ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
នាយកដ្ឋានស្រាវជ្រាវនិងនវានុវត្តន៍

OPEN ACCESS

ទស្សនាវដ្ដីស្រាវជ្រាវកម្ពុជាសម្រាប់ការអប់រំ និងស្ទែម
Cambodian Journal of Education and STEM

អត្ថបទស្រាវជ្រាវ (Original Article)

ពីអ្នកជំនាញអប់រំទៅជាអ្នកដឹកនាំមូលដ្ឋាន៖ ការប្រើប្រាស់បទពិសោធន៍គ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន (SBM))«ដើម្បីអនុវត្តការរៀនពេញមួយថ្ងៃនៅបឋមសិក្សានៅសង្កាត់ទាំងមូល»

From Educational Expert to Local Administrator: Leveraging SBM Experience to Implement Full-«Day Learning in Primary Education in the Entire Commune»

ព្រីង មរកត * សុខ សូត្រ ហ៉ាត់ ប៊ុនហេ
មហាវិទ្យាល័យអប់រំ សាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ
*អ្នកនិពន្ធទទួលបន្ទុកឆ្លើយឆ្លង pring.morkoath@moeys.gov.kh
Morkoath Pring , Soth Sok, Bunhe Harth
Faculty of Education, Royal University of Phnom Penh.
*Corresponding author: pring.morkoath@moeys.gov.kh

DOI:https://doi.org/10.62219/cjes.2026411

ទទួលបានអត្ថបទ៖ ១២ សីហា ២០២៥	កែសម្រួល៖ ២០ កុម្ភៈ ២០២៦	យល់ព្រមឱ្យបោះពុម្ព៖ ២០ មីនា ២០២៦
Received: 12 August 2025	**Revised:** 20 February 2026	**Accepted:** 20 March 2026

មូលន័យសង្ខេប

ការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សានៅកម្ពុជានៅតែមានវិបត្តិ និងបញ្ហាប្រឈម នៃការរៀនសូត្រដែលលទ្ធផលសិក្សារបស់ សិស្សលើបំណិនការអាននិងគណិតវិទ្យានៅតែទាបជាងស្តង់ដាជាតិ។ ដើម្បីដោះស្រាយបញ្ហានេះ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានដាក់ចេញនូវកម្មវិធីកំណែទម្រង់ការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន (SBM) តាមរយៈគម្រោងកែលម្អការអប់រំនៅមធ្យមសិក្សា (SEIP) និងក្រោយមកក្លាយជាគម្រោង កែលម្អការអប់រំចំណេះទូទៅ (GEIP)។ ការសិក្សានេះពិនិត្យមើលពីបរិបទនៃ ការផ្លាស់ប្តូរការអនុវត្តកំណែទម្រង់អប់រំនេះ ទៅកាន់រដ្ឋបាល ថ្នាក់មូលដ្ឋានក្រោមគោលនយោបាយស្តីពីកំណែទម្រង់មជ្ឈការនិងវិមជ្ឈការក្នុងវិស័យអប់រំ។ គោលបំណង ចម្បងនៃការស្រាវជ្រាវនេះ គឺដើម្បីឈ្វេងយល់ពីរបៀបដែលអតីតអ្នកអនុវត្តផ្ទាល់នៃ SBM និងបច្ចុប្បន្នជា ចៅសង្កាត់មួយរូបនៃខណ្ឌមួយរបស់រដ្ឋបាលរាជធានីភ្នំពេញ ដោយបានប្រើប្រាស់ចំណេះដឹង បច្ចេកទេសអប់រំ និងបំណិន SBM យកទៅអនុវត្តក្នុងអភិបាលកិច្ចមូលដ្ឋាន។

ការស្រាវជ្រាវនេះ ត្រូវបានអនុវត្តឡើងដោយប្រើប្រាស់វិធីសាស្ត្រករណីសិក្សាទោលបែបគុណវិស័យ ដោយទិន្នន័យត្រូវបានប្រមូលតាមរយៈបទសម្ភាសស៊ីជម្រៅទម្រង់ពាក់កណ្ដាលរចនាសម្ព័ន្ធ ការវិភាគឯកសារ និងការចុះសង្កេតផ្ទាល់។ លទ្ធផលស្រាវជ្រាវបានបង្ហាញថា លោកចៅសង្កាត់បានដឹកនាំការអនុវត្តកម្មវិធីបង្រៀន និងរៀនពេញមួយថ្ងៃបានជោគជ័យ ១០០% ទាំងនៅសាលាវិទ្យាល័យ និងគ្រប់សាលាបឋមសិក្សា ទាំងប្រាំក្នុងសង្កាត់ របស់លោកក្នុងរយៈពេលត្រឹមតែបីឆ្នាំ។ យុទ្ធសាស្ត្រជាក់លាក់របស់លោកក្នុងការធ្វើ បរិវត្តកម្មវប្បធម៌សាលារៀននេះរួមមានការកសាងចក្ខុវិស័យរួមដោយប្រើប្រាស់ទិន្នន័យតេស្តស្តង់ដាជាក់ស្តែង ការចុះប្រឡូកផ្ទាល់ ជាជាង ការប្រើអំណាចបញ្ជារដ្ឋបាល និងការផ្ដល់អំណាចដល់គណៈកម្មការគ្រប់គ្រង សាលារៀន (SMCs) ក្នុងការកៀរគរធនធានពីសហគមន៍ដោះស្រាយការប្រឈមនានានៅកម្រិតមូលដ្ឋាន។ ការគៀរគរធនធាននេះបានជួយ គាំទ្រដល់ការបន្ថែមម៉ោងបង្រៀនបានបីម៉ោងក្នុងមួយថ្ងៃ ដោយនៅតែរក្សា បាននូវគោលការណ៍សមធម៌សម្រាប់សិស្សក្រីក្រនិងសិស្សងាយរងគ្រោះ។ ជារួមករណីសិក្សានេះបង្ហាញពី សក្ដានុពលផ្នែកគោលនយោបាយក្នុងការចម្លងគំរូ «ចៅសង្កាត់ប្រកបដោយបំណិនអប់រំ» ទៅកាន់អាជ្ញាធរ វិមជ្ឈការផ្សេងទៀត ដែលជាការរួមបញ្ចូលអំណាចនយោបាយមូលដ្ឋានជាមួយនឹងមូលធនបច្ចេកទេស គរុកោសល្យ។ គំរូនេះផ្ដល់ជាធាតុចូលដ៏សំខាន់សម្រាប់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងក្រសួងមហាផ្ទៃ ក្នុងការកំណត់កញ្ចប់ សមត្ថភាពថ្នាក់ដឹកនាំមូលដ្ឋាន ដើម្បីពន្លឿនកំណែទម្រង់វិមជ្ឈការ និងដោះស្រាយវិបត្តិនៃការរៀននៅកម្រិតមូលដ្ឋានឱ្យមានប្រសិទ្ធភាពខ្ពស់។

ពាក្យគន្លឹះ៖

បឋមសិក្សា ការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន (SBM) គម្រោងកែលម្អការអប់រំនៅមធ្យមសិក្សា (SEIP) គម្រោងកែលម្អការអប់រំចំណេះទូទៅ (GEIP) គណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀន (SMCs) និងគណៈកម្មការ គ្រប់គ្រងថ្នាក់រៀន ជាអ្នកដឹកនាំអប់រំកម្រិតប្រព័ន្ធ (system-level leader)

Abstract

Primary education in Cambodia continues to face a learning crisis, with students' reading and math performances consistently falling below national standards. To tackle this issue, the Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS) introduced the School-Based Management (SBM) reform program. This initiative began under the Secondary Education Improvement Project (SEIP) and later evolved into the General Education Improvement Project (GEIP). This study examines the transitional context of implementing these educational reforms at the local administrative level, guided by decentralization and deconcentration policies in the education sector. The primary objective of this research is to understand how a former hands-on SBM practitioner—now serving

as a Commune Chief (Chao Sangkat) in a Phnom Penh district—has effectively applied their technical educational knowledge and SBM skills to local governance. The research employs a qualitative single-case study approach, gathering data through semi-structured in-depth interviews, document analysis, and direct field observations. Findings reveal that the Commune Chief successfully led the 100% implementation of a full-day teaching and learning program across the high school and all five primary schools in his commune within just three years. His specific strategies for transforming the school culture included building a shared vision using concrete standardized test data, getting directly involved rather than relying solely on administrative mandates, and empowering School Management Committees (SMCs) to mobilize community resources to solve local challenges. This resource mobilization supported the addition of three instructional hours per day while maintaining strict equity principles for poor and vulnerable students. Overall, this case study highlights the policy potential of replicating the "Educational Commune Chief" model across other decentralized authorities, effectively blending local political power with pedagogical technical capital. This model provides crucial input for the MoEYS and the Ministry of Interior in defining the capacity packages for local leaders to accelerate decentralization reforms and efficiently address the learning crisis at the grassroots level.

Keywords: Primary education, School-Based Management, Secondary Education Improvement Project, General Education Improvement Project, School Management Committees, Classroom Management Committees, System-level leader

សេចក្តីផ្តើម

បរិបទអប់រំ

គិតចាប់តាំងពីឆ្នាំ២០១៤ មក ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានផ្តួចផ្តើមអនុវត្តកំណែទម្រង់ជាច្រើន ដើម្បីប្រែក្លាយការផ្តោតការទទួលបានការអប់រំសម្រាប់ទាំងអស់គ្នាទៅជាការអប់រំដែលពេញដោយគុណភាពដោយនៅកម្រិតបឋមសិក្សា បើទោះបីទទួលបានលទ្ធផល គួរជាទីមោទនៈលើការចុះឈ្មោះចូលរៀន ដែលមានអត្រាជាង ៩៩.៦% ក៏ដោយ(របាយការណ៍សន្និបាតអប់រំ 2024)។

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា បានដាក់ចេញនូវកំណែទម្រង់បន្ថែមទៀត «ការគ្រប់គ្រងតាម សាលារៀន» (Neak et al., 2025, Sam et al., 2025, Team 2023, Heng et al., 2022) ឬ School-Based

Management (SBM) ដែលជាយុទ្ធសាស្ត្រកំណែទម្រង់អប់រំស្នូលមួយ តាមរយៈគម្រោង កែលម្អការអប់រំនៅមធ្យមសិក្សា ឬ គម្រោង SEIP (Heng et al., 2022, Kimkong et al., 2022, Monitor et al., 2020) ។

បើទោះបីគម្រោងនេះផ្តោតលើការលើកកម្ពស់គុណភាពការសិក្សានៅកម្រិតអនុវិទ្យាល័យក៏ដោយ ប៉ុន្តែការទាមទារឱ្យគ្រូបង្រៀននៅថ្នាក់ទី៧ ធ្វើ «តេស្តស្តង់ដា» ដើមឆ្នាំ ដើម្បីកំណត់សមត្ថភាពជាក់ស្តែងរបស់សិស្ស យកមកធ្វើជាផែនការរៀននិងបង្រៀន ក៏ដូចជាផែនការកែលម្អសាលារៀនរបស់គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន ដែលកត្តានេះបានធ្វើឱ្យមានផលជះ ដោយផ្ទាល់និងដោយប្រយោលជាច្រើនទៅលើការរៀននិងបង្រៀន នៅ កម្រិតបឋមសិក្សា ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា. (2024)។

ទន្ទឹមនឹងនេះក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ក៏បានពង្រឹងទៅលើការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន ក្នុងគោលបំណងផ្តល់ជូនការសម្រេចចិត្តនៅកម្រិតសាលារៀន ទៅដល់សាលារៀនផ្ទាល់ ដើម្បីលើកកម្ពស់គណនេយ្យភាពសាលារៀន និងការចូលរួមរបស់សហគមន៍ ជាប្រយោជន៍ ដល់លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សឱ្យកាន់តែប្រសើរឡើង MoEYS. (2018) ។ ក្នុងពេលដំណាលគ្នានេះដែរ រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជានិងក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ក៏បានលើកទឹកចិត្តឱ្យសាលារៀនកែប្រែការរៀនពីត្រឹមតែមួយពេលសិក្សាមកពេញមួយថ្ងៃ ផងដែរ MoEYS. (2025) ។

បរិបទរដ្ឋបាលថ្នាក់ក្រោមជាតិ (ឃុំ, សង្កាត់)

ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ភាពជោគជ័យនៃការអនុវត្តដំណើរការបង្រៀននិងរៀនពេញមួយថ្ងៃ ដែលជាផ្នែកបច្ចេកទេស នៃកំណែទម្រង់អប់រំនេះ ពឹងផ្អែកទាំងស្រុងលើរចនាសម្ព័ន្ធគ្រប់គ្រងនៅកម្រិតអាជ្ញាធរ មូលដ្ឋាន (Neak et al., 2026) ។ ជាពិសេស ក្រោមគោលនយោបាយវិមជ្ឈការនិងសហវិមជ្ឈការរបស់ រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា រដ្ឋបាលថ្នាក់ក្រោមជាតិ គណៈអភិបាលក្រុង ស្រុក ខណ្ឌត្រូវបានផ្តល់នូវសមត្ថកិច្ចច្រើនទៅៗ ទាក់ទងការផ្តល់សេវានៅកម្រិតមូលដ្ឋាន រួមទាំងសេវាអប់រំផងដែរ RGC. (2008) ។ ទោះបីជាយ៉ាងនេះក៏ដោយ ការអនុវត្តនៅមានការខ្វះខាតនៅឡើយ។ ការអនុវត្តរបស់អាជ្ញាធរមូលដ្ឋាន ជាទូទៅទទួលបន្ទុក លើការអភិវឌ្ឍនៅកម្រិតមូលដ្ឋាន ដែលភាគច្រើនទាក់ទងខាងផ្នែករឹង ដូចជាការស្ថាបនាផ្លូវថ្នល់ ប្រឡាយ លូ ឬការសាងសង់ នានាជាដើម World Bank. (2025)។ ការអភិវឌ្ឍផ្នែកទន់ គឺជាកិច្ចការ «ប៉ះពាល់ដល់មនុស្ស និងផ្នត់គំនិត» (Human-centric)។ ហេតុនេះ ទើបទាមទារឱ្យអ្នកដឹកនាំ និងអ្នកអនុវត្ត ត្រូវមានបំណិនទន់ (Soft Skills) ដូចជា៖ ជំនាញប្រស្រ័យទាក់ទង ការយល់ចិត្ត (Empathy) ការដោះស្រាយជម្លោះ និងភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបសម្របសម្រួល (Facilitative Leadership) World Bank. (2007) ។

ការសិក្សាមួយក្នុងប្រធានបទ «ចៅសង្កាត់ប្រកបដោយបំណិនអប់រំ(អភិបាលអប់រំ)» (Educational Governor) ដើម្បីឈ្វេងយល់ពីវិធីដែលថ្នាក់ដឹកនាំមូលដ្ឋានដូចរូបលោកបានប្រើប្រាស់ និងផ្ទេរចំណេះដឹង និងចំណេះធ្វើ ទាក់ទងបំណិនគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន (SBM Skills, Team. 2023) មកជាបំណិនគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាល អាជ្ញាធរមូលដ្ឋាន (Administrative governance skills) ក្នុងការកៀគរធនធាន កែលម្អសាលារៀន និងវប្បធម៌សាលារៀន ជាពិសេស កែទម្រង់សាលារៀនបឋមសិក្សា ក្នុងសង្កាត់របស់លោកឱ្យអាចរៀនបានពេញមួយ

ថ្ងៃស្មើរតែមួយរយភាគរយ។ ការយល់ច្បាស់ពីដំណើរការអនុវត្តនេះគឺសំខាន់ខ្លាំងណាស់ សម្រាប់ ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងក្រសួងមហាផ្ទៃ ក្នុងការកំណត់កញ្ចប់សមត្ថភាពដឹកនាំ ដែលចាំបាច់ សម្រាប់ដោះស្រាយវិបត្តិរៀនសូត្រ និងពន្លឿនកំណែទម្រង់វិមជ្ឈការនិងសហវិមជ្ឈការ។ ដូចការរៀបរាប់ខាងលើទើបអ្នកស្រាវជ្រាវបានលើកយកករណីសិក្សានេះមកធ្វើការសិក្សាស៊ីជម្រៅដោយផ្តោតទៅលើភាពគំរូរបស់មន្ត្រីគ្រប់គ្រងមូលដ្ឋាន ដែលផ្តើមចេញពីអ្នកអប់រំ៖ លើកយកករណីចៅសង្កាត់ម្នាក់ ដែលជាអតីត គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀនមួយ បានរៀនសូត្រ និងអនុវត្តកំណែទម្រង់ការគ្រប់គ្រង តាមសាលារៀន និងទទួលលទ្ធផលកំណែទម្រង់ ជាទីមោទនៈ របស់សិស្សានុសិស្ស គ្រូបង្រៀន គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន និងសហគមន៍ ក៏ដូចជាអាជ្ញាធរមូលដ្ឋានផងដែរ។

សំណួរស្រាវជ្រាវ

ដើម្បីសម្រេចគោលបំណងការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះ សំណួរស្រាវជ្រាវសម្រាប់ដើរតួជាត្រីវិស័យនាំផ្លូវការចំនួនបីត្រូវបានលើកឡើង៖

១. តើលោកចៅសង្កាត់បានប្រើប្រាស់ចំណេះដឹង និងចំណេះធ្វើអ្វីខ្លះ ពីបំណិនគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន ដែលរៀនសូត្រពីការចូលរួមបណ្តុះបណ្តាល និងការអនុវត្តកន្លងមករបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ក្នុងការដំណើរការការគ្រប់គ្រងក្នុងតួនាទីរបស់លោកដែរឬទេ?

២. តើលោកចៅសង្កាត់មានយន្តការ និងយុទ្ធសាស្ត្រអ្វីខ្លះ ក្នុងការដឹកនាំគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀនបឋមសិក្សាក្នុងសង្កាត់ ឱ្យកែប្រែការរៀនពីកន្លះថ្ងៃមកពេញមួយថ្ងៃបានស្មើរតែមួយរយភាគរយ?

៣. តើអន្តរាគមន៍របស់លោកចៅសង្កាត់បានធ្វើឱ្យមានការផ្លាស់ប្តូរទាក់ទងការបង្រៀន និងរៀននៅកម្រិតសាលារៀនបឋមសិក្សា ក្នុងសង្កាត់ដូចម្តេចខ្លះ?

