ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា

Ministry of Education, Youth and Sport

វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ

National Institute of Education

និក្ខេបបទ

ទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀននិងការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត

TEACHERS′ LEADERSHIP STYLES: RELATION WITH LEARNING MOTIVATION AND CRITICAL THINKING IN COLLEGE STUDENTS

ហ៊ាង ហុងឡាយ

HEANG HONGLAY

ដើម្បីបំពេញលក្ខខណ្ឌបញ្ចប់ការបណ្តុះបណ្តាល
ថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ ជំនាន់ទី៩

ឯកទេស៖ គ្រប់គ្រងអប់រំ

ឆ្នាំសិក្សា ២០២០-២០២២

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា

Ministry of Education, Youth and Sport

វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ

National Institute of Education

និក្ខេបបទ

ទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន ទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀននិងការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត

TEACHERS' LEADERSHIP STYLES: RELATION WITH LEARNING MOTIVATION AND CRITICAL THINKING IN COLLEGE STUDENTS

ហ៊ាង ហុងឡាយ

HEANG HONGLAY

ដើម្បីបំពេញលក្ខខណ្ឌបញ្ចប់ការបណ្តុះបណ្តាល

ថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ ជំនាន់ទី៩

ឯកទេស៖ គ្រប់គ្រងអប់រំ

ឆ្នាំសិក្សា ២០២០-២០២២

គ្រូណែនាំគោល៖ បណ្ឌិត ឈូក ច័ន្ទឆាយា

គ្រូណែនាំរង៖ បណ្ឌិត មាឃ ចាន់ថេង

សេចក្តីអះអាងរបស់បេក្ខជន

នាងខ្ញុំសូមបញ្ជាក់ថា និក្ខេបបទស្រាវជ្រាវដែលមានចំណងជើងថា «**ទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀននិងការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត**» សម្រាប់បំពេញលក្ខខណ្ឌសញ្ញាបត្របរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ នៅវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ ពិតជាស្នាដៃរបស់នាងខ្ញុំទាំងស្រុង។ ស្នាដៃនេះពុំទាន់បានប្រើប្រាស់ដើម្បីបំពេញលក្ខខណ្ឌសិក្សាសម្រាប់ទទួលសញ្ញាបត្រនៅសាកលវិទ្យាល័យណា ឬវិទ្យាស្ថានថ្នាក់ស្មើណាមួយនៅឡើយទេ។ ពុំមានសេចក្តីដកស្រង់ ឬខ្លឹមសារអ្វីមួយត្រូវបានប្រើប្រាស់ក្នុងអត្ថបទស្រាវជ្រាវនេះ ដោយគ្មានការអនុញ្ញាតពីអ្នកនិពន្ធ ឬចុះបញ្ជីឯកសារយោងឡើយ។ និក្ខេបបទស្រាវជ្រាវខាងលើនេះពិតជាត្រូវបានស្រាវជ្រាវនិងចងក្រងដោយនាងខ្ញុំពិតប្រាកដមែន។

ថ្ងៃអាទិត្យ ១៣កើត ខែកត្តិក ឆ្នាំខាល ចត្វាស័ក ព.ស. ២៥៦៦

រាជធានីភ្នំពេញ ថ្ងៃទី០៧ ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២២

ហត្ថលេខា

ហ៊ាង ហុងឡាយ

លិខិតបញ្ជាក់ពីគ្រូណែនាំ

លិខិតបញ្ជាក់ពីគ្រូណែនាំ

បណ្ឌិត **ឈុក ច័ន្ទឆាយា** ជាគ្រូដឹកនាំបង្គោល

បណ្ឌិត **មាឃ ចាន់ថេង** ជាគ្រូដឹកនាំរង

សូមបញ្ជាក់ និងទទួលស្គាល់ថា

លោកស្រី **ហ៊ាង ហុងឡាយ** ជានិស្សិតបរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ ជំនាន់ទី៩ ពិតជាបានសរសេរនិក្ខេបបទស្រាវជ្រាវ «**ទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន ទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀននិងការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត**» ពិតប្រាកដមែន។

ថ្ងៃសុក្រ ៤រោច ខែអស្សុជ ឆ្នាំខាល ចត្វាស័ក ព.ស.២៥៦៦

រាជធានីភ្នំពេញ ថ្ងៃទី១៤ ខែតុលា ឆ្នាំ២០២២

គ្រូដឹកនាំបង្គោល — **គ្រូដឹកនាំរង**

បណ្ឌិត ឈុក ច័ន្ទឆាយា

អនុប្រធាននាយកដ្ឋានបណ្ដុះបណ្ដាលនិងវិក្រឹតការ

បណ្ឌិត មាឃ ចាន់ថេង

អនុប្រធាននាយកដ្ឋានតម្រង់ទិសវិជ្ជាជីវៈ

សេចក្តីថ្លែងអំណរគុណ

ក្រោយពីសិក្សាអស់រយៈពេល២ឆ្នាំនិក្ខេបបទមួយនេះត្រូវបានសរសេរ និង បានបញ្ចប់ដោយជោគជ័យក្រោមការគាំទ្រ និង ការចូលរួមយ៉ាងសកម្មពីគ្រប់ភាគីដែលពាក់ព័ន្ធ។

ជាបឋមនាងខ្ញុំសូមឧទ្ទិសស្នាដៃមួយនេះជូនចំពោះដួងវិញ្ញាណក្ខន្ធលោកឪពុក **ហេង ហ៊ាង** និងអ្នកម្តាយ **ស្រេង សុខេង** ដែលលោកទាំងទ្វេរបានផ្តល់កំណើតដល់រូបខ្ញុំ ចិញ្ចឹមបីបាច់ តស៊ូប្រឹងប្រែងលះបង់អស់ពីកម្លាំងកាយចិត្តអប់រំទូន្មានរូបនាងខ្ញុំឱ្យក្លាយជាមនុស្សល្អ យល់ពីតម្លៃនៃការសិក្សាហូតនាងខ្ញុំមានថ្ងៃនេះ។ការសម្រេចបានជោគជ័យនេះផងដែរក៏មានចំណែករបស់ស្វាមី និង កូនៗជាទីស្រលាញ់របស់នាងខ្ញុំដែលតែងតែផ្តល់ការគាំទ្រក៏ដូចជាការលើកទឹកចិត្តនាងខ្ញុំរហូតមក។

នាងខ្ញុំក៏សូមគោរពថ្លែងអំណរគុណយ៉ាងជ្រាលជ្រៅចំពោះក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា និងវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ ដែលបានរៀបចំឱ្យមានកម្មវិធីបណ្តុះបណ្តាលថ្នាក់ថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំនេះឡើងដែលបានផ្តល់ឱកាសឱ្យរូបនាងខ្ញុំទទួលបានអាហារូបករណ៍ និង បានសិក្សានៅទីនេះ។

នាងខ្ញុំសូមគោរពថ្លែងអំណរគុណយ៉ាងជ្រាលជ្រៅផងដែរចំពោះគណៈកម្មការវគ្គបណ្តុះបណ្តាលថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ ជំនាន់ទី៩ និងលោកគ្រូ អ្នកគ្រូ ដែលបានឆ្លៀតពេលដ៏មមាញឹកដើម្បីរៀបចំការបណ្តុះបណ្តាល និងបានផ្តល់នូវចំណេះជំនាញដ៏មានតម្លៃដល់រូបនាងខ្ញុំ។ ជាពិសេសនាងខ្ញុំសូមគោរពថ្លែងអំណរគុណយ៉ាងជ្រាលជ្រៅបំផុតចំពោះលោកបណ្ឌិត **ឈុក ច័ន្ទឆាយា** គ្រូណែនាំគោល និងលោកបណ្ឌិត **មាឃ ចាន់ថេង** គ្រូណែនាំរង ដែលបានជួយជ្រោមជ្រែង និងផ្តល់ការណែនាំល្អៗ នៅគ្រប់ជំហាននៃការសរសេរនិក្ខេបបទស្រាវជ្រាវនេះ រហូតដល់ការបញ្ចប់និក្ខេបបទនេះដោយជោគជ័យ។ នាងខ្ញុំក៏មិនភ្លេចផងដែរក្នុងការថ្លែងអំណរគុណចំពោះមិត្តរួមជំនាន់ទី៩ ដែលបានចែករំលែកចំណេះដឹង និងបទពិសោធន៍ល្អៗ ប្រកបដោយស្មារតីសាមគ្គី និង ការគោរពស្រលាញ់រវាងគ្នានិងគ្នា។

ជាទីបញ្ចប់ នាងខ្ញុំសូមគោរពជូនពរចំពោះឯកឧត្តម លោកជំទាវ បណ្ឌិត សាស្ត្រាចារ្យ លោក លោកស្រី លោកគ្រូ អ្នកគ្រូ និងមិត្តភក្តិរួមជំនាន់ទាំងអស់ សូមប្រកបតែនឹងពុទ្ធពរទាំងឡាយ៤ប្រការ គឺ អាយុ វណ្ណៈ សុខៈ ពលៈ កុំបីឃ្លៀងឃ្លាតឡើយ។

សូមអរគុណ!

មាតិកា

សេចក្តីអះអាងរបស់បេក្ខជន i
លិខិតបញ្ជាក់ពីគ្រូណែនាំ ii
សេចក្តីថ្លែងអំណរគុណ iii
មាតិកា v
បញ្ជីតារាង vii
បញ្ជីរូបភាព viii
បញ្ជីអក្សរកាត់ ix
មូលន័យសង្ខេប x
ជំពូកទី១៖ សេចក្តីផ្តើម 2
១.១. លំនាំបញ្ហានៃការស្រាវជ្រាវ 2
១.២. ចំណោទបញ្ហានៃការស្រាវជ្រាវ 5
១.៣. គោលបំណងនៃការស្រាវជ្រាវ 7
១.៤. សំណួរស្រាវជ្រាវ 7
១.៦. វិសាលភាព និងដែនកំណត់នៃការស្រាវជ្រាវ 9
១.៧. និយមន័យពាក្យគន្លឹះ 9
១.៨. រចនាសម្ព័ន្ធនៃការស្រាវជ្រាវ 10
ជំពូកទី២៖ រំលឹកទ្រឹស្តី 13
២.១.១ ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន 13
២.១.១ ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនផ្អែកលើទ្រឹស្តីការប្តេជ្ញាចិត្ត 14
២.២. ការគិតត្រិះរិះពិចារណា 17
២.៣.គំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន 21
ជំពូកទី៣៖ វិធីសាស្រ្តស្រាវជ្រាវ 33
៣.១. គម្រោងវិភាគ 33
៣.២. ការប្រមូលទិន្នន័យ 34
៣.៣- ក្រមសីលធម៌នៃការស្រាវជ្រាវ 34

៣.៤. ឧបករណ៍ស្រាវជ្រាវ 35

៣.៥. ការជ្រើសរើសគំរូសំណាក 46

៣.៦. ការវិភាគទិន្នន័យ 47

ជំពូកទី៤៖ លទ្ធផល និងការពិភាក្សា 51

៤.១. លទ្ធផលនៃការសិក្សាស្រាវជ្រាវ 51

៤.២. ការពិភាក្សាពីលទ្ធផលស្រាវជ្រាវ 59

៤.៣. ឥទ្ធិពលទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន 60

៤.៤. ឥទ្ធិពលទៅលើការគិតត្រិះរិះពិចារណា 61

ជំពូកទី៥៖ សេចក្តីសន្និដ្ឋាន និង សំណូមពរ 64

៥.១. ដែនកំណត់ និង សំណូមពរសម្រាប់កិច្ចការស្រាវជ្រាវបន្ត 64

៥.២. សេចក្តីសន្និដ្ឋាន និង សំណូមពរសម្រាប់ការអនុវត្តជាក់ស្តែង 65

ឯកសារយោង 69

តារាងឧបសម្ព័ន្ធ 76

ឧបសម្ព័ន្ធ "ក" 76

កម្រងសំណួរក្នុងការប្រមូលទិន្នន័យ 76

ឧបសម្ព័ន្ធ "ខ" 83

ព័ត៌មានទូទៅរបស់គំរូសំណាកដែលបានចូលរួមក្នុងកិច្ចការស្រាវជ្រាវ 83

ឧបសម្ព័ន្ធ "គ" 85

លិខិតឧទ្ទេសនាម និងឯកសារពាក់ព័ន្ធ 85

បញ្ជីតារាង

តារាង	**បរិយាយ**	**ទំព័រ**
តារាងឆ្លើយតបនឹងភាពសមស្រប និង ភាពជឿជាក់របស់ទិន្នន័យ		
៣.១	កម្រិតនៃភាពជឿជាក់និងភាពត្រឹមត្រូវរបស់អថេរ	36
៣.២	កម្រិតទំនាក់ទំនងល្បះក្នុងក្រុម និង ប្រភពសម្រាប់វាស់ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន	40
៣.៣	កម្រិតទំនាក់ទំនងល្បះក្នុងក្រុម និង ប្រភពសម្រាប់វាស់ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន	42
៣.៤	កម្រិតទំនាក់ទំនងល្បះក្នុងក្រុម និង ប្រភពសម្រាប់វាស់ការគិតត្រិះរិះពិចារណា	45
តារាងឆ្លើយតបនឹងសំណួរស្រាវជ្រាវទី១		
៤.១	ស្ថិតិពណ៌នា និង ទំនាក់ទំនងរវាងអថេរទាំងអស់(Pearson 's correlation) រវាងអថេរទាំងអស់ដែលត្រូវបានយកមកសិក្សា (N = 510)	53
តារាងឆ្លើយតបនឹងសំណួរស្រាវជ្រាវទី២		
៤.២	កម្រិតទំនាក់ទំនងដោយផ្ទាល់, ដោយប្រយោល, និងទំនាក់ទំនងជារួមសម្រាប់រូបភាព៤.១	57

បញ្ជីរូបភាព

រូបភាព	**បរិយាយ**	**ទំព័រ**
រូបភាពទាក់ទងនឹងក្របខណ្ឌគំនិតនៃការសិក្សាស្រាវជ្រាវ		
២.១	ក្របខណ្ឌគំនិតនៃការសិក្សាស្រាវជ្រាវ	31
រូបភាពឆ្លើយតបនឹងសំណួរស្រាវជ្រាវទី២		
៤.១	ទំនាក់ទំនងកម្រិតឥទ្ធិពលជារួម (standardized coefficients) សម្រាប់ម៉ូឌែលសិក្សាអំពីទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនជាមួយនឹង ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀននិង ការគិតទត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត (N = 510)	55

បញ្ជីអក្សរកាត់

MoEYS	:	Ministry of Education, Youth and Sports
NIE	:	National Institute of Education
SBM	:	School Based Management
TL	:	Teacher leadership
CH	:	Charisma
IC	:	Individual Consideration
IS	:	Intellectual Stimulation
ILM	:	Intrinsic Learning Motivation
ELM	:	Extrinsic Learning Motivation
TV	:	Task value
CO	:	Critical openness
RS	:	Reflective Skepticism
CR	:	Composite Reliability
AVE	:	Average Variance Extracted
MSV	:	Maximum Shared Variance
ASV	:	Average Shared Variance
CFA	:	Confirmatory Factor Analysis
SEM	:	Structural Equation Modelling
SDT	:	Self-determination Theory
EVT	:	Expectancy Value Theory
CFI	:	Comparative Fit Index
TLI	:	Tucker Lewis Index
SRMR	:	Standardized Root Mean Squared Residual
RMSEA	:	Root Mean Squared Error of Approximation

មូលន័យសង្ខេប

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវក្នុងបរិបទអប់រំបានបង្ហាញថា ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន មានឥទ្ធិពលលើ ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន ការគិតត្រិះរិះពិចារណាក៏ដូចជាលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សនិស្សិត។ ទោះបីជាយ៉ាងណា មិនមានការសិក្សាច្រើនទេដែលបានផ្តោតការស្រាវជ្រាវអំពីទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅនឹងការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតក្នុងប្រទេសកម្ពុជា។ ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះមានគោលបំណងពិនិត្យមើលទំនាក់ទំនងរបស់គំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនដែលរួមមាន (ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ ការគិតគូរពីតម្រូវការបុគ្គល ការជំរុញការគិតពិចារណា) ទៅនឹងការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត។ ឆ្លើយតបទៅនឹងគោលបំណងនេះ ទិន្នន័យត្រូវបានប្រមូលពីនិស្សិតដែលកំពុងសិក្សានៅឆ្នាំទី១ និង ឆ្នាំទី២ ចំនួន ៥១០ នាក់ដែលត្រូវបានជ្រើសរើសតាមបែបងាយស្រួល (Convenience Sampling technique) ពីសាកលវិទ្យាល័យចំនួន៥ក្នុងក្រុងកំពង់ចាមខេត្តកំពង់ចាមនៃប្រទេសកម្ពុជា។ ទិន្នន័យត្រូវបានវិភាគដោយប្រើប្រាស់វិធីវិភាគផ្ទៀងផ្ទាត់សមាសភាគ confirmatory factor analysis (CFA) និង ការវិភាគទំនាក់ទំនងហេតុនិងផលកម្រិតខ្ពស់ structural equation model (SEM)។ លទ្ធផលបានបង្ហាញថាភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនមានទំនាក់ទំនងវិជ្ជមានទៅនឹងការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត។ ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះផ្តល់នូវព័ត៌មានដែលមានលក្ខណៈវិទ្យាសាស្ត្របន្ថែមទៀតទាក់ទងទៅនឹងការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត។ លើសពីនេះសេចក្តីសន្និដ្ឋាននិងសំណូមពរចំពោះការអនុវត្តភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀននៅកម្រិតឧត្តមសិក្សាក៏ត្រូវបានលើកឡើងយកមកពិភាក្សាផងដែរ។

ពាក្យគន្លឹះ ៖ ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត ការអប់រំនៅឧត្តមសិក្សា

ABSTRACT

In educational research and practice, teacher Leadership have been found to influence students′ learning motivation, critical thinking, and students′ academic achievement.Yet, little is known about how teacher leadership styles are associated with learning motivation, and learners′ critical thinking skill in Cambodian educational context. The purpose of this study is to examine the extent to which teacher leadership (i.e. charismatic, individualized consideration, intellectual stimulation) was related to learning motivation, and learners′ critical thinking. In respond to the research purpose, data was collected from 510 freshmen and sophomores using convenience sampling technique from 5 universities in Kampong Cham, Cambodia. The obtained data was used and analyzed by conducting confirmatory factor analysis (CFA) and Structural Equation Modelling (SEM). The result revealed that perceptions of teacher leadership styles have significant association with leaners′ motivation and critical thinking. This study also provides more scientific information concerning determinants of college students′ learning motivation and critical thinking skill. In addition, recommendations and practical implications of teacher leadership are also discussed.

Keywords: Teacher Leadership/ Learning Motivation/ Critical Thinking/ Higher Education

ជំពូកទី ១

សេចក្តីផ្តើម

ជំពូកទី១៖ សេចក្តីផ្តើម

១.១. លំនាំបញ្ហានៃការស្រាវជ្រាវ

យោងទៅលើចក្ខុវិស័យកំណែទម្រង់អប់រំ ដែលជាកម្មវិធីកំណែទម្រង់អប់រំជាប្រព័ន្ធដែលឈរលើសសរស្តម្ភចំនួន៥ កំណែទម្រង់ឧត្តមសិក្សាជាសរសរស្តម្ភមួយក្នុងចំណោមសរសរស្តម្ភនៃកំណែទម្រង់ទាំងអស់ដែលរួមមាន៖(១) ការអនុវត្តផែនការសកម្មភាពគោលនយោបាយគ្រូបង្រៀនក្នុងគោលដៅលើកកម្ពស់គុណភាពគ្រូបង្រៀនដោយផ្សារភ្ជាប់ទៅនឹងការបង្កើនប្រាក់ចំណូល និង ឋានៈក្នុងសង្គមរបស់គ្រូបង្រៀន។ (២) ការធ្វើអធិការកិច្ចដើម្បីពង្រឹងការគ្រប់គ្រងសាលារៀន ការរៀន ការបង្រៀន និងកែលម្អលទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្ស។ (៣) វង្វាយតម្លៃការសិក្សាដើម្បីពង្រឹងគុណភាពអប់រំ។ (៤) ការកែលម្អកម្មវិធីសិក្សា និង បរិស្ថានសិក្សាឱ្យឆ្លើយតបទៅនឹងយុគសម័យថ្មី។ (៥) កំណែទម្រង់ឧត្តមសិក្សា ដើម្បីបណ្តុះបណ្តាលធនធានមនុស្ស ឆ្លើយតបទៅនឹងតម្រូវការនៃការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ច និង សង្គមក្នុងដំណាក់កាលថ្មីៗ (ណារ៉ុន, ២០២០) ។

ស្របគ្នានេះដែរផ្អែកលើគោលនយោបាយស្តីពីចក្ខុវិស័យឧត្តមសិក្សា ២០៣០ ការអប់រំនៅឧត្តមសិក្សាដើរតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការអភិវឌ្ឍធនធានមនុស្សហើយក៏ជាអនុវិស័យគន្លឹះមួយ ដែលចូលរួមចំណែកដល់ការអភិវឌ្ឍសេដ្ឋកិច្ច និង សង្គមនៃប្រទេសជាតិផងដែរ។ តួយ៉ាងរដ្ឋាភិបាលបានចាត់ទុកថាឧត្តមសិក្សា ជាអនុវិស័យដែលនាំកម្ពុជាឆ្ពោះទៅកាន់ប្រទេសដែលមានចំណូលមធ្យមកម្រិតខ្ពស់ និង ប្រទេសដែលមានចំណូលខ្ពស់នាពេលអនាគត។ ស្របជាមួយគ្នានេះយើងក៏ឃើញមាន កំណែទម្រង់ជាច្រើនត្រូវបានធ្វើឡើងក្នុងទិសដៅពង្រឹងគុណភាព និង សមធម៌នៃការចូលរៀនរបស់និស្សិតឲ្យមានសមត្ថភាពពេញលេញក្នុងការប្រកួតប្រជែងទាំងផ្នែកសេដ្ឋកិច្ច និង ក្នុងការទទួលខុសត្រូវទាំងផ្នែកសង្គមស្របតាមសកលភាវូបនីយកម្ម និង សមាហរណកម្មតំបន់ដែលមានឥទ្ធិពលយ៉ាងខ្លាំងលើគ្រប់វិស័យនៃសេដ្ឋកិច្ចកម្ពុជាហើយក៏ឆ្លើយតបទៅនឹងនិន្នាការសកលលោក និង តំបន់ផងដែរ (ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា, ២០១៤)។

ការអប់រំនៅឧត្តមសិក្សា មានការរីកចម្រើនគួរឲ្យកត់សម្គាល់ក្នុងអំឡុងឆ្នាំ ២០០៩-២០១៣ តាមរយៈការចូលរៀនរបស់និស្សិតកើនឡើងដល់២០៧០០០នាក់និងនិស្សិតទទួលអាហារូបករណ៍មាន ៤២០០ នាក់ ព្រមទាំងការកើនឡើងនៃចំនួនគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា ដែលសម្រេចបានតាមបទដ្ឋាននៃការទទួលស្គាល់។ ក្នុងនោះដែរមានសកម្មភាពគោលនយោបាយសំខាន់ៗមួយចំនួនដែលត្រូវបានអនុវត្តដូចជា ការអនុម័តផែនការគោលស្តីពីការស្រាវជ្រាវ ព្រះរាជក្រឹត្យស្តីពីចំណាត់ថ្នាក់សាស្ត្រាចារ្យ និងការរៀបចំទស្សនៈ

វិស័យឆ្នាំ២០៣០។ ទោះបីជាយ៉ាងណាក៏បញ្ហាប្រឈមចម្បងៗនៅតែមាន រួមមានដូចជា ភាពខុសគ្នារវាងតម្រូវការទីផ្សារការងារ ជាពិសេសជំនាញនិងសមត្ថភាពក្នុងការគិតត្រិះរិះពិចារណា ចំណេះដឹងរបស់និស្សិតជាមួយនិងទីផ្សារការងារនាពេលបច្ចុប្បន្ន។កត្តានេះទាមទារឱ្យមានការយល់ដឹងកាន់តែប្រសើរឡើងអំពីទីផ្សារការងារ ការសម្របសម្រួលល្អប្រសើរជាងមុន និង ធ្វើឱ្យមានតំណភ្ជាប់ជាមួយនឹងវិស័យឧស្សាហកម្ម និងព័ត៌មានកាន់តែប្រសើរឡើងសម្រាប់និស្សិត ដូច្នេះពួកគេអាចជ្រើសរើសវគ្គសិក្សាដែលសមស្រប។

រាជរដ្ឋាភិបាលបានទទួលស្គាល់ពីសារៈសំខាន់នៃការផ្តល់ឱកាស ក្នុងការសិក្សានៅឧត្តមសិក្សា និងអំពីសារៈសំខាន់ក្នុងការធានាគុណភាពនិងភាពឆ្លើយតបទៅការធ្វើសមាហរណកម្មអាស៊ាននឹងផ្តល់ជាឱកាសសម្រាប់ការសហការរវាងស្ថាប័ន ការស្រាវជ្រាវរួមគ្នា និង ការកំណត់ស្តង់ដារគុណភាព(ក្រសួងអប់រំយុវជន និងកីឡា, ២០១៤)។

យោងតាមរបាយការណ៍របស់ WorldBank (2021)ក៏បានបង្ហាញដែរថាប្រទេសកម្ពុជាកំពុងប្រឈមការរាំងស្ទះមួយចំនួនក្នុងការអភិវឌ្ឍលើសុខភាព និង ការអប់រំខណៈដែលអត្រានៃភាពក្រីក្រនៅមានកម្រិតខ្ពស់គឺ ប្រជាជនប្រមាណជា ៤.៥ លាននាក់ដែលកំពុងស្ថិតនៅលើបន្ទាត់នៃភាពក្រីក្រ។ដើម្បីដោះស្រាយនូវបញ្ហាប្រឈមនេះកម្ពុជាត្រូវតែធ្វើឲ្យប្រសើរឡើងនូវការព្រងឹងសេដ្ឋកិច្ចសហគ្រិនភាព ពង្រីកការប្រើប្រាស់បច្ចេកវិទ្យា និង បំណិនថ្មីៗដែលស្របតាមទីផ្សាការងារ។

ក្នុងន័យនេះគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាត្រូវធ្វើយ៉ាងណាពង្រឹងគុណភាពនៃការអប់រំនិស្សិតឲ្យមានសមត្ថភាពទាំងជំនាញរឹង(hard skills) និងបំណិនទន់ (Soft skills) ដែលជាបំណិនដ៏ចាំបាច់ និង សំខាន់ដែលអាចឲ្យពួកគេអាចសម្របខ្លួនទៅនឹងទីផ្សារការងារ ក៏ដូចជាការទំនាក់ទំនង ភាពច្នៃប្រឌិតខ្ពស់ក្នុងការដោះស្រាយបញ្ហាប្រកបដោយភាពស័ក្តិសិទ្ធ។ជំនាញទន់ជាជំនាញដ៏ចាំបាច់សម្រាប់យុវជននាពេលបច្ចុប្បន្នដែលផ្តោតសំខាន់លើជំនាញសតវត្សរ៍ទី២១ មានដូចជា បំណិនផ្នែកអក្ខរកម្ម (Literacy Skills) – IMT បំណិនជីវិត (Life Skills) – FLIPS និង បំណិននៃការសិក្សារៀនសូត្រ (Learning Skills) – 4Cs រួមមានភាពច្នៃប្រឌិត ការសហការ ការគិតត្រិះរិះពិចារណា (Critical thinking) និង ការប្រាស្រ័យទាក់ទង។ ក្នុងនេះការគិតត្រិះរិះពិចារណា គឺជាបំណិនដ៏សំខាន់មួយក្នុងចំណោមបំណិនទន់ផ្សេងទៀតដែលមានឥទ្ធិពលលើលទ្ធផលនៃការសិក្សារបស់និស្សិតហើយក៏ជាបំណិនឈានមុខគេមួយក្នុងចំណោមបំណិនដែលជាតម្រូវការ១០ (Gray, 2016)។ បំណិនត្រិះរិះពិចារណាក៏ចាត់ទុកជាបំណិនដ៏សំខាន់សម្រាប់សិស្សនិស្សិតទាំងអស់គ្នាផងដែរ នេះបើយោងតាមសៀវភៅកំណែទម្រង់អប់រំរបស់បណ្ឌិតហង់ ជួនណារ៉ុន (២០២០)។

លើសពីនេះទៅទៀតការគិតត្រិះរិះពិចារណាមិនត្រឹមតែជួយឲ្យយុវជនជោគជ័យក្នុងការសិក្សាប៉ុណ្ណោះទេ តែក៏ជួយឲ្យពួកគេទទួលបានជោគជ័យក្នុងការបំពេញការងារដូចជា ការវិភាគស៊ីជំម្រៅ ការរៀបចំផែនការយុទ្ធសាស្រ្ត ការដោះស្រាយបញ្ហា ការគិតច្នៃប្រឌិត និង ការចែករំលែកព័ត៌មានបានយ៉ាងល្អ។ តាមរយៈការកែលម្អគុណភាពនៃការគិត និង ការសម្រេចចិត្ត ហើយការគិតត្រិះរិះពិចារណាកាន់តែប្រសើរនឹងនាំមកនូវការផ្លាស់ប្តូរជាវិជ្ជមានដ៏ធំនៅក្នុងជិវិត នេះបើយោងតាមលោក (Alban & Alban, 2021)។

ដូចគ្នានេះដែរលោក Charles Fadel ក៏បានគូសបញ្ជាក់ពីសមាសភាគនៃការអប់រំសម្រាប់សតវត្សរ៍ទី២១ និង បញ្ហាប្រឈមដែលទាក់ទងទៅនឹងកម្មវិធីសិក្សាក៏ដូចជាចំណេះដឹងដែលជាប់ពាក់ពន្ធ័រួមមានះ សិស្សនិស្សិតខ្វះការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន ដែលឆ្លុះបញ្ចាំងពីកង្វះការផ្សាភ្ជាប់ខ្លឹមសារមេរៀន ទៅនឹងជីវភាពជាក់ស្តែង។គាត់បានស្នើរឲ្យគ្រឹះស្ថានសិក្សាពិចារណាឡើងវិញពីភាពសំខាន់នេះ និង ការអនុវត្តទ្រឹស្តីដែលបានបង្រៀន និង ការធានាឲ្យបាននូវតុល្យភាពកាន់តែប្រសើរឡើងរវាងទ្រឹស្តី និងការអនុវត្ត ដែលវាជាតម្រូវការលទ្ធផលនៃការអប់រំគឺជាជំនាញកម្រិតខ្ពស់របស់សិស្សនិស្សិតគឺជាជំនាញសតវត្សរ៍ទី២១ (4Cs) (Schleicher, 2012)។

១.២. ចំណោទបញ្ហានៃការស្រាវជ្រាវ

បើយោងតាមប្រសាសន៍របស់លោក Henrietta Fore នាយកប្រតិបត្តិរបស់អង្គការយូនីសេហ្វបានថ្លែងផ្អែកលើ (The projected learning outcomes in 2030 for all South Asian countries) ជាង ពាក់កណ្ដាលនៃយុវជនអាស៊ានមិនស្ថិតនៅលើវិថីនៃការស្វែងរកការងារសតវត្សទី២១នៅឡើយទេ។នេះបង្ហាញថាយុវជនមិនទាន់ឆ្លើយតបទៅនឹងបំណិនចាំបាច់ក្នុងសតវត្សទី២១នៅឡើយ។ ដូចគ្នាដែរតាមអត្ថបទស្រាវជ្រាវបានបង្ហាញថា និស្សិតនៅប្រទេសក្នុងតំបន់អាស៊ីអាគ្នេយ៍ មានជំនាញគិតត្រិះរិះពិចារណានៅមានកម្រិតដែលបានស្ដែងចេញតាមរយៈកង្វះការចូលរួមក្នុងការជជែកពិភាក្សាផ្សេងៗ (Bevan, 2017)។

ស្របគ្នានេះដែរតាមរយៈការសិក្សាមួយដែលបានធ្វើឡើងនៅឆ្នាំ២០១៤ដោយដេប៉ាតម៉ង់ធនាគារនិងហិរញ្ញវត្ថុនៃសាកលវិទ្យាល័យហ្សាម៉ាន់តាមរយៈការសម្ភាសន៍ជាមួយក្រុមហ៊ុនទាំងក្នុងស្រុក និងអន្តរជាតិចំនួន៣០ ដែលកំពុងប្រតិបត្តិការនៅក្នុងប្រទេសកម្ពុជា បានបង្ហាញថាបញ្ហាប្រឈមដ៏ធំបំផុតសម្រាប់ក្រុមហ៊ុនគឺកង្វះសមត្ថភាពពិតប្រាកដរបស់និស្សិតដែលបញ្ចប់ការសិក្សា ដោយគេកត់សម្គាល់ឃើញថានិស្សិតភាគច្រើនមិនមានចំណេះដឹង និង បទពិសោធន៍លើជំនាញជាក់លាក់របស់ខ្លួន ក៏ដូចជាខ្វះជំនាញទន់ផ្សេងៗ ដែលជាកត្តាសំខាន់ដើម្បីបំពេញការងារប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព (Cambodianess, 2017) ។ ផ្អែកលើសៀវភៅទស្សនវិជ្ជា និង ទ្រឹស្ដី ស្ដីពីការអប់រំរបស់បណ្ឌិត សភាចារ្យហង់ជួន ណារ៉ុនក៏បានបង្ហាញពីភាពសំខាន់នៃការធ្វើឱ្យប្រសើរឡើងនូវបំណិនគិតត្រិះរិះពិចារណាដែលគួសបញ្ជាក់ពីរបៀបវារៈអប់រំសតវត្សទី២១ (ហង់ជួន, ២០២១) ទំ xi ។

