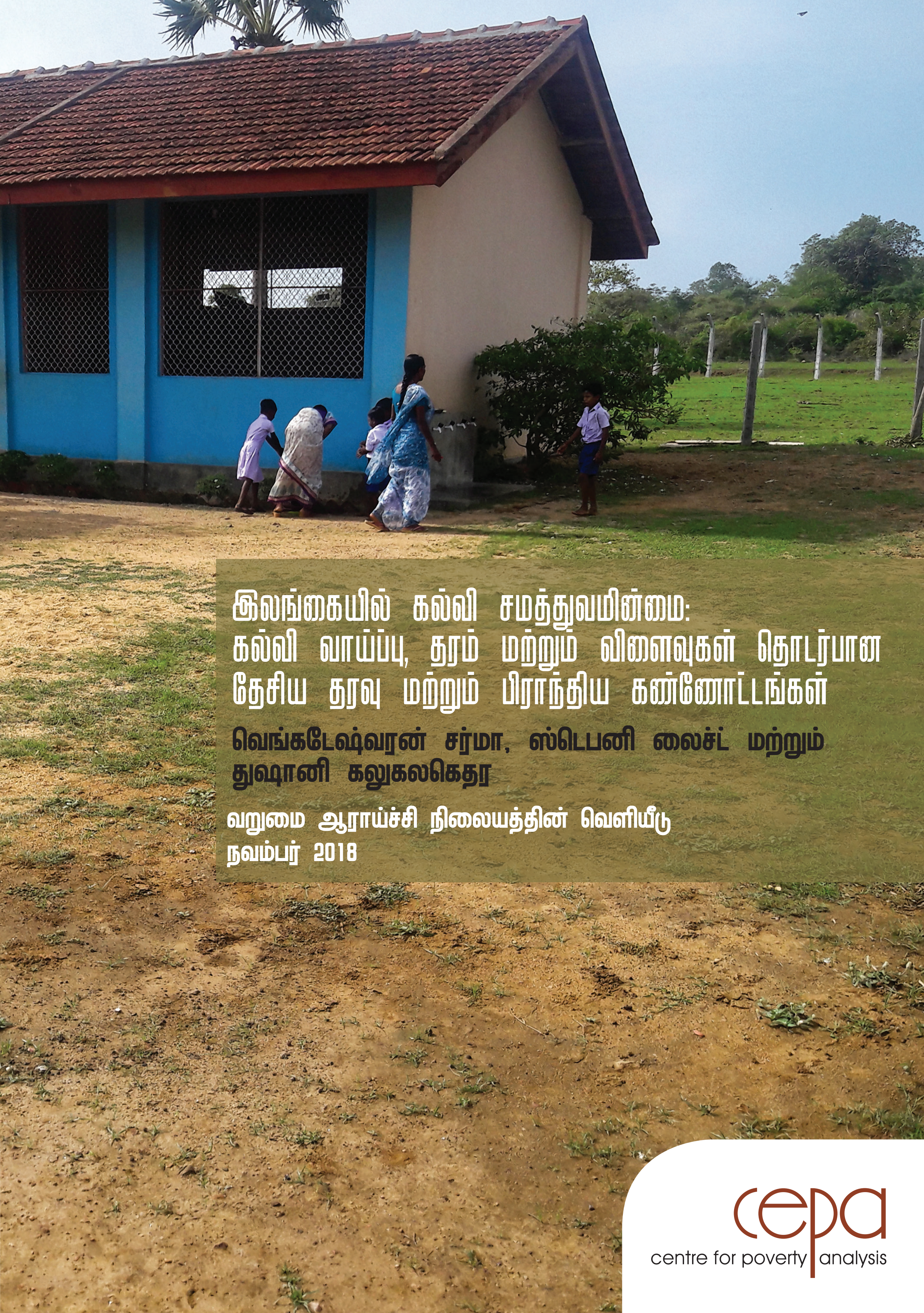


இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமின்மை: கல்வி வாய்ப்பு, தரம் மற்றும் விளைவுகள் தொடர்பான தேசிய தரவு மற்றும் பிராந்திய கண்ணோட்டங்கள்

வெங்கடேஷ்வரன் சர்மா, ஸ்டெபனி லைச்ட் மற்றும் துஷானி கலுகலகெதர

வறுமை ஆராய்ச்சி நிலையத்தின் வெளியீடு
நவம்பர் 2018

cepa
centre for poverty analysis

இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமின்மை: கல்வி வாய்ப்பு, தரம் மற்றும் விளைவுகள் தொடர்பான தேசிய தரவு மற்றும் பிராந்திய கண்ணோட்டங்கள்

மூலம்

வெங்கடேஷ்வரன் சர்மா, ஸ்டபனி லைச்ட் மற்றும் துஷானி கலுகலகெதர

வறுமை ஆராய்ச்சி நிலையத்தின் வெளியீடு
நவம்பர் 2018

ஆய்வுதொடர் இல. 10 - 2018

ஆதரவு: Deutsche Gesellschaftfür Internationale Zusammenarbeit GmbH (GIZ)

© வறுமை ஆராய்ச்சி நிலையம்

முதற்பதிப்பு-2018

ISBN: 978-955-3628-47-3

இலங்கை தேசிய நூலகம் - வெளியீட்டுத் தரவுகளைப் பட்டியலிடுதல்

சர்மா, வெங்கடேஷ்வரன்

இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமின்மை: கல்வி வாய்ப்பு, தரம்
மற்றும் விளைவுகள் தொடர்பான தேசிய தரவு மற்றும் பிராந்திய கண்ணோட்டங்கள் /
வெங்கடேஷ்வரன சர்மா. –
[சக] ஸ்டபனி லைச்ட், துஷானி கலுகலகெதர. - கொழும்பு:
வறுமை ஆராய்ச்சி நிலையம், 2018. – ப. 108 ; செமீ. 21. –

(ஆய்வுதொடர்; இல. 10 - 2018)
ISBN: 978-955-3628-47-3

i. 370.95493 டிவி 23 ii. தலைப்பு

1. இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமின்மை

இப்பதிப்பிற்கான முழு பதிப்புரிமையானது வறுமை ஆராய்ச்சி நிலையத்துக்கே உரிமையானதாகும். இந்நூலின் எந்தவொரு பகுதியும் நூலாசிரியர்/கள் மற்றும் பதிப்பாசிரியர்களின் ஒப்புதலுக்கேற்ப மீள்பதிப்பு செய்யப்படலாம்.

ஆய்வுகள், திருத்தப்பட்ட தொகுதிகள், பணி அறிக்கைகள் (working paper), சுருக்கமான ஆவணங்கள் போன்றன தற்போது CEPA வெளியீடுகளில் உள்ளடக்கப்படுகின்றன. இந்த ஆய்வில் வெளியிடப்பட்ட கண்டறிவுகள் மற்றும் பரிந்துரைகள் போன்றன அந்தந்த பிரதேச செயலகப் பிரிவுகளில் உள்ள பொதுச்சேவை வழங்குநர்கள் மற்றும் பொதுச்சேவை பெறுநர்களால் வழங்கப்பட்டவைகளாகும். CEPA அல்லது நன்கொடையாளர்களின் கருத்துகள் அல்லது கொள்கைகளை இந்த ஆய்வானது பிரதிபலிக்கவில்லை.

இப்பதிப்பில் பயன்படுத்தப்பட்டுள்ள அனைத்து புகைப்படங்களும் CEPA ஊழியர்களுக்கே உரித்தானதாகும்.

இந்த பதிப்பு தொடர்பான அனைத்து விசாரணைகளுக்கும் தொடர்புகொள்வதற்கு:

வறுமை ஆராய்ச்சி நிலையம்
29 ஆர்.ஜி சேனநாயக்க மாவத்தை, கொழும்பு 07, இலங்கை.
தொலைபேசி: +94(011) 2676 955, 4690200
தொலைநகல்: +94(011) 2676 959
மின்னஞ்சல்: info@cepa.lk
www.cepa.lk

துஷானி கலுகலகெதர 13 வருடங்களுக்கு மேல் அபிவிருத்தி துறையில் பணியாற்றிய ஒரு சுயேச்சையான பதிப்பாசிரியர் மற்றும் ஆராய்ச்சியாளர் ஆவார். இவர் 2008 ஆம் ஆண்டு கொழும்பு பல்கலைக்கழகத்தில் இருந்து பொருளாதாரத்தில் முதுகலைமாணி பட்டத்தினை பெற்றவர். இவர் முக்கியமாக, நிலையான ஆற்றல் மற்றும் சமூக அபிவிருத்தியில் ஆராய்ச்சிகளை மேற்கொள்கின்றார். இதற்கு முன்னர், இவர் நுண்நிதி, சமூகநலன் மற்றும் பல்கலைக்கழகக் கல்வி போன்றவற்றில் ஆராய்ச்சிகளை மேற்கொண்டுள்ளார்.

ஸ்டபனி லைச்ட் இலங்கையில் சமூக ஒத்துழைப்பு திட்டத்திற்கான Deutsche Gesellschaftfür Internationale Zusammenarbeit GmbH (GIZ) கற்கையில் கண்காணிப்பு மற்றும் மதிப்பீட்டு உத்தியோகத்தராக பணியாற்றுகின்றார். இவர் 2015 இல் லுன்ட் பல்கலைக்கழகத்திலிருந்து கல்வி அபிவிருத்தி தொடர்பான முதுமாணி பட்டத்தினைப் பெற்றுள்ளார். இவர் முரண்பாடுகள்-உணர்வுகள் தொடர்பான திட்டங்களைக் கண்காணிப்பதிலும், அபிவிருத்தி திட்டங்களை செயற்படுத்துவதிலும், முரண்பாட்டிற்கும் கல்விக்கும் இடையே உள்ள தொடர்புகளையும் ஆராய்வதில் ஆர்வமுள்ளவர்.

வெங்கடேஷ்வரன் சர்மா மலேசியாவில் உள்ள நொட்டிங்காம் பல்கலைக்கழகத்தில் வர்த்தக பொருளாதாரம் கற்பிக்கும் உதவிப் பேராசிரியராக பணியாற்றுகின்றார். இவர் 2015 ஆம் ஆண்டு நொட்டிங்காம் பல்கலைக்கழகத்தில் இருந்து கலாநிதி பட்டத்தினைப் பெற்றார். கல்வி, குடியகல்வு, இடப்பெயர்வு, கட்டமைப்பு மாற்றம் மற்றும் காணி சீர்த்திருத்தம் போன்ற தொடர்புடைய கொள்கைசார் ஆராய்ச்சியில் ஈடுபடுகின்றார். மேலும், இலங்கையில் இருந்து வேலைக்காக புலம்பெயர்ந்து செல்லும் பெண்களால் குடும்பங்களில் ஏற்படும் தாக்கங்கள், மற்றும் இந்தியா, நேபாளம் மற்றும் ஜப்பான் போன்ற நாடுகளில் நிலவும் இடப்பெயர்வுகளும் அவற்றினால் ஏற்படும் தாக்கங்கள் பற்றியும் ஆராய்ச்சி செய்கிறார்.

வறுமை ஆராய்ச்சி நிலையமானது (Center for Poverty Analysis - CEPA), வறுமை தொடர்பான அபிவிருத்தி விடயங்களில் ஒரு சிறந்த புரிந்துணர்வினை வழங்குகின்ற இலங்கையின் சுயாதீனமான ஆய்வு அமைப்பாகும். வறுமை ஆராய்ச்சி நிலையமானது சுயாதீனமான பகுப்பாய்வு, அபிவிருத்தி வகிபங்காளர்களின் திறனைக் கட்டியெழுப்புதல், மற்றும் கொள்கை அழுத்தங்களுக்கான வாய்ப்புகளைக் கண்டறிதல் தொடர்பான அம்சங்களை முக்கியத்துவப்படுத்தி வலியுறுத்துகின்றது. சந்தையின் தேவைகளுக்கேற்ப பிரதிபலிக்கின்ற அதேவேளை, பலமான அனுபவரீதியான ஆதாரங்களை அடிப்படையாகக் கொண்ட சேவை வழங்குதல் தொடர்பான எமது வலுவான நோக்குநிலையானது எம்மீது செல்வாக்கு செலுத்துகின்றது. வாடிக்கையாளர் கோரிக்கைகளின் மூலம் இந்த சந்தை நோக்குநிலையை வறுமை ஆராய்ச்சி நிலையம் பராமரிப்பதோடு வறுமை ஆராய்ச்சி நிலையமானது உட்கட்டமைப்பு, குடிப்பெயர்வு, சுற்றுச்சூழல், முரண்பாடு மற்றும் நலினத்துவம் போன்ற ஐந்து பரந்த கருப்பொருட்களை அடிப்படையாகக் கொண்டஒரு இணையான சுயாதீன ஆராய்ச்சியினையும் தொடர்கின்றது.

நன்றியுரை

இந்த ஆய்வில் பணியாற்ற வாய்ப்பினை வழங்கியதற்கும், ஆதரவு மற்றும் இடமளித்தமைக்கும் வறுமை ஆராய்ச்சி நிலையத்திற்கும் (CEPA), Deutsche Gesellschaftfür Internationale Zusammenarbeit GmbH (GIZ) இற்கும் நூலாசிரியர்கள் நன்றி தெரிவிக்க விரும்புகின்றனர். பண்புசார் தரவுகளை சேகரித்துதந்தமைக்காக CEPA குழுவுக்கு நூலாசிரியர்கள் நன்றி தெரிவித்துக்கொள்வதோடு இவ்வறிக்கையை மீளாய்வு செய்து, ஆய்வினை வடிவமைப்பதற்கு பயனுள்ள கருத்துக்களையும், பின்னூட்டங்களையும் வழங்கிய நிலக்ஷி டி சில்வா மற்றும் திரு. ருட்டிகர் புளுமோர் ஆகியோருக்கு நன்றியை தெரிவிக்கின்றனர். வலயக் கல்வி அலுவலகப் பணிப்பாளர்கள், உதவிப் பணிப்பாளர்கள், அதிகாரிகள் மற்றும் தமது அனுபவங்களை பகிர்ந்துகொண்ட பெற்றோர்களால் இவ்வாய்வு சாத்தியமானது. HIES தரவுகளைப் பெற்றுக்கொள்ள உதவிய CEPA இன் திரு. கே. ரொமேஷன் அவர்களுக்கு நூலாசிரியர்களில் ஒருவர் தனது நன்றியை தெரிவித்துக் கொள்ள விரும்புகின்றார். மேலும், இந்த ஆய்வில் சிறப்பாக உதவிய ஷரன் பெரேரா அவர்களுக்கும் நன்றியை தெரிவிக்கிறார்கள்.

உள்ளடக்கம்

நன்றியுரை iv

விளக்கப்படங்களின் பட்டியல் 4

அட்டவணைகளின் பட்டியல் 5

சுருக்கக் குறியீடுகள் 7

நிறைவேற்றுச் சுருக்கம் 8

அத்தியாயம் 1: அறிமுகம் 9

1.1 சமத்துவமின்மையின் பரிமாணங்கள் 9

1.2 சமத்துவமின்மையை வரையறுத்தல்-வாய்ப்புகள் மற்றும் விளைவுகளுக்கிடையிலான வேறுபாடு 10

1.3 ஏன் சமத்துவமின்மை முக்கியம் 11

1.4 இலங்கையில் கல்வி சமத்துமின்மை-வாய்ப்புகள்தொடங்கி தரம் வரை 14

அத்தியாயம் 2: கல்வி சமத்துவமின்மை 17

2.1 கல்வி சமத்துவமின்மையை வரையறுத்தல் 17

2.2 கல்வி சமத்துவமின்மையின் உலகளாவிய போக்குகள் 18

2.3 கல்வி சமத்துவமின்மையின் விளைவுகள் 20

2.4 கல்வி சமத்துவமின்மையை அளவிடுதல் 23

2.5 கல்வி சமத்துவமின்மை தொடர்பான ஒரு கருத்துருவாக்கம், மறைக்கப்படாத பரிமாற்றம் 26

2.6 முடிவுரை 33

அத்தியாயம் 3: இலங்கையின் கல்வி முறை, வரலாறு மற்றம் தற்போதைய கட்டமைப்பு 35

3.1 இலங்கையில் கல்வியின் வரலாற்றுப் பின்னணி 35

3.2 இலங்கையின் தற்போதைய கல்வி முறை 38

3.3 முடிவுரை 42

அத்தியாயம் 4: இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமின்மை - ஒரு தேசிய ரீதியான கண்ணோட்டம் 44

4.1 சமாமான கல்வி வாய்ப்பு 44

4.1.1 கற்பவரின் தயார்நிலை மற்றும் குழந்தைப் பருவ வளர்ச்சி 44

4.1.2 வேறுபட்ட வகையான பாடசாலைகளை அணுகுதல் 47

4.1.3 சேர்க்கை மற்றும் வருகை 50

4.2 கல்வித் தரம் 54

4.2.1 பாடசாலையின் வகை 54

4.2.2 ஆசிரியர் தரம் 56

4.2.3 வளங்களின் உள்ளீடு மற்றும் பாடசாலை முகாமைத்துவம் 58

4.3 கற்றல் விளைவுகள் 60

4.4 முடிவுரை 66

.

அத்தியாயம் 5: கல்விசமத்துவமின்மை தொடர்பான அனுபவரீதியான சான்றுகள் மூன்று விடய ஆய்வுகள். 68
5.1 அறிமுகம் 68
5.2 தரவு 72
5.2.1 மாதிரி வடிவமைப்பு மற்றும் ஊசுஊ திட்டத்தின் சுருக்கமான புள்ளிவிபரங்கள் 73
5.3 ஆய்வுமுறைமை 77
5.4 முடிவுகள் 78
5.4.1 கல்வி வாய்ப்பு 78
5.4.2 கல்வித் தரம் 88
5.4.3 கற்றல் விளைவுகள் 94
5.5 முடிவுரை 101
அத்தியாயம் 6: 101
முடிவுரை 105
பின்னிணைப்புகள 114

விளக்கப்படங்களின் பட்டியல்

விளக்கப்படம் 2.1:
கல்வி சமத்துவமின்மையினை பகுப்பாய்வு செய்வதற்கான கருத்துருவாக்கம் 27

விளக்கப்படம் 3.1:
இலங்கையில் கல்வி நிலைகள் 39

விளக்கப்படம் 4.1:
2016 ஆம் ஆண்டு, துறை அடிப்படையில் நுஊனு வருகை 47

விளக்கப்படம் 4.2:
2016 ஆம் ஆண்டு, செல்வந்த நிலை அடிப்படையில் நுஊனு வருகை 47

விளக்கப்படம 4.3:
2017 இல், தேசிய பாடசாலை பரம்பலுடன் ஒப்பிடுகின்ற போது அரச பாடசாலைகளில் உள்ள மொத்த மாணவர்களின் எண்ணிக்கை 48

விளக்கப்படம் 4.4:
2017 இல், மாவட்ட அடிப்படையில் தேசிய மற்றும் மாகாண பாடசாலை சேர்க்கையின் விகிதம் 49

விளக்கப்படம் 4.5:
2017 இல், மாவட்ட அடிப்படையிலான பாசாலையின் வகைகள் 50

விளக்கப்படம் 4.6:
2016 இல், கல்வி நிலை அடிப்படையிலான சேர்க்கை விகிதம் 50

விளக்கப்படம் 4.7:
2016 இல், வயது அடிப்படையில் பாடசாலை வருகை விகித் 51

விளக்கப்படம் 4.8:
2016 இல், மாவட்டங்களில் கனிஷ்ட இரண்டாம் நிலை ஆண் மற்றும் பெண் பிள்ளைகளின் தேறிய வருகை விகிதங்கள் 52

விளக்கப்படம் 4.9:
2017 இல், மாவட்ட அடிப்படையில் ஆசிரியர் தகுதிகள் 57

விளக்கப்படம் 4.10:
2017 இல், மாவட்ட அடிப்படையில் பாடசாலையின் உகந்த நிலை 59

விளக்கப்படம் 4.11:
2016 இல், மாவட்ட அடிப்படையில் பாடசாலை நிறைவு விகிதங்கள் 60

விளக்கப்படம் 4.12:
2015 இல், தரம் 4 மாணவர்கள் மத்தியில்நேுசுநுஊ பரீட்சைகள் தொடர்பான மதிப்பெண்கள் 62

விளக்கப்படம் 4.13:
2016 இல், தரம் 8 மாணவர்கள் மத்தியில் நேுசுநுஊ பரீட்சைகள் தொடர்பான மதிப்பெண்கள் 63

விளக்கப்படம் 4.14:
2015 பரீட்சைகளில் மாணவர்களின் செயற்திறன் 64.

விளக்கப்படம் 5.1:

இலங்கையில் வறுமையின் இடம்சார் பரம்பல் 69

விளக்கப்படம் 5.2:
மாவட்ட அடிப்படையில் வறுமை தலா எண்ணிக்கை மற்றும் சாதாரண
தரப் பரீட்சையின் சித்திப்பெற்றோர் விகிதங்கள் 70

விளக்கப்படம் 5.3:
மாவட்ட அடிப்படையில் கிராமப்புற பண்புகள் 71

விளக்கப்படம் 5.4: மூன்று முக்கிய மாவட்டங்களில், அறிவுறுத்தல்களின்
ஊடகம் அடிப்படையில் இன ரீதியான கலவை மற்றும் பாடசாலைகள் 72

விளக்கப்படம் 5.5: இந்த ஆய்வில் மாவட்ட செயலகப் பிரிவுகள் செலுத்திய
கவனம் மற்றும் அவற்றின் வறுமை நிகழ்வுகள் 74

விளக்கப்படம் 5.6 (a-c): முறையே மட்டக்களப்பு, மொனராகலை மற்றும்
முல்லைத்தீவு மாவட்டங்களில் ஒரே புரி பிரிவுகளில் உள்ள நகரங்களுக்கான
தூரம் மற்றும் இரண்டாம் நிலைக் கல்விக்கான வாய்ப்பு 81

விளக்கப்படம் 5.7 (a-c): முறையே மட்டக்களப்பு, மொனராகலை மற்றும்
முல்லைத்தீவு மாவட்டங்களில்உள்ள நகரங்களுக்கான தூரம் மற்றும் தனியார்
வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்பு 85

விளக்கப்படம் 5.8 (ய-உ): முறையே மட்டக்களப்பு, மொனராகலை மற்றும் முல்லைத்தீவு
மாவட்டங்களில் உள்ள நகரங்களுக்கான தூரம் மற்றும் கண்டறியப்பட்ட கல்வித்தரம். 88

விளக்கப்படம் 5.9: 2017 இல் தரம் 5 பரீட்சையில் சித்தியடைந்த மாணவர்களின் வீதம் 95

விளக்கப்படம் 5.10: 2017 இல், பால்நிலை மற்றும் வருமானம் அடிப்படையில்
முல்லைத்தீவு மாவட்டத்தில் தரம் 5 பரீட்சையில் சித்தியடைந்த
மாணவர்களின் வீதம் 96

விளக்கப்படம் 5.11: முதல் 10 நிலை.்.வரிசைக்குள் இடம்பெறும் சொத்து
வர்க்கம் மற்றும் பாடசாலை வகுப்பு 97

அட்டவணைகளின் பட்டியல்

அட்டவணை 3.1:
கல்விக் குறிகாட்டிகள் 1940 – 2003/2004 38

அட்டவணை 3.2:
2017 இல், இலங்கையிலுள்ள பாடசாலைகளின் வகைகள் மற்றும்
மாணவர்களின் எண்ணிக்கை 40

அட்டவணை 4.1:
2012 இல், தேசிய மற்றும் மாகாண பாடசாலைகளுக்கிடையிலான வளப்பகிர்வு. 55

அட்டவணை 4.2:
2012 இல், பாடசாலை வகைகளுக்கேற்ப சித்தியடைந்தோர் வீதங்கள் 61

அட்டவணை 5.1:
பாடசாலைக்குச் செல்லாமல் ஒரு குழந்தை இருக்கின்றதா மற்றும்
தனியார் வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்புகளை குழந்தை பெற்றுக்கொள்கிறதா
என்பது தொடர்பான முடுளு மதிப்பீடு 76

அட்டவணை 5.2:
முறையான மற்றும் நிழல் கல்விக்கான அணுகல் தொடர்பான முடுளு மதிப்பீடு.

அட்டவணை 5.3: பாடசாலை தரம் தொடர்பான திருப்தி மதிப்பீடு. 76

அட்டவணை 5.4: மாணவனுக்கான தனியார் வகுப்புச் செலவு தொடர்பான
OLS மதிப்பீடு 93

அட்டவணை 5.5: வகுப்பு நிலைகளின் மதிப்பீடு 98

சுருக்கக் குறியீடுகள்

CEPA	வறுமை ஆராய்ச்சி நிலையம்
CPH	குடிசன மற்றும் வீட்டு வசதிகள் தொகை மதிப்பு
CRC	குடிமக்கள் அறிக்கை அட்டை
CSO	சமூக சேவை நிறுவனங்கள்
DCS	தொகை மதிப்பு மற்றும் புள்ளிவிபரத் திணைக்களம்
DOE	பரீட்சைகள் திணைக்களம்
DSD	மாவட்ட செயலகப் பிரிவு
ECE	ஆரம்ப குழந்தைப் பருவக்கல்வி
ECD	ஆரம்ப குழந்தைப் பருவவிருத்தி
EPDC	கல்விக் கொள்கை மற்றும் தரவுமையம்
GCE A-level	கல்விப் பொதுத்தரா தரம், உயர் தரம்
GCE O-level	கல்விப் பொதுத்தரா தரம், சாதாரண தரம்
GND	கிரமாசேவகர் பிரிவு
HIES	குடித்தனக் கூறின் வருமானம் மற்றும் செலவு பற்றிய அளவீடு
LFS	ஊழியப்படை மதிப்பீடு
MENA	மத்தியகிழக்கு மற்றும் வடக்கு ஆபிரிக்கா
MHNIM	சுகாதார, போசாக்கு மற்றும் சுதேச மருத்துவ அமைச்சு
MNPEA	தேசிய கொள்கைகள் மற்றும் பொருளாதார விவகாரங்கள் அமைச்சு
MOE	கல்வி அமைச்சு
MSI	மோரிஸ் மதிப்பெண் சுட்டி
NAR	தேறிய வருகை வீதம்
NEREC	தேசிய கல்வி ஆய்வு மற்றும் மதிப்பீட்டு மையம்
NESR	வடக்கு கல்வி முறை மதிப்பாய்வு
NGO	அரசசார்பற்ற நிறுவனம்
OLS	இழிவு வர்க்க சோதனை
PISA	சர்வதேச மாணவர் மதிப்பீட்டுத் திட்டம்
PIRLS	சர்வதேச வாசிப்பு எழுத்தறிவு கற்கையில் முன்னேற்றம்
PTSD	அதிர்ச்சிக்குப் பின்னரானமன அழுத்த நோய்
SHN	மாணவர் நலத் திட்டம்
SHPP	பாடசாலை சுகாதார ஊக்குவிப்புத் திட்டம்
SLIATE	இலங்கை தொழில்நுட்ப மேம்பாட்டுக் கல்வி நிறுவனம்
STEM	விஞ்ஞானம், தொழில்நுட்பம், பொறியியல் மற்றும் கணிதம்
TIMMS	சர்வதேச கணிதம் மற்றும் அறிவியல் கற்கை தொடர்பான கல்வி இலக்குகளின் போக்குகள் குறித்த மதிப்பீடு
TVEC	மூன்றாம் நிலை மற்றும் தொழில்துறை கல்வி ஆணைக்குழு
TVET	தொழில்நுட்ப மற்றும் தொழிற்துறைக் கல்வி மற்றும் பயிற்சி
UNESCO	ஐக்கிய நாடுகளின் கல்வி, அறிவியல் மற்றும் கலாசார அமைப்பு
UNICEF	ஐக்கிய நாடுகள் சிறுவர் நிதியம்
WIDE	கல்வி சமத்துவமின்மை தொடர்பான உலகளாவிய தரவுத்தளம்
ZDE	வலையக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள்

நிறைவேற்றுச் சுருக்கம்

அனைவருக்கும் கல்வியை வழங்கும் வகையில் இலங்கையின் கொள்கைகள் இருந்ததால், ஆரம்பக்கல்வி மற்றும் இரண்டாம் நிலைக் கல்விக்கான வாய்ப்புகளை உருவாக்கியது. ஆயினும், இத்தகைய வாய்ப்புகள் கல்வியின் தரத்தை மேம்படுத்த உதவவில்லை. அண்மையில் உலக வங்கியால் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆராய்ச்சி ஒன்றின் கணிப்பின்படி, உலக தரத்துடன் ஒப்பிடும் போது இலங்கை மாணவர்களின் கற்கைநெறி 4.7 வருடங்கள் பின்தங்கியுள்ளது. எனவே, பாடசாலைக்குச் செல்வதும் தரமான கல்வி கற்பதும் ஒன்றாகாது. துரமான கல்வியை கற்பதற்கு சமமான வாய்ப்புகள் இல்லாமை, நிறைவான கல்வியைப் பெறத் தடையாக உள்ளது. இத்தகைய ஒரு நிலையால், பின்தங்கிய மாணவர்கள் உருவாக்கப்படுகிறார்கள். இத்தகைய பின்தங்கிய மாணவர்களுக்கு பிற்காலத்தில் அனுகூலமற்ற வேலைவாய்ப்புகளே கிடைப்பதால் சமூக பின்னடைவுகள் ஏற்படக்கூடும்.

எனவே இவ்வாராய்ச்சி, இலங்கையில் உள்ள கல்வி வாய்ப்பு, தரம் மற்றும் கற்றல் விளைவுகளில் இருக்கும் சமத்துவமின்மையின் அளவை கணிப்பிடுவதோடு, இச்சமத்துவமின்மைக்குப் பங்களிப்புச் செய்யும் காரணிகளையும் தேசிய மற்றும் வீட்டளவில் ஆராய்ச்சி செய்கின்றது. கல்வியின் சமத்துவமின்மையானது இரண்டாம் நிலைக் கல்வியின் போதே விரிவாகுவதால், இவ்வாராய்ச்சி இரண்டாம் நிலைக் கல்வியில் அதிக கவனம் செலுத்துகின்றது. முன்னர் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆராய்ச்சிகள், ACTED-CEPA (குடிமக்கள் அறிக்கை அட்டை) தரவுகள், பண்புசார் நேர்காணல்கள் மற்றும் 2016 ஆம் ஆண்டிற்கான குடித்தனக் கூறின் வருமானம் மற்றும் செலவு பற்றிய கணக்கெடுப்பு போன்றவற்றினை பயன்படுத்தி இவ்வாராய்ச்சி மேற்கொள்ளப்பட்டது. தேசிய மட்டத்தில் உள்ள கல்வி சமத்துவமின்மை, பிராந்திய மட்டத்தில் உள்ள கல்வி சமத்துவமின்மை, இவற்றுக்கிடையே உள்ள தொடர்புகள் ஆகியவை ஆராய்ச்சி செய்யப்பட்டன.

வறுமையும், கிராமப்புற வசிப்பிடமும் கல்வி சமத்துவமின்மைக்கு முக்கிய பங்காற்றுகின்றன என்பது இந்த ஆராய்ச்சியின் முக்கிய கண்டுபிடிப்பாகும். பாடசாலைகளின் வகை மற்றும் வசதிகளில் உள்ள வேறுபாடுகள், கிராமப்புற மாணவர்களின் கல்வி கற்கும் ஆற்றலையும் விளைவுகளையும் குறைக்கின்றன. பாடசாலைகளின் தரம், முகாமைத்துவம், வளங்கள் மற்றும் ஆசிரியர் தரம் போன்றவை சார்ந்த தரவுகள் அரிதாகவே காணப்படுகின்றன. இருப்பினும், கிடைக்கக்கூடிய தரவுகளை கொண்டு நடாத்திய ஆராய்ச்சியில் கிராமப்புற மற்றும் நகரப்புற மாணவர்களுக்கிடையேயும், பாடசாலை வகைகளுக்கிடையேயும் பாரியளவு கல்வி சமத்துவமின்மை இருப்பது தெரிய வந்தது. இத்தகைய சமத்துவமின்மையின் தாக்கங்கள் வறுமையில் இருக்கும் மாணவர்களினதும், கிராமப்புற மாணவர்களினதும் தேசிய மட்டப் பரீட்சை விளைவுகளிலும், NEREC மதிப்பீடுகளிலும் காணக்கூடியதாக உள்ளது. அனைவருக்குமான ஆரம்ப மற்றும் இரண்டாம் நிலைக் கல்வி வாய்ப்பினை அளிக்கும் பாதையில் இலங்கை பயணித்தாலும், கிராமப்புற மற்றும் நகரப்புற மாணவர்களுக்கிடையேயும், வறுமையான மற்றும் வசதிமிக்க மாணவர்களுக்கிடையேயும் பாரிய கல்வி சமத்துவமின்மை இருப்பதை ஆராய்ச்சி சுட்டிக்காட்டுகின்றது. கல்வியின் தரம் மற்றும் கற்றல் விளைவுகள் சார்ந்த மேலதிக (தரமான) தரவுகளின் தேவை இருப்பதை இந்த ஆராய்ச்சியின் போது அறியமுடிந்நது.

அத்தியாயம் 1: அறிமுகம்

உலக நாடுகள் பல தசாப்தங்களாக செழிப்பினை அதிகரித்து, வறுமையைக் குறைக்கின்ற போதிலும், உயர்ந்தளவான ஏற்றத்தாழ்வுகள் தொடர்ந்து கொண்டுதான் இருக்கின்றன. நாடுகளுக்கிடையில் சமத்துவமின்மை அதிகரிப்பதற்கேற்ப, உலக சனத்தொகையில் அரைப்பங்கு காணப்படுகின்ற வறியவர்கள் கணிசமானளவு வருமான வளர்ச்சியை அனுபவித்த போதிலும், 1980 களில் இருந்து கீழ்மட்டத்தில் உள்ள 50 சதவீதமானவர்களோடு ஒப்பிடுகையில் உலகிலுள்ள ஒரு சதவீதமான செல்வந்தர்கள் இரண்டு மடங்கு வளர்ச்சியை கைப்பற்றியுள்ளனர் (அல்வரெடோ மற்றும் பலர் 2018) என்பதை முக்கிய ஆய்வுகள் சுட்டிக்காட்டுகின்றன. தற்போது, உலகின் மொத்த சொத்துகளில் ஒரு சதவீதத்துக்கும் குறைந்தளவே கீழ்மட்டத்தில் உள்ளவர்களுக்கு உரிமையுடையதாக இருப்பதோடு செல்வந்தர்கள் (உயர் 10%) 88% சொத்துக்களுக்கு உரிமையுடையவர்களாக உள்ளனர். உலக சனத்தொகையில் கீழ்மட்டத்திலுள்ள 3.7 பில்லியன் மக்களுக்கு சொந்தமான அதேயளவான சொத்துக்களை செல்வந்தர்களில் வெறும் 42 பேர் மட்டுமே சொந்தமாகக் கொண்டுள்ளனர் (Credit Suisse Research Institute, 2017).

1.1 சமத்துமின்மையின் பரிமாணங்கள்

வருமானம் மற்றும் செல்வத்தின் சமமற்ற பரம்பல் தவிர, சமத்துவமின்மை பல்வேறு வடிவங்களில் வெளிப்படுகின்றன எனவே, நிகழ்வுகளின் சிக்கலான தன்மையை புரிந்துகொள்வதற்கு அவை கணக்கில் எடுத்துக்கொள்ளப்பட வேண்டும். உதாரணமாக, அபிவருத்தி அடைந்து வரும் நாடுகளில் உள்ள ஆரம்ப பாடசாலையில் வசதியான மாணவர்களோடு ஒப்பிடுகின்ற போது, வறிய குழந்தைகளின் பங்குபற்றலானது நான்கு மடங்கிற்கும் குறைவாகவே காணப்படுகின்றது (உலக வங்கி 2016). அபிவருத்தியடைந்து வரும் நாடுகளில் மகப்பேறு காலத்தில், நகர்ப்புறங்களில் வாழ்கின்ற பெண்களை விட கிராமப்புறங்களில் வாழும் பெண்களில் மூன்று மடங்கிற்கும் அதிகமானோர் இறந்துவிடுகின்றனர் (UNDP 2018). அதுமட்டுமல்லாது, பலவீனமற்ற சூழ்நிலைகளில் வாழ்கின்ற சனத்தொகையோடு ஒப்பிடுகின்ற போது, மோதல் சூழ்நிலைகளில் வாழ்கின்ற மக்கள் நான்கு மடங்கு குடிநீர் பற்றாக்குறையினை எதிர்கொள்கின்றனர் (WHO and UNICEF 2017).

சமத்துவமின்மையானது வெறுமனே ஒரு பொருளாதார பரிமாணத்தினை கொண்டிருக்காமல், (ஏனையவற்றுடன்) சமூக, கலாசார, அரசியல், பால்நிலை, இடநிலை, சுற்றுச்சூழல், மற்றும் அறிவுசார்ந்த அம்சங்கள் போன்றவற்றோடும் தொடர்புபடுகின்றது. சமத்துவமின்மையின் இத்தகைய வேறுபட்ட வடிவங்கள் பல விளைவுகளை கொண்டுள்ளதோடு அவற்றின் ஒன்றுக்கொன்று சார்ந்திருக்கின்ற தன்மையானது, விளைவுகளில் இருந்து காரணங்களை வேறுபடுத்துவதை கடினமாக்குகின்றது. மேலும், பல்வேறு பிராந்தியங்களில் உள்ள மாறுபட்ட வெளிப்பாடுகளை உருவாக்குதல், பராமரித்தல் மற்றும் மீள உற்பத்தி செய்தல் போன்றவற்றில் சூழல் சார்ந்த பரிமாணங்களானது, பங்களிப்பு செய்கின்றது. இருப்பினும், பல்வேறு பரிமாணங்களில் உள்ள ஏற்றத்தாழ்வுகள் ஒன்றோடொன்று இணைந்திருப்பதோடு அவற்றின் தாக்கம் அதிகரிக்கின்றது என்பதை இது தெளிவுபடுத்துகின்றது (UNESCO 2016).

மக்கள் தாம் கொண்டுள்ள திறமைகள், ஆற்றல்கள், தனிப்பட்ட தெரிவுகள் மற்றும் வாழ்க்கை முறை போன்றவற்றால் வேறுபடுகின்றமையால், சமத்துவமின்மை உலகின் தவிர்க்க முடியாத பண்பாக காணப்படுகின்றது. மக்கள் தமக்கு ஏற்படும் அநியாயம் அல்லது அநீதி ஒன்றினை உணர்ந்தால் மட்டுமே சமத்துவமின்மையை கவனத்தில் கொள்கின்றனர். எனவே, சமத்துவமின்மைகள் தொடர்பான விவாதமானது, வெளிப்படையானதாக இருக்க வேண்டும் (ஸ்டுவர்ட் மற்றும் பலர் 2010). சமத்துவமின்மை (வருமானம், கல்வி அல்லது சுகாதாரம் போன்ற) தொடர்பாக ஆராய்வதற்கு பரிமாணம் ஒன்றினை தேர்ந்தெடுப்பது தவிர, 'எதனுடைய சமத்துவமின்மை?' என்ற அடிப்படையான கேள்வியை அடையாளப்படுத்த வேண்டும் (சென் 1992). ஒரு குறிப்பிட்ட பரிமாணத்துக்குள் எந்த அம்சத்தினை தீர்மானிப்பது என்பது, ஒரு சமத்துவ நோக்கத்தில் ஆராயப்பட வேண்டும் என்பதையே கருதுகின்றது. உதாரணமாக, கல்விப் பரிமாணங்களை கருத்தில் கொள்கின்ற போது, சமமான கல்வி

வாய்ப்பினை அடைவது விரும்பத்தக்கதா (சமமான வாய்ப்புகள்)? அல்லது பல்வேறு குழுக்களுக்கிடையே சமமாக பகிர்ந்தளிக்கப்பட்ட கற்றல் விளைவுகளை அடைவது விரும்பத்தக்கதா? இக்கருத்தானது, கல்வி வாய்ப்புகளின் சமத்துவமின்மை மற்றும் கற்றல் விளைவுகளுக்கிடையே உள்ள அடிப்படை கருத்து வேறுபாடுகளை சுட்டிக்காட்டுகின்றது.

1.2 சமத்துவமின்மையை வரையறுத்தல் – வாய்ப்புகள் மற்றும் விளைவுகளுக்கிடையிலான வேறுபாடு

மக்கள் குழுவொன்றுக்கிடையிலான உரிமைகள், வாய்ப்புகள் அல்லது விளைவுகள் போன்றவற்றின் சீரற்ற பரம்பலை சமத்துவமின்மை குறித்து நிற்கின்றது (கிலசன் மற்றும் பலர் 2016). ''அனைத்து தனிநபர்களும் எங்கு வாழ்கிறார்கள், அவர்களின் சமூகப் பொருளாதாரப் பின்னணி, பாலினம், தோற்றம், கலாச்சார அடையாளம் மற்றும் பல விடயங்களை பொருட்படுத்தாமல், அவர்களின் திறமைகள், ஆற்றல்கள் மற்றும் தகுதி அடிப்படையில் சமமான வாய்ப்புகள் வழங்கப்பட வேண்டும்'' என்ற கருத்தினை சமானான வாய்ப்புகள் விவரிக்கின்றன (UNESCO 2016: 23). ''முன் தீர்மானிக்கப்பட்ட சூழ்நிலைகள் [...] விளைவுகளை பாதிக்காது'' என்றால் சமமான வாய்ப்புகள் ஏற்படும் (ஸ்டுவர்ட் 2013). வறுமை, இனம், பாலினம், இடம் அல்லது தனிப்பட்டவரின் கட்டுப்பாட்டிற்கு அப்பாற்பட்ட வேறெந்த தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகளுக்கேற்ப சமத்துவமின்மையின் அளவினை சமமான வாய்ப்புகளின் பகுப்பாய்வானது விளக்குகின்றது. ஒட்டுமொத்த சனத்தொகையின் வருமானம், செல்வம், வேலைவாய்ப்பு, சுகாதாரம் மற்றும் கற்றல் அடைவுகளின் பகிர்வினை, சமத்துவமான விளைவுகள் விவரிக்கின்றன[1] (கிலசன் மற்றும் பலர் 2016).

இவ்வேறுபாடானது, பல முக்கிய கருத்துக்களை கொண்டுள்ளது. முதலாவதாக விளைவிற்கும், வாய்ப்பிற்கும் இடையேயான வேறுபாடு நுட்பமானதாக இருந்தாலும் கூட, இது சமத்துவமின்மைகளின் மீள் உருவாக்கத்தினை புரிந்து கொள்வதற்கு மிக முக்கியமானதாக இருக்கின்றது. சமனற்ற விளைவுகளானது, பெரும்பாலும் எதிர்கால சந்ததியினர்களின் மத்தியில் சமனற்ற வாய்ப்புகளுக்கு வழிவகுப்பதோடு இது மீண்டும் சமனற்ற விளைவுகளை விளைவிப்பதால், இரண்டு அம்சங்களும் நெருக்கமாக இணைக்கப்பட்டுள்ளன. குடும்பங்களின் பொருளாதார வளங்கள் வேறுபடுமானால் (சமமற்ற விளைவுகள்), அவர்களது பிள்ளைகள் தங்களுடைய வாழ்க்கையை தொடங்குகின்ற போது, தரமான கல்வி மற்றும் சுகாதாரப் பராமரிப்பு, ஆரோக்கியமான உணவு அல்லது பாதுகாப்பான சுற்றுச்சூழல் (சமமற்ற வாய்ப்புகள்) ஆகியவற்றினை பெற்றுக்கொள்வதிலுள்ள வேறுபாடுகள் போன்ற சீரற்ற நிலைமைகளை எதிர்கொள்ள வேண்டியிருக்கும். இது குழந்தைகள் அவர்களின் வாழ்நாள் முழுவதும் பொருளாதார வளங்களை பெற்றுக்கொள்ளக்கூடிய சாத்தியப்பாடுகளில் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றது. இதனால், தலைமுறைகளுக்கிடையில் ஏற்பட்ட வேறுபாடுகளின் மாற்றங்களினூடாக மட்டுமல்லாது ஒரு தலைமுறையிலிருந்து இன்னுமொரு தலைமுறைக்கு மேற்கொள்ளப்படும் நியாயமற்ற (பிரதிகூலங்கள்) அனுகூலங்களின் பரிமாற்றங்களினூடாகவும் விளைவுகள் மற்றும் வாய்ப்புகளின் சமமற்ற தன்மையினைப் புரிந்துகொள்ள வேண்டும் (உலக வங்கி 2016).

இரண்டாவதாக, மனித வாழ்வின் அனைத்து அம்சங்களிலும் சமத்துவத்தினை அடைவதென்பது அசாத்தியமாகும் அத்தோடு ''வேறொரு வகையில் சமத்துவத்தை வேண்டுவதென்பது கோட்பாட்டில் மட்டுமல்லாது ஒரு மாறி அடிப்படையில் சமத்துவத்தை கோருவதும் முரண்பாட்டை ஏற்படுத்தும்'' (சென் 1992: x-xi). திறன்கள், ஆற்றல்கள், நோயிற்கு ஆளாகும் தன்மை போன்ற பண்புகளால் மக்கள் வேறுபடுகின்றனர். இரண்டு நபர்கள் சரியாக ஒரே மாதிரியான வாய்ப்புகளைப்

[1]ஒவ்வொரு மனிதனுக்கும் உரிய சமனான உரிமைகளானது குறைவாக கலந்துரையாடப்பட்ட மற்றொரு பரிமாணமாகும். ஏற்கனவே வெறுமனே காணப்படுகின்ற ஒரு உரிமை அல்லது சட்டமானது செயற்படுத்தப்பட்டு நிறைவேற்றப்பட்டதாக இன்னும் உத்தரவாதமளிக்கப்படவில்லை. உதாரணமாக, பாடசாலை கல்விக்கான உலகளாவிய உரிமையானது, உலகம் முழுவதிலும் உள்ள அனைத்து குழந்தைகளும் பாடசாலைக்குச் செல்கின்றனர் என்பதை வெளிப்படுத்தவில்லை. ஒரு எதிர்மறையான விளக்கமானது ஏற்கனவே உள்ள சட்டத்தினை விவரிக்கின்ற அதேநேரத்தில், சட்டத்தின் நேர்மறையான விளக்கமானது ஒரு குறிப்பிட்ட உரிமையை நிறைவேற்றுவதில் ஈடுபட்டுள்ளது.

பெற்றிருந்தாலும், அவர்களின் வேறுபாடுகளானது வேறுபட்ட விளைவுகளை ஏற்படுத்தும். மேலும், மக்களின் தனிப்பட்ட தெரிவுகளானது அவர்களின் வாழ்க்கை மற்றும் நலனில் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றன. குறைவாக உழைக்கின்ற ஒரு பெண் அவளது பாலினத்தை அடிப்படையாகக் கொண்டு சுரண்டப்படலாம் அல்லது பாரபட்சமாக நடத்தப்படலாம். அல்லது அவள் தனது பணிக்கென குறைவான முயற்சியை மேற்கொள்ள தீர்மானிப்பதோடு இதனால் சக ஊழியர் என்றவகையில் இவரது உற்பத்தி திறன் வாய்ந்ததாக இருப்பதில்லை. எனவே, சமத்துவம் பற்றி விவாதிக்கின்ற (என்ன சமத்துவம்?) குறிப்பிட்ட அம்சம் துல்லியமானதாக இருக்கவேண்டியது முக்கியம் மட்டுமல்லாது, அனைத்து விடயங்களிலும் சமத்ததுவத்தை அடைந்துகொள்ள முடியாது என்பதையும் ஏற்றுக்கொள்ள வேண்டும். இதனால், ஒரு அம்சத்தில் உள்ள சமத்துவம் தொடர்பாக கவனம் செலுத்துவதானது ஏனைய அம்சங்களிலுள்ள சமத்துவமின்மையை நியாயப்படுத்தலாம் (கிலசன் மற்றும் பலர் 2016).

இறுதியாக, சமமானவாய்ப்புகளின் கொள்கையானது கருத்தாக்க ரீதியில் எளிமையானதாக இருந்தாலும், செயற்பாட்டு ரீதியில் இது ஒரு சவாலாக இருக்கின்றது. பொதுவாக பயன்படுத்தப்படும் நடவடிக்கைகள், விளைவுகள் தொடர்பாக கவனம் செலுத்துகின்றன அத்தோடு, இத்தகைய முடிவுகளுக்கு வழிவகுத்த செயன்முறைகள் மீது கண்மூடித்தனமான கவனத்தையும் உருவாக்குகின்றன. முன்னர் விவாதிக்கப்பட்ட தனிப்பட்ட பண்புகள் மற்றும் தனிப்பட்ட தெரிவுகள் தவிர ஏனைய காரணிகளின் அளவானது மக்களின் நல்வாழ்வில் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றன. ஒரு சமூகத்தின் முக்கியமான அம்சமாக, *பொருளாதாரம் மற்றும் சமூக இயக்கம்* காணப்படுகின்றன. ஊக்குவிப்புகளை உருவாக்கி ஊக்கத்தையும் முயற்சியையும் வளர்த்துக் கொள்கின்ற வேளையில், ஒரு உயர் சமூகமானது, நீண்டகால சமத்துவம் மற்றும் செயற்திறன் ஆகியவற்றுக்கான ஒரு வாயிலாகவே பெரும்பாலும் கருதப்படுகின்றது. உயர் சமூகம் ஒன்றில், குழந்தையின் பொருளாதார நிலை அல்லது கல்வி நிலை பெற்றோர்களின் வருமானம் மற்றும் கல்வி நிலையிலிருந்து சுயாதீனமானதாக இருக்கும் அத்தோடு வறிய குடும்பங்கள் வறுமையிலிருந்து வெளியேறவும் முடியும் (ரமா மற்றும் பலர் 2015). ஒரு நபரின் பொருளாதார மற்றும் சமூக நகர்வு, வேலை மற்றும் கல்வி வாய்ப்புகள் ஊடான நடுநிலை, வேலை மாற்றங்கள் அல்லது இடம்பெயர்வதற்கான விருப்பத் தெரிவு போன்றன பொருளாதார சொத்துக்களை திரட்டுவதில் தனிநபர்களிடம் உள்ள திறன் அல்லது சுகாதாரம், கல்விச் சாதனைகளோடு தொடர்புடைய ஏனைய விளைவுகள் போன்றவற்றில் தாக்கம் செலுத்துகின்றன (பெரேரா மற்றும் பலர் 2018). ஒரு நபரின் கட்டுபாட்டிற்கப்பால் ஏனைய காரணிகள் அவரின் மீது தாக்கத்தை ஏற்படுத்துவதோடு இயற்கை அனர்த்தங்கள் அல்லது பொருளாதார பின்னடைவுகள் போன்ற வெளியக அதிர்வுகளால் அவர்களின் நல்வாழ்வு பாதிக்கப்படுகின்றது. சமமான வாய்ப்புகளை செயற்படுத்துகின்ற போது, தனிப்பட்ட பண்புகள், தெரிவுகள், சமூக இயக்கம் வெளியக சூழ்நிலைகளை வேறுப்படுத்துவதும், கணக்கில் எடுத்துக்கொள்வதும் எவ்வளவு கடினமானது என்பதை இது விளக்குகின்றது. ஒரு நபரின் வாழ்க்கை வட்டத்தினூடாக அவரது நல்வாழ்வில் தாக்கம் செலுத்துகின்ற சமமான வாய்ப்பிற்கு அப்பாற்பட்ட தனிநபர் தெரிவுகள் மற்றும் காரணிகளின் அளவு போன்றவற்றினை கவனத்தில் கொள்கின்ற அதே சமயம், பெரும்பாலும் சமமற்ற வாய்ப்புகளின் பரிமாணத்தை அடையாளம் காண்பது என்பது, விளைவுகளின் பரம்பலினை கூர்ந்து ஆராய்வதினூடாக மட்டுமே சாத்தியமாகின்றது (உலக வங்கி 2015).

1.3 ஏன் சமத்துவமின்மை முக்கியம்

சமத்துவமின்மை உலகில் தவிர்க்க முடியாத ஒரு பகுதியாகும் என்பதோடு தனிநபர் மற்றும் குடும்ப நடத்தைகள், பொருளாதார அபிவிருத்தி, சமூக மற்றும் அரசியல் நிறுவனங்களை உருவாக்குதல் மற்றும் செயற்படுத்துதல் போன்றவற்றை இது பாதிக்கின்றது. அடிப்படை பொறிமுறைகள் மற்றும் வேறுபட்ட வடிவிலான சமத்துவமின்மைகளின் விளைவுகள் போன்றன கல்விசார் ஒழுங்குமுறைகளிலும் பொது பிச்சாரங்கள் மற்றும் அரசியல் பிரச்சாரங்களிலும் விவாதிக்கப்பட்டன அத்தோடு மிகவும் ஒத்தத்தன்மையுடையதாக இருக்கின்ற செயற்திறன், ஆய்வு வடிவமைப்புகள் மற்றும் சூழ்நிலைகள் தொடர்பாக இதுவரை எந்தவொரு ஒருமித்த அனுபவரீதியான விடயமும் தோற்றம் பெறவில்லை. சமத்துவமின்மையின் விளைவுகள் பிரச்சினைக்குரியவை அல்ல. பொருளாதார வளர்ச்சியினை ஊக்குவிக்கும் நேர்மறையான விளைவுகள் மிக முக்கியமாக சாதகமான ஊக்குவிப்பு கட்டமைப்புகள் போன்றவற்றினை நிலவுகின்ற வாதங்கள் வலியுறுத்துகின்றன. ஆயினும்,

பல்வேறு பரிமாணங்களுக்கிடையிலான பாரிய சமத்துவமின்மைகளானது, பாதகமான தனிநபர் மற்றும் சமூக விளைகளை சுட்டிக்காட்டுவதாக தெரிகின்றது.

சமத்துவமின்மை, பொருளாதார வளர்ச்சி மற்றும் வறுமை போன்றவற்றுக்கிடயிலான தொடர்பினை பொறுத்தவரை, சமத்துமின்மையானது வறுமையை குறைவடைவதை தடைசெய்கின்ற அதேநேரம் சராசரி வளர்ச்சியானது முழு வறுமையை குறைக்கின்றது என்பதை உறுதிப்படுத்துகின்றது (உலக வங்கி 2016). பொதுவாக, குறைந்து வரும் சமத்துவமின்மையோடு வளர்ச்சியானது இணைந்திருக்குமேயானால் வறுமை குறைப்பின் மீது ஒரு பாரிய விளைவை இது ஏற்படுத்தும். மேலும், வலுவான வளர்ச்சி, வீழ்ச்சியடைந்து வரும் சமத்துவமின்மை போன்றன முழு வறுமைக் குறைவதை ஊக்குவிக்கின்றன (கிலசன் மற்றும் மிசல்ஹோர்ன் 2008). பொருளாதார வளர்ச்சியில் சமத்துவமின்மையின் தாக்கத்தை ஆராய்ந்து சமத்துவமின்மை ஒரு சமூகத்தின் ஒட்டுமொத்த நலனை மீறுவதாக இருந்தால் இடைத்தொடர்புகள் என்பது சூழல் சார்ந்திருக்கும். சில ஆய்வுகள் பாதகமான விளைவை குறிப்பிடுகின்ற வேளையில் ஏனையவை சாதகமான தொடர்புகளை உருவாக்குவதாக, நீவ்ஸ் மற்றும் பலரால் (2016) மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வில் கண்டறியப்பட்டது[2]. ஆயினும், வளர்ச்சியின் மீதான சமத்துவமின்மையின் தாக்கமானது எதிர்மறையானதாக இருக்கின்றது மற்றும் செல்வந்த நாடுகளை விட மிகக் குறைவாகவே விருத்தியடைந்துள்ளது. சமத்துவமின்மை மற்றும் வளர்ச்சி போன்றவற்றுக்கிடயிலான உறவுக்கு சூழல் முக்கியம் என்பதை இத்தகைய கண்டறிவுகள் உறுதிப்படுத்துகின்றன. முதலாவதாக, வளர்ச்சியடைந்த மற்றும் வளர்ச்சியடைந்து வரும் நாடுகளுக்கிடையில் சமத்துவமின்மையானது, வளர்ச்சியில் ஏற்படுத்துகின்ற வேறுபட்ட தாக்கமானது, வேறுபட்ட வடிவில் வேறுபட்ட பரிமாற்ற வழிகள் காணப்படுகின்றன என்பதைக் குறிக்கின்றது. இரண்டாவதாக, தேசிய மற்றும் பிராந்திய தனிச்சிறப்புகள் அவற்றின் உறவுகளில் தாக்கத்தை ஏற்படுத்துவது, கொள்கை செல்வாக்கிற்கான வாய்ப்பினை பரிந்துரைக்கின்றது. மூன்றாவதாக, சமத்துவமின்மையின் உலகளாவிய வடிவங்களை உருவாக்க முயற்சிப்பதற்குப் பதிலாக, உள்ளூர் பரிமாணங்களை புரிந்துகொள்வதற்கும், சிறந்த முறையில் அறிவிக்கப்பட்ட கொள்கைத் தீர்மானங்களை செயற்படுத்துவதற்கும், பிராந்திய மற்றும் உள்ளூர் பண்புகள் மீது அதிக கவனம் செலுத்தப்பட வேண்டும்.

பொருளாதார கருத்தாக்கங்களைத் தாண்டிய நகர்வானது, சமத்துவமின்மை மற்றும் பரந்த அரசியல் போன்றவற்றுக்கிடையிலான தொடர்பு பற்றிய ஆராய்ச்சியையும், ஒரு நாட்டின் சமூகப் போக்குகள் தொடர்பான தீர்மானமற்ற ஆழமான பார்வையையும் வழங்குகின்றது. இருப்பினும், நன்கு ஆவணப்படுத்தப்பட்ட சமத்துவமின்மையின் சில விளைவுகளாக, பொருளாதார ரீதியில் சமத்துவமற்ற சமூகங்களின் குறைந்த சுகாதார நிலைமைகள் காணப்படுகின்றன. இடைத்தொடர்புகளின் வலிமையானது எச் சுகாதார விளைவில் கவனம் செலுத்துவது என்பதை அடிப்படையாகக் கொண்டது பொதுவாக, வாழ்நாள் எதிர்பார்ப்பு, வயதானவர்கள் மற்றும் குழந்தைகள் இறப்பு, மன நோய் மற்றும் உடல் பருமன் போன்றன சமமான தன்மையுடைய சமூகங்களில் குறைவாகவே உள்ளன. மேலும், உயர் வருமான ஏற்றத்தாழ்வுகளைக் கொண்ட பிராந்தியங்களில் வாழ்கின்ற மக்கள் இளவயதிலேயே மரணமடையும் ஆபத்து அதிகரித்துள்ளது, மற்றும் மோசமான சுய மதிப்பீட்டு சுகாதாரமானது அவர்களின் சமூக பொருளாதார நிலை, வயது அல்லது பாலினம் ஆகியவற்றிலிருந்து சுயாதீனமாக இருப்பதை காட்டுகின்றது (கொண்டோ மற்றும் பலர் 2010).[3] உயர் கிடைமட்டப் பொருளாதார சமத்துவமின்மை மற்றும் அதிகரித்து வரும் குற்ற விகிதங்களுக்கிடையிலான தொடர்பினை மற்றொரு ஒருமித்தக் கருத்து குறித்து நிற்கின்றது (வில்கின்சன் மற்றும் பிகேட் 2009).

[2]இருப்பினும், பிராந்திய ரீதியான போலிகளின் உள்ளடக்கம், சமத்ததுவமின்மை தவிர்ந்த ஏனைய பிராந்திய காரணிகளை கணக்கிடுதல் போன்றன இந்த விளைவை கணிசமானளவு பலவீனப்படுத்துகின்றது (நீவ்ஸ் மற்றும் பலர் 2016, நீவ்ஸ் மற்றும் தவரஸ் சில்வா 2014).

[3]இருப்பினும் வருமான சமமின்மை மற்றும் சுகாதார விளைவுகளுக்கிடயிலான தொடர்பின் காரணம் விவாதிக்கப்படுகின்றது அதாவது, சுய மதிப்பீட்டு சுகாதாரம் மற்றும் சமூக வருமான சமமின்மை போன்றவற்றுக்கிடையில் அவதானிக்கப்பட்ட தொடர்பு முழுமையாக கணக்கில் எடுத்துக்கொள்ளப்படாத அதேநேரத்தில், தனிநபர் வருமானம், கல்வி, இனம் மற்றும் பிராந்தியம் போன்றவற்றைக் கட்டுப்படுத்துவது பொது சுகாதாரம் மீதான வருமான சமமின்மையின் விளைவைக் குறைக்கின்றது என்பதை சில ஆய்வாளர்கள் சுட்டிக்காட்டுகின்றனர் (டி மரியோ 2011).

ஏனைய களங்களில் உள்ள உயர் ஏற்றத்தாழ்வுகளுடன் இணைந்த கிடைமட்டப் பொருளாதார சமத்துமின்மையை கருதுகின்ற போது, பிராந்தியங்களுக்கிடையில் முரண்பாடுகள் இடம்பெறுவதற்கான சாத்தியப்பாடு கணிசமான அளவு அதிகரிக்கின்றது (ஸ்டுவர்ட் மற்றும் பலர் 2010). மேலும், வறியவர்களின் வலுவான மனக்குறைகளானது முரண்பாடு ஒன்றில் கலந்துகொள்வதற்கான அல்லது தொடங்குவதற்கான சந்தர்ப்பச் செலவுகளை குறைத்தல், மற்றும் வளங்களை கட்டுப்படுத்தல் அல்லது வியாபார வாய்ப்புகள் போன்ற பொருளாதார இலாபங்களுக்கு வன்முறைகளைப் பயன்படுத்துவதற்கான ஊக்குவிப்பினை அதிகரித்தல் போன்றவற்றுடன் இணைந்து சமத்துவமின்மையால், மோதல் பரிமாணங்களை கட்டுப்படுத்த முடியும் (ரமா மற்றும் பலர்). பொருளாதார சமமின்மையைக் குறைத்தல் என்பது, அரசியல் மற்றும் சமூக ஸ்திரத்தன்மை மற்றம் தனிப்பட்ட நம்பிக்கைக்கு உகந்ததாக இருந்தால், கேள்விகள் குறித்து அதிகளவு விவாதங்கள் மேற்கொள்ளப்படும். அத்தோடு, இது நாட்டின் வறுமை நிலையுடன் தொடர்புபட்டுள்ளது அதாவது, பொருளாதார வளர்ச்சி மற்றும் பொதுக்கொள்கைகள் வறுமையைக் குறைத்து பொருளாதார ஏற்றத்தாழ்வுகளை அடையாளப்படுத்தவில்லை எனில், அரசியல் உறுதியற்றத்தன்மை அதிகரிக்கும் (உலக வங்கி 2016). மேலும், சமத்துவமின்மையானது, நிறுவனங்களின் கட்டமைப்பைத் தடை செய்கின்றது. சமூகத்திற்கு எந்த நன்மையுமின்றி பொருளாதார இலாபத்தினை பெற்றுக்கொள்கின்ற (வாடகை-கோரிக்கை) நடத்தைக்காக வழங்கப்படுகின்ற அதிகளவான ஊக்குவிப்புகளினூடாக, பொதுப்பண்டங்களின் தரம் குறைவடைகின்றது அத்தோடு செல்வந்தர்களுக்கு பொதுச்சேவைகளைத் தேர்ந்தெடுப்பதற்கு விருப்பம் இருந்தால் (பொது சுகாதார நலனுக்குப் பதிலாக தனியார் சேவைகளைப் பயன்படுத்துவது போல), சேவைகளின் தரம் மேலும் மோசமடையக்கூடும் (ரமா மற்றும் பலர் 2015).

எனவே, இவ்விடயத்தோடு கல்வி எவ்வாறு பொருந்துகின்றது? பொருளாதார ஏற்றத்தாழ்வுகளின் பல விளைவுகள் நீண்டகாலமாக இருப்பதோடு மீளவும் உருவாக்கப்படுகின்றன ஏனெனில் உயர் பொருளாதார ஏற்றத்தாழ்வுகளைக் கொண்ட சமூகங்கள் மிகக் குறைந்தளவான சமூக நகர்வினையே கொண்டிருக்கின்றன. கல்வியானது சமூக நகர்வின் ஒரு வலுவான இயக்கியாக கருதப்பட்டாலும் கூட, இந்த விளைவு ஏற்றத்தாழ்வுடைய சமூகங்களுக்குதடையாக அமைவதோடு பொருளாதார ரீதியாக சமமான சமூகங்களுடன் ஒப்பிடுகையில் சராசரி கல்வி மதிப்பெண்கள் குறைவாகவே காணப்படுகின்றன (வில்கின்சன் மற்றும் பிகேட் 2009). தலைமுறைக்குள்ளான மற்றும் தலைமுறைக்கிடையிலான சமத்துவமின்மையின் பல்வேறு வடிவங்களுக்கான ஒரு பரிமாற்ற ஊடகமாக கல்வி செயல்படுகின்றது. கல்வியின் வடிவமைப்பினைப் பொறுத்து, சமூகமொன்றிலுள்ள மக்களுக்கும், குழுக்களுக்கும் இடையிலான வேறுபாடுகளை விரிவுபடுத்தவோ அல்லது குறைக்கவோ முடியும். எனவே, பொளாதார ரீதியாக மட்டுமல்லாது, பொதுச் சுகாதாரம் மற்றும் நல்வாழ்வு, குடிக்கள் பங்குபற்றல், செயற்பாட்டு நிறுவனங்கள், பொதுச் சேவைகள் மற்றும் பொதுப் பாதுகாப்பு கண்ணோட்டத்தின் தரம் போன்றன குறித்த, பரந்த சமூக ஏற்றத்தாழ்வுகளுக்கான விளைவுகளாகவும், ஊக்கமாகவும் கல்வி சமத்துவமின்மையானது காணப்படுகின்றது.

(பொருளாதார) சமத்துவமின்மையின் பாதகமான சமூக விளைவுகள் மற்றும் கல்வியின் அடிப்படை பங்கானது, இந்த நிகழ்வுகளின் வெளிப்பாடாகவும்,ஒரு இயக்கியாகவும் கருதப்படுவதோடு இந்த ஆய்வானது, இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமின்மை மற்றும் குழந்தைகளின் கல்வி வாய்ப்புகளைப் பாதிக்கின்ற காரணிகள் குறித்தும் ஆராய்கின்றது. இதன்மூலம் இந்த ஆய்வானது, சமத்துவமின்மையின் சூழல் சார்ந்த தன்மையை ஒப்புக்கொள்கின்றது மற்றும் உலகளாவிய சமத்துவமின்மை வடிவங்களை தேடுவதற்குப் பதிலாக பிராந்திய மற்றும் உள்ளூர் போக்குகளை நோக்கிய ஒரு உலகளாவிய ஆராய்ச்சியாக காணப்படுகின்றது. இது சமத்துமின்மைகளின் பல்வேறு பரிமாணங்களுக்கும் இதன் மூலம் ஏற்படுகின்ற உள்ளூர் விளைவுகளுக்கும் இடையிலான இடைவினைப் பற்றிய சிறந்த புரிந்துணர்வொன்றினை வழங்குகின்றது. குழந்தைப்பருவ கல்வியிலிருந்து மூன்றாம் நிலைக் கல்வி வரையிலான இலங்கையின் கல்வி முறைப் பற்றிய ஒரு கண்ணோட்டத்தினை வழங்குவதோடு, கல்வி முறையினூடாக ஏற்படுகின்ற வெவ்வேறு பரிமாணங்களை அனுமதிக்கின்ற, கல்வித்தரம் மற்றும் வாய்ப்பு அடிப்படையில் சமத்துவமின்மைகளை முன்னிலைப்படுத்துகின்றது. இருப்பினும், தரவுகளின் கிடைக்கும் தன்மை மற்றும் இலங்கையின் உத்தியோகப்பூர்வ கல்வி முறைகளுக்கிடையே கல்வி

சமத்துவமின்மை அதிகளவில் கலந்துரையாடப்படுகின்ற ஒரு விடயமாக மாறி உள்ளதன் காரணமாக இரண்டாம் நிலைக் கல்வி குறித்து இது முக்கியமாக கவனம் செலுத்துகின்றது.

1.4 இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமின்மை – கல்வி வாய்ப்பு தொடங்கி கல்வித் தரம் வரை

கடந்த மூன்று தசாப்தங்களில் இலங்கை தனது கல்வி வாய்ப்பினை விரிவுப்படுத்தியுள்ளதுடன் கவரக்கூடிய எழுத்தறிவினையும், கிட்டத்தட்ட உலகளாவிய சேர்க்கை விகிதங்களையும் அடைந்துள்ளது. 2015 இற்கு முன் உலகளாவிய ரீதியில் நன்கறியப்பட்ட ஆரம்பக் கல்வி வழிமுறையின் புத்தாயிரம் ஆண்டு வளர்ச்சி இலக்கோடு தொடர்புடைய கல்வியை அடைவதிலேயே நாட்டின் வெற்றி அமைந்திருந்தது. இருப்பினும், உலக வங்கியின் அறிக்கைப்படி, பொதுவாக இலங்கையில் ஒரு மாணவன் 13 வருட பாடசாலை காலத்தை (ஆரம்ப நிலை கற்கையிலிருந்து இரண்டாம் நிலை கல்வி வரை) நிறைவு செய்கின்ற அதேவேளையில், கற்றல் தரத்தினை சரிசெய்கின்ற போது ஒரு மாணவன் 8.3 வருடங்களுக்கு இணையான கற்றலை மட்டுமே பெற்றுக்கொள்வதோடு, 4.3 வருடங்கள் பின்தங்கியுள்ளதாகவும் கணிப்பிடப்பட்டுள்ளது (உலக வங்கி 2018b). நீண்ட கால விளைவுகளுக்கு முகங்கொடுக்கின்ற இலங்கை மாணவர்களுக்கு பாடசாலைக் கல்வியானது கற்றலோடு தொடர்புடைய விடயமாக மட்டும் இருக்காது. அனைவருக்குமான உயர் கல்வித்தரத்தின் உள்ளார்ந்த மதிப்பு தவிர, அறிவாற்றல் திறன்களானது பாடசாலைச் சேர்க்கைக்கு மட்டுமல்லாது, நீண்டகால செழிப்பு மற்றும் வளர்ச்சிக்கு மிக முக்கியமானது என்பதை ஹனுஷெக் மற்றும் வொஸ்மன் (2015) ஆகியோர் தமது ஆய்வின் மூலம் வலியுத்தியுள்ளனர்.

இதன்மூலம், இலங்கையில் பாடசாலை சேர்கையில் ஏற்பட்ட விரைவான வளர்ச்சியானது கற்றல் மட்டத்திலும் அதேயளவான வளர்ச்சியை ஏற்படுத்தவில்லை என்பதை பிராந்தியங்களுக்கிடையே காணக்கூடியதாக உள்ளது. உலகின் ஏனைய பகுதிகளைப் போல தெற்காசியாவிலும், மாணவர்களின் சமூகப் பொருளாதார பின்னணியானது, அவர்களின் கல்வி அடைவுகளுக்கான வலுவான முன்கணிப்பொன்றினை உருவாக்குகின்றது. இருப்பினும், தனிப்பட்ட குடும்பப் பண்புகளானது, மாணவ அடைவுகளில் அவதானிக்கப்பட்ட மாறுபாடுகளை மட்டுமே விவரிக்கின்றன. தெற்காசியாவில், ஆசிரியர்கள் அல்லது பாடசாலை வளங்கள் போன்ற பாடசாலை சார்ந்த தரமான காரணிகளில் மூன்றில் ஒரு பங்கிற்கு மேலான மாறுபாடுகள் பங்களிப்புச் செய்கின்றன, இது உலகிலுள்ள ஏனைய பகுதிகளை விட அதிகமாகும் (ஹலில் மற்றும் பலர் 2014).

மேலும், கல்வி சமத்துவமின்மை மற்றும் அதனோடு இணைந்த வரையறுக்கப்பட்ட சமூக இயக்கம் போன்றன இலங்கையில் சமூக அமைதியின்மைக்கு வழிவகுத்துள்ளது. தமிழ் இளைஞர்களுக்கான சமமற்ற பல்கலைகழக வாய்ப்புகள் மற்றும் ஊழியச் சந்தையின் வரையறுக்கப்பட்ட வாய்ப்புகள் போன்றன இலங்கையில் கிட்டத்தட்ட மூன்று வருட கால யுத்தத்துக்கு வழிவகுத்த துயரங்களில் ஒன்றாக காணப்படுகின்றது (லிட்ல் மற்றும் ஹெடிகே 2013). 1971 ஆம் ஆண்டில் இளைஞர்களின் அமைதியின்மை மற்றும் தொடர்ச்சியாக,1987-1989 இல், ஏற்பட்ட கிராமப்புற மற்றும் நகரப்புற இளைஞர்களுக்கிடையிலான வேலைவாய்ப்பு, சமூக இயக்கம் மற்றும் முன்னேற்றம் போன்றவற்றின் அதிகரித்த வேறுபாடுகளுக்கான பிரதிபலிப்பாக அமைந்தது (இளைஞர்கள் தொடர்பான ஜனாதிபதி ஆணைக்குழுவின் அறிக்கை, 1990). எனவே, (கண்டறியப்பட்ட) கல்வி சமத்துவமானது இலங்கையின் வரலாற்றுடன் தொடர்புபடுகின்றது.

