ ග්‍රාමීය හෝ වතු කුටුම්බවලට වඩා නාගරික කුටුම්බ තමන්ගේ දරුවන් පෞද්ගලික අමතර පන්තිවලට යවන බව යි. කෙසේ වුව ද, ග්‍රාමීය හා වතු කුටුම්බ අතර පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති සඳහා කරන වියදම ද වැඩි වී ඇති අතර පිළිවෙළින් වසර 10කට කලින් පැවති 19.19%ට සහ 14.85%ට සංසන්දනාත්මකව 2006 දී උපකාරක පන්ති සඳහා කළ වියදම ග්‍රාමීය කුටුම්බ සම්බන්ධයෙන් 64.38% දක්වා ද වතු කුටුම්බ සම්බන්ධයෙන් 58.19% දක්වා ද ඉහළ නැංගේ ය (එම). ළමයෙකු පෞද්ගලික උපකාරක පන්තිවලට යාම සහ ඔවුන්ගේ දෙමව්පියන්ගේ ආදායම් මට්ටම හා අධ්‍යාපන මට්ටම අතර ද ධනාත්මක සම්බන්ධයක් පවතී (එම). වඩාත් ධනවත් දෙමව්පියන්ට වැඩි වියදමක් කළ හැකි නිසා හෝ තමන්ගේ දරුවන්ට තනි තනිව පවත්වනු ලබන ගුණාත්මක උපකාරක පන්ති සම්පාදනය කළ හැකි නිසා මෙය සමාජය තුළ ආර්ථික ස්තර අතර පවත්නා අධ්‍යාපන අසමානකම් චිරස්ථායී කරයි.

රට තුළ වේගයෙන් වර්ධනය වන පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති ව්‍යාපාරයට සම්බන්ධිතව රටේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය මුහුණ දෙන ගැටලු උතුරුදිග අධ්‍යාපන ක්‍රමය පිළිබඳ සමාලෝචනයේ (NESR) වාර්තාව 2014 තුළ පිළිබිඹු වේ. උතුරේ, විශේෂයෙන් ම යාපනයේ, පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති සංඛ්‍යාව සැලකිය යුතු ලෙස වැඩි වී ඇති අතර සමහර පන්තිවල ශිෂ්‍ය සංඛ්‍යාව 200ත් 500ත් අතර පරාසයක වේ (Northern Province Ministry of Education 2014). පාසල් ගුරුවරුන් බොහෝ දෙනෙකු සහ සමහර කලාප කාර්ය මණ්ඩල ද අමතර පන්ති පවත්වන බවත් එම නිසා අවශ්‍යතාවන් අතර ගැටුම පිළිබඳ ප්‍රශ්නය මතු වන බවත් විභාග උත්තර පත්‍ර බැලීම සඳහා ගුරුවරුන්ට ආරාධනා කෙරෙන නිසා දූෂණය සහ විභාග ප්‍රශ්න සම්බන්ධයෙන් අභ්‍යන්තර කාර්ය මාණ්ඩලිකයන්ට පවත්නා දැනුම වෙත මාවත් විවෘත වන බවත් වාර්තාව ප්‍රකාශ කරයි. අනෙක් ගැටලු අතරට තමන්ගේ උපකාරක පන්තිවලට සහභාගි වන ලෙස සිසුන්ට බල කිරීම සඳහා ගුරුවරුන් පන්ති කාමරයේ දී හිතාමතා ම හොඳින් නුගැන්වීම හෝ විෂය නිර්දේශය සම්පූර්ණ නොකිරීම ඇතුළත් වේ. මෙය පාසල් අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය කෙරෙහි සෘණාත්මක අන්දමින් බලපායි. මීට අමතරව සමහර සිසුහු තම දෙමව්පියන්, විදුහල්පතිවරුන්, ගුරුවරුන් හා අධ්‍යාපන පරිපාලකයන්ගේ දැනුවත්කම හා වක්‍ර අනුමැතිය ඇතිව පාසල් අධ්‍යාපන පැය අතරතුර දී උපකාරක පන්තිවලට සහභාගි වෙති (එම). උදාහරණයක් ලෙස සිය උසස් පෙළ විභාගය සඳහා සූදානම් වීම පිණිස ටියුටරිවලට යාම සඳහා (නිල වශයෙන් නොපවතින) 'අධ්‍යයන නිවාඩු' ගෙන ජනවාරි සහ ජූලි අතරතුර පාසල් නොයා සිටිය යුතු බව 13 වසරේ සිසුහු දැන සිටිති (Northern Province Ministry of Education 2014).

මේ අනුව නියාමනයකට ලක් නොවන පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පුළුල්ව පැතිර ගිය සංසිද්ධියක් බවට පත්ව ඇත. එම නිසා පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති සඳහා කුටුම්බය කරන අසමාන ආයෝජනය සහ ඒවා වෙත පවත්නා අසමාන ප්‍රවේශය අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය සම්බන්ධ අසමානතාවේ ස්වරූපයකි. පෞද්ගලික උපකාරක පන්ති පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රමයට සහ සිසුන්ගේ කාර්ය සාධනයට කරන බලපෑම වැඩි දුර පර්යේෂණයට සුදුසු ක්ෂේත්‍රයකි.

4.4 නිගමනය

ළමයින් සියලු දෙනා ම පාහේ ප්‍රාථමික පාසල් යන හෙයින් ශ්‍රී ලංකාවේ නිදහස් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති නිසා එය දකුණු ආසියාව තුළ පවත්නා වඩාත් සාක්ෂර රටවලින් එකක් බවට පත්ව ඇත. කෙසේ වුව ද අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය, විශේෂයෙන් ම ගුණාත්මක අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය, සම්බන්ධයෙන් අසමානකම් පවතී. ප්‍රාථමික මට්ටමේ දී මෙම අසමානකම් දැක ගත නොහැකි නමුත් ද්විතීය හා තෘතීය මට්ටම්වල දී වඩාත් සැලකිය යුතු තත්ත්වයට පත් වේ. මෙම පරිච්ඡේදය (ළමයාගේ ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය, ඉගෙනුම් පෙර සූදානම, ජනවාර්ගිකත්වය, පදිංචි ස්ථානය සහ ඔවුන්ගේ දෙමව්පියන්ගේ අධ්‍යාපන හා ආදායම් මට්ටම් සම්බන්ධයෙන්[34]) උපත ආශ්‍රිත ළමයාගේ පෞද්ගලික තත්ත්වයන් ඔහු/ඇය ලබන අධ්‍යාපන අත්දැකීමෙහි ලා දිගින් දිගට ම වැදගත් කාර්ය භාරයක් ඉටු කරන්නේ ය යන කරුණ ඉස්මතු කළේ ය.

ශ්‍රී ලංකාවේ දී අවාසි අත්විඳින පත් ප්‍රජාවන්ගේ කොටස් අතර - අඩු ආදායම් සහ ග්‍රාමීය/වතු කුටුම්බ අතර - අධ්‍යාපන අසමානතා පවතී. පවුලේ ආදායම් මට්ටම ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් වෙත ප්‍රවේශ වීමට ළමයෙකුට තිබෙන හැකියාව සහ ඔහු/ඇය අඛණ්ඩව අධ්‍යාපනය ලැබීම කෙරෙහි බලපාන සාධකයක්ව පවතී. පළාත් පාසල් සමග සසඳන විට ග්‍රාමීය හා වතුකර සිසුන් ජාතික පාසල්වල ඉගෙනුම ලබන්නේ සුළු ප්‍රමාණයක් නිසා පසුව කී සිසුන් ජාතික විභාගවල දී පෙර කී සිසුන්ට වඩා වැඩි කාර්ය සාධනයක් අත් කර ගන්නා අතර මින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ දුප්පතුන්ට ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් වෙත සමාන ප්‍රවේශයක් නොමැති බව යි. වතුකරයේ පාසල්වලට වඩා වැඩි කාර්ය සාධනයක් රජයේ පාසල් විසින් අත් කර ගැනෙන නිසා (ප්‍රධාන වශයෙන් දෙමළ ජනවර්ගයට අයත්) වතු අංශයේ ළමයින් ආශ්‍රිත අධ්‍යාපන අසමානතා වඩාත් පැහැදිලි ලෙස ප්‍රකාශයට පත් වේ. සමස්තයක් ලෙස ගත් විට සිංහල පාසල් සිසුන් දෙමළ සිසුන්ට වඩා වැඩි කාර්ය සාධනයක් අතර කර ගන්නා අතර කාන්තාවෝ පිරිමින්ට වඩා වැඩි කාර්ය සාධනයක් අත් කර ගනිති.

දිස්ත්‍රික්ක සහ පළාත් අතර සිසුන්ගේ කාර්ය සාධනය සම්බන්ධයෙන් පවත්නා වෙනස්කම් එම ප්‍රදේශ අතර පවත්නා භූගෝලීය අධ්‍යාපන අසමානකම් ඉස්මතු කර දක්වයි. ඌව, උතුරු හා නැගෙනහිර පළාත්වල[35] සිසුහු ප්‍රාථමික හා ද්විතීය ජාතික ඉංග්‍රීසි හා ගණිත තක්සේරුවල දී අඩු ලකුණු ප්‍රමාණයක් ලබා ගනිති. යෝග්‍යතාව සම්බන්ධයෙන් ගත් විට මෙම පළාත් රට තුළ පවත්නා 'අතිදුෂ්කර' පාසල් ලෙස ශ්‍රේණිගත කෙරෙන පාසල් වැඩි ම ප්‍රමාණයෙන් සමන්විත වන අතර උපාධිධාරී ගුරුවරුන් සිටින්නේ සංසන්දනාත්මකව අඩු ප්‍රමාණයකි. උතුරු නැගෙනහිර පළාත් සම්බන්ධයෙන් ගත් විට එම පළාත් කලින් යුද්ධයෙන් පීඩාවට පත් වූ නිසා ඒවායේ සිසුහු ඒ ආශ්‍රිත සෞඛ්‍ය හා සමාජ-ආර්ථික ගැටලුවලට ද මුහුණ දෙති. දිස්ත්‍රික්ක සම්බන්ධයෙන් ගත් විට සාමාන්‍ය පෙළ හා ඊට ඉහළ අධ්‍යාපන මට්ටමක් සහිත අඩු ම ජන ප්‍රමාණය සිටින්නේ නුවරඑළිය, කිලිනොච්චිය හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයන්හි ය. මුලතිවු සහ නුවරඑළිය දිස්ත්‍රික්කයන්හි ළමයින් මුල් කාලීන සෞඛ්‍ය අභියෝගයන් අත්දකින අතර නුවරඑළිය දිස්ත්‍රික්කය ජාතික පාසල් හා 1AB වර්ගයේ පාසල් ආශ්‍රිත අඩු ම ඇතුළත් වීමේ අනුපාතික ද පෙන්නුම් කරයි. එමෙන් ම මුලතිවු සහ කිලිනොච්චිය දිස්ත්‍රික්ක රට තුළ පවත්නා 'අතිදුෂ්කර' හා යෝග්‍ය නොවන පාසල් වැඩි ම ප්‍රමාණයෙන් ද සමන්විත ය. අනුරාධපුරය, පොළොන්නරුව, පුත්තලම, වවුනියාව හා මොණරාගල දිස්ත්‍රික්ක ද අධ්‍යාපන ජයග්‍රහණයේ පහළ මට්ටම් පෙන්නුම් කරන අතර අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය හා ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධ ගැටලුවලට විසඳුම් සොයමින් සිටියි. ඉගෙනුම ලබන්නාගේ පෙර සූදානම, ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය සහ උපත ආශ්‍රිත පෞද්ගලික තත්ත්වයන් කෙරෙහි සාධක බලපාන තරම ගුණාත්මක

---

[34] ආගම ද සාධකයක් ලෙස සැලකෙන නමුත් මෙම සම්බන්ධය නිසැකව සොයා දැන ගැනීම සඳහා වැඩි දුර පර්යේෂණ සිදු කළ යුතු යැයි නිර්දේශ කරනු ලැබේ.

[35] උතුරු පළාත යාපනය, කිලිනොච්චිය, මන්නාරම, මුලතිවු හා වවුනියාව යන දිස්ත්‍රික්කවලින් සමන්විත වේ. නැගෙනහිර පළාත මඩකලපුව, අම්පාර හා ත්‍රිකුණාමලය යන දිස්ත්‍රික්කවලින් සමන්විත වේ. ඌව පළාත බදුල්ල හා මොණරාගල යන දිස්ත්‍රික්කවලින් සමන්විත වේ.

අධ්‍යාපනය වෙත ඔවුන්ට පවත්නා ප්‍රවේශය කෙරෙහි බලපෑ හැකි අතර තක්සේරු කළ හැක්කේ අනුභූතික විශ්ලේෂණයක් මගින් පමණකි. මඩකලපුව, මුලතිවු සහ මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයන්ට අදාළව මෙම සාධක සමහරක් සම්බන්ධයෙන් විශ්ලේෂණයක් සිදු කරන ලද අතර එහි ප්‍රතිඵල ඊළඟ පරිච්ඡේදයේ දී විමසා බලනු ලැබේ.

පස් වන පරිච්ඡේදය

අධ්‍යාපන අසමානතාව පිළිබඳ අනාවරණ - සිද්ධි අධ්‍යයන තුනක්

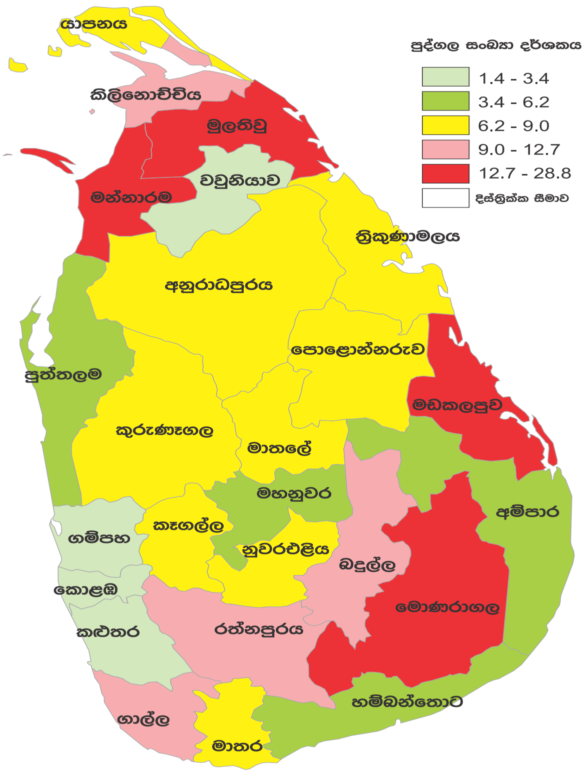
වෙන්කටේෂ්වරන් සර්මා

5.1 හැඳින්වීම

මෙම පරිච්ඡේදය 1.4 කොටසේ දී හඳුනා ගන්නා ලද "ශ්‍රී ලංකාව තුළ දී අධ්‍යාපන අසමානතාවට දායක වන සාධක මොනවා ද?" යන දෙවන පර්යේෂණ ගැටලුව කෙරෙහි අවධානය යොමු කරයි. පරිච්ඡේදය විශේෂයෙන් ම ශ්‍රී ලංකාව තුළ ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය ලැබීම ආශ්‍රිත වෙනස්කම් පුද්ගල, කුටුම්බ හා භූගෝලීය සාධක ඇසුරින් පැහැදිලි කළ හැකි ද යන්න අනාවරණය කර ගැනීමට ප්‍රයත්න දරයි. මෙම පරිච්ඡේදය තුළ ඉදිරිපත් කෙරෙන විශ්ලේෂණයේ දී මඩකලපුව, මොණරාගල හා මුලතිවු යන දිස්ත්‍රික්ක තුනේ ද්විතීය අධ්‍යාපනය කෙරෙහි විශේෂ අවධානයක් යොමු කරනු ලැබේ. වඩාත් දුප්පත් හා ග්‍රාමීය පසුබිම්වලට අයත් ළමයින් උදෙසා පවත්නා අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය ද්විතීය අධ්‍යාපන මට්ටමේ දී වෙනසකට ලක් වන නිසා (කලින් පරිච්ඡේදයේ 4.2 කොටසේ දැක්වෙන සාක්ෂි බලන්න) ද්විතීය අධ්‍යාපනය අවධාරණය කරනු ලැබේ. ඉහත සඳහන් දිස්ත්‍රික්ක තුන තෝරා ගැනීමට තුඩු දුන්නේ ඒවායේ දරිද්‍රතා අනුපාතිකය, ග්‍රාමීයත්වය හා ජනවාර්ගික සංයුතිය යි. මීළඟට කෙරෙන සාකච්ඡාවෙන් ඒ බව පැහැදිලි වනු ඇත.

අ) 2012 දී මෙම දිස්ත්‍රික්ක තුන ඉතා ඉහළ දරිද්‍රතා පුද්ගල සංඛ්‍යා පෙන්නුම් කළේ ය (5.1 රූප සටහන බලන්න).

5.1 රූප සටහන: ශ්‍රී ලංකාවේ දරිද්‍රතාවේ අවකාශීය ව්‍යාප්තිය



HIES (2015) ඇසුරින් සකසා ගන්නා ලදී[36]

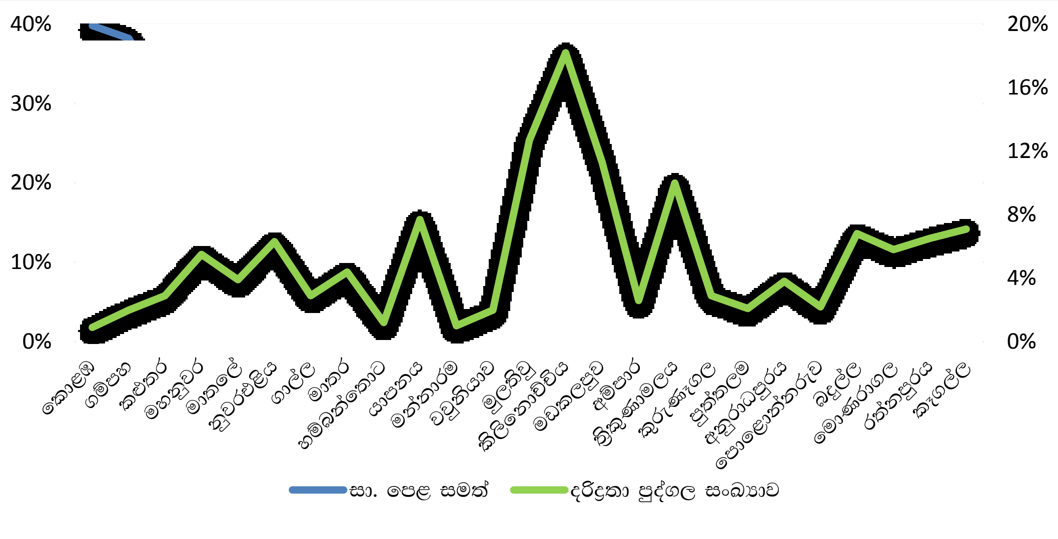
5.1 රූප සටහනෙන් පැහැදිලි වන පරිදි 12.7 ඉක්මවූ දරිද්‍රතා පුද්ගල සංඛ්‍යා දර්ශක අගයක් පැවතියේ මෙම දිස්ත්‍රික්ක තුනේ සහ මන්නාරම පමණකි. මන්නාරම දිස්ත්‍රික්කය මෙම අධ්‍යයනයේ කොටසක් බවට පත් කර නොගන්නා ලද්දේ අවධානය යොමු කෙරෙන ප්‍රදේශයන්හි වඩාත් උචිත භූගෝලීය පැතිරීමක් පවත්නා බව සහතික කිරීම සඳහා ය.

ආ) අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය, ගුණාත්මකත්වය හා ඉගෙනුම් ඵල සම්බන්ධයෙන් ගත් විට (කලින් පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කළ පරිදි) අධ්‍යාපනික වශයෙන් වඩාත් ම පසුගාමී වන්නේ උතුරු, නැගෙනහිර හා ඌව (සහ උතුරු මැද) පළාත් ය.

36 මෙම අධ්‍යයනය මෙතැනින් ලබා ගත හැකි යඃ
http://www.statistics.gov.lk/poverty/SpatialDistributionOfPoverty2012_13.pdf

මෙම දිස්ත්‍රික්ක තුන කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීමෙන් විශේෂයෙන් ම ද්විතීය පාසල් මට්ටමේ දී දරිද්‍රතාව හා අධ්‍යාපන ඵල අතර පවත්නා බලගතු ප්‍රතිලෝම සම්බන්ධතාව විමසා බැලීමට ඉඩ සැලසේ (පහත 5.2 රූප සටහන බලන්න).

5.2 රූප සටහන: දිස්ත්‍රික්ක අනුව දරිද්‍රතා පුද්ගල සංඛ්‍යාව සහ සාමාන්‍ය පෙළ සමත් වීමේ අනුපාතික



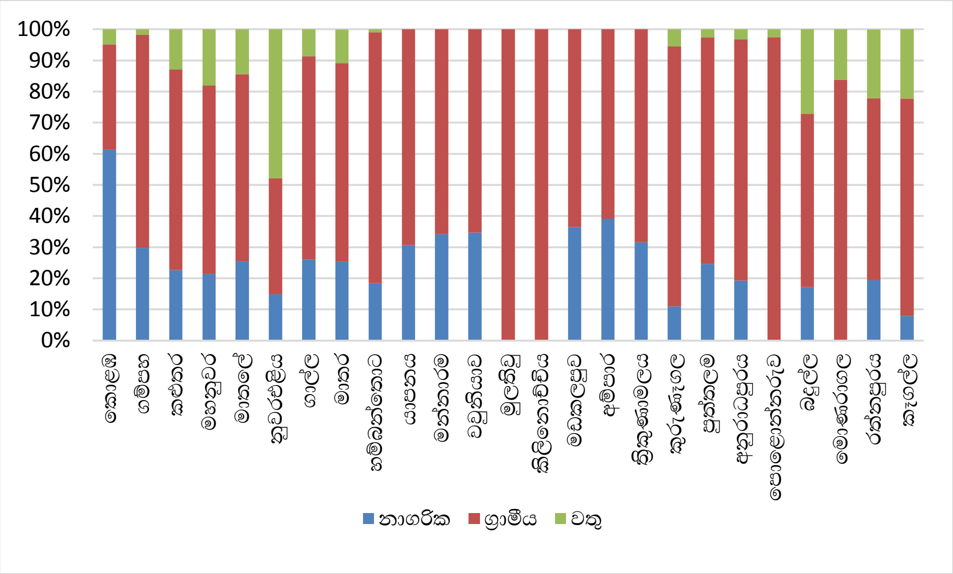
සටහන: වම් පස අක්ෂයෙන් සාමාන්‍ය පෙළ සමත් වීමේ අනුපාතිකය දැක්වෙන අතර දකුණු පස දරිද්‍රතා පුද්ගල සංඛ්‍යා දැක්වේ.
මූලාශ්‍රය: HIES (2016)

ඇ) මෙම දිස්ත්‍රික්ක තුන මනා භූගෝලීය ආවරණයක් සම්පාදනය කරන අතර ශ්‍රී ලංකාවේ භූමි ප්‍රමාණයෙන් 17%ක් පමණ ආවරණය කරයි. පුළුල් භූගෝලීය පැතිරීම නිසා දිස්ත්‍රික්ක තුන තුළ නාගරික ප්‍රදේශ ඒකරාශි වී තිබෙන්නේ අඩුවෙන් වීම හේතුවෙන් ද ඒවා දුර සහ ඈත එපිට ප්‍රදේශවල පාසල් අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය අධ්‍යයනය කිරීම සඳහා වඩාත් ම සුදුසු දිස්ත්‍රික්ක බවට පත් වේ (5.3 රූප සටහන බලන්න). නාගරික අංශය සමග සසඳන විට ග්‍රාමීය හා වතු අංශයන්හි දරිද්‍රතාව වඩාත් ඒකරාශි වීමක් ද දැක ගත හැකි ය (CEPA 2017).[37] මුලතිවු හා මොණරාගල කුටුම්බ සියල්ල ම පාහේ ග්‍රාමීය හෝ වතු අංශයට අයත් වන අතර මඩකලපුවේ කුටුම්බවලින් 2/3කට ආසන්න ප්‍රමාණයක් ග්‍රාමීය අංශයට අයත් වේ.

---

[37] මෙහි තිබෙන ප්‍රස්තාරය බලන්න: http://www.cepa.lk/content_images/upload/images/povertyhead-count-sector.jpg

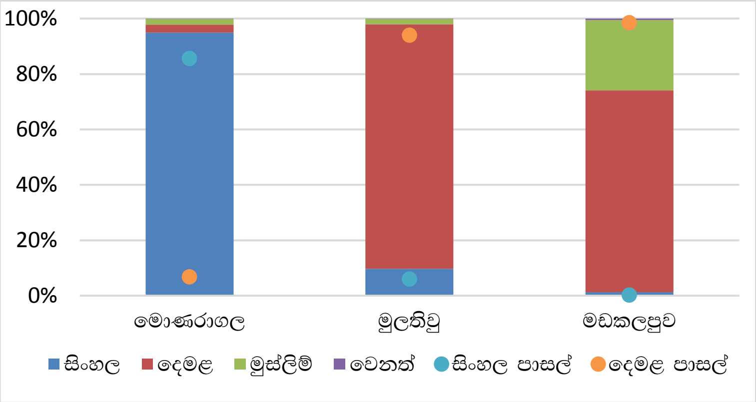
5.3 රූප සටහන: දිස්ත්‍රික්කය අනුව ග්‍රාමීයත්වය



මූලාශ්‍රය: HIES (2016)

ඇ) දිස්ත්‍රික්ක තුන තුළ ජනවාර්ගික කණ්ඩායම්වලත් සිංහල හා දෙමළ මාධ්‍ය පාසල්වලත් මනා මිශ්‍රණයක් පවතී (4.4 රූප සටහන බලන්න). මොණරාගල ප්‍රධාන වශයෙන් සිංහල ජනයා ද මුලතිවුහි ප්‍රධාන වශයෙන් දෙමළ ජනයා ද වාසය කරන අතර මඩකලපුවේ දෙමළ හා මුස්ලිම් මිශ්‍රණයක් දැක ගත හැකි ය. එපමණක් නොව එම දිස්ත්‍රික්කයන්හි කලාප තෝරා ගන්නා ආකාරය මගින් දිස්ත්‍රික්ක මට්ටමේ ඒකාබද්ධ විශ්ලේෂණයේ දී සිංහල, දෙමළ හා මුස්ලිම් මිශ්‍ර නියෝජනයක් අත් කර ගැනීමට ඉඩ සැලසේ. මේ පිළිබඳව 5.2.1 කොටසේ දී සාකච්ඡා කරනු ලැබේ.

5.4 රූප සටහන: අවධානය යොමු කෙරෙන ප්‍රධාන දිස්ත්‍රික්ක තුන තුළ ජනවාර්ගික සංයුතිය සහ ඉගැන්වීම් මාධ්‍යය අනුව පාසල්



මූලාශ්‍රය: CPH (2012) සහ MoE (2018a)

ඊළඟ කොටසේ දී මෙම පරිච්ඡේදය මෙම දිස්ත්‍රික්ක තුනේ අධ්‍යාපන සම්පාදනය අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා යොදා ගත් දත්ත හා ක්‍රමවේදය සාරාංශ කරයි.

5.2 දත්ත

විශ්ලේෂණයේ දී යොදා ගැනෙන දත්ත සම්පාදනය කර ගන්නා ලද්දේ පහත දැක්වෙන මූලාශ්‍ර හතරෙනි:

1) මඩකලපුව, මොණරාගල හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයන්හි සිදු කරන ලද ACTED-CEPA පුරවැසි වාර්තා පත් (CRC) අධ්‍යයන. "*සමාජ සංවර්ධනය හා යහපාලනය එකිනෙකට සමගාමීව ඇති කිරීම: වඩාත් හොඳ සමාජ සේවාවන් සම්පාදනය කිරීම සඳහා ප්‍රජා සේවා සංවිධාන (CSOs) සහ රජයේ ආයතන අතර සහයෝගිතාව පෝෂණය කිරීම*" පිළිබඳ ACTED-CEPA පුරවැසි වාර්තා පත් ව්‍යාපෘතිය සඳහා අරමුදල් සම්පාදනය කරන ලද්දේ යුරෝපා සංගමය විසිනි. ව්‍යාපෘතියේ අභිමතාර්ථය වූයේ "රාජ්‍ය සේවාවන්ගේ වඩාත් යහපත් ප්‍රවේශය හා වැඩි දියුණු ගුණාත්මකත්වය ප්‍රවර්ධනය කිරීම සහ ඒ අතර සේවා සම්පාදකයන්ගේ වග වීම සහතික කිරීම පිණිස රජයේ ආයතන සමග සහයෝගී වීම සඳහා ප්‍රජා සේවා සංවිධානවල හැකියාව ශක්තිමත් කිරීම හා වැඩි දියුණු කිරීම" යි. රජයේ පාසල්වල ද්විතීය අධ්‍යාපනය ව්‍යාපෘතියේ දී විමසා බලන ලද එක් රාජ්‍ය සේවාවක් විය.

