វិទ្យាស្ថានបណ្តុះបណ្តាល និង
ស្រាវជ្រាវដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍កម្ពុជា

ការអប់រំ
នៅកម្ពុជាឆ្នាំ២០១៥
ការងារ និងការផ្តល់សិទ្ធិអំណាច

អ្នកកែសម្រួល ឃៀង-សុធី ស្រ៊ីនីវាសា-ម៉ាឌួ ឆែម-រិទ្ធី

ការអប់រំ
នៅកម្ពុជាឆ្នាំ២០១៥
ការងារ និងការផ្តល់សិទ្ធិអំណាច

អ្នកកែសម្រួល

ឃៀង-សុធី ស្រ៊ីនីវាសា-ម៉ាឌូ ឆែម-រិទ្ធី

វិទ្យាស្ថានបណ្តុះបណ្តាល និង ស្រាវជ្រាវដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍កម្ពុជា

ភ្នំពេញ ខែមិថុនា ឆ្នាំ២០១៥

© **រក្សាសិទ្ធិឆ្នាំ២០១៥ វិទ្យាស្ថានបណ្តុះបណ្តាល និង ស្រាវជ្រាវដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍កម្ពុជា**

រក្សាសិទ្ធិគ្រប់យ៉ាង - គ្មានផ្នែកណាមួយនៃឯកសារនេះ ត្រូវបានចម្លងទុក ឬផ្សព្វផ្សាយតាមទម្រង់ និងតាមមធ្យោបាយផ្សេងៗដូចជាអេឡិចត្រូនិក យន្តកម្ម ថតចម្លង...។ល។ដោយគ្មានការអនុញ្ញាតជាលាយល័ក្ខណ៍អក្សរពីវិទ្យាស្ថានបណ្តុះបណ្តាល និង ស្រាវជ្រាវដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍កម្ពុជាឡើយ។

ISBN-10: 9789995–052–99-7

ការដកស្រង់៖
យៀង-សុធី ស្រីនីវាសា-ម៉ាឌួ ឆែម-រិទ្ធី, អ្នកកែសម្រួល. ២០១៥. *ការអប់រំនៅកម្ពុជាឆ្នាំ២០១៥: ការងារ និងការផ្តល់សិទ្ធិអំណាច.* ភ្នំពេញ: វបសអ/CDRI.

រចនាក្របមុខដោយ៖ ឆែម-រិទ្ធី យៀង-សុធី និង អ៊ុំ-ចាន់ថា
រូបភាពក្របខាងមុខដោយ៖ ឆែម-រិទ្ធី
"*ចំណេះដឹងតាមប្រព័ន្ធកុំព្យូទ័រជួយបំភ្លឺ បញ្ញាញាណនិស្សិត*"

អ្នកគ្រប់គ្រងការបោះពុម្ពផ្សាយ៖ យូ-សិទ្ធីរិទ្ធ
បកប្រែ និងរចនាដោយ៖ ខេង-សេង និង ម៉េន-ច័ន្ទធីតា
បោះពុម្ពដោយ៖ GIGB (Green Investment Green Business) Printing House

វិទ្យាស្ថានបណ្តុះបណ្តាល និង ស្រាវជ្រាវដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍កម្ពុជា

☞ អគារលេខ ៥៦ ផ្លូវលេខ ៣១៥

✉ ប្រអប់សំបុត្រលេខ ៦២២ ភ្នំពេញ កម្ពុជា

☎ ទូរស័ព្ទ៖ (៨៥៥២៣) ៨៨១៣៨៤, ៨៨១៧០១, ៨៨១៩១៦, ៨៨៣៦០៣

🖷 ទូរសារ៖ (៨៥៥២៣) ៨៨០៧៣៤

អ៊ីមែល៖ cdri@cdri.org.kh
គេហទំព័រ៖ www.cdri.org.kh

មាតិកា

បញ្ជីអក្សរកាត់ vii
អារម្ភកថា ix
សេចក្ដីថ្លែងអំណរគុណ xi
១. ហេតុអ្វីត្រូវផ្ដោតការប្រឹងប្រែងលើការអប់រំនៅកម្ពុជា ហើយហេតុអ្វីត្រូវប្រឹងនៅពេលនេះ ? 1
២. កង្វះខាតជំនាញនៅកម្ពុជា៖ ទិដ្ឋភាពទូទៅ 6
៣. ការសម្រេចគោលដៅដ៏ខ្ពស់តាមរយៈការអប់រំកម្រិតឧត្ដម 14
៣.១. ការអប់រំកម្រិតឧត្ដមសិក្សា: និន្នាការ បញ្ហាចោទ និងជម្រើសគោលនយោបាយ 16
៣.២. ការពង្រឹងសេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជា: តួនាទីនៃការធានាគុណភាពការអប់រំកម្រិតឧត្ដមសិក្សា 21
៣.៣. ការប្រែក្លាយស្ថាប័នអប់រំឧត្ដមសិក្សានៅកម្ពុជា ទៅជាសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន 29
៣.៤. ឧបករណ៍ចល័តៈ ឧបករណ៍ជំនួយបន្ថែមដល់ការអប់រំកម្រិតឧត្ដមសិក្សានៅកម្ពុជាដោយឆ្លង តាមវេទិកាបណ្ដុះបណ្ដាលបើកទូលាយក្នុងអ៊ិនធឺណិត 38
៤. ការរៀបចំ និងពង្រីក ការអប់រំនិងបណ្ដុះបណ្ដាលបច្ចេកទេសនិងវិជ្ជាជីវៈ នៅកម្ពុជា 49
៥. ការពង្រឹងការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សា 62
៦. ដោះស្រាយតម្រូវការរៀនសូត្រជាមូលដ្ឋាន តាមរយៈការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សា 72
៧. សាលាមត្តេយ្យ និងការវិវត្តន៍របស់កុមារ 82
៨. ការអប់រំដើម្បីផ្ដល់សិទ្ធិអំណាច៖ ការគួបផ្សំផ្នែកផ្សេងៗជាមួយគ្នា 94

បញ្ជីតារាង និងរូបភាព

តារាង ៤.១៖ ការយល់ខុសអំពី TVET 52
តារាង ៤.២៖ ជម្រើសជាយុទ្ធសាស្ត្រដើម្បីលើកម្ពស់ TVET 54
តារាង ៤.៣៖ បញ្ហាប្រឈមសំខាន់ៗ ជម្រើសគោលនយោបាយ និងអនុសាសន៍ 57

តារាង ៥.១៖ អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនសុទ្ធនៅមធ្យមសិក្សាក្នុងបណ្តាប្រទេសអាស៊ាន 65
តារាង ៥.២៖ អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនដុលនៅមធ្យមសិក្សានៅកម្ពុជា គិតតាមតំបន់ 66
តារាង ៥.៣៖ អត្រាបោះបង់ការសិក្សារបស់សិស្សមធ្យមសិក្សា តាមតំបន់ 66
តារាង ៥.៤៖ ការបែងចែកពេលវេលាសម្រាប់មុខវិជ្ជានីមួយៗ ពីថ្នាក់ទី៧ ដល់ ទី៩ 68
តារាង ៥.៥៖ ការបង្រៀនជំនាញដល់គ្រូមធ្យមសិក្សា 68
តារាង ៥.៦៖ សមាភាគគ្រូ-សិស្ស សម្រាប់ការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សានៅតាមប្រទេសអាស៊ាន 69

តារាង ៦.១៖ លទ្ធផលការវាយតម្លៃស្តង់ដារថ្នាក់ជាតិសម្រាប់ថ្នាក់ទី៦ នៅឆ្នាំ២០០៧ (% ចម្លើយត្រឹមត្រូវ) 74

តារាង ៦.២៖ ចំនួនម៉ោងសិក្សាបែងចែកតាមមុខវិជ្ជានីមួយៗ ក្នុងកម្មវិធីសិក្សាកម្រិតបឋម នៅកម្ពុជា 76

រូបភាព ៥.១៖ មូលហេតុរបស់ស្ត្រី និងបុរស ក្នុងការមិនចូលរៀនមធ្យមសិក្សា 67

រូបភាព ៦.១៖ អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនសុទ្ធ និងអត្រាបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតបឋមសិក្សា ឆ្នាំ២០១៣/១៤ និងអត្រាឆ្លងកម្រិតឆ្នាំ២០១២/១៣ 73
រូបភាព ៦.២៖ លទ្ធផលការវាយតម្លៃស្តង់ដារថ្នាក់ជាតិសម្រាប់ថ្នាក់ទី៣ នៅឆ្នាំ២០០៩ មានបែងចែកតាមភេទ និងតំបន់ 74
រូបភាព ៦.៣៖ ចំនួនសាលាបឋមសិក្សាសាធារណៈ និងកុមារក្នុងអាយុសិក្សា ឆ្នាំ២០១៣/១៤ តាមខេត្ត 75
រូបភាព ៦.៤៖ អនុបាតសិស្ស-គ្រូថ្នាក់បឋមសិក្សា ក្នុងតំបន់អាស៊ាន 77
រូបភាព ៦.៥៖ កម្រិតអប់រំគ្រូថ្នាក់បឋមសិក្សា ឆ្នាំ២០១៣/១៤ 77
រូបភាព ៦.៦៖ ចំណាយរបស់រដ្ឋាភិបាលទៅលើសិស្សបឋមសិក្សាម្នាក់ៗ គិតជា % នៃ ផសស ក្នុងមនុស្សម្នាក់ ក្នុងអាស៊ាន (ស្ថិតិចុងក្រោយនេះ) 79
រូបភាព ៦.៧៖ សិស្សបឋមសិក្សាទៅចូលរៀននៅសាលាឯកជន គិតតាមឆ្នាំ 79

បញ្ជីអក្សរកាត់

ACC	គណៈកម្មាធិការទទួលស្គាល់គុណភាពអប់រំនៅកម្ពុជា (Accreditation Committee of Cambodia)
AEC	សហគមន៍សេដ្ឋកិច្ចអាស៊ាន (ASEAN Economic Community)
ASCC	សហគមន៍សង្គម-វប្បធម៌អាស៊ាន (ASEAN Socio-Cultural Community)
AUN	បណ្ដាញសាកលវិទ្យាល័យអាស៊ាន (ASEAN University Network)
CDRI	វិទ្យាស្ថានបណ្ដុះបណ្ដាល និងស្រាវជ្រាវដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍កម្ពុជា (Cambodia Development Resource Institute)
DHE	នាយកដ្ឋានឧត្តមសិក្សា (Department of High Education)
ECCD	ការគាំពារ និងអភិវឌ្ឍន៍កុមារតូច (Early Child Care and Development)
ECD	ការអភិវឌ្ឍកុមារតូច (Early Child Development)
ECE	ការអប់រំកុមារតូច (Early Child Education)
ESP	ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ (Education Strategic Plan)
HEI	គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា (Higher Education Institute)
ICT	បច្ចេកវិទ្យាព័ត៌មាន និងទូរគមនាគមន៍ (Information and Communications Technology)
ILO	អង្គការពលកម្មអន្តរជាតិ (International Labour Organization)
LLSP	កម្មវិធីបំណិនជីវិតក្នុងមូលដ្ឋាន (Local Life Skill Programme)
MOEYS	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា (Ministry of Education, Youth and Sport)
MOOC	វគ្គបណ្ដុះបណ្ដាលបើកទូលាយតាមអ៊ិនធឺណិត (Massive Open Online Course)
NC	កម្មវិធីសិក្សាថ្នាក់ជាតិ (National Curriculum)
NEA	ទីភ្នាក់ងារជាតិមុខរបរ និងការងារ (National Employment Agency)
NGOs	អង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល (Non-governmental Organisation)
QA	ការធានាគុណភាព (Quality Assurance)
R&D	ការស្រាវជ្រាវ និងការអភិវឌ្ឍ (Research and Development)
RUPP	សាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ (Royal University of Phnom Penh)
TQM	ការគ្រប់គ្រងគុណភាពសរុប (Total Quality Management)
TVET	ការអប់រំ និងបណ្ដុះបណ្ដាលបច្ចេកទេស និងវិជ្ជាជីវៈ (Technical and Vocational Education and Training)
UNESCO	អង្គការវប្បធម៌ វិទ្យាសាស្ត្រ និងអប់រំ អង្គការសហប្រជាជាតិ (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNICEF	មូលនិធិកុមារ អង្គការសហប្រជាជាតិ (United Nation Children's Fund)

បញ្ជីឈ្មោះអ្នកនិពន្ធ

បណ្ឌិត ឆែម រិទ្ធី	នាយកប្រតិបត្តិ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI exd@cdri.org.kh
ធុំ ធាវី	អ្នកស្រាវជ្រាវ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI theavy@cdri.org.kh
ឌី សំសុីដេត	នាយកកម្មវិធីឯងអប់រំក្រោយឧត្តមសិក្សា នៃសាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ, dsamsideth@yahoo.com
បណ្ឌិត Kathryn Hibbert	សាស្ត្រាចារ្យរង, មហាវិទ្យាល័យអប់រំ និង ឱសថសាស្ត្រ នៃសាលា Schulich និង ទន្តពេទ្យ, សាកលវិទ្យាល័យ Western, ប្រទេសកាណាដា, khibber2@uwo.ca
បណ្ឌិត ឃៀង សុធី	អ្នកស្រាវជ្រាវ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI sothykhieng@cdri.org.kh
លន់ ពេជ្រតារា	ជាអ្នកស្រាវជ្រាវ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI dara@cdri.org.kh
នូ កែវសុទ្ធា	ជាអ្នកស្រាវជ្រាវ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI sothea@cdri.org.kh
បណ្ឌិត រស់ សុវាចា	អ្នកស្រាវជ្រាវឯករាជ្យ ខាងផ្នែកឧត្តមសិក្សា soveacha2002@yahoo.com
សំ ច័ន្ទភិរុណ	Doctoral Researcher, VU សាកលវិទ្យាល័យ Amsterdam, ប្រទេសហុល្លង់ sphirun@yahoo.com
បណ្ឌិត Jan Taylor	ឯកទេសស្រាវជ្រាវ និងទំនាក់ទំនង, ភ្នំពេញ jan.taylor.cambodia@gmail.com
វ៉ា វ៉ាន់ដា	អ្នកស្រាវជ្រាវ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI vanda@cdri.org.kh

អារម្ភកថា

តើប្រជាជនកម្ពុជាចង់បានអនាគតបែបណាសម្រាប់កូនចៅ សង្គម និងប្រទេសជាតិ? តើពួកគេអាចជឿនលឿនទៅមុខយ៉ាងណាបាន ទាំងខាងផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច និងការកសាងអត្តសញ្ញាណជាតិដ៏រឹងមាំ ដែលអាចឲ្យពួកគេងើបផុតពីស្រមោលអតីតកាលដ៏ឈឺចាប់ និងប្រេះឆា ដោយមានក្តីសង្ឃឹមជាថ្មី និងភាពក្លៀវក្លាឡើងវិញ? តើយើងធ្វើដូចម្តេចដើម្បីប្រមូលផ្តុំនូវធាតុផ្សំផ្សេងៗសម្រាប់ការកសាងសង្គម ដោយផ្អែកលើការស្រាវជ្រាវពីប្រទេសដទៃទៀត និងការថែរក្សាគុណតម្លៃស្នូលរបស់កម្ពុជា? ក្នុងឯកសារនេះ យើងពិនិត្យលើសំណួរទាំងនេះ និងសំណួរដទៃទៀត ដោយព្យាយាមអភិវឌ្ឍយុវជនឲ្យមានសក្តានុពលពេញលេញ និងសម្រេចគោលដៅប្រកបដោយមហិច្ឆតាខ្ពស់នៃការរីកលូតលាស់សេដ្ឋកិច្ចសង្គមកិច្ចពិតៗ។

ការកែលំអប្រព័ន្ធអប់រំ ជាបញ្ហាដ៏សំខាន់បំផុតមួយដែលកម្ពុជាកំពុងប្រឈមមុខ។ ដោយពិនិត្យឃើញការប្តេជ្ញាចិត្តរបស់ថ្នាក់ដឹកនាំវិស័យអប់រំ និងកំណែទម្រង់ដ៏ជ្រាលជ្រៅក្នុងវិស័យអប់រំនោះ វិទ្យាស្ថានបណ្តុះបណ្តាល និងស្រាវជ្រាវដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍កម្ពុជា (CDRI) ក៏បានផ្តួចផ្តើមអនុវត្តគម្រោងស្រាវជ្រាវចម្បងមួយ ដើម្បីពិនិត្យពីបញ្ហាចោទនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំនៅកម្ពុជា ដោយផ្តោតសំខាន់លើការអភិវឌ្ឍជំនាញ។ ក្នុងឋានៈជានាយកប្រតិបត្តិថ្មីនៃវិទ្យាស្ថាន CDRI ខ្ញុំមានសេចក្តីសោមនស្សរីករាយ និងមានភ័ព្វល្អណាស់ ដោយបានចូលរួមបម្រើការនៅវិទ្យាស្ថាន ចំពេលគម្រោងដ៏សំខាន់នេះទើបចាប់ដំណើរការ។ នេះជាការជួបជួនដ៏ប្រសើរ ឬក៏ជាវាសនាល្អ ព្រោះកាលពី ២០ឆ្នាំមុន ដោយសារមានចំណាប់អារម្មណ៍ និងការដក់ចិត្តផ្ទាល់ខ្លួន ខ្ញុំបានសរសេរនិក្ខេបបទថ្នាក់បណ្ឌិតមួយមានចំណងជើងថា "សាកលវិទ្យាល័យ និងមូលធនមនុស្ស តាមទស្សនៈអាស៊ាន៖ ករណីប្រទេសកម្ពុជា"។ ខ្ញុំក៏បានបង្រៀននៅសាកលវិទ្យាល័យជាតិនៃប្រទេសសិង្ហបុរី (National University of Singapore) រយៈពេល៥ឆ្នាំ ដែលនៅទីនោះខ្ញុំបានដើរតួនាទីដ៏សំខាន់ជួយញុំាងឲ្យកំណែទម្រង់ដ៏ចម្បងមួយ ក្នុងការអប់រំផ្នែកវេជ្ជសាស្ត្រទទួលបានជោគជ័យ។ សម្រាប់ជនជាតិកម្ពុជាម្នាក់ ដែលរស់នៅឯបរទេសអស់រយៈពេល៤០ឆ្នាំដូចជារូបខ្ញុំ គំនិតផ្តួចផ្តើមរបស់ CDRI ដ៏មានអត្ថន័យចំពោះសង្គម និងចំពេលវេលានេះ គឺជាបេសកកម្មដ៏ល្អបំផុតមួយដែលខ្ញុំអាចស្រមៃឃើញ។

គោលដៅដ៏សំខាន់នៃគម្រោងនេះ គឺការបង្កើតឯកសារមួយលើប្រធានបទ "ការពង្រឹងវិស័យអប់រំ ដើម្បីផ្តល់ការងារ និងសិទ្ធិអំណាច"។ ឯកសារបោះពុម្ពផ្សាយដ៏សំខាន់របស់ CDRI ដែលធ្វើឡើងមួយឆ្នាំម្តងនេះ បានផ្តល់រូបភាពច្បាស់លាស់មួយនៃស្ថានភាពវិស័យអប់រំនៅកម្ពុជា។ ឯកសារនេះផ្តោតលើប្រធានបទសំខាន់ៗជាច្រើន៖ ការដោះស្រាយបញ្ហាកង្វះជំនាញ, ការឈានទៅសម្រេចគោលដៅខ្ពស់ តាមរយៈការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា, ការរៀបចំ និងពង្រីកការអប់រំ និងបណ្តុះបណ្តាលបច្ចេកទេស និងវិជ្ជាជីវៈ, ការពង្រឹងការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សា, ការដោះស្រាយតម្រូវការរៀនសូត្រជាមូលដ្ឋាន តាមរយៈការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សា និងការរៀនសូត្រមួយជីវិតតាមរយៈសាលាមត្តេយ្យ និងការរីកលូតលាស់របស់កុមារតាំងពីក្មេងខ្ចី។ ឯកសារបោះពុម្ពផ្សាយនេះបានរៀបចំឡើងដោយទទួលបាន ការចាប់អារម្មណ៍ពីសំណាក់អ្នកកសាងគោលនយោបាយលំដាប់ខ្ពស់ៗ ជាពិសេស ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍នាបច្ចុប្បន្ន និងទៅអនាគត។

គម្រោងស្រាវជ្រាវនេះ ជាលទ្ធផលនៃការពិគ្រោះយោបល់ និងកិច្ចសហការជាមួយស្ថាប័ននីតិប្បញ្ញត្តិ និងនីតិប្រតិបត្តិថ្នាក់ជាតិ, ស្ថាប័នអប់រំ, ដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ និងវិស័យឯកជន ដែលបានផ្តល់នូវកន្លែងរក្សាទុកជំនាញ ចំណេះដឹង និងបទពិសោធន៍ជាច្រើន។ អ្នកនិពន្ធអត្ថបទនីមួយៗ បានប្រើប្រភពទិន្នន័យបឋម និងទិន្នន័យប្រភពទី២ ផ្សេងៗ ដើម្បីបញ្ជាក់លើអំណះអំណាងរបស់ខ្លួន។ ឯកសារមានអ្នកនិពន្ធច្រើននាក់បែបនេះ នាំឲ្យមានទស្សនៈចម្រុះ ក៏ដូចជា ការយល់ឃើញ និងការបកស្រាយខុសៗគ្នា ដូចយើងអាចរំពឹងឃើញបាននៅក្នុងសហគមន៍ស្រាវជ្រាវមួយ។ ទោះយ៉ាងណាក្តី ការយល់ឃើញ និងការបកស្រាយខុសៗគ្នានេះ អាចជាធនធានដ៏មានតម្លៃ ជួយឲ្យមានសេចក្តីសន្និដ្ឋានដ៏រឹងមាំនៅចុងបញ្ចប់។

ការស្រាវជ្រាវ និងការវិភាគរបស់យើងបានបង្ហាញនូវ ចន្លោះខ្វះខាតជាច្រើនក្នុងការស្រាវជ្រាវ និងការប្រទាំងប្រទើសគ្នាបន្តិចបន្តួចនៅក្នុងទិន្នន័យ។ គម្រោងជាមូលដ្ឋាននេះ ជួយឲ្យយើងអាចផ្តល់អាទិភាព និងអនុវត្តការសិក្សាបន្ថែមទៀតដើម្បីពង្រឹង និងបញ្ជាក់ពីភាពត្រឹមត្រូវនៃទិន្នន័យរបស់យើង, សាកសួរសំណួរស្រាវជ្រាវល្អៗ និង បង្កើតចំណេះដឹងថ្មីៗនិងច្រើនប្រភេទទៀត ដើម្បីជំរុញ និងផ្តល់ព័ត៌មានដល់ការកសាងគោលនយោបាយ និងការអនុវត្តជាក់ស្តែង ហើយនាំឲ្យមានការកែលំអលទ្ធផលអប់រំសម្រាប់គ្រប់គ្នា។

ប្រព័ន្ធអប់រំរឹងមាំតែឯកឯង មិនគ្រប់គ្រាន់ទេសម្រាប់ការកសាងប្រទេសជាតិឲ្យរុងរឿង និងរួបរួមគ្នាល្អដែលឆ្លុះបញ្ចាំងពីតម្លៃផ្សេងៗនៃវប្បធម៌របស់សង្គម។ ការប្តេជ្ញាចិត្តរបស់យើងក្នុងនាមជាស្ថាប័នស្រាវជ្រាវ និងអភិវឌ្ឍន៍ រួមមាន សកម្មភាពទាំងឡាយដែលជួយជំរុញកិច្ចសន្ទនារួមគ្នាដើម្បីកំណត់នូវចក្ខុវិស័យ និងគិតគូរពីជំហានបន្ទាប់របស់យើង។ ការប្រែប្រួលក្នុងសង្គម និងសេដ្ឋកិច្ច តម្រូវឲ្យយើងធ្វើការងារដោយរួមសហការគ្នា ដើម្បីជួយដល់ការបង្កើតគោលនយោបាយដ៏រឹងមាំ ដែលអាចក្លាយជាឆ្អឹងខ្នងនៃដំណើរការរីកចម្រើនក្នុងប្រព័ន្ធសង្គម ហើយអនុញ្ញាតឲ្យយើងឆ្លើយតបបានល្អទៅនឹងតម្រូវការនៃការប្រែប្រួលក្នុងសេដ្ឋកិច្ច និងទៅតាមបែបបទមួយសំដៅកសាងសង្គមឲ្យរុងរឿង។ នៅពេលគិតគូរពីការអប់រំអ្នកជំនាន់ក្រោយ យើងត្រូវផ្តោតលើទាំងផ្នែកគុណភាព និងភាពពាក់ព័ន្ធល្អ ហើយត្រូវរក្សាជំហរបើកចំហដល់គំនិតបែបថ្មី។ យើងសង្ឃឹមថា ការធ្វើវិនិយោគទៅលើកំណែទម្រង់អប់រំជាលក្ខណៈប្រព័ន្ធ និងប្រកបដោយគុណភាព នឹងផ្តល់នូវជាតុផ្សំមានស្ថិរភាពល្អ សម្រាប់ការសម្រេចគោលដៅរយៈពេលវែងរបស់យើង។ យើងជាប្រជាជាតិមួយកំពុងវិវត្តទៅមុខ។ គោលនយោបាយ និងការស្រាវជ្រាវដ៏ត្រឹមត្រូវ នឹងជួយយើងក្នុងការកំណត់ គន្លងដ៏រុងរឿងសម្រាប់អនាគតប្រទេសកម្ពុជា។

បណ្ឌិត ឆែម រិទ្ធី
នាយកប្រតិបត្តិ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI

សេចក្តីថ្លែងអំណរគុណ

គម្រោងនេះ ជាលទ្ធផលនៃកិច្ចសហការរវាងអ្នកនិពន្ធជាច្រើនរូប រួមមាន អ្នកស្រាវជ្រាវនៅវិទ្យាស្ថាន CDRI និងអ្នកស្រាវជ្រាវមកពីខាងក្រៅ។ CDRI សូមអបអរសាទរចំពោះកិច្ចប្រឹងប្រែងប្រកបដោយគុណភាពខ្ពស់របស់សមាជិកគ្រប់គ្នាក្នុងគម្រោង។

វិទ្យាស្ថាន CDRI សូមអរគុណជាពិសេសដល់បណ្ឌិត Srinivasa Madhur ប្រធានផ្នែកស្រាវជ្រាវ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI ចំពោះការបំពេញតួនាទីសួលជំរុញគំនិតផ្តួចផ្តើមស្រាវជ្រាវផ្នែកអប់រំនេះឡើង និងបណ្ឌិត ឃៀង សុធី អ្នកស្រាវជ្រាវនៅ CDRI ចំពោះការសម្របសម្រួលអនុវត្តគម្រោងនេះ។អ្នកទាំងពីរបានបំពេញការងារយ៉ាងល្អក្នុងការគ្រប់គ្រងនិងរួមគ្នាកែសម្រួលឯកសារ។ គម្រោងនេះ ក៏ទទួលបានជំនួយគាំទ្រដ៏មានតម្លៃដល់ការស្រាវជ្រាវពី កញ្ញា ផុំ ធារី អ្នកស្រាវជ្រាវ កញ្ញា តឹក មុយទៀង ជំនួយការផ្នែកស្រាវជ្រាវ និង លោក ជួង ចន្ថា អ្នកស្រាវជ្រាវ នៅ CDRI។

យើងខ្ញុំក៏សូមថ្លែងអំណរគុណយ៉ាងជ្រាលជ្រៅដល់លោក ជួង ចន្ថា អ្នកស្រាវជ្រាវ និងលោក ជាសឹង តារាឫទ្ធិ ជាអ្នកស្ម័គ្រចិត្ត ចំពោះការជួយកែសម្រួលអត្ថបទ, លោក ខេង សេង អ្នកបកប្រែ លោក អ៊ុំ ចាន់ថា មន្ត្រីផ្នែកផលិតកម្ម និង លោក យូ សិទ្ធីរិទ្ធ អ្នកគ្រប់គ្រងផ្នែកបោះពុម្ពផ្សាយ ចំពោះការសម្របសម្រួលជាទូទៅលើផលិតកម្ម និងការបោះពុម្ពផ្សាយឯកសារនេះ។

យើងខ្ញុំសូមអរគុណជាអនេកប្បការ ដល់អ្នកជួយពិនិត្យខ្លឹមសារនៅខាងក្រៅវិទ្យាស្ថានជាច្រើនរូប។ បណ្ឌិត Kathryn Hibbert សាស្ត្រាចារ្យរងនៅមហាវិទ្យាល័យអប់រំ និង Schulich School of Medicine and Dentistry នៃសាកលវិទ្យាល័យ Western University ដែលបានរួមចំណែកយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការចងក្រងឯកសារនេះ ដោយបានផ្តល់មតិជាច្រើនដល់ក្រុមស្រាវជ្រាវនៅក្នុងដំណើរការចងក្រងអត្ថបទ និងជួយស្វែងរកអ្នកពិនិត្យខ្លឹមសារនៅអន្តរជាតិ។ យើងសូមអរគុណផងដែរដល់អ្នកពិនិត្យខ្លឹមសារជាច្រើនរូបទៀត ដែលបានចែករំលែកយ៉ាងសប្បុរសនូវចំណេះដឹងជំនាញ និងពេលវេលាដ៏មានតម្លៃ។

- **បណ្ឌិត Amanda Benjamin** សាស្ត្រាចារ្យរងនៃមហាវិទ្យាល័យអប់រំ នៃសាកលវិទ្យាល័យ New Brunswick ប្រទេសកាណាដា

- **បណ្ឌិត Penelope Engel-Hills** សាស្ត្រាចារ្យ និងមហាវិទ្យាធិការរង នៃមហាវិទ្យាល័យ Health and Wellness Sciences នៃសាកលវិទ្យាល័យ Cape Peninsula University of Technology ប្រទេសអាហ្វ្រិកខាងត្បូង

- **បណ្ឌិត ណូ ហ្វាតា** សមាជិកលេខាធិការដ្ឋាននៃក្រុមប្រឹក្សាស្រាវជ្រាវផ្នែកអប់រំ នៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា

- **លោក Yijuan Ge** និស្សិតថ្នាក់បណ្ឌិតនៅមហាវិទ្យាល័យអប់រំ នៃសាកលវិទ្យាល័យ Western University ប្រទេសកាណាដា

- **បណ្ឌិត Luigi Iannacci** សាស្ត្រាចារ្យរង នៃមហាវិទ្យាល័យអប់រំ នៃសាកលវិទ្យាល័យ Trent University, Otonabee College, Symons Campus ប្រទេសកាណាដា
- **បណ្ឌិត Sharon Rich** សាកលវិទ្យាធិការរងនៃសាកលវិទ្យាល័យ Academic at Nipissing University ប្រទេសកាណាដា
- **បណ្ឌិត រស់ សុវាចា** អ្នកស្រាវជ្រាវឯករាជ្យខាងផ្នែកឧត្តមសិក្សា។

យើងខ្ញុំ សូមអរគុណជាពន្លឹក ដល់ការផ្តល់ជំនួយផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុពីសំណាក់ ទីភ្នាក់ងារសហប្រតិបត្តិការអភិវឌ្ឍន៍អន្តរជាតិស៊ុយអែត (Sida) និងដៃគូដទៃទៀត សម្រាប់ឯកសារបោះពុម្ពផ្សាយនេះ និងការស្រាវជ្រាវរយៈពេលវែងខាងផ្នែកអប់រំរបស់ CDRI។

១
ហេតុអ្វីត្រូវផ្ដោតការប្រឹងប្រែងលើការអប់រំ នៅកម្ពុជា ហើយហេតុអ្វីត្រូវប្រឹងនៅពេលនេះ?

១.១ សាវតា

កម្ពុជាសម្រេចបានកំណើនខ្លាំងក្លាក្នុង ២ទសវត្សរ៍កន្លងមក ហើយបច្ចុប្បន្នកំពុងជិតឡើងឋានៈជាប្រទេសមានប្រាក់ចំណូលមធ្យមកម្រិតទាប ដោយមានចំណូលក្នុងមនុស្សម្នាក់ ប្រហែល ១០០០ដុល្លារ។ នេះជាលទ្ធផលយ៉ាងឆ្នើមដែលប្រទេសជិតខាងដូចជា វៀតណាមសម្រេចបានក្នុងឆ្នាំ២០១០ និង ឡាវក្នុងឆ្នាំ ២០១១ (CDRI 2013; Madhur and Menon 2014)។ ដោយផ្អែកលើជោគជ័យនេះ រដ្ឋាភិបាលមានបំណង ជំរុញឲ្យកម្ពុជាឡើងឋានៈជាប្រទេសមានប្រាក់ចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់ក្នុងឆ្នាំ២០៣០ (ដោយមានចំណូលក្នុងមនុស្សម្នាក់ប្រហែល ៤០០០ដុល្លារ ដូចគ្នានឹង ប្រទេសថៃក្នុងឆ្នាំ២០១០ និង ឥណ្ឌូនេស៊ីក្នុងឆ្នាំ២០១៣) និងឡើងឋានៈជាប្រទេសមានចំណូលខ្ពស់ (ដោយមានចំណូលក្នុងមនុស្សម្នាក់ប្រហែល ១២.០០០ដុល្លារ) ក្នុងឆ្នាំ២០៥០ (RGC 2014)។

នៅពេលកម្ពុជាកំពុងឆ្លងកាត់ដំណាក់កាលមានប្រាក់ចំណូលមធ្យមនេះ មានកត្តាជាច្រើនអាចរារាំងដល់កំណើន និងការអភិវឌ្ឍ។ មានការមូលមតិជាទូទៅក្នុងចំណោមអ្នកកសាងគោលនយោបាយ វិស័យឯកជន អ្នកជំនាញខាងអភិវឌ្ឍន៍ និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ (ទ្វេភាគី និងពហុភាគី) នៅកម្ពុជាថា កង្វះជំនាញដែលកំពុងលេចឡើង គឺជាកត្តាសំខាន់មួយ។ ធនធានមនុស្សមានជំនាញ ទាំងសម្រាប់ឧស្សាហកម្មប្រើប្រាស់ច្រើននូវជំនាញកម្រិតទាបទៅមធ្យម កំពុងខ្វះខាតកាន់តែខ្លាំងឡើងហើយ។ ម្យ៉ាងទៀត គម្លាតរវាងធនធានមនុស្សមានជំនាញដែលឧស្សាហកម្ម និងពាណិជ្ជកម្មត្រូវការ ហើយនឹងអ្វីដែលស្ថាប័នអប់រំ (ទាំងផ្នែកសិក្សាស្រាវជ្រាវ និងការបណ្ដុះបណ្ដាលវិជ្ជាជីវៈ) កំពុងផលិតចេញ វាកាន់តែរីកធំទៅៗសឹងតែរៀងរាល់ឆ្នាំ (Madhur 2014)។ កម្ពុជានឹងត្រូវពិនិត្យដោះស្រាយបញ្ហាកំណើនកង្វះជំនាញនេះ ប្រសិនបើចង់សម្រេចឲ្យបានតាមចក្ខុវិស័យរបស់ខ្លួន ក្លាយជាប្រទេសមានចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់ក្នុងពីរទសវត្សរ៍ខាងមុខ និងបន្តឈានឡើងទៀតនៅក្នុងដំណើរការអភិវឌ្ឍន៍នេះ។

ចំណុចគួរចាប់អារម្មណ៍គឺ កង្វះជំនាញកំពុងលេចឡើងក្នុងវិស័យឧស្សាហកម្ម និងវិស័យសេវាកម្ម ទោះបីកម្ពុជាកំពុងមានអតិរេក កម្លាំងពលកម្មមានការអប់រំមិនគ្រប់គ្រាន់នៅតាមជនបទ យុវជនមានការអប់រំ ប៉ុន្តែមិនមានការងារធ្វើ ហើយនិងយុវជនគ្មានការងារធ្វើពេញលេញនៅតាមទីក្រុង។ ប្រព័ន្ធអប់រំអន់ខ្សោយអាចជាកត្តាដែលពន្យល់ពីលក្ខណៈពិបាកយល់នៃការកើតមានព្រមគ្នានូវអតិរេកកម្លាំងពលកម្ម ហើយនិងកង្វះសមត្ថភាពជំនាញ (Madhur 2014)។ ប្រសិនបើកម្ពុជាមិនអាចដោះស្រាយបាននូវបញ្ហានានា ដែលរាំងស្ទះដល់ការអភិវឌ្ឍប្រព័ន្ធអប់រំដ៏រឹងមាំនោះទេ កម្ពុជាអាចជាប់ផុងនៅក្នុងស្ថានភាពមានចំណូលកម្រិតមធ្យម តែមានកំណើនយឺតនេះ។

Srinivasa MADHUR នាយកផ្នែកស្រាវជ្រាវ និង បណ្ឌិត ឆែម រិទ្ធី នាយកប្រតិបត្តិ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI។

បទពិសោធន៍សកលបង្ហាញថា សម្រាប់រយៈពេលវែង ការអប់រំជាកត្តាកំណត់ផង និងជាធាតុផ្សំផងនៃ ការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកិច្ច និងជាអ្វីដែលពេលនេះគេហៅថា ការអភិវឌ្ឍមនុស្ស។ ពិតហើយ សង្គមមានការអប់រំល្អ (គួបផ្សំទាំងសុខភាពមាំទាំរបស់មនុស្សផង) វាផ្តល់ឲ្យប្រទេសនូវ កម្លាំងពលកម្មមានផលិតភាព និងមានជំនាញ ដែលញ៉ាំងឲ្យសេដ្ឋកិច្ចមានកំណើនខ្លាំង និងយូរអង្វែង។ ក្នុងពេលជាមួយគ្នា លទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំមានគុណភាពល្អ និងការទាញផលបានពីការអប់រំ ជាពិសេសក្នុងចំណោមយុវជនដែលជាមូលដ្ឋានគ្រឹះ នៃកំណើន និងការអភិវឌ្ឍនាពេលអនាគត វាក៏ជាគោលដៅកំពូលមួយដែរ។ ការអប់រំមិនត្រឹមតែរួមចំណែកដល់កំណើនប្រាក់ចំណូល និងជួយស្រោចស្រង់មនុស្សចេញពីភាពក្រីក្រប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែក៏ជួយឲ្យពួកគេចេះទាញយកប្រយោជន៍ពីឱកាសល្អក្នុងសេដ្ឋកិច្ច សង្គម និងនយោបាយ, ឲ្យម្នាក់ៗចេះគ្រប់គ្រងលើវាសនារបស់ខ្លួន ហើយបានសប្បាយរីករាយច្រើនឡើងនៅក្នុងជីវិតរស់នៅ។

កំណែទម្រង់ប្រព័ន្ធអប់រំដែលទើបនឹងលូតលាស់ឡើងរបស់កម្ពុជានេះ វាសំខាន់បំផុត ព្រោះជួយឲ្យប្រទេសកម្ពុជា អាចឡើងឋានៈក្នុងចំណាត់ថ្នាក់កម្រិតប្រាក់ចំណូលផង កាត់បន្ថយភាពក្រីក្រផង និងផ្តល់សិទ្ធិអំណាចដល់ប្រជាជនរបស់ខ្លួនផង ដើម្បីពួកគេអាចរួមចំណែក និងទទួលបានផលប្រយោជន៍ពីកំណើនសេដ្ឋកិច្ច ការរីកចម្រើនក្នុងសង្គម និងការអភិវឌ្ឍរបបប្រជាធិបតេយ្យនៅកម្ពុជា។ តាមនេះ ការពិនិត្យយ៉ាងម៉ត់ចត់លើ ប្រព័ន្ធអប់រំនៅកម្ពុជា និងការកំណត់នូវប្រភេទនៃកំណែទម្រង់ការអប់រំ ដែលអ្នកកសាងគោលនយោបាយត្រូវប្រឹងអនុវត្តក្នុងប៉ុន្មានឆ្នាំ និងប៉ុន្មានទសវត្សរ៍ខាងមុខនេះ វាសំខាន់បំផុត។ ការសិក្សានេះជាការព្យាយាមឈានមួយជំហានតូចទៅមុខ ឆ្ពោះទៅកាន់គោលដៅនេះ។

១.២ ការសិក្សា និងគោលបំណង

ការសិក្សានេះសំដៅពិនិត្យជាទូទៅពីនិន្នាការកន្លងមក និងបញ្ហាគោលនយោបាយកំពុងផុសឡើងក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំទាំងមូល ដែលមានតាំងពី ការគាំពារនិងអភិវឌ្ឍន៍កុមារតូច (EDC) និងការអប់រំនៅ សាលាមតេយ្យ បឋមសិក្សា មធ្យមសិក្សា រហូតដល់ ឧត្តមសិក្សា និង ការអប់រំនិងបណ្តុះបណ្តាលបច្ចេកទេសនិងវិជ្ជាជីវៈ (TVET)។ ការសិក្សានេះមិនមែនដើម្បីកំណត់ចេញនូវដំណោះស្រាយផ្នែកគោលនយោបាយអប់រំដ៏ជាក់លាក់នោះទេ ប៉ុន្តែដើម្បីបំផុសឲ្យឃើញបញ្ហាធំៗមួយចំនួនដែលសង្គមជាទូទៅ និងអ្នកបង្កើតគោលនយោបាយ ជាពិសេសអាចត្រូវប្រឈមមុខ និងស្វែងរកដំណោះស្រាយអនុវត្តបានជាក់ស្តែងនៅថ្ងៃអនាគត។ ការសិក្សានេះ នឹងផ្តោតលើការបំផុសសំណួរជាប់ពាក់ព័ន្ធផ្សេងៗ ជាជាងលើការផ្តល់ចម្លើយចំពោះសំណួរនីមួយៗ។ ដូច្នេះការសិក្សានេះរំពឹងថា អាចរួមចំណែកដល់ការពិភាក្សា និងជជែកវែកញែកជាលក្ខណៈស្ថាបនា អំពីកំណែទម្រង់វិស័យអប់រំនៅកម្ពុជា។ តាមនេះ ការសិក្សានឹងជួយបំផុសនូវបញ្ហាផ្សេងៗដែលគួរពិនិត្យវិភាគឲ្យបានកាន់តែស៊ីជម្រៅ ក្នុងការស្រាវជ្រាវបន្ថែមនៅពេលខាងមុខ។

នៅជំពូកបន្ទាប់ (ជំពូក២) មានបង្ហាញពីទិដ្ឋភាពទូទៅនៃបញ្ហាកង្វះជំនាញកំពុងលេចឡើងនៅកម្ពុជា។ ជំពូកតៗមកទៀតពិនិត្យពី និន្នាការកន្លងមក និងបញ្ហាកំពុងលេចឡើងក្នុងផ្នែកទាំង ៦ នៃប្រព័ន្ធអប់រំកម្ពុជា គឺមាន ឧត្តមសិក្សា (ជំពូក ៣), ការអប់រំនិងបណ្តុះបណ្តាលបច្ចេកទេសនិងវិជ្ជាជីវៈ (TVET) (ជំពូក ៤), មធ្យមសិក្សា (ជំពូក ៥), បឋមសិក្សា (ជំពូក ៦), និងការ

គាំពារនិងអភិវឌ្ឍន៍កុមារតូច (EDC) និងថ្នាក់មតេយ្យ (ជំពូក ៧)។ ជំពូក ៨ ធ្វើការសន្និដ្ឋាន ដោយបូកសរុបនូវបញ្ហាសំខាន់ៗនៅក្នុងផ្នែកផ្សេងៗនៃប្រព័ន្ធអប់រំ ហើយផ្តុំវាទៅជាសំណួរធំៗ ដែលត្រូវលើកមកពិភាក្សា និងជជែកវែកញែកឲ្យកាន់តែស៊ីជម្រៅ ដើម្បីស្វែងរកដំណោះស្រាយ គោលនយោបាយដែលអាចអនុវត្តបាន។

១.៣ វិធីសាស្ត្រ ប្រភពទិន្នន័យ និងព័ត៌មាន

ការសិក្សានេះមានប្រើវិធីសាស្ត្រជាច្រើនចម្រុះគ្នា។ ទី១ ការសិក្សានេះបានលើកយក ឯកសារដែលមានស្រាប់ស្តីពី ប្រព័ន្ធអប់រំ និងការអភិវឌ្ឍជំនាញនៅកម្ពុជា មកធ្វើជាចំណុច ចាប់ផ្តើម ហើយបន្តការងារពីនោះទៀត។ ទី២ ការសិក្សាបានប្រើប្រាស់ទិន្នន័យ និងព័ត៌មានដែល មានស្រាប់ ទាំងបែបបរិមាណ និងបែបគុណភាព បានពីប្រភពក្នុងស្រុក និងក្រៅស្រុក។ ទី៣ ការសិក្សាបានបូកបញ្ចូលនូវសារសំខាន់ៗបានពី សន្និសីទចក្ខុវិស័យប្រទេសកម្ពុជា នៅខែកុម្ភៈ ២០១៤ លើប្រធានបទ "ការផ្តល់ជំនាញនៅកម្ពុជា៖ ការអភិវឌ្ឍធនធានមនុស្ស និងការអប់រំ ដើម្បីបង្កើនភាពប្រកួតប្រជែង និងភាពច្នៃប្រឌិតរបស់កម្ពុជា" និង វេទិកាស្រាវជ្រាវអភិវឌ្ឍន៍ នៅខែកញ្ញា ២០១៤ ស្តីពី "ការរៀបចំការអប់រំឲ្យបានត្រឹមត្រូវទៅតាមតម្រូវការកំពុងផ្លាស់ប្តូរ នៃទីផ្សារការងារនៅកម្ពុជា៖ កំណែទម្រង់ និងអាទិភាពគោលនយោបាយអាទិភាព" (CDRI 2014; Madhur 2015)។ អ្នកសម្របសម្រួល និងវាគ្មិន នៅក្នុងព្រឹត្តិការណ៍ទាំងពីរនេះជាតំណាង យកមកពី ក្រសួងមន្ទីររដ្ឋ សាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ (RUPP) វិស័យឯកជន និងស្ថាប័ន ពហុភាគី ជាដើម។ ទី៤ ការសិក្សាព្យាយាមបកស្រាយបញ្ហាសំខាន់ៗជាក្តីបារម្ភរបស់រដ្ឋាភិបាល ដូចមានចែងក្នុង ផែនការអភិវឌ្ឍន៍យុទ្ធសាស្ត្រជាតិឆ្នាំ២០០១៤-១៨ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ វិស័យអប់រំឆ្នាំ២០១៤-១៨។ កិច្ចប្រឹងប្រែងប្រមូលព័ត៌មានទាំងនេះមានបំពេញបន្ថែមដោយការ ពិគ្រោះយោបល់ និងការធ្វើសម្ភាសន៍ពាក់កណ្តាលរៀបរយ ជាមួយអ្នកតំណាងមកពីក្រសួង មន្ទីររដ្ឋ ដៃគូអភិវឌ្ឍន៍, ស្ថាប័នអប់រំ វិស័យឯកជន និងអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល ក៏ដូចជា សិស្ស និងឪពុកម្តាយសិស្ស។ សរុបមក មានការពិគ្រោះយោបល់ និងសម្ភាសន៍ជាមួយអ្នកផ្តល់ព័ត៌មាន សំខាន់ៗប្រហែល ១០០នាក់ ក្នុងអំឡុងពេលពីខែមិថុនា ដល់ សីហា ២០១៤។ ក្នុងចំណោមអ្នក ឆ្លើយសម្ភាសន៍ មានប្រមាណមួយភាគបីមកពីស្ថាប័នអប់រំ (ទាំងរដ្ឋ និងឯកជន) ហើយក្រៅពីនោះ ជាតំណាងក្នុងចំនួនប្រហាក់ប្រហែលគ្នានៃ ៥ផ្នែកទៀត គឺ ក្រសួងមន្ទីររដ្ឋ វិស័យឯកជន ដៃគូ អភិវឌ្ឍន៍ NGOs សិស្ស និងឪពុកម្តាយសិស្ស។

១.៤ ចំណុចខ្វះខាត និងដែនកំណត់

CDRI កំពុងចាប់អនុវត្ត *កម្មវិធីស្រាវជ្រាវ និងកិច្ចពិភាក្សាផ្នែកគោលនយោបាយ* មានរយៈ ពេលច្រើនឆ្នាំ ស្តីពី *កំណែទម្រង់វិស័យអប់រំនៅកម្ពុជា* ហើយការសិក្សានេះ គឺជាសេចក្តីផ្តើម។ កម្មវិធីនេះគ្រោងដំណើរការរហូតដល់ឆ្នាំ២០១៨ ដោយមានគោលដៅពីរ គឺការបង្កើតផលិតផល ការស្រាវជ្រាវរឹងមាំ និងជាប់ទាក់ទិនល្អផ្នែកគោលនយោបាយ ដើម្បីរួមចំណែក ជំរុញកំណែទម្រង់ វិស័យអប់រំដោយមានភស្តុតាងច្បាស់លាស់។ ហេតុដូច្នេះ ការសិក្សានេះអាច ចាត់ទុកជា *"ការរៀន សូត្រតាមការអនុវត្ត"* ដែលជាចំណែកមួយនៃកម្មវិធីស្រាវជ្រាវដ៏ធំទូលាយ និងយូរឆ្នាំរបស់ CDRI។

ក្នុងលក្ខណៈជាការសិក្សាស្រាវជ្រាវដំបូងគេនោះ ជំពូកនានាគួរចាត់ទុកជា ឯកសារមួយកម្រង ជាជាងធាតុផ្សំជាប់ទាក់ទងគ្នាយ៉ាងរលូននៅក្នុងឯកសារមួយ។ ការសិក្សានីមួយៗគ្របដណ្ដប់លើបញ្ហាធំទូលាយមួយ ដែលរួមមាន ការចុះឈ្មោះចូលរៀន និងលទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំ (បរិមាណការអប់រំ), គុណភាពការអប់រំ, ការផ្ដល់ថវិកាដល់វិស័យអប់រំ, សមាសភាពរដ្ឋ-ឯកជនរួមគ្នា, និង រដ្ឋបាល និងក្របខ័ណ្ឌស្ថាប័ន។ ទោះជាដូច្នេះក្ដី ក៏គួរគូសរំលេចតាំងដំបូងនូវចំណុចខ្វះខាតខ្លះៗ។

ទី១ ពុំមានកិច្ចប្រឹងប្រែងខ្លាំងក្លាណាស់ណាទេ ដើម្បីញ៉ាំងឲ្យប្រភពទិន្នន័យមានភាពរលូនគ្នាល្អរវាងជំពូកនានាដែលមានអ្នកនិពន្ធខុសៗគ្នា។ ទី២ ក្នុងបញ្ហាធំៗទាំង៥ ដូចបានរៀបរាប់នៅខាងលើ អ្នកនិពន្ធជំពូកនីមួយៗអាចបត់បែនបានច្រើន និងមានលទ្ធភាពធំទូលាយក្នុងការជ្រើសរើសបញ្ហាដែលត្រូវសិក្សាស្រាវជ្រាវ ដោយមិនចាំបាច់មានទម្រង់ឯកភាពគ្នារវាងជំពូកនានាទេ។ ទី៣ វិធីលើកយកបញ្ហាគោលនយោបាយមកពិនិត្យពិភាក្សា អាចប្រែប្រួលខុសគ្នារវាងជំពូកទាំងឡាយ។ ជាលទ្ធផល ជំពូកខ្លះបានលើកមកពិនិត្យនូវផលពាក់ព័ន្ធផ្នែកគោលនយោបាយដ៏ជាក់លាក់ ជំពូកខ្លះទៀតពិភាក្សាលើបញ្ហាទូទៅមួយចំនួន ហើយខ្លះទៀតផ្ដោតជាសំខាន់ទៅលើនិន្នាការកន្លងមក និងស្ថានភាពបច្ចុប្បន្ន ដោយមិនសូវបានយកចិត្តទុកដាក់លើបញ្ហាគោលនយោបាយទេ។ ទី៤ ជំពូកស្ដីពី ឧត្តមសិក្សា (ជំពូក ៣) ដែលរួមមាន អនុជំពូកដល់ទៅ ៤ តាក់តែងឡើងដោយអ្នកនិពន្ធខុសៗគ្នានោះ អាចមានលក្ខណៈមិនស៊ីគ្នាជាងគេនៅក្នុងប្រធានបទដែលបានសិក្សា និងបញ្ហាគោលនយោបាយដែលបានបំផុសឡើង។ លក្ខណៈខុសប្លែកគ្នាច្រើនរវាងអនុជំពូកនានា មានន័យថា ជំពូក៣ អាចមានភាពរលូនតិចជាងគេនៅក្នុងសៀវភៅនេះ។

សរុបមក បញ្ហាសំខាន់ៗជាច្រើនដែលនៅចោទលើឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា វាស្រដៀងគ្នានឹងលទ្ធផលរកឃើញក្នុងការសិក្សារបស់Chhem (1997,ix) កាលពីជាងមួយទសវត្សរ៍កន្លះមកហើយ៖

> ...[ឧត្តមសិក្សា] មានលក្ខណៈសម្រាប់អ្នកមានឋានៈខ្ពស់... មានការគ្រប់គ្រងបែបប្រមូលផ្ដុំ... មានភាពពាក់ព័ន្ធតិចតួច និង ...មានលទ្ធផលមិនគ្រប់គ្រាន់ទេ...។ ពិនិត្យតាមស្ថានភាពបច្ចុប្បន្ន និងបរិយាកាសថ្មីនៅក្នុងនយោបាយសេដ្ឋកិច្ច និងប្រទេសជាតិនោះ ឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជានឹងត្រូវប្រឈមនឹងបញ្ហាលំបាកៗនៅពេលខាងមុខ។ វិស័យអប់រំក៏ត្រូវមានការថ្លឹងថ្លែងល្អរវាង តម្រូវការសង្គម និងសមត្ថភាពរបស់វា ក្នុងការសម្របខ្លួនទៅនឹងការផ្លាស់ប្ដូរ ដោយធ្វើការអភិវឌ្ឍធនធានមនុស្ស និងផ្ដល់ការអប់រំដ៏ល្អដល់ពួកនិស្សិតដែលបានរៀនចប់ ...

សព្វថ្ងៃ ប្រព័ន្ធឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា នៅមានឧបសគ្គដូចគ្នានេះជាច្រើនរាំងស្ទះនៅឡើយ។

បញ្ជីឯកសារយោង

CDRI, Cambodia Development Resource Institute. 2013. *Cambodia's Development Dynamics: Past Performance and Emerging Priorities*. Phnom Penh: CDRI.

CDRI. 2014. "Human Resource Development and Education for a Competitive and Creative Cambodia." Cambodia Outlook Brief No.2. Phnom Penh: CDRI.

Chhem Rethy Kieth. 1997. *University and Human Capital in the ASEAN Perspective.* Bell and Howel Information Company, Ann Arbor.

Madhur, Srinivasa. 2014. *Cambodia's Skill Gap: An Anatomy of Issues and Policy Options.* Working Paper Series No. 98. Phnom Penh: CDRI.

Madhur, Srinivasa. 2015. "2014 Annual Symposium: Reflections on Priorities for Development Policy Research in Cambodia." Development Research Forum Synthesis Report No.9. Phnom Penh: CDRI.

Madhur, Srinvasa, and Jayant Menon. 2014. "Growth, Development and Inclusion in the Greater Mekong Subregion: An Assessment." In *Inclusive Development In the Greater Mekong Subregion: An Assessment*. Phnom Penh: CDRI.

RGC, Royal Government of Cambodia. 2014. *National Strategic Development Plan 2014-2018*. Phnom Penh: Cambodia.

២
កង្វះខាតជំនាញនៅកម្ពុជា៖ ទិដ្ឋភាពទូទៅ

២.១. ជំនាញ៖ គោលគំនិតពាក់ព័ន្ធច្រើនរូបភាព

តាមការគិតឃើញជាទូទៅ ជំនាញ គឺជាសមត្ថភាពធ្វើអ្វីមួយបានល្អ។ និយមន័យជាផ្លូវការភាគច្រើន ក៏យល់ស្របនឹងគំនិតខាងលើដែរ។ "ជំនាញ ជាសមត្ថភាពធ្វើសកម្មភាព" (Heckman and Mosso 2014: 6)។ ដូច្នេះ ជំនាញគឺជាគោលគំនិតពាក់ព័ន្ធច្រើនរូបភាព។ "ជំនាញ មានច្រើនប្រភេទ ហើយរួមបញ្ចូលទាំង ចំណេះដឹង បុគ្គលិកលក្ខណៈ កត្តាចំណូលចិត្ត និងសុខភាព" (Heckman and Moses 2014: 6)។

ជំនាញ ក៏មានបរិបទជាក់លាក់ដែរ។ ជំនាញដែលគេគិតថា មានប្រយោជន៍ខ្លាំងនៅក្នុងវិជ្ជាជីវៈណាមួយ ក៏អាចមិនបំពេញបានតាមស្តង់ដាអប្បបរមានៅក្នុងវិជ្ជាជីវៈមួយទៀតផង។ ទោះបីនៅក្នុងវិជ្ជាជីវៈដូចគ្នា ក៏ទំហំ និងប្រភេទជំនាញ ដែលប្រទេសមានប្រាក់ចំណូលទាប ឬសង្គមក្រីក្រត្រូវការ វាអាចខុសគ្នាពី ជំនាញដែលប្រទេសមានប្រាក់ចំណូលមធ្យម ឬប្រទេសអ្នកមានត្រូវការ។ ទោះបីនៅក្នុងប្រទេសតែមួយ ក៏ស្ថាប័នអប់រំ (ជាអ្នកផ្តល់ជំនាញផ្សេងៗដ៏សំខាន់មួយ) អាចពេញចិត្តនឹងជំនាញដែលពួកគេផ្តល់ឲ្យយុវជន ប៉ុន្តែនិយោជកដែលជាអ្នកជួលប្រើពលករ អាចមើលឃើញថា យុវជនទាំងនោះខ្វះខាតជំនាញដែលពួកគេស្វែងរកសម្រាប់កន្លែងការងារ ហើយនេះជាករណីការអប់រំវាដាច់គ្នាពីកន្លែងធ្វើការ ដែលគេបានដឹងជាទូទៅ។

ផ្អែកលើនិយមន័យជាមូលដ្ឋាននេះ ធនាគារពិភពលោកបានប្រើប្រាស់គោលគំនិតមានបីចំណុចនៃជំនាញ ដែលធំធេងជាងបញ្ហាគ្រាន់តែសម្រេចបានការអប់រំ ដើម្បីផ្តោតទៅលើទិដ្ឋភាពធនធានមនុស្សដ៏ធំទូលាយ (WB 2014: 8)។ ជំនាញរបស់បុគ្គល ឬពលករ ចែកចេញជា ៣ ផ្នែកធំៗ៖ ជំនាញគិត, ជំនាញផ្នែកសង្គម/អារម្មណ៍ ឬជំនាញទន់ ឬជំនាញផ្នែកអាកប្បកិរិយា, និងជំនាញបច្ចេកទេស។

និយមន័យជំនាញស្រដៀងគ្នាមួយទៀត ប្រើប្រាស់ដោយ បណ្តាញជាតិនៃសមាគមជំនួញ និងឧស្សាហកម្មនៃសហរដ្ឋអាមេរិក ដែលផ្តោតជាពិសេសលើភាពអាចបម្រើការងារបានរបស់យុវជន បានបែងចែកជំនាញជាបួនប្រភេទ៖ ជំនាញផ្ទាល់ខ្លួន ជំនាញរបស់មនុស្ស ចំណេះសម្រាប់អនុវត្ត និងជំនាញក្នុងកន្លែងធ្វើការ។

កំណើនចំនួនការងារទាក់ទងច្រើនវិស័យ ដែលគ្របដណ្តប់លើ សេដ្ឋកិច្ច ការសិក្សាពីជម្ងឺឆ្លង និងចិត្តវិទ្យា នាំឲ្យមានការសន្និដ្ឋានដ៏សំខាន់ថា៖ ជំនាញស្វែងយល់ និងជំនាញផ្នែកសង្គម-អារម្មណ៍ វាចាប់កកើតឡើងតាំងពីដំណាក់កាលដំបូងបំផុតក្នុងជីវិតមនុស្ស (Heckman and Moss 2014)។ ការស្រាវជ្រាវបានបង្ហាញពី លក្ខណៈសំខាន់បំផុតនៃការរីកលូតលាស់តាំងពីក្មេងខ្ចី ដើម្បី

ផុំ ធាវី អ្នកស្រាវជ្រាវ និង Srinivasa MADHUR នាយកផ្នែកស្រាវជ្រាវ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI ។

ឲ្យមនុស្សណាម្នាក់មានសមត្ថភាពខ្លាំងបំផុត។ សូម្បីតែ ជំនាញអាកប្បកិរិយា ក៏ចាប់ផ្តើមកកើតឡើងនៅក្នុងឆ្នាំដំបូងៗ ហើយបន្តរីកលូតលាស់រហូតដល់ពេលពេញវ័យ។

ជារឿយៗ បុគ្គលទទួលបានជំនាញបច្ចេកទេសនៅដំណាក់កាលក្រោយៗនៃជីវិតរស់ខ្លួន។ ជំនាញនេះ ភាគច្រើនទទួលបានតាមរយៈការអប់រំនៅសាកលវិទ្យាល័យ, ការអប់រំ និងបណ្តុះបណ្តាលបច្ចេកទេសនិងវិជ្ជាជីវៈ (TVET), ការរៀនសូត្រក្នុងពេលធ្វើការងារ, ទោះបីជំនាញបច្ចេកទេសជាមូលដ្ឋានខ្លះ គេរៀនវាបានក្នុងដំណាក់កាលដំបូងៗនៃការអប់រំក៏ដោយ។ ដំណើរការនៃការទទួលបានជំនាញបច្ចេកទេស ផ្អែកលើនិងមានទំនាក់ទំនងជាមួយ ដំណើរការនៃការទទួលបានច្រើនឡើងៗនូវជំនាញស្វែងយល់ និងជំនាញអាកប្បកិរិយា ដែលកើតមានឡើងតាំងពីមុននោះទៀត នៅក្នុងជីវិតមនុស្ស (WB 2013b: 17)។

ជាមួយនឹងការវិភាគពីការបង្កើត និងការអភិវឌ្ឍជំនាញ ជំពូកនេះបង្ហាញពីទិដ្ឋភាពទូទៅនៃបញ្ហាកង្វះជំនាញនៅកម្ពុជា។ អត្ថបទនេះវិភាគពីៈ បញ្ហាកង្វះជំនាញដែលនិយោជកជួបប្រទះក្នុងវិស័យឧស្សាហកម្ម និងសេវាកម្មមួយចំនួន, កង្វះជំនាញក្នុងផ្នែកទេសចរណ៍, ផលប៉ះពាល់នៃបញ្ហាកង្វះជំនាញទៅលើកំណើន និងការអភិវឌ្ឍប្រទេស, និង កង្វះជំនាញក្នុងបរិបទសកល។

២.២ បញ្ហាកង្វះជំនាញនៅកម្ពុជា

មានការមូលមតិកាន់តែច្រើនហើយថា ប្រទេសកម្ពុជាកំពុងជួបកំណើនគម្លាតរវាងជំនាញដែលឧស្សាហកម្ម និងជំនួញត្រូវការ ហើយនឹងជំនាញដែលយុវជនទទួលបានពីស្ថាប័នអប់រំមានទាំងគ្រឹះស្ថានសិក្សាស្រាវជ្រាវ និងវគ្គបណ្តុះបណ្តាលវិជ្ជាជីវៈផ្សេងៗ (CDRI 2013; 2014; Madhur 2014; World Bank 2010; 2012a) ។

ក្នុងអង្កេតនៅឆ្នាំ២០១១ លើនិយោជក ៧៨នាក់ ធ្វើឡើងដោយក្រុមហ៊ុន Human Resources Inc. (HRINC) គឺមាននិយោជក ៧៣% ប្រាប់ថា និស្សិតបញ្ចប់សាកលវិទ្យាល័យនៅកម្ពុជាគ្មានជំនាញត្រឹមត្រូវទេ។ មាននិយោជកជាង ៦២% និយាយថា សិស្សបានបញ្ចប់វគ្គបណ្តុះបណ្តាលជំនាញ ក៏គ្មានជំនាញត្រឹមត្រូវដែរ។ ម្យ៉ាងទៀត មាននិយោជកត្រឹមតែ ១២% ប៉ុណ្ណោះ ដែលប្រាប់ថា និស្សិតបញ្ចប់សាកលវិទ្យាល័យមានចំនួនមិនគ្រប់គ្រាន់ ហើយ ៣៨% ទៀតលើកថា និស្សិតបញ្ចប់ការបណ្តុះបណ្តាលជំនាញវិជ្ជាជីវៈ នៅមានចំនួនតិចពេក។ ដូច្នេះ និស្សិតបញ្ចប់សាកលវិទ្យាល័យដែលមានជំនាញមិនស៊ីគ្នានឹងតម្រូវការ ហាក់ដូចជាមានច្រើនជាងនិស្សិតបញ្ចប់វគ្គបណ្តុះបណ្តាលជំនាញវិជ្ជាជីវៈ។ ម្យ៉ាងទៀត មាននិយោជក ៣១% ប្រាប់ថា ពួកគេពិបាកធ្វើការបណ្តុះបណ្តាល ឬបង្កើនជំនាញដល់កម្លាំងពលកម្មបច្ចុប្បន្នរបស់ខ្លួន ហើយចំណុចនេះបង្ហាញថា កម្មវិធីបណ្តុះបណ្តាលសព្វថ្ងៃមានគុណភាពទាប ហើយពួកបុគ្គលិកនៅមានសមត្ថភាពជំនាញអន់ខ្សោយ (WB 2012a: 8)។ លទ្ធផលទាំងនេះបញ្ជាក់ច្បាស់ថា ប្រព័ន្ធអប់រំនៅកម្ពុជា មិនបានផ្តល់ជំនាញត្រឹមត្រូវដល់យុវជន ដើម្បីជួយឲ្យរកបានការងារធ្វើនោះទេ។ និស្សិតបញ្ចប់ការសិក្សា មិនត្រឹមតែមានជំនាញគុណភាពទាប ឬខុសតម្រូវការនោះទេ ប៉ុន្តែថែមទាំងខ្វះជំនាញមូលដ្ឋាន ដើម្បីអាចពង្រឹងបន្ថែមតាមការបណ្តុះបណ្តាលភ្ជាប់នឹងការងារទៀតផង។

ការសន្និដ្ឋានស្រដៀងគ្នានេះដែរ បានផុសចេញពីការធ្វើអង្កេតនាពេលថ្មីៗឧបត្ថម្ភដោយអង្គការពលកម្មអន្តរជាតិ (ILO) និងអនុវត្តលើនិយោជក និងអ្នកដឹកនាំសហគ្រាសមកពី ៧ប្រទេសក្នុងអាស៊ាន គឺមាន កម្ពុជា ឥណ្ឌូនេស៊ី ឡាវ ម៉ាឡេស៊ី មីយ៉ាន់ម៉ា ហ្វីលីពីន និង សិង្ហបូរី (EMC, 2014)។ សម្រាប់កម្ពុជា ចម្លើយរបស់និយោជកបញ្ជាក់ថា មានតែសិស្សបញ្ចប់វិទ្យាល័យ ២០% និងនិស្សិតបញ្ចប់សាកលវិទ្យាល័យ និង TVET ៤០% ប៉ុណ្ណោះដែលមានជំនាញដែលសហគ្រាសនានាត្រូវការ (EMC 2014: 13-16)។ ម្យ៉ាងទៀត មាននិយោជកត្រឹមតែ ១០% ប៉ុណ្ណោះ ដែលធ្វើចំណាត់ថ្នាក់គុណភាពការអប់រំសាធារណៈនៅកម្ពុជាថាល្អ ឬល្អណាស់ ហើយមានតែប្រទេសមីយ៉ាន់ម៉ាប៉ុណ្ណោះ ដែលមានតួលេខទាបជាងកម្ពុជាក្នុងចំណោមប្រទេសទាំង៧។ អ្នកឆ្លើយសម្ភាសន៍ដែលបានធ្វើចំណាត់ថ្នាក់គុណភាពអ្នកផ្តល់សេវាអប់រំឯកជនថាល្អឬល្អណាស់មានច្រើនជិតដល់ ៤០% ទោះបីតួលេខនេះវាល្អជាងតែប្រទេសឡាវមួយក្តី (EMC 2014: 16-17)។

ស្រដៀងគ្នានេះដែរ សម្រាប់កម្ពុជា អង្កេតរបស់ធនាគារពិភពលោកឆ្នាំ២០១៣ ដែលបានធ្វើសម្ភាសន៍ម្ចាស់អាជីវកកម្ម និងអ្នកគ្រប់គ្រងកំពូលៗរបស់ ៤៧២សហគ្រាស រួមមានខាងឧស្សាហកម្ម (៧៦%នៃសហគ្រាសទាំងអស់), ទេសចរណ៍ (១៤%), ការកែច្នៃកសិផល (១០%), បង្ហាញថា មានសហគ្រាស ២៧% បានកំណត់បញ្ហា កម្លាំងពលកម្មមានការអប់រំមិនគ្រប់គ្រាន់ ជាឧបសគ្គរាំងស្ទះដល់ការធ្វើអាជីវកម្ម គឺវាខ្ពស់ជាខ្លាំង ជាងតួលេខ ១៦% សម្រាប់អាស៊ីខាងកើត និងតំបន់ប៉ាស៊ីហ្វិក។

អង្កេតលើនិយោជកឆ្នាំ២០១២អនុវត្តដោយអង្គការពលកម្មអន្តរជាតិ (ILO) លើការបង្កើតសហគ្រាសអាជីវកម្មជាង ៥០០ ស្ថិតក្នុង ៦វិស័យ ដែលមាន ៣ខាងផ្នែកកម្មន្តសាល (អាហារនិងភេសជ្ជៈ សំលៀកបំពាក់ ស្បែកជើង កៅស៊ូ និងប្លាស្ទិក), ២ខាងផ្នែកសេវាកម្ម (ហិរញ្ញវត្ថុនិងធានារ៉ាប់រង និងការស្នាក់នៅ) និងការសាងសង់ (Bruni et al 2013)។ សហគ្រាសចំនួន ៦០% បានជួលប្រើអ្នកស្វែងរកការងារធ្វើជាលើកដំបូង ដែលទើបចេញមកពីប្រព័ន្ធអប់រំ មានតាំងពីសិស្សបញ្ចប់វិទ្យាល័យរហូតដល់និស្សិតបញ្ចប់មហាវិទ្យាល័យ និងសិស្សបញ្ចប់ការអប់រំ និងបណ្តុះបណ្តាលវិជ្ជាជីវៈ (TVET)។

សហគ្រាសច្រើនជាង ១/៣ ប្រាប់ថា កង្វះជំនាញក្នុងចំណោមអ្នកស្វែងរកការងារនាំឲ្យលំបាកដល់ការជ្រើសរើសបុគ្គលិកថ្មី។ខាងផ្នែកសេវាកម្មស្នាក់នៅមានសណ្ឋាគារនិងផ្ទះសំណាក់ជាងពាក់កណ្តាលបានលើកថា កង្វះជំនាញបានរាំងស្ទះដល់ការជ្រើសរើសបុគ្គលិកថ្មីទៀត។ តួលេខសម្រាប់វិស័យសំណង់ វាទាបជាងបន្តិចត្រឹម ៤៦%។

បើគិតតាមកន្លែងការងារនៅទំនេរ ដោយសារតែអ្នកស្វែងរកការងារធ្វើ មានជំនាញមិនគ្រប់គ្រាន់ កន្លែងការងារនៅទំនេរដែលពិបាករកពលករមកបំពេញមានជិតដល់ ៣០%។ ខាងផ្នែកសម្លៀកបំពាក់ និងស្បែកជើង មានចំណែកខ្ពស់ជាងគេសម្រាប់កន្លែងការងារទំនេរ ព្រោះតែបញ្ហាគ្មានជំនាញគ្រប់គ្រាន់ (មានប្រហែល ៨៥% នៃកង្វះជំនាញក្នុងវិស័យទាំង៦) ចំណែកឯផលិតកម្មកៅស៊ូ និងប្លាស្ទិកមានចំណែកតិចជាងគេ។

