Ministry of Education Youth and Sport Education
Department of Policy

Policy Brief

Blended Learning: Practices, Challenges and Possibilities in Cambodia Secondary Resource Schools

Chea Phal, Chhim Rithyvong, Ob Bunnath, and Hak Makara

Corresponding author: Seang Linda, Email: lindaseang999@gmail.com

Introduction

The Covid-19 pandemic has created educational disruption around the world, by forcing schools to close their doors to curb the widespread of the virus. At its peak in April 2020, it is estimated that more than 1.6 billion students worldwide were locked out of their schools (Dita Nugrohoi et al. 2020). To keep learning going on, schools had no choice but to swiftly switch from the traditional physical classroom to new forms of remote teaching and learning modalities such as paper-based worksheets, broadcast media through TV and radio, mobile phone, and digital online platforms (UNESCO et al. 2021). Some countries have attempted to reopen their school system only to see it being disrupted again and again by another wave of outbreaks. On March 16, 2020, the Government of Cambodia decided to close all learning institutes, including public and private schools as preventive measures in response to the increase of Covid-19 infected cases. Although all schools were reopened to start the new academic year this January 2021, the 20 February incident has forced the government to close schools nationwide and move to distance learning again. A joint Covid-19 assessment in Cambodia conducted by MoEYS in collaboration with development partners in 2020 found that only 70% of students engaged in some form of alternative distance learning and only 35% of them had access to online learning materials (MoEYS and ESWP 2021). With the pandemic still widely ranging and getting severer in Cambodia, the hope of going back to the "old standards" is shrinking and the imperative of the "new normal" becomes more and more obvious.

In the 2000s when the internet is widely accessible, online learning, along with other forms of distance learning, has been integrated into or supplemented to the traditional classroom, mostly in developed countries. The partial integration of online learning to the physical classroom with some element of student control over the learning process is called blended learning (Horn and Staker 2015; Graham 2012). Blended learning is found to be effective to help underperformed students improve their learning

or provide more options for small and remote schools that cannot offer courses with highly qualified teachers in certain subjects. Although the Covid-19 outbreak has brought many challenges in education, it has helped accelerate online learning rapidly and blended learning has become a buzzword among researchers and practitioners in the field of education. Online learning is expected to forever change the way students learns and that online learning and teaching. It is likely to remain as a part of classroom learning, blending with the traditional mortar-and-brink learning even after the pandemic.

Rationale

There are also many challenges in implementing or integrating online learning effectively, especially in developing countries like Cambodia (MoEYS and ESWP 2021, World Bank 2021). Some key challenges in delivering distance learning during the Covid-19 pandemic include teacher and student unreadiness to adopt new technologies, lack of needed digital devices, limited institutional capacity to support teachers, and poor access to the internet in rural and remote areas. However, Online learning can provide new opportunities and flexibilities that be can be personalized to student needs and levels. Yet, the Covid-19 pandemic came when most education systems and teachers were not ready to reap its benefits (Schleicher, 2021). The evidence on the effectiveness of online learning is still nascent in the context of developing countries, but it is clear that the mere supply of online learning is not sufficient to induce take-up, student engagement, and effective learning. Understanding online learning and teaching practices on the ground during the pandemic and the level of teacher technological readiness can be indispensable inputs for future policy discussion on how to make education systems more resilient against future shocks and uncertainties. In this sense, this study intends to examine the current practices, challenges and possibilities of online learning that can contribute to building back a more resilient education system in Cambodia.

Online Teaching During the Covid-19 Pandemic

Nearly all (94.47 percent) of the interviewed teachers have experienced teaching online after the school closure in March 2020. Among those who were teaching at the time of interviews, about one-third (33.4 percent) of them have completely switched back to physical classroom, 59.9 percent still taught online 100 percent and another 6.7 percent used both online and traditional off-line approach in their teaching. The degree of switching back to complete off-line teaching greatly varies from school to school. While virtually all teachers at some schools have completely returned to physical classrooms, all teachers at some schools still continued teaching. It is worth pointing out that in November 2021, MoEYS allowed grades 9 and 12 to resume physical classrooms so that students can prepare for their examinations. On the same day the data collection was started (November 01, 2021), MoEYS expanded the school reopen to all grades from primary to upper secondary education. female teachers and teachers at general schools

in rural areas have a higher rate of staying teaching online without returning back to physical classrooms or combining online and offline teaching approaches. While nearly half of the teachers in urban areas have returned to off-line classrooms (either completely or partly), more than 70 percent of teachers in rural areas still continued using online teaching as the only option to deliver their teaching.

Teacher Capacity Development During the Pandemic

Nearly 80 percent of the sampled teachers participated in some sort of capacity development activities after the school closure in March 2020. To put it in other words, over one-fourth of teachers (22.4 percent) did not join any capacity development program during the school closure. among various capacity development activities, attending training courses or workshops (57.2 percent) is the most common activity, followed by attending education conferences or seminars (26.6 percent) and conducting individual or collaborative research (21.7 percent). Some teachers also took part in professional networking, mentoring and peer observation activities, yet they are less common activities undertaken by Cambodian teachers, at least during the school closure. Male teachers and teachers in urban schools at resources schools are more active or have more opportunities in joining capacity building activities. While the share of teachers attending training courses at general schools is at 41.7 percent, the share at resource schools is at 64.4 percent. Male teachers are more likely to join training courses and conduct individual or collaborative research than female teachers. Similar patterns are found between teachers in urban and rural schools.

Nearly two years after the school closure, most secondary school teachers thought they don't have adequate capacity for conducting effective online teaching, as nearly 90 percent of those who took part in capacity development activities claimed that training courses they received were not sufficient for them and indicated desire to receive more capacity development programs in the future. Female teachers in rural schools are in higher need of more capacity building activities. Interestingly, teachers at resource schools also showed more interest in having additional training than teachers in general schools, although they had more opportunities to join training programs during the school closure.

Factors Influencing Teacher Readiness for Online Teaching

The regression results show that individual characteristics that have influences on teacher readiness for online teaching include gender, age, perceived challenge in conducting online learning and perceived effectiveness of online learning. Male teachers are very likely to be more ready to effectively use technology in their classroom teaching as they have higher scores of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) and the other four outcomes of interest. Holding other factors constant, the TPACK score of male teachers is 0.230 higher than their female teaching peers. Age is also consistently found to be negatively associated with teacher readiness. This means that the older teachers become, the

more difficult it is for them to adopt educational technologies in all estimation. One-year increase in age reduces the TPACK score by 0.011 and the association is statistically significant at 1% level. Teacher perception on challenges in conducting online teaching is positively correlated with teacher readiness. Its effect is in particular large on the technological knowledge (TK) component. To put it in other words, those who think it is challenging to conduct online classrooms are likely to possess low general knowledge and skills on technology. Another noticeable factor is teacher perception of the effectiveness of online teaching.[1] It is positively correlated with all components, except TK. However, the study does not detect any significant relationship between the level of education and teacher readiness for online teaching.

Two factors related to access to technology, use of computers and hours of internet uses for teaching purposes in the past seven days, were added in the estimation models. Teachers who used computers in the last seven days seems to demonstrate a higher level of readiness and its relationships are statistically significant between 5% and 10% levels. However, the correlations between duration teachers spent on the internet and teacher readiness are statistically insignificant in all five models.

Another interest of the study is to investigate school factors that influence teacher readiness. Location, type and size of school are found to affect teacher readiness for online classrooms. In comparison to their provincial peers, teachers working at schools in Phnom Penh have higher scores of TPACK by 0.209 and this factor also positively correlated with TCK and overall scores. Another surprising finding is that teachers at resource schools tend to be less ready than teachers at general schools. In addition, school facilities seem to have no effect on teacher readiness as well. Our teacher survey also reveals that a good proportion of teachers have access to computers and other ICT facilities at their schools, but they do not use it. A majority of teachers mainly used smartphones, instead of computers, for online teaching. The size of schools measured by the number of teachers is found to have negative effects on TPACK and overall score, but not the other three outcomes of interest.

Implication

Findings from the study suggest that virtually all teachers at secondary school have experience teaching online during the school closure, although lesson delivery approach can vary. However, soon after the MoEYS announced school reopening a large number of teachers completely shifted back to off-line teaching and learning and very few teachers combine both online and off-line teaching approaches. Coupled with the insufficient materials for online teaching, the fact that a majority of teachers deliver their online teaching through smartphones due to limited access to computer and technology knowledge suggest that online classrooms are less interactive and of lower quality. In the three knowledge domains,

[1] We asked teachers to rate online effectiveness from 0 to 100.

Cambodian teachers relatively score the lowest in technological knowledge and the highest in pedagogical knowledge. At individual levels, factors that are found to have influenced teacher readiness include gender, age, perceived challenge, and perceived effectiveness of online classroom. Teaching experience at private school and student-teachers interaction are also found to have positive effects on readiness, while teacher education and training seems to be rather ineffective in preparing teachers for online classrooms. Having access to computer can improve teacher readiness, yet it seems teachers do not benefit from school facilities. It is also reflected by the fact that a large proportion of teachers have access to school computers and other facilities but they did not use it. Teachers in Phnom Penh are more prepared for virtual classrooms, while teachers at resource schools are less ready to embrace technology in their teaching.

- Nearly all teachers reported that their initial teacher training programs did not well equip them with sufficient skills and knowledge for online teaching and also need more in-service training programs to do so. In this sense, there is a need to revisit teacher training curricula and examine if more EdTech courses should be introduced in the programs as well as to provide systematic in-set training courses on EdTech for active teachers. Female and older teachers also deserve extra support as they exhibit a lower level of readiness.

- With the current trends (at the time of the survey), online learning is unlikely to stay after the pandemic and a majority of schools and teachers will return to the physical classroom as normal. Considering the benefits and potential of online learning and uncertainties in the future, MoEYS should make extra efforts to keep the online approach as a part of learning and teaching, at least at schools with adequate resources. If used effectively, online learning can supplement traditional physical learning and teaching to enhance educational quality and reduce inequality.

- A large majority of teachers had access to school computers and other digital devices but did not use them. There should be a further investigation on the reasons behind the underutilization of the school resources and how these resources can be effectively put into use.

References

Abadie, Alberto, Susan Athey, Guido W. Imbens, and Jeffrey Wooldridge. 2017. "When Should You Adjust Standard Errors for Clustering?," November. https://doi.org/10.3386/W24003.

Alper, A. 2020. "K-12 Distance Education in the Pandemic Process: A Case Study." *Milli Egitim* 49 (1): 45–67.

Ardiç, Mehmet Alper. 2021. "Examination of Turkish Mathematics Teachers Technology Integration Levels and Their Self-Confidence in TPACK." *Malaysian Online Journal of Educational Technology* 9 (4): 31–49. https://doi.org/10.52380/mojet.2021.9.4.253.

Atmacasoy, Abdullah, and Meral Aksu. 2018. "Blended Learning at Pre-Service Teacher Education in Turkey: A Systematic Review." *Education and Information Technologies* 23 (6): 2399–2422. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10639-018-9723-5.

Azhari, Budi, and Iwan Fajri. 2021. "Distance Learning during the COVID-19 Pandemic: School Closure in Indonesia." *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1875072/SUPPL_FILE/TMES_A_1875072_SM9011.DOCX.

Bolliger, Doris U., Craig E. Shepherd, and H. Victoria Bryant. 2019. "Faculty Members' Perceptions of Online Program Community and Their Efforts to Sustain It." *British Journal of Educational Technology* 50 (6): 3283–99. https://doi.org/10.1111/BJET.12734.

Boonsue, Worasiri. 2021. "Factors Influencing the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of English Teachers in Primary Schools, Chiang Mai Primary Educational Service Area 1." *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)* 12 (8): 2983–90. https://doi.org/10.17762/TURCOMAT.V12I8.4132.

Cavas, Bulent, Pinar Cavas, Bahar Karaoglan, and Tarik Kisla. 2009. "A Study on Science Teachers' Attitudes Toward Information and Communication Technologies in Education." *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 8: 1303–6521.

Dewi, Novi Ratna, Ani Rusilowati, Sigit Saptono, Sri Haryani, Wiyanto Wiyanto, Saiful Ridlo, and Prasetyo Listiaji. 2021. "View of Technological, Pedagogical, Content Knowledge (TPACK) Research Trends: A Systematic Literature Review Publish Between 2010-2020." *Journal of Turkish Science Education*. https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/1354/712.

Dita Nugrohoi, Chiara Pasquinii, Nicolas Reugeii, and Diogo Amaro. 2020. "COVID-19: How Are Countries Preparing to Mitigate the Learning Loss as Schools Reopen? Trends and Emerging Good Practices to Support the Most Vulnerable Children." https://en.unesco.org/covid19/educationresponse.

Dolighan, Tim, and Michael Owen. 2021. "Teacher Efficacy for Online Teaching during the COVID-19 Pandemic." *Brock Education Journal* 30 (1): 95–116. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289256.pdf.

Dorsah, Philip. 2021. "Pre-Service Teachers' Readiness for Emergency Remote Learning in the Wake of COVID-19." *European Journal of STEM Education* 6 (1): 01. https://doi.org/10.20897/ejsteme/9557.

Fahadi, Mugigayi, and Md. Shahadat Hossian Khan. 2022. “Technology-Enhanced Teaching in Engineering Education: Teachers’ Knowledge Construction Using TPACK Framework.” *International Journal of Instruction* 15 (2): 519–42.

Graham, Charles R. 2012. “Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions.” In *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, edited by Curtis J. Bonk and Charles R. Graham. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Heng, Kimkong, and Koemhong Sol. 2020. “Online Learning During COVID-19: Key Challenges and Suggestions to Enhance Effectiveness.” Cambodian Journal of Educational Research . December 2020. https://cefcambodia.com/2020/12/08/online-learning-during-covid-19-key-challenges-and-suggestions-to-enhance-effectiveness/.

Horn, Michael B, and Heather Staker. 2015. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hsu, Liwei, and Yen Jung Chen. 2021. “Hierarchical Linear Modeling to Explore Contextual Effects on EFL Teachers’ Technology, Pedagogy, and Content Knowledge (TPACK): The Taiwanese Case.” *The Asia-Pacific Education Researcher 2021*, October, 1–13. https://doi.org/10.1007/S40299-021-00626-1.

Jang, Syh-Jong, and Meng-Fang Tsai. 2013. “Exploring the TPACK of Taiwanese Secondary School Science Teachers Using a New Contextualized TPACK Model.” *Australasian Journal of Educational Technology* 29 (4): 566–80. https://doi.org/10.14742/AJET.282.

Junus, Kasiyah, Harry Budi Santoso, Panca Oktavia Hadi Putra, Arfive Gandhi, and Titin Siswantining. 2021. “Lecturer Readiness for Online Classes during the Pandemic: A Survey Research.” *Education Sciences* 11 (3): 139. https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11030139.

Khlaif, Zuheir N, and Soheil Salha. 2020. “The Unanticipated Educational Challenges of Developing Countries in Covid-19 Crisis: A Brief Report.” *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences* 11 (2): 130–34. https://doi.org/10.30476/IJVLMS.2020.86119.1034.

Khlaif, Zuheir N., Soheil Salha, Saida Affouneh, Hadi Rashed, and Lotfia Ali ElKimishy. 2021. “The Covid-19 Epidemic: Teachers’ Responses to School Closure in Developing Countries.” *Technology, Pedagogy and Education* 30 (1): 95–109. https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1851752.

Koehler, Matthew, and Punya Mishra. 2009. “What Is Technological Pedagogical Content Knowledge?” *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 9 (1): 60–70. https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/.

Koh, Joyce, Hwee L, Ching S. C, and Ching-Chung T. 2014. “Demographic Factors, TPACK Constructs, and Teachers’ Perceptions of Constructivist-Oriented TPACK.” *Educational Technology & Society* 17 (1): 185–96. https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.17.1.185.pdf.

Kuzminska, Olena, Nataliia Morze, Mariia Mazorchuk, Olha Barna, and Viktoriia Dobriak. 2021. “How to Balance Synchronous and Asynchronous Teaching and Learning: A Local Study.” 2021. https://doi.org/10.34916/el.2021.13.05.

Lase, Delipiter, Trisa Genia Chrisantiana Zega, Dorkas Orienti Daeli, and Sonny Eli Zaluchu. 2022. “Parents’ Perceptions of Distance Learning During COVID-19 in Rural Indonesia.” *Journal of Education and Learning (EduLearn)* 16 (1): 103–13.

Mahmud, Rosnaini, and Mohd Arif Ismail. 2010. “Impact of Training and Experience in Using ICT on In-Service Teachers’ Basic ICT Literacy.” *Malaysian Journal of Educational Technology* 10 (2): 5–10.

Martin, Florence, Chuang Wang, Annika Jokiaho, Birgit May, and Sonja Grübmeyer. 2019. “Examining Faculty Readiness to Teach Online: A Comparison of US and German Educators.” *European Journal of Open, Distance and e-Learning* 22 (1): 54. https://www.uncc.edu],.

Mishra, Punya, and Matthew J. Koehler. 2006. “Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge.” *Teachers College Record* 108 (6): 1017–54.

Mncube, Vusi, Emmanuel Olawale, and Winston Hendricks. 2019. “Exploring Teachers’ Readiness for E-Learning: On Par with the Fourth Industrial Revolution?” *International Journal of Knowledge, Innovation and Entrepreneurship* 7 (2): 5–20.

MoEYS, and ESWP. 2021. “The Cambodia COVID-19 Joint Education Needs Assessment.” Phnom Penh.

Muñoz Carril, Pablo César, Mercedes González Sanmamed, and Nuria Hernández Sellés. 2013. “Pedagogical Roles and Competencies of University Teachers Practicing in the E-Learning Environment.” *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 14 (3): 462–87. https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1477.

Mwapwele, Samuel Dick, Mario Marais, Sifiso Dlamini, and Judy van Biljon. 2019. “Teachers’ ICT Adoption in South African Rural Schools: A Study of Technology Readiness and Implications for the South Africa Connect Broadband Policy.” *The African Journal of Information and Communication*, no. 24 (December): 1–21. https://doi.org/10.23962/10539/28658.

Nikolopoulou, Kleopatra, Vasilis Gialamas, Konstantinos Lavidas, and Vassilis Komis. 2021. “Teachers’ Readiness to Adopt Mobile Learning in Classrooms: A Study in Greece.” *Technology, Knowledge and Learning* 26 (1): 53–77. https://doi.org/10.1007/s10758-020-09453-7.

Ogbonnaya, Ugorji I., Florence C. Awoniyi, and Mogalatjane E. Matabane. 2020. “Move to Online Learning during COVID-19 Lockdown: Pre-Service Teachers’ Experiences in Ghana.” *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19 (10): 286–303. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.10.16.

Özgür, Hasan. 2020. “Relationships Between Teachers’ Technostress, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), School Support and Demographic Variables: A Structural Equation Modeling.” *Computers in Human Behavior* 112 (November): 106468. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106468.

Panol, Rowena F, Dennis G Caballes, and Ariston G Vasquez. 2020. “Teachers’ Readiness Level on Online Teaching: Embracing Distance Learning Modality.” *CiiT International Journal of Software Engineering and Technology* 12 (4).

Sahni, S. D, J. R Polanin, Q Zhang, L. E Michealson, S Caverly, M. L Polese, and L. Yang. 2021. “Why This Study? A What Works Clearinghouse Rapid Evidence Review of Distance Learning Programs.”

Scherer, Ronny, Sarah K. Howard, Jo Tondeur, and Fazilat Siddiq. 2021. "Profiling Teachers' Readiness for Online Teaching and Learning in Higher Education: Who's Ready?" *Computers in Human Behavior* 118 (May): 106675. https://doi.org/10.1016/J.CHB.2020.106675.

Schleicher, Andreas. 2021. "The Impact of Covid-19 on Education Insights: From Education at a Glance 2020." Paris.

Schmid, Mirjam, Eliana Brianza, and Dominik Petko. 2020. "Developing a Short Assessment Instrument for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK.Xs) and Comparing the Factor Structure of an Integrative and a Transformative Model." *Computers & Education* 157 (November): 103967. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2020.103967.

Setiadi, P. M., D. Alia, S. Sumardi, R. Respati, and L. Nur. 2021. "Synchronous or Asynchronous? Various Online Learning Platforms Studied in Indonesia 2015-2020." *Journal of Physics: Conference Series* 1987 (1): 012016. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1987/1/012016.

Shea, Peter. 2019. "Bridges and Barriers to Teaching Online College Courses: A Study of Experienced Online Faculty in Thirty-Six Colleges." *Journal of Asynchronous Learning Networks* 11 (2): 73–128. https://doi.org/10.24059/OLJ.V11I2.1728.

Shi, Yafei, Mingwen Tong, and Taotao Long. 2021. "Investigating Relationships among Blended Synchronous Learning Environments, Students' Motivation, and Cognitive Engagement: A Mixed Methods Study." *Computers & Education* 168 (July): 104193. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2021.104193.

Shulman, Lee. 1987. "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform." *Harvard Educational Review* 57 (1): 1–23. https://doi.org/10.17763/HAER.57.1.J463W79R56455411.

So, Hyo Jeong, Hyungshin Choi, Wei Ying Lim, and Yao Xiong. 2012. "Little Experience with ICT: Are They Really the Next Generation Student-Teachers?" *Computers and Education* 59 (4): 1234–45. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2012.05.008.

Summak, M. Semih, Murat Bağlibel, and Mustafa Samancioğlu. 2010. "Technology Readiness of Primary School Teachers: A Case Study in Turkey." In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2:2671–75. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.393.

UNESCO, UNICEF, World Bank, and OECD. 2020. "What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic." Paris, New York, Washington D.C. http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en.

Ventayen, Randy Joy M. 2018. "Teachers' Readiness in Online Teaching Environment: A Case of Department of Education Teachers." *Journal of Education, Management and Social Sciences* 2 (1): 94–106.

World Bank. 2021. "Cambodia Economic Update: Living with Covid: The Impact of the Covid-19 Pandemic." Phnom Penh: World Bank Group.

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
នាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ

ឯកសារសិក្សាគោលនយោបាយសង្ខេប

ការរៀនបែបចម្រុះ : ការអនុវត្ត បញ្ហាប្រឈម និងលទ្ធភាព នៅក្នុងសាលាមធ្យមសិក្សាធនធាននៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា

ជា ផល ឈឹម ឫទ្ធិវង្ស អុប ប៊ុនណាត និង ហាក់ មករា
ទំនាក់ទំនងអ្នកនិពន្ធ៖ សៀង លីនដា, អ៊ីម៉ែល៖ lindaseang999@gmail.com

សេចក្តីផ្តើម

ជំងឺ កូវីត-១៩ បានបង្កការរំខានដល់ការអប់រំនៅជុំវិញពិភពលោក ដោយបង្ខំឱ្យសាលារៀនបិទទ្វារ ដើម្បីទប់ស្កាត់ការរីករាលដាលនៃមេរោគនេះ។ នៅកម្រិតកំពូលរបស់ខ្លួនក្នុងខែមេសា ឆ្នាំ២០២០ វាត្រូវបានគេប៉ាន់ប្រមាណថាមានសិស្សច្រើនជាង ១.៦ ពាន់លាននាក់នៅទូទាំងពិភពលោកត្រូវបានចាក់សោរចេញពីសាលារបស់ពួកគេ (Dita Nugrohoi et al. 2020)។ ដើម្បីបន្តការរៀន សាលារៀនមិនមានជម្រើសអ្វីក្រៅពីការផ្លាស់ប្តូរយ៉ាងឆាប់រហ័សពីថ្នាក់រៀនដោយផ្ទាល់ទៅជាទម្រង់ថ្មីនៃការបង្រៀន និងការរៀនពីចម្ងាយ ដូចជាការចែកសន្លឹកកិច្ចការ ប្រព័ន្ធផ្សព្វផ្សាយតាមរយៈទូរទស្សន៍ និងវិទ្យុ ទូរស័ព្ទដៃ និងតាមប្រព័ន្ធអនឡាញ ឬឌីជីថល (UNESCO et al. 2021) ។ ប្រទេសមួយចំនួនបានព្យាយាមបើកដំណើរការសាលារៀនរបស់ពួកគេឡើងវិញ ដើម្បីមើលឱ្យឃើញថាវាត្រូវបានរំខានម្តងហើយម្តងទៀតដោយរលកនៃការផ្ទុះឡើងផ្សេងទៀត។ កាលពីថ្ងៃទី១៦ ខែមីនា ឆ្នាំ ២០២០ រដ្ឋាភិបាលកម្ពុជាបានសម្រេចបិទគ្រឹះស្ថានសិក្សាទាំងអស់ រួមទាំងសាលារៀនរដ្ឋ និងឯកជន ដើម្បីជាវិធានការបង្ការ ដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងការកើនឡើងនៃករណីឆ្លងជំងឺកូវីដ-១៩។ ទោះបីជាសាលារៀនទាំងអស់ត្រូវបានបើកដំណើរការឡើងវិញដើម្បីចាប់ផ្តើមឆ្នាំសិក្សាថ្មីក្នុងខែមករា ឆ្នាំ ២០២១ ក៏ដោយ ប៉ុន្តែឧប្បត្តិហេតុថ្ងៃទី២០ ខែកុម្ភៈបានបង្ខំអោយរដ្ឋាភិបាលបិទសាលារៀនទូទាំងប្រទេស ហើយប្តូរទៅជាការសិក្សាពីចម្ងាយម្តងទៀត។ ការវាយតម្លៃរួមគ្នាអំពីជំងឺកូវីដ-១៩ នៅកម្ពុជាដែលធ្វើឡើងដោយក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា សហការជាមួយដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ក្នុងឆ្នាំ២០២០ បានរកឃើញថា សិស្សនិស្សិតតែ ៧០% ប៉ុណ្ណោះដែលចូលរួមក្នុងទម្រង់នៃការរៀនពីចម្ងាយមួយចំនួន ហើយមានតែ ៣៥% ប៉ុណ្ណោះដែលមានលទ្ធភាពប្រើប្រាស់សម្ភារៈសិក្សាតាមអ៊ីនធឺណិត (MoEYS and ESWP 2021) ។ ដោយសារតែជំងឺរាតត្បាតនៅតែបន្តរីករាលដាល និងកាន់តែធ្ងន់ធ្ងរនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា ក្តីសង្ឃឹមនៃការត្រឡប់ទៅរក "ស្តង់ដារចាស់" កាន់តែធ្លាក់ចុះ ហើយការចាំបាច់នៃ "ភាពធម្មតាថ្មី"

កាន់តែច្បាស់។ នៅទសវត្សរ៍ឆ្នាំ ២០០០ នៅពេលដែលអ៊ីនធឺណិតអាចចូលប្រើបានយ៉ាងទូលំទូលាយ ការរៀនតាមអនឡាញ រួមជាមួយនឹងទម្រង់ផ្សេងទៀតនៃការរៀនពីចម្ងាយ ត្រូវបានបញ្ចូលទៅក្នុងថ្នាក់រៀនបែបប្រពៃណី ដែលភាគច្រើនកើតឡើងនៅក្នុងប្រទេសអភិវឌ្ឍន៍។ សមាហរណកម្មមួយផ្នែកនៃការរៀនតាមអ៊ីនធឺណិតទៅក្នុងថ្នាក់រៀនជាក់ស្តែងជាមួយនឹងធាតុមួយចំនួននៃការគ្រប់គ្រងសិស្សលើដំណើរការសិក្សាត្រូវបានគេហៅថា ការរៀនបែបចម្រុះ (Horn and Staker 2015; Graham 2012) ។ការរៀនលាយបញ្ចូលគ្នាត្រូវបានគេរកឃើញថាមានប្រសិទ្ធភាពក្នុងការជួយសិស្សដែលមិនដំណើរការឱ្យបានប្រសើរឡើងនូវការរៀនសូត្ររបស់ពួកគេ ឬផ្តល់នូវជម្រើសកាន់តែច្រើនសម្រាប់សាលាតូច និងដាច់ស្រយាល ដែលមិនអាចផ្តល់វគ្គសិក្សាជាមួយគ្រូដែលមានសមត្ថភាពខ្ពស់ក្នុងមុខវិជ្ជាជាក់លាក់មួយចំនួន។ ទោះបីជាការផ្ទុះឡើងនៃជំងឺកូវីដ-១៩ បាននាំមកនូវបញ្ហាប្រឈមជាច្រើនក្នុងវិស័យអប់រំក៏ដោយ វាបានជួយពន្លឿនការរៀនតាមអ៊ីនធឺណិតយ៉ាងឆាប់រហ័ស ហើយការរៀនតាមបែបចម្រុះនេះបានក្លាយជាពាក្យចចាមអារ៉ាមក្នុងចំណោមអ្នកស្រាវជ្រាវ និងអ្នកអនុវត្តក្នុងវិស័យអប់រំ។ ការរៀនតាមអនឡាញត្រូវបានរំពឹងថានឹងផ្លាស់ប្តូរជារៀងរហូតនូវវិធីដែលសិស្សរៀន ហើយការរៀន និងការបង្រៀនតាមអនឡាញ។ វាទំនងជានៅតែជាផ្នែកមួយនៃការរៀនក្នុងថ្នាក់រៀន ដោយលាយឡំជាមួយការរៀនតាមបែបប្រពៃណី សូម្បីតែបន្ទាប់ពីជំងឺរាតត្បាតក៏ដោយ។

សន្និដានកម្ម

វាក៏មានបញ្ហាប្រឈមជាច្រើនក្នុងការអនុវត្ត ឬរួមបញ្ចូលការរៀនតាមអនឡាញប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព ជាពិសេសនៅក្នុងប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍន៍ដូចជាកម្ពុជា (MoEYS and ESWP 2021, World Bank 2021)។ បញ្ហាប្រឈមសំខាន់ៗមួយចំនួនក្នុងការផ្តល់ការរៀនពីចម្ងាយក្នុងអំឡុងពេលជំងឺរាតត្បាតកូវីដ-១៩ រួមមានការមិនត្រៀមខ្លួនរបស់គ្រូ និងសិស្សក្នុងការទទួលយកបច្ចេកវិទ្យាថ្មី កង្វះឧបករណ៍ឌីជីថលដែលត្រូវការ សមត្ថភាពស្ថាប័នមានកម្រិតក្នុងការគាំទ្រគ្រូបង្រៀន និងភាពខ្សោយនៃការចូលប្រើប្រាស់អ៊ីនធឺណិតនៅតំបន់ជនបទ និងតំបន់ដាច់ស្រយាល។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ការរៀនតាមអនឡាញអាចផ្តល់នូវឱកាស និងភាពបត់បែនថ្មីៗ ដែលអាចត្រូវបានកំណត់តាមតម្រូវការ និងកម្រិតរបស់សិស្ស។ យ៉ាងណាក៏ដោយ ជំងឺរាតត្បាតកូវីដ-១៩ បានកើតឡើងនៅពេលដែលប្រព័ន្ធអប់រំ និងគ្រូបង្រៀនភាគច្រើនមិនទាន់ត្រៀមខ្លួនក្នុងការប្រមូលផលរបស់វា (Schleicher, 2021) ។ ភ័ស្តុតាងស្តីពីប្រសិទ្ធភាពនៃការរៀនតាមអនឡាញនៅតែមានមូលដ្ឋាននៅក្នុងបរិបទនៃប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍន៍ ប៉ុន្តែវាច្បាស់ណាស់ថាការផ្តត់ផ្គង់ត្រឹមតែការរៀនតាមអនឡាញមិនគ្រប់គ្រាន់ដើម្បីជំរុញឱ្យមានការចូលរៀន ការចូលរួមរបស់សិស្ស និងការរៀនសូត្រប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព។ ការយល់ដឹងអំពីការរៀនតាមអនឡាញ និងការអនុវត្តន៍ការបង្រៀននៅលើមូលដ្ឋានក្នុងអំឡុងពេលជំងឺរាតត្បាត និងកម្រិតនៃការត្រៀមខ្លួនខាងបច្ចេកវិទ្យារបស់គ្រូអាចជាធាតុចូលដែលមិនអាចខ្វះបានសម្រាប់ការពិភាក្សាអំពីគោលនយោបាយនាពេលអនាគតអំពីរបៀបធ្វើឱ្យប្រព័ន្ធអប់រំមានភាពធន់នឹងការប៉ះទង្គិចនិងភាពមិនច្បាស់លាស់នាពេលអនាគត។

ក្នុងន័យនេះ ការសិក្សានេះមានគោលបំណងពិនិត្យមើលការអនុវត្តបច្ចុប្បន្ន បញ្ហាប្រឈម និងលទ្ធភាពនៃការរៀនតាមអនឡាញ ដែលអាចរួមចំណែកដល់ការកសាងប្រព័ន្ធអប់រំដែលមានភាពធន់នៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជាឡើងវិញ។

ការបង្រៀនតាមប្រព័ន្ធអនឡាញ អំឡុងពេលជំងឺរាតត្បាតកូវីដ-១៩

ស្ទើរតែទាំងអស់ (94.47%) នៃគ្រូបង្រៀនដែលបានសម្ភាសន៍មានបទពិសោធន៍ក្នុងការបង្រៀនតាមអ៊ីអនឡាញបន្ទាប់ពីការបិទសាលាក្នុងខែមីនា ឆ្នាំ 2020។ ក្នុងចំណោមអ្នកដែលកំពុងបង្រៀននៅពេលសម្ភាស ប្រហែលមួយភាគបី (33.4%) នៃពួកគេបានប្តូរត្រឡប់ទៅថ្នាក់រៀនជាក់ស្តែងវិញទាំងស្រុង ចំណែកឯ59.9% នៅតែបង្រៀនតាមអនឡាញ 100 ភាគរយ និង 6.7%ទៀតបានប្រើវិធីសាស្ត្រ តាមប្រព័ន្ធអនឡាញផង និងតាមបែបប្រពៃណីផងនៅក្នុង ការបង្រៀនរបស់ពួកគេ។ កម្រិតនៃការប្តូរត្រលប់ទៅការបង្រៀនក្រៅបណ្តាញវិញប្រែប្រួលយ៉ាងខ្លាំងពីសាលាមួយទៅសាលា។ ខណៈពេលដែលគ្រូបង្រៀនស្ទើរតែទាំងអស់នៅសាលាមួយចំនួនបានត្រឡប់ទៅថ្នាក់រៀនវិញទាំងស្រុង គ្រូបង្រៀនទាំងអស់នៅសាលាមួយចំនួននៅតែបន្តបង្រៀន។ គួរបញ្ជាក់ផងដែរថា នៅក្នុងខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ 2021 ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានអនុញ្ញាតឱ្យថ្នាក់ទី 9 និងទី 12 ចាប់ផ្តើមថ្នាក់រៀនឡើងវិញ ដើម្បីអោយសិស្សានុសិស្សអាចត្រៀមខ្លួនសម្រាប់ការប្រឡងរបស់ពួកគេ។ នៅថ្ងៃដដែល ការប្រមូលទិន្នន័យត្រូវបានចាប់ផ្តើម (ថ្ងៃទី 01 ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ 2021) ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាបានពង្រីកសាលាបើកឡើងវិញដល់គ្រប់ថ្នាក់ចាប់ពីកម្រិតបឋមសិក្សាដល់មធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ។ គ្រូបង្រៀនស្ត្រី និងគ្រូបង្រៀននៅសាលាទូទៅនៅតំបន់ជនបទមានអត្រាខ្ពស់ក្នុងការបន្តបង្រៀនតាមអនឡាញដោយមិនត្រលប់ទៅថ្នាក់រៀនវិញ ឬរួមបញ្ចូលគ្នានូវវិធីសាស្ត្របង្រៀនតាមអនឡាញ និងក្រៅបណ្តាញ។ ខណៈពេលដែលជិតពាក់កណ្តាលនៃគ្រូបង្រៀននៅក្នុងតំបន់ទីក្រុងបានត្រឡប់ទៅថ្នាក់រៀនជាក់ស្តែង (ទាំងស្រុងឬដោយផ្នែក) ជាង 70 ភាគរយនៃគ្រូបង្រៀននៅតំបន់ជនបទនៅតែបន្តប្រើប្រាស់ការបង្រៀនតាមអនឡាញជាជម្រើសតែមួយគត់ក្នុងការបង្រៀនរបស់ពួកគេ។

ការអភិវឌ្ឍន៍សមត្ថភាពគ្រូបង្រៀនអំឡុងពេលជំងឺរាតត្បាត

ជិត 80 ភាគរយនៃគ្រូបង្រៀនដែលបានផ្តល់បទសម្ភាសន៍បានចូលរួមក្នុងសកម្មភាពអភិវឌ្ឍន៍សមត្ថភាពមួយចំនួនបន្ទាប់ពីការបិទសាលាក្នុងខែមីនា ឆ្នាំ 2020។ម្យ៉ាងទៀត គ្រូបង្រៀនជាង 1/4 (22.4 ភាគរយ) មិនបានចូលរួមក្នុងកម្មវិធីអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពណាមួយក្នុងអំឡុងពេលបិទសាលានោះទេ។ ក្នុងចំណោមសកម្មភាពអភិវឌ្ឍន៍សមត្ថភាពផ្សេងៗ ការចូលរួមក្នុងវគ្គបណ្តុះបណ្តាល ឬសិក្ខាសាលា (57.2 ភាគរយ) គឺជាសកម្មភាពធម្មតាបំផុត បន្ទាប់មកដោយការចូលរួមសន្និសីទ ឬសិក្ខាសាលា (26.6 ភាគរយ) និងធ្វើការស្រាវជ្រាវបុគ្គល ឬកិច្ចសហការ (21.7 ភាគរយ) ។ គ្រូបង្រៀនមួយចំនួនក៏បានចូលរួមក្នុងសកម្មភាពបណ្តាញវិជ្ជាជីវៈ ការណែនាំ និងការសង្កេតពីមិត្តភ័ក្តិផងដែរ ប៉ុន្តែពួកគេមិនមែនជាសកម្មភាពទូទៅដែលធ្វើឡើងដោយ

គ្រូជនជាតិខ្មែរទេ យ៉ាងហោចណាស់ក្នុងអំឡុងពេលបិទសាលា។ គ្រូបង្រៀនបុរស និងគ្រូបង្រៀននៅក្នុងសាលាទីក្រុងនៅសាលាធនធានគឺកាន់តែសកម្ម ឬមានឱកាសកាន់តែច្រើនក្នុងការចូលរួមក្នុងសកម្មភាពពង្រឹងសមត្ថភាព។ ខណៈពេលដែល គ្រូចូលរៀនវគ្គបណ្តុះបណ្តាលនៅសាលាទូទៅគឺមានចំនួន 41.7 ភាគរយ នៅសាលាធនធានគឺមានចំនួន 64.4 ភាគរយ។ គ្រូប្រុសទំនងជាចូលរួមវគ្គបណ្តុះបណ្តាល និងធ្វើការស្រាវជ្រាវជាបុគ្គល ឬសហការគ្នាជាងគ្រូស្រី។ គំរូស្រដៀងគ្នានេះត្រូវបានរកឃើញរវាងគ្រូបង្រៀននៅក្នុងសាលាទីក្រុង និងជនបទ។ ជិតពីរឆ្នាំបន្ទាប់ពីការបិទសាលា គ្រូបង្រៀននៅសាលាមធ្យមសិក្សាភាគច្រើនគិតថាពួកគេមិនមានសមត្ថភាពគ្រប់គ្រាន់សម្រាប់ការបង្រៀនតាមអនឡាញប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាពនោះទេ ព្រោះជិត 90 ភាគរយនៃអ្នកដែលបានចូលរួមក្នុងសកម្មភាពអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពបានអះអាងថា វគ្គបណ្តុះបណ្តាលដែលពួកគេបានទទួលគឺមិនគ្រប់គ្រាន់សម្រាប់ពួកគេ ហើយពួកគាត់បានបង្ហាញពីបំណងប្រាថ្នាដើម្បីទទួលបានកម្មវិធីអភិវឌ្ឍន៍សមត្ថភាពបន្ថែមទៀតនាពេលអនាគត។ គ្រូបង្រៀនជាស្ត្រីនៅតាមសាលាជនបទ ត្រូវការសកម្មភាពពង្រឹងសមត្ថភាពបន្ថែមទៀត។ ចំណុចដែលគួរឱ្យចាប់អារម្មណ៍នោះគឺ គ្រូបង្រៀននៅសាលាធនធានក៏បានបង្ហាញពីចំណាប់អារម្មណ៍ក្នុងការមានវគ្គបណ្តុះបណ្តាលបន្ថែមជាងគ្រូបង្រៀននៅក្នុងសាលាទូទៅ ទោះបីជាពួកគេមានឱកាសច្រើនក្នុងការចូលរួមក្នុងកម្មវិធីបណ្តុះបណ្តាលក្នុងអំឡុងពេលបិទសាលាក៏ដោយ។

កត្តាដែលជះឥទ្ធិពលលើការត្រៀមខ្លួនរបស់គ្រូសម្រាប់ការបង្រៀនតាមអនឡាញ

លទ្ធផលនៃការស្រាវជ្រាវបានបង្ហាញថា លក្ខណៈបុគ្គលដែលមានឥទ្ធិពលលើការត្រៀមខ្លួនរបស់គ្រូសម្រាប់ការបង្រៀនតាមអនឡាញរួមមាន ភេទ អាយុ ការយល់ឃើញពីបញ្ហាប្រឈមក្នុងដំណើរការសិក្សាតាមអនឡាញ និងការយល់ឃើញពីប្រសិទ្ធភាពនៃការរៀនតាមអនឡាញ។ គ្រូបង្រៀនប្រុសទំនងជាត្រៀមខ្លួនជាស្រេចក្នុងការប្រើប្រាស់បច្ចេកវិទ្យាប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាពក្នុងការបង្រៀនក្នុងថ្នាក់របស់ពួកគេ ដោយសារពួកគេមានពិន្ទុខ្ពស់នៃចំណេះដឹងផ្នែកគរុកោសល្យបច្ចេកវិទ្យា (TPACK) និងលទ្ធផលគួរឱ្យចាប់អារម្មណ៍ចំនួនបួនផ្សេងទៀត។ ដោយប្រកាន់ខ្ជាប់នូវកត្តាផ្សេងទៀតជាបន្តបន្ទាប់ ពិន្ទុ TPACK របស់គ្រូបុរសគឺ 0.230 ខ្ពស់ជាងមិត្តភក្តិបង្រៀនស្រីរបស់ពួកគេ។ អាយុក៏ត្រូវបានគេរកឃើញថាជាប់ពាក់ព័ន្ធនឹងការត្រៀមខ្លួនរបស់គ្រូបង្រៀន។ នេះមានន័យថាគ្រូបង្រៀនដែលមានវ័យចំណាស់កាន់តែមានភាពលំបាកសម្រាប់ពួកគេក្នុងការទទួលយកបច្ចេកវិទ្យាអប់រំនៅក្នុងការប៉ាន់ស្មានទាំងអស់។ ការកើនឡើងអាយុមួយឆ្នាំកាត់បន្ថយពិន្ទុ TPACK ដោយ 0.011 ហើយស្ថិតិគួរឱ្យកត់សម្គាល់នៅកម្រិត 1% ។ ការយល់ឃើញរបស់គ្រូចំពោះបញ្ហាប្រឈមក្នុងការអនុវត្តការបង្រៀនតាមអនឡាញគឺជាប់ទាក់ទងជាវិជ្ជមានជាមួយនឹងការត្រៀមខ្លួនរបស់គ្រូ។ ឥទ្ធិពលរបស់វាគឺធំជាពិសេសទៅលើសមាសធាតុចំនេះដឹងបច្ចេកវិទ្យា (TK)។ និយាយម្យ៉ាងទៀត អ្នកដែលគិតថាវាពិបាកក្នុងការដឹកនាំថ្នាក់រៀនតាមអនឡាញ ទំនងជាមានចំណេះដឹងទូទៅ និងជំនាញលើបច្ចេកវិទ្យាទាប។ កត្តាគួរឱ្យកត់

សម្គាល់មួយទៀតគឺការយល់ឃើញរបស់គ្រូអំពីប្រសិទ្ធភាពនៃការបង្រៀនតាមអនឡាញ [1] ។ វាមានទំនាក់ទំនងជាវិជ្ជមានជាមួយសមាសធាតុទាំងអស់ លើកលែងតែ TK ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ការសិក្សាមិនបានរកឃើញទំនាក់ទំនងសំខាន់ណាមួយរវាងកម្រិតនៃការអប់រំ និងការត្រៀមខ្លួនរបស់គ្រូសម្រាប់ការបង្រៀនតាមអ៊ីនធឺណិតនោះទេ។

កត្តាពីរដែលទាក់ទងនឹងការទទួលបានបច្ចេកវិទ្យា គឺការប្រើប្រាស់កុំព្យូទ័រ និងម៉ោងនៃការប្រើប្រាស់អ៊ីនធឺណិតសម្រាប់គោលបំណងបង្រៀនក្នុងរយៈពេលប្រាំពីរថ្ងៃកន្លងមកនេះ ត្រូវបានបន្ថែមនៅក្នុងគំរូប៉ាន់ស្មាន។ គ្រូបង្រៀនដែលបានប្រើកុំព្យូទ័រក្នុងរយៈពេលប្រាំពីរថ្ងៃចុងក្រោយនេះ ហាក់ដូចជាបង្ហាញពីកម្រិតខ្ពស់នៃការត្រៀមខ្លួន ហើយទំនាក់ទំនងរបស់វាមានសារៈសំខាន់តាមស្ថិតិរវាងកម្រិត 5% និង 10%។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ការជាប់ទាក់ទងគ្នារវាងរយៈពេលដែលគ្រូបង្រៀនបានចំណាយលើអ៊ីនធឺណិត និងការត្រៀមខ្លួនរបស់គ្រូគឺមានលក្ខណៈស្ថិតិមិនសំខាន់នៅក្នុងគំរូទាំងប្រាំ។

ចំណុចដែលគួរអោយចាប់អារម្មណ៍មួយទៀតនៃការសិក្សានេះគឺការអង្កេតទៅលើកត្តាសាលារៀនដែលមានឥទ្ធិពលលើការត្រៀមខ្លួនរបស់គ្រូ។ ទីតាំង ប្រភេទ និងទំហំនៃសាលាត្រូវបានគេរកឃើញថាជះឥទ្ធិពលដល់ការត្រៀមខ្លួនរបស់គ្រូសម្រាប់ថ្នាក់រៀនអនឡាញ។ បើប្រៀបធៀបទៅនឹងមិត្តរួមខេត្តរបស់ពួកគេ គ្រូបង្រៀនដែលធ្វើការនៅសាលារៀនក្នុងទីក្រុងភ្នំពេញមានពិន្ទុ TPACK ខ្ពស់ជាង 0.209 ហើយកត្តានេះក៏មានទំនាក់ទំនងជាវិជ្ជមានជាមួយ TCK និងពិន្ទុរួមផងដែរ។ ការរកឃើញដ៏គួរឱ្យភ្ញាក់ផ្អើលមួយទៀតគឺថា គ្រូបង្រៀននៅសាលាធនធានមានទំនោរមិនសូវត្រៀមខ្លួនជាស្រេចជាងគ្រូបង្រៀននៅសាលាទូទៅ។ លើសពីនេះ សម្ភារៈសិក្សាហាក់មិនមានឥទ្ធិពលលើការត្រៀមខ្លួនរបស់គ្រូបង្រៀនផងដែរ។ ការស្ទង់មតិគ្រូបង្រៀនរបស់យើងក៏បង្ហាញផងដែរថា សមាមាត្រដ៏ល្អនៃគ្រូបង្រៀនមានលទ្ធភាពប្រើប្រាស់កុំព្យូទ័រ និងឧបករណ៍ ICT ផ្សេងទៀតនៅសាលារបស់ពួកគេ ប៉ុន្តែពួកគេមិនប្រើប្រាស់វាទេ។ គ្រូបង្រៀនភាគច្រើនបានប្រើប្រាស់ទូរស័ព្ទដៃវៃឆ្លាតជាចម្បងជំនួសឱ្យកុំព្យូទ័រសម្រាប់ការបង្រៀនតាមអនឡាញ។ ទំហំនៃសាលារៀនដែលវាស់វែងដោយចំនួនគ្រូបង្រៀនត្រូវបានរកឃើញថាមានផលប៉ះពាល់អវិជ្ជមានលើ TPACK និងពិន្ទុរួម ប៉ុន្តែមិនមែនលទ្ធផលបីផ្សេងទៀតដែលចាប់អារម្មណ៍នោះទេ។

អនុសាសន៍

ការរកឃើញពីការសិក្សាបង្ហាញថា គ្រូបង្រៀនស្ទើរតែទាំងអស់នៅអនុវិទ្យាល័យមានបទពិសោធន៍បង្រៀនតាមអនឡាញក្នុងអំឡុងពេលបិទសាលា ទោះបីជាវិធីសាស្ត្រនៃការចែកចាយមេរៀនអាចប្រែប្រួលក៏ដោយ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ភ្លាមៗបន្ទាប់ពីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាបានប្រកាសបើកសាលារៀនឡើងវិញ គ្រូបង្រៀនមួយចំនួនធំបានផ្លាស់ប្តូរទាំងស្រុងទៅការបង្រៀន និងរៀនក្រៅបណ្តាញ ហើយគ្រូបង្រៀនតិចតួចបំផុតប្រើប្រាស់វិធីសាស្ត្រចម្រុះដែលមានទាំងវិធីសាស្ត្របង្រៀនតាមអនឡាញ និងក្រៅប្រព័ន្ធអនឡាញ។

[1] យើងស្នើសុំគ្រូបង្រៀនធ្វើការដាក់ពិន្ទុលើប្រសិទ្ធភាពនៃការបង្រៀនតាមអនឡាញពី ០-១០០

គួបផ្សំនឹងសម្ភារៈមិនគ្រប់គ្រាន់សម្រាប់ការបង្រៀនតាមអនឡាញ ការពិតដែលថាគ្រូបង្រៀនភាគច្រើនផ្តល់ការបង្រៀនតាមប្រព័ន្ធអនឡាញរបស់ពួកគេតាមរយៈទូរស័ព្ទដៃវៃឆ្លាត ដោយសារការចូលប្រើប្រាស់ចំណេះដឹងផ្នែកកុំព្យូទ័រ និងបច្ចេកវិទ្យានៅមានកម្រិត ជាការបង្ហាញអោយឃើញថា ថ្នាក់រៀនអនឡាញមិនសូវមានអន្តរកម្ម និងមានគុណភាពទាបជាង។ នៅក្នុងផ្នែកចំណេះដឹងទាំងបី គ្រូបង្រៀនកម្ពុជាទទួលបានពិន្ទុទាបបំផុតនៅក្នុងចំណេះដឹងផ្នែកបច្ចេកវិទ្យា និងខ្ពស់បំផុតនៅក្នុងចំណេះដឹងគរុកោសល្យ។ នៅកម្រិតបុគ្គល កត្តាដែលត្រូវបានគេរកឃើញថាមានឥទ្ធិពលលើការត្រៀមខ្លួនរបស់គ្រូ រួមមាន ភេទ អាយុ ការយល់ឃើញពីបញ្ហាប្រឈម និងប្រសិទ្ធភាពនៃថ្នាក់រៀនតាមប្រព័ន្ធអនឡាញ។ បទពិសោធន៍នៃការបង្រៀននៅសាលាឯកជន និងអន្តរកម្មរវាងសិស្ស និងគ្រូក៏ត្រូវបានរកឃើញថាមានឥទ្ធិពលវិជ្ជមានលើការត្រៀមខ្លួន ខណៈដែលការអប់រំរបស់គ្រូ និងការបណ្តុះបណ្តាលហាក់ដូចជាគ្មានប្រសិទ្ធភាពក្នុងការរៀបចំគ្រូសម្រាប់ថ្នាក់រៀនតាមអនឡាញ ។ ការមានកុំព្យូទ័រអាចបង្កើនការត្រៀមខ្លួនរបស់គ្រូបង្រៀន ប៉ុន្តែវាហាក់ដូចជាគ្រូមិនទទួលបានអត្ថប្រយោជន៍ពីសម្ភារៈសាលាទេ។ វាក៏ត្រូវបានឆ្លុះបញ្ចាំងផងដែរដោយការពិតដែលថាសមាមាត្រដ៏ច្រើននៃគ្រូបង្រៀនមានលទ្ធភាពប្រើប្រាស់កុំព្យូទ័រសាលារៀន និងឧបករណ៍ផ្សេងទៀត ប៉ុន្តែពួកគេមិនបានប្រើប្រាស់វាទេ។ គ្រូបង្រៀននៅទីក្រុងភ្នំពេញត្រូវបានរៀបចំកាន់តែច្រើនសម្រាប់ថ្នាក់និម្មិត ខណៈដែលគ្រូបង្រៀននៅសាលាធនធានមិនសូវត្រៀមខ្លួនក្នុងការទទួលយកបច្ចេកវិទ្យាក្នុងការបង្រៀនរបស់ពួកគេ។

- គ្រូបង្រៀនស្ទើរតែទាំងអស់បានរាយការណ៍ថាកម្មវិធីបណ្តុះបណ្តាលគ្រូដំបូងរបស់ពួកគេមិនបានបំពាក់ឱ្យពួកគេនូវជំនាញ និងចំណេះដឹងគ្រប់គ្រាន់សម្រាប់ការបង្រៀនតាមអនឡាញទេ ហើយក៏ត្រូវការកម្មវិធីបណ្តុះបណ្តាលបន្ថែមផងដែរដើម្បីបង្រៀនតាមអនឡាញ។ ក្នុងន័យនេះ ចាំបាច់ត្រូវពិនិត្យមើលឡើងវិញនូវកម្មវិធីសិក្សាបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ និងពិនិត្យមើលថាតើវគ្គសិក្សា EdTech បន្ថែមទៀតគួរតែត្រូវបានណែនាំនៅក្នុងកម្មវិធី ក៏ដូចជាផ្តល់វគ្គបណ្តុះបណ្តាលជាប្រព័ន្ធនៅលើ EdTech សម្រាប់គ្រូបង្រៀនសកម្ម។ គ្រូស្រី និងចាស់ទុំក៏សមនឹងទទួលបានការគាំទ្របន្ថែមផងដែរ ដោយសារពួកគេបង្ហាញពីកម្រិតនៃការត្រៀមខ្លួនទាប។
- ជាមួយនឹងនិន្នាការបច្ចុប្បន្ន (នៅពេលនៃការស្ទង់មតិ) ការរៀនតាមអនឡាញទំនងជាមិនស្ថិតស្ថេរបន្ទាប់ពីជំងឺ រាតត្បាតទេ ហើយសាលារៀន និងគ្រូបង្រៀនភាគច្រើននឹងត្រឡប់ទៅថ្នាក់រៀនដូចធម្មតាវិញ។ ដោយគិតពីអត្ថប្រយោជន៍ និងសក្តានុពលនៃការរៀនអនឡាញ និងភាពមិនច្បាស់លាស់នាពេលអនាគត ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា គួរតែខិតខំប្រឹងប្រែងបន្ថែមទៀត ដើម្បីរក្សាវិធីសាស្ត្របង្រៀនតាមអនឡាញដែលជាផ្នែកមួយនៃការរៀន និងការបង្រៀន យ៉ាងហោចណាស់អាចប្រើប្រាស់នៅសាលារៀនដែលមានធនធានគ្រប់គ្រាន់។ ប្រសិនបើប្រើប្រាស់ប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព ការរៀនតាមអនឡាញអាចបំពេញបន្ថែមទៅលើការរៀនតាមបែបប្រពៃណី និងការបង្រៀនដើម្បីបង្កើនគុណភាពអប់រំ និងកាត់បន្ថយវិសមភាព។
- គ្រូបង្រៀនភាគច្រើនមានលទ្ធភាពប្រើប្រាស់កុំព្យូទ័រសាលារៀន និងឧបករណ៍ឌីជីថលផ្សេងទៀត ប៉ុន្តែមិនបានប្រើប្រាស់វាទេ។ គួរតែមានការស៊ើបអង្កេតបន្ថែមលើហេតុផលដែលនៅពីក្រោយការប្រើប្រាស់ធនធានរបស់សាលារៀន និងរបៀបដែលធនធានទាំងនេះអាចត្រូវបានប្រើប្រាស់ប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព។

ឯកសារយោង

Abadie, Alberto, Susan Athey, Guido W. Imbens, and Jeffrey Wooldridge. 2017. "When Should You Adjust Standard Errors for Clustering?," November. https://doi.org/10.3386/W24003.

Alper, A. 2020. "K-12 Distance Education in the Pandemic Process: A Case Study." *Milli Egitim* 49 (1): 45–67.

Ardiç, Mehmet Alper. 2021. "Examination of Turkish Mathematics Teachers Technology Integration Levels and Their Self-Confidence in TPACK." *Malaysian Online Journal of Educational Technology* 9 (4): 31–49. https://doi.org/10.52380/mojet.2021.9.4.253.

Atmacasoy, Abdullah, and Meral Aksu. 2018. "Blended Learning at Pre-Service Teacher Education in Turkey: A Systematic Review." *Education and Information Technologies* 23 (6): 2399–2422. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10639-018-9723-5.

Azhari, Budi, and Iwan Fajri. 2021. "Distance Learning during the COVID-19 Pandemic: School Closure in Indonesia." *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1875072/SUPPL_FILE/TMES_A_1875072_SM9011.DOCX.

Bolliger, Doris U., Craig E. Shepherd, and H. Victoria Bryant. 2019. "Faculty Members' Perceptions of Online Program Community and Their Efforts to Sustain It." *British Journal of Educational Technology* 50 (6): 3283–99. https://doi.org/10.1111/BJET.12734.

Boonsue, Worasiri. 2021. "Factors Influencing the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of English Teachers in Primary Schools, Chiang Mai Primary Educational Service Area 1." *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)* 12 (8): 2983–90. https://doi.org/10.17762/TURCOMAT.V12I8.4132.

Cavas, Bulent, Pinar Cavas, Bahar Karaoglan, and Tarik Kisla. 2009. "A Study on Science Teachers' Attitudes Toward Information and Communication Technologies in Education." *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 8: 1303–6521.

Dewi, Novi Ratna, Ani Rusilowati, Sigit Saptono, Sri Haryani, Wiyanto Wiyanto, Saiful Ridlo, and Prasetyo Listiaji. 2021. "View of Technological, Pedagogical, Content Knowledge (TPACK) Research Trends: A Systematic Literature Review Publish Between 2010-2020." *Journal of Turkish Science Education*. https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/1354/712.