2) කුටුම්බ ආදායම් හා වියදම් සමීක්ෂණය (HIES) 2016 දත්ත කට්ටලය. කුටුම්බ ආදායම් හා වියදම් සමීක්ෂණය ජන ලේඛන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තුව (DCS) විසින් සාමාන්‍යයෙන් සෑම 5 වසරකට වරක් ම පවත්වනු ලබන ජාතික මට්ටම නියෝජනය කරන කුටුම්බ සමීක්ෂණයකි. ජන ලේඛන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තුව ස්තරවලට බෙදන ලද අදියර දෙකක අහඹු නියැදිකරණයක් යොදා ගන්නා අතර ප්‍රාථමික නියැදිකරණ ඒකක වන්නේ නිවාස ඒකක සංඛ්‍යාවට සමාන වන සංගණන කාණ්ඩ 2,500කි. නිවාස ඒකක ද්විතීය නියැදිකරණ ඒකක වන අතර සෑම ප්‍රාථමික නියැදිකරණ ඒකක 2,500කින් ම නිවාස ඒකක 10 බැගින් තෝරා ගනු ලැබේ. කුටුම්බ ආදායම් හා වියදම් සමීක්ෂණය කාණ්ඩ බර තැබීම් යොදා ගන්නා අතර ප්‍රතිචාර නොදක්වන කුටුම්බ ප්‍රතිචාර නොදක්වන ඒකක බවට පරිවර්තනය කරයි. HIES දත්තවල ප්‍රධාන එල විචල්‍යයන් පිළිබඳ සාරාංශයක් A1 උපග්‍රන්ථයෙහි දක්වා ඇත.

3) අවධානය යොමු කෙරෙන දිස්ත්‍රික්ක තුනේ කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාලවලින් ලබා ගත හැකි ද්විතීය දත්ත. මෙම දත්ත විශේෂයෙන් ම යොදා ගන්නා ලද්දේ එලයන් - විශේෂයෙන් ම 5 ශ්‍රේණිය, අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ හා අ.පො.ස. උසස් පෙළ විභාග සමත් වීමේ අනුපාතික - අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා ය. දත්ත ලබා ගත හැකි තැන්වල දී එම කලාපයන්හි පාසල් අධ්‍යාපන සම්පාදනයේ ගුණාත්මකත්වය හඳුනා ගැනීම සඳහා ද දත්ත යොදා ගනු ලැබේ.

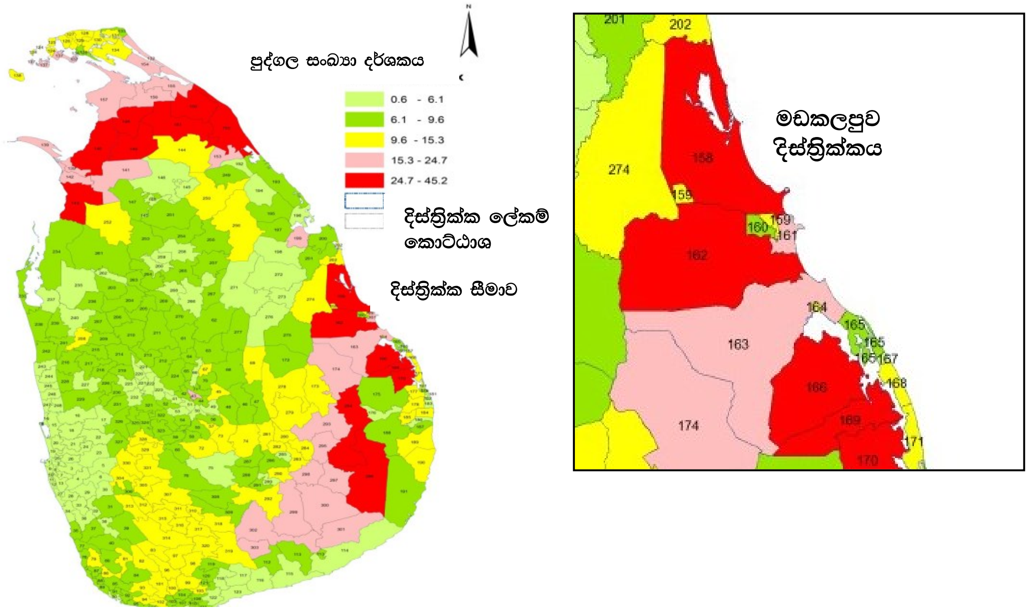
4) කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් සහ ද්විතීය පාසල් ළමයින්ගේ අහඹු ලෙස නියැදිකරණය කරන ලද දෙමව්පියන් හත් දෙනෙකු සමග පවත්වන ලද සම්මුඛ සාකච්ඡා.

5.2.1 පුරවැසි වාර්තා පත් (CRC) ව්‍යාපෘතියේ නියැදිකරණ හා සාරාංශ සංඛ්‍යාති

CRC ව්‍යාපෘතිය මඩකලපුව, මොණරාගල හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයන්හි ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශ (GNDs) 60ක් ආවරණය කළේ ය (සමීක්ෂණ ප්‍රදේශ A2 උපග්‍රන්ථයේ දක්වා ඇත). එක් එක් දිස්ත්‍රික්කයෙන් ග්‍රාම

නිලධාරි කොට්ඨාශ 20 බැගින් තෝරා ගන්නා ලදි.[38] මෙම ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශ එම දිස්ත්‍රික්ක තුළ පිහිටි දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ (DSDs) 10කට අයත් ය. මෙම දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශයන්හි භූගෝලීය පැතිරීම සහ ඒවායේ දරිද්‍රතාව පැවතීම පිළිබඳ පැහැදිලි කිරීමක් සඳහා කරුණාකර 5.5 රූප සටහන බලන්න. මඩකලපුවෙන් එරාවූර් නගරය (සිතියමේ 164), කෝරලෙයිපත්තු දකුණ (162), මන්මුනෙයි නිරිතදිග (169) සහ පොරතිවුපත්තු (170) යන දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ තෝරා ගනු ලැබිණ; මොණරාගලින් බඩල්කුඹුර (298), මැදගම (295) හා මඩුල්ල (294) යන දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ තෝරා ගනු ලැබිණ; මුලතිවුවලින් ඔඩ්ඩුසුඩාන් (151), වැලිඔය (153) හා මැරිටයිම්පත්තු (152) යන දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ තෝරා ගනු ලැබිණ. ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශ තෝරා ගන්නා ලද්දේ දරිද්‍රතාව හා ජනවාර්ගික සංයුතිය පදනම් කර ගනිමිනි (අරමුණ වූයේ වඩාත් සමබර අධ්‍යයනයක් නිර්මාණය කර ගැනීම යි). එක් එක් ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශයෙන් අහඹු ලෙස කුටුම්බ 20ක් (+5%ක්) තෝරා ගනු ලැබිණ. මේ අනුව එක් එක් දිස්ත්‍රික්කයෙන් කුටුම්බ 400ක් (+5%ක්) තෝරා ගැනුණු අතර එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස සැලසුම් කරන ලද නියැදියේ විශාලත්වය කුටුම්බ 1,200ක් විය. අධ්‍යයනය ද්විතීය අධ්‍යාපනය කෙරෙහි අවධානය යොමු කළ නිසා තෝරා ගන්නා ලද්දේ ද්විතීය පාසල් අධ්‍යාපන වයසේ පසු වන ළමයින් සිටින කුටුම්බ පමණකි (මෙය සිදු කරන ලද්දේ ප්‍රජා සේවා සංවිධාන (CSOs) විසින් සම්පාදනය කරන ලද ලැයිස්තුවක් පදනම් කර ගනිමිනි). CRC දත්ත කට්ටලයට සමස්තයක් ලෙස කුටුම්බ 1,248ක් (මඩකලපුව දිස්ත්‍රික්කයෙන් 421ක්, මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයෙන් 417ක් සහ මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයෙන් 410ක්) උකහා ගැනිණ. CRC දත්තවල මූලික විස්තරාත්මක සංඛ්‍යාතිවලින් සමහරක් A3-A සිට A3-C දක්වා උපග්‍රන්ථයන්හි දක්වා ඇත.

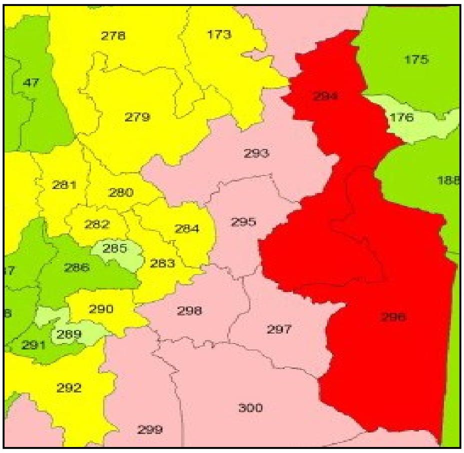
5.5 රූප සටහන: මෙම අධ්‍යයනයේ දී අවධානය යොමු කෙරෙන දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ සහ ඒවායේ දරිද්‍රතාව පැවතීම

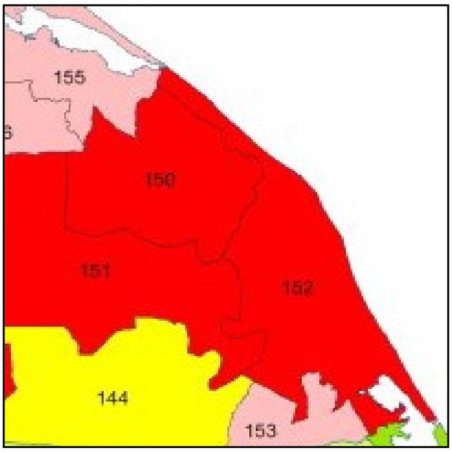


---

[38] ශ්‍රී ලංකාවේ උසස් ම පරිපාලන ඒකකය පළාත යි, ඊළඟට දිස්ත්‍රික්කය යි. දිස්ත්‍රික්ක ඉන් පසුව දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශයන්ට බෙදනු ලබන අතර අනතුරුව ඒවා ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාස වශයෙන් උපබෙදීමකට ලක් කරනු ලැබේ.

මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කය **මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කය**





Inadeeen (2018a, 2018b සහ 2018c) ඇසුරින් සකසා ගන්නා ලදී

රටේ නැගෙනහිර පළාතේ පිහිටි මඩකලපුව දිස්ත්‍රික්කය 520,000කට වැඩි ජනගහනයකින් සමන්විත වන අතර 72.6%ක් දෙමළ ජනයා ද 25.5%ක් මුස්ලිම් ජනයා ද 1.17%ක් සිංහල ජනයා ද වාසය කරති (CPH, 2012). මෙම දිස්ත්‍රික්කය දශක තුනක් තිස්සේ පැවති සිවිල් යුද්ධයෙන් පීඩාවට පත් වූ අතර 5.5 රූප සටහනේ පෙන්නුම් කෙරෙන පරිදි වඩාත් ම දුප්පත් දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ සමහරක නිවහන වේ. CRC සහ HIES දත්ත අනුව දිස්ත්‍රික්කයේ (අනෙක් දිස්ත්‍රික්කයන්හි පිහිටි දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ සමග සැසඳූ විට ද) ධනවත් ම කුටුම්බ තිබෙන්නේ එරාවුර්හි වන අතර දිස්ත්‍රික්කයේ අනෙක් දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශයන්ට සංසන්දනාත්මකව මුස්ලිම්වරුන් වඩාත් ම ඒකරාශි වී සිටින්නේ මෙම කොට්ඨාශයේ ය (80%කට වඩා මුස්ලිම්වරුන් ය). කෝරලෙයිපත්තු දකුණේ කුටුම්බ යනු නියැදියට අයත් වඩාත් ම දුප්පත් කුටුම්බ වන අතර එම කොට්ඨාශය දිවයිනේ දෙවන වඩාත් ම දුප්පත් දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශය ලෙස ශ්‍රේණිගත කරනු ලැබේ (HIES, 2015). පොරතිවුපත්තු, මන්මුනෙයි නිරිත හා කෝරලෙයිපත්තු දකුණ යන කොට්ඨාශයන්හි කුටුම්බ සමාන ජන විද්‍යාත්මක හා භූගෝලීය ලක්ෂණ පෙන්නුම් කළේ ය. මෙම දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ තුනේ කුටුම්බ අවකාශීය වශයෙන් වඩාත් බෙදී ගොස් තිබෙන අතර සාමාන්‍ය කුටුම්බය පිහිටා තිබුණේ ආසන්නතම නගරයට කි.මී. 5ක් පමණ දුරිනි. එහෙත් එරාවුර්හි කුටුම්බ භූගෝලීය වශයෙන් වඩාත් ඒකරාශි වී තිබීම නිසා නගරයේ සිට එම කුටුම්බ වෙත සාමාන්‍ය දුර කි.මී. 2ක් පමණකි.

ඡායාරූප අනුග්‍රහය (Anton Croos: ශ්‍රී ලංකාවේ මඩකලපු කලපුවේ නැංගුරම් ලා තිබෙන ධීවර බෝට්ටු, CC BY-SA 4.0, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=17403523

රටේ ඌව පළාතේ පිහිටි මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කය 440,000කට වැඩි ජනගහනයකින් සමන්විත වන අතර 94.5%ක් සිංහල ජනයා ද 3.3%ක් දෙමළ ජනයා ද 2%ක් මුස්ලිම් ජනයා ද වාසය කරති (CPH, 2012). මෙම දිස්ත්‍රික්කය රට තුළ පවත්නා වියළි ම ප්‍රදේශවලින් එකක් වන අතර ධාන්‍ය, රනිල භෝග හා එළවළු ඇතුළු කෘෂිකර්මාන්තය සම්බන්ධයෙන් ප්‍රචලිත ය. ඓතිහාසිකව මෙම දිස්ත්‍රික්කය තුළ දරිද්‍රතාව විශාල වශයෙන් පැවතී ඇති නමුත් HIES 2016 පෙන්නුම් කරන්නේ (සංක්ෂිප්ත භාවය පිණිස මෙහි නොදැක්වේ) දරිද්‍රතාව අවම කිරීම සඳහා කටයුතු කෙරෙමින් පවතින බව යි. මැදගම කුටුම්බ අනෙක් දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ දෙකේ කුටුම්බවලට වඩා ධනවත් වන අතර (ACTED දත්ත පදනම් කර ගැනේ) නගරයෙන් කි.මී. 8-9ක් පමණ දුරින් පිහිටි අනෙක් දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ දෙකේ කුටුම්බවලට සංසන්දනාත්මකව නගරයට වඩාත් සමීප විය (සාමාන්‍ය දුර කි.මී. 6කි). පොදුවේ ගත් විට මොණරාගල කුටුම්බ මඩකලපුව හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයන්හි කුටුම්බවලට වඩා භූගෝලීයව බෙදී ගොස් තිබිණ.

ඡායාරූප අනුග්‍රහයඃඡායාරූප අනුග්‍රහයඃ L Manju: කොටවෙහෙරගල විහාරයේ සණ්ටාරය, CC BY-SA 4.0, https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0)], from Wikimedia Commons

රටේ උතුරු පළාතේ පිහිටි මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කය 100,000කට වඩා අඩු ජනගහනයකින් සමන්විත වන අතර 88.4%ක් දෙමළ ජනයා ද 9.6%ක් සිංහල ජනයා ද 2%ක් මුස්ලිම් ජනයා ද වාසය කරති (CPH, 2012). මෙය දශක තුනක් තිස්සේ පැවති සිවිල් යුද්ධයෙන් දැඩි ලෙස පීඩාවට පත් දිස්ත්‍රික්කයක් වන අතර CRC දත්තවලින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ කොට්ඨාශ තුනෙන් වඩාත් ම ධනවත් සහ අනෙක් දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශයන්ට සංසන්දනාත්මකව නගරයට වඩාත් සමීප මැරිටයිම්පත්තු කුටුම්බ බව යි. වැලිඔය කුටුම්බ (සිංහල ජනගහනය ප්‍රමුඛ වේ) තිබෙන්නේ නගරයෙන් තවත් ඈත ය. සාමාන්‍ය වශයෙන් ගත් විට වැලිඔය කුටුම්බවලට ආසන්නතම නගරයට යාමට කි.මී. 7ක් පමණ ගමන් කිරීමට සිදු වන අතර ඔඩ්ඩුසුඩාන් හා මැරිටයිම්පත්තු කුටුම්බවලට ආසන්නතම නගරයට යාම සඳහා ගමන් කිරීමට සිදු වන්නේ කි.මී. 3-4ක් පමණකි.

ඡායාරූප අනුග්‍රහයඃ Mahimsan: ශ්‍රී ලංකාවේ මුලතිවු කොටුව, CC BY-SA 4.0, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=53972517

5.3 ක්‍රමවේදය

මෙම අධ්‍යයනය අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය සම්බන්ධ අසමානතාවන් හා පාසල් සේවාව (ද්විතීය පාසල් අධ්‍යාපනය) පිළිබඳ තෘප්තිය හඳුනා ගැනීම සඳහා සැසඳුම් වගු හා සම්මත අවම සාමාන්‍ය වර්ග (OLS) තක්සේරුවල සංයෝගයක් යොදා ගනියි. ප්‍රවේශයේ මට්ටම, අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය හා අධ්‍යාපන ඵල පිළිබඳ නිර්ණායක ලෙස සැලකෙන ප්‍රධාන සාධක තුනක් පවතී, එනම්ඃ (1) ආදායම (CRC දත්ත අතර තිබෙන ධනය පිළිබඳ දර්ශකයක් සහ HIES දත්ත අතර තිබෙන කුටුම්බ වියදම යනාදි එකිනෙකට සම්බන්ධිත විචල්‍යයන් මගින් නියෝජනය වේ), (2) ග්‍රාමීයත්වය (නගරයට ඇති දුරෙන් නියෝජනය වේ) සහ (3) ජන විද්‍යාත්මක සාධක (කුටුම්බ ප්‍රධානියාගේ අධ්‍යාපනය, ළමයාගේ වයස, ළමයාගේ ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය, ජනවාර්ගිකත්වය යනාදිය) යි.

මෙම ප්‍රවිෂ්ටය පදනම් කර ගෙන අපි පහත දැක්වෙන සමීකරණය තක්සේරු කරන්නෙමු:

$$D_{ijl} = a + \beta_1 W_{kl} + \beta_2 Z_{kl} + Xy + \zeta_l + \varepsilon_{ijkl}$$

D_{ijkl} යනු l දිස්ත්‍රික්කයේ j කුටුම්බයේ i පුද්ගලයා උදෙසා පවත්නා අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය, සම්පාදනය හා ඵල මනින ඵල විචල්‍යයන් මාලාවකි (මෙම ඵල විචල්‍යයන් අතරට ළමයා පාසල් යනවා ද, ළමයා යන්නේ තමන් පදිංචි ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාසය තුළ පිහිටි පාසලකට ද, පෞද්ගලික අමතර පන්ති අධ්‍යාපනය ලැබීම, එක් ළමයෙකුට පෞද්ගලික අමතර පන්ති සඳහා කරන වියදම, ඉගැන්වීමේ හා පාසලේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ තෘප්තිය, පන්තියේ දී ළමයාට වෙනස්කම් හෝ පහත් කොට සැලකීම් කරනු ලබනවා ද සහ විභාග ලකුණු අනුව ළමයා තම පන්තිය තුළ හිමි කර ගත් ස්ථානය ඇතුළත් වේ); W_{kl} ධනය නියෝජනය කරන විචල්‍යයන්ගේ දෛශිකයක් වන අතර Z_{kl} ග්‍රාමීයත්වය නියෝජනය කරන විචල්‍යයන්ගේ දෛශිකයක් වේ; X පුද්ගල හා කුටුම්බ ලක්ෂණවල දෛශිකයකි; ζ_l යනු දිස්ත්‍රික්කය තුළ පවත්නා, අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයට හා ඵලයන්ට සහ පුද්ගලයාගේ ධනයට හා ග්‍රාමීයත්වයට යන දෙකට ම බලපාන, දිස්ත්‍රික්කයට විශේෂිත නිරීක්ෂණය කරන හා නොකරන ලද කාලය අවිචල්‍ය සාධක පාලනය කරන, ස්ථාවර බලපෑම් ය; ε යනු දෝෂ පදය යි.

අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය හා ඵල කෙරෙහි බලපාන ප්‍රධාන නිර්ණායකවලින් එකක් වන්නේ ධනය යි. කලින් පරිච්ඡේදයේ දී තහවුරු කළ පරිදි වඩාත් ධනවත් කුටුම්බවලට වඩාත් හොඳ අධ්‍යාපන අවස්ථාවන් (විශේෂයෙන් ම පෞද්ගලික අමතර පන්ති සහ ජාතික පාසල්) උදෙසා මුදල් වියදම් කළ හැකි ය. ප්‍රධාන අභියෝගයක් වන්නේ ධනය සාර්ථක අන්දමින් මැනීම යි. විශ්ලේෂණයේ දී CRC දත්ත යොදා ගැනෙන කොටස්වල දී කුටුම්බයේ ධන තත්ත්වය නියෝජනය කිරීම සඳහා මොරිස් ලකුණු දර්ශකය (MSI) (Morris et al. 2000) යොදා ගනු ලැබේ. මෙම අධ්‍යයනයේ දී එම දර්ශකය යොදා ගැනීමට අදාළ කරුණු A4 උපග්‍රන්ථයේ දී තව දුරටත් පැහැදිලි කරනු ලැබේ.

ඊළඟ කොටසේ දී මෙම පරිච්ඡේදය HIES සහ CRC දත්ත පදනම් කර ගෙන තක්සේරු කරන ලද ප්‍රතිඵල විමසා බලයි.

5.4 ප්‍රතිඵල

කලින් පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡාවට ලක් කරන ලද ප්‍රවේශය, ගුණාත්මකත්වය හා ඵල යන ප්‍රධාන තේමාත්මක ක්ෂේත්‍ර තුන ඔස්සේ ප්‍රතිඵල ඉදිරිපත් කරනු ලැබේ. කුටුම්බ ආදායම් හා වියදම් සමීක්ෂණය (HIES) දිස්ත්‍රික්ක මට්ටමින් සිදු කෙරෙන්නක් වන අතර දිස්ත්‍රික්ක අතර පවත්නා අසමානකම් තව දුරටත් විමසා බැලීම සඳහා පුරවැසි වාර්තා පත් (CRC) විශ්ලේෂණය කලාප මට්ටමින් සිදු කරනු ලැබේ.

5.4.1 ප්‍රවේශය

දෙවන පරිච්ඡේදය තුළ සාකච්ඡාවට ලක් කෙරුණු න්‍යායික රාමුව මත පදනම් වෙමින් මෙම කොටස දරිද්‍රතාව හා ජන විද්‍යාත්මක සාධක ළමයෙකු පාසලට ඇතුළත් වීම කෙරෙහි බලපාන්නේ ද යන්න ප්‍රථමයෙන් සලකා බලයි. 5.1 වගුව ළමයෙකු දුප්පත් වීම නිසා පාසල හැර යාමට තිබෙන ඉඩකඩ සහ එකිනෙකට සම්බන්ධිත කුටුම්බ විචල්‍යයන් මාලාවක් තක්සේරු කරයි. මෙම විශ්ලේෂණය පවුලක් දුප්පත් ද යන්න හඳුනා ගැනීම සඳහා යුග්ම විචල්‍යයක් හෝ එක් මසකට එක් පුද්ගලයෙකුට ශ්‍රී.ල.රු. 4,166ක් ලෙස දැක්වෙන DCS දරිද්‍රතා රේඛාව යොදා ගනියි. පවුලේ ඒකපුද්ගල ආදායම ශ්‍රී.ල.රු. 4,166ට වඩා අඩු නම් *දුප්පත්* යන යුග්ම විචල්‍යයේ අගය එක හෝ බිංදුව වේ. සංඛ්‍යාත්මකව වැදගත් වන එක ම විචල්‍යය *දුප්පත්* බව යි. මින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ දරිද්‍රතාව ළමයෙකු අධ්‍යාපනය ලැබීම පිළිබඳ ප්‍රබල අනාවැකියක් බව සහ දරිද්‍රතා රේඛාවෙන් පහළ සිටින කුටුම්බවලට අයත් කනිෂ්ඨ ද්විතීය පාසල් ළමයින්

පාසලට ඇතුළත් වීමට තිබෙන ඉඩකඩ ප්‍රතිශත අංක 3කින් අඩු වන බව යි.[39] දිස්ත්‍රික්කය, ආර්ථික අංශය, ජනවාර්ගිකත්වය හා ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය සංඛ්‍යාත්මකව වැදගත් වන බලපෑමක් සිදු කර නොතිබිණ.[40]

5.1 වගුව: ළමයෙකු පාසල හැර ගොස් ද, ළමයාට පෞද්ගලික අමතර පන්ති අධ්‍යාපනය ලැබෙනවා ද යන්න පිළිබඳ OLS තක්සේරු

	ළමයා පාසල් නොයයි	ළමයාට පෞද්ගලික අමතර පන්ති අධ්‍යාපනය ලැබේ
මුලතිවු	0.020	0.024
	(0.014)	(0.013)
මඩකලපුව	0.015	0.023*
	(0.012)	(0.011)
මොණරාගල	-0.001	-0.000
	(0.011)	(0.010)
ග්‍රාමීය අංශය	-0.000	-0.007
	(0.008)	(0.008)
වතු අංශය	-0.003	-0.004
	(0.036)	(0.038)
වයස	0.001	-0.001
	(0.002)	(0.001)
කුටුම්බය තුළ සිටින ළමයි සංඛ්‍යාව	0.003	-0.000
	(0.003)	(0.003)
කුටුම්බ ප්‍රධානියාගේ අධ්‍යාපනය (පාසල් අධ්‍යාපනය ලද වසර ගණන)	-0.001	0.000

39 *දුප්පත්* යන්න වෙනුවට ඒකපුද්ගල කුටුම්බ වියදම යොදා ගත් විට ද මීට සමාන ප්‍රතිඵල ලැබේ. කෙසේ වුව ද බලපෑමේ විශාලත්වය කුඩා වේ. එනම්, ඒකපුද්ගල වියදම 10%කින් වැඩි වුව හොත් ළමයෙකු පාසල හැර යාමට තිබෙන ඉඩකඩ අඩු වන්නේ 0.6%කිනි.

40 A5 උපග්‍රන්ථය සියලු දිස්ත්‍රික්ක සම්බන්ධයෙන් මෙම විශ්ලේෂණය සිදු කරයි. වයස ද පාසල හැර යාමට සංඛ්‍යාත්මක වශයෙන් සැලකිය යුතු ධනාත්මක බලපෑමක් කරන බව මෙම විශ්ලේෂණයෙන් සොයා ගනු ලැබිණ. අනෙක් භූගෝලීය ප්‍රදේශයන්ට සංසන්දනාත්මකව මන්නාරමේ, පුත්තලමේ හා වතු අංශයේ ළමයින් පාසල හැර යාමට වැඩි ඉඩකඩක් ඇත.

	(0.001)	(0.0008)
දුප්පත් (1= දුප්පත්, 0= වෙනත්)	0.032**	0.006
	(0.012)	(0.011)
ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය (1= ස්ත්‍රී, 0= පුරුෂ)	-0.007	-0.005
	(0.006)	(0.005)
ශ්‍රී ලාංකික දෙමළ	-0.013	-0.0200*
	(0.011)	(0.010)
ඉන්දියානු දෙමළ	-0.026	-0.031
	(0.024)	(0.022)
ශ්‍රී ලාංකික යෝනක	-0.013	-0.013
	(0.010)	(0.009)
නියතය	-0.004	0.026
	(0.036)	(0.017)
නිරීක්ෂණ	922	2,143
සහසම්බන්ධ සංගුණක වර්ග අනුව	0.023	0.004

සටහන: වරහන් තුළ බරපතළ සම්මත දෝෂ ඇත, *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05. මෙම විශ්ලේෂණය HIES 2016 දත්ත යොදා ගන්නා අතර නියැදියට ඇතුළත් වන්නේ (තව මත් අනිවාර්ය පාසල් වියේ පසු වන) වයස අවුරුදු 10-14 අතර ළමයින් ය. සැසඳුම් දිස්ත්‍රික්කය කොළඹ වේ.

භූගෝලීය දුර ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් ප්‍රවේශය සම්බන්ධ තවත් ප්‍රධාන නිර්ණායකයකි. අවධානය යොමු කෙරෙන දිස්ත්‍රික්ක තුනේ ද්විතීය පාසල් සම්බන්ධයෙන් මෙය විශේෂයෙන් ම අදාළ වේ. 5.6 රූප සටහන මෙම කරුණ තහවුරු කරයි. නගරයේ සිට කි.මී. 5ක් දුරින් ජීවත් වන සිසුන්ගෙන් 50%කට වැඩි ප්‍රමාණයකට ද්විතීය පාසල් වෙත ප්‍රවේශ වීම සඳහා තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශයෙන් පිටතට යාමට සිදු වේ.[41] මින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ අධ්‍යාපන සම්පාදනය සම්බන්ධයෙන් පවත්නා ව්‍යුහාත්මක ගැටලු මෙම දිස්ත්‍රික්කයන්හි සිසුන්ට ද්විතීය අධ්‍යාපනය වෙත ප්‍රවේශ වීම දුෂ්කර කරන බව යි (CRC දත්ත අනුව සිසුන්ගෙන් 25%කටත් වඩා ජීවත් වන්නේ පාසලේ සිට යටත් පිරිසෙයින් කි.මී. 5ක් වත් දුරිනි, මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කය තුළ මෙය 64%ක් පමණ වූ අතර විශේෂයෙන් ම මඩුල්ල දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශය තුළ මෙම සංඛ්‍යාව 70%ක් විය.).[42] කෙසේ වුව ද විචල්‍යයන් දෙක අතර පවත්නා සහසම්බන්ධය ප්‍රමාණවත් තරම් ප්‍රබල නැත (පොරතිවුපත්තු (මඩකලපුව), බඩල්කුඹුර (මොණරාගල) සහ

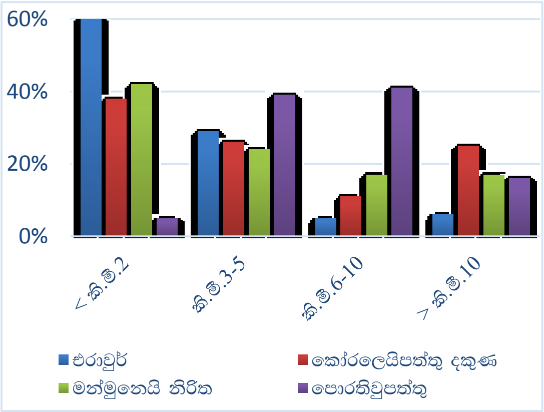
[41] අවම සීමාව සැලසුම් කෙරෙන්නේ සමීක්ෂණ දත්ත පදනම් කර ගනිමිනි.