ការរំលឹកទ្រឹស្តី

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះសំយោគទ្រឹស្តីដែលកើតចេញពីការស្រាវជ្រាវមុនៗនឹងយកមកឆ្លុះបញ្ចាំងលើការសិក្សាស្រាវជ្រាវដែលបានអនុវត្តក្នុងបរិបទកម្ពុជាចំនួនបីផ្នែកធំៗ គឺ ការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន ទ្រឹស្តី ការផ្ទេរបំណិនដឹកនាំអប់រំ (educational leadership transfer) និងតួនាទីរបស់អាជ្ញាធរមូលដ្ឋានក្នុងបរិបទ កំណែទម្រង់វិមជ្ឈការ និងសហវិមជ្ឈការ (Leithwood, K., & Menzies, T. 1998) (Horng, E., & Loeb, S. (2010), Hallinger, P. (2010), Hallinger, P. (2005)) (Bass, B. M. (1999), Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005), Díaz-Sáenz, H. R. (2011)) (Bolden, R. (2011), Spillane, J. P. (2005, June), Gronn, P. (2008)) លទ្ធផលនៃការសំយោគទ្រឹស្តីគោលទាំងបីនេះ នឹងផ្តល់ជាក្របខ័ណ្ឌទ្រឹស្តីមូលដ្ឋាន ដ៏រឹងមាំមួយសម្រាប់ធ្វើការវិភាគថា ថ្នាក់ដឹកនាំកម្រិតមូលដ្ឋានធ្វើដូចម្តេចទើបប្រែក្លាយខ្លួនពី អ្នកជំនាញបច្ចេក ទេសអប់រំ ទៅជាអ្នកដឹកនាំអប់រំកម្រិតមូលដ្ឋាន។

បរិបទនៃការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន

ក្នុងបរិបទទូទៅ ការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន (SBM) ត្រូវបានកំណត់ថាជាមធ្យោបាយវិមជ្ឈការមួយ ដែលផ្ដោតលើ សាលារៀនមួយចំនួនជាចំណុចគោលសម្រាប់កែលម្អ ដោយអនុវត្តនូវបំណិនសម្រេចចិត្តដែល ទាមទារការចូលរួមពីច្រើនភាគី (redistribution of decision-making authority) ដើម្បីភ្ញោចកំណែលម្អ (Leithwood, K., & Menzies, T. 1998)។ អ្នកស្រាវជ្រាវ Leithwood និង Menzies (1998) បានកំណត់ យ៉ាងច្បាស់នូវទម្រង់ SBM បួនទម្រង់ ដោយយកមូលដ្ឋានពីភាគី ដែលមានអំណាចសម្រេចចិត្តក្នុង ការគ្រប់ គ្រង់ដែលទម្រង់ទាំងបួននោះមាន ១. សមត្ថកិច្ចរដ្ឋបាល អំណាចត្រូវបានផ្ទេរទៅគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន ក្នុងគោលបំណងបង្កើតគណនេយ្យភាពកម្រិតក្រុង ស្រុក ខណ្ឌ ក្នុងការប្រើប្រាស់ធនធានឱ្យមានប្រសិទ្ធភាព ខ្ពស់ (ទំព័រ 328) ២.សមត្ថកិច្ចវិជ្ជាជីវៈ អំណាចគឺឋិតនៅលើគ្រូបង្រៀន ដោយឈរលើមូលដ្ឋាន ថាគ្រូបង្រៀន ជាអ្នកមានវិជ្ជាជីវៈនៅកៀកសិស្សជាងគេ និងដឹងពីចំណេះដឹងពាក់ព័ន្ធសម្រាប់ការសម្រេចចិត្ត (ទំព័រ 329-330) ៣.សមត្ថកិច្ចសហគមន៍ អំណាចឋិតលើមាតាបិតា និងសហគមន៍ ដែលផ្ដល់អាទិភាពលើគណនេយ្យ ភាព និងការពេញចិត្តរបស់អ្នកប្រើប្រាស់សេវាខ្ពស់ជាងមុន (ទំព័រ 330-331) និង ៤. សមតុល្យសមត្ថកិច្ច អំណាចគឺបែងចែកស្មើគ្នារវាងអ្នកវិជ្ជាជីវៈ ដែលមានគ្រូបង្រៀនរួមទាំង គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន និងមាតាបិតា ផងដែរ (ទំព័រ 333)។

អ្នកស្រាវជ្រាវដដែលនេះ Leithwood និង Menzies (1998) បានពិនិត្យលើការស្រាវជ្រាវប្រភេទ Empirical ចំនួន 83 ហើយបានសន្និដ្ឋានថា ការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន ឬ SBM មានឥទ្ធិពលតិចតួចទេលើលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស តែមានឥទ្ធិពលច្រើនលើគ្រូបង្រៀន និងសាលារៀន (ទំព័រ 336, 338) ហើយអ្នកស្រាវជ្រាវក៏រកឃើញដែរថា សម្រាប់សាលាបឋមសិក្សា ការអនុវត្តការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀននាំឱ្យចំណាយធនធានច្រើនណាស់ ទាំងពេលវេលា និងស្ត្រេស ដើម្បីធ្វើឱ្យ SBM ដំណើរការទៅបាន។ តែមានការនឿយណាយទាក់ទងការសម្រេចចិត្ត (decision saturation) និងលែងចង់អនុវត្តការងារបន្តទៀត។ សរុបយោបល់មក ដើម្បីឱ្យ SBM មានផលប្រយោជន៍សម្រាប់សិស្សបឋមសិក្សា កំណែទម្រង់ត្រូវតែ ធ្វើតាមរយៈធ្វើផែនការដោយផ្ដោត លើគោលបំណងជាមូលដ្ឋាន (backward mapping) ដោយផ្ដើមចេញ ពីកែប្រែការ បង្រៀន ទាំងកម្មវិធីសិក្សា និងការបង្ហាត់បង្រៀន នាំឱ្យការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន នៅកម្រិត គ្រប់គ្រង មានផលជះជាវិជ្ជាមានដល់ថ្នាក់រៀន (ទំព័រ 241-243)។

ដូចគ្នាជាមួយនឹងការរកឃើញរបស់អ្នកស្រាវជ្រាវ Leithwood និង Menzies (1998) កាលពីជាង ២០ឆ្នាំមុនដែរ អ្នកស្រាវជ្រាវ Amon & Bustami (2021) បានកំណត់និយមន័យ SBM ថាការរំលែកអំណាចពីថ្នាក់កណ្ដាលរបស់រដ្ឋាភិបាលទៅកាន់សាលារៀន ក្នុងគោលបំណងផ្ដល់ជូនសាលារៀននូវស្វ័យភាព ក្នុងការកែលម្អគុណភាព តាមគោលការណ៍នៃការអនុវត្តការងារដោយឯករាជ្យ មានភាពជាដៃគូ មានការចូលរួម បើកចំហរ និងមានគណនេយ្យភាព (Fullan, 2016)។ បរិបទការអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សា និងមធ្យមសិក្សា នៅ ប្រទេសថៃ កម្ពុជា និងឥណ្ឌូនេស៊ី បានរកឃើញថាកំណែកទម្រង់តាមបែប SBM មានជោគជ័យតែមួយកម្រិត តូច ការសិក្សានេះធ្វើការរិះគន់លើថា ស្វ័យភាពស្របច្បាប់ គឺអាចក្លាយជាការគ្រប់គ្រងសាលារៀន ដែលមានប្រសិទ្ធភាពបាន ប៉ុន្តែការពិតជាក់ស្ដែង គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន និងគ្រូបង្រៀនតែងតែខ្វះខាត ធនធាន និងបំណិនដឹកនាំ ដែលធ្វើឱ្យ

ការអនុវត្តការគ្រប់គ្រង តាមសាលារៀន មានភាពរញ៉េរញ៉ៃ និងការបន្តពឹងផ្អែក លើអ្នកជួយពីថ្នាក់លើ ជាជាងការដោះស្រាយបញ្ហានៅកម្រិតមូលដ្ឋានប្រកបដោយការច្នៃប្រឌិត (Fullan, 2016; Shulman, 2017)។ ការស្រាវជ្រាវដដែលនេះក៏បានបន្តរិះគន់ដែរថា ការចូលរួមរបស់សហគមន៍ ដែល ជាញឹកញាប់ច្រើនតែជាការចាប់ដៃគូជាមួយអ្នកធំ ឬអ្នកមានទ្រព្យ ឬមានអំណាច បែរជាធ្វើឱ្យការសម្រេចចិត្ត របស់សាលារៀន លែងជារបស់សមូហភាពទៀតហើយ ដោយសារតែមាតាបិតា ឬ ពលរដ្ឋធម្មតា មិនហ៊ាននឹង បញ្ចេញយោបល់ ឬការសម្រេចចិត្តអ្វីផ្សេងទៀតណាស់។

Shoraku (2008) ឱ្យយោបល់ថា ដើម្បីជំនះឧបសគ្គនេះ ការអនុវត្តការគ្រប់គ្រងតាម សាលារៀន នៅកម្រិត ឃុំ សង្កាត់ ទាមទារឱ្យមានការបណ្តុះបណ្តាលការគ្រប់គ្រង ដល់គណៈគ្រប់គ្រង សាលារៀន ដើម្បីបង្កើតជាក្រុមការងារដែលមានសិទ្ធិសម្រេចដោយស្មើមុខគ្នាបាន។ ធ្វើឡើងតាំងពីឆ្នាំ 2008 មុនពេល ដែលមាន កំណែទម្រង់ការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀនជាប្រព័ន្ធរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ យ៉ាងណាក៏ដោយ អ្វីដែល Shoraku (2008) បានលើកឡើងថាសាលារៀនច្រើនតែ ជ្រើសរើស យកអ្នកធំ អ្នកមានជាតំណាងសហគមន៍ ដើម្បីធ្វើការ សម្រេចចិត្ត គឺនៅបន្តជាការពិតក្នុងចំណោម សាលារៀន មួយចំនួន។ ការសិក្សាបច្ចុប្បន្ននេះ នឹងផ្តល់ពន្លឺបន្ថែមថាការអនុវត្តបែបនេះនៅតែបន្តមានទៀត។

នៅក្នុងបរិបទរបស់ប្រទេសកម្ពុជា ការស្រាវជ្រាវរបស់ Bredenberg (2022) បានលើកឡើងពី ភាពតានតឹងរវាងគោលនយោបាយវិមជ្ឈការ និងសមត្ថភាពជាក់ស្តែងនៅកម្រិតមូលដ្ឋានក្នុងការអនុវត្ត SBM ដោយសង្កត់ធ្ងន់ថា គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀនតែងតែជួបឧបសគ្គលើការគ្រប់គ្រងធនធាន និងភាពជាអ្នកដឹក នាំ។ការលើកឡើងនេះមានលក្ខណៈស្របគ្នាជាមួយអ្វីដែល Amon & Bustami (2021) បានរកឃើញថា ស្វ័យភាពស្របច្បាប់តែមួយមុខ មិនអាចក្លាយជាការគ្រប់គ្រងសាលារៀនដែលមានប្រសិទ្ធភាពបានឡើយ ប្រសិនបើគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន និងគ្រូបង្រៀនខ្វះខាតធនធាន និងបំណិនដឹកនាំ (Fullan, 2016; Shulman, 2017)។ Amon & Bustami (2021) បានបញ្ជាក់នូវសមាសភាគចំនួនប្រាំមួយនៃការគ្រប់គ្រង តាមសាលារៀនទាក់ទងនិងកម្មវិធីសិក្សាលម្អិត--ស្វ័យភាព ឯករាជ្យភាព ការចូលរួម ភាពជាដៃគូ តម្លាភាព និងគណនេយ្យភាព (ទំ. ៦)។ បន្ថែមពីនេះ ការសិក្សាស្រាវជ្រាវមួយចំនួនផ្សេងទៀតក៏បានបង្ហាញពីទំនាក់ទំនងយ៉ាងជិតស្និទ្ធរវាងប្រសិទ្ធភាពនៃការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន ទៅនឹងការកែប្រែម៉ោងសិក្សាមក ពេញមួយថ្ងៃ និងសមត្ថភាពដឹកនាំរបស់ស្ថាប័នពាក់ព័ន្ធផងដែរ (Abadzi 2007, Hallinger & Lee 2013, Josephson, Francis & Jayaram 2018)។

ដើម្បីឱ្យ SBM ទទួលជោគជ័យខ្លាំងនៅកម្រិតបឋមសិក្សាបន្ថែមទៀត កត្តាចាំបាច់មួយចំនួនត្រូវតែ បំពេញឱ្យបានជាកំហិត៖ ១. លើកកម្ពស់គុណវុឌ្ឍិគ្រូបង្រៀន ២. គណៈគ្រប់គ្រងសាលាត្រូវដើរតួជាអ្នកដឹកនាំ ការបង្ហាត់បង្រៀន(instructional leader) និងចុងក្រោយ ៣. គ្រូត្រូវតែចូលរួមសកម្មក្នុងការសម្រេចចិត្តនានា របស់សាលារៀន។ Shoraku (2008)

ដោយដឹងច្បាស់ការលើកឡើងខាងលើ ពីសារៈសំខាន់លើការបណ្តុះបណ្តាលគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន និងគ្រូបង្រៀន នេះហើយទើបក្នុងបរិបទកម្ពុជា «ការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន» ដែលបានអនុវត្តដោយគម្រោង កែលម្អការអប់រំនៅមធ្យមសិក្សា (2018-2022) របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ត្រូវបានអនុវត្តដោយផ្តល់ ការយកចិត្ត

ទុកដាក់ខ្ពស់លើការលើកកម្ពស់គុណវុឌ្ឍិគណគ្រប់គ្រង សាលារៀន និងគ្រូបង្រៀន។ បើពិនិត្យទៅលើឯកសារពិគ្រោះគម្រោងកែលម្អការអប់រំនៅមធ្យមសិក្សា (MoEYS, 2017) SBM ត្រូវបានកំណត់ថាជា គោលវិធីគ្រប់ជ្រុងជ្រោយ (holistic approach) មួយដែលផ្ដោតលើ «ស្ដង់ដាសាលារៀនមាន ប្រសិទ្ធភាព»សម្រាប់អនុវិទ្យាល័យដែលត្រូវបានតាក់តែងឡើង ដើម្បីផលិត «សាលារៀនមានប្រសិទ្ធភាព» ឬ Effective School (ទំព័រ. 4)។ ក្នុងឯកសារដដែលនេះ ការអនុវត្តការ គ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន មានសមាស ធាតុបីសំខាន់ៗ៖ ១. វង្វាយតម្លៃ (assessment) ២. ស្វ័យភាព (autonomy) ៣. គណនេយ្យភាព (accountability) (ទំព័រ. 9) ជាទូទៅត្រូវបានគេស្គាល់យ៉ាងទូលំទូលាយថាប្រព័ន្ធ 3A បិទជិត។ សំយោគការស្រាវជ្រាវគន្លឹះទាំងពីរខាងលើ ការស្រាវជ្រាវមុន និងការធ្វើកំណែទម្រង់លើការគ្រប់គ្រង់សាលារៀន យើងអាច សន្និដ្ឋានបានថា SBM គឺជាកំណែទម្រង់រចនាសម្ព័ន (structural reform) ដែលទាមទារឱ្យមានភាពជា អ្នកដឹកនាំ ទាក់ទងការបង្ហាត់បង្រៀន (instructional leadership) ដើម្បីឱ្យកំណែទម្រង់ នៅសាលារៀនអាច អនុវត្តបាន។ក្នុងបរិបទអប់រំកម្រិតបឋមសិក្សាវិញ SBM បានផ្ដល់នូវសក្ដានុពលដើម្បីធ្វើឱ្យការរៀនរបស់សិស្ស មានភាពសប្បាយរីករាយ និងឆ្លើយតបទៅតម្រូវការមូលដ្ឋានជាងមុន។

ទោះបីជាការស្រាវជ្រាវមុនៗ (Shoraku, 2008; Bredenberg, 2022; Sam et al., 2025) បាន បង្ហាញយ៉ាងច្បាស់ពីបញ្ហាប្រឈមនៃធនធាន និងតម្រូវការចាំបាច់នៃភាពជាអ្នកដឹកនាំក្នុងការអនុវត្ត SBM ក៏ដោយការសិក្សាទាំងនោះផ្ដោតការយកចិត្តទុកដាក់ត្រឹមតែតួនាទីរបស់គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន ផ្ទាល់ប៉ុណ្ណោះ។ ការសិក្សានេះ នឹងបំពេញបន្ថែមនូវគម្លាតទ្រឹស្ដី ដោយផ្ដល់នូវរបកគំហើញថ្មីមួយដែល បង្ហាញថា តើការរួមបញ្ចូលគ្នារវាងអំណាចនយោបាយកម្រិតមូលដ្ឋាន (ចៅសង្កាត់) ជាមួយនឹងចំណេះដឹង គរុកោសល្យ (ការផ្ទេរបំណិន SBM) អាចជួយដោះស្រាយបញ្ហាខ្វះខាតធនធាន កៀរគរសហគមន៍ និងជំរុញឱ្យការអនុវត្ត កម្មវិធីរៀនពេញមួយថ្ងៃ (Full-Day Learning) ទទួលបានជោគជ័យបានដោយរបៀបណា នោះគឺជា ចំណុចដែលពុំទាន់មានការសិក្សាស៊ីជម្រៅនៅឡើយទេ។

បរិបទអ្នកដឹកនាំអប់រំក្លាយទៅជាអ្នកដឹកនាំមូលដ្ឋាន

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះ បានពិនិត្យលើទ្រឹស្ដីដឹកនាំអប់រំ ចំនួនបីដែលពាក់ព័ន្ធ ដើម្បីឈ្វេងយល់ពី ករណីដែលមន្ត្រីគ្រប់គ្រងថ្នាក់មូលដ្ឋាន អាចប្រែក្លាយពីអ្នកជំនាញបច្ចេកទេសអប់រំទៅជាមន្ត្រីកម្រិតមូលដ្ឋាន ជំរុញកំណែទម្រង់ដែលយល់ដឹងលើការអនុវត្តក្នុងអំឡុងពេលជាគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន រួមមាន៖ ១. ភាពជាអ្នកដឹកនាំគរុកោសល្យ (Instructional Leadership; Horng, E., & Loeb, S. (2010), Hallinger, P. (2010), Hallinger, P. (2005)) ២. ភាពជាអ្នកដឹកនាំ ដែលនាំឱ្យមានបរិវត្តកម្ម (Transformational Leadership; Bass, B. M. (1999), Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005), Díaz-Sáenz, H. R. (2011)) និង ៣. ភាពជាអ្នកដឹកនាំដោយចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវ (Distributed Leadership; Bolden, R. (2011), Spillane, J. P. (2005, June), Gronn, P. (2008)) ។

១.គេច្រើនតែសិក្សាឈ្វេងយល់ពីចក្ខុវិស័យរបស់គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន ដើម្បីបានដឹងពីគោលគំនិតជារួម ដែលនាំឱ្យមានទំនាក់ទំនងនឹងភាពជាអ្នកដឹកនាំគរុកោសល្យ (Instructional Leadership) ។ អ្នកស្រាវជ្រាវ