ចំណុចគួរចាប់អារម្មណ៍ គឺជាង ៩០% នៃកង្វះជំនាញក្នុងឧស្សាហកម្មសម្លៀកបំពាក់ និងស្បែកជើង ភាគច្រើនសម្រាប់ការងារសាមញ្ញៗបំផុត ដែលមិនចាំបាច់មានការអប់រំជាផ្លូវការ ដូចជា

កម្មករប្រើកម្លាំងដៃ អ្នកបោសសំអាត អ្នកថែទាំអាគារ អ្នកយាមទ្វារ ហើយ ៧% ទៀត គឺអ្នកមានជំនាញខ្ពស់ជាងនេះបន្តិច ដូចជា ជាងផ្សេងៗ (Bruni et al 2013: 51)។ ក្នុងវិស័យ ៥ ផ្សេងទៀត កង្វះជំនាញកើតមានក្នុងការងារទាមទារជំនាញខ្ពស់បន្តិចទៀត ប៉ុន្តែក៏នៅតែការងារមានជំនាញទាប និងមធ្យម ដូចជា បុគ្គលិកលក់និងបម្រើសេវាកម្ម (ក្នុងសណ្ឋាគារ និងផ្ទះសំណាក់) បុគ្គលិកការិយាល័យ (ក្នុងហិរញ្ញវត្ថុ និងធានារ៉ាប់រង សណ្ឋាគារនិងផ្ទះសំណាក់) បុគ្គលិកបច្ចេកទេស និងអ្នកបញ្ជាម៉ាស៊ីននិងគ្រឿងចក្រ (ក្នុងការសាងសង់ កៅស៊ូនិងប្លាស្ទិក អាហារនិងភេសជ្ជៈ) និង អ្នកវិជ្ជាជីវៈនិងអ្នកគ្រប់គ្រង (មានកង្វះក្នុងវិស័យទាំង ៦)។

ទោះបីក្នុងការងារប្រើជំនាញទាប និងមធ្យមក្តី ក៏មានកង្វះជំនាញបច្ចេកទេសដែរ ទាំងជំនាញជាប់ទាក់ទងនឹងការងារ និងជំនាញសម្រាប់ការងារជាក់លាក់។ ជំនាញបច្ចេកទេសដែលសហគ្រាសតែងលើកញឹកញាប់ថាជា ឧបសគ្គរាំងស្ទះការជ្រើសរើសបុគ្គលិកថ្មី មានដូចជា ជំនាញបច្ចេកទេសទូទៅ ជំនាញការងារជាក់លាក់ ចំណេះដឹងផ្នែកកម្មវិធីកុំព្យូទ័រ ចំណេះភាសាបរទេស ជំនាញនិយាយ និងសរសេរទាក់ទង ជំនាញរដ្ឋបាល ធ្វើផែនការ និងគ្រប់គ្រងអង្គភាព។

កង្វះជំនាញទន់សម្រាប់ធ្វើការងារជាក្រុម និងបម្រើសេវាអតិថិជន គឺជាឧបសគ្គចម្បងបន្ទាប់ដែលរាំងស្ទះការបំពេញកន្លែងការងារទំនេរ ហើយបន្ទាប់មកគឺ កង្វះជំនាញវិនិច្ឆ័យ ពិសេសជំនាញដោះស្រាយបញ្ហា។ ក្រុមហ៊ុនប្រហែល ២៤% លើកថា ការធ្វើការងារជាក្រុម និងការបម្រើសេវាអតិថិជន ជាឧបសគ្គធំមួយ ហើយ ២៤% ទៀតប្រាប់ថា ជំនាញដោះស្រាយបញ្ហា ក៏ជាឧបសគ្គមួយដែរ។

ទាក់ទងនឹងបុគ្គលិកមានស្រាប់ ៥៥% នៃអាជីវកម្មបានប្រាប់ថា ពួកគេបំពេញការងារមិនបានល្អដល់កម្រិតស្តង់ដាទេ។ សហគ្រាសប្រហែល ពីរភាគបីបានប្រាប់ថា "កង្វះទឹកចិត្ត" ក៏ជាមូលហេតុមួយដែរនៃលទ្ធផលការងារមិនទាន់ល្អរបស់បុគ្គលិក។ មូលហេតុចម្បងៗផ្សេងទៀតរួមមាន "ការងារនៅថ្មីសម្រាប់បុគ្គលិក" និង "កង្វះការបណ្តុះបណ្តាល" ឬ "កង្វះជំនាញ" (Bruni et al 2013: 57)។

២.៣ កង្វះជំនាញក្នុងវិស័យទេសចរណ៍

កង្វះជំនាញក្នុងវិស័យឧស្សាហកម្ម មានគេចាប់អារម្មណ៍ច្រើនហើយនៅកម្ពុជា ប៉ុន្តែកង្វះជំនាញក្នុងវិស័យសេវាកម្ម ជាពិសេសទេសចរណ៍ នៅមានការយកចិត្តទុកដាក់តិច។ រឿងនេះមិនសមហេតុផលទេ ពីព្រោះទេសចរណ៍ ក៏ជាប្រភពដ៏សំខាន់មួយនៃកំណើនសេដ្ឋកិច្ចជាតិ និងចំណូលរូបិយប័ណ្ណបរទេសដែរ។

អង្កេតលើនិយោជកក្នុងវិស័យទេសចរណ៍ ធ្វើឡើងដោយ ទីភ្នាក់ងារជាតិមុខរបរ និងការងារ (NEA) បានបង្ហាញទិដ្ឋភាពទូទៅនៃកង្វះជំនាញក្នុងវិស័យនេះ (NEA 2013)។ អង្កេតមតិនេះបានធ្វើឡើងនៅខេត្តសៀមរាប ដែលពេលនោះ សហគ្រាសចំនួន ៣០០ មានកន្លែងធ្វើការងារទំនេរដល់ប្រហែល ៦២០០។

សហគ្រាសប្រហែល ៧៥% បានរាយការណ៍អំពី កង្វះអ្នកដែលមានជំនាញគ្រប់គ្រាន់ ដើម្បីបំពេញកន្លែងធ្វើការងារទំនេរទាំងនោះ។ បញ្ហាកង្វះជំនាញ ជាឧបសគ្គរាំងការជ្រើសរើសបុគ្គលិក

ថ្មី ឃើញមានរាយការណ៍ច្រើនបំផុត ដោយក្រុមភោជនីយដ្ឋាន សណ្ឋាគារ និងផ្ទះសំណាក់ (ប្រហែល ៨៥%)។ ក្រុមហ៊ុនទេសចរណ៍ និងអ្នករៀបចំដំណើរកំសាន្តប្រាប់ថា ជួបបញ្ហាកង្វះជំនាញតិចតួចទេក្នុងការជ្រើសរើសលិកថ្មី។

ដូចគ្នានឹងវិស័យទេសចរណ៍ដែរ វិស័យកាត់ដេរជួបបញ្ហាកង្វះជំនាញភាគច្រើន សម្រាប់ការងារមានជំនាញទាបទៅមធ្យម។ ក្រុមហ៊ុនទាំងនោះលើកថា បុគ្គលិកប្រហែល ២៥% ក្នុងការងារសាមញ្ញៗដូចជា អ្នកបោសសំអាត អ្នកធ្វើការងារផ្ទះ អ្នកយាមទ្វារ ពុំមានជំនាញគ្រប់គ្រាន់ទេក្នុងការងាររបស់ខ្លួន។ ដូចគ្នាដែរ បុគ្គលិកតិចជាងពាក់កណ្តាល ខាងផ្នែកលក់ និងបម្រើសេវាកម្មភ្ញៀវ ក៏មានជំនាញវិជ្ជាជីវៈមិនគ្រប់គ្រាន់ដែរ (NEA 2013: 27)។

ជំនាញសម្រាប់ការងារជាក់លាក់ នៅខ្វះខាតខ្លាំងជាងគេលំដាប់ទី២ ក្នុងចំណោមបុគ្គលិកក្នុងវិស័យទេសចណ៍។ ជិតដល់ពីរភាគបីនៃសហគ្រាសបានកត់សំគាល់ថា ជំនាញសម្រាប់ការងារជាក់លាក់ នៅខ្វះខាតច្រើនក្នុងចំណោមបុគ្គលិករបស់ខ្លួន។

សហគ្រាសប្រហែលពាក់កណ្តាលលើកថា កង្វះចំណេះដឹងភាសាបរទេស ជាកង្វះជំនាញសំខាន់ទី២។ កង្វះជំនាញបច្ចេកទេស និងជំនាញវិនិច្ឆ័យ ក៏ជាឧបសគ្គមួយដែរសម្រាប់សហគ្រាសជាច្រើន ដូចជា ចំណេះដឹងខាងលេខនិងអក្សរ ជំនាញដោះស្រាយបញ្ហា និងជំនាញប្រាស្រ័យទាក់ទង។ កង្វះជំនាញវិនិច្ឆ័យ និងបច្ចេកទេស វាជាផ្នែកតូចមួយប៉ុណ្ណោះនៃបញ្ហាធនធានមនុស្សក្នុងវិស័យទេសចរណ៍។ មានសហគ្រាសជាច្រើនបានប្រាប់ថា ជំនាញទន់ដូចជាការទទួលស្វាគមភ្ញៀវ និងការធ្វើការក្រុម នៅខ្វះខាតនៅឡើយក្នុងចំណោមបុគ្គលិកខ្លួន។ ដោយមូលហេតុនេះ ក្រុមហ៊ុនទេសចរណ៍កម្ពុជា ក៏លំបាករកបានអ្នកមានជំនាញគ្រប់គ្រាន់ឲ្យមកបម្រើការជា មគ្គុទ្ទេសន៍ អ្នកទទួលភ្ញៀវ និងបុគ្គលិកទទួលស្វាគមន៍ភ្ញៀវ។

២.៤ ផលប៉ះពាល់នៃកង្វះជំនាញ

កង្វះជំនាញ ធ្វើឲ្យក្រុមហ៊ុនលំបាកនឹងរីកចម្រើន ប្រើគំនិតបែបថ្មី ផ្តល់ផលិតផល និងសេវាទាន់ពេល និងបំពេញបានតាមស្តង់ដាគុណភាពផលិតផល (Aring 2012: 12)។ ឥទ្ធិពលមិនល្អនៃកង្វះជំនាញនៅកម្ពុជា អាចពិនិត្យឃើញតាមផលប៉ះពាល់នៃកន្លែងធ្វើការ ពិបាករកមនុស្សមកបំពេញ ដែលក្រុមហ៊ុនបានរាយការណ៍នៅក្នុងអង្កេតឆ្នាំ២០១២ ធ្វើឡើងដោយ ILO។ ក្នុងអង្កេតនេះ ក្រុមហ៊ុនប្រហែល ពីរភាគបី បានលើកពីការលំបាកជ្រើសរើសបុគ្គលិកថ្មីមកបំពេញកន្លែងការងារនៅទំនេរ បានធ្វើឲ្យយឺតយ៉ាវដល់ការបង្កើត ផលិតផល និងសេវាថ្មីៗ។ ផលប៉ះពាល់ផ្សេងទៀត មានដូចជា៖ បាត់បង់អាជីវកម្មទៅលើគូប្រជែង (ជាង ៤០% នៃសហគ្រាស), ពិបាកបំពេញតាមលក្ខខណ្ឌរបស់អតិថិជន (៣០%), កើនបន្ទុកចំណាយ (ប្រហែល ២០%) និងពិបាកបំពេញបានតាមស្តង់ដាគុណភាព (ប្រហែល ២០%)។ ការយឺតយ៉ាវក្នុងការបង្កើតផលិតផលថ្មី និងការបាត់បង់អាជីវកម្ម ជាផលប៉ះពាល់ធ្ងន់ធ្ងរជាងគេដែលឧស្សាហកម្មសម្លៀកបំពាក់ និងស្បែកជើងបានលើកឡើង រីឯការងារច្រើនពេកសម្រាប់បុគ្គលិកមានស្រាប់ ដែលបានប៉ះពាល់ដល់គុណភាពនៃសេវាបម្រើអតិថិជន វាជាបញ្ហាប្រឈមចម្បងគេរបស់សណ្ឋាគារ និងផ្ទះសំណាក់ (Bruni et. Al 2013: 54)។ ក្នុងករណីធ្ងន់ធ្ងរបំផុត សហគ្រាសត្រូវបង្ខំចិត្តដកផលិតផល និងសេវាមួយចំនួនចេញពីទីផ្សារទៀតផង។

ក្នុងវិស័យទេសចរណ៍ កង្វះជំនាញមានផលប៉ះពាល់កាន់តែធ្ងន់ធ្ងរ និងធំទូលាយថែមទៀត។ អង្កេតឆ្នាំ២០១២ របស់ NEA បានបង្ហាញច្បាស់ពីបញ្ហាខាងលើ។ សហគ្រាសជាងពាក់កណ្តាល តាមផ្នែកផ្សេងៗក្នុងវិស័យទេសចរណ៍ បានរាយការណ៍ថា កង្វះជំនាញរបស់បុគ្គលិកបាននាំឲ្យបុគ្គលិកដទៃមានបន្ទុកការងារកាន់តែធ្ងន់ឡើង។

បុគ្គលិកជិត ៥០% និយាយថា កង្វះជំនាញក៏បានធ្វើឲ្យប៉ះពាល់ដល់ ការពេញចិត្តរបស់អតិថិជនដែរ។ ផលប៉ះពាល់ផ្សេងៗទៀតមានដូចជា ការពិបាកបំពេញបានតាមស្តង់ដាគុណភាព (៤៤%) ការបាត់បង់អាជីវកម្ម (៣៨%) និងការយឺតយ៉ាវក្នុងការបង្កើតផលិតផល និងសេវាកម្មថ្មីៗ (៣៦%)។

ចំណុចសំខាន់មួយទៀត គឺកង្វះជំនាញមិនមែនកសិកម្មកំពុងផុសឡើងហើយ ព្រោះវិស័យកសិកម្ម និងសេដ្ឋកិច្ចនៅជនបទកម្ពុជា នៅមានអតិរេកកម្លាំងពលកម្មយ៉ាងច្រើន ហើយបង្ហាញថា ការផ្ទេរអតិរេកកម្លាំងពលកម្ម "ពីកសិដ្ឋាន ទៅ រោងចក្រ" ដែលជាលក្ខណៈសំគាល់នៃការអភិវឌ្ឍឧស្សាហកម្ម នឹងត្រូវបន្តទៅមុខយូរឆ្នាំទៀត (Madhur 2014)។ តាមនេះ ប្រទេសកម្ពុជាត្រូវប្រឈមនឹង៖ (១) កង្វះខាតនៅគ្រប់កន្លែងនូវជំនាញគ្រប់ប្រភេទ- ចាប់ពីបុគ្គលិកមានជំនាញទាបទៅមធ្យម រហូតដល់អ្នកមានជំនាញឯកទេសខ្ពស់ៗ (២) យុវជនបញ្ចប់សាកលវិទ្យាល័យជាច្រើននាក់ណាស់ ទទួលបានការអប់រំបែបទូទៅ ហើយជំនាញបែបនេះមិនអាចឆ្លើយតបនឹងតម្រូវការធ្វើឧស្សាហូបនីយកម្ម និងទំនើបកម្មសេដ្ឋកិច្ចបានទេ ដូច្នេះហើយពួកគេក៏គ្មានការងារធ្វើ ឬមានការងារធ្វើមិនពេញលេញ (៣) កម្លាំងពលកម្មមាននៅសល់ច្រើនណាស់ ជាពិសេស កម្លាំងពលកម្មគ្មានជំនាញនៅជនបទ។ កម្ពុជាមានប្រជាជនជាង ៥០% ស្ថិតក្នុងក្រុមអាយុពី ១៥-២៤ឆ្នាំ ដូច្នេះស្ថានភាពមានកង្វះជំនាញ និងមានជំនាញមិនស៊ីគ្នានឹងតម្រូវការបែបនេះ អាចនាំឲ្យមានការរីកវរនៅក្នុងស្រទាប់យុវជន និងផលប៉ះពាល់មិនល្អដល់ សង្គម និងនយោបាយ (Madhur 2014)។

ទោះបីជា ប្រទេសក្រីក្រទទួលបានផលប្រយោជន៍តិចពីអាស៊ាន ដោយសារលំហូរកម្លាំងពលកម្មគ្មានជំនាញពុំមានការបើកទូលាយជាងនេះក្តី ក៏លំហូរមានកម្រិតប៉ុណ្ណោះនៃកម្លាំងពលកម្មជំនាញក្នុងសហគមន៍សេដ្ឋកិច្ចអាស៊ាន (AEC) នៅតែផ្តល់ភាពងាយស្រួលដល់ប្រទេសដូចជាកម្ពុជា ដើម្បីនាំចូលអ្នកមានជំនាញវិជ្ជាជីវៈដែរ។ ការអនុវត្តបែបនេះ អាចជួយឲ្យកម្ពុជាដោះស្រាយបញ្ហាកង្វះជំនាញខ្ពស់ៗបាន។ ជាក់ស្តែងក្នុងអង្កេតរបស់ EMC មានប្រហែល ៧០% នៃនិយោជកមកពីប្រទេសកម្ពុជា ប្រាប់ថា លំហូរដោយសេរីជាងនេះនូវពលករមានជំនាញខ្ពស់ក្នុង AEC នឹងផ្តល់ផលវិជ្ជមាន (សរុបនៃចម្លើយវិជ្ជមាន និងវិជ្ជមានខ្លាំង) ដល់សហគ្រាសរបស់ពួកគេ។ តួលេខ ៧០% នេះ វាខ្ពស់ជាងគេក្នុងចំណោមប្រទេសទាំង ៧ ដែលបានធ្វើអង្កេត ហើយតួលេខ នៃចម្លើយវិជ្ជមានសម្រាប់លំហូរដោយសេរីជាងនេះនូវកម្លាំងពលកម្មពាក់កណ្តាលជំនាញ ក៏ធំដែរ ប៉ុន្តែទាបជាងនេះបន្តិចត្រឹម ៤០% ប៉ុណ្ណោះ (EMC 2014: 29-30)។

ប៉ុន្តែបើសិនគ្មានវិធានការដ៏ចាំបាច់ៗ ដើម្បីបង្កើនមូលដ្ឋានជំនាញរបស់កម្លាំងពលកម្មវ័យក្មេងរបស់ខ្លួនទេ លំហូរកម្លាំងពលកម្មជំនាញកាន់តែសេរីនៅក្នុង AEC អាចធ្វើឲ្យកម្ពុជាត្រូវពឹងផ្អែកយូរអង្វែងលើការនាំចូលពលកម្មជំនាញ (Madhur 2014)។ ការពឹងផ្អែកលើការនាំចូលកម្លាំង

ពលកម្មជំនាញ ជាជាងបង្កើតកម្លាំងនេះនៅក្នុងស្រុក អាចក្លាយជាឧបសគ្គរាំងស្ទះការងាររបស់យុវជនកម្ពុជា និងពលករមានជំនាញមិនគ្រប់គ្រាន់ ដែលត្រូវប្រកួតប្រជែងនឹងកម្លាំងពលកម្មមានជំនាញនាំចូល។

សម្រាប់ស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកិច្ចជាទូទៅ យុវជនមានជំនាញនិងមានការងារសមរម្យ ក៏ដូចជាសង្គមមានសុខភាពល្អដែរ គឺជាកត្តាកំណត់ និងធាតុផ្សំមួយនៃការអភិវឌ្ឍមនុស្ស និងការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកិច្ចជាទូទៅ។ ការដោះស្រាយបញ្ហាកង្វះជំនាញកំពុងផុសឡើង តាមការផ្តល់ជំនាញត្រឹមត្រូវដល់យុវជន ក៏ជាគោលដៅកំពូលមួយដែរ ក្រៅពីគោលដៅប្រើជាមធ្យោបាយដើម្បីសម្រេចបានកំណើនខ្លាំង និងមានចីរភាព។

២.៥ កង្វះជំនាញរបស់កម្ពុជាក្នុងបរិបទសាកល

បញ្ហាយុវជនខ្វះខាតជំនាញ មិនមែនកើតមានតែនៅកម្ពុជានោះទេ។ វាជាបញ្ហាសាកល ដែលកើតមាននៅគ្រប់ប្រទេស និងគ្រប់ទ្វីប។ ប៉ុន្តែប្រភេទនៃកង្វះជំនាញ វាខុសគ្នាទៅតាមប្រទេស ក្នុងនេះ ប្រទេសអភិវឌ្ឍន៍តែងជួបកង្វះជំនាញខ្ពស់ៗ រីឯប្រទេសមិនសូវអភិវឌ្ឍន៍ជួបនឹងកង្វះជំនាញនៅគ្រប់កន្លែង និងនៅច្រើនកម្រិត។ ជាក់ស្តែងនៅសហរដ្ឋអាមេរិក កង្វះសមត្ថភាពកើតមានឡើងក្នុងឧស្សាហកម្មប្រើបច្ចេកវិទ្យាខ្ពស់ៗ ឧស្សាហកម្មនិងពាណិជ្ជកម្មប្រើចំណេះដឹងខ្លាំងដែលជំរុញការអនុវត្តបែបថ្មី ដោយប្រើបច្ចេកវិទ្យាឈានមុខបំផុត។ ផ្ទុយទៅវិញ ប្រទេសកម្ពុជា និងវៀតណាម ជួបកង្វះជំនាញនៅច្រើនកម្រិតជាង។ ដូចបានរៀបរាប់នៅខាងលើ កម្ពុជាខ្វះខាតធ្ងន់ធ្ងរនូវអ្នកគ្រប់គ្រង វិស្វករ និងវេជ្ជបណ្ឌិតបានឆ្លងកាត់ការបណ្តុះបណ្តាលត្រឹមត្រូវ ហើយក៏ខ្វះខាតបុគ្គលិកមានជំនាញទាបនិងមធ្យម សម្រាប់វិស័យឧស្សាហកម្ម និងទេសចរណ៍ផងដែរ។

២.៦ ការសន្និដ្ឋានសំខាន់ៗ

ទោះបីមានយុវជនប្រហែល ២៥ម៉ឺននាក់ ឈានចូលទៅក្នុងទីផ្សារពលកម្មជារៀងរាល់ឆ្នាំ និងមានសិស្សចំនួនប្រហែលគ្នានេះ ចុះឈ្មោះចូលរៀននៅតាមសាកលវិទ្យាល័យក្តី ក៏កម្ពុជានៅតែជួបបញ្ហាកង្វះជំនាញ សូម្បីក្នុងវិស័យទាមទារជំនាញទាបដូចជាខាងផ្នែក ផលិតសម្លៀកបំពាក់ បដិសណ្ឋារៈ ទេសចរណ៍ និងការសាងសង់ក្តី។

កង្វះជំនាញសម្រាប់វិស័យដែលត្រូវការជំនាញច្រើន ដូចជា ការដំឡើងរថយន្ត គ្រឿងអេឡិចត្រូនិក និងបច្ចេកវិទ្យាព័ត៌មាននិងទំនាក់ទំនង មានកម្រិតកាន់តែខ្ពស់ខ្លាំងទៀត ក្រៅពីកង្វះធ្ងន់ធ្ងរនូវអ្នកមានជំនាញវិជ្ជាជីវៈខ្ពស់ ដូចជា អ្នកគ្រប់គ្រង វិស្វករ និងវេជ្ជបណ្ឌិត ជាដើម។

កង្វះជំនាញក្នុងវិស័យឧស្សាហកម្ម ទទួលបានការយកចិត្តទុកដាក់ខ្លាំងនៅប្រទេសកម្ពុជា ប៉ុន្តែកង្វះជំនាញក្នុងវិស័យទេសចរណ៍មានគេយកចិត្តទុកដាក់តិចជាង។ ចំណុចគួរចាប់អារម្មណ៍ គឺវិស័យទេសចរណ៍ដែលរួមចំណែកធំណាស់ដល់កំណើនប្រាក់ចំណូល និងភាពមានការងារធ្វើ (និងមានសក្តានុពលកាន់តែខ្លាំងឡើងទៀតនាពេលអនាគត) កំពុងជួបកង្វះជំនាញធ្ងន់ធ្ងរ ដូចជាវិស័យឧស្សាហកម្មដែរ។

កង្វះជំនាញ កំពុងជះឥទ្ធិពលអវិជ្ជមានទៅលើអាជីវកម្មជាច្រើនវិស័យ។ ប្រសិនបើមិនអាចកាត់បន្ថយបញ្ហានេះបានទេ កំណើនសេដ្ឋកិច្ច និងសន្ទុះអាជីវកម្មនានានឹងត្រូវរេចរិលទៅថ្ងៃអនាគត។ ម្យ៉ាងទៀត សម្រាប់ស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកិច្ចជាទូទៅ ការផ្តល់ជំនាញដល់យុវជនឲ្យអាចចូលបម្រើការងារបានពេញលេញ ជាកត្តាសំខាន់បំផុតដើម្បីផ្តល់សិទ្ធិអំណាច សម្រាប់ការគ្រប់គ្រងខ្លួនពួកគេ និងសម្រេចគោលដៅធំទូលាយនៃការអភិវឌ្ឍមនុស្ស។

កង្វះជំនាញ គ្រាន់តែជាចំណែកមួយនៃបញ្ហាប៉ុណ្ណោះ។ នៅកម្ពុជាសព្វថ្ងៃក៏មានច្រើនដែរនូវជំនាញមិនស៊ីគ្នានឹងការងារ។ ទោះបីអាជីវកម្មនានាកំពុងជួបកង្វះជំនាញដ៏ចាំបាច់ៗសម្រាប់ការធ្វើឧស្សាហូបនីយកម្ម និងទំនើបកម្មសេដ្ឋកិច្ចឲ្យបានលឿនក្តី ក៏ឃើញមានយុវជនបញ្ចប់សាកលវិទ្យាល័យជាច្រើននាក់ ដែលមានជំនាញមិនស្របតាម តម្រូវការរបស់និយោជក និងសហគ្រាស។ ជំនាញមិនស៊ីគ្នានឹងតម្រូវការបែបនេះ បានប៉ះពាល់ដល់លទ្ធភាពមានការងារធ្វើរបស់យុវជន ដែលបានទទួលការបណ្តុះបណ្តាលរួចជាស្រេច ហើយអាចបង្កការរីករាលក្នុងចំណោមយុវជន ចលាចលសង្គម និងអស្ថិរភាពនយោបាយ។

កម្ពុជាត្រូវតែគិតគូរឡើងវិញអំពី វិធីដោះស្រាយបញ្ហាកង្វះជំនាញ និងជំនាញមិនស៊ីគ្នានឹងតម្រូវការ ប្រសិនបើចង់ឈានឡើងជាប្រទេសមានប្រាក់ចំណូលមធ្យមឲ្យបាន ហើយអាចសម្របខ្លួនទៅនឹង AEC នៅក្នុងប៉ុន្មានឆ្នាំ និងទសវត្សរ៍ខាងមុខនេះ។ បញ្ហាសំខាន់គឺ ត្រូវផ្តល់ការអប់រំត្រឹមត្រូវដល់យុវជនកម្ពុជា ដើម្បីឲ្យពួកគេអាចត្រៀមខ្លួនបានល្អដោយមានជំនាញ និងចំណេះដឹងត្រឹមត្រូវសម្រាប់បម្រើការងារ។

តើប្រព័ន្ធអប់រំរបស់កម្ពុជាអាចរួមចំណែកអ្វីខ្លះដើម្បីកាត់បន្ថយបញ្ហាកង្វះជំនាញនិងជំនាញមិនស៊ីគ្នានឹងតម្រូវការ ហើយកំណែទម្រង់ប្រភេទណាក្នុងប្រព័ន្ធទាំងមូល-មានតាំងពីការអប់រំកម្រិតខ្ពស់ រហូតដល់ថ្នាក់មត្តេយ្យ និងការអភិវឌ្ឍកុមារតាំងពីក្មេងខ្ចី តាមរយៈសាលាបឋមសិក្សា អនុវិទ្យាល័យ វិទ្យាល័យ និង TVET នឹងមានលើកមកពិនិត្យ នៅក្នុង ៥ជំពូកខាងមុខនេះ។

៣
ការសម្រេចគោលដៅដ៏ខ្ពស់តាមរយៈ ការអប់រំកម្រិតឧត្តម

រដ្ឋាភិបាលមានចក្ខុវិស័យអភិវឌ្ឍន៍ ជំរុញឲ្យកម្ពុជាឡើងឋានៈជាប្រទេសមានចំណូលមធ្យមកម្រិតទាបនៅត្រឹមឆ្នាំ២០១៨ និងមានចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់នៅត្រឹមឆ្នាំ២០៣០។ ឯកសារព្រាងគោលនយោបាយអភិវឌ្ឍន៍ឧស្សាហកម្មឆ្នាំ២០១៤-២០១៨ មានកំណត់ផែនទីបង្ហាញផ្លូវមួយសម្រាប់ដំណាក់កាលបន្ទាប់នៃការធ្វើពិពិធកម្ម ការផ្លាស់ប្តូររចនាសម្ព័ន្ធ និងភាពប្រកួតប្រជែងនៃវិស័យឧស្សាហកម្ម។ ទោះជាយ៉ាងនេះក្តី កម្ពុជារំពឹងថានឹងត្រូវជួបបញ្ហាប្រឈមមួយចំនួន នៅពេលចាប់ផ្តើមដើរតាមគន្លងកំណើនប្រាក់ចំណូលឲ្យដល់កម្រិតមធ្យមនេះ។ កិច្ចការសំខាន់បំផុតមួយ គឺត្រូវដោះស្រាយបញ្ហាជំនាញកម្រិតទាប ភាពមានការងារធ្វើមិនពេញលេញ និងកម្រិតអប់រំទាបនៃកម្លាំងពលកម្ម។ កម្ពុជាមានជោគជ័យខ្លាំងក្នុងការទាក់ទាញវិនិយោគផ្ទាល់ពីបរទេសក៏ពិតមែន ប៉ុន្តែកង្វះខាតធ្ងន់ធ្ងរនូវពលករមានជំនាញ និងភាពមិនស៊ីគ្នាផ្នែកជំនាញ ជាក្តីបារម្ភចម្បងមួយនៅពេលសហគមន៍សេដ្ឋកិច្ចអាស៊ាន (AEC) ត្រូវចាប់អនុវត្តនៅចុងឆ្នាំ២០១៥។ ការសិក្សាជាច្រើន រួមទាំងការសិក្សានេះផងដែរ បានបង្ហាញពីនិស្សិតមានសមត្ថភាពខ្សោយដែលបានរៀនចប់ចេញពីស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា។ សូម្បីនិស្សិតមួយចំនួនតូចដែលមានគុណសម្បត្តិគ្រប់គ្រាន់នោះ ក៏មិនប្រាកដថា មានជំនាញវិជ្ជាជីវៈ ឬជំនាញការងារស្នូល ស្របទៅតាមតម្រូវការទីផ្សារការងារដែរ។ បញ្ហាប្រឈមដទៃទៀតសម្រាប់ឧត្តមសិក្សា មានដូចជា អភិបាលកិច្ចទន់ខ្សោយ កង្វះការអប់រំពីសហគ្រិនភាព កង្វះការធ្វើវិនិយោគដោយរដ្ឋាភិបាល និងកង្វះភាពត្រៀមខ្លួនបានល្អក្នុងការសិក្សារបស់និស្សិតបញ្ចប់ការសិក្សាកម្រិតវិទ្យាល័យ។

ជំពូកនេះមានគោលដៅ៖

- បង្ហាញត្រួសៗពីស្ថានភាព និងបញ្ហាប្រឈមនៃការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា
- វែកញែកគាំទ្រឲ្យមានការកសាងវប្បធម៌នៃគុណភាពមួយនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំឧត្តមសិក្សាទាំងមូល ដើម្បីកែលំអកម្មវិធីសិក្សា ហើយនិង ជំនាញនិងចំណេះដឹងរបស់និស្សិតបញ្ចប់ការសិក្សា
- បង្ហាញពីគោលគំនិតនៃសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន និង
- ស្រាវជ្រាវរកបច្ចេកវិទ្យាព័ត៌មាន និងទូរគមនាគមន៍ ដែលរួមចំណែកជួយបំពេញឲ្យការបង្រៀន និងការរៀនសូត្រតាមបែបប្រពៃណី ដើម្បីពង្រីកលទ្ធភាពទទួលបានចំណេះដឹងដែលមិនទាន់មានផ្តល់នៅតាមសាកលវិទ្យាល័យកម្ពុជា ដោយសារកង្វះគ្រូបង្រៀនមានគុណសម្បត្តិគ្រប់គ្រាន់ និងកង្វះធនធាននៅក្នុងបណ្ណាល័យ។

បណ្ឌិត យៀង សុធី អ្នកស្រាវជ្រាវ និង បណ្ឌិត ឆែម រិទ្ធី នាយកប្រតិបត្តិ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI។

ដើម្បីសម្រេចបានតាមវត្ថុបំណងចម្បងៗខាងលើ អនុជំពូកស្ដីពី "ការអប់រំកម្រិតឧត្ដមសិក្សាៈ និន្នាការ បញ្ហាចោទ និងជម្រើសគោលនយោបាយ" នឹងផ្ដោតលើលទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំ គុណភាព និងភាពជាប់ទាក់ទងល្អទៅនឹងកត្តាសង្គម និងប្រវត្តិសាស្ត្រ ដែលបន្ដកំណត់ទ្រង់ទ្រាយនៃការអប់រំកម្រិតឧត្ដមសិក្សា។ ការសិក្សាស្ដីពី "តួនាទីនៃការធានាគុណភាពការអប់រំកម្រិតឧត្ដមសិក្សា" វែកញែកបង្ហាញពីតម្រូវការពង្រឹងសេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជា តាមរយៈការអប់រំកម្រិតឧត្ដមសិក្សាមានគុណភាពខ្ពស់។ អនុជំពូកទី៣ បង្ហាញពីគោលគំនិតនៃ "សាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន" និងផលពាក់ព័ន្ធដល់ការអប់រំកម្រិតឧត្ដមសិក្សានៅកម្ពុជា។ អនុជំពូកនេះបង្ហាញថា ការបង្កើតផ្នត់គំនិត និងជំនាញអំពីសហគ្រិនភាព អាចផ្ដល់អត្ថប្រយោជន៍ច្រើនណាស់ដល់និស្សិត និងអ្នកមានសញ្ញាប័ត្រនានា ព្រោះវាញ៉ាំងឲ្យពួកគេអាចរកចំណូល និងបង្កើតការងារ ជាជាងពឹងរដ្ឋាភិបាលឲ្យជួយស្វែងរកការងារឲ្យ។ អនុជំពូកទី៤ ពិភាក្សាពីសក្ដានុពលនៃឧបករណ៍ និងបច្ចេកវិទ្យាចល័ត សម្រាប់ឲ្យអ្នកសិក្សាវ័យក្មេងនៅកម្ពុជា អាចចូលរួមក្នុងវគ្គសិក្សាផ្ដល់ឲ្យតាមរយៈវេទិកាអ៊ិនធឺណិត។

ជំពូកនេះ ផ្អែកទៅលើការវិភាគខ្លឹមសារ ទិន្នន័យបានពីប្រភពទី២ និងព័ត៌មានទទួលបានពីបទសម្ភាសន៍ជាមួយអ្នកផ្ដល់ព័ត៌មានគន្លឹះ។ អនុជំពូកនីមួយៗនឹងផ្ដល់នូវសេចក្ដីសន្និដ្ឋានដែលមានភាពពាក់ព័ន្ធសំខាន់សម្រាប់អ្នកកសាងគោលនយោបាយ ថ្នាក់ដឹកនាំស្ថាប័នឧត្ដមសិក្សា និងវិស័យឯកជន។

៣.១
ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាៈ និន្នាការ បញ្ហាចោទ និងជម្រើសគោលនយោបាយ

ប្រព័ន្ធអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សារឹងមាំល្អ ជួយរួមចំណែកបង្កើនគុណភាពគ្រូ នាយកសាលា អ្នកស្រាវជ្រាវ អ្នកកសាងគោលនយោបាយ និងអ្នកវិជ្ជាជីវៈផ្សេងៗទៀត ដើម្បីបម្រើគោលដៅអភិវឌ្ឍជាតិ។ ការសិក្សានេះ ព្យាយាមអធិប្បាយ និងវិភាគពីបញ្ហាចោទ និងនិន្នាការបច្ចុប្បន្នក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា ដូចជា លទ្ធភាពបានចូលរៀន គុណភាពនិងភាពជាប់ទាក់ទងល្អ និងអភិបាលកិច្ច។ អត្ថបទនេះ ក៏មានលើកឡើងនូវជម្រើសគោលនយោបាយផ្សេងៗសម្រាប់ធ្វើកំណែទម្រង់ និងញ៉ាំងឲ្យវិស័យអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាល្អប្រសើរឡើងទៀត។ ក្រៅពីការពិនិត្យលើឯកសារមានស្រាប់ ការសិក្សានេះផ្តោតលើការចុះធ្វើសម្ភាសន៍ អ្នកតំណាងគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សារដ្ឋ និងឯកជន ដែលបានជ្រើសរើសទីភ្នាក់ងារផ្តល់ការងារ អ្នកកសាងគោលនយោបាយ និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍នានានៅកម្ពុជា ចាប់ពីខែសីហា ដល់ កញ្ញា ២០១៤។

តម្រូវការជាប្រញាប់នូវកម្មវិធីកំណែទម្រង់ដ៏ជាក់ស្តែងមួយៈ ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជាត្រូវមានកំណែទម្រង់ធំៗ ទៅលើសមាសភាគរឹង និងទន់ក្នុងអនុវិស័យនេះ ដើម្បីដើរឲ្យទាន់សមាជិកអាស៊ានដទៃទៀតដែលធូរធារជាង។ បញ្ហាប្រឈមនានាក្នុងការទទួលបានការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ទាមទារនូវចម្លើយភ្លាមៗលើការផ្លាស់ប្តូរក្នុងតម្រូវការជំនាញ ដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងកំណើនក្នុងវិស័យឧស្សាហកម្ម និងសេវាកម្ម។ អត្រាទាបនៃសិស្សបញ្ចប់ការសិក្សាកម្រិតមធ្យមសិក្សា វារាំងដល់ឱកាសបានចូលរៀននៅកម្រិតឧត្តមសិក្សា។ ភាពមិនស៊ីគ្នាមួយក៏បានផុសឡើង ដូច្នេះការរៀបចំវគ្គសិក្សាឡើងវិញនៅតាមគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា (HEIs) គឺចាំបាច់ណាស់ដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងតម្រូវការក្នុងពិភពការងារ និងការប្រែប្រួលយ៉ាងលឿននៃទីផ្សារការងារ ជាពិសេសក្នុងមុខជំនាញសំខាន់ៗផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ និងបច្ចេកវិទ្យា។ កម្ពុជាត្រូវការវិស្វករ និងពលករមានជំនាញមធ្យមជាច្រើននាក់ ដើម្បីអាចចូលប្រឡូកប្រកបដោយភាពជឿជាក់នៅក្នុងដំណើរការធ្វើសមាហរណកម្មសេដ្ឋកិច្ចអាស៊ាន នៅក្រោយឆ្នាំ២០១៥។

កង្វះចំណងទាក់ទងរវាងអ្នកផ្តល់ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា នឹងនិយោជកៈ ការដាច់ចេញពីគ្នារវាងទីផ្សារពលកម្ម នឹងមុខជំនាញសិក្សា វាចោទបញ្ហាខ្លាំងជាង អត្រាទាបនៃសិស្សចូលរៀននៅកម្រិតឧត្តមសិក្សាទៅទៀត។ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា បានផ្តល់នូវនិស្សិតបញ្ចប់ការសិក្សាយ៉ាងច្រើន ខាងផ្នែកគណនេយ្យ ហិរញ្ញវត្ថុ និងគ្រប់គ្រង។ ប៉ុន្តែសម្រាប់វិស័យកសិកម្ម និងការងារនៅជនបទក្រៅពីកសិកម្ម ដែលជាសកម្មភាពដ៏សំខាន់របស់កម្ពុជា និងកំពុងត្រូវកែលំអឡើងនោះ សព្វថ្ងៃមានសិស្សត្រឹម ២,៣% ប៉ុណ្ណោះ ដែលបានសិក្សារៀនសូត្រលើមុខជំនាញទាំងនេះ។ បញ្ហានេះអាចមើលឃើញមួយផ្នែកតាម ការធ្វើអង្កេតនាពេលថ្មីៗលើយុវជនដែលបង្ហាញថា សិស្សមិន

ឱ សំស៊ីដេត នាយកកម្មវិធីការអប់រំឧត្តមសិក្សា នៅសាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ។

បានដឹងពីជំនាញដែលនិយោជកត្រូវការ ឬមួយមិនបានទទួលនូវព័ត៌មានគួរឲ្យទុកចិត្ត ស្តីពីមុខជំនាញគួរសិក្សា និងឱកាសការងារវិជ្ជាជីវៈ។

ប្រវត្តិដ៏លំបាកនៃការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា៖ ការអភិវឌ្ឍគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាមានប្រវត្តិថ្មីទេនៅកម្ពុជា ដោយចាប់ផ្តើមឡើងក្នុងទសវត្សរ៍១៩៦០ តាមការកសាង និងចាប់ដំណើរការពេញលេញនូវសាកលវិទ្យាល័យជាច្រើន។ កំណើននេះបានធ្លាក់ចុះវិញនៅដើមទសវត្សរ៍១៩៧០ និងបានគាំងទាំងស្រុង ហើយខូចខាតយ៉ាងធ្ងន់ធ្ងរ ទាំងហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធ និងធនធានមនុស្ស ចាប់ពីពាក់កណ្តាលដល់ចុងទសវត្សរ៍១៩៧០ ដោយសារសង្គ្រាមស៊ីវិល។ ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាមានរូបរាងឡើងវិញ ក្រោយពេលបញ្ចប់ជម្លោះក្នុងទសវត្សរ៍១៩៨០ និង១៩៩០ ដោយសារអ្នកផ្តល់សេវាសាធារណៈ បានរួមដៃគ្នាជាមួយវិស័យឯកជន ប្រើប្រាស់ឱកាសល្អដើម្បីពង្រីកការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា។ ដោយសារការអប់រំកម្រិតនេះ ពឹងផ្អែកយ៉ាងខ្លាំងលើសិស្សបញ្ចប់ការសិក្សាថ្នាក់វិទ្យាល័យ ដូច្នេះការធ្វើវិនិយោគលើការអប់រំជាមូលដ្ឋានក្នុងទសវត្សរ៍១៩៩០ ជាការងារចាំបាច់មួយ ហើយវានាំឲ្យថយចុះការយកចិត្តទុកដាក់លើការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា។

កង្វះក្របខ័ណ្ឌថ្នាក់ជាតិ និងអ្នកផ្តល់ជំនួយពីខាងក្រៅ៖ ក្របខ័ណ្ឌណែនាំរបស់ជាតិសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាក្នុងទសវត្សរ៍១៩៩០ មិនសូវច្បាស់លាស់ទេ។ សមត្ថភាពអ្នកកសាងបទបញ្ញត្តិនាពេលនោះ នៅមានកម្រិត។ HEIs រដ្ឋភាគច្រើន បានធ្វើការកែលំអ និងពង្រីកខ្លួន ដោយផ្អែកលើជំនួយទ្វេភាគី ឬពហុភាគី។ ផែនការអភិវឌ្ឍអនុវិស័យអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាមានឆ្លុះបញ្ចាំងជាចម្បងនៅក្នុងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំរបស់ក្រសួង។ ជំនួយពីខាងក្រៅនៅមានកំណត់ សម្រាប់ការអភិវឌ្ឍវិស័យអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា។ គម្រោងផ្តល់មូលនិធិដោយធនាគារពិភពលោក ដើម្បីបង្កើនគុណភាព និងសមត្ថភាពក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាឆ្នាំ២០១០-១៥ ត្រូវបានរំពឹងថា នឹងអាចជួយរៀបចំច្បាប់គ្រប់គ្រង និងបង្កើនគុណភាពនិងប្រសិទ្ធភាពក្នុងវិស័យអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា។ ដោយឡែកគម្រោងនេះ បានជួយឲ្យមានការកំណត់ និងអនុម័តគោលនយោបាយ ស្តីពីចក្ខុវិស័យអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាឆ្នាំ២០៣០ នៅខែមេសា ឆ្នាំ២០១៤។ ដើម្បីសម្រេចបានតាមចក្ខុវិស័យសម្រាប់ឆ្នាំ២០៣០ នេះ មានការកសាងផែនទីបង្ហាញផ្លូវមួយ ដាក់ឲ្យពិគ្រោះយោបល់គ្នា មុននឹងទទួលបានការអនុម័តពីក្រសួងអប់រំ ។

តុល្យភាពយ៉ាងល្អរវាងលទ្ធភាពបានចូលរៀន នឹងគុណភាព៖ ការអភិវឌ្ឍការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាត្រូវផ្តោតជាអាទិភាពលើការកែលំអគុណភាព សមត្ថភាពស្ថាប័ន និងលទ្ធភាពបានចូលរៀន។ តាមនេះ នៅពាក់កណ្តាលទសវត្សរ៍២០០០ សាកលវិទ្យាល័យរដ្ឋបានកើនឡើងនៅតាមខេត្តទាំងតូចទាំងមធ្យម ដូចជា សាកលវិទ្យាល័យ ជា ស៊ីម កំចាយមារ ខេត្តព្រៃវែង និងកំពង់ចាម, សាកលវិទ្យាល័យបាត់ដំបង ខេត្តបាត់ដំបង, សាកលវិទ្យាល័យមានជ័យ ខេត្តបន្ទាយមានជ័យ, និងសាកលវិទ្យាល័យស្វាយរៀង ខេត្តស្វាយរៀង, ដើម្បីញ៉ាំងឲ្យលទ្ធភាពបានចូលរៀនមានលក្ខណៈប្រកបដោយសមធម៌ ជាជាងការបង្កើនគុណភាព ពីព្រោះការចែករំលែកធនធានមិនសូវបានស្មើភាពគ្នាល្អទេ ជាមួយសាកលវិទ្យាល័យនៅរាជធានីភ្នំពេញ។

ការចុះឈ្មោះចូលរៀនកម្រិតទាប៖ ឱកាសអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ពឹងផ្អែកយ៉ាងខ្លាំងលើអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀន និងបញ្ចប់ការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សា។ អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនកម្រិតឧត្តមសិក្សា

សរុប គឺខ្ពស់ជាង ១០% បន្តិច (ទាបជាងគេក្នុងតំបន់)។ និស្សិតសរុប ៥៦.៤១៩នាក់ បានចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រឆ្នាំទី១ ក្នុងឆ្នាំសិក្សា២០១០/១១ ហើយសិស្សរៀនចប់ថ្នាក់ទី១២ ក្នុងឆ្នាំ២០០៩/១០ មាន ៧៤.៥៤៨នាក់។ តួលេខនេះបង្ហាញថា ប្រមាណ ៧៥% នៃសិស្សរៀនចប់ថ្នាក់វិទ្យាល័យក្នុងទូទាំងប្រទេស បានបន្តការសិក្សាថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រ។

សមត្ថភាពស្រូបយកខ្លាំងរបស់អ្នកផ្តល់សេវាឯកជន៖ សិស្សចុះឈ្មោះចូលរៀនក្នុង HEIs ឯកជនមានច្រើនជាងនៅសាលារដ្ឋ ដោយសារចំនួន HEIs ឯកជន បន្តកើនឡើង ហើយកាលវិភាគសិក្សារបស់គេ អាចបត់បែនបាន។ HEIs ឯកជនខ្លះ ផ្តល់ការសិក្សាពីបួនដល់ប្រាំវេន រួមទាំងនៅចុងសប្តាហ៍ និងពេលល្ងាចផង។ មានសិស្សមួយចំនួនរៀននៅសាលា HEIs រដ្ឋផង និងឯកជនផង ហើយខ្លះទៀតរៀនវេនខុសគ្នាក្នុងសាលាតែមួយ។ ដូច្នេះសិស្សទាំងនេះ អាចត្រូវបានរាប់ចូលដល់ទៅពីរដង ឬបីដង នៅក្នុងចំនួនសិស្សចុះឈ្មោះក្នុង HEIs។

ការគ្រប់គ្រង និងដឹកនាំ៖ ក្រសួងអប់រំគ្រប់គ្រងលើ HEIs រដ្ឋ និងឯកជនច្រើន។ ក្រសួងបានចេញគោលនយោបាយ និងក្របខ័ណ្ឌបទបញ្ញត្តិ ដើម្បីណែនាំ និងគ្រប់គ្រង HEIs យ៉ាងច្រើននេះ ដែលកើនពី ៩៧ នៅចុងឆ្នាំ២០១២ រហូតដល់ ១០៤ នៅចុងឆ្នាំ២០១៣។ អនុវិស័យអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា បានរីកលូតលាស់យ៉ាងលឿន ប៉ុន្តែសូចនាករវាស់វែងសំខាន់ៗបានល្អប្រសើរឡើងយឺតៗ។ ធ្ងន់ធ្ងរជាងនេះទៀត គុណភាពអប់រំ ដើរមិនទាន់កំណើនការចុះឈ្មោះចូលរៀនទេ ហើយភាពជាប់ទាក់ទិនល្អទៅនឹងតម្រូវការ នៅយឺតយ៉ាវខ្លាំងណាស់ ធៀបនឹងការប្រែប្រួលយ៉ាងលឿននៃទីផ្សារ។ សមត្ថភាពរដ្ឋាភិបាលក្នុងការគ្រប់គ្រង និងបង្កើនគុណភាព HEIs នៅមានកម្រិតទាប។ ទោះមានការបង្កើតបទបញ្ញត្តិ និងយន្តការគ្រប់គ្រងគុណភាពក៏ដោយ ក៏ការអនុវត្តនៅតែខ្សោយ។

ស្វ័យភាព បានផ្តល់ទៅឲ្យសាកលវិទ្យាល័យរដ្ឋធំៗនៅមានកម្រិតទាប ដោយសារហេតុផលជាច្រើន ជាពិសេសសមត្ថភាពក្នុងការបង្កើត និងគ្រប់គ្រងធនធាន។ ថ្នាក់ដឹកនាំស្ថាប័ន និងក្រុមបម្រើការ (ក្រុមសាស្ត្រាចារ្យនិងរដ្ឋបាល៖ Faculty members) នៃមហាវិទ្យាល័យនីមួយៗមានគុណសម្បត្តិមិនច្បាស់លាស់ទេ សម្រាប់ផ្តល់សេវាមានគុណភាព និងការបង្រៀនមានប្រសិទ្ធភាព ហើយការងារស្រាវជ្រាវរបស់មហាវិទ្យាល័យក៏នៅមានតិចតួចណាស់សម្រាប់យកទៅចុះផ្សាយក្នុងទិនានុប្បវត្តិសំខាន់ៗ ដែលមានអ្នកក្នុងជំនាញដូចគ្នាជួយពិនិត្យផ្តល់មតិ។

ថវិការដ្ឋាភិបាល៖ ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡាបានបែងចែកថវិកាប្រចាំឆ្នាំ៤%ទៅលើអនុវិស័យអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ហើយចំណែកនេះរំពឹងថា នឹងកើនដល់ ២០% នៅឆ្នាំ២០១៨ ។ ការផ្តល់មូលនិធិមានកម្រិតរបស់រដ្ឋាភិបាល សម្រាប់ការងារស្រាវជ្រាវ និងអភិវឌ្ឍស្ថាប័ន ជាក្តីបារម្ភមួយ។ ការពិភាក្សាមួយខ្សែ ដើម្បីស្វែងរកភាពជាដៃគូរវាងរដ្ឋ និងឯកជន នៅកម្រិតឧត្តមសិក្សា ក្នុងគោលដៅកាត់បន្ថយបន្ទុកចំណាយរបស់រដ្ឋាភិបាល ទើបមានចេញជាសកម្មភាពតិចតួចទេ រហូតមកទល់នឹងពេលនេះ។ ក្នុងពេលជាមួយគ្នា HEIs ឯកជនភាគច្រើន មានផ្តល់វគ្គសិក្សាផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រសង្គមច្រើនជាងមុខជំនាញវិទ្យាសាស្ត្រ និងបច្ចេកវិទ្យា ដែលត្រូវធ្វើវិនិយោគច្រើនពេកលើសម្ភារ។ HEIs របស់រដ្ឋ ដូចជា សាកលវិទ្យាល័យបាត់ដំបង, សាកលវិទ្យាល័យ ជា ស៊ីម កំចាយមារ, និងសាកលវិទ្យាល័យមានជ័យជាដើម សព្វថ្ងៃមានសម្ភារៈទំនើបៗ ប៉ុន្តែក្រុមសាស្ត្រាចារ្យខ្វះខាតសមត្ថភាពដើម្បីប្រើប្រាស់វាឲ្យបានពេញលេញ។

បញ្ហាអភិបាលកិច្ចស្ថាប័ន៖ ការពង្រឹងអភិបាលកិច្ចលើការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ត្រូវពឹងផ្អែកយ៉ាងខ្លាំងលើក្របខ័ណ្ឌច្បាប់ ប្រព័ន្ធដឹកនាំនិងគ្រប់គ្រងដែលមានតួនាទី និងទំនួលខុសត្រូវកំណត់ច្បាស់លាស់។ បញ្ហាដែលអភិបាលកិច្ចរបស់ HEIs នៅប្រទេសកម្ពុជាត្រូវប្រឈមមុខ វាចាក់ឫសយ៉ាងជ្រៅនៅក្នុងវប្បធម៌ពីបុរាណរបស់ស្ថាប័ននានា ដែលដឹកនាំពួកគេ និងសេដ្ឋកិច្ចនយោបាយរបស់ពួកគេ។ បរិយាកាស និងរបៀបរៀបចំរបស់ស្ថាប័ន ក៏ដូចជា ការឆ្លើយតបទៅនឹងសំពាធពីខាងក្រៅបានកំណត់ទ្រង់ទ្រាយនៃការអភិវឌ្ឍកម្រិតឧត្តមសិក្សា និងធនធានសម្រាប់ HEIs។

ធនធានក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា៖ បញ្ហាលៃចែកធនធានឲ្យមានតុល្យភាពល្អបំផុត រវាងការអប់រំទូទៅ នឹងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ឃើញមានលើកឡើងក្នុងការពិភាក្សាជាច្រើនស្តីពីគោលនយោបាយអភិវឌ្ឍន៍ជាតិសម្រាប់វិស័យអប់រំនៅកម្ពុជា។ ការជជែកពិភាក្សានេះបានបង្ហាញលទ្ធផលថា លទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំជាមូលដ្ឋាន មានគុណភាពល្អ នៅតែជាអាទិភាពចម្បងសម្រាប់រដ្ឋាភិបាល និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍នានា ព្រោះវាជាការធ្វើអន្តរាគមន៍ឈរលើសិទ្ធិជាមូលដ្ឋាន។ ម្យ៉ាងទៀត ក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ផលចំណេញផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច តែងបានទៅដល់បុគ្គលម្នាក់ៗច្រើនជាង។

គុណភាពសេវានៅក្នុង HEIs អាស្រ័យលើការគ្រប់គ្រងស្ថាប័ន និងសមត្ថភាពដឹកនាំ។ ការជួបពិភាក្សាជាមួយថ្នាក់ដឹកនាំ HEIs នៅរាជធានីភ្នំពេញ និងខេត្តបាត់ដំបង បន្ទាយមានជ័យ ស្វាយរៀង និងព្រៃវែង បានបង្ហាញពី គម្លាតសមត្ថភាពរវាងស្ថាប័នសិក្សានៅទីក្រុង និងនៅតាមខេត្ត ជាពិសេស សមត្ថភាពរបស់សាកលវិទ្យាធិការ សាកលវិទ្យាធិការង ព្រឹទ្ធបុរស និងក្រុមសាស្ត្រាចារ្យ។ សាស្ត្រាចារ្យពេញម៉ោងមានសញ្ញាបត្រថ្នាក់បណ្ឌិត កម្រមានណាស់ក្នុងសាកលវិទ្យាល័យនៅតាមខេត្តនានា។ សាស្ត្រាចារ្យមានសមត្ថភាពខ្ពស់ៗ តែងបែងចែកពេលវេលារបស់គាត់ រវាង HEIs រដ្ឋ នឹងឯកជន និងរវាងការបង្រៀននៅរាជធានីភ្នំពេញ និងនៅតាមខេត្ត។

ក្នុងមួយទសវត្សរ៍កន្លងមកនេះ រវាងធាតុចូលដែលរដ្ឋផ្តល់ទៅលើការអប់រំកម្រិតនៅឧត្តមសិក្សាក្នុងកម្រិតធនធានមានកំណត់ សម្រាប់អភិវឌ្ឍន៍ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ហើយនឹងតួនាទីរបស់វិស័យឯកជនក្នុងការពង្រីកលទ្ធភាពបានចូលរៀននៅកម្រិតឧត្តមសិក្សា គឺមានតុល្យភាពល្អណាស់។វិស័យឯកជនបានធ្វើវិនិយោគយ៉ាងច្រើន ទៅលើមុខជំនាញទូទៅ និងមុខជំនាញឯកទេសជាពិសេសលើវិទ្យាសាស្ត្រសិក្សាពីមនុស្ស និងសង្គម។ ប៉ុន្តែវិនិយោគរបស់ឯកជនទៅលើការអប់រំផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ និងបច្ចេកវិទ្យា នៅមានតិចតួចណាស់។ ដូច្នេះ យុទ្ធសាស្ត្រធ្វើអន្តរាគមន៍ក្នុងរយៈពេលវែងដើម្បីជំរុញការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា គួរផ្តោតលើការគ្រប់គ្រង និងកំណែទម្រង់អភិបាលកិច្ចក្នុងស្ថាប័នដើម្បីកសាងសមត្ថភាពវិជ្ជាជីវៈសំដៅផ្តល់នូវជំនាញមានតម្រូវការខ្លាំងនៅក្នុងទីផ្សារប្រកួតប្រជែងក្នុងតំបន់ ដូចជា វិទ្យាសាស្ត្រ និងបច្ចេកវិទ្យា ជាដើម សម្រាប់បម្រើកំណើនតម្រូវការក្នុងវិស័យកសិកម្ម និងឧស្សាហកម្ម។

ការត្រៀមរៀបចំ សម្រាប់ការចុះឈ្មោះចូលរៀនក្នុងកម្មវិធីថ្នាក់បរិញ្ញាបត្ររង៖ សិស្សភាគច្រើនបានទៅចូលរៀនក្នុង HEIs ភ្លាមៗក្រោយបញ្ចប់ថ្នាក់វិទ្យាល័យ។ ការប្រឹងប្រែងដើម្បីបង្កើនគុណភាពសិក្សា លទ្ធភាពបានចូលរៀន និងជោគជ័យរបស់សិស្សនៅតាមវិទ្យាល័យ នឹងបង្កើនការចុះឈ្មោះចូលរៀនក្នុង HEIs។ កម្មវិធីថ្នាក់បរិញ្ញាបត្ររង ផ្តល់ដោយ HEIs ជាច្រើន (ជាពិសេស

សាលាឯកជន) គួរផ្តោតលើការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពឲ្យត្រូវនឹងទីផ្សារពលកម្ម។ សិស្សប្រមាណ ៩០.០០០នាក់ បានបញ្ចប់ថ្នាក់ទី១២ ក្នុងឆ្នាំសិក្សា២០១៣/១៤ ក្នុងនោះប្រមាណ ៥០% បានប្រឡងជាប់ និងមានសមត្ថភាពគ្រប់គ្រាន់ដើម្បីចូលរៀនថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រ។ លទ្ធផលនេះបានបង្ហាញពីលទ្ធភាពធំដើម្បីជំរុញការចូលរៀន ក្នុងកម្មវិធីថ្នាក់បរិញ្ញាបត្ររង ហើយសិស្សគួរត្រៀមខ្លួនដើម្បីចាប់យកឱកាសនេះ។ ការបង្កើតកម្រិតខុសៗគ្នាសម្រាប់ការចូលរៀនក្នុង TVET និងថ្នាក់បរិញ្ញាបត្ររង ដើម្បីបើកលទ្ធភាពឲ្យសិស្សមកពីគ្រប់មជ្ឈដ្ឋានអប់រំ គឺមានសារៈសំខាន់ណាស់ក្នុងដំណាក់កាលនេះ។

ការលើកកម្ពស់ការស្រាវជ្រាវ និងការអនុវត្តបែបថ្មី៖ ដោយសារគុណភាពសេវា វាអាស្រ័យលើគុណភាពអ្នកផ្តល់សេវា ដូច្នេះ HEIs ត្រូវកំណត់សិទ្ធិ និងទំនួលខុសត្រូវរបស់គ្រូ និងបុគ្គលិក ដើម្បីអាចជំរុញការស្រាវជ្រាវ និងការអនុវត្តបែបថ្មីនៅតាមសាកលវិទ្យាល័យ។ ក្នុងការពង្រឹងការអប់រំផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ និងបច្ចេកវិទ្យា ដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងតម្រូវការទីផ្សារ និងសមាហរណកម្មអាស៊ាន ថ្នាក់ដឹកនាំវិស័យអប់រំគួរពិចារណាឡើងវិញ និងទទួលស្គាល់ពីទំនាក់ទំនង រវាងការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សា និងឧត្តមសិក្សា។

ការកសាងមូលធនមនុស្ស ឆ្លងតាមការលើកកម្ពស់ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា៖ បញ្ហាចោទ និងនិន្នាការបច្ចុប្បន្ន ក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា វាជាប់ទាក់ទងជាខ្លាំងទៅនឹងឆន្ទៈនយោបាយ និងដំណើរការសេដ្ឋកិច្ច។ តម្រូវការអ្នកមានជំនាញវិជ្ជាជីវៈ និងអ្នកឯកទេសមានការបណ្តុះបណ្តាលខ្ពស់ៗ គឺមិនទាន់គ្រប់គ្រាន់ទេដើម្បីទាក់ទាញចំណាប់អារម្មណ៍ និងធនធានឲ្យបានច្រើនឆ្នាំ ហើយការយកចិត្តទុកដាក់របស់រដ្ឋាភិបាល និងមូលនិធិរបស់ម្ចាស់ជំនួយ កន្លងមកបានផ្តោតជាសំខាន់ទៅលើការអប់រំជាមូលដ្ឋាន ជាជាងការអប់រំថ្នាក់ខ្ពស់ជាងនេះ។

ការបង្កើនគុណភាព និងភាពជាប់ទាក់ទងល្អ៖ ការចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់មធ្យមសិក្សានៅមានកម្រិតទាប ហើយការចុះឈ្មោះចូលរៀននៅឧត្តមសិក្សាក៏នៅទាបដែរ ដែលបង្កក្តីបារម្ភជាច្រើនក្នុងចំណោមអ្នកពាក់ព័ន្ធនានា អំពីការបង្កើនលទ្ធភាពបានចូលរៀន នៅកម្រិតឧត្តមសិក្សា។ ការពិនិត្យឡើងវិញនូវកម្មវិធីសិក្សាកម្រិតមធ្យមសិក្សា និងសមត្ថភាពគ្រូបង្រៀន ត្រូវធ្វើឡើងជាបន្ទាន់ និងត្រូវឲ្យបានស្របគ្នាជាមួយ ការពិនិត្យឡើងវិញនូវកម្មវិធីសិក្សាកម្រិតឧត្តមសិក្សា និងរបៀបបង្រៀនរបស់គ្រូឧទ្ទេសនាម។ បញ្ហាគុណភាព ភាពជាប់ទាក់ទងល្អទៅនឹងតម្រូវការ និងចំណងទាក់ទងរវាងការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សា និងឧត្តមសិក្សា ក៏ត្រូវតែដោះស្រាយដែរ។

ការត្រួសត្រាយផ្លូវទៅមុខសម្រាប់ក្រោយឆ្នាំ២០១៥៖ ពេលវេលាល្អមកដល់ហើយ សម្រាប់ការធ្វើកំណែទម្រង់យ៉ាងក្លាហាន និងស៊ីជម្រៅ។ ក្រោមការដឹកនាំរបស់រដ្ឋមន្ត្រីថ្មីនៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ២០១៤-១៨ ដែលមានមហិច្ឆតាខ្ពស់ អមដោយកម្មវិធីកំណែទម្រង់ជាអាទិភាពនានា ជាឱកាសសំខាន់សម្រាប់ជំរុញ និងរៀបចំឡើងវិញនូវ ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា។ ការប្តេជ្ញាចិត្តរឹងមាំខាងនយោបាយ (អាទិភាពកំណែទម្រង់ MoEYS 8) នឹងធានាស្ថិរភាពនៃលំហូរវិនិយោគ និងការគាំទ្ររបស់ម្ចាស់ជំនួយ។ ការបង្រៀន ការរៀនសូត្រ និងការស្រាវជ្រាវ នៅក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា កំពុងមានអនាគតកាន់តែភ្លឺថ្លាឡើងហើយ។

៣.២
ការពង្រឹងសេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជា: តួនាទីនៃការធានាគុណភាពការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា

៣.២.១ សេចក្តីផ្តើម

តួនាទីនៃការធានាគុណភាព (QA) ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ដើម្បីពង្រឹងសេដ្ឋកិច្ច ជាប្រធានបទដែលបាននឹងកំពុងស្ថិតក្នុងកិច្ចសន្ទនាជាច្រើននៅឆាកអន្តរជាតិ។ នៅពេលដែលស្ថាប័នឧត្តមសិក្សា ផ្តោតការយកចិត្តទុកដាក់លើការទទួលស្គាល់គុណភាព និងគណនេយ្យភាពនោះ សហគមន៍អ្នកពាក់ព័ន្ធ បានទាមទារពីអ្នកផ្តល់សេវាអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សានូវភស្តុតាងថា កម្មវិធីនិងសេវាសិក្សាអប់រំ មានផ្តល់តម្លៃបន្ថែម។ ចាប់តាំងពីពាក់កណ្តាលទសវត្សរ៍ ១៩៩០ មក អ្នកផ្តល់សេវាភាគច្រើន បានព្យាយាមដាក់បញ្ចូលបទពិសោធន៍ទទួលបានពីវិស័យជំនួញ ដើម្បីពង្រឹងគុណភាពស្ថាប័នឧត្តមសិក្សារបស់ខ្លួន។ ដូចគ្នានឹងនៅប្រទេសអាស៊ីអាគ្នេយ៍ឯទៀតដែរ ថ្នាក់ដឹកនាំនៅកម្ពុជា បាននិងកំពុងព្យាយាមដាក់បញ្ចូលវប្បធម៌ QA ទៅក្នុងប្រព័ន្ធសិក្សាអប់រំថ្នាក់ឧត្តមសិក្សា។ ការដាក់បញ្ចូលគ្នានេះ អាចពង្រឹងបន្ថែមតាមរយៈយុទ្ធសាស្ត្រអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាដ៏ល្អប្រសើរមួយ (World Bank 2013; UNESCO 2006)។ ជំពូកនេះ មានផ្តល់ជាមតិយោបល់ដែលអាចជួយដល់ការសម្រេចចិត្តនៅថ្នាក់ជាតិ លើការកែលំអផែនការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាមានស្រាប់របស់កម្ពុជា ដោយផ្តោតលើអ្វីដែល QA អាចជួយពង្រឹងដល់សេដ្ឋកិច្ចជាតិ ព្រមទាំងពិភាក្សាពីបែបបទសម្រាប់ជួយសម្រួលដល់វប្បធម៌ QA ក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា។

នៅក្នុងជំពូកនេះ អ្នកនិពន្ធនឹងវែកញែកពីតម្រូវការ នូវយុទ្ធសាស្ត្រកាន់តែស៊ីគ្នាមួយនៃ QA ផ្ទៃក្នុងនិងពីខាងក្រៅនៅតាមស្ថាប័នឧត្តមសិក្សារដ្ឋនិងឯកជននិងការចូលរួមដ៏មានន័យពីសំណាក់អ្នកគ្រប់គ្រងនៅតាមកម្រិតនានានៃស្ថាប័ននីមួយៗ៖ កម្រិតអន្តរជាតិ, កម្រិតតំបន់, កម្រិតជាតិ, កម្រិតស្ថាប័ន, កម្រិតដេប៉ាតឺម៉ង់ និងកម្រិតបុគ្គល។ ដូចគ្នានឹងករណីនៃស្ថាប័នឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជាដែរ QA បន្តក្លាយជាតួនាទីកាន់តែសំខាន់របស់ស្ថាប័នឧត្តមសិក្សានៅក្នុងបណ្តាប្រទេសនៅអាស៊ីអាគ្នេយ៍ ដោយសារការបង្កើតសហគមន៍សេដ្ឋកិច្ចអាស៊ាននៅចុងឆ្នាំ២០១៥។ ហេតុនេះ ក៏មានការអំពាវនាវឲ្យយកចិត្តទុកដាក់បង្កើតនូវកម្លាំងចលករមួយ សម្រាប់ជំរុញយុទ្ធសាស្ត្រស្ថាប័នមានការបន្សុីគ្នាល្អ ដើម្បីញ៉ាំងឲ្យមាន QA ផ្ទៃក្នុង, សូចនាករលទ្ធផល, ការទទួលស្គាល់គុណភាពការអប់រំ, និងចលនាផ្តោតលើគណនេយ្យភាព, ដោយគិតគូរជានិច្ចពី ការធ្វើ សាកលភាវូបនីយកម្ម តំបន់ភាវូបនីយកម្ម និងនីតិវិធីថ្នាក់ជាតិ នៃ QA ពីខាងក្រៅ។

បណ្ឌិត រស់ សុវាចា អ្នកស្រាវជ្រាវឯករាជ្យ ផ្នែកឧត្តមសិក្សា។

៣.២.២ បែបបទអនុវត្តការធានាគុណភាពក្នុងការអប់រំ កម្រិតឧត្តមសិក្សានៅតំបន់អាស៊ី

នៅតាមតំបន់ផ្សេងៗនៃពិភពលោក គេមានវិធីសាស្ត្រខុសៗគ្នាសម្រាប់ការអនុវត្ត QA ក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ហើយជំពូកនេះនឹងផ្តោតលើការអនុវត្ត QA នៅតំបន់អាស៊ី។ ដូចគ្នានឹងបែបបទអនុវត្តជាច្រើនទៀតដែរ QA ជាលទ្ធផលនៃកម្លាំងសាកលភាវូបនីយកម្ម ដែលហាក់នាំឲ្យមានការផ្លាស់ប្តូរជាវិជ្ជមាន ជាពិសេស សម្រាប់ប្រទេសដែលអាចទាញយកប្រយោជន៍ពីការរីកចម្រើននៃបច្ចេកវិទ្យា និងទីផ្សារសាកល។ ប៉ុន្តែសម្រាប់ប្រទេសជាច្រើនដែលមានសេដ្ឋកិច្ចអន្តរកាលនៅអាស៊ីអាគ្នេយ៍ ដូចជា កម្ពុជា ជាដើម សាកលភាវូបនីយកម្ម អាចនាំមកនូវបញ្ហាប្រឈមផ្សេងៗ ពីព្រោះអាចត្រូវជួបនឹងការប្រកួតប្រជែងក្នុងតំបន់។ ការងាកចេញពីសេដ្ឋកិច្ចអាស្រ័យលើកម្លាំងពលកម្ម មកជាទីផ្សារអាស្រ័យលើចំណេះដឹងខ្ពស់ជាងមុន ដែល QA ក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាជាសមាសភាគមួយនៃទីផ្សារនោះ វាអាចធ្វើឲ្យប្រទេសខ្លះចុះខ្សោយបាន។ នៅពេលកំពុងដោះស្រាយបញ្ហានេះ ប្រជាជាតិអាស៊ីអាគ្នេយ៍នានា បានប្តេជ្ញាចិត្តដើរឲ្យទាន់សាកលភាវូបនីយកម្មនៃរចនាសម្ព័ន្ធអប់រំ សេដ្ឋកិច្ច និងអភិបាលកិច្ចនយោបាយ ដោយសង្ឃឹមថានឹងអាចបំពេញបានតាមស្តង់ដាអន្តរជាតិនៅថ្ងៃណាមួយ។ ប៉ុន្តែសម្រាប់ប្រទេសមួយចំនួន ក្តីរំពឹងសង្ឃឹមនេះបន្តកើនឡើងដោយមិនឃើញមានគោលដៅបញ្ចប់ច្បាស់លាស់ឡើយ។ ប្រទេសអាស៊ីអាគ្នេយ៍ខ្លះនៅយឺតយ៉ាវជាងគេក៏ពិតមែន ប៉ុន្តែកម្ពុជា និងប្រទេសដទៃទៀតដែលមានសេដ្ឋកិច្ចអន្តរកាល មិនមានជម្រើសផ្សេងក្រៅពីត្រូវស្វែងរកវិធីផ្សេងៗ ដើម្បីធ្វើវិនិយោគថែមទៀតលើការអភិវឌ្ឍមូលធនមនុស្ស តាមការពង្រឹងគុណភាពអប់រំនៅគ្រប់កម្រិត ជាពិសេសកម្រិតឧត្តមសិក្សាដែលត្រូវចូលរួមចំណែកយ៉ាងសំខាន់ដល់សេដ្ឋកិច្ច អាស្រ័យលើចំណេះដឹង។

