unesco equimundo UEA University of East Anglia Norwich

ការលើករបាំងចេញ

ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស

ឯកសារទី ២៖ ករណីសិក្សានៅកម្ពុជា

Education 2030

អង្គការយូណេស្កូ ៖ ស្ថាប័ននាំមុខកម្រិតសកលក្នុងវិស័យអប់រំ

ការអប់រំគឺជាអាទិភាពកំពូលរបស់អង្គការយូណេស្កូ ព្រោះការអប់រំគឺជាសិទ្ធិមនុស្សជាមូលដ្ឋាន និងជាមូលដ្ឋានគ្រឹះសម្រាប់សន្តិភាព និងការអភិវឌ្ឍប្រកបដោយចីរភាព។ អង្គការយូណេស្កូគឺជាទីភ្នាក់ងារឯកទេសសម្រាប់ការអប់រំរបស់អង្គការសហប្រជាជាតិ ដែលនាំមុខគេលើវិស័យនេះនៅកម្រិតសកលនិងតំបន់ដើម្បីជំរុញវឌ្ឍនភាព តាមរយៈការពង្រឹងភាពធន់ និងសមត្ថភាពនៃប្រព័ន្ធថ្នាក់ជាតិ សំដៅបម្រើដល់សេចក្តីត្រូវការរបស់អ្នកសិក្សាគ្រប់រូប។ អង្គការយូណេស្កូក៏បានដឹកនាំកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងឆ្លើយតបទៅនឹងបញ្ហាប្រឈមសកលនាពេលបច្ចុប្បន្នផងដែរ តាមរយៈការសិក្សារៀនសូត្រប្រកបដោយបរិវត្តកម្មដោយផ្តោតជាពិសេសលើសមភាពយេនឌ័រ និងតំបន់អាហ្វ្រិក នៅគ្រប់សកម្មភាពទាំងអស់។

របៀបវារៈអប់រំសកល ឆ្នាំ២០៣០

ក្នុងនាមជាទីភ្នាក់ងារឯកទេសសម្រាប់ការអប់រំរបស់អង្គការសហប្រជាជាតិ អង្គការយូណេស្កូត្រូវបានប្រគល់ភារកិច្ចឱ្យដឹកនាំ និងសម្របសម្រួលរបៀបវារៈអប់រំឆ្នាំ ២០៣០ ដែលជាផ្នែកមួយនៃចលនាសកល ដើម្បីលុបបំបាត់ភាពក្រីក្រតាមរយៈគោលដៅអភិវឌ្ឍន៍ចំនួន ១៧ ចំណុចនៅឆ្នាំ ២០៣០។ ការអប់រំ ដែលសំខាន់ចំពោះការសម្រេចបានគោលដៅទាំងអស់នេះ មានគោលដៅផ្ទាល់ខ្លួនទី ៤ ដែលមានគោលបំណង ***"ធានាបាននូវការអប់រំប្រកបដោយគុណភាព និងសមធម៌ និងលើកកម្ពស់ឱកាសសិក្សាពេញមួយជីវិតសម្រាប់ទាំងអស់គ្នា។"*** ក្របខណ្ឌសកម្មភាពអប់រំឆ្នាំ២០៣០ បានផ្តល់ទិសដៅសម្រាប់ការអនុវត្តគោលដៅ និងការប្តេជ្ញាចិត្តប្រកបដោយមហិច្ឆតានេះ។

unesco
United Nations
Educational, Scientific
and Cultural Organization

Education 2030

បោះពុម្ពផ្សាយក្នុងឆ្នាំ២០២៥ ដោយអង្គការអប់រំ វិទ្យាសាស្ត្រ និងវប្បធម៌នៃសហប្រជាជាតិ (យូណេស្កូ) អាសយដ្ឋាន 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, ប្រទេសបារាំង, ស្ថាប័ន Equimundo អាសយដ្ឋាន 1367 Connecticut Ave NW Suite 210, Washington DC, 20036 សហរដ្ឋអាមេរិក និងសាកលវិទ្យាល័យ East Anglia (UEA) អាសយដ្ឋាន Norwich Research Park, Norwich, NR4 7TJ, ចក្រភពអង់គ្លេស។

©UNESCO, Equimundo and UEA, ២០២៥

ISBN 978-92-3-100858-0

DOI https://doi.org/10.54675/CBJJ9360

CC BY SA

ឯកសារបោះពុម្ពផ្សាយនេះមាននៅក្នុង Open Access ក្រោមអាជ្ញាប័ណ្ណ Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/)។ ការប្រើប្រាស់ខ្លឹមសារនៃឯកសារបោះពុម្ពផ្សាយនេះមានន័យថា អ្នកប្រើប្រាស់យល់ព្រមគោរពតាមលក្ខខណ្ឌនៃការប្រើប្រាស់ UNESCO Open Access Repository (https://www.unesco.org/en/open-access/cc-sa)។

រូបភាពដែលសម្គាល់ដោយសញ្ញាផ្កាយ (*) មិនស្ថិតក្រោមអាជ្ញាប័ណ្ណ CC-BY-SA ឡើយ ហើយប្រហែលជាមិនអាចប្រើប្រាស់ ឬផលិតឡើងវិញ ដោយគ្មានការអនុញ្ញាតជាមុនពីម្ចាស់សិទ្ធិឡើយ។

នាមកត្តាដែលបានប្រើប្រាស់ និងការបង្ហាញសម្ភារៈនៅក្នុងឯកសារបោះពុម្ពផ្សាយនេះទាំងមូល មិនមានន័យថាជាការបញ្ចេញមតិណាមួយរបស់អង្គការយូណេស្កូ ទាក់ទងនឹងស្ថានភាពស្របច្បាប់របស់ប្រទេស ទឹកដី ទីក្រុង ឬតំបន់ណាមួយ ឬអាជ្ញាធររបស់ខ្លួន ឬទាក់ទងនឹងការកំណត់ព្រំដែន ឬព្រំប្រទល់របស់ខ្លួនឡើយ។

គំនិត និងមតិដែលបានបង្ហាញនៅក្នុងឯកសារបោះពុម្ពផ្សាយនេះគឺជារបស់អ្នកនិពន្ធ និងមិនឆ្លុះបញ្ចាំងពីគំនិត និងមតិរបស់អង្គការយូណេស្កូ (UNESCO) ឬ UEA ឡើយ ហើយក៏មិនបង្ហាញពីការប្តេជ្ញាចិត្តរបស់ស្ថាប័នទាំងពីរនេះដែរ។

ទស្សនៈដែលបានបង្ហាញនៅទីនេះមិនតំណាងឱ្យទស្សនៈរបស់មជ្ឈមណ្ឌលស្រាវជ្រាវអភិវឌ្ឍន៍អន្តរជាតិ ដែលមានទីស្នាក់ការកណ្តាលនៅអាសយដ្ឋាន 45 O'Connor, PO Box / CP 8500 Ottawa ON, Canada K1P 1A4 (IDRC) ឬក្រុមប្រឹក្សាភិបាលរបស់មជ្ឈមណ្ឌលនេះឡើយ។

ស្នាដៃនេះទទួលបានការគាំទ្រពីគំនិតផ្តួចផ្តើមភាពជាដៃគូសកលសម្រាប់ការផ្លាស់ប្តូរចំណេះដឹងអប់រំ និងនវានុវត្តន៍ ដែលជាកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងរួមគ្នាជាមួយ IDRC ប្រទេសកាណាដា។

រូបថតគម្រប ៖ © UNESCO/Equimundo/UEA/Phoury Bun

រចនាក្រាហ្វិក ៖ Noam Le Pottier

រៀបរៀងអត្ថបទ ៖ Noam Le Pottier

បោះពុម្ពដោយអង្គការយូណេស្កូ

បោះពុម្ពក្នុងប្រទេសបារាំង

សេចក្តីសង្ខេប

ការស្វែងយល់ពីការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសនៅកម្ពុជា

របៀបវារៈឆ្នាំ២០៣០ សម្រាប់ការអភិវឌ្ឍប្រកបដោយចីរភាព បានផ្តល់ការសន្យាថានឹងមិនទុកនរណាម្នាក់ចោលឡើយ។ ដោយផ្អែកលើបរិបទនេះ ករណីសិក្សាស្រាវជ្រាវមួយនេះនឹងធ្វើការ ស្វែងយល់ពីមូលហេតុឫសគល់នៃការដកខ្លួនពីការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់កុមារាកម្ពុជា ដើម្បីវិភាគថាតើកត្តាបុគ្គល កត្តាគ្រួសារ កត្តាសាលារៀន កត្តាសហគមន៍ និងកត្តារចនាសម្ព័ន្ធមានទំនាក់ទំនងគ្នាដូចម្តេចក្នុងការជះឥទ្ធិពលលើបទពិសោធន៍ និងគន្លងសិក្សារបស់កុមារា។ ការសិក្សានេះទាញយកទិន្នន័យពីការពិភាក្សាបែបពន្យល់ និងសកម្មភាពចូលរួមជាមួយសិស្សានុសិស្ស អាណាព្យាបាល លោកគ្រូអ្នកគ្រូ ថ្នាក់ដឹកនាំសាលា សង្គមស៊ីវិល និងមន្ត្រីរដ្ឋាភិបាល។

កុមារាចំនួន

១៧%

បានបោះបង់ការសិក្សាត្រឹមកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ក្នុងឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ នៅកម្ពុជា។

ការងារស្រាវជ្រាវនេះគឺជាផ្នែកមួយនៃគម្រោងដ៏ទូលំទូលាយរយៈពេលបីឆ្នាំគឺ "គម្រោងការលើករបាំងចេញ៖ ការអប់រំក្មេងប្រុសសម្រាប់សមភាពយេនឌ័រ" ក្រោមគំនិតផ្តួចផ្តើមផ្លាស់ប្តូរចំណេះដឹង និងនវានុវត្តន៍ (KIX) នៃកម្មវិធីភាពជាដៃគូសកលសម្រាប់ការអប់រំ (GPE) ដែលរួមបញ្ចូលនូវការអភិវឌ្ឍ និងការសាកល្បងម៉ូដែលអន្តរាគមន៍នៅកម្រិតសាលារៀន និងការធ្វើការជាមួយអ្នកអភិវឌ្ឍន៍កម្មវិធីសិក្សា និងអ្នកអភិវឌ្ឍន៍សម្ភារៈបង្រៀន និងរៀនដោយផ្តោតលើភាពជាបុរស តាមរយៈការធ្វើការយ៉ាងជិតស្និទ្ធជាមួយដៃគូស្រាវជ្រាវ និងក្រសួងអប់រំនៅប្រទេសកម្ពុជា ឡេសូតូ និងម៉ាឡាវី ដើម្បីស្វែងយល់ពីសមត្ថភាព និងតម្រូវការពង្រីកវិសាលភាពអនុវត្តន៍។

ការសិក្សានេះបង្ហាញថា ខណៈពេលដែលមានវឌ្ឍនភាពឆ្ពោះទៅសម្រេចបានយុគភាពយេនឌ័រក្នុងការទទួលបានការអប់រំនៅកម្ពុជា លំនាំថ្មីនៃការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសចង្អុលបង្ហាញពីតម្រូវការអភិក្រមកែទម្រង់ការអប់រំ ដែលកាន់តែគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ និងគិតគូរពីបរិបទ។

unesco

«ដោយសារសង្គ្រាមផ្តើមចេញនៅក្នុងផ្នត់គំនិតរបស់មនុស្ស គឺក្នុងផ្នត់គំនិតរបស់មនុស្សនេះឯង ដែលត្រូវកសាងនូវស្មារតីការពារសន្តិភាព»។

unesco

equimundo

UEA University of East Anglia Norwich

ការលើករបាំងចេញ

ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស

ករណីសិក្សានៅកម្ពុជា

CDRI
Cambodia Development Resource Institute

របាយការណ៍នេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងរួមគ្នា ដើម្បីបង្កើនការយល់ដឹងអំពីយេនឌ័រ និងការអប់រំនៅកម្ពុជា និង ដើម្បីឈានទៅរកដំណោះស្រាយប្រកបដោយបរិយាបន្ន និងសមធម៌សម្រាប់អ្នកសិក្សាទាំងអស់។

"ការអប់រំកុមារប្រៀបដូចជាការដាំដើមឈើ –
ការថែទាំរបស់អ្នកនៅថ្ងៃនេះនឹងហុចផលឲ្យនៅថ្ងៃស្អែក។"

– សុភាសិតខ្មែរ

មាតិកា

ទស្សនទានសំខាន់ៗ ១២

សេចក្តីសង្ខេបប្រតិបត្តិ ១៦

ព័ត៌មានទូទៅ និងបរិបទប្រទេស ១៩

ព័ត៌មានទូទៅ ២០
បរិបទប្រទេស ២១
គោលបំណងនៃការសិក្សា ២៥

វិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវ ២៦

ក្របខណ្ឌទ្រឹស្តី ២៧
ការរចនាការស្រាវជ្រាវ ២៨
ការប្រមូលទិន្នន័យ ២៩
ការវិភាគទិន្នន័យ ៣៥
ការផ្ទៀងផ្ទាត់ទិន្នន័យបែបត្រីកោណវិធី (Triangulation) ៣៦
ការពិចារណាលើក្រមសីលធម៌ ៣៦
ហានិភ័យ និងយុទ្ធសាស្ត្រកាត់បន្ថយហានិភ័យ ៣៨
ដែនកំណត់នៃការសិក្សា ៣៩

របកគំហើញនៃការស្រាវជ្រាវ និងការពិភាក្សា ៤១

ស្ថានភាពនៃការចូលរួមក្នុងការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស ៤២
កត្តាជះឥទ្ធិពលលើការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស ៥៨
អន្តរាគមន៍គោលនយោបាយ និងកម្មវិធី ៩៥

សេចក្តីសន្និដ្ឋាន និងអនុសាសន៍ ១០៥

ឯកសារយោង ១១០

ឧបសម្ព័ន្ធ ១១៨

តារាងរូបភាព

រូបភាពទី ១. ម៉ូដែលអេកូឡូស៊ី ២៧

រូបភាពទី ២. សន្ទស្សន៍យុគភាពយេនឌ័រ (GPI) សម្រាប់អត្រារួមនៃការសិក្សា (GER) តាមឆ្នាំសិក្សា (២០១២-២០១៣ ដល់ ២០២២-២០២៣) ៤៣

រូបភាពទី៣. សន្ទស្សន៍យុគភាពយេនឌ័រ (GPI) តាមតំបន់ និងកម្រិតសិក្សា ពីពេលមួយទៅពេលមួយ (ឆ្នាំ២០១២-២០១៣ ដល់ ឆ្នាំ២០២២-២០២៣) ៤៣

រូបភាពទី ៤. អត្រារួមនៃការសិក្សា (GER) និងអត្រាពិតនៃការសិក្សា (NER) តាមភេទ និងឆ្នាំសិក្សា (ឆ្នាំ២០១២-២០១៣ ដល់ ឆ្នាំ២០២២-២០២៣) ៤៥

រូបភាពទី ៥. អត្រារួមនៃការសិក្សា (GER) និងអត្រាពិតនៃការសិក្សា (NER) សម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ តាមភេទ និងតំបន់ ៤៨

រូបភាពទី ៦. អត្រាបញ្ចប់ការសិក្សា តាមភេទ និងតាមឆ្នាំសិក្សា (ឆ្នាំ២០១២-២០១៣ ដល់ ឆ្នាំ២០២២-២០២៣) ៥២

រូបភាពទី ៧. អត្រាបោះបង់ការសិក្សា តាមភេទ និងឆ្នាំសិក្សា (ឆ្នាំ២០១២-២០១៣ ដល់ឆ្នាំ២០២២-២០២៣) ៥៥

រូបភាពទី ៨. អត្រាបោះបង់ការសិក្សាសម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ តាមភេទ និងតំបន់ ៥៧

រូបភាពទី ៩. អត្រាបោះបង់ការសិក្សា តាមភេទនៅកម្រិតថ្នាក់ផ្សេងៗ សម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ .... ៥៨

រូបភាពទី ១០. ប្រាក់ឈ្នួលប្រចាំខែជាមធ្យម និងមេដ្យាន (គិតជាពាន់រៀល) តាមកម្រិតសិក្សា ឆ្នាំ២០១៩ .... ៦២

តារាង

តារាងទី ១. លក្ខណៈវិនិច្ឆ័យនៃការរួមបញ្ចូល និងការបដិសេធឯកសារសម្រាប់ការពិនិត្យវាយតម្លៃវិសាលភាពនៃអត្ថបទអក្សរសិល្ប៍ ៣០

តារាងទី ២. ទិដ្ឋភាពទូទៅនៃទិន្នន័យដែលបានប្រមូល និងវិធីសាស្ត្រ ៣៣

តារាងទី៣. អត្រារួមនៃការសិក្សា (GER) និងអត្រាពិតនៃការសិក្សា (NER) សម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ តាមភេទ និងរាជធានី-ខេត្ត ៤៦

តារាងទី ៤. លទ្ធផលសិក្សានៅកម្រិតបឋមសិក្សា តាមភេទ ស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គម និងទីតាំងសាលារៀន ៤៩

តារាងទី ៥. លទ្ធផលសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សា តាមភេទ ស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គម និងទីតាំងសាលារៀន ៥០

តារាងទី ៦. អត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាសម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ តាមភេទ និងរាជធានី-ខេត្ត ៥៣

តារាងទី ៧. អត្រាបោះបង់ការសិក្សាសម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ តាមភេទ និងរាជធានី-ខេត្ត ៥៦

តារាងទី ៨. សេចក្តីសង្ខេបអន្តរាគមន៍សំខាន់ៗរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ដែលពាក់ព័ន្ធនឹងការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំ ១០០

សេចក្តីថ្លែងអំណរគុណ

ករណីសិក្សានៅកម្ពុជានេះ ត្រូវបានស្រាវជ្រាវដោយវិទ្យាស្ថានបណ្តុះបណ្តាល និងស្រាវជ្រាវដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍កម្ពុជា (CDRI)។ សមាជិកក្រុមស្រាវជ្រាវស្នូលរួមមាន ប៊ុន ភូរី និង ជា ផល ដោយមានការចូលរួមចំណែកពី ម៉ៅ សូសែងភិរុណ និង រ៉េនី រីនដារី។ នេះគឺជាផ្នែកមួយនៃកម្រងឯកសារបោះពុម្ពផ្សាយដែលផលិតឡើង ក្រោមគម្រោង "ការលើករបាំងចេញ៖ ការអប់រំក្មេងប្រុសសម្រាប់សមភាពយេនឌ័រ" របស់ GPE-KIX ព្រមជាមួយនឹងការសិក្សាកំណត់វិសាលភាព (Scoping Study) (ភាគ ១) និងករណីសិក្សានៅប្រទេសម៉ាឡាវី (ភាគ ៣)។

របាយការណ៍នេះត្រូវបានរៀបចំឡើងក្រោមការដឹកនាំរបស់លោកស្រី Min Jeong Kim (នាយិកា អង្គការយូណេស្កូ ផ្នែកអប់រំ ឆ្នាំ២០៣០) និងដោយមានការណែនាំជារួមពីលោកស្រី Justine Sass, (ប្រធានផ្នែកអប់រំសម្រាប់បរិយាបន្ន និងសមភាពយេនឌ័រ អង្គការយូណេស្កូ ផ្នែកអប់រំ ឆ្នាំ២០៣០) លោក Matthias Eck និងលោកស្រី Tamara Martí Casado (ផ្នែកអប់រំសម្រាប់បរិយាបន្ន និងសមភាពយេនឌ័រ អង្គការយូណេស្កូ) ព្រមទាំងលោកស្រី Esther McFarlane និងលោក ឡាយ វុត្ថា (ការិយាល័យអង្គការយូណេស្កូប្រចាំនៅរាជធានីភ្នំពេញ)។

អ្នកបោះពុម្ពផ្សាយ សូមថ្លែងអំណរគុណចំពោះការគាំទ្រពីសមាជិកផ្សេងទៀតមកពីផ្នែកអប់រំសម្រាប់បរិយាបន្ន និងសមភាពយេនឌ័រនៃអង្គការយូណេស្កូ គឺលោកស្រី Ipek Aykut និងលោកស្រី Géraldine de St Pern ដែលបានគាំទ្រដល់ការផលិតរបាយការណ៍នេះ និងលោក Mathieu Pezeril ដែលបានជួយពិនិត្យឯកសារយោង។

អ្នកបោះពុម្ពផ្សាយ សូមកោតសរសើរចំពោះការជួយណែនាំ និងត្រួតពិនិត្យដោយលោកស្រី Catherine Jere (សាកលវិទ្យាល័យ East Anglia) និងលោក Cody Ragonese (អង្គការ Equimundo)។

ក្នុងការរៀបចំរបាយការណ៍នេះ ក៏មានការជួយការត្រួតពិនិត្យពីខាងក្រៅដោយលោកស្រី Amina Osman (លេខាធិការដ្ឋាន Commonwealth) និងលោកស្រី Helen Longlands (សាកលវិទ្យាល័យ College London) ផងដែរ។

អ្នកបោះពុម្ពផ្សាយ សូមវាយតម្លៃខ្ពស់ចំពោះការជួយត្រួតពិនិត្យដោយសហការីនៃអង្គការយូណេស្កូ រួមមានលោក Keith Holmes លោកស្រី Fabricia Devignes លោកស្រី Elyse Gregory និងលោកស្រី Satoko Yano។ អ្នកបោះពុម្ពផ្សាយ សូមថ្លែងអំណរគុណយ៉ាងស្មោះស្ម័គ្រចំពោះក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា (MoEYS) នៃព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា ដែលបានផ្តល់កិច្ចសហការ និងទស្សនៈវិស័យដល់ការសិក្សានេះទាំងមូល។ យើងខ្ញុំសូមថ្លែងអំណរគុណជាពិសេសចំពោះសិស្សានុសិស្ស មាតាបិតា លោកគ្រូអ្នកគ្រូ ថ្នាក់ដឹកនាំសាលា និងសមាជិកសហគមន៍ ដែលបានចំណាយពេលវេលាដ៏មានតម្លៃ និងចែករំលែកទស្សនៈរបស់ពួកគេ ក្នុងអំឡុងពេលសម្ភាសន៍ និងកិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ។ ដូចគ្នានេះដែរ យើងខ្ញុំសូមកោតសរសើរតំណាងមកពីអង្គការសង្គមស៊ីវិល ដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ និងអាជ្ញាធរអប់រំនៅមូលដ្ឋាន ដែលបានចូលរួមចំណែកផ្តល់ធាតុចូលដ៏មានតម្លៃដល់ការវិភាគគោលនយោបាយ និងកម្មវិធី។ បទពិសោធន៍ជាក់ស្តែង និងការឆ្លុះបញ្ចាំងប្រកបដោយវិជ្ជាជីវៈរបស់ពួកគេ បានធ្វើឱ្យរបកគំហើញនៃការស្រាវជ្រាវនេះកាន់តែមានភាពសម្បូរបែប។

សមិទ្ធផលនេះទទួលបានការគាំទ្រពីគំនិតផ្តួចផ្តើមផ្លាស់ប្តូរចំណេះដឹង និងនវានុវត្តន៍នៃកម្មវិធីភាពជាដៃគូសកលសម្រាប់ការអប់រំ តាមរយៈកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងរួមគ្នាជាមួយមជ្ឈមណ្ឌលស្រាវជ្រាវអភិវឌ្ឍន៍អន្តរជាតិ (IDRC) នៃប្រទេសកាណាដា។ ទស្សនៈដែលបានលើកឡើងនៅក្នុងឯកសារនេះ មិនតំណាងឱ្យទស្សនៈរបស់ IDRC ឬក្រុមប្រឹក្សាភិបាលរបស់ IDRC ឡើយ។

បញ្ជីអក្សរកាត់

BEEP	កម្មវិធីសមមូលអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋាន
CSO	អង្គការសង្គមស៊ីវិល
DoE	ការិយាល័យអប់រំ យុវជន និងកីឡាស្រុក/ខណ្ឌ
DP	ដៃគូអភិវឌ្ឍន៍
EGLP	កញ្ចប់សម្ភារៈសិក្សាថ្នាក់ដំបូង
EMIS	ប្រព័ន្ធព័ត៌មានគ្រប់គ្រងអប់រំ
ESP	ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ
EWS	ប្រព័ន្ធជូនដំណឹងជាមុន/ប្រព័ន្ធជូនដំណឹងជាមុនពីការបោះបង់ការសិក្សា
FGD	កិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ
GDP	ផលិតផលក្នុងស្រុកសរុប (ផសស)
GEIP	គម្រោងកែលម្អការអប់រំចំណេះទូទៅ
GER	អត្រារួមនៃការសិក្សា
GPE	កម្មវិធីភាពជាដៃគូសកលសម្រាប់ការអប់រំ
GPI	សន្ទស្សន៍យុគភាពយេនឌ័រ
IDRC	មជ្ឈមណ្ឌលស្រាវជ្រាវអភិវឌ្ឍន៍អន្តរជាតិ
KAPE	អង្គការសកម្មភាពសម្រាប់ការអប់រំនៅកម្ពុជា
KII	បទសម្ភាសន៍អ្នកផ្តល់ព័ត៌មានសំខាន់
KHR	ប្រាក់រៀល
KIX	គំនិតផ្តួចផ្តើមផ្លាស់ប្តូរចំណេះដឹង និងនវានុវត្តន៍
LLC	មជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាពេញមួយជីវិត
MoEYS	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
MLVT	ក្រសួងការងារ និងបណ្តុះបណ្តាលវិជ្ជាជីវៈ
NER	អត្រាពិតនៃការសិក្សា
NGO	អង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល

OECD	អង្គការសម្រាប់កិច្ចសហប្រតិបត្តិការ និងអភិវឌ្ឍន៍សេដ្ឋកិច្ច
PISA	កម្មវិធីសម្រាប់ការវាយតម្លៃសិស្សអន្តរជាតិ
PISA-D	កម្មវិធីសម្រាប់ការវាយតម្លៃសិស្សអន្តរជាតិសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍ
PoE	មន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡារាជធានី/ខេត្ត
SEA-PLM	ការវាស់ស្ទង់ការសិក្សានៅបឋមសិក្សានៅអាស៊ីអាគ្នេយ៍
SES	ស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គម
SNM	ការគូសផែនទីបណ្ដាញសង្គម
STS	ប្រព័ន្ធតាមដានសិស្ស
TVET	ការអប់រំបណ្ដុះបណ្ដាលបច្ចេកទេស និងវិជ្ជាជីវៈ
UNESCO	អង្គការអប់រំ វិទ្យាសាស្ត្រ និងវប្បធម៌នៃសហប្រជាជាតិ/អង្គការយូណេស្កូ
UIS	វិទ្យាស្ថានស្ថិតិនៃអង្គការយូណេស្កូ
USAID	ទីភ្នាក់ងារសហរដ្ឋអាមេរិកសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍអន្តរជាតិ
WHO	អង្គការសុខភាពពិភពលោក

ទស្សនទានសំខាន់ៗ

ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់កុមារ (Boys' disengagement from education) ត្រូវបានគេយល់ថាជាបាតុភូតផ្អែកតាមយេនឌ័រ ដែលបានចាក់ឫសមួយផ្នែកនៅក្នុងបទដ្ឋានសង្គម និងទស្សនទាននៃភាពជាបុរស ដែលអាចជះឥទ្ធិពលដោយផ្ទាល់ ឬដោយប្រយោលឱ្យកុមារា និងយុវជនដកខ្លួនពីការអប់រំ។ កត្តាសង្គម កត្តាសេដ្ឋកិច្ច និងកត្តាវប្បធម៌បន្ថែមទៀតនៅក្នុងគ្រួសារ សហគមន៍ និង សាលារៀន ក៏អាចបណ្តាលឱ្យកុមារាមិនសូវចូលរួមក្នុងការអប់រំ និងរួមចំណែកដល់ការឈប់រៀន/ការបោះបង់ការសិក្សាផងដែរ។ ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំអាចស្តែងចេញជាទម្រង់ផ្សេងៗ ដូចជា ការខ្វះចំណាប់ អារម្មណ៍ ការមិនសូវចូលរួម អវត្តមាន ការមិនធ្វើកិច្ចការគ្រូដាក់ឱ្យ ឬការមិនមើលមេរៀនត្រៀមប្រឡង និងទីបំផុត គឺការបោះបង់ការសិក្សា (UNESCO, 2022a)។

ការបោះបង់ការសិក្សា ឬការឈប់រៀន (Drop-out or school leaving) សំដៅលើការចាកចេញពីសាលារៀនមុនពេលបញ្ចប់កម្រិតសិក្សាណាមួយ ឬការចាកចេញនៅពាក់កណ្តាលទី ឬមិនទាន់ដល់ចំណុចចុងក្រោយនៃវដ្តសិក្សា។ វាអាចមានលក្ខណៈបណ្តោះអាសន្ន ឬជាស្ថាពរ និងអាចកើតចេញពីការខិតខំសម្រេចចិត្តដោយអ្នកសិក្សាផ្ទាល់ ឬកត្តាជំរុញ និង/ឬកត្តាអូសទាញ (ផ្អែកលើ UNESCO-IIEP, n.d.)។

យេនឌ័រ (Gender) សំដៅលើតួនាទី គុណលក្ខណៈ អាកប្បកិរិយា អត្តសញ្ញាណ និងការរំពឹងទុកដែលត្រូវបានកំណត់ក្នុងវប្បធម៌ ដែលផ្សារភ្ជាប់ទៅនឹងភាពជាបុរស ឬភាពជាស្ត្រីនៅក្នុងបរិបទណាមួយ។ យេនឌ័រជះឥទ្ធិពលលើរបៀបដែលមនុស្សធ្វើសកម្មភាព និងប្រាស្រ័យទាក់ទងគ្នា ព្រមទាំងការបែងចែកអំណាច និងធនធាននៅក្នុងទំនាក់ទំនង និងសង្គម។ យេនឌ័រអាចស្តែងឡើងតាមរយៈអត្តសញ្ញាណជាបុរស អត្តសញ្ញាណជាស្ត្រី និងអត្តសញ្ញាណមិនមែនជាបុរសហើយក៏មិនមែនជាស្ត្រី (non-binary) ហើយអាចស្របគ្នា ឬមិនស្របគ្នាជាមួយនឹងភេទដែលបានកំណត់ពីកំណើត (ផ្អែកលើ UNESCO, 2022b)។

សមភាពយេនឌ័រនៅក្នុងការអប់រំ (Gender equality in education) មានន័យថា សិទ្ធិទទួលបានការអប់រំរបស់អ្នកសិក្សាទាំងអស់ ត្រូវបានគោរពស្មើៗគ្នា ដោយមិនគិតពីយេនឌ័រ។ អ្នកសិក្សាគ្រប់យេនឌ័រត្រូវបានផ្តល់ឱកាសស្មើៗគ្នាក្នុងទទួលបានការរៀនសូត្រ ធនធាន និងការការពារ ហើយអ្នកសិក្សាគ្រប់យេនឌ័រទទួលបានអត្ថប្រយោជន៍ និងត្រូវបានប្រព្រឹត្តចំពោះដោយស្មើភាពគ្នានៅក្នុងការអប់រំ (ផ្អែកលើ UNESCO, 2019a)។

សមភាពយេនឌ័រតាមរយៈការអប់រំ (Gender equality through education) សំដៅលើតួនាទីសំខាន់នៃការអប់រំក្នុងការដោះស្រាយបញ្ហាសមភាពយេនឌ័រដ៏ទូលំទូលាយ។ គ្រឹះស្ថានអប់រំអាចលើកកម្ពស់អាកប្បកិរិយាប្រកបដោយសមធម៌ ដោយផ្លាស់ប្តូរការគិតរបស់មនុស្សគិតអំពីតួនាទីយេនឌ័រតាមបែបប្រពៃណី និងជួយកសាងការផ្លាស់ប្តូរប្រកបដោយចីរភាពយូរអង្វែង។ ការសម្រេចបានលទ្ធផលស្មើគ្នាសម្រាប់អ្នកសិក្សាជាស្ត្រី អ្នកសិក្សាជាបុរស និងអ្នកសិក្សាដែលមិនមែនស្រី ហើយក៏មិនមែនប្រុស អាចជួយផ្តល់ភាពអង់អាចដល់មនុស្សគ្រប់រូបក្នុងការកសាងជីវិតឱ្យកាន់តែប្រសើរឡើង (UNESCO, 2019a)។

បទដ្ឋានយេនឌ័រ (Gender norms) ត្រូវបានយល់ថាជាគំនិតអំពីរបៀបដែលបុរស និងស្ត្រីគួរប្រព្រឹត្ត ៖ ការរំពឹងទុក និងស្តង់ដារដែលត្រូវបានកំណត់សម្រាប់យេនឌ័រនីមួយៗនៅក្នុងសង្គម វប្បធម៌ និងសហគមន៍ផ្សេងៗគ្នា។ បទដ្ឋានទាំងនេះអាស្រ័យលើបរិបទ និងពេលវេលាជាក់លាក់។ មនុស្សបានរៀនសូត្រអំពី 'វិធាន' ទាំងនេះតាំងពីវ័យកុមារ គឺនៅដំណាក់កាលដំបូងនៃវដ្តសង្គមនីយកម្មយេនឌ័រ និងការបង្កើតផ្នត់គំនិត ដែលនៅបន្តពេញមួយជីវិតរបស់ពួកគេ។ ហេតុដូច្នេះ បទដ្ឋានយេនឌ័រមិនត្រឹមតែក្លាយជាការរំពឹងទុករបស់មនុស្សម្នាក់ៗចំពោះអ្នកដទៃប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែក៏ជាការរំពឹងទុកចំពោះខ្លួនឯងផងដែរ។ បទដ្ឋានយេនឌ័រអាចបង្កគ្រោះថ្នាក់ ដូចជា ការរឹតត្បិតអាកប្បកិរិយា ឱកាស បំណងប្រាថ្នា ឬទំនាក់ទំនងរបស់មនុស្សដោយផ្អែកលើយេនឌ័ររបស់ពួកគេ ឬពង្រឹងអតុល្យភាពនៃទំនាក់ទំនងអំណាចរវាងយេនឌ័រ (សូមមើលផងដែរ 'ភាពជាបុរសដែលតឹងរ៉ឹង និងបង្កគ្រោះថ្នាក់')។ បទដ្ឋានទាំងនេះក៏អាចមានលក្ខណៈវិជ្ជមានផងដែរ គឺនៅពេលដែលវាលើកកម្ពស់សមធម៌ បរិយាបន្ន និងការចែករំលែកអំណាច ឧទាហរណ៍ តាមរយៈការលើកទឹកចិត្តមនុស្សគ្រប់យេនឌ័រឱ្យស្វែងរកតួនាទីពេញលេញ បញ្ចេញមតិដោយសេរី និងចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវ (សូមមើលផងដែរ 'ភាពជាបុរសដែលវិជ្ជមាន និងផ្តល់សុខុមាលភាព')។ ដំណើរការសង្គមនីយកម្មដែលកើតឡើងនៅក្នុងគ្រឹះស្ថានអប់រំ ជារឿយៗ បានចម្លងតាមសង្គមដ៏ទូលំទូលាយ ហើយអាចរួមចំណែកបង្កើតឡើងវិញនូវបទដ្ឋានសង្គម និងយេនឌ័រ (Marcus et al. 2024; UNICEF et al., 2019; Cookson et al., 2023; Stromquist, 2007)។

យុគភាពយេនឌ័រនៅក្នុងការអប់រំ (Gender parity in education) គឺជាសូចនាករនៃសមាមាត្ររវាងកុមារី និងកុមារា ស្ត្រី និងបុរស។ យុគភាពយេនឌ័រសម្រេចបាន នៅពេលដែលមានការបង្ហាញ និងការចូលរួមស្មើគ្នានៃអ្នកសិក្សាទាំងពីរភេទនៅក្នុងការអប់រំ។ នេះជាសូចនាករដ៏មានប្រយោជន៍មួយ ប៉ុន្តែ វាមិនអាចវាស់ស្ទង់សមភាពយេនឌ័របានទេ (UNESCO, 2022b)។

ឆ្លើយតបនឹងយេនឌ័រ (Gender-responsive) មានន័យថាយុទ្ធសាស្ត្រនានា រួមបញ្ចូលការវិភាគយេនឌ័រផ្អែកលើភស្តុតាង ដែលកំណត់រក និងទទួលស្គាល់ភាពខុសគ្នានៃយេនឌ័រ តម្រូវការ និងវិសមភាពដែលមានស្រាប់។ សកម្មភាពនៅកម្រិតនេះ រួមមានគោលនយោបាយ និងសកម្មភាពជាក់លាក់ដែលដោះស្រាយវិសមភាព។ យុទ្ធសាស្ត្រឆ្លើយតបនឹងយេនឌ័រ ដូចជា ការបណ្តុះបណ្តាលស្តីពីគរុកោសល្យដែលឆ្លើយតបនឹងយេនឌ័រ អាចត្រូវបានប្រើប្រាស់ជាផ្នែកមួយនៃអភិក្រមបរិវត្តកម្មយេនឌ័រចំពោះការអប់រំនៅទូទាំងប្រព័ន្ធទាំងមូល។

អភិក្រមបរិវត្តកម្មយេនឌ័រ (Gender-transformative approach) ពាក់ព័ន្ធនឹងការដោះស្រាយមូលហេតុឫសគល់នៃវិសមភាពយេនឌ័រ។ អភិក្រមនេះរួមបញ្ចូលការអនុវត្តគោលនយោបាយ និងគំនិតផ្តួចផ្តើម ដែលមិនត្រឹមតែដោះស្រាយតម្រូវការ បំណងប្រាថ្នា សមត្ថភាព និងការរួមចំណែកផ្សេងៗគ្នារបស់កុមារី កុមារា ស្ត្រី បុរស និងអ្នកដែលមិនមែនស្រីហើយក៏មិនមែនប្រុស (non-binary) ប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែថែមទាំងដេញដោលគោលនយោបាយ និងការអនុវត្តក្នុងពេលបច្ចុប្បន្នដែលមានលក្ខណៈរើសអើង ដើម្បីបង្កើតឱ្យមានការផ្លាស់ប្តូរជាបន្តបន្ទាប់។ **អភិក្រមបរិវត្តកម្មយេនឌ័រចំពោះការអប់រំ** គឺជាអភិក្រមដែលគ្របដណ្តប់លើគោលនយោបាយ កម្មវិធី និងអន្តរាគមន៍នានា ដើម្បីបង្កើតឱកាសដេញដោលយ៉ាងសកម្មទៅលើបទដ្ឋានយេនឌ័រ និងវិសមភាពដ៏ទូលំទូលាយ។ អភិក្រមនេះរួមបញ្ចូលការលើកកម្ពស់សមភាពយេនឌ័រតាមរយៈកំណែទម្រង់កម្មវិធីសិក្សា និងការបង្រៀន (UNESCO, 2022a)។

ភាពជាបុរសដែលតឹងរ៉ឹង និងបង្កគ្រោះថ្នាក់ (Harmful and restrictive masculinities) ត្រូវបានផ្សារភ្ជាប់ទៅនឹងបទដ្ឋានយេនឌ័រដែលលេចធ្លោរ ដែលបង្ហាញថា កុមារា និងបុរស គួរតែអនុវត្តតាមវិធី 'ត្រឹមត្រូវ' ឬ 'ឧត្តុងឧត្តម' ក្នុងការធ្វើជាបុរស ឬកុមារា (សូមមើល 'ភាពជាបុរសបែបត្រួតត្រា')។ 'ឧត្តមគតិ' នេះដាក់សម្ពាធលើកុមារា និងបុរស ឱ្យអនុវត្តតាមការរំពឹងទុកមួយចំនួន ដែលជារឿយៗ រួមមានការពឹងផ្អែកលើខ្លួនឯង ការធ្វើខ្លួនឱ្យរឹងមាំ និងការប្រើប្រាស់ភាពគឃ្លើនដើម្បីដោះស្រាយជម្លោះ។ ឧត្តមគតិនេះត្រូវបានបង្កើតឡើងផ្ទុយពីភាពជាស្ត្រី និង/ឬភាពជាបុរសដែលមិនទទួលបានការយកចិត្តទុកដាក់។ គំនិត និងការអនុវត្តនៃភាពជាបុរសបែបនេះ បង្កគ្រោះថ្នាក់ដល់កុមារី ស្ត្រី និងអ្នកដែលមិនមែនស្រី ហើយក៏មិនមែនប្រុស តាមរយៈការគាំទ្រដល់ឯកសិទ្ធិរបស់បុរសមកលើស្ត្រី និងអ្នកដែលមិនមែនស្រី ហើយក៏មិនមែនបុរស។ ឧត្តមគតិនេះក៏បង្កគ្រោះថ្នាក់ផងដែរដល់កុមារា និងបុរស ពោលគឺពួកគេស្ថិតក្រោមការរំពឹងទុកដ៏តឹងរ៉ឹងនៃភាពជាបុរស ដែលរឹតត្បិតសេរីភាពរបស់ពួកគេក្នុងការបង្ហាញអារម្មណ៍ ស្វែងរកជំនួយ ឬងាកចេញពីបទដ្ឋានភាពជាបុរសដែលលេចធ្លោ។ ភាពជាបុរសដែលតឹងរ៉ឹង និងបង្កគ្រោះថ្នាក់ អាចធ្វើឱ្យអន្តរាយដល់ទឹកចិត្ត និងការរៀនសូត្ររបស់កុមារា ព្រោះជារឿយៗ ផ្នត់គំនិតបែបនេះចាត់ទុកការខិតខំប្រឹងប្រែង និងបំណងប្រាថ្នាក្នុងការសិក្សាថាមិនស៊ីគ្នានឹងការធ្វើជាកុមារា ឬបុរស 'ពិត' ដែលប៉ះពាល់ដល់ទឹកចិត្តរៀនសូត្ររបស់កុមារា (Heilman et al., 2017; UNESCO, 2022a; UNESCO-IBE, 2025; WHO, 2019)។

លទ្ធផលសិក្សាទាប ឬសិស្សដែលរៀនខ្សោយ (Low performance or low performing students) សំដៅលើសិស្សដែលមិនអាចបំពេញតាមស្តង់ដារសិក្សាដែលរំពឹងទុក ឬគោលបំណងនៃកម្មវិធីសិក្សា សម្រាប់កម្រិតអាយុ និងកម្រិតថ្នាក់របស់ពួកគេ។

ភាពជាបុរស ឬអត្តសញ្ញាណរបស់បុរស (Masculinities or men's identities) ត្រូវបានកំណត់ បង្កើតឡើង និងបង្កើតឡើងវិញដោយសង្គម។ ភាពជាបុរសអាចសំដៅលើអត្តសញ្ញាណ បទដ្ឋានសង្គម និងឥទ្ធិពលអំណាច។ ឧទាហរណ៍នៃភាពជាបុរសបែបត្រួតត្រា អាចរួមមានការពឹងផ្អែកលើអត្តសញ្ញាណ ជា 'អ្នកផ្គត់ផ្គង់' ឬ 'អ្នកការពារ' ភាពគឃ្លើន ឬការមិនបង្ហាញអារម្មណ៍ (បទដ្ឋានសង្គម) ឬការដាក់ឱ្យស្ត្រី កុមារី និងបុរសដែលមិនអនុលោមតាមបទដ្ឋានយេនឌ័រដែលលេចធ្លោ ស្ថិតក្រោមបង្គាប់ (ឥទ្ធិពលអំណាច)។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ភាពជាបុរសមានលក្ខណៈចម្រុះ និងជួនកាលមានភាពផ្ទុយគ្នា ប្រែប្រួល និងអាចផ្លាស់ប្តូរទៅតាមពេលវេលា និងទីកន្លែង នៅក្នុងសង្គម និងពេញមួយជីវិត។ ជារឿយៗ យើងស្វែងយល់ពីអត្ថន័យនៃការធ្វើជាបុរសនៅក្នុងវប្បធម៌របស់យើង តាមរយៈការកំណត់និយមន័យរបស់យើងធៀបនឹងក្រុម 'ផ្សេងទៀត' គឺជនជាតិភាគតិច អ្នកមានទំនោរផ្លូវភេទភាគតិច និងជាពិសេស គឺស្ត្រី (Connell, 2000; UNESCO, 2022a; Ragonese et al., 2019)។

ភាពជាបុរសដែលវិជ្ជមាន និងផ្តល់សុខុមាលភាព (Positive and healthy masculinities) (ឬហៅថា 'ភាពជាបុរសដែលវិជ្ជមាន និងប្រកបដោយបរិយាបន្ន' នៅក្នុងឯកសារស្រាវជ្រាវ) សង្កត់ធ្ងន់លើទិដ្ឋភាពបែបស្ថាបនាក្នុងអត្តសញ្ញាណនៃភាពជាបុរស។ ផ្នត់គំនិតបែបនេះបញ្ច្រាស់គ្នានឹងបទដ្ឋានយេនឌ័រដែលបង្កគ្រោះថ្នាក់ និងតឹងរ៉ឹង ដែលពណ៌នាបុរស និងកុមារាថាជាអ្នកដែលអាចប្រព្រឹត្តបទល្មើស ឬជាអ្នកឈ្លានពាន ហើយផ្តោតតែលើគ្រោះថ្នាក់ដែលពួកគេបង្កលើខ្លួនឯង និងអ្នកដទៃ។ ពាក្យនេះសង្កត់ធ្ងន់ថា កុមារា និងបុរសទាំងអស់ គួរតែមានសេរីភាពក្នុងការបង្ហាញភាពជាបុរសវិជ្ជមានដែលមានលក្ខណៈចម្រុះ ដោយមិនខ្លាចការផាត់ចេញ ការចំអក ឬអំពើហិង្សា។ ភាពជាបុរសដែលវិជ្ជមាន និងផ្តល់សុខុមាលភាព សំដៅលើជម្រើសផ្សេងទៀតក្រៅពីការបង្ហាញ 'ភាពជាបុរសបែបត្រួតត្រា' (សូមមើលខាងលើ) ដែលស្របទៅនឹងតម្លៃសមភាព និងលើកកម្ពស់សុខភាព និងសុខុមាលភាព។ ឧទាហរណ៍រួមមាន ភាពជា

ឪពុក និងភាពជាដៃគូដែលមានការប្ដេជ្ញាចិត្ត ការថែទាំ និងភាពស្និទ្ធស្នាល និងអាកប្បកិរិយាស្វែងរកជំនួយ។ ការប្រើប្រាស់ពាក្យពហុវចនៈ 'masculinities' គូសបញ្ជាក់ថា មានវិធីវិជ្ជមានជាច្រើនក្នុងការធ្វើជាកុមារា ឬបុរស។ ពាក្យនេះក៏ទទួលស្គាល់ផងដែរថា បទដ្ឋានយេនឌ័ររបស់បុរស (និងស្ត្រី) មានភាពខុសគ្នាតាមវប្បធម៌ និងបរិបទ និងប្រែប្រួលតាមពេលវេលា។ ការលើកកម្ពស់ភាពជាបុរសដែលវិជ្ជមាន និងផ្ដល់សុខុមាលភាព គឺជាចំណុចស្នូលនៃកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងផ្លាស់ប្ដូរបទដ្ឋានយេនឌ័រ ដែលបង្កគ្រោះថ្នាក់ដល់កុមារា បុរស និងមនុស្សនៅជុំវិញពួកគេ (ផ្អែកលើ UNESCO-IBE, 2025; UN Women, 2016)។

ការពង្រីកវិសាលភាព (Scaling) រួមបញ្ចូលសកម្មភាពជាច្រើនដែលផ្ដោតលើការធ្វើឱ្យស៊ីជម្រៅ ឬការពង្រីកផលជះនៃអន្តរាគមន៍ កម្មវិធី ឬគោលនយោបាយណាមួយ។ ការពង្រីកវិសាលភាពអាចធ្វើឡើងតាមផ្ដេក បញ្ឈរ ឬចម្រុះ។ ការពង្រីកវិសាលភាពតាមផ្ដេក សំដៅលើគន្លងនៃការពង្រីកវិសាលភាពដែលផ្ដោតលើការបង្កើនទំហំនៃការគ្របដណ្ដប់របស់អន្តរាគមន៍ ដោយពង្រីកវិសាលភាពពីតំបន់ភូមិសាស្ត្រមួយទៅតំបន់ភូមិសាស្ត្រមួយទៀត ឬទៅដល់អ្នកទទួលផលបន្ថែម។ អាចហៅថា ការពង្រីកទៅក្រៅ (scaling out) ការចម្លងតាម (replication) ឬការសាយភាយ (diffusion)។ ការពង្រីកវិសាលភាពតាមបញ្ឈរ សំដៅលើគន្លងនៃការពង្រីកវិសាលភាពដែលផ្ដោតលើការធ្វើសមាហរណកម្មទិដ្ឋភាពសំខាន់ៗនៃគំនិតផ្ដួចផ្ដើមណាមួយទៅក្នុងប្រព័ន្ធរដ្ឋាភិបាលដ៏ទូលំទូលាយនៅថ្នាក់ជាតិ ឬថ្នាក់ក្រោមជាតិ និងការបញ្ជ្រាបការផ្ដល់សេវាទៅក្នុងប្រតិបត្តិការធម្មតា។ អាចហៅថា ការពង្រីកទៅលើ (scaling up) ឬការបញ្ជ្រាប (mainstreaming)។ ការពង្រីកវិសាលភាពចម្រុះ សំដៅលើគន្លងនៃការពង្រីកវិសាលភាពដែលផ្ដោតលើការធ្វើពិពិធកម្ម និងការពង្រីកប្រភេទសកម្មភាព ឬផ្នែកនៃការចូលរួម ដែលអនុវត្តនៅក្នុងនវានុវត្តន៍មួយ ឬដោយស្ថាប័នមួយ។ អាចហៅថា ការផ្សាំ (grafting) ឬការពង្រីកវិសាលភាពមុខងារ (functional scaling) (Brookings, 2024)។

ភេទ (Sex) សំដៅលើលក្ខណៈជីវសាស្ត្រដែលបែងចែកមនុស្សជាភេទប្រុស ភេទស្រី និងអន្តរភេទ (UNESCO, 2022b)។

សេចក្តីសង្ខេបប្រតិបត្តិ

ទោះបីជាកម្ពុជាសម្រេចបានវឌ្ឍនភាពគួរឱ្យកត់សម្គាល់ក្នុងការទទួលបានការអប់រំ និងយុគភាពយេនឌ័រនៅកម្រិតបឋមសិក្សាក៏ដោយ ប៉ុន្តែនិន្នាការថ្មីៗនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបង្ហាញថា ការសិក្សារបស់កុមារាកំពុងធ្លាក់ចុះជាលំដាប់។ អត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀន និងអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សារបស់កុមារានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ គឺទាបជាងកុមារី។ ឧទាហរណ៍ ក្នុងឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ អត្រាបោះបង់ការសិក្សារបស់កុមារាមានកម្រិតខ្ពស់ជាងយ៉ាងខ្លាំងនៅទូទាំងខេត្តភាគច្រើន ដោយកុមារានៅតំបន់ជនបទងាយប្រឈមនឹងហានិភ័យជាងគេ។ ការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សា រួមមានការវាស់ស្ទង់ការសិក្សានៅ បឋមសិក្សានៅអាស៊ីអាគ្នេយ៍ (SEA-PLM) និងកម្មវិធីសម្រាប់ការវាយតម្លៃសិស្សអន្តរជាតិ (PISA) បង្ហាញពីលទ្ធផលសិក្សាទាបជាប្រចាំរបស់កុមារា ជាពិសេសលើមុខវិជ្ជាអំណាន និងវិទ្យាសាស្ត្រ។

ករណីសិក្សានេះ ស្វែងយល់ពីមូលហេតុឫសគល់នៃការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិនៅកម្ពុជា។ ដោយត្រូវបានប្រគល់សិទ្ធិពីអង្គការយូណេស្កូ និងទទួលបានការគាំទ្រពីគំនិតផ្តួចផ្តើមផ្លាស់ប្តូរចំណេះដឹង និងនវានុវត្តន៍នៃកម្មវិធីភាពជាដៃគូសកលសម្រាប់ការអប់រំ (GPE-KIX) ការសិក្សានេះទាញយកទិន្នន័យពីការស្រាវជ្រាវបែបពន្យល់ដែលអនុវត្តវិធីសាស្ត្រចម្រុះ ដោយរួមបញ្ចូលទិន្នន័យរដ្ឋបាល បទសម្ភាសន៍ភាគីពាក់ព័ន្ធ កិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ និងសកម្មភាពចូលរួមជាមួយសិស្សានុសិស្ស អាណាព្យាបាលសិស្ស លោកគ្រូអ្នកគ្រូ ថ្នាក់ដឹកនាំសាលា សង្គមស៊ីវិល និងមន្ត្រីរដ្ឋាភិបាល។ ការសិក្សានេះអនុវត្តទ្រឹស្តីប្រព័ន្ធអេកូឡូស៊ីរបស់ Bronfenbrenner ដើម្បីស្វែងយល់ពីថាតើកត្តាបុគ្គល កត្តាគ្រួសារ កត្តាសាលារៀន កត្តាសហគមន៍ និងកត្តារចនាសម្ព័ន្ធមានទំនាក់ទំនងគ្នាដូចម្តេចក្នុងការជះឥទ្ធិពលលើបទពិសោធន៍ និងគន្លងអប់រំរបស់កុមារា។

របកគំហើញសំខាន់ៗ

- **កត្តាកម្រិតបុគ្គល៖** កុមារាដែលរៀនខ្សោយ ឬកុមារាដែលបានបោះបង់ការសិក្សា ជារឿយៗ ខ្វះទម្លាប់សិក្សា និងទម្លាប់រៀនសូត្រដែលមានការរៀបចំច្បាស់លាស់ ដោយពួកគេចំណាយពេលច្រើនលើសកម្មភាពផ្សេងទៀត ដូចជាការលេងហ្គេមអនឡាញ បណ្តាញសង្គម ការងារក្រៅផ្លូវការ (Informal labour) និងការប្រាស្រ័យទាក់ទងជាមួយមិត្តភក្តិ។ តាមការសង្កេត កុមារាជាច្រើនមិនសូវចេះគ្រប់គ្រងខ្លួនឯង និងមិនសូវចង់ស្វែងរកជំនួយ ឬជំបូន្មានដែលកត្តាទាំងនេះបានរួមចំណែកធ្វើឱ្យពួកគេដកខ្លួនពីសាលាបន្តិចម្តងៗ។ ផ្ទុយទៅវិញ កុមារាដែលរៀនពូកែបានបង្ហាញពីឥរិយាបថសិក្សាដែលមានទិសដៅច្បាស់លាស់ ដែលជារឿយៗ ត្រូវបានលើកស្ទួយដោយទម្លាប់ក្នុងគ្រួសារ និងការលើកទឹកចិត្តពីសមាជិកគ្រួសារ។
- **ឥទ្ធិពលកម្រិតគ្រួសារ៖** ការលំបាកផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច ភាពគ្មានលំនឹងក្នុងគ្រួសារ និងនិន្នាការថ្មីៗ ដែលកុមារាត្រូវជួយធ្វើកិច្ចការថៃទាំ បានដាក់សម្ពាធឱ្យកុមារាបោះបង់ការសិក្សា និងជួយរកចំណូលក្នុងគ្រួសារ។ ក្រៅពីនេះ គ្រួសារច្រើនតែប្រកាន់ខ្ជាប់ជំនឿបែបប្រពៃណីអំពីភាពជាបុរស ដោយរំពឹងថា កុមារានឹងពឹងផ្អែកលើខ្លួនឯង រឹងមាំ និងមានផលិតភាពផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច ដែលការរំពឹងទុកទាំងនេះអាចរារាំងកុមារាមិនឱ្យបន្តការសិក្សា ជាពិសេសនៅពេលដែលពួកគេជួបការលំបាកក្នុងការសិក្សា។

- **កត្តាកម្រិតសាលារៀន៖** មិនសូវមានការគាំទ្រផ្នែកអារម្មណ៍ និងផ្នែកសិក្សាធិការនៅកម្រិតសាលារៀនឡើយ។ លោកគ្រូអ្នកគ្រូ និងថ្នាក់គ្រប់គ្រងសាលា ទទួលស្គាល់ថា គោលនយោបាយទប់ស្កាត់ការបោះបង់ការសិក្សា និងអន្តរាគមន៍ផ្នែកសិក្សាធិការ ហាក់ដូចជាផ្តោតអាទិភាពលើកុមារី ដែលបណ្តាលឱ្យកុមារាទទួលបានការគាំទ្រចំគោលដៅតិចជាងកុមារី។ លក្ខខណ្ឌថ្នាក់រៀនមិនល្អ ការខ្វះគ្រូ ការរករឿងរំខាន (bullying) ការរៀនគួរ និងការអនុវត្តគោលនយោបាយសាលារៀនមិនស៊ីសង្វាក់គ្នា បានធ្វើឱ្យកុមារាលែងសូវមានទឹកចិត្តចង់បន្តការសិក្សា។
- **បទដ្ឋានសង្គម និងវប្បធម៌៖** ការរំពឹងទុកថា កុមារានឹងក្លាយជាអ្នករកចំណូលចម្បង អ្នកការពារ និងអ្នកហ៊ានប្រថុយប្រថាន បានរួមចំណែកធ្វើឱ្យកុមារាឆាប់បោះបង់ការសិក្សា ជាពិសេសនៅពេលដែលបុគ្គលគំរូនៅក្នុងសហគមន៍ បានពង្រឹងគំនិតដែលយល់ថា ការងារមានកិត្តិយស ឬមានប្រយោជន៍ជាងការអប់រំ។ កង្វះការចូលរួមរបស់សហគមន៍ចំពោះការចូលរួមក្នុងការអប់រំ ជាពិសេសក្នុងចំណោមបុរស ក៏បានរួមចំណែកធ្វើឱ្យចុះខ្សោយគណនេយ្យភាព និងការលើកទឹកចិត្តសម្រាប់ការសិក្សារបស់កុមារាផងដែរ។
- **បញ្ហាគោលនយោបាយ និងរចនាសម្ព័ន្ធ៖** គោលនយោបាយថ្នាក់ជាតិ ដូចជា ការឡើងថ្នាក់ដោយស្វ័យប្រវត្តិ និងកម្មវិធីដែលផ្តោតលើកុមារី ទោះបីជាមានចេតនាល្អ និងជាតម្រូវការចាំបាច់ក៏ដោយ ប៉ុន្តែវាបានកាត់បន្ថយការយកចិត្តទុកដាក់លើភាពងាយរងគ្រោះកាន់តែខ្លាំងរបស់កុមារា។កម្សោយក្នុងការអនុវត្តច្បាប់ទាក់ទងនឹងការអប់រំជាកាតព្វកិច្ច និងពលកម្មកុមារ រួមជាមួយនឹងហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធមិនគ្រប់គ្រាន់នៅតំបន់ជនបទ ក៏បានរួមចំណែកដល់ការបោះបង់ការសិក្សាផងដែរ។

អនុសាសន៍

១. **ពង្រឹងមូលដ្ឋានគ្រឹះ៖** បង្កើនអក្ខរកម្ម គណិតវិទ្យា និងការរៀនសូត្រផ្នែកចិត្តសង្គមរបស់កុមារានៅថ្នាក់ដំបូង ផ្តល់ការគាំទ្រដល់ការឆ្លងភូមិសិក្សាដែលមានរចនាសម្ព័ន្ធច្បាស់លាស់ពីបឋមសិក្សាទៅមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។

២. **ដាក់បញ្ចូលកុមារាទៅក្នុងរបៀបវារៈគោលនយោបាយ៖** ធានាថា គោលនយោបាយថ្នាក់ជាតិធ្វើការតាមដាន និងឆ្លើយតបយ៉ាងច្បាស់លាស់ទៅនឹងភាពងាយរងគ្រោះថ្មីៗរបស់កុមារា តាមរយៈទិន្នន័យបែងចែកតាមភេទ និងព័ត៌មាន ឬសារដែលគាំទ្រដល់បរិវត្តកម្មយេនឌ័រ។

៣. **គាំទ្រឱ្យកុមារាទទួលបានជោគជ័យ៖** ផ្តល់ថ្នាក់រៀនបំប៉ន ការណែនាំ និងជម្រើសសិក្សាដែលបត់បែនសម្រាប់សិស្សដែលមានទម្លាប់សិក្សាខ្សោយ ឬសិស្សដែលរងសម្ពាធឱ្យធ្វើការងារ។

៤. **បង្កើតបរិយាកាសសិក្សាប្រកបដោយបរិយាបន្ន៖** លើកកម្ពស់ហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធសាលារៀននៅជនបទ កែលម្អការជ្រើសរើស និងការបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ និងពង្រីកសកម្មភាពក្រៅកម្មវិធីសិក្សាដែលមានការត្រួតពិនិត្យ ដែលជំរុញឱ្យមានអារម្មណ៍សមូហភាព និងលើកទឹកចិត្ត។

៥. **ដោះស្រាយរបាំងសង្គម និងផ្លូវចិត្ត៖** ផ្តល់ការប្រឹក្សាយោបល់ សេវាសុខភាពផ្លូវចិត្ត និងកម្មវិធីភាពជាបុរសដែលវិជ្ជមាន ដែលជួយកុមារាក្នុងការគ្រប់គ្រងភាពតានតឹង សម្ពាធអត្តសញ្ញាណ និងឥទ្ធិពលមិត្តភក្តិ។

៦. **លើកទឹកចិត្តឱ្យមានការចូលរួមពីឪពុក គ្រួសារ និងសហគមន៍ ៖** ពង្រឹងភាពជាដៃគូរវាងសាលារៀន និងសហគមន៍ ធ្វើយុទ្ធនាការដែលផ្តោតលើមាតាបិតាជាចម្បង ដើម្បីដេញដោលបទដ្ឋានយេនឌ័រដែលបង្កគ្រោះថ្នាក់ និងសាកល្បងគំនិតផ្តួចផ្តើមណែនាំដល់ឪពុកជាចម្បង។

៧. **អនុវត្តច្បាប់អប់រំនៅមូលដ្ឋាន ៖** ពង្រឹងការតាមដានការអនុវត្តច្បាប់ស្តីពីការអប់រំជាកាតព្វកិច្ច និងពលកម្មកុមារ និងបំពាក់បំប៉នអាជ្ញាធរមូលដ្ឋានដើម្បីកំណត់រក និងឆ្លើយតបចំពោះការធ្លាប់ដកខ្លួនពីការអប់រំ។

៨. **ពង្រីកគន្លងសិក្សាដែលបត់បែន ៖** ពង្រីកការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ កម្មវិធីពន្លឿន និងជម្រើសនៃការអប់រំបណ្តុះបណ្តាលបច្ចេកទេស និងវិជ្ជាជីវៈ (TVET) ប្រកបដោយគុណភាព ដើម្បីឱ្យជម្រើសសិក្សាផ្សេងទៀតនៅតែគួរឱ្យទុកចិត្ត និងនាំទៅរកការសិក្សាបន្ត ឬជីវភាពរស់នៅសមរម្យ។

៩. **ជំរុញសមភាពយេនឌ័រសម្រាប់អ្នកសិក្សាទាំងអស់ ៖** អនុវត្តអភិក្រមបរិវត្តកម្មយេនឌ័រនៅទូទាំងកម្មវិធីសិក្សា ការបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ និងវប្បធម៌សាលារៀន ដោយធានាថា អន្តរាគមន៍គាំទ្រទាំងកុមារា និងកុមារី និងចៀសវាងការគិតដែលយល់ថាមានអ្នកចាញ់ និងអ្នកឈ្នះ (zero-sum framing)។

ការសិក្សានេះគូសបញ្ជាក់ថា ខណៈដែលកម្ពុជាសម្រេចបានវឌ្ឍនភាពឆ្ពោះទៅរកយុគភាពយេនឌ័រក្នុងការទទួលបានការអប់រំ លំនាំថ្មីនៃការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសចង្អុលបង្ហាញពីតម្រូវការអភិក្រមកែទម្រង់ការអប់រំ ដែលកាន់តែគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ និងគិតគូរពីបរិបទ។ គេមិនគួរមើលឃើញថា ការដោះស្រាយតម្រូវការរបស់កុមារាជាល្បែងដែលមានអ្នកចាញ់ និងអ្នកឈ្នះ (zero-sum game) ដែលកាត់បន្ថយកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងផ្តល់ភាពអង់អាចដល់កុមារីនោះទេ។ ផ្ទុយទៅវិញ ការធ្វើដូច្នេះជួយពង្រឹងគោលដៅដ៏ទូលំទូលាយក្នុងការសម្រេចបានការអប់រំប្រកបដោយបរិយាបន្ន សមធម៌ និងគុណភាព សម្រាប់អ្នកសិក្សា គួរបញ្ជាក់ដែរថា ការដោះស្រាយបញ្ហារបស់កុមារា មិនមែនជាការកាត់បន្ថយការគាំទ្រកុមារីនោះទេ ប៉ុន្តែវាគឺជាការធានានូវ សមភាពយេនឌ័រពិតប្រាកដ សម្រាប់អ្នកសិក្សាទាំងអស់។

© UNESCO/Equimundo/UEA/CDRI/Sosengphyrun

ព័ត៌មានទូទៅ និងបរិបទប្រទេស

SL-Photography/Shutterstock.com*

ព័ត៌មានទូទៅ

នៅជុំវិញសកលលោក សមិទ្ធផលអប់រំមានការផ្លាស់ប្តូរគួរឱ្យកត់សម្គាល់ ដោយកុមារាកាន់តែខ្សោយជាងកុមារី នៅក្នុងសូចនាករសំខាន់ៗផ្សេងៗ។ ដូចដែលការបង្ហាញដោយរបាយការណ៍សកលឆ្នាំ២០២២ របស់អង្គការយូណេស្កូ ស្តីពីការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស ទោះបីជាកុមារីមានលទ្ធភាពតិចតួចក្នុងការចូលរៀនតាំងពីដំបូងក៏ដោយ ប៉ុន្តែនៅក្នុងប្រទេសជាច្រើន កុមារាងាយនឹងត្រួតថ្នាក់ រៀនខ្សោយ និងមិនអាចបញ្ចប់ការសិក្សា បើធៀបនឹងកុមារី។

នៅក្នុងឆ្នាំ២០១៩ កុមារាមានអត្រាត្រួតថ្នាក់កម្រិតបឋមសិក្សាខ្ពស់ជាងកុមារីនៅក្នុងប្រទេសចំនួន ១៣០ និងខ្វះការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិនៅក្នុងប្រទេសចំនួន ៧៣។ សម្រាប់កម្រិតឧត្តមសិក្សានៅជុំវិញសកលលោក ធៀបនឹងស្ត្រី ១០០ នាក់ មានបុរសតែ ៨៨ នាក់ប៉ុណ្ណោះដែលបានចុះឈ្មោះចូលរៀន (UNESCO, 2022a)។

ចាប់តាំងពីដើមទសវត្សរ៍ឆ្នាំ២០០០មក ការដកខ្លួនពីការអប់រំរបស់កុមារាគឺជាក្តីបារម្ភមួយនៅក្នុងបរិបទប្រទេសមានប្រាក់ចំណូលខ្ពស់ ឬប្រទេសមានប្រាក់ចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់ ឬនៅក្នុងតំបន់ ដូចជា អាមេរិកឡាទីន និងការ៉ាប៊ីន (Caribbean) ហើយនិន្នាការថ្មីៗកំពុងស្វែងឡើងយ៉ាងច្បាស់។ គម្លាតយេនឌ័រនៅក្នុងប្រទេសមានប្រាក់ចំណូលទាប និងប្រទេសមានប្រាក់ចំណូលមធ្យមកម្រិតទាបមួយចំនួន ដែលកន្លងមក កុមារីធ្លាប់តែមិនសូវបានចូលរៀន កំពុងតែរួមតូច ហើយប្រទេសជាច្រើនកំពុងប្រឈមនឹងការផ្លាស់ប្តូរស្ថានភាព ដោយមានកុមារាតិចតួចប៉ុណ្ណោះដែលបានបន្ត និងបញ្ចប់ការសិក្សារបស់ពួកគេ (UNESCO, 2018a)។ នៅគ្រប់ប្រទេសទាំងអស់ ភស្តុតាងនៃការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសកើតមានច្រើនជាងគេបំផុតនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សា។ នៅជុំវិញសកលលោក កុមារាចំនួន ១៣៩ លាននាក់ និងកុមារីចំនួន ១៣៣ លាននាក់ បានបោះបង់ការសិក្សា ក្នុងឆ្នាំ២០២៣ (UIS, 2025)។

ការដកខ្លួនពីការអប់រំ គឺជាបាតុភូតពហុវិមាត្រ ដែលបង្កើតឡើងដោយទំនាក់ទំនងរវាងកត្តាបុគ្គល កត្តាសង្គម និងកត្តាស្ថាប័ន។ ភស្តុតាងថ្មីៗបានគូសបញ្ជាក់ពីឥទ្ធិពលនៃការរំពឹងទុករបស់សង្គម បទដ្ឋានយេនឌ័រ បរិស្ថានសាលារៀន និងកាលៈទេសៈផ្ទាល់ខ្លួន ទៅលើគន្លងនៃការសិក្សារបស់សិស្ស។

ឧទាហរណ៍ ដំណើរការសង្គមនីយកម្មយេនឌ័រជារឿយៗ ជំរុញឱ្យកុមារីមានការចូលរួមកម្រិតខ្ពស់ក្នុងផ្នែកអាកប្បកិរិយា និងបញ្ញាស្មារតី ហើយទន្ទឹមនឹងនោះ លើកទឹកចិត្តឱ្យកុមារាមានឯករាជ្យភាព និងហ៊ានប្រថុយប្រថាន ដែលនេះជាចរិតលក្ខណៈដែលអាចមិនស្របនឹងតម្រូវការនៃប្រព័ន្ធអប់រំផ្លូវការ (de Carvalho et al., 2025)។ ការរំពឹងទុកទាំងនេះបានរួមចំណែកបង្កជាលំនាំផ្សេងៗគ្នានៃការចូលរួម និងលទ្ធផលសិក្សាទាប ដែលជារឿយៗ ផ្តល់ផលអវិជ្ជមានដល់កុមារា។

ទោះបីជាការជជែកពិភាក្សាជាសកលភាគច្រើនស្តីពីយេនឌ័រ និងការអប់រំ បានសង្កត់ធ្ងន់យ៉ាងត្រឹមត្រូវទៅលើបញ្ហាប្រឈមរបស់កុមារីក៏ដោយ ប៉ុន្តែមានការទទួលស្គាល់កាន់តែច្រើនឡើងថា តួនាទីយេនឌ័របែបប្រពៃណី ក៏អាចរារាំងដល់បំណងប្រាថ្នាសិក្សា និងការស្វែងអារម្មណ៍របស់កុមារាផងដែរ ដែលបណ្តាលឱ្យកុមារាធាប់ដកខ្លួនពីការអប់រំ (Chaplin, 2014; Dicke et al., 2019; Jewkes et al., 2015; UNESCO, 2022a; Welmon and Gregory, 2021)។

គ្រឹះស្ថានអប់រំក៏អាចពង្រឹងវិសមភាពទាំងនេះដោយប្រយោលផងដែរ គឺនៅត្រង់ថា កុមារាងាយនឹងត្រួតថ្នាក់ ខ្សោយការអាន និងធាប់បោះបង់ការសិក្សា។ ចំណុចនេះពាក់ព័ន្ធមួយផ្នែកនឹងវប្បធម៌សាលារៀន និងកម្មវិធីសិក្សាដែលគេយល់ថាមិនស្របនឹងតថភាពជីវិតរបស់កុមារា និងបទដ្ឋាននៃភាពជាបុរស (UNESCO, 2022a)។ ការរំពឹងទុករបស់គ្រូ និងការដាក់ពិន្ទុ ក៏អាចបង្កប់ផ្នត់គំនិតផងដែរ។ ការសិក្សាពីប្រទេសជាច្រើនបាន

រកឃើញគម្លាតជាប្រព័ន្ធរវាងរង្វាយតម្លៃដោយគ្រូ និងរង្វាយតម្លៃពីខាងក្រៅ ដែលជារឿយៗ ផ្តល់ការអនុគ្រោះដល់កុមារាលើមុខវិជ្ជាគណិតវិទ្យា និងផ្តល់ការអនុគ្រោះដល់កុមារីលើមុខវិជ្ជាអំណាន ឬសំណេរ ដែលវាបានបង្កផលប៉ះពាល់ដែលអាចវាស់ស្ទង់បានលើការចូលរៀន និងសមិទ្ធផលសិក្សា (Olczyk et al., 2023; Terrier, 2020; Yu et al., 2021)។ ការដាក់សម្ពាធឱ្យអនុលោមតាមបទដ្ឋាននៃភាពជាបុរសដែលលេចធ្លោ ដូចជា ការលាក់បាំងអារម្មណ៍ ការប្រថុយប្រថាន និងការចៀសវាងមិនស្វែងរកជំនួយ ត្រូវបានផ្សារភ្ជាប់ទៅនឹងកង្វះការចូលរួម និងកង្វះបំណងប្រាថ្នាក្នុងការសិក្សានៅវ័យជំទង់ (Bennet et al., 2025)។ ឥទ្ធិពលយេនឌ័រទាំងនេះត្រូវបានពង្រឹងតាំងពីវ័យកុមារតាមរយៈប្រព័ន្ធផ្សព្វផ្សាយ ការលេង និងទំនាក់ទំនងក្នុងថ្នាក់រៀន ដែលរួមគ្នាជះឥទ្ធិពលលើការយល់ឃើញចំពោះខ្លួនឯង និងបំណងប្រាថ្នាពេលអនាគតរបស់កុមារ (Spangsdorf et al., 2023)។ ដូច្នេះ ការដោះស្រាយការដកខ្លួនពីការអប់រំ ទាមទារឱ្យមានការយល់ដឹងស៊ីជម្រៅអំពីយេនឌ័រក្នុងនាមជាកត្តាឆ្លងវិស័យនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំ និងតម្រូវឱ្យមានយុទ្ធសាស្ត្រចំគោលដៅ ដើម្បីដេញដោលបទដ្ឋានយេនឌ័រដែលបង្កគ្រោះថ្នាក់ និងតឹងរ៉ឹង ហើយទន្ទឹមនឹងនោះ គាំទ្រដល់តម្រូវការសិក្សាចម្រុះទាំងសម្រាប់កុមារា និងកុមារី។

បរិបទប្រទេស

ព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា មានទីតាំងស្ថិតនៅភាគខាងត្បូងនៃតំបន់អាស៊ីអាគ្នេយ៍ និងមានព្រំដែនគោកជាប់ប្រទេសឡាវ ថៃ និងវៀតណាម។ កម្ពុជាបែកចេញជា ២៥ រាជធានី-ខេត្ត និងមានភ្នំពេញជារាជធានី។ យោងតាមជំរឿនឆ្នាំ២០១៩ ព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជាមានប្រជាជនសរុបប្រមាណ ១៥,៥៥ លាននាក់ (ស្រី ៥១ %, ប្រុស ៤៩%)។ អ្វីដែលគួរកត់សម្គាល់នោះគឺប្រជាជន ២៩,៤% មានអាយុក្រោម ១៥ ឆ្នាំ និងបីភាគបួន រស់នៅតំបន់ជនបទ។ បន្ថែមលើនេះ គិតត្រឹមឆ្នាំ២០២០ ប្រជាជនកម្ពុជាប្រមាណ ១,៥ លាននាក់កំពុងធ្វើការនៅក្រៅប្រទេស (NIS, 2020)។ ក្នុងផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច កម្ពុជាសម្រេចបានស្ថានភាពជាប្រទេសមានប្រាក់ចំណូលមធ្យមកម្រិតទាបក្នុងឆ្នាំ២០១៥ (World Bank, 2019) ដោយមានផលិតផលក្នុងស្រុកសរុប (ផសស) សម្រាប់មនុស្សម្នាក់ប្រហែល ១.៧០០ ដុល្លារអាមេរិក ក្នុងឆ្នាំ២០១៩ (NIS, 2020)។ ចន្លោះឆ្នាំ១៩៩៨ ដល់ឆ្នាំ២០១៨ កម្ពុជាសម្រេចបានអត្រាកំណើន ផសស ប្រចាំឆ្នាំជាមធ្យមប្រមាណ ៧% ដែលជំរុញដោយវិស័យកសិកម្ម សេវាកម្ម និងកម្មន្តសាល (Yok et al., 2019)។ ជាពិសេស វិស័យកាត់ដេរគឺជាប្រភពចម្បងនៃកំណើនការងារ (ADB, 2022)។ ថ្មីៗនេះ កំណើនសេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជាបានស្ទុះងើបឡើងវិញដល់ ៥,៨% ក្នុងឆ្នាំ២០២៤ ពី ៥% ក្នុងឆ្នាំ២០២៣ ដែលគាំទ្រដោយការងើបឡើងវិញនៃការនាំចេញ (ADB, 2024)។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ការដំឡើងពន្ធគយរបស់សហរដ្ឋអាមេរិកលើទំនិញនាំចេញសំខាន់ៗ ត្រូវបានរំពឹងថានឹងទាញកំណើនឱ្យធ្លាក់ចុះមកត្រឹម ៤% នៅឆ្នាំ២០២៥ ដែលគូសបញ្ជាក់ពីហានិភ័យនៃការពឹងផ្អែកលើកត្តាខាងក្រៅ និងតម្រូវការពិពិធកម្មសេដ្ឋកិច្ចកាន់តែទូលំទូលាយ (World Bank, 2025)។

ប្រព័ន្ធអប់រំរបស់ប្រទេសកម្ពុជាសម្រេចបានវឌ្ឍនភាព ប៉ុន្តែក៏ជួបប្រទះការរំខានយ៉ាងធ្ងន់ធ្ងរផងដែរ។ ពីមុន ការអប់រំចាក់ឫសគល់នៅក្នុងវត្តអារាមព្រះពុទ្ធសាសនា ដែលផ្តល់លទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំជាចម្បងសម្រាប់កុមារា និងបុរស និងផ្តោតលើអក្ខរកម្មកម្រិត

មូលដ្ឋាន ការបង្រៀនសាសនា និងបំណិនជាក់ស្ដែង។ សម័យអាណានិគមបារាំង (១៨៦៣-១៩៥៣) បាននាំយកប្រព័ន្ធអប់រំផ្លូវការបែបបស្ចិមប្រទេស ដែលនៅបន្តអភិវឌ្ឍទន្ទឹមគ្នាជាមួយនឹងប្រព័ន្ធអប់រំបែបប្រពៃណីតាមវត្តអារាម រហូតដល់សម័យដែលកម្ពុជាទទួលបានឯករាជ្យពីបារាំងនៅទសវត្សរ៍ឆ្នាំ១៩៦០។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ សង្គ្រាមស៊ីវិលនៅចុងសតវត្សរ៍ទី២០ បាននាំឱ្យមានការដួលរលំស្ទើរតែទាំងស្រុងក្រោមរបបខ្មែរក្រហមនៅក្នុងទសវត្សរ៍ឆ្នាំ១៩៧០។ កិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងកសាងឡើងវិញជាបន្តបន្ទាប់នៅក្រោយឆ្នាំ១៩៧៩ បានជះឥទ្ធិពលយ៉ាងជ្រាលជ្រៅលើទិដ្ឋភាពអប់រំបច្ចុប្បន្ន ដោយបង្កផលជះលើហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធ សមត្ថភាពបណ្ដុះបណ្ដាលគ្រូ និងគុណភាពអប់រំជារួម។

