ISSN 1560-7615 / ISBN 978-99950-52-06-5

ទស្សនាវដ្តី អភិវឌ្ឍន៍កម្ពុជា

ឯកសារបោះពុម្ពផ្សាយរបស់
វិទ្យាស្ថានបណ្តុះបណ្តាល និង ស្រាវជ្រាវដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍កម្ពុជា

ឆ្នាំទី ២១ លេខ ៤ | ខែធ្នូ ២០១៧ | តម្លៃ ១.៥០០៛

ពិពិធភាពនៃឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា៖ ការវិវត្តទៅរកភាពខុសប្លែកពីគ្នា ឬភាពដូចគ្នាទាំងអស់?

សេចក្តីផ្តើម

ក្នុងប៉ុន្មានទសវត្សរ៍ កន្លងទៅនេះ ការរីកចម្រើនទាំងផ្នែកការចូលរៀន និងប្រភេទកម្មវិធីនៃ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា (HEIs) នៅទូទាំងសកលលោក មានលក្ខណៈធំធេងមិនធ្លាប់មានពីមុនមក និងជាបដិវត្តន៍មួយក្នុងការអប់រំថ្នាក់ឧត្តមសិក្សា (Altbach 2017)។ ការទទួលបានការអប់រំឧត្តមសិក្សាទ្រង់ទ្រាយធំ (massification) បាននាំឲ្យមានការផ្តល់សេវាអប់រំ កាន់តែស្មុគស្មាញ និងចម្រុះបែបឡើង ក្នុងចំណោម គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា។ បញ្ហាចោទកាន់តែបន្ទាន់នៅក្នុងប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍន៍នានា គឺអ្នកពាក់ព័ន្ធផ្សេងៗមានការរំពឹងទុកខុសប្លែកគ្នា អំពី គុណភាព លទ្ធផល និងតួនាទីរបស់ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា។ នាពេលបច្ចុប្បន្ន មានគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា កំពុងបើកដំណើរការនៅតាមបណ្តាខេត្តចំនួន ១៩ និងនៅក្រុងភ្នំពេញ។ ស្ថាប័នរដ្ឋចំនួន ១៥ ជាអ្នកត្រួតពិនិត្យលើ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាចំនួន ១២១ ដែលធ្វើឲ្យអភិបាលកិច្ច និងការត្រួតពិនិត្យគុណភាព ក្លាយជាកិច្ចការលំបាកស្មុគស្មាញ។ ភាពមិនស៊ីគ្នារវាងការអប់រំ នឹងតម្រូវការទីផ្សារការងារ ធ្វើឲ្យជំនាញដែលនិស្សិតបញ្ចប់ការសិក្សាទទួលបានពី កម្មវិធីសិក្សារបស់ខ្លួនមិនសូវឆ្លើយតបទៅនឹង ជំនាញបច្ចេកទេស ចំណេះដឹង និងអាកប្បកិរិយា ដែលនិយោជក សហគ្រាស និងសង្គម ទាមទារចង់បានក្នុងសតវត្សរ៍ទី២១ នេះ (Khieng, Madhur and Chhem 2015)។ ក្នុងនេះ មានការយល់ស្របគ្នាជាទូទៅថា គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាភាគច្រើននៅកម្ពុជា ផ្តោតជាសំខាន់លើការបង្រៀន ដោយយកចិត្តទុកដាក់តិចតួចទៅលើ ការស្រាវជ្រាវ នវានុវត្តន៍ និងទំនាក់ទំនងជាមួយឧស្សាហកម្ម។ ហេតុដូច្នេះ គេអាចនិយាយបានថា គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា នៅកម្ពុជា (ជាពិសេសសាកលវិទ្យាល័យ) ស្ថិតក្នុងប្រភេទតែមួយពោលគឺ សាកលវិទ្យាល័យដែលមានតែការបង្រៀន។

វិទ្យាស្ថានបច្ចេកវិទ្យាកម្ពុជា ភ្នំពេញ ខែមិថុនា ២០១៧

នៅកម្ពុជា ទាំងគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាសាធារណៈ និងឯកជន បានប្រឈមមុខនឹងបញ្ហាច្រើនណាស់ ដូចជា កង្វះមូលនិធិ គុណភាពគ្រូ ការគ្រប់គ្រងទន់ខ្សោយ និងសន្ទុះកំណើនសមាហរណកម្មឧត្តមសិក្សានិងសេដ្ឋកិច្ច នៅក្នុងតំបន់ និងក្នុងសកលលោក។ ម្យ៉ាងទៀត រដ្ឋាភិបាលមានការរំពឹងទុកខ្ពស់ពី គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា ក្នុងការចូលរួមចំណែកអភិវឌ្ឍជាតិ ដោយ

អត្ថបទនេះ រៀបរាងដោយបណ្ឌិត ឃៀង សុធី អ្នកស្រាវជ្រាវជាន់ខ្ពស់ បណ្ឌិត ឡេង ភីរម្យ អ្នកស្រាវជ្រាវ និង បណ្ឌិត ឆែម រិទ្ធី នាយកប្រតិបត្តិ ដោយមានជំនួយពីលោកស្រី តឹក ម៉ុយទៀង ជំនួយការស្រាវជ្រាវ។ សូមយោងឯកសារនេះថា៖ Khieng Sothy, Leng Phirom and Chhem Rethy, with Tek Muytieng. 2017. “Cambodian Higher Education Diversity: Towards Differentiation or Homogeneity?” *Cambodia Development Review* 21 (4): 1–6.

អ្នកនិពន្ធសូមថ្លែងអំណរគុណដល់ ក្រសួងការបរទេស និងពាណិជ្ជកម្ម អូស្ត្រាលី ដែលបានផ្តល់ហិរញ្ញវត្ថុដល់ការស្រាវជ្រាវនេះ និងក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាកម្ពុជា ដែលជាដៃគូដល់ការស្រាវជ្រាវនេះ។

មាតិកា

ពិពិធភាពនៃឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា៖
ការវិវត្តទៅរកភាពខុសប្លែកពីគ្នា ឬភាពដូចគ្នាទាំងអស់? ១
ការកំណត់បរិបទនៃការអប់រំនិងបណ្តុះបណ្តាលវិជ្ជាជីវៈទ្វេប្រព័ន្ធ៖ ការពិនិត្យឡើងវិញពីវិធីសាស្ត្រ និងបញ្ហាប្រឈម.. ៧
តាមដានសេដ្ឋកិច្ច – ស្ថានភាពក្រៅប្រទេស ១៤
– ស្ថានភាពក្នុងប្រទេស..................... ១៦
ព័ត៌មានថ្មីៗពីវិទ្យាស្ថាន CDRI ២៤

បានចែងពីតួនាទីរបស់គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាក្នុងគោលនយោបាយអភិវឌ្ឍន៍វិស័យឧស្សាហកម្មកម្ពុជា ឆ្នាំ២០១៥-២០២៥ ផែនការមេជាតិស្ដីពីវិទ្យាសាស្ត្រ និងបច្ចេកវិទ្យាឆ្នាំ២០១៤-២០២០ និងផែនទីបង្ហាញផ្លូវឧត្តមសិក្សាឆ្នាំ២០៣០។

ទោះបីជាចំនួនគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា និងការចុះឈ្មោះចូលរៀន បានកើនឡើងយ៉ាងលឿនក្ដី ក៏មានភស្តុតាងតិចតួចណាស់ដែលបង្ហាញថា ការអភិវឌ្ឍទាំងនេះ បានបង្កើតនូវមូលដ្ឋានគ្រឹះសម្រាប់ ប្រព័ន្ធឧត្តមសិក្សាចម្រុះបែបមួយដែលអាចបំពេញតម្រូវការផ្សេងៗរបស់និស្សិត និយោជក សេដ្ឋកិច្ច និងប្រទេសជាតិទាំងមូល (Schubert, Bentley, and Goedegebuure 2016)។ បញ្ហានេះបានចោទជាសំណួរសំខាន់មួយថា តើការរីកចម្រើនយ៉ាងលឿននៃ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជាក្នុងរយៈពេលពីរទសវត្សរ៍កន្លងមកនេះ បាននាំឲ្យមានប្រព័ន្ធឧត្តមសិក្សាមួយដែលផ្ដល់កម្មវិធីដូច ឬស្រដៀងគ្នាទាំងអស់ ឬក៏ប្រព័ន្ធមួយទៀតដែលមានផ្ដល់វគ្គបណ្ដុះបណ្ដាល និងគុណវឌ្ឍិច្រើនបែប ដែលអាចឆ្លើយតបទៅនឹងតម្រូវការទើបកើតមានថ្មីៗ និងខុសៗគ្នា របស់និស្សិត និងសង្គម? បើពិនិត្យពីផ្នែកគោលនយោបាយវិញ កង្វះប្រព័ន្ធបែងចែកប្រភេទឲ្យច្បាស់លាស់បែបនេះ គឺជាបញ្ហាប្រឈមធំមួយសម្រាប់រដ្ឋាភិបាល ជាពិសេសក្នុងការផ្ដល់ជំនួយគាំទ្រសម្រាប់ការស្រាវជ្រាវ និងការកែលំអគុណភាព។ ដូចគ្នាដែរ ដៃគូអន្តរជាតិនានាដែលកំពុងព្យាយាមចូលរួម និងជួយគាំទ្រដល់ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សានៅក្នុងស្រុកជារឿយៗនៅខ្វះព័ត៌មានស្ដីពី ទិសដៅ និងគុណភាពរបស់គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា ។

អត្ថបទនេះពិនិត្យឡើងវិញពី សំណួរខាងលើ ដោយចាប់ផ្ដើមពីការពិភាក្សាពីសារៈសំខាន់នៃ ពិពិធភាពនៃឧត្តមសិក្សា។ បន្ទាប់មក មានការពិភាក្សាពីក្របខ័ណ្ឌច្បាប់ និងការស្រាវជ្រាវកន្លងមកលើ ពិពិធភាពឧត្តមសិក្សា និងការធ្វើចំណាត់ក្រុមគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា ។ បន្ទាប់មកទៀត មានការវិភាគពីចំណុចខ្វះខាតក្នុងវិធីសាស្ត្រប្រើប្រាស់កន្លងមក ដើម្បីសិក្សាពី ពិពិធភាព ការធ្វើចំណាត់ក្រុម[១] និងការកំណត់ប្រភេទនៃឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា។ នៅចុងបញ្ចប់ មានការលើកជាសំណួរមួយចំនួន និងការផ្ដល់មតិពីទិសដៅខ្លះ សម្រាប់ការស្រាវជ្រាវបន្ថែមលើប្រធានបទនេះ ។

ហេតុអ្វីបានជាពិពិធភាពការអប់រំឧត្តមសិក្សាមានសារៈសំខាន់?

ឯកសារជាច្រើន (van der Wende 2008; van Vught and Huisman 2013; Varghese 2014) បានកត់ត្រានូវអត្ថប្រយោជន៍នៃ ប្រព័ន្ធអប់រំថ្នាក់ក្រោយមធ្យមសិក្សាដែលមានពិពិធភាព និងលក្ខណៈខុសប្លែកពីគ្នា។ ជាឧទាហរណ៍ ក្រុមលោក Goedegebuure (2017, 8) បានលើកថា៖

> ប្រព័ន្ធកាន់តែចម្រុះបែប (ឬមានពិពិធភាព) បំពេញមុខងារបានល្អជាងប្រព័ន្ធផ្សេងទៀត ព្រោះវាអាចបំពេញបានតាមតម្រូវការរបស់និស្សិត, វាមានលក្ខណៈប្រសើរ ដើម្បីឲ្យនិស្សិតអាចផ្លាស់ប្ដូរចុះឡើងបានកាន់តែងាយរវាងគន្លងឧត្តមសិក្សា នឹងការបណ្ដុះបណ្ដាលវិជ្ជាជីវៈ, វាមានភាពស៊ីគ្នាទៅនឹងទីផ្សារពលកម្ម ដែលទាមទារកាន់តែខ្លាំងឲ្យមាននិស្សិតបញ្ចប់ការសិក្សាប្រភេទខុសៗគ្នា, និងវាជួយឲ្យមានការផ្ដល់នូវការអប់រំ និងការស្រាវជ្រាវ ប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព តាមរយៈឯកទេសនីយកម្ម។

បើគិតពីអភិបាលកិច្ច និងគោលនយោបាយវិញ លោកស្រី van der Wende (2008, 52) បានអះអាងថា "ពិពិធភាពមានសារៈសំខាន់ដូចគ្នានឹងស្វ័យភាពដែរ ដើម្បីទទួលបាននូវការអប់រំកាន់តែធំទូលាយ និងគុណភាពខ្ពស់"។ មានភស្តុតាងខ្លះបង្ហាញថា ពិពិធកម្មឧត្តមសិក្សាអាចមានប្រយោជន៍ទៅបាន លុះត្រាតែវាមានភាពខុសគ្នាទាំងនៅកម្រិតស្ថាប័ន និងកម្រិតកម្មវិធី។ ដូច្នេះហើយបានជា អ្នកអធិប្បាយខ្លះបានក្រើនរំលឹកថា ពិពិធភាពដោយគ្មានភាពខុសប្លែកពីគ្នា ឬ ការធ្វើពិពិធកម្មហួសពេក (ដូចជាការចាកពីគន្លងបេសកកម្ម 'mission drift' និងការប្រកួតប្រជែងក្នុងចំណោម គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាឯកជន) អាចនាំឲ្យមានបញ្ហា "សញ្ញាប័ត្រក្រោមស្តង់ដារ" (Ford 2013) និង "ការប្រណាំងប្រជែងដណ្ដើមកេរ្តិ៍ឈ្មោះ" (van der Wende 2008)។

បញ្ហាកាន់តែស្មុគស្មាញមួយទៀត គឺ ពិពិធភាពនិងចំណាត់ក្រុមគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា បានវិវត្តទៅជា ចំណាត់ថ្នាក់គ្រឹះស្ថានអប់រំ ហើយត្រូវបានរដ្ឋាភិបាលយកទៅប្រើ ដើម្បីប្រៀបធៀបគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា ពីប្រទេសមួយទៅមួយ ក្នុងដំណើរការប្រកួតប្រជែងចំណេះដឹងសកលនេះ (Altbach 2012, 27)។ និស្សិត និងឪពុកម្ដាយរបស់ពួកគេបានយកចំណាត់ថ្នាក់នេះមកថ្លឹងថ្លែងដើម្បីជ្រើសរើសគ្រឹះស្ថានអប់រំ ហើយគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាបានប្រើវាសម្រាប់វាស់ស្ទង់ដារនៃសកម្មភាពរបស់ខ្លួន រីឯរដ្ឋាភិបាលក៏បានប្រើវាសម្រាប់បែងចែកថវិកា និងធនធានផ្សេងៗដែរ។ ប្រទេសអភិវឌ្ឍន៍និងកំពុងអភិវឌ្ឍន៍ ជាច្រើន បានចូលរួមក្នុងការប្រកួតប្រជែងចំណាត់ថ្នាក់គ្រឹះស្ថានអប់រំនេះ ដើម្បីបង្កើតអ្វីដែលគេហៅថា គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាកម្រិតពិភពលោក។

