ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
នាយកដ្ឋានស្រាវជ្រាវនិងនវានុវត្តន៍

OPEN ACCESS

ទស្សនាវដ្ដីកម្ពុជាសម្រាប់ការស្រាវជ្រាវអប់រំ និងស្ទែម
Cambodian Journal of STEM and Education Research

អត្ថបទស្រាវជ្រាវ (Original Article)

ក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទាននៃការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀននៅកម្រិតបឋមសិក្សា ក្នុងប្រទេសកម្ពុជា៖ ការសំយោគទ្រឹស្ដី និងឯកសារពាក់ព័ន្ធ

A Conceptual Framework for Implementing School Accountability at the Primary School Level in Cambodia: A Synthesis of Theories and Related Literature

ឃុន រចនា* នូវ វីរ៉ា និងម៉ម ចាន់សៀន
សាលាក្រោយបរិញ្ញាបត្រ វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ រាជធានីភ្នំពេញ ប្រទេសកម្ពុជា
*អ្នកនិពន្ធទទួលបន្ទុកឆ្លើយឆ្លង៖ rachanakhun@gmail.com

Rachana Khun*, Vira Neau, and Chansean Mam
Graduate School, National Institute of Education, Phnom Penh, Cambodia
*Corresponding author: rachanakhun@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.62219/cjes.2025321

ទទួលបានអត្ថបទ៖ ០៥ កុម្ភៈ ២០២៥	កែសម្រួល៖ ១៥ មិថុនា ២០២៥	យល់ព្រមឱ្យបោះពុម្ព៖ ០៩ កញ្ញា ២០២៥
Received: 05 February 2025	Revised: 15 June 2025	Accepted: 09 September 2025

មូលន័យសង្ខេប

គណនេយ្យភាពសាលារៀន គឺជាយន្តការសំខាន់មួយក្នុងកំណែទម្រង់អប់រំទូទាំងពិភពលោក ដែល ទទួលឥទ្ធិពលពីគោលនយោបាយគ្រប់គ្រងសាធារណៈទំនើប (New Public Management – NPM) ផ្ដោតលើប្រសិទ្ធភាព លទ្ធផល និងការគ្រប់គ្រងផ្អែកលើភស្ដុតាង។ នៅកម្ពុជា គណនេយ្យភាពសាលារៀន ត្រូវបានរួមបញ្ចូលក្នុងយុទ្ធសាស្ត្រអប់រំជាតិ ក្រោមក្របខ័ណ្ឌគណនេយ្យភាពសង្គម ដោយផ្ដោតលើ តម្លាភាព ការទទួលខុសត្រូវ និងការចូលរួមរបស់សហគមន៍។ ក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទានច្បាស់លាស់ស្ដីពី គណនេយ្យភាពសាលារៀន នៅតែមិនទាន់មានការអភិវឌ្ឍគ្រប់គ្រាន់ ក្នុងបរិបទសង្គមនយោបាយ និងវប្បធម៌របស់កម្ពុជា។ ការស្រាវជ្រាវនេះមានគោលបំណងអភិវឌ្ឍក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទានសម្រាប់សិក្សាឈ្វេងយល់ និងផ្ដល់ការវាស់វែងការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀន នៅកម្រិតបឋមសិក្សាក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ ដោយប្រើវិធីសាស្ត្រ វិភាគឯកសារ អ្នកស្រាវជ្រាវបានសិក្សា និងសំយោគគោលនយោបាយ ទ្រឹស្ដី អត្ថបទស្រាវជ្រាវវិទ្យាសាស្ត្រ និងរបាយការណ៍ផ្លូវការ ដើម្បីកំណត់សមាសភាគសំខាន់ៗ។ ការវិភាគផ្ដោតលើវិមជ្ឈការ ការទទួលខុសត្រូវ តម្លាភាព ការ

ចូលរួម និងការតាមដាននិងត្រួតពិនិត្យ។ តាមរយៈលទ្ធផលសំយោគវិភាគបានបង្ហាញឱ្យឃើញថា គណនេយ្យភាពសាលារៀនត្រូវឈរលើលក្ខណវិនិច្ឆ័យ៥ យ៉ាងដែលជួយលើ ៖ (១) វិមជ្ឈការបង្កើនសេរីភាពសាលារៀនក្នុងការសម្រេចចិត្ត ទាក់ទងនឹងការគ្រប់គ្រងអង្គភាព ហិរញ្ញវត្ថុ បុគ្គលិក ការបង្រៀន និងកិច្ចការរដ្ឋបាល, (២) ការទទួលខុសត្រូវ ធានាបាននូវការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈជាបន្តបន្ទាប់ ការដឹកនាំមានប្រសិទ្ធភាព និងការទទួលខុសត្រូវរួមចំពោះលទ្ធផលសិក្សា, (៣) តម្លាភាពជួយបង្កើនទំនុកចិត្តតាមរយៈការចែករំលែកព័ត៌មាន និងការរាយការណ៍លទ្ធផលសិក្សា ការវាយតម្លៃ និងការប្រតិបត្តិ, (៤) ការចូលរួម របស់គ្រូបង្រៀន គ្រួសារ មាតាបិតា សិស្ស និងសហគមន៍ ធានាឱ្យមានតម្លាភាពទូលំទូលាយ និងភាពឆ្លើយតបទាន់ពេល, និង(៥) ការតាមដាននិងត្រួតពិនិត្យទាំងផ្ទៃក្នុង និងក្រៅ ផ្តល់យន្តការសម្រាប់ការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់ និងការសម្រេចចិត្តផ្អែកលើភស្តុតាង។ ការស្រាវជ្រាវនេះបានអភិវឌ្ឍក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទានរួម មានសមាសភាគ សំខាន់ ៥ និងសមាសភាគរង ២២ ដែលសមស្របនឹងបរិបទកម្ពុជា។ អ្នកអភិវឌ្ឍគោលនយោបាយ និងអ្នកសិក្សាស្រាវជ្រាវ អាចប្រើប្រាស់ក្របខ័ណ្ឌនេះ ជាឧបករណ៍សម្រាប់វាស់វែង វិភាគ និងពង្រឹងការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀន ដើម្បីលើកកម្ពស់គុណភាព សមធម៌ និងចីរភាពនៃការអប់រំនៅកម្រិតសាលារៀន។

ពាក្យគន្លឹះ៖ គណនេយ្យភាពសាលារៀន វិមជ្ឈការ ការទទួលខុសត្រូវ តម្លាភាព ការចូលរួម

Abstract

School accountability is a critical mechanism in global education reform, strongly shaped by the New Public Management (NPM) paradigm, which emphasizes efficiency, performance, and evidence-based governance. In Cambodia, school accountability has been incorporated into national education policy through the Social Accountability Framework, focusing on transparency, responsibility, and community participation. Despite these efforts, a comprehensive conceptual framework tailored to Cambodia's specific socio-political and cultural context remains limited. This study aims to develop a conceptual framework for examining and measuring the implementation of school accountability at the primary education level in Cambodia. Employing a document analysis approach, the study reviews and synthesizes national policies, theoretical models, academic research, and official reports. The analysis identifies five core dimensions of school accountability: decentralization, responsibility, transparency, participation, and monitoring and evaluation. Findings indicate that: (1) decentralization strengthens school autonomy in decision-making related to management, finance, personnel, instruction, and administration; (2) responsibility promotes continuous professional development, effective leadership, and shared accountability for student learning outcomes; (3) transparency fosters trust through open information-sharing and reporting of academic and operational performance; (4) participation from teachers, parents, students, and the community enhances responsiveness and inclusiveness; and (5) monitoring and evaluation both internal and external-ensure continuous improvement and evidence-based decision-making. This study proposes a holistic conceptual framework comprising five components and 22 sub-components appropriate for the Cambodian context. The framework provides policymakers and researchers with a practical tool to assess, analyze, and strengthen school accountability, ultimately contributing to improved quality, equity, and sustainability in primary education.

Keywords: School Accountability; decentralization; responsibility; transparency; participation

សេចក្តីផ្តើម

គណនេយ្យភាពសាលារៀន បានកើតឡើងក្នុងបរិបទនៃកំណែទម្រង់រដ្ឋបាលសាធារណៈដ៏ទូលំទូលាយ នៅទសវត្សរ៍ឆ្នាំ 1980 និង 1990 ដោយផ្អែកលើគោលនយោបាយអភិវឌ្ឍន៍ការគ្រប់គ្រងសាធារណៈទំនើប (New Public Management – NPM) ដែលផ្តោតលើលទ្ធផល និងសមត្ថភាពនៃការអនុវត្ត (Benavot, 2022; Cochran-Smith et al., 2018; Salvioni & Cassano, 2017)។ ក្នុងវិស័យអប់រំ គោលនយោបាយនេះបានជំរុញឱ្យមានការប្រើប្រាស់សូចនាករសម្រាប់ការអនុវត្តការវាយតម្លៃតាមតេស្តស្តង់ដា និងការប្រើទិន្នន័យជាឧបករណ៍សំខាន់សម្រាប់ការគ្រប់គ្រង (Koretz, 2022; Neal & Schanzenbach, 2010; Torres, 2021)។ សកម្មភាពទាំងនេះត្រូវបានទទួលស្គាល់ថាជាគន្លឹះដ៏សំខាន់ក្នុងការបង្កើនគុណភាពអប់រំ និងជំរុញភាពជឿជាក់របស់សាធារណជន (Arcia et al., 2015; Ladd, 2017; Ladd & Sorensen, 2017)។

តាមរយៈការអនុវត្តជាក់ស្តែង ការស្រាវជ្រាវជាច្រើនបានបង្ហាញថា គណនេយ្យភាពមានឥទ្ធិពលសំខាន់លើលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ Eddy-Spicer et al. (2016) Westhorp et al. (2017) និង Yi (2015) បានរកឃើញថា សាលារៀនដែលអនុវត្តគោលនយោបាយគណនេយ្យភាពយ៉ាងរឹងមាំ សិស្សទទួលបានលទ្ធផលល្អជាងសាលារៀនដែលខ្វះគោលនយោបាយនេះ។ ជាងនេះទៅទៀត ការសិក្សារបស់ Jean-Francois et al. (2023) Patrinos et al. (2015) និង Verger et al. (2024) ក៏បានបញ្ជាក់ដែរថា ការរួមបញ្ចូលគ្នារវាងស្វ័យភាពសាលារៀន និងគណនេយ្យភាព គឺជាកត្តាសំខាន់ក្នុងការកែលម្អគុណភាពអប់រំ។ គណនេយ្យភាពក៏បានផ្តល់ឱកាសក្នុងការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀន ដោយជួយឱ្យគ្រូបង្រៀនអាចអភិវឌ្ឍជំនាញកម្រិតខ្ពស់ដោយផ្អែកលើទិន្នន័យអនុវត្តជាក់ស្តែង (Darling-Hammond & Snyder, 2015; Dee & Wyckoff, 2015)។ មួយវិញទៀត ក្នុងផ្នែកតម្លាភាព និងការចូលរួមពីសហគមន៍ ការអនុវត្តគណនេយ្យភាពបានជំរុញការចូលរួមយ៉ាងសកម្មពីភាគីពាក់ព័ន្ធតាមរយៈការរាយការណ៍ជាសាធារណៈ ដែលជួយបង្កើនភាពស្មោះត្រង់ និងការទទួលខុសត្រូវរបស់សាលារៀន (Kraft & Dougherty, 2013; Sutherland, 2022; Xie, 2022)។ ទោះបីជាយ៉ាងនេះក្តី ការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀនទាំងកម្រិតពិភពលោក និងកម្រិតតំបន់ តែងតែជួបប្រទះនូវបញ្ហាប្រឈមជាច្រើនដែលទាមទារឱ្យមានការវិភាគស៊ីជម្រៅ (Ladd, 2017)។ បញ្ហាទាំងនេះរួមមាន ហានិភ័យនៃការបង្រៀននិងរៀនដោយផ្តោតតែលើការប្រឡង (Teaching to the test) ដោយពុំបានប្រើប្រាស់លទ្ធផលដើម្បីកែលម្អការបង្រៀននិងរៀន ការបង្រួមកម្មវិធីសិក្សា និងការបង្កើនគម្លាតសមធម៌រវាងសាលារៀនដែលមានធនធានខុសគ្នា (Koretz, 2022)។ ហេតុដូចនេះ ប្រព័ន្ធគណនេយ្យភាពចាំបាច់ត្រូវតែរចនាឡើងដោយមានតុល្យភាព ដើម្បីធានាថាសកម្មភាពអសកម្មនានា ដែលបម្រុងនឹងកើតឡើងត្រូវបានទប់ស្កាត់។

ក្នុងបរិបទប្រទេសកម្ពុជា គណនេយ្យភាពសាលារៀនត្រូវបានដាក់បញ្ចូលជាផ្នែកមួយនៃយុទ្ធសាស្ត្រជាតិ ដោយផ្អែកលើគោលនយោបាយគណនេយ្យភាពសង្គម ដែលផ្តោតលើការចូលរួមរបស់សហគមន៍ និងការពង្រឹងសមត្ថភាពរដ្ឋបាលសាលារៀន (Netra et al., 2015)។ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាក៏បានដាក់ចេញនូវស្តង់ដាសាលារៀនបឋមសិក្សាគំរូដែលមានស្តង់ដាចំនួន៥ មានទំនាក់ទំនងទៅនឹងការអនុវត្តគណនេយ្យសាលារៀនបឋមសិក្សាដូចជា៖ (១) លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស, (២) ការបង្រៀននិងរៀន, (៣) ការចូលរួមរបស់សហគមន៍, (៤) ដំណើរការបង្រៀននិងរដ្ឋបាលថ្នាក់រៀន, និង (៥) គណនេយ្យភាពសាលារៀន។ ជាពិសេស ផ្តោតលើគណនេយ្យភាព តម្លាភាព និងការចូលរួមពីភាគីពាក់ព័ន្ធ ដើម្បីធានាគុណភាពអប់រំប្រកបដោយសមធម៌ និងចីរភាព (MoEYS, 2023a)។ គណនេយ្យភាពសាលារៀនមានទ្រង់ទ្រាយទូលំទូលាយ ដូចជា៖ ការវាស់

វែងលទ្ធផលសិក្សា ការត្រួតពិនិត្យការអនុវត្តរបស់សាលារៀន ការចូលរួមរបស់សហគមន៍ និងការផ្សព្វផ្សាយជាសាធារណៈ។ សកម្មភាពទាំងនេះត្រូវបានទទួលស្គាល់ថាជាឧបករណ៍សំខាន់ក្នុងការបង្កើនភាពជឿជាក់ ភាពទុកចិត្ត និងជំរុញការអភិវឌ្ឍគុណភាពអប់រំ (Arcia et al., 2011; Ladd, 2017)។ ក្នុងប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍដូចជាកម្ពុជា គណនេយ្យភាពត្រូវបានចាត់ទុកថាជាគន្លងសំខាន់មួយសម្រាប់ធានាថា សិស្សទាំងអស់ទទួលបានសិទ្ធិក្នុងការអប់រំ ដោយគ្មានការរើសអើង (Benavot, 2022; Gottschalk & Weise, 2023; Mbiti, 2016)។ សរុបសេចក្តីមក គណនេយ្យភាពសាលារៀនមិនត្រឹមតែជាឧបករណ៍គ្រប់គ្រងនិងវាស់វែងប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែជាគ្រឹះសំខាន់សម្រាប់ការវាយតម្លៃផ្អែកលើទិន្នន័យ ការលើកកម្ពស់សមត្ថភាពគ្រូបង្រៀន ការចូលរួមរបស់សហគមន៍ និងការបង្កើនគុណភាពអប់រំ។ វាជាឧបករណ៍សំខាន់មួយដែលជំរុញឱ្យប្រព័ន្ធអប់រំកាន់តែមានភាពស្មើគ្នា មានគុណភាព និងទទួលបានភាពជឿជាក់ពីសាធារណៈ។

ទោះបីជាមានការប្តេជ្ញាចិត្តដ៏រឹងមាំបែបនេះក៏ដោយ កង្វល់អំពីប្រសិទ្ធភាពនៃការអនុវត្តគណនេយ្យភាពនៅតែមាន ដោយសារបរិបទនៃការធ្វើវិមជ្ឈការនៅកម្ពុជាទាមទារនូវការគាំទ្រជាច្រើនពីគ្រប់ស្ថាប័នពាក់ព័ន្ធ។ ជាក់ស្តែង បញ្ហាប្រឈមនៃការអនុវត្តគណនេយ្យភាពនៅកម្រិតសាលារៀនត្រូវបានជួបប្រទះ ទាំងប្រព័ន្ធផ្សព្វផ្សាយពីការផ្តល់ និងទទួលសេវាអប់រំ ប្រព័ន្ធធានាគុណភាពនៃសេវាអប់រំ ការអនុវត្តកម្មវិធីសិក្សា ការចូលរួមនិងគាំទ្រពីមាតាបិតា សហគមន៍ និងប្រព័ន្ធពិនិត្យតាមដាននិងវាយតម្លៃ។ កត្តាទាំងនេះដោយសារការអនុវត្តជួបប្រទេះនូវកង្វះខាតនូវក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទានច្បាស់លាស់ ដែលអាចប្រើជាឧបករណ៍វាស់វែង និងធ្វើការវិភាគយ៉ាងទូលំទូលាយនូវគ្រប់សមាសធាតុរបស់គណនេយ្យភាពសាលារៀន ក្នុងបរិបទសង្គមនយោបាយ និងវប្បធម៌នៅកម្ពុជា (Benveniste et al., 2018; Bredenberg, 2018; MoEYS, 2019; MoP, 2023; No & Heng, 2015; OECD, 2016; Takeda et al., 2014; World Bank, 2019)។ កង្វះសមាសធាតុផ្សំនៃក្របខ័ណ្ឌរួមនេះ ដែលធ្វើឱ្យការអនុវត្ត និងការវាយតម្លៃគណនេយ្យភាពនៅកម្រិតសាលារៀននៅមានកម្រិត និងមិនទាន់មានការឯកភាពលើទស្សនាទានលក្ខណៈវិទ្យាសាស្ត្រពេញលេញ។

