บทที่ 2
วรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

การศึกษาค้นคว้าเอกสาร วรรณกรรม และงานวิจัยที่ที่เกี่ยวข้องในบทที่ 2 นี้ มีจุดมุ่งหมายเพื่อนำเสนอ 4 ประการคือ 1) หลักการและแนวคิดการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม 2) หลักการ แนวคิด ทฤษฎี และงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาคุณภาพครู 3) นำเสนอหลักการและแนวคิดตัวสอดแทรกเพื่อการพัฒนาคุณภาพครู เพื่อกำหนดกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีเพื่อการพัฒนาคุณภาพครู 4) หลักการและแนวคิดคุณภาพครู 5) บริบทโรงเรียนของพื้นที่ดำเนินการ ดังต่อไปนี้

1. กรอบแนวคิดการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม

1.1 แนวคิดเกี่ยวกับการวิจัยปฏิบัติการ

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2548) ศึกษาวิเคราะห์เกี่ยวกับ "การวิจัยปฏิบัติการ" และ ให้ความหมายของการวิจัยปฏิบัติการ (Action Research) ไว้ว่า หมายถึงกระบวนการที่ผู้ประกอบวิชาชีพดำเนินการศึกษาวิเคราะห์เกี่ยวกับวิธีการปฏิบัติงานของตน เพื่อพัฒนาผลการปฏิบัติงานของตนให้มีคุณภาพและประสิทธิภาพดีขึ้นกว่าเดิม การวิจัยหมายถึงวิธีการศึกษาที่มีระเบียบวิธีการเฉพาะ ประกอบด้วย การกำหนดปัญหาในการปฏิบัติงาน การแสวงหาลู่ทางการแก้ปัญหา ใช้วิธีการต่าง ๆ ในการแก้ปัญหา การบันทึกรายละเอียดผลการปฏิบัติการ การสรุปและการเสนอผลการแก้ปัญหา ขั้นตอนการดำเนินการวิจัยนี้นักวิจัยต้องมีการปฏิบัติการใช้วิธีการต่างๆ ที่คาดว่าจะแก้ปัญหาได้ เมื่อพบว่าวิธีการนั้นๆ แก้ปัญหาได้จริง ก็ต้องมีการปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงานเดิมตามวิธีการใหม่ จะส่งผลให้การดำเนินงานมีคุณภาพและประสิทธิภาพดีมากยิ่งขึ้น การวิจัยปฏิบัติการจึงเกี่ยวข้องกับการพัฒนาคุณภาพงานและผู้ปฏิบัติต้องทำการวิจัยปฏิบัติการอย่างสม่ำเสมอต่อเนื่องเพื่อพัฒนางานของตน ซึ่งสอดคล้องกับสุวิมล ว่องวานิช (2548) ที่ศึกษาเกี่ยวกับความหมายและความสำคัญการวิจัยปฏิบัติการพบว่า John Dewey ได้เขียนบทความเสนอแนวคิดเกี่ยวกับการวิจัยปฏิบัติการ ตรวจสอบการวิเคราะห์ปัญหาด้านวิธีสอน โดยกระบวนการแสวงหาความรู้ ผลงานวิจัยของครูจะส่งผลต่อความสำเร็จหรือความล้มเหลวของโรงเรียนและบุคคลแรกที่ใช้คำว่าการวิจัยปฏิบัติการ เมื่อปี 1994 คือ Kurt Lewin การวิจัยประกอบด้วย 3 ขั้นตอน คือ การวางแผน (planning การค้นหาความจริง (fact finding) การดำเนินการตามแผนงานต่างๆ (execution) และการวิจัยปฏิบัติการมีความสำคัญดังต่อไปนี้ 1) ให้โอกาสครูในการสร้างองค์ความรู้และทักษะการทำวิจัย 2) เป็นการสร้างชุมชนแห่งการเรียนรู้ 3) ช่วยพัฒนาตนเองด้านวิชาชีพ 4) ช่วยทำให้เกิดการพัฒนาต่อเนื่องเกิดการเปลี่ยนแปลงในที่ทำงาน 5) เป็นการวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการมีส่วนร่วมของผู้ปฏิบัติ 6) ช่วยตรวจสอบวิธีการทำงานของครู 7) ให้ครูเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง ซึ่งการวิจัยปฏิบัติการมีลักษณะสำคัญ 3 ประการ คือ 1) การมีส่วนร่วม 2) การเสริมสร้างความเป็นประชาธิปไตย และ 3) นำไปสู่การเปลี่ยนแปลงทางสังคมศาสตร์และสังคมพร้อมๆกัน

นอกจากนี้ นงลักษณ์ วิรัชชัย (2548) ยังอธิบายถึงลักษณะของการวิจัยปฏิบัติการไว้ว่า 1) ผู้วิจัยคือ ผู้ปฏิบัติงานในหน่วยงาน 2) สิ่งที่ถูกวิจัยคือปฏิบัติการทางการศึกษา 3) วัตถุประสงค์ของการวิจัยคือการ

พัฒนาการเรียนการสอน การค้นหาแนวทางการแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้น 4) วิธีวิจัยคือกระบวนการค้นหาข้อความรู้ที่มีขั้นตอน โดยการวิจัยและการปฏิบัติ ดังนั้นการวิจัยปฏิบัติการเป็นกระบวนการที่มีเป้าหมาย เพื่อหาวิธีการที่ใช้ได้ผลกับผู้เรียน และช่วยค้นหาวิธีการแก้ปัญหา โดยการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงสิ่งต่างๆที่เกิดขึ้นในชั้นเรียน เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้บรรลุเป้าหมายตามหลักสูตร ในขณะที่สุวิมล ว่องวาณิช (2548) ก็ได้กล่าวถึงแนวคิดการใช้การวิจัยเป็นเครื่องมือสำคัญในการปฏิบัติงานที่มีคุณภาพตามหลักประชาธิปไตยในการทำงานโดย Kincheloe (1991) สรุปข้อเขียนของ Dewey ซึ่งเขียนไว้เมื่อปี ค.ศ. 1908 ว่าบุคลากรทางการศึกษาทุกคนไม่ว่าจะเป็นครูในโรงเรียน ครูผู้ช่วยสนับสนุนการสอน ควรต้องทำวิจัย และ สามารถนำผลการวิจัยไปใช้ปรับปรุงงานในหน้าที่ของตนให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้น การวิจัยเป็นหน้าที่ของบุคลากรทางการศึกษาทุกคนไม่ควรจำกัดขอบเขตเฉพาะนักวิชาการผู้มีความรู้สูงๆ เท่านั้น สถานศึกษาที่เปิดโอกาสและกระตุ้นส่งเสริมให้ครูและบุคลากรทางการศึกษาทุกคนได้มีโอกาสแสวงหาความรู้และวิจัย เพื่อนำผลมาใช้ปฏิบัติงานปรับปรุงงานในหน้าที่ให้มีคุณภาพสูงขึ้น สถานศึกษานั้นจะมีผลงานรุดหน้ามากขึ้น ซึ่ง Kincheloe (1991 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2548) อธิบายหลักการประชาธิปไตยในการปฏิบัติงานเพื่อให้ได้ผลงานที่มีคุณภาพไว้ว่าประกอบด้วยหลักการ 6 ข้อ คือ 1) หลักการนำตนเอง (principle of self direction) ครูทุกคนมีอิสระในการวางระบบงานของตน โดยไม่ต้องคอยทำตามคำสั่งของหัวหน้าสายที่กำหนดให้ส่งแผนการสอนซึ่งเน้นความสำคัญของแบบฟอร์มมากกว่าสาระ สามารถริเริ่มใช้แผนการสอนแนวใหม่ที่คิดค้นขึ้นเองโดยอิสระภายใต้กรอบหลักสูตร 2) หลักการใช้งานเป็นสถานที่เรียนรู้ (principle of the job as a place of learning)ครูจะได้รับการส่งเสริมให้กำหนดเป้าหมายการทำงานและใช้ห้องเรียนเป็นเสมือนห้องทดลองแนวคิด/วิธีการสอนใหม่ๆ ที่พัฒนาขึ้นโดยกระบวนการวิจัย 3) หลักความหลากหลายของงาน (principle of work variety) ธรรมชาติของมนุษย์ เมื่อต้องทำงานเดิมจำเจ ซ้ำซากจะเกิดความเบื่อหน่าย แต่ตามหลักการข้อนี้ครูทุกคนจะได้รับโอกาสในการเปลี่ยนงานและบทบาทของตนเอง ได้มีโอกาสวิจัยค้นคว้าแก้ปัญหางานของตนใหม่ได้ตามความต้องการภายใต้เงื่อนไขที่ไม่ทำให้เกิดผลเสียหายต่อสถานศึกษา 4) หลักการความร่วมมือ(principle of cooperation) ครูทุกคนควรได้มีโอกาสร่วมมือปฏิบัติงาน ปรึกษาหารือและแลกเปลี่ยนความคิดซึ่งกันและกัน 5) หลักการปฏิบัติงานสร้างเสริมสวัสดิการสังคม (principle of contribution to social welfare) ครูผู้ปฏิบัติงานทุกคนควรตระหนักถึงบทบาทและผลการปฏิบัติงานของตนว่า มีผลต่อสภาพสังคมและสิ่งแวดล้อม และ ระมัดระวังในการปฏิบัติงานส่งเสริมและพัฒนาสังคมให้ดี มิใช่ทำให้เกิดผลเสียต่อสังคม 6) หลักการนำการเล่นเป็นส่วนหนึ่งของการทำงาน (principle of play as a virtue which must be incorporated into work) ถือว่าการเล่นเป็นอารยธรรมของมนุษย์ ที่ต้องมีกติกาและกิจกรรมที่มีความยุติธรรม ครูต้องสามารถนำคุณธรรมจากการเล่นมาใช้ในการปฏิบัติงาน การทำวิจัยของครูถือเป็นกิจกรรมการเล่นแบบหนึ่งที่ครูต้องวิจัยและ นำผลการวิจัยไปใช้ในการเรียนการสอน ซึ่ง Kincheloe (1991 อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2548) สรุปไว้ว่าการสอนตามหลักประชาธิปไตยและการวิจัยของครูมีความสัมพันธ์กันคือ "ครูต้องทำหน้าที่นักวิจัย ซึ่งบทบาทสำคัญที่สุดของครูคือการตรวจสอบวิเคราะห์ปัญหาด้านวิธีการสอน โดยกระบวนการแสวงหาความรู้จากการวิจัยผลการแสวงหาความรู้ของครูมีความสำคัญต่อความสำเร็จและความล้มเหลวของโรงเรียน" การวิจัยของครูนั้นนอกจากจะมีจุดมุ่งหมายเพื่อสร้างเสริมพลังอำนาจ (empowerment) ทั้งด้านความรู้และวิธีการวิจัยให้แก่ครูผู้ทำวิจัยเป็นเบื้องต้นแล้ว ยังมีจุดมุ่งหมายเพื่อให้ครูได้แนวปฏิบัติ วิธีการ และทฤษฎีทางการศึกษา ที่จะนำไปสู่

สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ
ห้องสมุดงานวิจัย
วันที่ 05 ก.ค. 2555
เลขทะเบียน 249994
เลขเรียกหนังสือ

การพัฒนาผลงานของครูอีกด้วย รวมทั้งมีจุดมุ่งหมายในเบื้องปลายถึงการพัฒนาครูผู้ร่วมงาน บุคลากรที่เกี่ยวข้อง และสถานศึกษาด้วย

เกี่ยวกับความเป็นมาของการวิจัยปฏิบัติการนั้น พบว่า การวิจัยปฏิบัติการได้รับความสนใจมาก เมื่อ John Elliott ริเริ่มโครงการวิจัยปฏิบัติการแนวใหม่ (neo-action research) ที่เน้นความสำคัญของการวิจัยในภาคสนามและการวิจัยในโรงเรียนที่มีการเรียนการสอนจริง เพื่อให้ได้ผลการวิจัยที่ถูกต้องตรงสภาพความเป็นจริง สามารถนำผลการวิจัยไปใช้ประโยชน์ในสถานการณ์ได้ตรงตามความต้องการของครูผู้ทำวิจัย การวิจัยปฏิบัติการทางการศึกษาในระยะหลังให้ความสำคัญกับการปฏิบัติการ (praxis) ซึ่งเป็นการปฏิบัติการอิงทฤษฎีที่มีการแสวงหาความจริงจากพื้นฐานการปฏิบัติงาน นับจนถึงปัจจุบันพบว่าการวิจัยปฏิบัติการทางการศึกษาได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวางไปทุกประเทศทั่วโลก

ส่วนเกี่ยวกับรูปแบบการวิจัยปฏิบัติการนั้น นักการศึกษาหลายท่านเสนอไว้ คือ นงลักษณ์ วิรัชชัย (2548) ได้ศึกษาวิเคราะห์เกี่ยวกับรูปแบบของการวิจัยปฏิบัติการ พบว่า 1) รูปแบบการวิจัยปฏิบัติการแบบเป็นทางการและแบบไม่เป็นทางการ โดยการวิจัยแบบเป็นทางการ เป็นงานวิจัยที่มีแบบแผนการวิจัยเคร่งครัด มีการดำเนินงานและการนำเสนอเหมือนงานวิจัยเชิงวิชาการ และการวิจัยแบบไม่เป็นทางการ มุ่งเน้นการตอบคำถามวิจัยมากกว่าการยึดรูปแบบการวิจัยแบบเป็นทางการ ผลการวิจัยครอบคลุมเพียงประเด็นสำคัญที่ผู้วิจัยต้องการนำเสนอนอกจากนี้ Kemmis และ Zuber-Skerritt (อ้างถึงใน วิโรจน์สารรัตนะ, 2553) กล่าวว่า รูปแบบการวิจัยปฏิบัติการประกอบด้วย 1) การวิจัยปฏิบัติการเชิงเทคนิค มีเป้าหมายเพื่อปรับปรุงประสิทธิผลและประสิทธิภาพของการปฏิบัติงาน โดยอาศัยบุคคลภายนอกมาช่วยในการทำวิจัย ข้อค้นพบอาจนำมาใช้ปฏิบัติจริงไม่ได้ 2) การวิจัยปฏิบัติการเชิงปฏิบัติจริง เป็นการวิจัยที่มีนักวิจัยภายนอก แสดงบทบาทที่ปรึกษา ด้านกระบวนการทำงานมุ่งสร้างความเข้าใจ และมุ่งพัฒนาวิชาชีพให้กับผู้ปฏิบัติด้วย 3) การวิจัยปฏิบัติการเชิงวิพากษ์/อิสระ เป็นการวิจัยที่ทำร่วมกันระหว่างนักวิจัยภายนอกและผู้ปฏิบัติงานในหน่วยงาน ต้องการให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในระบบการทำงานที่เป็นอยู่ในองค์กรให้ดีขึ้นกว่าเดิม และรูปแบบการวิจัยปฏิบัติการตามแนวคิดของ Calhoun (อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2548) เสนอว่า 1) การวิจัยของครูแบบทำคนเดียว เป็นการวิจัยที่เน้นการเปลี่ยนแปลงในห้องเรียน ครูกำหนดปัญหาในห้องเรียนที่ต้องการแก้ไขและหาแนวทางแก้ไข 2) การวิจัยปฏิบัติการแบบร่วมมือ เป็นการวิจัยที่ทำเป็นกลุ่ม ผู้วิจัยมีจำนวน 1-2 คนขึ้นไป ยังเป็นกระบวนการที่เป็นการสืบค้นความรู้ในห้องเรียน 3) การวิจัยปฏิบัติการแบบทั่วทั้งโรงเรียน เป็นการวิจัยที่คณะทำงานเป็นผู้ปฏิบัติในโรงเรียน มีการทำงานโดยเลือกปัญหาวิจัยที่สนใจร่วมกัน มีการรวบรวมข้อมูลการจัดระบบและการแปลความหมายข้อมูลที่ได้จากโรงเรียนหรือเอกสารที่เกี่ยวข้อง กระบวนการวิจัยเป็นกระบวนการที่ต่อเนื่อง เป็นการประเมินความก้าวหน้า เน้นที่การปรับปรุงโรงเรียน

ในขณะที่ นงลักษณ์ วิรัชชัย (2548) ได้เสนอว่ารูปแบบการวิจัยปฏิบัติการจากการสังเคราะห์พบว่ามีดังนี้ 1) การวิจัยปฏิบัติการ (ในชั้นเรียน) เป็นการวิจัยที่ทำโดยครู เพื่อแสวงหาวิธีการแก้ไขปัญหาพัฒนาการปฏิบัติงานหรือการเรียนการสอนในชั้นเรียนของตน 2) การวิจัยปฏิบัติการแบบรวมพลัง เป็นงานวิจัยที่ดำเนินการโดยครูหลายคน ร่วมกันทำวิจัยเพื่อแก้ไขปัญหาในชั้นเรียน แผนกวิชาหรือภาควิชา โดยมีจุดมุ่งหมายเดียวกัน 3) การวิจัยปฏิบัติการระดับโรงเรียน เป็นการวิจัยที่ดำเนินงานโดยผู้บริหารโรงเรียนและบุคลากรทางการศึกษาของโรงเรียน มีเป้าหมายเพื่อพัฒนาโรงเรียนและสภาพแวดล้อมในโรงเรียน และ 4) การวิจัยปฏิบัติการอิง

ชุมชน เป็นการวิจัยที่อาศัยความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับชุมชน โดยอาศัยพลังของชุมชน ที่จะระดมทรัพยากรนำมาพัฒนาชุมชน

นอกจากนี้ยังได้เสนอเกี่ยวกับ "กิจกรรมการวิจัยปฏิบัติการ" โดยผลศึกษาวิเคราะห์เกี่ยวกับกิจกรรมวิจัยปฏิบัติการ พบว่า

1) การวางแผนการวิจัย เป็นขั้นตอนที่สำคัญและมีกิจกรรมหลายประการ ได้แก่ (1) การวิเคราะห์สภาพปัญหาที่เกิดขึ้นในห้องเรียน ปรากฏการณ์หรือสิ่งต่างๆ ที่เกิดขึ้นในห้องเรียนหรือสิ่งที่เกิดกับผู้เรียน เป็นปัญหาที่ส่งผลให้การเรียนการสอนไม่บรรลุเป็นหมายตามที่กำหนด (2) การตั้งคำถามวิจัย เป็นการกำหนดประเด็นข้อสงสัยที่ต้องการค้นหาคำตอบ (3) การกำหนดแนวทางการแก้ไขปัญหา (4) มุ่งเน้นการหาวิธีการแก้ไขปัญหา (5) การกำหนดรูปแบบการวิจัย (6) กำหนดกลุ่มทำงานว่าเกี่ยวข้องกับใครบ้าง และจะใช้แนวทางการทำวิจัยแบบใด เป็นทางการหรือไม่เป็นทางการ โดยวิเคราะห์ปัญหาวิจัยว่าเกี่ยวข้องกับใคร และเป็นปัญหาระดับใด (7) การออกแบบการวิจัย

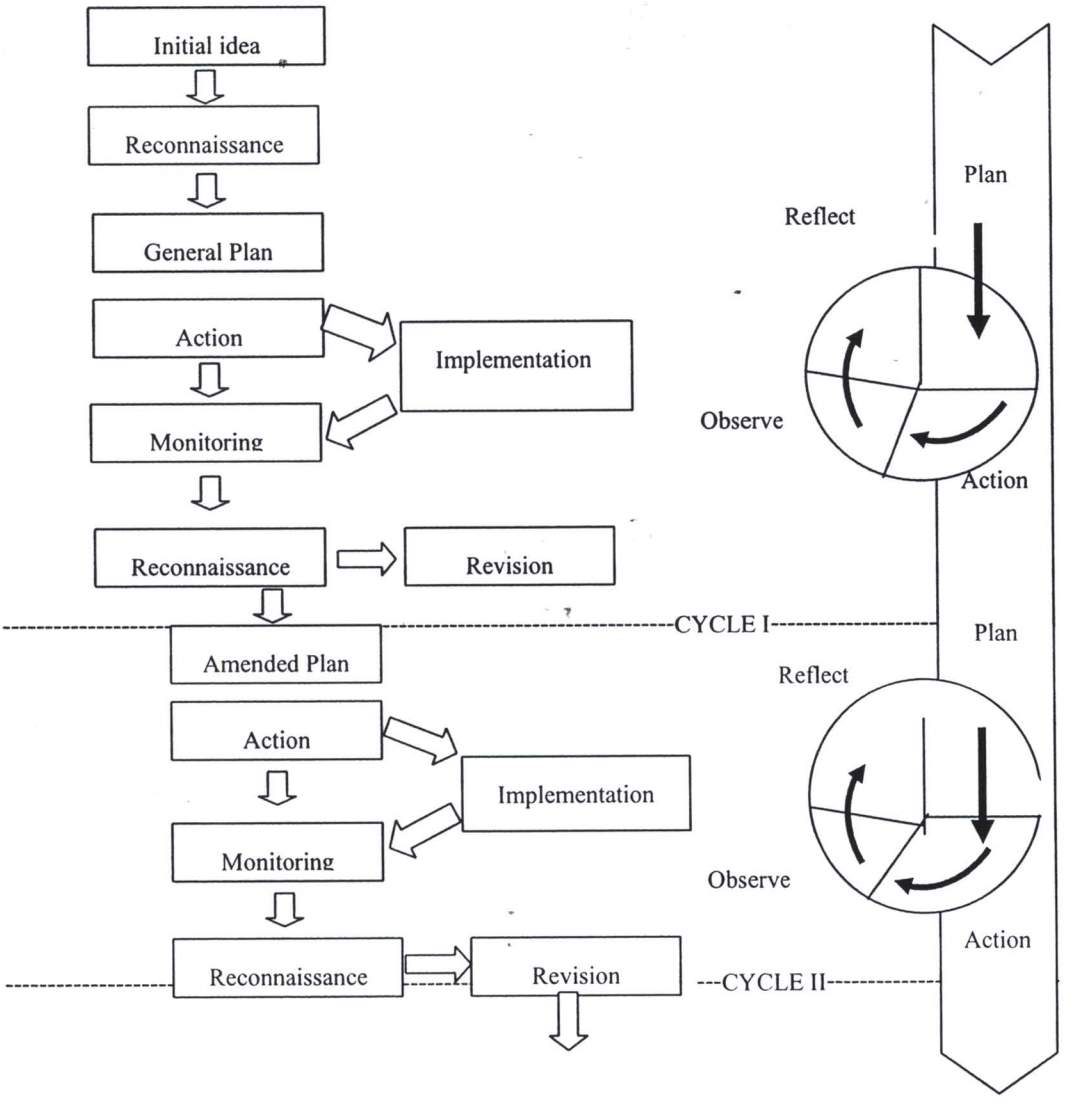
2) การดำเนินการวิจัย มักแบ่งออกเป็น 3 ระยะ คือระยะแรก การวิเคราะห์สภาพปัญหาที่เกิดขึ้น ระยะที่สอง การทดลองพัฒนาวิธีการแก้ไขปัญหา ระยะที่สาม การตรวจสอบผลการวิจัยให้มีความเชื่อถือมากขึ้น

3) เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย เพื่อเก็บรวบรวมข้อมูล ที่นิยมประกอบด้วย 3 ประเภท คือ (1) การใช้วิธีการวัดผล (Measuring) เป็นการวัดผลด้านพุทธิพิสัย (2) การสอบถาม (Questioning) เป็นการวัดผลด้านจิตพิสัย (3) การสังเกต (Observing) สามารถวัดผลด้านทักษะพิสัย จิตพิสัย และพุทธิพิสัยได้

ดังนั้น จะเห็นได้ว่าการวิจัยปฏิบัติการสามารถช่วยในการพัฒนาครู เนื่องจากข้อค้นพบที่ได้มาจากกระบวนการสืบค้นที่เป็นระบบและเชื่อถือได้ ทำให้ผู้เรียนเกิดการพัฒนาการเรียนรู้ หลักการสำคัญของการวิจัยปฏิบัติที่เน้นการสะท้อนผล ส่งเสริมบรรยากาศของการทำงานแบบประชาธิปไตย ที่ทุกฝ่ายเกิดการเรียนรู้แลกเปลี่ยนประสบการณ์และยอมรับในการค้นพบร่วมกัน

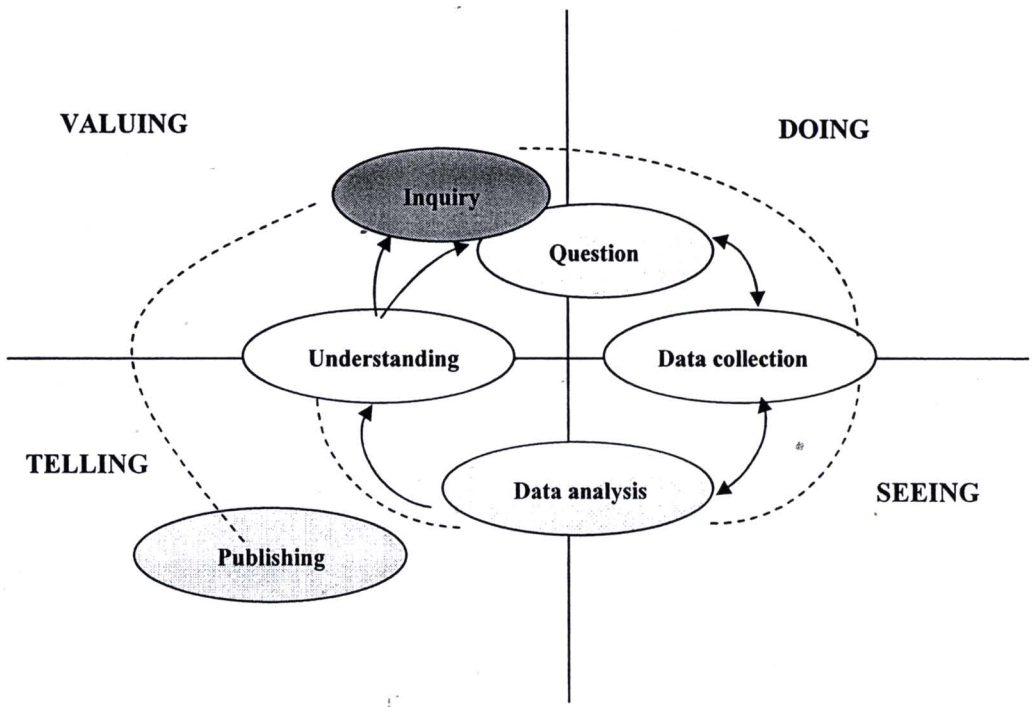
เกี่ยวกับขั้นตอนของการวิจัยปฏิบัติการนั้น MacIsaac (1996) สรุปแนวคิดของ Elliott ไว้ว่าการวิจัยปฏิบัติการมีสาระสำคัญอยู่ที่การแสวงหาความรู้ความจริงจากการปฏิบัติ เป้าหมายในการปรับปรุงการปฏิบัติงานเป็นกระบวนการที่ต้องดำเนินการซ้ำกันเป็นวงจรการวิจัย (research cycle) ต่อเนื่องไป วงจรการวิจัยในแต่ละวงจรมีการดำเนินการรวม 4 ขั้นตอนดังนี้ 1) ขั้นตอนที่ 1 การตรวจตราและวางแผนงานทั่วไป (Reconnaissance and General Plan) เป็นขั้นตอนที่นักวิจัยรับรู้ปัญหาและสำรวจตรวจตรา เพื่อทำความเข้าใจปัญหาที่เกิดขึ้นในการปฏิบัติงาน และวางแผนที่จะใช้ยุทธวิธีต่างๆ ในการแก้ปัญหา 2) ขั้นตอนที่ 2 การปฏิบัติการ (Action) นักวิจัยลงมือดำเนินการตามแผนงานที่กำหนดไว้ โดยการใช้ยุทธวิธีต่าง ๆ ที่นักวิจัยเชื่อว่าจะแก้ปัญหาได้ในการดำเนินงาน ซึ่งขั้นตอนนี้จัดว่าเป็นหัวใจสำคัญของการวิจัยปฏิบัติการ 3) ขั้นตอนที่ 3 การติดตามกำกับการดำเนินงานโดยการสังเกต (Monitoring the Implementation by Observation) นักวิจัยลงมือสังเกตและบันทึกข้อมูลเกี่ยวกับสภาพและผลการปฏิบัติงานระหว่างการดำเนินงานและหลังการดำเนินงานตามแผนงานที่กำหนดไว้ เป็นการรวบรวมข้อมูลโดยวิธีการสังเกตอย่างมีระบบ 4) ขั้นตอนที่ 4 การคิดไตร่ตรอง และการทบทวนแก้ไข (Reflection and Revision) ซึ่งขั้นตอนนี้นักวิจัยนำผลการดำเนินงานที่ได้จากขั้นตอนที่สามมาพิจารณาไตร่ตรองหรือใช้ความคิดสะท้อน หากผลการปฏิบัติงานยังไม่บรรลุเป้าหมาย นักวิจัยสามารถแสวงหา

วิธีการหรือยุทธวิธีใหม่มาปรับปรุงการปฏิบัติงาน และเริ่มดำเนินงานตามวงจรการวิจัยในรอบใหม่ ดังนั้น ขั้นตอนของวงจรการวิจัยปฏิบัติการนี้รู้จักกันดี คือวงจรการวิจัย PAOR หมายถึง Plan – Action – Observation – Reflection and Revision ซึ่ง Kemmis (1988) ได้นำเสนอวงจรนี้สำหรับการวิจัยปฏิบัติการเป็นวงจรการวิจัยต่อเนื่องกันไป Kemmis (1988) อธิบายถึงลักษณะการดำเนินงานของวงจรการวิจัยปฏิบัติการ เริ่มต้นจากวงจรการวิจัยที่ 1 ประกอบด้วย4 ขั้นตอน คือ ขั้นการวางแผน (P) ขั้นปฏิบัติการ (A) ขั้นการสังเกต (O) และ ขั้นการคิดไตร่ตรองหรือการคิดสะท้อน ® จากจะเริ่มเข้าวงจรการวิจัยที่ 2 ต่อเนื่องกันไปจนกว่าปัญหาได้รับการแก้ไขปรับปรุงให้ดีขึ้นได้ ตามเป้าหมายที่นักวิจัยต้องการ ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 1 แสดงวงจรการวิจัยปฏิบัติการของ Elliott และ Kemmis (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2548)

ส่วน Freeman (1996) อธิบายว่า การวิจัยปฏิบัติการมีขั้นตอนการ ดำเนินงานรวม 6 ขั้นตอน เป็นวงจรการวิจัย ดังนี้ 1) การตั้งข้อสงสัย (inquiry) เป็นการเริ่มสนใจและตั้งต้นกระบวนการวิจัย 2) การกำหนดคำถาม (question) เป็นการทำความเข้าใจสิ่งที่เป็นปัญหาและจำกัดขอบเขตปัญหาในรูปคำถาม ที่สามารถทำวิจัยได้ 3) การรวบรวมข้อมูล (data collection) เป็นการรวบรวมข้อมูลสารสนเทศด้วยวิธีการที่มีระบบเกี่ยวกับคำถามวิจัย 4) การวิเคราะห์ข้อมูล (data analysis) เป็นการแยกแยะจัดระเบียบหรือจัดหมวดหมู่ข้อมูลและสังเคราะห์สรุปข้อมูล (disassembling and reassembling data) เพื่อตอบคำถามวิจัย 5) การทำความเข้าใจ (understanding) ให้ได้แง่คิดและมุมมองใหม่ที่ช่วยแก้ปัญหาและนำไปใช้ประโยชน์ได้ 6) การพิมพ์เผยแพร่ (publishing) ผลการวิจัยให้ผู้เกี่ยวข้องได้ทราบและใช้ประโยชน์ วงจรการวิจัยของ Freeman มีลักษณะพิเศษที่มีจุดตั้งต้นของวงจรหลายจุด หมายความว่าครูอาจเริ่มทำการวิจัยได้เกือบทุกขั้นตอน เช่น ครูอาจตั้งต้นที่ขั้นการรวบรวมข้อมูล โดยกำหนดให้นักเรียนทำบันทึกประจำวัน แล้วนำบันทึกมาสังเคราะห์ว่านักเรียนมีการพัฒนาในเรื่องใด อย่างไร จะเร่งรัดการพัฒนาอย่างไร หรือครูอาจจะตั้งต้นที่ขั้นการวิเคราะห์ข้อมูล โดยการนำการบ้านของนักเรียนมาวิเคราะห์ว่านักเรียนทำผิดอย่างไรและอะไรเป็นสาเหตุทำให้นักเรียนทำผิด จากนั้นก็วิจัยเพื่อแสวงหาแนวทางในการแก้ไขต่อไป ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 2 แสดงวงจรการวิจัย และบทบาทของครูนักวิจัย ทัศนะของ Freeman (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2548)

วงจรการวิจัยของ Freeman มีลักษณะพิเศษ คือ กิจกรรมในวงจรแสดงถึงลักษณะบทบาทของครูนักวิจัย 4 บทบาท คือ 1) บทบาทในฐานะนักปฏิบัติ (activist) มีบทบาทในการทำ (doing) ครูนักวิจัยต้องปฏิบัติเพื่อให้รู้ในสิ่งที่ยังไม่รู้และต้องปฏิบัติในสิ่งที่ควรต้องปฏิบัติ คือ ครูนักวิจัยต้องทำการสอนและขณะเดียวกันครูต้องปฏิบัติการวิจัยเพื่อให้รู้จักนักเรียนเป็นอย่างดี เพื่อให้การสอนได้ผลดีด้วย 2) บทบาทฐานะ

นักมานุษยวิทยา (anthropologist) ที่มีบทบาทในการเฝ้าดู (seeing) บทบาทนี้ครูนักวิจัยต้องสังเกตและทำความเข้าใจปรากฏการณ์/พฤติกรรม/ความคิดเห็นทั้งที่สังเกตได้โดยตรงและที่ไม่อาจสังเกตได้โดยตรงด้วย นอกจากนี้ยังต้องตระหนักถึงสิ่งที่ตนสังเกตได้และสิ่งที่ผู้อื่นสังเกตได้ มีลักษณะที่แตกต่างกันเพื่อเรียนรู้จากกันและกัน 3) บทบาทฐานะนักเล่าเรื่อง (storyteller) ที่มีบทบาทในการบอกเล่า (telling) เพื่อให้องค์ความรู้ที่ครูนักวิจัยได้เรียนรู้เผยแพร่ไปสู่บุคคลที่เกี่ยวข้องอันจะช่วยทำให้เกิดการเรียนรู้ในวงกว้าง ซึ่ง Freeman กล่าวว่าหน้าที่ของครูคือการปฏิบัติ ส่วนหน้าที่ของนักวิจัยคือการบอกเล่าผลการวิจัยด้วย ครูนักวิจัยจึงต้องมีบทบาทในฐานะนักเล่าเรื่องด้วย สิ่งที่บอกเล่ามิใช่องค์ความรู้เชิงวิชาการอย่างเดียว แต่รวมถึงองค์ความรู้ที่เกิดจากความรู้ความเข้าใจในการสอน และ การวิจัยที่ได้ปฏิบัติจริงด้วย 4) บทบาทในฐานะนักทฤษฎี (theoretician) ที่มีบทบาทในการกำหนดคุณค่า (valuing)ของผลการสอนและการวิจัยที่จะเป็นประโยชน์ต่อชุมชนและสังคมโดยส่วนรวม

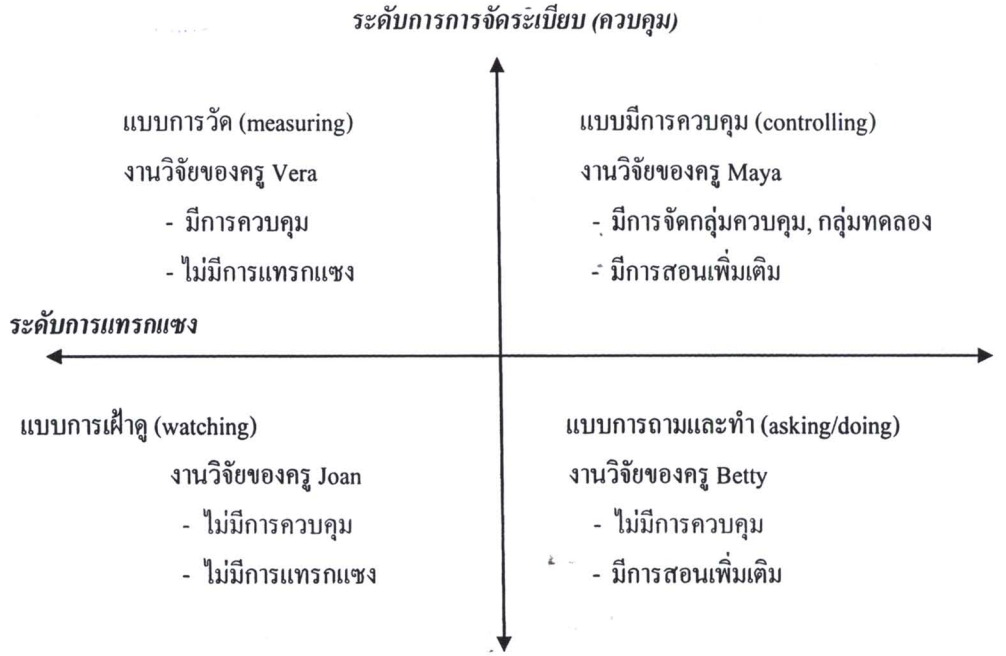
จะเห็นว่า วงจรการวิจัยปฏิบัติการมีหลักการและขั้นตอนคล้ายคลึงกับวงจรคุณภาพ P-D-C-A (Plan-Do-Check-Act) ของ Deming ดังนั้น ครูวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนตามวงจร P-D-C-A เป็นงานเดียวกับการพัฒนาการเรียนการสอนหรือการประกันคุณภาพก็ได้

กล่าวโดยสรุปคือ การวิจัยปฏิบัติการเป็นเครื่องมือหรือกลไกที่ช่วยให้ครูสามารถปฏิบัติหน้าที่ในความรับผิดชอบให้มีคุณภาพดียิ่งขึ้น โดยมีการประกันคุณภาพทุกขั้นตอนการดำเนินงาน และ ยังสอดคล้องกับความต้องการในระดับชาติที่ประสงค์ให้ครูมีความรู้ความสามารถในการวิจัยในชั้นเรียนอีกด้วย ทั้งนี้เพื่อมุ่งให้บรรลุผลการปฏิรูปการศึกษาอย่างแท้จริง

เกี่ยวกับประเภทของการวิจัยปฏิบัติการนั้น Freeman (1998) แบ่งประเภทของการวิจัยปฏิบัติการออกเป็น 4 ประเภท ตามแนวคิด Leo van Lier ซึ่งเสนอหลักการวิจัยเมื่อปี 1988 ว่าโดยทั่วไปการวิจัยการศึกษาประกอบด้วยหลักการพื้นฐาน 2 หลักการ คือ หลักการจัดระเบียบ (organization) แสดงถึงระดับความเข้มของการจัดควบคุมผู้มีส่วนร่วมในการวิจัย หลักการปรับเปลี่ยนหรือการแทรกแซง (intervention) ซึ่งแสดงถึงระดับการแทรกแซงการสอนด้วย เมื่อนำหลักการทั้งสองข้อแทนด้วยแกน 2 แกนตั้งฉากกัน 4 รูปแบบ โดยแต่ละรูปแบบนักวิจัยมีบทบาทต่างกัน แต่ละรูปแบบมีประโยชน์ในสภาพการณ์ที่ต่างกัน กรณีตัวอย่างแผนแบบการวิจัยของครูทั้ง 4 รูปแบบ ดังนี้ (อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2548)

1) แผนแบบการวิจัยที่ 1 แบบมีการควบคุม (Controlling)

ครู Maya แบ่งนักเรียนในห้องเรียนเป็น 2 กลุ่ม โดยพยายามให้นักเรียนทั้งสองกลุ่มมีลักษณะคล้ายกันในด้านความสามารถและสัดส่วนของนักเรียนชาย/หญิง ส่งเด็กนักเรียนกลุ่มหนึ่งไปเรียนชั่วโมงศิลปะ และสอนนักเรียนอีกกลุ่มหนึ่งเรื่องทิศทาง ในวันต่อมาครู Maya ให้งานนักเรียนทั้งสองกลุ่มทำงานเกี่ยวกับแผนที่และการระบุทิศทาง โดยมีวัตถุประสงค์จะติดตามดูว่าผลการทำงานของนักเรียนทั้งสองกลุ่มต่างกันอย่างไร นักเรียนกลุ่มที่ได้รับการเรียนเรื่องทิศทางได้นำความรู้มาใช้หรือไม่ และ บันทึกผลการวิจัยโดยการบันทึกวีดิทัศน์ แผนการวิจัยนี้มีการจัดระเบียบควบคุมผู้มีส่วนร่วมการวิจัย โดยจัดให้มีกลุ่มควบคุมเป็นกลุ่มเปรียบเทียบและมีการแทรกแซงโดยการสอนเพิ่มพิเศษ ลักษณะแผนแบบการวิจัยนี้คือ*แผนแบบการวิจัยเชิงทดลอง (experiment design) หรือแผนแบบการวิจัยกึ่งทดลอง (quasi-experimental design)*



ภาพที่ 3 แสดงแผนแบบการวิจัยของ van Lier (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2548)

2) แผนแบบการวิจัยที่ 2 แบบมีการถามและทำ (Asking and Doing)

ครู Betty สนใจศึกษาว่า นักเรียนการศึกษาผู้ใหญ่ระดับต้นในชั้นเรียนของเธอ จะเข้าใจคำสั่งในการทำกิจกรรมหรือไม่ และชอบการใช้รูปแบบคำสั่งของครูแบบใดใน 3 แบบ คือแบบการสั่งด้วยวาจา แบบการสั่งด้วยวาจาและให้ผู้เรียนทวนคำสั่ง และแบบการเขียนคำสั่งบนกระดานดำ ครู Betty สอนโดยใช้คำสั่งแต่ละแบบเป็นเวลาหนึ่งสัปดาห์ ตอนวันสุดท้ายของสัปดาห์ ครู Betty สอบถามผู้เรียนว่าชอบการใช้คำสั่งแบบนั้น ๆ หรือไม่ และให้ผู้เรียนประมาณค่าว่าชอบการใช้คำสั่งแต่ละแบบมากน้อยเท่าไร โดยใช้มาตรประมาณค่า (rating scale) 3 ระดับ ชอบมากที่สุด ชอบ และไม่ชอบ แผนแบบการวิจัยนี้ไม่มีการจัดระเบียบหรือการควบคุม แต่มีการแทรกแซงการสอนโดยการใช้แบบของคำสั่งที่แตกต่างกัน ลักษณะแผนแบบการวิจัยนี้คือ*แผนแบบการวิจัยปฏิบัติการ (action research) หรือ แผนแบบการวิจัยแบบรวมพลัง (collaborative research)*

3) แผนแบบการวิจัยที่ 3 แบบการวัด (Measuring)

ครู Vera มีนักศึกษาผู้ใหญ่ที่มีภูมิหลังแตกต่างกัน ในชั่วโมงสอนภาษาอังกฤษเป็นภาษาที่สองซึ่งมีการสนทนา นักศึกษาบางคนร่วมกันสนทนา แต่หลายคนไม่ค่อยเข้าร่วมการสนทนา ครู Vera สังเกตเห็นว่าระดับการเข้าร่วมกิจกรรมของนักศึกษาขึ้นอยู่กับหัวเรื่องการสนทนาและผู้นำการสนทนา เพื่อกระตุ้นให้นักศึกษาทุกคนเข้าร่วมกิจกรรมมากขึ้น ครู Vera จึงทำการสำรวจความคิดเห็นของนักศึกษาให้ระบุภูมิหลังของนักศึกษาแต่ละคนว่าอายุเท่าไร เรียนภาษาอังกฤษมานานเท่าไร ความสนใจในหัวข้อการสนทนามีอยู่ในเรื่องใดบ้าง และให้นักศึกษาระบุชื่อนักศึกษาที่ตนอยากให้เป็นผู้นำการสนทนามา 3 ชื่อ ข้อมูลที่ได้ช่วยให้ครู Vera จัดกิจกรรมการสนทนาในชั้นเรียนได้ดีขึ้น นักศึกษาทุกคนมีส่วนร่วมในกิจกรรม แผนแบบ

สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ ห้องสมุดงานวิจัย

การวิจัยนี้จัดระเบียบกำหนดชัดเจนโดยการสอบถามข้อมูลด้วยวิธีการสำรวจ แต่ไม่มีการสอนแทรกแซงเป็นพิเศษ ลักษณะแผนแบบการวิจัยนี้ คือ *แผนแบบการวิจัยเชิงสำรวจ (survey research)*

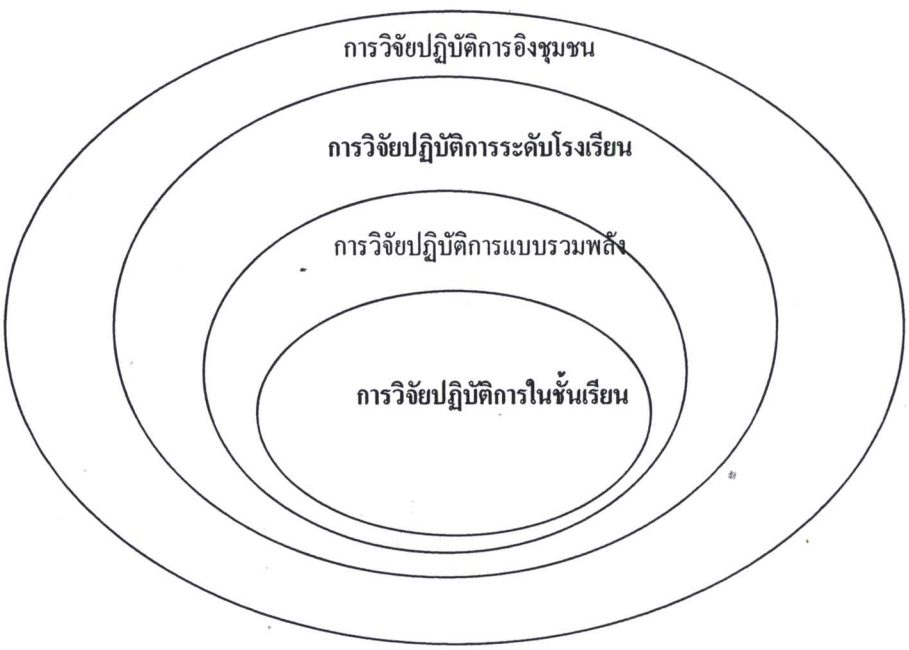
4) แผนแบบการวิจัยที่ 4 แบบการเฝ้าดู (Watching)

ครู Joan ทำบันทึกเหตุการณ์ประจำวัน (journal) เกี่ยวกับการสอนนักเรียนชั้น ป. 1 ที่เริ่มเรียนอ่าน-เขียน โดยบันทึกเหตุการณ์ทุกวัน ตั้งแต่ตอนเช้าอันเป็นช่วงเวลาที่นักเรียนใช้เวลาโดยอิสระ ต่อมาในชั่วโมงดนตรี ครู Joan มีเวลา 20 นาที ที่จะตรวจดูความก้าวหน้าของนักเรียนแต่ละคน และพบว่านักเรียนแต่ละคนมีความก้าวหน้าในการเรียนแตกต่างกัน ครู Joan คิดอย่างไตร่ตรอง และ บันทึกความคิดสะท้อน (reflective memo) โดยการตั้งคำถามเป็นแนวทางในการบันทึกดังนี้ "ฉันกำลังศึกษากระบวนการเรียนรู้ของนักเรียนอย่างไร ศึกษาตามมุมมองของครูเพื่อจะหาวิธีการช่วยเหลือส่งเสริมให้นักเรียนเรียนรู้ดีขึ้นหรือศึกษาตามมุมมองของนักวิจัย เพื่อจะเก็บข้อมูลและทำความเข้าใจกระบวนการเรียนรู้ของนักเรียน ?" ครู Joan บันทึกความคิดสะท้อนแยกเป็นสองคอลัมน์ คอลัมน์ความคิดในฐานะครู และคอลัมน์ความคิดในฐานะนักวิจัย เมื่อเวลาผ่านไป 2 สัปดาห์ ครู Joan ตัดสินใจเฝ้าสังเกตพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนเพียง 2 คนที่มีลักษณะแตกต่างกันมาก และเมื่อบันทึกเหตุการณ์ประจำวันและบันทึกความคิดสะท้อนได้ 2 - 3 สัปดาห์ ครู Joan จะนำบันทึกมาศึกษาทบทวน และเขียนรายงานการวิเคราะห์เปรียบเทียบวิธีการเรียนรู้ของนักเรียนทั้ง 2 คน แผนแบบการวิจัยนี้ไม่มีการควบคุม ไม่มีการแทรกแซงแต่อย่างใด ลักษณะแผนแบบการวิจัยนี้คือ *แผนแบบการวิจัยรายกรณี (case study research) หรือ แผนแบบการวิจัยธรรมชาติ (naturalistic research)*

นงลักษณ์ วิรัชชัย (2548) สรุปว่า การแยกประเภทแผนแบบการวิจัยปฏิบัติการออกเป็น 4 แบบนี้ มิใช่เป็นการแยกประเภทขาดจากกัน แต่ตามความเป็นจริงแล้วลักษณะแผนแบบการวิจัยปฏิบัติการยังแตกต่างกันตามระดับการควบคุม และระดับการแทรกแซงได้มากน้อยแตกต่างกัน ดังนั้น การวิจัยปฏิบัติการอาจมีแผนแบบการวิจัยเชิงทดลอง หรือแผนแบบการวิจัยเชิงสำรวจอีกหลายแบบที่มีระดับการควบคุมและการวัดแตกต่างกันได้อีกหลายแบบ และยังได้สรุปไว้อีกว่า ประเภทของงานวิจัยปฏิบัติการตามเกณฑ์ภาระหน้าที่ความรับผิดชอบของครู ตามแนวคิดของ Miller (2000); Freeman (1998); Bennett, Foreman – Peck and Higgins (1996); Stringer (1996); Robinson (1994) สรุปประเภทการวิจัยปฏิบัติการได้ 4 ประเภท คือ **1) การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (Classroom Action Research = CAR)** การวิจัยนี้เป็นการวิจัยปฏิบัติการทำโดยครูผู้สอนเพื่อแสวงหาวิธีแก้ไขปัญหาและพัฒนาการปฏิบัติงานให้ดีขึ้น เพื่อนำผลการวิจัยไปใช้แก้ปัญหา และพัฒนาการเรียนการสอนในชั้นเรียนโดยตรง **2) การวิจัยปฏิบัติการแบบรวมพลัง (Collaborative Action Research)** การวิจัยนี้เป็นการวิจัยปฏิบัติการที่ดำเนินงานโดยครูหลายคน ร่วมกันทำวิจัยเพื่อปรับปรุงเปลี่ยนแปลงชั้นเรียนหลายๆ ชั้น หรือแผนกวิชา หรือภาควิชา ทีมงานนักวิจัยมักเป็นการรวมตัวกันของครูผู้มีความสามารถความชำนาญเฉพาะด้านแตกต่างกัน มาร่วมมือกันทำงานวิจัยโดยมีจุดมุ่งหมายร่วมกัน การร่วมมือรวมพลังทำงานจะทำให้ครูเกิดการเรียนรู้แบบลุ่มลึก (deep learning) จากกันและกันได้มากกว่าการทำวิจัยคนเดียว **3) การวิจัยปฏิบัติการระดับโรงเรียน (School wide Action Research)** การวิจัยนี้เป็นการวิจัยปฏิบัติการที่ดำเนินงานโดยผู้บริหารโรงเรียนและบุคลากรทางการศึกษา อาจรวมหน่วยงานนอกโรงเรียนด้วย โดยมีเป้าหมายที่จะพัฒนาโรงเรียน และสภาพแวดล้อมของโรงเรียน **4) การวิจัยปฏิบัติการอิงชุมชน (Community-Based Action Research)** ซึ่งเป็นการวิจัยปฏิบัติการตามแนวคิดของ Stringer (1996) ที่มีความชื่อว่าโรงเรียนและชุมชนมี

ความสัมพันธ์กันแยกกันไม่ออก และ ครูมีหน้าที่ที่จะต้องสร้างความสัมพันธ์แบบสองทางระหว่างโรงเรียนและชุมชน ดังนั้น การทำการวิจัยปฏิบัติการ โดยอาศัยความร่วมมือและรวมพลังจากชุมชนจึงเป็นวิถีทางที่จะสามารถระดมทรัพยากรจากทุกแหล่งในการพัฒนาการศึกษา และการพัฒนาชุมชนไปพร้อมกันได้อย่าง มีประสิทธิภาพ

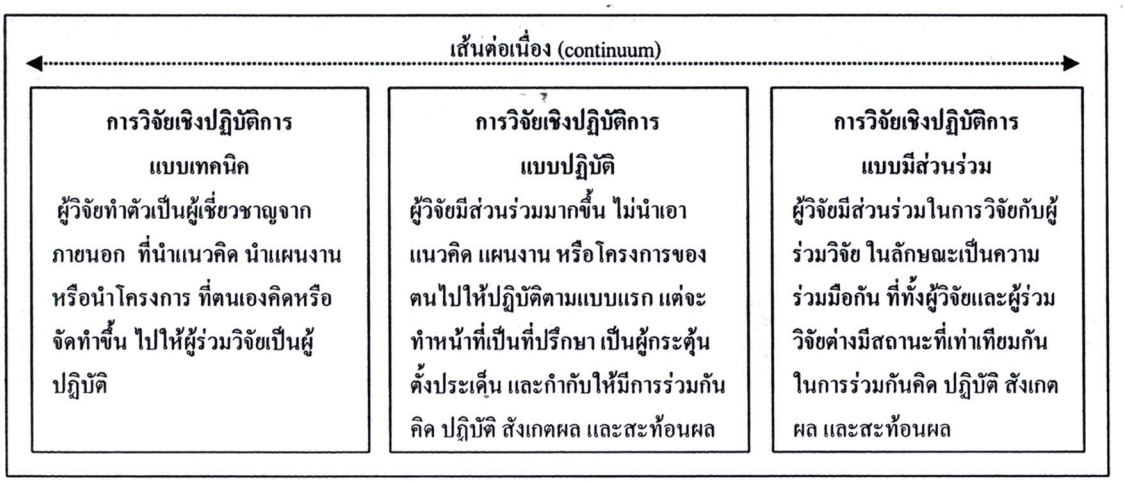
หากพิจารณาขอบข่ายภาระหน้าที่ของครูที่เกี่ยวกับการวิจัยปฏิบัติการแล้ว พบว่า เมื่อพิจารณาตามประเภทของการวิจัยปฏิบัติการ ทั้ง 4 ประเภทนี้ สะท้อนให้เห็นถึงขอบเขตการวิจัยและภาระหน้าที่ของครูจากระดับจุลภาคไปสู่ระดับมหภาคเหมือนระลอกคลื่น ครูที่เป็นนักวิจัยควรจะเริ่มต้นจาการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียนก่อน เมื่อมีประสบการณ์ในการวิจัยมากขึ้น จึงขยายขอบเขตการวิจัยกว้างขึ้นจนถึงขั้นการวิจัยปฏิบัติการอิงชุมชน นอกจากนี้ครูแต่ละคนที่ทำการวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน อาจปรึกษาหารือ วิเคราะห์เปรียบเทียบผลงานของแต่ละคนและสังเคราะห์สรุปเป็นรายงานการสังเคราะห์งานวิจัย หรือ รวมเป็นทีมวิจัยปฏิบัติการแบบรวมพลัง (collaborative action research) หรือ (อ้างถึงใน นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2548) อาจขยายขอบเขตการทำวิจัยลงสู่ระดับนักเรียน โดยจัดให้มีการเรียนการสอนให้เกิดการเรียนรู้โดยใช้การวิจัยเป็นฐาน (research-based learning) ได้ ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 4 แสดงประเภทของการวิจัยปฏิบัติการ (นงลักษณ์ วิรัชชัย, 2548)

