TIGER
TEACHING FOR IMPROVED GENDER EQUALITY AND RESPONSIVENESS

ឆ្លើយតបចំពោះអំពើហិង្សាផ្អែកយេនឌ័រ តាមសាលារៀន តាមរយៈការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀន៖

លទ្ធផលសង្ខេបនៃការសិក្សាស្តីពីផលជះលើគ្រូ និងសិស្ស

រៀបរៀងដោយ Sofie Cabus, Serey Sok, Lotte Van Praet និង Sarym Heang

vvob education for development

KU LEUVEN HIVA
RESEARCH INSTITUTE FOR WORK AND SOCIETY

Published by:
© 2021 VVOB – *education for development*
Julien Dillenspleín 1 bus 2A, 1060 Brussels, Belgium
Telephone: +32 2 209 07 99; Website: www.vvob.org

Some rights reserved.

This work is a product of the staff of VVOB, Research Institute for Work and Society (HIVA - University of Leuven) and Royal University of Phnom Penh, with external contributions. The authors would like to express gratitude to Karolina Rutkowska, Karen Van Horen, Ides Nicaise and Sok Soth for the many discussions, revisions and input into the baseline study. All remaining errors are the sole responsibility of the authors. The findings, interpretations, and conclusions expressed in this work do not necessarily reflect the views of VVOB, its Board of Directors, or the funding donors. VVOB does not guarantee the accuracy of the data included in this work.

Rights and Permissions

Responsible Editor:
Sven Rooms
© 2021 VVOB - *education for development*

This work is available under the Creative Commons Attribution-NonCommercial Share-alike 4.0 International license (CC BY-NC-SA 4.0). Under the Creative Commons Attribution license, you are free to copy, distribute, transmit, and adapt this work, only for noncommercial purposes, under the following conditions:

Attribution—Please cite the work as follows: Cabus, S.J., Sok, S., Van Praet, L. & Hyang, S. (2021). *Tackling School-Related Gender-Based Violence through Teacher Professional Development: Summary of an Impact Study on Teachers and Students.* Manuscript published by HIVA-KULEUVEN and VVOB.
License: Creative Commons Attribution-NonCommercial Share-alike 4.0 International license (CC BY-NC-SA 4.0)

Translations—If you create a translation of this work, please add the following disclaimer along with the attribution: *This translation was not created by VVOB and should not be considered an official VVOB translation. VVOB shall not be liable for any content or error in this translation*.

Adaptations—If you create an adaptation of this work, please add the following disclaimer along with the attribution: *This is an adaptation of an original work by VVOB. Views and opinions expressed in the adaptation are the sole responsibility of the author or authors of the adaptation and are not endorsed by VVOB*.

Distribution— Licensees may distribute derivative works only under a license identical to the license that governs the original work.

Third-party content—VVOB does not necessarily own each component of the content contained within the work. VVOB therefore does not warrant that the use of any third-party-owned individual component or part contained in the work will not infringe on the rights of those third parties. The risk of claims resulting from such infringement rests solely with you. If you wish to re-use a component of the work, it is your responsibility to determine whether permission is needed for that re-use and to obtain permission from the copyright owner. Examples of components can include, but are not limited to, tables, figures, or images.

All queries on rights and licenses should be addressed to VVOB, Julien Dillensplein 1 bus 2A, 1060 Brussels, Belgium - Telephone: +32 2 209 07 99; E-mail: info@vvob.org; Website: www.vvob.org

Disclaimer

This publication contains references to other publications and websites. VVOB cannot be held responsible for current or future content of these publications and websites, nor for the content of external publications and websites that refer to this publication of VVOB. This publication was produced with the financial support of the European Union and, the Governments of Belgium and Flanders. Its contents are the sole responsibility of VVOB and do not necessarily reflect the views of these actors. The European Union and, the Governments of Belgium and Flanders cannot be held responsible for the content of this publication.

Co-funded by:

THIS PROJECT IS CO-FUNDED BY THE EUROPEAN UNION

សេចក្តីផ្តើម

ការសិក្សាប្រមូលទិន្នន័យដើមគ្រា ដែលធ្វើឡើងក្នុងខេត្តបាត់ដំបង និងខេត្តស្វាយរៀង ក្នុងប្រទេសកម្ពុជា កាលពីឆ្នាំ ២០១៨ បង្ហាញថា មានសិស្សបឋមសិក្សា និងមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិ ក្នុងកម្រិតភាគរយមួយខ្ពស់ ដែលទទួលរងការបំពានផ្លូវចិត្ត ផ្លូវកាយ ឬផ្លូវភេទ (Cabus et al., 2019)។ ការដាក់ឱ្យនៅដាច់ពីគេ ការប្រើពាក្យសម្តីមិនសមរម្យដាក់ ការបន្ទុះបង្អាប់ និងការសម្លុតគំរាម គឺជាឧទាហរណ៍ដែលបង្ហាញពីការបំពានផ្លូវចិត្ត ខណៈពេលដែលការវាយ ទាត់ ធាក់ ឬបោចសក់ គឺជាឧទាហរណ៍ដែលបង្ហាញពីការបំពានផ្លូវកាយ។ការបៀតបៀនផ្លូវភេទត្រូវបានកំណត់និយមន័យថាជាអាកប្បកិរិយាដោយមានការប៉ះពាល់ ឬមិនមានការប៉ះពាល់ ដោយមិនមានការអនុញ្ញាតិពីកុមារ ឬដែលកុមារមិនពេញចិត្ត (សូមមើលឯកសារ FAWE, 2018, p.99)។

ការបំពានផ្លូវចិត្ត ឬផ្លូវកាយនៅក្នុងទំនាក់ទំនងរវាងអ្នកផ្តល់ការថែទាំ និងកុមារ នៅសាលារៀន អាចជាការបំពានដែលគ្រូប្រើប្រាស់ពេលបង្រៀនក្នុងទម្រង់ជាការដាក់វិន័យ (ដែលអាចទទួលយកបាន)។ ជាការពិតក្នុងប្រទេសជាច្រើន ការដាក់វិន័យនៅក្នុងទម្រង់អវិជ្ជមានបែបនេះពុំត្រូវបានចាត់ទុកថាជាការបំពាននោះឡើយ (Devries et al., 2015; Stoltenborgh et al., 2015; Parkes et al., 2016)។ អំពើហិង្សាលើក្មេងប្រុស និងក្មេងស្រី ជារឿយៗ ត្រូវបានគេទទួលយក និងអត់អោនឱ្យ ដែលនេះជាអ្វីដែលសង្កេតឃើញនៅកម្ពុជាផងដែរ (Hillis et al., 2018)។ ទោះជាយ៉ាងណាក៏ដោយ អំពើហិង្សាអាចបង្កគ្រោះថ្នាក់ធ្ងន់ធ្ងរដល់សុខភាពផ្លូវចិត្ត ឬសុខភាពផ្លូវកាយរបស់កុមារ ដូច្នេះគេមិនអាចធ្វើមិនដឹងមិនឮចំពោះអំពើហិង្សាដែលកើតមាននោះឡើយ (UNGEI, 2018)។ របៀបដែលគ្រូបង្រៀន ឬបុគ្គលិកដទៃទៀតនៅក្នុងសាលារៀន និងសិស្សប្រព្រឹត្ត យល់ឃើញ និង/ឬមានពិសោធន៍ផ្ទាល់ជាមួយនឹងការដាក់វិន័យក្នុងទម្រង់អវិជ្ជមានទាំងនេះ ពឹងអាស្រ័យខ្ពស់លើបទដ្ឋាននិងជំនឿយេនឌ័រ ផ្នត់គំនិតយេនឌ័រ និងការយល់ឃើញពីវិសមភាពរវាងភេទមួយនិងភេទមួយទៀត។ ដូច្នេះ គេមិនអាចកាត់ផ្តាច់ការដាក់វិន័យក្នុងទម្រង់អវិជ្ជមានទាំងនេះ ពីចំណេះដឹងនិងការយល់ដឹងអំពីសមភាពយេនឌ័រ និងអំពីទម្រង់អំពើហិង្សាផ្អែកយេនឌ័រដែលមិនអាចទទួលយកបាននោះឡើយ។ ក្នុងន័យនេះ និងនៅក្នុងបរិបទ សាលារៀន ឯកសារស្រាវជ្រាវកន្លងមកបានចាត់ប្រភេទការបំពានផ្លូវចិត្ត ផ្លូវកាយ និងផ្លូវភេទ ថាជាអំពើហិង្សាផ្អែកយេនឌ័រតាមសាលារៀន (SRGBV)។ យើងផ្តោតលើអំពើហិង្សាផ្អែកយេនឌ័រតាមសាលារៀននៅក្នុងឯកសារនេះ ដោយពិនិត្យមើលជំនឿ និងការអនុវត្តរបស់គ្រូពាក់ព័ន្ធនឹងការរំលោភបំពានលើផ្លូវចិត្ត និងអំពើហិង្សាលើផ្លូវកាយ និងការដាក់ពិន្ទុរបស់សិស្សលើបទពិសោធន៍ជាមួយការរំលោភបំពានផ្លូវចិត្ត អំពើហិង្សាលើផ្លូវកាយ ឬផ្លូវភេទ នៅសាលារៀន ឬនៅតាមផ្លូវទៅសាលារៀន។