ការធ្វើចំណាត់ថ្នាក់គ្រឹះស្ថានអប់រំកម្រិតសកលនេះ មិនមែនសុទ្ធតែជារឿងល្អ សម្រាប់សាកលវិទ្យាល័យដែលមានធនធានមានកំណត់នោះទេ ពីព្រោះសូចនាករសម្រាប់ការធ្វើចំណាត់ថ្នាក់នេះ វាលំអៀងទៅខាងប្រព័ន្ធនិងបរិបទបែបអង់គ្លោ-សាក់សុង ហើយអាចមិនមានអត្ថប្រយោជន៍សម្រាប់ការវាយតម្លៃ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សានៅក្នុងប្រទេសមិនមែនលោកខាងលិច។ ចំណាត់ថ្នាក់ ឬចំណាត់ក្រុម គ្រឹះស្ថានអប់រំ អាចនាំឲ្យមានការបែងចែកធនធានមិនស្មើភាពគ្នា ដោយសាកលវិទ្យាល័យលំដាប់ជាន់ខ្ពស់ ឬសាកលវិទ្យាល័យស្រាវជ្រាវលំដាប់ពិភពលោក ទទួលបានធនធានច្រើនជាងសាកលវិទ្យាល័យឯទៀតៗ។ ជាឧទាហរណ៍ ការបង្រៀនគឺជាបេសកកម្មស្នូលរបស់ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា ប៉ុន្តែការដាក់

១ ក្នុងអត្ថបទនេះ "ចំណាត់ក្រុម" សំដៅទៅពាក្យអង់គ្លេស "classification", "ចំណាត់ថ្នាក់" សំដៅទៅពាក្យអង់គ្លេស "ranking" ហើយពាក្យ "ចំណាត់ប្រភេទ" សំដៅទៅពាក្យអង់គ្លេស "typology"។

គ្រឹះស្ថានអប់រំតាមលំដាប់ថ្នាក់អន្តរជាតិភាគច្រើនមិនបានចាត់ទុកការបង្រៀនជា មូលដ្ឋានសម្រាប់វាស់វែងមួយទេ។ បញ្ហានេះបាននាំឲ្យ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សានៅប្រទេសជាច្រើន ដើរចាកគន្លងបេសកកម្មរបស់ខ្លួន នៅពេលប្រកួតប្រជែងគ្នាដណ្ដើមយកមូលនិធិស្រាវជ្រាវ (van der Wende 2008)។ បញ្ហាចម្បងគឺមុខវិជ្ជានៅតាមគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា ដូចជា វិទ្យាសាស្ត្រ វិស្វកម្ម និង វិជ្ជាពេទ្យ ជាមុខវិជ្ជាសំខាន់ជាងគេនៅក្នុងការដាក់គ្រឹះស្ថានអប់រំតាមលំដាប់ថ្នាក់ ដែលធ្វើឲ្យ វិទ្យាសាស្ត្រសង្គម និងមនុស្សសាស្ត្រ ក្លាយជាមុខវិជ្ជាបន្ទាប់បន្សំ។ សាកលវិទ្យាល័យចំនួន ១០០ ដែលមានចំណាត់ថ្នាក់នៅលើគេ តំណាងឲ្យត្រឹមតែ ០,៥% នៃគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាចំនួន ១៨.០០០ ក្នុងទូទាំងពិភពលោក ឬ ត្រឹមតែ ០,៤% នៃការចុះឈ្មោះចូលរៀនថ្នាក់ឧត្តមសិក្សាក្នុងពិភពលោកប៉ុណ្ណោះ (Altbach and Hazelkorn 2017)។ ដូច្នេះ ការសង្កត់ធ្ងន់លើចំណាត់ថ្នាក់គ្រឹះស្ថានអប់រំខ្លាំងពេក អាចនាំឲ្យមានការមើលរំលង តម្រូវការការអប់រំជាទូទៅ។ ជារួម ការពិភាក្សាពីពិពិធភាពក្នុងឧត្តមសិក្សា គឺមិនមែនលើបញ្ហាថា វាជារឿងល្អ ឬមិនល្អនោះទេ ប៉ុន្តែគឺដើម្បីកំណត់ថា ពិពិធភាពប្រភេទណា និងកម្រិតណា ដែលប្រទេសនីមួយៗគួរស្វែងរក៖ ជាលក្ខណៈប្រព័ន្ធ ជាលក្ខណៈស្ថាប័ន ឬជាលក្ខណៈកម្មវិធី? សំណួរសំខាន់មួយគឺថា តើការធ្វើពិពិធកម្មបាននាំឲ្យមានភាពខុសប្លែកពីគ្នា និងការអភិវឌ្ឍធនធានមនុស្សបានច្រើនគ្រប់គ្រាន់ ស្របតាមតម្រូវការអភិវឌ្ឍន៍សង្គមរបស់សាមីប្រទេសដែរឬទេ (van der Wende 2008)។

សរុបមក ពិពិធកម្មឧត្តមសិក្សាមានគោលដៅសំខាន់ ក្នុងការផ្ដល់នូវជម្រើសគ្រឹះស្ថាន កម្រិត និងកម្មវិធីផ្សេងបន្ថែម ដូចជាសាលាបណ្ដុះបណ្ដាលបច្ចេកទេសនិងវិជ្ជាជីវៈ សាលាពហុបច្ចេកទេស ស្ថាប័នឧត្តមសិក្សាមានវគ្គខ្លីៗ និង មហាវិទ្យាល័យសម្រាប់តំបន់ ឬខេត្តជាក់លាក់ណាមួយ ជាដើម។ តួនាទីរបស់វិទ្យាស្ថានអប់រំបណ្ដុះបណ្ដាលបច្ចេកទេសនិងវិជ្ជាជីវៈ (TVET) ទាំងនេះគឺ ដើម្បីផលិតពលករប្រកបដោយជំនាញ និងគុណភាពសម្រាប់បំពេញតម្រូវការក្នុង ទីផ្សារពលកម្មរបស់ប្រទេសជាតិ (Chhem 1997; Phan 2015)។ គោលបំណងមួយទៀតគឺដើម្បីបង្កើនជម្រើសឲ្យនិស្សិត និងបន្សុីឧត្តមសិក្សាជាមួយនឹងសមត្ថភាព ចំណូលចិត្ត និងតម្រូវការរបស់និស្សិត (Machado et al. 2008)។

ការអភិវឌ្ឍឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា៖ ការឈានទៅកាន់ភាពខុសប្លែកពីគ្នា ឬភាពដូចគ្នាទាំងអស់