គោលបំណងនៃការស្រាវជ្រាវ

ទោះបីជាប្រធានបទគណនេយ្យភាពសាលារៀន ត្រូវបានលើកយកមកពិភាក្សាក្នុងរបៀបវារៈកំណែទម្រង់អប់រំនៅកម្ពុជាក៏ដោយ ប៉ុន្តែការពិនិត្យឡើងវិញលើឯកសារបច្ចុប្បន្នបង្ហាញឱ្យឃើញនូវ ចន្លោះប្រហោងសំខាន់ៗ ដូចជាកង្វះការសំយោគរវាងទ្រឹស្តីសកល និងបរិបទក្នុងស្រុក៖ ការសិក្សាភាគច្រើនកន្លងមកផ្អែកលើគំរូគណនេយ្យភាពបែបបស្ចិមប្រទេស ដែលសន្មតថាស្ថាប័នរដ្ឋមានភាពរឹងមាំ និងមានវប្បធម៌រិះគន់ក្នុងន័យស្ថាបនាក្នុងកម្រិតខ្ពស់។ ប៉ុន្តែក្នុងបរិបទកម្ពុជាដែលមានវប្បធម៌អនុវត្តការងារតាមឋានានុក្រម និងការផ្តល់តម្លៃលើទំនាក់ទំនង យន្តការគណនេយ្យភាពបែប NPM អាចជួបប្រទះនឹងបញ្ហានៃការអនុវត្ត (Cheng, 2022; MoEYS, 2014, 2019; Pollitt & Bouckaert, 2017)។ ការស្រាវជ្រាវនេះនឹងបំពេញចន្លោះប្រហោងទាំងនេះ ដោយការសំយោគទ្រឹស្តីឱ្យស៊ីគ្នាជាមួយតថភាពសង្គម-វប្បធម៌កម្ពុជា។ កង្វះក្របខ័ណ្ឌរួមនៃគណនេយ្យភាពសាលារៀន៖ ឯកសារដែលមានស្រាប់ច្រើនតែផ្តោតដាច់ដោយឡែកពីគ្នា ឧទាហរណ៍៖ សិក្សាតែលើ "គណនេយ្យភាពហិរញ្ញវត្ថុ" ឬ "គណនេយ្យភាពសង្គមតែមួយមុខ (Auld et al., 2019)។ វានៅខ្វះការសិក្សាដែលរួមបញ្ចូលគ្នារវាងវិមជ្ឈការ ការទទួលខុសត្រូវ តម្លាភាព និងការចូលរួម ដែលជាសមាសភាគស្នូលសម្រាប់សាលារៀន។ កង្វះឧបករណ៍វាស់វែងជាក់លាក់៖ បើទោះបីជាមានគោលនយោបាយស្តីពី "ការគ្រប់គ្រងសាលារៀនប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព" ក៏ដោយ ប៉ុន្តែសូចនាករលម្អិតដើម្បីវាស់វែង "កម្រិតនៃគណនេយ្យភាព" នៅសាលារៀននៅមានកម្រិត និងមិនទាន់មានលក្ខណៈបែបវិទ្យាសាស្ត្រគ្រប់គ្រាន់ សម្រាប់យកទៅប្រើប្រាស់ជាឧបករណ៍វិភាគនៅឡើយ (Tandon & Fukao, 2015)។ ជាងនេះទៅទៀតការ

ស្រាវជ្រាវនេះផ្ដល់នូវសារៈសំខាន់ចាំបាច់សម្រាប់អ្នកពាក់ព័ន្ធដូចជា៖ សម្រាប់អ្នករៀបចំគោលនយោបាយ៖ ផ្ដល់ជាមូលដ្ឋានគ្រឹះក្នុងការរៀបចំយុទ្ធសាស្ត្រពង្រឹងការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន (School-Based Management) និងការអនុវត្តក្របខ័ណ្ឌគណនេយ្យភាពសង្គម ឱ្យកាន់តែមានប្រសិទ្ធភាព។ សម្រាប់គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន៖ ផ្ដល់នូវឧបករណ៍វាស់វែង (សមាសភាគរងទាំង ២២) ដើម្បីឱ្យពួកគាត់អាចធ្វើការវាយតម្លៃដោយខ្លួនឯង (Self-Assessment) និងកែលម្អការដឹកនាំ ឱ្យស្របតាមស្តង់ដាសាលារៀនគំរូ។ សម្រាប់អ្នកសិក្សាស្រាវជ្រាវ៖ ជាឯកសារយោងដ៏សំខាន់ក្នុងការសិក្សាបន្តអំពីទំនាក់ទំនងរវាងគណនេយ្យភាព និងលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សក្នុងបរិបទប្រទេសកំពុងអភិវឌ្ឍន៍។

សរុបមក ការសិក្សានេះមានគោលបំណងចម្បង ក្នុងការអភិវឌ្ឍក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទានស្ដីពីគណនេយ្យភាពសាលារៀននៅកម្រិតបឋមសិក្សាក្នុងប្រទេសកម្ពុជា តាមរយៈការសំយោគទ្រឹស្ដី និងឯកសារពាក់ព័ន្ធ។ ការស្រាវជ្រាវនេះត្រូវបានរៀបចំឡើងដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹង ចន្លោះប្រហោងនៃការសិក្សាកន្លងមក ដែលខ្វះនូវរចនាសម្ព័ន្ធគណនេយ្យភាពគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ និងសមស្របទៅនឹងបរិបទវប្បធម៌ក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ សារៈសំខាន់នៃការស្រាវជ្រាវនេះ នឹងក្លាយជាផែនទីបង្ហាញផ្លូវសម្រាប់អ្នករៀបចំគោលនយោបាយ និងគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន ក្នុងការបង្កើនតម្លាភាព ការចូលរួម និងការទទួលខុសត្រូវ ដែលជាកាតាលីករមិនអាចខ្វះបានក្នុងការលើកកម្ពស់គុណភាពអប់រំ និងសមធម៌នៅកម្ពុជា។

រំលឹកទ្រឹស្ដី

មូលដ្ឋានគ្រឹះទ្រឹស្ដីគំនិតនៃទស្សនាទាន

គំនិតនៃគណនេយ្យភាពសាលារៀន ជាញឹកញាប់ត្រូវបានចងភ្ជាប់ទៅនឹងទស្សនាទានទ្រឹស្ដី នៃការប្រកួតប្រជែងពីរគឺ៖ **គណនេយ្យភាពបែបគ្រប់គ្រង** (Managerial Accountability) (ដែលមានឫសគល់នៅក្នុងវិធីសាស្ត្រដូចជាការគ្រប់គ្រងសាធារណៈថ្មី ឬ NPM) និង **គណនេយ្យភាពបែបប្រជាធិបតេយ្យ/សង្គម** (Democratic/Social Accountability)។ ក្របខ័ណ្ឌដ៏រឹងមាំមួយ ជាពិសេសនៅក្នុងបរិបទនៃការធ្វើវិមជ្ឈការដូចជាប្រទេសកម្ពុជា ត្រូវតែធ្វើការសំយោគនូវតម្រូវការប្រកួតប្រជែងទាំងនេះ (Møller, 2009; Ranson, 2007)។

ខណៈដែលទិដ្ឋភាពមួយចំនួននៃក្របខ័ណ្ឌ ដូចជាតួនាទីដែលបានកំណត់ ទំនួលខុសត្រូវលើលទ្ធផល និងការត្រួតពិនិត្យខាងក្រៅ ស្របជាមួយនឹងគោលដៅនៃ**គណនេយ្យភាពបែបគ្រប់គ្រង** សម្រាប់ប្រសិទ្ធភាព និងការអនុវត្តដែលអាចវាស់វែងបាន។

ទ្រឹស្ដីគណនេយ្យភាពសង្គម របស់អ្នកស្រាវជ្រាវមួយចំនួនដូចជា Ishimaru (2019) និង Landemore (2020) ផ្ដោតលើការពង្រឹងអំណាចដល់តួអង្គមិនមែនរដ្ឋ (ប្រជាពលរដ្ឋ មាតាបិតា អង្គការសង្គមស៊ីវិល) ដើម្បីទាមទារឱ្យអ្នកផ្ដល់សេវា (សាលារៀន) ទទួលខុសត្រូវ។ គំរូទាំងនេះមានមូលដ្ឋានគ្រឹះជាសំខាន់នៅក្នុងគោលការណ៍គណនេយ្យភាពសង្គម។

ក្របខ័ណ្ឌរបស់យើងស្របគ្នាយ៉ាងច្បាស់ជាមួយនឹងគណនេយ្យភាពសង្គម ដោយពិចារណាលើ ការចូលរួម និងតម្លាភាពជាយន្តការអនុវត្តចម្បងសម្រាប់គណនេយ្យភាពពីលើចុះក្រោម៖ (១) វិមជ្ឈការជាកត្តាជំរុញ៖ ការផ្ទេរសិទ្ធិអំណាច (វិមជ្ឈការ) គឺចាំបាច់ ដោយសារតែវាផ្លាស់ប្ដូរការសម្រេចចិត្តឱ្យកាន់តែកៀកកិតទៅនឹងកម្រិតមូលដ្ឋាន បង្កើតលំហសម្រាប់ការចូលរួម និងធ្វើឱ្យសាលារៀនពិតជាត្រូវឆ្លើយតបទៅនឹងភាគីពាក់ព័ន្ធក្នុងមូលដ្ឋាន (Patrinos & Fasih, 2009), (២) តម្លាភាព និងការចូលរួមជាសមាសភាគស្នូលនៃគណនេយ្យភាពសង្គម៖ វិមាត្រនៃតម្លាភាពនៅកម្រិតសាលារៀន (ការចែករំលែកទិន្នន័យ សមិទ្ធផល និងហិរញ្ញវត្ថុ) និងការចូលរួមរបស់ភាគីពាក់ព័ន្ធ គឺជាការបង្ហាញជាក់ស្ដែងនៃគណនេយ្យភាពសង្គម ដោយធានាថាការប្រើប្រាស់ សេរីភាពរបស់សាលារៀនត្រូវបានត្រួតពិនិត្យដោយសហគមន៍របស់ខ្លួន (Gaventa & McGee, 2013; Read & Atinc, 2018)។

ការវិភាគតាមទម្រង់ទស្សនាទាន

ការបង្កើតក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទានសម្រាប់ការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀន មិនមែនជាការជ្រើសរើសយកយន្តការណាមួយមកអនុវត្តដាច់ដោយឡែកនោះទេ ប៉ុន្តែវាគឺជាការសំយោគ និងការធ្វើសមាហរណកម្មនូវទម្រង់ផ្សេងៗគ្នា ដើម្បីបង្កើតឱ្យមានតុល្យភាពក្នុងការគ្រប់គ្រង។ ផ្អែកលើលទ្ធផលនៃការវិភាគឯកសារ (តារាង ១)សមាសភាគសំខាន់ៗនៃគណនេយ្យភាពត្រូវឈរលើតុល្យភាពនៃវិមាត្រចំនួន ៣ ដូចខាងក្រោម៖ (១) តុល្យភាពរវាងការគ្រប់គ្រង "ពីលើចុះក្រោម" និង "ពីក្រោមឡើងលើ" នៅក្នុងក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទាននេះ ការធ្វើសមាហរណកម្មការត្រួតពិនិត្យពីលើចុះក្រោម ត្រូវបានអនុវត្តតាមរយៈការកំណត់ស្តង់ដា និងទំនួលខុសត្រូវឱ្យបានច្បាស់លាស់ រួមជាមួយយន្តការត្រួតពិនិត្យពីខាងក្រៅ។ ទន្ទឹមនឹងនេះ ឥទ្ធិពលពីក្រោមឡើងលើ ក៏ត្រូវបានរួមបញ្ចូលតាមរយៈការជំរុញឱ្យមានការចូលរួមយ៉ាងសកម្មពីសំណាក់គ្រួសារ និងសហគមន៍។ មូលហេតុនៃការសម្របសម្រួលនេះ គឺដោយសារតែយន្តការពីលើចុះក្រោមដើរតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការកំណត់ "អ្វីដែលត្រូវសម្រេចបាន" ឬជាស្តង់ដាជាតិ។ ចំណែកឯយន្តការពីក្រោមឡើងលើវិញ គឺជាអ្នកធានាថា "របៀបដែលសម្រេចបាន" នូវគោលដៅទាំងនោះ គឺមានភាពស្របទៅនឹងបរិបទជាក់ស្តែងនៅមូលដ្ឋាន និងធានាបាននូវនិរន្តរភាពនៃការអនុវត្ត។ (២) តុល្យភាពរវាងប្រសិទ្ធភាព "បែបគ្រប់គ្រង" និង "បែបប្រជាធិបតេយ្យ" ការវិភាគបានបង្ហាញពីការធ្វើតុល្យភាពរវាងប្រសិទ្ធភាពបែបគ្រប់គ្រង ដែលផ្តោតលើតួនាទីច្បាស់លាស់ និងតម្លាភាពនៃលំហូរហិរញ្ញវត្ថុ ជាមួយនឹងភាពស្របច្បាប់បែបប្រជាធិបតេយ្យ ដែលសង្កត់ធ្ងន់លើការសម្រេចចិត្តរួមគ្នា និងការទទួលខុសត្រូវរួម។ ជាការពិតណាស់ គណនេយ្យភាពក្នុងវិស័យអប់រំមិនអាចខ្វះទិដ្ឋភាពណាមួយបានឡើយ។ ប្រព័ន្ធគ្រប់គ្រងគឺចាំបាច់សម្រាប់ការប្រើប្រាស់ធនធានឱ្យចំគោលដៅ និងប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព ខណៈដែលដំណើរការបែបប្រជាធិបតេយ្យ គឺជាមូលដ្ឋានគ្រឹះក្នុងការបង្កើតឱ្យមានភាពស្របច្បាប់ និងសមធម៌នៅក្នុងសាលារៀន។ (៣) តុល្យភាពរវាង "ហានិភ័យខ្ពស់" និង "ការបង្កើនសមត្ថភាព" ជាចុងក្រោយ ក្របខ័ណ្ឌនេះបានរួមបញ្ចូលធាតុនៃហានិភ័យខ្ពស់ តាមរយៈការផ្សព្វផ្សាយលទ្ធផលសិក្សារបស់សាលារៀនជាសាធារណៈ ដើម្បីបង្កើនការទទួលខុសត្រូវ។ ទោះជាយ៉ាងណា យន្តការនេះត្រូវដើរទន្ទឹមគ្នាជាមួយនឹងការបង្កើនសមត្ថភាព តាមរយៈការត្រួតពិនិត្យផ្ទៃក្នុង និងប្រព័ន្ធផ្តល់មតិយោបល់ដើម្បីកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់។ គណនេយ្យភាពនឹងមានប្រសិទ្ធភាពបំផុត នៅពេលដែលវាត្រូវបានប្រើប្រាស់សម្រាប់ទាំងការវិនិច្ឆ័យពីខាងក្រៅ និងជាឧបករណ៍សម្រាប់ការកសាងសមត្ថភាពផ្ទៃក្នុង ដើម្បីជំរុញការអភិវឌ្ឍគុណភាពបង្រៀន និងរៀនឱ្យកាន់តែប្រសើរឡើង។

តារាង ១៖ *ការវិភាគតាមទម្រង់ទស្សនាទាន*

ការវិភាគតាមទម្រង់ទស្សនាទាន	ការតភ្ជាប់នៅក្នុងក្របខ័ណ្ឌ	ហេតុផលសម្រាប់ការសម្របសម្រួល
ពីលើចុះក្រោម vs. ពីក្រោមឡើងលើ	ក្របខ័ណ្ឌនេះធ្វើសមាហរណកម្មការត្រួតពិនិត្យ ពីលើចុះក្រោម តាមរយៈស្តង់ដា ទំនួលខុសត្រូវ ច្បាស់លាស់ និង ការត្រួតពិនិត្យខាងក្រៅ (Hevia & Vergara-Lope, 2019) ជាមួយនឹងឥទ្ធិពល ពីក្រោមឡើងលើ តាមរយៈការចូលរួម (Ishimaru, 2019)។	ពីលើចុះក្រោមកំណត់ អ្វីដែលត្រូវសម្រេចបាន (ស្តង់ដាជាតិ) ខណៈដែលពីក្រោមឡើងលើធានារបៀបដែលសម្រេចបានគឺពាក់ព័ន្ធនឹងមូលដ្ឋាន និងមាននិរន្តរភាព (Fung, 2003, 2015)។

ការវិភាគតាមទម្រង់ទស្សនាទាន	ការតភ្ជាប់នៅក្នុងក្របខ័ណ្ឌ	ហេតុផលសម្រាប់ការសម្របសម្រួល
បែបគ្រប់គ្រង vs. បែបប្រជាធិបតេយ្យ	វាធ្វើឱ្យមានតុល្យភាពរវាងប្រសិទ្ធភាពបែបគ្រប់គ្រង (តួនាទីច្បាស់លាស់ តម្លាភាពហិរញ្ញវត្ថុ) ជាមួយនឹងភាពស្របច្បាប់ បែបប្រជាធិបតេយ្យ (ការសម្រេចចិត្តរួមតាមរយៈការចូលរួម ទំនួលខុសត្រូវរួម) (Bovens, 2018)។	គណនេយ្យភាពក្នុងវិស័យអប់រំទាមទារទាំងពីរៈ ប្រព័ន្ធគ្រប់គ្រងសម្រាប់ការប្រើប្រាស់ធនធានប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព និងដំណើរការប្រជាធិបតេយ្យសម្រាប់ភាពស្របច្បាប់ និងសមធម៌ (Bovens, 2007)។
ហានិភ័យខ្ពស់ vs. បែបបង្កើនសមត្ថភាព	រួមបញ្ចូលធាតុ ហានិភ័យខ្ពស់ (ការផ្សព្វផ្សាយលទ្ធផលសាធារណៈ) ជាមួយនឹងយន្តការបង្កើនសមត្ថភាព (ការត្រួតពិនិត្យផ្ទៃក្នុង និងប្រព័ន្ធផ្តល់មតិយោបល់បន្ត) (Earl & Katz, 2006)។	គណនេយ្យភាពមានប្រសិទ្ធភាពបំផុតនៅពេលដែលវាត្រូវបានប្រើសម្រាប់ការវិនិច្ឆ័យខាងក្រៅ និង ការកសាងសមត្ថភាពផ្ទៃក្នុង និងការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់ (Darling-Hammond, 2015)។