បែបបទអនុវត្ត QA នៅបស្ចិមប្រទេស បានជះឥទ្ធិពលដល់តំបន់អាស៊ី ពិសេសទៅលើស្ថាប័ន និងប្រព័ន្ធអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សានៅអាស៊ីអាគ្នេយ៍ (El-Khawas, Depietro-Juran, and Holm-Nielse 1998)។ ការពិនិត្យដោយខ្លួនឯងឡើងវិញ មុនពេលអនុញ្ញាតឲ្យមានការពិនិត្យស្ថាប័នឡើងវិញពីខាងក្រៅ ជាឧទាហរណ៍មួយនៃឥទ្ធិពលនេះ។ ឥទ្ធិពលផ្សេងទៀតមានដូចជា ការធានាគុណភាពការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ដូចអ្វីដែលបណ្តាញ QA នៅអាស៊ី និងប៉ាស៊ីហ្វិក, បណ្តាញគុណភាពអាស៊ីប៉ាស៊ីហ្វិក (APQN), និងបណ្តាញសាកលវិទ្យាល័យអាស៊ាន (AUN) កំពុងធ្វើ។

៣.២.៣ មតិរិះគន់អំពីការធានាគុណភាព

បន្ទាប់ពីបង្ហាញបែបបទអនុវត្ត QA ដែលមានស្រាប់ ផ្នែកនេះនឹងពិនិត្យពីមតិរិះគន់។ QA ត្រូវមានការងារក្រដាសស្នាមបន្ថែមទៀត (Rustin 2000)។ ក្នុងប្រទេសដូចជា កម្ពុជា ដែលបៀវត្សរ៍ផ្តល់ឲ្យនៅមានកម្រិតទាប ការយល់ឃើញបែបនេះ រួមចំណែកកាន់តែសំខាន់ញ៉ាំងឲ្យបុគ្គលថយចុះទឹកចិត្តក្នុងការបំពេញនូវក្រដាសតាមការតម្រូវ។ ម៉្យាងទៀត បន្ទុកការងារការិយាល័យធិបតេយ្យ អាចជាឧបសគ្គរាំងស្ទះដល់វប្បធម៌នៃការច្នៃប្រឌិត និងការអនុវត្តបែបថ្មី (Ellis 1993) ពីព្រោះវាតម្រូវឲ្យបុគ្គលបំពេញឲ្យបាន តាមស្តង់ដាគុណភាពជាលាយលក្ខណ៍អក្សរដែលសម្រេចឡើងដោយថ្នាក់ដឹកនាំ QA ដោយគ្មានការពិគ្រោះយោបល់ជាមួយអ្នកធ្វើការ

នៅជួរមុខប្រចាំថ្ងៃនោះទេ។ បញ្ហានេះ អាចចុះខ្សោយដល់លក្ខណៈសកម្មប្រយុទ្ធនៃឯករាជ្យភាពរបស់ស្ថាប័នសិក្សាអប់រំ។ ដូច្នេះ ការចូលរួមពីអ្នកអនុវត្ត QA នៅគ្រប់កម្រិត ក្នុងដំណើរការបង្កើតវប្បធម៌គុណភាពរបស់ស្ថាប័ន ជាការសំខាន់ណាស់ (Ros 2010) ពិសេសក្នុងការកំណត់និយមន័យនៃគុណភាពសម្រាប់ស្ថាប័ន។ បន្ទាប់មកទៀត អ្នកអនុវត្តទាំងនោះ អាចអនុវត្តរួមគ្នាខ្លាំងឡើងនូវក្រមខ័ណ្ឌ QA របស់ស្ថាប័ន ពីព្រោះពួកគេជាអ្នករួមចំណែកបង្កើតវាឡើង។ នៅពេល QA របស់ស្ថាប័នត្រូវបានពង្រឹង ស្ថាប័ននីមួយៗអាចត្រៀមខ្លួនបានកាន់តែល្អ សម្រាប់ដំណើរការផ្តល់ការទទួលស្គាល់គុណភាពពីខាងក្រៅ។

៣.២.៤ ហេតុផលសម្រាប់ការពង្រីកសេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជា តាមរយៈការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាមានគុណភាពល្អ

ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា គេតែងសំគាល់ថា សំខាន់បំផុតសម្រាប់ការផ្សព្វផ្សាយលើកកម្ពស់ សហគមន៍សង្គម-វប្បធម៌អាស៊ាន (ASCC) និងសម្រាប់ការពង្រឹងសុខដុមនីយកម្មសេដ្ឋកិច្ចអាស៊ាននៅត្រឹមឆ្នាំ២០១៥។ ការអប់រំថ្នាក់ឧត្តមសិក្សានៅអាស៊ាន មានការទទួលស្គាល់ថាជាអាទិភាពដ៏សំខាន់មួយ សម្រាប់ពង្រឹងការអភិវឌ្ឍធនធានមនុស្សនៅអាស៊ី-អាគ្នេយ៍។ ក្នុងឆ្នាំ២០០៩ ផែនការប្រកបដោយមហិច្ឆតាមួយ ត្រូវបានបង្កើតឡើង ដើម្បីកសាងវេទិកាជាប្រព័ន្ធមួយជួយសម្រួលដល់ការប្រែក្លាយសាកលវិទ្យាល័យក្នុងតំបន់ជានីតិបុគ្គល។ ដើម្បីធ្វើសុខដុមនីយកម្មឲ្យរចនាសម្ព័ន្ធការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សារបស់អាស៊ាន ដែលប្រមូលផ្តុំស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សាចំនួន ៦៥០០ និងអ្នកសិក្សា ១២លាននាក់ អ្នកដឹកនាំការអប់រំថ្នាក់ឧត្តមសិក្សា បានកំណត់អាទិភាពចំនួន៤៖ QA, លំហូរអ្នកសិក្សា, កិច្ចសហការស្រាវជ្រាវ, និងការផ្ទេរឥណទានពិន្ទុ។ ដើម្បីអនុវត្តផែនការនេះបានជោគជ័យ ស្ថាប័នអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាក្នុងតំបន់ ត្រូវអនុវត្តសកម្មភាព ៥យ៉ាងតិច (Sirat 2014)៖ QA នៅក្នុង និងនៅក្រៅតំបន់ ដែលមានទាំង ការទទួលស្គាល់គុណភាព, ក្របខ័ណ្ឌកម្មវិធីសិក្សាឯកភាពគ្នា ដោយផ្អែកលើលទ្ធផលសិក្សាដែលស្របគ្នាទៅនឹងតម្រូវការទីផ្សារពលកម្ម, ការសង្កត់ធ្ងន់លើការអប់រំបច្ចេកទេស និងជំនាញវិជ្ជាជីវៈ, និងកម្មវិធីបណ្តុះបណ្តាលផ្សេងៗទៀត (Sen and Ros 2013), ការផ្សព្វផ្សាយលើកកម្ពស់មុខមាត់ក្នុងសង្គមសម្រាប់ការបង្រៀន និងអាជីពសិក្សាអប់រំ តាមរយៈកម្មវិធីផ្លាស់ប្តូរសាស្ត្រាចារ្យរវាងមហាវិទ្យាល័យក្នុងតំបន់, និងផ្សព្វផ្សាយដែលជំរុញការប្រើប្រាស់ភាសាអង់គ្លេស ជាឧបករណ៍នៃកម្លាំងពលកម្ម។ ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ២០១៤-២០១៨ (ESP) របស់កម្ពុជា មានចែងពីផ្នែកខ្លះនៃគោលបំណងទាំងនេះ ប៉ុន្តែសកម្មភាពជាក់ស្តែងមិនទាន់ឃើញមាននៅឡើយទេ។ ក្របខ័ណ្ឌកម្មវិធីសិក្សាផ្អែកលើលទ្ធផលរៀនសូត្រ ជាឧទាហរណ៍មួយបង្ហាញថា ESP បច្ចុប្បន្ន វាស្របគ្នានឹងការគិតគូរក្នុងតំបន់ ប៉ុន្តែត្រូវមានការអនុវត្តនៅតាមប្រទេសជាបន្ទាន់។

នៅកម្រិតប្រទេសនីមួយៗ កម្ពុជាបានចាត់ទុកវិស័យអប់រំជាយុទ្ធសាស្ត្រមានអាទិភាពខ្ពស់សម្រាប់ការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកិច្ចប្រកបដោយចីរភាពចាប់ពីឆ្នាំ១៩៩៩ មក ក្នុងអំឡុងពេលនៃការប្រជុំក្រុមពិគ្រោះយោបល់ ស្តីពី កម្ពុជានៅទីក្រុងប៉ារីស (Japan International Cooperation Agency 2002; Tan 1974)។ បន្ទាប់មក ការសិក្សាផ្សេងៗរបស់ធនាគារអភិវឌ្ឍអាស៊ាន, ក្រុមការងារថ្នាក់ជាតិសម្រាប់ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា, រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា, យូណេស្កូ (UNESCO), និងធនាគារពិភពលោក បានបង្ហាញពីតម្រូវការ កសាងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រជាក់ស្តែងមួយ

សម្រាប់កែទម្រង់ការអប់រំថ្នាក់ឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា (Ahrens and Kemmerer 2002)។ ជាលទ្ធផលនៃកិច្ចប្រឹងប្រែងធ្វើកំណែទម្រង់ទាំងនេះ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា (MOEYS) បានតម្រូវឲ្យស្ថាប័នអប់រំថ្នាក់ឧត្តមសិក្សាទាំងអស់ បង្កើតការិយាល័យ QA។ មកទល់បច្ចុប្បន្ន មានសាកលវិទ្យាល័យចំនួនពីរ គឺសាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ (RUPP) និងសាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទនីតិសាស្ត្រនិងវិទ្យាសាស្ត្រសេដ្ឋកិច្ច បានក្លាយជាសមាជិកនៃបណ្តាញសាកលវិទ្យាល័យអាស៊ាន (ASEAN University Network 2015)។ រឿងដែល RUPP បានក្លាយជាសាកលវិទ្យាល័យសំខាន់ជាងគេនៅកម្ពុជានេះ អាចជាឱកាសល្អមួយសម្រាប់ឲ្យ MOEYS ផ្តល់នូវការគាំទ្រយ៉ាងពេញទំហឹងដល់ការិយាល័យ QA របស់សាកលវិទ្យាល័យ។ បទពិសោធន៍ទទួលបានពីដំណើរការនេះ អាចចងក្រងជាឯកសារ និង លើកមកពិនិត្យសម្រាប់ការដាក់អនុវត្តលើការិយាល័យ QA នៅតាមស្ថាប័នអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាផ្សេងទៀតនៅកម្ពុជា។

៣.២.៥ ការពិនិត្យពីសំណើផ្នែកគោលនយោបាយ

សំណើផ្នែកគោលនយោបាយដែលលើកមកពិនិត្យក្នុងផ្នែកនេះ មានគោលដៅបំពេញបន្ថែមការអនុវត្ត QA ផ្ទៃក្នុង និងពីខាងក្រៅ នៅតាមស្ថាប័នអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ដើម្បីពង្រឹងសេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជា។សម្រាប់គោលដៅនេះទ្រឹស្តីអន្តរកម្មពីរយ៉ាង (Gravitational theory) របស់លោក Ros (Ros 2010) ត្រូវបានជ្រើសរើសមកធ្វើឧបករណ៍ផ្នែកគោលនយោបាយ សម្រាប់ការពិចារណាបន្ថែមរបស់អ្នកកសាងគោលនយោយ និងអ្នកអនុវត្តសំខាន់ៗ តាមរយៈកិច្ចប្រជុំពិគ្រោះយោបល់មួយខ្សែ។

ចំណុចសំខាន់នៃទ្រឹស្តីរបស់ Ros គឺការផ្តោតលើវប្បធម៌គុណភាព ដែលមានស្រាប់នៅតាមស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សា ទន្ទឹមគ្នានឹងការទទួលយកបែបបទអនុវត្ត QA នៅក្នុងស្រុក ក្នុងតំបន់ និងសាកលលោក។ ជាដំបូង វប្បធម៌គុណភាពត្រូវកំណត់ឡើង សម្រាប់យុទ្ធសាស្ត្រដ៏ជាក់លាក់មួយស្របតាមបរិបទរបស់ស្ថាប័ន។ ការកំណត់នេះ គឺដូចជាការធ្វើវិភាគ SWOT (ចំណុចខ្លាំង ចំណុចខ្សោយ ឱកាស ការគំរាមកំហែង) របស់ស្ថាប័ន សម្រាប់ស្វែងរកផ្លូវដើរទៅមុខទៀត។ ជាក់ស្តែងនៅ សាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ (Ros 2010) អ្នកអនុវត្ត QA បានប្រតិបត្តិ QA ឆ្លងតាមដំណើរការមានអន្តរកម្មមិនសមាមាត្រមួយ (non-linear interaction dynamics process) នៃវដ្តអភិវឌ្ឍន៍មានបីដំណាក់កាល។ អ្នកអនុវត្តមានទ្រឹស្តី និងបទពិសោធន៍ខុសគ្នាៗ ក៏មានការយល់ឃើញ និងប្រតិបត្តិ QA ខុសគ្នាដែរ។ ទី១ អ្នកអនុវត្តនៅ RUPP ប្រើប្រាស់ QA ដោយមានទុនចំណេះដឹងផ្សេងៗ។ ទី២ អ្នកអនុវត្តបានកែសម្រួល QA ដោយមានសតិស្មារតីរបស់ខ្លួនផ្ទាល់។ ទី៣ អ្នកអនុវត្តបានទៅហួសពី QA ដោយមានអន្តរកម្មច្រើនបែបយ៉ាងរវាងបុគ្គល។ ចំណុចនេះបង្ហាញថា អ្នកអនុវត្តនៅ RUPP បានបន្តកំណត់ QA ទៀត នៅពេលកំពុងអនុវត្តវា។ ស្ថានភាពនេះបង្ហាញពី តម្រូវការបង្កើតប្រព័ន្ធ QA ផ្ទៃក្នុងគ្រប់ជ្រុងជ្រោយមួយសម្រាប់ RUPP។ លទ្ធផលរកឃើញនេះ ក៏ត្រឹមត្រូវសម្រាប់ស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សារដ្ឋ និងឯកជនដទៃទៀតនៅកម្ពុជាដែរ។ ដូច្នេះ នាយកដ្ឋានឧត្តមសិក្សា (DHE) នៃ MOEYS ដែលទទួលខុសត្រូវផ្តល់អាជ្ញាប័ណ្ណដល់ស្ថាប័នអប់រំថ្នាក់ឧត្តមសិក្សា ត្រូវតែធ្វើឲ្យការិយាល័យ QA ផ្ទៃក្នុងនៅតាមសាកលវិទ្យាល័យរដ្ឋ និងឯកជន មានដំណើរការឡើងវិញ។ ក្នុងពេលជាមួយគ្នា គណៈកម្មាធិការទទួលស្គាល់គុណភាពអប់រំនៅកម្ពុជា (ACC) ដែលជាអង្គភាព QA ពីខាងក្រៅ

ត្រូវតែសហការយ៉ាងជិតស្និទ្ធជាមួយ DHE ដែលអាចផ្តល់ការគាំទ្រដល់ការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពរបស់អ្នកអនុវត្ត QA តាមរយៈសិក្ខាសាលា QA ទូទាំងប្រទេស។ ម្យ៉ាងទៀត តួនាទីនៃអ្នកវាយតម្លៃពីខាងក្រៅនៃ ACC គួរតែពង្រីកបន្ថែមពីលក្ខណៈជាព្រឹត្តិការណ៍ម្តងម្កាល ទៅជាដំណើរការបន្តរហូតវិញ។ ប្រសិនបើអ្នកអនុវត្តគិតថា ការទទួលស្គាល់គុណភាពអប់រំជាដំណើរការមួយ ពួកគេអាចសុខចិត្តបំពេញឯកសារតាមការតម្រូវ ដើម្បីគ្រាន់តែធ្វើឯកសារនោះឲ្យបាន មិនមែនដើម្បីចូលរួមចំណែកដោយពេញចិត្ត និងទាំងអស់គ្នាបម្រើគោលដៅទាំងមូលនៃ QA នោះទេ។ ដើម្បីសម្រេចគោលដៅរួមគ្នានេះ MoEYs មានតួនាទីសំខាន់បំផុតក្នុងការសម្របសម្រួលកិច្ចប្រឹងប្រែងដែលមានស្រាប់ និងកំពុងផុសឡើង ដើម្បីធានាគុណភាពការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា។

វិធីសាស្ត្រផ្នែកគោលនយោបាយនៃ QA គួរគាំទ្រដល់នីតិវិធី QA ផ្ទៃក្នុងផ្សេងៗ ដោយមានបុគ្គលិក និងអ្នកពាក់ព័ន្ធនានានៅគ្រប់កម្រិតចូលរួមកំណត់ពីគុណភាព និងឯកភាពគ្នាលើក្របខ័ណ្ឌ QA គ្រប់ជ្រុងជ្រោយមួយ ដែលដោះស្រាយបានយ៉ាងប្រសើរបំផុតនូវគោលដៅ និងតម្រូវការរបស់ស្ថាប័ន។

ក្របខ័ណ្ឌនេះគួរស៊ីគ្នាជាមួយលក្ខណៈវិនិច្ឆ័យ និងនីតិវិធីនៃ QA ពីខាងក្រៅ ដែល ACC ប្រើប្រាស់។ នាបច្ចុប្បន្ន ការរៀបចំរចនាសម្ព័ន្ធ ACC ឡើងវិញ កំពុងតែធ្វើបង្ហើយ ក្រោមការគ្រប់គ្រងរបស់ MoYES។ ដើម្បីឲ្យ ACC អាចបំពេញតួនាទីវិជ្ជាជីវៈរបស់ខ្លួនបាន ប្រធាន ACC គួររាយការណ៍ដោយផ្ទាល់ទៅរដ្ឋមន្ត្រីក្រសួងអប់រំ។ ខ្សែរយៈរាយការណ៍នេះ ស្របតាមការតម្រូវរបស់ ASEAN-QA និងការធ្វើសុខដុមនីយកម្ម បែបបទទទួលស្គាល់គុណភាព។ បើសិនប្រធាន ACC មិនរាយការណ៍ទៅរដ្ឋមន្ត្រីក្រសួងអប់រំដោយផ្ទាល់ទេ ACC នឹងថយចុះភាពឯករាជ ហើយដំណើរការក៏មិនបានងាយស្រួលដែរ ។

៣.២.៦ ផលពាក់ព័ន្ធផ្នែកគោលនយោបាយ

យន្តការ QA ផ្ទៃក្នុង និងពីខាងក្រៅ ត្រូវតែពង្រឹងក្នុងពេលជាមួយគ្នា។ សម្រាប់ការអប់រំឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា QA ផ្ទៃក្នុង សំដៅដល់សកម្មភាពផ្សេងៗដើម្បីត្រៀមសម្រាប់ QA ពីខាងក្រៅពោលគឺ សកម្មភាពទទួលស្គាល់គុណភាពអនុវត្តដោយ ACC។ រហូតមកដល់ពេលថ្មីៗនេះ ACC ស្ថិតក្រោមឱវាទរបស់គណៈរដ្ឋមន្ត្រី ប៉ុន្តែឥឡូវនេះត្រូវបានដាក់បញ្ចូលទៅក្នុង MOEYS។

ការសិក្សានេះ អំពាវនាវឲ្យថ្នាក់ដឹកនាំស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សានានា មានសកម្មភាពឡើងដើម្បីឆ្លើយតប និងសម្របតាមការផ្លាស់ប្តូរក្នុងស្ថានភាពជាក់ស្តែង ជាពិសេសកំណើនតម្រូវការនូវគណនេយ្យភាព ការរីកធំនៃមជ្ឈដ្ឋាននិស្សិតមានវប្បធម៌ចម្រុះ កំណើនលំហូរអ្នកមានជំនាញខ្ពស់ និងការប្រកួតប្រជែងពីស្ថាប័នផ្សេងៗ នៅក្នុងស្រុក និងក្នុងតំបន់។ MoYES បានដឹងពីស្ថានភាពនេះ ប៉ុន្តែសំណួរផុសឡើង គឺ តើត្រូវធ្វើដូចម្តេចដើម្បីទទួលយកកិច្ចសហការក្នុងតំបន់ និងការប្រកួតប្រជែង។ ដូច្នេះថ្នាក់ដឹកនាំការអប់រំឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា ចាំបាច់ត្រូវតែបង្កើត និងពង្រឹងក្របខ័ណ្ឌស្ថាប័ន QA ដោយផ្អែកលើរបៀបរបបអនុវត្តគុណភាពល្អនៅក្នុងស្រុក និងក្នុងតំបន់។ ការសិក្សាជាច្រើនទៀតស្តីពីស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា និងក្នុងតំបន់ ដែលមិនទាន់បានទទួលយកដោយចំហនូវយុទ្ធសាស្ត្រនិងគោលការណ៍គុណភាព ឬកំពុងព្យាយាមដាក់បញ្ចូល QA ទៅក្នុងរចនាសម្ព័ន្ធរបស់ខ្លួន អាចបានជាប្រយោជន៍ដល់ ថ្នាក់ដឹកនាំស្ថាប័នអប់រំឧត្តម

សិក្សានៅកម្ពុជាដែលមានធនធានមនុស្ស និងហិរញ្ញវត្ថុមានកម្រិត។ វិធីមួយដែលអាចលើកទឹកចិត្តដល់អ្នកដឹកនាំបានកាន់តែច្រើន ឲ្យផ្ដល់តម្លៃខ្ពស់ដល់គុណភាពស្ថាប័ន គឺការបង្កើតវេទិកាពិភាក្សាថ្នាក់ជាតិមួយ ដើម្បីស្វែងរកគំរូមួយណាដែលសមស្របជាងគេសម្រាប់ស្ថាប័ននៅកម្ពុជា។ តាមរយៈវេទិកានេះ ពួកគេអាចចែករំលែកពីរបៀបរបបអនុវត្តល្អនៅក្នុងស្ថាប័នរបស់ខ្លួន និងបទពិសោធន៍ បានពីទស្សនកិច្ចនៅតាមស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សាក្នុងប្រទេសផ្សេងទៀត។ ថ្នាក់ដឹកនាំខ្លះ អាចមានឱកាសច្រើនជាងអ្នកដទៃ ដើម្បីទៅធ្វើទស្សនកិច្ចនៅតាមស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សាថ្នាក់អន្តរជាតិ។ ដូច្នេះវេទិកាថ្នាក់ជាតិនេះ ជួយឲ្យពួកគេអាចផ្សព្វផ្សាយពីរបៀបអនុវត្ត QA ក្នុងស្ថាប័នខ្លួន ដែលបានកែសម្រួលពីបទពិសោធអន្តរជាតិទាំងនោះ។ កម្ពុជា មិនចាំបាច់បង្កើតកម្មវិធីអ្វីថ្មី សម្រាប់វេទិកាថ្នាក់ជាតិនេះទេ ព្រោះអាចដាក់បញ្ចូលការគិតគូរជាក់ស្ដែងពីនីតិវិធី QA ផ្សេងៗ ទៅក្នុងក្រុមប្រឹក្សាសាកលវិទ្យាធិការកម្ពុជា ដែលក្រសួងអប់រំបានបង្កើតឡើង (MoEYS 2014) ដោយក្ដាប់ជាប់ពីសារៈសំខាន់ នៃការញ៉ាំងឲ្យមានការចូលរួមយ៉ាងសកម្មរបស់វិស័យឯកជន និងនិយោជកនានានៅក្នុងវេទិកានេះ។

ដើម្បីរួមចំណែកបានល្អដល់ វេទិកាថ្នាក់ជាតិស្ដីពី QA សម្រាប់ឧត្ដមសិក្សានោះ ស្ថាប័ននីមួយៗ ដំបូងត្រូវកំណត់ឲ្យច្បាស់នូវនិយមន័យពាក្យ "គុណភាព" និង "QA"សម្រាប់ស្ថាប័នខ្លួន។ ដោយមានបទបញ្ញត្តិរបស់នាយកដ្ឋានឧត្តមសិក្សា និង ACC ជួយណែនាំ ពួកគេគួរកំណត់ឡើងនូវសូចនាករនៃសមិទ្ធផលស្ថាប័ន។ ស្ថាប័ននីមួយៗ ក៏គួរពិចារណាបង្កើត ឬពង្រឹងគំរូ QA ផ្ទៃក្នុងស្ថាប័នខ្លួន ដោយកែសម្រួលទ្រឹស្ដី gravitational theory របស់លោក Ros ឲ្យសមស្របទៅតាមស្ថានភាពផ្ទាល់របស់ស្ថាប័នខ្លួន។ ដោយក្ដាប់ជាប់ពីវប្បធម៌ស្ថាប័ននេះ វេទិកាថ្នាក់ជាតិគួរគិតគូរបង្កើតបទបញ្ញត្តិផ្លូវការ សម្រាប់ការគ្រប់គ្រងគុណភាពសរុប (TQM) ដើម្បីពង្រឹងស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សា។ TQM អាចមានគេនិយមតែមួយគ្រាៗ ប៉ុន្តែថ្នាក់ដឹកនាំការអប់រំឧត្តមសិក្សាបានទទួលស្គាល់វាថា ជាដំណោះស្រាយជាប្រព័ន្ធ ដែលអាចជួយដាក់បញ្ចូលរបៀបរបបកែលំអគុណភាពជាប់រហូត ទៅក្នុងវប្បធម៌ស្ថាប័ន ហើយវាក៏ជាប់ទាក់ទងដោយផ្ទាល់ទៅនឹង យុទ្ធសាស្ត្រអប់រំផ្អែកលើសមត្ថភាព (de Jager and Nieuwenhuis 2005)។ ថ្នាក់ដឹកនាំការអប់រំឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា អាចស្រាវជ្រាវពីអត្ថប្រយោជន៍របស់ TQM ដោយធ្វើការជាមួយពួកមន្ត្រី QA ដើម្បីកែសម្រួលគោលការណ៍ផ្សេងៗនៃ TQM ឲ្យស្របនឹងស្ថានភាពផ្ទាល់របស់ស្ថាប័ន និងរបស់កម្ពុជា។

ចំណុចមួយដែលផុសឡើងពីការសិក្សាលើឯកសារមានស្រាប់ស្ដីពី QA គឺថា គោលគំនិតនេះបានយកចេញមកពីការគ្រប់គ្រងជំនួញ ហើយកែសម្រួលសម្រាប់ប្រើប្រាស់វាយតម្លៃលទ្ធផលផ្នែកអប់រំ។ នៅកម្ពុជា បញ្ញត្តិខាងពុទ្ធសាសនា ក៏មានតួនាទីខ្លះដែរក្នុងការកំណត់និយមន័យ និងដាក់បញ្ចូល QA ទៅក្នុងការអប់រំឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា។ ដូច្នេះក្នុងការអនុវត្ត QA អ្នកកសាងគោលនយោបាយ គួរតែគិតគូរពីពុទ្ធសាសនាហីនយានផងដែរ។ បញ្ហាសំខាន់ គឺវេទិកាថ្នាក់ជាតិស្ដីពី QA បើសិនដាក់បញ្ចូលនៅក្នុងក្រុមប្រឹក្សាសាកលវិទ្យាធិការកម្ពុជា គួរមានការចូលរួមផងដែរពីក្រសួងធម្មការ និងសាសនា ដើម្បីតម្រែតម្រង់ឡើងវិញនូវផ្នត់គំនិតរបស់អ្នកអនុវត្ត QA នៅតាមស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សា។ បើសិនគ្មានការយល់ដឹងពីគោលការណ៍ QA នោះទេ ពួកអ្នកអនុវត្ត QA អាចមិនព្រមប្រតិបត្តិតាម។ ក្រសួងនេះ ក៏អាចជួយបំផុសស្មារតីរបស់បុគ្គលិកមហាវិទ្យាល័យ ដែលអាចគិតថា ខ្លួនគាត់ជាអ្នកទទួលផលប្រយោជន៍ ឬអ្នករងគ្រោះ អំពី QA ។

៣.២.៧ សេចក្តីបញ្ចប់

ជំពូកនេះ ពិនិត្យជាសំខាន់លើភស្តុតាងបានពីការសិក្សាស្រាវជ្រាវនៅពេលមួយ ទៅលើសាកលវិទ្យាល័យរដ្ឋមួយ (Ros 2010) ហើយព្យាយាមប្រើប្រាស់លទ្ធផលរកឃើញទៅលើស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សាទាំងរដ្ឋ និងឯកជន។ ដោយទទួលស្គាល់ថា ការចូលរួមរបស់អ្នកពាក់ព័ន្ធតែងខុសៗគ្នា ហើយការមូលមតិទាមទារពេលវេលាច្រើននោះ ការពិនិត្យតាមដានពីការរំពឹងសង្ឃឹម ចំណេះដឹង និងសមត្ថភាពរបស់អ្នកពាក់ព័ន្ធអាចមានប្រយោជន៍ ព្រោះពួកគេរីកចម្រើនឡើង និងក្តាប់បានតួនាទីខុសៗគ្នា តាមរយៈវេទិកាផ្សេងៗ។ ការសិក្សាបែបគុណភាពតាមពេលជាបន្តបន្ទាប់ ដែលគេតែងប្រើសម្រាប់ការសិក្សាស៊ីជម្រៅបែបគុណភាព លើដំណើរការជាបន្តបន្ទាប់មួយអាចក្តាប់បានអំពីការរំពឹងសង្ឃឹម និងលំនាំនៃការចូលរួមរបស់អ្នកពាក់ព័ន្ធច្រើននាក់នៅក្នុង QA (Cohen, Manion, and Morrisson 2000)។ វិធីសាស្ត្របែបនេះ អាចមានប្រយោជន៍សម្រាប់ផ្ទៀងផ្ទាត់លើចំណេះដឹងមានស្រាប់ និងបន្ថែមចំណេះដឹងថ្មីៗ អំពីការអនុវត្តបែបថ្មីនៅតាមស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សា និងបែបបទដែលផែនការយុទ្ធសាស្ត្ររបស់ពួកគេវិវត្តទៅមុខ។ ម្យ៉ាងទៀត គួរមានការសិក្សាស្រាវជ្រាវអំពីលក្ខណៈចំហផ្សេងៗនៃ QA នៅកម្ពុជា ក្នុងនោះមានទាំងការបង្កើត ឬការធ្វើបច្ចុប្បន្នភាពរចនាសម្ព័ន្ធ QA របស់ស្ថាប័ន ដែលត្រូវពាក់ព័ន្ធរហូតដល់និយោជក អ្នករៀនសូត្រ និងមាតាបិតាសិស្ស។ សរុបមក អ្នកប្រើប្រាស់សេវាអប់រំជាអ្នកទទួលផលសម្រេចនៃការកែលំអគុណភាព ដូច្នេះការយល់ឃើញរបស់ពួកគេអំពីគុណភាព និងការកែលំអគុណភាពជាប្រចាំ គឺជាប្រភពព័ត៌មានដ៏ប្រសើរ។

នៅពេលកម្ពុជាកំពុងឈានទៅកាន់ការរីកចម្រើនសេដ្ឋកិច្ចនោះ ស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សារដ្ឋ និងឯកជននានា គួរដាក់បញ្ចូលប្រព័ន្ធ TQM និង QA ជាពិសេសសកម្មភាពកែលំអគុណភាពជាប្រចាំទៅក្នុង កម្មវិធីសិក្សាស្រាវជ្រាវ និងសេវាផ្សេងៗរបស់ខ្លួន ដើម្បីត្រៀមរៀបចំពួកនិស្សិតឲ្យឈានចូល និងរក្សាសមត្ថភាពប្រកួតប្រជែង នៅក្នុងទីផ្សារការងារដែលប្រែប្រួលយ៉ាងលឿន។ និយមន័យ QA នឹងប្រែប្រួលខុសគ្នារវាងវប្បធម៌ផ្សេងៗ និងខុសគ្នាច្រើនពីវប្បធម៌ដែលបង្កើតវាឡើង (Altbatch, Reisberg, and Rumbley 2009)។ ដូច្នេះថ្នាក់ដឹកនាំការអប់រំឧត្តមសិក្សា និងអ្នកអនុវត្ត QA គួរយកចិត្តទុកដាក់ពីភាពខុសគ្នាតាមវប្បធម៌, តាមតំបន់, តាមស្ថានភាពស្ថាប័ន, និងតាមកម្រិតធនធានដែលមាន។ ប្រសិទ្ធភាពនៃ QA ក្នុងការអប់រំថ្នាក់ឧត្តមសិក្សា នៅទីបំផុតវាអាស្រ័យលើការកែសម្រួលរចនាសម្ព័ន្ធឡើងវិញ និងលទ្ធផលការងារទៅអនាគត របស់គណៈកម្មការទទួលស្គាល់គុណភាពអប់រំនៅកម្ពុជា។

ឯកសារយោង

Ahrens, L. and Kemmerer, F. 2002. “Higher education development.” *Cambodia Development Review* 6: 8-11.

Altbach, P. G. Reisberg, L. and Rumbley, L. E. 2009. *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution.* Chestnut Hill, MA: Boston College.

ASEAN University Network. 2015. “AUN member universities.”Accessed 25 January 2015. http://www.aunsec.org/organization.php.

Cohen, I. Manion, L. and Morrisson, K. 2000. *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge Falmer.

DeJager, H. J. and Nieuwenhuis, F. J. 2005.“Linkages between total quality management and the outcomes-based approach in an education environment.” *Quality in Higher Education* 11: 251-260.

El-Khawas, E. DePietro-Juran, R. and Holm-Nielse, L. 1998. “QA in higher education: Recent progress; challenges ahead.”Accessed 24 January 2015. http://www.squ.edu.om/Portals/28/Quality%20Assurance/Quality_assurance_in_higher_ed_EN98.pdf.

Ellis, R. 1993. QA for *University Teaching*. Buckingham: Open University Press.

Garrison, D.R., T.Anderson and W.Archer. 1999. “Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education.”*The Internet and Higher Education* 2(2-3): 87-105.

Japan International Cooperation Agency. 2002. “The Kingdom of Cambodia:

From reconstruction to sustainable development.”Accessed 25 January 2015. http://jica-ri.jica.go.jp/IFIC_and_JBICI-Studies/english/publications/reports/study/country/pdf/cambodia.pdf.

MoEYS. 2014. “Teachers’ Day 2014, under the theme of Teachers and Education Quality.”Accessed 22 January 2015. http://www.moeys.gov.kh/en/minister-page/teachers%E2%80%99-day-2014,-under-the-theme-of-%E2%80%9Cteachers-and-education-quality%E2%80%9D.html#.VMB0nEfumSo.

Ros, S. 2010. *Implementing QA at Royal University of Phnom Penh, Cambodia: Perceptions, practices and challenges*.Doctoral dissertation.Northern Illinois University, USA.ProQuest AAT 3439629.

Ros, S. Pascual, T. N. and Chhem, R. K. 2014.“Sustaining praxis: QA of education and training programmes of the IAEA’s Division of Human Health.” *In Radiological safety and quality: Paradigms in leadership and innovation,* edited by L. Lau and K. H. Ng. Berlin: Springer.

Rustin. M. 2000. “The university in the network society.” *In Eastern promise education and social renewal in London’s Docklands*, edited by T. Butler.London: Lawrence and Wishart.

Sen, V. and Ros, S. 2013.“Anatomy of higher education governance in Cambodia.”Accessed 24 January 2015. http://www.cdri.org.kh/webdata/download/wp/wp86e.pdf.

Sirat M. 2014. “Towards harmonization of higher education in Southeast Asia: Malaysia’s perspective.” Accessed 24 January 2015. https://www.insidehighered.com/blogs/globalhighered/towards-harmonization-higher-education-southeast-asia.

Tan, K. H. 1974. *Role of the universities in development planning: The Khmer Republic case.* Singapore: Times Printers.

UNESCO. 2006. *Higher education in South-East Asia.* Bangkok: UNESCO.

World Bank. 2013. “Global initiative on QA capacity (GIQAC).” Accessed 17 January 2015. http://go.worldbank.org/3HMQXGCRA0.

៣.៣
ការប្រែក្លាយស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា ទៅជាសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន

អត្ថបទនេះ ផ្តល់នូវមូលដ្ឋានផ្នែកទ្រឹស្តីមួយសំដៅទៅលើការកសាងចំណេះដឹង និងចំណាប់អារម្មណ៍អំពីគោលគំនិតនៃ សាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន ដែលជាគំនិតថ្មីមួយនៅក្នុងប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍន៍។ ស្របតាមនិន្នាការក្នុងតំបន់ និងពិភពលោកនៃដំណើរផ្លាស់ប្តូររបស់សាកលវិទ្យាល័យ អត្ថបទនេះយកប្រទេសកម្ពុជាធ្វើជាកញ្ចក់ឆ្លុះបញ្ចាំងឲ្យឃើញថា តើស្ថាប័នអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា (HEIs) អាចធានានូវការបង្រៀន និងរៀនសូត្រ ប្រកបដោយគុណភាពយ៉ាងណាបាន នៅក្នុងបរិយាកាសមានការធ្វើជំនួញកាន់តែខ្លាំងឡើង និងមាន HEIs កាន់តែច្រើនចូលមកប្រកួតប្រជែងគ្នា។ បន្ទាប់ពីសេចក្តីផ្តើមបង្ហាញពីទស្សនៈធំទូលាយនៃការអប់រំថ្នាក់ឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា អត្ថបទនេះលើកពីការសិក្សាលើឯកសារមានស្រាប់ ស្តីពី តួនាទីរបស់សាកលវិទ្យាល័យនៅក្នុងសេដ្ឋកិច្ចពឹងផ្អែកលើចំណេះដឹង។ បន្តមកទៀតមានការពិភាក្សាពីបេសកកម្មទី៣របស់សាកលវិទ្យាល័យ និងគោលគំនិតនៃសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន។ នៅចុងបញ្ចប់ មានការផ្តល់ជាគំនិតពីលក្ខណៈពិសេស ៤យ៉ាង ដែលអាចផ្លាស់ប្តូរស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជាទៅជាសាកលវិទ្យាល័យតាមបែបសហគ្រិន។

៣.៣.១ សេចក្តីផ្តើម

នៅពេលសមាហរណកម្មក្នុងតំបន់កាន់តែជឿនលឿនទៅមុខ ហើយសហគមន៍សេដ្ឋកិច្ចអាស៊ាន ក៏ជិតខិតមកដល់ ប្រទេសកម្ពុជាអាចដើរក្រោយគេ បើសិនមិនអាចកែលំអឡើងបាននូវការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ដែលតឡូវនេះគេចាត់ទុកថា សំខាន់បំផុតដើម្បីញ៉ាំងឲ្យប្រទេសជាតិសម្បូររុងរឿង។ ដោយទទួលស្គាល់ពីការរួមចំណែកដ៏សំខាន់ នៃវិស័យអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាក្នុងការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកិច្ច រដ្ឋាភិបាលកម្ពុជាកំពុងយកចិត្តទុកដាក់ខ្លាំងលើវិស័យនេះ ដូចមានបង្ហាញច្បាស់នៅក្នុង គម្រោងលើកកម្ពស់សមត្ថភាព និងគុណភាពឧត្តមសិក្សាគ្រប់ជ្រុងជ្រោយលើកទី១ សម្រាប់ឆ្នាំ២០១០-២០១៥ ដែលមានកិច្ចសហការផ្តល់ហិរញ្ញប្បទានដោយរដ្ឋាភិបាល និងធនាគារពិភពលោក, ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រអភិវឌ្ឍន៍ជាតិឆ្នាំ២០១៤-១៨, និងចក្ខុវិស័យឧត្តមសិក្សាឆ្នាំ២០៣០។

នាបច្ចុប្បន្ន ដំណើរការខាងលើនេះកំពុងជួបបញ្ហា និងឧបសគ្គមួយចំនួន។ ក្រោយមានការអនុញ្ញាតនៅឆ្នាំ១៩៩៧ ឲ្យវិស័យឯកជនចូលពាក់ព័ន្ធក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ចំនួនស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សាបានកើនឡើងយ៉ាងលឿន។ ឯកជនភាវូបនីយកម្មនេះ នាំឲ្យមានការផ្លាស់ប្តូរចម្បងៗពីរ គឺ ១) កម្មវិធីសិក្សាបង់ប្រាក់ ត្រូវបានអនុញ្ញាតក្នុង HEIs រដ្ឋ និង ២) វិស័យឯកជនទទួលបានការអនុញ្ញាតឲ្យដំណើរការ HEIs (Sam, Zain and Jamil 2012) ។ ការអនុញ្ញាតនេះ

សំ ច័ន្ទភិរុណ, សាកលវិទ្យាល័យ អាំស្ទ័រដាម VU, ប្រទេសហូឡង់។

នាំឲ្យ HEIs ឯកជន កើនតួនាទីយ៉ាងខ្លាំង និងក្លាយជាអ្នកផ្តល់សេវាឧត្តមសិក្សាចម្បងគេនៅកម្ពុជា (Chet, 2009; You, 2012)។ ទោះជាយ៉ាងនេះក្តី នៅឆ្នាំ២០១៣ ក្នុងចំណោមសិស្សរៀនចប់ថ្នាក់វិទ្យាល័យ មានមិនដល់ ១០% ទេ ដែលបានទៅចូលរៀននៅឧត្តមសិក្សា។

កំណើនយ៉ាងលឿននៃចំនួន HEIs ដែលមានធនធានតិច បានជះឥទ្ធិពលទៅលើប្រសិទ្ធភាព និងគុណភាពនៃការបង្រៀន ទោះបីជាមានការបង្កើតគណៈកម្មាធិការទទួលស្គាល់គុណភាពអប់រំកម្ពុជាក្តី (Ford, 2003, 2006)។ បញ្ហាប្រឈម រួមមាន កម្មវិធីសិក្សាគុណភាពអន់ ការធានាគុណភាពមិនគ្រប់គ្រាន់ អភិបាលកិច្ចនិងការគ្រប់គ្រងនៅខ្សោយ កង្វះការដឹកនាំនិងការធ្វើផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ និងកង្វះតម្លាភាពក្នុងការជ្រើសរើសបុគ្គលិកគ្រប់គ្រង និងបុគ្គលិកបង្រៀននៅតាម HEIs របស់រដ្ឋ។ HEIs រដ្ឋ កំពុងបង្រៀនមុខវិជ្ជាស្រដៀងគ្នានឹងគ្រឹះស្ថានឯកជនដែរ ដូចជា ខាងផ្នែកជំនួញ សេដ្ឋកិច្ច និងបច្ចេកវិទ្យាព័ត៌មាន រីឯផ្នែកដទៃទៀត ដូចជា វិទ្យាសាស្ត្រ គណិតសាស្ត្រ កសិកម្ម និងវេជ្ជសាស្ត្រ មិនសូវបានយកចិត្តទុកដាក់ទេ ទាំងខាងរដ្ឋ និងឯកជន (Sam, Zain, and Jamil 2012)។ ម្យ៉ាងទៀត សាកលវិទ្យាល័យភាគច្រើននៅកម្ពុជា ជាស្ថាប័នសម្រាប់បង្រៀនតែប៉ុណ្ណោះ ហើយមានតិចណាស់ដែលបានផ្តួចផ្តើមធ្វើសកម្មភាពស្រាវជ្រាវខ្លះៗ (Kwok et al., 2010)។ HEIs ឯកជន ពឹងផ្អែកស្ទើរតែទាំងស្រុងលើថ្លៃសិក្សាបង់ដោយនិស្សិត (Un, Chuon and Ngin 2013) ដូច្នេះហើយក៏ត្រូវទទួលសិស្សឲ្យចូលរៀនយ៉ាងច្រើនតាមអាចធ្វើបាន រហូតដល់លើសពីសមត្ថភាពរបស់ខ្លួន។ បញ្ហានេះ ក៏នាំឲ្យមានការមិនយកចិត្តទុកដាក់លើការស្រាវជ្រាវ និងជំនាញដែលវិស័យសេដ្ឋកិច្ចត្រូវការ។ និន្នាការនេះ ក៏កើតមានឡើងនៅតាម HEIs របស់រដ្ឋដែរ ដែលបច្ចុប្បន្នមានទុនរហូតដល់ ៨០% ទទួលបានពីខាងឯកជន (Ahrens & McNamara, 2013)។

សរុបមក កម្មវិធីអប់រំថ្នាក់ឧត្តមសិក្សានាបច្ចុប្បន្ន ឆ្លើយតបបានតិចតួចណាស់ទៅនឹងការផ្លាស់ប្តូរយ៉ាងលឿននៃតម្រូវការក្នុងទីផ្សារពលកម្ម។ ដូច្នេះ HEIs ត្រូវចាប់យកតួនាទីថ្មីៗ និងធ្វើអន្តរកម្មនៅក្នុងសង្គម ដើម្បីកែលំអគុណភាពសេវា និងពង្រឹងអនាគតរបស់ខ្លួន។ Clark (1998) បានលើកមតិថា សាកលវិទ្យាល័យទាំងអស់គួរមានបែបបទធ្វើការ និងមានប្រតិបត្តិការ ទៅតាមរបៀបសហគ្រិនជាងនេះទៀត។ ពួកគេគួរប្រើប្រាស់ចំណេះដឹងទៅស្វែងរកទុនពីប្រភពខាងក្រៅថ្មីៗទៀត ដើម្បីអាចមានឯករាជ្យភាពហិរញ្ញវត្ថុដាច់ពីរដ្ឋាភិបាល និងអាចទ្រទ្រង់ខ្លួនឯងបាននៅក្នុងសេដ្ឋកិច្ចពឹងផ្អែកលើចំណេះដឹងនេះ។ ម្យ៉ាងវិញទៀត HEIs ពិបាកធ្វើការដោយឯកោដាច់តែឯងណាស់ គឺដូច Etzkowitz (2003) បានលើកបញ្ជាក់ថា អន្តរកម្មរវាងសាកលវិទ្យាល័យ ឧស្សាហកម្ម និងរដ្ឋាភិបាល វាជាកត្តាគន្លឹះសម្រាប់កែលំអលក្ខខណ្ឌដ៏ចាំបាច់នានា ដើម្បីបំផុសការអនុវត្តបែបថ្មី នៅក្នុងសេដ្ឋកិច្ចពឹងផ្អែកលើចំណេះដឹង។ ដូច្នេះ អត្ថបទនេះនឹងពិនិត្យពីគោលគំនិតនៃសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន ដែលជានិន្នាការសាកលក្នុងសតវត្សទី២១ ដោយប្រឹងផ្តោតលើបែបបទដែលប្រទេសអភិវឌ្ឍន៍នានា បានយកគោលគំនិតនេះទៅអនុវត្ត ដើម្បីរកមើលចំណុចផ្សេងៗទៀត ដែលកម្ពុជាអាចរៀនសូត្របានពីការអនុវត្តទាំងនោះ ហើយយកវាមកពង្រឹងគុណភាពអប់រំនៅថ្នាក់ឧត្តមសិក្សា និងលទ្ធផលការងាររបស់ HEIs ។

៣.៣.២ តួនាទីរបស់សាកលវិទ្យាល័យក្នុងការកសាងបណ្តាញ សម្រាប់សេដ្ឋកិច្ចពឹងផ្អែកលើចំណេះដឹង

តួនាទីរបស់សាកលវិទ្យាល័យនៅទូទាំងពិភពលោក បានវិវត្តឈានទៅមុខហួសពីមុខងារជាប្រពៃណីនៃការបង្រៀន និងស្រាវជ្រាវ ទៅទទួលតួនាទីថ្មីនៃការលើកកម្ពស់ការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ច និងសុខមាលភាព (Etzkowitz 2003a)។ ការធ្វើបដិវត្តន៍ក្នុងមជ្ឈដ្ឋានសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះមានពីរទម្រង់។ ទម្រង់ទី១ គឺការផ្លាស់ប្តូរពីស្ថាប័នបង្រៀន ទៅជាស្ថាប័នមានដាក់បញ្ចូលការស្រាវជ្រាវទៅក្នុងការបង្រៀន (Etzkowitz, 2003a)។ ការស្រាវជ្រាវភាគច្រើនដែលធ្វើឡើងនៅតាមសាកលវិទ្យាល័យ មិនបានជួយទ្រទ្រង់ដល់ការបង្កើតសហគ្រាសថ្មីៗទេ ព្រោះគេតែងយល់ថា សាកលវិទ្យាល័យ ជាអ្នកផ្តល់នូវមនុស្សដែលមានការបណ្តុះបណ្តាល ទៅឲ្យស្ថាប័នផ្សេងៗ (Etzkowitz, 2008)។ ទម្រង់ទី២ ជាប់ទាក់ទងទៅនឹងទំនាក់ទំនងរវាងការបង្រៀន នឹងការស្រាវជ្រាវ ហើយកត្តាទាំងនេះគួបផ្សំគ្នា វាជួយជំរុញការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកិច្ច (Etzkowitz 2003a, 2008)។ នៅក្នុងទម្រង់ទី២ នេះ លទ្ធផលស្រាវជ្រាវ និងចំណេះដឹង អាចយកទៅប្រើបានដោយរដ្ឋាភិបាល និងវិស័យឧស្សាហកម្ម ដើម្បីអភិវឌ្ឍប្រទេសជាតិ គឺមិនមែនសម្រាប់តែយកទៅបង្រៀននោះទេ។ Etzkowitz (2008) បានសន្និដ្ឋានថា បេសកកម្មទី១ គឺការបង្រៀន វាញ៉ាំងឲ្យមានបេសកកម្មទី២ គឺការស្រាវជ្រាវដែលនាំទៅដល់បេសកកម្មទី៣ គឺការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកិច្ច។

បេសកកម្មទី៣ អាចកំណត់តាមនិយមន័យទូលំទូលាយបានថា ជាសកម្មភាពផ្សេងៗរបស់សាកលវិទ្យាល័យដើម្បីតភ្ជាប់ដោយផ្ទាល់ទៅនឹងពិភពខាងក្រៅ។ ជានិយមន័យចង្អៀត គេអាចកំណត់ថាជា "ការផ្ទេរបច្ចេកវិទ្យា" (Hackett & Dilts, 2004) ឬជា "សហប្រតិបត្តិការរវាងសាកលវិទ្យាល័យ-វិស័យអាជីវកម្ម" (Adamsone-Fiskovica et al. 2009)។ ទោះជាក្នុងន័យទូលាយ ឬន័យចង្អៀតក្តី បេសកកម្មទី៣ ជាប់ទាក់ទងដល់ការចូលរួមរបស់សាកលវិទ្យាល័យក្នុងការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកិច្ច ឬការបង្កើតធនធាន។ គោលគំនិតនេះ គេតែងបកស្រាយតាមបែបប្រពៃណីថាជា "សេវាសម្រាប់សហគមន៍" និង "ការឈោងទៅដល់ពិភពខាងក្រៅ"។ ប៉ុន្តែឥឡូវនេះ គេបានដាក់បញ្ចូលទិដ្ឋភាពថ្មីមួយទៀត គឺ "សហគ្រិនភាពបែបថ្មី"។ ក្នុងការអនុវត្តបេសកកម្មទី៣ សាកលវិទ្យាល័យបានដាក់បញ្ចូលសកម្មភាពជាច្រើន ដូចជា ការសុំប៉ាតង់ និងអាជ្ញាប័ណ្ណជាដើម (Sampat, 2006; Shane, 2004), សកម្មភាពអាជីវកម្មបន្ទាប់បន្សំ ផ្អែកលើលទ្ធផលនៃការស្រាវជ្រាវ (Etzkowitz 2008), ការស្រាវជ្រាវជាប់កិច្ចសន្យា (Etzkowitz et al 2000), និងការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈជាបន្តបន្ទាប់ (Zukas 2012)។ ស្របតាមគោលគំនិតនេះ គេបានប្រដូចបេសកកម្មទី៣ ទៅនឹង "ការទាញផលប្រយោជន៍ផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច និងសង្គមកិច្ចពីចំណេះដឹងដែលអ្នកស្រាវជ្រាវផលិតបាន ដោយបង្កើតឲ្យមានតម្រូវការនូវ យុទ្ធសាស្ត្រ រចនាសម្ព័ន្ធ និងយន្តការផ្សេងៗនៅក្នុងសាកលវិទ្យាល័យ ដែលជួយសម្រួល និងបង្កើនការផ្ទេរចំណេះដឹងទៅឲ្យវិស័យឯកជន" (Fayolle and Redford 2014, 2)។ តួនាទីកាន់តែធំទូលាយនៃសាកលវិទ្យាល័យ ចេញពីអ្នកផ្តល់ការអប់រំទៅជាអ្នកបង្កើតសកម្មភាពបែបសហគ្រិន នៅក្នុងសេដ្ឋកិច្ចពឹងផ្អែកលើចំណេះដឹង វាជួយលើកកម្ពស់អន្តរកម្មរវាងរដ្ឋាភិបាល សាកលវិទ្យាល័យ និងវិស័យឧស្សាហកម្ម (Mok 2005)។

បច្ចុប្បន្ន សកម្មភាពបែបសហគ្រិន កាន់តែមានជាក្រឹត្យក្រមហើយ តាមសាកលវិទ្យាល័យជាច្រើននៅសហរដ្ឋអាមេរិក និងក្នុងពិភពលោក (Etzowitz, Asplund and Nordman 2001)។

ទោះបីមានការសិក្សាជាច្រើនបញ្ជាក់ថា សកម្មភាពបែបសហគ្រិនគ្មានឥទ្ធិពលអាក្រក់អ្វីទេទៅលើការបង្រៀន និងការស្រាវជ្រាវរបស់សាកលវិទ្យាល័យក្តី (see Van Looy et al. 2004) ក៏នៅមានមតិជាច្រើនជំទាស់ថា បេសកកម្មទី៣ បង្កនូវបញ្ហាប្រឈមមួយចំនួន។ តួយ៉ាង Brook (1994) បានក្រើនរំលឹកថា ការធ្វើឲ្យសាកលវិទ្យាល័យក្លាយជាពាណិជ្ជកម្ម វាគំរាមកំហែងដល់ប្រព័ន្ធស្រាវជ្រាវ ព្រោះវាអាចបំបែរការស្រាវជ្រាវទៅផ្តោតលើបញ្ហាដែលមានទីផ្សារ ហើយប៉ះពាល់ដល់បេសកកម្មជាប្រពៃណីរបស់ស្ថាប័នសិក្សាស្រាវជ្រាវ។ Etzkowitz et al. (2000) បានកត់សំគាល់ថា សហគ្រិនភាពក្នុងការសិក្សាស្រាវជ្រាវ បានជះឥទ្ធិពលទៅលើបេសកកម្មជាប្រពៃណីរបស់ HEIs។ ក្រៅពីការទិតៀន និងក្រើនរំលឹកទាំងនេះ កន្លងមកមានការផ្លាស់ប្តូរគួរឲ្យកត់សំគាល់នៅក្នុងអន្តរកម្មរវាង សាកលវិទ្យាល័យ-រដ្ឋាភិបាល-វិស័យអាជីវកម្ម។ ជាក់ស្តែងការរីកចម្រើននៃសេដ្ឋកិច្ចពឹងផ្អែកលើចំណេះដឹង វាជាកម្លាំងមួយជំរុញបេសកកម្មទី៣ របស់សាកលវិទ្យាល័យ និងទំនាក់ទំនងកាន់តែជិតស្និទ្ធជាមួយ រដ្ឋាភិបាល វិស័យអាជីវកម្ម ដើម្បីបម្រើការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកិច្ច (Etzkowitz et al. 2000)។

៣.៣.៣ ការយល់ដឹងពីគោលគំនិតនៃសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន

ការដាក់បញ្ចូលសកម្មភាពនានានៃបេសកកម្មទី៣ បានប្រែក្លាយសាកលវិទ្យាល័យបែបប្រពៃណី ទៅជាសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិនវិញ (Fayolle & Redford 2014)។ Etzkowitz (2008) អះអាងថា សាកលវិទ្យាល័យត្រូវកសាងទិសដៅ និងវប្បធម៌ឲ្យកាន់តែតាមបែបសហគ្រិនឡើង ដោយប្រែក្លាយការស្រាវជ្រាវ និងសមត្ថភាពរបស់ខ្លួន ឲ្យទៅជាប្រភពដ៏សំខាន់មួយនៃបច្ចេកវិទ្យា ធនធានមនុស្ស និងចំណេះដឹង ដើម្បីផ្តល់នូវគំនិតថ្មីៗសម្រាប់សហគ្រាសដែលមានស្រាប់ និងការបង្កើតសហគ្រាសថ្មីៗទៀត។ វប្បធម៌សហគ្រិន ក៏បានជំរុញមហាវិទ្យាល័យនានាឲ្យប្រើប្រាស់លទ្ធផលស្រាវជ្រាវរបស់ខ្លួន ដើម្បីបង្កើនសក្តានុពលផ្នែកប្រាជ្ញា និងជំនួញរបស់ខ្លួន និងស្វែងរកហិរញ្ញប្បទានពីខាងក្រៅ សម្រាប់ធ្វើការស្រាវជ្រាវ (Etzkowitz 2008)។

ការរីកចម្រើនមួយក្នុងចំណុចខាងលើ គឺការបញ្ចូលការអប់រំពីសហគ្រិនភាពទៅក្នុងកម្មវិធីសិក្សាតាមសាកលវិទ្យាល័យ (Sam & van der Sijde 2014)។ សាកលវិទ្យាល័យមានគោលដៅអប់រំបុគ្គល និងតម្រង់ទិសអង្គការ តាមរយៈកម្មវិធីអប់រំ និងបណ្តុះបណ្តាលពីសហគ្រិនភាពផ្សេងៗ (Etzkowitz 2008)។ ក្នុងគំរូនេះ សហគ្រិនភាពឃើញមានយកមកបង្រៀនដល់សិស្សខាងផ្នែកដូចជា វិទ្យាសាស្ត្រ វិស្វកម្ម បច្ចេកវិទ្យា ពាណិជ្ជកម្ម និង មនុស្សជាតិ (Levenburg, Lane and Schwarz 2006)។ ការផុសឡើងនូវសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន នាំឲ្យមានការផ្លាស់ប្តូរកម្មវិធីសិក្សា (Sam and van der Sijde 2014) ហើយឧទាហរណ៍ជាក់ស្តែងមួយ គឺការដាក់បញ្ចូលការអប់រំពីសហគ្រិនភាព ដើម្បីបណ្តុះបំប៉នស្មារតីពួកនិស្សិតឲ្យចង់ធ្វើសហគ្រិន។ សាកលវិទ្យាល័យតាមគំរូថ្មីនេះ បានផ្តល់សារៈសំខាន់ដល់អន្តរកម្មរវាង សាកលវិទ្យាល័យ រដ្ឋាភិបាល និងវិស័យឧស្សាហកម្ម (Fayolle & Redford, 2014)។ កិច្ចសហការរវាងមជ្ឈដ្ឋានទាំងបីនេះ មានការគោរពដល់សាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន ព្រោះវាមានស្វ័យភាពកម្រិតខ្ពស់។ ចំណុចនេះបើក

ផ្លូវឲ្យសាកលវិទ្យាល័យកំណត់នូវ ទិសដៅជាយុទ្ធសាស្ត្ររបស់ខ្លួន និងសហការជាមួយរដ្ឋាភិបាល នឹងវិស័យឧស្សាហកម្មដោយស្មើភាពគ្នា (Etzkowitz 2008)។ ម្យ៉ាងទៀត គំរូនេះផ្តល់សារៈសំខាន់ដល់សាកលវិទ្យាល័យក្នុងលក្ខណៈជាស្ថាប័នឈានមុខ ដើម្បីជំរុញការអនុវត្តបែបថ្មី និងកំណើនសេដ្ឋកិច្ច (Etzkowitz 2008; Mueller 2006)។ ចំណុចស្នូលក្នុងគោលគំនិតនៃសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន គឺការតភ្ជាប់រវាង "ប្រាសាទសរសរមួយ" នៃស្ថាប័នសិក្សាស្រាវជ្រាវ ហើយនឹង "ពិភពពិត" នៃការងារ។ Etzkowitz បានសរសេរថា (2003b, 111-112) "ដូចដែលសាកលវិទ្យាល័យបានបណ្តុះបណ្តាលនិស្សិតជាបុគ្គល និងបញ្ជូនពួកគេ ទៅក្នុងពិភពលោក ឥឡូវនេះ សាកលវិទ្យាល័យ ក៏កំពុងអនុវត្តដូចគ្នាសម្រាប់អង្គការនានាដែរ... សាកលវិទ្យាល័យជាថ្នាលបណ្តុះធម្មជាតិមួយ ដែលផ្តល់នូវប្រព័ន្ធគាំទ្រដល់គ្រូបង្រៀន និងនិស្សិត ឲ្យផ្តួចផ្តើមនូវគម្រោងថ្មីៗខាងផ្នែកបញ្ញាស្មារតី ពាណិជ្ជកម្ម និងគួបផ្សំគ្នា"។

គេឃើញមានភាពខុសគ្នាសំខាន់ៗជាច្រើនរវាង សាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន នឹងសកម្មភាពបែបសហគ្រិនរបស់សាកលវិទ្យាល័យ ហើយសាកលវិទ្យាល័យភាគច្រើនមានអនុវត្តសកម្មភាពបែបសហគ្រិន។ ការអប់រំជាទ្រង់ទ្រាយធំ ការផ្តល់ថវិកាមានកម្រិតពីវិស័យសាធារណៈ ការប្រកួតប្រជែងពីអន្តរជាតិ និងការផ្លាស់ប្តូរនៅក្នុងសេដ្ឋកិច្ចពឹងផ្អែកលើចំណេះដឹង បានជំរុញឲ្យ HEIs ឆ្លើយតបទៅនឹងការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ច ហើយអនុវត្តសកម្មភាពបែបសហគ្រិន។ ការជាប់ពាក់ព័ន្ធជាមួយពិភពខាងក្រៅ ក៏ជះឥទ្ធិពលទៅលើការផ្លាស់ប្តូរក្នុងយុទ្ធសាស្ត្រ និងអង្គការលេខរបស់សាកលវិទ្យាល័យដែរ នៅពេលត្រូវឆ្លើយតបទៅនឹងការផ្លាស់ប្តូរក្នុងតម្រូវការ តាមរយៈសកម្មភាពពាណិជ្ជកម្មផ្សេងៗ ដូចជា ការបង្កើតសម្ព័ន្ធភាព ការចូលហ៊ុន និងការរួមដៃគូ ជាមួយវិស័យឯកជន (Yokoyama 2006)។ ដើម្បីបង្កើតសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន សកម្មភាពពាណិជ្ជកម្មត្រូវបង្កើតឡើងនូវតម្លៃបន្ថែមសម្រាប់មុខងារស្នូលនៃការបង្រៀន និងស្រាវជ្រាវ ហើយការបង្រៀន និងស្រាវជ្រាវនេះនៅពេលដំណើរការ ក៏ត្រូវបង្កើតឲ្យបាននូវតម្លៃបន្ថែមដែរ។ គេរំពឹងផងដែរថា សាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន នឹងអាចទទួលយកមុខងារជាច្រើននៅក្នុងសង្គម និងជួយបំពេញចន្លោះខ្វះខាតនៅក្នុងប្រព័ន្ធបែបថ្មីមួយ (Sam & van der Sijde 2014)។ សរុបមកគេរំពឹងថា សាកលវិទ្យាល័យ នឹងមានអន្តរកម្មកាន់តែជិតស្និទ្ធជាមួយរដ្ឋាភិបាល និងវិស័យឧស្សាហកម្ម ដើម្បីបង្កើតបច្ចេកវិទ្យា និងចំណេះដឹងថ្មីៗ ហើយពង្រឹងតួនាទីរបស់ខ្លួននៅក្នុងសង្គមដែលពឹងផ្អែកលើចំណេះដឹង ព្រមទាំងធ្វើពិពិធកម្មលើប្រភពចំណូលរបស់ខ្លួន។ ម្យ៉ាងទៀត សាកលវិទ្យាល័យត្រូវផ្តល់នូវ ចំណេះដឹង និងនិស្សិតរៀនចប់មានគុណសម្បត្តិល្អ និងផ្តល់ជាថ្នាលសម្រាប់បណ្តុះសហគ្រាសថ្មីៗ (Marques, Caeraça, & Diz 2006)។ Laine (2008) អះអាងថា សាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន ផ្តល់ឲ្យនិស្សិតនូវបរិយាកាសអំណោយផលមួយសម្រាប់ឲ្យពួកគេសិក្សាស្រាវជ្រាវពីហានិភ័យ និងឱកាសល្អ (ទាំងក្នុងបរិស្ថានមានការការពារ និងក្នុងសង្គមពិតៗ) និងកំណត់បាននូវឱកាសសម្រាប់ធ្វើអាជីវកម្ម។ តួនាទីប្រែប្រួលចុះឡើងរបស់សាកលវិទ្យាល័យនៅក្នុងសេដ្ឋកិច្ចពឹងផ្អែកលើចំណេះដឹង ហាក់បានលូតលាស់ហួសពីការបង្រៀន និងស្រាវជ្រាវ នៅពេលទទួលយកតួនាទីសេដ្ឋកិច្ចថ្មីនៅក្នុងបេសកកម្មទី៣ ដើម្បីបង្កើត និងប្រើប្រាស់ចំណេះដឹងសម្រាប់បម្រើសង្គម និងវិស័យឧស្សាហកម្ម។ Sam & van der Sijde (2014, 901) បានសន្និដ្ឋានថា "សាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន ត្រូវប្រឹងកំណត់យ៉ាងសកម្ម និងប្រើប្រាស់ឱកាសល្អ ដើម្បីកែលំអខ្លួនឯង (ទាក់ទិននឹងការបង្រៀន និងស្រាវជ្រាវ) និងបរិស្ថានជុំវិញខ្លួន (បេសកកម្មទី៣:

ការផ្ទេរចំណេះដឹង) និងត្រូវមានសមត្ថភាពគ្រប់គ្រងលើការពឹងផ្អែកលើគ្នាទៅវិញទៅមក និងផលប៉ះពាល់នៃបេសកកម្មទាំងបីរបស់សាកលវិទ្យាល័យ។

ការកកើតសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន បានផ្តល់ឱកាសសម្រាប់ឲ្យពិចារណាពីការរីកលូតលាស់ HEIs នៅកម្ពុជា ធៀបនឹងការវិវត្តក្នុងពិភពលោក (Etzkowitz 2008; Lo 2010; Mok 2005)។ ជាការសន្និដ្ឋាន HEIs នៅកម្ពុជា ផ្តោតកម្លាំងជាសំខាន់លើបេសកកម្មជាប្រពៃណីនៃការបង្រៀន និងស្រាវជ្រាវ ហើយនៅមិនទាន់ងាកខ្លួនទៅអនុវត្តតាមបែបសហគ្រិន ដើម្បីរក្សាទីតាំងរបស់ខ្លួន តាមការបង្កើត និងរក្សាបាននូវឧត្តមភាពក្នុងការប្រកួតប្រជែង និងដើម្បីផ្តល់នូវការអប់រំឧត្តមសិក្សាមានគុណភាពខ្ពស់ និងការត្រៀមអ្នកធ្វើការសម្រាប់សេដ្ឋកិច្ចពឹងផ្អែកលើចំណេះដឹងនោះទេ។ បញ្ហា HEIs ភាគច្រើននៅកម្ពុជា ត្រូវពឹងផ្អែកស្ទើរតែទាំងស្រុងទៅលើថ្លៃចូលសិក្សា មានន័យថា ការឆ្លើយតបនឹងការប្រែប្រួលតម្រូវការនៅក្នុងទីផ្សារពលកម្ម នៅមានកម្រិតទាប។ ទីផ្សារពលកម្មបច្ចុប្បន្ន តម្រូវឲ្យនិស្សិតរៀនចប់មានសមត្ថភាពជាទូទៅ ព្រមទាំងមានជំនាញប្រើការបាន។ សមត្ថភាពទាំងនេះ មាន ៧យ៉ាងជាសំខាន់ (7C skills)៖ ការគិតគូរវិភាគ និងការដោះស្រាយបញ្ហា ការច្នៃប្រឌិតនិងការអនុវត្តបែបថ្មី កិច្ចសហប្រតិបត្តិការការងារជាក្រុមនិងភាពជាអ្នកដឹកនាំ ការយល់ដឹងពីវប្បធម៌ច្រើន ការប្រាស្រ័យទាក់ទងនិងការយល់ដឹងពីប្រព័ន្ធផ្សព្វផ្សាយចំណេះពីការគិតលេខនិងបច្ចេកវិទ្យាព័ត៌មាននិងទូរគមនាគមន៍ និងការពឹងផ្អែកលើខ្លួនឯងសម្រាប់ការរីកលូតលាស់ក្នុងអាជីព និងចំណេះដឹង (Trilling and Fadel 2009)។

ដោយសារ សហគមន៍សេដ្ឋកិច្ចអាស៊ាន (AEC) ជិតចូលមកដល់ ដូច្នេះ HEIs ត្រូវតែប្រឹងឆ្លើយតបទៅនឹងតម្រូវការជំនាញក្នុងទីផ្សារពលកម្ម។ Sen (2013) អះអាងថា សាកលវិទ្យាល័យឆ្នើមៗក្នុងតំបន់នេះ នឹងមកបើកសាខានៅកម្ពុជានៅពេលនោះ។ ដូច្នេះអាចមានការប្រកួតប្រជែងរវាងសាកលវិទ្យាល័យអន្តរជាតិ នឹងសាកលវិទ្យាល័យនៅប្រទេសកម្ពុជា ហើយសាកលវិទ្យាល័យក្នុងស្រុក ត្រូវតែធ្វើកំណែទម្រង់ និងកែលំអសេវា និងគុណភាពខ្លួន។

៣.៣.៤ សន្និដ្ឋាន

សាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន ត្រូវធ្វើសកម្មភាពបែបសហគ្រិនដែលបង្កើតបាននូវលំហូរចំណូលទី៣ លើកកម្ពស់អន្តរកម្មដ៏មានសន្ទុះជាមួយពួកអ្នកពាក់ព័ន្ធខាងក្រៅ និងជំរុញការអប់រំពីសហគ្រិនភាព ព្រមទាំងបង្កើតតម្លៃបន្ថែមដែលការបង្រៀន និងស្រាវជ្រាវត្រូវទទួលបាន។ ថ្វីបើគំរូនៃសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន ឃើញមានប្រើប្រាស់យ៉ាងធំទូលាយក្នុងប្រទេសអភិវឌ្ឍន៍ជាច្រើនក្តី ប៉ុន្តែវាជាបាតុភូតមួយថ្មី ឬទើបផុសឡើងនៅក្នុងប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍន៍។ ដូច្នេះសម្រាប់ប្រទេសមួយដូចជាកម្ពុជា ការអនុម័តប្រើគំរូនេះ ដើម្បីដោះស្រាយបញ្ហាកង្វះធនធាន វាហាក់ដូចជាមិនប្រាកដនិយមទេ។ ប៉ុន្តែគំរូនៃតួនាទីសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិននៅក្នុងប្រទេសអភិវឌ្ឍន៍ វាអាចផ្តល់ជាមេរៀនសម្រាប់ការរីកលូតលាស់ និងទិសដៅជាយុទ្ធសាស្ត្ររបស់ HEIs នៅកម្ពុជា។ គំរូនេះ ជួយបង្កើនជម្រើសសម្រាប់ឲ្យ HEIs អាចទ្រទ្រង់ខ្លួនឯងបានខាងផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុ កែលំអគុណភាពកម្មវិធីសិក្សា និងបង្កើនប្រសិទ្ធភាព ក្នុងការផ្តល់ឲ្យនិស្សិតនូវជំនាញ និងចំណេះដឹងស្របតាមតម្រូវការទីផ្សារពលកម្ម។ អ្នកនិពន្ធបានផ្តល់មតិថា HEIs កម្ពុជា អាចប្រើប្រាស់លក្ខណៈពិសេស ៤យ៉ាង ដើម្បីក្លាយទៅជាសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន៖

ទី១ កិច្ចសហការរវាង សាកលវិទ្យាល័យ រដ្ឋាភិបាលនិងវិស័យឧស្សាហកម្ម នឹងជួយកែលំអគុណភាព HEIs ព្រមទាំងដោះស្រាយបញ្ហាភាពមិនស៊ីគ្នានៃការអប់រំ និងជំនាញ របស់និស្សិតបញ្ចប់សាកលវិទ្យាល័យ តាមការបង្កើនភាពជាប់ទាក់ទិនល្អនៃកម្មវិធីសិក្សារបស់សាកលវិទ្យាល័យ។ ដើម្បីឲ្យកិច្ចសហប្រតិបត្តិការសម្រេចបានជោគជ័យ កត្តាសំខាន់គឺ រដ្ឋាភិបាលត្រូវធ្វើអន្តរាគមន៍ផ្នែកគោលនយោបាយ និងផ្តល់ការគាំទ្រផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុ ជាជាងទុកឲ្យ HEIs ទទួលខុសត្រូវតែឯង ក្នុងការរៀបចំឲ្យមានការចូលពាក់ព័ន្ធដែលផ្តល់ផលប្រយោជន៍គ្នាទៅវិញទៅមក។ ម្យ៉ាងទៀត អាចត្រូវមានអ្នកសម្របសម្រួលម្នាក់ ដើម្បីជួយសម្របសម្រួលដល់កិច្ចសហការ ព្រោះការទាក់ទាញឲ្យគ្រប់មជ្ឈដ្ឋានមកចូលរួមទាំងអស់គ្នានេះ វាជាបញ្ហាប្រឈមធំមួយនៅក្នុងបរិបទក្នុងស្រុក។ ការស្រាវជ្រាវ ក៏គួរយកមកប្រើប្រាស់ដែរ ដើម្បីទាក់ទាញពួកអ្នកពាក់ព័ន្ធនៅខាងក្រៅនិង HEIs ឲ្យជួបជុំគ្នាក្នុងវេទិកាមួយ ហើយដោះស្រាយគោលដៅរួមគ្នានេះ។

ទី២ កម្មវិធីសិក្សារបស់សាកលវិទ្យាល័យ ត្រូវតែលើកមកពិនិត្យរៀបចំឡើងវិញ ដើម្បីឲ្យមានការអប់រំពីសហគ្រិនភាព និងការលើកកម្ពស់ស្មារតីចង់ធ្វើសហគ្រិនរបស់និស្សិតកម្ពុជា។ HEIs ត្រូវផ្តោតកម្លាំងបន្ថែមលើការផលិតនិស្សិត ឲ្យមានគំនិតចង់ធ្វើសហគ្រិន និងមានជំនាញ អាចបំពេញបានតាមតម្រូវការនៃទីផ្សារពលកម្មអាស៊ានប្រកបដោយលក្ខណៈប្រកួតប្រជែង។

ទី៣ ដោយសាររដ្ឋផ្តល់ថវិកាមានកម្រិតនោះ HEIs កម្ពុជា ត្រូវធ្វើពិពិធកម្មប្រភពចំណូលដោយប្រែក្លាយខ្លួនជាអង្គភាពបែបសហគ្រិន។ HEIs គួរវិវត្តខ្លួនឲ្យហួសពីតួនាទីជាប្រពៃណីនៃការបង្រៀន ហើយចូលធ្វើការស្រាវជ្រាវ ដែលមានជំនួយឧបត្ថម្ភពីខាងក្រុមហ៊ុនផ្តល់សេវាពិគ្រោះយោបល់ និងការសុំប៉ាតង់លើរបកគំហើញ។ HEIs ក្នុងស្រុក អាចដួលរលំបាន បើសិនរកចំណូលបានតែពីការបង់ថ្លៃសិក្សារបស់និស្សិត ជាពិសេសនៅពេលមានការប្រកួតប្រជែងពីសាខាសាកលវិទ្យាល័យនានានៅក្នុងសហគមន៍សេដ្ឋកិច្ចអាស៊ាន។ រដ្ឋាភិបាល និងវិស័យឧស្សាហកម្ម អាចជាប្រភពផ្តល់ហិរញ្ញវត្ថុ ដូចជាតាមរយៈការចុះកិច្ចសន្យាធ្វើការស្រាវជ្រាវ ជាដើម។ វិធីនេះទាមទារឲ្យ HEIs កសាងសមត្ថភាពខ្លួន ដើម្បីផ្តល់ការស្រាវជ្រាវប្រកបដោយគុណភាព។

ទី៤ ការជំរុញការស្រាវជ្រាវ និងការអភិវឌ្ឍ (R&D) វាចាំបាច់ណាស់នៅពេលដែលសេដ្ឋកិច្ចកំពុងឈានទៅពឹងផ្អែកលើចំណេះដឹង។ ចំណុចនេះ ទាមទារការវិនិយោគទុនយ៉ាងធំពីរដ្ឋាភិបាល។ ក្នុងពេលជាមួយគ្នា កម្ពុជា និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍នានា ក៏ត្រូវធ្វើការងារដោយរួមសហការគ្នាដែរ ដើម្បីមានប្រសិទ្ធភាពទ្វេគុណឡើង ហើយអាចជំរុញ R&D ឲ្យជឿនលឿនទៅមុខ និងចូលរួមចំណែកដល់ការអភិវឌ្ឍប្រទេសជាតិ។

បញ្ជីគន្ថនិទ្ទេស

Adamsone-Fiskovica, A., Kristapsons, J., Tjunina, E., & Ulnicane-Ozolina, I. (2009). Moving beyond teaching and research: economic and social tasks of universities in Latvia. *Science and Public Policy,* 36(2), 133-137. doi: 10.3152/030234209x406836

Ahrens, L., & McNamara, V. (2013). Cambodia: Evolving quality Issues in higher education. In L. P. Symaco (Ed.), *Education in South-East Asia* (pp. 47-69). London: Bloomsbury Academic.