គម្រោងលើកកម្ពស់ការឆ្លើយតបនឹងសមភាពយេនឌ័រក្នុងការបង្រៀន និងរៀន

ដើម្បីឆ្លើយតបចំពោះអំពើហិង្សាផ្អែកយេនឌ័រនៅតាមសាលារៀនក្នុងប្រទេសកម្ពុជា អង្គការអន្តរជាតិបែលហ្សិកមួយ ដែលមានឈ្មោះថា VVOB – អប់រំដើម្បីអភិវឌ្ឍន៍ (VVOB) បានអនុវត្តគម្រោងមួយដែលមានឈ្មោះថា គម្រោងលើកកម្ពស់ការឆ្លើយតបនឹងសមភាពយេនឌ័រក្នុងការបង្រៀន និងរៀន (ហៅកាត់ថា TIGER) ដោយសហការជាមួយនឹងអង្គការពុទ្ធិកុមារ (PKO) អង្គការយេនឌ័រ និងអភិវឌ្ឍន៍ដើម្បីកម្ពុជា (GADC) និងអង្គការសកម្មភាពសម្រាប់ការអប់រំនៅកម្ពុជា (KAPE)។ គម្រោងនេះអនុវត្តចន្លោះពីឆ្នាំ ២០១៧ ដល់ឆ្នាំ ២០២០។

គម្រោង TIGER ផ្តោតលើការកសាងសមត្ថភាពគ្រូបង្រៀន និងគណៈគ្រប់គ្រងដែលកំពុងបម្រើការងារនៅសាលាបឋមសិក្សា និងអនុវិទ្យាល័យក្នុងខេត្តបាត់ដំបង។ ក្រុមការងារគម្រោង TIGER បានកសាងឯកសារណែនាំដើម្បីបណ្តុះបណ្តាល និងពង្រឹងការយល់ដឹងរបស់គ្រូបង្រៀន និងគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀនស្តីពីការបង្រៀន និងរៀនដែលឆ្លើយតបនឹងសមភាពយេនឌ័រ និងសមធម៌យេនឌ័រ ព្រមទាំងផ្តល់នូវឧបករណ៍ និងយុទ្ធវិធីសម្រាប់បង្កើតបរិយាកាសសាលារៀនដែលគ្មានអំពើហិង្សាផងដែរ។ គ្រូបង្រៀន និងគណៈគ្រប់គ្រងសាលាគោលដៅរបស់គម្រោង TIGER បានចូលរួមវគ្គបំប៉នមួយចំនួនដែលផ្តោតលើខ្លឹមសារឯកសារណែនាំនេះ។ ក្រោយពីទទួលបានវគ្គបំប៉នទាំងនេះក្រុមគោលដៅក៏ទទួលបានវគ្គបំប៉នរំឭកឡើងវិញផងដែរ។ វគ្គបំប៉ននេះផ្តោតលើខ្លឹមសារអំពីភេទ និងយេនឌ័រ និងការបង្រៀន និងរៀនដែលឆ្លើយតបនឹងយេនឌ័រ (ដែលមានការធ្វើកិច្ចតែងការ ការកសាងសម្ភារឧបទេស ការប្រើប្រាស់ភាសា និងអន្តរកម្ម វិន័យបែបវិជ្ជមាន និងការវាយតម្លៃអន្តរកម្មយេនឌ័រ និងផ្នត់គំនិតយេនឌ័រនៅក្នុងថ្នាក់រៀន)។

លើសពីនេះទៅទៀត ក្រុមការងារគម្រោង TIGER ក្រុមគ្រូបង្គោល និងអង្គការសង្គមស៊ីវិលបានផ្តល់ការបង្វឹកផ្ទាល់ជាបុគ្គលសម្រាប់គ្រូបង្រៀនដើម្បីដោះស្រាយបញ្ហាប្រឈមដែលគាត់ជួបប្រទះពេលអនុវត្តបំណិន និងចំណេះដឹងដែលគាត់ទទួលបានក្នុងការងារបង្រៀនប្រចាំថ្ងៃ។ លោកគ្រូ អ្នកគ្រូ ក៏ទទួលបានការគាំទ្រក្នុងការពិភាក្សាជួយគ្នាទៅវិញទៅមក ឬដែលហៅថា "វង្គនៃការសិក្សា" ផងដែរ។ វង្គនៃការសិក្សាជាវេទិកាសម្រាប់លោកគ្រូ អ្នកគ្រូចែករំលែកបទពិសោធន៍ និងពង្រឹងសមត្ថភាពរបស់គាត់បន្ថែមទៀតដើម្បីចូលរួមបង្កើតមជ្ឈដ្ឋានសាលារៀនដែលឆ្លើយតបនឹងសមភាពយេនឌ័រ។

ជាចុងក្រោយ គម្រោង TIGER បានរៀបចំយុទ្ធនាការផ្សព្វផ្សាយនៅកម្រិតមូលដ្ឋាន និងយុទ្ធនាការតស៊ូមតិនៅថ្នាក់ជាតិ និងថ្នាក់ក្រោមជាតិផងដែរ។