எனவே, மாணவர்கள் பெற்றுக்கொள்கின்ற தரமான கல்வி குறித்து மாணவர்களின் கல்வி வாய்ப்புகளில் செல்வாக்குச் செலுத்துகின்ற பொறிமுறைகளை ஆராய்வதற்காக ஆர்வமிக்க விடய ஆய்வொன்றினை இலங்கை வழங்குகின்றது. பல்வேறு குழுக்கள் தமது கட்டமைப்பு ரீதியிலான வேறுபாடுகளை எவ்வாறு வெளிப்படுத்துகின்றன? மற்றும் ஒதுக்கப்படுதலின் ஏனைய அம்சங்களுடன் அவர்கள் எவ்வாறு தொடர்புபடுகிறார்கள் என்பதை இவ்விடய ஆய்வானது முன்னிலைப்படுத்துகின்றது.

ஆய்வு வினா மற்றும் ஆய்வு முறைமை

மேலே குறிப்பிட்டுள்ளபடி, இந்த ஆய்வானது இரண்டு ஆய்வு வினாக்களை அடையாளம் காண்கின்றது:

(அ) இலங்கையில் தரமான கல்விக்கான வாய்ப்புகள் எந்தளவிற்குச் சமமாக உள்ளன?
(ஆ) இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமின்மைக்கான காரணிகள் யாவை?

பிறப்பின் போதிருந்த தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகள் மற்றும் கற்றல் விளைவுகளின் கட்டமைப்பு ஏற்றத்தாழ்வுகள் மீது பங்களிப்புச் செய்கின்ற பாடசாலையின் கற்றல் தரம் போன்றவற்றைக் கருதுகின்ற கோட்பாட்டு ரீதியான கட்டமைப்பொன்றினை இக்கற்கையானது பயன்படுத்துகின்றது. ஏற்கனவே கல்வி சார்ந்து மேற்கொள்ளப்பட்டுள்ள ஆய்வுகள் மற்றும் இரண்டாம் நிலைத் தரவுகளை 2 தொடக்கம் 4 வரையான அத்தியாயங்கள் அடிப்படையாகக்கொண்டுள்ளன. பல்வேறு குழுக்களுக்கான கல்வி வாய்ப்புகளை நிர்வகிக்கின்ற பல்வேறு அம்சங்களின் சூழ்நிலையினை கணக்கில் எடுத்துக்கொள்வதோடு, ACTED-CEPA (குடிமக்கள் அறிக்கை அட்டை) ஆய்விலிருந்து பெறப்பட்ட முதல்நிலை தரவுகள், 2016 ஆம் ஆண்டில் மேற்கொள்ளப்பட்ட குடித்தனக் கூறின் வருமானம் மற்றும் செலவு பற்றிய அளவீட்டின் (HIES) மூலம் பெறப்பட்ட தரவு, மற்றும் மூன்று மாவட்டங்களிலுள்ள வலயக் கல்வி உத்தியோகத்தர்கள் மற்றும் பெற்றோர்களுடன் மேற்கொள்ளப்பட்ட பண்புசார் நேர்காணல்கள் போன்றன அத்தியாயம் 5 பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளன.

பங்களிப்புகள் மற்றும் வரையறைகள்

இந்த ஆய்வானது கல்வி சமத்துவமின்மைக்கு ஒரு முழுமையான தோற்றத்தை வழங்காது என்பதை கவனத்தில் கொள்ளவேண்டும் அதாவது, மத மற்றும் இன ரீதியான கருத்துக்கள் போன்ற சமமற்ற வாய்ப்புகளில் பங்களிப்புச் செய்யும் சில காரணிகள் மீதான தரவுகள் மற்றும் கல்வித்தரத்தினை அளவிட்டு ஒப்பிடுவதற்கான குறிகாட்டிகள் கிடைக்கக்கூடியதாக இல்லை. மாறாக, இந்த ஆய்வு இலங்கையில் சமத்துவமின்மை தொடர்பான ஒரு கண்ணோட்டத்தினை வழங்குகின்றது குறிப்பாக, இரண்டாம் நிலைக் கல்வி தொடர்பாக சேகரிக்கப்பட்ட தரவுகள் சுருக்கமாக கூறப்பட்டுள்ளன மற்றும் மேலதிக ஆய்வுகள் தேவைப்படும் பகுதிகளை முன்னிலைப்படுத்துகின்றன. பாடசாலைக் கல்வி மற்றும் கற்றல் மீதான கவனம் போன்றவற்றுக்கப்பால், இந்த ஆய்வானது இலங்கையின் கல்வித் தரத்தில் பாரிய தரவு இடைவெளிகளைக் கண்டறிந்துள்ளது. இவ்வாய்வானது, தனித்துவமான கோட்பாட்டு ரீதியான கட்டமைப்பொன்றினைப் பயன்படுத்தியும் அதேபோல, மட்டக்களப்பு, மொனராகலை மற்றும் முல்லைத்தீவு மாவட்டங்களுக்கான அனுபவ ரீதியான பகுப்பாய்வொன்றினூடாகவும் (தனிநபர், குடும்பம் மற்றும் புவியியல் அளவுருக்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு) கல்வி சமத்துவமின்மை தொடர்பான உள்ளார்ந்த பார்வையை வழங்குகின்றது.

அத்தியாயங்களின் சுருக்கம்

அடுத்து வரும் அத்தியாயமானது, கல்வி சமத்துவமின்மையின் அம்சங்கள் பற்றி ஆராய்ந்தறிந்து, உலகளாவிய போக்குகளையும், அதன் விளைவுகளையும் மற்றும் இந்த ஆய்வினை செயற்படுத்துவதற்கும், அளவிடுவதற்குமான வழிகள் பற்றியும் விவாதிக்கின்றது. இவ்வத்தியாயமானது, கல்வி சமத்துவமின்மை தொடர்பான கோட்பாட்டு ரீதியான கட்டமைப்பினை அறிமுகப்படுத்துகின்றது அத்தோடு மற்ற அத்தியாயங்களுக்கான அடிப்படைப் பகுப்பாய்வினையும் வழங்குகின்றது. விடய ஆய்விற்கான தெளிவான விளக்கத்தினை அமைப்பதற்கு இலங்கையின் தற்போதைய கல்வி முறைமையின் உருவாக்கத்திற்கான ஒரு வரலாற்றுப் பின்னணியை அத்தியாயம் 3 வழங்குகின்றது. கல்வி வாய்ப்பு, தரமான கல்வி வழங்கல், மற்றும் கல்வி சார் விளைவுகள் (செயற்திறன் அடிப்படையில்) போன்றவற்றின் அடிப்படையில் ஏற்கனவே இருக்கும் கல்வி ஏற்றத்தாழ்வுகள் தொடர்பான ஒரு தேசிய ரீதியான கண்ணோட்டத்தினை அத்தியாயம் 4 வழங்குகின்றது. இந்த பேரின ரீதியான கண்ணோட்டத்தை தொடர்ந்து, அனுபவ ரீதியான பகுப்பாய்வு ஒன்றினூடாக மட்டக்களப்பு, முல்லைத்தீவு மற்றும் மொனராகலை மாவட்டங்களின் வறுமையான பகுதி மற்றும் கிராமப்புறங்களில் உள்ள இரண்டாம் நிலைக் கல்வியின் ஏற்றத்தாழ்வுகள் குறித்து இன்னும் ஆழமான பிராந்திய ரீதியான கண்ணோட்டமொன்றினை அத்தியாயம் 5 வழங்குகின்றது.

இந்த அத்தியாயமானது தனிநபர், குடும்பம் மற்றும் புவியியல் சூழ்நிலைகளானது, கல்வி முறைமையில் உள்ள பல்வேறு விளைவுகள் மீது எவ்வாறு பங்களிப்புச் செய்கின்றன என்பதை பகுப்பாய்வு செய்கின்றது. இறுதி அத்தியாயத்தில், இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமின்மை மற்றும் தரமான கல்வியை ஒரு மாணவன் பெற்றுக்கொள்வதில் தாக்கம் செலுத்துகின்ற பிறப்பின் போதான முக்கிய தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகளை விவாதிப்பதன் மூலமும், கல்வி சமத்துவம் மீது கவனம் செலுத்தும் எதிர்கால ஆய்விற்கான பரிந்துரைகள் மற்றும் பிரதேசங்கள் தொடர்பான தகவல்களை வழங்குவதனூடாகவும் இந்த ஆய்வானது நிறைவடைகின்றது.

அத்தியாயம் 2: கல்வி சமத்துவமின்மை

ஸ்டபனி லைச்ட்

2.1 கல்வி சமத்துவமின்மையை வரையறுத்தல்

கல்வி நீண்ட காலமாக அடிப்படை மனித உரிமையாக அங்கீகரிக்கப்பட்டுள்ளது. தனிநபர்கள் அர்த்தமுள்ள வாழ்க்கையை வாழ்வதற்கும், உற்பத்தி திறன் உடையவராக இருப்பதற்கும், சமூகங்கள், சமூக ரீதியாகவும் பொருளாதார ரீதியாகவும் செழித்தோங்க இது மிகவும் முக்கியமானதாக இருக்கின்றது. தரமான கல்விக்கான சமமான வாய்ப்பின் முக்கியத்துவமானது, சர்வதேச மாநாடுகள் மற்றும் தேசிய கொள்கைகளின் ஊடாக மீண்டும் மீண்டும் வலியுறுத்தப்படுகின்றது. உலகளாவிய மனித உரிமைகள் பிரகடனம், மற்றும் பொருளாதார, சமூக மற்றும் கலாச்சார உரிமைகள் தொடர்பான சர்வதேச உடன்படிக்கை ஆகிய இரண்டும், தகுதியையும், தனிப்பட்ட திறனையும் அடிப்படையாகக் கொண்டு கல்வி அனைவருக்கும் சமமாக கிடைக்க வேண்டும் என்பதைக் குறிப்பிடுகின்றது. நிலையான அபிவருத்தி இலக்குகள் (SDGs) மற்றும் SDG 4 ஆகியவற்றினை செயற்படுத்தியதன் ஊடாக, ''சமனான கல்வித் தரம் மற்றும் வாழ்நாள் முழுவதும் அனைவருக்குமான கற்றல் வாய்ப்புகளை ஊக்குவித்தல்'' போன்றவற்றினை உறுதிசெய்வதன் மூலம் சர்வதேச நிகழ்ச்சி நிரலில் கல்வி சமத்துவமானது உள்ளடக்கப்பட்டுள்ளது (ஐக்கிய நாடுகள் 2015:2017). எனவே, பாலினம், பிறந்த இடம், இனம், மதம், செல்வம் அல்லது ஊனமுற்றோர் போன்ற ஒரு நபரின் கட்டுபாட்டிற்கும் அப்பாற்பட்ட தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகளால் தரமான கல்வி வாய்ப்பு மற்றும் கற்றல் விளைவுகள் பாதிக்கப்படக்கூடாது.

உள்ளீடுகள், செயன்முறைகள், வெளியீடுகள் மற்றும் விளைவுகள், கல்வி மதிப்பீடு, வழங்குனர்கள், கற்பவர்கள் மீதான கவனம் போன்றவற்றை உள்ளடக்கிய பல்வேறு கோணங்களிலிருந்து கல்வி சமத்துவமின்மை ஆய்வு செய்யப்பட்டுள்ளது. இந்த ஆய்வில், கல்வி வாய்ப்பு, கல்வித் தரம், மற்றும் கற்றல் விளைவுகள் போன்ற மூன்று பரிமாணங்களில் கல்வி சமத்துவமின்மையானது மதிப்பிடப்படுகின்றது. அணுகல் மற்றும் தரக்கூறுகள் கல்வி சார் வாய்ப்புகளில் கவனம் செலுத்துகின்ற அதேவேளை மாணவர் செயற்பாடுகள் மற்றும் திறன்கள் ஆகியன கல்விசார் விளைவுகளில் தாக்கம் செலுத்துகின்றன அத்தோடு இவை மாணவர்கள் கொண்டுள்ள வாய்ப்புகளின் (ஓரளவு) விளைவுகளாகும். பாடசாலைக்குச் செல்லும் செயற்பாட்டை மாத்திரம் அணுகல் கருதவில்லை மாறாக, கற்பவரின் தயார்நிலை, அறிவாற்றல், சமூகத்திறமை மற்றும் குழந்தை ஆரம்ப நிலைப் பாடசாலைக்குள் நுழைகின்ற போது கற்றல் செயற்பாட்டில் பங்குபற்றுவதற்கு தயாராக இருத்தல் போன்றவற்றையும் இது கருதுகின்றது. பாடசாலை கற்கை தொடர்பாக கவனம் செலுத்துவதினூடாக கல்வித் தரம் மதிப்பிடப்படுகின்றது. கல்வி மூலமாக மாணவர்கள் பெற்றுக்கொள்கின்ற அறிவு மற்றும் திறன்களின் ஒரு பண்புசார் மாற்றத்திற்கு வழிவகுக்கின்ற பாடசாலையின் செயற்திறனை இது குறிக்கின்றது (உலக வங்கி 2018a). பாடசாலையிலுள்ள பல்வேறுபட்ட காரணிகள்[4] வெற்றிகரமாக சீரமைக்கப்படுகின்ற போது, தகுதியுடைய மற்றும் ஊக்கமளிக்கும் ஆசிரியர்கள், பொருத்தமான பாடசாலை உள்ளீடு மற்றும் உபகரணங்கள், மற்றும் கற்பவரை மையப்படுத்திய பாடசாலை முகாமைத்துவம் போன்றவற்றினூடாகவும் கற்றல் செயன்முறை நடைபெறுகின்றது. கணிப்பீடுகள் மற்றும் பரீட்சைகளில் மாணவர்கள் காட்டும் செயற்பாடுகளே கல்வி விளைவுகளாகும்.

முந்தைய அத்தியாயத்தில் விவாதிக்கப்பட்டுள்ளபடி, கல்வி வாய்ப்பு, தரம், அல்லது கல்வி வாய்ப்புகளின் ஏனைய வடிவங்கள் பெரும்பாலும் விளைவுகளின் வேறுபாடுகளில் இருந்து மட்டுமே

[4]கல்விக் கொள்கைகள் மற்றும் சமூக ஈடுபாடு போன்ற தரமான பாடசாலைக் கல்வியோடு தொடர்படைய வெளியகக் காரணிகளும் காணப்படுகின்றன ஆனால், அவை இந்த ஆய்வில் உள்ளடக்கப்படவில்லை

உருவாக முடியும். ஒவ்வொரு மாணவனின் கற்றல் விளைவுகளில் இருந்து ஒட்டுமொத்த சமத்துவத்தை அடைவது என்பது அசாத்தியமாகும் ஏனெனில், விளைவுகளின் வேறுபாடுகளானது, தனிநபரின் திறமை மற்றும் ஆற்றலில் உள்ள வேறுபாடுகள் அதேபோல ஒரு நபரின் தெரிவு மற்றும் ஊக்கம் போன்றவற்றில் தங்கியுள்ளது. ஆயினும், குழந்தையின் சமூகப் பொருளாதாரப் பின்னணி மற்றும் பெற்றுக்கொள்ளக்கூடிய வளங்களின் வகை போன்ற ஏனைய காரணிகளும் கல்வி விளைவுகளில் தாக்கம் செலுத்துவதோடு கட்டமைப்பு ரீதியான கல்வி சமத்துவமின்மைக்கு வழிவகுக்கின்றன. கல்வி சமத்துவம் தொடர்பாக விவாதிக்கின்ற போது, வேறுபட்ட கல்வி விளைவுகளை ஏற்படுத்துகின்ற தனிப்பட்ட வெளியக சூழ்நிலைகளுடன் தொடர்புபடுகின்ற கல்விசார்ந்த மாறி ஒன்றின் மீது நாம் கவனம் செலுத்துகின்றோம். செல்வம், பாலினம், சமயம் அல்லது இடம் போன்ற முக்கிய காரணிகளுடனான சமத்துவமின்மை தொடர்பாக ஆய்வு கவனம் செலுத்துவதை இது குறிக்கின்றது.

2.2 கல்வி சமத்துவமின்மையின் உலகளாவிய போக்குகள்

வலுவான பிராந்திய மற்றும் உள்ளூர் ஏற்றத்தாழ்வுகள் இருந்தபோதிலும், கல்வியோடு தொடர்புபட்ட நல்வாழ்வின் பரிமாணங்களை மதிப்பிடுகின்ற போது, ஒரு உலகளாவிய முன்னேற்றத்தினை காணமுடிகின்றது. உலகளாவிய கல்வி விரிவாக்கமானது, ஆரம்ப நிலை, இரண்டாம் மற்றும் மூன்றாம் நிலை கற்கைக்கான சேர்க்கையை உயர்த்துவதற்கும், அதிகரித்து வரும் எழுத்தறிவு விகிதங்களுக்கும் வழிவகுத்தது. ஆனால் உலகளாவிய முன்னேற்றங்கள் இருந்த போதிலும், சில பகுதிகள் கணிசமானளவு பின்தங்கியுள்ளன.

அரை நூற்றாண்டிற்கு முன், கிட்டத்தட்ட கால் பங்கு இளைஞர்கள் அடிப்படை கல்வியறிவுத் திறன்கள் அற்றவர்களாக காணப்பட்ட அதேநேரம், 2016 ஆம் ஆண்டில், 10% இற்கும் குறைவானவர்களே அடிப்படை வாசிப்பு அறிவற்றவர்களாக இருக்கின்றனர். வயதுவந்தோர் எழுத்தறிவு விகிதம் பெரும்பாலான நாடுகளில் கிட்டத்தட்ட 100%-ஐ அடைந்துள்ளது எனினும் தெற்கு சஹாரா ஆபிரிக்கா (65%) மற்றும் தெற்காசியா (72%) போன்ற பிராந்தியங்களில் பின்தங்கிய நிலையிலுள்ளன. இன்று வரை 20 நாடுகள் அதிகளவான எழுத்தறிவற்றவர்களைக் கொண்டிருக்கின்றன அதாவது, ஆப்கானிஸ்தான், ஈராக் மற்றும் ஹெய்டி தவிர்ந்த ஆபிரிக்கத் துணை சஹாராவில் உள்ள அனைத்து நாடுகளும் 50% இற்கும் குறைவான எழுத்தறிவு விகிதத்தினையே கொண்டிருக்கின்றன (UNESCO 2017). உலகெங்கிலும் ஆரம்ப நிலைக் கல்விக்கான சேர்க்கை விகிதம் அதிகரித்துள்ளது எனினும், முக்கியமாக பாலினம், இடம் மற்றும் குடும்ப சொத்துகளுடன் தொடர்புபட்ட பிராந்தியங்களில் மற்றும் நாட்டில், வலுவானதும், நிலையானதுமான ஏற்றத்தாழ்வுகள் காணப்படுகினறன. ஆயிரம் வருடங்களுக்கு முன் ஆரம்பப் பாடசாலைக்குச் செல்லும் வயதுடைய குழந்தைகளில் 85% ஆனவர்கள் மட்டுமே பாடசாலையில் சேர்க்கப்பட்டுள்ளதோடு 2016 ஆம் ஆண்டில், அதே வயதுக் குழுவைச் சேர்ந்த 92% குழந்தைகள் பாடசாலையில் சேர்க்கப்பட்டுள்ளனர். கிட்டத்தட்ட உலகிலுள்ள பாதி நாடுகள் உலகளாவிய ஆரம்பக் கல்வியை அடைந்திருந்தாலும்[5], குறைந்த வருமானம் மற்றும் குறைந்தளவான நடுத்தர வருமானம் பெறும் நாடுகளில் ஆரம்ப நிலைக் கல்வியின் சராசரி மட்டம் 74 சதவீதமாக மட்டுமே காணப்படுகின்றது. உலகம் முழுவதிலும், ஆரம்ப பாடசாலைக்குச் செல்லும் வயதுடைய (6-11 வருடங்கள்) 58 மில்லியன் குழந்தைகள் மற்றும் கீழ்மட்ட உயர்நிலைப் பாடசாலைக்குச் செல்லும் வயதுடைய (12-14 வருடங்கள்) 63 மில்லியன் இளம் பருவத்தினர் என்றவகையில், 2007 ஆம் ஆண்டு வரை பாடசாலைக்கு செல்லாமல் இருக்கின்ற குழந்தைகளின்[6] வீழ்ச்சியானது முடக்கிவிடப்பட்டதற்கான காரணம் பெரும்பாலும், ஒதுக்கப்பட்ட

[5] 95% இற்கும் மேற்பட்ட தேறிய சேர்க்கை விகிதம் அல்லது தேறிய வருகை விகிதம்.

[6] ''முதல்நிலை மற்றும் இரண்டாம் நிலைக் கல்வியில் சேர்த்துக்கொள்ளப்படாத, ஆரம்ப அல்லது கீழ்மட்ட உயர்நிலைப் பாடசாலை வயதுடைய எந்தவொரு குழந்தையும் பாடசாலையில் சேர்த்துக்கொள்ளப்படாமையே 'பாடசாலைக்குச் செல்லாதவர்கள்' என்பது கருதுகின்றது. முன் ஆரம்பக்கல்வி மற்றும் முறையான கல்வியைக் கற்கின்ற குறைந்த எண்ணிக்கையிலான குழந்தைகளை இது உள்ளடக்குகின்றது''.

குழந்தைகளுக்கான வாய்ப்புகளை விரிவாக்குவதில் அரசாங்கங்கள் தோல்வியடைந்தமையே ஆகும் (UIS and UNICEF 2015). மேற்கு மற்றும் மத்திய ஆபிரிக்காவிலுள்ள குறைந்த செயலாற்றும் திறன் கொண்ட பிராந்தியங்களில், ஆரம்பப் பாடசாலைக்குச் செல்லும் வயதுடைய, கால்பங்கிற்கும் அதிகமான குழந்தைகள் பாடசாலைக்குச் செல்லாமல் இருக்கின்றனர் (UNICEF 2018). பாடலாலைக்குச் செல்லாமல் இருக்கின்ற அனைத்து குழந்தைகளில் மூன்று பங்கிற்கும் அதிகமானோர் முரண்பாடு மற்றும் யுத்தத்தினால் பாதிக்கப்பட்ட பகுதிகளில் உள்ள இளைஞர்கள் என கணிப்பிடப்பட்டுள்ளது. குறிப்பாக ஆபிரிக்கா, மத்திய கிழக்கு மற்றும் தெற்காசியா போன்ற பகுதிகளில் ஆரம்பக் கல்வியை பெற்றுக்கொள்வதில் பெண்கள் இன்று வரை பின்தங்கிய நிலையிலேயே உள்ளனர் (உலக வங்கி 2018a). முரண்பாடுகள் மற்றும் பாலின வேறுபாடுகள் தவிர, நகர்ப்புற பகுதிகளில் உள்ள குழந்தைகளோடு ஒபப்பிடுகின்ற போது நகர்ப்புற பகுதிகளில் உள்ள கிட்டத்தட்ட இரண்டு மடங்கிற்கும் அதிகமான குழந்தைகள் பாடசாலைக்குச் செல்லாமல் இருக்கின்றனர் இதன் மூலம், ஒரு வலுவான நகர மற்றும் கிராமப்புற பிளவினை அவதானிக்க முடிகின்றது. இது பொருளாதார ஏற்றத்தாழ்வுகளுடன் தொடர்புபடுகின்றது ஏனெனில், வசதியான மாணவர்களில் 93 சதவீதமானோர் ஆரம்பப் பாடசாலைக்கு வருகை தருகின்ற வேளையில், 70 சதவீதமான வறிய குழந்தைகள் மட்டுமே ஆரம்பப் பாடசாலைக்கு வருகை தருகின்றனர் (UNICEF 2018). மேலும் வறிய குழந்தைகள் பாடசாலைக்கு வருகை தந்தாலும் கூட, அவர்களது வசதியான சக மாணவர்களைவிட குறைந்த மட்டத்திலேயே செயலாற்றுவதாக தேசிய மற்றும் சர்வதேச கல்வி மதிப்பீடுகள் பரிந்துரைக்கின்றன (ரோஸ் மற்றும் பலர். 2017).

இதனால், பாடசாலைக்கு வருகை தருகின்ற மாணவர்களில் பலர் பாடசாலையை விட்டு இடைவிலகுகின்றனர் அல்லது குறைந்தபட்ச கற்றல் தரத்தினை பூர்த்தி செய்ய தவறிவிடுகின்றனர். தற்போது, சராசரி குறைந்த வருமானம் பெறும் நாடுகளில் உள்ள ஆரம்பப் பாடசாலைகளில் மாணவர்களின் சேர்க்கை விகிதம் சராசரி உயர் வருமானம் பெறும் நாடுகளின் விகிதத்தோடு சமமாக இருந்தாலும் கூட, கல்வித்தரத்தில் பாரியளவான வேறுபாடுகள் காணப்படுகின்றன. கல்வித்தரம் தொடர்பாக இன்று வரை வளர்ந்து வரும் நாடுகளுக்கிடையே விரிவாக்கப்பட்டுள்ள தரவுத்தொகுதி மற்றும் உலகளாவிய தரவுத் தொகுதியின் ஆரம்பக் கண்டறிவுகளானது, வளர்ந்து வரும் நாடுகளில் கற்றல் விளைவுகள் உலகளாவிய அளவீட்டில் குறைவாக கவனத்தில் கொள்ளப்படுவதாக சுட்டிக்காட்டுகின்றன. வளரும் நாடுகளில் செயற்திறன் மாறுபாடு அதிகமாக இருப்பினும், வளரும் நாடுகளில் உள்ள உயர் செயற்பாட்டாளர்கள் வளர்ச்சியடைந்த நாடுகளில் உள்ள கீழ் மட்ட செயற்பாட்டாளர்களை விட குறைவாகவே செயற்படுகின்றனர். பொதுவாக, வளர்ச்சியடைந்த நாடுகளில் 86 சதவீதமான மாணவர்களோடு ஒப்பிடுகின்ற போது, வளரும் நாடுகளில் உள்ள 50% இற்கும் குறைவான மாணவர்களே குறைந்தபட்ச தேர்ச்சியின் மட்டத்தை அடைந்துள்ளனர் (அல்டிநோக் மற்றும் பலர் 2018). வெளிப்படையாகக் கூறுவதாயின், பாடசாலைக்குச் செல்வதும் கல்வி கற்பதும் ஒன்றாகாது, என்பதால் கல்வி சமத்துவமின்மையை ஆராய்கின்ற போது, சேர்க்கை விகிதங்கள் குறைந்தளவான ஒரு கண்ணோட்டத்தினையே வழங்குகின்றது. UNICEF அறிக்கையின் படி, உலகளவில் பத்தில் நான்கு மாணவர்கள் நான்காம் வகுப்பு முடிவில் குறைந்தப்பட்ச கல்வித் தகுதியை அடைந்துகொள்ளத் தவறிவிடுகின்றனர். குறிப்பாக வளரும் நாடுகளான ஆபிரிக்க துணை சகாரா நாடுகளின் குறைந்த செயற்திறன் காரணமாக பின்தங்கிய நிலையிலேயே காணப்படுகின்றனர் (UNICEF 2018). எழுத்தறிவு மற்றும் எண்ணறிவிற்கான சர்வதேச மாணவர் கணிப்பிடுகளின் படி[7], குறைந்த வருமானம் பெறும் நாடுகளில் உள்ள சராசரி மாணவர்கள், உயர் வருமானம் பெறும் நாடுகளில் உள்ள 95% மாணவர்களை விட மோசமாக செயற்படுகின்றனர். உயர் வருமானம் பெறும் நாடுகளில் உள்ள கிட்டத்தட்ட அனைத்து ஆரம்ப பாடசாலை மாணவர்களும் ஆரம்பக் கல்வியின் இறுதியில், வாசிப்பு மற்றும் கணித அறிவிற்கான குறைந்தபட்ச செயற்திறன் இலக்குமட்டத்தினை சித்தியடைகின்ற அதேவேளை, குறைந்த வருமானம் பெறும் நாடுகளில் 14 சதவீதமாக இந்த எண்ணிக்கை குறைவடைந்துள்ளதோடு, குறைந்த நடுத்தர வருமானம் பெறும் நாடுகளில் இது 37 சதவீதமாக

[7]சர்வதேச வாசித்தல் எழுத்தறிவு ஆய்வு (PIRLS), மற்றும் சர்வதேச கணித மற்றும் அறிவியல் ஆய்வு போக்குகளின் (TIMSS) முன்னேற்றம்.

காணப்படுகின்றது. மேலும், உயர் நடுத்தர வருமானம் பெறும் நாடுகளில் கூட மூன்றில் இரண்டு பங்கு குழந்தைகள் மட்டுமே இந்த குறைந்தப்பட்ச திறனை அடைகின்றனர். மெதுவான கற்றலானது, வறுமையோடு மட்டுமல்ல பாலினம் மற்றும் கிராமப்புற-நகரப்புற பிளவு ஆகிவற்றோடும் தொடர்புபடுகின்றது. மாணவர்கள் ஒவ்வொரு வருடமும் சிறியளவிலேயே கற்றுக்கொள்கின்றனர் இதனால், ஆரம்பக் கற்றலுக்கான இடைவெளி அதிகரிக்கின்றது அத்தோடு குறைந்த தரமுடைய பாடசாலைகள் மற்றும் மிகவும் பின்தங்கிய பகுதிகளில் உள்ள ஆசிரியர்களின் மோசமான செயற்பாடுகள் காரணமாக கற்பித்தலை விளங்கிக்கொள்வது என்பது சாத்தியமற்றதாகின்றது (உலக வங்கி 2018a).

பாடசாலைகளுக்கான அணுகல் அதிகரிக்கப்பட்டு பாடசாலை சேர்க்கையில் உள்ள சமூகப் பொருளாதார வேறுபாடுகள் குறைக்கப்பட்டுள்ள சமயத்தில், கற்றல் விளைவுகள் மற்றும் பாடசாலைத்தரம் போன்றவற்றிலுள்ள இடைவெளிகள் விரிவாகத் தொடங்கியுள்ளன என்பதே இதன் அர்த்தமாகும்[8]. அனைவருக்குமான கல்வியை வழங்கத் தவறியமையானது வறுமை, இடம், இனம், பாலினம் போன்ற காரணிகளால் ஏற்கனவே பாதிக்கப்பட்ட குழந்தைகள் மேலும் பின்தங்கிய நிலைக்கு தள்ளப்படுவதைக் குறிக்கின்றது. இதனால், கல்வி முறைமையானது சமூக இடைவெளியை குறைப்பதற்குப் பதிலாக விரிவுபடுத்துவதாக அமைகின்றது.

2.3 கல்வி சமத்துவமின்மையின் விளைவுகள்

பொதுவாக, அதிகளவான கல்வி வருடங்களானது சிறந்த சுகாதாரம், அதிகளவான வருமானம், வலுவான பொருளாதார வளர்ச்சி, குறைவான தாய் சேய் மரணம், இயற்கை அனர்த்தங்களுடன் தொடர்புடைய குறைவான இறப்புகள், குறைந்தளவான மோதல், மற்றும் மக்களின் ஈடுபாடு போன்றவற்றுடன் தொடர்புபடுகின்றது. எனவே, அனைவரும் தரமான கல்வி வாய்ப்பினை பெற்றுக்கொள்வதன் மூலம் தனிநபர் மற்றும் சமூக நலனைப் பெற்றுக்கொள்ளக்கூடியதாக உள்ளது. அனைவருக்குமான சிறந்த மற்றும் நீண்ட பாடசாலைக் கல்வியின் ஒட்டுமொத்த அம்சங்களும் நன்கு கட்டியமைக்கப்பட்டிருந்தாலும், வளரும் நாடுகளில் கல்வி சமத்துவமின்மையின் விளைவுகள் (மற்றவர்களின் முன்னேற்றத்திற்காக ஒரு சிலர் பின்தங்கவேண்டிய நிலை ஏற்படுதல்) தொடர்பான ஆய்வுகள் வரையறுக்கப்பட்டதாகவே காணப்படுகின்றன. தரமான கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்வதிலுள்ள வேறுபாடுகள் மற்றும் கற்றல் விளைவுகளில் உள்ள பாரிய ஏற்றத்தாழ்வுகள் போன்றன மெதுவான பொருளாதார வளர்ச்சி, மோதல் மற்றும் வன்முறையால் ஏற்படுகின்ற உயர்ந்தளவான ஆபத்து போன்ற பாதகமான விளைவுகளுடன் தொடர்புபடுகின்றன என்பதை இந்த ஆய்வானது பரிந்துரைக்கின்றது.

கல்விப் பற்றாக்குறை மற்றும் கல்வி சமத்துவமின்மையின் தனிநபர் விளைவுகள்

கல்வி நிலைகள், உயர் வருமானம் மற்றும் குறைந்த வேலையின்மை என்பவற்றுடன் தொடர்புபடுகின்றது இது, முதன்முதலில் தனிநபர்கள் கல்வி மீது முதலீடு செய்வதற்கான இயக்கிகளை உருவாக்குகின்றது. சராசரியாக, ஒரு கல்வி ஆண்டானது ஊழிய வருமானங்களின் 10% அதிகரிப்போடும், ஆபிரிக்கா துணை சகாராவில் பாடசாலைக் கல்வி மீதான உயர்ந்த வருமானம் போன்றவற்றுடனும் தொடர்புபட்டுள்ளது (சஜாரோபோலஸ் மற்றும் அந்தோனி 2018). உதாரணமாக, எதியோப்பியாவின் வறுமைக் குறைப்பில் ஏற்பட்ட வெற்றியானது, கிராமப் புறங்களில் ஆரம்பக் கல்வி வாய்ப்பில் ஏற்பட்ட விரிவாக்கத்துடன் தொடர்புபட்டுள்ளது. வறியவர்களைப் போல, தலைமைத்துவத்தினைக் கொண்ட கிராமப்புற குடும்பங்களில் 16 சதவீதத்திற்கும் குறைவானவர்கள் மட்டுமே ஆரம்பக் கல்வியை பூர்த்தி செய்துள்ளனர்.

[8] ஆயினும், அணுகலின் விரிவாக்கத்திற்கும், உயர் கல்வித் தரத்தினை பராமரிப்பதற்கும் இடையில் ஏற்படும் வர்த்தக மீதியை தவிர்க்க முடியாது. 1950 களில் கொரியக் குடியரசானது, இரண்டாம் நிலை மற்றும் மூன்றாம் நிலைக் கல்விக்கு ஒரேயளவான முக்கியத்துவத்தை வழங்குவதற்கு முன், பெரும்பான்மை மக்களுக்கான வாய்ப்பை விரிவுபடுத்திய அதேவேளை, ஆரம்பக் கல்வித் தரத்தினை உறுதிப்படுத்துதல் தொடர்பான கவனம் செலுத்தத் தொடங்கியது. கல்வி வாய்ப்பின் விரிவாக்கத்தின் போது இந்த மூலோபாயமானது, பரமாண்டமான கற்றல் முடிவுகளை வழங்கியது. எனவே, பாடசாலைக்கான அணுகலை விரைவாக அதிகரித்தாலும், தரமான கல்வியை உறுதி செய்யக்கூடிய சாத்தியப்பாட்டினை இது சுட்டிக்காட்டுகின்றது.

குடும்பங்கள் இரண்டாம் நிலைப் பாடசாலைக் கல்வியைப் பூர்த்தி செய்கின்ற போது, விளைவு இன்னும் வலுவாக அமைகின்றது. வியட்நாமிலும் இதேபோன்ற அமைப்பு முறை உருவாகின்றது. வறியவர்களைப் போல்லாமல், குடும்பத் தலைவர்களில் 24% இற்கும் அதிமானோர் கீழ்மட்ட இரண்டாம் நிலைக் கல்வியறிவைக் கொண்டிருக்கின்ற அதேவேளை குடும்பத் தலைவர்களில் உயர்மட்ட இரண்டாம் நிலைக் கல்வியைப் பூர்த்தி செய்தவர்களுக்கான சாத்தியப்பாடு 31% இற்கும் அதிகமாக இருந்தது (UNESCO 2014). எனவே, வறுமையைக் குறைப்பதற்கு கல்வி முக்கியமாகும்.

மேலும், கல்வியானது தலைமுறைகளுக்கிடையே வறுமை பரிமாற்றப்படுவதை தடுக்கின்றது ஏனெனில், பெற்றோர்கள் மத்தியில் கல்வி உயர் மட்டத்தில் காணப்படுகின்ற போது அவர்களுடைய பிள்ளைகள் பாடசாலையில் செலவிடுகின்ற வருடங்களின் எண்ணிக்கையையும் அதிகரிக்கின்றது. 1990-2009 ஆண்டுகளுக்கிடையே 56 நாடுகளில் மேற்கொள்ளப்பட்ட 142 குடித்தொகை மற்றும் சுகாதார ஆய்வுகளை மீளாய்வு செய்ததில், தாயின் கல்வியின் மேலதிக ஒவ்வொரு வருடங்களும் சராசியாக ஒரு குழந்தை மேலதிகமாக 0.32 கல்வி வருடங்களை பெற்றுள்ளதையும், பெண்களுக்கான நன்மைகள் மேலும் அதிகரித்துள்ளதையும் ‘பலோத்ரா மற்றும் பலர்’ 2013 ஆம் ஆண்டில் மேற்கொண்ட ஆய்வின் மூலம் கண்டறிந்துள்ளனர் (பாலோட்றா மற்றம் பலர் 2013). இந்த கண்டறிவுகள் அப்துல்லா, டக்லோயாகாஸ் மற்றும் மானிங் ஆகியோரின் கருத்துக்கள் மூலம் ஆதரிக்கப்பட்டன அதாவது, உயர் வருமானம் உழைப்பவர்களின் வருமானப் பங்கினை குறைக்கின்ற அதே நேரத்தில், கீழ்மட்ட உழைப்பாளர்களின் பங்கினை அதிகரிப்பதின் ஊடாக கல்வி வாய்ப்புகளின் சமனான பகிர்வானது வருமானம் சமத்துவமின்மைளை குறைக்கின்றது எனக் குறிப்பிடுகின்றனர். கல்வியின் இந்த மீள் பகிர்வின் விளைவானது, குறிப்பாக, ஆபிரிக்க துணை சகாராவில் உள்ள சமத்துவமின்மைகளை குறைப்பதில் பங்களிப்புச்செய்கின்றன (அப்துல்லா 2013). எனவே, ஒதுக்கப்பட்டவர்கள் கல்வித் தரத்தினை அடைந்துகொள்ளும் வகையில் கல்வி வாய்ப்பினை விரிவாக்குவதானது, சொத்தின் பரந்த இடைவெளியைக் குறைத்தல், சமூக நகர்வினைக் குறைத்தல் மற்றும் வறுமையை ஒழித்தல் போன்றவற்றுக்கான முக்கிய நிபந்தனையாக காணப்படுகின்றது.

சுகாதாரத்தை பொறுத்தவரை, கல்வி கற்றவர்கள் ஆரோக்கிமானவர்களாக காணப்படுகின்றனர் ஏனெனில், குறிப்பிட்ட நோய்கள் தொடர்பாக அவர்கள் நன்கு அறிந்திருப்பதுடன் அந்நோயின் பாதிப்பிலிருந்து அவர்களை எவ்வாறு பாதுகாப்பது என்பது தொடர்பாகவும் தெரிந்துவைத்துள்ளனர். உலக சுகாதார ஆய்வின் படி, கல்வி அறிவற்றவர்களுடன் ஒப்பிடுகின்ற போது, கீழ்மட்ட இரண்டாம் நிலைப் பாடசாலைக் கல்வியை நிறைவு செய்தவர்கள் மோசமான சுகாதார நிலைக் குறித்து புகாரளிக்காமல் இருப்பதற்கான சாத்தியப்பாடு 18% ஆல் அதிகரித்துள்ளது எனக் குறிப்பிடப்பட்டுள்ளது. இது நடத்தை மாற்றத்தின் காரணமாகவே ஏற்படுகின்றது மேலும், நன்கு படித்தவர்கள் பெரும்பாலும், சுகாதார சேவைகளை நாடவும், அவற்றை திறம்பட பயன்படுத்தவும் முனைகின்றனர்[9] (விட்வலியட் மற்றும் பலர். 2012). மேலும், கல்வி கற்ற தாய்மார்களுடைய குழந்தைகள் மிகவும் ஆரோக்கிமானவர்களாக காணப்படுகின்றனர் அதாவது, அரோக்கியமாக பிறக்கும் குழந்தைக்கான எதிர்பார்ப்பு, ஆரோக்கியமான ஊட்டச்சத்தினை வழங்குதல் மற்றும் தடுப்பூசியை உறுதிசெய்தல் போன்றன பாடசாலை கல்வி மட்டத்தோடு நேர்மறையான தொடர்பினைக் கொண்டிருக்கின்றன (UNESCO 2014).

தரமான கல்வி வாய்ப்பினை இல்லாமல் செய்யக்கூடிய மற்றுமொரு விளைவானது, பிற்காலத்தில் கிடைக்கக்கூடிய வாழ்க்கைக்கான வாய்ப்புகளை குறைக்கின்றது. பெரும்பாலான சமூகத்தில், சிறந்த வேலைவாய்ப்புகள் மற்றும் குறைந்த வேலையின்மை போன்றவற்றின் ஊடாக மேல்நோக்கிய சமூக நகர்விற்கு கல்வி வழிவகுக்கின்றது. இருப்பினும், ஒரு சமூகத்தில் உள்ள உயர் பொருளாதார சமத்துவமின்மையானது, சமூக இயக்கத்தை குறைக்கின்றது என்பதை ஆய்வானது சுட்டிக்காட்டுகின்றது. அத்தோடு உயர் பொருளாதார சமத்துவமின்மையானது உயர் கல்வி சமத்துவமின்மையுடன் வலுவாக தொடர்புபடுவதால், இது தொடர்ந்து நிலைத்து நிற்கின்றது,

[9]அவர்கள் சுகாதார பாதுகாப்பு தொடர்பாக அதிகளவில் செலவழிக்ககூடிய நிலையில் இருப்பதால், இது உயர் வருமானம் குறித்த முந்தைய தெளிவுத்தன்மையோடு ஓரளவுக்கு தொடர்புபடுகின்றது.

மேலும் இதன் மூலம் கல்வி கற்றவர்கள் மட்டுமே பயனடைவதோடு மேல்நோக்கி நகர்வதற்காக கல்வி தொடர்பாக மேற்கொள்ளப்படும் வாக்குறுதியினை ஊக்குவிப்பதற்கு சிறிய வாய்ப்பினையே தனிநபர்களுக்கு விட்டுச்செல்கின்றது (வில்கில்சன் மற்றும் பிகேட் 2009).

கல்வி பற்றாக்குறை மற்றும் கல்வி சமத்துவமின்மைகள் தொடர்பான சமூக விளைவுகள்

தனிப்பட்ட விளைவுகள் தவிர, தரமான கல்வி முறைகளானது, திறமையான தொழிலாளர்கள், அறிவாற்றலை விரிவாக்குதல், உற்பத்தித் திறனை உருவாக்குதல் போன்றவற்றை உள்ளடக்கிய வகையிலான உலகளாவியப் பொருளாதாரத்தை உருவாக்குவதோடு வளமான, புதுமையான மற்றும் போட்டித்தன்மையுடைய பொருளாதாரத்திற்கான அடித்தளத்தை உருவாக்குகின்றது. கல்வி மற்றும் வளர்ச்சியின் தொடர்பானது நன்கு கட்டியெழுப்பப்பட்டுள்ளது[10] மற்றும் ஒரு வருடத்திற்கான வருடாந்த வளர்ச்சியானது 2% இலிருந்து 2.5% ஆக அதிகரிப்பதன் மூலம் நாட்டின் சனத்தொகைக்கான சராசரி கல்வி அடைவு மட்டத்தில் ஒரு அதிகரிப்பு ஏற்படுகின்றது (UNESCO 2014). எனவே, நாடுகளுக்குள் மற்றும் நாடுகளுக்கிடையில் நிலவுகின்ற கல்விப் பரம்பலில் உள்ள வேறுபாடுகளானது உள்நாட்டு, பிராந்திய மற்றும் உலகப் பொருளாதார வளர்ச்சியில் தாக்கத்தை ஏற்படுத்துகின்றன. உதாரணமாக, 2.7 வருட சராசரி கல்வி மட்டத்திலுள்ள வேறுபாடானது, 1965 இலிருந்து 2010 வரையில், கிழக்காசியா மற்றும் ஆபிரிக்க துணை சகாரா போன்றவற்றுக்கிடையில் ஏற்பட்ட பொருளாதார வளர்ச்சியின் வேறுபாடுகளில் தாக்கத்தை ஏற்படுத்தியுள்ளது.

அதுமட்டுமல்லாது, இலத்தீன் அமெரிக்கா தொடர்பாக கஸ்டெல்லோ கிளைமென்ட் அவர்களால் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஒப்பீட்டு ஆய்வு (காஸ்டெல்லோ கிளைமென்ட் 2013), பிராந்தியங்களுக்குள், கல்வி அடைவில் ஏற்படுகின்ற சமத்துவமின்மை, மற்றும் மாறுபட்ட வளர்ச்சி முறைகள் தொடர்பாக விளக்குகின்றன. எனவே, பிராந்தியங்களுக்குள்ளே ஏற்படுகின்ற கல்வி சமத்துவமின்மையின் விரிவாக்கமானது, பிரந்தியப் பொருளாதார பின்னடைவின் விரிவாக்கத்தினை அதிகரிப்பதோடு, பிரிவு 2.3 இல் விவாதிக்கப்பட்ட விரிவான பொருளாதார சமத்துவமின்மையின் பாதகமான விளைவுகளை நிலைநாட்டுகின்றது. மெதுவான பொருளாதார வளர்ச்சியைத் தாண்டி, குறைந்த கல்வி மட்டத்தின் காரணமாக பெறப்படுகின்ற குறைந்த வருமானத்தினூடாக கல்வி சமத்துவமின்மையானது, நாட்டின் வரித்தளத்தைக் குறைக்கின்ற அதேநேரம், வேலையின்மையின் போது வழங்கப்படுகின்ற உதவி போன்ற சமூக நன்மைகளுக்கான செலவினை அதிகரிக்கின்றது. மேலும், ஒரு பொருளாதார கண்ணோட்டத்திலிருந்து பார்க்கும் போது,தனிப்பட்டவர்களின் திறமையானது தகுதி அடிப்படையில் அணுகப்படாததன் காரணமாக கட்டமைப்பு ரீதியான கல்வி சமத்துவமின்மையானது (ஒரு குழந்தையின் பின்னணியானது அவர்களின் கல்வி சாதனைகளை தீர்மானிக்கின்றது), உகந்த பொருளாதார நிலையொன்றுக்கு வழிவகுக்கின்றது (வில்கில்சன் மற்றும் பிகேட் 2009). மேலும், குடிமக்களின் ஈடுபாட்டினை ஊக்குவிப்பதன் மூலம் கல்வியானது ஒரு நாட்டின் *அரசியல் அபிவிருத்தியை* பலப்படுத்துகின்றது. அதிக கல்வியறிவு கொண்டவர்கள் ஒழுங்கான முறையில் வாக்களிப்பதோடு அரசியல் நடவடிக்கைகளிலும் பங்கேற்கின்றனர். கல்வி, அரசியல் பிரச்சினைகளை மக்கள் புரிந்து கொள்வதற்கும், அதில் ஈடுபடுவதற்கும் உதவுவதோடு குடிமக்கள் திறன்களை அதிகரிக்கின்றது. மேலும்,கல்வி கற்ற மக்கள் நம்பிக்கையுடையவர்களாகவும், சகிப்புத்தன்மை உடையவர்களாகவும் இருப்பதோடு அமைதியான சமூகமொன்றுக்கு வழிவகுக்கின்றனர் (உலக வங்கி 2018a). எனவே, கல்வி சமத்துவமின்மை குறிப்பாக குழுக்களுக்கிடையே காணப்படுகின்ற கிடைமட்ட சமத்துவமின்மை குறித்து சமாதான கண்ணோட்டத்தில் கவனம் செலுத்துகின்றது. கல்வி வாய்ப்பில் உள்ள நியாயமற்றத் தன்மை அரசாங்கத்துடனான அதிருப்தியை அதிகரிக்கலாம் மற்றும் சமூகப் பிளவுகளுக்கு வழிவகுக்கலாம். தரமான கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்வதிலிருந்து குறிப்பிட்ட சில குழுக்கள் விலக்கப்படுகின்றன உதாரணமாக, பாகுபாடான மொழிக் கொள்கைகள், சமமற்ற பொதுச் செலவுகள் அல்லது நியாயமற்ற ஒதுக்கீடுகள், இந்தக் குழுக்களின் கல்வி அடைவுகள், கல்வி அபிலாசைகள் மற்றும் பட்டப்படிப்பின் பின்னரான வாய்ப்புகள் போன்றவற்றை மோசமாக பாதிப்பதைக் குறிப்பிடலாம். கல்வி முறைக்குள்ளான இந்த பாகுபாடுகள் எதிர்கால வாழ்க்கையில் பாதகமான விளைவுகளை ஏற்படுத்துவதோடு, முரண்பாடுகளை அதிகரிக்கின்ற சக்திவாய்ந்த குறைபாடுகளுக்கு

[10]விரிவான கலந்துரையாடலுக்காக, ஹனுஷெக் மற்றும் வொஸ்மன் ஆகியோரால் 2015 இல் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வினைப் பார்க்கவும்.

வழிவகுக்கும். 1986 மற்றும் 2003 ஆம் ஆண்டுகளுக்கிடையில் 55 குறைந்த மற்றும் நடுத்தர வருமானம் பெறும் நாடுகளில் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வில், கல்வி சமத்துவமின்மையின் அளவு இரட்டிப்பாக்கப்பட்டதால், மோதல் ஏற்படுவதற்கான வாய்ப்பு 3.8% இலிருந்து 9.5% ஆக அதாவது, இரண்டு மடங்கிற்கும் மேலாக அதிகரித்துள்ளது என கண்டறியப்பட்டது (ஓஸ்ட்பே 2008). இது ஏனைய வடிவிலான வன்முறைக்கும் பொருந்தும். 1960 இலிருந்து 2006 வரையான காலப்பகுதியில், ஆபிரிக்க துணை சகாரா மற்றும் ஆசியா போன்ற பகுதிகளிலுள்ள உள்ள 55 பிரதான நகரங்களில் உள்ள இரண்டாம் நிலைக் கல்வி கற்ற ஆண் இளைஞர்களின் வீதமானது அதிகரித்துள்ளது இது, மரணத்தை ஏற்படுத்தக்கூடிய சூழ்நிலைகளின் எண்ணிக்கையில் ஏற்பட்ட கணிசமான வீழ்ச்சியுடன் தொடர்புபட்டிருந்தது (Urdal and Hoelscher 2009).

சமூக பரிமாற்றத்திலேயே ஒட்டுமொத்த கல்வியும் அடங்கியுள்ளது ஏனெனில், வறுமையைக் குறைப்பதற்கும், மக்களுக்கு அதிகாரமளிப்பதற்கும், பொதுச் சுகாதாரத்தை மேம்படுத்துவதற்கும், அரசியல் ஈடுபாட்டினை அதிகரிப்பதற்கும், ஒரு சமூகத்தில் நம்பிக்கை மற்றும் ஒற்றுமையை வலுப்படுத்துவதற்கும், பொருளாதார வளர்ச்சியை தூண்டுவதற்குமான சாத்தியத்தை இது கொண்டிருக்கின்றது. இதனால், அத்தியாயம் 1 இல் விவரிக்கப்பட்டுள்ள பிரச்சினைகளோடு தொடர்புடைய பரந்த சமத்துவமின்மையை தீர்ப்பதற்கு இது முக்கியமாகின்றது. ஆனால், கல்வி சமத்துவமின்மையை இல்லாமல் செய்வதில், வாய்ப்பு மற்றும் கற்றலில் உள்ள கட்டமைப்பு ரீதியான வேறுபாடுகளை தவிர்க்க முடியாது என்பதால், முதலில் இது தொடர்பான விடயங்களை அடையாளப்படுத்த வேண்டும். வசதியான மாணவர்களுக்கு வழங்கப்படுகின்ற அதேயளவு கல்வி வாய்ப்புகளை வறிய மாணவர்களுக்கும் வழங்குகின்ற போது வறிய மற்றும் வசதியான மாணவர்களுக்கிடையிலான கற்றல் இடைவெளியானது கணிசமானளவு குறைவடைகின்றது என்பதை இந்தியா, பாகிஸ்தான், உகண்டா மற்றும் கென்யா போன்ற நாடுகளில் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வு காட்டி நிற்கின்றது. சிறந்த மற்றும் சமமான கல்வி முறை மூலம், ஆரம்ப வறுமை - கற்றல் இடைவெளியில் மூன்றில் ஒரு பங்கினைக் குறைக்க முடியுமென இது மதிப்பிட்டுள்ளது (ரோஸ் மற்றும் பலர். 2017). அத்தோடு, உயர் செயற்திறன் கொண்ட பாடசாலை முறைகளானது குறைவான செயற்திறன் கொண்ட பாடசாலைகளுக்கு சமமான முறையில் வள ஒதுக்கீட்டினை மேற்கொள்கின்றன என்பதை சர்வதேச மாணவர் மதிப்பீட்டிற்கான OECD இன் நிகழ்ச்சி திட்டத்திலிருந்து பெறப்பட்ட முடிவுகள் எடுத்துக்காட்டுகின்றன (UNESCO 2014). எனவே, முற்போக்கான பொதுக்கொள்கைகள் மற்றும் சீர்த்திருத்தங்கள், சமமான கல்வி முறைகளை மேலும் அடைவதற்கான ஒரு வழியை வழங்குகின்றது இது, சமூக ரீதியான சவால்களில் நேர்மறையான தாக்கத்தை ஏற்படுத்துகின்றது. சமத்துவமின்மையின் வடிவங்கள் சூழலுக்கு ஏற்ப வேறுபடுவதால் சமமான கல்வி முறைகளுக்கான உலகளாவிய தீர்வென்பது இல்லை என்பதை நினைவில் கொள்வது அவசியமாகும். மிகவும் பொருந்தக்கூடிய கொள்கைகள் (Tailor-made policies), சீர்த்திருத்தங்கள் போன்றன உறுதியானதும், தொடர்ச்சியானதுமான அனுபவ ரீதியான ஆராய்ச்சியை அடிப்படையாகக் கொண்டுள்ளது என்பதை இது குறிக்கின்றது. எனவே, கட்டமைப்பு ரீதியான கல்வி சமத்துவமின்மையை தீர்மானிக்கும் காரணிகளைக் கண்டறிவது அவசியமாவதோடு வேறுபட்ட சூழல்களுக்குள்ளே ஒரே மாதிரியான சுழற்சியை தூண்டுகின்ற பொறிமுறைகளும் அவசியமாகின்றன. இலங்கையைப் பொறுத்தவரை, கல்வி சமத்துவமின்மையின் அளவீடுகள் தொடர்பாக அடுத்து வரும் அத்தியாயம் மதிப்பீடு செய்வதோடு கல்வி வாய்ப்பு மற்றும் விளைவுகள் போன்றன எவ்வாறு அளவிடப்படுகின்றன என்பது தொடர்பாகவும் குறிப்பிடுகின்றது.

2.4 கல்வி சமத்துவமின்மையை அளவிடுதல்

சமத்துவமின்மை ஒரு சிக்கலான விடயமாக இருப்பதால், வெவ்வேறு வரையறைகளை, எண்ணற்ற தரவுத்தொகுதிகளை மற்றும் குறிகாட்டிகளைப் பயன்படுத்துவதன் மூலம் அதனை அளவிடுவதற்கு பல்வேறு வழிகள் காணப்படுகின்றன. தரவுத்தொகுதிகள் மற்றும் குறிகாட்டிகள் தொடர்பான தெரிவுகள் நடுநிலையானவை அல்ல என்பதையும் கணிசமானளவு கண்டறிவுகளைப் பாதிக்கின்றன என்பதையும் நினைவில் கொள்ளவேண்டியது அவசியமாகும். இது, காலப்போக்கில், ஏன் சமத்துவமின்மையின் போக்குகளை அனுபவப்பூர்வமாக நிரூபிப்பது சவாலாக அமைகின்றது என்பதை

விளக்குகின்றது. கல்வி சமத்துவமின்மைக்குள் செல்வதற்கு முன்னர், சமத்துவமின்மைகளை அளவிடுவதற்கான பரிசீலனைகளையும், சவால்களையும் இந்தப் பிரிவு விவாதிக்கின்றது.

வருமானம் அல்லது செல்வத்தின் பகிர்வு போன்ற *நாணயக் குறிகாட்டிகள்* மீது கவனம் செலுத்துவதன் மூலமாக பொருளாதார அடிப்படையில் சமத்துவமின்மை கணப்பிடப்படுவதால், விளைவுகளின் சமத்துவமின்மை மீது கவனம் செலுத்துகின்றது[11]. குறைவான பதிலளிப்பு வீதம் மற்றும் அவர்களுடைய சொத்துக்களை சரியாக அளவிடுவதில் உள்ள சிரமங்கள் போன்றவற்றுக்கேற்ப உயர் அல்லது சிறந்த செயற்திறன் வெளிப்படுத்தப்படாமல் இருப்பது பொருளாதாரம் அல்லது சமத்துவமின்மையின் வேறு ஏதேனும் வடிவத்தினை அளவிடுவதற்கான ஒரு பொதுவான சவாலாக அமைகின்றது. ஏனெனில், பெரும்பாலான சமத்துவமின்மையின் (வருமானம்) அளவீடுகள் ஒரே குறியீடாக பரம்பலை சுருக்கிவிடுகின்றன, எனவே, இம்மதிப்பு பரம்பல் மாற்றங்களை மறைத்துவிடலாம் (Alvaredo et al. 2018)[12].

விடயத்தின் சிக்கலான தன்மைக் குறித்து கவனம் செலுத்துகின்ற போது, குறிகாட்டிகள் ஒரே பரிமாணத்திலிருந்து *பல பரிமாணக் குறிகாட்டியாக* மாற்றமடைந்த அதேவேளை மதிப்பீடு செய்யப்படும் பரிமாணங்களின் அளவுமேலும் விரிவடைகின்றது. உதாரணமாக, சேர்க்கை, எழுத்தறிவு விகிதங்கள் மற்றும் பாடசாலைக் கல்வி வருடங்கள் போன்றன கல்வி சமத்துவமின்மையின் அளவை அளவிடுவதற்காக பயன்படுத்தப்படும் பொதுவான பதிலிகளாகும். தரமான சுகாதாரத்தினைப் பெற்றுகொள்வதில், பிறப்பின் வாழ்நாள் எதிர்பார்ப்பு, குழந்தை இறப்பு விகிதம் மற்றும் போசாக்கு நிலை ஆகியன ஒப்பிட்டுப் பார்க்கப்படுகின்றன. சூழல் சார்பு மற்றும் தனிநபர் விருப்பங்களின் முக்கியத்துவம் போன்றன காரணமாக, எந்த பரிமாணங்கள் மற்றும் அம்சங்களை ஒப்பிடுவது தொடர்பாக தீர்மானிக்கின்ற போது, தனிநபர்கள், குடும்பங்கள் அல்லது நாடுகளின் பலவகையான தன்மையை பிரதிபலிக்கக்கூடிய பொருத்தமான பண்புகளை அடையாளம் காண்பது அவசியமாகின்றது. ஆனால், கல்வி அடைவு மற்றும் சுகாதார நிலை போன்றன தவிர, வழக்கமான அளவுருக்களைக் கொண்டு குறிகாட்டிகள் கட்டியெழுப்பப்பட்டுள்ளதோடு ஏனைய தொடர்புடைய பண்புக்கூறுகள் மீது உடன்பாடுகள் இல்லை. இதனால், சனத்தொகையின் பணரீதியற்ற நலனை உள்ளடக்கக்கூடிய குறிகாட்டிகளை கண்டறிவது கடினம் ஆகின்றது (உலக வங்கி 2015).

புறநிலை அணுகுமுறைகளைத் தவிர, நல்வாழ்வின் *கண்ணோட்டம் சார்ந்த அளவீடுகளும்* காணப்படுகின்றன. ஒவ்வொருக்கும் ஒரு நல்ல வாழ்க்கையை அமைத்துக்கொள்வது தொடர்பாக அவரவருக்கென்று காணப்படுகின்ற சொந்த புரிதல் மற்றும் பல்வேறு மக்கள் குழுக்களின் நல்வாழ்வு தொடர்பான உள்ளார்ந்த சுய மதிப்பீடு பற்றிய புரிதல் போன்றன மூலம் புறநிலை சார்ந்த சமத்துவமின்மை அளவீடுகளை மேற்கொள்ள முடியும் என்பதை இது ஒப்புக்கொள்கின்றது (ரமா மற்றும் பலர் 2015). இந்த உள்ளார்ந்த வாழ்க்கை மதிப்பீடு முக்கியமாக, சுய அறிக்கையிடல் மூலம் உள்ளடக்கப்படுகின்றது[13]. வேறுபட்ட குழுக்களுக்களை ஒப்பிட்டு தரப்படுத்துவதை விட, தனிநபர்கள் அவர்களது வாழ்க்கையில் எவ்வாறு திருப்தியடைகின்றனர் என்பதை இக்குறியீடுகள் அளவிடுகின்றன. இது, தனிநபர் உணர்வுகளை பிரதிபலிக்கின்றது அத்தோடு இது, 'புறநிலை யதார்த்தத்தோடு' பொருந்தலாம் அல்லது பொருந்தாமலும் விடலாம். இது தவிர, மக்கள் சுய அறிக்கை அம்சங்கள் 'உண்மையானது' எனக் கருதுவது

[11]பல்வேறு நாணயக் குறிகாட்டிகள் தொடர்பாக மேலும் ஆழமாக விவாதிப்பதற்கு 2016 மற்றும் 2015 ஆம் ஆண்டிற்குரிய உலக வங்கி அறிக்கையைப் பார்வையிடவும்.

[12]உதாரணமாக, ஒரு பொருளாதார கண்ணோட்டத்தில் இருந்து, ஒரு நாடு வறுமைக் குறைப்பை அனுபவிக்கின்ற அதேநேரத்தில், வருமானப் பங்கு 10% ஆக உயர்வடையும். வறுமை ஒழிப்பு கினி பெறுமதியைக் குறைகின்ற வேளை வருமான திரட்சி உயர்வடைகையில் கினி பெறுமதி அதிகரிக்கும். இரு விளைவுகளையும் ஒன்றுக்கொன்று சமநிலைப்படுத்த முடியும் என்பதோடு இது ஒரு நிலையான கினி பெறுமதியை விளைவிக்கலாம், வருமானப் பங்கீடு மாற்றமடையவில்லை என்ற உணர்வினை உருவாக்குகின்ற போது, உண்மையில் நடுத்தர வர்க்கத்தினர் அழுத்தத்திற்கு உள்ளாகின்றனர் (அல்வேர்டோ மற்றும் பலர் 2018).

[13]உலக மதிப்பு ஆய்வு, யூரோபரோ மீட்டர் அல்லது கோலப் உலக வாக்கெடுப்பில் இருப்பது போல.

கேள்விக்குரியதாக இருப்பதோடு இச்சமத்துவமின்மைகளின் சமூகப் பொருளாதார விளைவுகளை புரிந்துகொள்வதற்கு மக்கள் சுய அறிக்கை அம்சங்கள் முக்கியமாகின்றன (ஸ்டுவர்ட் 2010).

மேலும், சமத்துவமின்மையை அளவிடுகின்ற போது, ஒப்பீட்டு அலகு முக்கியமாகின்றது. இதுவரை, முன்வைக்கப்பட்ட அனைத்து அணுகுமுறைகளும் கிடைமட்ட சமத்துவமின்மை தொடர்பாக கவனம் செலுத்துகின்றன, மற்றும் தனிநபர்கள் அல்லது குடும்பங்களின் நிலைப்பாட்டினை ஆராய்கின்றன. அத்தோடு, ஒப்பீட்டு அலகுகளுக்கிடையிலான ஒப்பீட்டு மற்றும் முழு சமத்துவமின்மையை அளவிடுவதற்காக அவை தரப்படுத்தப்பட்டுள்ளன (உ.த: வசதியானவர்களில் இருந்து வறியவர்கள் வரை) என்பதை இது கருதுகின்றது. இது தவிர, சமுதாய குழுக்களுக்கிடையிலான சமத்துவமின்மையை அளவிட முடியும் என்பதால் இது, குழு அடிப்படையிலான சமத்துவமின்மை அல்லது கிடைமட்ட சமத்துவமின்மை என்றழைக்கப்படுகின்றது. இதனால், மதம், இனம், பிராந்தியம் போன்ற அரசியல் ரீதியாக தொடர்புடைய முக்கியத்துவம் வாய்ந்த வேறுபாடுகள் அல்லது அடையாள-குழுக்களுடன் தனிநபர்கள் அல்லது குடும்பங்கள் குழுக்களாக்கப்பட்டு, ஒப்பிடப்படுகின்றன. மக்களை எவ்வாறு வகைப்படுத்துவது என்பது சூழல் சார்ந்ததாக இருப்பதோடு, இது மக்களின் சுய நிலைப்பாட்டினை உறுதிப்படுத்துவதாகவும் இருக்க வேண்டும் (ஸ்டுவர்ட் மற்றும் பலர் 2010). பெரும்பாலும் இவ்வணுகுமுறை, மேற்கூறிய கண்ணோட்டம் சார்ந்த அளவீடுகளை நம்பியிருப்பதால், சுய அடையாளப்படுத்தல் மற்றும் குழு சார்ந்திருத்தல் போன்றன அகநிலை சார்ந்த கருத்துக்களாக இருக்கின்றன.

கல்வியை கவனத்தில் கொள்கின்ற போது, கல்வி விளைவுகள் மற்றும் வாய்ப்புகளில் உள்ள சமத்துவமின்மைகள் எவ்வாறு அளவிடப்பட வேண்டும், அல்லது கல்வித் தரம் மற்றும் செயற்திறன் போன்றன எவ்வாறு மதிப்பிடப்பட வேண்டும் ஆகியன தொடர்பான ஒருமித்தக் கருத்துக்கள் ஏற்கனவே மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வுகளில் இடம்பெறவில்லை. கல்விச் சமத்துவமின்மை காலப்போக்கில் அதிகரிக்கக்கூடும் என்பதால், கல்வி வாய்ப்புகள் அல்லது கற்றல் விளைவுகளின் வேறுபாடுகள் தொடர்பான அளவீடுகள் ஒரு நாட்டின் கல்வி முறையின் ஆரம்ப வகுப்புகளிலேயே மேற்கொள்ளப்பட வேண்டும் அத்தோடு சாத்தியமாயின், குழந்தைப் பருவ விருத்தியில் ஏற்படுகின்ற ஏற்றத்தாழ்வுகளை முன் ஆரம்பக் கல்வி முறையிலேயே குறைத்தல் வேண்டும். கல்வி சுழற்சி மற்றும் வேறுபட்ட கல்வி நிலைகளுக்கிடையிலான மாற்றங்களினூடாக கல்வியின் குறித்த ஒரு நிலைத் தொடர்பாக கவனம் செலுத்துகின்ற போது, பிரதிகூலங்களை அதிகரிக்கக்கூடிய செயன்முறை தவர்க்கப்படும் (UNESCO 2018).

தரவின் கிடைக்கும் தன்மை கட்டுப்படுத்தப்படுவதால், நாடுகளுக்கிடையிலான கல்வி சமத்துவமின்மையை ஒப்பிடுகின்ற ஆரம்ப வேலைத்திட்டங்கள், பாடசாலைக் கல்வி வருடங்களின் எண்ணிக்கை அல்லது கல்வி நிலைகள் (முதல் நிலை, இரண்டாம் நிலை, அல்லது மூன்றாம் நிலை போன்றன) போன்ற கல்வி அடைவுகள் தொடர்பாக கவனம் செலுத்தப்பட்டன. இருப்பினும், இரண்டு குறிகாட்டிகளும் கல்வி சமத்துவமின்மையின் வரையறுக்கப்பட்ட அம்சம் ஒன்றினை மட்டுமே உள்ளடக்குகின்றன ஏனெனில், கல்வி முறைகளுக்கிடையிலான தர வேறுபாடுகள் மற்றும் திறன் விருத்தியில் தாக்கம் செலுத்துகின்ற பாடசாலையல்லாத காரணிகளின் முக்கியத்துவம் காரணமாக, வேறுபட்ட நாடுகளுக்கிடையில் (அல்லது ஒரு நாட்டிற்குள் காணப்படும் பிராந்தியங்களுக்கிடையில) ஒரு வருடத்திற்கான பாடசாலைக் கல்வியின் பெறுமதி ஒரேயளவாக இருப்பதில்லை (ஹனுஷெக் மற்றும் வொஸ்மன் 2015). எனவே மாணவர் செயற்திறன்கள் தொடர்பாக ஒப்பிடத்தக்க சோதனைகள் குறித்து கவனம் செலுத்தப்பட்டது. கடந்த இரண்டு தசாப்தங்களில், ஒத்த அறிவாற்றல் அடைவு குறித்து பல்வேறு சோதனைகள் மேற்கொள்ளப்பட்டு வருகின்றன, அவற்றுள் சர்வதேச மாணவர் மதிப்பீட்டிற்கான OECD இன் நிகழ்ச்சித்திட்டம் (PISA), சர்வதேச கணிதம் மற்றும் அறிவியல் கற்கை தொடர்பான கல்வி இலக்குகளின் போக்குகள் குறித்த மதிப்பீடு (TIMSS), மற்றும் சர்வதேச வாசிப்பு, எழுத்தறிவு கற்கையில் முன்னேற்றம் (PIRLS) போன்றன நன்கறியப்பட்டவைகளாகும். மாணவர்களின் குடும்பப் பின்னணி மற்றும் பாடசாலை தகவல்கள் தொடர்பாக பெறப்பட்ட தரவுகள் மூலம் இப்பரிசோதனைகள் பூர்த்தி செய்யப்படுவதன் மூலம், பாலினம், செல்வம், கிராம-நகர ஏற்றத்தாழ்வுகள், மற்றும் சமூகப் பொருளாதார நிலை ஆகியவற்றில் ஒன்றிணைக்கப்படாத சனத்தொகைக்கிடையேயான மதிப்பெண்களின் பரம்பல் குறித்த உள்ளார்ந்த பார்வையை

வழங்குகின்றது. இருப்பினும், இந்த மதிப்பீடுகள் பாடசாலைக் கல்வியின் தரம் மற்றும் வாய்ப்பு போன்ற சமமற்ற விளைவுகள், அம்சங்கள் குறித்த விரிவான தகவல்களை வழங்குகின்ற அதேநேரம், பெரும்பாலும் இவை பகுப்பாய்வின் முக்கிய கவனமாக இருப்பதில்லை (கல்வி சமநிலை ஆய்வு முயற்சி, 2016). தரவுகளின் கிடைக்கும் தன்மை மற்றும் நம்பகத்தன்மை வரையறுக்கப்பட்டதாக இருப்பது விமர்சனத்துக்குரிய இரண்டாவது விடயமாகக் காணப்படுகின்றன ஏனெனில், ஆய்வுகள் பெரும்பாலும் உயர் மற்றும் நடுத்தர வருமானம் பெறும் நாடுகளை உள்ளடக்கியுள்ளன, இதன் விளைவாக, குறைந்த வருமானம் பெறும் நாடுகளின் குறைந்த செயற்திறன் தொடர்பாக கண்மூடித்தனம் ஒன்றினை இது உருவாக்குகின்றது (UIS 2018).

மேலும், உலகளாவிய அபிவிருத்தி செயற்பட்டியலில், ஐக்கிய நாடுகள் சிறுவர் நிதியம் (UNICEF), ஐக்கிய நாடுகளின் கல்வி, அறிவியல் மற்றும் கலாசார அமைப்பு (UNESCO), கல்வி சமத்துவமின்மை தொடர்பான உலகளாவிய தரவுத்தளம் (WIDE), கல்விக் கொள்கை மற்றும் தரவுமையம் (EPDC) போன்ற அமைப்புகள் முக்கியம் பெறுவதோடு சமத்துவமின்மையின் பல்வேறுபட்ட பரிமாணங்களுடன் பிரிக்கப்பட்ட கல்வி தொடர்பான புள்ளிவிபரங்களை உலக வங்கி சேகரிக்கத் தொடங்கியுள்ளது. இந்தத் தரவுத்தளங்கள் வீட்டுத்துறைக் கணக்கெடுப்பு, தேசிய மற்றும் சர்வதேச மதிப்பீடுகள் மற்றும் சனத்தொகை அல்லது பாடசாலைக் கணக்கெடுப்பு போன்ற, சற்று வேறுபட்ட ஆதாரங்களில் இருந்து தரவுகளை தொகுக்கின்றன. அனைத்து தரவுத்தளங்களில் இருந்தும் சேகரிக்கப்பட்ட பாலினம், கிராம மற்றும் நகரப் பிரதேசங்கள், மற்றும் சொத்துக்கள் தொடர்பான தகவல்கள் தவிர, நிறுவனங்களின் ஆர்வங்களுக்கேற்ப பல்வேறு குழுப்பண்புகளும் சேகரிக்கப்படுகின்றன. இதன் காரணமாக, சமத்துவமின்மையின் பரிமாணங்கள் பல்வேறுபட்ட தரவுத்தளங்களில் பெரிதாக தரப்படுத்தப்படுவதில்லை (கல்வி சமநிலை ஆய்வு, 2016). பொதுவாக, வேறுபட்ட மக்கள் குழுக்களின் சராசரிகளானது, எந்தவொரு வெளிப்படையான சமத்துவமின்மை அளவீட்டுத் தரநிலைகளையும் பயன்படுத்தாமல் ஒப்பிடப்படுகின்றன. சமத்துவமின்மை தொடர்பான ஆய்வில் இடைத்தொடர்பின் முக்கியத்துவத்தை கவனத்தில் கொள்கின்ற போது, ஒரே மாதிரியான பரிமாணங்களைக் கொண்ட பிரிவுக் குழுக்களிலிருந்து ஒன்றன் மீது ஒன்று சார்ந்துள்ள குழுக்களை நோக்கி மெதுவாக நகர்வடைவதால், தரவுத்தளங்களின் அனுபவ ரீதியான ஆழத்தை இது அதிகரிக்கின்றது. உதாரணமாக, கிராமத்திலுள்ள வசதியான பெற்றோரைக் கொண்டிருக்கின்ற பெண் பிள்ளைகளுடன் ஒப்பிடுகின்ற போது, கிராமத்திலுள்ள ஒரு வறிய குடும்பத்தைச் சேர்ந்த பெண் பிள்ளை எதிர்நோக்கும் பல பாதகமான விடயங்களை மேலும் முழுமையாக ஆராய முடிகின்றது (Kaaber 2010).
அணுகல் மற்றும் தரம் அடிப்படையிலான சமமான வாய்ப்புகள், மற்றும் குழுக்களுக்கிடையிலான கற்றல் விளைவுகளின் சமமான பரம்பல் போன்ற மூன்று அம்சங்களின் குறிப்பிட்ட செயலாக்கம் தொடர்பாக அத்தியாயம் 5 இல் விரிவாக விவாதிக்கப்படும்.