Brooks, H. (1994). Research university and the social contract for science. In L. M. Branscomb (Ed.), *Empowering technology* (pp. 202-234). Cambridge, MA: MIT Press.

Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation.* Oxford: Pergamon for IEU Press.

Etzkowitz, H. (2003). Innovation in Innovation: The Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Social Science Information*, 42(3), 293-337. doi: 10.1177/05390184030423002

Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix: University-Industry-Government innovation in action.* New York, NY: Routledge.

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1999). The Future Location of Research and Technology Transfer. *The Journal of Technology Transfer,* 24(2-3), 111-123. doi: 10.1023/a:1007807302841

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123. doi: 10.1016/s0048-7333(99)00055-4

Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., Terra, B., & Cantisano, R. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313-330. doi: 10.1016/s0048-7333(99)00069-4

Fayolle, A., & Redford, D. T. (2014). Introduction: Toward more entrepreneurial universities - myth or reality? In A. Fayolle & D. T. Redford (Eds.), *Handbook on the entrepreneurial university* (pp. 1-8). Massachusetts, USA: Edward Elgar Publishing.

Hackett, S. M., & Dilts, D. M. (2004). A Systematic Review of Business Incubation Research. *The Journal of Technology Transfer,* 29(1), 55-82. doi: 10.1023/B:JOTT.0000011181.11952.0f

Kwok, K.-W., Chan, S., Heng, C., Kim, S., Neth, B., & Thon, V. (2010). Scoping Study: Research Capacities of Cambodia’s Universities. Phnom Penh, Cambodia: The Development Research Forum in Cambodia.

Laine, K. (2008). Satakunta University for Applied Sciences in Finland - a networked learning laboratory for innovation. In K. Laine, P. v. d. Sijde, M. Lahdeniemi & J. Tarkkanen (Eds.), *Higher education institutions and innovation in the knowledge society* (pp. 25-35). Rikhardinkatu: Rector’s Conference of Finnish Universities of Applied Sciences ARENE ry.

Levenburg, N. M., Lane, P. M., & Schwarz, T. V. (2006). Interdisciplinary Dimensions in Entrepreneurship. *Journal of Education for Business*, 81(5), 275-281. doi: 10.3200/joeb.81.5.275-281

Lo, W. Y. (2010). Entrepreneurialism in higher education: A comparison of university governance changes in Hong Kong and Singapore. In K.-H. Mok (Ed.), *The search for new governance of higher education in Asia* (pp. 103-123). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Marques, J. P. C., Caraça, J. M. G., & Diz, H. (2006). How can university–industry–government interactions change the innovation scenario in Portugal?—the case of the University of Coimbra. *Technovation*, 26(4), 534-542. doi: 10.1016/j.technovation.2005.04.005

Mok, K. H. (2005). Fostering entrepreneurship: Changing role of government and higher education governance in Hong Kong. *Research Policy,* 34(4), 537-554. doi: 10.1016/j.respol.2005.03.003

Mueller, P. (2006). Exploring the knowledge filter: How entrepreneurship and university–industry relationships drive economic growth. *Research Policy,* 35(10), 1499-1508. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2006.09.023

Sam, C., & van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education,* 68(6), 891-908. doi: 10.1007/s10734-014-9750-0

Sam, R., Zain, A. N. M., & Jamil, H. (2012). Establishment of institutional policies for enhancing education quality in Cambodian universities. *International Journal of Higher Education,* 1(1).

Sampat, B. N. (2006). Patenting and US academic research in the 20th century: The world before and after Bayh-Dole. *Research Policy,* 35(6), 772-789. doi: 10.1016/j.respol.2006.04.009

Shane, S. (2004). Encouraging university entrepreneurship? The effect of the Bayh-Dole Act on university patenting in the United States. *Journal of Business Venturing*, 19(1), 127-151. doi: 10.1016/s0883-9026(02)00114-3

Un, L., Chuon, R., & Ngin, C. (2013). The roles of TVET and higher education in economic development in Cambodia (Vol. 1). Phnom Penh, Cambodia: Development Research Forum.

Van Looy, B., Ranga, M., Callaert, J., Debackere, K., & Zimmermann, E. (2004). Combining entrepreneurial and scientific performance in academia: towards a compounded and reciprocal Matthew-effect? *Research Policy*, 33(3), 425-441. doi: 10.1016/j.respol.2003.09.004

Vorley, T., & Nelles, J. (2009). Building Entrepreneurial Architectures: a conceptual interpretation of the Third Mission. *Policy Futures in Education,* 7(3), 284-296.

Yokoyama, K. (2006). Entrepreneurialism in Japanese and UK Universities: Governance, Management, Leadership, and Funding. *Higher Education,* 52(3), 523-555. doi: 10.1007/s10734-005-1168-2

Zukas, M. (2012). Regulating the professionals: Critical perspectives on learning in Continuing Professional Development frameworks. In D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans & R. Bagnall (Eds.), *Second International handbook of lifelong learning* (pp. 455-467). London: Springer

៣.៤
ឧបករណ៍ចល័តៈ ឧបករណ៍ជំនួយបន្ថែមដល់ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជាដោយឆ្លងតាមវេទិកាបណ្តុះបណ្តាលបើកទូលាយក្នុងអ៊ិនធឺណិត

ជំពូកនេះជាការអំពាវនាវឲ្យមានយុទ្ធនាការថ្នាក់ជាតិមួយ ជំរុញការប្រើប្រាស់ឧបករណ៍ចល័ត (ទូរស័ព្ទ smart phone, tablets, កុំព្យូទ័រយួរដៃ) ដោយអ្នករៀនសូត្រតាមឧបករណ៍ចល័ត (m-learners) នៅកម្ពុជា ដើម្បីចូលទៅប្រើប្រាស់វេទិកានៃវគ្គបណ្តុះបណ្តាលបើកទូលាយតាមអ៊ិនធឺណិត (Massive Open Online Course: MOOC) ដើម្បីបំពេញបន្ថែមលើការសិក្សារបស់ខ្លួននៅកម្រិតឧត្តមសិក្សានៅប្រទេសកម្ពុជា។ វេទិកា MOOC ជាធនធានបើកទូលាយឲ្យប្រើប្រាស់ដែលមានដូចជា Coursera, edX, FutureLearn, Iversity, Open2Study, KhanAcademy និង Udacity ជាដើម។ យុទ្ធនាការដែលស្នើឡើងនេះ អាចនឹងផ្លាស់ប្តូរទាំងស្រុងនូវឥរិយាបថរបស់អ្នកប្រើឧបករណ៍ចល័ត ពីការប្រើប្រាស់ជាចម្បងក្នុងបំណងលំហែកំសាន្ត ទៅជាការប្រើប្រាស់សម្រាប់គោលបំណងសិក្សា។ យុទ្ធនាការនេះអាចដៅទៅរកគ្រប់កម្រិតអប់រំ ប៉ុន្តែជំពូកនេះផ្តោតតែលើការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាប៉ុណ្ណោះ និងជាការសិក្សាផ្អែកទ្រឹស្តី។ ទី១ យើងកំណត់រកអ្នករៀនសូត្រតាមឧបករណ៍ចល័តនៅកម្ពុជា (m-learners), កំណត់និយមន័យនៃការសិក្សាតាមឧបករណ៍ចល័ត និងពិភាក្សាពីការ ប្រើប្រាស់ឧបករណ៍ចល័តសម្រាប់ការរៀនសូត្របែបនេះ ក្នុងបណ្តាប្រទេសលូតលាស់តិចជាងគេ។ ទី២ យើងវិភាគពីផលប្រយោជន៍នៃការប្រើប្រាស់វេទិកា MOOC និងពិនិត្យលើបញ្ហាគោលការណ៍អប់រំល្អរួមមាន connectivism (ការអប់រំតាមរយៈការភ្ជាប់ទំនាក់ទំនង), lifelong learning (ការរៀនសូត្រពេញមួយជីវិត) និង heutagogy (ការរៀនសូត្រផ្អែកលើការតាំងចិត្តខ្លួនឯង) ដែលជះឥទ្ធិពលទៅលើការសិក្សា។ ទី៣ យើងពិនិត្យពីវិធីឈានទៅសម្រេចយុទ្ធនាការថ្នាក់ជាតិនេះ។ ទី៤ យើងលើកមតិពីផលពាក់ព័ន្ធផ្សេងៗដល់យុទ្ធសាស្ត្រ និងគោលនយោបាយអប់រំកម្រិត ឧត្តមសិក្សា។ ទី៥ យើងផ្តល់យោបល់ពីផលពាក់ព័ន្ធនានា សម្រាប់អ្នកកសាងគោលនយោបាយ អ្នកអនុវត្តគោលនយោបាយ និងអ្នករៀនសូត្រ។

៣.៤.១ សេចក្តីផ្តើម

ការរីកចម្រើនផ្នែកបច្ចេកវិទ្យា បានប្រែផ្លាស់លទ្ធភាពក្នុងការទទួលបានព័ត៌មាន និងចំណេះដឹង ដោយគ្មានការបែងចែកតាមឋានៈ ឬតាមលទ្ធភាពចូលរៀននៅក្នុងស្ថាប័នអប់រំ។ ចំណុចនេះសំខាន់ណាស់សម្រាប់ប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍន៍ ហើយលទ្ធភាពប្រើប្រាស់បាននៅគ្រប់កន្លែងបែបនេះ អាចពង្រឹងបន្ថែមដោយការអនុវត្តយុទ្ធសាស្ត្រអប់រំដ៏ល្អមួយ (Ally 2010)។ ជំពូកនេះ ផ្តល់នូវព័ត៌មានអាចជួយសម្រួលដល់ការសម្រេចចិត្តថ្នាក់ជាតិ លើការពង្រឹងផែនការបច្ចេក

បណ្ឌិត រស់ សុវាចា អ្នកស្រាវជ្រាវឯករាជ្យ ផ្នែកឧត្តមសិក្សា បណ្ឌិត ឆែម រិទ្ធី នាយកប្រតិបត្តិ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI និងលោក Kathy Hibbert សាស្ត្រាចារ្យមហាវិទ្យាល័យអប់រំ នៃសាកលវិទ្យាល័យ Western University។

វិទ្យាព័ត៌មាន និងទូរគមនាគមន៍ ដែលមានស្រាប់នៅកម្ពុជា តាមការប្រឹងជំរុញការប្រើប្រាស់ឧបករណ៍ចល័ត (smart phones, tablets, laptops) ដោយពួក m-learners នៅកម្ពុជា ដើម្បីចូលទៅកាន់វេទិកា MOOC ហើយរៀនសូត្របំពេញបន្ថែមលើការសិក្សាថ្នាក់ឧត្តមសិក្សារបស់ខ្លួន។ វេទិកា MOOC ដែលអាចប្រើប្រាស់បានដោយឥតគិតថ្លៃ មានជាអាទិ៍ Coursera, edX, Future Learn, Iversity, Open2Study, Khan Academy និង Udacity។

ចាប់តាំងពីពាក់កណ្តាលទសវត្សរ៍១៩៩០ មក អង្គការ ដូចជា ធនាគារអភិវឌ្ឍន៍អាស៊ី, UNESCO, UNICEF និងធនាគារពិភពលោក បានបង្ហាញចំណាប់អារម្មណ៍ក្នុងការបញ្ចូលបច្ចេកវិទ្យាព័ត៌មាន និងទូរគមនាគមន៍ (ICT) ទៅក្នុងកម្មវិធីអភិវឌ្ឍន៍នៅកម្ពុជា (Richardson 2014; UNESCO 2006)។ គេសង្កេតឃើញថា នៅពេលចាប់ប្រើពីដំបូង ឧបករណ៍ចល័តគឺ សម្រាប់បំពេញជាចម្បងនូវ តម្រូវការទាក់ទងគ្នា និងការចង់ដឹងផ្សេងៗ។ ប៉ុន្តែនាបច្ចុប្បន្ន មនុស្សហាក់កាន់តែបានដឹងបានស្គាល់ពីបច្ចេកវិទ្យានេះ និងមានទំនុកចិត្តកាន់តែច្រើនឡើងហើយ ក្នុងការប្រើប្រាស់វា។ ដូច្នេះ វាដល់ពេលត្រូវប្រើឧបករណ៍ចល័តដ៏មានឥទ្ធិពលនេះ ឲ្យមានប្រយោជន៍សម្រាប់ការអប់រំហើយ។ ដោយសារលទ្ធភាពប្រើប្រាស់ឧបករណ៍ចល័តជាកត្តាដ៏សំខាន់ តែនៅមានកម្រិត ជំពូកនេះគឺជា "ភស្តុតាងបញ្ជាក់គោលគំនិត" មួយដែលបង្ហាញពីបែបបទគួរប្រើប្រាស់ឧបករណ៍ ដើម្បីពង្រឹងការអប់រំថ្នាក់ឧត្តមសិក្សា តាមរយៈវេទិកា MOOC។ វាក៏រួមចំណែកជួយដល់ផែនការ ICT ដែលមានស្រាប់នៅកម្ពុជា ហើយទ្រទ្រង់ដល់បំណងប្រាថ្នាក្នុងការអភិវឌ្ឍ ដូចជាការឈានឡើងជាប្រទេសមានចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់នៅត្រឹមឆ្នាំ២០៣០ និងការចូលក្នុងសហគមន៍សេដ្ឋកិច្ចអាស៊ាន (AEC) នៅឆ្នាំ២០១៥។ ផែនការ ICT របស់កម្ពុជា មានទាំង ICT ក្នុងការអប់រំផង វារលូនគ្នាជាមួយផែនការយុទ្ធសាស្ត្រអភិវឌ្ឍន៍ជាតិឆ្នាំ២០១៤-១៨ និងផែនការគោល ICT អាស៊ាន សម្រាប់ឆ្នាំ២០១៥។ ជំពូកនេះ រួមចំណែកជួយដល់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ក្នុងការដាក់អនុវត្តផែនការគោលសម្រាប់បច្ចេកវិទ្យាព័ត៌មាន និងទូរគមនាគមន៍ ឆ្នាំ២០០៩-២០១៣ ខាងផ្នែកអប់រំ ជាពិសេសនៅកម្រិតឧត្តមសិក្សា ដូចមានចុះក្នុងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ២០១៤-១៨។

ការប្រើបច្ចេកវិទ្យាចល័តសម្រាប់ការអប់រំ ត្រូវជួបបញ្ហាប្រឈមមួយចំនួន។ តួយ៉ាងនៅកម្ពុជា គោលនយោបាយការដោះស្រាយបញ្ហាសេដ្ឋកិច្ចនិងសង្គម និងកិច្ចការនយោបាយ មិនទាន់ចុះសម្រុងគ្នាល្អទេ សម្រាប់ការអនុវត្តផែនការអប់រំ ICT ដែលមានស្រាប់ (Richardson 2014)។ នៅមានកិច្ចការជាច្រើនទៀតដែលត្រូវធ្វើ ដើម្បីឲ្យទិដ្ឋភាពទាំងបីនេះដើរស៊ីចង្វាក់គ្នាល្អ សម្រាប់ ICT ក្នុងផ្នែកអប់រំ។ ម្យ៉ាងវិញទៀត m-learners មួយចំនួននៅកម្ពុជា មិនទាន់មានលទ្ធភាពរកបានឧបករណ៍ចល័តមកប្រើទេ។ លទ្ធភាពខាងផ្នែកបច្ចេកទេស ក៏ជាទិដ្ឋភាពមួយសំខាន់ដែរ នៅពេលពិចារណាពីការប្រើឧបករណ៍ចល័ត សម្រាប់ជួយបំពេញបន្ថែមដល់ការរៀនសូត្រ។ ប៉ុន្តែជំពូកនេះ មិនបានផ្ដោតលើតម្រូវការផ្នែកបច្ចេកទេស ដើម្បីចូលប្រើប្រាស់វេទិកា MOOC នោះទេ គឺគ្រាន់តែគូសបញ្ជាក់ពីឥទ្ធិពលជាវិជ្ជមាន នៃការប្រើប្រាស់ឧបករណ៍ចល័តឆ្លងតាមវេទិកា MOOC ។

ក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សានៅប្រទេសកម្ពុជា គេបានបង្កើត និងអនុវត្តយុទ្ធសាស្ត្រជាច្រើន (MoEYS 2014a; MoEYS 2009) ដើម្បីបំពេញតាមតម្រូវការផ្សេងៗរបស់អ្នករៀនសូត្រ។ បច្ចេកវិទ្យាចល័ត បានជះឥទ្ធិពលទៅលើមធ្យោបាយរៀនសូត្រ ទាំងក្នុងប្រទេសអភិវឌ្ឍន៍ និង

កំពុងអភិវឌ្ឍន៍ (Wong 2011)។ អ្នករៀនសូត្របានពឹងផ្អែកលើបច្ចេកវិទ្យាចល័ត ដើម្បីទទួលបានព័ត៌មានក្នុងទម្រង់ផ្សេងៗ ដូចជា អ៊ីមែល និងបណ្ដាញសង្គម ជាដើម (Peterson and Low 2011)។ បច្ចេកវិទ្យាចល័ត អនុញ្ញាតឲ្យមានការរៀនសូត្រក្នុងទម្រង់ធម្មតាៗ។ ផ្អែកលើអត្ថបទរបស់ Ramaley and Zia (2005) បច្ចេកវិទ្យាចល័តបែបអន្តរសកម្ម អាចជួយពង្រឹងការរៀនសូត្របែបបុរាណនៅតាមសាលារៀន។ ក្រសួងអប់រំ បានសហការជាមួយវិស័យឯកជន ដើម្បីប្រើប្រាស់ ICT ជួយពង្រឹងគុណភាពសាលារៀន (MoEYS 2014b)។ ទោះយ៉ាងនេះក្ដី ត្រូវមានការសិក្សាបែបវិទ្យាសាស្ត្រជាច្រើនទៀត ស្ដីពីឥទ្ធិពលនៃបច្ចេកវិទ្យាចល័តលើការអប់រំ (Pozzi 2007)។ ប៉ុន្តែវាក៏មិនគួររារាំងយើង ក្នុងការជំរុញអ្នករៀនសូត្រឲ្យបំពេញបន្ថែមលើការអប់រំថ្នាក់ឧត្តមរបស់ខ្លួនតាមរយៈវេទិកា MOOC នោះដែរ។

៣.៤.១.១ តើ M-Learners នៅកម្ពុជា មានអ្នកណាខ្លះ?

ក្នុងជំពូកនេះ ពាក្យ "m-learners នៅកម្ពុជា" សំដៅដល់និស្សិតថ្នាក់ឧត្តមដែលមានទឹកចិត្តខ្លួនឯងក្នុងការរៀនសូត្រ តាមវេទិកា MOOC ដោយប្រើឧបករណ៍ចល័តភ្ជាប់នឹងប្រព័ន្ធអ៊ិនធឺណិត។ m-learners នៅកម្ពុជា ជាអ្នករៀនសូត្រពេញវ័យដែលសម្រេចចិត្តលើប្រធានបទត្រូវរៀន និងរៀបចំកាលវិភាគរៀនសូត្ររបស់ខ្លួនឯងផ្ទាល់ ដោយមានការជួយសម្រួលពីគ្រូបង្រៀនតាមប្រព័ន្ធអ៊ិនធឺណិត ដោយឥតគិតថ្លៃ។ ការរៀនសូត្រ m-learning ក្នុងជំពូកនេះ សំដៅដល់វិធីសាស្ត្ររៀនសូត្រឈរលើ heutagogy (ការរៀនសូត្រផ្អែកលើការតាំងចិត្តខ្លួនឯង) (Beaven et al. 2014) ដើម្បីបំពេញបន្ថែមលើដំណើរការរៀនសូត្រដែលមានស្រាប់ នៅតាមស្ថាប័នឧត្តមសិក្សា។ ស្របតាមតម្រូវការរៀនសូត្រ និងគោលដៅផ្ទាល់ខ្លួន m-learners នៅកម្ពុជា សម្រេចចិត្តចុះឈ្មោះចូលរៀនក្នុងវេទិកា MOOC ។

ក្នុងជំពូកនេះ ពាក្យ "អ្នករៀនសូត្រពេញវ័យ" និង "m-learners នៅកម្ពុជា" អាចប្រើជំនួសគ្នាបាន និងសំដៅលើអ្នកចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់ឧត្តមសិក្សានាបច្ចុប្បន្ន។ ក្នុងន័យទូលាយ អ្នករៀនសូត្រពេញវ័យ ក៏មានទាំងអ្នកមិនបានចុះឈ្មោះចូលរៀនក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំផ្លូវការដែរ ប៉ុន្តែជំពូកនេះ មិនផ្ដោតលើអ្នកទាំងនោះទេ។ បើសិនមានការយល់ព្រមឲ្យអនុវត្តយុទ្ធនាការថ្នាក់ជាតិដែលបានស្នើឡើងនោះ និយមន័យពាក្យអ្នករៀនសូត្រពេញវ័យក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំកម្រិតឧត្តម និងខ្ពស់ជាង អាចនឹងត្រូវកំណត់ឡើងវិញ។

៣.៤.១.២ ការកំណត់និយមន័យពាក្យ M-Learning

ការរៀនសូត្រចល័ត ឬ M-learning អាចមាននិយមន័យផ្សេងៗគ្នា សម្រាប់សហគមន៍ខុសៗគ្នា។ ក្រសួងអប់រំ បានទទួលស្គាល់ពីតួនាទីដ៏សំខាន់នៃ ICT ក្នុងការរៀនសូត្រ និងការបង្រៀន, ក្នុងការញាំងឲ្យលទ្ធផលអប់រំជាប់ទាក់ទងកាន់តែល្អទៅនឹងទីផ្សារការងារ, ក្នុងការកែប្រែខ្លឹមសារអប់រំ និងការពង្រឹង "ចំណេះដឹងផ្អែកព័ត៌មាន" (MoEYS 2010)។ ក្រសួងអប់រំមិនទាន់បានកំណត់និយមន័យ ការរៀនសូត្រចល័តនេះច្បាស់ទេ។ នៅក្នុងផែនការគោលដែលមានស្រាប់ (MoEYS 2010) គេច្រើនសំគាល់ការរៀនសូត្រចល័តថាជា យន្តការផ្ដត់ផ្គង់មួយ ឬហៅថា "រថយន្តដឹកសម្ភារៈសិក្សាចល័ត" (ទំព័រ ១៩) ដែលសម្រាប់ដឹកសម្ភារៈសិក្សា ផ្អែកលើ ICT ទៅកាន់

តំបន់ដាច់ស្រយាល។ មកដល់ឆ្នាំ២០១៣ អ្នករៀនសូត្រវ័យជំទង់ និងពេញវ័យអន់ខ្សោយក្នុង ៦ខេត្តគឺ កោះកុង មណ្ឌលគិរី ព្រះវិហារ រតនគិរី ឧត្តរមានជ័យ និងស្វាយរៀង ទទួលបានលទ្ធភាពប្រើប្រាស់ឯកសារវីដេអូអប់រំស្ត្រី ស្តីពីជំនាញបង្កើតប្រាក់ចំណូល និងបំណិនជីវិតផ្សេងៗ តាមរយៈ កុំព្យូទ័រយួរដៃ ម៉ាស៊ីនថតរូបឌីជីថល និងឧបករណ៍ ICT ដទៃទៀត ដែលគេបញ្ជូនទៅដល់សហគមន៍របស់អ្នកទាំងនោះ តាមរយៈរថយន្តដឹកសម្ភារៈសិក្សាចល័ត។ ដោយមានជំនួយទ្រទ្រង់ពីដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ ក្រសួងអប់រំបានផលិតឯកសារសម្រាប់រៀនសូត្រ និងដឹកជញ្ជូនធនធានទាំងនោះទៅដល់កន្លែង ដោយប្រើរថយន្តដឹកសម្ភារៈសិក្សាចល័ត។

ក្នុងជំពូកនេះ ពាក្យ "m-learning" សំដៅដល់ការប្រើប្រាស់ឧបករណ៍ចល័ត ដើម្បីរៀនសូត្រពីមុខវិជ្ជាតាមជម្រើសរបស់អ្នករៀនសូត្រ នៅគ្រប់ពេល និងគ្រប់កន្លែង (Crescente and Lee 2011)។ មួយវិញទៀត m-learning ក៏អាចកំណត់និយមន័យឲ្យទូលាយថាជា "ការរៀនសូត្រគ្រប់បែប ដែលកើតមានឡើងនៅពេលអ្នករៀនសូត្រមិនស្ថិតនៅក្នុងទីតាំងជាប់លាប់ និងកំណត់ជាមុនណាមួយ ឬក៏ការរៀនសូត្រដែលកើតមានឡើងនៅពេលអ្នករៀនសូត្រអាចចាប់យកឱកាសល្អនៃការរៀនសូត្រ ផ្តល់ឡើងដោយបច្ចេកវិទ្យាចល័ត" (O'Malley et al. 2003: 6)។ ដោយសារ m-learning អាចកើតមានឡើងនៅតាមទីកន្លែងខុសៗគ្នានោះ យើងនឹងផ្តោតតែលើឱកាសរៀនសូត្រ ឆ្លងតាមវេទិកា MOOC ដូចជា Coursera, edX, FutureLearn, Iversity, Open2Study និង Udacity ប៉ុណ្ណោះ។

៣.៤.១.៣ ការប្រើឧបករណ៍ចល័តសម្រាប់ M-Learning ក្នុងប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍន៍

ការរៀនសូត្រ M-learning នៅមានកម្រិតនៅក្នុងប្រទេសលូតលាស់តិចជាងគេ។ ទោះជាយ៉ាងណាក្តី វាហាក់កាន់តែក្លាយជាសមាសធាតុដ៏មានប្រសិទ្ធភាពនៃការអប់រំពីចម្ងាយ ដែលអាចកែសម្រួលឲ្យស្របទៅតាមក្របខ័ណ្ឌស្ថាប័ន និងតម្រូវការរបស់បុគ្គល។ ឧបករណ៍ចល័ត អាចរកបាននៅសឹងគ្រប់កន្លែង និងមានតម្លៃថោកជាងកុំព្យូទ័រលើតុ (World Bank 2010; Traxler and Kukulska-Hulme 2005)។ ម្យ៉ាងទៀត ឧបករណ៍ចល័តអាចផ្តល់ប្រយោជន៍ផ្នែកអប់រំ ដូចជាលទ្ធភាពប្រើប្រាស់ធនធានសម្រាប់ការបង្រៀន និងរៀនសូត្រ ដោយប្រើប្រព័ន្ធអ៊ិនធឺណិតគ្មានខ្សែ ដែលអាចធ្វើការបានដូចគ្នានឹងកុំព្យូទ័រលើតុដែរ ហើយឧបករណ៍តែមួយវាមានច្រកទំនាក់ទំនងយ៉ាងច្រើន (Kukulska-Hulme and Traxler, 2005)។ មួយវិញទៀត បណ្តាញ Facebook បាន និងកំពុងធ្វើការលើគម្រោងមួយ ដើម្បីរៀបចំឲ្យសាមញ្ញនូវព័ត៌មានចុះផ្សាយ ក្នុងនោះមានទាំងកិច្ចសហប្រតិបត្តិការជាមួយ edX ដែលជាវេទិកា MOOC មួយសម្រាប់ឧបករណ៍ចល័ត។ កិច្ចការនេះផ្តោតជាពិសេសទៅលើប្រទេសលូតលាស់តិចជាងគេ ព្រោះមានច្រើនប្រទេសបានដើររំលងជំនាន់កុំព្យូទ័រលើតុ ហើយនិយមប្រើឧបករណ៍ចល័តទូលំទូលាយជាងគេតែម្តង បើធៀបនឹងទូរស័ព្ទលើតុ កុំព្យូទ័រលើតុ ឬឧបករណ៍ភ្ជាប់បណ្តាញអ៊ិនធឺណិតនៅជាប់មួយកន្លែង (NewsB3ta 2013)។ ចំណុចនេះមានន័យថា ក្នុងអនាគតយ៉ាងខ្លី m-learners នៅកម្ពុជា នឹងអាចប្រើប្រាស់ edX តាមរយៈឧបករណ៍ចល័តគ្រប់ប្រភេទដែលអាចភ្ជាប់នឹងប្រព័ន្ធអ៊ិនធឺណិត។

សមាគមអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាលមួយនៅកម្ពុជា ឈ្មោះថា ភាពជាដៃគូផ្នែកអប់រំនៃអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល បានបង្កើតជាវីដេអូខ្លីមួយផ្អែកទៅលើការស្រាវជ្រាវ ដើម្បីជំរុញការប្រើ

ប្រាស់ ICT ក្នុងការរៀនសូត្រមួយជីវិត និងការសិក្សាក្រៅផ្លូវការ ដោយគូសបញ្ជាក់ពីបែបបទដែល ICT អាចពង្រឹងលទ្ធភាពរបស់អ្នករៀនសូត្រក្នុងការទទួលបានជំនាញ និងការអភិវឌ្ឍសង្គម។ វីដេអូនោះបង្ហាញថា ប្រជាជនអាចរៀនពីអ្វីដែលខ្លួនចាប់អារម្មណ៍ ដោយស្វែងរកចំណេះដឹងនោះនៅលើគេហទំព័រ YouTube ដូចជាពី របៀបជួសជុលរថយន្ត ឬរកមើលការបង្ហាត់បង្ហាញពីរបៀបតែងមុខបែបថ្មីជាដើម។ ក្នុងវិធីនេះ គេប្រហែលមិនចាំបាច់មានសមត្ថភាពភាសាអង់គ្លេសទេ ដើម្បីអាចស្វែងយល់ពីរបៀបធ្វើបង្ហាញជារូបភាពព្រោះមានចំណេះដឹងពីមុនមកខ្លះដែរដែលអាចជួយដល់តម្រូវការរៀនសូត្រនេះ។ អង្គការភាពជាដៃគូអប់រំនៃអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល (2014) បញ្ជាក់ថា ការប្រើប្រាស់ ICT អាចបង្កើនតម្លៃដល់ ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា, ការអប់រំផ្លូវការ និងមិនផ្លូវការ និងការរៀនសូត្រមួយជីវិត។

៣.៤.២ ក្របខ័ណ្ឌទ្រឹស្តី និងហេតុផល

ជំពូកនេះ ប្រើប្រាស់ទ្រឹស្តី connectivism (ការអប់រំតាមរយៈការភ្ជាប់ទំនាក់ទំនង) និង heutagogy (ការរៀនសូត្រផ្អែកលើការតាំងចិត្តខ្លួនឯង)។ វេទិកា MOOC ផ្តល់នូវធនធានដែលបានកំណត់ទុកមុន ក្នុងក្របខ័ណ្ឌពេលវេលាជាកំណត់មួយ និងសកម្មភាពជាទៀងទាត់ ហេតុនេះវាមានលក្ខណៈស៊ីគ្នានឹងទ្រឹស្តី connectivism ដែលផ្តោតលើបរិបទនៃការរៀនសូត្រ ក្នុងនោះមានទាំងវប្បធម៌ផង ដែលជួយតម្រង់ទិសការយល់ដឹង និងការចង់ចេះចង់ដឹងរបស់អ្នករៀនសូត្រ។ ការយល់ដឹង និងការរួមចំណែក របស់អ្នករៀនសូត្រម្នាក់ៗ អាចចែករំលែកគ្នាតាមរយៈវេទិកា MOOC ដើម្បីពង្រីកការយល់ដឹងជាក់ស្តែងជារួមរបស់សហគមន៍ ស្តីពីប្រធានបទនីមួយៗ។ នៅពេល m-learners នៅកម្ពុជា សម្រេចតាំងចិត្តបំពេញបន្ថែមលើការរៀនសូត្ររបស់ខ្លួន នៅគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា តាមរយៈវេទិកា MOOC នោះ គឺពួកគេកំពុងធ្វើសកម្មភាពស្របតាមគោលការណ៍រៀនសូត្រមួយជីវិត (Department of Education and Science 2000)។ ដោយសារហេតុផលផ្ទាល់ខ្លួន ឬក្នុងវិជ្ជាជីវៈ m-learners នៅកម្ពុជា អាចទទួលបានប្រយោជន៍ពីធនធានរៀនសូត្រ ដែលមិនអាចរកបានក្នុងគុណភាពដូចគ្នា នៅឯគ្រឹះស្ថានអប់រំដែលខ្លួនកំពុងសិក្សា (Siemens 2012)។ នេះជាហេតុផលចម្បងមួយដែលវេទិកា MOOC អាចផ្តល់នូវធនធានសម្រាប់បង្រៀន និងរៀនសូត្រដល់ក្រុមអ្នករៀនសូត្រក្នុងទូទាំងពិភពលោក ក្នុងពេលដំណាលគ្នា។

រាល់ទ្រឹស្តីខាងលើ ស្ថិតក្នុងគោលគំនិតមួយនៃ heutagogy ក្នុងលក្ខណៈជាវិធីសាស្រ្តជួយបំភ្លឺពីចរិតលក្ខណៈនៃការរៀនសូត្រតាមរយៈវេទិកា MOOC ដែលទាមទារនូវការតាំងចិត្តខ្លួនឯង (Hase and Kenyon 2007) ដើម្បីសម្រេចគោលដៅរៀនសូត្ររបស់ខ្លួន។ Heutagogy កំណត់ថា អ្នករៀនសូត្រតាមការតាំងចិត្តខ្លួនឯង គឺជាគន្លឹះនៃការរៀនសូត្ររបស់ពួកគេ (Wheeler 2012) តាមរយៈវេទិកា MOOC។ អ្នករៀនសូត្រត្រូវមានភាពឯករាជ្យខ្ពស់ ដើម្បីអាចប្រើប្រាស់សម្ភារៈរៀនសូត្រ ដោយមានការជួយទ្រទ្រង់តិចតួចពីអ្នកសម្របសម្រួលនៅក្នុងប្រព័ន្ធកុំព្យូទ័រ។

វេទិកាអប់រំតាមអ៊ីនធឺណិត ផ្តល់បទពិសោធន៍មិនដូចគ្នានឹងគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាទេ។ វេទិកា MOOC មិនមែនសម្រាប់ជំនួសទេ តែសម្រាប់ជួយបំពេញបន្ថែមដល់គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា។ វេទិកា MOOC មិនមែនជាវគ្គបណ្តុះបណ្តាលតាមអ៊ីនធឺណិតតាមបែបពីមុននោះទេ។ វាជាវេទិកាបើកចំហ

សម្រាប់មនុស្សគ្រប់រូប នៅគ្រប់ទីកន្លែងដែលមានលទ្ធភាពប្រើប្រាស់ប្រព័ន្ធអ៊ីនធឺណិតអាចទុកចិត្តបាន ហើយទទួលអ្នកចុះឈ្មោះចូលរៀនរាប់ពាន់នាក់នៅក្នុងវគ្គនីមួយៗ។

វេទិកា MOOC មានស្រាប់ តាមធម្មតាផ្តល់វគ្គសិក្សាមួយចំនួនដោយឥតគិតថ្លៃ ប៉ុន្តែតម្រូវឲ្យបង់ប្រាក់ នៅពេលអ្នកសិក្សាចង់បានវិញ្ញាបនប័ត្របញ្ជាក់ពីការបញ្ចប់វគ្គ ឬកម្រិតសិក្សារបស់ខ្លួន។ ជំពូកនេះ លើកទឹកចិត្តឲ្យ m-learners នៅប្រទេសកម្ពុជា ទាញយកអត្ថប្រយោជន៍ពីការរៀនសូត្រដែលអាចទទួលបានដោយឥតគិតថ្លៃ និងអាចជ្រើសរើសបង់ប្រាក់ ទៅតាមតម្រូវការផ្សេងទៀតរបស់ខ្លួន។

វេទិកា MOOC មិនមែនជាសាកលវិទ្យាល័យតាមប្រព័ន្ធអ៊ីនធឺណិតនោះទេ។ សាកលវិទ្យាល័យល្បីៗ បានបង្កើតវាឡើងក្នុងបំណងកសាងនូវធនធាន សម្រាប់ជួយឲ្យអ្នករៀនសូត្ររាប់លាននាក់ពង្រីកគុណសម្បត្តិខ្លួន។ អ្នករៀនសូត្រអាចស្វែងរកវេទិកា MOOC ដែលប្រមូលផ្តុំដាច់តែឯង ឬជាលក្ខណៈក្រុម នៅក្នុង Apple App Store។ ក្រុម MOOC និង MOOCs4U ជាកម្មវិធីឥតគិតថ្លៃពីរនៅក្នុង Apple App Store ដែលផ្តល់នូវវេទិកា MOOC រួមគ្នា៖ Coursera, edX, FutureLearn, Iversity, Open2Study និង Udacity។ វេទិកា MOOC មួយចំនួន ដូចជា Coursera និង Udacity ក៏អាចរកបានក្នុងលក្ខណៈជាកម្មវិធីដាច់តែឯងដែរ។

MOOCs មិនមែនគ្មានចោទបញ្ហានោះទេ។ អ្នករៀនសូត្រច្រើននាក់ពេកនៅក្នុង MOOC ជាក់លាក់ណាមួយ, ការទាក់ទងគ្នាទៅវិញទៅមកក្នុងកម្រិតទាប រវាងអ្នករៀនសូត្រ នឹងគ្រូ ព្រមទាំងកង្វះការសន្សំពិន្ទុ (credit) សម្រាប់បញ្ជាក់នូវការបញ្ចប់វគ្គសិក្សា ធ្វើឲ្យអ្នករៀនសូត្រជាច្រើននាក់ដកខ្លួនចេញពីវគ្គសិក្សា។ Morris (2013) រាយការណ៍ថា បញ្ហាប្រឈមទាំងនេះ ធ្វើឲ្យសាកលវិទ្យាល័យ Harvard (Harvard Busines Review 2014) អំពាវនាវឲ្យមានការត្រួតពិនិត្យច្រើនថែមទៀតលើ MOOCs ដែលផ្តល់តាមរយៈ edX ។ បំណងប្រាថ្នាខ្លាំងក្លាចង់រៀនសូត្រ និងសមត្ថភាពធ្វើការដោយឯករាជ្យ ទំនងជាកត្តាជំរុញជោគជ័យក្នុងបរិបទនៃ MOOC នាបច្ចុប្បន្ន។

៣.៤.៣ ការឈានទៅធ្វើយុទ្ធនាការថ្នាក់ជាតិដូចបានស្នើឡើង

ដើម្បីឈានទៅធ្វើយុទ្ធនាការថ្នាក់ជាតិដូចបានស្នើឡើង សម្រាប់ជំរុញការប្រើប្រាស់វេទិកា MOOC នោះ CDRI បានប្តេជ្ញាចិត្ត និងត្រៀមខ្លួនជាស្រេច ធ្វើការពិភាក្សាបន្ថែមពីយុទ្ធនាការនេះជាមួយក្រសួងអប់រំ, សមាជិកក្រុមការងារវិស័យអប់រំ (ធនាគារអភិវឌ្ឍន៍អាស៊ី, UNESCO, ធនាគារពិភពលោក, UNICEF និង USAID), វិស័យឯកជន និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ដទៃទៀត។ ផ្អែកលើចក្ខុវិស័យរួមគ្នាមួយ យុទ្ធសាស្ត្រលំអិតសម្រាប់យុទ្ធនាការនេះ អាចរចនារៀបចំឡើងនៅពេលក្រោយតាមការជួបគ្នាពិគ្រោះយោបល់។

នាបច្ចុប្បន្ន យើងស្នើឡើងនូវមធ្យោបាយមួយចំនួន សម្រាប់ជំរុញគំនិតផ្តួចផ្តើមនេះទៅមុខ។ ប្រព័ន្ធផ្សព្វផ្សាយសង្គម ជាមធ្យោបាយមួយសម្រាប់ឈោងឲ្យដល់សាធារណជន ជាពិសេស m-learners នៅកម្ពុជា។ សកម្មភាពជាក់ស្តែងមួយ អាចជាការបង្កើតគេហទំព័រ Facebook សម្រាប់យុទ្ធនាការពន្យល់លំអិតពីវេទិកា MOOC ដែលមានស្រាប់ និងវិធីដែលអ្នករៀនសូត្រអាចប្រើប្រាស់វាបាន។ នៅលើគេហទំព័រ Facebook គេអាចបែងចែកជាផ្នែកមួយសម្រាប់តែសំណួរ

និងចម្លើយ ដែលអាចឲ្យសាធារណជន និង m-learners ទាក់ទងជាមួយសមាជិកក្រុមយុទ្ធនាការបាន។ ក្នុងចំណោមឧបករណ៍ផ្សព្វផ្សាយសង្គមនានា Facebook មានឥទ្ធិពលជាខ្លាំង ហើយផ្តល់នូវអត្ថប្រយោជន៍ផ្សេងៗជាច្រើន សម្រាប់ផ្នែកអប់រំ។ គេហទំព័រ Facebook អាចបង្កើតនូវវត្តមានសង្គម និងអារម្មណ៍ផ្សារភ្ជាប់ជាក្រុម ដែលផ្តល់នូវអត្ថប្រយោជន៍ផ្នែកអប់រំជាច្រើន (Garrison, Anderson and Archer 1999) សម្រាប់អ្នករៀនសូត្រថ្នាក់ឧត្តមសិក្សា។ Gunawardena and Zittle (1997) បញ្ជាក់ថា វត្តមានសង្គមបង្កើតនូវអារម្មណ៍ពេញចិត្តនឹងកម្មវិធីរៀនសូត្រ។ វាក៏ផ្តល់នូវអារម្មណ៍ចូលរួមជាសហគមន៍ ដែលគេតែងតែរាយការណ៍ថា នៅខ្វះខាតនៅក្នុងរចនាសម្ព័ន្ធ MOOC បច្ចុប្បន្ន ហើយដែលអាចឲ្យអ្នកសិក្សាវគ្គស្រដៀងៗគ្នា ធ្វើការទាក់ទងគ្នា និងជួយគាំទ្រគ្នាទៅវិញទៅមកបាន។

បណ្តាញសង្គមមានឥទ្ធិពលវិជ្ជមានដូចលើកខាងលើក៏ពិតមែន ប៉ុន្តែក៏អាចបង្កក្តីបារម្ភផ្នែកក្រមសីលធម៌មួយចំនួនដែរ។ បណ្តាញសង្គមមានគោលដៅមួយ ធ្វើការផ្លាស់ប្តូរព័ត៌មានគ្នាឲ្យបានរហ័ស ក៏ប៉ុន្តែមនុស្សពេញវ័យខ្លះ មិនមានទម្លាប់បង្ហាញពីគំនិតរបស់ខ្លួនជាសាធារណៈទេ ប្រសិនបើពួកគេមិនអាចគ្រប់គ្រងលើការចែករំលែកព័ត៌មាននោះបាន (Cain and Fink 2010) ព្រោះព័ត៌មានសម្រាប់ចែករំលែកតែដល់ក្រុមសង្គមជាក់លាក់ណាមួយ វាអាចបានទៅដល់ ក្រុមមិនមែនគោលដៅដទៃទៀត។ ម្យ៉ាងទៀត អ្នកប្រើប្រាស់ខ្លះអាចច្នៃប្រើប្រាស់បណ្តាញសង្គមឲ្យបម្រើផលប្រយោជន៍របស់ខ្លួន ឬក្រុមខ្លួន។ ដោយសារហេតុផលនេះ អ្នកប្រើប្រាស់បណ្តាញសង្គមត្រូវយល់ច្បាស់ពីផលប៉ះពាល់បន្ទាប់បន្សំផ្សេងៗ មុននឹងវាយតម្លៃទៅលើព័ត៌មានដែលទទួលបាន។ ការកែប្រែគោលការណ៍រក្សាការសម្ងាត់របស់បុគ្គល និងបែបបទដែលបណ្តាញសង្គមប្រើប្រាស់ព័ត៌មានផ្ទាល់ខ្លួនរបស់បុគ្គល កំពុងតែដំណើរការទៅមុខ។ ដើម្បីប្រើប្រាស់បណ្តាញសង្គម គេគួរប្រយ័ត្នប្រយែងបង្កើតនូវសេចក្តីណែនាំបង្ហាត់បង្ហាញផ្សេងៗ ដើម្បីជួយអ្នកទើបប្រើដំបូងឲ្យយល់ដឹងពេញលេញពីអត្ថប្រយោជន៍ និងគុណវិបត្តិនៃបណ្តាញសង្គម។

៣.៤.៤ ផលពាក់ព័ន្ធទៅដល់គោលនយោបាយ និងយុទ្ធសាស្ត្រអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា

ជំពូកនេះ អំពាវនាវឲ្យមានយុទ្ធនាការថ្នាក់ជាតិមួយ ដើម្បីជំរុញការប្រើប្រាស់វេទិកា MOOC ហេតុនេះ គួរលើកបង្ហាញពីផលពាក់ព័ន្ធខ្លះៗដល់ផ្នែកអប់រំ ជាពិសេស គោលនយោបាយ និងយុទ្ធសាស្ត្រកំណែទម្រង់ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ដែលអាចរួមចំណែកជួយទ្រទ្រង់ដល់ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ២០១៤-១៨។

នៅក្នុងវប្បធម៌លើកកម្ពស់ការចូលរួមនៃសតវត្សរ៍ទី២១ នេះ អ្នករៀនសូត្រលែងជាអ្នកចាំតែទទួលចំណេះដឹងដូចកាលពីមុនទៀតហើយ ប៉ុន្តែជាអ្នករួមចំណែកសកម្មបង្កើតចំណេះដឹងនោះ (Gunawardena, Lowe and Anderson 1997; Hibbert and Rich 2006; Kilgore 2001) ដោយពួកគេចូលរួមធ្វើការជាមួយគ្នា ឬចូលពាក់ព័ន្ធប្រើប្រាស់សម្ភារៈឯកសារផ្តល់ឲ្យ តាមរយៈសំណុំទិន្នន័យជាប្រព័ន្ធ ដូចជា វេទិកា MOOC ជាដើម។ ដោយសារវេទិកាទាំងនេះបើកចំហដោយឥតគិតថ្លៃ សម្រាប់អ្នករៀនសូត្រក្នុងទូទាំងពិភពលោក ដូច្នេះកម្ពុជាអាចប្រើប្រាស់វាធ្វើជាចំណុចចាប់ផ្តើមបាន។ នៅពេលប្រជាជនកម្ពុជាយល់ដឹងពីមាតិកានៃវេទិកាទាំងនោះ និងបង្កើត

ជំនាញបច្ចេកទេសរបស់ខ្លួនបានហើយ ពួកគេអាចបង្កើតនូវចំណេះដឹង និងព័ត៌មានសមស្រប នឹងបរិបទ តម្រូវការ និងវប្បធម៌របស់ខ្លួន។ ចំណុចសំខាន់បំផុតគឺ ចំណេះដឹង និងព័ត៌មាន លែងមានតែនៅក្នុងសៀវភៅសិក្សា ឬការចងចាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៀតហើយ។ បច្ចេកវិទ្យាបាន បើកឲ្យមានលទ្ធភាពប្រើប្រាស់ព័ត៌មានដ៏សន្ធឹកសន្ធាប់ ដែលស្តុកទុកនៅក្នុងសំណុំទិន្នន័យ និង ចែករំលែកតាមរយៈប្រព័ន្ធអ៊ិនធឺណិត។ នៅពេលយើងកំពុងគិតគូរកំណត់ទិសដៅថ្មី សម្រាប់ កម្មវិធីបណ្តុះបណ្តាលគ្រូបង្រៀននៅកម្ពុជានោះ យើងក៏ត្រូវគិតគូរឡើងវិញ ពីតួនាទីរបស់ពួក គាត់ដែរ។ គ្រូបង្រៀននៅសតវត្សរ៍ទី២១ ត្រូវយល់ដឹងពីវិធីធ្វើឲ្យអ្នករៀនសូត្រ ចូលរួមគិតគូរថ្លឹង ថ្លែងអំពីចំណេះដឹងអាចស្វែងរកបាន។ អ្នករៀនសូត្រត្រូវរៀនពីរបៀបវាយតម្លៃពីប្រភពពិតឥត ក្លែងក្លាយ, កេរ្តិ៍ឈ្មោះ និងសិទ្ធិអំណាច។ ពួកគេត្រូវសិក្សាឲ្យដឹងថា តើសិទ្ធិអំណាចវាធ្វើការយ៉ាង ណានៅក្នុង និងតាមរយៈអត្ថបទផ្សេងៗ និង តើអត្ថបទមានជំហរយ៉ាងណា ហើយនរណាបាន ចំណេញពីជំហរនៃឯកសារសិក្សាទាំងនេះ។ ពួកគេត្រូវតែក្លាយទៅជាអ្នកជួយសម្រួល ក្នុងការ រៀនសូត្រ (Khnowles 1975) ឬ "គ្រូបង្ហាត់បង្រៀន" ដែលអាចជួយបង្ហាញផ្លូវដល់អ្នករៀនសូត្រ ឲ្យចេះពីវិធីស្វែងរកចំណេះដឹងដោយខ្លួនឯង។ វគ្គបណ្តុះបណ្តាលគ្រូបង្រៀន ត្រូវតែក្លាយជាវគ្គ កូនកាត់រវាង យុទ្ធសាស្ត្របង្រៀនដូចពីអតីតកាលដែលត្រូវធ្វើឡើងនៅទល់មុខគ្នា ជាមួយនឹង បរិបទរៀនសូត្របែបចល័ត ឬតាមប្រព័ន្ធកុំព្យូទ័រ ដែលក្នុងនោះអ្នករៀនសូត្រមានលទ្ធភាពចូល ស្វែងរកព័ត៌មានសម្រាប់បំពេញបន្ថែម និងពង្រឹងនូវលទ្ធផលសិក្សាតាមការកំណត់នៅក្នុងកម្មវិធី សិក្សាជាតិ។

ដើម្បីអាចទទួលបានអត្ថប្រយោជន៍ជាអតិបរមាពីវេទិកា MOOC ពួក m-learners នៅកម្ពុជា ត្រូវពង្រីកយ៉ាងហោចណាស់នូវចំណេះដឹងពីរមុខ គឺ ភាសាអង់គ្លេស និងកុំព្យូទ័រ។ អ្នកដែល បំពេញតាមតម្រូវការចាំបាច់នេះបានហើយ គឺអាចចុះឈ្មោះចូលរៀនភ្លាមៗក្នុងវេទិកា MOOC តាមរយៈកម្មវិធីចល័តដែលមានស្រាប់។ ចំពោះអ្នកដែលមានជំនាញកុំព្យូទ័រ និងភាសាអង់គ្លេស មានកម្រិតវិញ ប្រហែលត្រូវការជំនួយទ្រទ្រង់បន្ថែមទៀត។ ក្រសួងអប់រំ គួរស្វែងរកមធ្យោបាយ បែបថ្មី ដើម្បីផ្តល់ជំនួយទ្រទ្រង់ដ៏ចាំបាច់នេះដល់អ្នករៀនសូត្រ។ នេះហើយជាមូលហេតុដែលត្រូវ អំពាវនាវឲ្យធ្វើយុទ្ធនាការថ្នាក់ជាតិមួយ ដើម្បីជំរុញការប្រើប្រាស់ឧបករណ៍ចល័ត។

៣.៤.៥ សេចក្តីសន្និដ្ឋាន

គោលការណ៍ Heutagogy អាចអនុវត្តបានល្អជាមួយ m-learning និង m-learners។ ប៉ុន្តែគោលការណ៍នេះ បានធ្វើការសន្មត់មួយចំនួនអំពី ចំណេះដឹង ជំនាញ និងសមត្ថភាព ដែល អ្នករៀនសូត្រមានស្រាប់ សម្រាប់អនុវត្តកិច្ចការនេះ។ សម្រាប់ប្រជាជនកម្ពុជាជាច្រើននាក់ លទ្ធភាពបានចូលរៀនក្នុងវគ្គបណ្តុះបណ្តាលរបស់ក្រសួងអប់រំ ស្តីពី "ការផ្លាស់ប្តូរទៅរក MOOC" អាចមានប្រយោជន៍។ វគ្គសិក្សាបែបនេះអាចធានាថា អ្នករៀនសូត្រមានជំនាញភាសាអង់គ្លេស ជំនាញបច្ចេកទេស និងជំនួយទ្រទ្រង់ដ៏ចាំបាច់ ដើម្បីអភិវឌ្ឍ "ចំណេះដឹងផ្នែកសិក្សាស្រាវជ្រាវ"។ មុខវិជ្ជានីមួយៗតែងមានបែបបទផ្ទាល់របស់វា សម្រាប់ការសរសេរអំពីប្រធានបទផ្សេងៗដោយ មានវាក្យស័ព្ទ និងប្រវត្តិសាស្ត្រពាក់ព័ន្ធជាច្រើនផង។ វេទិកា MOOC ជាជម្រើសមួយដែលកម្ពុជា អាចគិតគូរពិចារណា នៅពេលឈានចូលក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាសាកលមួយ កំពុង

ផ្លាស់ប្តូរជាបន្តបន្ទាប់។ វគ្គសិក្សាដែលអាចរកបានតាមរយៈ MOOCs អាចមានប្រយោជន៍ដើម្បីទទួលបានព័ត៌មាន និងចំណេះដឹងដែលគេបានចងក្រងឡើង និងចែករំលែកដោយឥតគិតថ្លៃ។ ប៉ុន្តែគ្មានសៀវភៅ ឬវគ្គសិក្សាណាមួយដែលអព្យាក្រិត្យនោះទេ។ វគ្គសិក្សារចនារៀបចំឡើងដោយសាកលវិទ្យាល័យធំៗនៅបស្ចឹមប្រទេស ប្រហែលមិនស៊ីគ្នានឹងបរិបទនៅក្នុងប្រទេសផ្សេងទេ។ ដោយទទួលស្គាល់ថា វគ្គសិក្សាមកទល់សព្វថ្ងៃមានជួបបញ្ហា ដូចជា កង្វះជំនួយទ្រទ្រង់ និងគុណភាពអន់ជាដើមនោះ កម្ពុជាអាចធ្វើសកម្មភាពជំរុញការប្រើប្រាស់ MOOCs ឲ្យក្លាយទៅជាយុទ្ធសាស្ត្រអប់រំមួយ តាមរយៈការផ្តល់ជំនួយទ្រទ្រង់ដ៏ចាំបាច់ ដើម្បីធានាឲ្យអ្នករៀនសូត្រទទួលបានជោគជ័យ។ យុទ្ធសាស្ត្រជំរុញការប្រើប្រាស់ MOOCs គួរមានបញ្ចូលនូវរបៀបវារៈស្រាវជ្រាវមួយដែលអាចកំណត់ និងដោះស្រាយបញ្ហាទាក់ទងនឹងតម្រូវការ និងបទពិសោធន៍ជាក់លាក់របស់ប្រជាជនកម្ពុជា ដើម្បីធ្វើការកែលំអជាបន្តបន្ទាប់។

បញ្ជីគន្ថនិទ្ទេស

Ally, M. 2010. *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training.* Edmonton, AB: AU Press.

Beaven, T., M. Hauck, A. Comas-Quinn, T. Lewis and B. de los Arcos. 2014. "MOOCs: Striking the Right Balance between Facilitation and Self-Determination." *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 10(1): 31-43.

Cain, J. and J. L. Fink. 2010. "Legal and ethical issues regarding social media and pharmacy education." *American Journal of Pharmaceutical Education* 74(10): 1-8.

Crescente, M.L. and D. Lee. 2011. "Critical issues of M-Learning: design models, adoption processes, and future trends". *Journal of the Chinese Institute of Industrial Engineers* 28(2), 111–123.

Department of Education and Science. 2000. "Learning for Life: White Paper on Adult Education." Dublin, Ireland: Department of Education and Science.

Garrison, D.R., T. Anderson and W. Archer. 1999. "Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education." *The Internet and Higher Education* 2(2-3): 87-105.

Gunawardena, C.N. and F. Zittle. 1997. Social Presence as a Predictor of Satisfaction within a Computer Mediated Conferencing Environment. *American Journal of Distance Education* 11(3): 8-26.

Gunawardena, C.N., C.A. Lowe and T. Anderson. 1997. "Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing." *Journal of Educational Computing Research* 17: 397-431.

Harvard Business Review. 2014. "The Real Revolution in Online Education Isn't MOOCs." Accessed 19 October 2014. http://blogs.hbr.org/2014/10/the-real-revolution-in-online-education-isnt-moocs/.

Hase, S. and C. Kenyon. 2007. "Heutagogy: A Child of Complexity Theory." *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* 4(1): 111-119. Accessed 19 October 2014 http://wigan-ojs.library.ualberta.ca/index.php/complicity/article/viewFile/8766/7086.

Hibbert, K. and S. Rich. 2006. "Virtual Communities of Practice." In *The International Handbook of Virtual Learning Environments,* edited by J. Weiss, J. Nolan and P. Trifonasds. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Kilgore, W. 2001. "Critical and Postmodern Perspectives on Adult Learning." In *New update on adult learning theories*, edited by S.B. Merriam. San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M.S. 1975. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers.* New York: Association Press.

Kukulska-Hulme, A. and J. Traxler. 2005. M-learning: *A handbook for educators and trainers.* London: Taylor and Francis.

MoEYS. 2014a. *Education Strategic Plan 2014-2018.* Phnom Penh: MoEYS.

MoEYS. 2014b. "The Ministry of Education, Youth and Sports, together with Cellcard, officially launches an ICT Project that aims to elevate the quality of education in Cambodia through ICT." Accessed 2 November 2014. http://www.moeys.gov.kh/en/minister page/601.html#.VER23PnumSo.

MoEYS. 2010. *Master Plan for Information and Communication Technology in Education 2009-2013.* Phnom Penh: Ministry of Education, Youth and Sport.

MoEYS. 2009. *Education Strategic Plan 2009-2013*. Phnom Penh: MoEYS.

Morris, L.V. 2013. "Emerging Technologies and Quality." *Innovation in Higher Education* 38: 251-252.

NewsB3ta. 2013. "Facebook for every phone and its impact on the developing world." Accessed 5 November 2014. http://mobileinthedevelopingworld.wordpress.com/2013/08/11/facebook-for-every-phone-and-its-impact-on-the-developing-world/.

NGO Education Partnership. 2014. "The benefits of ICT in non-formal education and lifelong learning." Accessed 19 October 2014. https://www.youtube.com/watch?v=tYqF7n0cvBg.

O'Malley, G. Vavoula, J.P. Glew, J. Taylor, M. Sharples and P. Lefrere. 2003. "MOBlLearn: Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment." Accessed 5 November 2014. http://www.mobilearn.org/download/results/guidelines.pdf

Peterson, L. and B. Low. 2011. "Student Attitudes Towards Mobile Library Services for Smartphone." *Journal of Library Hi Tech* 29(3): 412-423.

Pozzi, F. 2007. "The Impact of M-Learning in School Context: An 'Inclusive' Perspective." In *Universal Access in HCI, HCII, LNCS 4556,* edited by C. Stephanidis . Berlin: Springer-Verlag.

Ramaley, J. and L. Zia. 2005. "The Real versus the Possible: Closing the Gaps in Engagement and Learning." Accessed 19 October 2014. http://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/real-versus-possible-closing-gaps-engagement-and-learning.

Richardson, J.W. 2014. "ICT in Education Reform in Cambodia: Problems, Politics, and Policies Impacting Implementation." *Information Technologies and International Development* 4(4): 67-82.

Siemens, G. 20125. "MOOCs are really a platform." Accessed 2 November 2014. http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/.

Traxler, J. and A. Kukulska-Hulme. 2005. *Mobile learning in developing countries.* Vancouver: Common Wealth of Learning.

UNESCO. 2006. *Guidebook on ICT in Teaching and Learning.* Phnom Penh: UNESCO.

Wheeler, S. 2012. "Theories for the Digital Age: Self-Regulated Learning." Accessed 2 November 2014. http://steve-wheeler.blogspot.co.uk/2012/10/theories-for-digital-age-self-regulated.html.

Wong, S.H.R. 2011. "Which Platform Do Our Users Prefer: Website or Mobile App?" *Journal of Reference Services Review* 40(1): 103-115.

World Bank. 2010. *Cambodia: Review of Government Information and Communication Technologies.* ICTS) Policies and Investments. Phnom Penh: World Bank.

