ឧបករណ៍វិភាគវាយតម្លៃសម្រាប់កែលម្អ ការរៀបចំផែនការគោលនយោបាយអប់រំ៖ ករណីសិក្សាអំពីការបោះបង់ការសិក្សា នៅសាលាមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិក្នុងប្រទេសកម្ពុជា

បូ ច័ន្ទគុលិកា, កឹម តារា, ខៀវ ចិត្រា,
ស៊ុក សុផល, សៀង លីនដា,
ម៉េង ហ៊ុយទាង, កឹមបូរ រ៉ាណូ

In partnership with

Hosted by NORRAG and IHEID

អំពីបណ្ដាញ NORRAG

NORRAG គឺជាបណ្ដាញមានសមាជិកភាពសកលនៃគោលនយោបាយ និងកិច្ចសហប្រតិបត្តិការអន្តរជាតិក្នុងវិស័យអប់រំ និងការបណ្ដុះបណ្ដាល។ នៅឆ្នាំ១៩៧៧ ក្រុមត្រួតពិនិត្យ និងប្រឹក្សាយោបល់លើការស្រាវជ្រាវ (RRAG) ត្រូវបានបង្កើតឡើង ហើយជាបន្តបន្ទាប់មកទៀត បានបង្កើត RRAGS ថ្នាក់តំបន់ជាច្រើន ដែលមួយក្នុងចំណោមក្រុមទាំងនេះបានក្លាយជាបណ្ដាញ NORRAG ក្នុងឆ្នាំ១៩៨៦។ អាណត្តិ និងកម្លាំងស្នូលរបស់បណ្ដាញ NORRAG គឺផលិត ផ្សព្វផ្សាយ និងចងក្រងចំណេះដឹងសំខាន់ៗ ព្រមទាំងកសាងសមត្ថភាពឱ្យ និងជាមួយស្ថាប័នអប់រំស្រាវជ្រាវ ក្រសួងស្ថាប័នរដ្ឋាភិបាល អង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល អង្គការអន្តរជាតិ មូលនិធិ និងវិស័យឯកជនដែលផ្ដល់ព័ត៌មានសម្រាប់ និងរៀបចំតាក់តែងគោលនយោបាយ និងការអនុវត្តវិស័យអប់រំ នៅកម្រិតជាតិ និងអន្តរជាតិ។ ក្នុងការបំពេញការងារទាំងនេះ NORRAG រួមចំណែកក្នុងការបង្កើតលក្ខខណ្ឌសម្រាប់ការសម្រេចចិត្តដែលមានការចូលរួមនិងផ្ដល់ព័ត៌មានដោយភស្តុតាង ដែលធ្វើឱ្យប្រសើរឡើងនូវលទ្ធភាពទទួលបានស្មើគ្នា និងគុណភាពនៃការអប់រំ និងការបណ្ដុះបណ្ដាល។

NORRAG គឺជាកម្មវិធីសហការរបស់វិទ្យាស្ថានក្រោយឧត្តមនៃការសិក្សាអន្តរជាតិ និងអភិវឌ្ឍន៍ទីក្រុងហ្សឺណែវ។ ព័ត៌មានបន្ថែមអំពី NORRAG រួមទាំងវិសាលភាពការងារ និងមូលបទនានាមាននៅ www.norrag.org

@norrag norrag.network vimeo.com/norrag

អំពីមជ្ឈមណ្ឌល KIX EAP

ភាពជាដៃគូសកលសម្រាប់ការអប់រំ (GPF) និងការផ្លាស់ប្ដូរចំណេះដឹងនិងនវានុវត្តន៍ (KIX) គឺជាការខិតខំប្រឹងប្រែងរួមគ្នាដោយសហការជាមួយមជ្ឈមណ្ឌលស្រាវជ្រាវដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍អន្តរជាតិ (IDRC) ដើម្បីភ្ជាប់ជំនាញ នវានុវត្តន៍ និងចំណេះដឹងសំដៅជួយប្រទេសជាដៃគូ GPE ក្នុងការកសាងប្រព័ន្ធអប់រំកាន់តែមានភាពរឹងមាំ និងបង្កើនល្បឿនឆ្ពោះទៅសម្រេចគោលដៅអភិវឌ្ឍន៍ដោយចីរភាពទី ៤ (SDG 4)។ មជ្ឈមណ្ឌល KIX ឬដៃគូសិក្សាថ្នាក់តំបន់ចំនួន ៤ នៅលើសកលលោកស្ថិតក្រោមការគ្រប់គ្រងរបស់ IDRC។ មជ្ឈមណ្ឌលនេះមានមុខងារជាវេទិកាថ្នាក់តំបន់មួយនៅក្នុង KIX។ NORRAG (បណ្ដាញសម្រាប់គោលនយោបាយ និងកិច្ចសហប្រតិបត្តិការក្នុងវិស័យអប់រំ និងបណ្ដុះបណ្ដាល) គឺជាដៃគូអប់រំថ្នាក់តំបន់សម្រាប់មជ្ឈមណ្ឌលអាស៊ីប៉ាស៊ីហ្វិក និងអឺរ៉ុប (EAP)។

មជ្ឈមណ្ឌល KIX EAP មានតួនាទីជួយសម្រួលដល់ការផ្លាស់ប្ដូរ និងការកៀរគរចំណេះដឹង និងនវានុវត្តន៍ពីប្រទេសមួយទៅប្រទេសមួយទៀត ការសិក្សារៀនសូត្រ ការធ្វើសំយោគ និងកិច្ចសហការគ្នារវាងតួអង្គពាក់ព័ន្ធក្នុងវិស័យអប់រំនៅថ្នាក់ជាតិ ក្នុងប្រទេសជាដៃគូ CFE ចំនួន ២១ នៅក្នុងតំបន់ EAP។ មជ្ឈមណ្ឌលនេះក៏ផ្ដល់ឱកាសឱ្យមានការរៀនសូត្រ និងការផ្លាស់ប្ដូរចំណេះដឹង និងបទពិសោធពីមិត្តភក្ដិ តាមរយៈការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ និងដំណើរទស្សនកិច្ចសិក្សា។

@KIXEAP gpekix.org/regional-hub/kix-eap norrag.org/kix-eap

អំពីវិទ្យាស្ថានអន្តរជាតិយូណេស្កូ សម្រាប់ផែនការអប់រំ (IIEP)

វិទ្យាស្ថានអន្តរជាតិសម្រាប់ផែនការអប់រំ (IIEP) ដែលត្រូវបានបង្កើតឡើងនៅឆ្នាំ១៩៨៣ ក្នុងអង្គការ យូណេស្កូ អភិវឌ្ឍ និងពង្រឹងសមត្ថភាពរបស់អ្នករៀបចំផែនការ និងអ្នកគ្រប់គ្រងវិស័យអប់រំ តាមរយៈកម្មវិធីអភិវឌ្ឍន៍វិជ្ជាជីវៈកិច្ចសហប្រតិបត្តិការបច្ចេកទេស ការស្រាវជ្រាវគោលនយោបាយ និងការចែករំលែកចំណេះដឹង។ វិទ្យាស្ថាន IIEP នេះមានចក្ខុវិស័យដែលផ្អែកលើមូលដ្ឋានគ្រឹះនៃការយល់ដឹងដែលថា ការអប់រំគឺជាសិទ្ធិមនុស្សជាមូលដ្ឋាន ហើយដូច្នេះបេសកកម្មនៃការអប់រំគឺការរួមចំណែកដល់ការពង្រីកគុណភាពអប់រំ ការផ្ដល់ឱកាសរៀនសូត្រប្រកបដោយសមធម៌ និងសំខាន់ចាំបាច់ដល់មនុស្សគ្រប់រូប។

iiep.unesco.org

អំពីវគ្គបណ្ដុះបណ្ដាល KIX EAP

វគ្គបណ្ដុះបណ្ដាល KIX LAP គឺជាវគ្គបណ្ដុះបណ្ដាលជំនាញវិជ្ជាជីវៈដែលត្រូវធ្វើឡើងសម្រាប់អ្នកជំនាញអប់រំថ្នាក់ជាតិក្នុងប្រទេសជាដៃគូ GPE ចំនួន ២១ នៅក្នុងតំបន់អឺរ៉ុប អាស៊ីប៉ាស៊ីហ្វិក (EAP)។ ក្រុមអ្នកជំនាញថ្នាក់ជាតិធ្វើការវិភាគបញ្ចេញទស្សនៈ ការយល់ឃើញ និងបង្កើតចំណេះដឹងថ្មីៗទាក់ទងនឹងការវិភាគ និងនវានុវត្តន៍គោលនយោបាយ។ វគ្គសិក្សាអភិវឌ្ឍន៍វិជ្ជាជីវៈទាំងនេះបង្កលក្ខណៈឱ្យអ្នកចូលរួមចែករំលែកបទពិសោធ ផ្លាស់ប្ដូរចំណេះដឹង និងរួមចំណែកដល់ការពង្រឹងប្រព័ន្ធអប់រំថ្នាក់ជាតិរបស់ខ្លួន។ វគ្គបណ្ដុះបណ្ដាលនេះក៏ផ្ដល់ឱកាសឱ្យអ្នកជំនាញថ្នាក់ជាតិផ្សព្វផ្សាយការសិក្សា និងលទ្ធផលនៃការស្រាវជ្រាវនៅថ្នាក់អន្តរជាតិ ព្រមទាំងផ្សព្វផ្សាយស្នាដៃរបស់ខ្លួននៅលើវេទិកាអនឡាញចម្រុះ ដោយមានការគាំទ្រពីមជ្ឈមណ្ឌល KIX FAP។

អំពីវគ្គនៃការសិក្សាលើឧបករណ៍វិភាគវាយតម្លៃសម្រាប់កែលម្អការរៀបចំផែនការគោលនយោបាយអប់រំ

ករណីសិក្សានេះគឺជាលទ្ធផលនៃវគ្គសិក្សារៀនសូត្រ KIX EAP "ឧបករណ៍វិភាគវាយតម្លៃសម្រាប់កែលម្អការរៀបចំផែនការគោលនយោបាយអប់រំ"។ វគ្គបណ្ដុះបណ្ដាលអភិវឌ្ឍន៍វិជ្ជាជីវៈដោយមានការសម្របសម្រួលពីវិទ្យាស្ថានអន្តរជាតិយូណេស្កូសម្រាប់ផែនការអប់រំ (IIEP) ត្រូវបានរៀបចំឡើងចាប់ពីថ្ងៃទី២០ ខែកញ្ញា ដល់ថ្ងៃទី១១ ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២២។ វគ្គនៃការសិក្សាដែលមានរយៈពេល ៨ សប្ដាហ៍ នេះបានអនុញ្ញាតឱ្យអ្នកចូលរួមកំណត់ឧបសគ្គក្នុងប្រព័ន្ធសម្រាប់ការកែលម្អការរៀបចំផែនការគោលនយោបាយអប់រំ ដោយយកចិត្តទុកដាក់ជាពិសេសលើការប្រើប្រាស់ឧបករណ៍វិភាគវាយតម្លៃ សម្រាប់វិភាគសមិទ្ធកម្មប្រព័ន្ធអប់រំ។ ក្រុមថ្នាក់ជាតិចំនួន ១៤ ក្រុមមកពីប្រទេសចំនួន ១៣ បានចូលរួមក្នុងវគ្គនៃការសិក្សានេះ មានដូចជាប្រទេសកម្ពុជា ហ្សកហ្ស៊ី សាធារណរដ្ឋគីជីស ឡាវ ម៉ាល់ឌីវ ប៉ាពូនូវែលហ្គីណេ ម៉ុលដាវី ប៉ាគីស្ថាន (ប៉ាឡូជីស្ថាន) ប៉ាគីស្ថាន (ស៊ីញ) ប៉ាពួ ញូគីណេ ស៊ូដង់ តាជីគីស្ថាន ទីម័រខាងកើត និងយ៉េម៉ែន។

GPE KIX EAP HUB
KNOWLEDGE INNOVATION EXCHANGE

KIX EAP Learning Cycle Case Study, March 2023

The KIX EAP Hub is supported by

ថតរូបដោយ៖
Charles Chan/Flickr

បោះពុម្ពផ្សព្វផ្សាយដោយ ក្រោមបញ្ញត្តិលក្ខខណ្ឌនៃអាជ្ញាបណ្ណ Creative Commons៖
Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

រាល់ចម្ងល់ទាំងអស់ទាក់ទងនឹងសិទ្ធិ និងអាជ្ញាបណ្ណ គួរបញ្ជូនទៅ៖

KIX EAP Hub / NORRAG
20, Rue Rothschild
P.O. Box 1672 1211 Geneva 1
Switzerland
norrag.kix@graduateinstitute.ch

ករណីសិក្សានេះគឺជាផលិតផលនៃវគ្គសិក្សា KIX EAP៖ ឧបករណ៍វិភាគវាយតម្លៃសម្រាប់កែលម្អគោលនយោបាយ និងការរៀបចំផែនការអប់រំ ដោយមានការចូលរួមចំណែកពីខាងក្រៅ។ ការសិក្សានេះទទួលបានការគាំទ្រពីកម្មវិធីផ្លាស់ប្ដូរចំណេះដឹង និងនវានុវត្តន៍ (KIX) នៃអង្គការភាពជាដៃគូសកលសម្រាប់ការអប់រំ (GPE) ដែលកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងរួមគ្នាជាមួយមជ្ឈមណ្ឌលស្រាវជ្រាវដើម្បីអភិវឌ្ឍអន្តរជាតិ (IDRC) ប្រទេសកាណាដា។ របកគំហើញ ការបកស្រាយ និងការសន្និដ្ឋានដែលបានលើកឡើងក្នុងករណីសិក្សានេះតាមពិតមិនឆ្លុះបញ្ចាំងពីទស្សនៈរបស់ KIX EAP Hub, NORRAG, GPE, IDRC, ក្រុមប្រឹក្សាភិបាលរបស់ខ្លួន ឬរដ្ឋាភិបាលដែលជាតំណាងរបស់ខ្លួនឡើយ។ KIX EAP Hub/NORRAG មិនធានាពីភាពត្រឹមត្រូវនៃទិន្នន័យដែលបានលើកឡើងនៅក្នុងស្នាដៃនេះឡើយ។

ជីវប្រវត្តិរបស់អ្នកនិពន្ធ

លោកស្រីបណ្ឌិត បូ ច័ន្ទគុលិកា ជាប្រធាននាយកដ្ឋានគោលនយោបាយនៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា (MOEYS) និងជាអ្នកស្រាវជ្រាវ និងជាសាស្ត្រាចារ្យនៅសាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទនីតិសាស្ត្រ និងវិទ្យាសាស្ត្រសេដ្ឋកិច្ច។ លោកស្រីបណ្ឌិតបានដឹកនាំ និងគ្រប់គ្រងការស្រាវជ្រាវអប់រំ ដើម្បីបានជាព័ត៌មានសម្រាប់ការរៀបចំគោលនយោបាយ និងការសម្រេចចិត្ត។ អ្នកស្រីក៏បានដឹកនាំ និងគ្រប់គ្រងកាលិកបត្រអប់រំកម្ពុជា (CER) ជាទស្សនាវដ្តីអប់រំក្រោមការគ្រប់គ្រងរបស់ក្រុមប្រឹក្សាស្រាវជ្រាវអប់រំ (ERC) ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា។ ជាងនេះទៀត លោកស្រីជាអ្នកស្រាវជ្រាវឯករាជ្យដែលធ្វើការសិក្សាជាច្រើនសម្រាប់អង្គការ ស្ថាប័នល្បីឈ្មោះជាច្រើន ដូចជា ធនាគារអភិវឌ្ឍន៍អាស៊ី និងទីភ្នាក់ងារអភិវឌ្ឍន៍ធេក។ ក្រៅពីនេះ លោកស្រីបានផ្តល់សេវាប្រឹក្សាផ្នែកច្បាប់ដល់ក្រុមហ៊ុន និងអង្គការចម្រុះជាតិសាសន៍ ទាក់ទងនឹងការធ្វើអាជីវកម្មស្របតាមច្បាប់នៃព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា។