Dita Nugrohoi, Chiara Pasquinii, Nicolas Reugeii, and Diogo Amaro. 2020. "COVID-19: How Are Countries Preparing to Mitigate the Learning Loss as Schools Reopen? Trends and Emerging Good Practices to Support the Most Vulnerable Children." https://en.unesco.org/covid19/educationresponse.

Dolighan, Tim, and Michael Owen. 2021. "Teacher Efficacy for Online Teaching during the COVID-19 Pandemic." *Brock Education Journal* 30 (1): 95–116. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289256.pdf.

Dorsah, Philip. 2021. "Pre-Service Teachers' Readiness for Emergency Remote Learning in the Wake of COVID-19." *European Journal of STEM Education* 6 (1): 01. https://doi.org/10.20897/ejsteme/9557.

Fahadi, Mugigayi, and Md. Shahadat Hossian Khan. 2022. "Technology-Enhanced Teaching in Engineering Education: Teachers' Knowledge Construction Using TPACK Framework." *International Journal of Instruction* 15 (2): 519–42.

Graham, Charles R. 2012. "Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions." In *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, edited by Curtis J. Bonk and Charles R. Graham. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Heng, Kimkong, and Koemhong Sol. 2020. "Online Learning During COVID-19: Key Challenges and Suggestions to Enhance Effectiveness." Cambodian Journal of Educational Research . December 2020. https://cefcambodia.com/2020/12/08/online-learning-during-covid-19-key-challenges-and-suggestions-to-enhance-effectiveness/.

Horn, Michael B, and Heather Staker. 2015. *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
Hsu, Liwei, and Yen Jung Chen. 2021. "Hierarchical Linear Modeling to Explore Contextual Effects on EFL Teachers' Technology, Pedagogy, and Content Knowledge (TPACK): The Taiwanese Case." *The Asia-Pacific Education Researcher 2021*, October, 1–13. https://doi.org/10.1007/S40299-021-00626-1.
Jang, Syh-Jong, and Meng-Fang Tsai. 2013. "Exploring the TPACK of Taiwanese Secondary School Science Teachers Using a New Contextualized TPACK Model." *Australasian Journal of Educational Technology* 29 (4): 566–80. https://doi.org/10.14742/AJET.282.
Junus, Kasiyah, Harry Budi Santoso, Panca Oktavia Hadi Putra, Arfive Gandhi, and Titin Siswantining. 2021. "Lecturer Readiness for Online Classes during the Pandemic: A Survey Research." *Education Sciences* 11 (3): 139. https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11030139.
Khlaif, Zuheir N, and Soheil Salha. 2020. "The Unanticipated Educational Challenges of Developing Countries in Covid-19 Crisis: A Brief Report." *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences* 11 (2): 130–34. https://doi.org/10.30476/IJVLMS.2020.86119.1034.
Khlaif, Zuheir N., Soheil Salha, Saida Affouneh, Hadi Rashed, and Lotfia Ali ElKimishy. 2021. "The Covid-19 Epidemic: Teachers' Responses to School Closure in Developing Countries." *Technology, Pedagogy and Education* 30 (1): 95–109. https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1851752.
Koehler, Matthew, and Punya Mishra. 2009. "What Is Technological Pedagogical Content Knowledge?" *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 9 (1): 60–70. https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/.
Koh, Joyce, Hwee L, Ching S. C, and Ching-Chung T. 2014. "Demographic Factors, TPACK Constructs, and Teachers' Perceptions of Constructivist-Oriented TPACK." *Educational Technology & Society* 17 (1): 185–96. https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.17.1.185.pdf.
Kuzminska, Olena, Nataliia Morze, Mariia Mazorchuk, Olha Barna, and Viktoriia Dobriak. 2021. "How to Balance Synchronous and Asynchronous Teaching and Learning: A Local Study." 2021. https://doi.org/10.34916/el.2021.13.05.
Lase, Delipiter, Trisa Genia Chrisantiana Zega, Dorkas Orienti Daeli, and Sonny Eli Zaluchu. 2022. "Parents' Perceptions of Distance Learning During COVID-19 in Rural Indonesia." *Journal of Education and Learning (EduLearn)* 16 (1): 103–13.
Mahmud, Rosnaini, and Mohd Arif Ismail. 2010. "Impact of Training and Experience in Using ICT on In-Service Teachers' Basic ICT Literacy." *Malaysian Journal of Educational Technology* 10 (2): 5–10.
Martin, Florence, Chuang Wang, Annika Jokiaho, Birgit May, and Sonja Grübmeyer. 2019. "Examining Faculty Readiness to Teach Online: A Comparison of US and German Educators." *European Journal of Open, Distance and e-Learning* 22 (1): 54. https://www.uncc.edu],.
Mishra, Punya, and Matthew J. Koehler. 2006. "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge." *Teachers College Record* 108 (6): 1017–54.
Mncube, Vusi, Emmanuel Olawale, and Winston Hendricks. 2019. "Exploring Teachers' Readiness for E-Learning: On Par with the Fourth Industrial Revolution?" *International Journal of Knowledge, Innovation and Entrepreneurship* 7 (2): 5–20.
MoEYS, and ESWP. 2021. "The Cambodia COVID-19 Joint Education Needs Assessment." Phnom Penh.
Muñoz Carril, Pablo César, Mercedes González Sanmamed, and Nuria Hernández Sellés. 2013. "Pedagogical Roles and Competencies of University Teachers Practicing in the E-Learning Environment." *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 14 (3): 462–87. https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1477.
Mwapwele, Samuel Dick, Mario Marais, Sifiso Dlamini, and Judy van Biljon. 2019. "Teachers' ICT Adoption in South African Rural Schools: A Study of Technology Readiness and Implications

for the South Africa Connect Broadband Policy." *The African Journal of Information and Communication*, no. 24 (December): 1–21. https://doi.org/10.23962/10539/28658.
Nikolopoulou, Kleopatra, Vasilis Gialamas, Konstantinos Lavidas, and Vassilis Komis. 2021. "Teachers' Readiness to Adopt Mobile Learning in Classrooms: A Study in Greece." *Technology, Knowledge and Learning* 26 (1): 53–77. https://doi.org/10.1007/s10758-020-09453-7.
Ogbonnaya, Ugorji I., Florence C. Awoniyi, and Mogalatjane E. Matabane. 2020. "Move to Online Learning during COVID-19 Lockdown: Pre-Service Teachers' Experiences in Ghana." *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19 (10): 286–303. https://doi.org/10.26803/ijlter.19.10.16.
Özgür, Hasan. 2020. "Relationships Between Teachers' Technostress, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), School Support and Demographic Variables: A Structural Equation Modeling." *Computers in Human Behavior* 112 (November): 106468. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106468.
Panol, Rowena F, Dennis G Caballes, and Ariston G Vasquez. 2020. "Teachers' Readiness Level on Online Teaching: Embracing Distance Learning Modality." *CiiT International Journal of Software Engineering and Technology* 12 (4).
Sahni, S. D, J. R Polanin, Q Zhang, L. E Michealson, S Caverly, M. L Polese, and L. Yang. 2021. "Why This Study? A What Works Clearinghouse Rapid Evidence Review of Distance Learning Programs."
Scherer, Ronny, Sarah K. Howard, Jo Tondeur, and Fazilat Siddiq. 2021. "Profiling Teachers' Readiness for Online Teaching and Learning in Higher Education: Who's Ready?" *Computers in Human Behavior* 118 (May): 106675. https://doi.org/10.1016/J.CHB.2020.106675.
Schleicher, Andreas. 2021. "The Impact of Covid-19 on Education Insights: From Education at a Glance 2020." Paris.
Schmid, Mirjam, Eliana Brianza, and Dominik Petko. 2020. "Developing a Short Assessment Instrument for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK.Xs) and Comparing the Factor Structure of an Integrative and a Transformative Model." *Computers & Education* 157 (November): 103967. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2020.103967.
Setiadi, P. M., D. Alia, S. Sumardi, R. Respati, and L. Nur. 2021. "Synchronous or Asynchronous? Various Online Learning Platforms Studied in Indonesia 2015-2020." *Journal of Physics: Conference Series* 1987 (1): 012016. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1987/1/012016.
Shea, Peter. 2019. "Bridges and Barriers to Teaching Online College Courses: A Study of Experienced Online Faculty in Thirty-Six Colleges." *Journal of Asynchronous Learning Networks* 11 (2): 73–128. https://doi.org/10.24059/OLJ.V11I2.1728.
Shi, Yafei, Mingwen Tong, and Taotao Long. 2021. "Investigating Relationships among Blended Synchronous Learning Environments, Students' Motivation, and Cognitive Engagement: A Mixed Methods Study." *Computers & Education* 168 (July): 104193. https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2021.104193.
Shulman, Lee. 1987. "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform." *Harvard Educational Review* 57 (1): 1–23. https://doi.org/10.17763/HAER.57.1.J463W79R56455411.
UNESCO, UNICEF, World Bank, and OECD. 2020. "What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic." Paris, New York, Washington D.C. http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en.
Ventayen, Randy Joy M. 2018. "Teachers' Readiness in Online Teaching Environment: A Case of Department of Education Teachers." *Journal of Education, Management and Social Sciences* 2 (1): 94–106.
World Bank. 2021. "Cambodia Economic Update: Living with Covid: The Impact of the Covid-19 Pandemic." Phnom Penh: World Bank Group.

Ministry of Education, Youth and Sport
Department of Policy

Policy Brief

Factors Influencing Science and Social Science Stream Choices at Upper Secondary Education in Cambodia

Sokunrith Pov, Ratha Chey, Bunnath Ob, Makara Hak, Linda Seang, and Sophal Souk
Corresponding author: Sokunrith Pov, Email: sokunrithp@gmail.com

Introduction

The Royal Government of Cambodia (RGC) has laid out the Industrial Development Policy (IDP) 2015-2025, which is considered as a crucial mean to move the country from a low-middle-income country to an upper-middle-income country by 2030 and a high-income country by 2050 (RGC, 2015). This ambition is a crucial endeavor to transform Cambodia from an agricultural-base to industrial-base country. To realize its vision, the emphasis on Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) education in promoting the national economy and developing human resources is one of the vital goals as mentioned in the National Strategic Development Plan (NSDP) 2019-2023 (RGC, 2019).

To align with the RGC's visions and goals, the Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS) has put a strong effort in formulating the New Generation Schools (NGS) and STEM policy in 2016 (MoEYS, 2016a, 2016b). The establishment of NGS and STEM policy aims to promote science education and attract more students to choose science stream at upper secondary education and especially pursue higher education in STEM-related majors. To support the government policy, the Asian Development Bank (ADB) has formulated a project entitled "Second Upper Secondary Education Sector Development Program (USESDP-II)" to provide financial and technical support to improve access to upper secondary education. Among various objectives of the project, one of the vital sub-objectives is to provide an educational grant to students of grades 11 and 12 who choose science stream at the Secondary

Resource Schools (SRS). The primary purpose of this sub-objective is to encourage more students to opt for science stream so that they are also expected to pursue higher education in STEM-related major at university. The project based on this objective has been implemented in SRS of all 25 provinces and cities in Cambodia, including seven disadvantaged provinces namely Koh Kong, Banteay Meanchey, Ratanak Kiri, Mondulkiri, Stung Treng, Kratie, and Oddar Meanchey. To date, among the total target of 6,000 students, 4,334 students have received this grant nationwide. And, it has been estimated that 1,783 more will receive this grant for the academic year 2020-2021. Through this educational grant, it is expected that there will be an increase in the number of students enrolling in STEM-related majors in higher education (see ADB, 2020; MoEYS, 2020b).

However, it has been found that not only the enrollment in science stream at upper secondary education has been decreasing but also a large number of students choosing STEM-related majors at higher education tend to significantly decline over the years (see Kao & Shimizu, 2020). These trends have become a serious concern for Cambodia to achieve its development ambitions in 2025 and toward 2030 and 2050. An urgent investigation is deemed necessary.

Rationale

As mentioned earlier, although the RGC, MoEYS and ADB have put a strong effort on promoting STEM at upper secondary education and higher education, it has been found that a large proportion of students have increasingly opted for the social science to science stream over the past years at the upper secondary level. The enrollment rate in science stream sharply fell from 94.30 percent in 2014 to only 38.60 percent in 2020, whereas the enrollment rate in social science stream significantly increased from 5.70 percent in 2014 to 61.40 percent in 2020 (MoEYS, 2020a). Due to the significant decrease of enrollment rate in science stream, the present study is deemed as a crucial mean to rigorously investigate and explain in-depth on what might be the main reasons pushing more students to choose social science stream at the upper secondary level in Cambodia.

Recently, there are several studies that have investigated factors affecting major choices at higher education. However, these studies focused on only students and the downtrend of STEM-related major choices at higher education. Additionally, only a quantitative approach was employed (see Kao, 2020; Kao & Shimizu, 2020; Sovansophal, 2019; Sovansophal & Kinya, 2020; Sovansophal & SHIMIZU, 2019). Meanwhile, the current study specifically

focused on factors leading students at upper secondary education to increasingly choose social science stream over science stream.

The results will provide a clear insight into the root causes of a sharp decrease in science-stream enrollment rate to the RGC, MoEYS and especially ADB to find appropriate immediate and future interventions and policy options to attract more students to choose science stream. It will especially provide a clear insight to ADB to evaluate the scholarship grant project for the upper secondary school students choosing science stream in the target provinces. The findings will also indicate whether the project is helping to support the RGC's visions and MoEYS policy to promote STEM education at higher education. Moreover, the results will inform the policymakers and related stakeholders in the education sector on what should be done next to ensure the increase of science-stream enrollment and STEM-related-major graduates. The results will also partly respond to the RGC's goals and visions in 2025 and toward 2030 and 2050.

Promoting STEM in Cambodia

MoEYS has put a strong effort on education reform for improved quality of education, especially to strengthen STEM education, to develop human resources in STEM fields in responding to the vision of the RGC that aims to transform Cambodia to an upper-middle-income country by 2030 and a developed country by 2050. As a reflection of the ministry's commitment, it has been observed that the Policy on Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) was developed and implemented in 2021 to promote STEM at general and higher education levels to meet the needs of the labor market and the ASEAN community (MOEYS, 2016a). In 2016, MoEYS also issued another New Generation School Policy (NGS) with seven objectives. For the sixth objective, the policy seeks to improve teaching standards through new approaches, including competitive recruitment, task-based incentives, teacher training on educational technology and STEM, skills in identifying problems and solutions, and teacher career pathway linked to professional development opportunities for teachers (MOEYS, 2016b).

In 2010, MoEYS has issued a "Guidelines on the Practice of General Education Curriculum at Upper Secondary Schools" in line with STEM policy to strengthen students' capacity for higher education and promote STEM education in Cambodia. The initiative was the government's endeavor in producing human resource in the fields of STEM to transform Cambodia from an agriculture-based to an industry-based country. This initiative sets a new

norm to educational stream at upper secondary school where classes are divided into two main streams: science stream and social science stream. Students are required to choose either social science of science stream at grade 10 and enroll in selected stream at grade 11. However, students are also allowed to change a stream choice at grade 12. Annually, students of grade 10 are informed about stream choices on April and register for a preferred stream on May so that the school prepare the number of classes into two streams and announce for the new academic year. Students of both streams are required to take the same 13 subjects for 32 hours per week. There is no difference in subjects for both streams. However, the distinguished feature is only about the number of hours for each subject. Students of social science stream are required to take more hours on social science subjects, while students of science stream are required to take more hours on science subjects (see MoEYS, 2010). The detail of subjects and hours taken are presented in the table below.

Dominant factors on stream choices and recommendations

This study has clearly identified the main reasons that influence science and social science stream choices by reflecting the results through a mixed-method approach. The results of the mixed-method approach made it clear that the results were highly interconnected, leading us to conclude that the results of this approach could be synthesized into a single discovery and combined to interpret from a common phenomenon as discussed below.

Effects of demographic variables

Through previous studies involving STEM studies in Cambodia (e.g., Kao and Kinya, 2020; 2020; 2019; 2020; 2019), we have observed that the results of current study provide additional significantly new findings and perspectives for researchers and policymakers in Cambodia. The current study found that age, Gender, Age, Easy to pass national exam, High passing rate, Want to get good grade, Spend much money for private torturing and Consider a major in STEM at higher education had significant impact stream choices, which encouraged more students to opt for social science stream over science stream.

The results indicated that students who were poorly educated and at risk of dropping out of schools were older students (e.g., Branson et al., 2014; Colclough et al., 2000; Jorgensen et al., 2009; Li et al., 2013). For social science students, they were often found to come from a group of students having poor performance and being at risk, which led to the fear of failing the exam. Therefore, most of the older students always tended to choose the social science stream because of the ease of national exams, the high passing rate, the desire for good grades,

and less spending for private torturing classes on science subjects such as Math, Physics or Biology. It could be concluded that the increase in the selection of social science stream because students just wanted to pass the national exam. After passing, they would consider choosing a subject related to STEM in higher education. Thus, whether students chose social science or science stream, it did not influence their desired major choices at higher education.

The decline in the enrollment rate in science stream may not seem to be a good thing, but the results of this research made it clear that the trend and concerns of this decline were not the main problems. Even though most students chose social science stream just to pass the exam, it was found that it was with up to 67 percent more chance that social science students would choose a STEM-related major more than science students. This findings marked that division of social sciences and science streams was problematic for students, teachers and educators as a whole. Because the differences between the two classes depended only on the different number of hours of the subject, students and teachers found it difficult to learn and teach in order to meet the purpose of strengthening students' performance in science subjects. Therefore, to meet this goal, the curriculum for social science and science streams should be adjusted with not only the number of hours but also the contents between the two streams.

Subject mastery

Based on the results of both qualitative and quantitative research, we found that most students chose a stream according to their abilities and preferences. Social science students were found to have poor ability in science subjects such as Mathematics, Physics and Chemistry, but they exceled in Khmer language and Geography. This result is a new finding that complements previous studies, especially the studies of Kao and Kinya (2020; 2020; 2019; 2020; 2019) in Cambodia. Since students were allowed to change streams in grades 11 or 12, there was a student reported to have changed from science to social science class because they did not have the ability to study science subjects and their choice was just to follow their friends'. As a result, a large number of students chose a stream according to their abilities, but there were also some students who were claimed by their students, teachers and principals that they normally follow their friends' choices without considering their abilities. In order to motivate students to choose the appropriate stream according to their abilities, the teacher has a very important role. The teacher is the one who knows best which students are capable in what subject. Therefore, in order to help students, each school should develop a policy to assess students' abilities through the evaluation of teachers in each subject in grade 10, which is a

better way for students to decide the appropriate stream. We can first get students to choose, then the evaluation committee reviews those options and provide feedback to students on whether they can actually study in that class. The evaluation committee can then decide to place the students in each class category. Currently, some schools evaluate students to enter science through exams, but this method does not seem to be effective when the evaluation score is not used appropriately to place students according to the results of the assessment. Only the evaluation by subject teachers through the establishment of an evaluation committee can be more effective.

Mathematics and science self-efficacy

The present study found that learning science in school, science self-concept, and extracurricular activities in science significantly influenced students' stream choices in line with previous studies, such as Kao and Shimizu (2020) and Hackett (1995, as cited in Usher & Pajares, 2009). Social science students seemed to dislike studying sciences in school and thought that science was not important. However, it was observed that about 62 percent of them participated in science activities outside schools more than science students. This finding was related to the initial finding that even though social science students excelled in science subjects, they chose social studies to only pass the exam and then chose STEM-related majors at higher education. Moreover, due to the current technological advancement and promotion of digital education, students have a broad access to study science subjects on social media such as Facebook, where the Ministry of Education, Youth and Sports and other networks always uploads learning contents, especially related to the course that students of any grade can learn. So, students can learn on their own at any time out of schools, especially during Covid-19 pandemic and school closure.

Family related factors

There were a number of family factors that motivated students to choose a social science stream over a science stream, such as parental advice on choosing a stream, children's study expectations, and especially family socioeconomic issues. It was found that these results were strongly correlated with previous studies, such as those of Arslan (2016), Vallejo (2019), Resh (1998), Kao and Shimizu (2020) and Kinyota (2013). The results of the current study showed that the parents of social science students did not give advice to their children and had low expectations for their children's education. And, most of them were living in poverty. About 67 percent of social science students are from poor families. For high school students,

they need a lot of extra time to practice exercise to prepare for the high school diploma exam. For science students, there are many subjects that need to attend more private torturing classes, such as math, physics, chemistry and biology. Private torturing is a heavy burden for parents who have to fund their children to pay for private torturing classes. Especially, it is a heavy burden for low-income families. Therefore, the findings of the current study claim that students just want to pass the exam. They don't need to spend much money on private torturing classes, especially students from poor families. This makes most students decide to more and more opt for social science stream over science stream. Therefore, family socioeconomic issue really influences the decision to choose a stream. Stream division is not a good strategy and appropriate to livelihood of the majority of Cambodian people due to a huge gap in socioeconomic status.

School related factors

For the school factor, the results showed that the teacher's attention, the teacher's explanation, the teacher's instructions in each subject class, and the school policy and guidance of each school on stream choices significantly influenced the student's decision. Teachers are considered the closest and most knowledgeable of students' abilities. Teachers can motivate students to understand the principles, importance, and career goals when choosing a suitable stream as also claimed by Kao and Shimizu. (2019) and Woolnough (1994). For teaching at the upper secondary level in Cambodia, science teachers are also required to teach social science classes, which the number of hours in science subjects is less than science class a week. I was reported that this matter led social science students to pay less attention to science subjects, which led to less effective teaching and learning. At the same time, social science teachers faced the same problem when teaching science students. It has been observed that the division of classes into two categories not only does not weigh on improving learning, but it also creates problems for students' participation in teaching and learning. This can reduce the effectiveness of student performance for students in both the social science and the science class. As mentioned above, if the class division policy is to be maintained, not only the number of hours should be adjusted, but also the curriculum for both classes should be revised accordingly.

Outcome-expectation related factors

The findings from both qualitative and quantitative studies revealed that students tended to choose science stream because they had an outcome-expectation related STEM fields,

which is consistent with some previous studies (see, Bandura, 1977; Royo & Lamela, 2021; Kinyota, 2013). According to the finding of the current study, it has been found that the selection of science was strongly related to students' expectation, plan, and professional skills after graduating from high schools. It means that students who chose science stream seemed to have the expectation that they would acquire skills for careers related to STEM and hope to earn more money in the future. Therefore, it is very important to guide students to understand the importance of STEM majors and give them advice on STEM majors to attract their attention and encourage them to become interested in STEM. In addition, all stakeholders who work with and advise students also need to understand STEM as well as career choices related to STEM that students want to pursue in the future to guide them to meet their expectations, especially students who expect something in return from mathematics and science.

Encouragement to participate in science and mathematics

Motivation from people around is an important factor in motivating students to decide and do something. In fact, the results of the current study clearly showed that the motivation of parents, principals, and social environment really contributed to encouraging students to choose science stream, which is also in line with some previous studies (see, Koa & Shimizu, 2020; Kinyota, 2003). Meanwhile, parents who are considered the closest people to students have the most opportunity and influence on students' decision making by providing counseling in the process of choosing between science and social science streams. Hence, the understanding of parents of students on academic skills and job market need is really important to help guide students to choose the right stream. In addition, for social environment, it seemed that students had a greater understanding of the needs of the job market in today's Cambodian society. Students choosing science stream thought that current job market trend required them to choose science stream and STEM for job opportunities after graduation.

The results of the current study also found that female students did not seem to be encouraged to choose science stream, but they were alternatively encouraged to choose social science stream. Students who chose social science stream were found to be more likely commended if they chose a course that was not related to STEM. Based on these two factors, it can be concluded that the negative mindset that skills and careers related to STEM is still deemed not suitable for women in Cambodian society.

Scholarship and other factors

It has been found that receiving scholarships provided by ADB projects significantly increased 36 percent chance of science stream choice. This means that scholarship was a motivational agent for high school students to prominently choose science stream. However, the percentage was quite small. It was not possible to guarantee that students who received this scholarship would remain in science stream until they finished high school and chose STEM related majors at the university. In the Binary Logistic regression model, it was found that scholarship fee and the importance of the scholarship did not seem to have influence on stream choices for grade 12 students. Therefore, relying solely on scholarships could not guarantee that there would be an increase in enrollment in science stream at the upper secondary level, Thus, relevant stakeholders need to consider the key factors described above. In addition, this study found that 58.2 percent of students were unaware of the ADB scholarships. Therefore, the information about all types of scholarship should be widely and effectively disseminated to students, especially poor students and outstanding students of science subjects.

References

ADB. (2020). *Midterm Review Mission of Loan 3427-CAM: Upper Secondary Education Sector Development Program and PATA 9178-CAM: Accelerating Policy Reforms in Secondary Education* Retrieved from Phnom Penh:

Arslan, Y. (2016). *Determinants of the choice of high school track in Turkey* [Unpublished master's thesis]. Institute of Social Science.

Ayalon, H. & Yogev, Abraham. (1997). Students, and enrollment in science and humanity courses in Israeli secondary education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(1).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Branson, N., Hofmeyr, C., & Lam, D. (2014). Progress through school and the determinants of school dropout in South Africa. *Development Southern Africa*, *31*(1), 106–126.

Buser, T., Peter, N., & Wolter, S. C. (2017). Gender, competitiveness, and study choices in high school: Evidence from Switzerland. American economic review, 107(5), 125-30.

Colclough, C., Rose, P., & Tembon, M. (2000). Gender inequalities in primary schooling: The roles of poverty and adverse cultural practice1. *International Journal of Educational*

Development, *20*(1), 5–27.

Contemporary Educational Psychology, 39, 89-101.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*: Sage publications.

Dustmann, C. (2004). Parental background, secondary school track choice, and wages. *Oxford Economic Papers*, *56*(2), 209-230. https://doi.org/10.1093/oep/gpf048.

Eam, P., & et al.(2019): Correlates of STEM major choice: A quantitative look at Cambodian university freshmen. *Research in Science & Technological Education*, DOI:10.1080/02635143.2019.1682987.

Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational behavior 18*(3), 326-339.

Incoming Senior High School Students (No. 6863). EasyChair.

Jorgensen, S., Ferraro, V., Fichten, C., & Havel, A. (2009). Predicting College Retention and Dropout: Sex and Disability. *Online Submission*, (June), 10. Retrieved from http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED505873

Kao, S. (2020). Cambodian Upper Secondary School Students' Attitudes towards Science: Trends and Patterns. *Journal of International Development and Cooperation, 26*(1), 15-27.

Kao, S. (2020). Cambodian Upper Secondary School Students' Attitudes towards Science: Trends and Patterns. *Journal of International Development and Cooperation, 26*(1), 15-27.

Kao, S. & Shimizu, K.(2019). Factors affecting students' choice of science and engineering majors in higher education of Cambodia. *International Journal of Curriculum Development and Practice*, 21(1), 69-82.

Kao, S., & Shimizu, K. (2020). A Review on STEM Enrollment in Higher Education of Cambodia: Current Status, Issues, and Implications of Initiatives. *Journal of International Development and Cooperation, 26*(1), 123-134.

Kinyota, M. (2013). Students' perceptions of factors influencing choice of science streams in Tanzania *secondary schools [unpublished master's thesis). Master's Capstone Projects (166).*

Li, Q., Zang, W., & An, L. (2013). Peer effects and school dropout in rural China. *China Economic Review*, *27*, 238–248. https://doi.org/10.1016/j.chieco.2013.04.002

Li, X., &Kuan, P. Y. (2018, May 25-27). The effect of single-sex schooling on high school girls'curriculum tracking selection in Taiwan [Paper presentation]. 2018 Spring Meeting

of the Research Committee on Social Stratification and Mobility (RC28) of the International Sociological Association (ISA), Seoul, Republic of Korea.

MoEYS. (2010). *Guidelines on the Practice of General Education Curriculum at Upper Secondary Schools*. (23). Phnom Pehn, Cambodia

MoEYS. (2016a). *Plicy Guidelines for New Generation Schools: For Basic Education in Cambodia*. Phnom Penh, Cambodia

MoEYS. (2016a). *Plicy Guidelines for New Generation Schools: For Basic Education in Cambodia*. Phnom Penh, Cambodia

MoEYS. (2016b). *Policy on Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education*. Phnom Penh, Cambodia

MoEYS. (2016b). *Policy on Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education*. Phnom Penh, Cambodia

MoEYS. (2020a). *The enrollment statistics of science and social science streams at upper secondary education*. Phnom Penh, Cambodia

MoEYS. (2020b). *Upper Secondary Education Sector Development Project: ADB Loan 3427-CAM (COL)*. Retrieved from Phnom Penh:

Paik, S., & Shim, W. J. (2012). Tracking and college major choices in academic high schools in South Korea. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *22*(4), 721-730. http://doi.org/10.1007/s40299-012-0035-.

Resh, N. (1998). Track placement: How the" sorting machine" works in Israel. American Journal of Education, 106(3), 416-438.

RGC. (2015). *Cambodia Industrial Development Policy 2015-2025: Market Orientation and Enabling Environment for Industrial Development*. Retrieved from

RGC. (2019). *National Strategic Development Plan 2019-2023*. Phnom Penh, Cambodia

Royo, J., & Lamela, R. (2021). Track Preference and Influences in the Choice of Track of

Sovansophal, K. (2019). Family socioeconomic status and students' choice of STEM majors. *International Journal of Comparative Education and Development*.

Sovansophal, K., & Kinya, S. (2020). Factors Affecting Cambodian Upper Secondary School Students' Choice of Science Track. *International Journal of Sociology of Education, 9*(3), 262-292.

Sovansophal, K., & SHIMIZU, K. (2019). Factors Affecting Students' Choice of Science and Engineering Majors in Higher Education of Cambodia. *International Journal of Curriculum Development and Practice, 21*(1), 69-82.

Stokking, K. M. (2000). Predicting the choice of physics in secondary education. *International Journal of Science Education*, *22*(12), 1261-1283. https://doi.org/10.1080/095006900750036253.

Usher, E. L, & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study.

Vallejo, O.T. (2019). Personality and socio-economic factors influencing the choice of academic track among senior high schoolers. *Inter. J. Acad. Educ. Rev.*, 7(3). 28-33.

Woolnough, B. E. (1994). Factor affecting students' choice of science and engineering. International Journal of Science Education, 16, 659-676.

Zeldin, A. L., Britner, S., L. & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science and technology careers. Journal of Research in Science Teaching, 45(9), 1036-1058.

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
នាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ

ឯកសារសិក្សាគោលនយោបាយសង្ខេប

កត្តាជះឥទ្ធិពលលើការជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ និងសង្គមនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិក្នុងប្រទេសកម្ពុជា

ពៅ សុគុណរិទ្ធ, ជ័យ វង្ហា, អ៊ុប ប៊ុនណាត, ហាក់ មករា, សៀង លីនដា និង ស៊ុក សុផល
ទំនាក់ទំនងអ្នកនិពន្ធ៖ ពៅ សុគុណរិទ្ធ, អ៊ីម៉ែល៖ sokunrithp@gmail.com

សេចក្តីផ្តើម

រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា បានដាក់ចេញនូវគោលនយោបាយអភិវឌ្ឍន៍វិស័យឧស្សាហកម្ម (IDP) 2015-2025 ដែលចាត់ទុកថាជាមធ្យោបាយដ៏សំខាន់ ដើម្បីប្រែក្លាយប្រទេសកម្ពុជាពីប្រទេសដែលមានចំណូលមធ្យមកម្រិតទាប ទៅជាប្រទេសដែលមានចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់នៅឆ្នាំ 2030 និងជាប្រទេសដែលមានប្រាក់ចំណូលខ្ពស់នៅឆ្នាំ 2050 (RGC, 2015)។ មហិច្ឆតានេះគឺជាកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងដ៏សំខាន់មួយ ដើម្បីប្រែក្លាយប្រទេសកម្ពុជាពីប្រទេសដែលមានសេដ្ឋកិច្ចពឹងផ្អែកលើវិស័យកសិកម្ម ទៅជាប្រទេសដែលមានសេដ្ឋកិច្ចពឹងផ្អែកលើវិស័យឧស្សាហកម្មវិញ។ ដើម្បីសម្រេចបាននូវចក្ខុវិស័យនេះ ការសង្កត់ធ្ងន់លើការអប់រំវិទ្យាសាស្ត្រ បច្ចេកវិទ្យា វិស្វកម្ម និងគណិតវិទ្យា (ស្ទែម) ក្នុងការលើកកម្ពស់សេដ្ឋកិច្ចជាតិ និងការអភិវឌ្ឍធនធានមនុស្ស គឺជាគោលដៅដ៏សំខាន់មួយដូចបានលើកឡើងនៅក្នុងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រអភិវឌ្ឍន៍ជាតិ (NSDP) ឆ្នាំ2019 (RGC, 2019)។ ដើម្បីឱ្យស្របតាមចក្ខុវិស័យ និងគោលដៅរបស់រាជរដ្ឋាភិបាល ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា (MoEYS) បានដាក់ការខិតខំប្រឹងប្រែងយ៉ាងខ្លាំងក្នុងការបង្កើតគោលនយោបាយសាលាជំនាន់ថ្មី (NGS) និងស្ទែម ក្នុងឆ្នាំ 2016 (MoEYS, 2016a, 2016b)។ ការបង្កើតគោលនយោបាយសាលាជំនាន់ថ្មី និងស្ទែម មានគោលបំណងលើកកម្ពស់ការអប់រំផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ និងទាក់ទាញសិស្សានុសិស្សកាន់តែច្រើនឱ្យជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ និងជាពិសេសបន្តការសិក្សាថ្នាក់ឧត្តមសិក្សាលើមុខជំនាញដែលទាក់ទងនឹងស្ទែម។

ដើម្បីគាំទ្រគោលនយោបាយរបស់រាជរដ្ឋាភិបាល ធនាគារអភិវឌ្ឍន៍អាស៊ី(ADB) បានបង្កើតគម្រោងមួយដែលមានឈ្មោះថា "កម្មវិធីអភិវឌ្ឍន៍វិស័យអប់រំ មធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិទីពីរ (USESDP-

II)" ដើម្បីផ្តល់ការគាំទ្រផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុ និងបច្ចេកទេសក្នុងការលើកកម្ពស់លទ្ធភាពការទទួលបានការអប់រំសម្រាប់កម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ។ ក្នុងចំណោមគោលបំណងផ្សេងៗនៃគម្រោងនេះ គោលបំណងរងសំខាន់មួយគឺផ្តល់ជំនួយផ្នែកអប់រំដល់សិស្សថ្នាក់ទី11 និងទី12 ដែលជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រនៅវិទ្យាល័យធនធាន។ គោលបំណងចម្បងនៃអនុកម្មវត្ថុនេះ គឺដើម្បីលើកទឹកចិត្តដល់សិស្សានុសិស្សកាន់តែច្រើនក្នុងការជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ។ ដូច្នេះ ពួកគេក៏ត្រូវបានគេរំពឹងថានឹងបន្តការសិក្សា ថ្នាក់ឧត្តមសិក្សានៅក្នុងមុខវិជ្ជាដែលទាក់ទងនឹងស្ទែមនៅសាកលវិទ្យាល័យ។ គម្រោងផ្អែកលើគោលបំណងនេះ ត្រូវបានអនុវត្តន៍នៅក្នុងសាលាធនធាននៃខេត្ត/ក្រុងទាំង 25 ក្នុងប្រទេសកម្ពុជា រួមទាំងខេត្តដែលជួបការលំបាកចំនួនប្រាំពីរ គឺខេត្តកោះកុង បន្ទាយ មានជ័យ រតនគិរី មណ្ឌលគិរី ស្ទឹងត្រែង ក្រចេះ និងឧត្តរមានជ័យ។ បច្ចុប្បន្ន ក្នុងចំណោមចំនួនសិស្សគោលដៅសរុបចំនួន 6,000 នាក់ មានសិស្សចំនួន 4,334 នាក់ ដែលបានទទួលជំនួយក្រោមគម្រោងនេះទូទាំងប្រទេស។ ហើយវាត្រូវបានគេ ប៉ាន់ប្រមាណថាសិស្សចំនួន 1,783 ទៀតនឹងទទួលបានជំនួយ នេះសម្រាប់ឆ្នាំ សិក្សា 2020-2021។ តាមរយៈជំនួយផ្នែកអប់រំនេះ គេរំពឹងថានឹងមានការកើនឡើងនៃចំនួនសិស្សដែលចុះឈ្មោះចូលរៀនជំនាញសិក្សាទាក់ទងនឹងផ្នែកស្ទែមនៅកម្រិតឧត្តមសិក្សា (សូមមើល ADB, 2020; MoEYS, 2020b)។

ទោះយ៉ាងណាក៏ដោយ តាមរយៈការស្រាវជ្រាវពីមុនមកត្រូវបានគេរកឃើញថា មិនត្រឹមតែការចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិបានថយចុះប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែក៏មានសិស្សមួយចំនួនធំ ដែលជ្រើសរើសមុខជំនាញទាក់ទងនឹងស្ទែមនៅកម្រិតឧត្តមសិក្សាមាននិន្នាការធ្លាក់ចុះយ៉ាងខ្លាំងក្នុងរយៈពេលប៉ុន្មានឆ្នាំកន្លងមកនេះ (សូមមើល Kao & Shimizu, 2020)។ និន្នាការទាំងនេះ បានក្លាយទៅជាកង្វល់ដ៏ធ្ងន់ធ្ងរសម្រាប់ប្រទេសកម្ពុជាក្នុងការសម្រេចបាននូវមហិច្ឆតាអភិវឌ្ឍន៍របស់ខ្លួននៅឆ្នាំ2025 និងឆ្ពោះទៅឆ្នាំ2030 និងឆ្នាំ2050។ ការសិក្សាជាបន្ទាន់មួយត្រូវបានគេចាត់ទុកថាចាំបាច់ណាស់ក្នុងការដោះស្រាយបញ្ហានេះ។

សន្និដ្ឋានកម្ម

ដូចដែលបានរៀបរាប់ខាងលើ ថ្វីត្បិតតែរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងធនាគារអាស៊ីបានខិតខំប្រឹងប្រែងយ៉ាងខ្លាំងលើការលើកកម្ពស់ការអប់រំស្ទែមនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ និងឧត្តមសិក្សាក៏ដោយ ក៏គេបានរកឃើញថា សិស្សមួយចំនួនធំដែលបានជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមកាន់តែមានចំនួនច្រើនឡើងៗ បើប្រៀបធៀបនឹងថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិនាពេលកន្លងមកនេះ។ អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ បានធ្លាក់ចុះយ៉ាងខ្លាំងពី 94.30ភាគរយ ក្នុងឆ្នាំ 2014 មកត្រឹមតែ 38.60 ភាគរយ ក្នុងឆ្នាំ 2020 ខណៈពេលដែលអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀន ថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមបានកើនឡើងយ៉ាងខ្លាំងពី 5.70 ភាគរយ ក្នុងឆ្នាំ 2014 ដល់ 61.40 ភាគរយ ក្នុងឆ្នាំ 2020 (MoEYS, 2020a)។ ដោយសារតែការថយចុះយ៉ាងខ្លាំងនៃអត្រាចុះ

ឈ្មោះចូលរៀននៅថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ ការសិក្សានេះត្រូវបានចាត់ទុកថាជាមធ្យោបាយសំខាន់មួយក្នុងការស៊ើបអង្កេតយ៉ាងម៉ត់ចត់ និងពន្យល់ស៊ីជម្រៅលើអ្វីដែលអាចជាហេតុផលចម្បង ដែលជំរុញឱ្យសិស្សកាន់តែច្រើនឡើងៗជ្រើស រើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។

ថ្មីៗនេះ ការសិក្សាជាច្រើនដែលបានស៊ើបអង្កេតលើកត្តាដែលជះឥទ្ធិពលដល់ជម្រើសជំនាញសិក្សានៅថ្នាក់ឧត្តមសិក្សា។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ការសិក្សាទាំងនោះភាគច្រើនផ្តោតទៅលើតែសិស្ស និងនិន្នាការធ្លាក់ចុះនៃជម្រើសជំនាញសិក្សាទាក់ទងនឹងស្ទែមនៅឧត្តមសិក្សាប៉ុណ្ណោះ។ លើសពីនេះទៀត មានតែវិធីសាស្ត្របរិមាណវិស័យប៉ុណ្ណោះដែលត្រូវបានប្រើប្រាស់ក្នុងការសិក្សាទាំងនោះ (សូមមើល Kao, 2020; Kao & Shimizu, 2020; Sovansophal, 2019; Sovansophal & Kinya, 2020; Sovansophal & SHIMIZU, 2019)។ ទន្ទឹមនឹងនេះ ការសិក្សានេះនឹងផ្តោតជាពិសេសលើកត្តាដែលនាំឱ្យសិស្សនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ ជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមកាន់តែច្រើនឡើងជាងថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ។

លទ្ធផលពីការសិក្សានេះ នឹងផ្តល់នូវការយល់ដឹងច្បាស់លាស់អំពីមូលហេតុឫសគល់នៃការថយចុះយ៉ាងខ្លាំងនៃអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រដល់រដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងជាពិសេសធនាគារអាស៊ី ដើម្បីស្វែងរកអន្តរាគមន៍ និងជម្រើសគោលនយោបាយសមស្របភ្លាមៗ និងនាពេលអនាគតដើម្បីទាក់ទាញសិស្សកាន់តែច្រើនឱ្យជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រឡើងវិញ។ ជាពិសេស ការសិក្សានេះនឹងផ្តល់ការយល់ដឹងយ៉ាងច្បាស់លាស់ដល់ធនាគារអាស៊ី ដើម្បីវាយតម្លៃគម្រោងផ្តល់អាហារូបករណ៍សម្រាប់សិស្សវិទ្យាល័យដែលបានជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រនៅតាមខេត្តគោលដៅរបស់ខ្លួន។ លទ្ធផលនៃការសិក្សានេអក៏នឹងបង្ហាញផងដែរថាតើគម្រោងនេះកំពុងជួយគាំទ្រដល់ចក្ខុវិស័យរបស់រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា និងគោលនយោបាយរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាក្នុងការលើកកម្ពស់ការអប់រំស្ទែមនៅកម្រិតឧត្តមសិក្សាដែរឬទេ។ លើសពីនេះទៅទៀត លទ្ធផលនៃការសិក្សានេះនឹងផ្តល់ភស្តុតាងដល់អ្នកធ្វើគោលនយោបាយ និងអ្នកពាក់ព័ន្ធក្នុងវិស័យអប់រំអំពីអ្វីដែលគួរធ្វើបន្ទាប់ទៀត ដើម្បីធានាបាននូវការកើនឡើងនៃការចុះឈ្មោះចូលរៀនផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ និងធ្វើយ៉ាងណាឱ្យសិស្សបញ្ចប់ការសិក្សាក្នុងជំនាញដែលទាក់ទងនឹងស្ទែម។ លទ្ធផលទាំងនេះ ក៏នឹងឆ្លើយតបមួយផ្នែកទៅនឹងគោលដៅ និងចក្ខុវិស័យរបស់រដ្ឋាភិបាលកម្ពុជាក្នុងឆ្នាំ 2025 និងឆ្ពោះទៅឆ្នាំ 2030 និង2050ផងដែរ។

ការលើកកម្ពស់ការអប់រំស្ទែមនៅប្រទេសកម្ពុជា

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ខិតខំប្រឹងប្រែងយ៉ាងពេញទំហឹងក្នុងការធ្វើកំណែទម្រង់ និងកែលម្អគុណភាពអប់រំ ជាពិសេសបានយកចិត្តទុកដាក់យ៉ាងខ្លាំងលើការពង្រឹងការអប់រំស្ទែម ដើម្បីអភិវឌ្ឍធនធានមនុស្សឱ្យឆ្លើយតបទៅនឹងចក្ខុវិស័យរបស់រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា ក្នុងការប្រែក្លាយប្រទេសទៅ

ជាប្រាក់ចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់នៅឆ្នាំ២០៣០ និងជាប្រទេសអភិវឌ្ឍនៅឆ្នាំ២០៥០ ខាងមុខនេះ។ ជាការឆ្លុះបញ្ចាំងឱ្យឃើញពីការប្តេជ្ញាចិត្តរបស់ក្រសួង នៅឆ្នាំ ២០១៦ គេសង្កេតឃើញថា គោលនយោបាយ ស្តីពី ការអប់រំវិទ្យាសាស្ត្រ បច្ចេកវិទ្យា វិស្វកម្ម និងគណិតវិទ្យា (ស្ទែម)ត្រូវបានបង្កើតឡើង និងអនុវត្ត ក្នុងគោលបំណងអភិវឌ្ឍសិស្សចំណេះទូទៅ និងនិស្សិតឧត្តមសិក្សាឱ្យមានសមត្ថភាពផ្នែក ស្ទែមដែលឆ្លើយតបនឹងតម្រូវការទីផ្សារការងារ និងសហគមន៍អាស៊ាន (MOEYS, 2016a)។ នៅក្នុង ឆ្នាំ ២០១៦ ដដែល ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាក៏បានចេញនូវគោលនយោបាយមួយទៀត ស្តីពី សាលារៀនជំនាន់ថ្មី ដែលមានគោលបំណងចំនួន៧។ នៅក្នុងគោលបំណងទី៦ គោលនយោបាយនេះព្យាយាមកែកម្មស្តង់ដាបង្រៀនតាមរយៈវិធីសាស្រ្តថ្មីៗដែលរួមបញ្ចូល ការជ្រើសរើសគ្រូដោយការប្រកួតប្រជែង ប្រាក់លើកទឹកចិត្តអាស្រ័យភារកិច្ច ការបំប៉នសមត្ថភាពគ្រូបង្រៀនបន្ថែមលើផ្នែកបច្ចេកវិទ្យាអប់រំ វិធីសាស្រ្ត ស្ទែម និងការសិក្សាឱ្យស្គាល់បញ្ហា និងការរកដំណោះស្រាយ ព្រមទាំងគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនជាក់លាក់ភ្ជាប់ទៅនឹងឱកាសអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀន (MOEYS, 2016b)។

ក្នុងឆ្នាំ 2010 ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាបានចេញ "*សេចក្តីណែនាំស្តីពីការអនុវត្តកម្មវិធីសិក្សាចំណេះទូទៅនៅសាលាមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ*" ស្របតាមគោលនយោបាយស្ទែម ដើម្បីពង្រឹងសមត្ថភាពសិស្សសម្រាប់កម្រិតឧត្តមសិក្សា និងលើកកម្ពស់ការអប់រំស្ទែមនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ គំនិតផ្តួចផ្តើមនេះ គឺជាកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងរបស់រដ្ឋាភិបាលក្នុងការផលិតធនធានមនុស្សក្នុងវិស័យស្ទែម ដើម្បីប្រែក្លាយប្រទេសកម្ពុជាពីប្រទេសដែលពឹងផ្អែកលើវិស័យកសិកម្មទៅជាប្រទេសដែលពឹងផ្អែកលើឧស្សាហកម្ម។ គំនិតផ្តួចផ្តើមនេះកំណត់បទដ្ឋានថ្មីនៃលំហូរនៃការអប់រំនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ ដែលថ្នាក់ត្រូវបានបែងចែកជាពីរផ្នែកសំខាន់ៗ៖ ថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ និងវិទ្យាសាស្ត្រសង្គម។ សិស្សត្រូវបានតម្រូវឱ្យជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គម ឬថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រនៅថ្នាក់ទី10 ហើយចុះឈ្មោះក្នុងថ្នាក់ដែលបានជ្រើសរើសនៅថ្នាក់ទី11 ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ សិស្សក៏ត្រូវបានអនុញ្ញាតឱ្យផ្លាស់ប្តូរជម្រើសថ្នាក់នៅថ្នាក់ទី12 ផងដែរ។ ជារៀងរាល់ឆ្នាំ សិស្សថ្នាក់ទី10 ត្រូវបានជូនដំណឹងអំពីជម្រើសស្ទ្រីមនៅខែមេសា ហើយចុះឈ្មោះសម្រាប់ស្ទ្រីមដែលពេញចិត្តនៅខែឧសភា ដើម្បីឱ្យសាលារៀបចំចំនួនថ្នាក់ជាពីរផ្សេងគ្នា ហើយបិទប្រកាសសម្រាប់ឆ្នាំសិក្សាថ្មី។ សិស្សនៃប្រភេទថ្នាក់ទាំងពីរត្រូវបានតម្រូវឱ្យសិក្សាលើ 13 មុខវិជ្ជាដូចៗគ្នាសម្រាប់រយៈពេល 32 ម៉ោងក្នុងមួយសប្តាហ៍។ មិនមានភាពខុសប្លែកគ្នានៅសម្រាប់មុខវិជ្ជានៃប្រភេទថ្នាក់ទាំងពីរនោះទេ។ ប៉ុន្តែ លក្ខណៈពិសេសប្លែកគឺត្រឹមតែចំនួនម៉ោងសម្រាប់មុខវិជ្ជានីមួយៗប៉ុណ្ណោះ។ សិស្សថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គម តម្រូវឱ្យសិក្សាច្រើនម៉ោងលើមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រសង្គម ខណៈពេលដែលនិស្សិតថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រត្រូវចំណាយពេលច្រើនម៉ោងលើមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រ។

មូលហេតុចម្បងៗ និងអនុសាសន៍

ការសិក្សានេះបានបង្ហាញឱ្យឃើញច្បាស់ពីមូលហេតុចំបងៗ ដែលជះឥទ្ធិពលលើការសម្រេចចិត្តជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ និងវិទ្យាសាស្ត្រសង្គមតាមរយៈការឆ្លុះបញ្ចាំងលទ្ធផលពីការស្រាវជ្រាវបែបចម្រុះ៖ គុណវិស័យ និងបរិមាណវិស័យ។ លទ្ធផលពីការស្រាវជ្រាវទាំងពីរវិធីសាស្ត្របញ្ជាក់ច្បាស់ថា លទ្ធផលទាំងនោះមានភាពប្រទាក់ក្រឡាគ្នាយ៉ាងខ្លាំង ដែលនាំឱ្យយើងសន្និដ្ឋានបានថា លទ្ធផលពីវិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវទាំងពីរនេះ អាចឱ្យយើងសំយោគទៅជារបកគំហើញតែមួយ និងច្របាច់បញ្ចូលគ្នាដើម្បីធ្វើការបកស្រាយពីបាតុភូតរួមគ្នាមួយតាមរយៈការពិភាក្សាខាងក្រោម។ ដោយសារឧបករណ៍ស្រាវជ្រាវនៃការស្រាវបែបបរិមាណវិស័យ បានបញ្ចូលបណ្តុំនៃអថេរហួតដល់ដប់បណ្តុំ នាំឱ្យយើងទទួលបានលទ្ធផលពីផ្នែកបរិមាណវិស័យច្រើនជាងគុណវិស័យ។ ការណ៍នេះធ្វើឱ្យការបកស្រាយខាងក្រោមកាន់តែមានភាពជឿជាក់ និងលម្អិតពីបាតុភូតដែលត្រូវបានស្រាវជ្រាវ។

កត្តាប្រជាសាស្ត្រផ្សេងៗ

តាមរយៈការសិក្សាមុនៗពាក់ព័ន្ធការសិក្សាផ្នែកស្នែមនៅប្រទេសកម្ពុជា (ឧទាហរណ៍៖ Kao និង Kinya, 2020; 2020; 2019; 2020; 2019) យើងសង្កេតឃើញថា លទ្ធផលនៃការសិក្សានេះបានផ្តល់នូវការរកឃើញថ្មីៗបន្ថែមទៀតលើការស្រាវជ្រាវទាំងនោះ ដែលជាទស្សនៈលម្អិតល្អមួយសម្រាប់អ្នកស្រាវជ្រាវ និងអ្នកធ្វើគោលនយោបាយនៅប្រទេសកម្ពុជា។ ការស្រាវជ្រាវនេះរកឃើញថា អាយុ ភាពងាយស្រួលប្រឡងថ្នាក់ជាតិ អត្រាប្រឡងជាប់ខ្ពស់ ការចង់បាននិទ្ទេសល្អ ការចំណាយលុយច្រើនលើការរៀនគួរ និងការពិចារណាទុកមុនលើការសិក្សាជំនាញទាក់ទងនឹងស្នែមនៅឧត្តមសិក្សា បានជះឥទ្ធិពលយ៉ាងខ្លាំងលើការសម្រេចចិត្តជ្រើសរើសថ្នាក់សង្គម កាន់តែច្រើនជាងថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រនាពេលកន្លងមកដល់បច្ចុប្បន្ន។

តាមរយៈលទ្ធផលទាំងនេះ យើងអាចបកស្រាយបានថា សិស្សដែលរៀនខ្សោយ និងប្រឈមនឹងការបោះបង់ការសិក្សាភាគច្រើនគឺជាសិស្សដែលមានអាយុច្រើន (ឧទាហរណ៍៖ Branson et al., 2014; Colclough et al., 2000; Jorgensen et al., 2009; Li et al., 2013)។ ចំពោះសិស្សថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គម ពួកគេតែងតែមកពីក្រុមសិស្សរៀនខ្សោយ និងប្រឈមដែលនាំឱ្យពួកគេមានការភ័យខ្លាចក្នុងការប្រឡងធ្លាក់។ ដូច្នេះ ភាគច្រើន សិស្សថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមដែលមានអាយុច្រើនតែងតែជ្រើសរើសយកថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គម ព្រោះភាពងាយស្រួលប្រឡងថ្នាក់ជាតិ អត្រាប្រឡងជាប់ខ្ពស់ ការចង់បាននិទ្ទេសល្អ ហើយពួកគេក៏មិនចាំបាច់ចំណាយលុយច្រើនលើការរៀនគួរមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រ ដូចជា គណិតវិទ្យា រូបវិជ្ជា ឬជីវៈវិជ្ជាជាដើម។ ដូចនេះ យើងអាចសន្និដ្ឋានបានថា ការកើនឡើងនៃការជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គម ព្រោះសិស្សគ្រាន់តែចង់ប្រឡងថ្នាក់ជាតិឱ្យបានជាប់ ហើយនៅពេលពួកគេបានជាប់ហើយ ទើបពួកគេពិចារណាជ្រើសរើសមុខវិជ្ជាទាក់ទងនឹងស្នែមវិញ។ ការធ្លាក់ចុះនៃអត្រាចូលរៀនថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រហាក់មានភាពមិនល្អប្រសើរក៏ពិតមែន ប៉ុន្តែ លទ្ធផលនៃ

ការស្រាវជ្រាវនេះបញ្ជាក់ឱ្យឃើញច្បាស់ថា និន្នាការ និងកង្វល់នៃអត្រាធ្លាក់ចុះនេះ មិនមែនជាបញ្ហាចម្បងនោះទេ ព្រោះទោះបីជាភាគច្រើសិស្សជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមច្រើន តែនៅពេលប្រឡងជាប់ ពួកគេមានឱកាសក្នុងការជ្រើសរើសជំនាញទាក់ទងនឹងស្ទែមរហូតដល់ 67 ភាគរយច្រើនជាងសិស្សថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រទៅទៀត។ ការណ៍នេះធ្វើឱ្យការបែងចែកថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គម និងវិទ្យាសាស្ត្រធ្វើឱ្យមានការលំបាកសម្រាប់សិស្ស គ្រូបង្រៀន និងប្រពន្ធអប់រំទាំងមូល។ ដោយសារភាពខុសគ្នារវាងថ្នាក់ទាំងពីរ គឺអាស្រ័យតែលើចំនួនម៉ោងខុសគ្នានៃមុខវិជ្ជាធ្វើឱ្យសិស្ស និងគ្រូមានភាពលំបាកក្នុងការរៀន និងបង្រៀនដើម្បីឆ្លើយតបនឹងគោលបំណងនៃការពង្រឹងផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ។ ដើម្បីឆ្លើយតបនឹងគោលបំណងនេះ ការសំរួចលើមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រគួរធ្វើឡើងដោយមានការកែប្រែមិនត្រឹមតែចំនួនម៉ោងនៃមុខវិជ្ជា តែគួរមានការកែប្រែលើកម្មវិធីសិក្សារវាងថ្នាក់ទាំងពីរផងដែរ។

កត្តាសមត្ថភាពលើមុខវិជ្ជាសង្គម និងវិទ្យាសាស្ត្រ

យោងតាមលទ្ធផលពីការស្រាវជ្រាវបែបគុណវិស័យ និងបរិមាណវិស័យ យើងរកឃើញថាសិស្សភាគច្រើជ្រើសរើសថ្នាក់សិក្សាតាមសមត្ថភាព និងចំណង់ចំណូលចិត្តរបស់ពួកគេ។ សិស្សថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមមានសមត្ថភាពខ្សោយលើមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រដូចជា គណិតវិទ្យា រូបវិទ្យា និងគីមីវិទ្យា ប៉ុន្តែ ពួកគេពូកែលើមុខវិជ្ជាភាសារខ្មែរ និងភូមិវិទ្យាជាដើម។ លទ្ធផលនេះ ជាការឃើញថ្មីដែលបន្ថែមពីការសិក្សាមុនៗ ជាពិសេសការសិក្សារបស់លោក Kao និងKinya (2020; 2020; 2019; 2020; 2019) ជាដើម។ ដោយសារសិស្សត្រូវបានអនុញ្ញាតឱ្យផ្លាស់ប្តូរប្រភេទថ្នាក់នៅថ្នាក់ទី១១ ឬទី១២ មានសិស្សមួយដែលបានផ្លាស់ប្តូរពីថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រមកថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមវិញ ព្រោះពួកគេមិនមានសមត្ថភាពគ្រប់គ្រាន់ក្នុងការរៀនមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រ ហើយការជ្រើសរើសរបស់ពួកគេគឺធ្វើឡើងតាមមិត្តភក្តិរបស់គេ។ ដូចនេះ សិស្សមួយចំនួនធំបានជ្រើសរើសតាមសមត្ថភាព ប៉ុន្តែក៏មានសិស្សមួយចំនួនដែលមានការអះអាងពីសិស្សផ្ទាល់ គ្រូបង្រៀន និងនាយកសាលាថា ពួកគេបានជ្រើសរើសតាមិត្តភក្តិដោយមិនបានពិចារណាលើសមត្ថភាពរបស់ខ្លួនឡើយ។ ការស្គាល់ពីសមត្ថភាពរបស់ខ្លួលលើមុខវិជ្ជាពិតជាមានសារៈសំខាន់ណាស់។ ដើម្បីជម្រុញឱ្យសិស្សជ្រើសរើសថ្នាក់សមស្របតាមសមត្ថភាពខ្លួន គ្រូបង្រៀនមានតួនាទីសំខាន់ណាស់ ដែលគាត់ជាអ្នកដឹងច្បាស់ជាងគេថាសិស្សណាមានសមត្ថភាពកម្រិតណា លើមុខវិជ្ជាអ្វី។ ដូចនេះ ដើម្បីជួយសិស្ស សាលារៀននីមួយៗគួរបង្កើតគោលការណ៍វាយតម្លៃលើសមត្ថភាពរបស់សិស្ស តាមរយៈការវាយតម្លៃពីគ្រូនៃមុខវិជ្ជានីមួយៗនៅថ្នាក់ទី១០ ដែលវិធីនេះមានភាពប្រសើរជាងដែលឱ្យសិស្សសម្រេចចិត្តជ្រើងរើសថ្នាក់ដោយខ្លួនឯង។ ដំបូង យើងអាចឱ្យសិស្សជ្រើសរើសសិន បន្ទាប់មកគណៈកម្មការវាយតម្លៃ យកជម្រើសទាំងនោះមកត្រួតពិនិត្យ និងផ្តល់ព័តមានត្រឡប់ដល់សិស្សថា តើពួកគេពិតជាអាចរៀននៅថ្នាក់នោះបានឬទេ។ បន្ទាប់មកគណៈកម្មការវាយតម្លៃអាចសម្រេចចិត្តដាក់សិស្សនៅប្រភេទថ្នាក់នីមួយៗ។ បច្ចុប្បន្ន សាលារៀនមួយចំនួនវាយតម្លៃឱ្យសិស្សចូលថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រតាមរយៈការប្រឡង ប៉ុន្តែរ វិធីនេះហាក់មិនមានប្រសិទ្ធ