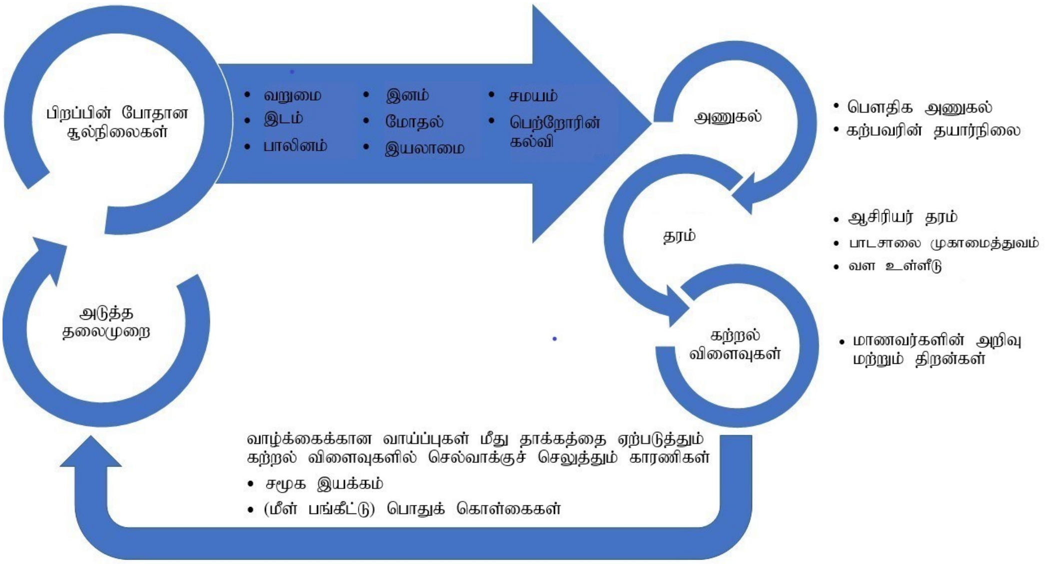
2.5 கல்வி சமத்துவமின்மை தொடர்பான ஒரு கருத்துருவாக்கம் - மறைக்கப்படாத பரிமாற்ற வழிகள்

பாடசாலை சேர்க்கை இடைவெளியுடன், விரிவடையும் தர வேறுபாடுகளானது, போதுமான கொள்கைகளை வகுப்பதற்காக, கல்வி சமத்துவமின்மைக்குப் பின் காணப்படுகின்ற பொறிமுறைகளைப் புரிந்துகொள்வது அவசியமாகின்றது. தரமான கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கு மாணவர்களுக்கு கிடைக்கின்ற வாய்ப்புக்கள், அவர்களின் கட்டுப்பாட்டிற்கு அப்பாற்பட்ட தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகளினால் நிர்வகிக்கப்படுகின்றன. இந்த சமத்துவமற்ற வாய்ப்புக்கள் சமத்துவமற்ற விளைவுகளுக்கு வழிவகுக்கின்றன, அவை, சமூக இயக்கம் மற்றும் மீள் பங்கீட்டு கொள்கைகள் போன்ற பரந்த சமூக அம்சங்களினூடாக விரிவாக்கப்பட்டு அல்லது குறைக்கப்பட்டு, அவர்களின் வாழ்க்கையில் சமமற்ற வாய்ப்புகளை ஏற்படுத்துவதோடு அவர்களின் குழந்தைகளின் தனிப்பட்ட வாழ்க்கை சூழ்நிலைகளுக்கு அடிப்படையாக அமைகின்றன. எனவே, அவர்கள் இணைந்துள்ள பாரிய சமூகத்துக்குள், அவர்கள் (மீள்) உருவாக்குகின்ற கல்வி முறைகள் மற்றும் கட்டமைப்பு சமத்துவமின்மைகளை புரிந்து கொள்ள வேண்டியுள்ளது.

இப்பிரிவின் கீழ், மாணவர்களின் கல்வி வாய்ப்புகளை தீர்மானிக்கின்ற வெவ்வேறு தனிப்பிட்ட சூழ்நிலைகளின் கோட்பாட்டு ரீதியான பரிமாற்றல் வழிகள் தொடர்பாக விவாதிக்கப்படும். இந்த தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகள் ஒன்றோடு ஒன்று இடைத்தொடர்பினைக் கொண்டிருப்பதால், தரமான கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்கின்ற போது மாணவர்கள் எதிர்கொள்கின்ற ஒட்டுமொத்த தடைகளையும் அடையாளப்படுத்தி, கட்டுப்படுத்துகின்றது. இந்த சூழ்நிலைகளின் அளவு மற்றும் பாதிப்பு போன்றன சூழல் சார்ந்தவையாகும் என்பதையும், ஒரு சூழலில் பொருத்தமானதாக காணப்படும் விடயம் மற்றொரு சூழலில் பொருத்தமானதாக இருக்காது என்பதையும் தெளிவாகப் புரிந்துகொள்ள வேண்டும். எனவே, கல்வி சமத்துவத்தைப் பாதிக்கின்ற உலகளாவிய காரணிகளை முன்வைக்கின்ற முழுமையான பட்டியல் இல்லை என்றாலும், ஏற்கனவே மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வுகளில் நிறுவப்பட்ட முக்கிய அம்சங்கள் விவாதிக்கப்பட்டு, கோட்பாடாக மாற்றப்படுகின்றன.

கற்றல் விளைவுகளுக்கு வழிவகுக்கின்ற கல்வி வாய்ப்புகள், அணுகல் மற்றும் தரம் போன்றவற்றுக்கிடையிலான கட்டமைப்பு வேறுபடுகின்றது. தரம் மற்றும் அணுகல் தொடர்பான சமமற்ற கல்வி வாய்ப்புகள், சமமற்ற கற்றல் விளைவுகளாக வெளிப்படுத்தப்படுகின்றன. பௌதிக அணுகல் மற்றும் கற்பவரின் தயார்நிலை ஆகியவற்றின் அடிப்படையில் அணுகலை புரிந்துகொள்ள முடிகின்றது. ஆசிரியர் தரம், பாடசாலை முகாமைத்துவம் மற்றும் வள உள்ளீடு போன்ற மூன்று முக்கிய தீர்மானங்களை மதிப்பிடுவதன் மூலமாக கல்வித்தரம் புரிந்து கொள்ளப்படுகின்றது. இந்த கருத்துக்கள் உலக வங்கியினால் 2018 ஆம் ஆண்டில் மேற்கொள்ளப்பட்ட உலக அபிவிருத்தி அறிக்கையிலிருந்து பெறப்பட்டன. அமைப்பு ரீதியான கல்வி சமத்துவமின்மைகளை கட்டமைப்பு அடையாளப்படுத்துகின்றது, மற்றும் தனிப்பட்ட ஆற்றல், திறன் மற்றும் ஊக்கம் காரணமாக மாணவர் செயற்திறனில் ஏற்படுகின்ற வேறுபாடுகள் கட்டமைப்பின் பகுதியாக உள்ளடக்கப்படவில்லை.

விளக்கப்படம் 2.1: கல்வி சமத்துவமின்மையின் தொடர்பினை பகுப்பாய்வு செய்வதற்கான கருத்துருவாக்கம்



(நூலாசிரியர்களின் சொந்த விளக்கம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது)

கல்விக்கான சமமான அணுகலில் தாக்கம் செலுத்துகின்ற தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகள்

கல்வி நிலையங்களுக்கான அணுகல், பௌதிக ரீதியான அணுகல் மற்றும் கற்பவர்களின் தயார்நிலையை அடையாளம் காணுதல் போன்றன கல்வி சமத்துவமின்மைப் பற்றி பேசுகின்ற போது ஏற்படுகின்ற முதலாவது தடையாகும். மோதலால் பாதிக்கப்பட்ட பகுதிகளில் வாழுதல், பாலினம், வறுமை, இடம், பெற்றோரின் கல்வி நிலை, இயலாமை மற்றும் இனம் அல்லது பிராந்தியம் போன்ற தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகள் மூலம் கல்வி வாய்ப்பு பாதிக்கப்படுகின்றது.

பாடசாலையின் விரிவாக்கத்தில், *மோதலால்* பாதிக்கப்பட்ட பிராந்தியங்கள் பாரியளவில் விலகிக் காணப்படுகின்றன. மோதல் சூழலில் வாழ்கின்ற மாணவர்கள் பெரும்பாலும், பாடசாலைக்குச் செல்லாமல் இருப்பதோடு, ஆரம்பக் கல்வி நிலையை பூர்த்தி செய்வதற்கு முன்னரே பாடசாலையிலிருந்து இடைவிலகுபவர்களாகவும், மோதலற்ற சூழ்நிலைகளில் வாழ்பவர்களை விட உயர்ந்த பாலின ஏற்றத்தாழ்வுகள் மற்றும் குறைந்த எழுத்தறிவு மட்டங்களை கொண்டவர்களாகவும் காணப்படுகின்றனர் (உலக வங்கி 2018a). இடம்பெயர்ந்த குழந்தைகளுக்கு, தடைகள் இன்னும் அதிகமாகும், ஏனெனில், ஒவ்வொரு இரண்டு அகதிக் குழந்தைகளில் ஒரு குழந்தை மட்டுமே ஆரம்ப நிலைக் கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்கின்றது எனவே, அகதியாக இருக்கின்ற ஒரு குழந்தை பாடசாலைக்குச் செல்லாமல் இருக்கின்ற அளவு சராசரி குழந்தையை விட, ஐந்து மடங்கிற்கும் அதிகமாகும் (UNHCR 2016). அவசரகால சூழ்நிலைகளில் கல்வி வாய்ப்பு பாதிக்கப்பட்டாலும், பாதுகாப்பற்ற (வழிகளுக்கு மற்றும் வழிகளில் இருந்து) பாடசாலைகள், கட்டாய இடப்பெயர்வு, (கட்டாயப்படுத்தி) குழந்தைப் போராளிகள், அல்லது அதிகரிக்கின்ற வறுமை நிலை போன்றன குழந்தைகள் பாடசாலைக்குச் செல்லாமல் இருக்கின்ற நிலைமையை அதிகரிக்கின்றன. இதனால் பௌதிக ரீதியான அணுகல் பாதிக்கப்படுவதோடு மட்டுமல்லாமல், ஆசிரியர்கள் பாடசாலைக்கு சமூகமளிக்காமை, வளங்களின் பற்றாக்குறை அல்லது வன்முறைகளால் ஏற்படும் வேதனைகள் போன்றன கற்றல் செயற்பாடு மற்றும் கல்வித் தரத்தை தடுப்பதோடு குழந்தைகள் பாடசாலைக் கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கு அல்லது பாடசாலைக் கல்வியை மேலும் தொடர்வதற்கான சாத்தியப்பாட்டை குறைக்கின்றன.

ஒரு குழந்தை பாடசாலைக்குச் செல்கின்றதா இல்லையா என்பது தொடர்பாக கணிப்பிடுகின்ற போது, இடம், வீட்டு வருமானம் மற்றும் வயது போன்றவற்றுடன் இணைந்த பாலினம் தொடர்பான கண்ணோட்டம் மற்றும் மரபானது, அதனை தீர்மானிக்கின்ற இரண்டாவது காரணியாக காணப்படுகின்றது. 58 மில்லியன் ஆரம்ப பாடசாலைக் குழந்தைகளில் 31 மில்லியன் பெண் குழந்தைகள் பாடசாலைக்கு செல்லாமல் இருக்கின்றனர் (UIS and UNICEF 2015). பெண்களின் பங்கு பாரம்பரியமாக, அவர்களது குடும்பம் மற்றும் குடும்பப்பணிகளை கவனித்துக்கொள்வதோடு தொடர்புபட்டிருப்பதால், முறையான கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கான அவசியம் அவர்களுக்கில்லை. மேலும், பல கலாசாரங்களில் பெண்கள் தனியாக பயணிப்பது பாதுகாப்பற்றதாக அல்லது முறையற்றதாக கருதப்படுவதால், தூரத்தில் அமைந்துள்ள பாடசாலைக்குச் செல்வது அவர்களுக்கு கடினமாக அமைகின்றது. ஒரு குடும்பத்தில் பல பிள்ளைகள் இருந்தால், குடும்பத்தில் நிலவும் பாரபட்சம் மற்றும் நிதி நெருக்கடிகள், பெண் பிள்ளைகளை விட ஆண் பிள்ளைகளையே பாடசாலைக்கு அனுப்பக்கூடிய சூழ்நிலைக்கு வழிவகுக்கின்றன. மேலும், பல நாடுகளில் உள்ள ஊழியச் சந்தைகள் ஆண்கள் சார்பானதாகவே அமைந்துள்ளது, இது கல்வியில் முதலீடு செய்வதன் மூலம் பெற்றுக்கொள்ளக்கூடிய உயர்ந்த மற்றும் விரைவான வருமானத்தைக் குறித்து நிற்கின்றது. கீழ்மட்ட இரண்டாம் நிலை பாடசாலை வயதை அடைகின்ற போது பெண்களின் பாடசாலை சேர்க்கை விகிதம் இன்னும் அதிகமாக வீழ்ச்சியடைகின்றது, ஏனெனில், இது பருவமடையக்கூடிய மற்றும் திருமணம் செய்யக்கூடிய வயதாக காணப்படுகின்றது[14] இதுவே மேல்மட்ட இரண்டாம் நிலைக் கல்விக்கான மேலதிக வீழ்ச்சியாகவும் காணப்படுகின்றது (UNESCO 2015). குழந்தைகள் கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்வதை தடுக்கின்ற ஏனைய காரணிகளுடன் இணைந்துள்ள பாலினம் தொடர்பான அம்சங்கள் காரணமாக, ஏனையவர்களை விட சில பெண் பிள்ளைகள் பாடசாலையில் இருந்து வெளியேறுவதற்கான வாய்ப்பு

[14]மேலும், பல பெண் பிள்ளைகள் தமது ஆரம்பநிலைக் கல்வியை நிறைவு செய்வதற்கு முன்னரே திருமணம் செய்து கொள்கின்றனர்.

அதிகரிக்கின்றது. பொதுவாக, வறிய குடும்பத்தைச் சேர்ந்த பெண்கள், குறிப்பாக கிராமப்புறங்களில் உள்ள வறிய பெண்கள் கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்வதில் மிகவும் பின்தங்கிய நிலையில் காணப்படுகின்றனர் அத்தோடு கிராம மற்றும் வறிய சமூகங்களின் பாலின மாதிரிகள், கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்வதை சாதகமற்றதாக்குகின்ற முக்கிய விடயமாக காணப்படுகின்றது.

பாடசாலைகளை அணுகுவதற்கான சாத்தியக்கூறினை பாதிக்கின்ற மற்றுமொரு முக்கிய காரணியாக *வறுமை* காணப்படுகின்றது. வறிய குடும்பத்தைச் சேர்ந்த குழந்தைகள் பாடசாலையில் சேர்க்கப்பட்டிருந்தாலும் பாடசாலைக் கல்வியை தொடங்குவதற்கான வாய்ப்பு அவர்களுக்கு குறைவாகவே இருக்கின்றது ஏனெனில், வறுமையின் காரணமாக பல மாணவர்கள் பாடசாலையை விட்டு விலகி வேலைக்குச் செல்ல வேண்டிய நிலை ஏற்பட்டுள்ளது. குறைந்த வருமானம் பெறும் நாடுகளில் உள்ள வறிய குழந்தைகளில் நான்கில் ஒரு பங்கினர் மட்டுமே ஆரம்ப நிலைப் பாடசாலைக் கல்வியை பூர்த்தி செய்வதோடு, பாலின அடிப்படையில் தரவுகளைப் பிரிக்கின்ற போது இந்த இடைவெளியானது விரிவடைகின்றது. வறுமை மற்றும் பாலினம் போன்றவற்றிலிருந்தான விலகல் இரட்டிப்பாக்கப்பட்டதன் காரணமாக, குறைந்த வருமானம் பெறும் நாடுகளிலுள்ள வறிய பெண் பிள்ளைகளில் 25% ஆனவர்கள் மட்டுமே ஆரம்ப நிலைக் கல்வியை பூர்த்தி செய்கின்றனர் (உலக வங்கி 2018a). வறியக் குடும்பங்களுக்கான பாடசாலைக் கல்விக்கு வர்த்தக மீதி அவசியமாகின்றது. கட்டணங்கள், புத்தகங்கள் அல்லது சீருடைகளுக்காக கட்டணம் செலுத்துதல், மற்றும் போக்குவரத்துச் செலவுகள் போன்ற நேரடியான செலவுகள் தவிர, வேலைவாய்ப்பினை பெற்றுக்கொள்வதன் மூலம் உழைக்கின்ற வருமானம் அல்லது ஊழியப் படையின் இழப்பு போன்ற மறைமுக அமையச்செலவுகளும் கவனத்தில் கொள்ளப்பட வேண்டும். கிராமத்திலுள்ள வறிய குடும்பங்களைச் சேர்ந்தவர்கள் தமது குழந்தைகளை பாடசாலைக்கு அனுப்புவதைக் கவனத்தில் கொள்கின்ற போது, அருகிலுள்ள பாடசாலைக்குச் செல்வதற்கான தூரம் ஒரு முக்கிய பங்கினை வகிக்கின்றது, மேலும் சமூக நெறிமுறைகள் மற்றும் பாதுகாப்பு பற்றிய கரிசனைகள் காணப்படுவதால், குழந்தைகள் (குறிப்பாக பெண் குழந்தைகள்) வீட்டிலிருந்து தூரம் பயணம் செய்வது கடினமாகின்றது (ஹீத் மற்றும் ஜெயச்சந்திரைன் 2017). ஏழை மாணவர்களுக்கான வாய்ப்பினை கட்டுப்படுத்துகின்ற மற்றுமொரு மாறியாக, ஊழியச் சந்தை அல்லது ‘‘திருமணச் சந்தை’’ காணப்படுகின்றது. வறிய பெற்றோர்கள் கல்வியின் மூலம் பெறக்கூடிய வருமானத்தை/விளைவுகளை குறைத்து மதிப்பிட்டால், மற்றும் கல்வியின் தரம் குறைவாக இருப்பதாக உணர்ந்தால், தமது குழந்தைகளை கற்பிப்பதில் முதலிடுவதற்கான விருப்பம் குறைவாக இருக்கும் (இது தொடர்பாக அத்தியாயம் 5 இல் விவாதிக்கப்படும்). இது மீண்டும், கல்வித்தரம் குறைவடைவதோடு தொடர்புபடுகின்றது (UIS and UNICEF 2015).

வறுமையானது பெற்றோரின் கல்வி நிலையுடன் வலுவாக தொடர்புபடுகின்றது. வறிய குடும்பங்களைச் சேர்ந்த குழந்தைகளுக்கான குழந்தைப்பருவ விருத்தி மெதுவாக இருக்கின்றது. கல்வி நிலையானது வறுமையுடன் வலுவாக தொடர்புபடுவதோடு, மாணவர்களின் சேர்க்கை மற்றும் அடைவு மட்டங்களுடன் எதிர்மறையாக தொடர்புபடுகின்றது. குறிப்பாக, கல்வி அறிவற்ற குடும்பங்களில் இருந்து குழந்தைகள் பாடசாலைக்கு வருகை தருகின்ற போது, அடிப்படை கல்வியறிவு மற்றும் கணித ரீதியான திறன்களைக் கற்றுக்கொடுப்பதற்கும், ஏற்கனவே வெளிப்படுத்தப்பட்ட குறைகளை தீர்ப்பதற்கும் உதவுதல் வேண்டும். துரதிஷ்டவசமாக, ஆரம்ப வகுப்புகளில், வகுப்பறைகளில் இடநெருக்கடி மிக மோசமானதாக இருப்பதோடு மிகவும் தகுதிவாய்ந்த ஆசிரியர்கள் பொதுவாக உயர் வகுப்புகளிலேயே வேலைக்கமர்த்தப்படுகின்றனர் (உலக வங்கி 2018a).

கல்வி வாய்ப்பை நிர்வகிக்கின்ற ஐந்தாவது முக்கிய தனிப்பட்ட அம்சமாக, குடும்பத்தின் அமைவிடம், நகர்ப்புற மற்றும் கிராமப்புற வேறுபாட்டின் தீவிரம் போன்றன காணப்படுகின்றன. பெரும்பாலும் தொலைதூரப் பகுதியிலுள்ள மாணவர்கள் பாடசாலைக்குச் செல்ல அதிக தூரம் பயணம் செய்யவேண்டி இருப்பதால், போக்குவரத்துச் செலவு அதிகரிப்பதற்கு வழிவகுக்கின்றது. ஆரம்பப் பாடசாலை அருகில் அமைந்திருந்தாலும், இரண்டாம் நிலை அல்லது மூன்றாம் நிலைக் பாடசாலைகள் தொலைவில் காணப்படுகின்றன, சிலநேரங்களில் கிராமப்புறங்களைச் சேர்ந்த மாணவர்கள் தமது கல்வியை தொடர வேண்டுமாகயிருந்தால், நிரந்தரமாக மீள்குடியேற வேண்டிய

தேவை ஏற்படுகின்றது (UIS மற்றும் UNICEF 2015). மேலும், கல்வி தரம் குறித்த கிராமப்புற-நகர்ப்புற வேறுபாட்டிற்கான கட்டமைப்பு ரீதியான காரணங்கள் காணப்படுகின்றன, அவை அடுத்த உப அத்தியாயத்தில் விவாதிக்கப்படும்.

போதுமான குழந்தைப்பருவ விருத்தியின் (ECD)[15] முக்கியத்துவங்களில் இருந்து வாய்ப்பு மற்றும் கற்பவரின் தயார் நிலை போன்றவற்றின் இரண்டாவது அம்சங்கள் உருவாகின்றன. குழந்தைகள் ஆரம்ப நிலைப் பாடசாலைக்குள் நுழைவதற்கு முன்பே, அவர்கள் வளர்ந்த விதமானது, அவர்களுடைய பௌதிக வளர்ச்சி, நலன், மூளை வளர்ச்சி, அறிவாற்றல், திறன்கள், மற்றும் சமூக உணரச்சியின் விருத்தி ஆகியவற்றில் தாக்கத்தை ஏற்படுத்துகின்றது. குழந்தைப்பருவ விருத்தியின் வேறுபட்ட விளைவுகளானது, குடும்பத்தின் சமூகப் பொருளாதார நிலை மற்றும் அவர்களின் அமைவிடத்துடன் வலுவாக தொடர்புபடுகின்றது அத்தோடு வறியப் பின்னணிகளில் இருந்து வருகின்ற மாணவர்கள் பாடசாலைக்குச் செல்கின்ற போது பிரதிகூலங்களை எதிர்கொள்கின்றனர். சிறந்த பாடசாலையிலும், வறிய மாணவர்கள் அவர்களுடைய சக மாணவர்களை விட குறைவாகவே தயார்ப்படுத்தப்படுவதால், இந்தக் குழந்தைகள் குறைவாகவே கற்றுக்கொள்கிறார்கள்.

முன் பள்ளி போசாக்கு குறைபாடு ஆழமானதாகவும், மாற்ற முடியாததாகவும் காணப்படுகின்றமையானது, பயனுள்ள கல்வியை செயற்படுத்துகின்ற மொழி, ஞாபகம் மற்றும் பொறிகள் தொடர்பான திறன்கள் மீது தாக்கம் செலுத்துகின்றன. வாழ்நாள் கல்வி மற்றும் உற்பத்தித்திறன் மீதான ஒரு குழந்தையுடைய போசாக்கின் முக்கியத்துவத்தையும், இரண்டு ஆண்டுகளுக்குள் குழந்தைகளின் பிறப்பின் போதான எடை மற்றும் வளர்ச்சி போன்றன பாடசாலை விளைவுகளோடு தொடர்புபட்டுள்ளதையும் வேறுபட்ட ஆய்வுகள் உறுதிப்படுத்துகின்றன (உலக வங்கி 2018a). ஐந்து வயதில் காணப்படுகின்ற அறிவாற்றலின் வேறுபாடுகளானது, 8 மற்றும் 12 வயதுகளுக்கிடையிலான கல்வியோடு வலுவாக தொடர்புபட்டிருப்பதால், இது, பிற்காலத்தில் வரையறுக்கப்பட்ட வாய்ப்புகளுக்கு வழிவகுக்கின்றது என்பதை ரோஸ் மற்றும் பலரால் 2017 ஆம் ஆண்டில் மேற்கொள்ளப்பட்ட விடய ஆய்வின் மூலம் கண்டறிப்பட்டுள்ளது.

சிறுபருவத்தின் குறைந்த அறிவாற்றல் விருத்தியானது, சொத்துக்கள், பெற்றோரின் கல்வியறிவு மற்றும் போசாக்கின்மை போன்றவற்றின் மூலம் அளவிடப்படுகின்ற குறைந்த சமூகப் பொருளாதார நிலையுடன் நெருக்கமாக தொடர்புபடுகின்றது. பெற்றோரின் கல்வியறிவின்மையானது, கற்றலுக்கான அடிப்படையை உருவாக்குகின்ற குழந்தைகளின் ஆரம்பகால வாசிப்பு, மொழி மற்றும் எண்கணித திறன்கள் ஆகியவற்றை பாதிக்கின்றது. இந்த மாணவர்கள் பாடசாலைகளுக்கிடையில் மாற்றம் பெறுவதற்கு போராடுவதோடு அவர்களுடைய பெற்றோர்கள் அவர்களது வீட்டுப்பாடங்களை மேற்கொள்ள உதவுவதற்கு போராடுகின்றனர் (உலக வங்கி 2018a). மேலும், குழந்தை பராமரிப்பாளர் மற்றும் குழந்தைகளுக்கிடையிலான இடைத்தொடர்பானது, ஒரு குழந்தையின் வளர்ச்சி செயல்முறை, அறிவாற்றல் மற்றும் உணர்திறன்களின் வளர்ச்சியை மேம்படுத்துதல் போன்றவற்றில் தாக்கம் செலுத்துகின்றது. பராமரிப்பிற்கு கிடைக்ககூடியதாக இருக்கின்ற நேரமானது குழந்தைக்கு வழங்கப்படுகின்ற பராமரிப்பில் தாக்கம் செலுத்துகின்றது, குழந்தைப் பராமரிப்பிற்கு கிடைக்கக்கூடிய நேரம் வறிய குடும்பங்களில் குறைவாகவே காணப்படுகின்றது. அதிகளவு நெகிழ்திறனானமற்றும் ஆரோக்கியமான குழந்தைகள் நோய் அல்லது ஏனைய சுகாதாரப் பிரச்சினைகள் காரணமாக பாடசாலைக்கு வருகை தராமல் இருக்கின்ற நாட்கள் மிகக் குறைவாகவே காணப்படுகின்றன.

குறைந்த பாடசாலைக் கல்வி, குறைந்த கற்றல் மற்றும் குறைந்த உற்பத்தித் திறன் போன்றவற்றின் ஊடாக, தலைமுறைகளுக்கிடையிலான வறுமையின் பரிமாற்றத்துக்கு, ஆரம்பகால வளர்ச்சியின் குறைபாடுகள் கணிசமானளவு பங்களிப்புச் செய்கின்றன. உலகளவில், பாலர் பாடசாலை சேர்க்கைக்கான வருமானம் அல்லது சொத்தின் வேறுபாடானது, ஆரம்பப் பாடசாலை சேர்க்கையை விட அதிகமாக இருப்பது, பணக்கார குழந்தைகள் நன்கு தயாராக்கப்பட்டு பாடசாலைகளுக்கு

[15]ஆய்வின் அடிப்படையில், ECD ஆனது ஒரு குழந்தையின் 6 தொடக்கம் 8 வயது வரையான காலப்பகுதியை உள்ளடக்குகின்றது.

அனுப்படுகின்றனர் என்பதைக் குறிக்கின்றது. ஒரு முன் பள்ளிக் குழந்தையின் விருத்தியானது வீட்டு நடவடிக்கைகள் மற்றும் முதலீடுகளின் விளைவாகும், அந்த வகையில் சமூகம் மற்றும் முன் பள்ளி சுகாதாரம் மற்றும் கல்வி நிகழ்ச்சித் திட்டங்கள் போன்றன குழந்தைகளை மேம்படுத்துகின்றன என்பதையும் இதன் காரணமாக கொள்கையில் தலையிடுவதற்கான வாய்ப்பினை இது வழங்குகின்றது என்பதையும் உலக வங்கியால் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆராய்ச்சி பரிந்துரைக்கின்றது (உலக வங்கி 2018a).

கற்றல் தரத்தினைப் பாதிக்கும் காரணிகள்

ஒரு மாணவன் பெற்றுக்கொள்கின்ற கல்வியின் தரத்தில் அம்மாணவன் செல்கின்ற பாடசாலை செல்வாக்குச் செலுத்துகின்றது. மாணவர்கள் கற்றுக்கொள்ளககூடிய மற்றும் விருத்தியடையக்கூடிய உயர் தரமுடைய பாடசாலையானது, திறமையான மற்றும் ஊக்குவிப்பான ஆசிரியர்கள், கற்பித்தல் மற்றும் கல்வியை வசதிப்படுத்தக்கூடிய பயனுள்ள பாடசாலை உள்ளீடுகள் (உபகரணங்கள், உட்கட்டமைப்பு வசதிகள், கற்பித்தல் உபகரணங்கள் போன்றவை) மற்றும் கற்பவரை மையப்படுத்திய பாடசாலை முகாமைத்துவம் போன்றவற்றினால் வகைப்படுத்தப்படுகின்றது (உலக வங்கி 2018a). இடம்சார்ந்த அல்லது சொத்து போன்ற காரணிகள் சரியான முறையில் சமமாக பகிர்ந்தளிக்கப்படாவிட்டால், சில சமூகக் குழுக்களுக்கு கிடைக்கக்கூடியதாக இருக்கின்ற கல்வித் தரத்தில், கட்டமைப்பு ரீதியான ஏற்றத்தாழ்வுகள் ஏற்படக்கூடும்.

திறமையான கற்றலுக்கான முக்கிய பாடசாலை மட்ட காரணியாக ஆசிரியர்கள் காணப்படுகின்றனர், மேலும் குறிப்பாக கிராம மற்றும் வறிய பிரதேசங்களில், பயன்தரக்கூடிய திறன்கள் மற்றும் உந்துதல்கள் அவர்களிடத்தில் பற்றாக்குறையாக காணப்படுகின்றன. ஒரு ஆசிரியர் மாணவனின் கல்வி மீது பாரியளவில் தாக்கம் செலுத்த முடியுமென ஆய்வுகள் கண்டறிந்துள்ளன அத்தோடு, அதிகளவான முன்னேற்றத்தையுடைய ஆசிரியரின் கீழ் கல்வி கற்கின்ற மாணவன் ஒரு கல்வி ஆண்டிற்குள் பெற்றுக்கொள்கின்ற 1.5 தர நிலைகளோடு ஒப்பிடுகையில் திறமையற்ற ஆசிரியர்களின் கீழ் கற்கின்ற மாணவர்கள் 0.5 தர நிலைகளை மட்டுமே பெற்றுக்கொள்கின்றனர் என்பதை அமெரிக்காவில் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வானது சுட்டிக்காட்டுகின்றது (ராக்ஆ.்.ப் 2004 உலக வங்கி 2018a). வளர்ந்து வரும் நாடுகளில், மாணவர்களின் செயற்திறன் மீது திறமையான மற்றும் திறமையற்ற ஆசிரியர்களுக்கிடையிலான விளைவு இன்னும் அதிகமாக இருப்பதை காணக்கூடியதாக இருக்கின்றது (பாவ் மற்றும் தாஸ் 2017). ஒரு ஆசிரியரின் தகுதி, கற்ப்பித்தல் அனுபவம் மற்றும் கற்பித்தல் முறை போன்றன அவரது செயற்திறனைப் பாதிக்கின்ற ஆழமான காரணிகளாகும். உத்திகயோபூர்வ ஆசிரியர் தகுதி தொடர்பாக, உலக நாடுகள் ஆசிரியர்களுக்கான குறைந்தப்பட்ச தகுதி நிலைகளை வகுத்துள்ளன, ஆனால் அவற்றின் தேசிய தேவைகளுக்கு ஏற்ப தகுதியுடைய போதுமான ஆசிரியர்களைப் பெறுவதில் பல நாடுகள் இன்னும் போராடுகின்றன. அதுமட்டுமல்லாது, பொதுவாக, ஆரம்ப நிலை மற்றும் இரண்டாம் நிலை பாடசாலைகளில் உள்ள ஆசிரியர்களின் தகுதி நிலைகள் உலகின் ஏனைய பகுதிகளை விட ஆபிரிக்கா துணை சகாராவில் குறைவாக காணப்படுவதோடு, இந்த பிராந்தியமானது போதிய தகுதிவாய்ந்த ஆசிரியர்களை (அவர்களின் தேசிய தரத்தின் படி) வழங்குவதற்கு மிகவும் போராடுகின்றது (UIS 2006). ஆனால், குறைந்தபட்ச ஆசிரியர் தகுதிகளை முறையாக அடைந்துகொள்வது, ஆசிரியர்களிடம் பாடம் தொடர்பாக காணப்படுகின்ற அறிவு மற்றும் திறன்களை போன்றல்ல. ஆசிரியர் வழங்கல் மற்றும் கேள்வி தொடர்பாக மேற்கொள்ளப்பட்ட UNESCO இன் உலகளாவிய ஆய்வொன்றில், 14 ஆபிரிக்கா துணை சகாரா நாடுகளில் வாசிப்பு தொடர்பாக மேற்கொண்ட சோதனையில், 6 ஆம் தரத்தில் கற்பிக்கின்ற சராசரி ஆசிரியர்கள், அதே தரத்தில் கல்வி கற்கின்ற உயர் செயற்திறனுடைய மாணவர்களை விட சிறப்பாக செயற்படவில்லை என கண்டறியப்பட்டது (உலக வங்கி 2018a). கற்பித்தல் அனுபவம் குறித்து மேற்கொள்ளப்பட்ட பல ஆய்வுகள் கற்பிக்கின்ற முதல் இரண்டு ஆண்டுகளுக்குள் ஆசிரியர்களின் திறன் மற்றும் அதன் மூலம் மாணவர்களின் கல்வி மீதான ஆசிரியர்களின் விளைவை குறிப்பிடத்தக்களவு அதிகரிக்கின்றது (உதாரணமாக, பாவ் மற்றும் தாஸ் 2017, அராஜோ மற்றும் பலர் 2016, ஜெட்டி மற்றும் பலர் 2014). அதாவது இளம் ஆசிரியர்கள் மற்றும் அனுபவமற்ற ஆசிரியர்களின் உயர்ந்த வருமானமானது கல்வி தரத்தை கடுமையாக கட்டுப்படுத்துகின்றன. கற்பித்தல் முறைகளை கவனத்தில் கொள்கையில், ஆழமான கற்றல், ஆசிரியர்கள் விரிவுரைகளில் நேரத்தை செலவிடுதல், செயல்முறை சார் வேலை அல்லது பிரச்சினைகளை தீர்ப்பதற்கு சிறிது

நேரத்தை ஒதுக்குதல் போன்றவற்றின் முக்கியத்துவத்தை பல கல்வி முறைகள் வலியுறுத்துகின்றன. மேலும், ஆசிரியர்கள் வகுப்புகளுக்கு சமூகளிக்காமை மற்றும் கல்வி கற்கின்ற நேரத்தின் இழப்பு (மேலதிக பாடத்திட்ட நிகழ்வுக்கான ஒத்திகைகள் மற்றும் பயிற்சிகள் அல்லது சுத்தம் செய்யும் பணிகள் போன்ற ஏனைய பாடசாலை நடவடிக்கைகள் காரணமாக) போன்றன பாடசாலைக் கல்வியின் தரத்தை குறைப்பதோடு, ஆசரியர்கள் பாடத்திட்டத்தை அவசரமாக முடிப்பதற்கு வழிவகுக்கின்றது (உலக வங்கி 2018a). முன்னறிவித்தலின்றி பாடசாலைக்கு சென்ற போது, சராசரியாக 20% முதல் 24% ஆன ஆரம்பக் கல்வி கற்பிக்கின்ற ஆசிரியர்கள் பாடசாலைக்கு சமூகமளிக்காமல் இருந்ததோடு பொதுவாக, வறிய பிரதேசங்களில் ஆசிரியர்கள் பாடசாலைக்கு சமூகமளிக்காமல் இருக்கின்ற விகிதங்கள் உயர்வாக இருந்தமையை பங்களாதேசம், இந்தோனேசியா, இந்தியா, பெரு மற்றும் உகண்டா போன்ற நாடுகளில் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வின் மூலம் கண்டறியப்பட்டது (முரளிதரன் மற்றும் பலர் 2017, ஜவ்துரி 2006). குறிப்பாக கொடுக்கப்பட்ட பாடத்திட்டத்தை நிறைவு செய்கின்ற போது அல்லது மாணவர்களுக்கு போதுமான கற்றல் செயற்பாடுகளை வழங்கிச் செல்கின்ற போது ஆசிரியர்கள் தமது குறைந்த முயற்சிகள் மற்றும் நியாயமின்மையை அறிந்திருக்கலாம் பெரும்பாலும் அவர்கள் வறிய மாணவர்களின் கல்வியில் சிறிதளவு தாக்கத்தினைக் கொண்டிருப்பதாக உணருகின்றனர் (உலக வங்கி 2018a). இருப்பினும், ஆசியர்கள் பாடசாலைக்கு சமூகமளிக்காமல் இருப்பது முகாமைத்துவ பிரச்சினைகளில் ஒன்றாகவும் கருதப்படுகின்றது, இது தொடர்பாக கீழே மேலதிகமாக ஆராயப்பட்டுள்ளது.

பாடசாலை புத்தகங்கள் மற்றும் ஆசியர் கையேடுகள், பாலடிப்படையில் பிரிக்கப்பட்ட கழிவறைகள் மற்றும் ஒழுங்குபடுத்தப்பட்ட வகுப்பறைகள் போன்ற பாடசாலை உள்ளீடு கல்வித் தரத்தை தீர்மானிக்கின்ற இரண்டாவது மாறியாகும். பல நாடுகளில் குறிப்பாக உலகின் தென்பகுதியில் கல்வி விரிவாக்கத்தை கவனத்தில் கொள்கின்ற போது, வள உள்ளீடானது சேர்க்கை விகிதங்களின் அதிகரிப்பிற்கேற்ப அதிகரிப்பதில்லை. கடந்த இரு தசாப்தங்களில் பல நாடுகளில் மாணவர்-ஆசிரியர் விகிதம் அதிகரித்துள்ளமை இதற்கு சாட்சியாக அமைகின்றது. போதுமான கற்றல் உபகரணங்கள் மற்றும் ஏனைய உள்ளீடுகளின் உதவியைப் பெற்றுக்கொள்கின்ற போது, கற்பவர்கள் மற்றும் ஆசிரியர்களுக்கிடையிலான உறவு அதிக உற்பத்திதிறன் வாய்ந்ததாக காணப்படுகின்றது. ஆனால், புத்தகங்கள், ஆசிரியர் கையேடுகள், மற்றும் பணித்தாள்கள் (worksheets) போன்றன பாடசாலைகளால் வழங்கப்படாமலிருப்பின் அல்லது அவை ஆசிரியர்கள் மற்றும் மாணவர்களால் பயன்படுத்தப்படாமல் இருப்பின், உள்ளீடுகளை எவ்வளவு அதிகரித்தாலும் தரம் மேம்படுத்தப்படாது. இது பாடசாலை நிர்வாகம் மற்றும் பாடசாலை சுயாட்சியின் முக்கியத்துவத்துடன் தொடர்புபடுகின்றது, ஏனெனில் பாடசாலைகள் அவர்களுக்குத் தேவையான கல்வி சார் உபகரணங்கள் எவை என்பதை நன்கு அறிந்திருக்கின்றன. பாலடிப்படையில் பிரிக்கப்பட்ட கழிவறைகள் மற்றொரு பொருத்தமான உள்ளீடாகும், இது அணுகலோடு தொடர்புபடுவதோடு கணிசமானளவு பாடசாலை சேர்க்கை விகிதங்களையும் அதிகரிக்கின்றது, எனினும் இது கற்றலை அதிகரிக்குமா என்பது சந்தேகமே (அதுகியா 2017).

பாடசாலைத் தரத்தை நிர்விகிக்கும் மூன்றாவது முக்கிய அம்சமாக திறமையான *பாடசாலை முகாமைத்துவம்* மற்றும் சுயமாக தீர்மானம் எடுக்கும் திறன் போன்றனகாணப்படுகின்றன. இவை பாடசாலைகளில் ஏற்படுகின்ற பிரச்சினைகளை திறமையாக எதிர்கொள்ள உதவுகின்றன. உதவக்கூடிய சூழலை உறுதிப்படுத்துகின்ற தலைமைத்துவம், ஆசிரியர்கள் கல்வி மீது கவனம் செலுத்துதல், மற்றும் இடையூறுகளில் இருந்து கற்பித்தல் நேரங்களைப் பாதுகாத்தல் போன்றன உயர்வான கல்வி விளைவுகளுக்கு வழிவகுக்கும் என்பதை 27 ஆய்வுகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு மேற்கொள்ளப்பட்ட ஒரு பகுப்பாய்வின் மூலம் கண்டறியப்பட்டது (ரொபின்சன் மற்றும் பலர் 2008). கல்வி சுயாட்சியானது, கல்விச் சேவை வழங்கலை மேம்படுத்துவதுடன் வலுவாக தொடர்புபடுகின்றது, ஆனால் முறையாக நியமிக்கப்பட்ட போதிலும் பல அதிபர்கள் மற்றும் பாடசாலை செயற்குழுக்கள் தமது அதிகாரத்தை செயற்படுத்துவதற்கு தயங்குகின்றனர் (ப்ரூன்ஸ் மற்றும் லூக் 2015).

ஆசிரியர்கள், உள்ளீடு மற்றும் முகாமைத்துவம் ஆகிய மூன்று தர நிர்ணயங்களும் நாடுகளுக்கிடையில் சமமற்று பரவிக் காணப்படுவதோடு குறிப்பாக கிராமப்புற-நகர்ப்புற வேறுபாடானது, பாடசாலைகளால் வழங்கப்படுகின்ற கல்வியின் தரத்தை பாதிப்பதாக

தோன்றுகின்றது. அத்தோடு, பல கிராமப்புறப் பகுதிகள் தகுதிவாய்ந்த ஆசிரியர்களை ஈர்க்கவும், தக்கவைத்துக்கொள்ளவும் சிரமங்களை எதிர்நோக்குகின்றன, பெரும்பாலும் இப்பகுதிகளில் இளைய மற்றும் அனுபவம் குறைந்த ஆசிரியர்களே வேலைக்கமர்த்தப்பட்டுள்ளனர். இது உயர் வருமானம் உழைப்பதற்கு வழிவகுத்தாலும் ஆசிரியர் மற்றும் மாணவர்களுக்கிடையிலான உறவை தடுக்கின்றது. ஆசிரியர்களின் பற்றாக்குறைக் காரணமாக, கிராமப்பகுதிகளில் உள்ள ஆசிரியர்கள் பெரும்பாலும் தமது தகுதிகளைப் பொருட்படுத்தாமல் பல பாடங்களை கற்பிக்க வேண்டியுள்ளதோடு மட்டுப்படுத்தப்பட்ட நிர்வாக மற்றும் வகுப்பறை உதவியையே பெற்றுக்கொள்கின்றனர். UNESCO ஆல் மேற்கொள்ளப்பட்ட நாடுகளுக்கிடையிலான ஒப்பீடானது, ஆபிரிக்க துணைச் சகாரா பகுதிகளில் உள்ள கிராமப்புற பாடசாலைகளில் கணிசமானளவு குறைந்த தகுதியுடைய ஆசிரியர்களே காணப்படுவதோடு, நகரப்புற பாடசாலைகளோடு ஒப்பிடுகின்ற போது குறைந்தபட்ச தேசிய தேவைகளையே நிறைவேற்றுகின்றனர் (UIS 2006). சிறப்பு பாட ஆசிரியர்களை நியமிக்க இயலாத கிராமப்புற பாடசாலைகளில் நகர்ப்புற பாடசாலைகளை போன்று அதேயளவான கல்வியை வழங்க முடியாதுள்ளது. கிராமப்புற மாணவர்கள் குறிப்பிட்ட பாடங்களை கற்பதற்கு சில வாய்ப்புகளைப் பெற்றுள்ளனர், குறிப்பாக சிரேஷ்ட விஞ்ஞான பாடப்பிரிவுகள் இரண்டாம் நிலைக் கல்விக்குப் பின்னரான கல்வி நிறுவனங்களில் சேருவதற்கு அவசியமாகின்றன. கிராமப்புற பாடசாலைகளில் இந்த பாடப்பிரிவுகளை வழங்குகின்ற போது, சிறப்பு தேர்ச்சிப்பெற்ற ஆசிரியர்களின் பற்றாக்குறை காரணமாக, சில நேரங்களில் விஞ்ஞான பாடமல்லாத ஏனைய பாடங்களில் சிறப்பு தேர்ச்சியடைந்த ஆசிரியர்கள் இக்குறிப்பிட்ட பாடத்தினைக் கற்பிக்கின்றனர். இதன் விளைவாக, இரண்டாம் நிலைக்குப் பின்னரான கல்வியில் குறிப்பிட்ட பகுதிகளை தொடர்வதில் கிராமப்புற மாணவர்களின் திறன் குறைவடைவதால், ஒரு கல்வி நிலையின் தரம் மிகவும் குறைவடைவதோடு இது அடுத்த கல்வி நிலையை அடைந்துகொள்வதில் தடைகளை ஏற்படுத்துகின்றது. அத்தோடு, நகர்ப்புறப் பகுதிகளில் சிறப்பாக செயற்படுகின்ற பாடசாலைகள் வரவுசெலவுத்திட்டத்தில் அதிகளவான பங்கினைப் பெற்றுக்கொள்வதால், பொது செலவினங்களின் குறைபாடுகள் வலுவூட்டப்படுகின்றன. பெரும்பாலும், கிராமப்புற பாடசாலைகள் நகர்ப்புற பாடசாலைகளை விட குறைவான வசதியுடையவையாக இருப்பதோடு (தளபாடங்கள், கல்வி சார் உபகரணங்கள், ICT) பாரியளவான வளப் பற்றாக்குறையை எதிர்கொள்கின்றன (கற்றல் தொடர்பான கனேடியன் சபை 2006).

2.6 முடிவுரை

பல நாடுகள் கல்வி வாய்ப்புகளை அதிகரிப்பதற்கும், கல்வி தரத்தை மேம்படுத்துவதற்கும் இடையில் பற்றாக்குறை ஒன்றினை எதிர்கொண்டன, ஆனால் தற்போது இந்தக் கட்டம் கடந்துவிட்டது. இன்று உலகெங்கிலும் உள்ள கல்வி முறைகளானது, சிறிதாக்கப்பட்ட சேர்க்கை இடைவெளிகள் மூலம் வகைப்படுத்தப்படுகின்றன, இருப்பினும் தரம் மற்றும் கல்வி ஏற்றத்தாழ்வுகள் விரிவடைகின்றன. வறுமை, பாலினம் மற்றும் இருப்பிடம் போன்ற தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகளுடன் வறிய மற்றும் ஒதுக்கப்பட்ட சமூகங்களை இந்த “கற்றல் நெருக்கடி” மிகவும் மோசமாக தாக்குவதோடு குறைந்த கல்வி விளைவுகளுக்கு காரணமாகின்ற கற்பவரின் தயார் நிலை தாமதமடைதல் மற்றும் தரமான பாடசாலைகளை அணுகுவதிலுள்ள தடை போன்றவற்றுக்கு இது வழிவகுக்கின்றது. ஆரம்ப நிலைப் பாடசாலைக் கல்விக்கு முன்னிருந்தே கற்றல் இடைவெளிகள் ஏற்பட ஆரம்பித்து விட்டன,எந்தவொரு உறுதியான தலையீடுகளுமின்றி பாடசாலைக் கல்வி வருடங்கள் முழுவதும் அக்கற்றல் இடைவெளிகள் விரிவடைகின்றன. வேறுபட்ட குடும்ப பின்னணியிலிருந்து வருகின்ற குழந்தைகளுக்கான கல்வி நிலையை உருவாக்குவதற்கான ஆற்றலை கல்வி முறைகள் கொண்டிருந்தாலும் இவை, அவர்களுக்கிடையிலான ஏற்றத்தாழ்வுகளை வெளிப்படுத்தி, அவற்றினை அதிகரிக்கின்றன.

மெதுவான பொருளாதார வளர்ச்சி, அரசியல் உறுதியற்றத் தன்னமை, குறைந்த குடிமக்கள் பங்கேற்பு, மற்றும் குறைந்த பொது சுகாதாரம் போன்ற எதிர்மறையான தனிநபர் மற்றும் சமூக விளைவுகளை மட்டுமே கல்வியானது கொண்டிருக்கின்றது. மேலும்,தனிநபர்களின் வாழ்க்கை தெரிவுகள் மற்றும் வாய்ப்புகள் போன்றன குறைந்த கல்வித் தரம் மற்றும் கல்வி விளைவுகளினூடாக வரையறுக்கப்படுகின்றன. இது தவிர, தரமான கல்விக்கான சமமான வாய்ப்பு, பெரும்பாலான சமூகங்களுக்கு ஒரு உள்ளார்ந்த மதிப்பீடாக காணப்படுகின்றது.

கல்வி சமத்துவமின்மையின் பொறிமுறைகள் மற்றும் பரிமாணங்கள் போன்றன சூழல் சார்ந்தவையாக காணப்படுகின்றன, உள்ளூர் மட்டத்தில் தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகள் மற்றும் குறைந்த கல்வித் தரம் போன்றவற்றுக்கிடையிலான தொடர்பினை நன்கு புரிந்து கொள்ள வேண்டிய தேவையை உருவாக்குதல் வேண்டும், என்ன வகையான சீர்த்திருத்தங்கள் மற்றும் உள்ளீடுகள் என்பவற்றை தீர்மானிப்பதற்கு குறிப்பிட்ட கல்வி முறை தேவைப்படுகின்றது. ஒரு தனிநபரின் நடத்தை மற்றும் அபிலாஷைகளானது யதார்த்தம் மூலம் மட்டும் வடிவமைக்கப்படுவதில்லை, இதில் ஏற்றத்தாழ்வுகளையும் வெளிப்படையாகக் கருத்தில் கொள்ள வேண்டும் என்பதால், அகநிலை நடவடிக்கைகளும் கணக்கில் எடுத்துக்கொள்ளப்பட வேண்டும். இலக்கிய மீளாய்வில் கலந்துரையாடப்பட்ட கல்வித் தரத்திற்கான அணுகலை நிர்வகிக்கும் முக்கிய தனிப்பட்ட நிர்ணயங்கள் தொடர்பாகவழங்கப்பட்ட கட்டமைப்புகள் சுருக்கமாக விளக்கத்தினை வழங்குகின்றன. கல்வி சமத்துவமின்மை தொடர்பான ஆராய்ச்சியின் மையக்கருத்தை கற்றுக்கொள்ள வேண்டும் என்ற புரிதலையும் இது பிரதிபலிக்கின்றது. அடுத்து வரும் அத்தியாயங்களில், இலங்கைச் சூழலுக்கு ஏற்ப இந்த கட்டமைப்புகள் பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளன.

அத்தியாயம் 3: இலங்கையின் கல்வி முறை, வரலாறு மற்றும் தற்போதைய கட்டமைப்பு

துஷானி கலுகலகெதர

அத்தியாயம் 2 இல் விவாதிக்கப்பட்ட கோட்பாட்டு ரீதியான கட்டமைப்பை பயன்படுத்தி, இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமின்மை தொடர்பாக ஆராய்வதற்காக, இலங்கையில் கல்வி துறையை வடிவமைப்பதற்கான ஒரு வரலாற்று ரீதியான பின்னணியையும், தற்போதுள்ள கல்வி முறை தொடர்பான கண்ணோட்டத்தையும் இந்த அத்தியாயம் வழங்குகின்றது. நாட்டின் பொதுக்கல்வி முறையில், கல்வி ஏற்றத்தாழ்வுகள் மிகவும் முக்கியம் வாய்ந்தவையாக காணப்படுகையில் இரண்டாம் நிலைக் கல்வி தொடர்பாக குறிப்பிட்ட கவனம் செலுத்தப்படுகின்றது.

3.1 இலங்கையில் கல்வியின் வரலாற்றுப் பின்னணி

ஆரம்ப காலங்களில் பௌத்த மற்றும் இந்து கோவில்கள், பிரிவெனாக்கள் மற்றும் பிராமண பாடசாலைகள் ஆகியவற்றை உள்ளடக்கியே இலங்கையின் கல்வி முறையானது உருவானது. மதகுருமார்கள்[16], தனிப்பட்ட குழுக்கள் பெரும்பாலும், சமூகம் அல்லது சாதிகளில் உயர்ந்தவர்கள் ஆகியோருக்கு மட்டுமே கல்வி வரையறுக்கப்பட்டிருந்தது (Prasangani 2014). 1505 இல் போர்த்துகேயர்கள் இலங்கைக்கு வந்து கரையோர மாகாணங்களை கைப்பற்றினர். அவர்களின் ஆட்சியின் கீழ் கல்வியானது சமயப்பணி அமைப்புகளின் (missionaries) கீழ் ஒப்படைக்கப்பட்டதோடு, அவர்கள் தமது ரோமன் கத்தோலிக்க மதத்தினை பரப்புவதற்காகவே பாடசாலைகளை நிறுவினர் (MOE 2013). இப்பாடசாலைகளில் போர்த்துகேய மொழியிலேயே கற்பிக்கப்பட்டதோடு கத்தோலிக்க மதத்தைப் பின்பற்றுபவர்களுக்கு மட்டுமே கல்வி கற்பதற்கான வாய்ப்புக் கிடைத்தது (Baldsing 2013). அடிப்படைக்கல்வி பாரிசில் இருந்த அவர்களது குழந்தைகளுக்கு மட்டுமே வழங்கப்பட்ட அதேவேளை, போர்த்துகேய இராணுவம், சிவில் அதிகாரிகள் அல்லது உள்ளூர் தலைவர்களின் குழந்தைகளுக்கே இரண்டாம் நிலைப் பாடசாலைகள் ஒதுக்கப்பட்டிருந்தன (MOE 2013). 17 ஆம் நூற்றாண்டின் மத்தியப்பகுதியில், ஒல்லாந்தர்கள் போர்த்துகேயர்களை வெற்றிகொண்டனர். சிவில் நிர்வாகத்தையும், வர்த்தகத்தையும் ஆதரிக்கும் வகையில், ஒல்லாந்தர்கள் நாட்டில் கல்வி முறையை விரிவுப்படுத்தினர். கரையோர மாகாணங்களில் பாடசாலை வலையமைப்பு விரிவாக்கப்பட்டதோடு, பன்னிரண்டு வயது வரையான ஆண் பிள்ளைகளுக்கும், 10 வயது வரையான பெண் பிள்ளைகளுக்கும் கல்வி கட்டாயமாக்கப்பட்டது (அத்துருபனே 2009, ப.2).

1815 ஆம் ஆண்டு பிரித்தானிய குடியேற்றத்தில், புதிய காலணித்துவ நிர்வாகத்தின் தேவைகளையும் குறிக்கோள்களையும் பூர்த்திசெய்யும் வகையில் இலங்கையின் கல்வி முறை சரிசெய்யப்பட்டது. மக்களுக்கு உள்ளூர் மொழிகளில் இலவசமாக வழங்கப்படும் ஆரம்ப நிலை மற்றும் இரண்டாம் நிலைக் கல்வியுடன் கூடிய இரட்டை முறைக்கல்வி உருவாக்கப்பட்டு, நகர்ப்புற குடும்பங்கள் ஆங்கில கல்வியை கற்பதற்கு கட்டணம் விதிக்கப்பட்டது (டி சில்வா 2013). உள்ளூர் மொழிகளில் கற்பிக்கும் பாடசாலைகள் சமூகத்தின் வறியப் பிரிவினருக்காக உருவாக்கப்பட்டதோடு, அவர்களுக்கான கல்வி நிகழ்ச்சித்திட்டங்கள் குறுகியதாகவே காணப்பட்டது, அத்தோடு ஆங்கிலப் பாடசாலைகள் சிறியளவினருக்காக மட்டுமே உருவாக்கப்பட்டிருந்தாலும், அதிக வளங்களை கொண்டிருந்ததோடு, இரண்டாம் நிலை வரை உயர் தரமுடைய கல்வி வழங்கப்பட்டது.

1931 ஆம் ஆண்டு உருவாக்கப்பட்ட டொனமூர் சீர்த்திருத்தமானது, உள்ளக ரீதியான சுயாட்சி மற்றும் அனைவருக்குமான வாக்குரிமை முறையை நாட்டிற்கு வழங்கியது. 1939 ஆம் ஆண்டு பின்பற்றப்பட்ட கல்வி கட்டளை இல. 17 இன் படி, மாநில சபை மற்றும் நிறைவேற்றுக் குழுவிற்கு

[16]பௌத்த துறவிகளுக்கு கல்வி புகட்டுவதற்காக உருவாக்கப்பட்ட கல்லூரிகளே இந்த பிரிவெனாக்களாகும்.

அதிகாரம் அளிக்கப்பட்டதோடு, கல்வி சீர்த்திருத்தங்களுக்கும் வழிவகுத்தது, இலங்கையின் முதலாவது கல்வி அமைச்சரான கலாநிதி டபிள்யு. டபிள்யு. கன்னங்கரா அவர்களுக்குப் பின், இச்சீர்த்திருத்தங்கள், கன்னங்கரா சீர்த்தங்கள் எனக் குறிப்பிடப்படுகின்றன. 1937 ஆம் ஆண்டு காணப்பட்ட கல்வி முறைக்கேற்ப, சனத்தொகையில் 39% ஆனவர்கள் மட்டுமே கல்வியறிவினைப் பெற்றுக்கொண்டதோடு, 8% ஆனவர்களே இரண்டாம் நிலைக் கல்வியைப் பெற்றுக்கொண்டனர் (Sedere 2005). எனவே, அனைவருக்குமான சமமான கல்வி வழங்கல் மிக முக்கியமாக காணப்பட்டு, நாட்டின் முதலாவது பல்கலைகழகத்தை திறந்து வைத்தமை, மத்திய பாடசாலைகளை அறிமுகப்படுத்தியமை, மற்றும் வேறுபட்ட கல்வி மட்டங்களுக்கான வாய்ப்பை விரிவாக்க வேண்டும் என்ற நோக்கத்துடன் இலவச கல்வி மசோதாவை நிறைவேற்றியமை போன்றவற்றை உள்ளடக்கிய சீர்த்திருத்தங்கள் மேற்கொள்ளப்பட்டன.

ஏற்கனவே உருவாக்கப்பட்ட தாய்மொழியில் கற்பிக்கப்படும் பாடசாலைகள் மற்றும் கட்டணம் பெறும் ஆங்கில மொழி மூல பாடசாலைகள் தவிர 1940 இல், மத்திய பாடசாலைகள் கல்வி முறையில் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டன. குறைந்தளவான நன்மைகளைப் பெற்றுக்கொள்கின்ற கிராமிய மக்களுக்கு தரமான கல்வியை வழங்குதல் மற்றும் ஆங்கில மொழியில் இலவசக் கல்வியை குழந்தைகளுக்கு பெற்றுக்கொடுத்தல் போன்ற நோக்கத்துடன் மத்திய பாடசாலைகள் உருவாக்கப்பட்டன. அக்காலத்தில் ஆங்கில மொழியில் மட்டுமே நடாத்தப்பட்ட பல்கலைகழகக் கல்வி வாய்ப்பிற்கும் இது வழிவகுத்தது. கலாநிதி. கன்னங்கரா அவர்கள் 1944 இல், மத்திய பாடசாலைகள் குறித்து மாநில சபையில் அடையாளப்படுத்திய போது, ‘புனித தோமஸ், வெஸ்லி, ஆனந்தா அல்லது ரோயல் போன்ற பாடசாலைகளை அணுகமுடியாத தொலைதூரத்திலுள்ள மாணவர்களின் நலனுக்காக, நாம் இந்த பாடசாலைகளை நிறுவுவோம்’ எனவும். பெரிய நகரங்களில் உள்ள மாணவர்கள் மட்டும் உயர்கல்வி மூலம் பெறக்கூடிய நன்மையை பெற்றுக்கொள்ள வேண்டும்? (டி சில்வா 2013, ப.150)எனவும் குறிப்பிட்டார். காலணித்துவ முறைமையின் கீழ் பொதுச்சேவையில் வேலைவாய்ப்பினைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கும், நிர்வாக நியமனங்களை பெற்றுக்கொள்வதற்கும் ஆங்கில அறிவு மிக முக்கியமாக இருந்தது (பிரசங்கனி 2014). எனவே, ஆங்கில மொழி மூலமான இலவசக் கல்வியை அணுகுவது என்பது, சமூக அடுக்குகளுக்கிடையிலான சமூக இயக்கத்தை எளிதாக்கும் ஒரு வழியாக கருதப்பட்டது.

1945 இல், இயற்றப்பட்ட இலவசக் கல்வி மசோதாவானது, கல்வித்துறை மாற்றத்துக்கான பிரதான ஊக்கியாக இருந்ததோடு, சமூக நீதி மற்றும் சமூக செயல்திறன் அடிப்படையில், குழந்தைகள் பாடசாலை முதல் பல்கலைகழகம் வரை இலவச கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்ள வழிவகுத்தது (Sessional Paper XXIV 1943: அத்தியாயம் XI: 64 – 66). கல்வி முறையில் சமமான வாய்ப்புகள் இன்மை, ஆங்கில மொழி மூல மற்றும் தாய் மொழி மூல பாடசாலைகளுக்கிடையிலான சமத்துவமின்மை போன்றன, கல்வி தொடர்பான சிறப்புக் குழு மசோதாவை உருவாக்கிய போது கவனத்தில் கொள்ளப்பட்டன (Hansard 1944). இதனால், கட்டணங்கள் ரத்து செய்யப்பட்டு, அரசினால் கல்வி நிறுவனங்களுக்கு மானியங்கள் வழங்கப்பட்டன. கற்பிக்கும் மொழி மூலத்தை தேசிய மொழிகளுக்கு (ஆரம்பத்தில் முதல் நிலைப் பாடசாலைகளில் சிங்களம் மற்றும் தமிழ் மொழிகளே கற்பித்தலுக்கு பயன்படுத்தப்பட்டன)[17] மாற்றுதல், பாடத்திட்டங்களை மாற்றுதல் மற்றும் மாணவர் நலத்திட்டங்களை அறிமுகப்படுத்தல் போன்றவற்றை உள்ளடக்கிய வகையில், கலாநிதி. கன்னங்கரா அவர்களின் கல்வி இலாக்கா அமைந்திருந்தது (உ.த: பின்தங்கிய குடும்பங்களைச் சேர்ந்த மாணவர்களுக்கான உதவித்தொகைகள் மற்றும் பாடசாலை குழந்தைகளுக்கான இலவச மதிய உணவு) (MOE 2013).

இலவச தங்குமிட வசதிகளை வழங்கக்கூடிய மத்திய பாடசாலைகளுக்கு அருகிலுள்ள பகுதிகளில் இருக்கும் மாணவர்கள் மத்திய பாடசாலைகளுக்குச் செல்வதற்கான வாய்ப்பினை வழங்குவதற்கு தரம் 5 புலமைப்பரிசில் பரீட்சை 1948 இல் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டது (பரீட்சைகள் திணைக்களம்

[17]ஆரம்ப நிலை பாடசாலைக்குப் பின்னரான கல்வியை ஆங்கில மொழியில் தொடர முடியும் என்றவொரு விருப்பத் தெரிவுடன், ஆரம்ப நிலை பாடசாலைகளில் சிங்களம் மற்றும் தமிழ் மொழிகள் கற்பிக்கும் ஊடகங்கள் கொண்டுவரப்பட்டன (டி சில்வா 2013).

(DOE) 2015; டி சில்வா 2013). இந்தப் புலமைப்பரிசில் பரீட்சை இன்று வரை தொடர்கின்றது. இந்த பரீட்சையானது, பரீட்சைகள் திணைக்களத்தினால் (DOE) நிர்வகிக்கப்படுவதோடு, தற்போது இப்பரீட்சை மூலம் புலமைப்பரிசிலை வழங்குவதற்காக, உயர்ந்த அடைவு மட்டத்தைக் கொண்ட பின் தங்கிய மாணவர்கள் தேர்ந்தெடுக்கப்பதோடு, உயர் தரமிக்க பாடசாலைக்கு சிறந்த மாணவர்கள் தேர்ந்தெடுக்கப்படுகின்றார்கள்.

கல்வியினை தேசியளவில் விருத்தி செய்யும் அடிப்படையில் 1960 – 1961 இல், பிரிவுகளாக்கப்பட்ட பாடசாலைகள்[18] அரசாங்கத்தினால் நிர்வகிக்கப்பட்டன (MOE 2013). இதன் விளைவாக, பெரும்பாலான பாடசாலைகள் அரசாங்க கட்டுபாட்டுக்கு கீழ் வந்தன. அரசாங்கமானது, பல சமூக நலத் திட்டங்களை அறிமுகப்படுத்தியதின் மூலம், கல்வி வசதிகளை அதிகரிப்பதற்கு முயற்சித்துள்ளது. மதிய உணவு மற்றும் புலமைப்பரிசில்களுக்கு மேலதிகமாக, பாடப்புத்தகங்கள் மற்றும் சீருடைகள் போன்றனவும் வழங்கப்பட்டன[19] மற்றும் அரசாங்கத்தினால், பாடசாலை போக்குவரத்துக்கான மானிய உதவிகள் வழங்கப்பட்டதோடு, வறிய குழந்தைகளுக்கான இலவச பல் பராமரிப்பு மற்றும் கண்ணாடிகள் உள்ளடங்கிய இலவச மருத்துவ வசதிகள் வழங்கப்பட்டுள்ளன (அதேநூல்).

தேசிய பாடசாலைகள், தற்போது நாட்டின் முன்னணி அரசாங்க பாடசாலையாக கருதப்படுகின்றன, 1980 களில் பாடசாலைகளின் ஒரு வகையாக மாறியதோடு, 1985 இல், கல்வி அமைச்சு தேசிய பாடசாலைகளுக்கான அளவுகோலை அமைத்தது (டி சில்வா 2009). ஆரம்பத்தில் 18 பாடசாலைகள் (ஏனைய பாடசாலைகளின் மத்தியில்) இந்த அளவுகோலை கொண்டிருப்பதாக அடையாளம் காணப்பட்டிருந்தன. இந்த பாடசாலைகள் விஞ்ஞானம், கலை மற்றும் வர்த்தகம் போன்ற பிரிவுகளில் போதுமான எண்ணிக்கையிலான 2000 அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட மாணவர்களின் சேர்க்கையை கொண்டிருந்ததோடு, நன்கு நிறுவப்பட்ட கல்லூரிப் பிரிவாக காணப்பட்டன, இப்பாடசாலைகளின் உயர்தரப் (உ/த) பரீட்சையின் முடிவுகளானது அப்பாடசாலையின் குறிப்பிட்ட கல்வித் தரத்தை வெளிப்படுத்தியதோடு, பிராந்தியத்திலுள்ள சிறந்த பாடசாலையாக சமூகத்தால் ஏற்றுக்கொள்ளப்பட்டன (அதேநூல்). 1990 இல் திருத்தியமைக்கப்பட்ட இந்த அளவுகோலானது, கூட்டங்களை மேற்கொள்வதற்கான வசதி மற்றும் உட்கட்டமைப்பு வநதிகளின் தேவைகள், உயர் தரமுடைய செயல்திறன் தேவைகள் மற்றும் கல்விப் பொது தராதர உயர் தர வகுப்புகளில் விஞ்ஞானப் பிரிவில் 200 அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட மாணவர்களை கொண்டிருத்தல் போன்றவற்றை உள்ளடக்குகின்றன (ஆனால் வரையறுக்கப்படவில்லை). இந்த அளவுகோல்களுக்கு இணங்குவது காலப்போக்கில் குறைவடைந்து விட்டது அத்தோடு தேசிய பாடசாலைகளின் நிலைப்பாடானது, அவற்றுக்கான நியமனங்களை மேற்கொள்கின்ற போது அரசியல் தலையீடுகளுக்கு[20] வழிவகுத்துள்ளது (அதேநூல்). இதனால் 2017 இல், 1C (உயர் தரத்தில் விஞ்ஞான பாடப்பிரிவு வழங்கப்படாதவை) வகையைச் சேர்ந்த 27 பாடசாலைகளும், இரண்டாம் வகையைச் (காதாரண தரம் வரையிலான வகுப்புகள் மட்டும்) சேர்ந்த 3 பாடசாலைகளும் தேசிய பாடசாலைகளாக அடையாளம் காணப்பட்டுள்ளன (MOE 2018a).

பல தசாப்தங்களாக நாட்டின் மொழிக் கொள்கையில் ஏற்படும் மாற்றங்களுக்கு கல்வி முறையும் பொறுப்புடையதாக அமைகின்றது. 1956 ஆம் ஆண்டின் 33 ஆம் இலக்க உத்தியோகப்பூர்வ சட்டம் மற்றும் தமிழ் மொழிச் (சிறப்பு ஏற்பாடுகள்) சட்டம் (இலங்கை ஒருங்கிணைந்த சட்டங்கள் 1958) போன்றன மாணவர்களுக்கு அவர்களது தாய்மொழியில் (சிங்களம்/தமிழ்) கற்பிக்கப்பட வேண்டும் என்பதைக் கருதுகின்றன (மார்டின் 2013). அதனைத் தொடர்ந்து, 1978 ஆம் ஆண்டின் 13 ஆவது சீர்த்திருத்தம் மற்றும் 1987 ஆம் ஆண்டு அரசியலமைப்பின் 18 ஆவது பிரிவு ஆகியவற்றில், சிங்கள மற்றும் தமிழ் மொழிகள் தேசிய மொழிகளாகவும், ஆங்கிலம் இணைப்பு மொழியாகவும்

[18]பிரிவுகளாக்கப்பட்ட பாடசாலைகளானது, குறிப்பிட்டவொரு சமயப்பிரிவுடன் தொடர்புடைய பாடசாலைகளாகும்.

[19]இலவச பாடநூல்களுக்கான விநியோகம் 1983 இல் அறிமுகப்படுத்தப்பட்டது மற்றும் 1983 இல் இலவக சீருடைகள் வழங்கப்பட்டன.

[20]மேம்படுத்தப்பட்ட பாடசாலைகளை/அங்கீகரிக்கப்பட்ட தேசிய பாடசாலைகளை பெற்றுக்கொள்வது அரசியல் ரீதியான மைல்கல்லினை அடைவதற்கான ஒரு வழியாகும் (டி சில்வா 2009).

பிரகடனப்படுத்தப்பட்டுள்ளன. சிங்கள மற்றும் தமிழ் மொழியில் கற்பிக்கும் ஆரம்ப நிலை மற்றும் இரண்டாம் நிலை பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கை அதிகரித்தமையும் உள்ளூர் மொழிகளில் பல்கலைகழக கற்கைகளை தொடங்கியமையும் இக்கொள்கைகளின் விளைவுகளாக காணப்படுகின்றன. 2017 ஆம் ஆண்டு, நாட்டிலுள்ள அனைத்து அரச பாடசாலைகளிலும் சிங்களம் மற்றும்/அல்லது தமிழ் மொழி மூலம் கல்வி கற்பிக்கப்படுகின்றன, அத்துடன் 10,194 அரச பாடசாலைகளில் 778 பாடசாலைகளிலுள்ள குறைந்தது ஒரு வகுப்பிலாவது மூன்று அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட பாடங்கள் ஆங்கிலத்தில் கற்பிக்கப்படுகின்றன (MOE 2018a)[21].

அட்டவணை 3.1: கல்விக் குறிகாட்டிகள் 1940 – 2003/4

குறிகாட்டி	1940	1960	1980	2003/4
எழுத்தறிவு	40%	72%	88%	93%
% பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கை	68	26	15	8
% இரண்டாம் நிலைக் கல்வி	11	27	42	62

மூலம் (மொழிப்பெயர்க்கப்பட்டது): 2005 இல், செடரர் அவர்களால் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்விலுள்ள அட்டவணை 1 இலிருந்து பெறப்பட்டது.