ប្រព័ន្ធអប់រំផ្លូវការរបស់កម្ពុជា ដែលត្រូវបានរៀបចំរចនាសម្ព័ន្ធឡើងវិញក្នុងឆ្នាំ១៩៩៦ អនុវត្តតាមទម្រង់ ៦+៣+៣ ដែលរួមមានការអប់រំបឋមសិក្សា ៦ ឆ្នាំ (ថ្នាក់ទី ១ ដល់ថ្នាក់ទី ៦) ការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ៣ ឆ្នាំ (ថ្នាក់ទី ៧ ដល់ថ្នាក់ទី ៩) និងការអប់រំមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ ៣ ឆ្នាំ (ថ្នាក់ទី ១០ ដល់ថ្នាក់ទី ១២) ដែលជាទូទៅ ចុះឈ្មោះសិស្សដែលមានអាយុពី ៦ ដល់ ១៧ ឆ្នាំ។ នៅមុនការអប់រំបឋមសិក្សា គឺការអប់រំមត្តេយ្យសិក្សាយ៉ាងហោចណាស់មួយឆ្នាំសម្រាប់កុមារអាយុពី ៣ ឆ្នាំដល់ ៥ ឆ្នាំ ហើយនៅក្រោយការអប់រំមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ គឺការអប់រំឧត្តមសិក្សាដែលតម្រូវឱ្យសិក្សា ៤ ឆ្នាំបន្ថែមទៀត។ ប្រព័ន្ធអប់រំរបស់កម្ពុជាក៏ធ្វើសមាហរណកម្មគន្លងអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ ដើម្បីលើកកម្ពស់អក្ខរកម្ម និងបំណិនជីវិតក្នុងចំណោមយុវជនក្រៅសាលា មនុស្សពេញវ័យ និងអ្នកសិក្សាដែលមានពិការភាពផងដែរ។ ឆ្នាំសិក្សាចាប់ផ្ដើមពីខែតុលា ដល់ខែកក្កដា។

កំណែទម្រង់ថ្មីៗនេះក្រោម ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រកំណែទម្រង់ការអប់រំគ្រូបង្រៀន ឆ្នាំ២០២៤-២០៣០ បង្ហាញពីការផ្លាស់ប្ដូរដ៏សំខាន់មួយនៅក្នុងកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងរបស់កម្ពុជា ដើម្បីលើកកម្ពស់គុណភាពអប់រំ។ កំណែទម្រង់គន្លឹះមួយគឺការបញ្ចប់កម្មវិធីបណ្ដុះបណ្ដាលគ្រូរយៈពេលពីរឆ្នាំ ចាប់ពីឆ្នាំ២០២៥ ដោយតម្រូវឱ្យការជ្រើសរើសថ្មីទាំងអស់សម្រាប់ការអប់រំគ្រូបឋមសិក្សា និងគ្រូមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ត្រូវបញ្ចប់កម្មវិធីបណ្ដុះបណ្ដាលមុនពេលបម្រើការងាររយៈពេលបួនឆ្នាំ (១២+៤)។ ខណៈដែលគន្លងអប់រំមុនៗ អនុញ្ញាតឱ្យសិស្សបញ្ចប់ថ្នាក់ទី ១២ ក្លាយជាគ្រូបង្រៀន បន្ទាប់ពីការបណ្ដុះបណ្ដាលរយៈពេលពីរឆ្នាំ ការផ្លាស់ប្ដូរនេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីជំហានដ៏សំខាន់មួយក្នុងការធ្វើឱ្យវិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀនក្លាយជាវិជ្ជាជីវៈពេញលេញ និងលើកកម្ពស់គុណវុឌ្ឍិនៅកម្រិតចូលបម្រើការងារ។ បច្ចុប្បន្ន វិទ្យាស្ថានគរុកោសល្យរាជធានីភ្នំពេញ និងខេត្តបាត់ដំបង បានផ្លាស់ប្ដូរទៅជាកម្មវិធីរយៈពេលបួនឆ្នាំរួចរាល់ហើយ និងកំពុងអនុវត្តនៅទូទាំងប្រទេស។ កំណែទម្រង់ទាំងនេះមានគោលបំណងពង្រឹងបំណិនគរុកោសល្យ បង្កើនភាពស្ទាត់ជំនាញលើមុខវិជ្ជា និងដោះស្រាយវិសមភាពក្នុងគុណវុឌ្ឍិគ្រូបង្រៀនដែលមានជាយូរមកហើយ ជាពិសេសនៅកម្រិតបឋមសិក្សា និងមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។

ការស្វែងយល់ពីក្របខណ្ឌអប់រំដែលកំពុងវិវត្តនេះ ជាពិសេសការផ្លាស់ប្ដូរការជ្រើសរើស និងការបណ្ដុះបណ្ដាលគ្រូ គឺជារឿងចាំបាច់សម្រាប់ការវិភាគលំនាំនៃការចុះឈ្មោះចូលរៀន ការឡើងថ្នាក់ និងការបោះបង់ការសិក្សារបស់សិស្ស និងការបង្កើតគោលនយោបាយអប់រំដែលឆ្លើយតប និងប្រកបដោយបរិយាបន្ន។

ក្នុងប៉ុន្មានឆ្នាំថ្មីៗនេះ កម្ពុជាបានធ្វើកំណែទម្រង់វិស័យអប់រំប្រកបដោយមហិច្ឆិតាជាបន្តបន្ទាប់ក្នុងគោលបំណងពង្រឹងគុណភាព សមធម៌ និងភាពពាក់ព័ន្ធនៃប្រព័ន្ធអប់រំរបស់ខ្លួន។ ក្រោមផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ២០១៩-២០២៣ និង ឆ្នាំ២០២៤-២០២៨ អាទិភាពគោលនយោបាយរួមមានការពង្រីកលទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំ ការលើកកម្ពស់គុណភាពនៃការបង្រៀន និងរៀន ការលើកកម្ពស់ហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធសាលារៀន និងការកែលម្អប្រព័ន្ធបណ្ដុះបណ្ដាលគ្រូ។ កំណែទម្រង់ជាប្រវត្តិសាស្ត្រក្នុងឆ្នាំ២០១៤ បានដោះស្រាយអំពើពុករលួយជាប្រព័ន្ធនៅក្នុងការប្រឡងថ្នាក់ជាតិនៅពេលបញ្ចប់ថ្នាក់ទី ៩ និងថ្នាក់ទី ១២ ដោយបានលើកកម្ពស់តម្លាភាព និងសុចរិតភាពផ្នែក

សិក្សាធិការ។ គំនិតផ្តួចផ្តើមថ្មីៗនេះ បានផ្តោតលើការធ្វើទំនើបកម្មកម្មវិធីសិក្សា ដើម្បីបំពាក់បំប៉នកាន់តែប្រសើរឡើងដល់អ្នកសិក្សាតាមរយៈការរួមបញ្ចូលគ្នាប្រកបដោយតុល្យភាពនូវបំណិនបច្ចេកទេស បញ្ញាស្មារតី និងចិត្តសង្គម ដែលឆ្លើយតបនឹងការប្រែប្រួលតម្រូវការសេដ្ឋកិច្ច។ ចំណុចស្នូលនៃកំណែទម្រង់ទាំងនេះ គឺផែនការយុទ្ធសាស្រ្តកំណែទម្រង់ការអប់រំគ្រូបង្រៀន ឆ្នាំ២០២៤-២០៣០ ដែលមានគោលបំណងធ្វើឱ្យគ្រូបង្រៀនក្លាយជាអ្នកអាជីពតាមរយៈការពង្រីកការបណ្តុះបណ្តាលមុនពេលបម្រើការងារ ការកែលម្អស្តង់ដារគុណវុឌ្ឍិ និងការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈជាប្រចាំក្នុងពេលបម្រើការងារ។ ទន្ទឹមគ្នានេះ ការធ្វើសមាហរណកម្មការអប់រំឌីជីថល និងការលើកកម្ពស់ការសិក្សាពេញមួយជីវិត កំពុងទទួលបានការចាប់អារម្មណ៍កាន់តែខ្លាំង ដែលឆ្លុះបញ្ចាំងពីកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងដ៏ទូលំទូលាយរបស់កម្ពុជា ក្នុងការធ្វើឱ្យការអប់រំកាន់តែមានបរិយាបន្ន និងផ្តោតលើអនាគត។ ខណៈដែលកំណែទម្រង់ទាំងនេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីឆន្ទៈនយោបាយដ៏រឹងមាំ និងការប្តេជ្ញាចិត្តរបស់ស្ថាប័នអប់រំក្នុងការកែលម្អប្រព័ន្ធអប់រំ ចំណុចដែលនៅតែទាមទារឱ្យមានការស្រាវជ្រាវ និងការយកចិត្តទុកដាក់ផ្នែកគោលនយោបាយជាបន្តបន្ទាប់ គឺផលប៉ះពាល់ខុសៗគ្នានៃកំណែទម្រង់ទាំងនេះទៅលើក្រុមងាយរងគ្រោះ ជាពិសេសកុមារដែលងាយដកខ្លួនពីការអប់រំ។

កម្ពុជាសម្រេចបានវឌ្ឍនភាពគួរឱ្យកត់សម្គាល់ក្នុងការទទួលបានការអប់រំ ការរក្សាសិស្សឱ្យបន្តការសិក្សា និងការបញ្ចប់ការសិក្សា ជាពិសេសនៅកម្រិតបឋមសិក្សា ដោយអត្រាពិតនៃការសិក្សា (NER) បានកើនឡើងពី ៨២% ក្នុងឆ្នាំ១៩៩៧ ដល់ ៩៥,៨% ក្នុងឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣។ អត្រាបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតបឋមសិក្សាក៏បានធ្លាក់ចុះផងដែរ គឺធ្លាក់ចុះពី ១០,៥% ក្នុងឆ្នាំ២០១៣ មកត្រឹម ៥,៤% ក្នុងឆ្នាំ២០២៣ (MoEYS, 2025a)។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ នៅតែមានវិសមភាពយេនឌ័រដែលស្តែងឡើងយ៉ាងច្បាស់នៅក្នុងការចាញ់ប្រៀបរបស់កុមារា ទាំងក្នុងការចុះឈ្មោះចូលរៀន និងលទ្ធផលសិក្សា។ ចាប់តាំងពីឆ្នាំ២០១៤ មក កុមារីតែងតែមានចំនួនច្រើនជាងកុមារានៅគ្រប់កម្រិតនៃការអប់រំ ចំណោះទូទៅ និងបង្ហាញលទ្ធផលសិក្សាល្អជាងកុមារា (Chea et al., 2023)។ ឧទាហរណ៍ ទិន្នន័យពីការវាស់ស្ទង់ការសិក្សានៅបឋមសិក្សានៅអាស៊ីអាគ្នេយ៍ (SEA-PLM) ឆ្នាំ២០១៩ បង្ហាញថា សម្រាប់មុខវិជ្ជាសំណេរថ្នាក់ទី ៥ កុមារីធ្វើបានល្អជាងខ្លាំង បើធៀបនឹងកុមារា ទាំងនៅកម្ពុជា និងនៅក្នុងតំបន់ទាំងមូល (UNICEF and SEAMEO, 2020)។ ស្រដៀងគ្នានេះដែរ លទ្ធផលពីវង្វាយតម្លៃកម្មវិធីសម្រាប់ការវាយតម្លៃសិស្សអន្តរជាតិសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍ (PISA-D) បង្ហាញថា កុមារីកម្ពុជាទទួលបានពិន្ទុខ្ពស់ជាងកុមារាទាំងលើមុខវិជ្ជាអំណាន និងវិទ្យាសាស្រ្ត ទោះបីជាមិនមានភាពខុសគ្នាគួរឱ្យកត់សម្គាល់នៃយេនឌ័រនៅក្នុងការសិក្សាគណិតវិទ្យាក៏ដោយ (OECD, 2019)។ បំពេញបន្ថែមលើបេកគំហើញទាំងនេះ គឺទិន្នន័យវង្វាយតម្លៃថ្នាក់ជាតិសម្រាប់សិស្សថ្នាក់ទី ៦ ពីឆ្នាំ២០២២ ដែលបង្ហាញថា កុមារីរៀនពូកែជាងកុមារាលើមុខវិជ្ជាភាសាខ្មែរ និងគណិតវិទ្យា នៅស្ទើរតែគ្រប់រាជធានី ខេត្តទាំងអស់ (MoEYS and UNICEF, 2022)។

នៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ អត្រាបោះបង់ការសិក្សាជាមធ្យមនៅទូទាំងប្រទេសសម្រាប់សិស្សថ្នាក់ទី ៧ ដល់ថ្នាក់ទី ៩ គឺលើស ១៥% នៅក្នុងឆ្នាំសិក្សា ២០១៨-២០១៩ ដោយអត្រាបោះបង់ការសិក្សារបស់កុមារាគឺខ្ពស់ជាងអត្រាបោះបង់ការសិក្សារបស់កុមារី នៅគ្រប់កម្រិតថ្នាក់ទាំងអស់ ពោលគឺជាមធ្យម ១៧,៥% ឬខ្ពស់ជាងកុមារីជិតបីភាគរយ។ នេះមានន័យថា ក្នុងឆ្នាំនោះ ចំនួនកុមារាដែលបានឈប់ពីអនុវិទ្យាល័យមានច្រើនជាងចំនួនកុមារីដែលបានឈប់ដូចគ្នា រហូតដល់ជិត ៦.០០០ នាក់។ អត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាថ្នាក់ជាតិសម្រាប់ការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិមានត្រឹមតែ ៤៥% ប៉ុណ្ណោះ។ អ្វីដែលគួរកត់សម្គាល់នោះគឺ គម្លាតយេនឌ័រនៅក្នុងអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាសរុបនៅកម្រិតនេះ កាន់តែមានទំហំធំឡើងៗទៅតាមពេលវេលា៖ ក្នុងឆ្នាំសិក្សា ២០១២-២០១៣ ចំនួនកុមារាដែលបានបញ្ចប់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ គឺច្រើនជាងចំនួនកុមារីតែបន្តិចបន្តួចប៉ុណ្ណោះ

(៤២% ទល់នឹង ៤០%) ប៉ុន្តែត្រឹមឆ្នាំសិក្សា ២០១៨-២០១៩ ការបញ្ចប់ការសិក្សារបស់កុមារាបានធ្លាក់ចុះមកត្រឹម ៤០% ខណៈដែលការបញ្ចប់ការសិក្សារបស់កុមារីបានកើនឡើងដល់ ៥០%។ និន្នាការទាំងនេះបន្តដល់កម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ និងឧត្តមសិក្សា។ បច្ចុប្បន្ន កុមារី/ស្ត្រីមានចំនួនភាគច្រើនក្នុងការចុះឈ្មោះចូលរៀន និងក្នុងចំណោមសិស្សនិស្សិតបញ្ចប់ការសិក្សានៅកម្រិតទាំងពីរនេះ។ គម្លាតយេនឌ័រដែលផ្តល់ការអនុគ្រោះដល់ស្ត្រីកាន់តែរីកធំឡើងក្នុងរយៈពេលមួយទសវត្សរ៍ចុងក្រោយនេះ (MoEYS, 2024)។ ខណៈដែលជំងឺរាតត្បាតកូវីដ-១៩ បាននាំឱ្យមានការបិទសាលារៀន និងការរំខានផ្សេងទៀតដែលបន្តបង្កឱ្យមានផលប៉ះពាល់យ៉ាងស្មុគស្មាញលើការចុះឈ្មោះចូលរៀន និងការបញ្ចប់ការសិក្សានៅទូទាំងពិភពលោក ស្ថិតិការអប់រំនៅកម្ពុជាក្នុងពេលថ្មីៗនេះ (MoEYS, 2024) បង្ហាញថា លំនាំផ្អែកតាមយេនឌ័រនៃអត្រាបោះបង់ការសិក្សាខ្ពស់ជាង និងអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាទាបជាងក្នុងចំណោមកុមារា នៅតែបន្តក្រោយការផុតរលត់ជំងឺរាតត្បាត ដែលនេះគូសបញ្ជាក់ពីកង្វល់សមធម៌ជាប្រព័ន្ធដែលកំពុងរីកធំឡើង ជាពិសេសស្តែងចេញយ៉ាងច្បាស់នៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ដែលជាចំណុចផ្តោតសំខាន់នៃការសិក្សានេះ។

និន្នាការនៃលទ្ធផលសិក្សាទាបរបស់កុមារា មិនមែនកើតមានតែនៅកម្ពុជានោះទេ ប៉ុន្តែវាឆ្លុះបញ្ចាំងពីបាតុភូតជាសកលដ៏ទូលំទូលាយមួយ។ អស់រយៈពេលជាច្រើនទសវត្សរ៍មកហើយ ប្រទេសជាសមាជិកអង្គការសម្រាប់កិច្ចសហប្រតិបត្តិការ និងអភិវឌ្ឍន៍សេដ្ឋកិច្ច (OECD) បានរាយការណ៍ពីគម្លាតយេនឌ័រដែលបន្តកើតមាននៅក្នុងការអប់រំ ដោយកុមារារៀនខ្សោយជាងកុមារីលើផ្នែកអំណាន ការចូលរួមនៅសាលារៀន និងអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សា (OECD, 2015)។ ថ្មីៗនេះ អង្គការយូណេស្កូ និងធនាគារពិភពលោកបានគូសបញ្ជាក់ថា បច្ចុប្បន្ននៅក្នុងប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍន៍យ៉ាងហោចណាស់ ៣៨ ប្រទេស រួមទាំងប្រទេសជាច្រើននៅអាស៊ីអាគ្នេយ៍ កុមារីមានអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាខ្ពស់ជាងកុមារា (UNESCO, 2022a; World Bank, 2024b)។ នៅក្នុងបរិបទទាំងនេះ កុមារាងាយនឹងត្រួតថ្នាក់ បោះបង់ការសិក្សា និងរៀនខ្សោយ។ ខណៈដែលសម្រេចបានវឌ្ឍនភាពគួរឱ្យកត់សម្គាល់ក្នុងការបង្កើនលទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំរបស់កុមារី ជាពិសេសនៅក្នុងបរិបទដែលកុមារីធ្លាប់តែជួបប្រទះគុណវិបត្តិ ភស្តុតាងថ្មីៗទាមទារឱ្យមានការយកចិត្តទុកដាក់ស្មើៗគ្នាលើបញ្ហាប្រឈមផ្សេងៗរបស់កុមារា។ ដូច្នេះ ការលើកកម្ពស់សមភាពយេនឌ័រក្នុងការអប់រំ ទាមទារឱ្យមានអភិក្រមគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ ដែលដោះស្រាយទាំងតម្រូវការពិសេស និងភាពងាយរងគ្រោះរបស់កុមារី និងកុមារា នៅទូទាំងមជ្ឈដ្ឋានសង្គម និងមជ្ឈដ្ឋានអប់រំផ្សេងៗ។

គោលបំណងនៃការសិក្សា

ការសិក្សានេះត្រូវបានអនុវត្តជាផ្នែកមួយនៃគម្រោង “ការលើករបាំងចេញ៖ ការអប់រំក្មេងប្រុសសម្រាប់សមភាពយេនឌ័រ” ដែលសិក្សាស្វែងយល់ថាតើបទដ្ឋានយេនឌ័រនៃភាពជាបុរស ដែលបង្កគ្រោះថ្នាក់ និងតឹងរ៉ឹង ជះឥទ្ធិពលដូចម្ដេចលើទឹកចិត្ត និងបំណងប្រាថ្នាក្នុងការសិក្សារបស់កុមារា។ តាមរយៈការស្រាវជ្រាវ និងការអនុវត្ត គម្រោងនេះនឹងកំណត់នូវលក្ខខណ្ឌដែលជួយសម្រួលដល់ការអភិវឌ្ឍ ការអនុវត្តដោយជោគជ័យ និងការពង្រីកវិសាលភាពនៃយុទ្ធសាស្ត្រពាក់ព័ន្ធ ដើម្បីលើកកម្ពស់ភាពជាបុរសដែលវិជ្ជមាន និងផ្ដល់សុខុមាលភាព នៅក្នុង និងតាមរយៈការអប់រំ ព្រមទាំងរក្សាកុមារាឱ្យបន្តចូលរួមក្នុងការអប់រំ។ គម្រោងនេះរួមបញ្ចូលការសាកល្បងម៉ូដែលអន្តរាគមន៍តាមសាលារៀនក្នុងប្រទេសម៉ាឡាវី និងការរៀបចំមូលដ្ឋានគ្រឹះសម្រាប់អន្តរាគមន៍ក្នុងប្រទេសកម្ពុជា និងឡេសូតូ។ គម្រោងនេះដឹកនាំដោយអង្គការយូណេស្កូ និងត្រូវបានអនុវត្តក្រោមភាពជាដៃគូជាមួយស្ថាប័ន Equimundo និងសាកលវិទ្យាល័យ East Anglia។ ការងារនេះទទួលបានការគាំទ្រពីគំនិតផ្ដួចផ្ដើមផ្លាស់ប្ដូរចំណេះដឹង និងនវានុវត្តន៍នៃកម្មវិធីភាពជាដៃគូសកលសម្រាប់ការអប់រំ (GPE-KIX) តាមរយៈកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងរួមគ្នាជាមួយមជ្ឈមណ្ឌលស្រាវជ្រាវអភិវឌ្ឍន៍អន្តរជាតិ (IDRC) នៃប្រទេសកាណាដា។

ករណីសិក្សាថ្នាក់ជាតិសម្រាប់ប្រទេសកម្ពុជានេះមានគោលបំណងសំខាន់បី ដែលស្របទៅនឹងក្របខណ្ឌការសិក្សាជារួមនៃការងាររបស់អង្គការយូណេស្កូស្ដីពីសមភាពយេនឌ័រនៅក្នុង និងតាមរយៈការអប់រំ ដើម្បីស្វែងយល់កាន់តែច្បាស់អំពីការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ៖

១. ពិនិត្យមើលស្ថានភាពបច្ចុប្បន្នទាក់ទងនឹងការចូលរួមក្នុងការអប់រំ លទ្ធផលសិក្សា និងការបញ្ចប់ការសិក្សារបស់កុមារា ដោយសង្កត់ធ្ងន់លើបរិបទថ្នាក់ជាតិ និងថ្នាក់ក្រោមជាតិ ព្រមទាំងគុណវិបត្តិត្រួតគ្នា ឬភាពប្រទាក់ក្រឡាគ្នានៃចរិតលក្ខណៈផ្សេងៗ។

២. កំណត់កត្តារចនាសម្ព័ន្ធ និងកត្តាពាក់ព័ន្ធនឹងយេនឌ័រ ដែលរារាំង ឬជួយសម្រួលដល់ការចូលរួមក្នុងការអប់រំ លទ្ធផលសិក្សា និងការបញ្ចប់ការសិក្សារបស់កុមារា នៅកម្រិតបុគ្គល គ្រួសារ និងមិត្តភក្តិ សហគមន៍ សាលារៀន និងសង្គមទាំងមូល និងថាតើកត្តាទាំងនេះអាចមានភាពខុសគ្នាដូចម្ដេចទៅតាមភាពប្រទាក់ក្រឡាគ្នា។

៣. ចងក្រងឯកសារនូវគំនិតផ្ដួចផ្ដើមគោលនយោបាយ និងកម្មវិធីដែលអាចផ្ដល់ផលជះវិជ្ជមាន (ដោយរដ្ឋាភិបាល និងអន្តរាគមន៍ដឹកនាំដោយសហគមន៍ ឬអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល តាមដែលអាចធ្វើទៅបាន) ដើម្បីវាយតម្លៃលើអ្វីដែលធ្វើឱ្យយុទ្ធសាស្ត្រមួយចំនួនដំណើរការបានល្អនៅក្នុងបរិបទជាក់លាក់ និងអ្វីដែលអាចជាផលវិបាកសម្រាប់មជ្ឈដ្ឋានផ្សេងទៀត។

វិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវ

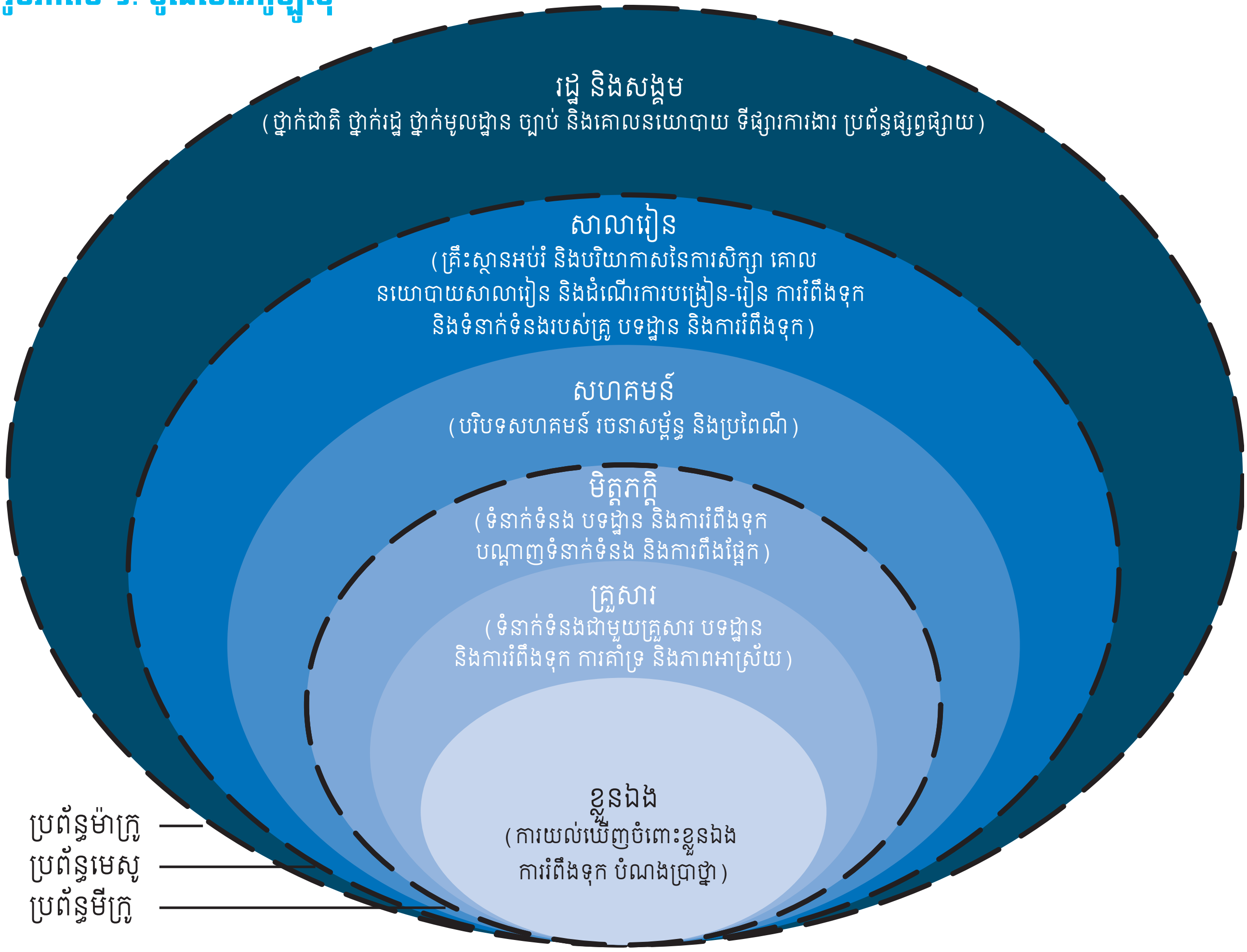
© UNESCO/Equimundo/UEA/CDRI/Sosengphyrun Mao

ក្របខណ្ឌទ្រឹស្ដី

ករណីសិក្សាថ្នាក់ជាតិនេះ បានអនុវត្តក្របខណ្ឌដែលស្នើឡើងដោយអង្គការយូណេស្កូ ដែលទាញចេញពីទ្រឹស្ដីប្រព័ន្ធអេកូឡូស៊ីរបស់ Bronfenbrenner (ឆ្នាំ១៩៩៥, ២០០០)។ ទស្សនទានទ្រឹស្ដីនេះសន្មតថា ការអភិវឌ្ឍរបស់កុមាររងឥទ្ធិពលពីទំនាក់ទំនងដ៏ស្មុគស្មាញនៃកត្តាប្រទាក់ក្រឡាគ្នានៅទូទាំងកម្រិតជាច្រើន។ ដោយត្រូវបានអនុវត្តយ៉ាងទូលំទូលាយនៅក្នុងអន្តរាគមន៍ផ្លាស់ប្ដូរអាកប្បកិរិយាក្នុងបរិបទអប់រំ និងសុខាភិបាល អភិក្រមនេះពិចារណាទាំងកត្តាហានិភ័យ និងកត្តាការពារ ដែលលេចឡើងនៅកម្រិតបុគ្គល កម្រិតគ្រួសារ/មិត្តភក្តិ កម្រិតសហគមន៍ កម្រិតសាលារៀន និងកម្រិតបរិស្ថានដ៏ទូលំទូលាយ។

ខណៈដែលការរៀបចំការសិក្សានេះទទួលស្គាល់ថាឥទ្ធិពលទាំងនេះមានលក្ខណៈជាប្រព័ន្ធ និងប្រទាក់ក្រឡាគ្នា វាបានសម្របតាមម៉ូដែលដើមរបស់ Bronfenbrenner សម្រាប់ក្របខណ្ឌស្រាវជ្រាវជាក់លាក់របស់វា (រូបភាពទី ១)។ ការសម្របនេះផ្ដោតលើបុគ្គល ប្រព័ន្ធមីក្រូ (រួមមានឥទ្ធិពលផ្ទាល់ ដូចជា គ្រួសារ និងមិត្តភក្តិ) ប្រព័ន្ធមេសូ (គ្របដណ្ដប់លើប្រព័ន្ធមជ្ឈដ្ឋានផ្ទាល់របស់បុគ្គល ជាពិសេសគឺគ្រឹះស្ថានអប់រំនៅក្នុងបរិបទនេះ) និងប្រព័ន្ធម៉ាក្រូ (តំណាងឱ្យបរិបទសង្គមជារួម រួមទាំងគោលនយោបាយ មុខងាររដ្ឋ និងវប្បធម៌)។

រូបភាពទី ១. ម៉ូដែលអេកូឡូស៊ី



ប្រភព៖ *កែសម្រួលពីអង្គការយូណេស្កូ (២០១៩ ទំព័រទី ៦ មិនបានបោះពុម្ពផ្សាយ)។*

ការរចនាការស្រាវជ្រាវ

ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំត្រូវបានកំណត់ទស្សនទានថាជាបាតុភូតផ្អែកតាមយេនឌ័រ ដែលបានចាក់ឫសមួយផ្នែកនៅក្នុងបទដ្ឋានសង្គមទូទៅ និងការកំណត់ភាពជាបុរស ដែលអាចជះឥទ្ធិពលដោយផ្ទាល់ ឬដោយប្រយោលឱ្យកុមារា និងយុវជន មិនផ្តល់តម្លៃ ឬដកខ្លួនពីការអប់រំផ្លូវការ (UNESCO, 2022a)។ ការរំពឹងទុកដែលផ្អែកលើយេនឌ័រទាំងនេះ មានទំនាក់ទំនងជាមួយកត្តាសង្គម កត្តាវប្បធម៌ និងកត្តាសេដ្ឋកិច្ចជាច្រើននៅក្នុងគ្រួសារ សហគមន៍ និងសាលារៀន ដែលជះឥទ្ធិពលលើបទពិសោធន៍របស់កុមារា និងរួមចំណែកធ្វើឱ្យកុមារាលែងសូវចង់រៀន ឬបោះបង់ការសិក្សាតែម្តង។ ការដកខ្លួនពីការអប់រំអាចស្តែងចេញជាទម្រង់ផ្សេងៗ ដូចជា ការមិនចាប់អារម្មណ៍ជាទូទៅលើការអប់រំ ការមិនចូលរួមក្នុងសកម្មភាពថ្នាក់រៀន អវត្តមាន ការមិនរៀនត្រៀមប្រឡង ការមិនធ្វើកិច្ចការគ្រូដាក់ឱ្យ ឬការបោះបង់ការសិក្សា។

ការសិក្សានេះបានប្រើប្រាស់ការរចនាវិធីសាស្ត្រចម្រុះបែបពន្យល់ និងតាមលំដាប់លំដោយ ដើម្បីស្វែងយល់ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសនៅកម្ពុជា។ ក្នុងការរចនាបែបនេះ មានការប្រមូល និងវិភាគទិន្នន័យបែបបរិមាណសិន រួចទើបប្រមូល និងវិភាគទិន្នន័យបែបគុណវិស័យ ដើម្បីជួយពន្យល់ ឬបកស្រាយបន្ថែមលើរបកគំហើញបែបបរិមាណ (Creswell and Plano Clark, 2017)។ ការប្រមូល និងវិភាគទិន្នន័យបែបបរិមាណ បានផ្តល់ព័ត៌មានសម្រាប់ការជ្រើសរើសទីតាំងសិក្សា ដែលអត្រាបោះបង់ការសិក្សា ឬចរិតលក្ខណៈផ្សេងទៀតនៃការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស មានច្រើនជាងគេ។ ដំណាក់កាលនេះផ្តល់នូវការយល់ដឹងយ៉ាងទូលំទូលាយអំពីលំនាំ និងនិន្នាការផ្សេងៗទាក់ទងនឹងការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស។ ជាបន្តបន្ទាប់ វិធីសាស្ត្របែបគុណវិស័យត្រូវបានប្រើប្រាស់ដើម្បីពន្យល់ និងធ្វើឱ្យរបកគំហើញស្ថិតិកាន់តែមានភាពសម្បូរបែប តាមរយៈការស្វែងយល់ស៊ីជម្រៅអំពីទស្សនៈរបស់ភាគីពាក់ព័ន្ធ រួមមានសិស្ស មាតាបិតា គ្រូបង្រៀន និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍នៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ និងថ្នាក់ជាតិ និងអ្នកពាក់ព័ន្ធផ្សេងទៀត។ ការច្របាច់បញ្ចូលគ្នានូវវិធីសាស្ត្របែបបរិមាណ និងវិធីសាស្ត្របែបគុណវិស័យ ត្រូវបានចាត់ទុកថាជារឿងចាំបាច់ ព្រោះការប្រើប្រាស់តែវិធីសាស្ត្រណាមួយមិនអាចឮ្រមយកភាពស្មុគស្មាញនៃបញ្ហានេះបានទេ។ តាមរយៈការរួមបញ្ចូលទិន្នន័យទាំងពីរផ្នែកនេះ ការសិក្សានឹងផ្តល់នូវការយល់ដឹងកាន់តែទូលំទូលាយអំពីលក្ខណៈពហុវិមាត្រ និងលក្ខណៈផ្អែកតាមយេនឌ័រនៃការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសនៅកម្ពុជា។

ការប្រមូលទិន្នន័យ

ការពិនិត្យវាយតម្លៃវិសាលភាព

ការពិនិត្យវាយតម្លៃវិសាលភាព ធ្វើឡើងក្នុងគោលបំណងចងក្រងឯកសារ និងគូសផែនទីឯកសារពាក់ព័ន្ធដែលមានស្រាប់ ស្តីពីគំនិតផ្តួចផ្តើមគោលនយោបាយ និងកម្មវិធីដែលដោះស្រាយការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសនៅកម្ពុជា។ ការពិនិត្យវាយតម្លៃប្រភេទនេះកំណត់រក វាយតម្លៃ និងសង្ខេបឯកសារពាក់ព័ន្ធដែលមានស្រាប់ជាប្រព័ន្ធ ដើម្បីគូសផែនទីបង្ហាញពីទិដ្ឋភាពចំណេះដឹងបច្ចុប្បន្ន រួមទាំងការកំណត់រកគម្លាត និងភាពមិនស៊ីសង្វាក់គ្នា (Levac et al., 2010)។ ការពិនិត្យវាយតម្លៃនេះផ្អែកតាមក្របខណ្ឌពិនិត្យវាយតម្លៃវិសាលភាពរបស់ Arksey និង O’Malley (២០០៥) ដែលគ្របដណ្តប់លើដំណាក់កាលសំខាន់ៗចំនួនប្រាំគឺ (១) ការកំណត់សំណួរស្រាវជ្រាវ (២) ការកំណត់រកការសិក្សាដែលពាក់ព័ន្ធ (៣) ការជ្រើសរើសការសិក្សា (៤) ការរៀបចំតារាងទិន្នន័យ និង (៥) ការប្រមូលផ្តុំ ការសង្ខេប និងការរាយការណ៍លទ្ធផល។

ដើម្បីធានាការគ្របដណ្តប់គ្រប់ជ្រុងជ្រោយ ការស្វែងរកឯកសារពាក់ព័ន្ធយ៉ាងទូលំទូលាយត្រូវបានធ្វើឡើង ដោយប្រើប្រាស់ពាក្យគន្លឹះដែលទាក់ទងនឹង ‘ការអប់រំកុមារ’ ‘ការដកខ្លួនពីការអប់រំ’ ‘កម្ពុជា’ និងកត្តាផ្សេងៗទៀតដែលទាក់ទងនឹងបទពិសោធន៍របស់កុមារក្នុងការអប់រំ ដូចជា កត្តារចនាសម្ព័ន្ធ យន្តការគាំទ្រពីគ្រួសារ និងមិត្តភក្តិ កត្តាសហគមន៍ បទពិសោធន៍ និងឥទ្ធិពលសាលារៀន គោលនយោបាយពាក់ព័ន្ធ ទីផ្សារការងារ ប្រព័ន្ធផ្សព្វផ្សាយ និងផ្នែកកម្មវិធីដែលអនុវត្តដោយអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាលក្នុងស្រុក និងអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាលអន្តរជាតិ និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍។ ការស្វែងរកនេះគ្របដណ្តប់លើប្រភពចម្រុះ រួមមានមូលដ្ឋានទិន្នន័យសិក្សាធិការ (ឧ. Scopus, ERIC, PsycINFO និង Google Scholar) ឃ្លាំងឯកសារមិនទាន់បោះពុម្ពជាផ្លូវការ (ឧ. ResearchGate) និងគេហទំព័រផ្លូវការរបស់តំណាងស្ថាប័នរដ្ឋាភិបាលពាក់ព័ន្ធ អង្គការអន្តរជាតិ និងអង្គការសង្គមស៊ីវិល (CSOs) នៅកម្ពុជា។ លក្ខណៈវិនិច្ឆ័យនៃការរួមបញ្ចូល និងការបដិសេធឯកសារសម្រាប់ការពិនិត្យវាយតម្លៃវិសាលភាពនៃអត្ថបទអក្សរសិល្ប៍ ត្រូវបានកំណត់ឡើង ដើម្បីធានាភាពពាក់ព័ន្ធ និងគុណភាពនៃការសិក្សាដែលបានរួមបញ្ចូល (**តារាងទី ១**)។

តារាងទី ១. លក្ខណៈវិនិច្ឆ័យនៃការរួមបញ្ចូល និងការបដិសេធឯកសារសម្រាប់ការពិនិត្យវាយតម្លៃវិសាលភាពនៃអត្ថបទអក្សរសិល្ប៍

បរិយាបន្ន	លក្ខណៈវិនិច្ឆ័យនៃឯកសារដែលត្រូវដកចេញពីការវិភាគ
ឯកសារបោះពុម្ពផ្សាយចន្លោះឆ្នាំ២០១២ ដល់ឆ្នាំ២០២៤	ឯកសារបោះពុម្ពផ្សាយមុនឆ្នាំ២០១២
មានអត្ថបទពេញជាភាសាអង់គ្លេស	មិនមានអត្ថបទពេញ និងមិនមែនជាភាសាអង់គ្លេស
មាននៅលើ Scopus, ERIC, PsycINFO, Google Scholar, ResearchGate និងគេហទំព័រផ្លូវការរបស់តំណាងស្ថាប័នរដ្ឋាភិបាល អង្គការអន្តរជាតិ និងអង្គការសង្គមស៊ីវិលដែលពាក់ព័ន្ធ	មិនមាននៅក្នុងមូលដ្ឋានទិន្នន័យទាំងនេះ
ឯកសារគោលនយោបាយ របាយការណ៍កម្មវិធី និងការស្រាវជ្រាវ ជំពូកសៀវភៅ (ដែលមានជាទម្រង់ PDF) អត្ថបទក្នុងទស្សនាវដ្ដីស្រាវជ្រាវ	ការពិនិត្យវាយតម្លៃសៀវភៅ អត្ថបទវិចារណកថា អត្ថបទអត្ថាធិប្បាយ
ផ្ដោតលើ និង/ឬរួមបញ្ចូលប្រទេសកម្ពុជា	មិនផ្ដោតជាពិសេសលើប្រទេសកម្ពុជា
ផ្ដោតលើការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស និងកត្តាពាក់ព័ន្ធនឹងបញ្ហានេះ៖ គ្រួសារ សាលារៀន មិត្តភក្តិ និងសហគមន៍	មិនផ្ដោតជាពិសេសលើចំណុចនេះ

ប្រភព៖ *ក្រុមអ្នកនិពន្ធ*

ផ្នែកបរិមាណវិស័យ

ផ្នែកបរិមាណវិស័យនៃការសិក្សានេះបានប្រើប្រាស់ប្រភពទិន្នន័យជាច្រើន ដើម្បីពិនិត្យមើលវិសមភាពយេនឌ័រនៅក្នុងការអប់រំនៅកម្ពុជា។ សំណុំទិន្នន័យរដ្ឋបាលពីឆ្នាំ២០១២ ដល់ឆ្នាំ២០២៤ រួមទាំងទិន្នន័យពីវិទ្យាស្ថានស្ថិតិនៃអង្គការយូណេស្កូ (UIS) និងប្រព័ន្ធព័ត៌មានគ្រប់គ្រងអប់រំ (EMIS) របស់កម្ពុជា ត្រូវបានប្រើប្រាស់ដើម្បីវិភាគនិន្នាការរយៈពេលវែងនៃការចុះឈ្មោះចូលរៀន លទ្ធផលសិក្សា និងអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សារបស់កុមារ។ ទិន្នន័យ EMIS ក៏ជួយដល់ការពិនិត្យមើលកាន់តែស៊ីជម្រៅលើវិសមភាពយេនឌ័រនៅថ្នាក់ភូមិភាគ និងថ្នាក់ខេត្តផងដែរ។ បន្ថែមលើនេះ ទិន្នន័យវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សាពីការវាស់ស្ទង់ការសិក្សានៅបឋមសិក្សានៅអាស៊ីអាគ្នេយ៍ (SEA-PLM) ឆ្នាំ២០១៩ និងកម្មវិធីសម្រាប់ការវាយតម្លៃសិស្សអន្តរជាតិ (PISA) ឆ្នាំ២០២២ ត្រូវបានយកមកវិភាគដើម្បីស្វែងយល់បន្ថែមអំពីគម្លាតក្នុងការសិក្សារវាងកុមារា និងកុមារី។ ការវិភាគក្រុមរងត្រូវបានធ្វើឡើង ដើម្បីពិនិត្យមើលថាតើវិសមភាពយេនឌ័រមានភាពខុសគ្នាទៅតាមទីតាំងភូមិសាស្ត្រ (ទីជនបទ និងទីប្រជុំជន) កម្រិតប្រាក់ចំណូល និងក្រុមអាយុ និងប្រភេទសាលារៀន ដោយប្រើប្រាស់តេស្តស្ថិតិដើម្បីវាយតម្លៃភាពជ្រាលជ្រៅ (significance)។ ការវាយតម្លៃ SEA-PLM ដែលបានធ្វើឡើងក្នុងឆ្នាំ២០១៩ នៅប្រទេសចំនួនប្រាំមួយក្នុងតំបន់អាស៊ីអាគ្នេយ៍ រួមទាំងកម្ពុជាផងដែរ បានប្រើប្រាស់វិធីសាស្ត្រជ្រើសរើសសំណាកជាពីរដំណាក់កាល ដើម្បីវាយតម្លៃសិស្សថ្នាក់ទី ៥ ចំនួន ៥.៣៩៦ នាក់ មកពីសាលាបឋមសិក្សាចំនួន ១៧៧។ ការចូលរួមរបស់កម្ពុជានៅក្នុងការវាយតម្លៃ PISA ឆ្នាំ២០២២ គឺជាការចូលរួមជាលើកដំបូងនៅក្នុងកម្មវិធីវាយតម្លៃកម្រិតសកលរបស់អង្គការ OECD ដោយមាន

សិស្សអាយុ ១៥ ឆ្នាំ ចំនួន ៥.២៧៩ នាក់ មកពីសាលាមធ្យមសិក្សាចំនួន ១៨៣ ចូលរួម។ ការវាយតម្លៃទាំងពីរបានប្រើប្រាស់ទ្រឹស្តីឆ្លើយតបសំណួរ (item response theory) និងតម្លៃដែលអាចទៅរួច (plausible values) ដើម្បីប៉ាន់ប្រមាណលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ ការយល់ដឹងទាំងនេះក៏បានជួយផ្តល់ព័ត៌មានដល់ការជ្រើសរើសខេត្តដែលមានកម្រិតខ្ពស់នៃការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស ដែលជាមូលដ្ឋានសម្រាប់ការប្រមូលទិន្នន័យបែបគុណវិស័យ។

ផ្នែកគុណវិស័យ

ការសិក្សានេះបានប្រមូលទិន្នន័យបែបគុណវិស័យពីប្រភពជាច្រើន រួមមានការគូសផែនទីបណ្តាញសង្គម (SNM) កិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ (FGDs) និងបទសម្ភាសន៍អ្នកផ្តល់ព័ត៌មានសំខាន់ (KIIs) ជាមួយភាគីពាក់ព័ន្ធ។ ការគូសផែនទីបណ្តាញសង្គម (SNM) គឺជាវិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវបែបចូលរួម ដែលបង្ហាញរូបភាពនៃទំនាក់ទំនង និងអន្តរកម្មនៅក្នុងក្រុមសង្គមណាមួយ។ ក្នុងបរិបទនៃការវាស់ស្ទង់បទដ្ឋានសង្គម ឧបករណ៍នេះអាចកំណត់អត្តសញ្ញាណ និងច្បាមយកអ្នកមានឥទ្ធិពលសំខាន់ក្នុងសង្គម នៅទូទាំងកម្រិតផ្សេងគ្នាចំនួនបួន គឺបុគ្គល គ្រួសារ សាលារៀន និងមិត្តភក្តិ និងសមាជិកសហគមន៍ ស្វែងយល់ពីលំហូរនៃព័ត៌មាន និងឥទ្ធិពលព្រមទាំងលាតត្រដាងបទដ្ឋាន និងតម្លៃសង្គមដែលបង្កប់នៅពីក្រោយ (Sood et al., 2020)។ ឧបករណ៍នេះក៏បន្សុីគ្នាខ្លាំងទៅនឹងម៉ូដែលអេកូឡូស៊ីរបស់ Bronfenbrenner ផងដែរ ដែលម៉ូដែលនេះត្រូវបានអនុវត្តជាក្របខណ្ឌទស្សនទាននៅក្នុងករណីសិក្សារបស់អង្គការយូណេស្កូឆ្នាំ២០២២ ស្តីពីការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស (សូមមើល UNESCO, 2022a)។

ទន្ទឹមគ្នានេះ ក្រុមស្រាវជ្រាវបានអនុវត្តលំហាត់បែបចូលរួមមួយ ដែលមានឈ្មោះថា 'មួយថ្ងៃក្នុងជីវិតជាសិស្ស' (A Day in a Student's Life) ជាមួយក្រុមសិស្សទាំងអស់។ សកម្មភាពនេះមានគោលបំណងស្វែងយល់ពីរបៀបដែលកុមារា និងកុមារី (មិនគិតកម្រិតលទ្ធផលសិក្សា) បែងចែកពេលវេលាមួយថ្ងៃរបស់ពួកគេលើការសិក្សាធម្មតា។ ដោយប្រើប្រាស់ក្រដាសផ្ទាំងធំ ដែលបែងចែកជាប្លុកពេលវេលា (ឧ. ពីម៉ោង ៥ព្រឹក ដល់ម៉ោង ៦ល្ងាច) សិស្សត្រូវបានអញ្ជើញឱ្យឡើងបិទក្រដាសកត់ចំណាំតូចៗ (sticky notes) ដែលមានសរសេរសកម្មភាពនានាដើម្បីតំណាងឱ្យទម្លាប់ប្រចាំថ្ងៃរបស់ពួកគេ រួមមានការក្រោកពីគេង ការជួយកិច្ចការឪពុកម្តាយ ការរំលឹកមេរៀន ការទៅសាលារៀន ការរៀនគួរ ការលេងបាល់ទាត់ និងការប្រើប្រាស់ឧបករណ៍ឌីជីថល។ ឧបករណ៍នេះបានជួយដល់ក្រុមស្រាវជ្រាវក្នុងការកំណត់រកភាពខុសគ្នានៃការប្រើប្រាស់ពេលវេលា ទម្លាប់សិក្សា និងតម្រូវការផ្សេងៗដែលត្រូវធ្វើក្នុងពេលតែមួយរវាងសិស្សដែលមានបទពិសោធន៍សិក្សាខុសៗគ្នា។ ការពណ៌នាជារូបភាពទាំងនេះក៏បានជួយធ្វើឱ្យមានការយល់ដឹងកាន់តែសម្បូរបែបអំពីថាតើកត្តារចនាសម្ព័ន្ធ និងកត្តាបុគ្គល ជះឥទ្ធិពលដូចម្តេចលើការចូលរួមក្នុងការរៀនសូត្រ និងទម្លាប់របស់កុមារា។

បន្ទាប់មក មានការរៀបចំកិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ (FGDs) ជាមួយអ្នកពាក់ព័ន្ធបួនក្រុម គឺ (១) កុមារាដែលបានបោះបង់ការសិក្សា (២) កុមារាដែលរៀនខ្សោយ (៣) មាតាបិតារបស់កុមារាទាំងពីរក្រុម (ក្រុមទី ១ និងក្រុមទី ២) និង (៤) កុមារា និងកុមារីដែលរៀនពូកែ។ បន្ថែមលើនេះ គឺការរៀបចំបទសម្ភាសន៍អ្នកផ្តល់ព័ត៌មានសំខាន់ (KIIs) ជាមួយមន្ត្រីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា (MoEYS) នៅតាមនាយកដ្ឋានពាក់ព័ន្ធ ដៃគូអភិវឌ្ឍន៍សំខាន់ៗ និងអង្គការសង្គមស៊ីវិលដែលពាក់ព័ន្ធ តំណាងមកពីមន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡាខេត្ត (PoEs) និងការិយាល័យអប់រំ យុវជន និងកីឡាស្រុក (DoEs) ព្រមទាំងនាយកសាលា និងគ្រូបង្រៀននៅតាមសាលារៀនគោលដៅ។

ការជ្រើសរើសអ្នកចូលរួម

ការវិភាគបឋមលើទិន្នន័យ EMIS របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ពីឆ្នាំ២០១២ ដល់ឆ្នាំ២០២៣ បង្ហាញថា ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសនៅកម្ពុជា មានច្រើនបំផុតនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ជាពិសេសចាប់ពីថ្នាក់ទី ៧ ដល់ថ្នាក់ទី ៩ (ឧបសម្ព័ន្ធ ១)។ ដំណាក់កាលនេះជាចំណុចរបត់ដ៏សំខាន់នៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំ ដែលសិស្សប្រឈមមុខនឹងតម្រូវការសិក្សាថ្មីៗ ការធ្វើដំណើរកាន់តែច្រើន និងការប្រឈមមុខកាន់តែខ្លាំងទៅនឹងសម្ពាធខាងក្រៅ ដូចជា ការទទួលខុសត្រូវក្នុងគ្រួសារ សកម្មភាពរកប្រាក់ចំណូល និងឥទ្ធិពលពីមិត្តភក្តិ។ កត្តាទាំងនេះបានរួមចំណែកបង្កើនហានិភ័យនៃការបោះបង់ការសិក្សា និងការដកខ្លួនពីការអប់រំ ជាពិសេសក្នុងចំណោមកុមារា។ និន្នាការនេះស្របទៅនឹងរបាយការណ៍សកលឆ្នាំ២០២២ របស់អង្គការយូណេស្កូ ស្ដីពីការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសដែលបានកំណត់ថា កម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិគឺជាចំណុចស្នូល ដែលវិសមភាពយេនឌ័រក្នុងការចូលរួម និងលទ្ធផលសិក្សា ច្រើនតែរីកធំ។ ទិន្នន័យបែបបរិមាណបានគូសបញ្ជាក់បន្ថែមទៀតអំពីលំនាំដ៏គួរឱ្យព្រួយបារម្ភនៃការបោះបង់ការសិក្សារបស់សិស្សប្រុស អវត្តមាន និងលទ្ធផលសិក្សាខ្សោយ នៅក្នុងខេត្តចំនួនប្រាំ គឺបាត់ដំបង កំពង់ស្ពឺ មណ្ឌលគិរី ពោធិ៍សាត់ និងត្បូងឃ្មុំ។ ផ្អែកលើរបកគំហើញខាងលើ ការសិក្សានេះបានផ្ដោតអាទិភាពលើការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ (ថ្នាក់ទី ៧ ដល់ថ្នាក់ទី ៩) ជាចំណុចផ្ដោតសំខាន់របស់ខ្លួន។ ខេត្តទាំងនេះត្រូវបានជ្រើសរើសសម្រាប់ការងារស្រាវជ្រាវបែបគុណវិស័យនៅតំបន់គោលដៅ ដោយផ្អែកលើលក្ខណៈវិនិច្ឆ័យចម្រុះរួមមានភាពចម្រុះនៃតំបន់ភូមិសាស្ត្រ និងស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គម (រួមទាំងតំបន់ទំនាប និងតំបន់ខ្ពង់រាប) កម្រិតផ្សេងៗគ្នានៃដំណើរការប្រព័ន្ធអប់រំ និងលទ្ធភាពជាក់ស្ដែងនៃការចុះស្រាវជ្រាវនៅតំបន់គោលដៅ។ ការជ្រើសរើសសំណាកដោយមានគោលបំណង (purposive sampling) នេះ បានជួយឱ្យក្រុមស្រាវជ្រាវចាប់យកបរិបទជាច្រើនដែលស្ដែងឱ្យឃើញការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស ចាប់ពីភាពក្រីក្រនៅជនបទ រហូតដល់មជ្ឈដ្ឋានជនជាតិភាគតិច។

ការសិក្សានេះបានប្រើប្រាស់យុទ្ធសាស្ត្រជ្រើសរើសអ្នកចូលរួមតាមបែបពីលើចុះក្រោម (top-down)។ ផ្អែកលើទិន្នន័យរដ្ឋបាល មន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡានីមួយៗក្នុងចំណោមមន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡាទាំងប្រាំ បានកំណត់ស្រុកចំនួនពីរនៅក្នុងខេត្តរបស់ខ្លួន គឺស្រុកមួយនៅទីប្រជុំជន និងស្រុកមួយនៅជនបទ ដែលបង្ហាញពីអត្រាខ្ពស់នៃការបោះបង់ការសិក្សារបស់សិស្សប្រុស នៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។ ដំណើរការនេះបាននាំឱ្យមានការជ្រើសរើសស្រុកចំនួន ១០។ ជាបន្តបន្ទាប់ ការិយាល័យអប់រំ យុវជន និងកីឡានៃស្រុកទាំង ១០ ខាងលើ បានណែនាំសាលាមធ្យមសិក្សាចំនួនពីរនៅក្នុងដែនសមត្ថកិច្ចរបស់ខ្លួន ដែលរងផលប៉ះពាល់យ៉ាងខ្លាំងដោយការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស។ សាលាមធ្យមសិក្សាសរុបចំនួន ១០ គឺ ២ សាលាពីខេត្តនីមួយៗ ត្រូវបានជ្រើសរើសជាសំណាកដោយមានគោលបំណង ដើម្បីធានាតុល្យភាពរវាងបរិបទទីប្រជុំជន និងបរិបទជនបទ (៥ សាលាពីបរិបទនីមួយៗ)។

ការវិភាគបឋមលើទិន្នន័យ EMIS ឆ្នាំ២០២២-២០២៣ បានចង្អុលបង្ហាញពីអត្រាបោះបង់ការសិក្សាខ្ពស់ជាង សម្រាប់សិស្សប្រុសនៅតំបន់ជនបទ ហើយដោយសារតែកង្វះធនធាន និងពេលវេលា មានតែ ៥ សាលាប៉ុណ្ណោះ (២ សាលានៅទីប្រជុំជន និង ៣ សាលានៅជនបទ) ក្នុងចំណោមសាលារៀនទាំង ១០ ដែលត្រូវបានជ្រើសរើសដើម្បីអនុវត្តការគូសផែនទីបណ្ដាញសង្គម (SNM) និងកិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ (FGDs) ជាមួយសិស្សបីប្រភេទគឺ (១) កុមារាដែលបានបោះបង់ការសិក្សា (២) កុមារាដែលងាយប្រឈមនឹងហានិភ័យ (កុមារាដែលរៀនខ្សោយ អវត្តមានច្រើន ឬជួបការលំបាក) និង (៣) សិស្សរៀនពូកែ (កុមារា និងកុមារី)។ សិស្សទាំងនោះត្រូវបានកំណត់អត្តសញ្ញាណដោយសាលារៀន ហើយក្រុមស្រាវជ្រាវបានទាក់ទងទៅពួកគេ និងមាតាបិតារបស់ពួកគេ ដើម្បីអញ្ជើញពួកគេឱ្យចូលរួមក្នុងការសិក្សានេះ។ ក្នុងការអនុវត្ត SNM និង FGD នីមួយៗ (ទាំងក្រុមមានភេទតែមួយ និងក្រុមមានភេទចម្រុះ) មានអ្នកចូលរួម ៥-៦ នាក់ ដោយមានការសម្របសម្រួលពីអ្នកស្រាវជ្រាវម្នាក់ (ស្រី) និងជំនួយការស្រាវជ្រាវម្នាក់ (ប្រុស) (សម្រាប់ខ្លឹមសារសង្ខេប សូមមើលតារាងទី ២)។

តារាងទី ២. ទិដ្ឋភាពទូទៅនៃទិន្នន័យដែលបានប្រមូល និងវិធីសាស្ត្រ

ចំណាត់ថ្នាក់ក្រុម	ទីតាំង						
	បាត់ដំបង	កំពង់ស្ពឺ	មណ្ឌលគិរី	ភ្នំពេញ	ពោធិ៍សាត់	ត្បូងឃ្មុំ	សរុប
ការគូសផែនទីបណ្ដាញសង្គម (SNM) និងមួយថ្ងៃក្នុងជីវិតជាសិស្ស							**១០ ក្រុម (៥២ នាក់៖ ប្រុស ៤៦, ស្រី ៦)**
កុមារដែលបានបោះបង់ការសិក្សា	១	១	១	-	១	-	៤ ក្រុម (១៤ នាក់៖ ប្រុស ១៤)
កុមារដែលរៀនខ្សោយ	១	១	១	-	-	១	៤ ក្រុម (២៦ នាក់៖ ប្រុស ២៦)
កុមារា និង កុមារីដែលរៀនពូកែ	-	-	-	-	១	១	២ ក្រុម (១២ នាក់៖ ប្រុស ៦, ស្រី ៦)
កិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ (FGDs)							**១៥ ក្រុម (៦៨ នាក់៖ ប្រុស ៥២, ស្រី ១៦)**
កុមារដែលបានបោះបង់ការសិក្សា	១	១	១	-	១	-	៤ ក្រុម (១៤ នាក់៖ ប្រុស ១៤)
កុមារដែលរៀនខ្សោយ	១	១	១	-	-	១	៤ ក្រុម (២៦ នាក់៖ ប្រុស ២៦)
កុមារា និង កុមារីដែលរៀនពូកែ	-	-	-	-	១	១	២ ក្រុម (១២ នាក់៖ ប្រុស ៦, ស្រី ៦)
មាតាបិតារបស់កុមារដែលបានបោះបង់ការសិក្សា និងកុមារដែលរៀនខ្សោយ	១	១	១	-	២	-	៥ ក្រុម (១៦ នាក់៖ ប្រុស ៦, ស្រី ១០)
បទសម្ភាសន៍អ្នកផ្ដល់ព័ត៌មានសំខាន់ (KIIs)							**៤៩ លើក (៤៩ នាក់៖ ប្រុស ៤០, ស្រី ៩)**
នាយកសាលា	២	២	២	-	២	២	១០ នាក់ (ប្រុស ៩, ស្រី ១)
គ្រូបង្រៀន	១	៥	១	-	១	១	៩ នាក់ (ប្រុស ៦, ស្រី ៣)
មន្ត្រីការិយាល័យអប់រំ យុវជន និងកីឡា	២	២	២	-	២	២	១០ នាក់ (ប្រុស ១០)

ចំណាត់ថ្នាក់ក្រុម	ទីតាំង						
	បាត់ដំបង	កំពង់ស្ពឺ	មណ្ឌលគិរី	ភ្នំពេញ	ពោធិ៍សាត់	ត្បូងឃ្មុំ	សរុប
មន្ត្រីមន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡា	១	១	១	-	១	១	៥ នាក់ (ប្រុស ៥)
នាយកដ្ឋានពាក់ព័ន្ធក្នុងក្រសួងអប់រំ	-	-	-	៩	-	-	៩ នាក់ (ប្រុស ៧, ស្រី ២)
បុគ្គលិកដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ និងអង្គការ សង្គមស៊ីវិល	-	-	-	៦	-	-	៦ នាក់ (ប្រុស ៣, ស្រី ៣)
សំណាកសរុប							១៦៩ នាក់ (ប្រុស ១៣៨, ស្រី ៣១)

ប្រភព៖ *ក្រុមអ្នកនិពន្ធ*

សរុប មនុស្សចំនួន ១៦៩ នាក់ (ប្រុស ១៣៨ នាក់ និងស្រី ៣១ នាក់) បានចូលរួមក្នុងការប្រមូលទិន្នន័យបែបគុណវិស័យ។ ទោះបីជាមានកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងជ្រើសរើសអ្នកចូលរួមពីគ្រប់ក្រុមសិស្សគោលដៅទាំងអស់ក៏ដោយ ក៏ក្រុមស្រាវជ្រាវមិនអាចអនុវត្តការគូសផែនទីបណ្តាញសង្គម (SNMs) និងកិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ (FGDs) បានពេញលេញនោះទេ។ ក្នុងចំណោម SNM និង FGD ដែលបានរំពឹងទុកចំនួន ៥ ក្រុម មានតែ ៤ ក្រុមប៉ុណ្ណោះដែលបានបញ្ចប់ជាមួយកុមារដែលបានបោះបង់ការសិក្សា ដោយសារតែចំនួនអ្នកចូលរួមមានតិច ដែលបណ្តាលមកពីបន្ទុកការងារ និងការទទួលខុសត្រូវក្នុងគ្រួសាររបស់ពួកគេ ក៏ដូចជាការខ្វះចំណាប់អារម្មណ៍ជាទូទៅលើការចូលរួមក្នុងសកម្មភាពទាក់ទងនឹងការអប់រំ។ ស្រដៀងគ្នានេះដែរ មានតែ ៤ វគ្គប៉ុណ្ណោះដែលត្រូវបានរៀបចំជាមួយកុមារដែលរៀនខ្សោយ និងមានតែ ២ វគ្គប៉ុណ្ណោះដែលត្រូវបានរៀបចំជាមួយកុមាររៀនពូកែ (កុមារា និងកុមារី) ដោយសារតែការប្រមូលទិន្នន័យធ្វើឡើងដំណាលគ្នានឹងរដូវកាលប្រឡងនៅសាលារៀន។ សិស្សានុសិស្ស និងគ្រួសារជាច្រើនបានសម្តែងការព្រួយបារម្ភថា ការចូលរួមក្នុងសកម្មភាពស្រាវជ្រាវនៅអំឡុងពេលនេះ អាចជះឥទ្ធិពលអវិជ្ជមានដល់លទ្ធផលសិក្សារបស់ពួកគេ ជាពិសេសសម្រាប់សិស្សដែលកំពុងរៀនខ្សោយស្រាប់ ឬសិស្សដែលចង់រក្សាពិន្ទុខ្ពស់។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ខណៈដែលមិនមែនគ្រប់វគ្គទាំងអស់ត្រូវបានបញ្ចប់តាមការគ្រោងទុក ក្រុម SNM និង FGD មួយចំនួនមានចំនួនអ្នកចូលរួមច្រើនជាងការរំពឹងទុក ដែលនេះបានជួយធ្វើឱ្យមានតុល្យភាពនៃទំហំសំណាកជារួម និងជួយប៉ះប៉ូវមួយផ្នែកចំពោះទិន្នន័យដែលបាត់បង់។ ស្ថានភាពស្រដៀងគ្នានេះក៏កើតមាននៅក្នុងកិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ (FGDs) ជាមួយមាតាបិតារបស់កុមារដែលរៀនខ្សោយ និងកុមារដែលបានបោះបង់ការសិក្សាផងដែរ។

ការវិភាគទិន្នន័យ

ផ្នែកបរិមាណវិស័យ

ក្រុមស្រាវជ្រាវបានប្រើប្រាស់កម្មវិធី STATA ដើម្បីធ្វើស្ថិតិបែបពណ៌នា ជាមួយនឹងការធ្វើតារាងខ្វែង (cross-tabulation) និងការបង្ហាញទិន្នន័យជាទម្រង់រូបភាព ដើម្បីពិនិត្យមើលស្ថានភាព និងនិន្នាការបច្ចុប្បន្ន ទាក់ទងនឹងការចូលរួមក្នុងការអប់រំ លទ្ធផលសិក្សា និងការបញ្ចប់ការសិក្សារបស់កុមារ។ បន្ថែមលើនេះ ការសិក្សាបានប្រើប្រាស់ទិន្នន័យពីអង្កេតសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកម្ពុជាឆ្នាំ២០១៩ (NIS, 2020) ដើម្បីពិនិត្យមើលកត្តាដែលទាក់ទងនឹងការបោះបង់ការសិក្សា ដោយប្រើប្រាស់ការវិភាគតម្រែតម្រង់ឡូជីស្ទីក (logistic regression analysis)។

ផ្នែកគុណវិស័យ

ម៉ូដែលអេកូឡូស៊ីរបស់ Bronfenbrenner (១៩៩៥, ២០០០) ត្រូវបានកែសម្រួលសម្រាប់ប្រើប្រាស់ជាក្របខណ្ឌទ្រឹស្តី ដើម្បីណែនាំដល់ការវិភាគទិន្នន័យបែបគុណវិស័យ។ ម៉ូដែលនេះសន្មតថា កត្តាពហុវិមាត្រ និងប្រទាក់ក្រឡាគ្នា ជះឥទ្ធិពលលើការអភិវឌ្ឍរបស់កុមារ។ ម៉ូដែលនេះពិចារណាលើកម្រិតចំនួនប្រាំមួយនៅក្នុងប្រព័ន្ធបី គឺបុគ្គល គ្រួសារ និងមិត្តភក្តិ ដែលស្ថិតនៅក្នុងប្រព័ន្ធមីក្រូ (អ្នកដែលស្និទ្ធស្នាលបំផុតជាមួយកុមារ) សហគមន៍ និងសាលារៀន ដែលស្ថិតនៅក្នុងប្រព័ន្ធមេសូ (ប្រព័ន្ធនៅក្នុងមជ្ឈដ្ឋានរបស់កុមារ ដែលក្នុងករណីនេះគឺគ្រឹះស្ថានអប់រំ) និងរដ្ឋ និងសង្គម ដែលត្រូវបានចាត់ទុកថាជាអង្គភាពតែមួយក្នុងនាមជាប្រព័ន្ធម៉ាក្រូ (ប្រព័ន្ធទូលំទូលាយដែលរួមបញ្ចូលបទដ្ឋាននៅកម្រិតរដ្ឋ និងសង្គម)។ ក្នុងដំណើរការវិភាគសម្រាប់ការសិក្សានេះ មានការបញ្ចូលជាប្រព័ន្ធនូវកំណត់ត្រាពីតំបន់គោលដៅ និងអត្ថបទប្រតិចារិត ទៅក្នុងកម្មវិធី NVivo ដើម្បីទាញរកលំនាំ និងប្រធានបទ ដែលឆ្លើយតបទៅនឹងក្របខណ្ឌទ្រឹស្តី។

ការផ្ទៀងផ្ទាត់ទិន្នន័យបែបត្រីកោណវិធី (Triangulation)

ទាំងផ្នែកបរិមាណវិស័យ និងផ្នែកគុណវិស័យសុទ្ធតែត្រូវបានយកជាសំអាងក្នុងពេលជ្រើសរើសសំណាក និងក្នុងពេលបង្កើតពិធីសារ ការគូសផែនទីបណ្តាញសង្គម និងការសម្ភាសន៍ ចំណែកលទ្ធផលនៃផ្នែកទាំងពីរនេះត្រូវបានដាក់បញ្ចូលគ្នាក្នុងអំឡុងពេលពិភាក្សាអំពីបេកគំហើញនៃសំណួរស្រាវជ្រាវទីពីរ ដែលបានពិនិត្យមើលកត្តាជះឥទ្ធិពលលើការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស។ នៅក្នុងការសិក្សានេះ អាទិភាព (Cresswell et al., 2003) ផ្តោតទៅលើអភិក្រមបែបគុណវិស័យ ដោយសារ (១) អភិក្រមនេះផ្តោតលើការពន្យល់ស៊ីជម្រៅអំពីលទ្ធផលដែលទទួលបាននៅក្នុងដំណាក់កាលបរិមាណវិស័យដំបូង និង (២) អភិក្រមនេះមានការប្រមូលទិន្នន័យយ៉ាងទូលំទូលាយពីប្រភពជាច្រើនដើម្បីជួយឆ្លើយតបសំណួរស្រាវជ្រាវដែលនៅសេសសល់ ព្រមទាំងផ្តល់នូវទស្សនៈវិស័យផ្សេងៗគ្នា ដើម្បីស្វែងយល់កាន់តែច្បាស់អំពីបញ្ហា។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ដើម្បីបង្កើនសុពលភាព និងអត្ថន័យនៃបេកគំហើញនៃការសិក្សាទិន្នន័យបែបគុណវិស័យមួយចំនួនក៏ត្រូវបានបំប្លែងផងដែរ ដើម្បីបញ្ជាក់ ឬប្រៀបធៀបជាមួយផ្នែកទិន្នន័យបែបបរិមាណវិស័យ។ Creswell និង Clark (2017) បានកំណត់អភិក្រមចំនួនពីរ ដើម្បីលើកកម្ពស់ផ្នែកទិន្នន័យទាំងពីរនេះ គឺ ការប្រៀបធៀបទិន្នន័យ និងការបំប្លែងទិន្នន័យ។ ជាទូទៅ ការប្រៀបធៀបទិន្នន័យផ្តោតអាទិភាពស្មើគ្នាទាំងលើផ្នែកបរិមាណវិស័យ និងផ្នែកគុណវិស័យខណៈដែលការបំប្លែងទិន្នន័យផ្តោតអាទិភាពលើផ្នែកទិន្នន័យដាក់លាក់ណាមួយ តាមរយៈការបំប្លែងទិន្នន័យបែបគុណវិស័យទៅជាទិន្នន័យបែបបរិមាណវិស័យ ឬផ្ទុយមកវិញ។ នៅក្នុងការសិក្សានេះ ក្រុមស្រាវជ្រាវបានប្រើប្រាស់យុទ្ធសាស្ត្រទាំងពីរ ដើម្បីធានានូវបេកគំហើញដែលគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ និងកំណត់រកចំណុចនៃការបញ្ជាក់ការបដិសេធ ឬការពង្រីកទិន្នន័យ។ លទ្ធផលដែលបានរួមបញ្ចូល ត្រូវបានបង្ហាញដោយការដាក់ផ្ទឹមគ្នា ការពិភាក្សាបែបរៀបរាប់ និងការបង្ហាញរួមគ្នា ដែលការបង្ហាញនីមួយៗមានអមដោយការពណ៌នា និងការបេកស្រាយលម្អិត។

ការពិចារណាលើក្រមសីលធម៌

ការសិក្សានេះបានទទួលការយល់ព្រមគាំទ្រ និងការអនុញ្ញាតជាផ្លូវការពីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា មុនពេលចាប់ផ្តើមសកម្មភាពប្រមូលទិន្នន័យណាមួយ។ អ្នកចូលរួមទាំងអស់ត្រូវបានជូនដំណឹងពេញលេញអំពីគោលបំណងនៃការសិក្សា លក្ខណៈនៃការចូលរួមដោយស្ម័គ្រចិត្តរបស់ពួកគេ និងសិទ្ធិរបស់ពួកគេក្នុងការបដិសេធមិនចូលរួម ឬដកខ្លួននៅពេលណាក៏បាន ដោយគ្មានផលវិបាកអវិជ្ជមានអ្វីឡើយ។ ដើម្បីធានាតម្លាភាព និងរក្សាស្តង់ដារក្រមសីលធម៌ ក្រុមស្រាវជ្រាវបានទទួលការយល់ព្រមដោយមានផ្តល់ព័ត៌មានគ្រប់គ្រាន់ ពីអ្នកចូលរួមទាំងអស់មុនពេលប្រមូលទិន្នន័យ។ ការយល់ព្រមនេះរួមបញ្ចូលទាំងការយល់ព្រមចូលរួមក្នុងការសម្ភាសន៍ កិច្ចពិភាក្សា ឬសកម្មភាពបែបចូលរួម ព្រមទាំងការអនុញ្ញាតឱ្យថតសំឡេង និងថតរូប (ប្រសិនបើមាន)។ សម្រាប់

អ្នកចូលរួមដែលមានអាយុក្រោម ១៦ ឆ្នាំ មានការស្នើសុំការយល់ព្រមផ្ទាល់មាត់បន្ថែមទៀតពីឪពុកម្ដាយ ឬអាណាព្យាបាលរបស់ពួកគេ ដែលត្រូវបានផ្ដល់ព័ត៌មានសង្ខេបអំពីគោលបំណង លក្ខណៈ និងការប្រើប្រាស់ទិន្នន័យស្រាវជ្រាវ។

វិធានការនានាត្រូវបានអនុវត្ត ដើម្បីធានាការការពារទិន្នន័យ និងអត្តសញ្ញាណរបស់អ្នកចូលរួម ការរក្សាការសម្ងាត់យ៉ាងតឹងរ៉ឹង និងសុវត្ថិភាពទិន្នន័យ។ រាល់ការថតសំឡេងឌីជីថល អត្ថបទប្រតិចារិត និងកំណត់ត្រានៅតំបន់គោលដៅទាំងអស់ ត្រូវបានរក្សាទុកនៅក្នុងឯកសារដែលបានបំភាន់អក្សរៈ (encrypted files) ដែលមានតែក្រុមស្រាវជ្រាវស្នូលប៉ុណ្ណោះដែលអាចចូលមើលបាន។ ព័ត៌មានសម្គាល់អត្តសញ្ញាណផ្ទាល់ខ្លួនត្រូវបានលុបចេញក្នុងអំឡុងពេលធ្វើប្រតិចារិត ហើយឈ្មោះអ្នកចូលរួមត្រូវបាន ជំនួសដោយកូដអនាមិក។ រាល់ព័ត៌មានបញ្ជាក់អត្តសញ្ញាណដែលទាក់ទងនឹងបុគ្គលសាលារៀន ឬសហគមន៍ ត្រូវបានផ្លាស់ប្ដូរ ឬលុបចោលនៅក្នុងដំណាក់កាលរាយការណ៍ ដើម្បីរក្សាអនាមិកភាព។ ក្នុងអំឡុងពេលវិភាគទិន្នន័យ សំណុំទិន្នន័យអនាមិកទាំងនេះត្រូវបានប្រើប្រាស់តែសម្រាប់ការ រក្សាការសម្ងាត់ និងការបញ្ចៀសការបង្កគ្រោះថ្នាក់ណាមួយដល់អ្នកចូលរួមប៉ុណ្ណោះ។

ការសិក្សានេះក៏បានគិតគូរផងដែរពីលទ្ធភាពនៃការប៉ះពាល់ដល់ផ្លូវចិត្ត សង្គម ឬកេរ្តិ៍ឈ្មោះ ជាពិសេសសម្រាប់កុមារដែលបានបោះបង់ការសិក្សា ឬត្រូវបានចាត់ថ្នាក់ថាជាសិស្សដែលរៀនខ្សោយ។ ដោយទទួលស្គាល់ថាអាចមានការមាក់ងាយបន្ថែម ឬការបន្ទុចបង្អាក់ ក្រុមស្រាវជ្រាវបានអនុវត្តអភិក្រមដែលប្រកបដោយការគោរព និងផ្អែកលើចំណុចខ្លាំង ក្នុងអំឡុងពេលប្រមូលទិន្នន័យ។ អ្នកសម្របសម្រួលទទួលបានការបណ្ដុះបណ្ដាលស្ដីពីបច្ចេកទេសសម្ភាសន៍ប្រកបដោយក្រមសីលធម៌ រួមទាំងរបៀបសួរសំណួររសើប ការប្រើប្រាស់ភាសាបែបបរិយាបន្ន និងមិនលំអៀង និងការកសាងទំនុកចិត្ត។ កុមារដែលបានបោះបង់ការសិក្សា ត្រូវបានទាក់ទាញឱ្យចូលរួមប្រកបដោយការយល់ចិត្ត និងត្រូវបានធានាថា រឿងរ៉ាវរបស់ពួកគេនឹងត្រូវបានប្រើប្រាស់ដើម្បីគាំទ្រដល់អន្តរាគមន៍នាពេលអនាគត និងមិនមែនដើម្បីវិនិច្ឆ័យ ឬដាក់ទោសពួកគេឡើយ។ កិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ (FGDs) និងសកម្មភាពបែបចូលរួម ដូចជា ការគូសផែនទីបណ្ដាញសង្គម (SNM) ត្រូវបានធ្វើឡើងនៅក្នុងទីធ្លាអព្យាក្រឹត ឬទីធ្លាឯកជន ដើម្បីលើកកម្ពស់ផាសុកភាព និងសុវត្ថិភាពផ្លូវចិត្តរបស់អ្នកចូលរួម។

ហានិភ័យ និងយុទ្ធសាស្ត្រកាត់បន្ថយហានិភ័យ

ក្រុមស្រាវជ្រាវបានខិតខំពិចារណាយ៉ាងយកចិត្តទុកដាក់លើហានិភ័យ និងយុទ្ធសាស្ត្រកាត់បន្ថយហានិភ័យនៅក្នុងការសិក្សានេះទាំងមូល និងបានកំណត់ហានិភ័យធំៗបី គឺ (១) លទ្ធភាពនៃភាពលំអៀងក្នុងការជ្រើសរើសសំណាក (២) លទ្ធភាពនៃការលំបាកក្នុងការទាក់ទាញ និងរក្សាការចូលរួមពីសិស្សដែលបានបោះបង់ការសិក្សា និងមាតាបិតារបស់ពួកគេ និង (៣) ការប៉ះពាល់ដល់ពេលវេលារបស់អ្នកពាក់ព័ន្ធផ្សេងទៀត ដូចជា គ្រូបង្រៀន មន្ត្រីមូលដ្ឋាន ឬសមាជិកសហគមន៍។ ទាក់ទងនឹងសុពលភាពសំណាក និងភាពលំអៀងដែលអាចកើតមាន ក្រុមស្រាវជ្រាវទទួលស្គាល់ថា សំណាកបែបគុណវិស័យ មិនផ្តល់ស្ថិតិដែលតំណាងឱ្យគ្រប់ខេត្ត ឬបរិបទសាលារៀននៅទូទាំងប្រទេសកម្ពុជានោះទេ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ក្រុមស្រាវជ្រាវបានអនុវត្តជំហាននានា ដើម្បីបង្កើនភាពជឿជាក់ និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងបរិបទនៃរបកគំហើញ។ ការជ្រើសរើសខេត្ត និងសាលារៀន ផ្អែកតាមនិន្នាការទិន្នន័យ EMIS ថ្នាក់ជាតិ និងបានរួមបញ្ចូលលក្ខខណ្ឌភូមិសាស្ត្រ ជាតិពន្ធុ និងសេដ្ឋកិច្ចសង្គមចម្រុះ ដើម្បីគាំទ្រដល់ការទាញសេចក្តីសន្និដ្ឋានបែបវិភាគ (analytical generalization)។ នៅក្នុងទីតាំងនីមួយៗ ការផ្ទៀងផ្ទាត់ទិន្នន័យបែបត្រីកោណវិធី (triangulation) ត្រូវបានអនុវត្តនៅទូទាំងក្រុមអ្នកពាក់ព័ន្ធ (សិស្ស មាតាបិតា គ្រូបង្រៀន និងអាជ្ញាធរមូលដ្ឋាន) ដើម្បីផ្ទៀងផ្ទាត់លំនាំ និងប្រធានបទសំខាន់ៗ។ ខណៈដែលការជ្រើសរើសអ្នកចូលរួមពឹងផ្អែកមួយផ្នែកទៅលើការណែនាំពីសាលារៀន ដែលអាចនាំឱ្យមានភាពលំអៀងក្នុងការជ្រើសរើស ក្រុមស្រាវជ្រាវបានខិតខំធានាឱ្យមានភាពចម្រុះនៃលទ្ធផលសិក្សា យេនឌ័រ និងសាវតារនៅក្នុងក្រុមនីមួយៗ។ យុទ្ធសាស្ត្រទាំងនេះជួយបង្កើនភាពគួរឱ្យទុកចិត្តនៃរបកគំហើញ ហើយទន្ទឹមនឹងនោះ ទទួលស្គាល់ដែនកំណត់នៃលទ្ធភាពទាញសេចក្តីសន្និដ្ឋានទូលំទូលាយ។ ហានិភ័យទីពីរ និងទីបីត្រូវបានដោះស្រាយតាមរយៈការប្រាស្រ័យទាក់ទងដោយបើកចំហ ការពន្យល់យ៉ាងច្បាស់អំពីគោលបំណងនៃការសិក្សា និងការធានាអះអាងចំពោះការចូលរួមដោយស្ម័គ្រចិត្ត និងការរក្សាការសម្ងាត់។ ដើម្បីបង្កើនការចូលរួម ក្រុមស្រាវជ្រាវបានផ្តល់ពេលវេលា និងទីតាំងសម្ភាសន៍ដែលមានភាពបត់បែន ដើម្បីសម្របទៅតាមពេលវេលាទំនេររបស់អ្នកចូលរួម រួមទាំងពេលល្ងាច និងថ្ងៃចុងសប្តាហ៍។ ការទាក់ទងបន្ត និងការសម្របសម្រួលជាមួយបុគ្គលិកសាលា និងអាជ្ញាធរអប់រំក្នុងមូលដ្ឋាន ក៏បានជួយធានាឱ្យមានការចូលរួមជាបន្តបន្ទាប់ និងលទ្ធភាពផ្នែកភស្តុភារផងដែរ។