ភាពនោះឡើយ នៅពេលដែលកម្រិតពិន្ទុមិនត្រូវបានប្រើប្រាស់ក្នុងការដាក់សិស្សឱ្យត្រូវតាមលទ្ធផលនៃការវាយតម្លៃ។ មានតែការវាយតម្លៃផ្ទាល់ដោយគ្រូមុខវិជ្ជាតាមរយៈការបង្កើតគណៈកម្មការវាយតម្លៃប៉ុន្នោះ ដែលអាចមានប្រសិទ្ធភាពជាង។

កត្តាភាពជឿជាក់ និងអាកប្បកិរិយាលើសមត្ថភាពមុខវិជ្ជាគណិតវិទ្យា និងវិទ្យាសាស្ត្រ

ការស្រាវជ្រាវនេះរកឃើញថា ការរៀនវិទ្យាសាស្ត្រក្នុងសាលារៀន ផ្ដត់គំនិតផ្ទាល់ខ្លួនលើមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រ និងសកម្មភាពសិក្សាមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រក្រៅសាសារៀន ពិតជាជះឥទ្ធិពលយ៉ាងខ្លាំងលើការសម្រេចចិត្តជ្រើសរើសថ្នាក់សិក្សារបស់សិស្ស ដែលស៊ីគ្នានឹងការសិក្សាមុនៗដូចជា Kao និងShimizu (2020) និង Hackett (1995, as cited in Usher &Pajares, 2009)។ សិស្សថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមមិនសូវចូលចិត្តការរៀនមុខវិជ្ជាវិទ្យាស្រាស្ត្រក្នុងសាលា ហើយគិតថាមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រមិនមានសារៈសំខាន់ឡើយ។ ប៉ុន្តែ យើងសង្កេតឃើញថា ពួកគេប្រមាណ 62 ភាគរយច្រើនជាងសិស្សថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ បានចូលរួមសកម្មភាពសិក្សាផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រច្រើនជាងសិស្សថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ។ ការរកឃើញនេះទាក់ទងនឹងការរកឃើញខាងដើម ដែលថាទោះបីសិស្សថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមពូកែមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រ ក៏ពួកគេជ្រើសរើសថ្នាក់សង្គមដើម្បីប្រឡងឱ្យជាប់ បន្ទាប់មកជ្រើសរើសជំនាញទាក់ទងនឹងស្ទែមវិញនៅកម្រិតឧត្ដមសិក្សា។ ដោយសារបច្ចុប្បន្ន មានការរីកចម្រើនផ្នែកបច្ចេកវិទ្យាយ៉ាងខ្លាំង សិស្សអាចសិក្សាលើមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រតាមបណ្ដាញសង្គមដូចជា Facebook ជាដើម ដែលក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងបណ្ដាញផ្សេងៗទៀត បានតែងតែបង្ហោះមាតិការមេរៀនជាពិសេសទាក់ទងនឹងស្ទែម ដែលសិស្សថ្នាក់ណាក៏អាចរៀនបានដោយខ្លួនឯងពេលណាក៏បាននៅក្រៅសាលារៀន ជាពិសេសអំឡុងពេលការរីករាលដាលនៃជំងឺកូវីដ-១៩ ដែលសាលាត្រូវបានបិទក្នុងពេលកន្លងមក។

កត្តាគ្រួសារ

មានកត្តាគ្រួសារមួយចំនួន ដែលជម្រុញឱ្យសិស្សមានការជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមច្រើនជាងថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រដូចជា ការផ្ដល់ដំបូន្មានរបស់ឪពុកម្ដាយលើការជ្រើសរើសថ្នាក់សិក្សា ការរំពឹងទុកលើការសិក្សារបស់កូន និងជាពិសេសបញ្ហាជីវភាពគ្រួសារ។ យើងរកឃើញថា លទ្ធផលទាំងនេះពិតជាមានភាពប្រទាក់ក្រឡាគ្នាយ៉ាងខ្លាំង ទៅនឹងការស្រាវជ្រាវពីមុនៗមកដូចជាការស្រាវជ្រាវរបស់លោក Arslan (2016) Vallejo (2019) Resh (1998) Kao និង Shimizu (2020) និង Kinyota (2013)។ លទ្ធផលពីការស្រាវជ្រាវបែបគុណវិស័យ និងបរិមាណវិស័យនៃការស្រាវជ្រាវនេះបង្ហាញច្បាស់ថា ឪពុកម្ដាយនៃសិស្សថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមមិនបានផ្ដល់ដំបូន្មានកូន និងមានការរំពឹកទុកទាបចំពោះការសិក្សារបស់កូន ហើយភាគច្រើនពួកគាត់មានជីវភាពក្រីក្រផងដែរ។ សិស្សប្រមាណ 67 ភាគរយសុទ្ធតែមានគ្រួសារមានជីវភាពក្រីក្រ។ សម្រាប់កម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ សិស្សត្រូវការរៀនបន្ថែមក្រៅម៉ោង (រៀនគួរ) ច្រើនដើម្បីអនុវត្តលំហាត់ឱ្យបានស្ទាត់ជំនាញក្នុងការត្រៀមប្រឡង

សញ្ញាបត្រទុតិយភូមិ។ ចំពោះសិស្សថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រមានមុខវិជ្ជាជាច្រើនដែលចាំបាច់ក្នុងការរៀនបន្ថែមម៉ោងដូចជា គណិតវិទ្យា រូបវិទ្យា គីមីវិទ្យា និងជីវវិទ្យា។ ការរៀនបន្ថែមម៉ោងជាបន្ទុកដ៏ធ្ងន់សម្រាប់ឪពុកម្ដាយ ដែលត្រូវផ្ដល់ថវិកាដល់កូនលើការបង់ថ្លៃសិក្សា ហើយវាពិតជាបន្ទុកដ៏ធ្ងន់ខ្លាំងសម្រាប់គ្រួសារដែលមានចំណូលទាប។ ដូចនេះហើយ ការរកឃើញនេះ សិស្សបញ្ជាក់ថា ដោយសារសិស្សគ្រាន់តែចង់ប្រឡងជាប់ និងមិចចាំបាច់ត្រូវចំណាយថវិកាច្រើនលើការរៀនក្រៅម៉ោងបន្ថែម ជាពិសេសសិស្សដែលមានគ្រួសារក្រីក្រ សិស្សភាគច្រើនសម្រេចចិត្តជ្រើសរើសថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមកាន់តែច្រើនទៅៗ។ ដូចនេះ កត្តាជីវភាពគ្រួសារពិតជាមានឥទ្ធិពលខ្លាំងលើការសម្រេចចិត្តជ្រើសរើសថ្នាក់សិក្សា ហើយបង្ហាញឱ្យឃើញថា ការបែងចែកថ្នាក់មិនមែនជាជម្រើសល្អ និងសមស្របតាមជីវភាពជាក់ស្ដែងរបស់ប្រជាជនកម្ពុជានោះឡើយ។

កត្តាសាលារៀន

ចំពោះកត្តាសាលា លទ្ធផលបង្ហាញថា ការយកចិត្តទុកដាក់របស់គ្រូ ការពន្យល់ណែនាំរបស់គ្រូ ការណែនាំលើថ្នាក់មុខវិជ្ជានីមួយៗរបស់គ្រូ និងការណែនាំគោលការណ៍ និងរៀបចំរបស់សាលារៀនមានឥទ្ធពលលើការសម្រេចចិត្តរបស់សិស្ស។ គ្រូបង្រៀនគឺជាអ្នកនៅជិតជាងគេ និងស្គាល់ពីសមត្ថភាពរបស់សិស្សច្បាស់ជាងគេក្នុងការជម្រុញសិស្ស ឱ្យយល់ពីគោលការណ៍ សារៈសំខាន់ និងគោលដៅអាជីពរបស់សិស្សនៅពេលសិស្សជ្រើសរើសថ្នាក់ណាមួយ ដែលសមស្របដូចជាការរកឃើញរបស់លោក Kao និងShimizu (2019) និង Woolnough (1994)។ សម្រាប់ការបង្រៀននៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិក្នុងប្រទេសកម្ពុជា គ្រូបង្រៀនថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ ក៏ត្រូវបង្រៀនថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គមដូចគ្នា គ្រាន់តែចំនួនម៉ោងលើមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រមានចំនួនតិចជាងក្នុងមួយសប្ដាហ៍។ ការណ៍នេះ នាំឱ្យសិស្សថ្នាក់សង្គមមិនសូវយកចិត្តទុកដាក់លើមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រ ដែលនាំឱ្យការបង្រៀន និងរៀនមិនសូវមានប្រសិទ្ធភាព។ រីឯគ្រូបង្រៀនផ្នែកសង្គមក៏ជួបនឹងបញ្ហាដូចគ្នានេះនៅពេលបង្រៀនសិស្សនៅថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ។ យើងសង្កេតឃើញថា ការបែងចែកថ្នាក់ជាពីរប្រភេទនេះ មិនត្រឹមតែមិនមានទម្ងន់លើការរៀនឱ្យប្រសើរឡើងនោះឡើយ ប៉ុន្តែវាក៏បានបង្កើតបញ្ហាដល់ការចូលរួមរបស់សិស្សក្នុងការបង្រៀន និងរៀនផងដែរ។ កត្តានេះអាចធ្វើឱ្យប្រសិទ្ធភាពនៃការសិក្សាធ្លាក់ចុះសម្រាប់សិស្សទាំងថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រសង្គម និងថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ។ ដូចលើកឡើងខាងដើម ប្រសិនបើនៅតែចង់រក្សាគោលការណ៍បែងចែកថ្នាកើនេះ គួរមានការកែប្រែមិនត្រឹមតែចំនួនម៉ោងនោះទេ តែក៏គួរមានការកែប្រែលើកម្មវិធីសិក្សាសម្រាប់ថ្នាក់ទាំងពីរឱ្យមានភាពសមស្របផងដែរ។

កត្តាទាក់ទងនឹងលទ្ធផលការរំពឹងទុក

ទាំងលទ្ធផលចេញពីគុណវិស័យ និងបរិមាណវិស័យ បានបង្ហាញថា សិស្សជ្រើសរើសយកផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ ដោយសារពួកគាត់ចង់បានលទ្ធផលរំពឹងទុកណាមួយចេញពីការសិក្សាលើមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រ និងគណិតវិទ្យា ដែលមានភាពស៊ីសង្វាក់គ្នាទៅនឹងការសិក្សាពីមុនៗមក (Bandura, 1977;

Royo & Lamela, 2021; Kinyota, 2013)។ ផ្អែកតាមលទ្ធផលនេះ យើង អាចនិយាយបានថា ការជ្រើសរើសយកផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ មានទំនាក់ទំនងគ្នាយ៉ាងខ្លាំងទៅនឹងការរំពឹងទុក និងផែនការជំនាញសិក្សានិងអាជីពរបស់សិស្ស បន្ទាប់ពីបញ្ចប់ការសិក្សានៅមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ។ មានន័យថា សិស្ស ដែលជ្រើសរើសយកផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ មានការរំពឹងទុកថា ពួកគាត់ នឹងចាប់យកជំនាញនិងអាជីពទាក់ទឹងនឹងស្ទែម ហើយសង្ឃឹមថា នឹងទទួលបានប្រាក់ចំណូលច្រើនទៅលើអាជីពនាពេលអនាគត។ ដូចនេះ វាពិតជាសំខាន់ណាស់ក្នុងការណែនាំ បញ្ជ្រាបសិស្សឱ្យយល់ច្បាស់ពីសារៈសំខាន់នៃជំនាញស្ទែម និងធ្វើការប្រឹក្សាយោល់ដល់ពួកគាត់ឱ្យបានច្រើនលើជំនាញស្ទែម ដើម្បីទាញចំណាប់អារម្មណ៍មកលើស្ទែម។ លើសពីនេះ រាល់ភាគីពាក់ព័ន្ធដែលធ្វើការជាមួយ និងផ្តល់ប្រឹក្សាដល់សិស្ស ត្រូវធ្វើការសិក្សា និងស្វែងយល់ពីជំនាញ ក៏ដូចជាអាជីពដែលសិស្សចង់ធ្វើនាពេលអនាគត ដើម្បីតម្រង់ទិសសិស្សឱ្យត្រូវនឹងការរំពឹងទុករបស់ពួកគាត់ មុនផ្តល់យោបល់លើការជ្រើសរើស និងសម្រេចចិត្តរវាងថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ និងវិទ្យាសាស្ត្រសង្គម ជាពិសេស សិស្សដែលរំពឹងលទ្ធផលអ្វីមួយចេញពីមុខវិជ្ជាគណិតវិទ្យា និងវិទ្យាសាស្ត្រ។

កត្តាការលើកទឹកចិត្តឱ្យជ្រើសរើសមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រ

ការលើកទឹកចិត្តពីមនុស្សនៅជុំវិញខ្លួន ជាចលករសំខាន់នៅក្នុងការជំរុញ និងផ្តល់កម្លាំងចិត្តក្នុងការសម្រេចចិត្ត និងធ្វើអ្វីមួយ។ ជាក់ស្តែង លទ្ធផលនៅក្នុងការស្រាវជ្រាវ បានបង្ហាញយ៉ាងច្បាស់ថា ការជំរុញរបស់ឪពុកម្តាយ នាយកសាលា បរិយាកាសសង្គម ពិតជាចូលរួមក្នុងការលើកទឹកចិត្តឱ្យសិស្សជ្រើសរើសយកផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ ហើយលទ្ធផលនេះ ដូចគ្នាទៅនឹងការស្រាវជ្រាវមួយចំនួន (Koa &Shimizu, 2020; Kinyota, 2003)។ ពិតណាស់ ឪពុកម្តាយ ដែលជាមនុស្សនៅជិតស្និទជាមួយសិស្សជាងគេ មានឱកាស និងឥទ្ធិពលច្រើនជាងគេមកលើការសម្រេចចិត្ត និងចូលរួមប្រឹក្សាដល់កូនៗក្នុងដំណាក់កាល នៃការជ្រើសរើសរវាងថ្នាក់វិទ្យាសាស្ត្រ និងសង្គម។ ដូចនេះ ការយល់ដឹងរបស់ឪពុកម្តាយសិស្សលើជំនាញសិក្សា និងតម្រូវការទីផ្សារការងារគឺពិតជារឿងសំខាន់ណាស់ ដើម្បីជួយតម្រង់ទិសការសិក្សារបស់កូនៗ។ លើសពីនេះ បើមើលលើកត្តាបរិយាកាសសង្គមវិញ ការសិក្សានេះ ហាក់បង្ហាញឱ្យឃើញច្បាស់ថា សិស្សមានការស្វែងយល់បានច្រើនទៅលើតម្រូវការនៃការងារនៅក្នុងសង្គមកម្ពុជានាពេលបច្ចុប្បន្នដោយសិស្ស ដែលជ្រើសរើសផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រគិតថា បរិយាកាសសង្គមតម្រូវឱ្យពួកគាត់ ជ្រើសយកផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ។

បើមើលលើកត្តាដែលជះឥទ្ធិពលលើការជ្រើសយកផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រសង្គមវិញបានបង្ហាញថា សិស្សស្រីហាក់ដូចជាមិនបានលើកទឹកចិត្ត និងជំរុញឱ្យសិក្សាផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រឡើយ តែបែរជាត្រូវបានជំរុញឱ្យសិក្សាផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រសង្គមទៅវិញ។បន្ថែមពីនេះ សិស្សដែលជ្រើសរើសយកផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រសង្គមបែរជាត្រូវបានគេកោតសរសើរទៅវិញ បើពួកគាត់ជ្រើសរើសយកផ្នែកណាមួយមិនពាក់ព័ន្ធនឹងស្ទែម។ ផ្អែកលើកត្តាទាំងពីរនេះ យើងអាចនិយាយបានថា ផ្នត់គំនិតអវិជ្ជមានថាជំនាញ និងអាជីពទាក់ទងនឹងស្ទែមនៅតែមិនស័ក្តិសមសម្រាប់ស្ត្រី។

កត្តាការទទួលបានអាហារូបករណ៍ និងកត្តាផ្សេងៗទៀត

ការទទួលបានអាហារូបករណ៍ផ្តល់ដោយគម្រោងរបស់ADB បានបង្កើនឱកាស 36 ភាគរយ ក្នុងការជ្រើសរើសយកផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ នេះបើតាមលទ្ធផលចេញពីការវិភាគបែបបរិមាណវិស័យ។ ក្នុងន័យនេះការផ្តល់អាហារូបករណ៍ ជាកត្តាមួយផ្នែកដែលជំរុញឱ្យសិស្សនៅមធ្យមសិក្សា ជ្រើសរើសយកផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ ប៉ុន្តែវា មិនអាចធានាថា សិស្សដែលទទួលបានអាហារូបករណ៍នេះ នឹងនៅសិក្សាក្នុងផ្នែកនេះរហូតដល់ចប់មធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ ហើយបន្តយកជំនាញស្នែមនៅសាកលវិទ្យាល័យនោះទេ ដោយហេតុថា ទឹកប្រាក់អាហារូបករណ៍ និងសារៈសំខាន់នៃអាហារូបករណ៍ដូចជាមិនមានទំនាក់ទំនង និងទាញចំណាប់អារម្មណ៍សិស្សខ្លាំងឡើយ ដោយថាតែអថេរទាំងនេះ មិនបានប៉ះពាល់ដល់ការសម្រេចចិត្តរបស់សិស្ស។ ដូចនេះ ការផ្អែកតែទៅលើអាហារូបករណ៍មួយផ្នែក មិនអាចធានានូវកំណើនការចូលសិក្សាផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិឡើយ ហើយភាគីពាក់ព័ន្ធត្រូវពិចារណាលើកត្តាសំខាន់ៗដូចដែលរៀបរាប់ខាងលើ។ ម៉្យាងទៀត នេះក៏ដោយសារយើងរកឃើញថា សិស្ស 58.2 ភាគរយមិនបានដឹងពីការផ្តល់អាហាររូបករណ៍របស់ ADB នោះទេ។ ដូចនេះ ព័ត៌មានពីការផ្តល់អាហាររូបករណ៍គួរបានផ្សព្វផ្សាយទូលំទូលាយដល់សិស្ស ជាពិសេសសិស្សមានជីវភាពក្រីក្រ និងសិស្សមានសមត្ថភាពលើមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រ។

ឯកសារយោង

ADB. (2020). *Midterm Review Mission of Loan 3427-CAM: Upper Secondary Education Sector Development Program and PATA 9178-CAM: Accelerating Policy Reforms in Secondary Education* Retrieved from Phnom Penh:

Arslan, Y. (2016). *Determinants of the choice of high school track in Turkey* [Unpublished master's thesis]. Institute of Social Science.

Ayalon, H. & Yogev, Abraham. (1997). Students, and enrollment in science and humanity courses in Israeli secondary education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(1).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Branson, N., Hofmeyr, C., & Lam, D. (2014). Progress through school and the determinants of school dropout in South Africa. *Development Southern Africa*, *31*(1), 106–126.

Buser, T., Peter, N., & Wolter, S. C. (2017). Gender, competitiveness, and study choices in high school: Evidence from Switzerland. American economic review, 107(5), 125-30.

Colclough, C., Rose, P., & Tembon, M. (2000). Gender inequalities in primary schooling: The roles of poverty and adverse cultural practice1. *International Journal of Educational Development*, *20*(1), 5–27.

Contemporary Educational Psychology, 39, 89-101.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*: Sage publications.

Dustmann, C. (2004). Parental background, secondary school track choice, and wages. *Oxford Economic Papers*, *56*(2), 209-230. https://doi.org/10.1093/oep/gpf048.

Eam, P., & et al.(2019): Correlates of STEM major choice: A quantitative look at Cambodian university freshmen. *Research in Science & Technological Education*, DOI:10.1080/02635143.2019.1682987.

Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational behavior 18*(3), 326-339.

Incoming Senior High School Students (No. 6863). EasyChair.

Jorgensen, S., Ferraro, V., Fichten, C., & Havel, A. (2009). Predicting College Retention and Dropout: Sex and Disability. *Online Submission*, (June), 10. Retrieved from http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED505873

Kao, S. (2020). Cambodian Upper Secondary School Students' Attitudes towards Science: Trends and Patterns. *Journal of International Development and Cooperation, 26*(1), 15-27.

Kao, S. (2020). Cambodian Upper Secondary School Students' Attitudes towards Science: Trends and Patterns. *Journal of International Development and Cooperation, 26*(1), 15-27.

Kao, S. & Shimizu, K.(2019). Factors affecting students′ choice of science and engineering majors in higher education of Cambodia. *International Journal of Curriculum Development and Practice*, 21(1), 69-82.

Kao, S., & Shimizu, K. (2020). A Review on STEM Enrollment in Higher Education of Cambodia: Current Status, Issues, and Implications of Initiatives. *Journal of International Development and Cooperation, 26*(1), 123-134.

Kinyota, M. (2013). Students′ perceptions of factors influencing choice of science streams in Tanzania *secondary schools [unpublished master′s thesis). Master's Capstone Projects (166).*

Li, Q., Zang, W., & An, L. (2013). Peer effects and school dropout in rural China. *China Economic Review*, *27*, 238–248. https://doi.org/10.1016/j.chieco.2013.04.002

Li, X., &Kuan, P. Y. (2018, May 25-27). The effect of single-sex schooling on high school girls′curriculum tracking selection in Taiwan [Paper presentation]. 2018 Spring Meeting of the Research Committee on Social Stratification and Mobility (RC28) of the International Sociological Association (ISA), Seoul, Republic of Korea.

MoEYS. (2010). *Guidelines on the Practice of General Education Curriculum at Upper Secondary Schools*. (23). Phnom Pehn, Cambodia

MoEYS. (2016a). *Plicy Guidelines for New Generation Schools: For Basic Education in Cambodia*. Phnom Penh, Cambodia

MoEYS. (2016a). *Plicy Guidelines for New Generation Schools: For Basic Education in Cambodia*. Phnom Penh, Cambodia

MoEYS. (2016b). *Policy on Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education*. Phnom Penh, Cambodia

MoEYS. (2016b). *Policy on Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education*. Phnom Penh, Cambodia

MoEYS. (2020a). *The enrollment statistics of science and social science streams at upper secondary education*. Phnom Penh, Cambodia

MoEYS. (2020b). *Upper Secondary Education Sector Development Project: ADB Loan 3427-CAM (COL)*. Retrieved from Phnom Penh:

Paik, S., & Shim, W. J. (2012). Tracking and college major choices in academic high schools in South Korea. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *22*(4), 721-730. http://doi.org/10.1007/s40299-012-0035-.

Resh, N. (1998). Track placement: How the" sorting machine" works in Israel. American Journal of Education, 106(3), 416-438.

RGC. (2015). *Cambodia Industrial Development Policy 2015-2025: Market Orientation and Enabling Environment for Industrial Development*. Retrieved from

RGC. (2019). *National Strategic Development Plan 2019-2023*. Phnom Penh, Cambodia

Royo, J., & Lamela, R. (2021). Track Preference and Influences in the Choice of Track of

Sovansophal, K. (2019). Family socioeconomic status and students' choice of STEM majors. *International Journal of Comparative Education and Development*.

Sovansophal, K., & Kinya, S. (2020). Factors Affecting Cambodian Upper Secondary School Students' Choice of Science Track. *International Journal of Sociology of Education, 9*(3), 262-292.

Sovansophal, K., & SHIMIZU, K. (2019). Factors Affecting Students' Choice of Science and Engineering Majors in Higher Education of Cambodia. *International Journal of Curriculum Development and Practice, 21*(1), 69-82.

Stokking, K. M. (2000). Predicting the choice of physics in secondary education. *International Journal of Science Education*, *22*(12), 1261-1283. https://doi.org/10.1080/095006900750036253.

Usher, E. L, & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study.

Vallejo, O.T. (2019). Personality and socio-economic factors influencing the choice of academic track among senior high schoolers. *Inter. J. Acad. Educ. Rev.*, 7(3). 28-33.

Woolnough, B. E. (1994). Factor affecting students' choice of science and engineering. International Journal of Science Education, 16, 659-676.

Zeldin, A. L., Britner, S., L. & Pajares, F. (2008). A comparative study of the self-efficacy beliefs of successful men and women in mathematics, science and technology careers. Journal of Research in Science Teaching, 45(9), 1036-1058.

Policy Brief of Cambodia Education Review

Issue 1, 2020

A publication of ERC – Education Research Council

This publication is funded by ADB/USESDP Loan No.3427-CAM (COL)

Effective School Leadership and Management in the Primary Education Level in Cambodia

Phearun Khy & Chankoulika BO

Correspondence Author | Phearun Khy, Department of Policy | E-mail: khy.phearun@gmail.com

This policy brief explores key strategic issues and policy recommendations for effective school leadership and management in the primary education level in Cambodia. The brief draws on two studies on school leadership in the primary education level conducted by the Education Research Council and the Department of Policy of the Ministry of Education, Youth and Sport and body of evidence to date. The first study is on the school directorship towards effective school leadership and management practices in the primary education level in Cambodia in 2018 and the second one is about the linkage between school leadership and management and student learning results in the primary education level conducted by the Department of Policy.

WHY IS SCHOOL LEADERSHIP IMPORTANT FOR LEARNING IN THE PRIMARY EDUCATION LEVEL IN CAMBODIA?

The critical role of school directors in delivering quality of learning has been long recognized (OECD, 2009). Since 1998, the Cambodian government has gradually implemented school-based management approach through different forms such as School Cluster, Child Friendly School, Resource Secondary Schools, New General School and School-Based Management Schools to strengthen the leadership and management at school level. The school-based management is a restructuring approach that focus on the improved student and school performance and relations between schools and communities through the creation of the creation of school committees and the transfer of the authority to develop and implement school plans and budgets. However, the overall student performance results at primary education level are not yet satisfactory as policy promise. Data from national assessments for Grades 3 and 6 over the period from 2015-2017 in the core subjects of Khmer and Mathematics show that achievement levels were at or below 50% (MoEYS, 2015, 2016). These results are not achieved due to the lack of policies and regulation framework, support mechanisms to schools, effective school governance, and school leadership and management capacities (Shoraku, 2009).

The two studies conducted by the MoEYS on the school leadership in primary education level confirm that strong leadership is one the driving forces for the progressive changes in the schools. Based on these studies, to support effective leadership required to improve student and school performance, systems for the selection and appointment, promotion linked to performance appraisal, the clear descriptions of roles and responsibilities and professional development of school directors shall be

consistently and effectively implemented.

POLICY LANDSCAPE

Lifting up Cambodia to an upper-middle income country by 2030 and a developed one by 2050 requires quality human capital. Quality human capital is the driving force in realizing the vision of 2030 and 2050. Quality education is an inevitable tool to be used to develop quality human capital. MoEYS continues reforming all levels of education from pre-school to higher education to produce very high quality of human per permeated by the national education vision. The current "landscapes of education reform" covers broad areas of administration and general management, academic management, education finance management and personnel management (Hang-Chuon, 2017, p.7).

School director standards which have been in place in 2017 set out six standards of characteristics and duties to be complied by the school directors and to prepare prospective school directors: (1) academic qualifications and working experiences, (2) school leadership capacities and characteristics, (3) critical and innovative thinking skills, (4) school leadership and management, (5) leadership on curriculum, teaching and learning 6) school and community connectivity (MoEYS, 2017). The main goal of the Cambodian school director standards is to set criteria to recruit and develop prospective directors (MoEYS, 2017).

WHAT DO WE KNOW?

Based on the study in 2018 on school leadership in the primary education conducted by the MoEYS, there are five key leadership and management practices and attributes that the good school directors at primary schools carry out to promote quality of learning.

- School directors lead the core management function and administration in the schools ensure the effective on-going day-to-day school operation including human resource management, financial resource management, teaching and learning management, administrative management, state property management and community management.
- School directors build school trust and get involved all key stakeholders in various school activities and development.
- School directors must be able to translate the national policy to run and develop the school.
- School directors are willing and committed to upgrade new knowledge and skill as a continuous capacity development. School directors provides and support capacity development to teachers for effective teaching through different approaches.
- School directors have attributes of ‘within or inner drive’ of the leaders, willingness, commitment, common sense and spirituality to lead the people to serve the best needs of children.

The second study conducted by the Department of Policy in December 2017 found that the administrative and personnel management's role of school directors significantly influences student learning outcome. The study also found that the student learning outcome is improved when the school directors can get involved local authority and stakeholders in schooling, teachers' capacities are built and teachers collaborate.

WHAT ARE THE KEY ISSUES?

Lack of understanding of management and leadership roles by school directors

Not all school directors understand their roles and responsibilities with regard to improving the quality of learning and that only few appreciate the urgent need to improve learning outcomes. This is because there is a lack of clear framework on roles and responsibilities of school directors with a focus on both educational management and leadership and the problematic selection and appointment process.

Training, selection and performance management

The policy and regulation on the appointment of school directors are systematically lacking at both schools and technical departments. School director standards are not officially and effectively used in the selection and appointment procedure. In practice, school directors are appointed from teachers and staff in the schools, who are in the line of the about-to-retired school directors. This process is always problematic and corrupted. With this practice, firstly, many school directors are appointed in schools for reasons other than leadership competencies and merit for the position. Secondly, prospective school directors are not trained properly for holding the position of the school director.

The practice of using school director appointments to reward individuals for political support and to punish others for political opposition is regularly happened. This undermines the principles of merit-based promotion and education system in general.

Performance appraisal have not yet been used effectively for developing careers or rewarding and recognizing the achievements of school directors of high-performing schools.

No fixed mandate for school directors

School leadership position is a life-time appointment. The appointed school directors will work until they reach their retirement age without any formal and credible performance evaluation. This practice affects the performance of the school leaders in improving the student and school performance.

School directors lack leadership and management capacity

Leadership and management capacity of school directors remain as the main concern in the current education system. School directors needs capacity development and support from all levels to effectively manage and lead schools.

The self-management capacities at school level are very limited. School capacities in policy interpretation and implementation are still very limited to pursue the educational education goals. School key stakeholders, including directors or board of directors, teachers, parents, and community, are unable to catch up with educational changing context and development trends to effectively implement policies.

POLICY IMPLICATIONS AND RECOMMENDATIONS

Policy recommendations and priorities related to the role and support of school directors include:

1. Consider revising school director standard and developing the frameworks on competencies,

accountabilities and authorities of the school leadership, to take into account the different components of leadership and include a greater focus on teacher management and academic supervision and the role of the principle in enhancing the quality in their school.

2. Consider policy and legal frameworks on school director appointment that prepare prospective school principals and entail the structured performance appraisal for school principals.
3. Consider developing legal framework on the school director mandate. This is also need to be established and linked to performance appraisal.
4. Implement the established Teacher Career Pathway framework to linked to professional development and rewards through a transparent and reliable appraisal system to attract and retain qualified school directors in the education system.
5. School directors need professional development on their practical skills to enable them to exercise their role as educational leaders with the emphasis on the development of teachers' skill, management skills and of mobilizing parental participation in school development and improved learning quality.
6. Consider establishing the Institute for School Leadership to provide external and on-site professional development to school directors.
7. Put in place professional learning communities of school directors as a platform for them to learn and share leadership and management experiences.

REFERENCES

- Chhinh, S., Om. S., Bo, C., &all (2018). School Directorship: Towards effective school leadership and management practices in the primary education in Cambodia, Phnom Penh, MoEYS.
- Hang-Choun., N., (2017). The paths of education reform. *Cambodia Education Review*, *1*(1), 5-31.
- MoEYS (2017). School director standards. Phnom Penh.
- MoEYS. (2016). *Results of Grade 6 Student Achievement from the National Assessment in 2018*. Phnom Penh: Education Quality Assurance Department (EQAD).
- MoEYS. (2015). *Results of Grade 3 Student Achievement from the National Assessment in 2018*. Phnom Penh: Education Quality Assurance Department (EQAD).
- MoEYS (2017). The Linkage between school leadership and student learning achievement at primary school level in Cambodia, Phnom Penh
- OECD, (2009). Improving school leadership: the toolkit. OECD
- Shoraku, A. (2009). *Educational Movement toward School-based Management in East Asia: Cambodia, Indonesia and Thailand.* UNESCO.

ឯកសារសិក្សាគោលនយោបាយសង្ខេប
ការចេញផ្សាយលេខ០១ ឆ្នាំ២០២០
ការបោះពុម្ពផ្សាយរបស់ ក្រុមប្រឹក្សាស្រាវជ្រាវអប់រំ
ការបោះផ្សាយនេះឧបត្ថម្ភដោយគម្រោងហិរញ្ញវត្ថុធនាគារអភិវឌ្ឍន៍អាស៊ី No.3427-CAM (COL)

ភាពជាអ្នកដឹកនាំ និងការគ្រប់គ្រងសាលារៀនប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាពនៅកម្រិតបឋមសិក្សា នៃប្រទេសកម្ពុជា

ឃី ភារុន និង ឬ ច័ន្ទគុលិកា

ទំនាក់ទំនងអ្នកនិពន្ធ | ឃី ភារុន នាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ | អ៊ីម៉ែល៖ Khy.phearun@gmail.com

ឯកសារគោលនយោបាយសង្ខេបនេះ មានបំណងស្វែងរកយុទ្ធសាស្ត្រគន្លឹះ និងអនុសាសន៍គោលនយោបាយស្តីពីការគ្រប់គ្រង និងដឹកនាំសាលារៀនប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព នៅកម្រិតបឋមសិក្សាក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ ឯកសារគោលនយោបាយនេះ រៀបចំដោយផ្អែកលើលទ្ធផលស្រាវជ្រាវរបស់ក្រុមប្រឹក្សាស្រាវជ្រាវអប់រំ និង នាយកដ្ឋានគោលនយោបាយនៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ចំនួនពីរ ស្តីពីភាពជាអ្នកដឹកនាំសាលារៀននៅកម្រិតបឋមសិក្សា និង និងទិន្នន័យការសកល។ ការសិក្សាទី១ ក្នុងឆ្នាំ២០១៨ ស្តីពីភាពជានាយកសាលា ផ្តោះទៅរកប្រសិទ្ធភាពនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំសាលារៀន និងការអនុវត្តគ្រប់គ្រង នៅកម្រិតបឋមសិក្សានៅកម្ពុជា ដឹកនាំដោយក្រុមប្រឹក្សាស្រាវជ្រាវអប់រំ។ ការសិក្សាទី២ ដឹកនាំដោយនាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ ស្តីពីភាពជាប់ទាក់ទងគ្នារវាងការគ្រប់គ្រង និងភាពជាអ្នកដឹកនាំសាលារៀន ហើយនិងលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស នៅកម្រិតបឋមសិក្សា។

ហេតុអ្វីភាពជាអ្នកដឹកនាំសាលារៀន មានសារសំខាន់ ចំពោះការសិក្សារៀនសូត្រ នៅកម្រិតបឋមសិក្សា ក្នុងប្រទេសកម្ពុជា?

តួនាទីជាសារវន្តរបស់នាយកសាលា ក្នុងការផ្តល់ការសិក្សាដ៏មានគុណភាព ត្រូវបានទទួលស្គាល់ជាយូរមកហើយ (OECD, 2009)។ ចាប់តាំងពីឆ្នាំ១៩៩៨ រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា បានអនុវត្តជាជំហានៗ នូវគោលវិធីនៃការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន តាមរូបភាពផ្សេងៗគ្នាដូចជា៖ ការបង្កើត និងអនុវត្តសាលាកម្រង, សាលាកុមារ

មេត្រី, សាលាធនធាន, សាលាជំនាន់ថ្មី និងសាលាដែលអនុវត្តការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀនពេញលេញ ដើម្បីពង្រឹងការគ្រប់គ្រង និងភាពជាអ្នកដឹកនាំនៅតាមសាលារៀន។ ការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន ផ្តោតជាសំខាន់លើការរៀបចំរចនាសម្ព័ន្ធសាលារៀនឡើងវិញដោយផ្តោតលើការកែលម្អប្រសិទ្ធភាពសាលារៀន និងលទ្ធផលសិក្សាសិស្ស ព្រមទាំងទំនាក់ទំនងល្អរវាងសហគមន៍ និងសាលារៀន តាមរយៈការបង្កើតគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀន និងការធ្វើប្រតិភូកម្មដើម្បីផ្តល់សិទ្ធិ និងអំណាចឱ្យសាលាមានភាពជាម្ចាស់ក្នុងការប្រតិបត្តិគម្រោងថវិកា និងផែនការសាលារៀន។ ទោះយ៉ាងនេះក្តី លទ្ធផលសិក្សាជាទូទៅរបស់សិស្សកម្រិតបឋមសិក្សា មិនទាន់ទទួលបានផលគួរជាទីពេញចិត្ត ដូចដែលគោលនយោបាយបានកំណត់នៅឡើយ។ ទិន្នន័យពីរង្វាយតម្លៃថ្នាក់ជាតិចន្លោះឆ្នាំ២០១៥-២០១៧ សម្រាប់ថ្នាក់ទី៣ និងថ្នាក់ទី៦ លើមុខវិជ្ជាគោលភាសាខ្មែរ និងគណិតវិទ្យា បង្ហាញថាបរិមាណសិស្សទទួលបានមធ្យមភាគច្រើនបំផុតត្រឹម៥0% (MoEYS, 2015, 2016)។ លទ្ធផលមិនជាទីគាប់ចិត្តនេះ បណ្តាលមកពីកង្វះគោលនយោបាយ និងក្របខណ្ឌបទបញ្ញត្តិ, យន្តការគាំទ្រសាលារៀន, ប្រសិទ្ធភាពនៃអភិបាលកិច្ចសាលារៀន, សមត្ថភាពគ្រប់គ្រង និងភាពជាអ្នកដឹកនាំសាលារៀន (Shoraku, 2009)។

ការសិក្សាទាំងពីរដែលធ្វើឡើងដោយក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ស្តីពីភាពជាអ្នកដឹកនាំសាលារៀននៅកម្រិតបឋមសិក្សា បញ្ជាក់យ៉ាងច្បាស់ថាការដឹកនាំរឹងមាំ គឺជាកម្លាំងចលករនាំមុខក្នុងការជំរុញឱ្យសាលារៀនផ្លាស់ប្តូរ និងបោះជំហានឈានទៅមុខ។ ផ្អែកលើការសិក្សានេះ ដើម្បីគាំទ្រការដឹកនាំដ៏មានប្រសិទ្ធភាពដែលអាចធ្វើឱ្យប្រសើរដល់គុណផលសិក្សារបស់សិស្ស និងសាលារៀន, ប្រព័ន្ធជ្រើសរើស និងតែងតាំងនាយក, រង្វាយតម្លៃ និងលើកសរសើរ, ការចែងឱ្យច្បាស់លាស់ក្នុងការពិពណ៌នាអំពីតួនាទីភារកិច្ច និងការទទួលខុសត្រូវ ព្រមទាំងការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈនាយកសាលាត្រូវរៀបចំ និងអនុវត្ត។

ទិដ្ឋភាពគោលនយោបាយ

ការលើកកម្ពស់សេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជា ឱ្យក្លាយជាប្រទេសមានចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់នៅឆ្នាំ២០៣០ ហើយក្លាយជាប្រទេសអភិវឌ្ឍន៍នៅឆ្នាំ២០៥០ ទាមទារឱ្យមានធនធានមនុស្សដែលមានគុណភាពខ្ពស់។ ការអប់រំដ៏មានគុណភាពគឺជាឧបករណ៍មិនអាចខ្វះបានក្នុងការអភិវឌ្ឍធនធានមនុស្សប្រកបដោយគុណភាព។ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បន្តធ្វើកំណែទម្រង់លើគ្រប់កម្រិត ចាប់ពីមត្តេយ្យសិក្សាដល់ឧត្តមសិក្សា ដើម្បីផលិតធនធានដ៏មានគុណភាព តាមចក្ខុវិស័យអប់រំជាតិ។ ទិដ្ឋភាពនៃកំណែទម្រង់អប់រំបច្ចុប្បន្ន បានគ្របដណ្តប់យ៉ាងទូលំទូលាយលើវិស័យរដ្ឋបាល និងការគ្រប់គ្រងទូទៅ, ការគ្រប់គ្រងការសិក្សា, ការគ្រប់គ្រងហិរញ្ញវត្ថុអប់រំ និងការគ្រប់គ្រងបុគ្គលិក (Hang-Chuon, 2017, p.7)។

ក្នុងឆ្នាំ២០១៧ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានអនុម័តស្តង់ដានាយកសាលា ដែលមានចែង៦ចំណុចសំខាន់អំពីបុគ្គលិកលក្ខណៈនិងកាតព្វកិច្ច សម្រាប់ឱ្យនាយកសាលាប្រតិបត្តិតាម និងត្រៀមបម្រុងសម្រាប់

នាយកអនាគត៖ (១) គុណវុឌ្ឍិ និងបទពិសោធការងារ, (២) លក្ខណសម្បត្តិ និងសមត្ថភាពជាអ្នកដឹកនាំសាលារៀន, (៣) ជំនាញសង្កប្បកោសល្យ និងនវគំនិត, (៤) ការគ្រប់គ្រង និងភាពជាអ្នកដឹកនាំសាលារៀន, (៥) ភាពជាអ្នកដឹកនាំលើកម្មវិធីសិក្សា, ការបង្រៀន និងការរៀន, (៦) ទំនាក់ទំនងសហគមន៍ផ្សារភ្ជាប់នឹងសាលារៀន (MoEYS, 2017)។ គោលបំណងចម្បងនៃនិយាមស្តង់ដារនាយកសាលានៅកម្ពុជា គឺដើម្បីកំណត់លក្ខណៈ វិនិច្ឆ័យ និងអភិវឌ្ឍនាយកអនាគត (MoEYS, 2017)។

តើយើងដឹងអ្វីខ្លះ?

ផ្អែកលើការសិក្សាក្នុងឆ្នាំ២០១៨ ស្តីពីភាពជាអ្នកដឹកនាំសាលារៀន នៅកម្រិតបឋមសិក្សា ដែលធ្វើឡើងដោយក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានបង្ហាញចំណុចគន្លឹះ៥ ក្នុងការគ្រប់គ្រង និងដឹកនាំ និងគុណសម្បត្តិនាយកសាលាល្អនៅសាលាបឋមសិក្សា ដែលអនុវត្តក្នុងបំណងលើកកម្ពស់គុណភាពនៃការសិក្សារៀនសូត្រ។

- នាយកសាលាដឹកនាំការងារគ្រប់គ្រងស្នូល និងរដ្ឋបាលសាលារៀន ដើម្បីធានាប្រសិទ្ធភាពការងារប្រចាំថ្ងៃ រួមទាំងការគ្រប់គ្រងធនធានមនុស្ស, គ្រប់គ្រងធនធានហិរញ្ញវត្ថុ, គ្រប់គ្រងរដ្ឋបាល, គ្រប់គ្រងទ្រព្យសម្បត្តិរដ្ឋ និងគ្រប់គ្រងសហគមន៍។
- នាយកសាលាកសាងទំនុកចិត្តឱ្យសាលារៀន ហើយចូលរួមជាមួយភាគីពាក់ព័ន្ធសំខាន់ៗទាំងអស់លើគ្រប់សកម្មភាព ក្នុងការអភិវឌ្ឍសាលារៀន។
- នាយកសាលាត្រូវយល់ដឹង និងចេះបកស្រាយគោលនយោបាយជាតិ ដើម្បីដំណើរការ និងអភិវឌ្ឍសាលារៀន។
- នាយកសាលាត្រូវមានឆន្ទៈ និងប្តេជ្ញាបង្កើនចំណេះដឹង និងជំនាញថ្មីៗ ដែលជាផ្នែកនៃការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពជាប្រចាំ។ នាយកសាលាត្រូវផ្តល់ការគាំទ្រ ផ្នែកអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពដល់គ្រូទាំងអស់សម្រាប់ការបង្រៀនប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព តាមរយៈគោលវិធីផ្សេងៗប្រកបដោយប្រឌិតញាណ។
- នាយកសាលាត្រូវមានគុណលក្ខណៈពិសេសគឺ "សុច្ឆន្ទៈពីខាងក្នុង" នៃភាពជាអ្នកដឹកនាំ, មានសមានចិត្ត, មានការប្តេជ្ញាចិត្ត, មានសុភវិនិច្ឆ័យ និងមានភាពប៉ិនប្រសប់ខាងការដឹកនាំមនុស្ស ដើម្បីបំពេញសេចក្តីត្រូវការរបស់កុមារទាំងឡាយ។

ការសិក្សាទី២, នៅក្នុងខែធ្នូ ២០១៧, ដឹកនាំដោយនាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ បានរកឃើញថាតួនាទីនាយកសាលាក្នុងការគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាល និងបុគ្គលិក បានជះឥទ្ធិពលខ្លាំងលើលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ ការសិក្សាក៏បានបញ្ជាក់បន្ថែមដែរថា លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សមានភាពប្រសើរឡើង នៅពេលដែលនាយកសាលាអាចបង្កើនការរួមចំណែកពីអាជ្ញាធរមូលដ្ឋាន និងភាគីពាក់ពន្ធ័នានាក្នុងសាលារៀន, គ្រូបង្រៀនសហការគ្នាស្និទ្ធស្នាល ហើយមានកម្មវិធីបំប៉នសមត្ថភាពរបស់ពួកគាត់។

តើអ្វីជាបញ្ហាគន្លឹះ?

ខ្វះការយល់ដឹងអំពីតួនាទីនៃការគ្រប់គ្រង និងភាពជាដឹកនាំ របស់នាយកសាលា

នាយកសាលាទាំងអស់ មិនសុទ្ធតែបានយល់ច្បាស់ពីតួនាទីភារកិច្ច និងការទទួលខុសត្រូវ ក្នុងការធ្វើឱ្យប្រសើរឡើង នូវគុណភាពរៀនសូត្ររបស់សិស្សនោះទេ គឺមានតែនាយកមួយចំនួនតូចប៉ុណ្ណោះ ដែលយល់ដឹងពីភាពចាំបាច់បន្ទាន់ ក្នុងការធ្វើឱ្យប្រសើរឡើងនូវលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ មូលហេតុសំខាន់ គឺកង្វះក្របខណ្ឌច្បាស់លាស់ នៃតួនាទីភារកិច្ច និងទំនួលខុសត្រូវ របស់នាយកសាលា ដែលផ្តោតទៅលើការគ្រប់គ្រងអប់រំ និងភាពជាអ្នកដឹកនាំ ហើយនិងបញ្ហាមិនច្បាស់លាស់ក្នុងការជ្រើសរើស និងការតែងតាំង។

ការបណ្តុះបណ្តាល, ការជ្រើសរើស និងការគ្រប់គ្រងគុណផលការងារ

គោលនយោបាយ និងបទបញ្ញត្តិស្តីពីការតែងតាំងនាយកសាលា មានកង្វះខាតជាប្រព័ន្ធ ទាំងនៅសាលារៀន និងនៅនាយកដ្ឋានបច្ចេកទេស។ និយាមស្តង់ដារនាយកសាលា មិនបានយកមកប្រើជាផ្លូវការ ឱ្យមានប្រសិទ្ធភាពនៅក្នុងដំណើរការជ្រើសរើស និងការតែងតាំងនេះទេ។ តាមការអនុវត្តជាក់ស្តែង នាយកសាលា ត្រូវជ្រើសតាំងពីក្នុងចំណោមគ្រូបង្រៀន និងបុគ្គលិកសិក្សាក្នុងសាលា ដែលគឺជាបេក្ខជនមានសមត្ថភាពប្រហាក់ប្រហែលនឹងនាយកសាលាដែលជិតដល់វ័យចូលនិវត្តន៍។ ដំណើរការនេះ តែងតែជួបប្រទះបញ្ហាប្រឈម និងភាពពុករលួយ។ ការអនុវត្តបែបនេះមានផលអវិជ្ជមានចំនួនពីរ៖ ទី១ នាយកសាលា ត្រូវបានតែងតាំងក្នុងចំណោមគ្រូបង្រៀនក្នុងសាលារៀន ដោយសារហេតុផលផ្សេងៗ ច្រើនជាងមានហេតុផលថាជាអ្នកមានសមត្ថភាពដឹកនាំ ព្រមទាំងមានគុណសម្បត្តិសមស័ក្តិនឹងតំណែង។ ទី២ នាយកសាលានាអនាគត មិនបានទទួលការបណ្តុះបណ្តាលគ្រប់គ្រាន់ដើម្បីស្នងតំណែងនាយកសាលា។

ជារឿងៗគេឃើញមានការតែងតាំងនាយកសាលា គ្រាន់តែជារង្វាន់លើកទឹកចិត្តដល់បុគ្គលណាម្នាក់ដែលគាំទ្រនយោបាយបក្ស និងការពិន័យទោសបុគ្គលម្នាក់ទៀត ដោយសារមិនគាំទ្រនយោបាយបក្សខ្លួន។ ទង្វើបែបនេះ នាំឱ្យមានផលប៉ះពាល់ធ្ងន់ធ្ងរ ដល់គោលការណ៍តែងតាំងឋានៈដោយផ្អែកលើគុណសម្បត្តិ និងគុណវុឌ្ឍិ ហើយធ្វើឱ្យខូចគុណភាពប្រព័ន្ធអប់រំជាទូទៅទៀតផង។

រង្វាយតម្លៃការងារមិនត្រូវបានយកមកប្រើប្រាស់ឱ្យបានត្រឹមត្រូវ ដើម្បីអភិវឌ្ឍអាជីពវិជ្ជាជីវៈ ឬការផ្តល់រង្វាន់ និងការលើកទឹកចិត្ត ជូនដល់នាយកសាលាដែលមានស្នាដៃខ្ពស់ និងអនុវត្តភារកិច្ចបានល្អប្រពៃ។

មិនមានអាណត្តិថេរសម្រាប់នាយកសាលា

តំណែងជាអ្នកដឹកនាំសាលារៀន គឺជាការតែងតាំងមុខតំណែងអស់មួយជីវិត។ នាយកសាលាដែលបានតែងតាំងហើយ នឹងធ្វើការក្នុងតំណែងរហូតដល់អាយុត្រូវចូលនិវត្តន៍ ដោយគ្មានប្រព័ន្ធវាយតម្លៃជាផ្លូវការ និង

អាចជឿជាក់បានទេ។ ការអនុវត្តបែបនេះ ប៉ះពាល់ខ្លាំងដល់ការបំពេញមុខងាររបស់អ្នកដឹកនាំសាលា ក្នុងការខិតខំធ្វើឱ្យប្រសើរឡើងនូវសមិទ្ធផលសាលារៀន និងលទ្ធផលការសិក្សាសិស្ស។

នាយកសាលាខ្វះភាពជាអ្នកដឹកនាំ និងសមត្ថភាពគ្រប់គ្រង

សមត្ថភាពគ្រប់គ្រង និងភាពជាអ្នកដឹកនាំនៃនាយកសាលា នៅតែជាក្ដីកង្វល់ចម្បងនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំបច្ចុប្បន្ន។ នាយកសាលាត្រូវការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាព និងការគាំទ្រពីគ្រប់កម្រិតដើម្បីគ្រប់គ្រង និងដឹកនាំសាលារៀនប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព។

សមត្ថភាពគ្រប់គ្រងដោយខ្លួនឯងនៅកម្រិតសាលារៀននៅមានកំណត់។ សមត្ថភាពសាលានៅក្នុងការបកស្រាយ និងអនុវត្តគោលនយោបាយនៅមានកម្រិតទាប មិនអាចធ្វើឱ្យសម្រេចគោលដៅអប់រំ។ ភាគីពាក់ព័ន្ធសំខាន់ៗរបស់សាលារួមមាន ក្រុមប្រឹក្សាភិបាលសាលា, គ្រូបង្រៀន, មាតាបិតា និងសហគមន៍ មិនអាចយល់ដឹង និងតាមទាន់បរិបទផ្លាស់ប្ដូរនៃវិស័យអប់រំ ហើយនិងនិន្នាការអភិវឌ្ឍក្នុងការប្រតិបត្តិគោលនយោបាយប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាពនោះទេ។

អនុសាសន៍ និងតម្រង់ទិសគោលនយោបាយ

អាទិភាព និងអនុសាសន៍សម្រាប់គោលនយោបាយ ទាក់ទងទៅនឹងតួនាទី ហើយនិងការគាំទ្ររបស់នាយកសាលារួមមាន៖

1) ពិចារណាកែសម្រួលស្តង់ដារនាយកសាលា និងអភិវឌ្ឍបន្ថែមក្របខណ្ឌសមត្ថភាពទទួលខុសត្រូវ, គណនេយ្យភាព និងសិទ្ធអំណាចនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំសាលា ដោយពិនិត្យទៅលើសមាសធាតុនានានៃភាពជាអ្នកដឹកនាំ រួមទាំងការផ្ដោតឱ្យខ្លាំងទៅលើការគ្រប់គ្រងគ្រូបង្រៀន និងការត្រួតពិនិត្យការសិក្សា ព្រមទាំងតួនាទីនាយកក្នុងការលើកកម្ពស់គុណភាពសាលារៀនពួកគាត់។
2) ពិចារណាលើគោលនយោបាយ និងក្របខណ្ឌច្បាប់ ក្នុងការតែងតាំងនាយកសាលា ដោយមានការត្រៀមទុកសម្រាប់នាយកអនាគត ហើយត្រូវលំអិតរចនាសម្ព័ន្ធវង្វាយតម្លៃនាយកសាលា។
3) ពិចារណាបង្កើតក្របខណ្ឌច្បាប់ស្ដីពីអាណត្តិនាយកសាលា ដែលចាំបាច់ត្រូវផ្សារភ្ជាប់ទៅនឹងក្របខណ្ឌវង្វាយតម្លៃផងដែរ។
4) ដាក់ឱ្យប្រតិបត្តិក្របខណ្ឌគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនដែលបានបង្កើតរួចហើយ ព្រមទាំងផ្សារភ្ជាប់ទៅនឹងការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ និងការលើកសរសើរ តាមរយៈប្រព័ន្ធវង្វាយតម្លៃដ៏មានតម្លាភាពនិងគួរឱ្យជឿជាក់ក្នុងការទាក់ទាញ និងរក្សាទុក នាយកសាលាដែលមានសមត្ថភាពល្អនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំយើង។

5) នាយកសាលាត្រូវការជាចាំបាច់ការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈលើជំនាញជាក់ស្តែង ដើម្បីជួយឱ្យពួកគាត់អនុវត្តតួនាទីជាអ្នកដឹកនាំក្នុងវិស័យអប់រំ ដោយសង្កត់ធ្ងន់លើការអភិវឌ្ឍជំនាញគ្រូ, ជំនាញគ្រប់គ្រង ហើយនិងជំនាញទាក់ទងប្រមូលផ្តុំមាតាបិតា-អាណាព្យាបាលឱ្យចូលរួមក្នុងការជួយអភិវឌ្ឍសាលារៀន និងបង្កើនគុណភាពនៃការសិក្សា។
6) ពិចារណាបង្កើតវិទ្យាស្ថានសម្រាប់ភាពជាអ្នកដឹកនាំសាលារៀន ដែលជាការផ្តល់ជូននាយកសាលានូវការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ នៅនឹងកន្លែង និងពីខាងក្រៅ។
7) បង្កើតនៅនឹងកន្លែងនូវសហគមន៍សិក្សាវិជ្ជាជីវៈរបស់នាយកសាលា ដែលជាវេទិកាសម្រាប់ពួកគាត់សិក្សារៀនសូត្រ និងចែករំលែកបទពិសោធចំណេះជំនាញគ្រប់គ្រង និងដឹកនាំ៕

ឯកសារយោង

Chhinh, S., Om. S., Bo, C., &all (2018). School Directorship: Towards effective school leadership and management practices in the primary education in Cambodia, Phnom Penh, MoEYS.

Hang-Choun., N., (2017). The paths of education reform. *Cambodia Education Review, 1*(1), 5-31.

MoEYS (2017). School director standards. Phnom Penh.

MoEYS. (2016). *Results of Grade 6 Student Achievement from the National Assessment in 2018*. Phnom Penh: Education Quality Assurance Department (EQAD).

MoEYS. (2015). *Results of Grade 3 Student Achievement from the National Assessment in 2018*. Phnom Penh: Education Quality Assurance Department (EQAD).

MoEYS (2017). The Linkage between school leadership and student learning achievement at primary school level in Cambodia, Phnom Penh

OECD, (2009). Improving school leadership: the toolkit. OECD

Shoraku, A. (2009). *Educational Movement toward School-based Management in East Asia: Cambodia, Indonesia and Thailand.* UNESCO.

Policy Brief of Cambodia Education Review
Issue 1, 2018
A publication of – ERC
Education Research Council

This publication is supported by ADB Loan Number 3427 CAM (COL)

To What Extent does the Cambodian Education Curriculum Prepare Students for a Knowledge-based Economy?