ការសិក្សាអំពីផលជះនៃគម្រោង TIGER

ឯកសារនេះបង្ហាញដោយសង្ខេបពីភស្តុតាង ដែលប្រមូលចងក្រងពីឯកសារសិក្សាចំនួន ២ ផ្តោតលើស័ក្តិសិទ្ធភាពនៃគម្រោង TIGER៖ ឯកសារសិក្សាទី ១ ផ្តោតលើផលជះនៅកម្រិតគ្រូបង្រៀន (Cabus et al., 2021a) ហើយឯកសារមួយទៀតផ្តោតលើផលជះនៅកម្រិតសិស្ស (Cabus et al., 2021b)។ ការវិភាគទាំងពីរនេះ ប្រើប្រាស់ទិន្នន័យដែលបានពីការសិក្សាប្រមូលទិន្នន័យដើមគ្រា ធ្វើឡើងដោយ Cabus et al (2019) កាលពីចុងឆ្នាំ ២០១៨ នៅក្នុងសាលារៀនចំនួន ២០ ដែលបានអនុវត្តគម្រោងនេះនៅក្នុងខេត្តបាត់ដំបង និងសាលារៀនចំនួន ២០ ដែលពុំបានអនុវត្តគម្រោងនេះ នៅក្នុងខេត្តស្វាយរៀង ព្រមទាំងទិន្នន័យថ្មីៗដែលប្រមូលកាលពីខែ តុលា ឆ្នាំ២០២០ (ក្រោយការអនុវត្តគម្រោង) នៅតាមសាលរៀនទាំងនេះផងដែរ។សាលារៀនដែលជាដៃគូអនុវត្តគម្រោងជាសាលាជនបទក្នុងខេត្តបាត់ដំបងដែលចូលរួមក្នុងគម្រោង TIGER។ ដើម្បីធៀបនឹងសាលាទាំងនេះ យើងបានជ្រើសរើសដោយប្រុងប្រយ័ត្ននូវសាលាជនបទដែលមានស្ថានភាពស្រដៀងគ្នាក្នុងខេត្តស្វាយរៀង។ ដើម្បីគាំទ្រដល់ការបញ្ជាក់ពីហេតុនិងផល ជុំវិញផលជះនៃគម្រោង TIGER លើស្ថានភាពអំពើហិង្សាផ្អែកយេនឌ័រក្នុងសាលារៀន យើងបានធ្វើការប្រៀបធៀបការដាក់ពិន្ទុរបស់គ្រូ និងសិស្សផ្តោតលើកម្រិតនៃការបំពានផ្លូវចិត្ត ការបំពានផ្លូវកាយ និងការបំពានផ្លូវភេទនៅក្នុងខេត្តបាត់ដំបង ជាមួយនឹងការដាក់ពិន្ទុក្នុងខេត្តស្វាយរៀង នៅមុនពេលអនុវត្តគម្រោង និងក្រោយពេលអនុវត្តគម្រោង ក្រៅពីការប្រមូលទិន្នន័យបែបបរិមាណ ក៏មានការប្រមូលទិន្នន័យគុណភាព តាមរយៈការសម្ភាសជាមួយអ្នកផ្តល់ព័ត៌មានសំខាន់ៗ ដូចជាសមាជិកក្រុមការងារគម្រោង TIGER នាយកសាលា មាតាបិតា និងគ្រូបង្រៀន ផងដែរ។

ឯកសារនេះបង្ហាញពីផលជះនៃគម្រោង TIGER លើគ្រូ និងសិស្ស ដាច់ដោយឡែកពីគ្នា។ ស្របតាមក្របខ័ណ្ឌទ្រឹស្តីរបស់ Desimone (2009, p.185) យើងធ្វើការពិចារណាលើផលជះនៅច្រើនកម្រិតដែលអាចកើតឡើងដោយសារគម្រោង TIGER។ កម្រិតទី ១ នៃផលជះដែលអាចបានពីគម្រោង TIGER គឺ "ការកើនឡើងនូវចំណេះដឹងនិងជំនាញរបស់គ្រូ និងការផ្លាស់ប្តូរអាកប្បកិរិយានិងជំនឿរបស់គ្រូ [ដែលកើតឡើងដោយសារការកើនឡើងនូវចំណេះដឹងនិងជំនាញរបស់គាត់]"។ នៅក្នុងកម្រងសំណួរ យើងបានប្រែក្លាយកម្រិតទី ១ នេះទៅជាសំណួរបង្ហាញពីកម្រិត (scales) ដែលឆ្លុះបញ្ចាំងពីជំនឿរបស់គ្រូអំពីទម្រង់នៃការដាក់វិន័យដែលអាចទទួលយកបាន។ ឧទាហរណ៍ កម្រិតនៃការបំពានផ្លូវចិត្ត ក្នុងទម្រង់ដែល(មិន)អាចទទួលយកបាន អាចដឹងតាមរយៈចម្លើយចំពោះសំណួរ៖ តើការដាក់វិន័យក្នុងទម្រង់ខាងក្រោមអាចទទួលយកបានកម្រិតណាសម្រាប់អ្នក? ស្រែកគំហកឬជេរកុមារ, ហៅឈ្មោះកុមារ ដូចជា "អាស្វា" ឬ "អាគោ" សើចចំអកដាក់កុមារ, ដកពិន្ទុពីតេស្តឬកិច្ចការផ្ទះ, ឱ្យកុមារបង់ប្រាក់ពិន័យឬឱ្យកុមារទិញអ្វីមួយ, ឱ្យកុមារឈរនៅមុខថ្នាក់ឬរត់ជុំវិញសួនកុមារ, ឱ្យកុមារធ្វើកិច្ចការផ្សេងៗ (ឧទាហរណ៍ រើសសំរាម ស្រោចផ្កា លាងបង្គន់)។ លើសពីនេះ កម្រិតនៃទម្រង់ដែល (មិន) អាចទទួលយកបាននៃការបំពានផ្លូវកាយ អាចដឹងតាមរយៈ

ចម្លើយចំពោះសំណួរ៖ តើការដាក់វិន័យក្នុងទម្រង់ខាងក្រោមអាចទទួលយកបានកម្រិតណាសម្រាប់អ្នក? ធ្វើឱ្យកុមារឈឺ (ឧទាហរណ៍ ទាញស្លឹកត្រចៀក យកដៃ បន្ទាត់ រំពាត់ ឬរម្ងូរក្រដាសវាយជាដើម), ឱ្យកុមារធ្វើអ្វីមួយដើម្បីឱ្យខ្លួនឯងឈឺ (ឧទាហរណ៍ ខោកតុ ឈរជើងមួយរយៈពេល យូរជាដើម)។ អ្នកតបសម្ភាសន៍អាចឆ្លើយសំណួរ ដែលពាក់ព័ន្ធនឹងការបំពានផ្លូវចិត្ត និងផ្លូវកាយទាំងនេះ ដោយប្រើប្រាស់កម្រិត Likert ដែលបែងចែកជា ៥ កម្រិត សម្រាប់វាយតម្លៃលើការដាក់វិន័យក្នុងទម្រង់ទាំងនេះ ដូចជា៖ "អាក្រក់ណាស់" "អាក្រក់" "ធម្មតា" "ល្អ" ឬ "ល្អណាស់"។

យើងក៏បានសួរគ្រូបង្រៀនអំពីការផ្លាស់ប្តូរអាកប្បកិរិយារបស់ពួកគាត់ ពាក់ព័ន្ធនឹងការប្រព្រឹត្តការបំពានផ្លូវចិត្ត និងផ្លូវកាយ។ នៅទីនេះ យើងសួរសំណួរដូចគ្នានឹងករណីខាងលើដែរ ប៉ុន្តែយើងចាប់ផ្តើមជាមួយនឹងសំណួរ៖ តើអ្នកខ្លួនឯងប្រើប្រាស់ការដាក់វិន័យក្នុងទម្រង់ខាងក្រោមញឹកញាប់កម្រិតណា? ដូចមុនដែរ អ្នកតបសំណួរអាចឆ្លើយដោយប្រើប្រាស់កម្រិត Likert បែងចែកជា ៥ កម្រិតសម្រាប់ធ្វើការវាយតម្លៃលើទម្រង់នៃការដាក់វិន័យទាំងនេះ ដូចជា "មិនដែល" "កម្រ" "ពេលខ្លះ" "ជារឿយៗ" ឬ "ញឹកញាប់"។