[42] වඩාත් දුර බැහැර ස්ථානවල සිට පාසල් වෙත ප්‍රවේශ වීම පොදු ප්‍රවාහනයේ ගුණාත්මකත්වය මත රඳා පවතී. CRC දත්ත කට්ටලයෙහි මෙම දත්ත නොමැති බැවින් - ඇත්ත වශයෙන් ම අතිශය වලංගු උපකල්පනයක් නොවන නමුත් - මෙම වාර්තාව මෙය මෙම දිස්ත්‍රික්ක අතර පොදු ලක්ෂණයකැයි උපකල්පනය කරයි.

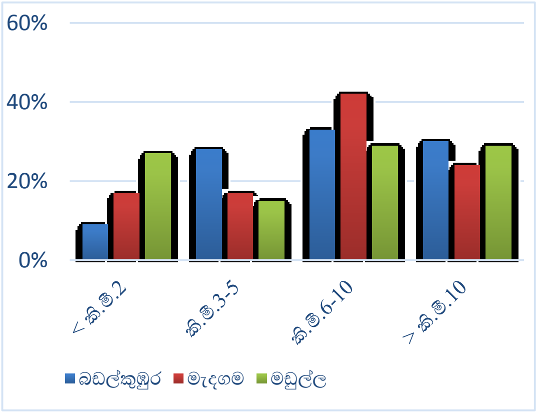
වැලිඔය (මුලතිවු) යන කොට්ඨාශයන්හි බොහෝ පාසල් පවතින අතර ළමයින්ට පහසුවෙන් තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ පිහිටි පාසල් වෙත ප්‍රවේශ වීමට හැකියාව තිබීම යනාදි වශයෙන් කැපී පෙනෙන වෙනස්කම් පැවතීම ඊට හේතුව යි). පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය සම්බන්ධයෙන් ගත් විට භූගෝලීය වශයෙන් දුර බැහැර පැවතීම නිසා ඇති වන බලපෑම වඩාත් කැපී පෙනේ. නගරයේ සිට යටත් පිරිසෙයින් කි.මී. 5ක් වත් දුරින් ජීවත් වන සිසුන්ගෙන් තුනෙන් එකකටත් වඩා පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත ප්‍රවේශ නොවෙති[43] (නැවතත් පොරතිවුපත්තු, බඩල්කුඹුර හා වැලිඔය මින් බැහැර වේ). ප්‍රවාහනය සම්බන්ධ ගැටලු ළමයින්ගේ හා ගුරුවරුන්ගේ පැමිණීමට බලපාන අතර ප්‍රදේශය තුළ තනි බස් සේවාවක් පැවති මඩකලපුවේ දෙමව්පියන් විසින් එම ගැටලු අවධාරණය කරනු ලැබිණ. එක් දෙමව්පියෙක් මෙසේ කරුණු පැහැදිලි කළේ යඃ *"ළමයින්ගෙන් වැඩි දෙනෙක් මූල්‍ය දුෂ්කරතාවන් තියෙන පවුල් පසුබිම්වලට අයත් අය. ඒ නිසා එයාලට මුදල් නැහැ තමන්ගේ දරුවන් ත්‍රිරෝද රථවල යවන්න. හැම පවුලකට ම බැහැ දිනපතා පාසල් යන්න ළමයින්ට බයිසිකල් අරන් දෙන්න. කැළයක් පහු කරලා යන්න තියෙන නිසා, ඒ වගේ ම ඒ පැත්තේ සෙනඟ අඩු නිසා, තනියෙන් පයින් යන එකත් අවදානම්."*

5.6 රූප සටහන (a-c) පිළිවෙළින් මඩකලපුව, මොණරාගල හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයන්හි දී නගරයට ඇති දුර සහ තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ ද්විතීය පාසල් වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය

මඩකලපුව



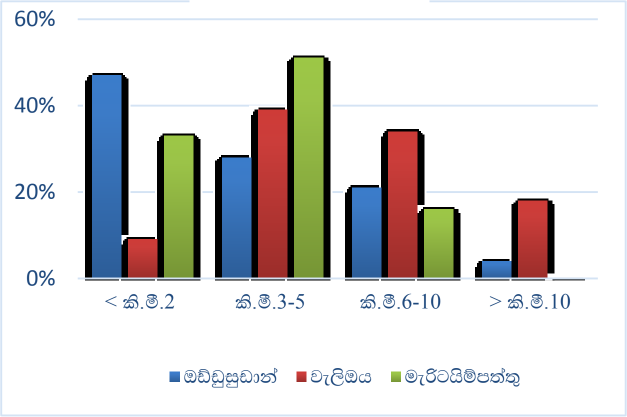
මොණරාගල



මූලාශ්‍රයඃ CRC දත්ත

43 ශ්‍රී ලංකාවේ අමතර පන්ති ව්‍යාපාරය සමාන්තර හා වඩාත් උසස් අධ්‍යාපනයක් සම්පාදනය කරන්නේ යැයි හඟිනු ලබන ඡායා අධ්‍යාපන ක්‍රමයක් ලෙස Sarma and Parinduri (2016) විස්තර කරයි.

මුලතිවු



මූලාශ්‍රය: CRC දත්ත

5.2 වගුව ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ පිහිටි පාසලකට යන සහ පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත ප්‍රවේශ වන ද්විතීය පාසල් ළමයෙකු පිළිබඳව OLS තක්සේරු ඉදිරිපත් කරයි. ඉහත සාකච්ඡා කළ පරිදි නගරයට ඇති දුර ළමයෙකු යන්නේ තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ පිහිටි ද්විතීය පාසලකට ද නැත් නම් දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශය තුළ පිහිටි ද්විතීය පාසලකට ද යන්න සම්බන්ධයෙන් යහපත් අනාවැකියක් නොවේ (සංක්ෂිප්ත භාවය පිණිස විස්තරාත්මක ප්‍රතිඵල මෙහි ඇතුළත් නොකෙරෙන අතර A6 උපග්‍රන්ථයෙන් සපයා ගත හැකි ය). මඩකලපුව දිස්ත්‍රික්කය සමග සසඳන විට මොණරාගල හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයන්හි සිසුන් තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ පිහිටි පාසලකට යාමට තිබෙන ඉඩකඩ අඩු ය. මඩකලපුවේ එරාවූර් නගරය හා කෝරලෙයිපත්තු වැනි ප්‍රදේශයන්හි පිහිටි නිවාස පොකුරක් ලෙස ගත් විට ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ සිටින සිසුන්ට යාමට අවට පාසලක් තිබෙන බවත් මොණරාගල හා මුලතිවුහි දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ සම්බන්ධයෙන් - විශේෂයෙන් ම ජනගහනයේ පුළුල් පැතිරීම නිසා සෑම ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශයකට ම පාසල් ලබා ගැනීම දුෂ්කර වන මොණරාගල මැදගම හා මුලතිවුහි මැරිටයිම්පත්තු කොට්ඨාශ සම්බන්ධයෙන් - එම තත්ත්වය දැක ගත නොහැකි බවත් සහතික වේ.

එපමණක් නොව ධනය පිළිබඳ දර්ශකය ද වැදගත් නොවේ. කෙසේ වුව ද තමන්ගේ නිවස පිහිටි ඉඩම් කැබැල්ල තමන්ට අයත් (ධනය හා බලපෑම පිළිබඳ තවත් මිනුමකි) කුටුම්බවල ළමයින් සම්බන්ධයෙන් ගත් විට ළමයෙකු තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ පිහිටි ද්විතීය පාසලකට යාමට තිබෙන ප්‍රවණතාව කෙරෙහි එය ධනාත්මක ලෙස බලපාන අතර එම බලපෑම 46%-47%ක් වේ.[44] මින් අදහස් වන්නේ වඩාත් ධනවත් කුටුම්බවලට තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ පිහිටි පාසල්වලට දරුවන් යැවිය හැකි බව යි.[45]

---

[44] නිවසේ ඔප්පුව (හෝ නිවසේ හිමිකම පිළිබඳ සාක්ෂිය) යනු ආසන්නතම පාසලට ඇතුළත් වීම සඳහා සමහර පාසල් (විශේෂයෙන් ම ජාතික පාසල්) සම්බන්ධයෙන් සැපිරිය යුතු පූර්වාවශ්‍යතාවක් බව ද සඳහන් කළ යුතු ය (ප්‍රධාන පුද්ගලයන් සමග පැවැත්වූ සම්මුඛ සාකච්ඡා මත පදනම් වේ). එම නිසා නිවස පිහිටි ඉඩම් කැබැල්ලට ඔප්පුවක් තිබීමෙන් ළමයින්ට තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාසය තුළ පිහිටි පාසලක් වෙත වඩාත් හොඳ ප්‍රවේශයක් සැලසේ.

[45] දෙමව්පියන්ට නිවස පිළිබඳ සාක්ෂිය ඉදිරිපත් කිරීමට සිදු වන්නේ කවරාකාරයෙන් ද යන්න ද හේතුවෙන් කොටසක් විය හැකි ය. ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් වෙත ප්‍රවේශය සලසා ගැනීමට අදාළ එක් සාධකයක් වන්නේ අර්ථ

ළමයාගේ ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය සහ නගරයට ඇති දුර හා ජනවාර්ගිකත්වය අතර ඇති වන අන්‍යෝන්‍ය බලපෑම් ද සංඛ්‍යාත්මකව වැදගත් නොවේ. මින් අදහස් වන්නේ ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය නිසා හෝ ගැහැණු ළමයෙකු (හෝ පිරිමි ළමයෙකු) නගරයෙන් වඩාත් ඈත ජීවත් වන නිසා ගැහැණු ළමයින් (හෝ පිරිමි ළමයින්) තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ පිහිටි පාසලකට යාමට හෝ පෞද්ගලික අමතර පන්තිවලට යාමට තිබෙන ඉඩකඩ අඩු නොවන බව යි.

5.2 වගුව: විධිමත් හා ඡායා පාසල් අධ්‍යාපනය වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය පිළිබඳ OLS තක්සේරු

විචල්‍ය	(1) තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි වසමේ පාසල	(2) පෞද්ගලික අමතර පන්ති
නගරයට ඇති දුර	0.007	-0.008
	(0.006)	(0.007)
ගැහැණු ළමයා	0.031	0.098
	(0.095)	(0.102)
ඔප්පු රහිත වාසස්ථානයක් හිමි	0.471***	-0.070
	(0.096)	(0.150)
ඔප්පු සහිත වාසස්ථානයක් හිමි	0.476***	-0.059
	(0.093)	(0.147)
දෙමළ	-0.085	-0.386**
	(0.144)	(0.136)
මුස්ලිම්	-0.385*	-0.430*
	(0.185)	(0.170)
ධනය අනුව පන්තිය	-0.014	0.059***
	(0.011)	(0.011)
සියලු විෂයන් සඳහා ගුරුවරුන් සිටීම		0.101**
		(0.037)

නිරූපණය කරන ලද පාසල් විෂ්කම්භයක් තුළ දෙමව්පියන් පදිංචි වී සිටීම යි. ඔප්පු තිබෙන දෙමව්පියන්ට වඩාත් පහසුවෙන් මෙය ඔප්පු කළ හැකි නිසා තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාසය තුළ පිහිටි පාසල් වෙත ප්‍රවේශ විය හැකි ය.

නියතය	0.521	0.740**
	(0.266)	(0.279)
නිරීක්ෂණ	1,161	1,086
සහසම්බන්ධ සංගුණක වර්ග අනුව	0.116	0.103

සටහනඃ වරහන් තුළ බරපතළ සම්මත දෝෂ ඇත, *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05. මෙම විශ්ලේෂණය CRC දත්ත කට්ටලයේ දත්ත යොදා ගන්නා අතර එකිනෙකට සම්බන්ධිත අනෙක් විචල්‍යයන් අතරට දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ, කුටුම්බයේ විශාලත්වය, කුටුම්බය තුළ සිටින ළමයි සංඛ්‍යාව හා නිවස පිහිටි ඉඩම් කැබැල්ලේ වර්ගය ද ළමයාගේ ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය සහ නගරයට ඇති දුර, ධනය හා ජනවාර්ගිකත්වය අතර ඇති වන අන්‍යෝන්‍ය බලපෑම් ද ඇතුළත් වේ.

අවධානය යොමු කෙරෙන දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ 10 තුළ ද්විතීය පාසල් වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් සමග පැවැත්වූ ගුණාත්මක සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් තව දුරටත් පැහැදිලි විය. මොණරාගල දී නගරයෙන් වඩාත් ඈත ප්‍රදේශයන්හි ජීවත් වන සිසුන් බොහෝ දෙනෙකුගේ දෙමව්පියන් කෘෂිකර්මයෙහි නිරත වන බැවින් අස්වනු නෙළන කාලයේ දී නොපැමිණීම වඩාත් වාර්තා කරන බව කලාප අධ්‍යක්ෂවරු සඳහන් කළහ. දෙමව්පියන් සමග පැවති සාකච්ඡාවක දී ද දරිද්‍රතාව නිසා නොපැමිණීම වැඩි වන බව අනාවරණය විය. එක් දෙමව්පියෙක් මෙසේ සඳහන් කළේ යඃ *"අපේ ගමේ ප්‍රමාණවත් තරම් පෙර පාසල් නැහැ. සමහර පවුල්වලට තමන්ගේ දරුවන්ට පෙර පාසල් අධ්‍යාපනය ලබා දෙන්න වත්කමක් නැහැ. පාඩම් වැඩවල දී දුර්වල වන සිසුන්ට ගුරුවරුන් බැණ වැදීම සිසුන් පාසල් නොයාමට හේතුවක් වෙලා තියෙනවා. සමහරු හුඟක් දුප්පත්, සටහන් පොත් ගන්න එයාලට සල්ලි නැහැ. සටහන් පොත් ඉවර වුණා ම අලුත් පොත් ගන්න තරම් සල්ලි නැති හින්දා එයාලා දිනපතා පාසල් යන්නේ නැහැ."*

දිස්ත්‍රික්ක තුනේ ම කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් පැවසුවේ දෙමව්පියන්ගේ ආකල්ප මෙම දිස්ත්‍රික්කයන්හි සිසුන්ගේ පැමිණීම දුර්වල වීමට බලපාන හේතුවේ කොටසක් බව යි. මොණරාගල දෙමව්පියෙක් ද මීට සමාන අදහස් පළ කරමින් මෙසේ ප්‍රකාශ කළේ යඃ *"සිසුන් නිතිපතා පැමිණීම වැඩි දියුණු කරන්න නම් පහළ මට්ටමේ පවුල් පසුබිම් නිසා අධ්‍යාපනයේ ධනාත්මක ප්‍රතිඵල ගැන මැනවින් නොදන්නා දෙමව්පියන්ට හා සිසුන්ට අධ්‍යාපනයේ වැදගත්කම හා වටිනාකම පහදා දිය යුතු යි. ඔවුන් අඩු නිපුණතාවක් අවශ්‍ය කරන රැකියාවල නිරත දෙමව්පියන් සිටින කුටුම්බවලට අයත් නිසා ඒ කුටුම්බවල ළමයින්ට තමන්ගේ අධ්‍යාපන කටයුතු අඛණ්ඩව කර ගෙන යාම ගැන උනන්දුවක් නැහැ. පවුල්වල අඩු ආදායම ඔවුන් හිටි හැටියේ අධ්‍යාපනය නතර කිරීමට හේතු වෙලා තියෙනවා. දෙමව්පියන්ට හා සිසුන්ට අධ්‍යාපනයේ වටිනාකම පැහැදිලි කර දිය යුතු යි. ළමයින් දකින්නේ දුප්පත් පවුල් තත්ත්වයන් සහ තමන්ගේ දෙමව්පියන් නිරතව සිටින රැකියා විතරක් නිසා පාසල් පද්ධතිය ඔවුන්ගේ දැක්ම හා ආකල්ප හැඩ ගැස්විය යුතු යි."* මඩකලපුවේ සමහර කලාපයන්හි කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරු මව්වරුන් මැද පෙරදිග හා උතුරු අප්‍රිකානු (MENA) කලාපයට සංක්‍රමණය වීම ද ළමයින්ගේ පාසල් පැමිණීම කෙරෙහි අහිතකර ලෙස බලපාන බව වාර්තා කළහ. මෙය සිදු වන්නේ ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් වගකීම දරන පියා, ආච්චි හෝ සීයා හෝ වැඩිමහල් සහෝදර සහෝදරියන් සමහර විට ලිහිල් භාවයෙන් කටයුතු කරන නිසයි (Sarma and Parinduri, 2016 තුළ ද මීට සමාන අදහස් වාර්තා කර ඇත).

වඩාත් දුප්පත් කුටුම්බවල දරුවන් මන්දපෝෂණයට ගොදුරු වීමට ඉඩ තිබෙන නිසා සහ එය ඔවුන්ගේ ඥානන නිපුණතාවන්ට බලපාන නිසා ග්‍රාමීය ප්‍රදේශයන්හි දී දරිද්‍රතාව ද අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය කෙරෙහි වක්‍රාකාරයෙන් බලපායි. මොණරාගල ගුරුවරයෙක් (ද්විතීය පාසල් ළමයෙකුගේ දෙමව්පියෙකි) මෙසේ

පැහැදිලි කළේ යඃ *"අඩු ආදායම් පවුල්වලට අයත් සිසුන් ඉන්නවා. ඒ සමහර සිසුන් උදෑසන පාසල් රැස්වීමේ දී ක්ලාන්ත වෙනවා. උදේට කෑවා ද කියලා ඇහුවා ම ගෙදර තියෙන මුදල් ප්‍රශ්න නිසා උදේට කන්න විදියක් නැහැ කියලා එයාලා කියනවා. හොඳින් ඉගෙන ගන්න අවශ්‍ය කරන පෝෂ්‍යදායක හා හිතකර ආහාර එයාලට ලැබෙන්නේ නැහැ."*

හතර වන පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කෙරුණු ඡායා අධ්‍යාපනය යනු පෞද්ගලික අමතර පන්ති අංශය යි. පෞද්ගලික අමතර පන්ති ලොව පුරා විවාදාත්මක මාතෘකාවක් බවට පත්ව තිබෙන නමුත් පෞද්ගලික අමතර පන්ති ශිෂ්‍යයාගේ කාර්ය සාධනයෙහි ලා කරන බලපෑම පිළිබඳ නිශ්චිත සාක්ෂි නොමැති නිසා බොහෝ ශ්‍රී ලාංකික කුටුම්බ තමන්ගේ දරුවන්ට පෞද්ගලික අමතර පන්ති අධ්‍යාපනය සම්පාදනය කිරීමට සැලකිය යුතු වැදගත්කමක් දෙයි. පෞද්ගලික අමතර පන්ති සඳහා වියදම් කරන කුටුම්බවල අධ්‍යාපන අයවැයෙන් 74%ක් පමණ කැප කෙරෙන්නේ පෞද්ගලික අමතර පන්තිවලට ගෙවීම සඳහා ය (A1 උපග්‍රන්ථය බලන්න). 5.1 වගුව HIES දත්ත පදනම් කර ගෙන *දුප්පත්* වීම පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය පිළිබඳ ප්‍රබල අනාවැකියක් නොවන බව පෙන්වා දෙයි.[46] මඩකලපුවේ ළමයින් පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත ප්‍රවේශ වීමට වඩාත් ඉඩ තිබූ අතර දෙමළ ළමයින් පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත යාමට ඉඩ තිබුණේ අඩුවෙනි (CRC දත්ත විශ්ලේෂණය කිරීමෙන් ලබා ගත් ප්‍රතිඵල යොදා ගනිමින් මේ පිළිබඳව කෙරෙන වැඩි දුර සාකච්ඡාවක් පහත ඉදිරිපත් කරනු ලැබේ).

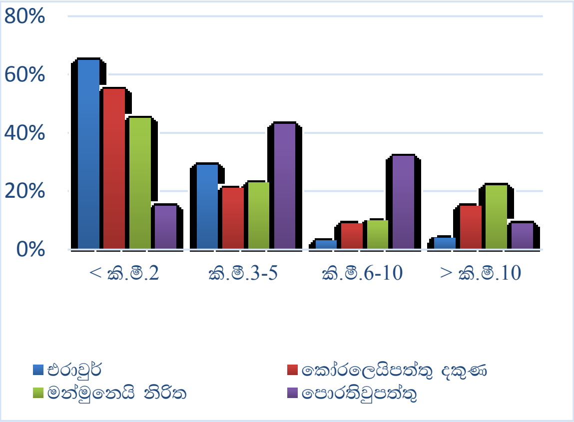
CRC දත්ත යොදා ගනිමින් සලකුණු කරන ලද 5.7 වගුව නගරවලින් වඩාත් ඈත ජීවත් වන සිසුන් පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත ප්‍රවේශ වීමට ඉඩ තිබෙන්නේ අඩුවෙන් බව පෙන්වා දෙයි. මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයේ ඔඩ්ඩුසුඩාන් හා මැරිටයිම්පත්තු සහ මඩකලපුව දිස්ත්‍රික්කයේ එරාවූර්, මන්මුනෙයි හා කෝරලෙයිපත්තු කොට්ඨාශයන්හි දී නගරයෙන් කි.මී. 5ක් හෝ ඊට ඈතින් ජීවත් වන සිසුන්ගෙන් පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත ප්‍රවේශ වන්නේ 20%කට අඩු ප්‍රමාණයකි (එහෙත් පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත ප්‍රවේශ වීමේ ජාතික සාමාන්‍යයන් පවතින්නේ 60-80% ආසන්නයේ ය; Suraweera, 2011 බලන්න). මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයේ දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ තුළ පොදු ප්‍රවාහනය වෙත වඩාත් හොඳ ප්‍රවේශයක් තිබෙන නිසා පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත ප්‍රවේශ වීම තරමක් වැඩි ය.

5.7 රූප සටහන (a-c)(පිළිවෙළින් මඩකලපුව, මොණරාගල හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයන්හි දී නගරයට ඇති දුර සහ පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය

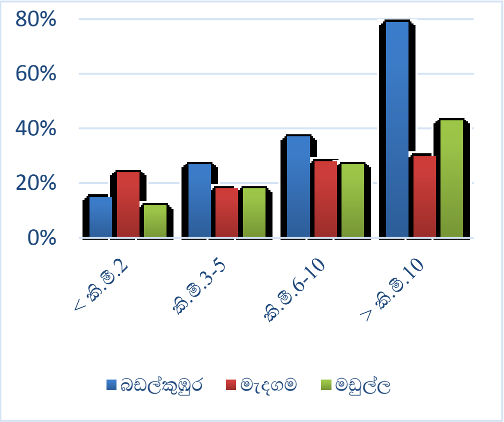
[46] ඒකපුද්ගල කුටුම්බ වියදමට අදාළ පිරිවිතර අතරෙහි දී දුප්පත් වීම වෙනුවට ඒකපුද්ගල වියදම අමතර පන්ති වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය කෙරෙහි සැලකිය යුතු සංඛ්‍යාත්මක බලපෑමක් කරන නමුත් බලපෑමේ විශාලත්වය කුඩා ය. එනම්,

ඒකපුද්ගල වියදම 10%කින් වැඩි වුව හොත් අමතර පන්ති වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය වැඩි වන්නේ 0.4%කිනි.

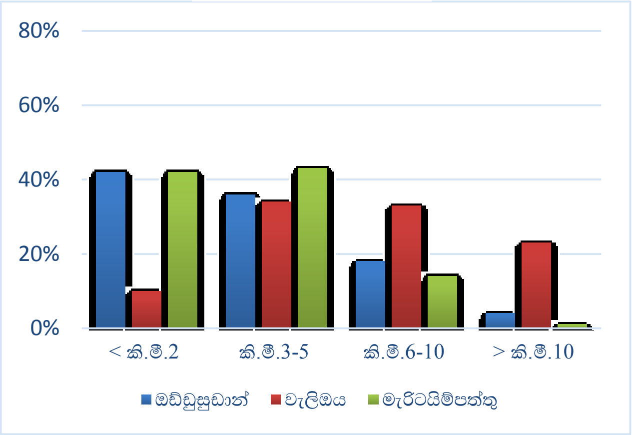
මඩකලපුව



මොණරාගල



මුලතිවු



මූලාශ්‍රය: CRC දත්ත

CRC දත්ත HIES දත්ත සමග ගැටෙන අතර පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත පවත්නා ප්‍රවේශයට ප්‍රධාන වශයෙන් බලපාන්නේ ධනය බව පෙන්වා දෙයි. ධනයේ බලපෑම ධනාත්මක ය, සංගුණකයේ ආන්තික බලපෑම කුඩා වුව ද (ධනයේ පහෙන් පංගුව තුළ වැඩි වීමක් සිදු වුව හොත් පෞද්ගලික අමතර පන්ති ප්‍රවේශය වැඩි වන්නේ 2%කිනි) 0.1% මට්ටමේ දී සංඛ්‍යාත්මක වශයෙන් බෙහෙවින් වැදගත් වේ. දත්ත කට්ටල දෙක අතර අමතර පන්ති ප්‍රවේශය ආශ්‍රිත ධනය පිළිබඳ දර්ශකයේ සංඛ්‍යාත්මක වැදගත්කමේ වෙනසට තුඩු දෙන්නේ HIES දත්ත කට්ටලයට දිස්ත්‍රික්ක අතර පවත්නා වෙනස්කම් අඩුවෙන් උකහා ගැනෙන්නට ඉඩ තිබීම විය හැකි ය. මොරිස් ලකුණු දර්ශක (MSI) අගයේ දළ භාවය ද එම වෙනස්කම්වලට තුඩු දිය හැකි ය. පෞද්ගලික අමතර පන්තිවලට යන ළමයින් යෝග්‍ය පාසල්වල ළමයින් බවට සාක්ෂි ද CRC දත්ත අතර පවතී. වෙනත් වචනවලින් කිව හොත් සියලු විෂයන්ට ගුරුවරුන් සිටින පාසල්වලට යන ළමයින් පෞද්ගලික අමතර පන්තිවලට ඇතුළත් වීමට 11%ක පමණ වැඩි ඉඩක් තිබුණේ

පෞද්ගලික අමතර පන්ති විධිමත් පාසල් අධ්‍යාපනයට ආදේශකයක් නොවන නමුත් විධිමත් අධ්‍යාපනය පරිපූර්ණ කරන්නක් යැයි සිතන නිසා විය හැකි ය.[47] මෙම බලපෑම 1% මට්ටමේ දී සංඛ්‍යාත්මකව වැදගත් වේ. සිංහල ළමයින්ට සංසන්දනාත්මකව දෙමළ හා මුස්ලිම් ළමයින් පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත ප්‍රවේශ වීමට ඉඩ තිබෙන්නේ 35-40%ක් අඩුවෙන් බවට ද සාක්ෂි පවතී. මෙය සිදු වන්නේ දෙමළ මාධ්‍ය පාසල්වල පවත්නා ගුරු හිඟය (සහ දෙමළ භාෂා නිපුණතාව ඇති පෞද්ගලික අමතර පන්ති ගුරුවරුන් හිඟ වීම) නිසා විය හැකි ය.[48] ළමයාගේ ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය හෝ ඔහුට/ඇයට නගරයට තිබෙන දුර, ධනය හෝ ජනවාර්ගිකත්වය පෞද්ගලික අමතර පන්ති ප්‍රවේශය කෙරෙහි සංඛ්‍යාත්මකව වැදගත් වන බලපෑමක් නොකරයි (සංක්ෂිප්ත භාවය පිණිස ප්‍රතිඵල මෙහි ඇතුළත් නොකෙරෙන නමුත් A6 උපග්‍රන්ථයෙන් සපයා ගත හැකි ය).

කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් සඳහන් කළේ තුනුක්කයි (මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කය) සහ පොරතිවුපත්තු (මඩකලපුව දිස්ත්‍රික්කය) කලාප සහ දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ තුළ පෞද්ගලික අමතර පන්ති පහසුකම් අඩු නිසා සිසුන්ට පෞද්ගලික පන්ති වෙත පවතින්නේ අඩු ප්‍රවේශයක් බව යි. පොරතිවුපත්තුහි දී (පෞද්ගලික අමතර පන්ති නොමැති නිසා) අධ්‍යාපන සහාය ලබා දීමේ පියවරක් ලෙස සිසුන් උදෙසා - විශේෂයෙන් ම 5 ශ්‍රේණිය, අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ සහ අ.පො.ස. උසස් පෙළ විභාගවලට පෙනී සිටින සිසුන් උදෙසා - සන්ධ්‍යා පන්ති සම්පාදනය කිරීමට කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාලය රාජ්‍ය නොවන සංවිධාන සමග කටයුතු කරමින් සිටියි.

මෙම ප්‍රතිඵලවලින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ දරිද්‍රතාව, දුර බැහැර පැවතීම සහ දෙමව්පියන් නොමැතිකම (විශේෂයෙන් ම තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ පිහිටි) පාසල් වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය කෙරෙහි බලපාන බව සහ ඒවා පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය කෙරෙහි ද බලපාන බව යි. ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ පිහිටි පාසල් හෝ පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය කෙරෙහි සංඛ්‍යාත්මකව වැදගත් වන බලපෑමක් නොකරන බව පෙනී යයි.