យោងតាមវេទិកាអប់រំកម្ពុជាឆ្នាំ២០២២ ប្រទេសកម្ពុជាកំពុងប្រឈមក្នុងកង្វះខាតបំណិនចាំបាច់មួយចំនួនក្នុងការអភិវឌ្ឍបច្ចេកវិទ្យាក្នុងឧស្សាហកម្ម៤.០ (Heng & Sol, 2022; Mon, 2022)។ លើសពីនេះទៅទៀតផ្អែកតាមប្រសាសន៍របស់ឯកឧត្តមបណ្ឌិតសភាចារ្យហង់ ជួនណារ៉ុនបានថ្លែងថា ឧស្សាហកម្ម ៤.០ នឹងអនុញ្ញាតិឱ្យមានការអនុវត្តបច្ចេកវិទ្យាឌីជីថល និង ស្វ័យប្រវត្តិកម្ម។

ដូច្នេះប្រពន្ធ័អប់រំនឹងត្រូវផ្លាស់ប្តូរវិធីសាស្ត្របង្រៀនពីការទន្ទេញចាំទៅជាវិធីសាស្ត្ររៀនវិភាគ និង ពិសោធន៍ជាក់ស្តែងដើម្បីលើកកម្ពស់ធនធានមនុស្សក្នុងវិស័យចំណេះដឹងបច្ចេកទេស និង ជំនាញទន់ (Times, 2019)។

តាមរបាយការណ៍របស់ World Bank,2018, Employment Agency & UNDP, 2018 ក៏បានបង្ហាញថាកញ្ចប់សមត្ថភាពរបស់និស្សិតនៅកម្ពុជាគឺមិនទាន់ឆ្លើយតបទៅនឹងតម្រូវការរបស់និយោជកនៅឡើយទាំងជំនាញរឹង និង ជំនាញទន់ នេះបើយោងតាម (Mon, 2022) ។ ក្នុងនោះដែរក៏បានបញ្ជាក់ពីភាពខ្វះចន្លោះនៃជំនាញទន់នៅកម្ពុជារួមមាន ជំនាញក្នុងការដោះស្រាយបញ្ហា ការគិតត្រិះរិះពិចារណា ភាពឆ្នៃប្រឌិត ជំនាញប្រាស្រ័យទាក់ទង & ការយល់អារម្មណ៍អ្នកដទៃ ។ តាមប្រសាសន៍របស់ឯកឧត្តមបណ្ឌិតសភាចារ្យហង់ ជួនណារ៉ុនក៏បានថ្លែងថាយុវជនជាង ៥៥០០នាក់ត្រូវការការបំប៉នលើចំណេះដឹង បំណិនទន់ និង បំណិនជីវិតដើម្បីឲ្យពួកគេអាចដោះស្រាយបញ្ហាដែលបានជួបប្រទះ និង ការប្រាស្រ័យទាក់ទងប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព (Ry, 2019) ។ បំណិនទាំងអស់នេះកើតឡើងដោយការអនុវត្តដោយផ្ទាល់ តាមរយៈការហ្វឹកហាត់ និង ការទទួលចំណេះដឹងតាមស្ថានភាពជាក់ស្តែង។

ការស្រាវជ្រាវបានបង្ហាញថាគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនគឺមានឥទ្ធិពលវិជ្ជមានលើការជំរុញបំណិនទន់របស់សិស្ស (Don et al., 2016)។ តាមការសិក្សាស្រាវជ្រាវក៏បានបង្ហាញថាការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនគឺមានឥទ្ធិពលវិជ្ជមានលើការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់សិស្សនិស្សិត (Fahim et al., 2014)។ ដូចគ្នានេះដែរការស្រាវជ្រាវបានបង្ហាញថាភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនគឺមានឥទ្ធិពលវិជ្ជមានលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់និស្សិត (Tsai & journal, 2017)។

យោងតាមបញ្ហា និង ការសិក្សាកន្លងមកឧត្តមសិក្សាត្រូវយកចិត្តទុកដាក់លើការលើកកម្ពស់គុណភាពនៃការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតឱ្យបានល្អប្រសើរ។ ដើម្បីឆ្លើយតបនឹងគោលបំណងនេះការលើកកម្ពស់ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនគួរតែត្រូវបានផ្តោតការយកចិត្តទុកដាក់នៅក្នុងកំណែទម្រង់ការអប់រំនៅ

ឧត្តមសិក្សាដើម្បី៖ (១) លើកកម្ពស់ដល់ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់និស្សិត (២) លើកកម្ពស់បំណិនគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតដែលជាបំណិនចាំបាច់ក្នុងចំណោមបំណិនសតវត្សទី២១ និងជំរុញបំណិនក្នុងការដោះស្រាយបញ្ហារបស់និស្សិត តាមរយៈការលើកកម្ពស់ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន។ស្រប
គ្នានេះការសិក្សានេះគឺចង់ពិនិត្យមើលពីទំនាក់ទំនង និង ឥទ្ធិពលនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតនៅកម្រិតឧត្តមសិក្សា។

១.៣. គោលបំណងនៃការស្រាវជ្រាវ

តាមរយៈបញ្ហាដែលបានរៀបរាប់ខាងលើការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះមានគោលបំណងផ្តោតទៅលើពីរចំណុចសំខាន់ៗគឺ៖

១. សិក្សាពីទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និងការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត។

២.ពិនិត្យមើលឥទ្ធិពលគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត។

១.៤. សំណួរស្រាវជ្រាវ

ដើម្បីសម្រេចបានតាមគោលបំណងស្រាវជ្រាវដែលបានកំណត់ខាងលើអ្នកស្រាវជ្រាវនឹងធ្វើការឆ្លើយតបទៅនឹងសំណួរស្រាវជ្រាវចំនួនពីរ គឺ៖ ទី(១) តើគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនមានទំនាក់ទំនងទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតយ៉ាងដូចម្តេច?
ទី (២) តើគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនមានឥទ្ធិពលទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត យ៉ាងដូចម្តេច?

១.៥. សារៈសំខាន់នៃការស្រាវជ្រាវ

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះផ្តោតសំខាន់ទៅលើទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត។ តាមរយៈលទ្ធផលនៃការស្រាវជ្រាវនេះនឹងចង្អុលបង្ហាញពីសេចក្តីសន្និដ្ឋានមួយជូនទៅភាគីពាក់ព័ន្ធក្នុងការងារអប់រំ ពីសារៈសំខាន់នៃជាតុចូលរបស់គណៈគ្រប់គ្រងគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា និង សាស្ត្រាចារ្យ ក្នុងការអនុវត្តគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនឱ្យមានប្រសិទ្ធភាពដើម្បីធ្វើយ៉ាងណាបង្កើននូវសមត្ថភាព និង បំណិនគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតតាមរយៈការលើកកម្ពស់ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់និស្សិតប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព និងដោយទំនួលខុសត្រូវ។ លទ្ធផលនេះក៏រួមចំណែកជាមូលដ្ឋានសម្រាប់ឱ្យសាស្ត្រាចារ្យធ្វើការឆ្លុះបញ្ចាំងលើគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់ខ្លួន ឱ្យកាន់តែមានភាពប្រសើរឡើងប្រកបដោយគុណភាព រួមចំណែកក្នុងការពង្រឹងការអនុវត្តផែនការគោលស្តីពីការអនុវត្តអភិវឌ្ឍក្នុងវិស័យអប់រំ ២០២០-២០២៤ នៅគ្រប់គ្រឹះស្ថានសិក្សាក៏ដូចការផលិតមូលធនមនុស្សពោពេញដោយសមត្ថភាពដើម្បីប្រកួតប្រជែងលើទីផ្សារការងារថ្នាក់ជាតិ តំបន់ និង ស្របតាមបរិបទសាកលភាវូបនីយកម្ម ឧស្សាហកម្ម ៤.0 និង ការអភិវឌ្ឍធនធានមនុស្សឆ្លើយតបបំណិនសតវត្សរ៍ទី២១ ហើយក៏ឆ្លើយតបផងដែរទៅនឹងគោលនយោបាយអប់រំទី២របស់ក្រសួងអប់រំគឺជានាភាពស័ក្តិសិទ្ធិនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំ និងគ្រប់គ្រងរបស់មន្ត្រីអប់រំគ្រប់លំដាប់ថ្នាក់ដែលជាការរួមចំណែកដ៏សំខាន់ក្នុងការសម្រេចបាននូវផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ ២០១៩- ២០២៣ ដើម្បីបង្កើតមូលដ្ឋានរឹងមាំឆ្ពោះទៅឆ្នាំ ២០៣០ ជាពិសេសគឺរួមចំណែកធ្វើឲ្យសម្រេចបាននូវយុទ្ធសាស្ត្រចតុកោណដំណាក់កាលទី៤របស់រដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា (ដើម្បីកំណើនការងារ សមធម៌ និង ប្រសិទ្ធភាព កសាងមូលដ្ឋានឆ្ពោះទៅសម្រេចចក្ខុវិស័យ ឆ្នាំ២០៥០) (Minstry of Education Youth and Sports, 2019)។

១.៦. វិសាលភាព និងដែនកំណត់នៃការស្រាវជ្រាវ

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះផ្តោកលើទ្រឹស្តីភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន(ភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរ ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត)។ ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះបានអនុវត្តលើនិស្សិតនៅគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាដោយប្រើប្រាស់វិធីសាស្រ្តស្រាវជ្រាវបែបបរិមាណវិស័យ។ កម្រងសំណួរត្រូវបានប្រើប្រាស់ដើម្បីប្រមូលទិន្នន័យសម្រាប់សិក្សាពីទំនាក់ទំនងរបស់អថេរ និង សម្ព័ន្ធភាពរវាងអថេរ។

១.៧. និយមន័យពាក្យគន្លឹះ

- ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន (ភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរ-Teacher Transformational Leadership) ក្នុងបរិបទនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរ លោក (Anderson, 2008)បានកំណត់ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូប្រងៀនថាជាដំណើរការនៃឥទ្ធិពល និង ការកំណត់ទិសដៅសំដៅទៅរកអ្វីមួយ។
- ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន (Learning Motivation) គឺជាដំណើរការដែលផ្តួចផ្តើម ដឹកនាំ និង ជានានិរន្តរភាពនៃឥរិយាបថ ឬសកម្មភាពដែលមានគោលដៅកំណត់ជាក់លាក់ (Franken, 2007; Schunk & DiBenedetto, 2020)។ ហើយបើយោងតាមលោក (Pintrich, 1991; Ryan & Deci, 2000)ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនគឺត្រូវបានកំណត់ថាជាមូលហេតុដែលនិស្សិតចូលរួមក្នុងការសិក្សានិងការធ្វើកិច្ចការដែលគ្រូដាក់ឱ្យនៅក្នុងមុខវិជ្ជាដែលគេកំពុងសិក្សារៀនសូត្រ។

ក្នុងការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះមាន៣អថេររងរួមមានៈ ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន ការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួន និង គុណតម្លៃនៃកិច្ចការ។ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួនគឺសំដៅដល់កម្រិតដែលនិស្សិតខ្លួនឯងចូលរួមក្នុងកិច្ចការរៀនសូត្រដោយសារហេតុផលដូចជា ភាពស្ទាត់ជំនាញ ការចង់ចេះចង់ដឹង កិច្ចការដែលប្រឈម និង ការពេញចិត្ត។ការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួនគឺសំដៅដល់ការចូលរួមរបស់និស្សិតក្នុងការសិក្សារៀនសូត្រដោយមូលហេតុដូចជា ចំណាត់ថ្នាក់ ការប្រកួតប្រជែង និង ការលើក

សរសើរពីមនុស្សជុំវិញខ្លួនរួមមាន គ្រូបង្រៀន មិត្តភក្តិ និង ក្រុមគ្រួសារជាដើម (Pintrich, 1991; Ryan & Deci, 2000)។ ឯគុណតម្លៃនៃកិច្ចការគឺសំដៅដល់ការចូលរួមក្នុងការសិក្សារៀនសូត្ររបស់និស្សិតដោយហេតុថាខ្លឹមសារដែលគេបានរៀន និង កិច្ចការផ្សេងៗទៀតមានភាពសំខាន់សម្រាប់ពួកគេហើយ និង សំខាន់សម្រាប់អាជីពនាពេលអនាគតរបស់ពួកគេ (Hilpert et al., 2012; Pintrich, 1991)។

- ការគិតត្រិះរិះពិចារណាគឺសំដៅដល់ការវិភាគដោយផ្អែកលើអំណះអំណាង និង ភស្តុតាងច្បាស់លាស់ ជាកាសន្និដ្ឋានដែលមានហេតុផល ជាការវិនិច្ឆ័យ ឬ វាយតម្លៃ និង ជាការសម្រេចចិត្ត និង ការដោះស្រាយបញ្ហា (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007) ។

១.៨. រចនាសម្ព័ន្ធនៃការស្រាវជ្រាវ

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះ ត្រូវបានបែងចែកជា៥ជំពូកធំៗ៖

ជំពូកទី១៖ សេចក្តីផ្តើម នៅក្នុងជំពូកនេះអ្នកស្រាវជ្រាវនឹងលើកឡើងពីលំនាំបញ្ហា ចំណោទបញ្ហា សំណួរស្រាវជ្រាវ គោលបំណង ដែនកំណត់ និង វិសាលភាពនៃការស្រាវជ្រាវ ។

ជំពូកទី២៖ការរំលឹកទ្រឹស្តីនៅក្នុងជំពូកនេះអ្នកស្រាវជ្រាវបានប្រមូលយកទ្រឹស្តីពាក់ព័ន្ធពីអ្នកស្រាវជ្រាវមុនៗដែលផ្សារភ្ជាប់ទៅនឹងប្រធានបទនេះដើម្បីធ្វើជាគំនិត និង ជាទុនសម្រាប់ធ្វើការស្រាវជ្រាវឆ្ពោះទៅបង្កើតស្នាដៃថ្មី។

ជំពូកទី៣៖ វិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវនៅក្នុងជំពូកនេះអ្នកស្រាវជ្រាវនឹងបង្ហាញនូវគម្រោងវិភាគ វិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវនិងការប្រមូលទិន្នន័យ ឧបករណ៍ស្រាវជ្រាវ(កម្រិតចង្អុលបង្ហាញ កម្រងសំណួរ) ការជ្រើសរើសភាគសំណាក ព្រមទាំងវិធីសាស្ត្រក្នុងនិងការវិភាគទិន្នន័យ។

ជំពូកទី៤៖ លទ្ធផល និងការពិភាក្សា នៅក្នុងជំពូកនេះអ្នកស្រាវជ្រាវនឹងយកទិន្នន័យដែលប្រមូលបានមកវិភាគ និង បកស្រាយយ៉ាងក្បោះក្បាយដើម្បីរកឱ្យឃើញនូវចំណុចល្អ និង ចំណុចដែលត្រូវធ្វើការកែលម្អនៅក្នុងស្ថានភាពជាក់ស្តែងរបស់សាលារៀន។

ជំពូកទី៥៖ សេចក្តីសន្និដ្ឋាន និងសំណូមពរ ជាផ្នែកដែលអ្នកស្រាវជ្រាវត្រូវធ្វើការសន្និដ្ឋានទៅលើចំណុចទាំងអស់ដែលបានយកមកវិភាគ ព្រមទាំងផ្តល់ជាសំណូមពរមួយចំនួនដល់គណៈគ្រប់គ្រងសាលា គ្រូបង្រៀន អ្នកសិក្សាស្រាវជ្រាវក្រោយៗ និងភាគីពាក់ព័ន្ធក្នុងគោលបំណងចូលរួមចំណែកធ្វើឱ្យស្ថានភាពបង្រៀន និងរៀនកាន់តែប្រសើរឡើងថែមទៀត៕

ជំពូកទី ២

រំលឹកទ្រឹស្តី

ជំពូកទី២៖ រំលឹកទ្រឹស្តី

ក្នុងជំពូកនេះគឺចាប់ផ្តើមដោយការរំលឹកទ្រឹស្តីទាក់ទងទៅនឹងអថេរផលរួមមាន (ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណា) បន្ទាប់មកការរំលឹកទ្រឹស្តី និងការសិក្សាដែលពាក់ពន្ធនឹង ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនក៏នឹងត្រូវបានធ្វើឡើងផងដែរ។គោលបំណងនៃការរំលឹកទ្រឹស្តីគឺដើម្បីផ្តល់ការយល់ដឹងអំពីទ្រឹស្តី ការស្រាវជ្រាវដែលពាក់ពន្ធ និង ហេតុផលនៃការកំណត់អថេរក្នុងការសិក្សានេះ។

២.១.១ ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន

ការជំរុញទឹកចិត្តគឺជាគោលការណ៍ចិត្តវិទ្យាដ៏សំខាន់មួយដែលត្រូវបានគេធ្វើការសិក្សាក្នុងបរិបទ និង វិស័យផ្សេងៗ។វាត្រូវបានគេកំណត់ថាជាដំណើរការដែលផ្តួចផ្តើម ដឹកនាំ និង ជានានិរន្តរភាពនៃឥរិយាបថ ឬសកម្មភាពដែលមានគោលដៅកំណត់ណាមួយ (Franken, 2007; Schunk & DiBenedetto, 2020) ។ ទោះជាយ៉ាងណានៅក្នុងការប្រើប្រាស់ប្រចាំថ្ងៃ ការជំរុញទឹកចិត្តត្រូវបានកំណត់ថាជា មូលហេតុដែលមនុស្សធ្វើសកម្មភាពឬ ធ្វើអ្វីមួយតាមវិធីជាក់លាក់មួយ (Chan et al., 2021) ។ ផ្អែកលើ Eccles and Wigfield (2002)ទ្រឹស្តីទំនើបបានផ្តោតការជំរុញទឹកចិត្តដោយសង្កត់ធ្ងន់លើទំនាក់ទំនងនៃជំនឿ តម្លៃ ជាមួយនឹងគោលដៅនៃសកម្មភាព។ ទោះបីជាមានទ្រឹស្តីមួយចំនួនដែលទាក់ទងនឹងការជំរុញទឹកចិត្តដែលត្រូវបានលេចឡើងក្នុងបរិបទនៃការអប់រំក៏ដោយ យើងសង្កេតឃើញមានទ្រឹស្តីចំនួន២ដែលបង្កើតរចនាបទនៃការសិក្សាគឺទ្រឹស្តីនៃការប្តេជ្ញាចិត្ត SDT (Self-determination theory)(Ryan & Deci, 2000, 2020) និង ទ្រឹស្តីគុណតម្លៃនៃការរំពឹងទុក (Expectancy Value Theory-EVT) (Eccles & motives, 1983) (Chan et al., 2021)។

២.១.១ ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនផ្អែកលើទ្រឹស្តីការប្តេជ្ញាចិត្ត

ផ្អែកលើទ្រឹស្តីនៃការប្តេជ្ញាចិត្តSDT (Self-determination theory) ការជំរុញទឹកចិត្តគឺត្រូវបានបែងចែកជាប្រភេទផ្សេងៗដោយផ្អែកលើហេតុផល ឬ គោលដៅដែលជំរុញឱ្យសកម្មភាពនោះកើតឡើង។ភាពខុសគ្នាចម្បងគឺរវាងការជំរុញទឹកចិត្តពីខាងក្នុងខ្លួនគឺការធ្វើអ្វីមួយព្រោះវាគួរឱ្យចាប់អារម្មណ៍ ឬ មានភាពរីករាយ។ហើយការជំរុញទឹកចិត្តពីខាងក្រៅខ្លួនសំដៅផល់ការធ្វើអ្វីមួយព្រោះវានាំឆ្ពោះទៅរកលទ្ធផលណាមួយ។ អស់រយៈពេលជាង៣ទស្សវត្សរ៍មកការស្រាវជ្រាវបានបង្ហាញថាគុណភាពនៃបទពិសោធន៍ និង ការអនុវត្តន៍អាចមានភាពខុសប្លែកគ្នាខ្លាំងនៅពេលដែលមនុស្សម្នាក់ធ្វើសកម្មភាពដោយសារហេតុផលនៃការជំរុញពីខាងក្នុងបើធៀបនឹងហេតុផលជំរុញពីខាងក្រៅខ្លួន(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017); Ryan and Deci (2000); (Ryan & Deci, 2020)។ ទ្រឹស្តីការនៃការប្តេជ្ញាចិត្ត(SDT) បានលើកឡើងថាអ្នកសិក្សាត្រូវបានជំរុញនិងលើកទឹកចិត្តឱ្យចូលរួមក្នុងសកម្មភាពសិក្សារៀនសូត្រនៅពេលដែលតម្រូវការមូលដ្ឋានរបស់ពួកគេ រួមមាន៖ តម្រូវការស្វ័យភាព (ការផ្តល់សេរីភាព ឬភាពជាម្ចាស់ក្នុងការរៀនសូត្ររបស់ពួកគេ) មួយទៀតគឺតម្រូវការសមត្ថភាព (គឺជាអារម្មណ៍នៃការឆ្លុះបញ្ចាំង និង ការរៀនជំនាញ) និង តម្រូវការនៃការទំនាក់ទំនង (មានន័យថាចង់បានភាពជាម្ចាស់ និង ការភ្ជាប់ទំនាក់ទំនងជាមួយគ្រូ និង មិត្តរួមថ្នាក់) ត្រូវបានបំពេញ (Ryan & Deci, 2017; Ryan & Deci, 2000, 2020)។ ការសិក្សាកន្លងមកបានបង្ហាញថាតម្រូវការទាំងនេះអាចបំពេញបានតាមរយៈបរិបទសិក្សាដែលសង្កត់ធ្ងន់លើការគាំទ្រស្វ័យភាព រចនាសម្ព័ន្ធ និង ការទំនាក់ទំនង (Assor, 2012; Ciani et al., 2011; Jang et al., 2010; Ryan & Deci, 2000; Skinner & Belmont, 1993)។

ការពិតការជំរុញទឹកចិត្តមិនមែនទើបតែបង្កើតថ្មីនោះទេ វាត្រូវបានទទួលការចាប់អារម្មណ៍ច្រើនពីសំណាក់អ្នកប្រាជ្ញដែលសិក្សាពីទំនាក់ទំនងនៃការណែនាំបង្ហាត់បង្រៀន (Millette & Gorham, 2002) (Gorham & Christophel, 1992; Gorham & Millette, 1997) បានបង្ហាញកត្តាជំរុញទឹកចិត្តជាច្រើនចំពោះសិស្សិតនៅមហាវិទ្យាល័យរួមមានៈកត្តាបរិបទ (ឧ. ក្រេឌីត) កត្តារចនាបទ (ឧ. ការឌីហ្សាញការបង្រៀន) និង កត្តាអកប្បកិរិយារបស់គ្រូ (ឧ. សមត្ថភាពរបស់គ្រូ) ។ កាពិត ភាគច្រើននៃអ្វីដែលគ្រូនិយាយ ឬ អនុវត្តក្នុងថ្នាក់សុទ្ធតែមានឥទ្ធិពលលើការជំរុញទឹកចិត្តសិស្ស (Waldeck et al., 2010) រួមមានដូចជាការប្រើប្រាស់អំណាចរបស់គ្រូ (Richmond, 1990) និង ការបញ្ជាក់របស់គ្រូជាដើម ។

យោងតាមអក្សរសិល្ប៍ក្នុងការប្រាស្រ័យទាក់ទងបែបណែនាំបង្ហាត់បង្ហាញ ការជំរុញទឹកចិត្តពីខាងក្នុងខ្លួនគឺត្រូវបានជំរុញជាពិសេសតាមរយៈគំរូនៃការទំនាក់ទំនងរបស់គ្រូបង្រៀន (Noels et al., 1999)។

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវមួយចំនួនក៏បានបង្ហាញពីទំនាក់ទំនងវិជ្ជមានរវាងការជំរុញការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់អ្នកសិក្សាដោយបង្ហាញថាសិស្សដែលទទួលបាននូវការជំរុញទឹកចិត្តនឹងបន្តធ្វើកិច្ចការរៀនសូត្រឆ្ពោះទៅរកការគិតត្រិះរិះពិចារណា (Lai, 2011)។ ហើយការជំរុញទឹកចិត្តមានឥទ្ធិពលវិជ្ជមានលើការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់សិស្ស (Trigueros Ramos & Navarro Gómez, 2019)។

យោងតាមការសិក្សារបស់ (Bolkan et al., 2011) បានបង្ហាញថាគ្រូមានឥទ្ធិពលលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់សិស្សតាមរយៈការប្រើអកប្បកិរិយា ការជំរុញឱ្យកើតមានបញ្ញា និង ការគិតពិចារណាដែលនឹងជំរុញដល់គោលវិធីរៀនបែបស៊ីជម្រៅ និង បែបយុទ្ធសាស្ត្ររបស់សិស្សបានល្អប្រសើរ ហើយសិស្សទំនងមិនចូលចិត្តវិធីរៀនបែបងាយៗនោះទេ។

យោងតាមការសិក្សាបានបង្ហាញថាភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរមានការជាប់ពាក់ព័ន្ធទៅនឹងការជំរុញទឹកចិត្តពីខាងក្នុងទាំងផ្នែកទ្រឹស្តី (Bass & Riggio, 2006; Bass, 1985) និង តាមភាពជាក់ស្តែង (Shin & Zhou, 2003)។

២.១.២.. ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនផ្អែកលើទ្រឹស្តីពីគុណតម្លៃនៃការរំពឹងទុក (EVT-Expectancy Value Theory)

យោងតាមទ្រឹស្តីគុណតម្លៃនៃការរំពឹងទុករបស់ (Eccles & motives, 1983) បានសន្មត់ថាជម្រើសដែលជាប់ទាក់ទងនឹងភាពជោគជ័យគឺទទួលរងឥទ្ធិពលពីការរំពឹងទុកពីភាពជោគជ័យរបស់មនុស្ស និង គុណតម្លៃនៃកិច្ចការជាប្រធានបទដែលពួកគេធ្វើ។ជាឧទាហរណ៍មនុស្សទំនងជានឹងធ្វើកិច្ចការមួយនៅពេលដែលគេរំពឹងថានឹងធ្វើបានល្អ ហើយនឹងធ្វើនៅពេលដែលគេពេញចិត្ត។ក្នុងទ្រឹស្តីគុណតម្លៃនៃការរំពឹងទុក (EVT) ការរំពឹងទុកពីភាពជោគជ័យនិង គុណតម្លៃនៃកិច្ចការគឺជាកត្តាគន្លឹះដែលរួមចំណែកដល់ការជំរុញទឹកចិត្ត។ការរំពឹងទុកពីជោគជ័យគឺជាជំនឿរបស់មនុស្សពីរបៀបដែលពួកគេនឹងធ្វើបានល្អលើកិច្ចការនាពេលខាងមុខ ចំណែកឯគុណតម្លៃនៃកិច្ចការសំដៅលើការលើកទឹកចិត្តឬហេតុផលសម្រាប់ការបំពេញកិច្ចការចំពោះមុខ (Eccles & Wigfield, 2002)។ ទ្រឹស្តីគុណតម្លៃនៃការរំពឹងទុក (EVT) បានបែកចែកតម្លៃនៃកិច្ចការ (Task value) ជា៤ទិដ្ឋភាពរួមមាន៖ គុណតម្លៃនៃការសម្រេចជោគជ័យ (attainment value) ជាភាពសំខាន់ផ្ទាល់ខ្លួនក្នុងការបំពេញញកិច្ចការ។ គុណតម្លៃខាងក្នុង (intrinsic value) ជាភាពរីករាយចេញពីក្នុងខ្លួននិងការចាប់អារម្មណ៍ក្នុងការបំពេញកិច្ចការ ហើយមួយទៀតគឺគុណតម្លៃសម្រាប់ជាឧបករណ៍គោលដៅអនាគតដោយយល់ថាកិច្ចការមានប្រយោជន៍សម្រាប់អនាគត ដូចជា គោលដៅអាជីពជាដើម និងចុងក្រោយគឺការចំណាយ សំដៅដល់ ការខិតខំប្រឹងប្រែង ការបាត់បង់ឱកាស ផលប៉ះពាល់អវិជ្ជមាន រួមទាំងការអនុវត្ត ការថប់បារម្ភ និងការភ័យខ្លាចការបរាជ័យ និង ភាពជោគជ័យ (Eccles & Wigfield, 2002)។

ទោះបីជាយ៉ាងណាមានតែគុណតម្លៃសម្រាប់ជាឧបករណ៍គោលដៅអនាគតប៉ុណ្ណោះដែលត្រូវបានពិចារណាក្នុងការសិក្សានាពេលបច្ចុប្បន្នព្រោះវាឆ្លុះបញ្ចាំងពីគុណតម្លៃឧបករណ៍នៃកាជំរុញទឹកចិត្តពីខាងក្រៅរបស់ទ្រឹស្តីការប្តេជ្ញាចិត្ត (SDT)។ ហើយគុណតម្លៃសម្រាប់ជាឧបករណ៍គោលដៅអនាគតត្រូវបានហៅថាគុណតម្លៃនៃកិច្ចការ (task value) នៅក្នុងការសិក្សានេះ (Chan et al., 2021)។ ដូចគ្នាដែរនៅក្នុងបរិបទអប់រំគុណតម្លៃនៃកិច្ចការគឺសំដៅលើការឱ្យតម្លៃលើកិច្ចការដែលគ្រូដាក់ឱ្យធ្វើនៅសាលា នៅផ្ទះ ឬ ការសិក្សារៀនសូត្រផ្សេងៗជាដើម (Eccles & Eccles, 1983; Pintrich, 1991)។

យោងតាម (Pintrich, 1991) ការផ្តល់គុណតម្លៃកិច្ចការត្រូវបានវាស់វែងតាមរយៈការវាយតម្លៃរបស់សិស្សអំពីចំណាប់អារម្មណ៍ អត្ថប្រយោជន៍និង សារសំខាន់ចំពោះអ្វីដែលពួកគេរៀន និង អនុវត្តក្នុងវគ្គសិក្សារបស់គេ។ ជាក់ស្តែងសិស្សត្រូវបានជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀននៅពេលដែលពួកគេភ្ជាប់គុណតម្លៃខ្ពស់ទៅនឹងអ្វីដែលពួកគេរៀន។

ការសិក្សាបានបង្ហាញថាការផ្តល់គុណតម្លៃលើកិច្ចការគឺមានឥទ្ធិពលវិជ្ជមានចំពោះយុទ្ធវិធីរៀនបែបស៊ីជម្រៅនិង រៀនបែបងាយស្រួលនិងការគ្រប់គ្រងខ្លួនឯង និងយល់ពីដំណើរការនៃខួរក្បាលនិងបានពន្យល់ថានៅពេលដែលសិស្សឱ្យតម្លៃលើកិច្ចការ នឹងនាំឱ្យពួកគេជ្រើសរើសនូវយុទ្ធសាស្ត្រគ្រប់គ្រងខ្លួនឯងដែលសមស្របជាងមុនដើម្បីតាមដាននូវដំណើរការរៀនសូត្ររបស់ពួកគេ (Ghasemi & Dowlatabadi, 2018) ។

២.២. ការគិតត្រិះរិះពិចារណា

ការគិតត្រិះរិះពិចារណាត្រូវបានចាត់ទុកថាជាចំណុចស្នូលសម្រាប់ការអប់រំនៅកម្រិតឧត្តមសិក្សា ឬចាត់ទុកជាគោលដៅចម្បងនៃការសិក្សារៀនសូត្រ(Keeley et al., 1995; Kuhn, 1999)។

តាមរយៈLai (2011) អ្នកអប់រំបានដឹងជាយូរមកហើយពីភាពសំខាន់នៃបំណិនគិតត្រិះរិះពិចារណាថាជាលទ្ធផលនៃការសិក្សារបស់សិស្ស។ នាពេលថ្មីៗនេះភាពជាដៃគូសម្រាប់បំណិនសតវត្សទី២១បានកំណត់ការគិតត្រិះរិះពិចារណាជាជំនាញមួយក្នុងចំណោមជំនាញមួយចំនួន និង ជាជំនាញ នវានុវត្តន៍ដ៏