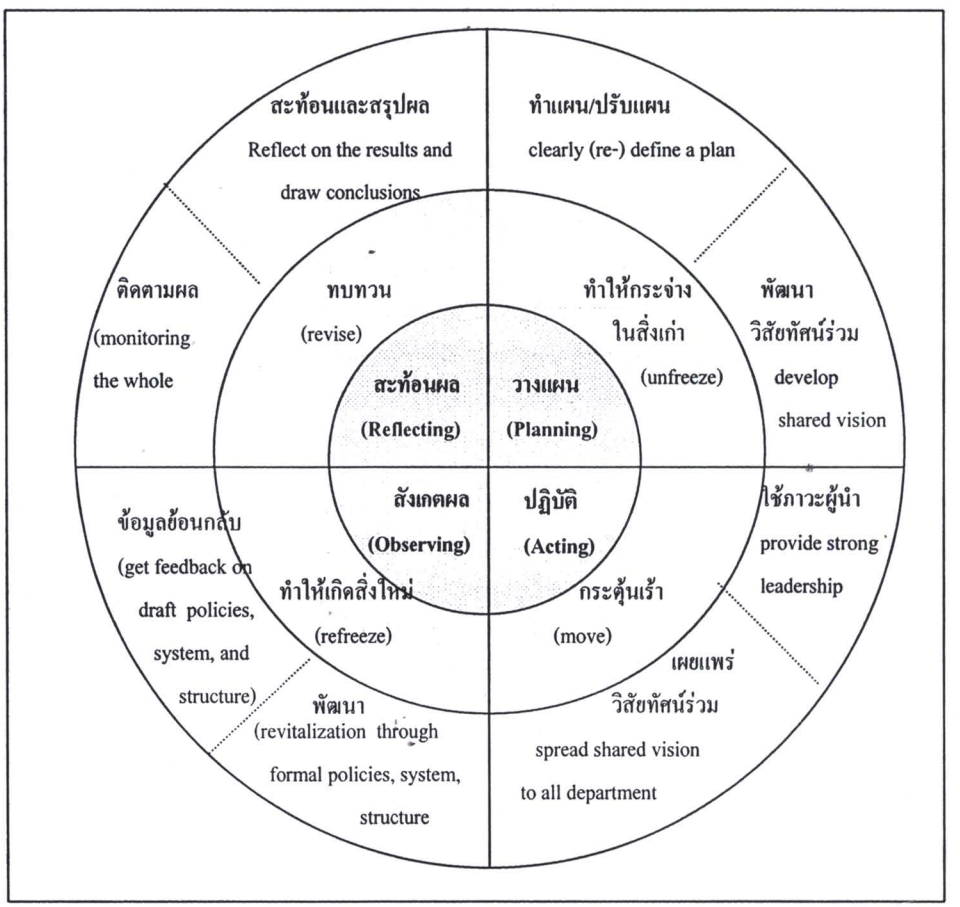
เกี่ยวกับระดับของการวิจัยเชิงปฏิบัติการนั้น วิโรจน์ สารรัตนะ (2553) กล่าวว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการจำแนกออกเป็น 3 ระดับ ตามแนวคิดของ Carr and Kemmis (1992) คือ **1) การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบเทคนิค** (Technical Action Research) มีแนวคิดที่สำคัญคือผู้วิจัยทำตัวเป็นผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก (outside expert) ที่นำแนวคิด แผนงาน หรือโครงการที่คิดหรือจัดทำขึ้น ไปให้ผู้ร่วมวิจัยเป็นผู้ปฏิบัติ หากเปรียบเทียบกับทฤษฎีเพื่อการบริหารจะพบว่าเป็นการปฏิบัติแบบบนลงล่าง (top-down) ที่ผู้ร่วมวิจัยมีลักษณะเป็นผู้ถูกกระทำ

หรือเป็นผู้ตาม (passive/follower) ที่มีความเป็นอำนาจนิยม เทียบได้กับการบริหารที่ใช้แนวคิดทฤษฎี X หรือทฤษฎี immaturity organization หรือทฤษฎี system 1 หรือหากเปรียบเทียบกับทฤษฎีภาวะผู้นำ ก็เปรียบเทียบได้กับการใช้ภาวะผู้นำแบบยึดผู้บริหารเป็นศูนย์กลาง (administrator entered) แบบกำกับ (telling) แบบชี้นำ (directing) แบบควบคุม (control) หรือแบบมุ่งงาน (job centered) เป็นต้น **2) การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบปฏิบัติ** (Practical Action Research) มีแนวคิดที่สำคัญ คือ ผู้วิจัยมีส่วนร่วมกับผู้ร่วมวิจัยมากขึ้นไม่นำเอาแนวคิด แผนงานหรือโครงการของตนไปให้ปฏิบัติตามแบบแรก แต่จะทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษา เป็นผู้กระตุ้น ตั้งประเด็น และกำกับให้มีการร่วมกันคิด ปฏิบัติ สังเกตผล และสะท้อนผล ซึ่งหากเปรียบเทียบกับทฤษฎีเพื่อการบริหารจะพบว่าเป็นรูปแบบล่างขึ้นบน (bottom-up) ทั้งผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัยต่างมีความเท่าเทียมกัน ทั้งในการแสดงความคิดเห็นและการปฏิบัติ จึงมีความเป็นประชาธิปไตยสูง ต่างฝ่ายต่างแสดงบทบาทในการเป็นผู้กระทำหรือเป็นผู้นำ (active/leader) หากเปรียบเทียบกับทฤษฎีการบริหาร ก็เทียบได้กับการใช้ทฤษฎี Y หรือทฤษฎี maturity organization หรือทฤษฎี system 4 หรือหากเปรียบเทียบกับทฤษฎีภาวะผู้นำ ก็เปรียบเทียบได้กับการใช้ภาวะผู้นำแบบยึดผู้ปฏิบัติเป็นศูนย์กลาง (practitioner centered) แบบมีส่วนร่วม (participating) มอบอำนาจ (delegating) เพื่อนร่วมงาน (colleague) หรือมุ่งคน(employee centered) **3) การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบร่วมมือ** (Emancipatory Action Research) มีแนวคิดที่สำคัญคือ ผู้วิจัยมีส่วนร่วมในการวิจัยกับผู้ร่วมวิจัยในลักษณะเป็นความร่วมมือ (collaboration) ที่ทั้งผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัยต่างมีสถานะที่เท่าเทียมกัน (equally) ในการร่วมกันคิด ปฏิบัติ สังเกตผล และสะท้อนผล และหากเปรียบเทียบกับทฤษฎีเพื่อการบริหาร พบว่าสอดคล้องกับ **การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม** (Participatory Action Research: PAR) การวิจัยปฏิบัติการแบบเทคนิค มีลักษณะสำคัญ ดังภาพ



ภาพที่ 5 แสดงการจำแนกระดับของการวิจัยเชิงปฏิบัติการสามระดับ ตามทัศนะของ Carr and Kemmis (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553: 48)

วิโรจน์ สารรัตนะ (2553) สรุปว่า **การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบเทคนิค** ผู้วิจัยจะมีบทบาทเป็นเสมือนผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก ที่นำแนวคิด นำแผนงาน หรือนำโครงการที่ตนเองคิดหรือจัดทำ แล้วนำไปให้ผู้ร่วมวิจัยเป็นผู้ปฏิบัติ ส่วน **การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบปฏิบัติ** ผู้วิจัยจะมีบทบาทเป็นผู้มีส่วนร่วมในการวิจัยมากขึ้น ไม่นำเอาแนวคิด แผนงาน หรือโครงการของตนไปให้ผู้ร่วมวิจัยปฏิบัติตาม แต่จะทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษาเป็นผู้กระตุ้น เป็นผู้ตั้งประเด็น และเป็นผู้กำกับให้มีการร่วมกันคิด ปฏิบัติ ประเมินผล และทบทวนแก้ไข ในขณะที่ **การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม"** ผู้วิจัยจะเป็นผู้ที่มีส่วนร่วมแบบความร่วมมือกัน ทั้งผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัยต่างมีสถานะที่เท่าเทียมกัน ในการร่วมกันคิด/วางแผน ร่วมปฏิบัติ ร่วมสังเกตผล และร่วมสะท้อนผล ตามวงจร PAOR **กล่าวโดยสรุป คือ การวิจัยเชิงปฏิบัติการ (AR)** เป็นการวิจัยที่เน้นการแก้ปัญหา การเปลี่ยนแปลงหรือการพัฒนาควบคู่กับการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานจริงตามหลักการเรียนรู้จากการกระทำ (Learning by doing) ตามวงจรแบบเกลียวสว่าน (Spiral cycle) ของกิจกรรมการวางแผน (Planning) การปฏิบัติ (Acting) การสังเกตผล (Observing) และ การสะท้อนผล (Reflecting) ส่วน Zuber-Skerritt (1996 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) นำเสนอวงจรการวิจัยไว้ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 6 แสดงรูปแบบการวิจัยเชิงปฏิบัติการ ตามทัศนะของZuber-Skerritt, 2000 (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553: 58)

การวิจัยเชิงปฏิบัติการในครั้งนี้ มีจุดมุ่งหมายสำคัญคือเพื่อพัฒนาคุณภาพครูอย่างเป็นระบบ โดยอาศัยกิจกรรมที่หลากหลายและเหมาะสม ได้แก่ การจัดการเชิงระบบ การบริหารคุณภาพ การวางแผนเชิงยุทธศาสตร์ การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน การใช้หลักการขององค์การแห่งการเรียนรู้ ทั้งนี้เพื่อให้เป็นตัวสอดแทรก (Intervention) ส่งผลให้ครูเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมไปในทางสร้างสรรค์ เรียนรู้ และมีพัฒนาการที่ดีขึ้น

1.2 แนวคิดการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (PAR: Participatory Action Research) เป็นกระบวนการวิจัยที่ใช้เป็นหลักร่วมกับตัวสอดแทรกหลัก (Main Intervention) คือแผนงาน/โครงการ/กิจกรรมต่างๆ เพื่อพัฒนาคุณภาพครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน มีสาระสำคัญดังต่อไปนี้

ตามแนวคิดของสุภางค์ จันทวานิช (2546) ได้ให้ความหมายของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมว่า หมายถึง วิธีการที่ให้ผู้ถูกวิจัย (ชาวบ้าน) เข้ามามีส่วนร่วมวิจัยเป็นการเรียนรู้จากประสบการณ์โดยต้องอาศัยการมีส่วนร่วมอย่างแข็งขันจากทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องกับกิจกรรมวิจัย ตั้งแต่การระบุปัญหาการดำเนินการช่วยให้ข้อมูลและช่วยวิเคราะห์ข้อมูล ตลอดจนช่วยหาวิธีแก้ไขปัญหาหรือส่งเสริมกิจกรรมนั้น ๆ ในการวิจัยแบบมีส่วนร่วม ข้อมูลจากการวิจัยทุกขั้นตอนผู้ร่วมวิจัยรับรู้และใช้ประโยชน์ด้วย ชาวบ้านเป็นผู้ร่วมกำหนดปัญหาของชุมชนและหาลู่ทางแก้ไขปัญหา เป็นผู้ตัดสินใจและยืนยันเจตนารมณ์ที่จะแก้ไขปัญหาเหล่านั้น กระบวนการวิจัยดำเนินไปในลักษณะการแลกเปลี่ยนความเห็น ระหว่างชาวบ้านกับผู้วิจัย เพื่อให้ได้ข้อสรุปเป็นขั้น ๆ อาจกล่าวได้ว่า กระบวนการสังเคราะห์ข้อสรุปมีลักษณะเชิงภาษวิธี (Dialectic) ชาวบ้านจะค่อย ๆ เรียนรู้ด้วยตนเอง ข้อมูลที่ได้จะมีความชัดเจน สะท้อนความคิดอ่านของชาวบ้าน ตลอดจนนิสัยใจคอ ความต้องการ และแบบแผนการดำเนินชีวิตของเขา และการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเน้นการยอมรับหรือความเห็นพ้องจากฝ่ายชาวบ้าน โดยนักวิจัยจะต้อง 1) ประเมินความสัมพันธ์ระหว่างผู้วิจัยกับชาวบ้านอยู่ตลอดเวลา 2) ทบทวนวัตถุประสงค์ของการวิจัยในครั้งแรก เพื่อให้สอดคล้องกับความเห็นของชาวบ้านอันจะนำไปสู่การมีส่วนร่วมอย่างแท้จริง และมุ่งการร่วมเปลี่ยนแปลงของชุมชน (สุภางค์ จันทวานิช, 2546) นอกจากนี้ มีผู้ให้นิยามและอธิบายเพิ่มเติม ดังต่อไปนี้ (อ้างถึงในสุภางค์ จันทวานิช, 2546) ได้แก่ อมรา พงศาพิชญ์ (2537) ได้คำนิยามการวิจัยเชิงปฏิบัติการ โดยประชาชนมีส่วนร่วม คือ การศึกษาวิจัยเกี่ยวกับชุมชน โดยนักวิจัยและชาวบ้านร่วมกันศึกษาชาวบ้านตั้งคำถาม ช่วยให้ข้อมูลและอยู่ในทีมวิจัยด้วย เน้นการให้ความสำคัญกับข้อมูลและความคิดชาวบ้าน การเก็บข้อมูลเป็นการแลกเปลี่ยนข่าวสารแบบ Two-way Communication การสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นซึ่งกันและกัน นักวิจัยและชาวบ้านศึกษาชุมชนร่วมกัน รวมทั้งแสวงหาแนวทางแก้ไขปัญหาในการศึกษาชุมชนจึงศึกษาชุมชนโดยเน้นการศึกษาปัญหา และศึกษาทรัพยากรในท้องถิ่นเพื่อช่วยแก้ปัญหา และ อุทัย ดุลยเกษม (2536) กล่าวถึง การวิจัยเชิงปฏิบัติการ โดยประชาชนมีส่วนร่วมในการวิจัยที่ประชาชนผู้เคยเป็นประชากรที่ถูกวิจัย กลับบทบาทเปลี่ยนเป็นผู้ร่วมในการทำวิจัยนั่นเอง โดยการมีส่วนร่วมนี้จะต้องมีตลอดกระบวนการวิจัยนับแต่การตัดสินว่าควรมีการริเริ่มศึกษาวิจัยในชุมชนนั้นหรือไม่ การประมวลเหตุการณ์ หลักสูตรและข้อมูลเพื่อกำหนดปัญหาวิจัย การเลือกระบุประเด็นปัญหา การสร้างเครื่องมือ การเก็บข้อมูล วิเคราะห์และเสนอสิ่งที่ค้นพบ จนกระทั่งถึงการกระจายความรู้ที่ได้จากการวิจัยไปสู่การลงมือปฏิบัติ

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (PAR : Participatory Action Research) เป็นรูปแบบหนึ่งของการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) ที่มุ่งเน้นการวิจัยเชิงคุณภาพ (Quantitative Research) ดำเนินการโดยกลุ่มบุคคลเพื่อการพัฒนาหรือแก้ปัญหาเรื่องใดเรื่องหนึ่งที่เป็นประโยชน์และมีคุณค่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (PAR) หมายถึง การวิจัยที่เน้นการพัฒนาหรือแก้ปัญหาในพื้นที่จริง มีลักษณะการเรียนรู้และสร้างองค์ความรู้ไปพร้อมๆ กับการวิจัย และเน้นการมีส่วนร่วมของบุคคลที่อยู่กับปัญหา (Problems People) คือชาวบ้านหรือประชาชนภายใต้การสนับสนุนของผู้เกี่ยวข้อง ที่สำคัญคือนักวิชาการและนักพัฒนา โดยดำเนินการบนความเชื่อที่ว่าผู้ที่อยู่กับปัญหา(ประชาชนในชุมชน) เป็นผู้ที่มีความรู้ความเข้าใจและใกล้ชิดกับปัญหามากที่สุด สมควรเป็นผู้มีบทบาทร่วมที่สำคัญในทุกขั้นตอนของการวิจัย หรืออีกนัยหนึ่งคือการเปลี่ยนบทบาทจาก "ผู้ถูกวิจัย" หรือ กลุ่มตัวอย่าง มาเป็น "ผู้วิจัยร่วม" ดังนั้น จึงเป็นปฏิบัติการวิจัยในลักษณะของการร่วมมือกันในทุกขั้นตอน คือ ร่วมคิดวิเคราะห์ วางแผน ปฏิบัติการ ประเมิน อภิปรายสรุปผล รวมทั้งร่วมกันพัฒนา ซึ่งมีการปฏิบัติเป็นวงจรอย่างต่อเนื่อง โดยมีจุดมุ่งหมายสำคัญคือการแก้ปัญหาแบบถอนรากถอนโคน หรือสามารถแก้ปัญหาหรือพัฒนาได้อย่างแท้จริงและยั่งยืน

การวิจัยแบบมีส่วนร่วมมีรากฐานมาจากการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) ซึ่งเน้นการวิจัยเพื่อพัฒนา (Development Oriented) หรือเพื่อแก้ปัญหาเรื่องใดเรื่องหนึ่ง ซึ่ง Kemmis and McTaggart (1982 อ้างถึงใน สุภางค์ จันทวานิช, 2546) ซึ่งเสนอวงจรการปฏิบัติการ (The Action Research Spiral) ว่าประกอบด้วย การวางแผน (Planning) การปฏิบัติ (Acting) การสังเกต (Observing) และ การสะท้อนผลการปฏิบัติ (Reflecting) ซึ่งเรียกย่อๆ ว่า PAOR cycle เมื่อดำเนินการครบวงจรหนึ่งๆจะมีการปรับปรุงแผน (Re-planning) เพื่อนำสู่การปฏิบัติในวงจรต่อไป จนกว่าจะบรรลุเป้าหมายของการวิจัย ดังนั้นสรุปว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (PAR) เน้นหลักสองประการ คือ 1) การวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action Research) และ 2) เน้นการมีส่วนร่วมของผู้เกี่ยวข้อง (Participation) นอกจากนี้ สมอาจ วงษ์ขมทอง (2536 อ้างถึงใน สิทธิณัฐ ประพุทธนิติสาร, 2547) ยังได้เสนอไว้อย่างน่าสนใจว่า ปรัชญาของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม มีดังนี้ 1) เป็นกระบวนการที่มีชีวิตชีวาและเริ่มต้นจากสภาพจริงในปัจจุบัน การวิจัยจึงมีลักษณะที่ยืดหยุ่น ไม่สามารถกำหนดเวลาและกิจกรรมได้ล่วงหน้า2) เชื่อว่าผู้ด้อยโอกาสมีความสามารถที่จะร่วมกันคิดร่วมกันเป็นทีมได้ 3) จะต้องเริ่มจากความรู้สึกคน(Feel) หรือความต้องการ นำไปสู่ความคิด (Think) ความเข้าใจ (Understand) การกระทำ (Action) เกิดผลการเปลี่ยนแปลง (Transformation) ทั้งในตนเองและชุมชนในด้านปัญญา จิตใจและด้านกายภาพสิ่งแวดล้อมอื่น 4) กระบวนการวิจัยประกอบด้วยการแสวงหาความรู้และการกระทำ ซึ่งดำเนินอย่างต่อเนื่องเป็นวงจร มักไม่สิ้นสุดในเพียงวงจรเดียว 5) ภูมิปัญญาท้องถิ่น มีความสำคัญไม่ยิ่งหย่อนไปกว่าภูมิปัญญาของนักวิชาการแบบมีส่วนร่วมเป็นการรวมทั้งการวิจัยเชิงปฏิบัติการและการวิจัยแบบมีส่วนร่วมเข้าด้วยกัน คือเป็นการวิจัยที่พยายามศึกษาชุมชน เน้นการวิเคราะห์ปัญหา ศึกษาแนวทางแก้ปัญหา วางแผนดำเนินการเพื่อแก้ไขปัญหา ปฏิบัติตามแผนติดตามประเมินผลทุกขั้นตอนมีสมาชิกในชุมชนเข้าร่วมด้วย

การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม 3 ประการคือ 1) การศึกษาอย่างเป็นระบบที่มีการเก็บข้อมูล ร่วมมือดำเนินการสะท้อนภาพประเมินตนเอง วิเคราะห์ และรับผิดชอบโดยผู้มีส่วนร่วมในการศึกษา (McCutcheon and Jung, 1990) 2) รูปแบบของการศึกษาที่รับผิดชอบโดยผู้มีส่วนร่วมในสถานการณ์ทางสังคมเพื่อปรับเหตุผลและความถูกต้องของการจัดทำแผนปฏิบัติงานด้านสังคม หรือด้านการศึกษาของชุมชนของตนเอง

พร้อมกับทำความเข้าใจการดำเนินงาน สถานการณ์ของชุมชนการปฏิบัติงานตามแผน (Kemmis and McTaggart, 1990) 3) การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม มีจุดมุ่งหมายเพื่อให้เกิดทั้งการมีจิตสำนึกรับผิดชอบของประชาชนในสถานการณ์ที่เป็นปัญหาและเกิดความรู้ความเข้าใจในปรากฏการณ์ทางสังคมของนักวิจัย ด้วยการร่วมมือกันในกรอบปฏิบัติที่ยอมรับได้ของทั้งสองฝ่าย (Rapoport, 1970) นอกจากนี้ Sumayao (2542 อ้างถึงใน สิทธิณัฐ ประพุทธนิติสาร, 2547) กล่าวว่าองค์ประกอบและลักษณะที่สำคัญของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ดังนี้ 1) ปัญหาการวิจัย จะต้องเกิดจากการทำความเข้าใจและการวิเคราะห์ปัญหา และการพยายามแก้ปัญหาของคนในชุมชนเอง 2) เป้าหมายสุดท้ายของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม คือ การเปลี่ยนแปลงสังคมอย่างถอนรากถอนโคน เพื่อพัฒนาคุณภาพชีวิตความเป็นอยู่ของประชาชนให้ดีขึ้น ดังนั้น เป้าหมายในการวิจัยก็คือประชาชนนั่นเอง ส่วน ขนิษฐา กาญจนรังสี (2544 อ้างถึงใน สิทธิณัฐ ประพุทธนิติสาร, 2547) สรุปไว้ว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเป็นการรวมทั้งการวิจัยเชิงปฏิบัติการและการวิจัยแบบมีส่วนร่วมเข้าด้วยกัน คือ เป็นการวิจัยที่พยายามศึกษาชุมชนโดยเน้นการวิเคราะห์ปัญหา ศึกษาแนวทางแก้ปัญหา วางแผนดำเนินการเพื่อแก้ไขปัญหา ปฏิบัติตามแผน และติดตามประเมินผลทุกขั้นตอนมีสมาชิกในชุมชนเข้าร่วมด้วย

จากคำนิยามข้างต้น มีประเด็นสำคัญคือ1) การเสริมสร้างพลังอำนาจของผู้มีส่วนร่วม (Empowerment of Participants) 2) ความร่วมมือผ่านการมีส่วนร่วม (Collaboration Through Participation) 3) การได้มาซึ่งความรู้ (Acquisition of Knowledge) 4) การเปลี่ยนแปลงทางสังคม (Social Change) กระบวนการที่นักวิจัยใช้ดำเนินการ เพื่อให้บรรลุประเด็นข้างต้น คือ ขั้นตอนในการวิจัยเชิงปฏิบัติการอย่างต่อเนื่อง 4 ขั้นตอน คือ การวางแผน การกระทำ การสังเกต และ การสะท้อนภาพ (Zuber – Skerrit, 1991) ส่วน Grundy and Kemmis (1981 อ้างถึงใน สิทธิณัฐ ประพุทธนิติสาร, 2547) ระบุว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติการนั้น คนที่ร่วมวิจัยต้องมีส่วนร่วมในการกำหนดเป้าหมายของการเปลี่ยนแปลงสถานการณ์ และลักษณะการดำเนินงานในการวิจัยอย่างเหมาะสม โดยร่วมกันวิเคราะห์สถานการณ์ วางแผน กระทำตามแผน และประเมินผลทุกกิจกรรมอย่างเป็นระบบ มีการประเมินตัวเองไปพร้อมกับการรับฟังความคิดเห็นเพื่อนร่วมงาน เมื่อเวลาที่ดำเนินงานอาจขยายแวดวงของผู้ร่วมวิจัยในโครงการไปอีก แต่ต้องมีกระบวนการที่พยายามรักษาการมีส่วนร่วมอย่างเท่าเทียมกันระหว่างทีมงานทุกคนให้ได้

เกี่ยวกับขั้นตอนการดำเนินงานวิจัยแบบ PAR นั้น สิทธิณัฐ ประพุทธนิติสาร (2547) เสนอไว้ว่าควรดำเนินการ 2 ขั้นตอนหลัก คือ ขั้นการเตรียมการ ประกอบด้วย 1) การคัดเลือกชุมชน และการเข้าสู่ชุมชน 2) การสร้างความ สัมพันธ์กับชุมชน ขั้นดำเนินการวิจัย ประกอบด้วย 1) การ ศึกษาและวิเคราะห์ปัญหาชุมชน 2) การพิจารณาความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของโครงการพัฒนา 3) การกำหนดแผนงาน โครงการ และการจัดการ 4) การปฏิบัติตามโครงการ และ 5) การติดตามประเมินผล รายละเอียด คือ

ขั้นการเตรียมการ (Pre - research phase)

1) การคัดเลือกชุมชนและเข้าสู่ชุมชน (Selecting and Entering Community) ข้อมูลชุมชนเป็นสิ่งสำคัญและเป็นประโยชน์ต่อการพิจารณาตัดสินใจเลือกพื้นที่ดำเนินการ ควรเป็นข้อมูลทุกด้าน อาทิ ทางกายภาพ ชีวภาพ สังคม วัฒนธรรม เศรษฐกิจ การสื่อสาร และด้านเทคโนโลยี เป็นต้น และรวบรวมทั้งข้อมูลเชิงปริมาณและเชิงคุณภาพ

2) การสร้างความสัมพันธ์ (Building-up Rapport) การเริ่มวางโครงการวิจัยและพัฒนาชุมชน มิได้ขึ้นอยู่กับเจตจำนงผู้วิจัยฝ่ายเดียว ต้องขึ้นอยู่กับปัจจัยความพร้อมของชุมชนด้วย นักวิจัยต้องดำเนินการสร้างความสัมพันธ์ด้วยการแนะนำตนเอง ชี้แจงวัตถุประสงค์โครงการทั้งในรูปของการพูดคุยอย่างไม่เป็นทางการและการจัดประชุมกึ่งทางการ รวมทั้งการประชาสัมพันธ์โครงการให้รับรู้ นักวิจัยควรร่วมกิจกรรมทุกอย่างของชุมชนโดยไม่แสดงความรังเกียจหรือไม่เต็มใจ การกระทำดังกล่าวเป็นเครื่องช่วยให้นักวิจัยเข้าใจโลกทัศน์ของชาวบ้านได้เร็วขึ้นและชาวบ้านก็จะยอมรับนักวิจัยเป็นสมาชิกของชุมชนได้โดยสนิทใจ ซึ่งต้องแสดงความเป็นผู้มีน้ำใจที่เอื้ออาทร รับฟังเรื่องราวทุกข์ร้อน ให้คำปรึกษาเรื่องที่ต้องการ แต่ต้องระมัดระวังในสองเรื่อง คือระวังมิให้ตนมีบทบาทเกินกว่าที่ควรจะเป็น และระวังมิให้เกิดความลำเอียงในการดำเนินงาน

ขั้นดำเนินการวิจัย (Research Phase)

1) การศึกษาและวิเคราะห์ปัญหา (Problem Identification and Diagnosis) เน้นการศึกษาวิเคราะห์ชุมชนและให้การศึกษากับชุมชน (Community Education Participation - CEP) พร้อมกัน โดยเน้นกระบวนการเรียนรู้ด้วยการฝึกปฏิบัติ วิธีการจะเป็นการอภิปรายถกปัญหา (Dialoque) เพื่อแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ทั้งการสนทนาแลกเปลี่ยนระดับบุคคลและระดับกลุ่ม เพื่อประเมินปัญหาและความต้องการของชุมชน (Needs Assessment) พร้อมกับการประเมินความเป็นไปได้ในด้านทรัพยากร (Resource Assessment) ที่มีอยู่ทั้งในชุมชนและนอกชุมชนทั้งที่เป็นทรัพยากรมนุษย์โดยเฉพาะภูมิปัญญาท้องถิ่น ทรัพยากรธรรมชาติ และทรัพยากรต่าง ๆ เพื่อนำมาใช้ในการกำหนดแผนเพื่อจัดทำโครงการต่อไป

2) พิจารณาความเหมาะสมและความเป็นไปได้ของโครงการ (Project Appraisal and Identification) โครงการ "PAR" เน้นให้สมาชิกมีส่วนร่วมอย่างจริงจังในการกำหนดปัญหาและความต้องการของชุมชน ประเมินทรัพยากร นำมาใช้ให้เกิดประโยชน์สูงสุด ตลอดจนการตัดสินใจ การเจรจาต่อรอง การจัดการเพื่อการทำโครงการใหม่ ดังนั้น เมื่อมีการวิเคราะห์โดยการประเมินจากความต้องการชุมชนและการประเมินทรัพยากร ชาวบ้านและนักวิจัยจึงจำเป็นต้องพิจารณาร่วมกันว่าปัญหาใดเร่งด่วนกว่ากันและวิธีแก้ไขปัญหาด้วยวิธีใดจึงเหมาะสมกับพื้นที่ ความเข้ากันได้กับขนบธรรมเนียมประเพณีของชุมชน ชาวบ้านควรมีบทบาทเป็นตัวหลักในการเลือกกำหนดลำดับความสำคัญของปัญหา แนวทางแก้ไข และกำหนดโครงการหรือกิจกรรมจะพัฒนา

3) กำหนดแผนงานโครงการ และ การจัดการ (Planning Phase) เป็นกระบวนการตัดสินใจร่วมกันเพื่อคัดเลือกโครงการและกิจกรรมที่จะต้องดำเนินการ ดังนั้นควรเป็นโครงการที่ประชากรในชุมชนเข้ามามีส่วนร่วมในทุกขั้นตอน ผู้วิจัยควรต้องมีวิธีการกระตุ้นให้การเข้ามามีส่วนร่วมให้มากยิ่งขึ้น โดยสนับสนุนช่วยเหลือจากนักวิชาการ/นักปฏิบัติที่เชี่ยวชาญเฉพาะด้าน การพัฒนาที่กำหนดในโครงการเพื่อนำไปสู่การปฏิบัติได้โดยจะต้องให้มีการตอบคำถามร่วมกันของกลุ่มผู้ดำเนินงานในประเด็นที่เกี่ยวกันว่าโครงการนั้นเป็นโครงการที่มีกิจกรรมอะไร ใครเป็นผู้ทำ และทำอย่างไร เช่น ต้องมีการกำหนดบทบาทหน้าที่ความรับผิดชอบต้องมีการกำหนดให้ชัดว่า "ใคร" จะเป็นผู้รับผิดชอบในการเจรจาต่อรองและ ดึงทรัพยากรทั้งภายในและภายนอกมาใช้ตามที่กำหนดไว้ในแผนหรือโครงการ

4) การนำแผนไปปฏิบัติ (Implementation Phase) เป็นขั้นตอนที่สำคัญ คำถามที่ผู้วิจัยจะต้องใช้ถามกันในกลุ่มหรือคณะ ทำงานเพื่อการดำเนินงานขั้นนี้ คือ ทำอะไร ที่ไหน ใครทำ ทำเมื่อไร และทำอย่างไร เนื่องจากขั้นตอนนี้เป็นการตัดสินใจปฏิบัติงานตามโครงการ ซึ่งมีส่วนเกี่ยวข้องกับความรับผิดชอบด้าน

การเงิน วัสดุ และเทคนิค เป็นต้น ปัจจัยนำเข้าโครงการตามที่ได้มีการติดต่อเจรจาต่อรองมาเพื่อการทำโครงการ โดยบุคคลที่เกี่ยวข้องทั้งนักวิจัย ชาวบ้าน/องค์กรชุมชน และนักพัฒนาที่เกี่ยวข้อง

5) การติดตามประเมินผลโครงการ (Monitoring and Evaluation Phase) การตรวจสอบของชาวบ้าน หรือองค์กรชาวบ้านตลอดเวลาว่างานหรือกิจกรรมที่ได้เริ่มทำไปนั้น สามารถดำเนินงานไปได้อย่างต่อเนื่องหรือไม่ ตรวจสอบผู้ติดตามประเมินผลควรใช้การตรวจสอบโดยคำถามชุดเดิม คือ ทำอะไรใครทำ ทำเมื่อไร ทำที่ไหน และทำอย่างไร เพื่อตรวจสอบว่าในระยะหลังจากที่ได้เริ่มดำเนินงานแล้ว งานได้ดำเนินต่อไปอย่างเหมาะสมหรือมีปัญหาอุปสรรคอย่างไรหรือไม่เพื่อจัดการแก้ไขหรือปรับเปลี่ยนวิธีการให้เหมาะสมได้ทันการ สำหรับกลไกในการติดตามประเมินผลนั้น อาจจะเป็นทั้งลักษณะของการติดตามประเมินผลในรูปแบบที่มีการกำหนดระยะเวลา วิธีการหรือมีแบบฟอร์มในการตรวจสอบงานอย่างเป็นระบบ เพื่อเป็นแนวทางให้องค์กรชาวบ้านนำไปใช้ได้หรือเป็นการติดตามประเมินผล โดยจัดกลุ่มอภิปรายถึงกระบวนการของการดำเนินโครงการเพื่อหาข้อบกพร่องที่แก้ไข ขณะเดียวกันจะหาข้อดีที่เป็นบทเรียนในการที่จะนำไปปฏิบัติต่อไปหรือโครงการใหม่ (สิทธิณัฐ ประพุทธนิติสาร, 2547)

1.3 แนวคิดการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ตามทัศนะของ วิโรจน์ สารรัตนะ

วิโรจน์ สารรัตนะ (2553) ได้ศึกษาและวิเคราะห์เกี่ยวกับการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม พบว่า **การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม** เป็นเทคนิคการวิจัยที่เปลี่ยนรูปแบบไปจากแบบบนลงล่าง (top-down) เป็นแบบล่างขึ้นบน(bottom-up) โดยผู้ถูกวิจัยได้เปลี่ยนบทบาทจากการเป็นผู้ถูกกระทำ (passive) เป็นผู้กระทำ (active) หรือผู้ร่วมกระทำ (participant) หรือเปลี่ยนวิธีการวิจัยจากพวกเขา (on them) เป็นการวิจัยโดยพวกเขาและเพื่อพวกเขา (by them and for them) กล่าวคือ ผู้ถูกวิจัยจะมีส่วนร่วมในการวิจัยทุกขั้นตอน เป็นทั้งผู้ตัดสินใจ ผู้ปฏิบัติ และผู้ได้รับผลจากการปฏิบัตินั้น ในขณะที่วิธีการวิจัยจากพวกเขา (on them) ส่วนใหญ่มีจุดมุ่งหมายเพื่อการทำความเข้าใจ (understanding) หรือเพื่อความรู้ (knowing) ในปรากฏการณ์ต่างๆ ที่เป็นอยู่ โดยผู้วิจัยมีบทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญ (expert) ในการเลือกเรื่องและระเบียบวิธีการวิจัย จากนั้นจึงดำเนินการวิจัยกับกลุ่มผู้ถูกวิจัย เมื่อได้รับคำตอบแล้วผู้วิจัยก็จากไปเหลือทิ้งปัญหาต่างๆ ไว้ ชีวิตความเป็นอยู่ของผู้ถูกวิจัยยังคงเป็นเช่นเดิม ไม่ได้รับประโยชน์หรือไม่มีการเปลี่ยนแปลงใด ๆ จากการวิจัยนั้น ตรงกันข้ามผู้วิจัยกลับได้ประโยชน์มากมาย เช่น ความ ก้าวหน้าทางอาชีพ ผลตอบแทน และความมีชื่อเสียง เป็นต้น

นอกจากนั้นยังพบอีกว่าลักษณะของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมนั้น บทบาทของผู้วิจัยก็เปลี่ยนไปด้วย จากการเป็นผู้เชี่ยวชาญหรือผู้รู้ดีจากภายนอก (outside expert) กลายเป็นผู้ร่วมวิจัยที่เสมอภาคกัน นอกจากนั้นการวิจัยก็ไม่ได้มีจุดมุ่งหมายเพียงเพื่อทำความเข้าใจ หรือเพื่อความรู้ในปรากฏการณ์ต่างๆ ที่เป็นอยู่เท่านั้น แต่จะ ต้องมีการปฏิบัติ เพื่อก่อให้เกิด “การเปลี่ยนแปลง” ไปในทิศทางที่พึงประสงค์ด้วยการคาดหวังว่าจะเป็นการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนอันเนื่องจากความมีพันธะผูกพันในสิ่งที่ทำจากบทบาทมีส่วนร่วมในทุกขั้นตอน โดยเสนอว่าในทางปฏิบัติ ***การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม เป็นทั้งการทำวิจัย การบริหาร การพัฒนา และการทำงานเพื่อการแก้ปัญหาในเวลาเดียวกัน*** โดยคณะผู้วิจัยจะร่วมกันวิเคราะห์สภาพการณ์ที่ต้องการเปลี่ยนแปลง จากนั้นจึงกำหนดแผนเพื่อการเปลี่ยนแปลงไปสู่สภาพที่พึงประสงค์ กำหนดวัตถุประสงค์และวิธีการเพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ แล้วนำแผนไปสู่การปฏิบัติ ในระหว่างการปฏิบัติงานตามแผนจะมีการติดตามและตรวจ สอบผลการดำเนินงานเพื่อการปรับปรุงแก้ไข และเมื่อสิ้นสุดการดำเนินงานตามแผนมีการประเมินผล

สรุปโดยภาพรวม แล้วมีข้อมูลย้อนกลับ โดยในขั้นตอนต่างๆ อาศัยเทคนิควิธีการตรวจสอบสามเส้า (triangulation) ในการรวบรวมข้อมูล เพื่อนำมาวิเคราะห์ประกอบการตัดสินใจทั้งวิธีการเชิงปริมาณและวิธีการเชิงคุณภาพ เช่น การการใช้แบบสอบถาม การสังเกตแบบมีส่วนร่วม การสัมภาษณ์ การบันทึกรายวัน หรือการบันทึกภาพ เป็นต้น

จากลักษณะดังกล่าวมีข้อสังเกตว่ากระบวนการวิจัยวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม มีความคล้ายคลึงกับกระบวนการบริหาร ประกอบด้วยขั้นตอนที่สำคัญ 4 ขั้นตอนคือขั้นตอนการวางแผน (planning) การนำแผนไปสู่การปฏิบัติ (acting/ implementing) การติดตามผลการดำเนินงาน (observing/monitoring/ evaluating)และการมีข้อมูลย้อนกลับ (reflecting/feedback) เพื่อเข้าสู่วงจรการดำเนินงานในขั้นตอนต่าง ๆ อีก

วิโรจน์ สารรัตนะ (2553) ได้นำเสนอกรอบแนวคิดหนึ่งเพื่อการวิจัย กรณีการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (Participatory Action Research: PAR) ให้ทัศนะเกี่ยวกับหลักการ แนวคิดทฤษฎีทางสังคมศาสตร์ที่มีพลวัตในตัวเองไว้ นำเสนอให้นำไปใช้หรือประยุกต์ใช้เป็นกรอบแนวคิดเพื่อการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Action

Research) ซึ่งพบว่ามีการพัฒนาขึ้นมาครั้งแรกโดย Lewin แล้วได้รับการพัฒนาโดยนักวิชาการท่านอื่นๆ ในเวลาต่อมาอีกหลายท่าน เช่น Kolb (1984) และ Carr & Kemmis (1986) และ Carr & Kemmis (1992) จำแนกการวิจัยเชิงปฏิบัติการออกเป็น 3 ระดับ คือ 1) การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบเทคนิค 2) การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบปฏิบัติ 3) การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบร่วมมือ สำหรับการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเป็นเทคนิคการวิจัยที่เปลี่ยนรูปแบบไปจากแบบบนลงล่าง (top-down) เป็นแบบล่างขึ้นบน (bottom-up) ผู้ถูกวิจัยได้เปลี่ยนบทบาทจากการเป็นผู้ถูกกระทำ (passive) เป็นผู้กระทำ (active) หรือผู้ร่วมกระทำ (participant) หรือเปลี่ยนวิธีการวิจัยจากพวกเขา (on them) เป็นการวิจัยโดยพวกเขา (by them) กล่าวคือ ผู้ถูกวิจัยจะมีส่วนร่วมในการวิจัยทุกขั้นตอน เป็นทั้งผู้ตัดสินใจ ผู้ปฏิบัติ และผู้ได้รับผลจากการปฏิบัตินั้น ในขณะที่วิธีการวิจัยจากพวกเขา (on them) ส่วนใหญ่มีจุดมุ่งหมายเพื่อการทำความเข้าใจ (understanding) หรือ เพื่อความรู้ (knowing) ในปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่เป็นอยู่ โดยผู้วิจัยมีบทบาทเป็นผู้เชี่ยวชาญ (expert) ในการเลือกเรื่องและระเบียบวิธีการวิจัยจากนั้นจึงดำเนินการวิจัยกับกลุ่มผู้ถูกวิจัย เมื่อได้รับคำตอบแล้วผู้วิจัยก็จะจากไป ปัญหาต่างๆ ยังคงถูกทอดทิ้งไว้ ชีวิตความเป็นอยู่ของผู้ถูกวิจัยยังคงเป็นเช่นเดิม และ ไม่ได้รับประโยชน์หรือไม่มีการเปลี่ยนแปลงใดๆ จากการวิจัยนั้น ในทางตรงกันข้ามผู้วิจัยกลับได้ประโยชน์มากมาย เช่น ความก้าวหน้าทางอาชีพ ผลตอบแทน และความมีชื่อเสียง เป็นต้น

> *"ลักษณะของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมโดยบทบาทของผู้วิจัยก็เปลี่ยนไปจากเป็นผู้เชี่ยวชาญหรือผู้รู้ดีจากภายนอก (outside expert) เป็นผู้ร่วมวิจัยที่เสมอภาคกัน นอกจากนั้นการวิจัยก็ไม่ได้มีจุดมุ่งหมายเพียงเพื่อทำความเข้าใจหรือเพื่อความรู้ในปรากฏการณ์ต่าง ๆ ที่เป็นอยู่เท่านั้น แต่จะต้องมีการปฏิบัติเพื่อก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงไปในทิศทางที่พึงประสงค์ด้วย และคาดหวังว่าจะเป็นการเปลี่ยนแปลงที่ยั่งยืนอันเนื่องจากความมีพันธะผูกพันในสิ่งที่ทำจากบทบาทการมีส่วนร่วมในทุกขั้นตอนนั้น"*

ในทางปฏิบัติ การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม เป็นทั้งการทำวิจัย การบริหาร การพัฒนา และการทำงานเพื่อการแก้ปัญหาในเวลาเดียวกัน โดยคณะผู้วิจัยร่วมกันวิเคราะห์สภาพการณ์ที่ต้องการ

เปลี่ยนแปลง จากนั้นจึงร่วมกันกำหนดแผนเพื่อการเปลี่ยนแปลงไปสู่สภาพที่พึงประสงค์ มีการกำหนดวัตถุประสงค์และวิธีการเพื่อบรรลุวัตถุประสงค์ นำแผนไปสู่การปฏิบัติ ในช่วงของการปฏิบัติงานตามแผนจะมีการติดตามและตรวจสอบผลการดำเนินงานเพื่อปรับปรุงแก้ไข และ เมื่อสิ้นสุดการดำเนินงานตามแผนจะมีการประเมินผลสรุปโดยภาพรวม แล้วมีข้อมูลย้อนกลับ โดยในขั้นตอนต่างๆ อาศัยเทคนิควิธีการหลากหลายวิธีในการรวบรวมข้อมูลเพื่อนำมาวิเคราะห์ประกอบการตัดสินใจ ทั้งวิธีการเชิงปริมาณและวิธีการเชิงคุณภาพ เช่น การใช้แบบสอบถาม การสังเกตแบบมีส่วนร่วม การสัมภาษณ์ การบันทึกรายวันหรือการบันทึกภาพ

โดยมีข้อสังเกตว่า กระบวนการวิจัยวิจัยเชิงปฏิบัติการ มีความคล้ายคลึงกับกระบวนการบริหาร ซึ่งประกอบด้วยขั้นตอนที่สำคัญ4 ขั้นตอน คือ 1) ขั้นการวางแผน(planning) 2)ขั้นการนำแผนไปสู่การปฏิบัติ(acting/implementing) 3) ขั้นการติดตามผลการดำเนินงานตามแผน (observing/monitoring/ evaluating) และ 4) ขั้นการมีข้อมูลย้อนกลับ (reflecting/feedback) เพื่อเข้าสู่วงจรการดำเนินงานขั้นตอนต่าง ๆ อีก

นอกจากวิเคราะห์เปรียบเทียบหลักการวิจัยเชิงปฏิบัติการกับหลักการบริหารดังกล่าวแล้วมีการวิเคราะห์เปรียบเทียบแนวคิดการพัฒนาเทคโนโลยีแบบมีส่วนร่วม (participatory technology development) ซึ่งเป็นบทความแปลโดยวาทิต จันทสุริยะวงศ์ ในปี 2528 (อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2550) เรื่อง "ข้อสังเกตบางประการเกี่ยวกับการพัฒนาเทคโนโลยีแบบมีส่วนร่วม" ตีพิมพ์ในวารสารสังคมพัฒนา ฉบับที่ 6 หน้า 49-57 และแนวคิดการพัฒนาวัฒนธรรมชุมชน ซึ่งพัฒนาโดย กาญจนา แก้วเทพ (อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) เขียนเป็นบทความชื่อ "การทำงานพัฒนาแนววัฒนธรรมชุมชน: คืออะไร และ ทำอย่างไร" ตีพิมพ์ในวารสารสังคมพัฒนา ฉบับที่ 1-2 หน้า 14-35 ในปี 2532 มีข้อสังเกตว่า ทั้งสองแนวคิดมีหลักการคล้ายคลึงกับหลักการของการวิจัยเชิงปฏิบัติแบบมีส่วนร่วม แนวคิดทั้งสองน่าจะมีประโยชน์ต่อการเป็นกรณีศึกษาเปรียบเทียบเพื่อนำไปสู่การทำความเข้าใจในหลักการของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมที่ชัดเจนยิ่งขึ้น ดังนี้

1) แนวคิดการพัฒนาเทคโนโลยีแบบมีส่วนร่วม กลยุทธ์ที่เน้นในเรื่อง "การช่วยเร้าให้เกิดการพัฒนาทางเทคโนโลยี ที่มุ่งชักนำให้การพัฒนาและการดัดแปลงเทคโนโลยีเกิดขึ้นในหมู่ประชาชนเองโดยอาศัยกระบวนการจัดระเบียบชุมชน บนพื้นฐานความเชื่อที่ว่าเทคโนโลยีจะต้องมีวิวัฒนาการอันเนื่องมาจากการทดลองและตัดสินใจด้วยประชาชนเองว่า เทคโนโลยีชนิดใดที่เหมาะสมกับความต้องการของเขาอย่างแท้จริง แนวคิดของการพัฒนาเทคโนโลยีแบบมีส่วนร่วม มีจุดมุ่งหมายที่จะยกระดับจิตสำนึกแห่งการวิเคราะห์วิจารณ์ของชุมชนต่อเทคนิควิทยาการใด ๆ ที่ดำรงอยู่ ว่ามีความเหมาะสมสอดคล้องกับพวกเขาหรือไม่ มีพลังความสามารถที่จะพัฒนาหรือคิดค้นดัดแปลงเทคโนโลยีได้ด้วยตัวเองอย่างไร โดยอาศัยกระบวนการทดลอง 4 ประการ คือ 1) พยายามดัดแปลงเทคโนโลยีที่มีอยู่ ซึ่งไม่ค่อยเหมาะสมสอดคล้อง ให้กลายเป็นสิ่งที่เหมาะสมใช้การได้จริง (หรือทำให้กะทัดรัดลง) 2) พิทักษ์เทคโนโลยีดั้งเดิมของท้องถิ่น คิดค้นและปรับปรุงให้ก้าวหน้ายิ่งขึ้น 3) ทดสอบเทคโนโลยีที่ได้ชื่อว่ามีความเหมาะสมสำหรับที่อื่นๆมาแล้ว ทั้งนี้จะได้วัดคุณประโยชน์ว่ามีความเหมาะสมกับชุมชนหรือไม่ และ 4) ใช้การประชุมถกเถียงความรู้ทางด้านเทคนิคเพิ่มพูนจิตสำนึกแห่งการวิเคราะห์วิจารณ์

การพัฒนาเทคโนโลยีแบบมีส่วนร่วม จะทำให้ชุมชนพึ่งตนเองมากขึ้นและลดการพึ่งพาจากภายนอกลง ก่อให้เกิดความริเริ่มสร้างสรรค์ที่จะพัฒนาและดัดแปลง ให้เกิดเทคโนโลยีที่เหมาะสมขึ้นโดยอาจขจัดแบบที่ไม่เข้าท่าทั้งหลายให้หมดไป ซึ่งแบบที่ไม่เข้าท่านั้นบางครั้งก็อาจเป็นเทคโนโลยีดั้งเดิมของชุมชนเอง

หรือที่นำเข้ามาจากที่อื่น สำหรับกระบวนการพัฒนาเทคโนโลยีแบบมีส่วนร่วมนี้ ประกอบด้วยขั้นตอนหลักๆ 6 ขั้นตอนคือ 1) ขั้นตอนการแจกแจงชี้ปัญหาและวิเคราะห์ปัญหา 2) ขั้นตอนการรวบรวมแนวการแก้ปัญหาที่ชุมชนรับรู้หรือคิดได้ทั้งหมดมาจัดวางเปรียบเทียบและแนะนำเทคโนโลยีอื่นๆ แม้อาจไม่ใช่เทคโนโลยีที่มาจากประสบการณ์ของชุมชนเองก็ตาม 3) ขั้นตอนการกระตุ้นให้เกิดการทดลองในแนวการแก้ปัญหาที่ชุมชนเลือกสรรเอง 4) ขั้นตอนการอำนวยความสะดวกให้กับกระบวนการทดลอง5) ขั้นตอนทำการประเมินผล 6) ขั้นตอนวางแผนใหม่สำหรับการนำเทคโนโลยีไปใช้งานจริง ๆ การพัฒนาเทคโนโลยีแบบมีส่วนร่วมนั้น นักพัฒนา (อาจหมายถึงครูพัฒนากรหรือบุคคลอื่นๆ) จะต้องตระหนักถึงความจำเป็นที่จะต้องผนวกตัวเองเข้าเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนที่ตนเองต้องทำงานด้วยอย่างเต็มที่ เพื่อทำความคุ้นเคยจนมีฐานะเป็นสมาชิกคนหนึ่งของชุมชน จะต้องคอยดูดซับกับชุมชน ไม่ว่าจะเป็นวัฒนธรรม ลักษณะนิสัย ความต้องการ ความใฝ่ฝันทะเยอทะยาน ตลอดจนปัญหาต่าง ๆ ของชุมชนและรวบรวมข้อมูลต่างๆที่เกี่ยวพันโดยตรงกับงานที่จะต้องทำให้กับชุมชนนั้น ในแต่ละขั้นตอนนั้นนักพัฒนามีบทบาทดังต่อไปนี้

ขั้นตอนที่ 1 การแจกแจงชี้ปัญหา นักพัฒนา ต้องเก็บรวบรวมความคิดเห็นเกี่ยวกับปัญหาหลักๆ ที่ชุมชนเผชิญอยู่เป็นปัญหาที่สามารถนำเทคโนโลยีมาแก้ไขได้ โดยประเด็นปัญหาต่างๆ เหล่านั้นจะถูกนำมาแจกแจงเพื่อเปรียบเทียบกัน หากประเด็นใดที่เห็นว่ามีผลกระทบต่อคนส่วนใหญ่ในชุมชนก็จะถือเป็นประเด็นปัญหาสำคัญ จากนั้นค่อยค้นหาประเด็นปัญหาสำคัญรองลงไป

ขั้นตอนที่ 2 รวบรวมแนวทางการแก้ปัญหาที่เป็นไปได้ทั้งหมด เท่าที่ผู้คนในชุมชนได้สืบทอดหรือรับรู้กันมา ซึ่งอาจได้มาจากการสนทนาในวงเล็ก โดยให้โอกาสแก่ชุมชนที่จะเสนอแนวทางการแก้ปัญหานั้นด้วยตนเองอย่างเต็มที่ จากนั้นนักพัฒนาก็เสนอเทคโนโลยีอื่นที่อยู่นอกเหนือประสบการณ์ ความรับรู้ของชุมชนเข้าสู่วงสนทนาด้วย ในระยะแรกให้เสนอแบบง่าย ๆ แต่จะไม่สรุปว่าแบบนั้นแบบนี้เท่านั้นที่ช่วยแก้ปัญหาให้ชุมชน จะปล่อยให้ชุมชนคิดเปรียบเทียบทางเลือกต่าง ๆ ด้วยตนเอง และยังไม่กล่าวพาดพิงถึงเทคโนโลยีอื่น ๆ มากกว่านั้น จนกว่าจะมีการถามไถ่เพิ่มเติม ซึ่งนักพัฒนาจะต้องคอยให้ข้อมูลอยู่เป็นระยะ ๆ เมื่อเสนอข้อมูลเปรียบเทียบให้อย่างเต็มที่แล้วก็ปล่อยให้ชุมชนเป็นผู้ตัดสินใจเลือกเทคโนโลยีที่เห็นว่าเหมาะสมกับตนเองมากที่สุดชุดหนึ่ง

ขั้นตอนที่ 3 กระตุ้นให้มีการทดลองปฏิบัติตามทางเลือก ที่ชุมชนเลือกนั้น โดยพยายามชักจูงชาวบ้านที่ให้ความสนใจมาพบปะหารือกันอย่างเป็นการเป็นงาน ร่วมกันวางแผนในรายละเอียดของการทดลอง มีการแบ่งงานความรับผิดชอบกันออกไป เพื่อให้การทดลองปรากฏผลในช่วงการทดลองปฏิบัติ นักพัฒนาต้องคอยอำนวยความสะดวกให้กับชุมชนตามขั้นตอนต่อไป

ขั้นตอนที่ 4 ต้องพยายามทำให้การทดลองดำเนินไปอย่างถูกต้องตามหลักการที่ร่วมกันวางไว้ แต่พยายามหลีกเลี่ยงการให้ความช่วยเหลือใด ๆ ที่ได้อย่างง่าย ๆ หรือสำเร็จรูปเกินไป ตราบใดที่การทดลองยังดำเนินต่อไปได้ นักพัฒนาคอยให้กำลังใจและกระตุ้นให้เกิดการประดิษฐ์คิดค้นที่สอดคล้องและปฏิบัติได้จริงตลอดช่วงเวลาการทดลองนั้น ขณะเดียวกันก็บันทึกผลทั้งหมดไว้ให้เป็นระบบประมวลผลอย่างง่ายๆ เพื่อให้ทุกคนได้แลกเปลี่ยนความคิดเห็นและวิเคราะห์หาปัญหาในประเด็นต่างๆ อันจะนำไปสู่ขั้นตอนต่อไป

ขั้นตอนที่ 5 การประเมินผล ซึ่งโดยมากจะถือเอาเกณฑ์ด้านความคุ้มค่าจากการลงทุนเป็นหลักว่าแนวทางใดใช้ทุนน้อยกว่า แต่ให้ประโยชน์มากกว่าและคุ้มค่ากว่า เช่น การขุดบ่อเลี้ยงปลาขนาดเล็กให้รายได้

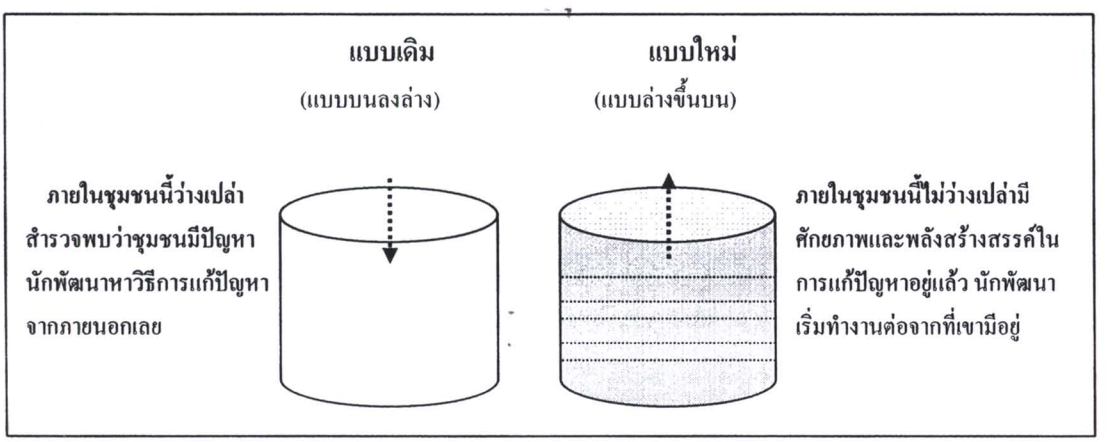
ดีกว่าบ่อปลาขนาดใหญ่ที่ทำด้วยอิฐโบกซีเมนต์เมื่อเปรียบเทียบกับทุนที่ลงไปแล้ว เป็นต้น เมื่อการทดลองประสบผลสำเร็จ และชาวบ้านมีความพร้อมและตัดสินใจที่จะนำไปใช้จริง ก็จำเป็นต้องอาศัยการวางแผนใหม่รอบคอบ