គោលគំនិតទូទៅនៃគណនេយ្យភាពសាលារៀន

គណនេយ្យភាពសាលារៀន ជាគំនិតសំខាន់មួយដែលសំដៅទៅលើគោលនយោបាយ និងការអនុវត្តនានា ដើម្បីធានាថាស្ថាប័នអប់រំអាចបំពេញតាមស្តង់ដាកំណត់នៃការអនុវត្ត និងការទទួលខុសត្រូវចំពោះលទ្ធផលសិក្សា ដោយរួមបញ្ចូលយន្តការដូចជា ការវាយតម្លៃស្តង់ដា ការផ្សព្វផ្សាយជាសាធារណៈនៃទិន្នន័យអនុវត្ត និងការអនុវត្តនៃវិធានការផ្អែកលើលទ្ធផលរបស់សាលារៀន (Darling-Hammond & Snyder, 2015; Ladd, 2017; Netra et al., 2015)។ ផ្អែកតាម Benavot (2022) និង Fullan & Quinn (2015) ប្រព័ន្ធគណនេយ្យភាពត្រូវបានរចនាឡើង ដើម្បីបង្កើតការរំពឹងទុកច្បាស់លាស់ សម្រាប់សាលារៀន និងគ្រូបង្រៀន តាមដានវឌ្ឍនភាពតាមសូចនាករដែលអាចវាស់វែងបាន និងផ្តល់ការគាំទ្រដើម្បីជួយកែលម្អនៅពេលចាំបាច់។

យោងតាម Benavot (2022) OECD (2015) និង Sutherland (2022) គណនេយ្យភាពសាលារៀន ត្រូវបានគេសង្កត់ធ្ងន់ថាជាក្របខ័ណ្ឌគ្រប់គ្រងស្ថាប័នអប់រំ ដែលទទួលខុសត្រូវចំពោះលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស និងគុណភាពក្នុងការផ្តល់សេវាអប់រំដោយផ្អែកលើគន្លឹះនៃតម្លាភាព យុត្តិធម៌ និងការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់។ ក្នុងលំនាំដូចគ្នា Darling-Hammond et al. (2022) និង Eren et al. (2025) ក៏បានបញ្ជាក់ថា ប្រព័ន្ធគណនេយ្យភាពប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព មិនត្រឹមតែផ្អែកលើការវាស់វែងសមិទ្ធិផលរបស់សិស្សនោះទេ ប៉ុន្តែថែមទាំងទាមទារការផ្តល់ធនធាន និងការគាំទ្រដែលសមស្របសម្រាប់សាលារៀនដើម្បីអាចសម្រេចបានស្តង់ដាដែលបានកំណត់។

តាមរយៈនេះ យើងអាចឆ្លុះបញ្ចាំងបន្ថែមនូវទស្សនៈខាងទៅលើ ក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទានសម្រាប់ការលើកកម្ពស់គុណភាពអប់រំតាមរយៈគណនេយ្យភាព មានមូលដ្ឋានលើសមាសភាគសំខាន់ៗជាចម្បង ដែលមានអន្តរកម្មគ្នារវាងគ្នានិងគ្នា ដើម្បីបង្កើតប្រព័ន្ធគណនេយ្យភាពរឹងមាំ និងមានប្រសិទ្ធភាព។ ស្នូលនៃក្របខ័ណ្ឌនេះគឺការកំណត់ស្តង់ដាដែលច្បាស់លាស់ និងអាចវាស់

វែងបានសម្រាប់ទាំងលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស និងការអនុវត្តរបស់សាលារៀន (Fullan & Quinn, 2015; You, 2017)។ ស្តង់ដានេះ បម្រើជាមូលដ្ឋានសម្រាប់ការត្រួតពិនិត្យ និងការវាយតម្លៃការអប់រំនៅគ្រប់កម្រិត។ វាធ្វើឱ្យយន្តការគណនេយ្យភាព មិនត្រឹមតែជានាពីស្តង់ដាខ្ពស់ និងសមធម៌នោះទេ ប៉ុន្តែថែមទាំងលើកកម្ពស់ភាពច្នៃប្រឌិតក្នុងការបង្រៀន និងការរៀនផងដែរ (Bryk & Schneider, 2002; Darling-Hammond & Snyder, 2015)។

ទាំងនេះអ្នកនិពន្ធអាចធ្វើការសំយោគនិងឆ្លុះបញ្ចាំង ឃើញថាសកម្មភាពដែលគាំទ្រសំខាន់នឹងចាំបាច់ដល់ការងារអនុវត្ត គណនេយ្យភាពតាមសាលារៀននៅក្នុងវិស័យអប់រំមានភាពរឹងមាំ និងមានប្រសិទ្ធភាព មានដូចខាងក្រោម៖

ការអនុវត្តការងារវិមជ្ឈការអប់រំនៅកម្រិតសាលារៀន

វិមជ្ឈការ (Decentralization) សំដៅដល់ការផ្ទេរសិទ្ធិអំណាច មុខងារ ធនធាន និងការទទួលខុសត្រូវពីរាជរដ្ឋាភិបាល ទៅឱ្យរដ្ឋបាលថ្នាក់ក្រោមជាតិ ឬអង្គភាពមូលដ្ឋាន ដើម្បីអនុវត្តកិច្ចការដោយឯករាជ្យ និងមានប្រសិទ្ធភាព។ គោលដៅស្នូលនៃវិមជ្ឈការ គឺដើម្បីនាំយកការសម្រេចចិត្តឱ្យកាន់តែជិតស្និទ្ធនឹងតម្រូវការប្រជាជន និងធានាបាននូវគណនេយ្យភាពក្នុងការផ្តល់សេវាសាធារណៈ (Brinkerhoff & Wetterberg, 2016; Jean-Francois et al., 2023; RGC, 2013)។ វិមជ្ឈការក្នុងវិស័យអប់រំ គឺផ្តោតលើការផ្ទេរសិទ្ធិសម្រេចចិត្តពីរាជរដ្ឋាភិបាល ឬក្រសួង ទៅកាន់កម្រិតសាលារៀន ឬភ្នាក់ងារមូលដ្ឋាន។ គំនិតមួយចំនួនដែលលើកឡើង របស់សិក្សាស្រាវជ្រាវក្នុងការអនុវត្តការងារវិមជ្ឈការអប់រំ បង្ហាញអំពីសមាសភាគវងមួយចំនួនដូចខាងក្រោម៖

ការសម្រេចចិត្តផ្នែកក្នុងលើការគ្រប់គ្រងសាលារៀន៖ ផ្ទេរអំណាចនេះអាចនាំឱ្យមានប្រសិទ្ធភាពកើនឡើង ការឆ្លើយតបទៅនឹងតម្រូវការមូលដ្ឋាន និងការច្នៃប្រឌិតនៅកម្រិតសាលារៀនកាន់តែប្រសើរ ដែលជួយសម្រួលដល់ការគ្រប់គ្រងអប់រំនៅជិតសហគមន៍ និងបង្កើនការចូលរួមរបស់សហគមន៍ក្នុងដំណើរការសិក្សា (Caldwell & Spinks, 2013; Hanushek et al., 2016)។ ការផ្ទេរអំណាចទៅកាន់សាលារៀន ឬអាជ្ញាធរមូលដ្ឋាន អាចជំរុញឱ្យមានការឆ្លើយតបលឿនជាងមុនចំពោះតម្រូវការរបស់សិស្ស និងសហគមន៍ (Caldwell & Spinks, 2013; Mukhopadhyay, 2023)។ ជាក់ស្តែង ក្នុងបរិបទកម្ពុជា វិមជ្ឈការត្រូវបានប្រើជាយុទ្ធសាស្ត្រស្នូលក្នុងការបង្កើនភាពប្រជាធិបតេយ្យ និងប្រសិទ្ធភាពសេវាសាធារណៈ ដោយផ្អែកលើគោល-នយោបាយយុទ្ធសាស្ត្រ និងស្តង់ដាផ្ទាល់ពីថ្នាក់ជាតិ។ ទោះបីមានការផ្ទេរសិទ្ធិអំណាចក៏ដោយ ក្រសួងនៅតែរក្សាតួនាទីសំខាន់ក្នុងការត្រួតពិនិត្យ និងកំណត់បទដ្ឋានបច្ចេកទេសក្នុងការអនុវត្ត (RGC, 2013)។

ការសម្រេចចិត្តផ្នែកគ្រប់គ្រងហិរញ្ញវត្ថុ៖ គំរូនៃការអនុវត្តវិមជ្ឈការអប់រំជាផ្លូវការដំបូងនៅកម្ពុជា គឺតាមរយៈប្រព័ន្ធស្តង់ដាសាលារៀនគំរូ ដែលផ្តល់សិទ្ធិអំណាចសម្រេចចិត្តដោយផ្ទាល់ដល់សាលារៀនក្នុងការគ្រប់គ្រងថវិកា បុគ្គលិក និងកម្មវិធីសិក្សា (MoEYS, 2023a)។ ការផ្លាស់ប្តូរនេះបានធ្វើឱ្យការទទួលខុសត្រូវរបស់សាលារៀនកើនឡើង ដោយសារសាលារៀនត្រូវមានកាតព្វកិច្ចបង្ហាញលទ្ធផលអប់រំប្រកបដោយគុណភាព និងប្រើប្រាស់ថវិកាដោយមានតម្លាភាព។ លើសពីនេះ សាលារៀន ដែលបានអនុវត្តវិមជ្ឈការបានផ្តល់ឱកាសដល់សហគមន៍ក្នុងការចូលរួមសម្រេចចិត្ត និងតាមដានសកម្មភាពរបស់សាលារៀន តាមរយៈយន្តការដូចជាក្រុមប្រឹក្សាសាលា ឬសមាគម មាតាបិតា (Bruns et al., 2018; Nishimura, 2020)។ ការចូលរួមនេះបានជួយបង្កើនគណនេយ្យភាពបែប "ពីក្រោមទៅលើ" (Downward accountability) ដោយសារសាលារៀនត្រូវឆ្លើយតបទៅនឹងតម្រូវការ និងការរំពឹងទុករបស់សហគមន៍ (Trommel, 2023)។ សាលារៀនដែលមានសេរីភាពខ្ពស់ក្នុងការធ្វើគោល-នយោបាយផ្ទៃក្នុង ការធ្វើផែនការ និងការរៀបចំកម្មវិធីសិក្សា តែងតែអាចសម្របសម្រួលការសម្រេចចិត្ត ឱ្យសមស្របទៅ

តាមតម្រូវការពិសេសរបស់សិស្ស និងសហគមន៍។ យោងតាមលោក Caldwell & Spinks (2013) ការផ្តល់អំណាចក្នុងការសម្រេចចិត្តដល់សាលារៀនអាចជួយឱ្យសាលារៀន ដោះស្រាយបញ្ហាជាក់លាក់នៅមូលដ្ឋាន តាមរយៈដំណោះស្រាយដែលសមស្រប។ ស្របគ្នានេះដែរ Hanushek et al. (2016) ក៏បានបញ្ជាក់ថា នៅពេលដែលគ្រូបង្រៀន និងនាយកដែលជាអ្នកដឹកនាំសាលារៀនមានការចូលរួមក្នុងការកំណត់គោលនយោបាយ និងគោលដៅសាលា ជួយបង្កើនទាំងការឆ្លើយតប និងការទទួលខុសត្រូវផងដែរ។ ទន្ទឹមនឹងសេរីភាពខាងគោលនយោបាយ សេរីភាពផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុមានន័យថា សាលារៀនអាចគ្រប់គ្រងថវិការបស់ខ្លួនបាន ដោយធ្វើឱ្យការសម្រេចចិត្តផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុសម្របសម្រួលទៅនឹងតម្រូវការអាទិភាពរបស់សាលារៀនបានល្អជាងមុន។ តាម Jackson (2023) និង Verger et al. (2024) បានឱ្យដឹងថា សាលារៀនដែលអាចត្រួតពិនិត្យថវិកាបានខ្លួនឯង អាចចំណាយ ធនធានបានប្រសើរជាងមុន ខណៈដែលសាលារៀនអាចចំណាយទៅលើតម្រូវការគ្រូបង្រៀន សិស្ស និងគោលដៅអភិវឌ្ឍន៍បានជាក់លាក់។ សេរីភាពនេះក៏អាចជួយបង្កើនតម្លាភាព និងការជឿជាក់ពីភាគីពាក់ព័ន្ធផងដែរ។

ការសម្រេចចិត្តក្នុងការគ្រប់គ្រងបុគ្គលិក៖ សេរីភាពផ្នែកបុគ្គលិក មានន័យថា សាលារៀនអាចចូលរួមក្នុងការជ្រើសរើស បែងចែក និងវាយតម្លៃបុគ្គលិកបាន។ តាម Kraft & Papay (2014) LaBoard (2023) និង Steinberg & Sartain (2015) បានបង្ហាញថា នៅពេលដែលសាលារៀនអាចជ្រើសរើស និងបែងចែកគ្រូបង្រៀនអាស្រ័យលើតម្រូវការប្រកបដោយតុល្យភាព នោះនឹងអាច បង្កើនគុណភាពបង្រៀន និងការសម្របសម្រួលរចនាសម្ព័ន្ធរបស់អង្គភាពបានល្អប្រសើរ។ លើសពីនេះ ការផ្តល់ឱកាសឱ្យគ្រូបង្រៀនមាន សិទ្ធិចូលរួមក្នុងការធ្វើផែនការអភិវឌ្ឍន៍វិជ្ជាជីវៈ ក៏ជួយបង្កើនទំនុកចិត្តរបស់ខ្លួន និងជំរុញការរីកចម្រើននូវជំនាញវិជ្ជាជីវៈ។

ការសម្រេចចិត្តក្នុងការបង្រៀន៖ សេរីភាពទាក់ទងនឹងការបង្រៀន គឺជាសិទ្ធិរបស់គ្រូបង្រៀនក្នុងការបត់បែនកម្មវិធីសិក្សា និងការជ្រើសរើសវិធីសាស្ត្របង្រៀនឱ្យសមស្របទៅនឹងរបៀបសិក្សារបស់សិស្ស និងបរិបទក្នុងមូលដ្ឋាន។ តាម Fullan (2016) សេរីភាពនេះជួយជំរុញឱ្យមានភាពច្នៃប្រឌិត និងការឆ្លើយតបក្នុងការបង្រៀន ដែលនាំឱ្យលទ្ធផលសិស្សកាន់តែប្រសើរឡើង។ លើសពីនេះទៀត ក៏ផ្តល់ឱកាសឱ្យគ្រូបង្រៀនអាចកែសម្រួលការបង្រៀនតាមពេលវេលាចាំបាច់ ដោយផ្អែកលើទិន្នន័យនៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សផងដែរ។

ការសម្រេចចិត្តលើកិច្ចការរដ្ឋបាល៖ សេរីភាពផ្នែកកិច្ចការរដ្ឋបាល ជាសិទ្ធិរបស់សាលារៀន ក្នុងការគ្រប់គ្រងកិច្ចដំណើរការការងារប្រចាំថ្ងៃ ដូចជា ការរៀបចំកាលវិភាគបង្រៀនរបស់គ្រូ-សិស្ស ការកំណត់គោលនយោបាយ ចក្ខុវិស័យ បទបញ្ជាផ្ទៃក្នុង និងការរៀបចំព្រឹត្តិការណ៍ផ្សេងៗ។ តាម Maslowski et al. (2016) សេរីភាពលើកិច្ចការរដ្ឋបាល ជួយឱ្យសាលារៀន អាចដំណើរការបានដោយ ប្រសិទ្ធភាព និងធ្វើសេចក្តីសម្រេចបានទាន់ពេលវេលា។ ភាពបត់បែននេះក៏គាំទ្រដល់ការអនុវត្តគោល-នយោបាយ ចក្ខុវិស័យ និង គោលដៅរបស់សាលារៀនបានយ៉ាងរលូនផងដែរ។

ការទទួលខុសត្រូវរបស់សាលារៀន

ក្នុងបរិបទនៃគណនេយ្យភាពសាលារៀន ទ្រឹស្តីដែលនាំឱ្យមានទំនួលខុសត្រូវជាច្រើនមានតួនាទីសំខាន់ក្នុងការបង្ហាញពីរបៀបដែលវិធាន ការគណនេយ្យភាពត្រូវបានរចនា អនុវត្ត និងយល់ដឹង (Fullan, 2014; Sockett, 1993)។ ក្នុងបរិបទប្រទេសកម្ពុជាផែនការអប់រំផ្លូវការ និងកំណែទម្រង់ថ្មីៗបានកំណត់សាលារៀនថាជាអ្នកទទួលខុសត្រូវ មិនត្រឹមតែក្នុងការផ្តល់ការរៀនសូត្រប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែក៏ក្នុងការអនុវត្ត អភិបាលកិច្ចល្អ តម្លាភាព និងការឆ្លើយតប ចំពោះសហគមន៍ផងដែរ (MoEYS, 2024; Soeun, 2020)។ ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំ (ESP 2014–2018) បានគូសបញ្ជាក់អំពី សមិទ្ធផលរបស់សាលារៀន

ការត្រួតពិនិត្យលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស និងប្រព័ន្ធគាំទ្រដែលធ្វើឱ្យសាលារៀនមានទំនួលខុសត្រូវចំពោះលទ្ធផលនៃការរៀនសូត្រ និងការផ្តល់សេវាអប់រំ (MoEYS, 2014, 2019)។ ថ្មីៗនេះ គោលនយោបាយសាលារៀនជំនាន់ថ្មី (NGS) បានធ្វើស្វ័យភាពរបស់សាលារៀន ឱ្យកាន់តែមានលក្ខណៈផ្លូវការ គួបផ្សំជាមួយនឹងការរំពឹងទុកលើការទទួលខុសត្រូវខ្ពស់របស់សាលារៀន ការជានាគណនេយ្យភាព និងអភិបាលកិច្ចកាន់តែប្រសើ (MoEYS, 2016a, 2023b)។ យោងតាម Campbell (2008) អ្នកអប់រំមានកាតព្វកិច្ចសីលធម៌វិជ្ជាជីវៈក្នុងការធ្វើការជឿជាក់ និងដោយស្មោះត្រង់ ដើម្បីផ្តល់ការអប់រំដែលមានគុណភាព។ ដើម្បីគាំទ្រដល់ដំណើរការនៃការទទួលខុសត្រូវរបស់សាលារៀន មានសមាសភាគរងមួយចំនួនដែលបានបង្ហាញដូចខាងក្រោម៖

ការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ និងការគាំទ្រគ្រូបង្រៀន៖ វិធានការ គណនេយ្យភាពនៅក្រោមទ្រឹស្តីនេះ គួរតែគាំទ្រការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ និងលើកកម្ពស់ស្តង់ដាបង្រៀន ដោយផ្អែកលើស្តង់ដាសីលធម៌ និងការវាស់វែងផ្អែកលើការត្រួតពិនិត្យ និងការឆ្លុះបញ្ចាំងលើការអនុវត្ត (Barry et al., 2020; Darling-Hammond, 2015; Glickman et al., 2011)។ ទាក់ទងនឹងទំនួលខុសត្រូវបុគ្គល កាតព្វកិច្ចវិជ្ជាជីវៈ គឺការប្តេជ្ញារបស់គ្រូបង្រៀនក្នុងតួនាទីវិជ្ជាជីវៈ ដែលរួមមានការធ្វើផែនការបង្រៀន សម្ភារបង្រៀន គុណភាពបង្រៀន និងការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់។ តាម Darling-Hammond et al. (2017) គ្រូបង្រៀនដែលយល់ឃើញថា តួនាទីវិជ្ជាជីវៈ គឺជាការទទួលខុសត្រូវរបស់ខ្លួន អាចចូលរួមដ៏មានប្រសិទ្ធភាពក្នុងការកែលម្អលទ្ធភាពសិក្សារបស់សិស្ស និងការអភិវឌ្ឍសាលារៀន។ ការទទួលខុសត្រូវនេះ ក៏រួមបញ្ចូលការចូលរួមយ៉ាងសកម្មក្នុងសកម្មភាពអភិវឌ្ឍសាលារៀន និងការស្វែងយល់បន្តផងដែរ។ បន្ថែមពីលើទំនួលខុសត្រូវរបស់គ្រូបង្រៀន កាតព្វកិច្ចក្នុងការដឹកនាំ គឺសំដៅលើតួនាទីរបស់នាយកសាលា ក្នុងការកំណត់គោលដៅ ដឹកនាំបុគ្គលិក និងជានាឱ្យមានការអនុវត្តគោលនយោបាយបានប្រសើរ។

ការដឹកនាំគ្រប់គ្រង៖ ចំពោះ Leithwood et al. (2020) លើកឡើងថា ទំនួលខុសត្រូវគួរត្រូវបានពិចារណាជាសកម្មភាពរួមរបស់សាលារៀន ជាពិសេសតួនាទីរបស់អ្នកដឹកនាំក្នុងការកំណត់គោលដៅ ការបង្កើតទំនាក់ទំនង និងការប្រើប្រាស់ទិន្នន័យដើម្បីបង្កើនគុណភាព។

ការចូលរួមពីភាគីពាក់ព័ន្ធ៖ ការកំណត់វិធានការចំបាច់លើការចូលរួមរបស់សមាជិកទាំងអស់ក្នុងសាលារៀន និងការសហការដើម្បីជានាបាននូវការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់។ ចំណែកឯ Ishimaru (2019) និង Maier et al. (2017) បង្ហាញថា សាលារៀនគួរតែមានទំនួលខុសត្រូវមិនត្រឹមតែចំពោះសិស្សទេ ប៉ុន្តែថែមទាំងសហគមន៍ដែលជាភាគីពាក់ព័ន្ធជាមួយនឹងអង្គភាព ដើម្បីបង្កើនតម្លាភាព ការចូលរួមជាសាធារណៈ និងសមធម៌ក្នុងការផ្តល់សេវាអប់រំ។

ការបែងចែកតួនាទីភារកិច្ច៖ ដើម្បីជានាបាននូវប្រសិទ្ធភាពការងារ ភាពច្បាស់លាស់នៃតួនាទី ជួយធានាថា បុគ្គលិកស្គាល់ និងយល់ច្បាស់អំពីការទទួលខុសត្រូវរបស់ខ្លួន។ ដូច្នេះការអនុវត្តតួនាទីបានល្អ នោះនឹងធ្វើឱ្យ មានការកាត់បន្ថយភាពច្របូកច្របល់ និងការបន្តសកម្មភាពមិនចាំបាច់។ Liu et al. (2021) បានលើកឡើងថា នៅពេលដែលតួនាទីត្រូវបានកំណត់ច្បាស់លាស់ និងចែកចាយភារកិច្ចយ៉ាងសមស្រប នោះវានាំឱ្យមានការទទួលខុសត្រូវផ្ទាល់ខ្លួនកាន់តែខ្ពស់ និងបង្កើនប្រសិទ្ធភាពរបស់អង្គភាព ហើយក៏អនុញ្ញាតឱ្យបុគ្គលិកអនុវត្តភារកិច្ចរបស់ខ្លួនដោយមានទំនុកចិត្ត និងគោលបំណងជាក់លាក់ផងដែរ។

លទ្ធផលសិក្សា៖ ផ្អែកតាម Leithwood et al. (2020) បានរកឃើញថា មេដឹកនាំសាលារៀនដែលមានសមត្ថភាពអាចមានឥទ្ធិពលវិជ្ជមានដល់ការសិក្សារបស់សិស្ស ដោយបង្កើតចក្ខុវិស័យច្បាស់លាស់ គាំទ្រគ្រូបង្រៀន និងជានាឱ្យមានការទទួលខុសត្រូវនៅគ្រប់កម្រិត។ វិធីសាស្ត្រនៃការដឹកនាំក៏អាចបង្កើតវប្បធម៌នៃការទទួលខុសត្រូវនៅទូទាំងសាលារៀនបានផងដែរ។ ជាងនេះទៅទៀត កាតព្វកិច្ចរួមមានន័យថា គ្រូបង្រៀន និងបុគ្គលិកអប់រំទាំងអស់ សហការគ្នាដើម្បីគាំទ្រប្រេកង់ក្នុងការ

សិក្សារបស់សិស្ស។ បើតាម Seashore Louis et al. (2010) សាលារៀនដែលមានកិច្ចសហការស្និទ្ធស្នាលរវាងបុគ្គលិក នឹងទទួលបានលទ្ធផលសិក្សាល្អប្រសើរជាងសាលារៀនដែលមានភាពឯកោក្នុងការប្រតិបត្តិ និងការគាំទ្រគ្នាទៅវិញទៅមក។ នោះគឺជាការបង្កើតនូវវប្បធម៌សាលារៀន ដែលផ្ដោតលើការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់ផងដែរ។

សំខាន់បំផុត ការទទួលខុសត្រូវលើលទ្ធផល មានន័យថា គ្រូបង្រៀន និងសាលារៀនត្រូវទទួលខុសត្រូវចំពោះលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ យោងតាម Schmoker & Schmoker (2023) ការសម្របសម្រួលភារកិច្ចជាមួយលទ្ធផលរំពឹងទុក អាចជួយបង្កើតវប្បធម៌ដែល ផ្ដោតលើការជំរុញនូវវឌ្ឍនភាពនៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ សាលារៀនដែលប្រើទិន្នន័យដើម្បីតាមដានសមិទ្ធផល និងធ្វើសេចក្ដីសម្រេចដោយផ្អែកលើភស្តុតាង មានទំនាក់ទំនងធ្វើឱ្យការបង្រៀន និងការសិក្សាប្រសើរឡើងជាបន្តបន្ទាប់។

ការធានាតម្លាភាពនៅកម្រិតសាលារៀន

តម្លាភាពក្នុងគ្រប់គ្រងគណនេយ្យភាពសាលារៀន គឺជាធាតុសំខាន់មួយសម្រាប់ធានាបាននូវភាពស្មោះត្រង់ ការចូលរួម និងអភិបាលកិច្ចប្រកបដោយប្រជាធិបតេយ្យ (Hood, 1991; Liu et al., 2021)។

ការចែករំលែកព័ត៌មាន៖ តម្លាភាពផ្ដោតលើការបើកចំហនៃព័ត៌មានសំខាន់ៗ ដូចជា សមិទ្ធផលរបស់សិស្ស ការបែងចែកធនធាន និងដំណើរការគ្រប់គ្រងសាលារៀន ដើម្បីឱ្យភាគីពាក់ព័ន្ធទទួលបានព័ត៌មានត្រឹមត្រូវ ទាន់ពេល និងងាយស្រួលប្រើប្រាស់ (Heald, 2006)។ ដោយផ្អែកលើការផ្ដោតសំខាន់នេះ Ball (2009) បញ្ជាក់ថា តម្លាភាពជួយកាត់បន្ថយភាពមិនស៊ីសង្វាក់គ្នានៃព័ត៌មាន ដែលអាចរារាំងដល់ការសម្រេចចិត្តដោយផ្អែកលើភស្តុតាង។ នោះគឺជាការផ្ដល់នូវសេចក្ដីជូនដំណឹងជាសាធារណៈអំពីលទ្ធផល និងវិធានការរបស់សាលារៀន ដែលជួយកំណត់ចំណុចខ្សោយ និងសម្របសម្រួលការអន្តរាគមន៍ផ្អែកលើទិន្នន័យ។

ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ តម្លាភាពក៏អាចបង្កើនសម្ពាធប្រកួតប្រជែង និងលើកទឹកចិត្តសាលារៀន ឱ្យអនុវត្តជម្រើសល្អបំផុត តាមរយៈការត្រួតពិនិត្យជាសាធារណៈ (O Neill, 2006)។ តែបើតាម Hood (2014) បានព្រមានថា តម្លាភាពអាចនាំឱ្យមានផលប៉ះពាល់អវិជ្ជមាន ប្រសិនបើត្រូវបានគ្រប់គ្រងមិនត្រឹមត្រូវ ដូចជាការបកស្រាយទិន្នន័យខុស។

ដើម្បីឱ្យតម្លាភាពមានប្រសិទ្ធភាពនិងចៀសវាងផលប៉ះពាល់អវិជ្ជមានគឺ ត្រូវការប្រព័ន្ធប្រមូលទិន្នន័យរឹងមាំ ស្តង់ដារាយការណ៍ច្បាស់លាស់ និងសមត្ថភាពរបស់ភាគីពាក់ព័ន្ធក្នុងការបកស្រាយ និងប្រើប្រាស់ព័ត៌មាន (Bovens, 2007)។ ជាងនេះទៅទៀត Bovens (2007) ក៏អះអាងទៀតថា តម្លាភាពត្រូវតែភ្ជាប់ជាមួយនឹង ការចូលរួម ដោយធានាថាអ្នកពាក់ព័ន្ធមិនត្រឹមតែទទួលបានព័ត៌មានប៉ុណ្ណោះទេ ប៉ុន្តែអាចចូលរួមយ៉ាងសកម្មក្នុងការពិភាក្សា និងការធ្វើសេចក្ដីសម្រេចផងដែរ។

ក្នុងន័យនេះ ការចែករំលែកព័ត៌មាន សំដៅលើវិធីសាស្ត្រដែលសាលារៀនប្រើប្រាស់ សម្រាប់បញ្ជូនព័ត៌មានទៅកាន់ភាគីពាក់ព័ន្ធក្នុង និងក្រៅសាលារៀន។ យោងតាម Bruns et al. (2011) បានបញ្ជាក់ថា ការបញ្ជូនព័ត៌មានអំពីសេចក្ដីសម្រេចផែនការ ឬការផ្លាស់ប្ដូរគោលនយោបាយឱ្យបានទាន់ពេល និងច្បាស់លាស់ ជួយបង្កើនការជឿជាក់ និងអារម្មណ៍ក្នុងភាពជាសមាជិករួមរបស់អង្គភាព។ ខណៈដែលភាគីពាក់ព័ន្ធទាំងអស់បានទទួលព័ត៌មាន ពួកគេនឹងអាចគាំទ្រគោលដៅ ចក្ខុវិស័យ និងតាមដានដំណើរការរបស់សាលារៀនបានកាន់តែប្រសើរឡើង។

តម្លាភាពផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុ៖ ជាសកម្មភាពបង្ហាញព័ត៌មានថវិកា និងការសម្រេចចិត្តអំពីការចំណាយឱ្យមានភាពបើកចំហ។ យោងតាម Farazmand et al. (2022) បើសាលារៀនបង្ហាញផែនការថវិកា និងរបាយការណ៍ហិរញ្ញវត្ថុជាប្រចាំដល់ភាគីពាក់ព័ន្ធ នោះអាចកាត់បន្ថយអំពើពុករលួយ និងបង្កើនការជឿជាក់របស់សហគមន៍។ ការអនុវត្តការប្រើប្រាស់ថវិកាប្រកបដោយតម្លាភាព ក៏ធានាឱ្យមានប្រសិទ្ធភាពនៃការចំណាយផងដែរ។

តម្លាភាពអំពីលទ្ធផលសិក្សា៖ អង្គការ OECD (2016) បានអះអាងថា នៅពេលដែលលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សត្រូវបានផ្សព្វផ្សាយជាសាធារណៈ មានន័យថាបានជួយបង្កើតវប្បធម៌នៃការទទួលខុសត្រូវ និងជំរុញឱ្យសាលារៀនបានធ្វើការកែលម្អ។ ការយល់ដឹងរបស់គ្រូបង្រៀនអំពីលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស ក៏ជួយក្នុងការធ្វើសេចក្ដីសម្រេចអំពីការបង្រៀនឱ្យមានប្រសិទ្ធភាពជាងមុនផងដែរ។

តម្លាភាពនៃការវាយតម្លៃ និងការប្រតិបត្តិ៖ មានន័យថា បុគ្គលិកមានការយល់ដឹងច្បាស់អំពីវិធីវាស់វែងសមត្ថភាព និងការប្រើប្រាស់លទ្ធផលវាយតម្លៃនោះ។ Leithwood et al. (2020) បានបញ្ជាក់ថា ដំណើរការវាយតម្លៃដែលមានភាពត្រឹមត្រូវ មិនរើសអើង និងបញ្ជាក់ច្បាស់ៗ គឺការអនុវត្តការធ្វើតេស្តស្តង់ដាហ្មត់ចត់ជាក់លាក់ អាចជួយបង្កើនទំនុកចិត្ត និងការចូលរួមរបស់គ្រូបង្រៀន។ គ្រូបង្រៀនដែលយល់អំពីលក្ខខណ្ឌវាយតម្លៃ តាមលក្ខណៈស្តង់ដាវាស់វែងបានច្បាស់លាស់ នឹងជួយកែលម្អការអនុវត្តរបស់ខ្លួន ជាពិសេសជួយសិស្សរៀនយឺតបានទាន់ពេលវេលា។

ការចូលរួមរបស់ភាគីពាក់ព័ន្ធ

ការចូលរួម គឺជាសកម្មភាពសំខាន់ក្នុងការលើកកម្ពស់គណនេយ្យភាពសាលារៀន ដោយផ្ដោតលើភាគីពាក់ព័ន្ធដូចជាសិស្ស មាតាបិតាសិស្ស គ្រូបង្រៀន និងសហគមន៍ ក្នុងការចូលរួមយ៉ាងសកម្មក្នុងដំណើរការអប់រំ និងការសម្រេចចិត្ត (Ishimaru, 2019; Mitra, 2014)។

ដើម្បីបញ្ជាក់អំពីសារៈសំខាន់នៃការចូលរួម យោងតាម Ishimaru (2019) ការចូលរួមពិតប្រាកដនាំឱ្យភាគីពាក់ព័ន្ធមានអំណាចក្នុងការធ្វើសេចក្ដីសម្រេច និងជួយធ្វើឱ្យអភិបាលកិច្ចមានភាពឆ្លើយតប និងមានប្រសិទ្ធភាព។ តាម Landemore (2020) ក៏លើកឡើងអំពីអភិបាលកិច្ច ដោយសង្កត់ធ្ងន់ទៅលើដំណើរការចូលរួម និងការពិភាក្សាដែលអាចជួយជំរុញទស្សនៈ និងធ្វើឱ្យការសម្រេចចិត្តរបស់សាលារៀនមានគុណភាព និងមានទំនួលខុសត្រូវច្បាស់លាស់។ ក្រៅពីនេះ មានលោក Ishimaru (2019) ប្រើសេចក្ដីពន្យល់ពី "មូលធនសង្គម" ដើម្បីបង្ហាញថាបណ្ដាញសហគមន៍រឹងមាំ និងទំនាក់ទំនងជឿទុកចិត្ត អាចជំរុញឱ្យមានការចូលរួមប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាពក្នុងសាលារៀន។ ស្របគ្នានឹងគំនិតខាងលើ Lee et al. (2022) លើកពីទ្រឹស្ដីសកម្មភាពរួម ដោយអះអាងថាការងារជាក្រុម អាចគ្រប់គ្រងធនធានរួមដោយខ្លួនឯង និងសម្រេចបាននូវគោលដៅរួមប្រកបដោយសេរីភាព និងប្រសិទ្ធភាព។ ប្រសិនបើអនុវត្តទៅលើសាលារៀន នោះបង្ហាញថាភាគីពាក់ព័ន្ធអាចត្រួតពិនិត្យ កែលម្អ និងធានាគុណភាពអប់រំតាមរយៈកិច្ចសហប្រតិបត្តិការដោយផ្អែកលើការរៀបចំដោយខ្លួនឯង។

ការចូលរួមរបស់គ្រូបង្រៀន៖ ក្នុងដំណើរការសម្រេចចិត្ត ជួយបង្កើនទំនុកចិត្តក្នុងភាពជាម្ចាស់លើការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ និងពង្រឹងការគ្រប់គ្រងសាលាឱ្យមានប្រសិទ្ធភាព។ មានការលើកឡើង Ingersoll (2003) បានរកឃើញថា នៅពេលដែលគ្រូបង្រៀនបានចូលរួមក្នុងការធ្វើផែនការ គណៈកម្មាធិការ និងសកម្មភាពអភិវឌ្ឍសាលារៀន គឺធ្វើឱ្យពួកគេមានការប្ដេជ្ញាចិត្ត និងឆន្ទៈក្នុងការរួមចំណែកកែលម្អសាលារៀន។

ការចូលរួមរបស់មាតាបិតាសិស្ស៖ មានឥទ្ធិពលយ៉ាងសំខាន់ដល់ប្រេកង់ នៃការសិក្សារបស់សិស្ស។ យោងតាម Özyıldırım (2024) និង Wang & Wei (2024) នៅពេលដែលឪពុកម្ដាយ បានចូលរួមក្នុងសកម្មភាពសាលារៀន និងដំណើរការសម្រេចចិត្ត នាំឱ្យសិស្សមានប្រក្រតីភាពក្នុងការចូលរៀន មានអាកប្បកិរិយាល្អ និងទទួលបានលទ្ធផលសិក្សាល្អ។ មាតាបិតា ឬអ្នកអាណាព្យាបាលសិស្ស ក៏អាចផ្ដល់ទស្សនៈសំខាន់ៗអំពីតម្រូវការសិស្ស និងការរំពឹងទុករបស់សហគមន៍ផងដែរ។