លោក គឹម តារា មានបទពិសោធជាងពីរទសវត្សរ៍ក្នុងវិស័យអប់រំនៅកម្ពុជា។ នៅឆ្នាំ២០១០ លោកទទួលបានតួនាទីជាទីប្រឹក្សាបច្ចេកទេសជាន់ខ្ពស់សម្រាប់ផ្នែកភាពជាអ្នកដឹកនាំ និងការគ្រប់គ្រងនៃគម្រោងកែលម្អការអប់រំមូលដ្ឋាននៅកម្ពុជា ដែលទទួលបានមូលនិធិពីរដ្ឋាភិបាលសហរដ្ឋអាមេរិក (IBEC)។ លោកបានផ្តល់វគ្គបណ្តុះបណ្តាលលើភាពជាអ្នកដឹកនាំ និងការគ្រប់គ្រងដល់អ្នកគ្រប់គ្រងសាលាជាង ៥០០ នាក់ជាពិសេសដើម្បីបង្កើនជំនាញ និងចំណេះដឹងក្នុងការបង្រៀន ការគ្រប់គ្រងសាលា និងការអនុវត្តការគ្រប់គ្រងការផ្លាស់ប្តូរ។ ចាប់ពីឆ្នាំ២០១២ លោកតារាទទួលបានការតែងតាំងជានាយកប្រចាំប្រទេសដើម្បីត្រួតពិនិត្យប្រតិបត្តិការទូទៅរបស់អង្គការអប់រំពិភពលោកកម្ពុជា។ លោកមានបរិញ្ញាបត្រផ្នែកគ្រប់គ្រងការអប់រំពីសាកលវិទ្យាល័យរដ្ឋ Michigan និងអនុបណ្ឌិតពីសាកលវិទ្យាល័យក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។

លោក ខៀវ ចិត្រា បច្ចុប្បន្នជានាយកប្រតិបត្តិនៃអង្គការភាពជាដៃគូអប់រំ (NEP) ដែលជាសម្ព័ន្ធនៃអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាលចំនួន ១៤៤ ដែលកំពុងបំពេញការងារក្នុងវិស័យអប់រំ។ លោកបានបញ្ចប់ថ្នាក់អនុបណ្ឌិតផ្នែកគ្រប់គ្រងអភិវឌ្ឍន៍នៅរាជធានីភ្នំពេញ។ លោកគឺជាអ្នកជំនាញផ្នែកគ្រប់គ្រងកម្មវិធីដែលមានបទពិសោធការងារយ៉ាងទូលំទូលាយលើការគ្រប់គ្រងគម្រោងជិតពីរទសវត្សរ៍ ផ្នែកការការពារកុមារតូច ពិការភាព និងការអប់រំ។ លោកគឺជានាយកប្រតិបត្តិនៃអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាលក្នុងស្រុកមួយ ដែលក្នុងនោះ លោកមានតួនាទីជាអ្នកគ្រប់គ្រង គម្រោងអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ ពិការភាព ការធ្វើចំណាកស្រុកដោយសុវត្ថិភាព និងការការពារកុមារ។ លោកក៏ជាអ្នកសម្របសម្រួលនៃកម្មវិធីភាពជាដៃគូសម្រាប់ការការពារកុមារ (3PC) ដែលទទួលបានសិទ្ធិក្នុងការអនុវត្តពីអង្គការ Friends-International និងការគាំទ្រពីអង្គការ UNICEF។ លោកមានជំនឿថា ការងារសហការដ៏រឹងមាំនឹងសម្រេចគោលដៅតាមការចង់បាន។

កញ្ញា ស៊ុក សុផល ជាអនុប្រធានការិយាល័យស្រាវជ្រាវ និងវិភាគគោលនយោបាយ នៃនាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ នៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា។ កញ្ញាក៏ជានិស្សិតបណ្ឌិត ផ្នែកសេដ្ឋកិច្ចនៅសាកលវិទ្យាល័យ Delhi។ កញ្ញាបានទទួលសញ្ញាបត្រអនុបណ្ឌិតផ្នែកគណិតវិទ្យាពីសាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ នៅឆ្នាំ២០០៩ និងសញ្ញាបត្រផ្នែកអភិវឌ្ឍន៍សេដ្ឋកិច្ចពីសាកលវិទ្យាល័យទីក្រុងហូជីមិញនៅឆ្នាំ ២០១៤។ កញ្ញាគឺជាអ្នកស្រាវជ្រាវវ័យក្មេងនៅក្រុមប្រឹក្សាស្រាវជ្រាវអប់រំពីឆ្នាំ២០១៧ ដល់ឆ្នាំ២០១៩ ។ ការស្រាវជ្រាវចុងក្រោយរបស់កញ្ញា គឺអំពីភាពជាតំណាងរបស់ស្ត្រីតិចតួចក្នុងភាពជាអ្នកដឹកនាំ និងការគ្រប់គ្រងនៅក្នុងសាលាមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិក្នុងប្រទេសកម្ពុជា និងការពិនិត្យឡើងវិញនូវកម្មវិធីបំណិនជីវិតក្នុងស្រុក និងមានតួនាទីក្នុងក្រុមប្រឹក្សាសិស្សក្នុងការអនុវត្តកម្មវិធី។

លោកស្រី សៀង លីនដា បច្ចុប្បន្នជាមន្ត្រីនៃនាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា។ ក្នុងនាមជាមន្ត្រី លោកស្រីទទួលខុសត្រូវលើការស្រាវជ្រាវលើផ្នែកយេនឌ័រ និងកម្មវិធី STEM ក្នុងការអប់រំទូទៅ។ លោកស្រីក៏បានចូលរួមអនុវត្តគម្រោងស្រាវជ្រាវជាច្រើនទៀត ទាក់ទងនឹងការបង្រៀន និងការរៀនផងដែរ។ ថ្មីៗនេះ លោកស្រីបានចូលរួមក្នុងគម្រោងស្រាវជ្រាវស្តីពី "អត្តសញ្ញាណវិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀន៖ តើគ្រូបង្រៀនល្អផ្អែកលើកត្តាអ្វីខ្លះ?"។ លោកស្រីក៏ជានិពន្ធនាយករងនៃកាលិកបត្រអប់រំកម្ពុជា (CER) ដែលគ្រប់គ្រងដោយក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា។ លោកស្រីជាអ្នកសម្របសម្រួល និងកែសម្រួលឯកសារដើមពីការស្រាវជ្រាវដែលបានដាក់ស្នើសម្រាប់ការបោះពុម្ពផ្សាយនៅក្នុង CER ។

កញ្ញា ម៉េង ហ៊ុយទាង ជាអនុប្រធានការិយាល័យផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ នាយកដ្ឋានផែនការនៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា។ កញ្ញាធ្លាប់ជាជ័យលាភីអាហារូបករណ៍ពីសាធារណរដ្ឋកូរ៉េ ហើយបច្ចុប្បន្ន កញ្ញាជានិស្សិតថ្នាក់បណ្ឌិតនៅសាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ។ កញ្ញាបានចូលរួមក្នុងការផលិតឯកសារស្រាវជ្រាវ ទិនានុប្បវត្តិ និងទស្សនាវដ្តីយ៉ាងច្រើនក្នុងនោះរួមទាំងការចេញផ្សាយពិសេសឆ្នាំ២០២០ របស់ទិនានុប្បវត្តិ SEAMEO ស្តីពី "ការពង្រីកជាអតិបរមាលើការរៀនសូត្រ៖ ការឆ្លើយតបនៃវិស័យអប់រំក្នុងអំឡុងពេលវិបត្តិ កូវីដ-១៩ និងបន្ទាប់ពីរយៈពេលនេះ" ទិនានុប្បវត្តិ SEA Mag និងទិនានុប្បវត្តិរបស់វិទ្យាស្ថាន Agama Islam Ponorogo។

លោក គឹមបូរ រ៉ាណូ ជាមន្ត្រីនៅនាយកដ្ឋានផែនការរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា។ លោកបានបញ្ចប់ថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រផ្នែកទំនាក់ទំនងអន្តរជាតិពីសាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ និងផ្នែកគណនេយ្យពីសាកលវិទ្យាល័យសេដ្ឋកិច្ច និងហិរញ្ញវត្ថុ។ នៅដើមឆ្នាំ២០២២ លោកបានបញ្ចប់ការសិក្សានៅសាលាភូមិន្ទរដ្ឋបាល ឯកទេសសេដ្ឋកិច្ច និងហិរញ្ញវត្ថុ។ លោកក៏ជាអតីតមន្ត្រីស្រាវជ្រាវនៅនិយតករមូលបត្រកម្ពុជាផងដែរ។ បច្ចុប្បន្ន លោកមានចំណាប់អារម្មណ៍លើគោលនយោបាយ និងផែនការអប់រំ ដែលរួមចំណែកដល់កិច្ចការប្រចាំថ្ងៃរបស់លោក។

មាតិកា

បញ្ជីអក្សរកាត់ 5

សេចក្តីថ្លែងអំណរគុណ 6

សេចក្តីសង្ខេបប្រតិបត្តិ 7

កត្តាដែលមានឥទ្ធិពលលើការបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិក្នុងប្រទេសកម្ពុជាដោយប្រើវិធីសាស្ត្រមែកធាងវិភាគគោលនយោបាយ IIEP 8
- សេចក្តីផ្តើម 8
- ការប្រឡងបញ្ចប់កម្រិតសិក្សា 9
- ឧបសគ្គនៃប្រព័ន្ធអប់រំ 9
- ឧបសគ្គទាក់ទងនឹងគ្រូបង្រៀន 9
  - អាកប្បកិរិយារបស់គ្រូបង្រៀន 9
  - អវត្តមានគ្រូបង្រៀន 9
  - បំណិនរបស់គ្រូបង្រៀន 10
- កត្តាទាក់ទងនឹងគ្រួសារ 11
- អំពើហិង្សាក្នុងសាលារៀន 12

ជម្រើសគោលនយោបាយ 13
- បរិយាកាសសាលារៀន 13
- ការរៀនត្រួតថ្នាក់ 13
- ការដោះស្រាយអំពើហិង្សាក្នុងសាលារៀន 13
- ការពង្រឹងសមត្ថភាពគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលា ដើម្បីគាំទ្រដល់ការសិក្សារបស់សិស្ស និងរកឃើញសញ្ញានៃការបោះបង់ការសិក្សាលឿន 14
- ការផ្តល់អាហារូបករណ៍ និងការការពារសង្គម 14
- ការធានាឱ្យមានគណនេយ្យភាពរបស់គ្រូលើលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស 14
- ការបង្កើតប្រព័ន្ធព្រមានជាមុនដើម្បីកំណត់ហានិភ័យនៃការបោះបង់ការសិក្សា 14
- ការធានាលើការជ្រើសរើសបុគ្គលិក និងការដាក់ពង្រាយគ្រូបង្រៀនឱ្យមានប្រសិទ្ធភាព 14

ឯកសារយោង 15

រូបភាព

រូបភាពទី ១. អត្រាបោះបង់ការសិក្សានៅមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិតាមខេត្ត 8

រូបភាពទី ២. មែកធាងគោលនយោបាយស្តីពីឧបសគ្គផ្សេងៗនៃប្រព័ន្ធអប់រំ 9

តារាង

តារាងទី ១. កម្រិតវប្បធម៌បុគ្គលិកបង្រៀន (ថ្នាក់ជាតិ ទីប្រជុំជន និងជនបទ) 10

តារាងទី ២. ការអប់រំ និងការបណ្តុះបណ្តាលគរុកោសល្យនៃបុគ្គលិកសិក្សាតាមខេត្ត 10-11

បញ្ជីអក្សរកាត់

CPD	Continuous professional development ការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈជាប្រចាំ
DOEYS	District Office of Education, Youth and Sport ការិយាល័យអប់រំ យុវជន និងកីឡា នៃរដ្ឋបាលក្រុង ស្រុក ខណ្ឌ
DOP	Department of Planning នាយកដ្ឋានផែនការ
EMIS	Education Management Information System ប្រព័ន្ធព័ត៌មានគ្រប់គ្រងអប់រំ
IIEP	International Institute for Educational Planning វិទ្យាស្ថានអន្តរជាតិសម្រាប់រៀបចំផែនការអប់រំ
MoEYS	Ministry of Education, Youth and Sport ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
NEP	NGO for Education Partnership ភាពជាដៃគូអប់រំរបស់អង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល
OUI	Open University Institute វិទ្យាស្ថានសាកលវិទ្យាល័យបើកទូលាយ
POEYS	Provincial Office of Education, Youth and Sport មន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡាខេត្ត
PRESET	Pre-service training ការបណ្តុះបណ្តាលមុនពេលចូលបម្រើការងារ
SABER	Systems Approach for Better Education Results វិធីសាស្ត្រប្រព័ន្ធសម្រាប់លទ្ធផលអប់រំកាន់តែប្រសើរ
TEC	Teacher education college វិទ្យាស្ថានគរុកោសល្យ

សេចក្តីថ្លែងអំណរគុណ

ផលិតផលចុងក្រោយនៃរបាយការណ៍នេះនឹងមិនអាចសម្រេចចេញជារូបរាងដូច្នេះបានឡើយ បើគ្មានការរួមចំណែក និងកិច្ចសហការមិនអាចកាត់ថ្លៃបានពីបុគ្គលទាំងអស់ដែលបានចូលរួមយ៉ាងសកម្ម ក្នុងដំណើរការសរសេររបាយការណ៍នេះ។ ក្រុមការងារកម្ពុជាសូមថ្លែងអំណរគុណ និងវាយតម្លៃខ្ពស់ចំពោះភាគីទាំងអស់ដែលបានចូលរួមចំណែកក្នុងការរៀបចំរបាយការណ៍នេះ។

ជាដំបូង យើងក្រុមការងារសូមថ្លែងអំណរគុណយ៉ាងជ្រាលជ្រៅបំផុតចំពោះ លោកបណ្ឌិត Amélie A. Gagnon និងលោកបណ្ឌិត Carolina Alban Conto ដែលបានគាំទ្រពួកយើងតាំងពីដើមរហូតមក ក៏ដូចជាចែករំលែកបទពិសោធយ៉ាងទូលំទូលាយដល់ក្រុមយើង ក្នុងការស្រាវជ្រាវគោលនយោបាយអនុវត្តពាក់ព័ន្ធនឹងចំណេះដឹងប្រកបដោយផ្លែផ្កាក្នុងការកំណត់បញ្ហាជាប្រព័ន្ធ សម្រាប់ធ្វើផែនការគោលនយោបាយអប់រំឱ្យកាន់តែប្រសើរឡើង ដោយផ្តោតការយកចិត្តទុកដាក់ជាពិសេសលើការប្រើប្រាស់ឧបករណ៍វិភាគវិនិច្ឆ័យសម្រាប់ការវិភាគប្រសិទ្ធភាពប្រព័ន្ធអប់រំ។

លើសពីនេះទៀត យើងក៏សូមថ្លែងអំណរគុណយ៉ាងស្មោះស្ម័គ្របំផុតចំពោះលោកស្រី Yeonju An និងលោកស្រី Anaka Harish Canesh ចំពោះការផ្តល់ការគាំទ្រជាចាំបាច់ដល់ពួកយើង និងជួយសម្របសម្រួលដល់ការចូលរួមយ៉ាងពេញលេញរបស់យើង នៅក្នុងដំណើរការស្រាវជ្រាវទាំងមូល។ យើងមិនអាចសម្រេចកិច្ចការដ៏អស្ចារ្យនេះព្រមទាំងទទួលបានអត្ថប្រយោជន៍យ៉ាងច្រើនបានឡើយប្រសិនបើគ្មានការស្វាគមន៍ដោយសុទ្ធចិត្តពីក្រុមការងារនៃមជ្ឈមណ្ឌល KIX EAP។

ជាចុងក្រោយ យើងសូមថ្លែងអំណរគុណយ៉ាងជ្រាលជ្រៅ ចំពោះនាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ និងនាយកដ្ឋានផែនការ នៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ភាពជាដៃគូអប់រំរបស់អង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល និងអង្គការអប់រំពិភពលោកដែលការផ្តល់ឱ្យយើងនូវពេលវេលា និងការគាំទ្រចាំបាច់ដើម្បីបញ្ចប់វគ្គសិក្សានេះប្រកបដោយជោគជ័យ។