Hallinger and Murphy (1985) បានកំណត់និយមន័យភាពជាអ្នកដឹកនាំគរុកោសល្យ ដោយផ្តោតលើកាតព្វកិច្ចចំនួនបីរួមមាន៖ កំណត់បេសកកម្មរបស់សាលារៀន គ្រប់គ្រងកម្មវិធីបង្រៀន និង លើកកម្ពស់បរិយាកាសសាលារៀនដែលវិជ្ជមាន (ទំព័រ 221)។ ទោះបីជាក្នុងបរិបទវិមជ្ឈការ គោលគំនិតនេះ បានវិវត្តទៅជា ការដឹកនាំប្រព័ន្ធ (System Leadership) (Pont et al., 2008) ។ អ្នកស្រាវជ្រាវ Fullan (2005) បានឱ្យនិយមន័យ អ្នកដឹកនាំប្រព័ន្ធ ថាជាបុគ្គលដែលមានឆន្ទៈ ក្នុងការបម្រើការងារ ដើម្បីឱ្យមានភាពជោគជ័យសម្រាប់សាលារៀនសាមី និងសាលារៀនផ្សេងទៀតដែរ ហើយបន្តប្រឹងប្រែងក្នុងការជួយឱ្យប្រព័ន្ធរួម មានភាពល្អប្រសើរឡើង (ទំព័រ 28) ។ ទ្រឹស្តីនេះ មានទំនាក់ទំនងខ្លាំងជាមួយនឹងករណីនៃការសិក្សានេះ ដោយសារ អ្នកគ្រប់គ្រងថ្នាក់មូលដ្ឋាន (លោកចៅសង្កាត់) បានឆ្លងកាត់ការខំប្រឹងប្រែង ទាំងសាលារៀនដែលពួកគាត់បានគ្រប់គ្រង និងសាលាផ្សេងទៀតក្នុងសហគមន៍ រហូតក្លាយជាអ្នកដឹកនាំថ្នាក់មូលដ្ឋាន ហើយធ្វើការងារនេះ ជាផ្នែកមួយនៃការទទួលខុសត្រូវស្នូលសម្រាប់មូលដ្ឋានតែម្តង។

២.ការដឹកនាំមូលដ្ឋាន មានឆន្ទៈកែប្រែសាលារៀនពីសភាពមួយទៅកាន់សភាពមួយទៀត នាំឱ្យគេអាចភ្ជាប់ទ្រឹស្តីភាពជាអ្នកដឹកនាំដឹកនាំ ដែលមានឈ្មោះថា ភាពជាអ្នកដឹកនាំបរិវត្តកម្ម (Transformational Leadership) ត្រូវដាក់ក្នុងការសិក្សានេះផងដែរ។ Affandie, M. B. (2022) បានផ្តល់ និយមន័យ ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលនាំឱ្យមានបរិវត្តកម្ម ថាជាម៉ូដែល នៃការដឹកនាំមួយដែលពង្រឹងកត្តាលើកទឹកចិត្ត (motivation) លើកទឹកចិត្តឱ្យមាន ភាពឆ្លាតវៃ (intellectuality) មានភាពទាក់ទាញ និងគួរជាទីគោរព (charisma) និងជាប្រភពដែលបណ្តាល ចិត្ត ពីថ្នាក់ដឹកនាំទៅជាអ្នកត្រូវគេដឹកនាំ (ទំព័រ 355)។ Hadi, T., & Marpaung, A. B. (2023) បាន កំណត់និយមន័យ ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលនាំឱ្យមានបរិវត្តកម្មថាជាគោលវិធីដឹកនាំមួយ ដែលនាំឱ្យមានការ ផ្លាស់ប្តូរទាំងក្នុងកម្រិតបុគ្គលនិងសង្គម (ទំព័រ 65)។Leithwood និង Jantzi (2006) បានលើកឡើងថា ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលនាំឱ្យមានបរិវត្តកម្មមានប្រសិទ្ធភាពខ្លាំង គឺក្នុងដំណាក់កាលកំណែទម្រង់ពីព្រោះវា បណ្តុះនូវការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាព និងការប្តេជ្ញាចិត្តជាជាងគ្រាន់តែធ្វើបង្គ្រប់កិច្ច (ទំព័រ 204)។ ជារួមថ្នាក់ដឹកនាំមូលដ្ឋាន ជាពិសេសលោកចៅសង្កាត់ ដឹកនាំរហូតសាលាបឋមសិក្សាក្នុងសង្កាត់ស្ទើរតែទាំងមូល បានផ្លាស់ប្តូរពីរៀនកន្លះថ្ងៃមកពេញមួយថ្ងៃ គឺជាការផ្លាស់ប្តូរ ដែលទាមទារទាំងការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាព និងការប្តេជ្ញាចិត្តក្នុង ដំណាក់កាលកំណែទម្រង់អប់រំ ដើម្បីគុណភាពអប់រំ មិនមែនត្រឹមតែអាចទទួលបានលើការអប់រំនោះទេ។

៣.ភាពជាអ្នកដឹកនាំចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវ (Distributed Leadership)។ បើតាមអ្នកស្រាវជ្រាវ Shakir, F. J., Issa, J. H., & Mustafa, P. O. (2011) ភាពជាអ្នកដឹកនាំ ដែលចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវ គឺជាទម្រង់នៃការដឹកនាំមួយ ដែលពាក់ព័ន្ធការសហការគ្រប់ទម្រង់ទាំងអស់ ទាំងគណៈគ្រប់គ្រង សាលារៀន គ្រូបង្រៀន និងក្រុមការងារ កែលម្អសាលារៀនទាំងមូល ហើយត្រូវផ្តោតលើការប្រើប្រាស់បំណិន ដែលមានក្នុង ស្ថាប័ន ឬអង្គភាពទាំងអស់ឱ្យអស់លទ្ធភាព ជាជាងស្វែងរកបំណិន នេះតាមរយៈតួនាទី ឬ តំណែងផ្លូវការ (ទំព័រ ២៥៧)។ Hamzah, M. I. M., & Jamil, M. F. (2019) បានលើកឡើងថា ភាពជាអ្នកដឹកនាំដោយចែក រំលែកការទទួលខុស

ត្រូវ គឺជាទំនាក់ទំនងយ៉ាងសកម្មរវាង អ្នកដឹកនាំជាច្រើន និងអ្នកដើរតាមអ្នកដឹកនាំ ទាំងនេះ ក្នុងការអនុវត្តកតព្វកិច្ច និងការទទួលខុសត្រូវរបស់គេ ដោយមិនពឹងផ្អែកតែលើការដឹកនាំកំពូលម្នាក់ របស់អង្គភាពឡើយ (ទំព័រ 271)។

ដោយឡែកការដឹកនាំនៅសាលារៀន ដែលបានអនុវត្តដោយគម្រោងកែលម្អការអប់រំនៅមធ្យមសិក្សា គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀនត្រូវបានបណ្តុះបណ្តាល និងណែនាំឱ្យបង្កើតគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀន (MoEYS, 2024) ដែលមានសមាសភាពបេក្ខជនពីគ្រប់ស្រទាប់នៃសហគមន៍ ដើម្បីចូលរួមគ្រប់គ្រង សាលារៀនជាមួយគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន ដែលមាននាយក ឬនាយិកា និងនាយករង ឬនាយិការង។ សេចក្តីណែនាំនេះបង្ហាញពីការទទួលយកភាពជាអ្នកដឹកនាំដោយ ចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវជាផ្នែកមួយ សំខាន់នៃកំណែទម្រង់អប់រំ និងវិមជ្ឈការជាក់ស្តែងនៅកម្រិតសាលារៀន។

ក្របខណ្ឌទូទៅនៃអភិបាលកិច្ចមូលដ្ឋាន

គំនិតផ្តួចផ្តើមរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡានៃព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា អនុវត្តការគ្រប់គ្រង តាមសាលារៀន (SBM) ជាយុទ្ធសាស្រ្តមួយ ដើម្បីធ្វើវិមជ្ឈការនៅកម្រិតមូលដ្ឋាន តាមរយៈសាលារៀន។ Niazi (2011) បានសរសេរថានៅឆ្នាំ2001 ច្បាប់ស្តីពីការគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាល ឃុំ សង្កាត់ ជាជំហានមួយសំខាន់ក្នុងការ ធ្វើវិមជ្ឈការបែបប្រជាធិបតេយ្យ ដោយផ្តល់សិទ្ធជូនក្រុមប្រឹក្សាឃុំ សង្កាត់ទាំងអំណាចនីតិបញ្ញត្តិ និងអំណាច នីតិប្រតិបត្តិ (ទំព័រ 8)។

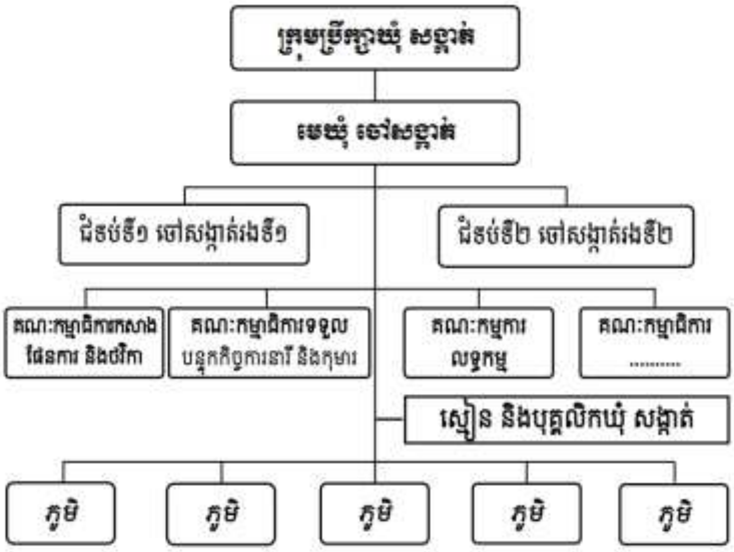
Roberndorf (2004) បានសរសេរនៅក្នុងរបាយការណ៍ ស្តីពីសុខដុមនីយកម្មច្បាប់ ទាក់ទងនឹង ដំណើរការវិមជ្ឈការនៅកម្ពុជាថា «នៅកម្ពុជាដំណើរការវិមជ្ឈការបច្ចុប្បន្នបានរីកលូតលាស់ចេញពីគំនិត ផ្តួចផ្តើមរបស់ CARERE/SEILA ដែលបានចាប់ផ្តើមនៅឆ្នាំ1996 និងពីរបៀបវារៈខាងដើមរបស់រដ្ឋាភិបាល នៅ ឆ្នាំ1999 ដែលក្នុងនេះជំហានដំបូងគឺការអនុម័ត ក្របខ័ណ្ឌច្បាប់សម្រាប់អភិបាលកិច្ចបែបវិមជ្ឈការ។ តាមរយៈ ការអនុម័តច្បាប់ស្តីពីការបោះឆ្នោតក្រុមប្រឹក្សាឃុំ សង្កាត់ (១៤ កុម្ភៈ ២០០១) និង ច្បាប់ ស្តីពីការគ្រប់គ្រង រដ្ឋបាលឃុំ សង្កាត់ (១៩ មីនា ២០០១) រដ្ឋាភិបាលបានចាប់អនុវត្តជាផ្លូវការនូវដំណើរការវិមជ្ឈការ។ ឯកសារ ច្បាប់ដ៏សំខាន់ៗទាំងនេះ គឺជាមូលដ្ឋានគ្រឹះរឹងមាំ សម្រាប់ធ្វើការបោះឆ្នោតឃុំ សង្កាត់នៅ ខែកុម្ភៈ 2002 មានចំនួន 1 621ក្រុមប្រឹក្សាឃុំ សង្កាត់ត្រូវបានបោះឆ្នោតជ្រើសរើសឡើង» (ទំព័រ 12) ។

របាយការណ៍ស្រាវជ្រាវ ស្តីពី «វិមជ្ឈការនៅប្រទេសកម្ពុជា៖ ការពិនិត្យលើអភិបាលកិច្ចបរិស្ថាន និង ធនធានធម្មជាតិនាពេលបច្ចុប្បន្ន និងអនាគត» របស់ ClientEarth បោះពុម្ពនៅឆ្នាំ 2024 បានសរសេរថា៖ កំណែទម្រង់វិមជ្ឈការ គឺជាគោលបំណងដ៏យូរលង់មួយរបស់រដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា ដើម្បីធ្វើឱ្យប្រសើរឡើងនូវការ ដោះស្រាយតម្រូវការមូលដ្ឋានក៏ដូចជាពង្រឹងប្រសិទ្ធភាពនៃការផ្តល់សេវាសាធារណៈ និងការអភិវឌ្ឍមូលដ្ឋាន ដែលរដ្ឋាភិបាលថ្នាក់ជាតិបាននឹងកំពុងផ្ទេរអំណាចជាបណ្តើរៗទៅរដ្ឋបាលថ្នាក់ក្រោមជាតិ (ទំព័រ 2)។ របាយការណ៍នេះបានចែកវិមជ្ឈការជាបីប្រភេទ៖ វិមជ្ឈការប្រជាធិបតេយ្យ/នយោបាយ វិមជ្ឈការរដ្ឋបាល និង វិមជ្ឈការសារពើពន្ធ។ កំណែទម្រង់អប់រំតាមរយៈការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀនបែបវិមជ្ឈការដែលបានអនុវត្តក្នុង ប្រភេទទីពីរ ដែលរបាយការណ៍របស់ ClientEarth បានពន្យល់ថាជាវិសហមជ្ឈការ គឺសំដៅលើការផ្ទេរ ទំនួលខុសត្រូវរដ្ឋបាលទាក់ទងនឹងការធ្វើផែន

ការហិរញ្ញប្បទាន និងការគ្រប់គ្រងមុខងារសាធារណៈពីរដ្ឋាភិបាល កណ្ដាលនិងក្រសួង របស់រដ្ឋាភិបាលថ្នាក់ជាតិទៅរដ្ឋាភិបាលថ្នាក់ក្រោមជាតិ ដែលនៅក្នុងបរិបទកម្ពុជា មាន ន័យថា ជាការផ្ទេរទំនួលខុសត្រូវពីថ្នាក់ខេត្ត ថ្នាក់ក្រុង/ស្រុក/ខណ្ឌ និងថ្នាក់ឃុំ សង្កាត់ (ទំព័រ 4)។

យោងតាមសៀវភៅស្ដីពី «ការគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាល ឃុំ សង្កាត់តាមបែបវិមជ្ឈការ» (2017) វិមជ្ឈការ មានន័យថា"រាជរដ្ឋាភិបាលប្រគល់ឱ្យក្រុមប្រឹក្សានូវភាពជាម្ចាស់លើមុខងារសិទ្ធិអំណាច និងធនធាន ដើម្បីឆ្លើយតបសេចក្ដីត្រូវការរបស់មូលដ្ឋាន" (ទំព័រ 1)។ ឯកសារនេះបានសរសេរថាមេឃុំ ចៅសង្កាត់មានតួនាទី និង ការទទួល ខុសត្រូវដូចតទៅ៖ ធានាថាសេចក្ដីសម្រេចរបស់ក្រុមប្រឹក្សាឃុំ សង្កាត់ ត្រូវបានអនុវត្តតាមការណ៍ អំពីការបំពេញការងារប្រចាំខែជូនក្រុមប្រឹក្សាឃុំ សង្កាត់ ផ្ដល់យោបល់ និងជួយដល់ក្រុមប្រឹក្សាឃុំ សង្កាត់ លើការងារ កសាងផែនការ ការងារថវិកាហិរញ្ញវត្ថុ និងការអនុវត្តអំណាច តួនាទី និងមុខងាររបស់ក្រុមប្រឹក្សាឃុំ សង្កាត់ បំពេញភារកិច្ចផ្សេងទៀតដែលក្រុមប្រឹក្សាឃុំ សង្កាត់ប្រគល់ឱ្យ ផ្ទេរសិទ្ធិដល់ជំទប់ ចៅសង្កាត់រងតាម ឋានុក្រម ពេលខ្លួនអវត្តមាន (ទំព័រ13)។

រចនាសម្ព័ន្ធក្រុមប្រឹក្សាឃុំ សង្កាត់ទាំងមូលមានបង្ហាញដូចក្នុងរូបភាព ខាងក្រោម៖



រូបភាពទី១៖ រចនាសម្ព័ន្ធក្រុមប្រឹក្សាឃុំ សង្កាត់ (ប្រភព៖ សៀវភៅស្ដីពី «ការគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាលឃុំ សង្កាត់តាមបែបវិមជ្ឈការ» (2017) ទំព័រ 11)

ក្នុងព្រះរាជក្រម លេខ នស/រកម/០៣០១/០៥ (2001) អំពីច្បាប់ស្ដីពី ការគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាលឃុំ សង្កាត់ មិនមានចែងបញ្ជាក់ជាលាយលក្ខណ៍អក្សរចំៗអំពីតួនាទីរបស់រដ្ឋបាលឃុំ សង្កាត់ចំពោះវិស័យ «ការអប់រំ» នៅ កម្រិតមូលដ្ឋាននោះទេ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ ក្នុងតួនាទីបម្រើកិច្ចការមូលដ្ឋាន រដ្ឋបាលឃុំ សង្កាត់ មាន ភារកិច្ចទូទៅមួយចំនួនដែលគ្របដណ្ដប់ ដែលអាចរួមបញ្ចូលទាំងការអប់រំផងដែរ ដូចជា៖ រៀបចំចាត់ចែង សេវាសាធារណៈចាំបាច់ និងមើលការខុសត្រូវឱ្យកិច្ចការទាំងនោះដំណើរការបានល្អ។

គោលនយោបាយភូមិ-ឃុំ-សង្កាត់មានសុវត្ថិភាពរដ្ឋបាលឃុំ សង្កាត់មានតួនាទី និងភារកិច្ចជាក់លាក់ មួយចំនួនពាក់ព័ន្ធនឹងវិស័យអប់រំនៅមូលដ្ឋាន ដូចជា ៖ការលើកកម្ពស់សេវាអប់រំត្រូវយកចិត្តទុកដាក់លើក កម្ពស់ក្នុងការ

ផ្តល់សេវាសាធារណៈចាំបាច់ និងជាមូលដ្ឋានដែលរួមមានការអប់រំផងដែរ ត្រូវជំរុញការផ្សព្វផ្សាយ អប់រំនៅតាមសាលារៀន។ ការរក្សាសណ្តាប់ធ្នាប់ និង សុវត្ថិភាពសិស្សានុសិស្ស ត្រូវរៀបចំ សណ្តាប់ធ្នាប់ឱ្យ បានល្អនៅតំបន់សាលារៀន។ ទន្ទឹមនឹងនេះ រដ្ឋបាលឃុំ សង្កាត់ក៏ត្រូវមានវិធានការរៀបចំ សណ្តាប់ធ្នាប់ និង ការឆ្លងកាត់ផ្លូវរបស់សិស្សានុសិស្សនៅពេលម៉ោងចេញ និងចូលសាលារៀនផងដែរ (2021)។

សរុបសេចក្តីមក ដំណើរការវិមជ្ឈការ និងវិសហមជ្ឈការនៅកម្ពុជា បានដើរតួនាទី ជាមូលដ្ឋានគ្រឹះដ៏ សំខាន់ក្នុងការជំរុញកំណែទម្រង់វិស័យអប់រំ ពិសេសតាមរយៈការអនុវត្តការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន (SBM)។ ទោះបីជាក្របខ័ណ្ឌច្បាប់ដើម នៃការគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាលឃុំ សង្កាត់មិនមានបញ្ញត្តិដោយលាយលក្ខណ៍អក្សរផ្ទាល់ ពីភារកិច្ចលើវិស័យអប់រំក្តី ក៏ស្ថាប័នរដ្ឋបាល មូលដ្ឋាននេះបានក្លាយជាតួអង្គយ៉ាងសកម្មក្នុងការគាំទ្រដល់ការ អភិវឌ្ឍសង្គមកិច្ច និងសុខុមាលភាពសាធារណៈ។ ជាក់ស្តែង ការដាក់ចេញនូវគោលនយោបាយភូមិ-ឃុំ-សង្កាត់ មានសុវត្ថិភាព បានពង្រឹងបន្ថែមនូវការទទួលខុសត្រូវរបស់រដ្ឋបាលថ្នាក់មូលដ្ឋាន ក្នុងការធានាសុវត្ថិភាព សិស្សានុសិស្ស បរិស្ថានសិក្សា និងការលើកកម្ពស់សេវាអប់រំ។ អាស្រ័យហេតុនេះ ការផ្សារភ្ជាប់ ទំនាក់ទំនង និងកិច្ចសហប្រតិបត្តិការស្អិតរមួតរវាងសាលារៀន និងអាជ្ញាធរឃុំ សង្កាត់ គឺជាកត្តាស្នូលដែលមិន ត្រឹមតែធានាបាននូវប្រសិទ្ធភាពនៃការផ្តល់សេវាអប់រំប៉ុណ្ណោះទេ តែថែមទាំងរួមចំណែកយ៉ាងធំធេងដល់ការ កសាង និងអភិវឌ្ឍមូលធន មនុស្សប្រកបដោយគុណភាព និងចីរភាពនៅកម្ពុជាផងដែរ។