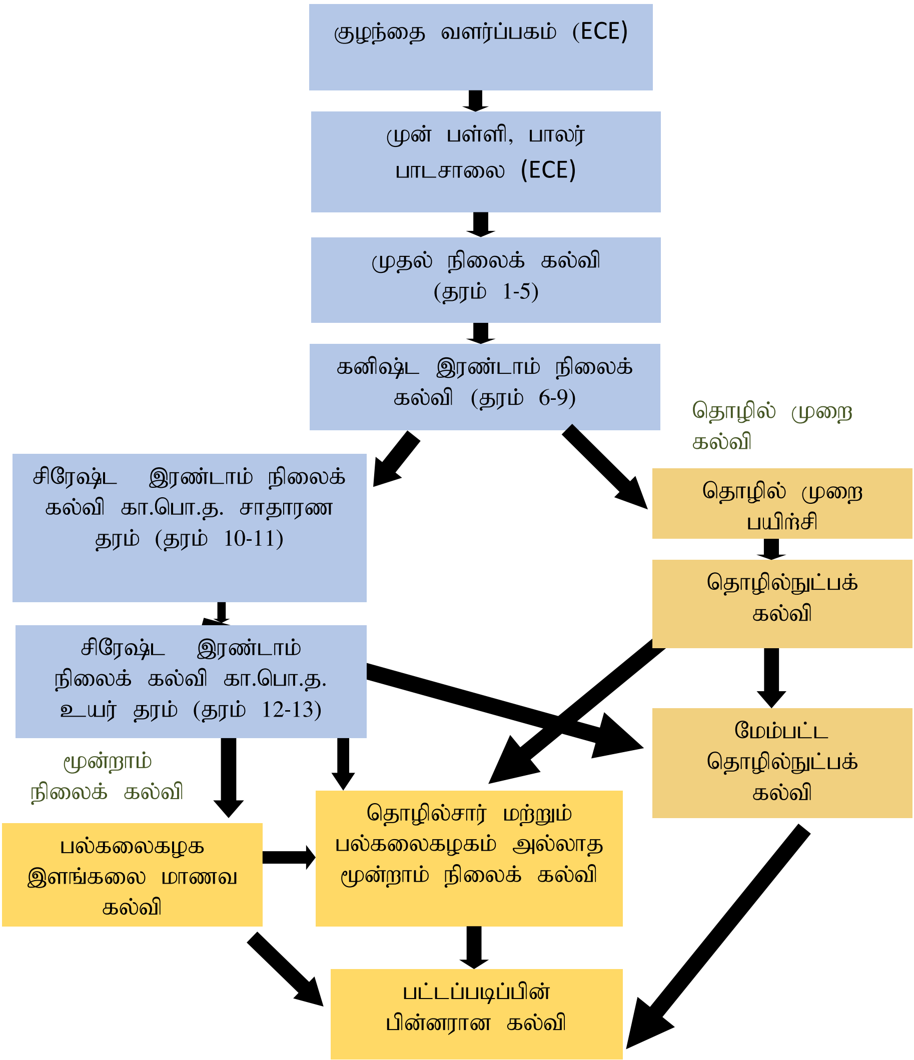
சுதந்திரத்துக்கு பின்னர், பொது மக்கள் மத்தியில் கல்வி வாய்ப்பினை மேம்படுத்துவதில் கல்வி சீர்த்திருத்தங்கள் பெரும்பாலும் வெற்றி கண்டுள்ளது (அட்டவணை 3.1 இல் சில சமூகப் பொருளாதார குறிகாட்டிகள் மூலம் காட்டப்பட்டுள்ளது). இருப்பினும், முக்கியமாக 1990 களின் ஆரம்பத்தில், 1997 மற்றும் 1999 ஆம் ஆண்டுகளில் கிராமப்புற பாடசாலைகளை இலக்காகக்கொண்டு மேற்கொள்ளப்பட்ட கல்வி வாய்ப்புகளை சமமாக பகிர்ந்தளிப்பதற்கு உதவும் முயற்சிகள் பெரும்பாலும் தோல்வியடைந்தன (லிட்ல் 2011). நிர்வாக செயற்பாடுகள் மற்றும் மனித வளங்களில் ஏற்படக்குடிய குறைபாடுகளினால் பிற்காலத்தில் ஏற்படக்கூடிய தோல்விக்கு பாடசாலை அதிபர்கள் காரணமாக இருந்தனர் உதாரணமாக, ஆசிரியர் பற்றாக்குறைகள், பாடசாலை திட்டங்களை தேர்ந்தெடுப்பதில் உள்ள அரசியல் தலையீடுகள், மோசமான மேற்பார்வை மற்றும் கண்காணிப்பு முறைகள் போன்றவற்றைக் குறிப்பிடலாம் (அதேபோல்). பாடத்திட்ட மாற்றங்கள் மற்றும் மேம்படுத்தப்பட்ட வகுப்பறை வசதிகளை உள்ளடக்கிய வெற்றிகரமான ஆரம்ப நிலைக் கல்வி முறைமை (பெரும்பாலும் கவனத்தில் கொள்ளப்படுகின்றது) போன்ற சீர்த்திருத்தங்களை வெற்றிகரமாக நடத்துவதற்கு அனைத்து பங்குதாரர் நிலைகளிலும் உள்ள அரசியல் முக்கிய பங்கு வகிப்பதோடு, இந்த வெற்றிக்கு ஆரம்ப கொள்கை உருவாக்கம் மற்றும் செயற்படுத்தல் போன்றவற்றின் மீதான ஜனாதிபதியின் தனிப்பட்ட ஈடுபாடும் காரணமாக அமைந்தது என்பதை லிட்டில் என்பவர் 2011 இல் மேற்கொண்ட ஆய்வில் குறிப்பிடுகின்றார்.

3.2 இலங்கையின் தற்போதைய கல்வி முறை

உலகளாவிய கல்விக்கு அரசாங்கத்தின் நீண்ட கால கடமைப்பாட்டை எடுத்துக்காட்டும் மேற்படி சுருக்கமான வரலாற்றுக் கண்ணோட்டத்தையடுத்து, தற்போதைய கல்வி முறை குறித்து ஆராயப்படவுள்ளது. இது கல்வி சமத்துவமின்மை தொடர்பான கண்டறிவுகளை சூழ்நிலைப்படுத்துவதற்கும், இத்தகைய சமத்துவமின்மைகளை அதிகரிக்கின்ற அல்லது குறைக்கின்ற காரணிகளை அல்லது இடர்பாடுகளை அடையாளம் காண்பதற்கும் உதவுகின்றது.

[21]மொழி அரசியல் மற்றும் கல்வி அரசியல் போன்றவற்றை உள்ளடக்கியவகையில் இலங்கையின் இன முரண்பாடு தொடர்பாக வரலாற்று ரீதியான கண்ணோட்டத்தைப் பெற்றுக்கொள்ள ‘இலங்கையில் இன முரண்பாடு: வரலாற்று மற்றும் சமூக அரசியல் ரீதியான ஒரு பார்வை’ என்ற பெரேரா அவர்களின் (2001) ஆய்வினைப் பார்க்கவும்.

விளக்கப்படம் 3.1: இலங்கையில் கல்வி நிலைகள்



மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது): MOE 2013, 27

இலங்கை 98 கல்வி வலயங்களை உள்ளடக்கிய 25 மாவட்டங்களை கொண்டுள்ளது. குழந்தைப் பருவக் கல்வி (ECE), ஆரம்ப நிலை, இரண்டாம் நிலை மற்றும் மூன்றாம் நிலைக் கல்வி ஆகியவற்றை வழங்கும் தனியார் மற்றும் அரச நிறுவனங்கள் நாட்டில் காணப்படுகின்றன.

குழந்தைப் பருவக் கல்வி என்பது கல்வி முறைப் பற்றிய ஒரு குழந்தையின் முதல் அறிமுகமாக இருப்பதோடு, 1997 கல்வி சீர்த்திருத்தங்களில் இதனுடைய முக்கியத்துவத்தை இலங்கை அங்கீகரித்தது. இருப்பினும், ECE நிறுவனங்களில் குழந்தைகளில் சேர்க்கை பின்தங்கிய நிலையிலுள்ளது. குழந்தைப் பருவக் கல்வி 3 முதல் 4 வயதிற்குட்பட்ட குழந்தைகளுக்கு குறிப்பாக தனியார் நிறுவனங்களாக வழங்கப்படுவதோடு, இக்கல்வி மீதான அரசாங்கத்தின் முதலீடு பற்றாக்குறையானதாக காணப்படுகின்றது (Dundar et al.2017). குழந்தைப் பருவக் கல்வி வாய்ப்பு மற்றும் வருகை போன்றவற்றிலுள்ள ஏற்றத்தாழ்வுகள் தொடர்பாக பிரிவு 4.1.1 இல் ஆராய்கின்றது.

இங்கையில் அரச பாடசாலைகளின், ஆரம்ப கல்வியானது முதல் 5 பாடசாலை வருடங்களை (தரம் 1 முதல் 5 வரை) உள்ளடக்கியுள்ள அதேவேளை இரண்டாம் நிலைக் கல்வியானது (தரம் 6 – 13), கனிஷ்ட இரண்டாம் நிலை மற்றும் சிரேஷ்ட இரண்டாம் நிலைக் கல்வி என்ற இரு நிலைகளை உள்ளடக்கியிருப்பதை விளக்கப்படம் 3.1 காட்டிநிற்கின்றது (MOE 2013).2017 இல், 265 சர்வதேச பாடசாலைகள், 80 தனியார் பாடசாலைகள் (36 பாடசாலைகள் கட்டணம் அறவிடுகின்றன, 44 பாடசாலைகள் கட்டணம் அறவிடுவதில்லை), 26 சிறப்பு பாடசாலைகள், 753 பிரிவெனாக்கள், மற்றும் 10,194 அரசாங்க பாடசாலைகள் காணப்பட்டன. இத்தகைய பலவிதமான பாடசாலைகள் இருந்தாலும், இலங்கையில் ஆரம்ப நிலை மற்றும் இரண்டாம் நிலை கல்வி கற்கும் மாணவர்களில் சுமார் 94% ஆனவர்களை அரசாங்க பாடசாலைகளே உள்ளடக்கியிருக்கின்றன (MOE 2018a).

அரச பாடசாலைகள், தேசிய பாடசாலைகள் மற்றும் மாகாண பாடசாலைகள் எனும் இரு பிரிவுகளாக பிரிக்கப்படுகின்றன. தேசிய பாடசாலைகள் நாட்டில் சிறந்த ஆரம்ப நிலை/இரண்டாம் நிலைக் கல்வியை வழங்கும் பாடசாலைகளாக அங்கீகாரம் பெற்றுள்ளதோடு, அட்டவணை 3.2 இல் காட்டப்பட்டுள்ளவாறு, முக்கியமாக, 1AB மற்றும் 1C வகையான பாடசாலைகளையே கொண்டிருக்கின்றன. 2017 இல், 91% ஆன 1AB வகையான பாடசாலைகள் காணப்பட்டன (MOE 2018a). இந்த பாடசாலைகளின் செல்வாக்கு, சிறந்த வசதிகள் மற்றும் உயர் தரங்களுக்கான அதிமான பாட வாய்ப்புகளை வழங்குவதற்கான திறன், ஆரம்ப நிலைக் கல்வியில் இருந்து தொடர்ச்சியான கல்வியை வழங்குதல் போன்றவற்றால் இந்த பாடசாலைக்கு செல்வதற்கு கடுமையான போட்டி ஏற்பட்டுள்ளது. தேசிய பாடசாலைகளில் 3.5 சதவீதமானவைகள் மட்டுமே தேசிய பாடசாலைகளாக காணப்படுவதோடு 19.5 சதவீதமான மாணவர்களே இத்தகைய பாடசாலைகளில் உள்ளடக்கப்பட்டுள்ளனர். இருப்பினும், மொத்த பொதுக் கல்வி செலவில் சுமார் 35% பிரதானமாக தேசிய பாடசாலைகளுக்கே ஒதுக்கப்படுகின்றன (Dundar et al.2017)[22].

அட்டவணை 3.2: 2017 ஆம் ஆண்டு, இலங்கையிலுள்ள பாடசாலைகளின் வகைகள் மற்றும் மாணவர்களின் எண்ணிக்கை

பாடசாலை வகை	வழங்கப்படுகின்ற கல்வி	மொத்த பொதுப் பாடசாலைகளின் சதவீதம் (தேசிய மற்றும் மாகாண அடிப்படையில்)	மாணவர் தொகையின் சதவீதம்
1AB	தரம் 1–13 அல்லது 6–13, கா.பொ.த. உயர் தரக் கல்வி பிரிவிற்கான அனைத்து மூன்று பாடத்திட்டங்களையும் வழங்குதல் (கலை, வர்த்தகம், மற்றும் விஞ்ஞானம்)	10% தேசிய பாடசாலைகள் 323. மாகாண பாடசாலைகள் 706.	40%
1C	தரம் 1–13 அல்லது 6–13, உயர்தரம் வரையான வகுப்புகள், கலை மற்றும்/அல்லது வர்த்தகப் பிரிவுகள் காணப்படுகின்றன ஆனால் விஞ்ஞான பிரிவு இல்லை	18% தேசிய பாடசாலைகள் 27 மாகாண பாடசாலைகள் 1,791	25%
2	தரம் 11 வரையான வகுப்புகள் (கா.பொ.த. காதாரண தரம்)	32% தேசிய பாடசாலைகள் 3 மாகாண பாடசாலைகள் 3,285	19%
3	பாடசாலைகள் 1-5 அல்லது 1-8 வரையான வகுப்புகளையே கொண்டுள்ளன	40% தேசிய பாடசாலைகள் 0 மாகாண பாடசாலைகள் 4,059	16%

*மூலம் (மொழிப்பெயர்க்கப்பட்டது):*MOE 2013, MOE 2018a

[22]மாகாண பாடசாலைகள் மாகாண சபைகளால் நிர்வகிக்கப்பட்டு, நிதியளிக்கப்படுகின்ற அதேவேளை தேசிய பாடசாலைகள் கல்வி அமைச்சினால் நிர்வகிக்கப்பட்டு நிதியளிக்கப்படுகின்றன (Dundar et al.2017).

அட்டவணை 3.2 இல் காட்டப்பட்டுள்ளவாறு, அரச பாடசாலைகளும் நான்கு வகையாக பிரிக்கப்படுவதோடு, அவை கற்பிக்கப்படும் பாடங்கள் மற்றும் தரங்களை தீர்மானிக்கின்றன. எனவே, 1AB வகையான பாடசாலைகள் குறைந்த எண்ணிக்கையில் காணப்பட்டாலும், அதிக எண்ணிக்கையான மாணவர்களை கொண்டிருக்கின்றன. சில பாடசாலைகள் ஆரம்பக் கல்வியிலிருந்து உயர்தரம் வரை தொடர்ச்சியான கல்வியை வழங்குவதுடன், உயர்தரக் கல்வியில் விஞ்ஞான பாடத் தெரிவையும் வழங்குகின்றன, இவை 1AB வகையான பாடசாலைகளின் கேள்விக்கு காரணமாகின்றன. 2 ஆம் மற்றும் 3 ஆம் வகையைச் சேர்ந்த பாடசாலைகள் நாட்டிலுள்ள பாடசாலைகளில் மூன்றில் இரண்டு பங்கிற்கும் அதிகமாக காணப்பட்டாலும், அவை உயர்தரக் கல்வியை வழங்குவதில்லை மற்றும் 1AB வகை பாடசாலைகளை விட குறைந்தளவான மாணவர்களையே உள்ளடக்கியுள்ளன. இவ்வேறுபட்ட வகையான பாடசாலைகளின் புவியியல் ரீதியான பரம்பலின் தாக்கங்களும், மாணவர்-ஆசிரியர் விகிதங்கள் மீதான தாக்கங்களும் அத்தியாயம் 4 இல் விரிவாக ஆராயப்பட்டுள்ளன.

அரசாங்க பாடசாலையில் தரம் 1 இற்கான நுழைவானது, விண்ணப்பதாரிகள் பாடசாலைக்கு அருகில் உள்ள பிரதேசத்தைச் சேர்ந்தவராக இருத்தல் (புள்ளியில் 50%), மாணவனின் பெற்றோர்கள் அப்பாடசாலையின் பழைய மாணவராக இருத்தல் (25%) மற்றும் அவர்களுடைய சகோதரர்கள் குறித்த பாடசாலைக்கு வருகை தருதல் (15%) போன்ற முக்கிய நிபந்தனைகளுடனான புள்ளி அடிப்படையிலான நுழைவு முறையினை அடிப்படையாகக் கொண்டுள்ளது (MOE 2018b). பாடசாலை அணுகல் தொடர்பான இந்த நிபந்தனைகளின் தாக்கம் தொடர்பாக குறைவான ஆய்வுகளே மேற்கொள்ளப்பட்டுள்ளன. எதிர்கால ஆய்விற்கான ஒரு சாத்தியமான பகுதியாக இந்நிபந்தனைகள் குறிப்பாக,வசிப்பிடம் மற்றும் சொத்துரிமைக்கான ஆதாரம் போன்றவை இருக்க முடியும் அத்தோடு, குறைந்த வருமானம் பெறும் குடும்பங்களைச் சேர்ந்த மாணவர்கள் தங்கள் கல்வி வலயங்களில் உள்ள முன்னணி பாடசாலைக்குச் செல்வதை தடுக்கின்றன.

குறிப்பிட்ட பாடம் தொடர்பாக பயிற்சி பெற்ற ஆசிரியர்கள் பற்றாக்குறையாக உள்ளனர். முன் சேவைப் பயிற்சிகள் (ஆசிரியராக ஆட்சேர்க்கப்படுவதற்கு முன்னரான பயிற்சி) மற்றும் சேவையின் போதான பயிற்சிகள் (ஆசிரியராக பணியாற்றும் போதான பயிற்சி) என்ற அடிப்படையில் ஆசிரியர்களுக்கு பயிற்சிகள் வழங்கப்படுகின்றன. பட்டப்படிப்பு பயிற்சிக்கான வாய்ப்பு வரையறுக்கப்பட்டதாகவே காணப்படுகின்றது, குறிப்பாக நாட்டில் இரண்டு பல்கலைகழகங்களில் மட்டுமே கல்விக்கான பிரிவு காணப்படுவதோடு, மூன்று பல்கலைகழகங்களில் மட்டுமே கல்வித் திணைக்களம் காணப்படுகின்றது. பல்கலைகழக ஆசிரியர் கல்வித் திட்டங்கள், உண்மையான வகுப்பறை அனுபவத்தை வழங்குவதில்லை, மேலும் கலைப்பரிவில் வழங்கப்படாத விஞ்ஞானம், ICT மற்றும் ஏனைய பாடங்களில் வரையறுக்கப்பட்ட திறமையுடன் பட்டதாரிகள் உருவாக்கப்படுகிறார்கள் (சேதுங்க மற்றும் பலர் 2016).18 தேசிய கல்லூரிகள் சேவைக்கு முன்னரான பயிற்சியை (வேலை பயிற்சி/இன்டன்ஷிப் ஒன்றினையும் உள்ளடக்குகின்றது) வழங்குகின்றன மற்றும் ஆரம்ப நிலை மற்றும் இரண்டாம் நிலைக் கல்வியை கற்பிக்கும் தகுதியையுடைய டிப்ளோமா கற்கையை நிறைவு செய்தவர்களை உருவாக்குகின்றது. இருப்பினும், இந்த கல்லூரிகளில் போதுமான வளங்கள் இல்லை, இக்கல்லூரிகளில் மாணவர்கள் சேர்த்துக் கொள்ளப்படுவதற்கான பணிகள் பலவீனமாக காணப்படுகின்றன மற்றும் இக்கல்லூரிகள் ஏனைய கல்வி நிறுவனங்களுடன் ஒருங்கிணைப்பினை கொண்டிருக்கவில்லை (அதேநூல்). சேவையின் போதான பயிற்சியானது பல்கலைகழகங்கள், தேசிய கல்வி நிறுவனம், ஆசிரிய பயிற்சி கல்லூரிகள் மற்றும் ஆசிரிய மையங்கள் போன்ற பல நிறுவனங்களால் வழங்கப்படுகின்றன. நாட்டில், சேவைக்கு முன்னரான மற்றும் சேவையின் போதான ஆசிரியப் பயிற்சி திட்டங்கள் பாடசாலைகளின் தேவையை பூர்த்தி செய்வதற்கு போதுமானதாக இல்லை, இதன் விளைவாக தகுதிவாய்ந்த மற்றும் பயிற்றுவிக்கப்பட்ட ஆசிரியர்கள் போதுமான எண்ணிக்கையில் உருவாக்கப்படுவதில்லை.

கல்வி முறையில் போட்டி நிலவுகின்றமையால், பெற்றோர்கள் தமது குழந்தைகளுக்கு சிறந்த கல்வியை வழங்க முடியும் என்ற நம்பிக்கையில், ஆரம்பக் கல்வி ஆரம்பித்தவுடனே தமது குழந்தைகளை தனியார் வகுப்புகளுக்கு அனுப்புவதனால், நிழல் கல்வி வகுப்புகள் இலங்கையில் அதிகரித்து வருகின்றன. குறிப்பாக, தரம் 5 புலமைபரிசில் பரீட்சைகள், க.பொ.த. சாதாரண தரம் மற்றும் உயர்தரம் போன்ற தேசிய பரீட்சைகளில் தகுதியடைவதற்கு தமது குழங்தைகளை

தயார்ப்படுத்துவதற்கு, பாடசாலை முடிவடைந்தன் பின் அல்லது வார இறுதி நாட்களில் தமது குழந்தைகள் தனியார் வகுப்புகளுக்குச் சென்று கற்பதற்கு பெற்றோர்கள் கட்டணம் செலுத்த தயாராக உள்ளனர். இலங்கையிலுள்ள தனியார் வகுப்பு முறைகள் ஒழுங்குப்படுத்தப்படாதவையாக இருப்பதோடு, தனிநபருக்கான வகுப்புகளில் இருந்து குழு/மண்டபங்களில் நடாத்தப்படும் வகுப்புகள் (பல்லேகெதர 2011) வரை கல்வி வகுப்புகள் வேறுபடுவதால், இது பாடசாலைக் கல்வி முறையின் சமத்துவத்தை அச்சுறுத்துவதாக அமைகின்றது, இதன் அம்சங்கள் பிரிவு 4.3 இல் பெட்டி 1 இல் விவரிக்கப்பட்டுள்ளது.

பல்கலைகழக கல்வி என்பது, இளம் வயதுடையவர்கள் கல்வி முறையிலிருந்து வெளியேறுகின்ற தளமாக காணப்படுகின்றது, இருப்பினும் இலங்கையில் பெரும்பாலான மாணவர்கள் அவர்களது உயர்தரக் கல்வியை நிறைவு செய்த பின்னர் பல்கலைகழங்களுக்குச் செல்வதில்லை. இலங்கை 20 பல்கலைகழகங்களைக் கொண்டுள்ளதுடன், அவற்றுள் 15 பல்கலைகழக மானியங்கள் ஆணைக்குழுவின் கீழ் வருகின்றன. ஆரம்ப நிலை மற்றும் இரண்டாம் நிலைக் கல்வியின் விரிவாக்கம் பல்கலைகழக கல்விக்கான கேள்வியை அதிகரித்துள்ளதோடு இக்கேள்விக்கு அரச பல்கலைகழகத் துறையால் ஈடுகொடுக்க முடியாத நிலை ஏற்பட்டுள்ளது. 2017 இல், 160,517 மாணவர்களில் 19.7% மாணவர்களே பல்கலைகழகத்திற்குள் நுழைய அனுமதிப் பெற்றனர் (மத்திய வங்கி 2018), மீதமுள்ள பெரும்பான்மையானோர் தம்மால் கல்விக்கான செலவை ஈடுசெய்ய முடியுமாயின் வெளிநாட்டுப் பல்கலைகழகங்களுக்குச் செல்கின்றனர், தனியார் கல்வி நிறுவனங்களுக்குச் செல்கின்றனர் அல்லது ஊழியப்படையுடன் இணைந்து கொள்கின்றனர் (விஜேஶ்ரீ 2017).

குழந்தைகள் தரம் 9 இற்கான கல்வியை நிறைவு செய்தவுடன் பல்கலைகழகங்களுக்குச் செல்லாமல், மேம்படுத்தப்பட்ட தொழில்நுட்பக் கல்வியை பெற்றுக்கொள்ள உதவுகின்ற மற்றும் பல்கலைகழகம் அல்லாத அல்லது தொழில்சார் மூன்றாம் நிலைக் கல்விக்குள் நுழைவதற்கான வாய்ப்பை வழங்குகின்ற தொழிற்துறை கல்வியில் ஈடுபடுகின்றனர். தொழில்நுட்ப தொழிற்துறை கல்வியானது தேசிய சான்றிதழ்கள், டிப்ளோமாக்கள் மற்றும் இளமானிப் பட்டம் போன்றவற்றினை வழங்குகின்றது[23]. 2015 இல், 417 பயிற்சி வழங்குனர்கள் மூன்றாம் நிலை கல்வி மற்றும் தொழிற்துறைக் கல்வி ஆணைக்குழுவின் (TVEC) கீழ் பதிவு செய்யப்பட்டதோடு, 44,148 தேசிய தொழில் தகுதி[24] சான்றிதழ்கள் வழங்கப்பட்டன (TVEC 2017). மாணவர்கள் தமது உயர்தரக் கல்வியை நிறைவு செய்ததன் பின் இலங்கையின் தொழில்நுட்ப கல்வி நிலையத்தின் கீழ் தொழில்நுட்ப பாடநெறிகளை பின்பற்ற முடியும் (SLIATE) [MOE 2013]. பெரும்பாலும், வெளிநாட்டுப் பல்கலைகழகங்களுடன் இணைக்கப்பட்ட இல்லது தொழில்சார் பாடநெறிகளை வழங்குகின்ற உயர்கல்வி நிறுவனங்களும் இருக்கின்றன (CIMA போன்றவை).

3.3 முடிவுரை

வரலாற்று நிகழ்வுகள் மற்றும் கொள்கைகள் ஆகியவற்றின் விளைவாக இலங்கையின் கல்வி முறையானது, வறிய மற்றும் கிராமப்புற குழந்தைகளுக்கான கல்வி வாய்ப்பு மற்றும் கற்றல் விளைவுகளின் சமத்துவமின்மையைக் குறைப்பதில் கவனம் செலுத்துகின்றது. ஆரம்பகால கொள்கைகள் பல இன்றும் அமுல்படுத்தப்பட்டு வருகின்றன என்றாலும், இன்று கல்வி முறையில் ஏற்பட்ட பல்வேறு மாற்றங்கள் காரணமாக உதாரணமாக வள ஒதுக்கீடு மற்றும் அரசியல்மயமாக்கல் போன்றவற்றின் அடிப்படையில் ஏற்பட்ட மாற்றங்கள் காரணமாக காலப்போக்கில் அவற்றின் விளைவானது செயலற்றுப்போனது. கல்வி அமைப்பில் தற்போதுள்ள சமத்துவமின்மையை வெளிப்படுத்துவதற்கு தேசிய மற்றும் மாகாண பாடசாலைகள் வகைப்படுத்தப்பட்டதோடு, உயர்வான

[23]விவசாயம், கட்டுமானம், கல்வி, மற்றும் உற்பத்தி (அனால் இக்கற்கை நெறிகள் மட்டுமல்ல) போன்ற கற்கை நெறிகளை இத்துறைகள் உள்ளடக்குகின்றன (TVEC 2017).

[24] தேசிய தொழில் தகுதி என்பது, மூன்றாம் நிலை மற்றும் தொழில்சார் கல்வி ஆணைக்குழுவின் (TVEC) அங்கீகாரம் பெற்ற பயிற்சி வகுப்புகளால் மட்டும் வழங்கப்படுகின்ற தர உத்தரவாதம் அளிக்கக்கூடிய ஒரு தகுதி முறையாகும் (TVEC 2017).

போட்டி மற்றும் வரையறுக்கப்பட்ட கல்வி வாய்ப்பு போன்றன 'நல்ல பாடசாலைகளின்' சமத்துவத்தை சந்தேகத்துக்குள்ளாக்குகின்றன. இந்த சமத்துவமின்மை தொடர்பாக அடுத்து வரும் அத்தியாயத்தில் மேலும் ஆராயப்படுகின்றது.

அத்தியாயம் 4: இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமின்மை - ஒரு தேசிய ரீதியான கண்ணோட்டம்

துஷானி கலுகல்கெதர மற்றும் வெங்கடேஷ்வரன் சர்மா

அனைவருக்கும் உலகளாவிய மற்றும் சமமான கல்வியை வழங்கும் வகையில் உருவாக்கப்பட்ட இலங்கையின் இலவசக் கல்வி மசோதா மற்றும் தேசிய கொள்கைகள் மூலமாக நாட்டில் ஏற்பட்ட வியத்தகு கல்வி அடைவுகளின் புள்ளிவிபரங்கள் தொடர்பாக அட்டவணை 3.1 இல் காட்டப்பட்டுள்ளது. இருப்பினும்,அத்தியாயம் 2 இல், அணுகல்/கல்வி வாய்ப்பு (கற்பவர் தயார்நிலை மற்றும் பௌதிக அணுகல்), தரம் (கற்றல் செயல்முறை) மற்றும் கற்றல் விளைவுகள் (கல்வி செயல்திறன்) போன்ற மூன்று முக்கிய பகுதிகள் தொடர்பாக கவனம் செலுத்தப்பட்டு உருவாக்கப்பட்ட கோட்பாட்டு ரீதியான கட்டமைப்புகளை அடிப்படையாகக் கொண்டு, கல்வி வழங்கலில் உள்ள சமத்துவமின்மை குறித்து இவ்வத்தியாயத்தில் ஆராயப்படுகின்றது. பாலினம், பொருளாதாரம் மற்றும் இடம்சார் பரிமாணங்கள் அடிப்படையிலான குழந்தையின் தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகளோடு தொடர்புபடுத்தி இப்பகுதிகள் தொடர்பாக விவாதிக்கப்படும்.

4.1 சமமான கல்வி வாய்ப்பு

இலங்கையில், ஆரம்ப நிலை மற்றம் இரண்டாம் நிலை பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கை பல தசாப்தங்களாக அதிகரித்த போதிலும், கல்வி கற்கின்ற ஆண்டு முழுவதும் தரமான கல்வியை பெற்றுக் கொள்வதில் குறிப்பிட்ட சமூகங்களில் உள்ள குழந்தைகள் சவாலை எதிர்கொள்கின்றனர். பௌதிக ரீதியான கல்வி வாய்ப்பு மற்றும் கற்பவரின் தயார்நிலை பேன்றவற்றின் அடிப்படையில், ஒரு குழந்தையின் கல்வி வாய்ப்பினை பாதிக்கின்ற காரணிகள் தொடர்பாக இப்பிரிவு கவனம் செலுத்துகின்றது. மாணவர்களின் சுகாதாரம், பாடசாலைக்கு செல்வதற்கான அவர்களின் திறன் மற்றும் விருப்பம் போன்றன கற்பவரின் தயார்நிலையை பாதிக்கின்ற காரணிகளில் உள்ளடக்கப்படுகின்றன.

4.1.1 கற்பவரின் தயார்நிலை மற்றும் குழந்தைப் பருவ வளர்ச்சி

ஒரு குழந்தையின் சுகாதாரம் மற்றும் விருத்தியின் ஆரம்பகால வருடங்களானது, அவர்களது வாழ்க்கையின் முன்னேற்றம் மற்றும் கல்வி முறை மூலமான அவர்களின் முன்னேற்றம் போன்றவற்றுக்கான முக்கிய தொடக்கமாக இருக்கின்றன. அத்தியாயம் 2 இல் குறிப்பிட்டுள்ளபடி,ஆரம்பகால குழந்தை சுகாதாரத்தில் உள்ள ஏற்றத்தாழ்வுகளானது, பாடசாலை அணுகலிலும், செயற்திறனிலும் உள்ள சமத்துவமின்மைகளுக்கு வழிவகுக்கும் மற்றும் அத்தகைய சமத்துவமின்மையை வலுப்படுத்தும் காரணிகளாகவும் காணப்படுகின்றன. குழந்தை சுகாதாரம் மற்றும் போசாக்கு போன்றவற்றை மேம்படுத்துவது, அவர்களது புலனுணர்வு திறன்கள், மற்றும் சிறந்த ஆரம்பகால குழந்தைப் பருவ போசாக்கு நிலைபோன்றவற்றை மேம்படுத்தி பரீட்சை பெறுபேறுகளில் குறிப்பிடத்தக்க சாதகமான தாக்கம் ஏற்பட வழிவகுக்கின்றது (Wisniewski 2009). அதேபோல, ஒரு குழந்தை பெற்றுக்கொள்கின்ற ஆரம்பகால குழந்தை பருவ விருத்தியானது (ECD), வீட்டுக்கு வெளியிலுள்ள சூழலில் அக்குழந்தையின் சமூக உணர்ச்சி திறன்களை மேம்படுத்துவதோடு, முதலாம் தரத்திலிருந்து முறையான பாடசாலைக் கல்வியை பெற்றுக்கொள்வதற்காக, கல்வியறிவு மற்றும் கணித ரீதியான திறன்களைக் கொண்ட குழந்தையை தயார்படுத்துவதற்கு உதவுகின்றது (DCS& MHNIM 2017).

சுகாதாரம் மற்றும் ஆரம்ப குழந்தைப் பருவ விருத்தி

இலங்கையில், பெற்றோரின் வருமானம் மற்றும் கல்வி நிலைகள் போன்றன குழந்தைகளின் ஆரோக்கியத்தில் தாக்கம் செலுத்துகின்றன. 2016 ஆம் ஆண்டு மேற்கொள்ளப்பட்ட குடித்தொகை மற்றும் சுகாதார கணக்கெடுப்பின்படி (அதேநூல்), இலங்கையின் 5 வயதுக்குட்பட்ட குழந்தைகளில் 17% ஆனவர்கள் வளர்ச்சி குன்றியவர்களாகவும் (அவர்களது வயதிற்கு உயரம் குறைந்தவர்களாக), 15% ஆனவர்கள் மெலிவுற்றவர்களாகவும் (அவர்களது வயதுக்கு மெலிவானவர்களாக), 21% ஆனவர்கள் குறைந்த எடையுடையவர்களாகவும் (அவர்களது வயதுக்கு எடை குறைந்தவர்களாக) காணப்படுகின்றனர[25]. வளர்ச்சி குன்றியவராக மற்றும் மெலிவுற்றவராக இருப்பதற்கும், தாயின் கல்வி நிலை மற்றும் குடும்ப சொத்து போன்றவற்றுக்குமிடையில் ஒரு எதிர்மறையான தொடர்பு காணப்படுகின்றது. மேலும், நகர மற்றும் கிராம பகுதிகளை விட பெருந்தோட்டத்துறையில், வளர்ச்சி குறைந்த அல்லது எடை குறைந்த குழந்தைகளின் சதவீதம் அதிகமாக இருப்பதோடு, நுவரெலியா மாவட்டத்தைப் பொறுத்தவரை இந்த சதவீதம் மிக அதிகமாக காணப்படுகின்றது. பயனற்றவர்களாக இருக்கின்ற 5 வயதுக்குட்பட்ட குழந்தைகள் மொனராகலை (25%), முல்லைத்தீவு மற்றும் அம்பாந்தோட்டை (22%) மாவட்டங்களில் மிக அதிகமாக காணப்படுகின்றனர். அறிவாற்றல் வளர்ச்சிக்கு அத்தியாவசியமான இரும்புச்சத்தினை பெற்றுக்கொள்கின்ற அளவு நகர்ப்புறங்களில் உள்ள குழந்தைகள் மத்தியிலும் வயதான தாய்மார்கள், வசதியான குடும்பத்தினர்கள் மற்றும் உயர் மட்ட கல்வியறிவைக் கொண்ட தாய்மார்கள் மத்தியிலும் அதிகமாகக் காணப்படுகின்றது. மேலும், கல்வியறிவற்ற தாய்மார்களைக் கொண்ட குடும்பங்களில் ஒரு குழந்தை கடுமையான சுவாச நோய், காய்ச்சல் மற்றும் வயிற்றுப்போக்கு போன்ற நோய்களால் பாதிக்கப்பட வாய்ப்புள்ளது[26](DCS & MHNIM 2017). ஒரு குழந்தையின் ஆரோக்கியம் மற்றும் குடும்ப சொத்துக்கள் போன்றவற்றுக்கிடையில் இது தொடர்புபடுவதோடு, ஆரோக்கியமின்மை காரணமாக ஏற்படக்கூடிய நோய், வகுப்பறையில் பாடங்கள் மீது மோசமாக கவனம் செலுத்துதல் மற்றும் மோசமான செயல்திறன் போன்றவற்றுடன் ஒரு குழந்தையின் கற்றல் தயார்நிலையில் ஏற்றத்தாழ்வுகள் ஏற்படுவதற்கு பெற்றோரின் கல்வி நிலை காரணமாகின்றது.

உடல் ஆரோக்கியம் தவிர, மனநல ரீதியான பிரச்சினைகளும் குழந்தைகளின் ஒட்டுமொத்த நலன் மற்றும் கல்வி செயல்திறனை தடுக்கின்றன. பல தசாப்தங்களாக இடம்பெற்ற உள்நாட்டு கலவரங்கள் மற்றும் 2004 ஆம் ஆண்டில் ஏற்பட்ட சுனாமி போன்ற இயற்கை அனர்த்தங்களால் இலங்கை மக்கள் மன அழுத்தினை அனுபவித்திருக்கிறார்கள். யுத்தம் இடம்பெற்ற மாகாணங்களில் உள்ள குழந்தைகள் குறிப்பாக பாதிக்கப்படக்கூடியவர்களாக இருக்கின்றனர். உதாரணமாக, Catani மற்றும் பலரால் (2008) வடக்கு கிழக்கு மாகாணங்களில் உள்ள 296 தமிழ் பாடசாலை மாணவர்களுடன் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வில், ஆய்வு செய்யப்பட்ட குழந்தைகளில் 82.4% ஆனவர்கள் குறைந்தது யுத்தத்தோடு தொடர்புடைய ஒரு நிகழ்வினால் பாதிக்கப்பட்டவர்களாக காணப்படுவதோடு, 96.5% ஆனவர்கள் குடும்ப வன்முறைக் காரணமாக குறைந்தது ஒரு பாதகமான விளைவையாவது அனுபவித்திருப்பதாக குறிப்பிட்டுள்ளனர். 30.4 சதவீதமான மாணவர்கள் அதிர்ச்சியின் பின்னரான மன அழுத்தத்திற்கு ஆளாகியுள்ளனர் அத்தோடு நேர்காணல் மேற்கொள்ளப்பட்ட மாணவர்களில் 19.6% ஆனவர்கள் பெரும் மனச்சோர்வினை சந்தித்துள்ளதோடு, 22.6% ஆனவர்கள் கடந்த காலங்களில் தற்கொலைக்கு முயற்சித்திருக்கின்றனர் (அதேநூல்). மேலும், 5 ஆம் தர புலமைபரிசில் போட்டிப்பரீட்சையானது, மாணவர்கள் மத்தியில் அழுத்தத்தை உருவாக்குகின்றது. அத்தோடு, பெற்றோரின் கல்வி நிலை மற்றும் மனப்பாங்கின் அடிப்படையில், மன அழுத்தத்தின் மற்றும் எதிர்மறையான மனநல பாதிப்புகளின் அளவு மாறுபடுகின்றது (பீரிஸ், 2015 டெய்லி மிரர்

[25]மறுபுறத்தில், உடல் பருமன் மற்றும் நீரிழிவு இலங்கையில் அதிகரித்து வருகின்றது. டிரேக் மற்றும் பலரால் (2014) மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வில், இலங்கை மிகை மற்றும் பற்றாக்குறைகள் உச்சமாக காணப்படுகின்ற ஒரு 'போசாக்கு மாற்றத்திற்கான' செயலாக்கத்தில் உள்ளது என கண்டறியப்பட்டது.

[26]சாதகமான பிணைப்பின் பாரம்பரிய அமைப்புக்கு எதிராக, தாயின் உயர்ந்த கல்வி மட்டத்தை கொண்டிருப்பது 5 வயதுக்குட்பட்ட குழந்தைக்கு தடுப்பூசி வழங்கக்கூடிய நிலையைக் குறைக்கின்றது.

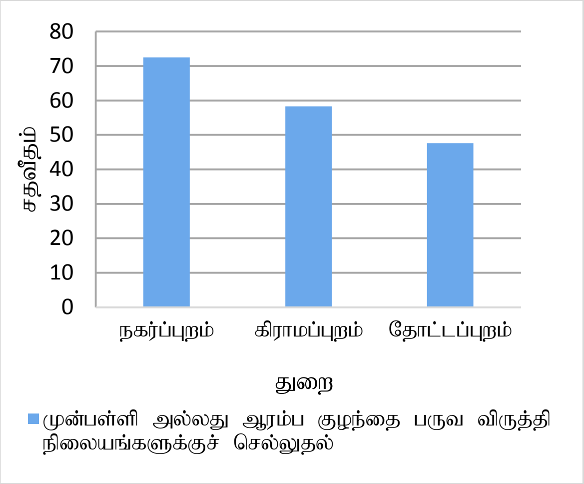
பத்திரிகையில் காட்டப்பட்டுள்ளது). மனநல பாதிப்புகள், கல்வியோடு தொடர்புடைய மன அழுத்தங்கள், ஒதுக்கப்பட்ட சமூகங்களைச் சேர்ந்த குழந்தைகள் மீதான பாதிப்புகள் தொடர்பான ஆய்வுகள் குறைவாகவே காணப்படுகின்றன.

அனைத்து குழந்தைகளுக்கும் குறிப்பாக, அதிகமாக பாதிக்கப்படக்கூடிய மற்றும் வறிய குழந்தைகளுக்கான, 'கல்வி நிலையை சமன் செய்கின்ற' திறமையான ஒரு வழிமுறையாக பாடசாலை சுகாதாரம் மற்றும் போசாக்கு நிகழ்ச்சி திட்டங்கள் அங்கீகரிக்கப்பட்டுள்ளதோடு, இந்நிகழ்ச்சி திட்டங்கள் ஏற்றத்தாழ்வுகளை குறைப்பதற்கும் உதவுகின்றன (ஜுக்ஸ்மற்றம் பலர் 2008). 1918 ஆம் ஆண்டளவில் இலங்கை மாணவர் சுகாதார திட்டமொன்றினை ஆரம்பித்ததுடன் (SHN), தற்போதைய திட்டங்களான கல்வி சேவைகள், பல் சிகிச்சை, பாடசாலை மருத்துவ பரிசோதனைகள் மற்றும் உணவு வழங்கும் திட்டங்களை உள்ளடக்கிய சுகாதார சேவைகள் போன்றன கல்வி அமைச்சினால் வழங்கப்படுகின்றன (ட்ரேக் மற்றம் பலர் 2014). பாடசாலை சுகாதார மேம்பாட்டு நிகழ்ச்சிதிட்டமானது (SHPP) உளவியல்-சமூக தலையீடுகளையும் உள்ளடக்குகின்றது, இது வடக்கு மற்றும் கிழக்கு மாகாணங்களை கவனம் செலுத்துகின்ற அதேவேளை, சுகாதாரக் கல்வி மற்றும் வாழ்க்கை திறனை மேம்படுத்துதல், நீர், வடிகால் வசதிகள் மற்றும் சுகாதார நடைமுறைகளை மேம்படுத்துதல் போன்ற முயற்சிகளையும் முன்னெடுக்கின்றது (அதேநூல்).

ஆரம்ப குழந்தை பருவக் கல்வி

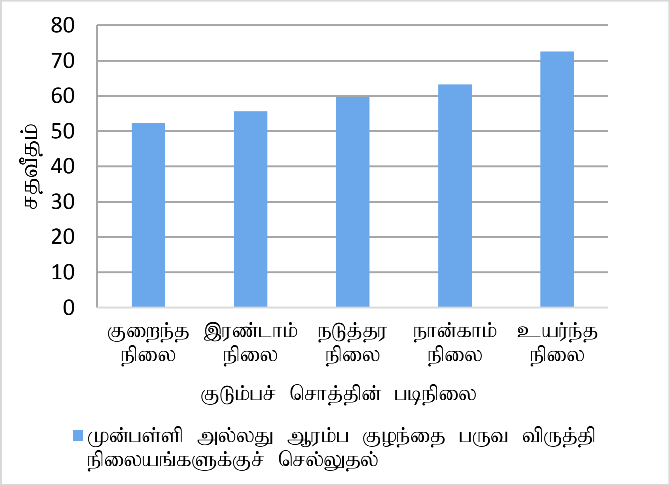
இலங்கையில் உள்ள குழந்தைகள் ஆரம்பகால குழந்தை பருவக் கல்வியில் தொடங்கி சிறுவயதிலிருந்தே ஏற்றத்தாழ்வுகளை அனுபவித்து வருகிறார்கள். இலங்கையில், 60% குழந்தைகள் மட்டுமே முன்பள்ளிகள் மற்றும் ஆரம்ப குழந்தைப் பருவ விருத்தி நிலையங்களுக்கு செல்லக்கூடிய வாய்ப்பினைப் பெற்றுள்ளனர் (DCS & MHNIM 2017). அடிப்படையில், குறிப்பிட்ட இக்கல்விச் சேவையானது தனியார் நிறுவனங்கள் அல்லது அரசு சாரா நிறுவனங்களாலேயே வழங்கப்படுகின்றது, இவை குறைந்த அல்லது ஒழுங்குமுறை அற்றவையாகவும், கற்றல் விளைவுகளை ஏற்படுத்துபவையாகவும் காணப்படுகின்றன. முன் பள்ளி மற்றும் ஆரம்ப குழந்தைப்பருவ விருத்தி நிலையங்களில் குழந்தைகளின் வருகை மிகவும் வேறுபடுகின்றன அத்தோடு, நகர்ப்புற குழந்தைகளை விட கிராமப்புற மற்றும் தோட்டப்புற குழந்தைகளின் மத்தியில் வருகையானது கணிசமானளவு குறைவாகவே காணப்படுகின்றது (விளக்கப்படம் 4.1 ஐப் பார்க்கவும்). கிராமப்பற/தோட்டப்புறப் பகுதிகளில் ஆரம்ப குழந்தை பருவக் கல்வி நிலையங்களின் பற்றாக்குறை மற்றும் ஆரம்ப குழந்தை பருவக் கல்வி நிலையங்கள் மீதான பெற்றோர்களின் முக்கியத்துவம் பற்றாக்குறையாக காணப்படுகின்றமை காரணமாக வருகையில் ஏற்றத்தாழ்வு ஏற்பட்டிருக்கலாம். அரசினால் வழங்கப்படுகின்ற ஆரம்பகால குழந்தை பருவக் கல்வி குறைவாக காணப்படுகின்றது, இதனால் வறிய குடும்பங்கள் அல்லது ஒதுக்கப்பட்ட சமூகத்தைச் சேர்ந்த குழந்தைகளுடன் ஒப்பிடுகின்ற போது வசதியான குடும்பத்தைச் சேர்ந்த குழந்தைகள் அதிகமானளவு ஆரம்ப குழந்தை பருவக் கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்கின்றனர் (விளக்கப்படம் 4.2 ஐப் பார்க்கவும்). தற்போது இலங்கையில் ஆரம்ப குழந்தை பருவக் கல்வி தரம் குறித்து கிடைக்கக்கூடியதாகவுள்ள தரவுகள் பற்றாக்குறையாக இருப்பதோடு, ஆரம்ப குழந்தை பருவக் கல்வி அணுகலில் உள்ள ஏற்றத்தாழ்வுகள் எதிர்கால கற்றல் விளைவுகளை எவ்வாறு பாதிக்கலாம் என்பது குறித்த தரவுகளும் பற்றாக்குறையாகவே காணப்படுகின்றன.

விளக்கப்படம் 4.1: 2016, துறை அடிப்படையில் ECD வருகை



மூலம்:DCS & MHNIM 2017

விளக்கப்படம் 4.2: 2016, செல்வந்த நிலை அடிப்படையில் ECD வருகை



மூலம்: DCS & MHNIM 2017

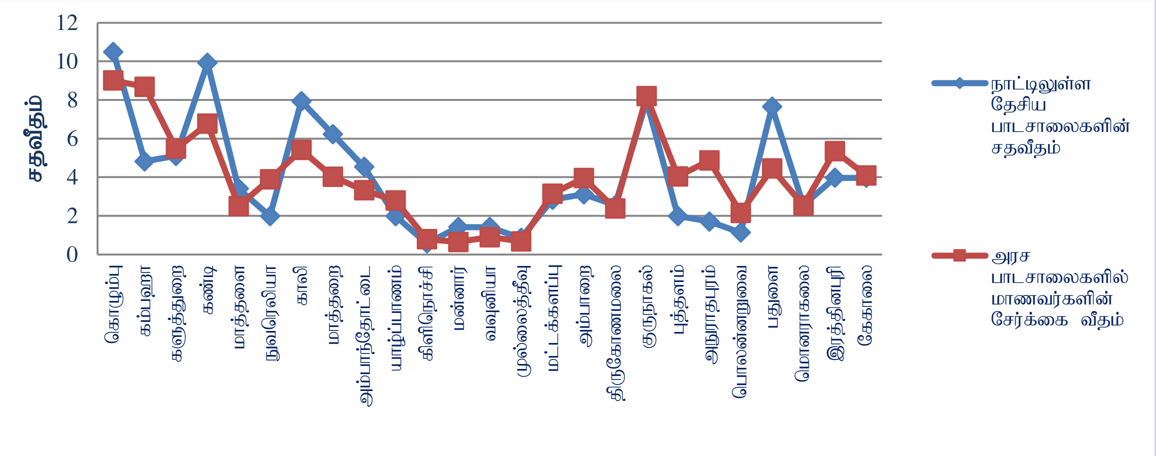
4.1.2 வேறுபட்ட வகையான பாடசாலைகளை அணுகுதல்

அத்தியாயம் 3 இல் குறிப்பிடப்பட்டுள்ளவாறு, இலங்கையில் அரசாங்க பாடசாலைகள் இரண்டு பிரதான வகைகளாக காணப்படுகின்றன. அவை, தேசிய மற்றும் மாகாண பாடசாலைகளாகவும், 1 ஆம் (1AB மற்றும் 1C), 2 ஆம், மற்றும் 3 ஆம் வகை பாடசலைகளாகவும் காணப்படுகின்றன. இவ்வேறுபட்ட வகையிலான பாடசாலைகளின் பரம்பல் குறித்து இந்த பிரிவில் ஆராயப்படுகின்றது

மற்றும் இவ்வேறுபட்ட வகையான பாடசாலைகளை எவ்வாறு அணுகுவது என்பதையும் இப்பிரிவு காட்டி நிற்பதோடு, கல்வி அனுபவம் ஒரு குழந்தை வசிக்கும் இடத்தை அடிப்படையாகக் கொண்டு இருக்கின்றது என்பதையும் விளக்குகின்றது.

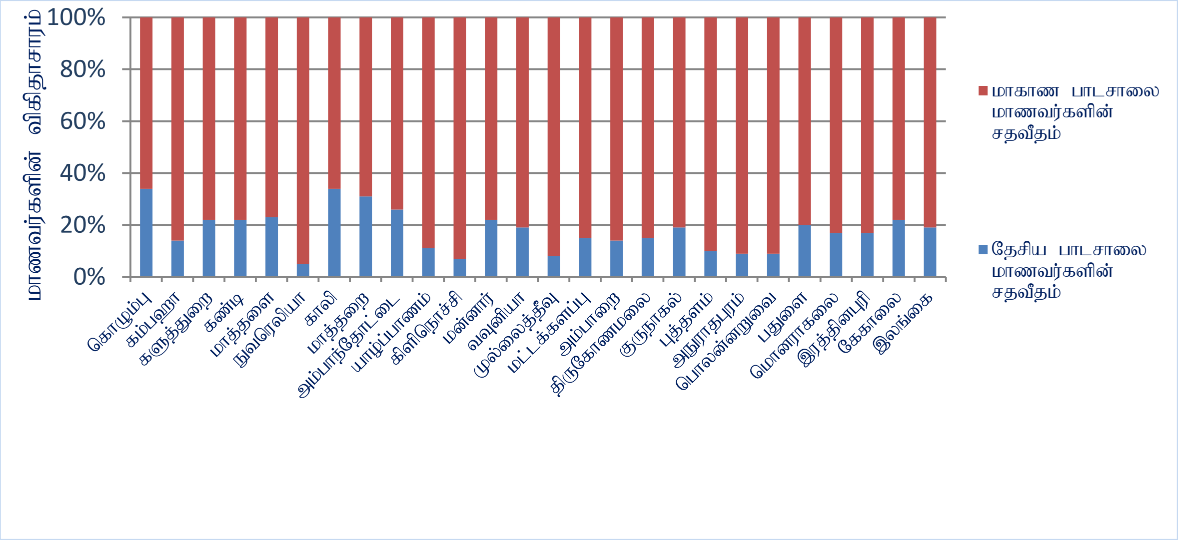
தேசியளவில் அரசாங்க பாடசாலைகளில் உள்ள மாணவர்களின் பரம்பலுடன் ஒப்பிட்டு தேசிய பாடசாலைகளின் பரம்பல் தொடர்பான ஒரு ஆரம்ப கண்ணோட்டத்தினை விளக்கப்படம் 4.3 வழங்குவதுடன், கம்பஹா மற்றும் அநுராதபுரம் போன்ற மாவட்டங்களில் இக்குறிப்பிட்ட கண்ணோட்டம் தொடர்பாக பற்றாக்குறை நிலவுவதை காணமுடிகின்றது. இருப்பினும், தேசிய பாடசாலைகளில் மாணவர்களின் மேலோட்டமான சம பரம்பலானது (எண்ணிக்கையில்) பாடசாலைகளின் சமமான அணுகலை உறுதிபடுத்துவதற்கு போதுமானதல்ல என்பதை கவனத்தில் கொள்ள வேண்டியது அவசியமாகும். புவியியல் ரீதியான பரம்பல், காணிப் பிரச்சினைகள், பாடசாலை திறன் மற்றும் மாவட்டத்தில் கிராமப்புற மாணவர்களின் விகிதம் போன்றன அணுகலில் தாக்கம் செலுத்தும் முக்கிய காரணியாக காணப்படுகின்றன. இவ்விடம் சார் ஏற்றத்தாழ்வுகள் சேர்க்கை விகிதங்களின் வேறுபாடுகளுக்கு வழிவகுக்கின்றன. உதாரணமாக, விளக்கப்படம் 4.4 இல் காட்டப்பட்டுள்ளபடி, 25 மாவட்டங்களில் 16 மாவட்டங்களில் உள்ள தேசிய பாடசாலைகளில் மாணவர்களின் சேர்க்கையானது 20 சதவீதத்துக்கும் குறைவானதாகவே காணப்படுகின்றது. கொழும்பு, காலி, மற்றும் மாத்தறை போன்ற மாவட்டங்களில் உள்ள தேசிய பாடசாலைகளில் மாணவர்களின் சேர்க்கை 30 சதவீதத்திற்கும் அதிகமாக காணப்படுகின்ற அதேவேளை நுவரெலியா, கிளிநொச்சி போன்ற மாவட்டங்களில் சேர்க்கை விகிதங்களானது முறையே 5% மற்றும் 7% ஆக குறைவடைந்துள்ளது (MOE 2018a). விளக்கப்படம் 4.3 இன் படி, கிளிநொச்சி மாவட்டம் மாணவர்களுக்கான தேசிய பாடசாலைகளின் விகிதாசார எண்ணிக்கையை கொண்டிருக்கின்றது, இருப்பினும் பரந்த புவியியல் பரம்பல் மற்றும் பெரும்பாலான மாணவர்கள் கிராமப்புறத்தைச் சேர்ந்தவர்களாக இருத்தல் போன்றன மாவட்டத்திலுள்ள தேசிய பாடசாலைகள் குறைந்தளவான மாணவர் சேர்க்கை விகிதத்தை கொண்டிருப்பதற்கு காரணமாகின்றன.

விளக்கப்படம் 4.3: 2017 இல், தேசிய பாடசாலை பரம்பலுடன் ஒப்பிடுகின்ற போது அரச பாடசாலைகளில் உள்ள மொத்த மாணவர்களின் எண்ணிக்கை*



மூலம் (மொழிப்பெயர்க்கப்பட்டது): MOE 2018 பாடசாலையின் (களின்) அளவு கவனத்தில் கொள்ளப்படவில்லை*

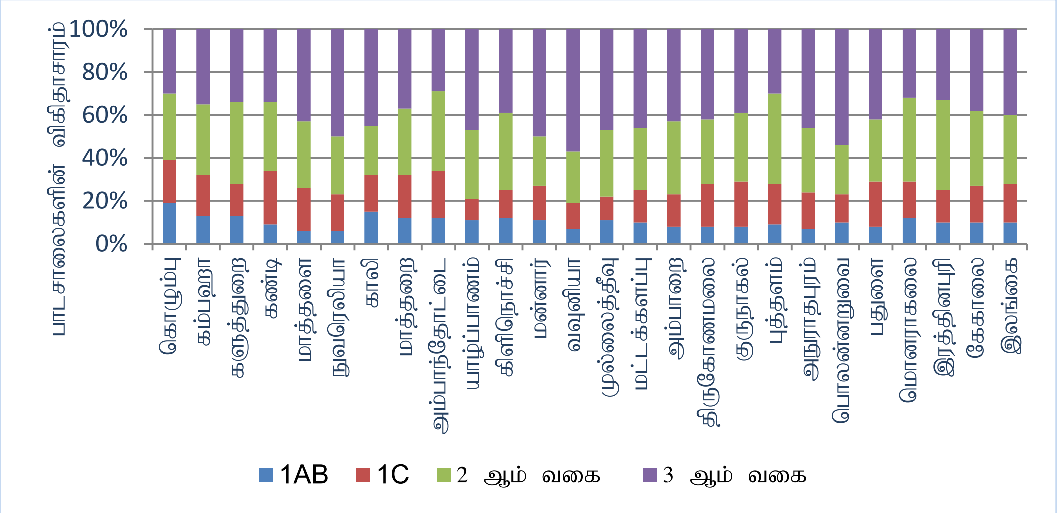
விளக்கப்படம் 4.4: 2017 இல், மாவட்ட அடிப்படையில் தேசிய மற்றும் மாகாண பாடசாலை சேர்க்கையின் விகிதம்



மூலம் (மொழிப்பெயர்க்கப்பட்டது): 2017 இன் MOE கணக்கெடுப்பினை (MOE) அடிப்படையாகக் கொண்டு, 2018 இல் மேற்கொள்ளப்பட்ட சர்மா அவர்களின் ஆய்விலிருந்து பிரித்தெடுக்கப்பட்டது

மாவட்டங்களுக்கிடையில் தேசிய பாடசாலைகளின் சமமற்ற பரம்பல் காணப்படுவதோடு மட்டுமல்லாது, பாடசாலை வகைகளின் பரம்பலிலும் வேறுபாடு காணப்படுகின்றது (விளக்கப்படம் 4.5 இல் காட்டப்பட்டுள்ளவாறு). இலங்கையில், 19/25 மாவட்டங்களில் 30% இற்கும் குறைவாகவே 1AB மற்றும் 1C வகையான பாடசாலைகள் காணப்படுகின்றன அதாவது, பல மாவட்டங்களில் உள்ள மூன்றில் 2 பங்கிற்கும் அதிகமான பாடசாலைகளில் உயர்தர வகுப்புகள் இல்லை (சர்மா 2018). புவியியல் பரம்பல் காரணமாக இரண்டாம் நிலை பாடசாலைகளுக்கான தூரம் அதிகரிப்பதால், மொனராகலை, அநுராதபுரம், புத்தளம் போன்ற மாவட்டங்களில் உள்ள கிராமப்புற பகுதிகளைச் சேர்ந்த மாணவர்கள், குறிப்பிட்ட பாடசாலைக்குச் செல்லவதற்கு சிரமத்தை எதிர்கொள்கின்றனர் (அதேநூல்). இந்த பகுதிகளில், பாடசாலைகளுக்குச் செல்ல நம்பகமான பொதுப் போக்குவரத்தினை நம்பியிருக்க வேண்டியுள்ளது. மேலும், வடக்கு மாகாணத்திலுள்ள 50 சதவீதமான பாடசாலைகளில் 8 ஆம் தரத்திற்கு மேற்பட்ட வகுப்புகள் இல்லை (அதேநூல்). இதனால் அதிக தொலைவில் உள்ள குழந்தைகள் இரண்டாம் நிலை பாடசாலைகளை அணுகுவதற்கு சிரமங்களை எதிர்கொள்கின்றனர்.

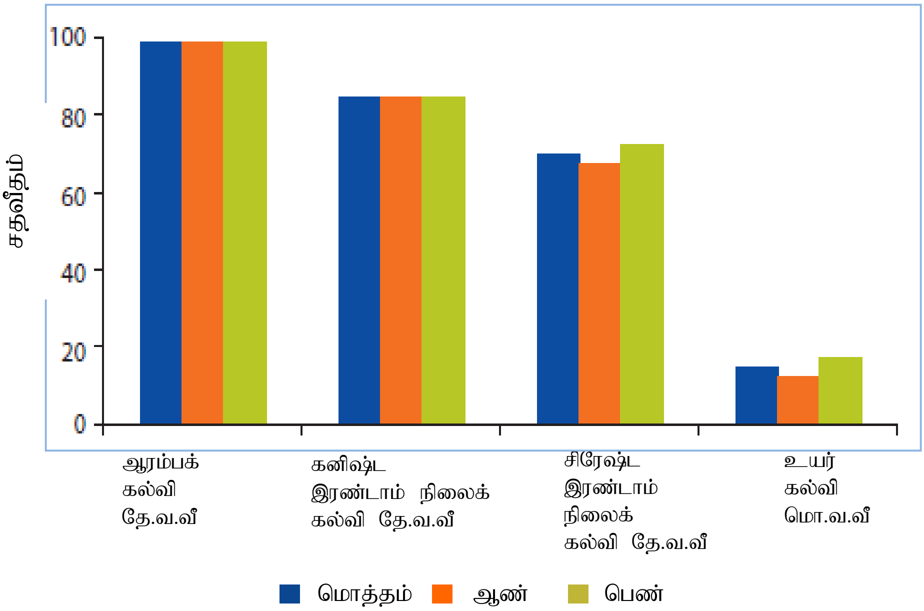
விளக்கப்படம் 4.5: 2017 இல், மாவட்ட அடிப்படையிலான பாடசாலையின் வகைகள்



மூலம் (மொழிப்பெயர்க்கப்பட்டது): 2017 MOE பாடசாலை கணக்கெடுப்பினை அடிப்படையாகக் கொண்டு, 2018 இல் மேற்கொள்ளப்பட்ட சர்மா அவர்களின் ஆய்வு

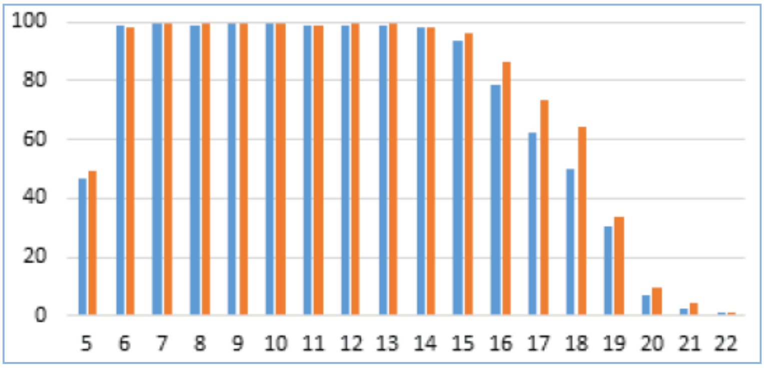
4.1.3 சேர்க்கை மற்றும் வருகை

விளக்கப்படம் 4.6: 2016 இல், கல்வி நிலை அடிப்படையிலான சேர்க்கை விகிதம்



மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது): 2017 இல், கல்வி சார் புள்ளிவிபரத்தை அடிப்படையாக் கொண்டு, Dundar மற்றும் பலரால் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வின் ப.3 இல் உள்ள விளக்கப்படம் 0.1

விளக்கப்படம் 4.7: 2016 இல், வயது அடிப்படையில் பாடசாலை வருகை விகிதம்



மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது): DCS & MHNIM 2017, விளக்கப்படம் 3.4, ப.

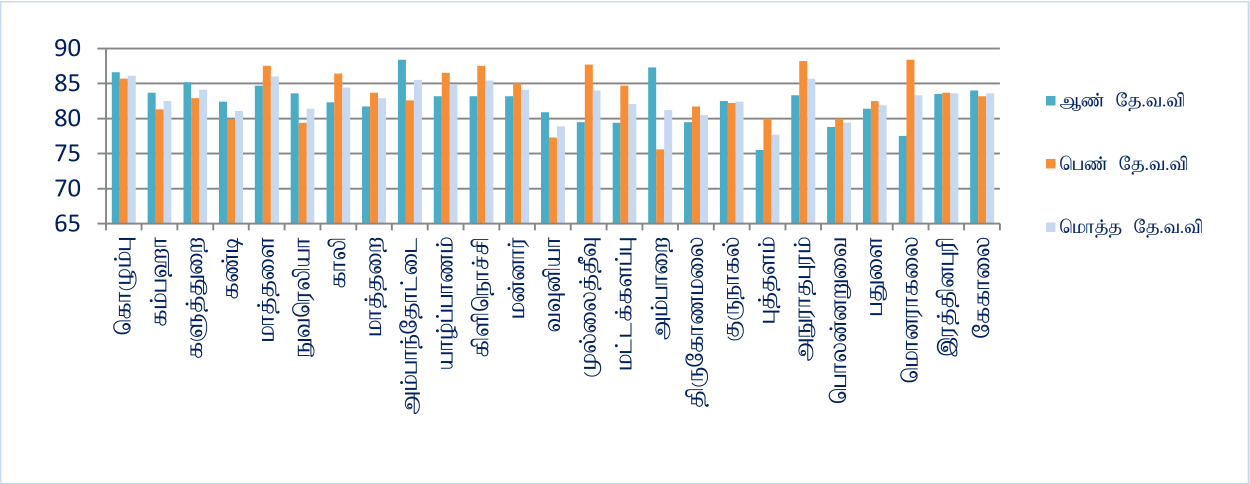
இலங்கையில் உள்ள ஆரம்ப பாடசாலைகளில் சேர்க்கை விகிதங்கள் 99 சதவீதமாகவும், கனிஷ்ட இரண்டாம் நிலை பாசாலைகள் 84 சதவீதமாகவும், சிரேஷ்ட இரண்டாம் நிலை பாடசாலைகள் 70 சதவீதமாகவும் காணப்படுவதுடன், வேறுபட்ட கல்வி நிலைகளுக்கிடையிலான சேர்க்கை விகிதங்களில் மிக நெருக்கமான பாலின வேறுபாடு காணப்படுகின்றது (Dundar et al. 2017). இருப்பினும், விளக்கப்படம் 4.6 மற்றும் 4.7 இல் காட்டப்பட்டுள்ளவாறு, கல்வி நிலைகளுக்கிடையிலான சேர்க்கை மற்றும் வருகை விகிதங்கள் தொடர்ச்சியாக வீழ்ச்சியடைந்துள்ளன. அத்துடன், சிரேஷ்ட இரண்டாம் நிலை மற்றும் மூன்றாம் நிலைக் கல்வியை கற்கின்ற போதுமாணவர்கள் சிரமங்களை எதிர்நோக்குவதை இவ்விளக்கப்படங்கள் சுட்டிக்காட்டுகின்றன. 15 முதல் 17 வயது வரையான மாணவர்கள் மற்றும் பெண் பிள்ளைகளை விடவும் ஆண் பிள்ளைகள் அதிகரித்த வீழ்ச்சியை கொண்டிருக்கின்றனர். அந்தவகையில் மாணவர்கள் சிரேஷ்ட இரண்டாம் நிலைக் கல்வியில் சேராமல் இருக்கின்றமைக்கான காரணங்கள் இப்பிரிவில் ஆராயப்படுகின்றது. பல்கலைகழகங்களுக்கான குறைந்தளவான சேர்க்கை விகிதங்களானது, மாணவர் சேர்க்கை திறனோடு தொடர்புபடுகின்றது.

முறைசாரா துறையில் ஆரம்பத்திலேயே கிடைக்கின்ற வேலைவாய்ப்புகள் காரணமாக, இரண்டாம் நிலைக் கல்வி மற்றும் உயர் கல்விநிலைகளில் இருந்து ஆண்கள் அதிகளவில் இடைவிலகுகின்றனர் என அத்துருபனே (2017) என்பவர் குறிப்பிடுகின்றார். பொதுவாக, ஊழியச் சந்தையில் பெண்களை விட ஆண்களுக்கே அதிக முன்னுரிமை வழங்கப்படுவதுடன், ஊழியப்படையிலுள்ள அதிகமான ஆண்கள் பெண்களை விட உயர்தரம் அல்லது அதை விட குறைந்த கல்வி அடைவு மட்டத்தையே கொண்டிருக்கின்றனர் (அருணதிலக 2017). இது ஆண் பிள்ளைகள் ஊழியச் சந்தைக்குள் நுழைகின்ற போது, பாடசாலையில் தங்கியிருப்பதற்கான அமையச்செலவை அதிகரிக்கின்றது. ஆண் பிள்ளைகள் பாடசாலையை விட்டு இடைவிலகுவதற்கு சமூக மற்றும் கலாசார ரீதியான தாக்கங்களும் ஒரு முக்கிய பங்கினை வகிக்கின்றன, அந்தவகையில் பெண் பிள்ளைகளை விட ஆண் பிள்ளைகள் இயற்கையாகவே புத்திசாலியாக இருப்பதாகவும், சிறந்த வேலைவாய்ப்பினைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கு அவர்களுக்கு அதிகளவு கல்வி அறிவு தேவையில்லை எனவும் ஆசிரியர்கள் மற்றும் பெற்றோர்கள் கருதுகின்றனர் (அதுருபனே 2017).

ஆரம்ப நிலை மற்றும் கனிஷ்ட இரண்டாம் நிலைக் கல்வியில் காணப்படும் உயர்ந்தளவான சேர்க்கை மற்றும் வருகை விகிதங்கள், தற்போதுள்ள பாலினம் மற்றும் மாவட்ட ரீதியான ஏற்றத்தாழ்வுகளை

மறைக்கின்றன. விளக்கப்படம் 4.8 இல் காட்டப்பட்டுள்ளவாறு, கனிஷ்ட இரண்டாம் நிலைக் கல்வி நிலையில், புத்தளம் மற்றும் வவுனியா மாவட்டங்கள் குறைந்தளவான வருகை விகிதங்களை கொண்டிருக்கின்றன. முல்லைத்தீவு மற்றும் மொனராகலை மாவட்டங்களில், ஆண்களை விடவும் பெண்களின் தேறிய வருகை முறையே 8.2 மற்றும் 10.9 வீதங்களாக காணப்படுகின்ற அதேவேளை, அம்பாறை மாவட்டத்தில் பெண்களை விட ஆண்களின் வருகை 11.7 வீதம் அதிகமாக காணப்படுகின்றது. பல்வேறுபட்ட மாவட்டங்களின் குறிப்பிட்ட சமூகப் பொருளாதார, இடம் மற்றும் கலாசார அம்சங்களை, பாலின ஏற்றத்தாழ்வுகளைப் புரிந்துகொள்கின்ற போது, கவனத்தில் கொள்ள வேண்டும் என்பதோடு, எதிர்கால ஆய்விற்கான ஒரு விடயமாகவும் இது அமையக்கூடும் (முல்லைத்தீவு மற்றும் மொனராகலை மாவட்டங்கள் அத்தியாயம் 5 இல் இன்னும் நெருக்கமாக ஆராயப்படுகின்றன).

விளக்கப்படம் 4.8: 2016 இல், மாவட்டங்களில் கனிஷ்ட இரண்டாம் நிலை ஆண் மற்றும் பெண் பிள்ளைகளின் தேறிய வருகை விகிதங்கள்



மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது):DCS & MHNIM 2016

சிரேஷ்ட இரண்டாம் நிலை மற்றும் உயர் கல்வி நிலைகளில், வருமானம் அடிப்படையில் கல்வி சமத்துவமின்மை மிகவும் முக்கியத்துவம் வாய்ந்ததாகவும், பொருளாதார குழுக்களுக்கிடையிலான வருகை விகிதங்களைப் பிரதிபலிப்பதாகவும் காணப்படுகின்றது. 2010 ஆம் ஆண்டு, குறைந்த பொருளாதார படிநிலையின் மத்தியில், சிரேஷ்ட இரண்டாம் நிலைக் கல்விக்கான தேறிய சேர்க்கை விகிதம் 29 சதவீதமாக இருந்தது, இது உயர்ந்த படிநிலையை (84%) விடவும் குறைவாகும் (அத்துருபனே மற்றும் பலர், 2014). அதே வருடத்தில், 24 சதவீதமாக இருந்த உயர் படிநிலையோடு ஒப்பிடுகையில், குறைந்த படிநிலைக்கான உயர் கல்வி திட்டங்களின் சேர்க்கையானது 4 சதவீதமாக வீழ்ச்சியடைந்துள்ளது (அதே நூல்). எனவே, குறைந்த வருமானமுடைய குடும்பங்களைச் சேர்ந்த மாணவர்கள் உயர் கல்வியை தொடராமல் ஆரம்ப வயதிலேயே (பெரும்பாலும் அவர்களின் கனிஷ்ட இரண்டாம் நிலைக் கல்வி நிறைவடைந்த பிறகு) கல்வி முறையிலிருந்து விலகி விடுகின்றனர்.