5.4.2 අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්ව

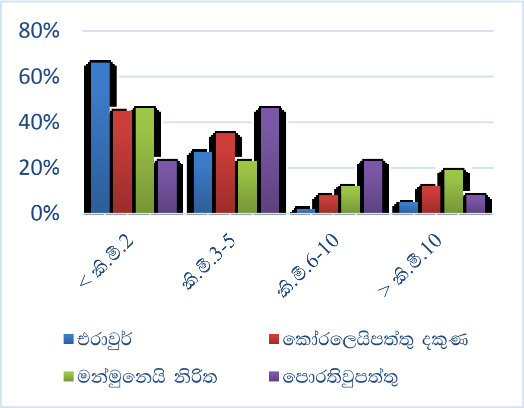
5.8 රූප සටහන (a-c)(පිළිවෙළින් මඩකලපුව, මොණරාගල හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයන්හි දී නගරයට ඇති දුර සහ අධ්‍යාපනයේ හඟිනු ලබන ගුණාත්මකත්වය

---

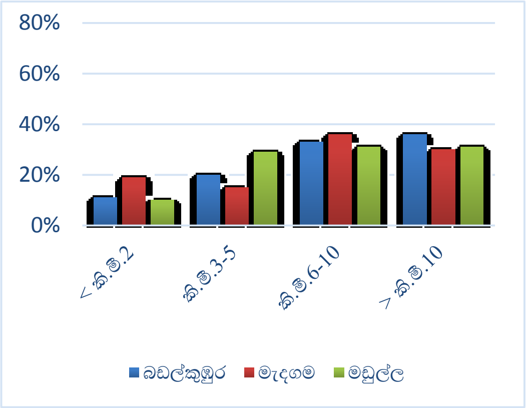
[47] බොහෝ තැන්වල දී පෞද්ගලික අමතර පන්ති සම්පාදනය කරනු ලබන්නේ පාසල් ගුරුවරුන් විසින් ම ය (කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් සමග පැවැත්වූ සම්මුඛ සාකච්ඡා මත පදනම් වේ).

[48] කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් සමග පැවැත්වූ සම්මුඛ සාකච්ඡා මත පදනම් වේ.

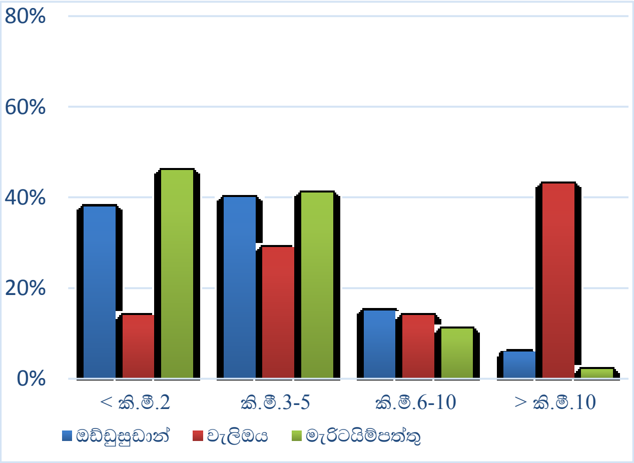
මඩකලපුව



මොණරාගල



මුලතිවු



මූලාශ්‍රය: CRC දත්ත

අවධානය යොමු කෙරෙන දිස්ත්‍රික්ක තුනේ ද්විතීය පාසල් සිසුන් විසින් වාර්තා කරනු ලැබ ඇති නිසා මෙම අධ්‍යයනය හඟිනු ලබන පාසල් ගුණාත්මකත්වය යොදා ගනියි (අවබෝධය පදනම් කර ගත් මිනුම් පිළිබඳ සාකච්ඡාවක් 2.4 කොටසේ දී ඉදිරිපත් කරනු ලැබිණ). 5.8 රූප සටහන පෙන්නුම් කරන්නේ වඩාත් දුර බැහැර ප්‍රදේශයන්හි සිසුන් මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයේ සහ වැලිඔය (මුලතිවු) පිහිටි තමන්ගේ වර්තමාන පාසල් පිළිබඳව වැඩි සතුටකින් පසු වන බව යි. මීට ප්‍රධාන හේතුවක් වී ඇත්තේ අවම මට්ටම යි - ග්‍රාමීය සිසුන් තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාසය තුළ පිහිටි පාසල් සැසඳීමටත් අධ්‍යාපනය සම්පාදනය කරන ආකාරය සම්බන්ධයෙන් සතුටට පත් වීමටත් ඉඩ තිබේ. පොදුවේ ගත් විට හඟිනු ලබන ගුණාත්මකත්වය පාසල්වල ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ වාස්තවික මිනුමක් නොවන නමුත් පරිශීලකයන්ගේ ප්‍රතිපෝෂණ ඇගයීමේ දී වැදගත් මෙවලමක් බවට පත් වේ.

5.3 වගුව අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය ආශ්‍රිත හඟිනු ලබන තෘප්තිය පිළිබඳ OLS තක්සේරු ඉදිරිපත් කරයි. පිරිවිතර දැක්වෙන 1 වන තීරුව ආදායම නියෝජනය කරන්නක් ලෙස සලකා ධනය පිළිබඳ MSI දර්ශකය යොදා ගන්නා අතර 2 වන තීරුව වැසිකිළි වර්ගය සහ පරිභෝජනය සඳහා කුටුම්බය ණය ගත්තා ද යන්න පැහැදිලි කර ගැනීම සඳහා ස්වාධීන විචල්‍යයන්ගේ සංයෝගයක් යොදා ගනියි. පාසලට වඩාත් සමීපව ජීවත් වන සිසුන්, එනම් තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාසය තුළ පිහිටි පාසලකට යන සිසුන්, පාසල් සම්පාදනය ආශ්‍රිත හඟිනු ලබන ගුණාත්මකත්වයන් තුන සම්බන්ධයෙන් ම පළ කරන්නේ අඩු සතුටකි. වඩාත් යෝග්‍ය පාසල් (සියලු විෂයන් සඳහා ගුරුවරුන් සිටීමෙන් නියෝජනය වේ) වඩාත් වැඩි ශිෂ්‍ය තෘප්තියකට තුඩු දෙයි.

මොරිස් ලකුණු දර්ශකය හෝ පරිභෝජනය සඳහා ණය ගැනීම පදනම් කර ගෙන මනිනු ලබන ධනය පාසල්වල දී ලැබෙන අධ්‍යාපනයේ හඟිනු ලබන ගුණාත්මකත්වය කෙරෙහි සංඛ්‍යාත්මකව වැදගත් බලපෑමක් කර නොතිබිණ. (සංක්ෂිප්ත භාවය පිණිස 5.3 වගුව තුළ වාර්තා කෙරෙන්නේ තෝරා ගත් එකිනෙකට සම්බන්ධිත විචල්‍යයන්ට අදාළ තක්සේරු පමණකි, A7 උපග්‍රන්ථයෙන් සම්පූර්ණ වගුව සපයා ගත හැකි ය). සියලු විෂයන් සඳහා ගුරුවරුන් සිටීම සිසුන්ගේ තෘප්තිය කෙරෙහි ධනාත්මක ලෙස බලපායි. සම්මුඛ සාකච්ඡා අතරතුර දී කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් හා දෙමව්පියන් විසින් ප්‍රධාන ගැටලුවක් ලෙස අවධාරණය කරන ලද නිසා සම්මුඛ සාකච්ඡාවන්ට ලක් කරන ලද අයගෙන් පාසල් තුළ පවත්නා සනීපාරක්ෂක පහසුකම් පිළිබඳව ද විමසන ලදි. සනීපාරක්ෂාව සම්බන්ධයෙන් ගත් විට පාසල පිළිබඳ අතෘප්තියට දායක වන විශාලතම කරුණ වන්නේ ඒවා පිහිටා තිබෙන දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශය බව පෙනී යයි. පිහිටා තිබෙන ස්ථානය සහ ග්‍රාමීයත්වය ආශ්‍රිත විශේෂිත සාධක ගුණාත්මක සනීපාරක්ෂක පහසුකම් පැවතීමට (හෝ නොපැවතීමට) දායක වන බව මින් තහවුරු වේ. මඩකලපුවේ කෝරලෙයිපත්තු දකුණ හා පොරතිවුපත්තු, මුලතිවුහි ඔඩ්ඩුසුඩාන් හා මැරිටයිම්පත්තු සහ මොණරාගල මැදගම හා බඩල්කුඹුර යන කොට්ඨාශයන්හි පාසල් සිසුහු පාසල තුළ පවත්නා සනීපාරක්ෂක පහසුකම් සම්බන්ධයෙන් සාමාන්‍ය වශයෙන් බෙහෙවින් ඉහළ අතෘප්තියක් වාර්තා කළහ. ජන ලේඛන හා සංඛ්‍යා ලේඛන දෙපාර්තමේන්තුව (DCS) විසින් සම්පාදිත දරිද්‍රතා ව්‍යාප්ති වාර්තාව අනුව මෙම දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ දිවයින තුළ පවත්නා (මුළු කොට්ඨාශ සංඛ්‍යාව වන 231 අතර තිබෙන) 2 වන, 13 වන, 6 වන, 9 වන, 16 වන සහ 25 වන දුප්පත් ම කොට්ඨාශ වන නිසා මෙය පුදුමයට කරුණක් නොවේ.[49]

5.3 වගුව: පාසල් ගුණාත්මකත්වය ආශ්‍රිත තෘප්තිය පිළිබඳ තක්සේරු

	(1) අධ්‍යාපනයේ සමස්ත ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ තෘප්තිය	(2) අධ්‍යාපනයේ සමස්ත ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ තෘප්තිය	(3) පාසලේ ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ තෘප්තිය	(4) පාසලේ සනීපාරක්ෂාවේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ තෘප්තිය
තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි වසමේ පාසල	-0.154***	-0.148***	0.001	-0.109**
	(0.037)	(0.036)	(0.036)	(0.039)

49 මෙම අධ්‍යයනය මෙතැනින් සපයා ගත හැකි ය:

http://www.statistics.gov.lk/poverty/SpatialDistributionOfPoverty2012_13.pdf

පාසලට ඇති දුර	0.006	0.007	0.014	0.0129
	(0.008)	(0.008)	(0.008)	(0.009)
සියලු විෂයන් සඳහා ගුරුවරුන් සිටීම	0.152***	0.158***	0.271***	0.152**
	(0.045)	(0.045)	(0.0421)	(0.048)
කෝරලෙයිපත්තු දකුණ	-0.236	-0.269	-0.301	-0.384**
	(0.144)	(0.143)	(0.169)	(0.139)
මන්මුනෙයි නිරිත	0.014	-0.021	-0.177	-0.286
	(0.147)	(0.143)	(0.172)	(0.152)
පොරතිවුපත්තු	-0.131	-0.160	-0.125	-0.366*
	(0.152)	(0.150)	(0.170)	(0.144)
බඩල්කුඹුර	0.002	-0.043	-0.232	-0.476**
	(0.202)	(0.195)	(0.214)	(0.171)
මැදගම	-0.146	-0.174	-0.244	-0.573***
	(0.208)	(0.202)	(0.218)	(0.173)
මඩුල්ල	-0.092	-0.143	-0.156	-0.284
	(0.209)	(0.203)	(0.224)	(0.181)
ඔඩ්ඩුසුඩාන්	-0.185	-0.232	-0.270	-0.365**
	(0.144)	(0.141)	(0.168)	(0.139)
වැලිඔය	-0.167	-0.207	-0.273	-0.233
	(0.212)	(0.206)	(0.223)	(0.187)
මැරිටයිම්පත්තු	-0.060	-0.103	-0.121	-0.352*
	(0.142)	(0.139)	(0.166)	(0.139)
පිරිමි ළමයා	-0.002	0.001	0.029	-0.039
	(0.036)	(0.036)	(0.035)	(0.037)
ධනය පිළිබඳ දර්ශකය	0.001		0.002	0.001
	(0.001)		(0.001)	(0.001)
නියතය	1.332***	1.284***	1.196**	1.059*
	(0.366)	(0.373)	(0.372)	(0.511)

නිරීක්ෂණ	1,030	1,071	968	1,004
සහසම්බන්ධ සංගුණක වර්ග අනුව	0.086	0.088	0.146	0.136

සටහනඃ වරහන් තුළ බරපතළ සම්මත දෝෂ ඇත, *** $p<0.001$, ** $p<0.01$, * $p<0.05$. මෙම විශ්ලේෂණය CRC දත්ත කට්ටලයේ දත්ත යොදා ගන්නා අතර එකිනෙකට සම්බන්ධිත අනෙක් විචල්‍යයන් අතරට දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාස සහ ළමයාගේ ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය හා ජනවාර්ගිකත්වය, කුටුම්බයේ සාමාජිකයන් සංඛ්‍යාව, කුටුම්බය තුළ සිටින ළමයි සංඛ්‍යාව, වැසිකිළි වර්ගය, වාසස්ථාන වර්ගය හා පරිභෝජනය සඳහා කුටුම්බය ණය ගත්තා ද යන්න ඇතුළත් වේ.

අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය ඇගයීම සඳහා යොදා ගත හැකි තවත් මෙවලමක් වන්නේ ශිෂ්‍ය-ගුරු අනුපාතය සහ පාසල් වර්ගය යි (ශ්‍රී ලංකාව තුළ 1, 2 හා 3 වර්ගය වශයෙන් කෙරෙන පාසල් වර්ගීකරණය පැහැදිලි කරන සටහන් සඳහා කරුණාකර 3.2 කොටස බලන්න). ශිෂ්‍ය-ගුරු අනුපාතය ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල්වල ගුණාත්මකත්වය මැනීම සඳහා යොදා ගැනීමට සුදුසු මෙවලමක් නොවීම අවාසනාවට කරුණකි. මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයේ මැදගම කලාප කොට්ඨාශය උදාහරණයක් ලෙස ගත හොත් ශිෂ්‍ය-ගුරු අනුපාතය ආසන්න වශයෙන් 9:1ක් වේ. එහෙත් මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයේ මොණරාගල කලාප කොට්ඨාශයේ ශිෂ්‍ය-ගුරු අනුපාතය 17:1ක් පමණ වේ. මෙම වෙනසින් අදහස් වන්නේ එක් ශිෂ්‍යයෙකුට ගුරුවරුන් වැඩි සංඛ්‍යාවක් සිටින නිසා මැදගම සිසුන්ට වඩාත් හොඳ ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් ලැබෙන බව යි. එහෙත් මෙම සංඛ්‍යාතිවලින් මැදගම තිබෙන්නේ සිසුන් 50 දෙනෙකුට වඩා අඩුවෙන් සිටින ඉතා කුඩා පාසල් ය යන කරුණ වසන් වේ. එම නිසා කලාප තුළ පවත්නා ජාතික පාසල් හා 1AB වර්ගයේ පාසල් සංඛ්‍යාව කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම විකල්පයක් විය හැකි ය. මෙම පාසල් යෝග්‍ය පාසල් වීමට සහ සියලු විෂයන් සඳහා ගුරුවරුන් සිටින පාසල් වීමට වඩාත් ඉඩ තිබෙන අතර (අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශයේ වාර්ෂික පාසල් සංගණන වාර්තා මත පදනම් වේ) ඒවායේ සිසුහු ජාතික විභාගවල දී වඩාත් හොඳ කාර්ය සාධනයක් පෙන්නුම් කරති.[50] මොණරාගල කලාප කොට්ඨාශය තුළ (ශිෂ්‍ය-ගුරු අනුපාත සැබවින් ම ඉහළ මට්ටමක පවත්නා) ජාතික පාසල් තුනක් තිබෙන අතර ඒවා කලාපය තුළ පවත්නා මුළු පාසල් සංඛ්‍යාවෙන් 3%ක් වේ. එහෙත් තුනුක්කයි කලාපය (මුලතිවු) තුළ පවත්නා ජාතික පාසල් සංඛ්‍යාව මුළු පාසල් සංඛ්‍යාවෙන් 1.6%ක් පමණකි. එපමණක් නොව තුනුක්කයි කලාපයේ දී කලාපය තුළ පවත්නා පාසල් 65න් 1 වර්ගයට (1AB වර්ගයට සහ 1C වර්ගයට) අයත් වන්නේ පාසල්වලින් 16%ක් පමණකි. එම නිසා මොණරාගල ළමයින්ට තුනුක්කයි ළමයින්ට වඩා යහපත් ගුණාත්මක අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයක් පවතින්නේ යැයි අපට නිගමනය කළ හැකි ය. එපමණක් නොව පාසල් වර්ගවලින් අ.පො.ස. උසස් පෙළ සහ උසස් පෙළ පන්තිවල දී ඉගැන්වෙන විෂය ධාරාවන් පවතින බව නියෝජනය වන නිසා සමස්ත තුනුක්කයි කලාපය තුළ ම තිබෙන්නේ අ.පො.ස. උසස් පෙළ පිරිනමන පාසල් 16%ක් පමණක් බව ද මින් අදහස් වේ. පාසල් වර්ගයෙන් ඉහළ පන්ති සහ අ.පො.ස. උසස් පෙළට විශේෂිත විෂය ධාරාවන් පවතින බව කියැවෙන නිසා සහ පාසල් වර්ගයට පාසලේ යෝග්‍යතාව හා ජාතික විභාගවල දී ශිෂ්‍යයන් අත් කර ගන්නා කාර්ය සාධනය සමග ද සහසම්බන්ධයක් පවතින නිසා පාසල් වර්ග ආශ්‍රිත මෙම අසමානකම් ළමයින්ට ලැබෙන අධ්‍යාපනයේ ප්‍රවේශය හා ගුණාත්මකත්වය යන දෙකට ම බලපායි.[51]

ළමයාට ලැබෙන අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වයට බලපාන තවත් සාධකයක් වන්නේ පාසල තුළ දී සමහර විට ඔවුන් මුහුණ දෙන වෙනස්කම් කිරීම සහ/හෝ අපයෝජනය පිළිබඳ අත්දැකීම යි. වෙනස්කම් කිරීම හෝ අපයෝජනය පිළිබඳ අත්දැකීම ඔවුන්ගේ යහපැවැත්මට හානිකර වන අතර ඔවුන්ගේ ඉගෙනුමට ද

[50] ජාතික විභාග ආශ්‍රිත ශිෂ්‍ය කාර්ය සාධනය පිළිබඳව අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් සම්පාදිත වාර්තාවලින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ විභාග ලකුණු සහ ජාතික හා 1AB වර්ගයේ පාසල්වලට ඇතුළත් වීම අතර ප්‍රබල ධනාත්මක සහසම්බන්ධයක් තිබෙන බව යි.

[51] මඩකලපුව දිස්ත්‍රික්කය සම්බන්ධයෙන් ශිෂ්‍ය-ගුරු අනුපාතය සහ පාසල් වර්ගය පිළිබඳ දත්ත සොයා ගැනීම අපහසු විය.

බලපායි. A3, A-C උපග්‍රන්ථයන්හි ඇතුළත් සාරාංශ සංඛ්‍යාති ළමයින්ගෙන් 6%ක් පමණ අපයෝජනය හා වෙනස්කම් කිරීම පිළිබඳ සිදුවීම් වාර්තා කරන බව හඳුනා ගනියි. වෙනස්කම් කිරීම හා අපයෝජනය පිළිබඳ සිදුවීම් වැඩියෙන් ම වාර්තා වන්නේ එරාවූර් (මඩකලපුව දිස්ත්‍රික්කය) සහ ඔඩ්ඩුසුඩාන් (මුලතිව් දිස්ත්‍රික්කය) කොට්ඨාසයන්හි වන අතර මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයේ දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාස තුළ සාමාන්‍යයෙන් වඩාත් අඩු වෙනස්කම් කිරීමක් හා අපයෝජනයක් පවත්නා බව පෙන්නුම් කරයි. ගුණාත්මක සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ පන්ති කාමරය තුළ දී වෙනස්කම් කිරීමට දායක වන ප්‍රධාන සාධක දෙක සිසුන්ගේ කුලය/අධ්‍යාපන මට්ටම සහ පාසල් බලධාරීන් ඉල්ලා සිටින ගාස්තු නොගෙවීම බව යි. වඩාත් දුප්පත් පසුබිම්වලට අයත් ළමයින් වෙනස්කම් කරනු ලැබීමට වඩාත් ගොදුරු විය හැකි බව මෙම සාකච්ඡා පෙන්නුම් කරයි. තව දුරටත් විමසූ විට කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් ප්‍රකාශ කළේ පාසල්වලට පාසල් ක්‍රියාකාරකම් සඳහා එක් පවුලකින් එක් වසරකට ඉල්ලා සිටිය හැක්කේ ශ්‍රී.ල.රු. 600ක් දක්වා පමණක් බව යි. දෙමව්පියන් මෙම ගාස්තු ගෙවීමට අසමත් වන විට ගුරුවරුන් සිසුන් පාසලේ ක්‍රියාකාරකම්වලට සහභාගි වීම හෝ (පන්ති නායකයා හෝ ශිෂ්‍ය නායකයා වැනි) නායකත්ව කාර්ය භාරයන් භාර ගැනීම පැහැදිලි ලෙස ම වළක්වා ඇත. දෙමව්පියන් සමග පැවැත්වූ සම්මුඛ සාකච්ඡාවල දී මෙම තත්ත්වය නැවත නැවතත් ප්‍රකාශයට පත් විය. මඩකලපුවේ එක් දෙමව්පියෙක් මෙසේ ප්‍රකාශ කළේ යඃ *"පාසලේ ක්‍රියාකාරකම්වලට මුදල් එකතු කිරීමත් ළමයින් පාසලට නොපැමිණීමට හේතුවක්. මෑතක දී එයාලා එක් කෙනෙකුගෙන් රු. 1000/=ක් එකතු කෙරුවා. ශිෂ්‍යයන් නියමිත වෙලාවට සල්ලි නොදුන්නොත් ඔවුන්ට බැණ වදිනවා. විවිධ පවුල් පසුබිම්වලින් සිසුන් පැමිණෙන බව පිළිබඳව පාසල් පරිපාලනය දැනුවත් විය යුතු යි. හැම කෙනෙකුට ම වියදම් දරන්න බැහැ. මේ නිසා තමන්ට සල්ලි ගෙවන්න බැරි නම් සිසුන් පාසල් යන්නේ නැහැ."*

කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් සමග තව දුරටත් කරන ලද සාකච්ඡාවෙන් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ ගුරුවරුන් නාගරික ප්‍රදේශයන්හි ජීවත් වීමට සහ රැකියාව කිරීමට වැඩි කැමැත්තක් දක්වන නිසා වඩාත් දුර බැහැර පිහිටි පාසල් ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වයෙන් ද පීඩා විඳින බව යි. උදාහරණයක් ලෙස මඩකලපුව හා මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයන්හි දී බොහෝ පාසල්වල සිටින්නේ නාගරික ප්‍රදේශවල සිට පැමිණෙන ගුරුවරුන් ය. මෙය කාර්ය මණ්ඩලය අතර සේවයට වාර්තා නොකිරීම වඩාත් වැඩි වීමට තුඩු දෙන අතර කාර්ය මණ්ඩලය සාමාන්‍යයෙන් පාසල් වේලාවෙන් පසුව ඉක්මනින් පාසලෙන් පිට වීමට පෙළඹේ. බොහෝ පාසල්වල ගුරු නිවාස තිබෙන නමුත් එම පහසුකම්වලින් ප්‍රමාණවත් ලෙස ප්‍රයෝජන නොගන්නා බව ද කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරු පෙන්වා දුන්හ. ගුරුවරයෙකු ද වන මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයේ එක් දෙමව්පියෙක් තත්ත්වය මෙසේ පැහැදිලි කළේ යඃ *"ප්‍රවාහන ගැටලු නිසා ගුරුවරියන් දවල් 12 වෙන කොට පාසලෙන් පිට වෙනවා. ගුරුවරුන් වෙනුවෙන් නිසි නේවාසික පහසුකම් නැහැ. මේ නිසා එයාලට පාසලට එන්න යන්න පැය ගණනක් ගත කරන්න වෙනවා. ප්‍රමාණවත් හා සුවපහසු ප්‍රවාහන සේවාවන් නැති නිසා ගර්භිණී තත්ත්වයේ ඉන්න ගුරුවරියන් තමයි පාසල් ගමනේ දී වඩාත් ම දුෂ්කරතාවන්ට මුහුණ දෙන්නේ. මේ නිසා එයාලා මාරු වීම් ඉල්ලනවා. ඔය විදියට ගුරුවරුන් පාසලේ රැඳෙන කාල පරිච්ඡේදය ඉතා සීමිත වෙනවා."* මඩකලපුවේ දෙමව්පියෙක් මේ සම්බන්ධයෙන් තව දුරටත් අදහස් දක්වමින් මෙසේ ප්‍රකාශ කළේ යඃ *"හැම විෂයකට ම ගුරුවරුන්ගේ හිඟයක් තියෙනවා. ඉංග්‍රීසි හා ගණිතය විෂයන්ට ගුරුවරු නැහැ. ගුරුවරුන් සීමිත සංඛ්‍යාවක් සිටින නිසා එක් ගුරුවරයෙකු විෂයන් කීපයක් උගන්වනවා. මේ නිසා අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය අඩු වෙනවා. ග්‍රාමීය ප්‍රදේශයක පිහිටා තිබෙන නිසා පාසලේ ඒ තරම් ගුරුවරු නැහැ. ගුරු නිවාස තිබුණත් පාසල පිහිටා තිබෙන්නේ දුර බැහැර ප්‍රදේශයක නිසා එයාලා ගුරු නිවාසවල නවතින්නේ නැහැ. ඒ නිසා මාරු වෙලා එන ගුරුවරු ඉතා දීර්ඝ කාලයක් පාසලේ රැඳෙන්නේ නැහැ. තනි බස් සේවාවක් විතරයි තියෙන්නේ. ඒක පටන් ගන්නේ උදේ 8.00ට. ඉතින් ගුරුවරුන් පාසලට එන කොට උදේ 8.30 විතර වෙනවා. එතකොට එක කාල පරිච්ඡේදයක් ඉවර යි. බස් එක ආපහු එන්නේ දවල් 12.30ට විතර. ඉස්කෝලේ ඇරෙන්නේ 1.30ට. ප්‍රවාහන ගැටලු නිසා 12.30 වෙද්දී ගුරුවරු පාසලෙන් පිට වෙනවා."*

තුනුක්කායි (මුලතිව්) කොට්ඨාශයේ දී යාපනයේ සිට පැමිණෙන ගුරුවරුන් ගුරු නිවාසවල නැවතී සිටින නිසා පාසල් දිනය අවසන් වීමෙන් පසුව පවා ළමයින් කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීමට හැකියාව ලැබේ. කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් අපට දැනුම් දුන්නේ යාපනයේ සිට සමහර ග්‍රාමීය ප්‍රදේශවලට නිසි

ප්‍රවාහනයක් නොමැතිකම ගුරුවරුන් ගුරු නිවාස පහසුකම්වලින් ප්‍රයෝජන ගන්නා බව සහ පාසල් අවශ්‍යතා කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන බව සහතික කිරීමේ ක්‍රමයක් ලෙස උදව් වී ඇති බව යි.

ඉහත අවධානය යොමු කරන ලද්දේ පාසල් අධ්‍යාපනය කෙරෙහි ය. ළමයෙකුගේ අධ්‍යාපනය සඳහා වියදම් කරන ප්‍රමාණය ශ්‍රී ලංකාවේ ළමයෙකු ලබන අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ තවත් නිර්ණායකයක් විය හැකි ය. එහි හේතුඵල සම්බන්ධතාව විවාදාත්මක වුවත් අධ්‍යාපනයට කරන වියදම යනු අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය ස්තරවලට බෙදී යාමට තුඩු දෙන මූලාශ්‍රයකි (Cole 2017). HIES දත්ත පෙන්වා දෙන්නේ ග්‍රාමීය අංශයේ ළමයින්ගේ සහ දරිද්‍රතා රේඛාවට පහළින් ජීවත් වන පවුල්වලට අයත් ළමයින්ගේ අධ්‍යාපනය වෙනුවෙන් ඔවුන්ගේ පවුල් විසින් වෙන් කරනු ලබන්නේ අඩු මුදල් ප්‍රමාණයක් බව යි. කුටුම්බ ප්‍රධානියාගේ අධ්‍යාපනය සහ පවුලක් තම දරුවාගේ අධ්‍යාපනයට කරන වියදම අතර ද ප්‍රබල හා ධනාත්මක සම්බන්ධතාවක් පවතී. කුටුම්බ ප්‍රධානියා අමතර වසරක් පාසල් අධ්‍යාපනය ලැබීම අධ්‍යාපන වියදම් වෙනුවෙන් එක් ළමයෙකුට එක් මාසයකට ශ්‍රී.ල.රු. 175ක් පමණ වැඩිපුර වෙන් කිරීමට තුඩු දෙයි. මෙම බලපෑම් යටත් පිරිසෙයින් 1% මට්ටමේ දී වත් සංඛ්‍යාත්මකව වැදගත් වේ.