ចាំបាច់មួយដើម្បីត្រៀមសិស្សសម្រាប់ការអប់រំក្រោយឧត្តមសិក្សា និង កម្លាំងពលកម្ម។លើសពីនេះទៅទៀត ការគិតត្រិះរិះពិចារណាគឺត្រូវចាត់ទុកជាបំណិនស្តង់ដាប្រកបដោយភាពចម្រុះនៃវិន័យយ៉ាងសំខាន់សម្រាប់ មហាវិទ្យាល័យ និង ការងារផងដែរ។ Lai (2011)បានបង្ហាញថា ការគិតត្រិះរិះពិចារណាជាប់ទាក់ទងទៅ នឹងលទ្ធផលនៃការរៀនសំខាន់ៗរបស់សិស្សរួមមាន៖ ការយល់ដឹងកម្រិតខ្ពស់ ការជំរុញទឹកចិត្ត ការសហ ការ និង ភាពពច្នៃប្រឌិត។ metacognition (ការគិតពីដំណើរការគិត) គាំទ្រឱ្យមានការគិតត្រិះរិះ ពិចារណាដែលក្នុងនោះសិស្សដែលមានសមត្ថភាពអាចត្រួតពិនិត្យ និង វាយតម្លៃដំណើរការនៃការគិត ដោយខ្លួនពួកគេផ្ទាល់ដែលទំនងជាបង្ហាញពីការគិតប្រកបដោយប្រសិទ្ធិភាពខ្ពស់។

លើសពីនេះសមត្ថភាពក្នុងការវាយតម្លៃ ការកែតម្រែកដោយខ្លួនឯងគឺជាការចាំបាច់សម្រាប់ការរៀន គ្រប់គ្រងខ្លួនឯង។យោងតាម Paul and Nosich (1992) បានកំណត់ថាការគិតត្រិះរិះពិចារណាជាការ រៀនគិតប្រកបដោយវិន័យរបស់មនុស្សដោយអនុវត្តតាមស្តង់ដា និង គុណតម្លៃដែលមានក្នុងវិន័យនោះ។ លោក Paul ក៏បានចង្អុលបង្ហាញថាជំនាញ និង សមត្ថភាពនៃការគិតត្រិះរិះពិចារណាអាចត្រូវបានបង្រៀន ដោយវគ្គសិក្សាការគិតទូរទៅ និងការបញ្ចូលការណែនាំការគិតត្រិះរិះពិចារណាទៅក្នុងវគ្គសិក្សាជាក់លាក់នៃ វិន័យ។

ផ្អែកលើអក្សរសិល្ប៍ស្តីពីការគិតត្រិះរិះពិចារណាមានប្រភពពីមុខវិជ្ជាសិក្សាជាបឋមចំនួន២ គឺ អក្សរ សិល្ប៍ទស្សនៈវិទ្យា និង អក្សរសិល្ប៍ចិត្តវិទ្យា (Sternberg, 1986) បានកត់សម្គាល់ផងដែរពីការគិតត្រិះរិះ ពិចារណាទីបីនៅក្នុងវិស័យអប់រំ។ មុខវិជ្ជាសិក្សាដាច់ដោយឡែកទាំងនេះបានបង្កើតគោលវិធីផ្សេងៗដើម្បី កំណត់និយមន័យនៃការគិតត្រិះរិះពិចារណាដោយឆ្លុះបញ្ចាំងនូវកង្វល់រៀងៗខ្លួន។

អ្នកសិក្សាផ្តោតលើវិស័យអប់រំបានចូលរួមពិភាក្សាអំពីការគិតត្រិះរិះពិចារណាផងដែរ ដែលក្នុងនោះលោក Benjamin Bloom និង សហការី បានកំណត់តាក់សូណូមី (Taxonomy) ជាជំនាញនៃដំណើរការព័ត៌មាន (Bloom, 1956) ដែលជាប្រភពយ៉ាងទូលំទូលាយដែលគេលើកយកមកសម្រាប់អនុវត្តក្នុងការងារអប់រំ និង ការបង្រៀន ព្រមទាំងការវាយតម្លៃជំនាញគិតកម្រិតខ្ពស់។ Bloom 's Taxonomy គឺមានឋានានុក្រម ចាប់ពី ការយល់ រហូតដល់ការវាយតម្លៃនៅចំណុចខ្ពស់បំផុត។ កម្រិតខ្ពស់បំផុតគឺ ការវិភាគ ការសំយោគ និង ការវាយតម្លៃត្រូវបានគេនិយាយជាញឹកញាប់ថាជាតំណាងឱ្យការគិតត្រិះរិះពិចារណា (Kennedy et al., 1991)។

ជារួមនៃការពិភាក្សាពីសំណាក់អ្នកសិក្សាផ្សេងៗរួមមាន៖ ក្រុមទស្សនៈវិទូ ក្រុមអ្នកចិត្តវិទូ និង ខាងផ្នែកអប់រំបានយល់ស្របកំណត់និយមន័យការគិតត្រិះរិះពិចារណាដោយរួមបញ្ចូលនូវការវិភាគដោយផ្អែកលើអំណះអំណាង និង ភស្តុតាងច្បាស់លាស់ (Ennis, 1985; Facione, 1990; Halpern, 1998; Paul & Nosich, 1992) ជាកាសន្និដ្ឋានដែលមានហេតុ Inductive or deductive (Ennis, 1985; Facione, 1990; Paul & Nosich, 1992; Willingham, 2007) ជាការវិនិច្ឆ័យ ឬ វាយតម្លៃ (Ennis, 1985; Facione, 1990; Tindal & Nolet, 1995)និង ជាការសម្រេចចិត្តនិង ការដោះស្រាយបញ្ហា (Ennis, 1985; Halpern, 1998; Willingham, 2007)។

ក្រៅពីនេះក៏មានសមត្ថភាព និង អាកប្បកិរិយាមួយចំនួនទៀតដែលជាប់ពាក់ព័ន្ធនឹងការគិតត្រិះរិះពិចារណារួមមាន៖ ការសួរ ការឆ្លើយសំណួរដើម្បីបញ្ជាក់បំភ្លឺ(Ennis, 1985) ការកំណត់សេចក្តីសន្និដ្ឋាន (Ennis, 1985; Paul, 1992) ការបកស្រាយពន្យល់ (Facione, 1990) ការនិយាយវែកញែកជាពិសេសទាក់ទងទៅនឹងគំនិត នៃលទ្ធផលដែលច្បាស់លាស់ និង មិនច្បាស់លាស់ (Halpern, 1998) ការទស្សន៍ទាយ(Tindal & Nolet, 1995) និង ការមើលឃើញគ្រប់ជ្រុងនៃបញ្ហា Willingham, 2007)។

ផ្អែកលើការសិក្សារបស់ Ghadi et al. (2012),(Numrich, 2006) និង (Brookfield, 2006 បាន អះអាងថាការដែលក្លាយខ្លួនជាអ្នកគិតបែបត្រិះរិះពិចារណា ជាពិសេសជាមួយនិងភាពសំខាន់នៃ ការរៀបចំ (Disposition) មានន័យថាជាមនុស្សដែលមានការគិតត្រឹមត្រូវ។ ជាទូទៅការគិតនេះត្រូវបានគេហៅថាជា ដំណើរការនៃការយល់ដឹង ជាការវិនិច្ឆ័យដោយខ្លួនឯងដោយមានគោលបំណងដោយមានសមាសភាគ ឬ បំណិនពីរគឺ ការយល់ដឹង(Cognitive Skill) និង ការជំរុញទឹកចិត្ត។ ការសិក្សាពីមុនគឺកំណត់ការគិតត្រិះរិះ ពិចារណាទៅលើ ការបកស្រាយ ការវិភាគ ការសន្និដ្ឋាន ការវាយតម្លៃ ការពន្យល់ និង ការមានវិន័យផ្ទាល់ខ្លួន ខណៈដែលការសិក្សាចុងក្រោយសំដៅលើការចាត់ចែងឆ្ពោះទៅរកការគិតត្រិះរិះពិចារណា (disposition toward critical thinking) (Ghadi et al., 2012)។ ការសិក្សានេះបានបង្ហាញថាមនុស្សដែលមានការគិត ត្រិះរិះពិចារណាល្អម្នាក់គឺមានការគិតជាក់លាក់ និង មានសមត្ថភាពគិតបែបឆ្នៃប្រឌិត។ ការគិតត្រិះរិះ ពិចារណាល្អគឺជាប់ទាក់ទងទៅនឹងដំណើរការនៃបំណិនគិតប្រកបដោយភាពវាងវៃ។លើសពីនេះទៅទៀតវា ពិតជាសំខាន់ខ្លាំងណាស់ដែលត្រូវមានការជំរុញទឹកចិត្ត អកប្បកិរិយា គុណតម្លៃ និង ទម្លាប់របស់ចិត្តដែល ដើរតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការគិតបានល្អ។ជាឧទាហរណ៍ ការរៀបចំលំដាប់នៃការគិតត្រិះរិះពិចារណាគឺជា ប់ពាក់ព័ន្ធនឹងការធ្វើឱ្យប្រសើរឡើងនូវការសិក្សារបស់សិស្ស ការរៀនបែបស៊ីជំរៅ ការប្រកបវិជ្ជាជីវៈល្អ ជំនាញវិជ្ជាជីវៈ ការថប់បារម្ភ Ego resilience និង ការយកឈ្នះលើមូលដ្ឋាននៃការយល់ដឹងដោយសមហេតុ សមផល (El-sayed et al., 2011; Facione et al., 1995; Fahim et al., 2010)។

Ghadi et al. (2012); (Sosu & creativity, 2013) បានលើកឡើងថាមានសមាភាពចំនួនពីរ ដែលបានលេចឡើងក្នុងការកំណត់និយមន័យនៃការគិតត្រិះរិះពិចារណានិង តាក់សូណូមី (Taxonomy) នៃការរៀបចំការគិត (Ennis, 1996; Fasko Jr & Fair, 2003; Perkins et al., 1993) ។ ការគិតពិចារណា ទទួលយកគំនិតថ្មី (The Critical openness subscale) គឺស្រដៀងទៅនឹង (the open Mindedness construct)ដែលជាសមាសភាពមួយក្នុងចំណោមសមាសភាពដែលគេយល់ស្រប និង ត្រូវបានគេរកឃើញ ថាមានភាពខុសប្លែកពីសមាសភាពផ្សេងទៀត(Ennis, 1996)។ ជាតុផ្សំនៃការឆ្លុះបញ្ចាំង (Reflection)

និង ការសង្ស័យ(Skepticism) បានលេចឡើងជាអថេររងទី២ដែលបង្កប់ដោយនិយមន័យនៃការគិតត្រិះរិះពិចារណា (Fasko Jr & Fair, 2003; Halonen, 1995)។ សរុបមកសមាសភាពរងទាំងពីរនេះលើកឡើងនូវផ្នែកសំខាន់នៃការរៀបចំការគិតត្រិះរិះពិចារណា។ ការសិក្សានេះបានអះអាងថាទាំងការគិតពិចារណាទទួលយកគំនិតថ្មី (Critical openness) និង ការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ (Reflective Skepticism) គឺពិតជាចាំបាច់ណាស់សម្រាប់បុគ្គលម្នាក់ៗដើម្បីមានការរៀបចំការគិតសំដៅទៅរកការគិតត្រិះរិះពិចារណា។ ហើយសមាសភាពទាំងពីរនេះពិតជាមានប្រយោជន៍សម្រាប់ការស្រាវជ្រាវក្នុងការវាស់វែងការគិតត្រិះរិះពិចារណា។ តាមរយៈការសិក្សាក្នុងបរិបទអប់រំបានអះអាងថាភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនមានទំនាក់ទំនងបែបវិជ្ជមានទៅលើការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់អ្នកសិក្សា (Black et al., 2016)។

ការសិក្សាបានបង្ហាញថាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូរព្យាយាមអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពរបស់អ្នកក្រោមឱវាទដើម្បីឱ្យពួកគេក្លាយជាអ្នកគិតដោយការត្រិះរិះពិចារណានិង ដោយឯករាជ្យ ចេះច្នៃប្រឌិតនិង រៀនទទួលយកទស្សនៈផ្សេងៗមុននឹងឈានដល់ដំណោះស្រាយបញ្ហា (Bogler et al., 2013; Pounder, 2003)។

២.៣.គំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន

ដើម្បីរួមចំណែកធ្វើឱ្យសម្រេចយុទ្ធសាស្ត្រចតុកោណរបស់រាជរដ្ឋាភិបាលកម្ពុជា ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡាបានដាក់ចេញនូវគោលនយោបាយអប់រំចំនួន២រួមមានៈគោលនយោបាយទី១គឺធានាឱ្យការអប់រំមានគុណភាពប្រកបដោយសមធម៌ បរិយាបន្ន និងលើកកម្ពស់ឱកាសក្នុងការសិក្សាពេញមួយជីវិតសម្រាប់ទាំងអស់គ្នានិងគោលនយោបាយទី២គឺធានាភាពស័ក្តិសិទ្ធិនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំ និងគ្រប់គ្រងរបស់មន្ត្រីអប់រំគ្រប់លំដាប់ថ្នាក់ (Minstry of Education Youth and Sports, 2019)។ គោលនយោបាយទី២នេះបានផ្តោតជាសំខាន់លើការធានាភាពស័ក្តិសិទ្ធិនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់មន្ត្រីអប់រំគ្រប់លំដាប់ថ្នាក់។

ក្នុងន័យនេះ បើយើងក្រឡេកមើលក្នុងបរិបទសាលារៀនគឺដើម្បីសម្រេចបាននូវគោលនយោបាយនេះមន្ត្រីអប់រំគ្រប់លំដាប់ថ្នាក់រួមមានគណគ្រប់គ្រងសាលារៀន គ្រឹះស្ថានសិក្សារួមទាំងលោកគ្រូអ្នកគ្រូ និងអ្នកគាំទ្រក្នុងកិច្ចការអប់រំគឺត្រូវមានភាពជាអ្នកដឹកនាំ។ ក្នុងចំនោមភាគីពាក់ពន្ធ ក៏ដូចជាមន្ត្រីអប់រំទាំងអស់គ្រូបង្រៀនគឺជាតួអង្គគដ៏សំខាន់មួយក្នុងចំណោមតួអង្គសំខាន់ៗដ៏ទៃទៀតដែលជាបុព្វហេតុនៃការសម្រេចបាននូវគុណភាពនៃធនធានមនុស្សក្នុងវិស័យអប់រំ។ ទោះបីបើគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនមិនទាន់ត្រូវបានលើកយកមកសិក្សាបានទូលំទូលាយនាពេលកន្លងទៅ តែវាពិតជាមានភាពសំខាន់ខ្លាំងណាស់សម្រាប់គ្រូបង្រៀនគ្រប់រូបដែលត្រូវតែមានជាចាំបាច់នូវភាពជាអ្នកដឹកនាំ។

យោងតាមសៀវភៅកំណែទម្រង់សាលារៀនរបស់បណ្ឌិតសភាចារ្យ ហង់ជួន ណារ៉ុនបានលើកឡើងថាគ្រូបង្រៀនគឺជាអ្នកដឹកនាំនៅក្នុងថ្នាក់រៀន (ហង់ជួន, 2020)ទំព័រ ២៣១ ហើយគ្រូបង្រៀននេះទៀតសោតគឺជាស្នូលនៃកំណែទម្រង់ការគ្រប់គ្រងអប់រំ (ហង់ជួន, 2020)ទំព័រ ៥៩។ ដូចគ្នានេះដែរគ្រូបង្រៀនគឺជាភ្នាក់ងារគ្រូដែលអាចបំពេញតួនាទីជាភ្នាក់ងារនេះបានតាមរយៈការទទួលបានការលើកកម្ពស់ភាពជាអ្នកដឹកនាំ (ហង់ជួន, 2020)ទំព័រ ២៣៣។

ដូចគ្នានេះដែរនៅក្នុងគន្លងអាជីពរបស់គ្រូបង្រៀនក៏ដូចជាការវាយតម្លៃគ្រូល្អក៏បានលើកឡើងផងដែរពីភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូទាំងក្នុង និង ក្រៅថ្នាក់រៀនដើម្បីផ្តល់ដល់សិស្សនូវឱកាសរៀនសូត្រស្មើៗគ្នា (ហង់ជួន, 2020)ទំព័រ ២៨០។

យោងតាមទស្សនៈបែបប្រពៃណី និង ផ្លូវការនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំគឺផ្តោតទៅលើតួនាទីរបស់អ្នកដឹកនាំរួមមាន នាយកសាលា អគ្គនាយក ប្រធាននាយកដ្ឋានជាដើមដែលបានទទួលស្គាល់កំឡុងសតវត្សចុងក្រោយនេះ(Pounder et al., 1995; Stogdill, 1974) ជាមួយភាពសំខាន់ដែលត្រូវបានផ្តល់នូវគោលជំហរ និងឋានានុក្រមនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំ (Darling-Hammond, Bull master, & Cobb, 1995; Lieberman, 1988; Sharon & Highsmith, 1986) ។

ក្រោយមកទស្សនៈស្តីពីភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនបានជំទាស់ទៅនឹងទស្សនៈនេះ(Katzenmeyer and Moller, 2009)។ ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនក៏ត្រូវបានកំណត់ថាជាដំណើរការមួយដែលគ្រូបង្រៀនមានឥទ្ធិពលជាបុគ្គល ឬជាសមូហភាពទៅសហសេវិក លើនាយក សមាជិកដ៏ទៃទៀតក្នុងសាលារៀន ដើម្បីកែលម្អការអនុវត្តការបង្រៀន និងការរៀនដោយមានគោលបំណងដើម្បីបង្កើនលទ្ធផលនៃការសិក្សារបស់សិស្ស (York-Barr & Duke, 2004)(p 287)។

គំនិតទំនើបនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនបានកើតចេញពីចលនាភាពជាអ្នកដឹកនាំការបង្រៀនដែលបានផុសឡើងក្នុងទសវត្សឆ្នាំ១៩៨០នៅសហរដ្ឋអាមេរិក (Darling-Hammond et al., 1995)។

ក្នុងកំឡុងពេលជាច្រើនឆ្នាំកន្លងមក មាននិយមន័យជាច្រើនដែលបានលើកឡើងពីភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន ប៉ុន្តែមិនមាននិយមន័យណាមួយដែលត្រូវបានគេទទួលយកជាទូទៅនៅឡើយទេ (Cosenza, 2015)។ ដោយសារតែភាពចម្រុះនៃគំនិតជុំវិញភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន លោក (Wenner & Campbell,2016) បានផ្តល់យោបល់ឲ្យអ្នកស្រាវជ្រាវកំណត់និយមន័យនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនដោយផ្អែកលើបរិបទជាក់លាក់ដែលពួកគេសិក្សា។

តាមរយៈការសិក្សារបស់ (Burns, 2010) បានពណ៌នាអំពីតួនាទីសីលធ៌ម និង ទម្រង់សំខាន់ៗនៃគ្រូបង្រៀនដែលជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរ និង មានទំនួលខុសត្រូវនៅក្នុងការសម្របសម្រួលការគិតប្រកបដោយការត្រិះរិះពិចារណារបស់អ្នកសិក្សា និង អភិវឌ្ឍបុគ្គលិកលក្ខណៈរបស់ពួកគេ។

ទ្រឹស្ដីសំខាន់ដែលបានព្យាយាមពន្យល់ពីអកប្បកិរិយារបស់អ្នកដឹកនាំទៅលើអ្នកអនុវត្តតាមគឺទ្រឹស្ដីភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្ដូរ (Bass, 1985)។ ទ្រឹស្ដីនេះបានចែងថាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្ដូរមានឥទ្ធិពលវិជ្ជមានទៅលើអ្នកក្រោមឱវាទដោយសារអ្នកដឹកនាំប្រភេទនេះអាចបំផុសគំនិតអ្នកក្រោមឱវាទឲ្យឈានទៅរកសកម្មភាពដោយឈរលើមូលដ្ឋាននៃចក្ខុវិស័យរួម អាចតម្រឹមចក្ខុវិស័យជាមួយគោលបំណង តម្រូវការ និង គោលដៅរបស់ក្រុមទាំងមូល (Bass & Riggio, 2006)។

ក្នុងន័យនេះអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្ដូរតែងតែស្វែងយល់ពីតម្រូវការ ភាពខ្លាំង និង គោលដៅរបស់អ្នកក្រោមឱវាទដើម្បីសម្របទៅនឹងពួកគេ (Yulianti et al., 2021)។ លើសពីនេះទៅទៀតអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្ដូរស្វះស្វែងដើម្បីជំរុញអ្នកក្រោមឱវាទឲ្យគិតពីខ្លួនរបស់ពួកគេ និង គិតតាមវិធីថ្មីៗដើម្បីជំនះឧបសគ្គ (Bass & Riggio, 2006)។ ទ្រឹស្ដីនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្ដូរមានវត្តមាននៅក្នុងការសិក្សាជាច្រើន និងបរិបទផ្សេងៗ រួមបញ្ចូលទាំងក្នុងកន្លែងធ្វើការ (Asgari et al., 2020) និងនៅក្នុងវិស័យអប់រំផងដែរ (Yulianti et al., 2021)។ វាគឺស្ថិតក្នុងបរិបទក្រោយមកដែលទ្រឹស្ដីភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្ដូរបានបង្ហាញវត្តមានភាគច្រើនដែលផ្ដោតលើអ្វីដែលគេហៅថាការបង្រៀនតាមបែបផ្លាស់ប្ដូរ (transformative teaching) (Yulianti et al., 2021)។ របៀបនៃការបង្រៀននេះបានផ្ដល់យោបល់ថាអកប្បកិរិយាបែបផ្លាស់ប្ដូរដែលធ្វើឡើងដោយគ្រូគឺលើកកម្ពស់ការចូលរួមរបស់សិស្សក្នុងការសិក្សា។ ក្នុងន័យនេះអកប្បកិរិយាទាំងឡាយរបស់គ្រូដែលអាចចេញពីប្រយោជន៍ផ្ទាល់ខ្លួនដោយជំនួសដោយការព្យាយាមលើកទឹកចិត្តសិស្សដែលនឹងនាំទៅរកមុខងារកម្រិតខ្ពស់ ដោយបង្កើននូវចំណាប់អារម្មណ៍និងការចូលរួមរបស់សិស្សនៅក្នុងថ្នាក់ព្រមទាំងជំរុញការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់ពួកគេ។

តាមរយៈការសិក្សានាពេលថ្មីៗក្នុងបរិបទអប់រំបានបង្ហាញថាភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូមានទំនាក់ទំនងវិជ្ជមានជាមួយការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់អ្នកសិក្សា (Black et al., 2016) ទំព័រ 85-95 និង ជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន (Islam et al., 2012) ,(Baba & Ace, 1989; Bolkan & Goodboy, 2009; Cheng, 1994; Harvey, Stout, & Royal, 2004; Pascarella, Seifert, & Whitt, 2008; Pounder, 2008) (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000) Noland and Richards (2014) (Marshall et al., 1992; Medley and Larochelle,1995; Masi and Cooke, 2000) (Öqvist et al., 2017)។

យោងតាម White et al. (2017) ភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូរត្រូវបានបង្កើតជាទ្រឹស្តីមួយអស់ពេលជាង៤៥ឆ្នាំមកហើយ។ នៅឆ្នាំ១៩៧៨លោក James MacGregor Burns បានបោះពុម្ពសៀវភៅភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលរៀបរាប់ពីភាពខុសគ្នារវាងភាពជាអ្នកដឹកនាំ ប្រតិបត្តិ និង ភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូរ។

ការសិក្សានៅក្នុងកម្រិតសាកលវិទ្យាល័យលើសិស្សប្រមាណ៤០០នាក់ក៏បានបង្ហាញដែរថា ភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបប្រតិបត្តិការ (transactional leadership) and ភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរ (transformational leadership) មានទំនាក់ទំនងជាមួយនឹងការជំរុញទឹកចិត្ត។ ប៉ុន្តែភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរ (transformational leadership) មានទំនាក់ទំនងខ្លាំងជាង (Clover, 1990; Deluga, 1992; Islam et al., 2012; Masi & Cooke, 2000; Medley & Larochelle, 1995; Sparks et al., 2001)។

ក្នុងបរិបទនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរ លោក (Anderson, 2008) បានកំណត់ ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូប្រង្រៀនថាជាដំណើរការនៃឥទ្ធិពល និង ការកំណត់ទិសដៅសំដៅទៅរកអ្វីមួយ (ទំ ៩)។ ផងដែរបើយោងទៅលើការសិក្សារបស់លោក Sinha et al. (2012) បានលើកឡើងថាភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូប្រង្រៀនជាប្រភេទជាក់លាក់មួយនៃទំនាក់ទំនងដែលជំរុញអ្នកដទៃឲ្យធ្វើឲ្យប្រសើរឡើងនូវការអនុវត្ត (ទំ ១៣)។ លោក Barth (1990) បានបង្ហាញដែរថា ប្រសិនបើគ្រូទាំងអស់ត្រូវបានគេផ្តល់អំណាច

ដូចជាថ្នាក់ដឹកនាំសាលានោះ គ្រប់គ្នាអាចផ្តល់ជាប្រយោជន៍ហើយភាពជោគជ័យនៃការផ្តួចផ្តើមក្នុងសាលារៀននឹងបានទទួលជោគជ័យកាន់តែអស្ចារ្យថែមទៀត (Öqvist & Malmström, 2017) ។

ផ្អែកលើលោក (Öqvist & Malmström, 2017) បានបង្ហាញថាភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូមានសារសំខាន់ណាស់ក្នុងការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនសូត្រ ហើយសិស្សបាត់បង់នូវការជំរុញទឹកចិត្តមួយភាគធំដោយសារកង្វះខាតភាពជាអ្នកដឹកនាំគ្រូបង្រៀន។

បើយោងតាមទ្រឹស្តីនៃការប្តេជ្ញាចិត្ត (Self-determination Theory-SDT) ដែលជាទ្រឹស្តីអំពីការជំរុញទឹកចិត្តដែលតំណាងឱ្យក្របខណ្ឌទូលំទូលាយសម្រាប់សិក្សាពីការជំរុញទឹកចិត្តរបស់មនុស្សដោយផ្តោតលើតម្រូវការផ្នែកខាងក្នុងរបស់មនុស្សសម្រាប់ការអភិវឌ្ឍ។ នៅក្នុងការអប់រំ ការលើកទឹកចិត្តគឺជាកត្តាសំខាន់ដែលធ្វើឱ្យមនុស្សធ្វើសកម្មភាព ស្របពេលនេះដែរគ្រូបង្រៀនស្វះស្វែងរកវិធីជំរុញទឹកចិត្តសិស្ស ហើយសិស្សខិតខំស្វះស្វែងរកថាមពលដើម្បីប្រមូលផ្តុំកិច្ចខិតខំប្រឹងប្រែងរបស់ពួកគេ (Ryan & Deci, 2000)។

យោងតាមទ្រឹស្តីការប្តេជ្ញាចិត្ត (Self-determination Theory-SDT) សិស្សមានតម្រូវការចិត្តវិទ្យាពីកំណើតចំនួន៣ដែលត្រូវតែបំពេញដើម្បីជំរុញការលើកទឹកចិត្តដ៏ជាក់លាក់មួយរួមមាន៖ ស្វ័យភាព (Autonomy) សមត្ថភាព(Competence) និង ភាពជាប់ពាក់ព័ន្ធ (relatedness)។ ស្វ័យភាពគឺជាតម្រូវការរបស់សិស្សដែលធ្វើឱ្យពួកគេមានអារម្មណ៍ថាគេកំពុងចូលរួមក្នុងអកប្បកិរិយាឬសកម្មភាពតាមឆន្ទៈរបស់ពួកគេ។ សមត្ថភាពគឺជាតម្រូវការរបស់សិស្សដើម្បីឱ្យពួកគេមានអារម្មណ៍ថាអាចសម្រេចសមិទ្ធិផល ឬ ភាពជោគជ័យ ។ ឯភាពពាក់ព័ន្ធគឺជាតម្រូវការដែលត្រូវបានកំណត់ថាជាអារម្មណ៍ដែលទទួលបានការយកចិត្តទុកដាក់ និង មើលថែរពីអ្នកដទៃ (Ryan & Deci, 2000)។ ទ្រឹស្តីនេះបានលើកឡើងថាកត្តាខាងក្នុងនិងកត្តាខាងក្រៅកំណត់ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់និស្សិតគឺភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន (ជាកត្តាខាងក្រៅ) នៃតម្រូវការស្វ័យភាព សមត្ថភាព និង ភាពពាក់ព័ន្ធ(Ryan & Deci, 2000) ។

មានកត្តាខាងក្រៅដែលត្រូវបានបង្កើតឡើងនូវការគាំទ្រ ការជួយលើកទឹកចិត្តពីគ្រូ ហើយគ្រូដើរតួនាទីយ៉ាងសំខាន់ក្នុងការបង្កើតនិងលើកកម្ពស់ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការទទួលលទ្ធផលសិក្សាល្អ (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000) នេះបើយោងតាមអត្ថបទ (Trigueros et al., 2020)។

ការសិក្សារបស់លោក Bolkan et al. (2011) បានបង្ហាញពីឥទ្ធិពលវិជ្ជមានរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនដើម្បីចង់ចេះចង់ដឹងឬ ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន (intrinsic Motivation) តាមរយៈការប្រើប្រាស់អកប្បកិរិយាជំរុញបញ្ញានិងការគិតពិចារណា បានជំរុញឲ្យសិស្សខិតទៅកៀកនឹងការរៀនបែបស៊ីជម្រៅ (a deep level approach) និង បែបយុទ្ធសាស្រ្តជាពិសេសសិស្សទំនងជាមិនសូវចង់ទទួលយកការរៀនតាមគោលវិធីងាយៗទេ (a surface-level approach) ។

ស្របគ្នាទៅហ្នឹងការលើកឡើងជាច្រើនលើទស្សនៈនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលលេចធ្លោក្នុងអក្សរសិល្ប៍នេះ ចំនួនអ្នកប្រាជ្ញជាច្រើនបានកំពុងត្រូវបានអំពាវនាវឲ្យមានការពិភាក្សាកាន់តែស៊ីជម្រៅពីទ្រឹស្តីនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំឲ្យកាន់តែច្រើនឡើងផងដែរ។ ជាមួយនឹងទស្សនៈវិស័យពហុភាគីទៅលើភាពជាអ្នកដឹកនាំប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព ការគាំទ្រគោលគំនិតលម្អិត និង គំរូភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលមានចរិកលក្ខណៈមេត្រីភាព(គំរូ) មនោគមវិជ្ជា និង ជាក់ស្តែង។ទន្ទឹមនឹងនេះក៏មានការបង្ហាញពីគំរូ (CIP) នៃភាពជាអ្នកដឹកនាំមានសក្តានុពលក្នុងការក្នុងដោះស្រាយបញ្ហាជាច្រើន ព្រមទាំងផ្តល់នូវការយល់ដឹងបន្ថែមដល់យើងពីភាពជាអ្នកដឹកនាំប្រកបដោយដោយប្រសិទ្ធភាព (Lovelace et al., 2018)។

យោងតាមការសិក្សារបស់ (Tsai & journal, 2017) បានលើកឡើងថាភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូប្រកបដោយប្រសិទ្ធិភាពមិនត្រឹមតែលើកកម្ពស់ដល់ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់សិស្សប៉ុណ្ណោះទេថែមទាំងជំរុញដល់ការបង្កើត និង ការអភិវឌ្ឍស្ថាប័នថែមទៀតផង។

ផ្អែកលើទ្រឹស្តីនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូក៏ដូចជាការសិក្សាជាច្រើន យើងឃើញថាភាពជាអ្នកដឹកនាំការបង្រៀនរបស់គ្រូ (ភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូរ) មានឥទ្ធិពលទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង បានជំរុញទៅដល់ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់សិស្ស (Weber & Press, 1947) ដូចទៅនឹងភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរដែរ (Bass & Bass Bernard, 1985)។ ហេតុនេះគំរូ ភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរមានលក្ខណៈស្រដៀងគ្នា។

យោងតាម Bruce J. Avolio et al. (1991) ភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូរត្រូវបានកំណត់ដោយ៤អថេររួមមាន ៖ ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ (Charisma/Idealized Leadership)៖ អ្នកដឹកនាំបង្ហាញអាកប្បកិរិយាជាបុគ្គលគំរូដល់បុគ្គលិកក្រោមឱវាទ។ អ្នកដឹកនាំបែបនេះតែងទទួលបានការកោតសរសើរ ការគោរព និង ការជឿទុកចិត្តពីសំណាក់អ្នកដើរតាម។ ការជម្រុញទឹកចិត្តឱ្យធ្វើតាម (Inspirational Motivation)៖ អ្នកដឹកនាំបង្ហាញអាកប្បកិរិយាជាអ្នកជំរុញទឹកចិត្ត ផ្តល់ក្តីសង្ឃឹមដល់មនុស្សជុំវិញខ្លួន តាមរយៈការផ្តល់អត្ថន័យនិងការប្រគួតប្រជែងដល់កិច្ចការរបស់បុគ្គលិក។ នវានុវត្តន៍ខាងផ្នែកបញ្ញា ឬ ការជំរុញការគិតពិចារណា (Intellectual Stimulation)៖ អ្នកដឹកនាំលើកទឹកចិត្តបុគ្គលិកឱ្យខិតខំបណ្តុះគំនិតច្នៃប្រឌិតនិងនវានុវត្តន៍តាមរយៈការបំផុសស្មារតី កែប្រែបញ្ហាឱ្យទៅជាឱកាស និងសម្លឹងមើលស្ថានភាពដោយប្រើការឆ្លុះបញ្ចាំងជាថ្មី។ ការគិតគូរចំពោះតម្រូវការបុគ្គលម្នាក់ៗ (Individualized Consideration)៖ អ្នកដឹកនាំយកចិត្តទុកដាក់ជាពិសេសចំពោះតម្រូវការរបស់បុគ្គលិកម្នាក់ៗក្នុងនាមជាគ្រូបង្វឹក ដើម្បីឱ្យពួកគេសម្រេចលទ្ធផលជាផ្លែផ្កានិងរីកលូតលាស់។