កម្រងសំណួរសម្រាប់គ្រូមិនបានផ្តោតលើការបៀតបៀនផ្លូវភេទនោះទេ។

កម្រិតទី ២ នៅក្នុងក្របខ័ណ្ឌទ្រឹស្តីរបស់របស់ Desimone (2009, p.185) ដើម្បីបង្ហាញឱ្យឃើញពីផលជះដែលអាចកើតចេញពីគម្រោង TIGER គឺ សិស្សទទួលបានអារម្មណ៍ពីការ "មានការផ្លាស់ប្តូរការបង្រៀន"។ នៅក្នុងកម្រងសំណួរនេះ យើងបានបញ្ចូលសំណួរសួរទៅកាន់សិស្សអំពីការទទួលរងការបំពានផ្លូវចិត្ត ការបំពានផ្លូវកាយ និងការបំពានផ្លូវភេទ។ សំណួរទាំងនេះត្រូវគ្នានឹងសំណួរដែលសួរទៅកាន់គ្រូបង្រៀនដែរ ប៉ុន្តែត្រូវឆ្លើយចេញពីការយល់ឃើញរបស់សិស្ស។ លើសពីនេះ យើងបានបញ្ចូលសំណួរមួយបន្ថែមទៀត ដើម្បីឱ្យសិស្សដាក់ពិន្ទុលើការទទួលរងការរំលោភបំពានផ្លូវភេទ។ កម្រិតនៃការទទួលរងការរំលោភបំពានផ្លូវភេទអាចដឹងតាមរយៈការឆ្លើយ សំណួរ៖ តើមាននរណាម្នាក់និយាយអ្វីមួយទៅកាន់ប្អូន ឬបង្ហាញឱ្យប្អូនឃើញរូបភាពពាក់ព័ន្ធនឹងសកម្មភាពផ្លូវភេទដែលប្អូនមិនចូលចិត្ត ញឹកញាប់កម្រិតណា? តើមាននរណាម្នាក់ព្យាយាមប៉ះស្ទាបផ្នែកណាមួយនៃរាងកាយរបស់ប្អូន ដែលប្អូនមិនចង់ឱ្យគេប៉ះស្ទាប ញឹកញាប់កម្រិតណា? អ្នកឆ្លើយតបអាចឆ្លើយដោយប្រើប្រាស់មាត្រដ្ឋាន Likert ដែលមាន ៥ កម្រិតសម្រាប់ធ្វើការវាយតម្លៃលើទម្រង់នៃការដាក់វិន័យទាំងនេះ ដូចជា "មិនដែល" "កម្រ" "ពេលខ្លះ" "ជារឿយៗ" ឬ "ញឹកញាប់"។

ឥទ្ធិពលនៃគម្រោង TIGER លើគ្រូបង្រៀន និងសិស្ស

នៅក្នុងតារាងខាងក្រោម យើងបង្ហាញដោយសង្ខេបផលជះ ដែលគម្រោង TIGER មានលើកម្រិតនីមួយៗក្នុងចំណោមកម្រិតដែលលើកឡើងខាងលើ ពាក់ព័ន្ធនឹងការរំលោភបំពានផ្លូវចិត្ត បំពានផ្លូវកាយ និងបំពានផ្លូវភេទ នៅកម្រិតគ្រូបង្រៀន និងកម្រិតសិស្ស។ លទ្ធផលរកឃើញទូទៅបង្ហាញថាជំនឿរបស់គ្រូអំពីទម្រង់នៃការដាក់វិន័យដែលអាចទទួលយកបានមានការប្រែប្រួលច្រើន ទាំងនៅសាលាបឋមសិក្សា ទាំងនៅអនុវិទ្យាល័យ។ យើងក៏បានសង្កេតឃើញការផ្លាស់ប្តូរក្នុងការប្រើប្រាស់ទម្រង់នៃការដាក់វិន័យបែបអវិជ្ជមាន ដោយមានការប៉ាន់ប្រមាណថាគម្រោង TIGER នេះមានឥទ្ធិពលខ្លាំងបំផុតលើគ្រូមកពីសាលាបឋមសិក្សា។ លើសពីនេះ យើងសង្កេតឃើញថាគម្រោង TIGER បាននាំឱ្យមានការផ្លាស់ប្តូរតិចតួចប៉ុណ្ណោះ ចំពោះគ្រូមកពីអនុវិទ្យាល័យ ជុំវិញការប្រព្រឹត្តការបំពានផ្លូវចិត្ត និងពុំនាំឱ្យមានការផ្លាស់ប្តូរអ្វីទាល់តែសោះពាក់ព័ន្ធនឹងការប្រព្រឹត្តការបំពានផ្លូវកាយ។ ដូច្នេះ វាមិនមែនជារឿងភ្ញាក់ផ្អើលឡើយ ដែលគម្រោង TIGER នេះមានផលជះតិចតួចក្នុងកម្រិតមិនគួរឱ្យកត់សម្គាល់ មកលើការដាក់ពិន្ទុរបស់សិស្សលើការទទួលរងការរំលោភបំពានក្នុងទម្រង់ណាមួយនៅអនុវិទ្យាល័យ។ ផ្ទុយទៅវិញ ការរាយការណ៍របស់សិស្សមកពីសាលាបឋមសិក្សាអំពីការបំពានផ្លូវចិត្ត ការបំពានផ្លូវកាយ ឬការបំពានផ្លូវភេទ មានកម្រិតតិចតួចដែរ ប៉ុន្តែគួរឱ្យកត់សម្គាល់សម្រាប់លទ្ធផលទាំងបី។ ជាចុងក្រោយ ក៏មានផលជះគួរឱ្យកត់សម្គាល់តិចតួចដែរ ផ្នែកអំពើហិង្សាផ្លូវភេទនៅកម្រិតអនុវិទ្យាល័យ។

Photo courtesy: Kevin Faignaert

តារាងទី ១៖ ភស្តុតាងនៅកម្រិតគ្រូ

តើអ្វីខ្លះដែលមានប្រសិទ្ធភាព?	ផលជះគិតជាទំហំសម្រាប់សាលាបឋមសិក្សាធៀបនឹងអនុវិទ្យាល័យ	អ្វីខ្លះដែលពុំមានប្រសិទ្ធភាព?	ផលជះគិតជាទំហំសម្រាប់សាលាបឋមសិក្សាធៀបនឹងអនុវិទ្យាល័យ
ពិន្ទុ ដែលដាក់លើកម្រិតចំនួន ២ នៃ*ទម្រង់ដែលអាចទទួលយកបាននៃការដាក់វិន័យ* ពាក់ព័ន្ធនឹងការបំពានផ្លូវចិត្ត និងការបំពានផ្លូវកាយ មានការថយចុះ។	ផលជះធំលើការបំពានផ្លូវចិត្ត (-0,៨៥២ SD) និងការបំពានផ្លូវកាយ (-0,៧៦១ SD) នៅសាលាបឋមសិក្សា។ ផលជះធំលើការបំពានផ្លូវចិត្ត (-0,៦៣៦ SD) និងការបំពានផ្លូវកាយ (-0,៧៦៤ SD) នៅអនុវិទ្យាល័យ។		
ពិន្ទុ ដែលដាក់លើកម្រិតចំនួន ២ នៃ*ការបំពាន*ផ្លូវចិត្ត និងការបំពានផ្លូវកាយ មានការថយចុះ។	ផលជះមធ្យមលើការបំពានផ្លូវចិត្ត (-0,៤៩៧ SD) និងការបំពានផ្លូវកាយ (-0,៦០៤) នៅសាលាបឋមសិក្សា។	ពិន្ទុដែលដាក់លើកម្រិតចំនួន២ នៃ*ការបំពាន*ផ្លូវចិត្ត និងផ្លូវកាយ នៅអនុវិទ្យាល័យពុំមានការថយចុះឡើយ។	ពុំមានផលជះគួរឱ្យកត់សម្គាល់ពីគម្រោង TIGER ដោយសារការថយចុះនៃការលើការបំពានផ្លូវចិត្ត (-0,១៣៣ SD) និងផ្លូវកាយ (-0,0៣0 SD) នៅអនុវិទ្យាល័យឡើយ។