இலங்கையில், ஒரு மாணவன் ஆரம்ப வயதிலேயே கல்வியிலிருந்து வெளியேறுவதானது, அவர்களது பெற்றோரின் வருமானம்உழைக்கும் திறனுடனும், அவர்களது பெற்றோரின் கல்வி நிலைகளுடனும் தொடர்புபடுகின்றது. சாதாரண தரம் அல்லது அதற்கு மேலான கல்வி நிலையைக் கொண்ட குடும்பத் தலைவரையுடைய குடும்பங்களில் உள்ள குழந்தைகள் கற்றல் தவிர்ந்த ஏனைய நடவடிக்கைகளில் ஈடுபடுவது குறைவு (DCS & MNPEA 2017). மேலும், ஒரு நபரின் வருமானம் உழைக்கும் திறமையானது அவரின் கல்வி அடைவு மட்டங்களோடு நேரடியாக தொடர்புபடுகின்றது (அத்துருபனே, 2012).

இதனால், குறைந்த கல்வி மட்டங்களையுடைய பெற்றோர்களின் குழந்தைகள் பெரும்பாலும் குறைந்த வருமானம் உழைக்கும் குடும்பங்களைச் சேர்ந்தவர்களாகவும், பாடசாலைச் சேர்க்கை, வருகை மற்றும் செயல்திறனைப் பாதிக்கக்கூடிய பணி தொடர்பான நடவடிக்கைகளில் ஈடுபடுபவர்களாகவும் காணப்படுகின்றனர்.

பாடசாலைக் கல்வியின் தலைமுறைகளுக்கிடையிலான பரிமாற்றம் (அதாவது தலைமுறகளுக்கிடையிலான கல்வி முறைகள்) மீள் உருவாக்கப்படுவதோடு, காலப்போக்கில் பாடசாலைக் கல்வியின் ஏற்றத்தாழ்வுகள் உறுதிப்படுத்தப்படுகின்றன, அத்துடன் கல்வியறிவு குறைந்த பெற்றோர்களை விட நன்கு கல்வி கற்ற பெற்றோர்களே தமது குழந்தைகளின் கல்வி மீது அதிகமான முதலீடுகளை மேற்கொள்கின்றனர். இலங்கையில், பாடசாலைக் கல்வியின் தலைமுறைகளுக்கிடையிலான பரிமாற்றம் குறைவடைந்து இருப்பினும், இலங்கையில் பெற்றோர்களின் பாடசாலைக் கல்வி அவர்களது குழந்தைகளின் கல்வி மீது ஏற்படுத்தும் தாக்கமானது கடந்த தசாப்தங்களில் குறைவடைந்திருப்பதை அத்துருபனே மற்றும் டியோலலிகர் ஆகியோர் (2011) தமது ஆய்வில் குறிப்பிடுகின்றனர். கட்டாயக் கல்வியின் அறிமுகம், ஆரம்ப நிலை மற்றும் இரண்டாம் நிலைக் கல்வி முறையின் விரிவாக்கம் போன்றவற்றின் காரணமாக இந்நிலை ஏற்பட்டிருக்கலாம்.

இத்தகைய முன்னேற்றம் இருந்தாலும், வருமானம் பாடசாலை வருகை மீது தாக்கத்தை ஏற்படுத்துவதுடன், பல தசாப்தமாக வீட்டுத்துறையின் கல்வி மீதான செலவு அதிகரித்து வருகின்றது. அந்தவகையில், வீட்டுத்துறையின் கல்வி மீதான மாதாந்த செலவு சராசரியாக 2006 ஆம் ஆண்டு ரூ. 632 இலிருந்து 2016 ஆம் ஆண்டு ரூ. 2066 ஆக அதிகரித்துள்ளது அதாவது, கிட்டத்தட்ட 227 சதவீதமாக அதிகரித்துள்ளது (DCS 2008, DCS 2018). இலங்கையில், பணிபுரிகின்ற 63,414 பிள்ளைகளில் பெரும்பாலானோர் கிராமப்புறப் பகுதிகளைச் சேர்ந்த 15 தொடக்கம் 17 வயதுக்குற்பட்ட பாடசாலைக்குச் செல்லாதவர்களாகவே காணப்படுகின்றனர் (DCS & MNPEA 2017). மட்டக்களப்பு, முல்லைத்தீவு மற்றும் மொனராகலை போன்ற வறிய மாவட்டங்களில் உள்ள வலய கல்வி உத்தியோகத்தர்கள், இரண்டாம் நிலை பாடசாலைக் குழந்தைகளுக்கு மதிய உணவினை வழங்குவது என்பது, வறிய குடும்பங்களைச் சேர்ந்த மாணவர்கள் மத்தியில் பாடசாலை வருகையை மேம்படுத்துவதோடு, ஒரு நேர உணவினை வழங்குவதில் அவர்களுக்கு ஏற்படும் நிதிச் சுமையை நிவர்த்தி செய்கின்றது என்பதை பரிந்துரைக்கின்றனர்[27] (சர்மா 2018). மேலே குறிப்பிடப்பட்டவை அனைத்தும் வருமானத்துக்கும், பின்தங்கிய மற்றும் குறைந்த வருமானம் கொண்ட குடும்பங்களில் இருந்து வரும் மாணவர்களால் எதிர்கொள்ளப்படும் தொடர்ச்சியான சவால்களுக்கும் இடையிலான தொடர்பினை சுட்டிக்காட்டுகின்றன.

வருமானத்தோடு தொடர்புடைய வகையில், பாடசாலையில் உள்ள ஒரு மாணவனின் தொடர்ச்சியான சேர்க்கை மற்றும் வருகையானது, மாணவர்கள் மற்றும் பெற்றோர்கள் எவ்வாறு கல்வியினைப் பெற்றுக்கொள்கிறார்கள் என்பதுடன் தொடர்புபடுகின்றது. 2016 ஆம் ஆண்டு மேற்கொள்ளப்பட்ட மாணவர்கள் நடவடிக்கை குறித்த ஆய்வின் படி, 15 தொடக்கம் 17 வரையான வயது குழுவைச் சேர்ந்த மாணவர்களில்[28] பெரும்பாலானோர் பாசாலைக்குச் சமூகமளிக்கவில்லை என்றும், அவர்களுள் ஐந்தில் ஒரு பங்கினர் (71,139 குழந்தைகள்) கல்வி கற்பதற்கு ஆர்வமற்றவர்களாக அல்லது கல்வியின் மதிப்புக் குறித்து கவனமற்றவர்களாக இருப்பதே பாடசாலைக்கு வருகை தராமல் இருப்பதற்கான காரணமாகவும் குறிப்பிடப்படுகின்றது. 12 தொடக்கம் 14 வயது குழுவிற்குள் (5240 குழந்தைகள்) அடங்கும் மாணவர்களில் மூன்றில் ஒரு பங்கினர் பாடசாலைக்குச் செல்லாமல்

[27] 100 மாணவர்களுக்கும் குறைவானவர்களைக் கொண்ட பாடசாலைகளில் உள்ள அனைத்து மாணவர்களுக்கும் MOE ஆல் மதிய உணவு வழங்கப்படுவதோடு, 100 இற்கும் மேற்பட்ட மாணவர்களைக் கொண்ட பாடசாலைகளில் தரம் 1 தொடக்கம் 5 வரையான வகுப்புகளுக்கு மட்டும் உணவுகள் வழங்கப்படுகின்றன (டிரேக் மற்றும் பலர், 2014). MOE ஆல், மேற்கொள்ளப்படும் பால் வழங்கும் திட்டம் ஒன்றின் கீழ் குழந்தையொன்றுக்கு ஒரு பால் கோப்பை அல்லது தயிர் வழங்கப்படுகின்றது. ஐக்கிய நாடுகளின் உலக உணவு திட்டத்தின் மூலம், வடக்கு மாகாணத்திலுள்ள தரம் 1 தொடக்கம் 9 வரையான வகுப்புகளில் உள்ள மாணவர்களுக்காக உணவுகள் வழங்கப்படுகின்றன.

[28] இதில் அரைப்பங்கிற்கும் அதிகமானோர் சாதாரணதரப் பரீட்சை பெறுறேுகளுக்காக அல்லது உயர்தர வகுப்புகளை தொடர்வதற்காக காத்திருப்பவர்களாவர்.

இருப்பதற்கும் இதே காரணங்களே சுட்டிக்காட்டப்படுகின்றன, கனிஷ்ட இரண்டாம் நிலைக் கல்வியில் தொடங்கி இக்கல்வி முறையால் ஏற்படும் நிதிச்சுமைகளாலும்,அவர்களுக்கு கிடைக்கின்ற வேலைவாய்ப்புகளினாலும் மாணவர்கள் மன உளைச்சலுக்கு ஆளாகி வருகிறார்கள் (DCS MNPEA 2017). இது கட்டாய பாடசாலை கல்வியின் பின்னரான கல்வியைத் தொடர்வது தொடர்பான மாணவர்களின் தீர்மானத்தில் எதிர்மறையான தாக்கங்களை ஏற்படுத்துகின்றது. பாடசாலைக்கு சமூமளிக்காமை தொடர்பான மாணவர்களின் தீர்மானமானது, கல்வித் தரத்தில் நேரடியாக தொடர்புபட்டுள்ளதா என்பது தொடர்பான பற்றாக்குறையாக இருப்பதன் காரணமாக, இது குறித்து மதிப்பீடு செய்வது கடினமாக உள்ளது (இந்தக் குழந்தைகள் செல்கின்ற பாடசாலைகளின் வகைகள் மற்றும் அவர்களின் பகுதியிலுள்ள கல்வி வாய்ப்புகள் போன்றவற்றின் அடிப்படையில்). 5 – 11 மற்றும் 12 – 14 வயது குழுக்களைச் சேர்ந்தவர்களில் முறையே 14.1% மற்றும் 30.9% ஆன மாணவர்கள் பாடசாலைக்குச் சமூகமளிக்காமல் இருப்பதற்கு இயாலாமையே காரணம் என்பது சுட்டிக்காட்டப்பட்டுள்ளது. எனவே, ஊனமுற்ற குழந்தைகளின் சிறப்பு தேவைகளை பூர்த்தி செய்வதற்கு போதுமான வசதிகள் இல்லாமையானது கவனம் செலுத்தப்பட வேண்டிய விடயமாக இருக்கின்றது.

ஆரம்ப நிலை மற்றும் கனிஷ்ட இரண்டாம் நிலையில் காணப்படுகின்ற சேர்க்கை, வருகை மற்றும் பாலின சமத்தும் போன்றவற்றின் விகிதங்களில் தெளிவான வீழ்ச்சி ஏற்பட்டுள்ளமையும் (அனைத்தும் மாவட்ட ஏற்றத்தாழ்வுகளுடன் இது காணப்படுகின்றது), சிரேஷ்ட இரண்டாம் நிலை மற்றும் மூன்றாம் நிலை கல்வி மட்டங்களில் பாலின ஏற்றத்தாழ்வுகள் அதிகரித்து வருகின்றமையும் மேற்கூறிய விடயங்களிலிருந்து தெளிவாகின்றது. இவ்வாறு வீழ்ச்சியடைகின்ற சேர்க்கை மற்றும் வருகை, மற்றும் வழங்கப்படுகின்ற கல்வியின் மதிப்பு தொடர்பாக மாணவர் மற்றும் பெற்றோரின் கண்ணோட்டமும் , வழங்கப்படுகின்ற கல்வியின் தரமும் வருமானத்தோடு (மற்றும் பெற்றோரின் கல்வி மட்டங்களோடு தொடர்புடைய விடயங்களோடு) தொடர்புபடுகின்றன.

4.2 கல்வித் தரம்

நாட்டிலுள்ள பாடசாலைகளின் பல்வகைப்பட்ட பண்புகளானது, அனைத்து மாணவர்களும் ஒரே தரமான கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்ள முடியாது என்பதைக் கருதுகின்றன. இந்தப் பிரிவானது, பாடசாலையின் வகை, ஆசிரியர் தரம், பாடசாலை வசதிகள் மற்றும் வள முகாமைத்துவம் போன்றவற்றின் அடிப்படையில், கற்றல் செயற்பாடுகளை பாதிக்கும் காரணிகளினூடாக கல்வித் தரம் தொடர்பாக ஆராய்கின்றது.

4.2.1 பாடசாலையின் வகை

இலங்கையில் உள்ள பாடசாலைகளின் வகையானது ஒரு மாணவன் பெற்றுக்கொள்கின்ற கல்வியின் தரத்தை தீர்மானிப்பதில் முக்கிய பங்கு வகிக்கின்றது. அட்டவணை 3.2 இல் காட்டப்பட்டுள்ளவாறு, வழங்கப்படுகின்ற வசதிகள் போல பாடநெறிகளும், வகுப்புகளும் பாடசாலைகளின் வகைகளுக்கேற்ப வேறுபடுகின்றன. பிரிவு 4.1.2 விவரிக்கப்பட்டுள்ள பாடசாலை வகைகளின் சமமற்ற பரம்பலானது, சமமற்ற தரமான கல்வி வாய்ப்பினை ஏற்படுத்துகின்றது.

அரச பாடசாலைகளில் சிறந்த முதல் நிலை மற்றும் இரண்டாம் நிலைக் கல்வியை வழங்குகின்ற பாடசாலைகளாக தேசிய பாடசாலைகள் அங்கீகரிக்கப்படுகின்றன மற்றும் அவற்றின் விகிதாசாரமற்ற பரம்பலானது கல்வி தரத்தில் இடம் சார்ந்த ஏற்றத்தாழ்வுகளுக்கு வழிவகுக்கின்றது. அத்தியாயம் 2 இல் விவரிக்கப்பட்டுள்ளது போல, கல்வி மீதான சமமற்ற வளப்பகிர்வானது (மனித, நிதி மற்றும் நிறுவன ரீதியான வளங்களின் அடிப்படையில்), தேசிய பாடசாலைக்குச் சார்பானதாக இருக்கின்றது. உதாரணமாக, மாகாண பாடசாலைகளுடன் ஒப்பிடுகின்ற போது தேசிய பாடசாலைகளில் எவ்வாறு தகவல் தொழில்நுட்ப வசதிகள், நூலகங்கள், மற்றும் விஞ்ஞான ஆசியர்கள் அதிகளவில் காணப்படுகின்றனர் என்பதை அட்டவணை 4.1 விளக்குகின்றது. தேசிய பாடசாலைகள் நகர்ப்பகுதிகளிலேயே காணப்படுகின்றன, அவற்றுள் 54 சதவீதமான பாடசாலைகள் மேற்கு, மத்திய மற்றும் தெற்கு மாகாணங்களில் அமைந்துள்ளதோடு 1AB வகையான தேசிய பாடசாலைகள்

அதிகளவில் மேற்கு, தெற்கு மற்றும் ஊவா மாகாணங்களில் அமைந்துள்ளன. நாட்டிலுள்ள குழந்தைகளில், கிராமப்புறங்களில் உள்ள குழந்தைகள் 77.7% என மதிப்பிடப்பட்டுள்ளது (DCS MNPEA 2017) எனவே, நாட்டிலுள்ள பெருமளவான குழந்தைகளுக்கு, அவர்களது வசிப்பிடத்துக்கு அருகிலுள்ள அங்கீகரிக்கப்பட்ட தரமான கல்வியையுடைய பாடசாலைகளுக்கான செல்வதற்கான வாய்ப்புகிடைப்பதில்லை என்பதை இதன் மூலம் ஊகிக்க முடிகின்றது.[29]

அட்டவணை 4.1: 2012 இல், தேசிய மற்றும் மாகாண பாடசாலைகளுக்கிடையிலான வளப்பகிர்வு

பாடசாலை வகை	பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கை	மாணவர் சேர்க்கைகளின் சதவீதம்	தகவல் தொழில்நுட்ப ஆய்வுக் கூடங்கள் (பாடசாலை வகைகளின் அடிப்படையில் சதவீதம)	தகவல் தொழில்நுட்ப பாட ஆசிரியர்கள்	நூலகங்கள்(பாடசாலை வகைளின் அடிப்படையில் சதவீதம்)	ஆங்கில பாட ஆசிரியர்கள்	உயர் தர விஞ்ஞான பாட ஆசிரியர்கள்
தேசிய	342	19.7	78.30	153	97.95	3,185	2,519
மாகாணம்	9563	80.2	9.42	869	54.68	17,229	1,937

மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது): 2012 பாடசாலை கணக்கெடுப்பினை அடிப்படையாகக் கொண்டு, 2016 இல் ரணசிங்கீத் மற்றும் பலரால் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்விலுள்ள அட்டவணை 11, 22 மற்றும் 24 போன்றவற்றிலிருந்து பெறப்பட்டது.

ஒரு மாவட்டத்திலுள்ள 1AB, 1C, 2 ஆம் மற்றும் 3 ஆம் வகையான பாடசாலைகளில் குறிப்பிட்ட சில பிரிவுகள், கல்விச் சேவைகளின் தரத்தில் ஏற்பட்டுள்ள மாவட்ட ரீதியான ஏற்றத்தாழ்வுகளுக்கு காரணமாகின்றன அத்தோடு பாடசாலைகளில் வழங்கப்படுகின்ற வாய்ப்புகளானது, இரண்டாம் நிலை பாடசாலைக் கல்வி தொடங்கி பல்கலைக்கழக கல்வி வரையான மாணவர்களின் பாடநெறி தொடர்பான தெரிவுகளில் தாக்கம் செலுத்துகின்றன. மாணவர் அடைவு, கற்றல் மற்றும் கற்பித்தல் கணிப்பீடு, பாடத்திட்டம் மற்றும் வள முகாமைத்துவம் போன்றவற்றினை அடிப்படையாகக் கொண்டு, 2017 இல் நாட்டிலுள்ள கிட்டத்தட்ட 3 இல் 2 பங்கான பாடசாலைகளில் MOE ஆல் தர மதிப்பீடு ஒன்று மேற்கொள்ளப்பட்டது. அனைத்துப் பாடசாலை வகைகளிலும் உள்ள பெரும்பாலான பாடசாலைகளின் தரம் திருப்திகரமானதாக அல்லது அதற்கு மேற்பட்டதாக மதிப்பிடப்பட்டிருந்தாலும், 1AB, 1C, 2 ஆம் மற்றும் 3 ஆம் வகையான பாடசாலைகளில் முறையே 6.1% (46 பாடசாலைகள்), 7.7% (118 பாடசாலைகள்), 12.2% (318 பாடசாலைகள்) மற்றும் 11.7% (288 பாடசாலைகள்) ஆன பாடசாலைகளுக்கு அபிவிருத்தி/உடனடி அபிவிருத்தி அவசியமாகின்றது (MOE 2017).

பெரும்பாலான பாடசாலைகள் உயர்தரக் கல்வியை வழங்குவதில்லை மற்றும் குறைந்தளவான பாடசாலைகள் கூட உயர்தரத்தில் விஞ்ஞான பாடத்தெரிவுகளை வழங்குவதில்லை என்பது, கல்வி வழங்கலில் ஏற்பட்டுள்ள சமத்துவமின்மையை எடுத்துக் காட்டுகின்றது. இலங்கையில், வேறுபட்ட பல்கலைகழகப் பட்டப்படிப்புகளைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கு உயர் தரத்தில் வேறுபட்ட பாடநெறிகளை உள்ளடக்குதல் அவசியமாகின்றன. 2017/2018 ஆம் ஆண்டிலிருந்து, உயிரியல் விஞ்ஞானம் மற்றும் பௌதிக விஞ்ஞானம் போன்ற பாடங்களில் பல்கலைகழக அனுமதியைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கு மாணவர்கள் உயர்தரத்தில் விஞ்ஞானப் பாடங்களை (உயிரியல், பௌதிகவியல், வேதியல் மற்றும் கணிதம் போன்றவற்றை) கற்றிருக்க வேண்டுமென்பது அவசியமாகின்றது (பல்கலைகழக மானியங்கள் ஆணைக்குழு, தி.இ). நாட்டிலுள்ள பாடசாலைகளில், 1AB வகையான பாடசாலைகள் மட்டுமே உயர் தரத்தில் விஞ்ஞான பாடநெறியை வழங்குவதால், ஒரு மாவட்டத்தில் உள்ள

[29] பிரிவு 4.1இல் காட்டப்பட்டுள்ளவாறு,சில தேசிய பாடசாலைகளின் தரமானது, உப சமமானதாக இருக்கலாம் என்பதை கவனத்தில் கொள்ள வேண்டும். உதாரணமாக, பதுளை மாவட்டத்தில் தேசிய பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கையானது, 1992 இல் 1 ஆக இருந்து 1994 இல் 27 ஆக அதிகரித்துள்ளது, ஆனாலும் இந்த அனைத்து பாடசாலைகளும் தேசிய பாடசாலைகளுக்கான அளவுகோல்களை கொண்டிருக்கின்றனவா என்பது தெளிவுப்படுத்தப்படவில்லை (டி சில்வா 2009).

அத்தகைய பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கையானது, குறிப்பிட்ட மாவட்டத்திலிருந்து பல்கலைகழகங்களுக்கு விஞ்ஞான பிரிவில் தேர்ந்தெடுக்கப்படுகின்ற மாணவர்களின் எண்ணிக்கையில் தாக்கம் செலுத்துகின்றன. உதாரணமாக, 2015 இல், கிளிநொச்சி, மன்னார் மற்றும் முல்லைத்தீவு போன்ற மாவட்டங்கள் ஒவ்வொன்றிலும் 1AB வகையான பாடசாலைகள் கிட்டத்தட்ட 1 சதவீதமாக மட்டுமே காணப்பட்டன. 2016/2017 ஆம் ஆண்டில் விஞ்ஞான பிரிவினூடாக பல்கலைகழகங்களுக்கு தேர்ந்தெடுப்பதற்கு தகுதியுடைய மாணவர்கள் இருக்கவில்லை (MOE 2015, மத்திய வங்கி 2018). வழங்கப்பட்ட பல்கலைகழக பாடத் தெரிவானது, வயது வந்தோரின் தொழில் தெரிவுகள் மற்றும் வாழ்க்கை வாய்ப்புகளை பாதிக்கக்கூடியதாக இருப்பதால், இரண்டாம் நிலைக் கல்வி மட்டத்தில் உள்ள பாடத்தெரிவுகள் தொடர்பான வரையறைகள் பாரிய விளைவுகளை ஏற்படுத்தக்கூடும்.

4.2.2 ஆசிரியர் தரம்

இலங்கையில், ஆசிரியர் சேவையில் இணைத்துக்கொள்ளப்படுவதற்கு தொழில்முறை சார்ந்த தகுதியைக் கொண்டிருக்க வேண்டுமென்பது அவசியமானதல்ல அத்தோடு, ஆசிரியருக்கான ஆட்சேர்ப்பு தொடர்பாக தொடர்ந்து நடைமுறைப்படுத்தப்படும் கொள்கைகளும் இல்லை (சேதுங்க மற்றும் பலர், 2016). ஆசிரியர்களின் அனுபவம், மற்றும் அவர்கள் கற்பிக்கக்கூடிய பாடங்களுக்கான பயிற்சி போன்றவற்றுக்கேற்ப ஊழியர்களின் பரம்பல் மற்றும் ஆசிரியர் தரம் போன்றவற்றில் ஏற்றத்தாழ்வுகள் ஏற்படுகின்றன (அதே நூல்). ஏனைய பாடசாலை வகைகளை விட 1AB வகை பாடசாலைகளில் மாணவர்-ஆசிரியர் விகிதங்கள் அதிகம் (ஒரு ஆசிரியருக்கு 21 மாணவர்கள்) என்பதை காட்டுகின்ற போதிலும்,தரவுகளானவை வழங்கப்பட்ட கல்வித்தரம் தொடர்பாக குறிப்பிடவில்லை (MOE 2018a). 1AB வகை பாடசாலைகள் மிகவும் தகுதி வாய்ந்த ஆசிரியர்களை கொண்டிருப்பதோடு, பொதுவாக அதிக வசதிகளை கொண்டிருக்கின்றன, இதனால் குறைந்த மாணவர்-ஆசிரியர் விகிதங்களைக் கொண்ட பாடசாலைகளில் வழங்கப்படுகின்ற கல்வியை விட இந்த பாடசாலைகளில் மாணவர்கள் பெற்றுக்கொள்கின்ற கல்வி அனுபவம் மேம்பட்டதாக காணப்படுகின்றது.

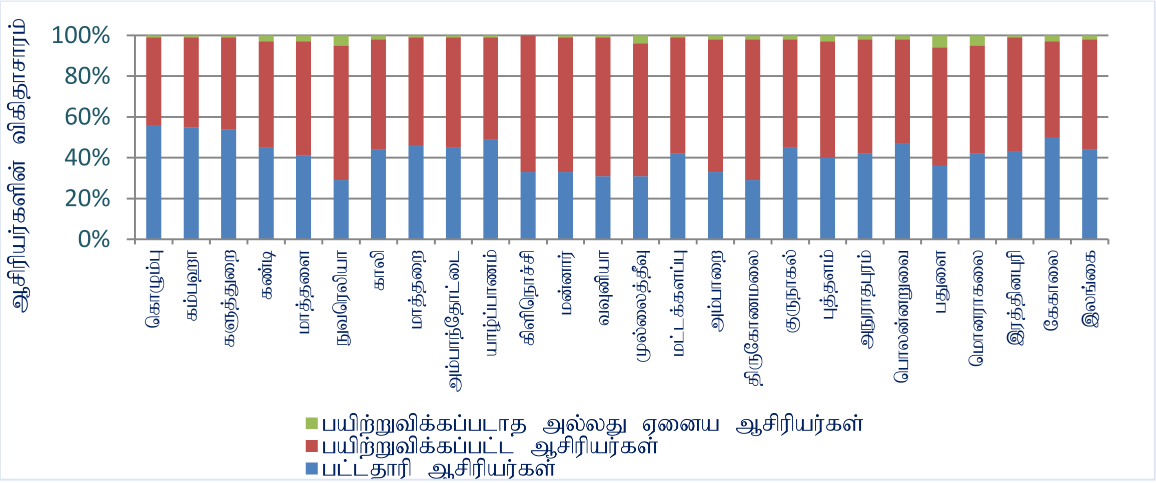
நாடு முழுவதும் தகுதிவாய்ந்த ஆசிரியர்களின் பரம்பலில் ஏற்றத்தாழ்வுகள் இருப்பதுடன், நுவரெலியா மாவட்டம் மற்றும் வட மாகாணத்திலுள்ள பெரும்பாலான மாவட்டங்கள் பயிற்சி பெறாதவர்களை/பயிலுனர்களை/ஏனைய வகை ஆசிரியர்களை அதிகமாக கொண்டுள்ளன (விளக்கப்படம் 4.9 ஐப் பார்க்கவும்). கல்வி அமைச்சு மற்றும் மாகாண/வலயக் கல்வி திணைக்களங்களினால் 'கடினமான சேவைகளின் அடிப்படையில்'[30] மாவட்டங்களுக்கான ஆசிரியர்களை மற்றும் பயிற்றுவிக்கப்படாத ஆசிரியர்களை நியமிக்கின்ற போது பாடசாலைகளின் ஆசிரியர்கள் குறித்த தேவைகள் அலட்சியம் செய்யப்படுகின்றன (சேதுங்க மற்றும் பலர் 2016). சில ஆசிரியர்கள் அரசியல் மற்றும் பிற செல்வாக்கைப் பயன்படுத்தி அவர்களது விருப்பப்படி ஒரு பாடசாலைக்கு இடமாற்றத்தைப் பெற்றுக்கொள்கின்றனர் (அதே நூல்).

குறைந்தளவான பட்டதாரிகளை உருவாக்குகின்ற மாவட்டங்கள் (நுவரெலியா மற்றும் முல்லைத்தீவு போன்றன) குறைந்தளவான பட்டதாரி ஆசிரியர்களையே (பெரும்பாலும் ஆசிரியர்கள் அவர்களுடைய சொந்த மாவட்டம்/மாகாணத்தில் பணிபுரியவே விரும்புகின்றனர்) கொண்டுள்ளன அத்தோடு, புவியியல் ரீதியான நிலப்பகுதி மூலம் தரமான ஆசிரியர்களைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கான வாய்ப்பின் சமனற்றத்தன்மை தொடர்ந்து கொண்டேயிருக்கின்றது. ஒரு மாகாணத்தில் அல்லது ஒரு மாவட்டத்தில் *தகுவாய்ந்த* ஆசிரியர்களின் (அதாவது பட்டதாரிகள்/பயிற்றுவிக்கப்பட்டவர்கள்) விகிதாசாரத்தில் கணிசமானளவு வேறுபாடுகள் காணப்படுவதுடன், கடினமான சூழ்நிலைகள் மற்றும்

[30] அரசினால் நிர்ணயிக்கப்பட்ட காலத்திற்கு ஒரு கடினமான அல்லது மிகவும் கடினமான பாடசாலையில் பணியாற்ற வேண்டியது ஒரு ஆசிரயரின் கட்டாயமாகும் (குறைந்தது மூன்று வருடங்கள்) [பாலசூரிய 2013].

பற்றாக்குறையான வசதிகள் காரணமாக நகர்ப்புறப் பகுதிகளை விட, கிராமப்புறப் பகுதிகள் குறைந்தளவான பட்டதாரிகளையும், பயிற்றுவிக்கப்பட்ட ஆசிரியர்களையும் கொண்டுள்ளன.

விளக்கப்படம் 4.9: 2017 இல், மாவட்ட அடிப்படையில் ஆசிரியர்களின் தகுதிகள்



மூலம் (மொழிப்பெயர்க்கப்பட்டது): 2017, MOE ஆல் மேற்கொள்ளப்பட்ட பாடசாலை கணக்கெடுப்பினை அடிப்படையாகக் கொண்டு சர்மா அவர்களால் 2018 இல் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வு.

மாணவர்களின் எண்ணிக்கையோடு ஒப்பிடுகின்ற போது பாடசாலைகளில் ஆசிரியர்களின் பரம்பல் கணிசமானளவு வேறுபடுகின்றது. 2017 இல், 262 பாடசாலைகள் 15 மாணவர்களை அல்லது அதைவிட குறைந்த மாணவர்களைக் கொண்டிருந்ததோடு, நாட்டிலுள்ள 54 பாடசாலைகள் ஒரேயொரு ஆசிரியரை மட்டுமே கொண்டிருந்தன (இதில் 23 பாடசாலைகள் யாழ்ப்பாணத்திலும் வவுனியாவிலும் காணப்பட்டன) [MOE 2018a]. ஒரு ஆசிரியரைக் கொண்ட 54 பாடசாலைகளில், ஐந்து பாடசாலைகளில் ஒரு மாணவன் மட்டும் இருந்ததோடு, ஒரு பாடசாலையில் 101 மாணவர்கள் (அல்லது அதற்கு மேல்) இருந்தனர்.

பரம்பலின் இந்த ஏற்றத்தாழ்வானது, குறிப்பிட்ட பாடங்களை கற்பிக்கின்ற ஆசிரியர்களுக்கான குழந்தைகளின் அணுகலை பிரதிபலிக்கின்றது. ஆங்கிலம், விஞ்ஞானம் மற்றும் கணித பாடங்களுக்கான ஆசிரியர்களுக்கு பற்றாக்குறை நிலவுகின்றது (ரணசிங்க மற்றும் பலர் 2016). 2012 இல் 205 மாணவர்களுக்கு ஒரேயொரு ஆசிரியரே இருந்ததாக ரணசிங்க அவர்கள் (2016) குறிப்பிடுகின்றார். ஆசிரியர்கள் பாடசாலைக்கு சமூகமளிக்காமல் இருப்பது இச்சிக்கல்களை மேலும் பெரிதுபடுத்துவதுடன், ஆசிரியர்களின் விடுமுறை நாட்கள் மொத்த பாடசாலை நாட்களில் சராசரியாக 15% ஆக இருக்கின்றது மற்றும் மாணவர் அடைவு மட்டம் குறைவாக இருக்கின்ற பாடசாலைகளில் ஆசிரியர்கள் பெற்றுக்கொள்ளும் விடுமுறை நாட்களின் அளவும் அதிகமாக காணப்படுகின்றது எனவும் குறிப்பிடுகின்றார் (IPS 2017). எனவே வழங்கப்படும் பாடங்கள், ஆசிரியர் தரம் மற்றும் பாடசாலைகளுக்கு சமூமளித்தல் போன்றன மாணவர்களின் கல்வி அனுபவத்தில் தாக்கம் செலுத்துகின்றன.

வேறுபட்ட பாடசாலைகளுக்கிடையே (தேசிய/மாகாண, 1AB/1C/2/3 ஆம் வகை) தரமான ஆசிரியர்களின் பரம்பல், கற்பிக்கும் முறை, ஆசிரியர் கையேடுகளின் அணுகல் மற்றும் பயன்பாடு, ஆசிரியர் வருமான விகிதங்கள், மற்றும் கற்றல் நேரத்தின் இழப்பு (பாடசாலையின் ஏனைய நடவடிக்கைகள் மீது நேரத்தை செலவிடுவதன் காரணமாக) போன்றன தொடர்பாக கிடைக்கக்கூடிய

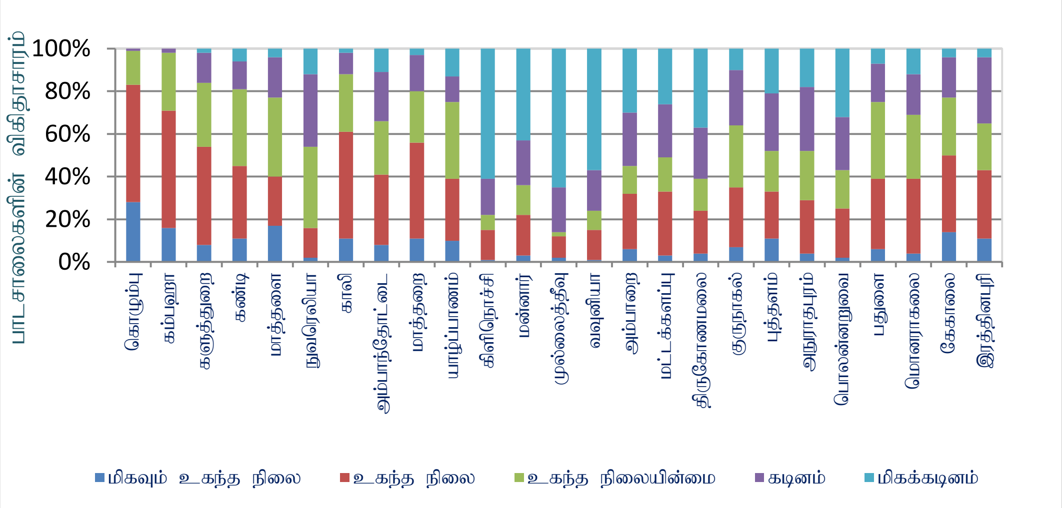
தரவுகளின் பற்றாக்குறை காரணமாக ஆசிரியர் தரம் குறித்து மேலே தரப்பட்ட பகுப்பாய்வானது வரையறுக்கப்பட்டுள்ளது.

4.2.3 வளங்களின் உள்ளீடு மற்றும் பாடசாலை முகாமைத்துவம்

2016 ஆம் ஆண்டில் கல்வி மீதான அரசின் செலவீனம் மொத்த உள்நாட்டு உற்பத்தியில் 3.5% இற்கும் குறைவாகும்,கடந்த ஐந்து ஆண்டுகளில் 2% இற்கும் குறைவாக காணப்பட்ட செலவீனத்தோடு ஒப்பிடுகையில் இது உயர்வாகவே காணப்படுகின்றது (உலக அபிவிருத்தி குறிகாட்டிகள்). மோசமான கல்வி விளைவுகளைக் கொண்ட வறிய மாவட்டங்களுக்கு அதிகளவு நிதியுதவியை வழங்கும் வகையில், முதல் நிலை மற்றும் இரண்டாம் நிலைக் கல்விக்கான 'தேவை அடிப்படையிலான நிதியிடல்' முறையொன்றினை இலங்கை பயன்படுத்துகின்றது (Dunder மற்றும் பலர் 2017). இலங்கையில் மொத்த மாகாணப் பாடசாலைகள் 96.5% ஆக காணப்படுகின்றது, நாட்டிலுள்ள மாணவர்களில் 80.5 சதவீதமானவர்களுக்கு அப்பாடசாலைகள் மூலம் கல்வி வழங்கப்படுகின்ற போதிலும் (MOE 2018a), மொத்த பொதுக் கல்விச் செலவுகளில் 65 சதவீதத்தை மட்டுமே மாகாண பாடசாலைகள் பெற்றுக்கொள்வதோடு, 35 சதவீதத்தை தேசிய பாடசாலைகள் பெற்றுக்கொள்வதானது (அதே நூல்), நிதியிடலில் சமத்துவமின்மைகள் ஏற்பட்டிருப்பதை சுட்டிக்காட்டுகின்றது (MOE 2018a). கல்வி வளப்பகிர்வுகளில் (மனித, நிறுவன மற்றும் நிதியியல்) ஏற்பட்டுள்ள சமத்துவமின்மை தொடர்பான புள்ளிவிபரம் ஒன்றினை அட்டவணை 4.1 வழங்குகின்றது. அத்துடன், மாகாண பாடசாலைகளுடன் ஒப்பிடுகைளில் தேசிய பாடசாலைகள் வளங்களை சமமற்ற அளவு கொண்டிருக்கின்றன. கல்வி சமநிலை என்பது கல்வி சமத்துவத்திற்கான ஒரு முன்நிபந்தனையாக இருப்பதுடன் (பிரிவு 2.1 ஐப் பார்க்கவும்), கல்வி சமநிலையின்மை என்பது கற்றல் விளைவுகளில் சமத்துவமின்மைக்கு வழிவகுக்கும்.

நாட்டில் சிறிய பாடசாலைகள் அதிகளவில் காணப்படுகின்றன (14.6 சதவீதமான அரச பாடசாலைகளில் 50 இற்கும் குறைவான மாணவர்களையே கொண்டிருக்கின்றன) [MOE 2018a]. 2017 இல் மேற்கௌ்ளப்பட்ட பாடசாலை கணக்கெடுப்பின் படி, 433 அரச பாடசாலைகளில் முதலாம் தரத்திற்கான புதிய மாணவர்கள் சேர்த்துக்கொள்ளப்படவில்லை என்பதோடு இப்பாடசாலைகளில் 323 பாடசாலைகள் 2 ஆம் மற்றும் 3 ஆம் வகையைச் சேர்ந்த பாடசாலைகளாக இருந்தன (அதே நூல்). இலங்கை ஆசிரியர் சங்கத்தின் பொதுச் செயலாளருடன் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஒரு நேர்காணலில், நாட்டில் 16 பிரபல்யமான பாடசாலைகள் மட்டுமே காணப்படுவதாகவும், உயர்ந்தளவான வசதிகள் மற்றும் போதுமான ஆசிரியர்கள் காரணமாக மாணவர்கள் இந்தப் பாடசாலைகளில் சேர்வதாகவும் குறிப்பிட்டிருந்தார் (News First 2018). இந்நிலை கவனத்தில் கொள்ளப்பட வேண்டும், எனினும், சில பாடசாலைகள் சிறியளவில் காணப்படுகின்ற அதேவேளை, வறிய குழந்தைகளுக்கான பாடசாலைகளாகவும், தொலைதூரப் பகுதிகளில் அமைந்துள்ள பாடசாலைகளாகவும் காணப்படுகின்றன. அதேபோல, குறிப்பிட்ட பகுதியிலிருந்து அதிகளவான மாணவர்களை ஈர்ப்பதற்கான வசதிகளை (மற்றும் போக்குவரத்து) மேம்படுத்துதல் மற்றும் பாடசாலைகளில் மாணவர்களின் சமமான பரம்பல் போன்றவற்றுக்கான வாய்ப்பை ஆராய்வது முக்கியமாகின்றது.

விளக்கப்படம் 4.10: 2017 இல், மாவட்ட அடிப்படையில் பாடசாலையின் உகந்த நிலை



மூலம் (மொழிப்பெயர்க்கப்பட்டது): 2017, MOE ஆல் மேற்கொள்ளப்பட்ட பாடசாலை கணக்கெடுப்பினை அடிப்படையாகக் கொண்டு சர்மா அவர்களால் 2018 இல் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வு.

மேலும் நீர், மின்சாரம் மற்றும் மலசலகூட வசதிகள் போன்ற அடிப்படை வசதிகள் கூட இல்லாத பாடசாலைகள் இன்னும் இருக்கின்றன. இலங்கையிலுள்ள 16 சதவீதமான பாடசாலைகளில் நீர் வசதிகள் இல்லை என்பதோடு மத்திய, வடமேல் மற்றும் ஊவா மாகாணங்களில் உள்ள பாடசாலைகளில் சுமார் கால்பகுதியை இது உள்ளடக்கியுள்ளது (MOE 2018a). விளக்கப்படம் 4.10 ஆனது, பாடசாலைகளின் உகந்த சூழ்நிலையை[31] விளக்குகின்றது அத்தோடு, யுத்தத்தினால் பாதிக்கப்பட்ட கிளிநொச்சி, மன்னார், முல்லைத்தீவு மற்றும் வவுனியா போன்ற மாவட்டங்களில் உள்ள கிட்டத்தட்ட 50% பாடசாலைகள் உகந்த சூழ்நிலைகளற்றவையாக காணப்படுகின்றன, அதாவது குறைவான வாய்ப்பு, மற்றும் போதிய வசதிகள் இல்லாததன் காரணமாக உகந்த கற்றல் சூழ்நிலைகள் குறைவாக காணப்படுகின்றது என்பதையும் விளக்குகின்றது (சர்மா 2018). கொழும்பிலுள்ள பாடசாலைகளில் இந்நிலை முற்றிலும் மாறுபட்டதாக உள்ளது அதாவது, கிட்டத்தட்ட 70% ஆன பாடசாலைகள் கற்றலுக்கான உகந்த சூழ்நிலையைக் கொண்டு காணப்படுகின்றன.

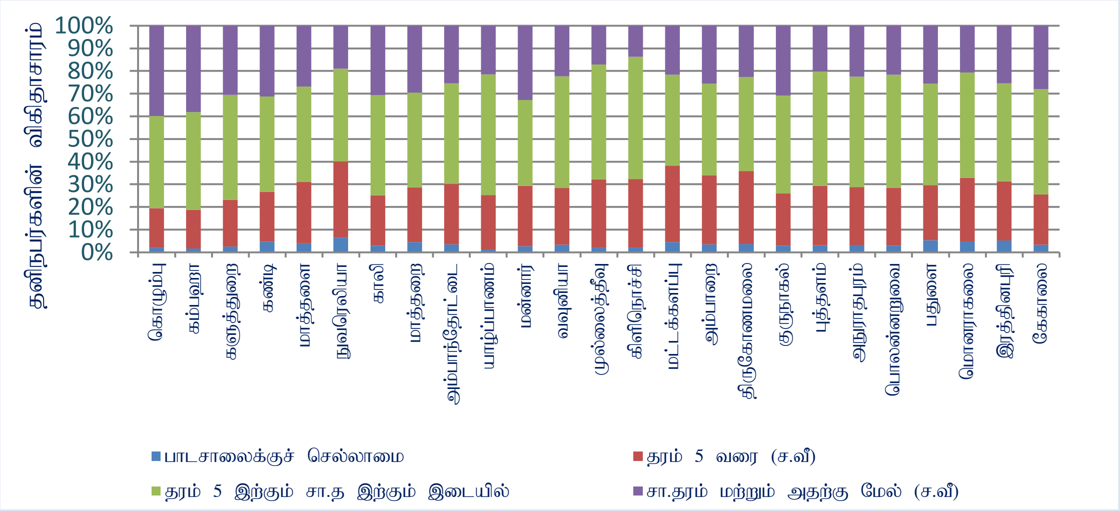
[31] உகந்த சூழ்நிலையை அளவிடுகின்ற போது கவனத்தில் கொள்ளப்படும் காரணிகளில் அடிப்படை வளங்களின் (மின்சாரம், நீர், தொலைபேசி, நூலக வசதிகள்) கிடைக்கும் தன்மை, ஏற்கனவே காணப்படும் உபகரணங்களை (புகைப்பட நகல் இயந்திரங்கள், தொலைகாட்சிகள் மற்றும் கணினிகள் போன்றன) பயன்படுத்தக்கூடிய காலம், பயன்படுத்தக்கூடிய மலசலக்கூடங்களின் எண்ணிக்கை, பாடசாலைக் கட்டிடங்களின் அளவு, அதிபர் அலுவலகம் மற்றும் ஆசிரியர்களக்கான பொது அறைகள் போன்றவற்றின் கிடைக்கும் தன்மை, ஆசிரியர்களின் எண்ணிக்கை மற்றும் தகுதியான ஆசிரியர்களின் சேர்க்கை (தொழிற்கல்வி மற்றும் பட்டதாரி), பாடசாலையிலிருந்து அருகில் அமைந்துள்ள பேரூந்து நிலையம் அல்லது புகையிரத நிலையத்திற்கான தூரம், முற்பகல் 7-8 மணிக்கிடையில் பாடசாலைக்குச் செல்லும் பயணங்களின் எண்ணிக்கை, மற்றும் முக்கிய கல்வி அமைச்சு அலுவலகங்கள், அருகிலுள்ள வங்கி, தாபால் நிலையம், அரச வைத்தியசாலை போன்றவற்றுக்கான தூரம் போன்றன உள்ளடக்கப்படுகின்றன.

பாடசாலைகளை சமநிலையாக நிர்வகிக்கக்கூடிய உத்தியோகத்தர்களுக்கான பற்றாக்குறை நிலவுகின்றது. 2012 இல், சுமார் 9000 பாடசாலைகளுக்கு 1000 சுத்திகரிப்புத் தொழிலாளர்கள் மட்டுமே காணப்பட்டதோடு, பாடசாலையில் உள்ள நூலகங்களின் எண்ணிக்கை 95 ஆகவும் காணப்பட்டது (ரணசிங்க மற்றும் பலர் 2016). துரதிருஷ்டவசமாக, பாடசாலை வகைகள் (தேசிய/மாகாண, 1AB/1C/1/2/3 ஆம் வகை) அடிப்படையிலான உகந்த சூழ்நிலை தொடர்பான விரிவான தரவுகளும் பாடசாலைகளுக்கிடையிலான வளப்பகிர்வு தொடர்பான தற்போதைய தரவுகளும் பகிரங்கமாக கிடைக்கக்கூடியதாக இல்லை. இருப்பினும், மேலே குறிப்பிட்டுள்ள அடிப்படைக் கல்வி வசதிகள், உட்கட்டமைப்பு, மற்றும் ஊழியப் பற்றாக்குறை ஆகியவற்றின் பிராந்தியப் பற்றாக்குறையானது, இலங்கையின் கல்வி அமைப்பிலுள்ள சமத்துவமின்மையை மேலும் அதிகரிக்கின்றது.

4.3 கற்றல் விளைவுகள்

கல்வி தரத்தில் உள்ள சமத்துவமின்மையின் அளவை மதிப்பிடுவதற்கான ஒரு வழி மாணவர்களின் கல்வி சார் செயல்திறன் ஆகும். தேசிய பரீட்சைகள் (தரம் 5, சாதாரண தரம் மற்றும் உயர்தரம்) மற்றும் தேசிய கல்வி ஆராய்ச்சி மற்றும் மதிப்பீட்டு நிலையத்தின் (NEREC) மதிப்பெண்களின்[32] செயல்திறனை அடிப்படையாகக் கொண்டே இந்த பகுப்பாய்வு அமைகின்றது. PISA, TIMMS மற்றும் PIRLS போன்ற சர்வதேச மாணவர் மதிப்பீட்டுப் பரீட்சைகள் தற்போது இலங்கையில் நடாத்தப்படுவதில்லை என்பது பிரிவு 2.4 இல் குறிப்பிடப்பட்டுள்ளது.

விளக்கப்படம் 4.11: 2016 இல், மாவட்ட அடிப்படையில் பாடசாலை நிறைவு விகிதங்கள்



மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது): 2016, HIES தரவினை அடிப்படையாகக் கொண்டு சர்மா அவர்களால் 2018 இல் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வு.

[32] ஆங்கிலம், கணிதம் மற்றும் விஞ்ஞானம் (தரம் 8 இற்கான) போன்ற பாடங்களில் மாணவர்களிடம் உள்ள அறிவாற்றல் திறனை பரீட்சித்துப் பார்க்கும் கருவிகளுடன், நாட்டிலுள்ள தரம் 4 மற்றும் தரம் 8 மாணவர்களுக்கான கற்றல் விளைவுகள் தொடர்பான தேசிய ரீதியான மதிப்பீடொன்றினை NEREC மேற்கொள்கின்றது (NEREC 2017).

விளக்கப்படம் 4.11 இல் காட்டப்பட்டுள்ளவாறு, தகுதிவாய்ந்த சிறந்த ஆசிரியர்களையுடைய மாவட்டங்கள், பாடசாலைகளின் வகைகள் (அதாவது, தேசிய பாடசாலைகள், 1AB வகை) மற்றும் அரசாங்கம் மற்றும்/அல்லது பெற்றோர்களின் கல்வி மீதன அதிக செலவீனம் போன்றன தேசிய மட்டத்திலான கல்வித் தகுதியைக் கொண்ட (சாதாரண தரம் மற்றும் அதற்கு மேல்) சனத்தொகையை உருவாக்குவதற்கான சாத்தியத்தை ஏற்படுத்துகின்றன. 2016 இல், நாட்டின் சனத்தொகையில் 15.3% ஆனவர்களே அதிகளவு கல்வித்தகைமையாக சாதாரண தரக் கல்வியினை பெற்றுள்ள அதேவேளை, 13.9% ஆனவர்கள் உயர்தரம் அல்லது அதற்கு மேற்பட்ட கற்கையைப் பெற்றுக்கொண்டுள்ளனர் (DCS 2018). எனவே, நாட்டிலுள்ள 2/3 பங்கான பாடசாலைகள் சாதாரண தரக் கல்வியினை வழங்குவதில்லை. பெருந்தோட்டத் துறையில், பாடசாலைக் கல்வியின்மையானது (10.1%) உயர்ந்த சதவீதத்திலும், சாதாரணதரம் மற்றும் அதற்கு மேற்பட்ட கல்வியினை நிறைவு செய்கின்ற வீதம் (8.5%) குறைவாகவும் இருந்தது (அதே நூல்). சாதாரணதரக் கல்வியை நிறைவு செய்கின்ற அளவுகளில், மாவட்டங்களுக்கிடையில் ஏற்றத்தாழ்வுகள் இடம்பெறுகின்றன, அதாவது கொழும்பு மாவட்டம் 40% ஆகவும் கிளிநொச்சி, முல்லைத்தீவு மற்றும் நுவரெலியா மாவட்டங்களில் முறையே 14%, 17%, மற்றும் 19% ஆகவும் கல்வி தகைமை அடிப்படையில் வரிசைப்படுத்தப்படுகின்றன (சர்மா 2018). இக்குறிப்பிட்ட பகுதிகளின் வேலைவாய்ப்புகளில் குறிப்பாக சம்பளம் பெற்றுக்கொள்ளக் கூடிய வேலைவாய்ப்புகளில் இது தாக்கத்தை ஏற்படுத்துகின்றது.

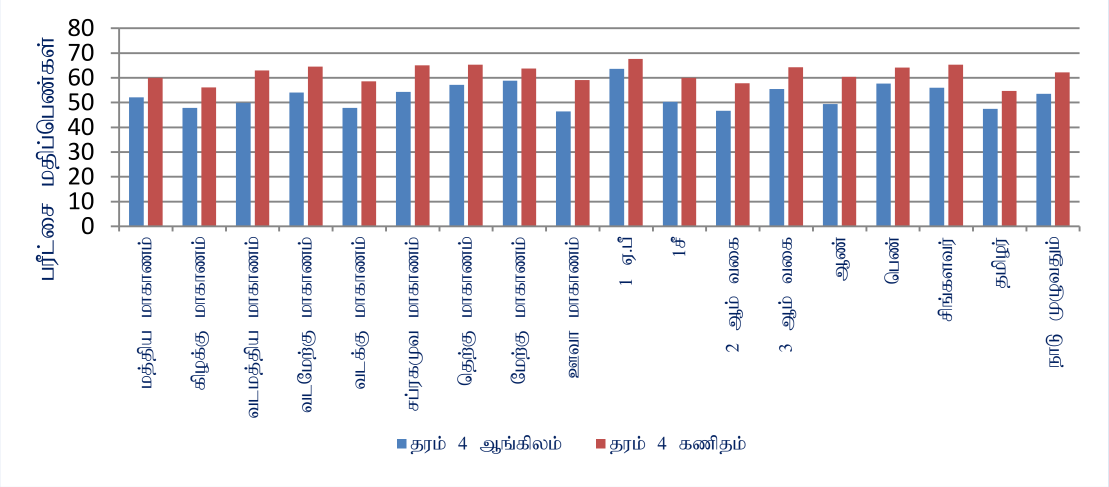
அட்டவணை 4.2: 2012 இல், பாடசாலை வகைகளுக்கேற்ப சித்தியடைந்தோர் வீதங்கள்

பாடசாலை வகை	புலமைபரிசில்	சாதாரண தரம்	உயர் தரம்
தேசிய பாடசாலை	19.42	71.96	57.44
மாகாண பாடசாலை	9.93	42.45	51.98
அரசாங்கப் பாடசாலைகள்	11.40	49.98	54.65
பெருந்தோட்டப் பாடசாலைகள்	4.61	31.16	48.68

மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது): 2012 காடசாலை கணக்கெடுப்பினை அடிப்படையாகக் கொண்டு 2016 இல் ரணசிங்க மற்றும் பலரால் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்விலுள்ள அட்டவணை 25 இலிருந்து பெறப்பட்டது.

இலங்கையில் கல்வி செயல்திறனிலுள்ள ஏற்றத்தாழ்வுகளானது, மாணவர்கள் வருகை தரும் பாடசாலையின் வகை மற்றும் குடும்ப வருமானம் போன்றவற்றுடன் தொடர்புபடுகின்றது. விளக்கப்படம் 4.2 இல் காட்டப்பட்டுள்ளவாறு, மாகாண பாடசாலைகளில் உள்ள தேசிய பாடசாலைகளில் மாணவர்கள் குறிப்பாக புலமைப்பரிசில் மற்றும் சாதாரண தரப் பரீட்சைகளில் சிறப்பாக செயலாற்றுகின்றனர் (ரணசிங்க மற்றும் பலர் 2016). பெருந்தோட்டப் பாடசாலைகளில் (அதாவது பெருந்தோட்டங்கள்/தோட்டத்துறையில் அமைந்துள்ள பாடசாலைகள்) உள்ள அரசாங்க பாடசாலைகளிலும் மாணவர்கள் சிறப்பாக செயலாற்றுகின்றனர் (அதே நூல்). மேலும், சிறிய பாடசாலைகள் மற்றும் 1C வகை மற்றும் 2 ஆம் பாடசாலைகள் சாதாரண தரப் பரீட்சைகளில் குறைந்தளவான செயற்திறனைக் கொண்டுள்ளன (IPS 2017). பெற்றோர்களின் உயர்ந்த கல்வி நிலை மற்றும் அதிக கல்வி வாய்ப்புகள் காரணமாக உயர் வருமானம் உழைக்கும் குடும்பங்களைச் சேர்ந்த மாணவர்கள் தரம் 5 புலமைப்பரிசில் பரீட்சைகளில் சிறப்பாக செயற்படுவதற்கான வாய்ப்பு ஏற்படுகின்றது (DOE 2015d). அதேபோன்ற செயற்திறன் விளைவுகளை சாதாரண தர பரீட்சைகளிலும் காணக்கூடியதாக இருப்பதை விளக்கப்படம் 5.2 (அத்தியாயம் 5) விவரிப்பதோடு வறுமை மட்டம் மற்றும் சாதாரண தர பரீட்சைகளில் உள்ள செயல்திறன் போன்றவற்றுக்கிடையிலான தலைகீழ் தொடர்பினையும் காட்டி நிற்கின்றது.

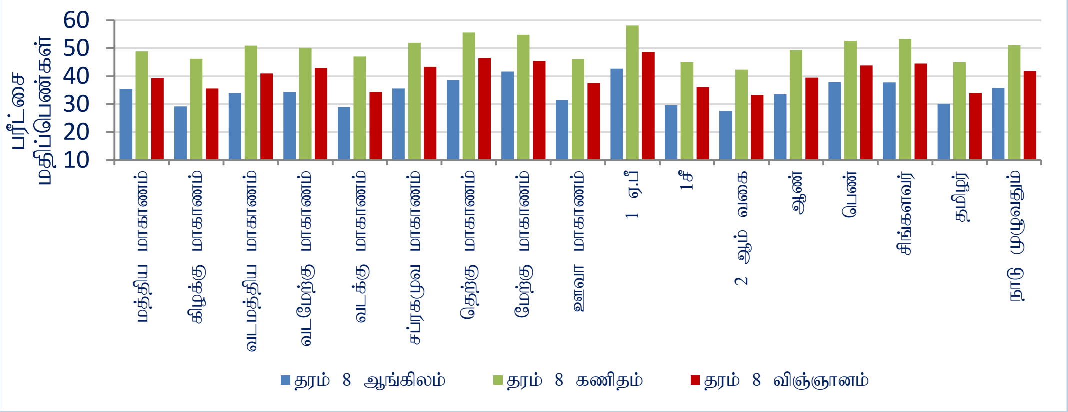
விளக்கப்படம் 4.12: 2015 இல், தரம் 4 மாணவர்கள் மத்தியில் NEREC பரீட்சைகள் தொடர்பான மதிப்பெண்கள்



மூலம் (மொழிப்பெயர்க்கப்பட்டது): 2016 NEREC ஐ அடிப்படையாகக் கொண்டு சர்மா அவர்களால் 2018 இல் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வு

தரம் 4 மற்றும் தரம் 8 மாணவர்களின் செயல்திறன் தொடர்பாக மேற்கொள்ளப்பட்ட NEREC இன் அறிக்கைகள் குறிப்பாக இரண்டாம் நிலை பாடசாலைக் கல்வி தொடர்பான செயல்திறனில் வேறுபாடுகள் இருப்பதை காட்டின. விளக்கப்படம் 4.12 இல் காட்டப்பட்டுள்ள படி, ஊவா, வடக்கு மற்றும் கிழக்கு மாகாணங்களில் உள்ள தரம் 4 மாணவர்கள் ஆங்கிலப் பாட பரீட்சையில் குறைவான மதிப்பெண்களை பெற்றுள்ளதோடு, தேசிய சராசரிகளோடு ஒப்பிடுகின்ற போது கணிதப் பாட பரீட்சையிலும் பெற்றுக்கொண்ட மதிப்பெண்கள் மோசமானதாகவே காணப்படுகின்றன. சிங்கள மாணவர்களோடு ஒப்பிடுகின்ற போது தமிழ் மாணவர்கள் குறைந்த செயல்திறன் உடையவர்களாக காணப்படுகின்றனர். இரண்டாம் நிலை பாடசாலைகளில் இந்த ஏற்றத்தாழ்வுகள் அதிகளவில் காணப்படுவதுடன், தரம் 8 இற்கான ஆங்கில பாட பரீட்சையில் தேசிய சராசரி மதிப்பெண்களானது 36 சவீதமாக மட்டுமே காணப்படுகின்றது. நாட்டில் ஊவா, வடக்கு மற்றும் கிழக்கு மாகாணங்கள் ஆங்கிலம், கணிதம் மற்றும் விஞ்ஞான பாடங்களில் குறைந்தளவான மதிப்பெண்களையே மறுபடியும் பெற்றுக்கொண்டுள்ளன (விளக்கப்படம் 4.13 ஐப் பார்க்கவும்) [சர்மா 2018]. 1C வகையான பாடசாலைகளில் உள்ள மாணவர்களை விட 1AB வகை பாடசாலைக்குச் செல்கின்ற மாணவர்கள் 25% முதல் 35% வரையான உயர் மதிப்பெண்ணை பெற்றுள்ளனர். 9% முதல் 10% ஆல், சிங்கள மாணவர்களை விட தமிழ் மாணவர்கள் குறைவான மதிப்பெண்களைப் பெற்றுள்ளதோடு, 3 முதல் 5 சதவீதங்களுக்கிடையில் பெண் பிள்ளைகளை விட ஆண் பிள்ளைகள் குறைந்தளவான செயற்திறனைக் கொண்டுள்ளனர். மேலும், ஆங்கிலம், கணிதம் மற்றும் விஞ்ஞான பாடங்களில் தரம் 8 மாணவர்களின் ஒட்டுமொத்த தேசிய செயல்திறன் மோசமானதாக காணப்படுகின்றது (அதேநூல்).

விளக்கப்படம் 4.13: 2016 இல், தரம் 8 மாணவர்கள் மத்தியில் NEREC பரீட்சைகள் தொடர்பான மதிப்பெண்கள்



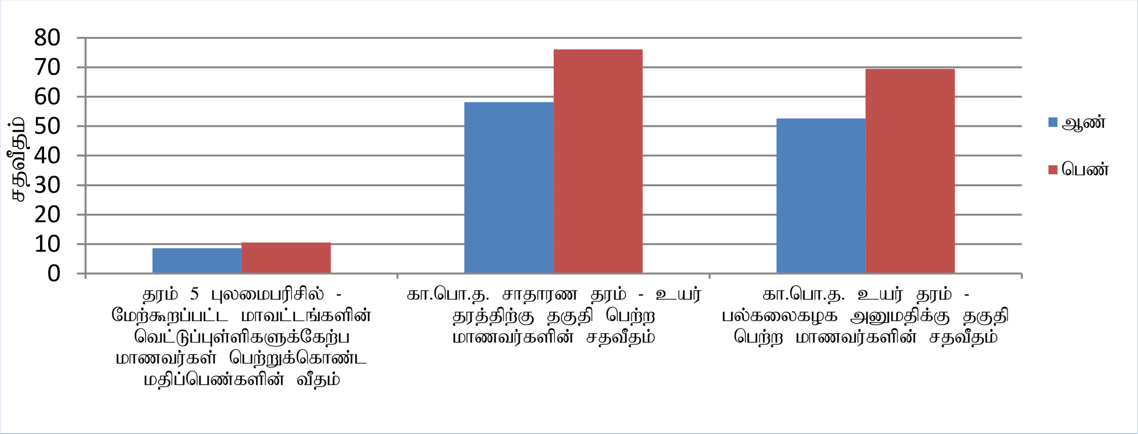
மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது): 2016 NEREC ஐ அடிப்படையாகக் கொண்டு சர்மா அவர்களால் 2018 இல் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆய்வு

பாடசாலையில் பாலினம் அடிப்படையில், பெண் மாணவர்களின் செயற்திறனானது, கல்வி கற்கின்ற ஆண் மாணவர்களின் செயற்திறனுக்கு சமமானதாக அல்லது அதிகமானதாக காணப்படுகின்றது, எனவே பாலின அடிப்படையில் பாடநெறிகளில் ஏற்றத்தாழ்வுகள் ஏற்படுகின்றன. 2015 இல், இடம்பெற்ற மூன்று பிரதான தேசிய பரீட்சைகளில் ஆண் பிள்ளைகளை விட பெண் பிள்ளைகள் சிறப்பாக செயற்பட்டுள்ளதுடன் (விளக்கப்படம் 4.14), பரீட்சைகளில் செயல்திறன் ஏற்றத்தாழ்வுகள் உயர்ந்தளவில் அதிகரித்துள்ளது.[33](இதே போன்ற செயற்திறன் வேறுபாடுகளை தரம் 4 மற்றும் தரம் 8 இற்கான NEREC பரீட்சைகளிலும் காணக்கூடியதாக உள்ளது – விளக்கப்படங்கள் 4.12 மற்றும் 4.13). உயர் தர பரீட்சைகளில் பெரும்பாலான ஆண் பிள்ளைகள் பௌதிக விஞ்ஞானம் மற்றும் பொறியியல் தொழில்நுட்ப பாடங்களுக்கு தோற்றியுள்ள அதேவேளை, பெண் பிள்ளைகள் உயிரியல் விஞ்ஞானம், கலை மற்றும் உயிரயல் சார் அமைப்புகளில் அதிக விருப்பம் காட்டியள்ளனர். 10% ஆன அரச பாடசாலைகளே உயர் தரக் கல்வியில் விஞ்ஞான பாடத் தெரிவுகளை வழங்குவதானது, ஆண் பிள்ளைகள் சாதாரண தரக் கற்கையின் பின்னர் பாடசாலையை விட்டு விலகிச் செல்வதற்கு பெண்பிள்ளைகள் கலைப்பிரிவில் தனது கல்வியை தொடர்வதற்கும் வழிவகுக்கின்றது (நெ.ஃப் மற்றும் டி சில்வா 2017 – பேராசிரியர் சிறி ஹெட்டிகே உடனான நேர்காணல்).

---

[33]இது ஒட்டுமொத்தமாக சித்தியடைந்தோர் வீதங்களை விபரிக்கவில்லை என்றாலும், அடுத்த நிலைக்கு (புலமைபரிசிலைப் பெற்றுக்கொள்வதற்காக அல்லது பல்கலைகழக நுழைவிற்காக) செல்வதற்கு தகுதி பெற சிறந்த முறையில் செயற்பட்டவர்கள் தொடர்பாக குறிப்பிடுகின்றது.

விளக்கப்படம் 4.14: 2015 பரீட்சைகளில் மாணவர்களின் செயற்திறன்



*ஒவ்வொரு உப பரிவுகளிலும் உள்ள மாணவர்களின் மொத்த எண்ணிக்கையினை அடிப்படையாகக் கொண்டுள்ளது** மாவட்ட வெட்டுப்புள்ளிகளினால் விளக்கப்படங்களில் தாக்கம் செலுத்துகின்றன.
மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது): DOE 2015a, DOE 2015b, DOE 2015c.

பெட்டி 1: இலங்கையில் தனியார் வகுப்புகள்

தேசிய பரீட்சைகளில் தமது பிள்ளைகளின் செயல்திறனை அதிகரிக்கும் எதிர்பார்ப்பிலும் பிள்ளைகளின் பாடசாலைக் கற்கையில் ஏற்பட்டுள்ள குறைபாடுகளை நிவர்த்தி செய்யும் வகையிலும், பெற்றோர்கள் அவர்களை தனியார் வகுப்புகளுக்கு அனுப்புகின்றனர், இலங்கையில் இத்தகைய தனியார் வகுப்புகள் ஒரு நிழல் கல்வி முறையாக காணப்படுகின்றது. 1990 களில் ஒரு ஆடம்பர பொருளாக இருந்த தனியார் கல்வி ஒரு அத்தியாவசியப் பொருளாக மாற்றமடைந்ததோடு மட்டுமல்லாது வருடாந்தம் வகுப்புகள் மீதான வீட்டுத்துறையின் செலவீனம் அதிகரித்துள்ளமையின் மூலம் தனியார் வகுப்புகளுக்கு வழங்கப்பட்ட அதிகரித்த முக்கியத்துவத்தை விளங்க முடிகின்றது (பல்லேகெதர 2011). பல வருடங்களாக கல்வி மீதான செலவீனங்கள் அதிகரித்து வருவதோடு, இச்செலவில் தனியார் வகுப்புகள் பாரியளவான பங்கினை வகிக்கின்றன. இது, 2016 ஆம் ஆண்டு கல்வி மீதான வீட்டுத்துறையின் மாதாந்த செவீனத்தில் 48% ஆக காணப்பட்டது (DCS 2018). கல்வி சார் செயல்திறன் மீதான தனியார் வகுப்புகளின் தாக்கம் தொடர்பான, தமயந்தி அவர்களின் ஆய்வானது (2018), பெற்றோரின் கல்வி, பொருளாதார நிலை மற்றும் சுய கற்றல் நேரங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டு செயற்திறன் போன்றவற்றின் மீதான தனியார் வகுப்புகளின் தாக்கத்தினை குறைக்க முடியும் என்பதை கண்டறிந்துள்ளது (தமயந்தி 2018).

தனியர் வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்பு பெரும்பாலும் குழந்தைகள் வசிக்குமிடம், குடும்ப வருமான நிலை மற்றும் பெற்றோரின் கல்வி ஆகியவற்றின் மூலமாக தீர்மானிக்கப்படுகின்றது. கிராமப்புற மற்றும் தோட்டத்துறைகளில் உள்ள மாணவர்களை விட நகர்ப்புற பகுதிகளில் உள்ள மாணவர்களுக்கு தனியார் வகுப்புளுக்கான வாய்ப்பு மற்றும் தெரிவு அதிகளவில் கிடைக்கின்றன. கிராமிய மற்றும் வறிய பின்னணிகளைக் கொண்ட பல மாணவர்கள் தனியார் வகுப்பு நிலையங்களுக்கு செல்கின்றனர், இது 50 மாணவர்களில் இருந்து 1000 மாணவர்கள் வரை வேறுபடலாம் (பல்லேகெதர 2011). மாணவர்கள் தங்களுடைய பகுதிகளில் தனியார் வகுப்புகள் கிடைக்கப்பெறாத போது அவர்கள் கொழும்பு அல்லது நகரப்பகுதிகளுக்கு தனியார் வகுப்புகளுக்குச் செல்கின்றனர். கிராமப்புற அல்லது தோட்டப்புற குடும்பங்களை விட அதிகமான நகர்ப்புற குடும்பங்கள் தமது பிள்ளைகளை தனியார் வகுப்புகளுக்கு அனுப்புகின்றனர் என்பதை பல்லேகெதர (2011) தனது ஆய்வின் மூலம் கண்டறிந்துள்ளார். இருப்பினும், கிராமப்புற மற்றும் தோட்டப்புற குடும்பங்களுக்கிடையிலான தனியார் வகுப்புகள் மீதான செலவுகளானது அதிகரித்து வருவதுடன், 10 வருடங்களுக்கு முன் தனியார் வகுப்புகள் மீதான செலவானது கிராமப்புற மற்றும் நகர்ப்புற குடுமங்களில் முறையே 19.19மூ ஆகவும், 14.85மூ ஆகவும் காணப்பட்டது, இதனோடு ஒப்பிடுகின்ற போது 2006 இல் தனியார் வகுப்புகள் மீதான செலவீனமானது கிராமப்புற குடும்பங்களில் 64.38 சதவீதமாகவும், நகர்ப்புற குடும்பங்களில் 58.19 சதவீதமாகவும் அதிகரித்துள்ளது (அதேநூல்). தனியார் வகுப்புக்கு ஒரு குழந்தை செல்வதற்கும், அவர்களது பெற்றோர்களின் வருமான மட்டம் மற்றும் கல்வி மட்டம் போன்றவற்றுக்கும் இடையில் நேர்மறையான தொடர்பும் காணப்படுகின்றது (அதேநூல்). பணக்கார பெற்றோர்கள் தமது குழந்தைகளுக்காக தனிப்பட்ட வகுப்புகளுக்கு அதிகமாக செலவழிக்கக் கூடியவர்களாக அல்லது தரமான வகுப்புகளை பெற்றுக்கொடுக்கக் கூடியவர்களாக இருக்கின்றனர், இது சமூகத்தில் காணப்படுகின்ற பொருளாதார அடுக்கமைவுகளுக்கிடையிலான கல்வி ஏற்றாத்தாழ்வினை நிலைத்து நிற்கச் செய்கின்றது.

நாட்டில் வேகமாக வளர்ந்துவரும் தனியார் வகுப்பு முறை குறித்த நாட்டின் கல்வி முறை தொடர்பான கவனமானது, 2014 இல் மேற்கொள்ளப்பட்ட வடக்கு மாகாண கல்வி முறை பற்றிய ஆய்வு அறிக்கையை பிரதிபலிக்கின்றது (நேுளுசு). வடக்கில் தனியார் கல்வி வகுப்புகளின் எண்ணிக்கை கணிசமானளவு அதிகரித்துள்ளது, குறிப்பாக யாழ்ப்பாணத்தில் சில வகுப்புகளில் 200 முதல் 500 வரையான மாணவர்கள் காணப்படுகின்றனர் (வடக்கு மாகாண கல்வி அமைச்சு 2014). சில ஆசிரியர்கள் மற்றும் சில வலய உத்தியோகத்தர்கள் தனியார் வகுப்புகளை நடாத்துவதோடு, இது, ஆர்வ முரண்பாடு பற்றிய கேள்வியை எழுப்புகிறது, ஊழலுக்கு வழிவகுக்கின்றது அத்தோடு பரீட்சை வினாத்தாள்களை திருத்துவதற்கு குறிப்பிட்ட ஆசிரியர்கள் அழைக்கப்படுவதால் பரீட்சை வினாக்கள் பற்றிய உள்ளார்ந்த அறிவைக் கொண்டிருக்கின்றனர். ஆசிரியர்கள் வேண்டுமென்றே வகுப்புகளில் நன்றாக கற்பிக்காமை அல்லது பாடத்திட்டங்களை பூர்த்தி செய்யாமல் இருப்பதானது, மாணவர்கள் தனியார் வகுப்புகளுக்குச் செல்வதற்கு வலியுறுத்துவதோடு, இது பாடசாலை கல்வி தரத்தில் எதிர்மறையான தாக்கத்தை ஏற்படுத்துகின்றது. மேலும், சில மாணவர்கள் பாடசாலை நேரங்களில் தனியார் கல்வி வகுப்புகளில் பெற்றோர்கள், அதிபர்கள், ஆசிரியர்கள் மற்றும் கல்வி நிர்வாகிகளுக்கு தெரியப்படுத்தி அவர்களது ஒப்புதலுடன் கலந்துகொள்கின்றனர் (அதேநூல்). உதாரணமாக, தரம் 13 மாணவர்கள் உயர்தர பரீட்சைகளுக்கு தங்களை தயார்படுத்திக் கொள்வதற்காக ஜனவரி மற்றும் ஜூலை மாதங்களில் பாடசாலைக்குச் செல்லாமல் 'கல்வி விடுமுறையை' (இது அதிகாரப்பூர்வமாக அனுமதிக்கப்படவில்லை) பெற்று தனியார் வகுப்புகளுக்குச் செல்கின்றனர் (வடக்கு மாகாண கல்வி அமைச்சு 2014).