ក្របខ័ណ្ឌទ្រឹស្តីរបស់ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះគឺជាការសំយោគនៃទ្រឹស្តីគោលទាំងបី ដែលបានពិភាក្សា ក្នុងផ្នែកខាងដើម។ ក្របខ័ណ្ឌនេះមានឈ្មោះពេញថា ក្របខ័ណ្ឌភាពជាអ្នកដឹកនាំប្រព័ន្ធបច្ចេកទេសនិង នយោបាយ (Technical-Political System Leadership Framework) ដូចបង្ហាញក្នុងរូបភាពបង្ហាញ ខាងក្រោម៖

រូបភាពទី២៖ ក្របខ័ណ្ឌទ្រឹស្តីដោយសំយោគទ្រឹស្តីគោលបីបញ្ចូលគ្នាដើម្បីពិនិត្យមើលលទ្ធផលជាការរៀនពេញមួយថ្ងៃរបស់សាលាបឋមសិក្សា រូបភាព

ផលិតដោយ Pring Morkoath ស្របតាម Nano Bonna Pro របស់ Google. (2026). *Technical-political system leadership framework*; Infographic generated with prompts from authors by the AI model Gemini 3.0

វិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវ

ការស្រាវជ្រាវនេះ ស្វែងរកចម្លើយលើសំណួរពីរប្រភេទគឺ របៀបណា និងហេតុអ្វី។ Vromen (2010) ព្យាយាមស្វែងយល់ ឬ ពន្យល់ថា តើស្ថាប័នណាមួយ ព្រឹត្តិការណ៍ បញ្ហា ឬ ដំណើរការណាមួយ ដំណើរ ការទៅដោយរបៀបណា និងដោយសារមូលហេតុអ្វីនោះ គឺមានន័យថា យើងកំពុងតែចោទសួរនូវ សំណួរដែល អាចឆ្លើយតបបានតាមរយៈការប្រើប្រាស់ វិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវបែបគុណវិស័យ (ទំព័រ.249) ធ្វើឡើងតាមទម្រង់ និទានកថា (Narrative methods) Moen(2006)។

Rich & Ginsburg (1999) ទោះបីជាការស្រាវជ្រាវនេះ មិនអាចស្វែងរកនិន្នាការ ក្នុងចំណោមក្រុម មនុស្សច្រើនបានក៏ដោយ ប៉ុន្តែវាគឺជាវិធីសាស្ត្រដ៏ល្អបំផុតមួយ ដើម្បីពន្យល់បំភ្លឺថា តើកត្តាជាច្រើន ដូចជា បទពិសោធន៍បុគ្គល ឥទ្ធិពលពីមិត្តភក្តិ វប្បធម៌ ឬ ជំនឿ មានទំនាក់ទំនង អន្តរកម្មនឹងគ្នាបង្កើតបានជាទស្សនៈ និងដឹកនាំ ឥរិយាបថរបស់ពួកគេយ៉ាងដូចម្តេច ហើយអ្វីដែលសំខាន់បំផុតនោះ អាចផ្តល់នូវការយល់ដឹង ស៊ីជម្រៅ យ៉ាងខ្លាំងទាក់ទងនឹងបាតុភូតអ្វីមួយដែលបានកើតឡើង (ទំព័រ 372)។ មានសារៈប្រយោជន៍ យ៉ាងខ្លាំងក្នុងការផ្តល់នូវការយល់ដឹង អំពីឥរិយាបថរបស់មនុស្សពី «ខាងក្នុង» (inside out) មកវិញ ដោយ ទទួលស្គាល់ថាការពិត ក្នុងសង្គមមានភាពស្មុគស្មាញ និងត្រូវបានបង្កើតឡើងដោយសង្គម និងថាវិធីសាស្ត្រ ស្រាវជ្រាវនេះអនុញ្ញាតឱ្យ អ្នកស្រាវជ្រាវសិក្សាលម្អិតទៅលើក្រុម ឬ បាតុភូតជាក់លាក់ណាមួយដើម្បីទទួលបាន «ការពិពណ៌នា ដ៏ល្អិតល្អន់» (Thick descriptions) (ទំព័រ 372)។

វិធីសាស្ត្រប្រមូលទិន្នន័យ

ការស្រាវជ្រាវនេះប្រើប្រាស់ករណីសិក្សាទោល (Single Case Study) ជាប្រភពនៃទិន្នន័យ ដើម្បី វិភាគ ស្វែងរកចម្លើយទៅកាន់សំណួរស្រាវជ្រាវទាំងបីសំណួរ។ Northcote (2024) បានសរសេរថា ករណីសិក្សាដែលមាន តែមួយករណី គឺជាបាតុភូត ឬរឿងរ៉ាវ ឬការកើតឡើង ឬការសង្កេតតែមួយ ដែលត្រូវបានសិក្សាក្នុងបរិបទចង្អៀត នៃអ្នកចូលរួម តែមួយក្រុមដែលទាក់ទង នឹងបរិបទដើម។ Khaleefah (2023) បានកំណត់ថាជាការវិភាគ ស៊ីជម្រៅទៅលើក្រុម ឬស្ថានភាពមួយ ដើម្បីបង្កើតជាទ្រឹស្ដីតាមរយៈ ការសិក្សាក្នុងរយៈពេលដ៏យូរ និងការផ្ដោត ការយកចិត្តទុកដាក់ទៅលើការសង្កេត និងការវិភាគយ៉ាងម៉ត់ចត់ អំពីទំនាក់ទំនងរវាងកត្តាផ្សេងៗគ្នា ហើយថា ការសិក្សានេះផ្ដោតសំខាន់លើ ការស្វែងយល់អំពីថាមវន្តភាព (Dynamics) នៅក្នុងបរិបទជាក់លាក់ (ទំព័រ ៣៥) អ្នកចូលរួមផ្ដល់ទិន្នន័យត្រូវបានជ្រើសតាមគោលបំណង (purposeful sampling) ដែលមានចេតនាផ្ដោតទៅលើ បុគ្គលដែលមានចំណេះដឹង និងបទពិសោធន៍ ផ្ទាល់ស៊ីជម្រៅ អំពីការអនុវត្តកំណែទម្រង់អប់រំ ហើយក៏ជាលោកចៅ សង្កាត់ មួយរូប នៅរាជធានីភ្នំពេញ ដែលពីមុន គាត់ជាគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀនមួយ នៃសង្កាត់របស់លោក ជាមួយ ការតាមដានការងាររបស់លោករយៈពេលជិតដប់ឆ្នាំមកនេះ ការប្រើប្រាស់ករណីសិក្សាទោលនេះ គឺត្រឹមត្រូវតាមការ ប្រើពេលវែង ដើម្បីសិក្សា និងវិភាគពីអន្តរទំនាក់ទំនងឱ្យបានហ្មត់ចត់។

សំណាកក្នុងការស្រាវជ្រាវនេះសាលារៀនបឋមសិក្សាចំនួនប្រាំ ដែលមាននៅក្នុងសង្កាត់កោះទោល ដែល អ្នកសិក្សាបានចុះផ្ទាល់ទៅធ្វើទសន្សកិច្ចសិក្សាដើម្បីសង្កេត និងផ្ទៀងផ្ទាត់ការអនុវត្តនូវអ្វីដែលលោកចៅសង្កាត់បាន រំលេចក្នុងបទសម្ភាសរបស់លោក។

ដើម្បីជានាបាននូវរបកគំហើញស្រាវជ្រាវដែលច្បាស់លាស់ និងអាចគួរឱ្យទុកចិត្តបាន Creswell និង Miller (2000) នេះពឹងផ្អែកយ៉ាងខ្លាំងលើការធ្វើត្រីកោណកម្ម (Triangulation) នៃប្រភពភស្តុតាង ដែលមានច្រើន ប្រភព។ ជាដំណើរការនៃការផ្ដល់សុពលភាពតាមរយៈ ការស្វែងរកភាពរួមនៃប្រភពផ្សេងៗគ្នា របស់ទិន្នន័យក្នុង ការបង្កើតខ្លឹមសាររួម (ទំព័រ ១២៤) និង Musa, U. F., Yerima, H., & Abdulrasheed, I. K. (2023)។ ការសិក្សានេះ ប្រើប្រាស់វិធីសាស្ត្រប្រមូលទិន្នន័យចំនួនបី៖ ១. បទសម្ភាសស៊ីជម្រៅទម្រង់ពាក់ កណ្ដាលរចនាសម្ព័ន្ធ (Semi-structured interviews) Kvale (2007) ដែលប្រព្រឹត្ត ទៅជាបីដំណាក់ កាល រួមមាន៖ការជជែកបែបសន្ទនា ទាក់ទងនឹងប្រធានបទរហូតឈានដល់ការសុំអនុញ្ញាតិសម្ភាសន៍ជាផ្លូវការ ដោយ ប្រើក្របខណ្ឌ 'Briefing' របស់ Kvale (2007) ការសម្ភាសជាផ្លូវការតាមក្របខណ្ឌរបស់ Brinkmann & Kvale (2015) និងការទូរស័ព្ទសួរបញ្ជាក់ បន្ថែមពេលធ្វើការវិភាគទិន្នន័យតាមក្រប ខណ្ឌរបស់ Lincoln and Guba (1985) និង Birt et al. (2016) ២. ការវិភាគឯកសារពាក់ព័ន្ធ (Bowen, 2009) ដែលឯកសារគោល មានដូចតទៅ៖ ក. សៀវភៅណែនាំប្រតិបត្តិ គម្រោង SEIP POM (2017) ខ. សៀវភៅណែនាំប្រតិបត្តិគម្រោង GEIP POM (2022) គ. ឯកសារណែនាំកិច្ចការ របស់គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀនទាំងប្រាំមួយរបស់ មហា វិទ្យាល័យអប់រំ (2024) ដោយប្រើប្រាស់ក្របខណ្ឌណែនាំ អនុវត្តកិច្ចការ ៣អាបិទជិត (Assessment, Accountabilty, Autonomy) ដូចបានណែនាំឱ្យអនុវត្តក្នុង SEIP POM និង ៣. ការចុះសង្កេតផ្ទៀងផ្ទាត់ផ្ទាល់ដល់សាលាបឋមសិក្សាគោលដៅទាំងប្រាំ។ ការចុះអង្កេតសាលារៀន ដោយផ្ទាល់ នេះត្រូវបានអនុវត្តដើម្បីធ្វើការសង្កេតដោយផ្ទាល់ ដែលជាយន្តការដ៏សំខាន់ក្នុងការផ្ទៀងផ្ទាត់ទិន្នន័យ

ដែល ទទួលបានពីបទសម្ភាសជាមួយគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន។ តាមការណែនាំរបស់ Patton (2015) ខណៈពេលដែលបទសម្ភាសអាចចាប់យកនូវអ្វីដែលអ្នកចូលរួមរៀបរាប់អំពីការអនុវត្តរបស់ពួកគេ ការចុះអង្កេត ដោយផ្ទាល់ អនុញ្ញាតឱ្យអ្នកស្រាវជ្រាវមើលឃើញពីសកម្មភាពរដ្ឋបាល បរិយាកាសទូទៅ និងការអនុវត្តជាក់ ស្តែងនៅក្នុងបរិបទពិតប្រាកដនៃសាលារៀននីមួយៗ។ លើសពីនេះ ការចុះសង្កេតនេះផ្តល់ឱកាសក្នុងការផ្ទៀង ផ្ទាត់ភស្តុតាងរូបវន្ត និងលទ្ធផលនៃគម្រោងនានា ដែលជួយពង្រឹងភាពត្រឹមត្រូវនៃទិន្នន័យ និងបំពេញបន្ថែមនូវ ចន្លោះប្រហោងនៃព័ត៌មានដែលមិនអាចបញ្ជាក់បានតាមរយៈការសម្ភាសតែមួយមុខប្រសិនបើមាន (Yin, 2018)។ ដំណើរការនៃការផ្ទៀងផ្ទាត់ជាក់ស្តែងនេះ គឺជាផ្នែកមួយដ៏សំខាន់នៃការធ្វើត្រីកោណកម្មវិធីសាស្ត្រ ដែលធានាបាននូវភាពរឹងមាំនិងភាពជឿជាក់ខ្ពស់ (Trustworthiness) សម្រាប់លទ្ធផលនៃការស្រាវជ្រាវ (Creswell & Poth, 2018)។

បទសម្ភាសស៊ីជម្រៅទម្រង់ពាក់កណ្តាលរចនាសម្ព័ន្ធ (Semi-Structured Interviews):

ការសិក្សានេះបានធ្វើការសម្ភាសស៊ីជម្រៅចំនួន ៣ លើក ដោយក្នុងមួយលើកៗមានរយៈពេល ចាប់ពី៩០ ទៅ ១២០ នាទី ជាមួយលោកចៅសង្កាត់ សុខ សាន្ត។ ការសម្ភាសលើកទីមួយបានប្រព្រឹត្តទៅ នៅការិយាល័យ របស់លោកចៅសង្កាត់ នៅថ្ងៃទី៧ ខែមីនា ឆ្នាំ២០២៦ ដែលមានរយៈពេលប្រហែលជា៩០នាទី។ ការសម្ភាស លើកទីពីរប្រព្រឹត្តទៅនៅហាងកាហ្វេមួយក្បែរអេប់រំ យុវជន និងកីឡា រាជធានីភ្នំពេញ នាថ្ងៃទី២៨ ខែមីនា ឆ្នាំ២០២៦ ដើម្បីប្រមូលព័ត៌មានបន្ថែមទាក់ទងក្របខណ្ឌសំណួរដែលបានសួរពីមុន។ ការសម្ភាសលើកទី២ មាន លក្ខណៈបែបពិភាក្សា ដោយប្រើពេលវេលាប្រហែលជិត ១២០នាទី។ ការសម្ភាសលើកទីបីធ្វើឡើងនាថ្ងៃទី២៧ ខែមេសាឆ្នាំ ២០២៦ នៅភោជនីយដ្ឋានមួយនាត្រើយម្ខាងទន្លេប្រមាណជាកន្លះគីឡូម៉ែត្រពីរង្វង់មូលត្រើយខាង កើតនៃស្ពានជ្រោយចង្វារ។ ការសម្ភាសលើកទីបីនេះមានលក្ខណៈជាទម្រង់បញ្ជាក់នូវអ្វីដែលបានសរសេរព្រាងផង និងបន្ថែមទិន្នន័យដែលខ្វះខាតផង និងជាការជជែកបែបមិត្តភាពផង។

យ៉ាងណាក៏ដោយ រាល់ការសម្ភាស មគ្គុទ្ទេសក៏សំណួរសម្ភាសត្រូវបានរៀបចំឡើងដោយផ្អែកលើ «ក្របខ័ណ្ឌ ភាពជាអ្នកដឹកនាំប្រព័ន្ធបែបបច្ចេកទេសនិងនយោបាយ (Technical-Political System Leadership Framework)» ដែលបានសំយោគទ្រឹស្តីសំខាន់ៗចំនួនបី៖ (១)ភាពជាអ្នកដឹកនាំគរុកោសល្យកម្រិតប្រព័ន្ធ (Pont et al., 2008) (២)ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលនាំឱ្យមានបរិវត្តកម្ម (Leithwood & Jantzi, 2005) និង (៣)ភាពជាអ្នកដឹកនាំដោយចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវ (Spillane, 2005)។ខ្លឹមសារនៃការសម្ភាសផ្តោតលើ៖ មូលធនចំណេះដឹង SBM ពីមុនមក យុទ្ធសាស្ត្រកសាងចក្ខុវិស័យរួមជាមួយសាលារៀន យន្តការផ្តល់អំណាចដល់គណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀន (SMCs) និងថ្នាក់រៀន(CMCs) ព្រមទាំងការគ្រប់គ្រងធនធាន និងការដោះស្រាយបញ្ហាគម្លាតនៃការសិក្សា។

ការវិភាគឯកសារ (Document Analysis):

ដើម្បីធានាបាននូវភាពត្រឹមត្រូវនៃបរិបទច្បាប់ និងបច្ចេកទេស ឯកសារគោលនយោបាយនិងលិខិតបទដ្ឋាន គតិយុត្តចំនួន ៤ ត្រូវបានយកមកត្រួតពិនិត្យ និងវិភាគស៊ីជម្រៅ រួមមាន៖

1. *សៀវភៅណែនាំប្រតិបត្តិស្តីពីការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន (SBM) ឆ្នាំ2018 របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា* (ដើម្បីផ្ទៀងផ្ទាត់យន្តការ 3A)។

2. *សៀវភៅស្តីពីការគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាលឃុំ សង្កាត់តាមបែបវិមជ្ឈការ ឆ្នាំ2017 របស់ក្រសួងមហាផ្ទៃ* (ដើម្បីវិភាគតួនាទី និងដែនសមត្ថកិច្ចរបស់ចៅសង្កាត់) Black and white data.
3. *សេចក្តីណែនាំលេខ៤៩ អយក.សណន (2021) ស្តីពីការបង្កើតនិងដំណើរការគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលាបឋមសិក្សា។*
4. *ឯកសាររបាយការណ៍ហិរញ្ញវត្ថុ និងគម្រោងថវិការបស់គណៈកម្មការសាលារៀន (SMCs) នៃសាលាគោលដៅ* ដើម្បីពិនិត្យមើលតម្លាភាពនៃការប្រមូល និងប្រើប្រាស់វិភាគទានសហគមន៍។

ការចុះសង្កេតផ្ទាល់ (Field Observations):