5.4 වගුව: එක් ළමයෙකුට පෞද්ගලික අමතර පන්ති සඳහා කරනු ලබන වියදම පිළිබඳ OLS තක්සේරු

	එක් ළමයෙකුට අධ්‍යාපනය සඳහා කරන වියදම (ශ්‍රී.ල.රු./මසකට)	එක් ළමයෙකුට පෞද්ගලික අමතර පන්ති සඳහා කරන වියදම (ශ්‍රී.ල.රු./මසකට)
ග්‍රාමීය අංශය	-404.7***	-135.7
	(100.2)	(190.2)
වතු අංශය	-446.4	
	(232.2)	
වයස	110.7***	74.22***
	(11.70)	(21.29)
කුටුම්බය තුළ සිටින ළමයි සංඛ්‍යාව	-401.7***	-235.2***
	(33.62)	(64.67)
කුටුම්බ ප්‍රධානියාගේ අධ්‍යාපනය (පාසල් අධ්‍යාපනය ලද වසර ගණන)	175.1***	34.23
	(9.129)	(18.90)
දුප්පත් (1= දුප්පත්, 0= වෙනත්)	-366.9**	-289.0
	(133.6)	(261.7)
ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය (1= ස්ත්‍රී, 0= පුරුෂ)	-29.10	269.3*

	(63.53)	(111.1)
ශ්‍රී ලාංකික දෙමළ	7.582	-487.4
	(144.8)	(330.8)
ඉන්දියානු දෙමළ	5.480	-342.4
	(232.6)	(601.8)
ශ්‍රී ලාංකික යෝනක	126.5	-762.0***
	(147.4)	(216.3)
නියතය	1,224***	1,306**
	(206.2)	(426.8)
නිරීක්ෂණ	13,189	269
සහසම්බන්ධ සංගුණක වර්ග අනුව	0.108	0.389

සටහනඃ වරහන් තුළ බරපතළ සම්මත දෝෂ ඇත, *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05. මෙම විශ්ලේෂණය ඍෂී 2016 දත්ත යොදා ගන්නා අතර නියැදියට ඇතුළත් වන්නේ සියලු දිස්ත්‍රික්කයන්හි වයස අවුරුදු 10-14 අතර ළමයින් ය. මෙහි දී කෙරෙන තක්සේරු එක් එක් දිස්ත්‍රික්කයට විශේෂිත ලක්ෂණවලින් ද සමන්විත වන නමුත් සංක්ෂිප්ත භාවය පිණිස මෙහි ඉදිරිපත් කරනු නොලැබේ.

විධිමත් අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ කොටසක් නොවූව ද (ලැබේ නම්) ළමයින්ට ලැබෙන පෞද්ගලික අමතර පන්ති අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය ද ඔවුන්ගේ ඉගෙනුම කෙරෙහි බලපෑ හැකි ය (එහෙත් පෞද්ගලික අමතර පන්ති අධ්‍යාපනය කාර්ය සාධනයෙහි ලා කරන බලපෑම තව මත් විවාදාත්මක ය; Cole 2017 බලන්න). HIES දත්ත යොදා ගනිමින් 5.4 වගුවේ වාර්තා කර ඇති පරිදි එක් ළමයෙකුට පෞද්ගලික අමතර පන්ති සඳහා කරනු ලබන වියදමට දායක වන සාධක තක්සේරු කරන ලදි. තක්සේරුවලින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ වඩාත් වැඩිහිටි ළමයින්ගේ සහ ගැහැණු ළමයින්ගේ පෞද්ගලික අමතර පන්ති සඳහා වැඩි මුදලක් වෙන් කෙරුණු බව යි. ළමයෙකුට සිටින සහෝදර සහෝදරියන් සංඛ්‍යාව එම ළමයාගේ පෞද්ගලික අමතර පන්ති සඳහා වියදම් කරනු ලබන මුදල් ප්‍රමාණය අඩු වීමට හේතු වී තිබිණ. මුස්ලිම් ළමයින්ට පෞද්ගලික අමතර පන්ති සඳහා එක් මාසයකට ලැබෙන්නේ සැලකිය යුතු අඩු මුදලක් බව පෙන්නුම් කරන සාක්ෂි සමහරක් ද පවතී (ජනවාර්ගිකත්වය සහ ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය අතර ඇති වන අන්‍යෝන්‍ය බලපෑම් සංඛ්‍යාත්මකව වැදගත් නොවන අතර සංක්ෂිප්ත භාවය පිණිස මෙහි වාර්තා කරනු නොලැබේ).

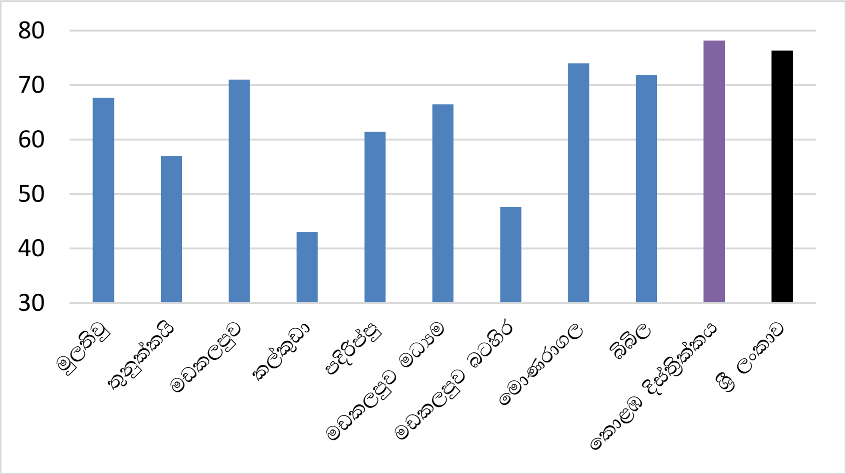
මෙම ප්‍රතිඵලවලින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ පුද්ගල තෘප්තිය කෙරෙහි පුද්ගල හෝ කුටුම්බ සාධක බලපාන්නේ නැති බව යි. මෙම විශ්ලේෂණයේ දී යොදා ගැනෙන හඟිනු ලබන ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ මිනුම මීට යම් තරමකින් හේතු විය හැකි ය; දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශයන්ට ධනයේ මට්ටම් හා ජනවාර්ගික හැඳින්වීම් සමග ප්‍රබල සහසම්බන්ධයක් පැවතීම ද මීට යම් තරමකින් හේතු විය හැකි ය. තෘප්තිය කෙරෙහි බලපාන එක් ප්‍රධාන සාධකයක් වන්නේ දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශය කොතරම් දුප්පත් ද යන්න සහ දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශය තුළ ග්‍රාමීය කුටුම්බ ඒකරාශි වීම යි. මෙම අධ්‍යයනයේ අවධානය යොමු වන්නේ සංසන්දනාත්මකව රටේ දුප්පත් ම ප්‍රදේශ කෙරෙහි නිසා මෙම දිස්ත්‍රික්ක තුනේ කලාප අතර පවත්නා විෂමතාව මෙම දිස්ත්‍රික්ක සහ (උදාහරණයක් ලෙස) කොළඹ අතර පවත්නා විෂමතාවන්ට වඩා අඩු ය (දිස්ත්‍රික්ක අනුව පාසල්වල යෝග්‍යතාව සම්බන්ධයෙන් කලින් පරිච්ඡේදය බලන්න). කුටුම්බවල ධනවත්කම ද එක් ළමයෙකුට පෞද්ගලික අමතර පන්ති සඳහා කරනු ලබන වියදම කෙරෙහි බලපෑමක් නොකරන බව පෙනෙන නමුත් (එහෙත් පෞද්ගලික

අමතර පන්ති පැවතීම සම්බන්ධයෙන් ගත් විට එම දිස්ත්‍රික්ක සහ දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ තුළ ඇත්ත වශයෙන් ම දිස්ත්‍රික්ක වෙනස්කම් පවතී) පෞද්ගලික අමතර පන්ති සඳහා කනිෂ්ඨ ද්විතීය පාසල්වල ගැහැණු ළමයින්ට පිරිමි ළමයින්ට වඩා විශාල මුදල් ප්‍රමාණයන් ලැබෙන බව ඇඟවෙන සාක්ෂි පවතින අතර ද්විතීය පාසල් තුළ පිරිමි ළමයින්ට වඩා ගැහැණු ළමයින් සිටීම ද මීට හේතු විය හැකි ය (මේ සම්බන්ධ සංඛ්‍යාති සඳහා කලින් පරිච්ඡේදය බලන්න).

5.4.3 ඉගෙනුම් ඵල

කලින් පරිච්ඡේදයේ දී සාකච්ඡා කළ පරිදි මෙම දිස්ත්‍රික්ක තුනේ සිසුන් ජාතික විභාගවල දී දුර්වල කාර්ය සාධනයක් අත් කර ගන්නා අතර තෘතීය අධ්‍යාපනය සම්පූර්ණ කිරීමට ඉඩ තිබෙන්නේ ද අඩුවෙනි. 5.9 රූප සටහන තුළ 5 ශ්‍රේණියේ විභාගය සමත් වීමේ අනුපාතික කලාප අනුව දැක්වෙන්නේ අධ්‍යාපන ඵලයන්හි අසමානකම් පෙන්නුම් කිරීම පිණිස ය. මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කය සම්බන්ධයෙන් ගත් විට කලාප අධ්‍යාපන කාර්යාලවලින් ලබා ගත හැකි නිසා ආදායම් මට්ටම් පිළිබඳ තොරතුරු ද වාර්තා කරනු ලැබේ (5.10 රූප සටහන).

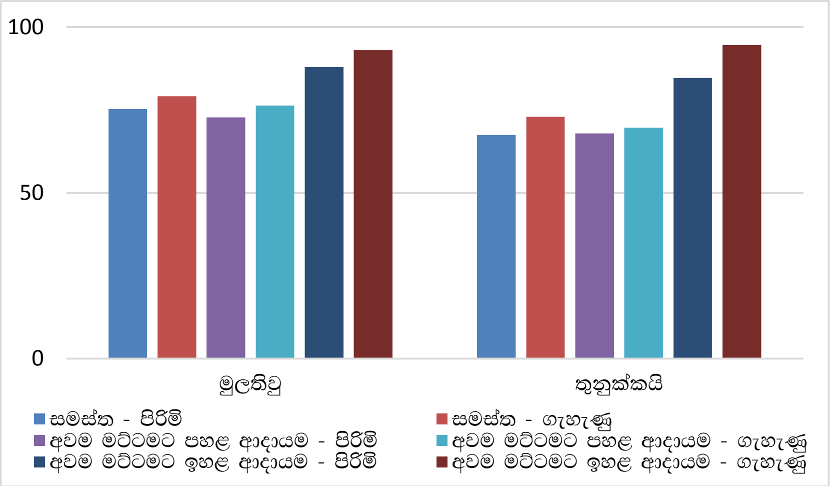
5.9 රූප සටහන: 2017 දී 5 ශ්‍රේණියේ විභාගය සමත් වූ ශිෂ්‍ය ප්‍රතිශතය



මූලාශ්‍රය: අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය (2016)

5.9 රූප සටහන 2017 දී කලාප අනුව 5 ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගය සමත් වූ ශිෂ්‍ය ප්‍රතිශතය (ලකුණු 200න් 70කට වඩා ලබා ගත් ශිෂ්‍ය ප්‍රතිශතය) පෙන්නුම් කරයි. සියලු ම කලාපයන්හි සිසුන් අඩු කාර්ය සාධනයක් පෙන්නුම් කළ අතර ලබා ගත්තේ ජාතික සාමාන්‍යයට සහ නිශ්චිතව ම කොළඹ දිස්ත්‍රික්කයට වඩා අඩු ලකුණු ප්‍රමාණයකි. එසේ වුව ද මෙම දිස්ත්‍රික්ක තුළ පවා සැලකිය යුතු අසමානකම් පවතී. මෙය වඩාත් ම පැහැදිලි වන්නේ මඩකලපුව දිස්ත්‍රික්කයේ දී ය. වඩාත් ග්‍රාමීය කල්කුඩා කලාපයේ දී 5 ශ්‍රේණියේ ජාතික විභාගය සමත් වූයේ සිසුන්ගෙන් 43%ක් පමණක් වුවත් නාගරික මඩකලපුව කලාපයේ දී සිසුන්ගෙන් 71%ක් විභාගය සමත් වූහ. මේ අයුරින් ම මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයේ දී වඩාත් ග්‍රාමීය තුනුක්කයි කලාපය අත් කර ගෙන තිබුණේ වඩාත් නාගරික මුලතිවු කලාපයට වඩා ප්‍රතිශත අංක 11කින් අඩු කාර්ය සාධනයකි.

5.10 රූප සටහන: ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය හා ආදායම අනුව 2017 දී 5 ශ්‍රේණියේ ශිෂ්‍යත්ව විභාගය සමත් වූ මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයේ ශිෂ්‍ය ප්‍රතිශතය



මූලාශ්‍රය: උතුරු පළාත් අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය - මෙතැනින් ලබා ගත හැකි ය: http://edudept.np.gov.lk/

5.10 රූප සටහන මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කය සම්බන්ධයෙන් ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය හා ආදායම අනුව ප්‍රතිඵල දක්වයි.[52] කලාප දෙකේ දී ම ගැහැණු ළමයින් පිරිමි ළමයින්ට වඩා වැඩි කාර්ය සාධනයක් අත් කර ගත් බව මෙම ප්‍රස්තාරය පෙන්නුම් කරයි. තුනුක්කායි කලාපයේ දී ශිෂ්‍යත්ව විභාගය සමත් වූයේ, එනම් යටත් පිරිසෙයින් ලකුණුවලින් 35%ක් ලබා ගත්තේ, දුප්පත් සිසුන්ගෙන්[53] 68%කට ආසන්න ප්‍රමාණයක් පමණකි. අවම ආදායම් මට්ටමෙන් පහළ සහ ඉහළ සිටින අය අතර පවත්නා බෙදීම කැපී පෙනෙන බව 5.10 රූප සටහනෙන් පැහැදිලි වේ. එම නිසා ප්‍රාථමික පාසල් අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් පොදු ඇතුළත් වීම සම්පූර්ණයෙන් ම පාහේ සාක්ෂාත් කර ගෙන තිබීම පිළිබඳව රට ආඩම්බර වන නමුත් අධ්‍යාපනය ආශ්‍රිතව ආදායම නිසා ඇති වන එල කෙරෙහි අවධානය යොමු කිරීම සඳහා නැවත සිතා බැලීමක් කළ යුතු වේ. උදාහරණයක් ලෙස ආරම්භයේ දී 5 ශ්‍රේණියේ විභාගය හඳුන්වා දෙන ලද්දේ මනා කාර්ය සාධනයක් පෙන්නුම් කරන දුප්පත් සිසුන්ට රජයෙන් ශිෂ්‍යාධාර ලබා ගැනීම සඳහා උදව් කිරීමක් ලෙස වුවත් තුනුක්කායි වැනි ග්‍රාමීය කලාපයන්හි දී ශිෂ්‍යාධාරයක් ලැබීමට සුදුසුකම් ලබන්නේ හෝ වඩාත් වරප්‍රසාදිත පාසලකට ඇතුළත් වීමට ඉල්ලීම් කරන්නේ සිසුන්ගෙන් 7%කටත් අඩු ප්‍රමාණයකි.

අනුභූතික විශ්ලේෂණය සඳහා මෙම පරිච්ඡේදය අධ්‍යාපන එල නියෝජනය කරන්නක් ලෙස (CRC දත්ත කට්ටලයේ ඇතුළත් ස්වයං වාර්තාගත මිනුමක් වන) විභාග ලකුණු අනුව ළමයා තම පන්තිය තුළ හිමි කර ගත් ස්ථානය යොදා ගනියි.[54] මෙය ඉතා මූලික මට්ටමේ මිනුමක් වන අතර සැසඳීම් වඩාත් පහසු නොකරයි. උදාහරණයක් ලෙස දුර බැහැර පිහිටි 2 වර්ගයේ පාසලක පළමු වෙනියා ජාතික පාසලක පළමු වෙනියා සමග සැසඳීම දැක්විය හැකි ය. එහෙත් පන්ති අතර සැසඳීම් කිරීම එක ම පාසලේ සහ පන්තියේ

---

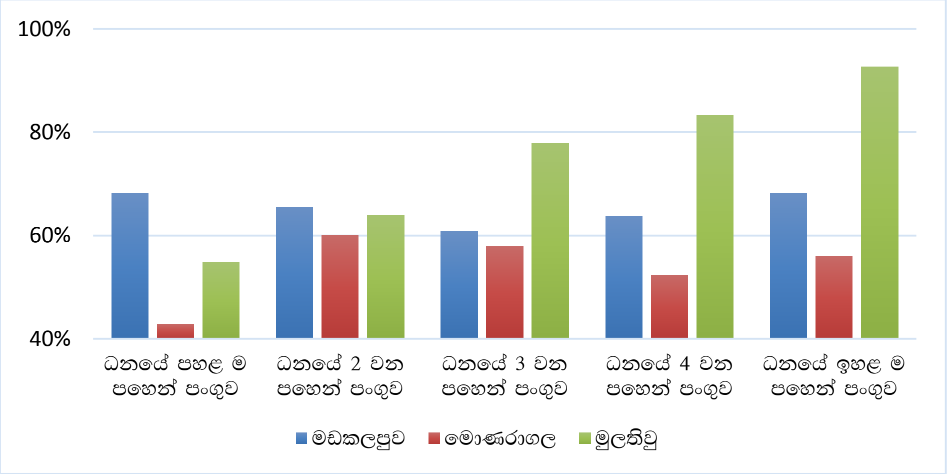
52 අනෙක් දිස්ත්‍රික්ක දෙක සම්බන්ධයෙන් මෙම සංඛ්‍යාති ලබා ගැනීම අපහසු විය.

53 සමෘද්ධි සහනාධාරය සඳහා සුදුසුකම් ලැබීම මගින් නියෝජනය වේ.

54 නිර්නාමික නොවීම පිළිබඳ සැලකිලිමත් වීම් නිසා මෙම අධ්‍යයනයට ජාතික විභාගවල කාර්ය සාධනය යොදා ගෙන පුද්ගලයාගේ පෞද්ගලික හා කුටුම්බ තත්ත්වයන් හඳුනා ගත නොහැකි ය.

සිටින වඩාත් දුර බැහැර සහ වඩාත් දුප්පත් ළමයින් අහිතකර අධ්‍යාපන ඵල අත් කර ගෙන තිබෙන්නේ ද යන්න හඳුනා ගැනීමට ප්‍රයෝජනවත් වේ. විභාග ලකුණු අනුව ළමයා තම පන්තිය තුළ හිමි කර ගත් ස්ථානය පිළිබඳ සැසඳුම් වගු (5.11 රූප සටහන) සහ ධනය පිළිබඳ දර්ශකය (මුලතිවු හි දී හැර) කිසිදු ප්‍රබල සහසම්බන්ධයක් සොයා නොගනියි; එනම්, පවුල සතු ධනය විභාග ලකුණු අනුව ළමයෙකු තම පන්තිය තුළ හිමි කර ගන්නා ස්ථානය කෙරෙහි බලපෑමක් නොකරන බව පෙනී යයි. මුලතිව හි දී ධනය සහ ළමයාට තමන්ගේ පන්තියේ මුල් 10 දෙනා අතර සිටීමට තිබෙන හැකියාව අතර ප්‍රබල සම්බන්ධතාවක් පවතී. වඩාත් ම ධනවත් සමාජ පන්තියට අයත් සිසුන්ගෙන් 93%ක් 1-10 අතර ස්ථාන හිමි කර ගත් අතර අඩුවෙන් ම ධනවත් පන්තියට අයත් අයගෙන් මෙම වික්‍රමය කළ හැකි වූයේ 55%කට පමණකි. එකිනෙකට සම්බන්ධිත අමතර විචල්‍යයන් යොදා ගනිමින් මෙම සම්බන්ධතාව තව දුරටත් විමසා බලමින් මෙම අධ්‍යයනය ප්‍රයෝජනවත් සොයා ගැනීම් කළ අතර ඒවා 5.5 වගුවේ දක්වා ඇත.

5.11 රූප සටහන: ධනය අනුව පන්තිය සහ පාසල් පන්තිය තුළ හිමි කර ගත් ස්ථානය/මුල් 10 දෙනා අතර සිටීම



මූලාශ්‍රය: CRC දත්ත

5.5 වගුවේ දැක්වෙන OLS ප්‍රතිඵල වඩාත් දුර බැහැර ප්‍රදේශවල සිට පැමිණෙන ළමයින් වඩාත් දුර්වල ස්ථාන අත් කර ගත් බව පෙන්නුම් කරයි.[55] ගැහැණු ළමයින් සාමාන්‍ය වශයෙන් පිරිමි ළමයින්ට වඩා ස්ථාන 1.5ක් ඉහළින් ශ්‍රේණිගත වූ බව සහ පාසලේ සිටින අධ්‍යාපනයේ සමස්ත ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධයෙන් තෘප්තිමත් ළමයින් තෘප්තිමත් නොවූ ළමයින්ට වඩා ස්ථාන 1.5ක් ඉහළින් ශ්‍රේණිගත වූ බව ද පෙනේ. විශාලතම සංගුණකය සහිත, සංඛ්‍යාත්මකව වඩාත් ම වැදගත්, එකිනෙකට සම්බන්ධිත විචල්‍යය වන්නේ පෞද්ගලික අමතර පන්තිවලට ඇතුළත් වීම යි. සාමාන්‍ය වශයෙන් ගත් විට පෞද්ගලික අමතර පන්තිවලට ගිය සිසුහු පෞද්ගලික අමතර පන්තිවලට නොගිය සිසුන්ට වඩා ස්ථාන තුනක් ඉහළින් ශ්‍රේණිගත විය. ධනය ශිෂ්‍යයෙකුගේ පාසල් ස්ථානය කෙරෙහි සෘජුව බලපෑමක් නොකරන නමුත් පෞද්ගලික අමතර පන්ති මඟින් එය ප්‍රකාශයට පත් වේ. ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය හා නගරයට ඇති දුර සහ ධනය පිළිබඳ දර්ශකය හා පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය අතර ඇති වන අන්‍යෝන්‍ය

55 සටහන: මෙම ප්‍රතිපාදනයේ දී සෘණ ලකුණෙන් 3 වන ස්ථානයේ සිට 2 වන ස්ථානයට පත් වීම යනාදි වශයෙන් ස්ථානය වැඩි දියුණු වීමක් පෙන්නුම් කෙරෙන නිසා ධන සංගුණකයකට වඩා සෘණ සංගුණකයකට කැමැත්තක් දක්වනු ලැබේ.

බලපෑම් සංඛ්‍යාත්මකව වැදගත් නොවේ (සංක්ෂිප්ත භාවය පිණිස ප්‍රතිඵල මෙහි නොදැක්වෙන නමුත් '8 උපග්‍රන්ථයෙන් සපයා ගත හැකි ය).

5.5. වගුව: පන්ති ස්ථානය පිළිබඳ තක්සේරු

	ශ්‍රේණිය
තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි වසමේ පාසල	-1.753**
	(0.613)
අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳව තෘප්තිමත්	-1.469***
	(0.530)
ගැහැණු ළමයා	-1.538**
	(0.554)
ධනය පිළිබඳ දර්ශකය	-0.0151
	(0.0218)
පෞද්ගලික අමතර පන්ති	-3.050***
	(0.631)
නියතය	13.41
	(7.909)
නිරීක්ෂණ	516
සහසම්බන්ධ සංගුණක වර්ග අනුව	0.152

සටහන: වරහන් තුළ බරපතළ සම්මත දෝෂ ඇත, *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05. එකිනෙකට සම්බන්ධිත අනෙක් විචල්‍යයන් අතරට දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ, ළමයාගේ ජනවාර්ගිකත්වය, කුටුම්බයේ සාමාජිකයන් සංඛ්‍යාව, කුටුම්බය තුළ සිටින ළමයි සංඛ්‍යාව, වැසිකිළි වර්ගය හා වාසස්ථාන වර්ගය ද ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය සහ නගරයට ඇති දුර, ධනය පිළිබඳ දර්ශකය හා පෞද්ගලික අමතර පන්ති අතර ඇති වන අන්‍යෝන්‍ය බලපෑම් ද ඇතුළත් වේ.

සම්මුඛ සාකච්ඡා අතරතුර දී දෙමව්පියන් විසින් ද පෞද්ගලික අමතර පන්තිවල හැගෙනු ලබන වැදගත්කම නැවත නැවතත් ප්‍රකාශයට පත් කෙරිණ. ප්‍රාථමික පාසල් ගුරුවරයෙකු ද වන මඩකලපුවේ දෙමව්පියෙක් මෙසේ ප්‍රකාශ කළේ ය: *"ළමයින් පාඩම් වැඩ ගැන උනන්දු විය යුතු යි. අලුත් දේවල් හුගක් ඉගෙන ගන්න ලැබෙන නිසා එයාලා පෞද්ගලික පන්තිවලට යා යුතු යි. ඒ ගොල්ලන්ට පුළුවන් අමතර දැනුමක් ලබා ගන්න. ඒ වගේ ම පෞද්ගලික පන්තිවල දී සිසුන්ගේ දැනුම පරීක්ෂා කරන්න ප්‍රශ්න පත්‍ර දෙනවා. පාසලේ දී උගන්වන්නයි සිසුන්ගේ ගෙදර වැඩ පරීක්ෂා කරන්නයි තියෙන්නේ අඩු කාලයක්. ගුරුවරුන් ගෙදර වැඩ පරීක්ෂා කරලා ඉවර වෙන කොට කාලච්ඡේදය ඉවර යි. ඒ හින්දා ළමයින් පෞද්ගලික පන්තිවලට යවන්න පුළුවන් නම් තමයි වඩාත් හොඳ."* පෞද්ගලික අමතර පන්තිවල හැගෙනු ලබන වැදගත්කම අවධාරණය නොකළ නමුත් පාසල්වල දී ගුරුවරුන්ට හිතාමතා ම අඩුවෙන් ඉගැන්විය හැකි නිසා පමණක් එය බලපෑම් සහගත වන බව වෙනත් සමහර දෙමව්පියන් විසින් පෙන්වා දෙනු ලැබිණ. මඩකලපුවේ ම තවත් දෙමව්පියෙක් ගුරුවරුන්ට මෙසේ චෝදනා කළේ ය: *"ගුරුවරුන් තමන්ගේ කාලය කැන්ටිමේ ගත කරනවා. නියමිත කාල සීමාවන්හි දී පන්ති කාමරවලට යන්නේ නැහැ. පාසලේ දී ඉගැන්වීම ගැන එයාලට තැකීමක් නැති තරම්. ඒත් එයාලා තමන්ගේ පෞද්ගලික පන්තිවලින් ලොකු මුදලක් උපයනවා. පෞද්ගලික පන්තිවල දී එයාලා ඉතා හොඳින් උගන්වනවා. ඇයි එයාලට පාසලේ දී හොඳින් උගන්වන්න බැරි? [ධනවත්/ පවුල් පසුබිමක් තියෙන සිසුන්ට පෞද්ගලික පන්තිවලට යන්න*

පුළුවන්කම තියෙනවා. පාසලේ දී මග හැරුණු පාඩම් ඉගෙන ගන්න ඔවුන්ට අවස්ථාව ලැබෙනවා. ඒත් දුප්පත් සිසුන්ට ඒ හැකියාව නැහැ.”

කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් සමග පැවැත්වූ ගුණාත්මක සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් අනාවරණය වන්නේ උසස් පාසල හමාර කළ පසු වැඩි දුර අධ්‍යාපනය ලැබීම සඳහා සිසුන්ට තිබෙන්නේ අඩු අවස්ථාවන් බව යි. කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් විසින් සම්පාදිත සංඛ්‍යාතිවලින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ මුලතිවු සහ මඩකලපුව දිස්ත්‍රික්කයන්හි දී අ.පො.ස. උසස් පෙළ සඳහා සුදුසුකම් ලබන්නේ අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළ ලියන සිසුන්ගෙන් අඩකට ආසන්න ප්‍රමාණයකට පමණක් බව යි. මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයේ දී මෙම ප්‍රමාණය 60%කි. අ.පො.ස. උසස් පෙළ අධ්‍යාපනය ලැබීම සඳහා සුදුසුකම් නොමැති අයට, විශේෂයෙන් ම ගැහැණු ළමයින්ට, ඉදිරියට යාම සඳහා වෙනත් විකල්ප නැත. පිරිමි ළමයි විටින් විට තාවකාලික රැකියාවන්හි යෙදෙන අතර නාගරික ප්‍රදේශයන්ට හෝ කොළඹට සංක්‍රමණය වෙති. අ.පො.ස. උසස් පෙළ අධ්‍යාපනය ලැබීම සඳහා සුදුසුකම් ලබා තිබිය දීත් සමහර විට සිසුහු (විශේෂයෙන් ම පිරිමි ළමයි) පවත්නා රැකියා වෙළඳ පොළ දෙස බලා (කලා උපාධිධාරීන් බහුලව සිටින නිසා) කලා විෂය ධාරාවෙන් පලක් නැති තරම් යැයි කල්පනා කරති.

කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් පවසන්නේ විශ්වවිද්‍යාලයන්ට ඇතුළත් කර ගැනෙන්නේ උසස් පෙළ සමත් වන සිසුන්ගෙන් ඉතා සුළු ප්‍රමාණයක් නිසා අ.පො.ස. උසස් පෙළ සමත් වන සිසුන්ගෙන් බහුතරයකගේ අනාගතය ද අවිනිශ්චිත බව යි. මේ වන විට මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කය තුළ බාහිර උපාධි සහ තාක්ෂණික හා වෘත්තීය අධ්‍යාපන හා පුහුණු (TVETs) ජනප්‍රිය වී තිබෙන නමුත් මඩකලපුව හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයන්හි දී එවැනි අවස්ථාවන් බහුලව නොලැබෙන බව ද කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරු අවධාරණය කරති. කලාප අධ්‍යාපන අධ්‍යක්ෂවරුන් පෙන්වා දෙන්නේ අධ්‍යාපනය හා නිපුණතාවන් වැඩි දියුණු කර ගැනීමට පැහැදිලි මගක් නොමැති නිසා සමහර විට දෙමව්පියන් සහ සිසුන් අ.පො.ස. සාමාන්‍ය පෙළින් සහ/හෝ අ.පො.ස. උසස් පෙළින් පසුව කුමක් සිදු වේ දැයි කනස්සල්ලට පත් වන බව යි.