ដែនកំណត់នៃការសិក្សា

ខណៈដែលការសិក្សានេះផ្តល់នូវការយល់ដឹងដ៏មានតម្លៃអំពីកត្តា ដែលជះឥទ្ធិពលលើការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិក្នុងប្រទេសកម្ពុជា វាក៏មានដែនកំណត់មួយចំនួនផងដែរ ៖

- **ឯកសារសម្រាប់ការពិនិត្យវាយតម្លៃវិសាលភាពមានតែជាភាសាអង់គ្លេសប៉ុណ្ណោះ៖** ការពិនិត្យវាយតម្លៃវិសាលភាពនេះត្រូវបានកំណត់ត្រឹមឯកសារគោលនយោបាយជាភាសាអង់គ្លេស ដោយសារតែយុទ្ធសាស្ត្រ និងគោលនយោបាយអប់រំសំខាន់ៗភាគច្រើនរបស់កម្ពុជា ត្រូវបានបកប្រែជាផ្លូវការទៅជាភាសាអង់គ្លេស។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ អភិក្រមនេះបានផាត់ចេញគោលនយោបាយជាភាសាខ្មែរមួយចំនួន និងគំនិតផ្តួចផ្តើមជំរុញដោយថ្នាក់មូលដ្ឋាន ដែលមិនមានជាភាសាអង់គ្លេស។ ដើម្បីកាត់បន្ថយដែនកំណត់នេះ អ្នកស្រាវជ្រាវបានផ្ទៀងផ្ទាត់របកគំហើញជាមួយនឹងការសម្ភាសន៍បែបគុណវិស័យពីភាគីពាក់ព័ន្ធសំខាន់ៗ ជាពិសេសអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល ដើម្បីយល់ដឹងបន្ថែមទៀតអំពីគំនិតផ្តួចផ្តើមតាមសហគមន៍ និងការអនុវត្តគោលនយោបាយដែលមិនបានរំលេចនៅក្នុងឯកសារដែលបានពិនិត្យ។
- **ភាពមានកម្រិតនៃការពិនិត្យវាយតម្លៃជាប្រព័ន្ធលើកម្មវិធីដែលមិនអនុវត្តដោយរដ្ឋាភិបាល៖** ការពិនិត្យវាយតម្លៃជាប្រព័ន្ធលើកម្មវិធីរបស់ដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ អង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល និងអង្គការសង្គមស៊ីវិល ស្ថិតនៅក្រៅវិសាលភាពនៃការសិក្សានេះ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ព័ត៌មានស្តីពីកម្មវិធីដែលមិនអនុវត្តដោយរដ្ឋាភិបាល ត្រូវបានប្រមែប្រមូលពីអ្នកចូលរួមក្នុងការសិក្សា តាមដែលអាចធ្វើទៅបាន។
- **ការចូលរួមមានកម្រិតរបស់កុមារាដែលបានបោះបង់ការសិក្សា៖** ការជ្រើសរើសកុមារាដែលបានបោះបង់ការសិក្សា និងគ្រួសាររបស់ពួកគេ បានបង្កជាបញ្ហាចោទ ដោយសារតែការផ្លាស់ប្តូរ ទីលំនៅរបស់ពួកគេ ការមិនសូវមានពេលទំនេរ ឬការស្ទាក់ស្ទើរក្នុងការចូលរួម។ ខណៈដែលមានកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងចូលទៅដល់ក្រុមនេះ តាមរយៈការរៀបចំកាលវិភាគដែលបត់បែន និងការណែនាំពីថ្នាក់មូលដ្ឋាន ទស្សនៈរបស់ពួកគេអាចនឹងត្រូវបានបង្ហាញមិនអស់ (under-represented) ជាពិសេសក្នុងចំណោមអ្នកដែលលែងមានទំនាក់ទំនងជាមួយសាលារៀន ឬសហគមន៍។
- **ការប្រៀបធៀបជាមួយកុមារីនៅមានកម្រិត៖** ការសិក្សានេះផ្តោតជាចម្បងលើការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ និងមិនមែនជាការសិក្សាប្រៀបធៀបរវាងកុមារា និងកុមារីនោះទេ។ ទោះបីជាសិស្សស្រីមួយចំនួនត្រូវបានដាក់បញ្ចូលទៅក្នុងសំណាកស្រាវជ្រាវក៏ដោយ ប៉ុន្តែពួកគេមិនមែនជាចំណុចផ្តោតនៃការវិភាគនោះទេ។ ដូច្នេះ ការប្រៀបធៀបដោយផ្ទាល់រវាងបទពិសោធន៍របស់កុមារា និងបទពិសោធន៍របស់កុមារីគឺនៅមានកម្រិត ហើយការបកស្រាយរបកគំហើញគួរតែគិតគូរពីចំណុចនេះ។

- **ទិន្នន័យដែលរាយការណ៍ដោយខ្លួនឯង និងភាពលំអៀងដែលអាចកើតមាន៖** ទិន្នន័យបែបគុណវិស័យភាគច្រើន ពឹងផ្អែកលើព័ត៌មានដែលរាយការណ៍ដោយផ្ទាល់ដោយសិស្សានុសិស្ស មាតាបិតា គ្រូបង្រៀននិងអ្នកពាក់ព័ន្ធផ្សេងទៀត។ ចម្លើយតបអាចរងឥទ្ធិពលពីភាពលំអៀងទៅរកការចង់បានក្នុងសង្គម ឬភាពមានកម្រិតនៃការរំលឹកព្រឹត្តិការណ៍ ជាពិសេសនៅពេលពិភាក្សាអំពីប្រធានបទរសើប ដូចជា ជម្លោះក្នុងគ្រួសារ ការប្រើប្រាស់សារធាតុញៀន និងការលំបាកក្នុងការសិក្សា។

- **វិសាលភាពនៃភាពគ្របដណ្តប់តំបន់ភូមិសាស្ត្រ៖** ទិន្នន័យបែបគុណវិស័យត្រូវបានប្រមូលពីខេត្តតែប្រាំប៉ុណ្ណោះ គឺបាត់ដំបង កំពង់ស្ពឺ មណ្ឌលគិរី ពោធិ៍សាត់ និងត្បូងឃ្មុំ ដែលត្រូវបានជ្រើសរើសដោយផ្អែកលើអត្រាខ្ពស់នៃការបោះបង់ការសិក្សារបស់កុមារ ដែលត្រូវបានកំណត់នៅក្នុងប្រព័ន្ធ EMIS និងទិន្នន័យវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សា។ ទោះបីជាសំណាកបានរួមបញ្ចូលទាំងបរិបទទីប្រជុំជន និងជនបទក៏ដោយ ប៉ុន្តែរបកគំហើញអាចមិនឆ្លុះបញ្ចាំងពេញលេញនូវបទពិសោធន៍របស់កុមារនៅក្នុងខេត្តផ្សេងទៀត ឬសហគមន៍តាមព្រំដែន ដែលមានឥទ្ធិពលសេដ្ឋកិច្ចសង្គម ឬវប្បធម៌ខុសគ្នា។

© UNESCO/Equimundo/UEA/CDRI/Sosengphyrun Mao

របកគំហើញនៃ ការស្រាវជ្រាវ និងការពិភាក្សា

Akturer/Shutterstock.com*

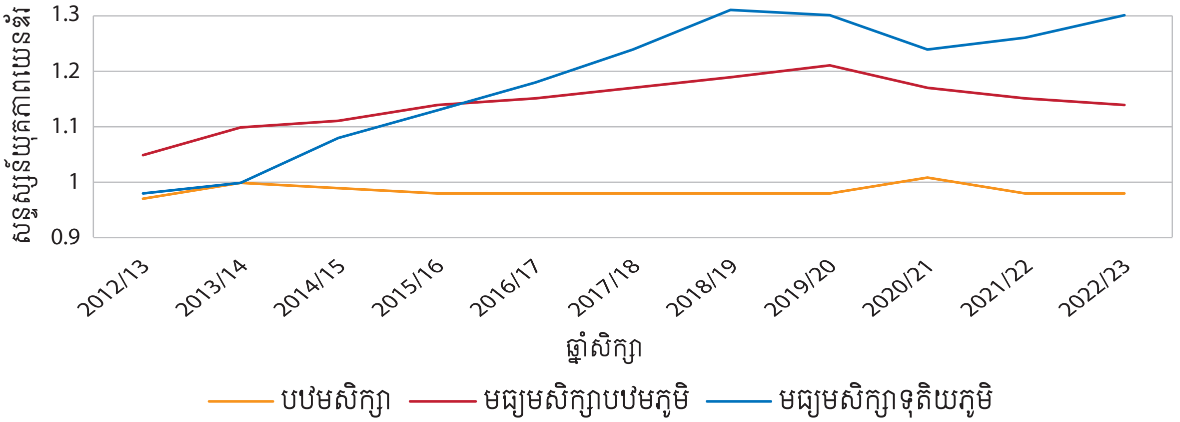
ស្ថានភាពនៃការចូលរួមក្នុងការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស

ផ្នែកនេះបង្ហាញពីទិដ្ឋភាពទូទៅនៃស្ថានភាពបច្ចុប្បន្នទាក់ទងនឹងការចូលរួម ការឡើងថ្នាក់ ភាពគង់វង្ស និងលទ្ធផលសិក្សារបស់កុមារនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំចំណេះទូទៅរបស់ប្រទេសកម្ពុជា។ ដោយផ្អែកជាចម្បងលើទិន្នន័យពីទិន្នន័យរដ្ឋបាលថ្នាក់ជាតិ និងការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សាសំខាន់ៗ ការវិភាគបានរំលេចលំនាំដែលលេចឡើងនៅចន្លោះឆ្នាំ២០១២ និង ឆ្នាំ២០២៣ ក្នុងការចុះឈ្មោះចូលរៀន លទ្ធផលសិក្សា អត្រាបញ្ចប់ការសិក្សា និងអត្រាបោះបង់ការសិក្សា ដោយយកចិត្តទុកដាក់ជាពិសេសលើវិសមភាពយេនឌ័រ និងភាពខុសគ្នារវាងតំបន់ជនបទ និងទីប្រជុំជន។ និន្នាការទាំងនេះផ្តល់នូវបរិបទដ៏សំខាន់សម្រាប់ការស្វែងយល់ថាតើកុមារចាប់ផ្តើមដកខ្លួនពីការអប់រំនៅពេលណា និងនៅទីណា ហើយទាំងនេះគឺជាមូលដ្ឋានសម្រាប់ការពិនិត្យមើលកត្តារួមចំណែក ដែលត្រូវបានសិក្សាស្វែងយល់នៅក្នុងផ្នែកបន្តបន្ទាប់។

ការចុះឈ្មោះចូលរៀន

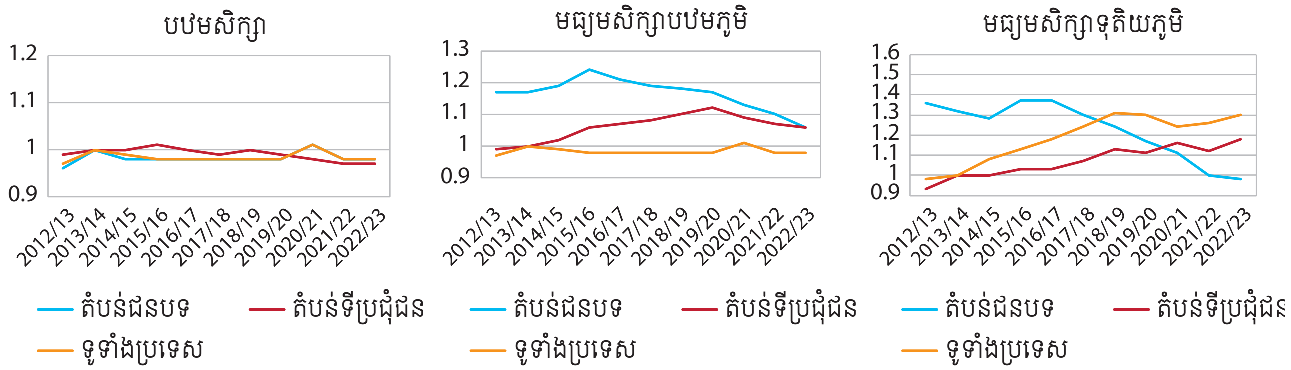
សន្ទស្សន៍យុគភាពយេនឌ័រ (GPI) សម្រាប់អត្រារួមនៃការសិក្សា (GER) នៅកម្រិតបឋមសិក្សា នៅតែមានស្ថិរភាពគួរឱ្យកត់សម្គាល់ គឺនៅត្រឹមកម្រិត ០,៩៨ ក្នុងប៉ុន្មានឆ្នាំថ្មីៗនេះ ដែលបង្ហាញពីភាពស្មើរតែស្មើគ្នានៃការចូលរៀននៅសាលារវាងកុមារី និងកុមារា (រូបភាពទី ២)។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ វិសមភាពបានស្តែងឡើងកាន់តែច្បាស់នៅកម្រិតមធ្យមសិក្សា។ សន្ទស្សន៍ GPI បានបង្ហាញពីគន្លងកើនឡើងជាលំដាប់ចាប់តាំងពីឆ្នាំ២០១២-២០១៣ ហើយបានកើនឡើងដល់អត្រាខ្ពស់បំផុតនៅឆ្នាំ២០១៩-២០២០ មុននឹងស្ថិតក្នុងអត្រាថេរលើសពី ១,១ ក្នុងប៉ុន្មានឆ្នាំថ្មីៗនេះ។ គម្លាតយេនឌ័រនេះរីកកាន់តែធំនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ ដែល GPI បច្ចុប្បន្នគឺប្រមាណ ១,៣។ នេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីអត្រាខ្ពស់ខ្លាំងជាងនៃការចូលរួមរបស់សិស្សស្រី បើធៀបនឹងសិស្សប្រុស។ អ្វីដែលគួរកត់សម្គាល់នោះគឺតម្លៃ GPI ហាក់ដូចជាមានអត្រាខ្ពស់នៅតំបន់ជនបទជាងនៅតំបន់ទីប្រជុំជន ជាពិសេសក្នុងការអប់រំមធ្យមសិក្សា (រូបភាពទី ៣) ដែលបង្ហាញថាកុមារានៅតំបន់ជនបទប្រឈមមុខនឹងរបាំងធំជាងមុន ក្នុងការចុះឈ្មោះចូលរៀន និងការបន្តការសិក្សា។

រូបភាពទី ២. សន្ទស្សន៍យុគភាពយេនឌ័រ (GPI) សម្រាប់អត្រាសរុបនៃការសិក្សា (GER) តាមឆ្នាំសិក្សា (២០១២-២០១៣ ដល់ ២០២២-២០២៣)



ប្រភព៖ *រូបភាពដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពីរបាយការណ៍ EMIS របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ឆ្នាំ២០១២-២០១៣ និង ឆ្នាំ២០២៣-២០២៤ (MoEYS, 2025b)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

រូបភាពទី៣. សន្ទស្សន៍យុគភាពយេនឌ័រ (GPI) តាមតំបន់ និងកម្រិតសិក្សា ពីពេលមួយទៅពេលមួយ (ឆ្នាំ២០១២-២០១៣ ដល់ ឆ្នាំ២០២២-២០២៣)

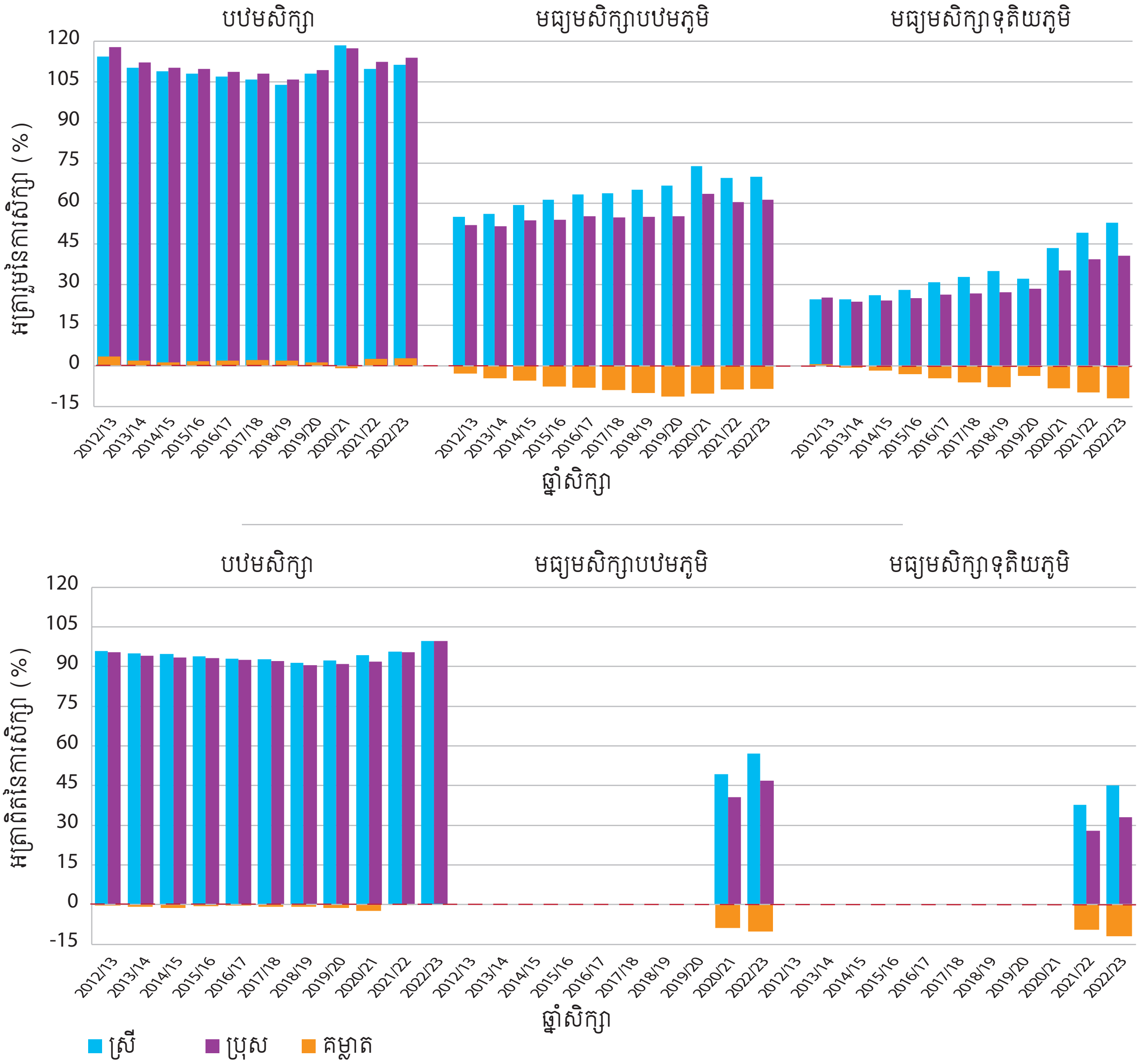


ប្រភព៖ *រូបភាពដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពីរបាយការណ៍ EMIS របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ពីឆ្នាំ២០១២-២០១៣ ដល់ ឆ្នាំ២០២៣-២០២៤ (MoEYS, 2025b)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

ចន្លោះឆ្នាំ២០១២ និង ឆ្នាំ២០២៣ អត្រារួមនៃការសិក្សា (GER) សម្រាប់កម្រិតបឋមសិក្សា (រូបភាពទី ៤) មានកម្រិតខ្ពស់ជាប្រចាំ (លើស ១០០%) ដែលឆ្លុះបញ្ចាំងពីផលប៉ះពាល់រួមបញ្ចូលគ្នានៃការត្រួតថ្នាក់ និងការចុះឈ្មោះចូលរៀនយឺត។ ទិន្នន័យបង្ហាញថា សិស្សប្រុសមានអត្រាខ្ពស់ជាងបន្តិច បើធៀបសិស្សស្រី នៅអំឡុងឆ្នាំមួយចំនួន។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ នៅពេលប្រៀបធៀបអត្រារួមនៃការសិក្សា (GER) ជាមួយនឹងអត្រាពិតនៃការសិក្សា (NER) គុណសម្បត្តិជាក់ស្តែងរបស់សិស្សប្រុសនៅកម្រិតបឋមសិក្សាបានបាត់បង់ស្ទើរតែទាំងស្រុង ដែលបង្ហាញថាអត្រា GER កាន់តែខ្ពស់សម្រាប់កុមារា មានទំនាក់ទំនងទៅនឹងការមានអាយុលើសកម្រិតថ្នាក់ ឬការត្រួតថ្នាក់របស់សិស្សប្រុស ជាជាងកម្រិតនៃការចូលរួមកាន់តែច្រើន (រូបភាពទី ៤ – ផ្ទាំងខាងក្រោម)។ នៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ទាំងអត្រារួមនៃការសិក្សា (GER) និងអត្រាពិតនៃការសិក្សា (NER) បង្ហាញពីការធ្លាក់ចុះយ៉ាងច្បាស់លាស់នៃការចុះឈ្មោះចូលរៀនសម្រាប់សិស្សទាំងពីរភេទ។ អ្វីដែលសំខាន់នោះគឺ វិសមភាពយេនឌ័រស្តែងឡើងកាន់តែ ច្បាស់ចាប់ពីដំណាក់កាលនេះទៅ ដោយគម្លាតនៃការចុះឈ្មោះចូលរៀនលេចឡើងកាន់តែច្រើនក្នុងចំណោមកុមារា។ គម្លាតទាំងនេះកាន់តែរីកធំនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ ជាកម្រិតដែលកុមារាកាន់តែមានលទ្ធភាពតិចតួចក្នុងការបន្តការសិក្សានៅសាលា បើធៀបនឹងកុមារី។

នៅពេលបំបែកទិន្នន័យតាមរាជធានី-ខេត្ត គម្លាតយេនឌ័រនៅក្នុងអត្រាពិតនៃការសិក្សា (NER) មានទំហំតូចនៅឡើយនៅកម្រិតបឋមសិក្សា ប៉ុន្តែបានរីកធំយ៉ាងខ្លាំងនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ និងបន្តរហូតដល់កម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ (តារាងទី ៣)។ ខេត្តដូចជា សៀមរាប បានរាយការណ៍ពីវិសមភាពយេនឌ័រខ្ពស់ជាងគេបំផុត ទាំងនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ និងកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ ចំណែកឯខេត្តប៉ៃលិនបានបង្ហាញពីគម្លាតធំបំផុត ជាពិសេសនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ ដែលគូសបញ្ជាក់ពីភាពខុសគ្នាតាមតំបន់ពាក់ព័ន្ធនឹងការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស។ និន្នាការស្រដៀងគ្នានេះ ក៏បានរំលេចនៅក្នុងអត្រារួមនៃការសិក្សា (GER) នៅក្នុងការអប់រំគ្រប់កម្រិតផងដែរ។

រូបភាពទី ៤. អត្រារួមនៃការសិក្សា (GER) និងអត្រាពិតនៃការសិក្សា (NER) តាមភេទ និងឆ្នាំសិក្សា (ឆ្នាំ២០១២-២០១៣ ដល់ ឆ្នាំ២០២២-២០២៣)



ប្រភព៖ *រូបភាពដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពីរបាយការណ៍ EMIS របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ឆ្នាំ២០១២-២០១៣ និង ឆ្នាំ២០២៣-២០២៤ (MoEYS, 2025b)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

តារាងទី៣. អត្រារួមនៃការសិក្សា (GER) និងអត្រាពិតនៃការសិក្សា (NER) សម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ តាមភេទ និងរាជធានី-ខេត្ត

អត្រារួមនៃការសិក្សា សម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ តាមភេទ និងរាជធានី-ខេត្ត									
រាជធានី-ខេត្ត	បឋមសិក្សា			មធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ			មធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ		
	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត
បន្ទាយមានជ័យ	102.90	102.30	0.60	54.00	64.90	(10.90)	32.30	45.10	(12.80)
បាត់ដំបង	122.60	119.70	2.90	60.50	54.20	6.30	38.50	46.30	(7.80)
កំពង់ចាម	117.70	112.60	5.10	61.30	71.50	(10.20)	42.40	52.00	(9.60)
កំពង់ឆ្នាំង	110.30	108.70	1.60	61.30	71.40	(10.10)	37.60	47.80	(10.20)
កំពង់ស្ពឺ	107.80	106.20	1.60	57.40	64.60	(7.20)	29.90	33.60	(3.70)
កំពង់ធំ	114.10	115.80	(1.70)	51.90	63.80	(11.90)	33.10	40.20	(7.10)
កំពត	121.50	119.30	2.20	65.20	69.90	(4.70)	37.70	43.90	(6.20)
កណ្ដាល	127.80	122.40	5.40	68.50	78.50	(10.00)	49.30	63.40	(14.10)
កែប	117.00	113.80	3.20	52.90	55.40	(2.50)	29.70	35.80	(6.10)
កោះកុង	124.00	125.00	(1.00)	63.80	69.60	(5.80)	41.60	55.40	(13.80)
ក្រចេះ	121.40	120.80	0.60	48.90	56.00	(7.10)	30.00	36.50	(6.50)
មណ្ឌលគិរី	121.80	121.80	-	52.70	63.40	(10.70)	33.00	42.00	(9.00)
ឧត្ដរមានជ័យ	98.20	96.70	1.50	44.70	53.70	(9.00)	27.50	35.90	(8.40)
ប៉ៃលិន	119.40	117.60	1.80	55.90	67.30	(11.40)	33.60	54.40	(20.80)
ភ្នំពេញ	104.80	102.50	2.30	73.40	76.30	(2.90)	57.90	60.30	(2.40)
ព្រះសីហនុ	131.60	126.40	5.20	62.40	66.80	(4.40)	39.60	44.00	(4.40)
ព្រះវិហារ	115.50	121.90	(6.40)	48.00	62.20	(14.20)	31.90	42.00	(10.10)
ព្រៃវែង	101.10	95.80	5.30	59.70	65.80	(6.10)	42.00	54.60	(12.60)
ពោធិ៍សាត់	120.70	119.70	1.00	58.30	68.10	(9.80)	37.10	53.10	(16.00)
រតនគិរី	118.10	111.10	7.00	55.80	66.90	(11.10)	32.30	38.40	(6.10)
សៀមរាប	125.30	121.30	4.00	64.20	77.50	(13.30)	45.30	62.50	(17.20)
ស្ទឹងត្រែង	128.10	127.70	0.40	50.90	58.50	(7.60)	28.70	36.60	(7.90)
ស្វាយរៀង	116.20	112.00	4.20	75.10	78.30	(3.20)	47.20	58.60	(11.40)
តាកែវ	113.00	109.40	3.60	48.60	76.30	(27.70)	48.30	59.10	(10.80)
ត្បូងឃ្មុំ	103.60	101.10	2.50	52.20	62.50	(10.30)	31.10	44.30	(13.20)

ចំណាំ៖ *ទិន្នន័យគម្លាតក្នុងវង់ក្រចក បង្ហាញពីគុណវិបត្តិសម្រាប់កុមារា។ ទិន្នន័យគម្លាតដែលមិនមានវង់ក្រចក បង្ហាញពីគុណវិបត្តិសម្រាប់កុមារី។*

ប្រភព៖ *តារាងដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពីរបាយការណ៍ EMIS របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ឆ្នាំ២០២២-២០២៣ (MoEYS, 2025b)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

អត្រាពិតនៃការសិក្សា សម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ តាមភេទ និងរាជធានី-ខេត្ត

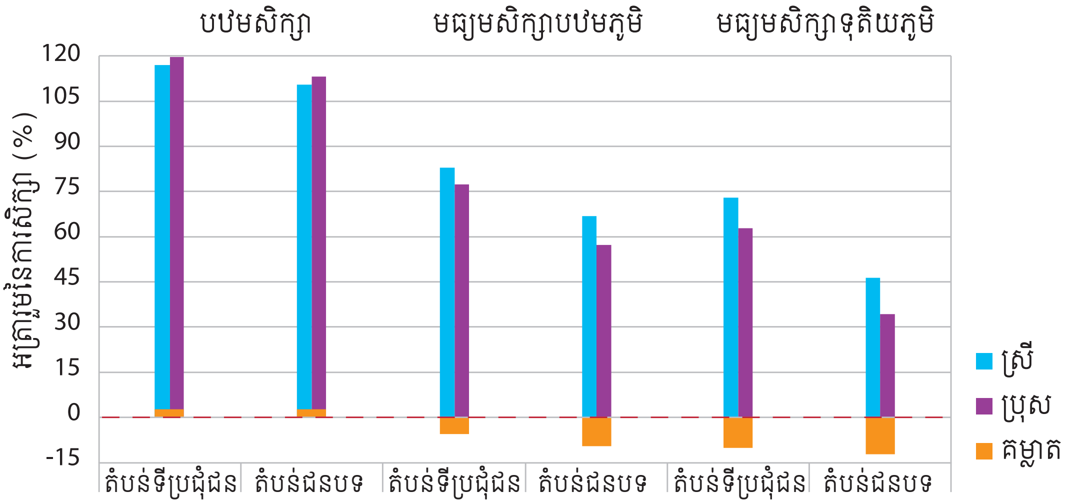
រាជធានី-ខេត្ត	បឋមសិក្សា			មធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ			មធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ		
	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត
បន្ទាយមានជ័យ	90.60	92.60	(2.00)	42.30	53.90	(11.60)	26.60	39.00	(12.40)
បាត់ដំបង	103.10	103.00	0.10	46.00	59.30	(13.30)	30.90	46.00	(15.10)
កំពង់ចាម	102.00	99.40	2.60	48.20	59.70	(11.50)	35.10	51.90	(16.80)
កំពង់ឆ្នាំង	99.60	100.60	(1.00)	50.00	60.90	(10.90)	31.50	47.70	(16.20)
កំពង់ស្ពឺ	97.50	97.60	(0.10)	45.20	53.10	(7.90)	24.20	33.50	(9.30)
កំពង់ធំ	101.70	102.00	(0.30)	39.70	51.40	(11.70)	26.30	40.10	(13.80)
កំពត	104.60	104.80	(0.20)	51.30	58.70	(7.40)	30.70	43.40	(12.70)
កណ្ដាល	116.20	114.00	2.20	51.40	63.90	(12.50)	40.40	54.70	(14.30)
កែប	100.10	98.80	1.30	42.70	48.50	(5.80)	24.60	35.80	(11.20)
កោះកុង	104.40	108.80	(4.40)	40.00	48.50	(8.50)	24.20	35.00	(10.80)
ក្រចេះ	98.20	100.80	(2.60)	37.40	45.00	(7.60)	23.60	32.40	(8.80)
មណ្ឌលគិរី	96.40	100.20	(3.80)	35.20	47.40	(12.20)	23.90	33.00	(9.10)
ឧត្ដរមានជ័យ	83.50	84.90	(1.40)	34.00	44.90	(10.90)	21.60	30.00	(8.40)
ប៉ៃលិន	102.10	103.20	(1.10)	42.20	54.60	(12.40)	26.40	44.40	(18.00)
ភ្នំពេញ	97.10	96.60	0.50	57.30	62.60	(5.30)	48.00	51.70	(3.70)
ព្រះសីហនុ	113.20	112.00	1.20	48.00	55.30	(7.30)	34.20	40.80	(6.60)
ព្រះវិហារ	89.00	93.90	(4.90)	33.90	48.30	(14.40)	24.20	34.50	(10.30)
ព្រៃវែង	92.70	89.40	3.30	47.60	55.30	(7.70)	35.10	47.40	(12.30)
ពោធិ៍សាត់	100.90	101.00	(0.10)	42.50	53.90	(11.40)	30.40	43.80	(13.40)
រតនគិរី	94.40	91.90	2.50	33.10	45.10	(12.00)	19.50	27.70	(8.20)
សៀមរាប	102.20	103.20	(1.00)	46.00	61.60	(15.60)	36.30	53.60	(17.30)
ស្ទឹងត្រែង	100.70	100.80	(0.10)	33.50	42.60	(9.10)	19.00	26.60	(7.60)
ស្វាយរៀង	100.10	98.30	1.80	63.70	68.90	(5.20)	41.90	53.20	(11.30)
តាកែវ	102.30	101.60	0.70	60.70	61.00	(0.30)	38.30	49.40	(11.10)
ត្បូងឃ្មុំ	92.70	92.90	(0.20)	38.50	50.40	(11.90)	23.70	35.80	(12.10)

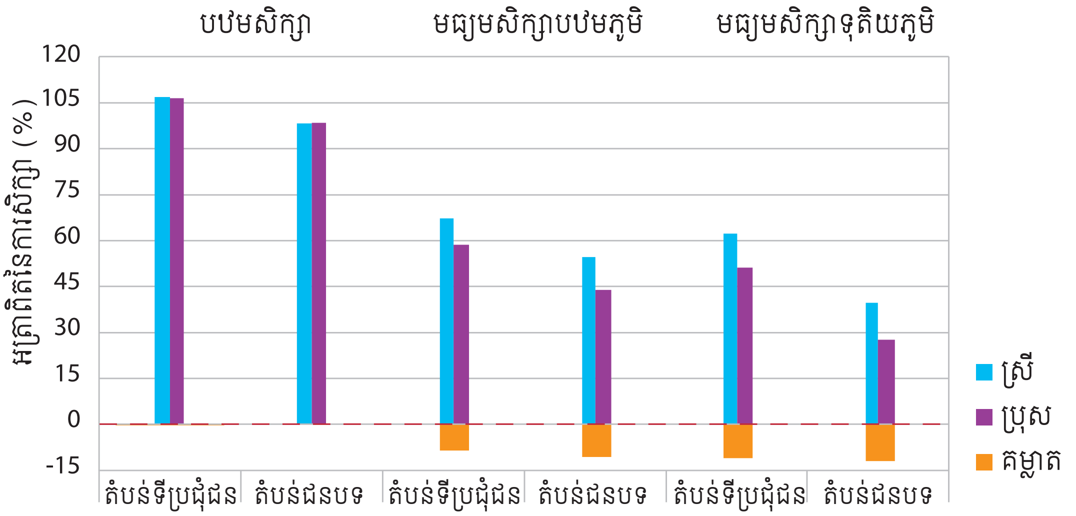
ចំណាំ៖ *ទិន្នន័យគម្លាតក្នុងវង់ក្រចក បង្ហាញពីគុណវិបត្តិសម្រាប់កុមារា។ ទិន្នន័យគម្លាតដែលមិនមានវង់ក្រចក បង្ហាញពីគុណវិបត្តិសម្រាប់កុមារី។*

ប្រភព៖ *តារាងដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពីរបាយការណ៍ EMIS របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ឆ្នាំ២០២២-២០២៣ (MoEYS, 2025b)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

នៅពេលវិភាគតាមតំបន់ ជាទូទៅ ទាំងកុមារ និងកុមារីសុទ្ធតែមានអត្រារួមនៃការសិក្សា (GER) ទាបជាងនៅតំបន់ជនបទ បើធៀបនឹងតំបន់ទីប្រជុំជន ដោយមានគម្លាតកាន់តែធំសម្រាប់តំបន់ជនបទ ចាប់ផ្តើមពីកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ (**រូបភាពទី ៥ – ផ្ទាំង** ខាងលើ)។ កុមារានៅតំបន់ជនបទមានអត្រា ពិតនៃការសិក្សា (NER) ទាបបំផុតនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ ដែលគូសបញ្ជាក់ពីបញ្ហាប្រឈមចម្រុះដែលពួកគេជួបប្រទះក្នុងការទទួលបាន និងរក្សាការអប់រំរបស់ពួកគេ។

រូបភាពទី ៥. អត្រារួមនៃការសិក្សា (GER) និងអត្រាពិតនៃការសិក្សា (NER) សម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ តាមភេទ និងតំបន់





ប្រភព៖ *រូបភាពដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពីរបាយការណ៍ EMIS របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ឆ្នាំ២០២២-២០២៣ (MoEYS, 2025b)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

លទ្ធផលសិក្សា

យោងតាមការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់ SEA-PLM លើសិស្សថ្នាក់ទី ៥ កុមារីតែងទទួលបានលទ្ធផលល្អជាងកុមារាលើមុខវិជ្ជាទាំងបី គឺអំណាន សំណេរ និងគណិតវិទ្យា (តារាងទី ៤)។ គម្លាតនៃការសិក្សាគឺមិនសូវស្តែងឱ្យឃើញច្បាស់លើលទ្ធផលគណិតវិទ្យាប៉ុន្មានទេ បើធៀបនឹងសំណេរ និងអំណាន។ របកគំហើញទាំងនេះ ស្របទៅនឹងអ្វីដែលបានរកឃើញនៅក្នុងការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សាថ្នាក់ជាតិលើសិស្សថ្នាក់ទី ៦ ដែលអនុវត្តដោយក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ក្នុងឆ្នាំ២០២១។ វិសមភាពក្នុងការសិក្សាដែលផ្តល់ផលចំណេញដល់កុមារី ក៏មានស្តែងឡើងផងជាប់លាប់ផងដែរនៅទូទាំងស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គម និងទីតាំងភូមិសាស្ត្រ។ មិនមានភាពខុសគ្នាខ្លាំងក្នុងគម្លាតយេនឌ័រនៅទូទាំងស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គម (SES) ឡើយ ទោះបីជារកឃើញគម្លាតយេនឌ័រយ៉ាងធំក្នុងមុខវិជ្ជាអំណាន និងសំណេរ នៅតាមទីក្រុងធំៗក៏ដោយ។

តារាងទី ៤. លទ្ធផលសិក្សានៅកម្រិតបឋមសិក្សា តាមភេទ ស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គម និងទីតាំងសាលារៀន

	អំណាន				សំណេរ				គណិតវិទ្យា			
	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត		ប្រុស	ស្រី	គម្លាត		ប្រុស	ស្រី	គម្លាត	
ស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គម												
ចតុភាគទី ១(ទាប)	299.4	306.2	(6.8)	***	289.9	301.5	(11.6)	***	299.7	303.7	(4.0)	***
ចតុភាគទី ២	286.8	295.2	(8.4)	***	279.0	292.6	(13.6)	***	287.9	292.0	(4.1)	***
ចតុភាគទី ៣	282.4	290.0	(7.6)	***	275.3	288.5	(13.2)	***	283.7	287.9	(4.2)	***
ចតុភាគទី ៤ (ខ្ពស់)	279.2	285.7	(6.5)	***	271.7	283.5	(11.8)	***	280.7	283.8	(3.1)	***
ទីតាំងសាលារៀន												
ភូមិ	281.4	288.3	(6.9)	***	273.3	286.1	(12.8)	***	282.6	286.7	(4.2)	***
ទីប្រជុំជនតូចៗ	287.1	293.2	(6.1)	***	280.2	291.7	(11.4)	***	287.8	289.2	(1.5)	*
ទីប្រជុំជន	294.7	302.4	(7.8)	***	284.2	297.5	(13.2)	***	294.4	298.5	(4.0)	***
ទីក្រុង	305.2	312.4	(7.1)	***	301.2	307.2	(6.0)	**	310.9	317.1	(6.3)	***
ទីក្រុងធំៗ	316.2	327.3	(11.1)	***	302.3	319.2	(16.9)	***	320.9	325.9	(5.0)	**

ចំណាំ៖ ** = មានភាពជ្រាលជ្រៅផ្នែកស្ថិតិ នៅកម្រិត ០,០៥ (p<០,០៥); ** = មានភាពជ្រាលជ្រៅផ្នែកស្ថិតិ នៅកម្រិត ០,០១ (p<០,០១); *** = មានភាពជ្រាលជ្រៅផ្នែកស្ថិតិ នៅកម្រិត ០,០០១ (p<០,០០១)។ ទិន្នន័យគម្លាតក្នុងវង់ក្រចកបង្ហាញពីគុណវិបត្តិសម្រាប់កុមារា។ ទិន្នន័យគម្លាតដែលមិនមានវង់ក្រចកបង្ហាញពីគុណវិបត្តិសម្រាប់កុមារី។*

ប្រភព៖ *តារាងដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពី SEA-PLM ឆ្នាំ២០១៩ (UNICEF and SEAMEO, 2020)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

© UNESCO/Equimundo/UEA/CDRI/Phoury Bun

លទ្ធផល PISA ឆ្នាំ២០២២ បានពង្រឹង និងធ្វើឱ្យកាន់តែស៊ីជម្រៅនូវនិន្នាការនៃលទ្ធផលសិក្សាដែលបានសង្កេតឃើញនៅក្នុងទិន្នន័យ SEA-PLM ឆ្នាំ២០១៩ ដោយបង្ហាញពីវិសមភាពយេនឌ័រដែលបន្តលេចឡើង និងកាន់តែរីកធំនៅក្នុងមុខវិជ្ជាអំណាន វិទ្យាសាស្ត្រ និងគណិតវិទ្យាក្នុងចំណោមសិស្សអាយុ ១៥ ឆ្នាំនៅកម្ពុជា (**តារាងទី ៥**)។ ក្នុងមុខវិជ្ជាទាំងបី កុមារាទទួលបានលទ្ធផលខ្សោយខ្លាំងបើធៀបនឹងកុមារី ដោយគម្លាតនេះរីកកាន់តែធំ ជាពិសេសក្នុងមុខវិជ្ជាអំណាន និងវិទ្យាសាស្ត្រ។ ក្នុងមុខវិជ្ជាអំណាន កុមារាទទួលបានពិន្ទុទាបជាងកុមារី ចន្លោះពី ១៤,១ ដល់ ២៧,៣ ពិន្ទុ នៅគ្រប់ចតុភាគនៃស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គម (SES) ដោយគម្លាតធំបំផុតលេចឡើងនៅក្នុងក្រុម SES នៅចតុភាគខ្ពស់បំផុត (Q4)។ នេះជាការកើនឡើងគួរឱ្យកត់សម្គាល់ពីគម្លាតក្នុងមុខវិជ្ជាអំណាន ដែលរកឃើញដោយកម្មវិធី SEA-PLM ឆ្នាំ២០១៩ ដែលមានចន្លោះពី ៦,៥ ដល់ ៨,៤ ពិន្ទុ។ ស្រដៀងគ្នានេះដែរ ក្នុងមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រ កុមារាទទួលបានពិន្ទុទាបជាងកុមារី ចន្លោះពី ២,៩ ដល់ ១៥,១ ពិន្ទុ ដោយវិសមភាពស្ដែងឡើងកាន់តែច្បាស់ក្នុងចំណោមសិស្សមកពីគ្រួសារដែលមានប្រាក់ចំណូលខ្ពស់។ ក្នុងមុខវិជ្ជាគណិតវិទ្យា ស្ថានភាពនេះមានលក្ខណៈចម្រុះជាងមុន ៖ កុមារានៅក្នុងក្រុម SES នៅចតុភាគទាបបំផុត (Q1) ទទួលបានពិន្ទុខ្ពស់ជាងបន្តិច បើធៀបនឹងកុមារី គឺ ២,៨ ពិន្ទុ ប៉ុន្តែនៅពេលដែលកម្រិត SES កើនឡើង កុមារីចាប់ផ្តើមទទួលបានពិន្ទុខ្ពស់ជាងកុមារា ដោយឃើញមានគម្លាតយេនឌ័រធំបំផុត (-១៣,៤ ពិន្ទុ) នៅចតុភាគទី ៤ (Q4)។ ភាពបញ្ច្រាស់គ្នានេះបង្ហាញថា ឧត្តមភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកាន់តែខ្ពស់ ផ្តល់អត្ថប្រយោជន៍ច្រើនជាងដល់កុមារី នៅក្នុងលទ្ធផលគណិតវិទ្យា។

តារាងទី ៥. លទ្ធផលសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សា តាមភេទ ស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គម និងទីតាំងសាលារៀន

	អំណាន				សំណេរ				គណិតវិទ្យា			
	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត		ប្រុស	ស្រី	គម្លាត		ប្រុស	ស្រី	គម្លាត	
ស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គម												
ចតុភាគទី ១ (ទាប)	310.2	324.3	(14.1)	***	339.0	341.9	(2.9)		324.1	321.3	2.8	
ចតុភាគទី ២	312.8	332.6	(19.8)	***	336.5	344.5	(7.9)	***	324.1	329.3	(5.3)	
ចតុភាគទី ៣	306.0	330.8	(24.8)	***	332.4	343.2	(10.8)	***	318.6	326.4	(7.8)	**
ចតុភាគទី ៤ (ខ្ពស់)	311.1	338.4	(27.3)	***	338.2	353.3	(15.1)	***	331.8	345.1	(13.4)	***
ទីតាំងសាលារៀន												
ភូមិ	293.0	315.0	(22.0)	***	321.4	331.9	(10.5)	***	303.0	311.0	(8.0)	**
ទីប្រជុំជនតូចៗ	301.3	323.0	(21.7)	***	328.7	338.7	(10.0)	***	311.2	318.3	(7.1)	**
ទីប្រជុំជន	319.9	340.8	(20.9)	***	346.8	353.7	(6.9)	***	337.5	340.9	(3.4)	
ទីក្រុង	335.6	356.1	(20.5)	***	356.9	365.3	(8.4)	**	363.2	364.0	(0.8)	

ចំណាំ៖ ** = មានភាពជ្រាលជ្រៅផ្នែកស្ថិតិ នៅកម្រិត ០,០៥ (p<០,០៥); ** = មានភាពជ្រាលជ្រៅផ្នែកស្ថិតិ នៅកម្រិត ០,០១ (p<០,០១); *** = មានភាពជ្រាលជ្រៅផ្នែកស្ថិតិ នៅកម្រិត ០,០០១ (p<០,០០១)។ ទិន្នន័យគម្លាតក្នុងវង់ក្រចកបង្ហាញពីគុណវិបត្តិសម្រាប់កុមារា។ ទិន្នន័យគម្លាតដែលមិនមានវង់ក្រចកបង្ហាញពីគុណវិបត្តិសម្រាប់កុមារី។*

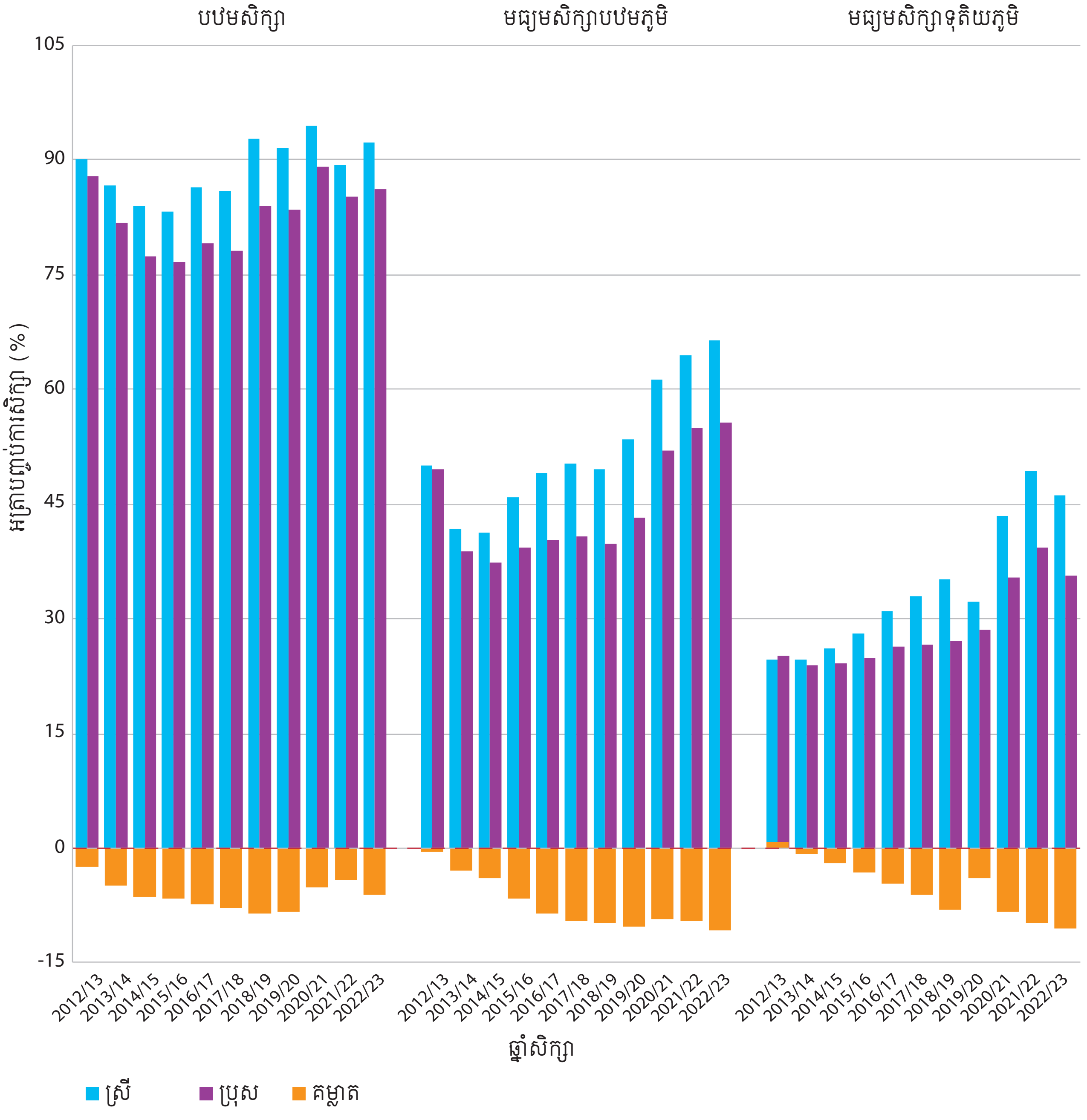
ប្រភព៖ *តារាងដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពី SEA-PLM ឆ្នាំ២០១៩ (UNICEF and SEAMEO, 2020)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

ការបំបែកតំបន់ភូមិសាស្ត្រតាមទីតាំងសាលារៀន បង្ហាញថា គម្លាតយេនឌ័រស្តែងឡើងច្បាស់ និងបន្តលេចឡើងនៅគ្រប់មជ្ឈដ្ឋានទាំងអស់។ ក្នុងមុខវិជ្ជាអំណាន កុមារាទទួលបានពិន្ទុទាបជាងកុមារីចន្លោះពី ២០,៥ ដល់ ២២ ពិន្ទុ នៅគ្រប់ទីតាំងសាលារៀន ដែលរំលេចនូវលំនាំដែលបានសង្កេតឃើញនៅក្នុងការវាយតម្លៃ SEA-PLM ឆ្នាំ២០១៩ ទោះបីជាមានគម្លាតកាន់តែធំជាងមុនក៏ដោយ។ លទ្ធផលមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្របង្ហាញពីគុណវិបត្តិស្រដៀងគ្នាសម្រាប់កុមារា ដោយមានគម្លាតចន្លោះពី ៦,៩ ដល់ ១០,៥ ពិន្ទុ។ គម្លាតក្នុងការសិក្សាមុខវិជ្ជាគណិតវិទ្យា មិនសូវធំធេងនោះទេនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សា។ មិនមានភាពខុសគ្នាខ្លាំងលើលទ្ធផលសិក្សាគណិតវិទ្យាក្នុងចំណោមសិស្សអាយុ ១៥ ឆ្នាំមកពីចតុភាគទាប (Q1 និង Q2) និងក្នុងចំណោមសិស្សដែលរស់នៅទីប្រជុំជន និងទីក្រុងឡើយ។ ភាពស៊ីសង្វាក់គ្នា និងភាពទូលំទូលាយនៃបេកគំហើញទាំងនេះនៅទូទាំងការវាយតម្លៃអន្តរជាតិធំៗទាំងពីរ គូសបញ្ជាក់ពីបញ្ហាប្រឈមជាប្រព័ន្ធនៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំរបស់កម្ពុជា គឺកុមារាកំពុងរៀនខ្សោយជាងកុមារីស្ទើរតែគ្រប់មុខវិជ្ជា ហើយនិន្នាការនេះលេចឡើងក្នុងចំណោមសិស្សដែលមានសាវតារចម្រុះ។ លទ្ធផលសិក្សាខ្សោយបែបនេះមានភាពកាន់តែធំឡើងក្នុងមុខវិជ្ជាដែលផ្អែកលើអក្ខរកម្ម ហើយនេះបង្ហាញពីរបាំងក្នុងការសិក្សាដែលមានលក្ខណៈផ្អែកតាមយេនឌ័រ ដែលមិនត្រូវបានដោះស្រាយយ៉ាងសមស្របតាមរយៈអន្តរាគមន៍បច្ចុប្បន្នឡើយ (គរុកោសល្យ សង្គម ឬគោលនយោបាយ)។ នេះគូសបញ្ជាក់ពីតម្រូវការអន្តរាគមន៍ដែលកាន់តែមានភាពស៊ីជម្រៅ និងផ្អែកតាមបរិបទ ដែលដោះស្រាយទាំងវិសមភាពយេនឌ័រ និងវិសមភាពភូមិសាស្ត្រ ដោយយកចិត្តទុកដាក់ជាពិសេសលើមុខវិជ្ជាអក្ខរកម្ម និងមុខវិជ្ជាគណិតវិទ្យា សម្រាប់កុមារានៅតំបន់ជនបទ។

ការបញ្ចប់ការសិក្សា

គិតត្រឹមឆ្នាំ២០២៣ អត្រាបញ្ចប់បឋមសិក្សានៅកម្ពុជាគឺ ៨៦%។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ សិស្សស្រីតែងតែមានអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាខ្ពស់ជាងសិស្សប្រុស ចាប់ពីកម្រិតបឋមសិក្សាមក (រូបភាពទី ៦)។ អត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាសម្រាប់សិស្សទាំងពីរភេទ មានការធ្លាក់ចុះគួរឱ្យកត់សម្គាល់នៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ និងមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ។ និន្នាការនេះនៅតែបន្ត ខណៈដែលសិស្សឡើងទៅកម្រិតថ្នាក់ខ្ពស់ជាងនេះនៅក្នុងការអប់រំចំណេះទូទៅ ដែលអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សារបស់សិស្សប្រុសនៅតែទាបជាងអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សារបស់សិស្សស្រី។ នេះបង្ហាញថា ជាទូទៅ សិស្សស្រីមានអត្រាគង់វង្សខ្ពស់ជាងសិស្សប្រុស នៅគ្រប់កម្រិតនៃការអប់រំចំណេះទូទៅ។

រូបភាពទី ៦. អត្រាបញ្ចប់ការសិក្សា តាមភេទ និងតាមឆ្នាំសិក្សា (ឆ្នាំ២០១២-២០១៣ ដល់ឆ្នាំ២០២២-២០២៣)



ប្រភព៖ *រូបភាពដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពីរបាយការណ៍ EMIS របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ឆ្នាំ២០១២-២០១៣ និងឆ្នាំ២០២៣-២០២៤ (MoEYS, 2025b)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

ក្នុងឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ ខេត្តមួយចំនួនបានបង្ហាញពីគម្លាតអវិជ្ជមានធំបំផុតរវាងការបញ្ចប់ការសិក្សារបស់សិស្សប្រុស និងសិស្សស្រី ៖ ខេត្តព្រះវិហារនៅកម្រិតបឋមសិក្សា ខេត្តសៀមរាបនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ និងខេត្តប៉ៃលិននៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ (**តារាងទី ៦**)។ នៅពេលវិភាគតាមតំបន់ របកគំហើញស្របទៅនឹងសូចនាករមុនៗ ដែលជាទូទៅ តំបន់ជនបទមានអត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាទាបជាងសម្រាប់សិស្សទាំងពីរភេទ ដោយមានគម្លាតកាន់តែធំចាប់ពីកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។

តារាងទី ៦. អត្រាបញ្ចប់ការសិក្សាសម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ តាមភេទ និងរាជធានី-ខេត្ត

រាជធានី-ខេត្ត	បឋមសិក្សា			មធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ			មធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ		
	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត
បន្ទាយមានជ័យ	80.29	86.10	(5.81)	47.28	58.55	(11.27)	26.39	39.46	(13.07)
បាត់ដំបង	92.13	99.45	(7.32)	52.63	65.42	(12.79)	33.77	48.51	(14.74)
កំពង់ចាម	90.26	94.73	(4.47)	52.90	67.35	(14.45)	38.89	55.84	(16.95)
កំពង់ឆ្នាំង	84.02	94.16	(10.14)	56.58	70.31	(13.73)	33.24	47.22	(13.98)
កំពង់ស្ពឺ	81.81	84.54	(2.73)	52.08	60.72	(8.64)	24.97	31.99	(7.02)
កំពង់ធំ	81.32	95.01	(13.69)	45.16	57.65	(12.49)	31.09	46.25	(15.16)
កំពត	92.84	97.68	(4.84)	56.23	64.88	(8.65)	36.01	46.95	(10.94)
កណ្ដាល	89.81	96.79	(6.98)	65.08	78.37	(13.29)	41.25	54.62	(13.37)
កែប	84.02	83.83	0.19	34.06	48.02	(13.96)	24.05	39.61	(15.56)
កោះកុង	86.94	92.47	(5.53)	54.72	65.33	(10.61)	37.28	44.85	(7.57)
ក្រចេះ	86.02	95.58	(9.56)	40.25	49.42	(9.17)	23.37	33.40	(10.03)
មណ្ឌលគិរី	94.70	108.13	(13.43)	44.75	50.82	(6.07)	29.04	33.81	(4.77)
ឧត្ដរមានជ័យ	69.56	72.34	(2.78)	38.51	47.49	(8.98)	24.93	29.25	(4.32)
ប៉ៃលិន	83.32	92.50	(9.18)	43.42	58.14	(14.72)	26.78	45.68	(18.90)
ភ្នំពេញ	84.03	90.17	(6.14)	74.46	78.37	(3.91)	48.41	51.17	(2.76)
ព្រះសីហនុ	93.84	97.99	(4.15)	55.15	66.46	(11.31)	30.46	33.39	(2.93)
ព្រះវិហារ	74.61	97.40	(22.79)	42.42	52.66	(10.24)	24.39	36.05	(11.66)
ព្រៃវែង	83.64	83.60	0.04	58.16	65.09	(6.93)	37.83	50.11	(12.28)
ពោធិ៍សាត់	89.60	99.34	(9.74)	47.24	60.99	(13.75)	31.40	46.87	(15.47)
រតនគិរី	95.22	91.47	3.75	50.18	55.01	(4.83)	28.37	31.26	(2.89)
សៀមរាប	89.23	94.01	(4.78)	53.84	74.38	(20.54)	40.48	53.08	(12.60)
ស្ទឹងត្រែង	84.70	102.54	(17.84)	43.84	53.04	(9.20)	24.22	28.63	(4.41)
ស្វាយរៀង	100.23	96.04	4.19	73.70	76.79	(3.09)	38.42	49.59	(11.17)
តាកែវ	88.94	91.93	(2.99)	65.01	73.15	(8.14)	43.60	52.41	(8.81)
ត្បូងឃ្មុំ	79.37	89.78	(10.41)	43.76	57.93	(14.17)	27.98	39.67	(11.69)

ចំណាំ៖ *ទិន្នន័យគម្លាតក្នុងវង់ក្រចកបង្ហាញពីគុណវិបត្តិសម្រាប់កុមារា។ ទិន្នន័យគម្លាតដែលមិនមានវង់ក្រចកបង្ហាញពីគុណវិបត្តិសម្រាប់កុមារី។*

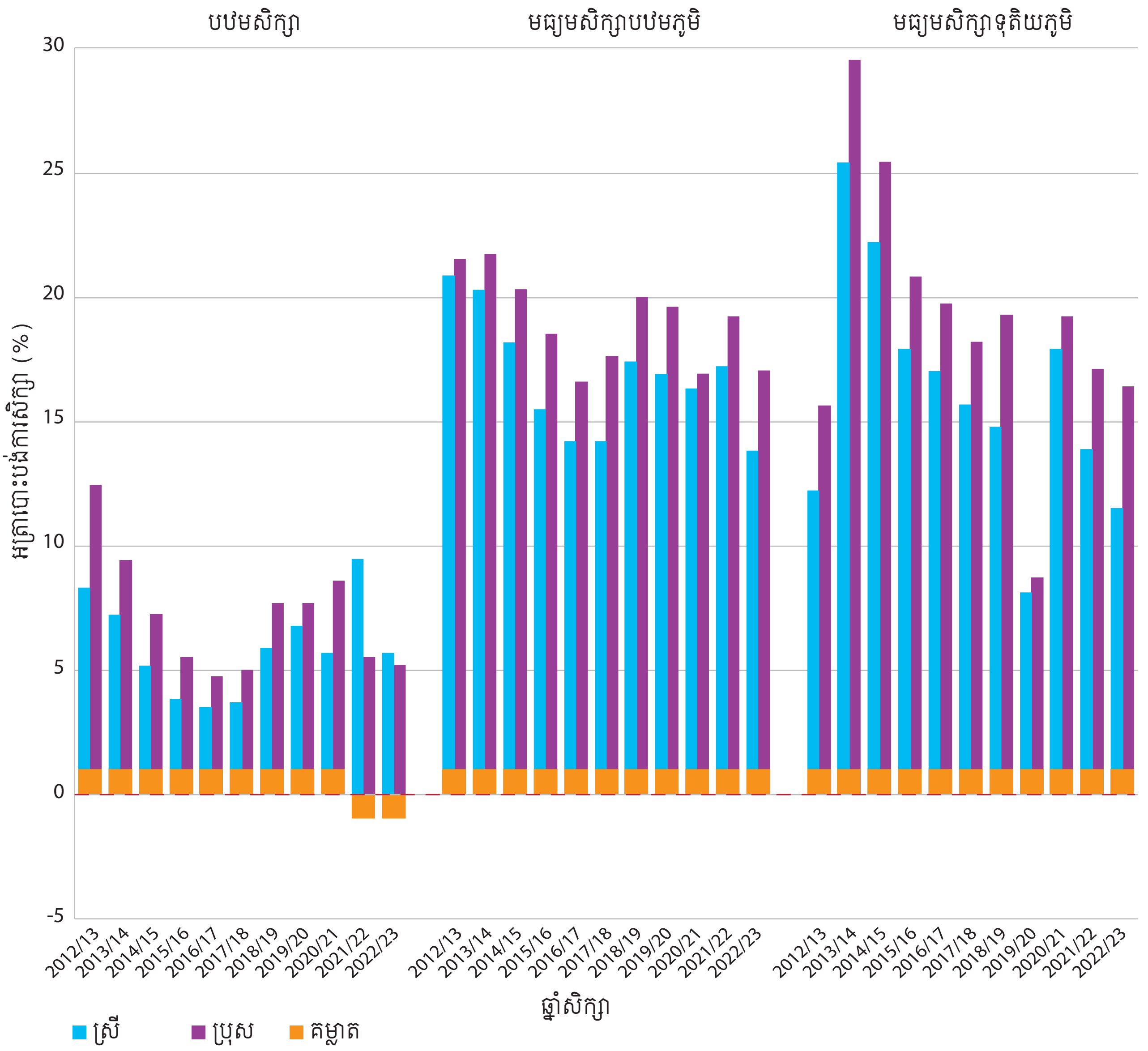
ប្រភព៖ *តារាងដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពីរបាយការណ៍ EMIS របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ឆ្នាំ២០២២-២០២៣ (MoEYS, 2025b)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

ការបោះបង់ការសិក្សា

អត្រាបោះបង់ការសិក្សា បង្ហាញពីនិន្នាការកើនឡើងសម្រាប់សិស្សទាំងពីរភេទនៅកម្រិតអប់រំខ្ពស់ ដោយជាទូទៅ អត្រាបោះបង់ការសិក្សារបស់សិស្សស្រីគឺទាបជាងសិស្សប្រុស (រូបភាពទី ៧)។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ មានករណីលើកលែងមួយនៅកម្រិតបឋមសិក្សា ដែលកុមារីត្រូវបានកត់ត្រាថាមានអត្រាបោះបង់ការសិក្សាខ្ពស់ជាងកុមារាបន្តិច ចាប់តាំងពីឆ្នាំសិក្សា ២០២១-២០២២ និងបន្តរហូតដល់ឆ្នាំ សិក្សា ២០២៣-២០២៤ ដូចដែលបានបញ្ជាក់ដោយរបាយការណ៍ស្តីពីលទ្ធផលសន្និបាតអប់រំ យុវជន និងកីឡា ឆ្នាំ២០២៤-២០២៥ (MoEYS, 2025a)។ ខណៈដែលភាពបញ្ច្រាស់គ្នានេះ អាចមួយផ្នែកបណ្តាលមកពីការអាក់ខានក្រោយវិបត្តិកូវីដ-១៩ ដូចជាការកើនឡើងនៃការទទួលខុសត្រូវលើការថែទាំ ការរៀបអាពាហ៍ពិពាហ៍នៅវ័យកុមារ ឬការលំបាកផ្នែកសេដ្ឋកិច្ចដែលធ្វើឱ្យប៉ះពាល់ដល់កុមារី ចាំបាច់ត្រូវមានការសិក្សាស្រាវជ្រាវបន្ថែម ដើម្បីកំណត់ថាតើនិន្នាការនេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីភាពមិនប្រក្រតីជាបណ្តោះអាសន្ន ឬជាការព្រួយបារម្ភកាន់តែខ្លាំងលើផ្នែករចនាសម្ព័ន្ធ។

នៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ គម្លាតយេនឌ័រកាន់តែច្បាស់បានលេចឡើងម្តងទៀត ដោយកុមារាងាយបោះបង់ការសិក្សាខ្លាំងជាងកុមារី ជាពិសេសក្នុងឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣។ និន្នាការនេះស្របនឹងរបកគំហើញពីការសិក្សាថ្នាក់ជាតិ និងអន្តរជាតិ ដែលគូសបញ្ជាក់ពីរបៀបដែលជំងឺរាតត្បាតកូវីដ-១៩ បានជះឥទ្ធិពលយ៉ាងធ្ងន់ធ្ងរលើការចូលរួមក្នុងការអប់រំរបស់កុមារានៅដំណាក់កាលនេះ។ ការបិទសាលារៀនរយៈពេលយូរ លទ្ធភាពមានកម្រិតក្នុងការសិក្សាតាមប្រព័ន្ធឌីជីថល និងសម្ពាធសេដ្ឋកិច្ចកាន់តែខ្លាំង បានរួមចំណែកដល់ការបោះបង់ការសិក្សាកាន់តែច្រើនក្នុងចំណោមកុមារា ជាពិសេសនៅតំបន់ជនបទដែលជារឿយៗ កុមារាត្រូវបានរំពឹងថានឹងជួយធ្វើការងារ ឬទ្រទ្រង់គ្រួសាររបស់ពួកគេ។ របាយការណ៍ពីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា (MoEYS, 2020, 2025) និងអង្គការយូនីសេហ្វ (UNICEF, 2022) បានបញ្ជាក់ពីការបាត់បង់ការរៀនសូត្រយ៉ាងច្រើន និងការកើនឡើងអត្រាបោះបង់ការសិក្សាក្នុងចំណោមសិស្សងាយរងគ្រោះ ក្នុងអំឡុងពេលនេះនៅប្រទេសកម្ពុជា។

រូបភាពទី ៧. អត្រាបោះបង់ការសិក្សា តាមភេទ និងឆ្នាំសិក្សា (ឆ្នាំ២០១២-២០១៣ ដល់ឆ្នាំ២០២២-២០២៣)



ប្រភព៖ *រូបភាពដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពីរបាយការណ៍ EMIS របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ឆ្នាំ២០១២-២០១៣ និង ឆ្នាំ២០២៣-២០២៤ (MoEYS, 2025b)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

នៅពេលវិភាគទិន្នន័យឆ្នាំ ២០២២-២០២៣ តាមរាជធានី-ខេត្ត អត្រាបោះបង់ការសិក្សាមានកម្រិតទាបគួរឱ្យកត់សម្គាល់នៅទូទាំងរាជធានី-ខេត្តនានានៅកម្រិតបឋមសិក្សា ដោយកុមារាមានអត្រាបោះបង់ការសិក្សាទាបជាងកុមារី។ ខេត្ត ដូចជា បន្ទាយមានជ័យ បាត់ដំបង កំពង់ស្ពឺ ក្រចេះ មណ្ឌលគិរី ពោធិ៍សាត់ សៀមរាប និង ត្បូងឃ្មុំ មានគម្លាតធំជាងគេបំផុតក្នុងអត្រាបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ (**តារាងទី ៧**)។

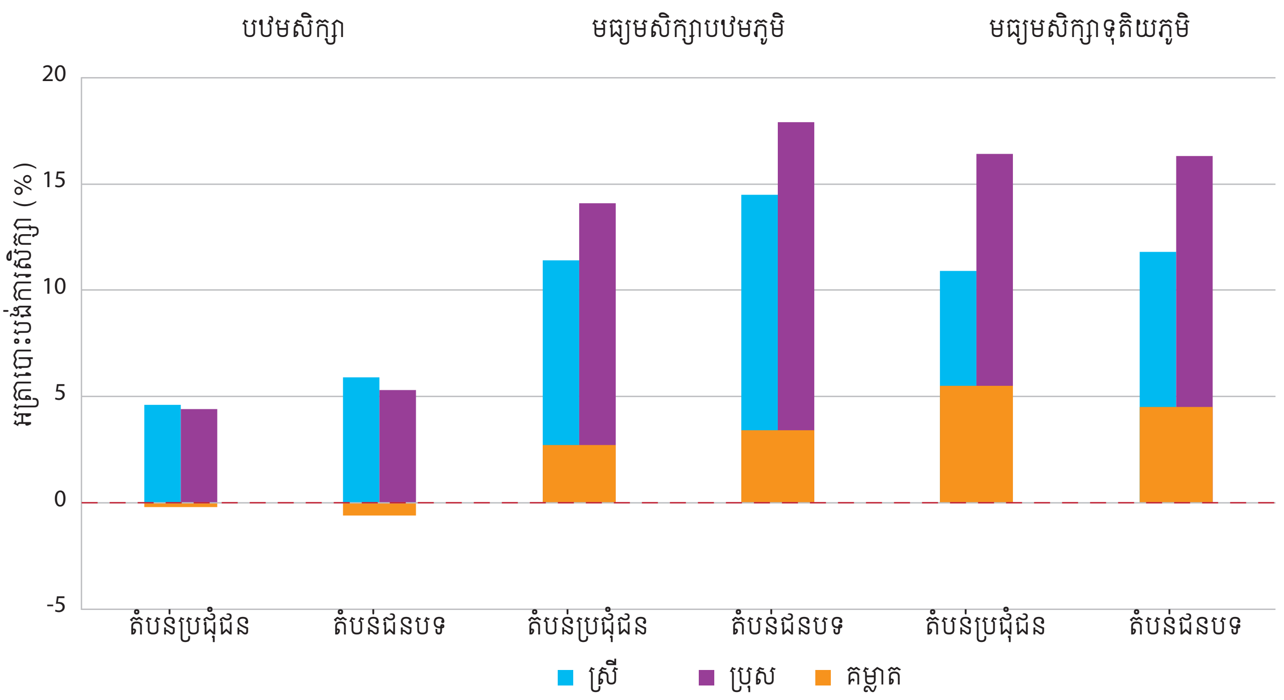
តារាងទី ៧. អត្រាបោះបង់ការសិក្សាសម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ តាមភេទ និងរាជធានី-ខេត្ត

រាជធានី-ខេត្ត	បឋមសិក្សា			មធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ			មធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ		
	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត	ប្រុស	ស្រី	គម្លាត
បន្ទាយមានជ័យ	80.29	86.10	(5.81)	47.28	58.55	(11.27)	26.39	39.46	(13.07)
បាត់ដំបង	92.13	99.45	(7.32)	52.63	65.42	(12.79)	33.77	48.51	(14.74)
កំពង់ចាម	90.26	94.73	(4.47)	52.90	67.35	(14.45)	38.89	55.84	(16.95)
កំពង់ឆ្នាំង	84.02	94.16	(10.14)	56.58	70.31	(13.73)	33.24	47.22	(13.98)
កំពង់ស្ពឺ	81.81	84.54	(2.73)	52.08	60.72	(8.64)	24.97	31.99	(7.02)
កំពង់ធំ	81.32	95.01	(13.69)	45.16	57.65	(12.49)	31.09	46.25	(15.16)
កំពត	92.84	97.68	(4.84)	56.23	64.88	(8.65)	36.01	46.95	(10.94)
កណ្ដាល	89.81	96.79	(6.98)	65.08	78.37	(13.29)	41.25	54.62	(13.37)
កែប	84.02	83.83	0.19	34.06	48.02	(13.96)	24.05	39.61	(15.56)
កោះកុង	86.94	92.47	(5.53)	54.72	65.33	(10.61)	37.28	44.85	(7.57)
ក្រចេះ	86.02	95.58	(9.56)	40.25	49.42	(9.17)	23.37	33.40	(10.03)
មណ្ឌលគិរី	94.70	108.13	(13.43)	44.75	50.82	(6.07)	29.04	33.81	(4.77)
ឧត្ដរមានជ័យ	69.56	72.34	(2.78)	38.51	47.49	(8.98)	24.93	29.25	(4.32)
ប៉ៃលិន	83.32	92.50	(9.18)	43.42	58.14	(14.72)	26.78	45.68	(18.90)
ភ្នំពេញ	84.03	90.17	(6.14)	74.46	78.37	(3.91)	48.41	51.17	(2.76)
ព្រះសីហនុ	93.84	97.99	(4.15)	55.15	66.46	(11.31)	30.46	33.39	(2.93)
ព្រះវិហារ	74.61	97.40	(22.79)	42.42	52.66	(10.24)	24.39	36.05	(11.66)
ព្រៃវែង	83.64	83.60	0.04	58.16	65.09	(6.93)	37.83	50.11	(12.28)
ពោធិ៍សាត់	89.60	99.34	(9.74)	47.24	60.99	(13.75)	31.40	46.87	(15.47)
រតនគិរី	95.22	91.47	3.75	50.18	55.01	(4.83)	28.37	31.26	(2.89)
សៀមរាប	89.23	94.01	(4.78)	53.84	74.38	(20.54)	40.48	53.08	(12.60)
ស្ទឹងត្រែង	84.70	102.54	(17.84)	43.84	53.04	(9.20)	24.22	28.63	(4.41)
ស្វាយរៀង	100.23	96.04	4.19	73.70	76.79	(3.09)	38.42	49.59	(11.17)
តាកែវ	88.94	91.93	(2.99)	65.01	73.15	(8.14)	43.60	52.41	(8.81)
ត្បូងឃ្មុំ	79.37	89.78	(10.41)	43.76	57.93	(14.17)	27.98	39.67	(11.69)

ចំណាំ៖ *ទិន្នន័យគម្លាតក្នុងវង់ក្រចកបង្ហាញពីគុណវិបត្តិសម្រាប់កុមារា។ ទិន្នន័យគម្លាតដែលមិនមានវង់ក្រចកបង្ហាញពីគុណវិបត្តិសម្រាប់ កុមារី។*

ប្រភព៖ *តារាងដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពីរបាយការណ៍ EMIS របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ឆ្នាំ២០២២-២០២៣ (MoEYS, 2025b)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

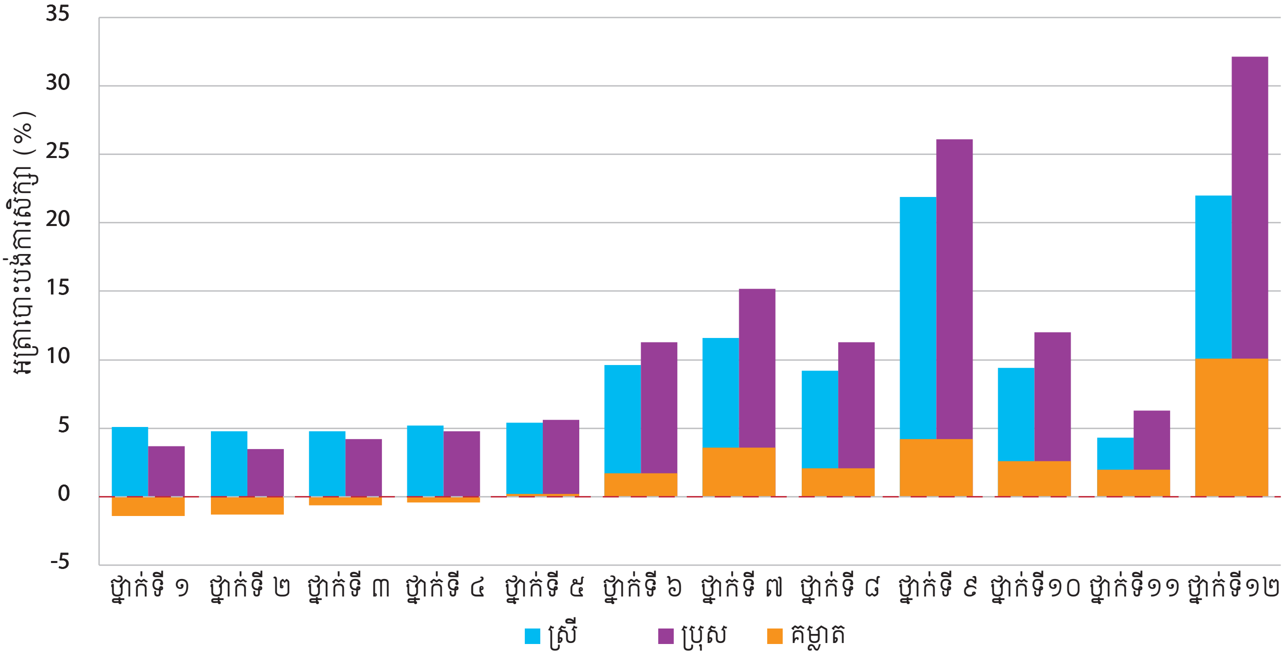
រូបភាពទី ៨. អត្រាបោះបង់ការសិក្សាសម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣ តាមភេទ និងតំបន់



ប្រភព៖ *រូបភាពដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពីរបាយការណ៍ EMIS របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ឆ្នាំ២០២២-២០២៣ (MoEYS, 2025b)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