សេចក្ដីសង្ខេបប្រតិបត្តិ

សេចក្ដីផ្ដើម

អត្រាបញ្ចប់មធ្យមសិក្សាបឋមភូមិនៅកម្ពុជាបានបង្ហាញកំណើនតិចតួចប៉ុណ្ណោះ បន្ទាប់ពីការចាប់ផ្ដើមអនុវត្តផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ (ESP) ឆ្នាំ២០១៩។ ដូចគ្នានេះដែរ អត្រាបោះបង់ការសិក្សាបាននិងកំពុងកើនឡើង ដែលបានឡើងដល់ ១៨,៦% ដែលតាមតួលេខនេះគឺមានចំនួន ៣,២%លើទិន្នន័យមូលដ្ឋាន។ ដូច្នេះការបោះបង់ការសិក្សាត្រូវបានកំណត់ថាជាប្រធានបទគួរឱ្យចាប់អារម្មណ៍ និងដាក់ស្ដែងបំផុតសម្រាប់ការវិភាគ ជាពិសេសនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិនៅរដ្ឋបាលក្រុងព្រះសីហនុ ខេត្តព្រះសីហនុ ដែលអត្រាបោះបង់ការសិក្សាមានកម្រិតខ្ពស់បំផុត នៅក្នុងឆ្នាំសិក្សា២០១៩-២០២០ ក្នុងប្រទេសកម្ពុជា គឺចំនួន ៣៦,៣%។ របាយការណ៍ផែនការវិស័យអប់រំ ឆ្នាំ២០១៩-២០២០ និងក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា (២០១៨) ដែលបានផលិត នៅមុនវដ្ដនៃការសិក្សាត្រូវបានប្រើប្រាស់ជាប្រភពទិន្នន័យសម្រាប់ពិភាក្សាបញ្ហាបោះបង់ការសិក្សា។

ភាពអាចរកបាននៃទិន្នន័យ

ទិន្នន័យអំពីអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សា និងអត្រាបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ត្រូវបានវិភាគ និងបែងចែកតាមខេត្ត និងយេនឌ័រ ដើម្បីប្រៀបធៀបសិស្សក្នុងឆ្នាំសិក្សា២០១៧/២០១៨ ឆ្នាំសិក្សា២០១៨/២០១៩ និងឆ្នាំសិក្សា២០១៩/២០២០។ ទិន្នន័យដែលប្រមូលបានតាមរយៈមធ្យោបាយជាច្រើន រួមបញ្ចូលទាំងរង្វាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សាសិស្សថ្នាក់ទី៣ (ឆ្នាំ២០០៦) ការអង្កេតស្ដីពីការតាមដានចំណាយសាធារណៈក្នុងវិស័យអប់រំ (PETS)(២០០៤) ដែលជាការស្ទង់មតិខ្នាតតូចមួយ ធ្វើឡើងដោយក្រុមគ្រូបង្រៀននៅក្នុងសាលាមួយក្នុងខេត្តកណ្ដាល និងការសិក្សាស្រាវជ្រាវដែលធ្វើឡើងដោយភាពជាដៃគូអប់រំរបស់អង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល (NEP) ដើម្បីពិនិត្យពីឧបសគ្គ និងបញ្ហាប្រឈមនានាទាក់ទងនឹងប្រធានបទនេះ។ លើសពីនេះ ឯកសារស្រាវជ្រាវតាមបែបគុណវិស័យជាច្រើនត្រូវបានប្រើប្រាស់ដើម្បីស្វែងយល់ឱ្យបានស៊ីជម្រៅលើបញ្ហានេះផងដែរ។

ការប្រឡងបញ្ចប់កម្រិតសិក្សា

ដោយប្រើប្រាស់ទិន្នន័យដែលអាចរកបាន ក្នុងនោះរួមទាំង អត្រាត្រួតថ្នាក់ ម៉ោងបង្រៀន អត្រាបោះបង់ការសិក្សាតាមយេនឌ័រ ការបាត់បង់ថ្ងៃសិក្សា និងកម្រិតគុណវុឌ្ឍិរបស់គ្រូបង្រៀនក្នុងចំណោមកត្តាផ្សេងៗទៀតនោះ សូចនាករមួយចំនួនទាក់ទងទៅនឹងកម្រិត១ និង២ នៃវិធីសាស្ត្រមែកធាងវិភាគគោលនយោបាយ IIEP ត្រូវបានកំណត់អត្តសញ្ញាណ និងត្រួតពិនិត្យ។ ផ្អែកលើការវិភាគ គន្លងតាមរយៈវិធីសាស្ត្រមែកធាងវិភាគគោលនយោបាយ IIEP ដើម្បីឆ្លុះបញ្ចាំងឧបសគ្គផ្សេងៗនៃប្រព័ន្ធអប់រំ និងមូលហេតុដើមជាសក្ដានុពលត្រូវបានកំណត់អត្តសញ្ញាណ ដូចខាងក្រោម៖

(i) ឧបសគ្គទាក់ទងនឹងគ្រូ

- អវត្តមានគ្រូបង្រៀន
- ម៉ោងបង្រៀនដាក់ស្ដែងរវាងគ្រូ និងសិស្សមានកម្រិត
- បំណិនបង្រៀនមានកម្រិតទាប (២៤.២% មានគុណវុឌ្ឍិបរិញ្ញាបត្រ និង ១,៥% មានបរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់នៅថ្នាក់ជាតិ)

(ii) កត្តាទាក់ទងនឹងសាលារៀន និងគ្រួសារ៖

- កុមារត្រូវបានបង្ខំឱ្យធ្វើការ (ជាពិសេសនៅតំបន់ជនបទ)
- ការធ្វើចំណាកស្រុករបស់គ្រួសារមានកម្រិតខ្ពស់
- ការរៀនត្រួតថ្នាក់
- អំពើហិង្សាក្នុងសាលា (៨៥.៧% នៃយុវជនដែលមានអាយុចន្លោះពី ១៥ ទៅ ២៥ ឆ្នាំ ប្រឈមនឹងអំពើហិង្សាក្នុងសាលា)

ជម្រើសគោលនយោបាយជាសក្ដានុពល

ជម្រើសគោលនយោបាយជាសក្ដានុពល ដែលអាចនាំដល់ភាពជោគជ័យក្នុងការដោះស្រាយឧបសគ្គដែលបានរកឃើញតាមរយៈការវិភាគនេះ ត្រូវបានកំណត់។ ជម្រើសមួយអាចជាការពង្រឹងគណៈកម្មការទ្រទ្រង់សាលា តាមរយៈការចូលរួមពីមាតាបិតាសិស្ស និងសហគមន៍ក្នុងការបង្កើតប្រព័ន្ធព្រមានមួយ ដើម្បីទប់ស្កាត់ការបោះបង់ការសិក្សា និងជ្រើសរើសបុគ្គលិកនៅតាមសាលា ដើម្បីផ្ដល់ការប្រឹក្សាដល់គ្រួសារ និងគ្រូបង្រៀន។ លើសពីនេះ ដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងឧបសគ្គទាក់ទងនឹងគ្រូបង្រៀន អនុសាសន៍មួយត្រូវបានដាក់ចេញ ឱ្យប្រើប្រាស់វិធីសាស្ត្រប្រព័ន្ធសម្រាប់លទ្ធផលអប់រំកាន់តែប្រសើរ (SABER) ដើម្បីវិភាគផែនការសកម្មភាពស្ដីពីគោលនយោបាយគ្រូបង្រៀន កម្ពុជា លើកកម្ពស់ការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈជាប្រចាំ (CPD) ពង្រឹងការអនុវត្តស្តង់ដារវិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀននៅតាមសាលារៀន និងបន្តអប់រំគ្រូបង្រៀនតាមរយៈការអនុវត្តយុទ្ធសាស្ត្រវិទ្យាស្ថានគរុកោសល្យតែមួយ ពង្រឹងកម្មវិធីបណ្ដុះបណ្ដាល និងការលើកកម្ពស់គុណវុឌ្ឍិ និងជំនាញគរុកោសល្យ។ ទាក់ទងនឹងបញ្ហាសេដ្ឋកិច្ចសង្គម សំណូមពរចុងក្រោយមួយ គឺការផ្ដល់អាហារូបករណ៍ដល់កុមារ និងការភ្ជាប់ឪពុកម្ដាយសិស្សទៅនឹងការគាំទ្រសង្គម (ផ្ទេរសាច់ប្រាក់)។

នៅទីបញ្ចប់ ជម្រើសគោលនយោបាយមួយចំនួនត្រូវបានកំណត់ជាអាទិភាព ដើម្បីផ្ដោតការយកចិត្តទុកដាក់ជាពិសេសលើបញ្ហាអំពើហិង្សាក្នុងសាលារៀន។ ជម្រើសគោលនយោបាយដែលអាចមានសក្ដានុពល ដើម្បីធ្វើការផ្លាស់ប្ដូរដោយផ្ទាល់ទាក់ទងនឹងការបោះបង់ការសិក្សា/បញ្ហាជំរុញឱ្យបោះបង់ការសិក្សានៅក្នុងប្រទេស មានដូចជា៖ (ក) ដាក់ឱ្យអនុវត្តនូវទម្រង់តឹងរ៉ឹងនៃការដាក់ទណ្ឌកម្ម និងវិន័យជាក់លាក់ (ខ) បង្កើតយន្តការរាយការណ៍អំពើហិង្សាក្នុងសាលារៀន (គ) បង្កើតគណៈកម្មការទប់ស្កាត់អំពើគំរាមកំហែង ដើម្បីចែករំលែកទិន្នន័យ/ភស្តុតាងជាមួយសិស្សឪពុកម្ដាយរបស់សិស្ស និងបុគ្គលិកសាលា និង (ឃ) តាំងបង្ហាញផ្ទាំងរូបភាព និង/ឬសញ្ញាអំពីការដាក់ទណ្ឌកម្ម ចំពោះការប្រព្រឹត្តការគំរាមកំហែងនៅតាមសាលារៀន។

កត្តាដែលមានឥទ្ធិពលលើការបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ក្នុងប្រទេសកម្ពុជាដោយប្រើវិធីសាស្ត្រមែកធាងវិភាគគោលនយោបាយ IIEP

សេចក្ដីផ្ដើម

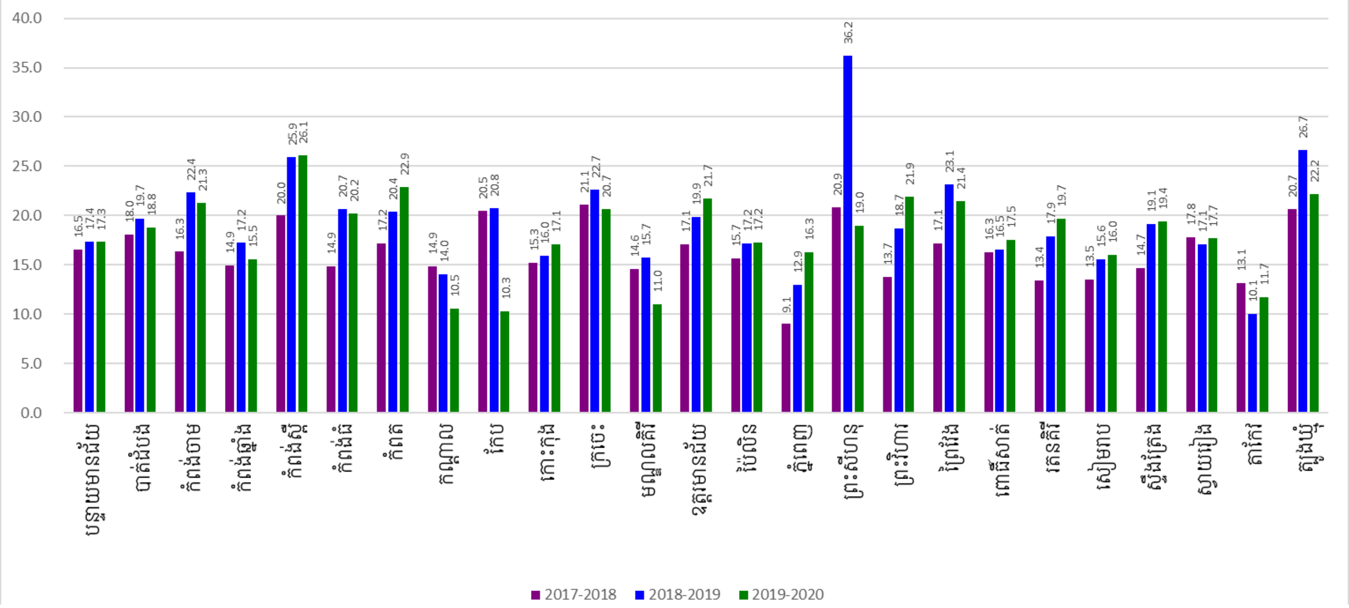
របាយការណ៍ចែករំលែកចំណេះដឹងនេះមានគោលបំណងវិភាគពី មូលហេតុដើមនៃការបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិក្នុងប្រទេសកម្ពុជាដោយប្រើវិធីសាស្ត្រមែកធាងវិភាគគោលនយោបាយ IIEP។ ផ្ដែកលើការសិក្សាអំពីអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាទាបនៅក្នុងសាលាបឋមសិក្សា និងមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិដែលធ្វើឡើងដោយនាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ក្នុងឆ្នាំ ២០១៩ អត្រាបោះបង់ការសិក្សាខ្ពស់ប្រមាណជា ៥០,៥៦% បង្ហាញអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាទាប។ ការសិក្សានេះកំណត់កត្តាសំខាន់ៗជាច្រើនទៀត ដែលរួមចំណែកដល់អត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាទាប ដូចជា ការបោះបង់ការសិក្សាដោយការផ្លាស់ទីលំនៅ ការរៀនត្រួតថ្នាក់ អាយុច្រើន ភាពក្រីក្រ ជនជាតិភាគតិច និងពិការភាព (នាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ ឆ្នាំ 2019)។

ដូច្នេះ ការបោះបង់ការសិក្សាត្រូវបានកំណត់ថាជាប្រធានបទដ៏សំខាន់ និងជាក់ស្ដែងបំផុតសម្រាប់ប្រទេស ជាពិសេសកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ នៅក្នុងតំបន់រដ្ឋបាលក្រុងព្រះសីហនុ ខេត្តព្រះសីហនុដែលនៅទីនោះ អត្រាបោះបង់ការសិក្សាមានកម្រិតខ្ពស់បំផុតក្នុងឆ្នាំសិក្សា២០១៩/២០២០ ក្នុងប្រទេសកម្ពុជា ដែលមានអត្រាបោះបង់ការសិក្សាហូតដល់ ៣៦,៣% (មើលរូបភាពទី១ ខាងក្រោម)។ ការវិភាគដ៏ស៊ីជម្រៅអំពីការបោះបង់ការសិក្សាមានភាពចាំបាច់ និងជាក់ស្ដែងដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងស្ថានភាពប្រឈមនាពេលបច្ចុប្បន្នក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។

អត្រាបញ្ចប់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិមានការកើនឡើងតែបន្តិចបន្តួចប៉ុណ្ណោះចាប់តាំងពីការអនុវត្តផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ (ESP)។ ក្នុងរយៈពេល៣ឆ្នាំកន្លងមកនេះ អត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាបានកើនឡើងតែ១,៦% ដែលសម្រេចបានចំនួន៤៨,១%។ គេអាចនិយាយម្យ៉ាងទៀតថា មនុស្សមិនដល់ម្នាក់ក្នុងចំណោមមនុស្សពីរនាក់ដែលមានអាយុចាប់ពីប្រាំឆ្នាំលើសអាយុសិស្សដែលត្រូវរៀននៅមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិបានបញ្ចប់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។