ขั้นตอนที่ 6 ส่งเสริมให้มีการประชุมถกเถียงกันอยู่เป็นระยะๆ เพื่อทำให้เทคโนโลยีที่นำไปใช้นั้นได้รับการพัฒนาให้ดีขึ้นไปอีก จะเป็นประโยชน์ต่อชุมชน ป้องกันไม่ให้เกิดการผูกขาดโดยคนกลุ่มน้อย

ดังนั้น นักพัฒนาจะต้องมีบทบาทเป็น "ตัวกระตุ้น" ให้เกิดกระบวนการเปลี่ยนแปลง ช่วยขจัดลดทอนอุปสรรคในการดำเนินงานของชุมชนและหนุนช่วยทางความคิดสร้างสรรค์ที่มีความเป็นไปได้ต่างๆ ในการมีส่วนร่วมกับชาวบ้านนั้น นักพัฒนาจะต้องให้ความสนใจต่อการตัดสินใจของชุมชนว่าเป็นการตัดสินใจตามความรู้สึกของอารมณ์หรือไม่ เพราะบ่อยครั้งที่สิ่งที่ชุมชนต้องการนั้นเป็นเพียงสิ่งที่ต้องการตามความรู้สึกเท่านั้น (felt need) มิใช่สิ่งที่ต้องการที่แท้จริง (real need) ดังนั้น นักพัฒนาจะต้องคอยกระตุ้นให้ชุมชนขบคิดอยู่เสมอว่าปัญหาที่แท้จริงคืออะไร และอยากได้อะไร

2) แนวคิดการพัฒนาแนววัฒนธรรมชุมชน น่าสนใจ คือ "จะไม่นำเสนอว่าเราคือคำตอบทุกอย่างในการแก้ปัญหาของการพัฒนา" หรือ "เราคือถนนเส้นเดียวที่ตัดตรงไปสู่เป้าหมายแห่งความสำเร็จในการพัฒนา" จากแนวคิดดังกล่าว ทำให้กรอบความคิดและความเชื่อพื้นฐานบางประการเกี่ยวกับการพัฒนาเปลี่ยนไป คือ เดิมเมื่อนักพัฒนาเข้าไปในหมู่บ้านสิ่งที่นักพัฒนามีในสมองคือ หมู่บ้านที่เรากำลังเข้าไปกำลังมีปัญหา ไม่ว่าจะเป็นปัญหาความยากจน ขาดข้าว มีหนี้สิน ความเจ็บป่วย แล้วก็จะมีคำถามว่า ชาวบ้านมีปัญหาอะไร แล้วก็จะเสนอวิธีการและรูปแบบการแก้ปัญหาให้ มีอะไรอยู่แล้วในวัฒนธรรมชุมชนมีอยู่และจะเอามาใช้ประโยชน์ได้อย่างไร

หากเปรียบเทียบกันแล้วแนวคิดเดิมจะเชื่อว่าชาวบ้านมีแต่ด้านที่เป็นปัญหาเท่านั้น ส่วนด้านที่เป็นวิธีแก้ปัญหานั้นว่างเปล่าต้องนำเอาจากข้างนอกเข้าไป ส่วนแนวคิดใหม่นี้เชื่อว่าในวัฒนธรรมชุมชนนั้นไม่ว่างเปล่าและในนั้นบรรจุพลังความสามารถ พลังภูมิปัญญา พลังสร้างสรรค์ที่จะแก้ปัญหาชุมชนดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 7 เปรียบเทียบแนวคิดการพัฒนาชุมชนแบบเก่าและแบบใหม่ ตามทัศนะของกาญจนา แก้วเทพ (อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553: 53)

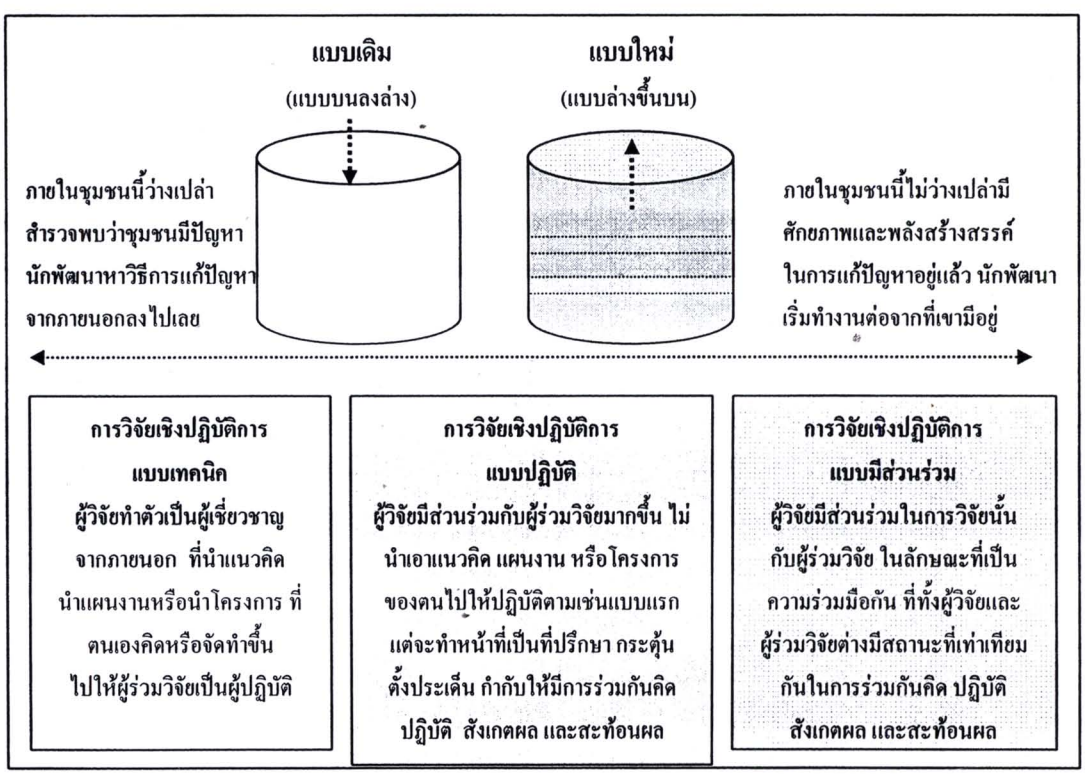
การพัฒนาชนบทแบบวัฒนธรรมชุมชนต้องคำนึงถึงการพัฒนาจากล่างขึ้นบน (bottom-up) ซึ่งตรงกันข้ามกับการพัฒนาแบบบนลงล่าง (top-down) แต่ลักษณะการพัฒนาแบบล่างขึ้นบน ซึ่งมีหลายมิติ คือ

มิติแรก เริ่มด้วยความต้องการว่าจะพัฒนาอะไรต้องถูกกำหนดมาจากฝ่ายของชาวบ้านเองโดยที่นักพัฒนาไม่จำเป็นต้องเตรียมเอาไว้ล่วงหน้า หมู่บ้านใดมีความสนใจที่จะรวมกลุ่มกัน เพื่อรื้อฟื้นธรรมเนียมประเพณีของตน ต้องเริ่มต้นจากความต้องการนั้น เพราะลำดับความต้องการบ่งบอกถึงระดับความสำคัญของสิ่งที่ชาวบ้านปรารถนาอย่างแท้จริง อาจไม่ใช่เรื่องเกี่ยวกับเศรษฐกิจก็ได้

มิติที่สอง การกำหนดรูปแบบวิธีการในการตอบสนองความต้องการ หรือวิธีการแก้ปัญหาจำเป็นต้องใช้วิธีการชาวบ้าน แต่ก่อนเคยมีวิธีการในการเผชิญปัญหานั้นอย่างไร ความรู้ในการแก้ปัญหาดังกล่าวเป็นมรดกตกทอดจากบรรพบุรุษของชุมชน

มิติที่สาม หลังจากรับรู้ความต้องการของชาวบ้านและได้ศึกษาสำรวจวิธีการแก้ปัญหาที่เคยมีอยู่ในวัฒนธรรมชุมชนแล้ว ในขั้นตอนการวางแผนเพื่อแก้ปัญหาจะต้องใช้วัฒนธรรมชุมชนนั้นเป็นจุด เริ่มต้น โดยอาจจะประสานกับความรู้ที่นำไปจากภายนอก การนำเอาแนวคิดการพัฒนาอีก 2 แนวคิด คือ แนวคิดการพัฒนาเทคโนโลยีแบบมีส่วนร่วมและแนวคิดการพัฒนาวัฒนธรรมชุมชน สามารถนำไปประยุกต์ใช้ได้อย่างเหมาะสมขึ้น

โดยเฉพาะการวิจัยในหน่วยงานทางการศึกษา ซึ่งผู้วิจัยอาจนึกภาพของชาวบ้านและชุมชนเป็นภาพของคณะครูอาจารย์และโรงเรียนแทนการเปรียบเทียบแนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาชุมชนแบบของกาญจนา แก้วเทพ กับการแบ่งระดับของการวิจัยเชิงปฏิบัติการออกเป็น 3 ระดับ ดังนี้



ภาพที่ 8 เปรียบเทียบแนวคิดการพัฒนาชุมชนแบบเก่าและแบบใหม่กับการวิจัยเชิงปฏิบัติการสามระดับ (อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553: 54)

นอกจากนั้นยังมีข้อสังเกตว่าโดยหลักการของการวิจัยเชิงปฏิบัติแบบมีส่วนร่วม หรือ หลักการบริหารหรือหลักการของแนวคิดการพัฒนาทั้งสองแนวคิดนี้ ต่างก็เป็นหลักการบริหารงานหรือการพัฒนางานในแนวทางประชาธิปไตยที่ค่อนข้างสมบูรณ์แบบ เน้นการมีส่วนร่วม ความเสมอภาค ความเคารพในเกียรติศักดิ์ศรี และความสามารถซึ่งกันและกัน แต่เมื่อนำมาใช้ในบริบทหน่วยงานทางราชการซึ่งเคยชินกับโครงสร้างและพฤติกรรม การบริหารและการพัฒนาแบบบนลงล่าง ดังนั้น การที่จะเปลี่ยนบทบาทของผู้วิจัยจากผู้รู้ดีที่เคยชินกับการออกคำสั่ง ไปเป็นผู้ทำงานร่วมอย่างเสมอภาคกัน หรือการที่จะเปลี่ยนบทบาทของผู้ถูกวิจัยจากผู้ถูกกระทำ ไปเป็นผู้กระทำเสียเองทั้งๆที่เคยชินกับการปฏิบัติงานตามสั่งมาตลอดนั้น จะเป็นไปได้ด้วยดีเพียงใดก็เป็นข้อสังเกตที่ผู้วิจัยควรให้ความใส่ใจในการทำวิจัยด้วย นอกจากนี้ วิโรจน์ สารรัตนะ (2550) ยังได้วิเคราะห์เปรียบเทียบการวิจัยเชิงปฏิบัติการกับแนวคิดการพัฒนาสองแนวคิดดังกล่าว แล้วสังเคราะห์เป็นหลักการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมจรรยาบรรณ และบทบาทของผู้วิจัย โดยพิจารณาจากผลงาน McTaggart, 1991; Webb, 1991; Kemmis & McTaggart, 1992; Zuber-Skerritt, 1992; Arhar, Holly & Kasten, 2001; McMillan & Wergin, 2002; และ Mills, 2002 (อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) จึงกำหนดเป็นหลักการวิจัย PAR 10 ประการ จรรยาบรรณผู้วิจัย 10 ประการ และบทบาทของผู้วิจัย 10 ประการ ดังต่อไปนี้

หลักการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม 10 ได้แก่ 1) ในบริบทเฉพาะ 2) ทักษะที่หลากหลาย 3) มุ่งการเปลี่ยนแปลง 4) มุ่งให้เกิดการกระทำเพื่อบรรลุผล 5) รับฟังข้อคิดเห็นจากผู้ร่วมวิจัยทุกคน 6) วิเคราะห์ วิพากษ์ และประเมินตนเอง 7) เกิดกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันอย่างเป็นระบบ 8) ตระหนักในศักยภาพความเชี่ยวชาญ และผู้มีส่วนได้เสียจากภายในชุมชนเอง 9) การมีบันทึกของผู้ร่วมวิจัยทุกคน 10) นำไปสู่การปฏิบัติหรือการพัฒนาที่ยั่งยืน

จรรยาบรรณของผู้วิจัย 10 ได้แก่ 1) ผู้วิจัยต้องรับผิดชอบต่อการรักษาความลับ 2) ผู้ร่วมวิจัยเข้าถึงข้อมูลต่างๆ ได้อย่างเสมอภาคกัน 3) ทิศทางการวิจัยและผลลัพธ์ที่คาดหวังเกิดจากการตัดสินใจร่วมกัน 4) ให้ผู้ร่วมวิจัยมีส่วนร่วมในการออกแบบกระบวนการวิจัยมากที่สุด 5) มีการปรึกษาหารือร่วมกันข้อเสนอแนะได้รับการเห็นชอบจากทุกฝ่าย 6) การสังเกตหรือการตรวจสอบเอกสารเพื่อจุดมุ่งหมายอื่นต้องได้รับการอนุญาตก่อน 7) ผลการดำเนินงานจะยังคงปรากฏให้เห็นและเปิดโอกาสให้ผู้อื่นให้ข้อเสนอแนะได้ 8) ไม่ละเมิดลิขสิทธิ์งานเขียนหรือทัศนะคนอื่นโดยขาดการเจรจาต่อรองก่อนจัดพิมพ์เผยแพร่ 9) ผู้วิจัยต้องแสดงให้ทราบถึงธรรมชาติกระบวนการวิจัยตั้งแต่เริ่ม ข้อเสนอแนะ/ ผลประโยชน์ 10) ผู้ร่วมการวิจัยต่างมีอิทธิพลต่อการทำงานแต่ผู้ที่ไม่ประสงค์มีส่วนร่วมต้องได้รับการยอมรับและเคารพในสิทธิส่วนบุคคล

บทบาทของผู้วิจัย 10 ได้แก่ 1) เป็นครู 2) เป็นผู้นำ 3) เป็นผู้ฟังที่ดี 4) เป็นนักวางแผน 5) เป็นนักออกแบบ 6) เป็นนักวิเคราะห์ 7) เป็นนักสังเคราะห์ 8) เป็นนักสังเกตการณ์ 9) เป็นนักรายงานผล 10) เป็นผู้ส่งเสริมสนับสนุนและอำนวยความสะดวก

ซึ่ง วิโรจน์ สารรัตนะ (2553) สรุปว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการนั้น ผู้วิจัยจะมีบทบาทเป็นเช่นไรในกระบวนการของการปฏิบัติงานจริงนั้น จะมีกระบวนการหรือวิธีการใดอยู่ในมือให้ผู้ร่วมการวิจัยนำไปปฏิบัติหรือไม่เพียงใด ก็ขึ้นอยู่กับประเภทของการวิจัยเชิงปฏิบัติการสามประเภทดังกล่าวข้างต้น คือ ถ้าเป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบเทคนิค ผู้วิจัยจะมีบทบาทเป็นเสมือนผู้เชี่ยวชาญจากภายนอกที่นำแนวคิด นำแผนงาน หรือนำโครงการที่ตนเองคิดหรือจัดทำขึ้น ไปให้ผู้ร่วมวิจัยเป็นผู้ปฏิบัติ (อาจมีส่วนคล้ายคลึงกับการวิจัยและพัฒนาอยู่

บ้าง) แต่หากเป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบปฏิบัติ ผู้วิจัยจะมีลักษณะเป็นผู้มีส่วนร่วมในการวิจัยมากขึ้นไม่นำเอาแนวคิด แผนงาน หรือโครงการของตนไปให้ปฏิบัติตามแบบแรก แต่จะทำหน้าที่เป็นที่ปรึกษา เป็นผู้กระตุ้น เป็นผู้ตั้งประเด็น และเป็นผู้กำกับให้มีการร่วมกันคิด ร่วมกันปฏิบัติ ร่วมกันประเมินผลร่วมกันทบทวนแก้ไข และหากเป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมผู้วิจัยจะมีลักษณะเป็นผู้มีส่วนร่วมแบบความร่วมมือกันทั้งผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัยต่างมีสถานะเท่าเทียมกัน ในการร่วมกันคิด ร่วมกันปฏิบัติ ร่วมกันสังเกตผลและร่วมกันสะท้อนผล ตามวงจรแบบเกลียวสว่าน (spiral cycle) ปฏิบัติ สังเกตผล และ สะท้อนผล

ดังนั้น **การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม** (participatory action research) นั้น ผู้วิจัยควรตระหนักถึงความร่วมมือในทุกขั้นตอนการวิจัย ต้องคำนึงถึงหลักการวิจัย 10 ประการ จรรยาบรรณของผู้วิจัย 10 ประการ และบทบาทของผู้วิจัย 10 ประการด้วย ขณะเดียวกันก็ต้องตระหนักถึงว่าการวิจัยเชิงปฏิบัติแบบมีส่วนร่วมที่เป็นเทคนิคการวิจัยแบบล่างขึ้นบน (Bottom up) ผู้ถูกวิจัยเปลี่ยนบทบาทจากวิธีวิจัยพวกเขาเป็นการวิจัยโดยพวกเขา โดยผู้ถูกวิจัยจะมีส่วนร่วมในการวิจัยทุกขั้นตอนทั้งผู้ตัดสินใจ ผู้ปฏิบัติ และได้รับผลการปฏิบัติด้วย ซึ่งมีกรอบแนวคิดเพื่อการวิจัยดังภาพต่อไปนี้

ภาพที่ 9 แสดงข้อเสนอกรอบแนวคิดการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมตามทัศนะของวิโรจน์ สารรัตนะ (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553: 65)

1.3.2 ขั้นตอนการวิจัย PAR

วิโรจน์ สารรัตนะ (2553) เสนอกรอบแนวคิดการวิจัยการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม 10 ขั้นตอน ดังนี้

ขั้นตอนที่ 1 การเตรียมการ (preparation) การแบ่งรูปแบบการวิจัยเชิงปฏิบัติการของ Calhoun (2000 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) ว่ามี 3 รูปแบบ คือ 1) แบบครูทำคนเดียว (individual) 2) แบบร่วมมือ (collaborative) และแบบทั้งโรงเรียน (school-wide) หรือจากผลการสังเคราะห์ของ นงลักษณ์ วิรัชชัย (2543 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) ซึ่งแบ่งออกเป็น 4 รูปแบบ ได้แก่ 1) ในระดับชั้นเรียน (classroom) 2) แบบรวมพลัง (collaborative) 3) ระดับโรงเรียน (school-wide) และ 4) แบบอิงชุมชน (community-based) ดังนั้น กรณีการวิจัย เชิงปฏิบัติแบบมีส่วนร่วมในระดับโรงเรียนนั้น ผู้วิจัยควรกำหนดหรือพัฒนาเกณฑ์ในการเลือกโรงเรียนที่จะดำเนินการวิจัยก่อน เช่น อาจใช้เกณฑ์การมีปัญหาในประเด็นที่ต้องการพัฒนา หรือ ต้องการเปลี่ยนแปลงอยู่ในระดับสูง เป็นต้น จากนั้นลงพื้นที่เพื่อสร้างความคุ้นเคย สร้างความรู้สึกเป็นแบบเพื่อนร่วมงาน ความเป็นผู้ร่วมวิจัยให้เกิดขึ้นก่อน และแสดงบทบาทการเป็น "ผู้ส่งเสริมสนับสนุนและอำนวยความสะดวก" ให้เกิดขึ้นด้วย รวมทั้งบทบาทอื่น ๆ ตามที่กำหนดไว้ 10 บทบาทดังกล่าวข้างต้น ให้เหมาะสมกับสถานการณ์และไม่ให้เสียหลักความมีสถานะที่เท่าเทียมกันในทุกระยะของการวิจัย ควรหลีกเลี่ยงรูปแบบการทำงานแบบปิรามิด ไม่ควรกำหนดตำแหน่งหรือสถานะใดๆ ที่จะทำให้เกิดการแบ่งชั้นวรรณะ ทุกคนจะมีความเสมอภาคเท่าเทียม นั่งประชุมสนทนากับแบบโต๊ะกลม (round table) ขณะเดียวกัน ก็ควรตระหนักถึงแนวคิดหนึ่งของการพัฒนาเทคโนโลยีแบบมีส่วนร่วมที่นำมากล่าวถึงข้างต้น ที่กล่าวว่า "ผู้วิจัยจะต้องตระหนักถึงความจำเป็นที่จะต้องผนวกตัวเองเข้าเป็นส่วนหนึ่งของชุมชนที่ตนเองทำงานด้วยอย่างเต็มที่เพื่อทำความคุ้นเคย จนมีฐานะเป็นสมาชิกคนหนึ่งของชุมชน จะต้องคอยดูดซับกับชุมชน ทั้งวัฒนธรรม ลักษณะนิสัย ความต้องการ ความใฝ่ฝันทะเยอทะยาน ตลอดจนปัญหาต่าง ๆ ของชุมชน และรวบรวมข้อมูลต่างๆ ที่เกี่ยวพันโดยตรงกับงานที่ต้องทำให้กับชุมชนนั้น" ในขั้นตอนนี้ ผู้วิจัยต้องนำเอากรอบแนวคิดการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมมานำเสนอชี้แจงต่อผู้ร่วมวิจัย (participants) ในฐานะผู้วิจัยเป็นผู้รู้ในเรื่องระเบียบวิธีวิจัย เพื่อเกิดความรู้ความเข้าใจตรงกันเกี่ยวกับกระบวนการ หลักการ จรรยาบรรณ บทบาท และอื่น ๆ ของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม และเพื่อให้เป็นไปตามจรรยาบรรณที่ระบุว่า "ผู้วิจัยต้องแสดงให้ทราบถึงธรรมชาติกระบวนการวิจัยแต่เริ่มแรก รวมทั้งข้อเสนอแนะและผลประโยชน์ให้แก่ผู้ร่วมวิจัยทราบ" ขณะเดียวกันก็ต้องคำนึงถึงหลักการที่ว่า "ผู้ร่วมการวิจัยต่างมีอิทธิพลต่อการทำงาน แต่หากมีผู้ที่ไม่ประสงค์มีส่วนร่วมต้องได้รับการยอมรับและเคารพในสิทธิส่วนบุคคล" ด้วยและสิ่งหนึ่งที่ผู้วิจัยควรคำนึงถึงด้วย คือ การสร้างความตระหนักให้เกิดขึ้นกับผู้ร่วมวิจัยหรือผู้เกี่ยวข้องในความสำคัญของ "การวิจัย" กับ "การปฏิบัติ" และ ของ "นักวิจัย" กับ "นักปฏิบัติ" ว่าเป็นของคู่กันไปด้วยกันได้ ต่างฝ่ายต่างช่วยเหลือเกื้อกูลกันเพื่อให้เกิดประสิทธิภาพและประสิทธิผลที่ดีต่อทั้งตัวบุคคล กลุ่มบุคคล และองค์การ

ขั้นตอนที่ 2 การวางแผน (planning) ควรเน้นบทบาทเป็นผู้มีส่วนร่วมและเป็นผู้ส่งเสริมสนับสนุนและอำนวยความสะดวกให้ผู้ร่วมวิจัย ร่วมกันวิเคราะห์สภาพของงานที่ต้องการพัฒนาหรือต้องการเปลี่ยนแปลง เพื่อระบุ "สภาพที่เคยเป็นมา" "สภาพปัจจุบัน" "สภาพปัญหา" "สภาพที่คาดหวัง" "ทางเลือกเพื่อการแก้ปัญหาหรือบรรลุสภาพที่คาดหวัง" "การประเมินและเลือกทางเลือกเพื่อการปฏิบัติ"

ตามหลักการ "ทักษะที่หลากหลายและในบริบทเฉพาะ" และตามหลักการ "ตระหนักในศักยภาพ ความเชี่ยวชาญ และการเป็นผู้มีส่วนได้เสียจากภายในชุมชนเอง" และตามความเชื่อของกาญจนา แก้วเทพ (2532 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) ที่กล่าวว่า "แนวคิดใหม่ในการพัฒนานั้น เชื่อว่าในวัฒนธรรมชุมชนนั้นไม่ว่างเปล่า ในนั้นบรรจุด้วยพลังความสามารถ พลังภูมิปัญญา และพลังสร้างสรรค์ที่จะแก้ปัญหาชุมชน" ซึ่งผลจากการดำเนินการดังกล่าว จะทำให้ได้แผนปฏิบัติการขึ้นมาชุดหนึ่ง ซึ่งมีองค์ประกอบอะไรบ้างขึ้นกับผู้วิจัยและร่วมวิจัยจะร่วมกันกำหนด อย่างน้อยควรประกอบด้วยจุดมุ่งหมายการพัฒนาหรือการเปลี่ยนแปลงนั้น ว่าทำเพื่ออะไร (what) และจะทำอย่างไร (how)

ในกระบวนการวางแผนนี้ ผู้วิจัยสามารถนำเสนอกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีเกี่ยวกับการพัฒนางานนั้นๆ ให้ผู้ร่วมวิจัยได้ทำความเข้าใจด้วย ไม่ว่าจะเป็นกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีโดยภาพรวม หรือกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีในเรื่องใดเรื่องหนึ่งที่ผู้วิจัยมีจุดมุ่งหมายให้เป็นตัวสอดแทรก (intervention) เพื่อใช้ในการวิจัย เช่น จุดมุ่งหมายนำเอากรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีการบริหารเชิงบูรณาการ (integrated management) เพื่อการพัฒนางานวิชาการของโรงเรียน เป็นต้น ในฐานะผู้วิจัยเป็นเสมือนตัวแทนของผู้รู้ในด้านทฤษฎีตามที่ได้ศึกษาทบทวนไว้ในบทที่ 2 งานวิจัย ทั้งนี้เพราะทฤษฎีมีประโยชน์หลายประการ เช่น ช่วยชี้นำการตัดสินใจ ช่วยให้มองภาพองค์การได้ชัดเจนขึ้น ช่วยให้ตระหนักถึงสภาพแวดล้อมขององค์การ ช่วยเป็นแหล่งความคิดใหม่ (Stoner & Freeman, 1992 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) ช่วยกำหนดกรอบของปรากฏการณ์ที่มีความสัมพันธ์กัน ช่วยจำแนกแยกแยะปรากฏการณ์ ช่วยสร้างสิ่งใหม่ หรือช่วยทำนายปรากฏการณ์ (Lunenburg & Ornstein, 2000 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) เป็นต้น

ซึ่งหากพิจารณาตามหลักการจัดการความรู้ (knowledge management) ผู้วิจัยจะเป็นเสมือนตัวแทนของคนที่มี explicit knowledge มากกว่า ในขณะที่ผู้ร่วมวิจัยจะเป็นเสมือนตัวแทนของกลุ่มคนที่มี tacit knowledge มากกว่า ผสมผสานกับระหว่าง explicit knowledge และ tacit knowledge หรืออีกนัยหนึ่ง คือ การผสมผสานกันระหว่างภาคทฤษฎีกับภาคปฏิบัติ ส่วนที่เกี่ยวข้องกับกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีมีข้อควรคำนึงถึงอย่างน้อย 3 ประการ

1) การศึกษาทบทวนทฤษฎีของผู้วิจัย (ในบทที่ 2) จะต้องทบทวนขึ้นมาอย่างมีจุดมุ่งหมาย อย่างมีความหมาย และอย่างมีประโยชน์ที่จะทำให้ผู้วิจัยมีความไวเชิงทฤษฎี (theoretical sensitivity) ต่อการนำไปใช้อธิบายปรากฏการณ์ หรือให้คำแนะนำต่อผู้ร่วมวิจัย

2) ผู้วิจัยจะต้องสร้างทัศนคติที่ดีให้เกิดขึ้นกับผู้ร่วมวิจัยและผู้เกี่ยวข้องว่า ทฤษฎีกับการปฏิบัติเป็นสิ่งที่ไปด้วยกันได้ ไม่ได้เป็นเส้นขนานที่ไม่มีวันบรรจบกัน เหมือนกับคำพูดที่มักพูดกันว่า "ทฤษฎีจัดปฏิบัติไม่ได้ หรือ ทฤษฎีก็คือทฤษฎี ปฏิบัติก็คือปฏิบัติ" เป็นต้น จะต้องสร้างความตระหนักว่า ทฤษฎีจะช่วยย่นระยะทางการลองถูกลองผิดให้สั้นลงได้ ดังประโยชน์ของทฤษฎีที่กล่าวถึงข้างต้น และหากวิเคราะห์จากความสัมพันธ์ระหว่าง "การวิจัย" กับ "การปฏิบัติ" หรือ "นักวิจัย" กับ "นักปฏิบัติ" ดังกล่าวในขั้นตอนที่1 ผู้วิจัยอาจสร้างกรอบแนวคิดให้ผู้ร่วมวิจัยและผู้เกี่ยวข้องได้เข้าใจ และ ตระหนักถึงความสัมพันธ์เชิงบวกลักษณะสามเส้าระหว่าง "การวิจัย" "ทฤษฎี" และ "การปฏิบัติ" หรือ "นักวิจัย" "นักทฤษฎี" และ "นักปฏิบัติ" ให้เกิดขึ้นได้ก็จะทำให้การดำเนินงานวิจัยเป็นไปอย่างมีประสิทธิภาพและประสิทธิผลยิ่งขึ้น

3) การนำเสนอกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎี ไม่ว่าจะเป็นกรณีโดยภาพรวมเพื่อการพัฒนางานนั้นๆ หรือในกรณีที่มีจุดมุ่งหมายเอาเรื่องใดเรื่องหนึ่งเป็นตัวสอดแทรก (intervention) เพื่อการพัฒนาจะต้องเป็นไปหลังจากที่ปล่อยให้ผู้ร่วมวิจัยได้ร่วมกันคิดอย่างเต็มที่ก่อน โดยหากนำเสนอก่อน มีแนวโน้มที่พวกเขาจะยอมรับเอากรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีนั้นไปใช้เลยมีอยู่สูง อาจเป็นเพราะความเคยชินกับการเป็นผู้ถูกกระทำ (passive) หรือเป็นผู้ตาม (follower) ในระบบการบริหารแบบสั่งการหรือแบบบนสู่ล่าง (top-down approach) ที่ฝังรากมานาน หรืออาจเป็นเพราะแนวโน้มที่จะเชื่อฟังผู้วิจัยเป็นทุนเดิมอยู่แล้ว ซึ่งจะทำให้การวิจัยมีแนวโน้มเป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบเทคนิค (technical action research) มากกว่าเป็นการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (participatory action research) แนวโน้มที่อิทธิพลของ explicit knowledge ที่สำเร็จรูปจากภายนอกจะมีมากจน tacit knowledge ของผู้ร่วมวิจัยแทบจะไม่ได้ถูกนำออกมาใช้

นอกจากนั้น การนำเสนอกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีของผู้วิจัยจะต้องนำเสนอในลักษณะที่ไม่ใช่เป็นการยัดเยียด ไม่เป็นตัวชี้นำหรือให้มีอิทธิพลต่อการนำไปปฏิบัติของผู้ร่วมวิจัยแต่ต้องคำนึงถึงการเป็นทางเลือก การเป็นตัวเสริม โดยยึดหลักการ "ตระหนักในศักยภาพ ความเชี่ยวชาญ และการเป็นผู้มีส่วนได้เสียจากภายในชุมชนเอง" และตามแนวคิดหนึ่งของการพัฒนาเทคโนโลยีแบบมีส่วนร่วมที่นำมากล่าวถึงข้างต้นที่กล่าวว่า "ให้โอกาสแก่ชุมชนที่จะเสนอแนวทางการแก้ปัญหานั้นด้วยตนเองอย่างเต็มที่ แล้วนักพัฒนาจึงเสนอเทคโนโลยีอื่นๆ ที่อยู่นอกเหนือประสบการณ์ ความรับรู้ของชุมชนเข้าสู่วงสนทนาด้วย ในระยะแรก ๆ ให้เสนอแบบง่าย ๆ แต่จะไม่สรุปว่าแบบนั้นแบบนี้เท่านั้นที่จะช่วยแก้ปัญหาให้ชุมชน จะปล่อยให้ชุมชนคิดเปรียบเทียบทางเลือกต่าง ๆ ด้วยตนเอง และยังไม่กล่าวพาดพิงถึงเทคโนโลยีอื่น ๆ ให้มากกว่านั้นจนกว่าจะถามไถ่เพิ่มเติมซึ่งนักพัฒนาจะต้องคอยให้ข้อมูลอยู่เป็นระยะๆ เมื่อเสนอข้อมูลเปรียบเทียบให้อย่างเต็มที่แล้ว ก็ปล่อยให้ชุมชนเป็นผู้ตัดสินใจเลือกเทคโนโยลีที่เห็นว่าเหมาะสมกับตนเองมากที่สุดมาชุดหนึ่ง"

ในขั้นตอนนี้และในขั้นตอนต่อๆ ไปหากมีการตัดสินใจร่วมกันผู้ร่วมวิจัยว่ามีความประสงค์ที่จะศึกษาหาความรู้ ความเข้าใจ หรือเพิ่มพูนโลกทัศน์ เพิ่มเติมจากที่ผู้วิจัยนำกรอบแนวคิดดังกล่าวข้างต้นนำเสนอแล้ว เช่น การศึกษางานของบุคคลหรือหน่วยงานที่ทำประสบผลสำเร็จ การจัดอบรมสัมมนาเชิญวิทยากร เป็นต้น ผู้วิจัยควรทำหน้าที่ส่งเสริมสนับสนุนและอำนวยความสะดวกในการจัดกิจกรรมต่างๆ เหล่านั้นด้วย

ขั้นตอนที่ 3 การปฏิบัติ (acting) ผู้วิจัยควรเน้นบทบาทการเป็นผู้มีส่วนร่วมและเป็นผู้ส่งเสริมสนับสนุนและอำนวยความสะดวกให้มีการปฏิบัติตามแผนเชิงปฏิบัติการที่กำหนดไว้โดยมุ่งให้บรรลุผลตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด ตามหลักการ "มุ่งการเปลี่ยนแปลง และมุ่งให้เกิดการกระทำเพื่อบรรลุผล" พยายามไม่ให้ความช่วยเหลือใดๆ ที่ได้อย่างง่ายๆ หรือสำเร็จรูปเกินไป คอยให้กำลังใจและกระตุ้นให้เกิดการปฏิบัติอย่างจริงจัง ให้มีการบันทึกผลการดำเนินงานทั้งของผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัย โดยคำนึงถึงหลักการบันทึก "การเปลี่ยนแปลงในกิจกรรมและการปฏิบัติ การเปลี่ยนแปลงในคำอธิบายถึงสิ่งที่ปฏิบัติ การเปลี่ยนแปลงความสัมพันธ์ทางสังคมและรูปแบบองค์การ และการพัฒนาตนเองจากการร่วมในการวิจัย" จัดให้มีการพบปะสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันเป็นระยะๆ ตามหลักการ "รับฟังข้อคิดเห็นจากผู้ร่วมวิจัยทุกคน การวิเคราะห์วิพากษ์และประเมินตนเอง จนเกิดกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันอย่างเป็นระบบ"

ดังนั้น กิจกรรมต่างๆ จากหลักการจัดการความรู้ (knowledge management) อาจนำเอามาประยุกต์ใช้ได้ เช่น จัดกิจกรรมการเล่าเรื่อง (storytelling) การจัดกิจกรรมสนทนาเรียนรู้ (learning conversation) การจัดกิจกรรมเสวนาพาที (dialogue) การจัดกิจกรรมสะท้อนกลับ (reflection) การจัดให้มีกลุ่มเรียนรู้ (learning sets) จัดให้มีกลุ่มเรียนรู้ด้วยการกระทำ (action learning) การจัดให้มีชุมชนความรู้หรือเรียนรู้ (knowledge/learning community) การจัดให้มีภาวะผู้นำเครือข่ายหรือเครือข่ายความรู้ (network leaderships/knowledge networks) และการจัดกลุ่มบริหารตนเองเพื่อการเรียนรู้ (learning self managed group) เป็นต้น (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2549)

ขั้นตอนที่ 4 การสังเกตผล (observing) ซึ่ง Carr and Kemmis (1992 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) ได้วิเคราะห์ไว้ว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมเป็นศาสตร์เชิงวิพากษ์ (critical science) ในขณะที่ ได้กล่าวถึงผลงานของนักวิชาการหลายท่าน คือ Mills (2007); Arhar et al. (2001) Coghlan and Brannick (2007); James, Milenkiewicz and Bucknam (2008) ต่างก็เห็นพ้องกันว่า emancipatory/ participatory action research ก็คือ critical action research ซึ่งอิงกับปรัชญาของ social critical theory และ theories of postmodernism ที่ให้ความสำคัญกับประสบการณ์ของมนุษย์ การกระทำ การมีส่วนร่วม และความเป็นประชาธิปไตย ดังกล่าวมาแล้วข้างต้น ดังนั้น การสังเกตผลการปฏิบัติงานอาจจะอิงแนวคิดการประเมินเชิงวิพากษ์ (criticism approach) ตามทัศนะของ Eisner (อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) ประยุกต์ใช้มโนทัศน์ของศิลปะวิพากษ์ (art criticism) กับการประเมิน โดยให้แนวคิดว่าการวิพากษ์เป็นการใช้วิจารณญาณในการบรรยายคุณภาพของสิ่งที่ศึกษา (descriptive) ตีความหมายของสิ่งที่ศึกษา (interpretive) ออกมาในเชิงประจักษ์ตามการรับรู้ของผู้ประเมิน และการตัดสินคุณค่าของสิ่งนั้น (evaluative) ซึ่งการประเมินในแนวทางนี้ประกอบด้วย ศิลปะของการรับรู้อันประณีต ซึ่งเกิดจากการฝึกฝนและประสบการณ์ กับศิลปะของการเปิดเผยคุณภาพของการถ่ายทอดความ รู้สึกที่กลั่นกรองผ่านเกณฑ์มาตรฐานเพื่อสะท้อนคุณค่าของสิ่งนั้นออกมา วิธีการประเมินแนวนี้จึงขึ้นอยู่กับความเชี่ยวชาญ ประสบการณ์ และการฝึกหัดที่เหมาะสมของนักประเมิน เพื่อให้มีการรับรู้ที่ไวและสามารถสะท้อนคุณค่าของสิ่งนั้นออกมาได้ ดังนั้น ผู้วิจัยควรเน้นบทบาทการเป็นผู้มีส่วนร่วมและเป็นผู้ส่งเสริมสนับสนุนและอำนวยความสะดวกให้มีการสังเกตผลที่เกิดขึ้นจริง (actual effects) ทั้งคาดหวังและไม่ได้คาดหวัง ทั้งทางบวกและทางลบ เพื่อให้ได้คำตอบเกี่ยวกับผลสำเร็จของการปฏิบัติงานที่ชัดเจนขึ้น รวมทั้งการจับกฎเกณฑ์ทางทฤษฎีและการอธิบายตีความปรากฏการณ์ด้านต่างๆ จากกิจกรรมหรือกระบวนการปฏิบัติงานเพื่อการบรรลุผลนั้นด้วยว่าเป็นอย่างไร ได้องค์ความรู้ใหม่ ทฤษฎีใหม่ หรือเกิดการเรียนรู้ใหม่อะไรบ้าง โดยอาจพิจารณาจากการตั้งคำถาม เช่น ใคร (who) อะไร (what) ที่ไหน (where) เมื่อไร (when) ทำไม (why) และอย่างไร (how) เป็นต้น และจากข้อมูลที่ได้มาจากหลากหลายแหล่ง เช่น การสังเกตแบบมีส่วนร่วมและการบันทึกการสัมภาษณ์แบบเป็นทางการและไม่เป็นทางการ แบบสอบถามความเห็น แบบวัดทัศนคติ แบบทดสอบมาตรฐาน เอกสาร เครื่องบันทึกเสียง เครื่องบันทึกภาพ หรือวัตถุสิ่งของ เป็นต้น (Mills, 2007 อ้างถึงในวิโรจน์ สารรัตนะ, 2553)

ขั้นตอนที่ 5 การสะท้อนผล (reflecting) ผู้วิจัยควรเน้นบทบาทการเป็นผู้มีส่วนร่วมและเป็นผู้ส่งเสริมสนับสนุนและอำนวยความสะดวกให้มีการสะท้อนผล โดยให้มีการพบปะสนทนาเพื่อนำเอาข้อมูลที่เป็นบันทึกการเปลี่ยนแปลงในกิจกรรมและการปฏิบัติ การเปลี่ยนแปลงในคำอธิบายถึงสิ่งที่

ปฏิบัติการเปลี่ยนแปลงในความสัมพันธ์ทางสังคมและรูปแบบองค์การ การพัฒนาตนเองจากการร่วมในการวิจัย บันทึกผลการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันในขั้นตอนที่ 3 ทั้งของรายบุคคลและของกลุ่ม รวมทั้งผลการสังเกตผลในขั้นตอนที่ 4 เพื่อการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน และวิเคราะห์วิพากษ์ถึงสิ่งที่ทำสำเร็จ สิ่งที่ยังทำไม่สำเร็จ สิ่งที่เป็นปัจจัยผลักดัน สิ่งที่เป็นปัจจัยต่อต้าน สิ่งที่เป็นปัญหาอุปสรรค ตลอดจนข้อเสนอแนะแนวทางเพื่อการปรับปรุงแก้ไข ทฤษฎีหรือองค์ความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติ และอื่น ๆ ตามหลักการ "การรับฟังข้อคิดเห็นจากผู้ร่วมวิจัยทุกคน การวิเคราะห์วิพากษ์และประเมินตนเอง ตลอดจนให้เกิดกระบวนการเรียนรู้ร่วมกันอย่างเป็นระบบ"

ขณะเดียวกันก็ควรคำนึงถึงแนวคิดหนึ่งของการพัฒนาเทคโนโลยีแบบมีส่วนร่วมข้างต้นด้วย ว่า "ปัจจัยด้านการสะท้อนกลับของปัญหาจากการดำเนินงาน (action-reflection) จัดในรูปของการถกเถียงอภิปรายกัน กิจกรรมนี้จะช่วยพัฒนาความสามารถของชุมชนให้เกิดความคิดรวบยอด รู้จักจับกฎเกณฑ์ทางทฤษฎีจากกิจกรรมต่าง ๆ ที่ได้ดำเนินกันมา ก่อให้เกิดการอธิบายตีความปรากฏการณ์ด้านต่างๆ ด้วยเหตุด้วยผล ได้มีโอกาสพูดกันถึงสิ่งที่อยู่ในใจของแต่ละคน ไม่ว่าจะเป็นทัศนคติ วิถีชีวิต ความเชื่อ ความกลัว รวมทั้งความรับรู้ที่อาจเพิ่มพูนขึ้นหรือชะงักงันจนต้องเก็บไปไตร่ตรองในใจ ตลอดจนการมีโอกาสแสดงความคิดเห็นสนับสนุนคล้อยตามกันหรือขัดแย้งกัน สิ่งต่างๆ เหล่านี้จะทำให้ชุมชนเข้าใจถึงภาวะแห่งการรวมพลังทำงานของกลุ่มเกิดการตระหนักถึงสิ่งใดที่ควรสนับสนุน สิ่งใดที่ควรคัดค้าน การมีโอกาสประชุมปรึกษาหารือกันหลังการดำเนินกิจกรรมหนึ่งๆ จะช่วยพัฒนาทัศนคติและค่านิยมของชุมชนในด้านความเชื่อมั่นในตนเองให้สูงขึ้น ช่วยลดความคิดที่จะหวังพึ่งพาความช่วยเหลือจากภายนอกให้น้อยลง ประสบการณ์ที่เกิดขึ้น จะเป็นส่วนหนึ่งของการเรียนรู้ถึงเครื่องมือที่จะนำมาใช้แก้ปัญหาใดๆ ก่อให้เกิดพลังแห่งความสามารถที่จะแก้ปัญหาได้ด้วยตนเองการประชุมถกเถียงอภิปรายกันของชุมชน อาจได้ผลสรุปว่าเทคโนโลยีที่มีอยู่เดิมมีความเหมาะสมหรือไม่ เทคโนโลยีที่นำเข้ามาจากที่อื่นมีความเหมาะสมหรือไม่ แล้วแต่กรณี ขึ้นอยู่กับการพิจารณาและการตัดสินใจของชุมชนซึ่งจะมีผลทำให้เทคโนโลยีที่ไม่เหมาะสมกับชุมชนถูกยกเลิกไปในที่สุด หากเป็นเทคโนโลยีที่เหมาะสมก็จะได้รับการยอมรับและถูกนำไปใช้อย่างกว้างขวางเรื่อยไป นั่นคือ ถ้ายิ่งทำให้เทคโนโลยีที่เหมาะสมกับชุมชนเกิดขึ้นได้มากเท่าใด ก็จะทำให้เทคโนโลยีที่ไม่เหมาะสมถูกขจัดออกไปมากเท่านั้น นักพัฒนาจะต้องให้ความสนใจต่อการตัดสินใจของชุมชนว่า เป็นการตัดสินใจตามความรู้สึกของอารมณ์หรือไม่ เพราะบ่อยครั้งที่สิ่งที่ชุมชนต้องการนั้นเป็นเพียงสิ่งที่ต้องการตามความรู้สึกเท่านั้น (felt need) มิใช่สิ่งที่ต้องการที่แท้จริง (real need) ดังนั้น นักพัฒนาจะต้องคอยกระตุ้นให้ชุมชนขบคิดอยู่เสมอว่าปัญหาที่แท้จริงคืออะไร อยากได้อะไร"

ในการสะท้อนผลนี้ อาจจะอิงกับแนวคิดใดแนวคิดหนึ่งหรือนำมาผสมผสานกัน เช่น แนวคิดการประเมินเชิงวิพากษ์หรือแนวคิดการสะท้อนผลเชิงวิพากษ์ตามทัศนะของ Heron ที่อาจทำได้ในสี่ระดับที่สูงขึ้นตามลำดับ คือ ระดับบรรยายสภาพที่เกิดขึ้นและข้อค้นพบ ระดับวิพากษ์ถึงสิ่งที่ดีหรือไม่ดีของสิ่งที่ดำเนินการหรือข้อค้นพบ และเหตุผลว่าเพราะอะไร ระดับวิพากษ์หาคำอธิบายต่อสิ่งที่ค้นพบ และ ระดับวิพากษ์เพื่อนำผลที่ค้นพบไปประยุกต์ใช้หรือใช้ประโยชน์หรือแนวคิดของ กาญจนา แก้วเทพ (2549 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) ที่กล่าวถึงการวิพากษ์ข้อค้นพบจากผลการวิจัยในสามระดับ คือ 1) ระดับการพรรณนา (description) เพื่อให้รู้ว่าใครเป็นใคร อะไรเกิดขึ้น 2) ระดับการทำความเข้าใจ (understanding) เชื่อมโยงกับข้อมูล

อื่นหรือนำข้อมูลอื่นมาเชื่อมโยงด้วย และ 3) ระดับการให้คำอธิบาย (explanation) เป็นการยกระดับข้อมูลรูปธรรมให้เป็นนามธรรม มีการใส่ตัวแปรบางอย่างให้มีความหมายและมีการเชื่อมโยงกันมากขึ้น

ขั้นตอนที่ 6 การวางแผนใหม่ (re-planning) เป็นการร่วมปรับปรุงแผนซึ่งทำเช่นเดียวกับขั้นตอนที่ 2 ผู้วิจัยควรเน้นบทบาทการเป็นผู้มีส่วนร่วมและ เป็นผู้ส่งเสริมสนับสนุนและอำนวยความสะดวกให้มีการวางแผนใหม่ ให้มีการศึกษาวิเคราะห์สภาพปัจจุบันของการพัฒนางาน เพื่อระบุปัญหา สาเหตุของปัญหา ทางเลือกเพื่อการแก้ปัญหา ประเมินและเลือกทางเลือกเพื่อการปฏิบัติกันใหม่ โดยนำเอาผลการสะท้อนผลในขั้นตอนที่ 5 มาร่วมพิจารณาด้วย ซึ่งจะทำให้ได้แผนเชิงปฏิบัติการขึ้นมาชุดหนึ่งโดยมีองค์ประกอบตามที่ผู้วิจัยและร่วมวิจัยจะร่วมกันกำหนดขึ้นมา

ขั้นตอนที่ 7 การปฏิบัติใหม่ (re-acting) ดำเนินการเช่นเดียวกับขั้นตอนที่ 3 คือ ผู้วิจัยควรเน้นบทบาทการเป็นผู้มีส่วนร่วมและเป็นผู้ส่งเสริมสนับสนุนและอำนวยความสะดวกให้มีการปฏิบัติตามแผนเชิงปฏิบัติการที่กำหนดใหม่นั้น โดยมุ่งให้บรรลุผลตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด ให้มีการบันทึกผลการดำเนินงาน ทั้งของผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัย จัดให้มีการพบปะสนทนาแลกเปลี่ยนความคิดเห็นเป็นระยะโดยคำนึงถึงหลักการขั้นตอนที่ 3

ขั้นตอนที่ 8 การสังเกตผลใหม่ (re-observing) เช่นเดียวกับขั้นตอนที่ 4 คือ ผู้วิจัยควรเน้นบทบาทการเป็นผู้มีส่วนร่วม และ เป็นผู้ส่งเสริมสนับสนุนและอำนวยความสะดวกให้มีการสังเกตผลที่เกิดขึ้นจริง (actual effects) ทั้งคาดหวังและไม่ได้คาดหวังทั้งทางบวกและทางลบเพื่อให้ได้คำตอบเกี่ยวกับผลสำเร็จของการปฏิบัติงานที่ชัดเจนขึ้นรวมทั้งการจับกฎเกณฑ์ทางทฤษฎีและการอธิบายตีความปรากฏการณ์ด้านต่างๆ จากกิจกรรมหรือกระบวนการปฏิบัติงานเพื่อการบรรลุผลนั้นด้วยว่าเป็นอย่างไรได้องค์ความรู้ใหม่ทฤษฎีใหม่หรือเกิดการเรียนรู้ใหม่อะไรบ้าง

ขั้นตอนที่ 9 การสะท้อนผลร่วม (re-reflecting) เช่นเดียวกับขั้นตอนที่ 5 คือ ผู้วิจัยควรเน้นบทบาทการเป็นผู้มีส่วนร่วมและเป็นผู้ส่งเสริมสนับสนุนและอำนวยความสะดวกให้มีการสะท้อนผลให้มีการพบปะสนทนาเพื่อนำเอาข้อมูลที่เป็นบันทึกการเปลี่ยนแปลงในกิจกรรมและการปฏิบัติ การเปลี่ยนแปลงในคำอธิบายถึงสิ่งที่ปฏิบัติ การเปลี่ยนแปลงในความสัมพันธ์ทางสังคม และรูปแบบองค์การ และการพัฒนาตนเองจากการร่วมในการวิจัย และบันทึกผลการแลกเปลี่ยนความคิดเห็นกันในขั้นตอนที่ 7 ทั้งระดับรายบุคคลและกลุ่ม รวมทั้งผลการสังเกตผลจากขั้นตอนที่ 8 มาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน และวิเคราะห์วิพากษ์ถึงสิ่งที่ทำสำเร็จ สิ่งที่ยังทำไม่สำเร็จ สิ่งที่เป็นปัจจัยผลักดัน สิ่งที่เป็นปัจจัยต่อต้าน สิ่งที่เป็นปัญหาอุปสรรคตลอดจนข้อเสนอแนะแนวทางเพื่อการปรับปรุง แก้ไข ทฤษฎีหรือองค์ความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติและอื่นๆ โดยคำนึงถึงหลักการและแนวคิดต่าง ๆ ดังที่กล่าวในขั้นตอนที่ 5 ด้วยเช่นกัน

ขั้นตอนที่ 10 การสรุปผล (conclusion) ผู้วิจัยและผู้ร่วมวิจัยควรจัดเสวนาโต๊ะกลมหรือกิจกรรมรูปแบบอื่น เพื่อร่วมกันสรุปถึงผลการวิจัยในขั้นตอนที่ 1 - 9 อาจอิงแนวคิดเชิงวิพากษ์ (critical approach) ในรูปแบบหรือระดับต่าง ๆ ดังกล่าวถึงข้างต้น แสดงหลักฐานประกอบ ทั้งข้อมูลสถิติ ภาพถ่าย เอกสาร หรืออื่นๆ รวมทั้งสิ่งที่ได้ร่วมกันคิด ร่วมกันปฏิบัติ ร่วมกันสังเกตผล และร่วมกันสะท้อนผลนั้นว่าได้ผลเป็นอย่างไร ทั้งที่สำเร็จและไม่สำเร็จ ทำกันอย่างไร ทำไมเป็นเช่นนั้น เกิดการเรียนรู้ หรือมีทฤษฎีใหม่หรือองค์ความรู้ใหม่อะไรขึ้นมาบ้างจากการปฏิบัติ ทั้งในระดับบุคคล ระดับกลุ่มผู้ร่วมวิจัย และระดับองค์การมี

ข้อเสนอแนะอะไรและอย่างไรสำหรับบุคคลอื่นหรือหน่วยงานอื่นที่ต้องการจะพัฒนาหรือแก้ปัญหางานโดยระเบียบวิธีวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม

วิโรจน์ สารรัตนะ (2553) เสนอว่าการสรุปผลการวิจัยควรใช้กระบวนการที่หลากหลาย เน้นการเล่าเรื่อง (story telling) ตามความจริงและเป็นกลาง (factual and neutral manner) โดยสรุปผลเน้น 3 องค์ประกอบ คือ 1) การเปลี่ยนแปลง (change) 2) การเรียนรู้ (learning) และ 3) ความรู้ใหม่ (new knowledge)

ดังนั้น การสรุปผลการวิจัยจะมีลักษณะเป็นการบรรยายหรือพรรณนาในลักษณะที่เป็น story telling ถึงเหตุการณ์วิจัยที่เกิดขึ้น ผลการเปลี่ยนแปลง การเรียนรู้ทั้งในระดับบุคคล กลุ่มบุคคล และหน่วยงาน รวมทั้งความรู้ใหม่ที่เกิดขึ้นจากการวิจัยในลักษณะที่เป็น learning by doing ในกรณีแสดงข้อมูลประกอบเป็นค่าสถิติ ค่าเฉลี่ย ค่าส่วนเบี่ยงเบนมาตรฐาน ค่ามัธยมฐานหรือค่าฐานนิยม มุ่งการแปลความในเชิงบรรยาย ไม่มุ่งชี้ให้เห็นถึงความสัมพันธ์อย่างมีนัยสำคัญทางสถิติ (Mills, 2007 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553)