លំនាំដ៏គួរឱ្យចាប់អារម្មណ៍មួយបានលេចឡើងនៅពេលវិភាគអត្រាបោះបង់ការសិក្សាថ្មីៗនេះ ដោយគិតតាមតំបន់។ អត្រាបោះបង់ការសិក្សាខ្ពស់បំផុតលេចឡើងក្នុងចំណោមសិស្សប្រុសដែលកំពុងរៀននៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិនៅតំបន់ជនបទ (**រូបភាពទី ៨**) បើធៀបនឹងសិស្សប្រុសដែលកំពុងរៀននៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិនៅតំបន់ជនបទ។ នេះជាសញ្ញាបង្ហាញថា ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសមានកាន់តែច្រើននៅកម្រិតសិក្សានេះ ជាពិសេសសម្រាប់កុមារាមកពីតំបន់ជនបទ។ ផ្អែកលើកម្រិតថ្នាក់ អត្រាបោះបង់ការសិក្សាមានកម្រិតទាបនៅបឋមសិក្សា ប៉ុន្តែកើនឡើងគួរឱ្យកត់សម្គាល់ចាប់ពីថ្នាក់ទី ៦ ទៅ (**រូបភាពទី ៩**)។ អត្រាបោះបង់ការសិក្សាចាប់ផ្តើមកើនឡើងនៅថ្នាក់ទី ៧ ដោយកុមារាបង្ហាញអត្រាបោះបង់ការសិក្សាខ្ពស់ជាងកុមារីយ៉ាងខ្លាំង។ នេះគូសបញ្ជាក់ពីចំណុចដ៏សំខាន់មួយ ដែលសិស្សប្រុសងាយនឹងមិនចូលរួម ឬដកខ្លួនពីការសិក្សា។

រូបភាពទី ៩. អត្រាបោះបង់ការសិក្សា តាមភេទនៅកម្រិតថ្នាក់ផ្សេងៗ សម្រាប់ឆ្នាំសិក្សា ២០២២-២០២៣



ប្រភព៖ *រូបភាពដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពីរបាយការណ៍ EMIS របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ឆ្នាំ២០២២-២០២៣ (MoEYS, 2025b)។ ចូលមើលតាមអ៊ីនធឺណិត ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២៥។*

កត្តាជះឥទ្ធិពលលើការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស

ផ្នែកនេះពិនិត្យមើលកត្តាសំខាន់ៗ ដែលជំរុញឱ្យមានការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសនៅកម្ពុជា ដោយផ្តោតជាពិសេសលើកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។ ការផ្តោតសំខាន់នេះផ្អែកតាម ព័ត៌មានពីការវិភាគបែបបរិមាណវិស័យ ដែលបង្ហាញថា ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសចាប់ផ្តើមនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ដែលធ្វើឱ្យកម្រិតនេះក្លាយជាចំណុចរបត់ដ៏សំខាន់នៅក្នុងគន្លងអប់រំរបស់ពួកគេ។ ការវិភាគនេះធ្វើឡើងដោយផ្អែកលើស្រទាប់សំខាន់ៗនៃទ្រឹស្តីប្រព័ន្ធអេកូឡូស៊ីរបស់លោក Bronfenbrenner ៖ ប្រព័ន្ធមីក្រូ ប្រព័ន្ធមេសូ និងប្រព័ន្ធម៉ាក្រូ។ ផ្នែកនេះប្រើប្រាស់កម្រិតទាំងនេះដើម្បីរៀបចំភស្តុតាងបែបពិសោធន៍ និងគូសបញ្ជាក់ពីទំនាក់ទំនងដ៏ស្មុគស្មាញនៃកត្តាបុគ្គល កត្តាទំនាក់ទំនង កត្តាស្ថាប័ន និងកត្តារចនាសម្ព័ន្ធ។ កត្តាទាំងនេះរួមបញ្ចូលអាកប្បកិរិយា និងឥរិយាបថផ្ទាល់ខ្លួន ឥទ្ធិពលគ្រួសារ ឥទ្ធិពលពីសាលារៀន និងមិត្តភក្តិ ព្រមទាំងគោលនយោបាយ និងលក្ខខណ្ឌសង្គម-វប្បធម៌ដ៏ទូលំទូលាយ។ ខណៈដែលផ្នែកនេះការសង្កត់ធ្ងន់លើកុមារា គេត្រូវទទួលស្គាល់ថា កត្តាជាច្រើនដែលបានកត់សម្គាល់ ក៏ជះឥទ្ធិពលលើកុមារីក្នុងលក្ខណៈស្រដៀងគ្នា ឬខុសគ្នាផងដែរ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ការសិក្សានេះផ្តោតលើកុមារា ដើម្បីស្វែងយល់កាន់តែច្បាស់ពីហានិភ័យ និងភាពងាយរងគ្រោះ ដែលជះឥទ្ធិពលលើបទពិសោធន៍អប់រំរបស់ពួកគេ។

ប្រព័ន្ធមីក្រូ

នៅកម្រិតប្រព័ន្ធមីក្រូ អ្នកចូលរួមទាំងអស់ រួមទាំងសិស្សប្រុសផ្ទាល់ បានបញ្ជាក់ថា កត្តាបុគ្គល ឬកត្តាផ្ទាល់ខ្លួនគឺជាកត្តារួមចំណែកដ៏មានឥទ្ធិពលបំផុតដល់ការដកខ្លួនពីការអប់រំ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ គេត្រូវទទួលស្គាល់ថា កត្តាទាំងនេះមិនមានឥទ្ធិពលដោយឯកឯងនោះទេ។ ជារឿយៗ បទពិសោធន៍ និងបញ្ហាប្រឈមដែលកុមារជួបប្រទះនៅកម្រិតបុគ្គល មានទំនាក់ទំនងយ៉ាងស្អិតរមួតជាមួយនឹងស្ថានភាពគ្រួសារ និងឥទ្ធិពលពីក្រុមមិត្តភក្តិរបស់ពួកគេ។ ដូច្នេះ ដើម្បីយល់ដឹងឱ្យគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ គេត្រូវពិនិត្យមើលលើទិដ្ឋភាពនីមួយៗ និងលក្ខណៈដ៏ស្មុគស្មាញដែលវាមានទំនាក់ទំនងជាមួយគ្នា ដើម្បីជះឥទ្ធិពលលើការចូលរួមរបស់កុមារនៅក្នុងការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិនៅកម្ពុជា។

កត្តាបុគ្គល

បុគ្គលិកលក្ខណៈ បទពិសោធន៍ និងបញ្ហាប្រឈមជាច្រើនរបស់កុមារ ត្រូវបានកំណត់ថាជាកត្តារួមចំណែកយ៉ាងសំខាន់ដល់ការដកខ្លួនពីការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់ពួកគេ។ ប្រធានបទដែលបានសំយោគខាងក្រោម ឆ្លុះបញ្ចាំងពីកត្តាដែលត្រូវបានរាយការណ៍ញឹកញាប់បំផុត ដែលបង្ហាញតាមលំដាប់លំដោយនៃភាពលេចធ្លោ។

បំណិនមូលដ្ឋាន និងបញ្ហាប្រឈមក្នុងលទ្ធផលសិក្សា

ក្នុងការសិក្សានេះ អ្នកចូលរួមជាច្រើនដែលមកពីសាលារៀន និងអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល បានរាយការណ៍ថា កុមារឡើងមកកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ដោយខ្វះបំណិនមូលដ្ឋានពីសាលាបឋមសិក្សារួចទៅហើយ។ កង្វះទាំងនេះធ្វើឱ្យសិស្សជួបការលំបាកក្នុងការសម្របខ្លួនទៅនឹងតម្រូវការមុខវិជ្ជាសិក្សានៅកម្រិតថ្មី ដែលធ្វើឱ្យពួកគេរៀនខ្សោយរហូត និងមិនសូវមានទំនុកចិត្តលើខ្លួនឯង។ បញ្ហាប្រឈមបែបនេះស្របទៅនឹងរបកគំហើញនៃការស្រាវជ្រាវមុនៗ ដែលបង្ហាញថា គម្លាតក្នុងអក្ខរកម្ម និងគណិតវិទ្យាថ្នាក់ដំបូងក្នុងចំណោមកុមារនៅកម្ពុជា ធ្វើឱ្យរាំងស្ទះដល់ការអភិវឌ្ឍឈានទៅមុខ និងការចូលរួមរបស់ពួកគេនៅកម្រិតអប់រំខ្ពស់ជាងនេះ (UNICEF 2020; Hirakawa and Taniguchi, 2021)។

> "កុមារជាច្រើនមិនអាចអាន ឬសរសេរបានស្ទាត់ ឬសូម្បីតែធ្វើលំហាត់គណិតវិទ្យាកម្រិតមូលដ្ឋាន នៅពេលពួកគេឡើងមកថ្នាក់ទី ៧។ ពួកគេរៀនមិនទាន់តាំងពីដើមដំបូងមកម្ល៉េះ ហើយបន្ទាប់មក វាធ្វើឱ្យពួកគេងាយបាក់ទឹកចិត្ត និងពិបាករៀនឱ្យទាន់គេលើមុខវិជ្ជាផ្សេងទៀត។"
>
> *- នាយកអនុវិទ្យាល័យនៅជនបទ ក្នុងខេត្តពោធិ៍សាត់*

ទម្លាប់សិក្សាមិនល្អ កាន់តែបង្កការលំបាកខ្លាំងឡើងដល់ការសិក្សា និងជាកត្តារួមចំណែកយ៉ាងសំខាន់ដែលធ្វើឱ្យសិស្សរៀនខ្សោយ ដែលជំរុញឱ្យមានអារម្មណ៍ចង់ដកខ្លួនពីការអប់រំកាន់តែខ្លាំង។ អ្នកចូលរួមជាច្រើនបានសង្កត់ធ្ងន់ថា ទម្លាប់សិក្សាដែលមានប្រសិទ្ធភាព ការយកចិត្តទុកដាក់លើការសិក្សាជាប្រចាំ និងការចូលរៀនទៀងទាត់ គឺជាកត្តាយ៉ាងសំខាន់ដែលកំណត់លទ្ធផលសិក្សា។

> "កុមារាមួយចំនួនមិនដឹងពីរបៀបរៀនទេ។ ពួកគេកម្រលើកមេរៀន ឬឆ្លៀតពេលសម្រាប់ស្វ័យសិក្សាបន្ថែមណាស់។ ពួកគេមិនធ្វើកិច្ចការគ្រូដាក់ឱ្យ មករៀនយឺត ឬគេចសាលាម្តងម្កាល។ នៅផ្ទះគឺគ្មានវិន័យទេ ហើយពួកគេបាននាំយកទម្លាប់នោះមកក្នុងថ្នាក់រៀន។"
>
> *- នាយកសាលានៅខេត្តកំពង់ស្ពឺ*

កុមារាខ្លួនឯងក៏បានឆ្លុះបញ្ចាំងពីអារម្មណ៍ទាំងនេះផងដែរ។ សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៨ ម្នាក់ ដែលរៀនខ្សោយនៅខេត្តកំពង់ស្ពឺ បានពន្យល់ថា៖

> "ជាទូទៅ ខ្ញុំលេងបាល់ទាត់ ឬចេញទៅវាលស្រែបន្ទាប់ពីចេញពីសាលា។ ខ្ញុំមិនសូវរៀនទេ លុះត្រាតែមានការប្រឡង។ ខ្ញុំធាប់ធុញទ្រាន់នៅពេលខ្ញុំព្យាយាមអាន ប៉ុន្តែភាគច្រើន ខ្ញុំមិនអាចយល់ ឬចងចាំខ្លឹមសារមេរៀន និងរូបមន្តបានទេ។"

ការឡើងទៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ជាមួយនឹងបរិស្ថានសិក្សាថ្មី ការកើនឡើងនូវតម្រូវការមុខវិជ្ជាសិក្សា និងរចនាសម្ព័ន្ធរៀបចំខុសគ្នា ត្រូវបានលើកថាបង្កការលំបាកសម្រាប់កុមារាមួយចំនួន ដែលចាប់មិនសូវបាន និងសម្របខ្លួនយឺត។ ការលំបាកក្នុងការសម្របខ្លួននេះ អាចជំរុញឱ្យមានអារម្មណ៍យល់ថាមិនមានសមត្ថភាពគ្រប់គ្រាន់ និងទីបំផុត រួមចំណែកដល់ការដកខ្លួនពីការអប់រំ។ ការឆ្លងភូមិសិក្សាពីបឋមសិក្សាទៅមធ្យមសិក្សា ច្រើនតែសម្គាល់ដោយការថយចុះភាពរីករាយ និងការចូលរួមជារួមរបស់សិស្សជាមួយនឹងការសិក្សារបស់ពួកគេ ដែលជារឿយៗ អមមកជាមួយនឹងភាពថប់បារម្ភកាន់តែខ្លាំង ភាពមិនប្រាកដប្រជាអំពីបរិស្ថានថ្មី និងការមន្ទិលសង្ស័យចំពោះសមត្ថភាពរបស់ពួកគេក្នុងការដោះស្រាយបញ្ហា។ ជាទូទៅ ការផ្លាស់ប្តូរកម្រិតថ្នាក់អាចនាំមកនូវការសម្របខ្លួនក្នុងសង្គមយ៉ាងសំខាន់ ការប្រែប្រួលរូបរាងកាយដែលទាក់ទងនឹងភាពពេញវ័យ និងការកើនឡើងនូវភាពតានតឹងក្នុងការសិក្សា ដោយសារតែបន្ទុកកិច្ចការកាន់តែច្រើន និងមុខវិជ្ជាដែលពិបាកជាងមុន (Anderson et al., 2000)។ លើសពីនេះ ការកើនឡើងនៃការចំណាយផ្ទាល់លើការអប់រំ ដូចជា ថ្លៃសាលា និងភាពចាំបាច់ក្នុងការបង់ថ្លៃរៀនគួរបន្ថែម ដើម្បីទទួលបានជោគជ័យក្នុងការប្រឡងសំខាន់ៗនៅអនុវិទ្យាល័យ ក៏អាចបង្កជារបាំងដ៏សំខាន់សម្រាប់សិស្សផងដែរ ជាពិសេសសិស្សមកពីគ្រួសារដែលមានប្រាក់ចំណូលទាប (UNESCO, 2020)។

កង្វះកម្លាំងចិត្ត ភាពស៊ូទ្រាំ និងបំណងប្រាថ្នាក្នុងការសិក្សា

កង្វះចំណាប់អារម្មណ៍ ឬការយកចិត្តទុកដាក់ក្នុងការអប់រំ ក៏ត្រូវបានលើកឡើងញឹកញាប់ផងដែរដោយអ្នកចូលរួមជាច្រើន រួមទាំងកុមារាផ្ទាល់ ថាជាកត្តាដ៏សំខាន់ដែលរួមចំណែកដល់ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស។ ទាំងសិស្សធាប់បោះបង់ការសិក្សា និងកុមារាដែលរៀនខ្សោយ បានទទួលស្គាល់ថា កង្វះចំណាប់អារម្មណ៍នេះអាចបណ្តាលមកពីមូលហេតុឫសគល់ជាច្រើន រួមទាំងបំណងប្រាថ្នាទាបក្នុងសិក្សា និងការរំពឹងទុកផ្ទាល់ខ្លួន និងការរំពឹងទុករបស់ឪពុកម្តាយ។ ខណៈដែលបទដ្ឋានសង្គមដ៏ទូលំទូលាយ អាចនៅតែដាក់សម្ពាធកាន់តែខ្លាំងលើកុមារាឱ្យទទួលបានភាពជោគជ័យក្នុងជីវិត និងក្លាយជាអ្នករកចំណូលចិញ្ចឹមគ្រួសារនាពេលអនាគត ការរំពឹងទុកទាំងនេះមិនសុទ្ធតែប្រែក្លាយទៅជាការគាំទ្រ ឬការលើកទឹកចិត្តយ៉ាងខ្លាំងដល់ការអប់រំផ្លូវការនោះទេ។ តាមពិត ភាគីពាក់ព័ន្ធជាច្រើននៅកម្រិតសាលារៀន ថ្នាក់ក្រោមជាតិ និងថ្នាក់ជាតិ បានកត់សម្គាល់និន្នាការដែលគ្រួសារ និងសហគមន៍កំពុងតែដាក់ការរំពឹងទុកលើការអប់រំកាន់តែខ្ពស់ចំពោះកុមារី ដោយចាត់ទុកពួកគេថាមានវិន័យ និងមានការប្តេជ្ញាចិត្តក្នុងការសិក្សាជាងកុមារា។ ផ្ទុយទៅវិញ សម្រាប់កុមារា ការសង្កត់ធ្ងន់ច្រើនតែងាកទៅរកការរកចំណូលនាពេលអនាគត ឬការទទួលខុសត្រូវក្រៅសាលា ដែលនាំឱ្យមានការវិនិយោគតិច ទាំងផ្នែកអារម្មណ៍ និងការអនុវត្តជាក់ស្តែង ទៅលើភាពជោគជ័យក្នុងការសិក្សារបស់ពួកគេ។ របកគំហើញនេះក៏ត្រូវបាន

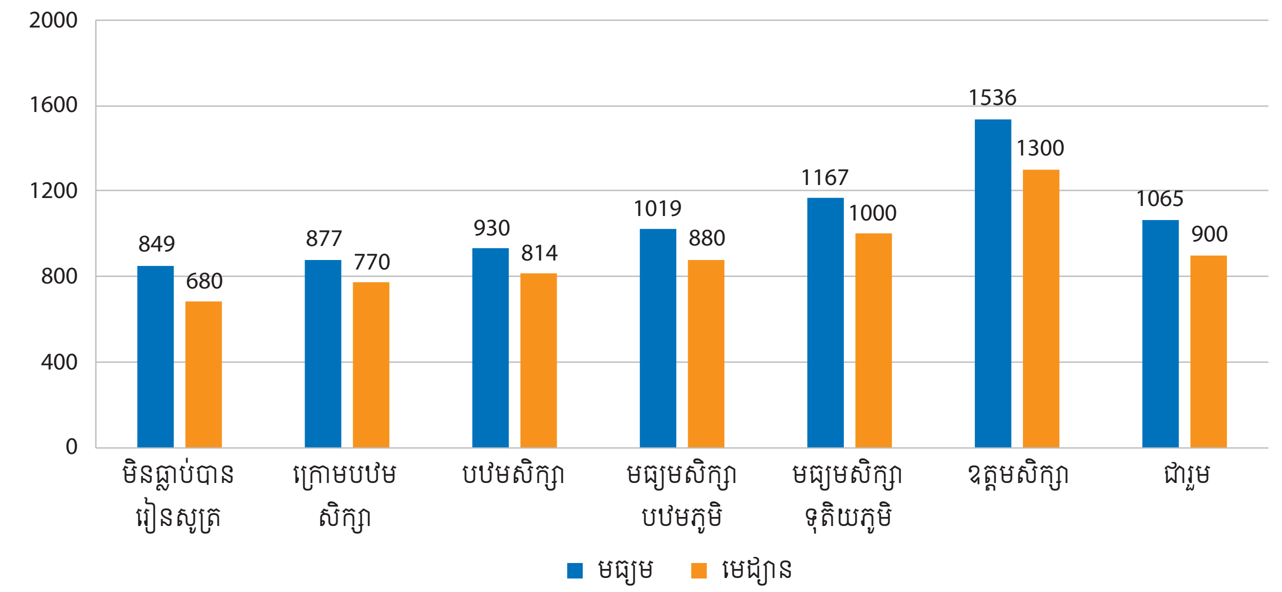
បញ្ជាក់បន្ថែមដោយមាតាបិតាមួយចំនួនដែលចូលរួមក្នុងការសិក្សាផងដែរ ដោយពួកគាត់បានទទួលស្គាល់ថា សិស្សស្រី (កូនស្រីរបស់ពួកគាត់) រៀនពូកែ និងមានភាពម៉ឺងម៉ាត់ក្នុងការសិក្សាជាងសិស្សប្រុស ដូច្នេះ វាជារឿងឆ្លាតវៃជាងក្នុងការវិនិយោគបន្ថែមលើកូនស្រីរបស់ពួកគាត់។ ពួកគាត់សង្ឃឹមថាកូនស្រីរបស់ពួកគាត់អាចទទួលបានការងារល្អនៅទីក្រុង បន្ទាប់ពីបញ្ចប់ការសិក្សា។

បំណងប្រាថ្នាក្នុងការសិក្សាក៏បានលេចឡើងជាទិដ្ឋភាពដ៏សំខាន់មួយផងដែរ។ ខណៈដែលកុមារដែលរៀនពូកែបានសម្តែងក្តីសង្ឃឹមក្នុងការបន្តការសិក្សាទៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ ឬឧត្តមសិក្សា កុមារដែលរៀនខ្សោយ និងអ្នកដែលបានឆាប់បោះបង់ការសិក្សាច្រើនតែរាយការណ៍ពីគោលដៅដែលមានកម្រិត ឬគោលដៅរយៈពេលខ្លី ដូចជា ការឆាប់ឈប់រៀនដើម្បីធ្វើការងារ ធ្វើចំណាកស្រុក ឬជួយទ្រទ្រង់គ្រួសាររបស់ពួកគេ ឬគ្រាន់តែមិនដឹងថា ពួកគេចង់ធ្វើអ្វី ឬអាចធ្វើអ្វីបាននៅថ្ងៃអនាគត ដោយប្រើប្រាស់កម្រិតវប្បធម៌បច្ចុប្បន្នរបស់ពួកគេ។ ឧទាហរណ៍ នៅក្នុងកិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅជាមួយកុមារដែលរៀនខ្សោយនៅខេត្តត្បូងឃ្មុំ កុមារមួយចំនួនបានលើកឡើងថា "រៀនត្រឹមថ្នាក់ទី ៩ គឺគ្រប់គ្រាន់អាចរកការងារធ្វើបានហើយ»។ គ្រូបង្រៀនក៏បានលើកឡើងស្រដៀងគ្នានេះដែរថា កុមារជាច្រើនហាក់ដកខ្លួនពីការអប់រំ មិនមែនដោយសារតែខ្វះសមត្ថភាពនោះទេ ប៉ុន្តែគឺដោយសារតែ "ចក្ខុវិស័យមានកម្រិត" អំពីអត្ថប្រយោជន៍នៃការបញ្ចប់ការសិក្សា។

> “នៅពេលយើងសួរពួកគេ [កុមារា] ថាតើពួកគេចង់ធ្វើអ្វីនៅថ្ងៃអនាគត កុមារាជាច្រើនគ្រាន់តែនិយាយថា ‘ខ្ញុំមិនដឹងទេ’ ‘ស៊ីសងលើដំបូន្មានរបស់ឪពុកម្តាយខ្ញុំ’ ឬពួកគេនិយាយលេងសើចថាចង់ធ្វើជាអ្នកបើកឡាន កសិករ ឬជាងដេរស្បែកជើងនៅប្រទេសថៃ។ នេះបង្ហាញថា ពួកគេគ្មានផែនការ ឬបំណងប្រាថ្នាច្បាស់លាស់សម្រាប់ការអប់រំ ឬការងាររបស់ពួកគេឡើយ។”
>
> *- លោកនាយកសាលានៅខេត្តបាត់ដំបង*

ផែនការ និងគោលដៅអនាគតមិនច្បាស់លាស់អាចកាត់បន្ថយការយល់ឃើញចំពោះភាពពាក់ព័ន្ធ និងសារៈសំខាន់នៃការអប់រំ ដែលនាំឱ្យខ្វះកម្លាំងចិត្ត និងការដកខ្លួនជាបន្តបន្ទាប់។ ការស្រាវជ្រាវតែងបង្ហាញថា ការកំណត់គោលដៅសម្រាប់សិស្ស ជួយបង្កើនលទ្ធផល និងកម្លាំងចិត្តរបស់ពួកគេ (Hudig et al., 2023, Moeller et al., 2012, Sides and Cuevas, 2020)។ ការកំណត់ និងការខិតខំប្រឹងប្រែងឆ្ពោះទៅរកគោលដៅជួយតម្រែតម្រង់ការសម្រេចចិត្ត និងលើកទឹកចិត្តបុគ្គលម្នាក់ៗ។ នៅពេលកុមារខ្វះចក្ខុវិស័យច្បាស់លាស់សម្រាប់អនាគតរបស់ពួកគេ ហើយមិនបានមើលឃើញពីរបៀបដែលការអប់រំអាចជួយឱ្យពួកគេសម្រេចគោលដៅទាំងនោះ ពួកគេអាចនឹងជួបការលំបាកក្នុងការស្វែងរកការលើកទឹកចិត្ត ដើម្បីលះបង់ពេលវេលា និងកម្លាំងកាយចិត្តក្នុងការសិក្សារបស់ពួកគេ។

រូបភាពទី ១០. ប្រាក់ឈ្នួលប្រចាំខែជាមធ្យម និងមេដ្យាន (គិតជាពាន់រៀល) តាមកម្រិតសិក្សា ឆ្នាំ២០១៩



ប្រភព៖ *រូបភាពដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។ ទិន្នន័យពីធនាគារពិភពលោក (World Bank, 2024a)។*

ការយល់ឃើញបច្ចុប្បន្នអំពីផលចំណេញទាបពីការវិនិយោគលើការបន្តការសិក្សា នៅក្នុងបរិបទមូលដ្ឋានជាក់លាក់របស់ពួកគេ ក៏អាចធ្វើឱ្យប៉ះពាល់ខ្លាំងដល់ទឹកចិត្តជារួមរបស់កុមារក្នុងការបន្តចូលរួមក្នុងការសិក្សានៅសាលាផងដែរ។ ផ្ទុយពីការវាយតម្លៃទាបកាលពីពេលមុន ការស្រាវជ្រាវបានបង្ហាញថា អត្ថប្រយោជន៍ប្រចាំឆ្នាំពីការសិក្សានៅសាកលវិទ្យាល័យនៅកម្ពុជាមានកម្រិតខ្ពស់គួរសម (Chantol, 2021; Humphreys, 2016; Lall and Sakellariou, 2010)។ ផលចំណេញប្រាក់ឈ្នួលសម្រាប់រយៈពេលសិក្សាមួយឆ្នាំបន្ថែមនៅកម្ពុជា បង្ហាញពីអត្ថប្រយោជន៍សេដ្ឋកិច្ចយ៉ាងពិតប្រាកដ។ ទិន្នន័យទីផ្សារការងារនៅកម្ពុជា ក៏បង្ហាញយ៉ាងច្បាស់ពីទំនាក់ទំនងយ៉ាងរឹងមាំរវាងសមិទ្ធផលអប់រំខ្ពស់ជាង និងប្រាក់ចំណូលកាន់តែច្រើនឡើងផងដែរ (World Bank, 2024a)។ អ្នកដែលមានការអប់រំក្រោមបឋមសិក្សា ទទួលបានប្រាក់ឈ្នួលប្រចាំខែជាមធ្យមទាបជាងអ្នកដែលបានបញ្ចប់វិទ្យាល័យ និងអ្នកដែលបានបញ្ចប់ឧត្តមសិក្សា (**រូបភាពទី ១០**)។

យ៉ាងណាមិញ ប្រសិនបើកុមារ និងគ្រួសាររបស់ពួកគេយល់ថា ឱកាសការងារនាពេលអនាគតមានកម្រិត ឬក៏ប្រាក់ឈ្នួលទាប ទោះបីជាមានកម្រិតអប់រំខ្ពស់ក៏ដោយ នោះកម្លាំងចិត្តបន្តការចូលរួមក្នុងការសិក្សារបស់ពួកគេ ទំនងជានឹងធ្លាក់ចុះខ្លាំង។

> *"សូម្បីតែនៅពេលកុមារបញ្ចប់ការសិក្សាក៏ដោយ ក៏ពួកគេបានមើលឃើញថា អ្នកដទៃទៀតនៅក្នុងភូមិរបស់ពួកគេដែលមានសញ្ញាបត្រ ឬបរិញ្ញាបត្រ នៅតែគ្មានការងារធ្វើ ឬមិនទទួលបានការងារល្អ។ ដូច្នេះ ពួកគេបានសួរត្រឡប់មកយើងវិញថា 'តើការរៀនយូរមានប្រយោជន៍អ្វី?' វាជាការលំបាកក្នុងការជជែកវែកញែក នៅពេលដែលតថភាពរបស់ពួកគេបង្ហាញពីរឿងខុសគ្នា។»*
>
> *- នាយកអនុវិទ្យាល័យ នៅខេត្តកំពង់ស្ពឺ*

លើសពីនេះ ភាពក្រីក្រ និងភាពសំបូរនៃ ប្រភេទការងារដែលមិនទាមទារជំនាញ និងការងារក្រៅប្រព័ន្ធនៅក្នុងវិស័យនានា រួមមានសំណង់ កសិ-ឧស្សាហកម្ម និងដឹកជញ្ជូន អាចនាំឱ្យមានការយល់ឃើញពីកង្វះតម្លៃក្នុងការបន្តការសិក្សាបន្ថែម ប្រសិនបើកុមារកំពុងផ្តោតអាទិភាពលើការរកចំណូលភ្លាមៗ។ ទស្សនៈបែបនេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីការរៀបរាប់ដំណើររឿងក្នុងសង្គមដ៏ទូលំទូលាយ ដែលអាចបន្ទាបតម្លៃនៃការអប់រំផ្លូវការ ហើយលើកតម្កើងការរកចំណូលរយៈពេលខ្លី ជាពិសេសនៅតាមសហគមន៍ជនបទ តំបន់ជនជាតិដើមភាគតិច និងគ្រួសារដែលជួបប្រទះភាពក្រីក្រមានលក្ខណៈជាច្រើនប្រភេទ។ នៅក្នុងបរិបទទាំងនេះ ការអប់រំច្រើនតែត្រូវបានគេមើលឃើញថាពិបាកសម្រេចបាន ឬមិនសូវមានទំនាក់ទំនងផ្ទាល់ទៅនឹងជីវភាពនាពេលអនាគតរបស់កុមារ ដែលជាការពង្រឹងលំនាំនៃការឆាប់ដកខ្លួនពីការសិក្សា។

កង្វះការយល់ឃើញចំពោះខ្លួនឯង ទំនុកចិត្ត និងសុខុមាលភាពផ្លូវចិត្ត

សកម្មភាពក្នុងការកសាងបណ្តាញសង្គម (SNM) និងកិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ (FGDs) ជាមួយសិស្សដែលធ្លាប់បោះបង់ការសិក្សា និងកុមារដែលរៀនខ្សោយ បានបង្ហាញពីប្រធានបទដែលលេចឡើងដដែលៗ គឺកង្វះការយល់ឃើញចំពោះខ្លួនឯង និងទំនុកចិត្តក្នុងការសិក្សា។ កុមារទាំងនេះច្រើនតែពណ៌នាពីខ្លួនឯងក្នុងន័យបន្ទាបបន្ថោក និងបង្ហាញពីជំនឿថា ពួកគេពិតជាគ្មានសមត្ថភាពអាចទទួលបានជោគជ័យក្នុងការសិក្សា តាំងពីកំណើត។ សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៩ ម្នាក់ដែលបានបោះបង់ការសិក្សាជិតពីរឆ្នាំនៅខេត្តត្បូងឃ្មុំ បានលើកឡើងថា៖

> "សិស្សផ្សេងទៀតនៅក្នុងថ្នាក់ ជាពិសេសសិស្សស្រី រៀនពូកែជាងខ្ញុំ។ ខ្ញុំមិនហ៊ានលើកដៃសួរគ្រូទេ នៅពេលខ្ញុំរៀនមិនទាន់។ ខ្ញុំខ្លាចខុស ខ្លាចគ្រូស្ដីបន្ទោស និងខ្លាចមិត្តរួមថ្នាក់មើលមកខ្ញុំថាល្ងង់។ ខ្ញុំមិនចាំរូបមន្តទេ ហើយប្រឡងប្រចាំខែក៏ធ្លាក់ទៀត។ ខ្ញុំគិតថា ប្រហែលជាខ្ញុំកើតមកអ៊ីចឹងហើយ ហើយប្រហែលជាគ្មានផ្លូវណាដែលខ្ញុំអាចរៀនបានពូកែជាងនេះដែរ ទោះបីជាខ្ញុំនៅបន្តរៀនយូរប៉ុណ្ណាក៏ដោយ។ យកល្អ ខ្ញុំគួរតែឈប់រៀនជួយការងារឪពុកម្ដាយ ឬទៅធ្វើការនៅកន្លែងផ្សេង។"

ការយល់ឃើញទាំងនេះមិនមែនជារឿងដាច់ដោយឡែកទេ។ ផ្ទុយទៅវិញ វាបានឆ្លុះបញ្ចាំងពីការតស៊ូ និងការលំបាកផ្លូវចិត្តដ៏ទូលំទូលាយ ដែលចាក់ឫសនៅក្នុងការបរាជ័យនៃការសិក្សា និងការឱ្យតម្លៃខ្លួនឯងទាប។ ការយល់ឃើញអវិជ្ជមានចំពោះខ្លួនឯង និងសមត្ថភាពសិក្សារបស់ខ្លួនឯង អាចបង្កើតជារបាំងចិត្តសាស្ត្រដ៏ធំមួយរារាំងដល់ការចូលរួមក្នុងការអប់រំ។ នៅពេលសិស្សជឿថាពួកគេខ្វះសមត្ថភាពដើម្បីទទួលបានជោគជ័យ ពួកគេហាក់ដូចជាមិនសូវខិតខំប្រឹងប្រែង ងាយនឹងដកខ្លួន និងងាយបោះបង់ការសិក្សា នៅពេលប្រឈមមុខនឹងឧបសគ្គក្នុងការសិក្សា។ ចំណុចនេះស្របទៅនឹងការស្រាវជ្រាវដែលមានស្រាប់ ដែលបង្ហាញថា កង្វះការយល់ឃើញវិជ្ជមានចំពោះការសិក្សាផ្ទាល់ខ្លួន និងកង្វះការគោរពខ្លួនឯងមានទំនាក់ទំនងយ៉ាងជិតស្និទ្ធទៅនឹងលទ្ធផលសិក្សាខ្សោយ ហើយនេះបានបង្កើតជាវដ្តអវិជ្ជមាន ដែលបន្តពង្រឹងការដកខ្លួនពីការអប់រំ (Baumeister et al., 2003; Wang et al., 2021; Yu et al., 2022)។ ឧទាហរណ៍ ក្នុងមុខវិជ្ជាគណិតវិទ្យា ការណ៍ដែលសិស្សមានជំនឿលើខ្លួនឯង មានទំនាក់ទំនងវិជ្ជមានជាមួយនឹងលទ្ធផលសិក្សា បានគូសបញ្ជាក់ពីតួនាទីដ៏សំខាន់នៃទំនុកចិត្តលើខ្លួនឯងនៅក្នុងសមិទ្ធផលសិក្សា (Onoshakpokaiye, 2021; Widlund et al., 2021)។ លើសពីនេះ កង្វះការគោរពខ្លួនឯង ច្រើនតែផ្សារភ្ជាប់ជាមួយនឹងការថប់បារម្ភកាន់តែខ្លាំង និងរោគសញ្ញាធ្លាក់ទឹកចិត្ត ដែលធ្វើឱ្យរាំងស្ទះបន្ថែមទៀតដល់ការផ្តោតអារម្មណ៍ និងការចូលរួមនៅសាលារៀន (Huttunen et al., 2024; Orth and Robins, 2014)។ ផលវិបាកផ្លូវចិត្តដោយសារ

ការឱ្យតម្លៃខ្លួនឯងទាប អាចស្តែងចេញជា អាកប្បកិរិយាដូចជា ការស្ទាក់ស្ទើរមិនហ៊ាននិយាយក្នុងថ្នាក់ ការធ្វើពុតជាមិនខ្វល់ខ្វាយពីពិន្ទុ ឬការគេចមិនទៅរៀនតែម្តង។ ដូច្នេះ អន្តរាគមន៍ដែលមានគោលបំណងកសាងប្រសិទ្ធភាពផ្ទាល់ខ្លួន (self-efficacy) និងផ្តល់ការពង្រឹងជាវិជ្ជមាន គឺជារឿងសំខាន់បំផុត។

អ្វីដែលធ្វើឱ្យស្មុគស្មាញដល់បញ្ហាប្រឈមទាំងនេះ គឺការលើកឡើងអំពីការប្រាស្រ័យទាក់ទងមានកម្រិតរវាងកុមារ និងគ្រួសាររបស់ពួកគេទាក់ទងនឹងបញ្ហាអប់រំ។ អ្នកចូលរួមជាច្រើននៅក្នុងក្រុមគោលដៅទាំងអស់នៃការសិក្សានេះ បានពណ៌នាពីកង្វះការចូលរួមជាទូទៅពីសំណាក់មាតាបិតា ឬការផ្តល់ការគាំទ្រផ្នែកអារម្មណ៍ដល់កូនប្រុស។ សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៧ ម្នាក់នៅខេត្តបាត់ដំបង បានលើកឡើងថា ៖

> "នៅផ្ទះ យើងកម្រនិយាយអំពីការសិក្សាណាស់។ គ្មាននរណាម្នាក់សួរថា ខ្ញុំប្រឡងជាប់ ឬធ្លាក់ ឬថាតើខ្ញុំបានពិភាក្សារឿងនេះជាមួយឪពុកម្តាយខ្ញុំ ឬអត់ទេ។ តាមពិត ខ្ញុំស្ទើរតែមិនបានជួបឪពុកម្តាយខ្ញុំពេញមួយថ្ងៃ។ ពួកគាត់តែងតែចេញទៅព្រំដែនតាំងពីព្រលឹម ហើយត្រឡប់មកផ្ទះវិញពេលយប់ងងឹត។ ពេលពួកគាត់មកដល់ផ្ទះ ខ្ញុំដេកលក់បាត់ទៅហើយ ឬក៏ពួកគាត់ហត់ពេកមិនអាចពិភាក្សារឿងបែបនោះ [រឿងសាលារៀន]។ ខ្ញុំក៏មិនគិតថា ពួកគាត់អាចជួយធ្វើកិច្ចការដែលគ្រូដាក់ឱ្យបានដែរ ព្រោះពួកគាត់រៀនមិនចប់បឋមសិក្សាផង។"

ការគ្មានការសន្ទនាគ្នាបែបនេះ កាត់បន្ថយទាំងគណនេយ្យភាព និងការលើកទឹកចិត្ត ដែលធ្វើឱ្យកុមារមានអារម្មណ៍ឯកកោក្នុងគន្លងសិក្សារបស់ពួកគេ។ កង្វះការប្រាស្រ័យទាក់ទងក្នុងគ្រួសារត្រូវបានបង្ហាញថាអាចទស្សន៍ទាយពីលទ្ធផលផ្លូវចិត្តអវិជ្ជមាន រួមទាំងភាពឯកកោ និងរោគសញ្ញាធ្លាក់ទឹកចិត្ត ដែលអាចធ្វើឱ្យប៉ះពាល់កាន់តែខ្លាំងដល់ការចូលរួមនៅសាលារៀន។ ផ្ទុយទៅវិញ ការប្រាស្រ័យទាក់ទងដោយបើកចំហ និងប្រកបដោយការគាំទ្រ នាំទៅរកការគ្រប់គ្រងអារម្មណ៍បានល្អជាងមុន លទ្ធផលសិក្សាប្រសើរជាងមុន និងភាពស៊ូទ្រាំកាន់តែខ្លាំង (Bai et al., 2025; Mo and Singh, 2008)។ ដូច្នេះ ការបង្កើតទំនាក់ទំនងដ៏រឹងមាំនៅក្នុងគ្រួសារ អាចដើរតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការលើកកម្ពស់ភាពធន់ក្នុងការអប់រំរបស់កុមារ។

Jesse33/Shutterstock.com*

ការរំខាន និងចំណាប់អារម្មណ៍ផ្សេងៗដែលប្រជែងនឹងការសិក្សា

ប្រធានបទមួយទៀតដែលលេចឡើងដដែលៗនៅក្នុងការបង្កើតបណ្តាញសង្គម (SNM) កិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ (FGDs) និងការសម្ភាសន៍ គឺផលប៉ះពាល់យ៉ាងខ្លាំងនៃការរំខានដោយប្រព័ន្ធឌីជីថល ជាពិសេសការប្រើប្រាស់ទូរស័ព្ទដៃឆ្លាតវៃ ទៅលើសមត្ថភាពរបស់កុមារក្នុងការផ្តោតអារម្មណ៍លើការសិក្សារបស់ពួកគេ។ អ្នកចូលរួមជាច្រើន រួមទាំងគ្រូបង្រៀន និងមាតាបិតាបានសង្កេតឃើញថា ជារឿយៗ កុមារផ្តោតអាទិភាពលើការលេងហ្គេម និងការលេងបណ្តាញសង្គម ជាងកិច្ចការសាលា។ ជំនួសឱ្យការបង្កើតក្រុមសិក្សា សិស្សប្រុសតែងតែបង្កើតក្រុមលេងហ្គេមអនឡាញបន្តផ្ទាល់ (live online gaming groups)។ នាយកអនុវិទ្យាល័យមួយរូបនៅខេត្តពោធិ៍សាត់ បានពន្យល់ថា៖

> "ពួកគេ (សិស្សប្រុស) បានយកទូរស័ព្ទមកសាលា លាក់វានៅក្រោមតុ ហើយលេងហ្គេមសូម្បីតែក្នុងម៉ោងរៀន។ ខ្ញុំមានអារម្មណ៍ថាគ្រូបង្រៀននៅសាលាខ្ញុំប្រហែលជាត្រូវប្រកួតប្រជែងជាមួយអេក្រង់ទូរស័ព្ទ ដើម្បីទាក់ទាញចំណាប់អារម្មណ៍របស់សិស្សទាំងនេះ។ ជួនកាល ពួកគេ [កុមារា] គេចសាលា ដើម្បីគ្រាន់តែប្រមូលផ្តុំមិត្តភក្តិរបស់ពួកគេលេងហ្គេមអនឡាញ ដូចជា PUBG, Mobile Legend នៅតាមហាងកាហ្វេ ឬហាងម៉ាតដែលមាន Wi-Fi ឥតគិតថ្លៃ។ ដោយមើលឃើញស្ថានភាពបែបនេះនៅសាលារៀនហើយ អ្នកអាចស្រមៃមើលថាតើនៅផ្ទះ វានឹងកាន់តែអាក្រក់ប៉ុណ្ណា។ តើពួកគេមានខ្វល់ខ្វាយពីការរំលឹកមេរៀន ឬធ្វើកិច្ចការដែលគ្រូដាក់ឱ្យដែរ ឬទេ?"

ការយល់ដឹងពីកិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ (FGDs) ជាមួយកុមារា ក៏បានរំលេចកត្តាជាច្រើនដែលពន្យល់ពីលំនាំនេះផងដែរ។ សម្រាប់ពួកគេ ទូរស័ព្ទដៃឆ្លាតវៃផ្តល់នូវការកម្សាន្តភ្លាមៗ និងទំនាក់ទំនងសង្គម ដែលអាចឱ្យពួកគេមានអារម្មណ៍ថាទទួលបានផលប្រយោជន៍ច្រើនជាងការសិក្សា។ ការលេងហ្គេមអនឡាញផ្តល់នូវអារម្មណ៍យល់ថាពោរពេញដោយការប្រកួតប្រជែង និងលទ្ធផល និងស្មារតីសមូហភាពក្នុងចំណោមមិត្តភក្តិ ដែលកុមារាយល់ថាមិនមាន ឬត្រូវបានរឹតត្បិតនៅក្នុងបរិស្ថានថ្នាក់រៀន។ គ្រូបង្រៀនមួយចំនួនក៏បានកត់សម្គាល់ផងដែរថា ជារឿយៗ កង្វះការតាមដានពីមាតាបិតា ឬអក្ខរកម្មឌីជីថលមានកម្រិតនៅក្នុងគ្រួសារ មានន័យថាគ្មានការត្រួតពិនិត្យលើសកម្មភាពមើលអេក្រង់របស់កុមារាឡើយ។ សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៨ ម្នាក់នៅខេត្តត្បូងឃ្មុំ បានលើកឡើងថា៖

> "ពេលខ្ញុំមកដល់ផ្ទះ ខ្ញុំចាប់ផ្តើមលេងវីដេអូហ្គេមអនឡាញជាមួយមិត្តភក្តិ ឬគ្រាន់តែអូសមើល Facebook និង TikTok។ ខ្ញុំយល់ថាការរៀនសូត្រគឺគួរឱ្យធុញទ្រាន់ ហើយខ្ញុំមិនអាចចាំខ្លឹមសារវែងៗក្នុងមុខវិជ្ជាទាំងអស់បានទេ...។ ខ្ញុំតែងតែគិតថា 'លេងតែមួយវគ្គទៀតទេ' តែបន្ទាប់មកគឺដល់ពាក់កណ្តាលអធ្រាត្រ ឬទល់ភ្លឺតែម្តង។"

របកគំហើញនេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីនិន្នាការដ៏ទូលំទូលាយដែលបានកត់សម្គាល់នៅក្នុងការស្រាវជ្រាវថ្មីៗ ស្តីពីការផ្លាស់ប្តូរវិសមភាពយេនឌ័រនៅក្នុងការរៀនសូត្រ។ Chea et al., 2024 បានអះអាងថា កុមារាកម្ពុជាងាយរងគ្រោះខ្លាំងពីផលប៉ះពាល់អវិជ្ជមាននៃការវក់នឹងទូរស័ព្ទឆ្លាតវៃ ដោយសារតែការប្រើប្រាស់ច្រើនសម្រាប់ការកម្សាន្ត កង្វះវិន័យផ្ទាល់ខ្លួន និងការប្រឈមមុខកាន់តែខ្លាំងទៅនឹងសម្ពាធពីមិត្តភក្តិ និងអាកប្បកិរិយាប្រថុយប្រថាន។ នេះមិនត្រឹមតែបំផ្លាញទម្លាប់សិក្សា និងបង្កើនការប្រឈមមុខនឹងអាកប្បកិរិយាញៀន ដូចជា ការលេងហ្គេមប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែថែមទាំងរួមចំណែកធ្វើឱ្យលទ្ធផលសិក្សាកាន់តែធ្លាក់ចុះ

ផងដែរ។ ការចំណាយពេលមើលអេក្រង់យូរ ធ្វើឱ្យលែងចង់រៀនសូត្រ ដែលស្តែងចេញជាការហត់នឿយផ្លូវចិត្ត ការដកខ្លួនពីសាលារៀន និងការថយចុះកម្លាំងចិត្តក្នុងការសិក្សា (Adelantado-Renau et al., 2019; Paulich et al., 2021)។

លើសពីនេះ កីឡាបានលេចឡើងជាអាវុធមុខពីរ។ ខណៈដែលការចូលរួមលេងកីឡាផ្តល់អត្ថប្រយោជន៍ផ្នែកសង្គម និងរាងកាយ សិស្សមួយចំនួនបានរៀបរាប់ពីការវក់លេងខ្លាំងពេក ឬការប្រើប្រាស់កីឡាជាមធ្យោបាយរកចំណូលបន្ថែម តាមរយៈការភ្នាល់។

> "ការលេងបាល់ទាត់ពិតជាសប្បាយ និងល្អសម្រាប់សុខភាព។ ទោះបីជាខ្ញុំមិនលេងរាល់ថ្ងៃក៏ដោយ ពេលខ្លះខ្ញុំក៏លេងជាមួយមិត្តរួមថ្នាក់នៅចុងសប្តាហ៍ដែរ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ មិត្តភក្តិប្រុសៗរបស់ខ្ញុំមួយចំនួន មិនមែនលេងត្រឹមតែដើម្បីភាពសប្បាយរីករាយ និងសុខភាពនោះទេ ប៉ុន្តែពួកគេក៏ស៊ីឈ្នួលលេងឱ្យគេនៅក្នុងភូមិដើម្បីបានលុយខ្លះផងដែរ។ ពួកគេអាចទទួលបានប្រាក់បន្ថែមគួរសម ប្រសិនបើឈ្នះការប្រកួត។"
>
> *- សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៨ ម្នាក់ ដែលរៀនខ្សោយនៅខេត្តកំពង់ស្ពឺ*

ទន្ទឹមនឹងនេះ ការស្រាវជ្រាវ (Fox et al., 2010; Fredricks, 2012; King et al., 2021) ក៏បានបង្ហាញផងដែរថា ខណៈដែលកីឡាអាចផ្តល់អត្ថប្រយោជន៍ដល់រាងកាយ និងបញ្ញាស្មារតី ការវក់លេងខ្លាំងពេកដោយគ្មានតុល្យភាព អាចធ្វើឱ្យសិស្សលែងខ្វល់ខ្វាយពីកាតព្វកិច្ចសិក្សា។ ការប្តេជ្ញាចិត្តជ្រុលហួសហេតុអាចប្រៀបបានទៅនឹងការញៀនអាកប្បកិរិយា ដែលរំខានដល់ទម្លាប់សិក្សា និងកាត់បន្ថយការចំណាយពេលលើកិច្ចការដែលគ្រូដាក់ឱ្យ ឬការរំលឹកមេរៀន។ អ្នកគ្រូម្នាក់នៅអនុវិទ្យាល័យមួយ និងសិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៩ ម្នាក់ ដែលរៀនពូកែនៅខេត្តត្បូងឃ្មុំ បានសង្កេតឃើញថា៖

> "សាលារបស់យើងមានទីធ្លាធំទូលាយសម្រាប់លេងបាល់ទាត់ និងកីឡាផ្សេងៗទៀត។ កុមារតែងតែចូលចិត្តមកលេងនៅទីនេះ ទោះថ្ងៃធម្មតា ឬថ្ងៃចុងសប្តាហ៍ក៏ដោយ។ ទោះយ៉ាងណាក៏ដោយ នៅពេលដែលពួកគេលេងពេញមួយថ្ងៃនៅថ្ងៃធម្មតា មុនពេលចូលរៀន ឬក្នុងម៉ោងចេញលេងយូរពេកក្រោមកម្តៅថ្ងៃក្តៅខ្លាំង ពួកគេហាក់ដូចជាអស់កម្លាំង ឬលែងមានចំណាប់អារម្មណ៍លើការសិក្សា នៅអំឡុងថ្ងៃនោះតែម្តង។"

កត្តារួមចំណែកមួយទៀត គឺឥទ្ធិពលនៃសម្ភារនិយម។ កុមារា មាតាបិតា និងអ្នកពាក់ព័ន្ធជាច្រើនដែលចូលរួមក្នុងការសិក្សានៅកម្រិតសាលារៀន និងថ្នាក់ក្រោមជាតិ បានលើកឡើងពីការសង្កេតឃើញដូចគ្នាថា សិស្សប្រុសមួយចំនួនមានបំណងចង់ស្វែងរកមធ្យោបាយរហ័សដើម្បីរកប្រាក់ឱ្យបានច្រើន ឬចង់បានរបស់របរទាន់សម័យ ដែលមានន័យថា ពួកគេផ្តោតអារម្មណ៍ទៅលើការបំពេញសេចក្តីត្រូវការភ្លាមៗ ជាជាងគោលដៅអប់រំរយៈពេលវែង។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ គេមិនអាចយល់ពីបាតុភូតនេះ ដោយមិនពិចារណាពីកត្តាពាក់ព័ន្ធបានឡើយ។ បាតុភូតនេះក៏អាចរងឥទ្ធិពលពីការរំពឹងទុកដ៏ទូលំទូលាយក្នុងសង្គម និងឥទ្ធិពលពីមិត្តភក្តិ ដែលលើកទឹកចិត្តឱ្យកុមារាផ្តល់តម្លៃដល់និមិត្តសញ្ញានៃឋានៈដែលអាចមើលឃើញ (visible status markers)។ ម្តាយរបស់សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៨ ម្នាក់ ដែលទើបតែបោះបង់ការសិក្សានៅខេត្តពោធិ៍សាត់ បានបញ្ចេញមតិថា៖

> "កូនប្រុសរបស់ខ្ញុំនិយាយថា ការរៀននៅសាលាគឺយឺតពេកហើយ។ គេចង់បានម៉ូតូ និងទូរស័ព្ទ iPhone ដូចបងប្អូនជីដូនមួយរបស់គេ។ ការធ្វើការនៅរោងចក្របន្ទះសូឡា ឬក្រុមហ៊ុនផលិតថ្មម៉ាបនៅជុំវិញតំបន់ភ្នំ មើលទៅគួរឱ្យសប្បាយ ហើយគេអាចរកលុយបានគ្រប់គ្រាន់ដើម្បីផ្គត់ផ្គង់ការចំណាយផ្ទាល់ខ្លួន។ គេចង់ជិះម៉ូតូ ឬបើកឡានជាមួយបងប្អូនជីដូនមួយរបស់គេ។"

ការលេចឡើងនៃទំនោរសម្ភារនិយមក្នុងចំណោមកុមារាក៏ស្របទៅនឹងការស្រាវជ្រាវដែលមានស្រាប់ ដែលបង្ហាញថា យុវជនដែលផ្តោតអាទិភាពលើទ្រព្យសម្ភារៈច្រើនតែមិនសូវមានចិត្តចង់រៀនសូត្រ និងមិនសូវមានសុខុមាលភាព (Chaplin and John, 2010)។ សម្ភារនិយមធ្វើឱ្យថយចុះកម្លាំងចិត្តពីខាងក្នុងខ្លួនដែលនាំទៅរកសមិទ្ធផលសិក្សា ជាពិសេសនៅក្នុងមជ្ឈដ្ឋានដែលលទ្ធភាពទិញរបស់ប្រើប្រាស់ (consumerism) ត្រូវបានផ្តល់តម្លៃខ្ពស់ជាងការអប់រំ (Zhen et al., 2017)។ ជាចុងក្រោយ ការចូលរៀនមិនទៀងទាត់ ជាពិសេសការមករៀនយឺត និងអវត្តមានដោយមិនសុំច្បាប់ គឺជាសញ្ញាដែលអាចមើលឃើញយ៉ាងច្បាស់នៃការដកខ្លួនពីការអប់រំ។ គ្រូបង្រៀនបានកត់សម្គាល់ថា កុមារាដែលឧស្សាហ៍អវត្តមាន ហាក់ធ្លាក់ចុះខ្លាំងទាំងក្នុងការសិក្សា និងទំនាក់ទំនងក្នុងសង្គម។ នាយកសាលាមួយរូបនៅខេត្តមណ្ឌលគិរី បានបញ្ជាក់ថា៖

> "នៅពេលដែលកុមារាចាប់ផ្តើមគេចសាលា ឬគេចម៉ោងរៀន សូម្បីតែមួយ ឬពីរដងក្នុងមួយសប្តាហ៍ ពួកគេងាយនឹងលែងមករៀនតែម្តង។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ យើងក៏បានទទួលស្គាល់ផងដែរថា អាចមានមូលហេតុជាច្រើនដែលធ្វើឱ្យពួកគេអវត្តមាន ក្រៅពីការគេចម៉ោងរៀនដោយគ្មានការអនុញ្ញាត។ ខណៈដែលកុមារាមួយចំនួនពិតជាត្រូវជួយការងារឪពុកម្តាយនៅចម្ការ ឬស្រែ ឬថែសត្វពាហនៈ កុមារាមួយចំនួនផ្សេងទៀតគ្រាន់តែគេចម៉ោងលេង ឬដើម្បីចំណាយពេលឥតប្រយោជន៍ដើរលេងជុំវិញភូមិ ឬនៅវាលស្រែប៉ុណ្ណោះ។"

របកគំហើញទាំងនេះពង្រឹងភស្តុតាងដែលបង្ហាញថា ការគេចសាលា និងការអវត្តមានមិនលស់ពេល (ការបាត់បង់ម៉ោងសិក្សា ១០% ឬច្រើនជាងនេះក្នុងឆ្នាំសិក្សា) នៅតែជាសូចនាករទស្សន៍ទាយដ៏សំខាន់លើការបោះបង់ការសិក្សា (Gottfried, 2014)។ ការគេចសាលាក៏មានទំនាក់ទំនងយ៉ាងជិតស្និទ្ធទៅនឹងបញ្ហាសុខភាពផ្លូវចិត្តដ៏ទូលំទូលាយ សម្ពាធពីមិត្តភក្តិ និងអស្ថិរភាពក្នុងគ្រួសារផងដែរ (Maynard et al., 2015)។ ការសិក្សានៅកម្ពុជាបង្ហាញថា ការលំបាកផ្នែកសេដ្ឋកិច្ចសង្គម កង្វះការចូលរួមរបស់មាតាបិតា និងឥទ្ធិពលអវិជ្ជមានពីមិត្តភក្តិ កាន់តែធ្វើឱ្យបញ្ហានេះស្មុគស្មាញថែមទៀត (UNICEF, 2020; Yem, 2024)។

សុខភាព អាហារូបត្ថម្ភ និងការប្រើប្រាស់សារធាតុញៀន

សុខភាព និងអាហារូបត្ថម្ភមិនល្អ បានលេចឡើងជាប្រធានបទដដែលៗនៅទូទាំងការសម្ភាសន៍ និងកិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ និងបានរួមចំណែកធ្វើឱ្យកុមារាចូលរៀនមិនទៀងទាត់ និងមិនសូវផ្តោតអារម្មណ៍នៅក្នុងថ្នាក់។ ជារឿយៗ គ្រូបង្រៀន និងនាយកសាលាបានរៀបរាប់ពីករណីដែលកុមារាអស់កម្លាំង ងងុយដេកឃ្លាន និងមិនស្រួលខ្លួន ដែលធ្វើឱ្យពួកគេមិនអាចចូលរួមប្រកបដោយអត្ថន័យនៅក្នុងការរៀនសូត្រ។

> "ថ្ងៃខ្លះ ពួកគេ (សិស្សប្រុស) មកសាលាដោយមិនបានញ៉ាំអាហារពេលព្រឹក ហើយគ្រាន់តែអង្គុយមើលទៅហាក់បីដូចជាហត់នឿយ ឬដេកលើតុ។ ពួកគេមិនអាចផ្តោតអារម្មណ៍ ឬឆ្លើយសំណួរអ្វីបានទេ។ ពួកគេធ្វើការនៅចម្ការកៅស៊ូពីល្ងាចដល់ព្រឹកព្រលឹម ដោយគ្មានពេលវេលាគ្រប់គ្រាន់ដើម្បីសម្រាក ឬដេកឱ្យបានត្រឹមត្រូវទេ។ អ្នកខ្លះទៀតក៏ជួយឪពុកម្តាយលក់ម្ហូបអាហារនៅពេលយប់ផងដែរ។"
>
> *- គ្រូបង្រៀនមកពីសាលាមធ្យមសិក្សាក្នុងខេត្តមណ្ឌលគិរី*

របាំងទាក់ទងនឹងសុខភាពបែបនេះមានសភាពស្រួចស្រាល់ខ្លាំងនៅក្នុងគ្រួសារក្រីក្រ ដែលជារឿយៗ កុមាររំលងអាហារពេលព្រឹក ឬញ៉ាំអាហារកែច្នៃ ដោយសារតែវាមានតម្លៃថោក និងងាយស្រួលញ៉ាំ។ កង្វះអាហារូបត្ថម្ភរ៉ាំរ៉ៃ និងរបបអាហារដែលមានគុណភាពទាប ធ្វើឱ្យថយចុះសមត្ថភាពយល់ដឹង ខ្សោយការចងចាំ និងរៀនខ្សោយ (Cohen et al., 2021; Florence et al., 2008; Haapala et al., 2017)។

ស្រដៀងគ្នានេះដែរ អ្នកចូលរួមបានរកឃើញគម្លាតយ៉ាងធ្ងន់ធ្ងរនៅក្នុងការផ្តល់ការអប់រំដល់កុមារដែលមានពិការភាព និងការលំបាកផ្សេងទៀតនៅក្នុងការរៀនសូត្រ។ តាមសេចក្តីរាយការណ៍ កុមារមួយចំនួនត្រូវបានផ្អាកការសិក្សា ឬត្រូវបានបណ្តេញចេញ ដោយសារបញ្ហាអាកប្បកិរិយាដែលបណ្តាលមកពីស្ថានភាពជំងឺដែលមិនបានធ្វើរោគវិនិច្ឆ័យ ឬមិនទទួលបានការថែទាំ។ យោងតាមមាតាបិតា ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ ការខ្វះគ្រូឯកទេស គរុកោសល្យប្រកបដោយបរិយាបន្ន និងការយល់ដឹងទូទាំងសាលារៀនអំពីការលំបាកក្នុងការរៀនសូត្រ បានធ្វើឱ្យកុមារជាច្រើនមានអារម្មណ៍ថា ពួកគេលែងមានអ្នកខ្វល់ខ្វាយ ឬត្រូវបានចាត់ទុកថាជាអ្នកបង្កបញ្ហា។ សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ១១ ម្នាក់នៅខេត្តត្បូងឃ្មុំ បានកត់សម្គាល់ថា៖

> "ប្អូនប្រុសភ្លោះរបស់ខ្ញុំត្រូវបានសាលាផ្អាកការសិក្សាជាបណ្តោះអាសន្ន។ រឿងនេះកើតឡើងបន្ទាប់ពីម្នាក់ក្នុងចំណោមពួកគេបានយកកាំបិតធំមួយមកថ្នាក់រៀន ហើយត្រូវគេចោទប្រកាន់ថាបានប្រើកាំបិតនោះដើម្បីគំរាមកំហែងសិស្សដទៃ។ ពួកគេទាំងពីរមានបញ្ហាលំបាកក្នុងការរៀនសូត្រពីកំណើត។ ពួកគេមិនអាចយល់ ឬចងចាំមេរៀនបានល្អទេ។ ពួកគេក៏ងាយនឹងត្រូវបានសិស្សដទៃទៀតបញ្ចុះបញ្ចូល និងញុះញង់ឱ្យខឹងផងដែរ។ ប្រសិនបើគេប្រាប់ឱ្យវាយ ឬចាក់នរណាម្នាក់ ពួកគេនឹងធ្វើតាមដោយមិនដឹងថាសកម្មភាពបែបនេះគឺខុសនោះទេ។"

ការប្រើប្រាស់សារធាតុញៀន ជាពិសេសការជក់បារីអេឡិចត្រូនិក និងការសេពគ្រឿងញៀន ក៏ត្រូវបានបុគ្គលិកសាលារៀន និងមាតាបិតាលើកឡើងថាជាក្តីព្រួយបារម្ភកាន់តែខ្លាំងផងដែរ។ មាតាបិតាស្ទើរតែទាំងអស់នៅទូទាំងខេត្តគោលដៅទាំងប្រាំ បានកត់សម្គាល់ពីភាពសំបូរបែប និងការប្រើប្រាស់បារីអេឡិចត្រូនិកយ៉ាងទូលំទូលាយនៅជុំវិញបរិវេណសាលារៀន។ សិស្សានុសិស្សក៏មានលទ្ធភាពទិញវាបានយ៉ាងងាយស្រួលផងដែរ។

> "នៅម៉ោងចេញលេង ពួកគេលួចចេញទៅជក់បារីអេឡិចត្រូនិកនៅក្រោយគុម្ពោតព្រៃធំៗ ឬដើមឈើជុំវិញវាលស្រែ។ អ្នកលក់អាចស្ថិតនៅកន្លែងណាមួយ នៅម្ខាងផ្លូវ។"
>
> *- ម្តាយម្នាក់មកពីខេត្តពោធិ៍សាត់*

ការប្រើប្រាស់សារធាតុញៀនក្នុងចំណោមយុវជន រួមទាំងការជក់បារីអេឡិចត្រូនិក និងការសេពគ្រឿងញៀន តែងតែត្រូវបានលើកឡើងថាបណ្តាលឱ្យថយចុះកម្លាំងចិត្តក្នុងការសិក្សា ធ្វើឱ្យពិបាកផ្តោតអារម្មណ៍ និងបង្កើនហានិភ័យនៃការបោះបង់ការសិក្សា (Augenstein et al., 2024; Kinnunen et al., 2018)។ ការចូលរួមលេងកីឡាដែលមានការប៉ះទង្គិចខ្លាំង អាចបង្កើនលទ្ធភាពនៃការប្រើប្រាស់សារធាតុញៀន ជាពិសេសក្នុងចំណោមកុមារដែលស្វែងរកការទទួលស្គាល់ពីមិត្តភក្តិ ឬដើម្បីទប់ទល់នឹងភាពតានតឹង (Veliz et al., 2014)។

កត្តាពាក់ព័ន្ធនឹងគ្រួសារ

កត្តាពាក់ព័ន្ធនឹងគ្រួសារនៅកម្រិតប្រព័ន្ធមីក្រូ ជះឥទ្ធិពលយ៉ាងខ្លាំងលើការចូលរួមរបស់កុមារនៅក្នុងការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិនៅកម្ពុជា។ កត្តាពាក់ព័ន្ធគ្នាជាច្រើននៅក្នុងគ្រួសារ ចាប់ពីសម្ពាធសេដ្ឋកិច្ច និងការគាំទ្រពីមាតាបិតា រហូតដល់លំនឹងគ្រួសារ និងបរិស្ថានក្នុងផ្ទះ សុទ្ធតែជះឥទ្ធិពលលើសមត្ថភាព និងកម្លាំងចិត្តរបស់កុមារក្នុងការបន្តការសិក្សានៅសាលា។

សម្ពាធសេដ្ឋកិច្ច និងតម្រូវការជីវភាព

ប្រធានបទដែលលេចឡើងដដែលៗក្នុងចំណោមអ្នកឆ្លើយតប គឺផលប៉ះពាល់នៃភាពក្រីក្រលើសមត្ថភាពបន្តការសិក្សារបស់កុមារ។ តាមសេចក្តីរាយការណ៍ កុមារជាច្រើននៅកម្ពុជាត្រូវបានតម្រូវឱ្យជួយរកចំណូលគ្រួសារតាមរយៈការងារកសិកម្ម កម្លាំងពលកម្ម ការថែទាំ ឬអាជីវកម្មគ្រួសារខ្នាតតូច។ បើធៀបនឹងកុមារី អ្នកឆ្លើយតបជាច្រើនបានកត់សម្គាល់ថា កុមារាត្រូវបានគេមើលឃើញថាអាចទទួលបានឱកាសការងារដែលផ្តល់ប្រាក់ឈ្នួលខ្ពស់ជាង និងទាមទារការប្រើកម្លាំងកាយច្រើនជាង ដូចជាការងារសំណង់ ឬទម្រង់ផ្សេងទៀតនៃការងារប្រើកម្លាំង ដែលនេះបានដាក់សម្ពាធបន្ថែមទៀតឱ្យកុមារាឈប់រៀនដើម្បីរកប្រាក់ចំណូល។ ខណៈដែលឧស្សាហកម្មកាត់ដេរដែលជាវិស័យចម្បងមួយនៃសេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជា បានទាក់ទាញកម្មការនីយ៉ាងច្រើន វាមិនត្រូវបានលើកឡើងថាជាកត្តាទាញដ៏សំខាន់សម្រាប់កុមារានោះទេ។ ផ្ទុយទៅវិញ ភាពសំបូរបែបនៃការងារក្រៅប្រព័ន្ធ ឬការងារដែលមិនទាមទារជំនាញ ដែលកុមារាងាយស្រួលទទួលបាន បានរួមចំណែកដល់ការយល់ឃើញថា ការអប់រំផ្លូវការមិនសូវមានភាពចាំបាច់សម្រាប់ការចូលរួមក្នុងសេដ្ឋកិច្ចរបស់បុរសនោះទេ។ នៅក្នុងគ្រួសារដែលជួបប្រទះបំណុលកាន់តែច្រើន ឬអស្ថិរភាពសេដ្ឋកិច្ច កុមារាអាចត្រូវបានគេរំពឹងថានឹងជួយទ្រទ្រង់ផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុបន្ថែម ដែលនេះបានពង្រឹងវដ្តមួយដែលតម្រូវការជីវភាពភ្លាមៗ ត្រូវបានផ្តោតអាទិភាពខ្ពស់ជាងការបន្តការអប់រំ។

> "យើងមានចម្ការផ្ទាល់ខ្លួន គឺចម្ការកៅស៊ូ ចម្ការម្រេច ចម្ការស្វាយចន្ទី ចម្ការធូរេន។ ពេលខ្លះខ្ញុំតែងតែហៅកូនប្រុសខ្ញុំឱ្យមកជួយ។ ប្រសិនបើពួកគេខ្ជិល ឬមិនចង់រៀន ពួកគេអាចឈប់រៀន ដើម្បីមកជួយធ្វើចម្ការខ្ញុំបាន។"
>
> *- ឪពុករបស់សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៩ ម្នាក់នៅខេត្តមណ្ឌលគិរី ដែលទើបបានបោះបង់ការសិក្សា*

> "ក្នុងអំឡុងពេល និងក្រោយពេលកូវីដ-១៩ គ្រួសាររបស់ខ្ញុំបានជំពាក់បំណុលយ៉ាងច្រើន។ ខ្ញុំបានសម្រេចចិត្តប្រាប់កូនប្រុសខ្ញុំ [ថ្នាក់ទី ៩] ម្នាក់នេះឱ្យឈប់រៀនមួយរយៈសិន ដើម្បីធ្វើការងារ គឺរវលាសលក់ ឬកាប់សាច់មាន់ ដើម្បីជួយសងបំណុលខ្លះ។ គេយំស្ទើររាល់ថ្ងៃ បន្ទាប់ពីបានប្រាប់នាយកសាលាថា គេនឹងឈប់រៀន។ គេពិតជាចូលចិត្តរៀនណាស់ និងចង់បន្តការសិក្សា ប៉ុន្តែស្ថានភាពគ្រួសារយើងមិនអនុញ្ញាតឱ្យធ្វើបែបនោះទេ។"
>
> *- ស្ត្រីមេម៉ាយមានកូន ១៣ នាក់ នៅខេត្តកំពង់ស្ពឺ*

នៅក្នុងតំបន់ជនបទមួយចំនួន ជាពិសេសតំបន់ដែលប្រជាជនពឹងផ្អែកលើកសិកម្ម គ្រួសារយល់ឃើញថាការអប់រំផ្លូវការមានតម្លៃរយៈពេលវែងក្នុងកម្រិតកំណត់ ជាពិសេសនៅពេលដែលមានឱកាសការងារតិចតួចក្រៅពីការងារទូទៅ។ ក្នុងករណីបែបនេះ ការអប់រំអាចត្រូវបានចាត់ទុកថាមិនមែនជាការវិនិយោគដែលអាចអនុវត្តបានជាក់ស្តែងនោះទេ ហើយជារឿយៗ កុមារាត្រូវបានលើកទឹកចិត្តឱ្យផ្តោតអាទិភាពលើការងារជាក់ស្តែង ជាជាងលទ្ធផលសិក្សា។ នៅពេលដែលគ្រួសារជួបការលំបាកក្នុងការផ្គត់ផ្គង់ការចំណាយលើការសិក្សា រួមទាំងថ្លៃសាលា ឯកសណ្ឋានសិស្ស ការធ្វើដំណើរ ឬការរៀនគួរបន្ថែម កុមារាអាចនឹងត្រូវបានបញ្ឈប់ពីការសិក្សា ជាពិសេសនៅពេលមានអាទិភាពផ្សេងទៀតដែលត្រូវបំពេញនៅក្នុងគ្រួសារ។

> "និយាយដោយស្មោះត្រង់ ខ្ញុំលែងអាចរ៉ាប់រងការចំណាយលើការសិក្សាបានទៀតហើយ ៖ ឯកសណ្ឋានសិស្ស ឯកសណ្ឋានកីឡា ថ្លៃរៀនគួរមុខវិជ្ជាផ្សេងៗ អនាម័យថ្នាក់រៀន ហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធសាលាជាដើម។ ខ្ញុំពិតជាមិនអាចរ៉ាប់រងបានទៀតទេ ដោយគ្រាន់តែពឹងផ្អែកលើការលក់ត្រីនៅផ្សារ។ ខ្ញុំបានសម្រេចចិត្តផ្ទេរកូនទៅរៀននៅសាលាសាសនាអ៊ីស្លាមវិញ ដោយសារគ្រប់យ៉ាងគឺមិនគិតថ្លៃ ហើយសាលាថែមទាំងជួយដាក់វិន័យដល់កូនប្រុសខ្ញុំទៀតផង។"
>
> *- ម្តាយរបស់សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៨ ម្នាក់ នៅខេត្តពោធិ៍សាត់*

> "មិត្តភក្តិប្រុសៗមួយចំនួនបានបោះបង់ការសិក្សា ដោយសារពួកគេគិតថា ការធ្វើការក្នុងពេលឥឡូវនេះគឺប្រសើរជាងការរៀនជាច្រើនឆ្នាំ ដោយមិនដឹងថាតើពួកគេអាចរកការងារសមរម្យបាន ឬអត់ នៅពេលក្រោយនោះទេ។"
>
> *- សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៩ ម្នាក់ ដែលរៀនពូកែនៅខេត្តកំពង់ស្ពឺ*

បេកគំហើញទាំងនេះស្របទៅនឹងភស្តុតាងដ៏ទូលំទូលាយ ដែលបញ្ជាក់ថាតើភាពក្រីក្រ និងអសន្តិសុខសេដ្ឋកិច្ច ធ្វើឱ្យអាក់ខានដូចម្តេចដល់ការចូលរួមក្នុងការអប់រំក្នុងក្មេងជំទង់ ជាពិសេសកុមារា។ នៅក្នុងបរិបទដូចជា ប្រទេសកម្ពុជា ថ្លៃឱកាស (opportunity cost) នៃការអប់រំអាចមានកម្រិតខ្ពស់ជាពិសេស នៅពេលដែលកុមារាត្រូវបានចាត់ទុកថាជាអ្នករួមចំណែកផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច។ ការសិក្សាក៏បានបង្ហាញផងដែរថា ក្មេងជំទង់មកពីគ្រួសារមានប្រាក់ចំណូលទាប ងាយនឹងបោះបង់ការសិក្សា នៅពេលដែលមានឱកាសការងារភ្លាមៗ (Keng, 2009; Phay and Tong, 2014; UIS and the Global Education Monitoring Report, 2016)។

លក្ខណៈផ្អែកតាមយេនឌ័រនៃការរំពឹងទុកលើជីវភាពរស់នៅ កាន់តែធ្វើឱ្យបញ្ហានេះស្មុគស្មាញខ្លាំងឡើង។ កុមារាងាយប្រឈមនឹងសម្ពាធខាងក្រៅកាន់តែច្រើន ដែលបង្ខំឱ្យពួកគេស្វែងរកការងារមានប្រាក់ឈ្នួល ជារឿយៗ គឺដោយសារតែកម្លាំងពលកម្មរបស់ពួកគេត្រូវបានចាត់ទុកថាមានតម្លៃខ្ពស់ជាងនៅក្នុងវិស័យកសិកម្ម ឬវិស័យប្រើកម្លាំង (Harris and Wood, 2013; Morris, 2011; Wilson et al., 2022)។ នៅតំបន់ជនបទនៃប្រទេសកម្ពុជា ដែលអាចមានការរំពឹងទុកទាបលើអត្ថប្រយោជន៍ពីការអប់រំ ជាពិសេសនៅក្នុងសហគមន៍ដែលពឹងផ្អែកលើការធ្វើកសិកម្មចិញ្ចឹមជីវិត មាតាបិតាអាចនឹងកាត់បន្ថយការផ្តោតអាទិភាពលើការអប់រំ ដើម្បីបម្រើជាយុទ្ធសាស្ត្ររស់រានរយៈពេលខ្លី (No et al., 2016; UNESCO-IIEP, 2011; Yem, 2024)។ នៅពេលដែលការចំណាយទាក់ទងនឹងសាលារៀន ដូចជា ថ្លៃសិក្សា ឯកសណ្ឋានសិស្ស ការធ្វើដំណើរ ឬការរៀនគួរ ក្លាយជាឧបសគ្គរាំងស្ទះ ជារឿយៗកុមារាគឺជាមនុស្សដំបូងគេដែលត្រូវបានដកចេញពីសាលារៀន ជាពិសេសនៅក្នុងគ្រួសារដែលត្រូវទំនុកបម្រុងកូនផ្សេងទៀតដែរ។

កង្វះការចូលរួមរបស់មាតាបិតា និងតម្លៃទាបនៃការអប់រំ

កម្រិត និងគុណភាពនៃការចូលរួមរបស់មាតាបិតាត្រូវបានលើកឡើងម្តងហើយម្តងទៀតដោយគ្រូបង្រៀន ថ្នាក់ដឹកនាំសាលា និងមន្ត្រីថ្នាក់ក្រោមជាតិ ថាជាកត្តាដ៏សំខាន់ដែលជះឥទ្ធិពលលើការចូលរួមក្នុងការអប់រំរបស់កុមារា។ កុមារាដែលមានមាតាបិតាខិតខំតាមដានការរៀនសូត្រ ត្រួតពិនិត្យកិច្ចការដែលគ្រូដាក់ឱ្យ ឬរក្សាទំនាក់ទំនងជាមួយគ្រូ ត្រូវបានពណ៌នាថាមានកម្លាំងចិត្តច្រើនជាង និងមានសមត្ថភាពដោះស្រាយកាន់តែប្រសើរលើការរំពឹងទុកក្នុងការសិក្សា។ ផ្ទុយទៅវិញ កុមារាមកពីគ្រួសារដែលមិនសូវ ឬមិនផ្តល់ការគាំទ្រដល់ការអប់រំច្រើនតែត្រូវបានគេមើលឃើញថាបាត់បង់កម្លាំងចិត្ត និងខ្វះទិសដៅ។ កុមារាទាំងនេះតែងតែខ្វះការណែនាំនៅផ្ទះ ហើយកាន់តែងាយរងគ្រោះដោយការរំខានពីខាងក្រៅ ឬឥទ្ធិពលពីមិត្តភក្តិ។

> "នៅពេលគ្មាននរណាម្នាក់នៅផ្ទះសួរនាំអំពីកិច្ចការដែលគ្រូដាក់ឱ្យ ឬការសិក្សារបស់ពួកគេនៅសាលា កុមារាមួយចំនួនក៏បាត់បង់ចំណាប់អារម្មណ៍ទាំងស្រុងតែម្តង។"
>
> *- លោកគ្រូម្នាក់នៅខេត្តត្បូងឃ្មុំ*

អាកប្បកិរិយារបស់មាតាបិតាចំពោះតម្លៃនៃការអប់រំក៏ជះឥទ្ធិពលលើទស្សនៈវិស័យរបស់កុមារាផងដែរ។ នៅក្នុងគ្រួសារដែលមិនសង្កត់ធ្ងន់លើសមិទ្ធផលសិក្សា ឬមើលឃើញថា ភាពជោគជ័យផ្នែកសម្ភារៈតាមរយៈការធ្វើការងារ ងាយស្រួលសម្រេចបានជាង កុមារាងាយនឹងមានអាកប្បកិរិយាដកខ្លួន ឬព្រងើយកន្តើយចំពោះការអប់រំ។ អ្នកអប់រំជាច្រើនបានចែករំលែករឿងរ៉ាវអំពីកុមារាដែលត្រូវបានគេខិតខំលើកទឹកចិត្តឱ្យឈប់រៀន ដើម្បីចេញរកប្រាក់ ជាពិសេសនៅក្នុងគ្រួសារដែលជួបប្រទះការលំបាកផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុ។

> "កុមារម្នាក់បានប្រាប់ខ្ញុំថា ឪពុករបស់គេនិយាយថា ការរៀនសូត្រគឺគ្មានប្រយោជន៍អ្វីទេ នៅពេលដែលឯងអាចរកបាន ១០ ដុល្លារក្នុងមួយថ្ងៃពីការធ្វើសំណង់។"
>
> *- នាយកសាលានៅខេត្តមណ្ឌលគិរី*