ដូចសូចនាករក្នុងមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិដទៃទៀតដែរ សិស្សស្រីមានអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាច្រើនជាងសិស្សប្រុស។ គម្លាតរវាងសិស្សទាំងពីរក្រុមនេះគឺ១០,៣%។ គម្លាតបានកើនឡើងចាប់តាំងពីឆ្នាំសិក្សា២០១៧/១៨។ នៅឆ្នាំសិក្សា២០២០/២១ អត្រាបញ្ចប់ការសិក្សារបស់សិស្សប្រុសមានត្រឹមតែ៤៣,១%។ ហេតុផលមួយនៃហេតុផលនានាដែលធ្វើឱ្យប៉ះពាល់អត្រាបញ្ចប់ការសិក្សា និងអត្រាគង់វង្សគឺការបោះបង់ការសិក្សារបស់សិស្សនៅមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។

រូបភាពទី ១. អត្រាបោះបង់ការសិក្សានៅមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិតាមខេត្ត



ប្រភព៖ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា (២០២២ ទំព័រ ៣៥)

១ ស្លាយបង្ហាញធ្វើឡើងសម្រាប់ជួយដល់ការពិភាក្សាក្នុងចំណោមអ្នករៀបចំផែនការអប់រំ ក្នុងគោលបំណងកំណត់អាទិភាពបញ្ហាដែលត្រូវដាក់បញ្ចូលក្នុងការរៀបចំផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ (ESP) ផ្អែកលើបញ្ហាប្រឈមដែលបានកំណត់ក្នុងការវិភាគតាមវិស័យ។

ទោះបីជាមានការរីកចម្រើនយ៉ាងច្រើនដែលបង្ហាញក្នុងរបាយការណ៍ពិនិត្យឡើងវិញពាក់កណ្ដាលអាណត្តិឆ្នាំ២០២១ស្ដីពីការអនុវត្តផែនការយុទ្ធសាស្ត្រអប់រំ២០១៩-២០២៣ មុនក៏ដោយ ក៏ការបោះបង់ការសិក្សារបស់សិស្សនៅមានការកើនឡើង។ នៅឆ្នាំសិក្សា ២០១៩/២០ អត្រាបោះបង់ការសិក្សាមានរហូតដល់ ១៨,៦% ពោលគឺមានកម្រិត ៣,២% លើសពីទិន្នន័យមូលដ្ឋាន។ ទោះបីជាទាំងកុមារា ទាំងកុមារី បោះបង់ការសិក្សាក៏ដោយ ក៏កុមារាបន្តការបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិក្នុងសមាមាត្រខ្ពស់ជាងកុមារី ដែលមានអត្រាបោះបង់ការសិក្សាចំនួន ២០% ក្នុងឆ្នាំសិក្សា២០១៩/២០ និង ចំនួន ១៩,២% ក្នុងឆ្នាំសិក្សា២០២០/២១ (MOEYS 2022)។ ទិន្នន័យបោះបង់ការសិក្សាត្រូវបានប្រមូល និងគណនា ដោយនាយកដ្ឋានប្រព័ន្ធព័ត៌មានគ្រប់គ្រងការអប់រំ (EMIS)។

ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ទិន្នន័យស្ដីពីការបោះបង់ការសិក្សានេះ ជារឿយៗមានភាពខុសគ្នា នៅកម្រិតខុសៗគ្នា ពីព្រោះ ទិន្នន័យស្ដីពីចំនួនប្រជាជន ជាធម្មតាត្រូវបានរាយការណ៍ខុសៗគ្នាក្នុងចំណោមមន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡាខេត្ត (POEYS) និងការិយាល័យអប់រំ យុវជន និងកីឡា នៃរដ្ឋបាលក្រុង ស្រុក ខណ្ឌ (DOEYS) សាលារៀន និងភូមិ។ ភាពត្រឹមត្រូវនៃទិន្នន័យគឺជាបញ្ហាដ៏ចម្បងមួយនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា ទោះបីជាមានការវិនិយោគជាច្រើនដើម្បីកែលម្អ EMIS ក៏ដោយ។ ប្រការគួរឱ្យកត់សម្គាល់ផងដែរនោះគឺថានាយកដ្ឋានភាគច្រើនបំផុតនៅក្នុងក្រសួងអប់រំមានផ្នែកផែនការដែលទទួលខុសត្រូវក្នុងការប្រមូលទិន្នន័យដោយផ្ទាល់ពីមន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡាខេត្ត និងពីប្រភពពាក់ព័ន្ធផ្សេងទៀត។ ការប្រមូលទិន្នន័យសំខាន់ៗនៅក្នុងក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា រួមមានជំរឿនសាលាប្រចាំឆ្នាំដោយនាយកដ្ឋាន EMIS ការប្រមូលទិន្នន័យប្រចាំឆមាសរបស់នាយកដ្ឋានផែនការដោយនាយកដ្ឋានបុគ្គលិក និងហិរញ្ញវត្ថុ និងការប្រមូលទិន្នន័យបីដងក្នុងមួយឆ្នាំដែលធ្វើឡើងដោយនាយកដ្ឋានផែនការ នាយកដ្ឋានអប់រំបឋមសិក្សា នាយកដ្ឋានអប់រំមធ្យមសិក្សា នាយកដ្ឋានអប់រំកុមារតូច និងនាយកដ្ឋានអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ។

ការប្រឡងបញ្ចប់កម្រិតសិក្សា

ដោយប្រើប្រាស់ទិន្នន័យដែលអាចរកបាន ក្នុងនោះរួមទាំង អត្រាត្រួតថ្នាក់ ម៉ោងបង្រៀន អត្រាបោះបង់ការសិក្សាតាមយេនឌ័រ ការបាត់បង់ថ្ងៃសិក្សា និងគុណវុឌ្ឍិគ្រូបង្រៀន ក្នុងចំណោមកត្តាផ្សេងៗទៀតនោះ សូចនាករមួយចំនួនទាក់ទងទៅនឹងកម្រិត១ និង២ នៃវិធីសាស្ត្រមែកធាងវិភាគគោលនយោបាយ IIEP ត្រូវបានកំណត់ និងត្រួតពិនិត្យ។ ផ្អែកលើការវិភាគ គន្លងតាមរយៈវិធីសាស្ត្រមែកធាងវិភាគគោលនយោបាយ IIEP ត្រូវបានជ្រើសរើស ដើម្បីឆ្លុះបញ្ចាំងឧបសគ្គផ្សេងៗនៃប្រព័ន្ធអប់រំ (សូមមើលរូបភាពទី២ ខាងក្រោម)។

រូបភាពទី ២. មែកធាងគោលនយោបាយស្ដីពីឧបសគ្គផ្សេងៗនៃប្រព័ន្ធអប់រំ

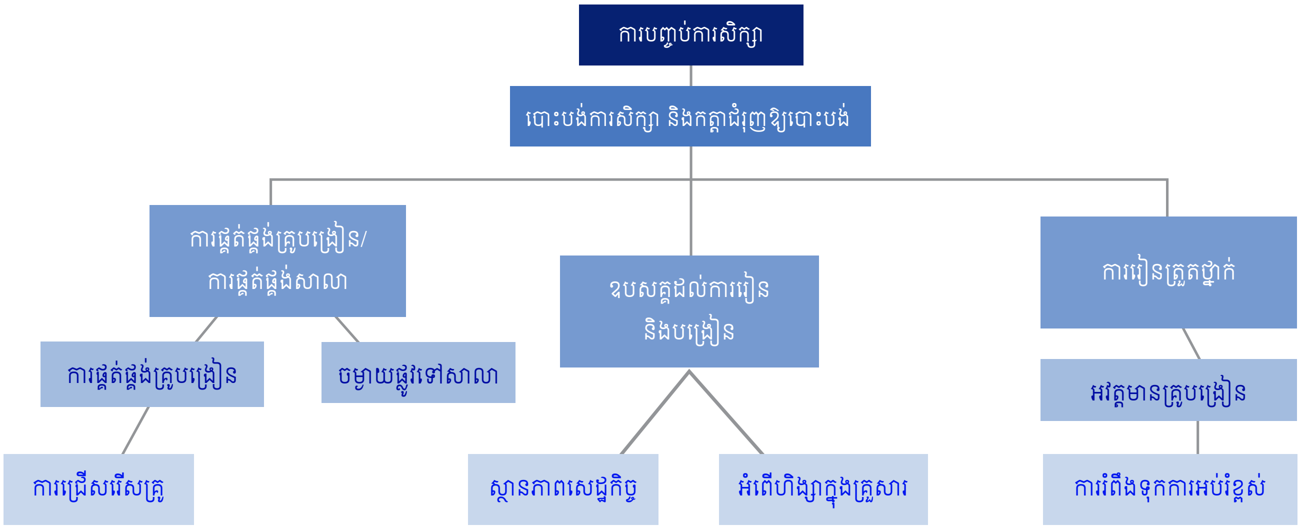
ឧបសគ្គនៃប្រព័ន្ធអប់រំ

ដំណើរការស្ដីពីវិធីសាស្ត្រមែកធាងវិភាគគោលនយោបាយ IIEP បានកំណត់អត្តសញ្ញាណនៃមូលហេតុដើមដែលមានឥទ្ធិពលលើប្រព័ន្ធអប់រំនៅកម្ពុជា។ ឧបសគ្គទាំងនោះចាំបាច់ត្រូវតែពិនិត្យឡើងវិញ ហើយត្រូវរកដំណោះស្រាយដើម្បីដោះស្រាយឧបសគ្គទាំងនេះ។

ឧបសគ្គទាក់ទងនឹងគ្រូបង្រៀន

អាកប្បកិរិយារបស់គ្រូបង្រៀន៖ ការស្ទង់មតិខ្នាតតូចដែលមិនទាន់បានផ្សព្វផ្សាយនៅក្នុងខេត្តកណ្ដាលដែលត្រូវបានធ្វើឡើងដោយគ្រូបង្រៀនមួយក្រុម ដើម្បីពិនិត្យលើកត្តាដែលប៉ះពាល់ដល់ការបោះបង់ការសិក្សានៅក្នុងសាលា បានបង្ហាញថា អាកប្បកិរិយាគ្រូបង្រៀន និងសកម្មភាពបង្រៀនមានឥទ្ធិពលលើអត្រាបោះបង់ការសិក្សារបស់សិស្ស។ ការសិក្សានេះបានបង្ហាញថា នៅពេលគ្រូស្ដីបន្ទោសសិស្សក្នុងថ្នាក់រៀន សិស្សរងការស្ដីបន្ទោសទាំងនោះខ្មាសគេ ហើយបោះបង់ការសិក្សា។ គ្រូបង្រៀនមានតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងដំណើរការរៀនសូត្រ ហើយឥរិយាបថរបស់គ្រូបង្រៀនក្នុងថ្នាក់រៀនគឺជាផ្នែកដ៏សំខាន់មួយនៅក្នុងបទពិសោធអប់រំរបស់សិស្ស។ បញ្ហាប្រឈមមួយចំនួនដែលគ្រូបង្រៀនជួបប្រទះនៅក្នុងបរិយាកាសសាលាដែលខ្លួនកំពុងបង្រៀន រួមមានហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធមិនល្អ កង្វះឯកសារសម្រាប់ជួយដល់ការបង្រៀន បន្ទប់រៀនមានសិស្សច្រើនពេក និងទីតាំងភូមិសាស្ត្រដាច់ស្រយាល។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ គ្រូបង្រៀនល្អអាចធ្វើឱ្យមានភាពប្រែប្រួលលើជីវិតរបស់សិស្ស បើទោះបីសិស្សកំពុងរស់នៅក្នុងកាលៈទេសៈលំបាកក៏ដោយ ដូចជា សកម្មភាពបង្រៀនល្អ ទាក់ទងនឹងការរៀបចំថ្នាក់រៀន ការដាក់កិច្ចការផ្ទះ និងការគ្រប់គ្រងថ្នាក់រៀន។ ដូចគ្នានេះផងដែរ នៅក្នុងទិន្នន័យដែលប្រមូលបានតាមរយៈរង្វាយតម្លៃសិស្សថ្នាក់ទី៣ ក្នុងឆ្នាំ២០០៦ គ្រូបង្រៀនបានរាយការណ៍ថា ខ្លួនបានបង្រៀនប្រមាណជា ៣០ ម៉ោងក្នុងមួយសប្ដាហ៍ ជាពិសេសក្នុងការបង្រៀនក្នុងថ្នាក់ (Benveniste et al, 2008)។ ការប៉ាន់ស្មានទាំងនេះប្រហែលស្របគ្នាជាមួយនឹងទិន្នន័យដែលប្រមូលពីសាលាបឋមសិក្សានៅក្នុងការស្ទង់មតិ PETS ២០០៤។ ក្នុងករណីនេះ គ្រូបង្រៀនជាមធ្យមបានរាយការណ៍ថា ខ្លួនបានចំណាយ ៨,២ ម៉ោងក្នុងមួយសប្ដាហ៍ក្នុងការរៀបចំការបង្រៀន និងការធ្វើផែនការ និងភារកិច្ចរដ្ឋបាលផ្សេងទៀត (គិតជាមធ្យមមេដ្យាន ៧ ម៉ោង)។

អវត្តមានគ្រូបង្រៀន៖ ការសិក្សាស្រាវជ្រាវដែលធ្វើឡើងដោយ NEP បានរកឃើញនោះយ៉ាងហោចណាស់ ៥០ ថ្ងៃក្នុងចំណោមថ្ងៃសរុប ១៨៦ ក្នុងមួយឆ្នាំសិក្សាត្រូវបានបាត់បង់ ដោយសារមូលហេតុច្រើនយ៉ាង។ របកគំហើញនេះបានបង្ហាញពីការបាត់បង់ពេលវេលាបង្រៀនយ៉ាងច្រើនក្នុងមួយឆ្នាំសិក្សាក្នុងប្រទេសកម្ពុជា តាមរយៈការឈប់



ប្រភព៖ អ្នកនិពន្ធ (២០២២)

សម្រាកវិសមកាលផ្លូវការបន្ថែម អវត្តមានគ្រូបង្រៀន និងការថយចុះម៉ោងបង្រៀនផ្ទាល់ ដោយសារតែម៉ោងបង្រៀនត្រូវបានកាត់បន្ថយ។ ការស្រាវជ្រាវអន្តរជាតិបង្ហាញយ៉ាងច្បាស់ថា ការបង្រៀនក្នុងថ្នាក់មានផលប៉ះពាល់ និងឥទ្ធិពលបំផុតលើលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សនៅកម្រិតសាលា (Obilor, 2019)។

នៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា និងប្រទេសស្រដៀងគ្នានេះផ្សេងៗទៀត គ្រូជំនួសដែលមានសមត្ថភាពកម្រមានណាស់ ហើយអវត្តមានរបស់គ្រូបង្រៀនបង្ហាញពីការបាត់បង់ពេលវេលាសិក្សាយ៉ាងច្រើន។ សិស្សមិនត្រឹមតែបាត់បង់ឱកាសដើម្បីរៀនសូត្រតែប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែថែមទាំងមិនបានប្រើប្រាស់ពេលវេលាដើម្បីការចូលរួមក្នុងសកម្មភាពផលិតភាពនៅផ្ទះទៀតផង។ ការបាត់បង់ថ្ងៃសិក្សានៅសាលា ដោយសារតែអវត្តមានគ្រូបង្រៀន ចូលរួមចំណែកបន្ថែមទៀតលើបញ្ហាប្រឈមដែលមានស្រាប់ដែលបង្កឡើងដោយថ្ងៃសិក្សាមានរយៈពេលខ្លី។ ម៉ោងបង្រៀនផ្ទាល់មានកម្រិតនាំឱ្យប៉ះពាល់ឱកាសឈានទៅសម្រេចលទ្ធផលនៃការសិក្សា។ ប្រហែលជាសំខាន់ជាងនេះគឺ អវត្តមានម្តងហើយម្តងទៀត ឆ្លុះបញ្ចាំងមិនល្អពីកេរ្តិ៍ឈ្មោះរបស់សាលារៀន ធ្វើឱ្យខូចគុណតម្លៃនៃការអប់រំនៅក្នុងក្រសែភ្នែករបស់សហគមន៍ ហើយអាចបណ្តាលឱ្យមានអវត្តមានរបស់សិស្ស។ អវត្តមានរបស់គ្រូបង្រៀនហាក់ដូចជាមានទំនាក់ទំនងអវិជ្ជមានជាមួយនឹងសកម្មភាពសិក្សារបស់សិស្សនៅការធ្វើតេស្តគណិតវិទ្យា និងភាសាខ្មែរ បើទោះបីជាទំនាក់ទំនងទាំងនេះមានតិចតួចក៏ដោយ។ យ៉ាងណាក៏ដោយ ប្រការគួរបញ្ជាក់នោះគឺថាការបាត់បង់ម៉ោងបង្រៀនផ្ទាល់នេះហាក់មានផលវិបាកអវិជ្ជមានលើការសិក្សារបស់សិស្ស (MOEYS, 2018)។