இதனால், தனியார் வகுப்புகள் நெறிப்படுத்தப்படாத, கல்வி முறையில் பரவலாக காணப்படுகின்ற நிகழ்வுகளாகிவிட்டன. தனியார் வகுப்புகள் மீதான இத்தகைய சமமற்ற குடும்ப முதலீடு மற்றும் அணுகல் போன்றன கல்வி வாய்ப்புகளில் உள்ள சமத்துவமின்மையின் வடிவமாக காணப்படுகின்றன. பாடசாலை கல்வி முறை மற்றும் மாணவர் செயல்திறன் மீது தனியார் வகுப்புகள் கொண்டுள்ள தாக்கமானது மேலும் ஆராயப்பட வேண்டும்.

4.4 முடிவுரை

இலங்கையில் முன்னெடுக்கப்பட்ட இலவசக் கல்விக் கொள்கைகளினால் ஆரம்ப நிலை பாடசாலைக்குச் செல்கின்ற கிட்டத்தட்ட அனைத்து குழந்தைகளும் கல்வியறிவைப் பெற்றுக்கொள்ளக்கூடியதாக இருப்பதால் தெற்காசியாவில் அதிகளவு கல்வியறிவுடைய நாடுகளில் ஒன்றாக காணப்படுகின்றது. இருப்பினும், கல்வி வாய்ப்புகளில் குறிப்பாக தரமான கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்வதில் ஏற்றத்தாழ்வுகள் காணப்படுகின்றன. இத்தகைய ஏற்றத்தாழ்வுகள் ஆரம்ப நிலைக் கல்வி மட்டத்தில் குறிப்பிடப்படவில்லை என்றாலும், இரண்டாம் நிலை மற்றும் மூன்றாம் நிலைக் கல்வி மட்டங்களில் அதிக முக்கியத்துவம் பெறுகின்றன. இந்த அத்தியாயம், ஒரு குழந்தையின் பிறப்பின் போதான தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகள் (ஒரு குழந்தையின் பாலினம், கற்பவர் தயார் நிலை, இனம், விசிக்கும் இடம் மற்றும் அவர்களது பெற்றோரின் கல்வி மற்றும் வருமான மட்டங்கள் ஆகியவற்றின் அடிப்படையில்[34]) அக்குழந்தையின் கல்வி அனுபவத்தில் ஒரு முக்கிய பங்கினை வகிக்கின்றன என்ற உண்மையை எடுத்துக்காட்டுகிறது.

இலங்கையில், குறைந்த வருமானம் பெறும் குடும்பங்கள் மற்றும் கிராமப்புற/தோட்டப்புற குடும்பங்கள் போன்ற பின்தங்கிய சமூகப் பிரிவுகளுக்கிடையில் கல்வி ஏற்றத்தாழ்வுகள் ஏற்படுகின்றன. தரமான கல்வி மற்றும் தொடர்ச்சியான கல்வியை அணுகுவதற்கு ஒரு குழந்தையிடம் உள்ள திறனை நிர்ணயிக்கும் காரணியாக குடும்பத்தின் வருமான நிலை காணப்படுகின்றது. மாகாண பாடசாலைகளை விட தேசிய பாடசாலைகளில் உள்ள சில கிராமப்புற மற்றும் தோட்டப்புற மாணவர்களும், தேசிய பரீட்சைகளில் முன்பு சிறப்பாக செயற்பட்ட மாணவர்களும் வறியவர்களுக்கு தரமான கல்வியை சமமாக பெற்றுக்கொள்ள முடியாது என்பதை சுட்டிக்காட்டுகின்றனர். தோட்டப்புற மாணவர்களின் (முக்கியமாக தமிழ் இனம்) கல்வி சமநிலையின்மை அதிகமாக பேசப்படுவதுடன், தோட்டப்புறங்களில் உள்ள பாடசாலைகளை விட அரச பாடசாலைகள் சிறப்பாக செயலாற்றுகின்றன. ஒட்டுமொத்தமாக, தமிழ் மாணவர்களை விட சிங்கள மாணவர்கள் சிறப்பாக செயலாற்றுபவர்களாகவும், ஆண்களை விட பெண்கள் சிறப்பாக செயலாற்றுபவர்களாகவும் காணப்படுகின்றனர்.

மாவட்டங்கள் மற்றும் மாகாணங்களுக்கிடையிலான மாணவர்களின் செயற்திறனில் உள்ள வேறுபாடுகளானது, புவியியல் ரீதியாக ஏற்படுகின்ற கல்வி ஏற்றத்தாழ்வுகளை சுட்டிக்காட்டுகின்றன. ஊவா, வடக்கு மற்றும் கிழக்கு மாகாணங்களில்[35] மாணவர்கள் தேசிய ரீதியான ஆங்கில மற்றும் கணித பாட மதிப்பீடுகளில் மோசமான மதிப்பெண்களை பெற்றுள்ளனர். இந்த மாகாணங்கள் நாட்டிலுள்ள பாடசாலைகளை மிக அதிகளவில் கொண்டிருப்பதுடன் உகந்த சூழ்நிலை அதாவது, ஒப்பீட்டளவில் குறைந்த விகிதாசாரத்தையுடைய பட்டதாரி ஆசிரியர்கள், (வடக்கு மற்றும் கிழக்கு விடயத்தில்) மற்றும் யுத்தத்தால் பாதிக்கப்பட்ட மாகாணங்களில் உள்ள மாணவர்கள் எதிர்கொள்கின்ற சுகாதார மற்றும் சமூகப் பொருளாதார பிரச்சினைகள் போன்றவற்றின் அடிப்படையில், இப்பாடசாலைகள் 'மிகவும் கடினத்தை' எதிர்கொள்ளும் பாடசாலைகளாக கருதப்படுகின்றன. நுவரெலியா, கிளிநொச்சி மற்றும் முல்லைத்தீவு மாவட்டங்களின் அடிப்படையில், சாதாரண தரம் மற்றும் அதற்கு மேற்பட்ட கல்வி மட்டத்தினைக் கொண்டவர்களின் விகிதாசாரம் குறைவாக காணப்படுகின்றது. முல்லைத்தீவு மற்றும் நுவரெலியா மாவட்டங்களில் உள்ள குழந்தைகள் ஆரம்ப வயதில் சுகாதாரம் சார் சவால்களை எதிர்கொள்வதோடு, நுவரெலியா மாவட்டத்தில் தேசிய பாடசாலைகள் மற்றும் 1AB வகையான பாடசாலைகளின் சேர்க்கை வீதமும் குறைவாக காணப்படுகின்றது. முல்லைத்தீவு மற்றும் கிளிநொச்சி மாவட்டங்களில் நாட்டிலுள்ள 'மிக கடினத்தை' எதிர்கொள்கின்ற உகந்த சூழ்நிலைகளற்ற பாடசாலைகள் உயர் விகிதாசாரத்தில்

[34] மதமும் ஒரு காரணியாக கருதப்படுகின்றது, இருப்பினும் இந்த தொடர்பை உறுதிப்படுத்த மேலும் ஆராய்ச்சி தேவை என்பதை பரிந்துரைக்கின்றது.

[35]வடக்கு மாகாணமானது யாழ்ப்பாணம், கிளிநொச்சி,மன்னார், முல்லைத்தீவு மற்றும் வவுனியா போன்ற மாவட்டங்களை உள்ளடக்கியுள்ளது. கிழக்கு மாகாணமானது மட்டக்களப்பு, அம்பாறை மற்றும் திருகோணமலை மாவட்டங்களை உள்ளடக்கியுள்ளது. அதேபோல ஊவா மாகாணமானது பதுளை மற்றும் மொனராகலை மாவட்டங்களை உள்ளடக்கியுள்ளது.

காணப்படுகின்றன. அநுராதபுரம், பொலன்னறுவை, புத்தளம், வவுனியா மற்றும் மொனராகலை மாவட்டங்களில் கல்வி அடைவு மட்டங்கள் குறைந்தளவில் காணப்படுவதோடு கல்வி வாய்ப்பு மற்றும் தரம் தொடர்பான சிக்கல்களை கையாள வேண்டிய நிலை காணப்படுகின்றது. கற்பவர் தயார்நிலை, கற்றல் செயற்பாடு மற்றும் பிறப்பின் போதான தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகளை பாதிக்கும் காரணிகளின் அளவானது, அனுபவ ரீதியான ஆய்வொன்றின் மூலம் மட்டுமே மதிப்பிடக்கூடிய தரமான கல்வி வாய்ப்பில் தாக்கம் செலுத்த முடியும். மட்டக்களப்பு, முல்லைத்தீவு மற்றும் மொனராகலை போன்ற மாவட்டங்களுக்காக, இந்த முக்கிய காரணிகளில் சில பகுப்பாய்வு செய்யப்பட்டுள்ளன, அவற்றின் முடிவுகள் அடுத்து வரும் அத்தியாயத்தில் ஆராயப்பட்டுள்ளன.

அத்தியாயம் 5: கல்வி சமத்துவமின்மை தொடர்பான அனுபவ ரீதியான சான்றுகள் - மூன்று விடய ஆய்வுகள்

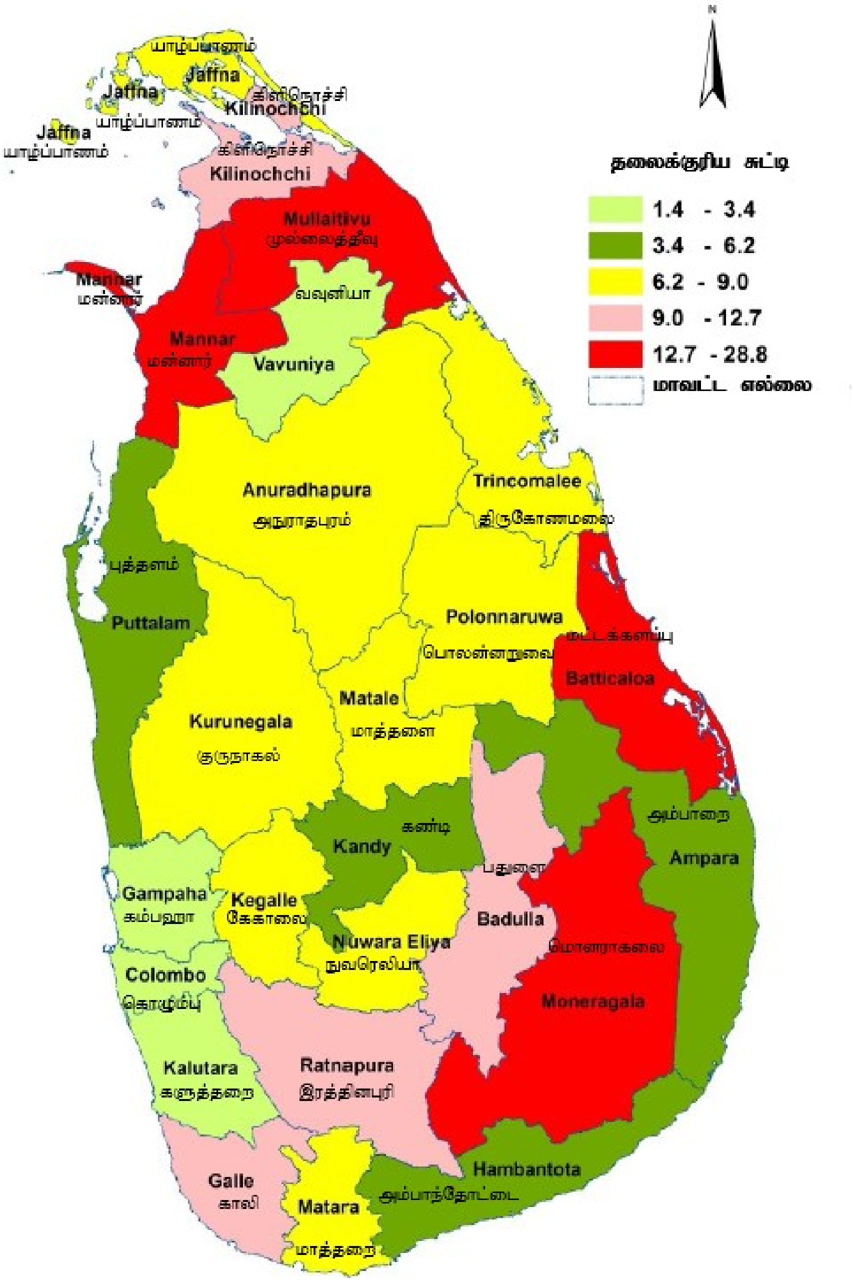
வெங்கடேஷ்வரன் சர்மா

5.1 அறிமுகம்

பிரிவு 1.4 இல் அடையாளங்காணப்பட்ட இரண்டாவது ஆய்வுக் கேள்வியான "இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமன்மைக்கான காரணிகள் யாவை?" தொடர்பாக இந்த அத்தியாயம் கவனம் செலுத்துகின்றது. குறிப்பாக, இலங்கையில் தரமான கல்வியை பெற்றுக்கொள்வதில் உள்ள வேறுபாடுகளை விளக்கக்கூடிய தனிநபர், குடும்பம் மற்றும் புவியியல் காரணிகளை வெளிப்படுத்துவதற்கு இந்த அத்தியாயம் முயற்சிக்கின்றது. மட்டக்களப்பு, மொனராகலை மற்றும் முல்லைத்தீவு ஆகிய மூன்று மாவட்டங்களின் இரண்டாம் நிலைக் கல்வியானது இந்த அத்தியாயத்தில் வழங்கப்பட்டுள்ள பகுப்பாய்வின் மையமாக காணப்படுகின்றது. வறிய மற்றும் கிராமப்புற பின்னணியைக் கொண்ட மாணவர்களுக்கான கல்வி தரத்தில் உள்ள வேறுபாடுகளை கவனத்தில் கொள்வதால், இரண்டாம் நிலைக் கல்வி குறித்து வலியுறுத்தப்படுகின்றது (முந்தைய அத்தியாயத்தில் பிரிவு 4.2 இல் தரப்பட்டுள்ள ஆதாரங்களைப் பார்க்கவும்). வறுமை விகிதம், கிராமப்புற பண்பு மற்றும் இனம் போன்றவற்றின் சேர்க்கை தொடர்பாக விவாதிப்பதற்காக மேலே அடையாளங்காணப்பட்ட மூன்று மாவட்டங்களும் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டன.

அ) 2012 இல், இம்மூன்று மாவட்டங்களும் உயர் தலாவறுமை வீதங்களைக் கொண்டிருக்கின்றன (விளக்கப்படம் 5.1 இல் காட்டப்பட்டுள்ளது).

விளக்கப்படம் 5.1: இலங்கையில் வறுமையின் இடம்சார் பரம்பல்



HIES (2015)[36] இலிருந்து பெற்றுக்கொள்ளப்பட்டது (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது)

---

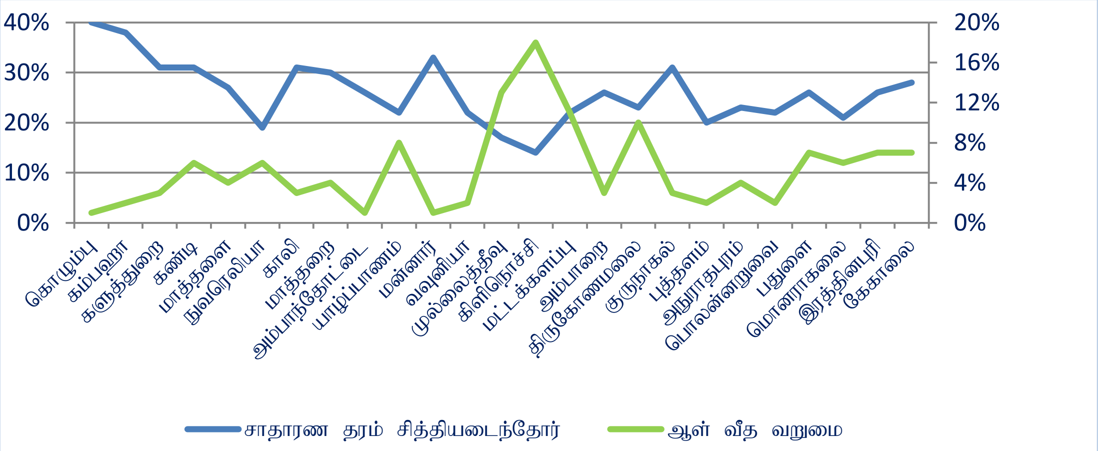
[36] இந்த ஆய்வானது பின்வரும் இணைய முகவிரி மூலம் பெற்றுக்கொள்ள முடியும்: http://www.statistics.gov.lk/poverty/SpatialDistributionOfPoverty2012_13.pdf

விளக்கப்படம் 5.1 இல் காட்டப்பட்டுள்ளபடி, இந்த மூன்று மாவட்டங்களுக்கும், மன்னார் மாவட்டத்திற்கும் மட்டுமே தலைக்குரிய வறுமைச் சுட்டெண் 12.7 இற்கும் அதிகமாக காணப்படுகின்றது. முக்கிய பிராந்தியங்களின் சிறந்த புவியியல் ரீதியான பரம்பலை உறுதிசெய்வதற்கு இந்த ஆய்வின் ஒரு பகுதியாக மன்னார் மாவட்டமானது இணைத்துக்கொள்ளப்படவில்லை.

ஆ) கல்வி வாய்ப்பு, தரம் மற்றும் கற்றல் விளைவுகள் (முந்தைய அத்தியாயத்தில் விவாதிக்கப்பட்டது போல) அடிப்படையில் மிகவும் கல்வியில் பின்தங்கிய மாகாணங்களாக வடக்கு, கிழக்கு, ஊவா (மற்றும் வட மத்திய) ஆகிய மூன்று மாகாணங்களும் காணப்படுகின்றன.

இந்த மாவட்டங்களில் கவனம் செலுத்துவதன் மூலம் குறிப்பாக இரண்டாம் நிலைக் கல்வி மட்டத்தில் வறுமை மற்றும் கல்வி விளைவுகளுக்கிடையிலான வலுவான தலைகீழ் தொடர்பினை ஆராய உதவுகின்றது (விளக்கப்படம் 5.2 கீழ் பார்க்கவும்).

விளக்கப்படம் 5.2: மாவட்ட அடிப்படையில் தலைக்குரிய வறுமை மற்றும் சாதாரண தரப் பரீட்சையில் சித்திப்பெற்றவர்களின் விகிதங்கள்



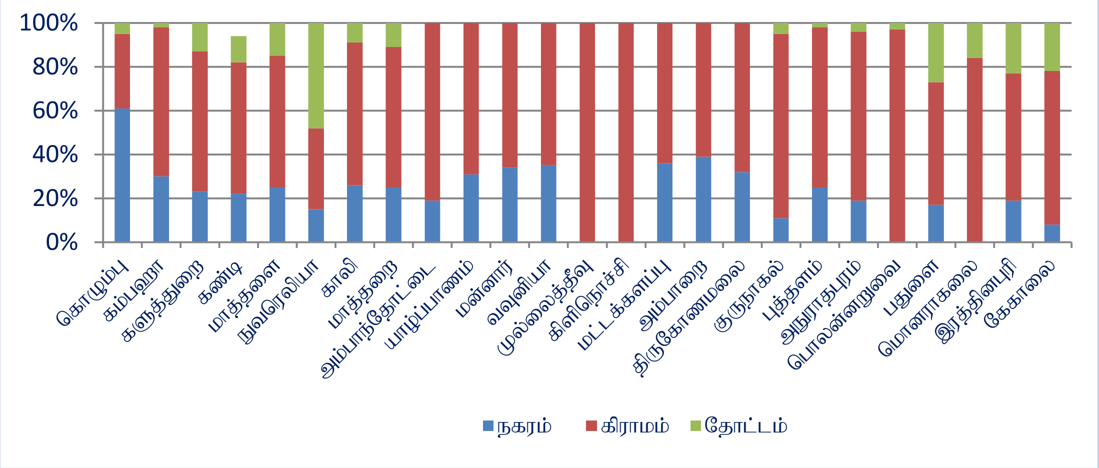
குறிப்பு: சாதாரண தரப் பரீட்சையில் சித்தியடைந்தோர் விகிதம் Y அச்சின் இடது புறத்திலும், தலைக்குரிய வறுமை வலது புறத்திலும் காட்டப்பட்டுள்ளது
மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது): HIES (2016)

இ) மூன்று மாவட்டங்களும் சிறந்த புவியில் ரீதியான பரவலாக்கத்தினை கொண்டுள்ளதோடு, இலங்கையின் நிலப்பரப்பில் 17% ஐ உள்ளடக்குகின்றது.பரந்த புவியியல் ரீதியில், நகர்ப்புற பகுதிகளில் குறைந்த செறிவினை இம்மாவட்டங்கள் கொண்டிருப்பதனால், தொலைதூரத்திலுள்ள பாடசாலைக் கல்வி வாய்ப்பு தொடர்பாக ஆராய்வதற்கான சிறந்த மாவட்டங்களாக காணப்படுகின்றன (விளக்கப்படம் 5.3 ஐப் பார்க்கவும்). அத்தோடு நகர்ப்புறப் பகுதிகளுடன் ஒப்பிடுகின்ற போது கிராப்புறங்களிலும், தோட்டப்புறங்களிலும் வறுமையின் செறிவானது உயர்வாக காணப்படுகின்றது (CEPA 2017)[37]. முல்லைத்தீவு

[37]பின்வரும் இணையத்தள முகவரியினூடாக கிடைக்கக்கூடியதாக உள்ள வரைபடத்தைப் பார்க்கவும்: http://www.cepa.lk/content_images/upload/images/povertyhead-count-sector.jpg

மற்றும் மொனராகலை மாவட்டங்களில் உள்ள கிட்டத்தட்ட அனைத்து குடும்பங்களும் கிராமங்கள் அல்லது தோட்டப்புறங்களைச் சேர்ந்தவையாகவும், மட்டக்களப்பு மாவட்டத்திலுள்ள 2/3 பங்கான குடும்பங்கள் கிராமப்புறத்தைச் சேர்ந்தவையாகவும் காணப்படுகின்றன.

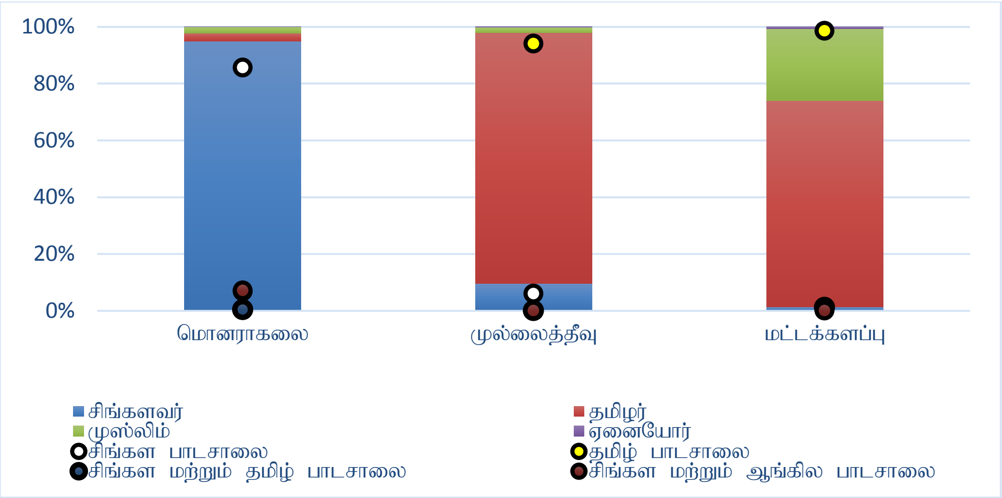
விளக்கப்படம் 5.3: மாவட்ட அடிப்படையில் கிராமப்புற பண்புகள்



மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது):HIES (2016)

ஈ) மூன்று மாவட்டங்களில் இன குழுக்கள் மற்றும் சிங்கள மற்றும் தமிழ் மொழி மூல பாடசாலைகள் சிறந்த கலவையில் காணப்படுகின்றன (விளக்கப்படம் 4.4 ஐப் பார்க்கவும்). மொனராகலை மாவட்டத்தில் பெரும்பான்மையாக சிங்களவர்களும், முல்லைத்தீவு மாவட்டத்தில் பெரும்பான்மையாக தமிழர்களும் காணப்படுகின்ற அதேவேளை மட்டக்களப்பு மாவட்டம் தமிழ் மற்றும் முஸ்லிம்களின் கலவையாக காணப்படுகின்றது. மேலும், பிரிவு 5.2.1 இல் விவாதிக்கப்பட்டுள்ள படி, இம்மாவட்டங்களுக்கிடையிலான வலயங்களின் தெரிவானது சிங்களம், தமிழ் மற்றும் முஸ்லிம் பிரதிநிதித்துவம் கலந்த மாவட்ட அளவிலான பகுப்பாய்வின் கலவையொன்றினை அனுமதிக்கின்றது.

விளக்கப்படம் 5.4: மூன்று முக்கிய மாவட்டங்களில், அறிவுறுத்தல்களின் அடிப்படையில் இன ரீதியான கலவை மற்றும் பாடசாலைகள்



மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது):CPH (2012)மற்றும் MoE (2018a)

அடுத்தப் பிரிவில், இந்த மூன்று மாவட்டங்களின் கல்வி வழங்கலை புரிந்து கொள்வதற்காக தரவு மற்றும் ஆய்வு முறைமை போன்றன பயன்படுத்தப்பட்டிருப்பதை அத்தியாயம் கோடிட்டுக் காட்டுகின்றது.

5.2 தரவு

பகுப்பாய்வில் பயன்படுத்தப்பட்ட தரவானது நான்கு வள ஆதாரங்களில் இருந்து பெறப்பட்டுள்ளது:

1) மட்டக்களப்பு, மொனராகலை மற்றும முல்லைத்தீவு மாவட்டங்களில் நடாத்தப்பட்ட ACTED-CEPA இன் CRC (குடிமக்கள் அறிக்கை அட்டை) ஆய்வுகள். ACTED-CEPA இன் “சமூக அபிவிருத்தி மற்றும் நல்லாட்சி இணை உருவாக்கம்: சிறந்த சமூக நல சேவைகளுக்காக சமூக சேவை அமைப்புகள் (Community Service Organizations-CSOs) மற்றும் அரச அதிகாரிளுக்கிடையில் உள்ள ஒருங்கிணைப்பின் வளர்ச்சிக்கு துணைசெய்தல்” எனும் CRC திட்டத்திற்கு ஐரோப்பிய ஒன்றியத்தினால் நிதியளிக்கப்பட்டது. “சேவை வழங்குநர்களின் பொறுப்புணர்விற்கு உறுதியளிக்கின்ற அதேவேளை, சிறந்த வாய்ப்பினை ஊக்குவிப்பதற்காகவும், பொதுச் சேவைகளின் தரத்தினை மேம்படுத்துவதற்காகவும் அரச அதிகாரிகளுடன் இணைந்து ஒத்துழைப்பதற்கு சிவில் சமூக அமைப்புக்களின் திறனை வலுப்படுத்துதல் மற்றும் மேம்படுத்துதலை” திட்டமானது நோக்கமாகக் கொண்டுள்ளது. அரச பாடசாலைகளில் வழங்கப்படுகின்ற இரண்டாம் நிலைக் கல்வியானது பொது சேவைகளில் ஒன்றாக ஆய்வு செய்யப்பட்டது.

2) HIES 2016 தரவுத்தொகுதி. HIES ஆனது தேசியளவை பிரதிநிதித்துவப்படுத்தும் வீட்டுத்துறை கணக்கெடுப்பாகும், இது ஒவ்வொரு 5 வருடங்களுக்கு ஒரு முறை தொகைமதிப்பு மற்றும் புள்ளிவிபரத் திணைக்களத்தால் நடத்தப்படுகின்றது. இரண்டு படிநிலையில் எழுமாற்று மாதிரி வடிவமைப்பொன்றினை தொகைமதிப்பு மற்றும் புள்ளிவிபரத் திணைக்களம் பயன்படுத்துவதோடு, பிரதான மாதிரி அலகுகளாக 2500 குடித்தொகை தொகுதிகள் காணப்படுகின்றன, அவை குடும்ப அலகுகளின் எண்ணிக்கைக்கான விகிதாசாரமாக காணப்படுகின்றது. இரண்டாவது மாதிரி வடிவமைப்பாக குடும்ப அலகுகள் காணப்படுவதோடு, 10 குடும்ப அலகுகளானது ஒவ்வொரு 2500 ஆரம்ப நிலை மாதிரி வடிவமைப்பு அலகுகளில் இருந்து தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டன. HIES ஆனது, தொகுதி

நிறைகளை பயன்படுத்தி பதிலளிக்காத குடும்பங்களை சரி செய்கின்றது. HIES தரவிலிருந்து பெறப்பட்ட முக்கிய மாறிகளின் சுருக்கமானது இணைப்பு A1 இல் தரப்பட்டுள்ளது.

3) முக்கிய மூன்று மாவட்டங்களுக்கிடையில் வலயக் கல்வி அலுவலகங்களில் இருந்து கிடைக்கும் இரண்டாம் நிலை தரவுகள். விளைவுகளை குறிப்பாக, தரம் 5, கா.பொ.த. சாதாரண தரம் மற்றும் உயர் தரம் போன்ற பரீட்சைகளில் சித்தியடைந்தோர் விகிதங்களை புரிந்துகொள்வதற்கு குறிப்பாக இந்த தரவுகள் பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளது. அக்குறிப்பிட்ட வலயங்களில் வழங்கப்படும் பாடசாலைக் கல்வி தரத்தினை அடையாளப்படுத்துவதற்கும் தரவு பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளது.

4) வலயக்கல்விப் பணிப்பாளருடன் மற்றும் எழுமாறாக தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட இரண்டாம் நிலை பாடசாலைக் குழந்தைகளின் பெற்றோர்கள் ஏழு பேருடன் மேற்கொள்ளப்பட்ட நேர்காணல்கள்.

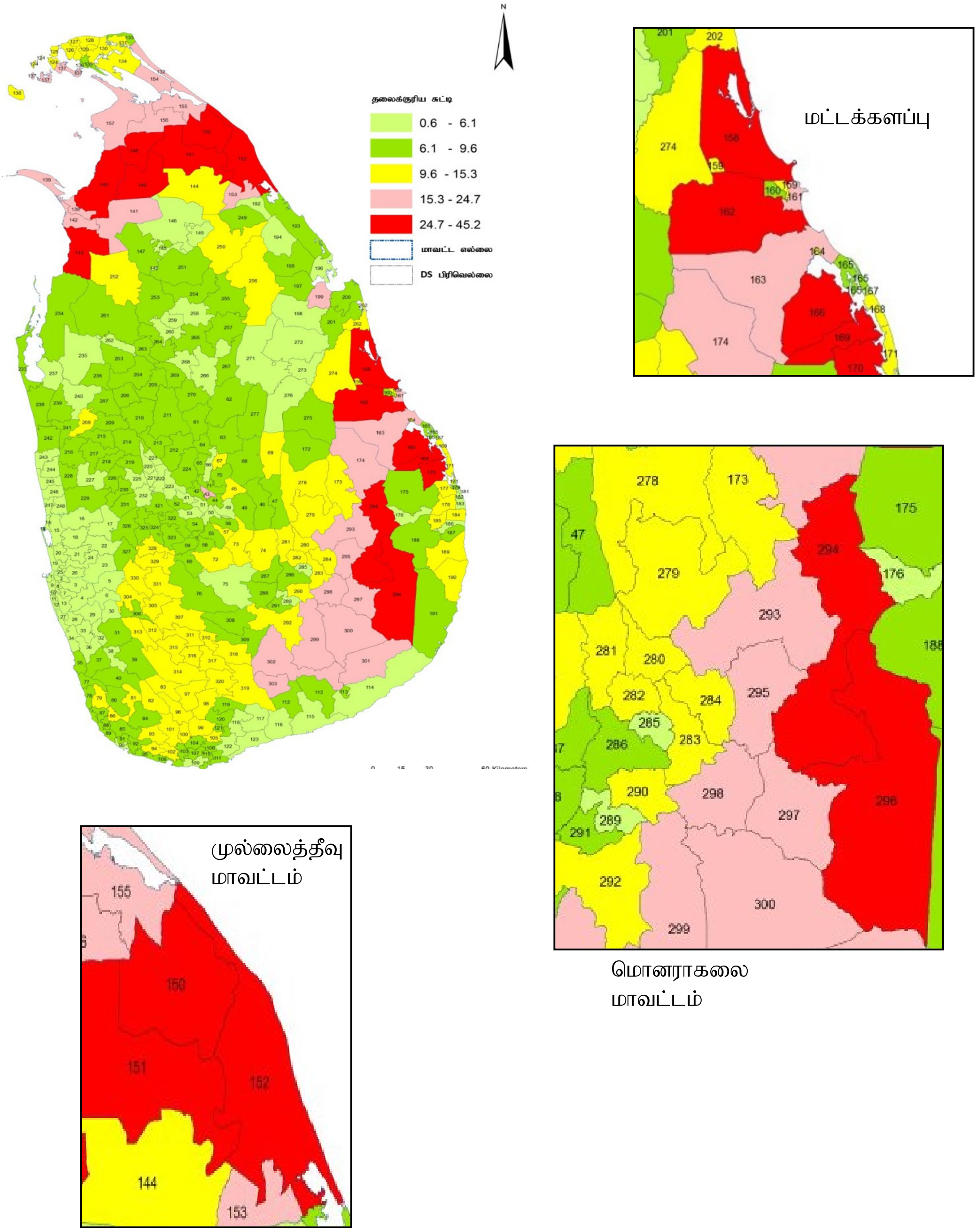
5.2.1 மாதிரி வடிவமைப்பு மற்றும் CRC திட்டத்தின் சுருக்கமான புள்ளிவிபரங்கள்

மட்டக்களப்பு, மொனராகலை மற்றும் முல்லைத்தீவு மாவட்டங்களில் உள்ள 60 கிராம உத்தியோகத்தர் பிரிவுகளை (GNDs) CRC செயற்திட்டமானது உள்ளடக்கியுள்ளது (ஆய்வுப் பிரதேசங்கள் இணைப்பு A2 இல் சுட்டிக்காட்டப்பட்டுள்ளது). ஒவ்வொன்றிலிருந்தும் 20 கிராம உத்தியோகத்தர் பிரிவுகள் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டுள்ளன[38]. இந்த மாவட்டங்களில் உள்ள 10 மாவட்ட செயலகப் பிரிவுகளின் (DSDs) பகுதியாக இந்த கிராம உத்தியோகத்தர் பிரிவுகள் காணப்படுகின்றன. இந்த மாவட்ட செயலகப் பிரிவுகளின் புவியியல் ரீதியான பரம்பலையும், அவற்றின் வறுமை நிலைகளையும் பற்றி விளங்கிக்கொள்வதற்கு தயவுசெய்து விளக்கப்படம் 5.5 ஐப் பார்க்கவும். மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தின் மாவட்ட செயலகப் பிரிவுகளாக: ஏறாவூர் நகர் (வரைபடத்தில் 164), கோரளைப்பற்று தெற்கு (162), மண்முனை தென்மேற்கு (169), மற்றும் போறத்தீவுப்பற்று (170) போன்றன காணப்படுகின்றன, மொனராகலை மாவட்டத்தின் மாவட்ட செயலகப் பிரிவுகளாக: படல்கும்புர (298), மெதகம (295) மற்றும் மடுல்ல (294) போன்ற காணப்படுகின்றன, அதேபோல முல்லைத்தீவு மாவட்டத்தின் மாவட்ட செயலகப் பிரிவுகளாக: ஒட்டுச்சுட்டான் (151), வெளிஓயா (153) மற்றும் கரைதுறைப்பற்று (152) ஆகியன காணப்படுகின்றன. வறுமை மற்றும் இனம் போன்றவற்றின் சேர்க்கையினை அடிப்படையாகக் கொண்டு GN பிரிவுகள் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டுள்ளன (மிகவும் சமநிலையான ஓர் ஆய்வினை உருவாக்குவதற்கு). 20 (+5%) குடும்பங்கள் ஒவ்வொரு GN பிரிவிற்குள் இருந்து எழுமாறாக தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டுள்ளன. எனவே, ஒவ்வொரு மாவட்டத்திலிருந்தும் 400 (+5%) குடும்பங்கள் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டதன் விளைவாக, 1200 குடும்பங்களாக மாதிரி அளவானது திட்டமிடப்பட்டது. இரண்டாம் நிலைக் கல்வி குறித்து ஆய்வு கவனம் செலுத்தியதில் இருந்து, இரண்டாம் நிலை பாடசாலைக் கல்வியைக் கற்கும் வயதுடைய குழந்தைகளைக் கொண்ட குடும்பங்கள் மட்டுமே தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டன (இது சிவில் சமூக அமைப்புக்களால் வழங்கப்பட்ட பட்டியலில் இருந்து பெறப்பட்டது). CRC தரவுத்தொகுதிக்குள் இருந்து மொத்தமாக 1248 குடும்பங்கள் (மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் 421 குடும்பங்கள், மொனராகலை மாவட்டத்தில் 417 மற்றும் முல்லைத்தீவு மாவட்டத்தில் 410) தேர்ந்தெடுக்கப்பட்டன. CRC தரவின் சில அடிப்படை விளக்கப் புள்ளிவிபரங்கள் இணைப்பு A3-A இலிருந்து A3-C வரை காட்டப்பட்டுள்ளன.

---

[38]இலங்கையில், மாவட்டத்தை தொடர்ந்து மிக உயர்ந்த நிர்வாகப் பிரிவாக மாகாணங்கள் காணப்படுகின்றன. மாவட்டங்கள் DS பிரிவுகளாக பிரிக்கப்படுகின்றன, அவை பின்னர் GN பிரிவுகள் எனும் உப பிரிவுகளான பிரிக்கப்படுகின்றன.

விளக்கப்படம் 5.5: இந்த ஆய்வில் மாவட்டசெயலகப் பிரிவுகள் செலுத்திய கவனம் மற்றும் அவற்றின் வறுமை நிகழ்வுகள்



ஜனதீன் (2018a, 2018b மற்றும் 2018c) இலிருந்து பெறப்பட்டது (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது)

நாட்டின் கிழக்கு மாகாணத்தில் உள்ள மட்டக்களப்பு மாவட்டமானது, 520,000 சனத்தொகையை கொண்டிருக்கின்றது, இதில் 72.6% ஆனவர்கள் தமிழர்களாகவும், 25.5% ஆனவர்கள் முஸ்லிம்களாகவும், 1.17% ஆனவர்கள் சிங்களவர்களாகவும் காணப்படுகின்றனர் (CPH, 2012). இம்மாவட்டமானது மூன்று தசாப்த கால நீண்ட உள்நாட்டு யுத்தத்தினால் பாதிக்கப்பட்டதோடு, விளக்கப்படம் 5.5 இல் விவரிக்கப்பட்டுள்ளது போல, சில வறிய DS பிரிவுகளை இந்த மாவட்டம் உள்ளடக்கியுள்ளது. CRC மற்றும் HIES தரவின் அடிப்படையில், (ஏனைய மாவட்டங்களில் உள்ள DS பிரிவுகளுடன் ஒப்பிடுகின்ற போதும் கூட) மாவட்டத்தின் வசதியான பிரிவாக ஏறாவூர் காணப்படுவதோடு, மாவட்டத்தின் ஏனைய DS பிரிவுகளோடு ஒப்பிடுகின்ற போது முஸ்லிம்களின் (80% ஐ விட அதிகம்) செறிவினை அதிகமாக கொண்டுள்ளது. கோரளைப்பற்று தெற்கிலுள்ள குடும்பங்களே மாதிரியில் மிக வறுமையான பிரிவாகக் காணப்படுவதோடு, DS பிரிவுகளின் அடிப்படையில் நாட்டில் இரண்டாவது வறியப் பகுதியாக காணப்படுகின்றது (HIES, 2015). போறைத்தீவுப்பற்று, மண்முனை தென்மேற்கு மற்றும் கோரளைப்பற்று தெற்கு போன்ற பிரிவுகளில் உள்ள குடும்பங்கள் ஒரே மாதிரியான குடித்தொகை மற்றும் புவியியல் பண்புகளைக் கொண்டுள்ளன. அருகிலுள்ள நகரத்திலிருந்து 5 கி.மீ தொலைவில் இருக்கும் சராசரி குடும்பத்துடன் இந்த மூன்று DS பிரிவுகள் மேலும் இடம்சார்ந்த முறையில் பரவலாக்கப்பட்டுள்ளன. மேலும் புவியியல் ரீதியாக செறிந்து காணப்படுகின்ற குடும்பங்கள் காரணமாக, ஏறாவூரில் உள்ள குடும்பங்கள் நகரத்திலிருந்து சராசரியாக 2 கி.மீ தொலைவில் காணப்படுகின்றன.

பட உபயம்: அன்டன் குரூஸ்:இலங்கை மட்டக்களப்பு கடல்நீரேரி மீன்பிடி படகுகள், CCBY-SA 4.0, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=17403523

நாட்டின் ஊவா மாகாணத்தில் உள்ள மொனராகலை மாவட்டம் 440,000 இற்கும் அதிகமான சனத்தொகையைக் கொண்டிருக்கின்றது, 94.5% ஆனவர்கள் சிங்களவர்கள், 3.3% ஆனவர்கள் மற்றும் 2% ஆனவர்கள் முஸ்லிம்களாக காணப்படுகின்றனர் (CPH, 2012). நாட்டிலுள்ள வரண்ட பகுதிகளில் ஒன்றாக இம்மாவட்டம் காணப்படுவதோடு, தானியங்கள், பருப்பு வகைகள் மற்றும் காய்கறிகளை உள்ளடக்கிய விவசாயத்துறைக்கு பிரபலமான மாவட்டமாகவும் காணப்படுகின்றது. வரலாற்று ரீதியாக மிகப்பெரிய வறுமை சார் நிகழ்வுகளை மாவட்டமானது கொண்டிருந்தாலும், 2016 HIES தரவுகளில் விளக்கப்பட்டது போல வறுமையைக் குறைக்கும் முயற்சியில் பயணித்துக் கொண்டிருக்கின்றது

(சுருக்கமாக இங்கு காட்டப்படவில்லை). மெதகமயில் உள்ள குடும்பங்கள் ஏனைய இரு DS பிரிவுகளை விடவும் வசதியானதாக காணப்படுகிறது (ACTED தரவினை அடிப்படையாகக் கொண்டது), அத்தோடு நகரத்திலிருந்து 8-9 கி.மீ தொலைவிலுள்ள ஏனைய இரு DS பிரிவுகளிலும் உள்ள குடும்பங்களோடு ஒப்பிடுகின்ற போது இக்குறிப்பிட்ட பிரிவானது நகரத்திற்கு அருகில் (6 கி.மீ) காணப்படுகின்றது. பொதுவாக, மொனராகலையில் உள்ள குடும்பங்கள், மட்டக்களப்பு மற்றும் முல்லைத்தீவு மாவட்டங்களில் உள்ள குடும்பங்களை விட புவியியல் ரீதியாக பரந்து காணப்படுகின்றன.

படம் உபயம்: எல். மஞ்சு: கொடவெஹெரகல கோவிலுள்ள மணி, CC BY-SA 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0)], விக்கிமீடியா காமன்ஸ் இலிருந்து பெறப்பட்டது

நாட்டில் வட மாகாணத்தில் உள்ள முல்லைத்தீவு மாவட்டம் 100,000 இற்கு குறைவான சனத்தொகையை கொண்டிருக்கின்றன அத்தோடு, 88.4% ஆனவர்கள் தமிழர்களாகவும், 9.6% ஆனவர்கள் சிங்களவர்களாகவும், 2% ஆனவர்கள் முஸ்லிம்களாக காணப்படுகின்றனர் (CPH, 2012). மூன்று தசாப்தங்களாக உள்நாட்டுப் போரினால் இந்த மாவட்டம் கடுமையாக பாதிக்கப்பட்டுள்ளது அத்தோடு, CRC தரவின் அடிப்படையில், மூன்று பிரிவுகளின் மத்தியில் கரைதுறைப்பற்றில் உள்ள குடும்பங்களே வசதியானவைகளாக காணப்படுகின்றன மற்றும் ஏனைய DS பிரிவுகளோடு ஒப்பிடுகையில் நகரத்திற்கு அருகில் அமைந்துள்ளன. வெலிஓயாவில் உள்ள குடும்பங்களே (சிங்கள மக்களை பெரும்பான்மையாக கொண்டுள்ளது) நகரத்திலிருந்து மிகத் தொலைவில் உள்ளன. வெளிஓயாவில் உள்ள குடும்பங்கள் அருகிலுள்ள நகரத்திற்குச் செல்வதற்கு சராசரியாக 7 கி.மீ பயணிக்க வேண்டியுள்ள அதேநேரத்தில் ஒட்டுசுட்டான் மற்றும் கரைதுறைப்பற்று போன்றவற்றிலுள்ள குடும்பங்கள் அருகிலுள்ள நகரத்திற்குச் செல்ல 3-4 கி.மீ மட்டுமே பயணிக்க வேண்டியுள்ளது.

படம் உபயம்: மஹிம்சன்: இலங்கையின் முல்லைத்தீவு கோட்டை,CC BY-SA 4.0, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=53972517

5.3 ஆய்வு முறைமை

கல்வி வாய்ப்பு மற்றும் பாடசாலை சேவைகளின் (இரண்டாம் நிலை பாடசாலைக் கல்வி) திருப்தி போன்றவற்றிலுள்ள சமத்துவமின்மையை அடையாளப்படுத்துவதற்காக குறுக்கு அட்டவணைகள் மற்றும் நியம இழிவு வர்க்க (standard ordinary least squares-OLS) மதிப்பீடுகள் போன்றவற்றினை இந்த ஆய்வானது பயன்படுத்துகின்றது. கல்வி வாய்ப்பு, தரம் மற்றும் கல்வி விளைவுகள் போன்றவற்றினை தீர்மானிக்கும் மூன்று முக்கிய காரணிகள் காணப்படுகின்றன, அவையாவன: (1) வருமானம் (CRC தரவிலுள்ள செல்வ வளச் சுட்டி,HIES தரவில் உள்ள வீட்டுத்துறை செலவீடு, ஏனைய இணைமாறிகள் மூலம் பெறப்பட்டுள்ளது), (2) கிராமப்புற பண்பு (நகரத்திற்கான தூரத்தின் மூலம் அளவிடப்படுகின்றது), (3) குடித்தொகை காரணிகள் (குடும்பத் தலைவரின் கல்வி, குழந்தையின் வயது, பாலினம் மற்றும் இனம் போன்றன).

இந்த அணுகுமுறையின் அடிப்படையில், நாங்கள் பின்வரும் சமன்பாட்டை மதிப்பிட்டுள்ளோம்:

$$D_{ijl} = \alpha + \beta_1 W_{kl} + \beta_2 Z_{kl} + X\gamma + \zeta_l + \varepsilon_{ijkl}$$

கல்வி வாய்ப்பு, கல்வி வழங்கல் மற்றும் விளைவுகளை அளவிடுகின்ற விளைவு மாறிகளின் தொகுதியையே D_{ijkl}குறிக்கின்றது, இதில் i தனிநபரையும், j மாவட்டத்தையும் குறிக்கின்றது (இந்த விளைவு மாறிகளானது, குழந்தை பாடசாலைக்குச் செல்கின்றதா, குழந்தை அதே GN பிரிவிலுள்ள பாடசாலைக்குச் செல்கின்றதா, தனியார் வகுப்புகளை பெற்றுக்கொள்ளுதல், ஒரு குழந்தைக்கான தனியார் வகுப்புகளின் செலவினம், கற்பித்தல் மற்றும் பாடசாலை தரம் தொடர்பான திருப்தி, மாணவர்களுக்கு பாகுபாடு காண்பிக்கப்படுகின்றதா அல்லது வர்க்க அடிப்படையில் ஒரு மாணவன் தரப்படுத்தப்படுகின்றானா போன்ற விடயங்களை உள்ளடக்குகின்றது). W_{kl} என்பதுசெல்வத்தின் பதிலியாக காணப்படுகின்ற மாறிகளின் ஒரு கடத்தியாகும், Z_{kl} என்பது கிராமப்புற பண்புகளின் பதிலியாக காணப்படுகின்ற மாறிகளின் ஒரு கடத்தியாகும். X என்பது தனிநபர் மற்றும் வீட்டுத்துறை பண்புகளின் ஒரு கடத்தியாகும். ζ_l என்பது மாவட்ட ரீதியான நிலையான விளைவுகளாகும், இது

கல்வி வாய்ப்பு மற்றும் விளைவுகள், தனிநபரின் சொத்து மற்றும் கிராமியப் பண்பு போன்றவற்றை பாதிக்கின்ற, அவதானிக்கப்பட்ட மற்றும் அவதானிக்கப்படாத நேரம் மாறுபடாத மாவட்டம் சார்ந்த காரணிகள் போன்றவற்றுக்கான கட்டுப்பாடாக காணப்படுகின்றது. ε என்பது பிழையைக் குறிக்கின்றது.

கல்வி வாய்ப்பு மற்றும் விளைவுகளை பாதிக்கின்ற முக்கிய தீர்மானிக்கும் காரணிகளில் ஒன்றாக செல்வம் காணப்படுகின்றது. முந்தைய அத்தியாயத்தில் குறிப்பிடப்பட்டுள்ள படி, செல்வந்த குடும்பங்கள் சிறந்த கல்வி வாய்ப்புகளை பெற்றுக்கொள்வதற்கான செலவினை மேற்கொள்ள தயாராக உள்ளனர் (குறிப்பாக தனியார் வகுப்பு மற்றும் தேசிய பாடசாலைகள்). செல்வத்தை திறம்பட அளவிடுவது ஒரு முக்கிய சவாலாக காணப்படுகின்றது. CRC தரவுகள் பயன்படுத்தப்பட்டுள்ள பகுப்பாய்வில், குடும்பத்தின் செல்வ நிலைக்கான பதிலியாக மோரிஸ் மதிப்பெண் சுட்டி (Morris Score Index-MSI) (மோரிஸ் மற்றும் பலர்2000) பயன்படுத்தப்படுகின்றது. இந்த ஆய்வில் MSI இன் பயன்பாடு தொடர்பாக இணைப்பு A4 இல் விளக்கப்பட்டுள்ளது.

HIES மற்றும் CRC தரவிலிருந்து மதிப்பிடப்பட்ட முடிவுகளை அத்தியாயம் ஆராய்கின்றது.

5.4 முடிவுகள்

முந்தைய அத்தியாயத்தில் விவாதிக்கப்பட்ட மூன்று முக்கிய கருப்பொருட்களான கல்வி வாய்ப்பு, தரம் மற்றும் விளைவுகள் ஆகியன தொடர்பான முடிவுகள் வழங்கப்படுகின்றன. மாவட்டங்களுக்கிடையிலான ஏற்றத்தாழ்வுகளை மேலும் ஆராய்வதற்காக HIES பகுப்பாய்வானது மாவட்ட அடிப்படையிலும், CRC பகுப்பாய்வானது வலய அடிப்படையிலும் மேற்கொள்ளப்பட்டுள்ளது.

5.4.1 கல்வி வாய்ப்பு

அத்தியாயம் 2 இல் விவாதிக்கப்பட்ட கோட்பாட்டு ரீதியான கட்டமைப்பினை உருவாக்குவதில், இப்பிரிவானது, ஒரு குழந்தையின் பாடசாலை சேர்க்கையில் வறுமை மற்றும் குடித்தொகை காரணிகள் தாக்கம் செலுத்துகின்றதா என்பதை முதலில் மதிப்பீடு செய்கின்றது. வறுமை மற்றும் வீட்டுத்துறை சார்ந்த இணைமாறிகளின் தொகுதி போன்றவற்றுக்கு ஏற்ப ஒரு மாணவன் பாடசாலையிலிருந்து வெளியேறுவதற்கான சாத்தியப்பாட்டினை அட்டவணை 5.1 மதிப்பீடு செய்கின்றது. ஒரு குடும்பம் வறுமையில் பாதிக்கப்பட்டுள்ளதா என்பதை அடையாளம் காண்பதற்கு இரட்டை மாறி ஒன்றினை இல்லையனில், DCS ஆல் வரையறுக்கப்பட்ட மாதமொன்றுக்கு ஒரு நபருக்கு ரூபா. 4,166 எனும் வறுமைக் கோட்டளவினை பகுப்பாய்வானது பயன்படுத்துகின்றது. குடும்பத்திற்கான தனிநபர் வருமானம் ரூபா 4,166 இற்கு குறைவாக இருப்பின், வறுமை எனும் இரட்டை மாறியின் பெறுமதி ஒன்றாகவும் மற்றப்படி பூஜ்ஜியமாகவும் காணப்படுகின்றது. வறுமை எனும் மாறி மட்டுமே புள்ளிவிபர ரீதியாக முக்கியத்துவம் வாய்ந்ததாக காணப்படுகின்றது. ஒரு குழந்தையின் கல்வி அடைவின் வலுவான கணிப்பானாக வறுமை காணப்படுகின்றது என்பதை இது சுட்டிக்காட்டுகின்றது. வறுமைக் கோட்டிற்கு கீழான குடும்பங்களைச் சேர்ந்த கனிஷ்ட இரண்டாம் நிலை பாடசாலை மாணவர்கள் பாடசாலையில் சேர்வதற்கான வாய்ப்புகள் 3 சதவீதமாக குறைந்து காணப்படுகின்றது.[39] மாவட்டம், பொருளாதாரத்துறை, இனம் மற்றும் பாலினம் போன்றன புள்ளிவிபர ரீதியாக குறிப்பிடத்தக்க விளைவினைக் கொண்டிருக்கவில்லை.[40]

[39]வறுமைக்குப் பதிலாக தனிநபர் குடும்பச் செலவானது பயன்படுத்தப்படுமானால், இதே போன்ற முடிவுகள் பெறப்படும். இருப்பினும், விளைவுகளின் அளவு குறைவாக காணப்படுகின்றது, அதாவது தனிநபர் செலவில் ஏற்படுகின்ற 10% அதிகரிப்பானது ஒரு குழந்தை பாடசாலையை விட்டு வெளியேறுவதற்கான வாய்ப்பினை 0.6% ஆல் குறைக்கின்றது.

[40]இணைப்பு A5 ஆனது அனைத்து மாவட்டங்களுக்குமான இதேபோன்ற பகுப்பாய்வினை விவரிக்கின்றது. இந்த பகுப்பாய்வில், பாடசாலையிலிருந்து வெளியேறுவதில் மாணவர்களின் வயதும் புள்ளிவிபர ரீதியாக குறிப்பிடத்தக்க சாதகமான

அட்டவணை 5.1: பாடசாலைக்குச் செல்லாமல் ஒரு குழந்தை இருக்கின்றதா மற்றும் தனியார் வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்புகளை குழந்தை பெற்றுக்கொள்கிறதா என்பது தொடர்பான OLS மதிப்பீடு

	பாடசாலைக்குச் செல்லாத குழந்தைகள்	தனியார் வகுப்புகளைப் பெற்றுக்கொள்கின்ற குழந்தைகள்
முல்லைத்தீவு	0.020	0.024
	(0.014)	(0.013)
மட்டக்களப்பு	0.015	0.023*
	(0.012)	(0.011)
மொனராகலை	-0.001	-0.000
	(0.011)	(0.010)
கிராமியத் துறை	-0.000	-0.007
	(0.008)	(0.008)
தோட்டத் துறை	-0.003	-0.004
	(0.036)	(0.038)
வயது	0.001	-0.001
	(0.002)	(0.001)
குடும்பத்திலுள்ள குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை	0.003	-0.000
	(0.003)	(0.003)
குடும்பத் தலைவரின் கல்வி நிலை (பாடசாலைக் கல்வி ஆண்டுகளில்)	-0.001	0.000
	(0.001)	(0.0008)
வறுமை (= 1 வறுமை எனில், = 0 இல்லையெனில்)	0.032**	0.006
	(0.012)	(0.011)
பாலினம் (= 1 பெண், = 0 ஆண்)	-0.007	-0.005
	(0.006)	(0.005)
இலங்கைத் தமிழர்கள்	-0.013	-0.0200*
	(0.011)	(0.010)
இந்தியத் தமிழர்கள்	-0.026	-0.031
	(0.024)	(0.022)
இலங்கை முஸ்லிம்கள்	-0.013	-0.013
	(0.010)	(0.009)
மாறிலி	-0.004	0.026
	(0.036)	(0.017)

விளைவொன்றினைக் கொண்டிருக்கின்றது. ஏனைய புவியியல் பிரதேசங்களைச் சேர்ந்த குழந்தைகளோடு ஒப்பிடுகையில் மன்னார், புத்தளம் மற்றும் தோட்டத்துறையைச் சேர்ந்த குழந்தைகள் பாடசாலைக்குச் செல்லாமல் இருப்பதற்கான சாத்தியம் அதிகமாக உள்ளது.

அவதானிப்புகள்	922	2,143
R-வர்க்கம் (R-ஸ்குயார்ட்)	0.023	0.004

குறிப்பு: அடைப்புக்குறிக்குள் நியம இடைவிலகல்கள் காட்டப்பட்டுள்ளன*** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05. 2016 HIES தரவுகள் பகுப்பாய்விற்கு பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளது மற்றும் 10-14 வயதிற்குட்பட்ட குழந்தைகளை மாதிரியானது உள்ளடக்குகின்றது (இது கட்டாயமாக பாடசாலைக்குச் செல்லக்கூடிய வயதாக காணப்படுகின்றது). ஒப்பீட்டு மாவட்டமாக கொழும்பு காணப்படுகின்றது.

இலங்கையில் பாடசாலைகளுக்கான அணுகலை குறிப்பாக, மூன்று முக்கிய மாவட்டங்களில் உள்ள இரண்டாம் நிலை பாடசாலைக்கான அணுகலை நிர்ணயிக்கும் மற்றுமொரு முக்கிய காரணியாக புவியில் ரீதியான தூரம் காணப்படுகின்றது.

விளக்கப்படம் 5.6 இந்த வலியுறுத்தல்களை உறுதிப்படுத்ததுகின்றது. 50% இற்கும் அதிகமான மாணவர்கள் நகரத்திலிருந்து 5 கி.மீ தொலைவில் வசிப்பதால், இரண்டாம் நிலை பாடசாலைகளை அணுகுவதற்கு அவர்களது GN பிரிவுகளுக்கு வெளியே பயணிக்க வேண்டியிருக்கின்றது.[41] இந்த மாவட்டங்களைச் சேர்ந்த மாணவர்களுக்கான இரண்டாம் நிலைக் கல்வி வாய்ப்பினை கடினமாக்கக்கூடிய கல்வி வழங்கலில் உள்ள கட்டமைப்பு ரீதியான சிக்கல்களை இது சுட்டிக்காட்டுகின்றது (CRC தரவினை அடிப்படையில், 25% இற்கும் அதிகமான மாணவர்கள் அவர்களது பாடசாலையிலிருந்து 5 கி.மீ தொலைவிலேயே வசிப்பதாகவும், மொனராகலை மாவட்டத்தில் இது 64% ஆகவும், மடுல்ல DS பிரிவில் குறிப்பாக, 70% ஆகவும் இருந்தது).[42] இருப்பினும், இரண்டு மாறிகளுக்கிடையிலான இணைத்தொடர்பு போதுமானளவு வலுவாக இல்லை (போறைத்தீவு (மட்டக்களப்பு), படல்கும்புர (மொனராகலை) மற்றும் வெளிஓயா (முல்லைத்தீவு) போன்ற வெளியக காரணிகள் காரணமாக, பாடசாலைகளின் பரவலான கிடைக்கும் தன்மையானது GN பிரிவிற்குள் குழந்தைகள் பாடசாலைகளை இலகுவாக அணுகுவதை சாத்தியமாக்குகின்றது). புவியியல் ரீதியாக தொலைவில் அமைந்திருப்பதின் விளைவானது தனியார் வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்பில் மிகவும் முக்கியமாக காணப்படுகின்றது.[43] நகரத்திலிருந்து குறைந்தது 5 கி.மீ தொலைவிலுள்ள மூன்று பங்கிற்கும் அதிகமான மாணவர்கள் தனியார் வகுப்புகளைப் பெற்றுக்கொள்வதில்லை (மீண்டும் போறைத்தீவுபற்று, படல்கும்புர மற்றும் வெளிஓயா போன்ற விதிவிலக்காக அமைகின்றன). போக்குவரத்துப் பிரச்சினைகள் குழந்தைகள் மற்றும் ஆசிரியர்களின் பாடசாலை வருகையில் தாக்கம் செலுத்துகிறது என்பது மட்டக்களப்பு பிரதேசத்தைச் சேர்ந்த பெற்றோரால் சுட்டிக்காட்டப்பட்டதோடு அவர்களது பிரதேசத்தில் ஒரேயொரு பேரூந்து சேவை மட்டுமே காணப்பட்டது. *''நிதியியல் ரீதியான கஷ்டங்களை எதிர்கொள்கின்ற குடும்ப பின்னணிகளை கொண்டவர்களாகவே பெரும்பாலான மாணவர்கள் காணப்படுகிறார்கள். எனவே, அவர்களது குழந்தைகளை முச்சக்கர வண்டியில் அனுப்புவதற்கு போதுமான பணம் இல்லை என்பதோடு எல்லா குடும்பங்களும் தமது குழந்தைகளை தினமும் பாடசாலைக்கு அனுப்புவதற்காக சைக்கிள்களை வாங்க முடியாத நிலையில் இருக்கின்றனர். கடந்து செல்கின்ற பாதையில் ஒரு காட்டினையும், குறைந்தளவான சனத்தொகையையும் கொண்ட பகுதியாக காணப்படுவதால் தனியாக நடந்து செல்வது ஆபத்தானதாக அமைகின்றது'' என்பதை பெற்றோர் ஒருவர் சுட்டிக்காட்டியிருந்தார்.*

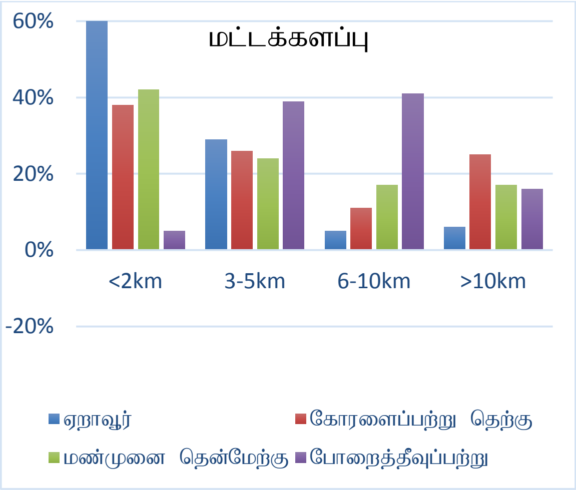
---

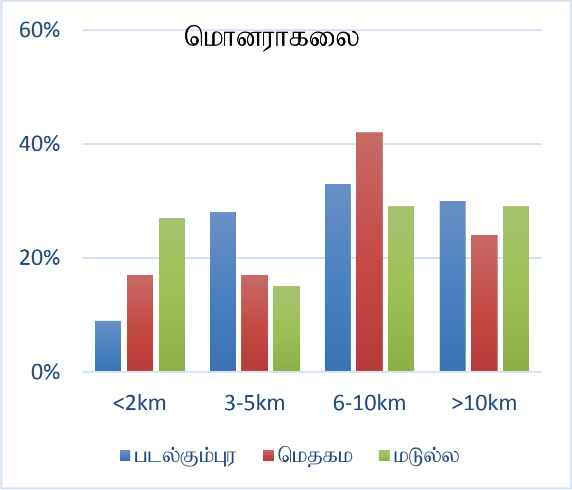
[41]ஆய்வில் கிடைக்கக்கூடியதாக உள்ள தரவினை அடிப்படையாகக் கொண்டு வெட்டுப் புள்ளி வடிவமைக்கப்பட்டுள்ளது.

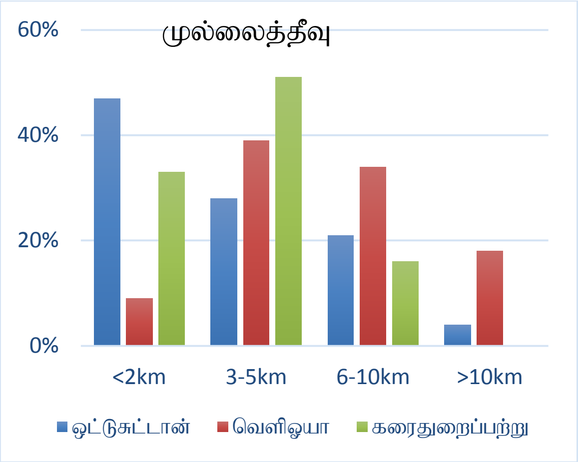
[42]தொலைவில் அமைந்துள்ள பாடசாலைகளுக்கான அணுகலானது, தரமான பொது போக்குவரத்து சேவையின் கிடைக்கும் தன்மையில் தங்கியிருக்கின்றது. CRC தரவுத்தொகுதியில் இது தொடர்பான தரவுகள் இல்லாத நிலையில், மாவட்டங்களுக்கிடையில் இது ஓரினத்தன்மையுடையதாக இருப்பதாக இந்த அறிக்கையானது கருதுகின்றது, என்றாலும் இது மிகவும் உறுதியான ஒரு கருதுகோள் இல்லை என்பதை ஒப்புக்கொள்கின்றது.

[43]இலங்கையிலுள்ள தனியார் கல்வித்துறையானது நிழல் கல்வி முறையாக கருதப்படுவதோடு பாடசாலை கல்விக்கு இணையான மற்றும் உயர்ந்த கல்வியினை வழங்குவதாக கருதப்படுகின்றது என்பதை சர்மா மற்றும் பரின்துரி (2016) ஆகியோர் விவரிக்கின்றனர்.

விளக்கப்படம் 5.6 (a-c): முறையே மட்டக்களப்பு, மொனராகலை மற்றும் முல்லைத்தீவு மாவட்டங்களில் ஒரே GN பிரிவுகளில் உள்ள நகரங்களுக்கான தூரம் மற்றும் இரண்டாம் நிலைக் கல்விக்கான வாய்ப்பு







GN பிரிவில் காணப்படுகின்ற பாடசாலை ஒன்றிற்கு செல்கின்ற மற்றும் தனியார் வகுப்பிற்குச் செல்கின்ற இரண்டாம் நிலை பாடசாலை மாணவர் ஒருவரின் OLS மதிப்பீடுகளை அட்டவணை 5.2 வழங்குகின்றது. மேலே விவாதிக்கப்பட்டது போல, ஒரே GN பிரிவில் உள்ள இரண்டாம் நிலை பாடசாலை ஒன்றிற்கு ஒரு குழந்தை செல்கின்றதா இல்லையா என்பதற்கான ஒரு சிறந்த கணிப்பானாக நகரத்திற்கான தூரமானது அமையவில்லை என்றாலும் DS பிரிவுகளுக்கான சிறந்த கணிப்பானாக காணப்படுகின்றது (விரிவான முடிவுகள் சுருக்கமாக இங்கு தரப்படாவிட்டாலும், இணைப்பு A6 இல் கிடைக்கக்கூடியதாக உள்ளன). மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தைச் சேர்ந்த மாணவர்களை விட மொனராகலை மற்றும் முல்லைத்தீவு மாவட்டங்களைச் சேர்ந்த மாணவர்கள் அவர்களது GN பிரிவிற்குள் காணப்படுகின்ற பாடசாலைகளுக்குச் செல்வது குறைவாகவே இருந்தது. ஏறாவூர் நகரம் மற்றும் கோரளைப்பற்று பிரிவு (மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில்) போன்ற பகுதிகளில் கொத்தணியாக காணப்படுகின்ற குடும்பங்கள், GN பிரிவில் உள்ள மாணவர்களுக்கான பாடசாலைகள் அருகில் அமைந்திருப்பதை உறுதி செய்கின்றது எனினும், மொனராகலை மற்றும் முல்லைத்தீவு குறிப்பாக மெதகம (மொனராகலை மாவட்டத்தில்), மற்றும் கரைதுறைப்பற்று (முல்லைத்தீவு மாவட்டத்தில்) போன்றவற்றில் உள்ள DS பிரிவுகளில் இந்நிலை காணப்படவில்லை ஏனெனில் பரந்தளவான சனத்தொகையானது ஒவ்வொரு GN பிரிவிலும் பாடசாலைகள் அமைந்திருப்பதை கடினமாக்குகின்றது.

மேலும், செல்வ வளச் சுட்டியானது குறிப்பிடத்தக்கதாக இல்லை. இருப்பினும், தமக்கு சொந்தமான குடியிருப்புகளைக் கொண்டிருக்கும் (செல்வம் மற்றும் செல்வாக்கின் மற்றுமொரு அளவீடு) குடும்பங்களானது, அவர்களுக்குச் சொந்தமான GN பிரிவுகளில் உள்ள இரண்டாம் நிலை பாடசாலைக்கு வருகை தருவதற்கான ஒரு குழந்தையின் விருப்பத்தில் 46%- 47% என்ற வகையில் நேர்மறையான தாக்கத்தைச் செலுத்துகின்றது.[44] வசதிப்பெற்ற குடும்பங்கள் தமது குழந்தைகளை அவர்களது GN பிரிவிற்குள் அமைந்துள்ள பாடசாலைக்கு அனுப்பக்கூடியவர்களாக இருக்கின்றனர்.[45]

[44]அருகிலுள்ள குறிப்பிட்ட பாடசாலைகளில் (குறிப்பாக தேசிய பாடசாலைகள்) அனுமதியைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கு குடியிருப்பிற்கான உரிமையை (அல்லது வசிப்பிடத்திற்கான உறுதி) கொண்டிருப்பது முன் நிபந்தனையாக காணப்படுகின்றது (முக்கிய நபர்களுடனான நேர்காணலை அடிப்படையாகக் கொண்டது). ஆகையால், வசிப்பிடத்திற்கான உரிமையைக் கொண்டிருப்பது குழந்தைகள் அவர்களது GN பிரிவிற்குள் உள்ள பாடசாலைக்கான சிறப்பான அணுகலை அனுமதிக்கின்றது.

[45]எவ்வாறு வசிப்பிடத்திற்கான உறுதியை பெற்றோர்கள் வழங்க வேண்டும் என்பதற்கான காரணத்தின் ஒரு பகுதியாக இருக்க முடியும். இலங்கையிலுள்ள பாடசாலையை அணுகுவதற்கான பிரதான இயக்கிகளின் ஒன்றாக பாடசாலையின்

நகரத்திற்கான தூரம், இனம் போன்றவற்றுடன் ஒரு குழந்தையின் பாலினம் கொண்டுள்ள இடைத்தொடர்பானது புள்ளிவிபர ரீதியில் குறிப்பிடத்தக்கதாக இல்லை. பெண் பிள்ளைகள் (அல்லது ஆண் பிள்ளைகள்) அவர்களது பாலினம் அல்லது பெண் பிள்ளைகள் (அல்லது ஆண் பிள்ளைகள்) நகரத்திலிருந்து தொலைவில் வசிப்பவர்களாக இருப்பதன் காரணமாக, அவர்களுடைய GN பிரிவுகளில் உள்ள பாடசாலைகளுக்கு அல்லது தனியார் வகுப்புகளுக்குச் செல்வதற்கான வாய்ப்பு குறைவாகவே உள்ளது.

அட்டவணை 5.2: முறையான மற்றும் நிழல் கல்வி வாய்ப்பு தொடர்பான OLS மதிப்பீடு

	(1)	(2)
மாறிகள்	அதே GN பாடசாலை	தனியார் வகுப்பு
நகரத்திற்கான தூரம்	0.007	-0.008
	(0.006)	(0.007)
பெண் குழந்தை	0.031	0.098
	(0.095)	(0.102)
உறுதிப்பத்திரமற்ற சொந்த வீடு	0.471***	-0.070
	(0.096)	(0.150)
உறுதிப்பத்திரத்துடனான சொந்த வீடு	0.476***	-0.059
	(0.093)	(0.147)
தமிழ்	-0.085	-0.386**
	(0.144)	(0.136)
முஸ்லிம்	-0.385*	-0.430*
	(0.185)	(0.170)
செல்வந்த வர்க்கம்	-0.014	0.059***
	(0.011)	(0.011)
அனைத்து பாடங்களுக்குமான ஆசிரியரின் கிடைக்கும் தன்மை	(0.037)	0.101**
மாறிலி	0.521	0.740**
	(0.266)	(0.279)
அவதானிப்புகள்	1,161	1,086
R-வர்க்கம் (R-ஸ்குயார்ட்)	0.116	0.103

குறிப்பு: அடைப்புக்குறிக்குள் நியம இடைவிலகல்கள் காட்டப்பட்டுள்ளன *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05.CRC தரவுத்தொகுதியில் இருந்து பெறப்பட்ட தரவுகள் பகுப்பாய்விற்கு பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளது மற்றும் ஏனைய இணைமாறிகளானவை, DS பிரிவுகள், குடும்பங்களின் அளவு, குடும்பத்தில் உள்ள குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை, வசிப்பிடத்தின் வகை மற்றும் குழந்தையின் பாலினம் நகரத்திற்கான தூரம் போன்றவற்றுக்கிடையிலான இடைத்தொடர்பு, செல்வம் மற்றும் இனம் ஆகியவற்றை உள்ளடக்கியுள்ளன.