៤
ការរៀបចំ និងពង្រីក ការអប់រំនិងបណ្តុះបណ្តាល បច្ចេកទេសនិងវិជ្ជាជីវៈ នៅកម្ពុជា

៤.១ សេចក្តីផ្តើម

សេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជា ដែលស្ថិតនៅក្នុងចំណោមសេដ្ឋកិច្ចមានកំណើនខ្ពស់ជាងគេនៅក្នុងតំបន់ ត្រូវបានជម្រុញដោយការរីកលូតលាស់យ៉ាងលឿននៃវិស័យឯកជន និងវិនិយោគផ្ទាល់ពីបរទេស។ ដើម្បីទ្រទង់ដល់កំណើននេះ និងធានាឲ្យវិស័យឯកជន អាចរីកលូតលាស់យ៉ាងខ្លាំងក្លានៅក្នុង បរិបទនៃកំណើនសមាហរណកម្មក្នុងតំបន់និងសាកលលោក និងតម្រូវការនៃសេដ្ឋកិច្ចមួយដែល ពឹងផ្អែកលើចំណេះដឹងនោះ អាទិភាពចម្បងរបស់រដ្ឋាភិបាល គឺបង្កើនកម្លាំងពលកម្ម។ វិស័យ ឯកជនបានបង្កើតនូវឧស្សាហកម្មសំខាន់ៗ ប៉ុន្តែ មិនទាន់មានការផ្គត់ផ្គង់កម្លាំងពលកម្មជំនាញ គ្រប់គ្រាន់ទេ ដោយសារមួយផ្នែកមកពីប្រព័ន្ធអប់រំបច្ចុប្បន្នផ្តោតខ្លាំងលើការអប់រំទូទៅ និងមិនមែន លើការអប់រំ និង បណ្តុះបណ្តាលបច្ចេកទេស និងវិជ្ជាជីវៈ (TVET) (D'Amico 2012)។ TVET ផ្តល់នូវជំនាញចាំបាច់ដល់កម្លាំងពលកម្ម និងជួយបំពេញកង្វះខាត ក្នុងទីផ្សារពលកម្មបច្ចុប្បន្ន (Roosdiono 2012)។ រដ្ឋាភិបាលបានទទួលស្គាល់ថា TVET នឹងអនុញ្ញាតឲ្យកម្ពុជា "គាស់កំណប់" កម្លាំងពលកម្ម (*KhmerTimes*http://www.khmertimeskh.com/news/799/public-private-partnership------contributes-to-labor-development/)។ TVET ក៏មានសក្តានុពលជួយបង្កើន ផលិតភាពកសិកម្ម និងការប្រកបមុខរបរដោយខ្លួនឯង ក្នុងចំណោមជនងាយរងគ្រោះ និងអ្នក ក្រីក្រនៅជនបទ (ADB 2009)។ ប៉ុន្តែកន្លងមក ការអភិវឌ្ឍ TVET នៅកម្ពុជា ត្រូវរាំងស្ទះដោយសារ កង្វះការយល់ដឹងពីទីផ្សារការងារ ការយល់ខុសពីការងារផ្អែកលើ TVET ថាជាការងារលំដាប់ទី២ និងមានគុណភាពទាបជាងក្នុងការអប់រំជាទូទៅ។

ជំពូកនេះ បង្ហាញពីសក្តានុពលនៃ TVET ក្នុងការបង្កើតពលករមានជំនាញ និងអ្នករៀនសូត្រ មួយជីវិត ដែលអាចចូលបម្រើការងារជួយជំរុញឧស្សាហូបនីយកម្មនៅកម្ពុជា។ ជំពូកនេះជាដំបូង រៀបរាប់ត្រួសៗពី TVET ក្នុងស្ថានភាពបច្ចុប្បន្ន ព័ត៌មានពីទីផ្សារពលកម្ម ឧបសគ្គនិងបែបទដែល TVET អាចជួយបំពេញកង្វះជំនាញឲ្យយុវជន ជាមួយនឹងការផ្តល់ការងារឲ្យពួកគេ។ នៅចុងបញ្ចប់ នឹងមានការផ្តល់ជាអនុសាសន៍ផ្នែកគោលនយោបាយមួយចំនួនលើ TVET ។

៤.២ វិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវ និងតម្រូវសំណួរ

ការសិក្សានេះ ប្រើវិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវបែបគុណភាព ដែលពឹងផ្អែកជាចម្បងលើការប្រមូល ទិន្នន័យពីឯកសារ និងទិន្នន័យបឋមបានពីបទសម្ភាសន៍ជាមួយអ្នកផ្តល់សេវា TVET ក្នុងអង្គការ មិនមែនរដ្ឋាភិបាល (NGOs) ស្ថាប័នរដ្ឋាភិបាល និងក្រុមហ៊ុនឯកជននានា។ ទិន្នន័យទាំងនេះបាន

លន់ ពេជ្រតារា អ្នកស្រាវជ្រាវ និង បណ្ឌិត យៀង សុធី អ្នកស្រាវជ្រាវ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI។

ចងក្រងឡើងដើម្បីឆ្លើយនឹងសំនួរស្រាវជ្រាវ ៤ សំខាន់ៗ៖ តើ TVET នៅកម្ពុជាមានស្ថានភាពយ៉ាងណានាពេលបច្ចុប្បន្ន? តើទីផ្សារពលកម្មមានតម្រូវការអ្វីខ្លះ និងជាប់ពាក់ព័ន្ធយ៉ាងណាជាមួយនឹង TVET? តើ TVET ត្រូវប្រឈមនឹងឧបសគ្គចម្បងៗអ្វីខ្លះ? តើយើងអាចរៀបចំ និងពង្រីក TVET យ៉ាងណាដែរ ដើម្បីបង្កើនចំនួនពលករមានជំនាញ និងអ្នករៀនសូត្រមួយជីវិត? នៅខែកក្កដា ២០១៤ មានការធ្វើសម្ភាសន៍ពាក់កណ្តាលរៀបរយ ជាមួយក្រុមហ៊ុនឯកជនចំនួន ៦ និងអ្នកផ្តល់សេវា TVET ពីស្ថាប័នរដ្ឋាភិបាលចំនួន ៤ និង NGO ចំនួន ៤។ បទសម្ភាសន៍នានា បានយកមកចម្លងចេញជាលាយលក្ខណ៍អក្សរ ហើយប្រធានបទ និងប្រធានបទរង នៃបទសម្ភាសន៍ បានយកមករៀបចំ និងផ្គុំគ្នា សម្រាប់ការធ្វើវិភាគទិន្នន័យទៅតាមសាច់រឿង។

៤.៣ លទ្ធផលរកឃើញតាមការធ្វើសម្ភាសន៍ជាមួយអ្នកផ្តល់ព័ត៌មានគន្លឹះ

៤.៣.១ កង្វះខាតជំនាញ

អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀននៅគ្រប់ថ្នាក់ នៅមានកម្រិតទាប លើកលែងតែថ្នាក់បឋមសិក្សា។ បញ្ហានេះ នាំឲ្យមានភាពមិនស៊ីគ្នាជាខ្លាំងរវាងតម្រូវការកម្លាំងពលកម្ម នឹងកម្លាំងពលកម្មយ៉ាងច្រើនដែលគ្មានជំនាញ (OECD 2013)។ ផ្អែកលើអង្កេតនាពេលថ្មីៗ ស្តីពីទីផ្សារពលកម្មនៅកម្ពុជា (Bruni, Luch and Kuoch 2013) មានជំនាញ ៤ ដែលតែងតែខ្វះខាតរឿយៗជាងគេ គឺជំនាញបច្ចេកទេស ជំនាញជាក់លាក់តាមប្រភេទការងារ ជំនាញភាសាបរទេស និងជំនាញធ្វើទំនាក់ទំនង។ មានគ្រឹះស្ថានប្រមាណ ៥៥% បញ្ជាក់ថា លទ្ធផលការងាររបស់និយោជិត មិនបានពេញលេញតាមតម្រូវការរបស់និយោជកទេ (Bruni, Luch and Kuoch 2013)។ ចំណុចនេះគូសបញ្ជាក់ពីសារៈសំខាន់នៃជំនាញទន់ និងជំនាញស្នូល (soft skills and hard skills) ដែលនឹងមានពិភាក្សាដូចតទៅ។

៤.៣.២ ជំនាញទន់

ជំនាញទន់ដែលអ្នកផ្តល់ព័ត៌មានបានលើកឡើង មានដូចជា ការធ្វើទំនាក់ទំនង ការធ្វើការងារជាក្រុម ភាពសុចរិត ការមានវិន័យផ្ទាល់ខ្លួន ការសម្រេចចិត្ត និង ការគោរពពេលវេលា។ ម្យ៉ាងទៀត យុវជនកម្ពុជានៅខ្វះជំនាញចេះគិតគូរដ៏ចាំបាច់សម្រាប់ការងាររបស់ខ្លួន (F4 and N3)។ ម្ចាស់ក្រុមហ៊ុនឯកជននានា បានបញ្ជាក់ពីការខកចិត្តជាមួយនឹងបុគ្គលិកដែលមិនគោរពតាមច្បាប់ និងបទបញ្ជាគោលរបស់ក្រុមហ៊ុន ដូចជា ការគោរពពេលវេលា និងការឈប់សម្រាកពីការងារជាដើម។ ក្រុមហ៊ុនតែងចាត់ទុកបញ្ហានេះ មួយផ្នែកមកពីបុគ្គលិកមានកម្រិតអប់រំទាប។

ដើម្បីដោះស្រាយបញ្ហាទាំងនេះ អ្នកផ្តល់ព័ត៌មានគន្លឹះមកពីអង្គភាពផ្តល់សេវា TVET បានប្រាប់ថា ស្ថាប័នរបស់គាត់បានដាក់បញ្ចូលកម្មវិធីជំនាញទន់ (soft skill programmes) ទៅក្នុងកម្មវិធីសិក្សា ដើម្បីបង្រៀនសិស្សត្រៀមសម្រាប់ពេលចូលធ្វើការ បន្ទាប់ពីបានសិក្សាចប់។ អ្នកផ្តល់សេវា TVET ក្នុងវិស័យសាធារណៈ បានលើកឡើងថា វិស័យឯកជនត្រូវបញ្ឈប់ល្បែងស្តីបន្ទោសអ្នកផ្តល់សេវា TVET ក្នុងរឿងជំនាញទន់នេះ។ ពួកគាត់រំពឹងថា និយោជកនឹងមានវិធានការដោះស្រាយបញ្ហានេះទាំងអស់គ្នា តាមរយៈការបណ្តុះបណ្តាលជាទៀងទាត់នៅកន្លែងធ្វើការ ដូចបានអនុវត្តដោយក្រុមហ៊ុន F2, F3 និង F6 ។

ការស្រាវជ្រាវរបស់យើងលើជំនាញទន់ បានហុចលទ្ធផលស្របគ្នានឹង ការសិក្សាដែលមានស្រាប់។ សមាជិកអាស៊ាន ដូចជា ឥណ្ឌូនេស៊ី ម៉ាឡេស៊ី សិង្ហបុរី និងហ្វីលីពីន បានទទួលស្គាល់ជាយូរមកហើយ ពីសារៈសំខាន់នៃជំនាញទន់សម្រាប់ការងារ (ព្រមទាំង គណិតវិទ្យា វិទ្យាសាស្ត្រ និង ICT) ហើយគេបានដាក់បញ្ចូលជំនាញទាំងនោះទៅក្នុងកម្មវិធីសិក្សា (Awang 2012:138)។ ក្រសួងការងារ និងបណ្តុះបណ្តាលវិជ្ជាជីវៈ នៅកម្ពុជា (2014b:13) ក៏បានបញ្ជាក់ដែរថា "ការបញ្ចូលជំនាញទន់ ដូចជា គំនិតផ្តួចផ្តើមធ្វើជាសហគ្រិន, ជំនាញគិតលេខ និងភាសាបរទេស ដែលជាគុណសម្បត្តិត្រូវមាន និងការបង្កើតវគ្គខ្លីៗស្តីពីជំនាញទន់ នឹងបង្កើនភាពងាយរកបានការងារធ្វើ"។ ជម្រើសល្អមួយ គឺពិនិត្យលទ្ធភាពប្រើវិធីសាស្ត្របង្រៀនបីកន្លែងរួមគ្នា គឺកន្លែងមិនផ្លូវការ (សួនកុមារ) កន្លែងផ្លូវការ (ថ្នាក់រៀន) និងកន្លែងអនុវត្ត (រោងជាង) (Cheng 2010)។ ករណីសិក្សាធ្វើឡើងដោយ Cheng (2010) លើ TVET ផ្តល់ដោយ NGOs សម្រាប់យុវជនងាយរងគ្រោះនៅទីក្រុង បង្ហាញថា វិធីសាស្ត្ររួមបញ្ចូលគ្នានេះ ធ្វើឲ្យសិស្ស ជាពិសេសយុវជនងាយរងគ្រោះ អាចទទួលបានការងារ និងសិទ្ធិអំណាច។ វិធីសាស្ត្រនេះមានសក្តានុពលជួយរួមចំណែកក្នុងការអភិវឌ្ឍន៍សេដ្ឋកិច្ច អភិវឌ្ឍន៍បុគ្គល និងទំនួលខុសត្រូវរបស់បុគ្គលនៅក្នុងសង្គម។ ដំណោះស្រាយគន្លឹះមួយដើម្បីជួយសិស្សដែលចេញពីសាលា TVET ឲ្យងាយរកការងារធ្វើ គឺត្រូវកែសម្រួលកម្មវិធីសិក្សា ដោយដាក់បញ្ចូលបន្ថែមនូវជំនាញទន់។

៤.៣.៣ ជំនាញស្នូល

ការស្រាវជ្រាវនេះ បានប្រមូលព័ត៌មានអំពីកង្វះខាតជំនាញស្នូល ដែលវិស័យឯកជន និងអ្នកផ្តល់សេវា TVET តែងលើកឡើងជាញឹកញាប់ គឺមាន (តាមលំដាប់សារៈសំខាន់) បច្ចេកទេសអគ្គិសនី គ្រឿងយន្ត កសិកម្ម ICT ទេសចរណ៍និងបដិសណ្ឋារកិច្ច វិស្វកម្មសំណង់ស៊ីវិល និងជំនាញផ្សេងទៀតទាក់ទងនឹងសំណង់។ ការស្រាវជ្រាវក៏បានរកឃើញដែរថា ជាទូទៅការរីកចម្រើននៃបច្ចេកវិទ្យា និងអាគារ/សម្ភារៈសម្រួលការក្នុងវិស័យឯកជន តែងលឿនជាងក្នុងវិស័យសាធារណៈ ជាពិសេសក្នុងស្ថាប័នអប់រំនៅកម្ពុជា (ក៏ដូចប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍន៍ខ្លះទៀតដែរ)។ វិស័យឯកជនតែងទទួលយកនូវបច្ចេកវិទ្យាទំនើបៗយ៉ាងលឿន ដើម្បីបង្កើនផលិតភាព រីឯស្ថាប័នអប់រំតែងដើរយឺតជាង ខាងផ្នែកបច្ចេកវិទ្យា។

ការស្រាវជ្រាវ អំពីកង្វះជំនាញស្នូល វាខុសគ្នាខ្លះពីការស្រាវជ្រាវដែលមានស្រាប់។ ការស្រាវជ្រាវលើគំរូតាងយ៉ាងធំមួយដោយ Bruni, Luch and Kuoch (2013) បង្ហាញថា ភាគរយខ្ពស់បំផុតនៃការងារដែលពិបាករកមនុស្សបំពេញ (hard-to-fill vacancies) ស្ថិតក្នុងវិស័យកៅស៊ូ និងប្លាស្ទិច (៩១,៧%), បន្ទាប់មកគឺ វិស័យកាត់ដេរសម្លៀកបំពាក់និងស្បែកជើង និង អាហារនិងភេសជ្ជៈ ដែលមានអត្រាលើកម្រិតមធ្យមបន្តិច (៧៥,១%), រួចហើយ សំណង់ និងការស្នាក់នៅ (៦៧% ស្មើគ្នា)។ ពលកររកសិកម្មមានជំនាញ អ្នកបញ្ជាគ្រឿងម៉ាស៊ីន អ្នកគ្រប់គ្រង និងអ្នកសិប្បកម្ម សម្រាប់វិស័យដូចខាងលើ គឺសុទ្ធតែពិបាករក។ ដោយឡែកនៅកម្ពុជាដែលមានពលករគ្មានជំនាញច្រើនសឹងតែប្រើមិនអស់ គេគិតថា ប្រហែល ៧៥% នៃកន្លែងនៅទំនេរក្នុងការងារសាមញ្ញៗ គឺសុទ្ធតែពិបាករកពលករមកបំពេញ (Bruni, Luch and Kuoch 2013)។ ការប្រែប្រួលខុសគ្នានេះ ប្រហែលដោយសារបទសម្ភាសន៍ជាមួយក្រុមហ៊ុន និងអ្នកផ្តល់សេវា TVET មានចំនួនតិច ដូច្នេះមិនអាចតំណាងឲ្យស្ថានភាពទូទៅនៅកម្ពុជាទេ។

ក្នុងករណីនេះ និយោជកអាចដើរតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ ក្នុងការបំពេញបន្ថែមនូវជំនាញទន់ពីលើជំនាញស្នូល។ ឧទាហរណ៍ជាក់ស្តែងមួយគឺ កម្មវិធីបណ្តុះបណ្តាលនៅធនាគារអេស៊ីលីដា ដែលផ្តល់ឲ្យបុគ្គលិកនូវ ការកសាងសមត្ថភាពទាំងលើជំនាញស្នូល និងជំនាញទន់។ ក្រុមស្រាវជ្រាវក៏បានកត់ត្រាពីការអនុវត្តបែបនេះនៅក្នុងក្រុមហ៊ុន F2, F3 និង F4។

៤.៣.៤ ឧបសគ្គ និងការយល់ខុសលើការអភិវឌ្ឍ និងផ្សព្វផ្សាយអំពី TVET

កម្មវិធី TVET កំពុងប្រឈមនឹងបញ្ហាបន្ទាន់ពីរៈ ការយល់ខុស និងឧបសគ្គរាំងការផ្សព្វផ្សាយ និងការអភិវឌ្ឍកម្មវិធីរបស់ខ្លួន។ បទសម្ភាសន៍បង្ហាញថា កម្មវិធី និងស្ថាប័នផ្តល់ TVET គេមិនសូវស្គាល់ច្រើនទេ ហើយសិស្ស និងឪពុកម្តាយភាគច្រើនយល់ថា វាមិនសូវមានតម្លៃឡើយ។ ពួកសិស្សរៀនចប់មធ្យមសិក្សា បានដឹងតិចតួចណាស់អំពីស្ថាប័ន TVET កុំថាឡើយដល់ស្គាល់ថា កម្មវិធី TVET ជាអ្វី ឬមានប្រយោជន៍យ៉ាងណា ក្រោយបានសញ្ញាប័ត្រហើយនោះ។ បញ្ហាព័ត៌មានអំពី TVET មិនបានផ្សព្វផ្សាយទូលំទូលាយនេះ ធ្វើឲ្យសិស្សរារែកក្នុងការចុះឈ្មោះចូលរៀន។ ម្យ៉ាងទៀត សិស្សតែងយល់ឃើញតាំងពីដំបូងថា ស្ថាប័ន TVET មានគុណភាពទាប ឬកម្រិតទាប និងជាកន្លែងសំរាប់អ្នកបោះបង់ការសិក្សា (តារាង ៤.១)។ ស្ថាប័ន TVET ភាគច្រើន ប្រើពាក្យ "សាលា" ឬ "មជ្ឈមណ្ឌល" ក្នុងឈ្មោះរបស់គេ ដែលហាក់ដូចជាបន្ទាបតម្លៃខ្លួនឯងបន្តិច (រាយការណ៍ដោយ F3)។ គេតែងគិតថា និស្សិតរៀនចប់ពីសាកលវិទ្យាល័យមានឱកាសការងារច្រើនជាងនិស្សិតរៀនចប់ TVET ព្រោះក្នុងសេចក្តីប្រកាសជ្រើសរើសបុគ្គលិក តែងមានការទាមទារនូវបរិញ្ញាបត្រ ជាជាងសញ្ញាប័ត្រកម្មវិធី TVET (រាយការណ៍ដោយ N4)។ សំខាន់ជាងនេះទៀត សិស្សទាំងនោះមិនដឹងទេថា គេអាចរៀនកម្មវិធី TVET បន្តពីកម្រិតសញ្ញាប័ត្រ ទៅដល់អនុបណ្ឌិត ឬបណ្ឌិតនោះទេ។

តារាង ៤.១៖ ការយល់ខុសអំពី TVET

ការយល់ខុស	ចំនួនអ្នកផ្តល់សម្ភាសន៍
ការងារ TVET មិនមែនសម្រាប់ស្ត្រី	5
ការងារ TVET ប្រើកម្លាំង កខ្វក់ ក្រៅផ្ទះ និងនៅហាលថ្ងៃ (ការងារប្រើកម្លាំង)	2
សញ្ញាប័ត្រសាកលវិទ្យាល័យផ្តល់ឱកាសការងារច្រើនជាង សញ្ញាប័ត្រ TVET	1
ការងារ TVET គឺសម្រាប់អ្នកមិនសូវឆ្លាត រៀនថ្នាក់ទាបនៅសាលា និងបោះបង់ការសិក្សា	1
ការងារ TVET គឺសម្រាប់អ្នកក្រីក្រ/មានស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចទន់ខ្សោយ និងអ្នកជនបទ	1

ជាទូទៅ គេយល់ថា TVET មិនសមរម្យសម្រាប់ស្ត្រីទេ ព្រោះវគ្គសិក្សាភាគច្រើនផ្តោតលើជំនាញបច្ចេកទេស ដែលត្រូវប្រើកម្លាំងនិងពេលច្រើន ធ្វើការនៅខាងក្រៅ និងជួនកាលប្រឈមនឹងគ្រោះថ្នាក់ ដូចជាខាង វិស្វកម្ម អគ្គិសនី មេកានិក ពេទ្យសត្វ កសិកម្ម ជាងទឹក ការងារនៅហាលថ្ងៃ និងកខ្វក់ប្រឡាក់ប្រឡូស។ ការយល់ខុសទាំងនេះ បានបង្អាក់សិស្សក្នុងការជ្រើសរៀនមុខវិជ្ជានៅតាមសាលា TVET ដូច្នេះត្រូវតែកែប្រែការយល់ខុសនេះចេញជាបន្ទាន់។ តារាង ៤.២ ចុះសង្ខេបពីការយល់ខុសផ្សេងៗ ដែលស្រង់បានក្នុងពេលជួបសម្ភាសន៍។

នៅមានឧបសគ្គជាច្រើនទៀតដែលរារាំង TVET ។ កង្វះភាពជាដៃគូរវាងរដ្ឋ-ឯកជន គឺជាបញ្ហាប្រឈមចម្បងមួយ។ ដោយសារអគារ សម្ភារ និងមន្ទីរពិសោធន៍ សម្រាប់វគ្គសិក្សាក្នុង TVET អាចមានតម្លៃខ្ពស់ដល់រាប់សែន ឬរាប់លានដុល្លារ (ឧ. មន្ទីរពិសោធន៍អគ្គិសនី និងអេឡិចត្រូនិកនៅវិទ្យាស្ថាន G4) រដ្ឋាភិបាល និងវិស័យឯកជន មិនធ្វើវិនិយោគលើតម្រូវការដ៏ចាំបាច់ទាំងនេះទេ ដែលធ្វើឲ្យសាកលវិទ្យាល័យ និងអ្នកផ្តល់សេវា TVET ជាច្រើន មិនចង់បង្កើតវគ្គសិក្សាទាំងនេះ។ ផ្ទុយទៅវិញ ពួកគេសុខចិត្តផ្តល់វគ្គសិក្សាខាងផ្នែក ជំនួញ គ្រប់គ្រង គណនេយ្យ និងទេសចរណ៍ ដែលត្រូវការត្រឹមតែថ្នាក់រៀនមួយ តុ កៅអី ក្តារខៀន និងគ្រូប៉ុណ្ណោះ ប៉ុន្តែជំនាញទាំងនេះមានពេញណែនទីផ្សារទៅហើយ។ ដោយសារគ្មានបន្ទប់ពិសោធន៍ និស្សិតរៀនបានត្រឹមទ្រឹស្តី ដោយមានបទពិសោធន៍អនុវត្តជាក់ស្តែងតិចតួច។ ម្យ៉ាងទៀត ស្ថាប័នរដ្ឋដែលផ្តល់សេវា TVET ជួបការលំបាកក្នុងកិច្ចសហការជាមួយនិយោជកដើម្បីឲ្យពួកគេយល់ព្រមទទួលយកសិស្សTVETទៅហាត់ការនៅក្នុងអង្គភាពរបស់គេ ព្រោះនិយោជកមិនមានទីកន្លែង និងមូលនិធិគ្រប់គ្រាន់សម្រាប់គាំទ្រកម្មវិធីហាត់ការនេះទេ។

សិស្ស និងឪពុកម្តាយ មិនមានព័ត៌មានអំពីកម្មវិធី TVET និងការងារនានាដែលអាចរកបានក្រោយពេលបញ្ចប់ការសិក្សានោះទេ។ នៅវិទ្យាស្ថាន G4 សិស្សមកចុះឈ្មោះចូលរៀន សុទ្ធតែជាសាច់ញាតិរបស់បុគ្គលិកធ្វើការនៅទីនោះ ដោយបានដឹងស្រាប់ថា ការងារក្នុងជំនាញទាំងនេះមានច្រើន និងមានប្រាក់ខែសមរម្យផងដែរ។ គំនិតដែលថា សាលាបណ្តុះបណ្តាលបច្ចេកទេស និងវិជ្ជាជីវៈ មិនសមស្របសម្រាប់ស្ត្រីនោះ ជាការយល់ខុសមួយ ព្រោះមានការងារសម្រាប់ស្ត្រីដែរ ខាងផ្នែកអគ្គិសនី ធ្វើផែនការគម្រោង ទំនាក់ទំនងអតិថិជន ការរចនាម៉ូត គំនូរ ដែលសុទ្ធសឹងជាការងារមិនប្រើកម្លាំងច្រើន។ កង្វះការផ្តល់ព័ត៌មាន ឬការណែនាំក្នុងពេលសិក្សានៅថ្នាក់អនុវិទ្យាល័យ និងវិទ្យាល័យ ធ្វើឲ្យសិស្សភាគច្រើនមិនបានដឹងថា សាលា ឬសាកលវិទ្យាល័យ TVET មានបង្រៀនអ្វីខ្លះ ពោលគឺ សិស្សខ្វះខាតព័ត៌មានអំពីមុខវិជ្ជាដែលមានបង្រៀន និងការរីកចម្រើនផ្នែកវិជ្ជាជីវៈក្រោយពេលបញ្ចប់ការសិក្សា។ ឪពុកម្តាយ និងមិត្តភក្តិ មានឥទ្ធិពលខ្លាំងបំផុតទៅលើយុវជន ជាពិសេសក្នុងការជ្រើសរើសមុខវិជ្ជាសិក្សានៅតាមសាកលវិទ្យាល័យ ឬសាលា TVET (រាយការណ៍ដោយ G3)។

លទ្ធផលស្រាវជ្រាវចុងក្រោយរបស់យើងនេះ ក៏មានបង្ហាញផងដែរក្នុង Kim et al. (2010: 91) ដែលរកឃើញថា "សិស្សរៀនចប់ថ្នាក់វិទ្យាល័យ មិនសូវមានព័ត៌មានគ្រប់គ្រាន់អំពីតម្រូវការទីផ្សារការងារនោះទេ នៅពេលជ្រើសរើសជំនាញដែលត្រូវរៀន។ សិស្សខ្លះបានជ្រើសរើសជំនាញដែលមានឈ្មោះហឺហា ដូចជា គ្រប់គ្រង និងការដឹកនាំ, ការគ្រប់គ្រងអាជីវកម្ម ជាដើម ដោយមិនបានយកចិត្តទុកដាក់ពីលទ្ធភាពរកបានការងារធ្វើនោះទេ"។ ការសិក្សាមួយទៀត អនុវត្តលើយុវជន

ជាង ៧០០នាក់ (និស្សិតឆ្នាំទីមួយ ឬមានការងារធ្វើហើយ) បានរកឃើញថា ៣០% នៃនិស្សិតមានការងារធ្វើហើយ និង ៣៤% នៃនិស្សិតឆ្នាំទីមួយ បានជ្រើសរើសមុខវិជ្ជាសិក្សា ដោយបានពិគ្រោះយោបល់ជាមួយឪពុកម្តាយ រីឯ ៣៣% និង ១៨% នៃក្រុមដដែលនេះ បានពិគ្រោះយោបល់ជាមួយមិត្តភក្តិ, មួយចំនួនបានទទួលការផ្តល់គំនិតខ្លះពីគ្រូបង្រៀន (១៨% និង ២៤%), បងប្អូន (១៣% និង ១៣%), និង និស្សិតថ្នាក់ខ្ពស់ជាង (៦% និង ១១%) (Un 2014)។

បញ្ហាមួយទៀត គឺកង្វះការបណ្តុះបណ្តាលសមស្របផ្នែក គណិតវិទ្យា គីមីវិទ្យា និងវិទ្យាសាស្ត្រ នៅមធ្យមសិក្សា ដោយសារសាលាជាច្រើនខ្វះមន្ទីរពិសោធន៍ និងខ្វះសម្ភារបរិក្ខារចាំបាច់ផ្សេងៗ។ ក្នុងករណីនេះ សិស្សអាចកើនចំណេះផ្នែកទ្រឹស្តី ប៉ុន្តែមិនបានទទួលជំនាញអនុវត្តជាក់ស្តែង។ ជាលទ្ធផល យុវជនដែលនៅខ្សោយផ្នែកគណិតវិទ្យា រូបវិទ្យា គីមីវិទ្យា និងវិទ្យាសាស្ត្រ ជាទូទៅច្រើនតែបន្តរៀនជំនាញងាយៗ ផ្នែកសិល្បៈទូទៅ ជាជាងជំនាញបច្ចេកទេស។

ដោយសារកម្ពុជាកាន់តែធ្វើសមាហរណកម្មខ្លាំងចូលទៅក្នុងតំបន់ ដូច្នេះលំហូរកាន់តែសេរីនៃពលករក្នុងបណ្តាប្រទេសអាស៊ាន នឹងនាំឲ្យមានជនបរទេស ដែលមានជំនាញឯកទេសច្រើន ចូលមកប្រកួតប្រជែងជាមួយនឹងពលករកម្ពុជាដែលមានជំនាញទាប។ បើសិន TVET មិនមានការរីកចម្រើនទេនោះ យុវជនកម្ពុជាអាចជួបបញ្ហាយ៉ាងធំក្នុងការរក្សាភាពប្រកួតប្រជែងរបស់ខ្លួន។

វិធីអាចប្រើបានដើម្បីលើកកម្ពស់ TVET

មានវិធីជាច្រើនក្នុងការដោះស្រាយឧបសគ្គ និងការយល់ខុសផ្សេងៗ ដើម្បីលើកកម្ពស់ TVET ក្នុងនេះវិធានការសំខាន់ៗមានជាអាទិ៍ ការបង្កើនការចូលរួម និងភាពជាដៃគូ រវាងមជ្ឈមណ្ឌល TVET និងវិស័យឯកជន (តាមរយៈ វគ្គហាត់ការ ការពិគ្រោះយោបល់លើជំនាញមានតម្រូវការ និងការរៀបចំកម្មវិធីសិក្សា) និងការសហការកាន់តែប្រសើរឡើង (តារាង ៤.២)។

តារាង ៤.២៖ ជម្រើសជាយុទ្ធសាស្ត្រដើម្បីលើកកម្ពស់ TVET

យុទ្ធសាស្ត្រ	ចំនួនអ្នកឆ្លើយសម្ភាសន៍	សម្រង់ពាក្យសំដី
ការចូលរួមនៃវិស័យឯកជន	6	កិច្ចសហការរវាងរដ្ឋ នឹងវិស័យឯកជន ក្នុងការបង្កើនគុណភាព TVET។ បង្កើតពិពណ៌ការងារ/អាជីព ដើម្បីកសាងបណ្តាញ និងទំនាក់ទំនងរឹងមាំរវាងរដ្ឋ វិស័យឯកជន សហគមន៍ នឹងនិស្សិត។
ផ្តល់វគ្គហាត់ការ ឬទស្សនកិច្ចសិក្សា	6	សិស្សដែលមានការអប់រំទូទៅ ពីថ្នាក់ទី៩ ដល់ ទី១២ គួរមានទស្សនកិច្ចសិក្សានៅតាមសាលា TVET។
បង្កើនគុណភាពអប់រំទូទៅ	5	តភ្ជាប់គ្រប់កម្រិតអប់រំ តាំងពីក្មេងខ្ចី ទៅដល់ថ្នាក់ខ្ពស់ និងផ្តោតលើការអប់រំថ្នាក់មធ្យមសិក្សា ព្រោះវាជារយៈពេលអន្តរកាលពីកុមារភាព ទៅវ័យជំទង់។

បង្កើនគុណភាពគ្រូ/អ្នកបណ្តុះបណ្តាល, អាគារ សម្ភារបរិក្ខារ	5	គ្រូ និងអ្នកបណ្តុះបណ្តាល គឺជាទ្រព្យដ៏មានតម្លៃដែលផ្តល់នូវធនធានមនុស្សមានគុណភាពខ្ពស់ ដូច្នេះគួរទទួលបានបៀវត្សរ៍សមរម្យ ការគាំទ្រ និងការគោរពរាប់អាន។ ត្រូវបណ្តុះបណ្តាល គ្រូ TVET ជាប្រចាំទាំងនៅក្នុងស្រុក និងនៅបរទេស ដើម្បីពួកគាត់អាចបណ្តុះបណ្តាលគ្រូនៅតាមស្ថាប័ននានា។ សហគ្រាសគួរបញ្ជូនគ្រូដែលមានការប្តេជ្ញាចិត្ត សុចរិត និងចេះភាសាអង់គ្លេស ទៅទទួលការបណ្តុះបណ្តាលនៅក្រៅប្រទេស ដើម្បីវិលមកជួយបណ្តុះបណ្តាលបុគ្គលិកនៅក្នុងស្រុករបស់សហគ្រាសវិញ។ សហគ្រាសព្យាយាមកាត់បន្ថយការជួលជំនាញការបរទេស ព្រោះគាត់ម្នាក់ថ្លៃស្មើបុគ្គលិកក្នុងស្រុក ១០នាក់ ដែលគេអាចបញ្ជូនឲ្យទៅទទួលការបណ្តុះបណ្តាលនៅក្រៅស្រុក (រាយការណ៍ដោយ F2)។ ការបណ្តុះបណ្តាលភ្ជាប់នឹងការងារ សំខាន់បំផុតសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពបុគ្គលិកថ្មីៗ និងបុគ្គលិកមានស្រាប់។
កិច្ចសហការរវាងវិស័យឯកជន នឹងអ្នកផ្តល់សេវា TVET	5	ខាងឯកជនមួយចំនួនបានកសាងកិច្ចសហការយ៉ាងជិតស្និទ្ធ តាមការចុះហត្ថលេខាអនុស្សារណៈយោគយល់ (MoU) ជាមួយអ្នកផ្តល់សេវា TVET ដើម្បីទទួលសិស្សឲ្យមកហាត់ការ /ហ្វឹកហ្វឺន។ ក្រុមហ៊ុន F2 បានចុះហត្ថលេខា MoU ជាមួយ NGO អ្នកផ្តល់សេវា TVET មួយ ដើម្បីផ្តល់ឱកាសហាត់ការក្នុងជំនាញមេកានិក អគ្គិសនី និងជាងទឹក។
ផ្តោតលើតំបន់ជនបទ តំបន់ក្រីក្រ និងតំបន់អន់ខ្សោយ	3	ការអប់រំគួរដោះស្រាយតាំងពីថ្នាក់ក្រោម ពីជនបទទៅទីក្រុង ដោយប្រើវិធីសាស្ត្រពីក្រោមឡើងលើ ព្រោះប្រជាជន ៨0% រស់នៅជនបទ ហើយការអប់រំតាំងពីក្មេងខ្ចី គឺសំខាន់ណាស់។
ទំនាក់ទំនង និងការសម្របសម្រួលល្អក្នុងចំណោមអ្នកកសាងគោលនយោបាយ TVET និងរដ្ឋាភិបាល (ដូចជា ក្រសួងការងារ និងក្រសួងអប់រំ)	2	ត្រូវមានការសម្របសម្រួលល្អរវាងស្ថាប័នរដ្ឋទាំងពីរ ដើម្បីសម្រួល និងបន្សុីគ្នានូវគោលនយោបាយ TVET។
បង្កើនតួនាទី និងមុខមាត់ថ្មីនៃ TVET	2	អង្គភាព TVET គួរប្តូរនាមពី "មជ្ឈមណ្ឌល" ឬ "សាលា" ទៅជា "វិទ្យាស្ថាន" ដើម្បីកែប្រែមុខមាត់របស់ខ្លួន។
ពង្រីកវិទ្យាល័យបច្ចេកទេស និងចំណេះទូទៅ	2	បណ្តុះបណ្តាលសិស្សមធ្យមសិក្សា ឲ្យក្លាយជាអ្នកបច្ចេកទេសខាងអគ្គិសនី ពេទ្យសត្វ ក្សេត្រវិទូ ជាងមេកានិក គណនេយ្យករ កសិករ ។ល។ ក្រោយបានរៀនចប់ និងមានជំនាញ ពួកគេអាចរកចំណូលបាន។ គួរមានវិទ្យាស្ថាន TVET ច្រើនជាងសាកលវិទ្យាល័យ ព្រោះមានសិស្សវិទ្យាល័យកាន់តែច្រើនដែលឈប់រៀន និងរៀនធ្លាក់ ហើយត្រូវការសាលា TVET។
កែប្រែ និងធ្វើស្តង់ដនីយកម្មកម្មវិធីសិក្សា	2	កម្មវិធីសិក្សាក្នុង TVET ត្រូវឆ្លើយតបនឹងតម្រូវការទីផ្សារក្នុងស្រុក និងក្នុងតំបន់។

ជម្រើសគោលនយោបាយ និងអនុសាសន៍

រាជរដ្ឋាភិបាល ជាពិសេស ក្រសួងការងារ និងបណ្តុះបណ្តាលវិជ្ជាជីវៈ និងក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានប្រឹងប្រែងយ៉ាងខ្លាំង ដើម្បីកាត់បន្ថយកង្វះជំនាញ និងជំនាញមិនស៊ីគ្នានឹងការងារ នៅកម្ពុជា។ TVET ត្រូវផ្តោតការងាររបស់ខ្លួនឲ្យខ្លាំង ដើម្បីទាក់ទាញសិស្សវិទ្យាល័យ និងសិស្សបោះបង់ការសិក្សា បានកាន់តែច្រើនឲ្យមករៀនយកសញ្ញាប័ត្រផ្នែកនេះ។ នេះជាជំហានដំបូងដ៏សំខាន់នៃកំណែទម្រង់ TVET សម្រាប់ប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍន៍ ដូចជា កម្ពុជា (Smith-Comyn 2011)។ ជំហានទី២ គឺត្រូវបង្កើនគុណភាព TVET ទាំងជំនាញទន់ និងជំនាញស្នូល ដើម្បីបំពេញតាមតម្រូវការទីផ្សារពលកម្មដែលប្រែប្រួល តាមការពង្រឹង និងបង្កើនសមត្ថភាពគ្រូ និងអ្នកបណ្តុះបណ្តាល ដោយផ្អែកទៅលើបច្ចេកវិទ្យា និងវិទ្យាសាស្ត្រថ្មីៗ និងតាមរយៈការបន្ថែមអាគារ និងសម្ភារបរិក្ខារសម្រាប់ការបណ្តុះបណ្តាល។ លើសពីនេះ ត្រូវបង្កើតកម្មវិធីសិក្សាផ្អែកលើសមត្ថភាព ដែលឆ្លើយតបទៅនឹងនិន្នាការថ្មីៗនៃបច្ចេកវិទ្យា បង្កើននិងជំរុញការប្រើប្រាស់ធនធានថ្មីៗ (ពង្រីកប្រព័ន្ធអ៊ិនធឺណិត) និងរួមសហការជាមួយនិយោជក និងអ្នកផ្តល់សេវាបង្រៀនជាប់ពាក់ព័ន្ធ និងការផ្តល់ការបណ្តុះបណ្តាលក្នុងពេលបម្រើការងារ។

វិស័យឯកជន មានតួនាទីសំខាន់បំផុតនៅក្នុងការងារសំខាន់ៗ និងលំបាកៗ នៅពេលដែលរដ្ឋាភិបាលជួបបញ្ហាស្មុគស្មាញ និងមិនសូវមានសមត្ថភាពនិងធនធានគ្រប់គ្រាន់ (Roosdiono 2012)។ តម្រូវការ និងកង្វល់របស់វិស័យឯកជន អាចដោះស្រាយបានតាមកិច្ចសហការជាដៃជាមួយអ្នកផ្តល់សេវា TVET និងស្ថាប័នកសាងគោលនយោបាយនានា។ កិច្ចសហការនេះ អាចមានជា ការរៀបចំកម្មវិធីសិក្សា ការបណ្តុះបណ្តាល ការហ្វឹកហ្វឺន ការហាត់ការ និងការធ្វើវិនិយោគនិងផ្តល់មូលនិធិពីវិស័យឯកជន។ ប្រព័ន្ធពីរដើរទន្ទឹមគ្នា[១] ដូចជា នៅប្រទេសអាល្លឺម៉ង់ និងប្រទេសអាស៊ានខ្លះ ជាឧទាហរណ៍ជាក់ស្តែងមួយនៃភាពជាដៃគូរវាងរដ្ឋ នឹងឯកជន។ តារាង ៤.៣ បង្ហាញពី បញ្ហាប្រឈមសំខាន់ៗ និងជម្រើសគោលនយោបាយជាប់ទាក់ទិន។

---

១ នៅក្នុងប្រព័ន្ធពីរដើរទន្ទឹមគ្នា ការបណ្តុះបណ្តាលវិជ្ជាជីវៈ ធ្វើឡើងជាពីរប្រភេទ៖ ការបណ្តុះបណ្តាលភ្ជាប់នឹងការងារ ឬក្នុងក្រុមហ៊ុន និងការបណ្តុះបណ្តាលនៅតាមសាលា ដែលមានរយៈពេលប្រហែល ៣ឆ្នាំ។ សម្រាប់ព័ត៌មានលំអិត សូមមើល Schmidt and Alex (1995)។

តារាង ៤.៣៖ បញ្ហាប្រឈមសំខាន់ៗ ជម្រើសគោលនយោបាយ និងអនុសាសន៍

បញ្ហាប្រឈម	ជម្រើសគោលនយោបាយ និងអនុសាសន៍
ការបានចូលរៀន និងតម្លៃសមរម្យ	• បង្កើនចំនួនអង្គភាពផ្តល់ TVET ផ្លូវការ និងមិនផ្លូវការ តាមរយៈមជ្ឈមណ្ឌលបណ្តុះបណ្តាលតាមខេត្ត ដែលគ្រប់ឃុំអាចទៅរៀនបាន ជាពិសេស តំបន់ដាច់ស្រយាល។ • បង្កើនការចុះឈ្មោះចូលរៀននៅស្ថាប័ន TVET ដោយបំផុសចំណាប់អារម្មណ៍ក្នុងចំណោមសាធារណជន សមាគមឳពុកម្តាយសិស្ស និងក្រុមសហគមន៍។ • ផ្តល់ឱកាសបន្ថែមទៀតដល់សិស្សមធ្យមសិក្សា ឲ្យទៅធ្វើទស្សនកិច្ចសិក្សានៅតាមស្ថាប័ន TVET ដើម្បីបានដឹង និងអាចធ្វើផែនការអាជីពរបស់ខ្លួន តាមរយៈសាលានេះ។ • កែលំអប្រព័ន្ធព័ត៌មានទីផ្សារពលកម្ម និងធ្វើការផ្សព្វផ្សាយទូទាំងប្រទេស តាមរយៈបណ្តាញសង្គម។ • ផ្តល់អាហារូបករណ៍ច្រើនថែមទៀត សម្រាប់សិស្ស TVET និងត្រូវធានាឲ្យវាមានតម្លាភាព និងយុត្តិធម៌។
គម្លាតយេនឌ័រ ក្នុងការចូលរៀន និងតម្លៃសមរម្យ	• លើកទឹកចិត្តសិស្សស្រី ឲ្យចុះឈ្មោះចូលរៀនក្នុងស្ថាប័ន TVET ដោយផ្តល់នូវអាហារូបករណ៍ពិសេស និងការលើកទឹកចិត្តផ្សេងៗ។ • បង្កើតវិទ្យាស្ថាន TVET គំរូមួយ ដែលមានលក្ខណៈសំខាន់ ៣ ព្រមគ្នា៖ សាលារៀន កន្លែងស្នាក់នៅ និងកន្លែងធ្វើការ ដើម្បីឲ្យសិស្សអាចរៀនសូត្រ ធ្វើការ និងរស់នៅ ក្នុងកន្លែងតែមួយ។ • ជំរុញនិយោជកឲ្យផ្តល់កន្លែងហាត់ការ ឬការងារ ដល់សិស្សស្រីក្រោយពេលរៀនចប់។
គុណភាព TVET៖ វគ្គសិក្សា, កម្មវិធីសិក្សា, មុខវិជ្ជាជាប់ទាក់ទងនឹងទីផ្សារការងារ និងងាយស្រួលមានការងារធ្វើ	• ក្រសួងការងារ និង ក្រសួងអប់រំ, និយោជក និងអ្នកផ្តល់សេវា TVET, គួរបង្កើតក្រុមការងារមួយនៃបុគ្គលិកជាន់ខ្ពស់ ដើម្បីចូលរួមធ្វើការសម្រេចចិត្តក្នុងកំណែទម្រង់ TVET។ និយោជក និងអ្នកផ្តល់ TVET ក៏អាចមានអារម្មណ៍ជាម្ចាស់លើគោលនយោបាយ ឬកម្មវិធីសិក្សាដែលគេបានរួមគ្នាបង្កើត និងជួយធានាឲ្យមានលទ្ធផលល្អ។ • វិធីសាស្ត្រតែមួយប្រើបានគ្រប់គ្នា មិនអាចដំណើរការបានទេ ប្រសិនបើក្រសួងការងារ និង ក្រសួងអប់រំ ព្យាយាមកំណត់កម្មវិធីសិក្សាទៅលើគ្រប់ស្ថាប័ន TVET ដោយគ្មានការពិគ្រោះយោបល់ស៊ីជម្រៅជាមួយពួកគេ។ ក្រសួងគួរផ្តល់តែអនុសាសន៍ផ្លាស់ប្តូរចំណុចខ្លះៗដល់កម្មវិធីសិក្សារបស់ស្ថាប័ន TVET ហើយទុកលទ្ធភាពឲ្យពួកគេគិតគូរបំពេញឲ្យបានតាមតម្រូវការចាំបាច់។ • ពង្រីក និងកែលំអពិពណ៌ការងារ ដើម្បីជួបជុំគ្នាជាមួយ និយោជក អ្នកផ្តល់សេវា TVET និងសិស្សនិស្សិត ដើម្បីបង្កើនទំនាក់ទំនងល្អសម្រាប់អាជីព និងការកសាងបណ្តាញ។ កិច្ចការនេះចាំបាច់ណាស់សម្រាប់តំបន់ជនបទនិងដាច់ស្រយាល និងតំបន់មានការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកិច្ចកម្រិតទាប និងអាត្រាខ្ពស់នៃការបោះបង់ការសិក្សាថ្នាក់វិទ្យាល័យ។ • ជំនាញទន់ ជំនាញស្នូល និងជំនាញត្រូវនឹងការងារ ត្រូវដាក់បញ្ចូលក្នុងកម្មវិធីសិក្សារបស់ TVET។

សម្ភារបរិក្ខារ និងកន្លែងសិក្សាសម្រាប់ TVET	• ក្រសួងការងារ និងក្រសួងអប់រំ គួរផ្តល់ការលើកទឹកចិត្តដល់ស្ថាប័ន TVET ណា ដែលសុខចិត្តធ្វើវិនិយោគលើការអប់រំ។ នីតិវិធីនៃការលើកទឹកចិត្តត្រូវមានយុត្តិធម៌ និងតម្លាភាព។ • ភាពជាដៃគូរវាងរដ្ឋនឹងឯកជន គួរពង្រឹងនិងផ្តល់អាទិភាព ដើម្បីទទួលមូលនិធិនិងការគាំទ្រ សម្រាប់បង្កើនសម្ភារបរិក្ខារ និងកន្លែងសិក្សា។
ធាតុផ្សំនៃចំណេះដឹង និងបទញ្ញត្តិផ្សេងៗ និងអ្នកបណ្តុះបណ្តាល	• គ្រូបង្រៀន TVET ត្រូវទទួលការបណ្តុះបណ្តាលជាបន្តបន្ទាប់ ដើម្បីតាមទាន់ល្បឿននៃការវិវត្តបច្ចេកវិទ្យា • អ្នកបណ្តុះបណ្តាល ត្រូវទទួលបានការគោរព និងប្រាក់បៀវត្សរ៍សមរម្យទៅតាមការប្តេជ្ញាចិត្ត គុណភាព និងលទ្ធផលការងាររបស់គាត់។

បញ្ជីគន្ថនិទ្ទេស

Awang Alias Abu Bakar. 2012. “Cooperation between SEAMEO VOCTECH and KRIVET in Response to TVET Issues and Trends in Southeast Asia”. Korea Research Institute for Vocational Education & Training

ADB, Asian Development Bank. 2009. *Kingdom of Cambodia: Strengthening Technical and Vocational Education and Training Project*.Manila: ADB. http://www.ntb.gov.kh/stvet/images/Publications/STVET/40555-CAM-RRP.pdf. Accessed 21 January 2015.

ADB, Asian Development Bank. 2011. *Kingdom of Cambodia: TVET Subsector Assessment, Strategy and Roadmap*. Manila: ADB.

AIMS, African Institute for Mathematical Sciences. 2014. “2014-2015 AIMS Career Planning Guide, Employability and Innovation Skills”. Accessed 2 January 2015.http://www.nexteinstein.org/assets/files/IndustryInitiative/Employability%20%26%20Innovation%20Skills-2014-06-20.pdf

Bruni, Michele, Luch Likana and Somean Kuoch.2013.*Skills Shortages and Skills Gaps in the Cambodian Labour Market: Evidence from Employer Skills Needs Survey*. Bangkok: ILO.

Cheng, I. 2010. Case studies of integrated pedagogy in vocational education: A three-tier approach to empowering vulnerable youth in urban Cambodia. *International Journal of Educational Development* 30(4): 438-446.

Commonwealth of Massachusetts. 2014. “Labor and Workforce Development” Accessed 14 July 2014. http://www.mass.gov/lwd/economic-data/eolwd-data-and-stats/lmi/other/labor-market-terms-and-definitions.html.

D’Amico, Sandra. 2012. “Case for Inclusive Growth: Benefits for Business, the Community, the Poor and Vulnerable. Bridging the Labour Market Skills Gap.” Paper presented at the Cambodia Outlook Conference onCambodia’s Priorities for Inclusive Growth, Regional Integration and ASEAN Leadership, Phnom Penh, Cambodia, 16February. Accessed 22 August 2014.http://cdri.org.kh/oc2012/5.%20Ms%20Sandra%20D%27Amico.pdf.

Department of Vocational Orientation. 2014. “Statistics of General and Technical High Schools, 2012-13.” Phnom Penh: Department of Vocational Orientation.

Hong Choeun. 2013.“Skills for Competitiveness: Cambodia’s Case.” Phnom Penh: National Employment Agency.

International Labour Organization. 2010. “Youth Employment: Why is it an issue for Cambodia?” Accessed 2 January 2015.http://apyouthnet.ilo.org/cmb-national-youth-employment-forum/resources-youth-employment-in-cambodia/youth-employment-why-is-it-an-issue-for-cambodia.

International Labour Organization. 2012.“The Youth Employment Crisis: Highlights of the 2012 ILC Report.” Geneva: ILO.

International Labour Organization. 2013. “Global Employment Trends for Youth 2013: A Generation at Risk.” Geneva: ILO.

Kim Young-Saing, Chung Ji-Sun, Lee Sang-Don, Lim Young-Sub and Ryu Ki-Rak. 2010. “TVET Policy Reviews of 8 Asian Countries”. Korean Research Institute for Vocational Education & Training (KRIVET)

KuochSomean. 2014. “The Current Skills and Talents Gap in Today’s Job Market.” PowerPoint Presentation at the Thematic Workshop on Preparedness and Challenges of Cambodian Higher Education towards ASEAN Community 2015 and Beyond, Phnom Penh, 19 June.

Lewis, T., 2005.“At the interface of school and work.”*Journal of Philosophy and Education* 39(3): 421-441.

Madhur, Srinivasa. 2014. "Cambodia Tomorrow: Development Research Priorities for a Middle Income Country—A Synthesis of the Theme and Messages from the 2013 Development Research Forum Symposium." Phnom Penh: CDRI.

MAFF, Ministry of Agriculture, Forestry and Fisheries. 2014. "Cambodia Agriculture Review 2014." Phnom Penh: MAFF.

MoLVT, Ministry of Labour, Vocational Education and Training. 2011. "Strengthening Technical Vocational Education and Training (STVET) Project Brochure." Accessed on 19 December 2014.http://www.ntb.gov.kh/stvet/en/component/content/article/54-brochure/88-english-stvet-brochure.html

MoLVT, Ministry of Labour, Vocational Education and Training. 2013. "Strategic Planning and Development of Technical Vocational Education and Training 2014-2018." Phnom Penh: MoLVT.

MoLVT, Ministry of Labour, Vocational Education and Training. 2014a. "Technical Vocational Education Training Statistics 2012-2013." Phnom Penh: MoLVT

MoLVT, Ministry of Labour, Vocational Education and Training. 2014b. "Final Report: Policy Study on Future Directions for Cambodia TVET and TVET Financing." Phnom Penh: MoLVT.

NEA, National Employment Agency. 2013a. "Skill Shortages and Skill Gaps in the Tourism Industry in Siem Reap: Evidence from the Employer Skills Survey." Phnom Penh: NEA.

NEA, National Employment Agency. 2014a. *Labour Bulletin*Vol 31, March. Phnom Penh: NEA

NEA, National Employment Agency. 2014b. "National Employment Agency, Government Gateway to: Job Workforce Labour Market Information." Accessed 17 June 2014.http://www.nea.gov.kh/nweb/en.

NTB, National Training Board. 2008. "National TVET Development Plan 2008." Accessed 17 June 2014. http://www.ntb.gov.kh/tvet/policy/NTDP2008.pdf.

OECD, Organization for Economic Cooperation and Development. 2013. "Structural Policy Country Notes, Cambodia". *In Southeast Asian Economic Outlook 2013: With Perspectives on China and India.* OECD

RGC, Royal Government of Cambodia. 2013. "Rectangular Strategy for Growth, Employment, Equity and Efficiency Phase III." Phnom Penh: RGC.

Roosdiono, Anangga W. 2012. "Cambodia Outlook Brief—Private Sector Participation in Economic Development: Cambodian and Regional Perspectives." Accessed 22 August 2014. http://www.cdri.org.kh/webdata/policybrief/ob12/ob4e.pdf.

Schmidt, Hermann and Laszlo Alex. 1995. "Dual System of Vocational Education and Training in Germany." Accessed 21 January 2015. http://www.voced.edu.au/node/13680. Smith-Comyn, Belinda. 2011. "A Framework for Sustainable TVET Public Private Partnerships in Cambodia." Accessed 22 August 2014. apskills.ilo.org/resources/a-framework-for-sustainable-tvet-public-private-partnerships-in-cambodia/at_download/file1.

Trading Economics. 2014. "Cambodia Unemployment Rate." Accessed 17 June 2014.http://www.tradingeconomics.com/cambodia/unemployment-rate.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2013a. "Tackling Youth Unemployment Through TVET, Report of the UNESCO-UNEVOC Online Conference." Bonn: UNESCO-UNEVOC International Center for Technical and Vocational Education and Training.

UNESCO, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. 2013b. "Policy Review of TVET in Cambodia." Paris: UNESCO.

UNESCO, UNEVOC, United Nations International Center for Technical and Vocational Education and Training. 2014. "Soft Skills and Hard Skills". Accessed 30 December 2014. http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&filt=all&id=603

UNESCO and ILO.2002. *Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century: UNESCO and ILO Recommendations,* UNESCO-UNEVOC Publications. 21 January 2015 http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126050e.pdf

Un Leang. 2014. "Upper Secondary School Curriculum Reform in Cambodia: Relevance for Employment and Tertiary Education. Final Draft Report." Phnom Penh: MoEYS

World Bank. 2009. "Sustaining Rapid Growth in a Challenging Environment: Cambodia Country Economic Memorandum." Washington, DC: World Bank.

World Bank. 2010. "Providing Skills for Equity and Growth: Preparing Cambodia's youth for the labour market." Washington, DC: World Bank.

World Bank. 2013. "World Development Indicator 2013." Washington, DC: World Bank.

៥
ការពង្រឹងការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សា

៥.១ សេចក្ដីផ្ដើម

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា (MoEYS) នៃប្រទេសកម្ពុជា មានបេសកកម្មវែងឆ្ងាយ ធានាឲ្យបានកម្រិតថា កុមារ និងយុវជន កម្ពុជាទាំងអស់ មានឱកាសស្មើគ្នា ដើម្បីទទួលបានការអប់រំ ប្រកបដោយគុណភាព។ បេសកកម្មនេះស្របតាម រដ្ឋធម្មនុញ្ញប្រទេសកម្ពុជា និងអនុសញ្ញាអង្គការ សហប្រជាជាតិ ស្ដីពីសិទ្ធិកុមារ។ ប៉ុន្តែទោះបីមានកំណែទម្រង់ជាច្រើនទសវត្សរ៍មកហើយក្ដី ក៏នៅមានការយល់ឃើញជាទូទៅថា គុណភាព និងលទ្ធផល នៃការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សា នៅមានកម្រិតទាប ហើយត្រូវប្រឹងប្រែងបន្ថែមទៀតដើម្បីកែលំអវាឡើង។ ក្នុងការប្រលងមធ្យម សិក្សាទុតិយភូមិជាតិឆ្នាំ២០១៤ ក្រសួងអប់រំបានចាត់វិធានការយ៉ាងតឹងរ៉ឹង ទប់ស្កាត់សកម្មភាព បន្លំផ្សេងៗ ហើយជាលទ្ធផលក្នុងចំណោមបេក្ខជនប្រលង ៩៣.០០០នាក់ មានតែ ១/៤ ប៉ុណ្ណោះ ដែលប្រលងជាប់ ក្នុងនេះមានជាង ២២% បាននិទ្ទេស E, ជិតដល់ ៣% បាននិទ្ទេសពី B ដល់ D, និង ១១ នាក់ បាននិទ្ទេស A។ ក្នុងឆ្នាំ២០១២ និង ២០១៣ សិស្សប្រលងជាប់មានជាង ៨០% ព្រោះអាចលួចចម្លងបានក្នុងពេលប្រលង។ លទ្ធផលនេះបង្ហាញថា ត្រូវប្រឹងប្រែងបន្ថែមដើម្បី ទប់ស្កាត់សកម្មភាពបន្លំក្នុងពេលប្រលង និងពង្រឹងគុណភាពការអប់រំ។ ការត្រួតពិនិត្យតឹងរ៉ឹង លើការប្រលង និងការកែប្រែទស្សនៈរបស់សិស្សលើការលួចចម្លង ត្រូវអនុវត្តឡើងដើម្បីបង្ហាញ សិស្សានុសិស្សថា ចំណុចសំខាន់មិនមែនដើម្បីប្រលងជាប់នោះទេ ប៉ុន្តែគឺការមានចំណេះដឹងពិតៗ និងការគោរពច្បាប់។

ក្នុងឋានៈជាសមាជិកនៃសមាគមប្រជាជាតិអាស៊ីអាគ្នេយ៍ (អាស៊ាន: ASEAN) ប្រទេស កម្ពុជាបានប្ដេជ្ញាធ្វើកំណែទម្រង់ការអប់រំ ដូចតទៅ៖ ១) ពង្រីកបន្ថែម និងធ្វើស្តង់ដានីយកម្មការ អប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សា ២) ធ្វើកំណែទម្រង់កម្មវិធីសិក្សា ដើម្បីពង្រឹងចំណេះជាមូលដ្ឋានក្នុង ការអាន ការសរសេរ ពិជគណិត និង ភាសាអង់គ្លេស ៣) កំណែទម្រង់ការអប់រំ ដើម្បីឲ្យស្រប តាមរចនាសម្ព័ន្ធថ្មីនៃវិស័យឧស្សាហកម្ម។ កំណែទម្រង់សាលារៀន មានជាសំខាន់ការផ្លាស់ប្ដូរ វិធីសាស្ត្របង្រៀន ដើម្បីជួយឲ្យសិស្សមានឱកាស និងលទ្ធផលសិក្សា កាន់តែប្រសើរ ហើយវា ផ្ដោតលើគំនិត ៤យ៉ាង។ ទី១ ការអនុវត្តរបស់ថ្នាក់ដឹកនាំត្រូវមាន គោលដៅច្បាស់លាស់ ការជួយ គាំទ្រ ភាពវិជ្ជមាន និងជំរុញលទ្ធផលសិក្សា។ ទី២ ការលើកកម្ពស់សិទ្ធិអំណាច ការអភិវឌ្ឍ សមត្ថភាព សីលធម៌វិជ្ជាជីវៈ និងការរួបរួមគ្នា របស់គ្រូបង្រៀន។ ទី៣ បរិយាកាសក្នុងសាលារៀន ត្រូវតែត្រជាក់ត្រជុំ មានសណ្ដាប់ធ្នាប់ និងពោរពេញដោយក្ដីរំពឹងសង្ឃឹមខ្ពស់។ ទី៤ ការវាយតម្លៃ ថ្នាក់ជាតិ ស្ដីពីការរីកចម្រើនរបស់សិស្ស ត្រូវធ្វើឡើងជាញឹកញាប់។

ការសិក្សានេះ មានគោលដៅដើម្បីស្វែងយល់ពី កត្តាកំណែទម្រង់សំខាន់ៗ ដែលអាចជួយ ឲ្យសិស្សទទួលបានការអប់រំមធ្យមសិក្សាមានគុណភាពខ្ពស់។ លទ្ធផលសិក្សាទាបរបស់សិស្ស

នូ កែវសុទ្ធា អ្នកស្រាវជ្រាវ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI។

អាចបណ្តាលមកពីវិធីសាស្ត្របង្រៀនមិនសមស្រប។ កំណែទម្រង់ និងការដឹកនាំសាលារៀន គឺជាផ្នែកដ៏សំខាន់ៗនៃវិធីសាស្ត្របង្រៀន ដែលរួមចំណែកធ្វើឲ្យសិស្សមានលទ្ធផលសិក្សាទាប ឬខ្ពស់។ វិធីសាស្ត្របង្រៀនសមស្រប គួរតែបានគិតគូរពីសិស្ស គ្រូបង្រៀន និងនាយកសាលា។ សំណួរសំខាន់ក្នុងការសិក្សានេះគឺ តើមានកត្តាអ្វីខ្លះដែលរួមចំណែកដល់លទ្ធផលសិក្សាល្អរបស់សិស្សនៅមធ្យមសិក្សា។ ព័ត៌មានបែបគុណភាព ក្រុមស្រាវជ្រាវទទួលបានពីអ្នកផ្តល់ព័ត៌មានគន្លឹះ និងបទសម្ភាសស៊ីជម្រៅ រីឯទិន្នន័យបែបបរិមាណ គឺស្រង់បានពីទិន្នន័យបន្ទាប់បន្សំ។ ការសិក្សានេះ បានពិនិត្យឡើងវិញផងដែរលើការសិក្សាពីមុនៗ និងបានទទួលមតិយោបល់ពីអ្នកជួយពិនិត្យខ្លឹមសារ។

៥.២ កំណែទម្រង់ និងការដឹកនាំសាលារៀន

ក្នុងកិច្ចប្រឹងប្រែងកែលំអសាលារៀន និងផ្តល់ការសិក្សាល្អដល់សិស្ស អ្នកកសាងគោលនយោបាយអប់រំ បានព្យាយាមបង្កើនគណនេយ្យភាពជាសាធារណៈនៃសាលារៀន ជាពិសេសតាមរយៈពិន្ទុរបស់សិស្ស (Robinson 2010)។ ការទាមទារគណនេយ្យភាព បានដាក់សំពាធយ៉ាងខ្លាំងទៅលើនាយកសាលា ដែលគេរំពឹងថា គាត់ត្រូវចូលរួមធ្វើការដើម្បីញ៉ាំងឲ្យមានលទ្ធផលល្អដូចបំណង (Leithwood and Day 2008)។

ក្នុងចំណោមការសិក្សានានាក្នុងពេលកន្លងមក ស្តីពីសារៈសំខាន់នៃថ្នាក់ដឹកនាំសាលានោះ អ្នកស្រាវជ្រាវ Leithwood and et al. (2003) បានផ្តល់ការសន្និដ្ឋានមួយគួរឲ្យចាប់អារម្មណ៍ជាងគេ តែមានមតិជំទាស់ច្រើន ថា ថ្នាក់ដឹកនាំសាលាមានឥទ្ធិពលសំខាន់បំផុតលំដាប់ទី២ លើការសិក្សារបស់សិស្ស បន្ទាប់ពីគុណភាពនៃកម្មវិធីសិក្សានិងការណែនាំរបស់គ្រូ។ Leithwood et al. (2003) បានបែងចែកការអនុវត្តរបស់ថ្នាក់ដឹកនាំសាលារៀន និងអង្គភាពមិនមែនសាលារៀនជា ៤ក្រុម ដោយផ្អែកលើការស្រាវជ្រាវយ៉ាងធំ និងរឹងមាំមួយ ស្តីពី អ្វីដែលអ្នកដឹកនាំមានជោគជ័យបានធ្វើ គឺមាន ១) ការបង្កើតចក្ខុវិស័យ និងការកំណត់គោលដៅ ២) ការស្វែងយល់ និងការអភិវឌ្ឍមនុស្ស ៣) ការស្ថាបនារចនាសម្ព័ន្ធស្ថាប័នឡើងវិញ ៤) ការគ្រប់គ្រងកម្មវិធីបង្រៀន និងកម្មវិធីរៀនសូត្រ។

Leithwood, Harris and Hopkins (2008) ក៏បានផ្តល់ហេតុផល ៥យ៉ាង ដែលបញ្ជាក់ពីតួនាទីដ៏សំខាន់នៃការដឹកនាំ។ ទី១ ភស្តុតាងបានពីករណីសិក្សាបែបគុណភាព បង្ហាញថា ថ្នាក់ដឹកនាំរបស់សាលា គាត់ជះឥទ្ធិពលដល់ការរៀនសូត្ររបស់សិស្សផង និងស្ថានភាពផ្សេងទៀតរបស់សាលាផង។ ទី២ ការពិនិត្យឡើងវិញលើការសិក្សាខ្នាតធំបែបគុណភាព បង្ហាញថាឥទ្ធិពលដោយផ្ទាល់ និងដោយប្រយោល នៃការដឹកនាំសាលាទៅលើលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សមានតិចទេ ប៉ុន្តែមានច្រើនទៅលើការអប់រំ។ ទី៣ ការសិក្សាបែបគុណភាពស្តីពីឥទ្ធិពលនៃការអនុវត្តជាក់លាក់របស់ថ្នាក់ដឹកនាំ បង្ហាញថា កំណើនមួយចំនួនក្នុងពិន្ទុប្រលងរបស់សិស្ស អាចបានពីការងាររបស់នាយកសាលា។ ទី៤ ការសិក្សាពីឥទ្ធិពលនៃការដឹកនាំទៅលើការខិតខំរបស់សិស្ស បង្ហាញនូវលទ្ធផលវិជ្ជមាន។ ទី៥ ការសិក្សាលើការបន្តតំណែងនាយកសាលាដោយគ្មានការគ្រោងទុក បង្ហាញនូវឥទ្ធិពលអវិជ្ជមានទៅលើលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។

៥.៣ ការដឹកនាំ មានផលប៉ះពាល់ដល់សាលាមធ្យមសិក្សា

ការដឹកនាំមានតួនាទីសំខាន់បីយ៉ាង ដែលជះឥទ្ធិពលទៅលើលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស ឥរិយាបទ និងអាជីពគ្រូបង្រៀន និង ការសម្រេចចិត្តរបស់នាយកសាលា។

លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស

ការដឹកនាំ ជាកត្តាសំខាន់បំផុតមួយដែលកំណត់លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ Robinson (2010) បានធ្វើវិភាគស្ថិតិលើការស្រាវជ្រាវជាច្រើន ស្តីពី ឥទ្ធិពលដោយផ្ទាល់និងដោយប្រយោល នៃការដឹកនាំសាលាទៅលើលទ្ធផលសិក្សា ហើយរកឃើញថា ការដឹកនាំបែបដាក់បទបញ្ជា មានឥទ្ធិពលទៅលើលទ្ធផលសិក្សាសិស្ស រហូតដល់ ៣ ឬ ៤ដង ធំជាងការដឹកនាំតាមបែបធ្វើការផ្លាស់ប្តូរ។

Frederick, Blumenfeld and Paris (2004) បានពិនិត្យឡើងវិញលើការសិក្សាពីមុនៗ ទាក់ទងនឹងការចូលរួមនៃអាកប្បកិរិយា ស្មារតី និងការប្រឹងស្វែងយល់របស់សិស្ស។ ពួកគេបានវិភាគលើការសិក្សាដែលបង្ហាញថា បណ្តាកត្តាកម្រិតសាលា (school-level factors) វារួមចំណែកសំខាន់កំណត់ការចូលរួមរបស់សិស្ស ហើយសាលាដែលលើកទឹកចិត្តឲ្យសិស្សចូលរួមក្នុងការកសាងគោលនយោបាយនិងការគ្រប់គ្រង និងផ្តល់ឱកាសដល់គ្រូនិងសិស្ស ឲ្យចូលរួមក្នុងកម្មវិធីផ្សេងៗ និងការស្រាវជ្រាវ ដើម្បីជំរុញការរីកចម្រើនក្នុងវិជ្ជាជីវៈ, គឺពិតជាអាចបង្កើនការចូលរួមរបស់សិស្ស។

អាកប្បកិរិយា និងវិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀន

Leithwood, Harris and Hopkins (2008) បានបង្ហាញថា បែបបទដែលនាយកសាលាបង្កើតដោយផ្ទាល់នូវវប្បធម៌វិជ្ជមាននៃការបង្រៀន និងការរៀនសូត្រ វាមានឥទ្ធិពលដោយប្រយោលតែខ្លាំងក្លាទៅលើលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ ដើម្បីបង្កើតវប្បធម៌ជោគជ័យនៅក្នុងសាលា នាយកសាលា ត្រូវបង្កើតនូវចក្ខុវិស័យមួយដែលងាយយល់ វិជ្ជមាន សុទិដ្ឋិនិយម និងឆ្លើយតបតាមតម្រូវការរបស់សាលា និងសហគមន៍។ ចក្ខុវិស័យងាយយល់ វាជួយពង្រឹងវប្បធម៌នៃទំនុកចិត្តគ្នាទៅវិញទៅមក ដែលក្នុងនោះ គ្រូដឹងច្បាស់ពីអ្វីដែលគេរំពឹងថាគាត់ត្រូវធ្វើ ហើយនរណានឹងគាំទ្រដល់គាត់។

ការសិក្សាមួយធ្វើដោយ Penlington, Kington and Day (2008) ទាក់ទងនឹងទស្សនៈស្តីពី តួនាទីនៃការដឹកនាំក្នុងការអភិវឌ្ឍសាលារៀន បង្ហាញថា ការពង្រឹងសមត្ថភាពបង្រៀននៅក្នុងសាលា ជាគន្លឹះមួយសម្រាប់ដោះស្រាយបញ្ហា ដូចជា លទ្ធផលទាបក្នុងមុខវិជ្ជាខ្លះ ឬសិស្សមួយក្រុម។ សមត្ថភាពគ្រូបង្រៀន អាចពង្រឹងបានតាមរយៈយុទ្ធសាស្ត្រធ្វើការអភិវឌ្ឍជំនាញ។ ការពិនិត្យឡើងវិញដោយ Leithwood, Harris and Hopkins (2008) បានសន្និដ្ឋានថា ឥទ្ធិពលនៃថ្នាក់ដឹកនាំសាលាទៅលើ ការខិតខំ ការប្តេជ្ញា និងជឿជាក់របស់គ្រូបង្រៀនទៅលើលក្ខខណ្ឌការងារ នឹងជួយកែលំអដោយប្រយោលនូវការបង្រៀន និងការរៀនសូត្រ។

តួនាទីរបស់នាយកសាលា

Reitzug et al. (2008) ក្នុងការសិក្សាបែបគុណភាពអំពីសំឡេងរបស់នាយកសាលា ក្នុងការបង្កើតការដឹកនាំតាមបែបបទបញ្ហា បង្ហាញថា បែបបទដែលនាយកសាលាផ្សារភ្ជាប់ការអនុវត្តរបស់គាត់ទៅនឹងការកែលំអបទបញ្ហា វាប្រែប្រួលខុសគ្នាគួរឲ្យកត់សំគាល់។ ការសិក្សា ដោយ Pennington, Kington and Day (2008) បង្ហាញថា នាយកសាលាមានតួនាទីស្នូលក្នុងការធ្វើឲ្យសាលាមានជោគជ័យ និងមានតួនាទីសំខាន់ ក្នុងការបង្កើតចក្ខុវិស័យដ៏រឹងមាំសម្រាប់ជោគជ័យទៅអនាគត និងការបង្កើតវប្បធម៌ដើម្បីសម្រេចចក្ខុវិស័យនោះ។ គន្លឹះសំខាន់មួយ គឺត្រូវបង្កើតនិងបង្ហាញចក្ខុវិស័យមួយច្បាស់លាស់ដល់សាលា និងបង្កើតសីលធម៌ ឬវប្បធម៌មួយដែលលើកទឹកចិត្តគ្រូឲ្យបង្កើតគំនិតថ្មីដើម្បីញ៉ាំងឲ្យមានការរីកចម្រើនជាប់រហូត។ចក្ខុវិស័យត្រូវតែជាប់ទាក់ទងល្អទៅនឹងបរិបទសាលារៀន។

៥.៤ ការចុះឈ្មោះចូលរៀន និងចំណាយរបស់សិស្ស នៅក្នុងអាស៊ាន និងនៅកម្ពុជា

អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀន និងអត្រាបោះបង់ការសិក្សា ជាសូចនាករសំខាន់ៗបំផុតនៃសាលារដ្ឋនៅប្រទេសកម្ពុជា ដែលមានផ្តល់ការសិក្សារហូតដល់ថ្នាក់ទី៩ ដោយមិនមានការបង់ប្រាក់។ អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនសុទ្ធ[១] នៅមធ្យមសិក្សានៅកម្ពុជា ធៀបនឹងបណ្តាប្រទេសអាស៊ាន បានល្អជាងប្រទេសឡាវតែមួយប៉ុណ្ណោះ ប៉ុន្តែនៅទាបជាខ្លាំងជាងប្រទេស ព្រុយណេ ថៃ និង ឥណ្ឌូនេស៊ី (តារាង ៥.១)។

តារាង ៥.១៖ អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនសុទ្ធនៅមធ្យមសិក្សាក្នុងបណ្តាប្រទេសអាស៊ាន (%)

ប្រទេស	ឆ្នាំ		
	2001	2006	2011
ព្រុយណេ	n/a	88.38	92.59
កម្ពុជា	n/a	60.00	55.00
ឥណ្ឌូណេស៊ី	50.24	59.17	74.81
ឡាវ	28.97	33.86	38.73
ម៉ាឡេស៊ី	65.63	67.73	66.32
មីយ៉ាន់ម៉ា	n/a	n/a	n/a
ហ្វីលីពីន	n/a	n/a	n/a
សិង្ហបុរី	50.85	59.17	n/a
ថៃ	n/a	67.15	81.69
វៀតណាម	n/a	n/a	n/a

ប្រភព៖ UIS

១ ការចុះឈ្មោះចូលរៀនសុទ្ធនៅមធ្យមសិក្សា (net enrollment rate for secondary school) ជាចំនួនសិស្សគ្រប់អាយុចូលរៀន ដែលបានចុះឈ្មោះចូលរៀននៅមធ្យមសិក្សាពិត។ អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនសុទ្ធជាផលធៀបនៃចំនួនសិស្សគ្រប់អាយុចូលរៀននៅមធ្យមសិក្សាដែលបានចុះឈ្មោះចូលរៀនទាំងអស់ទៅនឹង ចំនួនសិស្សដែលគ្រប់អាយុចូលរៀននៅមធ្យមសិក្សាទាំងអស់។