របកគំហើញទាំងនេះស្របទៅនឹងការស្រាវជ្រាវដែលមានស្រាប់ ដែលគូសបញ្ជាក់ពីឥទ្ធិពលដ៏ សំខាន់នៃការចូលរួមរបស់មាតាបិតាទៅលើលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ ការសិក្សាជាច្រើនបានបញ្ជាក់ថា ការចូលរួមយ៉ាងសកម្ម និងប្រកបដោយការគាំទ្រពីសំណាក់មាតាបិតាជួយបង្កើនសមិទ្ធផលសិក្សា លើកកម្លាំងចិត្ត និងកែលម្អអាកប្បកិរិយាក្នុងថ្នាក់រៀនរបស់កុមារ (Gonzalez-DeHass et al., 2005; Yang et al., 2023)។ ជារឿយៗកុមារទទួលបានអត្ថប្រយោជន៍យ៉ាងច្រើនពីការត្រួតពិនិត្យ និងការលើកទឹកចិត្តយ៉ាងជិតស្និទ្ធពីមាតាបិតា ជាពិសេសនៅក្នុងមជ្ឈដ្ឋានដែលខ្វះការលើកទឹកចិត្តឱ្យខំប្រឹងសិក្សាពីប្រភពផ្សេងទៀត (Castro et al., 2015; Goodall, 2013; Sengonul, 2022)។ ការរំពឹងទុកទាប និងកង្វះការចូលរួមពីមាតាបិតា មានទំនាក់ទំនងយ៉ាងខ្លាំងទៅនឹងការមិនចូលរួមរបស់សិស្ស ជាពិសេសក្នុងចំណោមកុមារដែលអាចនឹងកំពុងប្រឈមមុខនឹងសម្ពាធបង្ខំឱ្យទទួលយកការទទួលខុសត្រូវដូចមនុស្សពេញវ័យ ឬផ្ដោតអាទិភាពលើការរកប្រាក់ចំណូលភ្លាមៗ (UNESCO, 2017)។ នៅក្នុងបរិបទ ដូចជា ប្រទេសកម្ពុជា ដែលសមិទ្ធផលអប់រំពីមួយជំនាន់ទៅមួយជំនាន់នៅមានភាពមិនស្មើគ្នា ការគ្មានគំរូមាតាបិតាដែលទទួលបានការអប់រំផ្លូវការ អាចកាន់តែធ្វើឱ្យមានការវាយតម្លៃទាបចំពោះតម្លៃនៃការសិក្សា។ លើសពីនេះ នៅពេលដែលគ្រួសារផ្ដោតអាទិភាពលើផលចំណេញសេដ្ឋកិច្ចរយៈពេលខ្លី ជាងការវិនិយោគរយៈពេលវែងលើការអប់រំ កុមារងាយនឹងជឿថា សាលារៀនមិនពាក់ព័ន្ធនឹងអនាគតរបស់ពួកគេសោះឡើយ (Hanushek and Wößmann, 2007; Permani, 2009)។ ឥទ្ធិពលទាំងនេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីចលករសង្គម-វប្បធម៌ និងចលករសេដ្ឋកិច្ចដ៏ទូលំទូលាយ ដែលជះឥទ្ធិពលលើការសម្រេចចិត្តរបស់គ្រួសារជុំវិញការចូលរៀន ជាពិសេសនៅក្នុងបរិបទជនបទ និងប្រាក់ចំណូលទាប។

របនាសម្ព័ន្ធគ្រួសារ និងភាពគ្មានលំនឹងក្នុងគ្រួសារ

ការបង្អាក់ដល់រចនាសម្ព័ន្ធគ្រួសារ ត្រូវបានលើកឡើងជាញឹកញាប់ថាជារបាំងរាំងការចូលរួមក្នុងការអប់រំជាប្រចាំរបស់កុមារ។ ជាពិសេស ការធ្វើចំណាកស្រុករបស់មាតាបិតាដើម្បីទៅធ្វើការ ដែលជារឿងធម្មតានៅតាមតំបន់ជនបទនៃប្រទេសកម្ពុជា ត្រូវបានលើកឡើងថាធ្វើឱ្យប្រព័ន្ធគាំទ្រ/ប្រព័ន្ធទ្រទ្រង់នៅផ្ទះចុះខ្សោយ។ គេពណ៌នាថា កុមារដែលត្រូវបានទុកឱ្យស្ថិតក្រោមការថែទាំរបស់ជីដូនជីតា ឬសាច់ញាតិ ទទួលបានការឃុំគ្រង ការលើកទឹកចិត្ត និងការគាំទ្រផ្នែកអារម្មណ៍មិនសូវជាប់លាប់នោះទេ។ មន្ត្រីមន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡាម្នាក់បានពន្យល់ថា *"វាជារឿងលំបាកសម្រាប់ជីដូនជីតាក្នុងការជួយធ្វើកិច្ចការគ្រូដាក់ឱ្យ ព្រោះពួកគាត់ចាស់ណាស់ហើយ ឬក៏មិនដែលបានរៀនសូត្រអ្វីទេ។"* កង្វះការណែនាំ និងទំនាក់ទំនងបែបនេះ ច្រើនតែធ្វើឱ្យកុមារមិនសូវចូលរៀន និងលែងសូវខំប្រឹងរៀនសូត្រ។ សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៩ ម្នាក់ដែលរៀនខ្សោយ នៅខេត្តបាត់ដំបង បានលើកឡើងថា៖

> "ឪពុកម្ដាយខ្ញុំបានធ្វើចំណាកស្រុកទៅប្រទេសថៃបាត់ហើយ។ ខ្ញុំរស់នៅជាមួយមីង។ នៅផ្ទះ យើងមិនសូវបាននិយាយគ្នាទេ។ ជាទូទៅ គាត់គ្រាន់តែទៅលក់នំចំណី ឬម្ហូបនៅផ្សារពីព្រលឹមទល់យប់ ហើយគាត់រៀនបានត្រឹមថ្នាក់ទី ២ ប៉ុណ្ណោះ។ យូរៗម្ដង គាត់គ្រាន់តែប្រាប់ខ្ញុំថា 'មីងមិនអាចជួយកិច្ចការសាលារបស់ឯងបានច្រើនទេ។ មីងមិនចេះអាន និងសរសេរទេ។ បើឯងគិតថា អាចបន្តការសិក្សាបាន ក៏បន្តទៅ។ បើមិនអញ្ចឹងទេ ឈប់រៀនក៏មិនអីដែរ។ មីងមិនគិតថា ឪពុកម្ដាយឯងមានយោបល់ខុសពីមីងនោះទេ។'"

លើសពីនេះ ការបែកបាក់គ្រួសារ ការលែងលះ និងទម្រង់ផ្សេងៗទៀតនៃភាពគ្មានលំនឹងក្នុងគ្រួសារ ត្រូវបានលើកឡើងថាមានផលប៉ះពាល់ផ្លូវចិត្តអវិជ្ជមានមកលើកុមារ។ គ្រូបង្រៀនបានពណ៌នាពីសិស្សដែលក្លាយជាមនុស្សឯកកោ ឬបង្ហាញបញ្ហាអាកប្បកិរិយា បន្ទាប់ពីឪពុកម្តាយឈ្លោះគ្នា ឬបែកបាក់គ្នា។ ក្នុងករណីខ្លះ កុមារត្រូវទទួលយកការទទួលខុសត្រូវដូចមនុស្សពេញវ័យ ដូចជាមើលថែប្អូន ឬសាច់ញាតិដែលឈឺ ឬគ្រប់គ្រងកិច្ចការផ្ទះ ហើយនេះបានជះឥទ្ធិពលផ្ទាល់លើសមត្ថភាពរបស់ពួកគេក្នុងការចូលរួមក្នុងការសិក្សាប្រកបដោយអត្ថន័យ។ ខណៈដែលជារឿយៗ ការទទួលខុសត្រូវលើការថែទាំ ត្រូវបានគេចាត់ទុកថាជាកិច្ចការរបស់កុមារី និងត្រូវបានចងក្រងជាឯកសារយ៉ាងទូលំទូលាយថាជារបាំងរារាំងការអប់រំរបស់កុមារី វាជារឿងគួរកត់សម្គាល់មួយ ដែលកុមារមួយចំនួននៅក្នុងការសិក្សានេះ ក៏បានលើកឡើងពីការទទួលរងផលប៉ះពាល់ដូចគ្នាផងដែរ។ សម្រាប់កុមារទាំងនេះ ការទទួលខុសត្រូវក្នុងគ្រួសារ និងសម្ពាធផ្លូវចិត្ត ហាក់ដូចជាធ្វើឱ្យពួកគេរៀនខ្សោយ និងចាប់ផ្តើមដកខ្លួនពីការសិក្សាបន្តិចម្តងៗ។

“ជាច្រើនឆ្នាំមកនេះ ខ្ញុំធ្លាប់ឃើញសិស្សប្រុសរបស់យើងចាប់ផ្តើមគេចសាលាញឹកញាប់ បន្ទាប់ពីឪពុកម្តាយរបស់ពួកគេបានចាកចេញពីគ្រួសារទៅព្រំដែន ឬបានលែងលះគ្នា។ ពួកគេ [កុមារ] ចាំបាច់ត្រូវមើលថែប្អូន ធ្វើការនៅចម្ការ ឬស្រែ ប៉ុន្តែអ្នកខ្លះក៏គ្មានទឹកចិត្តចង់មករៀន និងប្រាស្រ័យទាក់ទងជាមួយសិស្សផ្សេងទៀតនៅសាលាដែរ។ អ្នកអាចដឹងច្បាស់ដោយមើលទឹកមុខរបស់ពួកគេ ហើយអ្នកនឹងដឹងថាតើពួកគេប្រែជាមនុស្សស្ងៀមស្ងាត់ប៉ុណ្ណា។ អ្នកកម្រនឹងឃើញកុមារដែលរីករាយ និងសកម្ម ដូច ដែលអ្នកធ្លាប់ឃើញណាស់។”

- លោកគ្រូបន្ទុកថ្នាក់ទី ៩ នៅខេត្តបាត់ដំបង

របកគំហើញពីសកម្មភាពគូសផែនទីបណ្តាញសង្គម (SNM) បានផ្តល់នូវការយល់ដឹងបន្ថែមអំពី កត្តាអារម្មណ៍ និងកត្តាទឹកចិត្ត ដែលជំរុញការចូលរួមក្នុងការអប់រំរបស់កុមារ។ នៅពេលត្រូវបានសួរឱ្យកំណត់អត្តសញ្ញាណសមាជិកគ្រួសារដែលចូលរួមក្នុងការសិក្សារបស់ពួកគេ អ្នកដែលកុមារបានលើកឡើងញឹកញាប់បំផុតគឺម្តាយ ជីដូនជីតា និងបងប្អូនរបស់ពួកគេ ចំណែកឪពុកត្រូវបានលើកឡើងតិចតួចបំផុតទាក់ទងនឹងការចូលរួមក្នុងពេលបច្ចុប្បន្ន។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ នៅពេលសួរថាតើនណាដែលពួកគេចង់ឱ្យមានការចូលរួមបន្ថែមទៀតនៅក្នុងគន្លងនៃការសិក្សារបស់ពួកគេ ឪពុកគឺជាអ្នកដែលត្រូវបានលើកឡើងញឹកញាប់បំផុត។ របកគំហើញនេះបង្ហាញថា ខណៈដែលបច្ចុប្បន្ន ឪពុកអាចនឹងគ្មានវត្តមាន ឬមិនសូវមានចំណងផ្លូវអារម្មណ៍នៅក្នុងការអប់រំរបស់កុមារ កុមារបានផ្តល់តម្លៃយ៉ាងខ្លាំងចំពោះការទទួលស្គាល់ និងការគាំទ្រពីឪពុក។ ការណ៍ដែលពួកគេចង់ឱ្យឪពុកមានការចូលរួមកាន់តែច្រើន គូសបញ្ជាក់ពីការរំពឹងទុកផ្អែកតាមយេនឌ័រលើការផ្តល់តម្លៃ និងបំណងប្រាថ្នា ដែលមិនទាន់បានបំពេញ។

“ឪពុកម្តាយខ្ញុំបានលែងលះគ្នា ហើយខ្ញុំត្រូវរស់នៅជាមួយជីដូនជីតាខាងម្តាយ។ ខ្ញុំនឹកប៉ា ប៉ុន្តែខ្ញុំគិតថា គាត់មានប្រពន្ធថ្មីបាត់ទៅហើយ។ យើងកម្របានជួបគ្នាណាស់។ ភាគច្រើន ម៉ាក់ខ្ញុំចេញទៅច្បៀរជ័រកៅស៊ូនៅចម្ការកៅស៊ូ ដូច្នេះ ខ្ញុំត្រូវមើលថែប្អូនៗ និងយាយដែលកំពុងឈឺនៅផ្ទះ។ ខ្ញុំមិនសូវមានពេលរំលឹកមេរៀនទេ។”

- សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៧ ម្នាក់ នៅខេត្តត្បូងឃ្មុំ

“ប៉ាខ្ញុំមិនសូវសួរនាំរឿងសាលាទេ។ ប្រសិនបើគាត់សួរ ខ្ញុំគិតថា ខ្ញុំនឹងប្រឹងប្រែងជាងនេះ។ គាត់តែងតែរវល់ និងចេញក្រៅផ្ទះភាគច្រើន។ ម៉ាក់ខ្ញុំរវល់តែនឹងការងារផ្ទះ ហើយមិនអាចជួយកិច្ចការសាលារបស់ខ្ញុំបានច្រើនទេ។”

- សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៨ ម្នាក់ នៅខេត្តកំពង់ស្ពឺ

របកគំហើញទាំងនេះស្របទៅនឹងការស្រាវជ្រាវកាន់តែច្រើន ដែលបង្ហាញពីរបៀបដែលភាពគ្មានលំនឹងក្នុងគ្រួសារ រួមទាំងការធ្វើចំណាកស្រុករបស់ឪពុកម្តាយ ការលែងលះគ្នា ឬបន្ទុកនៃការថែទាំ ធ្វើឱ្យប៉ះពាល់ដល់លទ្ធផលអប់រំរបស់កុមារ។ នៅកម្ពុជា ការធ្វើចំណាកស្រុកដើម្បីធ្វើការងារ ច្រើនតែបណ្តាលឱ្យឪពុកម្តាយលែងសូវមើលឃុំគ្រងកូន និងខូចទម្លាប់រៀនសូត្រប្រចាំថ្ងៃរបស់កូន (Madhur, 2014)។ ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនៅទូទាំងអាស៊ីអាគ្នេយ៍បានរកឃើញថា អវត្តមានរបស់មាតាបិតាមានទំនាក់ទំនងទៅនឹងការលែងសូវមករៀន ពិន្ទុប្រឡងទាប និងការកើនឡើងនៃបញ្ហាអាកប្បកិរិយាក្នុងចំណោមកុមារា ដែលអាចនឹងជួបការលំបាកច្រើនជាងកុមារី ក្នុងការគ្រប់គ្រងខ្លួនឯងនៅក្នុងមជ្ឈដ្ឋានដែលគ្មានការត្រួតពិនិត្យ (Ahmad and Qureshi, 2014; Lam and Yeoh, 2019; Petcharamesree, 2017)។ ទោះបីជាមានចេតនាល្អក៏ដោយ ប៉ុន្តែជីដូនជីតាអាចមិនសូវចេះអក្សរ ខ្វះកម្លាំង ឬអំណាចក្នុងការជួយទ្រទ្រង់ការសិក្សារបស់កុមារាជាពិសេសនៅពេលដោះស្រាយជាមួយក្មេងជំទង់ (Modin et al., 2013; Xu et al., 2022)។

គ្មានវត្តមានរបស់ឪពុកនៅក្នុងដំណើរការសិក្សារបស់កុមារា គឺជាគម្លាតដ៏សំខាន់មួយ។ ការសិក្សានានាបង្ហាញថា ការចូលរួមរបស់ឪពុក ទោះបីជាក្នុងរូបភាពតិចតួច ដូចជា ការបង្ហាញចំណាប់អារម្មណ៍លើវឌ្ឍនភាពនៅសាលារៀន ឬការចូលរួមព្រឹត្តិការណ៍សាលារៀន មានទំនាក់ទំនងជាវិជ្ជមានទៅនឹងសមិទ្ធផលសិក្សា ការគោរពខ្លួនឯង និងភាពស៊ូទ្រាំខ្ពស់ជាងមុន ជាពិសេសសម្រាប់កុមារា (Fan and Chen, 2001; Lundberg, 2022; Sosu et al., 2021)។ នៅក្នុងបរិបទ ដូចជា ប្រទេសកម្ពុជា ដែលជារឿយៗ បទដ្ឋានយេនឌ័របែបប្រពៃណីចាត់ទុកឪពុកជាអ្នករកចំណូលចិញ្ចឹមគ្រួសារ ជាជាងអ្នកថែទាំ តួនាទីនេះអាចមិនត្រូវបានប្រើប្រាស់ឱ្យអស់សក្តានុពល ឬត្រូវបានសង្គមបន្ទាបតម្លៃ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ តម្រូវការផ្លូវចិត្តដែលចង់បានការគាំទ្រពីឪពុកដូចដែលបានបង្ហាញនៅក្នុងការសិក្សានេះ ចង្អុលបង្ហាញពីឱកាសធ្វើអន្តរាគមន៍។ កម្មវិធីដែលលើកទឹកចិត្តឱ្យមានការសន្ទនាជុំវិញការអប់រំ រវាងឪពុក និងកូនប្រុស ឬរួមបញ្ចូលឪពុកទៅក្នុងយុទ្ធសាស្ត្រនៃការចូលរួមរវាងសាលារៀន និងមាតាបិតា អាចមានផលប៉ះពាល់ប្រកបដោយការផ្លាស់ប្តូរ។

របៀបចិញ្ចឹមកូន និងបរិយាកាសផ្នែកចិត្តសង្គម

របៀបចិញ្ចឹមកូន បានលេចឡើងជាកត្តាដ៏សំខាន់មួយទៀតដែលកំណត់លទ្ធផលអប់រំ។ អ្នកចូលរួមនៅគ្រប់កម្រិត រួមទាំងសិស្សានុសិស្ស បានកត់សម្គាល់ថាកុមារាដែលទទួលបានការគាំទ្រផ្នែកអារម្មណ៍ និងការពង្រឹងជាវិជ្ជមាននៅផ្ទះ ងាយនឹងរក្សាកម្លាំងចិត្ត និងភាពធន់ នៅពេលប្រឈមមុខនឹងការលំបាកក្នុងការសិក្សា។ ផ្ទុយទៅវិញ កុមារាដែលធំដឹងក្តីក្នុងគ្រួសារដែលពោរពេញដោយការរិះគន់ វិន័យតឹងរ៉ឹង ឬការមិនខ្វាយខ្វល់ចំពោះអារម្មណ៍ ត្រូវបានគេមើលឃើញថាជួបការលំបាក ទាក់ទងនឹងការគោរពខ្លួនឯង ទំនុកចិត្ត និងការផ្តោតអារម្មណ៍។ គ្រូបង្រៀន និងបុគ្គលិកអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល បានពណ៌នាពីរបៀបដែលការចិញ្ចឹមកូនបែបផ្តាច់ការ ឬបែបដាក់ទណ្ឌកម្មជ្រុល អាចគាបសង្កត់កម្លាំងចិត្តរបស់កុមារា និងបង្កើតបរិយាកាសនៃភាពភ័យខ្លាច ជាជាងការលើកទឹកចិត្ត។

> “កុមារាមួយចំនួនបានឈប់ព្យាយាមដោយសារតែខ្លាចធ្វើខុស មិនមែនតែនៅផ្ទះទេ សូម្បីតែនៅក្នុងថ្នាក់រៀនក៏អញ្ចឹងដែរ។”
>
> *- នាយកសាលានៅខេត្តមណ្ឌលគិរី*

នៅក្នុងគ្រួសារដែលគ្មានការលើកទឹកចិត្ត គេពណ៌នាថា កុមារបានកំណត់ការរំពឹងទុកទាបចំពោះខ្លួនឯង និងមិនចូលរួមក្នុងការរៀនសូត្រ ដែលជាទម្រង់មួយនៃការការពារខ្លួន។ អ្នកឆ្លើយតបជាច្រើនក៏បានឆ្លុះបញ្ចាំងពីផលប៉ះពាល់ផ្នែកចិត្តសង្គមដោយសារអំពើហិង្សា និងការរំលោភបំពានក្នុងគ្រួសារផងដែរ។ ខណៈដែលអំពើហិង្សាផ្អែកលើយេនឌ័រនៅតែជាបញ្ហាដ៏សំខាន់ដែលបង្កផលប៉ះពាល់យ៉ាងធ្ងន់ធ្ងរលើស្ត្រី និងកុមារីនៅកម្ពុជា អ្នកចូលរួមនៅកម្រិតសាលារៀនក៏បានគូសបញ្ជាក់ពីរបៀបដែលទម្រង់ជាក់លាក់នៃអំពើហិង្សាក្នុងគ្រួសារ ជាពិសេសវិន័យតឹងរ៉ឹង និងបរិយាកាសដែលមិនមានការគាំទ្រផ្លូវអារម្មណ៍ អាចជះឥទ្ធិពលជាពិសេសលើការចូលរួមក្នុងការសិក្សារបស់កុមារាផងដែរ។ កុមារាដែលប្រឈមនឹងបរិយាកាសបែបនេះច្រើនតែបង្ហាញសញ្ញានៃការដកខ្លួនពីសង្គម ការឆាប់មួម៉ៅ ឬអាកប្បកិរិយារំខាននៅសាលារៀន។ គ្រូបង្រៀននៅទូទាំងខេត្តដែលស្ថិតក្រោមការសិក្សានេះ បានលើកឡើងថា កុមារទាំងនេះពិបាកបង្រៀន មិនមែនដោយសារសមត្ថភាពនោះទេ ប៉ុន្តែដោយសារសម្ពាធផ្លូវចិត្តរបស់ពួកគេ។

របកគំហើញទាំងនេះស្របទៅនឹងឯកសារពាក់ព័ន្ធយ៉ាងច្រើន ដែលផ្សារភ្ជាប់របៀបចិញ្ចឹមកូន ទៅនឹងលទ្ធផលអប់រំ ជាពិសេសក្នុងចំណោមកុមារាជំទង់។ យោងតាមប្រព័ន្ធធ្វើចំណាត់ថ្នាក់របស់ Baumrind (Baumrind′s typology) ការចិញ្ចឹមកូនបែបយកចិត្តទុកដាក់ (authoritative parenting) ដែលសម្គាល់ដោយភាពកក់ក្តៅ និងការរំពឹងទុកយ៉ាងម៉ឺងម៉ាត់ ប៉ុន្តែសមហេតុផលមានទំនាក់ទំនងខ្លាំងបំផុតទៅនឹងលទ្ធផលវិជ្ជមានផ្នែកការសិក្សា និងចិត្តសាស្ត្រ (Baumrind, 1999)។ ផ្ទុយទៅវិញ ការចិញ្ចឹមកូនបែបផ្តាច់ការ (authoritarian) (ត្រួត្រា និងដាក់ទណ្ឌកម្ម) និងការចិញ្ចឹមកូនបែបមិនខ្វល់ខ្វាយ (neglectful) (មិនអើពើចំពោះអារម្មណ៍) មានទំនាក់ទំនងទៅនឹងការធ្លាក់ទឹកចិត្តក្នុងការសិក្សា ការធ្វើមិនបានល្អក្នុងការស្តែងចេញអាកប្បកិរិយា (externalizing behaviours) និងការគ្រប់គ្រងខ្លួនឯង។ នៅក្នុងបរិបទប្រទេសមានប្រាក់ចំណូលទាប និងប្រទេសមានប្រាក់ចំណូលមធ្យម ដូចជា កម្ពុជា សម្ពាធសេដ្ឋកិច្ចសង្គម និងបទដ្ឋានអន្តរជំនាន់ អាចពង្រឹងវិធីចិញ្ចឹមកូនបែបតឹងរ៉ឹងខ្លាំង ឬបែបដាក់ទណ្ឌកម្ម។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ វិធីចិញ្ចឹមកូនបែបនេះអាចបង្កគ្រោះថ្នាក់ជាពិសេសសម្រាប់កុមារា ដែលអាចត្រូវបានសង្គមបង្រៀនឱ្យលាក់បាំងអារម្មណ៍ និងបង្ហាញភាពរឹងមាំ។ ប្រសិនបើគ្មានការពង្រឹងជាវិជ្ជមាន ឬការគាំទ្រផ្លូវអារម្មណ៍ទេនោះ កុមារាអាចនឹងប្រកាន់យកយុទ្ធសាស្ត្រទប់ទល់បែបគេចវេសដោយបិទបាំងភាពទន់ខ្សោយតាមរយៈភាពព្រងើយកន្តើយ ឬភាពគឃ្លើន (WHO, 2022)។

Oxana Mamlina/Shutterstock.com*

ភាពជោគជ័យក្នុងការសិក្សារបស់កុមារា មិនមែនគ្រាន់តែជាបញ្ហាសមត្ថភាពប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែរងឥទ្ធិពលយ៉ាងខ្លាំងដោយរបៀបដែលពួកគេត្រូវបានប្រព្រឹត្តចំពោះ និងគាំទ្រនៅផ្ទះ។ ទិន្នន័យបង្ហាញពីតម្រូវការកម្មវិធីអប់រំមាតាបិតា ដែលសង្កត់ធ្ងន់លើវិន័យវិជ្ជមាន បំណិនចិត្តសង្គម និងការដោះស្រាយជម្លោះដោយសន្តិវិធី ជាពិសេសកម្មវិធីដែលផ្តោតគោលដៅលើគ្រួសារមានកូនប្រុសវ័យជំទង់។

ការយល់ឃើញដែលផ្អែកតាមយេនឌ័រ និងការរំពឹងទុកមិនស្មើគ្នា

នៅទូទាំងទីតាំងចុះសិក្សាក្នុងប្រទេសកម្ពុជា អ្នកឆ្លើយតបជាច្រើនបានសង្កេតឃើញមានការផ្លាស់ប្តូរគួរឱ្យកត់សម្គាល់នូវអាកប្បកិរិយារបស់គ្រួសារ និងសហគមន៍ចំពោះការវិនិយោគលើការអប់រំផ្អែកតាមយេនឌ័រ។ តាមធម្មតា កុមារាត្រូវបានចាត់ទុកថាជាអ្នកទទួលផលចម្បងពីការអប់រំ ដោយមាតាបិតាជឿថា កូនប្រុសមានឱកាសការងារល្អប្រសើរជាង និងជាអ្នកបន្តវង្សត្រកូល។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ អ្នកចូលរួមនៅទូទាំងខេត្តទាំង ៥ បានសង្កេតឃើញជាប្រចាំថា និន្នាការនេះបានផ្លាស់ប្តូរក្នុងរយៈពេល ៥-១០ ឆ្នាំចុងក្រោយនេះ ដោយបច្ចុប្បន្ន ការយកចិត្តទុកដាក់ ធនធាន និងកម្មវិធីកាន់តែច្រើនបានតម្រង់ឆ្ពោះទៅរកការអប់រំរបស់កុមារី។

គ្រូបង្រៀន មាតាបិតា និងមន្ត្រីអប់រំមូលដ្ឋាន បានលើកឡើងថា គ្រួសារនានាកំពុងផ្តោតអាទិភាពកាន់តែខ្លាំងលើការសិក្សារបស់កុមារី ដែលមួយផ្នែករងឥទ្ធិពលពីកម្មវិធីរដ្ឋាភិបាល និងកម្មវិធីអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល ដែលផ្តោតគោលដៅចម្បងលើអ្នកសិក្សាជាស្ត្រី។ លោកនាយកសាលាម្នាក់នៅខេត្តបាត់ដំបង បានសង្កេតឃើញថា៖

> "កាលពីមុន មាតាបិតាតែងតែនិយាយថា 'ឱ្យកូនប្រុសរៀនទៅ ចំណែកកូនស្រីត្រូវនៅផ្ទះ និងរៀបការ។' ឥឡូវនេះ វាស្ទើរតែផ្ទុយស្រឡះទៅហើយ។ ពួកគាត់ជឿថា កុមារីម៉ឺងម៉ាត់ជាង និងមិនដើរលេងទេ ហើយមានអាហារូបករណ៍ និងការគាំទ្រកាន់តែច្រើនសម្រាប់ពួកគេ។ សកម្មភាពក្រៅកម្មវិធីសិក្សា និងកម្មវិធីអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាលមួយចំនួនក៏បាន និងកំពុងផ្តោតគោលដៅលើកុមារីផងដែរ។"

ការយល់ឃើញចំពោះការគាំទ្រពីខាងក្រៅលើការអប់រំរបស់កុមារីនេះ ត្រូវបានគេមើលឃើញថាបង្កផលវិបាកដោយអចេតនាសម្រាប់កុមារាមួយចំនួន ដែលបច្ចុប្បន្នយល់ថា បើប្រៀបធៀបទៅ ពួកគេ ទទួលបានការគាំទ្រតិចជាងមុន។

> "ប្អូនស្រីខ្ញុំទទួលបានជំនួយពីអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល។ នាងទទួលបានលុយ សៀវភៅ ឯកសណ្ឋានសិស្សកង់និងម៉ោងរៀនគួរកុំព្យូទ័របន្ថែម។ ខ្ញុំ និងមិត្តរួមថ្នាក់ប្រុសៗផ្សេងទៀត មិនទទួលបានអ្វីសោះ ហើយក៏មិនអាចចូលរួមក្នុងសកម្មភាពក្រៅម៉ោងទាំងនោះបានដែរ។ យើងបានត្រឹមតែសង្កេតមើលអ្វីដែលពួកគេកំពុងធ្វើតាមបង្អួចថ្នាក់។ ខ្ញុំមិនយល់ទេថាតើហេតុអ្វីបានជាកម្មវិធី និងការគាំទ្រទាំងនោះគឺសម្រាប់តែកុមារី។ ខ្ញុំមានអារម្មណ៍ថាមិនសូវយុត្តិធម៌ទេ។ យើងជាសិស្សដូចគ្នា។"
>
> *- សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៨ ម្នាក់ ដែលរៀនខ្សោយនៅខេត្តកំពង់ស្ពឺ*

មន្ត្រីអប់រំនៅកម្រិតសាលារៀន និងមន្ត្រីអប់រំនៅកម្រិតមូលដ្ឋាន បានកត់សម្គាល់ថា ខណៈដែលការផ្លាស់ប្តូរនេះមានផលវិជ្ជមានក្នុងការកែតម្រូវវិសមភាពយេនឌ័រកាលពីអតីតកាល វាក៏បានធ្វើឱ្យកុមារាមួយចំនួនយល់ថា ពួកគេត្រូវបានគេទុកចោល ជាពិសេសកុមារាមកពីគ្រួសារដែលមានប្រាក់ចំណូលទាប ឬនៅជនបទ។ គ្រូបង្រៀនជាច្រើនបានសង្កត់ធ្ងន់ថា នៅពេលដែលកុមារាយល់ថា

ការអប់រំរបស់ពួកគេមិនសូវមានតម្លៃ ឬមិនសូវទទួលបានការគាំទ្រ ពួកគេងាយនឹងមិនចូលរួមក្នុងការអប់រំ ដកខ្លួនពីសង្គម ឬបោះបង់ការសិក្សាតែម្តង។

អ្នកសិក្សាស្រាវជ្រាវបានក្រើនរំលឹកអំពីការចាត់ទុកកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងសមភាពយេនឌ័រ ជាល្បែងដែលមានអ្នកចាញ់មានអ្នកឈ្នះ (zero-sum game) និងថា ការលើកកម្ពស់សិទ្ធិ ឬឱកាសរបស់យេនឌ័រណាមួយ មិនចាំបាច់ត្រូវធ្វើឱ្យប៉ះពាល់ដល់យេនឌ័រមួយផ្សេងទៀតនោះទេ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ខណៈដែលការបង្កើនការចូលរួមរបស់កុមារីគឺជាជោគជ័យដ៏សំខាន់មួយ អភិក្រមដែលគិតគូរល្អិតល្អន់គឺជាកត្តាចាំបាច់ ដើម្បីធានាថា កុមារាមិនត្រូវបានគេទុកចោលនៅក្នុងដំណើរការនេះ (Aikman and Rao, 2012; Dingo, 2018; Lwamba et al., 2022)។ នេះបង្ហាញពីតម្រូវការកម្មវិធីដែលគាំទ្រដល់បរិវត្តកម្មយេនឌ័រ មិនមែនកម្មវិធីដែលផាត់ចេញយេនឌ័រណាមួយនោះទេ ពោលគឺកម្មវិធីដែលទទួលស្គាល់ពីការវិវត្តនៃឥទ្ធិពលយេនឌ័រនៅក្នុងការអប់រំ។ អភិក្រមនេះក៏ជួយពង្រឹងតម្លៃនៃការស្តាប់សំឡេងរបស់កុមារា ដើម្បីកំណត់រកភាពងាយរងគ្រោះ និងតម្រូវការគាំទ្រជាក់លាក់របស់ពួកគេ ដែលអាចត្រូវបានគេមើលរំលងដោយសារតែការសន្មតចំពោះឧត្តមភាពរបស់បុរសផងដែរ។

អន្តរកាលមុនកាលកំណត់ និងបំណងប្រាថ្នាផ្នែកសម្ភារនិយម

ទោះបីជាមិនសូវជួបប្រទះញឹកញាប់ក៏ដោយ ប៉ុន្តែការរៀបអាពាហ៍ពិពាហ៍វ័យក្មេងត្រូវបានលើកឡើងនៅក្នុងបទសម្ភាសន៍មួយចំនួន ជាពិសេសក្នុងចំណោមជនជាតិដើមភាគតិចពួង នៅភាគឦសាននៃប្រទេសកម្ពុជា ថាជាមូលហេតុដែលធ្វើឱ្យកុមារាឈប់រៀន។ នៅពេលរៀបអាពាហ៍ពិពាហ៍រួច កុមារារំពឹងថានឹងទទួលយកការទទួលខុសត្រូវដូចមនុស្សពេញវ័យ ដូចជា ការធ្វើកសិកម្ម ការស៊ីឈ្នួលគេ ឬការថែទាំអ្នកនៅក្នុងបន្ទុក ដែលធ្វើឱ្យពួកគេមិនសូវមានពេលវេលា ឬកម្លាំងសម្រាប់ការសិក្សា។ អ្នកគ្រូបន្ទុកម្នាក់នៅខេត្តមណ្ឌលគិរី បានលើកឡើងថា៖

> "នៅពេលដែលកុមារារៀបការនៅអាយុ ១៦ ឬ ១៧ ឆ្នាំ គឺចប់ហើយ។ គេត្រូវតែធ្វើការដូចមនុស្សប្រុសពេញវ័យ ហើយលែងអាចរៀនសូត្របានទៀតហើយ។"

អន្តរកាលមុនកាលកំណត់ឆ្ពោះទៅរកភាពជាមនុស្សពេញវ័យទាំងនេះ ឆ្លុះបញ្ចាំងពីបទដ្ឋានវប្បធម៌ដែលមានជាយូរមកហើយជុំវិញភាពជាបុរស ភាពជាមនុស្សពេញវ័យ និងការចូលរួមចំណែកផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច។ ខណៈដែលការជជែកពិភាក្សាភាគច្រើនជុំវិញការរៀបអាពាហ៍ពិពាហ៍វ័យក្មេង ផ្តោតលើកុមារី ភស្តុតាងកាន់តែច្រើនបានបង្ហាញថា វាក៏ប៉ះពាល់ដល់ការអប់រំរបស់កុមារាផងដែរ ជាពិសេសនៅក្នុងសហគមន៍ដែលមិនទទួលបានការយកចិត្តទុកដាក់ និងសហគមន៍ជនបទ (Jordana, 2016; Morrow et al., 2023)។

ស្របគ្នានេះដែរ ការស្វែងរកទ្រព្យសម្ភារៈ និងឯករាជ្យភាពផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុ ត្រូវបានមើលឃើញថាជាកត្តាប្រជែងជាមួយនឹងបំណងប្រាថ្នាក្នុងការសិក្សា។ កុមារាមកពីគ្រួសារដែលសង្កត់ធ្ងន់លើការរកចំណូលច្រើនជាងសមិទ្ធផលសិក្សា ងាយនឹងបោះបង់ការសិក្សាដើម្បីទៅធ្វើការងាររយៈពេលខ្លី។

> ស្ត្រីជាបុគ្គលិកអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាលម្នាក់បានកត់សម្គាល់ថា "កុមារាទាំងនេះមិនបានមើលឃើញថា សាលារៀនមានប្រយោជន៍នោះទេ នៅពេលដែលពួកគេអាចរកលុយបានតាមរយៈការជួយការងារក្នុងព្រៃ ឬស្វែងរកការងារធ្វើនៅរោងចក្រក្រៅផ្លូវការ ឬនៅទីក្រុង"។

នេះស្របទៅនឹងរបកគំហើញដែលបង្ហាញថា កុមារាងាយនឹងដកខ្លួនពីការអប់រំ នៅពេលដែលពួកគេទទួលយកសារ ដែលចាត់ទុកភាពជាបុរសស្មើនឹងសមត្ថភាពរកចំណូល (Whitehead, 2003; William et al., 2010)។ នៅក្នុងបរិបទនៃការលំបាកផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច ជាពិសេសនៅតំបន់ជនជាតិភាគតិច ជារឿយៗ ការអប់រំត្រូវបានគេមើលឃើញថាជាភាពហ៊ឺហា ជាជាងភាពចាំបាច់ ជាពិសេសនៅពេលដែលឱកាសការងារផ្លូវការនៅមានកម្រិត (UNESCO, 2018b)។

ឥទ្ធិពលអវិជ្ជមានពីមិត្តភក្តិ

ទំនាក់ទំនងជាមួយមិត្តភក្តិ ត្រូវបានលើកឡើងជាប្រចាំដោយអ្នកចូលរួម ថាជាកត្តាដ៏សំខាន់ដែលជះឥទ្ធិពលលើការចូលរួមក្នុងការអប់រំរបស់កុមារានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។ នៅក្នុងបទសម្ភាសន៍នានា ឥទ្ធិពលអវិជ្ជមានពីមិត្តភក្តិបានលេចឡើងជាប្រធានបទដដែលៗ ជាពិសេសក្នុងអំឡុងពេលទើបចូលវ័យជំទង់ ជាពេលដែលកុមារាកាន់តែងាយរងគ្រោះដោយសម្ពាធសង្គម និងបំណងប្រាថ្នាចង់បានការទទួលស្គាល់ពីមិត្តភក្តិ។

អ្នកចូលរួមតែងតែសង្កេតឃើញថា ជារឿយៗ កុមារាប្រឈមមុខនឹងសម្ពាធពីមិត្តភក្តិឱ្យប្រឡូកក្នុងអាកប្បកិរិយាដែលផ្ទុយពីភាពជោគជ័យក្នុងការសិក្សា ដូចជាអវត្តមានដោយគ្មានច្បាប់អនុញ្ញាត ការប្រើប្រាស់សារធាតុញៀន និងទម្រង់ផ្សេងៗនៃអាកប្បកិរិយាប្រថុយប្រថាន។ នាយកសាលា និងគ្រូបន្ទុកថ្នាក់បានរាយការណ៍ថា កុមារាមួយចំនួនបានចាប់ផ្តើមគេចម៉ោង ឬមករៀនយឺត ដោយសារតែមិត្តភក្តិជំរុញឱ្យចូលរួមក្នុងការផឹកស៊ី ជក់បារី ឬដើរលេងពាសវាលពាសកាលនៅក្នុងសហគមន៍។ គ្រូបង្រៀនម្នាក់នៅខេត្តកំពង់ស្ពឺបានពន្យល់ថា៖

> "យើងបានឃើញកុមារាមួយចំនួនដែលធ្លាប់តែរៀនពូកែ ប៉ុន្តែក្រោយមកមិត្តភក្តិបានផ្លាស់ប្តូរពួកគេ ហើយស្រាប់តែពួកគេតែងមករៀនយឺត ឬគេចសាលារហូត។ វាជាការលំបាកក្នុងការអូសទាញពួកគេមកវិញ នៅពេលដែលពួកគេបានដើរតាមផ្លូវនោះ។"

សម្រាប់កុមារាជាច្រើន ការមិនចូលរួមក្នុងការសិក្សារៀនសូត្រមិនមែនគ្រាន់តែជាជម្រើសផ្ទាល់ខ្លួននោះទេ ប៉ុន្តែក៏ជាការសម្របសម្រួលនៅក្នុងក្រុមមិត្តភក្តិរបស់ពួកគេផងដែរ។ អ្នកអប់រំជាច្រើនបានកត់សម្គាល់ថា ជួនកាលលទ្ធផលសិក្សាខ្ពស់ អាចត្រូវបានគេមើលឃើញថាមិនគួរឱ្យចង់បាន ឬថែមទាំងត្រូវបានគេចំអកនៅក្នុងរង្វង់មិត្តភក្តិប្រុសៗមួយចំនួន។ កុមារាដែលរៀនពូកែក្នុងថ្នាក់ ឬបង្ហាញការយកចិត្តទុកដាក់ចំពោះការសិក្សារបស់ពួកគេ ជួនកាលត្រូវបានគេចំអក ឬផ្តាច់ខ្លួនឱ្យនៅឯកកោ ដែលរុញច្រានពួកគេឱ្យបន្ទាបសមត្ថភាពសិក្សារបស់ខ្លួន ដើម្បីអាចចុះចំណោមនឹងគេ។

> "មានវប្បធម៌មួយប្រភេទក្នុងចំណោមកុមារាមួយចំនួន ដែលការរៀនពូកែនៅសាលាធ្វើឱ្យអ្នកក្លាយជាមនុស្សខុសគេ ហើយភាពខុសគេមិនមែនតែងតែមានសុវត្ថិភាពនោះទេ។"
>
> *- សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៨ ម្នាក់ ដែលរៀនខ្សោយនៅខេត្តមណ្ឌលគិរី*

សកម្មភាពផ្លាស់ប្តូរនេះស្តែងឡើងកាន់តែច្បាស់នៅក្នុងមជ្ឈដ្ឋាន ដែលក្រុមមិត្តភក្តិផ្តល់តម្លៃលើការកម្សាន្តការសប្បាយ ឬសកម្មភាពសង្គមតាមដងផ្លូវច្រើនជាងភាពជោគជ័យក្នុងការសិក្សា។ អ្នកចូលរួមបានពណ៌នាពីរបៀបដែលកុមារាត្រូវបានអូសទាញទៅក្នុងបណ្តាញមិត្តភក្តិដែលផ្តោតអាទិភាពលើកីឡាក្រៅផ្លូវការ ការលេងល្បែងស៊ីសង ឬការដើរលេងតាមហាងអ៊ីនធឺណិតកាហ្វេ ដែលជារឿយៗ ត្រូវលះបង់ម៉ោងរៀន ឬមិនធ្វើកិច្ចការសាលា។ ក្រុមទាំងនេះបានពង្រឹងអាកប្បកិរិយា ដែលចាត់ទុកការអវត្តមានជារឿងធម្មតា និងបំផ្លាញគោលដៅអប់រំ។ ដូចដែលលោកគ្រូបន្ទុកថ្នាក់ម្នាក់នៅខេត្តបាត់ដំបងបានកត់សម្គាល់ថា៖

> "នៅពេលដែលកុមារាឃើញមិត្តភក្តិរបស់ពួកគេគេចសាលា ហើយនៅតែសប្បាយ ពួកគេចាប់ផ្តើមសង្ស័យពីតម្លៃនៃការបន្តអង្គុយក្នុងថ្នាក់រៀន។"

សម្ភារនិយម និងឋានៈ ក៏ត្រូវបានផ្សារភ្ជាប់ទៅនឹងឥទ្ធិពលពីមិត្តភក្តិផងដែរ។ អ្នកឆ្លើយតបមួយចំនួនបានលើកឡើងថា ជារឿយៗ កុមារយល់ថាមានសម្ពាធក្នុងការស្វែងរក និងបង្ហាញសម្លៀកបំពាក់ទាន់សម័យ ឧបករណ៍ទំនើបៗ ឬទំនិញប្រើប្រាស់ផ្សេងៗទៀត ដើម្បីបញ្ជាក់ពីការចុះចំណោមក្នុងសង្គម។ ក្នុងករណីដែលគ្រួសារមិនមានលទ្ធភាពទិញរបស់របរទាំងនេះ កុមារងាយនឹងរិះរកមធ្យោបាយរហ័ស ដើម្បីរកប្រាក់ចំណូល រួមទាំងការងារក្រៅប្រព័ន្ធ ដែលកាន់តែអូសទាញពួកគេមិនឱ្យផ្តោតអារម្មណ៍លើការសិក្សា។

> "ពួកគេចង់មើលទៅឡូយឆាយនៅចំពោះមុខមិត្តភក្តិ ហើយជួនកាលនោះមានន័យថា ពួកគេត្រូវជ្រើសរើសយកការងារជាជាងការរៀនសូត្រ" ។
>
> *- លោកនាយកសាលាម្នាក់នៅខេត្តពោធិ៍សាត់*

ទោះបីជាឥទ្ធិពលពីមិត្តភក្តិមិនមានលក្ខណៈអវិជ្ជមានពីធម្មជាតិក៏ដោយ ប៉ុន្តែការរៀបរាប់ដែលប្រមូលបាននៅក្នុងការសិក្សានេះបង្ហាញថា នៅពេលដែលកុមារស្ថិតនៅក្នុងក្រុមមិត្តភក្តិដែលបន្ទាបតម្លៃលើការខិតខំប្រឹងប្រែងរៀនសូត្រ ឬលើកកម្ពស់អាទិភាពផ្សេងពីនេះ វាអាចមានផលប៉ះពាល់យ៉ាងខ្លាំងទៅលើការចូលរួមក្នុងការអប់រំរបស់កុមារ។ សម្រាប់កុមារមួយចំនួន ទំនាក់ទំនងជាមួយមិត្តភក្តិបានផ្តល់នូវការទទួលស្គាល់ និងអត្តសញ្ញាណច្រើនជាងបរិស្ថានសាលារៀន ដែលធ្វើឱ្យការដកខ្លួនពីការអប់រំ ក្លាយជាជម្រើសដែលទទួលបានផលចំណេញក្នុងសង្គមច្រើនជាងការតស៊ូប្រឹងប្រែងសិក្សា។

ប្រព័ន្ធមេសូ

នៅពីលើកម្រិតប្រព័ន្ធមីក្រូ ម៉ូដែលអេកូឡូស៊ីរបស់លោក Bronfenbrenner បានគូសបញ្ជាក់ពីប្រព័ន្ធមេសូ ដែលគ្របដណ្តប់លើអន្តរកម្ម និងទំនាក់ទំនងរវាងប្រព័ន្ធមីក្រូផ្សេងៗនៅក្នុងជីវិតរបស់បុគ្គលម្នាក់ៗ។ ក្នុងបរិបទនៃការដកខ្លួនពីការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់កុមារនៅកម្ពុជា ប្រព័ន្ធមេសូពាក់ព័ន្ធជាចម្បងនឹងទំនាក់ទំនងរវាងសាលារៀន និងសហគមន៍ ក៏ដូចជាទំនាក់ទំនងនៅក្នុងបរិស្ថានសាលារៀនផ្ទាល់។ គុណភាព និងលក្ខណៈនៃអន្តរកម្ម និងទំនាក់ទំនងទាំងនេះជះឥទ្ធិពលយ៉ាងខ្លាំងលើការចូលរួម និងភាពស៊ូទ្រាំរបស់កុមារនៅក្នុងការអប់រំ។

កម្រិតសាលារៀន

បរិស្ថានសាលារៀនបានលេចឡើងជាទីតាំងដ៏សំខាន់មួយ ដែលជះឥទ្ធិពលលើការចូលរួមក្នុងការអប់រំរបស់កុមារ។ នៅទូទាំងបរិបទផ្សេងៗ អ្នកឆ្លើយតបបានចង្អុលបង្ហាញជាប្រចាំនូវកត្តាផ្សេងៗនៅកម្រិតសាលារៀនដែលរួមចំណែកដល់ការដកខ្លួនពីការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់កុមារ ដោយក្នុងនោះបញ្ហាទាក់ទងនឹងគ្រូបង្រៀន ត្រូវបានលើកឡើងញឹកញាប់ជាងគេ។

គុណវុឌ្ឍិគ្រូ និងគម្លាតនៃការចូលរួម

បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធនឹងគ្រូបង្រៀន បានលេចឡើងជារបាំងដែលត្រូវបានលើកឡើងញឹកញាប់បំផុតមួយ ដែលរារាំងការចូលរួមរបស់កុមារនៅក្នុងការអប់រំ ជាពិសេសក្នុងបរិបទជនបទនៅកម្ពុជា។ ការការបន្តខ្វះគ្រូបង្រៀនដែលមានគុណវុឌ្ឍិ ជាពិសេសនៅតំបន់ដាច់ស្រយាល ត្រូវបានលើកឡើងជាប្រចាំក្នុងការសម្ភាសន៍នៅកម្រិតសាលារៀន និងកម្រិតខេត្ត។ ជារឿយៗ បញ្ហានេះបានបណ្តាលឱ្យថ្នាក់រៀនមានសិស្សកកកុញ បង្កើនបន្ទុកការងារសម្រាប់កម្លាំងបង្រៀនដែលមានស្រាប់ និងនាំឱ្យមានការជួលបុគ្គលដែលគ្មានគុណវុឌ្ឍិ ឬមិនបានទទួលការបណ្តុះបណ្តាលគ្រប់គ្រាន់។ អ្នកឆ្លើយតបបានពណ៌នាពីរបៀបដែលបញ្ហា

នេះជះឥទ្ធិពលលើឥទ្ធិពលក្នុងថ្នាក់រៀន និងបទពិសោធន៍សិក្សារបស់សិស្ស ជាពិសេសសម្រាប់កុមារដែលកំពុងជួបការលំបាកស្រាប់។ លោកនាយកសាលាម្នាក់នៅខេត្តមណ្ឌលគិរី បានលើកឡើងថា៖

> "តាមធម្មតា ថ្នាក់រៀនរបស់យើងមានសិស្សជាង ៦០ នាក់ និងមានគ្រូបង្រៀនដែលទទួលបានការបណ្តុះបណ្តាលមិនគ្រប់គ្រាន់។ សិស្សប្រុសដែលអង្គុយនៅតុខាងក្រោយ មិនយកចិត្តទុកដាក់ ឬស្តាប់មិនសូវឮទេ។ ពួកគេមានអារម្មណ៍ថាត្រូវបានគេបោះបង់ចោល។"

ភាពខ្វះខាតផ្នែករចនាសម្ព័ន្ធបែបនេះ បានធ្វើឱ្យរាំងស្ទះដល់ការបង្រៀនប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព និងប៉ះពាល់យ៉ាងខ្លាំងដល់កុមារ ជាពិសេសកុមារដែលមិនសូវមានកម្លាំងចិត្ត ឬពិបាកផ្តោតអារម្មណ៍។ ផលប៉ះពាល់នេះអាចស្តែងឡើងកាន់តែច្បាស់សម្រាប់កុមារ ដោយសារតែការរំពឹងទុកលើអាកប្បកិរិយាផ្អែកតាមយេនឌ័រ និងឥទ្ធិពលក្នុងថ្នាក់រៀន។ ការសិក្សានៅកម្ពុជា និងបរិបទស្រដៀងគ្នាបានបង្ហាញថា កុមារងាយនឹងត្រូវបានដាក់វិន័យចំពោះអាកប្បកិរិយារំខាន ហើយងាយនឹងមិនចូលរួមរៀនសូត្រនៅពេលដែលមេរៀនមិនជំរុញសកម្មភាព ឬមិនផ្តោតលើការអនុវត្តជាក់ស្តែង។ ការស្រាវជ្រាវក៏បានបង្ហាញផងដែរថា ផលធៀបសិស្ស គ្រូខ្ពស់ និងថ្នាក់រៀនដែលខ្វះខាតធនធានបានកាត់បន្ថយឱកាសផ្តល់ការគាំទ្រជាលក្ខណៈបុគ្គល និងមានទំនាក់ទំនងទៅនឹងការកើនឡើងនៃអត្រាបោះបង់ការសិក្សា (Glewwe et al., 2020; McAleavy et al., 2018; OECD, 2025)។ ក្នុងករណីដែលគ្មានគ្រូបង្រៀនដ៏ចំណានដែលអាចអនុវត្តវិធីសាស្ត្របង្រៀនបែបចម្រុះ (differentiated instruction) និងយុទ្ធសាស្ត្រគ្រប់គ្រងថ្នាក់រៀន បញ្ហាប្រឈមទាំងនេះកាន់តែធ្ងន់ធ្ងរឡើងសម្រាប់កុមារ ដែលនាំឱ្យមានអត្រាកាន់តែខ្ពស់នៃការមិនចូលរួមក្នុងការអប់រំ និងការបោះបង់ការសិក្សា។

អ្នកចូលរួមក៏បានសម្តែងក្តីព្រួយបារម្ភចំពោះគុណភាពនៃការបង្រៀន និងការខ្វះវិធីសាស្ត្រគរុកោសល្យដែលជំរុញការចូលរួមរបស់សិស្សផងដែរ។ កុមារាត្រូវបានពណ៌នាថាងាយរងគ្រោះជាពិសេសដោយការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួនពីការអប់រំ នៅពេលដែលការបង្រៀនមានភាពអសកម្ម ឬពឹងផ្អែកខ្លាំង ពេកទៅលើការរៀនទន្ទេញចាំមាត់។ បុរសម្នាក់ដែលជាមន្ត្រីការិយាល័យអប់រំ យុវជន និងកីឡាស្រុក បានពន្យល់ថា៖

> "កុមារាមួយចំនួនសកម្មណាស់ ប៉ុន្តែពួកគេឆាប់ធុញទ្រាន់។ ប្រសិនបើមេរៀនមានត្រឹមតែការស្តាប់ និងការចម្លងមេរៀនពីក្តារខៀន ពួកគេនឹងលែងចាប់អារម្មណ៍ហើយ។"

បញ្ហានេះកាន់តែស្មុគស្មាញ នៅពេលគួបផ្សំនឹងការលើកឡើងអំពីអវត្តមានគ្រូ និងការធ្វើការដូច "អំពិលអំពែក" ជាពាក្យដែលអ្នកឆ្លើយតបប្រើសម្រាប់ពណ៌នាអំពីគ្រូបង្រៀនដែលមានការងារច្រើនក្នុងពេលតែមួយ ដោយសារតែប្រាក់ខែទាប។ នៅពេលដែលគ្រូបង្រៀនត្រូវរែកពុនការងារច្រើន ដើម្បីផ្គត់ផ្គង់ជីវភាព ការរៀបចំមេរៀន និងប្រសិទ្ធភាពជារួមក្នុងការបង្រៀនក្នុងថ្នាក់ អាចនឹងធ្លាក់ចុះ ដែលអាចធ្វើឱ្យប៉ះពាល់ដល់កុមារា ដែលត្រូវការការគាំទ្របន្ថែម ឬបទពិសោធន៍សិក្សាដែលកាន់តែទាក់ទាញ។

> "នៅពេលដែលគ្រូអវត្តមានញឹកញាប់ សិស្សនឹងបាត់បង់ជំនឿចិត្ត។ ជាពិសេសកុមារា ពួកគេចាប់ផ្តើមគិត និងមកប្រាប់យើងថា 'បើគ្រូមិនខ្វល់ផង តើខ្ញុំចាំបាច់អីត្រូវខ្វល់?'។"
>
> *- ម្តាយរបស់សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៨ ម្នាក់ នៅខេត្តពោធិ៍សាត់*

ការស្រាវជ្រាវផ្សេងទៀតក៏បានបង្ហាញផងដែរថា អវត្តមានគ្រូធ្វើឱ្យការចូលរួមរបស់សិស្ស និងលទ្ធផលសិក្សា ចុះខ្សោយយ៉ាងខ្លាំង (Asevedo, 2020; Suryahadi and Sambodho, 2013; Carrizosa and De Witte, 2024)។

ការព្រួយបារម្ភផ្សេងទៀត រួមមានការបែងចែកបន្ទុកការងារមិនស្មើគ្នាក្នុងចំណោមគ្រូបង្រៀន និងកង្វះទំនាក់ទំនងផ្លូវអារម្មណ៍រវាងគ្រូ និងសិស្ស។ អ្នកចូលរួមបានសង្កត់ធ្ងន់លើសារៈសំខាន់នៃទំនាក់ទំនងរឹងមាំរវាងគ្រូ និងសិស្សក្នុងការជំរុញការលើកទឹកចិត្ត និងភាពធន់។ កុមារងាយនឹងមិនចូលរួម/ដកខ្លួនពីការអប់រំ នៅពេលដែលគ្មានទំនាក់ទំនងបែបនេះ ឬមានភាពតានតឹង។ ស្ត្រីជាបុគ្គលិកអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាលម្នាក់ បាននិយាយថា "កុមារត្រូវការការលើកទឹកចិត្ត។ ប្រសិនបើគ្រូគ្រាន់តែស្តីបន្ទោស ឬមិនអើពើនឹងពួកគេ ពួកគេនឹងលែងស្តាប់/លែងខ្វល់ ឬគេចម៉ោងនោះតែម្តង។" ទំនាក់ទំនងវិជ្ជមានរវាងគ្រូ និងសិស្ស គឺជាចំណុចស្នូលនៃការពង្រឹងភាពធន់ និងការចូលរួម ជាពិសេសសម្រាប់សិស្សដែលងាយបោះបង់ការសិក្សា (Pianta et al., 2012)។

ហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធ និងបរិស្ថានសាលារៀន

ស្ថានភាពនៃសម្ភារៈរូបវន្តសាលារៀន ក៏ត្រូវបានមើលឃើញថាជារបាំងដ៏ធំមួយផងដែរ។ នៅក្នុងការសម្ភាសន៍ និងកិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ អ្នកចូលរួមបានលើកឡើងញឹកញាប់អំពីស្ថានភាពមិនល្អនៃហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធសាលារៀន ជាពិសេសនៅតាមសាលារៀនជនបទ ដែលធ្វើឱ្យប៉ះពាល់ដល់ទឹកចិត្ត និងការផ្តោតអារម្មណ៍របស់កុមារ។ របាយការណ៍បានគូសបញ្ជាក់ពីបញ្ហានានា ដូចជា ថ្នាក់រៀនដែលមានសិស្សកកកុញ ខ្យល់អាកាសចេញចូលមិនល្អ ពន្លឺមិនគ្រប់គ្រាន់ សម្ភារៈរូបវន្តខូចខាត និងកង្វះសម្ភារៈសិក្សាចាំបាច់ ដូចជាសៀវភៅពុម្ព សម្ភារៈឧបទេស និងសម្ភារៈកីឡា។

> "ពេលខ្លះ នៅក្នុងថ្នាក់ក្តៅពេក ឬថ្លង់ពេក ខ្ញុំមិនអាចផ្តោតអារម្មណ៍ ឬស្តាប់គ្រូបានច្បាស់ទេ។ ខ្ញុំសុខចិត្តចេញទៅលេងខាងក្រៅជាមួយមិត្តភក្តិ ឬទៅផ្ទះជួយការងារឪពុកខ្ញុំវិញ។"
>
> *- សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៧ ម្នាក់ នៅខេត្តត្បូងឃ្មុំ*

របកគំហើញទាំងនេះស្របទៅនឹងការស្រាវជ្រាវដ៏ទូលំទូលាយ ដែលផ្សារភ្ជាប់ហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធសាលារៀនមិនគ្រប់គ្រាន់ ទៅនឹងការថយចុះលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស ការមិនសូវមករៀន និងការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួនជាពិសេសក្នុងចំណោមក្រុមសិស្សដែលជួបការលំបាក (UNESCO, 2021a; Yangambi, 2023)។

លទ្ធភាពធ្វើដំណើរទៅដល់សាលារៀន (កត្តាភូមិសាស្ត្រ) កាន់តែធ្វើឱ្យស្មុគស្មាញដល់ការចូលរៀនជាពិសេសនៅក្នុងសហគមន៍ជនបទ។ អ្នកឆ្លើយតបជាច្រើនបានចង្អុលបង្ហាញថា សាលាមធ្យមសិក្សាភាគច្រើនមានទីតាំងនៅឆ្ងាយពីភូមិ ដែលតម្រូវឱ្យមានការធ្វើដំណើរយូរ និងចំណាយច្រើន។ សម្រាប់គ្រួសារដែលខ្វះមធ្យោបាយធ្វើដំណើរ ឬជួបប្រទះការលំបាកផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច ចម្ងាយផ្លូវឆ្ងាយបែបនេះបង្កជារបាំងភស្តុភារផង របាំងហិរញ្ញវត្ថុផង។ ក្នុងបរិបទបែបនេះ គេច្រើនតែរំពឹងថា កុមារ នឹងថ្លឹងថ្លែងពីថ្លៃឱកាសនៃការអប់រំ ធៀបនឹងតម្រូវការបន្ទាន់ក្នុងគ្រួសារ។

> "មិត្តភក្តិប្រុសៗរបស់ខ្ញុំខ្លះគឺឈប់មកសាលាតែម្តង ព្រោះសាលានៅឆ្ងាយពេក ហើយពួកគេគ្មានម៉ូតូជិះ។ គ្រួសាររបស់ពួកគេក៏បាននិយាយដែរថា យកល្អ ពួកគេគួរតែធ្វើការនៅចម្ការគ្រួសារ ប្រសើរជាងចំណាយពេលធ្វើដំណើរច្រើនម៉ោងរាល់ថ្ងៃ។"
>
> *- សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៩ ម្នាក់ នៅខេត្តមណ្ឌលគិរី*

ការស្រាវជ្រាវបានបញ្ជាក់ថា ចម្ងាយផ្លូវទៅសាលារៀន គឺជាកត្តាដ៏សំខាន់ដែលកំណត់នៃហានិភ័យនៃការបោះបង់ការសិក្សា ជាពិសេសសម្រាប់កុមារនៅក្នុងសហគមន៍កសិកម្ម ដែលអាចត្រូវបានអូសទាញទៅក្នុងកម្លាំងពលកម្ម ដើម្បីទ្រទ្រង់ជីវភាពគ្រួសារ (Hirakawa and Taniguchi, 2021; South et al., 2007)។ ក្នុងបរិបទប្រទេសកម្ពុជា ដែលហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធ និងការដឹកជញ្ជូននៅតែមានរបាយ មិនស្មើគ្នា កត្តាទាំងនេះជះឥទ្ធិពលយ៉ាងខ្លាំងលើប្រជាជននៅជនបទ និងប្រជាជនដែលមិនទទួលបានការយកចិត្តទុកដាក់។

សេវាគាំទ្រ និងគោលនយោបាយ

មានការលើកឡើងពីយុទ្ធសាស្ត្រកម្រិតសាលារៀន ដើម្បីទប់ស្កាត់ និងកាត់បន្ថយការឆាប់បោះបង់ការសិក្សា នៅទូទាំងខេត្តទាំងប្រាំដែលស្ថិតក្រោមការសិក្សានេះ។ យុទ្ធសាស្ត្រទាំងនេះរួមមាន ការតាមដានអវត្តមានជារៀងរាល់ខែ ថ្នាក់រៀនបំប៉ន ការប្រឡងឡើងវិញ ការផ្ញើលិខិត និងការហៅទូរស័ព្ទទៅមាតាបិតា ការចុះសួរសុខទុក្ខដល់ផ្ទះ ការផ្តល់អាហារូបករណ៍ និងទម្រង់ផ្សេងទៀតនៃការគាំទ្រជាសម្ភារៈ ឬហិរញ្ញវត្ថុ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ យោងតាមការសង្កេតរបស់អ្នកចូលរួមនៅកម្រិតសាលារៀន និងមាតាបិតារបស់សិស្សប្រុស យុទ្ធសាស្ត្រទាំងនេះច្រើនតែត្រូវបានអនុវត្តតឹងរ៉ឹងជាងសម្រាប់សិស្សស្រី។

> "នៅពេលដែលកុមារីមិនអាចមករៀនបានជាប់លាប់ គ្រូតែងតែចុះទៅសួរសុខទុក្ខឪពុកម្តាយរបស់នាងដល់ផ្ទះ ដើម្បីស្វែងយល់ពីមូលហេតុឫសគល់ និងផ្តល់ការគាំទ្រផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុ អាហារូបករណ៍ ឬសូម្បីតែមធ្យោបាយធ្វើដំណើរ។ សម្រាប់កុមារាវិញ សាលាប្រហែលជាសន្មតថាពួកគេកំពុងធ្វើការ ឬគ្រាន់តែមិនចាប់អារម្មណ៍នឹងការរៀនសូត្រ។"
>
> *- ឪពុករបស់សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៧ ម្នាក់ ដែលបានបោះបង់ការសិក្សានៅខេត្តមណ្ឌលគិរី*

នេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីការសន្មតដែលបង្កប់នៅពីក្រោយអំពីហានិភ័យ និងភាពធន់។ កុមារីត្រូវបានចាត់ទុកថាងាយបោះបង់ការសិក្សាជាងកុមារា ដោយសារការរៀបអាពាហ៍ពិពាហ៍វ័យកុមារ ការព្រួយបារម្ភពីសុវត្ថិភាព ឬការទទួលខុសត្រូវលើកិច្ចការផ្ទះសម្បែង ខណៈដែលកុមារាត្រូវបានមើលឃើញថាមានភាពឯករាជ្យជាងកុមារី ឬត្រូវទទួលខុសត្រូវលើការរកចំណូល។ ដូចដែលលោកនាយកសាលាម្នាក់នៅខេត្តត្បូងឃ្មុំ បានលើកឡើងថា៖ *"យើងត្រូវបានគេប្រាប់ថា កម្មវិធីដែលទំនុកបម្រុងដោយអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល ផ្តោតជាចម្បងលើកុមារី។ កុមារាត្រូវបានគេទុកចោល លុះត្រាតែពួកគេបង្កបញ្ហា។"* ការលើកឡើងបែបនេះស្របទៅនឹងការរិះគន់ដ៏ទូលំទូលាយដែលថា អន្តរាគមន៍នានាផ្តោតគោលដៅខ្លាំងពេកលើកុមារី ហើយក្នុងពេលជាមួយគ្នានោះ មើលរំលងបញ្ហាប្រឈមពិសេសៗដែលកុមារាកំពុងជួបប្រទះ រួមទាំងសុខភាពផ្លូវចិត្ត សម្ពាធពីមិត្តភក្តិ និងការទទួលខុសត្រូវផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច។

ការគ្មានសេវាគាំទ្រដ៏សំខាន់ ដូចជាការប្រឹក្សាយោបល់ និងការណែនាំអំពីអាជីព អាចធ្វើឱ្យកុមារាយល់ថាតែលតោល និងគ្មានអ្នកជួយស្វែងរកគន្លងសិក្សា និងអនាគតរបស់ពួកគេ។

> "កុមារាមួយចំនួនមានអារម្មណ៍ថាគ្មានទិសដៅ។ ពួកគេមិនដឹងថាតើហេតុអ្វីបានជាពួកគេកំពុងរៀនសូត្រ ឬថាតើនឹងមានអ្វីកើតឡើងបន្ទាប់ពីនេះទេ ប៉ុន្តែគ្មាននរណាម្នាក់ណែនាំពួកគេសោះ។"
>
> *- មន្ត្រីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា*

កង្វះទិន្នន័យសុក្រឹតនៅកម្រិតសាលារៀន និងអត្រាខ្ពស់នៃការផ្ទេរសិស្សពីសាលាមួយទៅសាលាមួយ ត្រូវបានគេមើលឃើញថាជាកត្តាបន្ថែមទៀត ដែលរំខានដល់និន្តរភាព និងរាំងស្ទះដល់ការធ្វើអន្តរាគមន៍ចំគោលដៅ។ អ្នកចូលរួមនៅកម្រិតសាលារៀន ថ្នាក់ក្រោមជាតិ និងអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល បានគូសបញ្ជាក់ពីបញ្ហាទាក់ទងនឹងសុក្រឹតភាពនៃទិន្នន័យសិស្ស ជាពិសេសក្នុងការតាមដានសិស្សដែលបានផ្ទេរ ឬបោះបង់ការសិក្សា។ ចំណុចនេះធ្វើឱ្យសាលារៀនជួបការលំបាកក្នុងការកំណត់រកបានទាន់ពេលនូវលំនាំនៃការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួន ជាពិសេសក្នុងចំណោមកុមារា ព្រោះថាប្រព័ន្ធទិន្នន័យដែលមានស្រាប់ហាក់តាមដានកុមារីច្រើនជាង ដោយសារការផ្តោតអាទិភាពលើសមធម៌យេនឌ័រ។ ដូច្នេះហើយ ជារឿយៗ ការបោះបង់ការសិក្សា ឬការផ្ទេរសាលារបស់កុមារា អាចមើលឃើញដោយប្រយោល តែតាមរយៈ ឧទាហរណ៍ ការគណនាចំនួនសិស្សចុះឈ្មោះចូលរៀនសរុប ដកចំនួនកុមារី។ នាយិកាសាលាម្នាក់នៅខេត្តត្បូងឃ្មុំ បានសង្កេតឃើញថា៖

> "យើងមិនតែងតែដឹងថាតើហេតុអ្វីបានជាកុមារចាកចេញ ឬថាតើពួកគេទៅណានោះទេ។ មូលដ្ឋានទិន្នន័យរបស់យើងមិនអាចប្រមូល ឬស្រង់យកព័ត៌មានលម្អិតទាំងនេះបានល្អឡើយ។"

ការរៀនគួរ និងការពង្រឹងវិសមភាពក្នុងការអប់រំ

សិស្សានុសិស្ស ព្រមទាំងភាគីពាក់ព័ន្ធពីអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ បានកំណត់ ការរៀនគួរថាជាលក្ខណៈពិសេសដ៏សំខាន់ ប៉ុន្តែមានភាពចម្រូងចម្រាស នៅក្នុងទិដ្ឋភាពអប់រំ។ សិស្សជាច្រើនបានទទួលស្គាល់ថា ការរៀនគួរបានផ្តល់ការគាំទ្របន្ថែមដល់ការសិក្សា ជាពិសេសក្នុងការត្រៀមខ្លួនសម្រាប់ការប្រឡងប្រចាំខែ និងការប្រឡងចុងឆ្នាំ។ សិស្សបានរាយការណ៍ថា គ្រូបង្រៀនគួរបានផ្តល់ការពន្យល់កាន់តែស៊ីជម្រៅលំហាត់អនុវត្តន៍បន្ថែម និងខ្លឹមសារ ដែលស្របទៅនឹងវង្វាយតម្លៃនានា។ ដូចដែលសិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៩ ម្នាក់នៅខេត្តបាត់ដំបង បានពន្យល់ថា៖

> "នៅក្នុងថ្នាក់ យើងគ្រាន់តែស្តាប់ និងសរសេរ ប៉ុន្តែនៅក្នុងថ្នាក់រៀនគួរ គ្រូបង្ហាញយើងពីយុទ្ធសាស្ត្រជាជំហានផ្សេងៗគ្នា ដើម្បីដោះស្រាយលំហាត់។ ខ្ញុំក៏បានកត់សម្គាល់ផងដែរថា ឯកសារនៅក្នុងថ្នាក់រៀនគួរ គឺស្រដៀងទៅនឹងអ្វីដែលចេញក្នុងការប្រឡងក្នុងថ្នាក់របស់យើង។ ដូច្នេះ ការចូលរៀនគួរអាចជួយយើងឱ្យត្រៀមខ្លួនបានកាន់តែល្អសម្រាប់ការប្រឡង និងអាចទទួលបានពិន្ទុល្អ។"

ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ មិនមែនសិស្សគ្រប់រូបសុទ្ធតែមានលទ្ធភាពរៀនគួរនោះទេ។ កុមារមកពីគ្រួសារដែលមានប្រាក់ចំណូលទាប ច្រើនតែខ្វះលទ្ធភាពបង់ថ្លៃរៀនគួរ ដែលតាមសេចក្តីរាយការណ៍គឺត្រូវបង់រហូតដល់ ២ ដុល្លារអាមេរិកក្នុងមួយមុខវិជ្ជាសម្រាប់រយៈពេលមួយម៉ោង។ សម្រាប់គ្រួសារដែលប្រកបរបរកសិកម្មចិញ្ចឹមជីវិត ឬការងារក្រៅប្រព័ន្ធ ការចំណាយនេះគឺជាឧបសគ្គរាំងយ៉ាងធំ។ ស្ត្រីម្នាក់ដែលជាមន្ត្រីកម្មវិធីអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាលនៅរាជធានីភ្នំពេញ បានលើកឡើងថា៖

> "ប្រសិនបើគ្រួសារមិនអាចបង់ថ្លៃរៀនគួរបានទេ កុមារនឹងរៀនមិនទាន់គេ មានអារម្មណ៍ខ្មាសអៀន ហើយបន្ទាប់មក ក៏លែងប្រឹងប្រែងតទៅទៀត។"

អារម្មណ៍បែបនេះត្រូវបានលើកឡើងដោយមាតាបិតា ដោយពួកគាត់គម្លាតលទ្ធផលកាន់តែធំ រវាងសិស្សដែលមានលទ្ធភាពបង់ថ្លៃរៀនគួរ និងសិស្សដែលគ្មានលទ្ធភាព។

តាមការលើកឡើង ការពឹងផ្អែកលើការរៀនគួរគឺដោយសារការព្រួយបារម្ភជាទូទៅចំពោះគុណភាព និងបរិយាបន្ននៃប្រព័ន្ធអប់រំសាធារណៈរបស់កម្ពុជា។ ការស្រាវជ្រាវបង្ហាញថា នៅពេលដែលការបង្រៀនគួរបន្ថែមក្លាយជាតម្រូវការចាំបាច់ជាក់ស្តែងសម្រាប់ភាពជោគជ័យក្នុងការសិក្សា វាបានពង្រឹងវិសមភាពសេដ្ឋកិច្ចសង្គម និងធ្វើឱ្យប៉ះពាល់ដល់ទំនុកចិត្តសាធារណៈលើការអប់រំផ្លូវការ (Brehm and Silova, 2014; UNESCO IIEP, 2007; Zhang and Bray, 2020)។ លើសពីនេះ ការរៀនគួរអាចបង្កើតជាប្រព័ន្ធពីរថ្នាក់ (two-tiered system) ដែលលទ្ធផលសិក្សាត្រូវបានកំណត់កាន់តែខ្លាំងឡើងដោយទ្រព្យសម្បត្តិគ្រួសារ ជាជាងការបង្រៀនក្នុងថ្នាក់រៀន។ ឥទ្ធិពលនេះអាចរួមចំណែកដល់ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស ដែលជួបប្រទះបរាជ័យក្នុងការសិក្សា ការផាត់ចេញពីសង្គម ឬអារម្មណ៍ចាញ់ប្រៀបគេ នៅក្នុងបរិយាកាសសិក្សាដែលបែងចែកវណ្ណៈ។

បរិយាកាស និងសុវត្ថិភាពសាលារៀន

នៅក្នុងខេត្តមួយចំនួន អ្នកឆ្លើយតបបានពណ៌នាពីរបៀបដែលបទពិសោធន៍ ឬការភ័យខ្លាចការរករឿងរំខាន និងការរើសអើង ធ្វើឱ្យប៉ះពាល់ដល់ការចូលរួមរបស់កុមារនៅសាលារៀន។ សិស្សានុសិស្ស មាតាបិតា និងគ្រូបង្រៀន បានរាយការណ៍ថា កុមារដែលយល់ថាពួកគេជាគោលដៅនៃការរករឿងរំខាន និងការរើសអើងដោយសារតែភាពក្រីក្រ ការលំបាកក្នុងការសិក្សា ជាតិពន្ធុ ឬការយល់ឃើញចំពោះភាពខុសគ្នានៃអាកប្បកិរិយា ងាយនឹងដកខ្លួនពីការអប់រំ។ សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៨ ម្នាក់នៅខេត្តពោធិ៍សាត់ បានលើកឡើងថា៖

"កុមារាមួយចំនួនត្រូវគេចំអកជារៀងរាល់ថ្ងៃ ដោយសារពួកគេពាក់ឯកសណ្ឋានចាស់ ឬឆ្លើយយឺតនៅក្នុងថ្នាក់។ មួយរយៈក្រោយមក ពួកគេក៏ឈប់មករៀនតែម្តង។ ក៏មានក្រុមក្មេងទំនើងមួយចំនួនមកពីសាលាផ្សេងផងដែរ។ ខ្ញុំ និងមិត្តភក្តិរបស់ខ្ញុំក៏មានអារម្មណ៍បារម្ភ និងភ័យខ្លាច រាល់ពេលដែលយើងធ្វើដំណើរទៅផ្ទះវិញដែរ។ យើងបានព្យាយាមបាំងមុខ និងសម្លៀកបំពាក់របស់យើង ដើម្បីកុំឱ្យពួកគេចំណាំថាយើងជាសិស្សប្រុស ហើយតម្រង់គោលដៅមកលើយើង ដើម្បីរករឿងរំខាន ឬវាយយើងដោយគ្មានហេតុផល។"

ក្នុងករណីជាច្រើន ការរករឿងរំខានត្រូវបានពណ៌នាថានៅតែបន្តកើតឡើង និងមិនត្រូវបានដោះស្រាយឡើយ ហើយវាបានបណ្តាលឱ្យសិស្សអវត្តមានពីការសិក្សា និងដកខ្លួនពីសង្គម។ គ្រូបង្រៀន និងនាយកសាលាបានទទួលស្គាល់ថា ទោះបីជាមានយន្តការមួយចំនួនត្រូវបានរៀបចំឡើងដើម្បីរាយការណ៍ពីឧប្បត្តិហេតុទាំងនេះក៏ដោយ ការអនុវត្តនៅមិនទាន់មានភាពស៊ីសង្វាក់គ្នាទេ ហើយក៏មិនមែនសិស្សទាំងអស់សុទ្ធតែទុកចិត្តលើប្រព័ន្ធនេះដែរ។

"មានបទបញ្ញាប្រឆាំងនឹងការរករឿងរំខាន ប៉ុន្តែកុមារាមិនសុទ្ធតែបានរាយការណ៍អំពីករណីនេះរហូតនោះទេ។ ពួកគេគិតថា វានឹងធ្វើឱ្យស្ថានការណ៍កាន់តែអាក្រក់ខ្លាំងឡើង។"

- លោកគ្រូបន្ទុកថ្នាក់ទី ៩ នៅខេត្តកំពង់ស្ពឺ

បញ្ហានេះត្រូវបានកត់សម្គាល់ជាពិសេស ក្នុងចំណោមកុមារាមកពីសហគមន៍ជនជាតិដើមភាគតិច និងគ្រួសារដែលមានប្រាក់ចំណូលទាប។ លោកនាយកសាលាម្នាក់នៅខេត្តមណ្ឌលគិរី បានសង្កេតឃើញថា ជួនកាលកុមារាជនជាតិព្នងត្រូវបានផាត់ចេញពីក្រុមមិត្តភក្តិ ឬត្រូវគេចំអកដោយសារតែការបញ្ចេញសំឡេង និងសម្លៀកបំពាក់របស់ពួកគេ។ បទពិសោធន៍ទាំងនេះបានរួមចំណែកដល់ការថយចុះអារម្មណ៍សមូហភាព ដែលការស្រាវជ្រាវបានបង្ហាញថាពាក់ព័ន្ធទៅនឹងហានិភ័យខ្ពស់នៃការឆាប់ឈប់រៀន និងការដកខ្លួនពីការសិក្សា (Verkuyten et al., 2019)។ ភស្តុតាងពីការសិក្សាជុំវិញសកលលោកបញ្ជាក់ថា ការរករឿងរំខាន និងការរើសអើង បង្កើតឱ្យមានបរិយាកាសសិក្សាដែលគ្មានសុវត្ថិភាព និងអាចធ្វើឱ្យប៉ះពាល់ដល់សុខុមាលភាពផ្លូវចិត្ត អារម្មណ៍ផ្សារភ្ជាប់ជាមួយសាលារៀន និងលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ កុមារា ដែលអាចត្រូវបានសង្គមបង្រៀនឱ្យលាក់បាំងភាពទន់ខ្សោយ អាចមិនបង្ហាញប្រាប់ពីក្តីទុក្ខព្រួយរបស់ពួកគេរហូតឡើយ ប៉ុន្តែផ្ទុយទៅវិញ ពួកគេអាចនឹងដកខ្លួនពីការសិក្សា ឬប្រឡូកក្នុងអាកប្បកិរិយារំខាន សម្រាប់ជាការឆ្លើយតបទប់ទល់នឹងបញ្ហា (UNESCO, 2022a)។