กล่าวโดยสรุป กรอบแนวคิดของการวิจัยเพื่อการเปลี่ยนแปลง กรณีการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม(PAR) ที่ประกอบด้วย 10 ขั้นตอน คำนึงถึงหลักการการวิจัยเชิงปฏิบัติแบบมีส่วนร่วมเป็นหลักเสริมด้วยแนวคิดการพัฒนาเทคโนโลยีแบบมีส่วนร่วม และ แนวคิดการพัฒนาแนววัฒนธรรมชุมชนที่เน้นการมีส่วนร่วมของผู้ร่วมวิจัย ซึ่งเป็นผู้ปฏิบัติในระดับสถานศึกษา เป็นบุคคลระดับฐานราก (grass root) จึงเป็นรูปแบบการวิจัยที่สอดคล้องกับหลักการของการ **"เข้าใจ เข้าถึง พัฒนา"** ตามพระบรมราโชวาทของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัว ซึ่ง สุเมธ ตันติเวชกุล (2548 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) ได้กล่าวว่าการพัฒนาการศึกษาควรยึดพระบรมราโชวาทของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวนี้ มาใช้เป็นแนวทางการพัฒนาการจัดการศึกษาในทุกภาคส่วน หลักการ"เข้าใจ เข้าถึง พัฒนา" นี้สอดคล้องกับหลักการบริหารอื่นๆ ซึ่งเป็นกระบวนทัศน์ใหม่ทางการบริหารหลายหลักการ เช่น หลักการจัดการแบบร่วมมือ (collaborative management) หลักการจัดการแบบยึดพื้นที่หรือสถานศึกษาเป็นฐาน (site/school based management) หลักการจัดการแบบบูรณาการ (integrated management) หลักการจัดการแบบล่างสู่บน (bottom-up approach) หลักการจัดการความรู้ (knowledge management) ที่ส่งเสริมการนำความรู้ที่ซ่อนตัว (tacit knowledge) ของบุคคลในระดับปฏิบัติออกมาใช้ให้เป็นประโยชน์ หลักการกระจายอำนาจ (decentralized approach) ซึ่งหลักการเหล่านี้เป็นหลักการที่จะก่อให้เกิดการร่วมกันคิด ที่จะส่งผลให้เกิดความมีพันธะผูกพันต่อการนำไปปฏิบัติให้บรรลุผลซึ่งสอดคล้องกับแนวคิดของ Owens (2001 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2550) ที่กล่าวว่า ในปัจจุบันสถานศึกษาหลายแห่งได้ให้ความสำคัญกับการพัฒนาในลักษณะ "เกิดขึ้นจากภายใน" (inside – out approach) มากขึ้น โดยให้ทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้องในระดับปฏิบัติมีส่วนร่วมในการตัดสินใจ ซึ่งมีข้อดีที่จะทำให้ได้ข้อมูลสารสนเทศมากขึ้น มีทัศนะทางเลือกที่หลากหลาย และการตัดสินใจจะได้รับการยอมรับมากขึ้น และที่สำคัญ คือ เป็นไปตามพระบรมราโชวาทของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวตอนหนึ่งเกี่ยวกับการพัฒนา ที่ทรงตรัสไว้ว่า "การพัฒนาต้องระเบิดจากข้างใน" นั่นหมายความว่า ต้องสร้างความเข้มแข็งให้คนในชุมชนเข้าไปพัฒนาให้ชุมชนมีส่วนร่วมในการพัฒนา (สำนักงานคณะกรรมการพิเศษ เพื่อประสานงานโครงการอันเนื่องมาจากพระราชดำริ, 2549 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) นอกจากนั้น หากพิจารณาในแง่ทฤษฎีเศรษฐกิจพอเพียง (sufficient theory) และทฤษฎีการพึ่งตนเอง (self – reliance theory) ที่ให้ความสำคัญกับศักยภาพด้านความรู้ความสามารถของคนในชุมชนหรือท้องถิ่นร่วมคิดร่วมทำ ที่จะทำให้เกิดความร่วมมือ เกิดการประสานงานและ

ความสัมพันธ์ในกลุ่มที่จะส่งผลให้เกิดการพัฒนาที่ยั่งยืนก็สอดคล้องกับอีกหลักการหนึ่งของการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมที่ระบุว่าเป็นการวิจัยที่นำไปสู่การปฏิบัติหรือการพัฒนาที่ยั่งยืน (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2550)

จะเห็นได้ว่า การพัฒนาคุณภาพครูควรใช้กระบวนการวิจัยปฏิบัติการในสถานที่ทำงาน และให้ครูมีส่วนร่วมในฐานะผู้วิจัย ซึ่งสอดคล้องกับเจตนารมณ์ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ มาตรา 30 ที่บัญญัติไว้ว่า "ให้สถานศึกษาพัฒนากระบวนการเรียนการสอนที่มีประสิทธิภาพ รวมทั้งการส่งเสริมให้ผู้สอนสามารถวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียนในแต่ละระดับการศึกษา" มาตรา 52 "....ส่งเสริมให้มีระบบกระบวนการผลิต การพัฒนาครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษาให้มีคุณภาพและมาตรฐานที่เหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูง...ให้มีความพร้อมและมีความเข้มแข็งอย่างต่อเนื่อง" (กรมสามัญศึกษา, 2542) นอกจากนี้ การพัฒนาครูยังถือเป็นหน้าที่หลักที่สำคัญและต้องดำเนินการโดยหน่วยงานต้นสังกัด โรงเรียนและผู้บังคับบัญชา (กระทรวง ศึกษาธิการ, 2548; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2549) อีกด้วย

อย่างไรก็ตาม การพัฒนาครูเป็นกระบวนการหนึ่งที่สำคัญและจำเป็น เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในองค์การในลักษณะการเพิ่มสูงขึ้นของคุณภาพครู ทั้งในด้านความรู้ (knowledge) ความสามารถ (competencies) และคุณลักษณะ (attributes) ดังนั้นการพัฒนาครูจึงส่งผลให้องค์การเกิดการเปลี่ยนแปลงได้ ซึ่งสอดคล้องกับหลักการบริหารการเปลี่ยนแปลง (change management) และ แนวคิดของ Kurt Lewin (อ้างถึงในสุภางค์ จันทวานิช, 2546) ที่ได้นำเสนอแบบจำลองการเปลี่ยนแปลงของเลวิน (Lewin's change Model) ว่าการพยายามที่จะก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงนั้น ประกอบด้วย 3 ขั้นตอนที่แตกต่างกัน คือ ขั้นละลายพฤติกรรม (Unfreezing) ขั้นการเปลี่ยนแปลง (Change) ขั้นหล่อหลอมพฤติกรรม (Refreezing) เพื่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลง

ภาพที่ 10 แสดงกระบวนการเปลี่ยนแปลงในองค์การ ตามทัศนะของ Lewin (สุภางค์ จันทวานิช, 2546)

ขั้นละลายพฤติกรรม (Unfreezing) เป็นขั้นตอนก่อนการเปลี่ยนแปลง อันเป็นความรับผิดชอบทางการจัดการในการปรับสภาพให้เหมาะสม ซึ่งขั้นตอนนี้จะเกี่ยวข้องกับการยกเลิกพฤติกรรมและทัศนคติหรือความเชื่อดั้งเดิมที่ปฏิบัติกันอยู่นั้น โดยการเสริมสร้างความรู้สึกสำหรับความจำเป็นที่จะต้องมีการเปลี่ยนแปลงไปสู่สิ่งใหม่ๆ ที่มีผลประโยชน์เหนือกว่าการเตรียมความพร้อม ซึ่งทุกคนในองค์การควรตระหนักรู้และเข้าใจเกี่ยวกับ 1) ปัจจัยความกดดันของสภาพแวดล้อมที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลง 2) การปฏิบัติงานที่ไม่มีประสิทธิภาพในอดีต 3) การระลึกถึงปัญหาต่างๆของสภาพปัจจุบัน 4) การรับรู้ว่ามีหนทางที่ดีกว่าในหลายๆ หนทางที่มีอยู่ ดังนั้นต้องสื่อสารและทำความเข้าใจทำให้ผู้เกี่ยวข้องรับรู้ถึงสิ่งที่จะเกิดการเปลี่ยนแปลงและเกิดขึ้นในภายหน้า และทำให้พวกเขาได้เข้าใจถึงความสำคัญของขั้นตอนการจัดสภาวะแวดล้อมให้เหมาะสมก่อนการเปลี่ยนแปลง

ขั้นการเปลี่ยนแปลง (Changing) เป็นขั้นตอนที่เกี่ยวข้องกับการปฏิบัติงานด้านตัวบุคคล งาน โครงสร้าง หรือเทคโนโลยีขององค์การ ซึ่ง Lewin เชื่อว่าผู้มีหน้าที่รับผิดชอบในการดำเนินการเปลี่ยนแปลง หลายๆคนมักจะมีแนวโน้มสู่การดำเนินงานที่ผิดพลาด เนื่องมามักจะหลีกเลี่ยงหรือไม่ให้ความสำคัญของขั้นตอนของการละลายพฤติกรรม (Unfreezing) โดยจะเริ่มด้วยการเปลี่ยนแปลงโดยตรงอย่างฉับพลัน ซึ่งมักไม่ได้ผล

ขั้นการหล่อหลอมพฤติกรรมใหม่ (Refreezing) เป็นขั้นตอนที่มีการเปลี่ยนแปลงใหม่อีก อันเป็นขั้นตอนสุดท้ายของกระบวนการเปลี่ยนแปลง เพื่อบำรุงรักษาหรือกระตุ้นการเปลี่ยนแปลงนั้นให้ดำเนินการเปลี่ยนแปลงต่อไปเรื่อยๆได้อย่างมั่นคง และมีความเคยชินเสมือนเป็นส่วนหนึ่งของกิจวัตรประจำวัน หากไม่มีกิจกรรมนี้หรือถูกละเลยไปจะส่งผลให้การเปลี่ยนแปลงนั้นอาจเกินขอบเขตหรืออาจเป็นการเปลี่ยนแปลงชั่วคราวในระยะอันสั้น ไม่มีความยั่งยืน จนอาจทำให้การปฏิบัติงานนั้นไม่สามารถประสบความสำเร็จได้จากข้อเสนอกรอบแนวคิดหนึ่งของการวิจัย ของ วิโรจน์ สารรัตนะ (2553) 10 ขั้นตอนดังกล่าวข้างต้น มีการคำนึงถึงหลักการของการวิจัย PAR 10 ประการ บทบาทของผู้วิจัย 10 ประการ และจรรยาบรรณของผู้วิจัย 10 ประการเป็นหลัก และเสริมด้วยแนวคิดการพัฒนาเทคโนโลยีแบบมีส่วนร่วมกับแนวคิดการพัฒนาแนววัฒนธรรมชุมชนซึ่งเน้นการมีส่วนร่วมของผู้ร่วมวิจัย ซึ่งมีความสอดคล้องกับกระบวนทัศน์ใหม่ทางการบริหารการศึกษาหลายหลักการ เช่น หลักการบริหารการเปลี่ยนแปลง เป็นต้น ที่สำคัญคือเป็นไปตามหลักการพัฒนาตามพระราชดำรัสของพระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวฯ เกี่ยวกับหลักการ “เข้าใจ เข้าถึง พัฒนา” “การระเบิดจากข้างใน” และ “ทฤษฎีเศรษฐกิจพอเพียง” ซึ่งเป็นหลักการพัฒนาที่จะนำไปสู่การพัฒนาที่ยั่งยืน ผู้วิจัยจึงได้นำเอากรอบแนวคิดนี้ไปใช้เป็นกรอบแนวคิดเพื่อการวิจัย คือ การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม และจากการศึกษาวิเคราะห์กรอบแนวคิดการวิจัยดังกล่าวข้างต้น ผู้วิจัยได้นำมาประยุกต์ใช้เป็นกรอบแนวคิดหลักการเพื่อการวิจัย 6 ประการ ดังนี้

1) ดำเนินการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม โดยแบ่งออกเป็น 3 ระยะ 10 ขั้นตอนวิจัย ดังนี้ ระยะที่ 1 ได้แก่ขั้นตอนที่ 1 คือการเตรียมการ ระยะที่ 2 ได้แก่ การวิจัยขั้นตอนที่ 2-9 ซึ่งแบ่งออกเป็นการวิจัยปฏิบัติการสองวงจรๆละ 4 ขั้นตอนของ PDCA และระยะที่ 3 ได้แก่ ขั้นตอนที่ 10 ของการวิจัย การดำเนินการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ยึดถือหลักการวิจัย PAR 10 ประการ จรรยาบรรณผู้วิจัย 10 ประการ และบทบาทของผู้วิจัย 10 ประการ โดยเฉพาะอย่างยิ่งจรรยาบรรณที่เกี่ยวกับการแสดงให้ทราบถึงธรรมชาติของกระบวนการวิจัยตั้งแต่แรก แจ้งข้อเสนอแนะและผลประโยชน์ให้แก่ผู้ร่วมวิจัยทราบ โดยผู้ร่วมวิจัยต่างมีอิทธิพลต่อการทำงาน และหากมีผู้ที่ไม่ประสงค์จะมีส่วนร่วมต้องได้รับการยอมรับและเคารพในสิทธิส่วนบุคคลด้วย

2) ยึดถือรูปแบบการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมที่เน้นของความเป็นศาสตร์เชิงวิพากษ์ (critical science) การนำเสนอผลการวิจัยที่เกิดขึ้นจริง (actual facts) ในสิ่งต่าง ๆ ที่ได้ร่วมกันคิด ร่วมกันปฏิบัติ ร่วมกันสังเกตผล และ ร่วมกันสะท้อนผลการเปลี่ยนแปลงและผลการเรียนรู้ที่เกิดขึ้น ทั้งในระดับบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับองค์การ

3) ให้ความสำคัญกับกรอบแนวคิดเชิงทฤษฎี ที่ทำให้ผู้วิจัยมีความไวเชิงทฤษฎีต่อการนำไปใช้อธิบาย ปรากฏการณ์หรือให้คำแนะนำแก่ผู้ร่วมวิจัยในลักษณะที่ไม่ใช่เป็นการยัดเยียด ไม่เป็นแบบสำเร็จรูป ไม่เป็นตัวชี้นำหรือให้มีอิทธิพลต่อการนำไปปฏิบัติ แต่ต้องคำนึงถึงการเป็นทางเลือกหรือเป็นตัวเสริม

4) การสร้างทัศนคติที่ดีให้เกิดขึ้นกับคณะผู้วิจัยว่าทฤษฎีกับการปฏิบัติเป็นสิ่งที่ไปด้วยกันได้ ให้ผู้ร่วมวิจัยเข้าใจและตระหนักถึงความสัมพันธ์เชิงบวกในลักษณะสามเส้าระหว่าง "การวิจัย" "ทฤษฎี" และ "การปฏิบัติ" หรือ "นักวิจัย" "นักทฤษฎี" และ "นักปฏิบัติ"

5) แสดงบทบาทการส่งเสริมสนับสนุนผู้ร่วมวิจัย ตามหลักการวิจัยและจรรยาบรรณของผู้วิจัยที่ว่า เป็นครู เป็นผู้นำ เป็นผู้ฟังที่ดี เป็นนักวิเคราะห์ และ เป็นผู้ส่งเสริมสนับสนุนและอำนวยความสะดวกแก่ผู้ร่วมวิจัย หากผู้ร่วมวิจัยมีการตัดสินใจร่วมกันว่า มีความประสงค์จะศึกษาหาความรู้และประสบการณ์เพิ่มเติมตามหลักการของ "มุ่งการเปลี่ยนแปลงและมุ่งให้เกิดการกระทำเพื่อบรรลุผล" ผู้วิจัยจะทำหน้าที่ส่งเสริม สนับสนุน และอำนวยความสะดวกในการจัดกิจกรรมต่าง ๆ ให้แก่ผู้ร่วมวิจัยด้วย

6) ผู้วิจัยเน้นบทบาทการเป็นผู้มีส่วนร่วมและเป็นผู้ส่งเสริมสนับสนุนและอำนวยความสะดวก ให้มีการปฏิบัติตามแผนปฏิบัติการที่กำหนดไว้ โดยมุ่งให้บรรลุผลตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด โดยกำหนดให้มีการบันทึกผลการดำเนินงานทั้งของคณะผู้วิจัยอย่างต่อเนื่องด้วย ใน 3 ประเด็นหลัก คือ 1) การเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นจากกิจกรรมและการปฏิบัติ 2) การเรียนรู้ที่เกิดขึ้นจากการปฏิบัติ และ 3) องค์ความรู้ที่เกิดขึ้นจากการเปลี่ยนแปลงหรือการปฏิบัติ และจัดให้มีการพบปะสนทนาแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันเป็นระยะๆ ตามหลักการวิจัย PAR คือ การเรียนรู้ร่วมกันจากกระบวนการเรียนรู้อย่างเป็นระบบ โดยเน้นการรับฟัง วิเคราะห์ วิพากษ์ และประเมิน

ดังนั้น การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมในครั้งนี้ จึงมีเป้าประสงค์สำคัญคือ เพื่อพัฒนาคุณภาพครู โดยอาศัยกระบวนการวิจัย 10 ขั้นตอน (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) เป็นกระบวนการหลักจัดกิจกรรมทั้งการพัฒนาตนเอง และ กระบวนการที่กลุ่มจัดให้ โดยมีหลักการและตัวสอดแทรก (Intervention) ที่เหมาะสมด้วย

2. หลักการและแนวคิดการพัฒนาคุณภาพครู

2.1 กระบวนทัศน์การพัฒนาครู

วิโรจน์ สารรัตนะ (2550) ได้นำเสนอทัศนะเกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูไว้ว่า เป็นที่ตระหนักว่าครูและบุคลากรทางการศึกษาในโรงเรียนจะเป็นตัวการในการเปลี่ยนแปลง (change agent) ที่สำคัญ ประกอบด้วย "ผู้บริหาร" และ "ครู" ที่จะต้องทำหน้าที่จัดสภาพการเรียนการสอนเพื่อให้เกิดการเรียนรู้ในตัวผู้เรียน ครูที่มีภาระหน้าที่อื่นอีกหลากหลายที่จะต้องกระทำเพื่อความก้าวหน้าของโรงเรียน ครูที่จะต้องก้าวทันกับสภาพการเปลี่ยนแปลงทางสังคม ครูเป็นต้องมีการปรับตัวและมีการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องและสม่ำเสมอ โดยประมวลแนวคิดการพัฒนาครูในโรงเรียน ซึ่งสอดคล้องกับทัศนะนักการศึกษาหลายท่าน คือ Ubben et al. (2001) Owens (2001) Seyfarth (1999) Hoy and Miskel (2001) Sergiovanni et al. (1999) Razik and Swanson (2001) ที่ว่าการพัฒนาครูนั้น นอกจากจะคำนึงถึงความสอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงในบริบททางสังคมแล้ว จะต้องคำนึงถึงการเปลี่ยนแปลงในบริบทขององค์การ (organizational context) ด้วย คือ หากต้องการเปลี่ยนแปลงโรงเรียนให้มี

ลักษณะเป็นเช่นไร ต้องพัฒนาครูให้มีคุณลักษณะที่เป็นไปตามสภาพที่ต้องการและหากพิจารณาถึงความคาดหวังให้มีการเปลี่ยนแปลงในโรงเรียน พบความคาดหวังจากหลายส่วน ได้แก่ พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 (และที่แก้ไขเพิ่มเติม พ.ศ. 2545) มาตรฐานการศึกษา และนโยบายแหล่งต่าง ๆ การพัฒนาครูก็คงจะต้องมุ่งให้เกิดการรับรู้และเข้าใจในการเปลี่ยนแปลงกระบวนทัศน์ จากกระบวนทัศน์เก่าสู่กระบวนทัศน์ใหม่ทั้งด้านการบริหาร การจัดการเรียนการสอนและอื่นๆ ตลอดจนมุ่งก่อให้เกิดทัศนคติ ความเชื่อ และค่านิยมที่จะนำไปสู่การประพฤติปฏิบัติตามกรอบแนวคิดกระบวนทัศน์ใหม่เหล่านั้น จึงจะทำให้การพัฒนาครูเป็นไปอย่างสอดคล้องกับสภาพการเปลี่ยนแปลงในบริบทขององค์การที่แท้จริง สรุปว่าหลักการในการพัฒนาบุคลากรทางการศึกษานั้น ต้องพัฒนาทั้งสามระดับ คือ ระดับบุคคล ระดับโรงเรียน และระดับเขตพื้นที่การศึกษา กระบวนการพัฒนาจะต้องอาศัยหลักการเรียนรู้ เพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้ซึ่งบุคลากรทางการศึกษาควรมีส่วนร่วมในการวางแผนพัฒนาด้วย

นอกจากนี้ Ubben et al. (2001) ยังให้ทัศนะเพิ่มเติมอีกว่า การพัฒนาครูในโรงเรียนนั้น ผู้บริหารจะต้องทำความเข้าใจในความต้องการ ทั้งระดับตัวบุคคลและกลุ่มบุคคล เนื่องจากครูมีระดับความพร้อมหรือวุฒิภาวะ มีประสบการณ์ที่แตกต่างกัน การมีทัศนะต่อกลุ่มครูว่าเป็น "ผู้เรียนรู้ที่เป็นผู้ใหญ่" (adult learners) การพัฒนาครูต้องคำนึงถึงความสอดคล้องกับหลักจิตวิทยาการเรียนรู้บางประการด้วย ได้แก่ 1) ผู้ใหญ่ต้องการโอกาสในการกำหนดแผนงานและรูปแบบในการพัฒนาการเรียนรู้ด้วยตนเอง 2) สิ่งที่พัฒนาควรสอดคล้องประสบการณ์การเรียนรู้ของครู 3) ควรเน้นปัญหาเป็นศูนย์กลางมากกว่าเน้นเนื้อหาเป็นศูนย์กลาง 4) ประสบการณ์ในอดีตอาจนำมาใช้ร่วมกับประสบการณ์การเรียนรู้ที่จะเสริมสร้างขึ้นใหม่ได้ จะทำให้การพัฒนาครูนั้นได้ผล

ดังนั้น กระบวนทัศน์ใหม่ที่สำคัญต่อการพัฒนาครูในปัจจุบัน คือ มุ่งการพัฒนาครูเพื่อให้ส่งผลดีต่อนักเรียนเป็นสำคัญ มุ่งการพัฒนาครูเพื่อให้เกิดการรับรู้ เข้าใจ และ ตระหนักถึงการนำไปใช้เพื่อพัฒนาอย่างเป็นระบบ ทั้งหลักสูตร วิธีการสอน หรือการประเมินผล โดยไม่พัฒนาอย่างแยกส่วนเพียงเรื่องใดเรื่องหนึ่ง และมุ่งการพัฒนาครูโดยใช้รูปแบบการพัฒนาครูด้วยตนเอง ให้ครูเป็นผู้กระทำ (active) และสร้างสรรค์องค์ความรู้ใหม่ๆ ให้เกิดขึ้นมาด้วยครูเอง ไม่เน้นรูปแบบการพัฒนาแบบดั้งเดิม ซึ่งเน้นการพัฒนาครูแบบเป็นผู้รับหรือเป็นผู้ถูกกระทำ (passive) เรียนรู้โดยผู้อื่นและอาศัยผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก ดังนั้น สภาพของสังคมครูตามกรอบแนวคิดนี้จึงควรเป็นสังคมแห่งการเรียนรู้ (learning society) โดยมีลักษณะดังนี้ (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2550) คือ 1) ทุกคนต่างตื่นตัวในการพัฒนาองค์ความรู้ 2) ตื่นตัวในการริเริ่มสร้างสรรค์สิ่งใหม่ๆ ให้เกิดขึ้น 3) ตื่นตัวในการรวมกลุ่มเพื่อเรียนรู้ถึงวิธีการเรียนรู้ซึ่งกันและกัน 4) ตื่นตัวที่จะเป็นทรัพยากรความรู้ซึ่งกันและกัน 5) ตื่นตัวที่จะสร้างบรรยากาศแห่งความเป็นมิตร ความไว้วางใจ และการยอมรับซึ่งกันและกัน 6) ตื่นตัวที่จะร่วมแรงร่วมใจกันเพื่อบรรลุเป้าหมายสุดท้ายของโรงเรียนคือคุณภาพผู้เรียน

ซึ่งการพัฒนาครูคือการพัฒนาวิชาชีพเป็นการจัดกิจกรรมเพื่อให้ครูได้รับเนื้อหามากขึ้น มีศักยภาพทำการสอนอย่างมีประสิทธิผลมากขึ้น โดยมีกระบวนทัศน์ ดังนี้ (Heron, 1996; Ubben et al., 2001)

1) กระบวนทัศน์ที่คำนึงถึงผลที่จะเกิดขึ้นกับผู้เรียน (results-driven education) นั่นคือ แผนงานหรือโครงการพัฒนาครู ต้องคำนึงถึงการส่งผลให้ครูมีพฤติกรรมการสอนเป็นไปในทางบวกส่งผลดีกับตัวผู้เรียน

2) กระบวนทัศน์เกี่ยวกับการคิดอย่างเป็นระบบ (system thinking) ซึ่งแผนงาน หรือโครงการพัฒนาครู จะต้องมุ่งก่อให้เกิดรูปแบบการคิดอย่างเป็นระบบ ไม่คิดแบบแยกส่วน โดยคำนึงถึงว่าส่วนต่างๆ ในองค์การ ไม่ว่าจะเป็นหลักสูตร การสอน การประเมินผล ต่างมีอิทธิพลร่วมกันที่ส่งผลต่อการเรียนรู้ของผู้เรียน

3) กระบวนทัศน์เกี่ยวกับการเป็นผู้กระทำ (active) ให้เกิดการเรียนรู้ขึ้นในตัวครูด้วยตนเอง (constructivism) แทนการเป็นผู้ถูกกระทำ (passive) เพื่อให้เกิดการเรียนรู้โดยผู้อื่น ดังนั้นแผนงานหรือโครงการพัฒนาครูควรต้องเสริมสร้างให้เกิดลักษณะการแลกเปลี่ยนองค์ความรู้ ริเริ่ม สร้างสรรค์ โดยกระบวนการกลุ่ม ซึ่ง Ubben et al. (2001) ได้เปรียบเทียบให้เห็นถึงการเปลี่ยนแปลงในกระบวนทัศน์ (paradigm shift) ที่เกี่ยวกับแนวคิดการพัฒนาครูนั้น ทั้ง Ubben et al. (2001) Owens (2001) Seyfarth (1999) Hoy and Miskel (2001) Sergiovanni et al. (1999) และ Razik and Swanson (2001) ได้ให้ทัศนะที่สอดคล้องกันว่า การพัฒนาครูต้องคำนึงถึงความสอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงในบริบททางสังคมและในบริบทขององค์การ (organizational context) ด้วย หากต้องการเปลี่ยนแปลงโรงเรียนก็ต้องพัฒนาครูให้มีคุณลักษณะที่เอื้อต่อการเกิดสภาพที่ต้องการนั้น

จาก →	เป็น
• การพัฒนารายบุคคล	• การพัฒนาทั้งรายบุคคลและทั้งองค์การ
• ยึด District เป็นศูนย์กลาง	• ยึด School เป็นศูนย์กลาง
• มุ่งการเปลี่ยนแปลงเป็นส่วน ๆ แยกกัน	• มุ่งการเปลี่ยนแปลงทั้งระบบโรงเรียน
• เน้นความต้องการของครู	• เน้นความต้องการและผลการเรียนรู้ของนักเรียน
• รับการฝึกอบรมจากภายนอก	• ใช้รูปแบบที่หลากหลาย
• จัดโดยแผนกใดแผนกหนึ่ง	• จัดโดยผู้บริหารและครูแกนนำทั้งหมด
• ถ่ายทอดความรู้ทักษะโดยผู้เชี่ยวชาญ	• เรียนรู้ด้วยตนเองจากกระบวนการเรียนการสอน
• เน้นทักษะการสอนทั่วไป	• เน้นทั้งการสอนทั่วไปและทักษะเฉพาะ
• "ทำเพื่อทำ" ขึ้นอยู่กับแหล่งการเงินสนับสนุน	• "ทำด้วยสำนึกแห่งตน" ถือเป็นการเรียนรู้อยู่เสมอ

ภาพที่ 11 แสดงการเปลี่ยนแปลงในกระบวนทัศน์การพัฒนาวิชาชีพ ตามทัศนะของ Ubben et al. (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553)

ดังนั้น ความคาดหวังของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ มาตรฐานคุณภาพการศึกษา และนโยบายของส่วนราชการ พบว่า "การพัฒนาครูต้องมุ่งให้เกิดการรับรู้และเข้าใจการเปลี่ยนแปลงจากกระบวนทัศน์เก่าไปสู่กระบวนทัศน์ใหม่ ทั้งในด้านการบริหาร ด้านการจัดการเรียนการสอน และด้านอื่นๆ มุ่งก่อให้เกิดทัศนคติ ความเชื่อ และค่านิยมที่จะนำไปสู่การประพฤติปฏิบัติตามกรอบแนวคิดของกระบวนทัศน์ใหม่เหล่านั้น" จึงจะทำให้การพัฒนาครูเป็นไปอย่างสอดคล้องกับสภาพการเปลี่ยนแปลงในบริบทขององค์การ ส่วนแนวคิดของกระบวนทัศน์ต่างๆ ที่ครูพึงจะได้รับการพัฒนา เพื่อปรับตัวและปรับเปลี่ยนทั้งในเชิงทัศนคติ ความเชื่อ ค่านิยม และพฤติกรรม ดังนี้

ตารางที่ 1 แสดงกระบวนทัศน์ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู

เรื่อง	กระบวนทัศน์เดิม	กระบวนทัศน์ใหม่
1. ความมีประสิทธิผล	- เน้นความมีประสิทธิผลของผลผลิต (output)	- เน้นความมีประสิทธิผลทั้งระบบ (system)
2. โครงสร้างองค์การ	- เน้นความเป็นราชการ การบังคับบัญชาและการใช้อำนาจ	- เน้นความเป็นวิชาชีพ ความเป็นเพื่อนร่วมงานและการกระจายอำนาจ
3. การตัดสินใจ	- เน้นการตัดสินใจเดี่ยว	- เน้นการตัดสินใจแบบมีส่วนร่วม โดยเฉพาะในการกำหนดวิสัยทัศน์ร่วม
4. การบริหารตนเองและการติดต่อสื่อสาร	- เน้นเฉพาะกลุ่มหรือการติดต่อสื่อสารแบบเป็นทางการ	- เน้นแบบไม่เป็นทางการและมีบรรยากาศแบบเปิดมากขึ้น
5. การจูงใจ	- เน้นการตอบสนองความต้องการปัจจัยขั้นต่ำ	- เน้นการบริหารและความเป็นผู้นำในตนเอง - เน้นการตอบสนองความต้องการในปัจจัยขั้นสูง โดยเฉพาะการใช้ศักยภาพแห่งตนออกมาอย่างเต็มที่
6. ภาวะผู้นำ	- การมองคนเป็นเครื่องจักรกล ภาวะผู้นำแบบอำนาจนิยม ผู้นำการจัดการ	- มองคนในฐานะเป็นมนุษย์ ภาวะผู้นำแบบประชาธิปไตยนิยมผู้นำการเปลี่ยนแปลง
7. วัฒนธรรมและบรรยากาศองค์การ	- มุ่งเน้นค่านิยมแบบราชการมีบรรยากาศแบบปิดแบบที่ไม่มีสุขอนามัย	- เน้นวัฒนธรรมแบบแข่งขัน แบบมีส่วนร่วม บรรยากาศแบบเปิด และแบบมีสุขอนามัย
8. การบริหารเพื่อการเปลี่ยนแปลงและนวัตกรรม	- การเปลี่ยนแปลงแบบแยกส่วน	- การเปลี่ยนแปลงทั้งระบบเน้นสร้างสรรค์นวัตกรรมให้เกิดขึ้น
9. หลักสูตรและการสอน	- ไม่เป็นผู้นำทางวิชาการ ขาดความเข้าใจในทฤษฎีและปรัชญาพื้นฐานของหลักสูตรและวิธีการสอนแต่ละประเภท	- เป็นผู้นำทางวิชาการ ตื่นตัว สร้างสรรค์และเข้าใจในทฤษฎีและปรัชญาพื้นฐานของหลักสูตรและวิธีการสอนแต่ละประเภท

(วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553)

จากตารางจะเห็นได้ว่า การพัฒนาครูควรดำเนินการให้สอดคล้องกับกระบวนทัศน์ใหม่ซึ่งจะส่งเสริมให้เกิดประสิทธิภาพการพัฒนาในทุกด้าน

นอกจากนี้ Ubben et al. (2001) ได้ให้ทัศนะว่า ผู้บริหารจะต้องทำความเข้าใจในความต้องการพัฒนาครูในโรงเรียน ทั้งระดับตัวบุคคลและกลุ่มบุคคล เนื่องจากครูจะมีระดับความพร้อมหรือวุฒิภาวะและประสบการณ์ที่แตกต่างกัน นอกจากนั้นการมีทัศนะต่อกลุ่มครูว่าเป็น "ผู้เรียนรู้ที่เป็นผู้ใหญ่" (adult learners) ด้วย ดังนั้น การพัฒนาครูจึงต้องคำนึงถึงความสอดคล้องกับหลักจิตวิทยาการเรียนรู้บางประการด้วย คือ 1) ผู้ใหญ่ต้องการโอกาสในการกำหนดแผนงานและรูปแบบในการพัฒนาการเรียนรู้ด้วยตนเอง 2) สิ่งที่พัฒนาควรสอดคล้องประสบการณ์การเรียนรู้เดิม 3) ควรเน้นปัญหาเป็นศูนย์กลางมากกว่าเน้นเนื้อหาเป็นศูนย์กลาง และ 4) ประสบการณ์ในอดีตอาจนำมาใช้ร่วมกับประสบการณ์การเรียนรู้ที่จะเสริมสร้างขึ้นใหม่ได้จะทำให้การพัฒนาครูนั้นเป็นไปอย่างได้ผล

นอกจากนั้น ยังมีความเห็นสอดคล้องกันในปัจจุบันนี้ว่า การเรียนรู้ของครู (Teacher learning) เป็นหัวใจสำคัญของการพัฒนาโรงเรียน ซึ่ง Sergiovanni (2001) ได้กล่าวถึงผลการวิจัยของ David and Shields ในปี 1999 ที่พบว่าองค์ประกอบสำคัญในการพัฒนาโรงเรียนนั้นประกอบด้วย 1) การมุ่งเน้นส่งเสริมการเรียนรู้และปรับปรุงคุณภาพการสอนของครู 2) การมีกรอบแนวคิดในการพัฒนาครูใหม่ว่า ให้เป็นส่วนหนึ่งของชีวิตการปฏิบัติงานประจำวันของครู 3) ยุทธ์ศาสตร์การเรียนรู้ของครูนั้น ควรเน้นการเรียนรู้เนื้อหาใหม่ๆ ความรู้ใหม่ๆ และวิธีการใหม่ๆ จากห้องเรียนของตนเอง จากเพื่อนครู จากนักพัฒนาบุคลากรในโรงเรียน และจากผู้บริหารภายในโรงเรียนของตนเอง ส่วน Viadero (1999 อ้างถึงใน Sergiovanni, 2001) ศึกษาพบว่าการเรียนรู้ของครูเกิดขึ้นจากการเผชิญกับการทำหน้าที่ในห้องเรียนเป็นหลัก ดังนั้น แม้ว่าโรงเรียนจะจัดโอกาสเพื่อการเรียนรู้ให้แก่ครู แต่ไม่ได้ทำให้การเรียนรู้เกิดขึ้น การเรียนรู้จึงเกิดขึ้นกับการตัดสินใจของตัวเอง ครูเห็นว่าอะไรสำคัญ อะไรไม่สำคัญ อะไรจำเป็นหรือไม่จำเป็น คำถามสำคัญ คือ ผู้บริหารควรทำอย่างไรจึงจะช่วยให้ครูได้เรียนรู้เกี่ยวกับตนเองและงาน ควรทำอย่างไรเพื่อช่วยให้ครูได้พัฒนาศักยภาพในการสอน

ซึ่ง Sergiovanni (2001) ให้ทัศนะว่า ขึ้นอยู่กับวิสัยทัศน์ของผู้บริหารจะเป็นอย่างไรต่อสิ่งต่าง ๆ คือ 1) นิยามของคำว่าการเรียนการสอนที่ดี 2) การจัดสิ่งแวดล้อมเพื่อการเรียนรู้ที่ดี 3) การจัดสภาพโรงเรียนเพื่อการเรียนรู้ที่ดี 4) จัดโรงเรียนเป็นชุมชนการเรียนรู้หรือเป็นแหล่งการเสาะแสวงหาที่ดี ดังนั้น ผู้บริหารจึงควรตระหนักว่าการช่วยเหลือครูให้เกิดการเรียนรู้ตามกรอบแนวคิดใหม่นั้น จะอาศัยการฝึกอบรม (training) เพียงอย่างเดียวไม่ได้ หากต้องเน้นการพัฒนาวิชาชีพ (professional development) และเน้นยุทธศาสตร์การพัฒนาตนเอง (renewal strategies) ให้มากขึ้น ได้เสนอยุทธศาสตร์การพัฒนาครูสามรูปแบบเพื่อการสร้างองค์ความรู้ใหม่แล้ว ก็อาจให้ความสำคัญกับวิธีการฝึกอบรมน้อยลง แล้วให้ความสำคัญกับการพัฒนาวิชาชีพและการพัฒนาตนเองให้มากขึ้น ซึ่ง Sergiovanni ได้อธิบายและเปรียบเทียบให้เห็นดังภาพต่อไปนี้

สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ
ห้องสมุดงานวิจัย

การฝึกอบรม	การพัฒนาวิชาชีพ	การพัฒนาตนเอง
ข้อตกลงเบื้องต้น ความรู้มีอิทธิพลเหนือครู จึงเป็นสิ่งที่จะบอกว่าครูต้องทำอะไร การสอนเป็นเพียงงาน ครูเป็นผู้ปฏิบัติการสอน การฝึกทักษะเป็นสิ่งสำคัญ **บทบาท** ครูเป็นผู้บริโภคความรู้ ผู้บริหารเป็นผู้เชี่ยวชาญ **การปฏิบัติ** เน้นสมรรถภาพเชิงเทคนิค สร้างทักษะของครูเป็นรายบุคคล ซึ่งกระทำโดยการฝึกอบรมและฝึกปฏิบัติ โดยการวางแผนและการนำไปฝึกอบรม	ครูมีอิทธิพลเหนือความรู้ ความรู้เป็นกรอบแนวคิดช่วยการตัดสินใจ การสอนเป็นวิชาชีพ ครูคือผู้เชี่ยวชาญ การพัฒนาเพื่อความเชี่ยวชาญเป็นสิ่งสำคัญ ครูเป็นผู้สร้างองค์ความรู้ ผู้บริหารเป็นเพื่อนร่วมงาน เน้นศักยภาพเชิงคลินิก สร้างชุมชนวิชาชีพจากวิธีการแก้ปัญหาและสืบเสาะค้นหา ซึ่งกระทำโดยเน้นการสืบเสาะค้นหา การแก้ปัญหา และการวิจัยเชิงปฏิบัติการ	ความรู้มีอยู่ในตัวครูแล้ว ความรู้จึงเป็นเรื่องส่วนบุคคลที่เชื่อมโยงกับเพื่อนครูหรือบุคคลอื่น การสอนเป็นอาชีพ ครูถือเป็นลูกจ้าง การพัฒนาตนและวิชาชีพเป็นสิ่งสำคัญ ครูเป็นผู้ที่มีองค์ความรู้อยู่ภายใน ผู้บริหารเป็นเพื่อน เน้นศักยภาพส่วนบุคคลและเชิงวิพากษ์ สร้างชุมชนแห่งการดูแลซึ่งกันและกันจากการมีข้อมูลย้อนกลับการประเมินผลซ้ำ ซึ่งกระทำโดยกระตุ้นการมีข้อมูลย้อนกลับ การสนทนา และการอภิปราย

ภาพที่ 12 แสดงยุทธศาสตร์การพัฒนาครู 3 รูปแบบ ตามทัศนะของ Sergiovanni (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553)

2.2 แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาครู

Little (1993) ถือว่าการพัฒนาครูเป็นการพัฒนาวิชาชีพ จึงเสนอหลัก 6 ประการ ที่เชื่อว่าจะเป็นสิ่งชี้ทางในการออกแบบประสบการณ์การพัฒนาวิชาชีพสำหรับครู มีดังนี้

1) การพัฒนาวิชาชีพควรเสนอสิ่งที่มีความหมายในด้านสติปัญญา สังคม และอารมณ์ด้วยความคิด ด้วยสื่อ และด้วยบุคคลทั้งที่เป็นครูและไม่ได้ประกอบอาชีพครู

2) การพัฒนาวิชาชีพควรตระหนักถึงบริบทของการสอนและประสบการณ์ของครู ควรจะเน้นที่กลุ่มศึกษา (Study groups) ความร่วมมือของครู การเป็นหุ้นส่วน และตัวแบบอื่น ๆ ของการพัฒนาวิชาชีพซึ่งจะเป็นวิธีการที่ช่วยให้ครูเข้าใจความคิดใหม่ ๆ ที่สัมพันธ์กับครู สถานศึกษา การปฏิบัติการสอนและสภาพแวดล้อม

3) การพัฒนาวิชาชีพนำเสนอสิ่งที่อาจไม่เห็นพ้องกัน เพราะสิ่งที่ไม่เห็นพ้องกันอาจก่อให้เกิดทางเลือกอย่างใหม่

4) การพัฒนาวิชาชีพพิจารณาการปฏิบัติในชั้นเรียนในภาพกว้าง หรือในบริบทโดยพิจารณาส่วนอื่น ๆ ประกอบ คือวัตถุประสงค์และแนวปฏิบัติของโรงเรียน การส่งเสริมให้ครูมองเห็นวิธีการที่จะเชื่อมโยงประสบการณ์ของนักเรียน การปฏิบัติในชั้นเรียนของครู โครงสร้างและวัฒนธรรมของโรงเรียน

5) การพัฒนาวิชาชีพเตรียมครูในการใช้เทคนิคและจินตทัศน์ในการแสวงหาความรู้ ครูไม่เพียงจะใช้ความรู้จากการวิจัยเท่านั้น แต่จำเป็นจะต้องสร้างองค์ความรู้จากการวิจัยอีกด้วย

6) ผู้บริหารที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพจะต้องมั่นใจว่ามีความสมดุลระหว่างความสนใจของครูกับความสนใจของสถานศึกษา

ส่วน ธีรศักดิ์ อัครบวร (2542) เสนอว่า การพัฒนาครูประจำการ ให้สามารถแสดงนวัตกรรมการสอนและรูปแบบการเรียนรู้ ในโลกของเทคโนโลยีโดยการใช้นวัตกรรมที่เหมาะสม โดยได้ให้ความสำคัญกับ

1) สมรรถภาพในหน้าที่ของครู คือ (1) ทำงานร่วมกับนักเรียน (2) มีความรู้ในหลักสูตรและการประยุกต์ใช้ (3) ความรู้ในวิชาชีพครู (4) สื่อสารกับผู้ปกครองและผู้ให้ความดูแลช่วยเหลือ ในขอบเขตของโรงเรียน (5) มีความสามารถในการไตร่ตรองอย่างลึกซึ้ง ทั้งด้านการสอนของตนและปัญหาด้านสังคมการเมือง (6) ประสบการณ์การฝึกประสบการณ์วิชาชีพ (7) มีทักษะด้านเทคโนโลยีสารสนเทศและการสื่อสาร

2) ความรู้อย่างลุ่มลึกในเนื้อหาวิชา ได้แก่ คณิตศาสตร์ วิทยาศาสตร์ ภาษาอังกฤษ

3) การพัฒนาวิชาชีพที่มีประสิทธิภาพ การพัฒนาครูอย่างมีประสิทธิภาพและต่อเนื่องเป็นงานที่สำคัญของการบริหารโรงเรียนและการพัฒนาครู

ซึ่ง เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ และคณะ (2545) เสนอแนวคิดในการพัฒนาไว้ว่า ควรดำเนินการเป็น 3 ระยะ คือ ระยะแรก เป็นการฝึกอบรมอย่างเป็นระบบ (Systematic training) ระยะที่สองเป็นการพัฒนาตนเอง (self – development) และ ระยะที่สามเป็นการสร้างองค์การแห่งการเรียนรู้ (learning organization) ซึ่งต่อมาได้ขยายขอบเขตเป็นองค์การแห่งความรู้สารสนเทศและการเรียนรู้ (Knowledge, information and learning organization) หรือเรียกย่อ ๆ ว่า KILO ดังนั้น การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาจึงควรมีวิธีการที่หลากหลายซึ่งเหมาะสมกับสภาพของเศรษฐกิจ สังคม บริบทของสถานศึกษา และสามารถตอบสนองความต้องการของผู้ที่จะรับการพัฒนา

วิธีการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา อาจกระทำได้ด้วยวิธีการต่าง ๆ ดังนี้

1) การฝึกอบรม 2) การเรียนรู้ด้วยตนเองหรือการพัฒนาตนเอง 3) การวิจัยปฏิบัติการ 4) การศึกษาดูงาน ทั้งภายในและภายนอกประเทศ 5) การจัดกิจกรรมทางวิชาการ เช่น การประชุมทางวิชาการ การประชุมปฏิบัติการ (workshop) การสัมมนา และการจัดนิทรรศการ 6) การจัดระบบพี่เลี้ยง (mentoring) เพื่อให้การแนะแนว (counseling) และเพื่อการเสนอแนะ (coaching) การศึกษาต่อ

Sergiovanni (2001) กล่าวว่า การพัฒนาครูต้องให้มีความสอดคล้องกันระหว่างความคาดหวังและความสนใจของครูกับบทบาทและความต้องการของโรงเรียน ตระหนักถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลตั้งอยู่บนพื้นฐานของการพัฒนาในเชิงจูงใจ มิใช่การบังคับขู่เข็ญให้รางวัล การยกย่อง และเสริมแรงเมื่อเกิดความสำเร็จ พัฒนาโปรแกรมด้วยความร่วมมือของหลายๆ ฝ่ายมุ่งเน้นที่การเปลี่ยนพฤติกรรมของครู มิใช่พฤติกรรมของนักเรียนพิจารณาประสบการณ์ของครูในอดีตคาดหวังว่าจะมีการต่อต้านบ้าง ควรดำเนินการดังนี้

1) ให้มีความเชื่อมโยงระหว่างการฝึกอบรมกับการปฏิบัติจริง 2) พัฒนากลยุทธ์ที่ค่าใช้จ่ายต่ำ 3) ประเมินผลทั้งขณะดำเนินการและสิ้นสุดการดำเนินการ 4) มีความเห็นสอดคล้องกันว่าการเรียนรู้ของครู (Teacher learning) เป็นส่วนประกอบสำคัญใน ความพยายามที่จะปรับปรุงและพัฒนาโรงเรียน ดังนั้น การพัฒนาบุคลากรเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ของครูนั้น จำเป็นจะต้องอาศัยหลักจิตวิทยาการเรียนรู้ หลักการสำคัญของการเรียนและการสอนที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของจิตวิทยา 5) การเรียนเป็นกระบวนการของการทำให้สิ่งที่เรียนมีความหมาย 6) แรงจูงใจในการเรียนส่วนหนึ่งมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายของบุคคล และแรงดลใจของบุคคล อีกส่วนหนึ่ง

ได้รับอิทธิพลจากการที่บุคคลได้มีความเชื่อมโยงหรือมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น 7) ผู้เรียนแต่ละคนต้องการเวลาที่แตกต่างกันในการเรียนรู้สิ่งเดียวกัน 8) ความรู้และทักษะสามารถเรียนได้ดีที่สุดสถานการณ์และสภาพแวดล้อมที่คล้ายกันกับ จะนำเอาความรู้และทักษะไปใช้

ส่วน ยนต์ ชุ่มจิต (2550) เสนอแนะหลักการพัฒนาครู ดังนี้

1) การพัฒนาครูต้องมุ่งเน้นการพัฒนาตนเองของครู 2) การพัฒนาครูต้องครอบคลุมทุกด้านทั้งด้านความรู้และทักษะการใช้เครื่องมือต่างๆได้อย่างมีประสิทธิภาพ รู้และเข้าใจกฎ/ระเบียบ รวมทั้งรู้เท่าทันการเปลี่ยนแปลง 3) การพัฒนาครูต้องดำเนินการอย่างต่อเนื่องเป็นระยะๆ 4) การพัฒนาครูต้องมุ่งเน้นการขจัดความด้อยหรือข้อบกพร่อง เช่น ด้านคุณธรรม ความเฉื่อยชา และเทคนิควิธีการสอน 5) การพัฒนาครูต้องมุ่งส่งเสริมความมั่นคงถาวรและความเจริญก้าวหน้า

นอกจากทัศนะดังกล่าวแล้ว Sparks (1988 อ้างถึงใน Ubben et al., 2001) ยังได้เสนอรูปแบบการพัฒนาครูไว้อีก 5 รูปแบบ ดังนี้คือ

1) รูปแบบการพัฒนาตนเอง (individually guided) รูปแบบนี้เชื่อว่าครูคือผู้ที่จะกำหนดความต้องการจำเป็นในการพัฒนาตัวเขาเองที่ดีที่สุด และสิ่งที่จะพัฒนานั้นมีความเกี่ยวข้องกับประสบการณ์การเรียนรู้โดยตรง ดังนั้น ขั้นตอนการพัฒนาครูตามรูปแบบนี้ จะเริ่มต้นด้วยการระบุความต้องการจำเป็น (needs) จากนั้นจึงเป็นการจัดทำแผน (plan) เพื่อบรรลุความต้องการจำเป็น แล้วมีการปฏิบัติงานเพื่อบรรลุผลตามแผน (accomplish the plan) และการประเมินผลงานตามแผน (evaluation)

2) รูปแบบการสังเกตและการประเมิน (observation and assessment) ให้โอกาสครูได้สังเกตและมีข้อมูลย้อนกลับ (feedback) กับเพื่อนครูคนอื่นๆ ซึ่งจะให้ผลดีทั้งต่อผู้สังเกตและผู้ถูกสังเกตด้วยโดยอาจใช้วิธี peer coaching, team building, collaboration, clinical supervision เป็นต้น

3) รูปแบบมีส่วนเกี่ยวข้องในกระบวนการพัฒนา (involvement in a development process) รูปแบบนี้เชื่อว่า เนื่องจากครูในฐานะเป็น "ผู้เรียนรู้ที่เป็นผู้ใหญ่" จึงต้องการที่จะมีส่วนเกี่ยวข้องกับการแก้ไขปัญหาที่สอดคล้องกับความสนใจในงานของเขา และเชื่อว่าครูเป็นผู้ที่อยู่ในฐานะที่จะเป็นผู้กำหนดแนวทางการแก้ปัญหานั้นได้ดีที่สุด โดยความเชื่อเช่นนี้ จะทำให้ครูมีลักษณะกลายเป็นผู้วิจัย เป็นผู้เรียนรู้ด้วยตนเอง และเป็นผู้สรรหาทางแก้ปัญหาหลักสูตรหรือการสอนของเขาเอง โดยจะเริ่มจากการกำหนดปัญหา การหาทางเลือกที่เป็นไปได้เพื่อการแก้ปัญหา การรวบรวมข้อมูลหรือศึกษาปัญหาที่กำหนด การพัฒนาแผนดำเนินงานจากข้อมูลที่ศึกษาได้ การดำเนินการแก้ปัญหา และการประเมินผลการดำเนินงานตามแผน เพื่อนำไปสู่การปรับปรุงหรือเปลี่ยนแปลงแผนการดำเนินงานนั้นอีก

4) รูปแบบการฝึกอบรม (training) เป็นรูปแบบที่ใช้กันมายาวนานและใช้กันค่อนข้างมาก แต่ก็มีลักษณะเป็นการถ่ายทอดความรู้ (transforming) เป็นการเปลี่ยนแปลงที่เกิดจากการกระทำจากภายนอก ซึ่งมักพบปัญหาในการนำเอาทักษะการเรียนรู้ที่ได้รับจากกการฝึกอบรมไปสู่การปฏิบัติจริงในห้องเรียน

5) รูปแบบการสืบเสาะค้นหา (inquiry) ซึ่งอาจใช้ได้กับทั้งรายบุคคลหรือรายกลุ่มเป็นรูปแบบที่มุ่งให้ครูได้ศึกษาค้นคว้าเพื่อการปรับปรุงแก้ไขปัญหาการเรียนการสอนในห้องเรียน หรือปัญหาของโรงเรียน โดยอาจใช้วิธีการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (action-based research) หรืออาจใช้วิธีการวงจรคุณภาพ (quality circles) หรืออาจใช้วิธีการบริหารคุณภาพโดยรวม(total quality management) เป็นต้น

นอกจากนี้ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2547) ยังได้กำหนดกรอบในการขับเคลื่อนสู่การปฏิรูปการเรียนรู้ ซึ่งเกี่ยวข้องโดยตรงกับการพัฒนาครู ได้แก่

1) การพัฒนาความรู้และเจตคติของครู เกี่ยวกับเจตคติต่อวิชาชีพ การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ระบบการประกันคุณภาพ พื้นฐานด้าน ICT และ พื้นฐานด้าน E-learning

2) การนิเทศติดตามและประเมินความสามารถในการปฏิบัติงาน ได้แก่ (1) การพัฒนาหลักสูตร (2) การจัดการเรียนการสอน (3) สื่อและแหล่งเรียนรู้

ส่วน Linda Evans (2002) ได้นำเสนอประเด็นสำคัญเกี่ยวกับการพัฒนาครูในหัวข้อ "What is Teacher Development" โดยมีคำถามสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครู ได้แก่

1) การพัฒนาครู คืออะไร ? (What constitutes teacher development?)

2) การพัฒนาครูมีปัจจัยที่มีอิทธิพลอะไรบ้าง? (What factors influence teacher development?)

3) กระบวนการพัฒนาครูควรทำอย่างไร? (What does the teacher development process involve?)

4) การพัฒนาครูมีผลกระทบต่อระบบการศึกษาอะไรบ้าง ? (What are the effects on the education system of teacher development?)

5) กระบวนการพัฒนาครูที่มีประสิทธิภาพ ควรทำอย่างไร ? (How might the teacher development process be effected?)

องค์ประกอบสำคัญ 2 ประการของการพัฒนาครูรายบุคคล คือ การพัฒนาทัศนคติ (attitudinal development) และ การพัฒนางานในหน้าที่ (functional development) ซึ่งทุกคนสามารถเรียนรู้เพิ่มเติมเกี่ยวกับวิธีทำงานแบบใหม่ๆ เรียนรู้ที่จะประยุกต์กระบวนการใหม่ๆ ในการปฏิบัติงานต่างๆ (Who can include learning new ways of working; learning how to apply new process within one's practice.)