ច្បាប់អប់រំនៅកម្ពុជាបានកំណត់ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាថាជា "មជ្ឈមណ្ឌលសម្រាប់ការអប់រំ និងការសិក្សា ដែលផ្ដល់នូវកម្រិតអប់រំ និងបណ្ដុះបណ្ដាលមានជំនាញឯកទេស បន្ទាប់ពីការអប់រំទូទៅ (មធ្យមសិក្សា)" (RGC 2007, 16)។ ចំនួនគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា បានកើនពី ៨ (ភាគច្រើននៅរាជធានីភ្នំពេញ) នៅឆ្នាំ១៩៩៦ រហូតដល់ ១២១ នៅក្នុង ១៩ខេត្ត និងក្នុងរាជធានី នៅឆ្នាំ២០១៨ ដែលក្នុងនេះមាន ៦០% ជារបស់ឯកជន។ ចំនួនអ្នកចុះឈ្មោះចូលរៀនបានកើនយ៉ាងខ្លាំង ក្នុងពីរទសវត្សរ៍ចុងក្រោយ ពី ១៣.៤៦៤នាក់ នៅឆ្នាំ១៩៩៦ រហូតដល់ ២១៧.៨៤០នាក់ នៅឆ្នាំ២០១៥-១៦ ឬប្រមាណ ១២% នៃប្រជាជនក្នុងក្រុមអាយុ ១៨-២៣ឆ្នាំ (MOEYS 2017)។ ទោះបីមានកំណើនបែបនេះក្ដី ក៏ការចុះឈ្មោះចូលរៀនឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា មានអត្រាទាបជាងគេបំផុតក្នុងអាស៊ាន និងនៅទាបជាងកម្រិតការទទួលបានការអប់រំទ្រង់ទ្រាយធំ ១៥% ដែល Martin Trow (2007) បានកំណត់ឡើង។

ការស្រាវជ្រាវនាពេលថ្មីៗបានបង្ហាញថា សាកលវិទ្យាល័យជាច្រើនដែលមានអាជ្ញាប័ណ្ណ មិនទាន់បំពេញបានតាម លក្ខខណ្ឌផ្នែកបច្ចេកទេសផ្សេងៗ ដើម្បីក្លាយជាសាកលវិទ្យាល័យពេញលក្ខណៈនោះទេ (Ford 2013, 15-16)។ មួយឆ្នាំក្រោយការទទួលតំណែងនៅឆ្នាំ២០១៣ ជារដ្ឋមន្ត្រីក្រសួងអប់រំ ឯកឧត្តមបណ្ឌិត ហង់ ជួន ណារ៉ុន បានអំពាវនាវឱ្យមានការផ្អាកមួយភាគនូវការចេញអាជ្ញាប័ណ្ណសម្រាប់ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាថ្មីៗ ដោយបានបញ្ជាក់ថា សាកលវិទ្យាល័យមានតួនាទីចម្បង ផ្ដល់ការបណ្ដុះបណ្ដាលឲ្យមនុស្សអាចរកការងារធ្វើបាន បើមិនដូច្នោះទេ គេមិនអាចហៅថា សាកលវិទ្យាល័យបានឡើយ គឺគួរហៅថា រោងចក្រសម្រាប់ផលិតសញ្ញាប័ត្រវិញ (Brito 2015, 1)។ វិទ្យាស្ថានមួយចំនួន ក្នុងចំណោមនោះ ជាគ្រឹះស្ថានឯកជន មានទិសដៅធ្វើពាណិជ្ជកម្ម និងផ្ដោតលើជំនាញធុរកិច្ច ហើយមិនអើពើដល់ជំនាញ ដែលមានតម្រូវការខ្លាំងខាងកសិកម្ម វិទ្យាសាស្ត្រ និងបច្ចេកវិទ្យានោះទេ។ ភាពមិនស្របគ្នារវាងទិសដៅរបស់សាកលវិទ្យាល័យ គុណភាពអប់រំ និងការអភិវឌ្ឍសង្គម (Chet, Ford, and Ahrens in press) បានទាក់ទាញការយកចិត្តទុកដាក់ និងវិនិយោគជាច្រើន ពី ក្រសួងការងារនិងបណ្ដុះបណ្ដាលវិជ្ជាជីវៈ ទីភ្នាក់ងារអភិវឌ្ឍន៍ទ្វេភាគីនិងពហុភាគី និងវិស័យឯកជន។ ដំណើរការនេះ អាចបង្ហាញពីជ្រុងមួយនៃការធ្វើអាកាដឹមិកនីយកម្ម (academicisation) (ឧ. ការផ្ដល់នូវបរិញ្ញាបត្រ បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ នៅគ្រឹះស្ថានបណ្ដុះបច្ចេកទេស ឬវិជ្ជាជីវៈ) និងការធ្វើវិជ្ជាជីវនីយកម្ម (vocationalisation) (ឧ. ការផ្ដល់នូវកម្មវិធីរយៈពេលខ្លី បែបបច្ចេកទេស ឬវិជ្ជាជីវៈ នៅគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា)។

ជំនួយ និងធនធានច្រើនៗ សម្រាប់ការអភិវឌ្ឍឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា នាពេលថ្មីៗអាចចាត់ទុកជា ការធ្វើពិពិធកម្មការអប់រំថ្នាក់ក្រោយមធ្យមសិក្សាបាន។ គិតតាមទ្រឹស្ដី ពាក្យថា "ពិពិធកម្ម" អាចមានន័យច្រើនយ៉ាង។ វាអាចមានន័យថា "ការខិតទៅខាងមុខវិជ្ជាបណ្ដុះបណ្ដាលវិជ្ជាជីវៈ ឬមុខវិជ្ជាពាក់ព័ន្ធនឹងការងារដែលអនុញ្ញាតឲ្យកម្មវិធីសិក្សា អាចមានភាពបត់បែនខ្លះបាន" (Varghese 2014,17)។ ក្នុងប្រព័ន្ធឧត្តមសិក្សាថ្នាក់ជាតិ ពិពិធកម្ម អាចមានន័យថា "កំណើនភាពខុសប្លែកពីគ្នានៃទិសដៅនិងប្រតិបត្តិការរបស់ឧត្តមសិក្សា" (Varghese 2014, 26)។ ទម្រង់មួយទៀតនៃពិពិធកម្ម គឺ ការពង្រីកទីតាំងគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា ទៅតាមទីរួមខេត្ត ដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងកំណើនតម្រូវការរបស់ក្រុមអតិថិជនខុសៗគ្នា និងនៅតាមទីតាំងខុសៗគ្នា (Ford 2006)។

កិច្ចពិភាក្សា និងការផ្ដល់យោបល់ក្នុងមជ្ឈដ្ឋានសិក្សាអប់រំស្ដីពីពិពិធភាព មិនទាន់បានផ្ដល់នូវទិន្នន័យជាក់ស្ដែង និងជាលក្ខណៈប្រព័ន្ធ ហើយក៏មិនទាន់មានការសិក្សាស្រាវជ្រាវដោយផ្ទាល់អំពីពិពិធភាព នៃឧត្ដមសិក្សានៅកម្ពុជាដែរ។ ទោះបីមានការសិក្សាខ្លះបានបង្ហាញថាមានពិពិធកម្មឧត្ដមសិក្សា (Chhem 1997; Ford 2006) ប៉ុន្ដែនៅមិនទាន់ច្បាស់ទេថា ពិពិធកម្មនេះវាជួយឲ្យកើតមានភាពខុសប្លែកពីគ្នា ដូចក្នុងគោលគំនិតរបស់ Altbach et al. (2017, 22) ដែលលើកពីចំណុចនេះថាជា "យុទ្ធសាស្ត្រ និងការសម្របសម្រួលមួយ ដែលមានការសំគាល់ដាច់ពីគ្នារវាងស្ថាប័ននានា ដោយផ្អែកលើគោលដៅរបស់ស្ថាប័នទាំងនោះ"។ យោងតាមការសិក្សាមួយពីមុន "ភាពមិនជាប់ទាក់ទង និងពិពិធកម្មកម្រិតទាបនៃកម្មវិធីសិក្សា និងការបង្រៀន" ជាមូលហេតុចម្បងនៃបញ្ហាដែលជំនាញសព្វថ្ងៃ មិនស៊ីគ្នានឹងតម្រូវការ (Phan 2015, 77)។ ក្នុងករណីនេះ កម្មវិធីសិក្សាទាក់ទងនឹងធុរកិច្ចដ៏ចង្អៀត ដែលផ្ដល់ដោយគ្រឹះស្ថានឧត្ដមសិក្សាជាច្រើននោះ អាចបង្ហាញឲ្យឃើញថា គ្រឹះស្ថានឧត្ដមសិក្សាមានលក្ខណៈដូចគ្នា (Ford 2013; ADB 2012)។