ការចូលរួមរបស់សិស្ស៖ ចំណែកឯ Wang & Wei (2024) ការចូលរួមរបស់សិស្ស ជួយលើកកម្ពស់ដំណើរការសិក្សាយ៉ាងសកម្ម និងបង្កើនការទទួលខុសត្រូវ។ បានអះអាងថា ការអនុញ្ញាតឱ្យសិស្សបានបង្ហាញមតិ ចូលរួមក្នុងក្រុមប្រឹក្សាសាលារៀន និងការផ្តល់មតិយោបល់ ជួយឱ្យពួកគេមានអារម្មណ៍ថាត្រូវបានគេគោរព និងផ្តល់នូវការទទួលខុសត្រូវ។ លើសពីនេះទៀតក៏បានជួយអភិវឌ្ឍជំនាញជាអ្នកដឹកនាំ និងបង្កើនបរិយាកាសសិក្សារៀនសូត្រឱ្យកាន់តែរឹងមាំផងដែរ។

ការចូលរួមរបស់សហគមន៍៖ រួមមានការចូលរួមរបស់អាជ្ញាធរមូលដ្ឋាន ស្ថាប័ន ឬអ្នកស្ម័គ្រចិត្តក្នុងសកម្មភាពសាលារៀន។ Puri & Chhetri (2024) បានបង្ហាញថា ការគាំទ្រពីសហគមន៍អាចនាំមកនូវធនធានបន្ថែម បង្កើនការទទួលខុសត្រូវក្នុងមូលដ្ឋាន និងធានាឱ្យសកម្មភាពអប់រំនៅសាលារៀន មានភាពសមស្របតាមបរិបទ វប្បធម៌ និងមាននិរន្តរភាពយូរអង្វែង។

ការតាមដាន និងការត្រួតពិនិត្យ

ការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀនតម្រូវឱ្យមានការពិនិត្យតាមដានយ៉ាងសកម្ម ដោយមានការចូលរួមពីភាគីពាក់ព័ន្ធទាំងអស់ ដើម្បីធានាបាននូវការពិនិត្យរួម និងការដោះស្រាយបញ្ហាជាសហគមន៍ (Friedman, 2005; Stufflebeam & Coryn, 2014)។ ការពិនិត្យតាមដាននៃការអនុវត្ត គឺជាដំណើរការនៃការពិនិត្យវឌ្ឍនភាពអំពីអ្វីដែលបានអនុវត្តកន្លងមក ដោយផ្តោតលើការបកស្រាយលទ្ធផល និងបញ្ហាដែលត្រូវដោះស្រាយ (MoEYS, 2022)។

ដើម្បីធានាបាននូវការអនុវត្តប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព ការអនុវត្តគោលនយោបាយស្របទៅនឹងការធ្វើវិមជ្ឈការ និងវិសហមជ្ឈការ ត្រូវមានប្រព័ន្ធសំខាន់សម្រាប់ការត្រួតពិនិត្យលើចំណុចដៅ និងយុទ្ធសាស្ត្រនៃកំណែទម្រង់ ការតាមដានសូចនាករនៃផែនការសកម្មភាព ការវាយតម្លៃលទ្ធផលសម្រេចបានទាក់ទងនឹងចំណុចដៅ ការវាយតម្លៃកម្រិតចូលរួមរបស់ភាគីពាក់ព័ន្ធ និងការសម្រេចអត្ថប្រយោជន៍សម្រាប់អ្នកពាក់ព័ន្ធ នៅក្នុងដំណើរការប្រតិបត្តិការជាក់ស្តែង គ្រប់លំដាប់ថ្នាក់រដ្ឋបាលអប់រំ រហូតដល់កម្រិតសាលារៀន (MoEYS, 2016b)។ នៅក្នុងយន្តការតាមដាននេះ មានការលើកឡើងនៃទស្សនាទានសំខាន់ៗ មួយចំនួនដែលត្រូវបានយកមកអនុវត្ត៖

ការត្រួតពិនិត្យផ្ទៃក្នុង៖ ជាកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងដឹកនាំដោយសាលារៀន ដើម្បីតាមដានលទ្ធភាពការងាររបស់គ្រូបង្រៀន ការរីកចម្រើនរបស់សិស្ស និងការអនុវត្តកម្មវិធីសិក្សា។ បើតាម Earl & Katz (2006) ការប្រើទិន្នន័យសម្រាប់វាយតម្លៃការអនុវត្តការងារផ្ទៃក្នុង អាចជួយសម្គាល់ផ្នែកដែលត្រូវកែលម្អ និងអាចដោះស្រាយបានទាន់ពេលវេលា។ ការត្រួតពិនិត្យផ្ទៃក្នុងក៏ជួយគាំទ្រការសម្រេចចិត្តដោយផ្អែកលើភស្តុតាងផងដែរ។

ការត្រួតពិនិត្យខាងក្រៅ៖ ជាការវាយតម្លៃដែលបច្ចុប្បន្នអនុវត្តដោយក្រុមអ្នកសិក្សាស្រាវជ្រាវ ឬអាជ្ញាធរអប់រំ។ យោងតាម Hevia & Vergara-Lope (2019) ការត្រួតពិនិត្យសាលារៀនជាប្រចាំ និងការវាយតម្លៃក្នុងកម្រិតក្រសួង ឬមន្ទីរ ជួយធានាឱ្យសាលារៀនបំពេញតាមស្តង់ដា។ ការវាយតម្លៃខាងក្រៅក៏ផ្តល់មតិយោបល់ជាក់ស្តែង ដែលអាចប្រើសម្រាប់ការកែលម្អសាលារៀនបានផងដែរ។

ការវាយតម្លៃគ្រូបង្រៀន៖ រួមមានការអនុវត្តម៉ោងសិក្សា ការវាយតម្លៃខ្លួនឯង និងការវាយតម្លៃដោយសហសេវិក។ តាម OECD (2013) ប្រព័ន្ធវាយតម្លៃគ្រូបង្រៀនដែលទូលំទូលាយ ជួយលើកកម្ពស់ការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ កំណត់តម្រូវការបណ្តុះបណ្តាល និងបង្កើនគុណភាពបង្រៀន។ នៅពេលអនុវត្តដោយវិធីសាស្ត្រដែលមានស្ថាបនិកភាព ជួយឱ្យគ្រូបង្រៀនមានការកែលម្អ និងការរីកចម្រើនជាបន្តបន្ទាប់។

ប្រព័ន្ធផ្តល់ព័ត៌មានត្រឡប់៖ មតិយោបល់ជាផ្លូវការ គឺការអនុញ្ញាតឱ្យគ្រូបង្រៀន សិស្ស មាតាបិតាសិស្ស និងសហគមន៍បានបង្ហាញមតិអំពីការអនុវត្តរបស់សាលារៀន។ Hutchins (2024) និង Neema Amani (2025)បានបញ្ជាក់ថា មតិយោបល់អាចជួយធ្វើឱ្យការសម្រេចចិត្តរបស់សាលារៀនកាន់តែប្រសើរ និងជំរុញវប្បធម៌នៃការឆ្លើយតប។ នៅពេលសាលារៀនប្រមូល និងប្រើប្រាស់មតិយោបល់ជាលក្ខណៈប្រព័ន្ធ នោះពិតជាការបង្ហាញពីការទទួលខុសត្រូវ និងការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់។

តារាង ២៖ *ទ្រឹស្តីពាក់ព័ន្ធនឹងការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀន*

ខ្លឹមសារ	ឈ្មោះអ្នកនិពន្ធ								
	Caldwell and Spinks (2013)	Leithwood et al. (2020)	Fullan, 2014 &Bruns et al. (2011)	Özyıldırım (2024), Wang (2024)	Stufflebeam & Coryn, (2014)	Hutchins, 2024, Neema, 2025	Farazmand et al. (2022)	OECD, 2016)	Puri & Chhetri, 2024
ការអនុវត្តការងារវិមជ្ឈការអប់រំ	✓								
ការសម្រេចចិត្តផ្នែកក្នុងលើការគ្រប់គ្រងសាលារៀន	✓								
ការសម្រេចចិត្តផ្នែកគ្រប់គ្រងហិរញ្ញវត្ថុ			✓				✓		
ការសម្រេចចិត្តក្នុងការគ្រប់គ្រងបុគ្គលិក		✓							
ការសម្រេចចិត្តក្នុងការបង្រៀន			✓						
ការសម្រេចចិត្តលើកិច្ចការរដ្ឋបាល			✓						
ការទទួលខុសត្រូវរបស់សាលារៀន		✓							
ការទទួលខុសត្រូវលើការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ និងការគាំទ្រគ្រូបង្រៀន		✓							
ការទទួលខុសត្រូវលើការដឹកនាំគ្រប់គ្រង			✓						
ការទទួលខុសត្រូវរួមគ្នាពីភាគីពាក់ព័ន្ធក្នុងអង្គភាព		✓							
ការទទួលខុសត្រូវលើការបែងចែកតួនាទីភារកិច្ច		✓							
ការទទួលខុសត្រូវចំពោះលទ្ធផលសិក្សា								✓	

ខ្លឹមសារ	ឈ្មោះអ្នកនិពន្ធ								
	Caldwell and Spinks (2013)	Leithwood et al. (2020)	Fullan, 2014 &Bruns et al. (2011)	Özyıldırım (2024), Wang (2024)	Stufflebeam & Coryn, (2014)	Hutchins, 2024, Neema, 2025	Farazmand et al. (2022)	OECD, 2016)	Puri & Chhetri, 2024
ការជានាតម្លាភាពនៅកម្រិតសាលារៀន			✓						
ការចែករំលែកព័ត៌មាន			✓						
តម្លាភាពផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុ							✓		
តម្លាភាពអំពីលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស								✓	
តម្លាភាពក្នុងការវាយតម្លៃ និង ការប្រតិបត្តិ			✓						
ការចូលរួមរបស់ភាគីពាក់ព័ន្ធ				✓					
ការចូលរួមរបស់គ្រូបង្រៀន				✓					
ការចូលរួមរបស់មាតាបិតាសិស្ស				✓		✓			
ការចូលរួមរបស់សិស្ស									✓
ការចូលរួមរបស់សហគមន៍							✓		✓
ការតាមដាន និងត្រួតពិនិត្យ					✓				
ការត្រួតពិនិត្យខាងក្នុង					✓				
ការត្រួតពិនិត្យខាងក្រៅ					✓				
ការវាយតម្លៃគ្រូបង្រៀន		✓			✓				
ប្រព័ន្ធផ្តល់ព័ត៌មានត្រឡប់						✓			

ក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទាន

ទ្រឹស្តីនៃការចូលរួមទាំងនេះផ្តល់នូវក្របខ័ណ្ឌគំនិតដ៏រឹងមាំសម្រាប់ការយល់ដឹងអំពីរបៀបដែលការចូលរួមអាចជួយលើកកម្ពស់តម្លាភាព ការឆ្លើយតប និងគណនេយ្យភាពនៅក្នុងវិស័យអប់រំ។

ក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទានដ៏រឹងមាំទាំងនេះជាប្រយោជន៍សម្រាប់អ្នកស្រាវជ្រាវការពិនិត្យមើល និងបន្សីគ្នាទៅនឹងការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀននៅកម្រិតបឋមសិក្សានៅកម្ពុជា ត្រូវបានរៀបចំឡើងមិនមែនត្រឹមតែជាបញ្ជីនៃសមាសភាគឯករាជ្យនោះទេ ប៉ុន្តែជាប្រព័ន្ធចលករដែលពង្រឹងគ្នាទៅវិញទៅមក។ ប្រព័ន្ធនេះគូសបញ្ជាក់អំពីរបៀបដែលសិទ្ធិអំណាចវិមជ្ឈការ ដែលត្រូវបានគ្រប់គ្រងតាមរយៈយន្តការគន្លឹះ ជំរុញការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់ក្នុងការអនុវត្តគណនេយ្យភាព។ ទ្រឹស្តីដើមដែលយកមកឆ្លុះបញ្ចាំងជាមួយទស្សនាទានជាច្រើនខាងលើសម្រាប់ការអនុវត្តប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព គឺអាស្រ័យលើ (១) បរិយាកាសប្រតិបត្តិការប្រកបដោយស្វ័យភាព (វិមជ្ឈការ) ដែលត្រូវបានពង្រឹងដោយយន្តការផ្ទៃក្នុងដ៏រឹងមាំ, (២) កាតព្វកិច្ចវិជ្ជាជីវៈ (ទំនួលខុសត្រូវ) និងមានតុល្យភាពដោយ, (៣) ការចែករំលែកព័ត៌មានបើកចំហ (តម្លាភាព) ដែលផ្តល់អំណាចដល់, (៤) ភាគីពាក់ព័ន្ធក្នុងមូលដ្ឋាន (ការចូលរួម) ហើយអ្វីដែលសំខាន់បំផុត ប្រព័ន្ធនេះត្រូវតែជំរុញដោយ (៥) ការពិនិត្យជាបន្តបន្ទាប់ (ការតាមដាន)។ ដូច្នេះការសិក្សានេះស្នើក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទានមួយ ដែលផ្អែកលើគំរូ ប្រព័ន្ធជំរុញគណនេយ្យភាពសង្គម (Social Accountability-Enabling System)។ គំរូនេះលើកឡើងថា សេរីភាពរបស់សាលារៀន ដើរតួជាកត្តាជំរុញចម្បង។ ចំណែកទំនួលខុសត្រូវ តម្លាភាព និងការចូលរួម ដើរតួ ជាយន្តការអន្តរកម្ម ដែលជំរុញគណនេយ្យភាព ហើយការតាមដាន ជាផ្នែកចុងក្រោយ ដែលនាំឱ្យមានលទ្ធផលនៃការអនុវត្តកាន់តែប្រសើរឡើងនៅក្នុងបរិបទសាលាបឋមសិក្សានៅកម្ពុជា។

វិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវ

ការស្រាវជ្រាវនេះមានគោលបំណងសិក្សាពីក្របខ័ណ្ឌគោលនយោបាយ បញ្ញត្តិ ទ្រឹស្តី ទស្សនាទាន និងឯកសារផ្សេងៗ ដែលពាក់ព័ន្ធនឹងការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀន ដើម្បីប្រើជាមូលដ្ឋាន សម្រាប់ការបង្កើតក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទានថ្មី សម្រាប់ការគ្រប់គ្រងគណនេយ្យភាពសាលារៀន នៅកម្រិតបឋមសិក្សា ក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ ក្នុងដំណើរការស្រាវជ្រាវ អ្នកស្រាវជ្រាវបានវិភាគ និងពិនិត្យឯកសារដែលពាក់ព័ន្ធយ៉ាងទូលំទូលាយ រួមមាន៖ ឯកសារផ្លូវការក្របខ័ណ្ឌគោលនយោបាយចំនួន៥ សៀវភៅសិក្សាចំនួន២ និងរបាយការណ៍ផ្នែករឹងចំនួន២ សរុប៩ (ឯកសារជំនួយផ្នែករឹង០៩ ដូចបង្ហាញជូនក្នុងតារាង ៣) រួមទាំងឯកសារផ្នែកទន់កម្រិតជាតិរួមមាន៖ របាយការណ៍ស្រាវជ្រាវចំនួន០៣ ផែនការនិងគោលការណ៍ណែនាំចំនួន ០៦ អត្ថបទស្រាវជ្រាវចំនួន០៦ សរុប១៥ និងអន្តរជាតិចំនួន៥១ សរុបរួម៦៦ (បានបញ្ចូលក្នុងឯកសារយោង)។ ការជ្រើសរើសវិធីសាស្ត្រសិក្សាតាមឯកសារនេះ មានគោលបំណងធានាថា ខ្លឹមសារដែលបង្កើតមានភាពហ្មត់ចត់ តម្លាភាព និងភាពត្រឹមត្រូវ ដោយផ្អែកលើទិន្នន័យ និងភស្តុតាងដែលអាចផ្ទៀងផ្ទាត់បាន (Levy & Ellis, 2006)។ វិធីសាស្ត្រនេះក៏អនុញ្ញាតឱ្យអ្នកស្រាវជ្រាវអាចធ្វើការវិភាគ ប្រៀបធៀប និងសង្កេតឃើញចំណុចស្រដៀង និងខុសគ្នា រវាងទ្រឹស្តី និងការអនុវត្តពិតប្រាកដ បង្កើតជាមូលដ្ឋានដ៏រឹងមាំសម្រាប់ការបង្កើតទស្សនវិស័យថ្មី ស្តីពីគណនេយ្យភាពសាលារៀន ក្នុងបរិបទជាក់លាក់នៃប្រទេសកម្ពុជា។

ការប្រមូលទិន្នន័យ

ដើម្បីទទួលបានបញ្ញត្តិ ទ្រឹស្តី ទស្សនាទាន និងឯកសារនានាអ្នកស្រាវជ្រាវបានស្វែងរកឯកសារចេញពី Google, Google Scholar, E-library ជាពិសេស Website ព្រមទាំងឯកសារផ្នែករឹងនានារបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងក្រសួងមហាផ្ទៃដើម្បីឱ្យឯកសារមានភាពសម្បូរបែប និងគ្របដណ្តប់លើទិដ្ឋភាពរួមនៃគណនេយ្យភាពសាលារៀន (តារាង ៣)។ ការស្វែងរកឯកសារនានាតាមរយៈអនឡាញ ចាប់ផ្តើមដោយពាក្យគន្លឹះ គណនេយ្យភាពសាលារៀន វិមជ្ឈការក្នុងវិស័យអប់រំ