ការសិក្សាបានបង្ហាញថា ក្នុងចំណោមសមាសធាតុទាំង៤ខាងលើ ការជម្រុញទឹកចិត្តឱ្យធ្វើតាម (Inspirational Motivation) មានលក្ខណៈស្រដៀងគ្នាជាមួយនឹង ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ (Charisma/Idealized Leadership) ដែលភាគច្រើនត្រូវបានគេចាត់ទុកជាក្រុមតែមួយ នេះបើយោងតាម *(Beauchamp et al., 2010; Bogler, 2001; Hinkin & Tracey, 1999)* ។

ហេតុនេះភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូរត្រូវបានកំណត់យកមកសិក្សាមាន៣អថេរយោងតាមគំរូនៃការសិក្សាខាងលើគឺមានភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូដែលមានភាពស្រដៀងគ្នា(Charisma/Idealized/inspirational Motivation) ការជំរុញឱ្យកើតបញ្ញានិង ការគិតពិចារណា (Intellectual Stimulation)និង ការគិតពីភាពដោយឡែករបស់បុគ្គល (Individualized Consideration)។ ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ(Charisma/idealized influence) កើតឡើងនៅពេលដែលអ្នកដឹកនាំជំរុញឱ្យមានជំនឿ និង ការគោរពពីសំណាក់អ្នកក្រោមឱវាទរបស់ពួកគេ និង យកគំរូតាមអាកប្បកិរិយាតាមក្រមសីលធ៌មតាមរយៈការបង្ហាញពីជំនឿផ្ទាល់ខ្លួន។

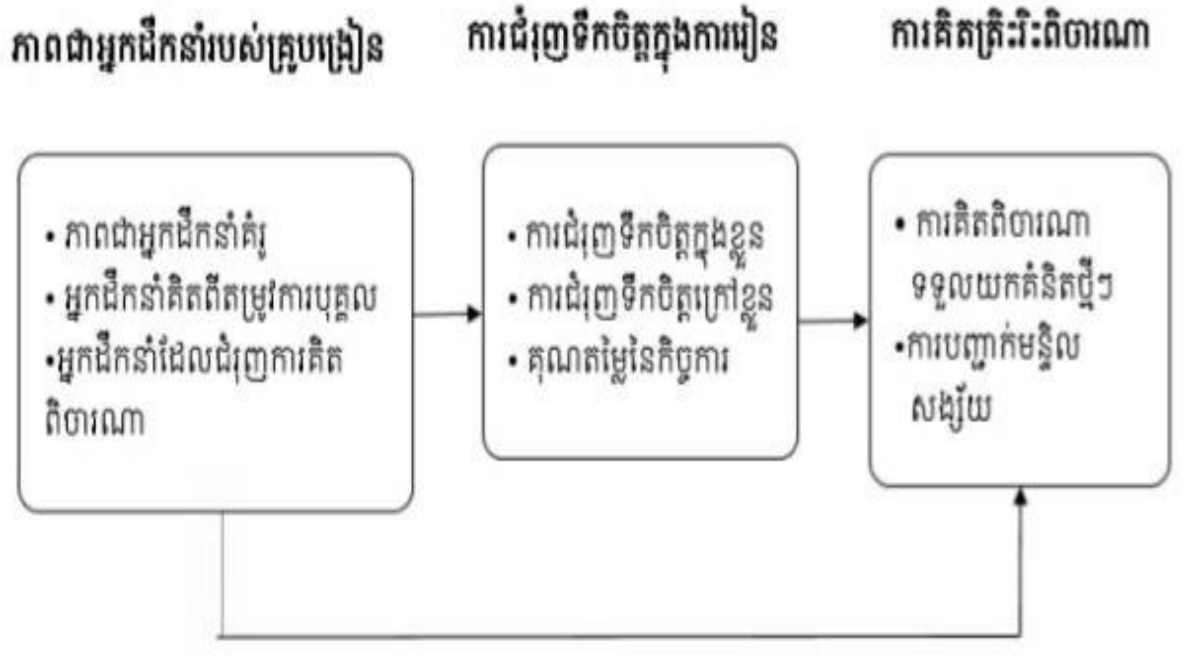
ការពិចារណាពីតម្រូវការរបស់បុគ្គលក្រោមឱវាទ (Individualized consideration) គឺពាក់ព័ន្ធទៅនឹងការប្រាស្រ័យទាក់ទងគ្នាចំពោះការរំពឹងទុកខ្ពស់ទៅកាន់អ្នកក្រោមឱវាទដោយបំផុសគំនិត និងផ្តល់ថាមពលដល់ពួកគេដើម្បីឈានទៅសម្រេចគោលដៅ។ ការជំរុញការគិតពិចារណា (Intellectual stimulation) សំដៅដល់ការលើកទឹកចិត្តមនុស្សឱ្យមើលឃើញបញ្ហាជុំវិញទស្សនៈផ្សេងៗជាច្រើនហើយជំរុញឱ្យមានការសន្និដ្ឋានពីខ្លួនឯងនិងអ្នកដទៃ។ ចុងក្រោយគឺការពិចារណាពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល (individualized consideration) កើតឡើងនៅពេលដែលអ្នកដឹកនាំទទួលស្គាល់ និង ធ្វើអ្វីដោយផ្អែកលើតម្រូវការចិត្តវិទ្យា និង តម្រូវការផ្ទាល់ខ្លួនរបស់អ្នកដទៃ ព្រមទាំងបង្ហាញអារម្មណ៍ពិតនៃការយកចិត្តទុកដាក់ និង អបអរសាទរចំពោះភាពជោគជ័យរបស់អ្នកក្រោមឱវាទ (Bruce J Avolio et al., 1991; Bass & Riggio, 2006; Beauchamp et al., 2010) (Northouse, 2021) ។

ការសិក្សាបានបង្ហាញជាតុមួយនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូរគឺការជំរុញបញ្ញានិងការគិតពិចារណា (Intellectual stimulation) ដែលជំរុញឲ្យមានការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់សិស្ស (Waters-Bailey, 2016)។

តាមរយៈការសិក្សាកន្លងមកបានបង្ហាញថាភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូរត្រូវបានអនុវត្តចំពោះបរិបទនៃបរិយាកាសសិក្សានៅមហាវិទ្យាល័យពីព្រោះគ្រូបង្រៀនក៏ដូចជាអ្នកគ្រប់គ្រងអង្គភាពមួយដែរដែលអាចផ្លាស់ប្តូរធម្មជាតិនៃថ្នាក់រៀនមួយបាន (Bolkan & Goodboy, 2009)។ ហើយក៏បានបញ្ជាក់ថាភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនបែបជំរុញការគិតពិចារណាបានធ្វើឱ្យប្រសើឡើងនូវគោលវិធីរៀនបែបស៊ីជំម្រៅរបស់សិស្សតាមរយៈការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនដើម្បីចង់ចេះចង់ដឹង។ ហើយការសិក្សាបានបង្ហាញថាភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណាមានឥទ្ធិពលលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន និង គុណតម្លៃនៃការរំពឹងទុករបស់សិស្សនៅមធ្យមសិក្សា (Kim et al., 2017)។

យោងតាមការសិក្សាក៏បានបង្ហាញដែរថាភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរមានការជាប់ពាក់ព័ន្ធទៅនឹងការជំរុញទឹកចិត្តពីខាងក្នុងទាំងផ្នែកទ្រឹស្តី (Bass & Riggio, 2006; Bass, 1985) និង តាមភាពជាក់ស្តែង (Shin & Zhou, 2003)។ ដូចគ្នាដែរតាមរយៈការសិក្សាក្នុងបរិបទអប់រំបានអះអាងថាភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនមានទំនាក់ទំនងបែបវិជ្ជមានទៅលើការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់អ្នកសិក្សា (Black et al., 2016)។

មួយវិញទៀតអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូរព្យាយាមអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពរបស់អ្នកក្រោមឱវាទដើម្បីឱ្យពួកគេក្លាយជាអ្នកគិតដោយការត្រិះរិះពិចារណានិង ដោយឯករាជ្យ ចេះច្នៃប្រឌិតនិង រៀនទទួលយកទស្សនៈផ្សេងៗមុននឹងឈានដល់ដំណោះស្រាយបញ្ហា (Bogler et al., 2013; Pounder, 2003)៕



រូបភាព ២.១ ក្របខណ្ឌគំនិតនៃម៉ូឌែលទំនាក់ទំនងរវាង teacher leadership styles(គំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន ទៅនឹង ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង CT (ការគិតត្រិះរិះពិចារណា) របស់និស្សិត។

ជំពូកទី ៣

វិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវ

ជំពូកទី៣៖ វិធីសាស្ត្រស្រាវជ្រាវ

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវស្តីពី"**ទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន ទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត**" មានគោលបំណងសិក្សាស្វែងយល់ពីសមាសភាព គំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត និង ពិនិត្យមើលពីឥទ្ធិពលនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតស៊ីជម្រៅរបស់និស្សិត។អថេរទាំងអស់នឹងត្រូវបានយកមកកែសម្រួលឲ្យសមស្របតាមបរិបទហើយនឹងត្រូវឆ្លងកាត់ការពិនិត្យគុណភាពតាមតាមរយៈការប្រមូលទិន្នន័យ និង ការវិភាគគុណភាពឧបករណ៍ប្រមូលទិន្នន័យ ។

៣.១. គម្រោងវិភាគ

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះធ្វើឡើងតាមបរិមាណវិស័យ ដោយប្រើប្រាស់កម្រងសំណួរសម្រាប់ប្រមូលទិន្នន័យ ពីភាគសំណាកជានិស្សិតដែលសិក្សានៅឆ្នាំទី១ និង ទី២ នៃសាកលវិទ្យាល័យក្នុងខេត្តកំពង់ចាម។ ដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងគោលបំណងនៃការស្រាវជ្រាវ ទិន្នន័យដែលប្រមូលបាននឹងត្រូវយកមកវិភាគដើម្បីរកទំនាក់ទំនងនិងកម្រិតឥទ្ធិពលរវាងអថេរនីមួយៗតាមលក្ខណៈវិទ្យាសាស្ត្រ ដោយឆ្លងកាត់វិធីវិភាគកំណត់សមាសភាគ (Exploratory Factor Analysis & Confirmatory factor analysis) និង វិធីវិភាគបណ្តុំអថេរ (Structural Equation Modelling)។

៣.២. ការប្រមូលទិន្នន័យ

ការប្រមូលទិន្នន័យសម្រាប់ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះ អ្នកស្រាវជ្រាវបានអនុវត្តទៅតាមដំណាក់កាលដែលបានកំណត់ដោយជាដំបូង អ្នកស្រាវជ្រាវត្រូវស្នើសុំការអនុញ្ញាតពីវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ និងក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ដើម្បីធ្វើការចុះប្រមូលទិន្នន័យ។ បន្ទាប់មកអ្នកស្រាវជ្រាវបានយកលិខិតអនុញ្ញាតពីក្រសួងអប់រំ និងលិខិតឧទ្ទេសនាមរបស់វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ ជូនមន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡា ខេត្តកំពង់ចាម ដើម្បីស្នើសុំការអនុញ្ញាតចុះប្រមូលទិន្នន័យពីនិសស្សិតនៅក្នុងសាកលវិទ្យាល័យក្នុងក្រុងកំពង់ចាម។ បន្ទាប់ពីទទួលបានលិខិតអនុញ្ញាតរួច អ្នកស្រាវជ្រាវបានធ្វើការទំនាក់ទំនងនិងយកលិខិតនេះចុះទៅដល់ទីតាំងគោលដៅដើម្បីស្នើសុំកិច្ចសហការពីនិស្សិតដែលជាភាគសំណាក។ ទិន្នន័យត្រូវបានប្រមូលពីអ្នកចូលរួមក្នុងកិច្ចការស្រាវជ្រាវនេះតាមរយៈកម្រងសំណួរចាប់ពីថ្ងៃទី ១ ដល់ ៣០ ខែកក្កដា ឆ្នាំ២០២២ ដោយផ្ទាល់ និង តាមប្រព័ន្ធអេឡិចត្រូនិក (Google form)។

៣.៣- ក្រមសីលធម៌នៃការស្រាវជ្រាវ

ក្នុងការប្រមូលទិន្នន័យ អ្នកស្រាវជ្រាវបានជូនលិខិតឧទ្ទេសនាមដល់សាលាគោលដៅ និងបានបង្ហាញពីគោលបំណងនៃការស្រាវជ្រាវជូនដល់គណៈគ្រប់គ្រងសាលាផងដែរ។ អ្នកស្រាវជ្រាវក៏បានចុះប្រមូលទិន្នន័យផ្ទាល់ ដោយរក្សានូវអនាមិកភាពនៃអ្នកចូលរួម។ ជាក់ស្តែង កម្រងសំណួរត្រូវបានចែកជូនអ្នកចូលរួមផ្ទាល់ ក៏ដូចជារយៈតាម(Google Form) និងទុកពេលគ្រប់គ្រាន់ដើម្បីឱ្យពួកគាត់បំពេញ។ នៅក្នុងកម្រងសំណួរទៀតសោតមិនមានការបំពេញឈ្មោះឡើយ ដោយរក្សាការសម្ងាត់ជូនអ្នកបំពេញ និងក្នុងគោលបំណងធ្វើឱ្យទទួលបានចម្លើយពិតជាក់ស្តែងគោរពតាមគោលការណ៍ដែលថាអ្នកស្រាវជ្រាវត្រូវរក្សាឱ្យបាននូវឯកជនភាពរបស់អ្នកចូលរួម ដោយជានាធ្វើយ៉ាងណាអ្នកចូលរួមមិនត្រូវបានគេបង្ហាញឱ្យស្គាល់អត្តសញ្ញាណឡើយ។

៣.៤. ឧបករណ៍ស្រាវជ្រាវ

ក្នុងការសិក្សានេះកម្រងសំណួរត្រូវបានរៀបចំឡើងសម្រាប់វាស់អថេរសំខាន់ៗចំនួន៣រួមមានៈគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀននិងការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត។ កម្រងសំណួរសម្រាប់វាស់ស្ទង់អថេរនីមួយៗរបស់គំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន (ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ- Charismatic leadership, ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា Intellectual Stimulation), ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល Individualized Consideration)- ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់និស្សិតរួមមាន (ការជំរុញទឹកចិត្តខាងក្នុង Intrinsic Learning Motivation ការជំរុញទឹកចិត្តខាងក្រៅ Extrinsic Learning Motivation និង គុណតម្លៃនៃកិច្ចការ Task Value)- ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត (ការត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មី Critical openness ការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ Reflective Skepticism) ត្រូវបានបង្កើតឡើងដោយប្រើបច្ចេកទេសនៃការបកប្រែ និង ការបកប្រែត្រឡប់មកវិញ (Technique of translation and back-translation) របស់ (Behling & Law, 2000)។ អ្នកស្រាវជ្រាវត្រូវកែសម្រួលល្បះនីមួយៗពីទម្រង់ដើមជាភាសាអង់គ្លេស រួចបកប្រែមកជាភាសាខ្មែរដោយមានការពិនិត្យពីអ្នកជំនាញឯកទេសបកប្រែភាសា។ បន្ទាប់មកអ្នកស្រាវជ្រាវបានយកកម្រងសំណួរជាភាសាខ្មែរនេះ បកប្រែត្រឡប់ទៅជាភាសាអង់គ្លេសវិញ ដើម្បីប្រៀបធៀបអត្ថន័យនិងខ្លឹមសារថាវានៅមានលក្ខណៈត្រូវគ្នាទៅនឹងអត្ថន័យដើម។

ក្រោយពីបានពិនិត្យផ្ទៀងផ្ទាត់រួចរាល់ហើយអ្នកស្រាវជ្រាវយកកម្រងសំណួរជាភាសាខ្មែរ ចែកជូនក្រុមសំណាកជានិស្សិត(សម្រាប់ Pilot study)ចំនួន ២០នាក់ ឱ្យពួកគាត់គូសដើម្បីធ្វើការវាយតម្លៃទៅលើភាពសមស្របនៃការប្រើប្រាស់ពាក្យពេចន៍នៅក្នុងល្បះនីមួយៗនិង ស្នើសុំឱ្យអ្នកចូលរួមបង្ហាញការយល់ឃើញមកលើកម្រងសំណួរដើម្បីឱ្យអ្នកចូលរួមផ្តល់ជាគំនិតយោបល់កែលម្អឃ្លាឃ្លោងនៅក្នុងដើម្បីជានាភាពច្បាស់លាស់នៃខ្លឹមសារល្បះទាំងនោះ។

អ្នកស្រាវជ្រាវបានណែនាំឱ្យអ្នកចូលរួមគូសលើកម្រិតចង្អុលបង្ហាញនៃការយល់ស្របចំពោះល្បះនីមួយៗ ដែលមានចំនួន ៥កម្រិត ។

កម្រិតចង្អុលបង្ហាញនៃកម្រងសំណួរ គឺ ១. មិនយល់ស្របទាល់តែសោះ ២. មិនយល់ស្រប ៣. មិនប្រាកដ ៤. យល់ស្រប ៥. យល់ស្របទាំងស្រុង។ ជាលទ្ធផល សូចនាករដែលបានប្រើក្នុងកម្រងសំណួរទទួលបានកម្រិតនៃភាពជឿជាក់ជារួម Cronbach alpha (α) ដូចក្នុងតារាងខាងក្រោម៖

តារាង៣.១៖ កម្រិតនៃភាពជឿជាក់និងភាពត្រឹមត្រូវរបស់អថេរ

អថេរដែលត្រូវយកមកសិក្សា	Cronbach Alpha (α)	CR	AVE	MSV	ASV
ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ (Charismatic)	0.82	0.81	0.52	0.30	0.20
អ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការបុគ្គលម្នាក់ៗ	0.90	0.89	0.63	0.38	0.25
អ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា	0.87	0.87	0.63	0.38	0.28
គុណតម្លៃនៃកិច្ចការ	0.85	0.85	0.53	0.38	0.26
ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន	0.82	0.83	0.50	0.19	0.14
ការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួន	0.84	0.84	0.58	0.31	0.19
ការត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគិនិតថ្មី	0.77	0.77	0.40	0.20	0.10
ការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ	0.81	0.81	0.52	0.31	0.25

កំណត់សម្គាល់៖ CR: Construct Reliability; AVE: Average Variance Extracted; MSV: Maximum Shared Variance; ASV: Average Shared Variance

កម្រងសំណួរត្រូវបានបែងចែកជា បួនផ្នែកគឺ៖

- ផ្នែកទី១: ព័ត៌មានអំពីស្ថានភាពទូទៅរបស់និស្សិត
- ផ្នែកទី២: គំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន
- ផ្នែកទី៣: ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់និស្សិត
- ផ្នែកទី៤: ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត

កម្រងសំណួរនេះត្រូវបានចងក្រងឡើងដោយផ្អែកលើទ្រឹស្តីភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន (Transformational leadership) ឧបករណ៍វាស់ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន(Learning Motivation) និងឧបករណ៍វាស់ការគិតត្រិះរិះពិចារណា(Critical Thinking) ចេញពីការសិក្សាស្រាវជ្រាវមុនៗដោយប្រើប្រាស់កម្រិតចង្អុលបង្ហាញនៃកម្រងសំណួរតាមទម្រង់ 5-point Likert scale ចំនួន ៥កម្រិត គឺ ១. មិនយល់ស្របទាល់តែសោះ, ២. មិនយល់ស្រប, ៣. មិនប្រាកដ, ៤. យល់ស្រប, ៥. យល់ស្របទាំងស្រុង។

ដើម្បីធានានូវភាពសមស្របនៃឧបករណ៍ប្រមូលទិន្នន័យទៅនឹងបរិបទអប់រំក្នុងប្រទេសកម្ពុជា និងដើម្បីពិនិត្យសុពលភាពនៃឧបករណ៍ផងដែរ ការវិភាគល្បះក្នុងអថេរ (CFA) ត្រូវបានធ្វើឡើង។ មុនពេលវិភាគ CFA អ្នកស្រាវជ្រាវបានពិនិត្យមើលភាពធម្មតានៃរបាយទិន្ន័យ (normal distribution) និង បានពិនិត្យមើលពហុបន្ទាត់ (multicollinearity)។ ភាពធម្មតានៃរបាយទិន្នន័យ(The normal distribution of the data) ត្រូវបានវាស់វែងបានដោយ (Skewness) និង (Kurtosis) នៃល្បះនីមួយៗ (Cohen et al., 2018; Joseph F. Hair et al., 2019)។ ដោយយោងតាម*(Byrne & Group, 2010; George & Mallery, 2010; Hair et al., 2010)* តម្លៃស្គូនឹស (skewness) ដែលស្ថិតនៅចន្លោះពី -2 ដល់ +2 និង កឺតូស៊ីស (kurtosis) ចន្លោះពី -7 ដល់ +7 ត្រូវចាត់ទុកថាមានរបាយធម្មតា (normal distribution)។ នៅក្នុងការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះ តម្លៃនៃ Skewness និង Kurtosis នៅចន្លោះពី –0.21 ទៅ +1.39 និង Kurtosis នៅ

ចន្លោះពី –0.62 to +4.56។ ភាពស្អិតរមួតរវាងអថេរ បាតុភូត (multicollinearity) កើតមានឡើងនៅពេលទំនាក់ទំនងនៃល្បះឬអថេរនីមួយៗខ្ពស់ជាង0.85 (Kline, 2005, p. 56) ។

ទំនាក់ទំនងរវាងអថេរ ឬ ល្បះនីមួយៗក្នុងការសិក្សានេះគឺនៅចន្លោះ0.១៦ និង 0.៨៩ដែលបញ្ជាក់ថាមិនមានភាពស្អិតរមួតរវាងអថេរបាតុភូត(multicollinearity)កើតឡើងទេ។យោងទៅតាមលោក Joseph F. Hair et al. (2019) ភាពជឿជាក់នៃអថេរគឺត្រូវបានធានាដោយការវាយតម្លៃភាពជឿជាក់នៃ convergent and discriminant។

ក្នុងការធ្វើបែបនេះបម្រែបម្រួលមធ្យមដែលត្រូវបានស្រង់ចេញ (AVE) បម្រែបម្រួលអប្បរមា maximum shared variance (MSV) និង បម្រែបម្រួលមធ្យម average shared variance (ASV)គឺត្រូវបានគណនា និង ប្រៀបធៀប។

តម្លៃរបស់ (AVE) គួរស្ថិតនៅកម្រិត 0.50 ឬលើសពីនេះដើម្បីបញ្ជាក់ថាមាន (convergent validity) សមស្រប ដែលមានន័យថាក្រុមល្បះរបស់អថេរនីមួយៗមានលំនាំស្ថិតិស្រដៀងគ្នាក្នុងអថេរនោះ។ ហើយតម្លៃ AVE គួរមានកម្រិតខ្ពស់ជាងតម្លៃ (MSV & ASV) ដើម្បីបញ្ជាក់ថាមាន (discriminant validity) សមល្មម ដែលមានន័យថាអថេរនីមួយៗមិនដូចគ្នានោះទេ(Joseph F Hair, Jeffrey J Risher, et al., 2019)។ នៅក្នុងការសិក្សានេះ តម្លៃ (AVE) របស់អថេរមួយចំនួនស្ថិតនៅក្រោម 0.50 ខណៈដែលអថេរផ្សេងទៀតឡើងដល់ 0.62 ហើយតម្លៃ AVE របស់អថេរនីមួយៗស្ថិតនៅកម្រិតខ្ពស់ជាងតម្លៃ MSV & ASV ដែលបញ្ជាក់ពីថាមាន (discriminant validity)។ លើសពីនេះទៅទៀតគឺមិនអនុញ្ញាតឱ្យមាន cross-loading ឡើយដើម្បីធានាឱ្យមាន Unidimensionality ហើយអាំងឌីកាទ័រចំនួន17 ដែលមានកម្រិត factor loading ទាបជាង 0.5 និង មួយចំនួនទៀតមិននៅក្នុងក្រុមតែមួយក្រោយពេលវិភាគ (EFA) ត្រូវបានកាត់ចេញដើម្បីឱ្យមានភាពចុះសម្រុងរវាងក្រុមល្បះនៃអថេរនីមួយៗ (Internal consistency)*(Joseph F Hair, Marcelo LDS Gabriel, et al., 2019)* ។

Standardized loading របស់ល្បះនីមួយៗគឺនៅចន្លោះពី 0.51 រហូតដល់ 0.84 លើសពីការកំណត់ទុកត្រឹម 0.50 ចំណែកឯភាពជឿជាក់តាមទ្រឹស្តី (construct reliabilities) របស់អថេរវង់នីមួយៗចន្លោះគឺ 0.77 ដល់ 0.89 លើសពីការកំណត់ទុកត្រឹម 0.70 (Joseph F Hair, Jeffrey J Risher, et al., 2019)។

លទ្ធផលរបស់ CFA បានបង្ហាញថាម៉ូឌែលត្រួតពិនិត្យឧបករណ៍វាស់នេះ មានភាពត្រឹមត្រូវល្អ ដោយមានតម្លៃ chi-square X^2 (528,510)= 964.364, $p < 0.001$, CFI = 0.95, TLI = 0.94, SRMR = 0.045, and RMSEA = 0.040), បង្ហាញថាអថេរវង់ទាំង៣របស់ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន ៣ អថេររបស់ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ២ អថេររបស់ការគិតត្រិះរិះពិចារណាអាចប្រើប្រាស់នៅក្នុងបរិបទអប់រំក្នុងប្រទេសកម្ពុជាបាន។

៣.៤.១. ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន

សូចនាករសម្រាប់វាស់ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន (Transformational leadership) ត្រូវបានកែសម្រួលពីកម្រងសំណួររបស់ (Beauchamp et al., 2010; Tsai & journal, 2017)។ អ្នកស្រាវជ្រាវបានវាស់ស្ទង់ភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរ តាមរយៈ ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ "Charisma" (ចំនួន ៤ ល្បះ, ឧ. ខ្ញុំពិតជារីករាយដែលបានរៀនជាមួយគ្រូរបស់ខ្ញុំ, α=0.៨៤), ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតគូរចំពោះតម្រូវការបុគ្គលម្នាក់ៗ "Individualized consideration" (ចំនួន ៥ល្បះ, ឧ. គ្រូរបស់ខ្ញុំដឹងច្បាស់ពីតម្រូវការរបស់និស្សិតក្នុងថ្នាក់, α = 0.៨១) ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតត្រិះរិះពិចារណា (Intellectual Stimulation) (ចំនួន ៤ល្បះ, ឧ. គ្រូរបស់ខ្ញុំជំរុញឱ្យខ្ញុំមើលបញ្ហាចេញពីជ្រុងផ្សេងៗ, α = 0.៨៤)។ តម្លៃ Cronbach's alpha នៃអថេរភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតគូរចំពោះតម្រូវការបុគ្គល និង ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតត្រិះរិះពិចារណាគឺ 0.៨២, 0.៩0 និង 0.៨៣។

ភាពជឿជាក់តាមទ្រឹស្តីរបស់អថេររងនីមួយៗគឺ ០.៨១, ០.៨៩ និង ០.៨៧ ជាមួយនឹងតម្លៃ AVE របស់អថេរគឺ ០.៥២ ០.៦៣ និង ០.៦៣។ សម្រាប់ព័ត៌មានបន្ថែមទាក់ទងទៅនឹង factor loading និង ប្រភពនៃអាំងឌីកាទ័រនឹងត្រូវបង្ហាញនៅក្នុងតារាងខាងក្រោម៖

តារាង៣.២៖ កម្រិតទំនាក់ទំនងនៃល្បះក្នុងក្រុម និង ប្រភពសម្រាប់វាស់ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន

ល.រ	សូចនាករ / ល្បះ	កម្រិតទំនាក់ទំនងក្នុងក្រុមល្បះ (factor loadings)	ប្រភព
ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ "Charisma" (α = 0.82)			
១	គ្រូរបស់ខ្ញុំមានទំនាក់ទំនងល្អជាមួយនិស្សិតក្នុងថ្នាក់។	0.69	(Beauchamp et al., 2010;(Tsai & journal, 2017)
២	គ្រូរបស់ខ្ញុំមានអធ្យាស្រ័យល្អជាមួយនិស្សិតគ្រប់គ្នា។	0.54	
៣	ខ្ញុំគោរពគ្រូរបស់ខ្ញុំណាស់។	0.79	
៤	ខ្ញុំពិតជារីករាយដែលបានរៀនជាមួយគាត់។	0.84	
អ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតត្រិះរិះពិចារណា នវានុវត្តន៍ខាងផ្នែកបញ្ញា "Intellectual Stimulation" **(α = 0.87)**			
១	គ្រូរបស់ខ្ញុំរៀបចំមេរៀនដែលជំរុញឱ្យខ្ញុំបានគិតពិចារណាច្រើន។	0.75	(Beauchamp et al., 2010)
២	គ្រូរបស់ខ្ញុំដាក់កិច្ចការដែលឱ្យខ្ញុំគិតរកដំណោះស្រាយតាមវិធីផ្សេងៗ។	0.74	

៣	គ្រូរបស់ខ្ញុំធ្វើឱ្យខ្ញុំចេះសួរខ្លួនឯងនិងសួរយោបល់អ្នកដទៃ។	0.83	
៤	គ្រូរបស់ខ្ញុំជម្រុញឱ្យខ្ញុំមើលបញ្ហាចេញពីជ្រុងផ្សេងៗ។	0.84	
ការគិតគូរចំពោះតម្រូវការបុគ្គលម្នាក់ៗ "Individualized Consideration (α = 0.90)			
១	គ្រូរបស់ខ្ញុំបង្ហាញការយកចិត្តទុកដាក់ជាមួយខ្ញុំ។	0.79	(Beauchamp et al., 2010)
២	គ្រូរបស់ខ្ញុំព្យាយាមស្វែងយល់ពីនិស្សិតគ្រប់គ្នា។	0.77	
៣	គ្រូរបស់ខ្ញុំព្យាយាមជួយនិស្សិតដែលរៀនយឺត។	0.80	
៤	គ្រូរបស់ខ្ញុំដឹងច្បាស់ពីតម្រូវការរបស់និស្សិតក្នុងថ្នាក់។	0.81	
៥	គ្រូរបស់ខ្ញុំដឹងច្បាស់ពីសមត្ថភាពរបស់និស្សិតក្នុងថ្នាក់។	0.79	

៣.៤.២.ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន (Learning Motivation)

សូចនាករសម្រាប់វាស់ការជំរុញទឹកចិត្តរៀនរបស់និស្សិត (Learning motivation) ត្រូវបានកែសម្រួលពីឧបករណ៍វាស់ស្រាវជ្រាវផ្សេងៗ។ អ្នកស្រាវជ្រាវបានកំណត់ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់និស្សិត(Learning motivation) តាមរយៈ ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន " Intrinsic Learning motivation " (ចំនួន ៥ ល្បះ, ૨. ពេញចិត្តរៀនមេរៀនណាដែលឆ្លើយតបនឹងតម្រូវការចង់ចេះចង់ដឹងរបស់ខ្ញុំ ទោះបីជាវាពិបាករៀនយ៉ាងណាក៏ដោយ , α = 0.៨៣(Chan, 2021),ការជំរុញទឹកចិត្តខាងក្រៅ " Extrinsic Learning

Motivation ˝ (ចំនួន ៤ ល្បះ, ឧ អ្វីដែលខ្ញុំចង់ធ្វើ គឺការរៀនឱ្យពូកែជាងមិត្តរួមថ្នាក់របស់ខ្ញុំ α = 0.៨០), គុណតម្លៃនៃកិច្ចការ "Task value˝ ដែលមាន (ចំនួន ៥ល្បះ, ឧខ្ញុំអាចយកអ្វីដែលខ្ញុំរៀននៅពេលនេះទៅប្រើប្រាស់ក្នុងការងាររបស់ខ្ញុំ α = 0.៧៩...) ពី (Chan et al., 2021; Pintrich, 1991)។ តម្លៃ Cronbach's alpha របស់អថេរគឺ ០.៨២, ០.៨៤ និង ០.៨៥។។ភាពជឿជាក់តាមទ្រឹស្តីរបស់អថេរគឺ ០.៨៣, ០.៨៤ និង ០.៨៥ ជាមួយនឹងតម្លៃ AVE របស់អថេរគឺ ០.៥០, ៥៨ និង ០.៥៣ រៀងគ្នា ។

តារាង៣.៣៖ កម្រិតទំនាក់ទំនងល្បះក្នុងក្រុម និង ប្រភពសម្រាប់វាស់ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន

ល.រ	សូចនាករ / ល្បះ	កម្រិតទំនាក់ទំនងក្នុងក្រុមល្បះ (factor loadings)	ប្រភព
ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន (α = 0.82)			
១	ខ្ញុំពេញចិត្តរៀនមេរៀនណាដែលខ្ញុំអាចរៀនពីអ្វីដែលថ្មីៗបាន។	0.73	(Chan et al., 2021; Pintrich, 1991)
២	ខ្ញុំពេញចិត្តរៀនមេរៀនណាដែលឆ្លើយតបនឹងតម្រូវការចង់ចេះចង់ដឹងរបស់ខ្ញុំ ទោះបីជាវាពិបាករៀនយ៉ាងណាក៏ដោយ។	0.83	
៣	អ្វីដែលធ្វើឱ្យខ្ញុំរីករាយបំផុតគឺការព្យាយាមយល់មេរៀន ឱ្យបានកាន់តែច្រើនតាមដែលអាចធ្វើបាន។	0.71	
៤	ខ្ញុំពេញចិត្តធ្វើកិច្ចការស្រាវជ្រាវណាដែលខ្ញុំអាចរៀនពីអ្វីដែលថ្មីៗ ទោះបីជាកិច្ចការនោះមិនធ្វើឱ្យខ្ញុំទទួលបានពិន្ទុល្អក៏ដោយ។	0.51	
៥	ខ្ញុំសប្បាយរីករាយបំផុតនៅពេលដែលខ្ញុំរៀនអ្វីដែលថ្មីៗ ។	0.72	

ការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួន (α = 0.84)			
១	ខ្ញុំសប្បាយចិត្តបំផុតនៅពេលដែលខ្ញុំបានទទួលពិន្ទុល្អ។	0.80	(Chan et al., 2021; Pintrich, 1991)
២	ខ្ញុំចង់រៀនឱ្យពូកែពីព្រោះខ្ញុំចង់បង្ហាញសមត្ថភាពរបស់ខ្ញុំឱ្យគ្រូ មិត្តរួមថ្នាក់ និង គ្រួសាររបស់ខ្ញុំបានឃើញ។	0.70	
៣	អ្វីដែលខ្ញុំចង់ធ្វើ គឺការរៀនឱ្យពូកែជាងមិត្តរួមថ្នាក់របស់ខ្ញុំ។	0.80	
៤	អ្វីដែលធ្វើឱ្យខ្ញុំរីករាយបំផុតគឺនៅពេលទទួលបានពិន្ទុល្អជាងមុន។	0.73	
គុណតម្លៃនៃកិច្ចការ (α = 0.85)			
១	ខ្ញុំអាចយកអ្វីដែលខ្ញុំរៀននៅពេលនេះទៅប្រើប្រាស់ក្នុងការងាររបស់ខ្ញុំ។	0.79	(Chan et al., 2021)
២	អ្វីដែលខ្ញុំរៀនពេលនេះគឺពិតជាមានអត្ថប្រយោជន៍ខ្លាំងណាស់សម្រាប់ខ្ញុំ។	0.76	
៣	វាពិតជាសំខាន់ណាស់សម្រាប់ខ្ញុំដែលត្រូវរៀនមុខវិជ្ជាដែលកំពុងរៀននេះ។	0.69	
៤	អ្វីដែលខ្ញុំសិក្សាពេលនេះនឹងនាំឱ្យខ្ញុំជោគជ័យក្នុងការងារនាពេលអនាគត។	0.65	
៥	ខ្ញុំនឹងអាចប្រើប្រាស់អ្វីដែលបានរៀននៅពេលនេះនាពេលអនាគត។	0.73	

៣.៤.៣.ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត (Critical Thinking)

សូចនាករសម្រាប់វាស់ការគិតតិរិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត (Critical Thinking) ត្រូវបានកែសម្រួលពីឧបករណ៍វាស់របស់អ្នកស្រាវជ្រាវផ្សេងៗ។ អ្នកស្រាវជ្រាវបានវាស់ស្ទង់ការគិតតិរិះរិះពិចារណាតាមរយៈ ការត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មី "Critical openness" (ចំនួន ៥ ល្បះ, ឧ. ជាធម្មតាខ្ញុំព្យាយាមគិតពីយោបល់របស់ក្រុមទាំងមូល ក្នុងអំឡុងពេលពិភាក្សា $\alpha = 0.៧២$) (Pintrich, 1991; Sosu & creativity, 2013)។ ការឆ្លុះបញ្ចាំងបែបសង្ស័យនិយម"Reflective Skepticism" (ចំនួន ៤ ល្បះ, ឧ. ខ្ញុំជាធម្មតាខ្ញុំគិតពីផលប៉ះពាល់ក្នុងការអនុវត្តការសម្រេចចិត្តមុនពេលធ្វើអ្វីមួយ $\alpha = 0.៧៩$)(Pintrich, 1991; Sosu & creativity, 2013)។ តម្លៃ Cronbach's alpha របស់អថេរការត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មី និងការឆ្លុះបញ្ចាំងបែបសង្ស័យនិយម គឺ ០.៧៧.និង ០.៨១។ ភាពជឿជាក់តាមទ្រឹស្តីរបស់អថេរគឺ០.៧៧.និង ០.៨១ ជាមួយនឹងតម្លៃ AVE របស់អថេរគឺ ០.៤ និង ០.៥២រៀងគ្នា។

តារាង៣.៤៖ កម្រិតទំនាក់ទំនងល្បះក្នុងក្រុម និង ប្រភពសម្រាប់វាស់ការគិតត្រិះរិះពិចារណា

ល.រ	សូចនាករ / ល្បះ	កម្រិតទំនាក់ទំនងក្នុងក្រុមល្បះ (factor loadings)	ប្រភព
ការត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មី (α = 0.77)			
១	ជាធម្មតាខ្ញុំព្យាយាមគិតពីយោបល់របស់ក្រុមទាំងមូល ក្នុងអំឡុងពេលពិភាក្សា។	0.69	(Pintrich, 1991; Sosu & creativity, 2013
២	ជារឿយៗខ្ញុំប្រើគំនិតថ្មីៗ ដើម្បីរៀបចំរបៀបធ្វើកិច្ចការផ្សេងៗ។	0.54	
៣	ជារឿយៗខ្ញុំស្វែងយល់ពីគំនិតថ្មីៗ។	0.80	
៤	ខ្ញុំព្យាយាមផ្សាភ្ជាប់គំនិតផ្ទាល់ខ្លួនទៅនឹងអ្វីដែលខ្ញុំកំពុងរៀន។	0.84	
ការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ (α = 0.81)			
១	ជារឿយៗខ្ញុំតែងធ្វើការវាយតម្លៃឡើងវិញនូវបទពិសោធន៍របស់ខ្ញុំហើយនឹងអាចរៀនពីបទពិសោធន៍ទាំងនោះបាន។	0.75	(Pintrich, 1991; Sosu & creativity, 2013
២	ជាធម្មតាខ្ញុំពិនិត្យមើលភាពជឿជាក់នៃប្រភពព័ត៌មានដើម្បីធ្វើការសម្រេចចិត្តរឿងអ្វីមួយ។	0.73	
៣	ជាធម្មតាខ្ញុំគិតពីផលប៉ះពាល់ក្នុងការអនុវត្តការសម្រេចចិត្តមុនពេលធ្វើអ្វីមួយ។	0.84	

៤	ជារឿយៗខ្ញុំតែងគិតពីសកម្មភាពដែលខ្ញុំបានធ្វើដើម្បីកែលម្អឱ្យកាន់តែប្រសើរនៅពេលក្រោយ។	0.84	

៣.៥. ការជ្រើសរើសភាគសំណាក

សំណាកនៅក្នុងការស្រាវជ្រាវនេះគឺជានិស្សិតនៃសាកលវិទ្យាល័យចំនួន៥ក្នុងខេត្តកំពង់ចាមដែលត្រូវបានជ្រើសរើសតាមបែបងាយស្រួល (Convenience Sampling) (Etikan et al., 2016)។ ទំហំសំណាកគឺត្រូវបានគណនាដោយអនុឡោមទៅតាម (Joseph F Hair, Marcelo LDS Gabriel, et al., 2019)។ តាមចំនួនសរុបនៃល្បះក្នុងអថេរនីមួយៗគុណនឹង១០ដង។ នៅពេលវិភាគ CFA និង វិភាគព្យាករណ៍ស្ថិតិកម្រិតខ្ពស់ SEM គឺវាត្រូវជាប់ពាក់ពន្ធ័ទៅនឹងចំនួនសំណាក។

ចំនួនសំណាកជាធម្មតាគួរតែគុណនឹងយ៉ាងតិច៥ដងនៃចំនួនអថេរដែលអាចវាស់បានដែលត្រូវយកមកវិភាគ ប៉ុន្តែបើសិនកាន់តែអាចទទួលយកបានថែមទៀតនោះចំនួនសំណាកយ៉ាងហោចណាស់គួរស្មើចំនួនអថេរដែលអាចវាស់បានគុណនឹង ១០ យ៉ាងតិច (Joseph F Hair, Marcelo LDS Gabriel, et al., 2019)។ ប្រមាណជា៩៥% នៃសំណាកបានបំពេញកម្រងសំណួរ។ ចំនួនសំណាកចុងក្រោយសម្រាប់ធ្វើការវិភាគរួមមាននិស្សិត ៥១០នាក់ (៤០.២ % ប្រុស ៥៩.៨ %ស្រី)។ សំណាកមានអាយុជាមធ្យម (២០,៤៥ និងមានគម្លាតស្តង់ដា SD=២.៦២)។ និស្សិតដែលរៀននៅមហាវិទ្យាល័យគ្រប់គ្រងមានច្រើនជាងពាក់កណ្តាលនៃសំណាកដែលមានចំនួនប្រមាណ ៥៨.៨%។ សម្រាប់និស្សិតដែលរៀនមហាវិទ្យាល័យផ្សេងទៀតរួមមាន គ្រប់គ្រងពាណិជ្ជកម្ម (២.៩%) និតិសាស្ត្រ (១០.៦%) វិទ្យាសាស្ត្រ និង បច្ចេកទេស(៧.៥%) វិទ្យាសាស្ត្រសង្គម (២.៩%) វិទ្យាសាស្ត្រអប់រំ (១១.៨%) សិល្បៈមនុស្សសាស្ត្រ និង ភាសា (៥.៥%)។

៣.៦. ការវិភាគទិន្នន័យ

ដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងសំណួរស្រាវជ្រាវខាងលើការវិភាគទិន្នន័យត្រូវបានរៀបចំឡើង។ វិធីសាស្ត្រវិភាគស្ថិតិចម្បងដែលត្រូវបានប្រើក្នុងការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះគឺការវិភាគលើទំនាក់ទំនងរវាងអថេរតាមរយៈការវិភាគស្ថិតិកម្រិតខ្ពស់ (Structural Equation Modelling -SEM)។ អ្នកស្រាវជ្រាវបានវិភាគទំនាក់ទំនងលក្ខណៈរួម (Direct path coefficients) រវាងអថេរគោលទាំងបីគឺ ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន (ដែលមានអថេររងចំនួន ៣) ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន (ដែលមានអថេររងចំនួន ៣) និងការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត (ដែលមានអថេររងចំនួន ២)។

ដើម្បីឆ្លើយទៅនឹងសំណួរស្រាវជ្រាវនេះផងដែរ អ្នកសិក្សាស្រាវជ្រាវបានរើសយកការវិភាគពីរប្រភេទ។ ទី១ ការវិភាគទំនាក់ទំនងត្រូវបានធ្វើឡើងដើម្បីរកមើលទំនាក់ទំនងរវាងអថេរចិត្តវិទ្យារួមមាន ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត។ ទី២ ការវិភាគស្ថិតិកម្រិតខ្ពស់ (Structural Equation Modelling) ត្រូវបានធ្វើឡើងដើម្បីពិនិត្យមើលទំនាក់ទំនងជារចនាសម្ព័ន្ធរវាងទិដ្ឋភាពនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំជាមួយនឹង ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណា។ ការវិភាគស្ថិតិកម្រិតខ្ពស់នេះគឺជាវិធីវិភាគមួយដែលល្អបំផុតសម្រាប់ការឪហ្សាញការស្រាវជ្រាវបែបទំនាក់ទំនងអថេរដោយវាអាចសាកល្បងគំរូទ្រឹស្តីមួយដោយវិភាគទាំងឧបករណ៍ និង គំរូនៃរចនាសម្ព័ន្ធក្នុងការវិភាគតែម្តង (Joseph F Hair, Jeffrey J Risher, et al., 2019)។ ការពិត ដំណើរការសាកល្បងវិភាគស្ថិតិ (SEM) នេះគឺជាប់ទាក់ទងទៅនឹងផ្នែកនៃឧបករណ៍ប្រមូលទិន្នន័យដែលភ្ជាប់ទំនាក់ទំនងរវាងអថេរចិត្តវិទ្យាមួយ ទៅនឹង អថេរដែលអាចវាស់បានដោយផ្ទាល់ ហើយវាក៏ភ្ជាប់ទំនាក់ទំនងរវាងអថេរចិត្តវិទ្យាមួយទៅអថេរចិត្តវិទ្យាដ៏ទៃទៀតនៅក្នុងគំរូនៃការសិក្សាស្រាវជ្រាវផងដែរ (Hair et al., 2014)។ លើសពីនេះទៅទៀត ការវិភាគ SEM ក៏អាចប៉ាន់ប្រមាណពីកម្រិតខ្វះចន្លោះនៃឧបករណ៍ទាំងអថេរហេតុ និង អថេរផលផងដែរ (Byrne, 2012)។ ការវិភាគ SEM ក៏អនុញ្ញាតិឱ្យយើងធ្វើការប៉ាន់ប្រមាណអថេរចិត្តវិទ្យាតាមរយៈអថេរដែលអាចវាស់បានដោយផ្ទាល់ហើយកម្រិតខ្វះចន្លោះនៃឧបករណ៍ត្រូវបានបញ្ចូលទៅ

ក្នុងការវិភាគតំណាលគ្នា (Byrne, 2012)។ យោងតាមលោក (Tomarken & Waller, 2005) ការវិភាគ SEMអនុញ្ញាតិឱ្យមានការគណនាពហុសមីការលើនេអ៊ែរចំពោះម៉ូឌែលរចនាសម្ព័ន្ធក្នុងការវិភាគជារួមមួយ ដោយមិនចាំបាច់ធ្វើការគណនាសមីការម្តងមួយៗដូចពីមុនឡើយ ។

នៅក្នុងការសិក្សានេះភាពសមស្របត្រូវបានវិនិច្ឆ័យដោយផ្អែកលើតម្លៃ Chi-Square($\chi 2$), Comparative Fit Index (CFI), Tucker Lewis Index (TLI), Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR), Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA)(Joseph F Hair, Marcelo LDS Gabriel, et al., 2019; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016)។ យោងតាមការណែនាំរបស់ Joseph F Hair, Marcelo LDS Gabriel, et al. (2019) ដោយមានទំហំសំណាកលើសពី ២៥០ និងមានចំនួនសរុបនៃអថេរ និង អាំងឌីកាទ័រសម្រាប់វាស់អថេរលើសពី ៣០ ចំពោះភាពសមស្រប (Model fit)គឺ តម្លៃ Chi-Square ដែលត្រូវមាន *Significant P Value* ហើយតម្លៃរបស់ CFI or TLI លើសពី 0.92 ឬ លើសពីនេះ។ ឯតម្លៃ (SRMR) ត្រូវមានតម្លៃ 0.08 or តូចជាងនេះ។ Hu and Bentler (1999) បានលើកឡើងថា (CFI) ដែលមានតម្លៃ 0.96 ឬ លើសពីនេះជាមួយនឹងតម្លៃ (SRMR) = 0.10 ឬ តូចជាងនេះមិនដែលបដិសេធគំរូត្រឹមត្រូវទេ។ ចំពោះ (CFI) ដែលមានតម្លៃធំជាង 0.94 ជាមួយនឹងតម្លៃ (SRMR) ចន្លោះពី 0.06 ទៅ0.10 ក៏មិនដែលបដិសេធគំរូត្រឹមត្រូវដែរ។ ហើយចំពោះ (CFI) ដែលមានតម្លៃធំជាង 0.94 ជាមួយនឹងតម្លៃ (SRMR)= 0.06 ឬ តូចជាងបង្ហាញថាភាពសមគំរូល្អឥតខ្ចោះ (Excellent model fit) និងករណី (CFI) មានតម្លៃចន្លោះពី 0.90 ទៅ 0.94 ហើយតម្លៃរបស់ (SRMR) នៅចន្លោះពី0.06 ទៅ 0.10 បង្ហាញថាភាពសមនៃគំរូអាចតទួលស្គាល់បាននេះបើយោងតាម (Jöreskog et al., 2001)។

លោកKline (2016) បានបង្ហាញថា RMSEA មានតម្លៃតូចជាង 0.05 បញ្ជាក់ពីភាពសមឥតខ្ចោះនៃគំរូ (model fit) ជាមួយនឹង តម្លៃ RMSEA តូចជាង 0.08 បញ្ជាក់ថា ភាពសមគំរូអាចទទួលយកបានដែរ។(សូមមើលតារាង៣.៥៖ លក្ខណ្ឌនៃការកំណត់ភាពសមគំរូដោយផ្អែកលើចំនួនសំណាក និង ចំនួនអាំងឌីកាទ័រ)(Joseph F Hair, Jeffrey J Risher, et al., 2019)។

ដើម្បីឆ្លើយទៅនឹងសំណួរស្រាវជ្រាវក្នុងការសិក្សាពីទំនាក់ទំនងរបស់អថេរ អ្នកសិក្សាស្រាវជ្រាវបានវាយតម្លៃលើ direct Coefficients រវាងអថេររងចំនួន៣ របស់ភាពអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន ជាមួយនិង ៣ អថេររបស់ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ២អថេររបស់ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត៕

ជំពូកទី ៤

លទ្ធផល និងការពិភាក្សា

ជំពូកទី៤៖ លទ្ធផល និងការពិភាក្សា

៤.១. លទ្ធផលនៃការសិក្សាស្រាវជ្រាវ

នៅក្នុងជំពូកនេះ អ្នកស្រាវជ្រាវបង្ហាញពីលទ្ធផលដែលទទួលបានពីការវិភាគលើកម្រងសំណួរ ដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងសំណួរស្រាវជ្រាវ។ ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះមានគោលបំណងផ្តោតទៅលើពីរចំណុចសំខាន់ៗគឺទី១៖ សិក្សាពីទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត។ ចំណុចទី២៖ ពិនិត្យមើលឥទ្ធិពលនៃគំរូភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតក្នុងខេត្តកំពង់ចាម។

ក្នុងនោះមានសំណួរស្រាវជ្រាវចំនួន២ដែរគឺ(១) តើគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនមានទំនាក់ទំនងទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតយ៉ាងដូចម្តេច? (២) តើគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនមានឥទ្ធិពលទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតយ៉ាងដូចម្តេច?

ការវិភាគពីទំនាក់ទំនងរបស់អថេរគឺត្រូវបានធ្វើឡើងដើម្បីឆ្លើយទៅនឹងសំណួរទី១ រួមជាមួយការវិភាគស្ថិតិកម្រិតខ្ពស់ (Structural Equation Modelling) ដើម្បីឆ្លើយតបទៅនឹងសំណួរទី២ផងដែរ។ ចំពោះសំណួរទី១គឺចង់សិក្សាថាតើគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនមានទំនាក់ទំនងទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតយ៉ាងដូចម្តេច?ដូចដែលបានបង្ហាញនៅក្នុងតារាង៤.១ ដែលមានបង្ហាញពីទំនាក់ទំនងរវាងអថេរចិត្តវិទ្យាទាំងអស់ (Latent Sub constructs) នៅក្នុងការឌីហ្សាញទំនាក់ទំនង ឃើញថាអថេរចិត្តវិទ្យាទាំងអស់ (Latent Sub constructs) មានទំនាក់ទំនងជាមួយគ្នាក្នុងកម្រិតទាប ទៅ មធ្យម (0.20 - 0.62) ជាទំនាក់ទំនងសមស្រេបមិនមានលក្ខណៈស្និតរមួតរវាងអថេរ ដែលអាចកាត់បន្ថយនូវបញ្ហា Multicollinearity នេះបើយោងតាមលោក (Kline, 2015; Peat & Barton, 2008; Shrestha & Statistics, 2020)។

ការយល់ឃើញទៅលើគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ (charismatic) ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការបុគ្គល (Individualized consideration) និង ការជំរុញឱ្យគិតពិចារណា (Intellectual Stimulation) គឺមានទំនាក់ទំនងបែបវិជ្ជមានទៅនឹងការយល់ឃើញទាក់ទងទៅនឹងការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន(Intrinsic Motivation) ការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួន (Extrinsic Motivation) និង តម្លៃនៃកិច្ចការ (Task Value) ការត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មី (Critical openness) ការឆ្លុះបញ្ចាំងបែបសង្ស័យនិយម (Reflective Skepticism)។ ការយល់ឃើញពីតម្លៃនៃកិច្ចការ (Task Value) មានទំនាក់ទំនងជាវិជ្ជមានទៅនឹងការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន និង ការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួន។ ដូចគ្នាដែរ ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន និង ការផ្តល់តម្លៃការងារមានទំនាក់ទំនងបែបវិជ្ជាមានជាមួយនឹងការត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មី (Critical openness) ការឆ្លុះបញ្ចាំងបែបសង្ស័យនិយម (Reflective Skepticism) ផងដែរ។

តារាង ៤.១ ៖ ស្ថិតិពណ៌នានិងកម្រិតអន្តរកម្ម (Pearson's correlation) រវាងអថេរទាំងអស់ ដែលបានយកសិក្សា (N = ៥១០)

អថេរសម្រាប់សិក្សា	ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន			ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន			ការគិតត្រិះរិះពិចារណា	
	CH	IC	IS	TV	ILM	ELM	CO	RS
CH	_							
IC	0.53**	_						
IS	0.54**	0.61**	_					
TV	0.55**	0.51**	0.62**	_				
ILM	0.41**	0.42**	0.43**	0.42**	_			
ELM	0.39**	0.50**	0.51**	0.55**	0.20**	_		
CO	0.20**	0.28**	0.39**	0.27**	0.24**	0.30**	_	
RS	0.45**	0.54**	0.56**	0.56**	0.41**	0.49**	0.45**	_
Mean (មធ្យមភាគ)	4.12	3.89	4.05	4.15	3.86	3.93	4.09	3.96
SD(គម្លាតស្តង់ដា)	0.38	0.44	0.32	0.37	0.48	0.45	0.28	0.31
Skewness(ស្កូនីស)	0.85	-0.21	1.26	0.84	0.09	0.11	1.39	0.85
Kurtosis (កឺតូស៊ីស)	1.06	1.48	3.75	0.66	-0.62	0.49	2.06	4.56

** $p < 0.01$

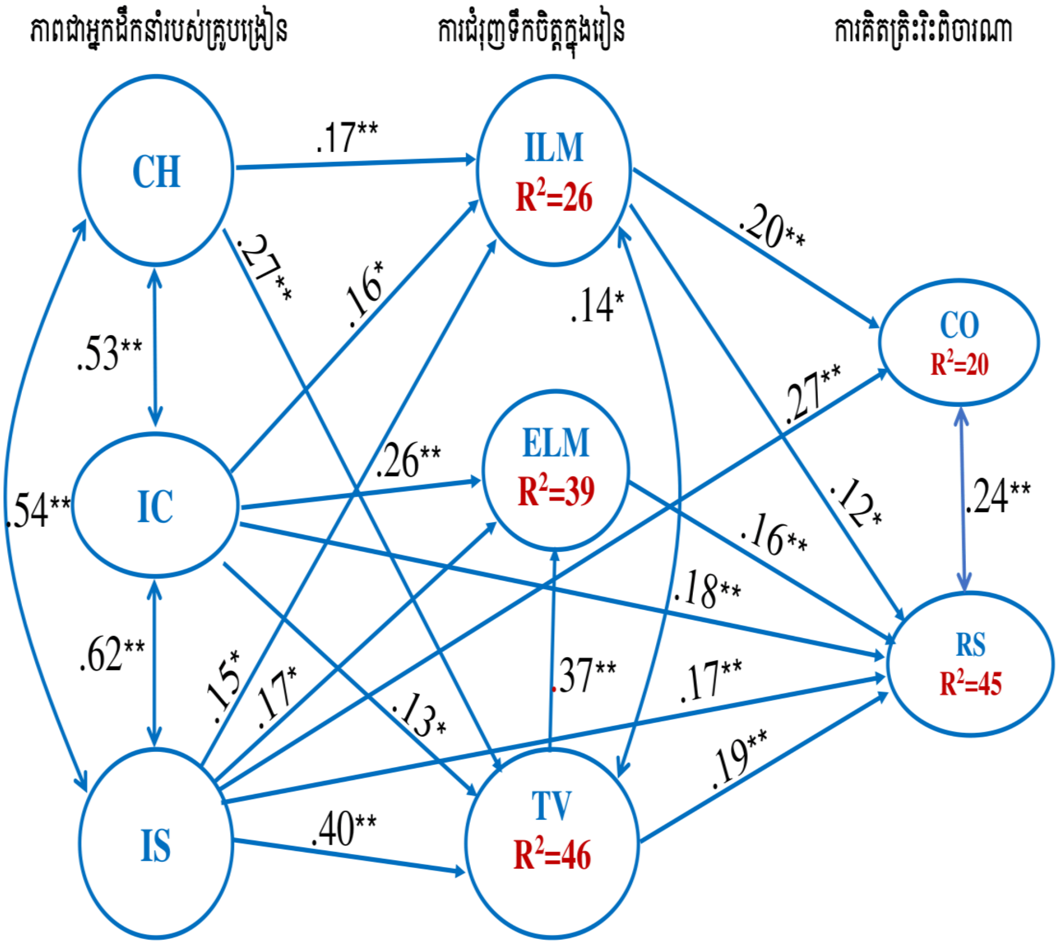
សម្គាល់៖ CH= Charismatic leadership (ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ), IC= Individualized consideration (ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល), IS= Intellectual Stimulation (ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា), TV= Task Value (ការផ្តល់តម្លៃលើកិច្ចការ), ILM=Intrinsic Learning Motivation (ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន), ELM=Extrinsic Motivation (ការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួន), CO=Critical Openness(ការគិតពិចារណាទទួលយកគំនិតថ្មី), RS= Reflective Skepticism (ការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ)

ឆ្លើយតបទៅនឹងសំណួរស្រាវជ្រាវទី(២). តើគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនមានឥទ្ធិពលទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតយ៉ាងដូចម្តេច?

តាមរយៈរូបភាព៤.១ បានបង្ហាញពីមេគុណប្រាប់ទិស (standardized path coefficients) សម្រាប់ជាម៉ូឌែលចុងក្រោយ។ នៅក្នុងម៉ូឌែលនេះការយល់ឃើញរបស់ការជំរុញទឹកចិត្តរៀនបានចម្លងទំនាក់ទំនងរវាងការយល់ឃើញពីគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅនឹងការគិតត្រិះរិះពិចារណា។ ជាកម្រិតសមស្របនៃទិន្នន័យចុងក្រោយគឺល្អប្រសើរ ដោយ chi-square, X^2 (563,510)= 1063.491, $p < 0.001$, CFI = 0.94, TLI = 0.94, SRMR = 0.049, and RMSEA = 0.042.)។ តាមរយៈគំរូនេះបានបង្ហាញសមាត្រនៃភាពផ្សេងគ្នា។

នៅក្នុងលទ្ធផលនៃការវិភាគ រួមមានតម្លៃ (R^2=0.46, 0.39 និង 0.26) សម្រាប់គុណតម្លៃកិច្ចការ ការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួន ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន ហើយនឹង (R^2 = 0.45, 0.20) សម្រាប់ការការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ (Reflective Skepticism) និង ការត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មី (Critical openness) ។

រូបភាព ៤.១ មេគុណស្តង់ដា(Standardized coefficients)សម្រាប់ម៉ូឌែលនៃ អថេរចម្លងការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន ទំនាក់ទំនងរវាងភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត (N = 510) Notes: *p < 0.05; * *p < 0.01



សម្គាល់៖ CH= Charismatic leadership (ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ), IC= Individualized consideration (ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល), IS= Intellectual Stimulation (ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា), TV= Task Value (ការផ្តល់តម្លៃលើកិច្ចការ), ILM=Intrinsic Learning Motivation (ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន), ELM=Extrinsic Motivation (ការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួន),

CO=Critical Openness (ការគិតពិចារណាទទួលយកគំនិតថ្មី), RS= Reflective Skepticism (ការបញ្ឆាក់មន្ទិលសង្ស័យ)។

តារាងទី៤.២ បានបង្ហាញពីកម្រិតឥទ្ធិពលដោយផ្ទាល់ និង ដោយប្រយោលសំខាន់ៗនៃគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន ទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណា (ដូចដែលបានបង្ហាញនៅក្នុងរូបភាពទី៤.១) ។

ការយល់ឃើញដែលនិស្សិតបានផ្តល់ឱ្យគឺភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ មានឥទ្ធិពលវិជ្ជមានជាមួយនឹងការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួនរបស់និស្សិត (β = 0.17) មានឥទ្ធិពលបែបវិជ្ជមានទៅនឹងតម្លៃនៃកិច្ចការក្នុងតម្លៃ (β=0.27)។ ចំពោះការយល់ឃើញរបស់និស្សិតចំពោះភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គលមានទំនាក់ទំនងវិជ្ជមានទៅនឹង ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន ការជំរុញទឹកចិត្តរៀនក្រៅខ្លួន និង តម្លៃកិច្ចការជាមួយតម្លៃ (β = 0.16, 0.26, 0.13)។ មួយវិញទៀតការយល់ឃើញរបស់និស្សិតចំពោះភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គលមានឥទ្ធិពលផ្ទាល់ទៅលើ ការបញ្ឆាក់មន្ទិលសង្ស័យ (Reflective Skepticism) (β =0.18) ផងដែរ។ បើយើងក្រឡេកមើលការយល់ឃើញរបស់និស្សិតចំពោះភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណាវិញ យើងឃើញថាវាមានឥទ្ធិពលផ្ទាល់ លើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន ការជំរុញទឹកចិត្តរៀនក្រៅខ្លួន តម្លៃកិច្ចការ ការត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មី (Critical openness) និង ការបញ្ឆាក់មន្ទិលសង្ស័យ (Reflective Skepticism) ជាមួយតម្លៃ (β = 0.15, 0. 17, 0.40, 0.27, 0. 17) ។

បន្ថែមលើសពីនេះទៅទៀត លទ្ធផលក្នុង រូបភាពបានបង្ហាញថាគុណតម្លៃកិច្ចការមានឥទ្ធិពលផ្ទាល់ទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន ការជំរុញទឹកចិត្តរៀនក្រៅខ្លួនក្នុងតម្លៃ (β = 0.14, 0.37)។ ក្នុងចំណោមអថេរទាំងអស់ដែលវាស់វែងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា (Intellectual stimulation) មានកម្រិតឥទ្ធិពលខ្លាំងជាងគេបំផុតទៅលើគុណតម្លៃនៃកិច្ចការ (Task value) ។

ដូចគ្នានេះដែរក្នុងចំណោម អថេរទាំងអស់របស់ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន តម្លៃនៃកិច្ចការមានឥទ្ធិពលខ្ពស់ជាងគេគឺទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តរៀនពីក្នុងខ្លួនការជំរុញទឹកចិត្តរៀនក្រៅខ្លួន និង មានឥទ្ធិពលទៅលើការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ (Reflective Skepticism) ផងដែរ។

តារាងទី ៤.២៖ កម្រិតឥទ្ធិពលផ្ទាល់ ប្រយោល និង សរុប សម្រាប់រូបភាពទី ៤.១

កម្រិតឥទ្ធិពលរវាងអថេរ	ទំនាក់ទំនងរួម "Standardized coefficient" (*β*)		
	ដោយផ្ទាល់	ដោយប្រយោល	សរុប
...មកលើការគិតពិចារណាទទួលយកគំនិតថ្មី			
ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន	0.202 * *	_	0.202 * *
គុណតម្លៃនៃកិច្ចការ	_	0.078 *	0.078 *
ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា	0.273 * *	0.079 *	0.352 * *
ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល	_	0.074 * *	0.074 * *
...មកលើការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ			
ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន	0.119 *	_	0.119 *
ការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួន	0.160 * *	_	0.160 * *
គុណតម្លៃនៃកិច្ចការ	0.189 * *	0.076 * *	0.265 * *
ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា	0.171 * *	0.151 * *	0.322 * *
ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល	0.181 * *	0.094 * *	0.275 * *
ភាពជាអ្នកដឹកនាំគម្រូ	_	0.076 * *	0.076 * *
...មកលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន			

ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា	0.152*	0.057**	0.209**
ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល	0.155*	–	0.155*
ភាពជាអ្នកដឹកនាំគម្រូ	0.170**	–	0.170**
គុណតម្លៃនៃកិច្ចការ	0.144*	–	0.144*
...មកលើការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួន			
ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា	0.169*	0.146**	0.315**
ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល	0.260**	0.046*	0.306**
ភាពជាអ្នកដឹកនាំគម្រូ	–	0.099**	0.099**
គុណតម្លៃនៃកិច្ចការ	0.368**	–	0.368**
...មកលើគុណតម្លៃនៃកិច្ចការ			
ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា	0.396**	–	0.396**
ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល	0.126*	–	0.126*
ភាពជាអ្នកដឹកនាំគម្រូ	0.270**	–	0.270**