வரையறுக்கப்பட்ட மையத்திற்குள் அமைந்துள்ள பெற்றோர்களின் அமைவிடம் காணப்படுகின்றது. இதனை மிகவும் இலகுவாக உறுதிப்படுத்தக்கூடியதாக இருப்பதோடு அதே GN பிரிவிற்குள் அமைந்துள்ள பாடசாலைகளை அணுகவும் முடிகின்றது.

வலயக் கல்வி பணிப்பாளர்களுடன் (ZDE) மேற்கொள்ளப்பட்ட பண்புசார் நேர்காணல்கள் 10 முக்கிய DS பிரிவுகளில் உள்ள இரண்டாம் நிலை பாடசாலைகளுக்கான அணுகல் தொடர்பாக மேலதிக தெளிவினை வழங்குகின்றது. நகரத்திலிருந்து தொலைவில் வசிக்கின்ற குழந்தைகளின் பல பெற்றோர்கள் சமூகமளிப்பதில்லை என்பதை மொனராகலை மாவட்டத்திலுள்ள வலயப் பணிப்பாளர்கள் குறிப்பிட்டனர். வறுமையின் காரணமாகவும் பாடசாலைக்கு சமூகமளிக்காமை அதிகரிக்கப்படுகின்றது என்பதை பெற்றோர்களுடனான கலந்துரையாடல் மூலம் வெளிப்படுத்தப்பட்டது. *''எமது கிராமத்தில் போதுமான முன்பள்ளிகள் இல்லை மற்றும் சில குடும்பங்கள் தமது குழந்தைகளுக்கு முன்பள்ளி கல்வியினை வழங்கக்கூடிய நிலையில் (நிதியியல் ரீதியாக) இல்லை. கல்வியில் பலவீனமான குழந்தைகளை ஆசிரியர்கள் குற்றஞ்சாட்டுவதன் காரணமாக மாணவர்கள் பாடசாலைக்கு சமூகமளிக்காமல் இருக்கின்றனர். சிலர் வறியவர்களாக இருப்பதால் பயிற்சி புத்தகங்களை வாங்குவதற்கான பண வசதி அவர்களுக்கில்லை. புதிய புத்தகங்களை வாங்குவதற்கு போதுமான பணம் இல்லாததால், அவர்களுடைய பயிற்சி புத்தகங்கள் நிறைவடைகின்ற போது, அவர்கள் தினமும் பாடசாலைக்குச் செல்வதில்லை''* என்பதை பெற்றோரில் ஒருவர் குறிப்பிட்டிருந்தார்.

மூன்று மாவட்டங்களிலும் உள்ள வலயக் கல்வி பணிப்பாளர்களுக்கேற்ப, இந்த மாவட்டங்களில் உள்ள மாணவர்களின் மோசமான வருகைக்கான காரணங்களின் ஒன்றாக பெற்றோரின் கண்ணோட்டம் காணப்படுகின்றது. மொனராகலையில் உள்ள பெற்றோர் ஒருவரும் இதே போன்ற உணர்வினை வெளிப்படுத்தியிருந்தார். *''மாணவர்களின் ஒழுங்கான வருகையை உறுதிப்படுத்துவதற்கு, தாழ்ந்த குடும்ப பின்னணியின் காரணமாக, கல்வியின் நன்மைகள் குறித்து சிறந்த விழிப்புணர்வு இல்லாத பெற்றோர்கள் மற்றும் மாணவர்களுக்கு கல்வியின் முக்கியத்துவம் மற்றும் பெறுமதி குறித்து விளக்கப்பட வேண்டும். குறைந்த திறனுடைய தொழிலில் ஈடுபடுகின்ற குழந்தைகள் அவர்களது கல்வியை தொடர்வது குறித்து ஆர்வம் கொண்டிருப்பதில்லை. குறைந்த வருமானம் பெறும் குடும்பங்கள், குழந்தைகள் திடீரென்று கல்வியை நிறுத்துவதற்கு வழிவகுக்கின்றன. கல்வியின் மதிப்பு குறித்து பெற்றோர்கள் மற்றும் மாணவர்களுக்கு விளக்கப்பட வேண்டும். குழந்தைகள் வறிய குடும்ப பின்னணிகள் மற்றும் அவர்களது பெற்றோர்கள் ஈடுபட்டுள்ள தொழில்கள் மட்டுமே கவனத்தில் கொள்கிறார்கள் என்பதால், அவர்களது பார்வையும், கண்ணோட்டமும் கல்வி முறைக்கேற்பவடிவமைக்கப்பட வேண்டும்.'' என்பதை பெற்றோர் ஒருவர் குறிப்பிட்டிருந்தார்.* மேலும், மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் உள்ள சில வலயங்களில் (குறிப்பாக பாண்டிருப்பு), தாய்மார்கள் மத்திய கிழக்கு மற்றும் வட ஆபிரிக்க (MENA) பிராந்தியங்களுக்கு வேலை நிமித்தம் புலம்பெயர்வது, குழந்தைகளின் பாடசாலை வருகையில் எதிர்மறையான தாக்கத்தை ஏற்படுத்துகின்றது என்பதை வலயக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள் தெரிவித்தனர். ஏனெனில், குழந்தையின் கல்விக்கு பொறுப்பாக இருக்கின்ற தந்தை, தாத்தா, பாட்டி அல்லது மூத்த சகோதரர்கள் சிலநேரங்களில் தளர்வடைவதே இதற்கான காரணமாக அமைகின்றது (இதே போன்ற கருத்து சர்மா மற்றும் பரின்துரி (2016) ஆகியோரால் குறிப்பிடப்பட்டுள்ளது).

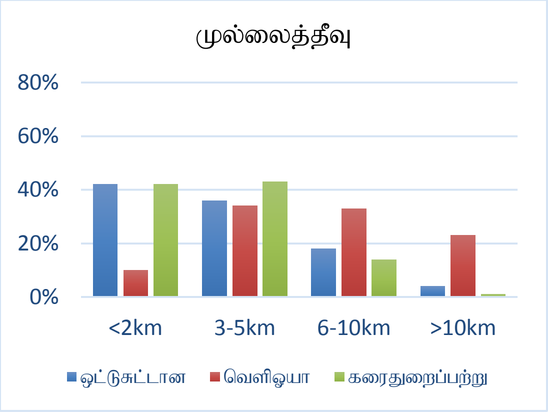
வறுமையானது கிராமப் பகுதிகளில் கல்விக்கான அணுகலில் மறைமுகமாக தாக்கம் செலுத்துவதோடு, வறிய குடும்பத்தைச் சேர்ந்த குழந்தைகள் ஊட்டச்சத்து குறைபாடுடையவர்களாக இருப்பதால் இது அவர்களின் அறிவாற்றல் திறன்களை பாதிக்கின்றது. *''குறைந்த வருமானம் பெறும் குடும்பங்களில் இருந்து மாணவர்கள் வருவதோடு சில மாணவர்கள் காலைக் கூட்டங்களின் போது மயங்கி விழுகின்றனர். அவர்கள் காலை உணவு சாப்பிட்டார்களா என விசாரித்த போது, வீட்டில் நிலவுகின்ற பண நெருக்கடியினால் அவர்களுக்கு காலை உணவை உண்ண முடிவதில்லை என்பதை வெளிப்படுத்தினர். நன்றாக கற்பதற்குத் தேவையான போசாக்கான மற்றும் ஆரோக்கியமான உணவுகள் அவர்களுக்கு கிடைப்பதில்லை''* என்பதை மொனராகலை மாவட்டத்திலுள்ள ஆசிரியர் ஒருவர் (இவர் இரண்டாம் நிலை பாடசாலையில் கல்வி கற்கின்ற ஒரு குழந்தையின் பெற்றோராவார்) விளக்கினார்.

அத்தியாயம் 4 இல் கலந்துரையாடப்பட்ட நிழல் கல்வி முறை என்பது தனியார் வகுப்புகளை குறிக்கின்றது. தனியார் வகுப்புகள் என்பது உலகம் முழுவதும் பேசப்படும் சர்ச்சைக்குரிய விடயமாக இருக்கின்ற போது, மாணவர் செயல்திறன் மீதான தனியார் வகுப்புகளின் தாக்கம் தொடர்பான

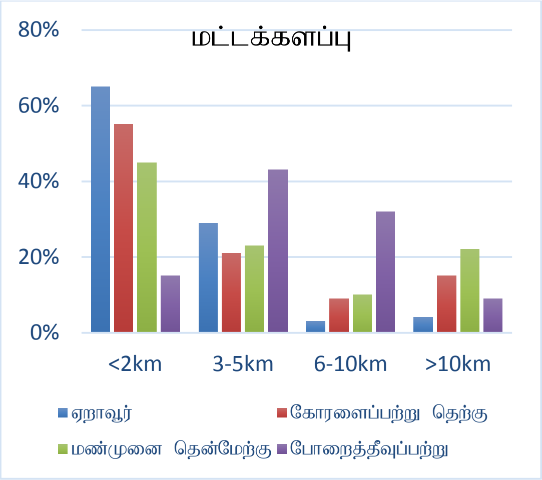
ஆதாரங்களை வழங்கியுள்ளதோடு, இலங்கையிலுள்ள பல குடும்பங்கள் தமது குழந்தைகளுக்கு தனியார் வகுப்புகளை வழங்குவதில் குறிப்பிடத்தக்க கவனத்தை செலுத்துகின்றன. தனியார் கல்விக்காக செலவிடும் குடும்பங்களின் மத்தியில், தமது கல்விக்கான வரவு செலவு திட்டத்தில் தனியார் வகுப்புகளுக்காக சுமார் 74% ஐ செலுத்துகின்றன (இணைப்பு A1 ஐப் பார்க்கவும்). HIES தரவின் அடிப்படையில் *வறுமையானது* தனியார் வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்பினை வலுவான ஒரு கணிப்பாக இல்லை என்பதை அட்டவணை 5.1 காட்டிநிற்கின்றது.[46] மட்டக்களப்பில் உள்ள மாணவர்கள் தனியார் வகுப்புகளைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கான வாய்ப்பு அதிகமாக இருப்பதோடு, தமிழ் மாணவர்கள் தனியார் வகுப்புகளை பெற்றுக் கொள்வதற்கான வாய்ப்பு குறைவாக இருக்கின்றது (CRC தரவுப் பகுப்பாய்வில் இருந்து பெறப்பட்ட முடிவுகளைப் பயன்படுத்தி இது தொடர்பான மேலதிக கலந்துரையாடல் கீழே வழங்கப்பட்டுள்ளது).

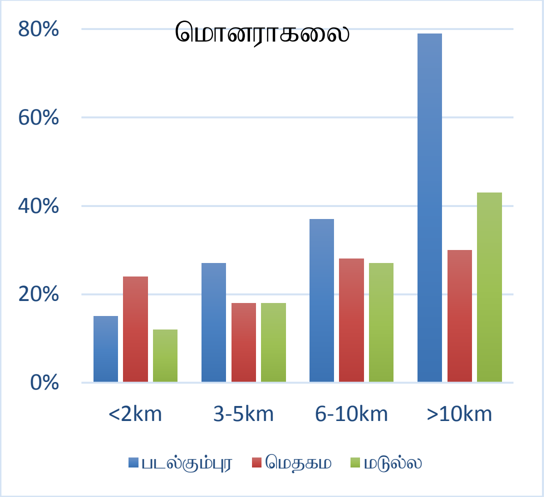
CRC தரவினை பயன்படுத்தி விளக்கப்படம் 5.7 வடிவமைக்கப்பட்டுள்ளது, இதன்படி நகரத்திலிருந்து தொலைவில் வாழ்கின்ற மாணவர்கள் தனியார் வகுப்புகளை அணுகுவதற்கான வாய்ப்பு குறைவாகவே காணப்படுகின்றது. ஒட்டுசுட்டான், கரைதுறைப்பற்று (இரண்டும் முல்லைத்தீவில் காணப்படுகின்றன), ஏறாவூர், மண்முனை மற்றும் கோரளைப்பற்று (மூன்றும் மட்டக்களப்பில் உள்ளது) போன்ற பிரிவுகளில் 20% இற்கும் குறைவான மாணவர்களே 5 கி.மீ தொலைவில் அல்லது தனியார் வகுப்புகளை பெற்றுக்கொள்ளக்கூடிய நகரத்திலிருந்து தொலைவாக வசிக்கின்றனர் (தனியார் வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்பு சராசரியாக 60-80% ஆக இருந்த போதிலும், சுரவீர 2011 ஐப் பார்க்கவும்). மொனராகலையில் உள்ள DS பிரிவுகளில், சிறந்த பொது போக்குவரத்தினை பெற்றுக்கொள்ளக் கூடியதாக இருப்பதால், தனியார் வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்பு ஓரளவிற்கு அதிகமாக உள்ளது.

விளக்கப்படம் 5.7 (a-c): முறையே மட்டக்களப்பு, மொனராகலை மற்றும் முல்லைத்தீவு மாவட்டங்களில் உள்ள நகரங்களுக்கான தூரம் மற்றும் தனியார் வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்பு



[46] வறுமைக்கு பதிலாக தனிநபர் குடும்ப செலவுகளை பயன்படுத்துகின்ற போது, தனியார் வகுப்புகளை பெற்றுக்கொள்வது மீதான தனிநபர் செலவினத்தில் புள்ளிவிபர ரீதியாக குறிப்பிடத்தக்க தாக்கத்தை ஏற்படுத்தினாலும், தாக்கத்தின் அளவு சிறியதாக இருக்கின்றது அதாவது, தனிநபர் செலவில் ஏற்படுகின்ற 10% அதிகரிப்பானது, வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்பை 0.4% ஆக அதிகரிப்பதற்கு வழிவகுக்கின்றது.





CRC தரவு மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது):

CRC தரவானது HIES தரவிற்கு முரணானதாக அமைவதோடு, தனியார் வகுப்பிற்கான வாய்ப்பானது, அடிப்படையில் செல்வத்தால் தாக்கத்திற்குட்படுகின்றது. செல்வத்தின் விளைவானது, 0.1% மட்டத்தில் நேர்மறையானதாகவும், புள்ளிவிபர ரீதியாக மிகவும் முக்கியத்துவம் வாய்ந்ததாகவும் இருக்கின்றது, இருப்பினும் குணகத்தின் எல்லை விளைவு சிறியதாகவே காணப்படுகின்றது (செல்வத்தின் படிநிலையில் ஏற்பட்ட அதிகரிப்பானது தனியார் வகுப்புகளுக்கான அணுகலை 2% அதிகரிக்கின்றது). தரவுத் தொகுதிகளுக்கிடையே, தனியார் வகுப்புகளை பெற்றுக்கொள்வது தொடர்பான செல்வ வளச் சுட்டியின் புள்ளிவிபர முக்கியத்துவத்தின் வேறுபாடானது, மாவட்டங்களுக்குள்ளான வேறுபாடுகள் மூலம் இயக்கப்படுவதோடு, HIES தரவுத்தொகுதியில் அவை உள்ளடக்கப்படுவதற்கான வாய்ப்பு குறைவாகவே காணப்படுகின்றது. MSI அமைப்பின் தெளிவற்றத்தன்மையால் அவை இயக்கப்படுவதற்கான வாய்ப்பும் உள்ளது. CRC தரவில், தனியார் வகுப்புகளுக்குச் செல்கின்ற குழந்தைகள் உகந்த சூழ்நிலையைக் கொண்ட பாடசாலைகளில் இருந்து வருகிறார்கள் என்பதற்கான சான்றுகள் உள்ளன. அத்தோடு, அனைத்து பாடங்களுக்கும் ஆசிரியர்களைக் கொண்டிருக்கின்ற பாடசாலைகளைச் சேர்ந்த குழந்தைகளில் 11% ஆனவர்கள் தனியார் வகுப்புகளில் சேர்வதற்கான வாய்ப்பு அதிகமாக காணப்படுவதோடு, தனியார் வகுப்பானது

முறையான பாடசாலைக் கல்விக்கான பதிலீடு இல்லையென்றாலும், முறையான கல்வியை மேம்படுத்துவதற்கு துணையாக அமையலாம் என்பதை இது அனுமானிக்கின்றது.[47] இந்த விளைவானது 1% மட்டத்தில் புள்ளவிபர ரீதியாக முக்கியத்துவம் வாய்ந்ததாக காணப்படுகின்றது.சிங்கள மாணவர்களுடன் ஒப்பிடுகின்ற போது, தமிழ் மற்றும் முஸ்லிம் மாணவர்கள் தனியார் வகுப்புகளை பெற்றுக் கொள்வதற்கான வாய்ப்பு 35-40% என்றளவில் குறைவாக இருக்கின்றது.[48] தமிழ் மொழி மூல பாடசாலை ஆசிரியர்களின் பற்றாக்குறையின் மூலம் இது விளக்கப்படலாம் (இதனால், தமிழ் மொழி மூல தனியார் வகுப்புகளுக்கான ஆசிரியர்களுக்கு பற்றாக்குறை ஏற்படுகின்றது). குழந்தையின் பாலினம், அல்லது நகரத்திற்கான தூரம், செல்வம் அல்லது இனம் போன்றன தனியார் வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்பின் மீது குறிப்பிடத்தக்க விளைவினைக் கொண்டிருக்கவில்லை (முடிவுகள் சுருக்கமாக இங்கு விவரிக்கப்படவில்லை என்றாலும், இணைப்பு A6 இல் கிடைக்கக்கூடியதாக உள்ளது).

துணுக்காய் (முல்லைத்தீவு மாவட்டம்) மற்றும் போறத்தீவுபற்று (மட்டக்களப்பு மாவட்டம்) போன்ற வலயங்களிலும்,DSபிரிவுகளுக்குள்ளும் தனியார் வகுப்புகளுக்கான வசதி இல்லாததன் காரணமாக, மாணவர்களுக்கான தனியார் வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்பு குறைவாக காணப்படுகின்றது. போறத்தீவுப்பற்றில், மாணவர்களுக்கு குறிப்பாக தரம் 5, கா.பொ.த. சாதாரண தர மற்றும் கா.பொ.த. உயர் தர மாணவர்களுக்கான கல்வி சார் உதவியினை வழங்கும் வகையில் (தனியார் வகுப்புகள் இல்லாத நிலையில்) வலயக் கல்வி அலுவலகம் அரசு சாரா நிறுவனங்களுடன் இணைந்து மாணவர்களுக்கான மாலை நேர வகுப்புகளை வழங்குகின்றன.

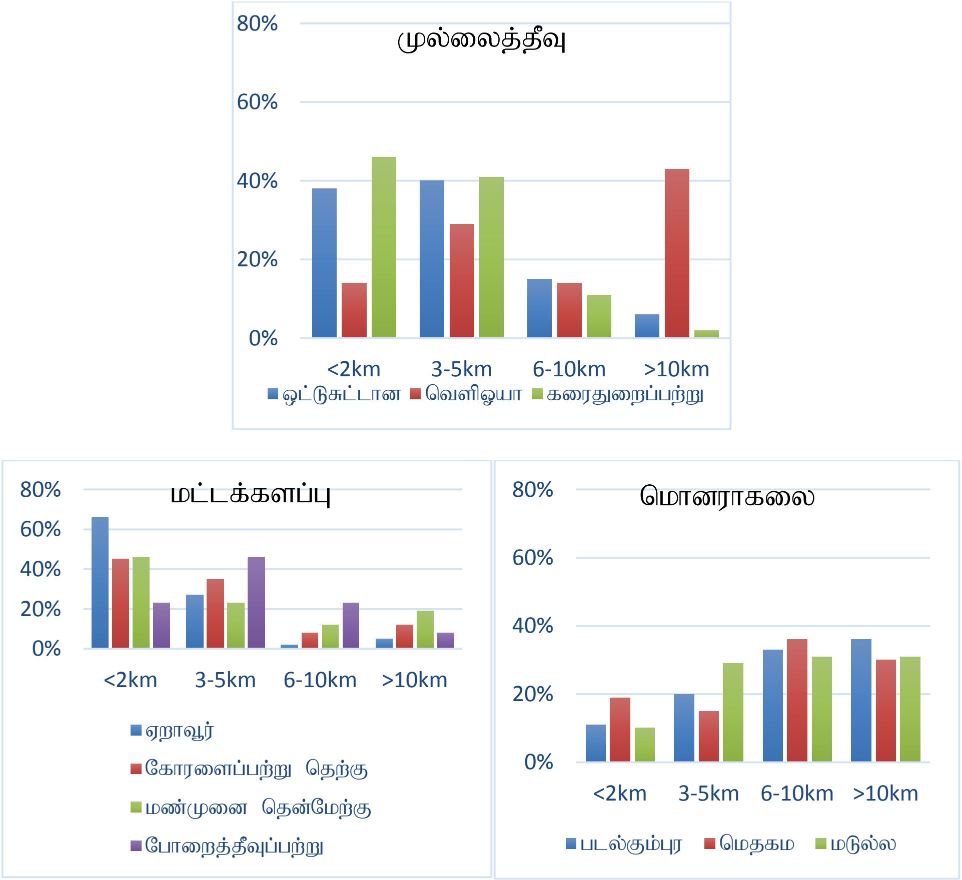
வறுமை, தூரம் மற்றும் பெற்றோர் இல்லாத குழந்தைகள் போன்றன பாடசாலைக்கான வாய்ப்பினை பாதிப்பதோடு (குறிப்பாக அதே GN பிரிவிலுள்ள), தனியார் வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்பையும் பாதிக்கின்றன என்பதை இந்த முடிவுகள் சுட்டிக்காட்டுகின்றன. பாலினமானது, அதே GN பிரிவில் உள்ள பாடசாலைக்கான அல்லது தனியார் வகுப்பிற்கான வாய்ப்பு மீது புள்ளிவிபரரீதியில் குறிப்பிடத்தக்க விளைவை கொண்டிருக்கவில்லை என்பதை காணக்கூடியதாக உள்ளது.

[47]பெரும்பாலான சந்தர்ப்பங்களில், தனியார் வகுப்புகள் பாடசாலை ஆசிரியர்களால் வழங்கப்படுகின்றன (ZDE உடனான கலந்துரையாடல் அடிப்படையில்).

[48]வலயக் கல்வி பணிப்பாளர்களுடன் மேற்கொள்ளப்பட்ட கலந்துரையாடல்களை அடிப்படையாகக் கொண்டுள்ளது.

5.4.2 கல்வித் தரம்

விளக்கப்படம் 5.8 (a-c): முறையே மட்டக்களப்பு, மொனராகலை மற்றும் முல்லைத்தீவு மாவட்டங்களில் உள்ள நகரங்களுக்கான தூரம் மற்றும் உணரப்பட்ட கல்வித்தரம்



மூன்று மாவட்டங்களிலும் உள்ள இரண்டாம் நிலை பாடசாலை மாணவர்களால் தெரிவிக்கப்பட்ட பாடசாலை தரம் தொடர்பான தகவல்களை இந்த ஆய்வு பயன்படுத்துகின்றது (கண்ணோட்டம் அடிப்படையிலான நடவடிக்கைகள் தொடர்பான கலந்துரையாடல் ஒன்றினை பிரிவு 2.4 வழங்குகின்றது). மொனராகலை மாவட்டத்திலும், வெளிஓயாவிலும் (முல்லைத்தீவு) உள்ள தொலைதூர பகுதிகளைச் சேர்ந்த மாணவர்கள் அவர்களுடைய தற்போதைய பாடசாலைகள் குறித்து மகிழ்ச்சியாகவே உள்ளனர் என்பதை விளக்கப்படம் 5.8 சுட்டிக்காட்டுகின்றது. கிராமப்புற மாணவர்கள் தமது சொந்த GN பிரிவுகளில் உள்ள பாடசாலைகளை ஒப்பிட்டு பார்ப்பதற்கான வாய்ப்பு மற்றும் கல்வி வழங்கலின் உள்ளடக்கம் போன்றவற்றின் வரையறைகள் இதற்கான ஒரு முக்கிய காரணிகளாக அமைகின்றன. பொதுவாக, உணரப்பட்ட தரமானது பாடசாலை தரத்தின் ஒரு புறநிலை அளவீடாக இருப்பதில்லை ஆனால், முக்கியமான பயனர் கருத்து மதிப்பீட்டுக் கருவியாக அமைகின்றது.

கல்வி தரம் குறித்த திருப்தி தொடர்பான OLS மதிப்பீடுகளை அட்டவணை 5.3 வழங்குகின்றது. நிரல் 1 இல், MSI செல்வ வளச் சுட்டியானது வருமானத்திற்கான பதிலியாக பயன்படுத்தப்படுத்துகின்ற அதேநேரத்தில், நிரல் 2 மலசலகூடங்களின் வகை மற்றும் குடும்பம் நுகர்வுக்கடன் பெற்றுள்ளதா இல்லையா போன்ற சாரா மாறிகளின் சேர்க்கை ஒன்றினைப் பயன்படுத்துகின்றது. பாடசாலைக்கு

அருகில் வசிக்கின்ற மாணவர்கள், அதாவது ஒரே GN பிரிவிலுள்ள பாடசாலைக்கு செல்லும் மாணவர்கள், பாடசாலையால் வழங்கப்படுகின்ற மூன்று உணரப்பட்ட தரங்களிலும் குறைவான மகிழ்ச்சியையே கொண்டுள்ளனர். உகந்த சூழ்நிலைகள் அதிகமாக காணப்படுகின்ற பாடசாலைகளில் (அனைத்து பாடங்களுக்குமான ஆசிரியரின் கிடைக்கும் தன்மை மூலம் பெறப்பட்டது) மாணவர்களின் திருப்தி மட்டம் உயர்வாக காணப்படுகின்றது.

MSI மூலமாகவோ அல்லது நுகர்வுக்கடன் மூலமாகவோ அளவிடப்பட்ட செல்வமானது பாடசாலையினால் பெற்றுக்கொள்ளப்படுகின்ற கல்வி தரத்தின் மீது புள்ளிவிபர ரீதியில் குறிப்பிடத்தக்க விளைவினை ஏற்படுத்தவில்லை (அட்டவணை 5.3 இல் தேர்ந்தெடுக்கப்பட்ட இணைமாறிகளுக்கான மதிப்பீகள் மட்டுமே சுருக்கமாக தரப்பட்டுள்ளது, முழுமையான அட்டவணை இணைப்பு A7 இல் தரப்பட்டுள்ளது). அனைத்துப் பாடங்களுக்குமான ஆசிரியர்களின் கிடைக்கும் தன்மையானது மாணவர்களின் திருப்தி மட்டத்தில் நேர்மறையான தாக்கத்தை கொண்டுள்ளது. வலயக் கல்வி பணிப்பாளர்களால் சுட்டிக்காட்டப்பட்ட கழிவகற்றல் தொடர்பான பிரச்சினைகள் தொடர்பாகவும் நேர்காணல் செய்யப்பட்டவர்களிடம் கேட்கப்பட்டது. அவர்கள் வசிக்கின்ற DS பிரிவுகளில் காணப்படுகின்ற கழிவகற்றல் தொடர்பான பிரச்சினைகள் பாடசாலைக் குறித்த அதிருப்திக்கு பங்களிப்புச் செய்வதோடு, இடம் மற்றும் கிராமிய பண்புகள் குறித்த காரணிகள் கழிவகற்றல் வசதிகளின் (அல்லது அங்கு இல்லாத கழிவகற்றல் வசதிகளின்) தரத்தில் பங்களிப்புச் செய்வதை உறுதிப்படுத்துகின்றது. கோரளைப்பற்று தெற்கு, மற்றும் போறைத்தீவுப்பற்று (மட்டக்களப்பில்), ஒட்டுசுட்டான் மற்றும் கரைறைப்பற்று (முல்லைத்தீவில்), மற்றும் மெதகம மற்றும் படல்கும்புர (மொனராகலையில்) போன்ற பிரிவுகளில் சராசரியாக பாடசாலைகளில் காணப்படுகின்ற கழிவகற்றல் வசதிகள் குறித்த அதிருப்தி அதிகரித்துள்ளது. DCS ஆல் உருவாக்கப்பட்ட வறுமை அறிக்கையின் (2015) அடிப்படையில் இந்த DS பிரிவுகளானவை, நாட்டிலுள்ள வறிய DS பிரிவுகளில் முறையே (மொத்தமாக 231 பிரிவுகளில்) 2வது, 13வது, 6வது, 9வது, 16வது, மற்றும் 25வது இடத்தில் இருக்கின்றன என்பதற்கு எந்தவித முரண்பாடும் இல்லை.[49]

அட்டவணை 5.3: பாடசாலை தரம் தொடர்பான திருப்தி மதிப்பீடு

	(1)	(2)	(3)	(4)
	ஒட்டுமொத்த கல்வி தரம் குறித்த திருப்தி	ஒட்டுமொத்த கல்வி தரம் குறித்த திருப்தி	ஒட்டுமொத்த கல்வி தரம் குறித்த திருப்தி	ஒட்டுமொத்த கல்வி தரம் குறித்த திருப்தி
அதே GN பாடசாலை	-0.154***	-0.148***	0.001	-0.109**
	(0.037)	(0.036)	(0.036)	(0.039)
பாடசாலைக்கான தூரம்	0.006	0.007	0.014	0.0129
	(0.008)	(0.008)	(0.008)	(0.009)
அனைத்து பாடங்களுக்குமான ஆசிரியர்களின் கிடைக்கும் தன்மை	0.152***	0.158***	0.271***	0.152**
	(0.045)	(0.045)	(0.0421)	(0.048)
கோரளைப்பற்று தெற்கு	-0.236	-0.269	-0.301	-0.384**
	(0.144)	(0.143)	(0.169)	(0.139)
மண்முனை தென்மேற்கு	0.014	-0.021	-0.177	-0.286
	(0.147)	(0.143)	(0.172)	(0.152)
போறைத்தீவுபற்று	-0.131	-0.160	-0.125	-0.366*

[49] ஆய்வினை இங்கு பெற்றுக்கொள்ளலாம்: http://www.statistics.gov.lk/poverty/SpatialDistributionOfPoverty2012_13.pdf

	(0.152)	(0.150)	(0.170)	(0.144)
படல்கும்புர	0.002	-0.043	-0.232	-0.476**
	(0.202)	(0.195)	(0.214)	(0.171)
மெதகம	-0.146	-0.174	-0.244	-0.573***
	(0.208)	(0.202)	(0.218)	(0.173)
மடுல்ல	-0.092	-0.143	-0.156	-0.284
	(0.209)	(0.203)	(0.224)	(0.181)
ஒட்டுசுட்டான்	-0.185	-0.232	-0.270	-0.365**
	(0.144)	(0.141)	(0.168)	(0.139)
வெளிஓயா	-0.167	-0.207	-0.273	-0.233
	(0.212)	(0.206)	(0.223)	(0.187)
கரைதுறைபற்று	-0.060	-0.103	-0.121	-0.352*
	(0.142)	(0.139)	(0.166)	(0.139)
ஆண் குழந்தை	-0.002	0.001	0.029	-0.039
	(0.036)	(0.036)	(0.035)	(0.037)
செல்வளச் சுட்டி	0.001		0.002	0.001
	(0.001)		(0.001)	(0.001)
மாறிலி	1.332***	1.284***	1.196**	1.059*
	(0.366)	(0.373)	(0.372)	(0.511)
அவதானிப்புகள்	1,030	1,071	968	1,004
R-வர்க்கம் (R-ஸ்குயார்ட்)	0.086	0.088	0.146	0.136

குறிப்பு: அடைப்புக்குறிக்குள் நியம இடைவிலகல்கள் காட்டப்பட்டுள்ளன *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05.CRC தரவுத்தொகுதியிலிருந்து பெறப்பட்ட தரவுகள் பகுப்பாய்விற்கு பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளது மற்றும் ஏனைய இணைமாறிகளுக்குள், DS பிரிவுகள், ஒரு குழந்தையின் பாலினம் மற்றும் இனம், குடும்ப உறுப்பினர்களின் எண்ணிக்கை, குடும்பத்தில் உள்ள குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை, கழிவறைகளின் வகை, குடியிருப்பு வகை மற்றும் குடும்பம் நுகர்வுக்கடன் பெறுகின்றதா இல்லையா போன்றன உள்ளடக்கப்பட்டுள்ளன.

கல்வி தரத்தை மதிப்பீடு செய்கின்ற மற்றொரு கருவியாக மாணவர்-ஆசிரியர் விகிதம் மற்றும் பாடசாலைகளின் வகை காணப்படுகின்றன (இலங்கையின் 1, 2, மற்றும் 3 ஆம் வகை போன்ற பாடசாலைகளின் வகைப்பாடு பற்றிய விளக்கக்குறிப்பினை பெற்றுக்கொள்ள பிரிவு 3.2 ஐப் பார்க்கவும்). துரதிஷ்டவசமாக, இலங்கையின் கல்வி தரத்தினை அளவிடுவதற்கான சிறந்த கருவியாக மாணவர்-ஆசிரியர் விகிதம் இல்லை. உதாரணமாக, மொனராகலை மாவட்டத்தில் உள்ள மெதகம வலயப் பிரிவில் மாணவர்-ஆசிரியர் விகிதம் சுமார் 9:1 ஆக காணப்படுகின்றது. இருப்பினும், மொனராகலை மாவட்டத்தில் உள்ள மொனராகலை வலயப் பிரிவுகளில் இவ்விகிதமானது 17:1 ஆக காணப்படுகின்றது. மெதகம பிரிவில் மாணவர் ஒருவருக்கான ஆசிரியர்கள் அதிகமாக இருப்பதன் காரணமாக, மாணவர்கள் மிகச் சிறந்த கல்வித் தரத்தினை பெற்றுக்கொள்கின்றனர் என்பதை இந்த வேறுபாடானது விளக்கி நிற்கின்றது. மெதகமவில் உள்ள மிகச் சிறிய பாடசாலைகள் 50 இற்கும் குறைவான மாணவர்களையே கொண்டிருக்கின்றன என்ற உண்மையை இந்த புள்ளிவிபரமானது மூடி மறைக்கின்றது. எனவே, இதற்கான ஒரு மாற்றீடாக வலயங்களில் உள்ள தேசிய பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கை மற்றும் 1AB வகையான பாடசாலைகள் மீது கவனம் செலுத்த வேண்டும். இந்த பாடசாலைகள் உகந்த சூழ்நிலையை அதிகமாக கொண்டிருக்கின்றன, மற்றும் அனைத்து பாடங்களுக்குமான ஆசிரியர்களைக் கொண்டிருக்கின்றன (MOE இன் வருடாந்த பாடசாலை கணக்கெடுப்பின் அறிக்கைகளில் உள்ள புள்ளிவிபரங்களை அடிப்படையாகக் கொண்டது), அத்தோடு

தேசிய பரீட்சைகளில் அப்பாடசாலை மாணவர்கள் சிறப்பாக செயற்படுகின்றனர்.[50] மொனராகலை உள்ள வலயப் பிரிவில் மூன்று தேசிய பாடசாலைகள் உள்ளன (இப்பாடசாலைகளில் மாணவர்-ஆசிரியர் விகிதங்கள் அதிகமாகும்), அவை வலயங்களில் உள்ள அனைத்து பாடசாலைகளில் 3 சதவீதத்தை உள்ளடக்கியுள்ளது, துணுக்காயில் (முல்லைத்தீவு) மட்டுமே 1.6% ஆன பாடசாலைகள் தேசிய பாடசாலைகளாக காணப்படுகின்றன. வலயங்களில் உள்ள அனைத்து 65 பாடசாலைகளில் 16% ஆனவைகள் 1 ஆம் வகை பாடசாலைகளாக காணப்படுகின்றன (1AB மற்றும் 1C வகையான இரு வகைகளும்). எனவே, மொனராகலையில் உள்ள மாணவர்கள் துணுக்காயில் உள்ளவர்களை விட தரமான கல்விக்கான சிறந்த அணுகலைப் பெற்றுள்ளனர் என்பதை எம்மால் ஊகிக்க முடியும். மேலும், கா.பொ.த. உயர் தரங்கள் மற்றும் உயர்தரங்களில் கற்பிக்கப்படுகின்ற பாடநெறிகளுக்கான பதிலியாக பாடசாலைகளின் வகை காணப்படுவதால், மொத்த துணுக்காயிலும் காணப்படுகின்ற பாடசாலைகளில் 16% ஆனவர்களே கா.பொ.த. உயர்தரங்களை வழங்குகின்றன என்பதை இது உணர்த்துகின்றது.[51]

குழந்தைகள் பெற்றுக்கொள்கின்ற கல்வித்தரத்தினை பாதிக்கின்ற மற்றுமொரு காரணியாக பாகுபாடுகளின் அனுபவம் மற்றும்/அல்லது பாடசாலையில் அவர்கள் சிலநேரங்களில் எதிர்கொள்கின்ற துஷ்பிரயோகங்கள் காணப்படுகின்றன. பாகுபாடுகளின் அனுபவம் அல்லது துஷ்பிரயோகம் போன்றன அவர்களின் நலத்திற்கு தீங்கு விளைவிப்பதாகவும், அவர்களின் கற்றலைப் பாதிப்பதாகவும் அமைகின்றன. சுமார் 6% ஆன மாணவர்கள் துஷ்பிரயோகம் மற்றும் பாகுபாடு தொடர்பான நிகழ்வுகள் குறித்து தெரிவித்துள்ளனர் என்பதை இணைப்புகள் A3A-C போன்றவற்றில் உள்ள சுருக்கமான புள்ளிவிபரங்கள் அடையாளப்படுத்துகின்றன. பாகுபாடு மற்றும் துஷ்பிரயோகம் தொடர்பான நிகழ்வுகள் ஏறாவூர் (மட்டக்களப்பு மாவட்டம்) மற்றும் ஒட்டுசுட்டானில் (முல்லைத்தீவு மாவட்டம்) அதிகமாக காணப்படுவதுடன், பொதுவாக மொனராகலை மாவட்டங்களில் காணப்படுகின்ற DS பிரிவுகளில் மிகவும் குறைந்த பாகுபாடுகள் மற்றும் துஷ்பிரயோகங்கள் நிகழ்கின்றன. மாணவர்களின் சாதி/வருமான மட்டம் போன்றன வகுப்பறையில் நிகழ்கின்ற பாகுபாட்டிற்கு பங்களிப்புச் செய்கின்றமை மற்றும் பாடசாலை உத்தியோகத்தர்களால் கட்டணம் அறவிடப்படுகின்றமை போன்ற இரண்டு முக்கிய காரணிகள் பண்புசார் நேர்காணல்களில் சுட்டிக்காட்டப்பட்டன. வறிய பின்னணிகளைக் கொண்ட குழந்தைகள் அதிகமான பாரபட்சத்தினை எதிர்கொள்கின்றனர் என்பதை இவை சுட்டிக்காட்டுகின்றன. பாடசாலை நடவடிக்கைகளுக்காக ஒரு குடும்பத்திடம் இருந்து ஒரு வருடத்திற்கு ரூபா. 600 ஐப் பாடசாலைகள் கோருகின்றன என்பதை வலயக் கல்வி பணிப்பாளர்கள் தெரிவித்தனர். பெற்றோர்களுக்கு இக்கட்டணத்தை வழங்க முடியாவிட்டால், மாணவர்கள் பாடசாலை நடவடிக்கைகளில் பங்கெடுப்பதையோ அல்லது தலைமைத்துவத்தில் பங்கெடுப்பதையோ (வகுப்பு கண்காணிப்பாளர் மற்றும் மாணவர் தலைவர் போன்றன) ஆசிரியர்கள் வெளிப்படையாக அனுமதிப்பதில்லை. இது பெற்றோருடன் மேற்கொள்ளப்பட்ட நேர்காணல்களில் மீண்டும் வெளிப்படுத்தப்பட்டது. *"மாணவர்கள் பாடசாலைக்கு வருகை தராமைக்கான காரணங்களில் ஒன்றாக பாடசாலை நடவடிக்கைகளுக்காக பணம் பெற்றுக்கொள்கின்றமை காணப்படுகின்றது. அண்மையில் ஒவ்வொரு மாணவர்களிடமிருந்தும் ரூபா 1000 ஐப் பெற்றுக்கொள்கின்றனர், மாணவர்கள் சரியான நேரத்திற்கு பணம் கொடுக்கவில்லை என்றால் அவர்கள் குற்றம் சாட்டப்படுகிறார்கள். பாடலைக்கு பல்வேறு குடும்ப பின்னணிகளில் இருந்து மாணவர்கள் வருகை தருவதால், பாடசாலை நிர்வாகம் விழிப்புடன் இருக்க வேண்டும். ஏனெனில், அனைவராலும் செலவுகளை தாங்கிக்கொள்ள முடியாது. இந்த காரணத்தினால், மாணவர்கள் பணம் செலுத்த முடியாவிட்டால் பாடசாலைக்குச் செல்வதில்லை"* என மட்டக்களப்பில் உள்ள பெற்றோர் ஒருவர் குறிப்பிட்டார்.

---

[50] தேசிய பரீட்சைகளில் மாணவர்களின் செயல்திறன் தொடர்பான MOE இன் அறிக்கைகள் அடிப்படையில், தேசிய மற்றும் 1AB வகையான பாடசாலைகளில் சேர்வதற்கும், சிறந்த பரீட்சை பெறுபேறுகளுக்கும் இடையில் ஒரு வலுவான சாதகமான தொடர்பு காணப்படுகின்றது.

[51]மட்டக்களப்பு மாவட்டத்திற்கான மாணவர்-ஆசிரியர் விகிதம் மற்றும் பாடசாலைகளின் வகை போன்றன தொடர்பான தரவுகள் கிடைக்கவில்லை.

வலயக் கல்வி பணிப்பாளர்களுடனான மேலதிக கலந்துரையாடலில், ஆசிரியர்கள் நகரப்பகுதிகளில் வாழவும் வேலை செய்யவும் விரும்புவதால், தொலைதூரத்தில் உள்ள பாடசாலைகளின் ஆசிரியர்கள் தரம் பாதிக்கப்படுகின்றது என்பதை சுட்டிக்காட்டினர். மட்டக்களப்பு மற்றும் மொனராகலை மாவட்டங்களில் உதாரணமாக, பல பாடசாலைகளில் நகர்ப்பகுதியைச் சேர்ந்த ஆசிரயர்களாக பணியாற்றுகின்றனர். உத்தியோகத்தர்கள் பாடசாலைக்கு அதிகமாக சமூகமளிக்காமல் இருப்பதற்கு இது வழிவகுப்பதோடு, பொதுவாக ஊழியர்கள் பாடசாலை முடிவடைந்தவுடன் விரைவாக பாடசாலையை விட்டுச் செல்வதற்கு வழிவகுக்கின்றது. பல பாடசாலைகளில் ஆசிரியர்களுக்கான தங்குமிடங்கள் வழங்கப்பட்டாலும் இந்த வசதிகள் குறைந்த பயன்பாடுடையனவாகவே காணப்படுகின்றன என்பதை வலயக் கல்வி பணிப்பாளர்கள் சுட்டிக்காட்டினர். *"போக்குவரத்துப் பிரச்சினை காரணமாக பெண் ஆசிரியர்கள் பாடசாலையை விட்டு 12 மணிக்கே வெளியேறி விடுகின்றனர். ஆசிரியர்களுக்கான முறையான விடுதி வசதிகளும் அங்கில்லை என்பதால், பயணத்திற்கு அதிக நேரத்தை செலவிடுவதற்கு வழிவகுத்தது. போதுமானதும், வசதியானதுமான போக்குவரத்து சேவைகள் இல்லாததன் காரணமாக, கர்ப்பிணி ஆசிரியர்கள் பயணத்தின் போது அதிக சிரமத்தை எதிர்கொள்கின்றனர். இதன் காரணமாக அவர்கள் இடமாற்றத்திற்கு விண்ணப்பிக்கின்றனர். எனவே, ஆசிரியர்கள் மிகவும் குறைந்த நேரத்தையே பாடசாலையில் செலவிடுவதற்கு வழிவகுத்தது"* என மொனராகலை மாவட்டத்தில் ஆசிரியராக பணிபுரிகின்ற பெற்றோர் ஒருவர் விளக்கினார். இந்த விளக்கத்திற்கு மேலதிகமாக மட்டக்களப்பினைச் சேர்ந்த பெற்றோரில் ஒருவர் *"ஒவ்வொரு பாடத்திற்குமான ஆசிரியர்கள் பற்றாக்குறையாக காணப்படுகின்றனர். ஆங்கிலம் மற்றும் கணிதப் பாடங்களை கற்பிப்பதற்கான ஆசிரியர்கள் இல்லை. வரையறுக்கப்பட்ட எண்ணிக்கையிலே ஆசிரியர்கள் காணப்படுவதோடு ஒரு ஆசிரியர் பல பாடங்களை கற்பிக்கின்றார். இதன் காரணமாக கல்வித் தரம் குறைவடைகின்றது. பாடசாலை கிராமப்புற பகுதிகளில் அமைந்திருப்பதால் பாடசாலையில் அதிக ஆசிரியர்கள் இருப்பதில்லை. ஆசிரியர்களுக்கான தங்குமிட வசதிகள் இருந்தாலும், தொலை தூரத்தில் அமைந்திருப்பதன் காரணமாக அவர்கள் அங்கு வசிப்பதில்லை. எனவே, (இங்கிருந்து) இடமாற்றம் பெறுகின்ற ஆசிரியர்கள் பாடசாலையில் நீண்ட காலம் சேவையாற்றுவதில்லை. இங்கு ஒரேயொரு பேரூந்து சேவை மட்டுமே காணப்படுவதோடு இது காலை 8.00 மணிக்கு புறப்பட தொடங்குகின்றது, ஆசிரியர்கள் பாடசாலையை காலை 8.30 மணியளவில் சென்றடைகின்ற போது, ஒரு பாடம் நிறைவடைந்து விடுகின்றது. 1.30 மணியளவிலேயே பாடசாலை நிறைவடைகின்றது எனினும் மீண்டும் நண்பகல் 12.30 மணியளவில் பேரூந்து வருகின்றது எனவே போக்குவரத்துப் பிரச்சினையின் காரணமாக ஆசிரியர்கள் 12.30 இற்கே பாடசாலையை விட்டு வெளியேறி விடுகின்றனர்."* எனக் குறிப்பிட்டார்.

துணுக்காயில் (முல்லைத்தீவு) உள்ள யாழ்ப்பாண ஆசிரியர்கள், ஆசிரியர் விடுதியில் தங்கியிருப்பதோடு, பாடசாலை முடிவடைந்த பின்னரும் கூட பிள்ளைகளுக்கு கற்பிப்பதற்கு தயாராக இருக்கின்றனர். யாழ்ப்பாணத்தில் இருந்து சில கிராமப்புற பாடசாலைகளுக்கான முறையான போக்குவரத்து வசதி இல்லாமையால், ஊழிய தங்குமிட வசதிகளை பயன்படுத்துவதை பாடசாலைகள் உறுதிப்படுத்துவதோடு, ஆசிரியர்களால் தேவைப்படுகின்ற நேரத்தில் பாடசாலைக்கு சமூகமளிக்கக்கூடியதாக இருக்கின்றது என்பதை வலயக் கல்விப் பணிப்பாளர்கள் எங்களுக்குத் தெரிவித்தனர்.

பாடசாலைக் கல்வி தொடர்பான மேற்கூறிய விடயங்களில் கவனம் செலுத்துகின்ற அதேவேளை, இலங்கையில் ஒரு மாணவன் பெற்றுக்கொள்கின்ற கல்வித் தரத்தை தீர்மானிக்கின்ற மற்றொரு காரணியாக ஒரு மாணவனின் கல்விக்கான செலவிடப்படுகின்றது காணப்படுகின்றது,இதன் காரணகாரியத் தொடர்பு சர்ச்சைக்குரியதாக இருந்தாலும், கல்வி மீது செலவிடப்படும் பணமானது கல்வித் தரத்தின் அடுக்கமைவுகளில் ஒரு மூல ஆதாரமாக காணப்படுகின்றது (கோல் 2017). கிராமத்தைச் சேர்ந்த மாணவர்கள் மற்றும் வறுமைக் கோட்டிற்கு கீழே உள்ள குடும்பங்களைச் சேர்ந்த மாணவர்களின் கல்விக்கு குறைந்தளவான பணமே ஒதுக்கப்படுகின்றன என்பதை HIES தரவுகள் குறிப்பிடுகின்றன. குடும்பத் தலைவரின் கல்வி நிலை மற்றும் ஒரு குடும்பம் அவர்களது குழந்தையின் கல்விக்கென எவ்வளவு செலவிடுகின்றது என்பதற்கும் இடையில் வலுவான மற்றும் நேர்மறையான தொடர்பு காணப்படுகின்றது, குடும்பத் தலைவரின் ஒவ்வொரு மேலதிக கல்வி

வருடமும், ஒரு மாதத்திற்கான ஒரு குழந்தையின் கல்விச் செலவுக்காக சுமார் ரூபா 175 இற்கும் அதிகமான பணத்தை ஒதுக்குவதற்கு வழிவகுக்கின்றது. இந்த விளைவுகள் குறைந்தது 1% மட்டத்தில் புள்ளிவிபர ரீதியாக முக்கியத்துவம் வாய்ந்ததாக காணப்படுகின்றது.

அட்டவணை 5.4: மாணவனுக்கான தனியார் வகுப்புச் செலவு தொடர்பான OLS மதிப்பீடு

	ஒரு குழந்தைக்கான கல்விச் செலவு (LKR/மாதம்)	ஒரு குழந்தைக்கான தனியார் வகுப்பிற்கான செலவு(LKR/மாதம்)
கிராமிய துறை	-404.7***	-135.7
	(100.2)	(190.2)
தோட்டத்துறை	-446.4	
	(232.2)	
வயது	110.7***	74.22***
	(11.70)	(21.29)
குடும்பத்திலுள்ள குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை	-401.7***	-235.2***
	(33.62)	(64.67)
குடும்பத் தலைவரின் கல்வி நிலை (பாடசாலை வருடங்களில்)	175.1***	34.23
	(9.129)	(18.90)
வறுமை (= 1 வறுமை எனில், = 0 இல்லையெனில்)	-366.9**	-289.0
	(133.6)	(261.7)
பாலினம் (= 1 பெண், = 0 ஆண்)	-29.10	269.3*
	(63.53)	(111.1)
இலங்கைத் தமிழர்	7.582	-487.4
	(144.8)	(330.8)
இந்தியத் தமிழர்	5.480	-342.4
	(232.6)	(601.8)
இங்கை முஸ்லிம்	126.5	-762.0***
	(147.4)	(216.3)
மாறிலி	1,224***	1,306**
	(206.2)	(426.8)
அவதானிப்புகள்	13,189	269
R-வர்க்கம் (R-ஸ்குயார்ட்)	0.108	0.389

குறிப்பு: அடைப்புக்குறிக்குள் நியம இடைவிலகல்கள் காட்டப்பட்டுள்ளன *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05.2016 HIES தரவுத்தொகுதியிலிருந்து பெறப்பட்ட தரவுகள் பகுப்பாய்விற்கு பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளது மற்றும் 2016 HIES தரவுகள் பகுப்பாய்விற்கு பயன்படுத்தப்பட்டுள்ளது மற்றும் அனைத்து மாவட்டங்களில் உள்ள 10-14 வயதிற்குட்பட்ட குழந்தைகளை மாதிரியானது உள்ளடக்குகின்றது. ஒவ்வொரு மாவட்டத்திற்குமான போலிகளையும் மதிப்பீடுகள் உள்ளடக்குகின்றன ஆனால், அவை இங்கு தரப்படவில்லை.

மாணவர்கள் பெற்றுக்கொள்கின்ற தரமான தனியார் வகுப்புகள் (அவர்கள் ஏதேனும் ஒன்றை பெற்றுக்கொண்டால்) முறையான கல்வியின் ஒரு பகுதியாக இல்லாவிட்டாலும், அவர்களின் கல்வியை அது பாதிக்கக்கூடும் (செயல்திறன் மீதான தனியார் வகுப்புகளின் தாக்கம் இன்னும் விவாதிக்கக்கூடியதாக இருந்தாலும்; கோல் 2017 ஐப் பார்க்கவும்). HIES தரவைப் பயன்படுத்தி, பெறப்பட்ட மாணவர் ஒருவருக்கான தனியார் வகுப்புச் செலவில் பங்களிப்புச் செய்கின்ற காரணிகள்

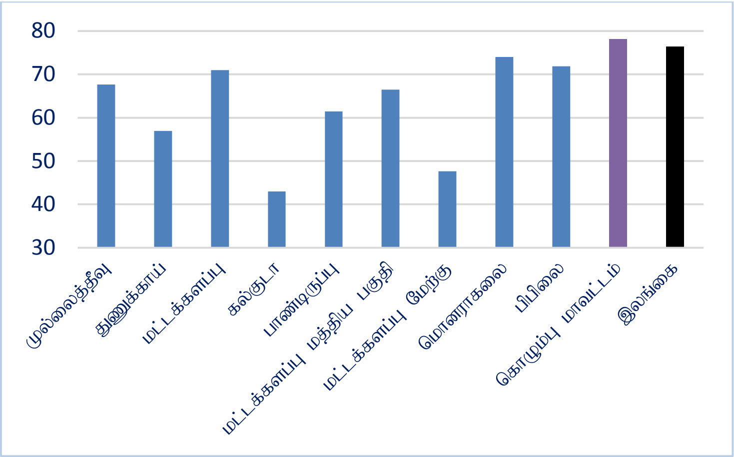
குறித்து அட்டவணை 5.4 இல் மதிப்பிடப்பட்டுள்ளது. வயதில் வளர்ந்த மாணவர்கள் மற்றும் பெண் மாணவர்களுக்கு தனியார் வகுப்புகளுக்காக அதிக பணம் ஒதுக்கப்படுவதை மதிப்பீடுகள் காட்டி நிற்கின்றன. ஒரு மாணவன் கொண்டுள்ள உடன்பிறப்புகளின் எண்ணிக்கையானது, அக்குழந்தையின் தனியார் வகுப்புகள் மீது செலவிடப்படுகின்ற தொகையைக் குறைக்கின்றது. முஸ்லிம் மாணவர்கள் தனியார் கல்விக்காக மாதமொன்றுக்கு குறிப்பிடத்தக்களவு குறைவான பணத்தையே பெற்றுக்கொள்கின்றனர் என்பதைச் சுட்டிக்காட்டுவதற்கு சில ஆதாரங்கள் இருக்கின்றன (இனம் மற்றும் பாலினத்திற்கு இடையிலான இடைத்தொடர்புகள் புள்ளிவிபர ரீதியாக குறிப்பிடத்தக்கதாக இல்லை என்பதோடு அது தொடர்பாக இங்கு குறிப்பிடப்படவில்லை).

கல்வித் தரத்தின் புறநிலை திருப்தியானது தனிநபர் அல்லது குடும்ப காரணிகளால் தாக்கத்திற்கு உட்படுவதில்லை என்பதை இம்முடிவுகள் சுட்டிக்காட்டுகின்றன. இந்தப் பகுப்பாய்வில் பயன்படுத்தப்படும் தர அளவீடு காரணமாக இது ஓரளவு பாதிக்கப்படலாம். செல்வாக்கின் அளவு மற்றும் இன அடையாளப்படுத்தல்களுடன் DS பிரிவுகளுக்குள்ள உயர் இணைத்தொடர்புகளுக்கு இது ஓரளவு பங்களிப்புச் செய்யலாம். DS பிரிவு எவ்வளவு மோசமாக உள்ளது மற்றும் DS பிரிவில் உள்ள கிராமிய குடும்பங்களின் செறிவு போன்றன திருப்பதியில் தாக்கம் செலுத்துகின்ற முக்கிய காரணிகளாக காணப்படுகின்றன. இந்த ஆய்வு நாட்டில் ஒப்பீட்டளவில் மிகவும் வறுமையான பகுதிகள் மீது கவனம் செலுத்துவதால், இந்த மூன்று மாவட்டங்களில் உள்ள வலயங்களுக்கிடையிலான வேறுபாடானது, இந்த மாவட்டங்களில் மற்றும் கொழும்பில் உள்ள வலயங்களுக்கிடையில் அமைந்திருக்கின்ற வேறுபாடுகளைக் காட்டிலும் குறுகியதாக உள்ளது (மாவட்ட அடிப்படையிலான பாடசாலை உகந்த சூழ்நிலை தொடர்பாக தெரிந்துகொள்ள முந்தைய அத்தியாயத்தைப் பார்க்கவும்). குடும்பத்தின் செல்வச் செழிப்பானது குழந்தை ஒன்றிற்கான தனியார் கல்வி செலவினத்தை பாதிப்பதாக தெரியவில்லை (மாவட்ட வேறுபாடுகளானது, குறிப்பிட்ட மாவட்டங்கள் மற்றும் DS பிரிவுகளில் கிடைக்கக்கூடியதாக உள்ள தனியார் வகுப்புகளை பிரதிபலிப்பதாக உள்ளன), ஆனால் கனிஷ்ட இரண்டாம் நிலை பாடசாலையைச் சேர்ந்த ஆண் பிள்ளைகளை விட பெண் பிள்ளைகளே தனியார் கல்விக்கான அதிகளவு பணத்தைப் பெற்றுக்கொள்கின்றனர் என்பதற்கான சான்றுகள் உள்ளன. இந்நிலை இரண்டாம் நிலை பாடசாலைகள் ஆண் பிள்ளைகளை விட அதிகளவான பெண் பிள்ளைகளால் இயக்கப்படுவதற்கான வாய்ப்பினை ஏற்படுத்துகின்றது (இது தொடர்பான புள்ளிவிபரங்களுக்கு முந்தைய அத்தியாயத்தினைப் பார்க்கவும்).

5.4.3 கற்றல் விளைவுகள்

முந்தைய அத்தியாயத்தில் விவாதிக்கப்பட்டுள்ளவாறு, இந்த மாவட்டங்களில் உள்ள மாணவர்கள் தேசிய பரீட்சைகளில் மோசமாக செயற்படுகின்றனர் அத்தோடு, மூன்றாம் நிலைக் கல்வியை நிறைவு செய்வதற்கான வாய்ப்பும் குறைவாக காணப்படுகின்றது. கல்வி விளைவுகளில் உள்ள ஏற்றத்தாழ்வுகளை விளக்குவதற்கு, வலய அடிப்படையில் தரம் 5 பரீட்சையில் சித்திப்பெற்றோர் விகிதங்கள் விளக்கப்படம் 5.9 இல் தரப்பட்டுள்ளது. முல்லைத்தீவு மாவட்டத்திற்கான வருமான மட்டங்கள் தொடர்பான தகவல்கள் வலயக் கல்வி அலுவலகத்தலிருந்து பெற்றுக்கொள்ளப்பட்டன (விளக்கப்படம் 5.10)

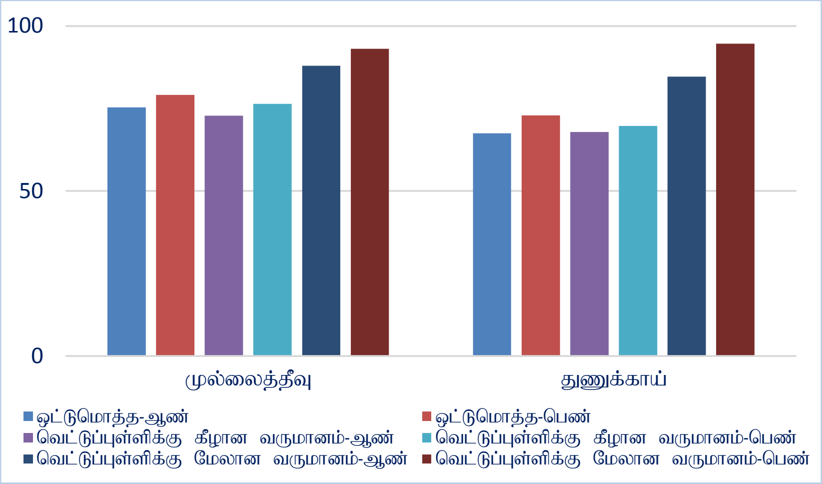
விளக்கப்படம் 5.9: 2017 இல் தரம் 5 பரீட்சையில் சித்தியடைந்த மாணவர்களின் வீதம்



கல்வித் திணைக்களம் (2016) மூலம் (மொழிபெயர்க்கப்பட்டது):

2017 இல், வலய அடிப்படையில், தரம் 5 புலமைபரிசில் பரீட்சையில் சித்தியடைந்த மாணவர்களின் சதவீதம் (200 இற்கு 70 மதிப்பெண்களுக்கு மேல் பெற்றவர்கள்) விளக்கப்படம் 5.9 இல் காட்டப்பட்டுள்ளது. அனைத்து வலயங்களிலும் உள்ள மாணவர்கள் குறைந்த செயல்திறனுடையவர்களாகவும், தேசிய சராசரியை விடவும் குறைவான மதிப்பெண்ணையும், கொழும்பு மாவட்டத்தை விடவும் குறைவான மதிப்பெண்ணையும் கொண்டவர்களாக காணப்படுகின்றனர். இது மட்டுமல்லாது, மாவட்டங்களுக்குள் குறிப்பிடத்தக்க ஏற்றத்தாழ்வுகள் காணப்படுகின்றன. மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் இந்நிலையை மிகவும் தெளிவாக காணக்கூடியதாக உள்ளது, கிராமப்புற பகுதியான கல்குடாவில் 43% ஆன மாணவர்கள் மட்டுமே தரம் 5 தேசிய பரீட்சையில் சித்தியடைந்துள்ளதோடு, மட்டக்களப்பு நகரப்பகுதியில் 71% ஆன மாணவர்கள் பரீட்சையில் சித்தியடைந்துள்ளனர். அதேபோல, முல்லைத்தீவு மாவட்டத்தில், கிராமப்புற பகுதியான துணுக்காய் வலயத்தில் உள்ள மாணவர்கள் முல்லைத்தீவில் உள்ள நகர்ப்புற மாணவர்களை விட 11 சதவீதம் குறைவாகவே செயற்பட்டுள்ளனர்.

விளக்கப்படம் 5.10: 2017 இல், பால்நிலை மற்றும் வருமானம் அடிப்படையில் முல்லைத்தீவு மாவட்டத்தில் தரம் 5 பரீட்சையில் சித்தியடைந்த மாணவர்களின் வீதம்



மூலம்(மொழிபெயர்க்கப்பட்டது): கல்வித் திணைக்களம் (2016), வடக்கு மாகாணம். பின்வரும் இணையத்தள முகவரியில் கிடைக்கக்கூடியதாக உள்ளது: *http://edudept.np.gov.lk/*

முல்லைத்தீவு மாவட்டத்தில் பாலினம் மற்றும் வருமானத்தின் அடிப்படையில் முடிவுகள் பிரிக்கப்பட்டு விளக்கப்படம் 5.10 இல் காட்டப்பட்டுள்ளது.[52] இரண்டு வலயங்களிலும் ஆண்களை விட பெண்கள் சிறப்பாக செயற்படுவதை வரைபடம் காட்டுகின்றது. துணுக்காய் வலயத்தில் உள்ள வறிய மாணவர்களில் 68% ஆனவர்கள் மட்டுமே[53] புலமைபரிசில் பரீட்சையில் சித்தியடைந்துள்ளனர், அதாவது குறைந்தது 35% மதிப்பெண்களைப் பெற்றுள்ளனர். இரண்டு பிரிவுகளுக்கிடையில் வருமான எல்லைக்கு மேலுள்ளவர்களையும், வருமான எல்லைக்கு கீழுள்ளவர்களையும் விளக்கப்படம் 5.10 தெளிவாக காட்டிநிற்கின்றது. எனவே, முதல்நிலைக் கல்வியில் கிட்டத்தட்ட உலகளாவிய சேர்க்கையை அடைந்துள்ளமை குறித்து பெருமைக்கொள்கின்ற அதேநேரத்தில், கல்வியில் வருமானத்தால் ஏற்படுகின்ற விளைவுகளை அடையாளப்படுத்த உள்ளாய்வு ஒன்று தேவைப்படுகின்றது. உதாரணமாக, தரம் 5 பரீட்சைகள் ஆரம்பத்தில் அரசிடமிருந்து கல்விக்கொடுப்பனவுகளை பெற்றுக்கொள்ளும் வகையில் சிறப்பாக செயற்படுகின்ற வறிய மாணவர்களுக்கான ஒரு உதவியாகவே அறிமுகப்படுத்தப்பட்டன, ஆனால் துணுக்காய் போன்ற கிராமிய வலயங்களில் மாணவர்களில் 7% இற்கும் குறைவானவர்கள் மட்டுமே கல்விக்கொடுப்பனவைப் பெற்றுக்கொள்ள தகுதி பெறுகின்றனர் அல்லது மிகவும் மதிப்புமிக்க ஒரு பாடசாலையில் இணைந்து கொள்வதற்கு அனுமதிக்கப்படுகின்றனர்.

அனுபவம் ரீதியான பகுப்பாய்விற்காக, இந்த அத்தியாயத்தில், கல்வி விளைவுகளுக்கான ஒரு பதிலியாக குறிப்பிட்ட வகுப்பில் உள்ள மாணவர் ஒருவரின் தரநிலை பயன்படுத்தப்படுகிறது (CRC தரவுத்தொகுதியில் உள்ளடங்கியுள்ள ஒரு சுய அறிக்கை அளவீடு).[54] இது ஒரு மிக அடிப்படை அளவீடாக இருந்தாலும், ஒப்பீட்டளவில் எளிதானது அல்ல, உதாரணமாக, முதலிடத்தில் உள்ள தொலைதூர 2 ஆம் வகை பாடசாலையுடன் முதலிடத்தில் உள்ள தேசிய பாடசாலையை ஒப்பிடுவதைக் குறிப்பிடலாம். குறிப்பிட்ட பாடசாலை மற்றும் வகுப்பைச் சேர்ந்த தொலைதூர மற்றும்

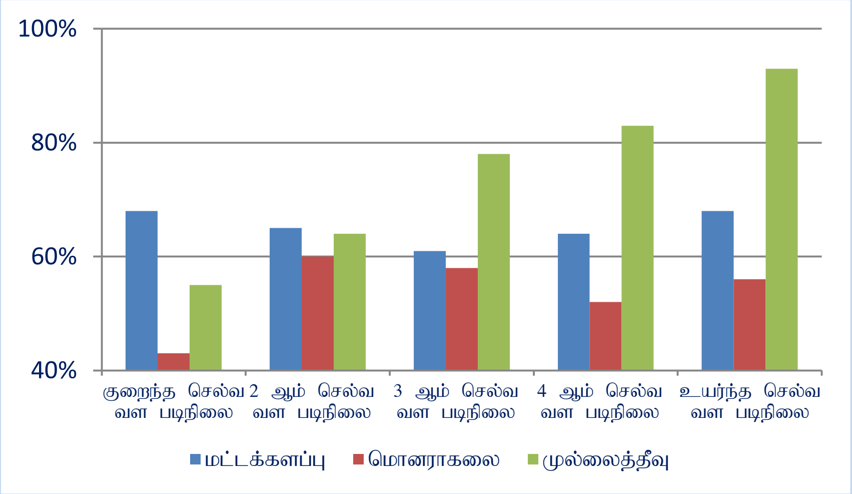
52ஏனைய இரண்டு மாவட்டங்களுக்கு இதே போன்ற புள்ளிவிபரங்கள் உடனடியாக கிடைக்கவில்லை

53சமுர்த்திக்காக தகுதி பெற்றவர்கள் மூலம் பெறப்பட்டது.

54அநாமதேயமாக அல்லாதவர்கள் தொடர்பான கரிசணைகள் காரணமாக, தேசிய பரீட்சைகளில் செயற்திறனை ஆய்வில் பயன்படுத்த முடியாதுள்ளதோடு, தனிநபரின் தனிப்பட்ட மற்றும் குடும்ப சூழ்நிலைகளை அடையாளம் காண முடியாதுள்ளது.

வறியக் குழந்தைகள் கல்வி விளைவுகளில் எதிர்மறையான தாக்கத்தை ஏற்படுத்துகின்றனரா இல்லையா என்பதை அடையாளப்படுத்துவதற்கான ஒரு பயனுள்ள வழியாக உள்ளக வகுப்பு ரீதியான ஒப்பீடுகள் காணப்படுகின்றன. தரநிலை மற்றும் செல்வ வளச் சுட்டி போன்றவற்றின் குறுக்கு அட்டவணைகள் (விளக்கப்படம் 5.11) எந்தவொரு வலுவான தொடர்புகளையும் ஏற்படுத்தவில்லை (முல்லைத்தீவு தவிர). அதாவது, குடும்பத்தின் செல்வ வளமானது குறிப்பிட்ட வகுப்பிலுள்ள ஒரு குழந்தையின் தரநிலையில் தாக்கத்தை ஏற்படுத்தவில்லை எனத் தோன்றுகின்றது. முல்லைத்தீவில், செல்வ வளம் மற்றும் முதல் 10 இடங்களுக்குள்ளான குழந்தையின் திறன் போன்றவற்றுக்கிடையில் ஒரு வலுவான தொடர்பு காணப்படுகின்றது. 93% ஆன மாணவர்கள் 1-10 வரை தரவரிசைப்படுத்தப்பட்ட உயர் செல்வ வகுப்பைச் சேர்ந்தவர்களாக காணப்படுகின்ற அதேவேளை, குறைந்த செல்வந்த வகுப்பினரில் 55% ஆனவர்கள் மட்டுமே இந்த உயர் செல்வ வகுப்பினை அடையக்கூடியவர்களாக இருக்கின்றனர். அட்டவணை 5.5 இல் காட்டப்பட்டுள்ளவாறு, மேலதிக இணைமாறிகளுடன் இந்த உறவை மேலும் ஆய்வு செய்கின்ற போது, சுவாரஸ்யமான கண்டறிவுகள் வெளிக்கொண்டு வரப்படுகின்றன.

விளக்கப்படம் 5.11: முதல் 10 நிலை/வரிசைக்குள் இடம்பெறும் சொத்து வர்க்கம் மற்றும் பாடசாலை வகுப்பு



அதிக தூரத்தில் இருந்து வரும் மாணவர்கள் மோசமான தரநிலையில் இருப்பதை அட்டவணை 5.5 இல் உள்ள OLS முடிவுகள் சுட்டிக்காட்டுகின்றன (ஒரே GN பிரிவிலுள்ள பாடசாலைக்கு குழந்தை சென்றுள்ளதா என்பதன் மூலம் பெறப்பட்டது).[55] பெண் பிள்ளைகள் ஆண் பிள்ளைகளை விட தரநிலையில் சராசரியாக 1.5 ஆவது நிலையில் இருக்கின்றார்கள் என்பதும், திருப்தியடையாத மாணவர்களை விட 1.5 தரநிலையில் உள்ள மாணவர்கள் ஒட்டுமொத்த கல்வித்தரம் குறித்து திருப்தியடைந்துள்ளனர் என்பதும் குறிப்பிடத்தக்கது. மிகப்பெரிய குணகம் கொண்ட பெரும்பாலும் புள்ளிவிபர ரீதியாக குறிப்பிடத்தக்க இணைமாறியாக தனியார் வகுப்பிற்கான சேர்க்கை காணப்படுகின்றது. சராசரியாக, தனிப்பட்ட வகுப்பிற்குச் செல்லாத மாணவர்களை விட தனியார் வகுப்பிற்குச் சென்ற மாணவர்கள் மூன்று நிலைகளில் வரிசைப்படுத்தப்பட்டுள்ளனர். செல்வமானது பாடசாலை மாணவர்களின் தரநிலைகளை நேரடியாக பாதிக்கவில்லை என்றாலும், இது தனியார் வகுப்புகளினுடாகவே வெளிப்படுத்தப்படுகின்றது. நகரத்திற்கான தூரம் அத்துடன் பாலினம், செல்வ

[55]குறிப்பு: இந்த பிற்செலவு மாதிரியில், ஒரு நேர்மறையான குணகத்தை விட ஒரு எதிர்மறையான குணகமே விரும்பப்படுவதானது, தரநிலையில் ஏற்பட்ட ஒரு முன்னேற்றத்தை உதாரணமாக, 3 ஆவது நிலையிலிருந்து 2 ஆவது நிலைக்கு செல்வதற்கான முன்னேற்றத்தை சுட்டிக்காட்டுகின்றது.

வளச் சுட்டி மற்றும் தனியார் வகுப்புகளுக்கான அணுகல் போன்றவற்றுக்கிடையிலான இடைத்தொடர்புகள் புள்ளிவிபர ரீதியாக குறிப்பிடத்தக்கதாக இல்லை (முடிவுகள் இங்கு சுருக்கமாக தரப்படவில்லை ஆனால் இணைப்பு A8 இல் கிடைக்கக்கூடியதாக உள்ளன).