ការចូលរួម តម្លាភាព ការទទួលខុសត្រូវ ការតាមដាន និងត្រួតពិនិត្យ និងទស្សនាទាននៃការគ្រប់គ្រងគណនេយ្យភាពសាលារៀន ដោយឡែក ទាក់ទងនឹងឯកសាររឹង អ្នកស្រាវជ្រាវបានប្រមូលពី មន្ត្រីជំនាញ ឬក្រុមការងារទទួលបន្ទុកការងារគណនេយ្យភាពសាលារៀន របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងក្រសួងមហាផ្ទៃ។ ជាលទ្ធផលអ្នកស្រាវជ្រាវបានទទួលឯកសារទាំងក្របខ័ណ្ឌគោលនយោបាយ សៀវភៅសិក្សា របាយការណ៍ស្រាវជ្រាវ ផែនការ គោលការណ៍ណែនាំ និងអត្ថបទស្រាវជ្រាវផ្នែករឹងសរុប ០៩ (តារាង ៣) ផ្អែកទន់កម្រិតជាតិ១៥ និងកម្រិតអន្តរជាតិ៥១ (ឯកសារយោង) ដើម្បីជាឯកសារពិគ្រោះ។

តារាង ៣៖ *ឯកសារជំនួយផ្នែករឹងស្តីពីការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀន ក្នុងប្រទេសកម្ពុជា*

ល.រ.	ប្រភេទឯកសារ	ប្រភព	ឆ្នាំ
១	សៀវភៅកម្មវិធីជាតិដំណាក់កាលទី១ ម្រាប់ការអភិវឌ្ឍតាមបែបប្រជាធិបតេយ្យនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ (២០១០–២០១៩)	រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា (RGC)	២០១០
២	ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ ស្តីពីការងារគណនេយ្យភាពសង្គមសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍតាមបែបប្រជាធិបតេយ្យនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ	ក្រសួងមហាផ្ទៃ (MoI)	២០១៣
៣	សេចក្តីសម្រេច ស្តីពីការរៀបចំ និងការប្រព្រឹត្តិទៅរបស់គណៈកម្មាធិការគ្រប់គ្រងការអនុវត្តផែនការយុទ្ធសាស្ត្រគណនេយ្យភាពសង្គមនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ (គ.គ.អ.ស)	ក្រសួងមហាផ្ទៃ (MoI)	២០១៥
៤	ផែនការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសង្គមសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍតាមបែបប្រជាធិបតេយ្យនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ ដំណាក់កាលទី១ (២០១៦–២០១៨)	ក្រសួងមហាផ្ទៃ (MoI)	២០១៦
៥	របាយការណ៍ការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសង្គមរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡារយៈពេល៣ឆ្នាំ (ចាប់ពីឆ្នាំ២០១៦ ដល់ឆ្នាំ ២០១៨)	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា (MoEYS)	២០១៨
៦	ផែនការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសង្គមសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍតាមបែបប្រជាធិបតេយ្យនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ ដំណាក់កាលទី២ (២០១៩–២០២៣)	ក្រសួងមហាផ្ទៃ (MoI)	២០១៩
៧	របាយការណ៍វាយតម្លៃប្រចាំឆ្នាំលើការអនុវត្តក្របខ័ណ្ឌគណនេយ្យភាពសង្គមនៅកម្ពុជា (ឆ្នាំ២០២០ ដល់បច្ចុប្បន្ន)	ធនាគារពិភពលោក (World Bank)	២០២០
៨	សៀវភៅកម្មវិធីជាតិដំណាក់កាលទី២សម្រាប់ការអភិវឌ្ឍតាមបែបប្រជាធិបតេយ្យនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ (២០២១–២០៣០)	រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា (RGC)	២០២១
៩	ស្តង់ដាសាលាបឋមសិក្សាគំរូ (ឆ្នាំ២០២៣ ដល់បច្ចុប្បន្ន)	ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា (MoEYS)	២០២៣

ការវិភាគទិន្នន័យ

ការសិក្សានេះត្រូវបានកំណត់ប្រភេទជា ការវិភាគទស្សនាទាន (Conceptual Analysis)។ វិធីសាស្ត្រវិភាគដែលបានអនុវត្តគឺ ការវិភាគខ្លឹមសារតាមបែបគុណវិស័យ (Qualitative Content Analysis) ទៅលើទិន្នន័យដែលប្រមូលបានតាមរយៈវិធីសាស្ត្រសិក្សាតាមឯកសារ (Documentary Research)។ គោលដៅចម្បង គឺការស្ថាបនានូវក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទានថ្មី ស្តីពីគណនេយ្យភាពសាលារៀន ក្នុងបរិបទកម្ពុជា ដោយសំយោគចំណេះដឹងពីទ្រឹស្តីអន្តរជាតិ និងបរិបទគោលនយោបាយជាតិ។ ភាពសមស្របនៃវិធីសាស្ត្រនេះ គឺអនុញ្ញាតឱ្យខ្លឹមសារដែលបង្កើតមានភាពហ្មត់ចត់ តម្លាភាព និងត្រឹមត្រូវ ដោយផ្អែកលើទិន្នន័យ និងភស្តុតាងដែលអាចផ្ទៀងផ្ទាត់បាន (Levy & Ellis, 2006)។ ការវិភាគនេះផ្អែកលើការសំយោគ និងកំណត់អត្តសញ្ញាណនូវពាក្យគន្លឹះ (Keywords) និងគំនិតស្នូល (Core Concepts) ដែលទាក់ទងនឹងសមាសភាគសំខាន់ៗនៃគណនេយ្យភាពសាលារៀន រួមមាន៖ វិមជ្ឈការ (Decentralization) ទំនួលខុសត្រូវ (Responsibility) តម្លាភាព (Transparency) ការចូលរួម (Participation) និងការតាមដាននិងការវាយតម្លៃ (Monitoring and Evaluation)។

ដើម្បីទាញយក គំនិតថ្មីៗ (Emergent Concepts) និង សមាសភាគរង (Sub-components) ជាក់លាក់រវាងសមាសភាគ។

ភាពហ្មត់ចត់នៃការសិក្សា (Study Rigor) ត្រូវបានធានាតាមរយៈការអនុវត្តយុទ្ធសាស្ត្រដូចខាងក្រោម៖ (១) ការប្រើប្រាស់ទ្រឹស្តី (Anchoring on Theory): ការស្រាវជ្រាវបានប្រើប្រាស់ទ្រឹស្តីដែលមានស្រាប់ (ដូចជា គណនេយ្យភាពសង្គម/Social Accountability, គណនេយ្យភាពបែបគ្រប់គ្រង/Managerial Accountability និង Decentralization Theory) ជាផែនទីបង្ហាញផ្លូវ ដើម្បីកំណត់អត្តសញ្ញាណ និងបញ្ជាក់ទំនាក់ទំនងរវាងសមាសភាគនៅក្នុងក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទាន; និង (២) ការប្រើប្រាស់ប្រភពព័ត៌មានមុំបីគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ (Source Triangulation): ភាពហ្មត់ចត់ត្រូវបានធានាដោយការប្រើប្រាស់ប្រភពព័ត៌មានមុំបីគ្រប់ជ្រុងជ្រោយសំខាន់ៗ៖ (១) អក្សរសិល្ប៍អន្តរជាតិ/ទ្រឹស្តី, (២) គោលនយោបាយជាតិរបស់កម្ពុជា, (៣) អត្ថបទស្រាវជ្រាវឯករាជ្យ ដើម្បីផ្ទៀងផ្ទាត់ប្រសិទ្ធភាព និងសុពលភាពតាមបរិបទ, និង(៤) ឯកសារព្រាងចុងក្រោយនៃក្របខ័ណ្ឌនឹងត្រូវបង្ហាញដល់អ្នកជំនាញយ៉ាងតិចពីររូប ក្នុងវិស័យពាក់ព័ន្ធ សម្រាប់ការវាយតម្លៃលើភាពច្បាស់លាស់ ភាពពេញលេញ និងភាពសមស្របតាមបរិបទនៃសមាសភាគដែលបានកំណត់។

លទ្ធផលស្រាវជ្រាវ

ក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទាននៃការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀន

ក្រោយពីការសំយោគនូវក្របខ័ណ្ឌទ្រឹស្តី ក្របខ័ណ្ឌគោលនយោបាយ បញ្ញត្តិ ទស្សនាទាន សៀវភៅ អត្ថបទដែលបានបោះពុម្ពផ្សាយទាំងកម្រិតជាតិ និងអន្តរជាតិ និងឯកសារផ្សេងៗដែលពាក់ព័ន្ធស្តីពីគណនេយ្យភាពសាលារៀន ជាលទ្ធផលអ្នកស្រាវជ្រាវកំណត់បាននូវក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទានស្តីពីការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀន នៅកម្រិតបឋមសិក្សា ក្នុងប្រទេសកម្ពុជាដែលមានសមាសភាគគោល ០៥ និងសមាសភាគរង ២២ ដូចមានលម្អិតក្នុងតារាង ៤។

តារាង ៤៖ *ក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទាននៃការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀន*

ល.រ.	សមាសភាគគោល	សមាសភាគរង
១	ការអនុវត្តការងារវិមជ្ឈការអប់រំ	ការសម្រេចចិត្តផ្ទៃក្នុងលើការគ្រប់គ្រងសាលារៀន
		ការសម្រេចចិត្តផ្នែកគ្រប់គ្រងហិរញ្ញវត្ថុ
		ការសម្រេចចិត្តក្នុងការគ្រប់គ្រងបុគ្គលិក
		ការសម្រេចចិត្តក្នុងការបង្រៀន
		ការសម្រេចចិត្តលើកិច្ចការរដ្ឋបាល
២	ការទទួលខុសត្រូវរបស់សាលារៀន	ការទទួលខុសត្រូវលើការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ និងការគាំទ្រគ្រូបង្រៀន
		ការទទួលខុសត្រូវលើការដឹកនាំគ្រប់គ្រង
		ការទទួលខុសត្រូវរួមគ្នាពីភាគីពាក់ព័ន្ធក្នុងអង្គភាព
		ការទទួលខុសត្រូវលើការបែងចែកតួនាទីភារកិច្ច
		ការទទួលខុសត្រូវចំពោះលទ្ធផលសិក្សា
៣	ការធានាតម្លាភាពនៅកម្រិតសាលារៀន	ការចែករំលែកព័ត៌មាន
		តម្លាភាពផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុ
		តម្លាភាពអំពីលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស
		តម្លាភាពក្នុងការវាយតម្លៃ និងការប្រតិបត្តិ
៤	ការចូលរួមរបស់ភាគីពាក់ព័ន្ធ	ការចូលរួមរបស់គ្រូបង្រៀន
		ការចូលរួមរបស់មាតាបិតាសិស្ស
		ការចូលរួមរបស់សិស្ស
		ការចូលរួមរបស់សហគមន៍
៥	ការតាមដាន និងការត្រួតពិនិត្យ	ការត្រួតពិនិត្យខាងក្នុង
		ការត្រួតពិនិត្យខាងក្រៅ
		ការវាយតម្លៃគ្រូបង្រៀន
		ប្រព័ន្ធផ្តល់ព័ត៌មានត្រឡប់

លទ្ធផលនៃការសំយោគឯកសារបានបង្ហាញថា ការអនុវត្តវិមជ្ឈការនៅកម្រិតសាលារៀន មានសារៈសំខាន់ក្នុងការកែលម្អប្រសិទ្ធភាព ការឆ្លើយតបតាមតម្រូវការមូលដ្ឋាន និងការច្នៃប្រឌិតក្នុងការគ្រប់គ្រងសាលារៀន។ នៅកម្ពុជា វិមជ្ឈការត្រូវបានប្រើជាយុទ្ធសាស្ត្រសំខាន់ក្នុងការបង្កើនប្រជាធិបតេយ្យ និងប្រសិទ្ធភាពសេវាសាធារណៈ ប៉ុន្តែថ្នាក់ក្រសួងនៅតែរក្សាតួនាទីក្នុងការត្រួតពិនិត្យតាមដាន និងកំណត់ស្តង់ដា។

ការអនុវត្តវិមជ្ឈការនៅកម្រិតសាលារៀនគឺផ្អែកលើលក្ខណវិនិច្ឆ័យប្រាំចំណុច ដើម្បីវាស់វែងទៅលើការអនុវត្តផងដែរ ក្នុងនោះគឺ៖ (១) ការសម្រេចចិត្តផ្ទៃក្នុងលើការគ្រប់គ្រងសាលារៀន មានន័យថាសាលារៀនមានសេរីភាពខ្ពស់ក្នុងការកំណត់គោលនយោបាយ ចក្ខុវិស័យ ផែនការ និងកម្មវិធីសិក្សា ដែលសម្របសម្រួលសេចក្តីសម្រេច ឱ្យសមស្របនឹងតម្រូវការពិសេស

របស់សិស្ស និងសហគមន៍ ដោយជំរុញការឆ្លើយតប និងការទទួលខុសត្រូវ, (២) ការសម្រេចចិត្តផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុ គឺសាលារៀនមានសេរីភាពក្នុងការគ្រប់គ្រងថវិកា ការចំណាយធនធានសមស្របនឹងតម្រូវការអាទិភាព ដូចជា ការគាំទ្រលើការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពវិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀន និងការបំប៉នសិស្សរៀនយឺត ព្រមទាំងបង្កើនតម្លាភាព និងការជឿជាក់ពីភាគីពាក់ព័ន្ធ, (៣) ការសម្រេចចិត្តផ្នែកបុគ្គលិកគឺសាលារៀនអាចជ្រើសរើស បែងចែក និងវាយតម្លៃបុគ្គលិកដោយផ្ទាល់ អាចពង្រឹងការរៀបចំរចនាសម្ព័ន្ធបុគ្គលិក និងបង្កើនគុណភាពបង្រៀន ហើយម្យ៉ាងវិញទៀតសាលារៀនក៏អាចផ្តល់ឱកាសឱ្យគ្រូបង្រៀន ចូលរួមក្នុងការធ្វើផែនការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈ ដែលនឹងជួយឱ្យបង្កើនទំនុកចិត្ត និងជំនាញវិជ្ជាជីវៈផងដែរ, (៤) ការសម្រេចចិត្តលើការបង្រៀនគឺ សេរីភាពក្នុងការបត់បែនកម្មវិធីសិក្សា និងវិធីសាស្ត្របង្រៀន ឱ្យសមស្របនឹងបរិបទ និងរបៀបសិក្សារបស់សិស្ស ជួយជំរុញ ភាពច្នៃប្រឌិត និងលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សឱ្យមានការរីកចម្រើន, និង(៥) ការសម្រេចចិត្តលើកិច្ចការរដ្ឋបាលគឺសាលារៀនមានសេរីភាពក្នុងការគ្រប់គ្រងកិច្ចការប្រចាំថ្ងៃ ដូចជាកាលវិភាគបង្រៀន រចនាសម្ព័ន្ធក្រុមប្រឹក្សា ការពង្រឹងវិន័យ រៀបចំកិច្ចប្រជុំ និងព្រឹត្តិការណ៍ផ្សេងៗរបស់សាលារៀន ដែលអាចនឹងធ្វើឱ្យមានដំណើរការប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព និងសម្រេចបានទាន់ពេលវេលា។

ការទទួលខុសត្រូវរបស់សាលារៀន គឺជាធាតុសំខាន់ក្នុងការធានាបាននូវគុណភាពអប់រំ និងការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់។ ទ្រឹស្តីនិង សកម្មភាពជាក់ស្តែងបង្ហាញថា ការទទួលខុសត្រូវ ត្រូវបានអនុវត្តតាមលក្ខណវិនិច្ឆ័យចម្បង៥គឺ៖ (១) ទំនួលខុសត្រូវផ្នែកវិជ្ជាជីវៈ និងការគាំទ្រគ្រូបង្រៀន គឺជាកាតព្វកិច្ចក្នុងការធានាថា ការបង្រៀនមានគុណភាព តាមរយៈការធ្វើផែនការ ការប្រើប្រាស់សម្ភារសិក្សា និងការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់ ការយល់ឃើញពីតួនាទីជាការទទួលខុសត្រូវវិជ្ជាជីវៈ ជួយបង្កើនការចូលរួមសកម្មក្នុងការអភិវឌ្ឍសាលា និងលទ្ធភាពសិក្សារបស់សិស្ស, (២) ទំនួលខុសត្រូវផ្នែកដឹកនាំគ្រប់គ្រង ជាតួនាទីសំខាន់ក្នុងការកំណត់ចក្ខុវិស័យ ការគាំទ្រគ្រូបង្រៀន និងធានាថាការអនុវត្តគោលនយោបាយមានប្រសិទ្ធភាព។ វិធីសាស្ត្រនៃការដឹកនាំល្អអាចបង្កើតវប្បធម៌នៃការទទួលខុសត្រូវ និងមានឥទ្ធិពលវិជ្ជមានដល់លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស, (៣) ទំនួលខុសត្រូវរួមគ្នារបស់ភាគីពាក់ព័ន្ធ គឺការសហការរបស់គ្រូបង្រៀន និងបុគ្គលិកទាំងអស់ក្នុងសាលារៀន ជួយបង្កើតវប្បធម៌ ដែលផ្អែកលើការគាំទ្រគ្នាទៅវិញទៅមក និងការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់, (៤) ទំនួលខុសត្រូវលើការបែងចែកតួនាទីភារកិច្ច ជាភាពច្បាស់លាស់នៃតួនាទី និងការបែងចែកភារកិច្ចយ៉ាងសមស្រប ជួយកាត់បន្ថយភាពប្រឬកប្របល់ និងបង្កើនទំនួលខុសត្រូវផ្ទាល់ខ្លួន ហើយការផ្តល់ឱកាសឱ្យបុគ្គលិកអនុវត្តការងារដោយមានទំនុកចិត្ត និងគោលបំណងច្បាស់លាស់, និង (៥) ទំនួលខុសត្រូវចំពោះលទ្ធផលសិក្សាមានន័យថាសាលារៀន និងគ្រូបង្រៀនត្រូវទទួលខុសត្រូវចំពោះលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ ការប្រើប្រាស់ទិន្នន័យក្នុងការតាមដានសមិទ្ធផល និងការធ្វើសេចក្តីសម្រេចដោយផ្អែកលើភស្តុតាង ជួយបង្កើតវប្បធម៌ផ្អែកលើការកែលម្អលទ្ធផលជាបន្តបន្ទាប់។