តម្រូវការក្នុងការសិក្សា និងបញ្ហាប្រឈមក្នុងការឆ្លងភូមិសិក្សា

ការកើនឡើងភ្លាមៗនូវចំនួនមុខវិជ្ជាសិក្សា នៅពេលឡើងទៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ អាចធ្វើឱ្យកុមារាមួយចំនួនមានអារម្មណ៍ថាលើសលប់ ជាពិសេសកុមារាដែលកំពុងជួបការលំបាកក្នុងការសិក្សាស្រាប់ ឬមានការលំបាកក្នុងការសម្របខ្លួនទៅនឹងបរិយាកាសសិក្សាថ្មី។ ការកើនឡើងបន្ទុកក្នុងការសិក្សានេះ អាចនាំឱ្យមានអារម្មណ៍យល់ថាលើសលប់ តានតឹង និងហាក់ដូចជាមិនសូវមានសង្ឃឹមក្នុងការទទួលបានជោគជ័យ ដែលរួមចំណែកធ្វើឱ្យពួកគេដកខ្លួនពីការអប់រំ។ គ្រូបង្រៀនបានពណ៌នាពីរបៀបដែលកុមារាដែលធ្លាប់តែរៀនពូកែនៅបឋមសិក្សា ចាប់ផ្តើមរៀនខ្សោយយ៉ាងឆាប់រហ័សនៅថ្នាក់ទី ៧៖

"យើងបានដាក់បញ្ចូលមុខវិជ្ជាជាច្រើនក្នុងពេលតែមួយ (រូបវិទ្យា ជីវវិទ្យា ប្រវត្តិវិទ្យា)។ កុមារាមួយចំនួនមិនយល់ពីអ្វីដែលកំពុងកើតឡើងនោះទេ ហើយពួកគេមិនបានត្រៀមខ្លួនរួចរាល់សម្រាប់កាលវិភាគសិក្សាពេញមួយថ្ងៃដែលមិនទៀងទាត់ ឬម៉ោងសិក្សាបន្ថែមម្តងម្កាលឡើយ។ ការផ្លាស់ប្តូរទាំងនេះ ដែលខុសប្លែកពីកាលវិភាគសិក្សាកន្លះថ្ងៃជាប្រចាំនៅកម្រិតថ្នាក់បឋម អាចធ្វើឱ្យមានការភាន់ច្រឡំ ឬការរំខាន។ ជាលទ្ធផល កុមារាមួយចំនួនលែងមានកម្លាំងចិត្ត ហើយក៏បានបោះបង់ការព្យាយាម។"

- លោកគ្រូបង្រៀនមុខវិជ្ជាវិទ្យាសាស្ត្រ នៅខេត្តពោធិ៍សាត់

ការស្រាវជ្រាវបានគាំទ្រដល់ការសង្កេតទាំងនេះ ដោយបង្ហាញថា ការដាក់បញ្ចូលមុខវិជ្ជាសិក្សាច្រើនពេក និងការត្រៀមខ្លួនមិនបានល្អ អាចជះឥទ្ធិពលអវិជ្ជមានដល់កម្លាំងចិត្ត និងការចូលរួមរបស់សិស្ស ជាពិសេសក្នុងអំឡុងឆ្នាំដែលត្រូវផ្លាស់ប្តូរកម្រិតសិក្សា (Anderson et al., 2000; Bagnall and Jindal-Snape, 2023)។ ការកើនឡើងនូវឯកទេសកម្មមុខវិជ្ជានៅក្នុងការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ មិនត្រឹមតែទាមទារការសម្របសម្រួលផ្នែកបញ្ញាស្មារតីប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែក៏ទាមទារឱ្យមានស្វ័យភាពកាន់តែច្រើនផងដែរ ដែលអាចផ្តល់គុណវិបត្តិដល់សិស្ស ជារឿយៗ គឺកុមារា ដែលឡើងថ្នាក់មកដោយមានបំណិនសិក្សាខ្សោយ ឬគ្មានការចូលរួមជាប្រចាំពីមាតាបិតា។ ប្រសិនបើគ្មានការគាំទ្រ ឬការតម្រង់ទិសដៅ ដែលស្របតាមតម្រូវការដាក់លាក់ក្នុងអំឡុងពេលអន្តរកាលនេះទេ សិស្សទាំងនេះងាយនឹងជួបប្រទះបរាជ័យក្នុងការសិក្សា ដែលនាំឱ្យមានការដកខ្លួន ឬការឆាប់បោះបង់ការសិក្សា។

កម្រិតសហគមន៍

បរិបទសហគមន៍ដ៏ទូលំទូលាយដែលសាលារៀនធ្វើប្រតិបត្តិការ បានលេចឡើងជាកត្តាជះឥទ្ធិពលយ៉ាងសំខាន់ទៅលើគន្លងអប់រំរបស់កុមារា។ អ្នកចូលរួមតែងតែចង្អុលបង្ហាញពីរបៀបដែលបទដ្ឋាន ធនធាន និងឱកាសដែលមាននៅក្នុងសហគមន៍ បានជះឥទ្ធិពលលើកម្លាំងចិត្ត លទ្ធភាពទទួលបាន និងសមត្ថភាពរបស់កុមារាក្នុងការបន្តការសិក្សានៅសាលារៀន។ នៅក្នុងសហគមន៍ជាច្រើន ដែលត្រូវបានលើកមកបង្ហាញនៅក្នុងការសិក្សានេះ បញ្ហាប្រឈមជាប្រព័ន្ធនៅកម្រិតប្រព័ន្ធមេសូបានគួបផ្សំជាមួយរបាំងនៅកម្រិតសាលារៀន ដែលបង្កការលំបាកបន្ថែមទៀតដល់ការចូលរួមក្នុងការអប់រំផ្លូវការរបស់កុមារា។

ការចូលរួមរបស់សហគមន៍ក្នុងការអប់រំមានកម្រិត

ប្រធានបទដែលលេចឡើងដដែលៗនៅក្នុងការសម្ភាសន៍ជាមួយក្រុមភាគីពាក់ព័ន្ធទាំងអស់ គឺការចូលរួមមានកម្រិតរបស់សហគមន៍ក្នុងការលើកកម្ពស់ការអប់រំ។ នៅទីតាំងសិក្សាមួយចំនួន អ្នកឆ្លើយតបបានពណ៌នាពីរបៀបដែលការសិក្សាមិនត្រូវបានដាក់បញ្ចូល ទៅក្នុងអាទិភាពអភិវឌ្ឍន៍មូលដ្ឋានដ៏ទូលំទូលាយ។ ជារឿយៗ ការអប់រំត្រូវបានមើលឃើញថាជាកិច្ចការផ្តាច់មុខរបស់គ្រួសារ ឬរដ្ឋ ជាជាងការទទួលខុសត្រូវរួម។ មន្ត្រីការិយាល័យអប់រំ យុវជន និងកីឡាស្រុកម្នាក់នៅខេត្តបាត់ដំបង បានកត់សម្គាល់ថា៖

> “អ្នកភូមិកម្រមកចូលរួមការប្រជុំសាលាណាស់។ ពួកគាត់បារម្ភអំពីបញ្ហាផ្លូវថ្នល់ និងការធ្វើកសិកម្មច្រើនជាង។ ពួកគាត់យល់ថា ការអប់រំគឺជារឿងឯកជន ឬជាការទទួលខុសត្រូវទាំងស្រុងរបស់រដ្ឋាភិបាល មិនមែនជារឿងដែលយើងត្រូវដោះស្រាយរួមគ្នានោះទេ។”

Pack-Shot/Shutterstock.com*

ការព្រងើយកន្តើយជាទូទៅនេះ បានប្រែក្លាយទៅជាការលើកទឹកចិត្តតិចតួចបំផុតឱ្យកុមារាបន្តការសិក្សា ជាពិសេសនៅពេលដែលលទ្ធផលសិក្សារបស់ពួកគេចាប់ផ្តើមធ្លាក់ចុះ ឬក៏ពួកគេសម្តែងមន្ទិលសង្ស័យអំពីភាពពាក់ព័ន្ធនៃការសិក្សា។ ជារឿយៗ អាកប្បកិរិយារបស់សហគមន៍បានពង្រឹងគំនិតដែលយល់ថា ការចូលរៀនគឺជាជម្រើស ឬជារឿងបន្ទាប់បន្សំ បើធៀបនឹងតម្រូវការជីវភាពចំពោះមុខ។ ឪពុកម្នាក់នៅខេត្តត្បូងឃ្មុំ បានលើកឡើងថា៖

> "នៅពេលកុមារាម្នាក់ចង់ឈប់រៀន គ្មាននរណាឃាត់គេទេ។ គេគ្រាន់តែនិយាយថា 'ទៅរកការងារធ្វើទៅ។ ឈប់រៀនក៏មិនអីដែរ។ សាលារៀនមិនមែនសម្រាប់មនុស្សគ្រប់គ្នានោះទេ។'"

ការរៀបរាប់ដំណើររឿងទាំងនេះបង្ហាញថា នៅក្នុងស្ថានភាពដែលគ្មានបទដ្ឋានសហគមន៍ដ៏រឹងមាំដែលផ្តល់តម្លៃលើការអប់រំ កុមារាដែលងាយដកខ្លួនពីការអប់រំ ទទួលបានអន្តរាគមន៍ ឬសារតិចតួចបំផុតដែលលើកទឹកចិត្តឱ្យមានការតស៊ូរៀនសូត្រ។

ការសិក្សានៅក្នុងបរិបទស្រដៀងគ្នាបានបង្ហាញថា ការគាំទ្ររួមគ្នារបស់សហគមន៍ រួមទាំងទំនាក់ទំនងយ៉ាងសកម្មរវាងមាតាបិតា និងគ្រូ គណៈកម្មការអប់រំមូលដ្ឋាន និងកម្មវិធីផ្សព្វផ្សាយដែលផ្អែកតាមបរិបទវប្បធម៌ អាចជះឥទ្ធិពលយ៉ាងខ្លាំងដល់ការរក្សាឱ្យសិស្សនៅរៀន និងលទ្ធផលសិក្សារបស់ពួកគេ (Epstein, 2018; Mahoney et al., 2021)។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ការចូលរួមរបស់សហគមន៍នៅកម្ពុជាក្នុងអភិបាលកិច្ចសាលារៀន និងការគាំទ្រដល់សិស្ស នៅតែមានលក្ខណៈមិនស្មើគ្នា ជាពិសេសនៅតំបន់ជនបទ និងតំបន់ដែលមិនទទួលបានការយកចិត្តទុកដាក់ (Keo, 2010; Neak and Suwithida, 2021; Nelson-Peterman et al., 2023)។ ប្រសិនបើគ្មានការគាំទ្របែបនេះទេ សិស្សដែលងាយរងគ្រោះ ជាពិសេសកុមារា អាចនឹងជឿតាមការរៀបរាប់ដំណើររឿងនៅក្នុងមូលដ្ឋានដែលមិនសូវឱ្យតម្លៃដល់ការអប់រំផ្លូវការ ហើយនេះនឹងធ្វើឱ្យកុមារាកាន់តែលែងមានកម្លាំងចិត្តចង់ បន្តការសិក្សា។

ឱកាសសេដ្ឋកិច្ចដែលប្រជែងនឹងការសិក្សា

អ្នកចូលរួមក៏បានគូសបញ្ជាក់ផងដែរពីរបៀប ដែលភាពសំបូរបែបនៃសកម្មភាពរកចំណូលផ្សេងៗនៅក្នុងសហគមន៍ ដូចជា ការងារសំណង់ ការងារចៀរជ័រកៅស៊ូ និងការងារលីសែង ឬការធ្វើការនៅរោងចក្រ ឬជាងជួសជុលម៉ាស៊ីនត្រជាក់ និងជាងជួសជុលម៉ូតូ បានបង្ហាញពីជម្រើសដ៏ទាក់ទាញមួយជាងការសិក្សានៅសាលា ជាពិសេសសម្រាប់កុមារាមកពីគ្រួសារដែលមានជីវភាពខ្វះខាត។ ឱកាសទាំងនេះបានផ្តល់នូវផលចំណេញហិរញ្ញវត្ថុភ្លាមៗ ដែលត្រូវបានគេមើលឃើញថាមានលក្ខណៈជាក់ស្តែង និងងាយស្រួលសម្រេចបានជាងអត្ថប្រយោជន៍រយៈពេលវែង ដែលមិនប្រាកដប្រជានៃការអប់រំ។ ខណៈដែលច្បាប់ស្តីពីការងាររបស់កម្ពុជា កំណត់អាយុអប្បបរមាដែលអាចចូលធ្វើការបានត្រឹម ១៥ ឆ្នាំ និងហាមឃាត់ការងារដែលបង្កគ្រោះថ្នាក់សម្រាប់អ្នកដែលមានអាយុក្រោម ១៨ ឆ្នាំ អ្នកចូលរួមបានកត់សម្គាល់ថា ជារឿយៗ មានកម្សោយក្នុងការអនុវត្តច្បាប់នៅតំបន់ជនបទ។ ជាលទ្ធផល កុមារាដែលមិនទាន់គ្រប់អាយុ ត្រូវបានគេប្រទះឃើញញឹកញាប់ថាកំពុងប្រឡូកក្នុងការងារក្រៅប្រព័ន្ធ ឬការងារដែលបង្កគ្រោះថ្នាក់ ដោយមានការត្រួតពិនិត្យតិចតួចបំផុត។

ម្តាយរបស់សិស្សប្រុសថ្នាក់ទី ៨ ម្នាក់នៅខេត្តកំពង់ស្ពឺ បានពន្យល់ថា៖

> "កូនប្រុសរបស់ខ្ញុំបានឃើញបងប្អូនជីដូនមួយរបស់គេរកលុយបានពីការធ្វើការ នៅរោងចក្រផលិតបន្ទះសូឡា។ ការងារនោះមើលទៅហាក់ដូចជាសប្បាយណាស់ ហើយ [គេ] អាចរកលុយបានច្រើន។ គេបានប្រាប់ខ្ញុំថា 'ហេតុអ្វីខ្ញុំត្រូវរៀន ក្នុងពេលដែលខ្ញុំអាចជួយគ្រួសារបានទៅហើយនោះ?"

ស្រដៀងគ្នានេះដែរ គ្រូបង្រៀន និងនាយកសាលាមួយចំនួនបានកត់សម្គាល់ថា៖

> "កុមារាមួយចំនួនគិតថា ការមករៀនគឺជារឿងខាតពេល នៅពេលដែលពួកគេអាចរកប្រាក់បាន ៥ ដុល្លារក្នុងមួយថ្ងៃរួចបាត់ទៅហើយ។ នោះគឺជាលុយពិតប្រាកដសម្រាប់ពួកគេ។ នៅពេលដែលត្រូវបានជំរុញដោយសម្ពាធហិរញ្ញវត្ថុក្នុងគ្រួសារ កត្តាទាក់ទាញផ្នែកសេដ្ឋកិច្ចទាំងនេះច្រើនតែបណ្តាលឱ្យកុមារាសម្រេចចិត្តចាកចេញពីការអប់រំផ្លូវការមុនកាលកំណត់។"

បទដ្ឋានយេនឌ័រ និងការរំពឹងទុកក្នុងវប្បធម៌

បទដ្ឋានយេនឌ័រកម្រិតសហគមន៍ ក៏បានដើរតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការជះឥទ្ធិពលលើអាកប្បកិរិយារបស់កុមារាចំពោះសាលារៀនផងដែរ។ នៅក្នុងបទសម្ភាសន៍ជាច្រើន អ្នកចូលរួមបានពណ៌នាពីរបៀបដែលជំនឿចាក់ឫសយ៉ាងជ្រៅជុំវិញភាពជាបុរស និងផលិតភាព បានជះឥទ្ធិពលលើការសម្រេចចិត្តចូលរៀនរបស់កុមារា។ ជារឿយៗ កុមារាត្រូវបានរំពឹងថានឹងបង្ហាញឯករាជ្យភាព ភាពរឹងមាំ និងសមត្ថភាពចូលរួមចំណែកផ្នែកសេដ្ឋកិច្ចតាំងពីវ័យក្មេង។ ការរំពឹងទុកទាំងនេះ ដែលជារឿយៗត្រូវបានពង្រឹងដោយសង្គម បានបណ្តាលឱ្យមានសម្ពាធទាំងក្នុង និងក្រៅ ដែលដើរបញ្ច្រាស់គ្នានឹងតម្រូវការនៃការអប់រំផ្លូវការ។ មន្ត្រីមន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡាខេត្តម្នាក់ បានកត់សម្គាល់ថា៖

> "អ្នកនៅទីនេះនិយាយថា កុមារាមិនគួរបន្តពឹងផ្អែកលើឪពុកម្តាយយូរពេកទេ។ ពួកគេត្រូវតែរឹងមាំ ជួយធ្វើចម្ការ ឬរកការងារធ្វើ។ ប្រសិនបើកុមារាអ្នកជិតខាងដែលមានអាយុស្របាលគ្នា អាចចាប់ផ្តើមរកចំណូលបានតាំងពីក្មេង ឪពុកម្តាយផ្សេងទៀត ឬកុមារាផ្សេងទៀត នឹងចាប់ផ្តើមមានអារម្មណ៍ថារងសម្ពាធ ហើយត្រូវបានគេបញ្ចុះបញ្ចូលឱ្យបោះបង់ការសិក្សា និងចាប់ផ្តើមធ្វើការងារដូចគ្នា។ បើមិនដូច្នោះទេ អ្នកភូមិនឹងចាប់ផ្តើមនិយាយដើម និងប្រៀបធៀប។"

ការរំពឹងទុកបែបនេះនៅក្នុងសហគមន៍ បានបង្កើតជាសម្ពាធសង្គមដែលបង្ខំឱ្យកុមារាផ្តោតអាទិភាពលើការងារ និងភារកិច្ចក្នុងគ្រួសារ ជាជាងលទ្ធផលសិក្សា ហើយវាបានពង្រឹងវដ្តនៃការឆាប់ដកខ្លួនពីការអប់រំ។ របកគំហើញនេះស្របទៅនឹងការស្រាវជ្រាវស្តីពីសង្គមនីយកម្មយេនឌ័រនៅអាស៊ីអាគ្នេយ៍ ដែលជារឿយៗ ភាពជាបុរសត្រូវបានគេផ្សារភ្ជាប់ទៅនឹងកម្លាំងពលកម្ម/ការងារ និងការទទួលខុសត្រូវផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុ ជាពិសេសនៅក្នុងបរិបទកសិកម្ម (Haywood and Mac an Ghaill, 2012)។ នៅកម្ពុជា ការរំពឹងទុកទាំងនេះអាចត្រួតគ្នាជាមួយនឹងភាពក្រីក្រ ជីវភាពនៅជនបទ និងសាលារៀនដែលខ្វះខាតធនធាន ហើយបង្កើនហានិភ័យនៃការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស (Berkvens, 2017; Scandurra et al., 2017)។ ដរាបណាបទដ្ឋានយេនឌ័របច្ចុប្បន្ននៅតែបន្តចាត់ទុកការតស៊ូរៀនសូត្រស្មើនឹងការពឹងផ្អែក ឬភាពទន់ខ្សោយ កុមារានឹងងាយបោះបង់ការសិក្សា ទោះបីជាពួកគេមានបំណងប្រាថ្នា ឬសមត្ថភាពផ្ទាល់ខ្លួនយ៉ាងណាក៏ដោយ។

របាំងរចនាសម្ព័ន្ធ និងគម្លាតធនធាន

ក្រៅពីបទដ្ឋាន និងឱកាសសេដ្ឋកិច្ច ភាពមានកម្រិតផ្នែករចនាសម្ព័ន្ធនៃហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធ និងសេវាសហគមន៍ បានជះឥទ្ធិពលដោយប្រយោលលើការចូលរៀន និងលទ្ធផលសិក្សារបស់កុមារា។ អ្នកចូលរួមបានចង្អុលបង្ហាញថា កង្វះលទ្ធភាពទទួលបានសេវាថែទាំសុខភាព បណ្តាញដឹកជញ្ជូនមិនគ្រប់គ្រាន់ ជាពិសេសនៅតំបន់ជនបទ និងតំបន់ដាច់ស្រយាល និងកង្វះព័ត៌មានអប់រំនៅក្នុងមូលដ្ឋាន គឺជារបាំងធំៗ។

លោកនាយកសាលាម្នាក់នៅខេត្តមណ្ឌលគិរី បានពន្យល់ថា "កុមារាមួយចំនួនបានខកខានការសិក្សារយៈពេលមួយសប្តាហ៍ ដោយសារតែគ្មានគ្លីនិកនៅក្បែរនោះ។ ប្រសិនបើពួកគេឈឺ ជំងឺនោះនឹងប្រែជាធ្ងន់ធ្ងរយ៉ាងឆាប់រហ័ស។" ស្រដៀងគ្នានេះដែរ ការធ្វើដំណើរផ្លូវឆ្ងាយប្រកបដោយហានិភ័យ ឬការធ្វើដំណើរដែលមិនគួរឱ្យទុកចិត្ត បានធ្វើឱ្យពួកគេលែងមានចិត្តចង់មករៀនជាប់លាប់។ នាយិកា

សាលាម្នាក់នៅខេត្តមណ្ឌលគិរីបានលើកឡើងថា "កុមារមួយចំនួនត្រូវចំណាយពេលជាងមួយម៉ោងដើម្បីជិះកង់មកសាលារៀន។ ប្រសិនបើកង់របស់ពួកគេខូច ឬមានភ្លៀងធ្លាក់ ពួកគេនឹងនៅផ្ទះ" ។

ក្នុងករណីខ្លះ អ្នកឆ្លើយតបបានពណ៌នាពីរបៀបដែលគ្រួសារ និងកុមារាមិនបានដឹងអំពីអាហារូបករណ៍ កម្មវិធីគាំទ្រ ឬគន្លងសិក្សាបន្ទាប់ពីមធ្យមសិក្សានោះទេ។ គ្រូបង្រៀនថ្នាក់ទី ៩ ម្នាក់ បានរំលឹកថា "កុមារាជាច្រើនមិនទាំងដឹងថា ពួកគេអាចដាក់ពាក្យចូលរៀននៅសាលាវិជ្ជាជីវៈបានផង។ ពួកគេគិតថា សាលារៀនបញ្ចប់ត្រឹមថ្នាក់ទី ៩។" កង្វះព័ត៌មានបែបនេះបានកម្រិតគោលដៅ និងទិសដៅរបស់កុមារានៅក្នុងប្រព័ន្ធអប់រំ។

ជារួម បញ្ហាប្រឈមនៅកម្រិតប្រព័ន្ធមេសូទាំងនេះគូសបញ្ជាក់ពីរបៀបដែលបរិស្ថានសាលារៀន និងសហគមន៍ ទោះបីជាត្រូវបានរចនាឡើងដើម្បីទ្រទ្រង់ដល់ការរៀនសូត្រក៏ដោយ ក៏អាចបង្កើតឡើងវិញ ឬបង្កើនវិសមភាពដោយអចេតនា។ ទំនាក់ទំនងរវាងគុណវុឌ្ឍិគ្រូបង្រៀន ហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធសាលារៀន និងការអនុវត្តគោលនយោបាយ រួមជាមួយនឹងឧបសគ្គសេដ្ឋកិច្ចសង្គមដ៏ទូលំទូលាយ បានកម្រិតសមត្ថភាពរបស់ប្រព័ន្ធអប់រំក្នុងការរក្សាឱ្យកុមារាបន្តការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។ របកគំហើញទាំងនេះបានពង្រឹងភាពចាំបាច់នៃកំណែទម្រង់សាលារៀន ដែលឆ្លើយតបទៅនឹងបរិបទ និងយេនឌ័រ រួមទាំងការបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ ការបែងចែកធនធានប្រកបដោយសមធម៌ ការកែលម្អសេវាគាំទ្រសិស្ស និងអន្តរាគមន៍ដែលដោះស្រាយយ៉ាងជាក់ច្បាស់នូវតម្រូវការផ្សេងគ្នារបស់កុមារា និងកុមារី នៅក្នុងបរិបទនៃការសិក្សារបស់ពួកគេ។

ប្រព័ន្ធម៉ាក្រូ

ស្រទាប់ខាងក្រៅបំផុតនៃម៉ូដែលអេកូឡូស៊ីរបស់លោក Bronfenbrenner គឺប្រព័ន្ធម៉ាក្រូ ដែលគ្របដណ្តប់លើតម្លៃវប្បធម៌ ជំនឿ ច្បាប់ និងរចនាសម្ព័ន្ធសង្គមដ៏ទូលំទូលាយ ដែលជះឥទ្ធិពលលើកម្រិតផ្សេងទៀត។ ក្នុងបរិបទប្រទេសកម្ពុជា អ្នកចូលរួមក្នុងការសិក្សានេះបានសង្កត់ធ្ងន់ជាប្រចាំថា បទដ្ឋានយេនឌ័រដែលចាក់ឫសយ៉ាងជ្រៅ និងវិសមភាពរចនាសម្ព័ន្ធ គឺជាកត្តារួមចំណែកយ៉ាងសំខាន់ដល់ការដកខ្លួនពីការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់កុមារា។ ចលករកម្រិតសង្គមទាំងនេះមិនស្តែងឡើងដោយឯកឯងនោះទេ ប៉ុន្តែមានទំនាក់ទំនងយ៉ាងសកម្មជាមួយលក្ខខណ្ឌនៃប្រព័ន្ធមីក្រូ និងប្រព័ន្ធមេសូ ដើម្បីបង្កើតជាប្រព័ន្ធអេកូឡូស៊ីដ៏ស្មុគស្មាញមួយ ដែលជះឥទ្ធិពលលើការចូលរួមក្នុងការអប់រំរបស់កុមារា។

បទដ្ឋានយេនឌ័រ និងការរំពឹងទុក

ប្រធានបទស្នូលមួយដែលផុសចេញពីទិន្នន័យនៃការសិក្សានេះគឺ ភាពខុសគ្នានៃការរំពឹងទុកផ្អែកតាមយេនឌ័រ ទៅលើកុមារា និងកុមារី។ អ្នកចូលរួមស្ទើរតែទាំងអស់បានសង្កេតឃើញថា តាមទស្សនៈសង្គម កុមារីត្រូវបានគេចាត់ទុកថាជាមនុស្សដែលស្តាប់បង្គាប់ អនុលោមតាម និងគោរពទាំងមាតាបិតា និងគ្រូបង្រៀន។ ជារឿយៗ កុមារីត្រូវបានគេមើលឃើញថាមានការប្តេជ្ញាចិត្តខ្ពស់ចំពោះការសិក្សា និងឧស្សាហ៍ព្យាយាមក្នុងការសិក្សាផងដែរ។ លោកគ្រូបង្រៀនថ្នាក់ទី ៨ ម្នាក់ នៅខេត្តបាត់ដំបងបានឆ្លុះបញ្ចាំងថា៖

> "ជាទូទៅ កុមារីអង្គុយនៅជួរមុខ ធ្វើកិច្ចការដែលគ្រូដាក់ឱ្យ និងស្តាប់ការពន្យល់របស់គ្រូយ៉ាងយកចិត្តទុកដាក់។ ផ្ទុយទៅវិញ កុមារាតែងតែអង្គុយនៅជួរក្រោយ និយាយគ្នា ឬលេង។ នេះមិនមានន័យថា កុមារារៀនមិនចេះនោះទេ គឺគ្រាន់តែគេមិនរំពឹងទុក ថាការរំពឹងទុកមកលើពួកគេមានលក្ខណៈដូចគ្នាប៉ុណ្ណោះ។»

ទោះបីជាកុមារីអាចមានឱកាសតិចតួចដើម្បីប្រឡូកក្នុងការងារប្រើកម្លាំង ឬការងារក្រៅប្រព័ន្ធក៏ដោយ ប៉ុន្តែការរឹតត្បិតនេះបានអនុញ្ញាតឱ្យពួកគេបន្តការសិក្សានៅសាលាបានយូរ និងរក្សាបាននូវគន្លងអប់រំកាន់តែរឹងមាំ។ ផ្ទុយទៅវិញ ក្នុងទស្សនៈយេនឌ័រ កុមារាច្រើនតែត្រូវបានគេកំណត់ថាអាចដើរហើរដោយសេរី និងបង្កបញ្ហាជាងកុមារី។ គេតែងពណ៌នាថា កុមារាចូលចិត្តលេង ងាយ

បែកអារម្មណ៍ និងខ្វះវិន័យ ជាពិសេសនៅក្នុងមជ្ឈដ្ឋានសិក្សា។ អ្នកចូលរួមបានកត់សម្គាល់ថា កុមារាមិនសូវអង្គុយស្ងៀមក្នុងថ្នាក់ ផ្តោតលើមេរៀន ឬផ្តោតអាទិភាពលើកិច្ចការដែលគ្រូដាក់ឱ្យនោះទេ។ លោកនាយកសាលាម្នាក់នៅខេត្តពោធិ៍សាត់ បានសង្កេតឃើញថា៖

> "កុមារាជាច្រើនមិនចូលចិត្តឱ្យគេប្រាប់ថាត្រូវធ្វើអ្វីនោះទេ។ ពួកគេចង់ដើរចុះឡើង និយាយ សាកល្បងអ្វីដែលថ្មី។ នៅក្នុងប្រព័ន្ធរបស់យើង អាកប្បកិរិយាបែបនេះត្រូវទទួលទណ្ឌកម្ម ហើយបន្ទាប់មក ពួកគេមានអារម្មណ៍ថា សាលារៀនមិនមែនសម្រាប់ពួកគេទេ។"

ទោះបីជារងឥទ្ធិពលពីបុគ្គលិកលក្ខណៈ និងកត្តាអភិវឌ្ឍន៍ក៏ដោយ ប៉ុន្តែទំនោរអាកប្បកិរិយាទាំងនេះត្រូវបានពង្រឹងដោយការរៀបរាប់ដំណើររឿងក្នុងសង្គម ដែលផ្តល់តម្លៃលើកម្លាំងកាយ ឯករាជ្យភាព និងសមត្ថភាពរួមចំណែកផ្នែកសេដ្ឋកិច្ចរបស់កុមារា។ ដូច្នេះ កុមារាច្រើនតែត្រូវបានគេរំពឹងថានឹងក្លាយជាអ្នករកចំណូលចិញ្ចឹមគ្រួសារ ជាពិសេសក្នុងបរិបទនៃភាពក្រីក្រ។ សម្ពាធសង្គមបែបនេះលើកទឹកចិត្តឱ្យកុមារាឆាប់ប្រឡូកក្នុងទីផ្សារការងារដែលជារឿយៗ ពួកគេត្រូវលះបង់ការសិក្សា។ ឥទ្ធិពលបែបនេះ គឺស្របទៅនឹងការរំពឹងទុកផ្អែកតាមយេនឌ័រលើកម្លាំងពលកម្ម ដែលស្តែងឡើងយ៉ាងទូលំទូលាយនៅអាស៊ីអាគ្នេយ៍ ជាទីដែលកុមារាត្រូវបានសង្គមបង្រៀនឱ្យមានការទទួលខុសត្រូវផ្នែកសេដ្ឋកិច្ចតាំងពីក្មេង ជាពិសេសក្នុងគ្រួសារនៅជនបទ និងគ្រួសារមានប្រាក់ចំណូលទាប (Inui et al., 2025)។

រដ្ឋ និងសង្គម

បទសម្ភាសន៍នៅទូទាំងខេត្តនានាបានបង្ហាញថា របាំងរចនាសម្ព័ន្ធបានរួមចំណែកយ៉ាងសំខាន់ដល់ការដកខ្លួនពីការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់កុមារានៅកម្ពុជា។ ហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធមិនល្អ រួមទាំងផ្លូវថ្នល់ អនាម័យ និងមធ្យោបាយធ្វើដំណើរមិនគ្រប់គ្រាន់ នៅតែជាបញ្ហាដ៏សំខាន់ ជាពិសេសនៅតំបន់ដាច់ស្រយាល។ លក្ខខណ្ឌទាំងនេះបានបង្កើនហានិភ័យ និងបន្ទុកនៃការសិក្សា ដែលធ្វើឱ្យគ្រួសារមានទំនោរចង់បានការចូលរួមចំណែកផ្នែកសេដ្ឋកិច្ចពីកុមារា ជាជាងឱ្យពួកគេបន្តការសិក្សា។ ដូចដែលនាយកសាលាម្នាក់នៅខេត្តមណ្ឌលគិរី បានពន្យល់ថា៖ "នៅពេលផ្លូវត្រូវទឹកជន់លិច ឬខូចខាត គ្រួសារបានទុកកុមារាឱ្យនៅផ្ទះដើម្បីជួយធ្វើចម្ការ ជាជាងបញ្ជូនពួកគេទៅសាលារៀន។"

លើសពីនេះ គោលនយោបាយកម្រិតរដ្ឋ ដូចជាគោលនយោបាយឡើងថ្នាក់ដោយស្វ័យប្រវត្តិ[១] ដែលអនុញ្ញាតឱ្យសិស្សឡើងទៅថ្នាក់បន្ទាប់ដោយមិនគិតពីលទ្ធផលសិក្សា ត្រូវបានអ្នកចូលរួមរិះគន់ថាបានកាត់បន្ថយការយល់ឃើញចំពោះតម្លៃនៃការខិតខំប្រឹងប្រែងរៀនសូត្រ។ សម្រាប់កុមារាមិនសូវមានកម្លាំងចិត្ត ឬខ្សោយបំណិនមូលដ្ឋានស្រាប់ គោលនយោបាយនេះអាចពង្រឹងការដកខ្លួនពីការអប់រំ តាមរយៈការជំរុញឱ្យមានអារម្មណ៍យល់ថាជារឿងគ្មានប្រយោជន៍ ឬជាការកាត់ផ្តាច់ពីវឌ្ឍនភាពក្នុងការសិក្សារបស់ពួកគេ។ ទោះបីជាមានបំណងគាំទ្រដល់សមធម៌អប់រំក៏ដោយ ប៉ុន្តែគោលនយោបាយបែបនេះអាចកាត់បន្ថយគណនេយ្យភាពដោយអចេតនា និងធ្វើឱ្យគុណភាពនៃការរៀនសូត្រធ្លាក់ចុះ ជាពិសេសសម្រាប់សិស្សប្រុស ដែលមិនសូវចេះគ្រប់គ្រងខ្លួនឯង ឬស្វែងរកជំនួយបន្ថែម (UNESCO, 2022a)។

១ ក្នុងអំឡុងពេលនៃជំងឺរាតត្បាតកូវីដ-១៩ គោលនយោបាយឡើងថ្នាក់ដោយស្វ័យប្រវត្តិត្រូវបានអនុវត្តយ៉ាងទូលំទូលាយនៅតាមសាលាមធ្យមសិក្សានៅកម្ពុជា។ ក្រោមគោលនយោបាយនេះ សិស្សដែលបំពេញលក្ខណៈវិនិច្ឆ័យមូលដ្ឋាន ដោយផ្អែកលើការវាយតម្លៃដែលផ្តោតលើដំណើរការ (formative assessments) ត្រូវបានអនុញ្ញាតឱ្យឡើងទៅថ្នាក់បន្ទាប់ដោយមិនចាំបាច់ប្រឡងបញ្ចប់ឆ្នាំសិក្សាឡើយ (UNICEF, 2024)។

និន្នាការគួរឱ្យកត់សម្គាល់មួយទៀតនៃប្រព័ន្ធម៉ាក្រូ គឺការផ្តោតអាទិភាពកាន់តែខ្លាំងទៅលើកុមារីនៅក្នុងគោលនយោបាយ និងកម្មវិធីអប់រំថ្នាក់ជាតិ ដែលជំរុញដោយការប្តេជ្ញាចិត្តចំពោះសមធម៌យេនឌ័រជាសកល។ ខណៈដែលការផ្តោតអាទិភាពបែបនេះបានផ្តល់លទ្ធផលវិជ្ជមានលើការចុះឈ្មោះចូលរៀន និងការរក្សាការសិក្សារបស់កុមារី វាក៏បានធ្វើឱ្យកុមារាយល់ថា ពួកគេគ្មានអ្នកខ្វល់ខ្វាយផងដែរ ស្របពេលដែលបច្ចុប្បន្ន ពួកគេកំពុងទទួលបានអន្តរាគមន៍ចំគោលដៅតិចតួចស្រាប់ ទោះបីជាមានការកើនឡើងនូវការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសក៏ដោយ។ ក្នុងបរិបទនេះ កុមារាអាចនឹងធ្លាក់ចេញពីក្របខណ្ឌនៃរបៀបវារៈគោលនយោបាយយេនឌ័រ ដែលលែងឆ្លុះបញ្ចាំងពេញលេញពីតម្រូវការរបស់ពួកគេ។

ជាចុងក្រោយ អ្នកចូលរួមបានលើកឡើងពីកម្សោយក្នុងការអនុវត្តច្បាប់ និងបញ្ហាប្រឈមផ្នែកអភិបាលកិច្ចដ៏ទូលំទូលាយ ថាជារបាំងជាប្រព័ន្ធចំពោះនិរន្តរភាពនៃការអប់រំ។ ច្បាប់ដែលតម្រូវឱ្យមានការអប់រំជាកំហិត ឬហាមឃាត់ពលកម្មកុមារ ជារឿយៗត្រូវបានអនុវត្ត ឬតាមដានមិនបានល្អ ជាពិសេសនៅតំបន់ជនបទ។ ភាពស្រពិចស្រពិលផ្លូវច្បាប់នេះ ធ្វើឱ្យកុមារាមិនទទួលបានការការពារពីសម្ពាធបង្ខំឱ្យបោះបង់ការសិក្សាដើម្បីទៅធ្វើការងារ។ ជំងឺរាតត្បាតកូវីដ-១៩ កាន់តែធ្វើឱ្យបញ្ហាទាំងនេះមានភាពស្មុគស្មាញ ដោយបានរំខានដល់ការសិក្សារបស់សិស្សរាប់លាននាក់ និងពង្រីកវិសមភាពដែលមានស្រាប់។ ខណៈដែលទិន្នន័យថ្មីៗបង្ហាញថា មានអត្រាខ្ពស់ខ្លាំងនៃការបោះបង់ការសិក្សាក្នុងចំណោមកុមារីនៅកម្រិតបឋមសិក្សាក្នុងអំឡុងវិបត្តិកូវីដ-១៩ ភស្តុតាងពីការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិបានបង្ហាញថា កុមារាងាយនឹងដកខ្លួនពីការអប់រំជាងកុមារី ក្នុងអំឡុងពេលបិទសាលារៀន ដោយសារតួនាទីក្នុងគ្រួសាររបស់ពួកគេបានផ្លាស់ប្តូរទៅជាការគាំទ្រផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច ហើយទម្លាប់សិក្សារបស់ពួកគេមិនសូវមានរបៀបច្បាស់លាស់ ឬការត្រួតពិនិត្យ (UNESCO, 2021b)។

ប្រព័ន្ធម៉ាក្រូដើរតួនាទីជាសារវន្ត ក្នុងការជះឥទ្ធិពលលើបរិបទនៃការដកខ្លួនពីការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់កុមារានៅកម្ពុជា។ បទដ្ឋានយេនឌ័រ និងការរំពឹងទុករបស់សង្គមដែលចាក់ឫសយ៉ាងជ្រៅ គួបផ្សំនឹងកត្តារចនាសម្ព័ន្ធ ដូចជា ហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធមិនល្អ និងដែនកំណត់នៃគោលនយោបាយ បានបង្កជាបញ្ហាប្រឈមដ៏ធំ។ ការដោះស្រាយបញ្ហាទាំងនេះតម្រូវឱ្យមានកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងរួមគ្នាទាំងនៅកម្រិតសង្គម និងកម្រិតគោលនយោបាយ ដើម្បីដេញដោលបទដ្ឋានដែលបង្គ្រោះថ្នាក់ បង្កើនលទ្ធភាពទទួលបាន និងគុណភាពនៃការអប់រំ និងធានាបាននូវការគាំទ្រប្រកបដោយសមធម៌សម្រាប់សិស្សទាំងអស់។ តាមរយៈការបង្កើតប្រព័ន្ធមីក្រូដែលទ្រទ្រង់ និងអំណោយផលជាងមុន កម្ពុជាអាចឈានឆ្ពោះទៅរកការធានាថា កុមារាកាន់តែច្រើនបន្តចូលរួម និងទទួលបានអត្ថប្រយោជន៍ពីការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ព្រមទាំងបន្តការសិក្សាទៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ និងកម្រិតបន្ទាប់ទៀត។

ទស្សនៈវិស័យសិស្សមជ្ឈមណ្ឌលចំពោះការដកខ្លួនពីការអប់រំ

បន្ថែមលើសំឡេងរបស់សិស្សដែលបានបង្ហាញនៅទូទាំងការវិភាគប្រព័ន្ធមីក្រូ ប្រព័ន្ធមេសូ និងប្រព័ន្ធម៉ាក្រូខាងលើ ផ្នែកនេះទាញយកទិន្នន័យពីលំហាត់បែបចូលរួមចំនួនពីរ ដែលបានធ្វើឡើងជាមួយក្រុមសិស្សទាំងអស់ គឺការគូសផែនទីបណ្ដាញសង្គម (SNM) និង 'មួយថ្ងៃក្នុងជីវិតជាសិស្ស'។ ឧបករណ៍ទាំងនេះត្រូវបានរចនាឡើង ដើម្បីបំពេញបន្ថែមលើកិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ (FGDs) ដោយផ្ដល់នូវការយល់ដឹងជាទម្រង់រូបភាព និងឆ្លុះបញ្ចាំងពីទម្លាប់ប្រចាំថ្ងៃរបស់សិស្ស និងទំនាក់ទំនងសង្គម ដែលជះឥទ្ធិពលលើឥរិយាបថរបស់ពួកគេចំពោះការអប់រំ។ សកម្មភាព SNM បានជួយកំណត់អត្តសញ្ញាណតួអង្គគន្លឹះនៅក្នុងបរិស្ថានសង្គមរបស់កុមារ ដូចជាសមាជិកគ្រួសារ មិត្តភក្តិ និងគ្រូបង្រៀន ព្រមទាំងឥទ្ធិពលរបស់ពួកគេទៅលើការរៀនសូត្រ និងបំណងប្រាថ្នារបស់កុមារ។ លំហាត់ 'មួយថ្ងៃក្នុងជីវិតជាសិស្ស' បានជួយឱ្យសិស្សគូសវាសអំពីការប្រើប្រាស់ពេលវេលាប្រចាំថ្ងៃរបស់ពួកគេ ដែលបង្ហាញពីរបៀបដែលក្រុមសិស្សផ្សេងៗគ្នា (សិស្សរៀនពូកែ សិស្សរៀនខ្សោយ និងកុមារដែលបានបោះបង់ការសិក្សា) រក្សាតុល្យភាព ឬជួបការលំបាកក្នុងការចាត់ចែងពេលវេលាសិក្សា ការងារ ការសម្រាក និងការរំខាននានា។ ជារួម លំហាត់ទាំងនេះធ្វើឱ្យការវិភាគអេកូឡូស៊ីកាន់តែសម្បូរបែប ដោយផ្ដល់នូវការយល់ដឹងកាន់តែស៊ីជម្រៅ និងផ្អែកតាមបរិបទជាក់ស្ដែង ស្ដីពីរបៀបដែលកុមារឆ្លងកាត់បទពិសោធន៍នៃការអប់រំនៅក្នុងការអនុវត្តជាក់ស្ដែង។

ក្នុងចំណោមសិស្សដែលរៀនពូកែ (ទាំងកុមារ និងកុមារី) កត្តាដែលត្រូវបានលើកឡើងថាជះឥទ្ធិពលខ្លាំងជាងគេទៅលើការចូលរួម និងលទ្ធផលសិក្សា គឺកត្តាកម្រិតបុគ្គល និងកត្តាកម្រិតគ្រួសារ។ សិស្សានុសិស្សបានចាត់ទុកភាពជោគជ័យរបស់ពួកគេថាបានមកពីការរួមបញ្ចូលគ្នានៃការខិតខំប្រឹងប្រែងផ្ទាល់ខ្លួន ទម្លាប់សិក្សាដែលមានរបៀបច្បាស់លាស់ និងការគាំទ្រយ៉ាងរឹងមាំពីគ្រួសារ។ សិស្សទាំងនេះបានរាយការណ៍ពីការរក្សាទម្លាប់សិក្សាប្រចាំថ្ងៃ ឬប្រចាំសប្ដាហ៍ ដែលរួមមានពេលវេលាជាក់លាក់សម្រាប់ការរំលឹកមេរៀន ការចូលរួមក្នុងការសិក្សាជាក្រុម ឬស្វ័យសិក្សា និងការចូលរួមក្នុងថ្នាក់រៀនបំប៉នបន្ថែម។ សូម្បីតែនៅពេលដែលពួកគេត្រូវចូលរួមចំណែកជួយធ្វើកិច្ចការផ្ទះក៏ដោយ ក៏ពួកគេបានបង្ហាញពីសមត្ថភាពរក្សាតុល្យភាពរវាងកិច្ចការផ្ទះសម្បែង និងកាតព្វកិច្ចសិក្សាផងដែរ។ អាកប្បកិរិយាទាំងនេះស្របទៅនឹងអ្វីដែលបានលើកឡើងឯកសារពាក់ព័ន្ធស្ដីពី**ការរៀនសូត្រទៅតាមសន្ទុះផ្ទាល់ខ្លួន** (**self-regulated learning**) ដែលបង្ហាញថា អ្នកសិក្សាដែលទទួលបានជោគជ័យ តែងតែបង្ហាញពីការកំណត់គោលដៅ ការគ្រប់គ្រងពេលវេលា និងការយល់ដឹងពីរបៀបគិតរបស់ខ្លួនឯង (metacognitive awareness) (Zimmerman, 2002)។ លើសពីនេះ ពួកគេបានឆ្លុះបញ្ចាំងពីកម្រិតខ្ពស់នៃកម្លាំង ចិត្តពីខាងក្នុងខ្លួន ដោយចាត់ទុកការអប់រំជាការវិនិយោគដ៏មានតម្លៃសម្រាប់បំណងប្រាថ្នានាពេលអនាគត ដែលជារឿយៗ ត្រូវបានគាំទ្រដោយការលើកទឹកចិត្ត និងការតាមដានពីគ្រួសារ (Fan and Chen, 2001)។

ខណៈដែលការសិក្សានេះផ្ដោតជាចម្បងលើកុមារ កុមារីដែលចូលរួមក្នុងកិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ បានបង្ហាញពីការយល់ដឹងដ៏សំខាន់ក្នុងនាមជាមិត្តភក្តិ ទាក់ទងនឹងការចូលរួមក្នុងសិក្សារបស់កុមារ។ កុមារីជាច្រើនបានមើលឃើញពីអាកប្បកិរិយាខុសគ្នាស្រឡះ រវាងកុមារដែលរៀនពូកែ និងកុមារដែលមិនខ្វល់ពីការសិក្សា។ កុមារដែលរៀនពូកែត្រូវបានពណ៌នាថា *"ស្ងប់ស្ងាត់ មិនសូវមាត់ក និងម៉ឺងម៉ាត់" "តែងតែធ្វើកិច្ចការគ្រូដាក់ឱ្យ" និង "បង្កើត និងជួយអ្នកដទៃក្នុងការងារក្រុម"*។ ផ្ទុយទៅវិញ កុមារីបានពណ៌នាកុមារដែលមិនខ្វល់ពីការសិក្សាថា "លេងហ្គេមច្រើនពេក" "តែងតែគេចម៉ោងថ្នាក់" និង "គិតតែពីនិយាយ លេងច្រើន មិនស្ដាប់គ្រូ"។ កុមារីច្រើនតែកត់សម្គាល់ថា កុមារដែលរៀនខ្សោយ មានទំនោរបង្កើតក្រុមសង្គមដាច់ដោយឡែកនៅក្នុងថ្នាក់ ដោយអង្គុយជុំគ្នានៅខាងក្រោយ ឬតាមជ្រុងថ្នាក់ ហើយមិនចូលរួមទាំងក្នុងការរៀនសូត្រ និងការប្រាស្រ័យទាក់ទងជាមួយមិត្តភក្តិ។ ដូចដែលសិស្សស្រីថ្នាក់ទី ៨ ម្នាក់ ដែលរៀនពូកែនៅខេត្តពោធិ៍សាត់ បានលើកឡើងថា៖

> “ពួកគេអង្គុយតែជាមួយគ្នាគេ [កុមារាដែលរៀនខ្សោយអង្គុយជាមួយកុមារាដែលរៀនខ្សោយដូចគ្នា]។ ប្រសិនបើគ្រូប្តូរកន្លែងពួកគេ ពួកគេនឹងត្រឡប់ទៅកន្លែងអង្គុយដើមវិញនៅថ្ងៃផ្សេង ឬម៉ោងផ្សេង។ យើងបានព្យាយាមស្តីបន្ទោសឱ្យពួកគេយកចិត្តទុកដាក់ ប៉ុន្តែវាមិនបានផលទេ។ សិស្សស្រីភាគច្រើនក៏មិនចង់អង្គុយជិតពួកគេដែរ។”

ទស្សនៈទាំងនេះបង្ហាញពីទម្រង់មួយនៃការរក្សាគម្លាតសង្គម ដែលត្រូវបានជ្រើសរើសដោយកុមារាខ្លួនឯង និងត្រូវបានពង្រឹងដោយប្រយោលពីអ្នកដទៃ ដែលកាត់ផ្តាច់សិស្សដែលមិនខ្វល់ពីការសិក្សាទាំងនោះ ចេញពីមិត្តភក្តិដែលមានការជំរុញទឹកចិត្តខ្ពស់ និងកាត់បន្ថយឥទ្ធិពលសិក្សាជាវិជ្ជមាន។ ការសង្កេតរបស់កុមារីក៏បានគូសបញ្ជាក់ពីឥទ្ធិពលយេនឌ័រនៅកម្រិតថ្នាក់រៀន និងគណនេយ្យភាពមានកម្រិតរបស់មិត្តភក្តិផងដែរ ជាពិសេសនៅពេលដែលការប្រឹងប្រែងលើកទឹកចិត្តឱ្យផ្តោតអារម្មណ៍លើការសិក្សាត្រូវប្រឈមនឹងការជំទាស់ ឬការព្រងើយកន្តើយ។ កុមារីក៏បានកត់សម្គាល់ផងដែរថា កុមារាមួយចំនួនចៀសវាងការសុំជំនួយ ឬការចូលរួមក្នុងការពិភាក្សាក្នុងថ្នាក់ ដោយសារតែសម្ពាធបង្ខំឱ្យពួកគេបង្ហាញខ្លួនថាជាមនុស្សឯករាជ្យ ឬ ‘រឹងប៉ឹង’។ សិស្សស្រីដែលរៀនពូកែម្នាក់ទៀតមកពីសាលា និងថ្នាក់តែមួយ បានសង្កេតឃើញថា៖

> “សូម្បីតែនៅពេលដែលពួកគេមិនយល់ ក៏កុមារាមិនចង់បង្ហាញថាពួកគេខ្សោយដែរ។ គ្រូឧស្សាហ៍ ខឹងកុមារា ដោយសារតែពួកគេឡូឡា ឬមិនធ្វើកិច្ចការគ្រូដាក់ឱ្យ ប៉ុន្តែកុមារាគ្រាន់តែសើច ឬមិនសូវខ្វល់ពីរឿងពិន្ទុឡើយ។”

ការយល់ដឹងពីកុមារីទាំងនេះ ស្របទៅនឹងលំនាំដែលកុមារាខ្លួនឯងបានចែករំលែក និងជួយបញ្ជាក់ពីគន្លងទ្វេដងនៃភាពធន់ និងការមិនចូលរួមក្នុងគន្លងនៃការអប់រំរបស់កុមារា។

ការវិភាគលើសកម្មភាពរបស់សិស្សប្រុសដែលរៀនខ្សោយ បានបង្ហាញពីរបៀបសិក្សាដែលមិនសូវមានការរៀបចំ និងមិនសូវជាប់លាប់។ ទោះបីជាពួកគេបានទទួលស្គាល់សារៈសំខាន់នៃការអប់រំក៏ដោយ ប៉ុន្តែទម្លាប់ប្រចាំថ្ងៃរបស់ពួកគេបានបង្ហាញពីកង្វះការរៀបចំពេលសម្រាប់រៀនសូត្រ។ កុមារាជាច្រើនបានឱ្យដឹងថា ពួកគេចំណាយពេលភាគច្រើនពេញមួយសប្តាហ៍ទៅលើការសម្រាកនៅផ្ទះ ការដើរលេងតាមវាលស្រែ ឬក្នុងភូមិជាមួយមិត្តភក្តិ ការលេងហ្គេម ឬការប្រើប្រាស់បណ្តាញសង្គម។ ក្រុមនេះមិនសូវចូលរួមក្នុងការស្វ័យសិក្សា ឬស្វែងរកការគាំទ្រផ្នែកការសិក្សាទេ ហើយកម្រចូលរៀនថ្នាក់បំប៉នណាស់។ សកម្មភាព ‘មួយថ្ងៃក្នុងជីវិតជាសិស្ស’ បានធ្វើឱ្យភាពខុសគ្នានេះកាន់តែស្តែងចេញយ៉ាងច្បាស់ ដោយចង្អុលបង្ហាញពីការគ្មានទម្លាប់ដែលផ្តោតអាទិភាពលើការចូលរួមក្នុងការសិក្សារៀនសូត្រ។ របកគំហើញទាំងនេះ គូសបញ្ជាក់ពីតួនាទីនៃទម្លាប់មិនល្អក្នុងការសិក្សា និងការគ្រប់គ្រងពេលវេលាថាជារបាំងដ៏សំខាន់ដែលរារាំងវឌ្ឍនភាពនៃការអប់រំ ជាពិសេសក្នុងចំណោមកុមារាដែលរៀនខ្សោយ។ ការស្រាវជ្រាវបានបង្ហាញថា ការប្រើប្រាស់ពេលវេលាដោយគ្មានប្រសិទ្ធភាព និងកង្វះវិន័យក្នុងការសិក្សា គឺជាសូចនាករទស្សន៍ទាយដ៏សំខាន់លើការដកខ្លួនពីការសិក្សានៅសាលា និងលទ្ធផលសិក្សាខ្សោយ (Credé and Kuncel, 2008; Nonis and Hudson, 2010)។ ទម្លាប់សិក្សាមិនល្អរបស់ក្រុមនេះ ក៏បានធ្វើឱ្យពួកគេកាន់តែងាយរងគ្រោះដោយឥទ្ធិពលអវិជ្ជមានពីមិត្តភក្តិ និងការរំខានផ្សេងៗ ដែលបន្តធ្វើឱ្យពួកគេរៀនខ្សោយ និងមិនសូវមានទឹកចិត្តចង់រៀនសូត្រ។

ទស្សនៈរបស់កុមារាដែលបានបោះបង់ការសិក្សា បានបង្ហាញទាំងស្រុងអំពីលំនាំមួយទៀតនៃភាពលេចធ្លោនៃកត្តាអេកូឡូស៊ី។ សម្រាប់កុមារាទាំងនេះ បញ្ហាពាក់ព័ន្ធនឹងគ្រួសារត្រូវបានលើកឡើងជាប្រចាំថាជាកត្តាចម្បងដែលជះឥទ្ធិពលលើការមិនចូលរួមក្នុងការសិក្សា បន្ទាប់មកគឺឥទ្ធិពលរបស់សាលារៀន និងមិត្តភក្តិ ដោយកត្តាបុគ្គលត្រូវបានគេមើលឃើញថាមិនសូវសំខាន់ ឬហួសពីសមត្ថភាពគ្រប់គ្រងរបស់ពួកគេ។ អ្នកចូលរួមជាច្រើនបានពណ៌នាថា ពួកគេឈប់រៀនដោយសារតែសម្ពាធ

សេដ្ឋកិច្ច ដូចជា តម្រូវការស្វែងរកចំណូល ជួយផ្គត់ផ្គង់បងប្អូន ឬឆ្លើយតបនឹងវិបត្តិក្នុងគ្រួសារ ដូចជា ជំងឺ ឬបំណុល។ របកគំហើញទាំងនេះស្របទៅនឹងអ្វី ដែលមានលើកឡើងក្នុងឯកសារពាក់ព័ន្ធដែលមានស្រាប់ស្ដីពីភាពងាយរងគ្រោះផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច ដែលជាកត្តាចម្បងជំរុញឱ្យសិស្សធ្លាប់បោះបង់ការសិក្សា នៅក្នុងបរិបទប្រាក់ចំណូលទាប (Rolleston et al., 2013)។

កុមារមួយចំនួនដែលបានបោះបង់ការសិក្សាបានកត់សម្គាល់ថា ទោះបីជាពួកគេជួបការលំបាកក្នុងការសិក្សាក៏ដោយ ប៉ុន្តែទីបំផុត កង្វះការគាំទ្រពីគ្រួសារ និងបរាជ័យរបស់សាលារៀនក្នុងការឆ្លើយតបទៅនឹងបញ្ហាប្រឈមរបស់ពួកគេ គឺជាអ្វីដែលបណ្ដាលឱ្យពួកគេឈប់រៀន។ នេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីការរិះគន់ទៅលើប្រព័ន្ធសាលារៀនដែលមិនអាចផ្ដល់នូវគន្លងសិក្សាគ្រប់គ្រាន់សម្រាប់ការចូលរួមឡើងវិញ ឬការគាំទ្រចំគោលដៅដល់សិស្សដែលប្រឈមនឹងហានិភ័យ (De Witte et al., 2013; Wang and Fredricks, 2014)។ ទោះបីជាកុមារច្រើនតែបានលើកឡើងថា បញ្ហាពាក់ព័ន្ធនឹងគ្រួសារ ជាពិសេសភាពក្រីក្រ ភាពគ្មានលំនឹងក្នុងគ្រួសារ និងសម្ពាធសេដ្ឋកិច្ច ជាមូលហេតុចម្បងដែលធ្វើឱ្យពួកគេឈប់រៀនក៏ដោយ ប៉ុន្តែពួកគេបានបង្ហាញភស្ដុតាងតិចតួចបំផុតនៃការប្រកាន់ទម្លាប់សិក្សាដែលមានរបៀបរៀបចំច្បាស់លាស់ មុនពេលពួកគេបោះបង់ការសិក្សា។

ដូចសិស្សដែលរៀនខ្សោយដែរ កុមារដែលបានបោះបង់ការសិក្សាបានលើកឡើងថា ពួកគេចំណាយពេលភាគច្រើនចូលរួមក្នុងការងារក្រៅប្រព័ន្ធ ការប្រាស្រ័យទាក់ទងគ្នា ឬការប្រើប្រាស់ឧបករណ៍ឌីជីថល ហើយមិនសូវយកចិត្តទុកដាក់លើកិច្ចការរៀនសូត្រ។ កុមារទាំងនេះមិនបានបង្ហាញពីអាកប្បកិរិយាខិតខំស្វែងរកជំនួយ ឬយុទ្ធសាស្ត្រចូលរួមឡើងវិញ នៅពេលជួបប្រទះការលំបាកនៅសាលារៀននោះទេ។ នេះបង្ហាញថា ការគ្មានទម្លាប់សិក្សា និងកាលវិភាគសិក្សាប្រចាំថ្ងៃ បានរួមចំណែកធ្វើឱ្យកុមារដកខ្លួនពីការអប់រំតែម្ដង។ នេះស្របទៅនឹងការអះអាងដែលថា ជារឿយៗ ការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួនគឺជាដំណើរការវិវត្តបន្តិចម្ដងៗ ដែលចាប់ផ្ដើមពីការថយចុះការចូលរួមក្នុងអាកប្បកិរិយាសិក្សា មុននឹងឈានដល់ការឈប់រៀនតែម្ដង (Finn, 1989)។

សរុបសេចក្ដីមក ការវិភាគលើទស្សនៈ និងទម្លាប់របស់សិស្សបង្ហាញថា ការចូលរួមក្នុងការអប់រំ មានទំនាក់ទំនងយ៉ាងជ្រាលជ្រៅទៅនឹងការបង្កើតទម្លាប់សិក្សា និងការគ្រប់គ្រងខ្លួនឯង ដែលត្រូវបានបណ្ដុះបណ្ដាលក្នុងទម្រង់ខុសៗគ្នា នៅទូទាំងបរិបទអេកូឡូស៊ីដែលសិស្សជួបប្រទះ។ សិស្សដែលរៀនពូកែ ច្រើនតែទទួលបានការគាំទ្រពីគ្រួសារដែលលើកទឹកចិត្តឱ្យមានវិន័យក្នុងការសិក្សា ហើយពួកគេក៏បានប្រកាន់យកឥរិយាបថសិក្សាបែបវិជ្ជមានផងដែរ។ ផ្ទុយទៅវិញ កុមារដែលរៀនខ្សោយ និងកុមារដែលបានបោះបង់ការសិក្សារួចទៅហើយ ច្រើនតែខ្វះការគាំទ្របែបនេះ ហើយទម្លាប់ប្រចាំថ្ងៃរបស់ពួកគេបានរំលេចការដកខ្លួនយ៉ាងច្រើនពីជីវិតសិក្សា។ នេះគូសបញ្ជាក់ពីតម្រូវការយុទ្ធសាស្ត្រអន្តរាគមន៍បែបចម្រុះ ដែលដោះស្រាយរបាំងរចនាសម្ព័ន្ធ និងការបណ្ដុះទម្លាប់ប្រចាំថ្ងៃ និងវិន័យក្នុងការសិក្សា ជាពិសេសសម្រាប់កុមារដែលងាយនឹងមិនចូលរួម/ដកខ្លួនពីការអប់រំ។

ការផ្ទៀងផ្ទាត់របកគំហើញតាមបែបត្រីកោណវិធី

ការស្វែងយល់ពីការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស តម្រូវឱ្យមានការវិភាគលើទំនាក់ទំនងរវាងកម្រិតប្រព័ន្ធផ្សេងៗ (មីក្រូ មេសូ និងម៉ាក្រូ) ក៏ដូចជាបញ្ហាស្មុគស្មាញ និងប្រទាក់ក្រឡាគ្នាច្រើននៅក្នុង និងទូទាំងកម្រិតផ្សេងៗគ្នាទាំងនេះ។ ផ្នែកនេះធ្វើការផ្ទៀងផ្ទាត់បែបត្រីកោណវិធី (triangulates) លើភស្ដុតាងបែបគុណវិស័យដែលបានបង្ហាញនៅក្នុងផ្នែក ៣.២.១-៣.២.៤ ដោយប្រើប្រាស់ទិន្នន័យដែលទាញចេញពីអង្កេតសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកម្ពុជា ឆ្នាំ២០១៩-២០២១។ ការវិភាគតម្រែតម្រង់ប្រូប៊ីត (Probit regression analysis) ត្រូវបានធ្វើឡើង (សូមមើល**ឧបសម្ព័ន្ធ ១**) ដើម្បីកំណត់រកកត្តាដែលទាក់ទងនឹងការបោះបង់ការសិក្សា ដែលនៅក្នុងការសិក្សានេះ ត្រូវបានប្រើប្រាស់ជាសូចនាករតំណាងដែលអាចវាស់

ស្ទង់បាន (measurable proxy) សម្រាប់ការដកខ្លួនពីការអប់រំ។ ខណៈដែលការបោះបង់ការសិក្សាតំណាងឱ្យលទ្ធផលដែលអាចមើលឃើញច្បាស់បំផុត នៅទីនេះ វាត្រូវបានចាត់ទុកថាជាផ្នែកមួយនៃការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួនដ៏ទូលំទូលាយ ដែលត្រូវបានបង្ហាញឱ្យឃើញតាមបែបគុណវិស័យរួចមកហើយ។

រាល់មេគុណតម្រែតម្រង់ ដែលបានបង្ហាញខាងក្រោម សុទ្ធតែមានភាពជ្រាលជ្រៅផ្នែកស្ថិតិ នៅកម្រិត p<0,0១ លុះត្រាតែមានការកត់សម្គាល់ផ្សេងពីនេះ។ ដើម្បីឱ្យច្បាស់លាស់ លទ្ធផលដែលមានភាពជ្រាលជ្រៅផ្នែកស្ថិតិ នៅកម្រិត ១% ត្រូវបានហៅយ៉ាងសាមញ្ញថា "មានភាពជ្រាលជ្រៅផ្នែកស្ថិតិ" នៅទូទាំងឯកសារនេះ។ តាមរយៈការរួមបញ្ចូលលទ្ធផលតម្រែតម្រង់ជាមួយនឹងការយល់ដឹងពីការចុះសិក្សានៅតំបន់គោលដៅ ផ្នែកនេះគូសបញ្ជាក់ពីកត្តាប្រទាក់ក្រឡាគ្នាចំនួនប្រាំពីរ ដែលកំណត់ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស។

ការវិភាគបង្ហាញថា ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស រងឥទ្ធិពលពីហានិភ័យត្រួតគ្នា នៅកម្រិតបុគ្គល កម្រិតគ្រួសារ និងកម្រិតរចនាសម្ព័ន្ធ។ ការមានអត្តសញ្ញាណជាកុមារា ការមានអាយុច្រើន ឬការមកពីគ្រួសារដែលជួបការលំបាក បង្កើនលទ្ធភាពយ៉ាងខ្ពស់នៃការបោះបង់ការសិក្សា។ ពិការភាព និងការរស់នៅតំបន់ជនបទ បានពង្រីកហានិភ័យនេះបន្ថែមទៀត ខណៈដែលការចូលរួមក្នុងការងារមានប្រាក់ឈ្នួលមានទំនាក់ទំនងយ៉ាងជិតស្និទ្ធទៅនឹងការឈប់រៀន។ ផ្ទុយទៅវិញ ការមានមាតាបិតាដែលមានការអប់រំកាត់បន្ថយឱកាសនៃការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួនបានយ៉ាងច្រើន។ ក្រុមជនជាតិភាគតិចក៏ប្រឈមមុខនឹងបញ្ហាស្មុគស្មាញផងដែរ ជាពិសេសដោយសាររបាំងភាសា និងកង្វះលទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំ។ ផ្នែករាយរងខាងក្រោម ស្វែងយល់កាន់តែលម្អិតអំពីកត្តាកំណត់ទាំងនេះ។

ឥទ្ធិពលយេនឌ័រ និងអាយុ

ទាំងក្នុងភស្តុតាងបែបគុណវិស័យ និងភស្តុតាងបែបបរិមាណវិស័យ យេនឌ័រ និងអាយុសុទ្ធតែលេចឡើងជាកត្តាចម្បងក្នុងការយល់ដឹងអំពីលទ្ធផលអប់រំ។ លទ្ធផលតម្រែតម្រង់បង្ហាញថា ការមានអត្តសញ្ញាណជាសិស្សប្រុស មានទំនាក់ទំនងយ៉ាងខ្លាំងទៅនឹងលទ្ធភាពខ្ពស់នៃការបោះបង់ការសិក្សា បើធៀបនឹងសិស្សស្រី (=0.0២៤, p<0,0១)។ នេះស្របទៅនឹងការយល់ដឹងបែបគុណវិស័យពីការសិក្សានេះ ដែលកុមារាត្រូវបានពណ៌នាថាច្រើនតែខ្វះទម្លាប់សិក្សា ចូលរួមក្នុងការងារក្រៅប្រព័ន្ធ និងបង្ហាញអាកប្បកិរិយាលេងច្រើន និងប្រថុយប្រថាន ដែលមិនអំណោយផលដល់ការចូលរួមក្នុងការសិក្សាឱ្យបានយូរអង្វែង។

អាយុក៏ជាកត្តាដ៏រឹងមាំមួយដែលកំណត់ការបោះបង់ការសិក្សាផងដែរ៖ សិស្សអាយុ ១៥-១៧ ឆ្នាំ មានកម្រិតគួរឱ្យកត់សម្គាល់នៃការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួន (=0,៣៦៤, p<0,0១) បន្ទាប់មកគឺសិស្សអាយុ ១២-១៤ ឆ្នាំ (=0,0៧៣, p<0,0១) បើធៀបនឹងក្រុមសិស្សអាយុ ៦-១១ ឆ្នាំ។ វឌ្ឍនភាពនេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីអ្វីដែលអ្នកចូលរួមបានរាយការណ៍ អំពីហានិភ័យកាន់តែខ្លាំងនៃការបោះបង់ការសិក្សានៅអំឡុងវ័យជំទង់ ជាពេលដែលកុមារាងាយនឹងត្រូវបានគេអូសទាញចូលទៅក្នុងសកម្មភាពសេដ្ឋកិច្ច និងប្រឈមមុខនឹងតម្រូវការខ្ពស់ជាងមុននៅក្នុងការសិក្សា រួមទាំងមុខវិជ្ជាកាន់តែច្រើន និងកិច្ចការសាលាកាន់តែច្រើន។

លំនាំទាំងនេះស្របទៅនឹងការសិក្សាដែលមានស្រាប់ ដែលគូសបញ្ជាក់ពីលទ្ធភាពកាន់តែខ្ពស់ដែល កុមារាជំទង់មិនចូលរួម/ដកខ្លួនពីការអប់រំ ដោយសារការស្វែងរកអត្តសញ្ញាណ ការយល់ឃើញថា ការអប់រំមិនមានភាពពាក់ព័ន្ធ និងសម្ពាធបង្ខំឱ្យចូលរួមចំណែកផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច (Rolleston et al., 2013; UNESCO, 2022a)។

ពិការភាព

លទ្ធផលតម្រែតម្រង់បានបន្តបង្ហាញទៀតថា ការមានពិការភាពរឹតតែបង្កើនហានិភ័យនៃការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួន សម្រាប់សិស្សទាំងពីរភេទ ប៉ុន្តែជាពិសេសគឺកុមារា (=០,១៥៦, p<០,០១ សម្រាប់សិស្សប្រុស)។ នេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីរបកគំហើញបែបគុណវិស័យ ដែលកត់សម្គាល់ពីវិធានការមានកម្រិតដើម្បីគាំទ្រដល់បរិយាបន្ននៅក្នុងសាលារៀន និងកម្សោយក្នុងការអនុវត្តគោលនយោបាយអប់រំបរិយាបន្ន រួមទាំងកង្វះហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធដែលអាចចូលប្រើប្រាស់បាន និងការបណ្ដុះបណ្ដាលគ្រូស្ដីពីគរុកោសល្យប្រកបដោយបរិយាបន្ន។

ការប្រឡូកក្នុងការងារ

ការចូលរួមក្នុងការងារមានប្រាក់ឈ្នួល បង្កើនលទ្ធភាពនៃការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួនយ៉ាងខ្លាំង (=០,១៣០, p<០,០១) ខណៈដែលការងារគ្មានប្រាក់ឈ្នួលបង្ហាញពីទំនាក់ទំនងអវិជ្ជមាន (=-០,០១៧, p<០,០១)។ នេះបញ្ជាក់ពីរបាយការណ៍នៅតំបន់គោលដៅដែលលើកឡើងថា កុមារាដែលចូលរួមក្នុងសកម្មភាពរកចំណូល ងាយនឹងបោះបង់ការសិក្សា ឬមិនចូលរួម/ដកខ្លួនពីការអប់រំ ជាពិសេសនៅពេលដែលពួកគេ ឬគ្រួសាររបស់ពួកគេយល់ថា ការងារផ្ដល់ផលចំណេញច្រើនជាង ឬមានភាពបន្ទាន់ជាងការអប់រំ។ នេះស្របទៅនឹងអ្វីដែលមានលើកឡើងក្នុងឯកសារពាក់ព័ន្ធនៅជុំវិញសកលលោក ដែលសង្កត់ធ្ងន់ថា កុមារា ជាពិសេសនៅក្នុងមជ្ឈដ្ឋានជនបទ ឬក្រីក្រ ច្រើនតែត្រូវបានធ្វើសង្គមនីយកម្ម និងត្រូវបានរំពឹងថានឹងចូលរួមចំណែកផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុដល់គ្រួសារ (Bourdillon et al., 2010)។

ចរិតលក្ខណៈគ្រួសារ

ការវិភាគក៏បង្ហាញផងដែរថា ទំហំគ្រួសារមានទំនាក់ទំនងជាវិជ្ជមាន ប៉ុន្តែក្នុងកម្រិតមធ្យម ទៅនឹងការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួន (=០,០០៤, p<០,០៥) ដែលបង្ហាញថាការថយចុះចំណែកធនធាន[២] ក៏អាចជាកត្តារួមចំណែកមួយផងដែរ។ គ្រួសារធំអាចជួបការលំបាកក្នុងការផ្ដល់ការគាំទ្រដល់កុមារទាំងអស់ឱ្យបានស្មើៗគ្នា ដែលបង្កើនលទ្ធភាពដែលកុមារាត្រូវបានរុញច្រានឱ្យជួយរកចំណូល។ ចំណុចសំខាន់គឺសិស្សមកពីគ្រួសារក្រីក្រ (ID Poor) មានលទ្ធភាពខ្ពស់បំផុតក្នុងការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួន (=០,០៣៦, p<០,០១) ដែលផ្ដល់សុពលភាពដល់ការលើកឡើងរបស់អ្នកចូលរួមដែលថា កង្វះហិរញ្ញវត្ថុនៅតែជារបាំងដ៏សំខាន់បំផុតមួយ ទោះបីជាមានអាហារូបករណ៍ និងកម្មវិធីដែលផ្ដោតគោលដៅលើប្រជាជនក្រីក្រផ្សេងទៀតនៅកម្ពុជាក៏ដោយ។

កម្រិតអប់រំរបស់មេគ្រួសារ

កម្រិតនៃការអប់រំរបស់មេគ្រួសារក៏បង្ហាញពីឥទ្ធិពលការពារដ៏រឹងមាំផងដែរ ៖ សិស្សមកពីគ្រួសារដែលមេគ្រួសារបានរៀនចប់ថ្នាក់ទី ១២ ឬខ្ពស់ជាងនេះ មានឱកាសតិចតួចណាស់ក្នុងការដកខ្លួនពីការអប់រំ (=-០,០៨៦, p<០,០១) ដែលសបញ្ជាក់ថា ការអប់រំរបស់មាតាបិតាជះឥទ្ធិពលយ៉ាងខ្លាំងលើបំណងប្រាថ្នា ការគាំទ្រ និងការបែងចែកធនធាន (Davis-Kean, 2005)។ នេះគាំទ្រដល់របកគំហើញបែបគុណវិស័យ ដែលកុមារាដែលរៀនពូកែច្រើនតែលើកឡើងថា មាតាបិតាដែលមានការលើកទឹកចិត្ត និងការអប់រំ គឺជាគន្លឹះសម្រាប់ទម្លាប់សិក្សា និងការបន្តប្រឹងប្រែងសិក្សារបស់ពួកគេ។

២ ការថយចុះចំណែកធនធាន (Resource dilution) គឺជាពាក្យដែលគេប្រើប្រាស់នៅក្នុងទ្រឹស្ដីប្រព័ន្ធគ្រួសារ ដើម្បីពណ៌នាអំពីរបៀបដែលធនធានរបស់មាតាបិតា រួមទាំងពេលវេលា ការយកចិត្តទុកដាក់ និងធនធានហិរញ្ញវត្ថុ ត្រូវបានបែងចែកកាន់តែច្រើនក្នុងចំណោមកូនៗ នៅពេលដែលចំនួនបងប្អូនកើនឡើង។ នេះអាចបណ្ដាលឱ្យកុមារម្នាក់ៗទទួលបានធនធានផ្ទាល់ខ្លួនតិចជាងមុន បើធៀបនឹងគ្រួសារដែលមានកូនតិច។

ជាតិពន្ធុ

ភាពខុសតាមជាតិពន្ធុបង្ហាញថា សិស្សមកពីក្រុមជនជាតិភាគតិច ងាយនឹងមិនចូលរួម/ការខ្លួនពីការអប់រំ (=-0,0៣0, p<0,0៥) ជាងសិស្សជាជនជាតិខ្មែរ ឬក្រុមជនជាតិផ្សេងទៀត ។ នេះស្របទៅនឹងការសង្កេតនៅតំបន់គោលដៅដែលបង្ហាញថា សហគមន៍ជនជាតិភាគតិចប្រឈមមុខនឹងរបាំងភាសា លទ្ធភាពមានកម្រិតក្នុងការទទួលបានសេវា និងកង្វះការគាំទ្រពីមាតាបិតា។ ផ្ទុយទៅវិញ សិស្សដែលមានសាវតារជាជនជាតិចិន វៀតណាម និងជនជាតិផ្សេងទៀត បង្ហាញពីមេគុណនៃការចូលរួមជាវិជ្ជមាន (=0,0៨២, p<0,0៥) ដែលអាចឆ្លុះបញ្ចាំងពីគុណសម្បត្តិវប្បធម៌ ឬសេដ្ឋកិច្ចសង្គមជាក់លាក់។

គម្លាតរវាងទីប្រជុំជន និងជនបទ

កុមារដែលរស់នៅតំបន់ជនបទ ងាយនឹងមិនចូលរួម/ដកខ្លួនពីការអប់រំ បើធៀបនឹងអ្នករស់នៅតំបន់ទីប្រជុំជន។ ខណៈដែលការរស់នៅទីប្រជុំជនបង្ហាញពីទំនាក់ទំនងជាវិជ្ជមានបន្តិចបន្តួចទៅនឹងអត្រាទាបនៃការបោះបង់ការសិក្សា (=-0,0១៧, p<0,0១) ឥទ្ធិពលនេះស្តែងឡើងខ្លាំងបំផុតសម្រាប់កុមារា និងមិនឃើញថាស្តែងឡើងសម្រាប់កុមារីឡើយ (=-0,0២៧, p<0,0១)។ នេះគាំទ្រដល់របកគំហើញបែបគុណវិស័យដ៏ស៊ីជម្រៅដែលកុមារានៅជនបទប្រឈមមុខនឹងបញ្ហាជាច្រើន ដូចជា សាលារៀននៅឆ្ងាយ សកម្មភាពក្រៅកម្មវិធីសិក្សាតិចតួច និងកម្សោយក្នុងការអនុវត្តគោលនយោបាយសាលារៀន ដែលធ្វើឱ្យពួកគេងាយបោះបង់ការសិក្សា។

អន្តរាគមន៍គោលនយោបាយ និងកម្មវិធី

ផ្នែកនេះបង្ហាញពីការសំយោគអន្តរាគមន៍ផ្នែកគោលនយោបាយ និងកម្មវិធីនៅកម្ពុជា ដែលមានគោលបំណងទប់ស្កាត់ ឬឆ្លើយតបទៅនឹងការដកខ្លួនពីការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់កុមារា។ ដោយទាញយកទិន្នន័យពីរបកគំហើញបែបគុណវិស័យ និងការពិនិត្យវាយតម្លៃវិសាលភាពនៃគោលនយោបាយថ្នាក់ជាតិ និងការអនុវត្តនៅមូលដ្ឋាន ការវិភាគនេះវាយតម្លៃពីប្រសិទ្ធភាពតាមបរិបទនៃកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងទាំងនេះ និងពិភាក្សាអំពីផលវិបាកសម្រាប់កម្មវិធីនាពេលអនាគត។ ខណៈដែលគំនិតផ្តួចផ្តើមជាច្រើនគាំទ្រដល់សមធម៌អប់រំ មានគំនិតផ្តួចផ្តើមតិចណាស់ដែលផ្តោតគោលដៅយ៉ាងច្បាស់លាស់លើគន្លងនៃការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស។ សម្រាប់សេចក្តីសង្ខេបការពិនិត្យវាយតម្លៃវិសាលភាពនៃអន្តរាគមន៍នានា សូមអាន **ឧបសម្ព័ន្ធ ២**។

ការរួមចំណែកផ្នែកគោលនយោបាយ

កម្ពុជាបានអនុវត្តគោលនយោបាយ និងកម្មវិធីជាច្រើន ដែលទោះបីជាមិនបានផ្តោតតែលើការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសក៏ដោយ ប៉ុន្តែវាអាចជួយទប់ស្កាត់ការបោះបង់ការសិក្សា និងទាក់ទាញកុមារាឱ្យចូលរួមក្នុងការអប់រំឡើងវិញ។ គោលនយោបាយ និងកម្មវិធីទាំងនេះ រួមមានការរួមបញ្ចូលគ្នានៃក្របខណ្ឌអប់រំថ្នាក់ជាតិ និងកម្មវិធីកម្រិតប្រតិបត្តិការ ដែលឆ្លុះបញ្ចាំងពីការប្តេជ្ញាចិត្តចំពោះការសិក្សាប្រកបដោយបរិយាបន្ន និងសមធម៌សម្រាប់សិស្សទាំងអស់។