ទាំងអស់នេះបានបំផុសសំណួរថា តើកិច្ចប្រឹងប្រែងរបស់រដ្ឋាភិបាល ក្នុងការអភិវឌ្ឍពិពិធភាពឧត្ដមសិក្សា បាននាំឱ្យមានកម្មវិធី និងវគ្គសិក្សា ដែលខុសប្លែកពីគ្នាសម្រាប់បំពេញតម្រូវការរបស់ក្រុមនិស្សិតខុសៗគ្នា ឬក៏ នៅតែមានភាពដូចគ្នាទាំងអស់ ទោះបីស្ថាប័នទាំងនោះមានច្រើនប្រភេទខុសៗគ្នាក្ដី?

ភាពចម្រុះបែប និងចំណាត់ក្រុម នៃគ្រឹះស្ថានឧត្ដមសិក្សានៅកម្ពុជា

ផ្នែកនេះចាប់ផ្ដើមឡើងតាមការពិភាក្សាលើ និយមន័យតាមផ្លូវច្បាប់នៃ គ្រឹះស្ថានឧត្ដមសិក្សា។ បន្ទាប់មកមានការពិនិត្យល្អិតល្អន់នូវ ឯកសារមានស្រាប់នានា (Chhem 1997; Phan 2015; MOEYS 2017; Sam 2017) ស្ដីពី ពិពិធភាព ចំណាត់ក្រុម និងចំណាត់ប្រភេទ (typology) នៃគ្រឹះស្ថានឧត្ដមសិក្សានៅកម្ពុជា។

ក្របខ័ណ្ឌច្បាប់

សេចក្ដីប្រកាសឆ្នាំ២០០៧ ស្ដីពី លក្ខខណ្ឌ និងលក្ខណៈវិនិច្ឆ័យលំអិត សម្រាប់ការបង្កើតគ្រឹះស្ថានឧត្ដមសិក្សា បានចាត់ថ្នាក់គ្រឹះស្ថានឧត្ដមសិក្សា (HEIs) ជាបីប្រភេទ គឺ បណ្ឌិត្យសភា, សាកលវិទ្យាល័យ, និង មហាវិទ្យាល័យតាមជំនាញឯកទេស។ តួនាទីចម្បងនៃរាជបណ្ឌិត្យសភាកម្ពុជា (RAC) គឺធ្វើការស្រាវជ្រាវ និងផ្ដល់កម្មវិធីសិក្សាថ្នាក់ក្រោយឧត្ដមសិក្សា។ ប៉ុន្ដែធនធានមិនគ្រប់គ្រាន់អាចបង្កភាពតានតឹងរវាងតួនាទីទាំង ២ ពោលគឺ តួនាទីជាមជ្ឈមណ្ឌលស្រាវជ្រាវ និង កាតព្វកិច្ចបង្រៀននិស្សិតឲ្យបានច្រើននាក់បំផុត។ របាយការណ៍មួយបានស្នើឲ្យមាន ការពិនិត្យឡើងវិញលើរាជបណ្ឌិត្យសភាកម្ពុជា ដើម្បីបញ្ជាក់ពីមុខងារជាគ្រឹះស្ថានឧត្ដមសិក្សា និងឋានៈតួនាទីនាពេលអនាគត (Innes-Brown 2006)។ មាត្រា៦ នៃអនុក្រឹត្យស្ដីពី លក្ខណៈវិនិច្ឆ័យសម្រាប់ការបង្កើតសាកលវិទ្យាល័យ បានចែងថា "រចនាសម្ព័ន្ធអប់រំរបស់សាកលវិទ្យាល័យ ជាការរួមផ្សំរវាងមហាវិទ្យាល័យ និង ដេប៉ាតឺម៉ង់ផ្សេងៗទៀត ដើម្បីផ្ដល់កម្មវិធីបណ្ដុះបណ្ដាលរហូតដល់កម្រិតបរិញ្ញាប័ត្រដែលមានរយៈពេលយ៉ាងតិច ៣ឆ្នាំ ឬច្រើនជាងនេះ"។ មាត្រា៧ បានចែងថា សាកលវិទ្យាល័យមួយត្រូវមាន ៣ មហាវិទ្យាល័យ (សិល្បៈ មនុស្សសាស្ត្រ និងភាសា, គណិតវិទ្យា និងវិទ្យាសាស្ត្រ, និង វិទ្យាសាស្ត្រសង្គម) និងមានយ៉ាងហោចណាស់ មហាវិទ្យាល័យ ២ ផ្សេងទៀតដែលផ្ដល់នូវជំនាញឯកទេស (RGC 2002, 3)។ ទោះយ៉ាងនេះក្ដី គ្រឹះស្ថានឧត្ដមសិក្សាបច្ចុប្បន្នជាច្រើន មិនទាន់បំពេញបានតាមការតម្រូវទាំងនេះទេ។