អ្នកស្រាវជ្រាវបានចុះធ្វើទស្សនកិច្ចសិក្សា និងសង្កេតផ្ទាល់ដោយប្រើប្រាស់តារាងសង្កេត (Observation Checklist) នៅសាលាបឋមសិក្សាទាំងប្រាំក្នុងសង្កាត់កោះទោល។ ការចុះសង្កេតនេះផ្តោតលើ៖ (១) វត្តមានជាក់ស្តែងរបស់សិស្ស និងគ្រូក្នុងម៉ោងសិក្សាបន្ថែមពេលរសៀល (Time-on-Task) (២) សកម្មភាពរបស់គណៈកម្មការថ្នាក់រៀន (គ.គ.ថ CMC) ក្នុងការគ្រប់គ្រងសណ្តាប់ធ្នាប់ និង (៣) ការបិទផ្សាយព័ត៌មានហិរញ្ញវត្ថុជាសាធារណៈនៅតាមក្តារព័ត៌មានសាលារៀន ដើម្បីផ្ទៀងផ្ទាត់ភាពត្រឹមត្រូវនៃសម្តីរបស់តួអង្គក្នុងបទសម្ភាស។ ការចុះ អង្កេតសាលាផ្ទាល់ប្រព្រឹត្តទៅក្រោយការសម្ភាសលើកទីមួយពីរថ្ងៃគឺថ្ងៃទី១០ និងទី១១ ខែមីនា ឆ្នាំ២០២៦។ គួរ កត់សំគាល់ផងដែរថា ការអង្កេតក្រៅផ្លូវការត្រូវបានធ្វើឡើងជាបន្តបន្ទាប់ចាប់ពីឆ្នាំ២០២៣ ដល់ឆ្នាំ២០២៥ ក្នុង ទស្សនៈកិច្ចសិក្សានានា ដែលក្រុមអ្នកសិក្សាស្រាវជ្រាវបានចូលរួមជាមួយគណៈប្រតិភូរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងក្រុមប្រតិភូរបស់ដៃគូអភិវឌ្ឍ (ធនាគារពិភពលោក) ក្នុងការចុះពិនិត្យតាមដានសាលាផងដែរ ប៉ុន្តែ មិនគ្រប់សាលាគោលដៅនៃសិក្សានេះក៏ដោយ។ ហេតុដូចនេះហើយ ទើបឈានដល់មាន ការសម្រេចចិត្ត សិក្សាជាករណីសិក្សានេះឡើង។

តារាងផ្ទៀងផ្ទាត់ត្រីកោណទិន្នន័យ (Data Triangulation Matrix)

សំណួរស្រាវជ្រាវ	**ប្រភពទី១៖ បទសម្ភាសស៊ីជម្រៅ** (Interview)	**ប្រភពទី២៖ ការវិភាគឯកសារ** (Documents)	**ប្រភពទី៣៖ ការចុះសង្កេតផ្ទាល់** (Observation)
សំណួរទី១៖ ចំណេះដឹង និងបំណិន SBM ក្នុងការគ្រប់គ្រង	សម្តីរបស់លោកចៅសង្កាត់ស្តីពីការប្រើប្រាស់ប្រព័ន្ធ 3A និងការត្រួតពិនិត្យផ្អែកលើទិន្នន័យ។	ពិនិត្យលើសៀវភៅណែនាំ SBM (2018) និងរបាយការណ៍តាមដានការងារប្រចាំខែរបស់សង្កាត់។	ពិនិត្យលើរបៀបរៀបចំប្រព័ន្ធទិន្នន័យសិស្ស និងគ្រូដែលរក្សាទុកនៅតាមសាលារៀន។
សំណួរទី២៖ យន្តការដឹកនាំគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន	ការរៀបរាប់ពីការចុះណែនាំ ការបង្កើត SMCs/ CMCs និងការកសាងចក្ខុវិស័យរួម។	ពិនិត្យលើលិខិតបង្គាប់ការបង្កើត SMCs, របាយការណ៍ប្រជុំ និងលិខិតណែនាំលេខ ៤៩។	សង្កេតកិច្ចប្រជុំរវាងសាលា និងសហគមន៍ ព្រមទាំងការអនុវត្តតួនាទីរបស់សិស្សក្នុងគណៈកម្មការថ្នាក់រៀន។
សំណួរទី៣៖ ផលជះលើការបង្រៀន និងការរៀន	ការអះអាងពីការបន្ថែមម៉ោងសិក្សា ៣ម៉ោង និង	ពិនិត្យបញ្ជីឈ្មោះសិស្សក្រីក្រដែលទទួលបានការ	វត្តមានជាក់ស្តែងរបស់សិស្សក្នុងថ្នាក់រៀនពេល

	ការលើកលែងការបង់ប្រាក់ចំពោះសិស្សក្រីក្រ។	លើកលែង និងតារាងកាលវិភាគបង្រៀនបន្ថែម។	រសៀល និងការបិទផ្សាយតារាងចំណូល-ចំណាយជាសាធារណៈ។

វិធីសាស្ត្រវិភាគទិន្នន័យ

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះនឹងប្រើប្រាស់វិធីសាស្ត្រ Reflexive Thematic Analysis (RTA) ដែលផ្តួចផ្តើមដោយអ្នកស្រាវជ្រាវ Braun និង Clarke (2021, 2022) ដោយឈរលើមូលដ្ឋានទស្សនវិជ្ជាបែប បកស្រាយនិយម (Interpretivism)។ ជាជាងការប្រើប្រាស់អភិក្រមអនុមានរួម (Inductive) សុទ្ធសាធ ការវិភាគទិន្នន័យក្នុងអត្ថបទនេះប្រើប្រាស់អភិក្រមចម្រុះ (Hybrid approach) ដោយសំយោគបញ្ចូលគ្នាទាំង ការវិភាគបែបអនុមានរួម (Deductive) និងអនុមានក្តោប (Inductive)។ ការរួមបញ្ចូលគ្នានេះ ធានាបាននូវមូលដ្ឋានច្បាស់លាស់នៃទ្រឹស្តីក្នុងខណៈពេលដែលរក្សាបាននូវភាពងាយបត់បែនដើម្បីឆ្លើយតប ទៅនឹងភាពជាក់ស្តែង (Lived Realities) របស់អ្នកចូលរួមក្នុងការសិក្សាស្រាវជ្រាវ។ យន្តការនៃការវិភាគត្រូវ បានបែងចែកជាបីដំណាក់កាលសំខាន់ៗរួមមាន៖ ១. ដំណាក់កាលអនុមានរួម (A Priori Coding) ដែលកូដ ត្រូវបានបង្កើតឡើងមុនដោយផ្អែកលើក្របខណ្ឌទ្រឹស្តី (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014) ២. ដំណាក់ កាលអនុមានរួម (Emergent Coding) ដែលអនុញ្ញាតឱ្យមានការទាញយកកូដ និងអត្ថន័យថ្មីៗផុសចេញពី ទិន្នន័យផ្ទាល់ និង ៣. ដំណាក់កាលកសាង និងកែលម្អប្រធានបទ (Theme Development and Refinement) ដោយឆ្លុះបញ្ចាំងយ៉ាងស៊ីជម្រៅទៅតាមគោលការណ៍របស់ RTA (Braun & Clarke, 2021, 2022)។

លទ្ធផលស្រាវជ្រាវ និងការពិភាក្សា

ជាលទ្ធផលសិក្សាជារួមឃើញមានថាការកំណត់យ៉ាងជាក់ច្បាស់ទៅលើឥរិយាបទរបស់បុគ្គលដែលជាគម្រូនៃលំនាំនៃការដឹកនាំក្នុងបរិបទខុសគ្នានៃកម្រិតទទួលខុសត្រូវ។ តែយើងធ្វើការបែងចាកទៅតាមគោលបំណងនៃសំនួរស្រាវជ្រាវដែលមានបីក្រោយពីធ្វើការសំយោគទៅលើក្របខណ្ឌទ្រឹស្តី ក្នុងនោះមាន បំណិតគ្រប់គ្រងសាលារៀន យន្តការ និងយុទ្ធសាស្ត្រក្នុងការដឹកនាំ និងអន្តរាគមន៍ធ្វើឱ្យមានការផ្លាស់ប្តូរការរៀន និងបង្រៀន

ករណី៖ បំណិនអប់រំនៅសាលារៀន

ការសិក្សាពីប្រវត្តិរបស់លោក សុខ សាន្ត មិនត្រឹមតែបង្ហាញពីដំណើរជីវិតរបស់គ្រូបង្រៀនធម្មតាម្នាក់ ដែលអភិវឌ្ឍខ្លួន និងមូលដ្ឋានរបស់លោករហូតក្លាយជាអ្នកដឹកនាំកម្រិតអាជ្ញាធរមូលដ្ឋានម្នាក់ប៉ុណ្ណោះទេ ។ លោកបាន បរិយាយអំពីដំណើរការនៃការសិក្សាតាំងពីចាប់ផ្តើមចូលរៀនដែលអាចហៅបានថាឈានចូលក្នុងជិវិតអ្នកអប់រំដំបូងយ៉ាងក្បុះក្បាយដូចខាងក្រោម ៖

លោក សុខ សាន្ត បានរៀបរាបប្រវត្តិនៃការសិក្សា៖

«ខ្ញុំបានចាប់ផ្តើមជីវិតជាគ្រូបង្រៀនគណិតវិទ្យានៅវិទ្យាល័យក្នុងឆ្នាំ ១៩៩៦។ បទពិសោធន៍ជាងដប់ឆ្នាំនៃការបង្រៀនផ្ទាល់នៅតាមវិទ្យាល័យក្នុងខេត្ត និងការរស់នៅជាមួយសហគមន៍ បានផ្តល់ជាគ្រឹះ

គរុកោសល្យ និងការយល់ដឹងពីបញ្ហាប្រឈមជាក់ស្តែងរបស់សាលារៀន ដែលនេះជាមូលដ្ឋាននៃអំណាចបច្ចេកទេសរបស់ខ្ញុំ»

ថែមទាំងបញ្ជាក់បន្ថែមទៅលើឆ្លងកាត់រយៈពេលមួយជាក់លាក់ ដោយភ្ជាប់នូវបទពិសោធន៍នៃការងារ និងជីវភាពប្រចាំថ្ងៃ។

«ពីរឆ្នាំក្រោយមក លោកបានផ្ទេរទៅវិទ្យាល័យបាជាយ ខេត្តកំពង់ចាមដដែល ដោយបន្ថែមការបង្រៀន ដល់ថ្នាក់ទី១២ នៅទីនោះ ហើយបានបម្រើការងារនៅទីនោះចំនួន ៤ឆ្នាំពេញ។ បទពិសោធន៍ជាច្រើនឆ្នាំក្នុងនាម ជាគ្រូបង្រៀនផ្ទាល់នៅតាមទីតាំងខុសៗគ្នានេះ បានផ្តល់ជាគ្រឹះយ៉ាងរឹងមាំសម្រាប់រូបលោកនូវចំណេះដឹង ផ្នែកគរុកោសល្យ (Pedagogical Knowledge) និងអន្តរទំនាក់ទំនងរវាងស្ថានភាពភូមិសាស្ត្រ និងសហគមន៍ មកលើការរៀន សូត្ររបស់សិស្ស ការបង្រៀនរបស់គ្រូ និងការគ្រប់គ្រងសាលារៀនរបស់គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន ដែលជាមូលដ្ឋានគ្រឹះនៃ "អំណាចបច្ចេកទេស"» លោកសុខ សាន្ត បានលើកឡើង។

តាមការសិក្សាស្រាវជ្រាវ គ្រូបង្រៀនដែលចំណាយពេលយូរ ក្នុងការអនុវត្តផ្ទាល់ក្នុងថ្នាក់រៀន នៅដើមអាជីពតែងតែអភិវឌ្ឍបាននូវមូលដ្ឋានគ្រឹះយ៉ាងរឹងមាំ សម្រាប់ការវិវត្តខ្លួនទៅជាអ្នកដឹកនាំការបង្ហាត់បង្រៀន (Instructional Leader) ដ៏ជោគជ័យនាពេលអនាគត ដោយហេតុថា ពួកគេ "មានការយល់ដឹងស៊ីជម្រៅ ពីបញ្ហាប្រឈមក្នុងថ្នាក់រៀន ជាងអ្នកផ្សេង" (Davis et al., 2017, p. 215) ។

«នៅឆ្នាំ ២០០៩ ដោយសារកត្តាចាំបាច់ក្នុងការស្វែងរកចំណូលបន្ថែម សម្រាប់ទ្រទ្រង់ជីវភាពគ្រួសារផង និងចង់បម្រើការងារនៅក្បែរផ្ទះផង បានស្នើសុំផ្ទេរការងារជាថ្មីម្តងទៀតមកបម្រើការងារនៅ អនុវិទ្យាល័យកោះទោលវិញ។» លោក សុខ សាន្ត បានលើកឡើង។

ការផ្លាស់ប្តូរមកបម្រើការងារក្នុងមូលដ្ឋាន កំណើតនេះគឺជាកត្តាដ៏សំខាន់មួយដែល ជំរុញឱ្យមាន ការកើនឡើងនូវភាពធន់ និងការរីកចម្រើនផ្លូវចិត្ត របស់អ្នកដឹកនាំសាលារៀន ដោយសារមានការ ផ្សារភ្ជាប់ យ៉ាងជិតស្និទ្ធទៅវិញទៅមកជាមួយកត្តាសង្គម និងការជឿទុកចិត្តពីសហគមន៍ (Preston et al., 2013)។ Preston et al., (2013) បានធ្វើការសិក្សាពិនិត្យលើលទ្ធផលសិក្សាជាច្រើនពីឆ្នាំ ២០០៣ ដល់ ២០១៣ ទាក់ទងនឹងការប្រឈមនានា របស់គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀននៅតំបន់ដាច់ស្រយាល ហើយបានរកឃើញថា គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀនទាំងនេះជួបប្រទះការប្រឈមជាច្រើនរួមទាំងការរស់នៅដាច់ស្រយាល ធនធានមាន តិចតួច និងការចុះសម្រុងជាមួយសហគមន៍ ជាហេតុធ្វើឱ្យគេត្រូវដើរតួនាទីច្រើនយ៉ាង ដោះស្រាយវិបត្តិកង្វះ គ្រូបង្រៀន និងត្រូវរៀនចុះសម្រុងជាមួយសហគមន៍ ដែលជារួមទៅប្រែក្លាយគេទៅជាបុគ្គលប្រកបដោយ ភាពធន់ និងមានភាពជាអ្នកដឹកនាំដ៏រឹងមាំ។

នៅពេលលោក សុខ សាន្ត បានលើកឡើងថា៖

«ផ្លាស់មកអនុវិទ្យាល័យកោះទោល ដោយសារលោកនាយកសាលាមានកម្រិត វប្បធម៌ត្រឹមគ្រូបង្រៀនកម្រិតមូលដ្ឋាន ត្រូវបានចាត់តាំងឱ្យកាន់តួនាទីជានាយករង ហើយនៅពេលដែលសាលានេះត្រូវបាន ដំឡើងជាវិទ្យាល័យ ប៊ុនរ៉ានី ហ៊ុនសែន កោះទោល ក្នុងឆ្នាំ 2013 លោកក៏ត្រូវបានតែងតាំងជា នាយកសាលាពេញសិទ្ធិ»

ចំណុចរបត់ដែលធ្វើឱ្យលោកក្លាយជាគំរូនៃ «ចៅសង្កាត់ ប្រកបដោយបំណិនអប់រំ» ឬ Educational Governor នាពេលបច្ចុប្បន្ន គឺឆន្ទៈ និងទម្លាប់ក្នុងការស្វះស្វែង រករៀនសូត្រឥតឈប់ឈររបស់លោក។ តាមរយៈគម្រោងកែលម្អការអប់រំនៅមធ្យមសិក្សា (SEIP) លោកបានស្ម័គ្រចិត្តចូលរួមយ៉ាងសកម្មក្នុងការបណ្តុះ បណ្តាលភាពជាអ្នកដឹកនាំ និងគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន (SBM) ក្នុងគោលបំណង ពង្រឹងសមត្ថភាពផ្ទាល់ខ្លួនផង និងកែលម្អសាលារៀន និងសហគមន៍ របស់លោកផង។ អ្វីដែលធ្វើឱ្យការដឹកនាំ របស់លោកមានលក្ខណៈលេចធ្លោ (Transformational Leadership) គឺលោកចេះទាញយកទ្រឹស្តី បានរៀនសូត្រពីកម្មវិធីលើកកម្ពស់គុណវុឌ្ឍិ គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន (LUP) មកអនុវត្តក្នុងបរិបទជាក់ស្តែង។ ឆ្លុះបញ្ចាំងពីសកម្មភាពនេះ លោក សុខ សាន្ត បានរៀបរាប់ក្នុងបទសម្ភាសន៍ដោយសង្កត់ធ្ងន់ថា៖

> *«ក្រោយពេលខ្ញុំបានរៀនវគ្គទាំងនេះរួច ខ្ញុំតែងតែធ្វើការប្រៀបធៀប និងសន្និដ្ឋានដោយខ្លួនឯងថា តើទ្រឹស្តីទាំងនេះ អាចយកមកអនុវត្តជាក់ស្តែងនៅកន្លែងខ្ញុំបានកម្រិតណា? ដើម្បីកុំឱ្យស្មុគស្មាញ ខ្ញុំមិនគិតអ្វីដែលធំដុំពេកទេ គឺខ្ញុំផ្តោតគិតតែពីអ្វីដែលនៅក្បែរៗដៃ ដែលជាធនធានយើងមាន ស្រាប់ និងងាយស្រួលចាប់ផ្តើមអនុវត្តមុនគេ។»*

ការប្រកាន់ខ្ជាប់នូវគោលជំហរ "ចាប់ផ្តើមពីអ្វីដែលនៅក្បែរដៃ" នេះ ស្របគ្នាទៅនឹងទ្រឹស្តីនៃការដឹកនាំ តាមដំណាក់កាលអាជីព (Career Stage Theory, Donal Super in Ungvarsky 2024) និងគោលគំនិត ស្នូលនៃទ្រឹស្តី Bricolage (Baker and Nelson, 2005) ដែលសង្កត់ធ្ងន់ថា គោលការណ៍នៃការធ្វើអ្វីដែលធ្វើ បានដោយមិនបង្អង់ គឺផ្តោតលើការរិះរកវិធីដោះស្រាយបញ្ហាដោយប្រើប្រាស់បណ្តុំធនធានដែលមានក្បែរដៃដើម្បីដោះស្រាយបញ្ហាថ្មីៗ និងចាប់យកឱកាសថ្មីៗ "making do by applying combinations of the resources at hand to new problems and opportunities" ។ ផ្នត់គំនិតនៃការដោះស្រាយបញ្ហាបែប ប្រាកដនិយមនេះហើយ ដែលដើរតួជាកាតាលីករអនុញ្ញាតឱ្យលោក សុខ សាន្ត អាចផ្ទេរ "បំណិន SBM" ពី កម្រិតសាលារៀនតែមួយ ទៅជាបំណិនគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាលនៅមូលដ្ឋានក្នុងនាមជាចៅសង្កាត់ និងជួយឱ្យការកែ ទម្រង់ការរៀនពេញមួយថ្ងៃ (Full-Day Learning) ទទួលបានជោគជ័យមួយរយភាគរយ ទាំងនៅសាលាវិទ្យាល័យ និងបឋមសិក្សានៃសង្កាត់កោះទោល។

ករណី៖ បំណិនគ្រប់គ្រងកម្រិតមូលដ្ឋាន ដោយផ្សារភ្ជាប់នឹងការអប់រំ

លោកចៅសង្កាត់កោះទោលបានប្រើប្រាស់ចំណេះដឹង និងចំណេះធ្វើគន្លឹះៗចំនួនបី ពីបំណិនគ្រប់គ្រង តាមសាលារៀន (SBM) នៃគម្រោង SEIP មកអនុវត្តក្នុងតួនាទីរដ្ឋបាលរបស់លោក៖