បំណិនរបស់គ្រូបង្រៀន៖ នាយកសាលា និងគ្រូបង្រៀន គឺជាតួអង្គសំខាន់ពីរនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំ ដែលអាចជះឥទ្ធិពលជាវិជ្ជមានដល់លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ នាពេលបច្ចុប្បន្ន បញ្ហាប្រឈមក្នុងវិស័យអប់រំ គឺកង្វះសមត្ថភាពរបស់គ្រូបង្រៀន។ កង្វះគរុកោសល្យ និងកង្វះវិធីសាស្ត្របង្រៀន គឺជាកត្តារារាំងចម្បងក្នុងការផ្ទេរចំណេះដឹងឱ្យសិស្ស។ របាយការណ៍ពិនិត្យឡើងវិញពាក់កណ្តាលអាណត្តិឆ្នាំ២០២១ ស្តីពីការអនុវត្តផែនការយុទ្ធសាស្ត្រអប់រំ២០១៩-២០២៣ បានបង្ហាញឱ្យឃើញពីភាគរយខ្ពស់នៃសិស្សដែលមានលទ្ធផល "ក្រោមកម្រិតសមត្ថភាពមូលដ្ឋាន"។

លើសពីនេះ ដោយផ្អែកលើ EMIS នៅឆ្នាំ២០១៩ កម្រិតវប្បធម៌របស់បុគ្គលិកបង្រៀនមានដូចជា៖ ១,៨% មានកម្រិតវប្បធម៌ត្រឹមបឋមសិក្សា ១៨,៤% មានកម្រិតវប្បធម៌ត្រឹមមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ និង ៥៤,២% មានកម្រិតវប្បធម៌ត្រឹមមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ។ កម្រិតវប្បធម៌ទាបនៃបុគ្គលិកបង្រៀននេះច្បាស់ណាស់ ប៉ះពាល់ដល់គុណភាពនៃការអប់រំ និងបង្កើនអត្រាបោះបង់ការសិក្សា។

បញ្ហាប្រឈមចម្បងដែលឱ្យសិស្សបោះបង់ការសិក្សាគឺសិស្សទាំងនោះពុំមានសមត្ថភាពក្នុងការរៀន និងធ្វើកិច្ចការសាលា ដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងការណែនាំរបស់គ្រូបង្រៀន។ កង្វះចំណេះដឹងក្នុងការសិក្សាប៉ះពាល់ដល់វត្តមានរបស់សិស្សក្នុងសាលា ហើយជាលទ្ធផល ពួកគេសម្រេចចិត្តឈប់រៀន។ បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធដទៃទៀត អាចជាចំនួនគ្រូបង្រៀនមិនគ្រប់គ្រាន់ដែលមានចំណេះដឹងជ្រៅជ្រះលើខ្លឹមសារ និងជំនាញ

តារាងទី ១. កម្រិតវប្បធម៌បុគ្គលិកបង្រៀន (ថ្នាក់ជាតិ ទីប្រជុំជន និងជនបទ)

តំបន់	កម្រិតវប្បធម៌បុគ្គលិកបង្រៀន						សរុប
	បឋមសិក្សា	មធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ	មធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ	បរិញ្ញាបត្រ	អនុបណ្ឌិត	បណ្ឌិត	
ថ្នាក់ជាតិ	1,651 (1.8%)	17,217 (18.4%)	50,808 (54.2%)	22,657 (24.2%)	1,377 (1.5%)	10 (0.01%)	93,720
ប្រជុំជន	388	4,062	10,991	7,246	803	4	23,494
ជនបទ	1,263	1,315	39,817	15,411	574	6	70,226

តារាងទី ២. ការអប់រំ និងការបណ្តុះបណ្តាលគរុកោសល្យនៃបុគ្គលិកសិក្សាតាមខេត្ត

ខេត្ត	កម្រិតវប្បធម៌បុគ្គលិកបង្រៀន						កម្រិតវប្បធម៌បុគ្គលិកមិនបង្រៀន						បុគ្គលិកបង្រៀនដែលមិនទទួលបានការបណ្តុះបណ្តាលគរុកោសល្យ					
	បឋមសិក្សា	ម.បឋមភូមិ	ម.ទុតិយភូមិ	បរិញ្ញាបត្រ	អនុបណ្ឌិត	បណ្ឌិត	បឋមសិក្សា	ម.បឋមភូមិ	ម.ទុតិយភូមិ	បរិញ្ញាបត្រ	អនុបណ្ឌិត	បណ្ឌិត	បឋមសិក្សា	ម.បឋមភូមិ	ម.ទុតិយភូមិ	បរិញ្ញាបត្រ	អនុបណ្ឌិត	បណ្ឌិត
បន្ទាយមានជ័យ	106	797	2,217	1,553	93	0	39	180	357	310	52	0	3	9	32	43	1	0
បាត់ដំបង	249	913	2,704	2,942	271	20	56	242	573	726	152	9	18	26	31	22	3	0
កំពង់ចាម	175	1,385	2,441	1,728	107	4	81	506	701	423	67	1	4	23	15	25	9	0
កំពង់ឆ្នាំង	54	467	1,581	1,419	64	1	10	125	274	287	44	0	0	1	27	32	0	0
កំពង់ស្ពឺ	100	846	1,772	1,494	95	1	32	181	287	311	60	0	0	12	18	54	5	3
កំពង់ធំ	129	670	1,996	1,546	122	0	29	136	285	335	43	0	0	2	13	29	3	0
កំពត	83	799	2,303	1,482	73	0	30	161	448	309	50	0	1	3	17	20	3	0
កណ្តាល	274	1,343	2,870	2,611	201	0	52	318	488	548	107	3	1	5	10	22	2	0
កែប	0	23	266	177	10	0	1	5	43	45	3	0	0	1	1	0	0	0
កោះកុង	13	186	783	215	2	0	0	41	96	42	7	0	0	3	17	10	0	0
ក្រចេះ	36	625	1,635	376	24	0	9	119	203	60	13	0	2	1	38	24	3	0
មណ្ឌលគិរី	59	210	577	87	4	0	11	9	27	16	5	0	0	0	0	0	0	0

បន្តទៅទំព័រទី11

ខេត្ត	កម្រិតវប្បធម៌បុគ្គលិកបង្រៀន						កម្រិតវប្បធម៌បុគ្គលិកមិនបង្រៀន						បុគ្គលិកបង្រៀនដែលមិនទទួលបានការបណ្តុះបណ្តាលគរុកោសល្យ					
	បឋមសិក្សា	ម.បឋមភូមិ	ម.ទុតិយភូមិ	បរិញ្ញាបត្រ	អនុបណ្ឌិត	បណ្ឌិត	បឋមសិក្សា	ម.បឋមភូមិ	ម.ទុតិយភូមិ	បរិញ្ញាបត្រ	អនុបណ្ឌិត	បណ្ឌិត	បឋមសិក្សា	ម.បឋមភូមិ	ម.ទុតិយភូមិ	បរិញ្ញាបត្រ	អនុបណ្ឌិត	បណ្ឌិត
ឧត្តរមានជ័យ	111	340	903	276	11	0	30	73	187	53	6	0	5	7	7	7	4	0
ប៉ៃលិន	12	75	366	210	6	0	1	7	44	39	4	0	0	0	0	0	0	0
ភ្នំពេញ	345	1,254	3,330	3,742	563	8	53	173	349	433	159	3	11	7	18	13	1	0
ព្រះសីហនុ	44	179	948	449	38	0	4	21	147	89	11	0	0	1	0	3	0	0
ព្រះវិហារ	96	312	1,353	384	33	0	41	88	136	73	11	1	0	1	3	2	1	1
ព្រៃវែង	252	1,338	2,028	2,138	96	1	91	513	597	649	75	2	1	6	24	24	2	0
ពោធិ៍សាត់	62	632	1,608	782	55	1	15	206	323	150	41	0	0	3	4	2	0	0
រតនគិរី	69	320	774	259	8	0	16	32	51	38	5	0	1	2	16	6	0	0
សៀមរាប	180	737	3,136	1,736	153	1	69	255	904	445	84	1	2	9	24	62	14	0
ស្ទឹងត្រែង	62	276	901	173	4	0	11	47	96	35	5	0	0	10	34	5	0	0
ស្វាយរៀង	54	479	1,865	1,290	59	0	28	157	484	283	19	0	3	4	22	30	0	0
តាកែវ	122	802	3,039	2,392	130	1	32	270	863	555	51	0	3	2	27	21	6	0
ត្បូងឃ្មុំ	109	586	2,039	1,107	64	0	42	181	417	231	43	0	2	37	56	48	0	0
ទូទាំងប្រទេស	2,796	15,594	43,435	30,568	2,286	38	783	4,046	8,380	6,485	1,117	20	57	174	454	504	56	3
តំបន់ប្រជុំជន	631	3,098	9,077	8,698	1,108	15	145	598	1,362	1,301	362	9	16	19	44	27	5	0
តំបន់ជនបទ	2,165	12,496	34,358	21,870	1,178	23	638	3,448	7,018	5,184	755	11	41	155	410	477	51	3

គរុកោសល្យប្រើប្រាស់វិធីសាស្ត្រសិស្សមជ្ឈមណ្ឌល រួមមានៈ ១) ចំណេះដឹងមុខវិជ្ជា និងការអភិវឌ្ឍបំណិនគរុកោសល្យរបស់គ្រូបង្រៀន នៅមុនចូលបម្រើការងារ មិនសមស្របនឹងតម្រូវការសិស្ស ២) គុណវុឌ្ឍិទាបរបស់គ្រូបង្រៀននៅកម្រិតមធ្យមសិក្សា ៣) គ្រឿងលើកទឹកចិត្តតិចតួចដើម្បីទាក់ទាញបុគ្គលដែលមានលក្ខណសម្បត្តិគ្រប់គ្រាន់ក្នុងការបង្រៀន និងជំរុញទឹកចិត្តឱ្យមានការសិក្សាបានល្អ និង ៤) ឱកាសអភិវឌ្ឍជំនាញវិជ្ជាជីវៈមិនគ្រប់គ្រាន់របស់គ្រូបង្រៀន និងអ្នកបណ្តុះបណ្តាលគ្រូបង្រៀនដើម្បីលើកកម្ពស់ជំនាញ និងការអភិវឌ្ឍអាជីពរបស់ពួកគេ។

កត្តាទាក់ទងនឹងគ្រួសារ

ក្រៅពីកត្តាទាក់ទងនឹងសាលារៀន កត្តាទាក់ទងនឹងគ្រួសារក៏រួមចំណែកដល់លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សផងដែរ។ Traag and Velden (2008) បានចង្អុលបង្ហាញថា ភាពជោគជ័យនៅសាលារៀនមិនត្រឹមតែពឹងអាស្រ័យលើភាពខុសគ្នានៃអត្តចរិតរបស់សិស្សតែប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែថែមទាំងលើប្រវត្តិគ្រួសាររបស់ពួកគេផង ពីព្រោះកត្តាទាក់ទងនឹងគ្រួសារបានចូលរួមចំណែកដល់ការសិក្សារបស់សិស្ស និងការបោះបង់ការសិក្សា។ Pov (2019) បានកំណត់និយមន័យនៃកត្តាទាក់ទងនឹងគ្រួសារ ដូចជា ស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គម ការអប់រំរបស់មាតាបិតា ការធ្វើចំណាកស្រុករបស់មាតាបិតា ការចូលរួមរបស់មាតាបិតា រចនាសម្ព័ន្ធគ្រួសារ និងពលកម្មកុមារ។ លើសពីនេះ ការសិក្សាជាច្រើនដែលធ្វើឡើងនៅក្នុងប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍបានរកឃើញថា កុមារមកពីគ្រួសារក្រីក្រមានហានិភ័យខ្ពស់ក្នុងការបោះបង់ការសិក្សា ពីព្រោះពួកគេត្រូវចូលរួមធ្វើការងារដើម្បីទ្រទ្រង់ការចំណាយក្នុងគ្រួសាររបស់ពួកគេ (ឧ. Adam et al., 2016; Balfanz & Byrnes, 2012; Branson et al., 2014; Brown & Park, 2002; Chugh, 2011; Filmer, 2000; Hussain et al., 2011; Koepke et al., 2011; Nolan et al., 2013; Petrick, 2014; Quinn, 2013; Tas et al., 2013)។

គ្រួសារនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជាចំណាយជិត 9% នៃប្រាក់ចំណូលគ្រួសារប្រចាំឆ្នាំរបស់ខ្លួនលើការអប់រំ។ ការងាររកប្រាក់កម្រៃត្រូវបានឱ្យតម្លៃជាងការអប់រំ ពីព្រោះវិធីនេះកុមារអាចជួយផ្គត់ផ្គង់គ្រួសារ។ គ្រួសារដែលមានចំណូលទាបត្រូវការកូនឱ្យធ្វើការដើម្បីបង្កើនប្រាក់ចំណូលរបស់គ្រួសារ។ នៅក្នុងរចនាសម្ព័ន្ធគ្រួសារប្រពៃណីក្នុងប្រទេសកម្ពុជា កូនៗត្រូវបានរំពឹងថានឹងរួមចំណែកជួយគ្រួសារ (UNICEF, 2020)។ នៅតំបន់ជនបទ ការធ្វើស្រែចម្ការគឺជាប្រភពចំណូលចម្បងរបស់គ្រួសារ ហើយត្រូវការជំនួយបន្ថែមក្នុងការធ្វើស្រែ។ កុមារខ្លះដើរតាមផ្លូវសុំលុយ លក់ទំនិញ ឬដើររើសអេតចាយ។ អវត្តមានរបស់សិស្សជាញឹកញាប់ប្រហែលជាអាចបណ្តាលមកពីចម្ងាយផ្លូវពីផ្ទះទៅសាលារៀនឆ្ងាយ ការផ្តល់អាទិភាពដល់ការរកប្រាក់ដើម្បីជួយគ្រួសាររបស់ពួកគេជាងការសិក្សា ឬលទ្ធផលសិក្សាទាប (UNICEF, 2020)។

ស្ថានភាពគ្រួសារជំរុញគ្រួសារទាំងមូល ក្នុងនោះរួមទាំងកុមារផងឱ្យធ្វើចំណាកស្រុកទៅកាន់ទីក្រុង ឬហួតដល់ទៅកាន់ប្រទេសមួយផ្សេងទៀតដើម្បីស្វែងរកឱកាសការងារថ្មី។ ការធ្វើចំណាកស្រុកក្នុងប្រទេសកម្ពុជា និងឆ្លងកាត់ព្រំដែន អាចជះឥទ្ធិពលយ៉ាងធ្ងន់ធ្ងរលើការអប់រំ និងលទ្ធភាពរកការងារធ្វើរបស់អ្នកធ្វើចំណាកស្រុក និងគ្រួសាររបស់ពួកគេ (UNICEF, 2020)។ លើសពីនេះ ប្រសិនបើឪពុកម្តាយមានកម្រិតអប់រំខ្ពស់បង្គួរជាពិសេសកម្រិតអប់រំរបស់ឪពុក ពួកគេទំនងជាយល់ពីសារៈសំខាន់នៃការអប់រំ ហើយអាស្រ័យហេតុនេះពួកគេអាចបញ្ជូនកូនទៅសាលារៀន ឬជួយពួកគេតាមលទ្ធភាពដែលអាចធ្វើបាន ដើម្បីប្រាកដថា កូនៗរបស់គេបន្តរៀនសូត្រក្នុងសាលារៀន។ ជាងនេះទៅទៀត បើឪពុកម្តាយមានការអប់រំ ពួកគេក៏អាចជួយកូនៗរៀននៅផ្ទះបានដែរ ហើយ