តារាងទី ២៖ ភស្តុតាងនៅកម្រិតសិស្ស

តើអ្វីខ្លះដែលមានប្រសិទ្ធភាព?	ផលជះគិតជាទំហំសម្រាប់សាលាបឋមសិក្សាធៀបនឹងអនុវិទ្យាល័យ	អ្វីខ្លះដែលពុំមានប្រសិទ្ធភាព?	ផលជះគិតជាទំហំសម្រាប់សាលាបឋមសិក្សាធៀបនឹងអនុវិទ្យាល័យ
ការថយចុះនូវពិន្ទុដែលបង្ហាញពី*ការទទួលរង*ការបំពានផ្លូវចិត្ត ការបំពានផ្លូវកាយ និងការបំពានផ្លូវភេទ ប៉ុន្តែតែសម្រាប់សិស្សបឋមសិក្សាប៉ុណ្ណោះ។	ផលជះតិចតួចលើការបំពានផ្លូវចិត្ត (-0,១៤) ការបំពានផ្លូវកាយ (-0,២0) និងការបំពានផ្លូវភេទ (-0,៣៥) នៅសាលាបឋមសិក្សា។	យើងពុំបានប៉ាន់ប្រមាណពីផលជះគួរឱ្យកត់សម្គាល់ដែលគម្រោង TIGER មានមកលើការដាក់ពិន្ទុរបស់សិស្សលើ*ការទទួលរង*ការបំពានផ្លូវចិត្ត ឬការបំពានផ្លូវកាយនៅអនុវិទ្យាល័យឡើយ។	ទំហំផលជះគឺកៀកទៅនឹងសូន្យ និងពុំគួរឱ្យកត់សម្គាល់ឡើយ។
នៅអនុវិទ្យាល័យវិញ យើងសង្កេតឃើញថា ពិន្ទុដែលសិស្សដាក់ឱ្យ*ការទទួលរង*ការបំពានផ្លូវភេទ មានការថយចុះ។	មានផលជះតិចតួចនៅអនុវិទ្យាល័យ (-0,១៥) លើការបំពានផ្លូវភេទ។		

ផលជះផ្សេងគ្នាសម្រាប់កម្រិតអប់រំផ្សេងគ្នា

ដើម្បីពន្យល់ពីភាពខុសប្លែកគ្នាដែលបានសង្កេតឃើញលើស័ក្តិសិទ្ធភាពនៃគម្រោង TIGER ដូចដែលបានសង្កេតឃើញនៅតាមសាលាបឋមសិក្សា និងអនុវិទ្យាល័យ យើងបានពិនិត្យកាន់តែល្អិតល្អន់បន្ថែមទៀតលើបញ្ហាពាក់ព័ន្ធនឹងការអនុវត្តដែលកើតមានឡើង។ នៅទីនេះ យើងប្រើប្រាស់ទិន្នន័យចុះឈ្មោះចូលរួមរបស់គ្រូបង្រៀន និងគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀនក្នុងសកម្មភាពរបស់គម្រោង TIGER និងព័ត៌មានដែលបានពីការសម្ភាសជាច្រើនដែលធ្វើឡើងជាមួយអ្នកផ្តល់ព័ត៌មានសំខាន់ៗ។ ដោយប្រើប្រាស់ទិន្នន័យចុះឈ្មោះ ចូលរួមការបណ្តុះបណ្តាលចំនួន ២ លើកជូនគ្រូបង្រៀន និងគណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន, ការបង្វឹកផ្ទាល់សម្រាប់អ្នកចូលរួមម្នាក់ៗ, និងវដ្តនៃការសិក្សា (leaning cycles) យើងសង្កេតឃើញមានភាពខុសប្លែកគ្នាគួរឱ្យកត់សម្គាល់រវាងសាលាបឋមសិក្សា និងអនុវិទ្យាល័យ។ យើងបែងចែកសាលារៀនជាក្រុម ពោលគឺសាលារៀនដែលមានចូលរួមខ្ពស់ (≥៩៥%) មធ្យម (៧៥ ទៅ ៩៤%) និងទាប(<៧៥%) ដូចដែលបង្ហាញនៅក្នុងតារាងទី ៣ ខាងក្រោម។ យើងសង្កេតឃើញថា សាលាបឋមសិក្សា ពុំមានអត្រាចូលរួមទាបនោះឡើយ និងមានសាលារៀនតែ ៤ ប៉ុណ្ណោះដែលមានអត្រាចូលរួមមធ្យម។ បឋមសិក្សា ៩ ផ្សេងទៀត មានអត្រាចូលរួមខ្ពស់។ ផ្ទុយទៅវិញ មានអនុវិទ្យាល័យចំនួន ២ ដែលមានអត្រាចូលរួមទាប អនុវិទ្យាល័យចំនួន ៣ មានអត្រាចូលរួមមធ្យម និងអនុវិទ្យាល័យចំនួន ២ មានអត្រាចូលរួមខ្ពស់។ ផ្អែកតាមទិន្នន័យទាំងនេះ យើងអាចនិយាយបានថា គ្រូមកពីអនុវិទ្យាល័យមិនសូវបានចូលរួមសកម្មនៅក្នុងគម្រោង TIGER ឡើយ បើធៀបនឹងគ្រូមកពីសាលាបឋមសិក្សា។

ការពន្យល់ទី ១ ធ្វើឡើង ដោយប្រើប្រាស់ទិន្នន័យបែបគុណភាពដែលត្រូវបានប្រមូលកាលពីខែ តុលា ឆ្នាំ ២០២០។ ការសម្ភាសជាមួយគ្រូ និងគណៈគ្រប់គ្រងសាលាមកពីតាមអនុវិទ្យាល័យបង្ហាញថា ពួកគាត់បានរៀនមេរៀនអំពីសមភាពយេនឌ័រ និងអំពើហិង្សាផ្អែកយេនឌ័រ ប៉ុន្តែពេលខ្លះមេរៀនទាំងនេះពិបាកយកទៅអនុវត្តក្នុងការបង្រៀន។ ជារឿយៗ ពួកគាត់មិនបែងចែកក្រុមសិស្សចម្រុះភេទនោះឡើយ ក្នុងការបង្រៀន ឬក្នុងពេលដាក់កិច្ចការឱ្យសិស្សធ្វើនៅផ្ទះ។ ខាងក្រោមនេះជាសម្តីរបស់នាយកសាលាម្នាក់មកពីអនុវិទ្យាល័យមួយក្នុងខេត្តបាត់ដំបង (ខែ វិច្ឆិកា ឆ្នាំ ២០២០)។