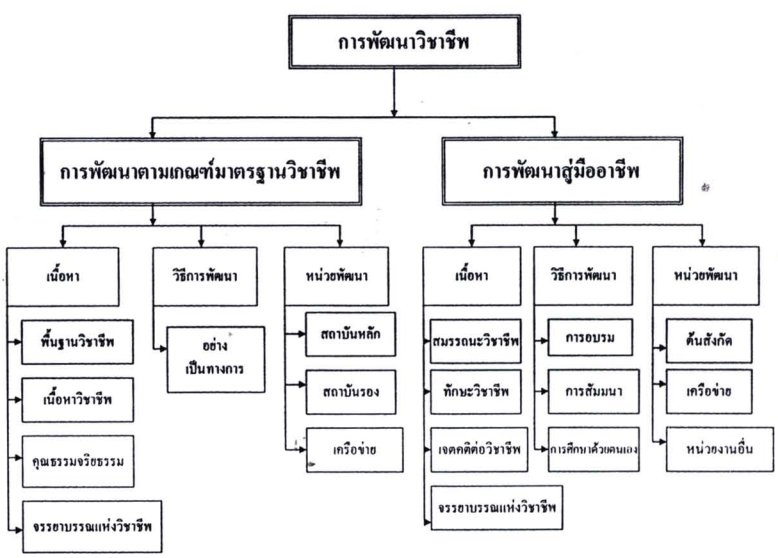
ส่วน สำนักงานพาณิชบริการแห่งมหาวิทยาลัยเทคโนโลยีควีนแลนด์ (2002) เสนอไว้ว่า การปฏิรูปการศึกษาของประเทศไทยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูว่า สิ่งที่ต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูไทย (The Teacher Development Needs of Teachers) ได้แก่ 1) ความรู้ใหม่ (Types of New Knowledge) ได้แก่ รูปแบบการเรียนรู้ใหม่ๆที่ประสบผลสำเร็จ 2) ยุทธศาสตร์การเรียนรู้ใหม่ (New learning Strategies) ได้แก่ วิธีการสอนใหม่ๆ วิธีการเรียนรู้ใหม่ๆ เช่น การเรียนรู้แบบ constructivism, critical reflection, and transformation เป็นต้น 3) การวัดและประเมินผล (Assessment and Evaluation) 4) การสอนแบบบูรณาการ(Integrated teaching) 5) การเรียนรู้โดยใช้ ICT (ICT based learning, ICT competencies) 6) การมีระบบพี่เลี้ยง (Mentoring) และ 7) การวิจัยปฏิบัติการ (Action research)

สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา (2549) ได้ระบุ "การพัฒนาวิชาชีพครู" ว่ามีหลักการสำคัญ ดังนี้ 1) ต้องให้ครูพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องและผูกกับการได้ต่อใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ 2) ต้องปรับวิธีการพัฒนาครูจากภาพรวมศูนย์พัฒนาทั่วทั้งประเทศมาเป็นการพัฒนาระยะสั้นในแต่ละโรงเรียนโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน 3) ต้องให้รางวัลแก่ผู้มีความก้าวหน้าในวิชาชีพ และเสนออีกว่า รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพครูควรเป็นดังนี้ 1) การพัฒนาโดยการศึกษาในระบบ ได้แก่ การศึกษาต่อในระดับที่สูงขึ้น (ปริญญาตรี ปริญญาโท ปริญญาเอก)

2) การพัฒนาโดยการศึกษานอกระบบ ได้แก่ การเข้าร่วมประชุม อบรมหรือสัมมนาและการ ศึกษาดูงาน 3) การพัฒนาโดยการศึกษาตามอัธยาศัย ได้แก่ การศึกษาจากแหล่งเรียนรู้ต่าง ๆ การศึกษาจาก ICT การเสวนาและการพบปะสังสรรค์ การพัฒนาโดยองค์กรหรือหมู่คณะ

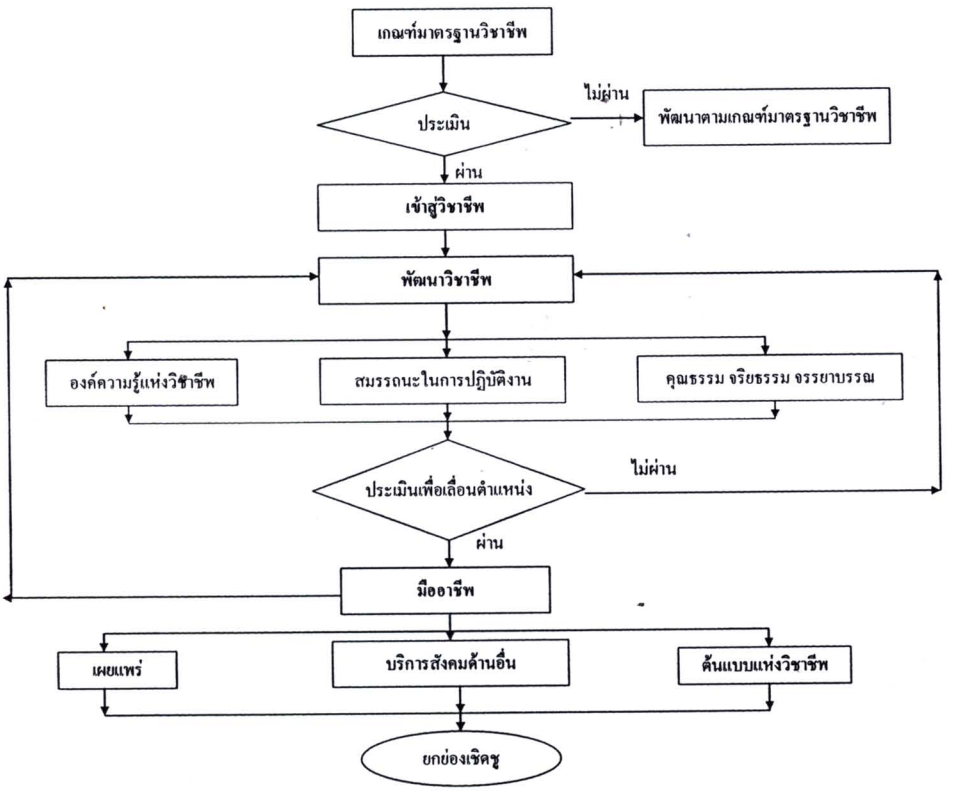
จากกรอบแนวคิดของการพัฒนาครูดังกล่าวข้างต้น จะเห็นว่า หากพิจารณาในแง่ที่เป็นแนวคิด (concept) ผู้บริหารโรงเรียนคือบุคคลสำคัญและมีผลต่อการพัฒนาครู จะต้องมุ่งการเน้นการพัฒนาครูและการใช้ครูให้เต็มศักยภาพ เกิดประโยชน์สูงสุดต่อผู้เรียน แต่หากพิจารณาในแง่ที่เป็น กระบวนการ (process) โดยผู้บริหารต้องกำหนดปรัชญาหรือนโยบายและมาตรการในการพัฒนาครูที่สอดคล้องกับบริบทที่พึงประสงค์ของโรงเรียน และสอดคล้องกับกระบวนทัศน์ใหม่ที่คาดว่าจะส่งผลต่อบริบทขององค์การ ทั้งการบริหารเพื่อความมีประสิทธิผลของโรงเรียน การจัดโครงสร้างองค์การ การจูงใจ การตัดสินใจ การใช้ภาวะผู้นำ การบริหารเพื่อการเปลี่ยนแปลง การสร้างวัฒนธรรมและบรรยากาศองค์การ และการบริหารหลักสูตรและการสอนอีกด้วย

การพัฒนาครูควรดำเนินการอย่างเป็นระบบ เน้นประสิทธิภาพและประสิทธิผลของการพัฒนาครู โดยคำนึงถึงความหลากหลายของวิธีการพัฒนาเป็นสำคัญ เพราะคุณภาพของครูส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพการศึกษาด้านผู้เรียนและประสิทธิผลของโรงเรียน จึงต้องมีกระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง ซึ่งสอดคล้องกับ สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา (2549) ที่เสนอแนวทางการพัฒนาวิชาชีพครูไว้ว่า "วิชาชีพ" 3 ประการ ได้แก่ 1) องค์ความรู้ในวิชาชีพ 2) สมรรถนะในการปฏิบัติงาน 3) คุณธรรมจริยธรรมและจรรยาบรรณ ซึ่งผู้ประกอบวิชาชีพทุกคนต้องยึดมั่นและถือปฏิบัติ รวมทั้งประเมินตนเองและพัฒนาอย่างต่อเนื่องตลอดเวลา โดยยึดขอบข่ายดังที่แสดงไว้ในแผนภูมิต่อไปนี้



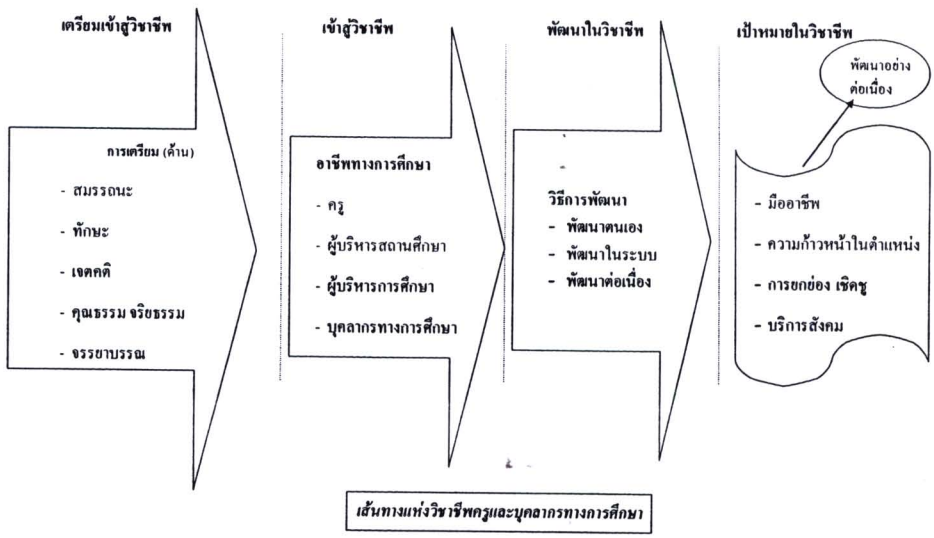
ภาพที่ 13 แสดงขอบข่ายของการพัฒนาวิชาชีพครู (คุรุสภา, 2549)

นอกจากนี้ ยังต้องดำเนินการพัฒนาวิชาชีพอย่างเป็นกระบวนการและเหมาะสม ดังแผนภูมิต่อไปนี้



ภาพที่ 14 แสดงขั้นตอนการพัฒนาวิชาชีพ (คุรุสภา, 2549)

การพัฒนาวิชาชีพครูมีเป้าประสงค์สำคัญเพื่อพัฒนาให้มีศักยภาพ มีคุณภาพ ที่สอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพ คือ มาตรฐานด้านความรู้และประสบการณ์ ด้านการปฏิบัติงาน และด้านการปฏิบัติตนโดยมีสมรรถนะที่เหมาะสม ทั้งในด้านสมรรถนะหลักและสมรรถนะประจำสายงาน จึงมีความสำคัญและจำเป็นต่อการบริหารจัดการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยดำเนินการตามแนวทางและเส้นทางที่เหมาะสม ดังแผนภูมิต่อไปนี้



ภาพที่ 15 แสดงเส้นทางแห่งวิชาชีพครูและบุคลากรทางการศึกษา (คุรุสภา, 2549)

ส่วน Hunter Moorman (1997) ได้กล่าวไว้ว่า การพัฒนาวิชาชีพ (Professional Development) ต้องพิจารณา ดังต่อไปนี้

1) จุดมุ่งหมายการพัฒนาวิชาชีพ (Goals of Principal Professional Development)

1.1) เพื่อพัฒนาวิธีการปฏิบัติ/ทักษะเฉพาะด้าน ที่เกี่ยวข้องโดยตรงกับการเรียนและการสอน คือสัมพันธ์ประสิทธิผลการสอนของครูและการเรียนของนักเรียนที่สัมฤทธิ์ผล

12) เพื่อเป็นแนวทางจัดทำแผนยุทธศาสตร์ปรับปรุงคุณภาพ อ้าศัยแหล่งปัญหาตามสภาพจริง

1.3) เพื่อช่วยเหลือผู้เข้าอบรมให้มีโอกาสประเมินตนเอง และหาแนวทางพัฒนาอย่างต่อเนื่อง

1.4) เพื่อพัฒนาความรู้ความเข้าใจในเชิงลึก เกี่ยวกับชุมชนแห่งการเรียนรู้ที่เข้มแข็ง

1.5) เพื่อให้ได้รับเนื้อหาสาระที่เกี่ยวกับสมรรถนะเฉพาะที่มีประสิทธิภาพ

1.6) โปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพ ควรสามารถรองรับความแตกต่างแต่ละโรงเรียน

2) กระบวนการ/ขั้นตอนการพัฒนาวิชาชีพ (Processes of Professional Development) ควรดำเนินการดังนี้ (ตามบริบทของสหรัฐอเมริกา)

2.1) การพัฒนาความก้าวหน้าด้วยตนเอง

2.2) การจัดทำแผนพัฒนาวิชาชีพ

2.3) การเรียนรู้แบบร่วมมือ

2.4) การรับทราบข้อมลจากชุมชน/เกี่ยวกับคำถามที่สำคัญ

2.5) ประสานสถาบันหรือองค์การที่เกี่ยวข้อง (Principal institutes)

2.6) พัฒนาแฟ้มสะสมผลงาน (Portfolio development)

2.7) พัฒนาวิชาชีพระดับเขตพื้นที่/กลุ่มโรงเรียน (District professional development)

2.8) โปรแกรมการพัฒนาที่เหมาะสม (Tailored and packaged external programs)

สำหรับกิจกรรมที่ควรนำมาใช้เพื่อการพัฒนาวิชาชีพนั้น Hunter Moorman (1997) เสนอไว้ว่า ควรใช้กิจกรรมที่มีประสิทธิภาพต่อไปนี้ คือ

1) กระบวนการกลุ่ม เน้นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ร่วมกัน

2) การวิจัยปฏิบัติการ เป็นการวิจัยในสถานที่ปฏิบัติงานจริง

3) การตรวจสอบทบทวนและการฝึก

4) การสะท้อนผล

5) การร่วมมือร่วมใจ/มีแผนร่วมกัน

ส่วน U.S. Department of Education (2007) เสนอว่า หลักการพัฒนาวิชาชีพที่มีคุณภาพสูง (Principles of High-Professional Development) คือ การดำเนินการที่สามารถช่วยให้ผู้เรียนมีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนสูงขึ้น โดยมีหลักดังต่อไปนี้

1) มุ่งให้ครูเป็นศูนย์กลางของการพัฒนาการเรียนรู้ผู้เรียน

2) มุ่งปรับปรุงในทุกระดับ ทั้งในระดับรายบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับองค์การ

3) เคารพในสติปัญญาและภาวะผู้นำของครู

4) สะท้อนผลการปฏิบัติการสอนที่ดีที่สุดหรือผลการวิจัยเกี่ยวกับการสอน การเรียนรู้ และภาวะผู้นำ

5) ครูมีการพัฒนาเกี่ยวกับเนื้อหาวิชา วิธีการสอน ใช้เทคโนโลยี และหรือองค์ประกอบอื่นๆ ที่สามารถช่วยยกระดับมาตรฐานคุณภาพของผู้เรียนให้สูงขึ้นได้

6) ส่งเสริมการศึกษาค้นคว้าอย่างต่อเนื่อง และนำไปปรับปรุงในชีวิตประจำวันของโรงเรียน

7) การร่วมวางแผนอย่างร่วมมือร่วมใจ

8) มีความพร้อมด้านเวลาและทรัพยากร

9) ควรมีแผนระยะยาวกำกับการพัฒนา

10) มีการประเมินผลการพัฒนาครูเกี่ยวกับประสิทธิผลการเรียนรู้และกระบวนการพัฒนา

ส่วน วิโรจน์ สารรัตนะ (2553) เสนอว่า แนวคิดเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพในปัจจุบันแตกต่างจากในอดีต แต่เดิมนักการศึกษามีมุมมองเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพในวงแคบคือ ครูหรือผู้บริหารโรงเรียนมักจะมองการพัฒนาวิชาชีพไปที่กิจกรรมพิเศษใดๆ ที่จัดขึ้น 2-3 วัน ในช่วงใดช่วงหนึ่งของปีการศึกษา หรือมักจะมองไปที่การศึกษาต่อหรือการพัฒนาใดๆ ที่จะทำให้ได้วุฒิบัตร ได้โอกาสการเลื่อนขั้นเงินเดือน หรือรับเงินประจำตำแหน่ง เป็นต้นด้วยมุมมองเช่นนี้ทำให้ครูและผู้บริหารโรงเรียนมีการสะสมวุฒิบัตรหรือจำนวนชั่วโมงหรือจำนวนครั้งที่ได้รับจากการพัฒนาวิชาชีพในลักษณะการคิดภาระงานบนฐานเวลา (Monahan, 1996 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) ซึ่งทำให้ระบบคิดการพัฒนาวิชาชีพไม่เป็นเป็นไปในลักษณะว่า “ในการทำงาน มีสิ่งที่จะต้องปรับปรุงแก้ไขอะไรบ้าง และจะทำได้อย่างไร” (McDiarmid, David, Kannapel, Corcoran, & Coe, 1997

อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2552) มุมมองในการพัฒนาวิชาชีพแบบใหม่ มีทัศนะที่กว้างขึ้น ทั้งในเรื่องของกิจกรรม (activity) และเรื่องกระบวนการ (process) เพื่อพัฒนาความรู้ ทักษะ และทัศนคติของบุคลากรทางการศึกษา จุดเน้นเพื่อให้ส่งผลต่อการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน (student learning) ซึ่งถือว่าเป้าหมายสุดท้าย (ultimate goal) ที่ต้องการให้เกิดขึ้นจากการพัฒนาวิชาชีพ แม้ว่าในบางกรณีการพัฒนาวิชาชีพอาจไม่ส่งผลโดยตรงต่อผลการเรียนรู้ของนักเรียน

Guskey (2000) ได้กำหนดลักษณะสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพ ดังนี้

1) เป็นกระบวนการที่มีจุดมุ่งหมาย (purposeful process) จะช่วยให้การกำหนดเนื้อหาและวัสดุอุปกรณ์ กระบวนการ หรือแนวปฏิบัติ ตลอดจนแนวการประเมินเป็นไปอย่างมีประสิทธิผลขึ้นซึ่งมีแนวทางดังนี้

1.1) การกำหนดจุดมุ่งหมายที่ชัดเจน ถือเป็นตัวแปรที่มีความสำคัญที่สุด ตามทัศนะทฤษฎีการกำหนดจุดหมาย (Bartol, Martin, Tein & Matthews, 1998 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) โดยเฉพาะกรณีที่ต้องการให้มีการปฏิบัติการในชั้นเรียนหรือในโรงเรียน เพื่อให้ส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนจะช่วยให้สามารถกำหนดผลลัพธ์ที่คาดหวังได้ชัดเจนขึ้น ในลักษณะ "เริ่มต้นโดยมีผลลัพธ์อยู่ในใจ"(beginning with the end in mind) หรืออาจเรียกว่าเป็นการพัฒนาวิชาชีพที่มุ่งให้เกิดผลลัพธ์ตามทัศนะของ Sparks (1996 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553)

1.2) การทำให้มั่นใจว่าจุดมุ่งหมายนั้นมีคุณค่า มีความหมาย เพราะใช่ว่าทุกจุดหมายจะมีความสำคัญเท่ากันหรือมีคุณค่า ดังนั้นต้องมีวิธีการตรวจสอบความสำคัญหรือความมีคุณค่าของจุดมุ่งหมายนั้น

1.3) มีการกำหนดวิธีการประเมินผลตามจุดมุ่งหมายนั้น ควรคำนึงถึงการมีตัวบ่งชี้ที่หลากหลาย (multiple indicators) ทั้งที่คาดหวังและไม่คาดหวัง

2) การพัฒนาวิชาชีพเป็นกระบวนการต่อเนื่อง (ongoing) เนื่องจากการศึกษาเป็นสาขาที่มีพลวัต (dynamic) มีการเปลี่ยนแปลงอยู่ตลอดเวลา เพื่อให้เกิดความรู้และความเข้าใจในสิ่งที่เกิดขึ้นใหม่ๆ บุคลากรทางการศึกษาต้องเรียนรู้อยู่ตลอดเวลา ต้องสำรวจถึงความมีประสิทธิผลของสิ่งที่ตนเองกำลังกระทำอยู่ ประเมินถึงสภาพปฏิบัติงานในปัจจุบัน ทำการปรับปรุงเปลี่ยนแปลงหากสิ่งที่ทำนั้นยังเป็นไปได้ไม่ดี และพยายามหาทางเลือกหรือโอกาสใหม่ๆ เพื่อการปรับปรุงแก้ไขอยู่อย่างต่อเนื่องกิจกรรมบางประการ เช่น การทบทวนปรับปรุงหลักสูตร การอ่านวารสารหรือเอกสารทางวิชาชีพ การสังเกตห้องเรียน และการสนทนาระหว่างครูด้วยกันเองเป็นต้น

3) การพัฒนาวิชาชีพเป็นกระบวนการเชิงระบบ (systemic) ต้องไม่มุ่งพัฒนาในส่วนใดส่วนหนึ่งหรือในระดับใดระดับหนึ่งเท่านั้น แต่ต้องพัฒนาในทุกส่วนอย่างสอดคล้องและเป็นไปในทิศทางเดียวกันทั้งในระดับรายบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับองค์การ มิฉะนั้นอาจจะเกิดปรากฏการณ์ขัดแย้งกันขึ้นระหว่างระดับหรือส่วนที่ได้รับการพัฒนากับส่วนหรือระดับที่ไม่ได้รับการพัฒนา และประเด็นที่ควรคำนึงถึงที่สำคัญอีกประการหนึ่งคือการพัฒนาวิชาชีพต้องกระทำเพื่อคนทุกคน จะส่งผลต่อการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนและผู้ปกครองชุมชน

รูปแบบการพัฒนาวิชาชีพ

การพัฒนาวิชาชีพ อาจกระทำได้หลากหลายรูปแบบ ซึ่งจากเอกสารการวิจัยของ Spark and Loucks-Horsley (1989 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) และของ Drago-Severson (1994 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) ได้กล่าวว่าการพัฒนาวิชาชีพมี 7 รูปแบบ ดังนี้

1) **รูปแบบการฝึกอบรม** (training model) เป็นรูปแบบที่ใช้กันมานาน จนถือเป็นปกติที่ทุกคนต่างมีประสบการณ์ การฝึกอบรมอาจเป็นการนำเสนอและการอภิปรายผลงาน การประชุมเชิงปฏิบัติการ การสัมมนา การสาธิต บทบาทสมมุติ การจำลองสถานการณ์ หรือการสอนระดับจุลภาค เป็นต้น

2) **รูปแบบการสังเกตหรือการประเมิน** (observation/assessment model) อาจเป็นการสังเกตคนอื่นหรือคนอื่นสังเกตตัวเรา อาจเป็นรายเดี่ยวหรือเป็นกลุ่ม เพื่อให้ได้ผลสะท้อนกลับเกี่ยวกับการปฏิบัติงาน

3) **รูปแบบการให้มีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาหรือปรับปรุง** (involvement in a development improvement process model) การพัฒนาหรือปรับปรุงเรื่องใดเรื่องหนึ่ง จำเป็นต้องอาศัยความรู้ใหม่ๆ ทักษะใหม่ๆ ทำให้ผู้ที่ให้เข้ามามีส่วนร่วมนั้นต้องศึกษาหาความรู้และพัฒนาทักษะเพิ่มเติม มีโอกาสทำงานร่วมกันเป็นกลุ่ม การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ตลอดจนมีการตัดสินใจร่วม และผลจากการมีส่วนร่วมนั้น จะทำให้เกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของและกรมีพันธะผูกพันในการนำไปปฏิบัติให้บรรลุผล

4) **รูปแบบการศึกษาเป็นกลุ่ม** (study groups model) กรณีที่ต้องการหาทางแก้ปัญหาหลักร่วมกันจากทุกคนทุกฝ่าย หากปัญหาหลักนั้นสามารถแยกย่อยเป็นหลายประเด็น จะแบ่งออกเป็นกลุ่มๆ อาจจะกลุ่มละ 4-6 ราย เพื่อศึกษาวิเคราะห์ประเด็นปัญหาในส่วนของกลุ่มนั้น ในตอนท้ายเมื่อมีการนำเสนอและแลกเปลี่ยนผลการศึกษาวิเคราะห์ของแต่ละกลุ่มร่วมกัน จะก่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนความเห็นและข้อมูลการเรียนรู้ และเป็นชุมชนแห่งการเรียนรู้ในที่สุด

5) **รูปแบบการสืบค้นหรือการวิจัยเชิงปฏิบัติการ** (inquiry/action research model) เป็นความพยายามที่จะแก้ปัญหาหรือหาคำตอบในข้อคำถามที่เกิดขึ้นในการปฏิบัติงาน อาจกระทำได้ทั้งในระดับบุคคล ระดับกลุ่ม หรือระดับโรงเรียน สามารถกระทำได้หลายวิธีการ แต่โดยทั่วไปจะมีขั้นตอนดังนี้ 1) กำหนดหรือเลือกปัญหาหรือคำถามที่สนใจ 2) รวบรวม จัดกระทำ แปลความในข้อมูลสารสนเทศที่เกี่ยวข้องกับปัญหานั้น 3) ศึกษาวรรณกรรมและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 4) กำหนดทางเลือกเพื่อการปฏิบัติ และ 5) ลงมือปฏิบัติและสรุปเป็นเอกสาร

6) **รูปแบบการพัฒนาตนเอง** (individually guided activities model) แต่ละบุคคลกำหนดจุดมุ่งหมายในการพัฒนาวิชาชีพของตนเอง แล้วเลือกกิจกรรมเพื่อการปฏิบัติที่เชื่อว่าจะช่วยให้บรรลุผลสำเร็จ เป็นรูปแบบที่มีข้อตกลงเบื้องต้นว่า บุคคลสามารถจะตัดสินถึงความต้องการจำเป็นในการเรียนรู้ของตนเองได้ดีที่สุด สามารถที่จะกำหนดทิศทางและริเริ่มการเรียนรู้ด้วยตนเองได้ และ มีแรงจูงใจในตนเองได้มากขึ้นจากการที่ได้มีโอกาสได้ริเริ่มและวางแผนในกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตัวเขาเอง อย่างไรก็ตามรูปแบบนี้อาจมีจุดอ่อนที่อาจขาดการมีส่วนร่วมหรือแลกเปลี่ยนกับบุคคลอื่น ดังนั้นควรออกแบบให้มีการแลกเปลี่ยนเรียนรู้กับบุคคลอื่นด้วย

7) **รูปแบบการเป็นพี่เลี้ยง** (mentoring model) นิยมจับคู่กันระหว่างผู้ที่มีประสบการณ์และประสบผลสำเร็จแล้วกับบุคคลที่เริ่มงานใหม่หรือที่มีประสบการณ์น้อยกว่า โดยมีการอภิปรายกันถึงจุดมุ่งหมายในการพัฒนาวิชาชีพ การแลกเปลี่ยนความคิดเห็นและกลยุทธ์ จะทำให้การปฏิบัติที่มีประสิทธิผล การสะท้อนถึงวิธีการที่ใช้กันอยู่ การสังเกตการณ์ทำงาน และการใช้เทคนิคเพื่อการปรับปรุงแก้ไข การจำแนกรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพออกเป็น 7 รูปแบบดังกล่าว มีความครอบคลุมและหลากหลาย แม้จะมีนักวิชาการรายอื่นส่วนใหญ่สอดคล้องกัน

ส่วน Hughes (1999 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) ได้จำแนกออกเป็น 5 รูปแบบ ดังนี้

1) รูปแบบการพัฒนาตนเอง (individually guided staff development model)

2) รูปแบบการสังเกตหรือการประเมิน (observation/assessment model)

3) รูปแบบการให้มีส่วนเกี่ยวข้องในกระบวนการพัฒนาหรือการปรับปรุง (involvement in a development/improvement process model)

4) รูปแบบการฝึกอบรม (training model)

5) รูปแบบการสืบค้น (inquiry model)

วิโรจน์ สารรัตนะ (2553) จึงเสนอว่า การนำกรอบแนวคิดเกี่ยวกับรูปแบบพัฒนาวิชาชีพไปประยุกต์ใช้ก็จะครอบคลุม แต่หากมีรูปแบบใหม่อื่นใดก็สามารถนำมากำหนดเพิ่มเติมได้ อย่างไรก็ตามเนื่องจากรูปแบบที่กล่าวถึงข้างต้นมีความแตกต่างกัน ควรนำไปใช้อย่างผสมผสานหรือบูรณาการ (combination/integration) จะช่วยให้การพัฒนาวิชาชีพเป็นไปอย่างมีประสิทธิผลมากยิ่งขึ้น เช่น อาจเริ่มต้นโดยใช้รูปแบบการศึกษาเป็นกลุ่ม เพื่อนำไปสู่รูปแบบการฝึกอบรม แล้วนำไปสู่รูปแบบการสืบค้นหรือการวิจัยเชิงปฏิบัติการ เป็นต้น นอกจากนี้ยังเสนออีกว่าการพัฒนาวิชาชีพที่ใช้หลากหลายรูปแบบผสมผสานนั้นอาจดำเนินการได้ในสองระดับ คือ **ระดับเขตพื้นที่** (districtwide level) และ **ระดับโรงเรียน** (site-based level) ซึ่งต่างมีจุดดีต่างกัน โดยในระดับเขตพื้นที่การศึกษาจะช่วยให้การพัฒนาเป็นไปอย่างกว้างขวางมากกว่า ทั้งการแลกเปลี่ยนความคิดเห็น ทรัพยากร และผู้เชี่ยวชาญ การมีปฏิสัมพันธ์/ความร่วมมือระหว่างโรงเรียนกับโรงเรียน ขณะที่การดำเนินการในระดับโรงเรียนนั้นมีข้อดีที่การกำหนดจุดมุ่งหมาย เนื้อหา รูปแบบ และการประเมินจะเป็นไปอย่างเหมาะสมและสอดคล้องกับบริบท มีการตัดสินใจในระดับคณะกรรมการสถานศึกษาซึ่งมีตัวแทนของบุคคลกลุ่มต่างๆ อยู่ด้วย จะทำให้การพัฒนาวิชาชีพง่ายต่อการบรรลุผล เนื่องจากมีบุคคลและหน่วยงานอื่นมาเกี่ยวข้องด้วยน้อยกว่า แต่อย่างไรก็ตามในการปฏิบัติมักนิยมนำเอาไปใช้**แบบผสมผสาน**กัน เช่น อาจดำเนินการในระดับเขตพื้นที่ก่อน ในเรื่องที่เป็นพื้นฐานร่วมกันอันจะก่อให้เกิดการแลกเปลี่ยนความเห็น กลยุทธ์ ทรัพยากร และผู้เชี่ยวชาญร่วมกัน หลังจากนั้นแต่ละโรงเรียนจึงดำเนินการพัฒนาวิชาชีพในส่วนที่เป็นปัญหาหรือสามารถสนองความต้องการของตนเอง

ดังนั้น Guskey (2000) จึงได้นำเสนอหลักการพัฒนาวิชาชีพที่มีประสิทธิผล ดังนี้

1) เน้นเพื่อการเรียนรู้และเพื่อนักเรียนที่ชัดเจน ซึ่งพิจารณาจากองค์ประกอบที่เป็นทั้งจุดมุ่งหมาย (goal) และ ผลลัพธ์ (outcome) ใน 3 ด้าน คือ ด้านพุทธิพิสัย เช่น ความรู้และความเข้าใจ ด้านจิตพิสัย เช่น ทัศนคติและค่านิยม ด้านทักษะพิสัย เช่น ทักษะ พฤติกรรม และการปฏิบัติ

2) เน้นการเปลี่ยนแปลงทั้งระดับบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับองค์การ

3) มุ่งการเปลี่ยนแปลงลักษณะคิดใหญ่แต่เริ่มทีละนิด (think big, but start small) ใช้ชุดปฏิบัติการเล็กหลายชุด (a series of smaller steps) โดยเน้นการเปลี่ยนแปลงในประเด็นเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้

Heron (1996 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) และ Ubben, Hughes and Norris (2004) มีทัศนะที่สอดคล้องกับ Guskey ที่กล่าวไว้ว่า การพัฒนาวิชาชีพเป็นเรื่องของการทำบางอย่างเพื่อให้ครูได้รับ

เนื้อหามากขึ้น ให้มีศักยภาพที่สามารถทำการสอนได้อย่างมีประสิทธิผลมากขึ้น ในปัจจุบันมีกระบวนทัศน์ที่สำคัญมาก ได้แก่

1) กระบวนทัศน์ที่คำนึงถึงผลที่จะเกิดขึ้นกับนักเรียน (results-driven education) นั่นคือ แผนงานหรือโครงการพัฒนาครู จะต้องคำนึงถึงการส่งผลให้ครูมีพฤติกรรมการสอนเป็นไปในทางบวกที่จะส่งผลดีกับนักเรียน

2) กระบวนทัศน์เกี่ยวกับการคิดอย่างเป็นระบบ (system thinking) ซึ่งแผนงานหรือโครงการพัฒนาครู จะต้องมุ่งก่อให้เกิดรูปแบบการคิดอย่างเป็นระบบ ไม่คิดแบบแยกส่วน โดยคำนึงถึงทุกส่วนทั้งด้านหลักสูตร การสอน หรือการประเมินผล ต่างส่งผลซึ่งกันและกัน มีอิทธิพลร่วมกัน ที่จะส่งผลต่อการเรียนรู้ของนักเรียน

3) กระบวนทัศน์เกี่ยวกับการเป็นผู้กระทำ (active) ให้ครูเกิดการเรียนรู้ด้วยตนเอง (constructivism) แทนการเป็นผู้ถูกกระทำโดยผู้อื่น ดังนั้น แผนงานหรือโครงการพัฒนาครูควรต้องเสริมสร้างให้เกิดลักษณะการแลกเปลี่ยนองค์ความรู้หรือประสบการณ์ หรือในลักษณะการริเริ่มสร้างสรรค์องค์ความรู้ใหม่ๆ ให้เกิดขึ้น โดยกระบวนการกลุ่มด้วย

นอกจากนั้น Castetter and Young (2000 อ้างถึงใน วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) แสดงประเด็นเปรียบเทียบให้เห็นถึงแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงในค่านิยมการพัฒนาวิชาชีพในสองช่วงทศวรรษที่ผ่านมาดังในตาราง

ตารางที่ 2 แสดงแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงในค่านิยมการพัฒนาวิชาชีพ

เดิม	เปลี่ยนเป็น
ใช้หลักการจากบนลงล่าง	ใช้หลักการจากล่างขึ้นบน
มีมุมมองที่แคบ	มีมุมมองที่กว้างขวางครอบคลุม
เป็นโครงการเดี่ยว	เป็นโปรแกรมที่มีปฏิสัมพันธ์และส่งผลซึ่งกันและกัน
ควบคุม กำกับ	เสริมพลังอำนาจ
มุ่งทำเพื่อเสร็จสิ้นภารกิจ	มุ่งผู้รับการพัฒนา
เปลี่ยนแปลงระบบ	เปลี่ยนแปลงระบบและบุคลากร
ไม่คำนึงถึงวัฒนธรรมองค์การ	ร่วมมือเพื่อเปลี่ยนแปลงวัฒนธรรมองค์การ
วางแผนจากส่วนกลาง	วางแผนในระดับหน่วยงานผู้ปฏิบัติ
แก้ปัญหาสำหรับบุคลากร	พัฒนาศักยภาพบุคลากรเพื่อให้แก้ปัญหาตนเองได้
เน้นรายบุคคล	เน้นทั้งรายบุคคลและกลุ่ม
เน้นเพื่อเตรียมการและเสริมสร้างประสบการณ์	เน้นเพื่อการปฏิบัติ
ไม่จริงจังกับผลลัพธ์ในการพัฒนา	เน้นให้เกิดผลลัพธ์จากการพัฒนา
พัฒนาบุคลากรเกี่ยวกับการสอน	พัฒนาบุคลากรที่เกี่ยวข้องทุกฝ่าย
เน้นเพียงเพื่อเติมเต็มส่วนบุคคล	มีจุดมุ่งหมายทั้งตัวบุคคล กลุ่ม และระบบ
พัฒนาเป็นครั้งๆ เฉพาะกิจ	พัฒนาอย่างเป็นกระบวนการต่อเนื่อง

ตารางที่ 2 แสดงแนวโน้มการเปลี่ยนแปลงในค่านิยมการพัฒนาวิชาชีพ (ต่อ)

เดิม	เปลี่ยนเป็น
เป็นโปรแกรมเบี้ยหัวแตก ไม่มีการจัดการที่ดี	เป็นยุทธศาสตร์เชิงระบบและมีจุดมุ่งหมายชัดเจน
การสนับสนุนด้านการเงินมีจำกัด	การสนับสนุนการเงินทั้งหลายภาคส่วน เช่น จากส่วนกลาง เขตพื้นที่การศึกษา และสถานศึกษา
เน้นการซ่อมเสริมหรือแก้ไข	เน้นการซ่อมเสริม แก้ไข และความก้าวหน้า
ริเริ่มโดยฝ่ายบริหาร	ริเริ่มร่วมกันทั้งฝ่ายบริหารและทีมงาน
เป็นแบบทางการ	เป็นทั้งแบบทางการและไม่ทางการ
เป็นโปรแกรมที่ได้รับการกำหนดไว้แล้ว	เป็นโปรแกรมที่บุคลากรมีส่วนร่วมในการวางแผน
พึ่งพาผู้เชี่ยวชาญจากภายนอก	รับการสนับสนุนจากภายในและภายนอกตามความเหมาะสม
คาดคะเนว่าจะได้รับผลกระทบในทางที่ดี	มีการประเมินผลกระทบที่เกิดขึ้นจริง
จัดตามความเคยชินและประสบการณ์ที่มีมาก่อน	มีการสำรวจในเชิงทฤษฎี
พัฒนาบทบาท	พัฒนาทั้งบทบาทและวิชาชีพ
วางแผนแบบสุ่มเป็นบางส่วนบางเรื่อง	วางแผนทั้งระบบ
ประเมินระบบ	ประเมินระบบและประเมินตนเอง
เป็นโครงการที่ไม่เชื่อมโยงกัน และแยกส่วน	เป็นตัวแบบการพัฒนาวิชาชีพเชิงระบบ
ใช้เทคโนโลยีอีเล็กทรอนิกส์จำกัด	ใช้เทคโนโลยีอีเล็กทรอนิกส์มากขึ้น
ใช้วิธีการและรูปแบบที่จำกัด	ใช้วิธีการและรูปแบบที่หลากหลาย
ขาดการใช้การคิดอย่างเป็นระบบ	ใช้การคิดอย่างเป็นระบบเพื่อการเปลี่ยนแปลงระบบ

(Castetter and Young, 2000)

การประเมินผลการพัฒนาวิชาชีพ

Guskey (2000) ได้เสนอการประเมินผลการพัฒนาวิชาชีพไว้ 5 ประเภท คือ

1) การประเมินปฏิกิริยาจากผู้มีส่วนร่วม (participants' reaction) เพื่อการปรับปรุง

2) การประเมินการเรียนรู้ของผู้มีส่วนร่วม (participants' learning) ในความรู้และทักษะใหม่ที่ได้รับ

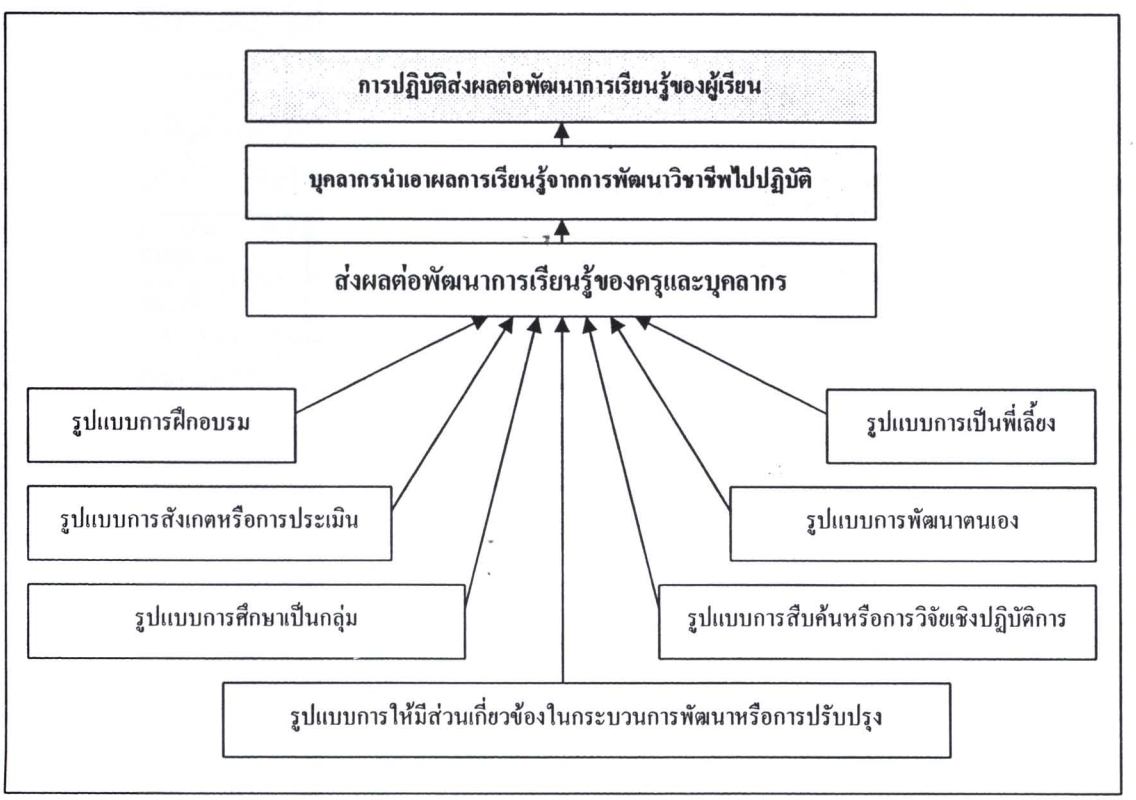
3) การประเมินการสนับสนุนและการเปลี่ยนแปลงขององค์การ (organization support and change)

4) การประเมินการใช้ความรู้ทักษะใหม่ของผู้มีส่วนร่วม (participants' use of new knowledge and skills)

5) การประเมินผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียน (student learning outcomes)

กล่าวโดยสรุปว่า การพัฒนาวิชาชีพบุคลากรทางการศึกษาเป็นเรื่องของการทำบางอย่างเพื่อให้ได้รับเนื้อหามากขึ้น ให้มีศักยภาพที่สามารถทำการสอนหรือทำงานได้อย่างมีประสิทธิผลมากขึ้น มีจุดมุ่งหมายสุดท้าย เพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน โดยเฉพาะในด้านเกี่ยวกับการสอนและการเรียนรู้หรือด้านวิชาการ ซึ่งผลการเรียนรู้ของนักเรียนนั้นมักอยู่ในกรอบของพุทธิพิสัย จิตพิสัย และทักษะพิสัย อย่างใดอย่างหนึ่งหรือหลายอย่าง

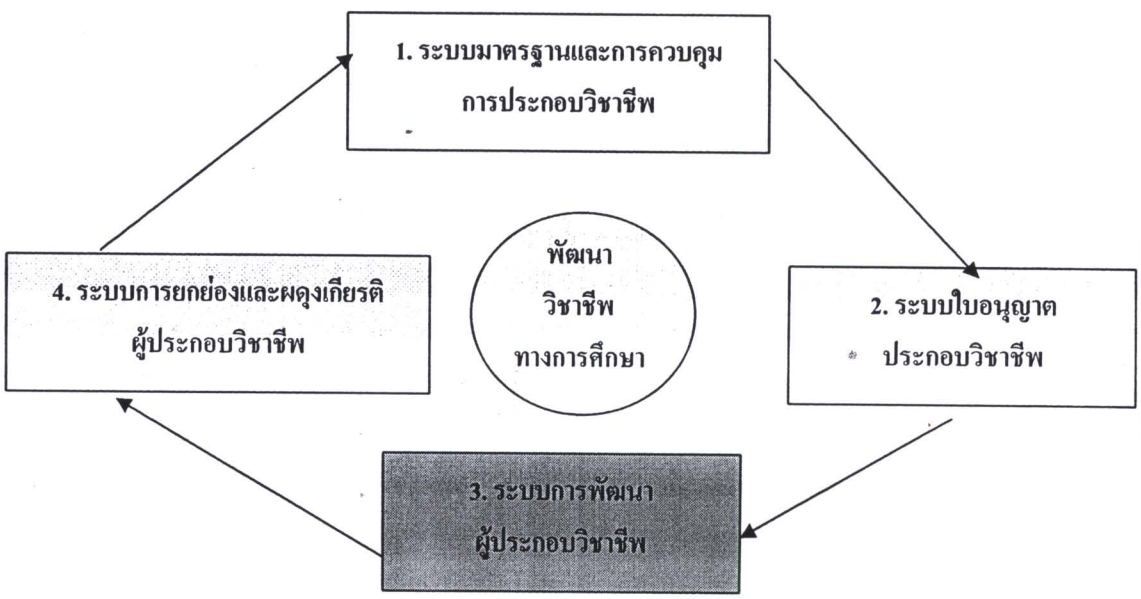
การพัฒนาวิชาชีพของบุคลากรทางการศึกษานั้นสามารถดำเนินงานได้หลากหลายรูปแบบ เช่น รูปแบบการฝึกอบรมรูปแบบการสังเกตหรือการประเมิน รูปแบบการให้มีส่วนเกี่ยวข้องในกระบวนการพัฒนาหรือการปรับปรุง รูปแบบการศึกษาเป็นกลุ่ม รูปแบบการสืบค้นหรือการวิจัยเชิงปฏิบัติการ รูปแบบการพัฒนาตนเอง และรูปแบบการเป็นพี่เลี้ยง เป็นต้น ซึ่งอาจใช้รูปแบบใดรูปแบบหนึ่งหรือหลากหลายรูปแบบ โดยการดำเนินงานแต่ละรูปแบบจะส่งผลต่อการพัฒนาการเรียนรู้ของบุคลากรทางการศึกษาด้วย ซึ่งการเรียนรู้นี้หมายถึงความรู้และทักษะใหม่ที่ได้รับ หากพิจารณาในมิติทักษะทางการบริหารสามประเภท คือ ทักษะเชิงเทคนิค ทักษะเชิงมนุษย์ และทักษะเชิงมโนทัศน์ คาดหวังว่า การบรรลุผลสำเร็จในการพัฒนาวิชาชีพบุคลากรทางการศึกษาโดยรูปแบบใดรูปแบบหนึ่งหรือหลายรูปแบบนั้น จะส่งผลต่อความสำเร็จในการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียนด้วย ซึ่งผลจากการพัฒนาวิชาชีพบุคลากรทางการศึกษานั้น บุคลากรทางการศึกษาจะต้องนำเอาความรู้และทักษะใหม่ที่ได้รับนั้นไปปฏิบัติ กรอบแนวคิดเชิงเหตุผลดังกล่าว ดังภาพ



ภาพที่ 16 แสดงกรอบแนวคิดเชิงเหตุผลการพัฒนาวิชาชีพบุคลากรทางการศึกษาที่ส่งผลต่อการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553: 58)

สิ่งที่ควรคำนึง ได้แก่ การกำหนดกรอบแนวคิดเชิงเหตุผล ควรคำนึงถึงลักษณะสำคัญของการพัฒนาวิชาชีพ 3 ประการ คือ 1) เป็นกระบวนการที่มีจุดมุ่งหมาย 2) ต่อเนื่อง และ 3) เป็นกระบวนการเชิงระบบ โดยคำนึง ถึงหลักการพัฒนาวิชาชีพที่มีประสิทธิผลด้วย คือ 1) เน้นการเรียนรู้เพื่อนักเรียนที่ชัดเจน2) เน้นการเปลี่ยนแปลงทั้งระดับบุคคล ระดับกลุ่ม และระดับองค์การ และ 3) มุ่งการเปลี่ยนแปลงในลักษณะคิดใหญ่แต่เริ่มทีละนิดจากชุดปฏิบัติการเล็กหลายชุด ตลอดจนคำนึงถึงการประเมินผลอย่างน้อยใน 5 ประเภทด้วย คือ 1) การประเมินปฏิกิริยาจากผู้มีส่วนร่วม 2) การประเมินการเรียนรู้ของผู้มีส่วนร่วม 3) การประเมินการสนับสนุนและการเปลี่ยนแปลงขององค์การ 4) การประเมินการใช้ความรู้และทักษะใหม่ของผู้มีส่วนร่วม และ 5) การประเมินผลลัพธ์การเรียนรู้ของนักเรียน

สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา (2549) กำหนดยุทธศาสตร์การพัฒนาวิชาชีพครูและบุคลากรทางการศึกษาที่เน้นการสร้างวัฒนธรรมแบบสร้างและสั่งสมความรู้ กระบวนการมีส่วนร่วม สร้างเครือข่ายการพัฒนาวิชาชีพที่มีศักยภาพเพื่อสร้างความเชื่อมั่น ยอมรับศรัทธาและเชื่อถือจากสังคมให้เป็นวิชาชีพชั้นสูง ผู้ประกอบวิชาชีพมีความมั่นคง ได้รับการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง คนดี คนเก่งเข้าสู่วิชาชีพมากขึ้น ผู้ประกอบวิชาชีพมีคุณธรรม จริยธรรม และจรรยาบรรณของวิชาชีพ เป็นที่ยอมรับจากผู้รับบริการและสังคม ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 17 แสดงระบบการพัฒนาวิชาชีพทางการศึกษา (คุรุสภา, 2549)

การพัฒนาวิชาชีพทางการศึกษาที่กำหนดเป็นแผนภูมิข้างต้น ครอบคลุมงานในอำนาจหน้าที่และความรับผิดชอบของคุรุสภาตามพระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2546 ได้แก่ คุรุสภาซึ่งจะต้องดำเนินการกำหนดระบบย่อย และแนวทางในการดำเนินการในแต่ละเรื่องให้สามารถนำไปปฏิบัติได้ ได้แก่

1) ระบบมาตรฐานและการควบคุมการประกอบวิชาชีพ ได้แก่ การกำหนดมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพ การควบคุมความประพฤติ และดำเนินงานของผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาให้

เป็นไปตามมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพ การพักใช้ใบอนุญาตหรือเพิกถอนใบอนุญาต การรับรองปริญญา ประกาศนียบัตร หรือวุฒิบัตรของสถาบันต่างๆ ตามมาตรฐานวิชาชีพ และการรับรองความรู้และประสบการณ์ทางวิชาชีพ รวมทั้งความชำนาญในการประกอบวิชาชีพ

2) ระบบใบอนุญาตประกอบวิชาชีพ เป็นการปฏิบัติงานครอบคลุมงานด้านการออกใบอนุญาตให้แก่ผู้ประกอบวิชาชีพทั้งหมด

3) ระบบการพัฒนาผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา ได้แก่ การสนับสนุนส่งเสริมและพัฒนาตามมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณวิชาชีพ รวมทั้งส่งเสริมการศึกษาและวิจัยเกี่ยวกับการประกอบวิชาชีพ

4) ระบบการยกย่องและผดุงเกียรติผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาได้แก่ การส่งเสริมสนับสนุนยกย่องและผดุงเกียรติผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา

ล่าสุด สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษา (2552) ได้จัดทำข้อเสนอการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง (พ.ศ. 2552-2561) มีสาระสำคัญดังนี้ นับจากการประกาศใช้พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 พบว่า ความพยายามปฏิรูปการศึกษาของไทยในหลายส่วนมีความ ก้าวหน้าไปมาก แต่ยังมีปัญหาต้องเร่งพัฒนา ปรับปรุง และต่อยอด โดยเฉพาะอย่างยิ่งด้านคุณภาพผู้เรียน ครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษาที่พบว่า มีสถานศึกษาจำนวนมากไม่ได้มาตรฐานโดยด้านครูพบว่ามีปัญหาขาดแคลนครูที่มีคุณภาพคุณธรรมไม่ได้คนเก่ง คนดี และมีใจรักมาเป็นครู ปัญหาครูสอนไม่ตรงวุฒิ รวมทั้งภายใน 5-10 ปี ข้างหน้าจะมีครูประจำการเกษียณอายุมากกว่าร้อยละ 50 ด้วย ดังนั้น จึงกำหนดให้มีข้อเสนอด้านการผลิตและพัฒนากำลังคนเป็นหนึ่งในเก้าข้อของข้อเสนอการปฏิรูปการศึกษาในครั้งนี้

โดยกำหนดวิสัยทัศน์สำหรับการปฏิรูปการศึกษาในทศวรรษที่สอง คือ **"คนไทยได้เรียนรู้ตลอดชีวิตอย่างมีคุณภาพ"** มีเป้าหมายหลัก 3 ประการ คือ 1) พัฒนาคุณภาพและมาตรฐานการศึกษาและการเรียนรู้ของคนไทย 2) เพิ่มโอกาสทางการศึกษาและการเรียนรู้ 3) ส่งเสริมการมีส่วนร่วมของทุกภาคส่วนของสังคมในการบริหารและจัดการศึกษา และกำหนดกรอบแนวทางหลักของการปฏิรูปการศึกษาไว้ 4 ประการ คือ 1) พัฒนาคนไทยยุคใหม่ 2) พัฒนาครูยุคใหม่ 3) พัฒนาคุณภาพสถานศึกษาและแหล่งเรียนรู้ยุคใหม่ และ 4) พัฒนาคุณภาพการบริหารจัดการใหม่ โดยในส่วนของการพัฒนาครูยุคใหม่นั้นมุ่งให้เป็นผู้เอื้ออำนวยการเรียนรู้ของผู้เรียน เป็นวิชาชีพที่มีคุณค่า มีระบบกระบวนการผลิตและพัฒนาที่มีคุณภาพมาตรฐาน เหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูง สามารถดึงคนเก่ง คนดี มีใจรักในวิชาชีพครูมาเป็นครู มีปริมาณเพียงพอตามเกณฑ์ สามารถจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีคุณภาพ รวมทั้งสามารถพัฒนาตนเองและแสวงหาความรู้อย่างต่อเนื่อง กำหนดมาตรการที่เกี่ยวข้องที่สำคัญ คือ 1) การพัฒนาระบบการผลิตครู 2) การพัฒนาครู โดย (1) ปรับปรุงพัฒนาระบบและเกณฑ์การประเมินสมรรถนะวิชาชีพครูให้เชื่อมโยงกับความสามารถในการจัดการเรียนการสอนและเรียนรู้ เพื่อพัฒนาผู้เรียนเป็นสำคัญ (2) เร่งรัดจัดตั้งกองทุนพัฒนาและส่งเสริมครู (3) พัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ให้ครูสามารถจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (4) พัฒนาครูให้สามารถจัดการเรียนการสอนวิจัย พัฒนานวัตกรรม และเทคโนโลยี

ส่วน คุรุสภา (2549) ได้เสนอระบบการพัฒนาผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา จัดทำขึ้นเพื่อเป็นกลไกในการพัฒนาอย่างเป็นระบบและต่อเนื่องตามมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพ โดยหลักการพัฒนาผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา ประกอบด้วย

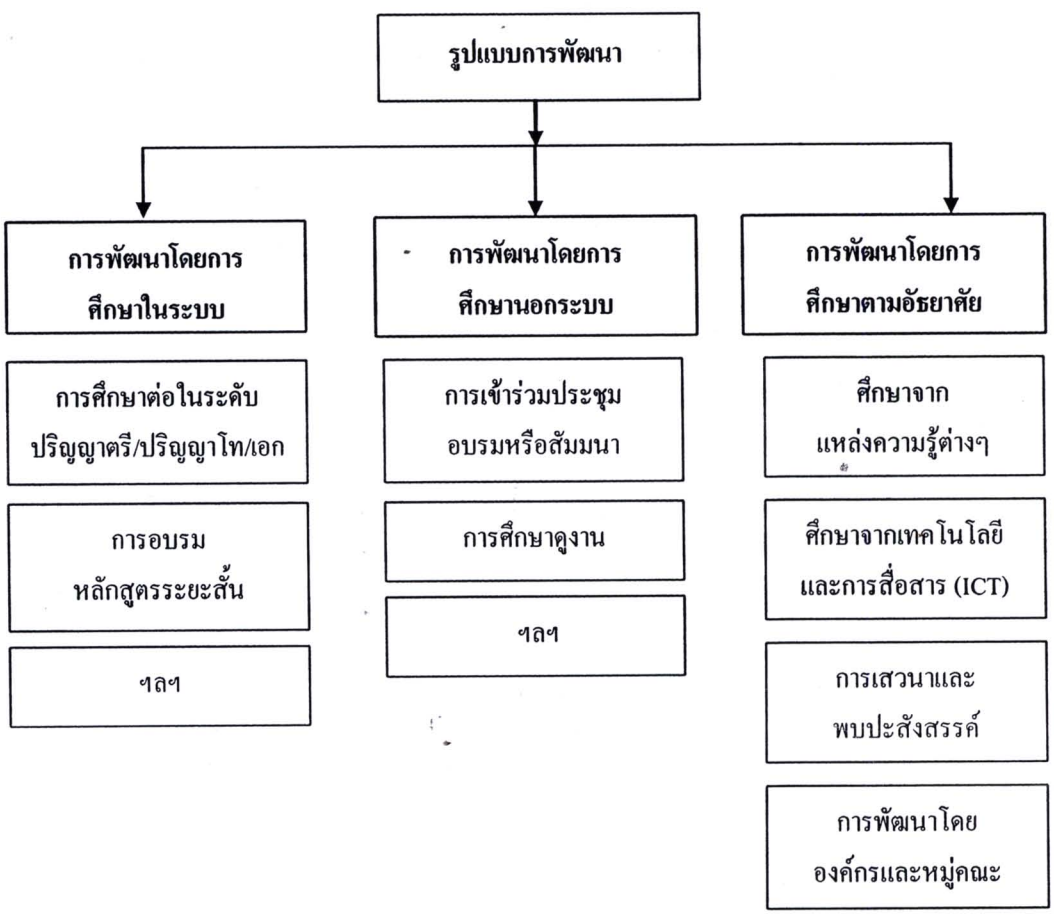
1) กรอบการพัฒนาผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา ประกอบด้วย 1) หน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนา 2) รูปแบบการพัฒนา และ 3) แนวทางดำเนินการพัฒนา

2) ยุทธศาสตร์การพัฒนาผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา ประกอบด้วย 1) การพัฒนาอย่างต่อเนื่องของผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา 2) การสร้างวัฒนธรรมการทำงานแบบสร้างและสั่งสมความรู้ และ 3) การสร้างวัฒนธรรมการประเมินเพื่อพัฒนาตนเอง

3) เส้นทางความก้าวหน้าของผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา ประกอบด้วย 1) เส้นทางพัฒนาวิชาชีพ และ 2) เส้นทางความก้าวหน้าของผู้ประกอบวิชาชีพ

กรอบการพัฒนาผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา

คุรุสภากำหนดกรอบการพัฒนาผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา เพื่อให้หน่วยงาน/ผู้เกี่ยวข้องกับการพัฒนา นำไปพัฒนาผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา โดยกำหนดรูปแบบดังต่อไปนี้ (คุรุสภา, 2549) ดังภาพ



ภาพที่ 18 แสดงรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพ (คุรุสภา, 2549)

รูปแบบการพัฒนาผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา ถือเป็นยุทธวิธีสำคัญ หรือเป็นจุดเน้นในแผนกลยุทธ์นี้ ซึ่งผู้ประกอบวิชาชีพมีความจำเป็นจะต้องพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง เพื่อดำรงอยู่ในวิชาชีพและมีความก้าวหน้าในวิชาชีพ พร้อมกันนั้นหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาดังกล่าวข้างต้น จะต้องให้การส่งเสริมสนับสนุน โดยใช้ยุทธศาสตร์การมีส่วนร่วมระหว่างหน่วยงานที่เกี่ยวข้องกับผู้ประกอบวิชาชีพเองด้วย ตัวอย่างยุทธวิธี ได้แก่