នៅកម្ពុជា អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនដុល[២] នៅវិទ្យាល័យ វាទាបជាខ្លាំងជាងនៅអនុវិទ្យាល័យ ហើយនៅជនបទទាប វាជាងនៅទីក្រុង។ តួលេខនេះបង្ហាញថា រដ្ឋាភិបាលគួរយកចិត្តទុកដាក់បន្ថែមទៅលើតំបន់ជនបទដែលមានសិស្សភាគច្រើនរស់នៅ (តារាង ៥.២)។

តារាង ៥.២៖ អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនដុលនៅមធ្យមសិក្សានៅកម្ពុជា គិតតាមតំបន់ (%)

	2005-06		2009-10		2012-13	
	អនុវិ	វិទ្យា	អនុវិ	វិទ្យា	អនុវិ	វិទ្យា
អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនដុល (ទីក្រុង)	88.5	46	76.4	62.9	59.4	47.2
អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនដុល (ជនបទ)	50.2	13.1	54.6	24.7	52.2	22.3
អត្រាការចុះឈ្មោះចូលរៀនដុល (មធ្យមភាគ)	53.3	19.3	58.1	32.3	53.6	27.4

ប្រភព៖ MoEYS 2005/2006, 2009/2010, 2012/2013

តារាង ៥.៣ បង្ហាញថា អត្រាបោះបង់ការសិក្សានៅមានកម្រិតខ្ពស់ ពិសេសនៅតាមជនបទ។

តារាង ៥.៣៖ អត្រាបោះបង់ការសិក្សារបស់សិស្សមធ្យមសិក្សា តាមតំបន់ (%)

	2004-05		2008-09		2012-13	
	អនុវិ	វិទ្យា	អនុវិ	វិទ្យា	អនុវិ	វិទ្យា
បោះបង់ការសិក្សា (ទីក្រុង)	14.3	9.8	12.2	5.9	14.3	8.3
បោះបង់ការសិក្សា (ជនបទ)	25.4	23.9	21.4	14.9	23.2	17.2
បោះបង់ការសិក្សា (ប្រទេស)	22.3	17	18.8	11.3	21.2	14

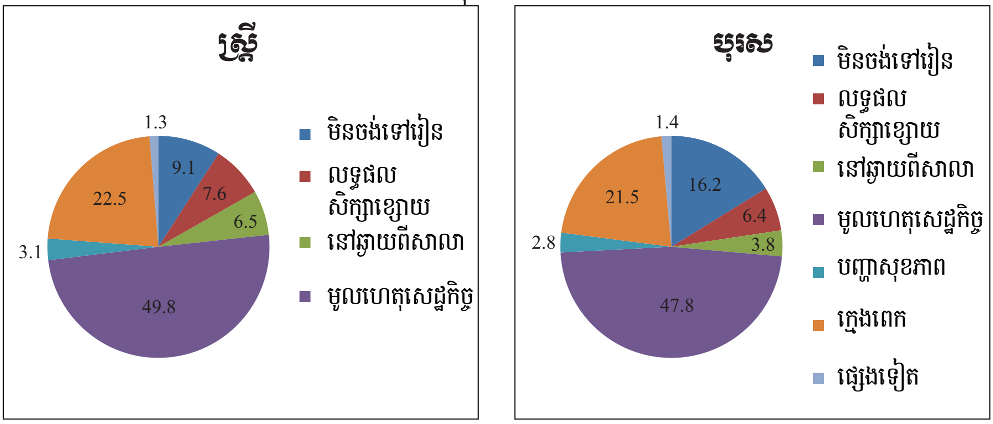
ប្រភព: MoEYS, 2004/2005, 2008/2009, 2013/2014

ក្នុងចំណោមសិស្សបោះបង់ការសិក្សា មានជិតដល់ ៥០% នៃសិស្សស្រីប្រាប់ថា កត្តាសេដ្ឋកិច្ច ជាមូលហេតុចម្បងនៃការឈប់ទៅរៀន ហើយ "ក្មេងពេក" ជាមូលហេតុបន្ទាប់ (រូបភាព ៥.១)។ ប៉ុន្តែក្នុងបទសម្ភាសន៍បែបគុណភាព គឺ កង្វះជនគំរូ និងការធ្វើតាមអ្នកជិតខាងជាមូលហេតុចម្បងនៃការបោះបង់ការសិក្សា។ អ្នកបោះបង់ការសិក្សាម្នាក់ប្រាប់ថា "ខ្ញុំឈប់រៀននៅថ្នាក់ទី៩ ព្រោះខ្ញុំឃើញស្រីៗដែលឈប់រៀនស្អាតៗណាស់ នៅពេលពួកគេឈប់សម្រាកពីការងារនៅភ្នំពេញហើយមកលេងផ្ទះ ខ្ញុំចង់ស្អាតដូចពួកគេ ហើយចង់រកលុយដោយខ្លួនឯង"។ ម្នាក់ទៀតលើកថា "ឪពុកម្តាយខ្ញុំនឹងទិញម៉ូតូឲ្យខ្ញុំ ប្រសិនបើខ្ញុំនៅរៀនបន្ត ប៉ុន្តែខ្ញុំយំអស់ពីរបីថ្ងៃទម្រាំពួកគាត់យល់ព្រមឲ្យខ្ញុំឈប់រៀន។" ក្មេងស្រីទាំងពីរនាក់នេះ ស្ថិតក្នុងចំណោមអ្នកបោះបង់ការសិក្សា និងកំពុងបម្រើការជាអ្នករត់តុនៅតាមភោជនីយដ្ឋាន និងរង្គសាលក្នុងក្រុងភ្នំពេញ។

ដូចគ្នាដែរ ៤៨% នៃបុរសដែលបោះបង់ការសិក្សា បានលើកពីកត្តាសេដ្ឋកិច្ច បន្ទាប់មកគឺលទ្ធផលសិក្សាមិនល្អ រួចហើយ មិនចង់ទៅរៀនសាលា។

២ អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនដុល (gross enrollment rate for secondary school) គឺជាផលធៀបនៃចំនួនសិស្ស ដែលបានចុះឈ្មោះចូលរៀននៅមធ្យមសិក្សាទាំងអស់ ទៅនឹងចំនួនសិស្សដែលគ្រប់អាយុចូលរៀននៅមធ្យមសិក្សាទាំងអស់។

រូបភាព ៥.១៖ មូលហេតុរបស់ស្ត្រី និងបុរស ក្នុងការមិនចូលរៀនមធ្យមសិក្សា (%)



ប្រភព៖ Cambodia Socio-Economic Survey

៥.៥ កម្មវិធីសិក្សា កម្រិតជំនាញរបស់គ្រូបង្រៀន និងបញ្ហាប្រឈម

សាលាមធ្យមសិក្សានៅកម្ពុជា មានចាប់ពីថ្នាក់ទី៧ ដល់ ទី១២ និងចែកចេញជា ២កម្រិតគឺ អនុវិទ្យាល័យ ចាប់ពីថ្នាក់ទី៧ ដល់ ទី៩ និងវិទ្យាល័យ ចាប់ពីថ្នាក់ទី១០ ដល់ ទី១២។ កម្មវិធីសិក្សាថ្នាក់ជាតិសម្រាប់កម្រិតសិក្សាទាំងពីរ ត្រូវបានរៀបចំដាច់ដោយឡែកពីគ្នា។

កម្មវិធីសិក្សាថ្នាក់ជាតិ (NC) និង កម្មវិធីបំណិនជីវិតក្នុងមូលដ្ឋាន (LLSP) មានដាច់ដោយឡែកពីគ្នានៅអនុវិទ្យាល័យ និងកម្មវិធីសិក្សាថ្នាក់ទី១០។ LLSP គឺជាបំណិនជីវិតដែលទំនងត្រូវដាក់បញ្ចូលក្នុងកម្មវិធីសិក្សា អាស្រ័យលើបរិយាកាស បរិបទ និងការសម្របសម្រួលនៅក្នុងមូលដ្ឋាន។ នៅថ្នាក់ទី១១-១២ មិនមាន LLSP ទេ។ ម៉ោងសិក្សាសម្រាប់ NC និង LLSP នៅអនុវិទ្យាល័យ មានពី ៣២ ដល់ ៣៥ម៉ោង (១ម៉ោង ចែកចេញជា ៥០នាទី សម្រាប់ការបង្រៀន និង ១០នាទីសម្រាក)។

ទោះបីគោលនយោបាយអភិវឌ្ឍកម្មវិធីសិក្សាឆ្នាំ២០០៥-២០០៩ មានលក្ខណៈយ៉ាងណាក្តី (MoEYS 2004) ប៉ុន្តែកម្មវិធីសិក្សានៅអនុវិទ្យាល័យ គឺមានមុខវិជ្ជា NC និង LLSP ចំនួន ៦មុខ ហើយការបែងចែកម៉ោងសិក្សា ផ្អែកលើសារៈសំខាន់នៃមុខវិជ្ជានីមួយៗ (តារាង ៥.៤)។

ដើម្បីបង្កើតកម្មវិធីសិក្សាដូចនៅខាងលើ គ្រូបង្រៀនជាអ្នកផ្តល់ចំណេះដឹងដ៏សំខាន់ ដូច្នេះគឺជាស្នូលនៃជោគជ័យ ហើយត្រូវមានការយកចិត្តទុកដាក់ពីសាលា។ ប៉ុន្តែយោងតាម ប្រព័ន្ធគ្រប់គ្រងព័ត៌មានការអប់រំ EMIS (2013-2014) កម្រិតជំនាញរបស់គ្រូបង្រៀន នៅប្រែប្រួលខុសគ្នា។ គ្រូខ្លះបានបញ្ចប់ត្រឹមបឋមសិក្សា រួចហើយក៏ក្លាយជាគ្រូបង្រៀនអនុវិទ្យាល័យ រីឯគ្រូខ្លះទៀតបានបញ្ចប់អនុវិទ្យាល័យ។ ចំណុចល្អគឺមាន គ្រូបង្រៀនមធ្យមសិក្សាខ្លះ បានបញ្ចប់ថ្នាក់អនុបណ្ឌិត និងបណ្ឌិត។

តារាង ៥.៤៖ ការបែងចែកពេលវេលាសម្រាប់មុខវិជ្ជានីមួយៗ ពីថ្នាក់ទី៧ ដល់ ទី៩

មុខវិជ្ជា	ចំនួនម៉ោងបង្រៀនក្នុង ១ឆ្នាំ
ភាសាខ្មែរ	228
គណិតវិទ្យា	228
ការសិក្សាសង្គម	228
វិទ្យាសាស្ត្រ	228
ភាសាបរទេស	152
ការអប់រំរាងកាយ សុខភាព និងកីឡា	76
សរុបរង	1140
LLSP (មានទាំងការអប់រំសិល្បៈផង)	76-190
សរុប	1216-1330

ប្រភព៖ MOEYS 2004

តារាង ៥.៥ បង្ហាញពី ចំនួនគ្រូដែលបានបញ្ចប់កម្រិតជំនាញនីមួយៗ។ យោងតាមបទសម្ភាសន៍ជាមួយអ្នកផ្តល់ព័ត៌មានគន្លឹះ ចំនួនគ្រូដែលមានកម្រិតជំនាញគ្រប់គ្រាន់ ពិសេសនៅជនបទ ជាបញ្ហាចម្បងមួយ។ គ្រូបង្រៀនមិនមានគ្រប់គ្រាន់ទេនៅជនបទ ព្រោះនាំគ្នាមកប្រមូលផ្តុំនៅតាមទីក្រុង។ អ្នកឆ្លើយសម្ភាសន៍ខ្លះលើកថា នៅជនបទមិនទាន់មានគ្រូគ្រប់គ្រាន់ទេ ដូច្នេះបើមានគ្រូមិនមានជំនាញគ្រប់គ្រាន់មកបង្រៀនសិស្ស វាប្រសើរជាងគ្មានការបង្រៀន។ ការប្រើប្រាស់គ្រូមានជំនាញមិនគ្រប់គ្រាន់ អាចនាំឲ្យមានគ្រូមួយចំនួនប្រមូលយកលុយពីសិស្ស ក្នុងការឲ្យពិន្ទុល្អ។ អ្នកឆ្លើយសម្ភាសន៍ម្នាក់និយាយថា "កូនរបស់មិត្តខ្ញុំម្នាក់ទទួលពិន្ទុបានជិតដល់ ១០០% ក្នុងការប្រលង។ ថ្ងៃមួយ មិត្តខ្ញុំដែលភ្ញាក់ផ្អើលនឹងលទ្ធផលសិក្សា បានប្រាប់កូនគាត់ឲ្យធ្វើលំហាត់ម្តងទៀត ប៉ុន្តែក្មេងមិនអាចធ្វើកើតទេ ហើយប្រាប់គាត់ថា ខ្ញុំទៅរៀនគួរ ហើយគ្រូបានឲ្យចម្លើយមកខ្ញុំ ដូច្នេះខ្ញុំគ្រាន់តែចម្លងចម្លើយទាំងនោះក្នុងពេលប្រលងប៉ុណ្ណោះ។"

តារាង ៥.៥៖ ការបង្រៀនជំនាញដល់គ្រូមធ្យមសិក្សា

កម្រិតបណ្តុះបណ្តាល	បឋមសិក្សា	អនុវិទ្យាល័យ	វិទ្យាល័យ	ឧត្តមសិក្សា	ថ្នាក់ក្រោយឧត្តមសិក្សា	បណ្ឌិត	សរុប
ចំនួនគ្រូបានបញ្ចប់ការបណ្តុះបណ្តាល	164	6240	21,733	10,728	518	3	39,386

ប្រភព៖ MoEYS (2013-2014)

តារាង ៥.៦ បង្ហាញពី សមាភាគគ្រូ-សិស្ស នៅមធ្យមសិក្សាពីឆ្នាំ ២០០១ ដល់ ២០១១ នៅតាមប្រទេសអាស៊ាន។ កម្ពុជា ស្ថិតក្នុងចំណោមប្រទេសមានសមាភាគនេះខ្ពស់ ប៉ុន្តែនៅទាបជាងមីយ៉ាន់ម៉ា និងហ្វីលីពីន។ សមាភាគនៅកម្ពុជា កើនពី ២០ ដល់ ៣០ ពីឆ្នាំ ២០០១ ដល់ ២០០៦។ ប៉ុន្តែយោងតាមបទសម្ភាសន៍ជាមួយអ្នកផ្តល់ព័ត៌មានគន្លឹះ សមាភាគសម្រាប់សាលាមធ្យមសិក្សានៅជនបទ វាខ្ពស់ដល់ ៤០ ឬ ៦០។ សិស្សច្រើនបែបនេះ ជាការលំបាកធំមួយសម្រាប់គ្រូក្នុងការធ្វើលំហាត់ក្នុងថ្នាក់ ដើម្បីបំពេញតាមកម្មវិធីសិក្សា។

តារាង ៥.៦៖ សមាភាគគ្រូ-សិស្ស សម្រាប់ការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សានៅតាមប្រទេសអាស៊ាន

ប្រទេសអាស៊ាន	ឆ្នាំ		
	2001	2006	2011
ព្រុយណេ	10.95	10.78	9.94
កម្ពុជា	19.56	29.99	n/a
ឥណ្ឌូនេស៊ី	14.26	12.27	14.77
ឡាវ	22.73	24.73	19.89
ម៉ាឡេស៊ី	17.89	16.30	13.58
មីយ៉ាន់ម៉ា	30.82	33.77	n/a
ហ្វីលីពីន	36.39	37.27	n/a
សិង្ហបុរី	n/a	n/a	n/a
ថៃ	24.04	21.69	19.91
វៀតណាម	n/a	n/a	n/a

ប្រភព៖ UIS

ជាទូទៅ បៀវត្សរ៍គ្រូបង្រៀននៅកម្ពុជាមានកម្រិតទាបណាស់ សឹងតែមិនគ្រប់សម្រាប់ទ្រទ្រង់ជីវភាពផង។ ពួកគាត់ត្រូវរកប្រាក់ចំណូលបន្ថែមតាមវិធីផ្សេងៗ ដូចជាធ្វើជា អ្នករត់ម៉ូតូឌុប កសិករ កម្មករ និងអ្នកលក់ដូរ។ សកម្មភាពទាំងនេះ បានប៉ះពាល់ជាខ្លាំងដល់ម៉ោងបង្រៀន។ ពួកគាត់គ្មានពេលគ្រប់គ្រាន់សម្រាប់ធ្វើបច្ចុប្បន្នភាពមេរៀន ឬពិនិត្យតាមដានលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សនោះទេ។ នេះជាកត្តាចម្បងមួយទៀត ដែលរួមចំណែកធ្វើឲ្យសិស្សបោះបង់ការសិក្សា។ ការដឹកនាំល្អ ការកសាងសមត្ថភាពគ្រូបង្រៀន និងការបង្កើតគ្រឿងលើកទឹកចិត្តត្រឹមត្រូវ អាចជួយកាត់បន្ថយចំនួនសិស្សបោះបង់ការសិក្សា។

រដ្ឋាភិបាល បានដំឡើងបៀវត្សរ៍គ្រូបង្រៀននៅមធ្យមសិក្សាដល់ ១៥០ដុល្លារក្នុងឆ្នាំ២០១៤ ហើយចាប់ពីខែកុម្ភៈ ២០១៥ តទៅ នឹងបង្កើនប្រាក់ឧបត្ថម្ភជីវភាពគ្រូបង្រៀននៅជនបទនិងតំបន់ដាច់ស្រយាល ដោយបន្ថែម ១៥ដុល្លារ, ១៧,៥ដុល្លារ និង ២០ដុល្លារ ទៅលើប្រាក់ឧបត្ថម្ភបច្ចុប្បន្ន។ នេះជាកំណែទម្រង់ដ៏វិជ្ជមានមួយ។ ប៉ុន្តែដោយសារ ផសស ក្នុងមនុស្សម្នាក់ កើនដល់ប្រមាណ ១០០០ដុល្លារ ក្នុងឆ្នាំ២០១៣ ហើយចំណាយក្នុងការរស់នៅក៏កើនឡើងដែរ ដូច្នេះកំណើនប្រាក់ប៉ុណ្ណេះ សឹងតែមិនអាចដោះស្រាយចំណាយជាមូលដ្ឋានក្នុងគ្រួសារបានផង ហើយគ្រូបង្រៀនត្រូវរកការងារបន្ថែមដើម្បីទ្រទ្រង់ជីវភាពគ្រួសារ។ អ្នកចូលរួមក្នុងបទសម្ភាសន៍ខ្លះផ្តល់មតិថា ដើម្បីជំរុញគ្រូបង្រៀនឲ្យផ្តោតចិត្តលើការបង្រៀននោះ បៀវត្សរ៍សម្រាប់គ្រូមធ្យមសិក្សាមានជំនាញច្បាស់លាស់ គួរបានស្មើនឹង ៣ដងនៃ ផសស ក្នុងមនុស្សម្នាក់ ឬប្រហែល ២៥០ដុល្លារក្នុងមួយខែ។

ក្រសួងអប់រំ នៅក្នុងទិវាគ្រូបង្រៀនឆ្នាំ២០១៤ បានបញ្ជាក់ពីបញ្ហាជាច្រើនទាក់ទងនឹងគុណភាពការអប់រំមធ្យមសិក្សា៖ កង្វះគ្រូមានជំនាញនិងគុណភាព, សៀវភៅអាននិងសម្ភារសិក្សា, បៀវត្សរ៍ទាបសម្រាប់បុគ្គលិកនិងគ្រូបង្រៀននៅតំបន់ជនបទមួយចំនួន, ការយឺតយ៉ាវក្នុងការបើកប្រាក់បៀវត្សរ៍ដល់គ្រូថ្មី, ការគ្រប់គ្រងបុគ្គលិកគ្មានប្រសិទ្ធភាព, និងកង្វះមជ្ឈមណ្ឌលកីឡាតាម

តំបន់សម្រាប់សកម្មភាពកីឡាថ្នាក់ជាតិ។ បញ្ហាទាំងអស់នេះផ្ដល់គំនិតថា កម្ពុជាត្រូវធ្វើដំណើរវែងឆ្ងាយទៀតដើម្បីសម្រេចបានការផ្លាស់ប្ដូរពិតៗ ហើយអាចលើកស្ទួយលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស និងសីលធម៌វិជ្ជាជីវៈរបស់គ្រូបង្រៀន។

៥.៦ សេចក្ដីសង្ខេប

របៀបដឹកនាំគឺមាន ៤ ជាមូលដ្ឋានៈ ការបង្កើតចក្ខុវិស័យនិងការកំណត់ទិសដៅ ការអភិវឌ្ឍចំណេះដឹងនិងជំនាញគ្រូបង្រៀន ការបង្កើតស្ថានភាពជួយទ្រទ្រង់ដល់ការងារ និង ការគ្រប់គ្រងកម្មវិធីបង្រៀននិងសិក្សា។ នាយកសាលាមានឥទ្ធិពលដោយផ្ទាល់និងដោយប្រយោលជាច្រើនទៅលើកម្រិតចេះអក្សរ ចេះលេខ និងការចូលរួមរបស់សិស្ស។ នាយកសាលា អាចធ្វើការជាមួយគ្រូបង្រៀនដើម្បីពង្រឹងការរៀនសូត្ររបស់សិស្ស ដោយផ្ដល់ឱកាសសម្រាប់កិច្ចសហការគ្នាធ្វើការសាកសួរស្រាវជ្រាវ ត្រិះរិះពិចារណា ជំរុញការរីកចម្រើនក្នុងវិជ្ជាជីវៈ ទទួលព័ត៌មានត្រឡប់ និង ធ្វើការវាយតម្លៃ។ ទិដ្ឋភាពនៃការដឹកនាំទាំងអស់នេះ អាចរួមចំណែកក្នុងការផ្លាស់ប្ដូរវិធីសាស្ត្របង្រៀន ដើម្បីដោះស្រាយបញ្ហាចម្បងៗក្នុងវិស័យអប់រំនៅកម្ពុជា។

បញ្ជីគន្ថនិទ្ទេស

Bush, T. 2003. *Theories of Educational Leadership and Management.* London: SAGE Publications.

Cambodia Socio Economic Survey – CSES (2011-2012)

Davies, B., ed. 2005. *The Essentials of School Leadership*. London: SAGE Publications.

Frederick, J., P. Blumenfeld and A. Paris. 2004. "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence." *Review of Educational Research* 74(1): 59-110.

Education Management Information System EMIS (2013-2014)

Leithwood, K. and C. Day. 2008. "The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Editorial." *School Leadership and Management* 28(1): 1-4.

Leithwood, K., A. Harris and D. Hopkins. 2008. "Seven Strong Claims about Successful School Leadership." *School Leadership and Management* 28(1): 27-42.

Leithwood, K., B. Riedlinger, S. Bauer and D. Jantzi. 2003. "Leadership Program Effects on Student Learning: The Case of the Greater New Orleans School Leadership Center." *Journal of School Leadership and Management* 13(6): 707-738.

Leithwood, K, Riedlinger, B, Bauer, S, & Jantzi, D 2003, Leadership program effects on student learning: The case of the Greater New Orleans School Leadership Center, Journal of School Leadership and Management Vol. 13, No. 6, pp. 707-738.

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

Ministry of Education, Youth, and Sport. "Education Statistics and Indicators." Phnom Penh: MoEYS. 2005/2006, 2009/2010, 2012/2013

Nettles, S.M.and C. Herrington. 2007. "Revisiting the Importance of the Direct Effects of School Leadership on Student Achievement: The Implications for School Improvement Policy" *Peabody Journal of Education* 82(4): 724-736.

Penlington, C., A. Kington and C. Day. 2008. "Leadership in Improving Schools: A Qualitative Perspective." *School Leadership and Management* 28(1): 65-82.

Reitzug, U.; West, D. 2008, Conceptualizing Instructional Leadership: The Voice of Principals. SAGE Publications.

Robinson, V.M.J. 2010, From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges." *Leadership and Policy in Schools.*

Rowe, K. 2007. "The Imperative of Evidence-Based Instructional Leadership: Building Capacity within Professional Learning Communities via a Focus on Effective Teaching Practice." Background paper to keynote address presented at the Sixth International Conference on Educational Leadership, University of Wollongong, 15-16 February 2007.

Southworth, G. 2005. "Learning-centred leadership." *In Theessentials of school leadership*, edited by B. Davies, SAGE Publications.

UNESCO Institute for Statistics (UIS).

៦
ដោះស្រាយតម្រូវការរៀនសូត្រជាមូលដ្ឋាន តាមរយៈការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សា

ជំពូកនេះ សង្ខេបពីបញ្ហានានាពាក់ព័ន្ធនឹងការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សានៅកម្ពុជា។ គេបានវែកញែកថា បើសិនគ្មានការរៀនសូត្រពេញលេញនៅតាមសាលាបឋមសិក្សាដែលផ្តល់ចំណេះអានអក្សរ និងគិតលេខរឹងប៉ឹងនោះទេ គេពិបាកនឹងកសាងនូវជំនាញបច្ចេកទេស និងសមត្ថភាពសង្គម ដើម្បីសម្រេចគោលដៅលើកស្ទួយសេដ្ឋកិច្ច និងស្ថានភាពសង្គមនេះណាស់។ ជំពូកនេះជាដំបូង រៀបរាប់ត្រួសៗពីអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀន និងអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សា ហើយបន្ទាប់មកពិនិត្យពីកត្តានានាដែលអាចប៉ះពាល់ទៅលើវា។ គុណភាពអប់រំ, លទ្ធភាពចូលរៀន, ចំណេះដឹង និងបទញ្ញត្តិផ្សេងៗ រួមមាន កម្មវិធីសិក្សា គ្រូបង្រៀន អភិបាលកិច្ច និងហិរញ្ញវត្ថុ, ត្រូវគេបានកំណត់ថាជាកត្តាមានលក្ខណៈពេញលេញ និងមានទំនាក់ទំនងគ្នា ហើយទាំងអស់នេះត្រូវលើកយកមកគិតគូរក្នុងការព្យាយាមកែលំអប្រព័ន្ធអប់រំមូលដ្ឋានឲ្យរឹងមាំ។ កុមារនៅតាមសាលាបឋមសិក្សាសាធារណៈមានដល់ ៦៨% នៃកុមារទាំងអស់ ចាប់ពីថ្នាក់មត្តេយ្យ ដល់ថ្នាក់វិទ្យាល័យ (MOEYS 2014a) ។ ដូច្នេះ សាលាបឋមសិក្សាសំខាន់ណាស់ សម្រាប់ការអប់រំនៅកម្ពុជា។ ការសិក្សានេះមិនបានផ្តោតលើការចូលរៀននៅតាមសាលាបឋមសិក្សាឯកជនទេ ព្រោះមានការចុះឈ្មោះត្រឹមតែ ១,៤% នៃចំនួនសរុបប៉ុណ្ណោះ។ ព័ត៌មាននេះបានមកពីប្រភពនានា ដូចជា ឯកសារយុទ្ធសាស្ត្រ, គោលការណ៍ណែនាំនិងស្ថិតិបានពី MOEYS, ទិន្នន័យបានពី UNESCO វិទ្យាស្ថានស្ថិតិ, និងសម្ភាសន៍ជាមួយអ្នកផ្តល់ព័ត៌មានគន្លឹះ។

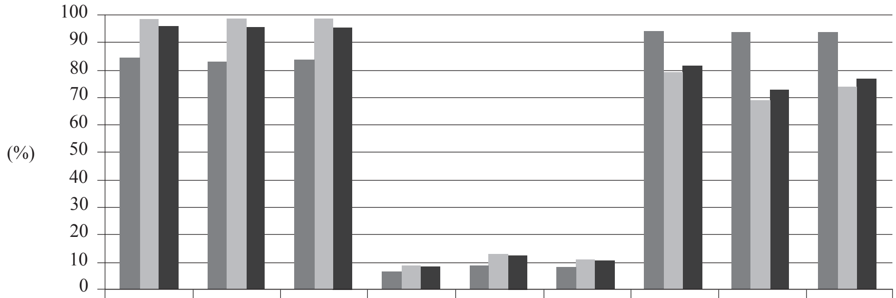
១. អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀន បោះបង់ការសិក្សា បញ្ចប់ថ្នាក់ និងត្រួតថ្នាក់

ក្នុងឆ្នាំសិក្សា២០១៣/១៤ កុមារ ២.០៧៣.៨១១នាក់ បានចុះឈ្មោះចូលរៀនតាមសាលាបឋមសិក្សាសាធារណៈ ក្នុងនោះ ១៦% នៅទីក្រុង និង ៨៤% នៅជនបទ។ គ្រូបង្រៀនមាន ៤៤.៨៩៥នាក់ ក្នុងនោះ ២២% បង្រៀននៅទីក្រុង និង ៧៨% បង្រៀននៅជនបទ (MOEYS 2014a)។

ការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សាជាសាកល ជាគោលដៅកំណត់តាំងពីយូរ ហើយកម្ពុជាកំពុងបង្ហាញសញ្ញាជាវិជ្ជមាន នៃការសម្រេចបានការសិក្សាកម្រិតបឋម ដោយមានអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនជាមធ្យម ៩៦% ក្នុងឆ្នាំ២០១៣។ អត្រានេះគួរឲ្យពេញចិត្តណាស់ ប៉ុន្តែនៅមានបញ្ហាខ្លះស្តីពីបែបបទដែលកុមារទៅរៀន និងរៀនបានយូរប៉ុណ្ណា។ ក្នុងឆ្នាំសិក្សា២០១៣/១៤ អត្រាបោះបង់ការសិក្សាជាមធ្យមគឺ ១០,៥% នាំឲ្យមានអត្រាឆ្លងពីកម្រិតបឋមសិក្សាទៅមធ្យមសិក្សាប្រមាណ ៧៧% និងអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាជាមធ្យម ៨៩% (MOEYS 2014a) (រូបភាព ៦.១)។

[1] វ៉ា វ៉ាន់ដា ជាអ្នកស្រាវជ្រាវ នៅវិទ្យាស្ថាន CDRI ។

រូបភាព ៦.១៖ អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនសុទ្ធ និងអត្រាបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតបឋមសិក្សា ឆ្នាំ២០១៣/១៤ និងអត្រាឆ្លងកម្រិតឆ្នាំ២០១២/១៣



	ចុះឈ្មោះចូលរៀនសុទ្ធ			បោះបង់ការសិក្សា			ឆ្លងពីកម្រិតបឋមទៅមធ្យមសិក្សា (2012/2013)		
	ស្រី	ប្រុស	មធ្យម	ស្រី	ប្រុស	មធ្យម	ស្រី	ប្រុស	មធ្យម
តំបន់ទីក្រុង	84.6	82.7	83.6	6.6	8.9	7.8	94.1	93.4	93.7
តំបន់ជនបទ	98.4	98.4	98.4	8.6	13.0	10.9	78.9	68.9	73.6
ទូទាំងប្រទេស	95.8	95.4	95.6	8.3	12.4	10.5	81.4	72.7	76.8

ប្រភព៖ MOEYS (2014a)

២. គុណភាពអប់រំ

ការទទួលបានការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សានៅកម្ពុជា មានភាពល្អប្រសើរឡើងជាខ្លាំង។ សាលាបឋមសិក្សាជាច្រើន បានកសាងឡើងដើម្បីឆ្លើយតបនឹងកំណើនតម្រូវការ ហើយមានការដាក់អនុវត្តគោលនយោបាយ និងយន្តការគាំទ្រផ្សេងៗ។ គ្រូបង្រៀនបានទទួលការបណ្តុះបណ្តាល និងអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ ដើម្បីអាចអនុវត្តតាមកម្មវិធីអប់រំប្រកបដោយគុណភាព។ ពិនិត្យតាមអត្រាទាបនៃការឆ្លងទៅថ្នាក់ទី៧ គេត្រូវពិនិត្យប្រព័ន្ធអប់រំឲ្យបានដិតដល់ថា តើគោលនយោបាយ បទបញ្ញត្តិ និងវិធីសាស្ត្របង្រៀនដែលមានស្រាប់ បានអនុវត្តប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាពហើយឬនៅ ដើម្បីសម្រេចបានលទ្ធផលមានគុណភាពល្អ និងមូលដ្ឋានរឹងមាំសម្រាប់ថ្ងៃអនាគត។

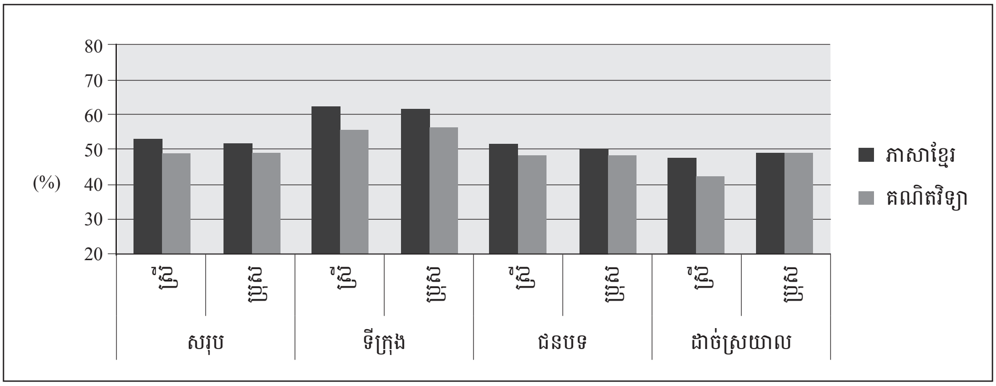
នៅឆ្នាំ២០០៧ លទ្ធផលនៃការវាយតម្លៃស្តង់ដារថ្នាក់ជាតិសម្រាប់ថ្នាក់ទី៦ ដែលមានចុះក្នុង តារាង ៦.១ បង្ហាញនូវពិន្ទុសរុបពី ៦៦% ទៅ ៧៤% ក្នុងមុខវិជ្ជាភាសាខ្មែរ និង ៤៨% ទៅ ៥៤% ក្នុងគណិតវិទ្យា (CESSP 2008)។ ជាទូទៅ គ្មានភាពខុសគ្នាអ្វីពីការរំពឹងទុកនោះទេ ក្នុងការសិក្សាភាសាខ្មែរ និងគណិតវិទ្យា ដូចជាសម្រាប់ថ្នាក់ទី៦ សិស្សនៅទីក្រុងរៀនពូកែជាងសិស្សនៅជនបទ ត្រឹម ៤% ទៅ ៩% ប៉ុណ្ណោះ។ លទ្ធផលផ្សេងទៀតដូចជា ការវាយតម្លៃស្តង់ដារថ្នាក់ជាតិឆ្នាំ២០០៩ បង្ហាញថា ពិន្ទុរបស់សិស្សស្រី និងសិស្សប្រុសមានភាពខុសគ្នាតិចតួច លើកលែងតែនៅតំបន់ដាច់ស្រយាល ដែល សិស្សប្រុសមានពិន្ទុល្អជាងសិស្សស្រី លើមុខវិជ្ជាទាំងពីរ (CESSP 2010) (រូបភាព ៦.២)។

តារាង ៦.១៖ លទ្ធផលការវាយតម្លៃស្តង់ដារថ្នាក់ជាតិសម្រាប់ថ្នាក់ទី៦ នៅឆ្នាំ២០០៧ (% ចម្លើយត្រឹមត្រូវ)

មុខវិជ្ជា	សមាសភាគនៃមុខវិជ្ជា	តំបន់ជនបទ		តំបន់ទីក្រុង		មធ្យម
		តូច	ធំ	តូច	ធំ	
គណិតវិទ្យា	**ពិន្ទុសរុប**	**48**	**51**	**53**	**60**	**53**
	លេខ	44	47	47	55	48
	ធរណីមាត្រ	57	59	61	66	60
	ស្ថិតិ	51	54	57	57	54
	ពិជគណិត	47	50	55	62	52
	សកម្មភាពផ្សេងៗ	64	67	68	70	67
ភាសាខ្មែរ	**ពិន្ទុសរុប**	**66**	**67**	**70**	**74**	**68**
	ការអាន៖ លំអិត	67	68	70	74	69
	ការអាន៖ វេវចនៈសព្ទ-អវេវចនៈសព្ទ	66	66	66	75	67
	ការអាន៖ សព្វនាម	61	61	64	66	62
	ការអាន៖ កិរិយាវិសេសន៍	35	36	39	42	37
	វណ្ណយុត្ត	69	70	71	78	71
	ការសរសេរ	61	64	68	72	65

ប្រភព៖ CESSP (2008)

រូបភាព ៦.២៖ លទ្ធផលការវាយតម្លៃស្តង់ដារថ្នាក់ជាតិសម្រាប់ថ្នាក់ទី៣ នៅឆ្នាំ២០០៩ មានបែងចែកតាមភេទ និងតំបន់



ប្រភព៖ CESSP (2010)

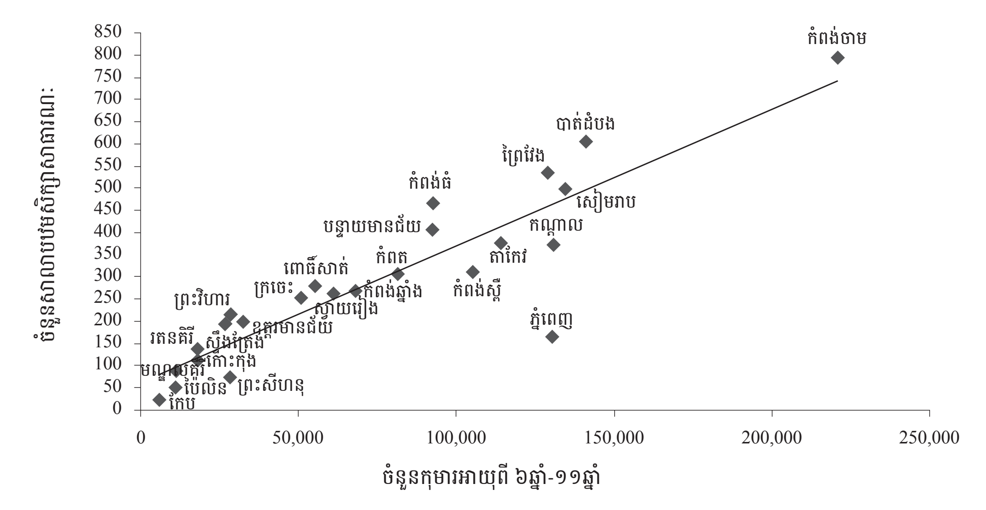
តួលេខខាងលើនេះ ពិបាកនឹងសន្និដ្ឋានឲ្យបានមាំទាំបន្តិច ព្រោះគ្មានកម្រិតគោលច្បាស់លាស់សម្រាប់បញ្ជាក់លើលទ្ធផល។ ដូច្នេះ ដើម្បីវាស់វែងឲ្យបានសព្វគ្រប់នូវលទ្ធផលនៃការរៀនសូត្ររបស់សិស្ស គួរមានការវាយតម្លៃស្តង់ដារទូទាំងប្រទេសជាទៀងទាត់ ដែលក្នុងនោះ ការធ្វើតេស្តអាចកំណត់កម្រិតគោលច្បាស់លាស់បាន។ គ្រូបង្រៀន និងអ្នកពាក់ព័ន្ធសំខាន់ៗរួមមាន ដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ និងអ្នកកសាងគោលនយោបាយ គួរចូលរួមរចនារៀបចំតេស្តទាំងនេះ។ ក្នុងពេលជាមួយគ្នា យន្តការមានស្រាប់សម្រាប់ធានាគុណភាព គួរតែពង្រឹងឡើង ដើម្បីជំរុញនិងជួយទ្រទ្រង់ការកែលំអផ្សេងៗ។

៣. សម្ភារបរិក្ខារ ការបានចូលរៀន និងតម្លៃសមរម្យ

ក្នុង ២០ឆ្នាំកន្លងមកនេះ ចំនួនសាលាបឋមសិក្សានៅកម្ពុជា កើនជិតដល់ ៥០% ពី ៤៦៩៣ នៅឆ្នាំ១៩៩៣ ដល់ ៦៩៩៣ នៅឆ្នាំ២០១៣ ហើយចំនួនថ្នាក់ក្នុងសាលាទាំងនោះ កើនជាង ៦០% (MOEYS 2014a)។ នៅឆ្នាំ២០១២/១៣ សាលារៀនប្រមាណ ១០% (៦៧៣) ស្ថិតនៅទីក្រុង និង ៩០% (៦៣២០) នៅជនបទ ដែលបង្ហាញថា ប្រជាជនភាគច្រើនរស់នៅឯជនបទ។ ក្នុងចំណោមសាលាបឋមសិក្សាទាំងអស់នេះ មាន ១២៩ ឬជិតដល់ ២% ជួបការលំបាកផ្នែកហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធ (MOEYS 2014a)។

ដោយសារចំនួនសាលារៀនកើនឡើងខ្លាំងបែបនេះ ក្រុងភ្នំពេញក៏ធ្លាក់ទាបជាងកម្រិតមធ្យមទូទាំងប្រទេសបន្តិច តែអាចប្រើសាលារៀនបានកាន់តែច្រើន (រូបភាព ៦.៣)។ ស្ថានភាពនេះ អាចមកពីសាលាឯកជនក្នុងរាជធានី កំពុងឆក់យកឱកាស ដោយសារមានកំណើនប្រជាប្រិយភាពជាខ្លាំង។

រូបភាព ៦.៣៖ ចំនួនសាលាបឋមសិក្សាសាធារណៈ និងកុមារក្នុងអាយុសិក្សា ឆ្នាំ២០១៣/១៤ តាមខេត្ត



ប្រភព៖ MOEYS (2014a)

ទោះបីចំនួនសាសាបឋមសិក្សាបានកើនឡើងច្រើនទូទាំងប្រទេសក្ដី ក៏នៅមានបញ្ហាចោទមួយចំនួនពាក់ព័ន្ធនឹងគុណភាពសំណង់សាលា និងស្ថានភាពក្នុងសាលា។ គុណភាពអាគារ ថ្នាក់រៀន និងសម្ភារៈ តាមសាលារៀននៅជនបទ ច្រើនតែអន់ជាងសាលានៅទីក្រុង។ ជាដំណោះស្រាយខ្លះក្នុងបញ្ហានេះ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានលើកផែនការឲ្យសាលារៀនរហូតដល់ ៩០% មានទឹកស្អាត និងបង្គន់អនាម័យ ក្នុង ៥ឆ្នាំខាងមុខ (MOEYS 2014b)។

៤. កម្មវិធីសិក្សា គ្រូបង្រៀន និងការបង្រៀន

គោលនយោបាយស្តីពីការកសាងកម្មវិធីសិក្សា បានចែកថ្នាក់ជា ២ក្រុម (ថ្នាក់ទី១-៣ និងទី៤-៦) កំណត់រយៈពេលរៀនចំនួន ៤០នាទី និងចំនួនម៉ោងសិក្សាប្រចាំសប្តាហ៍ពី ២៧ ទៅ ៣០ ម៉ោង សម្រាប់ថ្នាក់នីមួយៗ (MOEYS 2004) (តារាង ៦.២)។

តារាង ៦.២៖ ចំនួនម៉ោងសិក្សាបែងចែកតាមមុខវិជ្ជានីមួយៗ ក្នុងកម្មវិធីសិក្សាកម្រិតបឋម នៅកម្ពុជា

កម្មវិធិសិក្សាតាមមុខវិជ្ជាថ្នាក់ជាតិ (NCS)	ចំនួនម៉ោងក្នុង ១សប្តាហ៍		
	ថ្នាក់ទី ១-៣	ថ្នាក់ទី ៤	ថ្នាក់ទី ៥-៦
ភាសាខ្មែរ	13	10	8
គណិតវិទ្យា	7	6	6
វិទ្យាសាស្ត្រ	3	3	4
សិក្សាសង្គម (រួមទាំង សិល្បៈ)		4	5
អប់រំផ្នែកសុខភាព និងរាងកាយ	2	2	2
ចំនួនម៉ោងសរុបបែងចែកទៅ NCS	**25**	**25**	**25**
កម្មវិធីបំណិនជីវិតក្នុងស្រុក	2-5	2-5	2-5
ចំនួនម៉ោងសរុបបែងចែកទៅមុខវិជ្ជាទាំងអស់	**27-30**	**27-30**	**27-30**

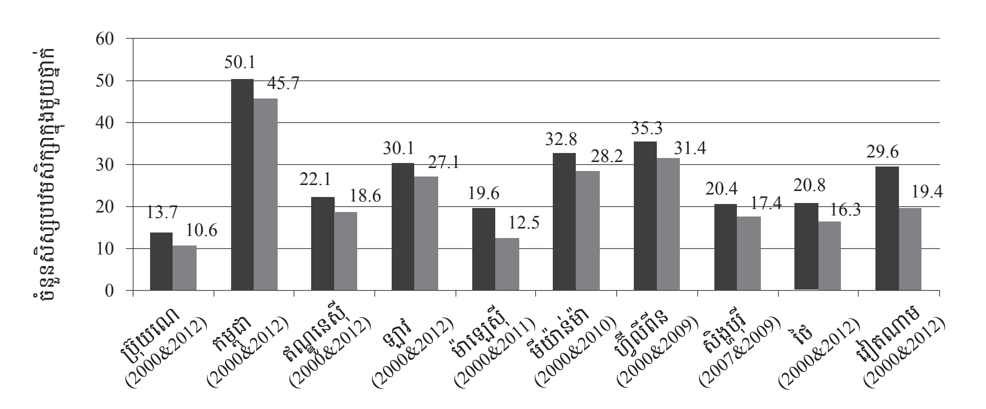
ប្រភព៖ MOEYS (2014)

កម្មវិធីសិក្សាដូចបង្ហាញខាងលើ មានលក្ខណៈសព្វគ្រប់ហើយ ប៉ុន្តែគ្រូបង្រៀនថ្នាក់បឋមហាក់មានបន្ទុកការងារច្រើនហួស ដោយសារថ្នាក់នីមួយៗមានសិស្សច្រើន។ ពិតណាស់ អនុបាតសិស្ស-គ្រូ សម្រាប់ថ្នាក់បឋមនៅកម្ពុជា វាខ្ពស់បំផុតក្នុងចំណោមប្រទេសអាស៊ាន។ ជាទូទៅ គ្រូថ្នាក់បឋមមួយនៅកម្ពុជា ត្រូវបង្រៀនសិស្ស ៤៦នាក់ ធៀបនឹងប្រមាណ ១៧នាក់នៅសិង្ហបុរី ១៦នាក់នៅថៃ និង ១៩នាក់នៅវៀតណាម (រូបភាព ៦.៤)។ កម្ពុជាស្ថិតក្នុងបញ្ជីនៃ ២៦ប្រទេសក្នុងពិភពលោក ដែលមានអនុបាតសិស្ស-គ្រូថ្នាក់បឋម ធំជាង ៤០ ។ អង្គការ UNESCO បានកំណត់ថា បើតួលេខឡើងខ្ពស់ជាង ៤០ នោះ គុណភាពអប់រំនឹងមានបញ្ហាចោទ ហើយក្នុងបញ្ជី ២៦ប្រទេសខាងលើ មាន ២៣ប្រទេស ស្ថិតក្នុងទ្វីបអាហ្វ្រិក (Madhur 2014)។

អនុបាតសិស្ស-គ្រូយ៉ាងខ្ពស់នេះបង្ហាញថា កម្ពុជាកំពុងប្រឈមនឹងកង្វះគ្រូ ដោយប្រមាណ ៧៦% នៃសាលាបឋមសិក្សាជាតិ ត្រូវដំណើរការដោយប្រើប្រព័ន្ធបង្រៀនពីរពេល (MOEYS 2014a) ពោលគឺ គ្រូបឋមជាច្រើនត្រូវបង្រៀនពីរថ្នាក់ មួយនៅពេលព្រឹក និងមួយទៀតនៅពេលថ្ងៃ។ ស្របពេលគ្រូបង្រៀនមានប្រាក់ខែ និងអត្ថប្រយោជន៍តិចនៅឡើយ ថ្នាក់រៀនមានសិស្សច្រើនពេកបែបនេះ អាចប៉ះពាល់ទៅលើគុណភាព និងប្រសិទ្ធភាពនៃការបង្រៀន។

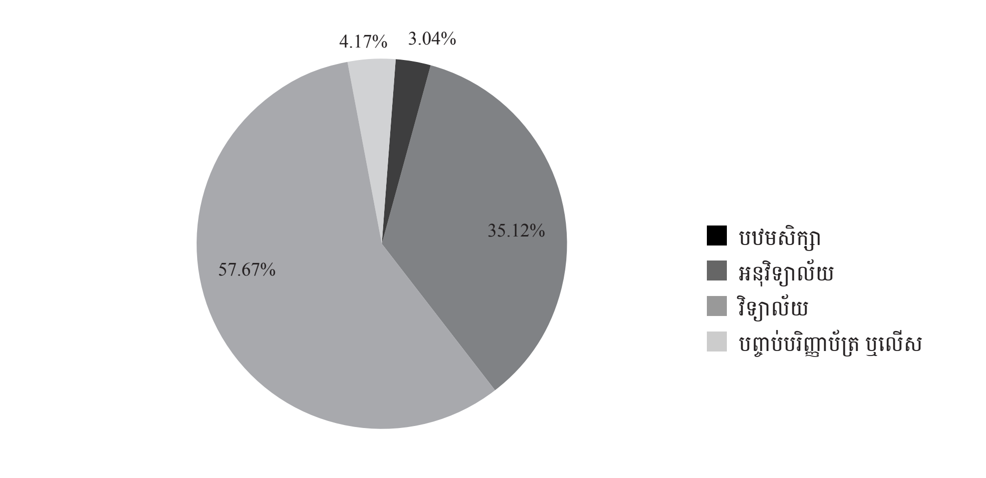
បញ្ហាចោទមួយទៀត គឺកម្រិតអប់រំរបស់គ្រូថ្នាក់បឋម។ ដូចមានបង្ហាញក្នុង រូបភាព ៦.៥ ក្នុងចំណោមគ្រូបង្រៀនទាំង ៤៤.៨៩៥នាក់ (MOEYS 2014a) មាន ៣% បានទទួលការអប់រំត្រឹមថ្នាក់បឋម, ៣៥% បានបញ្ចប់អនុវិទ្យាល័យ, ៥៨% បានបញ្ចប់វិទ្យាល័យ, ហើយ ៤% មានបរិញ្ញាប័ត្រ ឬសញ្ញាប័ត្រអនុបណ្ឌិត ឬបណ្ឌិត។

រូបភាព ៦.៤៖ អនុបាតសិស្ស-គ្រូថ្នាក់បឋមសិក្សា ក្នុងតំបន់អាស៊ាន



ប្រភព៖ UNESCO Institute for Statistics 2014 (http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx, accessed 5 June 2014)

រូបភាព ៦.៥៖ កម្រិតអប់រំគ្រូថ្នាក់បឋមសិក្សា ឆ្នាំ២០១៣/១៤



ប្រភព៖ MOEYS (2014a)

ដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងកង្វះគុណភាពនៃគ្រូបង្រៀន លោក Madhur (2014, 7) បានបកស្រាយស្ថានភាព បច្ចុប្បន្នថា "ជាអន្ទាក់វិលវង់នៃការអប់រំអន់ខ្សោយពីមួយជំនាន់ទៅមួយជំនាន់គឺសិស្សសព្វថ្ងៃខ្សោយ ព្រោះគ្រូសព្វថ្ងៃខ្សោយ ហើយគ្រូនៅថ្ងៃក្រោយខ្សោយ ព្រោះសិស្សខ្សោយសព្វថ្ងៃនឹងក្លាយជាគ្រូនៅថ្ងៃក្រោយ បន្តគ្នាទៀត"។

៥. អភិបាលកិច្ច ការដឹកនាំ និងការគ្រប់គ្រងសាលារៀន

ដោយអនុវត្តតាមស្មារតីនៃផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ២០០៩-១៣ អភិបាលកិច្ច និងការគ្រប់គ្រងសាលាបឋមសិក្សាសាធារណៈ ត្រូវបានពង្រឹង និងមានភាពល្អប្រសើរឡើង តាមការលើកកម្ពស់វិមជ្ឈការសាលារៀន។

ក្នុងការអនុវត្តជាក់ស្តែង នៅមានបញ្ហាចោទមួយចំនួន។ ឧទាហរណ៍មួយ គឺគណៈកម្មការទ្រទ្រង់សាលា (SSCs) មានដំណើរការនៅខ្សោយ។ តាមគោលការណ៍ គណៈកម្មការនេះជាយន្តការមួយ សម្រាប់ប្រមូលយកមតិពីភាគីពាក់ព័ន្ធនានា និងសម្រេចអារកាត់លើការអភិវឌ្ឍសាលា និងគម្រោងថវិកា។ ក្នុងការពិតជាក់ស្តែង ពុំឃើញមានការចូលរួមដោយផ្ទាល់ពីប្រជាជន ឬមាតាបិតាសិស្សនៅក្នុង SSCs នោះទេ៖ អ្នកភូមិមិនបានប្រើប្រាស់លទ្ធភាពរបស់ខ្លួន ដើម្បីផ្លាស់ប្តូរសមាសភាពក្នុងគណៈកម្មការ ឬក៏បញ្ចេញមតិតាមរយៈគណៈកម្មការនោះទេ។ ម្យ៉ាងទៀត អ្នកគ្រប់គ្រង និងនាយកសាលាបឋមសិក្សានៅមានស្វ័យភាពតិច ដោយសារសាលានានាស្ថិតក្រោមការគ្រប់គ្រងដោយផ្ទាល់ពី ការិយាល័យអប់រំស្រុក/ក្រុង។

ដើម្បីដោះស្រាយបញ្ហាសិទ្ធិអំណាចមានកម្រិតរបស់នាយកសាលា និងតម្រូវការចាំបាច់តម្រង់ទិសឡើងវិញលើការគ្រប់គ្រងសាលានោះ គេត្រូវផ្តោតការប្រឹងប្រែងទៅលើ ការបង្កើតរបៀបដឹកនាំថ្មីក្នុងសាលា។ ជំនួសឲ្យការដឹកនាំពីលើចុះក្រោមតាមឋានានុក្រមនោះ ការដឹកនាំមួយដែលជំរុញនូវវប្បធម៌សហការគ្នាក្នុងសាលារៀន ដើម្បីកែលំអការបង្រៀននិងការរៀនសូត្រ កំពុងទទួលបានការយកចិត្តទុកដាក់ច្រើនក្នុងលក្ខណៈជា យុទ្ធសាស្ត្រសម្រាប់ធ្វើកំណែទម្រង់ (Ross and Gray 2006)។ ច្បាស់ហើយថា ការប្រឹងប្រែងកែលំអដំណើរការរបស់សាលារៀន មិនអាចបានជោគជ័យទេ បើសិនគ្មានការដឹកនាំសាលារៀនប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព។ ដូចនេះ ថ្នាក់ដឹកនាំសាលារៀនត្រូវបង្កើតយុទ្ធសាស្ត្រដើម្បីជំនះលើបញ្ហាប្រឈម និងឧបសគ្គរារាំងដល់ការផ្លាស់ប្តូរ និងការកែលំអនានា។

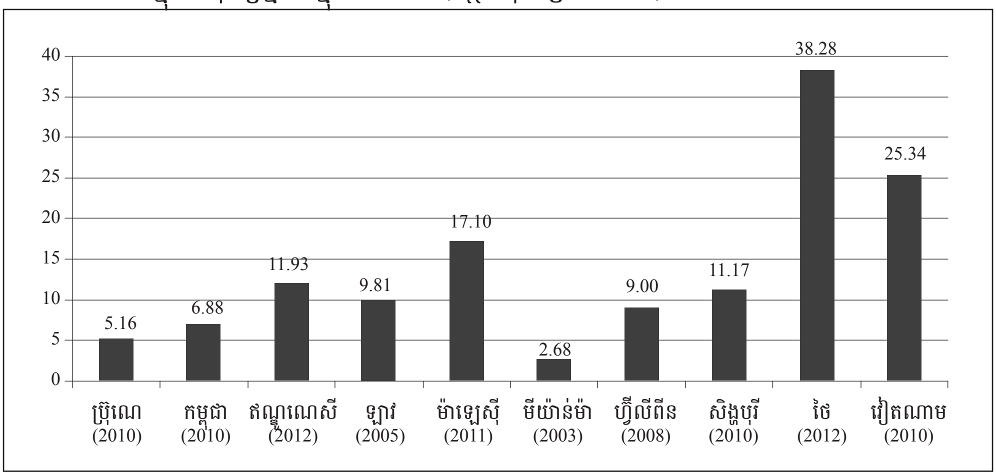
៦. ការផ្តល់ហិរញ្ញវត្ថុ

រដ្ឋាភិបាល ដើរតួនាទីដ៏សំខាន់បំផុត ក្នុងការជួយគាំទ្រដល់សាលាបឋមសិក្សាក៏ពិតមែន ប៉ុន្តែម្ចាស់ជំនួយផ្សេងៗទៀត ក៏បានផ្តល់ការគាំទ្រហិរញ្ញវត្ថុយ៉ាងច្រើនដែរដល់វិស័យនេះ ដូចជា អ្នកនយោបាយ អង្គការមិនមែន រដ្ឋាភិបាលនិងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ សហគមន៍និងប្រជាជន អង្គភាពក្នុងវិស័យឯកជន និងសាលារៀនផ្ទាល់។

ក្នុងចំណោមប្រទេសអាស៊ាន ចំណាយសាធារណៈលើសិស្សបឋមសិក្សានៅកម្ពុជា ស្ថិតនៅលំដាប់ទាបបំផុតទី៣ (រូបភាព ៦.៦)។ ខណៈដែលកម្ពុជាចំណាយអស់ប្រមាណ ៧% នៃ ផសស ក្នុងមនុស្សម្នាក់ សម្រាប់សិស្សម្នាក់ៗនៅសាលាបឋមសិក្សាក្នុងឆ្នាំ២០១០ សិង្ហបុរីចំណាយអស់ប្រមាណ ១១%, វៀតណាម ២៥% និងថៃ ៣៨%។

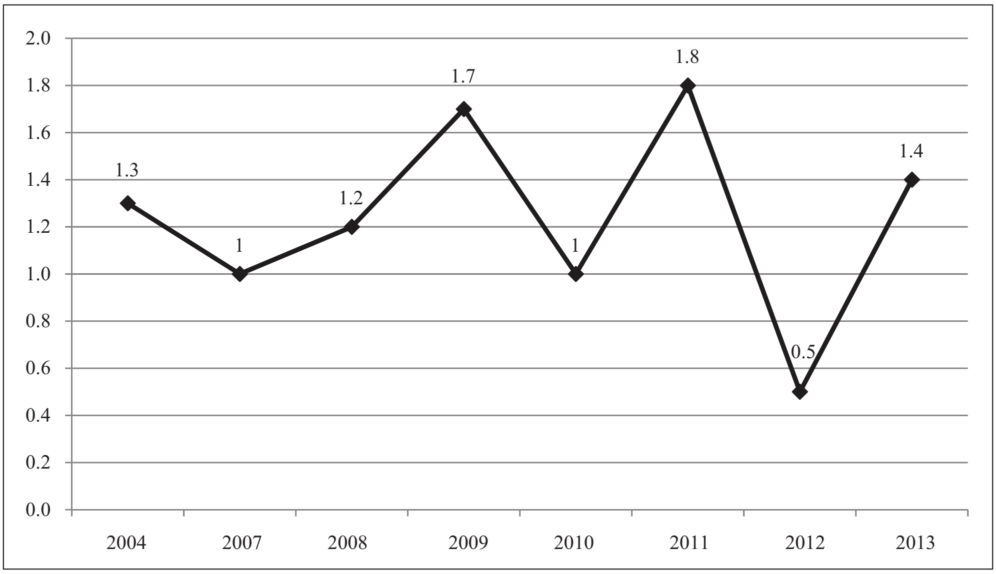
ក្នុងលក្ខណៈជាដៃគូដ៏សំខាន់របស់រដ្ឋាភិបាល វិស័យឯកជន បានរួមចំណែកយ៉ាងច្រើនដល់ការផ្លាស់ប្តូរក្នុងការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សា ជាពិសេសនៅតាមទីក្រុង ទោះបីចំនួនកុមារចូលរៀននៅសាលាឯកជន គិតជាភាគរយនៃកុមារគ្រប់អាយុចូលរៀនទាំងអស់នៅឆ្នាំ២០០៤-១៣ មានតិចជាង ២% ក្តី (រូបភាព ៦.៧)។

រូបភាព ៦.៦៖ ចំណាយរបស់រដ្ឋាភិបាលទៅលើសិស្សបឋមសិក្សាម្នាក់ៗ គិតជា % នៃ ផសស ក្នុងមនុស្សម្នាក់ ក្នុងអាស៊ាន (ស្ថិតិចុងក្រោយនេះ)



ប្រភព៖ UNESCO Institute for Statistics2014 (http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx, accessed 21 July 2014)

រូបភាព ៦.៧៖ សិស្សបឋមសិក្សាទៅចូលរៀននៅសាលាឯកជន គិតតាមឆ្នាំ (%)



ប្រភព៖ CSES (2013)

៧. សន្និដ្ឋាន

ការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សា ផ្តល់នូវមូលដ្ឋានសម្រាប់ចំណេះដឹង ជំនាញ និងការកសាងសមត្ថភាពទៅថ្ងៃមុខ ដូច្នេះត្រូវមានការធ្វើវិនិយោគក្នុងរយៈពេលវែង និងជាប់រហូត។ ទោះបីការវិនិយោគលើការអប់រំ មិនបានផ្តល់លទ្ធផលអាចឃើញច្បាស់ភ្លាមៗក្តី ក៏មិនត្រូវអើពើពីគោលដៅយូរអង្វែងឡើយ ព្រោះតែមានសម្ពាធពីក្រៅឲ្យយើងបង្ហាញលទ្ធផលភ្លាមៗ (demonstrate instant impact)។ ដើម្បីទាក់ទាញវិនិយោគ យើងត្រូវតែមានទំនុកចិត្តទៅលើស្ថានភាពនៃការ

អប់រំនាពេលអនាគត ហើយដើម្បីផ្តល់ទំនុកចិត្តថា ទុនវិនិយោគទៅលើការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សា ជាការចាយវាយបានល្អនោះ កម្ពុជាត្រូវមានចក្ខុវិស័យក្នុងរយៈពេលវែងមួយ អមដោយវិធានការគ្រប់គ្រាន់ ដើម្បីធានាចីរភាព លទ្ធភាពទទួលបាន សមធម៌ គុណភាព និងប្រសិទ្ធភាព។ គំរូ ឬបទពិសោធន៍ពីប្រទេសផ្សេងទៀត ដូចជា ហ្វាំងឡង់នៅអឺរ៉ុប និងកូរ៉េខាងត្បូងនៅអាស៊ីអាចយកមកប្រើ ដើម្បីអភិវឌ្ឍប្រព័ន្ធអប់រំបឋមសិក្សានៅកម្ពុជា។ មានកត្តាជាច្រើនដែលប៉ះពាល់ដល់គុណភាព និងភាពពេញលេញនៃការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សា ហើយតាមនេះ អាចជះឥទ្ធិពលដល់ទំនុកចិត្តរបស់ប្រជាជន ទៅលើប្រព័ន្ធអប់រំសាធារណៈ។ ដូចនេះ ដំណោះស្រាយទាំងសម្រាប់រយៈពេលខ្លី និងរយៈពេលវែង ត្រូវតែរកឲ្យឃើញ និងកំណត់លំដាប់អាទិភាព ដោយផ្អែកលើវត្តមានធនធាន និងកំណែទម្រង់ត្រូវអនុវត្ត ដើម្បីគ្រប់គ្រងលើបញ្ហាប្រឈម និងឱកាសនានា ដែលផុសចេញពីការផ្លាស់ប្តូរក្នុងប្រទេស និងនិន្នាការក្នុងតំបន់ និងពិភពលោក។

ជាអាទិភាពមួយ រដ្ឋាភិបាលគួរធានាឲ្យមានការឆ្លងកម្រិត និងការបន្តដោយរលូនពីបឋមសិក្សាទៅមធ្យមសិក្សាក៏ដូចជាការផ្តួចផ្តើមគំនិតបង្កើតសេវាកម្មបង្រៀនរវាងថ្នាក់មត្តេយ្យនឹងបឋមសិក្សា។ ការអប់រំគួរតែផ្តោតលើការបង្កើនគុណភាព និងការបណ្តុះបណ្តាលគ្រូបង្រៀន, ការរៀបចំកម្មវិធីសិក្សាឡើងវិញ, ការធ្វើទំនើបកម្មលើវិធីសាស្ត្របង្រៀន, ការកសាងសមត្ថភាពថ្នាក់ដឹកនាំសាលារៀន, ការបង្កើនស្វ័យភាពរបស់សាលារៀន ក៏ដូចជា ការប្រមូលមូលនិធិឲ្យបានគ្រប់គ្រាន់ដើម្បីបើកផ្លូវឲ្យមានជំនួយទ្រទ្រង់ថវិកាយូរអង្វែង, សាលារៀនល្អ គ្រូល្អ, ប្រាក់ខែ និងអត្ថប្រយោជន៍ច្រើនសម្រាប់គ្រូបង្រៀន, និងការគ្រប់គ្រងសាលាមានប្រសិទ្ធភាព។ ដើម្បីសម្រេចកិច្ចការជាប់ទាក់ទិនគ្នាទាំងនេះ វិធីសាស្ត្រដោះស្រាយបញ្ហានានាទាមទារឲ្យមានការដឹកនាំយ៉ាងប្រុងប្រយ័ត្ន និងមានតុល្យភាព។ ពិតហើយ កម្ពុជាគួរផ្តល់ប្រាក់ខែខ្ពស់ដល់គ្រូបង្រៀន ប៉ុន្តែប្រាក់ខែតែមួយមុខ មិនអាចធានាឲ្យការបង្រៀនមានគុណភាពខ្ពស់បានឡើយ ព្រោះមានកត្តាចូលរួមផ្សេងទៀត ដូចជាការបណ្តុះបណ្តាលនិងអភិវឌ្ឍន៍គ្រូបង្រៀន ការរៀបចំកម្មវិធីសិក្សា យុទ្ធសាស្ត្របង្រៀន និងការដឹកនាំសាលារៀន ជាដើម។ សំខាន់ដូចគ្នាដែរ គឺត្រូវជំរុញមាតាបិតា និងសហគមន៍ឲ្យជួយគាំទ្រដល់ការរៀនសូត្ររបស់កុមារ តាមការលើកទឹកចិត្តឲ្យមានការចូលរួមឲ្យបានកាន់តែច្រើនថែមទៀតក្នុងសកម្មភាពសាលារៀន។

ឯកសារយោង

CESSP. 2008. "Student Achievement and Education Policy: Results from the Grade Six Assessment."Phnom Penh; MOEYS.

CESSP. 2010. "Student Achievement and Education Policy: Results from the second Grade Three Assessment."Phnom Penh; MOEYS.

Madhur,Srinivasa. 2014. *Cambodia's Skill Gap: An Anatomy of Issues and Policy Options*. CDRI Working Paper Series No. 98. Phnom Penh: CDRI.

MOEYS. 2004. *Policy for Curriculum Development 2005-2009*.Phnom Penh: MOEYS.

MOEYS. 2014a. *Education Statistics and Indicators 2013-2014*.Phnom Penh: EMIS Office, Department of Planning.

MOEYS. 2014b. *Annual Operational Plan 2014*.Phnom Penh: MOEYS.

Ross, John A, and Peter Gray. 2006. "School Leadership and Student Achievement: The Mediating Effects of Teacher Beliefs." *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Ëducation* 21(2): 798-822.