ជាលទ្ធផលកូនៗអាចមានចំណេះដឹងច្រើន និងរៀនបានកាន់តែល្អនៅសាលា។ ឪពុកម្តាយ និងគ្រូបង្រៀនត្រូវសហការគ្នាលើការអប់រំរបស់កុមារ ជាពិសេសជានាឱ្យមានការប្រាស្រ័យទាក់ទងជាប្រចាំរវាងឪពុកម្តាយ និងគ្រូបង្រៀនអំពីស្ថានភាពសិក្សារបស់សិស្ស។

លទ្ធផលរកឃើញរបស់ Pov (2019) បង្ហាញពីកត្តាពាក់ព័ន្ធនឹងគ្រួសារតែមួយគត់ដែលត្រូវបានព្យាករយ៉ាងសំខាន់អំពីស្ថានភាពបោះបង់ការសិក្សាសម្រាប់សិស្សថ្នាក់ទី ៨៖ ការពាក់ព័ន្ធរបស់ឪពុកម្តាយលើការងារសាលារបស់សិស្ស។ លទ្ធផលរកឃើញនេះគឺជាការបន្ថែមទស្សនៈថ្មីមួយទៅក្នុងការពិនិត្យសិក្សាទ្រឹស្តីអំពីការបោះបង់ការសិក្សានៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា (ឧ. Keng, 2004; No & Hirakawa, 2012; No et al., 2012, 2016) បន្ថែមទៅនឹងការចូលរួមបង្រៀនឯកជន។ ការចូលរួមរបស់មាតាបិតាសិស្សនៅក្នុងកិច្ចការសាលារបស់កូនៗសំដៅដល់ការចំណាយពេលវេលាប្រចាំថ្ងៃរបស់ឪពុកម្តាយចំណាយក្នុងការជួយកូនៗក្នុងការធ្វើកិច្ចការផ្ទះ។ លទ្ធផលនៃការសិក្សាមួយចំនួនបង្ហាញថា ការចូលរួមនេះមានភាពខុសៗគ្នា ទៅតាមកម្រិតសិក្សា។ ឪពុកម្តាយរបស់សិស្សថ្នាក់ទី៨ហាក់មានទំនោរជួយកូនឱ្យរៀនសូត្រនៅផ្ទះច្រើនជាងឪពុកម្តាយរបស់សិស្សថ្នាក់ទី៧។ ការសិក្សាកន្លងមកក្នុងប្រទេសកម្ពុជាមិនបានរកឃើញកត្តាដែលមានឥទ្ធិពលយ៉ាងខ្លាំងដល់ស្ថានភាពនៃការបោះបង់ការសិក្សា ឬលទ្ធផលជោគជ័យរបស់សិស្សដូចនេះទេ។ ការសិក្សាភាគច្រើនបំផុតបង្ហាញពីកម្រិតអប់រំរបស់ឪពុកម្តាយថាជាកត្តារួមចំណែកដ៏ចម្បងទាក់ទងនឹងការបោះបង់ការសិក្សា ឬលទ្ធផលជោគជ័យរបស់សិស្ស (ឧ. Keng, 2004; No & Hirakawa, 2012)។

ក្នុងរយៈពេលជាច្រើនទសវត្សរ៍កន្លងមកនេះ ស្ថាប័នដ៏ធំមួយដែលធ្វើការសិក្សាវាយតម្លៃទ្រឹស្តីអំពីការបោះបង់ការសិក្សាបង្ហាញថា ឥទ្ធិពលនៃការអប់រំមាតាបិតាមកលើអត្រាបោះបង់ការសិក្សាត្រូវបានផ្តោតការយកចិត្តទុកដាក់ជាពិសេស ខណៈពេលមានការសិក្សាតិចតួចប៉ុណ្ណោះដែលធ្វើការស៊ើបអង្កេតពីទំនាក់ទំនងរវាងការចូលរួមរបស់ឪពុកម្តាយសិស្សនៅតាមផ្ទះ និងលទ្ធផលជោគជ័យរបស់ពួកគេនៅសាលា ឬ ឧប្បត្តិហេតុនៃការបោះបង់ការសិក្សា។ ក្នុងន័យនេះ របកគំហើញពីការសិក្សាបច្ចុប្បន្នគឺស្របគ្នាទៅនឹងលទ្ធផលរកឃើញរបស់ Alexander et al., (1997); Bridgeland et al., (2006), Nguon (2012) និង Rumberger et al., (1990)។ ក្នុងករណីនេះ ការជួលគ្រូឱ្យមកជួយបង្រៀនកូននៅតាមផ្ទះរបស់មាតាបិតាសំដៅដល់ពេលវេលាដែលមាតាបិតាបានចំណាយ ដើម្បីជួយកូនក្នុងការធ្វើកិច្ចការសាលារៀន ជាពិសេស កិច្ចការសាលាដែលត្រូវធ្វើនៅផ្ទះ។ ការសិក្សាជាច្រើនបានបង្ហាញថា ការចូលរួមរបស់ឪពុកម្តាយក្នុងសកម្មភាពរៀនសូត្រនៅតាមផ្ទះ ដូចជា ការជួយធ្វើកិច្ចសាលានៅផ្ទះ ហាក់មានកម្រិតទាប ហើយទំនងជា មិនសូវសំខាន់ សម្រាប់សិស្សនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សា (Campbell & Uto, 1994; Ho, 2003; Tam & Chan, 2009; Tett, 2004)។ របកគំហើញពីការសិក្សាទាំងនេះគឺស្របគ្នាទៅនឹងលទ្ធផលនៃការសិក្សាបច្ចុប្បន្នដែលធ្វើឡើងនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សា។

ក្នុងន័យនេះ លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សប្រហែលជាអាចពន្យល់ពីវិធីក្នុងការចូលរួមក្នុងការត្រួតពិនិត្យកិច្ចការផ្ទះរបស់ឪពុកម្តាយ បានកាត់បន្ថយលទ្ធភាពនៃការបោះបង់ការសិក្សា។ លទ្ធផលទាំងនេះបានបង្ហាញថាមានទំនាក់ទំនងយ៉ាងពិតប្រាកដរវាងការចូលរួមរបស់មាតាបិតាក្នុងការត្រួតពិនិត្យកិច្ចការផ្ទះ និងការសម្រេចបានលទ្ធផល ($r = -.14$, $p < .01$)។ សិស្សដែលទទួលបានលទ្ធផលល្អក្នុងការសិក្សាត្រូវបានរកឃើញថាមានហានិភ័យទាបនៃការបោះបង់ការសិក្សា (ឧ. Finn et al., 2005; Hardre & Reeve, 2003; Janosz et al., 1997; Jimerson et al., 2000; Lamb et al., 2004; Rumberger, 1995; Rumberger & Lamb, 2003; Stearns et al., 2007; Traag & Velden, 2008; Williams et al., 1993)។ ដូច្នេះ លទ្ធផលជាក់ស្តែងនៃការសិក្សានេះបង្ហាញថា បើទោះបីជាឪពុកម្តាយសិស្សមានសាវតារក្នុងសង្គមយ៉ាងណាក៏ដោយ ក៏ការចូលរួមរបស់ពួកគេក្នុងការងារសាលានៅតាមផ្ទះ គឺមានសារៈសំខាន់ដល់ភាពជោគជ័យក្នុងការសិក្សារបស់កូនៗ និងអាចកាត់បន្ថយលទ្ធភាពនៃការបោះបង់ការសិក្សារបស់កូនៗ។ មាតាបិតាគួរពិចារណាលើការបែងចែកពេលវេលាឱ្យបានច្រើននៅផ្ទះដើម្បីជួយកូនៗរបស់ខ្លួនធ្វើកិច្ចការសាលាដាក់ឱ្យ ហើយជាលទ្ធផលសិស្សទាំងនេះអាចបន្តការសិក្សា និងទទួលបានលទ្ធផលល្អ។

អំពើហិង្សាក្នុងសាលារៀន

យោងតាមអង្គការយូណេស្កូ (2019) "អំពើហិង្សាក្នុងសាលាបង្កឱ្យមានផលវិបាកដ៏អាក្រក់ដល់ជនរងគ្រោះ។ បរិយាកាសសិក្សាដែលគ្មានសុវត្ថិភាព មិនត្រឹមតែធ្វើឱ្យខូចគុណភាពនៃការអប់រំសម្រាប់សិស្សទាំងអស់ ដែលជះឥទ្ធិពលអវិជ្ជមានដល់លទ្ធផលនៃការសិក្សារបស់សិស្សប៉ុណ្ណោះទេ តែថែមទាំងនាំឱ្យជនរងគ្រោះបោះបង់ការសិក្សាផងដែរ"។ សព្វថ្ងៃនេះ យើងបែងចែកទម្រង់នៃអំពើហិង្សាក្នុងសាលាជាពីរប្រភេទគឺ៖ ទណ្ឌកម្មលើរាងកាយ និងការគំរាមកំហែង។

ទី១ ការដាក់ទណ្ឌកម្មលើរាងកាយ គឺជាទង្វើកើតឡើងជាទូទៅ ដែលបានប្រព្រឹត្តនៅតាមសាលា។ ក្នុងបរិបទនៃប្រទេសកម្ពុជា ឪពុកម្តាយគ្រប់រូបធ្លាប់ផ្តល់ឱ្យគ្រូនូវសិទ្ធិដាក់ទណ្ឌកម្មលើរាងកាយលើកូនៗ នៅពេលពួកគេប្រព្រឹត្តខុស។ នៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជាមានពាក្យស្លោកមួយលើកឡើងថា "នៅពេលខ្ញុំប្រគល់កូនទៅឱ្យគ្រូហើយ អ្វីដែលខ្ញុំសុំត្រឡប់មកវិញ គឺភ្នែក ស្បែក និងឆ្អឹង។ យោងតាមច្បាប់ស្តីពីការអប់រំឆ្នាំ២០០៧ ការដាក់ទណ្ឌកម្មលើរាងកាយត្រូវបានហាមឃាត់ តាមមាត្រា ៣៥។ ទោះជាយ៉ាងនេះក៏ដោយ អង្គការ UNICEF (2018) បានបញ្ជាក់ថា កុមារចំនួន ៣០,៥% នៅតែទទួលរងការដាក់ទណ្ឌកម្មលើរាងកាយនៅក្នុងសហគមន៍ក្រីក្រក្នុងទីប្រជុំជន។

ទីពីរ ការគំរាមកំហែងក្នុងសាលារៀន មិនមែនជាបញ្ហាថ្មីទេ ហើយក៏ជាបញ្ហាត្រូវដោះស្រាយផងដែរ។ យោងតាមគេហទំព័រ stopbullying.gov (2022) "ការគំរាមកំហែង គឺជាអាកប្បកិរិយាឆេវឆាវ មិនគួរកើតមាន ក្នុងចំណោមកុមារក្នុងវ័យសិក្សាដែលពួកគេមានអតុល្យភាពអំណាចពិតប្រាកដ ឬតាមការសន្មត"។ ការគំរាមកំហែងក្នុងសាលារៀនបានក្លាយជាបញ្ហាធ្ងន់ធ្ងរ និងជាកង្វល់យ៉ាងខ្លាំងនៅគ្រប់កម្រិតសាលារៀន។ ការគំរាមកំហែងនេះត្រូវបានធ្វើឡើងតាមរូបភាពច្រើនយ៉ាង ដូចជាការគំរាមកំហែងលើរាងកាយ ការគំរាមកំហែងផ្លូវភេទ ការគំរាមកំហែងផ្លូវចិត្ត និងការគំរាមកំហែងតាមអ៊ីនធឺណិត (UNESCO, 2019) ។ អង្គការយូណេស្កូ (2019) បានបង្ហាញថាសិស្សសាលាចំនួន ៨,៦ % ទទួលរងការគំរាមកំហែងលើរាងកាយ ៦,៨% រងការគំរាមកំហែងផ្លូវចិត្ត និង ១៨,៤% រងការគំរាមកំហែងផ្លូវភេទ។ ការស្រាវជ្រាវផ្សេងទៀតដែលធ្វើឡើងដោយអង្គការយូនីសេហ្វបានបង្ហាញថា មនុស្សវ័យជំទង់ចំនួន ៤១,៨% មានជំនឿថា ជនរងគ្រោះពីការគំរាមកំហែង ជាធម្មតាគឺជាកុមារដែលមានពិការរាងកាយ ឬខ្សោយបញ្ញា សិស្សចំនួន ២៥,៣% មានអារម្មណ៍ថា ការគំរាមកំហែងបានកើតឡើង ដោយសារតែស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គមរបស់ជនរងគ្រោះ ហើយឧប្បត្តិហេតុចំនួន ១៧,៧% គឺការការរើសអើងលើជនជាតិភាគតិច និង ១៥,២% លើការរើសអើងយេនឌ័រ។

ក្រៅពីនេះ ឌីជីថលូបនីយកម្មជំរុញឱ្យមានការយកចិត្តទុកដាក់លើការគំរាមកំហែងតាមប្រព័ន្ធអ៊ីនធឺណិត។ ជារួម ប្រជាជនកម្ពុជាចំនួន ៨៥,៧% ដែលមានអាយុចន្លោះពី ១៥ឆ្នាំ ដល់ ២៥ ឆ្នាំ បានប្រឈមមុខ និង/ឬកំពុងស្ថិតក្នុងស្ថានភាពគ្រោះថ្នាក់ទាក់ទងនឹងអំពើហិង្សាតាមប្រព័ន្ធអ៊ីនធឺណិត ការគំរាមកំហែងតាមប្រព័ន្ធអ៊ីនធឺណិត និងការបៀតបៀនតាមប្រព័ន្ធឌីជីថល។ ជាងនេះទៀត ឪពុកម្តាយចំនួន ៦៨% បាននិយាយថា កូនៗរបស់ខ្លួនបានឆ្លងកាត់ការមាក់ងាយ ឪពុកម្តាយចំនួន ៥៦% ជឿថាកូនៗរបស់ខ្លួននឹងទទួលបានឥទ្ធិពលអវិជ្ជមាន ឪពុកម្តាយចំនួន ៤៧% បារម្ភពីការគំរាមកំហែងតាមប្រព័ន្ធអ៊ីនធឺណិត និង ៣៤% មានកង្វល់ពីសុខុមាលភាពរបស់កូននៅលើប្រព័ន្ធផ្សព្វផ្សាយសង្គម (The ASEAN Post, 2019)។

ជម្រើសគោលនយោបាយ

បរិយាកាសសាលារៀន

យោងតាមលទ្ធផលវង្វាយតម្លៃអន្តរជាតិ PISA-D បរិយាកាសបរិយាបន្នគឺមានសារៈសំខាន់បំផុតដើម្បីឱ្យសិស្សមានអារម្មណ៍មានសុវត្ថិភាព និងស្វាគមន៍រាក់ទាក់នៅក្នុងសាលារៀន។ អារម្មណ៍របស់សិស្សថាខ្លួនជាផ្នែកមួយនៃសាលារៀន ក៏មានតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការវាស់ស្ទង់ពីបរិយាកាសបរិយាបន្នផងដែរ។ ជារួម សិស្សចំនួន ៩៣,៦% មានអារម្មណ៍ថា ខ្លួនជាផ្នែកមួយនៃសាលារៀន ខណៈដែលសិស្សចំនួន ១១% បញ្ជាក់ថា ពួកគេមានអារម្មណ៍ឯកោនៅសាលារៀន។ ជាងនេះទៀត នាយកសាលា និងគ្រូបង្រៀនគឺជាភាគីពាក់ព័ន្ធដ៏សំខាន់ក្នុងការបង្កើតបរិយាកាសវិជ្ជមាននៅសាលារៀន។ តាមការយល់ឃើញរបស់នាយកសាលា សិស្សចំនួន ៩៣,២% នៅក្នុងសាលាដែលនាយកសាលាបានយល់ស្រប ឬឯកភាពយ៉ាងខ្លាំងថាត្រូវការថ្នាក់រៀនពិសេសបន្ថែមទៀតសម្រាប់សិស្សរៀនយឺត សិស្សចំនួន ៨៨,៨% ដែលបានរៀនត្រួតថ្នាក់យល់ឃើញថា ពួកគេត្រូវខិតខំរៀនសូត្របន្ថែមទៀតដើម្បីទទួលបានជោគជ័យ។ ម្យ៉ាងវិញទៀត គ្រូបង្រៀនសិស្សអាយុ ១៥ ឆ្នាំបានបង្ហាញទស្សនៈដែលផ្ទុយពីគោលដៅនៃការលើកកម្ពស់បរិយាបន្នក្នុងការអប់រំ។ ពួកគេបានយល់ស្រប ឬឯកភាពយ៉ាងខ្លាំងថាសិស្សពិការចំនួន ៩៩% គួរទទួលបានការសិក្សាក្នុងសាលាពិសេស ហើយថា សិស្សដែលរៀនមិនទាន់ចំនួន ៨៥% គួរត្រូវបានដាក់ឱ្យត្រួតថ្នាក់ ឬថា សិស្សរៀនយឺតចំនួន ៩៨% គួរត្រូវបានដាក់ឱ្យរៀនក្នុងថ្នាក់ពិសេស។ ជារួម នាយកសាលា និងលោកគ្រូអ្នកគ្រូបង្ហាញពីឥរិយាបថវិជ្ជមានចំពោះបរិយាបន្ន។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ នាយកសាលា និងគ្រូបង្រៀនមួយចំនួនក៏បានចង្អុលបង្ហាញថា ការរៀនត្រួតថ្នាក់គឺជាការចាំបាច់សម្រាប់សិស្សមានសមត្ថភាពទាប និងថាសិស្សមានសមត្ថភាពទាបគួរដាក់ឱ្យរៀននៅក្នុងថ្នាក់ពិសេស ដែលផ្ទុយទៅនឹងគោលដៅនៃការលើកកម្ពស់បរិយាបន្នក្នុងការអប់រំ (PISA-D/2018)។