1) การปรับกระบวนทัศน์ ได้แก่ การสร้างความรู้ ความเข้าใจ เพื่อให้เกิดพลังความคิด (Power of Idea) ร่วมกัน ด้วยเทคนิคต่าง ๆ เช่น AIC: Appreciate Influence Control เป็นต้น

2) การระดมพลังแกนนำและประสานเครือข่าย

3) บริหารจัดการแบบบูรณาการ

4) การใช้สื่อ ICT สนับสนุน

5) การนำประยุกต์ใช้นวัตกรรม ความมีประสิทธิภาพและประสิทธิผล

6) การปฏิบัติการตามวงจรคุณการปฏิบัติการตามวงจรคุณภาพ PDCA

7) การประเมินแบบมีส่วนร่วมและประเมินตามสภาพจริง

8) การสนับสนุนและส่งเสริมที่หลากหลาย

9) การยกย่องเชิดชูเกียรติให้เป็นที่ประจักษ์และกว้างขวาง

กระบวนการพัฒนาวิชาชีพครูในปัจจุบันมุ่งให้ความสำคัญกับ "การพัฒนาสมรรถนะ" ซึ่งหมายถึง "การมีความรู้เฉพาะ ทักษะ ความสามารถ (Specific Knowledge – skills – abilities or KSA) ในงานหรือกลุ่มงานอะไร เพื่อให้สามารถทำงานได้ตามความต้องการของยุทธศาสตร์" สำนักงานคณะกรรมการข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา ([ก.ค.ศ.], 2548) จึงจำแนกสมรรถนะของครูและบุคลากรทางการศึกษาออกเป็น 2 ส่วน คือคุณภาพการปฏิบัติงานหรือสมรรถนะของครูเพื่อใช้เป็นเกณฑ์ในการประเมินและพัฒนาสมรรถนะ ตามแนวทางการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ซึ่งครูต้องเอาใจใส่และพัฒนาตนเองอยู่เสมอ

หากวิเคราะห์และประมวลเกี่ยวกับสาระสำคัญของ "วิธีการพัฒนาคุณภาพครู" จากรายละเอียดข้างต้น สามารถสรุปได้ ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 3 แสดงผลการสังเคราะห์วิธีการพัฒนาคุณภาพครู

วิธีการพัฒนาครู	ผู้เสนอวิธีการพัฒนาครู						
	Sparks (1988)	Everard and Morris (1990)	Hunter Moorman (1997)	Seyfarth (1999)	Guskey (2000)	คุรสภา (2549)	สพฐ.ศธ. (2552)
1. การพัฒนาตนเอง	/	/			/	/	/
2. การสังเกตและประเมิน	/				/		
3. การมีส่วนร่วม/เกี่ยวข้อง	/				/		/
4. การฝึกอบรม	/				/	/	/
5. การสืบเสาะ	/						
6. การแนะแนว		/					
7. การอ่านศึกษาเอกสาร		/				/	/
8. การศึกษานอกสถานที่		/					/
9. การทำวิจัย/เชิงปฏิบัติการ		/	/	/	/		/
10. การทำโครงการ/โครงงาน		/					
11. การประชุม, สัมมนา		/			/	/	/
12. การเปลี่ยนแปลงความรับผิดชอบ	/	/	/		/	/	/
13. กระบวนการกลุ่ม			/				
14. การฝึกหัด ทบทวน			/				
15. การสะท้อนผล				/			
16. การเป็นหุ้นส่วน				/			
17. การใช้เครือข่ายครู				/			/
18. การใช้ระบบพี่เลี้ยง				/			
19. การศึกษาจาก ICT				/			/
20. การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน							

จะเห็นว่า การพัฒนาตนเองและการวิจัยเชิงปฏิบัติการเป็นวิธีการที่มีความถี่สูงสุด หมายความว่าเป็นวิธีการที่ควรนำมาใช้ในการพัฒนาคุณภาพครูมากที่สุด รองลงมาคือกระบวนการกลุ่ม, การฝึกอบรม และการประชุมสัมมนา นอกจากนี้ยังมีวิธีการอื่นๆ มีความถี่ลดลงตามลำดับ ดังนั้น จึงควรเลือกวิธีการพัฒนาคุณภาพครูที่เหมาะสมการพัฒนาคุณภาพครู ควรดำเนินการอย่างจริงจัง เป็นระบบ และต่อเนื่องส่งเสริมให้ครูได้รับการพัฒนาทุกด้าน ทั้งด้านความรู้ ทักษะ ความสามารถ (สมรรถนะ) และเจตคติที่ดีมีภาวะผู้นำการเปลี่ยนแปลงโดยใช้กระบวนการและกิจกรรมต่าง ๆ ที่หลากหลาย ทั้งนี้ เพื่อให้ครูสามารถทำหน้าที่จัดสภาพการเรียนการสอน

ที่มีประสิทธิภาพเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ เพื่อความก้าวหน้าของโรงเรียน ก้าวทันกับสภาพการเปลี่ยนแปลงทางสังคม ครูจึงจำเป็นต้องมีการปรับตัวและมีการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง

จะเห็นได้ว่า แนวคิดที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษานั้นล้วนมุ่งเน้นพัฒนาทั้งในด้านความรู้ ทักษะ และเจตคติใช้วิธีการและรูปแบบที่หลากหลาย คือ การพัฒนาตนเอง การพัฒนาอย่างเป็นระบบ และควรดำเนินการอย่างต่อเนื่องดังนั้น วิธีการพัฒนาครูก็ต้องหลากหลายและเหมาะสมกับหลักการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ สอดคล้องกับกระบวนทัศน์และหลักการพัฒนาครูด้วย ได้แก่ การศึกษาพัฒนาตนเอง (Self Study) การฝึกอบรม (Training) การศึกษาดูงาน (Field trip) การประชุมปฏิบัติการ (Workshop) การสัมมนา/อภิปราย และ การวิจัยปฏิบัติการในชั้นเรียน (Classroom Action Research)

2.3 แนวคิดเกี่ยวกับวิธีการพัฒนาครู

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 บัญญัติไว้ในหมวด 7 มาตรา 52 ไว้ว่าให้มีการส่งเสริมให้มีระบบกระบวนการผลิต การพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา ให้มีคุณภาพมาตรฐานที่เหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูงโดยการกำกับและประสานให้สถาบันที่ทำหน้าที่ผลิตและพัฒนาครู คณาจารย์ รวมทั้งบุคลากรทางการศึกษาให้มีความพร้อมและมีความเข้มแข็ง การเตรียมบุคลากรใหม่และการพัฒนาบุคลากรประจำการอย่างต่อเนื่องนั้น รัฐพึงจัดสรรงบประมาณและจัดตั้งกองทุนพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษาอย่างเพียงพอ นอกจากนี้ ในมาตรา 65 ยังได้กำหนดให้มีการพัฒนาบุคลากรทั้งด้านการเป็นผู้ผลิตและผู้ใช้เทคโนโลยีเพื่อการศึกษาซึ่งจะส่งผลให้การศึกษามีคุณภาพ แลให้สนองมาตรา 6 และมาตรา 7 ด้วย ที่กำหนดความมุ่งหมายของการศึกษาไว้ว่าครูและบุคลากรทางการศึกษาจำเป็นจะต้องพัฒนาวิชาชีพอย่างต่อเนื่อง เพื่อให้สามารถจัดการเรียนการสอนให้สามารถบรรลุความมุ่งหมายของการจัดการศึกษาได้

ซึ่ง พจนานุกรมฉบับราชบัณฑิตยสถาน พ.ศ. 2542 (2546) ได้ให้ความหมายคำที่เกี่ยวข้องดังนี้ หน้า 225 **ครู** เป็นคำนาม (น.) หมายถึง ผู้สั่งสอนศิษย์, ผู้ถ่ายทอดความรู้ให้แก่ศิษย์ และหน้า 779 **พัฒนา** เป็นคำกริยา (ก.) หมายถึง ทำให้เจริญ ดังนั้น การพัฒนาคุณภาพครูตามความหมายนี้คือ การที่ครูผู้สอนและถ่ายทอดความรู้ให้แก่ศิษย์เพื่อให้บุคคลเจริญและมีลักษณะเด่นตามที่ต้องการ

เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ และคณะ (2545) ได้ร่วมกันวิจัย พบว่า การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาจะเกิดผลดีก็ต่อเมื่อครูและบุคลากรทางการศึกษาเกิดการเรียนรู้ การพัฒนาครูจึงควรอาศัยหลักการจัดการศึกษาตามมาตรา 8 คือเป็นการศึกษาตลอดชีวิตของการเป็นครู ให้สังคมมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาและกระบวนการเรียนรู้นั้นให้เป็นไปอย่างต่อเนื่อง ซึ่งสะท้อนการจัดระบบโครงสร้างและกระบวนการจัดการศึกษาตามมาตรา 9 โดยมีเอกภาพด้านนโยบาย และมีความหลากหลายในการปฏิบัติโดยกระจายอำนาจไปสู่เขตพื้นที่การศึกษาสถานศึกษาและองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น กำหนดมาตรฐานการศึกษา และจัดระบบประกันคุณภาพการศึกษาทุกระดับและประเภทการศึกษา มีหลักการส่งเสริมมาตรฐานวิชาชีพครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษา และการพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษาอย่างต่อเนื่อง ระดมทรัพยากรจากแหล่งต่าง ๆ มาใช้ในการจัดการศึกษาการมีส่วนร่วมของบุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่น ดังนั้น การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 นั้น จึงจำเป็นต้องให้มีความ

สอดคล้องและเชื่อมโยงกับหน่วยงานที่กำหนดนโยบาย แผน และมาตรฐานของการพัฒนาบุคลากร ซึ่งจัดตั้งขึ้นตามพระราชบัญญัติฉบับต่าง ๆ ที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา

2.3.1 นโยบายการพัฒนาครู

การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา เป็นกระบวนการที่ต้องดำเนินการตามเจตนารมณ์บทบัญญัติของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และกฎหมายรัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย พุทธศักราช 2550 ซึ่งบทบัญญัติให้ครูและบุคลากรทางการศึกษาต้องได้รับการพัฒนา เพื่อที่จะสามารถทำหน้าที่ตามบทบัญญัติของรัฐได้อย่างมีประสิทธิภาพ ดังต่อไปนี้

รัฐธรรมนูญแห่งราชอาณาจักรไทย บัญญัติไว้ดังนี้

มาตรา 42 บุคคลย่อมมีเสรีภาพทางวิชาการ โดยระบุว่า การศึกษาอบรม การเรียนการสอน การวิจัย และการเผยแพร่งานวิจัยตามหลักวิชาการย่อมได้รับการคุ้มครอง

มาตรา 43 กำหนดให้บุคคลได้สิทธิเสมอกันในการได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานไม่น้อยกว่าสิบสองปีที่รัฐจะต้องจัดให้อย่างทั่วถึงและมีคุณภาพโดยไม่เก็บค่าใช้จ่าย สาระสำคัญของมาตรานี้เป็นผลทำให้ครูและบุคลากรทางการศึกษาจะต้องพัฒนาวิชาชีพอยู่เสมอเพื่อให้การศึกษามีคุณภาพ

มาตรา 78 กำหนดว่ารัฐต้องกระจายอำนาจให้ท้องถิ่นพึ่งตนเองและตัดสินใจในกิจการท้องถิ่นได้เอง และมาตรา 79 กำหนดให้รัฐต้องส่งเสริมและสนับสนุนให้ประชาชนมีส่วนร่วม

มาตรา 81 กำหนดให้รัฐ ปรับปรุงการศึกษาให้สอดคล้องกับการเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจและสังคม กำหนดให้รัฐต้องเร่งรัดการพัฒนาวิชาชีพครู

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มาตรา 52 บัญญัติไว้ดังนี้

มาตรา 52 ให้กระทรวงส่งเสริมให้มีระบบ กระบวนการผลิต การพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษาให้มีคุณภาพและมาตรฐานที่เหมาะสมกับการเป็นวิชาชีพชั้นสูง โดยการกำกับและประสานให้สถาบันที่ทำหน้าที่ผลิตและพัฒนาครู คณาจารย์ รวมทั้งบุคลากรทางการศึกษาให้มีความพร้อมและเข้มแข็งในการเตรียมบุคลากรใหม่และการพัฒนาบุคลากรประจำการอย่างต่อเนื่องรัฐพึงจัดสรรงบประมาณและจัดตั้งกองทุนพัฒนาครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษาอย่างเพียงพอ

ในระดับชาติได้กำหนดนโยบาย “การพัฒนาครู” เป็นนโยบายหลักของสำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาและคณะกรรมการระดับชาติชุดต่างๆ ที่เกี่ยวข้องกับการกำหนดนโยบายด้านการศึกษาของชาติ ล้วนตระหนักถึงบทบาทสำคัญของการผลิตและพัฒนาครู เพื่อให้เป็นครูคุณภาพและเป็นครูปฏิรูปการศึกษาอย่างแท้จริง เนื่องจากครูเป็นกุญแจสำคัญนำไปสู่ความสำเร็จในการปฏิรูปการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 จึงกำหนดให้มีการศึกษาและพัฒนานโยบายด้านการผลิตและพัฒนาครู เพื่อกระตุ้นให้ดำเนินการตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติต่อไป

ซึ่ง สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2543) ได้ทำการวิจัยเพื่อเป็นข้อเสนอเชิงนโยบายมีจุดมุ่งหมายดังนี้ 1) เพื่อให้ได้ครูคุณภาพในการปฏิรูปการเรียนรู้และการปฏิรูปการศึกษา 2) เพื่อพัฒนาวิชาชีพครูให้เป็นวิชาชีพชั้นสูง 3) เพื่อประกันคุณภาพการศึกษาโดยประกันคุณภาพครู 4) เพื่อเป็นแรงจูงใจให้คนดีคนเก่งเข้าสู่วิชาชีพครู ผลการศึกษาพบว่า ครูประจำการ (ปี 2541) ทั้งภาครัฐและเอกชน 684,608 คน ครูมีคุณวุฒิต่ำกว่าปริญญาตรี 94,851 คน (13.85 %) จากผลประเมินแผนพัฒนาการศึกษาฉบับที่ 7 พบว่า “ครูร้อยละ 40 ไม่มีโอกาส

เข้ารับการอบรมสัมมนาเลย" ผู้บริหารทางการศึกษาของรัฐ 56,036 คน ประกอบด้วย ผู้บริหารสถานศึกษา51,035 คน และผู้บริหารการศึกษา 5,001 คน ส่วนใหญ่เป็นผู้มีคุณวุฒิระดับปริญญาตรี โดยเฉพาะผู้บริหารสถานศึกษาสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ อีกทั้งมีพฤติกรรมการบริหารที่เน้นด้านธุรการ การเงินและอาคารสถานที่เป็นสำคัญ พบว่าสภาพการพัฒนาครูมีปัญหาน่าสนใจ คือ 1) ขาดระบบการพัฒนาครูประจำการ 2) การอบรมครูไม่ทั่วถึง 3) อบรมไม่ตรงความต้องการ 4) เน้นทฤษฎีมากกว่าการปฏิบัติ 5) วิทยากรขาดความพร้อม 6) หลักสูตรการอบรมมีคุณภาพต่ำ 7) ไม่สนองความต้องการของครู และ 8) สถานที่ฝึกอบรมอยู่ห่างไกล

นอกจากนี้ การวิจัยในครั้งนี้ยังได้ศึกษาแนวทางและวิธีการพัฒนาครูในอีกหลายประเทศ สรุปได้ดังนี้

1) **ประเทศสหรัฐอเมริกา** ประเทศสหรัฐอเมริกาออกกฎหมายกำหนดเป้าหมายการผลิตและพัฒนาครูและกำหนดยุทธวิธีให้ครูเป็นเลิศในโรงเรียนทุกแห่ง มีลักษณะเด่นดังต่อไปนี้ 1) จริงจังกับมาตรฐานนักเรียนและครู 2) แสวงหาวิธีผลิตครูและพัฒนาวิชาชีพครู 3) แก้ไขกระบวนการสรรหาครู 4) ให้รางวัลครูต้นแบบ 5) มีหลักสูตรผลิตครูผู้นำ 6) โปรแกรมครุศึกษาหลักสูตร 5 ปี ได้ 2 ปริญญา 7) ปริญญาทางการศึกษาเป็นปริญญาที่ 2 8) ให้ครูพี่เลี้ยงพัฒนาครู 9) ประกันคุณภาพวิชาชีพครู

2) **ประเทศญี่ปุ่น** 1) เข้มงวดการคัดเลือกนักศึกษาครู เพื่อให้คนเก่งคนดีมาเรียนครู 2) เน้นการฝึกประสบการณ์วิชาชีพครู เพื่อสร้างเจตคติในการเป็นครูและมีความสามารถในการเป็นครูเกิดความรักและศรัทธาต่อวิชาชีพครู 3) ครูต้องมีใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครู 4) มีกฎหมายกำหนดการพัฒนาครูมาตรฐานและเงินเดือนครู

3) **ประเทศนิวซีแลนด์** 1) ปฏิรูปครูโดยครูต้องมีวุฒิปริญญาตรีขึ้นไปและต้องจดทะเบียน 2) จัดหลักสูตรหลากหลาย 3) การพัฒนาครูเป็นหน้าที่ของกระทรวง สถานศึกษา และครู 4) ครูก่อนประจำการต้องมีเวลาพัฒนาตนเอง 5) พัฒนาครูประจำการทั้งในและนอกโรงเรียน 6) มีกองทุนพัฒนาครู

4) **ประเทศออสเตรเลีย** 1) จัดหลักสูตรที่ยืดหยุ่น 2) เชื่อมโยงการพัฒนาครูกับการศึกษาระหว่างประจำการเพื่อรับปริญญา 3) พัฒนาครูผู้นำทางการศึกษา 4) จังหวัดเป็นผู้จัดอบรมครู

5) **ประเทศสิงคโปร์** 1) สถาบันครุศึกษาทำหน้าที่ผลิตครู พัฒนาครู และวิจัยสร้างองค์ความรู้เกี่ยวกับครุศึกษา 2) นักศึกษาครูได้รับเงินเดือน ได้รับทุนจากกระทรวงศึกษาธิการ 3) ครูเก่ง ครูดี ได้เงินเดือนสูง

6) **ประเทศอังกฤษ** 1) ยกระดับคุณภาพครูเป็นกุญแจของการพัฒนาวิชาชีพครู 2) เพิ่มเงินเดือน ให้รางวัลและค่าตอบแทน 3) ส่งเสริมภาวะผู้นำในสถานศึกษา 4) พัฒนาการผลิตครูโดยสภาวิชาชีพนอกจากนี้ ผลการศึกษาวิจัยของ สมหวัง พิธิยานุวัฒน์ (2543) ในครั้งนี้ โดยได้มีข้อเสนอเชิงนโยบายเกี่ยวกับแนวทางและวิธีการพัฒนาครูประจำ การเพื่อปฏิรูปการศึกษา ดังนี้

ก. ลำดับความต้องการ อันดับ 1 จัดอบรมสัมมนาแนะแนวทางในการประกอบวิชาชีพครูอันดับ 2 จัดทำแผนพัฒนาครูอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง อันดับ 3 ควรมีการประเมินครู/ผลงานเป็นระยะเพื่อกระตุ้นการทำงาน อันดับ 4 เปิดโอกาสให้ครูได้ศึกษาต่อเพื่อเพิ่มพูนความรู้ อันดับ 5 เพิ่มค่าตอบแทนเพื่อสร้างกำลังใจ

ข. ควรส่งเสริมพัฒนาครูให้เป็น "ครูมืออาชีพ" โดย

1) ครูมืออาชีพเป็นครูคุณภาพ เป็นผู้ที่รักและพร้อมที่จะเรียนรู้และส่งเสริมชี้แนะให้ผู้เรียนได้พัฒนาตามศักยภาพ และเป็นผู้รักในการเรียนรู้

2) ครูมืออาชีพเป็นครูที่มีใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครู และยกมาตรฐานให้เป็นวิชาชีพชั้นสูง

3) ครูมืออาชีพเป็นครูมุ่งพัฒนา ประเมินและปรับปรุงตนเองอย่างต่อเนื่อง

4) ครูมืออาชีพปฏิบัติตนตามจรรยาวิชาชีพครูอย่างเคร่งครัดเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียนและ

ผู้อื่น จัดการเรียนการสอนที่ยึดผู้เรียนเป็นสำคัญเพื่อให้เป็นผู้เรียนที่มีความสามารถในการแข่งขันและร่วมมือ มีความเป็นไทยในความเป็นสากล เป็นคนเก่ง คนดี และมีความสุขเป็นที่ยอมรับกันว่า ความสำเร็จของการปฏิรูปการศึกษาครั้งนี้ กุญแจสำคัญคือ การบ่มเพาะครูรุ่นใหม่ที่เป็นครูคุณภาพ เป็นผู้ที่มีความสามารถและเป็นครูด้วยความมุ่งมั่นและจิตวิญญาณแห่งความเป็นครู และการพัฒนาครูประจำการเกือบ 700,000 คน ให้เป็นครูใหม่ที่มีจินตนาการและเอาใจใส่อย่างจริงใจต่อผู้เรียน เพื่อให้ผู้เรียนเป็นคนที่เปี่ยมด้วยคุณภาพ ทั้งความรู้และคุณธรรม ตลอดจนร่วมถักทอและสานฝันให้วิชาชีพครูเป็นวิชาชีพชั้นสูง เป็นที่เชื่อมั่นและศรัทธาของคนรุ่นใหม่และสังคมไทยโดยส่วนรวม ซึ่งสุรศักดิ์ หลาบมาลา (2543ข) ได้ศึกษาวิจัยเกี่ยวกับการฝึกอบรมครูประจำการในสหภาพยุโรปบางประเทศ คือ เบลเยี่ยม เยอรมัน ฝรั่งเศส ออสเตรีย สหราชอาณาจักร เนเธอร์แลนด์ และไอร์แลนด์ พบว่า การฝึกอบรมครูในสถาบันการฝึกหัดครูเพียงครั้งเดียวไม่เพียงพอสำหรับการเป็นครูไปตลอดชีวิต การฝึกอบรมครูประจำการเป็นกระบวนการระยะยาวและเป็นส่วนหนึ่งของการศึกษาต่อเนื่อง มีวัตถุประสงค์คือ

1) เพื่อพัฒนาวิชาชีพและบุคลิกภาพครูเน้นปรับปรุงทักษะวิชาชีพและความสามารถของครูคือ

1.1) ปรับปรุงความรู้พื้นฐานและทักษะการสอนในวิชาต่างๆ ให้ทันสมัย

1.2) เรียนรู้ทักษะใหม่

1.3) เรียนรู้วิธีสอนวิชาเฉพาะ

1.4) เรียนรู้วิธีใหม่และสื่อการสอนใหม่

2) ปรับปรุงคุณภาพของระบบการศึกษา โดยเน้นการปรับปรุงโรงเรียนและปรับปรุงเทคนิคการสอนของครู ได้แก่

2.1) การส่งเสริมสหวิทยาการและพัฒนาทีมงาน

2.2) ส่งเสริมนวัตกรรม

2.3) ฝึกอบรมครูในด้านการจัดการห้องเรียน และการแก้ปัญหา

2.4) จัดเรียงลำดับความสำคัญ และระบุเป็นหมายเลข แล้วนำสู่การปฏิบัติ

2.5) พัฒนาทักษะในการจัดการมนุษยสัมพันธ์

3) เพิ่มพูนความรู้ของครูเกี่ยวกับสังคมและสภาพแวดล้อม

ส่วนการศึกษาของ สุรศักดิ์ หลาบมาลา (2543ก) ในเรื่องคุณภาพของครูสู่คุณภาพแห่งการเรียนรู้ และได้นำเสนอผลการตรวจสอบการฝึกหัดครูของนิวซีแลนด์ พบประเด็นเกี่ยวกับคุณสมบัติของครู โดยกลุ่มประเทศ OECD นิยามศัพท์ "การทำงานของครูที่มีคุณภาพ" 5 มิติ คือ

1) มีความรู้ในหลักสูตรและเนื้อหาวิชาอย่างเพียงพอ

2) มีทักษะด้านวิชาชีพครู ความสามารถใช้ยุทธวิธีการสอนและการประเมินผลอย่างหลากหลาย

3) สามารถคิดไตร่ตรองและมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์

4) มีความเห็นอกเห็นใจและมีความจริงใจในการรับรู้ศักดิ์ศรีของนักเรียน ผู้ปกครอง และเพื่อนร่วมงาน ในการดำเนินการเพื่อให้บรรลุเป้าหมายด้านการเรียนรู้ที่มีประสิทธิภาพ

5) มีความสามารถในการจัดการและการประยุกต์ใช้เทคโนโลยีสารสนเทศ

จากบทเรียนในต่างประเทศ พบว่า ทุกประเทศมุ่งปรับปรุงวิชาชีพให้เป็นวิชาชีพชั้นสูงเป็นวิชาชีพแห่งคุณภาพ หล่อหลอมเยาวชนให้เป็นคนที่มีคุณภาพโดยใช้มาตรการต่างๆ เช่น มาตรการทางการเงิน มีค่าตอบแทนสูง และเป็นค่าตอบแทนที่สัมพันธ์กับคุณภาพและผลงาน มาตรการทางกฎหมาย มาตรการการมีส่วนร่วมในการผลิตและพัฒนาครู ดังนั้น นโยบายเกี่ยวกับการผลิตและพัฒนาครูไทยจึงต้องเน้นการส่งเสริมวิชาชีพครูให้มีคุณภาพและเป็นที่นิยม โดยการสร้างความเชื่อมั่นในวิชาชีพครูซึ่งสอดคล้องกับ มนตรี จุฬาวัฒนฑล (2543) ที่ได้เสนอกลยุทธ์หลักในการสร้างความเชื่อมั่นในวิชาชีพครูโดยการประกันคุณภาพครูด้วยการเร่งรัดปฏิรูป 4 องค์ประกอบ คือการพัฒนาครู การประเมินคุณภาพ การออกใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครู การตอบแทนและการยกย่องครู ควรมีมาตรการเสริมเพื่อสร้างความยั่งยืนในการปฏิรูปวิชาชีพครู โดยพัฒนาสถาบันผลิตครูแนวใหม่ การจัดตั้งกองทุน การจัดตั้งราชวิทยาลัยครุศาสตร์ การจัดการกับครูที่ไม่ผ่านการประเมินคุณภาพ และการปรับแก้กฎหมายที่เกี่ยวข้อง ในข้อเสนอนี้เป็นนโยบายในการผลิตและพัฒนาครู ที่มุ่งคุณภาพครูและความเป็นวิชาชีพชั้นสูง โดยแบ่งออกเป็น 3 นโยบายย่อย คือ นโยบายการผลิตครูเพื่อคุณภาพครูและความเป็นวิชาชีพชั้นสูงนโยบายการใช้ครูเพื่อคุณภาพครู และความเป็นวิชาชีพชั้นสูงและนโยบายการบำรุงรักษาและพัฒนาครูเพื่อคุณภาพครูและความเป็นวิชาชีพชั้นสูงการพัฒนาครูควรมุ่งให้สอดรับกับ "วิชาชีพชั้นสูง" ซึ่งมีลักษณะสำคัญ 4 ประการ คือ (สมหวัง พิธิยา-นุวัฒน์, มยุรี จารุปาน และกรรณิการ์ บารมี, 2545) 1) เป็นงานที่ใช้ความชำนาญ ความเชี่ยวชาญเฉพาะสาขา และ เป็นการใช้ปัญญามากกว่าฝีมือแรงงาน 2) มีการกำหนดจรรยาบรรณวิชาชีพเพื่อเป็นแบบแผนในการปฏิบัติ ซึ่งแสดงถึงคุณธรรมและจริยธรรมในการประกอบวิชาชีพ รวมทั้งกำหนดมาตรฐานวิชาชีพด้วย 3) มีองค์กรรับผิดชอบกำกับดูแลการปฏิบัติตามมาตรฐานและจรรยาบรรณวิชาชีพ 4) มีสถานภาพสูงในสังคม

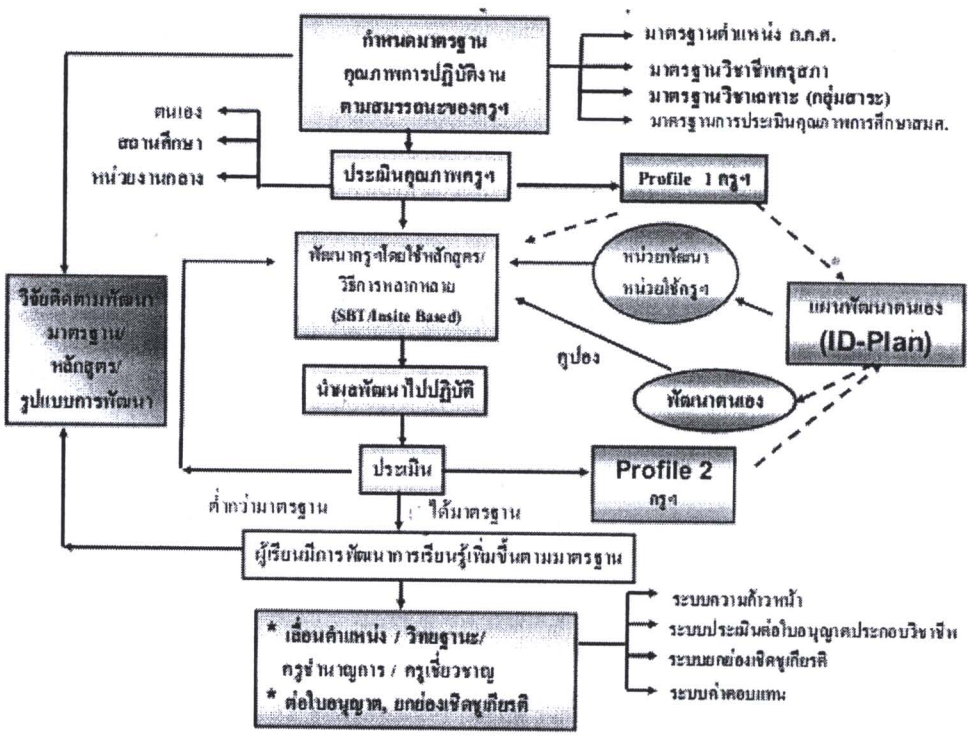
ดังนั้น การพัฒนาครูจึงมีความสำคัญเพื่อรองรับการจัดการศึกษาที่มีคุณภาพ ซึ่ง จันทรานี สงวนนาม (2549) กล่าวถึงแนวความคิดเกี่ยวกับการพัฒนาบุคลากรไว้ว่า การบริหารองค์การในปัจจุบันต้องเผชิญกับสภาวะการเปลี่ยนแปลงสภาพ แวดล้อมขององค์การทั้งภายในและภายนอกองค์การ ส่งเสริมหรือดำเนินการให้บุคลากรสามารถปรับตัวให้เท่าทันกับการเปลี่ยนแปลงได้อย่างเหมาะสมและรวดเร็ว คือต้องเร่งพัฒนาบุคลากร ทั้งในด้านความรู้ (Knowledge) ความสามารถ (Ability) ทัศนคติ (Attitude) และทักษะ (Skills) ในการปฏิบัติงาน

กระทรวงศึกษาธิการ (2545) ได้กำหนดแผนยุทธศาสตร์การปฏิรูประบบการพัฒนาส่งเสริมครูและบุคลากรทางการศึกษาไว้ 4 ประการ คือ

1) เร่งรัดให้มีการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาอย่างเป็นระบบต่อเนื่อง
2) เร่งพัฒนาความสามารถด้านวิทยาศาสตร์และเทคโนโลยี (ไอที)
3) สนับสนุนการพัฒนาแบบมีส่วนร่วม โดยสร้างเครือข่ายการพัฒนา
4) ส่งเสริมสนับสนุนการพัฒนา โดยใช้ภาระงานและสถานศึกษาเป็นฐาน

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2549) ก็มีการกำหนดแผนยุทธศาสตร์การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาไว้ด้วย เรียกว่า "ยุทธศาสตร์การพัฒนาครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2549 – 2553" โดยมีเป้าประสงค์ คือครูและบุคลากรทางการศึกษาในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานได้รับการพัฒนาให้มีความรู้คู่คุณธรรม มีคุณภาพตามมาตรฐานตำแหน่งมาตรฐานวิชาชีพ ทั้งสมรรถนะหลัก สมรรถนะประจำสายงาน รวมทั้งสมรรถนะเฉพาะตามกลุ่มสาระการเรียนรู้ และ พัฒนาตนเองให้เป็นบุคคลแห่งการเรียนรู้ทันต่อการเปลี่ยนแปลงทางสังคม ส่งผลต่อการพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนและผลสัมฤทธิ์ในการเรียนรู้ของผู้เรียนที่มีคุณภาพและศักยภาพ

ส่วน คุรุสภา (2549) ระบุว่าสถาบันพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ (สคบศ.) ได้กำหนดกรอบแนวทางการพัฒนาข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาไว้ ดังผังมโนทัศน์ต่อไปนี้



ภาพที่ 19 แสดงผังมโนทัศน์การประเมินเพื่อพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา ของ สคบศ. (คุรุสภา, 2549)

ในขณะที่ สมาคมนักฝึกอบรมแห่งประเทศไทย สำนักงาน ก.พ. (2548) ได้เสนอรูปแบบวิธีการพัฒนาบุคคลออกเป็น 3 วิธี คือ

1) การพัฒนาโดยจัดการศึกษา (Education) เป็นการพัฒนาที่ต้องใช้เวลาและใช้การลงทุนสูงกว่าการพัฒนาในรูปแบบอื่น แต่ส่งผลในระยะยาวได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2) การพัฒนาบุคคลในงาน (Development in Career) เป็นวิธีการพัฒนาบุคลากรภายในองค์การ โดยผู้บังคับบัญชาจะใช้กระบวนการทางการบริหารหรือกระบวนการบริหารงานบุคคลเพื่อพัฒนาผู้ใต้บังคับบัญชาให้มีความรู้ความสามารถ มีศักยภาพในการปฏิบัติงานเพิ่มขึ้นโดยใช้ระยะเวลาในการปฏิบัติงานตามปกติ ซึ่งเน้น "การพัฒนาบุคคล"

3) การพัฒนาโดยการฝึกอบรม (Training) มีระบบการดำเนินการในทำนองเดียวกันกับการจัดการศึกษาแต่ใช้ระยะเวลาสั้นกว่า ซึ่งมักจัดขึ้นตามปัญหาหรือความต้องการจำเป็นขององค์การ การจัดอบรมจึงสามารถดำเนินการได้อย่างกว้างขวางและมีรูปแบบของการจัดกิจกรรมการฝึกอบรมที่หลากหลาย

ดังนั้น หากเปรียบเทียบความแตกต่างระหว่างการศึกษา การพัฒนาบุคคล และการฝึกอบรม ได้ดังตารางต่อไปนี้ (สำนักงาน ก.พ., 2548)

ตารางที่ 4 แสดงการเปรียบเทียบความแตกต่างของการศึกษา การพัฒนาบุคคล และการฝึกอบรม

รายการ	การศึกษา	การพัฒนาบุคคล	การฝึกอบรม
1. เป้าหมาย	- เลือกอาชีพ - ปรับตัวให้เข้ากับสังคมและสภาพแวดล้อม	- เสริมสร้างคุณภาพและความก้าวหน้าของบุคคล	- เพื่อเพิ่มประสิทธิภาพในการปฏิบัติงาน
2. เนื้อหา	- กว้าง	- ตรงกับศักยภาพและงานในอนาคต	- ตรงกับงานที่กำลังปฏิบัติ หรือที่กำลังจะได้รับมอบหมาย
3. เป็นความต้องการของ	- บุคคล	- บุคคลและหน่วยงาน	- งาน
4. ระยะเวลาที่ใช้	- ยาว สามารถทำได้เรื่อยๆ ไม่มีที่สิ้นสุด	- ใช้เวลาตลอดอายุงาน - มองในระยะยาว	- ใช้เวลาจำกัด
5. วัย	- วัยเรียน	- วัยทำงาน	- วัยทำงาน
6. ความเสี่ยง (ที่จะบรรลุวัตถุประสงค์)	- ปานกลาง	- สูง	- ต่ำ
7. การประเมินผลพิจารณาจาก	- ปฏิบัติงานในอนาคต	- ประเมินยากเพราะมีตัวแปรจากสภาพแวดล้อมจำนวนมาก และยากแก่การควบคุม	- จากพฤติกรรมในการปฏิบัติหน้าที่

จะเห็นได้ว่า การศึกษา การพัฒนาบุคคล และการฝึกอบรม อาจสรุปความแตกต่างได้ดังนี้

1) การศึกษา (Education) เน้นที่ตัวบุคคล (Individual Oriented)

2) การฝึกอบรม (Training) เน้นถึงการทำให้สามารถทำงานที่ต้องการได้ (Job Oriented)

3) การพัฒนา(Development) เน้นที่องค์การ (Organizational Oriented)

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2549) ได้กำหนด "ยุทธศาสตร์การพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษาของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2549–2553" ดังนี้

1) แนวทางการพัฒนา

1.1) ครูและบุคลากรทางการศึกษาทุกคนต้องได้รับการพัฒนาอย่างน้อยปีละ 1 ครั้ง

1.2) การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา มุ่งเน้นให้มีสมรรถนะตามมาตรฐานตำแหน่งและมาตรฐานวิชาชีพทั้งสมรรถนะหลัก (Core Competency) สมรรถนะการปฏิบัติงานในหน้าที่ (Functional Competency) และสมรรถนะเฉพาะตามกลุ่มสาระ (Specificational Competency) ตามที่ ก.ค.ศ. กำหนด

1.3) รูปแบบของการพัฒนามุ่งเน้นการสร้างเครือข่ายที่มีคุณภาพตามมาตรฐานที่สถาบันพัฒนาครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษากำหนด กระจายอยู่ทั้งประเทศ เพื่อความสะดวก ในการเข้ารับการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา ทั้งที่เป็นองค์กรเครือข่ายและบุคคลเครือข่าย

1.4) วิธีการพัฒนาต้องมีความหลากหลาย สอดคล้องกับความต้องการพัฒนาของครูและบุคลากรทางการศึกษา มุ่งเน้นการพัฒนาที่ใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School Based Development / Insite Based Development)

2) เป้าหมาย

2.1) ครูและบุคลากรได้รับการพัฒนาให้มีคุณภาพตามมาตรฐานตำแหน่ง/มาตรฐานวิทยฐานะ /มาตรฐานตามตำแหน่งทางวิชาการ และมาตรฐานวิชาชีพ

2.2) มีระบบเครือข่ายการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา ทั้งภายในและภายนอกของภาครัฐและเอกชน ที่เข้มแข็งเพียงพอต่อการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาได้อย่างต่อเนื่องและมีประสิทธิภาพ

2.3) มีผลการวิจัยเกี่ยวกับการพัฒนาหรือการฝึกอบรมในด้านหลักสูตรและรูปแบบการฝึกอบรมนวัตกรรม สื่อและเทคโนโลยีที่ใช้ในการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา

2.4) มีระบบสารสนเทศที่เกี่ยวกับการพัฒนาครูและบุคลาการทางการศึกษารายบุคคล

3) กลยุทธ์การพัฒนา ประกอบด้วย

กลยุทธ์ที่ 1 พัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาให้มีคุณภาพตามมาตรฐาน กลยุทธ์ที่ 2 สร้างระบบและพัฒนาเครือข่าย รวมทั้งพัฒนาวิทยากร กลยุทธ์ที่ 3 ส่งเสริมให้มีการวิจัยและพัฒนาหลักสูตร นวัตกรรม รูปแบบวิธีการและสื่ออบรม และ กลยุทธ์ที่ 4 สร้างระบบสารสนเทศเกี่ยวกับการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษารายบุคคล ซึ่งกลยุทธ์นี้สอดคล้องโดยตรงกับการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา ดังต่อไปนี้

3.1) มาตรการ

(1) สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษา จัดทำแผนกลยุทธ์การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา และแผนปฏิบัติการประจำปี ให้สอดคล้องกับแผนกลยุทธ์การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยกำหนดระยะเวลาการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาเป็นรายบุคคลไม่น้อยกว่า10 วันต่อคนต่อปี

(2) เร่งรัดการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาตามแผนกลยุทธ์การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา ให้มีสมรรถนะตามตามมาตรฐานตำแหน่ง มาตรฐานวิทยฐานะ มาตรฐานตามตำแหน่งทางวิชาการ และมาตรฐานวิชาชีพ ดังนี้

- สมรรถนะหลัก ได้แก่ คุณธรรม จริยธรรม จรรยาบรรณวิชาชีพ เทคนิคการสอน สมัยใหม่ การทำงานเป็นทีม การใช้เครือข่ายและการใช้เทคโนโลยีทางการศึกษา
- สมรรถนะการปฏิบัติงานในหน้าที่ ได้แก่ ความสามารถในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ความสามารถในการส่งเสริมและพัฒนาผู้เรียน ความสามารถในการพัฒนาตนเอง ความสามารถในการปฏิบัติงานวิชาการ ความสามารถในการสร้างความสัมพันธ์และความร่วมมือกับชุมชน ความรู้เกี่ยวกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐานและการปฏิรูปการเรียนรู้
- สมรรถนะเฉพาะตามกลุ่มสาระ ได้แก่ สมรรถนะตามกลุ่มสาระการเรียนรู้และ การใช้ ICT เพื่อจัดการเรียนรู้

โดยกำหนดรูปแบบและวิธีการที่หลากหลายตามความเหมาะสม เช่น การฝึกอบรมครูในโรงเรียน (on-site training) โดยผู้บังคับบัญชา ครูต้นแบบ ครูแกนนำ ครูแห่งชาติ การใช้เครือข่ายหรือชมรมวิชาการ การอบรมทางไกล การใช้ ICT เพื่อการพัฒนา รวมทั้งแลกเปลี่ยนเรียนรู้ทั้งภายในและภายนอกองค์กร

(3) พัฒนาผู้บริหารการศึกษาและผู้บริหารสถานศึกษาด้านภาวะผู้นำ การเป็นนักบริหารจัดการศึกษาเชิงบูรณาการในพื้นที่ รอบรู้งานที่เกี่ยวข้อง ปรับเปลี่ยนกระบวนทัศน์ วัฒนธรรม และค่านิยม ให้สอดคล้องกับสภาพแวดล้อมทันต่อการเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจและสังคม

(4) ส่งเสริม สนับสนุน ยกย่อง เชิดชูเกียรติ สร้างแรงจูงใจครูและบุคลากรทางการศึกษาที่มีผลงานดีเด่น พ.ศ. 2549 - 2553

หน้าที่ของสถานศึกษา คือ

1) จัดทำข้อมูลพื้นฐานและสารสนเทศของครูและบุคลากรทางการศึกษาให้เอื้อต่อการพัฒนาอย่างครบถ้วนและครอบคลุม

2) จัดทำแผนงาน โครงการการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา ตามกลยุทธ์การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา ในแผนปฏิบัติราชการประจำปีของสถานศึกษาให้สอดคล้องกับกลยุทธ์การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ. 2549–2553

3) กำหนดให้ครูและบุคลากรทางการศึกษา จัดทำแผนพัฒนาของตนเอง

4) ประสานกับหน่วยงานที่เกี่ยวข้อง เพื่อลดการซ้ำซ้อนในการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาจากกลุ่มเป้าหมายของสถานศึกษา

5) จัดตั้ง และระดมทรัพยากรในการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาครอบคลุมทุกกลุ่มเป้าหมายของสถานศึกษา

6) ส่งเสริม สนับสนุน ให้มีการสร้างเครือข่ายการพัฒนา ทั้งภายในและภายนอกสถานศึกษา

7) กำกับ ติดตาม และประเมินผลการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาของสถานศึกษา

8) นำผลการดำเนินงานไปวางแผนปรับปรุงพัฒนาปีต่อไป

9) รายงาน เผยแพร่ และประชาสัมพันธ์

สำนักงาน ก.ค.ศ. (2551) ได้กำหนดหลักเกณฑ์และวิธีการพัฒนาข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาผู้อยู่ใต้บังคับบัญชา ทั้งนี้เพื่อให้เป็นไปตามมาตรา 79 แห่งพระราชบัญญัติระเบียบข้าราชการครูและบุคลากรทาง การศึกษา พ.ศ. 2547 และ ที่แก้ไขเพิ่มเติม (ฉบับที่ 2) พ.ศ. 2551 บัญญัติให้ผู้บังคับบัญชาปฏิบัติตนเป็นตัวอย่างที่ดีแก่ผู้อยู่ใต้บังคับบัญชาและมีหน้าที่พัฒนาผู้อยู่ใต้บังคับบัญชา เพื่อให้มีความรู้ ทักษะ เจตคติที่ดี คุณธรรม จริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพที่เหมาะสม จะทำให้การปฏิบัติหน้าที่ราชการเกิดประสิทธิภาพ ประสิทธิผล สรุปได้ดังนี้

1) หลักเกณฑ์

1.1) ผู้บังคับบัญชาทุกคนทุกระดับ มีหน้าที่ส่งเสริมสนับสนุนให้ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาผู้อยู่ใต้บังคับบัญชาทุกคนได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบ ต่อเนื่องและมาตรฐาน ซึ่งข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาทุกคนก็มีหน้าที่ต้องพัฒนาตนเองตลอดเวลาให้ก้าวทันต่อการเปลี่ยนแปลงทางวิชาการและด้านอื่นที่เกี่ยวข้อง

1.2) ผู้บังคับบัญชาทุกคนทุกระดับ ต้องพัฒนาตนเองให้เป็นแบบอย่างที่ดีแก่ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา พัฒนาหน่วยงานทางการศึกษาให้เป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ และ พัฒนาผู้อยู่ใต้บังคับบัญชาให้มีคุณลักษณะที่เหมาะสมกับตำแหน่งหน้าที่ มีความสามารถในการปฏิบัติงานในหน้าที่ความรับผิดชอบ ให้มีประสิทธิภาพ ประสิทธิผล และความก้าวหน้าแก่ราชการ

2) วิธีการ

2.1) ผู้บังคับบัญชา ส่งเสริมสนับสนุนให้ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาแต่ละคนศึกษา วิเคราะห์ วิจัย เพื่อประโยชน์ในการจัดทำแผนหรือโครงการ และการพัฒนางานในหน้าที่ความรับผิดชอบ ซึ่งจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาตนเองด้วย

สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ ห้องสมุดงานวิจัย

2.2) ผู้บังคับบัญชา ส่งเสริมให้ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา จัดทำแผนพัฒนาตนเอง

2.3) ผู้บังคับบัญชา พัฒนาตนเองให้เป็นแบบอย่างที่ดีในการปฏิบัติงานจัดบรรยากาศในการปฏิบัติงาน และพัฒนากระบวนการทำงานที่ส่งเสริมให้ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาเกิดการเรียนรู้ตลอดเวลา จัดหาข้อมูล แหล่งการเรียนรู้ จัดสรรงบประมาณและสิ่งอำนวยความสะดวกสนับสนุนการพัฒนา

2.4) ผู้บังคับบัญชา ส่งเสริมให้ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาแสวงหาความรู้เพิ่มเติมโดยการพัฒนาภายในหน่วยงาน ได้แก่ การเรียนรู้ด้วยตนเอง การเรียนรู้เป็นกลุ่มเล็ก การแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม การเรียนรู้ในสภาพจริง การสอนแนะ การวิจัย การจัดทำผลงานทางวิชาการ เป็นต้น กับการพัฒนาภายนอกหน่วยงาน ได้แก่ การศึกษาต่อ การฝึกอบรม การสัมมนา การประชุมเชิงปฏิบัติการ การเรียนรู้จากเพื่อนร่วมงานหรือผู้ทรงคุณวุฒิ การเป็นวิทยากร และการนำเสนอผลงานทางวิชาการ เป็นต้น หรือการพัฒนาด้วยวิธีการอื่นตามความเหมาะสม

ทั้งนี้ ต้องมีการพัฒนาในสองส่วนที่สำคัญตามความต้องการจำเป็น คือ

(1) ด้านคุณลักษณะที่เหมาะสมกับตำแหน่ง ได้แก่ การพัฒนาพฤติกรรมที่แสดงถึงการเป็นผู้มีวินัย คุณธรรม จริยธรรม และจรรยาบรรณวิชาชีพ รัก ศรัทธาและภาคภูมิใจในวิชาชีพ มีความขยันหมั่นเพียร มุ่งมั่นในการปฏิบัติงาน เป็นแบบอย่างที่ดี รัก ใฝ่ใจในการศึกษาหาความรู้เพิ่มเติมอยู่เสมอ

(2) ด้านความสามารถการปฏิบัติงานในหน้าที่ความรับผิดชอบ ได้แก่ การพัฒนาพฤติกรรมที่แสดงถึงการเป็นผู้มีความรู้ความสามารถในการปฏิบัติงานในตำแหน่งแต่ละคนตามที่กำหนดไว้ในมาตรฐานตำแหน่งของข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษาโดยต้องมีการพัฒนาเป็นระยะๆ อย่างเป็นระบบ รวมไม่น้อยกว่า 15 วัน ในแต่ละปี

2.5) ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษา บันทึกการพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่องรายงานผลการพัฒนาต่อผู้บังคับบัญชา แลกเปลี่ยนเรียนรู้กับเพื่อนร่วมงาน และนำไปใช้ประโยชน์

2.6) ข้าราชการครูและบุคลากรทางการศึกษานำความรู้และประสบการณ์ที่ได้รับจากการพัฒนาไปพัฒนาตนเองและการปฏิบัติงานอย่างต่อเนื่อง ภายใต้การนิเทศและให้คำปรึกษาแนะนำของผู้บังคับบัญชา

จะเห็นได้ว่า การพัฒนาครูในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐานนั้นมีกำหนดไว้ในระดับนโยบายอย่างชัดเจนทั้งระดับในบทบัญญัติของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา และนโยบายรัฐบาลระดับสูง ได้แก่ นโยบายของรัฐบาล นโยบายกระทรวงศึกษาธิการ นโยบายคุรุสภา, นโยบายของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาโดยให้ถือเป็นหน้าที่หลักที่สำคัญของทุกสถานศึกษาขั้นพื้นฐานที่ต้องดำเนินการพัฒนาครู

2.3.2 การปฏิบัติการพัฒนาครู

การปฏิบัติการพัฒนาครู เป็นหน้าที่ความรับผิดชอบของกระทรวงศึกษาธิการ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษา (ในฐานะส่วนราชการต้นสังกัด) และสถานศึกษา (ในฐานะหน่วยปฏิบัติการจัดการศึกษา) รวมทั้งผู้บริหารสถานศึกษา (ในฐานะผู้บังคับบัญชาครู) การพัฒนาครูเป็นการจัดกิจกรรมต่าง ๆ ซึ่งมุ่งเพิ่มพูนความรู้ ทักษะ และ ความเข้าใจของครูและบุคลากรทางการศึกษาที่จะนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงอย่างสร้างสรรค์ความคิดและพฤติกรรมในชั้นเรียน ให้สอดคล้องกับนโยบาย และ กฎ ระเบียบของเขตพื้นที่การศึกษา (Seyfarth, 1991 อ้างถึงใน Cunningham, W.G. and Cordeiro, P.A., 2000) ประกอบด้วยกิจกรรมหลักๆ 3 ประการ ดังนี้

1) **การพัฒนาบุคลากร (Staff development)** เป็นกิจกรรมหรือกระบวนการใด ๆ ที่ต้องการจะปรับปรุงทักษะ เจตคติ ความเข้าใจ หรือการปฏิบัติในบทบาทในปัจจุบันหรือบทบาทในอนาคตการพัฒนาจะต้องมุ่งเน้นทั้งการเรียนรู้ของบุคลากร และการปรับปรุงองค์การ กิจกรรมการพัฒนาบุคลากรจะช่วยลดความแตกต่างระหว่างบุคคล สร้างโปรแกรมอย่างใหม่ พัฒนาความสามารถแนะนำครูใหม่ ส่งเสริมการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง ปฏิรูปโรงเรียน ขยายขอบเขตของความสนใจ เพื่อการเปลี่ยนตำแหน่งและให้ประโยชน์อื่นๆ อีกมาก (Cunningham and Cordeiro, 2000)

2) **การพัฒนาวิชาชีพ (Professional development)** เป็นกระบวนการและกิจกรรมที่ออกแบบเพื่อเพิ่มพูนความรู้ ทักษะ และเจตคติทางวิชาชีพ เพื่อนำไปปรับปรุงการเรียนรู้ของนักเรียนมีคุณลักษณะดังนี้ (Guskey, 2000) การพัฒนาวิชาชีพเป็นกระบวนการที่มีวัตถุประสงค์และมีขั้นตอนดังนี้

2.1) กำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายที่ชัดเจนเชื่อมั่นว่าเป้าหมายนั้นมีคุณค่า

2.2) กำหนดวิธีการที่จะประเมินเป้าหมาย

2.3) การพัฒนาวิชาชีพเป็นกระบวนการที่ต่อเนื่อง เนื่องจากวิชาชีพทางการศึกษาเป็นพลวัตที่มีความรู้เพิ่มขึ้นอยู่เสมอ

2.4) การพัฒนาวิชาชีพเป็นกระบวนการที่เป็นระบบและเกี่ยวข้องกันต้องอาศัยการเรียนรู้แบบมีส่วนร่วม (Cooperative learning) ดังนั้น ทุกคนที่มีอิทธิพลต่อการเรียนรู้ของนักเรียนจำเป็นจะต้องได้รับการพัฒนา

2.5) การพัฒนาวิชาชีพมีบทบาทที่สำคัญยิ่งในการปรับปรุงและพัฒนาการศึกษา โดยที่การพัฒนานั้นจะช่วยให้นักเรียนทุกคนสามารถบรรลุมาตรฐานการเรียนรู้ขั้นสูงและพัฒนาการเรียนรู้ของตน

2.6) การพัฒนาวิชาชีพของครู จำเป็นต้องตระหนักว่า ความสามารถของครู ความต้องการของครู และ ความสนใจของครู เป็นสิ่งที่สำคัญยิ่ง (Sergiovanni, 2001)

3) **การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ (Human resource development)** เป็นวิธีการที่เป็นองค์รวม (holistic) เป็นวิธีการที่บูรณาการ เพื่อการแลกเปลี่ยนพฤติกรรมที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน โดยใช้เทคนิคและกลยุทธ์ในการเรียนรู้แบบต่าง ๆ (Megginson and others, 1995) วิธีการในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ได้พัฒนาขึ้นเรื่อย ๆ โดยในระยะแรกเน้นการฝึกอบรมอย่างเป็นระบบ (Systematic training) ต่อมาใช้วิธีการ

พัฒนาตนเอง (Self - development) ในระยะหลังนี้ใช้แนวคิดขององค์กรแห่งการเรียนรู้ (Learning organization) (Megginson and others, 1995) ต่อมาได้ขยายแนวคิดเป็นองค์การแห่งความรู้สารสนเทศและการเรียนรู้ (Knowledge, Information and Learning organization) หรือที่เรียก KILO

โดยสรุปคือการพัฒนาบุคลากรและการพัฒนาวิชาชีพใช้แทนกันในบางครั้งส่วนการพัฒนาบุคลากรเรียกได้หลายชื่อ เช่น การฝึกอบรมระหว่างประจำการ (In – service training) และการพัฒนาวิชาชีพ (Professional development)และการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ (Human resource development) (Ubben, Hughes and Norris, 2001)

เป้าหมายการพัฒนา

การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาจะต้องเรียนรู้อย่างต่อเนื่องเพื่อให้มีความรู้ทันกับวิทยาการอย่างใหม่ จำเป็นจะต้องวิเคราะห์ประสิทธิผลของสิ่งที่ทำอยู่อย่างต่อเนื่อง ปรับวิธีปฏิบัติเมื่อไม่บรรลุเป้าหมายสูงสุด แสวงหาทางเลือกใหม่และโอกาสเพื่อพัฒนาโดยมีเป้าหมายของการพัฒนาที่ต้องกระทำอย่างเป็นระบบและต่อเนื่อง กำหนดเป้าหมายตามสาระสำคัญในมาตรา 4 แห่งพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ซึ่งเป้าหมายสำคัญของการพัฒนาคือครูใหม่ เป็นการพัฒนาเพื่อประกอบอาชีพครู และเข้าสู่วิชาชีพครู โดยครูประจำการรับการพัฒนาใน 2 ลักษณะ คือ 1) พัฒนาแนวลึกเฉพาะทาง เป็นการพัฒนาความรู้ ทักษะและเจตคติเกี่ยวกับเนื้อหาสาระการเรียนการสอนและวิธีสอนวิชาเฉพาะ 2) พัฒนาตามแนวกว้าง เป็นการพัฒนาความรู้ ทักษะ และเจตคติที่นอกเหนือจากการสอน มีคุณธรรม จริยธรรม และจรรยาบรรณวิชาชีพ ตลอดจนการพัฒนาวิชาชีพโดยมีเป้าหมายการพัฒนา ดังนี้