ក្របខណ្ឌគោលនយោបាយយុទ្ធសាស្ត្រ

ក្នុងមួយទសវត្សរ៍ចុងក្រោយនេះ រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជាបានអនុម័តគោលនយោបាយ និងយុទ្ធសាស្ត្រយ៉ាងច្រើន ដែលរួមចំណែកដល់សមធម៌ និងភាពគង់វង្សក្នុងការអប់រំ។ ទាំងនេះរួមមានផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ (២០១៤-២០១៨, ២០១៩-២០២៣ និង ២០២៤-២០២៨) គោលនយោបាយស្តីពីសាលាកុមារមេត្រី (២០០៧) ដែលមានគោលបំណងធានានូវបរិយាកាសសិក្សាប្រកបដោយសុវត្ថិភាព និងការគាំទ្រ គោលនយោបាយស្តីពីការអប់រំបរិយាបន្ន (២០១៨) ដែលមានគោលបំណងឆ្លើយតបទៅនឹងតម្រូវការសិក្សាចម្រុះ គោលនយោបាយជាតិស្តីពីការអភិវឌ្ឍយុវជន (២០១១) ដែលដោះស្រាយយ៉ាងទូលំទូលាយលើការអភិវឌ្ឍយុវជន ផែនការសកម្មភាពជាតិស្តីពីការអប់រំពហុភាសា (២០១៥-២០១៨) ដើម្បីគាំទ្រដល់អ្នកសិក្សាដែលងាយរងគ្រោះ និងបង្ហាញបន្ថែមទៀតនូវការប្តេជ្ញាចិត្តចំពោះប្រព័ន្ធអប់រំដែលប្រកបដោយសុវត្ថិភាព ភាពពាក់ព័ន្ធ និងឆ្លើយតបនឹងវប្បធម៌ ផែនការយុទ្ធសាស្ត្របញ្ជ្រាបយេនឌ័រ (២០២១-២០២៥) គោលនយោបាយស្តីពីការផ្តល់អាហារតាមសាលារៀន (២០២៤-២០៣៥) គោលនយោបាយស្តីពីការសិក្សាពេញមួយជីវិត (២០១៩) និងគោលនយោបាយជាតិស្តីពីប្រព័ន្ធកិច្ចការពារកុមារ (២០១៩-២០២៩)។ ជារួម ក្របខណ្ឌទាំងនេះបង្ហាញពីការប្តេជ្ញាចិត្តយ៉ាងខ្ជាប់ខ្ជួនក្នុងផ្នែកនយោបាយចំពោះសមធម៌ លទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំ និងការសិក្សាពេញមួយជីវិត។

- **ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ៖** ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រនេះកំណត់ទិសដៅជារួមសម្រាប់វិស័យអប់រំរបស់ប្រទេសកម្ពុជា និងផ្តោតសំខាន់លើការពង្រីកលទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំប្រកបដោយសមធម៌ ការកែលម្អគុណភាព និងលទ្ធផលសិក្សា និងការពង្រឹងអភិបាលកិច្ច និងគណនេយ្យភាព។ មកទល់បច្ចុប្បន្ន ផែនការនេះបានទទួលស្គាល់ជាបណ្តើរៗនូវអត្រាខ្ពស់នៃការបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ជាពិសេសក្នុងចំណោមសិស្សក្រីក្រ និងសិស្សនៅជនបទ ដែលភាគច្រើនជាកុមារា។ សមិទ្ធផលលេចធ្លោរួមមាន ការថយចុះអត្រាបោះបង់ការសិក្សាជាមធ្យមនៅថ្នាក់ជាតិ ការពង្រីកមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាសហគមន៍ (CLCs) ការផ្តល់អាហារូបករណ៍ និងការដាក់ឱ្យអនុវត្តកម្មវិធីសិក្សាថ្មីដែលរួមបញ្ចូលបច្ចេកវិទ្យាព័ត៌មាន និងសារគមនាគមន៍ (ICT) សុខភាព និងបំណិនជីវិត។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ការបោះបង់ការសិក្សារបស់កុមារានៅតែមិនសូវលេចធ្លោនៅក្នុងការពិនិត្យតាមដានជាផ្លូវការ ដោយគម្រោងអាហារូបករណ៍បានផ្តល់អត្ថប្រយោជន៍ច្រើនលើសលប់ដល់កុមារី។ ឧទាហរណ៍ ក្នុងឆ្នាំសិក្សា ២០១៧-២០១៨ សិស្សមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិចំនួន ៧១.៦៦៩នាក់ បានទទួលអាហារូបករណ៍ ក្នុងនោះ ៦០% ជាកុមារី។ និន្នាការស្រដៀងគ្នានេះក៏ត្រូវបានកត់សម្គាល់បន្ទាប់ពីរយៈពេលនេះផងដែរ។ ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ ចុងក្រោយបំផុត (២០២៤-២០២៨) បានទទួលស្គាល់និន្នាការបន្តនៃការបោះបង់ការសិក្សា (១៥,៥% ក្នុងឆ្នាំ២០២៤) និងគូសបញ្ជាក់ពីគន្លងសិក្សាដែលមានលក្ខណៈបត់បែន ដូចជា កម្មវិធីសមមូលអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋាន (BEEP)។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ របាំងរចនាសម្ព័ន្ធ ដូចជា កម្មវិធីសិក្សាដែលមានច្រើនមុខវិជ្ជា គម្លាតសមត្ថភាពគ្រូ កង្វះការចូលរួមរបស់មាតាបិតា និងសម្ពាធបង្ខំឱ្យធ្វើចំណាកស្រុកដោយសារ ការប្រែប្រួលអាកាសធាតុ នៅតែបន្តជំរុញឱ្យកុមារាបោះបង់ការសិក្សា។

- **គោលនយោបាយស្តីពីកិច្ចការពារកុមារ និងការសិក្សាពេញមួយជីវិត៖** គោលនយោបាយជាតិស្តីពីប្រព័ន្ធកិច្ចការពារកុមារ បង្កើតក្របខណ្ឌពហុវិស័យដើម្បីការពារកុមារពីការរំលោភបំពាន ការកេងប្រវ័ញ្ច និងការមិនអើពើ។ គោលនយោបាយនេះសង្កត់ធ្ងន់លើការទប់ស្កាត់ ការកំណត់បានទាន់ពេលវេលា ការបញ្ជូន និងសេវាឆ្លើយតបនៅទូទាំងវិស័យអប់រំ វិស័យសុខុមាលភាពសង្គម វិស័យសុខាភិបាល និងវិស័យយុត្តិធម៌។ សម្រាប់ការអប់រំ ភាពពាក់ព័ន្ធរបស់វាស្ថិតនៅលើការទទួលស្គាល់ថា ការបោះបង់

ការសិក្សាគឺជាការព្រួយបារម្ភផ្នែកកិច្ចការពារកុមារ និងការលើកកម្ពស់យន្តការតាមសហគមន៍ និងសាលារៀន ដើម្បីរក្សាឱ្យកុមារ ជាពិសេសកុមារមកពីក្រុមងាយរងគ្រោះ មានសុវត្ថិភាព និងបន្តចូលរួមក្នុងការរៀនសូត្រ។ គោលនយោបាយស្តីពីការសិក្សាពេញមួយជីវិត មានគោលបំណងធានាថា ប្រជាជនកម្ពុជាទាំងអស់ទទួលបានឱកាសរៀនសូត្រជាបន្តបន្ទាប់ តាមរយៈមធ្យោបាយអប់រំផ្លូវការ ក្រៅប្រព័ន្ធ និងមិនផ្លូវការ។ គោលនយោបាយនេះផ្តោតអាទិភាពលើអក្ខរកម្ម ការអប់រំសមមូលមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាសហគមន៍ ការអភិវឌ្ឍជំនាញ និងការទទួលស្គាល់ការសិក្សាពីមុន។ សម្រាប់យុវជនក្រៅសាលា ជាពិសេសកុមារា គោលនយោបាយនេះផ្តល់ឱកាសលើកទីពីរដែលប្រកបដោយភាពបត់បែន ដើម្បីចូលរួមក្នុងការអប់រំឡើងវិញ ឬផ្លាស់ប្តូរទៅរកការបណ្តុះបណ្តាលវិជ្ជាជីវៈ និងបច្ចេកទេស។ គោលនយោបាយទាំងពីរនេះមានសក្តានុពលសម្រាប់ទាក់ទាញការចូលរៀនឡើងវិញ ប៉ុន្តែវានៅតែខ្វះថវិកា អនុវត្តមិនស្មើគ្នា និងកម្រត្រូវបានកែសម្រួលឱ្យឆ្លើយតបទៅនឹងស្ថានភាពរបស់កុមារាពណាស់ (ឧ. ការធ្វើចំណាកស្រុក ពលកម្មកុមារ ឬការមាក់ងាយក្នុងសង្គមដែលទាក់ទងនឹងការត្រឡប់មកចូលរៀនវិញ)។

- **គោលនយោបាយបរិយាបន្ន និងគោលនយោបាយយេនឌ័រ៖** ក្របខណ្ឌទាំងនេះលើកកម្ពស់សមធម៌ និងការលុបបំបាត់របាំងរាំងការអប់រំសម្រាប់ក្រុមជួបការលំបាក។ គោលនយោបាយស្តីពីការអប់រំបរិយាបន្ន ដោះស្រាយបញ្ហារបស់កុមារមានពិការភាព ជនជាតិភាគតិច និងប្រជាជនផ្សេងទៀតដែលមិនទទួលបានការយកចិត្តទុកដាក់ ខណៈដែលផែនការយុទ្ធសាស្ត្របញ្ជ្រាបយេនឌ័រផ្តោតលើការបង្រួមគម្លាតយេនឌ័រ ដែលកន្លងមក តែងតែផ្តោតអាទិភាពលើការទទួលបានការអប់រំ និងភាពគង់វង្សក្នុងការសិក្សារបស់កុមារី។ ទោះបីជាទទួលបានជោគជ័យក្នុងការជំរុញការចូលរួមរបស់ស្ត្រីក៏ដោយ ប៉ុន្តែគោលនយោបាយទាំងនេះផ្តល់ការយកចិត្តទុកដាក់តិចតួចប៉ុណ្ណោះលើភាពងាយរងគ្រោះផ្សេងៗគ្នារបស់កុមារានៅក្នុងការអប់រំ ដែលបន្សល់ទុកគម្លាតក្នុងអភិក្រមឆ្លើយតបនឹងយេនឌ័រ។

គោលនយោបាយគាំទ្រប្រតិបត្តិការ

ដើម្បីបំពេញបន្ថែមលើក្របខណ្ឌទាំងនេះ កម្ពុជាក៏បានដាក់ចេញគោលនយោបាយប្រតិបត្តិផងដែរ ដូចជា៖

- **អាហារូបករណ៍ ការផ្តល់អាហារតាមសាលារៀន និងការគាំទ្រមធ្យោបាយធ្វើដំណើរ** ដែលជួយកាត់បន្ថយរបាំងហិរញ្ញវត្ថុ និងធ្វើឱ្យប្រសើរឡើងដល់វត្តមានសិស្ស ទោះបីជាយន្តការកំណត់គោលដៅ ហាក់ផ្តោតអាទិភាពលើកុមារី ឬគ្រួសារក្រីក្របំផុត ដោយមើលរំលងកុមារា ដែលចូលរួមក្នុងការងារក្រៅប្រព័ន្ធក៏ដោយ។

- **កម្មវិធីសមមូលអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋាន (BEEP)** ដែលជាគំនិតផ្តួចផ្តើមរួមគ្នារបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ក្រសួងការងារ និងបណ្តុះបណ្តាលវិជ្ជាជីវៈ និងអង្គការយូណេស្កូ ផ្តល់នូវគន្លងសិក្សាជាជម្រើសសម្រាប់យុវជនក្រៅសាលា ដែលបានចាកចេញពីការអប់រំផ្លូវការ មុនពេលបញ្ចប់កម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។ ដោយផ្តល់ការបង្រៀនតាមរយៈមណ្ឌលសិក្សាកម្មវិធីប៊ីប (BEEP Learning Centers) និងកាន់តែច្រើនឡើង តាមប្រព័ន្ធអនឡាញ កម្មវិធី BEEP អាចឱ្យអ្នកសិក្សាបញ្ចប់ម៉ូឌុលសមមូលលើមុខវិជ្ជាភាសាខ្មែរ គណិតវិទ្យា វិទ្យាសាស្ត្រ និងបំណិនជីវិត ដោយទទួលបានវិញ្ញាបនបត្រដែលអាចឱ្យពួកគេបន្តការសិក្សានៅសាលាបណ្តុះបណ្តាលបច្ចេកទេស និងវិជ្ជាជីវៈ (TVET)។ កម្មវិធី BEEP បានសាកល្បងដោយជោគជ័យនូវអភិក្រមរៀនសូត្របែបចម្រុះ (blended learning) នៅក្នុងខេត្តមួយចំនួន ដោយមានការកើនឡើងនូវអត្រាចុះឈ្មោះចូលរៀន និងអត្រាទទួលបានវិញ្ញាបនបត្រ។ ការណ៍ដែលកម្មវិធីនេះ

បន្សុីគ្នានឹងក្របខណ្ឌគុណវុឌ្ឍិជាតិកម្ពុជា បានធានាការទទួលស្គាល់កម្រិតសមមូល។ ទោះបីជាមានសមិទ្ធផលទាំងនេះក៏ដោយ ប៉ុន្តែការយល់ដឹង និងការគ្របដណ្តប់នៅមានកម្រិតនៅឡើយ ហើយពេលខ្លះ ការមាក់ងាយបានធ្វើឱ្យរាំងស្ទះដល់ការចូលរួមក្នុងកម្មវិធីនេះ។

- **កញ្ចប់សម្ភារៈសិក្សាថ្នាក់ដំបូង (EGLP)** ដែលដឹកនាំដោយក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ដោយមានការគាំទ្រពីដៃគូនានា ដូចជា អង្គការយូណេស្កូ ទីភ្នាក់ងារសហរដ្ឋអាមេរិកសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍអន្តរជាតិ (USAID) អង្គការ VVOB និងអង្គការយូនីសេហ្វ គឺជាកម្មវិធីគ្រប់ជ្រុងជ្រោយមួយ ដើម្បីពង្រឹងបំណិនមូលដ្ឋានផ្នែកអក្ខរកម្មភាសាខ្មែរ និងគណិតវិទ្យា ពីថ្នាក់ទី ១ ដល់ថ្នាក់ទី ៣។ កម្មវិធីនេះផ្តល់នូវសម្ភារៈឧបទេសសម្រាប់ការបង្រៀន និងរៀន ដែលស្របតាមកម្មវិធីសិក្សា កិច្ចតែងការបង្រៀនលម្អិត ការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈសម្រាប់គ្រូ និងការបង្វឹកបង្ហាត់ជាបន្តបន្ទាប់។ ការវាយតម្លៃបង្ហាញពីភាពប្រសើរឡើងយ៉ាងខ្លាំងនៃភាពស្ទាត់ជំនាញ និងការយល់ដឹងក្នុងការអានភាសាខ្មែរ ព្រមទាំងបំណិនគណិតវិទ្យា នៅក្នុងសាលារៀនដែលអនុវត្តកម្មវិធី EGLP។ កម្មវិធី EGLP ពិតជាអាចដោះស្រាយមូលហេតុឫសគល់មួយនៃការដកខ្លួនពីការអប់រំនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ដោយធ្វើឱ្យសិស្សទទួលបានមូលដ្ឋានគ្រឹះល្អប្រសើរក្នុងមុខវិជ្ជាអក្ខរកម្ម និងគណិតវិទ្យា។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ការពង្រីកកម្មវិធី EGLP នៅទូទាំងប្រទេសតម្រូវឱ្យមានការបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ ការពិនិត្យតាមដាន និងការផ្តល់ធនធានយ៉ាងច្រើន។ បន្ទុកការងាររបស់គ្រូ និងការផ្តល់ការគាំទ្រមិនស្មើគ្នានៅតាមសាលារៀន ក៏អាចកាត់បន្ថយប្រសិទ្ធភាពរបស់កម្មវិធីនេះផងដែរ។

- **ប្រព័ន្ធជូនដំណឹងជាមុន (EWS) ឬប្រព័ន្ធជូនដំណឹងជាមុនពីការបោះបង់ការសិក្សា៖** ជាផ្នែកមួយនៃគំនិតផ្តួចផ្តើមសាលាកុមារមេត្រីរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ប្រព័ន្ធ EWS ត្រូវបានបង្កើតឡើង ដើម្បីកំណត់អត្តសញ្ញាណសិស្ស ដែលប្រឈមនឹងហានិភ័យនៃការឆាប់បោះបង់ការសិក្សា និងដើម្បីធ្វើអន្តរាគមន៍ មុនពេលមានការបោះបង់ការសិក្សា។ ដោយត្រូវបានសាកល្បងលើកដំបូងក្នុងឆ្នាំ២០១៤ ក្រោមកម្មវិធីសាកល្បងទប់ស្កាត់សិស្សបោះបង់ការសិក្សា (SDPP) ដែលផ្តល់មូលនិធិដោយទីភ្នាក់ងារសហរដ្ឋអាមេរិកសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍអន្តរជាតិ (USAID) កម្មវិធីនេះបានចាប់ផ្តើមនៅក្នុងអនុវិទ្យាល័យចំនួន ១០៨ ក្នុងខេត្តចំនួន ៦ ហើយចាប់តាំងពីពេលនោះមក កម្មវិធីនេះបានពង្រីកនៅទូទាំងប្រព័ន្ធអប់រំ។ គោលការណ៍ណែនាំបច្ចុប្បន្ន ដែលស្ថាបនាពីលើមេរៀនសាកល្បង និងក្រោមកិច្ចសហការជាមួយអង្គការយូនីសេហ្វ និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ផ្សេងទៀត បានណែនាំឱ្យសាលារៀនប្រើប្រាស់ទិន្នន័យដែលមានស្រាប់ ជាពិសេសទិន្នន័យស្តីពីអវត្តមានសិស្ស លទ្ធផលសិក្សា និងអាកប្បកិរិយាសិស្ស ដើម្បីកំណត់រកសិស្សដែលប្រឈមនឹងហានិភ័យ ហើយទន្ទឹមនឹងនោះ កសាងសមត្ថភាពសាលារៀនក្នុងការចូលរួមជាមួយសិស្ស និងគ្រួសារ ដើម្បីដោះស្រាយតម្រូវការចាំបាច់នានា។ ខណៈដែលប្រព័ន្ធ EWS គឺជាឧបករណ៍ដ៏សំខាន់សម្រាប់ទប់ស្កាត់ការបោះបង់ការសិក្សា ការរចនា និងឯកសារណែនាំរបស់ប្រព័ន្ធនេះមិនបានកំណត់ច្បាស់ថា កុមារាជាក្រុមដែលមានហានិភ័យខ្ពស់នោះទេ។ ដូចគ្នានេះដែរ គ្មានការកែសម្រួលអន្តរាគមន៍ណាមួយឱ្យស្របទៅនឹងគន្លងនៃការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួន ដែលកុមារាជួបប្រទះជាញឹកញាប់នោះឡើយ។ ចំណុចនេះបានកម្រិតប្រសិទ្ធភាពរបស់ប្រព័ន្ធនេះ ក្នុងការដោះស្រាយលំនាំនៃការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួន ដែលផ្អែកតាមយេនឌ័រ និងបង្ហាញពីភាពចាំបាច់នៃការអនុវត្តប្រព័ន្ធ EWS ដែលកាន់តែស៊ីជម្រៅ និងឆ្លើយតបនឹងយេនឌ័រ នៅក្នុងសាលារៀន។

- **ប្រព័ន្ធតាមដានសិស្ស (STS)៖** បង្កើតឡើងដោយក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ដោយមានការគាំទ្រពីអង្គការយូណេស្កូ ក្រោមកម្មវិធី STEPCam គឺជា

ថ្នាលឌីជីថលថ្មីមួយ ដែលត្រូវបានរចនាឡើងដើម្បីពង្រឹងការតាមដានការចុះឈ្មោះចូលរៀន អវត្តមានសិស្ស លទ្ធផលសិក្សា និងការឡើងថ្នាក់។ សិស្សម្នាក់ៗត្រូវបានផ្តល់លេខសម្គាល់មួយផ្សេងពីគ្នា ដែលអាចឱ្យសាលារៀន និងអាជ្ញាធរ តាមដានគន្លងសិក្សារបស់សិស្សម្នាក់ៗ នៅតាមឆ្នាំសិក្សា និងកម្រិតអប់រំផ្សេងៗ។ ដោយត្រូវបានសាកល្បងក្នុងខេត្តសៀមរាបចាប់ពីឆ្នាំ២០២០ និងបច្ចុប្បន្នកំពុងរៀបចំដាក់ឱ្យដំណើរការកាន់តែទូលំទូលាយ រួមទាំងកម្មវិធីទូរស័ព្ទដៃ (mobile app) សម្រាប់ឱ្យសាលារៀន និងសហគមន៍ប្រើប្រាស់ ប្រព័ន្ធ STS គឺជាការបោះជំហានដ៏សំខាន់មួយឆ្ពោះទៅរកការទប់ស្កាត់ការបោះបង់ការសិក្សាដោយផ្អែកលើទិន្នន័យ។ សក្តានុពលនៃប្រព័ន្ធនេះមានភាពពាក់ព័ន្ធជាពិសេសសម្រាប់កុមារា ដែលជារឿយៗបានដកខ្លួនបន្តិចម្តងៗ តាមរយៈអវត្តមាន ឬការធ្លាក់ចុះលទ្ធផលសិក្សា។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ដូចគ្នានឹងប្រព័ន្ធ EWS ដែរ ប្រសិទ្ធភាពនៃប្រព័ន្ធ STS អាស្រ័យលើសមត្ថភាពរបស់សាលារៀនក្នុងការវិភាគទិន្នន័យ និងការតាមដានសិស្សដែលប្រឈមនឹងហានិភ័យ។ លើសពីនេះ បច្ចុប្បន្ន ប្រព័ន្ធ STS មិនទាន់បានបញ្ចូលសូចនាករដែលគិតគូរពីយេនឌ័រ ដែលអាចកំណត់រកភាពងាយរងគ្រោះជាក់លាក់របស់កុមារានៅឡើយទេ។

នៅកម្រិតសាលារៀន ការអនុវត្តគោលនយោបាយថ្នាក់ជាតិទាំងនេះ ត្រូវបានគាំទ្រដោយការអនុវត្តនៅមូលដ្ឋាន ដែលមានគោលបំណងទាក់ទាញការចូលរួមពីគ្រួសារ និងតាមដានសុខុមាលភាពរបស់សិស្ស។ កិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងទូទៅដែលដឹកនាំដោយសាលារៀនរួមមាន ក្លឹបសិក្សារបស់កុមារា ការចុះសួរសុខទុក្ខដល់ផ្ទះ ការប្រជុំមាតាបិតា ការប្រាស្រ័យទាក់ទងតាមក្រុមតេឡេក្រាម និងការផ្ញើលិខិត ឬហៅទូរស័ព្ទផ្ទាល់ទៅកាន់មាតាបិតា។ ក្រៅពីនេះ សាលារៀនបានរៀបចំវគ្គផ្សព្វផ្សាយការយល់ដឹងអំពីការអប់រំបណ្តុះបណ្តាលបច្ចេកទេស និងវិជ្ជាជីវៈ (TVET) កសាងភាពជាដៃគូជាមួយអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល និងដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ និងដំណើរការថ្នាក់រៀនបំប៉ន កម្មវិធីរៀនពន្លឿន និងឱកាសប្រឡងឡើងវិញសម្រាប់សិស្សដែលជួបការលំបាក។ ការអនុវត្តដែលគួរឱ្យកត់សម្គាល់ផ្សេងទៀត ទោះបីជារឿយៗមានលក្ខណៈតាមមូលដ្ឋាន ឬជាការសាកល្បងក៏ដោយ រួមមាន ការបង្កើតក្រុមសិស្សជួយសិស្ស ការផ្តល់សម្ភារៈសិក្សាចំគោលដៅដល់សិស្សជួបការលំបាក ការផ្តល់ការគាំទ្រមានកម្រិតដល់ការរៀនគួរបន្ថែមតាមរយៈគំនិតផ្តួចផ្តើមរបស់អង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល ឬសាលារៀន និងការអនុម័តគោលនយោបាយសាលារៀនដែលមានលក្ខណៈបត់បែន ដែលអនុញ្ញាតឱ្យមានឱកាសចូលរៀនឡើងវិញ ឬការរៀនសង។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ វិសាលភាព និងភាពស៊ីសង្វាក់គ្នានៃការអនុវត្តទាំងនេះ មានភាពខុសគ្នាខ្លាំងនៅតាមបណ្តាខេត្ត និងសាលារៀននានា ជាពិសេសរវាងទីប្រជុំជន និងជនបទ ហើយភាគច្រើននៅតែពឹងផ្អែកលើការគាំទ្រពីខាងក្រៅ ឬថ្នាក់ដឹកនាំមូលដ្ឋានដែលមានការប្តេជ្ញាចិត្ត។

សម្រាប់សិស្សដែលបានបោះបង់ការសិក្សារួចទៅហើយ រដ្ឋាភិបាលផ្តល់នូវគន្លងអប់រំជំនួស និងសមមូល ដូចជា កម្មវិធីអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធសម្រាប់ការចូលរៀនឡើងវិញ កម្មវិធីសមមូល កម្មវិធីបង្កើតប្រាក់ចំណូល ថ្នាក់អក្ខរកម្ម និងគណិតវិទ្យាកម្រិតមូលដ្ឋាន ព្រមទាំងលទ្ធភាពទទួលបានការបណ្តុះបណ្តាលនៅមជ្ឈមណ្ឌលអភិវឌ្ឍន៍យុវជន មជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាពេញមួយជីវិត និងមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាសហគមន៍ (**តារាងទី ៨**)។ កម្មវិធីទាំងនេះមានគោលបំណងផ្តល់ឱកាសរៀនសូត្រជាលើកទីពីរ និងជួយសម្រួលដល់ការផ្លាស់ប្តូរទៅកាន់ការអប់រំផ្លូវការ ការបណ្តុះបណ្តាលវិជ្ជាជីវៈ ឬទីផ្សារការងារ។ ទោះបីជាមានចេតនាល្អក៏ដោយ ប៉ុន្តែវិសាលភាព និងភាពគ្របដណ្តប់នៃកម្មវិធីទាំងនេះគឺនៅមានកម្រិត ហើយជារឿយៗ កម្មវិធីទាំងនេះដំណើរការតែក្នុងតំបន់ភូមិសាស្ត្រមួយចំនួន ជាមួយនឹងធនធានមានកម្រិត។

តារាងទី ៨. សេចក្តីសង្ខេបអន្តរាគមន៍សំខាន់ៗរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ដែលពាក់ព័ន្ធនឹងការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំ

ទិដ្ឋភាពនៃការដកខ្លួនពីការអប់រំ	អន្តរាគមន៍សំខាន់ៗរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
មិនដែលបានចូលរៀននៅសាលា	• ការអប់រំពហុភាសា (មត្តេយ្យសិក្សា និងបឋមសិក្សា) • ការអប់រំបរិយាបន្នសម្រាប់កុមារមានពិការភាព • ការបណ្តុះបណ្តាលអក្ខរកម្ម និងជំនាញ (មជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាសហគមន៍/មជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាពេញមួយជីវិត) • កម្មវិធីសមមូលអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋាន (BEEP)
ហានិភ័យនៃការបោះបង់ការសិក្សា	• អាហារូបករណ៍ • កម្មវិធីផ្តល់អាហារតាមសាលារៀន (បឋមសិក្សា) • កម្មវិធីរៀនពន្លឿន (ការអប់រំបឋមសិក្សា)
បានបោះបង់ការសិក្សា	• កម្មវិធីអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធសម្រាប់ការចូលរៀនឡើងវិញ (បឋមសិក្សា) • កម្មវិធីសមមូលអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ (កម្រិតបឋមសិក្សា/មធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ) • ការបណ្តុះបណ្តាលអក្ខរកម្ម និងជំនាញ (មជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាសហគមន៍) • កម្មវិធីសមមូលអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋាន (BEEP)

ប្រភព៖ *ក្រុមអ្នកនិពន្ធ*

ទោះបីជាមានវិធានការគោលនយោបាយដ៏ទូលំទូលាយទាំងនេះក៏ដោយ ក៏ភាគីពាក់ព័ន្ធនៅថ្នាក់ជាតិ ថ្នាក់ក្រោមជាតិ និងកម្រិតសាលារៀន បានលើកឡើងជាប្រចាំថា គ្មានគោលនយោបាយជាក់លាក់ណាមួយរបស់រដ្ឋាភិបាល បានដោះស្រាយដោយផ្ទាល់ និងសមស្របលើបញ្ហានៃការដកខ្លួនពីការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់កុមារាឡើយ។ ខណៈដែលភាគច្រើន គោលនយោបាយបច្ចុប្បន្នត្រូវបានបង្កើតឡើងប្រកបដោយបរិយាបន្ន គោលនយោបាយទាំងនោះមិនបានពិចារណាជាក់លាក់លើទិដ្ឋភាពផ្អែកតាម យេនឌ័រនៃការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួនដែលប៉ះពាល់យ៉ាងខ្លាំងដល់កុមារានោះទេ។ ទោះបីជាទិដ្ឋភាពមួយចំនួននៃគំនិតផ្តួចផ្តើមដែលមានស្រាប់ត្រូវបានទទួលស្គាល់ថាមានលក្ខណៈវិជ្ជមាន ដូចជាការអនុវត្តវិធីសាស្ត្របង្រៀនបែបវិជ្ជមាន ការប្រើប្រាស់ក្រុមតេឡេក្រាម សម្រាប់ប្រាស្រ័យទាក់ទងជាមួយមាតាបិតា និងការបង្កើតក្លឹបសិក្សានៅក្នុងសាលារៀនក៏ដោយ ក៏បញ្ហាប្រឈមសំខាន់ៗនៅតែបន្តលេចឡើង។

ភាគីពាក់ព័ន្ធបានកត់សម្គាល់បញ្ហាប្រឈមធំៗបួនទាក់ទងនឹងគោលនយោបាយ។ ទីមួយ បញ្ហានៃការគ្រប់គ្រង និងប្រើប្រាស់ធនធាន បន្តកើតមាននៅទូទាំងប្រព័ន្ធអប់រំ រួមមាន ធនធានមានកម្រិត ការគ្រប់គ្រង និងប្រើប្រាស់ធនធានមិនមានប្រសិទ្ធភាព យន្តការតាមដានមិនគ្រប់គ្រាន់ បញ្ហាទាក់ទងនឹងទិន្នន័យ និងការរាយការណ៍ភស្តុតាង ការគ្មានផែនការសកម្មភាពច្បាស់លាស់ដែលផ្តោតជាពិសេសលើការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស និងការយល់ដឹងមានកម្រិតអំពីភាពលាយលំគ្នានៃបរិយាបន្ននៅក្នុងបរិបទ នេះ។ ទីពីរ គឺកង្វះចំណាប់អារម្មណ៍ និងកម្លាំងចិត្តក្នុងចំណោមកុមារាដែលអាចបណ្តាលមកពីកម្មវិធីសិក្សា ដែលគេចាត់ទុកថាមិនពាក់ព័ន្ធ/មិនចាំបាច់ កង្វះគោលវិធីគរុកោសល្យដែលទាក់ទាញការចូលរួម ឬកត្តាសង្គម-វប្បធម៌ ដែលជះឥទ្ធិពលលើបំណងប្រាថ្នារបស់កុមារា។ ទីបី គឺការចូលរួមមានកម្រិតរបស់មាតាបិតា និងសហគមន៍ ដែលជារឿយៗបណ្តាលមកពីឧបសគ្គផ្នែកសេដ្ឋកិច្ចសង្គម កម្រិតអប់រំទាប

របស់មាតាបិតា ឬកង្វះយុទ្ធសាស្ត្រប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាពក្នុងការទាក់ទាញមាតាឱ្យចូលរួមប្រកបដោយអត្ថន័យនៅក្នុងការអប់រំរបស់កូនប្រុស។ ទីបួន គម្លាតឌីជីថល បានបង្កើនវិសមភាពកាន់តែខ្លាំងក្នុងការទទួលបានធនធាន និងឱកាសអប់រំ ជាពិសេសនៅតំបន់ជនបទ និងតំបន់ដាច់ស្រយាល។

អន្តរាគមន៍កម្មវិធី

ដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ អង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល និងអង្គការសង្គមស៊ីវិល បានដើរតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការបំពេញបន្ថែមលើកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងរបស់រាជរដ្ឋាភិបាល ដើម្បីបង្កើនលទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំ ភាពគង់វង្ស និងគុណភាពអប់រំនៅកម្ពុជា។ ខណៈដែលការពិនិត្យវាយតម្លៃជាប្រព័ន្ធលើកម្មវិធីរបស់ពួកគេ ស្ថិតនៅក្រៅវិសាលភាពនៃការសិក្សានេះ ការវិភាគលើអន្តរាគមន៍កម្មវិធី ដែលត្រូវបានលើកឡើងដោយអ្នកចូលរួមក្នុងការសិក្សានេះ បង្ហាញថា ទោះបីជាគំនិតផ្តួចផ្តើមជាច្រើនបានរួមចំណែកប្រកបដោយអត្ថន័យដល់ការចូលរួមក្នុងការអប់រំនៅសាលារៀនជាទូទៅក៏ដោយ ប៉ុន្តែមានកម្មវិធីតិចតួចណាស់ដែលដោះស្រាយជាក់លាក់លើគន្លងនៃការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួនរបស់កុមារា ជាពិសេសក្នុងការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។ អន្តរាគមន៍ដែលមានស្រាប់ អាចបែងចែកជា ៣ ប្រភេទធំៗ គឺអន្តរាគមន៍ដែលផ្តោតការយកចិត្តទុកដាក់លើយុវជនជាចម្បង អន្តរាគមន៍ដែលផ្តោតការយកចិត្តទុកដាក់លើ គ្រួសារ និងសហគមន៍ជាចម្បង និងអន្តរាគមន៍កសាងសមត្ថភាពតាមសាលារៀន។

១. **អន្តរាគមន៍ដែលផ្តោតការយកចិត្តទុកដាក់លើយុវជនជាចម្បង៖** ពាក់ព័ន្ធដោយផ្ទាល់ជាមួយសិស្ស និងមានគោលបំណងដោះស្រាយតម្រូវការអភិវឌ្ឍន៍ តម្រូវការចិត្តសង្គម និងតម្រូវការជាក់ស្តែងរបស់ពួកគេ ដើម្បីពង្រឹងទំនាក់ទំនងរបស់ពួកគេជាមួយសាលារៀន។ គំនិតផ្តួចផ្តើមដែលបានលើកឡើងដោយអ្នកចូលរួមក្នុងការសិក្សានេះ ជួយលើកកម្ពស់បំណិនជីវិត ការយល់ដឹងអំពីយេនឌ័រ អក្ខរកម្ម និងការរក្សាសិស្សនៅបន្តសិក្សា។ អភិក្រមផ្សេងទៀតដែលផ្តោតលើយុវជនរួមមានគម្រោងផ្តល់អាហារ កញ្ចប់បណ្តុះបណ្តាលសហគ្រិនភាព ថ្នាក់រៀនពេលល្ងាច និងផែនការរក្សាការអប់រំផ្ទាល់ខ្លួន ដែលធ្វើឱ្យគន្លងសិក្សារបស់សិស្សផ្អែកលើតម្រូវការផ្ទាល់ខ្លួនរបស់សិស្សម្នាក់ៗ។ កិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងកសាងបណ្តាញមិត្តជួយមិត្ត និងពង្រឹងអារម្មណ៍នៃភាពម្ចាស់ការ ជាពិសេសក្នុងចំណោមកុមារាដែលប្រឈមនឹងហានិភ័យ ក៏ត្រូវបានលើកឡើងដោយអ្នកចូលរួមផងដែរ។

២. **អន្តរាគមន៍ដែលផ្តោតការយកចិត្តទុកដាក់លើគ្រួសារ និងសហគមន៍ជាចម្បង៖** អន្តរាគមន៍ទាំងនេះផ្តោតគោលដៅលើបរិស្ថានសង្គមរបស់សិស្ស ជាពិសេស គ្រួសារ និងបណ្តាញគាំទ្រក្រៅផ្លូវការ ដែលជះឥទ្ធិពលលើការសម្រេចចិត្តទាក់ទងនឹងការអប់រំ។ អន្តរាគមន៍ទាំងនេះរួមបញ្ចូលទាំងកម្មវិធីឧបត្ថម្ភសាច់ប្រាក់ ដែលត្រូវបានបង្ហាញយ៉ាងទូលំទូលាយថាជួយកាត់បន្ថយសម្ពាធហិរញ្ញវត្ថុលើគ្រួសារក្រីក្រ និងគាំទ្រដល់ការបន្តការសិក្សា (Baird et al., 2014)។ សកម្មភាពបំពេញបន្ថែម ដូចជា ក្រុមម្តាយជំរុំអំណាន និងក្រុមរក្សាឱ្យសិស្សបន្តការសិក្សានៅសាលា មានគោលបំណងជំរុញការចូលរួមរបស់មាតាបិតា បង្កើនអក្ខរកម្មថ្នាក់ដំបូង និងជួយសម្រួលដល់ទំនាក់ទំនងរវាងផ្ទះ និងសាលារៀន។

៣. **អន្តរាគមន៍កសាងសមត្ថភាពតាមសាលារៀន៖** អន្តរាគមន៍ទាំងនេះពាក់ព័ន្ធនឹងការកែលម្អហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធសាលារៀន គរុកោសល្យ និងសមត្ថភាពគ្រូបង្រៀន និងរួមបញ្ចូលគំនិតផ្តួចផ្តើមធំៗសម្រាប់គ្រូបង្រៀន និងការគាំទ្រសម្រាប់សម្ភារៈសិក្សា និងហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធថ្នាក់រៀន។

ទោះបីជាមានកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងយ៉ាងទូលំទូលាយតាមរយៈកម្មវិធីទាំងនេះក៏ដោយ ប៉ុន្តែភាគីពាក់ព័ន្ធភាគច្រើន (ដៃគូអភិវឌ្ឍន៍ អង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល អង្គការសង្គមស៊ីវិល និងមន្ត្រីសាលារៀន) បានយល់ស្របថា គ្មានកម្មវិធីជាក់លាក់ណាមួយបានដោះស្រាយយ៉ាងច្បាស់លាស់ និងប្រកបដោយជោគជ័យលើបញ្ហាស្មុគស្មាញនៃការដកខ្លួនពីការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់កុមារា

នៅកម្ពុជានោះទេ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ អ្នកផ្តល់បទសម្ភាសន៍យល់ឃើញថា ទិដ្ឋភាពមួយចំនួននៃគំនិតផ្តួចផ្តើមដែលកំពុងធ្វើឡើង មានលក្ខណៈវិជ្ជមាន ដូចជា៖

- ការប្រើប្រាស់តេស្តស្តង់ដារសម្រាប់វាយតម្លៃកម្រិតនៃការសិក្សា
- ការបែងចែកក្រុមសិស្សទៅតាមលទ្ធផលសិក្សា ដើម្បីរៀបចំការបង្រៀនឱ្យស្របតាមតម្រូវការ
- ការផ្តល់អាហារតាមសាលារៀន ដើម្បីបង្កើនសុខុមាលភាព និងវត្តមានសិស្ស
- ការផ្តល់ឱកាសប្រឡងឡើងវិញ ដើម្បីផ្តល់ឱកាសជាលើកទីពីរ
- ការអនុវត្តគរុកោសល្យដែលឆ្លើយតបនឹងយេនឌ័រ ដើម្បីបង្កើតបរិយាកាសសិក្សាដែលកាន់តែប្រកបដោយសមធម៌
- ការអនុវត្តវិធីសាស្ត្របង្រៀនចម្រុះ (differentiation methods) ដើម្បីឆ្លើយតបនឹងតម្រូវការសិក្សាផ្សេងៗគ្នា
- ការអនុវត្តយុទ្ធសាស្ត្រវិន័យជាវិជ្ជមាន ដើម្បីជំរុញបរិយាកាសសាលារៀនដែលផ្តល់ការគាំទ្រ
- ការផ្តល់ឱកាសណែនាំសម្រាប់សិស្ស។

ជាតុផ្សំទាំងនេះបង្ហាញពីឱកាសវិជ្ជមានសម្រាប់ការរៀបចំ និងអនុវត្តកម្មវិធីនាពេលអនាគត ប៉ុន្តែក៏ទាមទារឱ្យមានការរៀបចំផែនការ និងការសាកល្បងយ៉ាងម៉ត់ចត់ផងដែរ។

ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ការអនុវត្តកម្មវិធីទាំងនេះប្រឈមមុខនឹងការលំបាកយ៉ាងខ្លាំង ដើម្បីសម្រេចបានលទ្ធផលដែលចង់បាន៖

- អ្នកចូលរួមបានគូសបញ្ជាក់ថា ការចូលរួមចំណែកមានកម្រិតពីសំណាក់សហគមន៍ បានធ្វើឱ្យរាំងស្ទះដល់និរន្តរភាព និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងបរិបទនៃអន្តរាគមន៍នានា។
- អ្វីដែលខ្វះខាតខ្លាំងគឺ អន្តរាគមន៍ចំគោលដៅសម្រាប់សិស្សដែលបានបោះបង់ការសិក្សារួចទៅហើយ ដែលបញ្ហានេះបានកម្រិតឱកាសរបស់ពួកគេក្នុងការធ្វើសមាហរណកម្មទៅក្នុងការអប់រំឡើងវិញ។
- ភាពជាដៃគូមានកម្រិតនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ អាចរារាំងដល់ការសម្របសម្រួល និងការបែងចែកធនធានប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព។
- ការខ្វះអ្នកប្រឹក្សាអាជីពសម្រាប់សិស្ស ក៏រឹតត្បិតដល់ការផ្តល់ការគាំទ្រផ្នែកចិត្តសង្គមដ៏សំខាន់ផងដែរ។
- សមត្ថភាពអភិបាលកិច្ចសាលារៀនមានកម្រិត អាចធ្វើឱ្យការគ្រប់គ្រង និងការអនុវត្តកម្មវិធីនៅកម្រិតសាលារៀនគ្មានប្រសិទ្ធភាព។
- បញ្ហាទាក់ទងនឹងអសុក្រឹតភាពនៃទិន្នន័យ អាចធ្វើឱ្យរាំងស្ទះដល់ការតាមដាន និងការវាយតម្លៃប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព។
- ជារឿយៗ ធនធានសាលារៀនមានកម្រិត រឹតត្បិតវិសាលភាព និងគុណភាពនៃការអនុវត្តកម្មវិធី។
- បន្ទុកការងាររបស់គ្រូ អាចធ្វើឱ្យពួកគាត់មិនអាចចូលរួមពេញលេញជាមួយគំនិតផ្តួចផ្តើមថ្មីៗ។
- ការមិនសូវមានទឹកចិត្តចង់បន្តចូលរួម និងការជំទាស់ក្នុងចំណោមភាគីពាក់ព័ន្ធមួយចំនួន ព្រមទាំងការបោះបង់ការសិក្សានៅពាក់កណ្តាលទីនៃកម្មវិធី។

នៅកម្រិតគោលនយោបាយ និងកម្រិតកម្មវិធី ការពិនិត្យវាយតម្លៃវិសាលភាពបានគូសបញ្ជាក់ពីចំណុចសំខាន់ៗបី៖

- ក្របខណ្ឌគោលនយោបាយរឹងមាំ ប៉ុន្តែមិនសូវមានរំញោចយេនឌ័រសម្រាប់កុមារា៖ កម្ពុជាមានគោលនយោបាយសមធម៌ និងគោលនយោបាយបរិយាបន្នដ៏ទូលំទូលាយ ប៉ុន្តែការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស កម្រក្លាយជាចំណុចផ្តោតសំខាន់ណាស់ ដែលជាហេតុធ្វើឱ្យគ្មានការ

ដោះស្រាយភាពងាយរងគ្រោះជាក់លាក់របស់ពួកគេ (ឧទាហរណ៍ ការធ្វើចំណាកស្រុក ការងារក្រៅប្រព័ន្ធ វប្បធម៌ និងបទដ្ឋានសង្គម)។

- មានឧបករណ៍ប្រតិបត្តិការល្អៗ ប៉ុន្តែមិនសូវមានការប្រើប្រាស់៖ យន្តការ ដូចជា អាហារូបករណ៍ ប្រព័ន្ធ EWS និងកម្មវិធី BEEP អាចធ្វើឱ្យមានការផ្លាស់ប្តូរ ប៉ុន្តែការអនុវត្តនៅតែមិនស៊ីសង្វាក់គ្នា ជាពិសេសនៅតាមខេត្តជនបទ និងខេត្តជួបការលំបាក ជាទី ដែលកុមារាប្រឈមនឹងហានិភ័យខ្ពស់បំផុត។
- ការអនុវត្តដែលដឹកនាំដោយអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល មានភាពច្នៃប្រឌិត ប៉ុន្តែមិនដឹងថាបន្តបានយូរប៉ុណ្ណា៖ គម្រោងសាកល្បង ដូចជា ក្លឹបបំណិនជីវិត ប្រព័ន្ធមិត្តជួយមិត្ត (buddy systems) និងផែនការរក្សាការអប់រំផ្ទាល់ខ្លួន បង្ហាញពីលទ្ធផលវិជ្ជមាន សម្រាប់ការចូលរួមរបស់កុមារា ប៉ុន្តែត្រូវបានពង្រីកវិសាលភាពមិនស្មើគ្នា និងមិនត្រូវបានធ្វើស្ថាប័នូបនីយកម្ម ឱ្យបានគ្រប់គ្រាន់នៅក្នុងប្រព័ន្ធសាធារណៈ។

ការរួមចំណែកពីមាតាបិតា អ្នកអាណាព្យាបាល និងសហគមន៍

បន្ថែមពីលើគោលនយោបាយរដ្ឋ និងអន្តរាគមន៍កម្មវិធី តួនាទីរបស់អ្នកអាណាព្យាបាល មាតាបិតា និងសមាជិកសហគមន៍ ទោះបីជារឿយៗមិនសូវត្រូវបានគេលើកឡើងក៏ដោយ គឺមានសារៈសំខាន់ណាស់ក្នុងការជះឥទ្ធិពលលើការចូលរួមក្នុងការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់កុមារានៅកម្ពុជា។ នៅតាមទីតាំងសិក្សា អ្នកចូលរួមបានកំណត់មធ្យោបាយជាច្រើន ដែលគ្រួសារ និងសមាជិកសហគមន៍អាចរួមចំណែកដល់ការចូលរួមក្នុងការអប់រំ ទោះបីភាគច្រើនធ្វើឡើងតាមរបៀបក្រៅផ្លូវការ និងមិនមានលក្ខណៈជាប្រព័ន្ធក៏ដោយ។ មធ្យោបាយទាំងនេះរួមមានការលើកទឹកចិត្ត ការគាំទ្រជាសម្ភារៈ និងហិរញ្ញវត្ថុ និងការចូលរួមជាមួយសាលារៀន ទោះបីជាមិនជាប់លាប់ក៏ដោយ។ ខណៈដែលការរួមចំណែកទាំងនេះអាចមើលទៅហាក់ដូចជាតូចតាចបើធៀបនឹងអន្តរាគមន៍ផ្លូវការ វាឆ្លុះបញ្ចាំងពីការរំពឹងទុករបស់សង្គមដែលចាក់ឫសយ៉ាងជ្រៅ និងឥទ្ធិពលនៃទំនាក់ទំនងដែលគាំទ្រដល់ការចូលរួមក្នុងការអប់រំ ជាពិសេសសម្រាប់កុមារាដែលកំពុងឆ្លងកាត់វ័យជំទង់ និងសម្ពាធសេដ្ឋកិច្ចសង្គមដែលកំពុងកើនឡើង។

អ្នកអាណាព្យាបាល និងមាតាបិតាដែលផ្តល់ការគាំទ្រផ្លូវអារម្មណ៍ និងការលើកទឹកចិត្ត ត្រូវបានសិស្ស និងបុគ្គលិកសាលាពណ៌នាថាបានដើរតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការពង្រឹងគន្លងអប់រំរបស់កុមារា។ ក្នុងករណីខ្លះ សូម្បីតែសមាជិកគ្រួសារតែម្នាក់ដែលបង្ហាញជំនឿលើតម្លៃនៃការអប់រំ ក៏បានជួយឱ្យកុមារាតស៊ូជម្នះគ្រាដ៏លំបាកក្នុងការសិក្សា ឬអាកប្បកិរិយាផងដែរ។ របកគំហើញនេះស្របទៅនឹងការស្រាវជ្រាវ ដែលសង្កត់ធ្ងន់លើផលប៉ះពាល់វិជ្ជមាននៃភាពកក់ក្តៅរបស់មាតាបិតា និងការចូលរួមផ្នែកអារម្មណ៍ ទៅលើកម្លាំងចិត្តរបស់សិស្ស និងការប្តេជ្ញាចិត្តចំពោះការសិក្សា (Fan and Williams, 2010)។ ស្រដៀងគ្នានេះដែរ មាតាបិតាដែលផ្តល់ការរំលឹកធម្មតាៗ ប៉ុន្តែជាប់លាប់ អំពីសារៈសំខាន់នៃការសិក្សា សូម្បីតែគ្មានការចូលរួមយ៉ាងស៊ីជម្រៅក្នុងការរៀនសូត្រប្រចាំថ្ងៃក៏ដោយ ក៏ជារឿយៗ ត្រូវបានកុមារាដែលរៀនពូកែលើកឡើងថាជាអ្នកលើកទឹកចិត្តដ៏សំខាន់។

ទាក់ទងនឹងការគាំទ្រជាក់ស្តែង គ្រួសារដែលមានលទ្ធភាពទិញសម្ភារៈសិក្សា ផ្តល់ជំនួយហិរញ្ញវត្ថុចាំបាច់ ឬរួមចំណែកដល់ការចំណាយលើការធ្វើដំណើរ និងថ្លៃអាហារ បានជួយការពារកុមារាដោយប្រយោលពីហានិភ័យនៃការបោះបង់ការសិក្សា ជាពិសេសក្នុងបរិបទដែលការចំណាយទាក់ទងនឹងសាលារៀន នៅតែត្រូវបានគេចាត់ទុកថាជាបន្ទុក (UNICEF, 2019)។ ទោះជាយ៉ាងណា

ក៏ដោយ សម្រាប់គ្រួសារជាច្រើនដែលមានប្រាក់ចំណូលទាប ការរួមចំណែកបែបនេះគឺមិនមានជាប់លាប់ ឬគ្មានតែម្តង ជាពិសេសនៅពេលដែលកុមារត្រូវគេរំពឹងថានឹងជួយរកចំណូលបន្ថែមក្នុងគ្រួសារ តាមរយៈការងារក្រៅប្រព័ន្ធ ឬការងារកសិកម្ម។ ឥទ្ធិពលសេដ្ឋកិច្ចនេះឆ្លុះបញ្ចាំងពីឧបសគ្គរចនាសម្ព័ន្ធដ៏ទូលំទូលាយ ដែលជះឥទ្ធិពលលើឱកាសអប់រំ ដូចដែលបានឃើញនៅក្នុងបរិបទជនបទស្រដៀងគ្នានៅអាស៊ីអាគ្នេយ៍ (Rolleston et al., 2013)។ ការចូលរួមមួយបែបទៀតដែលលេចឡើងជាញឹកញាប់ គឺការចូលរួមក្នុងព្រឹត្តិការណ៍ដែលរៀបចំឡើងដោយសាលារៀន ដូចជា ការប្រជុំមាតាបិតា ការចុះសួរសុខទុក្ខដល់ផ្ទះ និងពិធីអបអរសាទរនានា។ ខណៈដែលត្រូវបានពណ៌នាថាមិនសូវកើតឡើងញឹកញាប់ ការចូលរួមបែបនេះត្រូវបានបុគ្គលិកសាលារៀនមើលឃើញក្នុងផ្លូវវិជ្ជមាន ថាជាឱកាសដើម្បីពង្រឹងទំនាក់ទំនងរវាងសាលារៀន និងគ្រួសារសិស្ស ជាពិសេសនៅពេលគួបផ្សំជាមួយនឹងការផ្សព្វផ្សាយរបស់សាលារៀនតាមរយៈក្រុមតេឡេក្រាម ឬការហៅទូរស័ព្ទ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ អ្នកចូលរួមមួយចំនួនបានកត់សម្គាល់ថា ការចូលរួមរបស់សហគមន៍ភាគច្រើននៅតែមានភាពអសកម្ម ដោយរងឥទ្ធិពលពីឋានានុក្រមបែបប្រពៃណី និងកង្វះការយល់ដឹងអំពីវិធីគាំទ្រដល់ការរៀនសូត្ររបស់កុមារ ក្រៅពីការរួមចំណែកផ្នែកភស្តុភារ។

ស្រដៀងគ្នានឹងអន្តរាគមន៍គោលនយោបាយ និងកម្មវិធីដែរ មិនមានភស្តុតាងណាមួយបញ្ជាក់ថា ការរួមចំណែកបច្ចុប្បន្នរបស់មាតាបិតា អ្នកអាណាព្យាបាល និងសហគមន៍ បានដោះស្រាយបញ្ហានៃការដកខ្លួនពីការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់កុមារដោយឯកឯង ឬយ៉ាងទូលំទូលាយនោះទេ។ ខណៈដែលការផ្តល់សម្ភារៈចាំបាច់ និងការលើកទឹកចិត្ត ពិតជាបានដើរតួនាទីវិជ្ជមាន កត្តាមួយចំនួនបានរឹតត្បិតផលប៉ះពាល់ជារួមនៃការរួមចំណែកបែបនេះ។ ជារឿយៗ ការរឹតត្បិតទាំងនេះផ្តើមចេញពីបញ្ហាប្រឈមផ្នែកសេដ្ឋកិច្ចសង្គម ដែលគ្រួសារជួបប្រទះ រួមទាំងភាពក្រីក្រ និងភាពចាំបាច់នៃការតម្រូវឱ្យកុមារជួយរកចំណូលក្នុងគ្រួសារ ដែលអាចបាំងបិទការយល់ឃើញចំពោះតម្លៃនៃការបន្តការសិក្សា (Aikens and Barbarin, 2008)។ លើសពីនេះ ភាពខុសគ្នានៃកម្រិតអប់រំរបស់មាតាបិតា និងការយល់ដឹងអំពីភាពស្មុគស្មាញនៃការដកខ្លួនពីការអប់រំ អាចកម្រិតសមត្ថភាពរបស់ពួកគាត់ក្នុងការផ្តល់ការគាំទ្រចំគោលដៅ និងប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព។ បទដ្ឋានវប្បធម៌ និងការរំពឹងទុកផ្អែកតាមយេនឌ័រនៅក្នុងសហគមន៍ ក៏អាចរួមចំណែកដោយប្រយោលធ្វើឱ្យកុមារផ្តោតអាទិភាពលើសកម្មភាពផ្សេង ជាងការសិក្សានៅសាលាផងដែរ។ កង្វះយន្តការដែលមានរចនាសម្ព័ន្ធច្បាស់លាស់ ដើម្បីទាក់ទាញអ្នកអាណាព្យាបាល និងសហគមន៍ឱ្យចូលរួមយ៉ាងសកម្មក្នុងការដោះស្រាយការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួនពីការអប់រំ ដែលលើសពីការគាំទ្រជាមូលដ្ឋាន ក៏ជាបញ្ហាប្រឈមមួយផងដែរ។ ឧទាហរណ៍ ការចូលរួមការប្រជុំនៅសាលាគឺជាជំហានវិជ្ជមានមួយ ប៉ុន្តែជារឿយៗ ការចូលរួមនោះនៅតែអសកម្ម ជាជាងរួមចំណែកយ៉ាងសកម្មដល់ការស្វែងរកដំណោះស្រាយសម្រាប់សិស្សដែលមិនចូលរួមក្នុងការសិក្សា។

សេចក្តីសន្និដ្ឋាន និងអនុសាសន៍

© UNESCO/Equimundo/UEA/CDRI/Sosengphyrun Mao

ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសនៅកម្ពុជា គឺជាបញ្ហាប្រឈមពហុវិមាត្រ ដែលតម្រូវឱ្យមានអភិក្រម ដែលគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ និងចម្រុះគ្នា។ ការសិក្សានេះបាន គូសបញ្ជាក់ពីកត្តាផ្សេងៗដែលរួមចំណែកដល់បាតុភូតនេះ ចាប់ពីបញ្ហាកម្រិតបុគ្គល និងគ្រួសារ រហូតដល់ឥទ្ធិពល សង្គម និងប្រព័ន្ធដ៏ទូលំទូលាយ។

នៅកម្រិតបុគ្គល កុមារាប្រឈមនឹងបញ្ហា ដូចជា បំណិនមូលដ្ឋានខ្សោយ កង្វះការលើកទឹកចិត្ត និងការរំខាន ដោយឧបករណ៍ឌីជីថល និងការលេងកីឡា មិនត្រឹមត្រូវ។ កត្តាពាក់ព័ន្ធនឹងគ្រួសារ រួមមានសម្ពាធសេដ្ឋកិច្ច កង្វះ ការចូលរួមរបស់មាតាបិតា ជាពិសេសឪពុក និងភាពគ្មាន លំនឹងក្នុងគ្រួសារ បានធ្វើឱ្យបញ្ហានេះកាន់តែធ្ងន់ធ្ងរ។ លើស ពីនេះ ឥទ្ធិពលអវិជ្ជមានពីមិត្តភក្តិ និងបរិស្ថានសាលារៀន មិនសមស្រប ជះឥទ្ធិពលយ៉ាងខ្លាំងលើការដកខ្លួនចេញពី ការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស។

កម្រិតប្រព័ន្ធមេសូបង្ហាញថា កត្តាពាក់ព័ន្ធនឹងសាលា រៀន ដូចជា គុណវុឌ្ឍិគ្រូ ហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធសាលារៀន និង សេវាគាំទ្រ ដើរតួនាទីសំខាន់ណាស់ក្នុងការជះឥទ្ធិពលលើ បទពិសោធន៍អប់រំរបស់កុមារា។ ឥទ្ធិពលកម្រិតសហគមន៍ រួមទាំងកង្វះការចូលរួមរបស់សហគមន៍ក្នុងការអប់រំ និង ឱកាសសេដ្ឋកិច្ចដែលប្រជែងនឹងការសិក្សា ក៏ជះឥទ្ធិពល លើការចូលរួមរបស់កុមារាផងដែរ។

នៅកម្រិតប្រព័ន្ធម៉ាក្រូ បទដ្ឋានយេនឌ័រដែល បង្កគ្រោះថ្នាក់ និងចាក់ឫសយ៉ាងជ្រៅ និងវិសមភាព រចនាសម្ព័ន្ធ បង្កើតជារបាំងដ៏ធំចំពោះការចូលរួមក្នុង ការអប់រំរបស់កុមារា។ ការសិក្សាក៏បានបង្ហាញផងដែរថា របាំងទាំងនេះកាន់តែមានលក្ខណៈស្មុគស្មាញសម្រាប់ ក្រុមបន្ទាប់បន្សំមួយចំនួន ជាពិសេសកុមារាជាជនជាតិដើម ភាគតិច កុមារាដែលរស់នៅតំបន់ជនបទដាច់ស្រយាល និង សិស្សមានពិការភាព ដោយសារបញ្ហាប្រឈមបន្ថែមទៀត ដែលទាក់ទងនឹងភាសានៃការបង្រៀន លទ្ធភាពទទួលបាន សេវា និងគុណវិបត្តិផ្នែកវប្បធម៌ ឬភូមិសាស្ត្រ។

ទោះបីជាមានវិធានការគោលនយោបាយ និង អន្តរាគមន៍កម្មវិធីផ្សេងៗក៏ដោយ ក៏នៅមានភស្តុតាង តិចតួចណាស់ដែលបង្ហាញថា អន្តរាគមន៍ចំគោលដៅ និង ប្រកបដោយចីរភាព បានដោះស្រាយយ៉ាងជាក់លាក់លើ ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស។ គំនិតផ្តួចផ្តើម ដែលមានស្រាប់ភាគច្រើននៅតែមានលក្ខណៈបែកខ្ញែក ខ្វះខាតធនធាន ឬត្រូវបានដាក់បញ្ចូលទៅក្នុងកម្មវិធី សមភាពយេនឌ័រ ឬកម្មវិធីទប់ស្កាត់ការបោះបង់ការសិក្សា ដ៏ទូលំទូលាយ ដោយមានការតាមដានតិចតួចលើផល ប៉ះពាល់។

ការដោះស្រាយការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ ក្មេងប្រុសនៅកម្ពុជា ទាមទារឱ្យមានកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែង រួមគ្នានៅគ្រប់កម្រិតទាំងអស់នៃប្រព័ន្ធអេកូឡូស៊ី។ តាមរយៈ ការស្វែងយល់ និងការដោះស្រាយមូលហេតុឫសគល់នៃ បាតុភូតនេះ អ្នកអប់រំ អ្នកបង្កើតគោលនយោបាយ និង សហគមន៍ នឹងអាចបង្កើតបរិយាកាសសិក្សាដែលកាន់តែ ប្រកបដោយបរិយាបន្ន និងការគាំទ្រ ដែលគាំទ្រដល់ សមភាពយេនឌ័រ និងផ្តល់ភាពអង់អាចដល់កុមារាផង កុមារី ផង ឱ្យសម្រេចបានសក្តានុពលពេញលេញរបស់ពួកគេ។ អន្តរាគមន៍នាពេលអនាគតគួរតែពង្រឹងបំណិនមូលដ្ឋាន លើកកម្ពស់ការចូលរួមរបស់មាតាបិតា និងសហគមន៍ កែ លម្អហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធសាលារៀន និងគុណវុឌ្ឍិគ្រូ និង ដេញដោលបទដ្ឋានយេនឌ័រដែលបង្កគ្រោះថ្នាក់។ ការ ធ្វើដូច្នេះនឹងអាចឱ្យកម្ពុជាឈានទៅធានាបានថា កុមារា កាន់តែច្រើននៅបន្តចូលរួមក្នុងការសិក្សា និងទទួលបាន អត្ថប្រយោជន៍ពីការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។

Bob Pool/Shutterstock.com*

អនុសាសន៍

ការសិក្សានេះបានគូសបញ្ជាក់ពីកត្តាពហុកម្រិត និងប្រទាក់ក្រឡាគ្នា ដែលរួមចំណែកដល់ការដកខ្លួនពីការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់កុមារានៅកម្ពុជា។ ការដោះស្រាយបញ្ហាប្រឈមទាំងនេះ ទាមទារឱ្យមានកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងសម្របសម្រួលនៅកម្រិតសិស្ស កម្រិតសាលារៀន កម្រិតសហគមន៍ និងកម្រិតប្រព័ន្ធ។ អនុសាសន៍ខាងក្រោមត្រូវបានលើកឡើងចេញពីរបកគំហើញនៃការសិក្សានេះ៖

ពង្រឹងមូលដ្ឋានគ្រឹះ៖ គាំទ្រកុមារានៅក្នុងការអប់រំបឋមសិក្សា និងការឆ្លងភូមិសិក្សាទៅមធ្យមសិក្សា

- ផ្តោតអាទិភាពលើអន្តរាគមន៍អក្ខរកម្ម និងគណិតវិទ្យាថ្នាក់ដំបូង ជាពិសេសផ្តោតគោលដៅលើសិស្សទាំងពីរភេទ ដែលបង្ហាញសញ្ញាដំបូងនៃការដកខ្លួនពីការអប់រំ។
- អនុវត្តការវាយតម្លៃវិនិច្ឆ័យជាប្រចាំ ដើម្បីកំណត់អត្តសញ្ញាណ និងគាំទ្រដល់សិស្សដែលមានគម្លាតក្នុងការសិក្សា។
- ដាក់បញ្ចូលការរៀនសូត្រផ្នែកចិត្តសង្គម (SEL) និងយុទ្ធសាស្ត្រគ្រប់គ្រងខ្លួនឯង ទៅក្នុងកម្មវិធីសិក្សាបឋមសិក្សា ដើម្បីកសាងភាពធន់ស៊ូទ្រាំក្នុងការសិក្សា និងកម្លាំងចិត្ត។
- ដាក់បញ្ចូលកម្មវិធីគាំទ្រការឆ្លងភូមិសិក្សាដោយមានរចនាសម្ព័ន្ធច្បាស់លាស់ ចាប់ពីថ្នាក់ទី ៥ ឬថ្នាក់ទី ៦ ដែលជួយឱ្យសិស្សស៊ាំបន្តិចម្តងៗ ទៅនឹងការរំពឹងទុកក្នុងការអប់រំមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។
- រៀបចំវគ្គតម្រង់ទិស ការណែនាំពីមិត្តភក្តិ និងទស្សនកិច្ចសាលារៀន ដើម្បីកាត់បន្ថយការថប់អារម្មណ៍ និងបង្កើនការសម្របខ្លួនទៅនឹងបរិយាកាសសិក្សា និងបរិយាកាសសង្គមថ្មី។

ដាក់បញ្ចូលកុមារាទៅក្នុងរបៀបវារៈគោលនយោបាយ៖ ទទួលស្គាល់តម្រូវការយេនឌ័រដែលកំពុងលេចឡើង

- ធានាថា គោលនយោបាយ និងកម្មវិធីអប់រំថ្នាក់ជាតិ អនុវត្តអភិក្រមដែលកាន់តែមានតុល្យភាពចំពោះសមភាពយេនឌ័រ ដោយទទួលស្គាល់យ៉ាងច្បាស់លាស់នូវភាពងាយរងគ្រោះកាន់តែខ្លាំងរបស់កុមារានៅក្នុងការអប់រំ ជាពិសេសនៅក្នុងសហគមន៍ជនបទ និងសហគមន៍ជួបការលំបាក។
- ប្រើប្រាស់ប្រព័ន្ធគ្រប់គ្រងទិន្នន័យដែលមានស្រាប់ ដូចជា ប្រព័ន្ធតាមដានសិស្ស (STS) និងប្រព័ន្ធព័ត៌មានគ្រប់គ្រងសាលារៀន (SIS) ដើម្បីតាមដានលទ្ធផលសិក្សា អវត្តមានសិស្ស និងលំនាំនៃការបោះបង់ការសិក្សារបស់សិស្ស តាមរយៈប្រព័ន្ធប្រមូល និងរាយការណ៍ទិន្នន័យបែងចែកតាមភេទ ដើម្បីជំរុញឱ្យមានអន្តរាគមន៍ដែលផ្អែកលើភស្តុតាង និងឆ្លើយតបនឹងយេនឌ័រ។
- ដេញដោលបទដ្ឋានយេនឌ័រនៃភាពជាបុរសដែលតឹងរ៉ឹង និងបង្កគ្រោះថ្នាក់ តាមរយៈការបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ និងសារគោលនយោបាយដែលគាំទ្រដល់បរិវត្តកម្មយេនឌ័រ ដើម្បីលើកឡើងពីទំនាក់ទំនងរវាង ការបោះបង់ការសិក្សា និងឯករាជ្យភាព ឬការទទួលខុសត្រូវផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច។

គាំទ្រកុមារាឱ្យទទួលបានជោគជ័យ៖ ពង្រឹងទម្លាប់សិក្សា និងការលើកទឹកចិត្ត

- បង្កើតអន្តរាគមន៍ចំគោលដៅសម្រាប់កុមារាដែលមានទម្លាប់សិក្សាមិនល្អ រួមទាំងការផ្តល់ថ្នាក់រៀនបំប៉នដោយឥតគិតថ្លៃ ឬការគាំទ្រនៅក្នុងម៉ោងសាលារដ្ឋ និងការណែនាំបង្ហាត់បង្រៀនដោយមិត្តភក្តិ ឬសមាជិកសហគមន៍ដែលបានទទួលការបណ្តុះបណ្តាល។

- ផ្តល់ជម្រើសសិក្សាដែលមានលក្ខណៈបត់បែន និងការប្រឹក្សាលើការសិក្សា ដល់សិស្សដែលប្រឈមនឹងហានិភ័យនៃការមិនចូលរួម/ដកខ្លួនពីការអប់រំ រួមទាំងសិស្សដែលប្រឈមនឹងសម្ពាធបង្ខំឱ្យធ្វើការងារ ឬជួយទ្រទ្រង់គ្រួសាររបស់ពួកគេ។

កសាងទីធ្លាសិក្សាប្រកបដោយបរិយាបន្ន ដែលសមស្របទាំងសម្រាប់កុមារា និងកុមារី

- វិនិយោគលើហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធសាលារៀននៅជនបទ ដើម្បីដោះស្រាយបញ្ហាសិស្សកកកុញ ខ្វះខ្យល់អាកាស និងអនាម័យមិនល្អ និងកង្វះសម្ភារៈសិក្សា។ ធានាថា ថ្នាក់រៀនជួយឱ្យសិស្សផ្តោតអារម្មណ៍ ជាពិសេសសម្រាប់កុមារាដែលអាចនឹងងាយបែកអារម្មណ៍។
- ដោះស្រាយបញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធនឹងគ្រូបង្រៀន រួមទាំងអវត្តមាន និងការខ្វះការលើកទឹកចិត្ត តាមរយៈការកែលម្អការជ្រើសរើសគ្រូ ការផ្តល់គ្រឿងលើកទឹកចិត្ត និងការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈជាប្រចាំ ដោយផ្តោតលើគរុកោសល្យបែបសិស្សមជ្ឈមណ្ឌល។
- ដាក់បញ្ចូលអភិក្រមបរិវត្តកម្មយេនឌ័រទៅក្នុងកម្មវិធីសិក្សា និងការបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ។
- លើកទឹកចិត្តឱ្យមានទំនាក់ទំនងរឹងមាំរវាងគ្រូ និងសិស្ស តាមរយៈការជំរុញទំនាក់ទំនងក្នុងថ្នាក់រៀនដែលប្រកបដោយការយកចិត្តទុកដាក់ ការគោរព និងការគាំទ្រ ដែលកុមារាតែងតែលើកឡើងថាមានសារៈសំខាន់ចំពោះទឹកចិត្តរៀនសូត្ររបស់ពួកគេ។
- លើកកម្ពស់ការអប់រំកាយដែលមានការរៀបចំច្បាស់លាស់ និងឱកាសចូលរួមក្នុងសកម្មភាពក្រៅកម្មវិធីសិក្សា ដូចជា សកម្មភាពកីឡា សិល្បៈ និងសកម្មភាពបង្កើនចំណេះដឹងដែលប្រកបដោយបរិយាបន្ន និងមានការត្រួតពិនិត្យបានល្អ ដែលជួយពង្រឹងស្មារតីសមូហភាព និងការទទួលខុសត្រូវរបស់កុមារា ក៏ដូចជាលើកទឹកចិត្តឱ្យកុមារានៅបន្តការសិក្សា។

ដោះស្រាយរបាំងសង្គម និងផ្លូវចិត្ត

- បង្កើតសេវាប្រឹក្សាយោបល់ និងសេវាសុខភាពផ្លូវចិត្តនៅតាមសាលារៀន ដើម្បីជួយដល់សិស្សក្នុងការទប់ទល់ភាពតានតឹង ការរករឿងរំខាន សម្ពាធគ្រួសារ ឬបញ្ហាប្រឈមទាក់ទងនឹងអត្តសញ្ញាណយេនឌ័រ។
- វិនិយោគលើកម្មវិធីក្រៅម៉ោងសិក្សា រួមទាំងការអប់រំកាយ និងកីឡា ដើម្បីជំរុញការអភិវឌ្ឍចិត្តសង្គម និងអារម្មណ៍ផ្សារភ្ជាប់ជាមួយសាលារៀន។
- លើកកម្ពស់ភាពជាបុរសដែលវិជ្ជមាន តាមរយៈការធ្វើយុទ្ធនាការតាមសាលារៀន និងសហគមន៍ ដែលកំណត់អត្ថន័យនៃភាពជោគជ័យរបស់បុរសឡើងវិញ លើសពីផលិតភាពសេដ្ឋកិច្ច និងភាពរឹងមាំ។ ទាក់ទាញថ្នាក់ដឹកនាំមូលដ្ឋាន ក្រុមយុវជន និងមាតាបិតាឱ្យចូលរួមក្នុងការជះឥទ្ធិពលលើការរំពឹងទុករបស់សហគមន៍ និងសង្គមឡើងវិញ។ បង្កើតក្រុមគាំទ្រ ឬក្លឹបសម្រាប់កុមារា ដែលដឹកនាំដោយសិស្សដូចគ្នា ដើម្បីអភិវឌ្ឍការគ្រប់គ្រងអារម្មណ៍ ទំនុកចិត្ត និងទំនាក់ទំនងវិជ្ជមានជាមួយមិត្តភក្តិ។

ទាក់ទាញការចូលរួមរបស់ឪពុក គ្រួសារ និងសហគមន៍នៅក្នុងការអប់រំរបស់កុមារា

- ពង្រឹងភាពជាដៃគូរវាងសាលារៀន និងសហគមន៍ ដើម្បីពង្រឹងតម្លៃនៃការអប់រំ និងបង្កើនការចូលរួមរបស់ប្រជាពលរដ្ឋនៅមូលដ្ឋានក្នុងការធ្វើសេចក្តីសម្រេចចិត្តរបស់សាលារៀន។ នេះរួមបញ្ចូលទាំងការលើកកម្ពស់ការយល់ដឹងជាមួយគ្រួសារអំពីអត្ថប្រយោជន៍រយៈពេលវែងនៃការអប់រំសម្រាប់កុមារា។
- លើកទឹកចិត្តឱ្យមានគំនិតផ្តួចផ្តើមសិក្សាតាមសហគមន៍ និងបុរសគំរូ ដែលបង្ហាញពីបែបផែនជីវិតចម្រុះ ក្រៅពីការឆាប់ចាកចេញធ្វើការងារ ឬការធ្វើចំណាកស្រុក។
- អភិវឌ្ឍសម្ភារៈផ្សព្វផ្សាយសម្រាប់អ្នកថែទាំ ដោយប្រើប្រាស់ការរៀបរាប់ដំណើររឿង ដែលងាយយល់ និងសំឡេងសហគមន៍ ដើម្បីដេញដោលបទដ្ឋានយេនឌ័រដែលបង្កគ្រោះថ្នាក់។ សម្ភារៈទាំងនេះគួរតែគូសបញ្ជាក់ពីតម្លៃនៃការអប់រំទាំងសម្រាប់កុមារា និងកុមារី ដោយប្រើប្រាស់ទស្សនៈបរិវត្តកម្មយេនឌ័រ ដែលកំណត់ឡើងវិញនូវភាពជោគជ័យ ការយកចិត្តទុកដាក់ និងបំណងប្រាថ្នាសម្រាប់កុមារា និងកុមារី។ សារទាំងនេះអាចត្រូវបានផ្សព្វផ្សាយតាមរយៈជំនួបមាតាបិតា និងគ្រូ ប្រព័ន្ធផ្សព្វផ្សាយក្នុងមូលដ្ឋាន វេទិកាភូមិ និងមហោស្រព/ល្ខោនសហគមន៍ ដោយទាញយកបទពិសោធន៍ពីយុទ្ធនាការអប់រំអំពីបរិវត្តកម្មយេនឌ័រដែលទទួលបានជោគជ័យ នៅក្នុងមជ្ឈដ្ឋានស្រដៀងគ្នាដែលមានធនធានតិចតួច។

- សាកល្បងសកម្មភាពដែលផ្តោតលើឪពុក ដូចជា ក្រុម ‘ឪពុកដើម្បីការអប់រំ’ ការសន្ទនាស្តីពីការសិក្សារវាងឪពុក និងកូនប្រុស បណ្តាញបង្ហាត់បង្រៀនដោយឪពុក ឬវគ្គចែករំលែកជំនាញនៅតាមសាលា។ គំនិតផ្តួចផ្តើមទាំងនេះជួយកសាងទំនាក់ទំនងផ្លូវចិត្ត លើកកម្ពស់ភាពជាបុរសដែលផ្តល់ការគាំទ្រ និងលើកទឹកចិត្តឪពុកឱ្យមើលឃើញខ្លួនឯងជាដៃគូសកម្មនៅក្នុងការអប់រំរបស់កូនប្រុសពួកគេ។

ពង្រឹងការអនុវត្តច្បាប់អប់រំនៅមូលដ្ឋាន

- ពង្រឹងការអនុវត្តច្បាប់ស្តីពីការអប់រំតម្រូវដោយច្បាប់ និងពលកម្មកុមារ។
- កសាងសមត្ថភាពរបស់អាជ្ញាធរអប់រំក្នុងមូលដ្ឋានលើការកំណត់អត្តសញ្ញាណ ការតាមដាន និងការឆ្លើយតបចំពោះការមិនចូលរួម/ការខ្លួនពីការអប់រំ ឱ្យបានទាន់ពេលវេលា តាមរយៈប្រព័ន្ធទិន្នន័យកម្រិតសាលារៀន និងយន្តការបញ្ជូន ដែលត្រូវបានកែលម្អ។
- ដោះស្រាយភាពមិនស៊ីសង្វាក់គ្នាក្នុងការអនុវត្តយុទ្ធសាស្ត្រទប់ស្កាត់ការបោះបង់ការសិក្សា ដោយផ្តល់គោលការណ៍ណែនាំកាន់តែច្បាស់លាស់ និងធនធានបន្ថែមទៀតដល់សាលារៀន ដែលស្របតាមតម្រូវការរបស់កុមារី និងកុមារា។

ពង្រីកគន្លងសិក្សាដែលមានលក្ខណៈបត់បែន

- ពង្រីកលទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំ និងកែលម្អគន្លងអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ និងធ្វើឱ្យមានលក្ខណៈបត់បែន រួមមានមជ្ឈមណ្ឌលអភិវឌ្ឍន៍យុវជន មជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាសហគមន៍ មជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាពេញមួយជីវិត ការបណ្តុះបណ្តាលជំនាញវិជ្ជាជីវៈ កម្មវិធី BEEP និងកម្មវិធីរៀនតាមឱ្យទាន់ (catch-up programmes) ដែលរចនាឡើងសម្រាប់អ្នកនៅក្រៅសាលា។
- ផ្សព្វផ្សាយជម្រើសនៃការអប់រំបណ្តុះបណ្តាលបច្ចេកទេស និងវិជ្ជាជីវៈ (TVET) ដែលរួមបញ្ចូលការសិក្សាជាមួយនឹងការរកចំណូល ក្នុងទម្រង់ដែលមានរចនាសម្ព័ន្ធច្បាស់លាស់។ ជានាថា កម្មវិធីទាំងនេះមិនត្រូវបានចាត់ទុកជាជម្រើសលំដាប់ទីពីរ ឬជាជម្រើសចុងក្រោយនោះទេ ប៉ុន្តែត្រូវបានផ្សព្វផ្សាយជាជម្រើសដ៏មានអត្ថន័យ ដែលនាំទៅរកជីវភាពរស់នៅប្រកបដោយចីរភាព និងការបន្តការសិក្សា។

ជំរុញសមភាពយេនឌ័រសម្រាប់អ្នកសិក្សាទាំងអស់

- ជានាថា គោលនយោបាយ និងកម្មវិធីបរិវត្តកម្មយេនឌ័រពិចារណាពីតម្រូវការ និងភាពងាយរងគ្រោះរបស់កុមារី និងកុមារា ដោយទទួលស្គាល់ថា បញ្ហាប្រឈមអាចស្តែងឡើងខុសៗគ្នាសម្រាប់កុមារា និងកុមារី ប៉ុន្តែទាំងកុមារា និងកុមារីសុទ្ធតែស័ក្តិសមទទួលបានការគាំទ្រស្មើៗគ្នា។
- ចៀសវាងការចាត់ទុកអន្តរាគមន៍ជាល្បែងដែលមានអ្នកចាញ់មានអ្នកឈ្នះ (zero-sum game) ឬការប្រកួតប្រជែង តាមរយៈការពង្រឹងអភិក្រមផ្អែកលើសិទ្ធិ ដែលអ្នកសិក្សាគ្រប់រូបមានសិទ្ធិទទួលបានការគាំទ្រប្រកបដោយសមធម៌ ដោយមិនគិតពីយេនឌ័រ។
- ធ្វើការវាយតម្លៃផលប៉ះពាល់យេនឌ័រសម្រាប់កម្មវិធីអប់រំថ្មីៗទាំងអស់ ដើម្បីកំណត់ និងកាត់បន្ថយផលវិបាកដោយអចេតនាដែលអាចកើតមានឡើង ដូចជា កុមារាយល់ថា ពួកគេត្រូវបានគេមើលរំលង ឬក៏កុមារីទទួលរងសម្ពាធខ្លាំង ដើម្បីបង្ខំឱ្យពួកគេទទួលបានជោគជ័យ។
- ដាក់បញ្ចូលអភិក្រមបរិវត្តកម្មយេនឌ័រទៅក្នុងកម្មវិធីសិក្សា វប្បធម៌សាលារៀន និងការបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ ដែលជេញដោលផ្នត់គំនិតនៃភាពជាស្ត្រី និងភាពជាបុរសដែលបង្កគ្រោះថ្នាក់ ជាជាងពង្រឹងតួនាទីបែបប្រពៃណី ឬការបែងចែកជាភេទប្រុស និងភេទស្រី (binaries)។
- លើកកម្ពស់បរិស្ថានសាលារៀនប្រកបដោយបរិយាបន្ន ដែលជំរុញឱ្យមានការគោរពគ្នាទៅវិញទៅមក កិច្ចសហប្រតិបត្តិការ និងការចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវរវាងកុមារា និងកុមារី នៅក្នុងសកម្មភាពសិក្សា ការដឹកនាំ និងសកម្មភាពក្រៅកម្មវិធីសិក្សា ហើយទន្ទឹមនឹងនោះទទួលស្គាល់ពីរបៀបដែលឥទ្ធិពលមិត្តភក្តិ អាចពង្រឹង និងកាត់បន្ថយការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួនពីការអប់រំ។

ឯកសារយោង

© UNESCO/Equimundo/UEA/CDRI/Phoury Bun

Adelantado-Renau, M., Moliner-Urdiales, D., Cavero-Redondo, I., Beltran-Valls, M.R., Martínez-Vizcaíno, V. and Álvarez-Bueno, C. 2019. Association between screen media use and academic performance among children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, Vol. 173, No. 11, pp. 1058–1067.