$^{*}p < 0.05$; $^{**}p < 0.01$

សម្គាល់៖ CH= Charismatic leadership (ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ), IC= Individualized consideration (ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល), IS= Intellectual Stimulation (ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា), TV= Task Value (គុណតម្លៃនៃកិច្ចការ), ILM=Intrinsic Learning Motivation (ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន), ELM=Extrinsic Motivation (ការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួន), CO=Critical Openness(ការគិតពិចារណាទទួលយកគំនិតថ្មី), RS= Reflective Skepticism(ការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ)

៤.២. ការពិភាក្សាពីលទ្ធផលស្រាវជ្រាវ

ដូចដែលបានរៀបរាប់នៅក្នុងជំពូកទី១ផ្តោតទៅលើពីរចំណុចសំខាន់ៗគឺៈ

១. សិក្សាពីទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត។

២.ពិនិត្យមើលឥទ្ធិពលគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត។

ការសិក្សាពីទំនាក់ទំនងអថេរត្រូវបានធ្វើឡើងដើម្បីឆ្លើយតបនឹងគោលបំណងនៃការសិក្សាស្រាវជ្រាវ ជាពិសេសគឺការធានាបាននូវការអប់រំប្រកបដោយគុណភាពឆ្លើយតបទៅនឹងតម្រូវការទីផ្សារការងារ ព្រមទាំងនិន្នាការក្នុងតំបន់ និង ពិភពលោក។

នៅក្នុងជំពូកនេះ អ្នកស្រាវជ្រាវនឹងពិភាក្សាការឌីហ្សាញការសិក្សាស្រាវជ្រាវបែបទំនាក់ទំនងអថេរដែលបានកំណត់ពីទំនាក់ទំនងនៃការយល់ឃើញចំពោះគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន (ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ អ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការបុគ្គល អ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតត្រិះរិះពិចារណា) និង ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់និស្សិតរួមមាន (ការជំរុញទឹកចិត្តខាងក្នុង ការជំរុញទឹកចិត្តខាងក្រៅ និង តម្លៃកិច្ចការ) និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតរួមមាន(ការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ Reflective Skepticism និង ការត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មី (Critical openness)។

តាមការពិនិត្យមើលលើការសិក្សាស្រាវជ្រាវពីមុន គឺមានការសិក្សាមួយចំនួនដែលបានបង្ហាញពីទំនាក់ទំនង រវាងភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនជាមួយការជំរុញទឹកចិត្តការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណា នៅបណ្តាប្រទេសមួយចំនួន និង កម្រមានការសិក្សាពីទំនាក់ទំនង និង ឥទ្ធិពល នៃអថេរទាំង៣ នៅក្នុងបរិបទអប់រំនៅប្រទេសកម្ពុជាតែម្តង។ ទោះជាយ៉ាងណាការសិក្សានេះបានទទួលលទ្ធផលជាទីគាប់ប្រសើរ។

៤.៣. ឥទ្ធិពលទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន

ផ្អែកលើលទ្ធផលនៃការសិក្សាស្រាវជ្រាវ បានបង្ហាញថាភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន(ភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរ) គឺពិតជាសំខាន់ខ្លាំងណាស់ក្នុងការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់និស្សិតនៅកម្រិតឧត្តមសិក្សា។លទ្ធផលនេះគឺមានសង្គតភាពទៅនឹងការសិក្សាមួយចំនួន (Islam et al., 2012; Kim et al., 2017; Trigueros et al., 2020)។ អ្នកស្រាវជ្រាវបានរកឃើញថាភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូររបស់គ្រូបង្រៀនមានឥទ្ធិពលផ្ទាល់លើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនតាមរយៈភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល និង អ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា។

ក្នុងចំណោមអថេរទាំង៣នៃភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូរ ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា (Intellectual Stimulation)គឺ មានកម្រិតឥទ្ធិពលខ្លាំងជាងគេលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន។នេះអាចមកពីនិស្សិតភាគច្រើនឱ្យតម្លៃទៅលើកិច្ចការរៀនសូត្រ ដែលគេគិតថាមានប្រយោជន៍សម្រាប់ការងាររបស់ពួកគេនាពេលអនាគត។

មួយវិញទៀត កាលណាគ្រូបង្រៀនមានភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា គាត់នឹងរៀបចំមេរៀន ឬ សកម្មភាពរៀនទាំងឡាយណាដែលនាំឱ្យសិស្សបានគិត ជាពិសេសគិតដល់ផលប្រយោជន៍នៃមុខវិជ្ជា ក៏ដូចជាកិច្ចការដែលគ្រូដាក់ឱ្យ ហើយនេះក៏ជាហេតុដែលជំរុញទឹកចិត្តសិស្សឱ្យខិតខំប្រឹងរៀន និង ជាការបង្កបរិយាកាសរៀនសូត្រគួរជាទីរីករាយសម្រាប់សិស្សតាមរយៈឥរិយាបទរបស់គ្រូផងដែរ។ដូចគ្នានេះដែរវាក៏ស្របជាមួយការសិក្សារបស់ Lee et al. (2015)ដែលបានរកឃើញទំនាក់ទំនងរវាងតម្លៃនៃកិច្ចការទៅនឹងការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួននៅក្នុងការរៀនក្នុងបរិបទគរុនិស្សិតថានៅពេលដែលពួកគេមានអារម្មណ៍ថាកិច្ចការឬមុខវិជ្ជាដែលគេរៀនសំខាន់សម្រាប់អនាគតរបស់ពួកគេនោះពួកគេមានការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួនកើតមានឡើង (Kim et al., 2017)។

៤.៤. ឥទ្ធិពលទៅលើការគិតត្រិះរិះពិចារណា

ការសិក្សាបានបង្ហាញថាគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនបែបផ្លាស់ប្តូរមានទំនាក់ទំនង និង ឥទ្ធិពលទៅលើការគិតត្រិរិះពិចារណារបស់និស្សិត។ក្នុងនោះអ្នកសិក្សាបានរកឃើញឥទ្ធិពលផ្ទាល់ និង មិនផ្ទាល់ដែលមានដូចជា ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ (Charismatic leadership) គឺមានឥទ្ធិពលដោយប្រយោលទៅលើ ការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ (Reflective Skepticism) តាមរយៈអរថេរចម្លងគឺ ការជំរុញទឹកចិត្តខាងក្នុង (Intrinsic Motivation) និង គុណតម្លៃកិច្ចការ(task value)។ អ្នកដឹកនាំដែលជំរុញការគិតពិចារណា (Intellectual Stimulation)គឺមានឥទ្ធិពលផ្ទាល់ និង ប្រយោលទៅលើការឆ្លុះបញ្ចាំងបែបសង្ស័យនិយម (Reflective Skepticism) ការត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មី (Critical Openness)តាមរយៈអថេរចម្លងគឺការជំរុញទឹកចិត្តខាងក្នុង(Intrinsic Motivation) ការជំរុញទឹកចិត្តខាងក្រៅ (Extrinsic Motivation)និង គុណតម្លៃកិច្ចការ(task value)។ ចំណែកអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល (Individualized Consideration) គឺមានឥទ្ធិពលផ្ទាល់ និង ប្រយោលទៅលើការឆ្លុះបញ្ចាំងបែបសង្ស័យនិយម (Reflective Skepticism) តាមរយៈអថេរចម្លងគឺការជំរុញទឹកចិត្តខាងក្នុង (Intrinsic Motivation) ការជំរុញទឹកចិត្តខាងក្រៅ (Extrinsic Motivation) និង គុណតម្លៃកិច្ចការ(task value)។ ហើយវាមានឥទ្ធិពលដោយប្រយោលទៅលើការគិតត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មី (Critical Openness) តាមរយៈអថេរចម្លងគឺការជំរុញទឹកចិត្តខាងក្នុង (Intrinsic Motivation)។ (Bolkan et al., 2011) ដែលលទ្ធផលនៃការសិក្សានេះស្របគ្នាទៅនឹងទ្រឹស្តីនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរមានវត្តមាននៅក្នុងការសិក្សាជាច្រើននិងបរិបទផ្សេងៗ រួមបញ្ចូលទាំងក្នុងកន្លែងធ្វើការ (Asgari et al., 2020) និងនៅក្នុងវិស័យអប់រំផងដែរ (Yulianti et al., 2021)។ វាគឺស្ថិតក្នុងបរិបទក្រោយមកដែលទ្រឹស្តីភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរបានបង្ហាញវត្តមានភាគច្រើនដែលផ្តោតលើអ្វីដែលគេហៅថាការបង្រៀនតាមបែបផ្លាស់ប្តូរ(transformative teaching)(Yulianti et al., 2021)។

របៀបនៃការបង្រៀននេះបានផ្តល់យោបល់ថាអកប្បកិរិយាបែបផ្លាស់ប្តូរដែលធ្វើឡើងដោយគ្រូគឺលើកកម្ពស់ការចូលរួមរបស់សិស្សក្នុងការសិក្សា។ ក្នុងន័យនេះអកប្បកិរិយាទាំងឡាយរបស់គ្រូដែលអាចចេញពីប្រយោជន៍ផ្ទាល់ខ្លួនដោយជំនួសដោយការព្យាយាមលើកទឹកចិត្តសិស្សដែលនឹងនាំទៅរកមុខងារកម្រិតខ្ពស់ដោយបង្កើននូវចំណាប់អារម្មណ៍ និងការចូលរួមរបស់សិស្សនៅក្នុងថ្នាក់ព្រមទាំងជំរុញការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់ពួកគេ។ វាក៏ដូចគ្នាទៅនឹងការសិក្សានាពេលថ្មីៗក្នុងបរិបទអប់រំដែលបានបង្ហាញថាភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូមានទំនាក់ទំនងវិជ្ជមានជាមួយការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់អ្នកសិក្សា (Black et al., 2016) ទំព័រ 85-95 ព្រមទាំងជំរុញទឹកចិត្តសិស្សក្នុងការរៀន(Islam et al., 2012) ,(Baba & Ace, 1989; Bolkan & Goodboy, 2009; Cheng, 1994; Harvey, Stout, & Royal, 2004; Pascarella, Seifert, & Whitt, 2008; Pounder, 2008) (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000) Noland and Richards (2014)។

ការសិក្សាក៏បានបង្ហាញថាការផ្តល់គុណតម្លៃនៃកិច្ចការ (ដែលជាអថេរចម្លង) គឺមានឥទ្ធិពលវិជ្ជមានចំពោះយុទ្ធវិធីរៀនបែបស៊ីជម្រៅ និង រៀនបែបងាយស្រួលនិងការគ្រប់គ្រងខ្លួនឯង និងយល់ពីដំណើរការនៃខួរក្បាលដោយបានពន្យល់ថានៅពេលដែលសិស្សឱ្យតម្លៃលើកិច្ចការ នឹងនាំឱ្យពួកគេជ្រើសរើសនូវយុទ្ធសាស្ត្រគ្រប់គ្រងខ្លួនឯងដែលសមស្របជាងមុនដើម្បីតាមដាននូវដំណើរការរៀនសូត្ររបស់ពួកគេ (Ghasemi & Dowlatabadi, 2018)៕

ជំពូកទី ៥

សេចក្តីសន្និដ្ឋាន និងសំណូមពរ

ជំពូកទី៥៖ សេចក្តីសន្និដ្ឋាន និង សំណូមពរ

៥.១. ដែនកំណត់ និង សំណូមពរសម្រាប់កិច្ចការស្រាវជ្រាវបន្ត

ការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះធ្វើឡើងតាមបែបបរិមាណវិស័យ ដោយប្រើប្រាស់កម្រងសំណួរសម្រាប់ប្រមូលទិន្នន័យ ពីភាគសំណាកជានិស្សិតនៅសាកលវិទ្យាល័យក្នុងក្រុងកំពង់ចាម ខេត្តកំពង់ចាម។ ទិន្នន័យដែលប្រមូលបានត្រូវយកមកវិភាគដើម្បីសិក្សាពីទំនាក់ទំនងនិងកម្រិតឥទ្ធិពលរវាងអថេរនីមួយៗតាមលក្ខណៈវិទ្យាសាស្ត្រ។ ទោះជាយ៉ាងណាការសិក្សាស្រាវជ្រាវនេះមានដែនកំណត់ចំនួនបួនដូចខាងក្រោម៖

- អថេរចិត្តវិទ្យាដែលបានលើកយកមកសិក្សាមានលក្ខខណ្ឌកំណត់មានដូចជា ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត។ ដូចនេះការសិក្សាបន្តបន្ទាប់គួរផ្តោតលើទំនាក់ទំនងរវាងអថេរផ្សេងទៀតដែលជាប់ទាក់ទងទៅនឹងភាពជាអ្នកដឹកនាំ ដែលជំរុញដល់ការគិតត្រិះរិះពិចារណា ក៏ដូចជាការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់សិស្ស និស្សិត។ដូចគ្នានេះដែរ សូចនាករដែលត្រូវបានប្រើសម្រាប់វាស់ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូគឺត្រូវបានវាស់ចេញពីនិស្សិត។ សម្រាប់អ្នកសិក្សាបន្ត អាចវាស់អថេរទាំងនេះចេញពីអ្នកពាក់ព័ន្ធដទៃទៀតក្រៅពីសិស្សនិស្សិតរួមមានដូចជា៖ នាយក ឬ ពីគ្រូបង្រៀនដទៃទៀតដោយផ្អែកលើការឌីហ្សាញការស្រាវជ្រាវ។ មួយវិញទៀតដោយសាការសិក្សានេះផ្តោតតែលើការជំរុញការគិតត្រិះរិះពិចារណា ដូចនេះសូចនាករដែលបានយកមកសិក្សានាពេលក្រោយ គឺ អាចផ្តោតលើបំណិនក្នុងការដោះស្រាយបញ្ហា ឬ បំណិនទន់ផ្សេងទៀតដែលជាបំណិនចាំបាច់សម្រាប់និស្សិត ឬ យុវជននៅសតវត្សទី២១ ។
- ទិន្នន័យដែលត្រូវបានយកមកសិក្សាគឺប្រមូលនៅក្នុងចន្លោះពេលតែមួយ ដែលអាចជាដើមហេតុនាំឱ្យមានកម្រិតលម្អៀងទៅរកវិធីសាស្ត្រនិងទ្រឹស្តី។ សម្រាប់ការសិក្សានាពេលខាងមុខគួរពិចារណាលើការប្រមូលទិន្នន័យក្នុងរយៈពេលវែង (longitudinal data) ដើម្បីតាមដានបម្រែបម្រួលនិងកម្រិតឥទ្ធិពល ជៀសវាងភាពលម្អៀងទៅរកវិធីសាស្ត្រនិងទ្រឹស្តី ។

- ភាគសំណាកគឺគ្របដណ្តប់តែក្នុងខេត្តកំពង់ចាមលទ្ធផលដែលទទួលបានពីការសិក្សាមិនបានឆ្លុះបញ្ចាំងជាទូទៅក្នុងក្របខណ្ឌទូទាំងប្រទេសឡើយ។ អ្នកស្រាវជ្រាវសំណូមពរដល់ការស្រាវជ្រាវបន្តគួរតែធ្វើឡើងក្នុងក្របខណ្ឌសាកលវិទ្យាល័យនាខេត្តដទៃទៀត ឬ ទូទាំងប្រទេសដើម្បីជានាឱ្យលទ្ធផលនៃការសិក្សាកាន់តែមានភាពទូលំទូលាយ និង អាចតំណាងឱ្យនិស្សិតនៃប្រទេសកម្ពុជា។
- មួយវិញទៀតវិធីក្នុងការជ្រើសរើសសំណាកគឺតាមបែបងាយស្រួល ដូចនេះវាអាចធ្វើឱ្យមានភាពលម្អៀងមួយចំនួនកើតឡើងដូចជាភេទឬ ជំនាញសិក្សាជាដើម។ អ្នកស្រាវជ្រាវដែលមានបំណងចង់សិក្សាបន្តគួរជ្រើសរើសភាគសំណាកតាមបែបផ្សេងៗ និង អាចជ្រើសរើសសំណាកនៅកម្រិតផ្សេងៗទៀត (ដូចជាសិស្សកម្រិតអនុវិទ្យាល័យ, វិទ្យាល័យ...) ដើម្បីឱ្យទ្រឹស្តីកាន់តែមានភាពទូលំទូលាយ និង អាចទទួលយកទៅអនុវត្តក្នុងបរិបទអប់រំក្នុងប្រទេសយើងបាន។

៥.២. សេចក្តីសន្និដ្ឋាន និង សំណូមពរសម្រាប់ការអនុវត្តជាក់ស្តែង

ថ្វីបើមានដែនកំណត់នៃការស្រាវជ្រាវខាងលើក៏ដោយ ការឌីហ្សាញការស្រាវជ្រាវទាក់ទងទៅនឹងទំនាក់ទំនងអថេរពិតជាបានពង្រីកការយល់ដឹងពាក់ព័ន្ធទៅនឹងអថេរហេតុនៃការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន រួមមានការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន ការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួន និង គុណតម្លៃកិច្ចការ ក៏ដូចជាការគិតត្រិះរិះពិចារណារួមមាន ៖ ការត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មីៗ និង ការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ ។ ក្នុងការឌីហ្សាញនេះបានរកឃើញថាភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនមានទំនាក់ទំនង និង ឥទ្ធិពលបែបវិជ្ជមានទៅលើអរថេរការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន ក៏ដូចជាការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតតាមរយៈទំនាក់ទំនងទាំងផ្ទាល់ និង ប្រយោល។ ក្នុងចំណោមអថេរហេតុទាំងអស់ការជំរុញឱ្យមានការគិតពិចារណាគឺមានឥទ្ធិពលច្រើនជាងគេលើអថេរផល រួមទាំងអថេរចម្លង ដែលក្នុងនោះ តម្លៃនៃកិច្ចការមានទំនាក់ទំនងខ្លាំងជាងគេដែលធ្វើឱ្យកើនឡើងនូវការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន ក៏ដូចជាការគិតត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មីៗ និង ការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ ។

ផ្អែកលើលទ្ធផលនៃការសិក្សាស្រាវជ្រាវដែលបានរកឃើញ អ្នកស្រាវជ្រាវសូមលើកឡើងនូវសំណូមពរមួយចំនួនដល់ភាគីពាក់ព័ន្ធ ដើម្បីរួមចំណែកលើកកម្ពស់ការអនុវត្តគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនដើម្បីជួយជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតឱ្យកាន់តែមានភាពល្អប្រសើរបន្ថែមទៀត ដូចខាងក្រោម៖

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និង កីឡា

- ពង្រឹងការអនុវត្តគោលនយោបាយទី២នៃផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ២០១៩-២០២៣ ដែលផ្តោតលើការធានាភាពស័ក្តិសិទ្ធិនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំ និង ការគ្រប់គ្រងរបស់មន្ត្រីអប់រំគ្រប់លំដាប់ថ្នាក់ តាមរយៈការពង្រឹងការអនុវត្តផែនការគោលស្តីពីការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពក្នុងវិស័យអប់រំ ២០២០-២០២៤នៅគ្រប់គ្រឹះស្ថានសិក្សា ជាពិសេសឧត្តមសិក្សាដោយទាមទារឱ្យមានការវាយតម្លៃ និង តាមដាននូវការអនុវត្តជាប្រចាំរបស់គ្រូបង្រៀនដោយផ្តោតលើភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូរ ។
- ដោយហេតុថាភាពជាអ្នកដឹកនាំគឺអាចកើតមានឡើងបានតាមរយៈការសិក្សារៀនសូត្រ ក៏ដូចជាការទទួលបានការបណ្តុះបណ្តាល ដូចគ្នានេះដែរ លទ្ធផលសិក្សាស្រាវជ្រាវបានបង្ហាញពីភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូរចំនួន៣ដែលមានឥទ្ធិពលលើការជម្រុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនគឺ (ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ ការជំរុញការគិតពិចារណា និង ការគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល) ដែលមានឥទ្ធិពលលើការជម្រុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង គិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត ដែលតាមទាឱ្យមានការរៀបចំជា វគ្គបណ្តុះបណ្តាលស្តីពីភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូរ "ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ ភាពជាអ្នកដឹកនាំជម្រុញការគិត ភាពជាអ្នកដឹកនាំដែលគិតពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល" ជូនដល់លោកគ្រូអ្នកគ្រូនៅតាមគ្រឹស្ថានឧត្តមសិក្សា ក្នុងគោលបំណងលើកកម្ពស់ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូ និង ឈានទៅសម្រេចបាននូវការអភិវឌ្ឍការគិតកម្រិតខ្ពស់ និង ប្រកបដោយភាពច្នៃប្រឌិតរបស់សិស្ស ឆ្លើយតបទៅនឹងបំណិនសតវត្សទី២១ដែលជាបំណិនដែលនិស្សិតទាំងអស់មិនអាចខ្វះបាន។

- បង្កើនការយកចិត្តទុកដាក់ក្នុងការបញ្ចូលខ្លឹមសារមេរៀនផ្សេងៗក្នុងកម្មវិធីសិក្សាដែលជម្រុញបំណិនគិតត្រិះរិះពិចារណាដល់និស្សិត ជាពិសេសឱ្យពួកគេយល់ច្បាស់ពីតម្លៃនៃកិច្ចការ ឬមុខវិជ្ជាដែលគេបាន នឹងកំពុងសិក្សារៀនសូត្រដែលនាំសិស្សនិស្សិតឱ្យឈានដល់ការសិក្សាប្រកបដោយការតាំងចិត្ត និង ការពេញចិត្តឆ្ពោះទៅរកភាពជោគជ័យក្នុងអាជីពការងារនាពេលអនាគត ព្រមទាំងរួមចំណែកយ៉ាងសំខាន់ដើម្បីសម្រេចបាននូវផែនការយុទ្ធសាស្ត្រ របស់រដ្ឋាភិបាលផងដែរ។

គណៈគ្រប់គ្រងគ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សា

- បន្តបញ្ជ្រាបនូវគោលនយោបាយទី២នៃផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំឆ្នាំ២០១៩-២០២៣ ដែលផ្តោតលើការធានាភាពស័ក្តិសិទ្ធិនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំ និង ការគ្រប់គ្រងរបស់មន្ត្រីអប់រំគ្រប់លំដាប់ថ្នាក់ និងពង្រឹងការអនុវត្តផែនការគោលស្តីពីការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពក្នុងវិស័យអប់រំ ២០២០-២០២៤ នៅគ្រប់គ្រឹះស្ថានសិក្សាជាពិសេសឧត្តមសិក្សាដោយទាមទារឱ្យមានការវាយតម្លៃនិងតាមដាននូវការអនុវត្តជាប្រចាំរបស់គ្រូបង្រៀនដោយផ្តោតលើភាពជាអ្នកដឹកនាំ។
- បន្តអភិវឌ្ឍ និង លើកកម្ពស់ភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនសាស្ត្រាចារ្យ (ភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរ) និង សមត្ថភាពវិជ្ជាជីវៈរបស់គ្រូបង្រៀនដើម្បីជាគំរូដែលមានទិទ្ធិពលដល់និស្សិតទាំងផ្នែកឥរិយាបថក៏ដូចជាសមត្ថភាពនៃការគិតត្រិះរិះពិចារណាផងដែរ ។
- ជំរុញសាស្ត្រាចារ្យលោកគ្រូអ្នកគ្រូឱ្យមានការរៀបចំកិច្ចការ និង មេរៀនដែលជម្រុញការគិតពិចារណាក៏ដូចជាការគិតដល់តម្រូវការផ្សេងៗរបស់និស្សិតក៏អាចជាការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការសិក្សារបស់និស្សិតផងដែរ។
- ផ្សព្វផ្សាយបញ្ជ្រាបពីសារសំខាន់នៃភាពជាអ្នកដឹកនាំផ្លាស់ប្តូររបស់សាស្ត្រាចារ្យជាពិសេសភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ ការគិតពីតម្រូវការបុគ្គលការជំរុញការគិតពិចារណា ដែលអាចលើកកម្ពស់នូវបំណិនគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតផងដែរ។

សរុបមកការស្រាវជ្រាវនេះផ្តល់ជាយោបល់ដល់គ្រឹះស្ថានឧត្តមសិក្សាទាំងឡាយ ឱ្យយកចិត្តទុកដាក់ក្នុងការពង្រឹងភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន (ភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបផ្លាស់ប្តូរ) ដើម្បីជំរុញដល់ការបង្កើនឡើងនូវការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់និស្សិតតាមរយៈការឪហ្យាញកិច្ចការឬមេរៀនដែលមានការលើកទឹកចិត្តឱ្យសិស្សនិស្សិតបានគិតត្រិះរិះពិចារណា និងយល់ពីតម្លៃនៃកិច្ចការ ដែលនាំឆ្ពោះទៅរកការបណ្តុះបំណិនគិតត្រិរិះពិចារណារបស់ពួកគេ។ ដូចគ្នានេះដែរលោកគ្រូអ្នកគ្រូត្រូវងាកមកផ្តោតការយកចិត្តទុកដាក់ពីភាពសំខាន់នៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនដែលជាអ្វីដែលគ្រូមិនអាចខ្វះបានឆ្លើយតបទៅនឹងបំណិនសំខាន់ៗនៅសតវត្សទី២១ផងដែរ៕

ឯកសារយោង

Cambodianess. (2017). តើនិស្សិតបញ្ចប់ថ្នាក់ឧត្តមសិក្សាត្រៀមខ្លួនសម្រាប់ការងារបច្ចុប្បន្នហើយឬនៅ.

ក្រសួងអប់រំយុវជននិងកីឡា. (២០១៤). គោលនយោបាយស្តីពីចក្ខុវិស័យឧត្តមសិក្សាឆ្នាំ២០៣០.

ហង់ជួន, ណ. រ. ន. (2020). កំណែទម្រង់សាលារៀននៅកម្ពុជា.

ហង់ជួន, ណ. រ. ន. (២០២១). ទស្សនវិជ្ជា និង ទ្រឹស្តីស្តីពីការអប់រំ.

Alban, D., & Alban, D. J. B. B. F. (2021). Why Critical Thinking is Important (& How to Improve It).

Anderson, K. D. J. R. E. (2008). Transformational teacher leadership in rural schools. *29*(3), 8-17.

Asgari, A., Mezginejad, S., & Taherpour, F. J. I. (2020). The role of leadership styles in organizational citizenship behavior through the mediation of perceived organizational support and job satisfaction. *30*(75), 87-98.

Assor, A. (2012). Allowing choice and nurturing an inner compass: Educational practices supporting students' need for autonomy. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). Springer.

Avolio, B. J., Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The four I's of Transformational Leadership. *Journal of European Industrial Training*, *15*(4). https://doi.org/10.1108/03090599110143366

Avolio, B. J., Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. J. J. o. E. i. t. (1991). Leading in the 1990s: The four I' s of transformational leadership.

Bass, B. M., & Bass Bernard, M. (1985). Leadership and performance beyond expectations.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology press.

Bass, B. M. J. O. d. (1985). Leadership: Good, better, best. *13*(3), 26-40.

Beauchamp, M. R., Barling, J., Li, Z., Morton, K. L., Keith, S. E., & Zumbo, B. D. J. J. o. H. P. (2010). Development and psychometric properties of the transformational teaching questionnaire. *15*(8), 1123-1134.

Behling, O., & Law, K. S. (2000). *Translating questionnaires and other research instruments: Problems and solutions*. Sage.

Bevan, S. R. (2017). *Thinking culturally about critical thinking in Cambodia* London South Bank University].

Black, H., Soto, L., & Spurlin, S. J. N. D. f. S. L. (2016). Thinking about thinking about leadership: Metacognitive ability and leader developmental readiness. *2016*(149), 85-95.

Bloom, B. (1956). Bloom's taxonomy. In.

Bogler, R., Caspi, A., Roccas, S. J. E. M. A., & Leadership. (2013). Transformational and passive leadership: An initial investigation of university instructors as leaders in a virtual learning environment. *41*(3), 372-392.

Bogler, R. J. E. a. q. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *37*(5), 662-683.

Bolkan, S., Goodboy, A. K., & Griffin, D. J. J. C. R. R. (2011). Teacher leadership and intellectual stimulation: Improving students' approaches to studying through intrinsic motivation. *28*(4), 337-346.

Bolkan, S., & Goodboy, A. K. J. J. o. I. P. (2009). Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *36*(4).

Byrne, B. M. (2012). Choosing structural equation modeling computer software: Snapshots of LISREL, EQS, AMOS, and Mplus.

Byrne, B. M. J. N. Y. T., & Group, F. (2010). Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming (multivariate applications series). *396*(1), 7384.

Chan, S., Maneewan, S., & Koul, R. J. T. i. H. E. (2021). Teacher educators' teaching styles: relation with learning motivation and academic engagement in pre-service teachers. 1-22.

Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. J. B. J. o. E. P. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *81*(2), 223-243.

Clover, W. H. (1990). Transformational leaders: Team performance, leadership ratings, and firsthand impressions.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Cosenza, M. N. J. I. i. t. e. (2015). Defining Teacher Leadership: Affirming the Teacher Leader Model Standards. *24*(2), 79-99.

Darling-Hammond, L., Bullmaster, M. L., & Cobb, V. L. J. T. e. s. J. (1995). Rethinking teacher leadership through professional development schools. *96*(1), 87-106.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. In *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 11-40). Springer.

Deluga, R. J. J. I. o. l. (1992). The relationship of leader-member exchange with laissez-faire, transactional, and transformational leadership in naval environments. *237*(2).

Don, Y., Raman, A., Hussin, F., Kasim, K. J. I. J. o. A. R., & Development. (2016). The role of teacher leadership and extra-curricular activities in the construction of the soft skills of secondary school students in Malaysia. *1*(3), 89-95.

Eccles, J. J. A., & motives, a. (1983). Expectancies, values and academic behaviors.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. J. A. r. o. p. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *53*(1), 109-132.

Eccles, W. J., & Eccles, W. J. (1983). *The Canadian Frontier, 1534-1760*. UNM Press.

El-sayed, R. S., Sleem, W. F., El-sayed, N. M., & Ramada, F. J. J. o. A. S. (2011). Disposition of staff nurses' critical thinking and its relation to quality of their performance at Mansoura University Hospital. *7*(10), 388-395.

Ennis, R. H. J. E. l. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *43*(2), 44-48.

Ennis, R. H. J. I. l. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *18*(2).

Etikan, I., Musa, S. A., Alkassim, R. S. J. A. j. o. t., & statistics, a. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *5*(1), 1-4.

Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report).

Facione, P. A., Sanchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. J. T. J. o. G. E. (1995). The disposition toward critical thinking. *44*(1), 1-25.

Fahim, M., Bagherkazemi, M., Alemi, M. J. J. o. L. T., & Research. (2010). The Relationship between Test Takers' Critical Thinking Ability and their Performance on the Reading Section of TOEFL. *1*(6).

Fahim, M., Hajimaghsoodi, A. J. I. J. o. L. L., & World, A. L. (2014). The relationship between motivation and critical thinking ability of Iranian EFL learners. *5*(2), 454-463.

Fasko Jr, D., & Fair, F. J. C. R., Theory and. (2003). Critical thinking and reasoning.

Franken, R. E. (2007). Human Motivation 6th Ed.

George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (p. Pearson).

Ghadi, I., Alwi, N. H., Bakar, K. A., & Talib, O. J. H. E. S. (2012). Construct Validity Examination of Critical Thinking Dispositions for Undergraduate Students in University Putra Malaysia. *2*(2), 138-145.

Ghasemi, A. A., & Dowlatabadi, H. R. J. J. o. A. T. (2018). Investigating the role of task value, surface/deep learning strategies, and higher order thinking in predicting self-regulation and language achievement. *15*(3), 664.

Gorham, J., & Christophel, D. M. J. C. Q. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *40*(3), 239-252.

Gorham, J., & Millette, D. M. J. C. e. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *46*(4), 245-261.

Gray, A. (2016). The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum,

Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. J. M. d. a., Seventh Edition. Pearson Education Limited Harlow, Essex. (2014). Pearson new international edition.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., & Black, W. C. (2010). Multivariate data analysis: A global perspective (Vol. 7). In: Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.

Hair, J. F., LDS Gabriel, M., Silva, D. d., & Braga, S. J. R. M. J. (2019). Development and validation of attitudes measurement scales: fundamental and practical aspects. *54*, 490-507.

Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. J. E. b. r. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *31*(1), 2-24.

Halonen, J. S. J. T. o. p. (1995). Demystifying critical thinking. *22*(1), 75-81.

Halpern, D. F. J. A. p. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *53*(4), 449.

Heng, K., & Sol, K. J. C. I. I. C. E. (2022). THE ROLE OF YOUTH AND THE IMPORTANCE OF THEIR PERSPECTIVES. 1.

Hilpert, J. C., Husman, J., Stump, G. S., Kim, W., Chung, W. T., & Duggan, M. A. J. J. P. R. (2012). Examining students' future time perspective: Pathways to knowledge building 1. *54*(3), 229-240.

Hinkin, T. R., & Tracey, J. B. J. J. o. o. c. m. (1999). The relevance of charisma for transformational leadership in stable organizations.