ការរៀនត្រួតថ្នាក់

នៅពេលកុមារពុំមានការរីកចម្រើនដើម្បីទៅរៀនថ្នាក់បន្ទាប់ក្នុងឆ្នាំសិក្សាថ្មីនោះ ពួកគេចាំបាច់ត្រូវរៀនត្រួតថ្នាក់នៅក្នុងឆ្នាំសិក្សានោះ។ របាយការណ៍របស់ PISA-D កម្ពុជាបានរកឃើញថា សិស្សដែលរៀនត្រួតថ្នាក់ទំនងជាបោះបង់ការសិក្សាលឿនជាងសិស្សរៀនឡើងថ្នាក់ធម្មតា ហើយថា សិស្សប្រុសអាចមានការត្រួតថ្នាក់ច្រើនជាងសិស្សស្រីក្នុងប្រទេសកម្ពុជា (MOEYS, 2018)។ ឧទាហរណ៍ នៅក្នុងឆ្នាំសិក្សា ២០១៨/១៩ សិស្សប្រុសចំនួន ៣% នៅក្នុងមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិបានរៀនត្រួតថ្នាក់ បើធៀបនឹងសិស្សស្រីត្រួតថ្នាក់ច្រើនជាង ១% បន្តិច។ ស្ថិតិនេះមានលក្ខណៈស្រដៀងគ្នាទៅស្ថិតិក្នុងខេត្តបាត់ដំបង និងរាជធានីភ្នំពេញ។ ការសិក្សារបស់ Taniguchi និង Hirakawa's (2016) នៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជាបានរកឃើញការរៀនត្រួតថ្នាក់ថាជាមូលហេតុយ៉ាងសំខាន់ដែលធ្វើឱ្យសិស្សបោះបង់ការសិក្សាលឿន ដោយសារថា សិស្សទាំងនេះមានអារម្មណ៍ថាខ្លួននៅឯកោ ហើយមានវ័យចាស់ល្មមដើម្បីរកប្រាក់។ បើទោះបីជាការរៀនត្រួតថ្នាក់មានទំនាក់ទំនងទៅនឹងការឈប់រៀនលឿនរបស់សិស្សក៏ដោយ ក៏ប្រការសំខាន់គួរឱ្យកត់សម្គាល់នោះគឺថាការឱ្យឡើងថ្នាក់ដោយស្វ័យប្រវត្តិទៅថ្នាក់បន្ទាប់គឺមិនប្រាកដជាដំណោះស្រាយទេ។ អ្នកស្រាវជ្រាវបានរកឃើញថានៅក្នុងប្រទេសឥណ្ឌា គោលនយោបាយនៃការឱ្យឡើងថ្នាក់ដោយស្វ័យប្រវត្តិដែលត្រូវបានចាត់ទុកជាគំនិតផ្តួចផ្តើមគោលនយោបាយដើម្បីប្រយុទ្ធប្រឆាំងនឹងចំនួនសិស្សយ៉ាងច្រើនដែលបោះបង់ការសិក្សាលឿន ប្រហែលជាបានរួមចំណែកបន្ថែមក្នុងការធ្វើឱ្យសិស្សមានហានិភ័យខ្ពស់ក្នុងការឈប់រៀនលឿននោះ។ ការសន្និដ្ឋានដូចនេះត្រូវបានធ្វើឡើង ពីព្រោះថាសិស្សដែលមិនបានត្រៀមខ្លួនបានល្អក្នុងការសិក្សា ទំនងជាមិនសូវទទួលបានការគាំទ្រដែលពួកគេត្រូវការ ដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងការរំពឹងទុកក្នុងការសិក្សានោះទេ។ សិស្សទាំងនេះកាន់តែរៀនមិនទាន់សិស្សដទៃទៀតថែមទៀត ហើយអាចមានការខកចិត្តកាន់តែច្រើនក្នុងការសិក្សារបស់ខ្លួន។ អាស្រ័យហេតុនេះ ពួកគេអាចមានហានិភ័យខ្ពស់ក្នុងការបោះបង់ការសិក្សាលឿន។

ការដោះស្រាយអំពើហិង្សាក្នុងសាលារៀន

ដើម្បីដោះស្រាយអំពើហិង្សាក្នុងសាលា ជាពិសេសការគំរាមកំហែងក្នុងសាលា បុគ្គលិកសាលា និងសាលា មានតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការធានាឱ្យបានថា សិស្សនៅក្នុងសាលាពុំប្រឈមមុខនឹងការគំរាមកំហែង។ ទីមួយ គ្រូបង្រៀនមានតួនាទីជាអ្នកណែនាំលើការរៀនសូត្រក្នុងថ្នាក់រៀន ហើយត្រូវធានាថា សិស្សរបស់ខ្លួនមានអាកប្បកិរិយាល្អ។ ដើម្បីទប់ស្កាត់ការគំរាមកំហែង គ្រូបង្រៀនគួរមានវិធានការដាក់ទណ្ឌកម្មយ៉ាងតឹងរ៉ឹង និងវិធានការវិន័យជាក់លាក់លើសកម្មភាពគំរាមកំហែង។ គ្រូបង្រៀនត្រូវតែបង្កើតបរិយាកាសសិក្សាប្រកបដោយសុវត្ថិភាព និងសន្តិភាព ហើយក៏ត្រូវធានាថា ពុំមានសិស្សណាម្នាក់ដែលប្រឈមមុខនឹងការគំរាមកំហែងឡើយ។ គ្រូបង្រៀនត្រូវតែប្រកាន់ជំហរប្រឆាំងនឹងសកម្មភាពគំរាមកំហែងទាំងនោះ ហើយមិនត្រូវព្រងើយកន្តើយឡើយ។ ជាងនេះទៀត គ្រូបង្រៀនគួររាយការណ៍ករណីនៃការគំរាមកំហែងជូនទៅគណៈកម្មការសាលាដែលសមស្រប ប្រសិនបើបញ្ហាមានភាពស្មុគស្មាញ លំបាកមិនអាចដោះស្រាយក្នុងថ្នាក់បាន។ ទីពីរ ការទទួលខុសត្រូវរបស់បុគ្គលិកសាលា ជាពិសេសនាយកសាលា គឺត្រូវផ្តល់ការណែនាំដល់ក្រុមទទួលខុសត្រូវដោះស្រាយឧប្បត្តិហេតុគំរាមកំហែងនៅក្នុងសាលារៀន និងបង្កើតឱ្យមានបរិយាកាសសុវត្ថិភាព និងការគាំទ្រដល់សិស្ស។ លើសពីនេះទៀត គណៈកម្មការទប់ស្កាត់ការគំរាមកំហែងក៏មានប្រយោជន៍ផងដែរនៅពេលចែករំលែកសេចក្តីសង្ខេបនៃទិន្នន័យ/ភស្តុតាងជាមួយសិស្ស ឪពុកម្តាយរបស់សិស្ស និងបុគ្គលិកសាលា។ ចុងក្រោយ បណ្តាញគាំទ្រនៅតាមសាលារៀនក៏មានសារៈសំខាន់ផងដែរក្នុងការទប់ស្កាត់ការគំរាមកំហែង ដូចជាការបំពាក់កាមេរ៉ានៅកន្លែងដែលទំនងជាមានឧប្បត្តិហេតុកើតឡើង។ ដូចគ្នានេះផងដែរ ផ្ទាំងរូបភាព ឬសញ្ញាដែលរៀបរាប់លម្អិតអំពីផលប៉ះពាល់ពីការគំរាមកំហែងគួរតែត្រូវបានដាក់តាំងបង្ហាញនៅក្នុងបរិវេណសាលារៀន និងសហគមន៍។ ភាគីពាក់ព័ន្ធទាំងអស់ ក្នុងនោះរួមទាំងឪពុកម្តាយ អ្នកថែទាំកុមារ និងសហគមន៍ជារួម គួរតែសហការគ្នាដើម្បីផ្តល់ និងធានាបរិយាកាសរៀនសូត្រប្រកបដោយសុវត្ថិភាពសម្រាប់សិស្ស។

ការពង្រឹងសមត្ថភាពគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលា ដើម្បីគាំទ្រដល់ការសិក្សារបស់សិស្ស និងរកឃើញសញ្ញានៃការបោះបង់ការសិក្សាលឿន

ការចូលរួមរបស់មាតាបិតា និងសហគមន៍ក្នុងការអប់រំរបស់កុមារគឺជាការចាំបាច់បំផុត។ ការកសាងសមត្ថភាពរបស់សមាជិកគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលាមានសារៈសំខាន់ជាពិសេសដើម្បីបង្កើនចំណេះដឹងអំពីគោលនយោបាយទាក់ទងនឹងសាលារៀន និងការបង្កើតប្រព័ន្ធព្រមានជាមុន ដើម្បីទប់ស្កាត់ការបោះបង់ការសិក្សា ដែលអាចកើតមាន។ ពេលនោះ គ្រូបង្រៀននឹងត្រូវទទួលបានសមត្ថភាពក្នុងការកំណត់អត្តសញ្ញាណកុមារដែលមានហានិភ័យនៃការបោះបង់ការសិក្សា។ គ្រូបង្រៀនអាចផ្តល់ព័ត៌មានពីហានិភ័យនេះទៅគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀន និងបុគ្គលិកសង្គមកិច្ចនៅសាលា ដើម្បីប្រឹក្សាដល់គ្រួសារ និងកំណត់បញ្ហាសំខាន់ៗដែលគ្រូបង្រៀនអាចគាំទ្រកុមារឱ្យបន្តការសិក្សានៅក្នុងសាលា។ ដូច្នេះ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាគួរតែវិនិយោគលើការដាក់ពង្រាយបុគ្គលិកសង្គមកិច្ច ឬសហការជាមួយក្រសួងសង្គមកិច្ច ដើម្បីបញ្ជូនបុគ្គលិកសង្គមទៅជួយដល់សាលារៀន។

ការផ្តល់អាហារូបករណ៍ និងការការពារសង្គម

រាជរដ្ឋាភិបាល និងក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ត្រូវផ្តល់អាហារូបករណ៍សម្រាប់ការចំណាយក្នុងការរស់នៅ និងការសិក្សាដល់សិស្សដែលជួបការលំបាក និងភ្ជាប់ឪពុកម្តាយរបស់ពួកគេទៅនឹងការគាំទ្រសង្គម (ការផ្ទេរសាច់ប្រាក់) សកម្មភាពរកប្រាក់ចំណូល និងការទទួលបានការងារ។

ការធានាឱ្យមានគណនេយ្យភាពរបស់គ្រូលើលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស

ការអនុវត្តគោលនយោបាយគួរតែធានាថា សាលារៀន និងគ្រូបង្រៀនមានទំនួលខុសត្រូវយ៉ាងសកម្មលើការរៀនសូត្ររបស់សិស្ស។ ការអនុវត្តសកម្មភាពគ្រប់គ្រងដោយផ្អែកលើសាលា អាចជាវិធីសាស្ត្រមួយក្នុងចំណោមវិធីសាស្ត្រនានា ដើម្បីពង្រឹងគណនេយ្យភាពរបស់គ្រូបង្រៀនលើការសិក្សារបស់សិស្ស។ សាលាគួរមានការគ្រប់គ្រងយ៉ាងតឹងរឹងលើការបំពេញការងារដែលភ្ជាប់ទៅនឹងការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀន ។

ការបង្កើតប្រព័ន្ធព្រមានជាមុនដើម្បីកំណត់ហានិភ័យនៃការបោះបង់ការសិក្សា

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា គួរពិរះកយន្តការល្អប្រសើរជាងមុន ដែលជំរុញឱ្យគ្រូបង្រៀន សាលា និងសហគមន៍មូលដ្ឋានធ្វើការរួមគ្នា ដើម្បីរកមើលសញ្ញាហានិភ័យនៃការបោះបង់ការសិក្សារបស់សិស្ស នៅក្នុងចំណោមសិស្សទាំងអស់ ហើយចាត់វិធានការឱ្យបានទាន់ពេលវេលា។ កញ្ចប់ឧបករណ៍ទប់ស្កាត់ការបោះបង់ការសិក្សា គួរត្រូវបានបង្កើត និងដាក់ឱ្យប្រើប្រាស់។ ការប្រើប្រាស់បច្ចេកវិទ្យាដើម្បីតាមដានសិស្សដែលអាចបោះបង់ការសិក្សា គឺជាជម្រើសមួយផ្សេងទៀត។ ហេតុមកដល់ពេលនេះ ប្រព័ន្ធព័ត៌មានសាលា (SIS) ត្រូវបានអនុវត្តនៅក្នុងសាលាមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិចំនួន ២៨៥ សាលា ហើយប្រព័ន្ធតាមដានសាលារៀនត្រូវបានអនុវត្តសាកល្បងក្នុងសាលារៀនមួយចំនួន។ ប្រព័ន្ធទាំងនេះរក្សាទុក និងតាមដានទិន្នន័យរបស់សិស្សទាំងអស់ និងធ្វើវិមជ្ឈការព័ត៌មានលម្អិតអំពីការងារដល់គ្រូបង្រៀនទាំងអស់តាមរយៈApp/Web។ ទិន្នន័យនៅក្នុង ប្រព័ន្ធទាំងនេះអនុញ្ញាតឱ្យគ្រូគ្រប់គ្រងបន្ទប់រៀន និងអ្នកគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាលគ្រប់គ្រងសាលារបស់ខ្លួន។ ឪពុកម្តាយក៏អាចងាយស្រួលក្នុងការប្រាស្រ័យទាក់ទង និងតាមដានសកម្មភាពរៀនសូត្ររបស់ពួកគេ ក្នុងពេលវេលាជាក់ស្តែង តាមរយៈកម្មវិធី SIS Mobile ។ របាយការណ៍ដែលមានចំណុចព័ត៌មានជាង ៦០ ប្រភេទដែលអនុលោមតាមបទប្បញ្ញត្តិរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ត្រូវបានរៀបចំឡើងដើម្បីគាំទ្រដល់សាលារៀន។ ចំណុចព័ត៌មានទាំងនេះមានមុខងារជាច្រើនទៀតដែល SIS អាចគាំទ្រសាលារៀន រួមទាំងមានទិន្នន័យពេលវេលាជាក់ស្តែងអំពីអត្រាបោះបង់ការសិក្សា អត្រារៀនត្រួតថ្នាក់ និងកង្វះគ្រូបង្រៀន។ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាគួរពង្រីកការដាក់ឱ្យប្រើប្រាស់ SIS នៅក្នុងសាលាបឋមសិក្សា និងសាលាមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ឬយ៉ាងហោចណាស់នៅក្នុងសាលារៀនដែលងាយរងគ្រោះនឹងអត្រាបោះបង់ការសិក្សាខ្ពស់។