៧
សាលាមត្តេយ្យ និងការវិវត្តន៍របស់កុមារ

ការអប់រំថ្នាក់បឋមសិក្សានៅកម្ពុជា ចាប់ផ្តើមពីអាយុ ៦ឆ្នាំ ប៉ុន្តែឱកាសចូលរៀនថ្នាក់មត្តេយ្យកំពុងកើនឡើង ដើម្បីបញ្ចូលកុមារអាយុចាប់ពី ៣ឆ្នាំ ទៅ ៦ឆ្នាំ ទៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំ។ ទោះជាយ៉ាងណាក្តី ការផ្តោតទៅលើការវិវត្តន៍របស់កុមារនៅដំណាក់កាលមុននេះទៀត ដូចជា ការអប់រំតាំងពីក្នុងគភ៌ជាដើម មានឥទ្ធិពលខ្លាំងទៅលើការអប់រំរបស់កុមារនាពេលអនាគត (ក្រុមពិគ្រោះយោបល់ និងក្រុមការងារ ស្តីពីការថែទាំ និងការរីកលូតលាស់របស់កុមារតាំងពីក្មេងខ្ចី (ECCD) ឆ្នាំ ២០១២)។ ដូច្នេះត្រូវមានការផ្តោតទាំងទៅលើការត្រៀមខ្លួនរបស់កុមារសម្រាប់ការសិក្សា និងទៅលើសមាសធាតុផ្សេងៗទៀតដែលរួមចំណែកក្នុងការអភិវឌ្ឍរបស់កុមារតាំងពីក្មេងខ្ចី ដូចជា ការរីកលូតលាស់របស់បុគ្គល សង្គម និងអារម្មណ៍ ព្រមទាំងការចេះចាំជាដំបូងៗនូវជំនាញគិតលេខ និងអានអក្សរ។

នាបច្ចុប្បន្ន មានភស្តុតាងជាច្រើនដែលគាំទ្រគំនិតថា រយៈពេល ១០០០ថ្ងៃ ឬ ៣ឆ្នាំដំបូងនៃជីវិតរបស់កុមារ គឺជាពេលមានការលូតលាស់យ៉ាងលឿន។ "សំណង់ខួរក្បាល" វាកកើតឡើងក្នុងឆ្នាំដំបូងបំផុត ក្រោមឥទ្ធិពលនៃកត្តាសង្គមនិងចិត្តសាស្ត្រ និងការស្រូបយកជីវជាតិបំប៉នដ៏ចាំបាច់នានា ដែលដើរតួនាទីសំខាន់ណាស់ក្នុងការលូតលាស់នៃខួរក្បាលរបស់កុមារ (Walkers et al. 2011)។ កង្វះការជំរុញទឹកចិត្ត សម្ពាធផ្លូវចិត្ត និងរបបអាហារមិនគ្រប់គ្រាន់ វាជះឥទ្ធិពលមិនល្អទេ។ ការប៉ះពាល់ដល់ការរីកលូតលាស់បញ្ញារបស់កុមារ អាចកើតមានតាំងពីនៅក្នុងផ្ទៃម្តាយម្ល៉េះ ព្រោះមានការសិក្សាជាច្រើនបង្ហាញថា សម្ពាធផ្លូវចិត្តរបស់ស្ត្រីមានគភ៌ គួបផ្សំអាហារូបត្ថម្ភមិនគ្រប់គ្រាន់ វាប៉ះពាល់ទៅលើការរីកលូតលាស់របស់កុមារតាំងពីនៅក្នុងដំណាក់កាលនេះ។ ការសិក្សាជាច្រើនក៏បានបញ្ជាក់ពីសារៈសំខាន់នៃបរិយាកាសជួយទ្រទ្រង់នៅក្នុងគ្រួសារ ក្នុងនេះអន្តរកម្មរវាង កុមារនឹងអាណាព្យាបាល គឺជាកត្តាសំខាន់បំផុតចំពោះការរៀនសូត្រក្នុងវ័យក្មេងខ្ចី។ នៅក្នុងគោលដៅអភិវឌ្ឍន៍សហសវត្សរ៍ ក៏មានការទទួលស្គាល់ផងដែរថា កុមារក្នុងវ័យក្មេងខ្ចីតែងតែងាយរងគ្រោះជាខ្លាំងខាងផ្នែកសុខភាព ដូច្នេះការយកចិត្តទុកដាក់លើបញ្ហាទឹក និងអនាម័យ ក៏សំខាន់ណាស់ដែរ ទាំងសម្រាប់ការរស់រានរបស់កុមារតូចៗ ទាំងសម្រាប់ជួយឲ្យពួកគេឲ្យមានសុខភាពល្អគ្រប់គ្រាន់ ដើម្បីអាចប្រើប្រាស់សក្តានុពលរបស់ខ្លួនបានពេញលេញ។ "ការអប់រំកូនតឹងរ៉ឹងពេក" ក៏អាចជាកត្តារាំងស្ទះដល់ការរីកលូតលាស់របស់កុមារដែរ។ ដូច្នេះ ការអនុវត្ត "វិធីសាស្ត្រគ្រប់ជ្រុងជ្រោយមួយ" (holistic approach) ចាំបាច់ខ្លាំងណាស់សម្រាប់ដំណាក់កាលដំបូងបំផុតនៅក្នុងជីវិតរបស់កុមារ (GTZ 2009)។

Jan Taylor អ្នកស្រាវជ្រាវ និងឯកទេសទំនាកទំនង។

៧.១ ផលប្រយោជន៍នៃការផ្ដោតលើសាលាមត្តេយ្យ និងការវិវត្តន៍របស់កុមារ

៧.១.១ គ្រឿងលើកទឹកចិត្តផ្នែកស្មារតី

ការជួយឲ្យកុមារអាចប្រើប្រាស់សក្ដានុពលរបស់ខ្លួនបានពេញលេញ និងទទួលប្រយោជន៍ពីការអប់រំគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ ជាលក្ខខណ្ឌដ៏ចាំបាច់នៅក្នុងគោលនយោបាយ និងគំនិតផ្ដួចផ្ដើមអន្តរជាតិមួយចំនួនដែលកម្ពុជាបានចុះកិច្ចសន្យា ដូចជា អនុសញ្ញាអង្គការសហប្រជាជាតិស្ដីពីសិទ្ធិកុមារ ជាដើម។ អន្តរាគមន៍ទៅលើការរីកលូតលាស់របស់កុមារតាំងពីក្មេងខ្ចី (ECD) ក៏ជួយលើកកម្ពស់ដល់គោលការណ៍នៃការអប់រំសម្រាប់គ្រប់គ្នា ដែលជាចលនាសកលមួយដឹកនាំដោយ UNESCO ។

៧.១.២ គ្រឿងលើកទឹកចិត្តផ្នែកភាពជាពលរដ្ឋ

លំនាំនៃការគិតគូរ និងអាកប្បកិរិយា ចាប់ផ្ដើមតាំងពីដំណាក់កាលដំបូងៗនៃការរីកលូតលាស់របស់កុមារ ដែលនឹងជំរុញឲ្យពួកគេចូលរួមក្នុងការអភិវឌ្ឍ និងសកម្មភាពសម្រេចចិត្តនានា ដើម្បីកំណត់ពីអនាគតរបស់សហគមន៍ និងប្រទេសជាតិ។ សរុបមក ពួកគេនឹងក្លាយជាពលរដ្ឋដែលចូលរួមយ៉ាងសកម្ម និងប្រកបដោយទំនួលខុសត្រូវខ្ពស់។

៧.១.៣ គ្រឿងលើកទឹកចិត្តផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច

មានភស្តុតាងកាន់តែច្រើនបង្ហាញថា ប្រទេសនានាអាចបានចំណេញច្រើនផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច បើសិនប្រឹងផ្ដោតលើការរីកលូតលាស់របស់កុមារតាំងពីក្មេងខ្ចី (ECD)។ លោកសាស្ត្រាចារ្យ James Heckman សេដ្ឋវិទូឈានមុខក្នុងវិស័យនេះ បានបង្ហាញថា អត្រាទទួលផលត្រឡប់អំពីវិនិយោគទៅលើការអភិវឌ្ឍធនធានមនុស្ស មានកម្រិតខ្ពស់បំផុតក្នុងក្រុមបឋមវ័យ (Economist Intelligence Unit (EIU) 2012; Engle et al. 2011)។

៧.១.៤ គ្រឿងលើកទឹកចិត្តផ្នែកសមភាព និងភាពសម្រាប់គ្រប់គ្នា

ភស្តុតាងក៏បង្ហាញដែរថា ការផ្ដោតលើ ECD ផ្ដល់ផលប្រយោជន៍ភាគច្រើនក្នុងបណ្ដាគ្រួសារងាយរងគ្រោះបំផុត៖ កត្តានេះ អាចមានឥទ្ធិពលខ្លាំងទៅលើការកាត់បន្ថយវិសមភាពធនធាន និងវិសមភាពយេនឌ័រ (UNESCO EFA Report 2007; Engle et al. 2011)។

៧.២ អគារ និងប្រភេទនៃសាលាមត្តេយ្យ

បច្ចុប្បន្ន សាលាមត្តេយ្យនៅកម្ពុជា មាន ៤ប្រភេទ ដែលដំណើរការដោយ ៤ក្រុមធំៗ គឺ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា (MOEYS), អង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល (NGOs), ក្រុមប្រឹក្សាឃុំនៅក្រោមក្រសួងមហាផ្ទៃ, និងវិស័យឯកជន។ សាលាមត្តេយ្យទាំង ៤ប្រភេទ រួមមាន សាលាមត្តេយ្យផ្លូវការ ឬសាលាមត្តេយ្យរដ្ឋ, សាលាមត្តេយ្យសហគមន៍, កម្មវិធីបង្រៀននៅផ្ទះ និងសាលាមត្តេយ្យឯកជន។

សាលាមត្តេយ្យរដ្ឋមានច្រើនជាងគេ រហូតដល់ ៥៤% នៃអត្រាសិស្សចុះឈ្មោះចូលរៀនសរុប ហើយសាលាមត្តេយ្យ ៣ប្រភេទផ្សេងទៀត ទទួលបាន ៤៥% (MOEYS 2014)។

ការប្តេជ្ញាចិត្តរបស់រដ្ឋាភិបាលក្នុងការពង្រីកវិសាលភាព ECD ឆ្លុះបញ្ចាំងនូវការពិតជាក់ស្តែងថាមានតែ ៣៤% នៃកុមារកម្ពុជាក្នុងក្រុមអាយុពី ៣ ទៅ ៥ឆ្នាំប៉ុណ្ណោះ ដែលបានចុះឈ្មោះចូលរៀន ទោះបីជាតួលេខសម្រាប់ក្រុមអាយុទាំងអស់ក្រៅពីក្រុមអាយុ៣ឆ្នាំ បានកើនឡើងជាខ្លាំងក្នុងប៉ុន្មានឆ្នាំថ្មីៗ ជាពិសេសក្នុងចំណោមក្រុមកុមារអាយុ ៥ឆ្នាំ។

ការឆ្លើយតបរបស់រដ្ឋាភិបាល និងផែនការទៅថ្ងៃអនាគត

គោលនយោបាយជាបន្តរបស់រដ្ឋាភិបាល សម្រាប់ការអប់រំកុមារតាំងពីក្មេងខ្ចី (ECE) គឺការកែលំអហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធសាលា និងថ្នាក់រៀន ដោយផ្តោតលើបញ្ហាអនាម័យ និងលទ្ធភាពប្រើប្រាស់ទឹកស្អាត, កន្លែងសម្រាប់លាងដៃ, ប្រអប់សម្ភារសង្គ្រោះបន្ទាន់ និងទីធ្លាសម្រាប់ក្មេងលេង (ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ២០១៤-២០១៨ របស់ MOEYS) ព្រមទាំងការផ្តល់អាហារពេលព្រឹកដោយឥតគិតថ្លៃនៅតាមសាលាមួយចំនួន។ រដ្ឋាភិបាលនឹងបង្កើនចំនួនថ្នាក់មត្តេយ្យនៅតាមសាលាបឋមសិក្សា និងបន្តលើកកម្ពស់សាលាមត្តេយ្យនៅតាមសហគមន៍ និងកម្មវិធីអប់រំនៅផ្ទះ។

៧.៣ លទ្ធភាពចូលរៀន និងចំណាយអាចរ៉ាប់រងបាន

ប្រសិនបើចង់ឲ្យសាលាមត្តេយ្យក្លាយជាគ្រឹះដ៏រឹងមាំ ដើម្បីសម្រេចបានតាមគោលដៅអប់រំនាពេលអនាគត ត្រូវធ្វើយ៉ាងណាឲ្យកុមារនៅគ្រប់កន្លែងអាចចូលរៀនក្នុងសាលាទាំងនោះបាន។ម្យ៉ាងទៀត ត្រូវធ្វើយ៉ាងណាឲ្យឪពុកម្តាយអាចទាញយកប្រយោជន៍ ឬអាចយល់ដឹងថា សាលាមត្តេយ្យពិតជាមានប្រយោជន៍មែន។ កុមារនានាក៏ត្រូវ "ត្រៀមខ្លួន" ដើម្បីចូលរៀនសាលាមត្តេយ្យដោយត្រូវមានសុខភាព និងអាហារបំប៉នល្អគ្រប់គ្រាន់។

៧.៣.១ បញ្ហាប្រឈមនៃភាពក្រីក្រ

ទោះបីដំណើរការកាត់បន្ថយភាពក្រីក្របានជឿនលឿនទៅមុខក្តី ប៉ុន្តែតួលេខនាពេលថ្មីៗបង្ហាញថា ១៨,៦% នៃប្រជាជនកម្ពុជា នៅតែរកចំណូលបានតិចជាង ១,២៥ដុល្លារ/ថ្ងៃ ហើយជិត ៥០% រកចំណូលបានតិចជាង ២ដុល្លារ/ថ្ងៃ (CDRI 2013)។ ដូច្នេះគេអាចសន្និដ្ឋានយ៉ាងសមរម្យថា ក្មេងជាច្រើនដែលកើតក្នុងគ្រួសារក្រីក្រ មិនបានរីករាយនឹងបឋមវ័យរបស់ខ្លួនទេ ព្រោះត្រូវរស់ជាមួយនឹងទុក្ខកង្វល់របស់អ្នកថែទាំពួកខ្លួន ដែលតែងបារម្ភជានិច្ចពីលទ្ធភាពរស់រានជីវិត។ ក្នុងស្ថានភាពនេះ សូម្បីតែក្មេងតូចៗក៏ត្រូវធ្វើពលកម្មដែរ ជាពិសេសក្នុងគ្រួសារកសិករ។ អ្នកមើលថែក្មេងដែលត្រូវជាប់រវល់នៅឯស្រែចំការពេញៗមួយថ្ងៃ ជួបនឹងបញ្ហាប្រឈមមួយទៀតដោយសារសាលាមត្តេយ្យដំណើរការត្រឹមតែពីរបីម៉ោងក្នុងមួយថ្ងៃ ហើយក្មេងៗត្រូវមានអ្នកជូនទៅសាលា និងជូនមកផ្ទះវិញ។ ទោះបីការសិក្សានៅសាលាមត្តេយ្យគ្មានការយកថ្លៃក្តី ក៏នៅតែត្រូវចំណាយលើការដឹកជញ្ជូនក្មេងទៅរៀននិងមកផ្ទះវិញ និងអាចមានការបង់ប្រាក់ឲ្យគ្រូខ្លះផង ដែលធ្វើឲ្យឪពុកម្តាយក្រីក្ររារែកនឹងទាញយកផលប្រយោជន៍អំពីសាលាមត្តេយ្យ។

បញ្ហាប្រឈមផ្នែកសុខភាពមិនល្អ និងកង្វះអាហារូបត្ថម្ភ

នៅក្នុងមហាអនុតំបន់មេគង្គ កម្ពុជាស្ថិតក្នុងចំណោមប្រទេសមានអត្រាមរណៈទារក និងកុមារអាយុក្រោម៥ឆ្នាំ ខ្ពស់ជាងគេ ដោយសារលក្ខណៈចោះៗនៃការថែទាំមាតាក្រោយពេលឆ្លងទន្លេនិងបញ្ហាស្ត្រីជិតសម្រាលកូន និងកុមារតូចៗខ្វះអាហារូបត្ថម្ភ ព្រោះជារឿយៗពួកគេខ្វះខាតសារធាតុចិញ្ចឹមសម្រាប់ការរីកលូតលាស់រាងកាយ និងបញ្ញាស្មារតី។ យោងតាមតួលេខបានពីអង្គភាពគាំពារសង្គមនៃក្រុមប្រឹក្សាដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍ជនបទ និងកសិកម្ម (CARD) នោះ កម្ពុជាស្ថិតក្នុងចំណោម ២០ប្រទេសលើពិភពលោក ដែលមានកុមារខ្វះខាតអាហាររូបត្ថម្ភធ្ងន់ធ្ងរជាងគេ ក្នុងនោះ មានកុមារ ២៨% មិនគ្រប់ទម្ងន់, ជិត ៤០% មិនគ្រប់កម្ពស់ (ក្រិន), ប្រមាណ ១៧% ស្គមស្គាំង, និង ៥៥% ស្លេកស្លាំងដោយសារខ្វះជាតិដែក និងសារធាតុចិញ្ចឹមផ្សេងទៀត។ របាយការណ៍ CARD បានអះអាងថា កង្វះសារធាតុចិញ្ចឹមរបស់កុមារ វាប៉ះពាល់មិនល្អទៅលើសុខភាព និងសមត្ថភាពរកចំណូលអស់មួយជីវិត ហើយដោយសារស្ត្រីខ្វះខាតអាហារូបត្ថម្ភតែងមានកូនខ្វះអាហារូបត្ថម្ភដែរនោះ ដូច្នេះបញ្ហាកង្វះសារធាតុចិញ្ចឹមអាចជះឥទ្ធិពលទៅដល់មនុស្សជំនាន់ក្រោយ។ កង្វះសារធាតុចិញ្ចឹម ក៏នាំឲ្យប្រព័ន្ធការពាររបស់កុមារចុះខ្សោយ ធ្វើឲ្យពួកគេងាយឈឺថ្កាត់ ហើយស្ថានភាពកាន់តែធ្ងន់ធ្ងរឡើង ដោយសារកង្វះចំណេះដឹងអំពីមូលហេតុនៃជំងឺ និងការមិនសូវបានទទួលទឹកស្អាតប្រើប្រាស់ និងអនុវត្តក្បួនអនាម័យឲ្យបានត្រឹមត្រូវ។

បញ្ហាប្រឈមនៃកង្វះការអប់រំរបស់ឪពុកម្តាយ

កុមារកម្ពុជាជាច្រើន កើតចេញពីម្តាយដែលមិនចេះអក្សរ។ ទោះបីកម្រិតនៃការអប់រំបានកើនឡើងជាខ្លាំងក្តី ក៏រហូតដល់ ២២% នៃក្មេងជំទង់នៅកម្ពុជា នៅតែមិនចេះអាន និងសរសេរ (Madhur and Menon 2014)។ Rao and Pearson (2009) និងអ្នកស្រាវជ្រាវជាច្រើនទៀតវែកញែកថា ម្តាយដែលគ្មានកម្រិតអប់រំ ច្រើនតែមិនបានគិតថា ការចូលរៀនវាចាំបាច់សម្រាប់កូនៗរបស់គាត់។ ពួកគាត់មានការយល់ដឹង និងឲ្យតម្លៃតិចតួចទៅលើការអប់រំ ហើយភាពក្រីក្រធ្វើឲ្យគាត់មានពេល និងថាមពលតិចតួចក្នុងការទំនាក់ទំនងជាមួយកូនៗគាត់ ទៅតាមបែបបទជួយជំរុញទឹកចិត្តដូចដែលក្រុមជំនាញការខាងគរុកោសល្យបានផ្តល់មតិ (e.g. Melhuished al. 2012)។ របាយការណ៍ EFA របស់ UNESCO (2007) យល់ស្របថា នៅទូទាំងពិភពលោក កុមារមានម្តាយដែលមិនបានទទួលការអប់រំ មានអត្រាបោះបង់ការសិក្សាខ្ពស់ជាងកុមារមានម្តាយដែលមានការអប់រំខ្លះៗ ដល់ទៅ ២ដង។

បញ្ហាប្រឈមនៃទម្លាប់អនុវត្តរបស់ឪពុកម្តាយ ដែលរាំងស្ទះដល់ការរីកលូតលាស់របស់កូន

កុមារកើតចេញពីគ្រួសារងាយរងគ្រោះ តែងទទួលរងនូវអំពើហិង្សាពី ឪពុកម្តាយដែលធ្លាប់រងគ្រោះដោយអំពើហិង្សាកាលពីនៅកុមារ ព្រោះថា ឪពុកម្តាយដែលមិនធ្លាប់បានទទួលការថ្នាក់ថ្នមថែទាំយ៉ាងល្អ តែងធ្វើតាមលំនាំដដែលនេះជាមួយកូនៗខ្លួនទៀត។

បញ្ហាប្រឈមនៃទីកន្លែង

ប្រមាណ ៩០% នៃប្រជាជនក្រីក្របំផុតរស់នៅតាមទីជនបទ ជាពិសេសក្នុងខេត្តឆ្ងាយៗ នៅភាគឦសាន (Madhur and Menon 2014) ហើយកុមារនៅទីជនបទមានឱកាសតិចជាងកុមារនៅទីប្រជុំជន ដើម្បីបានចូលរៀននៅសាលាមត្តេយ្យ។ តាមរយៈការជួយទ្រទ្រង់ដល់សាលាមត្តេយ្យរបស់សហគមន៍ និងកម្មវិធីបង្រៀននៅផ្ទះ NGOs បានជួយបំពេញច្រើនណាស់នូវកង្វះខាតក្នុងការផ្ដល់សាលាមត្តេយ្យរបស់រដ្ឋ។

៧.៣.២ ចម្លើយតបរបស់រដ្ឋាភិបាល និងគម្រោងនៅថ្ងៃអនាគត

រដ្ឋាភិបាលបានដឹងពីបញ្ហាចោទជាច្រើន ហើយបានធ្វើផែនការជាស្រេចដើម្បីដោះស្រាយវា។ ដោយទទួលស្គាល់ពីតម្រូវការទាក់ទាញគ្រូឲ្យបានច្រើននាក់ទៀត ដើម្បីទៅបង្រៀននៅតំបន់ជនបទក្រីក្រនោះ MOEYS បានកែសម្រួលនូវលក្ខណៈសម្បត្តិគ្រូដែលត្រូវជ្រើសរើសសម្រាប់សាលាមត្តេយ្យរដ្ឋ។ ទោះបីជាទូទៅ បេក្ខជនគ្រូត្រូវបានរៀនចប់ថ្នាក់ទី១២ ក្ដី ប៉ុន្តែបើសិនត្រូវទៅបង្រៀននៅខេត្តមណ្ឌលគិរី ឬរតនគិរី នោះ ពួកគេអាចមានត្រឹមលិខិតបញ្ជាក់ការរៀនចប់ថ្នាក់ទី៩។

ការពង្រីកវិសាលភាពរបស់ ECE ជាគោលនយោបាយថ្មីមួយរបស់ MOEYS ប៉ុន្តែឥឡូវនេះគេមើលឃើញថា ជាកត្តារួមចំណែកយ៉ាងសំខាន់ជួយបង្កើនលទ្ធផលរៀនសូត្រនៅថ្នាក់បឋមសិក្សា និងជាមធ្យោបាយសម្រាប់កាត់បន្ថយអត្រារៀនត្រួតថ្នាក់ អត្រាបោះបង់ការសិក្សា និងបង្កើនការយល់ដឹងរបស់ឪពុកម្ដាយអំពីការអប់រំ (Hang 2014) ក៏ដូចជាជំរុញឲ្យសិស្សចូលរៀនថ្នាក់បឋមសិក្សាបានទាន់ពេល។ រដ្ឋាភិបាលបានលើកផែនការបង្កើនភាគរយសិស្សចុះឈ្មោះចូលរៀននៅសាលាមត្តេយ្យ រួមមាន សាលាមត្តេយ្យរដ្ឋ និង សាលាមត្តេយ្យសហគមន៍ កម្មវិធីអប់រំនៅផ្ទះ និងសាលាឯកជន ឲ្យបានរហូតដល់ ៨០% នៃកុមារអាយុ៥ឆ្នាំ ៤៥% នៃកុមារអាយុ៤ឆ្នាំ និង ៤០% នៃកុមារអាយុ៣ឆ្នាំ នៅឆ្នាំសិក្សា២០១៧-២០១៨ (ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ ២០១៤-២០១៨ របស់ MOEYS)។ កម្មវិធីអប់រំនៅផ្ទះ នឹងជួយដល់ការរីកលូតលាស់របស់កុមារតាំងពីនៅពេលនៅក្នុងផ្ទៃ រហូតដល់អាយុ៥ឆ្នាំ។ កុមារក្រីក្រ កុមារជនជាតិភាគតិច និងកុមារពិការនឹងទទួលបានការយកចិត្តទុកដាក់ជាពិសេស។ សេវាផ្ដល់អាហាររូបត្ថម្ភ និងបង្កើនការថែទាំសុខភាព នឹងមានបង្កើតឡើង ក៏ដូចជាការអប់រំដល់ឪពុកម្ដាយ និងអាណាព្យាបាល (ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ២០១៤-២០១៨ របស់ MOEYS; គណៈកម្មការជាតិ ស្ដីពីការថែទាំ និងការរីកលូតលាស់របស់កុមារតាំងពីក្មេងខ្ចី និងផែនការសកម្មភាពជាតិឆ្នាំ២០១៤ ស្ដីពីការថែទាំ និងការរីកលូតលាស់របស់កុមារតាំងពីក្មេងខ្ចី)។ ការណែនាំដល់ឪពុកម្ដាយ និងអ្នកមើលថែក្មេង អំពីតម្រូវការឲ្យមានអនាម័យ អាហាររូបត្ថម្ភ សុខភាព និងការគាំពារកុមារឲ្យបានល្អ ក៏មានគ្រោងផងដែរ ដោយមានផ្ដោតខ្លាំងលើការចុះសំបុត្រកំណើត។

៧.៤ គុណភាពនៃការផ្តល់សេវាសាលាមត្តេយ្យ

ការផ្តល់សេវាសាលាមត្តេយ្យនៅកម្ពុជានាបច្ចុប្បន្ន នៅមានលក្ខណៈចោះៗ និងមិនទាន់មានស្តង់ដារ ឬបទបញ្ញត្តិគ្រប់គ្រងដូចគ្នានោះទេ ទោះបីមានការលើកផែនការជាច្រើនហើយដើម្បីកែលំអស្ថានភាពនេះ។ តួយ៉ាង ផែនការសកម្មភាពជាតិថ្មី (ឆ្នាំ២០១៤) បានកំណត់ចេញនូវបញ្ជីនៃគោលដៅផ្សេងៗ សម្រាប់ការថែទាំ និងការរីកលូតលាស់ របស់កុមារតាំងពីក្មេងខ្ចី។ នៅក្នុងដំណាក់កាលពីដំបូងៗ អន្តរាគមន៍ជួយដល់កុមារតាំងពីក្មេងខ្ចីនៅកម្ពុជា ត្រូវបន្តផ្តោតលើបញ្ហាជាក់ស្តែង ដូចជា ការផ្តល់អាហាររូបត្ថម្ភ និងការចាក់ថ្នាំបង្ការជាដើម។ ប៉ុន្តែនៅពេលមានការអភិវឌ្ឍមួយកម្រិតទៀត ជាពិសេសលើការរៀបចំកម្មវិធីសិក្សា កម្ពុជានឹងមានបញ្ហាប្រឈមបន្ថែមដែលត្រូវដោះស្រាយឲ្យបានពេញលេញ ជាពិសេសទាក់ទងនឹងការកសាងអាកប្បកិរិយា (ការរីកចម្រើនរបស់បុគ្គលផ្ទាល់ របស់សង្គម និងខាងសតិអារម្មណ៍) និងការបណ្តុះគំនិតច្នៃប្រឌិត និងចំណង់ចំណូលចិត្តខាង "សិល្បៈស្តែងចេញ (expressive arts) ដែលមានដូចជា សិល្បៈ តន្ត្រី របាំ ការរចនារៀបចំ និងបច្ចេកវិទ្យា។

៧.៤.១ បញ្ហាប្រឈមខាងប្រវត្តិសាស្ត្រថ្មីៗ និងវប្បធម៌នាពេលសព្វថ្ងៃ

ការភ័យខ្លាចកើតចេញពីសង្គ្រាមស៊ីវិល បានធ្វើឲ្យបាត់បង់ទំនុកចិត្តរវាងប្រជាជន ហើយកម្ពុជាត្រូវចំណាយពេលច្រើនឆ្នាំដើម្បីដោះស្រាយបញ្ហានេះ។ ការប្រែប្រួលផ្លូវចិត្តដោយសារបទពិសោធន៍គួរឲ្យរន្ធត់ទាំងនោះ អាចនៅតែមានផ្ទេរបន្តទៅឲ្យសមាជិកគ្រួសារក្មេងៗ។ Sen (2008) និងអ្នកសិក្សាជាច្រើនទៀត បានរៀបរាប់ពីបែបបទដែលកុមារស្រូបយកដោយមិនដឹងខ្លួននូវបទពិសោធដ៏តក់ស្លុតទាំងនោះ អំពីសមាជិកគ្រួសារជិតស្និទ្ធទាំងឡាយ។ វប្បធម៌ខ្មែរបានធ្វើឲ្យបញ្ហានេះកាន់តែធ្ងន់ធ្ងរឡើង ព្រោះជំរុញឲ្យក្មេងៗស្តាប់តាមមនុស្សចាស់ និងត្រូវលាក់បាំងនូវគំនិតនិងអារម្មណ៍ខ្លួន។ ទង្វើនេះអាចជាកត្តាមួយរាំងស្ទះដល់ការអនុវត្តឲ្យបានពេញលេញនូវអនុសញ្ញារបស់អង្គការសហប្រជាជាតិ ស្តីពីសិទ្ធិកុមារ និងការកសាងសមត្ថភាពកុមារក្នុងការវិភាគពិចារណាប្រកបដោយគំនិតច្នៃប្រឌិត និងការមានទំនុកចិត្តលើខ្លួនឯងក្នុងការបញ្ចេញមតិ (Gourley 2009)។

៧.៤.២ ស្ថានភាពថ្មីនៅក្នុងសាលាមត្តេយ្យទាំង ៤ប្រភេទ

សាលាមត្តេយ្យរដ្ឋ

អត្រាសិស្ស/គ្រូ (ធំជាង ៣៤) វាខ្ពស់ខ្លាំងណាស់ និងចោទបញ្ហាដល់គ្រូ ហើយអាចបណ្តាលឲ្យខូចគុណភាព។

អំពីគ្រូបង្រៀន ការបណ្តុះបណ្តាល និងប្រាក់បៀវត្សរ៍

គ្រូជាបុគ្គលិករបស់រដ្ឋ ហើយទទួលបានការបណ្តុះបណ្តាលរយៈពេល២ឆ្នាំ នៅមជ្ឈមណ្ឌលបណ្តុះបណ្តាលគ្រូមត្តេយ្យនៅភ្នំពេញ។ គ្រូសាលាមត្តេយ្យរបស់រដ្ឋ ទទួលបានប្រាក់បៀវត្សរ៍តាមរយៈប្រព័ន្ធប្រាក់បៀវត្សរ៍របស់រដ្ឋាភិបាល ហើយបច្ចុប្បន្នទទួលបានបៀវត្សរ៍ដូចគ្នានឹងគ្រូបឋមដែរ

គឺ ៤០០.០០០រៀល/ខែ (ប្រមាណ ១០០ដុល្លារ)។ នៅកម្ពុជា សព្វថ្ងៃមាន ៣១៨៤សាលាមត្តេយ្យរដ្ឋ និងគ្រូ ៤៧១៧នាក់ ហើយសិស្សត្រូវបានបែងចែកតាមអាយុឲ្យរៀនក្នុងថ្នាក់ផ្សេងគ្នា។

កម្មវិធីសិក្សា និងសម្ភារសម្រាប់រៀនសូត្រ

កម្មវិធីសិក្សាបច្ចុប្បន្ន បានរៀបចំឡើងតាំងពីឆ្នាំ២០០៦ ដោយផ្អែកលើស្តង់ដាររបស់អង្គការ UNICEF លើការរីកលូតលាស់ និងការសិក្សារបស់កុមារតាំងពីក្មេងខ្ចី។

សាលាមត្តេយ្យសហគមន៍

អំពីគ្រូបង្រៀន ការបណ្តុះបណ្តាល និងបៀវត្សរ៍

សព្វថ្ងៃមានគ្រូសាលាមត្តេយ្យសហគមន៍ ប្រមាណ ២៥២៣នាក់ កំពុងបម្រើការនៅមណ្ឌលសាលាមត្តេយ្យសហគមន៍ចំនួន ២២២០មណ្ឌល។ អត្រាសិស្ស/គ្រូ គឺ១៨-២៥ ហើយថ្នាក់រៀនច្រើនមានសិស្សអាយុ ៣ឆ្នាំ ៤ឆ្នាំ និង៥ឆ្នាំ នៅជាមួយគ្នា។ របាយការណ៍នានាពីការបណ្តុះបណ្តាល បានបង្ហាញពីភាពមិនស៊ីគ្នាមួយ។ ប៉ុន្តែរបាយការណ៍ឆ្នាំ២០១៤របស់ UNICEF បញ្ជាក់ថា ពួកគ្រូបានទទួលការបណ្តុះបណ្តាលចំនួន ៣៥ថ្ងៃ មុនពេលចូលបម្រើការងារ ហើយ MOEYS ទទួលខុសត្រូវផ្តល់ការបណ្តុះបណ្តាលចំនួន ១០ថ្ងៃ។ បេក្ខជនគ្រូត្រូវបានរៀនចប់ថ្នាក់ទី៦ ទើបក្រុមប្រឹក្សាឃុំអាចពិនិត្យជ្រើសរើសឲ្យធ្វើជាគ្រូមត្តេយ្យសហគមន៍។ របាយការណ៍របស់ Rebello Britto et al. (2013) បញ្ជាក់ថា គ្រូសាលាមត្តេយ្យសហគមន៍ភាគច្រើនជាគ្រូស្ម័គ្រចិត្ត ប៉ុន្តែបើសិនគាត់នៅធ្វើការក្នុងខេត្តដែលឧបត្ថម្ភដោយ UNICEF គាត់ទទួលបានប្រាក់ ៣០.០០០រៀល/ខែ (ប្រហែល៧,៥ដុល្លារ)។ ជាទូទៅ ការផ្តល់ហិរញ្ញវត្ថុលើកទឹកចិត្ត និងការថែទាំអាគារនិងសម្ភារ ជាទំនួលខុសត្រូវរបស់ក្រុមប្រឹក្សាឃុំ។

កម្មវិធីសិក្សា និងសម្ភារសិក្សា

កម្មវិធីសិក្សាសាលាមត្តេយ្យសហគមន៍ ក៏បានរៀបចំឡើងនៅឆ្នាំ២០០៦ ដែរ ហើយសម្រាប់គ្រូដែលមិនសូវមានសមត្ថភាព កម្មវិធីសិក្សាត្រូវបានកែសម្រួលឲ្យសាមញ្ញជាងបុគ្គលិកផ្លូវការរបស់រដ្ឋ ដោយផ្អែកលើសកម្មភាពជាសំខាន់។

កម្មវិធីអប់រំនៅផ្ទះ

"ម្តាយធំ" និងការបណ្តុះបណ្តាលពួកគាត់

សព្វថ្ងៃមានម្តាយធំ ប្រមាណ ២៦០០នាក់ បានស្ម័គ្រចិត្តដឹកនាំស្ត្រីឯទៀតក្នុង ក្រុមម្តាយដែលមកជួបប្រជុំគ្នាជារៀងរាល់ខែ។ ពួកគាត់ទទួលបានប្រាក់ឧបត្ថម្ភ នៅពេលគាត់ចូលរួមក្នុងវគ្គបណ្តុះបណ្តាលដែលតាមធម្មតាមានរយៈពេលប្រហែល ៥ថ្ងៃ។ សម្រាប់កម្មវិធីអប់រំនៅផ្ទះ ពុំមានអត្រាគ្រូ/សិស្សស្តង់ដារទេ។

សម្រាប់សាលាមត្តេយ្យទាំង ៣ប្រភេទខាងលើ ជាការប្រសើរ បើសិនបុគ្គលិកទទួលបានការបណ្តុះបណ្តាលក្នុងពេលបម្រើការងារ ចំនួន ២ ឬ ៣ថ្ងៃ/ឆ្នាំ។ ប៉ុន្តែកន្លងមកការបណ្តុះបណ្តាលនេះអនុវត្តបានមួយចំនួនប៉ុណ្ណោះ ព្រោះខ្វះខាតធនធាន។

សាលាមត្តេយ្យឯកជន

កម្មវិធីសិក្សា ការជ្រើសរើសនិងការបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ ការបណ្តុះបណ្តាលក្នុងពេលកំពុងបម្រើការងារ និងអត្រាគ្រូសិស្ស ជាទូទៅមិនមានបទបញ្ញត្តិកំណត់សម្រាប់សាលាឯកជនទេ។ ជាលទ្ធផល គុណភាពមានតាំងពីល្អវិសេស រហូតដល់ ខ្សោយ។

៧.៤.៣ រូបភាពទូទៅនៃសាលាមត្តេយ្យជាតិ

គ្រូបង្រៀន៖ ការជ្រើសរើស ការបណ្តុះបណ្តាល និងលក្ខខណ្ឌការងារ

អ្នកផ្តល់ព័ត៌មានគន្លឹះក្នុងគម្រោង បានបញ្ជាក់ថា គួរមានការសង្កត់ធ្ងន់ជាងនេះទៅលើគុណភាពនៅសាលាមត្តេយ្យ ក្នុងនេះចំណុចសំខាន់គឺ ការជ្រើសរើសគ្រូមត្តេយ្យកាន់តែច្រើន និងផ្តល់បៀវត្សរ៍កាន់តែល្អ ហើយចំនួនសិស្សក្នុងថ្នាក់នីមួយៗគួរតែកាត់បន្ថយ។

កម្មវិធីសិក្សា

ជាទូទៅគេចាត់ទុកថា កម្មវិធីសិក្សាសាលាមត្តេយ្យមិនទាន់ល្អគ្រប់គ្រាន់ទេ ដោយគ្រូមត្តេយ្យជារឿយៗមានការយល់ដឹងតិចតួច ដូចជាថា តើការបង្រៀនរបស់គាត់គួរជួយទ្រទ្រង់យ៉ាងណាដល់ការកសាងអាកប្បកិរិយា អារម្មណ៍ និងសង្គមជាដើម។ គេគិតដែរថា ការបង្រៀនតែងផ្តោតខ្លាំងពេកទៅលើសកម្មភាពដដែលៗនៃការគូររូបផាត់ពណ៌ ច្រៀង និងលេងល្បែងផ្សេងៗ ។

ការពិនិត្យតាមដាន និងវាយតម្លៃ

អ្នកឆ្លើយសម្ភាសន៍ជាច្រើននាក់ បានសម្តែងការសោកស្តាយថា ការប្រឹងប្រែងពិនិត្យតាមដាន និងវាយតម្លៃ សព្វថ្ងៃនេះមានតិចតួចណាស់ ហើយជារឿយៗមានអំពើពុករលួយផង។ គេមើលឃើញទៀតថា កង្វះការយកចិត្តទុកដាក់ទៅលើសាលាឯកជន វាបង្កគ្រោះថ្នាក់ផង និងនាំឲ្យបាត់បង់ឱកាសល្អផង។ ជាទូទៅ សាលាឯកជនទទួលបានការកោតសរសើរចំពោះលទ្ធផលល្អក្នុងការអប់រំក្មេងតូចៗ។ ប៉ុន្តែដូចដែលអ្នកឆ្លើយសម្ភាសន៍បានបញ្ជាក់ប្រាប់ លទ្ធផលវិជ្ជមានទាំងនេះក៏ត្រូវមានរដ្ឋកំណត់ស្តង់ដារឲ្យច្បាស់លាស់ ដើម្បីឲ្យឪពុកម្តាយសិស្សអាចធ្វើការសម្រេចចិត្តបានត្រឹមត្រូវ និងមានគំនិតប្រាកដនិយមអំពីគោលបំណង និងកម្មវត្ថុរបស់សាលាមត្តេយ្យ។

៧.៤.៤ ចម្លើយតបរបស់រដ្ឋាភិបាល និងគម្រោងនៅថ្ងៃអនាគត

រដ្ឋាភិបាលបានប្រកាសថា ECE ជាអាទិភាពគោលនយោបាយមួយ ហើយមានផែនការប្រកបដោយមហិច្ឆតាដើម្បីពង្រីកវា។ ប្រាក់បៀវត្សរ៍របស់គ្រូមត្តេយ្យ ទោះបីនៅទាប តែត្រូវបានតម្លើងនាពេលថ្មីៗឲ្យស៊ីគ្នានឹងបៀវត្សរ៍របស់គ្រូបឋម ហើយរដ្ឋាភិបាលក៏មានគម្រោងបង្កើតរហូតដល់ ៧០សាលាមត្តេយ្យគំរូ ដើម្បីចែករំលែកចំណេះដឹង និងរបៀបអនុវត្តល្អជាមួយបណ្តាសហគមន៍ជាដៃគូ។ កម្មវិធីសិក្សាសាលាមត្តេយ្យ គេកំពុងសើរើពិនិត្យឡើងវិញដែរ ដើម្បីឲ្យវាជាប់ទាក់ទងកាន់តែប្រសើរជាមួយកម្មវិធីសិក្សារបស់សាលាបឋមសិក្សា ហើយ MOEYS ក៏កំពុងធ្វើការជាមួយពួកដៃគូអភិវឌ្ឍអន្តរជាតិ ដើម្បីបង្កើនគុណភាពឲ្យបានដូចសាលាល្អៗក្នុងពិភពលោក។

ក្នុងពេលជាមួយគ្នា ទាំងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ២០១៤-២០១៨ និងផែនការសកម្មភាពជាតិស្តីពីការអភិវឌ្ឍនិងថែទាំកុមារឆ្នាំ២០១៤-២០១៨ បានបង្ហាញនូវ ការប្តេជ្ញាចិត្តធ្វើការកែលំអការបណ្តុះបណ្តាលមុនពេល និងក្នុងពេលបម្រើការងារ សម្រាប់គ្រូមត្តេយ្យរដ្ឋ និងគ្រូមត្តេយ្យសហគមន៍ និងដើម្បីកសាងនិងអនុវត្តប្រព័ន្ធធានាគុណភាពសាលាមត្តេយ្យ។ ប្រព័ន្ធអាជីពគ្រូបង្រៀនមួយនឹងត្រូវកំណត់ឡើង ដោយក្នុងនោះការដំឡើងកាំថ្នាក់ត្រូវផ្អែកលើសមត្ថភាព ហើយតម្រូវការ និងការផ្គត់ផ្គង់គ្រូនៅកម្ពុជា ត្រូវត្រួតពិនិត្យឡើងវិញឲ្យបានទៀងទាត់។

៧.៥ អភិបាលកិច្ច និងការផ្តល់ហិរញ្ញវត្ថុ

៧.៥.១ អភិបាលកិច្ច

វិធីសាស្ត្ររួមសម្រាប់ការរីកលូតលាស់ និងការថែទាំកុមារនៅកម្ពុជា ត្រូវមានការសម្របសម្រួលរវាងក្រសួងជាច្រើន ក៏ដូចជា ឪពុកម្តាយ គ្រួសារ ដៃគូអភិវឌ្ឍ និង សង្គមស៊ីវិល។ ការបង្កើតគណៈកម្មការជាតិ ជាជំហានមួយឆ្ពោះទៅកាន់ការសម្របសម្រួលរវាងភាគីពាក់ព័ន្ធនានា ហើយផែនការសកម្មភាពជាតិ ស្តីពី ការអភិវឌ្ឍនិងការថែទាំកុមារឆ្នាំ២០១៤-២០១៨ បានកំណត់ច្បាស់ពីបណ្តាអង្គការ និងក្រសួងមន្ទីរមានទំនួលខុសត្រូវលើកម្មវិធីនិងសកម្មភាពនីមួយៗដែលបានលើកឡើង។ ប៉ុន្តែកំណែទម្រង់វិមជ្ឈការ និងវិសហមជ្ឈការ នៅមិនទាន់បានចប់សព្វគ្រប់ ផ្គួបផ្សំនឹងកង្វះខាតសមត្ថភាព ជាពិសេសផ្នែកអភិបាលកិច្ចនៅថ្នាក់កណ្តាល និងថ្នាក់ខេត្ត កំពុងរាំងស្ទះដល់ការសម្របសម្រួល ដែលអាចជួយយ៉ាងច្រើនឲ្យគ្រូសាលាមត្តេយ្យសហគមន៍ អ្នកថែទាំកុមារតាមផ្ទះ និងបុគ្គលិកថែទាំសុខភាព ធ្វើការជាមួយគ្នាបានប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព។ អ្នកឆ្លើយសម្ភាសន៍បានយល់ស្របថា ដំណើរការវិមជ្ឈការ និងវិសហមជ្ឈការសំខាន់ខ្លាំងណាស់ ហើយឃុំគឺជាច្រកមួយល្អវិសេសសម្រាប់ធ្វើការបែងចែកធនធានប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាពខ្ពស់បំផុត។ ប៉ុន្តែកិច្ចការនេះទាមទារពេលវេលាច្រើនដើម្បីសម្រេចបាន។

៧.៥.២ ការផ្តល់ហិរញ្ញវត្ថុ

កង្វះថវិកាជាឧបសគ្គចៀសមិនផុតក្នុងការផ្គត់ផ្គង់សាលាមត្តេយ្យ ហើយការពឹងផ្អែកលើដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ និងវិស័យឯកជន ឲ្យជួយបំពេញកង្វះខាតសាលាមត្តេយ្យរដ្ឋ នៅតែត្រូវការជាចាំបាច់បើតាមការប្រមើលមើល។

៧.៥.៣ ចម្លើយតបរបស់រដ្ឋាភិបាល និងគម្រោងនៅថ្ងៃអនាគត

ចាប់ពីពេលចូលកាន់ដំណែងជារដ្ឋមន្ត្រី ឯកឧត្តម បណ្ឌិត ហង់ ជួនណារ៉ុន បានបង្ហាញពីការប្តេជ្ញាចិត្ត បង្កើតគណៈកម្មការជាតិ ECCD មួយ និងអនុវត្តផែនការសកម្មភាព ECCD ដោយលើកកម្ពស់ វិធីសាស្ត្ររួម និងពាក់ព័ន្ធច្រើនវិស័យមួយ មានជាអាទិ៍ អាហារូបត្ថម្ភ អនាម័យ ការអប់រំ២ភាសា និងការអប់រំបញ្ចូលគ្នា និងបង្កើតប្រព័ន្ធអប់រំជាតិ ECE ដូចជា ស្តង់ដារ មេរៀនសម្រាប់បណ្តុះបណ្តាលគ្រូ និងបទបញ្ញត្តិគោលសម្រាប់គ្រូបង្គោល (Hang 2014, 25) ដែលរួមមានក្របខ័ណ្ឌសម្រាប់ការពិនិត្យតាមដាននិងវាយតម្លៃ និងការប្រមូលទិន្នន័យឲ្យបានត្រឹមត្រូវនិងមានប្រសិទ្ធភាព។ នាបច្ចុប្បន្ន គណៈកម្មការជាតិសម្រាប់ ECCD បានកើតឡើងហើយ ដោយមាន

សមាសភាពជាមន្ត្រីជាន់ខ្ពស់មកពី ក្រសួងពាក់ព័ន្ធទាំងអស់ សង្គមស៊ីវិល វិស័យឯកជន វិទ្យាស្ថានសិក្សានិងស្រាវជ្រាវ អង្គការអន្តរជាតិ និងទីភ្នាក់ងារនានានៃអង្គការសហប្រជាជាតិ។ ផែនការសកម្មភាពមួយក៏បានផ្សព្វផ្សាយចេញដែរ ដែលគេប៉ាន់ស្មានថា ត្រូវចំណាយថវិកាអស់សរុប ៥៦.៥៣៨.០០០ដុល្លារអាមេរិក ដើម្បីអនុវត្តសកម្មភាពសំខាន់ៗឈានទៅសម្រេចគោលដៅ។ ផែនការនេះគាំទ្រជាពិសេសដល់ ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ២០១៤-២០១៨ ដោយមានលើកឡើងនូវការណែនាំថ្មីៗ និងគោលការណ៍ខាងអភិបាលកិច្ច សម្រាប់ការគ្រប់គ្រង និងប្រើប្រាស់ធនធានរបស់សាលាមត្តេយ្យ និងការពិនិត្យឡើងវិញនូវតួនាទីនានា ដើម្បីឆ្លើយតបប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាពទៅនឹងគោលនយោបាយវិមជ្ឈការ និងវិសហមជ្ឈការ។ ក្របខ័ណ្ឌគតិយុត្តិ ក៏នឹងត្រូវធ្វើទំនើបកម្មផងដែរ។

៧.៧ ការប្រៀបធៀបក្នុងបរិបទអាស៊ាន និងអន្តរជាតិផ្សេងទៀត

កម្ពុជាមានចំនួនសាលាមត្តេយ្យតិចជាងគេនៅក្នុងតំបន់។ ប៉ុន្តែបច្ចុប្បន្នរដ្ឋាភិបាលបានទទួលស្គាល់ពីដំណាក់កាលនៃការរីកលូតលាស់របស់កុមារនេះ ជាពិសេសការរួមចំណែកនៅក្នុងកម្លាំងពលកម្ម និងសេដ្ឋកិច្ចជាតិ នៅពេលធំពេញវ័យ។ ក្នុងសកម្មភាពអភិវឌ្ឍកម្មវិធីសិក្សានាពេលបច្ចុប្បន្ន រដ្ឋាភិបាលកំពុងពិនិត្យបទពិសោធន៍របស់ប្រទេសអាស៊ីដទៃទៀត ដូចជា សិង្ហបុរីជាដើម។ អ្នកឆ្លើយសម្ភាសន៍ផ្សេងទៀត ក៏បានស្នើឲ្យពិចារណាពីវិធីសាស្ត្រ និងកម្មវិធីសិក្សានៅប្រទេសឯទៀត ដូចជា ហ្វាំងឡង់ នូវែលហ្សេឡង់ និងអង់គ្លេស ដែរ។

ខណៈដែលប្រទេសអភិវឌ្ឍន៍ទាំងឡាយនៅលោកខាងលិច មានលទ្ធភាពផ្ដោតលើ ការរីកលូតលាស់របស់កុមារផ្នែកអត្តចរិត សង្គម និងសតិអារម្មណ៍ ប្រទេសក្រីក្រដូចជា កម្ពុជាបន្តផ្ដោតលើសេវាសុខភាព និងកម្មវិធីថែទាំកូនរបស់ឪពុកម្ដាយ (EIU 2012)។ ដោយសារមានវប្បធម៌ខុសគ្នា កម្ពុជាត្រូវពិនិត្យពីវិធីសាស្ត្ររបស់បស្ចឹមប្រទេសដោយប្រុងប្រយ័ត្ន និងចងចាំជានិច្ចពីឥទ្ធិពលនៃវប្បធម៌ទៅលើចិត្តគំនិតរបស់ប្រជាជន៖ អ្វីដែលល្អសម្រាប់កុមារនៅប្រទេសហ្វាំងឡង់ នូវែលសេឡង់ និងអង់គ្លេស អាចធ្វើឲ្យកុមារកម្ពុជាបែរមានការតឹងតែង និងច្របូកច្របល់ក្នុងចិត្តទៅវិញ។ ចំណុចនេះបញ្ជាក់ថា ឧទាហរណ៍ពីបណ្ដាប្រទេសនៅក្នុងតំបន់ អាចផ្ដល់ជាគំនិតល្អៗបំផុតនៅពេលនេះសម្រាប់បង្កើនសមត្ថភាពរបស់ប្រទេសកម្ពុជាដើម្បីប្រកួតប្រជែងជាមួយប្រទេសមានសេដ្ឋកិច្ចពឹងផ្អែកលើចំណេះដឹងនានា ទាំងនៅក្នុងអាស៊ាន និងក្នុងពិភពលោក។

បញ្ជីគន្ថនិទ្ទេស

CDRI. 2013. *Cambodia's Development Dynamics: Past Performance and Emerging Priorities.* Phnom Penh: CDRI.

Consultative Group on Early Childhood Care and Development Task Force for the Post-2015 Development Agenda. 2012. *Key to Equality: Early Childhood Development.* The Consultative Group on Early Childhood Care and Development Task Force for the Post-2015 Development Agenda (lead author PiaRebelloBritto: Yale University.

Council for Agricultural and Rural Development. Social Protection Coordination Unit. 2011. *Early Childhood Nutrition Fact Sheet – Cambodia.* Accessed 22 July 2014. www.socialprotection.gov.kh.

Deutsche GesellschaftfürTechnisheZusammenarbeit (GTZ). 2009. *Getting the basics right: Contribution of Early Childhood Development to quality, equity and efficiency in education.* Eschborn, Germany: GTZ.

Economist Intelligence Unit (EIU). 2012. *Starting Well: Benchmarking early education across the world*. London: Economist Intelligence Unit.

Engle, Patrice L., Lia C H Fernald, Harold Alderman, Jere Behrman, Chloe O'Gara, Aisha Yousafzai, Meena Cabral de Mello, Melissa Hidrobo, NurperUlkuer, IlgiErtem, SelimLitus, and the Global Child Development Steering Group.2011. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *Lancet2011; 378:1339-53.* London: Lancet.

Gourley, S. 2009. *The Middle Way: Bridging the Gap Between Cambodian Culture and Children's Rights.* Phnom Penh: NGO Committee on the Rights of the Child.

Hang, ChuonNaron. 2014. *Reforming Institutions to Improve Education Service Delivery and Strengthen Cambodia's Competitiveness.* Keynote address at the Cambodia Economic Association Annual Meeting, Phnom Penh, 19 January.

Madhur, S. and J. Menon.2014. "Growth, Development and Inclusion in the Greater Mekong Subregion: An Assessment". In: *Inclusive Development in the Greater Mekong Subregion: An Assessment.* CDRI: Phnom Penh.

MOEYS. 2014. *Education Statistics & Indicators 2013-2014.* Phnom Penh: EMIS Office, Department of Planning.

MOEYS. March, 2014. *Education Strategic Plan 2014-2018.* Phnom Penh: MOEYS.

National Committee of Early Childhood Care and Development . 2014. *National Action Plan on Early Childhood Care and Development 2014-2018*. Phnom Penh: National Committee of Early Childhood Care and Development.

Rao, N and V. Pearson . 2009. Early Childhood Care and Education in Cambodia. *International Journal of Child Care and Education Policy. 3 (1): 13-26.*

RebelloBritto, P., Hirokasu Yoshikawa, Jan Van Ravens, Liliana A. Ponguta, Soojin S. Oh, Roland Dimaya, and Richard C. Seder. 2013. *Understanding Governance of Early Childhood Development and Education Systems and Services in Low-Income Countries.* Innocenti Working Paper No.2013-07. Florence: UNICEF Office of Research.

Sen, V. 2008. Cambodia's untreated wound.*University for Peace & Conflict Monitor. Accessed 2 November 2014.* www.monitor.upeace.org/archive.cfm?id_article=537.

UNESCO. 2007. *Strong Foundations: Early childhood care and education.* EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO.

UNICEF. 2014. *Profile of ECE Services in Cambodia – State Preschool, Community Preschool, Home Based Programme and Private Preschool.* Administrative Data School Year 2013-14 (Source: Education Congress Report 2014, and ECED). Phnom Penh: UNICEF.

Walker, Susan P., Theodore D Wachs, Sally Grantham-McGregor, Maureen M Black, Charles A Nelson, Sandra L Huffman,Helen Baker-Henningham, Susan M Chang, Jena D Hamadani, Betsy Lozoff, Julie M Meeks Gardner, Christine A Powell, AtifRahman, Linda Richter. 2011. Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. Lancet 2011. 378:1325-38. London: Lancet.

៨
ការអប់រំដើម្បីផ្ដល់សិទ្ធិអំណាចៈ ការគួបផ្សំផ្នែកផ្សេងៗជាមួយគ្នា

៨.១ សេចក្ដីផ្ដើម

លើកលែងតែមានកិច្ចប្រឹងប្រែងព្រមពេលគ្នា ដើម្បីដោះស្រាយកង្វះខាតជំនាញ និងសមត្ថភាពជំនាញដែលមិនស៊ីគ្នានឹងតម្រូវការនោះ បញ្ហាទាំងនេះនឹងកាន់តែអាក្រក់ឡើង ហើយនៅទីបំផុតនឹងបណ្ដាលឲ្យកម្ពុជាត្រូវចាញ់ប្រៀបគេពីរជាន់ក្នុងប៉ុន្មានឆ្នាំ និងប៉ុន្មានទសវត្សរ៍ខាងមុខនេះ។ វាក៏អាចពន្យឺតដល់ដំណើរការឧស្សាហូបនីយកម្ម និងទំនើបកម្មសេដ្ឋកិច្ច ដែលនឹងកាត់បន្ថយកំណើនក្នុងរយៈពេលវែង និងនាំឲ្យមានការបះបោរយុវជន ចលាចលក្នុងសង្គម និងអស្ថិរភាពនយោបាយ។ ម៉្យាងទៀត សម្រាប់ស្ថានការណ៍សេដ្ឋកិច្ចសង្គមកិច្ចជាទូទៅ ការអភិវឌ្ឍជំនាញដើម្បីបង្កើនភាពមានការងារធ្វើរបស់យុវជន វាសំខាន់បំផុតសម្រាប់ការពង្រឹងសិទ្ធិអំណាច និងសម្រេចបានគោលដៅធំទូលាយនៃការអភិវឌ្ឍមនុស្ស។

កង្វះជំនាញ និងភាពមិនស៊ីគ្នាផ្នែកជំនាញនៅកម្ពុជា អាចកំណត់បានថាជាផលបូកនៃកង្វះខាតពីរយ៉ាងក្នុងការអប់រំៈ កង្វះខាតក្នុងការចូលរៀន និងកង្វះកង្វះខាតក្នុងការរៀនសូត្រ (សូមមើល Madhur 2014)។ កង្វះខាតក្នុងការចូលរៀន វាជាប់ទាក់ទងភាគច្រើនទៅនឹងចំនួនដែលបានមកពីអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនកម្រិតទាប អត្រាបោះបង់ការសិក្សាកម្រិតខ្ពស់ និងអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាកម្រិតទាប នៅតាមកម្រិតសិក្សាផ្សេងៗនៃការអប់រំ។ និយាយដោយខ្លី កង្វះខាតក្នុងការចូលរៀន វាផុសចេញពីបញ្ហាពុំមានកុមារច្រើននាក់បានទៅសាលារៀន និងបន្តរៀនរហូតបានបញ្ចប់ថ្នាក់ដល់កម្រិតដែលគេត្រូវការ។ កង្វះខាតក្នុងការរៀនសូត្រ វាជាប់ទាក់ទងនឹងគុណភាពនៃការអប់រំ ហើយកើតមានឡើងដោយសារសិស្សមិនបានរៀនសូត្រគ្រប់គ្រាន់ ទោះបីជាពួកគេបានទៅសាលារៀន បន្តការរៀនសូត្រ និងបញ្ចប់ថ្នាក់ដល់កម្រិតដែលគេត្រូវការក៏ដោយ។

ជំពូកមុនៗ បានកំណត់ពីទិដ្ឋភាពជាច្រើននៃកង្វះខាតទាំងពីរយ៉ាងក្នុងផ្នែកអប់រំ និងកត្តានានាដែលរួមចំណែកបង្កវាឡើងក្នុងផ្នែកផ្សេងៗនៃប្រព័ន្ធអប់រំនៅកម្ពុជា។ ផ្នែកធំៗនៃប្រព័ន្ធអប់រំមានតាំងពីកម្រិតមធ្យមសិក្សា រហូតដល់ឧត្តមសិក្សា និង TVET ត្រូវជួបទាំងបញ្ហាកង្វះខាតក្នុងការចូលរៀន និងកង្វះខាតក្នុងការរៀនសូត្រ។ ដោយបច្ចុប្បន្នកម្ពុជាជិតសម្រេចបានគោលដៅអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សាជាសាកលទៅហើយ ដូច្នេះផ្នែកបឋមសិក្សានៃប្រព័ន្ធអប់រំទទួលបានលទ្ធផលល្អក្នុងការដោះស្រាយបញ្ហាកង្វះខាតក្នុងការចូលរៀន។ នៅពេលខាងមុខ ឧបសគ្គចម្បងទំនងជាការបង្កើនគុណភាពអប់រំ។ សម្រាប់ផ្នែកមត្តេយ្យសិក្សាវិញ ទោះបីជាអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនកំពុងកើនឡើងជាខ្លាំងក៏ដោយ ក៏ដែនគ្របដណ្ដប់ និងគុណភាពនៃសេវានៅមានកម្រិតទាបនៅឡើយ។

Srinivasa MADHUR នាយកផ្នែកស្រាវជ្រាវ និងបណ្ឌិត ឆែម រិទ្ធី នាយកប្រតិបត្តិ នៃវិទ្យាស្ថាន CDRI។

ជំពូកនេះ ប្រមូលផ្តុំព័ត៌មានពីជំពូកមុនៗ និងទាញយកសារសំខាន់ៗ ដែលភាគច្រើនក្នុងទម្រង់ជាសំណួរសម្រាប់ត្រិះរិះពិចារណា ក្នុងការកំណត់អាទិភាពកំណែទម្រង់ការអប់រំ ដើម្បីលុបបំបាត់បញ្ហាកង្វះជំនាញ។

៨.២ ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា

ក្នុងពីរទសវត្សរ៍ចុងក្រោយនេះ ប្រទេសកម្ពុជាបានខិតខំប្រឹងប្រែងស្តារឡើងវិញនូវសម្ភាររូបវន្ត នៃការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា។ ជាលទ្ធផល នៅកម្ពុជាសព្វថ្ងៃមានដល់ ១០៤គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា និងអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនសរុបជិតដល់ ២៥០.០០០នាក់ ប៉ុន្តែនៅតែទាបជាងគេ បើធៀបនឹងអត្រានៅប្រទេសអាស៊ានឯទៀត។ ម្យ៉ាងទៀត និស្សិតដែលទទួលបានសញ្ញាប័ត្រ ភាគច្រើន មានចំណេះដឹងខាងវិទ្យាសាស្ត្រសង្គម ហើយមួយចំនួនតូចប៉ុណ្ណោះដែលមានសញ្ញាប័ត្រផ្នែក STEM (វិទ្យាសាស្ត្រ បច្ចេកវិទ្យា វិស្វកម្ម និងគណិតវិទ្យា) ពោលគឺ មុខវិជ្ជាកំពុងមានកំណើនតម្រូវការពីទីផ្សារពលកម្ម សម្រាប់ប្រទេសកំពុងធ្វើឧស្សាហូបនីយកម្ម និងទំនើបកម្មសេដ្ឋកិច្ចយ៉ាងលឿន ដូចជា កម្ពុជា ជាដើម។ បញ្ហាសំខាន់ដូចគ្នាមួយទៀត គឺការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាទាំងមូលទាំងមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រសង្គម និង STEM នៅមានគុណភាពអន់ខ្សោយនៅឡើយ។ ដូច្នេះនៅមានការងារត្រូវធ្វើច្រើនណាស់នៅក្នុងអនុវិស័យអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ដើម្បីសម្រេចនូវមហិច្ឆតាក្នុងការបង្កើតសេដ្ឋកិច្ចអាស្រ័យលើចំណេះដឹង។ កំណែទម្រង់ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សានាពេលខាងមុខ ត្រូវតែពិចារណាលើបញ្ហា ៦យ៉ាងដូចខាងក្រោម៖

- **ភាពមិនស៊ីគ្នាផ្នែកជំនាញ និងការអប់រំ STEM៖** កម្ពុជាមានអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់ឧត្តមសិក្សាប្រមាណ ១៤% គឺទាបជាងគេបំផុតក្នុងចំណោមប្រទេសអាស៊ាន។ ម្យ៉ាងវិញទៀត កម្ពុជាមានបញ្ហាភាពមិនស៊ីគ្នាយ៉ាងខ្លាំង រវាងជំនាញដែលនិស្សិតជ្រើសរើសរៀន និងជំនាញដែលទីផ្សារការងារត្រូវការ៖ និស្សិតច្រើនពេកបាននិងកំពុងសិក្សាវិទ្យាសាស្ត្រសង្គម ហើយមាននិស្សិតតិចនាក់ណាស់ដែលចូលសិក្សាខាងផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រ បច្ចេកវិទ្យា វិស្វកម្ម និងគណិតវិទ្យា។ *តើកម្ពុជាធ្វើយ៉ាងណា ដើម្បីកែតម្រូវជាបណ្តើរៗនូវភាពមិនស៊ីគ្នាក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សានេះ និងកែលំអតុល្យភាពរវាងនិស្សិតបញ្ចប់ការសិក្សាមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រសង្គម ហើយនឹងផ្នែក STEM? តើមានប្រយោជន៍ឬទេ បើសិនចាប់ធ្វើយុទ្ធនាការជាតិមួយជំរុញការប្រើប្រាស់ឧបករណ៍ចល័ត (ទូរស័ព្ទស្មាតហ្វូន, តាប្លេត, កំព្យូទ័រយួរដៃ) ដោយអ្នកសិក្សាប្រភេទចល័ត "m-learners" នៅកម្ពុជា ដើម្បីប្រើប្រាស់វេទិកាសិក្សាតាមប្រព័ន្ធអ៊ិនធឺណិត (MOOC) ដ៏ច្រើនសន្ធឹកសន្ធាប់នោះ? តើយុទ្ធសាស្ត្រខាងលើ អាចផ្លាស់ប្តូរអាកប្បកិរិយាអ្នកប្រើប្រាស់ឧបករណ៍ចល័ត ពីការប្រើប្រាស់សម្រាប់ការកំសាន្ត មកជាការប្រើប្រាស់ជាចម្បងសម្រាប់ការសិក្សារៀនសូត្របានដែរឬទេ?*

- **គុណភាពការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា៖** សូម្បីពួកនិស្សិតមានសញ្ញាប័ត្រផ្នែកវិទ្យាសាស្ត្រសង្គមចេញពីសាកលវិទ្យាល័យក្តីក៏ជាទូទៅមានគុណភាពអប់រំទាបជាងស្តង់ដារក្នុងតំបន់ដែរ។កម្ពុជាមានជាង ១០០ស្ថាប័នអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ប៉ុន្តែគ្មានណាមួយបានជាប់ក្នុងតារាងចំណាត់ថ្នាក់សាកលវិទ្យាល័យកំពូលទាំង ៣០០ នៅអាស៊ីនោះទេ ប៉ុន្តែមានដល់ ៤៣ស្ថាប័នអប់រំឧត្តមសិក្សា នៅក្នុងប្រទេសអាស៊ានឯទៀតដែលបានជាប់ឈ្មោះក្នុងតារាង ក្នុងនោះមាន ២ស្ថាប័ន

នៅប្រទេសវៀតណាម ដែលបានជាប់ក្នុងតារាងស្ថាប័នកំពូលទាំង ២០០។ ដូច្នេះកម្ពុជាត្រូវមានគំរូគុណភាពស្ថាប័នមួយកាន់តែពេញលេញឡើង សម្រាប់ទាំងស្ថាប័នឧត្តមសិក្សារដ្ឋ និងឯកជន និងត្រូវមានការចូលរួមជាសំខាន់ពីស្ថាប័នអប់រំ នៅតាមគ្រប់កម្រិតនៃការគ្រប់គ្រង៖ អន្តរជាតិ ជាតិ ស្ថាប័ន ដេប៉ាតេម៉ង់ និងបុគ្គល។ *តើគំនិតផ្តួចផ្តើមផ្នែកគោលនយោបាយ និងយុទ្ធសាស្ត្រអ្វីខ្លះ ដែលសមស្របសម្រាប់ការពង្រឹងគុណភាពការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាជារួមនៅកម្ពុជា? តើកិច្ចប្រឹងប្រែងទៅថ្ងៃមុខ ក្នុងការពង្រឹងគុណភាពការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា គួរផ្តោតជាសំខាន់លើការបង្កើតសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិនឬទេ? តើរវាងសាកលវិទ្យាល័យរដ្ឋាភិបាល នឹងវិស័យឧស្សាហកម្មឯកជន ត្រូវមានកិច្ចសហការបែបណាដើម្បីលើកស្ទួយសាកលវិទ្យាល័យបែបសហគ្រិន?*

- **វិស័យឯកជន និងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា៖** ប្រហែល ៦០% នៃសិស្សចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់ឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា សុទ្ធតែជាសិស្សនៅក្នុងស្ថាប័នអប់រំឯកជន (ស្ថិតក្នុងចំណោមអត្រាដែលខ្ពស់ជាងគេនៅក្នុងអាស៊ាន)។ មានក្តីបារម្ភធំៗជាច្រើនទាំងអំពីប្រភេទនៃវគ្គសិក្សា និងគុណភាពនៃការអប់រំ ដែលស្ថាប័នឯកជនទាំងនេះផ្តល់ឲ្យយុវជនកម្ពុជា។ *តើគួរគិតគូរឡើងវិញឬទេ ពីតួនាទីរបស់វិស័យឯកជនក្នុងការផ្តល់សេវាអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សានេះ? តើគួរមានចំណុចសំខាន់ៗអ្វីខ្លះ ក្នុងការគិតគូរឡើងវិញនេះ?*

- **AEC និង ការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា៖** ក្នុងស្ទើរគ្រប់ពលកម្មជំនាញទាំង ៨ប្រភេទដែល AEC អនុញ្ញាតឲ្យមានលំហូរដោយសេរីឆ្លងកាត់ព្រំដែនប្រទេសនោះ កម្ពុជាមានចំណាត់ថ្នាក់ជិតដល់ក្រោមគេបំផុត ទាំងផ្នែកគុណភាព និងបរិមាណ ក្នុងចំណោមប្រទេសអាស៊ាន។ ពិតហើយ នីតិវិធីទទួលស្គាល់ស្តង់ដារ និងការធានាគុណភាពកម្រិតជាតិ គួរតែសម្របទៅតាមបរិបទ AEC ដែលជិតខិតមកដល់នេះ។ ការបង្កើតស្តង់ដារសមត្ថភាពអប្បបរមា ស្របតាមគោលដៅរបស់ AEC ក្នុងការតម្រឹមកម្មវិធីសិក្សាថ្នាក់ជាតិរបស់បណ្តាប្រទេសជាសមាជិកជាមួយនឹងក្របខ័ណ្ឌគុណសម្បត្តិអប្បរមារបស់អាស៊ាន វាទាមទារនូវការធ្វើទំនើបកម្មជាបន្តបន្ទាប់លើកម្មវិធីសិក្សាថ្នាក់ជាតិ (Madhur 2014)។ *ក្នុងចំណោម វិស័យទាំង ៨ នេះ តើកម្ពុជាគួរមានគោលនយោបាយផ្តោតខ្លាំងលើវិស័យណាខ្លះ? តើគំនិតផ្តួចផ្តើមខាងគោលនយោបាយបែបណា ដែលត្រូវមានជាចាំបាច់នៅក្នុងវិស័យជាអាទិភាពទាំងនោះ ដើម្បីជួយឲ្យប្រទេសកម្ពុជា អាចសម្របខ្លួនទៅនឹង លំហូរកម្លាំងពលកម្មជំនាញឆ្លងកាត់ព្រំដែន ក្រោមគំនិតផ្តួចផ្តើមរបស់ AEC?*

- **អភិបាលកិច្ចការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា៖** នៅកម្ពុជា ស្ថាប័នឧត្តមសិក្សារដ្ឋ ហាក់ដូចមានបទបញ្ញត្តិគ្រប់គ្រងច្រើនហួសពេក (ប្រព័ន្ធពីងពាង "spider system") រីឯស្ថាប័នអប់រំឯកជនវិញសឹងតែគ្មានបទបញ្ញត្តិគ្រប់គ្រងសោះ (ប្រព័ន្ធផ្កាយសមុទ្រ "starfish system") (Madhur 2014)។ *តើគួរធ្វើឲ្យមានតុល្យភាពល្អជាងមុនឬទេ រវាងគំរូអភិបាលកិច្ចបែបជ្រុលនិយមទាំងនេះ សម្រាប់ផ្នែកទាំងពីរនៃប្រព័ន្ធអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា? តើកម្ពុជាធ្វើយ៉ាងណាអាចសម្រេចបានតុល្យភាពនេះ?*

- **វប្បធម៌នៃការស្រាវជ្រាវក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា៖** កង្វះវប្បធម៌ស្រាវជ្រាវក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា វាជាឧបសគ្គចម្បងមួយទៀតដល់ការបង្កើតប្រព័ន្ធអប់រំឧត្តមសិក្សាដ៏រឹងមាំមួយ។ *ផ្អែកតាមចក្ខុវិស័យថា កម្ពុជាកំពុងផ្លាស់ប្តូរស្របតាមនិន្នាការក្នុងតំបន់ និងពិភពលោក ដើម្បីឈានទៅកាន់សេដ្ឋកិច្ច អាស្រ័យលើចំណេះដឹងនោះ តើនៅក្នុងកំណែទម្រង់គោលនយោបាយ និងអន្តរាគមន៍ដ៏ចាំបាច់ផ្សេងៗ គួរមានចំណុចសំខាន់ៗអ្វីខ្លះដើម្បីបង្កើតវប្បធម៌ស្រាវជ្រាវនៅក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ?*

៨.៣ ការអប់រំ និងបណ្តុះបណ្តាលបច្ចេកទេស និងជំនាញវិជ្ជាជីវៈ

ស្រដៀងគ្នានឹងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាដែរ ប្រព័ន្ធ TVET នៅកម្ពុជា បាននិងកំពុងរីកដុះដាលយ៉ាងខ្លាំងក្នុងប៉ុន្មានឆ្នាំកន្លងទៅនេះ។ ទោះយ៉ាងណាក្តី អ្នកបញ្ចប់ការសិក្សា TVET ដែលមានជំនាញគ្រប់គ្រាន់ គឺនៅខ្វះខាតនៅឡើយ បើធៀបទៅនឹងតម្រូវការយ៉ាងធំនៃទីផ្សារពលកម្ម។ ការសិក្សានេះ បានកំណត់ឃើញឧបសគ្គចម្បងៗមួយចំនួនក្នុងការកសាងវិស័យ TVET ដ៏រស់រវើកមួយនៅកម្ពុជា៖ អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនទាប (បណ្តាលមួយផ្នែកមកពី ចំនួនតិចនៃសិស្សមធ្យមសិក្សាដែលបានរៀនដល់ថ្នាក់ទី៩) ការយល់ខុសថា TVETជាការអប់រំធុនអន់ និងមិនសក្តិសមសម្រាប់សិស្សពូកែ ឬនារីភេទទេ (តាមការយល់ឃើញរបស់សិស្សបោះបង់ការសិក្សា សិស្សរៀនធ្លាក់ថ្នាក់ទី៩ ឬទី១២) ការបានដឹងឮជាសាធារណៈតិចតួច ជាពិសេសក្នុងចំណោមសិស្សានុសិស្ស ពីលទ្ធភាពមានការងារធ្វើនៃសិស្សបញ្ចប់ការសិក្សាTVET គុណភាពទាបនៃអ្នកផ្តល់សេវាបណ្តុះបណ្តាល TVET ដែលមានកម្មវិធីសិក្សាចាស់ៗដើរមិនទាន់ការវិវត្តនៃបច្ចេកវិទ្យា, ទំនាក់ទំនងទន់ខ្សោយរវាងម្ចាស់ក្រុមហ៊ុន នឹងអ្នកផ្តល់សេវាTVET រចនាសម្ព័ន្ធអភិបាលកិច្ចច្របូកច្របល់ និងកង្វះភាពច្បាស់លាស់និងកិច្ចសហការក្នុងចំណោមអ្នកពាក់ព័ន្ធជាច្រើនដែលកំពុងដំណើរការកម្មវិធី TVET។ ក្នុងការធ្វើកំណែទម្រង់ប្រព័ន្ធ TVET នៅកម្ពុជា គេគួរគិតគូរឲ្យបានដិតដល់លើ ៦ចំណុចដូចខាងក្រោម៖