តម្លាភាពនៅកម្រិតសាលារៀន ជាធាតុសំខាន់សម្រាប់ធានាការគ្រប់គ្រងអប់រំពោរពេញដោយភាពស្មោះត្រង់ ប្រជាធិបតេយ្យ និងការចូលរួមពីភាគីពាក់ព័ន្ធ។ វាត្រូវបានអនុវត្តតាមលក្ខណវិនិច្ឆ័យ៤គឺ៖ (១) ការចែករំលែកព័ត៌មានគឺជាការបញ្ជូនព័ត៌មានទាន់ពេល និងច្បាស់លាស់អំពីសេចក្តីសម្រេចផែនការ និងការផ្លាស់ប្តូរគោលនយោបាយ ជួយបង្កើនការជឿជាក់ និងការចូលរួមរបស់សហគមន៍ ហើយភាគីពាក់ព័ន្ធដែលទទួលបានព័ត៌មានលម្អិត អាចគាំទ្រគោលដៅ និងតាមដានដំណើរការរបស់សាលារៀនបានកាន់ត ប្រសើរឡើង, (២) តម្លាភាពផ្នែកហិរញ្ញវត្ថុជាការបង្ហាញផែនការថវិកា និងរបាយការណ៍ហិរញ្ញវត្ថុជាប្រចាំជួយកាត់បន្ថយអំពើពុករលួយ និងបង្កើនការជឿជាក់ពីសហគមន៍។ វាក៏ធានាថាការចំណាយធនធានអប់រំនៅតាមសាលារៀន មានប្រសិទ្ធ-

ភាព និងស្របតាមគោលបំណងអភិវឌ្ឍរបស់សាលារៀន, (៣) តម្លាភាពអំពីលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សជាការផ្សព្វផ្សាយលទ្ធផលសិក្សារបស់ សិស្សទៅកាន់សាធារណៈជន ជួយបង្កើតវប្បធម៌នៃការទទួលខុសត្រូវ និងជំរុញឱ្យសាលារៀនបន្តកែលម្អ។ គ្រូដែលមានការយល់ដឹងច្បាស់អំពីសមិទ្ធផលសិស្ស អាចប្រើព័ត៌មាននោះសម្រាប់កែលម្អការបង្រៀន និងផ្តល់ជំនួយដល់សិស្សរៀនយឺតបានទាន់ពេលវេលា, និង (៤) តម្លាភាពក្នុងការវាយតម្លៃ និងការប្រតិបត្តិ ជាការប្រើប្រាស់វិធីវាស់វែង និងវាយតម្លៃដែលត្រឹមត្រូវ មិនរើសអើង និងមានស្តង់ដាច្បាស់លាស់ ជួយបង្កើនទំនុកចិត្តរបស់គ្រូបង្រៀន និងការចូលរួមរបស់ពួកគេក្នុងការកែលម្អការអនុវត្ត។ វាជួយឱ្យការ បង្រៀនមានគុណភាព និងសិស្សទទួលបានការគាំទ្រទាន់ពេលវេលា។

ការចូលរួមរបស់ភាគីពាក់ព័ន្ធ គឺមានតួនាទីសំខាន់ក្នុងការលើកកម្ពស់គណនេយ្យភាពសាលារៀន តាមរយៈការចូលរួមរបស់គ្រូបង្រៀន មាតាបិតាសិស្ស និងសហគមន៍។ ដើម្បីវាស់វែងនូវការចូលរួមរបស់ភាគីពាក់ព័ន្ធ ការសិក្សានេះប្រើប្រាស់លក្ខណវិនិច្ឆ័យ ៤គឺ៖ (១) ការចូលរួមរបស់គ្រូបង្រៀន ជាការចូលរួមក្នុងដំណើរការសម្រេចចិត្ត និងសកម្មភាពអភិវឌ្ឍសាលាដែលបានជួយបង្កើន ទំនុកចិត្តក្នុងភាពជាម្ចាស់ ការប្តេជ្ញាចិត្ត និងឆន្ទៈក្នុងការចូលរួមកែលម្អសាលារៀន។ វាជួយធ្វើឱ្យការគ្រប់គ្រងសាលារៀនមាន ប្រសិទ្ធភាពកាន់តែខ្ពស់, (២) ការចូលរួមរបស់មាតាបិតាសិស្ស ជាការចូលរួមក្នុងសកម្មភាពសាលារៀន និងដំណើរការសម្រេចចិត្ត ជួយឱ្យសិស្សមានអាកប្បកិរិយាល្អ មានការចូលរៀនប្រក្រតី និងទទួលបានលទ្ធផលសិក្សាល្អប្រសើរ។ ការចូលរួមនេះក៏អាចផ្តល់ មតិអំពីតម្រូវការរបស់សិស្ស និងការរំពឹងទុករបស់សហគមន៍ផងដែរ, (៣) ការចូលរួមរបស់សិស្ស គឺការអនុញ្ញាតឱ្យសិស្សបានបញ្ចេញមតិ ចូលរួមក្នុងក្រុមប្រឹក្សាសាលា និងផ្តល់មតិយោបល់ ធ្វើឱ្យពួកគេមានអារម្មណ៍ថាត្រូវបានគេគោរព និងមានទំនួលខុសត្រូវ។ ការជួយអភិវឌ្ឍជំនាញជាអ្នកដឹកនាំ និងបង្កើនបរិយាកាសសិក្សាឱ្យកាន់តែរឹងមាំ, និង (៤) ការចូលរួមរបស់សហគមន៍ ជាការចូល រួមផ្តល់ធនធានបន្ថែម ការពិនិត្យដំណើរការបង្រៀននិងរៀន និងលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស និងជួយធានាឱ្យសកម្មភាពអប់រំនៅ សាលារៀនមានភាពសមស្របតាមបរិបទ និងមានស្ថិរភាពយូរអង្វែង។

ការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀន តម្រូវឱ្យមានការតាមដានជាបន្តបន្ទាប់ ដើម្បីពិនិត្យវឌ្ឍនភាព ការបកស្រាយលទ្ធផល និងការដោះស្រាយបញ្ហាដែលកើតមាន។ នោះគឺជួយឱ្យការគ្រប់គ្រង និងការអប់រំមានភាពច្បាស់លាស់ និងមានការឆ្លើយតបតាមស្ថានភាពពិត។

ការវាយតម្លៃការតាមដាន និងការត្រួតពិនិត្យ ការសិក្សានេះក៏ប្រើប្រាស់លក្ខណវិនិច្ឆ័យ ៤ផងដែរគឺ៖ (១) ការត្រួតពិនិត្យខាងក្នុង ជាការខិតខំប្រឹងប្រែងរបស់សាលារៀន ក្នុងការតាមដានការអនុវត្តការងាររបស់គ្រូបង្រៀន ការរីកចម្រើនរបស់សិស្ស និងកម្មវិធីសិក្សា។ សំខាន់ជួយកំណត់ចំណុចខ្សោយ និងផ្តល់ជាមូលដ្ឋានសម្រាប់ការសម្រេចចិត្តដែលផ្អែកលើភស្តុតាង, (២) ការត្រួតពិនិត្យខាងក្រៅគឺធ្វើឡើងដោយអាជ្ញាធរអប់រំ ឬក្រុមពាក់ព័ន្ធ ដើម្បីធានាឱ្យសាលារៀនអនុវត្តបានតាមស្តង់ដា។ លទ្ធផលពីការត្រួតពិនិត្យនេះផ្តល់ជាមតិយោបល់ ដែលអាចប្រើសម្រាប់កែលម្អគុណភាពរបស់សាលារៀន, (៣) ការវាយតម្លៃគ្រូបង្រៀនជាសកម្មភាព ពិនិត្យការអនុវត្ត ម៉ោងបង្រៀន ការវាយតម្លៃខ្លួនឯង និងការវាយតម្លៃពីមិត្តរួមការងារ។ នោះគឺជួយកំណត់តម្រូវការបណ្តុះបណ្តាល កែលម្អការបង្រៀន និងជំរុញឱ្យមានការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈជាបន្តបន្ទាប់, និង(៤) ប្រព័ន្ធផ្តល់ព័ត៌មានត្រឡប់គឺការអនុញ្ញាតឱ្យគ្រូបង្រៀន សិស្ស មាតាបិតា និងសហគមន៍ បង្ហាញមតិយោបល់អំពីសកម្មភាពរបស់សាលារៀន។ ការប្រមូល និងការប្រើប្រាស់មតិយោបល់ជាប្រព័ន្ធ ជួយបង្កើន ភាពថ្លៃថ្នូរ ការទទួលខុសត្រូវ និងការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់។

ការពិភាក្សា

លទ្ធផលស្រាវជ្រាវបានបង្ហាញថា ការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀន នៅកម្រិតបឋមសិក្សាក្នុងប្រទេសកម្ពុជា បែងចែកជាសមាសភាគសំខាន់ៗ ៥ គឺ៖ **វិមជ្ឈការ, ការទទួលខុសត្រូវ, តម្លាភាព, ការចូលរួម, និងការតាមដាននិងត្រួតពិនិត្យ។** ការសំយោគទ្រឹស្តី និងឯកសារទាក់ទងបញ្ជាក់ថា ក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទាននេះមានសារៈសំខាន់ក្នុងការកែលម្អប្រសិទ្ធភាព ការឆ្លើយតបតាមតម្រូវការមូលដ្ឋាន និងការលើកកម្ពស់គុណភាពអប់រំ។

ការវិភាគបានទាញយកគោលគំនិតទូទៅពីអក្សរសិល្ប៍អប់រំផ្សេងៗគ្នា ប៉ុន្តែការពិភាក្សានេះផ្តោតទៅលើការបកស្រាយពីរបៀបដែលសមាសភាគទាំងនេះត្រូវបានកំណត់លក្ខណៈ និងអនុវត្តនៅកម្រិតបឋមសិក្សា ដែលមានលក្ខណៈពិសេសក្នុងការគ្រប់គ្រងធនធាន (ជាពិសេសថវិកាប្រតិបត្តិការសាលារៀន) និងការចូលរួមរបស់សហគមន៍ ឬមាតាបិតាសិស្ស។

ជាក់ស្តែង ការអនុវត្តវិមជ្ឈការ បានផ្តល់ឱកាសឱ្យសាលារៀននៅកម្រិតបឋមសិក្សាមានសេរីភាពក្នុងការសម្រេចចិត្តផ្ទៃក្នុងទាក់ទងនឹងគោលនយោបាយ ផែនការ កម្មវិធីសិក្សា និងការបង្រៀន។ គំនិតនេះស្របជាមួយការសិក្សារបស់ Caldwell and Spinks (2013) និង Hanushek et al. (2016) ដែលបញ្ជាក់ថា សាលារៀនមានសិទ្ធិជ្រើសរើសគោលដៅ និងការបង្រៀនដោយខ្លួនឯង មានទំនោរស្របតាមតម្រូវការមូលដ្ឋាន និងបង្កើនទំនួលខុសត្រូវ។ ទោះជាយ៉ាងណានៅកម្ពុជា ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា នៅតែមានតួនាទីសំខាន់ក្នុងការត្រួតពិនិត្យ និងកំណត់ស្តង់ដា ដែល បង្ហាញថា វិមជ្ឈការនៅតែមានកំណត់ និងតម្រូវឱ្យមានតុល្យភាពរវាងការអនុវត្ត និងការពិនិត្យតាមដាន និងការវាយតម្លៃ ។

ការទទួលខុសត្រូវ ត្រូវបានកំណត់ថាជាធាតុសំខាន់ក្នុងការកែលម្អគុណភាពអប់រំ។ លទ្ធផលស្រាវជ្រាវបង្ហាញថា ការទទួលខុសត្រូវផ្ទាល់ខ្លួនរបស់គ្រូបង្រៀន ការដឹកនាំរបស់នាយកសាលា ការសហការរួមរបស់បុគ្គលិក និងការបែងចែកតួនាទីច្បាស់លាស់ មានឥទ្ធិពលយ៉ាងសំខាន់លើលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ លទ្ធផលនេះស្របទៅនឹងទ្រឹស្តីរបស់ Darling-Hammond et al. (2017) និង Leithwood et al. (2020) ដែលបានបញ្ជាក់ថា ការទទួលខុសត្រូវលើវិជ្ជាជីវៈ និងការដឹកនាំប្រកបដោយចក្ខុវិស័យជួយជំរុញការកែលម្អសាលារៀន។

តម្លាភាព ក៏ជាកត្តាដែលមានឥទ្ធិពលខ្លាំង។ ការចែករំលែកព័ត៌មាន ការបង្ហាញថវិកា ការផ្សព្វផ្សាយលទ្ធផលសិស្ស និងការវាយតម្លៃត្រឹមត្រូវ បានបង្កើនការជឿជាក់ និងទំនុកចិត្តពីសហគមន៍។ លទ្ធផលនេះស្របជាមួយ Bovens (2007) និង Heald (2006) ដែលបានបញ្ជាក់ថា តម្លាភាពជួយកាត់បន្ថយភាពមិនស៊ីសង្វាក់ និងធានាថាការសម្រេចចិត្តផ្អែកលើភស្តុតាង។ ទោះជាយ៉ាងណា Liu et al. (2021) បានព្រមានថា តម្លាភាពដែលគ្មានការគ្រប់គ្រងល្អ អាចនាំឱ្យមានផលប៉ះពាល់អវិជ្ជមាន ដូចជាការបកស្រាយទិន្នន័យខុស។

ការចូលរួមរបស់ភាគីពាក់ព័ន្ធ បានបង្ហាញថា ជាអង្គធាតុគន្លឹះក្នុងការលើកកម្ពស់គណនេយ្យភាពសាលារៀន។ ការចូលរួមរបស់គ្រូបង្រៀន ឪពុកម្តាយសិស្ស និងសហគមន៍ ធ្វើឱ្យមានទំនុកចិត្ត និងភាពជាម្ចាស់ក្នុងការ អភិវឌ្ឍសាលារៀន។ លទ្ធផលនេះស្របទៅនឹងទ្រឹស្តីរបស់ Ishimaru (2019) Mitra (2014) Özyıldırım (2024) និង Wang and Wei (2024) ដែលបានបញ្ជាក់ថា ការចូលរួមពិតប្រាកដអាចបង្កើនភាពឆ្លើយតប និងប្រសិទ្ធភាពនៃអភិបាលកិច្ច។

ចុងក្រោយគឺការតាមដាននិងត្រួតពិនិត្យ ត្រូវបានសម្គាល់ថា ជាឧបករណ៍សំខាន់ក្នុងការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់។ ការត្រួតពិនិត្យខាងក្នុង និងខាងក្រៅ ការវាយតម្លៃគ្រូបង្រៀន និងប្រព័ន្ធមតិយោបល់ បានជួយធានាថាសាលារៀនអាចកែតម្រូវ និងអភិវឌ្ឍបានទាន់ពេលវេលា។ លទ្ធផលនេះស្របទៅនឹងការសិក្សារបស់ Stufflebeam & Coryn (2014) ដែលបានបញ្ជាក់ថា ការតាមដានប្រកបដោយប្រព័ន្ធអាចជួយបង្កើតវប្បធម៌នៃការទទួលខុសត្រូវ។

សេចក្ដីសន្និដ្ឋាន

ការសិក្សានេះបានបង្ហាញយ៉ាងច្បាស់ថា "គណនេយ្យភាពសាលារៀន ជាគ្រឹះសំខាន់មួយក្នុងការធានានិងលើកកម្ពស់គុណភាពអប់រំ នៅកម្រិតបឋមសិក្សាក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ ក្រោមការសំយោគទ្រឹស្ដី និងឯកសារពាក់ព័ន្ធ ដែលបានកំណត់ ក្នុងសមាសភាគគោល ៥ គឺដើម្បីវាស់វែង និងលើកកម្ពស់ការអនុវត្តនៅកម្រិតសាលារៀន ក្នុងនោះរួមមាន៖ (១) វិមជ្ឈការ (Decentralization), (២) ការទទួលខុសត្រូវ (Responsibility), (៣) តម្លាភាព (Transparency), (៤) ការចូលរួម (Participation), និង(៥) ការតាមដាន និងការត្រួតពិនិត្យ (Monitoring & Evaluation)។ សមាសភាគទាំងនេះសុទ្ធតែមានអន្តរកម្មគ្នា ដើម្បីបង្កើតប្រព័ន្ធគណនេយ្យភាពរឹងមាំ និងប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព។

លទ្ធផលស្រាវជ្រាវបញ្ជាក់ថា ការផ្លាស់ប្ដូរទៅវិមជ្ឈការនៅកម្រិតសាលារៀន ជួយបង្កើនសមត្ថភាពក្នុងការសម្រេចចិត្ត ការឆ្លើយតបតាមតម្រូវការមូលដ្ឋាន និងភាពច្នៃប្រឌិតក្នុងការគ្រប់គ្រង។ ការទទួលខុសត្រូវរបស់គ្រូបង្រៀន គណៈគ្រប់គ្រង និងបុគ្គលិកអប់រំ ជួយធានាបាននូវការបង្រៀនមានគុណភាព និងលើកកម្ពស់លទ្ធភាពសិក្សារបស់សិស្ស។ តម្លាភាពនៃព័ត៌មានថវិកា និងលទ្ធផលសិក្សា ជួយបង្កើនទំនុកចិត្ត និងកាត់បន្ថយអំពើពុករលួយ។ ការចូលរួមរបស់សិស្ស មាតាបិតា និងសហគមន៍ ជួយលើកកម្ពស់ភាពជាម្ចាស់ និងជំរុញអភិបាលកិច្ចប្រកបដោយប្រជាធិបតេយ្យ។ ខណៈពេលដែលការតាមដាន និងការត្រួតពិនិត្យទាំងផ្ទៃក្នុង និងក្រៅ ជួយធានាបាននូវប្រព័ន្ធត្រួតពិនិត្យស្ដង់ដា និងជំរុញការកែលម្អជាបន្តបន្ទាប់។

សរុបមក ក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទានដែលបានអភិវឌ្ឍតាមការសិក្សានេះ អាចប្រើជាឧបករណ៍ សម្រាប់វាស់វែង និងវិភាគការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀន ដែលមិនត្រឹមតែជួយកំណត់ទិសដៅសម្រាប់ការគ្រប់គ្រងអប់រំ ប៉ុន្តែថែមទាំងផ្ដល់ជាឯកសារយោងដល់អ្នកអនុវត្តគោលនយោបាយ និងអាជ្ញាធរអប់រំ ដើម្បីពង្រឹងគុណភាព ប្រកបដោយសមធម៌ និងចីរភាព។ ក្នុងបរិបទកម្ពុជា ការអនុវត្តយ៉ាងមានប្រសិទ្ធភាពក្នុងក្របខ័ណ្ឌគណនេយ្យភាពនេះ អាចក្លាយជាគន្លងសំខាន់ក្នុងការលើកកម្ពស់គុណភាពសិក្សារបស់សិស្ស និងការជឿទុកចិត្តពីសហគមន៍ និងសាធារណជនទូទៅ ចំពោះប្រព័ន្ធអប់រំជាតិ។ ទោះជាយ៉ាងណា ការសិក្សានេះក៏បញ្ជាក់ផងដែរថា ការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសាលារៀន នៅកម្រិតបឋមសិក្សាក្នុងប្រទេសកម្ពុជា មានសារៈសំខាន់ក្នុងការធានាគុណភាព និងសមធម៌ក្នុងការផ្ដល់សេវាអប់រំ ប៉ុន្តែការអនុវត្តនៅតែប្រឈម និងនៅមានកម្រិត ដូចជាការពឹងផ្អែកលើការត្រួតពិនិត្យពីភាគីខាងក្រៅ ការខ្វះធនធាន និងសមត្ថភាពបច្ចេកទេស (Eddy-Spicer et al., 2019; Kreng, 2015)។ ដូច្នេះ ការស្រាវជ្រាវអនាគត គួរតែប្រើប្រាស់ក្របខ័ណ្ឌទស្សនាទាននេះ ដោយផ្ដោតលើការវាស់វែងជាក់ស្ដែង លើចំណុចខ្លាំង ចំណុចខ្វះខាត ផលប៉ះពាល់ បញ្ហាប្រឈម និងការចង់ប្រែក្លាយនាពេលអនាគត ចំពោះការអនុវត្តគណនេយ្យភាពនៅកម្រិតសាលារៀន ដើម្បីបង្កើនការយល់ដឹងអំពីរបៀបអនុវត្តឱ្យមានប្រសិទ្ធភាព បង្កើតគោលការណ៍ណែនាំ ឬយុទ្ធសាស្ត្រក្នុងការកែលម្អការអនុវត្តឱ្យកាន់តែមានប្រសិទ្ធភាពក្នុងបរិបទកម្ពុជា។

ឯកសារយោង

Arcia, G., MacDonald, K., & Patrinos, H. A. (2014). *School autonomy and accountability in Thailand: A systems approach for assessing policy intent and implementation* (Policy Research Working Paper No. 7012). World Bank. http://hdl.handle.net/10986/20347

Arcia, G., Macdonald, K., Patrinos, H. A., & Porta, E. (2011). *School autonomy and accountability.* Human Development Education Network, World Bank.