Chanrith Ngin
Royal University of Phnom Penh, Cambodia
University of Auckland, New Zealand

Key Messages

- Cambodia needs to upgrade the current labour-intensive, low-skilled workforce to an innovative, high-skilled one if its vision to become a knowledge-based economy is to be materialized.
- General education curriculum policies stress "student-centered" or inquiry-based learning that aims to produce an adaptive and innovative workforce with "higher-order" cognitive skills required by a knowledge-based economy.
- However, the textbooks at upper-secondary education level chiefly feature "lower-order" thinking contents and activities.
- This requires an overhaul of the textbooks or usage of extra material to enhance the active learning elements if the desired workforce is to be obtained for the vision.

Introduction

The Cambodian education system aims to develop human resources for a knowledge-based economy (MoEYS, 2014). This vision conforms to the Rectangular Strategy Phase III and the Industrial Development Policy 2015-2025, which intend to move Cambodia from a low-income country to an upper-middle income status by 2030 and a high-income nation by 2050 (RGC, 2013, 2015). To reach this end, human capital needs to be upgraded from the current labour-intensive, low-skilled workforce to an innovative, high-skilled one. But, to what extent is the education system ready to do this task? This policy brief presents the key findings of an upper-secondary education textbook review[1] (Chet et al., 2014), discusses links between the contents of the written curriculum of the textbooks, national curriculum policies and characteristics of the workforce for a knowledge-based economy, and provides pertinent policy implications.

Where is the Cambodian Economy Heading?

Cambodia has experienced tremendous economic growth over the past decades. The average annual economic growth rate marked 7.8 percent during 1997-2014, with the latest growth rate of 6.8 percent in 2017 (World Bank, 2018). Gross Domestic Product (GDP) per capita rose from USD 216 in 1992 to USD 1, 375 in 2017 (ibid). The sources of economic growth have relied less on agriculture (23.38 percent of GDP in 2017) but more on industrial (30.88 percent) and services (39.67 percent) sectors (ibid). Specifically, agro-industry, tourism, construction and garments are the mainstay of growth. Recently, the economy has diversified its sources and climbed up the manufacturing value chains by increasing exports of electrical machinery, equipment and auto parts. This is the start of light industry (particularly assembly and electronic manufacturing) that requires semi-skilled labourers.

To become an upper-middle income country by 2030, the economy needs to keep growing at an annual rate of 7 percent and needs to move towards more technology-based manufacturing (RGC, 2015). This requires an innovative, skill-based

[1] The main methodology employed was chapter-by-chapter textbook review by subject expert lecturers. The review focused on knowledge, skills and attitudes of subject contents based on Bloom's Taxonomy (Anderson and Krathwohl, 2001). The subjects covered comprised Math, Khmer, Physics, Chemistry and Biology at Grades 9 and 12.

workforce that is creative, productive and able to learn new technologies to catch up with the structural change in the economic system. The Cambodian economy has rendered a rising proportion of knowledge-intensive jobs that require creativity, leadership, problem-solving, languages and more complex technological skills (World Bank, 2018). Specifically, skills demanded by newly emerging jobs encompass: "Higher-order cognitive: oral communication, foreign language; Socio-behavioral: customer service, team work, taking initiative; Digital literacy: IT literacy, adapting to new equipment/procedures; and Some traditional skills: manual dexterity" (World Bank, p.49, 2018).

This trajectory is in line with the Asian experience that depicts that labour force of an upper-middle income economy that escape the "middle-income trap" possesses "higher-order" cognitive knowledge, skills and attitudes, which can be trained to gratify the growing needs of science and technologies required by the economy (Wilson, 2014; Wan and Morgan, 2017; Yoshino et al., 2018). To have this sort of human capital, education curriculum needs to build at least a foundation for active learners and adaptive workforce.

Does the Education Curriculum Match Up?

Cambodia has undergone five major reforms of general education curriculum in response to its educational development strategies and socio-economic development (MoEYS, 2015). The thrusts of the reform periods are 1980-1987, 1987-1996, 1996-2005, 2005-2009, and 2015-present. A critical junction of the curriculum revisions was in 1996 when the 1996-2005 curriculum prescribed a "student-centered" teaching and learning approach (MoEYS, 1996). This spurred re-writing of textbooks and teacher manuals to respond to the new pedagogy.

The student-centered approach emphasizes "pupils' activities", students as "active participants" in independent learning processes individually or in groups in or outside the classroom, and teachers as "facilitators or catalysts" (MoEYS, p.18, 2001). It is intended to instigate students to "better understand their surrounding environment, apply methods of problem solving and enrich their spirit of innovations" (Nath, p.16, 1999). Students' active engagement in learning activities and higher-order thinking has been signified in subsequent curriculum and educational policies. For instance, a 2007 Child-friendly School Policy strives for child-centered education that stresses students' involvement and collaboration; problem-solving; and research, analysis, and critical thinking (MoEYS, 2007). A 2012 Policy and Guidelines for Core Textbook Development instruct that "textbooks should be written to promote pupils' higher-order thinking skills such as analysis, application, synthesis, and evaluation" (MoEYS, p.27, 2012). Overall, the general education curriculum aims to unleash students' potential and train them to become "full" citizens. This is evident in the Policy for Curriculum Development 2005-2009, which aims "to develop fully the talents and capacities of all students in order that they become able people, with parallel and balanced intellectual, spiritual, mental and physical growth and development" (MoEYS, p.4, 2004). Likewise, the current Curriculum Framework of General Education and Technical Education envisions "to ensure all citizens develop their full potential… and progress with balanced physical appearance, knowledge, (and) behaviours…" for national development (MoEYS, p.2, 2015).

In other words, the national curriculum policies aim to produce active learners and adaptive workforce through inquiry-based learning. Branch and Oberg (p.1, 2004) define inquiry-based learning as "a process where students are involved in their learning, formulate questions, investigate widely and then build new understandings, meanings and knowledge". This is in the exact line with the "student-centered" approach adopted by the education system. But, while instruction methods are integral, contents of written curriculum substantially orient students toward such learning. However, the textbook review (Chet et al., 2014) does not reveal features that render active, creative learners, which are conduits for "higher-order" cognitive knowledge, skills and attitudes. This is in contrast to the prescriptions of the national curriculum policies and the demand of a knowledge-based economy.

Inadequate and Fragmented Knowledge Demotivates Active and Meaningful Learning

Results of the textbook analysis show that contents of lessons are complicated, fragmented, and not well explained. This is compounded by the inconsistency in the levels of difficulty (that should be from basic to advanced). Further, the sequence of concepts often does not follow a logical constructive order. This would make students difficult to grasp the concepts and accumulate knowledge in an incremental and connected manner.

Most factual information is described very theoretically, not practically. Descriptions and explanations lack practical examples to illuminate and substantiate information or concepts. Of particular note is the disconnection between fields of science. Substance and methods of science lessons often are separated from one another, and are not integrated 'as-experienced'. Many examples are not practical, not as would be experienced by students in daily life. Described experiments are basically at lab-level, which would make students hard to link them with natural and practical phenomena. Finally, the substance in each lesson is not sufficient at its respective grade. Compared with the same levels of textbooks of an advanced country like Singapore (MoES, 2006, 2008, 2013), the contents of lessons are quite inadequate in terms of breadth and depth. This paucity would impede students to build a strong foundation for thinking towards higher cognitive levels.

Memory-Based Contents Produce Lower-Order Thinking Skills

Substantial contents of lessons emphasize remembering, understanding and applying facts. Questions of "how" and "why" are sometimes observed, but learners are only required to memorize and answer from the written texts, not from their own thinking. This would discourage students to think "out-of-the-box", vary versions, provide their own interpretations, assert their own experiences, and exert their own authority.

In many science lessons, the holistic and interwoven process of science is not shown and, as mentioned above, not experimented through practical work. Often, experiments are rigid procedural steps that demand memorization and exact implementation. Rarely, there is room for flexibility and variation in concepts and experimentation.

Prevalently, higher-order thinking skills are missing in exercises that mainly emphasize knowledge and comprehension. The core elements of Bloom's Taxonomy- application (using information in new situations), analysis (drawing connections among ideas), evaluation (justifying a stand or decision), and creation (producing new or original work) (Anderson and Krathwohl, 2001)- are severely absent. Such memory-based contents and practices would stick students to lower-order thinking skills.

Lack of Rational Thinking and Practical Learning Discourages Positive Attitudes to Learning

How does rote and impractical learning pertain to students' attitudes? First, memorization without understanding would produce passive learners who are discouraged from seeking new knowledge. Second, presenting facts without explanation or logical reasoning would discourage rational thinking among students. Third, disconnection with everyday life would create a perception that learning at school is irrelevant and insignificant. This would later discourage students from applying useful knowledge in real life activities. Finally, students who are not encouraged to question or think by themselves would lose interest in learning. A more crucial implication is that such students would have negative attitudes to learning, particularly in later stages of their life, and would not embrace life-long learning.

Conclusion and Policy Implications

The road to a knowledge-based, advanced economy requires a dramatic change in the education curriculum in order to produce an innovative, high-skilled workforce. This policy brief presents some pitfalls of the written curriculum of upper-secondary education, which is a foundation for such human capital. The textbooks, which are the core of the written curriculum, do not contain substantial inquiry-based contents that demonstrate active learning. Rather, the contents and activities of the textbooks dictate memorization and "lower-order" cognitive skills. Thus, the curriculum would not enable learners to pursue a higher level of education that requires independent research or inquiry. Learners of this curriculum may not become an innovative or adaptive workforce required to move Cambodia to an upper-middle income status by 2030. This is currently evident in skill shortages and gaps in the labour market (NEAa, 2018). Employers indicate soft skills (notably communication, problem-solving and team work skills) as the key shortfalls among employees (NEAb, 2018). Skill constraints may become worse once the economy shifts toward more knowledge-based jobs (World Bank, 2018).

The MoEYS has adopted a new curriculum framework that aims to produce "full" citizens for national development (MoEYS, 2015). Hence, a priority must be on an overhaul of the textbooks, which form a vital part of the written curriculum, in order to materialize this vision. While reform in content delivery (such as instruction methods and teacher education) is pivotal, the core task remains in the content revamp given the background of the education reforms. If a complete revision of the textbooks is not immediately feasible, extra material that is deemed relevant to and enforcing active learning should

be used. Various forms of extra material (such as textbooks and ICT material) should be explored to increase the inquiry-based learning elements that minimally exist in the present textbooks. Failure to do so will perpetuate the mismatch between the aspirations of the national curriculum policies and the demand of a knowledge-based economy that Cambodia wishes for.

References

Anderson, L.W. & Krathwohl, D. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Branch, J., & Oberg, D. (2004). Focus on Inquiry: A Teacher's Guide to Implanting Inquiry-Based Learning. Available at: http://education.alberta.ca/media/313361/focusoninquiry.pdf.

Chet, C., Ngin, C., Chhinh, S., Dy, S. & Ford, D. (2014). Reviews of Educational Contents, Pedagogies and Connectivity of Curriculum and its Relevance to Economic Development in Cambodia. Phnom Penh: Royal University of Phnom Penh and Capacity Development Partnership Fund.

Ministry of Education of Singapore (MoES). (2006). Mathematics Syllabus. Singapore: MoES.

Ministry of Education of Singapore (MoES). (2008). Arts Syllabus. Singapore: MoES.

Ministry of Education of Singapore (MoES). (2013). Science Syllabus. Singapore: MoES.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (1996). Core Curriculum for Primary Education, Lower-Secondary Education and Upper-Secondary Education: 1996-2005 (in Khmer). Phnom Penh: MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2001). Document for Teacher Orientation Training: Utilization of the New Curriculum and Textbook for Grade 6 (in Khmer). Phnom Penh: MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2004). Policy for Curriculum Development 2005-2009. Phnom Penh: MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2007). Child-friendly School Policy. Phnom Penh: MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2012). Policy and Guidelines for Core Textbook Development (in Khmer). Phnom Penh: MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2014). Education Strategic Plan: 2014-2018. Phnom Penh: MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2015). Curriculum Framework of General Education and Technical Education. Phnom Penh: MoEYS.

Nath, B. (1999). Teacher Training Systems in Cambodia. Discussion Paper. No. 78. Nagoya: Graduate School of International Development, Nagoya University.

National Employment Agency (NEAa) (2018). Cambodia Job Outlook 2018. Phnom Penh: NEA.

National Employment Agency (NEAb) (2018). Skills Shortages and Skills Gaps in the Cambodian Labour Market: Evidence from Employer Survey 2017. Phnom Penh: NEA.

Royal Government of Cambodia (RGC). (2013). Rectangular Strategy Phase III. Phnom Penh: RGC.

Royal Government of Cambodia (RGC). (2015). Cambodia Industrial Development Policy 2015-2025. Phnom Penh: RGC.

Wan, G & Morgan, P.J. (2017). Overview on 'Escaping the Middle-Income Trap'. *Journal of the Asia Pacific Economy*, 22:1, 1-4. DOI: 10.1080/13547860.2017.1263458.

Wilson, W.T. (2014). Beating the Middle-Income Trap in Southeast Asia. *Special Report No. 156*. Washington, DC: The Heritage Foundation.

World Bank. (2018). Cambodia Economic Update April 2018: Recent Economic Developments and Outlook. Phnom Penh: World Bank.

Yoshino, N., Morgan, P.J., Wan, G. & Huang, B. (2018). Avoiding the Middle-Income Trap in Asia: The Role of Trade, Manufacturing, and Finance. Tokyo: Asian Development Bank Institute.

ឯកសារសិក្សាគោលនយោបាយសង្ខេប
ការចេញផ្សាយលេខ ០១ ឆ្នាំ២០១៨
ការបោះពុម្ពផ្សាយរបស់
ក្រុមប្រឹក្សាស្រាវជ្រាវអប់រំ
ក + ខ - គ × ឃ ÷ Л ∑ ψ ∫ ϕ Ω ៛ $ ☺
ការបោះផ្សាយនេះឧបត្ថម្ភដោយគម្រោងហិរញ្ញវត្ថុធនាគារអភិវឌ្ឍន៍អាស៊ី 2427 CAM (COL)

តើកម្មវិធីសិក្សានៅកម្ពុជាជួយសិស្សឱ្យត្រៀមខ្លួនបានដល់កម្រិតណាសម្រាប់បរិបទសេដ្ឋកិច្ចពុទ្ធិ?

ដោយ ងិន ច័ន្ទរិទ្ធ
សាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ ប្រទេសកម្ពុជា និង សាកលវិទ្យាល័យអ៊ុកលែន ប្រទេសនូវែលហ្សេឡង់

សារគន្លឹះ

- ប្រទេសកម្ពុជាត្រូវធ្វើវិសិដ្ឋកម្មកម្លាំងពលកម្មនាពេលបច្ចុប្បន្នរបស់ខ្លួនដែលពឹងផ្អែកជាចំបងលើកម្លាំងកាយ និងជំនាញតិចតួចទៅកម្លាំងពលកម្មនវានុវត្តន៍ និងមានជំនាញកម្រិតខ្ពស់ ប្រសិនបើចង់ឈានទៅសម្រេចជោគជ័យនូវចក្ខុវិស័យសេដ្ឋកិច្ចពុទ្ធិ។
- គោលនយោបាយកម្មវិធីសិក្សាទូទៅ ផ្តោតសំខាន់លើការសិក្សាបែប "សិស្សមជ្ឈមណ្ឌល" ឬការសិក្សាតាមវិធីរិះរក ក្នុងគោលបំណងផលិតកម្លាំងពលកម្មដែលមានភាពបត់បែន និងភាពច្នៃប្រឌិតខ្ពស់ ប្រកបដោយជំនាញសញ្ញាណកម្មកម្រិតខ្ពស់ ដែលជាលក្ខខណ្ឌចាំបាច់សម្រាប់សេដ្ឋកិច្ចពុទ្ធិ។
- ផ្ទុយទៅវិញ សៀវភៅសិក្សាសម្រាប់កម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ សង្កត់ធ្ងន់ជាសំខាន់លើខ្លឹមសារ និងសកម្មភាពសិក្សាដែលមានជំនាញសញ្ញាណកម្មកម្រិតទាបនៅឡើយ។
- ការណ៍នេះ ទាមទារឱ្យមានការកែតម្រូវសៀវភៅសិក្សា ឬការប្រើប្រាស់សម្ភារៈសិក្សាបន្ថែម ដើម្បីពង្រឹងធាតុសិក្សាសកម្មសម្រាប់ផលិតកម្លាំងពលកម្មដែលត្រូវការ ដើម្បីឈានទៅសម្រេចបាននូវចក្ខុវិស័យខាងលើ។

សេចក្តីផ្តើម

ប្រព័ន្ធអប់រំកម្ពុជាមានគោលដៅអភិវឌ្ឍធនធានមនុស្សសម្រាប់សេដ្ឋកិច្ចពុទ្ធិ (អ.យ.ក, ២០១៤)។ ចក្ខុវិស័យនេះ ស្របតាមយុទ្ធសាស្ត្រចតុកោណដំណាក់កាលទី៣ និងគោលនយោបាយអភិវឌ្ឍន៍ឧស្សាហកម្មឆ្នាំ ២០១៥-២០២៥ ដែលមានគោលបំណង កែប្រែកម្ពុជាពីប្រទេសមានចំណូលមធ្យមកម្រិតទាបទៅជាប្រទេសមានចំណូលកម្រិតមធ្យមកម្រិតខ្ពស់ត្រឹមឆ្នាំ ២០៣០ និងជាប្រទេសមានចំណូលខ្ពស់នៅត្រឹមឆ្នាំ២០៥០ (រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា (រា.រ.ក), ២០១៣, ២០១៥)។ ដើម្បីសម្រេចគោលដៅនេះ ប្រទេសកម្ពុជាចាំបាច់ត្រូវធ្វើវិសិដ្ឋកម្មធនធានមនុស្សពីកម្លាំងពលកម្មបច្ចុប្បន្នដែលពឹងផ្អែកជាចំបងលើកម្លាំងកាយ និងជំនាញតិចតួចទៅកម្លាំងពលកម្មនវានុវត្តន៍ និងមានមានជំនាញកម្រិតខ្ពស់។ ដូច្នេះ តើប្រព័ន្ធអប់រំយើងត្រៀមខ្លួនរួចរាល់បានកម្រិតណាដើម្បីសម្រេចការងារនេះ? ឯកសារសិក្សាគោលនយោបាយសង្ខេបនេះ បង្ហាញពីរបកគំហើញសំខាន់ៗនៃវិវេចនាសៀវភៅសិក្សាកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ[1] (ជេត និងអ្នក.ផ, ២០១៤) ដែលបានសិក្សាវែកញែកពីទំនាក់ទំនងរវាងខ្លឹម

[1] វិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវដែលយើងប្រើក្នុងការសិក្សានេះ គឺការធ្វើវិវេចនាសៀវភៅសិក្សាមួយជំពូកម្តងៗ ដោយសាស្ត្រាចារ្យដែលមានជំនាញច្បាស់លាស់លើមុខវិជ្ជាដែលបានធ្វើវិវេចនានោះ។ វិវេចនា ផ្តោតលើចំណេះដឹង បំណិន និងផលប៉ះពាល់ដល់ឥរិយាបថសិស្ស តាមខ្លឹមសារមេរៀននៃមុខវិជ្ជានីមួយៗ ដោយផ្អែកលើវិជ្ជានុក្រមប្លូម (អែនឌឺរ៍សឹន និងខ្រាថវ៉ូហ្ល៍, Anderson and Krathwohl, ២០០១)។ មុខវិជ្ជាដែលយកមកស្រាវជ្រាវនេះ រួមមាន គណិតវិទ្យា ភាសាខ្មែរ រូបវិទ្យា គីមីវិទ្យា និងជីវវិទ្យា សម្រាប់ថ្នាក់ទី ០៩ និងទី ១២។

សារនៃកម្មវិធីអប់រំក្នុងសៀវភៅសិក្សា គោលនយោបាយកម្មវិធីសិក្សាជាតិ និងលក្ខណៈសម្បត្តិនៃកម្លាំងពលកម្មសម្រាប់សេដ្ឋកិច្ចពុទ្ធិ និងស្នើគំនិតសម្រាប់យកទៅអនុវត្តក្នុងគោលនយោបាយពាក់ព័ន្ធ។

តើសេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជាធ្វើដំណើរឆ្ពោះទៅទីណា?

សេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជា មានកំណើនយ៉ាងខ្លាំងក្នុងប៉ុន្មានទសវត្សចុងក្រោយនេះ។ អត្រាកំណើនសេដ្ឋកិច្ចប្រចាំឆ្នាំជាមធ្យមគឺ ៧,៨ភាគរយ ក្នុងអំឡុងពីឆ្នាំ ១៩៩៧ ដល់ឆ្នាំ២០១៤ ដោយមានអត្រាកំណើនចុងក្រោយគឺ ៦,៨ ភាគរយនៅឆ្នាំ ២០១៧ (ធនាគារពិភពលោក, ២០១៨)។ ផលិតផលក្នុងស្រុកសរុប (ផ.ផ.ស)សម្រាប់មនុស្សម្នាក់ៗកើនឡើងពី ២១៦ ដុល្លារ នៅឆ្នាំ១៩៩២ ដល់ ១ ៣៧៥ ដុល្លារ នៅឆ្នាំ២០១៧ (ធនាគារពិភពលោក, ២០១៨)។ ប្រភពនៃកំណើនសេដ្ឋកិច្ច ពឹងផ្អែកតិចតួចលើវិស័យកសិកម្ម (២៣,៣៨ ភាគរយនៃ ផ.ផ.ស) នៅឆ្នាំ២០១៧ តែពឹងផ្អែកខ្លាំងលើវិស័យឧស្សាហកម្ម (៣០,៨៨ភាគរយ) និងវិស័យសេវាកម្ម (៣៩,៦៧ភាគរយ) (ធនាគារពិភពលោក, ២០១៨)។ ជាពិសេស កសិឧស្សាហកម្ម ទេសចរណ៍ សំណង់ និងវាយនភណ្ឌ ជាវិស័យដ៏សំខាន់ក្នុងការជំរុញកំណើនសេដ្ឋកិច្ច។ ថ្មីៗនេះ កម្ពុជាបានធ្វើពិពិធកម្មប្រភពសេដ្ឋកិច្ចរបស់ខ្លួន ហើយបានឈានដល់ការបង្កើតផលិតកម្មធុនធ្ងន់ ដោយបង្កើនការនាំចេញគ្រឿងម៉ាស៊ីនអេឡិចត្រូនិក ឧបករណ៍ និងគ្រឿងបន្លាស់យានយន្ត។ នេះជាការចាប់ផ្តើមនៃឧស្សាហកម្មធុនស្រាល (ជាពិសេសការដំឡើង និងផលិតគ្រឿងអេឡិចត្រូនិក) ដែលត្រូវការកម្លាំងពលកម្មដែលមានជំនាញកម្រិតមធ្យម។

ដើម្បីក្លាយជាប្រទេសមានចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់ត្រឹមឆ្នាំ២០៣០ កម្ពុជាចាំបាច់ត្រូវរក្សាកំណើនសេដ្ឋកិច្ចប្រចាំឆ្នាំចំនួន ៧ភាគរយ ហើយត្រូវអភិវឌ្ឍខ្លួនទៅជាប្រទេសដែលមានសេដ្ឋកិច្ចឧស្សាហកម្ម (រ.រ.ក, ២០១៥)។ មហិច្ឆតានេះសម្រេចបាន ត្រូវការកម្លាំងពលកម្មជំនាញនវានុវត្តន៍ មានផលិតភាពខ្ពស់ និងអាចស្រូបយកបច្ចេកវិទ្យាថ្មីៗ ដើម្បីអាចតាមទាន់ការផ្លាស់ប្តូរបរិបទនានាក្នុងប្រព័ន្ធសេដ្ឋកិច្ច។ កំណើនសេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជា កំពុងតែស្រេកឃ្លានការផ្គត់ផ្គង់ការងារប្រពលវិជ្ជា ដែលទាមទារភាពច្នៃប្រឌិត ភាពជាអ្នកដឹកនាំ បំណិនប្រសប់ក្នុងការដោះស្រាយបញ្ហា ភាសា និងជំនាញបច្ចេកវិទ្យាដែលសាំញ៉ាំជាងមុន (ធនាគារពិភពលោក, ២០១៨)។ ជាពិសេស ជំនាញដែលទាមទារដោយការងារថ្មីៗនាពេលបច្ចុប្បន្នរួមមាន៖ "បំណិនសញ្ញាណកម្មលំដាប់ខ្ពស់៖ ជំនាញប្រាស្រ័យទាក់ទងផ្ទាល់មាត់ ភាសាបរទេស។ បំណិនអាកប្បកិរិយាសង្គម៖ សេវាកម្មអតិថិជន ការងារជាក្រុម ការបង្កើតគំនិតផ្តួចផ្តើម។ អក្ខរកម្មឌីជីថល៖ ចំណេះដឹងខាងព័ត៌មានវិទ្យា ការសម្របខ្លួនទៅនឹងឧបករណ៍ និងប្រតិបត្តិការថ្មីៗ ព្រមទាំងជំនាញប្រពៃណី តម្មើកដៃក្នុងការសម្តែងសិល្បៈនានា" (ធនាគារពិភពលោក, ទំ.៤៩, ២០១៨)។

គន្លងដំណើរនេះ ស្របជាមួយនឹងបទពិសោធន៍អាស៊ីដែលបង្ហាញថា កម្លាំងពលកម្មរបស់ប្រទេសដែលមានសេដ្ឋកិច្ចចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់ ដែលបានរួចផុតពី "អន្ទាក់នៃចំណូលមធ្យម" ទៅបាន ដោយសារតែកម្លាំងពលកម្មរបស់គេ សុទ្ធតែមានចំណេះដឹង ជំនាញ និងឥរិយាបថប្រកបដោយ "សញ្ញាណកម្មលំដាប់ខ្ពស់" ដែលសុទ្ធតែអាចត្រូវបានបណ្តុះបណ្តាលឱ្យត្រូវចំតាមតម្រូវការវិទ្យាសាស្ត្រ និងបច្ចេកវិទ្យាដែលជាលក្ខខណ្ឌចាំបាច់សម្រាប់សេដ្ឋកិច្ចពុទ្ធិនោះ (វិលសុន, ២០១៤; វ៉ាន់និងម៉ែរហ្គេន, ២០១៧; យូស៊ីហ្វូ និងអ្ន.ផ, ២០១៨)។ ដើម្បីបានធនធានមនុស្សដ៏ខ្លាំងបែបនេះ កម្មវិធីសិក្សាអប់រំត្រូវកសាងយ៉ាងហោចណាស់ឱ្យបានមូលដ្ឋានគ្រឹះមួយសម្រាប់អ្នកសិក្សាបែបសកម្ម និងកម្លាំងពលកម្មប្រើការកើតតាមទាន់សភាពការណ៍។

តើកម្មវិធីសិក្សាត្រូវនឹងគោលបំណងដូចនេះឬទេ?

ប្រទេសកម្ពុជា បានឆ្លងកាត់នូវកំណែទម្រង់កម្មវិធីសិក្សាអប់រំទូទៅ៥ដងរួចមកហើយជាការឆ្លើយតបនឹងយុទ្ធសាស្ត្រអភិវឌ្ឍការអប់រំ និងការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ច-សង្គម (អ.យ.ក, ២០១៥)។ ប្រវត្តិកាលសំខាន់នៃកំណែទម្រង់គឺ ១៩៨០-១៩៨៧, ១៩៨៧-១៩៩៦, ១៩៩៦-២០០៥, ២០០៥-២០០៩, និង ២០១៥-បច្ចុប្បន្ន។ ចំណុចប្រសព្វដ៏សំខាន់នៃកំណែប្រែកម្មវិធីសិក្សាគឺនៅឆ្នាំ១៩៩៦ ពេលដែលកម្មវិធីសិក្សាឆ្នាំ ១៩៩៦-២០០៥ត្រូវបានហៅថា វិធីសាស្ត្របង្រៀន និងសិក្សាបែប "សិស្សជាមជ្ឈមណ្ឌល" (អ.យ.ក, ១៩៩៦)។ ហេតុការណ៍នេះបណ្តាលឱ្យមានការសរសេរសៀវភៅសិក្សា និងសៀវភៅឧបទេសគ្រូឡើងវិញដើម្បីឆ្លើយតបនឹងគរុកោសល្យថ្មី។

វិធីសាស្ត្រសិស្សមជ្ឈមណ្ឌលគឺផ្តោតទៅលើ"សកម្មភាពសិស្ស" សិស្សគឺជា"អ្នកចូលរួមសកម្ម" នៅក្នុងដំណើរការសិក្សាឯករាជ្យជាបុគ្គលឬនៅក្នុងក្រុមឬនៅក្រៅថ្នាក់រៀន ហើយគ្រូធ្វើជា "អ្នកសម្របសម្រួលឬជាអ្នកជំរុញ" (អ.យ.ក, ទំ.១៨, ២០០១)។ គេមានគោលបំណងជំរុញសិស្សឱ្យ "យល់ច្បាស់ពីបរិស្ថានជុំវិញខ្លួន អនុវត្តវិធីសាស្ត្រដោះស្រាយបញ្ហា ហើយធ្វើសិស្សកាន់តែមានស្មារតីនាវានុវត្តន៍" (ណាត, ទំ.១៦, ១៩៩៩)។ ការចូលរួមដ៏សកម្មរបស់សិស្សក្នុងសកម្មភាពសិក្សានិងការគិតពិចារណាកម្រិតខ្ពស់ត្រូវបានបង្ហាញនៅក្នុងកម្មវិធីសិក្សានិងគោលនយោបាយអប់រំបន្តបន្ទាប់។ ជាឧទាហរណ៍ គោលនយោបាយសាលាមេត្រី ឆ្នាំ២០០៧ បានពង្រីកការអប់រំបែបសិស្សមជ្ឈមណ្ឌលដែលផ្តោតលើការចូលរួម និងកិច្ចសហប្រតិបត្តិការ ការដោះស្រាយបញ្ហា ការស្រាវជ្រាវ ការវិភាគ និងសមត្ថភាពពិចារណារកហេតុផលរបស់សិស្ស (អ.យ.ក, ២០០៧)។ គោលនយោបាយនិងសេចក្តីណែនាំឆ្នាំ ២០១២ ស្តីពីការអភិវឌ្ឍសៀវភៅសិក្សាគោលបានពន្យល់ថា "គេសរសេរសៀវភៅសិក្សាឡើងដើម្បីលើកកម្ពស់ជំនាញត្រិះរិះពិចារណាកម្រិតខ្ពស់របស់សិស្សដូចជាការវិភាគ ការអនុវត្ត សំយោគ និងការវាយតម្លៃ" (អ.យ.ក, ទំ.២៧, ២០១២)។ និយាយជារួម កម្មវិធីសិក្សាអប់រំទូទៅមានគោលបំណងឱ្យសិស្សចេះប្រើសក្តានុពលរបស់ខ្លួន និងបណ្តុះបណ្តាលសិស្សឱ្យមានភាពជាពលរដ្ឋ "ពេញលេញ"។ នេះជាភស្តុតាងនៅក្នុងគោលនយោបាយសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍកម្មវិធីអប់រំ ឆ្នាំ២០០៥-២០០៩ ដែលមានគោលបំណង "អភិវឌ្ឍយ៉ាងពេញលេញនូវទេពកោសល្យនិងសមត្ថភាពរបស់សិស្សទាំងអស់ដើម្បី ឱ្យសិស្សអាចក្លាយជាមនុស្សមានសមត្ថភាពអមជាមួយ បញ្ញា ស្មារតី សតិដែលមានតុល្យភាព និងស្របទិសដៅគ្នា រួមទាំងការអភិវឌ្ឍនិងការលូតលាស់ខាងរាងកាយ" (អ.យ.ក, ទំ.៤, ២០០៤)។ ទន្ទឹមនឹងនេះ ក្របខណ្ឌកម្មវិធីសិក្សាសម្រាប់ការអប់រំចំណេះទូទៅ និងបច្ចេកទេសបច្ចុប្បន្ន រៀបរៀងឡើង "ដើម្បីធានាថាពលរដ្ឋទាំងអស់អាចអភិវឌ្ឍនូវសក្តានុពលពេញលេញ និងមានភាពរីកចម្រើនអមជាមួយនឹងរូបរាងកាយ ចំណេះដឹង និង អាកប្បកិរិយាដែលមានសមតុល្យនឹងគ្នា" សម្រាប់ការអភិវឌ្ឍជាតិ(អ.យ.ក, ទំ.២, ២០១៥)។

និយាយម្យ៉ាងទៀត គោលនយោបាយកម្មវិធីសិក្សាថ្នាក់ជាតិមានគោលបំណងកសាងអ្នកសិក្សាសកម្មនិងកម្លាំងពលកម្មដែលបត់បែនតាមរយៈការអប់រំដែលផ្តោតសំខាន់លើការចេះសាកសួរដេញដោល។ ប្រេន និងអូប៊ើក Branch and Oberg (ទំ.១, ២០០៤) កំណត់ការសិក្សាតាមបែបរិះរកថាជា "ដំណើរការដែលសិស្សចូលរួមការសិក្សា បង្កើតសំណួរ និងស៊ើបអង្កេតយ៉ាងទូលំទូលាយ ហើយបន្ទាប់មកបង្កើតការយល់ដឹង ចេះទាញន័យ និងចំណេះដឹងថ្មី"។ ការណ៍នេះ គឺស្រប

ជាមួយនឹងវិធីសាស្ត្រសិស្សមជ្ឈមណ្ឌលដែលអនុវត្តដោយប្រព័ន្ធអប់រំ។ ប៉ុន្តែ ស្របពេលដែលវិធីសាស្ត្របង្រៀនមើលទៅមានភាពពេញលេញ ខ្លឹមសារកម្មវិធីសិក្សាតម្រង់ទិសសិស្សទៅកាន់ការសិក្សាបែបនេះ។ ទោះបីជាយ៉ាងណាក៏ដោយ វិវេចនាសៀវភៅសិក្សា (ជេត Chet និងអ្នក.ផ, ២០១៤) មិនបានបង្ហាញពីលក្ខណៈពិសេសដែលជំរុញឱ្យមានអ្នកសិក្សាសកម្មនិងមានភាពច្នៃប្រឌិត ដែលប្រកបដោយចំណេះដឹង ជំនាញនិងឥរិយាបថថ្នាក់សញ្ញាណកម្មកម្រិតខ្ពស់។ ការណ៍នេះផ្ទុយនឹងបញ្ញត្តិនៃគោលនយោបាយកម្មវិធីសិក្សាជាតិនិងតម្រូវការនៃសេដ្ឋកិច្ចពុទ្ធិ។

ចំណេះដឹងរាក់ និងមិនគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ បង្អាក់ការរៀនសូត្របែបសកម្ម និងមានប្រយោជន៍

លទ្ធផលនៃការវិភាគសៀវភៅសិក្សាបង្ហាញថា ខ្លឹមសារមេរៀនសម្រាប់សិស្សរៀនមានភាពស្មុគស្មាញ ចោះៗ និងមិនមានការពន្យល់ក្បោះក្បាយ។ ការណ៍នេះកើតឡើងដោយសារតែលំដាប់នៃភាពលំបាកក្នុងខ្លឹមសារមេរៀនមានអសង្គតិភាព (តាមពិតគួរតែរៀបពីលំដាប់មូលដ្ឋានទៅលំដាប់ខ្ពស់ជាង)។ មួយវិញទៀត គោលគំនិតនៃមេរៀនមិនបានរៀបចំឱ្យមានលំដាប់លំដោយលំហូរត្រឹមត្រូវនោះទេ។ ហេតុនេះ ចំណុចធ្វើឱ្យសិស្សមានការលំបាកនឹងចាប់យកគោលគំនិត និងបង្កើនចំណេះដឹងឱ្យបានច្រើននិងស៊ីសង្វាក់គ្នា។

មានព័ត៌មានពិតជាក់ស្តែងយ៉ាងច្រើន ដែលសរសេរបែបជាទ្រឹស្តីជាជាងបែបអនុវត្ត។ ការពិពណ៌នា និងពន្យល់សេចក្តីអំពីព័ត៌មានពិតទាំងនោះ ខ្វះឧទាហរណ៍ជាក់ស្តែងដើម្បីផ្ទុះបញ្ចាំង និងផ្តល់អំណះអំណាងគាំទ្រព័ត៌មាន ឬគោលគំនិតទាំងនោះ។ អ្វីដែលគួរឱ្យបារម្ភលើសពីនេះទៅទៀតនោះ គឺភាពមិនជាប់ទាក់ទងគ្នាក្នុងមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រ។ ខ្លឹមសារ និងវិធីសាស្ត្រមេរៀនវិទ្យាសាស្ត្រ នៅមានភាពដាច់ពីគ្នាពីមុខវិជ្ជាមួយទៅមុខវិជ្ជាមួយទៀត និងមិនបានច្របាច់បញ្ចូលគ្នាឱ្យបានត្រឹមត្រូវដូចដែលធ្លាប់ធ្វើកន្លងមកនោះទេ។ ឧទាហរណ៍ជាច្រើន មិនអាចប្រើការកើត មានន័យថា វាមិនជាក់ស្តែងដូចសិស្សធ្លាប់ជួបប្រទះក្នុងជីវិតប្រចាំថ្ងៃ។ ជាទូទៅ មេរៀនដែលយកមកបង្រៀន ទាញចេញពីទ្រឹស្តី ទាញចេញពីការពិសោធសមស្របសម្រាប់ប្រើក្នុងមន្ទីរពិសោធន៍ តែវាមានការលំបាកឱ្យនិស្សិតភ្ជាប់ទ្រឹស្តីទាំងនោះជាមួយហេតុការណ៍ពិតៗកើតឡើងក្នុងជីវិត។ ចំណុចចុងក្រោយ ខ្លឹមសារមេរៀននីមួយៗមិនគ្រប់គ្រាន់សម្រាប់ថ្នាក់មួយៗ។ បើប្រៀបធៀបជាមួយនឹងសៀវភៅសិក្សាកម្រិតដូចគ្នារបស់ប្រទេសរីកចម្រើនដទៃ ដូចជាប្រទេសសិង្ហបុរីជាដើម (អ.យ.ក, ២០០៦, ២០០៨, ២០១៣) ខ្លឹមសារមេរៀននៅមានមិនទាន់មានវិត្ថារភាព និងគម្ពីរភាព។ ការណ៍នេះ នឹងបង្អាក់មិនឱ្យសិស្សកសាងបាននូវមូលដ្ឋានគ្រឹះសម្រាប់បង្កើនសញ្ញាណកម្មខ្ពស់បានឡើយ។

ទម្រង់មេរៀនបែបទន្ទេញចាំមាត់ ធ្វើឱ្យមានបំណិនគិតលំដាប់ទាប

ខ្លឹមសារមេរៀនច្រើនណាស់ ដែលផ្តោតសំខាន់លើការចងចាំ ការយល់ដឹង និងការអនុវត្តចំណេះដឹងពីតថភាព។ ក្នុងការប្រើវិធីនេះ ជួនកាលយើងប្រើសំណួរ "របៀបណា" និង "ហេតុអ្វី" ខ្លះដែរ ក៏ប៉ុន្តែអ្នកសិក្សានៅតែរៀនតាមបែបទន្ទេញឱ្យចាំ និងឆ្លើយសំណួរតាមតែគេដាក់ឱ្យពីអត្ថបទហើយស្រេច ពោលគឺមិនបានឆ្លើយតាមការយល់ដឹងដោយខ្លួនឯងឡើយ។ ទង្វើនេះនឹង ១) មិនលើកទឹកចិត្តសិស្សឱ្យ "គិតចេញផុតពីប្រអប់គំនិត" ២) មានរបកគំនិតប្លែកៗ ៣) ចេះធ្វើនយកម្ម (ឱ្យន័យ) ដោយខ្លួនឯង ៤) ហ៊ានអះអាងការពិសោធឃើញរបស់ខ្លួន និង ៥) ចេះប្រើសក្តានុភាពរបស់ខ្លួន។

មេរៀនវិទ្យាសាស្ត្រជាច្រើន មិនបានបង្ហាញអំពីអភិក្រមវិទ្យាសាស្ត្រឱ្យបានគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ និងភាពប្រទាក់ក្រឡាគ្នា ដូចដែលបានលើកឡើងខាងលើនោះទេ ពោលគឺពុំមានឆ្លងកាត់ការពិសោធក្នុងពិភពការងារជាក់ស្តែងឱ្យបានគ្រប់គ្រាន់។ ជាទូទៅ ការធ្វើពិសោធន៍មានលំដាប់លំដោយនីតិវិធីច្បាស់លាស់ ដែលទាមទារការចងចាំខ្ពស់ និងការអនុវត្តឱ្យបានត្រឹមត្រូវ គឺថា វាកម្រនឹងមានចន្លោះប្រហោងសម្រាប់ភាពបត់បែន និងភាពកែច្នៃក្នុងគោលគំនិត និងការធ្វើពិសោធន៍ណាស់។

ជាទូទៅ បំណិនគិតលំដាប់ខ្ពស់ មិនឃើញមានក្នុងលំហាត់ណាដែលពាក់ព័ន្ធនឹងមេរៀនធ្វើពុទ្ធិ និងវិចារណកម្មសំខាន់ៗ។ ធាតុស្នូលនៃការអនុវត្តវិជ្ជានុក្រមប្លឹម (Bloom"s Taxonomy) (ការប្រើប្រាស់ព័ត៌មានក្នុងស្ថានភាពមួយថ្មី) ការវិភាគ (សំយោគគំនិត) វង្វាយតម្លៃ (ឱ្យហេតុផលជំហរគំនិត ឬការសម្រេចចិត្ត) និងការបង្កើតអ្វីមួយ (ការផលិតថ្មី ឬចេញពីស្នាដៃដើម) (អែនឌឺរ៍សឹន និងខ្រាថវ៉ូហ្ល៍, Anderson and Krathwohl, ២០០១) គឺថាស្ទើរតែមិនមានសោះតែម្តង។ របៀបរៀន និងការអនុវត្តបែបការចងចាំជាធំបែបនោះ នឹងធ្វើឱ្យសិស្សកាន់ជាប់ក្នុងរបៀបគិតរាក់ៗថែមទៀត។

កង្វះខាតការគិតមានហេតុផលនិងការរៀនដែលប្រើការបានរាំងមិនឱ្យមានឥរិយាបថវិជ្ជមានចំពោះការសិក្សា

តើការសិក្សាតាមតែទម្លាប់ដដែលៗគ្មានភាពអនុវត្តបាន មានទំនាក់ទំនងយ៉ាងណាខ្លះទៅនឹងឥរិយាបថរបស់សិស្ស? ដំបូង ការរៀនបែបទន្ទេញចាំដោយមិនយល់ដឹង នឹងបង្កើតបានអ្នករៀនបែបអសកម្ម គឺថាជាមនុស្សដែលស្ពឹកទម្រន់ក្នុងការស្វែងរកចំណេះដឹងថ្មីៗ។ ទីពីរ ការបង្រៀនអំពីការពិត ដោយគ្មានការពន្យល់ត្រឹមត្រូវ ឬដោយគ្មានសនិទានកម្មសមស្រប នឹងបំផ្លាញសមត្ថភាពគិតមានហេតុផលរបស់សិស្ស។ ទីបី គម្លាតឆ្ងាយរវាងមេរៀននៅសាលានិងជីវិតពិតប្រចាំថ្ងៃ នឹងបង្កើតទស្សនាទានមួយថា ចំណេះដឹងដែលទទួលបានពីសាលារៀន ប្រើការមិនកើត និងមិនសំខាន់។ រូបភាពនេះ នឹងរាំងសិស្សមិនឱ្យប្រើចំណេះដឹងដែលមានប្រយោជន៍ក្នុងសកម្មភាពរស់នៅប្រចាំថ្ងៃ។ ជាងចុងក្រោយ សិស្សដែលពុំមានការលើកទឹកចិត្តឱ្យចេះសួរ និងគិតពិចារណាដោយខ្លួនឯង នឹងលែងមានចំណាប់អារម្មណ៍ក្នុងការសិក្សា។ ផលប៉ះពាល់ដែលគួរឱ្យបារម្ភជាងនេះទៀតនោះ គឺថាសិស្សដែលមានគំនិតអសកម្មភាពនេះ នឹងមានឥរិយាបថអវិជ្ជមានចំពោះការសិក្សា ទាំងពេលបច្ចុប្បន្ន និងពេលក្រោយណាមួយទៀតក្នុងឆាកជីវិត គឺថាមិនចេះរៀនសូត្រពេញមួយជីវិតខ្លួនបានឡើយ។

សេចក្តីសន្និដ្ឋាន និងគោលនយោបាយពាក់ព័ន្ធ

មាគ៌ាទៅកាន់សេដ្ឋកិច្ចពុទ្ធិដ៏ទំនើបមួយ (សម្រាប់អនាគតកម្ពុជា) ទាមទារឱ្យមានបំផ្លាស់ប្តូរកម្មវិធីអប់រំឱ្យបានស៊ីជម្រៅ ដើម្បីផលិតកម្លាំងពលកម្មនវានុវត្តន៍ និងមានជំនាញខ្ពស់។ ឯកសារសិក្សាគោលនយោបាយសង្ខេបនេះ លើកឡើងអំពីចំណុចខ្សោយរបស់កម្មវិធីអប់រំដែលយើងបានប្រើសម្រាប់ការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ ដែលជាមូលដ្ឋានគ្រឹះសម្រាប់ធនធានមនុស្សដែលយើងចង់បានសម្រាប់ក្តីសុបិនសេដ្ឋកិច្ចពុទ្ធិរបស់យើងនោះ។ សៀវភៅសិក្សា ដែលជាធាតុស្នូលនៃកម្មវិធីអប់រំនោះ មិនមានខ្លឹមសារមេរៀនបែបស្វ័យសេរីភាពក្នុងការចង់ចេះដឹងដោយខ្លួនឯង ដែលមានបង្កប់ធាតុសិក្សាសកម្មនៅក្នុងនោះទេ។ ផ្ទុយទៅវិញ ខ្លឹមសារមេរៀន និងសកម្មភាពក្នុងសៀវភៅសិក្សានោះ មានកំណត់ការរៀនបែបទន្ទេញចាំ និងបំណិនសញ្ញាណកម្មកម្រិតទាបទៅវិញ។ ហេតុផលនេះ កម្មវិធីអប់រំកម្រិតនេះ មិនបានជួយឱ្យសិស្សអាចបន្តការអប់រំកម្រិតខ្ពស់ទៀតបានស្រួលទេ ព្រោះថាការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ទាមទារឱ្យសិស្សចេះស្រាវជ្រាវ និងចេះឆ្លល់ និងស្វែងរកចម្លើយឯករាជ្យដោយខ្លួនឯង។ អ្នកសិក្សាតាមកម្មវិធីអប់រំនេះ មិនអាចក្លាយជាកម្លាំងពលកម្មប្រកបដោយភាពច្នៃប្រឌិត ឬ

តាមទាន់សភាពការណ៍បានទេ ព្រោះយើងត្រូវការធនធានមនុស្សខ្លាំងបែបនេះ ដើម្បីរុញសេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជាទៅជាប្រទេសមានចំណូលមធ្យមត្រឹម កម្រិតខ្ពស់ត្រឹមឆ្នាំ ២០៣០។ ភាពខ្វះចន្លោះនៃកម្លាំងពលកម្មមានសមត្ថភាពនេះ ក្នុងទីផ្សារ គឺមានអ្នកស្រាវជ្រាវបកស្រាយរួចមកហើយ (NEAa, ២០១៨)។ ការស្រាវជ្រាវនេះយកលើកឡើងថា និយោជកពិកបាករកនិយោជិកដែលមានជំនាញទន់ (រាប់តាំងពី ជំនាញទំនាក់ទំនង ការដោះស្រាយបញ្ហា និងជំនាញធ្វើការជាក្រុម) នេះមានន័យថា និយោជិតរបស់ខ្លួននៅខិនភាពសមត្ថភាពគន្លឹះ (NEAa, ២០១៨)។ ស្ថានភាពលំបាករកអ្នកត្រូវជំនាញបែបនេះ អាចនឹងកាន់តែអាក្រក់ជាងនេះ នៅពេលដែលសេដ្ឋកិច្ចប្រទេសឈានចូលសេដ្ឋកិច្ចពុទ្ធិកាន់តែច្រើនជាងមុន (ធនាគារពិភពលោក, ២០១៨)។

ក្រសួងអប់រំបានអនុវត្តក្របខណ្ឌកម្មវិធីសិក្សាថ្មី ក្នុងគោលបំណងបង្កើតឱ្យបានពលរដ្ឋ“ពេញលេញ”សម្រាប់ការអភិវឌ្ឍជាតិ(អ.យ.ក, ២០១៥)។ ដូច្នេះ ការរៀបចំសៀវភៅសិក្សាដែលជាផ្នែកដ៏សំខាន់នៃកម្មវិធីសិក្សាឡើងវិញ គឺជាអាទិភាពចម្បងដែលត្រូវធ្វើដើម្បីសម្រេចចក្ខុវិស័យសេដ្ឋកិច្ចពុទ្ធិនេះ។ ថ្វីបើថា កំណែទម្រង់លើការបង្រៀនខ្លឹមសារមេរៀន (ដូចជាវិធីសាស្ត្រណែនាំពីការរៀនមេរៀន និងការបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ) ពិតជាមានសារៈសំខាន់ខ្លាំងក៏ដោយ ក៏ការកែលម្អខ្លឹមសារនៅតែជាការងារការស្នូលដដែល។ ប្រសិនបើ យើងមិនអាចកែប្រែសៀវភៅសិក្សាបានចប់សព្វគ្រប់ភ្លាមៗទេ យើងគួរតែប្រើប្រាស់ឯកសារសិក្សាបន្ថែមដែលពាក់ព័ន្ធនឹងពង្រឹងសកម្មសិនសិក្សាក៏បាន។ ឯកសារសិក្សាក្រៅពីនេះ យើងគួរតែស្វែងរកបន្ថែមឯកសារប្រភេទផ្សេងទៀត (ដូចជា សៀវភៅសិក្សា និងឯកសារបច្ចេកវិទ្យាព័ត៌មានវិទ្យា និងទំនាក់ទំនង) ដើម្បីបង្កើនការសិក្សាបែបរិះរក ព្រោះថាសៀវភៅសិក្សាបច្ចុប្បន្ន គឺមិនសូវមានបង្ហាញពីការសិក្សាបែបនេះទេ។ បើធ្វើដូចនេះមិនបានទេ នោះយើងនៅតែបន្តឱ្យមានភាពមិនស៊ីចង្វាក់គ្នារវាងអ្វីដែលគោលនយោបាយអប់រំជាតិចង់បាន និងសេដ្ឋកិច្ចពុទ្ធិដែលកម្ពុជាត្រូវការពិតប្រាកដ៕

ឯកសារយោង

Anderson, L.W. & Krathwohl, D. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Branch, J., & Oberg, D. (2004). Focus on Inquiry: A Teacher’s Guide to Implanting Inquiry-Based Learning. Available at: http://education.alberta.ca/media/313361/focusoninquiry.pdf.

Chet, C., Ngin, C., Chhinh, S., Dy, S. & Ford, D. (2014). Reviews of Educational Contents, Pedagogies and Connectivity of Curriculum and its Relevance to Economic Development in Cambodia. Phnom Penh: Royal University of Phnom Penh and Capacity Development Partnership Fund.

Ministry of Education of Singapore (MoES). (2006). Mathematics Syllabus. Singapore: MoES.

Ministry of Education of Singapore (MoES). (2008). Arts Syllabus. Singapore: MoES.

Ministry of Education of Singapore (MoES). (2013). Science Syllabus. Singapore: MoES.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (1996). Core Curriculum for Primary Education, Lower-Secondary Education and Upper-Secondary Education: 1996-2005 (in Khmer). Phnom Penh: MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2001). Document for Teacher Orientation Training: Utilization of the New Curriculum and Textbook for Grade 6 (in Khmer). Phnom Penh: MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2004). Policy for Curriculum Development 2005-2009. Phnom Penh: MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2007). Child-friendly School Policy. Phnom Penh: MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2012). Policy and Guidelines for Core Textbook Development (in Khmer). Phnom Penh: MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2014). Education Strategic Plan: 2014-2018. Phnom Penh: MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2015). Curriculum Framework of General Education and Technical Education. Phnom Penh: MoEYS.

Nath, B. (1999). Teacher Training Systems in Cambodia. Discussion Paper. No. 78. Nagoya: Graduate School of International Development, Nagoya University.

National Employment Agency (NEAa) (2018). Cambodia Job Outlook 2018. Phnom Penh: NEA.

National Employment Agency (NEAb) (2018). Skills Shortages and Skills Gaps in the Cambodian Labour Market: Evidence from Employer Survey 2017. Phnom Penh: NEA.

Royal Government of Cambodia (RGC). (2013). Rectangular Strategy Phase III. Phnom Penh: RGC.

Royal Government of Cambodia (RGC). (2015). Cambodia Industrial Development Policy 2015-2025. Phnom Penh: RGC.

Wan, G & Morgan, P.J. (2017). Overview on ‘Escaping the Middle-Income Trap’. *Journal of the Asia Pacific Economy*, 22:1, 1-4. DOI: 10.1080/13547860.2017.1263458.

Wilson, W.T. (2014). Beating the Middle-Income Trap in Southeast Asia. *Special Report No. 156*. Washington, DC: The Heritage Foundation.

World Bank. (2018). Cambodia Economic Update April 2018: Recent Economic Developments and Outlook. Phnom Penh: World Bank.

Yoshino, N., Morgan, P.J., Wan, G. & Huang, B. (2018). Avoiding the Middle-Income Trap in Asia: The Role of Trade, Manufacturing, and Finance. Tokyo: Asian Development Bank Institute.

Policy Brief of Cambodia Education Review
Issue 1, 2019
A publication of ERC- Education Research Council
This publication is funded by ADB/USESDP Loan No.3427-CAM (COL)

What does PISA-D tell us about education in Cambodia?

Kreng Heng, Chinna Ung, Sarin Sar, Chantha Chuong & Pagna Tol
Education Quality Assurance Department, Ministry of Education, Youth and Sport
Corresponding Author | Kreng Heng, PhD, Education Quality Assurance Department | Email: krengheng@gmail.com

Key points:

- A system-level student assessment, like PISA-D, builds evidence and data on student learning as well as on the education system in Cambodia and places Cambodian education in the global discourse; yet evidence and data must be translated into better policies and practices.
- Cambodia needs to address dual challenges of low educational attainment and academic performance and to build the foundation for success at the school level.
- About 10% of Cambodian students aged 15 can be branded as "SDG students" in reading and mathematics: they achieve a minimum proficiency level (level 2) in PISA-D and can be compared to some students across OECD countries. Lessons learnt from them and their school systems can guide an effective implementation of school-based management and set a model for improving student learning outcomes.
- Cambodia's participation in PISA-D and now in PISA 2021 simply means that its curriculum, teaching and assessment must be aligned and move toward competency-based education to better prepare students for taking PISA-style learning tasks.

Introduction

Student assessment, either at a classroom or system level, is one of the key elements in any education systems. It not only measures student achievement per the set targets but also acts as a parameter for curriculum review and for teaching and learning assessment (UNESCO, 2015). The system-level student assessment, in particular, plays an important role in informing what can be done and what must be done in the midst of any education reforms. The presence of the system-level student assessment is meant to ensure that any strategic plans and actions at the policy and school levels are pertinent, leading to education quality improvement and sustainability.

To guide policy and implementation, Cambodia has strived to develop the system-level student assessment system, from having a humble repertoire of national assessments of student learning outcomes at grades 3, 6, 8 and 11, to the regional student assessment, South-East Asia Primary Learning Metric (SEA-PLM) and lately to the international student assessment, the Programme for International Student Assessment for Development (PISA-D) (MoEYS, 2018). Although the concept of the system-level student assessment is still rather new in Cambodia, its relevance is becoming evident in the current education reforms where the innovation and improvement of curriculum, teaching and learning and particularly school-based management need to be informed by evidence and data. If properly translated and utilized, evidence and data from the system-level student assessment can optimally guide good practices at both policy and implementation levels.
This brief discusses the roles of the system-level student assessment in informing policies and practices in Cambodian education against the backdrop of the current education reforms and highlights policies and actions that directly impact student learning by distilling evidence from Cambodia's experience in the international student assessment, globally known as PISA-D (MoEYS, 2018). It also analyzes the current education discourse in the context of the main PISA 2021 by mainly discussing the following so-called questions: What does it mean for Cambodia? Where to from here?

Cambodia in the context of PISA-D and global education

Cambodia participated in PISA-D in 2016 with other 8 members (Ecuador, Bhutan, Guatemala, Zambia, Senegal, Paraguay, Honduras and Panama). PISA-D is a new program for low- and middle-income countries and economies and to a large extent follows the PISA's assessment format, which is a triennial international survey that aims to evaluate education systems worldwide by testing knowledge and skills of 15-year-old students, who are studying in 7th grade or above. PISA-D assesses the extent to which 15-year-old students, near the end of their basic education, have acquired key knowledge and skills that are essential for full participation in modern societies. The assessment focuses on the core school subjects of science, reading and mathematics and does not just ascertain whether students can reproduce knowledge but also examines how well students can extrapolate from what they have learned and can apply that knowledge in unfamiliar settings, both in and outside of school. This approach reflects the fact that modern economies reward individuals not for what they know, but for what they can do with what they know.

The PISA-D assesses 5,162 Cambodian students, nationally representative of 15-year-old students at grade 7 and above. These students are required to sit a 2 hour-test and to complete the contextual questionnaire that measures other factors affecting their learning, such as school, class, home and community environments. The participation in PISA-D means that Cambodia's education is not only relevant to its country's context but also to the global trend in education, especially to the global education goals as indicated in the Sustainable Development Goals (SDG), where the minimum global competency is what countries and economies worldwide aspire (MoEYS, 2018). In the meantime, it sets a platform for Cambodia to prepare better for the main PISA in 2021. Results from PISA-D, therefore, have significant implications for education reforms in Cambodia and student performance in the next round of PISA. To be or not to be, Cambodia's education needs to address dual challenges: on the one hand, it has to respond to the local education needs; on the other hand, it has to feed itself better into the global education context. This requires innovations of teaching and learning that respectively foster "how to teach and learn" in addition to "what to teach and learn". To this end, evidence and data from the system-level student assessment is utterly in need for Cambodia.