- **តម្រូវការ និងការផ្គត់ផ្គង់សិស្សបញ្ចប់ការសិក្សា TVET៖** ដោយសារការកសាងប្រព័ន្ធអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សាឲ្យរឹងមាំ ភាគច្រើនគឺជាគម្រោងមានរយៈពេលវែងនោះ ដូច្នេះសព្វថ្ងៃមានការយល់ស្របកាន់តែច្រើនថា TVET អាចជាដំណោះស្រាយក្នុងរយៈពេលខ្លីនិងមធ្យម ដើម្បីលុបបំបាត់បញ្ហាកង្វះជំនាញដែលកំពុងផុសឡើងនៅកម្ពុជា។ *តើយើងរំពឹងថានឹងមានគម្លាតអ្វីខ្លះរវាងតម្រូវការ នឹងការផ្គត់ផ្គង់សិស្សបញ្ចប់ការសិក្សា TVET តាមមុខវិជ្ជាផ្សេងៗ ?*

- **ការបង្រួបបង្រួមប្រព័ន្ធ TVET៖** ប្រព័ន្ធ TVET នៅកម្ពុជា សព្វថ្ងៃមានលក្ខណៈដាច់ដោយដុំ ព្រោះមានកម្មវិធី ឬអន្តរាគមន៍តូចៗច្រើនពេក ហើយភាគច្រើនទទួលបានហិរញ្ញប្បទានពីដៃគូអភិវឌ្ឍន៍នានា និងជំរុញឡើងដោយពួកអ្នកផ្គត់ផ្គង់។ *តើកម្ពុជាអាចធ្វើយ៉ាងណាដើម្បីបង្រួបបង្រួមប្រព័ន្ធថ្នាក់ជាតិក្នុងកំឡុងពេល ប្រហែលមួយទសវត្សរ៍ខាងមុខនេះ និងញ៉ាំងឲ្យមានការរួមចំណែកប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាពដូចការរំពឹងទុក ក្នុងការលុបបំបាត់គម្លាតរវាងតម្រូវការនឹងការផ្គត់ផ្គង់ ?*

- **ការទទួលស្គាល់គុណភាព និងការធានាគុណភាព TVET៖** វគ្គបណ្តុះបណ្តាល TVET ជាច្រើនដែលមានស្រាប់ សព្វថ្ងៃមានគុណភាពមិនច្បាស់លាស់ទេ។ កង្វះប្រព័ន្ធទទួលស្គាល់គុណភាព

សម្រាប់ TVET ជាឧបសគ្គចម្បងមួយដល់ការធានាគុណភាព។ *តើកម្ពុជាធ្វើយ៉ាងណាអាចអនុវត្តបានប្រសើរបំផុតនូវប្រព័ន្ធធានាគុណភាព និងប្រព័ន្ធទទួលស្គាល់គុណភាពដែលត្រឹមត្រូវ និងគួរឲ្យជឿជាក់នោះ?*

- **ការដាក់បញ្ចូល TVET ទៅក្នុងការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា៖** ប្រព័ន្ធ TVET បច្ចុប្បន្ន ជាផ្នែកដាច់ដោយឡែកមួយនៃប្រព័ន្ធអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ហើយវាអាចបត់បែនបានតិចតួចណាស់ ដើម្បីឲ្យសិស្ស TVET អាចបន្តការសិក្សាទៅកម្រិតឧត្តមសិក្សា នៅពេលបានចូលសិក្សាក្នុងប្រព័ន្ធ TVET រួចហើយនោះ។ ការដាក់បញ្ចូលប្រព័ន្ធ TVET និងបន្សុីឲ្យបានល្អនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំឧត្តមសិក្សា គឺជាកត្តាដ៏ចាំបាច់មួយ ទោះបីមានប្រទេសតិចតួចណាស់ដែលបានជោគជ័យនៅក្នុងកិច្ចការនេះ។ *តើកម្ពុជាបានចំណេញច្រើនប៉ុណ្ណា ក្នុងការប្រឹងប្រែងព្យាយាមដាក់បញ្ចូល TVET នេះ? តើកម្ពុជាធ្វើយ៉ាងណាអាចដាក់បញ្ចូល TVET ទៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំឧត្តមសិក្សាទូទៅ នៅត្រឹមកម្រិតមួយដែលខ្លួនចង់បាននោះ?*
- **វិស័យឯកជន និង TVET៖** វិស័យឯកជននៅកម្ពុជា ដើរតួនាទីតិចតួចណាស់ក្នុងការផ្តល់ដោយផ្ទាល់នូវ TVET ហើយការកសាងទំនាក់ទំនងកាន់តែជិតស្និទ្ធជាមួយអ្នកផ្តល់សេវា TVET ក្នុងការកំណត់ប្រភេទវគ្គបណ្តុះបណ្តាល និងកម្មវិធីសិក្សា ក៏អនុវត្តបានតិចតួចណាស់ដែរ។ *តើកម្ពុជាធ្វើយ៉ាងណាអាចទាក់ទាញ និងជំរុញវិស័យឯកជន ដែលភាគច្រើនបំផុតជាសហគ្រាសខ្នាតតូចនិងមធ្យមនោះ ឲ្យដើរតួនាទីកាន់តែខ្លាំងក្លាក្នុងការកសាងប្រព័ន្ធ TVET ថ្នាក់ជាតិឲ្យរឹងមាំ? តើភាពជាដៃគូរវាងរដ្ឋនឹងឯកជនប្រភេទណា ដែលអាចជំរុញវិស័យឯកជនឲ្យដើរតួនាទីកាន់តែសំខាន់ ក្នុងការធ្វើវិនិយោគលើប្រព័ន្ធ TVET, ការបង្កើតកម្មវិធីសិក្សា, ការពង្រឹងវិធីសាស្ត្របង្រៀន, និងការបណ្តុះបណ្តាល ការបង្ហាត់ការ និងការផ្តល់ឱកាសធ្វើកម្មសិក្សា?*
- **ការកែប្រែទស្សនៈសាធារណជនលើ TVET៖** ឧបសគ្គចម្បងមួយដល់ការកសាងប្រព័ន្ធ TVET ដ៏គួរឲ្យជឿជាក់ នៅក្នុងប្រទេសភាគច្រើនជុំវិញពិភពលោក គឺទស្សនៈទូទៅរបស់យុវជន ដែលថា សញ្ញាប័ត្រ TVET អន់ជាងសញ្ញាប័ត្រអប់រំឧត្តមសិក្សា។ ទស្សនៈនេះជាឧបសគ្គចម្បងមួយនៅកម្ពុជា ព្រោះយុវជនភាគច្រើនចង់បានសញ្ញាប័ត្រពីមហាវិទ្យាល័យ និងសាកលវិទ្យាល័យ ដែលអាចឲ្យពួកគេទទួលបានការងារក្នុងការិយាល័យ។ *តើឧបសគ្គផ្នែកសង្គមវប្បធម៌ដល់ការកសាងប្រព័ន្ធ TVET ថ្នាក់ជាតិនេះ មានច្រើនពាសពេញប៉ុណ្ណាដែរ? តើឧបសគ្គនេះបានធូរស្រាលលឿនគួរសមឬទេ ដើម្បីអាចមានសិស្សបញ្ចប់ថ្នាក់មធ្យមសិក្សាកាន់តែច្រើនឡើងទៅចូលរៀនវគ្គ TVET? តើមានគំនិតផ្តួចផ្តើមខាងគោលនយោបាយអ្វីខ្លះ រួមទាំងអន្តរាគមន៍ផ្សេងៗផង ដែលសមស្របសម្រាប់អប់រំសាធារណជនឲ្យយល់ដឹងពី TVET ហើយជួយកាត់បន្ថយឧបសគ្គនេះ?*

៨.៤ ការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សា

ការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សា ផ្តល់នូវចំណងទាក់ទងចម្បងរវាង ការសិក្សា និងរៀនសូត្រពីដំបូង ជាមួយនឹងការអប់រំកម្រិតខ្ពស់ ទោះជាការអប់រំកម្រិតឧត្តមសិក្សា ឬ TVET ក្តី។ ការអប់រំនេះដើរតួនាទីសំខាន់បំផុតនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំកម្ពុជា។ ឧបសគ្គមួយដល់ការកសាងប្រព័ន្ធ TVET ឲ្យរឹងមាំនៅកម្ពុជា គឺចំនួនតិចពេកនៃសិស្សរៀនចប់ សូម្បីត្រឹមកម្រិតអនុវិទ្យាល័យ (គិតដល់ថ្នាក់

ទី៩) ដោយសារសិស្សចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់មធ្យមសិក្សាមានចំនួនតិច និងមានអត្រាបោះបង់ការសិក្សាកម្រិតខ្ពស់។ សិស្សបញ្ចប់ថ្នាក់មធ្យមសិក្សា មានគុណភាពមិនច្បាស់លាស់សោះ ដែលអាចមើលឃើញច្បាស់តាមការធ្លាក់ចុះយ៉ាងគំហុកនៃ ភាគរយសិស្សទទួលបានជោគជ័យក្នុងការប្រឡងថ្នាក់ជាតិកាលពីឆ្នាំមុន បន្ទាប់ពីមានការរឹតបន្តឹងស្តង់ដារអនុរក្សប្រឡង។ បន្ទាប់ពីក្រសួងអប់រំបានចាប់អនុវត្តវិធានការតឹងតែង ដើម្បីទប់ស្កាត់ការលួចចម្លងសំណៅឯកសារក្នុងការប្រឡងថ្នាក់ជាតិឆ្នាំ២០១៤ គឺមានសិស្សតែ ២៥% ប៉ុណ្ណោះ ដែលប្រឡងជាប់ ប៉ុន្តែក្នុងឆ្នាំ២០១២ និង ២០១៣ សិស្សជាង ៨០% បានប្រឡងជាប់ ព្រោះនៅពេលនោះមិនទាន់មានការទប់ស្កាត់ការលួចចម្លងសំណៅឯកសារខ្លាំងទេ។ ដូច្នេះ កិច្ចប្រឹងប្រែងកែលំអការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សាត្រូវដោះស្រាយបញ្ហាប្រឈមពីរ គឺការកាត់បន្ថយគម្លាតនៃការចូលរៀន និងការសិក្សារៀនសូត្រ។ បញ្ហាដូចលើកខាងក្រោមនេះ គួរតែយកចិត្តទុកដាក់ខ្លាំងឡើងទៀត៖

- **អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនខ្ពស់ជាងមុន៖** អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់អនុវិទ្យាល័យសុទ្ធ នៅទាបត្រឹម ៣៨% ហើយអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់វិទ្យាល័យមានត្រឹម ១៨%។ ប្រសិនបើអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនមិនបានល្អឡើងទេនោះ កម្ពុជានឹងជួបការលំបាកខ្លាំងក្នុងការផ្លាស់ប្តូរឲ្យបានទាំងស្រុងនូវប្រព័ន្ធ TVET ទោះបីជារដ្ឋ ឬវិស័យឯកជន ជាអ្នកនាំមុខក្នុងការកែប្រែអនុវិស័យនេះក្តី។ ជាការល្អដែរ ដែលផែនការយុទ្ធសាស្ត្រអប់រំឆ្នាំ២០១៤-១៨ មានគោលដៅបង្កើនអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់មធ្យមសិក្សាឲ្យបានខ្ពស់ជាងមុនច្រើន។ *តើរដ្ឋាភិបាល សាលាមធ្យមសិក្សា និងមាតាបិតាសិស្សអាចធ្វើអ្វីបានខ្លះ ដើម្បីបង្កើនអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់មធ្យមសិក្សា? តើកង្វះសាលារៀនជាឧបសគ្គដែរឬទេ បើនៅតាមតំបន់ជនបទជាច្រើន សិស្សត្រូវធ្វើដំណើររហូតដល់ ១០ ទៅ ១១គីឡូម៉ែត្រ ដើម្បីបានទៅដល់សាលារៀនដែលនៅជិតបំផុតនោះ?*

- **អត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាខ្ពស់ជាងមុន៖** ការបង្កើនអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់មធ្យមសិក្សា នឹងចូលរួមចំណែកពង្រឹងការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សា ហើយការកាត់បន្ថយអត្រាបោះបង់ការសិក្សាក៏សំខាន់ដូចគ្នាដែរ។ អត្រាបោះបង់ការសិក្សាដ៏ខ្ពស់សព្វថ្ងៃមានន័យថា មានតែ ៤១% នៃសិស្សចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់អនុវិទ្យាល័យប៉ុណ្ណោះ ដែលបានបញ្ចប់ការសិក្សាកម្រិតនេះ ហើយអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សានៅវិទ្យាល័យ វាកាន់តែទាបថែមទៀត ត្រឹម ២៧% ប៉ុណ្ណោះ។ ចំណុចកាន់តែគួរឲ្យបារម្ភថែមទៀតគឺ និន្នាការធ្លាក់ចុះនៃអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាជារួមសម្រាប់ថ្នាក់អនុវិទ្យាល័យពី ៤៩% ក្នុងឆ្នាំ២០០៩ មកត្រឹម ៤១% ក្នុងឆ្នាំ២០១២។ តាមរយៈនៃអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀន និងអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាកម្រិតទាប ក្នុងចំណោមប្រទេសអាស៊ានកម្ពុជាមានចំនួនភាគរយទាបជាងគេនូវប្រជាជនពេញវ័យមានការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សា។ *តើគោលនយោបាយ កម្មវិធី និងផែនការអ្វីខ្លះ ដែលគួរតែបង្កើតឡើង និងអនុវត្ត ដើម្បីបង្កើនអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាថ្នាក់មធ្យមសិក្សាឲ្យបានខ្ពស់? ដោយសារឪពុកម្តាយ ៥០% លើកឡើងថា កូនៗរបស់គាត់បានបោះបង់ការសិក្សា ដោយសារហេតុផលទាក់ទងនឹងធនធានគ្រួសារនោះ ដូច្នេះ តើគួរធ្វើការពង្រីកកម្មវិធីផ្ទេរប្រាក់មានលក្ខខណ្ឌឬទេ ដើម្បីបង្កើនអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាកម្រិតមធ្យមសិក្សា?*

- **គ្រូមានគុណសម្បត្តិប្រសើរជាងមុន៖** គុណភាពគ្រូថ្នាក់មធ្យមសិក្សានៅកម្ពុជានៅមានចន្លោះខ្វះខាតច្រើន ដែលនាំឲ្យការរៀនសូត្ររបស់សិស្សចុះខ្សោយដែរ។ លទ្ធផលទាប ឬអន់ខ្សោយនៃការសិក្សារបស់សិស្សថ្នាក់ទី៦ និងទី៩ ដែលវាយតម្លៃដោយក្រសួងអប់រំនៅឆ្នាំ២០០៩ ជាភស្តុតាងដែលបញ្ជាក់ពីចន្លោះខ្វះខាតនេះ (Madhur 2014, 7)។ បែបបទបច្ចុប្បន្ននៃការប្រើគ្រូបង្រៀនមានប្រាក់ខែតិច និងគ្មានគុណសម្បត្តិគ្រប់គ្រាន់ ធ្វើឲ្យគ្រូបង្រៀនខ្លះប្រមូលលុយពីសិស្សជាថ្នូរនឹងពិន្ទុប្រឡងល្អ។ ការធ្លាក់ចុះយ៉ាងគំហុកនៃភាគរយសិស្សនៅមធ្យមសិក្សាដែលបានជោគជ័យក្នុងការប្រឡងថ្នាក់ជាតិឆ្នាំ២០១៤ គឺជាសូចនាករមួយបង្ហាញពីបែបបទមិនល្អនេះ។ *តើមានសកម្មភាពអ្វីខ្លះដែលអាចអនុវត្តបាន ដើម្បីលើកកម្ពស់គុណភាពគ្រូមធ្យមសិក្សា និងធានាថា សិស្សអាចទទួលបានការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សាដែលមានគុណភាពខ្ពស់?*

- **ការពង្រឹងគរុកោសល្យសម្រាប់សាលាមធ្យមសិក្សា៖** ការសិក្សាអន់ខ្សោយ និងលទ្ធផលទាបនៃសិស្សមធ្យមសិក្សា ក៏បង្កឡើងដោយឧបសគ្គផ្នែកគរុកោសល្យផងដែរ។ វិធីសាស្ត្រ និងគោលការណ៍របស់សាលារៀន លើការបង្រៀន និងការរៀនសូត្រ ជាទិដ្ឋភាពសំខាន់ៗនៃការដឹកនាំផ្នែកគរុកោសល្យដែលចូលរួមចំណែកដល់ភាពជោគជ័យរបស់សិស្ស។ កំណែទម្រង់លើសាលារៀន ចង្អុលបង្ហាញពីការផ្លាស់ប្តូរវិធីសាស្ត្របង្រៀន សំដៅផ្តល់ឱកាសរៀនសូត្រប្រសើរជាងមុនដល់សិស្ស ក៏ដូចជាការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀន។ កំណែទម្រង់នេះ តម្រូវឲ្យថ្នាក់ដឹកនាំរបស់សាលា មានគោលដៅច្បាស់លាស់ មានការគាំទ្រ សុទិដ្ឋិនិយម និងការជួយជំរុញផ្នែកសិក្សាស្រាវជ្រាវ។ វិធីសាស្ត្របង្រៀនដ៏សមស្របមួយ គួរបានគិតគូរដល់ទាំង សិស្ស គ្រូបង្រៀន និងនាយកសាលា។ *តើកម្ពុជាអាចពង្រឹងគរុកោលសល្យនៅតាមសាលាមធ្យមសិក្សាយ៉ាងណា?*

- **ការពង្រឹងគណនេយ្យភាព និងការគ្រប់គ្រងរបស់សាលា៖** ការទាមទារគណនេយ្យភាពបានដាក់សម្ពាធយ៉ាងធ្ងន់ទៅលើនាយកសាលា ដោយគេរំពឹងថា គាត់នឹងជួយកែលំអលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស (Leithwood and Day 2008)។ ក្នុងកិច្ចប្រឹងប្រែងកែលំអសាលារៀន និងការរៀនសូត្ររបស់សិស្ស អ្នកកសាងគោលនយោបាយអប់រំ បានគិតគូររកវិធីបង្កើនគណនេយ្យភាពជាសាធារណៈរបស់សាលា ជាពិសេសតាមការវាស់វែងដោយប្រើពិន្ទុប្រឡង (Robinson 2010)។ គេក៏ត្រូវបំផុសទឹកចិត្តថ្នាក់ដឹកនាំនៅតាមសាលា, កសាងចក្ខុវិស័យ និងកំណត់ទិសដៅ, ប្រឹងស្វែងយល់ និងអភិវឌ្ឍមនុស្ស, រៀបចំរចនាសម្ព័ន្ធឡើងវិញ, និងគ្រប់គ្រងលើការបង្រៀន និងការរៀនសូត្រ។ *តើគួរបង្កើតយុទ្ធសាស្ត្របែបណា ដើម្បីធ្វើឲ្យសាលារៀន និងថ្នាក់គ្រប់គ្រងសាលារៀន មានគណនេយ្យភាពច្រើនឡើងលើ អត្រាបោះបង់ការសិក្សាកម្រិតខ្ពស់ និងលទ្ធផលសិក្សាខ្សោយរបស់សិស្ស? តើយុទ្ធសាស្ត្រនោះគួរផ្តោតលើសមត្ថភាពដឹកនាំកាន់តែប្រសើររបស់នាយកសាលា, លក្ខខណ្ឌការងារល្អជាងមុន សម្រាប់គ្រូបង្រៀន, បរិយាកាសរៀនសូត្រប្រសើរជាងមុនសម្រាប់សិស្ស ឬតួនាទីសំខាន់ជាងមុនរបស់ឪពុកម្តាយ និងសង្គមស៊ីវិល ក្នុងការលើកកម្ពស់គណនេយ្យភាពក្នុងការគ្រប់គ្រងសាលារៀន? តើចំណុចទាំងនេះ អាចសម្រេចទៅបានដោយរបៀបណា តាមរយៈគណៈកម្មការទ្រទ្រង់សាលារៀនដែលមានស្រាប់?*

៨.៥ ការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សា

ប្រសិនបើគ្មានវគ្គសិក្សាពេញលេញមួយនៅសាលាបឋមសិក្សាដែលអាចផ្តល់នូវសមត្ថភាពរឹងមាំក្នុងការអាន សរសេរ និងគិតលេខទេនោះ ការបណ្តុះបណ្តាលសិស្សនៅដំណាក់កាលបន្ទាប់ទៀតនៃការអប់រំ ប្រាកដជាត្រូវជួបការលំបាកច្រើន។ កម្ពុជាបានជឿនលឿនជាខ្លាំងក្នុងការកែលំអទាំងអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀន និងអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សានៅកម្រិតបឋមសិក្សា ក្នុងពីរទសវត្សរ៍កន្លងទៅនេះ។ ទោះបីកម្ពុជាអាចបន្តជោគជ័យបែបនេះបានក្តី ក៏ត្រូវតែផ្តោតការយកចិត្តទុកដាក់ច្រើនថែមទៀត ទៅលើការកែលំអគុណភាពការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សា។ ការសិក្សានេះ គូសបញ្ជាក់ពីផ្នែកចម្បងៗ ៤ ដែលគួរយកចិត្តទុកដាក់ជាពិសេស៖

- **ពីការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សាយកបរិមាណ ទៅជាការអប់រំយកគុណភាព៖** ក្នុងពេលជិតសម្រេចបានគោលដៅនៃការអប់រំបឋមសិក្សាជាសាកលនេះ កម្ពុជាត្រូវងាកចេញពីការខំបំពេញតាមគោលដៅជាបរិមាណ ទៅប្រឹងលើកកម្ពស់គុណភាពការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សាវិញ។ *តើកម្ពុជាត្រូវធ្វើយ៉ាងណា ដើម្បីអាចប្តូរទិសនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សា ហើយក្នុងពេលជាមួយគ្នាអាចរក្សានូវជោគជ័យគួរឲ្យស្ញប់ស្ញែង ក្នុងការផ្តល់លទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សា (បរិមាណនៃការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សា)?*

- **ការដោះស្រាយបញ្ហាកង្វះគ្រូបង្រៀនមានការបណ្តុះបណ្តាលត្រឹមត្រូវ៖** កង្វះគ្រូបង្រៀនមានការបណ្តុះបណ្តាលត្រឹមត្រូវ ជាឧបសគ្គចម្បងគេ ក្នុងការពង្រឹងការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សានៅកម្ពុជា។ *តើមានគោលនយោបាយអ្វីខ្លះសម្រាប់ដោះស្រាយឧបសគ្គនេះ ហើយជម្រើសនីមួយៗមានគុណសម្បត្តិ និងគុណវិបត្តិអ្វីខ្លះ? តើកម្ពុជាធ្វើយ៉ាងណាអាចផ្តល់ហិរញ្ញប្បទានដល់យុទ្ធសាស្ត្រផ្សេងៗទៀតនៃការអភិវឌ្ឍគ្រូបង្រៀន? តើកម្ពុជាគួរពឹងផ្អែកលើការនាំចូលគ្រូបង្រៀនពីបរទេស ឬគួរនាំចូលអ្នកបណ្តុះបណ្តាលគ្រូបង្រៀនមានគុណភាពខ្ពស់ ឬក៏គួរពឹងផ្អែកលើយុទ្ធសាស្ត្រមួយសម្រាប់ជំនួសការនាំចូល ដោយការកសាងឡើងនូវក្រុមគ្រូបឋមសិក្សាមួយដែលមានគុណភាពល្អ និងមានទឹកចិត្តខ្ពស់ក្នុងការបង្រៀន?*

- **ការអភិវឌ្ឍកម្មវិធីសិក្សាសម្រាប់សតវត្សរ៍ទី២១៖** កម្ពុជាបានធ្វើការកែសម្រួលជាច្រើនលើកមកហើយនូវកម្មវិធីសិក្សាសម្រាប់ថ្នាក់បឋមសិក្សា ប៉ុន្តែនៅមានការបារម្ភយ៉ាងធំថា កម្មវិធីសិក្សាបច្ចុប្បន្នផ្តោតខ្លាំងពេកលើខ្លឹមសារចំណេះដឹង និងការធ្វើស្តង់ដារូបនីយកម្ម ដើម្បីផ្តល់ជំនាញមូលដ្ឋាន (ជំនាញគិតលេខ និងជំនាញអាននិងសរសេរ) ទាំងក្នុងផ្នែកបច្ចេកវិទ្យាព័ត៌មាន និងទូរគមនាគមន៍ (ICT) និងផ្នែកភាសាអង់គ្លេស ដែលចាំបាច់សម្រាប់កុមារនៅសតវត្សរ៍ទី២១។ *តើមានជម្រើសគោលនយោបាយអ្វីខ្លះ សម្រាប់ការកែសម្រួលកម្មវិធីសិក្សាជាបន្តបន្ទាប់ ដើម្បីឲ្យវាមានភាពជាប់ទាក់ទងល្អ? តើគួររក្សាតុល្យភាពយ៉ាងណា រវាងការធ្វើស្តង់ដារូបនីយកម្មកម្មវិធីសិក្សា នឹងការកែសម្រួលកម្មវិធីសិក្សាទៅតាមបរិបទកម្ពុជា?*

- **វិធីសាស្ត្របង្រៀនសម្រាប់អ្នកជំនាន់ក្រោយ៖** ប្រព័ន្ធបង្រៀននៅកម្ពុជា បន្តអនុវត្តតាមវិធីបង្រៀនបែបប្រពៃណីនៃ"ដីស និងនិយាយ"(Chalkandtalk)។ *តើការណែនាំឲ្យប្រើវិធីបង្រៀនមានអន្តរកម្មច្រើនជាងមុននេះ មានដែនអនុវត្តធំប៉ុណ្ណាដែរ? តើមានវិធីអ្វីល្អបំផុតសម្រាប់ជំរុញការសិក្សាអប់រំតាមរយៈ ICT ក្នុងបរិបទនៃវគ្គបណ្តុះបណ្តាលអនឡាញយ៉ាងច្រើនដែលបើក*

ចំហទូលាយសម្រាប់ឲ្យសិក្សា? តើយើងត្រូវការអ្វីខ្លះ ដើម្បីពង្រឹងបែបបទនៃការបង្រៀនមានអន្តរកម្មច្រើនជាងមុននេះ?

៨.៦ ការអប់រំនៅសាលាមត្តេយ្យ និងការរីកលូតលាស់របស់កុមារតាំងពីក្មេងខ្ចី

មិនដូចនៅពីរបីទសវត្សរ៍មុនទេ ការរៀនសូត្រនាបច្ចុប្បន្នចាប់ផ្តើមតាំងពីមុនពេលកុមារចូលរៀនសាលាបឋមសិក្សា។ ការទទួលបានសេវាមត្តេយ្យសិក្សាមានគុណភាពល្អ និងតម្លៃសមរម្យ វាជាគន្លឹះសម្រាប់ឲ្យកុមារអាចបានរៀនសូត្រតាំងពីនៅក្មេងខ្ចី។ ប៉ុន្តែមានភស្តុតាងបង្ហាញថា ដើម្បីជួយឲ្យមត្តេយ្យសិក្សាមានប្រសិទ្ធភាពល្អនោះ ការរីកលូតលាស់ប្រាជ្ញាស្មារតីរបស់កុមារ គួរតែថែបំប៉នតាំងពីពេលចាប់កំណើតមក។ ចំណុចនេះ តម្រូវឲ្យឪពុកម្តាយយកចិត្តទុកដាក់លើការរីកលូតលាស់របស់កុមារតាំងពីក្មេងខ្ចី (ECD) ក្នុងនោះមានទាំងការថែទាំសុខភាពមាតា និងកុមារផង ព្រោះ "ភាពក្រិនដោយសារកង្វះអាហារូបត្ថម្ភក្នុងវ័យក្មេងខ្ចី វាជាដើមចមន ភែាពក្រិននៃការអប់រំនៅក្នុងយុវវ័យ" (Madhur 2014, 20)។ ជាការគួរឲ្យពេញចិត្តណាស់ដែល ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រការអប់រំ (ESP) ឆ្នាំ២០១៤-២០១៨ បានដាក់មត្តេយ្យសិក្សា និង ECD នៅក្នុងចំណោមវិស័យជាអាទិភាពទាំងបី ហើយតមកទៀត រដ្ឋាភិបាលក៏បានបង្កើតផែនការសកម្មភាពមួយសម្រាប់ ECD ដែរ។ នៅក្នុងក្របខ័ណ្ឌរួមនៃផែនការយុទ្ធសាស្ត្រទាំងនេះ មានបញ្ហាបួនដែលសំខាន់បំផុតសម្រាប់ការផ្តល់ការអប់រំដល់កុមារកម្ពុជាតាំងពីវ័យក្មេងខ្ចី៖

- **ការពង្រីកដែនគ្របដណ្តប់៖** មានកុមារអាយុ ៥ឆ្នាំ តែប្រហែល ៥០% ប៉ុណ្ណោះ ដែលមានលទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំកម្រិតមត្តេយ្យ។ តួលេខនេះកាន់តែចុះទាបសម្រាប់កុមារតូចៗជាងនោះ គឺ ត្រឹម ២១% សម្រាប់កុមារអាយុពី ៣ ទៅ ៥ឆ្នាំ និង ៣% សម្រាប់កុមារអាយុក្រោម ៣ឆ្នាំ។ *តើដែនគ្របដណ្តប់នៃមតេយ្យសិក្សាអាចពង្រីកដោយរបៀបណា ដើម្បីសម្រេចបាននូវលទ្ធភាពទទួលបានសេវាមត្តេយ្យសិក្សាជាសាកលសម្រាប់ កុមារអាយុពី ៣ ទៅ ៥ឆ្នាំ និង ដែនគ្របដណ្តប់នៃ ECD ច្រើនជាងមុនសម្រាប់កុមារ អាយុក្រោម ៣ឆ្នាំ?*
- **ការពង្រឹងសម្ភាររូបវន្តនៃមត្តេយ្យសិក្សា៖** កង្វះសម្ភារៈសម្រាប់បម្រើការសិក្សានៅកម្រិតមត្តេយ្យសិក្សា មានចោទនៅគ្រប់ទិសទីនៃជនបទកម្ពុជាដែលមានប្រជាជនប្រហែល ៨០%រស់នៅ។ *តើត្រូវធ្វើវិនិយោគប៉ុណ្ណា ដើម្បីបង្កើនសេវាមត្តេយ្យសិក្សា និង ECD និង តើត្រូវធ្វើដូចម្តេចដើម្បីផ្តល់ហិរញ្ញប្បទាន ឲ្យបានល្អបំផុតដល់សេវានេះ? តើសេវាមត្តេយ្យសិក្សាគួរទទួលហិរញ្ញប្បទានទាំងស្រុងពីរដ្ឋាភិបាល ឬក៏ពីដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ មាតាបិតា និងសង្គមស៊ីវិល គួរចូលរួមរ៉ាប់រងបន្ទុកចំណាយខ្លះ? តើធ្វើយ៉ាងណាដើម្បីអាចរចនារៀបចំ និងដាក់អនុវត្តបាននូវគំរូហិរញ្ញប្បទានជាក់ស្តែងមួយ?*
- **ការលើកកម្ពស់ចំណាប់អារម្មណ៍៖** កង្វះចំណាប់អរម្មណ៍ក្នុងចំណោមមាតាបិតា និងអ្នកថែទាំកុមារតូចៗ អំពីគុណប្រយោជន៍នៃមត្តេយ្យសាលា និង ECD ជាឧបសគ្គដ៏ធំមួយ។ ការធ្វើវិនិយោគលើផ្នែករឹងនៃការអប់រំកម្រិតមតេយ្យ មិនអាចបង្កើនចំនួនសិស្សចុះឈ្មោះចូលរៀននៅសាលាមតេយ្យទេ ប្រសិនបើគ្មានការអប់រំមាតាបិតាពីតម្លៃ និងសារៈសំខាន់នៃការសិក្សាពីក្មេងខ្ចីសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍជំនាញពេញមួយជីវិត។ *តើយុទ្ធសាស្ត្ររបស់កម្ពុជា គួរមានចំណុចសំខាន់ៗអ្វីខ្លះសម្រាប់បង្កើនចំណាប់អារម្មណ៍នេះ? តើមន្ត្រីរាជការ និងអ្នកនយោបាយមាន*

តួនាទីអ្វីខ្លះក្នុងយុទ្ធសាស្ត្រខាងលើ? តើប្រព័ន្ធផ្សព្វផ្សាយអាចយកមកប្រើប្រាស់យ៉ាងណាបានដើម្បីបង្កើនចំណាប់អារម្មណ៍របស់ប្រជាជននៅជនបទ ជាពិសេសនៅតាមកន្លែងខ្វះអគ្គិសនី និងទូរទស្សន៍?

- **ការបង្រួបបង្រួមកម្មវិធីផ្សេងៗដើម្បីបង្កើនគុណភាព៖** កង្វះកិច្ចសហការរវាងសាលាមត្តេយ្យប្រភេទផ្សេងៗ ក្រសួងរដ្ឋ អង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល សហគមន៍ និងអ្នកពាក់ព័ន្ធដទៃទៀតបានក្លាយជាឧបសគ្គមួយដល់ការផ្តល់សេវា ECD និងមត្តេយ្យសិក្សាមានគុណភាពល្អ។ បញ្ហានេះ ក៏ប៉ះពាល់មិនល្អដល់គុណភាពគ្រូមត្តេយ្យ របៀបបង្រៀន និងគុណភាពនៃការអប់រំកម្រិតមត្តេយ្យផងដែរ។ *តើគួរអនុវត្តយ៉ាងណាដើម្បីធ្វើការបង្រួបបង្រួមដូចខាងលើ និងរចនារៀបចំកម្មវិធីធានាគុណភាពការអប់រំឲ្យបានល្អបំផុត? តើវាគួរជាទំនួលខុសត្រូវរបស់រដ្ឋាភិបាលម្នាក់ឯងឬយ៉ាងណា? តើគួរមានការចូលរួម និងភាពជាម្ចាស់កាន់តែប្រសើររបស់សហគមន៍ និងមាតាបិតា ឬយ៉ាងណា? តើកម្មវិធីបង្រួបបង្រួមដោយមានការចូលរួមបែបនេះ អាចរៀបចំឡើងនិងដាក់អនុវត្តយ៉ាងដូចម្តេច?*

៨.៧ សេចក្តីសន្និដ្ឋាន៖ តម្រូវការវិធីសាស្ត្រមើលឃើញវែងឆ្ងាយមួយ

គួរចងចាំជាសំខាន់ថា "ការកសាងកម្លាំងពលកម្មមានជំនាញខ្ពស់ ជាទំនួលខុសត្រូវរួមគ្នារបស់រដ្ឋាភិបាល អ្នកផ្តល់ការបណ្តុះបណ្តាលនិងការអប់រំ និយោជក សិស្សានុសិស្ស និងមាតាបិតា" (World Bank 2013, 25)។ ការលើកកម្ពស់គុណភាព និងភាពជាប់ទាក់ទងល្អនៃការអប់រំ និងបណ្តុះបណ្តាល វាមានតម្លៃខ្ពស់។ ដូច្នេះត្រូវមានការបង្កើនចំណាយយ៉ាងច្រើនលើការអប់រំ។ ការកេណ្ឌប្រមូលធនធានហិរញ្ញវត្ថុសម្រាប់ការអប់រំ ជាទំនួលខុសត្រូវរួមគ្នារបស់ រដ្ឋាភិបាល វិស័យឯកជន និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍។

ថ្នាក់ដឹកនាំនយោបាយដ៏រឹងប៉ឹង សំខាន់ខ្លាំងណាស់សម្រាប់ការកសាងវប្បធម៌អប់រំរបស់កម្ពុជាឲ្យបានត្រឹមត្រូវ។ ប្រសិនបើមិនមានចក្ខុវិស័យ និងទិសដៅច្បាស់លាស់ទេ គេមិនអាចធ្វើការផ្លាស់ប្តូរដ៏ចាំបាច់ៗក្នុងផ្នត់គំនិតសង្គម ដើម្បីបង្កើត និងលើកកម្ពស់វប្បធម៌នៃការអប់រំនិងរៀនសូត្របានឡើយ។ ការដឹកនាំផ្នែកនយោបាយ ក៏សំខាន់ដូចគ្នាក្នុងការកេណ្ឌប្រមូលធនធានសាធារណៈដ៏ចាំបាច់ សម្រាប់ធ្វើហិរញ្ញប្បទានដល់កំណែទម្រង់វិស័យអប់រំដែរ។ នាបច្ចុប្បន្នចំណាយសាធារណៈលើវិស័យអប់រំនៅកម្ពុជា មានប្រហែល ២,៦% នៃផលិតផលក្នុងស្រុកសរុប (ផសស) ដែលខ្ពស់ជាងតែប្រទេសឡាវ និងមីយ៉ាន់ម៉ាប៉ុណ្ណោះ ក្នុងតំបន់អាស៊ាន ប៉ុន្តែនៅទាបជាខ្លាំងបើធៀបនឹងតួលេខរបស់ប្រទេសវៀតណាម ដែលមានប្រមាណ ៦,៦%។ កម្ពុជាមានសក្តានុពលធំដើម្បីទាញយកផលប្រយោជន៍ បានកាន់តែច្រើនពីចំណាយសាធារណៈបច្ចុប្បន្ន តាមរយៈកំណែទម្រង់ស្ថាប័នប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព ប៉ុន្តែក៏ត្រូវចំណាយខ្ពស់ជាងមុនដែរ ដើម្បីបោះជំហានឲ្យបានធំៗក្នុងការកែលំអប្រព័ន្ធអប់រំ (Madhur 2014)។ ទោះបីគ្រាន់តែត្រូវបង្កើនចំណាយសាធារណៈលើវិស័យអប់រំជាបណ្តើរៗត្រឹម ៥% នៃ ផសស ស្របតាមកម្រិតគោលអន្តរជាតិកំណត់ដោយអង្គការ UNESCO ក្តី ក៏ត្រូវមានការប្តេជ្ញាចិត្តខ្ពស់ខាងផ្នែកនយោបាយដែរ។

នៅប្រទេសកម្ពុជាសព្វថ្ងៃ មានយុវជនច្រើនណាស់៖ ៥៣% នៃប្រជាជន មានអាយុតិចជាង ២៤ឆ្នាំ, ៤៥% អាយុតិចជាង ២០ឆ្នាំ, ៣០% តិចជាង ១៥ឆ្នាំ, ២២% តិចជាង ១០ឆ្នាំ និង ១១%

តិចជាង ៥ឆ្នាំ។ ដូច្នេះកម្ពុជាមានស្តុកជំនាញជាសក្តានុពលយ៉ាងធំមួយ ព្រោះយុវជនមានចំនួនភាគរយយ៉ាងច្រើននៅក្នុងប្រជាជនសរុប។ កត្តាសំខាន់បំផុតដើម្បីប្រែក្លាយសក្តានុពលនេះ ឲ្យទៅជាជំនាញពិតប្រាកដសម្រាប់ការងារ និងកំណើន គឺការទៅរៀនបានកាន់តែច្រើន (កាត់បន្ថយកង្វះខាតក្នុងការទៅរៀន) និងការរៀនសូត្រកាន់តែប្រសើរ (កាត់បន្ថយគម្លាតនៃការចូលសិក្សា) (Madhur 2014)។

ការមិនបានផ្តល់ឲ្យយុវជននូវការអប់រំប្រកបដោយគុណភាព និងជំនាញជាតម្រូវការនៅក្នុងទីផ្សារពលកម្មនៅកម្ពុជា វាអាចក្លាយជាការបោះបង់ឱកាសល្អផ្នែកប្រជាសាស្ត្រនេះចោល។ ឱកាសនេះនឹងរលាយបាត់ជាបណ្តើរៗ នៅពេលចំនួនភាគរយប្រជាជនអាយុតិចជាង ១៥ឆ្នាំចាប់ផ្តើមធ្លាក់ចុះក្នុងមួយទសវត្សរ៍កន្លះខាងមុខនេះ (Madhur 2014, 27)។ ដូច្នេះ បើសិនកម្ពុជាអាចធ្វើកំណែទម្រង់វិស័យអប់រំបានឆាប់កាលណា អនាគតរបស់កូនចៅជំនាន់ក្រោយ ក៏កាន់តែបានល្អឡើងដែរ។ បើមិនដូច្នេះទេ ចន្លោះខ្វះខាតសព្វថ្ងៃខាងផ្នែកអប់រំ នឹងក្លាយទៅជាចន្លោះខ្វះខាតផ្នែកជំនាញនាពេលអនាគត គឺដូចគ្នានឹងចន្លោះខ្វះខាតខាងផ្នែកអប់រំកាលពីមុន ដែលបានក្លាយទៅជាចន្លោះខ្វះខាតយ៉ាងធំខាងផ្នែកជំនាញនាពេលបច្ចុប្បន្ន ហើយនេះជាស្ថានភាពមួយដែលកម្ពុជាពិបាកនឹងទ្រាំទ្របាន។

ឯកសារយោង (បន្ថែមលើ ជំពូក ២-៧ ក្នុងវ៉ុលុមនេះ)

Madhur, Srinivasa. 2014. *Cambodia's Skill Gap: An Anatomy of Issues and Policy Options, CDRI Working Paper 98.* Phnom Penh: CDRI.

World Bank. 2013. *Skilling Up Vietnam: Preparing the Workforce for a Modern Market Economy.* Vietnam Development Report 2014. Washington, DC: World Bank.

បញ្ជីឯកសារពិភាក្សារបស់វិទ្យាស្ថាន វបសអ

អាចយកប្រើបាន ដោយឥតគិតថ្លៃតាមរយៈគេហទំព័រ www.cdri.org.kh
រាល់ឯកសារបោះពុម្ពផ្សាយរបស់វិទ្យាស្ថាន វបសអ-CDRI

១០៣. ឈឹម-ឈុន តុង-គឹមស៊ុន, Ge Yu, Timothy Ensor និង Barbara McPake (មិថុនា 2015), Catastrophic Payments and Poverty in Cambodia: Evidence from Cambodia Socio-Economic Surveys 2004, 2007, 2009, 2010 and 2011

១០២. អេង-នេត្រា វង្ស-ម៉ាន់ និង ហ៊ត-ណារី (មិថុនា 2015), Social Accountability in Service Delivery in Cambodia

១០១. អ៊ូ ស៊ីវហួច (មេសា 2015), A Right-Based Approach to Development: A Cambodian Perspective

១០០. សំ-ស្រីមុំ ជាមួយ អ៊ុំច-ឈុង (មីនា 2015), Agricultural Technological Practices and Gaps for Climate Change Adaptation

៩៩. ផៃ-សុខចេង និង តុង-គឹមស៊ុន (ធ្នូ 2014), Public Spending on Education, Health and Infrastructure and Its Inclusiveness in Cambodia: Benefit Incidence Analysis

៩៨. Srinivasa Madhur (សីហា 2014), Cambodia's Skill Gap: An Anatomy of Issues and Policy Options

៩៧. គឹម-សួ, បណ្ឌិត ចែម-ផល្លា, សូ-សុវណ្ណារិទ្ធ, បណ្ឌិត គឹម-ស៊ានស៊ូម៉ាត្រា និង បណ្ឌិត ប៉ិច-សុខែម (សីហា 2014), Methods and Tools Applied for Climate Change Vulnerability and Adaptation Assessment in Cambodia's Tonle Sap Basin

៩៦. បណ្ឌិត គឹម-ស៊ានស៊ូម៉ាត្រា និង ហ៊ត ណារី (សីហា 2014), Cambodian State: Developmental, Neoliberal? A Case Study of the Rubber Sector

៩៥. ថេង-វុទ្ធី, កែវ-សុជាតិ, នូ-កែវសុទ្ធា, ស៊ុំ-ស្រីមុំ និងខៀវ-ភិរម្យ (សីហា 2014), Impact of Farmer Organisations on Food Security: The Case of Rural Cambodia

៩៤. ហេង-សីហា, វង្ស-ម៉ាន់ និង ឈាត-ស្រ៊ាង ដោយមានជំនួយពី ឈួន-ណារ៉េត (កក្កដា 2014), The Enduring Gap: Decentralisation Reform and Youth Participation in Local Rural Governance

៩៣. ណាំង-ភីរុណ, សំ-ស្រីមុំ, លន់-ពេជ្រតារា និង អ៊ុំច-ឈុង (មិថុនា 2014), Adaptation Capacity of Rural People in the Main Agro-Ecological Zones in Cambodia

៩២. ផាន់-ដាលីស (មិថុនា 2014), Links between Employment and Poverty in Cambodia

៩១. ថេង-វុទ្ធី, ខៀវ-ភិរម្យ និង ផុន-ដារី (មេសា 2014), Development of the Fertiliser Industry in Cambodia: Structure of the Market, Challenges in the Demand and Supply Sidesand the Way Forward

៩០. A CDRI Publication (មករា ២០១៤), ASEAN 2030: Growing Together for Economic Prosperity – the Challenges

៨៩. ណាំង-ភិរុណ និង អ៊ូច-ឈួង (មករា ២០១៤), Gender and Water Governance: Women's Role in Irrigation Management and Development in the Context of Climate Change

៨៨. ឈាត-ស្រ៊ាង (ធ្នូ ២០១៣), Impact of Decentralisation on Cambodia's Urban Governance

៨៧. គឹម-សេដារា និង Joakim Öjendal ជាមួយ ឈួន ណារ៉េត (វិច្ឆិកា ២០១៣), Gatekeepers in Local Politics: Political Parties in Cambodia and their Gender Policy

៨៦. សែន-វិចិត្រ និង រស់-សុវិជ្ជា ជាមួយ ហៀង-ធីរ៉ាភមរី (តុលា ២០១៣), Anatomy of Higher Education Governance in Cambodia

៨៥. អ៊ូ-ស៊ីវហួច និង គឹម-សេដារា (សីហា ២០១៣), 20 Years' Strengthening of Cambodian Civil Society: Time for Reflection

៨៤. អ៊ូ-ស៊ីវហួច (សីហា ២០១៣), Sub-National Civil Society in Cambodia: A Gramscian Perspective

៨៣. តុង-គឹមស៊ុន, លន់-ពិដេ និង ស្រ៊ី-បុប្ផារ័ត្ន ជាមួយ ប៉ុន-ដូរីណា (សីហា ២០១៣), Levels and Sources of Household Income in Rural Cambodia 2012

៨២. ណាំង-ភិរុណ (មិថុនា ២០១៣), Climate Change Adaptation and Livelihoods in Inclusive Growth: A Review of Climate Change Impacts and Adaptive Capacity in Cambodia

៨១. ហ៊ីង-វុត្ថា (មិថុនា ២០១៣), Leveraging Trade for Economic Growth in Cambodia

៨០. សាំង-ច័ន្ទហង្ស (មីនា ២០១៣), Binding Constraints on Economic Growth in Cambodia: A Growth Diagnostic Approach

៧៩. លន់-ពិដេ (មីនា ២០១៣), The Role of Rural Credit during the Global Financial Crisis: Evidence From Nine Villages in Cambodia

៧៨. តុង-គឹមស៊ុន និង ផៃ-សុខចេង (មីនា ២០១៣), The Role of Income Diversification during the Global Financial Crisis: Evidence from Nine Villages in Cambodia

៧៧. សាំង-ច័ន្ទហង្ស (មីនា ២០១៣), Household Vulnerability to Global Financial Crisis and Their Risk Coping Strategies: Evidence from Nine Rural Villages in Cambodia

៧៦. ហ៊ីង-វុត្ថា (មីនា ២០១៣), Impact of the Global Financial Crisis on the Rural Labour Market: Evidence from Nine Villages in Cambodia

៧៥. តុង-គឹមស៊ុន (មីនា ២០១៣), Impact of the Global Financial Crisis on Poverty: Evidence from Nine Villages in Cambodia

៧៤. ងិន-ច័ន្ទរិទ្ធ (មីនា ២០១៣), Impact of the Global Financial Crisis on Employment in SMEs in Cambodia

៧៣. ហៃ-សុវុទ្ធា (មីនា ២០១៣), Government Response to Inflation Crisis and Global Financial Crisis

៧២. ហែម-សុចិត្រ (មីនា ២០១៣), Impact of the Global Financial Crisis on Cambodian Economy at Macro and Sectoral Levels
៧១. គឹម-សេដារា និង Joakim Öjendal ជាមួយ ឈួន-ណារ៉េត និង លី-តឹម (ធ្នូ ២០១២), A Gendered Analysis of Decentralisation Reform in Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៧០. ហ៊ីង-វុត្ថា, សាំង-ច័ន្ទហង្ស និង យៀង-សុធី (សីហា ២០១២), Baseline Survey for Socioeconomic Impact Assessment: Greater Mekong Sub-region Transmission Project ជាភាសាអង់គ្លេស
៦៩. CDRI Publication (មីនា 2012), Understanding Poverty Dynamics: Evidence from Nine Villages in Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៦៨. វ៉ុត្ន-វឌ្ឍនា (មីនា ២០១២), Sectoral Composition of China’s Economic Growth, Poverty Reduction and Inequality: Development and Policy Implications for Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៦៧. Keith Carpenter ដោយមានជំនួយពី ប៊ុន-ដូរីណា (កុម្ភៈ ២០១២), A Basic Consumer Price Index for Cambodia 1993–2009 ជាភាសាអង់គ្លេស
៦៦. តុង-គឹមស៊ុន (កុម្ភៈ ២០១២), Analysing Chronic Poverty in Rural Cambodia Evidence from Panel Data ជាភាសាអង់គ្លេស
៦៥. រស់-បានសុខ, ណាំង-ភិរុណ និង ឈឹម-ឈន់(ធ្នូ ២០១១), Agricultural Development and Climate Change: The Case of Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៦៤. តុង-គឹមស៊ុន និង ស្រ៊ី-បុប្ផារ័ត្ន (វិច្ឆិកា ២០១១), Poverty and Evironment Links: The Case of Rural Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៦៣. ហេង-សីហា, គឹម-សេដារា និង សូ-សុខប៊ុនធឿន (តុលា ២០១១), Decentralised Governance in Hybrid Polity: Localisation of Decentralisation Reform in Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៦២. ជា-ជូ, ណាំង-ភិរុណ, Isabelle Whitehead, Phillip Hirsch and Anna Thompson (តុលា ២០១១), Decentralised Governance of Irrigation Water in Cambodia: Matching Principles to Local Realities ជាភាសាអង់គ្លេស និងខ្មែរ
៦១. រស់-បណ្ដែត, លី-តឹម និង Anna Thompson (កញ្ញា ២០០១), Catchment Governance and Cooperation Dilemmas: A Case Study from Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៦០. សាំង-ច័ន្ទហង្ស, ហែម-សុចិត្រ និង អ៊ូច-ច័ន្ទតារានី ជាមួយ ផាន់-ដាលីស និង ប៊ុន-ដូរីណា (កញ្ញា ២០១១) Foreign Investment in Agriculture in Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៥៩. ចែម-ផល្លា, Philip Hirsch និង សុមេធ-ប៉ារាឌី (កញ្ញា ២០០១), Hydrological Analysis in Support of Irrigation Management: A Case Study of Stung Chrey Bak Catchment, Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៥៨. ហ៊ីង-វុត្ថា, លន់-ពិដេ និង ផាន់-ដាលីស (សីហា ២០០១) ទេសន្តរប្រវេសន៍មិនស្របច្បាប់ពីកម្ពុជា ជាភាសាខ្មែរ និង ជាភាសាអង់គ្លេស។

៥៧. តុង-គីមស៊ុន, ហៃម-សុចិត្រ និង Paulos Santos (សីហា 2011), The Impact of Irrigation on Household Assets ជាភាសាអង់គ្លេស

៥៦. តុង-គឹមស៊ុន, ហៃម-សុចិត្រ និង Paulos Santos (កក្កដា ២០១១), What Limits Agricultural Intensification in Cambodia? The role of emigration, agricultural extension services and credit constraints ជាភាសាអង់គ្លេស

៥៥. គីម សុផន, ឈឹម ឈន់, ថេង វុទ្ធី និង សូ សុវណ្ណារិទ្ធ (កក្កដា ២០១១) Policy Coherence in Agricultural and Rural Development: Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស

៥៤. ណាំង ភិរុណ, ខៀវ ដារ៉ាវី, Philip HIRSCH និង Isabelle WHITEHEAD (កក្កដា ២០១១) លើកកម្ពស់អភិបាលកិច្ចធនធានទឹកនៅកម្ពុជា៖ ការវិភាគអ្នកពាក់ព័ន្ធ ជាភាសាខ្មែរ និង ជាភាសាអង់គ្លេស។

៥៣. ច័ន្ទ-សុភក្តិ, Nathan Wales and Tim Frewer (សីហា ២០១១), An Investigation of Land Cover and Land Use Change in Stung Chrey Bak Catchment, Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស

៥២. អ៊ុច-ច័ន្ទតារ៉ានី, សាំង-ច័ន្ទហង្ស និង ផាន់-ដាលីស (មិថុនា ២០១១), ការវាយតម្លៃផលប៉ះពាល់នៃប្រទេសចិន លើការកាត់បន្ថយភាពក្រីក្រនៅមហាអនុតំបន់ទន្លេមេគង្គ៖ ករណីសិក្សាប្រទេសកម្ពុជា ជាភាសាខ្មែរ និង ជាភាសាអង់គ្លេស។

៥១. Christopher Wokker, Paulo Santos, រស់ បានសុខ និង Kate Griffiths (មិថុនា 2011), Irrigation Water Productivity in Cambodian Rice System ជាភាសាអង់គ្លេស

៥០. ប៉ក់ គឹមជឿន (ឧសភា ២០១១) វិមជ្ឈការហិរញ្ញវត្ថុនៅកម្ពុជា៖ ការងារសម្រេចបាន និងជំហានបន្ទាប់។

៤៩. ចែម-ផល្លា និង សុមេធ-ប៉ារ៉ាឌី (មីនា ២០១១), ការប្រើប្រាស់ចំណេះដឹងជលសាស្ត្រនៃអាងស្ទឹង និងការចូលរួមរបស់សហគមន៍ ដើម្បីលើកកម្ពស់ការធ្វើសេចក្តីសម្រេចចិត្តប្រកបដោយការចូលរួម ស្តីពីការបែងចែកទឹកសម្រាប់ស្រោចស្រព ជាភាសាខ្មែរ និង ជាភាសាអង់គ្លេស។

៤៨. CDRI Publication (សីហា 2010), Empirical Evidence of Irrigation Management in the Tonle Sap Basin: Issues and Challenges

៤៧. ជា ជូ (សីហា ២០១០) The Local Governance of Common Pool Resources: The Case of Irrigation Water in Cambodia

៤៦. CDRI Publication (ធ្នូ 2009), Agricultural Trade in the Greater Mekong Sub-region: Synthesis of the Case Studies on Cassava and Rubber Production and Trade in GMS Countries

៤៥. CDRI Publication (ធ្នូ 2009), Costs and Benefits of Cross-country Labour Migration in the GMS: Synthesis of the Case Studies in Thailand, Cambodia, Laos and Vietnam

៤៤. ច័ន្ទ សុផល (ធ្នូ ២០០៩) ផលប្រយោជន៍និងចំណាយនៃទេសន្តរប្រវេសន៍កំលាំងពលកម្មក្នុងមហាអនុតំបន់មេគង្គ៖ ករណីសិក្សានៅប្រទេសកម្ពុជា ជាភាសាខ្មែរ និង ជាភាសាអង់គ្លេស។

៤៣. ហ៊ីង-វុត្ថា និង បណ្ឌិត ធន់-វឌ្ឍនា (ធ្នូ ២០០៩) ពាណិជ្ជកម្មកសិកម្មក្នុងមហាអនុតំបន់មេគង្គ៖ ករណីជំឡូងឈើ និងកៅស៊ូ នៅកម្ពុជា ជាភាសាខ្មែរ និង ជាភាសាអង់គ្លេស។
៤២. ធន់-វិមាលា, អ៊ូ-ស៊ីវហួច, អេង-នេត្រា និង លី-គឹម (តុលា ២០០៩), Leadership in Local Politics of Cambodia: A Study of Leaders in Three Communes of Three Provinces ជាភាសាអង់គ្លេស
៤១. ហ៊ីង-វុត្ថា និង Hossein Jalilian (មេសា ២០០៩) ផលប៉ះពាល់នៃកិច្ចព្រមព្រៀងពាណិជ្ជកម្មសេរីអាស៊ាន-ចិន ចំពោះបរិស្ថាន នៅតាមបណ្តាប្រទេសក្នុងមហាអនុតំបន់មេគង្គ ជាភាសាខ្មែរ និង ជាភាសាអង់គ្លេស។
៤០. អេង-នេត្រា និង David Craig (មីនា ២០០៩), Accountability and Human Resource Management in Decentralised Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៣៩. ហ៊ង-វុទ្ធី និង David Craig (កក្កដា ២០០៨), Accountability and Planning in Decentralised Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៣៨. ប៉ក់-គឹមជឿន និង David Craig (កក្កដា ២០០៨), Accountability and Public Expenditure Management in Decentralised Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៣៧. ចែម-ផល្លា និងអ្នកឯទៀត (ឧសភា ២០០៨), Framing Research on Water Resources Management and Governance in Cambodia: A Literature Review ជាភាសាអង់គ្លេស
៣៦. លឹម-សុវណ្ណារា (វិច្ឆិកា ២០០៧) ចំណាកស្រុករបស់យុវជន និងនគរូបនីយកម្ម នៅប្រទេសកម្ពុជា ជាភាសាខ្មែរ និង ជាភាសាអង់គ្លេស។
៣៥. គឹម-សេតារ៉ា និង Joakim Öjendal (ឧសភា ២០០៧) Where Decentralisation Meets Democracy: Civil Society, Local Government, and Accountability in Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៣៤. ប៉ក់-គឹមជឿន, ហ៊ង-វុទ្ធី, អេង-នេត្រា, អាន-សុវត្ថា, គឹម-សេតារ៉ា, Jenney Knowles និង David Craig (មីនា ២០០៧) Accountability and Neo-patrimonialism in Cambodia: A Critical Literature Review ជាភាសាអង់គ្លេស។
៣៣. Hansen, Kasper K. និង តុប-នេត (ធ្នូ ២០០៦) Natural Forest Benefits and Economic Analysis of Natural Forest Conversion in Cambodia ជាភាសាអង់គ្លេស
៣២. K. A. S. Murshid និង ទួត-សុខផល្លី (ឧសភា ២០០៥) ដ្បើកិច្ចឆ្លងកាត់ព្រំដែនរបស់ប្រទេសកម្ពុជា៖ ការសិក្សាជំហានដំបូង ជាភាសាខ្មែរ និង ជាភាសាអង់គ្លេស។
៣១. Robert Oberndorf (កក្កដា ២០០៤) សុខដុមនីយកម្មច្បាប់ទាក់ទងនឹងដំណើរការវិមជ្ឈការនៅកម្ពុជា ជាភាសាខ្មែរ និង ជាភាសាអង់គ្លេស។
៣០. Caroline Hughes និង គឹម សេតារ៉ា (មិថុនា ២០០៤) ការវិវត្តន៍នៃដំណើរការប្រជាធិបតេយ្យ និងការគ្រប់គ្រងទំនាស់នៅកម្ពុជា៖ ការសិក្សាប្រៀបធៀបការបោះឆ្នោតបីលើកនៅកម្ពុជា ជាភាសាខ្មែរ និង ជាភាសាអង់គ្លេស។
២៩. យឹម-ជា និង Bruce McKenney (វិច្ឆិកា ២០០៣) ពាណិជ្ជកម្មត្រីក្នុងស្រុក៖ ករណីសិក្សា នៃម៉ាឃីទីងត្រីពីបឹង ទន្លេសាបទៅក្រុងភ្នំពេញ ជាភាសាខ្មែរ និង ជាភាសាអង់គ្លេស។

២៨. ព្រុំ-តុលា និង Bruce McKenney (ធ្នូ ២០០៣) ការធ្វើពាណិជ្ជកម្មផលព្រៃឈើនៅកម្ពុជា៖ ការប្រឈម ការគំរាមកំហែង និងឱកាសសម្រាប់ពាណិជ្ជកម្មជ័រទឹក ជាភាសាខ្មែរ និងជាភាសាអង់គ្លេស។

២៧. យឹម-ជា និង Bruce McKenney (ធ្នូ ២០០៣) ការនាំចេញត្រីពីបឹងទន្លេសាប ទៅប្រទេសថៃ៖ ការវិភាគលើការរាំងស្ទះពាណិជ្ជកម្ម អភិបាលកិច្ច និងបរិយាកាសសម្រាប់ការលួតលាស់ ជាភាសាខ្មែរ និង ជាភាសាអង់គ្លេស។

២៦. Sarthi Acharya គីម-សេតារា ចាប-សុថារិទ្ធ និង មាច-យ៉ាឌី (កញ្ញា ២០០៣) ការងារក្រៅកសិដ្ឋាន និងការងារមិនមែនកសិកម្ម៖ ទស្សនៈស្តីពីការបង្កើតការងារនៅកម្ពុជា (ឯកសារពិភាក្សាលេខ២៦) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៧.០០០រៀល ជាភាសាអង់គ្លេស តម្លៃ ៥,០០ដុល្លារ។

២៥. ច័ន្ទ-សុផល និង Sarthi Acharya (ធ្នូ ២០០២) បញ្ហាប្រឈមចំពោះការចិញ្ចឹមជីវិតនៅជនបទ៖ ការសិក្សា លើភូមិចំនួន ៩ នៅកម្ពុជា (ឯកសារពិភាក្សា លេខ២៥) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៨.០០០រៀល ជាភាសាអង់គ្លេស តម្លៃ ១០.០០ដុល្លារ។

២៤. ច័ន្ទ-សុផល គីម-សេតារា និង Sarthi Acharya (ធ្នូ ២០០២) ដីធ្លី ជីវភាពជនបទ និងសន្តិសុខស្បៀងនៅកម្ពុជា៖ ទស្សនៈបានពីអង្កេតតាមមូលដ្ឋាន (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ២៤) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៦.០០០រៀល ជាអង់គ្លេស តម្លៃ ៧.០០ដុល្លារ ។

២៣. Bruce McKenney និង ព្រុំ-តុលា (កញ្ញា ២០០២) ធនធានធម្មជាតិ និងជីវភាពនៅតាមជនបទក្នុងប្រទេសកម្ពុជា៖ ការវាយតំលៃជាមូលដ្ឋាន (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ២៣) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ១០.០០០រៀល ជាអង់គ្លេស ១០.០០ដុល្លារ។

២២. ច័ន្ទ-សុផល និង Sarthi Acharya (កក្កដា ២០០២) ការលក់ដូរដីធ្លីនៅកម្ពុជា៖ ការវិភាគទិន្នន័យនៃការផ្ទេរ និងការលក់ដូរដីធ្លី (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ២២) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៨.០០០រៀល ។

២១. Bhargavi Ramamurthy ស៊ិក-បូរ័ក្ស, Per Ronnås និង សុក-ហាច (មីនា ២០០២) ប្រទេសកម្ពុជាឆ្នាំ១៩៩៩-២០០០៖ ការផ្តោតលើបញ្ហាដីធ្លី កំលាំងពលកម្ម និងការចិញ្ចឹមជីវិតនៅជនបទ (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ២១)តម្លៃ ៨.០០០រៀល។

២០. សូ-សុវណ្ណារិទ្ធ រៀល-សុភាព អ៊ុច-ឧទេយ្យ ស៊ី-រត្ន័មុនី, Brett Ballard និង Sarthi Acharya (មីនា ២០០២) ការវាយតំលៃសង្គមពាក់ព័ន្ធនឹងដីធ្លីនៅកម្ពុជា (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ២០) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៨.០០០រៀល។

១៩. ច័ន្ទ-សុផល ទេព-សារ៉ាវី និង Sarthi Acharya, (ធ្នូ ២០០១) ការកាន់កាប់ដីនៅកម្ពុជា៖ ការវិភាគលើទិន្នន័យចុងក្រោយ (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ១៩) ភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៨.០០០រ។

១៨. Martin Godfrey, សូ-សុវណ្ណារិទ្ធ ទេព-សារ៉ាវី ប៉ុន-ដូរីណា Claude-Katz, Sarthi-Acharya, ស៊ីសុវត្ថិ-ឌួង-ចាន់តូ និងហ៊ីង ថូរ៉ាក់ស៊ី (តុលា ២០០១) ការសិក្សាអំពីទីផ្សារពលកម្មនៅកម្ពុជា៖ ការកាត់បន្ថយភាពក្រីក្រ ការលូតលាស់ និងការកែតំរូវចំពោះវិបត្តិ (ឯកសារពិភាក្សា លេខ១៨) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៨.០០០រៀល ។

១៧. ច័ន្ទ-សុផល សូ-សុវណ្ណារិទ្ធ និងប៊ុន-ដូរីណា (មិថុនា ២០០១) ជំនួយបច្ចេកទេស និងការអភិវឌ្ឍន៍សមត្ថភាព នៅសាលាកសិកម្មព្រែកលៀប (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ១៧) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៧.០០០រៀល ។

១៦. ស៊ិក បូរ៉ាក្ស (ធ្នូ ២០០០) កម្មសិទ្ធិ ការលក់ដូរ និងការប្រមូលផ្តុំដីធ្លីនៅកម្ពុជា៖ ការពិនិត្យ វិភាគដោយត្រួសៗនូវទិន្នន័យទីពីរ និងទិន្នន័យដើម ដែលបានមកពីអង្កេតថ្មីៗ ចំនួនបួន (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ១៦) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៨.០០០រៀល ។

១៥. Toshiyasu Kato ច័ន្ទ-សុផល Jeffrey A. Kaplan, (សីហា ២០០០) ជំនួយបច្ចេកទេស និងការអភិវឌ្ឍន៍ សមត្ថភាពនៅក្នុងសេដ្ឋកិច្ចមួយដែលពឹងផ្អែកលើជំនួយ៖ បទពិសោធន៍កម្ពុជា (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ១៥) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ១០.០០០រៀល។

១៤. Toshiyasu-Kato, Jeffrey A. Kaplan, ច័ន្ទ-សុផល និង រៀល-សុភាព (សីហា ២០០០) ប្រទេសកម្ពុជា៖ លើកកំពស់អភិបាលកិច្ចសំរាប់ការអភិវឌ្ឍន៍មាននិរន្តរភាព (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ១៤) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៣.០០០រៀល។

១៣. អ៊ុង-ប៊ុនឡេង (សីហា ២០០០) ការប្រែប្រួលតាមរដូវកាលនៃសន្ទស្សន៍ថ្លៃទំនិញប្រើប្រាស់នៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ១៣) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៣.០០០រៀល។

១២. ច័ន្ទ-សុផល Toshiyasu Kato ឡុង-វុទ្ធិសិដ្ឋ ទា-សាវ៉ា សូ-សុវណ្ណារិទ្ធ ហង់-ជួនណារ៉ុន កៅ-គឹមហួន និង ជា-វុធណា (តុលា ១៩៩៩) ផលប៉ះពាល់នៃវិបត្តិហិរញ្ញវត្ថុអាស៊ីលើសេដ្ឋកិច្ចអន្តរកាលនៅបណ្តាប្រទេស អាស៊ីអគ្នេយ៍៖ ទស្សនៈកម្ពុជា (ឯកសារពិគ្រោះលេខ ១២) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៤.៥០០រៀល។

១១. ច័ន្ទ-សុផល និងសូ-សុវណ្ណារិទ្ធ (មិថុនា ១៩៩៩) ចំណាកពលកម្មកម្ពុជាទៅប្រទេសថៃ៖ ការប៉ាន់ស្មានជំហានដំបូង (ឯកសារពិគ្រោះលេខ១១) ភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៣.០០០រៀល។

១០. Gormna, Siobham, ជាមួយ ប៉ុន-ដូរីណា និង សុខ-ខេង (មិថុនា ១៩៩៩) បញ្ហាតួនាទីបុរស-ស្ត្រី និងការ អភិវឌ្ឍន៍នៅប្រទេសកម្ពុជា៖ ការពិនិត្យមើលជាទូទៅ (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ១០) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៤.៥០០រៀល។

៩. តេង-យូគី ប៉ុន-ដូរីណា សូ-សុវណ្ណារិទ្ធ និង ចន-ម៉ាកឃិនRDU (មេសា ១៩៩៩) បទពិសោធន៍របស់សកម្មភាព សហគមន៍ដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍សង្គមនៃអង្គការយូនីសេហ្វ (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ៩) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៤.៥០០រៀល។

៨. ច័ន្ទ-សុផល Martin-Godfrey, Toshiyasu-Kato, ឡុង-វុ-ពិសិដ្ឋ Nina-Orlova, Per-Ronnås ទា-សាវ៉ា (មករា ១៩៩៩) ប្រទេសកម្ពុជា៖ បញ្ហាប្រឈមមុខនៃការបង្កើតការងារដែលមានផលិតភាព (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ៨) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៦.០០០រៀល។

៧. McAndrew, John P. (ធ្នូ ១៩៩៨) ការពឹងពាក់គ្នាទៅវិញទៅមកក្នុងយុទ្ធសាស្ត្រចិញ្ចឹមជីវិតគ្រួសារនៅក្នុងភូមិខ្មែរពីរ (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ៧) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៧.៥០០រៀល។

៦. Murshid, K. A. S. (ធ្នូ ១៩៩៨) សន្តិសុខស្បៀងនៅក្នុងសេដ្ឋកិច្ចអន្តរៈអាស៊ី៖ បទពិសោធន៍កម្ពុជា (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ៦) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៧.៥០០រៀល។

៥. Toshiyasu-Kato ច័ន្ទ-សុផល និង ឡុង-វុ-ពិសិដ្ឋ (កញ្ញា ១៩៩៨) សមាហរណកម្មសេដ្ឋកិច្ច តំបន់សំរាប់ការអភិវឌ្ឍន៍ជានិរន្តរ៍ក្នុងប្រទេសកម្ពុជា (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ៥) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៩.០០០រៀល។

៤. ជឹម-ចរិយា ស្រ៊ុន-ពិធូ សូ-សុវណ្ណារិទ្ធ ចន-ម៉ាកឃិនឌ្រូងួន-សុគន្ធា ប៉ុន-ដូរីណា និង រ៉ូប៊ីន-ប៊ិដឺលរ៍ (មិថុនា ១៩៩៨) ការរៀនសូត្រពីកម្មវិធីអភិវឌ្ឍន៍ជនបទក្នុងប្រទេសកម្ពុជា (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ៤) ជាភាសាខ្មែរ តម្លៃ ៩.០០០រៀល ។

៣. Kannan, K. P. (មករា ១៩៩៧) កំណែទំរង់សេដ្ឋកិច្ច កំណែតម្រូវរចនាសម្ព័ន្ធនិងការអភិវឌ្ឍន៍កម្ពុជា (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ៣)។

២. McAndrew, John P. (មករា ១៩៩៦) ជំនួយហូរចូលជំនួយស្រពិចស្រពិល៖ ជំនួយសង្គ្រោះ និងអភិវឌ្ឍន៍ទ្វេ និងពហុភាគី ១៩៩២-៩៥ (ឯកសារពិភាក្សាលេខ ២)។

១. Kannan, K. P. (វិច្ឆិកា ១៩៩៥) ការកសាងសន្ទស្សន៍ថ្លៃទំនិញប្រើប្រាស់សំរាប់ប្រទេសកម្ពុជា៖ ការពិនិត្យឡើងវិញលើការអនុវត្តន៍នាពេលបច្ចុប្បន្ន និងការលើកមតិកែលំអ (ឯកសារពិភាក្សា លេខ ១)។

វិទ្យាស្ថានបណ្តុះបណ្តាល និង ស្រាវជ្រាវដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍កម្ពុជា

☞ អគារលេខ ៥៦ ផ្លូវលេខ ៣១៥

✉ ប្រអប់សំបុត្រលេខ ៦២២ ភ្នំពេញ កម្ពុជា

☎ ទូរស័ព្ទ៖ (៨៥៥-២៣) ៨៨១-៣៨៤, ៨៨១-៧០១, ៨៨១-៩១៦, ៨៨៣-៦០៣

🖷 ទូរសារ៖ (៨៥៥-២៣) ៨៨០-៧៣៤

អ៊ីមែល៖ cdri@cdri.org.kh

គេហទំព័រ៖ http://www.cdri.org.kh

តម្លៃ៖ ២០០០០៛

9 789995 052683