1) ครูและบุคลากรทางการศึกษาได้รับการพัฒนาอย่างเป็นระบบ

2) ครูและบุคลากรทางการศึกษามีแรงจูงใจและแรงบันดาลใจในการประกอบอาชีพครูและพัฒนาวิชาชีพที่เอื้อต่อประสิทธิภาพและประสิทธิผลในการจัดการศึกษาของชาติ

3) จัดสรรงบประมาณและระดมทรัพยากรทั้งจากภาครัฐและเอกชนเพื่อใช้ในการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา

4) เป็นหน้าที่ของผู้บังคับบัญชาทุกระดับที่จะต้องส่งเสริมการพัฒนาและนำผลการพัฒนาไปใช้เป็นส่วนสำคัญในการส่งเสริมความก้าวหน้าในวิชาชีพ

5) ผู้ได้รับการพัฒนาจะนำผลการพัฒนาไปพัฒนานักเรียน เพื่อให้เกิดผลตามความมุ่งหวังและหลักการจัดการศึกษา ตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542

กลยุทธ์ในการพัฒนา

การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา อาจมีกลยุทธ์ ดังนี้

1) การพัฒนาด้วยกลยุทธ์ของการศึกษาในระบบ

การพัฒนาที่ได้กำหนดจุดมุ่งหมาย วิธีการพัฒนา หลักสูตร ระยะเวลาของการพัฒนาการประเมินผล ซึ่งเป็นเงื่อนไขของการพัฒนาที่แน่นอนตายตัว

2) การพัฒนาด้วยกลยุทธ์ของการศึกษานอกระบบ

การพัฒนาที่มีความยืดหยุ่นในการกำหนดจุดมุ่งหมาย รูปแบบวิธีการพัฒนา ระยะเวลาของการพัฒนา การประเมินผลซึ่งเป็นเงื่อนไขของการพัฒนา โดยเนื้อหาสาระและหลักสูตรมีความ

ยืดหยุ่น มีความเหมาะสมและสอดคล้องกับสภาพปัญหา ความต้องการของการพัฒนาและความสนใจ ตลอดจนความต้องการของผู้ที่จะได้รับการพัฒนา

3) การพัฒนาด้วยกลยุทธ์ของการศึกษาตามอัธยาศัย

การพัฒนาที่ผู้ได้รับการพัฒนาเรียนรู้ด้วยตนเองตามความสนใจ ศักยภาพ ความพร้อมและโอกาส อาจศึกษาจากบุคคล สังคม สภาพแวดล้อม สื่อหรือแหล่งความรู้อื่นๆ หรือ อาจเข้าศึกษาบางรายวิชา โดยพัฒนาในลักษณะนี้ต้องมีหน่วยงานประเมินและรับรองผลการพัฒนาบุคลากร

ในสหรัฐอเมริกานั้น แต่ละเขตพื้นที่การศึกษาจะมีการจัดประชุมปฏิบัติการเพื่อพัฒนาวิชาชีพทุกเดือน กิจกรรมส่วนใหญ่เป็นกิจกรรมที่ช่วยให้ครูเปลี่ยนวิธีสอน จากการนำเสนอเนื้อหาโดยตรงไปสู่การสร้างสิ่งแวดล้อมแห่งการเรียนรู้ ซึ่งนักเรียนจะเรียนรู้ด้วยตนเอง ครูเรียนรู้วิธีการที่จะช่วยให้นักเรียนคิดอย่างสร้างสรรค์ วิเคราะห์และแก้ปัญหา สังเคราะห์ข้อมูลต่างๆ แสดงออกได้อย่างชัดเจนทั้งโดยการพูดและการเขียน อันเป็นการ เตรียมนักเรียน เพื่อเป็นประชาชนที่รับผิดชอบและทำประโยชน์ให้สังคม (Seyfarth,1991 อ้างถึงใน Cunningham, W.G. and Cordeiro, P.A., 2000)

ความล้มเหลวในการพัฒนาบุคลากรอาจมีสาเหตุจากหลายปัจจัย ที่สำคัญดังนี้ (Seyfarth, 1991 อ้างถึงใน Cunningham, W.G. and Cordeiro, P.A., 2000) ประกอบด้วย

1) ขาดการประสานงานและประสานสัมพันธ์ระหว่างกิจกรรมการพัฒนาบุคลากรกับโปรแกรมอื่น ๆ ที่มีวัตถุประสงค์เพื่อการปรับปรุงการเรียนการสอน ขาดความต่อเนื่องของการฝึกอบรมโดยที่อบรมเพียงครั้งเดียวแล้วไม่มีการอบรมอีกเลย

2) ผู้บริหารบางคนมุ่งเน้นให้การพัฒนาบุคลากรทำให้ครูเปลี่ยนพฤติกรรมการสอนโดยไม่ปรับองค์การให้สอดคล้องและเหมาะสมกับการเปลี่ยนแปลงต่าง ๆ

3) ออกแบบการฝึกอบรมที่ไม่มีประสิทธิภาพ โดยที่ผู้รับการอบรมขาดการมีส่วนร่วมในการกำหนดรูปแบบและเนื้อหาสาระ ผู้เข้าร่วมรับการอบรมขาดโอกาสที่จะฝึกปฏิบัติตามกลยุทธ์อย่างใหม่ และไม่ได้รับข้อมูลย้อนกลับจากการปฏิบัติของตน

ดังนั้น ในระดับปฏิบัติการจะเห็นได้ว่า ภาระการพัฒนาครูเป็นหน้าที่ของผู้บริหารสถานศึกษา และผู้เกี่ยวข้องคือคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานและสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาต้นสังกัดนั่นเอง

2.3.3 หลักการพัฒนาครู

Sweeny (2002) และ Joyce and Showers (1995) ได้เสนอแนะว่าระบบการพัฒนาบุคลากรที่ดีควรจะครอบคลุมการพัฒนาใน 3 ระดับ ดังนี้

1) การพัฒนาระดับบุคคล ได้แก่ ครูและผู้บริหารทุกคนควรจะได้รับการพัฒนา

2) การพัฒนาระดับกลุ่มหรือระดับโรงเรียน เป็นการพัฒนาบุคคลเป็นกลุ่มหรือทั้งโรงเรียนพร้อมกันและพัฒนาเป็นทีม

3) การพัฒนาบุคลากรระดับเขตพื้นที่การศึกษาหรือเขตการศึกษา

นอกจากนั้นยังได้เสนอแนะอีกว่า วัตถุประสงค์ของโปรแกรมการพัฒนาควรเป็นดังต่อไปนี้

1) การพัฒนาวิชาชีพ

2) การปรับปรุงการสอน

3) การนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ

4) การพัฒนาองค์การ

ในการวางแผนการพัฒนาบุคลากร จำเป็นจะต้องให้ครูมีส่วนร่วมโดยมีข้อเสนอแนะการวางโปรแกรมการพัฒนาบุคลากรบางประการ ดังนี้ (Lunenburg and Ornstein, 1996)

1) ให้มีความสอดคล้องกันระหว่างความคาดหวังและความสนใจของครูกับบทบาทและความต้องการของโรงเรียนตระหนักถึงความแตกต่างระหว่างบุคคลตั้งอยู่บนพื้นฐานของการพัฒนาในเชิงจูงใจ มิใช่การบังคับขู่เข็ญให้รางวัล การยกย่อง และเสริมแรงเมื่อกระทำสำเร็จ พัฒนาโปรแกรมด้วยความร่วมมือของหลายๆ ฝ่ายมุ่งเน้นที่การเปลี่ยนพฤติกรรมของครู มิใช่พฤติกรรมของนักเรียนพิจารณาประสบการณ์ของครูในอดีตคาดหวังว่าจะมีการต่อต้านบ้าง

2) ให้มีความเชื่อมโยงระหว่างการฝึกอบรมกับการปฏิบัติจริง

3) พัฒนากลยุทธ์ที่ค่าใช้จ่ายต่ำ

4) ประเมินผลทั้งขณะดำเนินการและสิ้นสุดการดำเนินการ

5) มีความเห็นสอดคล้องกันว่าการเรียนรู้ของครู (Teacher learning) เป็นส่วนประกอบที่สำคัญในความพยายามที่จะปรับปรุงและพัฒนาโรงเรียน ดังนั้น การพัฒนาบุคลากรเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ของครูจึงจำเป็นจะต้องอาศัยหลักจิตวิทยาการเรียนรู้ หลักการสำคัญของการเรียนและการสอนที่ตั้งอยู่บนพื้นฐานของจิตวิทยา ได้แก่ (Sergiovanni, 2001)

5.1) การเรียนเป็นกระบวนการของการทำให้สิ่งที่เรียนมีความหมาย

5.2) แรงจูงใจในการเรียน ส่วนหนึ่งมีความสัมพันธ์กับเป้าหมายของบุคคลและแรงดลใจของบุคคลอีกส่วนหนึ่งได้รับอิทธิพลจากการที่บุคคลได้มีความเชื่อมโยงหรือมีปฏิสัมพันธ์กับผู้อื่น

5.3) ผู้เรียนแต่ละคนต้องการเวลาที่แตกต่างกันในการเรียนรู้สิ่งเดียวกัน

5.4) ความรู้และทักษะสามารถเรียนได้ดีที่สุดในสถานการณ์และสภาพแวดล้อมที่คล้ายกันกับ จะนำเอาความรู้และทักษะไปใช้

ส่วน Little (1993) ได้เสนอหลัก 6 ประการที่เชื่อว่าจะเป็นเครื่องชี้ทางในการออกแบบประสบการณ์การพัฒนาวิชาชีพสำหรับครู หลักการทั้ง 6 ประการ ดังนี้

1) การพัฒนาวิชาชีพควรเสนอสิ่งที่มีความหมายในด้านสติปัญญา สังคม และอารมณ์ ความคิด ด้วยสื่อ และด้วยบุคคลทั้งที่เป็นครูและไม่ได้ประกอบอาชีพครู

2) การพัฒนาวิชาชีพควรตระหนักถึงบริบทของการสอนและประสบการณ์ของครู ควรจะเน้นที่กลุ่มศึกษา (Study groups) ความร่วมมือของครู การเป็นหุ้นส่วน และตัวแบบอื่นๆ ของการพัฒนาวิชาชีพ ซึ่งจะเป็นวิธีการที่ช่วยให้ครูเข้าใจความคิดใหม่ๆที่สัมพันธ์กับตัวครู สถานศึกษา การปฏิบัติการสอนและสภาพแวดล้อม

3) การพัฒนาวิชาชีพนำเสนอสิ่งที่อาจไม่เห็นพ้องกัน เพราะสิ่งที่ไม่เห็นพ้องกันอาจก่อให้เกิดทางเลือกอย่างใหม่

4) การพัฒนาวิชาชีพพิจารณาการปฏิบัติในชั้นเรียนในภาพกว้าง หรือในบริบทโดยพิจารณาส่วนอื่นๆ ประกอบ คือวัตถุประสงค์และแนวปฏิบัติของโรงเรียน การส่งเสริมให้ครูมองเห็นวิธีการที่จะเชื่อมโยงประสบการณ์ของนักเรียน การปฏิบัติในชั้นเรียนของครู โครงสร้างและวัฒนธรรมของโรงเรียน

5) การพัฒนาวิชาชีพเตรียมครูในการใช้เทคนิคและจินตทัศน์ในการแสวงหาความรู้ ครูไม่เพียงจะใช้ความรู้จากการวิจัยเท่านั้น แต่จำเป็นจะต้องสร้างองค์ความรู้จากการวิจัยอีกด้วย

6) ผู้บริหารที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพจะต้องมั่นใจว่ามีความสมดุลระหว่างความสนใจของครูกับความสนใจของสถานศึกษา

โดยสรุปคือหลักการในการพัฒนาบุคลากรทางการศึกษานั้น ต้องพัฒนาทั้ง 3 ระดับ คือระดับบุคคล ระดับโรงเรียนและระดับเขตพื้นที่การศึกษา กระบวนการพัฒนาจะต้องอาศัยหลักการเรียนรู้เพื่อให้ครูเกิดการเรียนรู้

วิธีการพัฒนา

การพัฒนาวิชาชีพสำหรับครู เดิมทำในมหาวิทยาลัย โดยที่ครูไปลงทะเบียนเป็นรายวิชา ต่อมาการพัฒนาวิชาชีพได้เปลี่ยนมากระทำที่เขตพื้นที่การศึกษาโดยตระหนักว่ากิจกรรมการพัฒนานั้นจะต้องสอดคล้องกับการปฏิบัติในห้องเรียน ในปัจจุบันนี้กิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพได้เปลี่ยนจากเขตพื้นที่การศึกษา (district) ไปให้เป็นความรับผิดชอบร่วมกันของบุคลากรในโรงเรียน การเปลี่ยนแปลงนี้เป็นการวางแผนการพัฒนาวิชาชีพให้เข้าไปสู่สถานที่ ซึ่งครูและนักเรียนมีปฏิสัมพันธ์กัน (Alexander, 1995) เป็นการพัฒนาบุคลากรที่ใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School - based Staff Development)

ปัจจุบันมีวิธีการสำคัญ 2 ประการในการพัฒนาบุคลากร ได้แก่ การพัฒนาโดยใช้ผลลัพธ์เป็นฐานกับการพัฒนาโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

การพัฒนาบุคลากรโดยใช้ผลลัพธ์เป็นฐาน (Result - based staff development) เป็นการกำหนดว่า

1) บุคลากรต้องการจะรู้อะไร (to know)

2) บุคลากรต้องการจะทำอะไร (to do)

3) บุคลากรต้องการจะประยุกต์อะไร (to apply)

การนำแผนปฏิบัติของการพัฒนาบุคลากรไปสู่การปฏิบัตินั้น จะต้องเชื่อมั่นว่าบุคลากรมีเวลา มีโอกาสและมีความรับผิดชอบที่จะเรียนรู้ความรู้และทักษะอย่างใหม่ ซึ่งมีผลกระทบต่อผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน (Joyce and Showers, 1995) การพัฒนาบุคลากรโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School - based programs) เกิดจากความเชื่อที่ว่าการบริหาร จำเป็นจะต้องอาศัยหลักการของการกระจายอำนาจและเชื่อว่าการมอบความรับผิดชอบให้ครูอาจารย์และผู้บริหารของแต่ละโรงเรียนดำเนินการพัฒนาบุคลากรเพราะโรงเรียนเป็นหน่วยปฏิบัติที่ยั่งยืนในการปรับปรุงการศึกษา ในการจัดโปรแกรมการพัฒนาบุคลากรที่สถานศึกษาจะทำให้ครูมีส่วนเกี่ยวข้องโดยตรงในการตัดสินใจเกี่ยวกับเนื้อหาสาระและรูปแบบ ซึ่งจะนำไปสู่

การเพิ่มความสนใจและความผูกพัน นอกจากนั้นการพัฒนาบุคลากรโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานช่วยทำให้เพิ่มความร่วมมือระหว่างครูและผู้บริหารสถานศึกษา (Seyfarth, 1991 อ้างถึงใน Cunningham, W.G. and Cordeiro, P.A., 2000)

โดยสรุป วิธีการพัฒนาบุคลากรอาจใช้การพัฒนา โดยใช้ผลลัพธ์เป็นฐานการพัฒนา (Result - based staff development) หรือการพัฒนาโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School – based staff development) โดยสถานศึกษาและเขตพื้นที่การศึกษามีความรับผิดชอบร่วมกันในการพัฒนา

รูปแบบการพัฒนาครูและบุคลากร

การพัฒนาครูและบุคลากรนั้น จำเป็นจะต้องสำรวจความต้องการในการพัฒนาและแสวงหาวิธีการเพื่อสนองตอบความต้องการนั้น ๆ ซึ่งอาจเป็นความต้องการของบุคคล ความต้องการของกลุ่ม หรือความต้องการของโรงเรียน ตัวอย่างของความต้องการในการพัฒนา เช่น การปรับปรุงการปฏิบัติงานในปัจจุบัน การเตรียมตัวเพื่อการปฏิบัติงานอย่างใหม่ในอนาคต ข้อกำหนดหรือมาตรฐานเกี่ยวกับทักษะและเจตคติการปฏิบัติงาน การแนะนำวิธีการและเทคนิคอย่างใหม่ และการพัฒนาองค์การ เป็นต้น

Everard and Morris (1990) ได้เสนอแนะวิธีการที่จะช่วยตอบสนองความต้องการในการพัฒนา ดังนี้ การแนะแนว การเสนอแนะ (Coaching) และการเป็นที่ปรึกษา การอ่านและศึกษาเอกสารต่าง ๆ การพัฒนาตนเอง (Self – development) การจัดทำโครงการหรือโครงงานต่าง ๆ การเปลี่ยนแปลงความรับผิดชอบ การเข้าร่วมประชุม การทำวิจัย การศึกษานอกสถานที่

Lunenburg and Ornstein (1996) ได้นำเสนอผลการดำเนินการในเขตพื้นที่การศึกษา Valley Stream ซึ่งอยู่ในเขตชานเมืองของนิวยอร์ค ว่ามีโปรแกรม 5 ปีสำหรับการพัฒนาบุคลากรโดยระบุแหล่งทรัพยากรเพื่อการพัฒนาดังนี้ ที่ปรึกษา วัสดุอุปกรณ์ทางวิชาชีพ เช่น วิดีทัศน์ วารสาร และหนังสือ ผู้เชี่ยวชาญภายในระบบ เช่น ครูที่มีประสบการณ์ หัวหน้าภาควิชา หัวหน้าสถานศึกษา เครือข่ายวิชาชีพ เช่น สมาคมทางการศึกษาหน่วยงานวิจัย ห้องปฏิบัติการสอน โปรแกรมการพัฒนาบุคลากรของบริษัทเอกชน หรือองค์กรวิชาชีพ องค์กรทางการศึกษาระดับรัฐและระดับภูมิภาค วิทยาลัย และมหาวิทยาลัย

รูปแบบในการพัฒนาบุคลากร ประกอบด้วย ประชุมปฏิบัติการในฤดูร้อน โครงการฤดูร้อน การเข้าร่วมสัมมนาในระดับท้องถิ่นระดับรัฐ และระดับประเทศ ศูนย์ครู (Teacher center) การประชุมครูในโรงเรียนและในเขตพื้นที่การศึกษา การให้การอบรมระหว่างประจำการ การประชุมปฏิบัติการหรือการสัมมนาหลังจากโรงเรียนเลิกแล้ว การเรียนในบางรายวิชาในมหาวิทยาลัย ตัวแบบในการพัฒนาครูและบุคลากรมีหลายตัวแบบ ที่นิยมใช้มากที่สุด คือ การฝึกอบรม (Training) องค์ประกอบสำคัญในการฝึกอบรมมี 5 ประการ (Joyce and Showers, 1995) ดังนี้

1) การนำเสนอทฤษฎี การศึกษาทฤษฎีเป็นการอธิบายเหตุผล กรอบแนวคิด เทคนิคและ วิธีการในการสอน รูปแบบต่าง ๆ ในการนำเสนอทฤษฎี ได้แก่ การอ่าน การบรรยาย สื่อต่าง ๆ และการอภิปราย เป็นต้น

2) การให้ตัวแบบและการสาธิต การให้ตัวแบบเป็นการกำหนดทักษะและกลยุทธ์ในการสอนซึ่งอาจทำได้โดยการสาธิต หรือใช้สื่อต่าง ๆ ในการฝึกอบรมนั้นอาจนำเสนอตัวแบบและสาธิตให้ดูได้หลายๆ ครั้ง

3) การปฏิบัติในสถานการณ์จริงหรือสถานการณ์จำลอง การฝึกปฏิบัติเป็นการทดลองใช้ทักษะหรือกลยุทธ์อย่างใหม่ซึ่งอาจทำในชั้นเรียนโดยตรง สำหรับการปฏิบัติในสถานการณ์จำลองนั้นอาจทำกับกลุ่มเพื่อนหรือกับนักเรียนกลุ่มเล็ก ๆ

4) ข้อมูลย้อนกลับแบบมีโครงสร้าง (Structured feedback) เป็นการให้ข้อมูลย้อนกลับจากผลการสังเกตพฤติกรรมการสอน วางแผนล่วงหน้าว่าจะให้ข้อมูลย้อนกลับในเรื่องใดบ้าง การให้ข้อมูลย้อนกลับอาจเป็นการให้ด้วยตนเองหรือให้โดยผู้ให้การฝึกอบรม การให้ข้อมูลย้อนกลับอาจทำอย่างสม่ำเสมอหรือเป็นบางครั้ง

5) การสอนแนะ (coaching) เพื่อการนำไปใช้ในชั้นเรียน เป้าหมายสำคัญของการฝึกอบรมก็คือการนำผลของการฝึกอบรมไปสู่การปฏิบัติในชั้นเรียน เพื่อให้มั่นใจว่ากลยุทธ์อย่างใหม่จะถูกนำไปใช้อย่างถาวร การสอนแนะโดยตรงจึงเป็นสิ่งจำเป็น อาจสอนแนะโดยเพื่อนหรือพี่เลี้ยง

การพัฒนาวิชาชีพมีรูปแบบหลายอย่าง Seyfarth (1999) ได้เสนอแนะรูปแบบการพัฒนาวิชาชีพ ดังนี้

1) การวิจัยปฏิบัติการ (Action Research)vวิจัยปฏิบัติการเป็นเทคนิคที่ครูใช้เพื่อตอบคำถามที่เกิดขึ้นในการทำงานหรือในชั้นเรียน เป็นเทคนิคที่มีส่วนคล้ายกับเทคนิคการแก้ปัญญาเป็นวิธีการที่จะช่วยให้ครูแก้ปัญหาเฉพาะอย่างในชั้นเรียนได้

2) เครือข่ายของครู (Teacher Networks) ครูอาจชอบกิจกรรมพัฒนา ที่เปิดโอกาสให้ร่วมทำงานกับครูคนอื่นและพัฒนาความเข้าใจในสาขาวิชาที่สอนและนักเรียนที่ตนสอน เครือข่ายของครูมีลักษณะที่สำคัญดังนี้

2.1) เน้นที่เนื้อหาวิชา วิธีการสอน และวิธีปฏิรูปสถานศึกษา

2.2) มีกิจกรรมที่หลากหลาย เช่น ประชุมปฏิบัติการ สัมมนา การฝึกงานซึ่งเปิดโอกาสให้ครูได้ทดลองความคิดแบบใหม่ และมีปฏิสัมพันธ์กับครูคนอื่น

2.3) มีโอกาสที่จะเข้าใกล้หรือสัมผัสปัญหาเกี่ยวกับการเรียนการสอนมากกว่าที่จะฟัง

2.4) ผู้เชี่ยวชาญบรรยายให้ฟัง

2.5) เปิดโอกาสให้ครูได้แสดงภาวะผู้นำทั้งภายในเครือข่ายหรือภายในโรงเรียนของตน

2.6) เครือข่ายเปิดโอกาสให้ครูได้ตั้งคำถามและร่วมกันแก้ปัญหาเครือข่ายอาจออกแบบให้มีปฏิสัมพันธ์แบบเผชิญหน้ากัน (face to face) หรือใช้เทคโนโลยีสื่อสารทางไกลก็ได้

3) การเป็นหุ้นส่วน (Partnerships)

โรงเรียนกับมหาวิทยาลัย เป็นรูปแบบหนึ่งของการเป็นหุ้นส่วนในการพัฒนาบุคลากรในอดีต ซึ่งหุ้นส่วนในการพัฒนาบุคลากร อาจประกอบด้วย มหาวิทยาลัย เขตพื้นที่การศึกษา สถานศึกษา องค์กรวิชาชีพ เป็นการสร้างเครือข่ายอีเล็กทรอนิกส์ เชื่อมโยงด้วย internet และ e-mail

McBeath (1997) ได้เสนอแนะวิธีการหรือองค์ประกอบในการพัฒนาบุคคล ดังนี้

1) การวางแผนประสบการณ์ทำงาน เป็นการมอบหมายงานอย่างใหม่ให้ เพื่อให้มีโอกาสที่จะเรียนรู้งานอย่างใหม่ อาจเป็นงานภายในหรือภายนอกองค์การ อาจเป็นบางเวลาหรือเต็มเวลา

2 การฝึกอบรม เป็นการเพิ่มความรู้และทักษะในการทำงานในปัจจุบัน หรือเพื่อเตรียมที่จะทำงานใหม่ในอนาคต และเป็นการทำให้มีความรู้ทางเทคนิคให้ทันสมัยขึ้น

3) การศึกษาต่อ เพื่อให้มีวุฒิสูงขึ้น หรือเพื่อพัฒนาทักษะต่าง ๆ หรืออาจเรียนรู้ด้วยตนเองด้วยวิธีการอย่างอื่น และอ่านวารสารทางวิชาชีพ

4) การเสนอแนะ การมีพี่เลี้ยง และการแนะแนว

Guskey (2000) ได้เสนอ "ตัวแบบพัฒนาวิชาชีพ" เพื่อการให้มีทางเลือกและมีโอกาสที่จะเพิ่มพูนความรู้และทักษะทางวิชาชีพ ตัวแบบสำคัญในการพัฒนาวิชาชีพ ดังนี้

1) การฝึกอบรม (training) เป็นการให้ผู้รู้หรือผู้เชี่ยวชาญได้ถ่ายทอดความคิดและประสบการณ์ไปยังกลุ่มโดยมีกิจกรรมต่าง ๆ รูปแบบของการฝึกอบรม เช่น การอภิปราย ประชุมปฏิบัติการ บรรยาย สัมมนา การสาธิต การแสดงบทบาทสมมติ และสถานการณ์จำลอง เป็นต้น ตัวแบบการฝึกอบรมเป็นการพัฒนาวิชาชีพที่มีประสิทธิภาพ เพราะสามารถหาจุดคุ้มทุนได้

2) การสังเกต (Observation) การสังเกตผู้อื่นหรือให้ผู้อื่นสังเกต และให้ข้อมูลย้อนกลับจากการสังเกต การแนะนำโดยเพื่อน (peer coaching) และการนิเทศเป็นตัวอย่างของตัวแบบนี้

3) การมีส่วนร่วมในกระบวนการพัฒนา (participation) นักวิชาการหรือคณะครูอาจรวมกลุ่มกันเพื่อพัฒนาหลักสูตร ประเมินหลักสูตร ออกแบบโปรแกรมวิชา วางแผนกลยุทธ์ เพื่อพัฒนาการสอน หรือการแก้ปัญหา กระบวนการเหล่านี้ทำให้ผู้มีส่วนร่วมต้องแสวงหาความรู้หรือทักษะอย่างใหม่ อาจโดยการอ่าน การวิจัย การอภิปรายและการสังเกต การมีส่วนร่วมในการพัฒนาเป็นวิธีการที่มีคุณค่าในการพัฒนาวิชาชีพ

4) กลุ่มศึกษา (Study Groups) ตัวแบบกลุ่มศึกษาในการพัฒนาวิชาชีพ เกี่ยวข้องกับคณะครูทั้งโรงเรียนในการที่จะแก้ปัญหาอย่างใดอย่างหนึ่ง คณะครูทั้งโรงเรียนจะแบ่งออกเป็นกลุ่ม ๆ แต่ละกลุ่มร่วมทำงานกันทั้งปี โดยเปลี่ยนกันเป็นผู้นำ โดยทุกกลุ่มจะมุ่งที่ปัญหาเดียวกัน แต่ละกลุ่มจะเน้นที่ส่วนใดส่วนหนึ่งของปัญหา เช่น โรงเรียนจะมุ่งเน้นที่การพัฒนาการเขียนของนักเรียน กลุ่มหนึ่งอาจสนใจศึกษาการใช้เทคโนโลยีในการสอนเขียน อีกกลุ่มหนึ่งอาจศึกษาวิธีการให้คะแนนการเขียนและการให้ข้อมูลย้อนกลับที่เหมาะสม อีกกลุ่มหนึ่งอาจศึกษาการให้การบ้านเกี่ยวกับการเขียนทางวิทยาศาสตร์และสังคมศึกษา แต่ละกลุ่มแลกเปลี่ยนข้อค้นพบซึ่งกันและกัน และร่วมกันเสนอแนะวิธีพัฒนาคุณภาพการเขียนของนักเรียน

5) วิจัยปฏิบัติการ (Action Research) เป็นอีกตัวแบบหนึ่งของการพัฒนาวิชาชีพ ซึ่งจะช่วยให้ครูแสวงหาคำตอบ สำหรับโจทย์ หรือคำถามบางอย่าง ช่วยให้คิดไตร่ตรองและแก้ปัญหาอย่างเป็นระบบ โดยทั่วไปแล้ววิจัยปฏิบัติการมี 5 ขั้นตอน ดังนี้ 1) เลือกปัญหาหรือตั้งโจทย์ปัญหา 2) รวบรวม จัดระบบและตีความข้อมูลที่เกี่ยวข้องกับปัญหา 3) ศึกษาเอกสารและงานวิจัยที่เกี่ยวข้อง 4) เลือกวิธีปฏิบัติที่มีความเป็นไปได้ที่จะบรรลุเป้าหมายร่วมกัน 5) ดำเนินการแก้ปัญหาและบันทึกผลลัพธ์ 6) กิจกรรมแนะนำรายบุคคล (individual learning) ตัวแบบกิจกรรมแนะนำเป็นรายบุคคล เป็นการที่บุคคลกำหนดเป้าหมายพัฒนาวิชาชีพของ

ตนเอง และเลือกกิจกรรมที่เชื่อว่าจะทำให้บรรลุเป้าหมายได้ ตัวแบบนี้ตั้งอยู่บนความเชื่อที่ว่าบุคคลตัดสินใจได้ดีที่สุดเกี่ยวกับความต้องการในการเรียนรู้ของตนเอง และสามารถที่จะเรียนรู้ด้วยการชี้นำตนเอง (self - direction) และเรียนรู้ด้วยการริเริ่มของตนเอง (self - initiated learning) ขณะเดียวกันบุคคลจะมีแรงจูงใจสูงที่จะเรียนรู้เมื่อได้วางแผนกิจกรรมการเรียนรู้ด้วยตนเอง

6) ตัวแบบกิจกรรมแนะนำเป็นรายบุคคลเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ มีขั้นตอนดังนี้ 1) ระบุความสนใจหรือความต้องการของตน 2) พัฒนาแผนเพื่อที่จะบรรลุความต้องการหรือความสนใจ 3) จัดกิจกรรมการเรียนรู้ 4) ประเมินว่าการเรียนรู้นั้น สามารถบรรลุความต้องการหรือความสนใจ

7) ระบบพี่เลี้ยง (Mentoring) ตัวแบบระบบพี่เลี้ยงเพื่อการพัฒนาวิชาชีพเกี่ยวข้องกับการจับคู่บุคคลระหว่างผู้มีประสบการณ์ มีความสำเร็จสูงกับบุคคลที่มีประสบการณ์และความสำเร็จน้อย พี่เลี้ยงจะแนะนำการตั้งเป้าหมายวิชาชีพ แลกเปลี่ยนความคิดและกลยุทธ์ในการทำงาน สังเกตการณ์ทำงานและให้ข้อมูลย้อนกลับเพื่อการพัฒนาวิชาชีพ

โดยสรุปแล้วจะเห็นได้ว่ารูปแบบการพัฒนานั้นมีหลายวิธี ไม่จำเป็นจะต้องเน้นที่การฝึกอบรมแต่เพียงอย่างเดียว อาจเป็นการพัฒนาด้วยตนเอง การวิจัยปฏิบัติการ การจัดกิจกรรมทางวิชาการ การจัดระบบพี่เลี้ยง และการศึกษาต่อ

ประสิทธิผลของการพัฒนาครูและบุคลากร

ผลลัพธ์ที่พึงปรารถนาของการพัฒนาบุคลากร ประกอบด้วย (Butler, 2001)

1) การถ่ายโอนข้อสนเทศ (information transfer) ผู้ได้รับการพัฒนาจะได้ข้อมูลหรือข้อสนเทศเกี่ยวกับความรู้อย่างใหม่ วิธีการสอนอย่างใหม่ วิธีการบริหารใหม่ ๆ หรือข้อบังคับฉบับใหม่ เป็นต้น

2) การเพิ่มพูนทักษะ ผู้รับการพัฒนาจะได้รับการเสนอแนะแนวทางเฉพาะในการทำสิ่งใดสิ่งหนึ่ง

3) การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม ข้อสนเทศอย่างใหม่และทักษะอย่างใหม่ที่ผู้รับการพัฒนาได้รับเป็นที่คาดหวังว่าจะถูกนำไปใช้ในการเรียนรู้อย่างใหม่ก่อให้เกิดการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการทำงาน กิจกรรม การพัฒนาวิชาชีพจะมีประสิทธิผลหรือไม่ จำเป็นจะต้องพิจารณาจากเกณฑ์หลายกฎเกณฑ์ คุณลักษณะ 8 ประการ เป็นที่ยอมรับว่าเป็นเกณฑ์ของประสิทธิผลของกิจกรรมการพัฒนาวิชาชีพ (Seyfarth, 1999)

4) ความเกี่ยวเนื่อง (Relevance) การพัฒนาบุคลากรจะมีประสิทธิผลก็ต่อเมื่อกิจกรรมนั้นมีความต่อเนื่อง ซึ่งเป็นกิจกรรมที่สนองตอบความต้องการและความสนใจของครู ถ้าหากเนื้อหาของการพัฒนาบุคลากรมีความเชื่อมโยงกับความรับผิดชอบในชั้นเรียนของครูกิจกรรมนั้นก็จะมีความเกี่ยวเนื่อง

5) วัตถุประสงค์ชัดเจน (Clear Objectives) ทั้งผู้ให้การพัฒนาและผู้รับการพัฒนาจะต้องเข้าใจวัตถุประสงค์ของกิจกรรมการพัฒนา ครูจะได้ประโยชน์จากกิจกรรมการพัฒนามาก ถ้าหากครูมีส่วนร่วมในการกำหนดวัตถุประสงค์ และวัตถุประสงค์ที่ชัดเจนจะช่วยให้ครูเข้าใจเนื้อหาและกิจกรรมการพัฒนาที่เชื่อมโยงกับการปฏิบัติงานของครู

6) มีสิ่งจูงใจที่ดึงดูด (Attractive Incentives) ครูควรจะได้รับสิ่งจูงใจในการเข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนา หรือได้รับสิ่งจูงใจในการนำวิธีการใหม่ ๆ หรือสิ่งจูงใจอาจเป็นรางวัลภายใน (intrinsic rewards) หรือรางวัลภายนอก (extrinsic rewards)

7) การประยุกต์ (Application) กิจกรรมการพัฒนาบุคลากรจะมีประสิทธิผลเมื่อผู้เข้าร่วมกิจกรรมหรือผู้รับการพัฒนาเข้าใจวิธีการที่จะนำสิ่งที่เรียนรู้จากกิจกรรมการพัฒนา นำไปใช้ในการสอนในชั้นเรียน กิจกรรมการพัฒนาบุคลากรจะประยุกต์ได้มากขึ้น ถ้ามุ่งเน้นที่ชั้นใดชั้นหนึ่งหรือวิชาใดวิชาหนึ่ง

8) การบำรุงรักษา (Maintenance) กิจกรรมการพัฒนาบุคลากรจะมีประสิทธิผลเมื่อผู้เข้าร่วมกิจกรรมนำแนวคิดใหม่ ๆ ไปใช้แล้วได้รับการสนับสนุนการนำเอาแนวคิดใหม่ ๆ ไปใช้อาจเกิดปัญหาหรือมีความยากลำบาก จึงเป็นหน้าที่ของผู้บริหารสถานศึกษาที่จะต้องให้การสนับสนุน ซึ่งเป็นการบำรุงรักษาบุคลากรให้ปฏิบัติงานเต็มตามศักยภาพและมีความพยายามที่จะกระทำสิ่งที่ดีกว่า

9) ความรู้ของครูผู้ให้การอบรม (Instructor Knowledge) ประสิทธิผลของกิจกรรมการพัฒนาบุคลากรมิได้ขึ้นอยู่กับผู้ให้การอบรมมีความรู้ในเรื่องนั้น ๆ แต่ยังขึ้นอยู่กับวิธีการที่นำเสนออย่างชัดเจนและเข้าใจง่าย ตลอดจนความสามารถที่จะมีอิทธิพลต่อพฤติกรรมการสอนของครูเหมาะสมกับชั้นเรียน (Classroom Fit) กิจกรรมการพัฒนานั้น จำเป็นต้องสอดคล้องกับหลักสูตรและสามารถนำไปใช้ในห้องเรียนโดยที่ครูไม่ต้องเสียเวลาและใช้ความพยายามเพิ่มขึ้นมากนัก เนื้อหาการพัฒนาจะต้องเหมาะสมกับสไตล์หรือลีลาการสอนของครูและเหมาะสมกับบริบทและสภาพแวดล้อมของชั้นเรียนนั้น

10) ระยะเวลา (Duration) กิจกรรมการพัฒนาบุคลากรที่จะส่งผลต่อการเปลี่ยนพฤติกรรมการสอนของครู ถ้าครูได้เข้าร่วมกิจกรรมเป็นเวลานาน เช่น ใช้เวลาเป็นสัปดาห์หรือเป็นเดือนมากกว่าจะเข้าร่วมเพียงวันเดียวหรือสองวันกิจกรรมที่ดำเนินหลายวันจะเปิดโอกาสให้ครูได้ปฏิบัติเทคนิคใหม่ๆ และได้รับข้อมูลย้อนกลับที่เหมาะสม

ส่วนประสิทธิผลของโปรแกรมการพัฒนาบุคลากร สามารถวัดได้จากผลลัพธ์ (outcomes) 4 ประการ ดังนี้ (Seyfarth, 1991 อ้างถึงใน Cunningham, W.G. and Cordeiro, P.A., 2000)

1) ปฏิกิริยาของครู เป็นการประเมินแสดงความคิดเห็นและวิพากษ์โดยครูภายหลังการฝึกอบรม

2) ความรู้ของครู เป็นการวัดทั้งก่อนและหลังการฝึกอบรม เพื่อพิจารณาว่าผู้เข้ารับการอบรมได้เรียนรู้มากน้อยเพียงใดจากการฝึกอบรม

3) การเปลี่ยนพฤติกรรมของครู ซึ่งจะเกิดขึ้นได้เมื่อครูนำความรู้และกลยุทธ์ที่ได้จากการพัฒนาบุคลากรไปใช้ในชั้นเรียน

4) การเรียนรู้ของนักเรียนเพิ่มขึ้น เป็นการวัดว่าผลสัมฤทธิ์ของนักเรียนเพิ่มขึ้นหรือไม่ ภายหลังจากการที่ครูได้นำเทคนิคต่าง ๆ ที่เรียนรู้จากการพัฒนาบุคลากรไปใช้ในชั้นเรียน

ในการประเมินประสิทธิผลของโปรแกรมพัฒนาบุคลากรนั้น ปฏิกิริยาของครูเป็นวิธีที่วัดได้ง่ายที่สุด แต่ขณะเดียวกันก็เป็นตัวบ่งชี้ที่สมเหตุสมผลน้อยที่สุด ส่วนการเรียนรู้ของนักเรียนเพิ่มขึ้นเป็นเป้าหมายสูงสุดแต่ทำได้ยากที่สุด การพัฒนาบุคลากรมักมีประสิทธิผลสูงสุดในการทำให้ครูมีความรู้มากขึ้นและประสิทธิผลน้อยที่สุดในการทำให้การเรียนรู้ของนักเรียนเพิ่มขึ้น การเรียนรู้ของนักเรียนจะเพิ่มขึ้น ถ้าหากครู

มีความรู้เพิ่มขึ้น เปลี่ยนพฤติกรรมการสอนในชั้นเรียนและมีความสามารถในการจัดการในชั้นเรียน (Classroom management) โดยสรุปแล้ว ประสิทธิผลของการพัฒนาบุคลากรนั้น ควรพิจารณาจากกระบวนการ ผลผลิต (outputs) และผลลัพธ์ (outcomes) ซึ่งจะส่งผลต่อการเปลี่ยนพฤติกรรมของนักเรียนและการพัฒนาการเรียนรู้ของนักเรียน

กลยุทธ์ในการพัฒนาบุคลากร

ในการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา อาจมีกลยุทธ์ ดังนี้

1) กลยุทธ์ของการศึกษาในระบบ เป็นการกำหนดจุดมุ่งหมาย วิธีการพัฒนาหลักสูตร ระยะเวลาการพัฒนา และการประเมินผล ซึ่งเป็นเงื่อนไขของการพัฒนา

2) กลยุทธ์ของการศึกษานอกระบบ เป็นการพัฒนาที่มีความยืดหยุ่นในการกำหนดจุดมุ่งหมาย รูปแบบวิธีการพัฒนาระยะเวลาของการพัฒนา การประเมินผลซึ่งเป็นเงื่อนไขของการพัฒนา โดยเนื้อหาสาระและหลักสูตรมีความยืดหยุ่น มีความเหมาะสม และสอดคล้องกับสภาพปัญหาความต้องการของการพัฒนาและความสนใจ ตลอดจนความต้องการของผู้ที่จะได้รับการพัฒนา

3) กลยุทธ์ของการศึกษาตามอัธยาศัย เป็นการพัฒนาที่ผู้ได้รับการพัฒนาเรียนรู้ด้วยตนเองตามความสนใจ ศักยภาพ ความพร้อมและโอกาส โดยอาจศึกษาจากบุคคล ประสบการณ์ สังคม สภาพแวดล้อม สื่อหรือแหล่งความรู้อื่นๆ หรืออาจเข้าศึกษาในบางรายวิชา ต้องมีหน่วยงานประเมินและรับรองผลการพัฒนาบุคลากร

เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ และคณะ (2545) กล่าวว่า การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา จะบังเกิดผลดีก็ต่อเมื่อครูและบุคลากรทางการศึกษาเกิดการเรียนรู้ ดังนั้นการพัฒนาครูจึงควรอาศัยหลักการจัดการศึกษาตามมาตรา 8 คือ เป็นการศึกษาตลอดชีวิตของการเป็นครู ให้สังคมมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาและกระบวนการเรียนรู้นั้นให้เป็นไปอย่างต่อเนื่อง ซึ่งสะท้อนการจัดระบบโครงสร้างและกระบวนการจัดการศึกษาตามมาตรา 9 มีเอกภาพด้านนโยบาย และมีความหลากหลายในการปฏิบัติกระจายอำนาจไปสู่เขตพื้นที่การศึกษาสถานศึกษาและองค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น กำหนดมาตรฐานการศึกษาจัดระบบประกันคุณภาพการศึกษาทุกระดับ และประเภทการศึกษา มีหลักการส่งเสริมมาตรฐานวิชาชีพครู คณาจารย์และบุคลากรทางการศึกษา และการพัฒนาครู คณาจารย์ และ บุคลากรทางการศึกษาอย่างต่อเนื่อง ระดมทรัพยากรจากแหล่งต่าง ๆ มาใช้ในการจัดการศึกษาการมีส่วนร่วมของบุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่น นอกจากนี้ มาตรา 15 ยังกำหนดไว้อีกว่าการจัดการศึกษามี 3 รูปแบบ คือ การศึกษาในระบบ การศึกษานอกระบบ และการศึกษาตามอัธยาศัย

ดังนั้น กลยุทธ์ในการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา ควรจัดการพัฒนาทั้งสามรูปแบบซึ่งเดิมการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษากระทำให้รูปแบบของการศึกษาในระบบเท่านั้น คือ มีหลักสูตรวิธีการศึกษา ระยะเวลาของการศึกษา การวัดและประเมินผลซึ่งเป็นเงื่อนไขของการศึกษาได้กำหนดไว้แน่นอนตายตัวจึงขาดความยืดหยุ่นและไม่สอดคล้องกับความต้องการของบุคคลที่จะได้รับการพัฒนา การพัฒนามักใช้วิธีการฝึกอบรมและการศึกษาตามอัธยาศัย การพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 นั้น จำเป็นต้องให้มีความสอดคล้องและเชื่อมโยงกับหน่วยงานที่กำหนดนโยบาย

แผน และมาตรฐานของการพัฒนาบุคลากร ซึ่งจัดตั้งขึ้นตามพระราชบัญญัติฉบับต่าง ๆ ซึ่งมีผลบังคับใช้หน่วยงานสำคัญที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา

2.4 งานวิจัยที่เกี่ยวข้อง

ผู้วิจัยได้ศึกษางานวิจัยที่เกี่ยวข้องทั้งภายในและต่างประเทศ ดังต่อไปนี้

การศึกษาวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา และความต้องการในการพัฒนาครู พบว่ามีผลการวิจัยที่หลากหลาย ได้แก่ 1. บุญเรือง พรมสิทธิ์ (2540) ได้ศึกษาความคิดเห็นของผู้บริหารและครูเกี่ยวกับการพัฒนาครูในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดขอนแก่น กลุ่มตัวอย่างคือ ผู้บริหารและครูในโรงเรียนมัธยมศึกษา จำนวน 410 คน ผลการวิจัยพบว่า 1) สภาพปัจจุบันในการพัฒนาครูของโรงเรียนมัธยมศึกษามี การปฏิบัติอยู่ในระดับมากและมีปัญหาอยู่ในระดับน้อย 2) การเปรียบเทียบสภาพปัจจุบันในการพัฒนาครูของโรงเรียนมัธยมศึกษา ระหว่างผู้บริหารและครูพบว่าแตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 และเมื่อเปรียบเทียบสภาพปัจจุบันในการพัฒนาครูของโรงเรียนมัธยมศึกษาขนาดเล็ก ขนาดกลาง และขนาดใหญ่ พบว่า ไม่แตกต่างกันในทางสถิติ เมื่อเปรียบเทียบปัญหาการพัฒนาครูระหว่างผู้บริหารกับครู พบว่าแตกต่างกัน และเมื่อเปรียบเทียบระหว่างขนาดเล็ก ขนาดกลาง และขนาดใหญ่ พบว่าโรงเรียนขนาดเล็กมีปัญหาในการพัฒนาครูแตกต่างจากขนาดกลาง และขนาดใหญ่ 2. กรมสามัญศึกษา (2543) ศึกษาวิจัยเรื่องสภาพและปัญหาการพัฒนาครูในโรงเรียนมัธยมศึกษาสังกัดกรมสามัญศึกษา พบปัญหาเกี่ยวกับการอบรมพัฒนาครูในโรงเรียน คือ 1) ครูที่ผ่านการอบรมไม่นำความรู้ไปขยายผล เนื่องจากมีความรู้ไม่เพียงพอ ขาดสื่อและนวัตกรรมขาดความมั่นใจ 2)ไม่มีการประเมินผลที่แท้จริง ขาดการติดตามผลจากหน่วยงานหรือส่วนราชการบังคับบัญชา 3) การอบรมพัฒนาครูยังไม่ทั่วถึง 4) เนื้อหาสาระการอบรมไม่ตรงกับความต้องการของครู 5) รูปแบบการอบรมพัฒนาครูเน้นทฤษฎีมากเกินไป เน้นการบรรยายและมีเนื้อหามากเกินไป ขาดการฝึกปฏิบัติ และ 6) ผู้บริหารไม่เห็นความสำคัญของการอบรมพัฒนาครู 3. เฉลิมชัย พันทวีศักดิ์ (2543) ศึกษาวิจัยเรื่องนโยบายการพัฒนาวิชาชีพครูตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 สภาพปัจจุบันและปัญหาในการพัฒนาวิชาชีพครูเกี่ยวกับกระบวนการผลิต กระบวนการใช้ครูการบริหารการจัดการ วิเคราะห์นโยบายการพัฒนาวิชาชีพครูที่เกี่ยวข้องการจัดการการศึกษาขั้นพื้นฐาน และเสนอแนวการพัฒนาวิชาชีพครู ผลการวิจัยพบว่า 1) ผลการศึกษาสภาพปัจจุบันและปัญหาในการพัฒนาวิชาชีพครู พบว่ากระแสเปลี่ยนแปลงทั้งภายในและนอกประเทศ ล้วนส่งผลกระทบต่อระบบการผลิต การพัฒนา และวิถีชีวิตของครู พบประเด็นปัญหาเกี่ยวกับวิชาชีพครู 3 กลุ่มใหญ่ คือ ปัญหาเกี่ยวกับกระบวนการผลิตครูกระบวนการใช้ครูและการบริหารจัดการ 2) ผลการวิเคราะห์นโยบายการพัฒนาวิชาชีพครูที่สำคัญ คือ กำหนดให้มีระบบการพัฒนาครู ให้มีระบบการประเมินครูโดยองค์กรกลางบริหารงานบุคคลข้าราชการครู และใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครู มีบทบาทในการควบคุมคุณภาพและมาตรฐานของวิชาชีพครู 3) เงินเดือนหรือค่าตอบแทน ต้องมีความสัมพันธ์กับการพัฒนาครู ใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครูและการประเมินคุณภาพครูตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ 4. เพลิน พิมพศักดิ์ (2544) ได้ศึกษาการพัฒนาครูประถมศึกษา ศึกษาสภาพปัจจุบัน ปัญหา และข้อเสนอแนะการพัฒนาครูประถมศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการวิจัยเป็นผู้บริหารโรงเรียนและครูผู้สอนในโรงเรียนประถมศึกษา จำนวน 550 คน ผลการวิจัยพบว่าการพัฒนาครูประถมศึกษามีการปฏิบัติอยู่ในระดับมาก เรียงตามลำดับดังนี้ การปฏิบัติตามมาตรฐานวิชาชีพครู การพัฒนาสมรรถภาพครู การออกและเพิกถอนใบอนุญาตประกอบวิชาชีพครู การพัฒนาครู

ประถมศึกษามีปัญหาอยู่ในระดับปานกลาง เรียงตามลำดับ การพัฒนาสมรรถภาพครู เงินเดือน ค่าตอบแทน สวัสดิการและสิทธิประโยชน์เกื้อกูลและปฏิบัติตามมาตรฐานวิชาชีพครู 5. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2545ก) ได้ทำการติดตามและประเมินผลการปฏิรูปการศึกษาในวาระครบรอบ 3 ปีของการประกาศใช้พระราช บัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ.2542 หมวด 7 ครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา พบว่า นโยบายและแผนการพัฒนาครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา คือ "นโยบายปฏิรูประบบและกระบวนการพัฒนาครู" ซึ่งประกอบด้วย 3 แผนงาน คือ 1) แผนงานเร่งรัดและสนับสนุนสถาบันผลิตครู เร่งพัฒนาครูและบุคลากรทางการศึกษา 2) แผนงานพัฒนาครูประจำการ (ระยะยาว) 3) แผนงานการจัดตั้งราชวิทยาลัยคุรุเมธี เพื่อให้เป็นองค์กรที่จูงใจให้มีการพัฒนาตนเอง โดยจัดระบบการยกย่องเชิดชูเกียรติครูครูดี ครูเก่ง และครูผู้เสียสละ 6. จริยา เอกมั่น (2547) ศึกษาการพัฒนาครูระดับปฐมวัยของโรงเรียนเอกชน ในพื้นที่เขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร เขต 2 พบว่า การพัฒนาครูโรงเรียนเอกชนระดับปฐมวัยส่วนใหญ่มีการดำเนินการพัฒนาครูใน 9 ด้าน คือ ด้านการปฐมนิเทศ การฝึกอบรม การศึกษาดูงาน การสอนงาน การสับเปลี่ยนหน้าที่ปฏิบัติงาน ด้านการสัมมนา การประชุมเชิงปฏิบัติการ การศึกษาต่อ และการเผยแพร่ข่าวสารทางวิชาการ ปัญหาการพัฒนาครูของโรงเรียนเอกชนระดับปฐมวัย พบอีกว่าส่วนใหญ่โรงเรียนมีงบประมาณจำกัดทั้งในด้านการปฐมนิเทศ ด้านการฝึกอบรม และ ด้านการสัมมนา ส่วนในด้านการศึกษาดูงานครูไม่สามารถนำความรู้ที่ได้รับจากการดูงานมาประยุกต์ใช้กับงานได้ ด้านการศึกษาต่อคือครูมีงบประมาณจำกัด ด้านการประชุมเชิงปฏิบัติการ คือ การถ่ายทอดความรู้ของวิทยากรไม่น่าสนใจด้านการสับเปลี่ยนหน้าที่ปฏิบัติงาน คือครูปฏิบัติงานไม่ประสานกันภายในโรงเรียน ด้านการสอนงานคือครูผู้สอนงานไม่มีเวลาเพียงพอในการสอนงาน และ ด้านการเผยแพร่ข่าวสารทางวิชาการคือ ครูไม่มีความรู้ในการสืบค้นในห้องสมุดทางอินเตอร์เน็ตและอีเมลล์ 7. สิทธิชัย ผลวิจิตร (2547) ได้ทำการศึกษาสภาพและปัญหาการพัฒนาครูโรงเรียนประถมศึกษา สังกัดกรุงเทพมหานคร พบว่าโรงเรียนประถมศึกษาสังกัดกรุงเทพมหานคร มีการดำเนินการพัฒนาครูทั้ง 9 ด้าน คือ 1) การปฐมนิเทศ 2) การฝึกอบรม 3) การศึกษาดูงาน 4) การสัมมนา 5) การศึกษาต่อ 6) การประชุมเชิงปฏิบัติการ 7) การเผยแพร่ข่าวสารทางวิชาการ 8) การสอนงาน และ 9) การส่งเสริมการทำผลงานทางวิชาการ ส่วนปัญหาการดำเนินการพัฒนาครูโรงเรียนคือการศึกษาดูงาน การสัมมนา การฝึกอบรม การประชุมเชิงปฏิบัติการ มีปัญหาด้านงบประมาณไม่เพียงพอการปฐมนิเทศ โรงเรียนไม่เตรียมการในการปฐมนิเทศ การสอนงาน มีปัญหาด้านสอนงานแล้วครูไม่นำไปปฏิบัติ การเผยแพร่ข่าวสารทางวิชาการ มีปัญหาด้านครูมีงานต้องรับผิดชอบมากทำให้ไม่มีเวลาสนใจเกี่ยวกับข่าวสารการศึกษาต่อปัญหาขาดอัตรากำลังในโรงเรียน และการส่งเสริมการทำผลงานทางวิชาการ มีปัญหาว่าไม่กล้าทำผลงานทางวิชาการเนื่องจากเกณฑ์การประเมินค่อนข้างสูง 8. ณัฏฐภรณ์ หลาวทอง และสกล ซื่อธนาพรกุล (2551) ได้ร่วมกันศึกษาวิจัยเรื่อง ความคิดเห็นของนิสิตหลักสูตรครุศาสตรบัณฑิตจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย ที่มีต่อการพัฒนาความรู้ตามมาตรฐานวิชาชีพครู โดยสอบถามความคิดเห็นของนิสิตต่อการพัฒนาความรู้ตามมาตรฐานวิชาชีพครูชั้นปีสาขาวิชาและผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนที่แตกต่างกัน จำนวน 660 คน พบว่า 1) การจัดการเรียนการสอนในคณะครุศาสตร์ช่วยพัฒนาความรู้ตามมาตรฐานวิชาชีพครูในระดับมาก 8 มาตรฐาน คือ ด้านความเป็นครู รองลงมาคือ ด้านจิตวิทยาสำหรับครู ด้านการบริหารจัดการในห้องเรียน ด้านภาษาและเทคโนโลยีสำหรับครู ด้านการจัดการเรียนการสอน ด้านการวัดและประเมินผลการศึกษา ด้านนวัตกรรมและเทคโนโลยีสารสนเทศทางการศึกษา และด้านการวิจัยทางการศึกษา และระดับปานกลาง 1 มาตรฐาน คือ ด้านการพัฒนาหลักสูตร 2) นิสิตที่มีชั้นปี