What does PISA-D tell us about education in Cambodia?

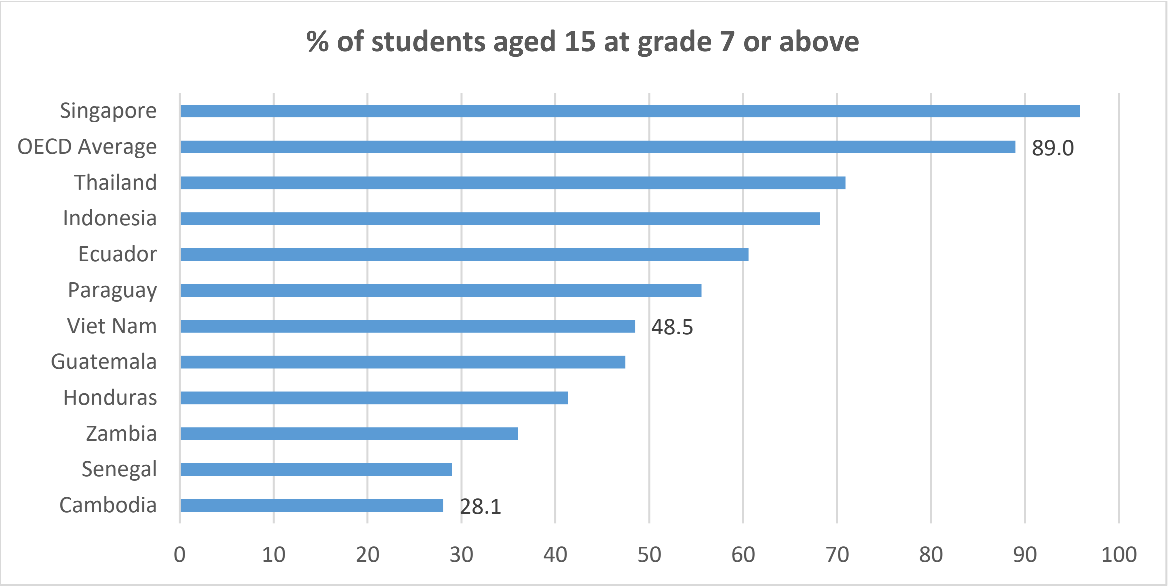
Attainment and achievement

Results from PISA-D show that Cambodia appears to have twin challenges in its education system: students aged 15 not only having low educational attainment and but also struggling with poor academic performance. On the attainment measure, Cambodia still has a long way to close the gap in student enrollment in secondary education with other PISA-D, ASEAN and OECD countries. Students aged 15 studying from grade 7 to 12 in Cambodia constitute only 28.1% of all Cambodian population aged 15, meaning that approximately 72% of the Cambodian youth at this age have dropped out of school or delayed their schooling, particularly among boys. The educational attainment of students aged 15 in Cambodia is comparable to those of Senegal and Zambia, in which most of the youth are out of school, but significantly lags behind Ecuador (61%), Paraguay (56%), Guatemala (47%), and Honduras (41%). This low educational attainment weakens students' employment prospect and constraints efforts to increase the workforce to support Cambodia's aspired economic structure as the upper-middle income and high-income country in 2030 and 2050, respectively. The low education attainment among 15-year-old students also means that more effective measures needs to be in place to enable students to complete at least lower secondary education (9-year basic education).

The low educational attainment in secondary education in principle suggests that students are automatically filtered through delayed schooling, repetition or dropout in early grades. Across education systems in developing economies, low-ability students may not be able to transit as far as the average students can do across grades. The remaining students are more likely to be resilient students or those with a strong academic profile. This argument is evident in the case of Vietnam where the proportion of 15 year-old students who participated in PISA is only about 48%, far less than the OECD average (89%), yet Vietnam outperforms most OECD countries in science in PISA 2012 and 2015. Policy makers caution that Vietnam's strong performances may deceptively reflect the success in its education system given that the system may naturally keep the best students, while leaving other students behind through

dropout. With a similar educational attainment problem, Cambodia, however, does not share the Vietnam's success, yet having to address dual challenges of low students' educational attainment and academic performance.

Figure 1. Educational attainment of 15-year-old students at grade 7 or above



Source: PISA 2015 and PISA-D databases

The PISA-D results show that in Cambodia while 15-year-old students outperform those in Senegal and Zambia in all subjects, much remains to be done to improve its PISA scores. What can be seen is that in reading and science, Cambodian 15-year-old students on average have significantly lower academic performances than those in PISA-D member countries and ASEAN countries (Vietnam, Thailand, Indonesia, and Singapore). Rural, public and disadvantaged schools in Cambodia even achieve lower academic performances. A notable picture from PISA-D is that private schools even outperform public schools about two years of schooling, an indication of inequality of student learning between the two systems.

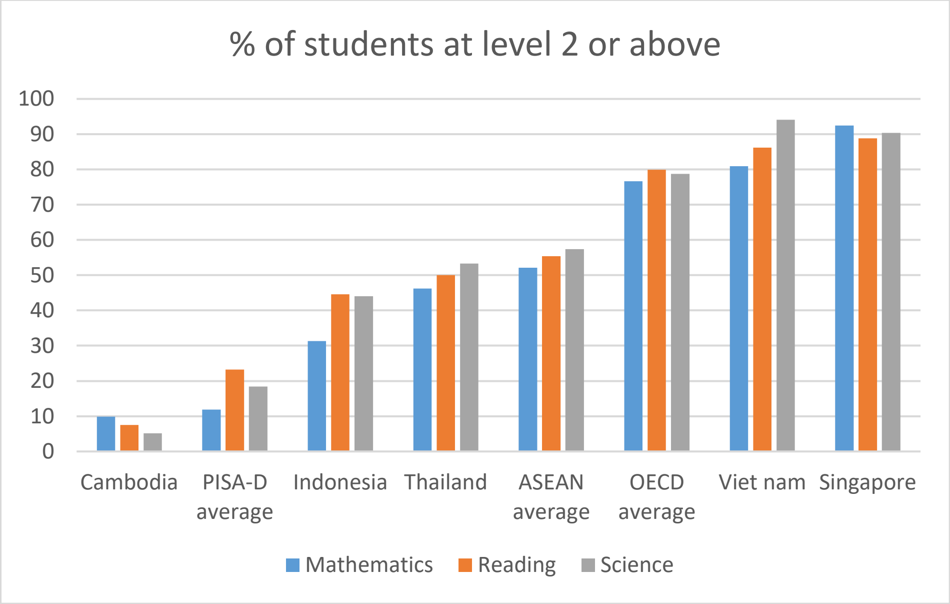
Cambodian students obtain 321 scores in reading and 330 in science out of the roughly 700 total scores. On average, students across countries participating in PISA-D obtain 346 scores in reading and 349 scores in science. Average students aged 15 across ASEAN countries obtain 430 scores in reading and 447 scores in science (OECD, 2013; OECD, 2016); while average students across OECD countries reach about 490 scores in all subjects, equivalent to level 3 of the 6 PISA proficiency levels. The scores at 410 or above suggests that students have achieved a minimum proficiency level (level 2) in line with what is anticipated in the SDG 4.

Level 2 is the baseline performance level of the PISA-D or PISA. At this level, students are able to discover key information in the reading articles or statistic tables, easily understand the key ideas of articles despite little ideas given in the article (they are able to make a conclusion), make a comparison and reflect on the article contents in the real world. In the domain of mathematics, students are able to apply general theories or mathematical formulas, resolve problems or calculate numbers in the work or real-life situation context, such as exchange rates, speed or distance, and explain or interpret the results found. In the domain of science, students are able to apply the contents and procedural knowledge, explain or interpret the data and phenomena in nature or real-life situations, such as friction, gravity, and the benefits of muscle or blood vessel exercise.

Compared to other PISA-D participating countries, students' proficiency level in Cambodia is considerably low, with only approximately 8% and 10% of the 15-year-old students respectively having achieved this minimum level (level 2) in reading and mathematics; whereas, in science, only 5% have reached this level, reflecting that a small proportion of students have the universal basic skills that meet the education target in the context of Sustainable

Development Goals (SDG 4). The proficiency levels can be substantially lower if out-of-school children aged 15, who are often, though not always, school dropouts, are included in the sample[1] (MoEYS, 2018). Nonetheless, this small share of outstanding students in Cambodia can be branded as "SDG students" who can be compared even with some students across OECD countries. To close the academic performance gap, Cambodia needs to learn from them and their education systems as lessons learnt and ways forward to improve student learning outcomes in the long run.

Figure 2: Percentages of students aged 15 reaching the minimum proficiency level



Source: PISA 2015 and PISA-D databases

Schooling and learning issues

On any measures, Cambodia is still far below the baseline performance, meaning that more direct policies and actions are needed to change this current education crisis. Effective and long-term reforms will enable Cambodian 15-year-old students to obtain better results, at least at level 2, given the fact that around 35% of Cambodian students are at level 1A (the highest of level 1 and closest to level 2) in reading and roughly 42% are at level 1A in science. In addition, PISA-D results show that, on many measures, schooling is viewed by students as a "luxury" in Cambodia: students show a strong sense of belonging, higher life satisfaction and positive attitudes towards school and their learning, which is a dividend for growth and development (MoEYS, 2018). Nonetheless, "being in school is not the same as learning" (World Bank, 2018). While much has been done, the PISA-D data show that Cambodia still has to immediately address issues at the school level, especially grade repetition, absenteeism and lateness among teachers and students, poor school management, lack of a strong learning culture and inequitable resource allocation, including uneven teacher allocation. Cambodia also has to close the gap in teacher education and development with other PISA-D, ASEAN and OECD countries. PISA-D data show that teacher qualification is considerably low in Cambodia compared to other PISA-D, ASEAN and OECD countries who have a large cadre of secondary school teachers holding at least a bachelor's degree.

The low performance among students aged 15 in Cambodia also means that more investment is needed, especially in the early childhood and primary education and in support of under-staffed and under-resourced schools, which are often, though not always, in rural regions. Rebalancing the education budget would help reduce the cost of

[1] This low learning levels are also discussed by **Michelle Kaffenberger,** *a Research Fellow with the RISE Programme, at https://www.riseprogramme.org/blog/PISA-D_low_learning.*

remedial education or school dropout in the higher grades. From the PISA-D data, Cambodia still has a low investment in education (2.7% of GDP) in the region and PISA-D, let alone the fact that the majority of the budget goes to teacher salary. On balance, Cambodia still has a long way to establish the foundation for success at the school levels (Willms, 2015). Concrete policies and actions that directly impact school management and student learning will be the right and long-term responses.

Education prospect in the context of PISA: **Where to from here?**

Cambodia has done much to improve education quality through many reforms by strengthening, among other things, the grade 12 examination, teacher education, school leadership, curriculum, the inspection system as well as student learning assessments. However, the implications of these reforms have yet to materialize in full swing. The national assessments of student learning outcomes consistently show that student performance is still below par (MoEYS, 2016; 2017; 2018). The PISA-D results also show that the majority of students at age 15 in Cambodia have poor basic skills in reading and mathematics, highlighting that learning does not take place as it is meant in the secondary education curriculum. But the fact that PISA measures students on their functional literacies accumulated from low grades (OECD, 2017) means that attention to curriculum, teaching and learning and assessment must be taken early on. Breaking this learning crisis will require strong and consistent systemic reforms from the low grades (preferably the emphasis on K-9 education).

In fact, Cambodia's participation in PISA 2021 reflects a strong commitment to excellence in its education. But, the road to strong performances in PISA will require strong and right education reforms (OECD, 2013; Schleicher, 2018). In the PISA context, teaching global knowledge and skills to retrieve, analyze and evaluate short, medium and lengthy texts, mathematic stimuli and scientific phenomena, for example, are what matters most to PISA students. In the meantime, students need routine practices of diverse learning tasks to optimize their cognitive skills (in line with Bloom's taxonomy) and to cultivate a strong reading and learning culture. But, what can be done and must be done in Cambodian education to make this happen?

The PISA-D results for Cambodia and other participating countries seem to suggest that education modalities in the past need to be revisited; in the same vein, current policies and actions have yet to directly influence student learning. Concrete actions are, in particular, not effectively in place at the school level, if any. Education systems need to be realistic to ensure students are actually learning while being in school. Successful systems such as Korea, Brazil, Estonia and even Vietnam are those committed to using the results from PISA to reform teaching and learning modalities and budget invested in education and allocation. Upgrading teacher education and ensuring firm monitoring and accountability are, in particular, the centerpiece of their strong PISA performances. Aligning what will be tested in PISA with what is taught in the class is a straightforward practice among some successful PISA countries, though not all. In this regard, Cambodia needs to find both quick wins and long-term solutions for current and future education to feed better into the global education context such as SDG and/or PISA.

What should policy makers do?

This policy brief is not exhaustive in itself but desperately highlights key issues that can be done and must be done to improve student learning outcomes as well as the foundation for success in Cambodia education (Willms, 2015). The following options are worthwhile for education policy thinking, research and implementation.

- Increase and wisely use public spending in preschool and primary education to ensure students are in school and particularly mastering cognitive skills for doing lengthy and higher-order thinking reading and mathematical tasks. To this end, schools and teachers need to revisit and develop a breadth of learning tasks that promote different cognitive levels and integrate those learning tasks into classroom assessment, be it formative or summative.
- Develop or improve the system to monitor and mentor schools against pre-determined standards to establish the foundation for success.

- Continue to upgrade teacher education and teaching methods in line with the global competency framework where knowledge, skills and attitudes are promoted in teaching and learning and to support disadvantaged schools.
- Train and use surplus teachers to offer supplementary tutoring to disadvantaged and academically poor students to reduce grade repetition.
- Promote performance- and competency-based teaching and learning at the teacher training centers and school level.
- Increase learning opportunities in and outside of class by integrating supplementary learning tasks into teaching and learning. This can be done and must be done, and it is not costly.

References

MoEYS. (2016). *Results of grade three student achievement from the national assessment in 2015.* Phnom Penh: MoEYS.

MoEYS. (2017). *Results of grade six student achievement from the national asssessment in 2016.* Phnom Penh: MoEYS.

MoEYS. (2018). *Education in Cambodia: Findings from Cambodia's experience in PISA for Development.* Phnom Penh: MoEYS.

MoEYS. (2018). *K-12 student learning assessment framework.* Phnom Penh: MoEYS.

MoEYS. (2018). *Results of grade 8 student achievement from the national asssessment in 2017.* Phnom Penh: MoEYS.

OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV).* OECD Publishing. doi:10.1787/9789264201156-en

OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education.* OECD Publishing. doi:10.1787/9789264266490-en

OECD. (2017). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving. In *PISA.* OECD Publishing, Paris. doi:http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en

Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system.* Paris: OECD Publishing.

UNESCO. (2015). *Student learning assessment.* Bangkok: UNESCO.

Willms, J. (2015). *Educational Prosperity.* Fredericton: The Learning Bar Inc.

World Bank. (2018). *Learning to realize education's promise.* Washington DC: World Bank.

ឯកសារសិក្សាគោលនយោបាយសង្ខេប

ការចេញផ្សាយលេខ ០១ ឆ្នាំ២០១៩

ការបោះពុម្ពផ្សាយរបស់ក្រុមប្រឹក្សាស្រាវជ្រាវអប់រំ

ក + ខ - គ × ឃ ÷ Л ∑ ψ ∫ ф Ω ៛ $ ☺

ការបោះផ្សាយនេះឧបត្ថម្ភដោយគម្រោងហិរញ្ញវត្ថុធនាគារអភិវឌ្ឍន៍អាស៊ី No.3427-CAM (COL)

តើ PISA-D ប្រាប់យើងអ្វីខ្លះអំពីការអប់រំនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា?

ហេង គ្រេង, អ៊ុង ជិនណា, សរ សារិន, ជួង ចន្ថា និង តុល បញ្ញា

ទំនាក់ទំនងអ្នកនិពន្ធ | ហេង គ្រេង នាយកដ្ឋានធានាគុណភាពអប់រំ | អ៊ីម៉ែល៖ krengheng@gmail.com

ខ្លឹមសារសំខាន់ៗ៖

- ការវាយតម្លៃការសិក្សារបស់សិស្សកម្រិតប្រព័ន្ធ ដូចជា PISA-D ផ្តល់ភស្តុតាង និងទិន្នន័យ ដែលបង្ហាញពីការសិក្សារបស់សិស្ស ក៏ដូចជាប្រព័ន្ធអប់រំទាំងមូលនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ ជាងនេះទៅទៀត វាក៏បានបង្ហាញការអប់រំរបស់ប្រទេសកម្ពុជាទៅដល់ពិភពលោក។ យ៉ាងណាមិញ ភស្តុតាង និងទិន្នន័យត្រូវតែបកស្រាយឱ្យទៅជាគោលនយោបាយ និងការអនុវត្តផ្សេងៗ។
- កម្ពុជាត្រូវដោះស្រាយបញ្ហាប្រឈមសំខាន់មួយចំនួនទាក់ទងនឹងសមិទ្ធផលសិក្សា និងលទ្ធផលសិក្សាទាបរបស់សិស្ស និងកសាងមូលដ្ឋានគ្រឹះនៃភាពជោគជ័យនៅកម្រិតសាលារៀន។
- សិស្សប្រហែល ១០% នៃសិស្សក្នុងប្រទេសកម្ពុជាដែលមានអាយុ១៥ឆ្នាំ អាចហៅបានថា “ជាសិស្ស SDG“ លើផ្នែកអំណាន និងគណិតវិទ្យា៖ ពួកគេមានកម្រិតសមត្ថភាពអប្បបរិមា (កម្រិតទី២) លើតេស្តវាយតម្លៃ PISA-D និងអាចធ្វើការប្រៀបធៀបបានជាមួយសិស្សមួយចំនួននៅក្នុងបណ្តាប្រទេសដែលជាសមាជិក OECD។ បទពិសោធន៍ពីពួកគេ និងប្រព័ន្ធសាលារៀនរបស់ពួកគេ អាចត្រួសត្រាយឱ្យមានការអនុវត្តការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀនប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព និងបង្កើតជាម៉ូដែលមួយសម្រាប់កែលម្អលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។
- ការចូលរួមក្នុងកម្មវិធី PISA-D និង PISA ២០២១ របស់កម្ពុជា មានន័យថាកម្មវិធីសិក្សា ការបង្រៀន និងការវាយតម្លៃត្រូវតែមានភាពស្របគ្នា និងឈានទៅរកការអប់រំដោយផ្អែកលើសមត្ថភាព (អ្វីដែលសិស្សចេះ និងអាចប្រើចំណេះទាំងនោះក្នុងការរស់នៅ និងការប្រកបការងារក្នុងសង្គមបែបទំនើប) ដើម្បីរៀបចំសិស្សសម្រាប់អនុវត្តកិច្ចការរៀនសូត្រតាមទម្រង់របស់ PISA។

សេចក្តីផ្តើម

ការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស មិនថានៅកម្រិតថ្នាក់រៀន ឬកម្រិតប្រព័ន្ធនោះទេ គឺជាធាតុគន្លឹះដ៏សំខាន់មួយក្នុងចំណោមធាតុគន្លឹះសំខាន់ផ្សេងទៀតនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំ។ វាមិនត្រឹមតែវាស់វែងអំពីសមិទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សតាមចំណុចដៅណាមួយនោះទេ ប៉ុន្តែវាក៏ដើរតួជាប៉ារ៉ាម៉ែត្រសម្រាប់ពិនិត្យមើលលើកម្មវិធីសិក្សា និងសម្រាប់ធ្វើការវាយតម្លៃការបង្រៀន និងរៀនផងដែរ (UNESCO, 2015) ។ និយាយឱ្យចំ ការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សកម្រិតប្រព័ន្ធ មានតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការផ្តល់ជាព័ត៌មានផ្សេងៗអំពីអ្វីដែលដែលអាចធ្វើបាន និងអ្វីដែលត្រូវតែធ្វើដោយខានតែបាននៅក្នុងដំណើរការកំណែទម្រង់អប់រំ។ វត្តមាននៃការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សកម្រិតប្រព័ន្ធ ជាការបង្ហាញពីការធានាថា ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ និងសកម្មភាពផ្សេងៗនៅកម្រិតគោលនយោបាយ និងកម្រិតសាលារៀនមានភាពពាក់ព័ន្ធគ្នា ព្រមទាំងឆ្ពោះទៅរកការបង្កើនគុណភាពអប់រំ និងការអប់រំប្រកបដោយចីរភាព។

ដើម្បីត្រួតត្រាយគោលនយោបាយ និងការអនុវត្តផ្សេងៗក្នុងវិស័យអប់រំ កម្ពុជាបានខិតខំអភិវឌ្ឍប្រព័ន្ធវង្វាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សកម្រិតប្រព័ន្ធ មានតាំងពីការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សថ្នាក់ជាតិ ថ្នាក់ទី៣ ទី៦ ទី៨ និងទី១១ រហូតដល់តេស្តវង្វាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សថ្នាក់តំបន់ តេស្តវង្វាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សបឋមសិក្សានៅតំបន់អាស៊ីអាគ្នេយ៍ (SEA-PLM) និងក្នុងពេលថ្មីនេះ បានចូលរួមការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សកម្រិតអន្តរជាតិ ដែលមានឈ្មោះថា កម្មវិធីអន្តរជាតិស្តីពីវង្វាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សសម្រាប់ប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍន៍ PISA-D (MoEYS, 2018)។ បើទោះជាបញ្ញត្តិនៃការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សកម្រិតប្រព័ន្ធហាក់ដូចជាថ្មីនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា ការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សកម្រិតប្រព័ន្ធនេះកំពុងតែមានភាពចាំបាច់ខ្លាំងក្នុងកំណែទម្រង់អប់រំសព្វថ្ងៃនេះ ខណៈដែលនវានុវត្តន៍ និងការកែលម្អកម្មវិធីសិក្សា ការបង្រៀន និងរៀន និង ជាពិសេស ការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន ត្រូវការភស្តុតាង និងទិន្នន័យដើម្បីបញ្ជាក់។ ប្រសិនបើធ្វើការបកស្រាយ និងប្រើប្រាស់បានត្រឹមត្រូវ នោះភស្តុតាង និងទិន្នន័យដែលបានមកពីការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សកម្រិតប្រព័ន្ធអាចតម្រែតម្រង់ការអនុវត្តដ៏ល្អ ទាំងនៅកម្រិតគោលនយោបាយ និងកម្រិតអនុវត្ត។

សេចក្តីសង្ខេបនេះពិភាក្សាអំពីតួនាទីរបស់ការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សកម្រិតប្រព័ន្ធក្នុងការផ្តល់ជាភស្តុតាងផ្សេងៗអំពីគោលនយោបាយ និងការអនុវត្តផ្សេងៗក្នុងការអប់រំរបស់ប្រទេសកម្ពុជាធៀបទៅនឹងកំណែទម្រង់នាពេលបច្ចុប្បន្ន និងរំលេចចេញនូវគោលនយោបាយ និងសកម្មភាពផ្សេងៗដែលជះឥទ្ធិពលដល់ការសិក្សារបស់សិស្សដោយផ្ទាល់ តាមរយៈការដាក់បញ្ចូលគ្នានូវភស្តុតាងដែលបានមកពីបទពិសោធន៍របស់កម្ពុជាក្នុងការចូលរួមជាមួយកម្មវិធីវង្វាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សកម្រិតអន្តរជាតិ ដែលត្រូវគេស្គាល់ជាសកលថា PISA-D (MoEYS, 2018)។ ឯកសារនេះក៏បានវិភាគទៅលើស្ថានភាពការអប់រំនាពេលបច្ចុប្បន្ន ក្នុងបរិបទ PISA 2021 ដោយពិភាក្សាសំខាន់ លើសំណួរដូចជា តើ PISA 2021 មានន័យអ្វីខ្លះចំពោះកម្ពុជា? តើយើងទៅដល់ណា ពីស្ថានភាពអប់រំនាពេលបច្ចុប្បន្ន?

កម្ពុជាក្នុងបរិបទ PISA-D និងអប់រំសកល

កម្ពុជាបានចូលរួមក្នុងកម្មវិធី PISA-D នៅក្នុងឆ្នាំ២០១៦ ជាមួយនឹងប្រទេសចំនួន៨ផ្សេងទៀតជាសមាជិក (អេក្វាទ័រ ប៊ូតង់ ក្វាតេម៉ាឡា សំប៊ី សេណេហ្គាល់ ប៉ារាហ្គាយ ហុងឌុយរ៉ាស និងប៉ាណាម៉ា)។ PISA-D ជាកម្មវិធីថ្មីសម្រាប់ប្រទេសដែលមានប្រាក់ចំណូលទាប និងមធ្យម និង ភាគច្រើន យកលំនាំតាមទម្រង់របស់តេស្ត PISA ដែលជាការស្ទង់មតិកម្រិតអន្តរជាតិ ធ្វើឡើងក្នុងរយៈពេល៣ឆ្នាំម្តង និងមានគោលបំណងចម្បង ដើម្បីវាយតម្លៃប្រព័ន្ធអប់រំទូទាំងសកលលោក ដោយធ្វើតេស្តទៅលើចំណេះដឹង និងបំណិនរបស់សិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំ ដែលកំពុងសិក្សានៅកម្រិតថ្នាក់ពីទី៧ឡើងទៅ។ PISA-D វាយតម្លៃទៅលើកម្រិតដែលសិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំ (ជិតចប់ការអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋាន) ទទួលបានចំណេះដឹង និងបំណិនសំខាន់ៗ សម្រាប់ការចូលរួមពេញលេញទាំងការងារ និងការរស់នៅក្នុងសង្គមទំនើប។ ការវាយតម្លៃផ្តោតលើមុខវិជ្ជាស្នូលក្នុងសាលារៀនដូចជា វិទ្យាសាស្ត្រ អំណាន និងគណិតវិទ្យា និងមិនគ្រាន់តែសង្កត់ធ្ងន់លើថាតើសិស្សអាចបង្កើតឡើងវិញនូវចំណេះដឹងដែលមានក្នុងសាលារៀន ប៉ុន្តែក៏បានធ្វើការវាស់វែងថាតើសិស្សអាចទាញយកពីអ្វីដែលពួកគេបានសិក្សា និងអាចយកចំណេះដឹងទាំងនោះទៅអនុវត្តក្នុងបរិបទដែលមិនធ្លាប់ស្គាល់ ទាំងក្នុង និងក្រៅសាលារៀន។ គោលវិធីនេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីការពិតអំពីប្រទេសដែលមានសេដ្ឋកិច្ចទំនើបផ្តល់រង្វាន់ដល់អ្នកណាម្នាក់ ដោយមិនផ្តោតទៅលើអ្វីដែលពួកដឹង ប៉ុន្តែផ្តោតទៅលើអ្វីដែលពួកគេអាចធ្វើបានជាមួយអ្វីដែលពួកគេដឹង។

PISA-D វាយតម្លៃសិស្សកម្ពុជាចំនួន៥១៦២នាក់ ជាតំណាងឱ្យសិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំទូទាំងប្រទេសដែលកំពុងសិក្សាចាប់ពីថ្នាក់ទី៧ឡើងទៅ។ សិស្សទាំងនេះតម្រូវឱ្យអង្គុយធ្វើតេស្តរយៈពេល២ម៉ោង និងបំពេញកម្រងសំណួរអំពីបរិបទជុំវិញ ដើម្បីវាស់វែងពីកត្តាផ្សេងៗដែលមានឥទ្ធិពលទៅលើការសិក្សារបស់ពួកគេ ដូចជា សាលារៀន ថ្នាក់រៀន ផ្ទះ និងបរិយាកាសសហគមន៍ជាដើម។ ការចូលរួមក្នុងកម្មវិធី PISA-D មានន័យថា ការអប់រំរបស់ប្រទេសកម្ពុជា មិនត្រឹមតែមានទំនាក់ទំនងនឹងបរិបទប្រទេសរបស់ខ្លួនប៉ុណ្ណោះទេ តែក៏មានទាក់ទងនឹងនិន្នាការអប់រំសកលផងដែរ ជាពិសេស ទាក់ទងទៅនឹងគោលដៅអប់រំសកលដូចដែលបានចង្អុលបង្ហាញនៅក្នុងគោលដៅអភិវឌ្ឍន៍ប្រកបដោយចីរភាព (SDG) ខណៈដែលកម្រិតសមត្ថភាពមូលដ្ឋានជាសកល គឺជាអ្វីដែលប្រទេសនីមួយៗចង់បាន (MoEYS, 2018) ។ ទន្ទឹមគ្នានេះដែរ ការចូលរួមនេះក៏ជាការឱកាសមួយដើម្បីឱ្យកម្ពុជារៀបចំខ្លួនឱ្យបានប្រសើរឡើងសម្រាប់កម្មវិធី PISA ២០២១។ ដូចនេះ លទ្ធផលពី PISA-D បានសារៈសំខាន់ណាស់សម្រាប់កំណែទម្រង់អប់រំនៅកម្ពុជា និងលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សសម្រាប់វដ្ត PISA បន្ទាប់ទៀតនេះ។ បើទោះជាដូច្នេះក៏ដោយ តែការអប់រំនៅកម្ពុជាត្រូវដោះស្រាយបញ្ហាប្រឈមធំចំនួនពីរធំៗគឺ ទីមួយ ត្រូវធ្វើយ៉ាងណាឱ្យឆ្លើយតបទៅនឹងតម្រូវការក្នុងស្រុក និងមួយវិញទៀត ត្រូវបន្ស៊ីខ្លួនឯងទៅហ្នឹងបរិបទនៃការអប់រំសកល។ ចំណុចនេះត្រូវការឱ្យមាននវានុវត្តន៍នៃការបង្រៀន និងរៀនដែលជំរុញនូវ "របៀបបង្រៀន និងរៀន" ជាជាងការផ្តោតតែលើ "អ្វីដែលត្រូវបង្រៀន និងរៀន"។ ភស្តុតាង និងទិន្នន័យពីការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សកម្រិតប្រព័ន្ធពិតជាត្រូវការជាចាំបាច់សម្រាប់ប្រទេសកម្ពុជា។

តើ PISA-D ប្រាប់យើងអ្វីខ្លះអំពីការអប់រំនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា?

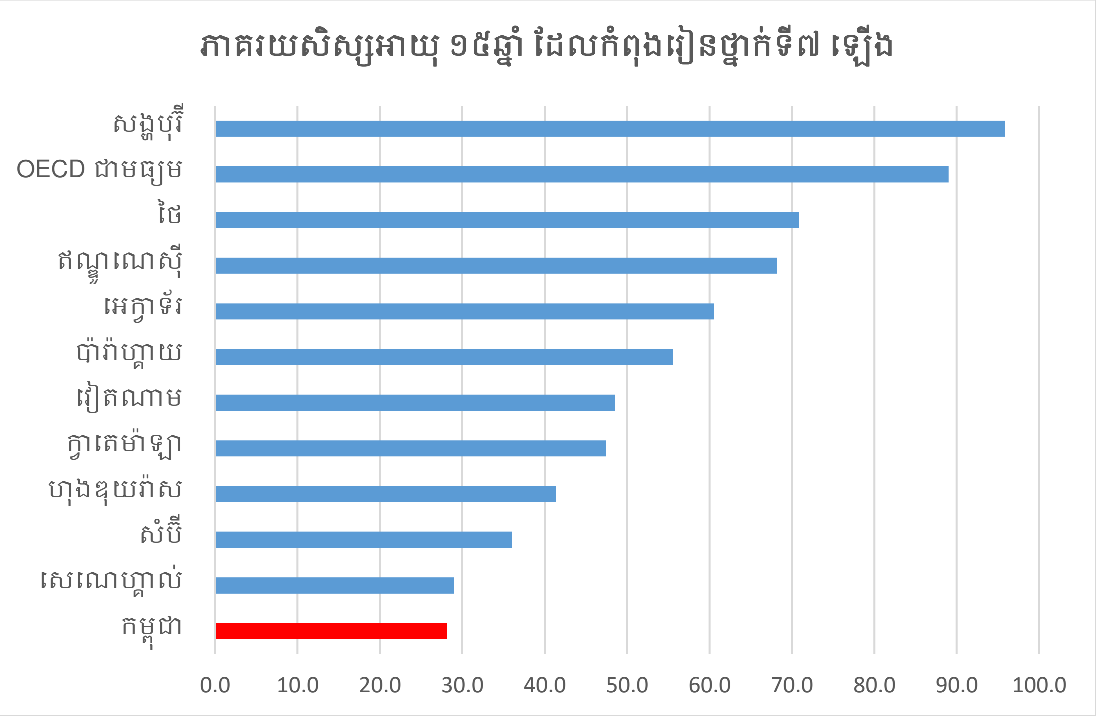
សមិទ្ធផលសិក្សាសម្រេចបាន និងលទ្ធផលសិក្សា

លទ្ធផល PISA-D បង្ហាញថា ប្រទេសកម្ពុជាប្រឈមបញ្ហាចំនួនពីរក្នុងពេលដំណាលគ្នា នៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំរបស់ខ្លួនគឺសិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំមិនត្រឹមតែសម្រេចបាននូវការអប់រំទាបប៉ុណ្ណោះទេ ថែមទាំងលទ្ធផលសិក្សាមិនល្អផងដែរ។ ចំពោះលទ្ធផល

សិក្សាសម្រេចបានរបស់សិស្ស ប្រទេសកម្ពុជាត្រូវការរយៈពេលវែងដើម្បីបន្ថយគម្លាតអត្រាចូលរៀននៅកម្រិតមធ្យមសិក្សា បើធៀបនឹងប្រទេសដែលជាសមាជិក PISA-D ASEAN និង OECD ។ សិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំ ដែលកំពុងសិក្សាពីថ្នាក់ទី៧ដល់១២នៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា មានតែចំនួន ២៨.១% នៃសិស្សអាយុ១៥ទាំងអស់នៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជាប៉ុណ្ណោះ ដែលមានន័យថា សិស្សដែលមានអាយុ១៥ឆ្នាំ ប្រហែលជា៧២% បានបោះបង់ការសិក្សា ឬមានការយឺតយ៉ាវក្នុងការចូលរៀន ជាពិសេស សិស្សប្រុស។ សមិទ្ធផលសិក្សាសម្រេចបានរបស់សិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជាអាចប្រៀបធៀបបានជាមួយប្រទេសសេណេហ្គាល់ និងសំប៊ី ដែលយុវជនភាគច្រើនស្ថិតនៅក្រៅសាលារៀន ប៉ុន្តែទាបជាងខ្លាំងបើធៀបនឹងប្រទេស អេក្វាទ័រ (៦១%) ប៉ារ៉ាហ្គាយ (៥៦%) ក្វាតេម៉ាឡា (៤៧%) និងហុងឌុយរ៉ាស (៤១%)។ សមិទ្ធផលសិក្សាសម្រេចបានកម្រិតទាបបែបនេះ ធ្វើឱ្យឱកាសការងាររបស់សិស្សថយចុះ និងជាបញ្ហាប្រឈមមួយក្នុងការខិតខំបង្កើនកម្លាំងពលកម្ម ដើម្បីគាំទ្រដល់ទម្រង់សេដ្ឋកិច្ចដែលប្រទេសកម្ពុជាចង់បានឱ្យក្លាយទៅជាប្រទេសដែលមានប្រាក់ចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់នៅឆ្នាំ២០៣០ និងជាប្រទេសដែលមានប្រាក់ចំណូលខ្ពស់នៅឆ្នាំ២០៥០ ខាងមុខនេះ។ សមិទ្ធផលសិក្សាទាបរបស់សិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំ ក៏មានន័យថា កម្ពុជាត្រូវរៀបចំវិធានការដែលមានប្រសិទ្ធភាពបន្ថែមទៀត ដើម្បីធានាឱ្យសិស្សមានឱកាសបញ្ចប់យ៉ាងហោចណាស់ត្រឹមកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ (ការអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋាន ៩ឆ្នាំ)។

សមិទ្ធផលសិក្សាសម្រេចបានទាបនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សានេះបង្ហាញថា សិស្សចូលរៀនយឺត រៀនត្រួតថ្នាក់ ឬបោះបង់ការសិក្សាចាប់តាំងពីកម្រិតបឋមសិក្សាមកម្លេះ។ នៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំនៃប្រទេសដែលមានសេដ្ឋកិច្ចកំពុងអភិវឌ្ឍន៍ សិស្សដែលមានសមត្ថភាពទាបប្រហែលជាមិនអាចឆ្លងភូមិសិក្សាដូចសិស្សដទៃបានទេ។ សិស្សដែលអាចបន្តការសិក្សាបាន ជាទូទៅពួកគេជាសិស្សដែលមានការតស៊ូ ឬមានប្រវត្តិនៃការសិក្សាខ្លាំង។ ការគិតបែបនេះគឺផ្អែកលើភស្តុតាងក្នុងករណីប្រទេសវៀតណាម ខណៈអត្រាសិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំដែលបានចូលរួមក្នុងកម្មវិធី PISA គឺមានប្រហែលជា ៤៨% ប៉ុណ្ណោះ តិចជាងច្រើនបើធៀបនឹងមធ្យមភាគរបស់ OECD (៨៩%) ប៉ុន្តែប្រទេសវៀតណាមទទួលបានលទ្ធផលល្អជាងបណ្តាប្រទេសដែលសមាជិក OECD ជាច្រើនលើផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ នៅក្នុងកម្មវិធី PISA ២០១២ និង២០១៥។ អ្នកបង្កើតគោលនយោបាយជាច្រើនគ្រើនរំលឹកថា លទ្ធផលល្អរបស់ប្រទេសវៀតណាមអាចបង្ហាញពីភាពជោគជ័យមួយក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំ ប៉ុន្តែទាមទារឱ្យមានការវិភាគបន្ថែមដើម្បីផ្ទុះបញ្ជាំងការពិតនៃប្រព័ន្ធអប់រំទាំងមូល ក្នុងហេតុផលថា ប្រព័ន្ធនោះប្រហែលជារក្សាបានតែសិស្សពូកែប៉ុណ្ណោះ ខណៈដែលទុកសិស្សផ្សេងទៀតឱ្យបោះបង់ការសិក្សា។ តែយ៉ាងណាក៏ដោយ ក្នុងស្ថានភាព ស្រដៀងគ្នានៃសមិទ្ធផលសិក្សាសម្រេចបាន ប្រទេសកម្ពុជាមិនសម្រេចបានដូចទៅនឹងភាពជោគជ័យរបស់ប្រទេសវៀតណាមទេ ហើយត្រូវដោះស្រាយបញ្ហាប្រឈមធំពីរ គឺសមិទ្ធផលសិក្សាសម្រេចបានទាប និងលទ្ធផលសិក្សាទាបផងដែរ។

រូបភាពទី 1៖ សមិទ្ធផលសិក្សាសម្រេចបានរបស់សិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំ ចាប់ពីថ្នាក់ទី៧ឡើងទៅ



ប្រភព៖ ទិន្នន័យ PISA 2015 និង PISA-D

លទ្ធផល PISA-D បង្ហាញថា កម្ពុជាមានអ្វីៗជាច្រើនដែលត្រូវធ្វើបន្តទៀតដើម្បីធ្វើឱ្យពិន្ទុ PISA បានល្អ បើទោះជាសិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជាទទួលបានលទ្ធផលល្អជាងសិស្សអាយុដូចគ្នានៅក្នុងប្រទេសសេណេហ្គាល់ និងសំប៊ី លើគ្រប់មុខវិជ្ជាក៏ដោយ។ អ្វីដែលយើងអាចមើលឃើញនោះគឺ លើផ្នែកអំណាន និងវិទ្យាសាស្ត្រ សិស្សកម្ពុជាអាយុ១៥ឆ្នាំជាមធ្យមទទួលបានលទ្ធផលសិក្សាទាបនៅឡើយ បើធៀបនឹងសិស្សនៅក្នុងប្រទេសដែលជាសមាជិក PISA-D និង ASEAN ផ្សេងទៀត(វៀតណាម ថៃ ឥណ្ឌូនេស៊ី និងសាំងហ្គាពួរ)។ សាលារៀនតាមជនបទ ប្រជុំជន និងសាលារៀនដែលមានធនធានខ្វះខាតនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជាទទួលបានលទ្ធផលសិក្សាកាន់តែទាប។ ទិដ្ឋភាពរួមមួយដែលគួរកត់សម្គាល់ពី PISA-D គឺថា សាលារៀនឯកជនទទួលបានលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សខ្ពស់ជាងសាលារៀនរដ្ឋ រហូតដល់ទៅប្រហែល២ឆ្នាំសិក្សា។ ភាពខុសគ្នានៃលទ្ធផលសិក្សានេះ បង្ហាញអំពីវិសមភាពនៃការអប់រំនៅក្នុងប្រព័ន្ធទាំងពីរ។

សិស្សកម្ពុជាទទួលបាន ៣២១ពិន្ទុ លើផ្នែកអំណាន និង៣៣០សម្រាប់ផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ ខណៈដែលពិន្ទុសរុបខ្ពស់បំផុតប្រហែលជា៧០០ពិន្ទុ។ ជាមធ្យម សិស្សនៅក្នុងបណ្ដាប្រទេសសមាជិក PISA-D ទទួលបាន៣៤៦ពិន្ទុ លើផ្នែកអំណាន និង៣៤៩ពិន្ទុ លើផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ។ មធ្យមភាគសិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំតាមបណ្ដាប្រទេសនៅក្នុងASEAN ទទួលបាន ៤៣០ពិន្ទុ លើផ្នែកអំណាន និង៤៤៧ពិន្ទុ លើផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ (OECD, 2013; OECD, 2016); ខណៈដែលមធ្យមភាគសិស្សនៅក្នុងបណ្ដាប្រទេសសមាជិក OECD ទទួលបានដល់ទៅប្រហែល ៤៩០ពិន្ទុ លើគ្រប់ផ្នែកទាំងអស់ ដែលសមមូលទៅនឹងកម្រិតទី៣ នៃកម្រិតសមត្ថភាពទាំង៦

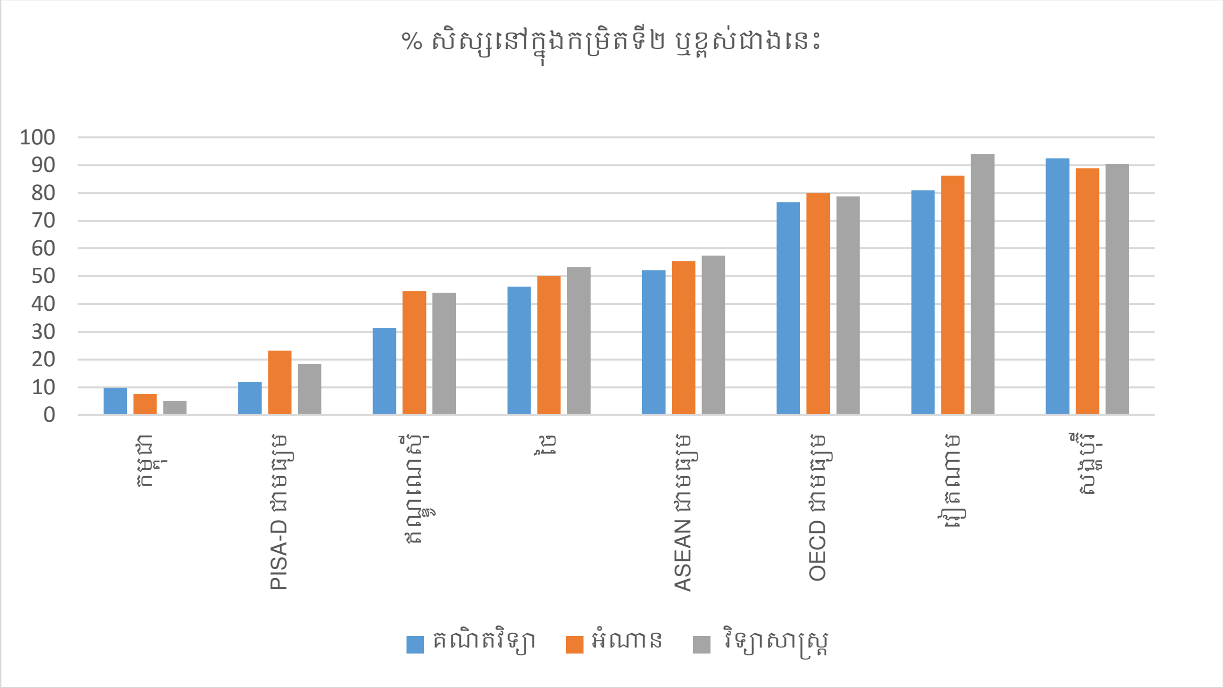
របស់ PISA។ ពិន្ទុ ៤១០ ឬខ្ពស់ជាងនេះ បង្ហាញថាសិស្សសម្រេចបានកម្រិតសមត្ថភាពអប្បរមា ឬកម្រិតមូលដ្ឋាន (កម្រិតទី២) ស្របគ្នាទៅនឹងការរំពឹងទុកនៅក្នុងក្របខណ្ឌ SDG4។

កម្រិតសមត្ថភាពទី២ គឺជាកម្រិតលទ្ធផលសិក្សាមូលដ្ឋានរបស់កម្មវិធី PISA-D ឬ PISA។ ក្នុងកម្រិតនេះ សិស្សអាចស្វែងរកព័ត៌មាននៅក្នុងអត្ថបទអំណាន ឬតារាងស្ថិតិ ងាយយល់អំពីគំនិតគន្លឹះរបស់អត្ថបទដោយផ្អែកលើព័ត៌មានតិចតួចដែលបានផ្តល់ជូន (ពួកគេអាចធ្វើសេចក្តីសន្និដ្ឋានបាន) ធ្វើការប្រៀបធៀប និងឆ្លុះបញ្ចាំងទៅលើខ្លឹមសារអត្ថបទនៅក្នុងពិភពពិត។ ក្នុងករណីគណិតវិទ្យា សិស្សអាចយកទ្រឹស្តីទូទៅ ឬរូបមន្តគណិតវិទ្យាទៅអនុវត្ត ដោះស្រាយបញ្ហា ឬគណនាលេខនៅក្នុងការងារ ឬបរិបទស្ថានភាពនៃជីវិតពិត ដូចជាអត្រាប្តូរប្រាក់ ល្បឿន ឬចម្ងាយចរ និងពន្យល់ ឬបកស្រាយលទ្ធផលដែលរកឃើញជាដើម។ ចំពោះវិទ្យាសាស្ត្រ សិស្សអាចយកខ្លឹមសារ និងដំណើរការ ឬនិតិវិធីផ្សេងៗ ទៅអនុវត្ត ពន្យល់ ឬបកស្រាយទិន្នន័យ និងបាតុភូតផ្សេងៗ នៅក្នុងធម្មជាតិ ឬស្ថានភាពជីវិតពិត ដូចជា កម្លាំងកកិត ទំនាញផែនដី និងអត្ថប្រយោជន៍លំហាត់សាច់ដុំ ឬសរសៃឈាមជាដើម។

ដោយប្រៀបធៀបជាមួយប្រទេសជាសមាជិក PISA-D ផ្សេងទៀត កម្រិតសមត្ថភាពរបស់សិស្សនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជាអាចនិយាយបានថា នៅកម្រិត “ទាប” ដែលក្នុងនោះសិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំប្រហែលតែ ៨% ទៅ ១០% ប៉ុណ្ណោះទទួលបានសមត្ថភាពកម្រិតមូលដ្ឋាន (កម្រិតទី២) លើផ្នែកអំណាន និងគណិតវិទ្យា ខណៈដែលផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ មានតែប្រមាណ ៥% ប៉ុណ្ណោះដែលឈានដល់កម្រិតសមត្ថភាពនេះ។ ដូចនេះសិស្សនៅកម្ពុជាមួយចំនួនតូចប៉ុណ្ណោះមានជំនាញមូលដ្ឋានសកល ដែលសម្រេចបានគោលដៅអប់រំក្នុងបរិបទ គោលដៅអប់រំប្រកបដោយចីរភាព (SDG4)។ កម្រិតសមត្ថភាពរបស់សិស្សអាចទាបជាងនេះ បើសិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំដែលនៅស្ថិតនៅក្រៅសាលារៀនត្រូវបានបញ្ចូលនៅក្នុងសំណាក1 (MoEYS, 2018)។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយសិស្សទាំងនោះ អាចហៅថា “សិស្ស SDG” ដែលអាចប្រៀបធៀបបានសូម្បីតែជាមួយសិស្សមកពីបណ្តាប្រទេសដែលជាសមាជិក OECD។ ដើម្បីលុបបំបាត់គម្លាតលទ្ធផលសិក្សា កម្ពុជាត្រូវរៀនសូត្រពីលទ្ធផលសិក្សា ព្រមទាំងពីប្រព័ន្ធអប់រំរបស់គេយកជាចំណុចត្រូវរៀន និងជាផ្លូវទៅមុខទៀត ដើម្បីបង្កើនលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សក្នុងដំណើរដ៏វែងឆ្ងាយ។

រូបភាពទី 2៖ ភាគរយសិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំនៅកម្រិតសមត្ថភាពអប្បរមា

[1] កម្រិតការសិក្សាទាបនេះត្រូវបានពិភាក្សាដោយ Michelle Kaffenberger, អ្នកស្រាវជ្រាវជាន់ខ្ពស់នៅក្នុងកម្មវិធី RISE តាមរយៈ https://www.riseprogramme.org/blog/PISA-D_low_learning.



ប្រភព៖ ទិន្នន័យ PISA 2015 និង PISA-D

ការចូលរៀន និងបញ្ហាគុណភាព

ទោះផ្អែកលើរង្វាស់ណាក៏ដោយ កម្ពុជានៅទាបជាងឆ្ងាយធៀបទៅនឹងកម្រិតសមត្ថភាពមូលដ្ឋានដែលបានកំណត់ជាសកល ដែលមានន័យថា កម្ពុជាត្រូវការគោលនយោបាយ និងសកម្មភាពឆ្លើយតបជាក់លាក់បន្ថែមទៀតដើម្បីដោះស្រាយវិបត្តិអប់រំបច្ចុប្បន្ន។ កំណែទម្រង់ដែលមានប្រសិទ្ធភាព និងរយៈពេលយូរអាចនឹងធ្វើឱ្យសិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំ នៅកម្ពុជាទទួលបានលទ្ធផលល្អជាងនេះ យ៉ាងហោចណាស់ទទួលបានកម្រិតសមត្ថភាពទី២ ដោយសារសិស្សកម្ពុជាប្រហែល ៣៥% ស្ថិតក្នុងកម្រិតទី១ក (កម្រិតខ្ពស់បំផុតនៃកម្រិតទី១ និងជិតបំផុតទៅនឹងកម្រិតទី២) លើផ្នែកអំណាន និងប្រហែលជា៤២% នៅក្នុងកម្រិតទី១ក សម្រាប់ផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ។ បន្ថែមពីលើនេះទៀត ដោយផ្អែកលើរង្វាស់ផ្សេងៗលទ្ធផល PISA-D បង្ហាញថា នៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា សិស្សគិតថា ការចូលរៀនគឺជា “សំណាងរបស់ពួកគេ” ដូចជាសិស្សមានអារម្មណ៍ថាខ្លួនគេជាចំណែកមួយរបស់សាលារៀន មានការពេញចិត្តនឹងជីវិតខ្ពស់ និងមានឥរិយាថវិជ្ជមានចំពោះសាលារៀន និងការសិក្សា ដែលនេះជាភាគលាភមួយសម្រាប់ការរីកចម្រើន និងអភិវឌ្ឍន៍ (MoEYS, 2018)។ តែទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ “ការដែលសិស្សបានចូលរៀនគឺមិនដូចគ្នាទៅនឹងសិស្សបានរៀនសូត្រនោះទេ” (World Bank, 2018)។ ទោះបីការងារជាច្រើនកម្ពុជាបានធ្វើកន្លងមក តែទិន្នន័យ PISA-D បង្ហាញថា កម្ពុជាត្រូវដោះស្រាយបញ្ហាបន្ទាន់ជាច្រើននៅក្នុងកម្រិតសាលារៀន ជាពិសេសបញ្ហាសិស្សរៀនត្រួតថ្នាក់ អវត្តមាន ភាពយឺតយ៉ាវរបស់គ្រូ និងសិស្ស គុណភាពគ្រប់គ្រងសាលារៀនមិនល្អ ខ្វះវប្បធម៌ប្រឹងប្រែងរៀនសូត្រ និងការបែងចែកធនធានមិនស្មើភាពគ្នា រាប់

តាំងពីការបែងចែកគ្រូមិនស្មើគ្នាជាដើម។ កម្ពុជាក៏ត្រូវលុបបំបាត់គម្លាតនៃការអប់រំ និងអភិវឌ្ឍន៍គ្រូជាមួយនឹងប្រទេសសមាជិក PISA-D ASEAN និង OECD។ ទិន្នន័យ PISA-D បង្ហាញថា គុណវុឌ្ឍិគ្រូបង្រៀននៅកម្ពុជាគឺនៅមានកម្រិតទាបនៅឡើយ បើធៀបទៅនឹងប្រទេសសមាជិក PISA-D ASEAN និង OECD ផ្សេងទៀត ដែលក្នុងបណ្ដាប្រទេសទាំងនោះ គ្រូបង្រៀននៅមធ្យមសិក្សាភាគច្រើនមានសញ្ញាបត្រយ៉ាងហោចណាស់ត្រឹមបរិញ្ញាបត្រ។

លទ្ធផលសិក្សាទាបរបស់សិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា ក៏មានន័យដែរថា កម្ពុជាត្រូវការវិនិយោគបន្ថែមទៀត ជាពិសេសទៅលើការអប់រំកុមារតូច និងបឋមសិក្សា និងគាំទ្រដល់សាលារៀនដែលខ្វះខាតបុគ្គលិក និងខ្វះខាតធនធាន ដែលជាទូទៅជាសាលារៀននៅតាមជនបទ។ ការធ្វើឱ្យមានតុល្យការថវិកាអប់រំឡើងវិញ ប្រហែលជាអាចជួយកាត់បន្ថយការចំណាយលើការអប់រំបន្ថែម(បំប៉ន) ឬការបោះបង់ការសិក្សារបស់សិស្សនៅថ្នាក់ខ្ពស់។ យោងលើទិន្នន័យ PISA-D ការវិនិយោគលើវិស័យអប់រំនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជានៅមានកម្រិតទាប (២.៧% នៃ ផ.ស.ស) នៅក្នុងតំបន់ និង PISA-D ដោយមិនទាន់គិតពីការជាក់ស្ដែងមួយទៀតដោយភាគច្រើននៃថវិកាត្រូវចំណាយទៅលើប្រាក់ខែគ្រូបង្រៀន។ ជារួម កម្ពុជាត្រូវធ្វើដំណើរវែងឆ្ងាយដើម្បីធ្វើឱ្យមានមូលដ្ឋានគ្រឹះសម្រាប់ភាពជោគជ័យ នៅកម្រិតសាលារៀន (Willms, 2015)។ គោលនយោបាយ និងសកម្មភាពជាក់លាក់ដែលមានផលជះផ្ទាល់ដល់ការគ្រប់គ្រងសាលារៀន និងការសិក្សារបស់សិស្ស វាជាការឆ្លើយតបដ៏ត្រឹមត្រូវ និងរយៈពេលវែងមួយ។

ទិដ្ឋភាពអប់រំនៅក្នុងបរិបទ PISA៖ **តើត្រូវទៅណា**?

កម្ពុជាបានធ្វើអ្វីជាច្រើនដើម្បីបង្កើនគុណភាពអប់រំ តាមរយៈកំណែទម្រង់ផ្សេងៗ ដោយពង្រឹងក្នុងចំណោមការងារផ្សេងទៀត ការប្រឡងថ្នាក់ទី១២ ការអប់រំគ្រូ ការដឹកនាំសាលារៀន កម្មវិធីសិក្សា ប្រព័ន្ធអធិការកិច្ចក៏ដូចជាការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សជាដើម។ ប៉ុន្តែអ្វីដែលចង់បានពីកំណែទម្រង់ទាំងនេះមិនទាន់បានសម្រេចចេញជារូបរាងពេញលេញនៅឡើយទេ។ ការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សថ្នាក់ជាតិបង្ហាញដូចៗគ្នាថា លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សនៅមានកម្រិតទាបនៅឡើយ (MoEYS, 2016; 2017; 2018)។ លទ្ធផលPISA-D បង្ហាញទៀតថា សិស្សអាយុ១៥ឆ្នាំរបស់កម្ពុជាភាគច្រើនខ្វះបំណិនមូលដ្ឋានលើផ្នែកអំណាន និងគណិតវិទ្យា ដែលចំណុចនេះរំលេចថា ការសិក្សារៀនសូត្រមិនបានកើតឡើងស្របតាមអ្វីដែលកំណត់នៅក្នុងកម្មវិធីសិក្សានៅមធ្យមសិក្សានៅឡើយទេ។ ប៉ុន្តែ ការពិតមួយដែល PISA ធ្វើការវាស់វែងសិស្សទៅលើអក្ខរកម្មសម្រាប់អនុវត្តក្នុងស្ថានភាពជាក់ស្ដែងដែលសិស្សទទួលបានចាប់តាំងពីកម្រិតថ្នាក់ទាបមក (OECD, 2017) មានន័យថា កម្ពុជាត្រូវយកចិត្តទុកដាក់ទៅលើកម្មវិធីសិក្សា ការបង្រៀន និងរៀន និងការវាយតម្លៃ ដែលអនុវត្តក្នុងបឋមសិក្សា និងមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។ ការដោះស្រាយបញ្ហានេះ ត្រូវការកំណែទម្រង់ប្រព័ន្ធអប់រំស៊ីជំរៅ និងមានសង្គតភាព ពីការអប់រំកម្រិតថ្នាក់ក្រោមមក (គួរតែសង្កត់ធ្ងន់លើអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋាន)។

ជាការពិត ការចូលរួមរបស់ប្រទេសកម្ពុជានៅក្នុងកម្មវិធី PISA ២០២១ ឆ្លុះបញ្ចាំងពីការតាំងចិត្តខ្ពស់ក្នុងដំណើរឆ្ពោះទៅរកឧត្តមភាពនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំ។ ប៉ុន្តែផ្លូវឆ្ពោះទៅកាន់ការទទួលបានលទ្ធផលល្អនៅក្នុងកម្មវិធី PISA ត្រូវការកំណែទម្រង់មួយដ៏ស៊ីជំរៅ និងត្រឹមត្រូវ (OECD, 2013; Schleicher, 2018)។ នៅក្នុងបរិបទ PISA ការបង្រៀនឱ្យសិស្សមានចំណេះដឹង និង

ជំនាញសកល ក្នុងការទាញយកព័ត៌មាន វិភាគ និងវាយតម្លៃអត្ថបទខ្លីៗ មធ្យម និងវែងៗ ដោះស្រាយលំហាត់គណិតវិទ្យា និងបាតុភូតវិទ្យាសាស្ត្រផ្សេងៗ គឺជាអ្វីដែលល្អបំផុតសម្រាប់សិស្សដែលធ្វើតេស្ត PISA។ ទន្ទឹមនឹងនេះ សិស្សត្រូវតែអនុវត្តកិច្ចការ ឬលំហាត់ផ្សេងៗដែលមានលក្ខណៈច្រើនប្រភេទ ជាប្រចាំ ដើម្បីធ្វើឱ្យប្រសើរឡើងនូវបំណិននៃការគិតរបស់ពួកគេ (ស្របគ្នានឹងកម្រិតនៃការគិតរបស់លោកប្លូម) និងបណ្ដុះវប្បធម៌អាន និងរៀនសូត្រដោយខ្លួនឯង។ ប៉ុន្តែ តើអ្វីទៅដែលយើងអាចធ្វើបាន និងត្រូវតែធ្វើសម្រាប់ការអប់រំនៅកម្ពុជាដើម្បីធ្វើឱ្យរឿងទាំងនេះកើតឡើងពិតប្រាកដ?