Ahmad, M.S. and Qureshi, M.S. 2014. Effects of father absence on children's academic performance. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, Vol. 3, No. 1, pp. 1–6.

Aikens, N.L., & Barbarin, O. 2008. Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 100, No. 2, pp. 235–251.

Aikman, S. and Rao, N. 2012. Gender equality and girls' education: Investigating frameworks, disjuncture and meanings of quality education. *Theory and Research in Education*, Vol. 10, No. 3, pp. 211–228.

Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S. and Splittgerber, F. 2000. School transitions: Beginning of the end or a new beginning?. *International Journal of Educational Research*, Vol. 33, No. 4, pp. 325–339.

Arksey, H. and O'Malley, L. 2005. Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology,* Vol. 8, No. 1, pp. 19–32.

Asevedo, J.P. 2020. Learning poverty: Measures and simulations. World Bank policy research working paper 9446. Washington: World Bank.

Asian Development Bank (ADB). 2024. *ADB maintains Cambodia's growth forecast for 2024–2025*. 25 September: Manila, ADB. Accessed online November 2025.

———. 2022. *Asian Development Outlook 2022 Update: Entrepreneurship in the Digital Age*. September. Manila: ADB.

Augenstein, J.A., Smaldone, A.M., Usseglio, J. and Bruzsese, J.M. 2024. Electronic cigarette use and academic performance among adolescents and young adults: A scoping review. *Academic Pediatrics*, Vol. 24, No. 2, pp. 228–242.

Bagnall, C. and Jindal-Snape, D. 2023. Child self-report measures of primary-secondary transition experiences and emotional wellbeing: An international systematic literature review. *International Journal of Educational and Life Transitions*, Vol. 2, No. 1, pp. 1–31.

Bai, X., Song, Y., Liang, M., Peng, J., Ruan, T. and Xie, H. 2025. Relationship between parent-adolescent discrepancies in educational expectations and academic burnout: A response surface analysis. *Acta Psychologica*, Vol. 253, 104766.

Baumrind, D. 1999. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. In Lerner, R. and Castellino, D.R. (eds), *Adolescents and Their Families: Structure, Function, and Parent-Youth Relations*. Routledge, pp. 22–61.

Bennet, A., Yang, R., Ferrara, A., Kuchirko, Y., Way, N. and Hughes, D. 2025. Associations between hegemonic masculine norms and academic outcomes among youth in China and the United States. *Journal of Applied Developmental Psychology,* Vol. 98, 101805.

Berkvens, J.B. 2017. The importance of understanding culture when improving education: Learning from Cambodia. *International Education Studies*, Vol. 10, No. 9, pp. 161–174.

Bourdillon, M., Levison, D., Myers, W. and White, B. 2010. *Rights and wrongs of children's work*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Brehm, W.C. and Silova, I. 2014. Hidden privatisation of public education in Cambodia: Equity implications of private tutoring. *Journal for Educational Research Online*, Vol. 6, No. 1, pp. 94–116.

Bronfenbrenner, U. 2000. Ecological systems theory. In Kadzin, A.E. (ed.), *Encyclopedia of Psychology*, Vol. 3. Oxford University Press, pp. 129–133.

———. 1995. Developmental ecology through space and time: A future perspective. In Moen, P. and Elder, G.H (eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. Washington: American Psychological Association, pp. 619–647.

Brookings. 2024. *Scaling Course*. Definitions.

Carrizosa, L.M.G. and De Witte, K. 2024. Teacher absenteeism: A conceptual model developed from a systematic literature review. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 54, No. 5, pp. 561–588.

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. and Gaviria, J.L. 2015. Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, Vol. 14, pp. 33–46.

Chantol, H. 2021. Return to education and labor market in Cambodia: evidence form labor force survey 2012 and CSES 2014. *Journal of Educational Research and Reviews*, Vol. 9, No. 2, pp. 28–43.

Chaplin, L.N. and John, D.R. 2010. Interpersonal influences on adolescent materialism: A new look at the role of parents and peers. *Journal of Consumer Psychology*, Vol. 20, No. 2, pp. 176–184.

Chaplin, T.M. 2014. Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, Vol. 7, No. 1, pp. 14–21.

Chea, P., Nhem, D., Chea, S. and Bo, C. 2024. *The reversal of gender gap in learning: Why boys are falling behind in upper secondary schools*. Working Paper Series No. 145. Phnom Penh: CDRI.

Chea, P., Tek, M. and Nok, S. 2023. *Gender gap reversal in learning and gender responsive teaching in Cambodia*. Working Paper Series No. 141. Phnom Penh: CDRI.

Cohen, J.F., Hecht, A.A., McLoughlin, G.M., Turner, L. and Schwartz, M.B. 2021. Universal school meals and associations with student participation, attendance, academic performance, diet quality, food security, and body mass index: a systematic review. *Nutrients*, Vol. 13, No. 3, 911.

Connell, R.W. 2000. *The Men and the Boys Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.*

Cookson, T.P., Fuentes, L., Kuss, M.K. and Bitterly, J. 2023. *Social norms, gender and development: A review of research and practice. UN Women Discussion Paper Series* No. 42. New York: UN Women.

Credé, M. and Kuncel, N.R. 2008. Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 3, No. 6, pp. 425–453.

Creswell, J.W., Plano Clark, V.L., Gutmann, M.L., and Hanson, W.E. 2003. Advanced mixed methods research designs. In Tashakkori, A. and Teddlie, C. (eds), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications, pp. 209-240.

Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. 2017. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Third edition. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Davis-Kean, P.E. 2005. The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, Vol. 19, No. 2, 294.

de Carvalho, N.A., Veiga, F.H., Martínez, I. and Veiga, C.M. 2025. Psychosocial development and student engagement in school: A study with girls and boys in early and late adolescence. *Trends in Psychology*, pp. 1–27.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. and Van Den Brink, H.M. 2013. A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, Vol. 10, pp. 13–28.

Dicke, A.L., Safavian, N. and Eccles, J.S. 2019. Traditional gender role beliefs and career attainment in STEM: A gendered story? *Frontiers in Psychology,* Vol. 10, 1053.

Dingo, R. 2018. 7 Reevaluating girls' empowerment: Toward a transnational feminist literacy. In Gries L.E. and Brooke, C.G. (eds.), *Circulation, Writing and Rhetoric*. Utah State University Press, pp. 135-154.

Epstein, J.L. 2018. School, family and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 44, No. 3, pp. 397–406.

Fan, W. and Williams, C.M. 2010. The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology,* Vol. 30, No. 1, pp. 53–74.

Fan, X. and Chen, M. 2001. Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review,* Vol. 13, No. 1, pp. 1–22.

Finn, J.D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, Vol. 59, No. 2, pp. 117-142.

Florence, M.D., Asbridge, M. and Veugelers, P.J. 2008. Diet quality and academic performance. *Journal of School Health*, Vol. 78, No. 4, pp. 209–215.

Fox, C.K., Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D. and Wall, M. 2010. Physical activity and sports team participation: Associations with academic outcomes in middle school and high school students. *Journal of School Health*, Vol. 80, No. 1, pp. 31–37.

Fredricks, J.A. 2012. Extracurricular participation and academic outcomes: Testing the over-scheduling hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 41, pp. 295–306.

Glewwe, P., Shen, R., Sun, B. and Wisniewski, S. 2020. Teachers in developing countries. In S. Bradley and C. Green (eds). *The Economics of Education* (Second edition), pp. 371–389.

Goodall, J. 2013. Parental engagement to support children's learning: a six point model. *School Leadership & Management*, Vol. 33, No. 2, pp. 133–150.

Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P. and Holbein, M.F.D. 2005. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, Vol. 17, pp. 99–123.

Gottfried, M.A. 2014. Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional

outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Vol. 19, No. 2, pp. 53–75.

Haapala, E.A., Eloranta, A.M., Venäläinen, T., Jalkanen, H., Poikkeus, A.M., Ahonen, T., Lindi, V. and Lakka, T.A. 2017. Diet quality and academic achievement: a prospective study among primary school children. *European Journal of Nutrition*, Vol. 56, pp. 2299–2308.

Hanushek, E.A. and Wößmann, L. 2007. *The role of education quality in economic growth*. World Bank Policy Research Working Paper 4122. Washington: World Bank.

Harris III, F. and Wood, J.L. 2013. Student success for men of color in community colleges: A review of published literature and research, 1998–2012. *Journal of Diversity in Higher Education*, Vol. 6, No. 3, pp. 174–185.

Haywood, C. and Mac An Ghaill, M. 2012. 'What's next for masculinity?' Reflexive directions for theory and research on masculinity and education. *Gender and Education*, Vol. 24, No. 6, pp. 577–592.

Heilman, B., Barker, G., and Harrison, A. 2017. *The Man Box: A study on being a young man in the US, UK, and Mexico*. Washington: Equimundo and Unilever.

Hirakawa, Y. and Taniguchi, K. 2021. School dropout in primary schools in rural Cambodia: school-level and student-level factors. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 41, No. 3, pp. 527–542.

Hudig, J., Scheepers, A.W., Schippers, M.C. and Smeets, G. 2023. Motivational mindsets, mindset churn and academic performance: The role of a goal-setting intervention and purpose in life. *Current Psychology*, Vol. 42, No. 27, pp. 23349–23368.

Humphreys, J. 2016. *Education in Cambodia: Rate of return and personal equity finance*. PhD thesis. Australia: University of Queensland.

Huttunen, I., Upadyaya, K. and Salmela-Aro, K. 2024. Longitudinal associations between adolescents' social-emotional skills, school engagement and school burnout. *Learning and Individual Differences*, Vol. 115, 102537.

Inui, M., Ogisu, T., Kamogawa, A. and Nakaya, A. 2025. Out-of-school children in Southeast Asia: a case study of Cambodia, Laos, Indonesia, and Malaysia. *Cogent Education*, Vol. 12, No. 1, 2481004.

Jewkes, R., Morrell, R., Hearn, J., Lundqvist, E., Blackbeard, D., Lindegger, G., Quayle, M., Sikweyiya, Y. and Gottzén, L. 2015. Hegemonic masculinity: combining theory and practice in gender interventions. *Culture, health & sexuality*, Vol. 17, No. sup2, pp. 112–127.

Jordana, A.D. 2016. *Situational analysis on child, early and forced marriage in Vietnam, Laos, Myanmar and Cambodia*. *World Vision*.

Keng, C. 2009. Basic education in Cambodia: Quality and equity. In Hirosato, Y. and Kitamura, Y. (eds), *The political economy of educational reforms and capacity development in Southeast Asia: Cases of Cambodia, Laos and Vietnam*. Dordrecht (the Netherlands): Springer Netherlands, pp. 131–152.

Keo, P.T. 2010. Cambodian Family-School Partnership: Toward an Evolving Theory. *Journal of Southeast Asian American Education & Advancement*, Vol. 5, No. 1, pp. 1–27.

King, A.E., McQuarrie, F.A. and Brigham, S.M. 2021. Exploring the relationship between student success and participation in extracurricular activities. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, Vol. 36, No. 1–2, pp. 42–58.

Kinnunen, J.M., Ollila, H., Minkkinen, J., Lindfors, P.L. and Rimpelä, A.H. 2018. A longitudinal study of predictors for adolescent electronic cigarette experimentation and comparison with conventional smoking. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 15, No. 2, pp. 305.

Lall, A. and Sakellariou, C. 2010. Evolution of education premiums in Cambodia: 1997–2007. *Asian Economic Journal*, Vol. 24, No. 4, pp. 333–354.

Lam, T. and Yeoh, B.S. 2019. Under one roof? Left-behind children's perspectives in negotiating relationships with absent and return-migrant parents. *Population, Space and Place*, Vol. 25, No. 3, e2151.

Levac, D., Colquhoun, H., & O'brien, K.K. 2010. Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation science*, Vol. 5, No. 69.

Lundberg, S. 2022. *Father absence and the educational gender gap*. UC Santa Barbara: RePEc.

Lwamba, E., Shisler, S., Ridlehoover, W., Kupfer, M., Tshabalala, N., Nduku, P., Langer, L., Grant, S., Sonnenfeld, A., Anda, D., Eyers, J. and Snilstveit, B. 2022. Strengthening women's empowerment and gender equality in fragile contexts towards peaceful and inclusive societies: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, Vol. 18, No. 1, e1214.

Madhur, S. 2014. *Cambodia's skill gap: An anatomy of issues and policy options*. Working Paper Series #98. August. Cambodia Development Research Institute.

Mahoney, J.L., Weissberg, R.P., Greenberg, M.T., Dusenbury, L., Jagers, R.J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T.P., VanAusdal, K. and Yoder, N. 2021. Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, Vol. 76, No. 7, pp. 1128–1142.

Marcus, R., D'Angelo, S. and Michalko, J. 2024. *Nurturing gender-equitable masculinities, Lessons for transforming norms through education systems*. London: AliGN and ODI Global.

Maynard, B.R., Brendel, K.E., Bulanda, J.J., Heyne, D., Thompson, A.M. and Pigott, T.D. 2015. Psychosocial interventions for school refusal with primary and secondary school students: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, Vol. 13, No. 1, pp. 1–91.

McAleavy, T., Hall-Chen, A., Horrocks, S. and Riggall, A. 2018. *Technology-supported professional development for teachers: Lessons from developing countries.* Reading Berkshire: Education Development Trust.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS), Cambodia. 2025a. *Education Congress: The Education, Youth, and Sport performance in the academic year 2023–2024 and goals for the academic year 2024–25*. Phnom Penh: MoEYS.

———. 2025b. *Public Education Statistics & Indicators 2012-2024.* [Multiple Data sets]. Department of Education Management Information System (EMIS). Phnom Penh: MoEYS. Accessed online November 2025.

———. 2020. *Cambodia Education Response Plan to COVID 19 Pandemic*. July. Phnom Penh: MoEYS.

MoEYS and UNICEF. 2022. *Learning loss in the Covid-19 pandemic era: Evidence from the 2016–2021 Grade six national learning assessment in Cambodia. Supplementary technical report for the 2021 Grade six national learning assessment.* April. Phnom Penh: MoEYS and UNICEF.

Mo, Y. and Singh, K. 2008. Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *RMLE Online*, Vol. 31, No. 10, pp. 1–11.

Modin, B., Erikson, R. and Vågerö, D. 2013. Intergenerational continuity in school performance: do grandparents matter? *European Sociological Review*, Vol. 29, No. 4, pp. 858–870.

Moeller, A.J., Theiler, J.M. and Wu, C. 2012. Goal setting and student achievement: A longitudinal study. *The Modern Language Journal*, Vol. 96, No. 2, pp. 153–169.

Morris, E.W. 2011. Bridging the gap: 'Doing gender', 'hegemonic masculinity', and the educational troubles of boys. *Sociology Compass*, Vol. 5, No. 1, pp. 92–103.

Morrow, G., Yount, K.M., Bergenfeld, I., Laterra, A., Kalra, S., Khan, Z. and Clark, C.J. 2023. Adolescent boys' and girls' perspectives on social norms surrounding child marriage in Nepal. *Culture, Health & Sexuality*, Vol. 25, No. 10, pp. 1277–1294.

National Institute of Statistics (NIS), Cambodia. 2020. *Report of Cambodia Socio-Economic Survey 2019/20*. December. Phnom Penh: NIS, Ministry of Planning.

Neak, P. and Suwithida, C. 2021. Proposed strategies to strengthen community participation in community learning centers in The Kingdom of Cambodia. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies*, pp. 436–446.

Nelson-Peterman, J., Sibeko, L., Mouth, R. and Cordeiro, L.S. 2023. Building on community research partnerships and training students in a multi-phase community-based participatory research study with young women of Cambodian heritage in Massachusetts. *Health Promotion Practice*, Vol. 24, No. 4, pp. 669–681.

No, F., Taniguchi, K. and Hirakawa, Y. 2016. School dropout at the basic education level in rural Cambodia: Identifying its causes through longitudinal survival analysis. *International Journal of Educational Development*, Vol. 49, pp. 215–224.

Nonis, S.A. and Hudson, G.I. 2010. Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business*, Vol. 85, No. 4, pp. 229–238.

Olczyk, M., Gentrup, S., Schneider, T., Volodina, A., Casoni, V.P., Washbrook, E., Kwon, S.J. and Waldfogel, J. 2023. Teacher judgements and gender achievement gaps in primary education in England, Germany, and the US. *Social Science Research*, Vol. 116, 102938.

Onoshakpokaiye, O.E. 2021. Students' self-belief about their mathematics capability and achievement in mathematics. *Innovations*, Vol. 65, pp. 288–298.

Organisation of Economic Co-operation and Development (OECD). 2025. *Education at a Glance 2025*. Paris: OECD Publishing.

———. 2022. *PISA 2022 Database.* [Data set]. Accessed online November 2025.

———. 2019. *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. Paris: OECD Publishing. Accessed online November 2025.

———. 2015. *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. Paris: OECD Publishing.

Orth, U. and Robins, R.W. 2014. The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 23, No. 5, pp. 381–387.

Paulich, K.N., Ross, J.M., Lessem, J.M. and Hewitt, J.K. 2021. Screen time and early adolescent mental health, academic and social outcomes in 9-and 10-year-old children: Utilizing the Adolescent Brain Cognitive DevelopmentSM(ABCD) Study. *PLOS ONE*, Vol. 16, No. 9, e0256591.

Permani, R. 2009. The role of education in economic growth in East Asia: A survey. *Asian-Pacific Economic Literature*, Vol. 23, No. 1, pp. 1–20.

Petcharamesree, S. 2017. ASEAN and its approach to forced migration issues. In Kneebone, S. (ed.), *Comparative regional protection frameworks for refugees*. London: Routledge, pp. 21–38.

Phay, S. and Tong, K. 2014. *Public spending on education, health and infrastructure and its inclusiveness in Cambodia: benefit incidence analysis*. Working Paper Series No. 99. Phnom Penh: CDRI.

Pianta, R.C., Hamre, B.K. and Allen, J.P. 2012. Teacher–student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring and improving the capacity of classroom interactions. In Christenson, S., Reschly, A. and Wylie, C. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer, pp. 365–386.

Ragonese, C., Shand, T. and Barker, G. 2019. *Masculine norms and men's Health: Making the connections*. Washington: Promundo.

Rolleston, C., James, Z. and Aurino, E. 2013. *Exploring the effect of educational opportunity and inequality on learning outcomes in Ethiopia, Peru, India, and Vietnam*. Background paper prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2013/14. Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: UNESCO.

Scandurra, L., Khorn, D., Charles, T.A. and Sommer, M. 2017. Cambodian boys' transitions into young adulthood: Exploring the influence of societal and masculinity norms on young men's health. *Culture, Health & Sexuality*, Vol. 19, No. 7, pp. 767–780.

Sengonul, T. 2022. A review of the relationship between parental involvement and children's academic achievement and the role of family socioeconomic status in this relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction*, Vol. 12, No. 2, pp. 32–57.

Sides, J.D. and Cuevas, J.A. 2020. Effect of goal setting for motivation, self-efficacy and performance in elementary mathematics. *International Journal of Instruction*, Vol. 13, 4, pp. 1–16.

Sood, S., Kostizak, K. and Stevens, S. 2020. *Participatory Research Toolkit for Social Norms Measurement*. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF).

Sosu, E.M., Dare, S., Goodfellow, C. and Klein, M. 2021. Socioeconomic status and school absenteeism: A systematic review and narrative synthesis. *Review of Education*, Vol. 9, No. 3, e3291.

South, S.J., Haynie, D.L. and Bose, S. 2007. Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, Vol. 36, No. 1, pp. 68–94.

Spangsdorf, S., Ryan, M.K. and Kirby, T.A. 2023. Understanding the impact of context on ambition: Gender role conformity negatively influences adolescent boys' ambition scores in an educational context. *Youth & Society*, Vol. 56, No. 5, pp. 861–884.

Stromquist, N.P. 2007. *The gender socialization process in schools: A cross-national comparison*. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: Will We Make It?* Paris: UNESCO.

Suryahadi, A. and Sambodho, P. 2013. *Assessment of policies to improve teacher quality and reduce teacher absenteeism*. Jakarta: SMERU Research Institute.

Terrier, C. 2020. Boys lag behind: How teachers' gender biases affect student achievement. *Economics of Education Review*, Vol. 77, 101981.

UNESCO. 2025. *Global Education Monitoring Report 2025: Gender report – Women lead for learning*. Paris: UNESCO.

———. 2022a. *Leave no child behind: global report on boys' disengagement from education*. Paris: UNESCO.

———. 2022b. *Glossary: understanding concepts around gender equality and inclusion in education, Tool 1*. Paris: UNESCO.

———. 2021a. *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.

———. 2021b. *When schools shut: Gendered impacts of COVID-19 school closures*. Paris: UNESCO.

———. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO.

———. 2019a. *From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019–2025*. Paris: UNESCO.

———. 2019b. Leave no boy behind: Achieving gender equality in education and beyond – Research frameworks for country case studies (unpublished).

———. 2018a. *Achieving gender equality in education: don't forget the boys*. *Policy Paper 35*. Paris: UNESCO.

———. 2018b. *Global Education Monitoring Report: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls*. Paris: UNESCO.

———. 2017. *Global Education Monitoring Report: Accountability in education – Meeting our commitments*. Paris: UNESCO.

UNESCO Institute for Statistics (UIS) and the Global Education Monitoring Report (GEMR) Team. 2025. *SDG 4 Scorecard Progress Report on National Benchmarks: Focus on the Out-of-School Rate*. Montreal and Paris: UNESCO.

———. 2016. *Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education? Policy Paper 27/Fact Sheet 37*. Montreal and Paris: UNESCO.

UNESCO International Bureau for Education (UNESCO-IBE). 2025. *Pedagogical guide for developing competencies in health and well-being education for training and teaching: lesson plans ages 12-15*. Geneva: UNESCO.

UNESCO International Institute for Educational Planning (UNESCO-IIEP). n.d. UNESCO-IIEP Learning Portal, *Glossary*. Paris: UNESCO. Accessed October 2025.

———. 2011. *Education and fragility in Cambodia*. Paris: UNESCO.

———. 2007. *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO.

UNICEF. 2024. *Cambodia Sustainable Development-Goal 4 mid-term review*. Phnom Penh: UNICEF Cambodia.

———. 2022. '*New research confirms Cambodian children experienced extensive "learning loss" during COVID-19, requiring increased investment in education*'. 5 April. Phnom Penh: UNICEF Cambodia. Accessed November 2025.

———. 2020. *Why are boys leaving lower secondary school early in Cambodia?* Phnom Penh: UNICEF Cambodia.

———. 2019. *Learning against the odds: Evidence and policies to support all out-of-school children and adolescents in East Asia and Pacific*. UNICEF East Asia and Pacific Regional Office.

UNICEF, Center for Universal Education at Brookings and University of California, Berkeley. 2019. *e-Toolkit on gender equality in education*. New York: UNICEF. Accessed October 2025.

UNICEF and the Southeast Asian Ministries of Education Organization (SEAMEO). 2020. *SEA-PLM 2019*. [Dataset]. UNICEF and SEAMEO. Accessed November 2025.

UN Women. 2016. *Compendium of good practices in training for gender equality*. New York: UN Women.

Veliz, P.T., Boyd, C.J. and McCabe, S.E. 2014. Competitive sports participation and substance use among adolescents: A nationwide study. *Substance Use & Misuse*, Vol. 50, No 2, pp. 156–165.

Verkuyten, M., Thijs, J. and Gharaei, N. 2019. Discrimination and academic (dis)engagement of ethnic-racial minority students: A social identity threat perspective. *Social Psychology of Education*, Vol. 22, pp. 267–290.

Wang, M.-T. and Fredricks, J.A. 2014. The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviours, and school dropout during adolescence. *Child Development*, Vol. 85, No. 2, pp. 722–737.

Wang, Y., Huebner, E.S. and Tian, L. 2021. Parent-child cohesion, self-esteem, and academic achievement: The longitudinal relations among elementary school students. *Learning and Instruction*, Vol. 73, 101467.

Welmond, M.J. and Gregory, L. 2021. *Educational underachievement among boys and men*. Washington: World Bank.

Whitehead, J.M. 2003. Masculinity, motivation and academic success: A paradox. *Teacher Development*, Vol. 7, No. 2, pp. 287–309.

Widlund, A., Tuominen, H. and Korhonen, J. 2021. Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 66, 101997.

Williams, M.J., Elizabeth, L.P. and Spencer-Rodgers, J. 2010. The masculinity of money: Automatic stereotypes predict gender differences in estimated salaries. *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 34, No. 1, pp. 7–20.

Wilson, M., Gwyther, K., Swann, R., Casey, K., Featherston, R., Oliffe, J.L., Englar-Carlson, M. and Rice, S.M. 2022. Operationalising positive masculinity: a theoretical synthesis and school-based framework

to engage boys and young men. *Health Promotion International*, Vol. 37, No. 1, daab031.

World Bank. 2025. 'Diversification and revenue reforms key to sustaining growth amid uncertainty'. 11 June. Phnom Penh: World Bank. Accessed online November 2025.

———. 2024a. Reimagining higher education in Cambodia: Modernizing governance for improved access and relevance. March. Washington: World Bank. Accessed online October 2025.

———. 2024b. *Tracing global trends in education: A tale of old and new gender gaps*. Washington: World Bank.

———. 2019. Cambodia economic update: Recent economic developments and outlook. May. Washington: World Bank. Accessed October 2025.

World Health Organization (WHO). 2022. *WHO guidelines on parenting interventions to prevent maltreatment and enhance parent–child relationships with children aged 0–17 years*. Geneva: WHO.

———. 2019. Engaging men, addressing harmful masculinities to improve sexual and reproductive health and rights. WHO website. Accessed October 2025.

Xu, Y., Wang, Y., McCarthy, L.P., Harrison, T. and Doherty, H. 2022. Mental/behavioural health and educational outcomes of grandchildren raised by custodial grandparents: A mixed methods systematic review. *Health & Social Care in the Community*, Vol. 30, No. 6, pp. 2096–2127.

Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C. and Huang, R. 2023. Parental involvement and student engagement: a review of the literature. *Sustainability*, Vol. 15, No. 7, pp. 5859.

Yangambi, M. 2023. Impact of school infrastructures on students learning and performance: Case of three public schools in a developing country. *Creative Education*, Vol. 14, No. 4, pp. 788–809.

Yem, B. 2024. Out-of-school children and the role of social reconstructionism in education in the context of Cambodia: An implication for reform policy. *Quality Education for All*, Vol. 2, No. 1, pp. 1–18.

Yok, S., Chrea, S. and Pak, R. 2019. Technical and vocational education and training in Cambodia: Current status and future development. In Bai, B. and Paryono (eds.) *Vocational education and training in ASEAN Member States*. Perspectives on rethinking and reforming education, pp. 25–43. Singapore: Springer.

Yu, J., McLellan, R. and Winter, L. 2021. Which boys and which girls are falling behind? Linking adolescents' gender role profiles to motivation, engagement, and achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 50, No. 2, pp. 336–352.

Yu, W., Qian, Y., Abbey, C., Wang, H., Roselle, S., Stoffel, L.A. and Dai, C. 2022. The role of self-esteem in the academic performance of rural students in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 19, No. 20, 13317.

Zhang, W. and Bray, M. 2020. Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, Vol. 55, No. 3, pp. 322–341.

Zhen, R., Liu, R.D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y. and Xu, L. 2017. The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, Vol. 54, pp. 210–216.

Zimmerman, B.J. 2002. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice,* Vol. 41, No. 2, pp. 64–70.

ឧបសម្ព័ន្ធ

Vladimir Zhoga/Shutterstock.com*

ឧបសម្ព័ន្ធ ១៖ លទ្ធផលតម្រែតម្រង់ប្រូប៊ីត (marginal effects) នៃការបោះបង់ការសិក្សា

អថេរ	(១) ទាំងពីរភេទ	(២) ប្រុស	(៣) ស្រី
ប្រុស	0.024 * * *		
	(0.005)		
ពិការភាព	0.121 * * *	0.156 * * *	0.092 * *
	(0.030)	(0.047)	(0.040)
ក្រុមអាយុ (Base: 6-11)			
ក្រុមអាយុ (១២–១៤ ឆ្នាំ)	0.073 * * *	0.088 * * *	0.059 * * *
	(0.005)	(0.008)	(0.007)
ក្រុមអាយុ (១៥–១៧ ឆ្នាំ)	0.364 * * *	0.397 * * *	0.330 * * *
	(0.010)	(0.015)	(0.014)
ការប្រឡូកក្នុងការងារ (Base: Not working)			
ការងារគ្មានប្រាក់ឈ្នួល	-0.017 * * *	-0.014 *	-0.021 * * *
	(0.006)	(0.008)	(0.008)
ការងារមានប្រាក់ឈ្នួល	0.130 * * *	0.078 * * *	0.178 * * *
	(0.022)	(0.029)	(0.033)
កត្តាគ្រួសារ			
ទំហំគ្រួសារ	0.004 * *	0.003	0.004 *
	(0.001)	(0.002)	(0.002)
មានប័ណ្ណក្រីក្រ	0.036 * * *	0.048 * * *	0.024 * *
	(0.008)	(0.011)	(0.011)
យេនឌ័ររបស់មេគ្រួសារ (ប្រុស)	-0.003	-0.001	-0.004
	(0.007)	(0.011)	(0.010)
កម្រិតអប់រំរបស់មេគ្រួសារ (Base: No education)			
បឋមសិក្សា	-0.017 * *	-0.012	-0.022 * *
	(0.008)	(0.012)	(0.011)
មធ្យមសិក្សា	-0.062 * * *	-0.066 * * *	-0.060 * * *
	(0.008)	(0.012)	(0.012)
សញ្ញាបត្រថ្នាក់ទី ១២ និងខ្ពស់ជាងនេះ	-0.086 * * *	-0.089 * * *	-0.084 * * *
	(0.013)	(0.019)	(0.018)
ជាតិពន្ធុ (Base: Khmer)			
ចាម	0.017	-0.023	0.059 * *
	(0.018)	(0.023)	(0.028)
ជនជាតិភាគតិចក្នុងស្រុក	-0.030 * *	-0.033 *	-0.025
	(0.013)	(0.019)	(0.018)
ចិន និងជនជាតិផ្សេងទៀត	0.082 * *	0.057	0.118 *
	(0.039)	(0.048)	(0.064)
តំបន់ (Base: Rural)			
ទីប្រជុំជន	-0.017 * * *	-0.027 * * *	-0.006
	(0.006)	(0.009)	(0.008)
ចំនួននៃការសង្កេត	10,124	5,096	5,028

កំហុសស្តង់ដារក្នុងវង់ក្រចក៖ * = p < 0.1, * * = p < 0.05, * * * p < 0.01

ប្រភព៖ *អង្កេតសេដ្ឋកិច្ចសង្គមកម្ពុជា ឆ្នាំ២០១៩។ កែសម្រួលដោយក្រុមអ្នកនិពន្ធ។*

ឧបសម្ព័ន្ធ ២៖ សេចក្ដីសង្ខេបការពិនិត្យវាយតម្លៃ វិសាលភាពនៃគោលនយោបាយ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ

គោលនយោបាយ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ						
ល.រ	អ្នកបោះពុម្ព	ចំណងជើង ឯកសារ និងឆ្នាំបោះពុម្ព	ចំណុចផ្ដោតសំខាន់ និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សា	សមិទ្ធផលពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	មេរៀនដែលទទួលបាន និងផលវិបាកសម្រាប់ការសិក្សា
១	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា	**ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ ២០១៤–២០១៨**	• ធានាឱ្យមានលទ្ធភាពទទួលបានសេវាអប់រំប្រកបដោយ សមធម៌សម្រាប់ទាំងអស់គ្នា។ • លើកកម្ពស់គុណភាព និងភាពពាក់ព័ន្ធនៃការរៀនសូត្រ។ • ធានាប្រសិទ្ធភាពនៃការដឹកនាំ និងការគ្រប់គ្រងបុគ្គលិកអប់រំនៅគ្រប់លំដាប់ថ្នាក់។ • ទទួលស្គាល់អត្រាខ្ពស់នៃការបោះបង់ការសិក្សា និងអត្រាទាបនៃការបញ្ចប់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ជាពិសេសក្នុងចំណោមកុមារក្រីក្រ និងនៅតំបន់ជនបទ។	• ការបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិបានថយចុះពី ២១,២% (២០១៣/១៤) មក ១៥,៤% (២០១៧/១៨)។ • កំណើនសាលាមធ្យមសិក្សាបច្ចេកទេស ការកែលម្អការផ្សព្វផ្សាយ និងរូបភាពវិជ្ជមាននៃការអប់រំបច្ចេកទេស។ • ការពង្រីកមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាសហគមន៍ និងកម្មវិធីចូលរៀនឡើងវិញ។ • ការបង្កើនអាហារូបករណ៍សម្រាប់ការអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋាន ដែលជួយគ្រួសារក្រីក្របន្តឱ្យកុមារីនៅរៀន។	• អត្រាខ្ពស់នៃការបោះបង់ការសិក្សានៅតំបន់ជនបទ ដោយសារបន្ទុកហិរញ្ញវត្ថុគ្រួសារ ហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធមិនល្អ លទ្ធភាពមានកម្រិតក្នុងការទទួលបានគ្រូបង្រៀន និងសម្ភារៈសិក្សា។ • កង្វះធនធានក្នុងសាលាមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិនៅជនបទ។ • ជារឿយៗ កុមារមិនត្រូវបានតាមដាននៅក្នុងទិន្នន័យអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ ខណៈដែលកម្មវិធីទាំងនោះខ្វះខាតធនធាន និងមិនមានរបាយស្មើគ្នា។	• ត្រូវការការទប់ស្កាត់ការបោះបង់ការសិក្សាផ្អែកតាមបរិបទ រួមទាំងអាហារូបករណ៍សម្រាប់កុមារគន្លងសិក្សាដែលមានលក្ខណៈបត់បែន និងការបង្កើនភាពពាក់ព័ន្ធនៃកម្មវិធីសិក្សា។ • ត្រូវការការផ្សារភ្ជាប់គ្នារវាងការអប់រំផ្លូវការ និងការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ និងប្រព័ន្ធតាមដានព្រមទាំងការពង្រីកកម្មវិធីចូលរៀនឡើងវិញសម្រាប់កុមារដែលបោះបង់ការសិក្សា នៅក្នុងតំបន់ដែលរងផលប៉ះពាល់ដោយការធ្វើចំណាកស្រុក និងការងារ។

គោលនយោបាយ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ						
ល.រ	អ្នកបោះពុម្ព	ចំណងជើងឯកសារ និងឆ្នាំបោះពុម្ព	ចំណុចផ្តោតសំខាន់ និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សា	សមិទ្ធផលពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	មេរៀនដែលទទួលបាន និងផលវិបាកសម្រាប់ការសិក្សា
២	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា	**ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ ២០១៩–២០២៣**	• ធានាការអប់រំប្រកបដោយគុណភាព បរិយាបន្ន និងសមធម៌ និងលើកកម្ពស់ឱកាសសិក្សាពេញមួយជីវិតសម្រាប់ទាំងអស់គ្នា។ • ធានាប្រសិទ្ធភាពនៃការដឹកនាំ និងការគ្រប់គ្រងបុគ្គលិកអប់រំនៅគ្រប់លំដាប់ថ្នាក់។ • សង្កត់ធ្ងន់លើការកាត់បន្ថយការបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ និងទុតិយភូមិ ការលើកកម្ពស់ការឆ្លងភូមិសិក្សា និងការបង្កើនភាពពាក់ព័ន្ធតាមរយៈការប្រឹក្សាអាជីព និងប្រព័ន្ធជូនដំណឹងជាមុន។ • ការអប់រំបច្ចេកទេស និងបំណិនជីវិត ជំរុញគន្លងសិក្សាជាក់ស្តែង និងបច្ចេកទេស ចាប់ពីកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ និងទុតិយភូមិ។	• កម្មវិធីសិក្សាថ្មីត្រូវបានដាក់ឱ្យអនុវត្តនៅទូទាំងកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ រួមទាំងមុខវិជ្ជា ICT សុខភាព និងបំណិនជីវិត។ • ការពង្រីកក្រុមប្រឹក្សាយុវជន ការតម្រង់ទិសវិជ្ជាជីវៈ និងវេទិកាទីផ្សារការងារ។ • ការសាកល្បងសាលារៀនគំរូជាង ១០០ សាលា។ • ការកើនឡើងនៃហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធអនុវិទ្យាល័យ។ • កម្មវិធីអាហារូបករណ៍ភាគច្រើនផ្តោតលើសិស្សក្រីក្រ និងសិស្សស្រី ចំណែកការបោះបង់ការសិក្សារបស់កុមារាមិនសូវត្រូវបានលើកឡើងច្បាស់លាស់ទេ។ • ការមានកម្មវិធីអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ និងកម្មវិធីរៀនពន្លឿន ដែលផ្តោតគោលដៅលើកុមារក្រៅសាលា ជាពិសេសសិស្សដែលលើសអាយុ និងសិស្សដែលធាប់បោះបង់ការសិក្សា។	• ការបោះបង់ការសិក្សារបស់កុមារាក្រីក្រមិនសូវមានបង្ហាញក្នុងទិន្នន័យទេ ហើយសម្ពាធសេដ្ឋកិច្ចរបស់ពួកគេមិនត្រូវ បានផ្តោតអាទិភាពសម្រាប់ការផ្តល់អាហារូបករណ៍ឡើយ។ • ការបោះបង់ការសិក្សាដែលទាក់ទងនឹងការធ្វើចំណាកស្រុក និងការងារក្រៅប្រព័ន្ធ។ • កម្មវិធីសិក្សាដែលមានមុខវិជ្ជាច្រើន គ្រូមិនសូវមានសមត្ថភាពបង្រៀនដោយប្រើវិធីសាស្ត្រចម្រុះ ឬគាំទ្រដល់សិស្សដែលរៀនយឺត។ • ការអនុវត្តមិនស្មើគ្នានូវកម្មវិធីអភិវឌ្ឍន៍យុវជន។ មិនសូវគ្របដណ្តប់ដល់កុមារាក្រៅសាលា ឬកុមារានៅជនបទ។ • ការលើកកម្ពស់ការរៀនសូត្រតាមប្រព័ន្ធឌីជីថល/STEM។ • ការពង្រឹងអភិបាលកិច្ចសាលារៀន	• ប្រព័ន្ធជូនដំណឹងជាមុន និងការណែនាំអាជីពមានដំណើរការល្អ ប៉ុន្តែត្រូវការការកំណត់គោលដៅកាន់តែប្រសើរ និងយន្តការតាមដានកាន់តែគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ ជាពិសេសសម្រាប់កុមារាងាយរងគ្រោះ។ • កែសម្រួលលក្ខណៈវិនិច្ឆ័យអាហារូបករណ៍ ដើម្បីរួមបញ្ចូលកុមារាដែលប្រឈមនឹងហានិភ័យផងដែរ។ ការតាមដានដោយសហគមន៍ និងលក្ខខណ្ឌដែលបត់បែន (ឧ. ការរៀនក្រៅម៉ោង) ជួយរក្សាឱ្យកុមារានៅបន្តសិក្សា។ • ការធ្វើសមាហរណកម្មជម្រើស STEM ឬ TVET នៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ អាចរក្សាឱ្យកុមារានៅបន្តសិក្សា ប៉ុន្តែត្រូវតែអាចទទួលបានឱ្យបានឆាប់ និងទូលំទូលាយជាងនេះ។

គោលនយោបាយ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ						
ល.រ	អ្នកបោះពុម្ព	ចំណងជើងឯកសារ និងឆ្នាំបោះពុម្ព	ចំណុចផ្តោតសំខាន់ និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សា	សមិទ្ធផលពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	មេរៀនដែលទទួលបាន និងផលវិបាកសម្រាប់ការសិក្សា
			• ការកែទម្រង់កម្មវិធីសិក្សា និងបានដាក់បញ្ចូលវិធីសាស្ត្រ សិស្សមជ្ឈមណ្ឌល ប្រព័ន្ធជូនដំណឹងជាមុន និងការសិក្សាបែបរិះរក/ស្វែងយល់ (inquiry-based learning)។ • កម្មវិធីអភិវឌ្ឍន៍យុវជន រួមមានក្លឹបយុវជន ជំនាញទន់ និងការប្រឹក្សាអាជីព។	• សិស្សអនុវិទ្យាល័យជាង ៧២.០០០ នាក់ និងសិស្សវិទ្យាល័យជាង ១១.០០០ នាក់ ទទួលបានអាហារូបករណ៍ ដែលយ៉ាងហោចណាស់មាន ៦០% ជាសិស្សស្រី។		• គរុកោសល្យ និងរចនាសម្ព័ន្ធគាំទ្រប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព ដូចជា ការបង្ហាត់បង្រៀនពីមិត្តភក្តិ និងការផ្តល់ការប្រឹក្សាដោយបុរស គឺជារឿងចាំបាច់ ដើម្បីជួយកុមារាឱ្យទទួលបានជោគជ័យនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។ • ការអប់រំផ្អែកលើបំណិនដាក់ស្តែងជួយលើកទឹកចិត្តកុមារា ខណៈដែលសាលាបច្ចេកទេស ដែលអាចពង្រីកវិសាលភាពបាន និងការប្រឹក្សាយោបល់គ្រប់ជ្រុងជ្រោយនៅអនុវិទ្យាល័យ អាចកាត់បន្ថយការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស។ ការតម្រង់ទិសដែលមានភាពពាក់ព័ន្ធ ត្រូវតែចាប់ផ្តើមមុនចំណុចដែលសិស្សបោះបង់ការសិក្សា។

គោលនយោបាយ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ						
ល.រ	អ្នកបោះពុម្ព	ចំណងជើងឯកសារ និងឆ្នាំបោះពុម្ព	ចំណុចផ្ដោតសំខាន់ និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សា	សមិទ្ធផលពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	មេរៀនដែលទទួលបាន និងផលវិបាកសម្រាប់ការសិក្សា
៣	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា	**ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ ២០២៤–២០២៨**	• ធានាឱ្យប្រជាជនកម្ពុជាទាំង អស់ទទួលបានការអប់រំប្រកបដោយគុណភាព សមធម៌ និងបរិយាបន្ន ដែលពោរពេញដោយចំណេះដឹងបំណិន វិន័យ សីលធម៌ អាកប្បកិរិយាល្អ សុខភាព ភាពសមស្រួន និងការសិក្សាពេញមួយជីវិត។ • អាទិភាពទី ១៖ កែទម្រង់សាលារៀនដើម្បីបង្កើនលទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំ ប្រកបដោយគុណភាព បរិយាបន្ន និងសមធម៌។ • អាទិភាពទី ២៖ បង្កើនលទ្ធភាពទទួលបាន គុណភាព និងភាពពាក់ព័ន្ធនៃការអប់រំ ឧត្តមសិក្សា និងការស្រាវជ្រាវនិងនវានុវត្តន៍។ • អាទិភាពទី ៣៖ លើកកម្ពស់បំណិនសតវត្សទី ២១ សម្រាប់យុវជន។ • អាទិភាពទី ៤៖ លើកកម្ពស់សកម្មភាពកីឡា អប់រំកាយ និងកីឡា។	• សាលាមធ្យមសិក្សាចំនួន ៦៥ (រួមទាំងអនុវិទ្យាល័យចំនួន ៥) សម្រេចបានស្តង់ដារគំរូ។ ភាពប្រសើរឡើងក្នុងការរៀនសូត្រ អភិបាលកិច្ច និងការគាំទ្រដល់សិស្ស ត្រូវបានរាយការណ៍។ • ការបោះបង់ការសិក្សានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិនៅតែមានកម្រិតខ្ពស់គឺ ១៥,៥% ក្នុងឆ្នាំ២០២៤ (ខ្ពស់ជាងចំណុចដៅបន្តិច) ដែលបង្ហាញថានៅតែមានបញ្ហាប្រឈម។ • ការរាយការណ៍អំពីការកើនឡើងនៃការផ្តល់អាហារូបករណ៍។ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានលើកឡើងថា ការបែងចែកអាហារូបករណ៍ពាក់ព័ន្ធនឹងតម្រូវការលទ្ធផលសិក្សា។ • អ្នកសិក្សាជាង ១.១៦៨ នាក់ បានបញ្ចប់កម្មវិធីសមមូលអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋាន (BEEP) ក្នុងឆ្នាំ២០២៤ (លើសពីចំណុចដៅ)។	• កង្វះសមត្ថភាពក្នុងការដឹកនាំសាលារៀន ភាពមិនស៊ីសង្វាក់គ្នានៃសុក្រឹតភាពនៅក្នុងស្វ័យវាយតម្លៃ និងកង្វះការចូលរួមរបស់សហគមន៍នៅតំបន់មួយចំនួន។ • ភាពមានកម្រិតនៃការផ្តល់អាហារូបករណ៍ និងភាពយឺតយ៉ាវក្នុងការបើកផ្តល់នៅតាមតំបន់មួយចំនួន។ • កង្វះសមត្ថភាពគ្រូនៅជនបទ។ កង្វះធនធានសម្រាប់ការអនុវត្តឱ្យបានពេញលេញ។ • ការខ្វះគ្រូជាបន្តបន្ទាប់នៅតំបន់ដាច់ស្រយាល។ នៅតែមានវិសមភាពរវាងទីប្រជុំជន និងជនបទ។ • លទ្ធភាពមិនស្មើគ្នាក្នុងការទទួលបានហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធនៅតាមសាលារៀនជនបទ។ គម្លាតឌីជីថល តាមយេនឌ័រ និងតំបន់។	• ការគាំទ្រដែលមានការរៀបចំ ការកសាងសមត្ថភាព និងឧបករណ៍ស្តង់ដារ ជួយកែលម្អលទ្ធផលនៃការអនុវត្តរបស់សាលារៀន និងអាចកាត់បន្ថយការបោះបង់ការសិក្សា ជាពិសេសប្រសិនបើផ្តោតគោលដៅលើតំបន់ដែលងាយនឹងមានការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួនពីការអប់រំ។ • ការលើកទឹកចិត្តផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុជួយរក្សាសិស្សឱ្យនៅរៀន ជាពិសេសក្នុងចំណោមកុមារក្រីក្រ។ ការគាំទ្រទាន់ពេលវេលា និងអាចព្យាករណ៍បាន ជួយបង្កើនទំនុកចិត្ត និងផលជះ។ • កម្មវិធីសិក្សាដែលមានភាពពាក់ព័ន្ធ ជួយលើកទឹកចិត្តកុមារ និងកាត់បន្ថយការមិនចូលរួម/ការដកខ្លួនពីការអប់រំ។ ការវិនិយោគលើជំនាញរបស់គ្រូ និងការចុះទៅដល់តំបន់ជនបទគឺជាគន្លឹះសំខាន់។

គោលនយោបាយ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ						
ល.រ	អ្នកបោះពុម្ព	ចំណងជើងឯកសារ និងឆ្នាំបោះពុម្ព	ចំណុចផ្ដោតសំខាន់ និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សា	សមិទ្ធផលពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	មេរៀនដែលទទួលបាន និងផលវិបាកសម្រាប់ការសិក្សា
			• អាទិភាពទី ៥៖ លើកកម្ពស់ការគ្រប់គ្រងផ្អែកលើលទ្ធផល។	• ផែនការដាក់ពង្រាយគ្រូត្រូវបានអនុវត្ត។ ការកាត់បន្ថយថ្នាក់រៀនដែលមានសិស្សកកកុញ។ គ្រូជាង ១៤.០០០ នាក់បានទទួលការបណ្ដុះបណ្ដាលក្នុងឆ្នាំ២០២៣-២០២៤។ • មាតិកាឌីជីថលជាង ១០.០០០ ត្រូវបានចែករំលែក។ ការធ្វើសមាហរណកម្មនៅក្នុងសាលារៀនគោលដៅ។ ការបណ្ដុះបណ្ដាលគ្រូកំពុងបន្ត។ • ការពង្រឹងគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀន។ សាលារៀនចំនួន ២៦៤ កំពុងប្រើប្រាស់ប្រព័ន្ធព័ត៌មានគ្រប់គ្រង។	• ការគ្របដណ្ដប់ភូមិសាស្ត្រនៃកម្មវិធី BEEP នៅមានកម្រិត និងមិនសូវមានការយល់ដឹងនៅតាមខេត្តមួយចំនួន។	• ឧបករណ៍ឌីជីថលជួយជំរុញការចូលរួម ប៉ុន្តែត្រូវតែរួមបញ្ចូលជាមួយគោលនយោបាយស្ដីពីលទ្ធភាពទទួលបានប្រកបដោយសមធម៌។ • គន្លងសិក្សាជាជម្រើស មានសារៈសំខាន់ចំពោះការទាក់ទាញកុមារឱ្យចូលរៀនវិញ។ ភាពជាដៃគូជាមួយរដ្ឋបាលមូលដ្ឋាន និងអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល ជួយពង្រីកវិសាលភាពនៃការគ្របដណ្ដប់ដល់។
៤	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា	**គោលការណ៍ណែនាំគោលនយោបាយស្ដីពីសាលារៀនជំនាន់ថ្មីសម្រាប់ការអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋាននៅកម្ពុជា (២០១៦)**	• មានគោលបំណងបង្កើតសាលារៀនសាធារណៈដែលមានគុណភាពខ្ពស់ និងស្វ័យភាពតាមរយៈការវិនិយោគច្រើន និងនវានុវត្តន៍កម្រិតខ្ពស់។	• គុណភាពអប់រំ និងការសិក្សា STEM ត្រូវបានកែលម្អ។ • ការលើកទឹកចិត្តផ្អែកលើលទ្ធផលការងាររបស់គ្រូ។	• កម្រិតត្រឹមសាលារៀនមួយ ចំនួនដែលត្រូវបានជ្រើសរើស និងមានសមត្ថភាពខ្ពស់។ • ហានិភ័យនៃភាពអភិជននិយម (elitism) អាចមិនគ្របដណ្ដប់ដល់កុមារដែលជួបការលំបាកបំផុត។	• សមាហរណកម្មបច្ចេកវិទ្យា និង STEM អាចជំរុញចំណាប់អារម្មណ៍របស់កុមារ ប្រសិនបើអនុវត្តប្រកបដោយបរិយាបន្ន។

គោលនយោបាយ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ						
ល.រ	អ្នកបោះពុម្ព	ចំណងជើងឯកសារ និងឆ្នាំបោះពុម្ព	ចំណុចផ្ដោតសំខាន់ និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សា	សមិទ្ធផលពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	មេរៀនដែលទទួលបាន និងផលវិបាកសម្រាប់ការសិក្សា
			• ផ្ដោតលើ STEM ការបង្កើនភាពអង់អាចដល់យុវជន ការលើកទឹកចិត្តគ្រូបង្រៀន ការកាត់បន្ថយសមាមាត្រ សិស្ស-គ្រូ និងបរិស្ថានសិក្សាដែលមានរចនាសម្ព័ន្ធច្បាស់លាស់ជាងមុន។	• ការបង្កើនពេលវេលាសិក្សា និងការប្រើប្រាស់ ICT។ • រចនាសម្ព័ន្ធដែលទាក់ទាញយុវជនឱ្យចូលរួម ដូចជាមជ្ឈមណ្ឌលយុវជន។	• ការអនុវត្តអាស្រ័យលើការជ្រើសរើស និងការត្រួតពិនិត្យយ៉ាងតឹងរ៉ឹង។	• សក្ដានុពលក្នុងការទាក់ទាញកុមារឱ្យចូលរៀនវិញ ប្រសិនបើបានពង្រីកវិសាលភាព ឬកែសម្រួលសម្រាប់តំបន់ជួបការលំបាក។
៥	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា	**គោលនយោបាយស្ដីពីការអប់រំបរិយាបន្ន** (២០១៨)	• ផ្ដោតលើសមធម៌ និងការទទួលបានការអប់រំសម្រាប់ សិស្សដែលមានតម្រូវការ ពិសេស និងសិស្សដែលប្រឈមមុខនឹងរបាំងសង្គម-វប្បធម៌ ប៉ុន្តែសិស្សស្រីត្រូវបានលើកឡើងយ៉ាងច្បាស់លាស់។	• បានអនុវត្តកម្មវិធីអប់រំបរិយាបន្ននៅក្នុងសាលាចំណេះទូទៅជាមួយសិស្សមានពិការភាពចំនួន ១១.៦១៦ នាក់ ក្នុងឆ្នាំសិក្សា២០២៣/២៤។ • រចនាសម្ព័ន្ធច្បាប់ និងអភិបាលកិច្ចត្រូវបានបង្កើតឡើង។ • កំពុងអនុវត្តថ្នាក់សមាហរណកម្មចំនួន ៨៧ ក្នុង ៥៣ សាលា។	• កង្វះបុគ្គលិកដែលទទួលបានការបណ្ដុះបណ្ដាលស្ដីពីការអប់រំបរិយាបន្ន។ • ហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធមិនសូវតែបន្សុីគ្នានឹងការរចនាប្លង់ជា សកលនោះទេ។ • កម្សោយក្នុងការអនុវត្តគោលនយោបាយនៅកម្រិតសាលារៀន។	• ចាំបាច់ត្រូវបញ្ជ្រាបការអនុវត្តប្រកបដោយបរិយាបន្នទៅគ្រប់សាលារៀនទាំងអស់។ • កុមារដែលមានបញ្ហាអាកប្បកិរិយា ឬអារម្មណ៍ ទទួលបានអត្ថប្រយោជន៍ពីបរិយាកាសដែលមានលក្ខណៈបត់បែន និងផ្ដល់ការគាំទ្រ។ • ចាំបាច់ត្រូវផ្លាស់ប្ដូរឥរិយាបថរបស់សហគមន៍ និងគ្រូ ដើម្បីរក្សាឱ្យកុមារដែលងាយរងគ្រោះនៅបន្តសិក្សា។

គោលនយោបាយ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ						
ល.រ	អ្នកបោះពុម្ព	ចំណងជើងឯកសារ និងឆ្នាំបោះពុម្ព	ចំណុចផ្តោតសំខាន់ និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សា	សមិទ្ធផលពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	មេរៀនដែលទទួលបាន និងផលវិបាកសម្រាប់ការសិក្សា
៦	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា	**ផែនការយុទ្ធសាស្ត្របញ្ច្រាបយេនឌ័រ ២០២១–២០២៥**	• ផ្តោតលើការដោះស្រាយគ្រប់ទម្រង់នៃការលំបាក និងឧបសគ្គដែលនាំឱ្យមានគម្លាតវិសមភាពយេនឌ័រនៅក្នុងវិស័យអប់រំ។ • ធានាសម្រេចបានសមភាពយេនឌ័រនៅក្នុងវិស័យអប់រំ ដើម្បីបង្កើនការចូលរួមរបស់ស្ត្រីក្នុងការគ្រប់គ្រង និងសេវាអប់រំនៅគ្រប់លំដាប់ថ្នាក់ និងដើម្បីលើកកម្ពស់អាកប្បកិរិយាសង្គមជាវិជ្ជមានចំពោះការឆ្លើយតបនឹងយេនឌ័រ។	• សន្ទស្សន៍យុគភាពយេនឌ័រ (GPI) បង្ហាញថា ការបញ្ចប់ការសិក្សារបស់សិស្សស្រីនៅកម្រិត មធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ (៥២,២%) មានកម្រិតខ្ពស់ជាងសិស្សប្រុស (៤២,៤%)។ • អាហារូបករណ៍ និងអនាម័យបានបង្កើនលទ្ធភាពទទួលបានការអប់រំរបស់កុមារី។ កុមារនៅតែទទួលបានការគាំទ្រមិនគ្រប់គ្រាន់។	• កង្វះយុទ្ធសាស្ត្រចំគោលដៅសម្រាប់កុមារា។ • បទដ្ឋាន និងការចូលរួមរបស់សហគមន៍នៅតែបន្តផ្តោតកាន់តែខ្លាំងទៅលើការអប់រំរបស់កុមារី ខណៈដែលភាពងាយរងគ្រោះរបស់កុមារាមិនសូវត្រូវបានដោះស្រាយ។	• យុទ្ធសាស្ត្រយេនឌ័រត្រូវតែក្លាយជាយុទ្ធសាស្ត្រដែលឆ្លើយតបនឹងយេនឌ័រ (មិនមែនត្រឹមតែយុទ្ធសាស្ត្រដែលគាំទ្រកុមារីនោះទេ)។ • ចាំបាច់ត្រូវខិតខំទាក់ទាញការចូលរួមរបស់កុមារា និងផ្តោតគោលដៅលើក្រុមដែលងាយ នឹងបោះបង់ការសិក្សា រួមជាមួយនឹងការលើកទឹកចិត្តដែលសម្របតាមតម្រូវការជាក់ស្តែង។
៧	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា	**ផែនការសកម្មភាពគោលនយោបាយស្តីពីគ្រូបង្រៀន ២០២៤–២០៣០**	• មានគោលបំណងកែទម្រង់ការគ្រប់គ្រង ការដឹកនាំ ការអប់រំ និងអត្តសញ្ញាណគ្រូបង្រៀន។	• សហគមន៍សិក្សាវិជ្ជាជីវៈ ការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈជាប្រចាំ (CPD) និងការបង្កើនស្តង់ដារសម្រាប់គ្រឹះស្ថានបណ្តុះបណ្តាលគ្រូ (TEIs)។ • ការដឹកនាំសាលារៀនប្រកបដោយការគាំទ្រ និងការប្រឹក្សាអាជីពត្រូវបានគ្រោងឡើង។	• គ្រូកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិខ្វះគុណវុឌ្ឍិ (ជាពិសេសនៅជនបទ)។ • ខ្វះគ្រូប្រុស និងការតម្រង់ទិសអាជីព។	• ការដាក់ពង្រាយគ្រូ និងការបង្ហាត់បង្រៀនប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព អាចជួយបង្កើនការចូលរួមរបស់កុមារានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ។ • លោកគ្រូគំរូ និងអ្នកប្រឹក្សាអាជីពដែលទទួលបានការបណ្តុះបណ្តាលគ្រប់គ្រាន់ គឺជាគន្លឹះសំខាន់នៅក្នុងបរិបទនៃការបោះបង់ការសិក្សារបស់កុមារា។

គោលនយោបាយ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ						
ល.រ	អ្នកបោះពុម្ព	ចំណងជើងឯកសារ និងឆ្នាំបោះពុម្ព	ចំណុចផ្ដោតសំខាន់ និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សា	សមិទ្ធផលពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	មេរៀនដែលទទួលបាន និងផលវិបាកសម្រាប់ការសិក្សា
៨	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា	**គោលនយោបាយស្ដីពីការផ្ដល់អាហារតាមសាលារៀន (២០២៤–២០៣៥)**	• ផ្ដោតគោលដៅដោយផ្ទាល់លើសិស្សក្រីក្រ និងសិស្សខ្វះសន្តិសុខស្បៀង ដែលប្រឈមនឹងហានិភ័យខ្ពស់នៃការដកខ្លួនពីការអប់រំ។ • ការផ្ដោតយ៉ាងខ្លាំងទៅលើការ បង្កើនវត្តមានសិស្ស ការកាត់បន្ថយការបោះបង់ការសិក្សា និងការបង្កើនការផ្ដោតអារម្មណ៍ ដែលពាក់ព័ន្ធជាពិសេសនៅក្នុងមជ្ឈដ្ឋានជនបទ និងមជ្ឈដ្ឋានមានប្រាក់ចំណូលទាប។	• ការផ្ដល់អាហារតាមសាលារៀនជួយបង្កើនវត្តមានសិស្ស និងការបញ្ចប់ការសិក្សា។ • ការចុះឈ្មោះចូលរៀនបានកើនពី ៨១% (២០០១) ដល់ ៩៨% (២០១៩) នៅតាមសាលារៀនគោលដៅ។ • ការបោះបង់ការសិក្សាបានធ្លាក់ចុះមកត្រឹម ៤,៥% នៅតាមសាលារៀនគោលដៅ។ • ការមានការរាយការណ៍ផងដែរថា សិស្សស្រីនៅតែរៀនពូកែជាងសិស្សប្រុស។	• ការសម្របសម្រួល និងការកៀរគរធនធាននៅខ្សោយ។ • ការធ្វើសមាហរណកម្មជាមួយសេវាគាំទ្រសាលារៀនផ្សេងទៀតនៅមានកម្រិត។ • កង្វះសមត្ថភាពនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ។ • ការអនុវត្តស្តង់ដារអនាម័យចំណីអាហារមិនស៊ីសង្វាក់គ្នា។	• កម្មវិធីផ្ដល់អាហារអាចកាត់បន្ថយការបោះបង់ការសិក្សា និងបង្កើនការចូលរួមបានយ៉ាងច្រើន ជាពិសេសនៅក្នុងគ្រួសារដែលខ្វះសន្តិសុខស្បៀង។ • ការផ្ដល់អាហារតាមសាលារៀនដោយប្រើប្រាស់កសិផលក្នុងសហគមន៍ ជួយបង្កើនភាពជាម្ចាស់នៅក្នុងមូលដ្ឋាន។ • ការសម្របសម្រួលឆ្លងវិស័យដ៏រឹងមាំ និងស្តង់ដារអនាម័យគឺជាកត្តាសំខាន់សម្រាប់ភាពជោគជ័យ។

គោលនយោបាយ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ						
ល.រ	អ្នកបោះពុម្ព	ចំណងជើងឯកសារ និងឆ្នាំបោះពុម្ព	ចំណុចផ្តោតសំខាន់ និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សា	សមិទ្ធផលពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	មេរៀនដែលទទួលបាន និងផលវិបាកសម្រាប់ការសិក្សា
៩	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា, USAID, និង UNICEF	**ប្រព័ន្ធជូនដំណឹងជាមុន (EWS)/ ប្រព័ន្ធជូនដំណឹងជាមុនអំពីការបោះបង់ការសិក្សា**	• ដោយបច្ចុប្បន្នត្រូវបានបញ្ចូលទៅក្នុងប្រព័ន្ធព័ត៌មានគ្រប់គ្រងសាលារៀន ប្រព័ន្ធ EWS ប្រមូលទិន្នន័យស្តីពីការចុះឈ្មោះចូលរៀនរបស់សិស្ស កម្រិតថ្នាក់អវត្តមាន ការបោះបង់ការសិក្សា និងការផ្ទេរសាលា ដែលជាសូចនាករគន្លឹះដើម្បី កំណត់អត្តសញ្ញាណសិស្សដែលប្រឈមនឹងហានិភ័យ។	• ប្រព័ន្ធនេះកំពុងដំណើរការក្នុងសាលារៀនចំនួន ៣៩៤ ក្នុង ២៥ រាជធានី-ខេត្ត។ • ការប្រមូលទិន្នន័យកម្រិតថ្នាក់រៀនក្នុងពេលជាក់ស្តែង ត្រូវបានបើកឱ្យដំណើរការ។ • សមត្ថភាពកម្រិតសាលារៀនក្នុងការគ្រប់គ្រងតាមប្រព័ន្ធឌីជីថលមានភាពប្រសើរឡើងនៅតាមតំបន់សាកល្បង។ • ភាពម្ចាស់ការរបស់ស្ថាប័នត្រូវបានផ្ទេរទៅឱ្យក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ដោយមានការគាំទ្រពីវិទ្យាស្ថានបច្ចេកវិទ្យា។	• សាលារៀនមានការត្រៀមខ្លួនមិនស្មើគ្នា ៖ សាលាជាច្រើនខ្វះអគ្គិសនី អ៊ីនធឺណិត ឬធនធានមនុស្សដែលទទួលបានការ បណ្តុះបណ្តាល ដើម្បីប្រើប្រាស់ប្រព័ន្ធ EWS ឱ្យបានពេញលេញ។ • ភាពមិនស៊ីសង្វាក់គ្នានៃទិន្នន័យស្ថិតិ ដោយសារមានប្រព័ន្ធទិន្នន័យស្របគ្នា និងបន្ទុកច្រើនក្នុងការរាយការណ៍។ • សមត្ថភាពវិភាគនៅមានកម្រិតក្នុងចំណោមអ្នករៀបចំផែនការអប់រំ និងអ្នកស្ថិតិនៅថ្នាក់ជាតិ និងថ្នាក់ក្រោមជាតិ រាំងដល់ការប្រើប្រាស់ទិន្នន័យយ៉ាងពេញលេញសម្រាប់អន្តរាគមន៍នានា។	• ប្រព័ន្ធ EWS នៅកម្រិតសាលារៀន ត្រូវតែភ្ជាប់ជាមួយនឹងយន្តការ វិភាគ និងឆ្លើយតបគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ (ឧទាហរណ៍ ការគ្រប់គ្រងករណី ឬការចូលរួមពីអ្នកសង្គមកិច្ច) ដើម្បីឱ្យមានប្រសិទ្ធភាពក្នុងការទប់ ស្កាត់ការបោះបង់ការសិក្សារបស់កុមារ។ • ការពង្រីកវិសាលភាពដោយផ្តោតលើសមធម៌ គឺជារឿងចាំបាច់ តាមរយៈការផ្តោតគោលដៅលើសាលារៀននៅជនបទ និងសាលារៀនជួបការលំបាក ដែលកុមារងាយនឹងបោះបង់ការសិក្សា។ • ការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពនៅគ្រប់លំដាប់ថ្នាក់ (ថ្នាក់ដឹកនាំសាលារៀន មន្ត្រីទិន្នន័យ អ្នករៀបចំផែនការខេត្ត) គឺជា កត្តាសំខាន់ដើម្បីធ្វើឱ្យប្រព័ន្ធ EWS អាចយកទៅអនុវត្តបាន។

គោលនយោបាយ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ						
ល.រ	អ្នកបោះពុម្ព	ចំណងជើងឯកសារ និងឆ្នាំបោះពុម្ព	ចំណុចផ្តោតសំខាន់ និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សា	សមិទ្ធផលពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	មេរៀនដែលទទួលបាន និងផលវិបាកសម្រាប់ការសិក្សា
						• ការដាក់បញ្ចូលសូចនាករអាកប្បកិរិយា និងសូចនាករសង្គមក្រៅពីកំណត់ត្រាការសិក្សា គឺជារឿងចាំបាច់សម្រាប់ម៉ូដែល EWS ដែលគិតគូរពី យេនឌ័រ។
១០	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា	**គោលនយោបាយជាតិស្តីពីប្រព័ន្ធកិច្ចការពារកុមារ (២០១៩–២០២៩)**	• កម្មវិធីដែលអាចជួយដោះស្រាយការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុសផងដែរនោះគឺ៖ • ប្រព័ន្ធកិច្ចការពារកុមារពហុវិស័យ ដែលរួមបញ្ចូលការអប់រំ សុខុមាលភាពសង្គម សុខាភិបាល និងសេវាច្បាប់ ដើម្បីគាំទ្រដល់កុមារងាយរងគ្រោះ។ • យន្តការតាមសហគមន៍។ • យុទ្ធនាការផ្សព្វផ្សាយ និងកសាងការយល់ដឹងស្តីពីការចិញ្ចឹមកូនបែបវិជ្ជមាន និងការទប់ស្កាត់អំពើហិង្សា។	• យន្តការថ្នាក់ជាតិ និងថ្នាក់ក្រោមជាតិត្រូវបានបង្កើតឡើង។ សេវាកិច្ចការពារកុមារត្រូវបានសាកល្បងដោយមានការគាំទ្រពីអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល។ • ការបង្កើតគណៈកម្មាធិការទទួលបន្ទុកកិច្ចការនារី និងកុមារឃុំ-សង្កាត់ ដើម្បីចូលរួមក្នុងកិច្ចការការពារកុមារជាមូលដ្ឋានផងដែរ (ការរាយការណ៍ ការបញ្ជូន)។ • គំនិតផ្តួចផ្តើមលើកកម្ពស់ការយល់ដឹងត្រូវបានគូសបញ្ជាក់សម្រាប់អ្នកថែទាំ សាលារៀន និងថ្នាក់ដឹកនាំក្នុងមូលដ្ឋាន។	• ភាពបែកខ្ញែក ការសម្របសម្រួលករណីនៅខ្សោយ និងសមត្ថភាពមានកម្រិតនៅ មូលដ្ឋានរាំងដល់ប្រសិទ្ធភាពនៃការឆ្លើយតប។ • ជារឿយៗ កម្រិតត្រឹមការកិច្ចផ្លូវការ។ កង្វះការខិតខំចុះផ្សព្វផ្សាយ កង្វះបុគ្គលិក និងការបណ្តុះបណ្តាលស្តីពី កុមារ។ • ការអនុវត្តនៅមានកម្រិតជាពិសេសនៅជនបទ/តំបន់ជនជាតិដើមភាគតិច។ បទដ្ឋាន និងការអនុវត្តដែលចាក់ឫសយ៉ាងជ្រៅ រាំងដល់ការផ្លាស់ប្តូរ។	• ការធ្វើសមាហរណកម្មនៅកម្រិតប្រព័ន្ធជាមួយនឹងការ អប់រំ និងសុខុមាលភាព មានសារៈសំខាន់ចំពោះការទប់ស្កាត់ការបោះបង់ការសិក្សា។ ភាពម្ចាស់ការនៅក្នុងមូលដ្ឋាន និងការកសាងសមត្ថភាពគឺជាកត្តាសំខាន់។ • យន្តការសហគមន៍ត្រូវតែ ទទួលបានសិទ្ធិអំណាច តាមរយៈការបណ្តុះបណ្តាល និងធនធានដើម្បីគាំទ្រដល់ការជូនដំណឹងជាមុន និងការចុះផ្សព្វផ្សាយចំគោលដៅទៅដល់កុមារដែលប្រឈមនឹងហានិភ័យ។

គោលនយោបាយ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ						
ល.រ	អ្នកបោះពុម្ព	ចំណងជើងឯកសារ និងឆ្នាំបោះពុម្ព	ចំណុចផ្ដោតសំខាន់ និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សា	សមិទ្ធផលពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	មេរៀនដែលទទួលបាន និងផលវិបាកសម្រាប់ការសិក្សា
១១	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងអង្គការយូណេស្កូ	**គោលនយោបាយជាតិស្ដីពីការ សិក្សាពេញមួយជីវិត (២០១៩)**	• ផ្ដល់គន្លងសម្រាប់សិស្សក្រៅសាលា និងប្រជាជនទូទៅ ដើម្បីបន្តការសិក្សាតាមរយៈការអប់រំផ្លូវការ ការអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ ឬការអប់រំមិនផ្លូវការ។ • កម្មវិធីទាំងនេះរួមមាន៖ - កម្មវិធីបត់បែន និងគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ ទូលំទូលាយ ដែលផ្ដល់ការអប់រំសមមូល អក្ខរកម្ម បំណិនជីវិត និងការបណ្ដុះបណ្ដាលវិជ្ជាជីវៈ។ - មជ្ឈមណ្ឌលសិក្សា និងមជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាសហគមន៍។ - ការទទួលស្គាល់ ការផ្ដល់សុពលភាព និងការសិក្សាពីមុន។	• ទទួលស្គាល់គន្លងដែលមានលក្ខណៈបត់បែន និងកម្មវិធីសិក្សាស្ពានចម្លងបន្តជំនាញ។ លើកកម្ពស់ការណែនាំអាជីព និងការប្រឹក្សាអំពី TVET។ • មជ្ឈមណ្ឌលសិក្សាសហគមន៍ត្រូវបានបង្កើតឡើងនៅតាមខេត្តមួយចំនួន។ • ការធ្វើសមាហរណកម្មជាមួយនឹងក្របខណ្ឌគុណវុឌ្ឍិជាតិកម្ពុជា (CNQF) កំពុងដំណើរការ។ • ទទួលស្គាល់យ៉ាងច្បាស់ថាយុវជនដែលបោះបង់ការសិក្សា និងយុវជនគ្មានការងារធ្វើ គឺជាក្រុមអាទិភាព។	• លទ្ធភាពទទួលបានគឺមិនស្មើគ្នា ជាពិសេសនៅជនបទ/តំបន់ដាច់ស្រយាល។ • កម្មវិធីជាច្រើនហួសសម័យ ខ្វះថវិកា និងមិនឆ្លើយតបនឹងតម្រូវការទីផ្សារការងារ បច្ចុប្បន្ន។ • ការយល់ដឹងមានកម្រិតទាប។ យន្តការផ្ដល់សុពលភាពមិនទាន់អភិវឌ្ឍរួចរាល់។ • ការកំណត់ក្របខណ្ឌយេនឌ័រច្រើនតែផ្ដោតកាន់តែខ្លាំងលើកុមារី ដែលធ្វើឱ្យងាយ មើលរំលងភាពងាយរងគ្រោះជាក់លាក់របស់កុមារា។ • ហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធ ICT និងអក្ខរកម្មឌីជីថល នៅមានកម្រិត។ • ភាពជាដៃគូមិនស្មើគ្នា និងកង្វះការលើកទឹកចិត្ត។	• កម្មវិធីការសិក្សាពេញមួយជីវិតអាចជាចំណុចចូលរៀនឡើងវិញសម្រាប់កុមារាដែលដកខ្លួនពីការអប់រំ ប្រសិនបើការចុះផ្សព្វផ្សាយត្រូវបានពង្រឹង ហើយកម្មវិធីត្រូវបានរៀបចំ ឡើងដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹង តម្រូវការការងារក្នុងមូលដ្ឋាន។ • ការទទួលស្គាល់បំណិនក្រៅប្រព័ន្ធ អាចលើកទឹកចិត្តកុមារាឱ្យបន្តការសិក្សាពេញ មួយជីវិត និងបង្កើតការផ្សារភ្ជាប់ដ៏គួរឱ្យទុកចិត្តទៅនឹងការអប់រំផ្លូវការ និងការងារ។ • គោលនយោបាយត្រូវតែរួមបញ្ចូលការវិភាគដែលបែងចែកតាមយេនឌ័រ ដើម្បីច្បាមយកកត្តាជាក់លាក់ដែលជំរុញឱ្យមានការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស។

គោលនយោបាយ និងផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ						
ល.រ	អ្នកបោះពុម្ព	ចំណងជើងឯកសារ និងឆ្នាំបោះពុម្ព	ចំណុចផ្តោតសំខាន់ និងភាពពាក់ព័ន្ធនឹងការសិក្សា	សមិទ្ធផលពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	បញ្ហាប្រឈមពាក់ព័ន្ធដែលបានរាយការណ៍	មេរៀនដែលទទួលបាន និងផលវិបាកសម្រាប់ការសិក្សា
			- ការលើកកម្ពស់សមភាពយេនឌ័រ សមធម៌ និងបរិយាបន្ន។ - ការអប់រំតាមរយៈបច្ចេកវិទ្យា និងការជំរុញភាពជាដៃគូជាមួយវិស័យឯកជន និងអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល។	• លើកទឹកចិត្តសហគ្រាស និងអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាលឱ្យផ្តល់ការបណ្តុះបណ្តាល។ ទទួលស្គាល់តួនាទីនៃគំនិតផ្តួចផ្តើម សហគមន៍។		• កិច្ចសហការកាន់តែខ្លាំងជាមួយនិយោជក និងអង្គការមិនមែនរដ្ឋាភិបាល អាចផ្សារភ្ជាប់កុមារដែលដកខ្លួនពីការអប់រំ ទៅនឹងបំណិនដែលពាក់ព័ន្ធនឹងទីផ្សារ។

unesco
United Nations
Educational, Scientific
and Cultural Organization

equimundo

UEA University of East Anglia Norwich

ការលើករបាំងចេញ

ការដកខ្លួនចេញពីការអប់រំរបស់ក្មេងប្រុស

ករណីសិក្សានៅកម្ពុជា

អង្គការយូណេស្កូ សាកលវិទ្យាល័យ East Anglia និងស្ថាប័ន Equimundo កំពុងបោះពុម្ពផ្សាយរួមគ្នានូវករណីសិក្សានេះ ដែលរៀបចំដោយវិទ្យាស្ថានបណ្តុះបណ្តាល និងស្រាវជ្រាវដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍កម្ពុជា (CDRI) ដើម្បីស្វែងយល់ពីមូលហេតុឫសគល់នៃការដកខ្លួនពីការអប់រំកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិរបស់កុមារានៅកម្ពុជា ក្នុងគោលបំណងយល់ដឹងថាតើកត្តាបុគ្គល កត្តាគ្រួសារ កត្តាសាលារៀន កត្តាសហគមន៍ និងកត្តារចនាសម្ព័ន្ធ មានទំនាក់ទំនងគ្នាដូចម្តេចក្នុងការជះឥទ្ធិពលលើបទពិសោធន៍ និងគន្លងសិក្សារបស់កុមារា។ ការសិក្សានេះទាញយកទិន្នន័យពីការស្រាវជ្រាវបែបពន្យល់ដែលអនុវត្តវិធីសាស្ត្រចម្រុះ ដោយរួមបញ្ចូលទិន្នន័យរដ្ឋបាល បទសម្ភាសន៍ភាគីពាក់ព័ន្ធ កិច្ចពិភាក្សាក្រុមគោលដៅ និងសកម្មភាពចូលរួមជាមួយសិស្សានុសិស្ស អ្នកថែទាំ លោកគ្រូអ្នកគ្រូ ថ្នាក់ដឹកនាំសាលា សង្គមស៊ីវិល និងមន្ត្រីរដ្ឋាភិបាល។

CDRI
Cambodia Development Resource Institute

9 789231 008580

4 QUALITY EDUCATION
5 GENDER EQUALITY
Sustainable Development Goals