Hu, L. t., & Bentler, P. M. J. S. e. m. a. m. j. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *6*(1), 1-55.

Islam, T., Aamir, M., Ahmed, I., Muhammad, S. K. J. J. o. E., & Research, S. (2012). The impact of transformational and transactional leadership styles on the motivation and academic performance of students at university level. *2*(2), 237-237.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. J. J. o. e. p. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *102*(3), 588.

Jöreskog, K. G., Sörbom, D., & Du Toit, S. (2001). *LISREL 8: New statistical features*. Scientific Software International.

Keeley, S. M., Shemberg, K. M., Cowell, B. S., & Zinnbauer, B. J. J. C. T. (1995). Coping with student resistance to critical thinking: What the psychotherapy literature can tell us. *43*(4), 140-145.

Kennedy, M., Fisher, M. B., Ennis, R. H. J. E. v., & reform, c. i. I. f. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. *2*, 11-40.

Kim, M., Hushman, G., Holzberg, L., & So, H. J. E. J. o. E. S. (2017). The Effect of Transformational Leadership on Middle School Students' Intrinsic Motivation and Expectancy-Value in Physical Education. *4*(2), 22-31.

Kline, R. (2016). Principles and Practice of Structural Equation Modeling, 4th Edit. New York, NY. In: Guilford Press.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford Press.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.

Kuhn, D. J. E. r. (1999). A developmental model of critical thinking. *28*(2), 16-46.

Lai, E. R. J. P. s. R. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *6*(1), 40-41.

Lee, J., Turner, J. E., & Thomson, M. M. J. J. P. R. (2015). A structural equation model of pre-service teachers' perceptions of future goals and current course-related motivation. *57*(3), 231-241.

Lovelace, J. B., Neely, B. H., Allen, J. B., & Hunter, S. T. (2018). Charismatic, ideological, & pragmatic(CIP) model of leadership: A critical review and agenda for future research. *The Leadership Quality*. https://doi.org/10.1016

Masi, R. J., & Cooke, R. A. J. T. I. J. o. O. A. (2000). Effects of transformational leadership on subordinate motivation, empowering norms, and organizational productivity.

Medley, F., & Larochelle, D. R. J. N. m. (1995). Transformational leadership and job satisfaction. *26*(9), 64JJ.

Millette, D., & Gorham, J. J. C. f. t. (2002). Teacher behavior and student motivation. 141-154.

Minstry of Education Youth and Sports. (2019). *Education Strategic Plan 2019-2023*. Ministry of Education, Youth and Sports.

Mon, V. J. C. I. I. C. E. (2022). HOW CAN CAMBODIAN YOUTH PREPARE FOR INDUSTRY 4.0? , 112.

Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. J. T. m. l. j. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *83*(1), 23-34.

Noland, A., & Richards, K. J. J. o. E. T. (2014). The Relationship among Transformational Teaching and Student Motivation and Learning. *14*(3), 5-20.

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.

Öqvist, A., & Malmström, M. (2017). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy.

Öqvist, A., Malmström, M. J. A. s. o. e. o. t. l., & Education, s. s.-e. I. J. o. L. i. (2017). What motivates students. 1-22.

Paul, R., & Nosich, G. M. (1992). A Model for the National Assessment of Higher Order Thinking.

Peat, J., & Barton, B. (2008). *Medical statistics: A guide to data analysis and critical appraisal*. John Wiley & Sons.

Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. J. M.-P. Q. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. 1-21.

Pintrich, P. R. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).

Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. J. E. A. Q. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *31*(4), 564-588.

Pounder, J. S. J. J. o. M. D. (2003). Employing transformational leadership to enhance the quality of management development instruction.

Ry, S. (2019). *Minister: Soft skills essential for young*. https://www.phnompenhpost.com/national/minister-soft-skills-essential-young

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. J. C. e. p. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *25*(1), 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. J. C. e. p. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *61*, 101860.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. ERIC.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. J. C. E. P. (2020). Motivation and social cognitive theory. *60*, 101832.

Shin, S. J., & Zhou, J. J. A. o. m. J. (2003). Transformational leadership, conservation, and creativity: Evidence from Korea. *46*(6), 703-714.

Shrestha, N. J. A. J. o. A. M., & Statistics. (2020). Detecting multicollinearity in regression analysis. *8*(2), 39-42.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. J. J. o. e. p. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *85*(4), 571.

Sosu, E. M. J. T. s., & creativity. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *9*, 107-119.

Sparks, J. R., Schenk, J. A. J. J. o. O. B. T. I. J. o. I., Occupational, Psychology, O., & Behavior. (2001). Explaining the effects of transformational leadership: an investigation of the effects of higher-order motives in multilevel marketing organizations. *22*(8), 849-869.

Sternberg, R. J. (1986). Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.

Times, K. J. T. K. T. (2019). Digital Cambodia: Towards industry 4.0.

Tindal, G., & Nolet, V. J. F. o. E. C. (1995). Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. *27*(7), 1-22.

Tomarken, A. J., & Waller, N. G. J. A. r. o. c. p. (2005). Structural equation modeling: Strengths, limitations, and misconceptions. *1*, 31.

Trigueros, R., Padilla, A., Aguilar-Parra, J. M., Mercader, I., López-Liria, R., Rocamora, P. J. I. J. o. E. R., & Health, P. (2020). The influence of transformational teacher leadership on academic motivation and resilience, burnout and academic performance. *17*(20), 7687.

Trigueros Ramos, R., & Navarro Gómez, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de Educación Física.

Tsai, K. C. J. S. B., & journal, P. a. i. (2017). Development of the teacher leadership style scale. *45*(3), 477-490.

Waldeck, J. H., Plax, T. G., Kearney, P. J. T. S. H. o. C., & Instruction. (2010). Philosophical and Methodological. 161.

Waters-Bailey, S. L. (2016). *Perceived transformational teacher leadership and students' motivation, academic performance, and intent to persist in STEM education at a community college*. Old Dominion University.

Weber, M. J. T. A. H., & Press, T. P. N. Y. O. U. (1947). The theory of economic and social organization.

White, B. A. A., Pearson, K., Bledsoe, C., & Hendricks, R. J. C. H. E. (2017). Transformational leadership: The nexus between faith and classroom leadership. *16*(5), 276-284.

Willingham, D. T. J. A. f. o. t. s., p. 8-19. (2007). Critical thinking: Why it is so hard to teach?

WorldBank. (2021). *Cambodia Overview*. https://www.worldbank.org/en/country/cambodia/overview

York-Barr, J., & Duke, K. J. R. o. e. r. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *74*(3), 255-316.

Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., Veerman, G.-J. J. L., & Schools, P. i. (2021). Transformational leadership for parental involvement: How teachers perceive the school leadership practices to promote parental involvement in children’s education. *20*(2), 277-292.

ឧបសម្ព័ន្ធ

ឧបសម្ព័ន្ធ "ក"

កម្រងសំណួរក្នុងការប្រមូលទិន្នន័យ

កម្រងសំណួរស្រាវជ្រាវ **ប្រធានបទ** « **ទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀននិងការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត** »

សួស្តីប្អូនៗនិស្សិតទាំងអស់គ្នាជាទីស្រលាញ់រាប់អាន!

នាងខ្ញុំឈ្មោះ **ហ៊ាង ហុងឡាយ** ជានិស្សិតបរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ ឯកទេស គ្រប់គ្រងអប់រំ នៅវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ ជំនាន់ទី៩ នៃប្រទេសកម្ពុជា កំពុងធ្វើការស្រាវជ្រាវ និងសរសេរនិក្ខេបបទបញ្ចប់ថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ស្រាវជ្រាវ ក្រោមប្រធានបទ "**ទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀននិងការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត**" ដែលត្រូវបានដឹកនាំដោយ លោកបណ្ឌិត ឈូក ច័ន្ទធាយា និងដឹកនាំរងដោយ លោកបណ្ឌិត មាយ ចាន់ថេង ។

កម្រងសំណួរនេះ ត្រូវបានសាងឡើងដើម្បីប្រមូលព័ត៌មានពីនិស្សិត ដែលកំពុងសិក្សានៅតាមសាកលវិទ្យាល័យគោលដៅចំនួន៥ក្នុងខេត្តកំពង់ចាមដែលត្រូវបានជ្រើសរើសជាតំណាងឱ្យនិស្សិតក្នុងខេត្តកំពង់ចាម។នាងខ្ញុំ សូមអនុញ្ញាតគោរពអញ្ជើញបងប្អូននិស្សិតចូលរួមក្នុងការផ្តល់ចម្លើយដ៏សុក្រិតលើកម្រងសំណួរទាក់ទងនឹងការវាស់ស្ទង់ពីគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀននិងការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត។ នាងខ្ញុំសូមថ្លែងអំណរគុណយ៉ាងជ្រាលជ្រៅចំពោះកិច្ចសហ

ការខ្ពស់របស់ប្អូនៗនិស្សិតក្នុងការផ្តល់នូវពេលវេលាបំពេញកម្រងសំណួរទាំងអស់នេះ បើទោះបីជាមានភាពមមាញឹកយ៉ាងណាក៏ដោយ។

<u>សេចក្តីណែនាំ</u>

១- កម្រងសំណួរនេះ មានបួនផ្នែក៖

ផ្នែកទី១: ព័ត៌មានអំពីស្ថានភាពទូទៅរបស់និស្សិត

ផ្នែកទី២: គំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន

ផ្នែកទី៣: ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀនរបស់និស្សិត

ផ្នែកទី៤: ការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត

២- សូមអានសេចក្តីណែនាំការឆ្លើយកម្រងសំណួរគ្រប់ផ្នែកនីមួយៗដោយការយកចិត្តទុកដាក់។ សូមមេត្តា ជួយឆ្លើយឱ្យបានគ្រប់សំណួរតាមការពិតជាក់ស្តែង និងត្រួតពិនិត្យភាពរៀបរយមុននឹងផ្ញើឱ្យអ្នកស្រាវជ្រាវវិញ ដោយមិនចាំបាច់ បញ្ជាក់ឈ្មោះនិងនាមត្រកូលឡើយ។ នាងខ្ញុំ សូមធានាអះអាងថា រាល់ចម្លើយបងប្អូននឹងរក្សាទុកជាសម្ងាត់បំផុត ដោយពុំមានផលប៉ះពាល់អ្វីទាំងអស់ដល់ស្ថាប័នឬប្អូនៗនិស្សិតឡើយ។ នាងខ្ញុំសូមថ្លែងអំណរគុណយ៉ាងជ្រាលជ្រៅចំពោះកិច្ចសហការដ៏សប្បុរសរបស់បងប្អូននិស្សិតទាំងអស់ចំពោះការចូលរួមក្នុងការស្រាវជ្រាវនេះ។

ប្រសិនបើបងប្អូននិស្សិត ត្រូវការជំនួយបន្ថែមទាក់ទងនឹងការបំពេញកម្រងសំណួរនេះ សូមទាក់ទងតាមលេខទូរស័ព្ទ៖ ០១៧ ២៤៦ ១៦៧ ឬតាមរយៈអ៊ីម៉េល៖ honglayheang96@gmail.com។

ផ្នែកទី១: ព័ត៌មានអំពីស្ថានភាពទូទៅរបស់និស្សិត

<u>ការណែនាំ៖</u> កម្រងសំណួរនេះ ត្រូវបានរៀបចំឡើងដើម្បីផ្តល់ឱកាសជូននិស្សិតក្នុងការបញ្ចេញមតិ អំពីឥរិយាបថ**គំរូនៃភាពជាដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន** ដោយគ្មានចម្លើយ ខុស ឬត្រូវទេ។ចម្លើយរបស់ប្អូនៗនិស្សិតនឹងត្រូវរក្សាជាការសម្ងាត់។

សូមគូសសញ្ញាធីក (✓) ទៅក្នុងប្រអប់❑ ដែលត្រូវជាមួយនឹងស្ថានភាពទូទៅរបស់និស្សិត

១- ភេទ៖

☐ ស្រី ☐ ប្រុស

២- អាយុ៖ ……………………………………ឆ្នាំ

៣- វេនសិក្សា ៖

☐ ចន្ទ-សុក្រ ☐ ចុងសប្តាហ៍

៤- តើប្អូនកំពុងសិក្សាក្នុងមហាវិទ្យាល័យណា ៖

☐ សិល្បៈ មនុស្សសាស្ត្រ និង ការអប់រំ ☐ វិទ្យាសាស្ត្រ និង បច្ចេកទេស

☐ គ្រប់គ្រងពាណិជ្ជកម្ម និង ទេសចរណ៍ ☐ សង្គមវិទ្យា និង ការអភិវឌ្ឍសហគមន៍ ☐ ផ្សេង……………

៥ តើប្អូនកំពុងសិក្សាជំនាញអ្វី?

☐គ្រប់គ្រងទូទៅ ☐ សំណង់ស៊ីវិល ☐ គណនេយ្យ ☐ ធនាគារ និងហិរញ្ញវត្ថុ

☐ វិទ្យាសាស្ត្រអប់រំ ☐ ភាសាអង់គ្លេស ☐ បច្ចេកវិទ្យាកុំព្យូទ័រ ☐ ផ្សេងៗ…………………..

៦ តើប្អូនកំពុងសិក្សានៅឆ្នាំទីប៉ុន្មាន?

☐ឆ្នាំទី១ ☐ឆ្នាំទី២

៧ សាកលវិទ្យាល័យដែលប្អូនកំពុងសិក្សា

☐ សាកលវិទ្យាល័យវេស្ទើន ☐សាកលវិទ្យាល័យជាស៊ីមកំចាយមារ ☐ សាកលវិទ្យាល័យឯកទេសនៃកម្ពុជា

☐សាកលវិទ្យាល័យគ្រប់គ្រង និង សេដ្ឋកិច្ច ☐ពុទ្ធិកសាកលវិទ្យាល័យសម្តេចអគ្គមហាសេនាបតីតេជោ ហ៊ុន សែន☐ ផ្សេងៗ(សូមបញ្ជាក់)………………

ផ្នែកទី២: **គំរូនៃភាពជាដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀន**

<u>សេចក្តីណែនាំ:</u>

ក្នុងផ្នែកទី២ នេះ មាន**២៥** ចំណុចសំខាន់ៗ។ សូមបងប្អូននិស្សិត មេត្តាពិចារណាល្បះនីមួយៗក្នុងតារាងខាងក្រោម ហើយគូសរង្វង់ជុំវិញលេខចម្លើយដែលពិតចំពោះបងប្អូន។ និស្សិតអាចជ្រើសរើសចម្លើយបានតែមួយគត់ (1, 2, 3, 4, 5) ចេញពីកូឡោនចម្លើយ។

លេខ ១ មានន័យថា **មិនយល់ស្របសោះ**

លេខ ២ មានន័យថា **មិនយល់ស្រប**

លេខ ៣ មានន័យថា **មិនប្រាកដ**

លេខ ៤ មានន័យថា **យល់ស្រប**

លេខ ៥ មានន័យថា **យល់ស្របទាំងស្រុង**

តើបងប្អូនយល់ស្របតាមល្បះនីមួយៗខាងក្រោមកម្រិតណា?		**ចម្លើយ**				
ក. ភាពជាអ្នកដឹកនាំគំរូ						
១-	គ្រូរបស់ខ្ញុំមានទំនាក់ទំនងល្អជាមួយនិស្សិតក្នុងថ្នាក់។	1	2	3	4	5
២-	គ្រូរបស់ខ្ញុំមានអធ្យាស្រ័យល្អជាមួយនិស្សិតគ្រប់គ្នា។	1	2	3	4	5
៣-	ខ្ញុំគោរពគ្រូរបស់ខ្ញុំណាស់។	1	2	3	4	5
៤-	ខ្ញុំពិតជារីករាយដែលបានរៀនជាមួយគាត់។	1	2	3	4	5
ខ. ការជំរុញការគិតពិចារណា						
៥	គ្រូរបស់ខ្ញុំរៀបចំមេរៀនដែលជំរុញឱ្យខ្ញុំបានគិតពិចារណាច្រើន។	1	2	3	4	5
៦	គ្រូរបស់ខ្ញុំដាក់កិច្ចការ និង បញ្ហាឱ្យខ្ញុំគិតរកដំណោះស្រាយតាមវិធីផ្សេងៗ។	1	2	3	4	5
៧	គ្រូរបស់ខ្ញុំធ្វើឱ្យខ្ញុំចេះសួរខ្លួនឯង និងសួរយោបល់អ្នកដទៃ។	1	2	3	4	5
៨	គ្រូរបស់ខ្ញុំជំរុញឱ្យខ្ញុំមើលបញ្ហាចេញពីជ្រុងផ្សេងៗ។	1	2	3	4	5
គ. ការគិតគូពីតម្រូវការរបស់បុគ្គល						
៩	គ្រូរបស់ខ្ញុំបង្ហាញការយកចិត្តទុកដាក់មកលើខ្ញុំ។	1	2	3	4	5
១០	គ្រូរបស់ខ្ញុំព្យាយាមស្វែងយល់ពីនិស្សិតគ្រប់គ្នា	1	2	3	4	5
១១	គ្រូរបស់ខ្ញុំព្យាយាមជួយនិស្សិតដែលរៀនយឺត។	1	2	3	4	5
១២	គ្រូរបស់ខ្ញុំដឹងច្បាស់ពីតម្រូវការរបស់និស្សិតក្នុងថ្នាក់។	1	2	3	4	5
១៣	គ្រូរបស់ខ្ញុំដឹងច្បាស់ពីសមត្ថភាពរបស់និស្សិតក្នុងថ្នាក់។	1	2	3	4	5

សូមមេត្តាពិនិត្យមើលឡើងវិញដើម្បីឱ្យប្រាកដថាអ្នកបានឆ្លើយតបគ្រប់ល្បះហើយ។

សូមអរគុណចំពោះការសហការរបស់បងប្អូននិស្សិតទាំងអស់គ្នា។

ផ្នែកទី៣: ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន

<u>សេចក្តីណែនាំ:</u>

ក្នុងផ្នែកទី២ នេះ មាន**១៧** ចំណុចសំខាន់ៗ។ សូមបងប្អូននិស្សិត មេត្តាពិចារណាល្បះនីមួយៗក្នុងតារាងខាងក្រោម ហើយគូសរង្វង់ជុំវិញលេខចម្លើយដែលពិតចំពោះបងប្អូន។ និស្សិតអាចជ្រើសរើសចម្លើយបានតែមួយគត់ (1, 2, 3, 4, 5) ចេញពីកូឡោនចម្លើយ។

លេខ ១ មានន័យថា **មិនយល់ស្របសោះ**

លេខ ២ មានន័យថា **មិនយល់ស្រប**

លេខ ៣ មានន័យថា **មិនប្រាកដ**

លេខ ៤ មានន័យថា **យល់ស្រប**

លេខ ៥ មានន័យថា **យល់ស្របទាំងស្រុង**

តើបងប្អូនយល់ស្របតាមល្បះនីមួយៗខាងក្រោមកម្រិតណា?		**ចម្លើយ**				
ក. ការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងខ្លួន						
១-	ខ្ញុំពេញចិត្តរៀនមេរៀនណាដែលខ្ញុំអាចរៀនពីអ្វីដែលថ្មីៗបាន។	1	2	3	4	5
២-	ខ្ញុំពេញចិត្តរៀនមេរៀនណាដែលឆ្លើយតបនឹងតម្រូវការចង់ចេះចង់ដឹងរបស់ខ្ញុំ ទោះបីជាវាពិបាករៀនយ៉ាងណាក៏ដោយ។	1	2	3	4	5
៣-	អ្វីដែលធ្វើឱ្យខ្ញុំរីករាយបំផុតគឺការព្យាយាមយល់មេរៀនឱ្យបានកាន់តែច្រើនតាមដែលអាចធ្វើបាន។	1	2	3	4	5
៤-	ខ្ញុំពេញចិត្តធ្វើកិច្ចការស្រាវជ្រាវណាដែលខ្ញុំអាចរៀនពីអ្វីដែលថ្មីៗ ទោះបីជាកិច្ចការនោះមិនធ្វើឱ្យខ្ញុំទទួលបានពិន្ទុល្អក៏ដោយ។	1	2	3	4	5
៥	ខ្ញុំសប្បាយរីករាយបំផុតនៅពេលដែលខ្ញុំរៀនអ្វីដែលថ្មីៗ ។	1	2	3	4	5
ខ.ការជំរុញទឹកចិត្តក្រៅខ្លួន						
៦	ខ្ញុំសប្បាយចិត្តបំផុតនៅពេលដែលខ្ញុំបានទទួលពិន្ទុល្អ។	1	2	3	4	5
៧	ខ្ញុំចង់រៀនឱ្យពូកែពីព្រោះខ្ញុំចង់បង្ហាញសមត្ថភាពរបស់ខ្ញុំឱ្យគ្រូ មិត្តរួមថ្នាក់ និងគ្រួសាររបស់ខ្ញុំបានឃើញ។	1	2	3	4	5
៨	អ្វីដែលខ្ញុំចង់ធ្វើ គឺការរៀនឱ្យពូកែជាងមិត្តរួមថ្នាក់របស់ខ្ញុំ។	1	2	3	4	5

៩	អ្វីដែលធ្វើឱ្យខ្ញុំរីករាយបំផុតគឺនៅពេលទទួលបានពិន្ទុល្អជាងមុន។	1	2	3	4	5
គ. គុណតម្លៃនៃកិច្ចការ						
១០	ខ្ញុំអាចយកអ្វីដែលខ្ញុំរៀននៅពេលនេះទៅប្រើប្រាស់ក្នុងការងាររបស់ខ្ញុំ។	1	2	3	4	5
១៣	អ្វីដែលខ្ញុំរៀនពេលនេះគឺពិតជាមានអត្ថប្រយោជន៍ខ្លាំងណាស់សម្រាប់ខ្ញុំ។	1	2	3	4	5
១៤	វាពិតជាសំខាន់ណាស់សម្រាប់ខ្ញុំដែលត្រូវរៀនមុខវិជ្ជា(កំពុងរៀនក្នុងជំនាញ)ទាំងអស់នេះ។	1	2	3	4	5
១៥	អ្វីដែលខ្ញុំសិក្សាពេលនេះនឹងនាំឱ្យខ្ញុំជោគជ័យក្នុងការងារនាពេលអនាគត។	1	2	3	4	5
១៦	ខ្ញុំនឹងអាចប្រើប្រាស់អ្វីដែលបានរៀននៅពេលនេះនាពេលអនាគត។	1	2	3	4	5

ផ្នែកទី៤: ការគិតត្រិះរិះពិចារណា

<u>សេចក្តីណែនាំ:</u>

ក្នុងផ្នែកទី២ នេះ មាន**១៣** ចំណុចសំខាន់ៗ។ សូមបងប្អូននិស្សិត មេត្តាពិចារណាល្បះនីមួយៗក្នុងតារាងខាងក្រោម ហើយគូសរង្វង់ជុំវិញលេខចម្លើយដែលពិតចំពោះបងប្អូន។ និស្សិតអាចជ្រើសរើសចម្លើយបានតែមួយគត់ (1, 2, 3, 4, 5) ចេញពីកូឡោនចម្លើយ។

លេខ ១ មានន័យថា **មិនយល់ស្របសោះ**

លេខ ២ មានន័យថា **មិនយល់ស្រប**

លេខ ៣ មានន័យថា **មិនប្រាកដ**

លេខ ៤ មានន័យថា **យល់ស្រប**

លេខ ៥ មានន័យថា **យល់ស្របទាំងស្រុង**

តើបងប្អូនយល់ស្របតាមល្បះនីមួយៗខាងក្រោមកម្រិតណា?		ចម្លើយ				
ក. ការត្រិះរិះពិចារណាដើម្បីទទួលយកគំនិតថ្មី						
១	ជាធម្មតាខ្ញុំព្យាយាមគិតពីយោបល់របស់ក្រុមទាំងមូល ក្នុងអំឡុងពេលពិភាក្សា។	1	2	3	4	5
២	ជារឿយៗខ្ញុំប្រើគំនិតថ្មីៗ ដើម្បីរៀបចំរបៀបធ្វើកិច្ចការផ្សេងៗ។	1	2	3	4	5
៣	ជារឿយៗខ្ញុំស្វែងយល់ពីគំនិតថ្មីៗ។	1	2	3	4	5
៤	ខ្ញុំព្យាយាមផ្សារភ្ជាប់គំនិតផ្ទាល់ខ្លួនទៅនឹងអ្វីដែលខ្ញុំកំពុងរៀន។	1	2	3	4	5
ខ. ការបញ្ជាក់មន្ទិលសង្ស័យ						

៥	ជារឿយៗខ្ញុំតែងធ្វើការវាយតម្លៃឡើងវិញនូវបទពិសោធន៍របស់ខ្ញុំហើយនឹងអាចរៀនពីបទពិសោធន៍ទាំងនោះបាន។	1	2	3	4	5
៦	ជាធម្មតាខ្ញុំពិនិត្យមើលភាពជឿជាក់នៃប្រភពព័ត៌មានដើម្បីធ្វើការសម្រេចចិត្តរឿងអ្វីមួយ។	1	2	3	4	5
៧	ជាធម្មតាខ្ញុំគិតពីផលប៉ះពាល់ក្នុងការអនុវត្តការសម្រេចចិត្តមុនពេលធ្វើអ្វីមួយ។	1	2	3	4	5
៨	ជារឿយៗខ្ញុំតែងគិតពីសកម្មភាពដែលខ្ញុំបានធ្វើដើម្បីកែលម្អឱ្យកាន់តែប្រសើរនៅពេលក្រោយ។	1	2	3	4	5

សូមមេត្តាពិនិត្យមើលឡើងវិញដើម្បីឱ្យប្រាកដថាអ្នកបានឆ្លើយតបគ្រប់ល្បះហើយ។

សូមអរគុណចំពោះការសហការរបស់បងប្អូននិស្សិតទាំងអស់គ្នា!!!

ឧបសម្ព័ន្ធ "ខ"

ព័ត៌មានទូទៅរបស់គោលគោលដៅភាគសំណាកដែលបានចូលរួមក្នុងកិច្ចការស្រាវជ្រាវ

តារាងទិន្នន័យព័ត៌មានទូទៅរបស់និស្សិត

ល.រ	បរិយាយ		ចំនួន	ភាគរយ
១	ភេទ	ប្រុស	២០៥	៤០.២
		ស្រី	៣០៥	៥៩.៨
២	អាយុ	១៧ ទៅ ២៤ឆ្នាំ	៤៧៧	៩៣.៥
		២៥ ទៅ ៣២ឆ្នាំ	២៧	៥.៣
		លើសពី ៣២ឆ្នាំ	៦	១.២
៣	កម្រិតសិក្សា	ឆ្នាំទី១	២៩៣	៥៧.៥
		ឆ្នាំទី២	២១៧	៤២.៥
៤	មហាវិទ្យាល័យ	គ្រប់គ្រង	៣០០	៥៨.៨
		គ្រប់គ្រងពាណិជ្ជកម្ម	១៥	២.៩
		និតិសាស្ត្រ	៥៤	១០.៦
		វិទ្យាសាស្ត្រ និង បច្ចេកទេស	៣៨	៧.៥
		វិទ្យាសាស្ត្រសង្គម	១៥	២.៩
		វិទ្យាសាស្ត្រអប់រំ	៦០	១១.៨
		សិល្បៈ មនុស្សសាស្ត្រ និង ភាសា	២៨	៥.៥
៥	សាកលវិទ្យាល័យ	វេស្ទើន	១១២	២៣.៩

		ជា ស៊ីមកំចាយមា	១១៧	២២.៩
		គ្រប់គ្រង និង សេដ្ឋកិច្ច	១៤៨	២៩
		ពុទ្ធិកសាកលវិទ្យាល័យសម្តេចអគ្គមហាសេនាបតីតេជោ ហ៊ុនសែន	៧១	១៣.៩
		ឯកទេសនៃកម្ពុជា	៥២	១០.២

ឧបសម្ព័ន្ធ "គ"

លិខិតឧទ្ទេសនាម និងឯកសារពាក់ព័ន្ធ

ព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា
ជាតិ សាសនា ព្រះមហាក្សត្រ

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
លេខ: ២៣៤.១ អយក.វដស

ថ្ងៃ សុក្រ ១៣កើត ខែ ចេត្រ ឆ្នាំខាល ចត្វាស័ក ព.ស. ២៥៦៦
រាជធានីភ្នំពេញ ថ្ងៃទី២៩ ខែ មេសា ឆ្នាំ២០២២

ជម្រាបជូន
លោក លោកស្រីប្រធានមន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡា រាជធានី ខេត្ត

កម្មវត្ថុ៖ ការចុះប្រមូលទិន្នន័យ ដើម្បីសរសេរនិក្ខេបបទបញ្ចប់ការសិក្សារបស់និស្សិតថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ ជំនាន់ទី៩។

យោង៖ -បទប្បញ្ញត្តិស្តីពីការបណ្តុះបណ្តាលថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ផ្នែកគ្រប់គ្រប់អប់រំ នៅវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ ចុះថ្ងៃទី៣១ ខែធ្នូ ឆ្នាំ២០១៥។

- ផែនការអនុវត្តកម្មវិធីបណ្តុះបណ្តាលថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ ជំនាន់ទី៩និងទី១០ ឆ្នាំសិក្សា២០២១-២០២២ ចុះថ្ងៃទី១៥ ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២១។

តបតាមកម្មវត្ថុ និងយោងខាងលើ ខ្ញុំសូមជម្រាប **លោក លោកស្រីប្រធាន** ជ្រាបថា៖ និស្សិតថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំជំនាន់ទី៩ ចំនួន៥៨នាក់ នឹងចុះប្រមូលទិន្នន័យនៅតាមរាជធានី ខេត្តនានា ដើម្បីសរសេរនិក្ខេបបទស្រាវជ្រាវបញ្ចប់ការសិក្សាថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ នៅវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ ពីថ្ងៃទី០២ ខែឧសភា ឆ្នាំ២០២២ រហូតដល់ថ្ងៃទី៣០ ខែកក្កដា ឆ្នាំ២០២២។

អាស្រ័យហេតុនេះ សូម **លោក លោកស្រីប្រធាន** ជួយសម្រួល និងសហការដល់ការចុះប្រមូលទិន្នន័យខាងលើឱ្យមានប្រសិទ្ធភាពខ្ពស់។

សូម **លោក លោកស្រីប្រធាន** ទទួលនូវការរាប់អានដ៏ស្មោះពីខ្ញុំ។

រដ្ឋមន្ត្រីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា

បណ្ឌិតសភាចារ្យ ហង់ជួន ណារ៉ុន

ចម្លងជូន៖
- អគ្គនាយកដ្ឋានរដ្ឋបាល និងហិរញ្ញវត្ថុ
- ខុទ្ទកាល័យឯកឧត្តមបណ្ឌិតសភាចារ្យរដ្ឋមន្ត្រី "ដើម្បីជូនជ្រាបជាព័ត៌មាន"
- អង្គភាពក្រោមឱវាទក្រសួងអយក "ដើម្បីជ្រាបជាព័ត៌មាន"
- សាមីជន "ដើម្បីអនុវត្ត"
- កាលប្បវត្តិ
- ឯកសារ វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ

ព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា
ជាតិ សាសនា ព្រះមហាក្សត្រ

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
លេខ: ២៤៦៦ ...អយក.ាចន

លិខិតឧទ្ទេសនាម

យោង ៖ -បទប្បញ្ញត្តិស្តីពីការបណ្តុះបណ្តាលថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំនៅវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំចុះថ្ងៃទី៣១ ខែធ្នូ ឆ្នាំ២០១៥។
-ផែនការអនុវត្តកម្មវិធីបណ្តុះបណ្តាលថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ ជំនាន់ទី៩ និងទី១០ ឆ្នាំសិក្សា ២០២១-២០២២ ចុះថ្ងៃទី១៥ ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២១។

បុគ្គលិកអប់រំ នៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ដូចមានរាយនាមខាងក្រោម ត្រូវបានចាត់តាំងជាគ្រូដឹកនាំគោល និងគ្រូដឹកនាំរង សម្រាប់ការសរសេរនិក្ខេបបទរបស់និស្សិតអាហារូបករណ៍ថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំជំនាន់ទី៩ ឆ្នាំសិក្សា២០២១-២០២២ ដែលបានទទួលការបណ្តុះបណ្តាលនៅវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ៖