លទ្ធផល PISA-D សម្រាប់ប្រទេសកម្ពុជា និងប្រទេសជាសមាជិកផ្សេងទៀតហាក់ដូចជាបង្ហាញផ្លូវថា បែបបទអប់រំនាពេលកន្លងមកត្រូវការការពិនិត្យឡើងវិញ ហើយដូចគ្នាដែរគោលនយោបាយ និងការអនុវត្តនាពេលបច្ចុប្បន្ននៅមិនទាន់មានឥទ្ធិពលដោយផ្ទាល់លើការរៀនសូត្ររបស់សិស្សនៅឡើយទេ។ និយាយឱ្យចំ សកម្មភាពមួយចំនួន បើទោះជាមាន គឺមិនទាន់ដំណើរការប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាពនៅក្នុងកម្រិតសាលារៀននៅឡើយទេ។ ប្រព័ន្ធអប់រំមួយត្រូវតែធានាថា សិស្សពិតជារៀនសូត្រពិតប្រាកដមែន នៅពេលដែលពួកគេបានចុះឈ្មោះចូលរៀនរួច។ ប្រព័ន្ធអប់រំដែលជោគជ័យ ដូចជាប្រទេសកូរ៉េ ប្រេស៊ីល អេស្តូនៀ និងសូម្បីតែវៀតណាម គឺជាប្រព័ន្ធដែលមានការតាំងចិត្តខ្ពស់ក្នុងការប្រើប្រាស់លទ្ធផលរបស់ PISA ដើម្បីកែលម្អការបង្រៀន និងរៀន ព្រមទាំងការវិនិយោគ និងការបែងចែកថវិកានៅក្នុងវិស័យអប់រំ។ ការបង្កើនការអប់រំរបស់គ្រូ និងការធានាឱ្យមានប្រព័ន្ធពិនិត្យតាមដាន និងគណនេយ្យភាពដ៏រឹងមាំមួយ គឺជាចំណុចគន្លឹះដែលនាំឱ្យប្រទេសទាំងនោះទទួលបានលទ្ធផលសិក្សា PISA ខ្ពស់។ ការធ្វើឱ្យមានភាពស្របគ្នានូវអ្វីដែលត្រូវធ្វើតេស្ត និងអ្វីដែលត្រូវបង្រៀននៅក្នុងថ្នាក់ គឺជាការអនុវត្តដែលចំចំណុចក្នុងចំណោមប្រទេសដែលជោគជ័យក្នុងកម្មវិធី PISA បើទោះជាមិនទាំងអស់ក៏ដោយ។ តាមរយៈនេះ កម្ពុជាត្រូវការរកឱ្យឃើញទាំងពីរនូវដំណោះស្រាយធ្វើលឿនបានផលលឿន និងដំណោះស្រាយរយៈពេលវែងសម្រាប់ការអប់រំបច្ចុប្បន្ន និងនាពេលអនាគត ដើម្បីបន្សុីការអប់រំរបស់ខ្លួនទៅនឹងបរិបទសកលឱ្យកាន់តែប្រសើរឡើងដូចជា SDG ឬPISA ជាដើម។

តើអ្វីខ្លះដែលអ្នកគោលនយោបាយគួរធ្វើ?

សង្ខេបគោលនយោបាយនេះ គឺមិនបានលម្អិតគ្រប់គ្រាន់ទេ តែបានរំលេចចេញនូវបញ្ហាគន្លឹះមួយចំនួនដែលអាចធ្វើបាន និងត្រូវតែធ្វើ ដើម្បីបង្កើនលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស ក៏ដូចជាបង្កើននូវមូលដ្ឋានគ្រឹះសម្រាប់ភាពជោគជ័យនៃការអប់រំនៅប្រទេសកម្ពុជា (Willms, 2015)។ ជម្រើសខាងក្រោមនេះគឺមានប្រយោជន៍សម្រាប់គិតអំពីគោលនយោបាយអប់រំ ការសិក្សាស្រាវជ្រាវ និងការអនុវត្តផ្សេងៗក្នុងកំណែទម្រង់អប់រំ៖

- បង្កើន និងប្រើប្រាស់ឱ្យបានទូលំទូលាយនូវការចំណាយរបស់រដ្ឋលើការអប់រំនៅក្នុងកម្រិតមត្តេយ្យសិក្សា និងបឋមសិក្សា ដើម្បីធានាថាសិស្សបានចូលរៀន និងជាពិសេសមានបំណិនក្នុងការគិតកម្រិតខ្ពស់ សម្រាប់អនុវត្តកិច្ចការអំណាន និងគណិតវិទ្យាដែលមានលក្ខណៈវែងៗ និងដែលត្រូវការការគិតកម្រិតខ្ពស់។ ក្នុងចំណុចនេះ សាលារៀន និងគ្រូបង្រៀនត្រូវពិនិត្យឡើងវិញ និងអភិវឌ្ឍកិច្ចការ ឬលំហាត់ផ្សេងៗ ដែលបង្កើនកម្រិតពុទ្ធិរបស់សិស្ស តាមកម្រិតនីមួយៗ និង

បញ្ចូលកិច្ចការ ឬលំហាត់ទាំងនោះនៅក្នុងការវាយតម្លៃកម្រិតថ្នាក់រៀន មិនថាជាការវាយតម្លៃតាមដំណាក់ ឬការវាយតម្លៃបញ្ចប់នោះទេ។

- អភិវឌ្ឍ ឬកែលម្អប្រព័ន្ធពិនិត្យតាមដាន និងប្រឹក្សាសាលារៀន ធៀបនឹងស្តង់ដាដែលបានកំណត់ ក្នុងគោលបំណងធ្វើឱ្យមានមូលដ្ឋានគ្រឹះសម្រាប់ភាពជោគជ័យនៅកម្រិតសាលារៀន។
- បន្តលើកកម្ពស់ការបណ្តុះបណ្តាលគ្រូបង្រៀន និងវិធីបង្រៀនផ្សេងៗ ឱ្យស្របគ្នាទៅនឹងក្របខណ្ឌសមត្ថភាពសកលដែលវិជ្ជាសម្បទា បំណិនសម្បទា និងចរិយាសម្បទាត្រូវបានលើកកម្ពស់នៅក្នុងការបង្រៀន និងរៀន និងបន្តគាំទ្រដល់សាលារៀនដែលជួបការលំបាក។
- បណ្តុះបណ្តាល និងប្រើប្រាស់គ្រូបង្រៀនដែលលើស ដើម្បីផ្តល់ការបង្រៀនបន្ថែមដល់សិស្សដែលងាយរងគ្រោះ និងសិស្សខ្សោយ ដើម្បីកាត់បន្ថយអត្រារៀនត្រួតថ្នាក់។
- លើកតម្កើងការបង្រៀន និងរៀនដោយផ្អែកលើលទ្ធផលសិក្សា និងកញ្ចប់សមត្ថភាព នៅក្នុងបណ្តាមជ្ឈមណ្ឌលបណ្តុះបណ្តាលគ្រូទាំងអស់ និងនៅកម្រិតសាលារៀន។
- បង្កើនឱកាសរៀននៅក្នុង និងក្រៅថ្នាក់រៀន ដោយបញ្ចូលបន្ថែមកិច្ចការរៀនសូត្រផ្សេងៗទៅក្នុងការបង្រៀន និងរៀន។ កិច្ចការនេះសុទ្ធតែអាចធ្វើបាន និងត្រូវតែធ្វើ ហើយវាមិនត្រូវការចំណាយច្រើននោះទេ។

ឯកសារយោង

MoEYS. (2016). *Results of grade three student achievement from the national assessment in 2015.* Phnom Penh: MoEYS.

MoEYS. (2017). *Results of grade six student achievement from the national asssessment in 2016.* Phnom Penh: MoEYS.

MoEYS. (2018). *Education in Cambodia: Findings from Cambodia's experience in PISA for Development.* Phnom Penh: MoEYS.

MoEYS. (2018). *K-12 student learning assessment framework.* Phnom Penh: MoEYS.

MoEYS. (2018). *Results of grade 8 student achievement from the national asssessment in 2017.* Phnom Penh: MoEYS.

OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV).* OECD Publishing. doi:10.1787/9789264201156-en

OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education.* OECD Publishing. doi:10.1787/9789264266490-en

OECD. (2017). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving. In *PISA.* OECD Publishing, Paris. doi:http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en

Schleicher, A. (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system.* Paris: OECD Publishing.

UNESCO. (2015). *Student learning assessment.* Bangkok: UNESCO.

Willms, J. (2015). *Educational Prosperity.* Fredericton: The Learning Bar Inc.

World Bank. (2018). *Learning to realize education's promise.* Washington DC: World Bank.

Policy Brief of Cambodia Education Review
Issue 2, 2020
A publication of ERC – Education Research Council
This publication is funded by ADB/USESDP Loan No.3427-CAM (COL)

Why Cambodia should build Professional Learning Communities (PLC) at all educational establishments?

Bunrith Suon & Sam Sideth Dy

Correspondence Author | Bunrith Suon, Department of Policy | E-mail: rithsb@gmail.com

Introduction

The purposes of having this Policy Brief is to draw attention to ensure that all players in education sectors have strong knowledge and skills to improve their working results. The intent is to create PLC at all school levels and the teaching training institutions such as Teacher Education Colleges (TEC), National Institute of Education (NIE), Regional Teacher Training Centers (RTTCs) and Provincial Teacher Training Centers (PTTCs) to establish Professional Learning Communities (PLC) by subjects and areas of specializations.

Vision of the Ministry of Education, Youth and Sport is to establish and develop human resources that are of the very highest quality and are ethically sound in order to develop a knowledge-based society within Cambodia as sited in the Education Strategic Plan, 2019-2023. In order to develop such a high quality of human resources responsive to the socio-economic development and labor market needs, quality of teachers and quality of teacher educators with effective school managers and teacher education institution directors is prerequisite to enhance the quality of teaching and learning of all students and teacher trainees at their respective establishments.

Students of the 21st century must be taught by teachers of the 21st century and facilitated and managed by school leaders of the 21st century as science and technology are rapidly flown into society and economy binding us all in which is hard to resist this change. The solution to the unforeseeable knowledge and skills is to enable learning for all in education system and flexible teaching and learning contents adjusting to emerging issues. Hence creation of learning society through development of professional learning communities at school and all education providers is key to enhance capacity of the teachers and staff of education service sector.

Global perspectives on learning management for professional development is to start with building a strong school culture with a learning organizational behavior toward improving school effectiveness (Russell, 2008; Fullan, 2008). People learn from other people, share with other, and together with other create new ideas and solutions to the problems they face (Fullan, 2008). Hence, the opportunity for learning has to be created for all teachers and school administrators to improve their practices and services toward better student's satisfactions and learning outcomes. Professional learning community or sometimes called community of practice has been instrumental to for continuous professional developments in various schools in various countries and Asia, America and Europe (Lam, 2004).

The Concept

Professional Learning Community (PLC) is widely used to build capacity of teachers and school leaders to manage change and improve capacity of learning and teaching. PLC idea is to facilitate learners to come together in a group—a community—to learn with and learn from each other. The form of the group can be named differently such as lesson study group like in the case of Japan and technical meeting of professionals to discuss issues and seek improvement such as in some developing countries. The group can be named differently and with diversity and flexibility of tasks and responsibilities. What we need to ensure is that we should have a group of educators that meets regularly, shares expertise, and works collaboratively to improve teaching/lecturing skills and the academic performance of teacher trainees/students. The term is also applied to schools or teaching faculty members that use small-group collaboration as a form of continuous professional development. Thus to be consistent with other developed world, PLC should be established in school, teacher education provider and education organization for the benefits of teachers as we consider teaching is not just a job, but a profession that we shall keep teachers to stay professional in all tasks and their daily practices.

Why should we establish PLC in Cambodia?

To serve to two broad purposes: (1) improving the skills and knowledge of educators through collaborative study, expertise exchange, and professional dialogue, and (2) improving the educational aspirations, achievement, and attainment of students through stronger leadership and teaching. PLCs often function as a form of action research as a way to continually question, reevaluate, refine, and improve teaching strategies and knowledge. Meetings are goal-driven exchanges facilitated by educators who have been trained to lead PLCs. Participation in meetings may be entirely voluntary or requirements that all faculty members participate. Facilitators of the PLC are important role players to ensure the PLC run well toward the goals and the learning outcomes.

In schools, action research refers to a wide variety of evaluative, investigative, and analytical research methods designed to diagnose problems or weaknesses—whether organizational, academic, or instructional—and help educators develop practical solutions to address them quickly and efficiently. Action research may also be applied to programs or educational techniques that are not necessarily experiencing any problems, but that educators simply want to learn more about and improve. The general goal is to create a simple, practical, repeatable process of iterative learning, evaluation, and improvement that leads to increasingly better results for schools, teachers, or programs.

The Context

There are approximately 14,500 schools from pre-schools to upper secondary schools with about 3.3 million enrolling in the 12-year education system taught by roughly 92,300 teachers. Newly trained teachers are around 3,500 per year to be deployed to these schools after their graduation and successfully recruited through standardized system at 16 provincial teacher training centers, 4 regional teacher training centers, 2 teacher education colleges and 1 pre-school teacher training center and 1 national institute of education. Key success of the these education establishments rely heavily on teachers, teacher educators and lecturers as well as the institutional managers and leaders of those establishments.

Global trends and issues require students with 21st century skills and the roles of teachers and educators are to enable students to know how to learn and how to search for sources of information and to wisely utilize the information effectively for their development. The roles of schooling have to be adjusted to the concept of learning organizations in which lifelong learning environment shall be for both personal and professional improvement to better serve the school to achieve it strategic plan

of high quality service recognized by community and society to those who spend a particular number of years at school either at primary or secondary school level.

Having observed to the context of Cambodia despite technical meeting and cluster school systems exist to support professional learning for teachers and school administrators. Lacking of support mechanisms for teachers and other related education personnel for their professional development in terms of having a regular platforms or institutions for them to refer to for their professional development and growth, causing low quality of tasks given by institutional authorities given to them at their respective workplace. Lesson Study concept introduced by the Japanese were introduced in late 2000s and scaled up to various schools in early 2010s with good results under the JICA projects. In line with the movement of building knowledge-based society and enhance quality of teaching a learning group of professionals should be established accordingly.

How PCL is managed?

In each educational establishment either school or teacher training institution should build a strong learning team for professional growth of all staff. PLC, when effectively operated can reduce misunderstanding and prevent conflicts in the work place as well as dealing with issues and enhance capacity of staff. PLC should be inspired to be established after all members fully understand the concept, usefulness and benefit of having it. The institutional managers and leaders should propose and support staff with same subjects or same grade they teach at school to team up and if the number of the members are too small, they may reach out to other network or nearby school to bind into a group with strong support from the school leader and facilitator to ensure the workplan and agenda for the group meeting.

In PLC, teams are often built around shared roles or responsibilities. For example, the teachers/educators in a particular group may all teach the first year students/trainees or they may all teach science, and these shared attributes allow participants to focus on specific problems and strategies—How do I teach *this* particular student better? How do I teach *this* scientific theory more effectively?—rather than on general educational goals or theories. Teachers, for example, will discuss and reflect on their instructional techniques, lesson designs, and assessment practices, while administrators may address leadership questions, strategies, and issues.

Members of PLC

Given the significant roles of the school directors and school management committee in nurturing school improvement and responsive education to the communities. Organizational learning has been reconceptualized to create learning environment at educational establishments to correct the past errors and ensure best practices through changing behaviors using new insights and knowledge generated from the process of information-gathering and sense-making (Lam, 2004). Hence, all education personnel working at school and at the TTI such as teacher educators/trainers, directors, school leaders and teachers. They can also be members of any other kinds of learning and research for development communities such as professional society or associations and community of practice for their professional support and development beyond their place of work.

Going beyond PLC, we should consider developing of learning society for Cambodia to build stronger relationships among university, teacher education providers, research and consultancy providers and schools are key to enable effective flow of learning among all professionals.
Those professional education societies – as annual gathering and professional development forum with journals and conference proceedings to be produced as achievements from PLC there may be name as follows.

- Professional Society for teachers by area of focus/subject
- Community of Practice for School Directors/TTC Directors

- School director association/council
- Comparative Education Society, Cambodia
- Education Research Society/Community

Conclusion

PLC is a platform to be created at school and other educational organization to exercise knowledge and skills in group through sharing and learning from one another. Effective PLC requires effective management and facilitation by all members and the school administrators to ensure the professional growth of all members. School directors are reform leaders in building stronger school management system and ensuring the structural flow of communications and learning opportunity. Stronger school culture comprises strong learning community in which teachers and school leaders develop their capacity continuously and create mentoring and coaching system. The PLC cannot be well managed without leadership and constant support of the school management committee as well as the authority oversighting the school.

School improvement strategies cannot neglect establishment of PLC. School effectiveness requires strong school-based management strategies with all members of the school including students and parent-teacher association. Thus, having PLC is to create platform for teachers and school leaders to interact personally and professionally with one another for their self-development for school improvement and PLC shall serve its core mission to encourage teachers and school leaders to learn from and learn with each other to enhance their work capacity for growth in order to support students to achieve their learning needs.

References

Fullan, M. (2008). Leading professional learning. In Munro, J. H. (Ed.) *Educational leadership: Roundtable viewpoints*. Mc. Graw-Hill. New York.

Lam, Y.L.J. (2004). Factors for differential developments in organizational learning: a case for Hong Kong schools. *International Journal of Educational Development*, 24, 155-166.

Russell, A. L (2008). On learning and systems that facilitate it. In Munro, J.H. (Ed.). *Educational leadership: Roundtable viewpoints*. Mc. Graw-Hill. New York.

ឯកសារសិក្សាគោលនយោបាយសង្ខេប
ការចេញផ្សាយលេខ០១ ឆ្នាំ២០២០
ការបោះពុម្ពផ្សាយរបស់ ក្រុមប្រឹក្សាស្រាវជ្រាវអប់រំ
ក + ខ - គ × ឃ ÷ Л ∑ ψ ∫ ф Ω ៛ $ ☺
ការបោះផ្សាយនេះឧបត្ថម្ភដោយគម្រោងហិរញ្ញវត្ថុធនាគារអភិវឌ្ឍន៍អាស៊ី No.3427-CAM (COL)

ហេតុអ្វីកម្ពុជាគួរជម្រុញឱ្យមានសហគមន៍សិក្សាវិជ្ជាជីវៈ(PLC) នៅគ្រប់គ្រឹះស្ថានអប់រំ?

សួន ប៊ុនរិទ្ធ និង ឌី សមស៊ីដេត

ទំនាក់ទំនងអ្នកនិពន្ធ | សួន ប៊ុនរិទ្ធ | អ៊ីម៉ែល៖ rithsb@gmail.com

ផ្ដើមសេចក្ដី

ចេតនានៃឯកសារគោលនយោបាយសង្ខេបនេះ គឺទាក់ទាញចំណាប់អារម្មណ៍ ដើម្បីជានាថាអ្នកមានភារកិច្ចគន្លឹះទាំងអស់នៅក្នុងវិស័យអប់រំមានចំណេះដឹងខ្ពស់ និងជំនាញរឹងមាំក្នុងការបង្កើនលទ្ធផលការងារឱ្យកាន់តែប្រសើរឡើង។ គោលបំណងសំខាន់គឺបង្កើតឱ្យមាន "**សហគមន៍សិក្សាវិជ្ជាជីវៈ**(PLC)" តាមមុខវិជ្ជា និងតាមវិស័យជំនាញ នៅគ្រប់កម្រិតសាលារៀន និងស្ថាប័នបណ្ដុះបណ្ដាលគ្រូបង្រៀន រួមមានវិទ្យាស្ថានគរុកោសល្យ(TEC) វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ(NIE) មជ្ឈមណ្ឌលគរុកោសល្យភូមិភាគ(RTTCs) និងសាលាគរុកោសល្យ និងវិក្រឹតការខេត្ត-ក្រុង(PTTCs) ជាដើម។

ចក្ខុវិស័យនៃក្រសួងអប់រំយុវជន និងកីឡា គឺកសាង និងអភិវឌ្ឍធនធានមនុស្សប្រកបដោយគុណភាពខ្ពស់ និងគុណធម៌ប្រសើរបំផុត ដើម្បីកសាងសង្គមកម្ពុជាឱ្យរីកចម្រើនផ្អែកលើចំណេះដឹងជាមូលដ្ឋាន ដូចមានចែងក្នុងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រអប់រំ ឆ្នាំ២០១៩-២០២៣។ ដើម្បីអភិវឌ្ឍធនធានមនុស្សប្រកបដោយគុណភាពខ្ពស់សម្រាប់ឆ្លើយតបទៅនឹងការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ចសង្គម និងតម្រូវការទីផ្សារការងារ គុណភាពគ្រូ និងគុណភាពអ្នកបណ្ដុះបណ្ដាលគ្រូ ព្រមទាំងគណៈគ្រប់គ្រងសាលា និងនាយកគ្រឹះស្ថានបណ្ដុះបណ្ដាលគ្រូ ចាំបាច់ត្រូវបង្កើនប្រសិទ្ធិភាព និងគុណភាពនៃការរៀន និងការបង្រៀនសម្រាប់និស្សិត និងគរុសិស្សទាំងអស់ តាមបណ្ដាគ្រឹះស្ថានអប់រំនីមួយៗ។

គរុសិស្ស-និស្សិតនៃសតវត្សរ៍ទី២១ គួរត្រូវបានបង្រៀនដោយគ្រូឧទ្ទេសនៃសតវត្សរ៍ទី២១ ហើយត្រូវដឹកនាំ និងសម្របសម្រួល ដោយនាយកសាលាសតវត្សរ៍ទី២១ដែរ។ សន្ទុះវិទ្យាសាស្ត្រ និងបច្ចេកវិទ្យាបានហក់ចូលយ៉ាងលឿនក្នុងសង្គម និងសេដ្ឋកិច្ច ហើយបានចងភ្ជាប់យើងទាំងអស់គ្នា ដែលធ្វើឱ្យពិបាកទប់ទល់នឹងការផ្លាស់ប្ដូរដ៏គំហុកនេះ។ ដំណោះស្រាយចំពោះមុខ ទៅនឹងជំនាញ និងវិជ្ជាដែលមិនអាចទាយទុកមុនបាន គឺជួយធ្វើឱ្យមានការរៀនសម្រាប់គ្រប់គ្នានៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំទាំងអស់ ហើយខ្លឹមសារគោលនៃការរៀន និងបង្រៀន អាចបត់បែនផ្លាស់ប្ដូរបានតាមកាលៈទេសៈតម្រូវតាមបញ្ហាដែលកំពុងកើតឡើង។ ដូច្នេះការបង្កើតសហគមន៍សិក្សាតាមរយៈការអភិវឌ្ឍសហគមន៍សិក្សាវិជ្ជាជីវៈជំនាញនៅតាមសាលា និងគ្រឹះស្ថានផ្ដល់សេវាអប់រំ គឺជាគន្លឹះក្នុងការបង្កើនសមត្ថភាពគ្រូបង្រៀន និងបុគ្គលិកអប់រំ។

ទស្សនវិស័យសកលស្តីពីការគ្រប់គ្រងការសិក្សា សម្រាប់ការអភិវឌ្ឍជំនាញវិជ្ជាជីវៈ គឺចាប់ផ្តើមពីការកសាងវប្បធម៌សាលារៀនរឹងមាំសិន រួមជាមួយនឹងឥរិយាបថនៃការសិក្សា ឆ្ពោះទៅបង្កើនប្រសិទ្ធភាពសាលារៀន (Russell, 2008; Fullan, 2008)។ មនុស្សជាតិរៀនសូត្រពីមនុស្សជាតិដទៃទៀត និងចែករំលែកជាមួយគ្នា ហើយជាមួយអ្នកដទៃទៀត ចាប់ផ្តើមបង្កើតគំនិតថ្មី និងដំណោះស្រាយផ្សេងៗ ចំពោះបញ្ហាដែលពួកគេកំពុងប្រឈម (Fullan, 2008)។ ដូច្នេះ ឱកាសសម្រាប់ការសិក្សារៀនសូត្រ ត្រូវតែបង្កើតឡើងសម្រាប់គ្រូនិងអ្នកគ្រប់គ្រងសាលាទាំងអស់ដើម្បីកែលម្អការអនុវត្ត និងសេវាកម្ម ឆ្ពោះទៅរកការពេញចិត្តនៃសិស្សនុសិស្ស ហើយលទ្ធផលនៃការសិក្សារបស់ពួកគេកាន់តែប្រសើរឡើង។ សហគមន៍សិក្សាវិជ្ជាជីវៈ ឬជួនកាលហៅថា សហគមន៍អនុវត្តល្អ បានក្លាយជាឧបករណ៍ចាំបាច់ក្នុងការបន្តជួយដល់ការអភិវឌ្ឍជំនាញវិជ្ជាជីវៈនៅតាមសាលានានា នៅប្រទេសជាច្រើន ក្នុងទ្វីបអាស៊ី អាមេរិក និងអឺរ៉ុប(Lam, 2004)។

ទស្សនទាន

សហគមន៍សិក្សាវិជ្ជាជីវៈ(PLC) ត្រូវបានអនុវត្តជាទូទៅដើម្បីកសាងសមត្ថភាពគ្រូ និងគណៈគ្រប់គ្រងសាលាក្នុងការគ្រប់គ្រងការផ្លាស់ប្តូរ និងបង្កើនសមត្ថភាពរៀន និងបង្រៀន។ គំនិតគោល នៃភីអិលស៊ី គឺជួយសម្របសម្រួលអ្នកសិក្សាឱ្យរួមគ្នាបង្កើតជាក្រុមស្វ័យសិក្សា -សហគមន៍ស្វ័យសិក្សា- ដើម្បីរៀនជាមួយគ្នា ហើយរៀនពីគ្នាទៅវិញទៅមក។ គេអាចឱ្យឈ្មោះក្រុមខុសៗគ្នា ដូចជាករណីជប៉ុនក្រុមសិក្សាមេរៀន និងការប្រជុំបច្ចេកទេសនៃអ្នកជំនាញ ដើម្បីពិភាក្សាអំពីបញ្ហា និងធ្វើការកែលម្អ ដូចបានអនុវត្តនៅបណ្តាប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍ។ ក្រុមនេះអាចមានឈ្មោះខុសគ្នា អាចមានសមាជិកចម្រុះ ភារកិច្ច និងការទទួលខុសត្រូវ អាចមានភាពបត់បែនតាមស្ថានភាព។ អ្វីដែលយើងចង់ធានាឱ្យមានភាពជាប់លាប់ គឺថាយើងត្រូវតែមានក្រុមអ្នកអប់រំ មកជួបជុំនុំគ្នាទៀងទាត់ ចែករំលែកចំណេះជំនាញ និងសហការគ្នា រួមគ្នាអភិវឌ្ឍវិធីសាស្ត្របង្រៀន និងការសិក្សាអនុវត្តរបស់គរុសិស្ស-និស្សិត។ គេគួរអនុវត្តដូចគ្នាដែរ នៅតាមសាលារៀន ឬសាស្ត្រាចារ្យមហាវិទ្យាល័យ ដែលចងជាក្រុមតូចៗ សហការគ្នាដើម្បីបន្តអភិវឌ្ឍជំនាញវិជ្ជាជីវៈនៃក្រុមខ្លួន។ ដូច្នេះដើម្បីដើរឱ្យទាន់ និងស្របតាមប្រទេសអភិវឌ្ឍន៍ដទៃទៀត ភីអិលស៊ី គួរតែបង្កើតឡើងនៅតាមសាលារៀន គ្រឹះស្ថានបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ និងស្ថាប័នអប់រំ ដើម្បីជាគុណប្រយោជន៍ដល់គ្រូបង្រៀន។ យើងយល់ច្បាស់ហើយថា ការបង្រៀនមិនមែនគ្រាន់តែជាអាជីពយកប្រាក់ខែប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែគឺជាជំនាញវិជ្ជាជីវៈមួយបែប ហើយយើងត្រូវផ្តល់លទ្ធភាពឱ្យគ្រូបង្រៀនស្ថិតនៅក្នុងជំនាញវិជ្ជាជីវៈ លើគ្រប់ភារកិច្ច និងការអនុវត្តប្រចាំថ្ងៃរបស់ពួកគាត់។

ហេតុអ្វីយើងគួរបង្កើត ភីអិលស៊ី នៅកម្ពុជា?

ដើម្បីបម្រើដល់គោលបំណងធំៗពីរគឺ៖ (១) ធ្វើឱ្យប្រសើរឡើងនូវចំណេះដឹង និងជំនាញនៃអ្នកអប់រំ តាមរយៈការសិក្សាជាមួយគ្នា ការផ្លាស់ប្តូរបទពិសោធជំនាញ និងកិច្ចពិភាក្សាវិជ្ជាជីវៈ និង (២) លើកកម្ពស់បំណងប្រាថ្នាក្នុងការអប់រំ សមិទ្ធិផល និងលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សតាមរយៈការដឹកនាំល្អ និងការបង្រៀនល្អ។ ភីអិលស៊ី ច្រើនដំណើរការក្នុងទម្រង់នៃការស្រាវជ្រាវសកម្មភាព តាមបែបវិធានសំណួរជាប្រចាំ វាយតម្លៃឡើងវិញ កែលម្អឱ្យប្រសើរឡើង និងលើកកម្ពស់ចំណេះដឹង និងយុទ្ធសាស្ត្របង្រៀន។ ការផ្លាស់ប្តូរបទពិសោធ គឺជាគោលដៅនាំមុខ ក្នុងការជួបជុំ ដែលនឹងសម្របសម្រួលដោយអ្នកអប់រំម្នាក់ ដែលបានទទួលការបណ្តុះបណ្តាលឱ្យដឹកនាំភីអិលស៊ី។ ការចូលរួមជួបជុំគ្នាធ្វើស្វ័យសិក្សា អាចជាការស្ម័គ្រចិត្តទាំងស្រុង ឬក៏ជាលក្ខខណ្ឌដែលស្ថាប័នអប់រំ តម្រូវឱ្យអ្នកគ្រូ-លោកគ្រូទាំងអស់ចូលរួម។ អ្នកសម្របសម្រួលរបស់ភីអិលស៊ី ដើរតួយ៉ាងសំខាន់ដើម្បីធានាថាភីអិលស៊ី អាចដំណើរការទៅបានល្អ សម្រេចបានតាមគោលដៅ និងលទ្ធផលនៃការសិក្សា។

នៅក្នុងសាលារៀន ការស្រាវជ្រាវសកម្មភាព សំដៅដល់វិធីវង្វាយតម្លៃច្រើនបែបផ្សេងៗគ្នា វិធីអង្កេត និងវិធីស្រាវជ្រាវវិភាគ ដែលបានរចនាឡើងដើម្បីធ្វើរោគវិនិច្ឆ័យលើបញ្ហា ឬចំណុចខ្សោយ បើទោះជាពិនិត្យលើរចនាសម្ព័ន្ធ ការសិក្សារៀនសូត្រ ឬការបង្ហាត់បង្រៀន គឺដើម្បីជួយឱ្យអ្នកអប់រំ អាចរិះរកវិធីដោះស្រាយសមស្រប ឆ្លើយតបបានឆាប់រហ័ស និងមានប្រសិទ្ធភាព។ ការស្រាវជ្រាវសកម្មភាព ក៏អាចអនុវត្តបានលើកម្មវិធី ឬបច្ចេកទេសអប់រំ ដែលមិនជួបបញ្ហាជាឧបសគ្គ គ្រាន់តែអ្នកជំនាញអប់រំ ចង់សិក្សាស្វែងយល់បន្ថែម និងជួយកែលម្អឱ្យប្រសើរឡើង។ គោលវិធីជាទូទៅគឺបង្កើតឱ្យមានការអនុវត្តដែលងាយស្រួល វដ្តនៃដំណើរការរៀនធ្វើម្តងហើយម្តងទៀត វង្វាយតម្លៃ និងការវិវត្តឆ្ពោះទៅរកលទ្ធផលឱ្យកាន់តែល្អប្រសើរសម្រាប់សាលារៀន គ្រូបង្រៀន ឬកម្មវិធី។

បរិបទ

មានសាលារៀនប្រមាណ១៤.៥០០ រាប់ទាំងពីសាលាមត្តេយ្យ ដល់វិទ្យាល័យ ដែលមានសិស្សានុសិស្សប្រហែល ៣.៣លាននាក់បានចុះឈ្មោះចូលរៀន (នៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំរយៈពេល ១២ឆ្នាំ) ដែលបង្រៀនដោយអ្នកគ្រូ-លោកគ្រូប្រមាណ ៩២.៣០០នាក់។ គ្រូដែលទើបទទួលបានការបណ្តុះបណ្តាលថ្មីមានចំនួនប្រហែល ៣.៥០០រូប ក្នុងមួយឆ្នាំ ដែលនឹងត្រូវបញ្ជូនទៅសាលារៀនទាំងនេះ បន្ទាប់ពីបានបញ្ចប់ការសិក្សាដោយជោគជ័យ ហើយបានជ្រើសរើសស្របតាមរយៈប្រព័ន្ធស្តង់ដារ នៃសាលាគរុកោសល្យ និងវិក្រឹតការខេត្ត-ក្រុងទាំង១៦, មជ្ឈមណ្ឌលគរុកោសល្យភូមិភាគ ចំនួន ៤, វិទ្យាស្ថានគរុកោសល្យ ចំនួន២, សាលាគរុកោសល្យ មត្តេយ្យមជ្ឈិម ចំនួន១, និងវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ ចំនួន១។ គន្លឹះជោគជ័យ នៃគ្រឹះស្ថានអប់រំទាំងនេះ ពឹងផ្អែកទាំងស្រុងទៅលើគ្រូបង្រៀន, គ្រូឧទ្ទេស និងសាស្ត្រាចារ្យ ក៏ដូចជាអ្នកគ្រប់គ្រង និងដឹកនាំ របស់គ្រឹះស្ថានទាំងនោះ។

និន្នាការសាកលលោក និងបញ្ហាដែលកំពុងកើតឡើង តម្រូវឱ្យសិស្សានុសិស្សមានជំនាញសតវត្សទី២១ ហើយតួនាទីរបស់គ្រូ និងអ្នកអប់រំ គឺជួយឱ្យសិស្សដឹងពីរបៀបរៀន និងវិធីស្វែងរកប្រភពព័ត៌មាន ហើយប្រើប្រាស់ព័ត៌មានដោយភាពវាងវៃ និងមានប្រសិទ្ធភាពដើម្បីវឌ្ឍនភាពពួកគេ។ តួនាទីសាលារៀន ត្រូវតែកែសម្រួលឱ្យស្របទៅនឹងរចនាសម្ព័ន្ធនៃការសិក្សា ដោយបង្កើនបរិយាកាសរៀនពេញមួយជីវិត ដើម្បីជួយអភិវឌ្ឍទាំងមុខវិជ្ជាជីវៈ និងជីវិតផ្ទាល់ខ្លួន។ ដើម្បីជួយសាលារៀនឱ្យសម្រេចបានគោលបំណងខាងលើ យើងត្រូវការបង្កើតយុទ្ធសាស្ត្រ នៃការទទួលស្គាល់គុណភាព និងការផ្តល់រង្វាន់លើកទឹកចិត្ត ដោយបានទទួលស្គាល់ពីសហគមន៍ និងសង្គម ជូនបុគ្គលឆ្នើម ដែលបានចំណាយពេលវេលាច្រើនឆ្នាំ(តាមការកំណត់) ទាំងនៅកម្រិតបឋមសិក្សា ឬមធ្យមសិក្សា។

សង្កេតលើបរិបទនៃប្រទេសកម្ពុជា ទោះបីមានការប្រជុំបច្ចេកទេស និងប្រព័ន្ធសាលាកម្រង ដើម្បីជួយគាំទ្រដល់ការសិក្សាអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈសម្រាប់គ្រូបង្រៀន និងបុគ្គលិករដ្ឋបាលសាលាយ៉ាងណាក្តី ក៏នៅមានកង្វះខាតយន្តការគាំទ្រគ្រូបង្រៀន និងបុគ្គលិកសិក្សា ក្នុងការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈរបស់ពួកគាត់ ក្នុងន័យថាមិនមានវេទិកា ឬស្ថាប័នណាមួយ សម្រាប់ពួកគាត់ពឹងផ្អែកក្នុងការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈជំនាញរបស់ពួកគាត់ ដែលនេះជាមូលហេតុនាំឱ្យការងារនៅតាមបណ្តាស្ថាប័នពួកគាត់ មានគុណភាពអន់ថយ។ បញ្ញត្តិសិក្សាមេរៀន ដែលបានដាក់ឱ្យប្រើប្រាស់ដោយអង្គការជប៉ុន កាលពីចុងទសវត្សរ៍ឆ្នាំ២០០០ និងពង្រីកវិសាលភាពនៃការអនុវត្តដល់សាលារៀនផ្សេងៗទៀតនៅដើមទសវត្សរ៍ឆ្នាំ២០១០ ទទួលបានលទ្ធផលល្អ នៅក្នុងគម្រោងអង្គការ JICA។ ស្របតាមចលនានៃការកសាងសង្គមកម្ពុជាឱ្យក្លាយជាសង្គមរីកចម្រើនផ្អែកលើចំណេះដឹងជាមូលដ្ឋាន និងការបង្កើនគុណភាពបង្រៀន ក្រុមអ្នកសិក្សាជំនាញវិជ្ជាជីវៈគួរត្រូវបង្កើតឡើងស្របតាមនោះ។

តើត្រូវគ្រប់គ្រង ភីអិលស៊ី បែបម៉េច?

នៅតាមគ្រឹះស្ថានអប់រំនីមួយៗ ទោះជាសាលារៀន ឬស្ថាប័នបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ ត្រូវតែបង្កើតក្រុមស្វ័យសិក្សាដ៏រឹងមាំមួយ សម្រាប់ការរីកចម្រើនវិជ្ជាជីវៈនៃបុគ្គលិកទាំងអស់។ នៅពេលភីអិលស៊ីដំណើរការប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព គឺអាចជួយកាត់បន្ថយភាពមិនយល់គ្នា និងទប់ស្កាត់ទំនាស់ផ្សេងៗនៅកន្លែងធ្វើការ ក៏ដូចជាការដោះស្រាយបញ្ហា និងការបង្កើនសមត្ថភាពបុគ្គលិក។ ភីអិលស៊ី គួរត្រូវបានបំផុសគំនិតឱ្យបង្កើតឡើង បន្ទាប់ពីសមាជិកទាំងអស់យល់ច្បាស់ពីទស្សន និងអត្ថប្រយោជន៍របស់ភីអិលស៊ី។ អ្នកគ្រប់គ្រងស្ថាប័ន និងថ្នាក់ដឹកនាំ គួរស្នើសុំការគាំទ្រគ្រូដែលបង្រៀនមុខវិជ្ជាដូចគ្នា ឬកម្រិតថ្នាក់ដូចគ្នាឱ្យបង្កើតជាក្រុមស្វ័យសិក្សា ហើយប្រសិនបើចំនួនសមាជិកមានគ្នាតិចពេក ពួកកាត់អាចចងបណ្តាញជាមួយសាលារៀនជិតខាង ដើម្បីភ្ជាប់ជាក្រុមស្វ័យសិក្សា ហើយត្រូវមានការគាំទ្រខ្លាំងក្លាពីថ្នាក់ដឹកនាំសាលា ព្រមទាំងអ្នកសម្របសម្រួល ត្រូវជានាឱ្យបាននូវផែនការការងារ និងរបៀបវារៈសម្រាប់ការប្រជុំក្រុមស្វ័យសិក្សា។

ការអនុវត្តនៃភីអិលស៊ី ជាធម្មតាក្រុមស្វ័យសិក្សា ត្រូវចែករំលែកនូវតួនាទី និងទទួលខុសត្រូវរួមគ្នា។ ឧទាហរណ៍៖ គ្រូបង្រៀនក្នុងក្រុមជាមួយ អាចបង្រៀននិស្សិត-គរុសិស្សឆ្នាំដំបូង ឬពួកគាត់អាចបង្រៀនមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រ ហើយការណ៍ដែលបង្កើតក្រុមតាមជំនាញនេះ ជួយឱ្យគ្រូៗ អាចផ្តោតលើបញ្ហា និងយុទ្ធវិធីជាក់លាក់ណាមួយ ដូចជាថា៖ តើខ្ញុំត្រូវបង្រៀនសិស្សម្នាក់នេះបែបណាទើបល្អ? តើខ្ញុំបង្រៀនទ្រឹស្តីវិទ្យាសាស្ត្រនេះ បែបណាឱ្យងាយយល់? ការណ៍នេះវាប្រសើរជាងបង្រៀន ពីគោលបំណង ឬទ្រឹស្តីអប់រំទូទៅ។ ជាទូទៅ គ្រូបង្រៀនពិភាក្សា និងឆ្លុះបញ្ចាំងពីបច្ចេកទេសនៃការបង្រៀន, ការរចនាមេរៀន និងការអនុវត្តវង្វាយតម្លៃ ខណៈពេលដែលបុគ្គលិករដ្ឋបាល គិតពីសំណួរដែលទាក់ទងដល់ភាពជាអ្នកដឹកនាំ, ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ និងបញ្ហានានា។

សមាជិកនៃភីអិលស៊ី

នាយកសាលា និងគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន មានតួនាទីសំខាន់ណាស់ ក្នុងការធ្វើឱ្យសាលាមានភាពល្អប្រសើរ និងមានការអប់រំដែលឆ្លើយតបទៅនឹងសហគមន៍។ រចនាសម្ព័ន្ធនៃការសិក្សា ត្រូវបានរៀបចំឡើងវិញ ដើម្បីកសាងបរិយាកាសសិក្សានៅតាមគ្រឹះស្ថានអប់រំ ក្នុងគោលដៅកែកំហុសពីអតីត និងធានានូវការអនុវត្តល្អ តាមរយៈការផ្លាស់ប្តូរអាកប្បកិរិយាដោយប្រើញាណទស្សន និងចំណេះដឹងថ្មីៗ ដែលបានមកពីដំណើរការនៃការប្រមូលព័ត៌មាន និងអព្ភន្តរញ្ញាណ (Lam, 2004)។ ហេតុនេះ សមាជិកភីអិលស៊ី អាចជាបុគ្គលិកអប់រំទាំងអស់ដែលធ្វើការនៅសាលារៀន និងនៅតាមគ្រឹះស្ថានបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ ដូចជាអ្នកអប់រំ ឬគ្រូឧទ្ទេស នាយកសាលា និងបុគ្គលិកសិក្សាជាដើម។ ពួកគាត់ក៏អាចជាសមាជិកនៃក្រុមស្វ័យសិក្សា ឬសហគមន៍អភិវឌ្ឍស្រាវជ្រាវផ្សេងទៀត ដូចជាសមាគមអាជីពវិជ្ជាជីវៈ ឬក៏សហគមន៍ឧត្តមានុវត្តន៍នានាសម្រាប់គាំទ្រ និងអភិវឌ្ឍជំនាញវិជ្ជាជីវៈ ផ្សេងអំពីស្ថាប័នការងាររបស់ពួកគាត់។

លើសអំពីភីអិលស៊ីនេះទៀត យើងគួរពិចារណាបង្កើតសមាគមសិក្សាសម្រាប់ប្រទេសកម្ពុជា ដែលអាចកសាងទំនាក់ទំនងរឹងមាំក្នុងចំណោមសាកលវិទ្យាល័យ, គ្រឹះស្ថានបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ, ស្ថាប័នស្រាវជ្រាវ និងប្រឹក្សាយោបល់។ល។ ដែលទាំងនេះគឺជាគន្លឹះដ៏ស័ក្តសិទ្ធិ នាំឱ្យមានលំហូរនៃការសិក្សា ក្នុងចំណោមអ្នកជំនាញវិជ្ជាជីវៈគ្រប់រូប។

សមាគមអប់រំវិជ្ជាជីវៈទាំងនោះ អាចរៀបចំការជួបជុំប្រចាំឆ្នាំ ឬវេទិកាអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ ឬកាលិកបត្រ និងសន្និសីទ ដែលអាចជាផ្នែកមួយនៃ ភីអិលស៊ី ដូចមានឈ្មោះខាងក្រោម៖

- សមាគមវិជ្ជាជីវៈសម្រាប់គ្រូតាមមុខវិជ្ជាឯកទេស ឬប្រធានបទ
- សហគមន៍ឧត្តមានុវត្តន៍ សម្រាប់នាយកសាលា ឬនាយកវិទ្យាស្ថាន
- សមាគម ឬក្រុមប្រឹក្សានាយកសាលា
- សមាគមអប់រំប្រៀបធៀបកម្ពុជា
- សមាគមស្រាវជ្រាវអប់រំ

សេចក្តីសន្និដ្ឋាន

ភីអិលស៊ី គឺជាវេទិកាមួយដែលត្រូវបង្កើតឡើងនៅសាលារៀន និងគ្រឹះស្ថានអប់រំនានា ដើម្បីធ្វើការអនុវត្តចំណេះដឹង និងជំនាញ ជាក្រុមស្វ័យសិក្សា តាមរយៈការចែករំលែក និងរៀនពីគ្នាទៅវិញទៅមក។ ភីអិលស៊ី ដែលមានប្រសិទ្ធភាពទាមទារឱ្យមានការគ្រប់គ្រង និងសម្របសម្រួល ប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព អំពីសមាជិកគ្រប់រូប និងរដ្ឋបាលសាលាគ្រប់រូប ដើម្បីជានាឱ្យបាននូវការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ នៃសមាជិកទាំងអស់។ នាយកសាលា គឺជាអ្នកដឹកនាំកំណែទម្រង់ក្នុងការកសាងប្រព័ន្ធគ្រប់គ្រងសាលារៀនដ៏រឹងមាំ និងធានាឱ្យបាននូវលំហូរនៃការទំនាក់ទំនង និងឱកាសសិក្សា។ វប្បធម៌សាលារៀនរឹងមាំ គឺសហគមន៍សិក្សារៀនសូត្រខ្លាំងដែលគ្រូ និងថ្នាក់ដឹកនាំសាលា អភិវឌ្ឍសមត្ថភាពរបស់ខ្លួនជាប្រចាំ និងបង្កើតប្រព័ន្ធមគ្គុទ្ទេស និងបង្ហាត់បង្ហាញ។ ភីអិលស៊ី មិនអាចគ្រប់គ្រងបានល្អដោយគ្មានការដឹកនាំ និងការគាំទ្រជាប្រចាំពីគណៈគ្រប់គ្រងសាលា ក៏ដូចជាអាជ្ញាធរដែលត្រួតពិនិត្យលើសាលារៀននោះ។

យុទ្ធសាស្ត្រកែលម្អឱ្យសាលារៀនបានប្រសើរឡើង មិនអាចមិនយកចិត្តទុកដាក់ក្នុងការបង្កើតភីអិលស៊ីនោះទេ។ ប្រសិទ្ធភាពសាលារៀន តម្រូវឱ្យមានយុទ្ធសាស្ត្រគ្រប់គ្រងសាលារៀនរឹងមាំជាមួយសមាជិកសាលារៀនទាំងអស់ រួមទាំងសិស្សានុសិស្ស, គ្រូបង្រៀន និងមាតាបិតា។ ដូច្នេះភីអិលស៊ី គឺជាវេទិកាសម្រាប់គ្រូ និងថ្នាក់ដឹកនាំសាលា ធ្វើអន្តរកម្មដោយផ្ទាល់ខ្លួន និងបែបអាជីព ជាមួយគ្នាទៅវិញទៅមក ក្នុងការអភិវឌ្ឍខ្លួនឯងផង និងការកែលំអសាលារៀនឱ្យកាន់តែប្រសើរផង។ ហេតុនេះ ភីអិលស៊ី បានបំពេញបេសកកម្មស្នូលរបស់ខ្លួន គឺលើកទឹកចិត្តដល់គ្រូ និងថ្នាក់ដឹកនាំសាលា ឱ្យរៀនជាមួយគ្នា ហើយរៀនពីគ្នាទៅវិញទៅមក ក្នុងបំណងបង្កើនសមត្ថភាពការងាររបស់ពួកគាត់ និងដើម្បីជួយគាំទ្រដល់និស្សិត-គរុសិស្ស សម្រេចបានសមិទ្ធផល ក្នុងការសិក្សាដែលខ្លួនចង់បាន។

ឯកសារយោង

Fullan, M. (2008). Leading professional learning. In Munro, J. H. (Ed.) *Educational leadership: Roundtable viewpoints*. Mc. Graw-Hill. New York.

Lam, Y.L.J. (2004). Factors for differential developments in organizational learning: a case for Hong Kong schools. *International Journal of Educational Development*, 24, 155-166.

Russell, A. L (2008). On learning and systems that facilitate it. In Munro, J.H. (Ed.). *Educational leadership: Roundtable viewpoints*. Mc. Graw-Hill. New York.

Policy Brief of Cambodia Education Review
Issue 2, 2018
A publication of – ERC
Education Research Council

This publication is funded by ADB Project 47136-003

Planning, Financing and Implementing Lifelong Learning: Quality Education-related Sustainable Development Goals in Cambodia

Soth Sok[1], Peou Vanna[2] and Sok Serey[3]

[1] Faculty of Education, Royal University of Phnom Penh, [2] DVV International and [3] Research Office, Royal University of Phnom Penh
Correspondent Author | Sok Serey, Research Office, Royal University of Phnom Penh | E-mail: sok.serey@rupp.edu.kh

Key Messages

- Lifelong Learning is a new concept and educational journey adopted by Cambodia so the country can accomplish its sustainable development goals (SDGs) by 2030. Lifelong Learning consists not just of non-formal education but of all formal, non-formal and informal education.
- In 2016, the Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS) invested US $764 million in Lifelong Learning. This figure is 76.1% of the total annual educational budget allocated to help all Cambodians achieve nine years of basic education. 48.3% of this was allocated to primary schools, 18.7% to lower secondary schools and 9.1% to pre-schools. Upper secondary schools and higher education received proportions of 9.2% each. While non-formal education is currently believed to contribute a large pool of activities to support Lifelong Learning outside school, only 2.9% (or $US 22.16 million) of the total annual budget was allocated to this sector in 2016.
- Bilateral, multilateral and international organisations have funded MoEYS activities and local non-government organisations (NGOs) to help the educational sector meet the country's millennium development goals (MDGs) and SDGs. The Lifelong Learning programme will improve if the government of Cambodia allocates extra money for activities beyond those currently available for non-formal education.

Lifelong Learning in the Cambodian Education System

The concept of Lifelong Learning remains very new to government agencies and non-government organisations (NGOs) in Cambodia. As a result, only a few activities have been undertaken that contribute to this concept. Lifelong Learning is a fundamental goal of recent education policies in Cambodia and it is often advocated as a way to accomplish socioeconomic development and as a tool for promoting a knowledge-based society. The increasing significance of Lifelong Learning in both national and international policy results in the need to place it and its implications under close and critical scrutiny. When using the concept of Lifelong Learning, it is important to be aware of the responsibilities of managing, delivering and supporting Lifelong Learning with opportunities to develop our own analysis and practice in what is a constantly changing economic, social, technological and policy environment.[1] The Former Executive Director of the NGO Education Partnership of Cambodia (NEP) is one of the most prominent and experienced civil society actors in the education sector. He has provided a very brief overview about how the concept of Lifelong Learning has been introduced in Cambodia:

> *In Europe, Lifelong Learning has been introduced for a long time in countries such as Germany. People there also learn at home, in public spaces and at the office. They like reading. Lifelong Learning is a new concept in Cambodia and it was first known when SDGs were introduced. Before 2015, Lifelong Learning was not*

[1] Vice-rector in charge of Research, Royal University of Phnom Penh.

> *discussed or talked about in Cambodia and non-formal education was very popular. Back in 2015, at the SDG conference in Inchon, South Korea, people started to talk about Lifelong Learning. There have been, so far, very few NGOs working on Lifelong Learning, for example DVV.*[2]

In 2010, officials from the Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS) were sent to receive training on Lifelong Learning in Germany, Belgium and the Netherlands. After the training, the Cambodian delegates informed the Minister of MoEYS about Lifelong Learning; however, no action was taken at that time. In October 2017, a delegate from MoEYS was again sent to undertake training on Lifelong Learning in Vietnam. In November 2017, MoEYS organised the first workshop with support from UNESCO and DVV, who initiated the development of a policy on Lifelong Learning in Cambodia. A policy on Lifelong Learning has now been drafted and is waiting for endorsement by the Council of Ministers.[3] A joint High-Level Meeting[4] was called by the Minister of MoEYS, HE Dr Hang Chuon Naron, on 17 November 2017 at the Sofitel Hotel in Phnom Penh, which was the first step towards a Lifelong Learning Policy in Cambodia. The meeting gathered representatives of different ministries, the UNESCO Institute for Lifelong Learning, SEAMEO CELLL and DVV International with the aim of finding a shared understanding of Lifelong Learning and its meaning both internationally and in the Cambodian setting in order to prepare for its translation into Cambodia's national legal framework. The Director of the Department of Non-Formal Education, MoEYS added that:

> *The policy has been developed with strong commitment and support from UNESCO, SEAMEO CELLL, DVV and other national and international organisations working to support the education sector in Cambodia. There are some problems which may constrain the implementation of Lifelong Learning; they include: curriculum, the strategic plan and M&E mechanisms to monitor the strategic plan.*[5]

According to the Phnom Penh-based Chief of Education for UNESCO, "Lifelong Learning is a need of Cambodia. The concept was introduced in 1972 but it is very new to Cambodia. As I am a Hindu… we need to learn the Hindu bible from birth to death. Learning can take place all the time."[6] The education system of Cambodia includes formal, non-formal and informal education and Lifelong Learning is part of non-formal, informal and formal education types. The former Executive Director of the NGO Education Partnership of Cambodia (NEP) explains that Lifelong Learning is more than just non-formal education: all formal, non-formal and informal education contribute to Lifelong Learning. Facilities can help to improve the access of local communities to skills and knowledge. Lifelong Learning can be best implemented when facilities are well equipped. Each community has its own needs and demands, so community-based learning centre should conduct skills and needs assessments in order to identify local needs.[7] The Director of the Department of Non-Formal Education, MoEYS identified issues with current understandings of Lifelong Learning, stating:

> *Non-formal education is a part of Lifelong Learning but we have confusion. Some key actors claim that that non-formal education was an old model and Lifelong Learning should replace it. Non-formal education should not work anymore after the adaptation of Lifelong Learning because we should not waste our time working on two different policies for one thing.*[8]

---

[2] Former Executive Director, NGO Education Partnership of Cambodia (NEP), Phnom Penh.
[3] Former Executive Director, NGO Education Partnership of Cambodia (NEP), Phnom Penh.
[4] See details: http://www.dvv-international.la/detail/news/the-first-step-towards-a-lifelong-learning-policy-in-cambodia/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=53ec614f4df60bb47ac82ae3d32ab1e3
[5] Former Executive Director, NGO Education Partnership of Cambodia (NEP), Phnom Penh.
[6] Chief of Education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Phnom Penh.
[7] Former Executive Director, NGO Education Partnership of Cambodia (NEP), Phnom Penh.
[8] Director of Department of Non-Formal Education, Ministry of Education Youth and Sports (MoEYS), Phnom Penh.

Financing the Educational Sector in Cambodia

According to *The Strategy for Educational Reform (2018–2023)*, the current focus of MoEYS is on academic management, financial management and human resource management. Each of these factors are essential for improving the quality of education in Cambodia and achieving Goal 2 of the Cambodia's customable development goals by 2030 (Hang, 2018). MoEYS's Education Strategic Plan has a clear goal of supporting the immediate and future economic growth and competitiveness of the nation in order to realise its ambitions. This depends on people having the right knowledge and relevant skills that reflect Cambodia's cultural and ethical heritage. In 2006, approximately US $946 million was spent driving educational development in Cambodia. Of this, 80.8% was provided by the government, with development partners providing 18.1% and loans making up 1.1%. According to the mid-term *Education Strategic Plan 2014–2018*, MoEYS invested US $764 million in 2016. In addition to this, development partners, including bilateral and multilateral agencies, allocated US $135.8 million to contribute to the implementation of the *Education Strategic Plan 2014–2018*. MoEYS has committed to gradually increasing the annual budget for education to US $1,033 million in 2019, US $1,368 million in 2023, US $1,804 million in 2028, and US $1,984 million in 2030. Such investment may help the Royal Government of Cambodia to reach its ambition of transitioning from a lower-middle income country to an upper-middle income country by 2030 and a developed country by 2050 (MoEYS, 2014). Development partners allocated 10.3% of the total official development assistance (ODA) in 2008. This rose to a peak of 14.1% in 2016 but dropped to 11.0% in 2017 and was only 7.4% in 2018. In order to replace these funds, educational loans increased from US $9.10 million in 2014 to US $24 million in 2018.