"ហើយយើងបានបែងចែកសិស្សឱ្យធ្វើការពិភាក្សាតាមក្រុម ដោយប្រើប្រាស់មេរៀនដែលត្រូវពិភាក្សា។ កាលពីមុន ពួកគេមិនហ៊ានអង្គុយជិតគ្នានោះឡើយ ប៉ុន្តែមួយរយៈក្រោយមក [...] ពួកគេបានផ្លាស់ប្តូរផ្នត់គំនិត និងអាកប្បកិរិយារបស់ពួកគេអាចទទួលយកបាន ពោលគឺអាកប្បកិរិយារបស់សិស្សស្រី និងសិស្សប្រុស។"

"[...] ពេលខ្លះ សិស្សមានះរឹងរូស ដូច្នេះពួកគេត្រូវបានដាក់ទណ្ឌកម្មឱ្យសរសេរមេរៀន ដងទឹកស្រោចផ្កា។ ចំណុចទាំងអស់នេះអាចប៉ះពាល់ដល់អារម្មណ៍របស់សិស្ស [...] ប៉ុន្តែប្រសិនបើយើងមិនបង្ខំឱ្យពួកគេធ្វើការងារខ្លះនោះទេ ពួកគេនឹង រៀនមិនចេះអ្វីនោះឡើយ។"

ទីពីរ ការចុះប្រមូលទិន្នន័យបង្ហាញថា គ្រូដែលបង្រៀននៅកម្រិតមធ្យមសិក្សាបឋមភូមិចំណាយពេលច្រើនលើការបង្រៀនគួ ក្រោយចប់ថ្ងៃបង្រៀនធម្មតា។ បើទោះជាធម្មតា ពួកគាត់ត្រូវបង្រៀនពេញម៉ោងនៅសាលារៀនក៏ដោយ គ្រូគ្រាន់តែមកបង្ហាត់មេរៀននៅសាលាតែប៉ុណ្ណោះ ហើយក្រៅតែពីនេះពួកគាត់ហៅសិស្សទៅរៀនគួនៅផ្ទះរបស់ពួកគាត់វិញ។ ប្រការនេះធ្វើឱ្យមានការពិបាកទាក់ទងទៅកាន់ពួកគាត់នៅសាលារៀន។ ការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈគ្រូដែលមានប្រសិទ្ធភាពតម្រូវឱ្យមានភាពជាម្ចាស់ និងការចូលរួម ហើយការខ្វះចំណុចទាំងពីរនេះអាចធ្វើឱ្យប៉ះពាល់ដល់ការផ្លាស់ប្តូរឥរិយាបថប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព (Desimone, 2009; Darling-Hammond et al., 2017; Merchie et al., 2018)។

តំណាងអង្គការពុទ្ធិកុមារ (PKO)[1] ម្នាក់ បានលើកឡើងពីកត្តាមួយទៀតដែលអាចបង្កការគំរាមកំហែងដល់ការអនុវត្តគម្រោង TIGER។ គាត់បានលើកឡើងនៅក្នុងការសម្ភាសថា ការឆ្លងរាលដាលជាសកលនៃជំងឺ កូវីដ-១៩ បានធ្វើឱ្យគម្រោងនេះមានវឌ្ឍនភាព (កាន់តែ) យឺតយ៉ាវ ជាងពេលដែលសាលារៀនពុំបានបិទទ្វារ។ ឧទាហរណ៍ សិស្សត្រូវរៀនជាក្រុមតូចៗ ដោយក្នុងមួយក្រុមមានគ្នាពី ៥ ទៅ ១០ នាក់ ត្រូវរៀនតាមអនឡាញ ឬពុំបានទទួលការបង្រៀនពេញម៉ោង ដូចដែលបានគ្រោងទុកនោះឡើយ ដែលធ្វើឱ្យគេកាន់តែពិបាកក្នុងការយកយុទ្ធសាស្ត្រដែលបានទទួលពីគម្រោង TIGER ទៅអនុវត្ត។ ការពិភាក្សាក្រុមតាមប្រព័ន្ធអនឡាញមួយចំនួន ហាក់បីដូចជាមានប្រសិទ្ធភាពដូចគ្នានឹងការជួបផ្ទាល់ដែរ។ ដូចរៀបរាប់ខាងលើ ការបិទទ្វារសាលារៀនបង្កផលប៉ះពាល់ដល់សាលាបឋមសិក្សាផង និងអនុវិទ្យាល័យផងនៅក្នុងខេត្តស្វាយរៀង និងបាត់ដំបង ដូច្នេះគេមិនអាចពន្យល់ពីមូលហេតុដែលការអនុវត្តគម្រោង TIGER (អាច) មិនសូវមានប្រសិទ្ធភាពនៅក្នុងអនុវិទ្យាល័យនោះឡើយ។

(1) PKO តំណាងឱ្យអង្គការពុទ្ធិកុមារ។ អង្គការនេះគឺជាដៃគូមួយរបស់អង្គការ VVOB ដែលបានចូលរួមអនុវត្តគម្រោង TIGER នៅក្នុងខេត្តបាត់ដំបង។

តារាងទី ៣៖ អត្រាចូលរួមនៅក្នុងគម្រោង TIGER របស់សាលាបឋមសិក្សា និងអនុវិទ្យាល័យនៅក្នុងខេត្តបាត់ដំបង

សាលា	បឋមសិក្សា (១) ធៀបនឹង មធ្យមសិក្សា (០)	អត្រាចូលរួម (%)	ចំណាត់ថ្នាក់
១	១	១០០.០%	ខ្ពស់
២	១	៩៥.១%	ខ្ពស់
៣	១	៩៦.៨%	ខ្ពស់
៤	១	៨២.៥%	មធ្យម
៥	១	៩៣.៦%	មធ្យម
៦	១	១០០.០%	ខ្ពស់
៧	១	១០០.០%	ខ្ពស់
៨	១	១០០.០%	ខ្ពស់
៩	១	១០០.០%	ខ្ពស់
១០	១	១០០.០%	ខ្ពស់
១១	១	៩៣.៣%	មធ្យម
១២	១	១០០.០%	ខ្ពស់
១៣	១	៩១.៧%	មធ្យម
១៤	០	៤១.៧%	ទាប
១៥	០	៨៧.៥%	មធ្យម
១៦	០	៩៦.៦%	ខ្ពស់
១៧	០	១០០.០%	ខ្ពស់
១៨	០	៩២.៩%	មធ្យម
១៩	០	៥៧.១%	ទាប
២០	០	៩២.៣%	មធ្យម

* *ប្រភេទដែលត្រូវបានប្រើប្រាស់មានន័យថាអត្រាចូលរួមខ្ពស់ (≥៩៥%) មធ្យម (៧៥ ទៅ ៩៤%) និងទាប (<៧៥%) ។*
ប្រភព អត្រាចុះឈ្មោះដែលទទួលបានពីអង្គការ VVOB។