១. ការប្រើប្រាស់ប្រព័ន្ធ ៣A បិទជិត ដើម្បីអនុវត្តភាពជាអ្នកដឹកនាំគរុកោសល្យកម្រិតប្រព័ន្ធ (System-Level Instructional Leadership)៖ យន្តការស្នូលរបស់ SBM គឺ "ប្រព័ន្ធ ៣A បិទជិត" (MoEYS, 2022, ទំព័រ 7) ដែលរួមមាន វង្វាយតម្លៃ (Assessment) ស្វ័យភាព (Autonomy) និងគណនេយ្យភាព (Accountability)។ ជំនួសឱ្យការគ្រាន់តែធ្វើជាអ្នកគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាលទូទៅ លោកបានតាំងខ្លួនជាអ្នកដឹកនាំប្រព័ន្ធ (System Leader) ដែលប្រើប្រាស់ទិន្នន័យ (Data for Monitoring) ដើម្បីតាមដាន និងតម្រូវឱ្យគណៈគ្រប់គ្រងសាលាមាន គណនេយ្យភាព ចំពោះលទ្ធផលសិក្សាអំឡុងពេលប្រជុំប្រចាំខែ។

«ពេលសាលាពយការណ៍ថាធ្វើមិនបាន ខ្ញុំតែងសួររកទិន្នន័យជាក់ស្តែងពីចំនួនបន្ទប់ គ្រូ និងការគាំទ្រពីមាតាបិតា។ បើគ្មានទិន្នន័យ យើងមិនអាចដោះស្រាយបានឡើយ។ យើងបានចាប់ផ្តើមជាជំហានៗ ពីសាលាដែលមានសក្តានុពលមុនគេ រហូតសម្រេចបានការរៀនពេញមួយថ្ងៃគ្រប់សាលាទាំងប្រាំក្នុងរយៈពេលបីឆ្នាំ»

២. ការប្រើប្រាស់បំណិនកសាងចក្ខុវិស័យរួមតាមរយៈភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលនាំឱ្យមានបរិវត្តកម្ម (Transformational Leadership)៖ ការកែប្រែទម្លាប់ពីការរៀនកន្លះថ្ងៃមកពេញមួយថ្ងៃ មិនអាចសម្រេចបាន ដោយត្រឹមតែការចេញលិខិតបញ្ជារដ្ឋបាលនោះទេ។ លោកចៅសង្កាត់បានប្រើប្រាស់បទពិសោធន៍ពី SBM ក្នុងការកសាង "ចក្ខុវិស័យរួម" (Shared Vision) និងការគាំទ្រផ្នែកបច្ចេកទេសដើម្បីផ្លាស់ប្តូរផ្នត់គំនិតនាយក សាលាបែបប្រពៃណីឱ្យទៅជាផ្នត់គំនិតដែលយកតម្រូវការជាក់ស្តែងជាមូលដ្ឋាន និងចក្ខុវិស័យជាតិ ព្រមទាំងសហគមន៍ជាទិសដៅ។

«ខ្ញុំរៀនពីកម្មវិធីលើកកម្ពស់គុណវុឌ្ឍិគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀនថា អ្នកដឹកនាំត្រូវពឹងផ្អែក អ្នកដើរតាម។ តែអ្នកដើរតាមនឹងមិនដើរតាមយើងទេ បើគេមិនដឹងថាយើងនាំគេទៅណា។ ចក្ខុវិស័យរួមគ្នានេះសំខាន់ ជាពិសេស ក្នុងការដឹកនាំសាលាបឋមសិក្សានៅសង្កាត់ទាំងមូលឱ្យប្តូរពីរៀនតែមួយវេនមករៀនពេញមួយថ្ងៃ។ នាយកខ្លះថា គាត់ចង់ តែមានការប្រឈមផ្សេងៗច្រើនណាស់ ខ្ញុំថា សំខាន់យើងចង់ទាំងអស់គ្នាសិន ដើម្បីសម្រេចលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សានុសិស្សយើងឱ្យបានល្អប្រសើរ បន្ទាប់មកយើងនឹងដោះស្រាយការប្រឈមជាមួយគ្នា។»

យើងសង្កេតឃើញថាលោក សុខ សាន្ត បានកសាងភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញឱ្យមានការផ្លាស់ប្តូរ ទាំងកម្រិតបុគ្គល ស្ថាប័ន និងសហគមន៍របស់លោក។ ចំណុចនេះត្រូវបានពន្យល់យ៉ាងច្បាស់នៅក្នុងការសិក្សា របស់ Leithwood & Jantzi (2006) ដែលបានបញ្ជាក់ថា៖ "ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលនាំឱ្យមានបរិវត្តកម្មមានប្រសិទ្ធភាពណាស់ក្នុងដំណាក់កាលកំណែទម្រង់ ពីព្រោះវាបណ្តុះនូវការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាព និងការប្តេជ្ញាចិត្ត ជាជាងគ្រាន់តែធ្វើតាមបង្គាប់កិច្ច" (Leithwood & Jantzi, 2006, p. 204)។

៣. ការកៀរគរធនធានតាមរយៈភាពជាអ្នកដឹកនាំដោយចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវ (Distributed Leadership)៖ ចំណោះធ្វើដ៏សំខាន់មួយទៀតគឺការផ្តល់អំណាច និងការរៀបចំយន្តការចូលរួមពីសហគមន៍។ តាមបទពិសោធន៍ SBM ពី គម្រោង SEIP លោកចៅសង្កាត់ដឹងច្បាស់ថា សាលារៀនមានតម្រូវការច្រើនណាស់ និងមិនអាចពឹងផ្អែកតែលើថវិការដ្ឋបានទេ ហើយបើសហគមន៍ជ្រួតជ្រាបច្បាស់ពីបេសកកម្មរបស់សាលារៀន សហគមន៍នឹងចូលរួមតាមលទ្ធភាពរបស់គេ។ លោកក៏បានរៀនសូត្រផងដែរថា ដើម្បីសហគមន៍ជឿជាក់លើ សាលារៀន សាលារៀនត្រូវមានតម្លាភាព ហើយគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀន និងគណៈកម្មការគ្រប់គ្រង ថ្នាក់រៀន គឺជាយន្តការទទួលបាននូវតម្លាភាពដើម្បីការជឿជាក់នេះ។

«កាលជានាយកវិទ្យាល័យកោះទោល ខ្ញុំធ្វើបានជោគជ័យហើយការទទួលបានការទុកចិត្តពីសហគមន៍ក្នុងការជួយគ្រប់គ្រងសាលា។ ចំណុចគន្លឹះគឺឋិតលើការបង្កើតគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀន និងថ្នាក់រៀនបានត្រឹមត្រូវរហូតដល់យើងអាចកៀរគរធនធានជួយសាលា និងដំណើរការ

សាលារៀនពេញមួយថ្ងៃបាន។ ពេលក្លាយជាចៅសង្កាត់ ខ្ញុំដឹងថា សាលាបឋមសិក្សាទាំងអស់របស់ខ្ញុំក៏អាចធ្វើដូចគ្នានេះបានដែរ។ ខ្ញុំប្រជុំពន្យល់ណែនាំ និងដឹកនាំធ្វើផ្ទាល់ផង រហូតទីបំផុតសាលាបឋមទាំងអស់មាន គ.គ.ស និង គ.គ.ថ ដែលដំណើរការយ៉ាងសកម្ម និងជ្រោមជ្រែងសាលា រហូតរៀនពេញមួយថ្ងៃបាន។»

ដូចសម្រង់សម្ដីរបស់លោកចៅសង្កាត់បានរំលេចហើយ លោកបានប្រើប្រាស់ឥទ្ធិពលក្នុងនាមជាអ្នកនយោបាយមូលដ្ឋាន ពោលគឺក្នុងនាមជាចៅសង្កាត់ គួបផ្សំនឹងចំណេះដឹងបច្ចេកទេស ដើម្បីផ្តល់អំណាច (Empowerment) ដល់គណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀន (SMCs) ក្នុងការកៀរគរធនធានពីសហគមន៍ (Resource Mobilization) មកដោះស្រាយបញ្ហាតម្លាភាព និងការបង្រៀនឱ្យបានពេញមួយថ្ងៃរបស់រាល់សាលាបឋមសិក្សាទាំងអស់។ យន្តការនេះក្រោយមកត្រូវបានពង្រីកឱ្យ អនុវត្តក្នុងចំណោមសាលាបឋមសិក្សាទាំងអស់ទូទាំងព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា តាមរយៈសេចក្តីណែនាំរបស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា លេខ ៤៩ អយក.សណន (២០២១) ស្តីពីការបង្កើតនិងដំណើរគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលាបឋមសិក្សា។ យោងតាមខ្លឹមសារនៃសេចក្តីណែនាំ នេះ គណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀន (SMC) ដើរតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការធ្វើវិមជ្ឈការអភិបាលកិច្ចអប់រំ ដោយជំរុញឱ្យមានភាពជាម្ចាស់ និងការចូលរួមយ៉ាងសកម្មពីសហគមន៍មូលដ្ឋាន ដើម្បីលើកកម្ពស់ប្រសិទ្ធភាពសាលារៀនជារួម។ គណៈកម្មការនេះមានយន្តការប្រតិបត្តិការជាប្រព័ន្ធបិទជិត ដោយផ្អែកលើគោលការណ៍ស្នូលចំនួនបីគឺ ស្វ័យភាព វង្វាយតម្លៃ និងគណនេយ្យភាព។ តាមរយៈស្វ័យភាព គណៈកម្មការមានសិទ្ធិអំណាចក្នុងការតាក់តែងផែនការអភិវឌ្ឍន៍សាលារៀន និងអនុវត្តយុទ្ធសាស្ត្រនានាដោយឯករាជ្យ។ ទន្ទឹមនឹងនេះ វង្វាយតម្លៃត្រូវបានធ្វើឡើងជាប្រចាំតាមរយៈការប្រឡងតេស្តស្តង់ដាប្រចាំខែ ឆមាស និងការវាយតម្លៃលទ្ធផលសិក្សារបស់សាលាទាំងមូលដោយផ្អែកលើទិន្នន័យជាក់ស្តែង។ ដើម្បីធានាបាននូវតម្លាភាព គណនេយ្យភាពត្រូវបានអនុវត្តតាមរយៈការធ្វើកិច្ចសន្យាអនុវត្តការងារ ការរៀបចំកិច្ចប្រជុំជាប្រចាំ និងការបិទផ្សាយជាសាធារណៈនូវផែនការអភិវឌ្ឍន៍។ ក្នុងន័យនេះ គណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀនដើរតួជាស្ពានតភ្ជាប់រវាងអាជ្ញាធរមូលដ្ឋាន គ្រឹះស្ថានអប់រំ និងសហគមន៍ ដោយគ្រប់គ្រងធនធាន តាមដានការអនុវត្ត និងអូសទាញការចូលរួមពីមាតាបិតាឱ្យជួយតាមដានការរៀនសូត្ររបស់កូនៗនៅផ្ទះ ខណៈដែលសាលារៀនផ្តល់ព័ត៌មានត្រឡប់ជាប្រចាំ។

យោងតាមខ្លឹមសារនៃសេចក្តីណែនាំនេះដែរ គណៈកម្មការគ្រប់គ្រងថ្នាក់រៀន (CMC) វិញ ត្រូវបានបង្កើតឡើងដើម្បីគ្រប់គ្រងបរិយាកាសសិក្សាប្រចាំថ្ងៃ លើកកម្ពស់ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់សិស្ស និងធានាថា គោលដៅយុទ្ធសាស្ត្ររបស់សាលារៀន ត្រូវបានអនុវត្តជាក់ស្តែងនៅក្នុងថ្នាក់រៀន។ យន្តការនេះផ្លាស់ប្តូរទម្លាប់ ពីការយកគ្រូជាមជ្ឈមណ្ឌល ទៅជាគំរូនៃការចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវ ក្រោមការណែនាំផ្ទាល់ពីគ្រូទីប្រឹក្សា។ ប្រតិបត្តិការរបស់គណៈកម្មការថ្នាក់រៀនផ្តោតលើសសរស្តម្ភចំនួនបី រួមមាន ការរៀននិងបង្រៀន (តាមរយៈ ការស្វ័យសិក្សា ការធ្វើការជាក្រុម និងយន្តការសិស្សជួយសិស្ស) វង្វាយតម្លៃ (តាមរយៈការកែសន្លឹកកិច្ចការ និងការធ្វើតេស្តខ្លីៗ) ព្រមទាំងវិន័យនិងសណ្តាប់ធ្នាប់ (ការតាមដានអវត្តមាន ការរក្សាអនាម័យ និងការ កសាងបណ្តាញទំនាក់ទំនងល្អក្នុងថ្នាក់)។ សរុបមក គណៈកម្មការគ្រប់គ្រងថ្នាក់រៀនដើរតួជាកម្លាំងប្រតិបត្តិផ្ទាល់ នៅមូលដ្ឋានរបស់គណៈកម្មការ

គ្រប់គ្រងសាលារៀន។ យន្តការទាំងពីរនេះមានភាពប្រទាក់ក្រឡាគ្នាយ៉ាងស្អិត រមួតក្នុងការកសាងមូលធនមនុស្ស ដោយផ្តល់អំណាចដល់សិស្ស ក្នុងការរៀបចំបរិយាកាសសិក្សារបស់ពួកគេផ្ទាល់ កសាងជំនាញទន់ និងជួយគ្រូបង្រៀន ក្នុងការកំណត់អត្តសញ្ញាណសិស្សដែលរៀនយឺតបានទាន់ពេលវេលាបង្កើតបានជាប្រព័ន្ធអប់រំមួយដែលផ្តោតជាសំខាន់លើ សមិទ្ធផលរបស់អ្នកសិក្សាពិតប្រាកដ។ នេះហើយគឺជា ការអនុវត្តជាក់ស្តែងនូវទ្រឹស្តីភាពជាអ្នកដឹកនាំដោយចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវ (Distributed Leadership) ក្នុងបរិបទសាលារៀន និងអភិបាលកិច្ចកម្រិតមូលដ្ឋាន។ កស្តុតាងនេះឆ្លើយ តបទៅនឹងគោលគំនិតនៃ ការចែករំលែកអំណាចដែល Shakir, Issa, & Mustafa (2011) បានគូសបញ្ជាក់ថា៖ "ភាពជាអ្នក ដឹកនាំដោយចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវ ត្រូវផ្តោតលើការប្រើប្រាស់បំណិនដែលមានក្នុងស្ថាប័ន ឬអង្គភាព ទាំងអស់ឱ្យអស់លទ្ធភាពជាជាងស្វែងរកបំណិននេះតាមរយៈតួនាទី ឬជំណែងផ្លូវការ" (Shakir et al., 2011, ទំ. 257)។

ករណី៖ យន្តការ និងយុទ្ធសាស្ត្រក្នុងការដឹកនាំគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន

ដើម្បីដឹកនាំគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀនបឋមសិក្សាក្នុងសង្កាត់ ឱ្យកែប្រែការរៀនពីកន្លះថ្ងៃមកពេញមួយថ្ងៃ (Full-Day Learning) បានស្ទើរតែ ១០០% លោកចៅសង្កាត់បានប្រើប្រាស់យន្តការ និងយុទ្ធសាស្ត្រគន្លឹះ ចំនួនបី ដូចខាងក្រោម៖

១. យុទ្ធសាស្ត្រកសាងចក្ខុវិស័យរួម និងការដើរតួជាអ្នកចុះប្រឡូកផ្ទាល់៖ ជាយុទ្ធសាស្ត្រដំបូង លោកចៅសង្កាត់បាន ប្រើប្រាស់តក្កវិជ្ជាដែលបានអនុវត្តក្នុងគម្រោងកែលម្អការអប់រំនៅមធ្យមសិក្សា (SEIP) ជាពិសេសតាមរយៈការបណ្តុះបណ្តាល របស់មហាវិទ្យាល័យអប់រំនៃសាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ ដោយដំបូងគេគឺត្រូវបង្កើតជាចក្ខុវិស័យរួមមួយសម្រាប់ការអប់រំ បឋមសិក្សានៅទូទាំងសង្កាត់។

> *«កាលនៅជានាយកវិទ្យាល័យកោះទោល ខ្ញុំរៀនបានថា តេស្តស្តង់ដាដើមឆ្នាំគឺសម្រាប់បង្កើតចក្ខុវិស័យរួមមួយរវាងសិស្ស មាតាបិតាសិស្ស គ្រូបង្រៀន គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន គ.គ.ស និងសហគមន៍ទាំងមូល។ ពេលក្លាយជាចៅសង្កាត់ ខ្ញុំពន្យល់និងចុះដឹកនាំផ្ទាល់ឱ្យគ្រប់សាលាបឋមសិក្សាទាំងអស់ក្នុងសង្កាត់ធ្វើតេស្តស្តង់ដាដើមឆ្នាំ ឱ្យបានហ្មត់ចត់ ហើយយកលទ្ធផលនេះប្រជុំជាមួយមាតាបិតាសិស្ស។ តេស្តស្តង់ដាហ្មត់ចត់បានលទ្ធផលជាសមត្ថភាពពិតរបស់សិស្ស ដែលជាទូទៅទាបជាងអ្វីដែលគ្រូនិងមាតាបិតាសិស្សរំពឹងទុក។ នៅពេលដែលសិស្ស គេធ្វើផែនការរៀនសូត្ររបស់គេ ផែនការនេះហើយជាចក្ខុវិស័យរួមរបស់យើងទាំងអស់គ្នា។ ដើម្បីឱ្យសម្រេចលទ្ធផលដូចសិស្សចង់បាន សិស្សត្រូវការរៀនបន្ថែមទៀត ដល់ចឹងទាំងសិស្ស ទាំងមាតាបិតាសិស្ស គ្រូបង្រៀន និងគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន និង គ.គ.ស ដែរ សុទ្ធតែចង់បានការរៀនពេញមួយថ្ងៃ។ ពេលនោះហើយ សាលាណាដែលអាចទៅបានយើងរៀនពេញមួយថ្ងៃភ្លាម។ សាលាទៅមិនទាន់បាន យើងរៀបចំតាមដំណើរជាបណ្តើរៗ។ បីឆ្នាំក្រោយមក សាលាទាំងប្រាំ ១០០ភាគរយ រៀនពេញមួយថ្ងៃបាន។*

យោងតាម Leithwood និង Jantzi (2005) ការកសាងចក្ខុវិស័យ និងការកំណត់គោលដៅរួម គឺជាចំណុចស្នូល នៃភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរ។ គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀនទាំងអស់របស់សង្កាត់កោះទោលបាន

ជៀសវាងការប្រើប្រាស់ពាក្យពេចន៍ ឬគំនិតអរូបី ដោយងាកមកប្រើប្រាស់ទិន្នន័យជាក់ស្តែង (Concrete test data) បង្ហាញទៅកាន់សហគមន៍។ សកម្មភាពនេះបានជួយបំបាត់ការរំពឹងទុកដែលលម្អៀង ឬមិនសមស្រប នឹងការពិតដែលអាចប្រកែកបានមកជាអ្វីដែលពិបាកនឹងប្រកែក ឬមិនទទួលយក។ ជាលទ្ធផល វាបានបង្រួបបង្រួម ភាគីពាក់ព័ន្ធទាំងអស់ (គណៈគ្រប់គ្រងសាលា មាតាបិតា និងគ្រូបង្រៀន) ឱ្យមានការឯកភាពគ្នាឆ្ពោះទៅរក គោលដៅតែមួយគឺការរៀបចំការរៀនពេញមួយថ្ងៃ ដើម្បីលុបបំបាត់គម្លាតនៃការសិក្សារបស់សិស្ស។