ការសិក្សាពីពិពិធភាព

តាំងពីទសវត្សរ៍១៩៦០ មក គេឃើញមានកិច្ចប្រឹងប្រែងធ្វើពិពិធកម្មប្រព័ន្ធអប់រំថ្នាក់ក្រោយមធ្យមសិក្សា ដើម្បីដោះស្រាយគុណភាពនិស្សិតបញ្ចប់ការសិក្សានៅសាកលវិទ្យាល័យ (Chhem 1997, 49)។ នៅពេលនោះ ពិពិធភាពសំដៅលើ ការបង្កើតវិទ្យាស្ថានអប់រំបណ្ដុះបណ្ដាលវិជ្ជាជីវៈ ដែលមានគោលដៅបន្សីការអប់រំ ជាមួយនឹងតម្រូវការទីផ្សារពលកម្ម និងដើម្បីផ្ដល់នូវជម្រើសផ្សេងៗ សម្រាប់និស្សិតដែលប្រព័ន្ធសាកលវិទ្យាល័យមិនទទួលយក។ ការប្រឹងប្រែងរបស់ សាស្ត្រាចារ្យ ឆែម រិទ្ធី (Chhem 1997) ក្នុងការស្នើឡើងនូវចំណាត់ក្រុម និងចំណាត់ប្រភេទ ឧត្ដមសិក្សានៅកម្ពុជា នៅពាក់កណ្ដាលទសវត្សរ៍១៩៩០ បានជួបការលំបាកច្រើន ដោយសារតែឧត្ដមសិក្សានៅកម្ពុជាជាប្រព័ន្ធកូនកាត់ ដោយយកតាមគំរូរបស់ប្រទេសបារាំង រុស្ស៊ី និងថ្មីៗនេះទៀតរបស់អូស្ត្រាលី និងសហរដ្ឋអាមេរិក ដែលជាកេរ្ដិ៍ដំណែលនៃឥទ្ធិពលបរទេសដ៏ខ្លាំងក្លានៅក្នុងប្រវត្តិសាស្ត្រ។ ប៉ុន្ដែការវិភាគនានាបានផ្សារភ្ជាប់ឧត្ដមសិក្សានៅកម្ពុជា ជាមួយនឹង "ប្រព័ន្ធសម្រាប់អភិជន" (elitist system) (Kerr 1979) "មជ្ឈមណ្ឌលផលិតកម្ម និងពុម្ពបញ្ញា" (production milieu and an intellectual mould) និង "សាកលវិទ្យាល័យសម្រាប់អ្នកមានអំណាច" (power university) (Jacques Drèze and Debelle 1968)។ ក្នុងស្ថានភាពនេះ ការតម្រង់ទិសវិជ្ជាជីវៈនិងជំនាញបច្ចេកទេស មានអាទិភាពជាងការអប់រំផ្នែកសិល្បៈសេរី ដែលប្រហែលជាដោយសារជំនឿថា "ការអប់រំដែលមិនបានជួយ និស្សិតបញ្ចប់ការសិក្សាឲ្យត្រៀមខ្លួនរួចជាស្រេចសម្រាប់ធ្វើការងារនោះ ជាក់ជានឹងត្រូវបរាជ័យ ជាពិសេសនៅក្នុងប្រទេសក្រីក្រដែលមានធនធានមនុស្សតិច" (Harbison and Myers 1964 cited in Chhem 1997, 87)។

ក្នុងទសវត្សរ៍២០០០ ក្រសួងអប់រំ វិទ្យាសាស្ត្រ និងបណ្ដុះបណ្ដាលរបស់អូស្ត្រាលី (Innes-Brown 2006) បានផ្ដល់ថវិកាឲ្យធ្វើការសិក្សាចំណាត់ក្រុមមួយទៀតហើយលទ្ធផលការសិក្សានោះបានបង្ហាញពីឧត្ដមសិក្សាដែលមាន ៣ ថ្នាក់ធំៗ។ លក្ខណៈវិនិច្ឆ័យចម្បងៗ ដែលគេប្រើក្នុងការវិភាគទៅលើគ្រឹះស្ថានឧត្ដមសិក្សាមានជាអាទិ៍ អភិបាលកិច្ចនិងហិរញ្ញប្បទាន ការធានាគុណភាព ផាតុចេញនិងឥទ្ធិពលនៃការស្រាវជ្រាវ អន្តរជាតិតូបនីយកម្ម និងភាសាសម្រាប់ការបង្រៀន។ ប៉ុន្ដែ លក្ខណៈវិនិច្ឆ័យ និងហេតុផល

លើកឡើងក្នុងការធ្វើចំណាត់ក្រុមនេះវាចោទជាបញ្ហា ព្រោះអ្នកនិពន្ធក៏បានទទួលស្គាល់ដែរថា "វាមិនយុត្តិធម៌ និងមិនប្រាកដនិយម"។ ទោះបីមានចំណុចខ្វះខាតច្រើនក្តី របាយការណ៍នេះនៅតែដើរតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការចងក្រង "កម្រងព័ត៌មានអប់រំស្តីពីកម្ពុជា" ដែលជាគំនិតផ្តួចផ្តើមមួយរបស់ក្រសួងអប់រំអូស្ត្រាលី។ ការពិនិត្យឡើងវិញនូវ កម្រងព័ត៌មាននេះក្នុងឆ្នាំ២០១៧បង្ហាញថាមានការធ្វើបច្ចុប្បន្នភាពតិចតួចណាស់ដើម្បីឆ្លុះបញ្ចាំងពីស្ថានភាពជាក់ស្តែងនៃឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា។ទីភ្នាក់ងាររដ្ឋាភិបាលអូស្ត្រាលី និងស្ថាប័នឧត្តមសិក្សាអូស្ត្រាលីឯទៀតៗហាក់ដូចពឹងផ្អែកជាសំខាន់ទៅលើ "កម្រងព័ត៌មានអប់រំស្តីពីកម្ពុជា" ដើម្បីធ្វើសេចក្តីសម្រេចផ្សេងៗទាក់ទងនឹង ស្តង់ដារគុណវឌ្ឍរបស់គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា និងនិស្សិតកម្ពុជា។ ជាឧទាហរណ៍ ព័ត៌មាននោះត្រូវបានគេប្រើ សម្រាប់ទទួលយកនិស្សិតមកពីប្រទេសកម្ពុជា ឲ្យចូលរៀននៅតាមគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាអូស្ត្រាលី និងការដាក់និស្សិតមកពីប្រទេសអូស្ត្រាលីនៅតាមគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាកម្ពុជា។

មានការសិក្សាស្រាវជ្រាវផ្សេងៗទៀតតិចតួចណាស់ ដែលបានរៀបរាប់លំអិតពី ពិពិធភាពឧត្តមសិក្សានៅកម្ពុជា។ មានអ្នកសិក្សាស្រាវជ្រាវ (Phan 2015; Sam 2017; Chan et al. 2008) និងឯកសារគោលនយោបាយមួយចំនួនតូច (MOEYS 2017) បានធ្វើការពិភាក្សាលើប្រធានបទពិពិធភាពនេះដោយប្រយោល និងដោយអន្លើ។ ការវិភាគរបស់ លោក Sam (2017) ស្តីពីអភិបាលកិច្ចស្ថាប័ន បានចាត់ថ្នាក់ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា ជាបីប្រភេទ៖ គ្រឹះស្ថានរដ្ឋបាលសាធារណៈ (PAI), គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាឯកជន, និង គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាសាធារណៈ។ គ្រឹះស្ថានរដ្ឋបាលសាធារណៈ មានអភិបាលកិច្ចបែបវិមជ្ឈការ, គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាឯកជន មានអភិបាលកិច្ចបែបពីលើចុះក្រោម, និង គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាសាធារណៈ មានអភិបាលកិច្ចបែបមជ្ឈការ។[២] ការសិក្សាស្រាវជ្រាវមួយទៀតក្នុងឆ្នាំ២០១៥ ស្តីពី "ការប្រមើលមើលពីប្រព័ន្ធឧត្តមសិក្សាសម្រាប់សតវត្សរ៍ទី២១ នៅកម្ពុជា" បានស្នើឱ្យមានប្រព័ន្ធពីរថ្នាក់ ដែលក្នុងនោះមានសាកលវិទ្យាល័យមួយចំនួនតូចបំផុតសម្រាប់បម្រើក្រុមអភិជន រីឯ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាភាគច្រើន (ដូចជា វិទ្យាស្ថានពហុបច្ចេកទេស និង TVET) គឺសម្រាប់បម្រើតម្រូវការបណ្តុះបណ្តាលជំនាញវិជ្ជាជីវៈ (Phan 2015, 294)។ នៅឆ្នាំ២០១៧ ឯកសារមួយស្តីពី ផែនទីបង្ហាញផ្លូវឧត្តមសិក្សាឆ្នាំ២០៣០ ត្រូវបានផ្តួចផ្តើមឡើងដោយរដ្ឋាភិបាល (MOEYS 2017) ហើយបានផ្តល់ជាទស្សនវិស័យនូវប្រព័ន្ធចំណាត់ប្រភេទ គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា មានបួនកម្រិតថ្នាក់ (តារាង១)។ ក្រសួងមានទិសដៅធ្វើចំណាត់ក្រុម គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាទាំងអស់ នៅត្រឹមឆ្នាំ២០២៥ និងមាន "ការដាក់អនុវត្តប្រព័ន្ធជាថ្នាក់អាចដំណើរការបានមួយ នៅត្រឹមឆ្នាំ២០៣០" (MOEYS 2017, 24)។ ទោះបីមានការសង្កត់ធ្ងន់ពីសារៈសំខាន់នៃប្រព័ន្ធឧត្តមសិក្សាដែលមានពិពិធភាពក៏ដោយ ក៏មិនមានរបាយការណ៍ណាមួយបានពិភាក្សាស៊ីជម្រៅពី បែបបទដែលស្ថាប័នទាំងនេះត្រូវមានលក្ខណៈ ឬកម្មវិធីខុសប្លែកពីគ្នាយ៉ាងណានោះទេ។