ការពន្យល់ចុងក្រោយធ្វើឡើងផ្អែកតាមព័ត៌មាន ដែលបានពីការសម្ភាសជាមួយក្រុមការងារអនុវត្តគម្រោង TIGER។ ផ្អែកតាមការសម្ភាសជាមួយនឹងអ្នកទាំងនេះ គេអាចសន្និដ្ឋានបានថា គម្រោង TIGER នាំឱ្យមានការផ្លាស់ប្តូរជាបណ្តើរៗ ក្នុងការអនុវត្តការងារបង្រៀន និងរៀនប្រចាំថ្ងៃ ហើយក្នុងពេលជាមួយគ្នានេះ គម្រោងនេះក៏បានផ្សព្វផ្សាយព័ត៌មានប្រកបដោយជោគជ័យដល់មាតាបិតាសិស្ស និងសហគមន៍មូលដ្ឋានផងដែរ។ ការសង្កេតឃើញដែលថា មានផលជះតិចតួច ប៉ុន្តែក្នុងកម្រិតមួយគួរឱ្យកត់សម្គាល់សម្រាប់សិស្សសាលាបឋមសិក្សា និងមិនគួរឱ្យកត់សម្គាល់ឡើយ (លើកលែងតែសម្រាប់ករណីបៀតបៀនផ្លូវភេទ) សម្រាប់ករណីអនុវិទ្យាល័យ អាចពន្យល់មួយផ្នែក ដោយសារតែគម្រោង TIGER នេះទើបតែបញ្ចប់កាលពីពេលថ្មីៗនេះ។ជាការពិតនៅក្នុងការសិក្សារបស់យើងនេះយើងអាចឆ្លុះបញ្ចាំងតែលើផលជះរយៈពេលខ្លីដែលគម្រោង TIGER មាននៅលើគ្រូបង្រៀន និងសិស្សប៉ុណ្ណោះ។ អ្នកផ្តល់ព័ត៌មានសំខាន់ម្នាក់មកពីអង្គការសង្គមស៊ីវិលមួយក្នុងចំណោមអង្គការសង្គមស៊ីវិលទាំងនេះ សំណូមពរឱ្យគម្រោងនេះបន្តអនុវត្ត ៣ ទៅ ៥ ឆ្នាំទៀត ដើម្បីសម្រេចបានលទ្ធផលពេញលេញ។ អ្នកតបសម្ភាសន៍ទាំងអស់សុទ្ធតែឯកភាពគ្នាថា ពួកគេនឹងបន្តចូលរួមក្នុងគម្រោង TIGER នេះទៀត ប្រសិនបើគម្រោងនេះអនុវត្តបន្តទៀត។