យន្តការដ៏លេចធ្លោមួយទៀតរបស់លោកចៅសង្កាត់កោះទោលនោះគឺ លោកមិនបានតាំងខ្លួនត្រឹម តែជាអ្នកគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាល ដែលរង់ចាំតែទទួលរបាយការណ៍ ឬគិតតែពីជំរុញតែមាត់នោះទេ។ លោកបាន ដើរតួជាអ្នកដែលចុះប្រឡូកផ្ទាល់ពេល ដែលលោកចង់ បានលទ្ធផលអ្វីមួយ។ លោកបានរៀបរាប់ថា៖

«កាលរៀនគុណវុឌ្ឍិនៅមហាវិទ្យាល័យអប់រំ ខ្ញុំបានរៀនពីករណីដែលក្រុមការងារមហាវិទ្យាល័យ អប់រំ និងក្រុមការងារគម្រោង SEIP ផ្ទាល់បានចុះទៅអនុវត្តការធ្វើតេស្តស្តង់ដាហ្មត់ចត់នៅ វិទ្យាល័យជាស៊ីម ជ្រោយចង្វារ រហូតបានផលដឹងដល់ឯកឧត្តមរដ្ឋមន្ត្រីលោកចុះទៅសិក្សាស្វែង យល់ផ្ទាល់នៅសាលាហ្នឹង។ ពេលរៀនពីករណីនេះ ខ្ញុំតាំងចិត្តថា ជាអ្នកដឹកនាំ ខ្ញុំមិនអាចចេះតែ ណែនាំ ឬជំរុញទេ។ ខ្ញុំត្រូវតែចុះទៅធ្វើផ្ទាល់ជាមួយអ្នកធ្វើដែរ។ ពេលខ្ញុំចុះផ្ទាល់ ខ្ញុំរៀនសូត្របាន កាន់តែច្រើនពីមូលដ្ឋានរបស់ខ្ញុំ និងពីស្ថានភាពរបស់សិស្ស គ្រូ និងមាតាបិតា ក្នុងសង្កាត់ខ្ញុំ។»

ការដែលលោកចៅសង្កាត់មិនតាំងខ្លួនត្រឹមតែជា "អ្នកគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាលដែលរង់ចាំតែទទួលរបាយការណ៍" គឺជាខ្លឹមសារស្នូលនៃទ្រឹស្តីភាពជាអ្នកដឹកនាំអប់រំ ឬ Instructional Leadership។ អ្នកស្រាវជ្រាវ Hallinger (2003) បានបញ្ជាក់ថា អ្នកដឹកនាំអប់រំដែលមានប្រសិទ្ធភាពខ្ពស់ត្រូវតែមាន "វត្តមានផ្ទាល់" (Visible Presence ទំ. ៣៤៣)។ ពួកគេមិនដឹកនាំពី ក្រោយតុធ្វើការទេ ប៉ុន្តែតែងតែចុះទៅកន្លែងផ្ទាល់ដើម្បីតាមដាន គាំទ្រ និងស្វែងយល់ពីដំណើរការនៃការបង្រៀន និងរៀនសូត្រ។ ការចុះផ្ទាល់នេះជួយបំបាត់គម្លាតរវាងអ្នករៀបចំ គោលនយោបាយ និងអ្នកអនុវត្ត។

២. យន្តការកៀរគរធនធាន និងដោះស្រាយបញ្ហាគ្រូបង្រៀន (Resource Mobilization and Addressing Shortages)៖ ការអនុវត្តការរៀនពេញមួយថ្ងៃតែងតែជួបប្រទះនូវបញ្ហាកង្វះខាតថវិកា និងគ្រូបង្រៀន។ ដើម្បីជំនះ ឧបសគ្គទាំងនេះ លោកចៅសង្កាត់កោះទោលបានប្រើប្រាស់យន្តការ "ផ្តល់អំណាចដល់គណៈកម្មការគ្រប់គ្រង សាលារៀន (SMCs) ក្នុងការគៀគរធនធាន"។ ជំនួសឱ្យការពឹងផ្អែកតែលើមូលនិធិវិនិយោគសង្កាត់តែមួយមុខ លោកបានរៀបចំយុទ្ធសាស្ត្រជំរុញការចូលរួមពីសហគមន៍យ៉ាងសកម្ម ដើម្បីដោះស្រាយបញ្ហាខ្វះខាតគ្រូបង្រៀន និងថវិកាដែលគាំទ្រដល់ថ្នាក់រៀនពេញមួយថ្ងៃ។ យន្តការនេះគឺជាការអនុវត្តជាក់ស្តែងនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំ ដោយចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវ (Distributed Leadership) ដែល មានអន្តរទំនាក់ទំនងយ៉ាងសកម្មរវាង អ្នកដឹកនាំ និងអ្នកដើរតាមរបស់គេក្នុងការអនុវត្តកាតព្វកិច្ច និងការទទួលខុសត្រូវរបស់គេ ដោយមិនពឹងផ្អែក តែលើការដឹកនាំកំពូលម្នាក់របស់អង្គភាពឡើយ។ លោក Lambert (2002) បានលើកឡើងថា "យុគសម័យ របស់អ្នកដឹកនាំការបង្រៀនតែម្នាក់ឯងបានបញ្ចប់ហើយ។ យើងលែងជឿទៀតហើយថា អ្នកគ្រប់គ្រងតែម្នាក់អាច ដើរតួជាអ្នកដឹកនាំការបង្រៀនសម្រាប់សាលា

រៀនទាំងមូល ដោយគ្មានការចូលរួមយ៉ាងសំខាន់ពីសំណាក់អ្នក អប់រំដទៃទៀតនោះទេ" (ទំ. 37 ក្នុង Hallinger 2003 ទំ. 343)។

៣. ការប្រើប្រាស់ "អំណាចបច្ចេកទេស និងនយោបាយ" រួមផ្សំនឹងការបង្ហាត់បង្ហាញ (Technical-Political Synergy & Coaching)៖ ការផ្លាស់ប្ដូរទម្លាប់ពីការរៀនកន្លះថ្ងៃមកពេញមួយថ្ងៃបានជួបប្រទះ ការរារាំង និងការអេល់អែកពីសំណាក់ គណៈគ្រប់គ្រងសាលាបែបប្រពៃណីមួយចំនួនក្នុងរូបភាព និងហេតុផល ផ្សេងៗ។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ យន្តការអន្តរាគមន៍របស់ លោកចៅសង្កាត់កោះទោលគឺការប្រើប្រាស់អត្ថប្រយោជន៍ នៃការមាន "អំណាចបច្ចេកទេស" (Technical Authority - គឺលោក ដឹងច្បាស់ពីរបៀបធ្វើវាដោយផ្ទាល់) ទន្ទឹមគ្នាជាមួយនឹង "អំណាចនយោបាយមូលដ្ឋាន" (Local Political Authority) ដែលលោកមានក្នុងនាមជា ចៅសង្កាត់។ លោកមានប្រសាសន៍ថា

> *«លទ្ធផលនៃការអនុវត្តការរៀនពេញមួយថ្ងៃនេះ មិនមែនសម្រេចបានដោយសារតែការបញ្ជាទទេរនោះទេ ប៉ុន្តែ គឺតាមរយៈការបង្ហាត់បង្ហាញសាលារៀនអំពីការកៀរគរ គ្រប់គ្រង និងប្រើប្រាស់ធនធាន។»*

យន្តការនេះរបស់លោកចៅសង្កាត់ បានគូសបញ្ជាក់យ៉ាងច្បាស់ពីប្រសិទ្ធភាពនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំ ដែលនាំឱ្យមានបរិវត្តកម្ម (Transformational Leadership) ដែល Hadi & Marpaung (2023) បាន កំណត់ថា "ជាគោលវិធីដឹកនាំមួយ ដែលនាំឱ្យមានការផ្លាស់ប្ដូរទាំងក្នុង កម្រិតបុគ្គល និងសង្គម" (ទំ. ៦៥) និង ស្របតាម Leithwood & Jantzi (2006) ដែលថា ការដឹកនាំបែបនេះបណ្ដុះនូវការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាព និង ការប្ដេជ្ញាចិត្តជាជាងការគ្រាន់តែធ្វើតាមបង្គ្រប់កិច្ច (ទំ. 204)។ Leithwood & Jantzi (2006) សរសេរថា « All transformational approaches to leadership emphasize emotions and values (Yukl, 1999) and share in common the fundamental aim of fostering capacity development and higher levels of personal commitment to organizational goals on the part of leaders' colleagues» ដែលមានន័យ ថា "រាល់គោលវិធីនៃការដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្ដូរទាំងអស់សុទ្ធតែសង្កត់ធ្ងន់ទៅលើអារម្មណ៍ និងគុណតម្លៃ (Yukl, 1999) ហើយមានគោលដៅជាមូលដ្ឋានរួមមួយ គឺការជំរុញការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាព និងការលើកកម្ពស់កម្រិតនៃ ការប្ដេជ្ញាចិត្តផ្ទាល់ខ្លួនចំពោះ គោលដៅរបស់ស្ថាប័ន ពីសំណាក់សហការីរបស់អ្នកដឹកនាំ" (ទំ. 204)។

ករណី៖ កិច្ចអន្តរាគមន៍នាំឱ្យមានការផ្លាស់ប្ដូរទំនាក់ទំនងការបង្រៀន និងរៀន

ទាក់ទងសំណួរនេះ លោក សុខ សាន្ត ចៅសង្កាត់កោះទោល ខណ្ឌជ្រោយចង្វារបានរៀបរាប់ឱ្យដឹងថា៖

> *«ដើម្បីធានានិរន្តរភាពនៃការបន្ថែមម៉ោងសិក្សា ៣ម៉ោងក្នុងមួយថ្ងៃ សាលារៀនបានកៀរគរវិភាគទានពីមាតាបិតាចន្លោះពី ២០,០០០ ទៅ ២៥,០០០រៀលក្នុងមួយខែ។ ទន្ទឹមនឹងនេះ គោលការណ៍សមធម៌ត្រូវបានអនុវត្តយ៉ាងតឹងរ៉ឹង ដោយសិស្សដែលមានប័ណ្ណក្រីក្រត្រូវបានលើកលែងការបង់ប្រាក់ទាំងអស់ ដើម្បីធានាថាមិនទុកសិស្សណាម្នាក់ចោលឱ្យរៀនមិនចេះឡើយ។»*

អន្តរាគមន៍ដ៏លេចធ្លោបំផុតដែលជះឥទ្ធិពលផ្ទាល់ដល់ការបង្រៀននិងរៀន គឺការកំណត់យកថវិកាដើម្បី គាំទ្រដល់ការ "បន្ថែម ៣ម៉ោងក្នុងមួយថ្ងៃ" សម្រាប់សិស្សថ្នាក់ទី៣ ដល់ទី៦។ ការផ្លាស់ប្ដូរនេះបានផ្ដល់ឱកាស ឱ្យគ្រូបង្រៀនមានពេលវេលាគ្រប់គ្រាន់ក្នុងការផ្ទេរចំណេះដឹង និងជួយសិស្សឱ្យរៀនបានកាន់តែស៊ីជម្រៅ។ ការរកឃើញ

នេះ គាំទ្រដោយទ្រឹស្តីទម្រង់នៃការរៀនសូត្រនៅសាលា (Carroll's Model of School Learning) ដែលអះអាងថា កម្រិតនៃការយល់ដឹងរបស់សិស្សគឺពឹងផ្អែកយ៉ាងខ្លាំងទៅលើ "ពេលវេលាដែលត្រូវបានចំណាយ ជាក់ស្តែងក្នុងការរៀនសូត្រ" ធៀបនឹងពេលវេលាដែលពួកគេត្រូវការ (Carroll, 1989)។ ជារួម អន្តរាគមន៍របស់ លោកចៅសង្កាត់បានធ្វើឱ្យមានការផ្លាស់ប្តូរយ៉ាងជ្រាលជ្រៅដល់ការបង្រៀន និងរៀន តាមរយៈ (១) ការពង្រីក ហេដ្ឋារចនាសម្ព័ន្ធសាលារៀនជាបន្តបន្ទាប់ (២) ការធានាបាននូវធនធានហិរញ្ញវត្ថុដើម្បីបង្កើនម៉ោងបង្រៀន សិស្សយ៉ាងតិច៣ម៉ោងក្នុងមួយថ្ងៃ (៣) ការកសាងសមត្ថភាពនាយកសាលាឱ្យចេះធ្វើការជាមួយសហគមន៍ ដើម្បីរក្សានិរន្តរភាព និង (៤) ការអនុវត្តគោលការណ៍សមធម៌ដែលមិនទុកសិស្សក្រីក្រចោល។ កត្តាទាំងនេះបាន បំប្លែងបរិយាកាសសាលារៀន ពីការខ្វះខាតធនធាន និងពេលវេលាសិក្សា ទៅជាសាលារៀនដែលមានស្វ័យភាព គណនេយ្យភាព និងមានពេលវេលាគ្រប់គ្រាន់ក្នុងការលើកកម្ពស់លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។

សេចក្តីសន្និដ្ឋាន និងអនុសាសន៍

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវករណីសិក្សារបស់ លោក សុខ សាន្ត ចៅសង្កាត់កោះទោលនេះបានបង្ហាញយ៉ាង ច្បាស់ពីជោគជ័យនៃការធ្វើបរិវត្តកម្មពីអ្នកជំនាញបច្ចេកទេសអប់រំ ទៅជាអ្នកដឹកនាំរដ្ឋបាលនៅថ្នាក់ មូលដ្ឋាន។ ការប្រើប្រាស់បទពិសោធន៍ និង ចំណេះដឹងផ្នែកការគ្រប់គ្រងតាមសាលារៀន (SBM) ដែលទទួលបានពីគម្រោង កែលម្អការអប់រំនៅមធ្យមសិក្សា (SEIP) បានអនុញ្ញាតឱ្យលោកចៅសង្កាត់អាច លោកក្នុងរយៈពេលត្រឹមតែ ៣ឆ្នាំ។

ផ្អែកលើក្របខ័ណ្ឌភាពជាអ្នកដឹកនាំប្រព័ន្ធបច្ចេកទេសនិងនយោបាយ (Technical-Political System Leadership Framework) ជោគជ័យនេះគឺកើតចេញពីការអនុវត្តយុទ្ធសាស្ត្រស្នូលចំនួនបីយ៉ាងមានប្រសិទ្ធភាព៖ភាពជាអ្នកដឹកនាំគុរកោសល្យកម្រិតប្រព័ន្ធដោយលោកចៅសង្កាត់បានប្រើប្រាស់ប្រព័ន្ធ ៣A បិទជិត (វង្វាយតម្លៃ ស្វ័យភាព និងគណនេយ្យភាព) និងទិន្នន័យជាក់ស្តែងពីតេស្តស្តង់ដាដើមឆ្នាំ ដើម្បីតាមដាន និងតម្រូវឱ្យ គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀនមានគណនេយ្យភាពចំពោះលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ ភាពជាអ្នកដឹកនាំ ដែលនាំ ឱ្យមានបរិវត្តកម្ម៖ ជំនួសឱ្យការប្រើប្រាស់អំណាចបញ្ជារដ្ឋបាល លោកបានចុះប្រឡូកផ្ទាល់ដើម្បីកសាង "ចក្ខុវិស័យរួម" ជាមួយនាយកសាលា គ្រូបង្រៀន និងមាតាបិតា ដោយផ្លាស់ប្តូរផ្នត់គំនិតពួកគាត់ ឱ្យផ្តោតលើ តម្រូវការសិក្សាពិតប្រាកដរបស់សិស្ស។ ភាពជាអ្នកដឹកនាំដោយចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវ៖ លោកបានផ្តល់ អំណាចយ៉ាងពេញលេញដល់គណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀន (SMCs) ក្នុងការកៀរគរធនធានពីសហគមន៍ ដើម្បីអនុវត្តសកម្មភាពសម្រេចគោលដៅដែលបានកំណត់រួមគ្នា។ តាមរយៈការប្រមូលថវិកាគាំទ្រពីមាតាបិតា សាលារៀនអាចបន្ថែមម៉ោងបង្រៀនបាន៣ម៉ោងក្នុងមួយថ្ងៃ ដោយរក្សាបាននូវគោលការណ៍សមធម៌ និងតម្លាភាព សម្រាប់សិស្សក្រីក្រដែលត្រូវបានលើកលែងការបង់ប្រាក់។

សរុបមក អន្តរាគមន៍របស់លោកចៅសង្កាត់បានកែប្រែបរិយាកាសអប់រំក្នុងមូលដ្ឋានពីការខ្វះខាត ពេលវេលាសិក្សា ទៅជាបណ្តាញសាលារៀនដែលមានស្វ័យភាព និងមានសមត្ថភាពក្នុងការលើកកម្ពស់ លទ្ធផលសិក្សាបានយ៉ាងពិតប្រាកដ។ ករណីសិក្សានេះបានផ្តល់ជាភស្តុតាងរឹងមាំមួយប្រឆាំងនឹងទស្សនៈដែល ថាអ្នកដឹកនាំកម្រិត

តំបន់ជារឿយៗ តែងមានលក្ខណៈ ការិយាធិបតេយ្យ ធ្វើតាមតែបញ្ជាពីថ្នាក់លើមិនបានគិតគូរ ពីតម្រូវការនិងស្ថានភាពសេដ្ឋកិច្ចជាក់ស្តែងរបស់ប្រជាពលរដ្ឋ ដោយបានបញ្ជាក់ថា "ចៅសង្កាត់ប្រកបដោយ បំណិនអប់រំ" ដែលមានអំណាចទាំងផ្នែកនយោបាយមូលដ្ឋាន និងមូលធនបច្ចេកទេស គឺជាតួអង្គដ៏មាន ប្រសិទ្ធភាពបំផុតក្នុងការផ្សារភ្ជាប់គោលនយោបាយថ្នាក់ជាតិទៅនឹងការអនុវត្តជាក់ស្តែងនៅសាលារៀន និង ថ្នាក់រៀន។ គំរូនៃការដឹកនាំនេះ គឺជាធាតុចូលដ៏សំខាន់សម្រាប់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងក្រសួងមហាផ្ទៃ ក្នុងការកំណត់ កញ្ចប់សមត្ថភាពថ្នាក់ដឹកនាំមូលដ្ឋាន ដើម្បីពន្លឿនកំណែទម្រង់វិមជ្ឈការ និងដោះស្រាយវិបត្តិ ការរៀនសូត្រនៅកម្ពុជាឱ្យមានប្រសិទ្ធភាពខ្ពស់។

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនានា នាពេលខាងមុខគួរផ្តោតលើប្រភពទិន្នន័យឱ្យបានច្រើនជាងនេះ ហើយគួរសម្ភាសលម្អិតជាមួយគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀន គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន តំណាងគ្រូបង្រៀន មាតាបិតាសិស្ស និងសិស្សផងដែរ។ ជាងនេះទៅទៀត ការសិក្សានាពេលអនាគតគួរចំណាយពេលសិក្សា តាមដានឱ្យបានពីចន្លោះពីពីរទៅប្រាំឆ្នាំដើម្បីពិនិត្យមើលពីនិរន្តភាព និងគុណភាពនៃការបង្រៀន និងរៀន ក៏ដូចជាកម្រិតនៃការពេញចិត្ត និងធាតុចូលផ្សេងៗពីគ្រប់ភាគីពាក់ព័ន្ធផង ដែរ។

ឯកសារយោង

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា. (2017). SEIP Project Operation Mannual (POM). រាជធានីភ្នំពេញ។

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា. (2022). GEIP Project Operation Mannual (POM). រាជធានីភ្នំពេញ។

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា. (2024). *សេចក្តីណែនាំស្តីពីការអនុវត្តតេស្តស្តង់ដា និងការរៀបចំផែនការ បង្រៀននៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ*. រាជធានីភ្នំពេញ។

មហាវិទ្យាល័យអប់រំ (2024) *កិច្ចការគន្លឹះទាំងប្រាំមួយរបស់គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន*. រាជធានីភ្នំពេញ។

Abadzi, H. (2007). *Absenteeism and beyond: Instructional time loss and consequences* (Policy Research Working Paper No. 4376). World Bank. https://doi.org/10.1596/1813-9450-4376

Affandie, M. B. (2022). Transformational Leadership: A Literature Review. *JEMBA: Jurnal Ekonomi, Manajemen, Bisnis Dan Akuntansi*, *1*(3), 345-360.