តារាង១៖ សំណើឋានានុក្រមមានបួនកម្រិតថ្នាក់ក្នុងឧត្តមសិក្សា

(១) វិទ្យាស្ថានបច្ចេកទេស និង មហាវិទ្យាល័យសហគមន៍
(២) សាកលវិទ្យាល័យតាមជំនាញឯកទេស
(៣) សាកលវិទ្យាល័យមានសព្វគ្រប់
(៤) សាកលវិទ្យាល័យស្រាវជ្រាវ

ប្រភព៖ MOEYS 2017

កិច្ចប្រឹងប្រែងគួរសរលេចពី សារៈសំខាន់នៃ ពិពិធភាពកម្មវិធីសិក្សានៅតាមគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា រួមមាន សៀវភៅផ្តល់ព័ត៌មានពី គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សានៅរាជធានីភ្នំពេញ (Chan et al. 2008) និង សៀវភៅណែនាំពីគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាថ្នាក់ជាតិ (MOEYS 2016)។ ឯកសារទាំងពីរនេះ ផ្តល់ព័ត៌មានពីកម្មវិធីឧត្តមសិក្សា ដើម្បីជួយនិស្សិតក្នុងការជ្រើសរើសជំនាញ និងគន្លងអាជីពដែលខ្លួនចង់បន្តទៅមុខ ដោយសង្ឃឹមថា អាចកាត់បន្ថយជំនាញមិនស៊ីគ្នា និងឆ្លើយតបបានល្អទៅនឹងតម្រូវការទីផ្សារ។

សេចក្តីសន្និដ្ឋាន និងការស្រាវជ្រាវបន្ត

ចាប់តាំងពីពេលមានការព្យាយាមជាដំបូងៗ ដើម្បីសិក្សាពីពិពិធភាព ឬធ្វើចំណាត់ក្រុម គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា នៅកម្ពុជាមក គេសង្កេតឃើញថា មានការផ្លាស់ប្តូរគួរឲ្យកត់សំគាល់ ដូចជាមានគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាបង្កើតថ្មី, ការពង្រឹងគុណភាពដោយមានកំណត់, និងអភិបាលកិច្ច និងការផ្តល់ហិរញ្ញវត្ថុ។ ដោយសារចំនួនគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាកើនឡើងយ៉ាងលឿន ក្នុងពេលមិនទាន់មានច្បាប់គ្រប់គ្រងតឹងរឹងផង និងដោយសារការសិក្សាស្រាវជ្រាវពីពិពិធភាពគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាក៏នៅក្មេងខ្ចីផង គឺមានការចាំបាច់ជាខ្លាំងក្នុងការសិក្សាស្រាវជ្រាវ និងវិភាគបន្ថែមលើបញ្ហានេះ។ នៅមានសំណួរ និងបញ្ហាសំខាន់ៗជាច្រើនដែលឯកសារមានស្រាប់មិនអាចផ្តល់ចម្លើយបាន នាពេលបច្ចុប្បន្ននេះ។ ក្រៅពីសំណួរចម្បងថា តើប្រព័ន្ធឧត្តមសិក្សាគួរធ្វើពិពិធកម្មបែបណានោះ នៅមានសំណួរសំខាន់មួយទៀតថា តើគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា បានឆ្លើយតបឬទេទៅនឹងបំណងចង់បានការអប់រំបន្ថែមរបស់និស្សិត?

លទ្ធផលរកឃើញ និងចំណេះដឹងបានពីការសិក្សាពីពិពិធភាព មានសារៈសំខាន់បំផុតសម្រាប់អ្នកពាក់ព័ន្ធជាច្រើននៅក្នុងឧត្តមសិក្សា៖ ថ្នាក់ដឹកនាំគ្រឹះស្ថានអប់រំ បុគ្គលិកបង្រៀននិងបុគ្គលិករដ្ឋបាល អ្នកកសាងគោលនយោបាយ ក្រុមហ៊ុនឯកជន និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍អន្តរជាតិ។ លទ្ធផលរកឃើញ និងចំណេះដឹងទទួលបាន អាចជួយបំពេញកង្វះខាតផ្នែកទ្រឹស្តីអំពី របៀបគ្រប់គ្រងពិពិធភាពឧត្តមសិក្សា នៅក្នុងប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍន៍ដែលចង់បាន

២ ប្រព័ន្ធអភិបាលកិច្ចស្មុគស្មាញដូចខាងលើ ដែលក្នុងនោះមានទាំង គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាឯកជនផង និងកម្មវិធីសិក្សាបង់ថ្លៃក្នុងគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាសាធារណៈផង គឺជាបញ្ហាប្រឈមដល់ការកសាងចំណាត់ប្រភេទ ឧត្តមសិក្សាមួយប្រភេទដ៏ល្អពិសេស ដែលគួរតែមានប្រព័ន្ធតែមួយសម្រាប់ប្រទេសណាមួយជាក់លាក់។

កំណើនសេដ្ឋកិច្ច និងមានគោលនយោបាយបែបទីផ្សារសេរី ប៉ុន្តែនៅពឹងផ្អែកខ្លាំងទៅលើជំនួយអន្តរជាតិ។ ដូច្នេះ បញ្ហាប្រឈមសម្រាប់ការធ្វើពិពិធកម្ម ប្រហែលអាចសង្ខេបបានដូចក្នុងការវិភាគមួយនាពេលថ្មីៗនេះ ៖

> [ការអប់រំថ្នាក់ក្រោយមធ្យមសិក្សា] កំពុងឆ្លងកាត់កំឡុងពេលអនាធិបតេយ្យមួយ ព្រោះមានការធ្វើពិពិធកម្ម ទាំងគោលបំណង និងអតិថិជនផ្សេងៗគ្នា ហើយរដ្ឋាភិបាល ហាក់ដូចពុំទាន់មានសមត្ថភាពគ្រប់គ្រាន់ដើម្បីគ្រប់គ្រងការផ្លាស់ប្ដូរទាំងនេះឲ្យបានល្អទេ។ ផ្លូវដើរទៅមុខទៀត គឺត្រូវកែប្រែភាពអនាធិបតេយ្យនេះឲ្យទៅជា ប្រព័ន្ធដ៏រលូននិងរួមគ្នាមួយសម្រាប់ គ្រឹះស្ថានអប់រំថ្នាក់ក្រោយមធ្យមសិក្សា ដែលមានគុណភាពល្អ។ ប៉ុន្តែកិច្ចការនេះត្រូវមានឆន្ទៈនយោបាយខ្ពស់ ថវិកាគ្រប់គ្រាន់ និងសំខាន់បំផុតគឺពេលវេលា។ (Altbach, Reisberg and de Wit 2017, 13)។