මෙම කොටසේ දී සාකච්ඡාවට ලක් කෙරෙන ප්‍රධාන ප්‍රතිඵල කලින් පරිච්ඡේදයේ දී ප්‍රකට වූ රටාවන් තහවුරු කරයි. පාසල හැර යාමට ප්‍රධාන වශයෙන් තුඩු දෙන්නේ දරිද්‍රතාව යි. තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ පිහිටි පාසල් වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය කෙරෙහි ප්‍රධාන වශයෙන් බලපාන්නේ ස්ථානය යි (විශේෂයෙන් ම දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශය යි). එහෙත් පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය ආදායම හා ස්ථානය යන දෙක ම මත රඳා පවතී. පාසල්වල ගුණාත්මකත්වය ස්ථානය අනුව, විශේෂයෙන් ම දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ අනුව, වෙනස් වන නමුත් ආදායමේ පහෙන් පංගු අනුව අධ්‍යාපනය ආශ්‍රිත හඟිනු ලබන ගුණාත්මකත්වයෙහි සංඛ්‍යාත්මකව වැදගත් වෙනස්කම් දක්නට නොලැබේ. කෙසේ වුව ද ගුණාත්මක සම්මුඛ සාකච්ඡාවලින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ වඩාත් දුර බැහැර ප්‍රදේශවල පිහිටි (වඩාත් දුප්පත් ආදායම් ස්තරයට අයත් කුටුම්බවල ළමයින් යන) පාසල්වලින් සම්පාදනය වන්නේ අඩු ගුණාත්මකත්වයකින් යුතු අධ්‍යාපනයක් බව යි. අධ්‍යාපනයේ ඉගෙනුම් ඵල, විශේෂයෙන් ම විභාග ලකුණු අනුව ළමයෙකු තම පන්තිය තුළ හිමි කර ගන්නා ස්ථානය, ආදායම මත රඳා පවතී (පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය මගින් මෙය ප්‍රකාශයට පත් වේ). මෙම ප්‍රතිඵලවලින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ ප්‍රධාන අවශ්‍යතා විචල්‍යයන් දෙක - ආදායම සහ ස්ථානය - අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය, ගුණාත්මකත්වය හා ඵලය පිළිබඳ බලගතු අනාවැකි බවට පත් වන බව යි.

5.5 නිගමනය

මෙම පරිච්ඡේදය සිද්ධි අධ්‍යයනයන් තුනක් පදනම් කර ගෙන ක්ෂුද්‍ර වාතාවරණයක් කෙරෙහි අවධානය යොමු කළේ ය. ප්‍රධාන ප්‍රතිඵලවලින් පෙන්නුම් කෙරෙන්නේ වඩාත් දුප්පත් සහ ග්‍රාමීය පසුබිම්වල ළමයින් අධ්‍යාපනය ආශ්‍රිත ප්‍රවේශය හා ඉගෙනුම් ඵල සම්බන්ධයෙන් අවාසි අත්විඳින බව යි. වඩාත් ම බලපෑමට ලක් වන්නේ ග්‍රාමීය කුටුම්බවලට අයත් වඩාත් දුප්පත් ළමයින් ය. ප්‍රධාන ප්‍රතිඵල ආදායම් අසමානතාව අධ්‍යාපන අසමානතාව පුළුල් වීමෙහි ලා දායක වන බවට කලින් පරිච්ඡේදයේ දී කළ සොයා ගැනීම් නැවත නැවතත් ප්‍රකාශයට පත් කරයි. ආදායම හා භූගෝලීය ලක්ෂණ අතර (සහ ජනවාර්ගිකත්වය හා

භූගෝලීය ලක්ෂණ අතර පවා) ප්‍රබල සම්බන්ධයක් පවතින නිසා භූගෝලීය අසමානකම් වඩාත් දුප්පත් ළමයින් තම අධ්‍යාපනයේ දී අවාසි අත්විඳීම නියෝජනය කරන්නක් බවට පත් වීමට ඉඩ තිබේ. පුළුල් වෙමින් පවත්නා මෙම දරුණු අසමානතා චක්‍රය පාලනය කෙරෙන බව සහතික කිරීමට නම් ආදායම් අසමානතාවට සහ අධ්‍යාපන අසමානතාවට විසඳුම් සෙවිය යුතු වේ.

6 වන පරිච්ඡේදය

නිගමනය

අසමානතාවන්ගේ විවිධ ස්වරූප යනු සෑම සමාජයක ම අනිවාර්ය අංගයකි. මෙම බහුආංශික සංසිද්ධියේ අදාළත්වය, තරම හා බලපෑම් සම්බන්ධයෙන් මේ වන විට ගෝලීය විවාදයක් සිදු වෙමින් පවතී. එක්සත් ජාතීන්ගේ තිරසර සංවර්ධන අරමුණු (SDGs) විශේෂිත අරමුණක් යටතේ (10 වන තිරසර සංවර්ධන අරමුණ - අසමානතාවන් අවම කිරීම) වර්ධනය වන ගෝලීය අසමානතාව නිසා ඇති විය හැකි ඍණාත්මක ප්‍රතිවිපාක කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන අතර වෙනත් අරමුණු කිහිපයක දී ද හරස්කඩ ගැටලුවක් ලෙස එම මාතෘකාව කෙරෙහි අවධානය යොමු කරමින් එම අරමුණේ අන්තර් ඡේදනය වන ස්වභාවය පිළිබිඹු කරයි. උදාහරණයක් ලෙස ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන 4 වන තිරසර සංවර්ධන අරමුණ සියල්ලන් උදෙසා සාධාරණ හා සියල්ලන් ඇතුළත් කර ගත් අධ්‍යාපනයක් සම්පාදනය කිරීම එහි හරය බවට පත් කර ගෙන ඇත.

ශ්‍රී ලංකාව අධ්‍යාපනය වෙත පොදු ප්‍රවේශය සම්පාදනය කිරීම ඉලක්ක කර ගත් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිවලින් සමන්විත ඉතිහාසයක් ඇති රටකි. නිදහස් රජයේ පාසල් හා ශිෂ්‍ය සමාජ සුභසාධන පියවරයන් ජාලයක් සහ අවුරුදු 5-16 වයසේ ළමයින්ට පාසල් අධ්‍යාපනය අනිවාර්ය කිරීම මගින් රට ඉහළ මට්ටමේ ප්‍රාථමික හා කනිෂ්ඨ ද්විතීය පාසල් ඇතුළත් වීමේ අනුපාතික, සාක්ෂරතා අනුපාතික සහ ආශ්‍රිත සමාජ දර්ශක සාක්ෂාත් කර ගෙන ඇත. පළමු වන පරිච්ඡේදයේ සඳහන් කළ පරිදි ලෝක බැංකුවේ මානව ප්‍රාග්ධන දර්ශකයෙන් පැහැදිලි වන්නේ ශ්‍රී ලංකාවේ ළමයෙකු සිය 13 වසරක පාසල් අධ්‍යාපනය තුළ දී වසර 4.7ක ඉගෙනුම් පරතරයක් අත්විඳින බව යි (World Bank 2018b). ශ්‍රී ලංකාවේ ළමයින් සම්බන්ධයෙන් ගත් විට පාසල් අධ්‍යාපනය ඉගෙනුමට සමාන නොවන බව මේ අනුව පැහැදිලි ය. මේ නිසා ප්‍රධාන වශයෙන් ප්‍රවේශය හා ඇතුළත් වීම පිළිබඳ දර්ශක කෙරෙහි අවධානය යොමු කරමින් ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ක්‍රියාකාරිත්වය හා අසමානතාව තක්සේරු කිරීමෙන් ඉගෙනුමට සහ කාර්ය සාධනයට බාධා කරන සැඟවුණු ගුණාත්මකත්ව වෙනස්කම් මග හැරී යයි.

මෙම අධ්‍යයනයේ අරමුණ වූයේ ශ්‍රී ලංකාව තුළ ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය වෙත පවත්නා අසමාන ප්‍රවේශයේ තරම විමසා බැලීම යි. පර්යේෂණ ගැටලු මෙසේ යː

(අ) ශ්‍රී ලංකාව තුළ ගුණාත්මක අධ්‍යාපනය වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය කොතරම් දුරට සමාන ද?
(ආ) ශ්‍රී ලංකාව තුළ දී අධ්‍යාපන අසමානතාවට දායක වන සාධක මොනවා ද?

අවස්ථාවන් සහ ඵලයන් ආශ්‍රිත සමානතාව වෙන වෙන ම සලකා බලන රාමුවක් යොදා ගනිමින් අධ්‍යාපන අසමානතාව සුපරීක්ෂාවට ලක් කරන ලදි. අසමාන අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය (කායික ප්‍රවේශය හා ඉගෙනුම ලබන්නාගේ පෙර සූදානම) සහ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය (ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වය, පාසල් කළමනාකරණය හා සම්පත් යෙදවුම) මගින් ප්‍රකාශයට පත් වන අසමාන අධ්‍යාපන අවස්ථා විවිධ කණ්ඩායම් අසමාන ඉගෙනුම් ඵල අත් කර ගැනීමට තුඩු දෙයි. දත්ත නොපැවතීම හේතුවෙන් මෙම ලියවිල්ල ශ්‍රී ලංකාව තුළ සම්පාදනය කෙරෙන අධ්‍යාපනයේ සමස්ත ගුණාත්මකත්වය තක්සේරු නොකරන අතර රට තුළ අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය හා ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධයෙන් පවත්නා අසමානකම් පිළිබඳව තියුණු අවබෝධයන් සම්පාදනය කරමින් නව පර්යේෂණ සඳහා තිබෙන ඉඩකඩ හඳුනා ගනියි.

මෙම විශ්ලේෂණයේ දී අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය සීමා කරන විශේෂිත පුද්ගල තත්ත්වයන් (ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය, දෙමව්පියන්ගේ අධ්‍යාපන මට්ටම, ස්ථානය, නාගරික-ග්‍රාමීය බෙදීම සහ දරිද්‍රතාව) අවධාරණය කර ඇති අතර මෙම සාධකයන්ගේ ස්වභාවය ඒ ඒ වාතාවරණය මත රඳා පවතින බවත් පොදුවේ බලපාන සාධකයන්හි සම්පූර්ණ ලැයිස්තුවක් නොවන බවත් සිත තබා ගැනීම වැදගත් වේ.

ප්‍රථම පර්යේෂණ ගැටලුව සම්බන්ධයෙන් මෙම විශ්ලේෂණය පෙන්වා දෙන්නේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පවත්නා ඇතුළත් වීම ආශ්‍රිත පරතරයන් පියවෙමින් පවතින බව යි. ශ්‍රී ලංකාව පිරිමි ළමයින් හා ගැහැණු ළමයින් සම්බන්ධයෙන් ගත් විට පොදු ප්‍රාථමික ඇතුළත් වීමට ආසන්න තත්ත්වයක් සාක්ෂාත් කර ගෙන ඇති අතර 2016 දී ප්‍රාථමික වයසේ පසු වූ සියලු දරුවන්ගෙන් 99%ක් ම පාසලකට ඇතුළත් වූහ (Dundar et al. 2017). මීට අමතරව දළ ද්විතීය ඇතුළත් වීමේ අනුපාතික 1970 පැවති 46% සිට 2016 දී 96%ට නැංගේ ය (World Bank 2018c). තෘතීය අධ්‍යාපනය සැලකිල්ලට ගන්නා විට 1970 දී පැවති සෑම සිසුන් 100 දෙනෙකුගෙන් එක් අයෙකු ම ඇතුළත් කර ගත් තත්ත්වයට සංසන්දනාත්මකව වර්තමානයේ දී අදාළ වයස් කාණ්ඩයේ සෑම සිසුන් දහ දෙනෙකුගෙන් දෙදෙනෙක් ම ඇතුළත් කර ගනු ලබති (එම).

එහෙත් ඇතුළත් වීම සම්බන්ධයෙන් අසමානකම් පවතින අතර කනිෂ්ඨ ද්විතීය මට්ටමේ සිට පුළුල් වෙමින් ජ්‍යෙෂ්ඨ ද්විතීය හා තෘතීය මට්ටම්වල දී වඩාත් පැහැදිලිව පෙනෙන තත්ත්වයට පත් වේ. ප්‍රාථමික මට්ටමේ දී ස්ත්‍රී පුරුෂ සමානත්වයට ආසන්න තත්ත්වයක් සාක්ෂාත් කර ගෙන ඇති නමුත් ඉහත කී පරිදි ම උසස් අධ්‍යාපන මට්ටම්වල දී ස්ත්‍රී පුරුෂ අසමානකම් පුළුල් වන අතර සමස්තයක් ලෙස ගත් විට ගැහැණු ළමයින්ට වාසිදායක වේ. මීට අමතරව මුල් ළමා විය සංවර්ධනය සම්බන්ධයෙන් ද අසමාන ප්‍රවේශය පවත්නා අතර දත්තවල සීමාසහිතකම නිසා මෙහි බලපෑම විශ්ලේෂණය කිරීම දුෂ්කර වේ. කෙසේ වුව ද දත්ත සීමාසහිත වුවත් විශේෂයෙන් ම ග්‍රාමීය හා නාගරික ප්‍රදේශ අතර සහ පාසල් අතර අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධයෙන් විශේෂිත පරතරයන් පවත්නා බව ද පැහැදිලි ය. ග්‍රාමීය හා දුප්පත් ළමයින් උදෙසා ඉගෙනුම් අවස්ථාවන් සම්බන්ධයෙන් පවත්නා මෙම අසමානතාව මෙම කණ්ඩායම් සම්බන්ධයෙන් අසමාන ඉගෙනුම් ඵල බවට පරිවර්තනය වන අතර ජාතික විභාගවල දී දැක ගත හැකි වේ.

දෙවන පර්යේෂණ ගැටලුව සම්බන්ධයෙන් ගත් විට ශ්‍රී ලංකාවේ දී ළමයෙකුගේ උපත ආශ්‍රිත පෞද්ගලික තත්ත්වයන් ඔහුගේ/ඇයගේ අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයට සහ සිසුවා ලබන ඉගෙනුම් අත්දැකීමට බලපායි. සාමාන්‍යයෙන් අඩු ආදායම් පවුල්වල ළමයින් ධනවත් පවුල්වල ළමයින්ට වඩා (ශාස්ත්‍රීය වශයෙන්) දුර්වල කාර්ය සාධනයක් පෙන්නුම් කරන අතර සාමාන්‍යයෙන් නාගරික සිසුහු ග්‍රාමීය සිසුන්ට වඩා වැඩි කාර්ය සාධනයක් පෙන්නුම් කරති. සමස්තයක් ලෙස ගත් විට ජාතික විභාගවල දී සහ NEREC ඉගෙනුම් ඵල තක්සේරුවල දී සිංහල පාසල් සිසුන් දෙමළ සිසුන්ට වඩා වැඩි කාර්ය සාධනයක් අත් කර ගන්නා අතර සිසුවියෝ සිසුන්ට වඩා වැඩි කාර්ය සාධනයක් අත් කර ගනිති. මීට අමතරව - ඉගැන්වීම් කෙරෙන ශ්‍රේණි, ආවරණය කෙරෙන විෂයන්, මූල්‍ය සම්පාදනය, පහසුකම් හා ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධයෙන් ගත් විට - ශ්‍රී ලංකාවේ අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පවත්නා විෂමතා අධ්‍යාපනයේ *ගුණාත්මකත්වය* ආශ්‍රිත අසමානකම් චිරස්ථායී කරයි. මෙහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස මුලතිවු, කිලිනොච්චිය හා නුවරඑළිය වැනි දිස්ත්‍රික්ක (සාමාන්‍ය පෙළ හා ඉන් ඉහළ මට්ටම් සම්බන්ධයෙන්) අඩුවෙන් ම අධ්‍යාපනයක් ලද ජනගහනයන්ගෙන් සමන්විත වේ. මෙම දිස්ත්‍රික්ක යෝග්‍ය නොවන පාසල්, මුල් ළමා විය සංවර්ධනය පමා වීම සහ උසස් ගුණාත්මකත්වයෙන් යුතු පාසල් (1ඒ වර්ගය සහ ජාතික පාසල්) ඉතා සුළු සංඛ්‍යාවක් පැවතීම නිසා බොහෝ අභියෝගයන්ට මුහුණ දෙයි. දත්ත පෙන්නුම් කරන්නේ නිසි මුල් ළමා විය සංවර්ධනයට සහ එහෙයින් වඩාත් ම කොන් වූ අයගේ (අඩු ආදායම, වතු අංශය, ග්‍රාමීය ප්‍රදේශ) ඉගෙනුම් පෙර සූදානමට බාධා කරමින් සහ වර්ධනය ප්‍රමාද වීම හා එන්න එන්න ම ශාරීරිකව දුර්වල වීම ආශ්‍රිත සංඛ්‍යා ඉහළ නංවමින් අසමානකම් ආරම්භ වන්නේ පූර්ව ප්‍රාථමික අවධියේ දී බව යි. පෞද්ගලික අමතර පන්ති වෙත සිසුන්ට පවත්නා ප්‍රවේශය කෙරෙහි භූගෝලීය හා ආදායම් කාරණා බලපාන නිසා අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පෞද්ගලික අමතර පන්ති වඩ වඩාත් දිස් වන්නට පටන් ගැනීමත් සමග පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පවත්නා අසමානතාවන් පුළුල් විය හැකි ය.

ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් වෙත ප්‍රමාණවත් ප්‍රවේශයක් නොමැති කොන් වූ පවුල් පාරම්පරිකව දරිද්‍රතා චක්‍රයකට ගොදුරු වීමේ වැඩි අවදානමකට මුහුණ දී සිටිති. ඉහළ අධ්‍යාපන අසමානතාවට ඉහළ ආර්ථික අසමානතාව සමග ප්‍රබල ධනාත්මක සහසම්බන්ධකම් පවතින අතර එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස එය සමාජ සචලතාව ආශ්‍රිත අසමානතාව ප්‍රවර්ධනය කරයි. මෙය ස්වයං චිරස්ථායී වන දරිද්‍රතා චක්‍රයකට තුඩු දෙයි. මෙම ලියවිල්ල තුළ ඉදිරිපත් කෙරෙන මඩකලපුව, මොණරාගල හා මුලතිවු දිස්ත්‍රික්ක පිළිබඳ සිද්ධි

අධ්‍යයනයන්හි දී ආදායම් අසමානතාව, අධ්‍යාපන අසමානතාව සහ ජීවිතයේ දී ලැබෙන අවස්ථා අතර පවත්නා සම්බන්ධය අවධාරණය කරනු ලැබේ. අසමානතාව පිළිබඳ හැඟීම බොහෝ විට ඇති වන්නේ අනාවරණය වීම මගිනි. ග්‍රාමීය ළමයින් වඩාත් හොඳ අධ්‍යාපන ක්‍රමයන්ට අනාවරණය වන්නේ සීමිත වශයෙන් නිසා සිය වර්තමාන අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ ගුණාත්මකත්වය සම්බන්ධයෙන් කිසිදු ගැටලුවක් නැතැයි ඔවුන්ට බොහෝ විට හැඟේ. කෙසේ වුව ද මෙම දිස්ත්‍රික්කයන්හි සිසුන් අත් කර ගන්නා ඉගෙනුම් ඵලයන්ගෙන් කියැවෙන්නේ වෙන ම කතාවකි. සාමාන්‍ය පෙළ ආශ්‍රිත දුර්වල කාර්ය සාධන අනුපාතික, වඩාත් විශාල දිස්ත්‍රික්කයන්හි දී ද්විතීය පාසල් වෙත පවත්නා කායික ප්‍රවේශය ආශ්‍රිත අභියෝග, අ.පො.ස. උසස් පෙළ සමත් වීමෙන් පසු විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය වෙත පවත්නා සීමිත ප්‍රවේශය සහ සිසුන්ට හැදෑරිය හැකි විෂයන් සම්බන්ධයෙන් පැනවෙන සීමාවන් විසින් රැකියාවක යෙදීමේ හැකියාව සීමා කරනු ලැබේ.[56] මින් අදහස් වන්නේ මෙම දුප්පත් දිස්ත්‍රික්කයන්හි වඩ වඩාත් ළමයින් ද්විතීය අධ්‍යාපන මට්ටමේ දී අධ්‍යාපන ක්‍රමය හැර යන බව යි.

අතීතයේ දී අධ්‍යාපනය සම්බන්ධ මෙම අසමානතාවන් ජීවිතයේ දී ලැබෙන අවස්ථාවන් සම්බන්ධ අසමානතාවන්ට තුඩු දී ඇති අතර එහි ප්‍රතිඵලයක් ලෙස රටට බරපතළ ආර්ථික, සමාජීය හා දේශපාලනික ප්‍රතිවිපාක අත් වී ඇත. විශ්වවිද්‍යාල උපාධිධාරීන්ට රැකියා ලබා ගැනීමේ හැකියාවක් නොමැතිකමට හේතුව ලෙස බොහෝ විට දක්වා ඇත්තේ ඔවුන්ට ලැබෙන අධ්‍යාපනයේ දුර්වල ගුණාත්මකත්වය යි. මීට අමතරව විද්‍යා විෂයන්ට සංසන්දනාත්මකව සිසුන් හා උපාධිධාරීන් කලා විෂයන්ට නැඹුරු වීම සමහර ක්ෂේත්‍රයන්හි උපාධිධාරීන්ගේ අධිසැපයුමක් පැවතීම සහ අනෙක් ක්ෂේත්‍රයන්හි හිඟකම් පැවතීම බවට පරිවර්තනය වී ඇති අතර මෙය ඔවුන්ගේ රැකියා අවස්ථාවන් කෙරෙහි බලපායි.

නිර්දේශ

මෙම අධ්‍යයනයේ ප්‍රතිඵල පෙන්නුම් කරන්නේ අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය විසින් නිකුත් කරන ලද යෝග්‍යතා වාර්තාව පිළිබඳව තව දුරටත් බැරෑරුම්ව කල්පනා කළ යුතු බව යි. වසර ගණනාවක් තිස්සේ අසමානකම් අඩු වී ඇති නමුත් වාර්ෂිකව හඳුනා ගනු ලබද්දීත් තව මත් මූලික පහසුකම්වලින් තොර පාසල් පවතින්නේ ය යන කරුණ අවධානයට ලක් විය යුත්තකි. පාසල්වල සමජාතීයත්වය සාක්ෂාත් කර ගැනීම දුෂ්කර වුවත් අසමානතාවන් අවම කර පාසල්වල සමස්ත ප්‍රමිතිය වැඩි දියුණු කිරීම වැදගත් වේ.

පළාත් හා ජාතික පාසල්වලට සාධාරණ ආකාරයෙන් අරමුදල් සම්පාදනය කිරීම සහ ග්‍රාමීය හා වතු ප්‍රදේශයන්හි පාසල් වැඩි දියුණු කිරීම සහ විද්‍යා උසස් පෙළ පන්ති ඇතුළු උසස් පෙළ පන්ති සම්පාදනය කරන පාසල් සංඛ්‍යාව වැඩි කිරීම මගින් ශ්‍රී ලංකාවේ පාසල් අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පවත්නා ව්‍යුහාත්මක අසමානතාවන් අවම කළ හැකි ය.

ප්‍රවේශය ආශ්‍රිත අසමානකම් සම්බන්ධයෙන් ගත් විට බලධාරී ආයතන සිය තක්සේරුවල දී ද්විතීය පාසල් වෙත ප්‍රවේශ වීම සඳහා ගමන් කළ යුතු දුර සහ ගත වන කාලය සැලකිල්ලට ගත යුතු යැයි නිර්දේශ කරනු ලැබේ. බලධාරී ආයතනයන් කලාප තුළ සිටින ළමයින්ට ද්විතීය පාසල් වෙත පවත්නා ප්‍රවේශයේ පහසුව (දුර හා කාලය සැලකිල්ලට ගත යුතු ය) පිළිගත හැකි මට්ටම්වල පවතින්නේ දැයි තක්සේරු කිරීම සඳහා කලාප තුළ ප්‍රමාණවත් පාසල් සංඛ්‍යාවක් පවතින්නේ ද යන්න සම්බන්ධයෙන් වාරික ඇගයීම් කළ යුතු යැයි නිර්දේශ කරනු ලැබේ.

---

[56] ද්විතීය අධ්‍යාපනයේ සිට විශ්වවිද්‍යාල අධ්‍යාපනය දක්වා පවත්නා විෂය ධාරාවන්ගේ අනම්‍යතාවෙන් සහ ද්විතීය පාසල්වලින් බහුතරයක් විෂයන් තෝරා ගැනීමෙහි ලා සීමිත ඉඩකඩක් සම්පාදනය කිරීමෙන් අදහස් වන්නේ තමන් තෝරා ගන්නේ කුමන පාඨමාලා හා රැකියා අවස්ථාවන් ද යන්න මුල් වයසක දී ම තීරණය කිරීමට සිසුන්ට බල කෙරෙන බව සහ තෝරා ගන්නේ කුමක් ද යන්න තීරණය කිරීම සඳහා සමහරුන්ට ලැබෙන්නේ සුළු ඉඩකඩක් බව යි.

ජාත්‍යන්තර පර්යේෂණවලින් සොයා ගෙන ඇත්තේ ද්විතීය පාසල් අධ්‍යාපන මට්ටමේ දී ප්‍රතිපත්තිවලින් කෙරෙන්නේ සීමිත බලපෑමක් නිසා එම මට්ටම වන විට අසමානතාවන් බෙහෙවින් තහවුරු වන බව යි (Rose 2014). ශ්‍රී ලංකාව තුළ අධ්‍යාපන අසමානතාව සාර්ථක ලෙස අවම කිරීමට නම් ළමයෙකුගේ ඉගෙනුම් ක්‍රියාවලිය තුළ දී හැකි තාක් කල් තියා ව්‍යුහාත්මක අසමානකම්වලට විසඳුම් සෙවීම අත්‍යවශ්‍ය වන අතර පූර්ව ප්‍රාථමික වයස ඒ සඳහා වඩාත් සුදුසු වේ.

වැඩි දුර පර්යේෂණ සඳහා නිර්දේශ

පොදුවේ ගත් කල මෙම අධ්‍යයනය සොයා ගත්තේ අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය සහ ශිෂ්‍ය කාර්ය සාධනයන් සම්බන්ධයෙන් ශ්‍රී ලංකාව තුළ විශ්වසනීය දත්ත හිඟ බව සහ එම නිසා අධ්‍යාපන අසමානතාවන් පූර්ණ වශයෙන් ග්‍රහණය කර ගත් අනුභූතික අවබෝධයන් සීමා වන බව යි. ශිෂ්‍යයාගේ අධ්‍යාපන ප්‍රාප්තිය සම්බන්ධයෙන් ගත් විට නිපුණතාව හා කාර්ය සාධනය පදනම් කර ගන්නා සහ දිවයින පුරා සිසුන්ගේ ඉගෙනුම් ඵල පිළිබඳව සවිස්තරාත්මක සංසන්දනයක් කිරීමට ඉඩ සැලසෙන PISA හෝ TIMMS වැනි කිසිදු ජාත්‍යන්තර පරීක්ෂණයකට රට සහභාගි නොවේ. එපමණක් නොව ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වය, කාර්යක්ෂම සම්පත් යෙදවුම හෝ ඉගෙනුම ලබන්නා කේන්ද්‍ර කර ගත් සාර්ථක පාසල් කළමනාකරණය සුපරීක්ෂාවට ලක් කිරීම මඟින් අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය තක්සේරු කර ලබා ගත් දත්ත නොපවතින තරම් ය. අධ්‍යාපන අමාත්‍යාංශය පාසල්වල යෝග්‍යතාව හා ගුණාත්මකත්ව තක්සේරු පිළිබඳ දත්ත රැස් කර සංසන්දනය කරන අතර රැස් කර ගත් එම දත්ත පර්යේෂණ සඳහා ලබා ගත හැකි වන පරිදි ප්‍රසිද්ධ කරනු ලබන්නේ නම් වැඩි දුර පර්යේෂණයන්ට පහසුකම් සැපයෙනු ඇත. මීට අමතරව රට පුරා අධ්‍යාපනය සම්බන්ධයෙන් පවත්නා ව්‍යුහාත්මක ගුණාත්මක වෙනස්කම් ආශ්‍රිත සාධක හා ප්‍රතිවිපාක අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය හා ඉගෙනුම් ඵල සම්බන්ධයෙන් දත්ත රැස් කර වඩාත් පුළුල්ව විමසා බැලිය යුතු ය.

එපමණක් නොව අධ්‍යාපන ප්‍රවේශය හා ඵල කෙරෙහි ආදායම හා භූගෝලීය ලක්ෂණ නිසා ඇති වන අනියම් බලපෑම් හඳුනා ගත හැකි වඩාත් සියුම් දත්තයන්ගේ අවශ්‍යතාවක් ද පවතී. විශේෂයෙන් ම අධ්‍යාපන ප්‍රවේශයට බලපාන ආගම හා ජනවාර්ගිකත්වය වැනි පුද්ගල තත්ත්වයන් සහ ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් වෙත පවත්නා ප්‍රවේශයට පාසල්වලට ඇතුළත් වීම ආශ්‍රිත අවශ්‍යතාවන් නිසා ඇති වන බලපෑම තව දුරටත් ගැඹුරින් විමසා බලන අධ්‍යයනයන් අධ්‍යාපන ක්‍රමය තුළ පවත්නා අසමානතාවන් පිළිබඳ අවබෝධය තව දුරටත් පෝෂණය කරනු ඇත.