The largest proportion of MoEYS' annual budget is allocated for school-based management to ensure Cambodians achieve nine years of basic education (76.1% of the total annual budget in 2016). This further breaks down into spending on primary school (48.3%), lower secondary school (18.7%) and pre-school (9.1%). The Ministry allocated upper secondary (9.3%) and higher education (9.2%) similar proportions. However, only 2.9% (US $22.16 million) of the total annual budget in 2016 was allocated for non-formal education. A lecturer at the Faculty of Education observed that while the Non-Formal Education Department of MoEYS has made a strong effort to ensure that all children, youth, adults, poor people and those with disabilities realise their rights to a basic education and Lifelong Learning, only a limited number of rural and poor Cambodians have access to skills that can successfully support them to seek decent jobs. Some of the reasons for this are dependence on development partners and the limited budget from the government.[9] The Director of the Department of Non-Formal Education at MoEYS has appealed for more attention to be paid to non-formal education through budget allocations from the government and development partners because non-formal education is a very important contribution to achieving the SDG goals on education.

Lifelong Learning has been included in the SDGs to be achieved between 2015 and 2030. One of the Cambodia's 17 goals is SDG 4: "*Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*." Since Lifelong Learning is a global commitment, Cambodia through MoEYS will integrate it into the existing mechanism. A policy on Lifelong Learning is now in draft and waiting for endorsement from the Council of Ministers. Thirteen or 14 relevant ministries have been included to work on this new initiative. We also aim to work closely with NGOs and development partners who are enriched with both financial and human resources. For example, lessons learned and best practices of NGOs are useful to promote Lifelong Learning in Cambodia. However, this policy will not succeed unless all the relevant stakeholders work together. Lifelong Learning is a cross-cutting issue.[10] Lifelong Learning is one of the 12 prioritised programmes proposed in the *Education Strategic Plan 2014–2018*. The 10th prioritised programme was formulated as follows:

---

[9] Lecturer, Faculty of Education, Royal University of Phnom Penh, Phnom Penh.
[10] Director General of Policy and Planning Department, Ministry of Education Youth and Sports (MoEYS), Phnom Penh.

> *Literacy and Lifelong Learning program – equivalency programs and clearly defined mechanisms for literacy and Lifelong Learning to enable the country's human capital to continuously adapt to and benefit from emerging opportunities in the social, cultural and economic environment*. (MoEYS, 2014, pp. 15)

Making the National Policy on Lifelong Learning a Reality

During the fieldwork, people stated that they believed that their learning period ended after getting jobs; however, they did say they would consider going back to school if their knowledge and skills were not able to satisfy or achieve their employment goals as planned. Today, many people understand the importance of professional development throughout their life, especially when they have faced struggles and challenges in doing their job. The main goal of Lifelong Learning is to encourage people to consider learning as a non-stop activity so they keep updating their skills and knowledge to meet social, economic and technical changes. Lifelong Learning provides many individual benefits because skill advancement is highly correlated with knowledge and skills. For example, moving from one type of job to another requires learning new skills and improving knowledge to improve competency. Many countries work to improve economic growth, and governments work to guide learning for all of the people in the country. Lifelong Learning helps economic growth and helps people to become global citizens.[11]

A draft of the National Policy on Lifelong Learning was completed and has been submitted for endorsement at the Council of Ministers. In late 2018 or 2019, actions will be made in regard to Lifelong Learning in order to transform it into reality. Between 2000 and 2015, Cambodia adopted and localised the millennium development goals (MDGs). One of the nine goals, Goal 2, was accomplished in 2015 when the country achieved universal primary education. Post-MDG, Cambodia has continued to commit to achieving the 17 SDGs. Goal 4 requires the world to commit to ensuring inclusive and equitable quality education and promoting Lifelong Learning opportunities for all between 2015 and 2030. To achieve this, Cambodia has now developed a National Policy on Lifelong Learning. However, serious questions must be asked as to whether Cambodia is solving real problems or simply following buzzwords introduced by the United Nations. Moving from MDG to SDG with its own existing education system will be very difficult in the Cambodian context due to the limited government budget for education generally and in particular for the adaptation of Lifelong Learning. Various activities are required to promote Lifelong Learning, but quality and equity are key. Although Lifelong Learning is a new concept to Cambodia, the existing education strategic plan (ESP) already includes many key components of Lifelong Learning concepts. Lifelong Learning has two points: being flexible and learning for decent jobs.[12]

When people have the low capacity to pay for their individual education (a cost of approximately US $231 per person per year on average in Cambodia), support from government agencies and development partners is vital for bringing people back to school for professional development. In 2016, MoEYS invested US $764 million on education; of this, 94.6% of its national budget was allocated for formal education and only 2.9% was for non-formal education. There was no budget line clearly revealing from which section the Lifelong Learning programme budget would be allocated. If it is from the category of non-formal education, which appears most likely, then Lifelong Learning seemed to be only a buzzword that Cambodia has adopted in order to be aligned with international commitments. Therefore, to achieve Lifelong Learning, an increased budget from ODA and loans is essential. On average, ODA for the educational sector (2008 and 2018) and educational loans (2014–2018) were US $135.8 and US $14.3 respectively. They were mainly derived from bilateral agencies (i.e. United States Agency for International Development (USAID), Australian Agency for International Development (AusAID), Japan International Cooperation Agency (JICA) and Korea International Cooperation Agency (KOICA)), multi-lateral agencies (i.e., United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), United Nations Children's Fund is a United Nations Agency (UNICEF), and United

[11]Chief of Education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Phnom Penh.
[12] Director General of Policy and Planning Department, Ministry of Education Youth and Sports (MoEYS), Phnom Penh.

Nations Development Programme (UNDP)) and international organisations (i.e., World Bank and Asian Development Bank (ADB). The international community should consider increasing the education budget for the non-formal and information educational sectors to ensure the Lifelong Learning programme is successful.

Bilateral, multilateral and international organisations have funded MoEYS activities and local NGOs are working in communities to support the educational sector; however, they have mainly funded activities implemented in Cambodia that contribute to international commitments, for example MDGs and SDGs. In this regard, the Lifelong Learning programme would benefit if and when the government of Cambodia allocates an extra budget for activities beyond those available within non-formal education. The available budget is already small and cannot support various activities such as classes for improving literacy and professional development and vocational training. The availability of a national budget for the Lifelong Learning Programme will not only sustain the long-term operation of the programme but also help to reduce international dependency. In 2015, Cambodia was re-classified as a lower-middle-income economy by the World Bank Group; its gross net income (GNI) per capita was then US $1,070. If the country meets its ambitious goal of transitioning from a lower-middle income country to an upper-middle income country by 2030 and a developed country by 2050, international aid will be automatically reduced and replaced with the national budget. Ensuring the improved knowledge and relevant skills for economic growth and the competitiveness of the nation that reflect Cambodia's cultural and ethical heritage will only happen if there is more investment via the national budget for improving formal, non-formal and informal education.

Suggestions for Planning and Policy Implication

Develop a legal framework based on the National Policy on Lifelong Learning. After receiving endorsement from the Council of Ministers, MoEYS should establish a unit or a national task force in charge of Lifelong Learning. This unit or task force should work on a legal framework such as a strategic development plan and action plans to be aligned with the National Strategic Development Plan (NSDP), ESP and SDG indicators.

Improve educational infrastructure and facilities for transferring knowledge and skills across the country. Improving the function and the operation of community-based learning centres can help to improve the transfer of non-formal and informal education. If possible, technologies and IT facilities should be fully equipped in order to allow people to upgrade their skills and knowledge.

Increase access to informal education through social media. Many Cambodian people now have access to social media and networks, for example Facebook, Integrate, Telegram, WhatsApp and YouTube. These platforms play a very important role in sharing knowledge and improving skills and competence.

Establish a coordination mechanism and monitoring and evaluation (M&E) system. In order to track progress, an M&E system should be established that works in close coordination with MoEYS. The existing EMIS system is the best option as all of the indicators related to Lifelong Learning can be included in the system in order to track progress for reporting and evaluation. In addition to this, EMIS not only helps to reduce the cost of M&E implementation but also aligns with the existing ESP and NSDP.

References

CDC (2018) *Development Cooperation and Partnership Report*. Phnom Penh: Council for the Development of Cambodia.

Hang, C.R. (2018) Strategy for educational reform (2018-2023) Phnom Penh: Ministry of Education Youth and Sport.

MoEYS (2014) *Education Strategic Plan 2014-2018*. Phnom Penh: Ministry of Education Youth and Sport.

MoEYS (2016) *Education Strategic Plan 2014-2018*. Phnom Penh: Ministry of Education Youth and Sport.

ឯកសារសិក្សាគោលនយោបាយសង្ខេប
ការចេញផ្សាយលេខ០២ ឆ្នាំ២០១៨

ឯកសារបោះពុម្ពផ្សាយរបស់
ក្រុមប្រឹក្សាស្រាវជ្រាវអប់រំ

ការបោះផ្សាយនេះឧបត្ថម្ភដោយគម្រោងហិរញ្ញវត្ថុធនាគារអភិវឌ្ឍន៍អាស៊ី 2427 CAM (COL)

ការរៀបចំផែនការ ការផ្តល់ហិរញ្ញប្បទាន និងការអនុវត្តកម្មវិធីការសិក្សាពេញមួយជីវិត

គោលដៅអភិវឌ្ឍន៍ប្រកបដោយចីរភាពពាក់ព័ន្ធនឹងការអប់រំប្រកបដោយគុណភាពនៅកម្ពុជា

សុខ សូត្រ[1], ពៅ វណ្ណា[2] និងសុក សេរី[3]

[1]មហាវិទ្យាល័យអប់រំ សាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ [2]អង្គការ DVV International និង[3]ការិយាល័យស្រាវជ្រាវ សាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ

ទំនាក់ទំនងអ្នកនិពន្ធ I សុក សេរី ការិយាល័យស្រាវជ្រាវ សាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ I អ៊ីម៉ែល៖ sok.serey@rupp.edu.kh

ខ្លឹមសារសំខាន់ៗ

- ការសិក្សាពេញមួយជីវិត បានក្លាយជាទស្សនៈថ្មីមួយ និងជាមាគ៌ាអប់រំសម្រាប់ប្រទេសកម្ពុជាដើម្បីសម្រេចបាននូវគោលដៅអភិវឌ្ឍន៍ប្រកបដោយចីរភាព (SDGs) របស់ខ្លួននៅត្រឹមឆ្នាំ ២០៣០។ ការសិក្សាពេញមួយជីវិត រួមបញ្ចូលនូវការអប់រំក្នុងប្រព័ន្ធ ការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ និងការអប់រំមិនផ្លូវការផងដែរ ទោះបីជាមនុស្សមួយចំនួនមានការយល់ច្រលំថាវាគ្រាន់តែជាផ្នែកមួយនៃការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធតែប៉ុណ្ណោះក៏ដោយ។
- នៅឆ្នាំ ២០១៦ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានប្រើប្រាស់ទឹកប្រាក់ចំនួន ១៧៤ លានដុល្លារអាមេរិក៖ ថវិកាប្រចាំឆ្នាំសរុបចំនួន ៧៦.១% ដើម្បីសម្រេចបាននូវការអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋានរយៈពេល ៩ ឆ្នាំ (សាលាបឋមសិក្សា ៤៨.៣% សាលាមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ១៨.៧% និងមត្តេយ្យសិក្សា ៩.១%)។ សាលាមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ និងឧត្តមសិក្សា បានទទួលថវិកាក្នុងចំនួនប្រហាក់ប្រហែលគ្នា ដែលកម្រិតនីមួយៗទទួលបាន ៩.២%។ ទោះបីជាការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធនាពេលបច្ចុប្បន្ននេះ ត្រូវបានគេជឿជាក់ថានឹងចូលរួមចំណែកក្នុងការផ្តល់នូវសកម្មភាពជាច្រើន ដើម្បីគាំទ្រដល់ការអប់រំពេញមួយជីវិតក៏ពិតមែន ក៏ប៉ុន្តែមានថវិកាប្រចាំឆ្នាំសរុបចំនួនត្រឹមតែ ២.៩% (ឬ ២២.១៦ លានដុល្លារអាមេរិក) ប៉ុណ្ណោះ ដែលត្រូវបានបែងចែកទៅដល់ផ្នែកនេះនៅក្នុងឆ្នាំ ២០១៦។
- ស្ថាប័នទ្វេភាគី ស្ថាប័នពហុភាគី និងអង្គការអន្តរជាតិនានា បានផ្តល់មូលនិធិដល់សកម្មភាពរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងអង្គការក្រៅរដ្ឋាភិបាលមួយចំនួននៅក្នុងស្រុក ដើម្បីគាំទ្រដល់វិស័យអប់រំពាក់ព័ន្ធនឹងគោលដៅ MDGs និងគោលដៅ SDGs។ កម្មវិធីសិក្សាពេញមួយជីវិត អាចនឹងប្រព្រឹត្តទៅបានល្អ ប្រសិនបើរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជាបែងចែងថវិកាបន្ថែមសម្រាប់សកម្មភាពទាំងនេះ លើសពីចំនួនដែលមាននាពេលបច្ចុប្បន្ននេះសម្រាប់វិស័យអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ។

ការសិក្សាពេញមួយជីវិតនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំកម្ពុជា

គោលគំនិតនៃការសិក្សាពេញមួយជីវិតនេះ នៅតែជាទស្សនៈថ្មីនៅឡើយសម្រាប់ភ្នាក់ងាររដ្ឋាភិបាល និងអង្គការក្រៅរដ្ឋាភិបាលនានានៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ ហេតុដូច្នេះ មានសកម្មភាពតិចតួចតែប៉ុណ្ណោះ ដែលត្រូវបានអនុវត្តដើម្បីរួមចំណែកទៅក្នុងទស្សនៈនេះ។ ការសិក្សាពេញមួយជីវិត បានក្លាយជាគោលដៅជាមូលដ្ឋានគ្រឹះមួយនៃគោលនយោបាយអប់រំ

នៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជាបច្ចុប្បន្ន ដោយគ្រប់គ្នាយល់ស្របថា ជាមធ្យោបាយមួយដើម្បីសម្រេចបាននូវការអភិវឌ្ឍសង្គម សេដ្ឋកិច្ច និងជាវិធីសាស្ត្រសម្រាប់លើកកម្ពស់សង្គមដោយឈរលើចំណេះដឹងជាមូលដ្ឋាន។ ការកើនឡើងនូវសារៈសំខាន់នៃការសិក្សាពេញមួយជីវិត ទាំងក្នុងគោលនយោបាយជាតិនិងអន្តរជាតិ នាំឱ្យមានតម្រូវការចាំបាច់ក្នុងការត្រួតពិនិត្យតាមដានយ៉ាងហ្មត់ចត់ និងល្អិតល្អន់បំផុតចំពោះអ្វីដែលអាចនឹងកើតមានឡើងពីកម្មវិធីនេះ។ ដើម្បីចាប់ផ្តើមប្រើប្រាស់ទស្សនៈនេះ យើងត្រូវតែយល់ដឹងអំពីការទទួលខុសត្រូវក្នុងការគ្រប់គ្រង ការផ្តល់ឱ្យ និងការគាំទ្រការសិក្សាពេញមួយជីវិត តាមរយៈឱកាសនៅក្នុងការបង្កើតការវិភាគ និងការអនុវត្តផ្ទាល់ខ្លួននៅក្នុងមជ្ឈដ្ឋានសេដ្ឋកិច្ច សង្គម បច្ចេកវិទ្យា និងគោលនយោបាយដែលមានការប្រែប្រួលឥតឈប់ឈរ[1] ។ អតីតប្រធានប្រតិបត្តិអង្គការក្រៅរដ្ឋាភិបាលមួយដែលមានឈ្មោះថា អង្គការភាពជាដៃគូអប់រំកម្ពុជា (NEP) គឺជាបុគ្គលលេចធ្លោមួយរូប និងមានបទពិសោធន៍ច្រើនក្នុងការងារសង្គមស៊ីវិលពាក់ព័ន្ធនឹងវិស័យអប់រំ ហើយបានផ្តល់នូវទិដ្ឋភាពទូទៅខ្លីៗខ្លះអំពីថា តើទស្សនៈនៃការសិក្សាពេញមួយជីវិតនេះត្រូវបានបញ្ចូលទៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជាយ៉ាងដូចម្តេច។

> *នៅអឺរ៉ុប ការសិក្សាពេញមួយជីវិតនេះ ត្រូវបានដាក់ឱ្យអនុវត្តជាយូរណាស់មកហើយនៅតាមបណ្តាប្រទេសមួយចំនួនដូចជាប្រទេសអាល្លឺម៉ង់ជាដើម។ ប្រជាជននៅទីនោះសិក្សារៀនសូត្រនៅតាមផ្ទះ ទីសាធារណៈ និងនៅការិយាល័យ។ ពួកគេចូលចិត្តការអាន។ ការសិក្សាពេញមួយជីវិត គឺជាទស្សនៈថ្មីមួយនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា ហើយត្រូវបានគេស្គាល់ជាលើកដំបូងនៅពេលដាក់ឱ្យអនុវត្តគោលដៅ SDGs។ មុនឆ្នាំ២០១៥ ការសិក្សាពេញមួយជីវិត មិនត្រូវបានយកមកពិភាក្សា ឬជជែកវែកញែកឡើងនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា ហើយការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធមានការពេញនិយមជាខ្លាំង។ មកដល់ឆ្នាំ ២០១៥ នៅទីក្រុងអ៊ីនឆន ប្រទេសកូរ៉េខាងត្បូង គេបានចាប់ផ្តើមជជែកពិភាក្សាអំពីការសិក្សាពេញមួយជីវិត។ ពីមុនមកដល់ពេលនេះ មានអង្គការក្រៅរដ្ឋាភិបាលតិចតួចប៉ុណ្ណោះដែលកំពុងធ្វើការងារពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សាពេញមួយជីវិត ដូចជាអង្គការ DVV ជាដើម*[2]។

នៅឆ្នាំ២០១០ មន្ត្រីរាជការមកពីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ត្រូវបានបញ្ជូនទៅចូលរួមក្នុងការបណ្តុះបណ្តាលនៅប្រទេសអាល្លឺម៉ង់ ប្រទេសបែលហ្ស៊ិក និងប្រទេសហូឡង់។ បន្ទាប់ពីការបណ្តុះបណ្តាល ប្រតិភូកម្ពុជាបានជម្រាបជូនដំណឹងដល់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា អំពីការសិក្សាពេញមួយជីវិតនេះ ប៉ុន្តែគ្មានចំណាត់ការណាមួយត្រូវបានធ្វើឡើងនៅពេលនោះទេ។ នៅខែតុលា ឆ្នាំ២០១៧ ប្រតិភូមកពីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ត្រូវបានបញ្ជូនទៅម្តងទៀតដើម្បីទទួលការបណ្តុះបណ្តាលស្តីពីការសិក្សាពេញមួយជីវិតនៅប្រទេសវៀតណាម។ នៅក្នុងខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០១៧ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាបានរៀបចំសិក្ខាសាលាជាលើកដំបូង ដោយមានការគាំទ្រពីអង្គការ UNESCO និងអង្គការ DVV។ ពួកគាត់ ជាអ្នកត្រួសត្រាយផ្លូវក្នុងការផ្តួចផ្តើមគំនិតអភិវឌ្ឍគោលនយោបាយស្តីពីការសិក្សាពេញមួយជីវិតនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ បច្ចុប្បន្ននេះ គោលនយោបាយស្តីពីការសិក្សាពេញមួយជីវិត ត្រូវបានធ្វើសេចក្តីព្រាង

[1] សាកលវិទ្យាធិការរងទទួលបន្ទុកផ្នែកស្រាវជ្រាវនៃសាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ។

[2] អតីតប្រធានប្រតិបត្តិអង្គការក្រៅរដ្ឋាភិបាលមួយដែលមានឈ្មោះថា អង្គការភាពជាដៃគូកម្ពុជា (NEP) ទីក្រុងភ្នំពេញ។

និងវង់ថាំការអនុម័តសម្រេចដោយទីស្តីការគណៈរដ្ឋមន្ត្រី[3]។ កិច្ចប្រជុំជាន់ខ្ពស់រួមមួយ[4] ត្រូវបានស្នើឡើងដោយរដ្ឋមន្ត្រីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ឯកឧត្តមបណ្ឌិត ហង់ ជួនណារ៉ុន នៅថ្ងៃទី១៧ ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០១៧ នៅសណ្ឋាគារសូហ្វីតែល រាជធានីភ្នំពេញ ដែលនេះគឺជាជំហានដំបូងឆ្ពោះទៅរកការបង្កើតគោលនយោបាយសិក្សាពេញមួយជីវិតនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ កិច្ចប្រជុំអញ្ជើញចូលរួមដោយអ្នកតំណាងមកពីបណ្តាក្រសួងនានា ស្ថាប័នអង្គការ UNESCO សម្រាប់ការសិក្សាពេញមួយជីវិត បណ្តាញក្រសួងអប់រំនៃប្រទេសជាសមាជិកអាស៊ាន (SEAMEO CELLL) និងអង្គការអន្តរជាតិ DVV ដើម្បីស្វែងរកការយល់ដឹងរួមគ្នាទៅលើការសិក្សាពេញមួយជីវិត និងខ្លឹមសាររបស់វាជាអន្តរជាតិ និងនៅក្នុងបរិបទកម្ពុជា ដើម្បីត្រៀមរៀបចំសម្រាប់ការបកប្រែពន្យល់ទៅក្នុងក្របខណ្ឌច្បាប់ថ្នាក់ជាតិ។ ប្រធាននាយកដ្ឋានអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធនៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានមានប្រសាសន៍បន្ថែមទៀតថា៖

> *គោលនយោបាយនេះ បានបង្កើតឡើងដោយមានការខិតខំប្រឹងប្រែង និងការគាំទ្រយ៉ាងពេញទំហឹងពីអង្គការ UNESCO បណ្តាញ SEAMEO CELLL អង្គការ DVV និងបណ្តាអង្គការជាតិ និងអន្តរជាតិផ្សេងទៀត ដែលអនុវត្តការងារដើម្បីគាំទ្រដល់វិស័យអប់រំនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ មានបញ្ហាមួយចំនួនដែលអាចរាំងស្ទះដល់ការអនុវត្តការសិក្សាពេញមួយជីវិតនេះ បញ្ហាទាំងនោះរួមមានកម្មវិធីសិក្សា ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ និងយន្តការត្រួតពិនិត្យនិងវាយតម្លៃ ដើម្បីត្រួតពិនិត្យផែនការយុទ្ធសាស្ត្រនេះ[5]។*

បើតាមប្រធានផ្នែកអប់រំរបស់អង្គការ UNESCO ប្រចាំនៅទីក្រុងភ្នំពេញ បានលើកឡើងថា "ការសិក្សាពេញមួយជីវិត គឺជាតម្រូវការរបស់ប្រទេសកម្ពុជា។ ទស្សនៈនេះ ត្រូវបានដាក់ឱ្យអនុវត្តតាំងពីឆ្នាំ១៩៧២ ប៉ុន្តែវានៅតែថ្មីស្រឡាងសម្រាប់ប្រទេសកម្ពុជានេះ។ ក្នុងនាមជាអ្នកកាន់សាសនាហិណ្ឌូម្នាក់ ... យើងចាំបាច់ត្រូវសិក្សាគម្ពីរសាសនាហិណ្ឌូចាប់ពីពេលកើតដល់ស្លាប់។ ការសិក្សាអាចកើតមានគ្រប់ពេលវេលាទាំងអស់"[6]។ ប្រព័ន្ធអប់រំកម្ពុជា រួមមានការអប់រំក្នុងប្រព័ន្ធ ការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ និងការអប់រំមិនផ្លូវការ។ ការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ និងការអប់រំមិនផ្លូវការ ត្រូវបានយកមកពិចារណាកាលពីកន្លងមកដែរ ក្រៅពីការអប់រំក្នុងប្រព័ន្ធ។ អតីតប្រធានប្រតិបត្តិអង្គការក្រៅរដ្ឋាភិបាលមួយឈ្មោះ អង្គការភាពជាដៃគូអប់រំកម្ពុជា (NEP) បានបង្ហាញថា ការសិក្សាពេញមួយជីវិត គឺមានលក្ខណៈទូលំទូលាយជាងការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ។ ការសិក្សាពេញមួយជីវិត រួមមានការអប់រំក្នុងប្រព័ន្ធ ការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ និងការអប់រំមិនផ្លូវការ។ គ្រឹះស្ថាននានា អាចជួយលើកកម្ពស់ការទទួលបានបំណិន និងចំណេះដឹងអំពីបណ្តាសហគមន៍នៅតាមមូលដ្ឋាន។ ការសិក្សាពេញមួយជីវិត អាចអនុវត្តបានល្អ នៅពេលដែលគ្រឹះស្ថាននានាបំពាក់សម្ភារៈបរិក្ខារបានល្អ។ សហគមន៍

---

[3] អតីតប្រធានប្រតិបត្តិអង្គការក្រៅរដ្ឋាភិបាលមួយដែលមានឈ្មោះថា អង្គការភាពជាដៃគូកម្ពុជា (NEP) ទីក្រុងភ្នំពេញ។

[4] សូមអានសេចក្តីលម្អិត៖ http://www.dvv-international.la/detail/news/the-first-step-towards-a-lifelong-learning-policy-in-cambodia/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=53ec614f4df60bb47ac82ae3d32ab1e3

[5] អតីតប្រធានប្រតិបត្តិអង្គការក្រៅរដ្ឋាភិបាលដែលមានឈ្មោះថា អង្គការភាពជាដៃគូកម្ពុជា (NEP) ទីក្រុងភ្នំពេញ។

[6] ប្រធានផ្នែកអប់រំនៃអង្គការអប់រំ វិទ្យាសាស្ត្រ និងវប្បធម៌ នៃអង្គការសហប្រជាជាតិ (UNESCO) រាជធានីភ្នំពេញ។

នីមួយៗ មានតម្រូវការ និងការចង់បានផ្សេងៗគ្នា ដូច្នេះមជ្ឈមណ្ឌលអាចបំពេញការងារនៅក្នុងការចុះវាយតម្លៃលើតម្រូវការផ្នែកជំនាញ ដើម្បីកំណត់ពីតម្រូវការនៅតាមមូលដ្ឋាន[7] ។ ទន្ទឹមគ្នានេះដែរ ប្រធាននាយកដ្ឋានអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធនៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាបានផ្ដល់មតិយោបល់ដូចខាងក្រោមថា៖

> *ការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ គឺជាផ្នែកមួយនៃការសិក្សាពេញមួយជីវិត ប៉ុន្តែយើងនៅមានការយល់ច្រឡំគ្នា។ អ្នកដើរតួនាទីសំខាន់មួយចំនួនបានអះអាងថា ការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ គឺជាគំរូចាស់មួយ ហើយការសិក្សាពេញមួយជីវិត គប្បីដាក់ឱ្យប្រើជំនួសវិញ។ ការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ អាចនឹងលែងមានប្រសិទ្ធភាព បន្ទាប់ពីមានអនុវត្តការសិក្សាពេញមួយជីវិតនេះ ដោយសារតែយើងមិនគួរខ្វះខ្ជាយពេលវេលារបស់យើងធ្វើការងារទៅលើគោលនយោបាយពីរផ្សេងគ្នាសម្រាប់រឿងតែមួយនោះឡើយ*[8]។

ការផ្ដល់ហិរញ្ញប្បទានដល់វិស័យអប់រំនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា

បើតាមយុទ្ធសាស្ត្រកំណែទម្រង់ (២០១៨-២០២៣) ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានផ្ដោតការយកចិត្តទុកដាក់ទៅលើការគ្រប់គ្រងការអប់រំសិក្សាធិការ ការគ្រប់គ្រងហិរញ្ញវត្ថុ និងការគ្រប់គ្រងធនធានមនុស្ស ទាំងអស់នេះគឺមានសារៈសំខាន់សម្រាប់ការលើកកម្ពស់ការអប់រំប្រកបដោយគុណភាព ដើម្បីសម្រេចបាននូវគោលដៅទី ២ នៃគោលដៅអភិវឌ្ឍន៍ប្រកបដោយចីរភាពនៅត្រឹមឆ្នាំ២០៣០ (ហង់ ជួនណារ៉ុន, ២០១៨)។ ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា មានគោលដៅច្បាស់លាស់ ដើម្បីគាំទ្រដល់កំណើនសេដ្ឋកិច្ចនាពេលបច្ចុប្បន្ន និងពេលអនាគត និងលទ្ធភាពប្រកួតប្រជែងរបស់ជាតិ ដើម្បីសម្រេចបានមហិច្ឆតារបស់ខ្លួន ដែលនេះអាស្រ័យលើអ្នកដែលមានចំណេះដឹង និងមានជំនាញពាក់ព័ន្ធ ដែលបង្ហាញពីកេរ្តិ៍ដំណែលវប្បធម៌ និងក្រមសីលធម៌របស់ប្រទេសជាតិ។ នៅក្នុងឆ្នាំ ២០០៦ ទឹកប្រាក់ប្រហែល ៩៤៦ លានដុល្លារអាមេរិក ត្រូវបានចំណាយដើម្បីជំរុញការអភិវឌ្ឍការអប់រំ ដែលទទួលបានពីរដ្ឋាភិបាល (៨០.៨%) ដៃគូអភិវឌ្ឍនានា (១៨.១%) និងប្រាក់កម្ចី (១.១%)។ យោងតាមផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ ២០១៤-២០១៨ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានវិនិយោគទឹកប្រាក់ចំនួន ៧៦៤ លានដុល្លារអាមេរិកនៅក្នុងឆ្នាំ២០១៦។ បន្ថែមលើនេះ ដៃគូអភិវឌ្ឍនានា រួមមានទីភ្នាក់ងារទ្វេភាគី និងពហុភាគី បានផ្ដល់ប្រាក់ចំនួន ១៣៥.៨ លានដុល្លាអាមេរិកសម្រាប់ចូលរួមចំណែកដល់ការអនុវត្តផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ (២០១៤-២០១៨)។ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានធ្វើការបង្កើនកញ្ចប់ថវិកាប្រចាំឆ្នាំជាបន្តបន្ទាប់រហូតដល់ទឹកប្រាក់ ១,០៣៣ លានដុល្លារអាមេរិកក្នុងឆ្នាំ២០១៩ ទឹកប្រាក់ ១,៣៦៨ លានដុល្លារអាមេរិកក្នុងឆ្នាំ២០២៣ ទឹកប្រាក់ ១,៨០៤ លានដុល្លារអាមេរិកក្នុងឆ្នាំ ២០២៨ និងទឹកប្រាក់ចំនួន ១,៩៨៤ លានដុល្លារអាមេរិកក្នុងឆ្នាំ២០៣០។ ការវិនិយោគនេះអាចនឹងជួយរួមចំណែកដល់រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជាក្នុងការសម្រេចបាននូវគោលបំណងផ្លាស់ប្តូរពីប្រទេសដែលមានប្រាក់ចំណូលមធ្យមកម្រិតទាប ទៅជាប្រទេសដែលមានប្រាក់ចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់នៅត្រឹមឆ្នាំ២០៣០ និងក្លាយជាប្រទេសអភិវឌ្ឍនៅត្រឹមឆ្នាំ២០៥០ (ក្រ.អយក, ២០១៤)។ ក្រៅពីជំនួយអភិវឌ្ឍន៍ផ្លូវការ (ODA) ដៃគូអភិវឌ្ឍន៍បាន

---

[7] អតីតប្រធានប្រតិបត្តិអង្គការក្រៅរដ្ឋាភិបាលដែលមានឈ្មោះថា អង្គការភាពជាដៃគូកម្ពុជា (NEP) ទីក្រុងភ្នំពេញ។

[8] ប្រធាននាយកដ្ឋានអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា រាជធានីភ្នំពេញ

ផ្តល់ប្រាក់ចំនួន ១០.៣% នៅក្នុងឆ្នាំ២០០៨ និងកើនឡើងដល់ចំនួនខ្ពស់បំផុត ១៤.១% ក្នុងឆ្នាំ២០១៦។ ជំនួយអភិវឌ្ឍន៍ផ្លូវការ (ODA) ក្នុងវិស័យអប់រំបានធ្លាក់ចុះមក ១១.០% នៅក្នុងឆ្នាំ ២០១៧ និងមកត្រឹម ៧.៤% តែប៉ុណ្ណោះនៅក្នុងឆ្នាំ២០១៨។ ជំនួសមកវិញ នូវប្រាក់កម្ចីវិស័យអប់រំបានកើនឡើងពី ៩.១០ លានដុល្លារអាមេរិកនៅក្នុងឆ្នាំ២០១៤ ទៅ ២៤ លានដុល្លារអាមេរិកក្នុងឆ្នាំ២០១៨។

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានផ្តល់ប្រាក់យ៉ាងច្រើនសម្រាប់ការគ្រប់គ្រងនៅតាមសាលារៀន ដើម្បីសម្រេចបាននូវការអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋានរយៈពេល ៩ ឆ្នាំ (៧៦.១% នៃកញ្ចប់ថវិកាសរុបនៅក្នុងឆ្នាំ២០១៦)៖ សាលាបឋមសិក្សា (៤៨.៣%) សាលាមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ (១៨.៧%) និងមត្តេយ្យសិក្សា (៩.១%)។ នៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ (៩.៣%) និងកម្រិតឧត្តមសិក្សា (៩.២%) ក្រសួងអប់រំ បានផ្តល់ប្រាក់ដែលមានចំនួនសមមាត្រប្រហាក់ប្រហែលគ្នា។ ក៏ប៉ុន្តែ មានចំនួនទឹកប្រាក់ត្រឹម ២.៩% (ឬ ២២.១៦ លានដុល្លារសហរដ្ឋអាមេរិក) នៃចំនួនកញ្ចប់ថវិកាសរុបប្រចាំឆ្នាំតែប៉ុណ្ណោះ ដែលត្រូវបានផ្តល់ឱ្យសម្រាប់ការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធក្នុងឆ្នាំ ២០១៦។ សាស្ត្រាចារ្យមួយរូបនៅមហាវិទ្យាល័យអប់រំ បានសង្កេតឃើញថា នាយកដ្ឋានអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធនៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានខិតខំប្រឹងប្រែងយ៉ាងខ្លាំងក្នុងការធានាថាកុមារ យុវជន មនុស្សពេញវ័យ ជនទីទ័លក្រីក្រ និងជនដែលមានពិការភាពទាំងអស់ យល់ដឹងអំពីសិទ្ធិរបស់ពួកគេក្នុងការទទួលបានការអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋាន និងការរៀនសូត្រពេញមួយជិវិត។ ប៉ុន្តែក្នុងចំណោមអ្នកទាំងនោះ មានមនុស្សតិចតួចណាស់ដែលទទួលបានជំនាញដែលអាចគាំទ្រពួកគេឱ្យទទួលបានជោគជ័យនៅក្នុងការស្វែងរកការងារសមរម្យបាន។ ការពឹងផ្អែកទៅលើដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ និងកញ្ចប់ថវិកាមានកំណត់ពីររដ្ឋាភិបាល គឺជាមូលហេតុមួយចំនួននៅក្នុងចំណោមមូលហេតុទាំងនេះ[9] ។ ប្រធាននាយកដ្ឋានអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធនៅក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានធ្វើការអំពាវនាវសុំឱ្យមានការយកចិត្តទុកដាក់បន្ថែមទៀតទៅលើការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ តាមរយៈកញ្ចប់ថវិកាដែលផ្តល់ដោយរដ្ឋាភិបាលនិងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍នានា ដោយសារផ្នែកនេះពិតជាមានសារៈសំខាន់ណាស់ក្នុងការរួមចំណែកដល់ការសម្រេចបាននូវគោលដៅអប់រំនៃគោលដៅអភិវឌ្ឍប្រកបដោយចីរភាព។

ការសិក្សាពេញមួយជីវិត ត្រូវបានដាក់បញ្ចូលទៅក្នុងគោលដៅអភិវឌ្ឍប្រកបដោយចីរភាព (SDGs) ដែលត្រូវសម្រេចឱ្យបាននូវចន្លោះឆ្នាំ២០១៥ ដល់ឆ្នាំ២០៣០ ហើយគោលដៅ SDG ទី ៤ គឺជាគោលដៅមួយក្នុងចំណោមគោលដៅទាំង ១៧ នេះ។ *ធានានូវការអប់រំដែលមានគុណភាពប្រកបដោយសមធម៌ និងបរិយាបន្ន និងលើកកម្ពស់ឱកាសនៃការសិក្សាពេញមួយជីវិតសម្រាប់មនុស្សទាំងអស់គ្នា។* ដោយសារការសិក្សាពេញមួយជីវិត គឺជាការប្តេជ្ញាចិត្តជាសាកល យើងនឹងដាក់បញ្ចូលវាទៅក្នុងយន្តការដែលមានស្រាប់។ គោលនយោបាយស្តីពីការសិក្សាពេញមួយជីវិត បច្ចុប្បន្ននេះត្រូវបានធ្វើសេចក្តីព្រាង និងរង់ចាំការអនុម័តសម្រេចដោយទីស្តីការគណៈរដ្ឋមន្ត្រី។ យើងបានរួមបញ្ចូលក្រសួងពាក់ព័ន្ធចំនួន ១៣ ឬ ១៤ ដើម្បីធ្វើការងារលើគំនិតផ្តួចផ្តើមនេះ។ យើងក៏ត្រូវធ្វើការយ៉ាងជិតស្និទ្ធជាមួយអង្គការក្រៅរដ្ឋាភិបាល និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍នានា ដែលមានភាពសម្បូរបែបទាំងផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុ និងធនធានមនុស្ស។

[9] សាស្ត្រាចារ្យ មហាវិទ្យាល័យអប់រំ សាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ។

ឧទាហរណ៍ មេរៀនដែលបានសិក្សារៀនសូត្រ និងការអនុវត្តប្រសើរបំផុតរបស់អង្គការក្រៅរដ្ឋាភិបាល គឺពិតជាមានសារៈប្រយោជន៍ណាស់ដើម្បីលើកកម្ពស់ការសិក្សាពេញមួយជីវិតនៅកម្ពុជា។ គោលនយោបាយនេះ នឹងអាចដំណើរការទៅបានល្អ លុះត្រាតែភាគីពាក់ព័ន្ធទាំងអស់ធ្វើការងាររួមគ្នា។ ការសិក្សាពេញមួយជីវិត គឺជាបញ្ហាអន្តរវិស័យមួយ[10]។ កម្មវិធីមួយក្នុងចំណោមកម្មវិធីអាទិភាពទាំង ១២ ដែលបានស្នើឡើងដោយផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ (២០១៤-២០១៨) បានរួមបញ្ចូលផងដែរនូវការសិក្សាពេញមួយជីវិតនេះ ហើយកម្មវិធីអាទិភាពទី ១០ ត្រូវបានបង្កើតឡើងដូចខាងក្រោម៖

> *កម្មវិធីអក្ខរកម្ម និងការសិក្សាពេញមួយជីវិត – កម្មវិធីសមមូលមួយចំនួន និងយន្តការដែលមានការកំណត់ច្បាស់លាស់សម្រាប់អក្ខរកម្ម និងការសិក្សាពេញមួយជីវិត ដើម្បីអនុញ្ញាតឱ្យធនធានមនុស្សរបស់ប្រទេសអាចសម្របខ្លួនជាបន្តបន្ទាប់ និងទទួលបានអត្ថប្រយោជន៍ពីឱកាសថ្មីៗនៅក្នុងមជ្ឈដ្ឋានសង្គម វប្បធម៌ និងសេដ្ឋកិច្ច* (ក្រ.អយក, ២០១៤, ទំ. ១៥)។

ការធ្វើឱ្យផែនការជាតិស្តីពីការសិក្សាពេញមួយជីវិតក្លាយជាការពិត

ក្នុងអំឡុងពេលសម្ភាស ប្រជាជនជឿជាក់ថា រយៈពេលនៃការសិក្សារបស់ពួកគេត្រូវបានបញ្ចប់ បន្ទាប់ពីពួកគេទទួលបានការងារធ្វើ។ ប៉ុន្តែពួកគេគិតគូរពីការត្រឡប់ទៅសាលារៀនវិញបន្ទាប់ពីចំណេះដឹងនិងជំនាញរបស់ពួកគេពុំអាចបំពេញបានតាមតម្រូវការ ដើម្បីសម្រេចបាននូវគោលដៅការងារដូចបានគ្រោងទុក។ បច្ចុប្បន្ននេះ ប្រជាជនជាច្រើនបានទទួលស្គាល់ពីសារៈសំខាន់នៃការអភិវឌ្ឍជំនាញវិជ្ជាជីវៈពេញមួយជីវិតរស់នៅរបស់ពួកគេ នៅពេលដែលពួកគេប្រឈមមុខនឹងឧបសគ្គ និងបញ្ហាប្រឈមនានានៅក្នុងការបំពេញការងាររបស់ពួកគេ។ គោលដៅចម្បងនៃការសិក្សាពេញមួយជីវិត គឺតម្រូវឱ្យប្រជាជនគិតថាការសិក្សាគឺជាសកម្មភាពមិនចេះចប់ និងត្រូវធ្វើការរៀនសូត្របន្ថែមនូវជំនាញ និងចំណេះដឹងផ្សេងៗ ដើម្បីសម្របតាមការផ្លាស់ប្តូរក្នុងសង្គម សេដ្ឋកិច្ច និងបច្ចេកវិទ្យា។ ការសិក្សាពេញមួយជិវិត នឹងផ្តល់អត្ថប្រយោជន៍ដល់បុគ្គលជាច្រើន ដោយសារភាពរីកចម្រើននៃជំនាញ គឺមានទំនាក់ទំនងយ៉ាងខ្លាំងទៅនឹងចំណេះដឹង និងជំនាញ។ ការផ្លាស់ប្តូរពីប្រភេទការងារមួយទៅប្រភេទការងារមួយទៀត តម្រូវឱ្យមានការសិក្សារៀនសូត្រជំនាញថ្មីៗ និងការកែលម្អចំណេះដឹងពាក់ព័ន្ធនឹងការងារនេះ ដើម្បីឱ្យមានសមត្ថភាពល្អប្រសើរជាងនេះ។ ពលរដ្ឋស្ទើរគ្រប់រូបនៅក្នុងប្រទេស បំពេញការងារដើម្បីជំរុញកំណើនសេដ្ឋកិច្ច។ រដ្ឋាភិបាល កំពុងបំពេញការងារដើម្បីជាមគ្គុទេសក៍ដឹកនាំការរៀនសូត្រសម្រាប់ប្រជាជនគ្រប់គ្នា។ ការសិក្សាពេញមួយជីវិត ជួយជំរុញកំណើនសេដ្ឋកិច្ច និងជួយប្រជាពលរដ្ឋឱ្យក្លាយជាពលរដ្ឋសាកល[11]។

សេចក្តីព្រាងនៃគោលនយោបាយជាតិស្តីពីការសិក្សាពេញមួយជីវិត ត្រូវបានបញ្ចប់ជាស្ថាពរ និងបានដាក់ជូនសម្រាប់ការអនុម័តសម្រេចនៅទីស្តីការគណៈរដ្ឋមន្ត្រី។ នៅចុងឆ្នាំ២០១៨ ឬឆ្នាំ២០១៩ តម្រូវឱ្យមានការចាត់វិធានការ

---

[10] អគ្គនាយកនៃអគ្គនាយកដ្ឋានផែនការ និងគោលនយោបាយ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា រាជធានីភ្នំពេញ។

[11]ប្រធានផ្នែកអប់រំនៃអង្គការអប់រំ វិទ្យាសាស្ត្រ និងវប្បធម៌ នៃអង្គការសហប្រជាជាតិ (UNESCO) រាជធានីភ្នំពេញ។

ជាចាំបាច់ ដើម្បីឱ្យការសិក្សាពេញមួយជីវិតក្លាយជាការពិតបាន។ នៅចន្លោះឆ្នាំ២០០០ និង២០១៥ ប្រទេសកម្ពុជាបានអនុម័ត និងដាក់ឱ្យអនុវត្តនៅក្នុងប្រទេសនូវគោលដៅអភិវឌ្ឍន៍សហសវត្សរ៍ (MDGs)។ គោលដៅមួយក្នុងចំណោមគោលដៅទាំង ៨ (គោលដៅទី ២) ត្រូវបានបង្កើតឡើងនៅក្នុងឆ្នាំ២០១៥ សម្រាប់សម្រេចបាននូវការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សាជាសាកល។ បន្ទាប់ពីគោលដៅអភិវឌ្ឍន៍សហសវត្សរ៍ ប្រទេសកម្ពុជាបន្តប្តេជ្ញាចិត្តក្នុងការសម្រេចបាននូវគោលដៅអភិវឌ្ឍន៍ប្រកបដោយចីរភាព (SDGs) ទាំង ១៧។ នៅក្នុងគោលដៅទី ៤ នៃគោលដៅ SDGs ពិភពលោកបានប្តេជ្ញាចិត្តក្នុងការធានានូវការអប់រំដែលមានគុណភាពប្រកបដោយសមធម៌ និងបរិយាបន្ន និងលើកកម្ពស់ឱកាសនៃការសិក្សាពេញមួយជីវិតសម្រាប់មនុស្សទាំងអស់គ្នានៅចន្លោះឆ្នាំ ២០១៥ ដល់ឆ្នាំ ២០៣០ ហើយបច្ចុប្បន្ននេះ ប្រទេសកម្ពុជាបានបង្កើតគោលនយោបាយជាតិស្តីពីការសិក្សាពេញមួយជីវិត។ សំណួរដែលត្រូវពិចារណានោះគឺតើប្រទេសកម្ពុជាកំពុងដោះស្រាយបញ្ហាយ៉ាងពិតប្រាកដ ឬក៏គ្រាន់តែធ្វើតាមពាក្យដែលបង្កើតឡើងដោយអង្គការសហប្រជាជាតិតែប៉ុណ្ណោះ។ ការផ្លាស់ប្តូរ MDGs ទៅ SDGs ជាមួយនឹងប្រព័ន្ធអប់រំរបស់ខ្លួនដែលមានស្រាប់ នឹងក្លាយជាបន្ទុកធ្ងន់ធ្ងរសម្រាប់បរិបទប្រទេសកម្ពុជា ដោយសារកញ្ចប់ថវិការដ្ឋាភិបាលសម្រាប់ការអប់រំនៅមានកម្រិត ជាពិសេសសម្រាប់ការអនុវត្តការសិក្សាពេញមួយជីវិត។ ដើម្បីលើកកម្ពស់ការសិក្សាពេញមួយជីវិត តម្រូវឱ្យមានសកម្មភាពជាច្រើនសម្រាប់ជាអន្តរាគមន៍ ប៉ុន្តែគុណភាព និងសមធម៌គឺជាគន្លឹះដ៏សំខាន់។ ទោះបីជាការសិក្សាពេញមួយជីវិតគឺជាគោលគំនិតថ្មីមួយក៏ពិតមែនសម្រាប់ប្រទេសកម្ពុជា ក៏ប៉ុន្តែ ESP ដែលមានស្រាប់នោះ រួមបញ្ចូលនូវសមាសភាពគន្លឹះជាច្រើននៃទស្សនៈស្តីពីការសិក្សាពេញមួយជីវិតនេះ។ ការសិក្សាពេញមួយជីវិត មានចំណុចពីរ៖ ភាពបត់បែន និងការសិក្សារៀនសូត្រសម្រាប់ការងារសមរម្យ[12]។

នៅពេលដែលប្រជាជនមានលទ្ធភាពទាបក្នុងការបង់ប្រាក់សម្រាប់ការអប់រំផ្ទាល់ខ្លួនដែលមានចំនួនត្រឹម ២៣១ ដុល្លារម្នាក់ក្នុងមួយឆ្នាំ ការជួយគាំទ្រពីភ្នាក់ងាររដ្ឋាភិបាល និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍នានា គឺពិតជាមានសារៈសំខាន់ដើម្បីនាំយកគាត់ត្រឡប់ទៅកាន់សាលារៀនវិញសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍជំនាញវិជ្ជាជីវៈ។ នៅក្នុងឆ្នាំ ២០១៦ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានវិនិយោគទឹកប្រាក់ចំនួន ៧៦៤ លានដុល្លារលើវិស័យអប់រំ ដែលក្នុងនោះ ៩៤.៦% ជាកញ្ចប់ថវិកាជាតិដែលទទួលបានសម្រាប់ការអប់រំក្នុងប្រព័ន្ធ និងមានត្រឹមតែ ២.៩% ប៉ុណ្ណោះសម្រាប់ការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ។ ពុំមានកញ្ចប់ថវិកាច្បាស់លាស់ដែលបង្ហាញពីខ្ទង់ដែលត្រូវផ្តល់ឱ្យសម្រាប់កម្មវិធីសិក្សាពេញមួយជីវិតឡើយ ប៉ុន្តែប្រាក់ទាំងនោះទំនងជាត្រូវស្ថិតក្នុងប្រភេទនៃការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ។ ប្រសិនបើដូចនេះមែន ការសិក្សាពេញមួយជីវិតគឺគ្រាន់តែជាពាក្យសម្តី ដែលប្រទេសកម្ពុជាត្រូវយល់ស្របទៅតាមការប្តេជ្ញាចិត្តជាអន្តរជាតិតែប៉ុណ្ណោះ។ ជាមធ្យម ជំនួយអភិវឌ្ឍន៍ផ្លូវការ (ODA) សម្រាប់វិស័យអប់រំ (២០០៨ និង ២០១៨) និងប្រាក់កម្ចីវិស័យអប់រំ (២០១៤-២០១៨) មានចំនួន ១៣៥.៨ និង ១៤.៣ លានដុល្លារអាមេរិក។ ជំនួយទាំងនោះ មានភ្នាក់ងារទ្វេភាគីជាអ្នកផ្តល់ (ឧ.ទា. ទីភ្នាក់ងារសហរដ្ឋអាមេរិកសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍអន្តរជាតិ (USAID) ទីភ្នាក់ងារអូស្ត្រាលីសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍអន្តរជាតិ (AusAID) ទីភ្នាក់ងារសហ

[12] អគ្គនាយកនៃអគ្គនាយកដ្ឋានផែនការ និងគោលនយោបាយ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា រាជធានីភ្នំពេញ។

ប្រតិបត្តិការអន្តជាតិជប៉ុន (JICA) ទីភ្នាក់ងារសហប្រតិបត្តិការអន្តជាតិកូរ៉េ (KOICA) ទីភ្នាក់ងារពហុភាគី (ឧ.ទា. ទីភ្នាក់ងារពិសេសអង្គការសហប្រជាជាតិសម្រាប់ការអប់រំ វិទ្យាសាស្ត្រ និងវប្បធម៌ (UNESCO) មូលនិធិអង្គការសហប្រជាជាតិដើម្បីកុមារ ដែលជាទីភ្នាក់ងារពិសេសរបស់សហរដ្ឋអាមេរិក (UNICEF) និងអង្គការកម្មវិធីអភិវឌ្ឍន៍សហប្រជាជាតិ (UNDP) និងស្ថាប័នអន្តរជាតិផ្សេងទៀត (ឧ.ទា. ធនាគារពិភពលោក និងធនាគារអភិវឌ្ឍន៍អាស៊ី (ADB)។

ស្ថាប័នទ្វេភាគី ស្ថាប័នពហុភាគី និងស្ថាប័នអន្តរជាតិនានា បានផ្តល់មូលនិធិដល់សកម្មភាពនានារបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងអង្គការក្រៅរដ្ឋាភិបាលក្នុងស្រុក ដែលកំពុងបំពេញការងារនៅក្នុងសហគមន៍ ដើម្បីគាំទ្រដល់វិស័យអប់រំ។ ជាពិសេស ស្ថាប័នទាំងអស់នេះ ផ្តល់មូលនិធិយ៉ាងច្រើនដល់សកម្មភាពនានា ដែលអនុវត្តនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា ដែលជាការរួមចំណែកមួយដល់ការប្តេជ្ញាចិត្តជាអន្តរជាតិ តួយ៉ាងដូចជាគោលដៅ MDGs និងគោលដៅ SDGs ជាដើម។ ក្នុងន័យនេះ កម្មវិធីសិក្សាពេញមួយជីវិត អាចនឹងធ្វើការងារបានល្អ នៅពេលដែលរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជាផ្តល់ថវិកាបន្ថែមសម្រាប់សកម្មភាពទាំងនេះ លើសពីចំនួនដែលមាននាពេលបច្ចុប្បន្ននៅក្នុងការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ។ កញ្ចប់ថវិកាដែលមាន គឺមានចំនួនតិចតួច និងពុំអាចដំណើរការបានល្អនៅក្នុងការគាំទ្រដល់សកម្មភាពជាច្រើន ដើម្បីលើកកម្ពស់ថ្នាក់អក្ខរកម្ម ការអភិវឌ្ឍជំនាញ និងការបណ្តុះបណ្តាលវិជ្ជាជីវៈនោះទេ។ កញ្ចប់ថវិកាជាតិដែលមានសម្រាប់កម្មវិធីការសិក្សាពេញមួយជីវិត នឹងមិនត្រឹមតែធានានូវនិរន្តរភាពនៃកម្មវិធីនេះសម្រាប់ប្រតិបត្តិការរយៈពេលវែងប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែថែមទាំងជួយកាត់បន្ថយការពឹងអាស្រ័យលើអន្តរជាតិថែមទៀតផង។ នៅក្នុងឆ្នាំ ២០១៥ ប្រទេសកម្ពុជាត្រូវបានចាត់ចំណាត់ថ្នាក់ជាថ្មីជាប្រទេសដែលមានប្រាក់ចំណូលមធ្យមកម្រិតទាបដោយក្រុមធនាគារពិភពលោក។ ប្រាក់ចំណូលដុលសរុប (GNI) ក្នុងម្នាក់មានចំនួន ១,០៧០ ដុល្លារសហរដ្ឋអាមេរិក។ ជាមួយនឹងគោលដៅចង់ផ្លាស់ប្តូរពីប្រទេសដែលមានប្រាក់ចំណូលមធ្យមកម្រិតទាបទៅជាប្រទេសដែលមានប្រាក់ចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់នៅត្រឹមឆ្នាំ២០៣០ ហើយក្លាយជាប្រទេសអភិវឌ្ឍនៅត្រឹមឆ្នាំ២០៥០ ជំនួយអន្តរជាតិនឹងត្រូវកាត់បន្ថយជាស្វ័យប្រវត្តិ ហើយត្រូវជំនួសមកវិញដោយកញ្ចប់ថវិកាជាតិ។ ភាពប្រសើរឡើងនៃចំណេះដឹង និងជំនាញពាក់ព័ន្ធដែលឆ្លុះបញ្ចាំងពីមរតកវប្បធម៌ និងសីលធម៌នៃប្រទេសកម្ពុជា សម្រាប់កំណើនសេដ្ឋកិច្ច និងលទ្ធភាពប្រកួតប្រជែងនៃប្រទេសជាតិ នឹងត្រូវបានធានាដោយការវិនិយោគបន្ថែមតែប៉ុណ្ណោះ តាមរយៈការប្រើប្រាស់កញ្ចប់ថវិកាជាតិសម្រាប់លើកកម្ពស់ការអប់រំក្នុងប្រព័ន្ធ និងការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ។

គំនិតយោបល់សម្រាប់ការធ្វើផែនការ និងការបកស្រាយគោលនយោបាយ

បង្កើតក្របខណ្ឌផ្លូវច្បាប់ផ្អែកលើគោលនយោបាយជាតិស្តីពីការសិក្សាពេញមួយជីវិត។ បន្ទាប់ពីមានការអនុម័តដោយទីស្តីការគណៈរដ្ឋមន្ត្រី ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ត្រូវបង្កើតអង្គភាពទទួលបន្ទុកការងារ ឬក្រុមការងារជាតិទទួលបន្ទុកកម្មវិធីសិក្សាពេញមួយជីវិត។ អង្គភាព ឬក្រុមការងារ ត្រូវធ្វើការងារលើក្របខណ្ឌផ្លូវច្បាប់ដូចជា ផែនការអភិវឌ្ឍន៍យុទ្ធសាស្ត្រ និងផែនការសកម្មភាពនានា ដែលមានលក្ខណៈស្របគ្នាជាមួយផែនការយុទ្ធសាស្ត្រអភិវឌ្ឍន៍ជាតិ (NSDP) ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ (ESP) និងគោលដៅអភិវឌ្ឍន៍ប្រកបដោយចីរភាព។

កែលម្អហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធ និងបរិក្ខារអប់រំសម្រាប់ការផ្ទេរចំណេះដឹង និងជំនាញនៅទូទាំងប្រទេស។ តាមរយៈការលើកកម្ពស់មុខងារ និងប្រតិបត្តិការមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សានៅតាមសហគមន៍ វាអាចជួយលើកកម្ពស់ដល់ការផ្ទេរការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ និងការអប់រំក្នុងប្រព័ន្ធ។ ប្រសិនបើអាចទៅរួច បរិក្ខារបច្ចេកវិទ្យា និងព័ត៌មានវិទ្យា ត្រូវបំពាក់ដើម្បីអាចឱ្យប្រជាពលរដ្ឋធ្វើការពង្រីកបន្ថែមនូវជំនាញនិងចំណេះដឹងរបស់ពួកគេ។

បង្កើនការទទួលបានការអប់រំក្រៅផ្លូវការតាមរយៈបណ្តាញព័ត៌មានសង្គម។ បច្ចុប្បន្ននេះ ប្រជាជនកម្ពុជាជាច្រើនអាចចូលទៅប្រើប្រាស់បណ្តាញព័ត៌មានសង្គមបានកាន់តែច្រើនឡើងៗ ដូចជា Facebook, Instagram, Telegram, WhatsApp និង YouTube ជាដើម។ កម្មវិធីទាំងអស់នេះ កំពុងដើរតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការចែករំលែកចំណេះដឹង និងលើកកម្ពស់ជំនាញ និងសមត្ថភាព។

បង្កើតយន្តការសម្របសម្រួល និងប្រព័ន្ធតាមដាននិងវាយតម្លៃការងារ។ ដើម្បីធ្វើការតាមដានវឌ្ឍនភាពការងារ ត្រូវបង្កើតប្រព័ន្ធតាមដាននិងវាយតម្លៃការងារមួយ ដែលមានទំនាក់ទំនងយ៉ាងជិតស្និទ្ធជាមួយក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា។ ប្រព័ន្ធ EMIS ដែលមានស្រាប់ គឺជាជម្រើសដ៏ល្អបំផុតមួយ។ រាល់សូចនាករទាំងអស់ដែលពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សាពេញមួយជីវិត ត្រូវរួមបញ្ចូលក្នុងប្រព័ន្ធនេះ ដើម្បីតាមដានវឌ្ឍនភាពការងារសម្រាប់ការធ្វើរបាយការណ៍ និងការវាយតម្លៃ។ បន្ថែមលើនេះ EMIS មិនត្រឹមតែជួយកាត់បន្ថយថ្លៃចំណាយនៃការអនុវត្តការតាមដាននិងវាយតម្លៃការងារប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែថែមទាំងមានភាពស្របគ្នាជាមួយនឹង ESP និង NSDP ដែលមានស្រាប់ផងដែរ។

ឯកសារយោង

CDC (2018) *Development Cooperation and Partnership Report*. Phnom Penh: Council for the Development of Cambodia.