ការធានាលើការជ្រើសរើសបុគ្គលិក និងការដាក់ពង្រាយគ្រូបង្រៀនឱ្យមានប្រសិទ្ធភាព

ក្នុងរយៈពេលវែង ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា គួរមានគោលនយោបាយ និងយុទ្ធសាស្ត្រជ្រើសរើសបុគ្គលិកកាន់តែប្រសើរឡើង ដើម្បីជ្រើសរើសគ្រូបង្រៀនដែលមានសមត្ថភាព និងមានការប្តេជ្ញាចិត្តខ្ពស់។ គោលនយោបាយអភិវឌ្ឍន៍គ្រូបង្រៀនត្រូវពិនិត្យ និងកែលម្អ ដើម្បីឱ្យគ្រូបង្រៀនដែលមានសមត្ថភាពត្រូវបានដាក់ឱ្យបម្រើការងារ នៅតំបន់ជួបការលំបាក និងដាច់ស្រយាល។

ឯកសារយោង

Adam, S., Adom, D., & Bediako, A. B. (2016). The major factors that influence basic school dropout in rural Ghana: The Case of Asunafo South District in the Brong Ahafo Region of Ghana [កត្តាសំខាន់ៗដែលជះឥទ្ធិពលលើការបោះបង់ការសិក្សាកម្រិតមូលដ្ឋាននៅតំបន់ជនបទប្រទេសហ្គាណា។ ករណីសិក្សានៅស្រុក Asunafo South District ក្នុងតំបន់ the Brong Ahafo Region ប្រទេសហ្គាណា]. *Journal of Education and Practice, 7*(28), 1–8 https://search.proquest.com/docview/1871574449?accountid=13042

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout [ចាប់ពីថ្នាក់ទី១ទៅ : មូលដ្ឋានដំបូង នៃការបោះបង់ការសិក្សានៅមធ្យមសិក្សា]. *Sociology of Education, 70*(2) 87–107

Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). *The importance of being there: A report on absenteeism in the nation's public schools [សារៈសំខាន់នៃការមានវត្តមាននៅទីនោះ។ របាយការណ៍ស្តីពីអវត្តមាននៅក្នុងសាលារដ្ឋ។].* Johns Hopkins Univesrity School of Education, Everyone Graduates Center, Get Schooled, pp. 1–46.

Benveniste, L., Marshall, J., & Caridad Araujo, M. (2008). *Teaching in Cambodia [ការអប់រំនៅប្រទេសកម្ពុជា].* World Bank.

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

Bridgeland, J. M., Dilulio Jr, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts [ការរាតត្បាតស្ងៀមស្ងាត់។ ទស្សនៈរបស់សិស្សបោះបង់ការសិក្សា].* Civic Enterprises.

Brown, P. H., & Park, A. (2002). Education and poverty in rural China [ការអប់រំ និងភាពក្រីក្រនៅប្រទេសចិន]. *Economics of Education Review, 21*(6), 523–541

Campbell, J. R., & Uto, Y. (1994). Educated fathers and mothers have differential effects on overseas Japanese boys' and 'girls' math achievement [ឪពុកម្តាយដែលមានការអប់រំមានឥទ្ធិពលលើលទ្ធផលសិក្សារបស់កូនប្រុសនិងកូនស្រីជប៉ុន]. *International Journal of Educational Research, 21*(7), 697–704.

Chugh, S. (2011). *Dropout in secondary education: A study of children living in slums of Delhi [ការបោះបង់ការសិក្សានៅមធ្យមសិក្សា : ការសិក្សាអំពីកុមាររស់នៅតំបន់គោកយ៉ាកនៅទីក្រុងដេលី].* National University of Educational Planning and Administration New Delhi.

Department of Policy. (2019). *The Study on the Low Completion Rate in Primary and Lower Secondary Education [ការសិក្សាអំពីអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាទាបនៅបឋមសិក្សា និងមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ].* Cambodia Department of Policy.

Filmer, D. (2000). *The structure of social disparities in education: Gender and wealth [រចនាសម្ព័ន្ធនៃវិសមភាពសង្គមក្នុងវិស័យអប់រំ].* The World Bank.

Finn, J. D., Gerber, S. B., & Boyd, J. (2005). Small classes in the early grades, academic achievement, and graduating from high school [ថ្នាក់តូចនៅកម្រិតអប់រំកុមារតូច, លទ្ធផលសិក្សា ការបញ្ចប់ការសិក្សានៅកម្រិតវិទ្យាល័យ]. *Journal of Educational Psychology, 97*(2), 214.

Filmer, D. (2005). *Disability, poverty and schooling in developing countries: Results from eleven household surveys [ពិការភាព, ភាពក្រីក្រ, និងការអប់រំក្នុងប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍ : លទ្ធផលពីការអង្កេតគ្រួសារចំនួន១១].* World Bank.

Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus dropout of, high school [គំរូនៃការលើកទឹកចិត្តសិស្សក្នុងតំបន់ជនបទឱ្យបន្តការសិក្សា ឬបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតវិទ្យាល័យ]. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 347.

Ho, E. S. C. (2003). Students' self-esteem in an Asian educational system: contribution of parental involvement and parental investment [ការផ្តល់តម្លៃខ្លួនឯងរបស់សិស្សនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំនៅអាស៊ី : ការចូលរួមចំណែករបស់ឪពុកម្តាយ]. *School Community Journal*, 13(1), 65.

Hussain, A., Road, B., & Salfi, N. A. (2011). Causes of students' dropout at primary level in Pakistan: An empirical study [មូលហេតុនៃការបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតបឋមសិក្សានៅប្រទេសប៉ាគីស្ថាន : ការស្រាវជ្រាវប្រមូលទិន្នន័យបឋម]. *International Journal of Humanities and Social Science,* 1(12), 143–151.

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples [ដោះស្រាយកត្តានានាដែលធ្វើឱ្យសិស្សបោះបង់ការសិក្សា : ការវិភាគលើសំណាកគំរូសិស្សពីរក្រុមច្រើនឆ្នាំ]. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(6), 733–762. https://doi.org/10.1023/A:1022300826371

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development [ការសិក្សាច្រើនឆ្នាំលើទស្សនៈរបស់សិស្សវិទ្យាល័យស្តីពីការបោះបង់ការសិក្សា ដោយការពិនិត្យមើលកត្តាកំណត់នានាក្នុងតំបន់ដែលមានការអភិវឌ្ឍខុសៗគ្នា]. *Journal of school psychology*, 38(6), 525-549.

Keng, C. (2004). Household determinants of schooling progression among rural children in Cambodia [កត្តាកំណត់កម្រិតគ្រួសារស្តីពីវឌ្ឍនភាពសិក្សាក្នុងចំណោមសិស្សជនបទនៅកម្ពុជា]. *International Education Journal, 5*(4), 552-561.

Koepke, G., Kupczynski, L., & Holland, G. (2011). Instructional expenditures and dropout rates of special populations in Texas high schools [ចំណាយលើការបង្រៀន និងអត្រាបោះបង់ការសិក្សានៃសិស្សវិទ្យាល័យក្នុងនិគមជនពិសេសនៅរដ្ឋ Texas]. *US-China Education Review B*(6), 862–867.

Lamb, M. E. (Ed.). (2004). *The role of the father in child development [តួនាទីឪពុកក្នុងការអភិវឌ្ឍកូន].* John Wiley & Sons.

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

លទ្ធផលពីការចូលរួមរបស់ប្រទេសកម្ពុជាក្នុងកម្មវិធីអន្តរជាតិស្តីពីការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សសម្រាប់ប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍ]. Phnom Penh: Author.

MoEYS. (2019, June 7). *Education strategic plan 2019–2023 [ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ 2019-2023].* http://moeys.gov.kh/en/policies-and-strategies/education-strategic-plan-2019-2023/

MoEYS. (2022). *Mid-term review report in 2021 of the Education Strategic Plan 2019–2023 and projection to 2025*. MoEYS [របាយការណ៍ពិនិត្យឡើងវិញពាក់កណ្តាលអាណត្តិឆ្នាំ2021 ស្តីពីការអនុវត្តផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ2019-2023 និងការធ្វើចំណោលដល់ឆ្នាំ2025]. Phnom Penh: Author.

Nguon, S. (2012). Parental involvement and students' achievement in Cambodia: Focusing on parental resourcing of public schooling [ការចូលរួមរបស់ឪពុកម្តាយនិងលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សនៅកម្ពុជា : ពិនិត្យមើលធនធានឪពុកម្តាយក្នុងសាលារដ្ឋ]. *International Journal of Educational Research, 53*, 213–224.

No, F., & Hirakawa, Y. (2012). Identifying causes of dropout through longitudinal quantitative analysis in rural Cambodian basic schools [កត់សម្គាល់មើលមូលហេតុនៃការបោះបង់ការសិក្សាតាមរយៈការវិភាគទិន្នន័យច្រើនឆ្នាំបែបបរិមាណ ក្នុងចំណោមសិស្សកម្រិតមូលដ្ឋាននៅកម្ពុជា]. *Journal of International Development and Cooperation, 19*(1), 2539. http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/en/00033828

No, F., Sam, C., & Hirakawa, Y. (2012). Revisiting primary school dropout in rural Cambodia [ការពិនិត្យមើលឡើងវិញលើការបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតបឋមសិក្សានៅកម្ពុជា]. *Asia Pacific Education Review, 13*(4), 573–581. https://doi.org/10.1007/s12564-012- 9220-2

No, F., Taniguchi, K., & Hirakawa, Y. (2016). School dropout at the basic education level in rural Cambodia: Identifying its causes through longitudinal survival analysis [ការបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតអប់រំមូលដ្ឋានក្នុងចំណោមសិស្សនៅជនបទនៅកម្ពុជា : កត់សម្គាល់មូលហេតុតាមរយៈការវិភាគទិន្នន័យច្រើនឆ្នាំដើម្បីតាមដានអត្រាគង់វង្ស]. *International Journal of Educational Development, 49*, 215–224.

Nolan, J. R., Cole, T., Wroughton, J., Clayton-Code, K. P., & Riffe, H. A. (2013). Assessment of risk factors for truancy of children in grades K-12 using survival analysis [ការវាយតម្លៃកត្តាហានិភ័យនៃការគេចសាលារបស់សិស្សក្នុងកម្រិត K-12 ដោយការវិភាគអត្រាគង់វង្ស]. *Journal of At-Risk Issues, 17*(2), 23–30.

Obilor, E. I. (2019). *Influence of teaching effectiveness on students' learning outcome [ឥទ្ធិពលនៃប្រសិទ្ធភាពនៃការបង្រៀនលើលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស].* Science Education Research.

Open University Institute. (2007). *Monitoring school dropout [ការតាមដានការបោះបង់ការសិក្សា].* Author.

Petrick Jr, D. L. (2014). School dropouts: Poverty and consequences for society [ការបោះបង់ការសិក្សា : ភាពក្រីក្រ និងផលវិបាកសម្រាប់សង្គម]. *Insights to a Changing World Journal, 2014*(4).

PETS. (2004). *Public Expenditure Tracking Survey in Education 2004 [ការតាមដានការចំណាយសាធារណៈលើវិស័យអប់រំឆ្នាំ2004].* Cambodia Development Resource Institute (CDRI), World Bank. https://doi.org/10.48529/en69-rq80

Pov, S. (2019). *Factors influencing dropout at lower secondary schools in rural Cambodia [កត្តាជះឥទ្ធិពលលើការបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិនៅកម្ពុជា].* (Masters Thesis). Available from ResearchGate.

Quinn, J. (2013). *Dropout and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups [ការបោះបង់ការសិក្សា និងការបញ្ចប់ការសិក្សានៅកម្រិតឧត្តមសិក្សាក្នុងចំណោមសិស្សនៅអឺរ៉ុបពីក្រុមដែលមានអ្នកតំណាងពុំគ្រប់គ្រាន់].* Retrieved from https://nesetweb.eu/en/resources/library/drop-out-and-completion-in-higher-education-in-europe-among-students-from-under-represented-groups/.

Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school [ឥទ្ធិពលគ្រួសារលើឥរិយាបថបោះបង់ការសិក្សានៅវិទ្យាល័យមួយក្នុងរដ្ឋ California]. *Sociology of Education, School Community Journal, 9*(2), 81–100.

Stearns, E., Moller, S., Blau, J., & Potochnick, S. (2007). Staying back and dropping out: The relationship between grade retention and school dropout [នៅរៀន ឬបោះបង់ : ទំនាក់ទំនងរវាងការរៀនត្រួតថ្នាក់ និងការបោះបង់ការសិក្សា]. *Sociology of Education, 80*(3), 210–240.

Stopbullying.gov. (2022, June 30). https://www.stopbullying.gov/bullying/what-is-bullying [តើការគំរាមកំហែងគឺជាអ្វី?]

Tam, V. C., & Chan, R. M. (2009). Parental involvement in primary children's homework in Hong Kong [ការចូលរួមរបស់ឪពុកម្តាយក្នុងកិច្ចការផ្ទះរបស់សិស្សកម្រិតបឋមសិក្សានៅហុងកុង]. *The School Community Journal*, 19(2), 81–100.

Tas, A., Selvitopu, A., Bora, V., & Demirkaya, Y. (2013). Reasons for dropout for vocational high school students [ហេតុផលនៃការបោះបង់ការសិក្សានៃសិស្សបណ្តុះបណ្តាលវិជ្ជាជីវៈ]. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(3), 1561–1565.

Tett, L. (2004). Parents and school communities in Japan and Scotland: Contrasts in policy and practice in primary schools [ឪពុកម្តាយ និងសហគមន៍សាលារៀននៅប្រទេសជប៉ុន និងស្កុតឡែន : ភាពផ្ទុយគ្នានៃគោលនយោបាយ និងការអនុវត្តនៅកម្រិតបឋមសិក្សា]. *International Journal of Lifelong Education, 23*(3), 259-273.

The ASEAN Post. (2019, Feb. 3). *Children and social media [កុមារនិងបណ្តាញសង្គម].* https://theaseanpost.com/article/children-and-social-media

Traag, T., & van der Velden, R. K. W. (2008). *Early school-leaving in the Netherlands: The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education [ការឆាប់បោះបង់ការសិក្សានៅប្រទេសហូឡង់ : តួនាទីសិស្ស គ្រួសារ និងកត្តាសាលារៀននៃការឆាប់បោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ].* ROA Research Memorandum 003.

UNESCO. (2019). *Behind the number. Ending school violence and bullying [នៅខាងក្រោយតួលេខ : បញ្ចប់អំពើហិង្សា និងការគំរាមកំហែង].* UNESCO.

UNESCO. (2022, July 29). *School climate [បរិយាកាសសាលារៀន].* https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/school-climate/

UNICEF. (2020). *Why are boys leaving lower secondary school early in Cambodia? [ហេតុអ្វីក្មេងប្រុសឆាប់បោះបង់ការសិក្សានៅកម្ពុជា]* Research Report: Cambodia.

UNICEF. (2018). *Child Protection and Education: Need for the children and adolescent of Phnom Penh's urban poor communities [ការការពារកុមារ និងការអប់រំ : តម្រូវការរបស់កុមារ និងមនុស្សជំទង់នៅសហគមន៍ក្រីក្រនៅទីក្រុងភ្នំពេញ].* Phnom Penh, Cambodia.

Williams, T., Long, M., Carpenter, P. and Hayden M. (1993). *Year 12 in the 1980s [ឆ្នាំទី១២ ក្នុងទសវត្សរ៍1980].* Canberra: Australian Government Publishing Service.

KIX EAP Learning Cycle Case Study, March 2023

GPE KIX EAP HUB
KNOWLEDGE INNOVATION EXCHANGE

20, Rue Rothschild I P.O. Box 1672
1211 Geneva 1, Switzerland
+41 (0) 22 908 45 47
norrag.kix@graduatenstitute.ch

@KIXEAP

norrag.network

norrag.org/kix-eap

gpekix.org/regional-hub/kix-eap