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវបន្ថែម៖ បញ្ហាដូចខាងក្រោមនេះ គួរមានការសិក្សាអង្កេតបន្ថែមតាមរយៈការស្រាវជ្រាវជាក់ស្ដែង និងការពិភាក្សាវែកញែក។

- តើពិពិធភាពក្នុងឧត្ដមសិក្សាមានន័យយ៉ាងណា? ហេតុអ្វីបានជាវាសំខាន់?
- តើទ្រឹស្ដីអ្វីអាចយកមកប្រើបាន ដើម្បីពន្យល់ពីពិពិធភាពក្នុងវិស័យឧត្ដមសិក្សា? តើកត្តាអ្វីខ្លះ ដែលប៉ះពាល់ដល់ពិពិធភាព? តើពិពិធភាពអាចវាស់វែងបែបណាបាន?
- តើមានបទពិសោធន៍អន្តរជាតិអ្វីខ្លះ សម្រាប់គូសបង្ហាញពីភាពចម្រុះបែបនៃឧត្ដមសិក្សា?
- តើប្រព័ន្ធឧត្ដមសិក្សាឆ្លើយតបបានទេទៅនឹង តម្រូវការអប់រំជាក់លាក់សម្រាប់ឧស្សាហូបនីយកម្ម និងចក្ខុវិស័យកម្ពុជាឆ្នាំ២០៣០ សំដៅកសាងឲ្យបានសម្រេចនូវសេដ្ឋកិច្ចផ្អែកលើចំណេះដឹង?

References

ADB (Asian Development Bank). 2012. *Regional Cooperation and Cross-Border Collaboration in Higher Education in Asia Ensuring That Everyone Wins*. Mandaluyong City: ADB. adbdev.org/sites/default/files/publications/29931/file/regional-cooperation-higher-education-asia.pdf.

Altbach, Philip G. 2012. "The Globalization of College and University Rankings." *Change: The Magazine of Higher Learning* 44 (1): 26–31. doi.org/10.1080/00091383.2012.636 001.

Altbach, Philip G. 2017. "Postsecondary Systems, Massification, and the Research University." *International Higher Education* (91): 5–6.

Altbach, Philip G., and Ellen Hazelkorn. 2017. "Pursuing Rankings in the Age of Massification: For Most—Forget About It." *International Higher Education* (89): 8–10. doi.org/10. 6017/ihe.2017.89.9834.

Altbach, Philip G., Liz Reisberg and Hans de Wit, eds. 2017. *Responding to Massification: Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*. Rotterdam: Sense Publishers.

Brito, Maria Paula. 2015. "Ministry Set to Resume University Assessments." *The Cambodia Daily*, 8 May 2015. www.cambodiadaily.com/archives/ministry-set-to-resume-university-assessments-83393/.

Chan Rotha, Ou Sivhuoch, Sen Vicheth, Sok Say and Som Ratana. 2008. *Directory of Higher Education Institutions in Phnom Penh*. Phnom Penh: CAMProbe. www.academia.edu/ 12068312/Directory_of_Higher_Education_Institutions_in_Phnom_Penh.

Chet Chealy, David Ford and Luise Ahrens. (In press). "Higher Education Reform. Building Best-Practice at the Royal University of Phnom Penh, From Year Zero Towards International Standards." In *Education in Cambodia*. Singapore: Springer.

Chhem, Rethy Kieth. 1997. "University and Human Capital in ASEAN Perspectives: The Case of Cambodia." PhD diss., University of Montreal, Canada.

Drèze, Jacques H., and Jean Debelle. 1968. *Conceptions de l'Université*. Citoyens Dossier Vol. 1. Paris: Éditions Universitaires.

Ford, David. 2006. "Cambodian Higher Education – Growing Pains." *International Higher Education* (44): 9–10. ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/download/7912 /7063.

Ford, David. 2013. "Cambodia: Subprime Degrees?" *International Higher Education* (70): 15–16.

Goedegebuure, Leo, Vin Massaro, Lynn Meek and Alan Pettigrew. 2017. *A Framework for Differentiation*. Melbourne Centre for the Study of Higher Education. minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/176333.

Innes-Brown, Malcolm. 2006. *Higher Education, Cambodia*. Canberra: Department of Education, Science and Training.

Kerr, Clark. 1979. "Five Strategies for Education and Their Major Variants." Comparative Education Review 23 (2): 171–82. doi.org/10.1086/446033

Khieng, Sothy, Srinivasa Madhur and Chhem Rethy, eds. 2015. *Cambodia Education 2015: Employment and Empowerment*. Phnom Penh: CDRI.

Machado, Maria de Lourdes, José Brites Ferreira, Rui Santiago and James S. Taylor. 2008. "Reframing the Non-University Sector in Europe: Convergence or Diversity?" In *Non-University Higher Education in Europe*, edited by J. S. **Taylor**, Jose **Brites Ferreira**, Maria de **Lourdes Machado** and Rui **Santiago**, 245–60. New York: Springer.

MOEYS (Ministry of Education, Youth and Sport). 2016. *Guide for Choosing Majors at Higher Education Institutions*. Phnom Penh: MOEYS.

MOEYS. 2017. *Cambodia Higher Education Roadmap 2030 and Beyond*. Phnom Penh: MOEYS.

Phan Sopheap. 2015. "Envisioning a Higher Education System for the 21st Century: Cambodia." PhD diss., University of British Columbia, Canada.

RGC (Royal Government of Cambodia). 2002. *Sub-Decree on Criteria for the Establishment of University.* data.opendevelopmentmekong.net/dataset/sub-decree-on-the-criteria-to-establish-university/resource/6b0c57c9-8483-41ef-b553-a6527956bb25? inner_span=True.

RGC. 2007. *Royal Kram on Cambodia Education Law. NS/RKM/1207/032*. planipolis. iiep.unesco.org/upload/Cambodia/Cambodia_Education_Law.pdf.

Sam Chanphirun. 2017. "Cambodian Higher Education in Transition: An Institutional Governance Perspective." *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy* 11 (3): 414–34. doi.org/10.1108/JEC-11-2015-0051.

Schubert, Ruth, Peter James Bentley and L. C. J. Goedegebuure. 2016. *Profiling Institutional Diversity Across the Australian VET Sector: Briefing*. Melbourne: LH Martin Institute, University of Melbourne.

Trow, Martin. 2007. "Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII." In *International Handbook of Higher Education*, 243–80. Springer International Handbooks of Education. Springer, Dordrecht. link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-4012-2_13.

Varghese, N. V., ed. 2014. The Diversification of Post-Secondary Education. Paris: International Institute for Educational Planning. repositorio.minedu.gob.pe/handle/12345678 9/2452.

van Vught, Frans A., and Jeroen Huisman. 2013. "Institutional Profiles: Some Strategic Tools." *Tuning Journal for Higher Education* 1 (1): 1–7.

van der Wende, Marijk. 2008. "Rankings and Classifications in Higher Education: A European Perspective." In *Higher Education: Handbook of Theory and Research Vol. 23*, edited by John C. Smart, 49–71. Berlin: Springer. link.springer.com/ chapter /10.1007 /978-1-4020-6959-8_2.

World Bank. 2010. *Cambodia – Higher education quality and capacity improvement project.* Washington DC: World Bank