Hang, C.R. (2018) Strategy for educational reform (2018-2023) Phnom Penh: Ministry of Education Youth and Sport.

MoEYS (2014) *Education Strategic Plan 2014-2018*. Phnom Penh: Ministry of Education Youth and Sport.

MoEYS (2016) *Education Strategic Plan 2014-2018*. Phnom Penh: Ministry of Education Youth and Sport.

Policy Brief of Cambodia Education Review
Issue 2, 2019
A publication of ERC-Education Research Council
This publication is funded by ADB/USESDP Loan No.3427-CAM (COL)

WHY TEACHER CAREER PATHWAYS IN CAMBOIA AND HOW?

Corresponding Author | Chankoulika BO, PhD, Department of Policy | Email: bo.chankoulika@moeys.gov.kh

Key messages for successful implementation of Teacher Career Pathways in Cambodia

- The number of steps within Teacher Career Pathways must not too many layers and not fewer as to create the confusion of criteria between each levels.
- Roles and responsibilities of each level in Teacher Career Pathways must be clearly defined with job descriptions and competency framework so teachers are aware of the expectations associated with each level.
- Teacher professional development must be aligned with roles and responsibilities of each level to ensure that professional growth of teachers.
- A robust evaluation system for salary increases or promotions from each level to higher level in teacher career pathways must be in place. The evaluation criteria must be easily understood by and accessible to teachers.
- Ensuring teacher buy-in and participation in the reform process.

Decline in the status of the teaching profession in Cambodia

The World Bank emphasizes that "over the last few decades, the status of the teaching profession has declined accross the world in terms of pay, respect and working conditions" (World Bank Group, 2017, p. 138). This phenomenen has been occuring in Cambodia since the 1990s. Teaching in Cambodia is not a particularly attractive profession. It does not attract Cambodia's top graduates. Most teacher trainees are scored in the E, D, and C ranges on the grade 12 exam (Tando & Fukao, 2015, p.2). The Cambodian government also found it difficult to attract and retain capable and motivated teachers, which result in negative effects on the student performance (TPAP, 2015). The declin in the status results from the relatively low wages, higly compressed salary structure and the lack of career progression and clear future direction for the career/professional growth for teachers (TPAP, 2015). Teacher Policy and Teacher Policy Action Plan (TPAP) were adopted in 2015 to address this declin in 2015 (Figure 1 deplay the nine strategies in the teacher policy and TPAP). Yet with the limitation of the TPAP implementation, Cambodia still faced the issues of unqulified and unmotivated teachers in the system.

Figure 1: Teacher Policy Action Plan strategies and WB SABER-Teachers Framework

Strategy1. Developing legislative instruments and mechanisms developed

Strategy 2. Attracting competent persons into teaching profession

Strategy 3. Defining the standards of teacher training systems

Strategy 4. Developing teacher training centers

Strategy 5. Rationalizing teacher to meet the needs of education institutions

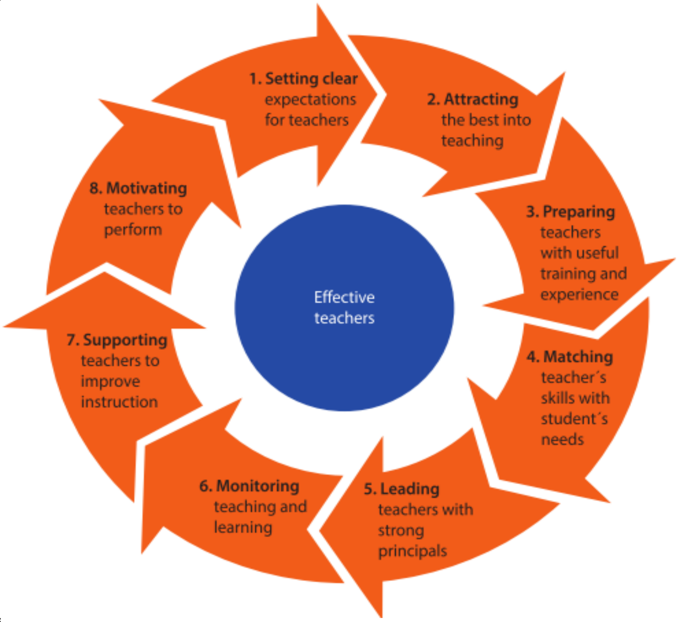
Strategy 6. Provision of in-service trainings and professional development for teachers

Strategy 7. Teachers motivated and retained in the system

Strategy 8. Strengthening effectiveness of school leadership

Strategy 9. Strengthening teacher monitoring and evaluation mechanism/systems.

SABER-Teachers framework

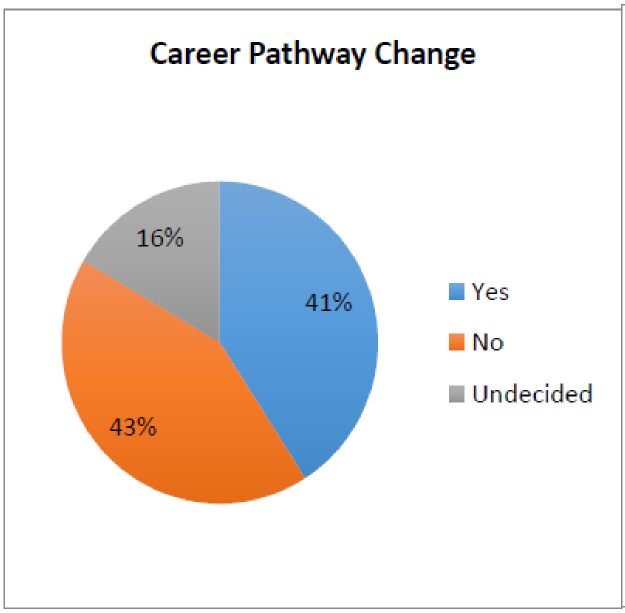


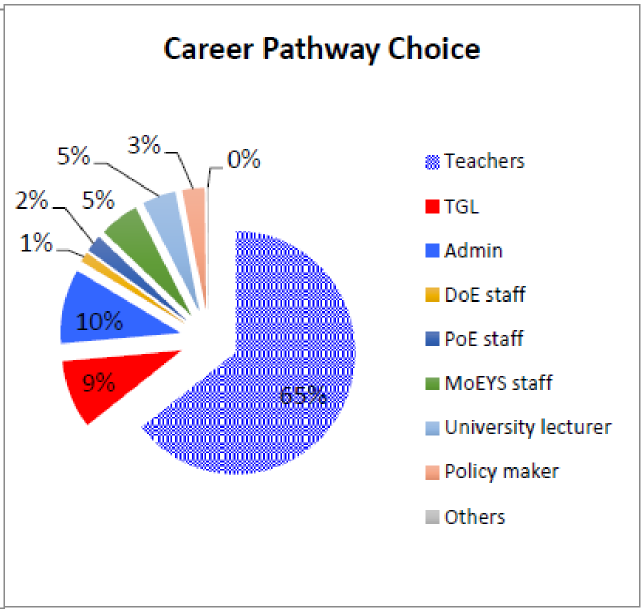
Impact of teacher career ladders on teaher motivation

How can Cambodian government make the teaching profession more attractive to potential candidates and motivate those already in the system? Based on HR theory, creating and managing career structure can be the solution if the structure is attractively designed and implemented. The literatures that advocates career structure reform highlight positive impacts of career structure on the current professional development system, teacher appraisal and reward system, which improves instructional practices in the school and the student learning outcomes (UNESCO, 2019). The Cambodian policy makers and scholars believe that teacher career structure is supporting the implementation of TPAP with regard to the improvement of teacher professional development toward attracting and retaining competent persons into teaching profession (TPAP, 2015; UNESCO, 2019).

According to the Cambodian teacher survey conducted by Fata No & Heng Kreng in 2017, 41% of participants used to think of changing their teaching career to others but interestedly the majority still had teaching profession on their list as classroom teacher, Technical Grade Leader and administrative staff when asking about their career pathway choice (Fata No & Heng Kreng, 2017, p.32). The participants recommended the institutionalization teacher career pathway to motivate teaching profession and stop the career swifts (Fata No & Heng Kreng, 2017, p.50) and to attract potential candidates to enter into teaching profession.

Figure 2: Career pathway change and career pathway choice (Fata No & Heng Kreng, 2017, p.32





Designing career ladder with clear roles and responsibilities

The career reform will contribute to the enhancement of the status of the teaching profession if the design of teacher career structures is attractive in terms of the number of steps within career ladder and their associated roles and responsibilities, the salary scales of each position and the opportunities for professional development. The steps in career structure must not be so high as it is will be hard to differentiate between each steps but must not be too few because there is insufficient differentiation in terms of salary scales and reponsibilities.

In global career reform, the teacher career pathways (TCP) is usually consisted of three pathways : teacher pathway, education management pathway and education policy specialist pathway.

- **Pathway 1 – The Teacher Pathway:**This career path is for those who devote their professional life to classroom teaching in direct and continuous contact to their learners. The teachers follow their learners through important stages of their development. Teachers are very important persons for their students from early childhood, through adolescence to adulthood releasing them into their study and working life. Teachers help their students to grow and to grow up.
- **Pathway 2 – The Education Management Pathway:**The management career pathway provides for individuals, which are interested in education management and administration. This pathway accommodates people, who see themselves as destined educators, but who enjoy administration and school management. They are ready to take responsibility as school directors or senior management staff.
- **Pathway 3 - The Education Policy Specialist Pathway:**The policy specialist pathway provides for individuals, which are interested in analytical thinking, research, curricula development, teaching material and textbook development. This pathway accommodates people, who see themselves as destined teachers, but who also want to contribute to education development through research and education policy making and development.

Cambodia has recently adopted the three pathways that are commonly applied globally such as teacher pathway, education managment pathway and educaction policy specialist pathways in June 2018. Each pathway is consisted of five steps. The roles and responsibilities at each level of the career ladder are yet not explicitly defined with job discriptions and competency frmeworks and that it is hard to hold the MoEYS and TCP benefinciaires accountable

for their tasks and to have clear expectations from their roles. The higher positions on the ladder are, the more greater responsibilities are. Few researches conducted by the Education Research Council and the Department of Policy, MoEYS found that the higher the level of the career ladder is, the smaller amount of teachers can reach. This mean that the compentencies of teachers and school directors cannot meet the criteria standards of each level. Thus, the policy makers needs to reconsider the lower criteria standards of each level to make it compatible with teachers' level of knowledge, readiness and capacity and provide teacher with professsional development and incentives for them to grow professionally.

Align career structure with continuous professional development (CPD)

A well designed career structure should support teachers to grow professionally and not to hold them accountable solely for the performance of their students.

> "…. as teachers do not have control over many of the factors affecting their own performance and that of their students... While a teacher policy should emphasize accountability, this should be part of a wider policy to improve teaching and education. It is essential that public and political calls for teacher accountability do not translate into blaming teachers for all of the problems in an education system..." (UNESCO, 2019)

The CPD should equip teachers with skills for them to succeed in their new roles in the career ladder. The Cambodian CPD framework for teachers and school directors has recently been enforced but the implementation mechanism and the clear linkage between TCP and CPD are not yet identified. The career structure reform will yield better result if the CPD clearly articulate the programs that support teachers since the early stage of the career through induction and mentoring by high quality mentors (OECD, 2013) to the appointment of new roles in the career ladder. The mentoring program is provided to teachers by DPs and NGOs in small scale. The actual implementation of TCP will require scaling-up or systematic induction and mentoring especially for the novice teachers. The CPD shall align with promotion criteria for higher level. For instance, Cambodian TCP highlights the research/action research for promotion to the upper levels of its career ladder but provides few programs for teachers to gain this skill. So for TCP to work, teachers must provide with action research skills so that they can fully benefit from TCP.

Salary attached to career steps

The concept of career structure reform is that teachers are differentiated based on their performance rather than their qualifications or length of service in terms of payment, professional development and other benefits. The attractive career structure should be linked to attractive salary for each level in the career ladder. Since the idea of TCP was initiated in 2016 and adopted in 2018, the salary for each level has been much debated among teachers and policy makers. The question is that with the new career structure, the teachers should be paid as bonus or salary progression based on evaluation. Bonus pay is "programmes that award teachers one-off financial rewards for desired performance as measured either by student grades in standardized tests, or by teacher observations or as assessed through a broader teacher evaluation" (C.Chimier & B.Tournier, 2019 p.4) and lasts for a period of time. The bonus pay policy is easy to implement especially in in Cambodia, where the civil service system is career-based system with many statutes and layers governed by law. The bonus pay is quick and easy to adjust without altering the base salary bill. In current context of Cambodia, this scheme may be applied in the early TCP implementation stage for the quick result of the career reform. However, the policy makers need to prepare well for the transformation of the bonus scheme to the salary progression in the long run.

Salary progression is another model for performance-based remuneration in which the salary increases based on the appraisal result for certain periods. The salary spine is consisting of different levels and that moving to higher salary level in the same spine won't result in additional responsibilities. The model will increase teachers' base pay and pensions but it is seen as long-term rewards for performance. A workable salary progression scheme will depend on the robust evaluation system which is neither available nor effective in Cambodia.

Evaluation system

In Cambodian education system, the evaluation system is neither available effective. The school level, the internal teacher evaluation was still unsystematic planed and conducted. There was still lack of rigorous and comprehensive mechanism to supervise or guide school staff (teachers and administrators) performance evaluation and promotion. Some schools conducted teacher performance evaluation; some of them did not. During the time of survey, the evaluation was conducted mainly based on the commitment, competency and the availability of the school administrators (school principals, subject-head teachers and assessors). The schools, that conducted the teacher evaluation, mainly used the tool guided/developed by the ministry and some of them developed their own additional tools. Also, some schools adjust and/or develop the tools to make them fit with the teachers' teaching levels (i.e. pre-school teachers, primary school teachers...). There were also some schools developed their own additional tools.

The TCP implementation requires a fair and transparent evaluation mechanism at the school level. Evaluation criteria must be clear and easily understood by teachers and evaluators.

Transition to the new career structure

The MoEYS is committed to actual implementation of TCP in early 2021 with 100 School Based Management Schools and some selected schools. Transition from the old system to the new career structure is complex and controversial process and may lead to the division among the teachers without appropriate plan and effective communication of the reform to the teachers. The MoEYS needs to consider between two options in the transition process of the new career structure such as (1) a big bang approach in which the new career structure imposed on all teachers or (2) opt-in approach in which teachers voluntarily subscribe to new career structure or the application of new career structure to only new hires. The second option may be fit with Cambodia as it is intended for small scale piloting in order to get feedback, adjust policy or amend the policy if something wrong may be occurred in the implementation.

The opt-in approach and the application of new career structure will create two new teacher careers systems that are hard for the MoEYS and the schools to manage and also result in the tensions between teachers in the old and new system.

By implementing the big bang approach in Cambodia, it means teachers will be reassigned to the new levels of career ladder and thus, some teachers will go down ranks or some will go up ranks. This will result in the discontent between the entry-level teachers and senior teachers. For example, in Cambodia, the entry-level teachers who have more competency in term of research skills, ICT or foreign language may be assigned at the similar rank as the most senior teachers whose teaching experiences are discounted by the new reform.

Conclusion

Implementing a new teacher career structure in Cambodia is a challenge in terms of financial and technical resources to support the TCP implementation, aligned CPD, salary conditions, evaluation mechanism, teacher buy-in and participation in the reform process to avoid the division and tension among teachers. The MoEYS must cautiously design the implementation plan that is feasible and produce the positive effects on teacher's motivation. The successful implementation TCP must create the conditions where teachers can advance career, access to professional development and support and constructive feedbacks. The success of the TCP implementation will depend on the strong engagement of the MoEYS and other ministries such as the Ministry of Economic and Finance and the Ministry of Civil Service. The implementers and the beneficiaries of the TCP must be fully engaged in the process through open communication and dialogue.

References:

- C.Chimier & B.Tournier. (2019). *Why reform teacher careers and what models are emerging?*. Paris: IIEP-UNESCO Publications
- Fata No & Kreng Heng. (2017). *Teachers and Teaching Profession in Cambodia*, Phnom Penh: ERC
- MoEYS. (2018). Teacher Career Pathways, Phnom Penh: MoEYS
- MoEYS. (2019). *The Framework on Continuous Professional Development for Teachers and School Directors*, Phnom Penh: MoEYS
- Tandon, P., & Fukao, T. (2015). *Educating the next generation: Improving teacher quality in Cambodia*. The World Bank
- MOEYS. (2015), *Teacher Policy Action Plan (TPAP)*, Phnom Penh: MoEYS
- UNESCO. (2019). *Teacher Policy Development Guide*, Paris: IIEP Publications
- World Bank Group. (2017). *World development report 2018: Learning to realize education's promise.* Washington, DC: World Bank Publications

ឯកសារសិក្សាគោលនយោបាយសង្ខេប
ការចេញផ្សាយលេខ ០២ ឆ្នាំ២០១៩
ការបោះពុម្ពផ្សាយរបស់
ក្រុមប្រឹក្សាស្រាវជ្រាវអប់រំ
ការបោះផ្សាយនេះឧបត្ថម្ភដោយគម្រោងហិរញ្ញវត្ថុធនាគារអភិវឌ្ឍន៍អាស៊ី No.3427-CAM (COL)

ហេតុអ្វីត្រូវមានគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀននៅប្រទេសកម្ពុជា ហើយត្រូវអនុវត្តយ៉ាងដូចម្តេច?

បណ្ឌិត បូ ច័ន្ទគុលិកា
ប្រធាននាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ នៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
ទំនាក់ទំនងអ្នកនិពន្ធ | បូ ច័ន្ទគុលិកា ប្រធាននាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ | អ៊ីម៉ែល៖ bo.chankoulika@moeys.gov.kh

ខ្លឹមសារសំខាន់ៗ៖

- ជំហ៊ានសម្រាប់អនុវត្តគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនមិនត្រូវមានច្រើនកម្រិតពេក ហើយក៏មិនត្រូវមានតិចពេកដែរពីព្រោះវាបង្កើតឱ្យមានការភាន់ច្រឡំអំពីលក្ខខណ្ឌនានាក្នុងកម្រិតនិមួយៗនោះ។
- តួនាទី និងការទទួលខុសត្រូវផ្សេងៗតាមកម្រិតនិមួយៗក្នុងគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនត្រូវតែកំណត់ឱ្យច្បាស់លាស់ដោយការពិពណ៌នាការងារ និងក្របខណ្ឌសមត្ថភាពដែលគ្រូបង្រៀនអាចយល់បាននូវការរំពឹងទុកនានាដែលពាក់ព័ន្ធនឹងកម្រិតនិមួយៗនោះ។
- ការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពវិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀនត្រូវតែផ្សារភ្ជាប់នឹងតួនាទី និងការទទួលខុសត្រូវផ្សេងៗតាមកម្រិតនិមួយៗដើម្បីធានាបាននូវការរីកចម្រើនផ្នែកវិជ្ជាជីវៈរបស់គ្រូបង្រៀន។
- ប្រព័ន្ធវាយតម្លៃសម្រាប់ការតម្លើងប្រាក់បៀវត្ស ឬតម្លើងឋានៈដល់គ្រូបង្រៀនពីកម្រិតមួយទៅកម្រិតមួយក្នុងគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនត្រូវតែបង្កើតឡើង។ លក្ខខណ្ឌសម្រាប់វាយតម្លៃត្រូវតែមានភាពងាយយល់ និងអាចរកបានដោយគ្រូបង្រៀន។
- ត្រូវធានាថាគ្រូបង្រៀនបានចូលរួមក្នុងដំណើរការកំណែទម្រង់។

ការថយចុះនៃវិជ្ជាជីវៈបង្រៀនក្នុងប្រទេសកម្ពុជា

ធនាគារពិភពលោករកឃើញថា " នៅប៉ុន្មានទសវត្សរ៍ចុងក្រោយនេះ ឋានវិជ្ជាជីវៈបង្រៀនបានធ្លាក់ចុះនៅជុំវិញពិភពលោក ដោយសារប្រាក់ខែ ការគោរព និងលក្ខខណ្ឌការងារ" (ក្រុមធនាគារពិភពលោក, ២០១៧, ទំព័រ. ១៣៨)។ បាតុភូតនេះកំពុង

កើតឡើងក្នុងប្រទេសកម្ពុជាតាំងពីទសវត្សរ៍ឆ្នាំ១៩៩០មកម្លេះ។ ការងារបង្រៀនក្នុងប្រទេសកម្ពុជាមិនមែនជាវិជ្ជាជីវៈដែលទាក់ទាញនោះទេ។ គរុសិស្សជាច្រើនជាសិស្សដែលប្រឡងជាប់មធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិក្នុងកម្រិតពិន្ទុ E, D, និង C (តានដូ និង ហ្វកៅ, ២០១៥, ទំព័រ.២)។ រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជាក៏បានរកឃើញថាមានការលំបាកក្នុងការទាក់ទាញ និងរក្សាគ្រូបង្រៀនដែលមានទឹកចិត្ត និងមានសមត្ថភាព ដែលបញ្ហានេះបណ្តាលឱ្យប៉ះពាល់ដល់លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស (ធីភីអេភី,២០១៥) ។ ការធ្លាក់ចុះនូវស្ថានភាពវិជ្ជាជីវៈបង្រៀននេះបណ្តាលមកពីប្រាក់បៀវត្សទាប រចនាសម្ព័ន្ធប្រាក់បៀវត្សមានលក្ខណស្មុគស្មាញ និងកង្វះខាតនូវការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាព និងភាពមិនច្បាស់លាស់នៃទិសដៅអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈគ្រូនៅពេលខាងមុខសម្រាប់គ្រូបង្រៀន (ធីភីអេភី, ២០១៥)។ គោលនយោបាយនិងផែនការសកម្មភាពគោលនយោបាយគ្រូបង្រៀន(ធីភីអេភី)ត្រូវបានអនុម័តកាលពីឆ្នាំ២០១៥ដើម្បីដោះស្រាយបញ្ហាធ្លាក់ចុះនេះ។ រូបភាពទី១បង្ហាញនូវយុទ្ធសាស្ត្រចំនួន៩របស់គោលនយោបាយ និងផែនការសកម្មភាពគោលនយោបាយគ្រូបង្រៀន ធីភីអេភី(TPAP)។ ដោយហេតុតែមានដែនកំណត់នៃការអនុវត្ត គោលនយោបាយ និងផែនការសកម្មភាពគោលនយោបាយគ្រូបង្រៀន ប្រទេសកម្ពុជានៅតែប្រឈមបញ្ហាគ្រូបង្រៀនដែលមានភាពខ្វះខាតនូវទឹកចិត្ត និងគុណវុឌ្ឍិក្នុងប្រព័ន្ធនៅឡើយ។

យុទ្ធសាស្ត្រទី១៖ អភិវឌ្ឍបទដ្ឋាន និងយន្តការគតិយុត្ត

យុទ្ធសាស្ត្រទី២៖ កៀរគរធនធានមនុស្សដែលមានសមត្ថភាពមកបម្រើវិជ្ជាជីវៈបង្រៀន

យុទ្ធសាស្ត្រទី៣៖ កំណត់ស្តង់ដាប្រព័ន្ធបណ្តុះបណ្តាលគ្រូបង្រៀន

យុទ្ធសាស្ត្រទី៤៖ អភិវឌ្ឍមជ្ឈមណ្ឌលបណ្តុះបណ្តាលគ្រូបង្រៀន

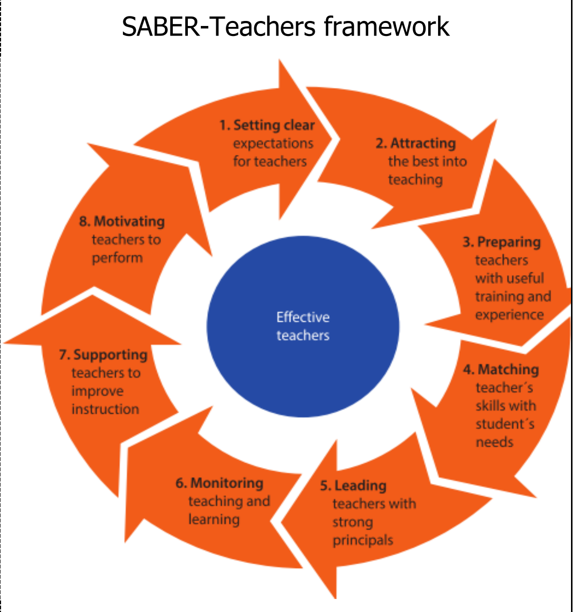
យុទ្ធសាស្ត្រទី៥៖ ចាត់ចែងគ្រូឱ្យឆ្លើយតបនឹងតម្រូវការស្ថាប័នអប់រំ

យុទ្ធសាស្ត្រទី៦៖ ផ្តល់ការបណ្តុះបណ្តាលគរុកោសល្យ និងអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពដល់គ្រូបង្រៀន

យុទ្ធសាស្ត្រទី៧៖លើកទឹកចិត្ត និងរក្សាគ្រូក្នុងប្រព័ន្ធ

យុទ្ធសាស្ត្រទី៨៖ ពង្រឹងប្រសិទ្ធភាពការដឹកនាំសាលារៀន

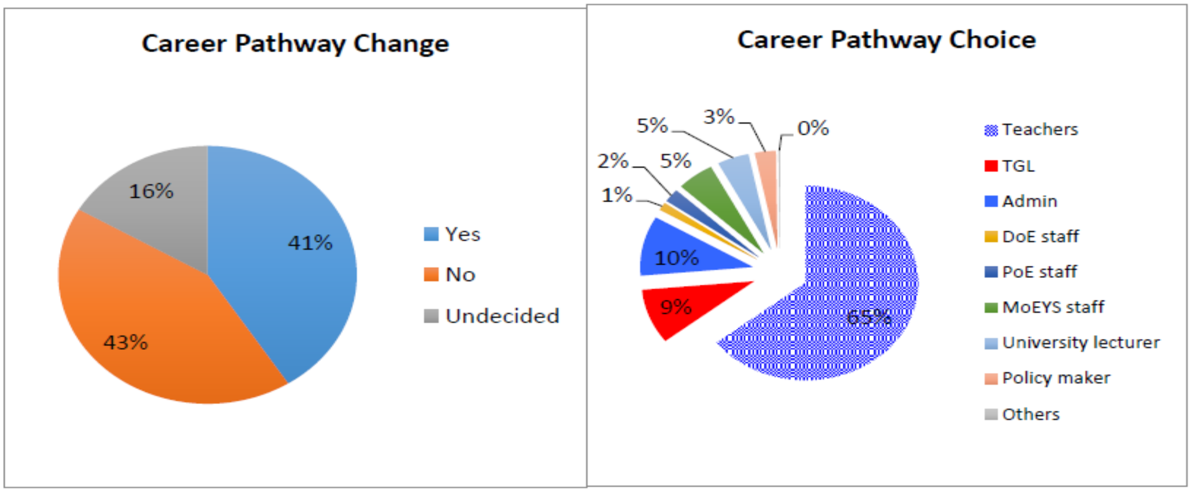
យុទ្ធសាស្ត្រទី៩៖ ពង្រឹងប្រព័ន្ធនិងយន្តការត្រួតពិនិត្យតាមដាន និងវាយតម្លៃគ្រូបង្រៀន



រូបភាពទី១៖ យុទ្ធសាស្ត្រគោលនយោបាយ និងផែនការសកម្មភាពគោលនយោបាយគ្រូបង្រៀន និងក្របខណ្ឌគ្រូបង្រៀន ដាប់បិលយូ សាបើ (WB SABER-Teachers Framework)

ផលប៉ះពាល់នៃគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនលើការជម្រុញទឹកចិត្តគ្រូ

តើរាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជាត្រូវធ្វើយ៉ាងដូចម្តេចដើម្បីឱ្យវិជ្ជាជីវៈបង្រៀនមានការទាក់ទាញ ចំពោះបេក្ខជនដែលមានសក្តានុពលនិងជម្រុញទឹកចិត្តគ្រូដែលមានក្នុងប្រព័ន្ធស្រាប់? ផ្អែកតាមទ្រឹស្តីធនធានមនុស្ស ការបង្កើត និងគ្រប់គ្រងរចនាសម្ព័ន្ធវិជ្ជាជីវៈគឺជាដំណោះស្រាយបើសិនជារចនាសម្ព័ន្ធនោះតាក់តែងឡើងនិងអនុវត្តប្រកបដោយភាពទាក់ទាញ។ ឯកសារសិក្សាដែលគាំទ្រការកែទម្រង់រចនាសម្ព័ន្ធវិជ្ជាជីវៈបញ្ជាក់អំពីផលប៉ះពាល់ជាវិជ្ជមានលើប្រព័ន្ធអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ ប្រព័ន្ធវាយតម្លៃ និងផ្តល់រង្វាន់បច្ចុប្បន្ន ដោយធ្វើឱ្យប្រសើរឡើងនូវការអនុវត្តការបង្រៀនក្នុងសាលារៀន និងលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស(យូណែស្កូ, ២០១៨)។ អ្នកធ្វើគោលនយោបាយ និងអ្នកឯកទេសជឿជាក់ថារចនាសម្ព័ន្ធវិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀនកំពុងគាំទ្រដល់ការអនុវត្តផែនការសកម្មភាពគោលនយោបាយគ្រូបង្រៀន(ធីភីអេភី)តាមរយៈការធ្វើឱ្យប្រសើរឡើងនូវការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀន ទាក់ទាញ និងរក្សាបុគ្គលនានាដែលមានសមត្ថភាពចូលក្នុងវិជ្ជាជីវៈបង្រៀន (ធីភីអេភី,២០១៥; យូណែស្កូ,២០១៨)។ យោងតាមការស្ទង់មតិគ្រូបង្រៀនកម្ពុជាដោយលោក ណូ ហ្វាតា និងលោក ហេង គ្រេង កាលពីឆ្នាំ២០១៧បង្ហាញថា ៤១ភាគរយ នៃអ្នកចូលរួមធ្លាប់គិតពីការផ្លាស់ប្តូរការងារបង្រៀនរបស់គាត់ទៅធ្វើអ្វីផ្សេងទៀត ប៉ុន្តែភាគច្រើន គាត់បានរក្សាវិជ្ជាជីវៈបង្រៀនជាគ្រូបន្ទុកថ្នាក់ អ្នកដឹកនាំបច្ចេកទេសតាមកម្រិតថ្នាក់ និងបុគ្គលិករដ្ឋបាល(ណូ ហ្វាតា & ហេង គ្រេង,២០១៧, ទំព័រ.៣២)។ អ្នកចូលរួមបានផ្តល់អនុសាសន៍ពីការធ្វើស្ថាប័ននីយកម្មគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនដើម្បីលើកកម្ពស់វិជ្ជាជីវៈបង្រៀន និងបញ្ឈប់ការផ្លាស់ប្តូរការងារ(ណូ ហ្វាតា & ហេង គ្រេង,២០១៧, ទំព័រ.៥០) និងទាក់ទាញបក្ខជនដែលមានសក្តានុពលមកចូលរួមវិជ្ជាជីវៈបង្រៀន។



រូបភាពទី២៖ ការផ្លាស់ប្តូរគន្លងអាជីព និងជម្រើសគន្លងអាជីព(ណូ ហ្វាតា & ហេង គ្រេង,២០១៧, ទំព័រ.៣២)

រៀបចំលំដាប់ថ្នាក់គន្លងអាជីពឱ្យមានតួនាទី និងការទទួលខុសត្រូវច្បាស់លាស់

ការកែទម្រង់វិជ្ជាជីវៈនឹងរួមចំណែកដល់ការសម្រេចបានឋានៈវិជ្ជាជីវៈបង្រៀន បើសិនការរៀបចំរចនាសម្ព័ន្ធវិជ្ជាជីវៈបង្រៀននោះមានលក្ខណទាក់ទាញនូវចំណុចចំនួននៃជំហ៊ានតាមលំដាប់ថ្នាក់នៃគន្លងអាជីព និងតួនាទី និងការទទួលខុសត្រូវ កម្រិត

កាំប្រាក់បៀវត្សតាមតួនាទី និងឱកាសសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ។ ជំហ៊ាននានាក្នុងរចនាសម្ព័ន្ធគន្លងអាជីពមិនត្រូវមានច្រើនពេក ពីព្រោះមានការលំបាកក្នុងការបំបែកភាពផ្សេងគ្នាតាមជំហ៊ាននិមួយៗ ហើយក៏មិនត្រូវមានតិចពេកដែរពីព្រោះការចាត់ភាពផ្សេងគ្នាមានលក្ខណមិនគ្រប់គ្រាន់លើកម្រិតកាំប្រាក់បៀវត្សនិងការទទួលខុសត្រូវ។

ក្នុងការកែទម្រង់វិជ្ជាជីវៈនៅប្រទេសផ្សេងៗ ជាទូទៅគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនមានបីគន្លងគឺ គន្លងគ្រូបង្រៀន គន្លងអ្នកគ្រប់គ្រងអប់រំ និងគន្លងអ្នកឯកទេសគោលនយោបាយអប់រំ។

- **គន្លងទី១៖ គន្លងគ្រូបង្រៀន** ជាគន្លងសម្រាប់អ្នកលះបង់ការងារបង្រៀនពេញមួយជីវិតសម្រាប់អ្នកសិក្សាដោយផ្ទាល់។ គ្រូបបង្រៀនតាមដានអ្នកសិក្សារបស់ខ្លួនតាមរយៈជំហ៊ានសំខាន់ៗនៃការអភិវឌ្ឍរបស់អ្នកសិក្សា។ គ្រូបង្រៀនជាមនុស្សសំខាន់ខ្លាំងសម្រាប់អ្នកសិក្សាចាប់ពីកម្រិតដំបូងរហូតដល់ពេញវ័យក្នុងការសិក្សា និងជីវិតការងារ។ គ្រូបង្រៀនជួយសិស្សឱ្យមានការរីកចម្រើន និងបន្តការរីកចម្រើន។
- **គន្លងទី២៖ គន្លងអ្នកគ្រប់គ្រងអប់រំ** ជាគន្លងផ្តល់ឱ្យបុគ្គលទាំងឡាយដែលមានការចាប់អារម្មណ៍ក្នុងផ្នែករដ្ឋបាល និងគ្រប់គ្រងអប់រំ។ គន្លងនេះនាំមនុស្សដែលមើលឃើញខ្លួនឯងថាជាអ្នកអប់រំដែលមានផែនការច្បាស់លាស់ និងចូលចិត្តផ្នែករដ្ឋបាល និងការគ្រប់គ្រងសាលារៀន។ អ្នកទាំងនេះត្រៀមខ្លួនទទួលយកការទទួលខុសត្រូវក្នុងឋានៈជានាយកសាលាឬបុគ្គលិកគ្រប់គ្រងជាន់ខ្ពស់។
- **គន្លងទី៣៖គន្លងអ្នកឯកទេសគោលនយោបាយអប់រំ** ជាគន្លងដែលផ្តល់ឱ្យបុគ្គលទាំងឡាយដែលចាប់អារម្មណ៍នឹងសង្កប្ប។ ការចាប់អារម្មណ៍ក្នុងសង្កប្ប ស្រាវជ្រាវ អភិវឌ្ឍន៍កម្មវិធីសិក្សា អភិវឌ្ឍន៍សម្ភារបង្រៀននិងសៀវភៅសិក្សា។ គន្លងនេះនាំអ្នកដែលមើលឃើញខ្លួនឯងថាជាគ្រូបង្រៀនដែលមានផែនការច្បាស់លាស់ និងចង់ចូលរួមចំណែកអភិវឌ្ឍការអប់រំតាមរយៈការងារស្រាវជ្រាវ និងការបង្កើតនិងអភិវឌ្ឍគោលនយោបាយអប់រំ។

ប្រទេសកម្ពុជាបានអនុម័តនូវគន្លងបីដែលបានអនុវត្តទូទៅក្នុងពិភពលោកដូចជាគន្លងគ្រូបង្រៀន គន្លងគ្រប់គ្រងអប់រំ និងគន្លងអ្នកឯកទេសគោលនយោបាយអប់រំកាលពីខែមិថុនាឆ្នាំ២០១៨។ គន្លងនិមួយៗមានប្រាំជំហ៊ាន។ តួនាទី និងការទទួលសខុសត្រូវតាមកម្រិតជំហ៊ាននិមួយៗនៃគន្លងអាជីពនេះមិនទាន់បានកំណត់ឱ្យមានពិពណ៌នាការងារ និងក្របខណ្ឌសមត្ថភាពជាផ្លូវការទេ ហើយការងារនេះក៏មានការលំបាកសម្រាប់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងក្រុមគោលដៅអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពបន្តដែលត្រូវមានគណនេយ្យភាពសម្រាប់ការងាររបស់ខ្លួនក្នុងការធ្វើឱ្យមាននូវការរំពឹងទុកពីតួនាទីរបស់គេច្បាស់លាស់ផងដែរ។ ឋានៈកាន់តែខ្ពស់ក្នុងកម្រិតជំហ៊ាននៃគន្លងអាជីពគឺមានការទទួលខុសត្រូវការងារកាន់តែច្រើន។ ការស្រាវជ្រាវមួយចំនួនដែលបានធ្វើឡើងដោយក្រុមប្រឹក្សាស្រាវជ្រាវអប់រំ និងនាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ នៃក្រសួងអប់រំយុវជន និងកីឡា បានរកឃើញថាកម្រិតកាន់តែខ្ពស់នៃកម្រិតជំហ៊ានគន្លងអាជីព មានគ្រូបង្រៀនកាន់តែតិចដែលអាចឈានដល់កម្រិតខ្ពស់។ នេះមានន័យថាសមត្ថភាពរបស់គ្រូបង្រៀន និងនាយកសាលាមិនទាន់អាចឈានដល់ស្តង់ដារលក្ខខណ្ឌនៃកម្រិតនិមួយៗនៅឡើយ។ ដូច្នេះអ្នកធ្វើគោលនយោបាយត្រូវពិចារណាឡើងវិញនូវស្តង់ដារលក្ខខណ្ឌនានាតាមកម្រិតនិមួយៗនៃគន្លងអាជីពដើម្បីឱ្យមានលក្ខណសមស្របតាមចំណេះដឹង ការ

ត្រៀមលក្ខណៈ និងសមត្ថភាព ហើយផ្តល់ឱ្យគ្រូបង្រៀននូវការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ និងការលើកទឹកចិត្តសម្រាប់ពួកគាត់ឱ្យមានការរីកចម្រើនប្រកបដោយវិជ្ជាជីវៈ។

ផ្សារភ្ជាប់រចនាសម្ព័ន្ធគន្លងអាជីពជាមួយការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពបន្ត

ការរៀបចំរចនាសម្ព័ន្ធគន្លងអាជីពមួយដែលប្រសើរគួរគាំទ្រគ្រូបង្រៀនដើម្បីបង្កើនវិជ្ជាជីវៈ ហើយមិនគួរតម្រូវឱ្យគ្រូបង្រៀនមានគណនេយ្យភាពផ្តាច់មុខចំពោះសិស្សរបស់គាត់នោះទេ។

> “ ..នៅពេលដែលគ្រូបង្រៀនមិនបានត្រួតពិនិត្យលើកត្តាជាច្រើនដែលប៉ះពាល់ដល់ការអនុវត្ត និងសិស្សរបស់ខ្លួន...ខណៈពេលដែលគោលនយោបាយគ្រូបង្រៀនគួរតែបញ្ជាក់ពីគណនេយ្យភាពដែលជាផ្នែកនៃគោលនយោបាយដើម្បីធ្វើឱ្យប្រសើរឡើងនូវការបង្រៀន និងការអប់រំ។ ចាំបាច់ណាស់ដែលការអំពាវនាវនយោបាយនិងសាធារណៈសម្រាប់គណនេយ្យភាពគ្រូបង្រៀនដែលមិនមែនជាការតិចទៀនបន្ទោសបង្អាប់ដល់គ្រូលើបញ្ហាក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំ...” (យូណែស្កូ ,២០១៩)។

ការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពបន្តគួរផ្តល់ឱ្យគ្រូបង្រៀននូវបំណិនដើម្បីទទួលបានជោគជ័យក្នុងតួនាទីថ្មីតាមកម្រិតគន្លងអាជីព។ ក្របខណ្ឌការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពបន្តសម្រាប់គ្រូបង្រៀន និងនាយកសាលាបានរៀបចំឡើងប៉ុន្តែយន្តការអនុវត្ត ហើយភាពច្បាស់លាស់នៃទំនាក់ទំនងរវាងគន្លងអាជីពនិងការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពបន្តនៅពុំទាន់បានកំណត់នៅឡើយ។ ការកែទម្រង់រចនាសម្ព័ន្ធគន្លងអាជីពនឹងនាំឱ្យមានលទ្ធផលល្អប្រសើរបើសិនជាការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពបន្តបង្ហាញឱ្យឃើញច្បាស់នូវកម្មវិធីគាំទ្រគ្រូបង្រៀនចាប់ពីជំហ៊ានដំបូងនៃអាជីពរហូតដល់ការបំពេញការងារ និងការប្រឹក្សាយោបល់ដោយអ្នកប្រឹក្សា(អូអ៊ីជឌី,២០១៣) ដើម្បីផ្តល់នូវតួនាទីថ្មីក្នុងគន្លងអាជីព។ កម្មវិធីប្រឹក្សាយោបល់ធ្លាប់បានផ្តល់ឱ្យគ្រូដោយដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ និងអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាលក្នុងទ្រង់ទ្រាយតូចៗ។ ការអនុវត្តពិតប្រាកដនៃគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀននឹងតម្រូវឱ្យពង្រីកវិសាលភាព ឬអនុវត្តជាប្រព័ន្ធ ហើយជាពិសេសការប្រឹក្សាយោបល់សម្រាប់គ្រូៗទើបចេញថ្មី។ ការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពគួរផ្សារភ្ជាប់ជាមួយលក្ខខណ្ឌតម្លើងឋានៈសម្រាប់កម្រិតខ្ពស់។ ជាឧទាហរណ៍ គន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនប្រទេសកម្ពុជាបញ្ជាក់ថាការស្រាវជ្រាវ(ប្រតិបត្តិ)ជាលក្ខខណ្ឌសម្រាប់តម្លើងឋានៈទៅកម្រិតខ្ពស់នៃគន្លងអាជីព ប៉ុន្តែផ្តល់កម្មវិធីតិចតួចសម្រាប់គ្រូដើម្បីទទួលនូវបំណិននេះ។ ដូច្នេះសម្រាប់គន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនដែលអាចដំណើរការបាន គ្រូបង្រៀនត្រូវទទួលបាននូវបំណិនស្រាវជ្រាវប្រតិបត្តិទើបគាត់អាចទទួលបាននូវផលប្រយោជន៍ពីគន្លងអាជីពពេញលេញ។

ប្រាក់បៀវត្សភ្ជាប់ជាមួយជំហ៊ាននៃគន្លងអាជីព

ទស្សនាទាននៃការកែទម្រង់រចនាសម្ព័ន្ធគន្លងអាជីពគឺត្រូវចាត់ថ្នាក់ភាពផ្សេងគ្នារបស់គ្រូដោយផ្អែកលើការអនុវត្តការងារជាជាងគុណវុឌ្ឍិឬរយៈពេលនៃការបំពេញសេវាកម្ម ពិសេសប្រាក់បៀវត្ស ការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាព និងផលប្រយោជន៍ផ្សេងៗទៀត។ រចនាសម្ព័ន្ធអាជីពដែលទាក់ទាញគួរតែផ្សារភ្ជាប់នឹងប្រាក់បៀវត្សដែលទាក់ទាញសម្រាប់កម្រិតនិមួយៗក្នុងគន្លងអាជីព។ ចាប់តាំងពីទស្សនៈទានអំពីគន្លងអាជីពបានបង្កើតឡើងកាលពីឆ្នាំ២០១៦ហើយបានអនុម័តក្នុងឆ្នាំ២០១៨ ក្រុមគ្រូបង្រៀន និងអ្នកធ្វើ

គោលនយោបាយបានជជែកគ្នាជាច្រើនអំពីប្រាក់បៀវត្សសម្រាប់កម្រិតនិមួយៗ។ សំណួរនៅត្រង់ថារចនាសម្ព័ន្ធគន្លងអាជីពថ្មី គ្រូបង្រៀនគួរទទួលបានប្រាក់បន្ថែមឬបង្កើនប្រាក់បៀវត្សផ្អែកតាមការវាយតម្លៃ។ ការផ្តល់ប្រាក់ឧបត្ថម្ភបន្ថែមគឺជា "កម្មវិធីផ្តល់ឱ្យគ្រូបង្រៀននូវរង្វាន់ដែលមានលក្ខណៈម្តងចប់សម្រាប់ការសម្រេចបានការអនុវត្តការងារដែលចង់បានតាមការវាស់វែងដោយពិន្ទុសិស្សក្នុងការធ្វើតេស្តស្តង់ដារឬដោយការសង្កេតរបស់គ្រូបង្រៀន ឬដោយការវាយតម្លៃគ្រូបង្រៀនក្នុងទ្រង់ទ្រាយធំ "(C.Chimier & B.Tournier, ២០១៩ ទំព័រ.៤) ក្នុងរយៈពេលចុងក្រោយនៃពេលវេលាជាក់លាក់ណាមួយ។ គោលនយោបាយផ្តល់ប្រាក់បន្ថែមគឺងាយស្រួលអនុវត្តពិសេសនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជាដែលប្រព័ន្ធមន្ត្រីរាជការស៊ីវិលនៅជាប្រព័ន្ធផ្អែកតាមការងារដែលមានឋានៈនិងលំដាប់ថ្នាក់គ្រប់គ្រងដោយច្បាប់។ ការផ្តល់ប្រាក់បន្ថែមគឺរហ័ស និងងាយស្រួលដើម្បីអនុវត្តដោយពុំចាំបាច់ប្តូរនូវឯកសារប្រាក់បៀវត្សមូលដ្ឋាន។ ក្នុងបរិបទកម្ពុជាបច្ចុប្បន្ន កញ្ចប់បែបនេះប្រហែលអាចអនុវត្តជាជំហ៊ានដំបូងនៃការអនុវត្តគន្លងអាជីពដើម្បីមានលទ្ធផលឆាប់រហ័សនៃកំណែទម្រង់ការងារ។ ទោះជាយ៉ាងនេះក្តី អ្នកធ្វើគោលនយោបាយត្រូវរៀបចំឱ្យបានល្អសម្រាប់ការផ្លាស់ប្តូរនៃការផ្តល់ប្រាក់បន្ថែមលើការតម្លើងប្រាក់បៀវត្សក្នុងរយៈពេលវែង។ ការតម្លើងប្រាក់បៀវត្សគឺជាគំរូមួយសម្រាប់ការផ្តល់រង្វាន់ផ្អែកតាមការអនុវត្តការងារដែលប្រាក់បៀវត្សកើនឡើងផ្អែកតាមលទ្ធផលវាយតម្លៃក្នុងរយៈពេលជាក់លាក់ណាមួយ។ លំដាប់ប្រាក់បៀវត្សមានកម្រិតផ្សេងៗគ្នា ហើយការផ្លាស់ប្តូរទៅកាន់កម្រិតខ្ពស់ក្នុងលំដាប់ដូចគ្នានឹងមិនប៉ះពាល់លើការបង្កើនការទទួលខុសត្រូវបន្ថែមទេ។ គំរូនេះនឹងបង្កើនប្រាក់បៀវត្សគោលរបស់គ្រូបង្រៀន និងប្រាក់សោធននិវត្តន៍ ប៉ុន្តែមិនបង្ហាញនូវរង្វាន់សម្រាប់ការបំពេញការងាររយៈពេលវែងទេ។ ការបង្កើនប្រាក់បៀវត្សដែលអាចអនុវត្តទៅបាននឹងអាស្រ័យលើប្រព័ន្ធវាយតម្លៃមួយល្អនិងមានប្រសិទ្ធភាពសម្រាប់ប្រទេសកម្ពុជា។

ប្រព័ន្ធវាយតម្លៃ

ប្រព័ន្ធវាយតម្លៃដែលមានប្រសិទ្ធភាពគឺជាចំណុចដែលត្រូវធ្វើឱ្យកើតមានសម្រាប់ប្រព័ន្ធអប់រំក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ នៅកម្រិតសាលារៀន ការវាយតម្លៃនៅមិនទាន់មានផែនការ និងអនុវត្តជាប្រព័ន្ធនៅឡើយទេ។ មានការខ្វះខាតនូវយន្តការយកចិត្តទុកដាក់និងជាក់លាក់ដើម្បីប្រឹក្សាឬណែនាំបុគ្គលិកសាលារៀន(គ្រូបង្រៀន និងអ្នករដ្ឋបាល) ការវាយតម្លៃការអនុវត្តការងារនិងការដំឡើងឋានៈ។ សាលារៀនខ្លះបានធ្វើការវាយតម្លៃការអនុវត្តការងារ ឯសាលារៀនខ្លះមិនបានធ្វើឡើយ។ ក្នុងកំឡុងពេលធ្វើការស្ទង់មតិ ការវាយតម្លៃបានធ្វើឡើងជាចម្បងផ្អែកលើការតាំងចិត្ត សមត្ថភាព និងលទ្ធភាពរបស់អ្នករដ្ឋបាលសាលាសាលារៀន(នាយកប្រធានក្រុមបច្ចេកទេស និងអ្នកវាយតម្លៃ)។ សាលារៀនជាច្រើនដែលបានធ្វើការវាយតម្លៃគ្រូបង្រៀនបានប្រើប្រាស់ឧបករណ៍ចម្បងដែលណែនាំឬបង្កើតឡើងដោយក្រសួង ហើយឧបករណ៍មួយចំនួនបង្កើតឡើងបន្ថែមដោយសាលារៀនផងដែរ។ សាលារៀនមួយចំនួនច្នៃឬបង្កើតឧបករណ៍ដើម្បីឱ្យសមស្របតាមកម្រិតគ្រូបង្រៀនផងដែរ(ដូចជាគ្រូកម្រិតមត្តេយ្យ បឋមសិក្សាជាដើម)។ មានសាលារៀនមួយចំនួនបានបង្កើតឧបករណ៍សម្រាប់សាលារៀនខ្លួនឯងផងដែរ។ ការអនុវត្តគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនតម្រូវឱ្យមានយន្តការវាយតម្លៃមួយដែលមានតម្លាភាព និងយុត្តិធម៌នៅតាមសាលារៀន។ ការវាយតម្លៃត្រូវតែច្បាស់លាស់ និងងាយស្រួលយល់សម្រាប់គ្រូបង្រៀន និងអ្នកវាយតម្លៃ។

ដំណើរឆ្ពោះទៅរករចនាសម្ព័ន្ធការងារថ្មី

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាបានតាំងចិត្តដើម្បីអនុវត្តដោយប្រាកដប្រជានូវគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនចាប់ពីដើមឆ្នាំ២០២១តទៅ ដោយយកសាលារៀនគោលដៅ១០០សាលាដែលប្រើការគ្រប់គ្រងផ្អែកលើលទ្ធផលតាមសាលារៀន(SBM) និងសាលាជ្រើសរើសមួយចំនួនផងដែរ។ ការប្តូរពីប្រព័ន្ធចាស់ទៅរកប្រព័ន្ធថ្មីគឺមានភាពស្មុគ្រស្មាញ និងមានដំណើរការពិភាក្សាច្រើន ហើយការណ៍នេះក៏អាចបណ្តាលឱ្យមានការបែងចែកក្នុងចំណោមគ្រូបង្រៀនដែលគ្មានផែនការច្បាស់លាស់ និងខ្វះការយល់ដឹងអំពីការកែទម្រង់គ្រូបង្រៀន។ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាត្រូវពិចារណានូវជម្រើសពីរក្នុងដំណើរការផ្លាស់ប្តូរនេះដូចជា៖ ១)គោលវិធីតម្រូវអនុវត្តរចនាសម្ព័ន្ធការងារថ្មីសម្រាប់គ្រូបង្រៀនទាំងអស់ ឬ ២) គោលវិធីផ្អែកតាមការស្ម័គ្រចិត្តរបស់គ្រូបង្រៀនដែលគាំទ្រនូវរចនាសម្ព័ន្ធការងារថ្មីឬអនុវត្តសម្រាប់តែគ្រូបង្រៀនដែលទើបចេញថ្មី។ ជម្រើសទី២ប្រហែលជាសមស្របសម្រាប់បរិបទប្រទេសកម្ពុជា ដោយសារមានវិសាលភាពតូចសម្រាប់ការសាកល្បងដើម្បីទទួលយកនូវយោបល់ត្រឡប់ កែសម្រួលគោលនយោបាយ ឬអនុម័តគោលនយោបាយ បើមានចំណុចណាដែលមិនប្រក្រតីកើតឡើងពីការអនុវត្តនេះ។ គោលវិធីទី២ និងការអនុវត្តរចនាសម្ព័ន្ធការងារថ្មីនឹងបង្កើតឱ្យមានប្រព័ន្ធការងារគ្រូបង្រៀនថ្មី២ដែលពិបាកសម្រាប់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងសាលារៀនគ្រប់គ្រង ដោយសារអាចមានលទ្ធផលនៃភាពតានតឹងរវាងគ្រូបង្រៀនក្នុងប្រព័ន្ធចាស់ និងប្រព័ន្ធថ្មី។

បើការអនុវត្តជម្រើសទី១ក្នុងប្រទេសកម្ពុជា គ្រូបង្រៀននឹងត្រូវផ្តល់នូវកម្រិតថ្មីនៃជំហ៊ានអាជីព ហើយគ្រូបង្រៀនខ្លះអាចនឹងឡើងកម្រិត ឯគ្រូខ្លះទៀតអាចនឹងថយចុះ។ ចំណុចនេះនឹងនាំឱ្យគ្មាននូវសង្គតិភាពរវាងគ្រូបង្រៀនដែលទើបចូលថ្មី និងគ្រូបង្រៀនដែលអតីតភាពយូរឆ្នាំ។ ឧទាហរណ៍គ្រូបង្រៀនទើបចូលថ្មីដែលមានសមត្ថភាពលើបំណិនស្រាវជ្រាវ បច្ចេកវិទ្យា ឬភាសាបរទេសប្រហែលត្រូវឡើងកម្រិតប្រហែលគ្រូដែលមានអតីតភាពយូរឆ្នាំកំពុងបង្រៀនដែលបទពិសោធន៍បង្រៀនរបស់គាត់ត្រូវគេមិនឱ្យតម្លៃតាមរយៈការកែទម្រង់នេះ។

សេចក្តីសន្និដ្ឋាន

ការអនុវត្តរចនាសម្ព័ន្ធអាជីពគ្រូបង្រៀនថ្មីក្នុងប្រទេសកម្ពុជាមានការប្រឈមនឹងធនធានបច្ចេកទេស និងហិរញ្ញវត្ថុដើម្បីគាំទ្រការអនុវត្តគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនឱ្យមានសង្គតិភាពជាមួយនឹងការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈបន្ត លក្ខខណ្ឌបៀវត្ស យន្តការវាយតម្លៃការចូលរួមរបស់គ្រូបង្រៀន ក្នុងដំណើរការកែទម្រង់ដើម្បីចៀសវាងនូវការបែងចែក និងភាពតានតឹងក្នុងចំណោមគ្រូបង្រៀន។ ក្រសួងអប់រំ យុជន និងកីឡាត្រូវមានការយកចិត្តទុកដាក់ខ្ពស់ក្នុងរៀបចំអនុវត្តផែនការដែលបានដាក់ចេញឱ្យមានផលជះវិជ្ជមានលើទឹកចិត្តគ្រូបង្រៀន។ ការអនុវត្តដែលបានជោគជ័យនូវគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនត្រូវបង្កើតលក្ខខណ្ឌនានាដែលគ្រូបង្រៀនអាចទទួលបានផលប្រយោជន៍ ទទួលបានការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ ការគាំទ្រ និងការផ្តល់យោបល់ត្រឡប់។ ជោគជ័យនៃការអនុវត្តគន្លងអាជីពនឹងអាស្រ័យលើការទំនាក់ទំនងរវាងក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងក្រសួងសេដ្ឋកិច្ចនិងហិរញ្ញវត្ថុ និងក្រសួងមុខងារសាធារណៈ។ អ្នកអនុវត្ត និងអ្នកទទួលផលនៃគន្លងអាជីពគ្រូបង្រៀនត្រូវតែផ្សារភ្ជាប់ពេញទំហឹងក្នុងដំណើរការតាមរយៈការបើកចំហនូវការទំនាក់ទំនង និងការសន្ទនាគ្នា៕

ឯកសារយោង៖

C.Chimier & B.Tournier. (2019). *Why reform teacher careers and what models are emerging?.* Paris: IIEP-UNESCO Publications

Fata No & Kreng Heng. (2017). *Teachers and Teaching Profession in Cambodia*, Phnom Penh: ERC

MoEYS. (2018). Teacher Career Pathways, Phnom Penh: MoEYS

MoEYS. (2019). *The Framework on Continuous Professional Development for Teachers and School Directors*, Phnom Penh: MoEYS

Tandon, P., & Fukao, T. (2015). *Educating the next generation: Improving teacher quality in Cambodia*. The World Bank

MOEYS. (2015), *Teacher Policy Action Plan (TPAP),* Phnom Penh: MoEYS

UNESCO. (2019). *Teacher Policy Development Guide*, Paris: IIEP Publications

World Bank Group. (2017). *World development report 2018: Learning to realize education's promise.* Washington, DC: World Bank Publications