அட்டவணை 5.5: வகுப்பு நிலைகளின் மதிப்பீடு

	தரவரிசை
ஒரே GN இல் அமைந்துள்ள பாடசாலை	-1.753**
	(0.613)
கல்வி தரம் குறித்த திருப்தி	-1.469***
	(0.530)
பெண் குழந்தை	-1.538**
	(0.554)
செல்வ வளச் சுட்டி	-0.0151
	(0.0218)
தனியார் வகுப்பு	-3.050***
	(0.631)
மாறிலி	13.41
	(7.909)
அவதானிப்புகள்	516
R-வர்க்கம் (R-ஸ்குயார்ட்)	0.152

குறிப்பு: அடைப்புக்குறிக்குள் நியம இடைவிலகல்கள் காட்டப்பட்டுள்ளன *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05.2016. ஏனைய இணைமாறிகளாக,DS பிரிவுகள், குழந்தையின் இனம், குடும்ப உறுப்பினர்களின் எண்ணிக்கை, குடும்பத்தில் உள்ள குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை, கழிவறையின் வகை, குடியிப்பு வகை மற்றும் நகரத்திற்கான தூரத்துடனான பாலினத்தின் தொடர்பு, செல்வ வளச் சுட்டி மற்றும் தனியார் வகுப்புகள் போன்றன உள்ளடக்கப்பட்டுள்ளன.

நேர்காணல்களின் போது, பெற்றோர்கள் தனிப்பட்ட வகுப்புகளின் முக்கியத்துவம் பற்றி மீண்டும் குறிப்பிட்டிருந்தனர். மட்டக்களப்பில் உள்ள பெற்றோரில் ஒருவர் ''*குழந்தைகள் கற்பதில் ஆர்வமுடையவர்களாக இருக்க வேண்டும், மேலும் பல புதிய விடயங்களை தெரிந்து கொள்ள தனியார் வகுப்புகளுக்குச் செல்ல வேண்டும். இதன் மூலம் அவர்களுக்கு மேலதிக அறிவினை பெற்றுகொள்ளக்கூடியதாக இருப்பதோடு, தனியார் வகுப்புகளில் வழங்கப்படுகின்ற பரீட்சை வினாத்தாள்கள் மாணவர்களின் அறிவைப் பரிசீலிப்பதாகவும் அமைகின்றன. பாடசாலையில் மாணவர்களுக்கு கற்பிப்பதற்கும், வீட்டுப்பாடங்களை சரிபார்ப்பதற்கும் நேரம் குறைவாகவே உள்ளது. ஆசிரியர்கள் வீட்டுப்பாடங்களை சரிபார்த்து முடிக்கின்றபோது குறிப்பிட்ட பாட வேளை நிறைவடைந்து விடுகின்றது. எனவே, குழந்தைகளை தனியார் வகுப்புகளுக்கு அனுப்புவது நல்லது*'' எனக் குறிப்பிட்டார். ஏனைய சில பெற்றோர்கள் தனியார் வகுப்புகளின் முக்கியத்துவத்தை வலியுறுத்துகின்ற அதேவேளை, பாடசாலையில் ஆசிரியர்கள் சரியாக பாடங்களை கற்பிக்காத சந்தர்ப்பத்திலேயே தனியார் வகுப்புகள் தாக்கத்தை ஏற்படுத்துவதாக அமைகின்றன என்பதைச் சுட்டிக்காட்டினர். ''ஆசிரியர்கள் குறிப்பிட்ட பாடவேளையில் வகுப்பறைகளுக்குச் செல்லாமல் சிற்றுண்டிச்சாலையில் நேரத்தைச் செலவிடுகிறார்கள்''. பாடசாலையில் கற்பித்தல் குறித்து அவர்கள் அரிதாகவே கவனம் செலுத்துகின்றனர். ஆனால் தனியார் வகுப்புகளின் மூலம் அவர்கள் அதிகமாக உழைக்கின்றனர் மற்றும் தனியார் வகுப்புகளில் மிகவும் நன்றாக கற்பிக்கும் அவர்களால் ஏன் பாடசாலையில் நன்றாக கற்பிக்க முடியாது? (வளமான) குடும்பப் பின்னணியைச் சேர்ந்த மாணவர்கள் தனியார் வகுப்புகளைப் பெற்றுக்கொள்வதோடு பாடசாலையில் கற்பிக்கப்படாத பாடங்களை கற்றுக்கொள்கின்ற ஆற்றலை பெற்றுள்ளனர். எவ்வாறாயினும், வறிய மாணவர்கள் அத்தகைய ஆற்றலைக் கொண்டிருப்பதில்லை'' என மட்டக்களப்பைச் சேர்ந்த பெற்றோரில் ஒருவர் கண்டனம் தெரிவித்திருந்தார்.

வலயக் கல்விப் பணிப்பாளர்களுடனான பண்புசார் நேர்காணல்கள், உயர்க் கல்விக்கப்பால் மேலதிக கல்வியைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கு மாணவர்களுக்கான வாய்ப்புகள் பற்றாக்குறையாகவே காணப்படுகின்றன என்பதை வெளிப்படுத்தின. மட்டக்களப்பு மற்றும் முல்லைத்தீவு மாவட்டங்களில் கா.பொ.த சாதரண தரப் பரீட்சைக்கு தோற்றுகின்ற மாணவர்களில் அரைப்பங்கினர் மட்டுமே கா.பொ.த உயர் தரத்திற்கு தகுதி பெறுகின்றனர் என்பதை வலயக் கல்வி பணிப்பாளர்களின் புள்ளிவிபரங்கள் சுட்டிக்காட்டுகின்றன, அந்தவகையில் மொனராகலை மாவட்டத்தில் இந்நிலை 60% ஆக காணப்படுகின்றது. கா.பொ.த உயர் தரத்திற்கு தகுதி பெறாதவர்களுக்கு குறிப்பாக பெண்களுக்கு முன்னேறுவதற்கு வேறு வாய்ப்புகள் இல்லை. இவ்வாறு தகுதி பெறாத ஆண்கள் கடினமான வேலைகளில் ஈடுபடுகின்றனர், நகர்ப்புறப் பகுதிகளுக்குச் செல்கின்றனர் அல்லது கொழும்பை நோக்கிச் செல்கின்றனர். சில நேரங்களில் அவர்கள் உயர் தரத்திற்கு தகுதி பெற்றிருந்தாலும், (கலைப்பிரிவு பட்டதாரிகள் ஏராளமானவர்களுடன்) தற்போது நிலவும் தொழிற்சந்தையின் காரணமாக, கலைப்பிரிவைச் சாரந்த கற்கைகள் ஓரளவு வேலைவாய்ப்பினையே பெற்றுத் தருகின்றன என மாணவர்கள் (குறிப்பாக ஆண் பிள்ளைகள்) கருதுகின்றனர்.

ZDE இன் படி, கா.பொ.த. உயர் தரத்தில் கற்கின்ற மாணவர்களில் பெரும்பாலானோருக்கு ஒரு இருண்ட எதிர்காலமே காத்திருப்பதாக கூறப்படுகின்றது, ஏனெனில் உயர் தர மாணவர்களில் சிலரே பல்கலைகழக அனுமதியைப் பெற்றுக்கொள்கின்றனர். மொனராகலை மாவட்டத்தில் வெளிவாரி பட்டப்படிப்பு மற்றும் TVET போன்றன தற்போது பிரபலமாக உள்ளதோடு மட்டக்களப்பு மற்றும் முல்லைத்தீவு மாவட்டங்களில் இதுபோன்ற வாய்ப்புகள் பரவலாக இல்லை என்பதை கல்வி வலய பணிப்பாளர்கள் சுட்டிக்காட்டுகின்றனர். ஒரு குறிப்பிட்ட கல்வி மற்றும் திறன்களை மேம்படுத்துவதற்கான பாதை தெளிவாக இல்லை என்பதால், கா.பொ.த சாதாரண தரம் மற்றும் உயர்தர பரீட்சைக்குப் பின்னால் அவர்களுக்கு என்ன நடக்கும் என்பது பற்றி பெற்றோர்கள் மற்றும் மாணவர்கள் சில நேரங்களில் கவலைப்படுகிறார்கள் என்பதையும் கல்வி வலய பணிப்பாளர்கள் குறிப்பிட்டிருந்தார்கள்.

இந்த அத்தியாயத்தில் விவாதிக்கப்பட்ட முக்கிய முடிவுகள் முந்தைய அத்தியாயத்தில் உள்ள வெளிப்படையான அமைப்புகளுடன் ஒத்துபோகின்றன. பாடசாலையிலிருந்து இடைவிலகுவதானது அடிப்படையில் வறுமையால் உந்தப்படுகின்றது. குறிப்பிட்ட GN பிரிவிற்குள் அமைந்துள்ள இரண்டாம் நிலை பாடசாலைக்கான அணுகலானது அமைவிடம் (குறிப்பாக DSபிரிவுகள்) மூலம் இயக்கப்படுகின்றது. பாடசாலைகளின் தரம் அமைவிடம் குறிப்பாக DS பிரிவுகளினால் மாறுபடுகின்றது, ஆனாலும் வருமான படிநிலைகள் மூலம் கல்வியின் தரத்தில் புள்ளிவிபர ரீதியாக குறிப்பிடத்தக்க வேறுபாடுகள் எதுவும் ஏற்படவில்லை. இருப்பினும், தொலைதூர பகுதிகளில் அமைந்துள்ள பாடசாலைகளில் (மோசமான வருமானம் பெறும் குடும்பங்களைச் சேர்ந்த குழந்தைகள் செல்லும் பாடசாலைகள்) கல்வித் தரம் குறைவாகவே காணப்படுகின்றது என்பதை பண்புசார் நேர்காணல்கள் சுட்டிக்காட்டுகின்றன. கற்றல் விளைவுகள் குறிப்பாக, வகுப்பில் உள்ள ஒரு குழந்தையின் தரநிலை வருமானத்தில் தங்கியுள்ளது (இது தனியார் வகுப்புகளுக்கான வாய்ப்பின் மூலம் வெளிப்படுத்தப்படுகின்றது). ஆர்வத்தின் இரண்டு முக்கிய காரணிகளான வருமானம் மற்றும் அமைவிடம் போன்றன கல்வி வாய்ப்பு, தரம் மற்றும் விளைவின் வலுவான முன்கணிப்புளாக காணப்படுகின்றன என்பதை இம்முடிவுகள் சுட்டிக்காட்டுகின்றன.

5.5 முடிவுரை

இந்த அத்தியாயமானது, மூன்று விடய ஆய்வுகளை அடிப்படையாகக் கொண்ட ஒரு நுண்ணிய கண்ணோட்டத்தின் மீது கவனம் செலுத்துகின்றது. வறிய மற்றும் கிராமப்புற பின்னணியில் இருந்து வருகின்ற மாணவர்கள், அவர்களின் கல்விக்கான வாய்ப்பு மற்றும் கற்றல் விளைவுகள் போன்றவற்றில் பின்தங்கியுள்ளனர். முக்கிய முடிவுகளானது, கல்வி சமத்துவமின்மையின் விரிவாக்கத்திற்கு பங்களிப்புச் செய்கின்ற வருமான சமத்துவமின்மை தொடர்பாக முந்தைய அத்தியாயங்களின் கண்டறிவுகளை வலியுறுத்துகின்றன. வருமானம் மற்றும் புவியியல் (இனம் மற்றும் புவியியலும் கூட) போன்றவற்றுக்கிடையேயான வலுவான தொடர்பினை பொறுத்தவரை, வறிய குழந்தைகள் அவர்களது கல்வித்துறையில் பின்தங்கியுள்ளமைக்கான பதிலியாக புவியியல் சார்ந்த

ஏற்றத்தாழ்வுகள் செயற்படலாம். வருமானம் மற்றும் கல்வி சமத்துவமின்மைகளை விரிவுபடுத்தும் நச்சு சுழற்சியை கட்டுப்படுத்துவதை உறுதிப்படுத்துவதற்கு அச்சமத்துவமின்மைகளை அடையாளப்படுத்துவது ஏற்புடையதாகும்.

அத்தியாயம் 6: முடிவுரை

அனைத்து சமூகங்களிலும் பல்வேறு விதமான சமத்துவமின்மை இருப்பது தவிர்க்க முடியாத ஒன்றாகும். இத்தகைய சமத்துவமின்மையின் விளைவுகள் பற்றி உலகளாவிய ரீதியான விவாதம் நடந்து கொண்டே இருக்கின்றது. ஐக்கிய நாடுகள் சபையின் நிலையான அபிவிருத்தி இலக்குகள் (Sustainable Development Goals-SDGs) இச்சமத்துவமின்மையின் எதிர்மறையான விளைவுகளை கருத்தில் கொண்டு SDG 10-ஐ (சமத்துவமின்மைகளை குறைப்பது) உருவாக்கியுள்ளது. இக்குறிக்கோள் வேறு SDG குறிக்கோள்களுடன் பின்னிப்பிணைந்துள்ளது. உதாரணமாக, SDG 4 (தரமான கல்விக் குறிக்கோள்) அனைவரையும் உள்ளடக்கிய சமச்சீர் கல்வியை வலியுறுத்துகின்றது.

அனைவருக்கும் கல்வியை வழங்கும் வகையில் இலங்கையின் கொள்கைகள் இருந்து வந்துள்ளன. இலவச அரச பாடசாலைகள், மாணவர்களுக்கான இலவச வசதிகள் மற்றும் ஐந்து வயதில் இருந்து பதினாறு வயது வரையிலான கட்டாயக்கல்விக் கொள்கைகள் போன்றவை ஆரம்ப மற்றும் இரண்டாம் நிலை பாடசாலையில் சேரும் மாணவர்கள் எண்ணிக்கையையும், எழுத்தறிவினையும் அதிகரித்துள்ளது. முதலாம் அத்தியாயத்தில் சுட்டிக்காட்டியது போல, உலக வங்கியின் HCI அறிக்கையில், இலங்கை மாணவர்கள் 13 வருடங்கள் பாடசாலைக்குச் சென்றாலும், 4.7 வருடங்கள் பின்தங்கியே உள்ளதாக சுட்டிக்காட்டப்பட்டது (உலக வங்கி 2018b). இலங்கையிலுள்ள குழந்தைகளுக்கான கற்றல் போலன்று பாடசாலைக் கல்வி என்பது தெளிவாக தெரிகின்றது. ஆகவே, பாடசாலைக்குச் செல்வதும் கல்வி கற்பதும் ஒன்றாகாது. எனவே, இலங்கையின் கல்வித் திட்டத்தின் சமத்துவமின்மையை கல்வி வாய்ப்பு மற்றும் மாணவர்கள் சேர்க்கை வீதம் ஆகியவற்றால் மட்டுமே கணக்கிடும் போது, வழங்கப்படும் கல்வியின் தரத்தில் உள்ள வித்தியாசங்கள் தெரிய வருவதில்லை.

இலங்கையில் தரமான கல்விக்கான சமனற்ற வாய்ப்பின் அளவை ஆராய்வதே இந்த ஆராய்ச்சியின் நோக்கமாகும். இவ்வாராய்ச்சி இரண்டு முக்கிய வினாக்களுக்கான விடைகளை ஆராய்கின்றதுஅவையாவன:

(அ) இலங்கையில் தரமான கல்விக்கான வாய்ப்புகள் எந்தளவிற்குச் சமமாக உள்ளன?
(ஆ) இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமின்மைக்கான காரணிகள் யாவை?

சம வாய்ப்புகள் மற்றும் கல்வி விளைவுகளுக்கிடையில் வேறுபடுகின்ற கட்டமைப்பொன்றினை பயன்படுத்தி கல்வி சமத்துவமின்மையானது ஆராயப்பட்டது. வேறுபட்ட குழுக்களுக்கிடையில் சமமற்ற கற்றல் விளைவுகளுக்கு வழிவகுக்கின்ற கல்விக்கான அணுகலின் சமத்துவமின்மை (பௌதிக அணுகல் மற்றும் கற்பவர் தயார்நிலை) மற்றும் கல்வித் தரம் (ஆசிரியர் தரம், பாடசாலை முகாமைத்துவம், மற்றும் வள உள்ளீடு) போன்றவற்றில் சமத்துவமற்ற கல்வி வாய்ப்புகள் வெளிப்படுத்தப்படுகின்றன. இந்த ஆராய்ச்சியின் போது, விடுபட்ட தரவுகளின் காரணமாக, இலங்கையில் வழங்கப்பட்ட ஒட்டுமொத்த கல்வித் தரத்தை மதிப்பீடு செய்யாது, நாட்டினுள் காணப்படுகின்ற கல்வி வாய்ப்பு மற்றும் தரம் ஆகியவற்றில் உள்ள ஏற்றத்தாழ்வுகள் தொடர்பான உள்ளார்ந்த பார்வையை வழங்குவதோடு, ஆய்வு இடைவெளிகளையும் அடையாளப்படுத்துகின்றது.

கல்வி வாய்ப்பினை வரையறுக்கின்ற குறிப்பிட்ட தனிமனித சூழ்நிலைகள் இந்த பகுப்பாய்வில் கோடிட்டு காட்டப்படுகின்ற அதேவேளை (பாலினம், பெற்றோர் கல்வி நிலை, அமைவிடம், நகர்ப்புற-கிராமப்புற பிரிவு, மற்றும் வறுமை) இந்தக் காரணிகள் இயற்கையால் உருவாக்கப்பட்ட சூழ்நிலைகளாகும் என்பதையும், அவை உலகயாவிய காரணிகளின் பிரத்தியேக பட்டியல் அல்ல என்பதையும் நினைவில் கொள்வது அவசியமாகும். முதலாவது ஆய்வு வினாவைக் கருத்தில் கொள்கையில், கல்வி அமைப்பில் உள்ள சேர்க்கை இடைவெளிகள் நிரப்பப்படுகின்றன என்பதை பகுப்பாய்வு காட்டி நிற்கின்றது. 2016 ஆம் ஆண்டில், ஆரம்ப நிலைக் கல்வி வயதுடைய ஒட்டுமொத்த

மாணவர்களின் சேர்க்கை 99% ஆக இருப்பதுடன், அனைத்து ஆண் மற்றும் பெண் மாணவர்களுக்கும் ஆரம்பக் கல்வியை வழங்கக் கூடிய நிலையை இலங்கை அடைந்துள்ளது (Dundar மற்றும் பலர் 2017). மேலும், மொத்தமாக இரண்டாம் நிலைக் கல்வி விகிதமானது 1970 ஆம் ஆண்டில் 46% இருந்தது 2016 ஆம் ஆண்டில், 96% ஆக அதிகரித்துள்ளது (உலக வங்கி 2018 c). மூன்றாம் நிலைக் கல்வியை கவனத்தில் கொள்கின்ற போது, 1970 ஆம் ஆண்டில் மூன்றாம் நிலைக் கல்வியைக் கற்கின்ற வயதுடைய 100 மாணவர்களில் ஒரு மாணவனே இக்குறிப்பிட்ட கல்வி நிலையில் சேர்க்கபட்டிருந்தார் இதனோடு ஒப்பிடுகையில்,தற்போது குறிப்பிட்ட வயதுடைய பத்து மாணவர்களில் 2 மாணவர்கள் மூன்றாம் நிலைக் கல்வியில் சேர்க்கப்பட்டுள்ளனர் (அதேநூல்). இன்னும் சேர்க்கையில் வேறுபாடுகள் காணப்படுவதோடு, இந்நிலை கனிஷ்ட இரண்டாம் நிலைக் கல்வியில் விரிவாக்கப்பட்டு சிரேஷ்ட இரண்டாம் நிலை மற்றும் மூன்றாம் நிலைக் கல்வியில் அதிகளவில் குறிப்பிடத்தக்கதாக மாறி வருகின்றது. அதேபோல,ஆரம்பக் கல்வியில் கிட்டத்தட்ட பாலின சமத்துவத்தை அடைந்துள்ள போதிலும், உயர் கல்வி நிலைகளில்பாலின வேறுபாடுகள் பெண்களின் மத்தியில் பரவலாக காணப்படுகின்றன. மேலும், ஆரம்ப குழந்தை பருவ விருத்திக்கான வாய்ப்பு சமமற்று காணப்படுகின்றது, எனினும் தரவு வரையறுக்கப்பட்டு காணப்படுவதால் அதன் விளைவுகள் குறித்து பகுப்பாய்வு செய்வது கடினமாக உள்ளது. இருப்பினும், குறிப்பாக கிராமப்புற மற்றும் நகர்ப்புற பகுதிகளிலும்,பாடசாலை வகைகளிலும் கல்வித் தரம்பின்தங்கிய நிலையில் காணப்படுவதோடு, அவை தனித்தனியாக வேறுபட்டு காணப்படுகின்றன. வறியவர்கள் மற்றும் கிராமத்தவர்களுக்கான கல்வி வாய்ப்புகளில் உள்ள இந்த சமத்துவமின்மையானது, அக்குறிப்பிட்ட குழுக்களுக்கான கற்றல் விளைவுகளில் ஏற்றத்தாழ்வுகளை ஏற்படுத்துகின்றது என்பதோடு, இந்நிலையை தேசிய பாடசாலைகளில் காணக்கூடியதாக உள்ளது.

இரண்டாவது ஆய்வு வினாவை பொறுத்தவரை, இலங்கையில் உள்ள ஒரு குழந்தையின் பிறப்பின் போதான தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகள், அக்குழந்தையின் கல்வி வாய்ப்பு மற்றும் மாணவர்கள் சந்திக்கின்ற கற்றல் அனுபவம் போன்றவற்றில் தாக்கம் செலுத்துகின்றன. பொதுவாக, வசதியான குடும்பங்களைச் சேர்ந்த மாணவர்களை விட குறைந்த வருமானம் பெறும் குடும்பங்களைச் சேர்ந்த மாணவர்களே (கல்வி ரீதியாக) மோசமாக செயற்படுகின்றனர், மேலும் கிராமப்புற மாணவர்களை விட நகர்ப்புற மாணவர்களே சிறப்பாக செயற்படுகின்றனர். தேசிய மட்டப் பரீட்சைகள் மற்றும் NEREC மதிப்பீடுகளில், ஒட்டுமொத்தமாக, சிங்கள பாடசாலை மாணவர்கள் தமிழ் மாணவர்களை விட சிறப்பாக செயற்படுவதோடு, ஆண்களை விடவும் பெண்களே சிறப்பாக செயற்படுகின்றனர். மேலும், கற்பிக்கப்படும் தரங்கள், உள்ளடக்கப்பட்ட பாடங்கள், நிதி, வசதிகள் மற்றும் ஆசிரியர் தரம் ஆகியவற்றின் அடிப்படையில் இலங்கையின் கல்வி முறையில் காணப்படுகின்ற வேறுபட்ட பண்புகள் கல்வித் *தரத்தில்* ஏற்றத்தாழ்வுகளை நிலைத்திருக்கச் செய்கின்றன. இதன் காரணமாக, முல்லைத்தீவு, கிளிநொச்சி மற்றும் நுவரெலியா போன்ற மாவட்டங்களில் உள்ள சனத்தொகையானது குறைந்த கல்வி அடைவு வீதங்களையே (சாதாரண தரம் மற்றும் அதற்கு மேல்) கொண்டுள்ளன. உகந்த சூழ்நிலையற்ற பாடசாலைகள், ஆரம்ப குழந்தைப்பருவ விருத்தியின் பற்றாக்குறை மற்றும் உயர் தரமுடைய பாடசாலைகளின் பற்றாக்குறை (1AB வகை மற்றும் தேசிய பாடசாலைகள்) போன்றவற்றின் அடிப்படையில் இந்த மாவட்டங்கள் பல சவால்களை எதிர்நோக்குகின்றன. குறைந்த வளர்ச்சி மற்றும் வீண்செலவு போன்றவற்றுடன், முதல் நிலைக் கல்விக்கு முன்னரான கற்கையின் போதே ஏற்றத்தாழ்வுகள் ஏற்பட தொடங்கி விடுகின்றன, இதனால் ஆரம்ப குழந்தைப் பருவ விருத்தியானது தடைப்படுகின்றது, இதன் காரணமாக ஒதுக்கப்பட்டவர்களின் (குறைந்த வருமானம், தோட்டத்துறை, கிராமப்புற பகுதிகளைச் சேர்ந்தவர்களின்) கற்பதற்கான தயார்நிலையும் தடைப்படுகின்றது என்பதை தரவுகள் சுட்டிக்காட்டுகின்றன. கல்வி முறையில், தனியார் கல்வி/வகுப்புகள் அதிகரித்து வருகின்ற அதேவேளை, தனியார் வகுப்புகளுக்கான மாணவர்களின் வாய்ப்பினை பாதிக்கின்ற புவியியல் ரீதியான காரணி மற்றும் வருமானம் போன்றவற்றால் பாடசாலைக் கல்வி முறையில் காணப்படுகின்ற ஏற்றத்தாழ்வுகள் விரிவுப்படுத்தப்படலாம்.

தரமான கல்வியினைப் பெற்றுக்கொள்வதற்கான வாய்ப்பினை போதுமானளவு கொண்டிருக்காத ஒதுக்கப்பட்ட குடும்பங்கள் தலைமுறை தலைமுறையாக வறுமை எனும் ஒரு பெரிய ஆபத்தில் சிக்கிக் கொண்டுள்ளன. உயர் கல்வியில் நிலவுகின்ற சமத்துவமின்மையானது, உயர் பொருளாதார சமத்துவமின்மையுடன் வலுவான மற்றும் சாதகமான தொடர்புகளைக் கொண்டுள்ளது, இது சமூக இயக்கத்தில் உள்ள சமத்துவமின்மையை ஊக்குவிக்கின்றது. வறுமையின் சுயமான நீடித்த

சுழற்சி ஒன்றிற்கு இது வழிவகுக்கின்றது. வருமான சமத்துவமின்மை, கல்வி சமத்துவமின்மை மற்றும் வாழ்க்கை வாய்ப்புகள் போன்றவற்றுக்கிடையிலான தொடர்பு, இந்த ஆய்வில் சமர்ப்பிக்கப்பட்ட மட்டக்களப்பு, மொனராகலை மற்றும் முல்லைத்தீவு மாவட்டங்கள் தொடர்பாக மேற்கொள்ளப்பட்ட விடய ஆய்வுகளில் சுட்டிக்காட்டப்பட்டுள்ளது. சமத்துவமின்மையின் கண்ணோட்டமானது பெரும்பாலும் வெளிப்பாடுகள் மூலம் தீர்மானிக்கப்படுகின்றது மேலும், சிறந்த கல்வி முறைக்கான கிராமப்புற மாணவர்களின் வெளிப்பாடு வரையறுக்கப்பட்டுள்ளதோடு, அவர்களுக்கு கிடைக்கக்கூடியதாக உள்ள கல்வி முறையில் தர சிக்கல்கள் இருப்பதாக அவர்கள் பெரும்பாலும் உணரவில்லை. இருப்பினும், இந்த மாவட்டங்களில் உள்ள மாணவர்களின் கற்றல் விளைவுகள் வேறுபட்ட தோற்றத்தை முன்வைக்கின்றன. சாதாரண தரப் பரீட்சையில் மோசமான செயல்திறனை வெளிப்படுத்துவது, பெரிய மாவட்டங்களில் உள்ள இரண்டாம் நிலை பாடசாலைகளுக்குச் செல்வதற்கான பௌதிக ரீதியான வாய்ப்பிற்குச் சவாலாக அமைகின்றது, உயர்தரத்தில் சித்தியடைந்ததன் பின்னர் பல்கலைகழக கல்விக்கான அனுமதி வரையறுக்கப்படுகின்றது, மற்றும் மாணவர்கள் தொடரக் கூடிய பாடங்கள் மீதான கட்டுப்பாடுகளையும், வரையறுக்கப்பட்ட வேலைவாய்ப்புகளையும் ஏற்படுத்துகின்றது.[56] இந்த மாவட்டங்களில் உள்ள அதிகமான மாணவர்கள் இரண்டாம் நிலைக் கல்வி முறையிலிருந்து இடைவிலகுகின்றனர் என்பதை இது குறிக்கின்றது.

கடந்த காலங்களில்,கல்வியில் ஏற்பட்ட ஏற்றத்தாழ்வுகளானது, வாழ்க்கை வாய்ப்புகளில் ஏற்றத்தாழ்வுகள் ஏற்பட வழிவகுத்தன, இது நாட்டில் கடுமையான பொருளாதார, சமூக மற்றும் அரசியல் விளைவுகளை ஏற்படுத்தியது. பல்கலைகழக பட்டதாரிகளின் வேலைவாய்ப்பின்மைக்கு பெரும்பாலும், அவர்கள் பெற்றுக்கொள்கின்ற மோசமான கல்வித்தரம் காரணமாகின்றது. விஞ்ஞான பாடங்களோடு ஒப்பிடுகின்ற போது மாணவர்கள் மற்றும் பட்டதாரிகள் கலைப்பாடங்களுக்கே அதிக முக்கியத்துவம் வழங்குவதன் காரணமாக, சில துறைகளில் பட்டதாரிகளின் நிரம்பல் அதிகமாகவும் சில துறைகளில் பற்றாக்குறையானதாகவும் காணப்படுகின்றது, இதனால் அவர்களின் வேலைவாய்ப்புகள் பாதிக்கப்படுகின்றன.

பரிந்துரைகள்

கல்வி அமைச்சின் அறிக்கை தொடர்பான மேலதிக பிரதிபலிப்பிற்கான அவசியத்தை இந்த ஆய்வின் முடிவுகள் சுட்டிக்காட்டுகின்றன. பல ஆண்டுகளாக ஏற்றத்தாழ்வுகள் குறைக்கப்பட்டுள்ள அதேவேளை, வருடாந்தம் ஏற்றத்தாழ்வுகளை அடையாளப்படுத்துவதை கவனத்தில் கொண்ட போதிலும் அடிப்படை வசதிகளற்ற பாடசாலைகள் இன்னும் காணப்படுகின்றன என்பதே உண்மை. பாடசாலைகளில் ஓரினத்தன்மையை அடைவது என்பது கடினமான ஒரு விடயமாக இருந்தாலும், ஏற்றத்தாழ்வுகளுக்கான ஒரு இணைப்பினை உருவாக்குவதும், பாடசாலைகளின் ஒட்டுமொத்த தரநிலையை மேம்படுத்துவதும் முக்கியமாகின்றது.

மாகாண மற்றும் மாவட்ட பாடசாலைகளுக்கு சமமான முறையில் நிதியிடுதல் கிராமப்புற மற்றும் தோட்டப்புற பகுதிகளில் உள்ள பாடசாலைகளின் வசதிகளை மேம்படுத்துதல், விஞ்ஞான பாடங்களை உள்ளடக்கிய வகையில் உயர்தர வகுப்புகளை வழங்கக்கூடிய பாடசாலைகளின் எண்ணிக்கையை அதிகரித்தல் போன்றவற்றின் மூலம் இலங்கையின் கல்வி முறையில் காணப்படுகின்ற கட்டமைப்பு ரீதியான ஏற்றத்தாழ்வுகளை குறைக்க முடியும்.

கல்வி வாய்ப்புகளில் உள்ள ஏற்றத்தாழ்வுகளை பொறுத்தவரை, அதிகாரிகள் அவர்களது மதிப்பீடுகளில் தூரம் மற்றும் இரண்டாம் நிலைக் கல்வி வாய்ப்பினை பெற்றுக்கொள்ள எடுக்கின்ற நேரம்போன்றவற்றைக் கவனத்தில் கொள்ள வேண்டும் என்பதை இது பரிந்துரைக்கின்றது. வலயங்களில் உள்ள மாணவர்கள் இரண்டாம் நிலைக் கல்வியை இலகுவில் பெற்றுக்கொள்ள (தூரம்

[56]பாடநெறித் தொடர்பாகவும், எதனை தொடர வேண்டும் என்பதற்கு வழங்கப்படும் சில சிறிய தெரிவுடன், அவர்கள் தொடர விரும்புகின்ற வேலைவாய்ப்புகள் தொடர்பாகவும் மாணவர்கள் தமது ஆரம்ப வயதிலேயே தீர்மானம் எடுப்பதற்கு வலியுறுத்தப்படுகினர் என்பதை இரண்டாம் நிலைக் கல்வியிலிருந்து பல்கலைகழக கல்வி வரையான பாடப்பிரிவுகள் உள்ள கடினத்தன்மை, மற்றும் பெரும்பாலான இரண்டாம் நிலை பாடசாலைகளின் மூலம் வழங்கப்படுகின்ற வரையறுக்கப்பட்ட பாடத்தெரிவுகளானது குறிக்கின்றது.

மற்றும் நேரம் கருத்தில் கொள்ள வேண்டும்) அனுமதிக்கப்பட்டிருப்பதை மதிப்பிடுவதற்கு பாடசாலைகளின் போதுமானத்தன்மை பற்றிய தவணை அடிப்படையிலான மதிப்பீடுகளை முன்னெடுப்பது தொடர்பாக அதிகாரிகள் கவனத்தில் கொள்ள வேண்டும் என்பதையும் இது பரிந்துரைக்கின்றது.

கொள்கைகளின் வரையறுக்கப்பட்ட தாக்கத்தைக் கொண்டிருக்கின்ற இரண்டாம் நிலை பாடசாலைக் கல்வி மூலமாக சமத்துவமின்மைகள் அதிகரித்துள்ளதாக சர்வதேச ஆய்வு கண்டறிந்துள்ளது (ரோஸ் 2014). இலங்கையில் கல்வி சமத்துவமின்மையை திறம்பட குறைப்பதற்கு, முடிந்தவரை ஆரம்ப நிலைக் கல்விக்கு முன்னரான கற்கையின் போதே கட்டமைப்பு ரீதியான ஏற்றத்தாழ்வுகளை அடையாளம் காண்பது அவசியமாகின்றது.

மேலதிக ஆய்விற்கான பரிந்துரைகள்

பொதுவாக, கல்வித்தரம் மற்றும் மாணவர்களின் செயற்திறன் குறித்த நம்பகமான தரவுகள் இலங்கையில் பற்றாக்குறையாக இருப்பதை ஆய்வானது கண்டறிந்துள்ளதோடு, இது கல்வி சமத்துவமின்மைகள் பற்றிய அனுபவ ரீதியான உள்ளார்ந்த பார்வைகளை கட்டுப்படுத்துகின்றது. திறமை மற்றும் செயற்திறனை அடிப்படையாகக் கொண்டு, நாடு முழுவதும் மாணவர்களின் கற்றல் விளைவுகள் தொடர்பான விரிவான ஒப்பீடொன்றினை மேற்கொள்கின்ற PISA அல்லது TIMMS போன்ற எந்தவொரு சர்வதேச மாணவர் அடைவுப் பரீட்சைகளிலும் இலங்கை பங்கேற்கவில்லை. மேலும், ஆசிரியர் தரம், வினைத்திறனான அல்லது திறமையான வள உள்ளீடு, கற்பவரை அடிப்படையாகக் கொண்ட பாடசாலை முகாமைத்துவம் போன்றவற்றை ஆய்வு செய்வதன் மூலம் கல்வி தரத்தை மதிப்பிடுவதற்கு போதுமான தரவுகள் இல்லை. பாடசாலையின் உகந்த நிலை மற்றும் தர மதிப்பீடு தொடர்பான தரவுகளை கல்வி அமைச்சு சேகரித்து ஒப்பிடுகின்ற போதிலும், சேகரிக்கப்பட்ட தரவுகள் ஆராய்ச்சிக்காக பகிரங்கப்படுத்தப்பட்டால் அது மேலும் ஆய்விற்கு உதவக்கூடியதாக அமையும். அத்தோடு, நாட்டில் கல்வித்தரம் பற்றிய கட்டமைப்பு ரீதியான வேறுபாடுகளின் பரிமாணங்கள் மற்றும் விளைவுகளை புரிந்துகொள்வதற்கு, கல்வித்தரம் மற்றும் கற்றல் விளைவுகள் தொடர்பான தரவுகள் சேகரிக்கப்பட்டு முழுமையாக ஆராயப்பட வேண்டும்.

மேலும், வருமானத்தின் காரணகாரிய விளைவுகள், கல்வி வாய்ப்புகள் மற்றும் விளைவுகள் மீது தாக்கம் செலுத்தும் புவியியல் ரீதியான காரணிகளை அடையாளம் காணக்கூடிய மிகவும் துல்லியமான தரவுகளுக்கான தேவை ஏற்பட்டுள்ளது. கல்வி சார்ந்த வாய்ப்பினை பாதிக்கின்ற தனிப்பட்ட சூழ்நிலைகள் குறிப்பாக, மதம் மற்றும் இனம் குறித்தும், கல்வித்துறையில் ஏற்படுகின்ற சமத்துவமின்மைகளின் புரிந்துணர்வை மேலும் விரிவுப்படுத்தக்கூடிய தரமான கல்வி வாய்ப்பு மீது தாக்கத்தை ஏற்படுத்துகின்ற பாடசாலை நுழைவுத் தேவைகள் குறித்தும் ஆய்வுகள் ஆழமாக ஆராய வேண்டும்.

இறுதியாக, பொதுக்கல்வித் துறை மீதான ஒழுங்குபடுத்தப்படாத தனியார் வகுப்பு முறையின் தாக்கம் தொடர்பாக புரிந்து கொள்வதற்கான மேலதிக ஆய்வு அவசியமாகின்றது. பொதுக்கல்வி முறை மற்றும் தனியார் கல்வித் துறை ஆகிய இரண்டிலும் ஆசிரியர்கள் மற்றும் கல்வி நிர்வாகிகள் ஒரே நேரத்தில் பணியாற்றுவதோடு, குறிப்பிட்ட இரண்டு கல்வித்துறைகளுக்கும் இடையில் முறையான வேறுபாடு இல்லை என்பதை ஆதாரங்கள் அறிவுறுத்துகின்றன (வடக்கு மாகாண கல்வி அமைச்சு 2014). நலன்கள் மீதான முரண்பாடுகள் மூலம் பொதுக் கல்வி முறையின் தரம் மேலும் தடைப்படுவதால், முன்னாள் கல்வி கொள்கைகள் மீதான கவனம் வலுவிழக்கின்றது.

உசாத்துணை

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 Performan 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.

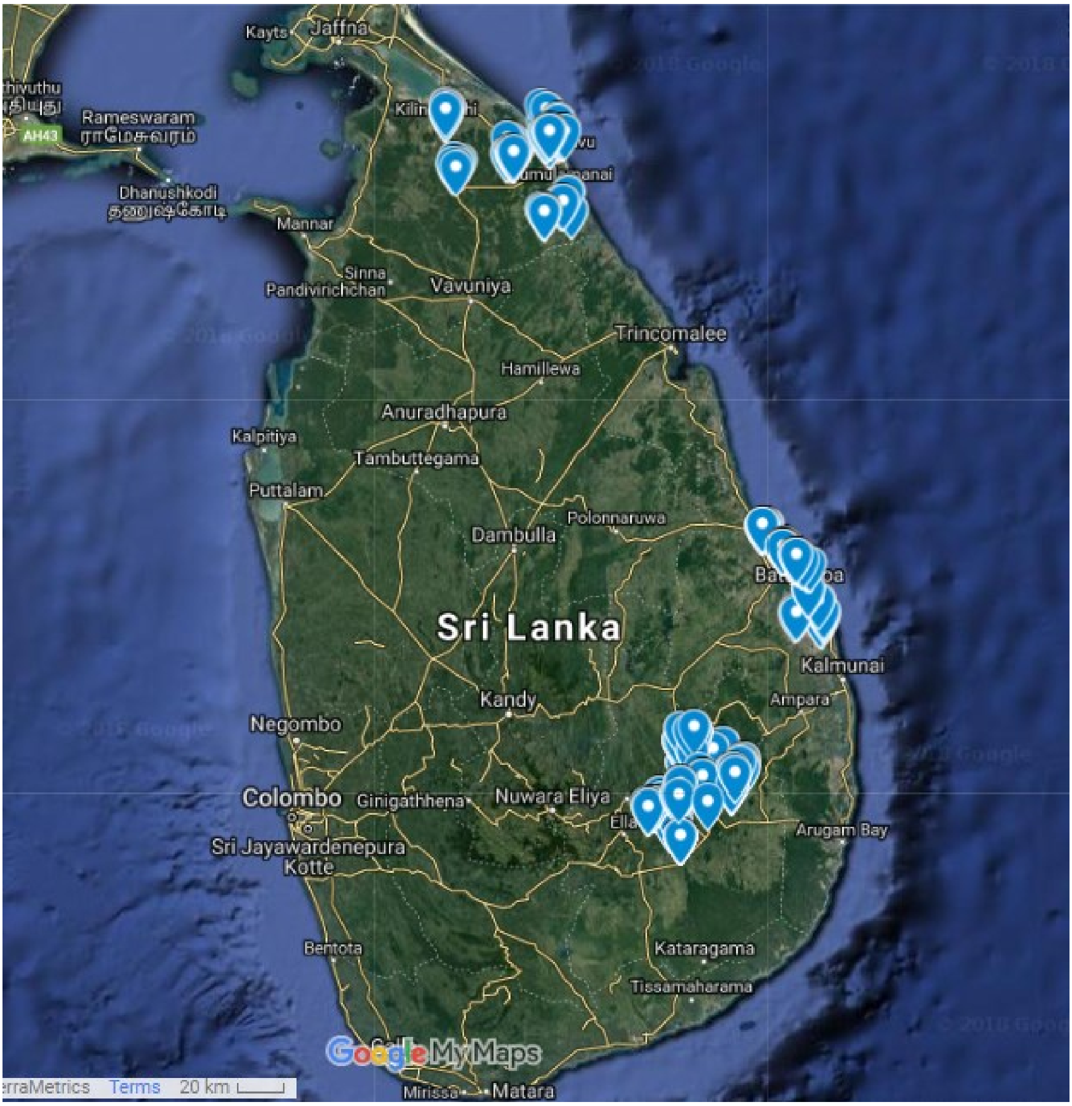
World Health Organization (WHO) & the United Nations Children's Fund (Unicef), 2017. *Progress on drinking water, sanitation and hygiene: 2017 update and SDG baselines*. Geneva.

இணைப்புகள்

இணைப்பு A1: 2016 HIES தரவுகளில் இருந்து பெறப்பட்ட முக்கிய விளைவு மாறிகளின் வழிமுறைகள்

மாவட்டம்	உணவு அல்லா செலவு (இ.ரூ/மாதம்)	கல்விச் செலவு (இ.ரூ/மாதம்)	உணவல்லாத செலவுகளில் கல்வியின் பங்கு	தனியார் வகுப்புச்செலவு (இ.ரூ/மாதம்)	கல்வி வரவுசெலவுத் திட்டத்தில் தனியார் வகுப்பின் பங்கு
மட்டக்களப்பு	14,413	957	6.67%	1,451	80.22%
மொனராகலை	21,259	1,360	7.01%	1,053	54.44%
முல்லைத்தீவு	18,290	1,070	7.43%	909	74.99%
கொழும்பு	65,803	4,855	7.29%	6,054	77.96%
இலங்கை	35,988	2,317	6.80%	3,609	73.88%

இணைப்பு A2: CRC தரவுத் தொகுதியன் ஆய்வு மேற்கொள்ளப்பட்ட பிரதேசங்கள்



ஜனதீன் அவர்களின் ஆய்விலிருந்து பெறப்பட்டது (2018a, 2018b and 2018c)

இணைப்பு A3-A: மட்டக்களப்பு மாவட்டத்தில் உள்ள DS பிரிவுகளுக்கான புள்ளிவிபரங்கள்

	ஏறாவூர் நகர்		கோரளைப்பற்று தெற்கு		மண்முனை தென்மேற்கு		போறைத்தீவுப்பற்று	
	சராசரி	இ.வி	சராசரி	இ.வி	சராசரி	இ.வி	சராசரி	இ.வி
அவதானிப்புகள்	139				85		76	
பதிலளித்த தந்தையர்கள்	0.079	0.271	0.132	0.340	0.082	0.277	0.079	0.271
பதிலளித்த பெற்றோர்களின் வயது	41.850	8.837	40.430	9.300	39.730	9.012	38.130	7.491
சிங்களவர்	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.040	0.196
தமிழர்	0.129	0.337	0.983	0.128	1.000	0.000	0.961	0.196
முஸ்லிம்	0.871	0.337	0.017	0.128	0.000	0.000	0.000	0.000
பெண் பிள்ளை	0.590	0.494	0.678	0.469	0.647	0.481	0.711	0.457
சமுர்த்தி பெறுபவர்கள்	0.536	0.501	0.545	0.500	0.576	0.497	0.658	0.478
நகரத்திற்கான தூரம் (கி.மீ)	2.676	2.814	4.736	4.254	5.035	4.398	5.789	3.411
குடும்பத்தின் அளவு	5.173	1.414	4.818	1.252	4.635	1.290	4.711	1.273
குடும்பத்திலுள்ள குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை	2.345	1.134	2.140	0.820	1.941	0.713	1.961	0.855
பெற்றுக்கொள்ளப்பட்ட நுகர்வுக்கடன்	0.438	0.498	0.403	0.493	0.388	0.490	0.303	0.462
ஏனைய கடன்களை செலுத்துவதற்காக பெற்றுக்கொள்ளப்பட்ட கடன்	0.197	0.399	0.248	0.434	0.400	0.493	0.197	0.401
பாடசாலைக்கான தூரம் (கி.மீ	1.541	0.917	2.368	2.310	1.821	1.592	1.831	1.483
GN இல் உள்ள பாடசாலைக்குச் செல்லும் குழந்தை	0.632	0.484	0.736	0.443	0.702	0.460	0.513	0.503
தனியார் வகுப்புகளுக்குச் செல்கின்ற குழந்தை	0.555	0.499	0.661	0.475	0.706	0.458	0.697	0.462
கல்வித் தரம் தொடர்பான திருப்தி (1-3)	1.647	0.565	1.383	0.537	1.585	0.496	1.467	0.600
அனைத்து பாடங்களுக்குமான ஆசிரியர்களின் கிடைக்கும் தன்மை	0.947	0.224	0.972	0.165	0.827	0.380	0.827	0.381
பாகுபாடு	0.107	0.310	0.052	0.222	0.048	0.215	0.013	0.115
துஷ்பிரயோகம்	0.092	0.291	0.070	0.257	0.036	0.188	0.067	0.251
செல்வ வளச் சுட்டி மதிப்பெண்	21.030	14.070	9.767	11.070	11.220	9.564	11.950	8.929

செல்வம் அடிப்படையிலான வகுப்பின் வகைப்பாடு (1-5)	3.897	1.290	2.632	1.206	3.000	1.233	3.101	1.274
வகுப்பில் முதல் 10 நிலைகளுக்குள் உள்ள குழந்தை	0.613	0.489	0.671	0.473	0.692	0.465	0.594	0.499

குறிப்பு: ஒவ்வொரு நிரலும் ஒவ்வொரு மாறியின் சராசரி மற்றும் நியம விலகலை (சிதறலின் ஒரு அளவீடு) குறித்து நிற்கின்றது

இணைப்பு A3-B: மொனராகலை மாவட்டத்தில் உள்ள DS பிரிவுகளுக்கான புள்ளிவிபரங்கள்

	படல்கும்புர		மெதகம		மடுல்ல	
	சராசரி	இ.வி	சராசரி	இ.வி	சராசரி	இ.வி
அவதானிப்புகள்	160		141		116	
பதிலளித்த தந்தையர்கள்	0.375	0.486	0.298	0.459	0.319	0.468
பதிலளித்த பெற்றோர்களின் வயது	43.610	8.183	41.540	9.507	41.900	8.398
சிங்களவர்	0.950	0.219	0.986	0.119	1.000	0.000
தமிழர்	0.044	0.205	0.014	0.119	0.000	0.000
முஸ்லிம்	0.006	0.079	0.000	0.000	0.000	0.000
பெண் பிள்ளை	0.688	0.465	0.610	0.490	0.647	0.480
சமுர்த்தி பெறுபவர்கள்	0.428	0.496	0.414	0.494	0.431	0.497
நகரத்திற்கான தூரம் (கி.மீ)	7.694	3.888	6.660	4.214	8.224	4.009
குடும்பத்தின் அளவு	4.612	1.003	4.816	2.425	4.733	3.530
குடும்பத்திலுள்ள குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை	1.906	0.734	1.922	1.076	1.862	0.709
பெற்றுக்கொள்ளப்பட்ட நுகர்வுக்கடன்	0.537	0.500	0.221	0.417	0.379	0.487
ஏனைய கடன்களை செலுத்துவதற்காக பெற்றுக்கொள்ளப்பட்ட கடன்	0.131	0.339	0.085	0.280	0.017	0.131
பாடசாலைக்கான தூரம் (கி.மீ	3.000	2.397	3.886	3.110	3.000	2.267
GN இல் உள்ள பாடசாலைக்குச் செல்லும் குழந்தை	0.556	0.498	0.206	0.406	0.391	0.490
தனியார் வகுப்புகளுக்குச் செல்கின்ற குழந்தை	0.506	0.502	0.801	0.400	0.767	0.424
கல்வித் தரம் தொடர்பான திருப்தி (1-3)	1.440	0.498	1.357	0.601	1.336	0.527
அனைத்து பாடங்களுக்குமான ஆசிரியர்களின் கிடைக்கும் தன்மை	0.547	0.499	0.600	0.492	0.362	0.483
பாகுபாடு	0.019	0.137	0.000	0.000	0.026	0.160
துஷ்பிரயோகம்	0.013	0.113	0.000	0.000	0.000	0.000
செல்வ வளச் சுட்டி மதிப்பெண்	10.420	9.983	17.210	15.120	11.760	11.520
செல்வம் அடிப்படையிலான வகுப்பின் வகைப்பாடு (1-5)	2.759	1.384	3.551	1.360	2.927	1.359
வகுப்பில் முதல் 10 நிலைகளுக்குள் உள்ள குழந்தை	0.688	0.471	0.500	0.504	0.583	0.500

இணைப்பு A3-C: முல்லைத்தீவு மாவட்டத்தில் உள்ள DS பிரிவுகளுக்கான புள்ளிவிபரங்கள்

	ஒட்டுசுட்டான்		வெளிஓயா		கரைதுறைப்பற்று	
	சராசரி	இ.வி	சராசரி	இ.வி	சராசரி	இ.வி
அவதானிப்புகள்	136		78		193	
பதிலளித்த தந்தையர்கள்	0.110	0.314	0.423	0.497	0.135	0.342
பதிலளித்த பெற்றோர்களின் வயது	40.590	7.889	41.870	9.672	42.580	7.678
சிங்களவர்	0.007	0.085	1.000	0.000	0.000	0.000
தமிழர்	0.985	0.120	0.000	0.000	1.000	0.000
முஸ்லிம்	0.007	0.085	0.000	0.000	0.000	0.000
பெண் பிள்ளை	0.628	0.485	0.628	0.486	0.682	0.467
சமுர்த்தி பெறுபவர்கள்	0.628	0.485	0.295	0.459	0.593	0.493
நகரத்திற்கான தூரம் (கி.மீ)	3.927	3.074	7.192	3.770	3.395	2.444
குடும்பத்தின் அளவு	5.263	2.140	4.577	1.391	4.708	1.180
குடும்பத்திலுள்ள குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை	2.832	2.678	1.833	0.959	2.349	1.802
பெற்றுக்கொள்ளப்பட்ட நுகர்வுக்கடன்	0.511	0.502	0.577	0.497	0.454	0.499
ஏனைய கடன்களை செலுத்துவதற்காக பெற்றுக்கொள்ளப்பட்ட கடன்	0.394	0.490	0.103	0.305	0.356	0.480
பாடசாலைக்கான தூரம் (கி.மீ	2.369	1.930	4.182	3.276	2.073	1.471
புே இல் உள்ள பாடசாலைக்குச் செல்லும் குழந்தை	0.630	0.485	0.423	0.497	0.435	0.497
தனியார் வகுப்புகளுக்குச் செல்கின்ற குழந்தை	0.669	0.472	0.500	0.503	0.777	0.417
கல்வித் தரம் தொடர்பான திருப்தி (1-3)	1.449	0.555	1.276	0.450	1.594	0.523
அனைத்து பாடங்களுக்குமான ஆசிரியர்களின் கிடைக்கும் தன்மை	0.921	0.271	0.400	0.493	0.877	0.330
பாகுபாடு	0.068	0.252	0.065	0.248	0.058	0.235
துஷ்பிரயோகம்	0.099	0.299	0.040	0.196	0.048	0.214
செல்வ வளச் சுட்டி மதிப்பெண்	8.894	11.340	9.787	9.804	10.730	11.730
செல்வம் அடிப்படையிலான வகுப்பின் வகைப்பாடு (1-5)	2.576	1.127	2.720	1.466	2.761	1.269
வகுப்பில் முதல் 10 நிலைகளுக்குள் உள்ள குழந்தை	0.626	0.486	0.800	0.422	0.766	0.425

இணைப்பு A4: மோரிசன் மதிப்பெண் சுட்டி (The Morrisons Score Index - MSI)

MSI என்பது சொத்துக்களை வைத்திருக்கும் குடும்ப மாதிரிகளின் பங்குகள் மூலம் குடும்பத்திற்குச் சொந்தமான ஒவ்வொரு நீடித்த சொத்துக்களின் எடையையும் அளவிடுகின்ற ஒரு குறிகாட்டியாகும். இதனால், பொதுவாக அதிகரித்த உரிமையை கொண்ட சொத்துக்களுக்கான மதிப்பெண் குறைவாகவும் அதேநேரத்தில், குறைந்த உரிமையுடைய சொத்துக்கள் (செழுமைக்கான ஒரு பதிலி) உயர்வான மதிப்பெண்ணைப் பெற்றுக்கொள்கின்றன. ஒவ்வொரு சொத்துகளுக்கும் பிரித்து கணிப்பிடப்பட்ட எடைகள் கீழே தரப்பட்டுள்ள அட்டவணையில் பட்டியலிடப்பட்டுள்ளன.

	எடை
குளிர்சாதனப் பெட்டி	3.16
தொலைக்காட்சிப்பெட்டி	1.26
தொலைபேசி (கையடக்கத்தொலைபேசி உட்பட)	1.07
மின்விசிறி	1.82
கணினி	12.87
தையல் இயந்திரம்	5.55
சலவை இயந்திரம்	16.64
சமையல் எரிவாயு	3.83
சோறு சமைக்கும் இயந்திரம் (Rice cooker)	3.01
எரிவாயு அடுப்பு	6.18
சேமிப்பு கணக்கு	1.27

குறைவான உரிமைக் கொண்ட ஆடம்பரப் பொருட்களாக கருதப்படும் சலவை இயந்திரங்கள் (16.64 எடையளவு) மற்றும் கணினிகள் (12.87 எடையளவு) போன்றவற்றுடன் ஒப்பிடுகின்ற போது, பொதுவாக கையடக்கத் தொலைபேசி/தொலைபேசி போன்ற அதிக சொந்தமுடைய சொத்துக்கள் 1.07 என்ற எடையளவைப் பெற்றுள்ளன. எடையளவுகள் 1/(சொத்துக்களை உடைமையாக வைத்திருக்கும் குடும்பங்களின் சதவீதம்) என்றவாறு கணிப்பிடப்படுகின்றது. உதாரணமாக, மாதிரியில் 33.22% ஆன குடும்பங்கள் சோறு சமைக்கும் இயந்திரத்தை சொந்தமாக கொண்டுள்ளன, எனவே அவ்வியந்திரத்திற்கான MSI எடையளவானது, 1/0.332=3.01 என கணிப்பிடப்படும். ஒவ்வொரு சொத்திலும் உடைமையாகக் கொண்டுள்ள பொருட்களின் எடையின் பெருக்கத்தினை கூட்டுவதன் மூலம் MSI கணிப்பிடப்படும். எனவே, ஒரு கணினியையும், 3 மின்விசிறிகளையும் உடைமையாகக் கொண்டுள்ள ஒரு குடும்பத்தின் MSI பெறுமதியானது 5.46 ஆகும் (அதாவது, 12.87 + 3*1.82).

இணைப்பு A5: ஒரு குழந்தை பாடசாலைக்குச் செல்லாமல் இருக்கின்றதா இல்லையா மற்றும் ஒரு குழந்தை தனியார் வகுப்பினை பெற்றுக்கொள்கின்றதா இல்லையா என்பற்கான OLS மதிப்பீடுகள் (அனைத்து மாவட்டங்களுக்கும்)

	பாடசாலைக்குச் செல்லாமல் இருக்கும் குழந்தை	தனியார் வகுப்பினை பெற்றுக்கொள்ளும் குழந்தை
கம்பஹா	0.00343	0.00743
	(0.00619)	(0.00662)
களுத்துறை	0.00561	-0.00226
	(0.00689)	(0.00744)
கண்டி	0.00323	0.00967
	(0.00660)	(0.00720)
மாத்தளை	-0.000822	0.0148
	(0.00794)	(0.00868)
நுவரெலியா	-0.0146	0.00386
	(0.00826)	(0.00886)
காலி	0.00796	0.0182*
	(0.00670)	(0.00726)
மாத்தறை	0.00924	0.00720
	(0.00703)	(0.00751)
அம்பாந்தோட்டை	0.0146	0.00743
	(0.00769)	(0.00815)
யாழ்ப்பாணம்	0.00487	0.0196*
	(0.00916)	(0.00996)
மன்னார்	0.0265**	-0.00562
	(0.0100)	(0.0109)
வவுனியா	0.0114	-0.00256
	(0.0109)	(0.0117)
முல்லைத்தீவு	0.0204	0.00766
	(0.0112)	(0.0121)
கிளிநொச்சி	-0.00261	0.0125
	(0.0105)	(0.0112)
மட்டக்களப்பு	0.0111	0.00600
	(0.00858)	(0.00908)
அம்பாறை	0.0131	0.0197*
	(0.00773)	(0.00810)
திருகோணமலை	0.00726	-0.00425
	(0.00855)	(0.00905)
குருநாகல்	0.00747	-0.00390
	(0.00676)	(0.00726)
புத்தளம்	0.0316***	-0.00190
	(0.00790)	(0.00849)
அநுராதபுரம்	0.000248	0.0173*

	(0.00781)	(0.00811)
பொலன்னறுவை	0.000614	-0.00121
	(0.00845)	(0.00913)
பதுளை	-0.00240	0.00433
	(0.00774)	(0.00841)
மொனராகலை	0.00651	-0.00244
	(0.00899)	(0.00947)
இரத்தினபுரி	0.00450	-0.00102
	(0.00750)	(0.00791)
கேகாலை	0.00243	0.0171*
	(0.00740)	(0.00806)
கிராமியத்துறை	-0.00470	0.00207
	(0.00384)	(0.00413)
தோட்டத்துறை	0.0193*	0.000955
	(0.00874)	(0.00958)
வயது	0.00333**	0.000534
	(0.00103)	(0.000483)
குடும்பத்திலுள்ள குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை	0.00289ழூ	0.00108
	(0.00126)	(0.00139)
குடும்பத் தலைவரின் கல்வி நிலை (பாடசாலைக் கல்வி ஆண்டுகள்)	-0.000582	0.000513
	(0.000352)	(0.000377)
வறுமை (=1 வறியவராக இருப்பின், =0 இல்லாவிட்டால்)	0.0198***	0.00429
	(0.00507)	(0.00551)
பால் (=1 பெண், =0 ஆண்)	-0.00189	0.00129
	(0.00230)	(0.00246)
இலங்கைத் தமிழ்	-0.00346	-0.00415
	(0.00557)	(0.00597)
இந்தியத் தமிழ்	0.00218	-0.0101
	(0.00871)	(0.00960)
இலங்கை முஸ்லிம்	0.000491	0.00670
	(0.00440)	(0.00463)
மாறிலி	-0.0384**	-0.000172
	(0.0145)	(0.00850)
அவதானிப்புகள்	5,726	13,189
R-வர்க்கம்	0.017	0.004

குறிப்பு: அடைப்புக்குறிக்குள் நியம இடைவிலகல்கள் காட்டப்பட்டுள்ளன,
*** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05

இணைப்பு A6: முறையான மற்றும் நிழல் பாடசாலைக் கல்விக்கான வாய்ப்பின் OLS மதிப்பீடுகள்

மாறிகள்	(1) ஒரே GN இல் அமைந்துள்ள பாடசாலைகள்	(2) ஒரே GN இல் அைந்துள்ள பாடசாலைகள்	(3) தனியார் வகுப்பு	(4) தனியார் வகுப்பு
நகரத்திற்கான தூரம்	-0.00197	0.00674	-0.00972*	-0.00828
	(0.00385)	(0.00631)	(0.00386)	(0.00676)
கோரளைப்பற்று தெற்கு	-0.158	-0.160	0.132	0.139
	(0.0877)	(0.0883)	(0.127)	(0.129)
மண்முனை தென்மேற்கு	-0.216*	-0.231*	0.218	0.224
	(0.0940)	(0.0950)	(0.129)	(0.129)
போறைத்தீவுப்பற்று	-0.423***	-0.433***	0.173	0.178
	(0.0995)	(0.100)	(0.131)	(0.132)
படல்கும்புர	-0.397*	-0.418*	-0.266	-0.253
	(0.171)	(0.172)	(0.162)	(0.163)
மெதகம	-0.750***	-0.775***	-0.0470	-0.0372
	(0.170)	(0.171)	(0.164)	(0.165)
மடுல்ல	-0.568**	-0.591***	-0.0147	-0.00424
	(0.177)	(0.178)	(0.168)	(0.169)
ஒட்டுசுட்டான்	-0.271**	-0.278**	0.178	0.185
	(0.0891)	(0.0895)	(0.126)	(0.127)
வெளிஓயா	-0.528**	-0.553**	-0.266	-0.257
	(0.180)	(0.180)	(0.173)	(0.174)
கரைதுறைப்பற்று	-0.498***	-0.508***	0.240	0.245*
	(0.0859)	(0.0867)	(0.123)	(0.124)
பெண் பிள்ளை	-0.0222	0.0309	0.0398	0.0976
	(0.0298)	(0.0951)	(0.0302)	(0.102)
பெண் பிள்ளை*நகரத்திற்கான தூரம்		-0.0131		-0.00232
		(0.00771)		(0.00806)
சிங்கள_பெண் பிள்ளைகள்		0.0115		-0.0781
		(0.110)		(0.115)
தமிழ்_பெண் பிள்ளைகள்		0.0259		-0.0238
		(0.103)		(0.110)
வீட்டுத்துறையின் அளவு	0.00467	0.00426	-0.0106	-0.0110
	(0.00930)	(0.00936)	(0.00904)	(0.00901)
குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை	-0.00189	-0.00174	-0.00172	-0.00177
	(0.00977)	(0.00983)	(0.00881)	(0.00875)
ஆவணமற்றக் குடியிருப்பு	0.501***	0.491***	0.0409	0.0371
	(0.143)	(0.144)	(0.179)	(0.180)
வாடகைக் குடியிருப்பு	0.132	0.128	-0.0677	-0.0581
	(0.297)	(0.298)	(0.228)	(0.222)
இலவசமாக வாழுதல்	0.552***	0.548***	-0.0574	-0.0565
	(0.134)	(0.133)	(0.169)	(0.171)
உறுதி பத்திரமற்ற குடியிருப்பு	0.475***	0.471***	-0.0732	-0.0696

	(0.0963)	(0.0956)	(0.148)	(0.150)
உறுதிப் பத்திரத்துடனான குடியிருப்பு	0.479***	0.476***	-0.0617	-0.0591
	(0.0935)	(0.0928)	(0.144)	(0.147)
தமிழர்	-0.0605	-0.0848	-0.355**	-0.386**
	(0.141)	(0.144)	(0.131)	(0.136)
முஸ்லிம்	-0.375*	-0.385*	-0.395*	-0.430*
	(0.173)	(0.185)	(0.164)	(0.170)
செல்வம் அடிப்படையிலான வகுப்பு	-0.0134	-0.0143	0.0598***	0.0590***
	(0.0110)	(0.0110)	(0.0106)	(0.0106)
அனைத்துப் பாடங்களுக்கும் ஆசிரியர்கள் கிடைக்கும் தன்மை			0.102**	0.101**
			(0.0365)	(0.0366)
மாறிலி	0.535*	0.521	0.735**	0.740**
	(0.265)	(0.266)	(0.277)	(0.279)
அவதானிப்புகள்	1,161	1,161	1,086	1,086
R-வர்க்கம்	0.114	0.116	0.102	0.103

குறிப்பு: அடைப்புக்குறிக்குள் நியம இடைவிலகல்கள் காட்டப்பட்டுள்ளன,*** $p<0.001$, ** $p<0.01$, * $p<0.05$. நிரல்கள் 2 மற்றும் 3 என்பன நகரத்திற்கான தூரத்துடன் ஒரு குழந்தையின் பாலினம் கொண்டுள்ள இடைத்தொடர்பினை குறிப்பிடுவதோடு, நிரல்கள் 1 மற்றும் 3 ஆகியன அவ்வாறு குறிப்பிடவில்லை.

.இணைப்பு A7: பாடசாலை தரம் தொடர்பான திருப்தி மதிப்பீடுகள்

	(1)	(2)	(3)	(4)
	ஒட்டுமொத்த கல்வித் தரம் மீதான திருப்தி	ஒட்டுமொத்த கல்வித் தரம் மீதான திருப்தி	பாடசாலையில் உள்ள ஆசிரியர் தரத்தின் மீதான திருப்தி	பாடசாலையில் உள்ள கழிவகற்றல் தரம் மீதான திருப்தி
ஒரே GN பிரிவிலுள்ள பாடசாலை	-0.154***	-0.148***	0.000623	-0.109**
	(0.0370)	(0.0364)	(0.0363)	(0.0389)
பாடசாலை அமைந்துள்ள தூரம்	0.00587	0.00739	0.0140	0.0129
	(0.00794)	(0.00784)	(0.00755)	(0.00855)
அனைத்து பாடங்களுக்கும் ஆசிரியர்களின் கிடைக்கும் தன்மை	0.152***	0.158***	0.271***	0.152**
	(0.0452)	(0.0450)	(0.0421)	(0.0481)
கோரளைப்பற்று தெற்கு	-0.236	-0.269	-0.301	-0.384**
	(0.144)	(0.143)	(0.169)	(0.139)
மண்முனை தென்மேற்கு	0.0144	-0.0214	-0.177	-0.286
	(0.147)	(0.143)	(0.172)	(0.152)
போறைத்தீவுப்பற்று	-0.131	-0.160	-0.125	-0.366*
	(0.152)	(0.150)	(0.170)	(0.144)
படல்கும்புர	0.00177	-0.0429	-0.232	-0.476**
	(0.202)	(0.195)	(0.214)	(0.171)
மெதகம	-0.146	-0.174	-0.244	-0.573***
	(0.208)	(0.202)	(0.218)	(0.173)
மடுல்ல	-0.0924	-0.143	-0.156	-0.284
	(0.209)	(0.203)	(0.224)	(0.181)
ஒட்டுசுட்டான்	-0.185	-0.232	-0.270	-0.365**
	(0.144)	(0.141)	(0.168)	(0.139)
வெளிஓயா	-0.167	-0.207	-0.273	-0.233
	(0.212)	(0.206)	(0.223)	(0.187)
கரைதுறைப்பற்று	-0.0602	-0.103	-0.121	-0.352*
	(0.142)	(0.139)	(0.166)	(0.139)
ஆண் பிள்ளை	-0.00241	0.00252	0.0290	-0.0393
	(0.0366)	(0.0357)	(0.0348)	(0.0371)
குடும்பத்தின் அளவு	-0.0177	-0.0180	0.000869	-0.0120
	(0.00929)	(0.00954)	(0.00699)	(0.00833)
பிள்ளைகளின் எண்ணிக்கை	0.0162	0.0188	0.00638	0.0349***
	(0.0107)	(0.0109)	(0.0127)	(0.00855)
ஆவணமற்றக் குடியிருப்பு	-0.0325	-0.0134	0.00288	0.273
	(0.264)	(0.266)	(0.267)	(0.463)
வாடகைக் குடியிருப்பு	0.518*	0.532*	0.388	0.361
	(0.252)	(0.259)	(0.239)	(0.461)
இலவசமாக வாழுதல்	0.0947	0.100	-0.0541	0.266

	(0.261)	(0.263)	(0.257)	(0.413)
உறுதி பத்திரமற்ற குடியிருப்பு	0.168	0.189	0.0811	0.422
	(0.242)	(0.244)	(0.240)	(0.409)
உறுதிப் பத்திரத்துடனான குடியிருப்பு	0.124	0.138	0.0581	0.350
	(0.241)	(0.242)	(0.238)	(0.409)
தமிழர்	0.157	0.161	0.185	0.118
	(0.160)	(0.156)	(0.163)	(0.132)
முஸ்லிம்	0.123	0.0878	0.0652	0.102
	(0.208)	(0.201)	(0.215)	(0.173)
கழிவறையின் வகை		0.0183		
		(0.0357)		
நுகர்வுக்கடன்		0.0397		
		(0.0346)		
செல்வ வளச்சுட்டி	0.000588		0.00190	0.000934
	(0.00153)		(0.00137)	(0.00145)
மாறிலி	1.332***	1.284***	1.196**	1.059*
	(0.366)	(0.373)	(0.372)	(0.511)
அவதானிப்புகள்	1,030	1,071	968	1,004
R-வர்க்கம்	0.086	0.088	0.146	0.136

குறிப்பு: அடைப்புக்குறிக்குள் நியம இடைவிலகல்கள் காட்டப்பட்டுள்ளன, *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05

இணைப்பு A8: வகுப்பு நிலையின் மதிப்பீடுகள்

	தரநிலை
ஒரே GN பிரிவிலுள்ள பாடசாலை	-1.753**
	(0.613)
கல்வித் தரம் மீதான திருப்தி	-1.469***
	(0.530)
கோரளைப்பற்று தெற்கு	-2.458
	(1.870)
மண்முனை தென்மேற்கு	-2.026
	(1.872)
போறைத்தீப்பற்று	-2.182
	(1.997)
படல்கும்புர	-0.950
	(7.510)
மெதகம	1.269
	(7.521)
மடுல்ல	0.0594
	(7.598)
ஒட்டுசுட்டான்	-0.505
	(1.900)
வெளிஓயா	-4.132
	(7.637)
கரைதுறைப்பற்று	-2.904
	(1.810)
பெண் பிள்ளை	-1.538**
	(0.554)
குடும்பத்தின் அளவு	-0.00294
	(0.100)
குழந்தைகளின் எண்ணிக்கை	-0.00207
	(0.130)
ஆவணமற்றக் குடியிருப்பு	2.225
	(2.383)
வாடகைக் குடியிருப்பு	0.683
	(2.736)
இலவசமாக வாழுதல்	-1.127
	(2.371)
உறுதி பத்திரமற்ற குடியிருப்பு	-0.747
	(2.322)
தமிழர்	-1.107
	(7.304)
முஸ்லிம்	-1.673
	(7.544)
செல்வ வளச் சுட்டி	-0.0151
	(0.0218)
தனியார் வகுப்பு	-3.050***
	(0.631)
மாறிலி	13.41
	(7.909)

அவதானிப்புகள்	516
R-வர்க்கம்	0.152

குறிப்பு: அடைப்புக்குறிக்குள் நியம இடைவிலகல்கள் காட்டப்பட்டுள்ளன,*** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05

அனைவருக்கும் கல்வியை வழங்கும் வகையில் இலங்கையின் கல்வி கொள்கைகள் காணப்படுகின்றன. இருப்பினும், அனைவரும் பெற்றுக்கொள்ளக் கூடியவகையில் தரமான கல்வியை அடைவது ஒரு சவாலான விடயமாக காணப்படுகின்றது. எனவே, பாடசாலைக்குச் செல்வதும் தரமான கல்வி கற்பதும் ஒன்றாகாது. இவ்வாராய்ச்சி, இலங்கையில் உள்ள கல்வி வாய்ப்பு, தரம் மற்றும் கற்றல் விளைவுகளில் இருக்கும் சமத்துவமின்மையின் அளவை பகுப்பாய்வு செய்வதோடு, இச்சமத்துவமின்மைக்குப் பங்களிப்புச் செய்யும் காரணிகளையும் ஆராய்ச்சி செய்கின்றது. இவ்வாராய்ச்சி இரண்டாம் நிலைக் கல்வியில் அதிக கவனம் செலுத்துகின்ற வேளையில், மட்டக்களப்பு, மொனராகலை மற்றும் முல்லைத்தீவு போன்ற மாவட்டங்களுக்கிடையே உள்ள இடைத்தொடர்புகளையும், பிராந்தியளவிலான பரிமாணங்களின் அனுபவ ரீதியான பகுப்பாய்வையும், கல்வி சமத்துவமின்மை தொடர்பான தேசியளவான கண்ணோட்டத்தையும் வழங்குகின்றது. முன்னர் மேற்கொள்ளப்பட்ட ஆராய்ச்சிகள், ACTED-CEPA (குடிமக்கள் அறிக்கை அட்டை) தரவுகள், பண்புசார் நேர்காணல்கள் மற்றும் 2016 ஆம் ஆண்டிற்கான குடித்தனக் கூறின் வருமானம் மற்றும் செலவு பற்றிய கணக்கெடுப்பு போன்றவற்றினை பயன்படுத்தி இவ்வாராய்ச்சி மேற்கொள்ளப்பட்டது.

centre for poverty analysis

வறுமை ஆராய்ச்சி நிலையம்
29 ஆர். ஜி சேனநாயக்க மாவத்தை,
கொழும்பு 07, இலங்கை.
தொலைபேசி: +94(011) 2676 955, 4690 200
தொலைநகல்: +94(011) 2676 959
மின்னஞ்சல்: info@cepa.lk
www.cepa.lk

german cooperation
DEUTSCHE ZUSAMMENARBEIT

giz Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH

9789553628473