Auld, E., Rappleye, J., & Morris, P. (2019). PISA for Development: How the OECD and World Bank shaped education governance post-2015. *Comparative Education*, *55*(2), 197–219. https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1569720

Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, *24*(1), 83–99. https://doi.org/10.1080/02680930802419474

Barry, D., Pendergast, D., & Main, K. (2020). Teacher perspectives on the use of the Australian professional standards for teachers as part of their evaluation process. *Australian Journal of Teacher Education*, *45*(8), 1–22. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n8.1

Benavot, A. (2022). Global education monitoring report. In *International Encyclopedia of Education* (4th ed.). Elsevier.

Benveniste, L., Marshall, J., & Araujo, M. C. (2018). *Teaching in Cambodia*. World Bank.

Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal*, *13*(4), 447–468. https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x

Bovens, M. (2018). Revisiting the study of policy failures. In *Fiascos in public policy and foreign policy* (pp. 23–36). Routledge.

Bredenberg, K. (2018). *Secondary education in Cambodia: The progress of reform*. Kampuchea Action to Promote Education.

Brinkerhoff, D. W., & Wetterberg, A. (2016). Gauging the effects of social accountability on services, governance, and citizen empowerment. *Public Administration Review*, *76*(2), 274–286. https://doi.org/10.1111/puar.12513

Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. A. (2011). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. World Bank.

Bruns, B., Filmer, D., & Patrinos, H. A. (2018). *Making schools work: New evidence on accountability reforms*. World Bank Publications.

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (2013). *The self-transforming school*. Routledge.

Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, *38*(4), 357–385. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2008.00414.x

Cheng, Y. C. (2022). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. Routledge.

Cochran-Smith, M., Carney, M. C., Keefe, E. S., Burton, S., Chang, W.-C., Fernandez, M. B., Miller, A. F., Sanchez, J. G., & Baker, M. (2018). *Reclaiming accountability in teacher education*. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2015). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2015). Professional capacity and accountability: An introduction. *Education Policy Analysis Archives*, *23*, 14. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2024

Darling-Hammond, L., Wechsler, M. E., Levin, S., & Tozer, S. (2022). *Developing effective principals: What kind of learning matters?* Learning Policy Institute.

Dee, T. S., & Wyckoff, J. (2015). Incentives, selection, and teacher performance: Evidence from IMPACT. *Journal of Policy Analysis and Management*, *34*(2), 267–297. https://doi.org/10.1002/pam.21818

Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Corwin Press.

Eddy-Spicer, D., Ehren, M., & Bangpan, M. (2019). Monitoring and data use in developing countries: Findings from a systematic literature review. *Journal of Professional Capital and Community*, *4*(3), 172–197. https://doi.org/10.1108/JPCC-11-2018-0029

Eddy-Spicer, D., Ehren, M., Bangpan, M., Khatwa, M., & Perrone, F. (2016). *Under what conditions do inspection, monitoring and assessment improve system efficiency, service delivery and learning outcomes for the poorest and most marginalised? A realist synthesis of school accountability in low-and middle-income countries*. UCL Institute of Education.

Eren, O., Figlio, D., Mocan, N., & Ozturk, O. (2025). School accountability, long-run criminal activity, and self-sufficiency. *Journal of Human Resources*.

Farazmand, A., De Simone, E., Gaeta, G. L., & Capasso, S. (2022). Corruption, lack of transparency and the misuse of public funds in times of crisis: An introduction. *Public Organization Review*, *22*(3), 497–503. https://doi.org/10.1007/s11115-022-00636-w

Friedman, M. (2005). *Trying hard is not good enough*. Trafford on Demand Pub.

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.

Fung, A. (2003). Thinking about empowered participatory governance archon Fung and Erik Olin wright. *Deepening democracy: Institutional innovations in empowered participatory governance*, 4(3).

Fung, A. (2015). Putting the public back into governance: The challenges of citizen participation and its future. *Public Administration Review*, *75*(4), 513–522. https://doi.org/10.1111/puar.12361

Gaventa, J., & McGee, R. (2013). The impact of transparency and accountability initiatives. *Development Policy Review*, *31*(s1), s3–s28. https://doi.org/10.1111/dpr.12023

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2011). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (9th ed.). Pearson.

Gottschalk, F., & Weise, C. (2023). Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries (OECD Education Working Papers No. 299). OECD Publishing.

Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, *104*, 212–232. https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002

Heald, D. (2006). *Varieties of transparency*. Oxford University Press.

Hevia, F. J., & Vergara-Lope, S. (2019). Educational accountability or social accountability in education? Similarities, tensions, and differences. In W. C. Smith (Ed.), *The global testing culture: Shaping education policy, perceptions, and practice*. Symposium Books.

Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, *69*(1), 3–19. https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x

Hood, C. (2014). Accountability and transparency: Siamese twins, matching parts, awkward couple? In *Accountability and European governance* (pp. 61–81). Routledge.

Hutchins, E. (2024). *The impact of feedback on teacher professional growth* [Master's thesis, The University of Maine].

Ingersoll, R. M. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Consortium for Policy Research in Education.

Ishimaru, A. M. (2019). *Just schools: Building equitable collaborations with families and communities*. Teachers College Press.

Jackson, C. K. (2023). *When does school autonomy improve student outcomes?* (EdWorkingPaper No. 23–808). Annenberg Institute for School Reform at Brown University.

Jean-Francois, T., Shuya, Y., Mustafa, R., Mara, M., Mary Kate, C., Ian, K., Yiqi, Z., Sohail, M., & Parul, B. (2023). Teachers' perspective on accountability: A comparative case study in primary rural schools of Afghanistan and Pakistan. *Research in Comparative and International Education*, *18*(4), 569–599. https://doi.org/10.1177/17454999231201944

Koretz, D. (2022). *The testing charade: Pretending to make schools better*. University of Chicago Press.

Kraft, M. A., & Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *6*(3), 199–222. https://doi.org/10.1080/19345747.2012.743636

Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *36*(4), 476–500. https://doi.org/10.3102/0162373713519496

Kreng, H. (2015). *School accountability*. Cambodia Development Resource Institute.

LaBoard, K. (2023). *The effect of teacher retention on 8th-grade middle school students' assessment scores* [Doctoral dissertation, Charleston Southern University].

Ladd, H. F. (2017). No Child Left Behind: A deeply flawed federal policy. *Journal of Policy Analysis and Management*, *36*(2), 461–469. https://doi.org/10.1002/pam.21978

Ladd, H. F., & Sorensen, L. C. (2017). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. *Education Finance and Policy*, *12*(2), 241–279. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00194

Landemore, H. (2020). *Open democracy: Reinventing popular rule for the twenty-first century*. Princeton University Press.

Lee, M., Kim, J. W., Mo, Y., & Walker, A. D. (2022). A review of professional learning community (PLC) instruments. *Journal of Educational Administration*, *60*(3), 262–287. https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0056

Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of "The four paths model". *Educational Administration Quarterly*, *56*(4), 570–599. https://doi.org/10.1177/0013161X19890128

Levy, Y., & Ellis, T. J. (2006). A systems approach to conduct an effective literature review in support of information systems research. *Informing Science*, *9*, 181–212. https://doi.org/10.28945/479

Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, *49*(3), 430–453. https://doi.org/10.1177/1741143220910438

Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Learning Policy Institute.

Maslowski, R., Rekers-Mombarg, L., Bosker, R., & Veldman, M. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. OECD.

Mbiti, I. M. (2016). The need for accountability in education in developing countries. *Journal of Economic Perspectives*, *30*(3), 109–132. https://doi.org/10.1257/jep.30.3.109

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2014). *Education strategic plan 2014–2018*.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2016a). *Policy guidelines for new generation schools for basic education in Cambodia*.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2016b). *Policy on decentralization and deconcentration reforms in education sector*.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2018). *របាយការណ៍ការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសង្គមរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡារយៈពេល៣ឆ្នាំ (ចាប់ពីឆ្នាំ២០១៦ ដល់ឆ្នាំ២០១៨)* [Report on the implementation of social accountability of the Ministry of Education, Youth and Sport for 3 years (2016 to 2018)].

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2022). *Education congress: The education, youth, and sport performance in the academic year 2020–2021 and goals for the academic year 2021–2022*.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2023a). *ស្តង់ដាសាលាបឋមសិក្សាគំរូ* [Model primary school standards]. Primary Education Department.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2023b). *New generation school annual report year 7 implementation*.

Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). (2024). *Education strategic plan 2024–2028*.

Ministry of Interior (MoI). (2013). *ផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ ស្តីពីការងារគណនេយ្យភាពសង្គម សម្រាប់ការអភិវឌ្ឍតាមបែបប្រជាធិបតេយ្យនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ* [Strategic plan on social accountability for sub-national democratic development].

Ministry of Interior (MoI). (2015). *សេចក្តីសម្រេច ស្តីពីការរៀបចំ និងការប្រព្រឹត្តិទៅរបស់គណៈកម្មាធិការគ្រប់គ្រងការអនុវត្តផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ គណនេយ្យភាពសង្គមនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ (គ.គ.អ.ស)* [Decision on the preparation and functioning of the committee for the management of the implementation of the strategic plan on social accountability at sub-national level].

Ministry of Interior (MoI). (2016). *ផែនការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសង្គមសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍតាមបែបប្រជាធិបតេយ្យនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ ដំណាក់កាលទី១ (២០១៦–២០១៨)* [Implementation plan for the social accountability framework phase I (2016–2018)].

Ministry of Interior (MoI). (2019). *ផែនការអនុវត្តគណនេយ្យភាពសង្គមសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍតាមបែបប្រជាធិបតេយ្យនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ ដំណាក់កាលទី២ (២០១៩–២០២៣)* [Implementation plan for the social accountability framework phase II (2019–2023)].

Ministry of Planning (MoP). (2023). *National strategic development plan (NSDP) 2024–2028*.

Mitra, D. L. (2014). *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. State University of New York Press.

Møller, J. (2009). School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, *10*(1), 37–46. https://doi.org/10.1007/s10833-008-9078-6

Mukhopadhyay, M. (2023). *Academic leadership: Enhancing school effectiveness*. Routledge India.

Neal, D., & Schanzenbach, D. W. (2010). Left behind by design: Proficiency counts and test-based accountability. *The Review of Economics and Statistics*, *92*(2), 263–283. https://doi.org/10.1162/rest.2010.12318

Neema Amani, U. (2025). The role of feedback in continuous improvement in schools. *Newport International Journal of Current Issues in Arts and Management*, *6*(1), 134–140. https://doi.org/10.59298/NIJCIAM/2025/6.1.134140

Netra, E., Mun, V., & Navy, H. (2015). *Social accountability in service delivery in Cambodia* (CDRI Working Paper Series No. 102). Cambodia Development Resource Institute.

Nishimura, M. (2020). *Community participation with schools in developing countries*. Routledge.

No, F., & Heng, K. (2015). *School accountability: Community participation in performance of primary and lower secondary schools in Cambodia*. NGO Education Partnership.

OECD. (2013). *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*. OECD Publishing.

OECD. (2015). *Education at a glance 2015: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2015-en

OECD. (2016). *Reviews of national policies for education: Education in Thailand*. OECD Publishing.

Özyıldırım, G. (2024). Does parental involvement affect student academic motivation? A meta-analysis. *Current Psychology*, *43*, 29235–29246. https://doi.org/10.1007/s12144-024-05763-9

Patrinos, H. A., Arcia, G., & Macdonald, K. (2015). School autonomy and accountability in Thailand: Does the gap between policy intent and implementation matter? *Prospects*, *45*(4), 429–445. https://doi.org/10.1007/s11125-015-9376-2

Patrinos, H. A., & Fasih, T. (2009). *Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management*. World Bank.

Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2017). *Public management reform: A comparative analysis into the age of austerity* (4th ed.). Oxford University Press.

Puri, P., & Chhetri, D. (2024). A systematic review of the role of school management committee for the school performance in Nepal. *Education Journal*, *13*(3), 97–107.

Ranson, S. (2007). Public accountability in the age of neo-liberal governance. In *The RoutledgeFalmer reader in education policy and politics* (pp. 208–229). Routledge.

Read, L., & Atinc, T. M. (2018). Information for accountability: Transparency and citizen engagement for improved service delivery in education systems. *Journal of International Cooperation in Education*, *20*(2), 35–65.

Royal Government of Cambodia (RGC). (2010). *សៀវភៅកម្មវិធីជាតិដំណាក់កាលទី១ សម្រាប់ការអភិវឌ្ឍតាមបែបប្រជាធិបតេយ្យនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ (២០១០–២០១៩)* [National program for sub-national democratic development phase I (2010–2019)].

Royal Government of Cambodia (RGC). (2013). *Strategic plan on social accountability for sub-national democratic development*. National Committee for Sub-National Democratic Development.

Royal Government of Cambodia (RGC). (2021). *សៀវភៅកម្មវិធីជាតិដំណាក់កាលទី២ សម្រាប់ការអភិវឌ្ឍតាមបែបប្រជាធិបតេយ្យនៅថ្នាក់ក្រោមជាតិ (២០២១–២០៣០)* [National program for sub-national democratic development phase II (2021–2030)].

Salvioni, D. M., & Cassano, R. (2017). School governance, accountability and performance management. *International Journal of Financial Research*, *8*(2).

Schmoker, M. J., & Schmoker, M. (2023). *Results now 2.0: The untapped opportunities for swift, dramatic gains in achievement*. ASCD.

Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(3), 315–336. https://doi.org/10.1080/09243451003663243

Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. Teachers College Press.

Soeun, P. (2020). Transparency, accountability and stakeholder measurement engagement on budget utilization programs at public higher education institutions of the Kingdom of Cambodia based on government theory. *Insight: Cambodia Journal of Basic and Applied Research*, *2*(2), 41–56.

Steinberg, M. P., & Sartain, L. (2015). Does teacher evaluation improve school performance? Experimental evidence from Chicago's Excellence in Teaching project. *Education Finance and Policy*, *10*(4), 535–572. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00173

Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Sutherland, D. H. (2022). School board sensemaking of federal and state accountability policies. *Educational Policy*, *36*(5), 981–1010. https://doi.org/10.1177/0895904820922619

Takeda, N., Demas, A., & Shibuya, K. (2014). *World Bank portfolio review of school autonomy and accountability: Operations and analytical work, FY2003–2013*. World Bank.

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

Torres, R. (2021). *Does test-based school accountability have an impact on student achievement and equity in education? A panel approach using PISA*.

Trommel, L. (2023). Educational investment in rural Cambodia: Uncertainty, vulnerability and livelihood (in)security. *Journal of Rural Studies*, *97*, 308–317. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2022.12.029

Verger, A., Parcerisa, L., Pagès, M., & Camphuijsen, M. (2024). School autonomy with accountability as a cross-national policy model: Diverse adoptions, practices and impacts. In *Global Education Policy* (Vol. 10, pp. 167–179). Taylor & Francis.

Wang, X., & Wei, Y. (2024). The influence of parental involvement on students' math performance: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1463359. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1463359

Westhorp, G., Walker, B., Rogers, P., Overbeeke, N., Ball, D., & Brice, G. (2017). *Enhancing community accountability, empowerment and education outcomes in low and middle-income countries: A realist review*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

World Bank. (2019). *Improving the effectiveness of public finance: Cambodia public expenditure review*. https://hdl.handle.net/10986/32034

World Bank. (2020). *ការវាយតម្លៃផលជះនៃការអនុវត្តក្របខ័ណ្ឌគណនេយ្យភាពសង្គមនៅកម្ពុជា* [Impact evaluation of Cambodia's implementation of the social accountability framework].

Xie, Q. (2022). The role of parents in the school accountability system: Insights from a Hong Kong case. *Studies in Educational Evaluation*, *72*, 101114. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101114

Yi, P. (2015). Do school accountability and autonomy affect PISA achievement? Evidence from South Korea. *KEDI Journal of Educational Policy*, *12*(2), 197–215.

You, Y. (2017). Comparing school accountability in England and its East Asian sources of 'borrowing'. *Comparative Education*, *53*(2), 224–244. https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1300028