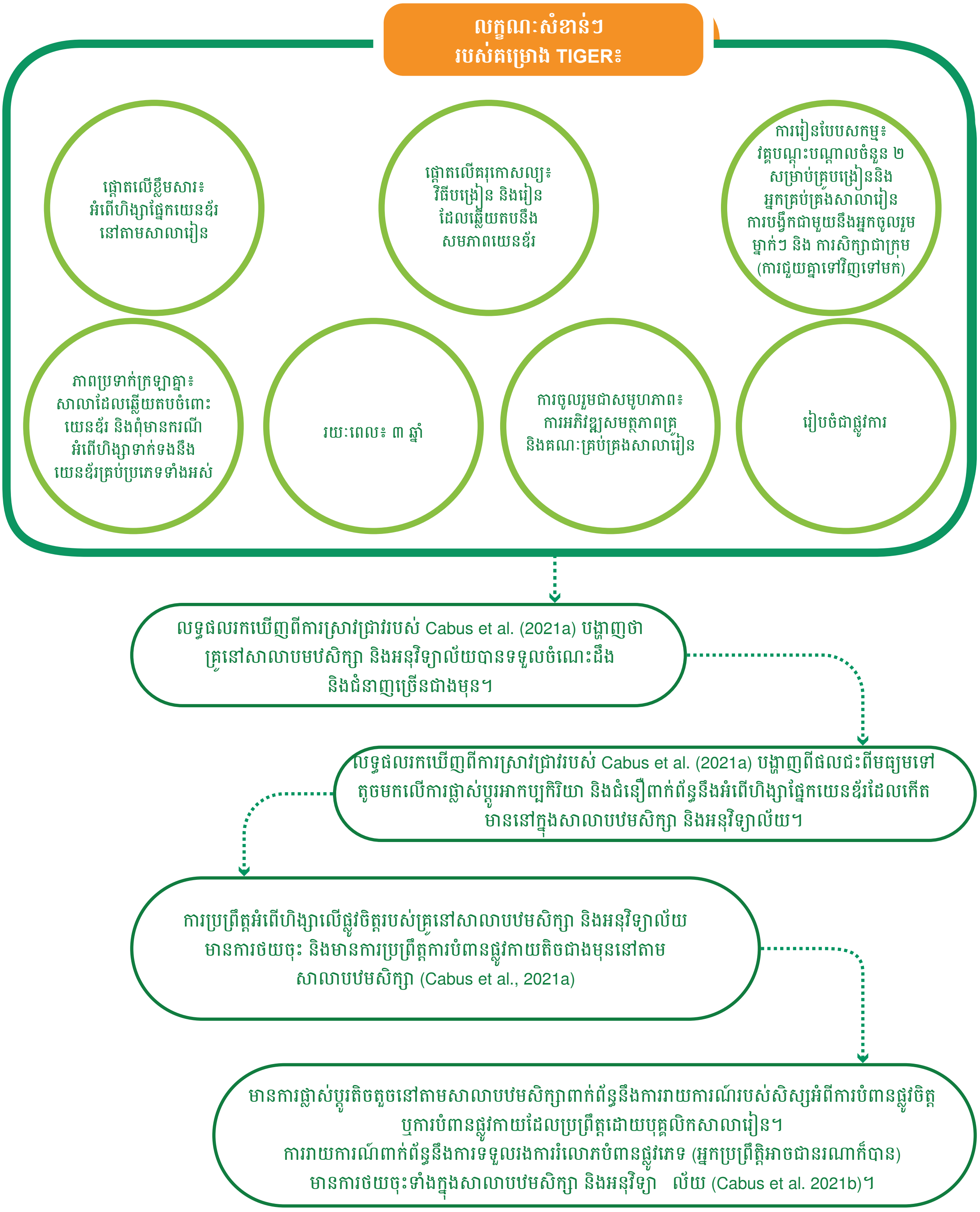
សេចក្តីសន្និដ្ឋាន

ជាការសន្និដ្ឋាន យើងប្រើប្រាស់ក្របខ័ណ្ឌទ្រឹស្តីរបស់ Desimone (2009) ដើម្បីវាស់វែងពីប្រសិទ្ធភាពនៃគម្រោង TIGER។ រូបភាពទី ១ បង្ហាញឱ្យឃើញរូបភាពនៃមូលដ្ឋានភស្តុតាងក្នុងទម្រង់ជាតារាងរំហូរ (ឬតារាងដែលបង្ហាញពីដំណាក់កាលមួយទៅដំណាក់មួយទៀត)។ ស្របតាមក្របខ័ណ្ឌទ្រឹស្តីនេះ យើងអាចសន្និដ្ឋានបានថា គ្រូបានទទួលចំណេះដឹងជាច្រើនដូចដែលសង្កេតឃើញនៅក្នុងការសិក្សានេះ ដោយសារតែការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈគ្រូត្រូវបានអនុវត្តប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព។ ដោយឡែក សិស្សវិញបានទទួលផលតិចតួច ក្នុងករណីដែលមានការសាយភាយ (ឬការផ្ទេរ) ចំណេះដឹងដែលគ្រូទទួលបានទៅឱ្យសិស្ស តាមរយៈការផ្លាស់ប្តូរអាកប្បកិរិយា និង/ឬការបង្រៀន។ ខណៈពេលដែលយើងសង្កេតឃើញមានការផ្លាស់ប្តូរអាកប្បកិរិយា និងជំនឿរបស់គ្រូដែលបានទទួលការបណ្តុះបណ្តាលពីគម្រោងនេះទាំងនៅសាលាបឋមសិក្សា ទាំងនៅអនុវិទ្យាល័យ ដូចបង្ហាញនៅក្នុងការស្រាវជ្រាវរបស់ Cabus et al. (2021a) ហើយដែលយើងសង្កេតឃើញមានការផ្លាស់ប្តូរប្រសើរជាងមុននៅក្នុងការបង្រៀន ឬការយកមេរៀនដែលទទួលបានទៅប្រើប្រាស់ ដើម្បីឆ្លើយតបចំពោះករណីអំពើហិង្សាផ្នែកយេនឌ័រដែលកើតមាននៅតាមសាលារៀននៅក្នុងការបង្រៀនប្រចាំថ្ងៃ ផលជះមកលើសិស្សបឋមសិក្សាគឺខុសពីផលជះមកលើសិស្សអនុវិទ្យាល័យ។ តាមរយៈការស្រាវជ្រាវបែបគុណភាព និងផ្អែកតាមទិន្នន័យចុះឈ្មោះ គ្រូអនុវិទ្យាល័យហាក់បីដូចជាមិនសូវបានចូលរួម (ឬចាប់អារម្មណ៍) ក្នុងគំនិតផ្តួចផ្តើមអភិវឌ្ឍន៍វិជ្ជាជីវៈគ្រូបង្រៀនទាំងអស់នោះឡើយ បើធៀបជាមួយនឹងគ្រូមកពីសាលាបឋមសិក្សា។ ការចូលរួមរបស់គ្រូត្រូវបានចាត់ទុកថាជាបុរេលក្ខខណ្ឌសម្រាប់អភិវឌ្ឍន៍វិជ្ជាជីវៈគ្រូប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព (Merchie et al., 2018)។ ឯកសារស្រាវជ្រាវមុនៗបង្ហាញថា ការបំពេញការងារដោយស្វ័យភាពមានទំនាក់ទំនងជាមួយនឹងការចូលរួមរបស់គ្រូ (Skaalvik & Skaalvik, 2014, p.76)។ ខណៈពេលដែលសាលារៀននៅកម្ពុជា ជារឿយៗ ត្រូវគោរពទៅតាមលិខិតបទដ្ឋានគតិយុត្ត និងច្បាប់របស់រដ្ឋាភិបាល (Cabus et al., 2019) ស្វ័យភាពរបស់គណៈគ្រប់គ្រងសាលារៀន និងគ្រូបង្រៀន និងការពិសោធន៍ជាមួយនឹងយុទ្ធសាស្ត្រថ្មីៗដែលពួកគេបានរៀនចេះដើម្បីឆ្លើយតបចំពោះករណីអំពើហិង្សាផ្នែកយេនឌ័រក្នុងសាលារៀន អាច (កាន់តែ) មានកម្រិតនៅឡើយ (នៅតាមអនុវិទ្យាល័យ)។ ស្ថានភាពទាំងនេះអាចពន្យល់ពីមូលហេតុដែលមានការផ្លាស់ប្តូរតិចតួចប៉ុន្តែជាការផ្លាស់ប្តូរដ៏សំខាន់នៅក្នុងការបង្រៀននៅសាលាបឋមសិក្សា ដែលនាំឱ្យមានផលជះដល់សិស្សគួរឱ្យកត់សម្គាល់ដូចដែលបានសង្កេតឃើញ។

រូបភាពទី ១៖ ការប្រើប្រាស់ក្របខ័ណ្ឌទ្រឹស្តីដើម្បីវាស់វែងប្រសិទ្ធភាពនៃការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈគ្រូក្នុងគម្រោង TIGER

បរិបទ៖ លក្ខណៈប្រជាសាស្រ្ត
របស់គ្រូ និងសិស្សត្រូវបាន
បញ្ចូលទៅក្នុងការសិក្សានេះ

ការប្រើប្រាស់ក្របខ័ណ្ឌទ្រឹស្តី
របស់ Desimone (2009).



យើងអាចសន្និដ្ឋានបានថា គ្រូបានទទួលចំណេះដឹងជាច្រើន ដូចដែលសង្កេតឃើញនៅក្នុងការសិក្សានេះ ដោយសារតែការអភិវឌ្ឍវិជ្ជាជីវៈគ្រូត្រូវបានអនុវត្តប្រកបដោយប្រសិទ្ធភាព។ ដោយឡែក សិស្សវិញបានទទួលផលតិចតួច ក្នុងករណីដែលមានការសាយភាយ (ឬការផ្ទេរ) ចំណេះដឹងដែលគ្រូទទួលបានទៅឱ្យសិស្ស តាមរយៈការផ្លាស់ប្តូរអាកប្បកិរិយា និង/ឬការបង្រៀន។

ឯកសារយោង

Cabus, S.J., Sok, S., Van Praet, L. & Heang, S. (2021a). Tackling School-Related Gender-Based Violence through Teacher Professional Development: From Knowledge Acquisition to Changes in Beliefs and Attitudes. HIVA-KULEUVEN and VVOB working paper (mimeo).

Cabus, S.J., Sok, S., Van Praet, L. & Heang, S. (2021b). Impact of Gender-Responsive and Violence-Free School Environments on Primary and Lower Secondary School Children. HIVA-KULEUVEN and VVOB working paper (mimeo).

Cabus, S.J., Soth, S., Rutkowska, K., Van Horen, K. & Nicaise, I. (2019). The role of gender-responsive pedagogy to tackle violence against and between children in Cambodian schools. HIVA-KULeuven, pp. 24.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better con-ceptualizations and measures. Educational researcher, 38(3), 181-199.

Devries, K. M., Knight, L., Child, J. C., Mirembe, A., Nakuti, J., Jones, R., ... & Naker, D. (2015). The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: a cluster-randomised controlled trial in Uganda. The Lancet Global Health, 3(7), e378-e386.

FAWE (2018). Gender Responsive Pedagogy: A Toolkit for Teachers and Schools. 2nd, updated ed. Nairobi: Forum for African Women Educationalists.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. Research papers in education, 33(2), 143-168.

Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health conse¬quences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: a systematic review and meta-analysis. PLoS medicine, 9(11), e1001349.

Parkes, J., Heslop, J., Ross, F. J., Westerveld, R., & Unterhalter, E. (2016). A Rigorous Review of Global Research Evidence on Policy and Practice on School-Related Gender-Based Violence. UNICEF.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. Psychological reports, 114(1), 68-77.

Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Alink, L. R., & van Ijzendoorn, M. H. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: Review of a series of meta-analyses. Child Abuse Review, 24(1), 37-50.

UNGEI (2018). A WHOLE SCHOOL APPROACH TO PREVENT SCHOOL-RELATED GENDER-BASED VIOLENCE: Minimum Standards & Monitoring Framework. United Nations Girls' Education Initiative, Three United Nations Plaza, New York, NY 10017, USA.

World Health Organization. (1999). Report of the Consultation on Child Abuse Prevention, 29-31 March 1999, WHO, Geneva.

VVOB ស្វាគមន៍ក្នុងការទទួលយកនូវគ្រប់មតិយោបល់ស្ថាបនា និងសំណួរផ្សេងៗ អំពីការសិក្សាស្រាវជ្រាវមួយនេះ ក៏ដូចជាការពិភាក្សានានាផងដែរ។

សូមធ្វើការទំនាក់ទំនងទៅកាន់

sofie.cabus@vvob.org.

VVOB – *education for development*
Julien Dillensplein 1 bus 2A
1060 Brussels
Belgium

T • +32 (0)2 209 07 99
E • info@vvob.org

VVOB

@VVOBvzw

VVOB vzw

www.vvob.org

THIS PROJECT IS CO-FUNDED BY THE EUROPEAN UNION

Belgium
partner in development

SHARING MINDS, CHANGING LIVES