අවසන් වශයෙන් කිව යුත්තේ නියාමනය නොකෙරෙන පෞද්ගලික අමතර පන්ති ක්‍රමය රාජ්‍ය අධ්‍යාපන අංශයට කරන බලපෑම අවබෝධ කර ගැනීම සඳහා වැඩි දුර පර්යේෂණ අවශ්‍ය බව යි. පොදුජන සාක්ෂිවලින් ඇඟවෙන්නේ රාජ්‍ය අධ්‍යාපන ක්‍රමය සහ පෞද්ගලික අමතර පන්ති අංශය අතර විධිමත් වෙන් කිරීමක් නැතිකම ගුරුවරුන් හා අධ්‍යාපන පරිපාලකයන් එක විට අංශ දෙකේ ම කටයුතු කිරීමට තුඩු දී ඇති බව යි (Northern Province Ministry of Education 2014; qualitative interviews 2018). අවශ්‍යතාවන් අතර පැන නැගෙමින් පවත්නා ගැටුම් නිසා රාජ්‍ය අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ගුණාත්මකත්වයට තව දුරටත් බාධා ඇති විය හැකි අතර එමගින් පෙර පැවති අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්ති සාධාරණත්වය කෙරෙහි යොමු කළ අවධානය දුබල වී යා හැකි ය.

විමර්ශන

ABDULLAH, A. J., DOUCOULIAGOS, H.&MANNING, E., 2013. Does education reduce income inequality? A meta-regression analysis, *Journal of Economic Surveys,* doi: 10.1111/joes.12056.

ADUKIA, A., 2017. Sanitation and Education. *American Economic Journal: Applied Economics,* vol.9, no.2, pp.23–59.

ALTINOK, N., ANGRIST, N.&PATRINOS, H. A., 2018. *Global Data Set on Education Quality (1965 – 2015)*, Policy Research Working Paper 8314, World Bank, Washington DC.

ALVAREDO, F., CHANCEL, L., PIKETTY, T., EMMANUEL, S., &ZUCMAN, G., (eds.) 2018. *World Inequality Report 2018*, Belknap Press.

ARAUJO, M. C., CARNEIRO, P., CRUZ-AGUAYO, Y.& SCHADY, N.R., 2016. Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten, *Quarterly Journal of Economics,* vol. 131, no. 3, pp.1415–53.

ARUNATILLAKE, N., 2017. *Women in the Sri Lankan Workforce: Dissecting Education and Female Labour Force Participation,* IPS Talking Economics.

ATURUPANE, H. 2009. *The Pearl of Great Price: Achieving Equitable Access to Primary and Secondary Education and Enhancing Learning in Sri Lanka.* Research Monograph No.29. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.

ATURUPANE, H. 2012.Economic Benefits and Options for Financing Higher Education in Sri Lanka. *Sri Lanka Journal of Advanced Social Studies.* vol. 2, no. 1, pp.47- 65

ATURUPANE, H. 2017. Sri Lanka's educational gender gap favors girls- here's how. *Times online* [Sri Lanka]. 01st November. <http://www.sundaytimes.lk/article/1034053/sri-lankas-educational-gender-gap-favors-girls-heres-how>.

ATURUPANE, H., SAVCHENKO, Y., SHOJO, M.&LARSEN, K., 2014. *Sri Lanka: investment in human capital,* South Asia: human development sector discussion paper series; no. 69, Washington, DC: World Bank Group.

ATURUPANE, H., DEOLALIKAR, A. B., 2011. *Evolving Inequality of School Attainment in Sri Lanka,* Report No.44, Washington DC, World Bank.

'A careful research on the Grade V scholarship exam'. *Daily Mirror*, 20th November 2015, accessed on 2nd October 2018. <http://www.dailymirror.lk/96305/a-careful-research-on-the-grade-v-scholarship-exam>.

BALASOORIYA, B M J., 2013. *Teacher recruitment and teacher mobility in Sri Lanka.* Commonwealth Education Partnerships 2012/2013

BALDSING, L., 2013. *Making English the lynchpin for globalisation of education in Sri Lanka: quality versus equality,* PhD thesis, Edith Cowan University

BAU, N., DAS, J., 2017. *The Misallocation of Pay and Productivity in the Public Sector. Evidence from the Labor Market for Teachers*, Policy Research Working Paper 8050, Washington DC, World Bank.

BHALOTRA, S., HARTTGEN, K.&KLASEN, S., 2013. *Trends in intergenerational mobility in education,* Background paper for EFA Global Monitoring Report 2013/2014.

BRUNS, B., LUQUE, J., 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Latin American Development Forum Series. Washington DC, World Bank.

Canadian Council on Learning, 2006. *The rural- urban gap in education*. <http://en.copian.ca/library/research/ccl/rural_urban_gap_ed/rural_urban_gap_ed.pdf>

CASTELLÓ-CLIMENT, A., 2013. *Education and economic growth*, Background paper for EFA Global Monitoring Report 2013/2014.

CATANI, C., JACOB, N., SCHAUER, E., KOHILA, M.& NEUNER, F., 2008. *Family Violence, War, and Natural Disasters: A Study of the Effect of Extreme Stress on Children's Mental Health in Sri Lanka*, *BMC Psychiatry*.

CENTRAL BANK OF SRI LANKA, 2018. *Economic and Social Statistics of Sri Lanka 2018,* Central Bank of Sri Lanka, Colombo.

CHAUDHURY, N., HAMMER, J., KREMER, M. R., MURALIDHARAN, K.& ROGERS, F.H., 2006. Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries, *Journal of Economic Perspectives,* vol. 20, no.1, pp. 91–116.

CHETTY, R., HENDREN, N., KLINE, P.& SAEZ, E., 2014. Where Is the Land of Opportunity? The Geography of Intergenerational Mobility in the United States, *Quarterly Journal of Economics,* vol. 129, no.4, pp. 1553–1623.

COLE, R. 2016. Estimating the impact of private tutoring on academic performance: primary students in Sri Lanka. *Education Economics*. vol. 25, no.2, pp.142–157. Available from: doi:10.1080/09645292.2016.1196163.

Credit Suisse Research Institute, 2017. *Global Wealth Report 2017,* Credit Suisse Research Institute, Zurich.

DAMAYANTHI, B.W.R., 2018. Academic Performance of Students: the Effect of Class Room Level Factors and Private Tutoring. *American Journal of Educational Research, 2018,* vol. 6, no.3, pp.262-269.

DE MAIO, F., 2012. Advancing the income inequality – health hypothesis, in *Critical Public Health*, vol. 22, no. 1, pp.39-46, doi: 10.1080/09581596.2011.604670

Department of Census and Statistics (DCS). 2008. Household Income and Expenditure Survey 2006/7 - Final Report. Colombo

Department of Census and Statistics, Sri Lanka (DCS), 2012. *Census of Population and Housing 2011*, Department of Census and Statistics, Colombo.

Department of Census and Statistics, Sri Lanka (DCS), 2015. *Household Income and Expenditure Survey– 2012/13, Final Report*, Department of Census and Statistics, Colombo.

Department of Census and Statistics, Sri Lanka (DCS), 2017. *Sri Lanka Labour Force Survey, Annual Report – 2016*, Department of Census and Statistics, Colombo.

Department of Census and Statistics, Sri Lanka (DCS), 2018. *Household Income and Expenditure Survey 2016 – HIES Final Report 2016*, Department of Census and Statistics, Colombo.

Department of Census and Statistics (DCS) & Ministry of National Policies and Economic Affairs (MNPEA), 2017. *Child Activity Survey 2016*, Department of Census and Statistics, Colombo.

Department of Census and Statistics (DCS) and Ministry of Health, Nutrition and Indigenous Medicine (MHNIM), 2017. *Sri Lanka Demographic and Health Survey 2016*, Department of Census and Statistics, Colombo.

Department of Examinations (DOE), 2015a. *Grade 5 Scholarship Examination – 2015,* Percentage of Students who obtained marks above the District Cut Off by Gender. accessed 25th October 2018. <http://125.214.169.219/exam/docs/comm/G515GENDIST.pdf>

Department of Examination (DOE), 2015b. G.C.E.(O.L.) Examination – 2015, Genderwise

Performance of School Candidates by District.accessed 25th October 2018.<http://125.214.169.219/exam/docs/ol2016/G.C.E.(OL)%202015%20BOOK%20.pdf>

Department of Examination (DOE), 2015c. G.C.E. (A.L.) Examination – 2015, Genderwise Performance of School Candidates by District. accessed 25th October 2018.<http://125.214.169.219/exam/docs/comm/AL15GENDIST.pdf>

Department of Examinations (DOE). 2015d. *Reviewing of Performance at Grade 5 Scholarship Examination – 2015*, Colombo.

Department of Education, 2016. *Reviewing of Performance at Grade Five Scholarship Examination – 2015*. Department of Education, Colombo.

DE SILVA, E. J. 2009. 'The story of the National Schools'. *The Island*. 20th October 2009, accessed 25th October 2018. <http://www.island.lk/2009/10/20/features4.html>

DE SILVA, E. J. 2013. *Politics of Education Reform and Other Essays*, Colombo.

DRAKE, L. J., PEIRIS, R., DIXON, R., PALFREYMAN, A., EBENEZER, R., LOKUBALASURIYA, A., KWON, J., MEDAGAMA, R. S., BUNDY, D. A. P., ATURUPANE, H.&DE SILVA, N., 2014. *School Health and Nutrition in Sri Lanka*, Discussion Paper Series Report No. 97773, Washington DC, World Bank.

DUNDAR, H., MILLOT, B., RIBOUD, M., SHOJO, M., ATURUPANE, H., GOYAL, S.& RAJUD, D., 2017. *Sri Lanka Education Sector Assessment: Achievements, Challenges, and Policy Options. Directions in Development,* Washington DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1052-7.

Education Equity Research Initiative, 2016. *Measuring Equity in Education – Review of Global and Programmatic Data Landscape,* Washington DC.

FERREIRA, F. H. G., GALASSO, E.& NEGRE, M., 2018. *Shared Prosperity: Concepts, Data, and Some Policy Examples*, Policy Research Working Paper 8451, Development Research Group, Washington DC, World Bank.

HALIL, D., BETEILLE, T., RIBOUD, M. & DEOLALIKAR, A., 2014: *Student Learning in South Asia: Challenges, Opportunities, and Policy Priorities*, Directions in Development, Washington DC, World Bank, doi:10.1596/978-1-4648-0160-0.

Hansard, 1944. Parliamentary Debates. Parliament of Sri Lanka

HANUSHEK, E. A.& WOESSMANN, L., 2015. *The Knowledge Capital of Nations – Education and the Economics of Growth*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

HEATH, R., JAYACHANDRAN, S., 2017.*The causes and consequences of increased female educational and labor force participation in developing countries*, National Bureau of Economic Research Working Paper Series, Working Paper 22766, Cambridge, Massachusetts.

Institute of Policy Studies of Sri Lanka (IPS), 2017. Improving O'level Performance: School Resources Matter. accessed 02nd September 2018. <http://www.ips.lk/wp-content/uploads/2017/01/Approevd_PI_O-level_AANA_v3.pdf>

KLASEN, S., SCHOLL, N., LAHOTI, R., OCHMANN, S.& VOLLMER, S., 2016. *Inequality – Worldwide Trends and Current Debates,* Courant Working Paper No. 209, University of Göttingen.

KLASEN, S., MISSELHORN, M., 2008. *Determinants of the Growth Semi-Elasticity of Poverty Reduction*, Ibero America Institute for Economy, Research (IAI) Discussion Paper 176.

KONDO, N., SEMBAJWE, G., KAWACHI, I., VAN DAM, R. M., SUBRAMANIAM, S. V.& YAMAGATA, Z., 2010. *Income inequality, mortality, and self-rated health: meta-analysis of multilevel studies*, BMJ, 2010(341):5590.

LEE, J., HONG, S., 2016. *Accumulating Human Capital for Sustainable Development in Korea*, Paper presented at the Korea Development Institute's International Conference on More and Better Investment in Global Education, Seoul, 14 June 2016.

LITTLE, A., HETTIGE, S., 2013: *Globalisation, Employment and Education in Sri Lanka – Opportunity and Division*, Routledge Studies in Education and Society in Asia, New York, Routledge.

LITTLE, A., 2011. Education policy reform in Sri Lanka: The double-edged sword of political will. *Journal of Education Policy,* vol. 26, no.4, pp. 499-512.doi: 10.1080/02680939.2011.555005

MARTYNE, S., 2013. *In Post-Conflict Sri Lanka, Language is Essential for Reconciliation. Asia Foundation.* accessed 20th November 2018. < https://asiafoundation.org/2013/01/16/in-post-conflict-sri-lanka-language-is-essential-for-reconciliation/ >

Ministry of Education, Sri Lanka (MOE), 2013. *Education First Sri Lanka*, Ministry of Education, Colombo.

Ministry of Education, Sri Lanka (MOE), 2015. *School Census Report 2015*, Ministry of Education, Colombo.

Ministry of Education, Sri Lanka (MOE), 2017. *Annual Report On Quality Assurance In School Education 2017*, Ministry of Education, Colombo.

Ministry of Education, Sri Lanka (MOE), 2018a. *School Census Report 2017*, Ministry of Education, Colombo.

Ministry of Education, Sri Lanka (MOE), 2018b. *Instructions related to the admission of children to Grade One in Government Schools for the Year 2019,* Notification – Ministry of Education, Colombo.

MURALIDHARAN, K., DAS, J., HOLLA, A.& MOHPAL, A., 2017. The Fiscal Cost of Weak Governance: Evidence from Teacher Absence in India, *Journal of Public Economics,* No.145, pp.116–35.

National Education Research and Evaluation Centre (NEREC), 2017. *National Assessment of Achievement of Students Completing Grade 8 in Year 2016 in Sri Lanka*, Ministry of Education Sri Lanka, Colombo.

NEFF., D., DE SILVA, N., 2017. Inequality in Sri Lanka – Trends, Causes and Consequences - Report prepared for GIZ Sri Lanka and the Maldives, Colombo.

NEVES, P. C., SILVA TAVARES, S. M., 2014. Inequality and Growth: Uncovering the Main Conclusions from the Empirics, *Journal of Development Studies*, vol. 50, no.1, pp.1-21.

Northern Province Ministry of Education, 2014. *Northern Education System Review*, Jaffna.

ØSTBY, G., 2008. Inequalities, the political environment and civil conflict: evidence from 55 developing countries, *in:* STEWART, F. (ed.), *Horizontal Inequalities and Conflict: Understanding Group Violence in Multiethnic Societies*, Basingstoke, UK, pp. 136-59.

PALLEGEDARA, A., 2011. *Demand for private tuition classes under the free education policy. Evidence based on Sri Lanka,* National Graduate Institute for Policy Studies (GRIPS), Tokyo.

Presidential Commission on Youth, 1990. Report of the Presidential Commission on Youth – Summary, Department of Government Printing. Colombo

PSACHAROPOULOS, G., PATRINOS, H. A., 2018. Returns to investment in education: a decennial review of the global literature, In: *Education Economics*, vol. 26, no.5, pp: 445-458.

PERERA, S., 2001.*The Ethnic Conflict In Sri Lanka: A Historical And Sociopolitical Outline,* Washington DC, World Bank.

PRASANGANI, K. S. N., 2014. Overview of Changes in the Sri Lankan English Education System: From the Colonial Present Day Sri Lanka*, Modern Research Studies*. vol. 1, no.2, pp 193-202.

'Primary school system on the verge of collapse', News1st, 30 August 2018. accessed on 3rd October 2018. <https://www.newsfirst.lk/2018/08/30/primary-school-system-on-the-verge-of-collapse/>

RAMA, M., BETEILLE, T., LI, Y., MITRA, P. K.& NEWMAN, J.L., 2015. *Addressing Inequality in South Asia*, South Asia Development Matters. Washington DC: World Bank.

RANASINGHE, A., ARUNATHILAKE, N.&DUNUSINGHE, D.D.P.M., 2016. *Study on Investment in General Education in Sri Lanka.* Research Series (2014) – No. 07. NEC, Sri Lanka.

ROBINSON, V. M. J., LLOYD, C. A.& ROWE, K. J., 2008. The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types, *Educational Administration Quarterly,* vol.44, no.5, pp.635–74.

ROSE, P., 2014. *Achieving equitable quality education post-2015: Indicators to measure progress towards learning and equity*. Key messages from a roundtable discussion at the Education and Development Forum, London, 17 November 2014.

ROSE, P., SABATES, R., ALCOTT, B. & ILIE, S., 2017. *Overcoming Inequalities within countries to Achieve Global Convergence in Learning*, Background Paper for The Learning Generation: Investing in Education in a Changing World, Research for Equitable Access and Learning Centre, University of Cambridge.

ROSER, M., 2018. Global Economic Inequality, *Published online at OurWorldInData.org.* Retrieved from: https://ourworldindata.org/global-economic-inequality

SARMA, V., 2018. *Is the Provision of Education in Sri Lanka Equitable? Evidence from the Districts of Batticaloa, Monaragala and Mullaitivu*, Working Paper Series 27, Centre for Poverty Analysis, Colombo.

SARMA, V., PARINDURI, R., 2016. What happens to children's education when their parents emigrate? Evidence from Sri Lanka. *International Journal of Educational Development*, vol. 46, January, pp.94-102. doi:10.1016/j.ijedudev.2015.11.007.

SEDERE, M. U., 2005. *Context of Educational Reforms Then and Now*, Ministry of Education, Colombo.

SEN, A., 1992. *Reexamining Inequality*, Harvard University Press, Oxford.

SETHUNGA, P., WIJESUNDERA, S., KALAMANY, T.&KARUNANAYAKE, S., 2016. *Study on the Professional Development of Teachers and Teacher Educators in Sri Lanka,* Research Series (2014), No. 02., NEC.

Sessional Paper XXIV, 1943. *Report of the Special Commission on Education (Ceylon)*, Vol. III November 1943, Special Committee on Education, Ceylon Government Press, Colombo.

STEWART, F., 2013. *Approaches towards Inequality and Inequity: Concepts, measures and policies*, Office of Research Discussion Paper No. 2013-01, UNICEF Office of Research, Florence.

STEWART, F., BROWN, G.&MANCINI, L., 2010. *Monitoring and measuring horizontal inequalities*, Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity (CRISE), University of Oxford.

SURAWEERA, A. V., 2011. *Kannangara's Free Education Proposals in Relation to the Subsequent Expansion of the Tuition Industry*, *in:* Dr. C.W.W. Kannangara Memorial Lecture 2011, Department of Research and Development, National Institute of Education, Maharagama, Sri Lanka.

Tertiary and Vocational Education Commission (TVEC). 2017. *National Skill Development Report 2015*. accessed 18th October 2018.<http://www.tvec.gov.lk/wp-content/uploads/2016/12/National-Skills-Development-Report-2015-final-01-08-2017.pdf>

University Grants Commission Sri Lanka, n.d.*Admission to the Undergraduate Courses of the Universities in Sri Lanka – Academic Year 2017/2018*. University Grants Commission. Colombo

United Nations Development Programme (UNDP), 2018. *Sustainable Development Goals – SDG 3 Good Health and Well-Being*, accessed 2nd November 2018. UNDP SDG Monitoring Website: <http://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals/goal-3-good-health-and-well-being.html>

UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2018. *Handbook on Measuring Equity in Education*, Montreal, Canada.

UNESCO, 2017. *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*, UIS Fact Sheet No. 45, Montreal, Canada.

UNESCO, 2016. *World Social Science Report,* Montreal, Canada.

UNESCO Institute for Statistics (UIS) & UNICEF, 2015. *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Montreal, Canada.

UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2006. *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, Montreal, Canada.

United Nations, 2015. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, A/RES/70/1.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), 2016. *Missing Out: Refugee Education in Crisis*, Geneva, Switzerland.

Unicef, 2018. *Unicef Data: Monitoring the situation of children and women*, website on primary education <https://data.unicef.org/topic/education/primary-education/>

URDAL, H., HOELSCHER, K., 2009. *Urban Youth Bulges and Social Disorder: An Empirical Study of Asian and Sub-Saharan African Cities*, Policy Research Working Paper 5110, Washington DC, World Bank.

WILKINSON, R., PICKETT. K., 2009. *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*, New York: Bloomsbury Press.

WIJESIRI, L., 2016. 'Why we need more private universities', *Daily News* (Sri Lanka). 17 October 2016. accessed 14th September 2018. <http://www.dailynews.lk/2016/10/17/ features/96101>

WISNIEWSKI, S. L. W. 2010. Child Nutrition, Health Problems, and School Achievement in Sri

Lanka, *World Development,* vol.38. no.3, pp.315-332.doi:10.1016/j.worlddev.2009.09.009

WITVLIET, M. I., KUNST, A. E., STRONKS, K. & ARAH, O. A., 2012. Variations between world regions in individual health: a multilevel analysis of the role of socio-economic factors, *The European Journal of Public Health*, vol. 22, no. 2, pp. 284–89.

WORLD BANK, 2015. *Addressing Inequality in South Asia,* South Asia Development Forum, Washington DC, World Bank.

WORLD BANK, 2016. *Poverty and Shared Prosperity 2016: Taking on Inequality*, Washington DC, World Bank.

WORLD BANK, 2018a. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington DC, World Bank.

WORLD BANK, 2018b. *Sri Lanka Human Capital index*. Washington DC, World Bank.

WORLD BANK, 2018c. *World Development Indicators, Country Profile Sri Lanka*, Washington DC, World Bank.

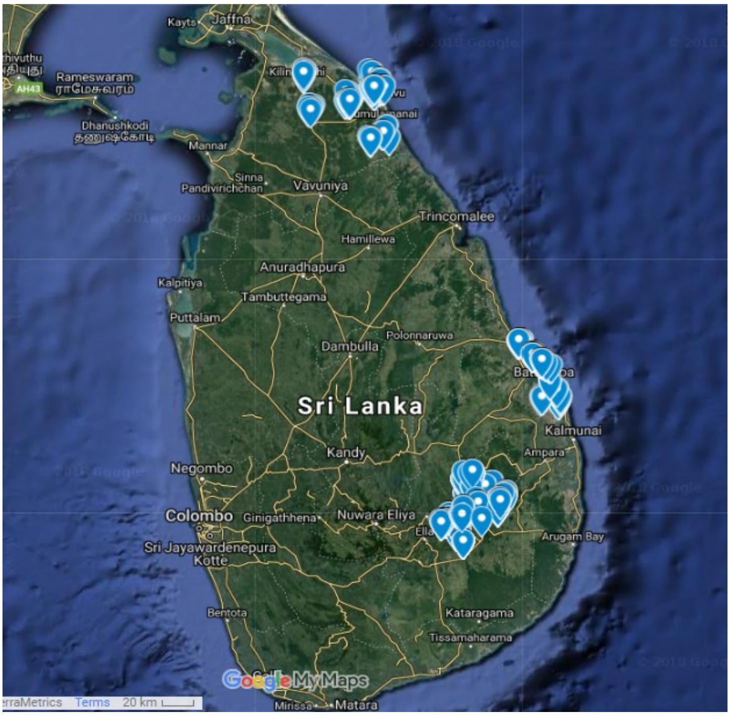
World Health Organization (WHO) & the United Nations Children's Fund (Unicef), 2017. *Progress on drinking water, sanitation and hygiene: 2017 update and SDG baselines*. Geneva.

උපග්‍රන්ථ

A1 උපග්‍රන්ථය. HIES 2016 දත්තවල ප්‍රධාන ඵල විචල්‍යයන්හි මධ්‍යන්‍ය

දිස්ත්‍රික්කය	ආහාර නොවන වියදම (ශ්‍රී.ල.රු./මසකට)	අධ්‍යාපන වියදම (ශ්‍රී.ල.රු./මසකට)	අධ්‍යාපනය ආහාර නොවන වියදමේ කොටසක් ලෙස	පෞද්ගලික අමතර පන්ති සඳහා වියදම (ශ්‍රී.ල.රු./මසකට)	පෞද්ගලික අමතර පන්ති අධ්‍යාපන අයවැයේ කොටසක් ලෙස
මඩකලපුව	14,413	957	6.67%	1,451	80.22%
මොණරාගල	21,259	1,360	7.01%	1,053	54.44%
මුලතිවු	18,290	1,070	7.43%	909	74.99%
කොළඹ	65,803	4,855	7.29%	6,054	77.96%
ශ්‍රී ලංකාව	35,988	2,317	6.80%	3,609	73.88%

A2 උපග්‍රන්ථය. CRC දත්ත කට්ටලය ආශ්‍රිත සමීක්ෂණ ප්‍රදේශ



Inadeeen (2018a, 2018b සහ 2018c) ඇසුරින් සකසා ගන්නා ලදී

A3-A උපග්‍රන්ථය. මඩකලපුව දිස්ත්‍රික්කයේ දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ පිළිබඳ විස්තරාත්මක සංඛ්‍යාති

	එරාවුර් නගරය		කෝරලෙයිපත්තු දකුණ		මන්මුනෙයි නිරිත		පොරතිවුපත්තු	
	මධ්‍යන්‍යය	ස.අ.	මධ්‍යන්‍යය	ස.අ.	මධ්‍යන්‍යය	ස.අ.	මධ්‍යන්‍යය	ස.අ.
නිරීක්ෂණ	139		121		85		76	
පියා ප්‍රතිචාර දැක්වීම	0.079	0.271	0.132	0.340	0.082	0.277	0.079	0.271
ප්‍රතිචාර දැක්වූ මව/පියාගේ වයස	41.850	8.837	40.430	9.300	39.730	9.012	38.130	7.491
සිංහල	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.040	0.196
දෙමළ	0.129	0.337	0.983	0.128	1.000	0.000	0.961	0.196
මුස්ලිම්	0.871	0.337	0.017	0.128	0.000	0.000	0.000	0.000
ගැහැණු ළමයා	0.590	0.494	0.678	0.469	0.647	0.481	0.711	0.457
සමෘද්ධිලාභියා	0.536	0.501	0.545	0.500	0.576	0.497	0.658	0.478
නගරයට ඇති දුර (කි.මී.)	2.676	2.814	4.736	4.254	5.035	4.398	5.789	3.411
කුටුම්බයේ විශාලත්වය	5.173	1.414	4.818	1.252	4.635	1.290	4.711	1.273
කුටුම්බය තුළ සිටින ළමයි සංඛ්‍යාව	2.345	1.134	2.140	0.820	1.941	0.713	1.961	0.855
පරිභෝජනය සඳහා මුදල් ණයට ගැනීම	0.438	0.498	0.403	0.493	0.388	0.490	0.303	0.462
වෙනත් ණය ගෙවීම සඳහා මුදල් ණයට ගැනීම	0.197	0.399	0.248	0.434	0.400	0.493	0.197	0.401
පාසලට ඇති දුර (කි.මී.)	1.541	0.917	2.368	2.310	1.821	1.592	1.831	1.483
ළමයා ග්‍රාම නිලධාරි කෙට්ඨාසය තුළ පිහිටි පාසලකට යාම	0.632	0.484	0.736	0.443	0.702	0.460	0.513	0.503
ළමයාට අමතර පන්ති	0.555	0.499	0.661	0.475	0.706	0.458	0.697	0.462

අධ්‍යාපනය ලැබීම								
අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ තෘප්තිය (1-3)	1.647	0.565	1.383	0.537	1.585	0.496	1.467	0.600
සියලු විෂයන් සඳහා ගුරුවරුන් සිටීම	0.947	0.224	0.972	0.165	0.827	0.380	0.827	0.381
වෙනස්කම් කිරීම	0.107	0.310	0.052	0.222	0.048	0.215	0.013	0.115
අපයෝජනය	0.092	0.291	0.070	0.257	0.036	0.188	0.067	0.251
ධනය පිළිබඳ දර්ශකයේ අගය	21.030	14.070	9.767	11.070	11.220	9.564	11.950	8.929
ධනය අනුව පන්ති වර්ගීකරණය (1-5)	3.897	1.290	2.632	1.206	3.000	1.233	3.101	1.274
ළමයා පන්තියේ මුල් 10 දෙනා අතර සිටීම	0.613	0.489	0.671	0.473	0.692	0.465	0.594	0.499

සටහන: එක් එක් කොටුවෙන් එක් එක් විචල්‍යයේ මධ්‍යන්‍යය සහ සම්මත අපගමනය (ස.අ.) දැක්වේ (පැතිරීම පිළිබඳ මිනුමකි).