ល.រ	គោត្តនាម នាម គ្រូដឹកនាំគោល	គោត្តនាម នាម គ្រូដឹកនាំរង	ប្រធានបទនិក្ខេបបទស្រាវជ្រាវ	គោត្តនាម នាម និស្សិត
១	បណ្ឌិត អៃ សុងហ៊ាង	បណ្ឌិត ឈាង សង្វាត	ស្ថានភាពនៃការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាព បុគ្គលិកអប់រំ នៅសាលារៀនធនធាន ក្នុងខេត្តកណ្តាល	កង កុសល
២	បណ្ឌិត ឈាង សង្វាត	បណ្ឌិត អៃ សុងហ៊ាង	ទំនាក់ទំនងរវាងការបំពេញការងារ របស់នាយកសាលា និងគោល នយោបាយអប់រំស្តីពីការអប់រំ វិទ្យាសាស្ត្រ បច្ចេកវិទ្យា វិស្វកម្ម និង គណិតវិទ្យានៅសាលាជំនាន់ថ្មីក្នុង រាជធានីភ្នំពេញ	កុយ ពៅគង់
៣	បណ្ឌិត អៃ សុងហ៊ាង	លោក ចាប រតនា	ទំនាក់ទំនងរវាងគណនេយ្យភាព សាលារៀន និងការចូលរួមរបស់សហ គមន៍ នៅវិទ្យាល័យ មេសាង ចន្ទគ្រីស្នា និង វិទ្យាល័យអង្គរស ក្នុងស្រុកមេសាង	គាន ជានី
៤	បណ្ឌិត ឡាយ សុវិជ្ជា	ឯកឧត្តមបណ្ឌិត សៀង សុវណ្ណា	តួនាទីរបស់សហគមន៍ចំពោះការអភិវឌ្ឍ លទ្ធផលសិក្សារបស់សិស្សនៅវិទ្យាល័យ ក្នុងក្រុងព្រះសីហនុ ខេត្តព្រះសីហនុ	គាំ រ៉ាវី
៥	បណ្ឌិត សោន វណ្ណៈ	បណ្ឌិត ម៉ម ចាន់សៀន	ឥរិយាបថនៃការចូលរួមរបស់នាយក សាលា លើដំណើរការអធិការកិច្ចតាម កាលកំណត់ នៅមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ក្នុងខេត្តកំពង់ធំ	គូ វាសនា

៦	លោក គឹម លាង	បណ្ឌិត សោន វណ្ណៈ	ទស្សនៈគ្រូបង្រៀន ទៅលើស្ថានភាពនៃការគ្រប់គ្រងធនធានមនុស្សរបស់នាយកសាលាធនធាន ក្នុងខេត្តបន្ទាយមានជ័យ	ធុន ឌីណា
៧	លោក ប៉ូ ប៊ុន្នន	បណ្ឌិត សោន វណ្ណៈ	ការគ្រប់គ្រងការបង្រៀននិងរៀនភាសាអង់គ្លេសរបស់លោកគ្រូ អ្នកគ្រូទៅលើសិស្សានុសិស្សនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាក្នុងស្រុកព្រៃកប្បាស ខេត្តតាកែវ	ឆេង ថុល
៨	ឯកឧត្តមបណ្ឌិត ជ័យ សារិន	ឯកឧត្តមបណ្ឌិត ឌី ខាំបូលី	ការពង្រឹងសមត្ថភាពសិស្សកម្រិតអនុវិទ្យាល័យតាមរយៈការបំប៉នលើមុខវិជ្ជាភាសាខ្មែរ និង គណិតវិទ្យា	ជួន ប៉ូឡែត
៩	ឯកឧត្តមបណ្ឌិត សៀង សុវណ្ណា	ឯកឧត្តម នៀ សុផន	ក្រមសីលធម៌វិជ្ជាជីវៈរបស់គ្រូបង្រៀនមានផលជះទៅលើការគ្រប់គ្រងថ្នាក់រៀននៅសាលាមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ នៅស្រុកបាទី ខេត្តតាកែវ	ឈួន ស្រីនិត
១០	ឯកឧត្តមបណ្ឌិត សៀង សុវណ្ណា	លោក ឌី បុណ្ណា	ស្ថានភាពនៃការអនុវត្តអធិការកិច្ចតាមកាលកំណត់ទៅលើការបង្រៀន និងរៀនកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិក្នុងខេត្តស្វាយរៀង	ឈឿន សុភាព
១១	លោក ចាន់ រ៉ាដា	បណ្ឌិត កាង ស៊ុងឆាង	ស្ថានភាពនៃការអនុវត្តកម្មវិធីសមមូលបឋមសិក្សាអប់រំក្រៅប្រព័ន្ធ ក្នុងខេត្តកំពង់ធំ	ដិប ឌីន
១២	លោក ចាន់ ធឿន	បណ្ឌិត ឡាយ សុវិជ្ជា	ការអនុវត្តគណនេយ្យភាពរបស់នាយកសាលាក្នុងការងារគ្រប់គ្រងការរៀននិងបង្រៀននៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិក្នុងស្រុកអូរាំងឪ ខេត្តត្បូងឃ្មុំ	ណាំ ពៅ
១៣	បណ្ឌិត មឿន លិនណា	លោក ម៉ៅ សារឿន	ស្ថានភាពនៃការអនុវត្តលើកម្មវិធីសិក្សាគោលភាសាអង់គ្លេសនៅមធ្យមសិក្សាក្នុងខេត្តតាកែវ	ទុយ សុខា
១៤	បណ្ឌិត បូ ច័ន្ទគុលិកា	ឯកឧត្តមបណ្ឌិត សិត សេង	ស្ថានភាពនៃការរៀបចំផែនការយុទ្ធសាស្ត្រវិស័យអប់រំរបស់ការិយាល័យអប់រំ យុវជន និងកីឡា នៃរដ្ឋបាលស្រុក	នេត សោភ័ណ្ឌ
១៥	បណ្ឌិត ឈាង សង្វាត	លោក ម៉ន មុនិន្ទ	ផលជះនៃបរិវត្តកម្មការអប់រំឌីជីថលលើការបំពេញការងាររបស់គ្រូបង្រៀននៅមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិក្នុង ខេត្តព្រៃវែង	ផុន ស៊ុនគា
១៦	បណ្ឌិត ម៉ម ចាន់សៀន	លោក ចាន់ រ៉ាដា	ឥរិយាបថរបស់គណៈគ្រប់គ្រង លើការគ្រប់គ្រងថវិកានៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ ក្នុងខេត្តតាកែវ	ពុធ សុភ័ក្រ

១៧	បណ្ឌិត ឈន ថន	លោក ចាន់ ធឿន	ការអនុវត្តគោលនយោបាយSTEM របស់នាយកសាលាធនធាននៅកម្ពុជា	ភុំ ប៊ុន្ថា
១៨	បណ្ឌិត មឿន លិនណា	បណ្ឌិត ឈន ថន	ការផ្ដេសេវាអប់រំដល់បឋមសិក្សាសហគមន៍ក្នុងខេត្តសៀមរាប	ម៉ាប់ ចន្ទី
១៩	ឯកឧត្តម នៀ សុផន	បណ្ឌិត គួយ សុគាន	ស្ថានភាពនៃការគ្រប់គ្រងបុគ្គលិកអប់រំនៅសាលារៀនជំនាន់ថ្មីក្នុងរាជធានីភ្នំពេញ	ម៉ុញ ណុយ
២០	ឯកឧត្តមបណ្ឌិត ឌី ខាំបូលី	លោកស្រី ប៊ុន សុផានី	ការអភិវឌ្ឍភាពជាអ្នកដឹកនាំយុវជន៖ ទស្សនៈរបស់យុវជនលើការកសាងសមត្ថភាពជំនាញភាពជាអ្នកដឹកនាំសំរាប់សតវត្សទី២១ ករណីសិក្សាក្នុងខេត្តសៀមរាប	មៀច បូរ៉ា
២១	បណ្ឌិត គួយ សុគាន	លោក ប៉ូ ប៊ុន្ធន	សកម្មភាពចូលរួមរបស់សហគមន៍ក្នុងអភិបាលកិច្ចសាលារៀនកម្រិតមធ្យមសិក្សានៅខេត្តតាកែវ	យឹម សុភា
២២	លោក ឡុច ចាន់ថន	បណ្ឌិត កាង ស៊ុងឆាង	យុទ្ធសាស្ត្រគ្រប់គ្រងថ្នាក់រៀននៅសាលាមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ ករណីសិក្សា៖ មុខវិជ្ជា សីលធម៌ពលរដ្ឋវិជ្ជា(ខេត្តកំពត)	រស់ សុភក្តិ
២៣	បណ្ឌិត ឡាយ សុវិជ្ជា	បណ្ឌិត ឈិញ ស៊ីថា	ទស្សនៈគ្រូបង្រៀនលើភាពជាអ្នដឹកនាំរបស់នាយកសាលាកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិក្នុងខេត្តកំពង់ស្ពឺ ប្រទេសកម្ពុជា	វ៉ាន់ សំរេច
២៤	លោក ចាប រតនា	បណ្ឌិត អាន វ៉ូប្រាវ	ប្រសិទ្ធភាពនៃការបង្រៀននិងរៀនតាមបែបបញ្ញាត្តិលើមុខវិជ្ជាប្រវត្តិវិទ្យានៅកម្រិតវិទ្យាល័យក្នុងខេត្តតាកែវ	តៃ សាវ៉ាន់
២៥	ឯកឧត្តមបណ្ឌិត ម៉ុក សារ៉ុម	បណ្ឌិត មាឃ ចាន់ថេង	អនុវត្តគោលការណ៍អភិបាលកិច្ចល្អក្នុងការគ្រប់គ្រងរបស់នាយកសាលានៅកម្រិតវិទ្យាល័យក្នុងរាជធានីភ្នំពេញប្រទេសកម្ពុជា	វី កូលាក
២៦	បណ្ឌិត អាន វ៉ូប្រាវ	បណ្ឌិត នី រដ្ឋា	ទស្សនៈគ្រូបង្រៀនលើសហគមន៍សិក្សាវិជ្ជាជីវៈនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិក្នុងខេត្តកំពង់ចាម	ស៊ិន ភារ៉ក្ស
២៧	ឯកឧត្តមបណ្ឌិត ម៉ុក សារ៉ុម	លោក ថៃ ហេង	តម្រូវការការអភិវឌ្ឍសមត្ថភាពរបស់មន្ត្រីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ទស្សនៈ ការអនុវត្ត និងបញ្ហាប្រឈម	ស៊ិន រចនា
២៨	បណ្ឌិត មាឃ ចាន់ថេង	លោកស្រី នូ ចន្ទី	ឥទ្ធិពលនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំបែបបង្ហាត់បង្ហាញរបស់នាយកទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តនិងភាពជឿជាក់លើសមត្ថភាពបង្រៀនរបស់គ្រូ	សុខ សុវណ្ណារ័ត្ន

២៩	បណ្ឌិត ឈូក ច័ន្ទឆាយា	បណ្ឌិត មាឃ ចាន់ថេង	ទំនាក់ទំនងរវាងរបៀបនៃការដឹកនាំការបង្រៀនរបស់គ្រូទៅលើការជម្រុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀន និង បំណិនគិតស៊ីជម្រៅរបស់និស្សិត	ហ៊ាង ហុងឡាយ
៣០	លោក ថៃ ហេង	ឯកឧត្តមបណ្ឌិត ម៉ុក សារ៉ុម	ឥរិយាបថភាពជាពលរដ្ឋក្នុងអង្គភាពក្នុងការបំពេញការងារបង្រៀនរបស់គ្រូបង្រៀន នៅកម្រិតសាលាមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិក្នុងរាជធានីភ្នំពេញ	ហ៊ឹម ម៉ាណា
៣១	បណ្ឌិត អ៊ុំ ចាន់ចំណាន	លោកស្រី សុខ វណ្ណា	ទស្សនៈនិស្សិតលើការរៀនតាមប្រព័ន្ធអនឡាញនៅវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ (NIE)	ហៀង ណេន
៣២	លោកស្រី នូ ចន្ទី	បណ្ឌិត អាន វ៉ូប្រាវ	កត្តាសម្រេចចិត្តជ្រើសរើសជំនាញសិក្សារបស់និស្សិតនៅសកលវិទ្យាល័យក្នុងរាជធានីភ្នំពេញ	ហេង សុគន្ធារី
៣៣	លោក លឹម វ៉ាន់	បណ្ឌិត នី រដ្ឋា	ការចូលរួមរបស់វិស័យឯកជនក្នុងការលើកកំពស់គុណភាពអប់រំនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ នៅរាជធានីភ្នំពេញ	ហេង ស្រៀន
៣៤	បណ្ឌិត ឡឹយ សុគា	បណ្ឌិត ឈន ថន	ទស្សនៈគរុនិស្សិតវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំលើប្រសិទ្ធភាពនៃការប្រឡងជ្រើសរើសគ្រូបង្រៀនកម្រិតឧត្តមតាមប្រព័ន្ធអនឡាញ	ឡុង រក្សា
៣៥	លោក ម៉ៅ សារឿន	លោកស្រី សេង សុច្ចា	កត្តាដែលធ្វើឱ្យមានភាពតានតឹងលើការនិយាយភាសាអង់គ្លេសរបស់សិស្សនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិនៅរាជធានីភ្នំពេញ	អ៊ូ សុផាត
៣៦	បណ្ឌិត មាឃ ចាន់ថេង	បណ្ឌិត ឈូក ច័ន្ទឆាយា	កត្តាជះឥទ្ធិពលដល់ជម្រើសអាជីពរបស់សិស្សវិទ្យាល័យនៅកម្ពុជា	អាត សារ៉េត
៣៧	លោកស្រី ខែក សំណាង	លោក ឡុច ចាន់ថន	ការសិក្សាសៀវភៅសិក្សាគោលមុខវិជ្ជាអក្សរសាស្ត្រខ្មែរនៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាទុតិយភូមិ	ភ័ណ សុភា

ឯកឧត្តម លោក លោកស្រី ដូចមានរាយនាមខាងលើ ត្រូវទទួលភារកិច្ចអនុវត្តការងារឱ្យមានប្រសិទ្ធភាពខ្ពស់ ចាប់ពីថ្ងៃចុះហត្ថលេខានេះតទៅ។

ថ្ងៃសុក្រ ១៣រោច ខែចេត្រ ឆ្នាំខាល ចត្វាស័ក ព.ស. ២៥៦៦
រាជធានីភ្នំពេញ ថ្ងៃទី ២៩ ខែមេសា ឆ្នាំ២០២២
រដ្ឋមន្ត្រីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា

បណ្ឌិតសភាចារ្យ ហង់ជួន ណារ៉ុន

កន្លែងទទួល៖
-អគ្គនាយដ្ឋានរដ្ឋបាល និងហិរញ្ញវត្ថុ
-ខុទ្ទកាល័យឯកឧត្តមបណ្ឌិតសភាចារ្យរដ្ឋមន្ត្រី
"ដើម្បីជ្រាបជាព័ត៌មាន"
-គ្រប់អង្គភាពក្រោមឱវាទក្រសួងអយក ដែលមានការពាក់ព័ន្ធ
"ដើម្បីជ្រាបជាព័ត៌មាន"
-សាមីខ្លួន "ដើម្បីអនុវត្ត"
-កាលប្បវត្តិ -ឯកសារ វេជអ

ព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា

ជាតិ សាសនា ព្រះមហាក្សត្រ

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា

មន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡាខេត្តកំពង់ចាម

លេខ: ៣៧៤៦/០១ អយកខ.ក.ច

ជម្រាបជូន

សាកលវិទ្យាធិការនៃសាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទកំពង់ចាម

កម្មវត្ថុ ៖ ការចុះប្រមូលទិន្នន័យ ដើម្បីសរសេរនិក្ខេបបទបញ្ចប់ការសិក្សារបស់និស្សិតថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ ជំនាន់ទី៩។

យោង ៖ -លិខិតលេខ២៣៤១ អយក.វជអ ចុះថ្ងៃសុក្រ ១៣រោច ខែចេត្រ ឆ្នាំខាល ចត្វាស័ក ព.ស. ២៥៦៦ ត្រូវនឹងថ្ងៃទី២៩ ខែមេសា ឆ្នាំ២០២២ របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា

-លិខិតឧទ្ទេសនាមលេខ២៤៦៦ អយក.ឧទន ចុះថ្ងៃសុក្រ ១៣រោច ខែចេត្រ ឆ្នាំខាល ចត្វាស័ក ព.ស. ២៥៦៦ ត្រូវនឹងថ្ងៃទី២៩ ខែមេសា ឆ្នាំ២០២២ របស់ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា។

តបតាមកម្មវត្ថុ និងយោងខាងលើ ខ្ញុំសូមជម្រាបជូន**សាកលវិទ្យាធិការ**ឱ្យបានជ្រាបថា៖ **លោកស្រី ហ៊ាង ហុងឡាយ** ជាបុគ្គលិកនៃវិទ្យាល័យ ព្រះ សីហនុ ត្រូវសរសេរនិក្ខេបបទបញ្ចប់ការសិក្សាថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ ជំនាន់ទី៩ នៅវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ លើប្រធានបទស្រាវជ្រាវ "**ទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀននិងការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិតក្នុងខេត្តកំពង់ចាម**"។ក្នុងការសរសេរនិក្ខេបបទស្រាវជ្រាវបញ្ចប់ការសិក្សាត្រូវការចុះប្រមូលទិន្នន័យពីសាកលវិទ្យាល័យរួមមាន **ពុទ្ធិកសាកលវិទ្យាល័យសម្ដេចអគ្គមហាសេនាបតីតេជោ ហ៊ុនសែន** សាកលវិទ្យាល័យ **ជា ស៊ីម កំចាយមារ** សាកលវិទ្យាល័យ **វេស្ទើន** សាកលវិទ្យាល័យ **ឯកទេសនៃកម្ពុជា** និង សាកលវិទ្យាល័យ **គ្រប់គ្រង និង សេដ្ឋកិច្ច** សាខាខេត្តកំពង់ចាម។ កាលបរិច្ឆេទចុះប្រមូលទិន្នន័យ ចាប់ពីថ្ងៃទី ០២ ខែឧសភា ឆ្នាំ២០២២ រហូតដល់ថ្ងៃទី៣០ ខែកក្កដា ឆ្នាំ២០២២។

អាស្រ័យហេតុដូចបានជម្រាបជូនខាងលើ សូម **សាកលវិទ្យាធិការ** ជួយសម្រួល និងសហការដល់ការចុះប្រមូលទិន្នន័យនេះឱ្យបានលទ្ធផលល្អ។

សូមសាកលវិទ្យាធិការទទួលនូវការរាប់អានដ៏ស្មោះពីនាងខ្ញុំ។

ថ្ងៃព្រហ.១ កើត ខែ អាសាឍ ឆ្នាំខាល ចត្វាស័ក ព.ស. ២៥៦៦

កំពង់ចាម ថ្ងៃទី ២៩ ខែ មិថុនា ឆ្នាំ២០២២

ជ. **ប្រធានមន្ទីរអប់រំ យុវជន និងកីឡាខេត្ត**

អនុប្រធាន

ម្លូច ទណ្ឌប៉ាត

ចម្លងជូន ៖

-រដ្ឋបាលក្រុងកំពង់ចាម និងកងមាស

"ដើម្បីជូនជ្រាប"

- សាមីខ្លួន "ដើម្បីអនុវត្ត"
- ឯកសារ-កាលប្បវត្តិ

ព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា
ជាតិ សាសនា ព្រះមហាក្សត្រ

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ

គោរពជូន
ឯកឧត្តមបណ្ឌិតនាយក វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ

អនុញ្ញាតឲ្យនិស្សិត ឈ្មោះ៖	ហ៊ាង ហុងឡាយ
ប្រធានបទស្រាវជ្រាវ ៖	ទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀននិងការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត
ដើម្បីចូលរួម៖	ការពារនិក្ខេបបទសាកល្បងថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ ជំនាន់ទី៩
កាលបរិច្ឆេទការពារសាកល្បង៖	ថ្ងៃទី០២ ខែតុលា ឆ្នាំ២០២២ ម៉ោង..............នាទីព្រឹក
ទីកន្លែង ៖	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ

យើងខ្ញុំជាសាស្ត្រាចារ្យដឹកនាំ និងដឹកនាំរង ពិតជាបានអនុញ្ញាតឱ្យ និស្សិតមានឈ្មោះខាងលើបានចូលរួមការពារនិក្ខេបបទសាកល្បង ដើម្បីបំពេញក្របខ័ណ្ឌការបណ្តុះបណ្តាលថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំជំនាន់ទី៩ ឆ្នាំសិក្សា ២០២០-២០២២ តាមការកំណត់របស់វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំនៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា។

ថ្ងៃអាទិត្យ ៨រោច ខែ ភទ្របទ ឆ្នាំខាល ចត្វាស័ក ព.ស.២៥៦៦
រាជធានីភ្នំពេញ ថ្ងៃទី ១៨ ខែតុលា ឆ្នាំ២០២២

សាស្ត្រាចារ្យដឹកនាំ | **សាស្ត្រាចារ្យដឹកនាំរង**

បណ្ឌិត ឈុក ច័ន្ទនាយា | **បណ្ឌិត មាឃ ចាន់ថេង**

ព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា
ជាតិ សាសនា ព្រះមហាក្សត្រ

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ

គោរពជូន
ឯកឧត្តមបណ្ឌិតនាយក វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ

អនុញ្ញាតឲ្យនិស្សិតឈ្មោះ ៖	ហ៊ាង ហុងឡាយ
ប្រធានបទស្រាវជ្រាវ ៖	ទំនាក់ទំនងរវាងគំរូនៃភាពជាអ្នកដឹកនាំរបស់គ្រូបង្រៀនទៅលើការជំរុញទឹកចិត្តក្នុងការរៀននិងការគិតត្រិះរិះពិចារណារបស់និស្សិត
ដើម្បីចូលរួម ៖	ការពារនិក្ខេបបទបញ្ចប់ថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ ជំនាន់ទី៩
កាលបរិច្ឆេទការពារបញ្ចប់ ៖	ថ្ងៃទី ០៥ ខែវិច្ឆកា ឆ្នាំ២០២២
ទីកន្លែង ៖	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ

យើងខ្ញុំជាសាស្ត្រាចារ្យដឹកនាំ និង ដឹកនាំរង ពិតជាបានអនុញ្ញាតឱ្យនិស្សិតមានឈ្មោះខាងលើបានចូលរួមការពារនិក្ខេបបទបញ្ចប់ ដើម្បីបំពេញក្របខ័ណ្ឌការបណ្តុះបណ្តាលថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំជំនាន់ទី៩ ឆ្នាំសិក្សា២០២០-២០២២ តាមការកំណត់របស់វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំនៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា។

ថ្ងៃ ពុធ ២ រោច ខែ អស្សុជ ឆ្នាំខាល ចត្វាស័ក ព.ស.២៥៦៦
រាជធានីភ្នំពេញ ថ្ងៃទី ១២ ខែ តុលា ឆ្នាំ២០២២

សាស្ត្រាចារ្យដឹកនាំ

បណ្ឌិត ឈុក ច័ន្ទណាយ

សាស្ត្រាចារ្យដឹកនាំរង

បណ្ឌិត ហាយ ចាន់ថេង

លិខិតឧទ្ទេសនាមគណៈកម្មការវាយតម្លៃការការពារនិក្ខេបបទ

ព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា
ជាតិ សាសនា ព្រះមហាក្សត្រ

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
លេខៈ..៣៧០២៥..អយក.ខទន

(ការសម្រាត់)

លិខិតឧទ្ទេសនាម

យោង៖ ផែនការអនុវត្តកម្មវិធីបណ្តុះបណ្តាលថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ ជំនាន់ទី៩ និងទី១០ ឆ្នាំ ឆ្នាំសិក្សា២០២១-២០២២ ចុះថ្ងៃទី១៥ ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២១។

ថ្នាក់ដឹកនាំ និងបុគ្គលិកអប់រំ នៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ដូចមានរាយនាមខាងក្រោម ត្រូវបានចាត់តាំង ជា **គណៈកម្មការមេប្រយោគ** សម្រាប់ការការពារនិក្ខេបបទថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំជំនាន់ ទី៩ ដែលនឹងប្រព្រឹត្តទៅនៅថ្ងៃទី៥-៦ ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២២ នៅវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ៖

១-ឯកឧត្តមបណ្ឌិតសភាចារ្យ	ហង់ជួន ណារ៉ុន	ឧទ្ទកាល័យ អយក	ប្រធាន
២-ឯកឧត្តមបណ្ឌិតសភាចារ្យ	ណាត ប៊ុនរឿន	ឧទ្ទកាល័យ អយក	អនុប្រធាន
៣-ឯកឧត្តម	យក់ ង៉ុយ	ឧទ្ទកាល័យ អយក	សមាជិក
៤-ឯកឧត្តម	ណាង សេងហាក់	ឧទ្ទកាល័យ អយក	សមាជិក
៥-ឯកឧត្តម	ម៉ក់ ង៉យ	អគ្គនាយកដ្ឋានឧត្តមសិក្សា	សមាជិក
៦-ឯកឧត្តមបណ្ឌិត	ជ័យ សារិន	អគ្គាធិការដ្ឋាន	សមាជិក
៧-ឯកឧត្តមបណ្ឌិត	ឌី ខាំបូលី	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
៨-ឯកឧត្តមបណ្ឌិត	សៀង សុវណ្ណា	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
៩-ឯកឧត្តមបណ្ឌិត	នៀ សុផន	នាយកដ្ឋានបុគ្គលិក	សមាជិក
១០-ឯកឧត្តមបណ្ឌិត	សិត សេង	វិទ្យាស្ថានគរុកោសល្យរាជធានីភ្នំពេញ	សមាជិក
១១-លោកបណ្ឌិត	ឈុក ច័ន្ទឆាយា	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
១២-លោក	ឌី បុណ្ណា	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
១៣-លោកបណ្ឌិត	នូវ វ៉ា	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
១៤-លោកបណ្ឌិត	ហេង គ្រេង	នាយកដ្ឋានស្រាវជ្រាវវិទ្យាសាស្ត្រ	សមាជិក
១៥-លោកស្រីបណ្ឌិត	បូ ច័ន្ទគុលិកា	នាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ	សមាជិក
១៦-លោកបណ្ឌិត	អែ សុងហ៊ាង	SEAMEO TED អយក	សមាជិក
១៧-លោកបណ្ឌិត	មាឃ ចាន់ថេង	នាយកដ្ឋានតម្រង់ទិសវិជ្ជាជីវៈ	សមាជិក
១៨-លោកបណ្ឌិត	ឈិញ ស៊ីថា	អ្នកឯកទេសអប់រំ	សមាជិក
១៩-លោកបណ្ឌិត	នី វង្ហោ	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
២០-លោកបណ្ឌិត	ម៉ម ចាន់សៀន	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
២១-លោកបណ្ឌិត	ឈាង សង្វាត	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
២២-លោក	ម៉ន មុនិន្ទ	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
២៣-លោក	ចាប រតនា	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក

អាសយដ្ឋានលេខ៨០ មហាវិថី ព្រះនរោត្តម ភ្នំពេញ កម្ពុជា ទូរស័ព្ទ: (៨៥៥-២៣) ២២០ ៦៧៣ / ២២០ ៣០៤ ទូរសារ: (៨៥៥-២៣) ២១៧ ២៥០ / ២១២ ៥១២
អ៊ីមែល: info@moeys.gov.kh / administration@moeys.gov.kh គេហទំព័រ : www.moeys.gov.kh

ឯកឧត្តម លោក លោកស្រី ដូចមាននាមខាងលើ ត្រូវអញ្ជើញមកវាយតម្លៃការការពារនិក្ខេបបទរបស់និស្សិតនៅថ្ងៃទី៥ ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២២ ចាប់ពីម៉ោង៧:៣០នាទីព្រឹកតទៅ នៅវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ។

ថ្ងៃ ចន្ទ ៧កើត ខែ កត្តិក ឆ្នាំខាល ចត្វាស័ក ព.ស.២៥៦៦

រាជធានីភ្នំពេញ ថ្ងៃទី ៣១ ខែតុលា ឆ្នាំ២០២២

រដ្ឋមន្ត្រីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា

បណ្ឌិតសភាចារ្យ ហង់ជួន ណារ៉ុន

កន្លែងទទួល៖

- អគ្គនាយកដ្ឋានរដ្ឋបាល និងហិរញ្ញវត្ថុ
- ខុទ្ទកាល័យឯកឧត្តមបណ្ឌិតសភាចារ្យរដ្ឋមន្ត្រី "ដើម្បីជូនជ្រាបជាព័ត៌មាន"
- គ្រប់អង្គភាព ពាក់ព័ន្ធក្រោមឱវាទទីស្តីការក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាដែលពាក់ព័ន្ធ "ដើម្បីជ្រាបជាព័ត៌មាន"
- សាមីខ្លួន "ដើម្បីអនុវត្ត"
- កាលប្បវត្តិ - ឯកសារ ដេអ

ព្រះរាជាណាចក្រកម្ពុជា
ជាតិ សាសនា ព្រះមហាក្សត្រ

ក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា
លេខ:...៣៧០២៦...អយក.១៩ន

(**ការសម្ងាត់**)

លិខិតឧទ្ទេសនាម

យោង៖ ផែនការអនុវត្តកម្មវិធីបណ្តុះបណ្តាលថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំ ជំនាន់ទី៩ និងទី១០ ឆ្នាំសិក្សា២០២១-២០២២ ចុះថ្ងៃទី១៥ ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២១។

បុគ្គលិកអប់រំ នៃក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា ដូចមានរាយនាមខាងក្រោម ត្រូវបានចាត់តាំងជា **គណៈកម្មការការពារនិក្ខេបបទ** ថ្នាក់បរិញ្ញាបត្រជាន់ខ្ពស់ផ្នែកគ្រប់គ្រងអប់រំជំនាន់ទី៩ ដែលនឹងប្រព្រឹត្តទៅពីថ្ងៃទី៥-៦ ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២២ នៅវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ៖

១-លោកស្រី	ប៊ុន សុផានី	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
២-លោក	ថៃ ហេង	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
៣-លោកបណ្ឌិត	អាន វ៉ូប្រាវ	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
៤-លោកបណ្ឌិត	ឡាយ សុវិជ្ជា	នាយកដ្ឋានគោលនយោបាយ	សមាជិក
៥-លោកបណ្ឌិត	សោន វណ្ណៈ	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
៦-លោកបណ្ឌិត	ឈន ថន	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
៧-លោកបណ្ឌិត	លី គឹមឡុង	សាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ	សមាជិក
៨-លោកបណ្ឌិត	ឈិញ នីដា	សាកលវិទ្យាល័យភូមិន្ទភ្នំពេញ	សមាជិក
៩-លោកបណ្ឌិត	អ៊ុំ ចាន់ចំណាន	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
១០-លោកបណ្ឌិត	កាង ស៊ុងឆាង	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
១១-លោក	ម៉ៅ សារឿន	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
១២-លោក	លឹម វ៉ាន់	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
១៣-លោក	ចាន់ ណាដា	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
១៤-លោកបណ្ឌិត	មឿន លិនណា	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
១៥-លោកបណ្ឌិត	គួយ សូគាន	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
១៦-លោកស្រីបណ្ឌិត	ឡឹយ សុគា	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
១៧-លោក	ប៉ូ ប៊ុន្នួន	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
១៨-លោកស្រី	នួ ចន្ទី	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
១៩-លោកបណ្ឌិត	សឿ សុផា	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
២០.លោក	ថាច់ សន	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
២១.លោក	ឡុច ចាន់ថន	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
២២.លោកស្រី	សេង សច្ចា	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
២៣.លោក	ចាន់ ធឿន	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
២៤.លោកស្រី	សុខ វណ្ណា	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក
២៥.លោកស្រី	ឯម សុភាលក្ស្មី	វិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ	សមាជិក

អាសយដ្ឋានលេខ៨០ មហាវិថី ព្រះនរោត្តម ភ្នំពេញ កម្ពុជា ទូរស័ព្ទ: (៨៥៥-២៣) ២២០ ៦៧៣ / ២២០ ៣០៤ ទូរសារ: (៨៥៥-២៣) ២១៧ ២៥០ / ២១២ ៥១២
អ៊ីមែល: info@moeys.gov.kh / administration@moeys.gov.kh គេហទំព័រ : www.moeys.gov.kh

លោក លោកស្រី ដូចមានរាយនាមខាងលើ ត្រូវអញ្ជើញមកវាយតម្លៃការការពារនិក្ខេបបទរបស់និស្សិតពីថ្ងៃទី៥-៦ ខែវិច្ឆិកា ឆ្នាំ២០២២ ចាប់ពីម៉ោង៧:៣០នាទីព្រឹកតទៅ នៅវិទ្យាស្ថានជាតិអប់រំ។

ថ្ងៃ ចន្ទ ៧កើត ខែកត្តិក ឆ្នាំខាល ចត្វាស័ក ព.ស.២៥៦៦

រាជធានីភ្នំពេញ ថ្ងៃទី ៣១ ខែតុលា ឆ្នាំ២០២២

រដ្ឋមន្ត្រីក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡា

បណ្ឌិតសភាចារ្យ ហង់ជួន ណារ៉ុន

កន្លែងទទួល៖

- អគ្គនាយកដ្ឋានរដ្ឋបាល និងហិរញ្ញវត្ថុ
- ខុទ្ទកាល័យឯកឧត្តមបណ្ឌិតសភាចារ្យរដ្ឋមន្ត្រី "ដើម្បីជូនជ្រាបជាព័ត៌មាន"
- គ្រប់អង្គភាព ពាក់ព័ន្ធក្រោមឱវាទទីស្តីការក្រសួងអប់រំ យុវជន និងកីឡាដែលពាក់ព័ន្ធ "ដើម្បីជ្រាបជាព័ត៌មាន"
- សាមីខ្លួន "ដើម្បីអនុវត្ត"
- កាលប្បវត្តិ - ឯកសារ វជអ