Amon, L., & Bustami, M. R. (2021). Implementation of school-based management in curriculum and learning processes: A literatur review. *Jurnal Pendidikan Dasar Dan Menengah (Dikdasmen)*, 1-11.

Asahi, Y. (2010). The Traditional Silk Weaving Industry in a Transitional Economy: Hol Production in the Prey Veng Province of Cambodia (Sophia Cambodia Studies). *上智アジア学*, *28*, 49-80.

Ayres, D. M. (2003). *Anatomy of a Crisis: Education and Reconstruction in Post-Khmer Rouge Cambodia*.

Baker, T., & Nelson, R. E. (2005). Creating something from nothing: Resource construction through entrepreneurial bricolage. *Administrative science quarterly*, *50*(3), 329-366.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, *8*(1), 9-32.

Beehner, C. G. (2025). System Leadership: Systems Leadership and Systems Thinking. In *The Palgrave Encyclopedia of Leadership and Organizational Change* (pp. 1-3). Cham: Springer Nature Switzerland.

Berthon, M. A. (2024). Investigating female entrepreneurship in silk weaving in contemporary Cambodia. In *Threads of globalization* (pp. 158-179). Manchester University Press.

Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research, 26*(13), 1802–1811. https://doi.org/10.1177/1049732316654870

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International journal of management reviews*, *13*(3), 251-269.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counseling and Psychotherapy Research*, *21*(1), 37–47.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.

Bredenberg, K. (2022). School-based management in Cambodia: Tensions and prospects. *Cambodian Journal of Educational Research*, *3*(1), 25-45.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.

Carroll, J. B. (1989). The Carroll model: A 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, *18*(1), 26-31. https://doi.org/10.3102/0013189x018001026

ClientEarth (2024). *វិមជ្ឈការនៅប្រទេសកម្ពុជា ការពិនិត្យលើអភិបាលកិច្ចបរិស្ថាន និងធនធានធម្មជាតិនាពេលបច្ចុប្បន្ន និងអនាគត*។ https://www.clientearth.asia/media/ekyogsvo/clientearth-kh-decentralisation-in-cambodia-analysis.pdf ទាញយក ២៩ មករា ឆ្នាំ ២០២៦។

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, *39*(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Davis, E., Gooden, M., & Bowers, A. J. (2017). Pathways to the principalship: An event history analysis of the careers of teachers with principal certification. *American Educational Research Journal, 54*(2), 207-240. https://doi.org/10.3102/0002831216687530

Díaz-Sáenz, H. R. (2011). Transformational leadership. *The SAGE handbook of leadership*, *5*(1), 299-310.

Gurr, D. & Drysdale, L. (2018). System leadership and school leadership. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3 (2), 207-229. DOI: 10.30828/real/2018.2.4

Em, S., Khan, S., & Nun, N. (2023). Education system in Cambodia: A brief review from the prehistoric period to the present, and an education strategic plan for the future. *FIRE: Forum for International Research in Education*, *7*(3), 141-164.

Eng, N., & Mol, S. (2013). *Decentralization and Deconcentration reforms in Cambodia: Outline of the main issues*. Cambodia Development Resource Institute (CDRI).

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.

Fullan, M. (2016). "The New Meaning of Educational Change." Teachers College Press.

Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of educational administration*, *46*(2), 141-158.

Hadi, T., & Marpaung, A. B. (2023). Transformational Leadership & Knowledge Management Impact on Organization Performance: A Systematic Review. *Aptisi Transactions on Technopreneurship (ATT)*, *5*(1), 64-72.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, *33*(3), 329–352. https://doi.org/10.1080/0305764032000122005

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, *4*(3), 221-239.

Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In *Developing successful leadership* (pp. 61-76). Dordrecht: Springer Netherlands.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, *38*(6), 654–678. https://doi.org/10.1177/1741143210379060

Hallinger, P., & Lee, M. (2013). Exploring principal capacity to lead reform of teaching and learning quality in Thailand. *International Journal of Educational Development*, *33*(4), 305–315. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.03.002

Harris, I. (2005). *Cambodian Buddhism: History and Practice*. University of Hawai'I Press.

Heng, K., & Sol, K. (2022). Education: Key to making Cambodia great again. *Cambodia Development Center*, *4*(3), 1-18.

Horng, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, *92*(3), 66-69.

Josephson, K., Francis, R., & Jayaram, S. (2018). *Promoting secondary school retention in Latin America and the Caribbean*. Results for Development Institute.

Khaleefah, S. Q. (2023). Socio-Emotional Wealth and Green Innovation in Family Firms. Master Degree Thesis in Engineering Management: Jonkoping University, Jonkoping International Business School.

Kimkong, H., & Koemhong, S. (2022). Education: Key to Making Cambodia Great Again. *Cambodia Development Center*, *4*(3), 1-18.

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE Publications.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, *4*(3), 177–199. https://doi.org/10.1080/15700760500244769

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, *31*, 43.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(2), 201–227. https://doi.org/10.1080/09243450600565829

Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational policy*, *12*(3), 325-346.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

National Institute of Education. (2024). ការសិក្សាពីប្រសិទ្ធភាពនៃការគ្រប់គ្រងតាម សាលារៀន និងការផ្លាស់ប្តូរម៉ោងសិក្សាពេញម៉ោងនៅកម្ពុជា. កាលិកបត្រស្រាវជ្រាវអប់រំកម្ពុជា.

Neak, P., Sok, S., & Mam, S. (2026). A Full-Day Learning Program Implementation in Cambodia: Innovation from the Local Schools. *ASEAN Journal of Education*.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.

Ministry of Education, Youth and Sport. (2017). *Project Appraisal Document (PAD)*. MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport. (2018). *Operational manual for School-Based Management (SBM)*. MoEYS.

Ministry of Education, Youth and Sport (2021). School Management Committee and Classroom Management Committee Guidance. MoEYS.

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

Ministry of Education, Youth and Sport. (2022). *SEIP Project Completion Report.* Secondary Education Improvement Project. Phnom Penh: Cambodia.

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

Ministry of Education, Youth and Sport. (2024) *របាយការណ៍សន្និបាតអប់រំ។* https://sala.moeys.gov.kh/kh/library/00002841

Ministry of Education, Youth and Sport. (2024). *សេចក្តីណែនាំស្តីពីការបង្កើត និងដំណើរការគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងគ្រឹះ ស្ថានមធ្យមសិក្សាសាធារណៈ។ លិខិតលេខ ០៩ អយក.សណន។*

Ministry of Education, Youth and Sport. (2025) *សេចក្តីណែនាំស្តីពីដំណើរការបង្រៀន និងរៀនពេញមួយថ្ងៃសម្រាប់គ្រឹះ ស្ថានមធ្យមសិក្សាចំនេះទូទៅសាធារណៈ.* https://policypulse.org/wp-content/uploads/2025/12/document.pdf

Ministry of Interior. (2017). *ការគ្រប់គ្រងរដ្ឋបាលឃុំ សង្កាត់តាមបែបវិមជ្ឈការ។* https://asset.cambodia.gov.kh/sihanoukville/2017/01/2017-CS-Decentralization-Mgt-final.pdf

Monitor, E., Corner, O. R., Scamming, A., Case, E., Party, T., & Do, W. Y. C. (2020). Educational Challenges in Cambodia. https://brokenchalk.org/tag/cambodia/

Musa, U. F., Yerima, H., & Abdulrasheed, I. K. (2023). Exploring The Imperatives of Triangulation Designs in Research Methods: A Literature Perspective. *Journal of Peace Studies and*

Practice, *2023*(12), 20-25.

Naizi H. T. (2011) *Deconcentration and Decentralization Reforms in Cambodia.* Asian Development Bank. Manila: Phillippines.

Neak, P., Ke, S., & Lam, L. (2025). Factors of Life Skills Among Cambodian Lower Secondary School Students: Examining the Relation of Life Skills Dimensions and Overall Life Skills. *Available at SSRN 5371201*.

Northcote, K. (2024). *Educational Stakeholder's Perceptions of the Value of Professional Development Coaches: A Qualitative Case Study* (Doctoral dissertation, National University).

Oberndorf R. (2004). *សុខដុមនីយកម្មច្បាប់ទាក់ទងនឹងដំណើរការវិមជ្ឈការនៅកម្ពុជា៖ ឯកសារពិគ្រោះ លេខ៣១* PCDRI. https://cdri.org.kh/storage/pdf/wp31k_1617794657.pdf

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Preston, J. P., Jakubiec, B. A., & Kooymans, R. (2013). Common Challenges Faced By Rural Principals: A Review of the Literature. *The Rural Educator, 35*(1). DOI: https://doi.org/10.35608/ruraled.v35i1.355

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264044715-en

Rich, M., & Ginsburg, K. R. (1999). The reason and rhyme of qualitative research: why, when, and how to use qualitative methods in the study of adolescent health. *Journal of Adolescent health*, *25*(6), 371-378.

Rogers, T. (2017). *'Doing the work of hearing': Exploring Cambodian school girls' educational persistence* [Doctoral thesis, University of Otago]. Our Archive. https://ourarchive.otago.ac.nz/esploro/outputs/doctoral/Doing-the-work-of-hearing-Exploring/9926479491101891

Royal Government of Cambodia. (2001). *គោលនយោបាយ «ភូមិ-ឃុំ-សង្កាត់មានសុវត្ថិភាព»* https://library.ncdd.gov.kh/detail/14916

Royal Government of Cambodia. (2001). *Royal Degree on Law on Commune/Sangkat Administrtion*.

Royal Government of Cambodia. (2008). *Organic Law on Administrative Management of the Capital, Provinces, Municipalities, Districts, and Khans*.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.

Sam, R., Li, X., Sok, K., Tieng, M., & Yoeng, H. (2025). Effective turnaround leadership practices in Cambodia: Perspectives from school principals. In *Turnaround Leadership in Southeast Asian Countries: Leading School Transformation*(pp. 77-98). Singapore: Springer Nature Singapore.

Shakir, F. J., Issa, J. H., & Mustafa, P. O. (2011). Perceptions towards distributed leadership in school improvement. *International Journal of Business and Management*, *6*(10), 256.

Shoraku, A. (2008). *Educational movement toward school-based management in East Asia: Cambodia, Indonesia, and Thailand*. UNESCO International Institute for Educational Planning.

Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group.

Shulman, L. S. (2017). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform."

Team, O. D. C. (2023). Education policy and administration. *Education*. https://opendevelopmentcambodia.net/en/topics/education-policy-and-administration/

Ungvarsky, J. (2024). Career Development Theory. EBSCO. https://www.ebsco.com/research-starters/education/career-development-theory

UNICEF Cambodia. (2026). *Determinants of Student Retention in Cambodian General Education*. https://www.unicef.org/cambodia/media/11066/file/20260205_UNICEF%20WEB_Layout_20260121.pdf.pdf

Vromen, A. (2010). Debating methods: Rediscovering qualitative approaches. *Theory and methods in political science*, *3*, 249-266.

World Bank (2007). "What is School-Based Management?"

World Bank. (2019). *Ending learning poverty: What will it take?* World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553

World Bank. (2025). *Instruction Time and Student Learning: Can Cambodia Improve Learning Outcomes by Introducing Full-day Lesson Schedules in Primary Schools?*. Washington, DC: World Bank.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

ឧបសម្ព័ន្ធទី១៖ មគ្គុទ្ទេសក៍សម្ភាសសម្រាប់លោកចៅសង្កាត់ (Semi-Structured Interview Guide)

ផ្នែកទី ០៖ បរិបទ និងមូលធនចំណេះដឹង (The Foundation of Expertise)

គោលបំណង៖ ដើម្បីទាញយកទិន្នន័យអំពី "របៀបដែលលោកបានរៀន និងរបៀបដែលលោកបានធ្វើ" កាលពីនៅជាអ្នកបច្ចេកទេស។

- **បទពិសោធន៍នៅ** FoE: "តើខ្លឹមសារគន្លឹះអ្វីខ្លះដែលលោកចៅសង្កាត់បានរៀនសូត្រពីកម្មវិធីលើកកម្ពស់គុណវុឌ្ឍិនាយកសាលានៅមហាវិទ្យាល័យអប់រំ (សាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ) ដែលលោកគិតថាមានឥទ្ធិពលបំផុតមកលើរបៀបដឹកនាំរបស់លោកនាពេលបច្ចុប្បន្ន?"
- **ការអនុវត្តនៅសាលារៀនដើម:** "កាលពីលោកនៅជានាយកសាលា តើលោកបានជួបប្រទះបញ្ហាប្រឈមអ្វីខ្លះក្នុងការដាក់ឱ្យអនុវត្តប្រព័ន្ធ 3A (Assessment, Autonomy, Accountability) ហើយតើជោគជ័យ នៅសាលានោះបានក្លាយជា 'រូបមន្ត' សម្រាប់អនុវត្តក្នុងសង្កាត់ទាំងមូលយ៉ាងដូចម្ដេច?"
- **ការផ្ទេរជំនាញ** (Skill Transfer): "តើលោកចៅសង្កាត់មើលឃើញភាពខុសគ្នា ឬភាពដូចគ្នាយ៉ាងដូចម្ដេចរវាងការដឹកនាំ 'សាលារៀនមួយ' និងការដឹកនាំ 'ប្រព័ន្ធអប់រំក្នុងសង្កាត់ទាំងមូល' ក្នុងនាមជាចៅសង្កាត់?"

ផ្នែកទី១. សសរស្ដម្ភទី១៖ ភាពជាអ្នកដឹកនាំគរុកោសល្យកម្រិតប្រព័ន្ធ (System-Level Instructional Leadership)

គោលបំណង៖ ស្វែងយល់ពីរបៀបដែលលោកចៅសង្កាត់ប្រើប្រាស់បច្ចេកទេស SBM ដើម្បីគ្រប់គ្រងគុណភាពអប់រំ។

- **សំណួរ៖** តើលោកចៅសង្កាត់បានកំណត់គោលដៅសិក្សា (Academic Goals) សម្រាប់សាលាបឋមសិក្សាទាំងអស់ក្នុងសង្កាត់ឱ្យស្របទៅនឹងគោលនយោបាយរៀនពេញមួយថ្ងៃ (Full-Day Learning) យ៉ាងដូចម្ដេច?
- **សំណួរ៖** នៅក្នុងកិច្ចប្រជុំជាមួយគណៈគ្រប់គ្រងសាលា តើលោកចៅសង្កាត់បានប្រើប្រាស់ទិន្នន័យ អ្វីខ្លះ (Data for Monitoring) ដើម្បីតាមដានវឌ្ឍនភាព និងធានាគណនេយ្យភាពរបស់សាលារៀននីមួយៗ?
- **សំណួរ៖** តើលោកចៅសង្កាត់ធ្វើដូចម្ដេចដើម្បីធានាថា ធនធានដែលផ្ដល់ទៅសាលារៀន គឺបម្រើឱ្យសកម្មភាពបង្រៀន និងរៀនដោយផ្ទាល់?

ផ្នែកទី ២. សសរស្ដម្ភទី២៖ ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលនាំឱ្យមានបរិវត្តកម្ម (Transformational Leadership)

គោលបំណង៖ ស្វែងយល់ពីការបង្កើតចក្ខុវិស័យរួម និងការជំរុញទឹកចិត្ត ។

- **សំណួរ៖** តើលោកចៅសង្កាត់ប្រើប្រាស់វិធីសាស្ត្រអ្វីខ្លះ ដើម្បីបញ្ចុះបញ្ចូលឱ្យគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន និងគ្រូបង្រៀនមាន "ចក្ខុវិស័យរួម" (Shared Vision) ក្នុងការផ្លាស់ប្ដូរពីការរៀនកន្លះថ្ងៃមកពេញមួយថ្ងៃ?

- សំណួរ៖ ក្នុងករណីមានការប្រឆាំងពីសំណាក់នាយកសាលាបែបប្រពៃណី តើលោកចៅសង្កាត់ ប្រើប្រាស់ "គំរូដឹកនាំ" យ៉ាងដូចម្តេចដើម្បីជំរុញឱ្យមានការប្តេជ្ញាចិត្ត (Commitment) ជាងការគ្រាន់តែធ្វើតាមបញ្ជា (Compliance)?
- សំណួរ៖ តើលោកចៅសង្កាត់បានជួយពង្រឹងសមត្ថភាព (Capacity Building) ដល់បុគ្គលិកអប់រំក្នុងមូលដ្ឋានយ៉ាងដូចម្តេច ដើម្បីឱ្យពួកគេមានទំនុកចិត្តក្នុងការអនុវត្តកំណែទម្រង់នេះ?

ផ្នែកទី ៣. សសរស្តម្ភទី៣៖ ភាពជាអ្នកដឹកនាំដោយចែករំលែកការទទួលខុសត្រូវ (Distributed Leadership)

គោលបំណង៖ ស្វែងយល់ពីការផ្តល់អំណាច និងការគៀគរការចូលរួម ។

- សំណួរ៖ តើលោកចៅសង្កាត់បានផ្ទេរសិទ្ធិ ឬផ្តល់អំណាចដល់ការិយាល័យអប់រំ យុវជន និងកីឡាខណ្ឌ (DCE) និងគណៈកម្មការគ្រប់គ្រងសាលារៀន (SMC) យ៉ាងដូចម្តេចក្នុងការជួយគាំទ្រផ្នែកបច្ចេកទេស?
- **សំណួរ៖** តើលោកចៅសង្កាត់មានយុទ្ធសាស្ត្រអ្វីខ្លះក្នុងការគៀគរធនធានពីសហគមន៍ (Resource Mobilization) ដើម្បីដោះស្រាយបញ្ហាថវិកា និងកង្វះខាតគ្រូបង្រៀន?
- **សំណួរ៖** តើលោកចៅសង្កាត់ធ្វើដូចម្តេចដើម្បីឱ្យសហគមន៍ និងមាតាបិតាមានអារម្មណ៍ថា ពួកគេគឺជា "ម្ចាស់" និងជាអ្នកចូលរួមសម្រេចចិត្តពិតប្រាកដក្នុងសាលារៀន?