A3-B උපග්‍රන්ථය. මොණරාගල දිස්ත්‍රික්කයේ දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ පිළිබඳ විස්තරාත්මක සංඛ්‍යාති

	බඩල්කුඹුර		මැදගම		මදුල්ල	
	මධ්‍යන්‍යය	ස.අ.	මධ්‍යන්‍යය	ස.අ.	මධ්‍යන්‍යය	ස.අ.
නිරීක්ෂණ	160		141		116	
පියා ප්‍රතිචාර දැක්වීම	0.375	0.486	0.298	0.459	0.319	0.468
ප්‍රතිචාර දැක්වූ මව/පියාගේ වයස	43.610	8.183	41.540	9.507	41.900	8.398
සිංහල	0.950	0.219	0.986	0.119	1.000	0.000
දෙමළ	0.044	0.205	0.014	0.119	0.000	0.000
මුස්ලිම්	0.006	0.079	0.000	0.000	0.000	0.000
ගැහැණු ළමයා	0.688	0.465	0.610	0.490	0.647	0.480

සමෘද්ධිලාභියා	0.428	0.496	0.414	0.494	0.431	0.497
නගරයට ඇති දුර (කි.මී.)	7.694	3.888	6.660	4.214	8.224	4.009
කුටුම්බයේ විශාලත්වය	4.612	1.003	4.816	2.425	4.733	3.530
කුටුම්බය තුළ සිටින ළමයි සංඛ්‍යාව	1.906	0.734	1.922	1.076	1.862	0.709
පරිභෝජනය සඳහා මුදල් ණයට ගැනීම	0.537	0.500	0.221	0.417	0.379	0.487
වෙනත් ණය ගෙවීම සඳහා මුදල් ණයට ගැනීම	0.131	0.339	0.085	0.280	0.017	0.131
පාසලට ඇති දුර (කි.මී.)	3.000	2.397	3.886	3.110	3.000	2.267
ළමයා ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාසය තුළ පිහිටි පාසලකට යාම	0.556	0.498	0.206	0.406	0.391	0.490
ළමයාට අමතර පන්ති අධ්‍යාපනය ලැබීම	0.506	0.502	0.801	0.400	0.767	0.424
අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ තෘප්තියේ මට්ටම (1-3)	1.440	0.498	1.357	0.601	1.336	0.527
සියලු විෂයන් සඳහා ගුරුවරුන් සිටීම	0.547	0.499	0.600	0.492	0.362	0.483
වෙනස්කම් කිරීම	0.019	0.137	0.000	0.000	0.026	0.160
අපයෝජනය	0.013	0.113	0.000	0.000	0.000	0.000
ධනය පිළිබඳ දර්ශකයේ අගය	10.420	9.983	17.210	15.120	11.760	11.520
ධනය අනුව පන්ති වර්ගීකරණය (1-5)	2.759	1.384	3.551	1.360	2.927	1.359
ළමයා පන්තියේ මුල් 10 දෙනා අතර සිටීම	0.688	0.471	0.500	0.504	0.583	0.500

A3-C උපග්‍රන්ථය. මුලතිවු දිස්ත්‍රික්කයේ දිස්ත්‍රික්ක ලේකම් කොට්ඨාශ පිළිබඳ විස්තරාත්මක සංඛ්‍යාති

	ඔඩ්ඩුසුඩාන්		වැලිඔය		මැරිටයිම්පත්තු	
	මධ්‍යන්‍යය	ස.අ.	මධ්‍යන්‍යය	ස.අ.	මධ්‍යන්‍යය	ස.අ.
නිරීක්ෂණ	136		78		193	
පියා ප්‍රතිචාර දැක්වීම	0.110	0.314	0.423	0.497	0.135	0.342
ප්‍රතිචාර දැක්වූ	40.590	7.889	41.870	9.672	42.580	7.678

මව/පියාගේ වයස						
සිංහල	0.007	0.085	1.000	0.000	0.000	0.000
දෙමළ	0.985	0.120	0.000	0.000	1.000	0.000
මුස්ලිම්	0.007	0.085	0.000	0.000	0.000	0.000
ගැහැණු ළමයා	0.628	0.485	0.628	0.486	0.682	0.467
සමෘද්ධිලාභියා	0.628	0.485	0.295	0.459	0.593	0.493
නගරයට ඇති දුර (කි.මී.)	3.927	3.074	7.192	3.770	3.395	2.444
කුටුම්බයේ විශාලත්වය	5.263	2.140	4.577	1.391	4.708	1.180
කුටුම්බය තුළ සිටින ළමයි සංඛ්‍යාව	2.832	2.678	1.833	0.959	2.349	1.802
පරිභෝජනය සඳහා මුදල් ණයට ගැනීම	0.511	0.502	0.577	0.497	0.454	0.499
වෙනත් ණය ගෙවීම සඳහා මුදල් ණයට ගැනීම	0.394	0.490	0.103	0.305	0.356	0.480
පාසලට ඇති දුර (කි.මී.)	2.369	1.930	4.182	3.276	2.073	1.471
ළමයා ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාසය තුළ පිහිටි පාසලකට යාම	0.630	0.485	0.423	0.497	0.435	0.497
ළමයාට අමතර පන්ති අධ්‍යාපනය ලැබීම	0.669	0.472	0.500	0.503	0.777	0.417
අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ තෘප්තියේ මට්ටම (1-3)	1.449	0.555	1.276	0.450	1.594	0.523
සියලු විෂයන් සඳහා ගුරුවරුන් සිටීම	0.921	0.271	0.400	0.493	0.877	0.330
වෙනස්කම් කිරීම	0.068	0.252	0.065	0.248	0.058	0.235
අපයෝජනය	0.099	0.299	0.040	0.196	0.048	0.214
ධනය පිළිබඳ දර්ශකයේ අගය	8.894	11.340	9.787	9.804	10.730	11.730
ධනය අනුව පන්ති වර්ගීකරණය (1-5)	2.576	1.127	2.720	1.466	2.761	1.269
ළමයා පන්තියේ මුල් 10 දෙනා අතර සිටීම	0.626	0.486	0.800	0.422	0.766	0.425

A4 උපග්‍රන්ථය. මොරිස් ලකුණු දර්ශකය

මොරිස් ලකුණු දර්ශකය (MSI) යනු බර තබන ලද වත්කම් දර්ශකයකි. මෙම දර්ශකය යම් කුටුම්බයක් සතු කල් පවත්නා වත්කම්වලට බර තැබීම සඳහා එම කුටුම්බය අයත් නියැදිය තුළ සිටින ඒ ඒ වත්කම සතු කුටුම්බ සංඛ්‍යාව පදනම් කර ගනියි. එම නිසා වඩාත් වැඩි කුටුම්බ සංඛ්‍යාවක් සතු වත්කම්වලට අඩු ලකුණු ප්‍රමාණයක් ලැබෙන අතර වඩාත් අඩු කුටුම්බ සංඛ්‍යාවක් සතු වත්කම්වලට (මෙමඟින් ධනවත්කම නියෝජනය වේ) වැඩි ලකුණු ප්‍රමාණයක් ලැබේ. දත්තවල දී එක් එක් වත්කමට අදාළව කර ඇති බර තැබීම පෙන්නුම් කරන ලැයිස්තුවක් පහත වගුවේ දැක්වේ.

	බර තැබීම
ශීතකරණය	3.16
රූපවාහිනිය	1.26
දුරකථනය (ජංගම දුරකථන ඇතුළුව)	1.07
පංකාව	1.82
පෞද්ගලික පරිගණකය	12.87
මහන මැසිම	5.55
රෙදි සෝදන යන්ත්‍රය	16.64
ඉවුම් පිහුම් සඳහා යොදා ගන්නා ගෑස්	3.83
රයිස් කුකරය	3.01
ගෑස් ලිප	6.18
ඉතිරි කිරීමේ ගිණුම	1.27

ජංගම/දුරකථන වැනි වඩාත් පොදුවේ සතු කර ගැනෙන වත්කම්වලට ලකුණු 1.07ක බරක් තැබෙන අතර ඊට සංසන්දනාත්මකව සුඛෝපභෝගී අයිතම ලෙස සැලකෙන කලාතුරකින් සතු කර ගැනෙන රෙදි සෝදන යන්ත්‍රය (16.64) හා පෞද්ගලික පරිගණකය (12.87) වැනි වත්කම්වලට වැඩි බරක් තබනු ලැබේ. බර ප්‍රමාණ ගණනය කරනු ලබන්නේ 1/(අදාළ වත්කම සතු කුටුම්බවල ප්‍රතිශතය) ලෙස ය. උදාහරණයක් ලෙස නියැදියට අයත් කුටුම්බවලින් 33.22%ක් සතුව රයිස් කුකර් තිබෙන්නේ නම් එවිට රයිස් කුකර්වලට අදාළව MSI බර ප්‍රමාණය ගණනය කරනු ලබන්නේ 1/0.332 = 3.01 ලෙස ය. ඉන් පසුව ඒ ඒ වත්කම් අයිතමයට තබන ලද බර පදනම් කර ගෙන, ඒ ඒ වත්කම් අයිතමයෙන් සතු කර ගෙන තිබෙන අයිතම සංඛ්‍යාවේ එකතුව ලෙස MSI අගය ගණනය කරනු ලැබේ. එම නිසා පෞද්ගලික පරිගණකයක් හා පංකා 3ක් පමණක් සතු කුටුම්බයකට MSI අගය ලෙස ලකුණු 5.46ක් (එනම් 12.87 + 3*182ක්) හිමි වනු ඇත.

A5 උපග්‍රන්ථය. ළමයෙකු පාසල හැර ගොස් ද, ළමයාට පෞද්ගලික අමතර පන්ති අධ්‍යාපනය ලැබෙනවා ද යන්න පිළිබඳ OLS තක්සේරු (සියලු දිස්ත්‍රික්ක)

	ළමයා පාසලේ නැත	ළමයාට පෞද්ගලික අමතර පන්ති අධ්‍යාපනය ලැබේ
ගම්පහ	0.00343	0.00743
	(0.00619)	(0.00662)
කළුතර	0.00561	-0.00226
	(0.00689)	(0.00744)
මහනුවර	0.00323	0.00967
	(0.00660)	(0.00720)
මාතලේ	-0.000822	0.0148
	(0.00794)	(0.00868)
නුවරඑළිය	-0.0146	0.00386
	(0.00826)	(0.00886)
ගාල්ල	0.00796	0.0182*
	(0.00670)	(0.00726)
මාතර	0.00924	0.00720
	(0.00703)	(0.00751)
හම්බන්තොට	0.0146	0.00743
	(0.00769)	(0.00815)
යාපනය	0.00487	0.0196*
	(0.00916)	(0.00996)
මන්නාරම	0.0265**	-0.00562
	(0.0100)	(0.0109)
වවුනියාව	0.0114	-0.00256
	(0.0109)	(0.0117)
මුලතිවු	0.0204	0.00766

	(0.0112)	(0.0121)
කිලිනොච්චිය	-0.00261	0.0125
	(0.0105)	(0.0112)
මඩකලපුව	0.0111	0.00600
	(0.00858)	(0.00908)
අම්පාර	0.0131	0.0197*
	(0.00773)	(0.00810)
ත්‍රිකුණාමලය	0.00726	-0.00425
	(0.00855)	(0.00905)
කුරුණෑගල	0.00747	-0.00390
	(0.00676)	(0.00726)
පුත්තලම	0.0316***	-0.00190
	(0.00790)	(0.00849)
අනුරාධපුරය	0.000248	0.0173*
	(0.00781)	(0.00811)
පොළොන්නරුව	0.000614	-0.00121
	(0.00845)	(0.00913)
බදුල්ල	-0.00240	0.00433
	(0.00774)	(0.00841)
මොණරාගල	0.00651	-0.00244
	(0.00899)	(0.00947)
රත්නපුරය	0.00450	-0.00102
	(0.00750)	(0.00791)
කෑගල්ල	0.00243	0.0171*
	(0.00740)	(0.00806)
ග්‍රාමීය අංශය	-0.00470	0.00207
	(0.00384)	(0.00413)
	0.0193*	0.000955

වතු අංශය		
	(0.00874)	(0.00958)
වයස	0.00333**	0.000534
	(0.00103)	(0.000483)
කුටුම්බය තුළ සිටින ළමයි සංඛ්‍යාව	0.00289*	0.00108
	(0.00126)	(0.00139)
කුටුම්බ ප්‍රධානියාගේ අධ්‍යාපනය (පාසල් අධ්‍යාපනය ලද වසර ගණන)	-0.000582	0.000513
	(0.000352)	(0.000377)
දුප්පත් (1= දුප්පත්, 0= වෙනත්)	0.0198***	0.00429
	(0.00507)	(0.00551)
ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය (1= ස්ත්‍රී, 0= පුරුෂ)	-0.00189	0.00129
	(0.00230)	(0.00246)
ශ්‍රී ලාංකික දෙමළ	-0.00346	-0.00415
	(0.00557)	(0.00597)
ඉන්දියානු දෙමළ	0.00218	-0.0101
	(0.00871)	(0.00960)
ශ්‍රී ලාංකික යෝනක	0.000491	0.00670
	(0.00440)	(0.00463)
නියතය	-0.0384**	-0.000172
	(0.0145)	(0.00850)
නිරීක්ෂණ	5,726	13,189
සහසම්බන්ධ සංගුණක වර්ග අනුව	0.017	0.004

සටහන: වරහන් තුළ බරපතළ සම්මත දෝෂ ඇත, *** $p<0.001$, ** $p<0.01$, * $p<0.05$.

A6 උපග්‍රන්ථය. විධිමත් හා ඡායා පාසල් අධ්‍යාපනය වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය පිළිබඳ OLS තක්සේරු A6 උපග්‍රන්ථය. විධිමත් හා ඡායා පාසල් අධ්‍යාපනය වෙත පවත්නා ප්‍රවේශය පිළිබඳ OLS තක්සේරු

	(1)	(2)	(3)	(4)
විචල්‍ය	තමන්ගේ ග්‍රා.නි.කො. තුළ පිහිටි පාසල	තමන්ගේ ග්‍රා.නි.කො. තුළ පිහිටි පාසල	පෞද්ගලික අමතර පන්ති	පෞද්ගලික අමතර පන්ති
නගරයට ඇති දුර	-0.00197	0.00674	-0.00972*	-0.00828
	(0.00385)	(0.00631)	(0.00386)	(0.00676)
කෝරලෙයිපත්තු දකුණ	-0.158	-0.160	0.132	0.139
	(0.0877)	(0.0883)	(0.127)	(0.129)
මන්මුනෙයි නිරිත	-0.216*	-0.231*	0.218	0.224
	(0.0940)	(0.0950)	(0.129)	(0.129)
පොරතිවුපත්තු	-0.423***	-0.433***	0.173	0.178
	(0.0995)	(0.100)	(0.131)	(0.132)
බඩල්කුඹුර	-0.397*	-0.418*	-0.266	-0.253
	(0.171)	(0.172)	(0.162)	(0.163)
මැදගම	-0.750***	-0.775***	-0.0470	-0.0372
	(0.170)	(0.171)	(0.164)	(0.165)
මඩුල්ල	-0.568**	-0.591***	-0.0147	-0.00424
	(0.177)	(0.178)	(0.168)	(0.169)
ඔඩ්ඩුසුඩාන්	-0.271**	-0.278**	0.178	0.185
	(0.0891)	(0.0895)	(0.126)	(0.127)
වැලිඔය	-0.528**	-0.553**	-0.266	-0.257
	(0.180)	(0.180)	(0.173)	(0.174)
මැරිටයිම්පත්තු	-0.498***	-0.508***	0.240	0.245*
	(0.0859)	(0.0867)	(0.123)	(0.124)
ගැහැණු ළමයා	-0.0222	0.0309	0.0398	0.0976

	(0.0298)	(0.0951)	(0.0302)	(0.102)
ගැහැණු ළමයා * නගරයට ඇති දුර		-0.0131		-0.00232
		(0.00771)		(0.00806)
සිංහල - ගැහැණු ළමයා		0.0115		-0.0781
		(0.110)		(0.115)
දෙමළ - ගැහැණු ළමයා		0.0259		-0.0238
		(0.103)		(0.110)
කුටුම්බයේ විශාලත්වය	0.00467	0.00426	-0.0106	-0.0110
	(0.00930)	(0.00936)	(0.00904)	(0.00901)
ළමයි සංඛ්‍යාව	-0.00189	-0.00174	-0.00172	-0.00177
	(0.00977)	(0.00983)	(0.00881)	(0.00875)
ලියවිලි රහිත වාසස්ථානය	0.501***	0.491***	0.0409	0.0371
	(0.143)	(0.144)	(0.179)	(0.180)
කුලී වාසස්ථානය	0.132	0.128	-0.0677	-0.0581
	(0.297)	(0.298)	(0.228)	(0.222)
නොමිලේ ජීවත් වීම	0.552***	0.548***	-0.0574	-0.0565
	(0.134)	(0.133)	(0.169)	(0.171)
අයිතිය ඇති ඔප්පු රහිත	0.475***	0.471***	-0.0732	-0.0696
	(0.0963)	(0.0956)	(0.148)	(0.150)
අයිතිය ඇති ඔප්පු සහිත වාසස්ථානය	0.479***	0.476***	-0.0617	-0.0591
	(0.0935)	(0.0928)	(0.144)	(0.147)
දෙමළ	-0.0605	-0.0848	-0.355**	-0.386**
	(0.141)	(0.144)	(0.131)	(0.136)
මුස්ලිම්	-0.375*	-0.385*	-0.395*	-0.430*
	(0.173)	(0.185)	(0.164)	(0.170)
ධනය අනුව පන්තිය	-0.0134	-0.0143	0.0598***	0.0590***
	(0.0110)	(0.0110)	(0.0106)	(0.0106)

සියලු විෂයන් සඳහා ගුරුවරුන් සිටීම			0.102**	0.101**
			(0.0365)	(0.0366)
නියතය	0.535*	0.521	0.735**	0.740**
	(0.265)	(0.266)	(0.277)	(0.279)
නිරීක්ෂණ	1,161	1,161	1,086	1,086
සහසම්බන්ධ සංගුණක වර්ග අනුව	0.114	0.116	0.102	0.103

සටහන: වරහන් තුළ බරපතළ සම්මත දෝෂ ඇත, *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05. කොලම් අංක 2 සහ 4 ස්ත්‍රී පුරුෂ භාවය සහ නගරයට ඇති දුර හා ජනවාර්ගිකත්වය අතර ඇති වන අන්‍යෝන්‍ය බලපෑම් වාර්තා කරනු නමුත් කොලම් අංක 1 සහ 3 ඒවා වාර්තා නොකරයි.

A7 උපග්‍රන්ථය. පාසල් ගුණාත්මකත්වය ආශ්‍රිත තෘප්තිය පිළිබඳ තක්සේරු

	(1)	(2)	(3)	(4)
	අධ්‍යාපනයේ සමස්ත ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ තෘප්තිය	අධ්‍යාපනයේ සමස්ත ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ තෘප්තිය	පාසලේ ගුරුවරුන්ගේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ තෘප්තිය	පාසලේ සනීපාරක්ෂාවේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳ තෘප්තිය
තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ පිහිටි පාසල	-0.154***	-0.148***	0.000623	-0.109**
	(0.0370)	(0.0364)	(0.0363)	(0.0389)
පාසලට ඇති දුර	0.00587	0.00739	0.0140	0.0129
	(0.00794)	(0.00784)	(0.00755)	(0.00855)
සියලු විෂයන් සඳහා ගුරුවරුන් සිටීම	0.152***	0.158***	0.271***	0.152**
	(0.0452)	(0.0450)	(0.0421)	(0.0481)
කෝරලෙයිපත්තු දකුණ	-0.236	-0.269	-0.301	-0.384**
	(0.144)	(0.143)	(0.169)	(0.139)
මන්මුනෙයි නිරිත	0.0144	-0.0214	-0.177	-0.286
	(0.147)	(0.143)	(0.172)	(0.152)
පොරතිවුපත්තු	-0.131	-0.160	-0.125	-0.366*
	(0.152)	(0.150)	(0.170)	(0.144)
බඩල්කුඹුර	0.00177	-0.0429	-0.232	-0.476**
	(0.202)	(0.195)	(0.214)	(0.171)
මැදගම	-0.146	-0.174	-0.244	-0.573***
	(0.208)	(0.202)	(0.218)	(0.173)
මඩුල්ල	-0.0924	-0.143	-0.156	-0.284
	(0.209)	(0.203)	(0.224)	(0.181)
ඔඩ්ඩුසුඩාන්	-0.185	-0.232	-0.270	-0.365**
	(0.144)	(0.141)	(0.168)	(0.139)
වැලිඔය	-0.167	-0.207	-0.273	-0.233
	(0.212)	(0.206)	(0.223)	(0.187)
මැරිටයිම්පත්තු	-0.0602	-0.103	-0.121	-0.352*
	(0.142)	(0.139)	(0.166)	(0.139)
පිරිමි ළමයා	-0.00241	0.00252	0.0290	-0.0393
	(0.0366)	(0.0357)	(0.0348)	(0.0371)
කුටුම්බයේ විශාලත්වය	-0.0177	-0.0180	0.000869	-0.0120
	(0.00929)	(0.00954)	(0.00699)	(0.00833)

ළමයි සංඛ්‍යාව	0.0162	0.0188	0.00638	0.0349***
	(0.0107)	(0.0109)	(0.0127)	(0.00855)
ලියවිලි රහිත වාසස්ථානය	-0.0325	-0.0134	0.00288	0.273
	(0.264)	(0.266)	(0.267)	(0.463)
කුලී වාසස්ථානය	0.518*	0.532*	0.388	0.361
	(0.252)	(0.259)	(0.239)	(0.461)
නොමිලේ ජීවත් වීම	0.0947	0.100	-0.0541	0.266
	(0.261)	(0.263)	(0.257)	(0.413)
අයිතිය ඇති ඔප්පු රහිත	0.168	0.189	0.0811	0.422
	(0.242)	(0.244)	(0.240)	(0.409)
අයිතිය ඇති ඔප්පු සහිත වාසස්ථානය	0.124	0.138	0.0581	0.350
	(0.241)	(0.242)	(0.238)	(0.409)
දෙමළ	0.157	0.161	0.185	0.118
	(0.160)	(0.156)	(0.163)	(0.132)
මුස්ලිම්	0.123	0.0878	0.0652	0.102
	(0.208)	(0.201)	(0.215)	(0.173)
වැසිකිළි වර්ගය		0.0183		
		(0.0357)		
පරිභෝජනය සඳහා ණය ගැනීම		0.0397		
		(0.0346)		
ධනය පිළිබඳ දර්ශකය	0.000588		0.00190	0.000934
	(0.00153)		(0.00137)	(0.00145)
නියතය	1.332***	1.284***	1.196**	1.059*
	(0.366)	(0.373)	(0.372)	(0.511)
නිරීක්ෂණ	1,030	1,071	968	1,004
සහසම්බන්ධ සංගුණක වර්ග අනුව	0.086	0.088	0.146	0.136

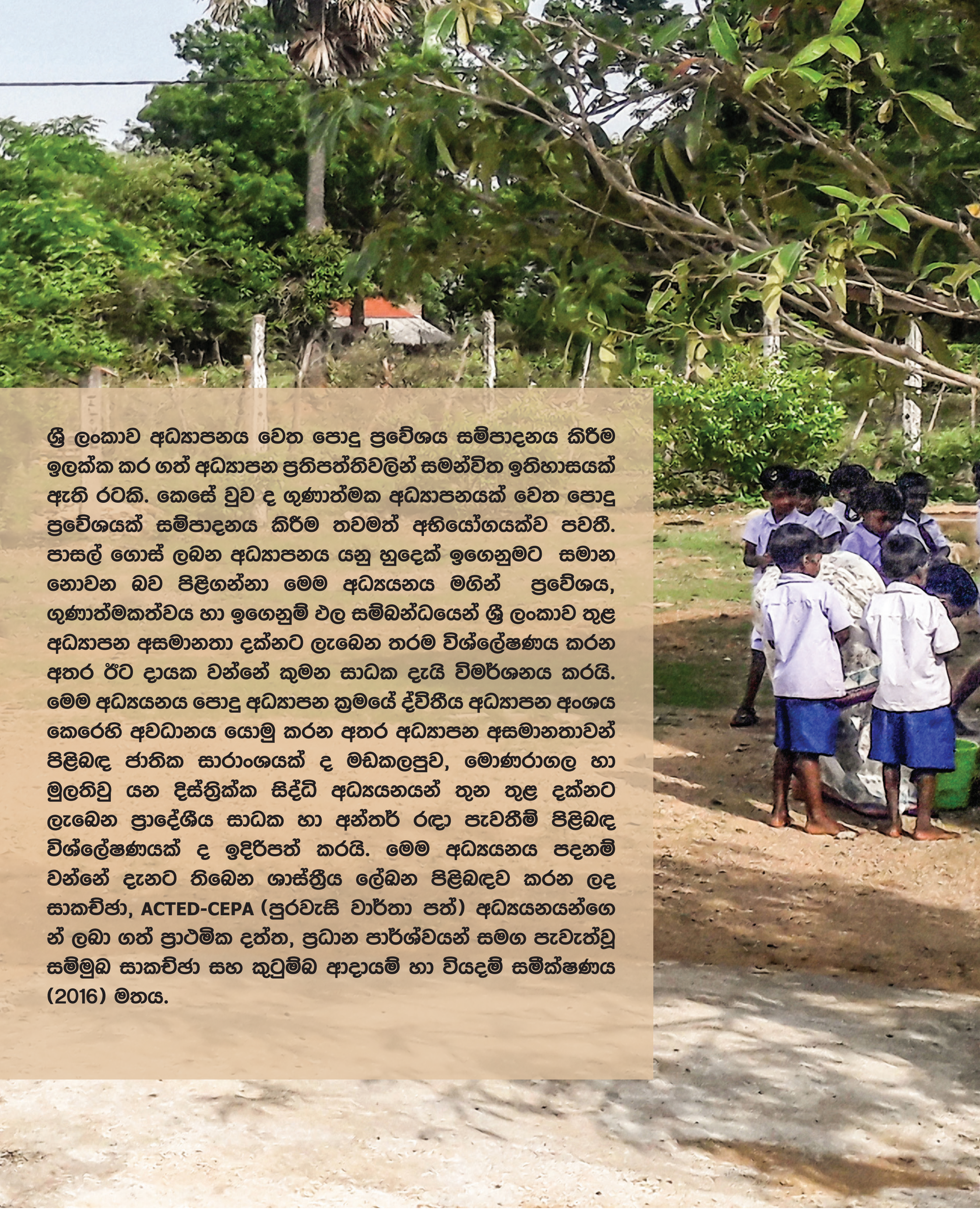
සටහන: වරහන් තුළ බරපතළ සම්මත දෝෂ ඇත, *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05.

A8 උපග්‍රන්ථය. පන්ති ස්ථානය පිළිබඳ තක්සේරු

	ස්ථානය
තමන්ගේ ග්‍රාම නිලධාරි කොට්ඨාශය තුළ පිහිටි පාසල	-1.753**
	(0.613)
අධ්‍යාපනයේ ගුණාත්මකත්වය පිළිබඳව තෘප්තිමත්	-1.469***
	(0.530)
කෝරලෙයිපත්තු දකුණ	-2.458
	(1.870)
මන්මුනෙයි නිරිත	-2.026
	(1.872)
පොරතිවුපත්තු	-2.182
	(1.997)
බඩල්කුඹුර	-0.950
	(7.510)
මැදගම	1.269
	(7.521)
මඩුල්ල	0.0594
	(7.598)
ඔඩ්ඩුසුඩාන්	-0.505
	(1.900)
වැලිඔය	-4.132
	(7.637)
මැරිටයිම්පත්තු	-2.904
	(1.810)
ගැහැණු ළමයා	-1.538**
	(0.554)

කුටුම්බයේ විශාලත්වය	-0.00294
	(0.100)
ළමයි සංඛ්‍යාව	-0.00207
	(0.130)
ලියවිලි රහිත වාසස්ථානය	2.225
	(2.383)
කුලී වාසස්ථානය	0.683
	(2.736)
නොමිලේ ජීවත් වීම	-1.127
	(2.371)
අයිතිය ඇති ඔප්පු රහිත	-0.747
	(2.322)
දෙමළ	-1.107
	(7.304)
මුස්ලිම්	-1.673
	(7.544)
ධනය පිළිබඳ දර්ශකය	-0.0151
	(0.0218)
පෞද්ගලික අමතර පන්ති	-3.050***
	(0.631)
නියතය	13.41
	(7.909)
නිරීක්ෂණ	516
සහසම්බන්ධ සංගුණක වර්ග අනුව	0.152

සටහන: වරහන් තුළ බරපතළ සම්මත දෝෂ ඇත, *** $p<0.001$, ** $p<0.01$, * $p<0.05$.



ශ්‍රී ලංකාව අධ්‍යාපනය වෙත පොදු ප්‍රවේශය සම්පාදනය කිරීම ඉලක්ක කර ගත් අධ්‍යාපන ප්‍රතිපත්තිවලින් සමන්විත ඉතිහාසයක් ඇති රටකි. කෙසේ වුව ද ගුණාත්මක අධ්‍යාපනයක් වෙත පොදු ප්‍රවේශයක් සම්පාදනය කිරීම තවමත් අභියෝගයක්ව පවතී. පාසල් ගොස් ලබන අධ්‍යාපනය යනු හුදෙක් ඉගෙනුමට සමාන නොවන බව පිළිගන්නා මෙම අධ්‍යයනය මගින් ප්‍රවේශය, ගුණාත්මකත්වය හා ඉගෙනුම් ඵල සම්බන්ධයෙන් ශ්‍රී ලංකාව තුළ අධ්‍යාපන අසමානතා දක්නට ලැබෙන තරම විශ්ලේෂණය කරන අතර ඊට දායක වන්නේ කුමන සාධක දැයි විමර්ශනය කරයි. මෙම අධ්‍යයනය පොදු අධ්‍යාපන ක්‍රමයේ ද්විතීය අධ්‍යාපන අංශය කෙරෙහි අවධානය යොමු කරන අතර අධ්‍යාපන අසමානතාවන් පිළිබඳ ජාතික සාරාංශයක් ද මඩකලපුව, මොණරාගල හා මුලතිවු යන දිස්ත්‍රික්ක සිද්ධි අධ්‍යයනයන් තුන තුළ දක්නට ලැබෙන ප්‍රාදේශීය සාධක හා අන්තර් රඳා පැවතීම් පිළිබඳ විශ්ලේෂණයක් ද ඉදිරිපත් කරයි. මෙම අධ්‍යයනය පදනම් වන්නේ දැනට තිබෙන ශාස්ත්‍රීය ලේඛන පිළිබඳව කරන ලද සාකච්ඡා, ACTED-CEPA (පුරවැසි වාර්තා පත්) අධ්‍යයනයන්ගෙන් ලබා ගත් ප්‍රාථමික දත්ත, ප්‍රධාන පාර්ශ්වයන් සමග පැවැත්වූ සම්මුඛ සාකච්ඡා සහ කුටුම්බ ආදායම් හා වියදම් සමීක්ෂණය (2016) මතය.

cepa
centre for poverty analysis

දරිද්‍රතා විශ්ලේෂණ කේන්ද්‍රය
29, ආර්.ජී සේනානායක මාවත, කොළඹ 07,
ශ්‍රී ලංකාව
දුර : +94 (011) 46902200, 2676955
විද්‍යුත් තැපෑල : info@cepa.lk
වෙබ් අඩවිය : www.cepa.lk

german cooperation
DEUTSCHE ZUSAMMENARBEIT

giz Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

9 789553 628480