สาขาวิชา และหลักสูตรที่ศึกษาแตกต่างกัน มีความคิดเห็นต่อการพัฒนาความรู้ตามมาตรฐานวิชาชีพครูทั้ง 9 ด้าน แตกต่างกัน นิสิตที่มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนแตกต่างกัน เพียงด้านเดียวคือด้านภาษาและเทคโนโลยีสำหรับครู 9. Corley (2000) ศึกษาการพัฒนาบุคลากรของครูวิทยาศาสตร์ในโรงเรียนมัธยมศึกษารัฐอาลาบามา โดยมุ่งศึกษาความต้องการในการพัฒนาบุคลากรและกลยุทธ์ที่เหมาะสมในการพัฒนาบุคลากร ผลการศึกษาแสดงว่าครูที่มีประสบการณ์เห็นด้วยอย่างยิ่งว่าลักษณะของโปรแกรมการพัฒนาบุคลากรมีอิทธิพลต่อการเข้าร่วมโปรแกรมครูวิทยาศาสตร์เห็นพ้องกันว่า การพัฒนาบุคลากรเป็นความรับผิดชอบของแต่ละบุคคล แต่โรงเรียนต้องรับผิดชอบในการเปิดโอกาสให้ครูเข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาบุคลากรครูเชื่อว่าการพัฒนาบุคลากรจะต้องทำทุกปี ทั้งในด้านเนื้อหาและกลยุทธ์ในการสอนการประชุมปฏิบัติการ (Workshops) เป็นแบบของการพัฒนาบุคลากรด้วยความสมัครใจที่มีประสิทธิผลที่สุด 10. Blackburn (2000) ได้ศึกษาอุปสรรคและสิ่งส่งเสริมประสิทธิผลของการพัฒนาบุคลากร โดยใช้กรณีศึกษาเก็บข้อมูลด้วยการสัมภาษณ์ กลุ่มสนทนา และสำรวจเอกสาร หน่วยงานที่ศึกษาเป็นหน่วยงานที่ได้รับรางวัลการพัฒนาวิชาชีพของกระทรวงการศึกษาของสหรัฐอเมริกา หน่วยงานที่ศึกษาคือเขตพื้นที่การศึกษาแห่งหนึ่งในรัฐเทกซัส โรงเรียนประถมศึกษาและโรงเรียนมัธยมศึกษาในรัฐจอร์เจีย ได้ศึกษาใน 3 ระดับ คือ ระดับเขตพื้นที่การศึกษา ระดับโรงเรียน และระดับครู ข้อค้นพบในระดับเขตพื้นที่การศึกษาเป็นลักษณะดาบสองคม (Two – edged sword) ที่เกี่ยวกับความขัดแย้งระหว่างการพัฒนาบุคลากรในระยะยาวกับความสมดุลของความต้องการของเขตพื้นที่การ ศึกษากับสถานศึกษา สำหรับโรงเรียนประถมศึกษาสะท้อนให้เห็นว่าโรงเรียนเหมือนกับโบสถ์ ครูใหญ่ทำหน้าที่เหมือนนักบวชที่นำฝูงชน 11. สาลินี เลิศอัคฆากร (2544) ศึกษาการจัดการนิเทศครูเครือข่ายของครูแกนนำโดยมีวัตถุประสงค์ เพื่อศึกษาสภาพและปัญหาการจัดการนิเทศครูเครือข่ายของครูแกนนำตามโครงการส่งเสริมและพัฒนาครูแกนนำเพื่อเป็นครูต้นแบบปฏิรูปการเรียนรู้ในโรงเรียนมัธยมศึกษา สังกัดกรมสามัญศึกษา กรุงเทพ มหานคร มีครูแกนนำในโรงเรียนมัธยมศึกษา จำนวน 607 คน ผลการวิจัยพบว่า การเตรียมการจัดการนิเทศพบว่าครูแกนนำมีการวางแผนการจัดการนิเทศโดยการศึกษาข้อมูลพื้นฐานหรือสภาพปัจจุบัน ปัญหาความต้องการการจัดการเรียนการสอนของครูเครือข่าย มีการเตรียมบุคลากร โดยจัดการนิเทศครูเครือข่ายร่วมกับครูแกนนำคนอื่น ๆ การเตรียมกำหนดช่วงเวลาการนิเทศ จะพิจารณาจากความพร้อมของครูเครือข่ายที่จะรับการนิเทศ มีการจัดทำตารางการนิเทศครูเครือข่ายเดือนละหนึ่งครั้ง ปัญหาที่พบ คือ ครูมีความกังวลว่าต้องเพิ่มภาระงาน ครูแกนนำไม่ได้รับการยอมรับจากครูเครือข่าย และทั้งครูเครือข่ายและครูแกนนำมีภาระงานมาก การดำเนินการนิเทศ พบว่า เทคนิคการนิเทศในห้องเรียน คือ การสังเกตการสอน เทคนิคการนิเทศนอกห้องเรียน การปรึกษาหารือเรื่องที่นิเทศ คือ วิธีการสอน เทคนิคการสอน ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีการติดตามนิเทศระหว่างการดำเนินการและมีการสอบถามให้คำแนะนำแก่ครูเครือข่ายโดยมีวัตถุประสงค์เพื่อปรับปรุงแก้ไขการดำเนินการในครั้งต่อไป ปัญหาที่พบ คือขาดงบประมาณและวัสดุอุปกรณ์ที่ใช้ในการนิเทศ และครูแกนนำมีเวลาในการนิเทศติดตามน้อย การประเมินผลการจัดการนิเทศ พบว่า มีการประเมินผลในช่วงหลังการดำเนินการเครื่องมือในการประเมินผล คือ แบบสอบถาม ครูแกนนำทราบผลจากสังเกตการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการสอนของครูเครือข่ายหลังได้รับการนิเทศ ปัญหาที่พบ คือ ครูแกนนำขาดความรู้ความเข้าใจในการประเมิน และไม่ได้รับความร่วมมือในการประเมินผลการจัดการนิเทศ พบว่า มีการประเมินผลในช่วงหลังการดำเนินการเครือข่ายหลังได้รับการนิเทศ ปัญหาที่พบคือครูแกนนำขาดความรู้ความเข้าใจในการประเมิน และไม่ได้รับความร่วมมือในการประเมิน 12. พิศมัย กองคำ (2546) ศึกษาการพัฒนาครู

อนุบาลตามความคาดหวังของผู้บริหารโรงเรียนเอกชนในอำเภอเมืองเชียงใหม่ เมื่อเมื่อภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2545 จำนวน 78 คน สอบถามคุณลักษณะของครูอนุบาลในด้านบุคลิกภาพ ความรู้ความสามารถ และคุณธรรมจริยธรรม พบว่า ผู้รับใบอนุญาต ครูใหญ่ ผู้ช่วยครูใหญ่ คาดหวังมากในการพัฒนาครูอนุบาลด้านบุคลิกภาพ ได้แก่ ครูมีความกระตือรือร้นยิ้มแย้มแจ่มใส วาจาสุภาพ อ่อนโยน มีความขยันขันแข็ง และมีความสามารถควบคุมอารมณ์ ด้านความรู้ความสามารถจัดประสบการณ์เด็กก่อนประถมศึกษา และการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนตามหลักสูตร มีความรู้ด้านจิตวิทยาและสติปัญญาพัฒนาการเด็กด้านคุณธรรมจริยธรรมได้แก่ มีความยุติธรรม รู้จักใช้ทรัพยากรอย่างประหยัด มีความรับผิดชอบต่อตนเองมีความซื่อสัตย์สุจริตและรู้จักสร้างความสามัคคีในหมู่คณะ และ 13. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2546) ได้ทำการติดตามและประเมินผลการปฏิรูปการเรียนรู้ คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษาภาพรวม พบประเด็นสำคัญ คือ การปฏิรูปการศึกษาโดยเฉพาะอย่างยิ่งการปฏิรูปการเรียนรู้จะประสบความสำเร็จได้ต้องอาศัยครูซึ่งเป็นผู้ทำให้เกิดการปรับเปลี่ยนกระบวนการเรียนรู้ ดังนั้น การทำให้ครูในระบบการทำงานอยู่เดิมได้รับการพัฒนาส่งเสริมศักยภาพเพิ่มสูงขึ้นจึงเป็นสิ่งจำเป็น นอกเหนือจากการปฏิรูปการผลิตครู คณาจารย์ และบุคลากรทางการศึกษา รวมทั้งต้องมีการพัฒนามาตรฐานวิชาชีพและการบริหารงานบุคคลด้วย

ส่วนผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับประเด็นการศึกษาความต้องการจำเป็นพัฒนาครูและนิเทศ ดังต่อไปนี้ 1. สุระศักดิ์ เพียสุระ (2540) ศึกษาวิจัยเรื่องความต้องการในการพัฒนาครูเรื่องการอนุรักษ์พลังงานและสิ่งแวดล้อมด้วยวิธีการสัมภาษณ์และการสนทนา กลุ่มประชากรคือครูผู้ปฏิบัติการสอนในโรงเรียน 100 แห่งที่ร่วมโครงการรุ่งอรุณ กลุ่มครูที่ให้สัมภาษณ์จำนวน 25 คน และ กลุ่มครูที่เข้าร่วมการสนทนากลุ่มจำนวน 94 คน กระจายอยู่ในทุกภูมิภาคและขนาดของโรงเรียน พบว่า 1) ครูมีความรู้ในเรื่องของสิ่งแวดล้อมมากกว่าพลังงาน ครูทุกคนมีทัศนคติที่ดีต่อการอนุรักษ์พลังงานและสิ่งแวดล้อม และมีพฤติกรรมที่ดีในการประหยัดไฟฟ้าและน้ำ ครูยังจัดการเรียนการสอนเกี่ยวกับพลังงานและสิ่งแวดล้อมด้วยใช้วิธีการบรรยายและเป็นการสอนในห้องเรียน โรงเรียนมีโครงการด้านสิ่งแวดล้อมร่วมกับชุมชน แต่ยังไม่มีโครงการด้านพลังงาน 2) จากประสบการณ์ที่ผ่านมาในการพัฒนาครูเห็นว่ามีครูจำนวนน้อยที่ได้รับการพัฒนา ยังไม่มีการขยายผลสู่ครูทั้งโรงเรียนชุมชน 3) ครูต้องการการพัฒนาด้านเนื้อหาในเรื่องความรู้เกี่ยวกับพลังงานและสิ่งแวดล้อม รวมทั้งการจัดการเรียนการสอนแบบบูรณาการ 2. พัชรี ขันอาสะวะ (2544) ได้วิจัยประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูด้านการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง มีวัตถุประสงค์เพื่อ 1) กำหนดตัวบ่งชี้การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง 2) พัฒนาเครื่องมือวัดความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูด้านการจัดการเรียนรู้ ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง 3) ประเมินความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูด้านการจัดการเรียนรู้ โดยใช้วิธีการสำรวจในการเก็บรวบรวมข้อมูล โดยศึกษาจากกลุ่มครูจำนวน 824 คน จาก 3 สังกัด ได้แก่ สำนักงานคณะกรรมการการประถมศึกษาแห่งชาติ กรมสามัญศึกษา และสำนักงานคณะ กรรมการการศึกษาเอกชน พบว่า 1) ตัวบ่งชี้การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ประกอบด้วย 3 ด้าน คือ ด้านบทบาทครูในการจัดการเรียนรู้ ด้านพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง ด้านผลที่เกิดกับผู้เรียน 2) แบบสอบถามการจัดการเรียนรู้วัดได้ 4 ด้าน คือ ด้านความรู้ ทัศนคติ พฤติกรรม จัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง และผลที่เกิดกับผู้เรียน 3. Hsieh (2000) ได้ศึกษาการรับรู้ของครูที่มีต่อการพัฒนาบุคลากร กลุ่มตัวอย่างคือครูประถมศึกษาจำนวน 200 คน และครูมัธยมศึกษาตอนต้น จำนวน 158 คน จากโรงเรียนรัฐบาลในเมืองไท่หนาน (Tainan City)

ในไต้หวัน ผลการศึกษาแสดงว่า ครูมีความเห็นสอดคล้องกันว่า การพัฒนาบุคลากรเป็นพาหนะเพื่อการนำไปสู่การพัฒนาทักษะทางการสอน งานวิจัยนี้มีข้อเสนอแนะว่า สำนักงานส่วนกลางควรจัดโปรแกรมการพัฒนาบุคลากรสำหรับครูใหญ่เพื่อพัฒนาภาวะผู้นำด้านการสอน 4. พิมพ์ลักษณ์ เฮงสมบูรณ์ (2551) ได้วิจัยประเมินความต้องการจำเป็นแบบสมบูรณ์เพื่อพัฒนาครูมืออาชีพ มีวัตถุประสงค์ คือ 1) เพื่อกำหนดความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูมืออาชีพ 2) เพื่อวิเคราะห์ปัจจัยสาเหตุที่ส่งผลต่อความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูมืออาชีพ 3) เพื่อวิเคราะห์ทางเลือกในการแก้ปัญหาความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูมืออาชีพที่เหมาะสม กลุ่มตัวอย่างคือครูในสังกัดสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน ในเขตพื้นที่การศึกษากรุงเทพมหานคร 440 คน พบว่า 1) การปฏิบัติงานของครูมืออาชีพจำแนกแต่ละด้านการปฏิบัติงาน คือด้านการวางแผนและเตรียมการสอน ด้านการจัดสภาพแวดล้อมในห้องเรียน ด้านการจัดการเรียนการสอน และด้านความรับผิดชอบในวิชาชีพอยู่ในระดับค่อนข้างสูง 2) การประเมินความต้องการจำเป็นเกี่ยวกับการปฏิบัติงานของครูมืออาชีพ ได้แก่ (1) ความต้องการจำเป็นในการวางแผนและการเตรียมการสอน ที่สำคัญที่สุด คือ การกำหนดให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ รองลงมา ได้แก่ การสืบค้นข้อมูลและแหล่งเรียนรู้เพิ่มเติมจากชุมชนและท้องถิ่น (2) ความต้องการจำเป็นในการจัดสภาพแวดล้อมในห้องเรียนที่สำคัญที่สุด คือ การจัดมุมการเรียนรู้ในห้องเรียนให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ร่วมกันอย่างสนุกสนาน รองลงมาได้แก่ การร่วมกันจัดป้ายนิเทศและมุมการเรียนรู้ภายในห้องเรียน (3) ความต้องการจำเป็นในการจัดการเรียนการสอนที่สำคัญที่สุด คือ การใช้สื่อการสอนเหมาะสมกับกิจกรรม และเหมาะสมกับผู้เรียนแต่ละบุคคล/แต่ละกลุ่ม รองลงมา ได้แก่ การเปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงความคิดและร่วมกันอภิปรายในหัวข้อเรื่องที่ทำการสอนอยู่ (4) ความต้องการจำเป็นในความรับผิดชอบในวิชาชีพที่สำคัญที่สุดคือตัวแทนของโรงเรียนในการเป็นวิทยากรให้ความรู้กับประชาชนในชุมชน รองลงมา ได้แก่ การเผยแพร่ผลงานเกี่ยวกับการพัฒนาการเรียนการสอนให้แก่เพื่อนครู/หน่วยงานอื่นที่สนใจเกี่ยวข้อง 3) ปัจจัยที่ส่งผลต่อความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูมืออาชีพพบว่า ปัจจัยด้านตัวครูส่งผลต่อความต้องการจำเป็นในการพัฒนาครูมืออาชีพส่วนผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาวิชาชีพและรูปแบบการพัฒนาครู มีดังนี้ 1. นันทวัน สวัสดิ์ภูมิ (2540) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องเส้นทางการพัฒนาครูนักวิจัย : การวิจัยรายกรณีของครูดีเด่นระดับประถมศึกษาเพื่อศึกษาเส้นทางในการพัฒนาครูนักวิจัยจากการวิจัยรายกรณีของครูดีเด่นระดับประถมศึกษาท่านหนึ่ง เป็นการศึกษาอัตชีวประวัติการวิเคราะห์เอกสาร สังเกตแบบมีส่วนร่วม และการสัมภาษณ์ วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์เนื้อหาและตีความเพื่อสร้างข้อสรุปผลการวิจัยพบว่า การพัฒนาสู่การเป็นครูนักวิจัยเป็นกรณีศึกษาเริ่มจากคุณลักษณะส่วนตัวที่เป็นคนชอบใฝ่หาความรู้ ช่างคิด ชอบอ่าน ชอบเขียนและรักธรรมชาติ ลักษณะดังกล่าวพัฒนาด้วยการเรียนรู้จากการปฏิบัติงานในลักษณะของการสังเกต วิเคราะห์สังเคราะห์และสั่งสมประสบการณ์ชีวิตและการทำงานในหน้าที่ครูที่รักเด็ก และปรารถนาช่วยพัฒนาคุณภาพชีวิตของเด็ก ส่งผลให้เกิดกระบวนการพัฒนามาสู่การเป็นครูนักวิจัย และการวิจัยคือการพัฒนานักเรียนและพัฒนาตนเองให้สามารถพัฒนาการสอนนักเรียนให้ถูกต้องและสร้างสรรค์ยิ่งขึ้น และผลกระทบสู่การพัฒนาเพื่อนครูด้วย 2. สกาวรัตน์ ชุ่มเชย (2543) ได้วิจัยและนำเสนอรูปแบบการวิจัยปฏิบัติการสำหรับการพัฒนาครูประถมศึกษาโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน โดยใช้วิธีวิจัยเชิงคุณภาพ กรณีโรงเรียนประถมศึกษาสามแห่ง ผลการวิจัยพบว่า 1) ในสภาพปัจจุบันลักษณะการทำวิจัยปฏิบัติการมีทั้งแบบทำคนเดียวและทำเป็นทีมทั้งภายในโรงเรียนและภายนอกโรงเรียน ครูไม่มีเวลา และมีภาระงานครูมาก ครูต้องการรับสนับสนุนด้านการอบรม ตัวอย่างผลงานการทำวิจัยปฏิบัติการใน

ชั้นเรียนที่หลากหลายที่ปรึกษาและผู้นิเทศติดตามด้านการวิจัย การสนับสนุนด้านปัจจัยจากโรงเรียนโดยเฉพาะเรื่องนโยบายการจัดเวลา สื่อ วัสดุอุปกรณ์และการจัดกิจกรรมส่งเสริมการวิจัย 2) รูปแบบการวิจัยปฏิบัติการสำหรับการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานควรเป็นโปรแกรมการวิจัยที่มีคำถามกิจกรรมการวิจัยต่อเนื่องด้วยเพื่อสร้างเสริมการเรียนรู้ และการสร้างความรู้อย่างต่อเนื่องของครูโปรแกรมการวิจัย 3 ระยะ คือระยะที่ 1 การวิจัยปฏิบัติการเพื่อการรู้จักนักเรียนเป็นราย บุคคล ระยะที่ 2 การวิจัยปฏิบัติการ เพื่อประเมินการสอน และระยะที่ 3 การวิจัยปฏิบัติการเพื่อสร้างและพัฒนานวัตกรรมในการสอน 3. วีระวัฒน์ อุทัยรัตน์ (2544) ศึกษารูปแบบและแนวทางการพัฒนาข้าราชการครูสายงานการสอนระหว่างประจำการของกระทรวงศึกษาธิการเพื่อเป็นการเตรียมการพัฒนาข้าราชการครูในเขตพื้นที่การศึกษาตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 กลุ่มตัวอย่างการวิจัย มี 3 กลุ่ม คือ กลุ่มตัวอย่างที่นำมาจัดสนทนากลุ่ม กลุ่มตัวอย่างที่ได้รับผลโดยตรงจากการพัฒนาครู และกลุ่มตัวอย่างสำหรับตรวจสอบความเหมาะสมของรูปแบบที่พัฒนาแล้วจากการสนทนากลุ่ม เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัย คือ รูปแบบและแนวทางการพัฒนาข้าราชการครูสายผู้สอนระหว่างประจำการตามทฤษฎีรูปแบบกระบวนการพัฒนาบุคลากรของ Castetter โดยนำเสนอเป็นร่างของรูปแบบกระบวนการพัฒนาบุคลากร และแบบสอบถามเกี่ยวกับรูปแบบและแนวทางการพัฒนาข้าราชการครู ผลการวิจัยพบว่า 1) แนวคิดในการพัฒนาข้าราชการครูสายงานการสอนระหว่างประจำการโดยอาศัยกรอบแนวคิดการพัฒนาบุคลากรยุคใหม่ 3 ประการ ได้แก่ แนวคิดการศึกษาต่อ (Further Study) แนวคิดการพัฒนาบุคลากรระหว่างประจำการ (On-the-job Development) และ แนวคิดการพัฒนาตนเอง (Self-oriented Development) แนวทางการพัฒนาข้าราชการครูสายงานการสอนระหว่างประจำการที่นำเสนอ ประกอบด้วย 1) การทำแผนพัฒนาตนเอง 2) การศึกษารายวิชาในสถาบันอุดมศึกษา 3) การเผยแพร่ข่าวสารแก่ครู 4) การศึกษาดูงาน 5) การสัมมนาเชิงปฏิบัติการ 6) การสอนงาน 7) การเรียนรู้จากการปฏิบัติจริง 8) การอบรมจากสถาบันฝึกอบรมเฉพาะทาง 9) การศึกษาจากสื่อประสบด้วยตนเอง 10) การศึกษาจากเครือข่ายอินเตอร์เน็ต 11) การใช้แบบแผนพฤติกรรม 12) กรณีศึกษา 13) การทดลองวิเคราะห์งานจากตัวอย่าง 14) การฝึกอบรมแบบพัฒนาโครงการจากกรณีงาน 15) การฝึกแก้ปัญหาจากสถานการณ์จำลองในโปรแกรมคอมพิวเตอร์ช่วยสอน และ 16) การหมุนเวียนงาน 4. สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2545ข) ศึกษาวิจัยเรื่องการวิจัยและพัฒนารูปแบบการพัฒนาครูและชุดการเรียนรู้ เพื่อการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาโดยใช้ภูมิปัญญาท้องถิ่นเป็นฐาน โดยใช้รูปแบบ SWIPPA คือ 1) เรียนรู้ด้วยตนเอง (S: Self Learning) 2) บุคลากรทุกฝ่ายร่วมมือกันพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษา (W: Whole) 3) ทุกคนมีปฏิสัมพันธ์กันและกัน (I: Interaction) 4) ทุกคนมีส่วนร่วม (P: Participation) 5) โรงเรียนดำเนินการอย่างเป็นกระบวนการ (P: Process) 6) ทุกคนมีความพึงพอใจ (A: A satisfy) พบว่าได้ผลดีในระดับที่น่าพอใจ 5. โกศล ใสขาว (2546) ได้ศึกษารูปแบบที่มีประสิทธิภาพในการพัฒนาครู เรื่อง การวิจัยในชั้นเรียน โรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดพังงา กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูโรงเรียนสังกัดกรมสามัญศึกษา จังหวัดพังงา ปีการศึกษา 2544 กลุ่มตัวอย่างคือครูจากทุกโรงเรียน ๆ ละ 4 คน จำนวน 52 คน แบ่งเป็นสองกลุ่ม ๆ ละ 26 คน กลุ่มที่1 ใช้การอบรมเชิงปฏิบัติการ กลุ่มที่ 2 ให้ศึกษาด้วยตนเอง พบว่า 1) ครูที่ได้รับการพัฒนามีความรู้ความเข้าใจ เรื่อง การวิจัยในชั้นก่อนและหลังการอบรมเชิงปฏิบัติ การ และการศึกษาเอกสารด้วยตนเอง แตกต่างกันอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 2) ครูที่ได้รับการพัฒนาประเมินคุณภาพสื่อเอกสารที่ใช้ประกอบ โดยภาพรวมมีคุณภาพอยู่ในระดับดี 3) รูปแบบการพัฒนาครูเรื่องการวิจัยในชั้นเรียนโดยการอบรมเชิงปฏิบัติการและการศึกษาเอกสารด้วยตนเอง พบว่า ทั้งสอง

รูปแบบมีประสิทธิภาพอยู่ในระดับดี และไม่แตกต่างกันอย่างมีนัย สำคัญทางสถิติที่ระดับ .05 4) ครูที่ได้รับการพัฒนามีความรู้สึกพึงพอใจต่อคุณภาพและประโยชน์จากการอบรมเชิงปฏิบัติการ และศึกษาเอกสารด้วยตนเอง เรื่อง การวิจัยในชั้นเรียน ร้อยละ 100.00 และ 5) ครูที่ได้รับการพัฒนาวิจัยโดยการอบรมเชิงปฏิบัติการ และ ศึกษาเอกสารด้วยตนเอง มีผลการดำเนินการวิจัยในชั้นเรียน โดยภาพรวมอยู่ในระดับดี 6. ดวงตา ฤกษ์ม่วง (2546) ศึกษาการพัฒนาครูโดยวิธีการสร้างกระบวนการทำงานเป็นทีมแบบบริหารตนเอง: กรณีศึกษาโรงเรียนอนุบาลไสวตาแตง กรุงเทพมหานคร เป็นวิจัยกึ่งทดลอง มีวัตถุประสงค์เพื่อพัฒนาครูจำนวน 7 คน พบว่า 1) กระบวนการทำงานเป็นทีมแบบบริหารตนเอง 5 ระยะคือ วางแผน วิเคราะห์ ออกแบบ ดำเนินการ และ ประเมินผล โดยพบว่าการพัฒนาครูส่วนใหญ่ปฏิบัติตามกระบวนการ สามารถบรรลุเป้าหมาย ปฏิบัติงานร่วมกัน มีผลงานการปฏิบัติที่มีคุณภาพ มีความเป็นเหตุเป็นผลสนับสนุนสูงสุดในแต่ละระยะ 2) การปฏิบัติงานของครูในระยะที่ 3 ออกแบบการปฏิบัติงานตามขั้นตอนกระบวนการทำงานเป็นทีม ครูยังขาดความเข้าใจในการออกแบบการปฏิบัติงานในภาพรวม และ 3) ความคิดเห็นของครูต่อการทำงานเป็นทีมแบบบริหารตนเองเห็นว่าใช้หลักความร่วมมือและส่งเสริมการทำงานแบบมีส่วนร่วม มีความสำคัญและประโยชน์อยู่ในระดับมากที่สุด ส่วนความสามารถลดความขัดแย้งในองค์การได้ เห็นว่ามีความสำคัญและประโยชน์อยู่ในระดับมาก 7. วรัญญา จีระวิพูลวรรณ (2546) ศึกษาการพัฒนาครูวิทยาศาสตร์ระดับมัธยมศึกษาตอนต้น ให้จัดการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรักติซึมวิซึม:กรณีศึกษาโรงเรียนหนึ่งในจังหวัดอุดรธานี เรียนรู้ตามแนวคอนสตรักติวิซึมทำให้ 1) ครูเปลี่ยนความเชื่อเกี่ยวกับธรรมชาติของวิทยาศาสตร์ และความเชื่อเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์หรือไม่ 2) ครูจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ได้สอดคล้องกับความเชื่อในธรรมชาติของวิทยาศาสตร์และความเชื่อในการจัดการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรักติวิซึมหรือไม่ 3) มีปัจจัยหรืออุปสรรคใดที่มีผลต่อการพัฒนาความเชื่อและการจัดการเรียนรู้ของครูวิทยาศาสตร์ที่สอนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นในภาคต้น พ.ศ. 2545 ณ โรงเรียนหนึ่งในจังหวัดอุดรธานีที่สมัครใจเข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาครู จำนวน 5 คน ที่มีประสบการณ์สอน 10-28 ปี มีภาระงานสอน 12-18 คาบต่อสัปดาห์ และนักเรียนระดับมัธยมศึกษาตอนต้นที่เรียนกับครูวิทยาศาสตร์ ที่สมัครใจเข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาครู จำนวน105 คน ผลการวิจัยพบว่าการพัฒนาครูวิทยาศาสตร์ระดับมัธยมศึกษาตอนต้นจัดการเรียนรู้ตามแนวทางของคอนสตรักติวิสซึมส่งเสริมให้ 1) ความเชื่อของครูเกี่ยวกับธรรมชาติของวิทยาศาสตร์และความเชื่อเกี่ยวกับการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์ แนวโน้มเปลี่ยนไปในทิศทางที่สอดคล้องกับความเชื่อในธรรมชาติของวิทยาศาสตร์และความเชื่อในการจัดการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรักติวิซึม 2) การจัดการเรียนรู้ของครูเปลี่ยนไปในทิศทางที่สอดคล้องกับการจัดการเรียนรู้ตามแนวคอนสตรักติวิซึม 3) ปัจจัยที่ส่งเสริมการพัฒนาครู คือ ความเชื่อในธรรมชาติของวิทยาศาสตร์ความเชื่อในการจัดการเรียนรู้วิทยาศาสตร์และการสนับสนุนจากเพื่อนครู ผู้วิจัยและผู้บริหารสะท้อนความคิดเห็นจากเพื่อนครูและข้อมูลย้อนกลับต่อการเปลี่ยนแปลง 8. กฤติยา วงศ์ก้อม (2547) ได้นำเสนอรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พุทธศักราช 2542 เพื่อประเมินรูปแบบการพัฒนาครู กลุ่มตัวอย่าง คือ ครูที่สอนในระดับชั้นประถมศึกษาจากโรงเรียนสังกัดสำนักการศึกษาชื่อเทศบาลนครปฐม โรงเรียนสังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษานครปฐมเขต 1 ได้จากการเลือกแบบอาสาสมัครจำนวน 34 คน และผู้เชี่ยวชาญในการพัฒนาครูจำนวน 11 คน รูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติที่เหมาะสมประกอบด้วย 3 องค์ประกอบ ได้แก่ 1. การวางแผน

การพัฒนา 2. การปฏิบัติการพัฒนาครู 3. ผลการประเมินการพัฒนาครู ซึ่งแต่ละองค์ประกอบมีส่วนประกอบที่สัมพันธ์กัน พบว่า โครงสร้างของรูปแบบและกลยุทธ์การพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ตามแนวคิดการประเมินแบบเสริมพลังอำนาจ มีความเหมาะสมในระดับมากที่สุด ผลการประเมินรูปแบบการพัฒนาครูด้านการประเมินการเรียนรู้ของครูพบว่ารูปแบบการพัฒนาครูมีความเป็นประโยชน์ มีความเป็นไปได้ มีความถูกต้อง มีความเหมาะสม ครูมีความพึงพอใจต่อกระบวนการพัฒนาครูและต่อบทบาทของผู้วิจัย ด้านกระบวนการพัฒนาครู ด้านการอำนวยความสะดวก ด้านการสนับสนุน ด้านการสร้างความกระจ่างชัด ด้านการมีเสรีภาพทางการคิด อยู่ในระดับมาก 9. วาสนา คุณาอภิสิทธิ์ (2547) ได้วิจัยเรื่องการพัฒนารูปแบบการพัฒนาครู ในการจัดทำสาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา ตามหลักสูตรการ ศึกษาขั้นพื้นฐาน พุทธศักราช 2544 กลุ่มตัวอย่างได้มาแบบเจาะจงเลือกเป็นครูสอนสุขศึกษา เก็บรวบรวมข้อมูล 3 ช่วง ช่วงที่ 1 การอบรมเชิงปฏิบัติการโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานโรงเรียนละ 3 วัน ช่วงที่ 2 การนิเทศติดตามผลหลังการอบรม เพื่อให้คำปรึกษา แนะนำและประเมินพฤติกรรมการจัดการเรียนรู้ของครูผู้สอน ช่วงที่ 3 การประชุมสัมมนาสรุปผล และประเมินเจตคติของครูผู้สอนเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครู ผลการวิจัย พบว่า 1) รูปแบบนี้มีประสิทธิผลต่อการพัฒนาครูผู้สอนสุขศึกษาและพลศึกษาทั้งกรุงเทพมหานครและจังหวัดเพชรบุรีอย่างมีนัยสำคัญทางสถิติที่ระดับ .01 และทำให้ได้สาระหลักสูตรกลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษาของทุกโรงเรียนที่มีคุณภาพอยู่ในระดับดี 2) รูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตร กลุ่มสาระการเรียนรู้สุขศึกษาและพลศึกษา สรุปผล และการประเมินเจตคติเกี่ยวกับรูปแบบการพัฒนาครูในการจัดทำสาระหลักสูตรตามหลักกัลยาณมิตร และทฤษฎีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมมีประสิทธิผลที่เหมาะสมกับการนำไปใช้พัฒนาครูในสภาวการณ์ปัจจุบัน ซึ่งสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและสำนักงานการศึกษาขั้นพื้นฐานควรได้นำไปใช้พัฒนาครูต่อไป 10. Burstein (2001) ได้ศึกษาเครือข่ายของครูในโรงเรียนประถมศึกษา 2 แห่ง ในเขตเมืองนครลอสแองเจลิส โดยทำการศึกษาครูใหม่ที่ทำการสอนมา 2 และ 3 ปีแล้ว ด้วยการวิจัยเชิงคุณภาพ โดยการสัมภาษณ์ครูใหม่ เพื่อนครู ครูพี่เลี้ยง (mentors)และครูใหญ่ ผลการวิจัยแสดงให้เห็นถึงรูปแบบของเครือข่าย กลยุทธ์อย่างไม่เป็นทางการที่ครูใหม่ใช้ ในการสร้างเครือข่าย บทบาทของครูในการส่งเสริมเครือข่าย บทบาทของเครือข่ายในวัฒนธรรมของโรงเรียน 11. ไพฑูรย์ สินลารัตน์, ปทีป เมธาคุณวุฒิ และ สุลักษณ์ ศรีบุรี (2550) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องการพัฒนารูปแบบการสร้างและพัฒนาครู เพื่อรองรับกระบวนการเรียนรู้ในการพัฒนาปัญญาบนพื้นฐานแนวคิดไทย โดยการวิเคราะห์หลักการและแนวคิดเกี่ยวกับกระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาปัญญาพื้นฐานแนวคิดไทย และพัฒนารูปแบบการผลิตครูในระดับปริญญาตรีและพัฒนาครูประจำการเพื่อรองรับกระบวนการเรียนรู้เพื่อการพัฒนาปัญญาบนพื้นฐานแนวคิดไทย คือกรอบวิธีคิดในการดำรงชีวิตของคนไทย คือพระพุทธศาสนา สังคมเกษตรกรรมและเศรษฐกิจพอเพียง ผลการวิจัยเสนอรูปแบบการผลิตและพัฒนาครูบนพื้นฐานของแนวคิดไทยที่บูรณาการ 4 มิติ ได้แก่ มิติที่ 1 พุทธศาสนาสร้างปัญญาและการครองตน ที่ใช้เป็นหลักในการคิด การกระทำ และพัฒนาคุณภาพชีวิต มิติที่ 2 สังคมเกษตรกรรม รวมทั้งธรรมชาติ สิ่งแวดล้อม การรักษาทรัพยากรธรรมชาติ และศิลปวัฒนธรรมไทย ในการดำรงชีวิตของคนไทย มิติที่ 3 บริบทชีวิต เศรษฐกิจพอเพียงตามปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียงมาเป็นแนวทางการดำรงเลี้ยงตนเอง สร้างรายได้และปฏิบัติตน และมิติที่ 4 การสื่อสารเทคโนโลยีสารสนเทศ เน้นความสมดุลในการใช้เทคโนโลยี ภูมิปัญญาไทย ในการดำรงชีวิตและนำไปสู่การเรียนการสอนในรูปแบบได้เสนอคุณลักษณะของครูตามมิติการสร้างครูและสภาพการเรียนรู้ที่ครู พ่อ แม่ และนักเรียน ได้ร่วมกันสร้างสรรค์การเรียนรู้ มีการถ่ายทอด

ความรู้ซึ่งกันและกัน รูปแบบนี้จะต้องให้เหมาะสมกับบริบททางสังคมซึ่งมี3 รูปแบบ ได้แก่ รูปแบบที่สอดคล้องกับบริบทของสังคมและชีวิตของกรุงเทพมหานคร รูปแบบที่สอดคล้องกับบริบทของสังคมและชีวิตเมืองต่างจังหวัด และ ที่สอดคล้องกับบริบทของสังคมและชีวิตในชนบทต่างจังหวัด

นอกจากนี้ยังพบว่ามีผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการปฏิรูปการศึกษาและการพัฒนาครูที่มุ่งเน้นด้านสื่อหรือนวัตกรรม ดังนี้ 1. พิทยาภรณ์ มานะจุติ (2544) ได้ศึกษากระบวนทัศน์ในการปฏิรูปการเรียนรู้ของครูต้นแบบ ปี พ.ศ. 2542 ศึกษาปัจจัยเกื้อหนุนความสำเร็จของครูต้นแบบ และเพื่อศึกษากระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอนยึดเด็กเป็นสำคัญของครูต้นแบบของภาคเหนือตอนบนรวม 14 คน ผลการวิจัยพบว่า 1) กระบวนทัศน์ในการปฏิรูปการเรียนรู้ของครูต้นแบบ ด้านตัวผู้เรียนคือครูต้นแบบเห็นด้วยในระดับมากที่สุด ผู้เรียนต้องมีเจตคติที่ดีต่อการเรียนรู้ ต้องมีการใช้กระบวนการคิด มีส่วนในการประเมินผล มีโอกาสเรียนรู้จากการทำงานกลุ่ม เป็นตัวของตัวเองมีความสามารถในการคิดแก้ปัญหาการเรียนรู้ได้และสามารถพึ่งตนเอง สำหรับกระบวนการทัศน์ด้านคุณลักษณะของครูแนวใหม่ ครูต้นแบบเห็นด้วยในระดับมากที่สุดว่าครูต้องมีทักษะในการใช้ปัญญา มีทักษะทางสังคม สามารถจัดกิจกรรมการเรียนรู้ โดยยึดผู้เรียนเป็นสำคัญได้ มีทักษะการใช้ภาษาไทยและค้นคว้า โดยใช้ระบบสารสนเทศได้ ภายหลังการ ได้รับรางวัลแล้ว ครูต้นแบบมีการขยายเครือข่ายการเรียนรู้ผ่านการเป็นวิทยากรการพัฒนาครูแกนนำ และทำการสาธิตการสอน 2) ด้านปัจจัยเกื้อหนุน ความสำเร็จของครูต้นแบบ พบว่าครูต้นแบบมีความเชื่อในระดับมากที่สุดว่าความสำเร็จในการทำงานมาจากตนเอง 3) ด้านกระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนการสอน พบว่าครูต้นแบบส่วนใหญ่เชื่อในทฤษฎีการสอนโดยยึดผู้เรียนเป็นสำคัญ กระตุ้นให้ผู้เรียนค้นหาวิธีเรียน ให้คำปรึกษาซักถามผู้เรียนและสร้างบรรยากาศจูงใจแก่ผู้เรียน 4) ด้านผลลัพธ์การเรียนรู้ที่ปรากฏแก่ผู้เรียนส่วนใหญ่รับผิดชอบต่อการคิดและการกระทำของตน รู้จักคิดเพื่อตัดสินใจ ใช้ภาษาสื่อความคิดได้ เป็นผู้นำตนเองในการเรียนรู้ ฟังอย่างวิเคราะห์และเชื่อมั่นในความสามารถของตนเอง 5) ด้านผลสำเร็จของการปฏิรูปการเรียนรู้ของครูต้นแบบ ผู้เรียนมีพฤติกรรมการแสดงออกถึงการเป็นคนดี ใน 3 ประการ คือ เคารพสิทธิเคารพกติกาและทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ มีพฤติกรรมแสดงถึง การเป็นคนเก่งใน 2 ประการ คือ ใช้ภาษาสื่อความคิดความเข้าใจผู้อื่น แสดงว่าเป็นผู้มีความสุข ตอบสนองตนเอง พอใจ เต็มใจ ภาคภูมิใจในตนเอง สนุกในการทำงาน รักครู รักเพื่อน และรักโรงเรียน 2. สายทอง วิชิตาภา (2548) การพัฒนาครูแกนนำเพื่อเป็นต้นแบบปฏิรูปการเรียนรู้ โดยใช้ชุดฝึกอบรมสำหรับวิทยากรระดับกลุ่มโรงเรียน เพื่อพัฒนาเป็นครูต้นแบบปฏิรูปการเรียนรู้ โดยเพื่อนครูในกลุ่มโรงเรียนที่พัฒนาเป็นครูต้นแบบแล้วเป็นวิทยากรแนะนำให้คำปรึกษา เน้นการช่วยเหลือกันระหว่างเพื่อนครูด้วยกัน การฝึกอบรมครูโรงเรียน 7 โรง กลุ่มโรงเรียนประจิมวิทยา พบว่าโรงเรียนมีความพร้อมที่จะช่วยส่งเสริม ช่วยเหลือเพื่อนครูด้วยกันเอง มีการปฏิสัมพันธ์แลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน มีความเหมาะสมอยู่ในระดับสูง กระบวนการอบรมยึดผู้เข้ารับการอบรมเป็นศูนย์กลาง เนื้อหา และกระบวนการฝึกอบรมมีความเหมาะสม ผู้เข้ารับการอบรมได้รับความรู้ เกิดทักษะจากการลงมือฝึกปฏิบัติมากขึ้น และนำความรู้ที่ได้ไปพัฒนาตนเองเป็นครูต้นแบบตลอดจนสามาถนำไปใช้ฝึกอบรมครูได้ จึงมีความเหมาะสมของกระบวนการอบรมอยู่ในระดับสูง สำหรับชุดฝึกอบรมที่ใช้อบรมมีความเหมาะสมอยู่ระดับปานกลาง ครูผู้เข้ารับการอบรมได้รับความรู้มากขึ้นและได้นำความรู้ไปใช้ในการจัดกิจกรรมการเรียนรู้ พบว่า ด้านการบริหารจัดการ การพัฒนาบุคลากร และการพัฒนางานวิชาการ พบว่ามีประสิทธิภาพเพิ่มขึ้น ครูเปลี่ยนพฤติกรรมการสอนในด้านการจัดการเรียนรู้ โดยผ่านกระบวนการวิเคราะห์ผู้เรียน วิเคราะห์หลักสูตร และครูเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการเรียนการสอน

ตามแนวปฏิรูปพัฒนาตนเองอยู่เสมอ ครูมีการผลิตสื่อใช้สื่อ ให้นักเรียนมีส่วนร่วมในการใช้สื่ออย่างหลากหลาย มีการวัดและประเมินผล โดยเปิดโอกาสให้นักเรียนและผู้ปกครองมีส่วนร่วมมากขึ้น ทำให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ มีบทบาทและมีส่วนร่วมในการวางแผนเรียนรู้ นักเรียนได้เรียนรู้อย่างมีความสุขจึงส่งผลให้มีผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนดีขึ้น 3. สุรชัย สำราญ สุขวัธน์ (2547) การพัฒนาครูด้านการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อการสอนระดับประถมศึกษาในโรงเรียนเอกชน กรุงเทพ มหานคร เป็นการวิจัยเชิงสำรวจ ประชากรที่ใช้คือครูผู้สอน จำนวน 240 คน ผลการวิจัยพบว่า การพัฒนาความรู้และทักษะด้านการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อการสอนได้รับการพัฒนาในระดับปานกลาง ส่วนการพัฒนาเจตคติด้านการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อการสอนได้รับการพัฒนาในระดับมาก เมื่อพิจารณาในแต่ละด้านปรากฏว่าการพัฒนาความรู้ด้านการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อการสอน ครูได้รับการพัฒนาการใช้อุปกรณ์ที่เกี่ยวข้องกับคอมพิวเตอร์ในอันดับสูงสุดและการใช้จดหมายอิเล็กทรอนิกส์ (E-mail)เพื่อการติดต่อสื่อสารได้รับการพัฒนาในอันดับต่ำสุด การพัฒนาทักษะด้านการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อการสอน ครูได้รับการพัฒนาการพิมพ์เนื้อหาบทเรียนเพื่อเตรียมใช้ในการสอน ในอันดับสูงสุด และการใช้เทคโนโลยีเพื่อการติดต่อสื่อสารกับนักเรียนได้รับการพัฒนาในอันดับต่ำสุดการพัฒนาเจตคติด้านการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อการสอน ครูได้รับการพัฒนาการเห็นถึงประโยชน์ในการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อการสอนในอันดับสูงสุดและความพยายามแก้ไขปัญหาที่เกิดขึ้นขณะใช้เครื่องคอมพิวเตอร์ได้รับการพัฒนาในอันดับต่ำสุด วิธีการพัฒนาการใช้คอมพิวเตอร์เพื่อการสอนโรงเรียนใช้วิธีการพัฒนาโดยการอบรมเชิงปฏิบัติการเกี่ยวกับคอมพิวเตอร์ในการใช้โปรแกรมสำเร็จรูปในอันดับสูงสุดและการแลกเปลี่ยนสื่อ คอมพิวเตอร์ช่วยสอนเพื่อใช้ในการสอนระหว่างกลุ่มครูหรือกลุ่มโรงเรียนในอันดับต่ำสุด

นอกจากนี้ยังมีผลงานวิจัยที่ศึกษาเกี่ยวกับกระบวนการพัฒนาครู ในลักษณะของการบริหารจัดการในโรงเรียน ดังนี้ 1. Sikorski (1991) ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างคุณลักษณะของครู กับการรับรู้บรรยากาศของโรงเรียนที่เกี่ยวกับผลลัพธ์ของการพัฒนาบุคลากรใน 4 ประเด็น คือ ความรู้ของครูเกี่ยวกับการพัฒนาบุคลากร การใช้การพัฒนาบุคลากรของครู การรับรู้ของครูเกี่ยวกับผลลัพธ์ของนักเรียนและเจตคติของครูที่มีต่อการพัฒนาบุคลากร กลุ่มตัวอย่างคือ ครูประถมศึกษาจำนวน 104 คน ที่เข้าร่วมกิจกรรมการพัฒนาบุคลากรด้วยความสมัครใจในช่วง ปี ค.ศ. 1985 – 1990 วิเคราะห์ข้อมูลด้วยการวิเคราะห์องค์ประกอบ และการวิเคราะห์เส้นทาง ผลการวิจัยแสดงว่าตัวแปรที่เป็นสาเหตุที่ดีที่สุดของเจตคติของครูที่มีต่อการพัฒนาบุคลากร คือ การรับรู้ที่มีต่อผลลัพธ์ของนักเรียน เจตคติของครูได้รับอิทธิพลจากตัวแปรจำนวนปีที่เป็นครู จากการศึกษาโรงเรียนในเมือง 24 แห่งที่ประสบผลสำเร็จทางวิชาการในสหรัฐอเมริกา พบว่าโรงเรียนที่ประสบความสำเร็จทางวิชาการส่วนใหญ่นั้นครูมีพันธกิจร่วมกันและมีความรู้สึกที่แรงกล้าในการเป็นชุมชนวิชาการ ครูมีเวลาวางแผน มีเวลาที่จะสนทนากับเพื่อนครู มีเวลาที่จะสังเกตการสอนของครูคนอื่น และให้ข้อมูลย้อนกลับซึ่งกันและกันเกี่ยวกับการสอน ครูมีความสำนึกในการเป็นส่วนร่วมของชุมชนวิชาชีพ และชุมชนนี้จะเชื่อมโยงกับระดับผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียน 2. Nadolny (1999) ได้ศึกษาการเปลี่ยนแปลงของโรงเรียนในชนบทในเมืองมานิโตบา(Manitoba) ประเทศแคนาดา ซึ่งเป็นผลมาจากการพัฒนาบุคลากร โดยศึกษาจากครู 66 คน และผู้บริหาร 10 คน ผลการศึกษาแสดงว่าการสร้างเครือข่ายของครู (Teacher networking) ขยายตัวกว้างขึ้น และสามารถสนองความต้องการของครูได้เป็นอย่างดี ครูมีความพอใจกับเครือข่าย การสร้างเครือข่ายช่วยในการนำหลักสูตรไปสู่การปฏิบัติ ทำให้ครูได้ทราบกลยุทธ์ในการสอนอย่างใหม่ สามารถตอบสนองเป้าหมายการพัฒนาวิชาชีพของครู 3. David and Shields

(1999) ได้ศึกษาเขตพื้นที่การศึกษา 7 แห่ง ที่ตั้งอยู่ในเขตเมืองในสหรัฐอเมริกา ประเด็นเกี่ยวกับการปฏิรูปอย่างเป็นระบบโดยใช้มาตรฐานเป็นฐาน ผลการศึกษาพบว่าสิ่งสำคัญและเป็นประโยชน์ในการพัฒนาครู ประกอบด้วยเขตพื้นที่การศึกษามีความมุ่งมั่นและมีจุดเน้นที่การเรียนรู้ของครูและคุณภาพของการสอนมีแนวคิดอย่างใหม่ในการพัฒนาบุคลากร โดยถือว่าการพัฒนาบุคลากรเป็นส่วนหนึ่งของชีวิตประจำวันของงานครู กลยุทธ์การเรียนรู้ของครูควรเน้นที่การเรียนรู้เนื้อหาใหม่ ความรู้อย่างใหม่และวิธีการอย่างใหม่ที่ใช้ในชั้นเรียน โดยการเรียนรู้จากเพื่อนครู การพัฒนาในสถานศึกษาและจากผู้บริหารสถานศึกษา 4. Middleton (2001) ได้ศึกษาความเชื่อของครูที่มีต่อมาตรฐานครูในรัฐอาริโซนา (Standards for Arizona Teacher) โดยศึกษาครูประถมศึกษาจำนวน 487 คน ในเขตพื้นที่การศึกษาชานเมืองฟีนิกซ์ (Phoenix) เก็บข้อมูลด้วยการใช้แบบสอบถาม การสัมภาษณ์และการจัดกลุ่มสนทนา ผลการศึกษาแสดงว่า กลยุทธ์ของการพัฒนาที่สำคัญที่มีผลต่อสัมฤทธิ์ผลของนักเรียนได้แก่การฝึกอบรมที่เชื่อมโยงกับการสอนจริง เนื้อหาและกิจกรรมที่สามารถนำไปใช้ได้ทันทีในชั้นเรียน การมีเวลาที่จะอภิปรายสิ่งที่ได้เรียนรู้ใหม่ ๆ กับเพื่อนครู **5. Persico (2001)** ได้ศึกษาความสัมพันธ์ระหว่างแบบภาวะผู้นำของครูใหญ่โรงเรียนมัธยมศึกษา กับการปฏิบัติการพัฒนาวิชาชีพของครู โดยศึกษาครูใหญ่โรงเรียนมัธยมศึกษา 125 คน และครู 1,001 คน โดยศึกษาตัวแบบการพัฒนาบุคลากรด้านวิชาชีพ (professional staff development) 5 ตัวแบบ ได้แก่ 1) การแนะนำการพัฒนาบุคลากรเป็นรายคน 2) การสังเกตและการประเมินการสอน 3) การมีส่วนเกี่ยวข้องในการพัฒนาวิชาการและกระบวนการปรับปรุงวิชาการ 4) การฝึกอบรมอย่างต่อเนื่อง 5) การแสวงหาความรู้ (inquiry) ผลการวิจัยแสดงว่าไม่มีความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำแบบแลกเปลี่ยนกับการปฏิบัติพัฒนาวิชาชีพ แต่มีความสัมพันธ์ระหว่างภาวะผู้นำแบบเปลี่ยนสภาพกับการปฏิบัติการพัฒนาวิชาชีพ (Professional development practices) 6. Chiu (2001) ได้ศึกษาการรับรู้ของครูและผู้บริหารสถานศึกษาเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพในไต้หวัน โดยศึกษาครูและผู้บริหารโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นในเมืองไทเปเพื่อศึกษาการรับรู้ว่ากลุ่มศึกษา (Study groups)เป็นวิธีการที่เหมาะสมในการพัฒนาวิชาชีพของครูหรือไม่ การศึกษาครั้งนี้ใช้แบบสำรวจในเชิงปริมาณและการสัมภาษณ์ในเชิงคุณภาพผลการวิจัยแสดงว่าทั้งครูและผู้บริหารสถานศึกษาโรงเรียนมัธยมศึกษาตอนต้นในไต้หวันยอมรับว่ากลุ่มศึกษา (Study groups) เป็นวิธีการพัฒนาวิชาชีพแบบเป็นทางการที่เหมาะสม เพราะสามารถเชื่อมโยงกับการสอนจริง และเพราะเปิดโอกาสให้ปฏิสัมพันธ์กับเพื่อนครู เจตคติของผู้บริหารสถานศึกษาที่มีต่อการพัฒนาวิชาชีพมีอิทธิพลอย่างสำคัญต่อการรับรู้ของครู และแรงจูงใจครูมีอิทธิพลต่อความสำเร็จโปรแกรมการพัฒนาวิชาชีพ 7. Cooper (2002) ศึกษาอิทธิพลภาวะผู้นำ ที่มีต่อการปรับปรุงคุณภาพการเรียนการสอนด้วยกระบวนการ พัฒนาบุคลากร โดยศึกษาครูใหญ่และผู้บริหารดีเด่นในชิคาโก โดยใช้ทั้งแบบสอบถามและการสัมภาษณ์ ผลการวิจัยแสดงว่าภาวะผู้นำของครูใหญ่มีอิทธิพลต่อการพัฒนาครูและนักเรียน มีความต้องการที่จะพัฒนาวิชาชีพในด้านต่างๆคือกลยุทธ์ในการบริหารชั้นเรียน ทักษะการประเมินผลนักเรียน ความรู้ในกระบวนการเปลี่ยนแปลง ทักษะที่เอื้อต่อการสร้างความร่วมมือกับผู้ปกครองในการพัฒนาผลสัมฤทธิ์ทางการเรียนของนักเรียนจากรายงานการวิจัยที่กล่าวมาแล้วจะเห็นว่าการพัฒนาบุคลากรทางการศึกษามีความสำคัญและมีความจำเป็น เขตพื้นที่การศึกษาและสถานศึกษาต้องร่วมกันจัดกิจกรรมพัฒนาต้องจัดทำอย่างเป็นระบบต่อเนื่อง และ 8. ศิริกุล นามศิริ (2552) ได้ศึกษาวิจัยเรื่องการพัฒนางานวิชาการด้วยหลักการบูรณาการในโรงเรียนขนาดเล็ก: การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม มีวัตถุประสงค์ 1) เพื่อศึกษาสภาพที่เคยเป็นมา สภาพปัจจุบัน สภาพปัญหา สภาพที่คาดหวัง ทางเลือกเพื่อแก้ปัญหาหรือบรรลุ

สภาพที่คาดหวังการพัฒนางานวิชาการของโรงเรียนขนาดเล็ก การเลือกทางเลือกเพื่อการปฏิบัติและปรากฏการณ์ที่เกิดขึ้นจากการนำทางเลือกไปปฏิบัติ 2) เพื่อศึกษาสภาพการเปลี่ยนแปลง การเรียนรู้ที่เกิดขึ้น ทั้งในระดับตัวบุคคล กลุ่มบุคคล และโรงเรียน องค์ความรู้ที่เกิดจากการนำหลักการบูรณาการมาใช้เป็นตัวสอดแทรก เพื่อพัฒนางานวิชาการ โรงเรียนประถมศึกษาขนาดเล็กที่เป็นกรณีศึกษา และใช้ระเบียบวิธีการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ผู้ร่วมวิจัยคือ ผู้มีส่วนได้ส่วนเสียของโรงเรียนบ้านบึงฉิม จำนวน 66 คน เครื่องมือที่ใช้ในการวิจัยคือ แบบสังเกต แบบสัมภาษณ์เชิงลึก แบบสัมภาษณ์กลุ่ม และแบบตรวจสอบหรือบันทึกผลการวิจัยพบว่า โรงเรียนบ้านบึงฉิม มีการดำเนินงานด้านการจัดการเรียนการสอนเป็นหลัก รองลงมาเป็นการพัฒนาสื่อการเรียนการสอน การพัฒนาหลักสูตร การวัดผลและประเมินผล และ การพัฒนาระบบการประกันคุณภาพภายในและภายนอกมีปัญหาสำคัญ คือ โรงเรียนไม่ผ่านการประเมินจากสำนักงานรับรองมาตรฐานคุณภาพการศึกษา(องค์การมหาชน) ดำเนินงาน 3 โครงการคือ 1) โครงการพัฒนาการจัดองค์กร โครงสร้างการบริหาร การจัดงานวิชาการ และพัฒนาองค์กรอย่างเป็นระบบครบวงจร 2) โครงการพัฒนาหลักสูตรสถานศึกษาและสาระหลักสูตรท้องถิ่น การจัดกระบวนการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ 3) โครงการจัดกิจกรรมส่งเสริมคุณภาพผู้เรียนอย่างหลากหลายผลทำให้โรงเรียนผ่านการประเมินคุณภาพภายในที่อิงสถานศึกษาตามมาตรฐานการศึกษาขั้นพื้นฐานที่12, 14 และ 15 โดยมีค่าระดับ 3.20, 3.00 และ 3.28 ตามลำดับ นอกจากนั้นยังพบว่าผู้วิจัย ผู้ปกครอง ผู้นำท้องถิ่น ผู้บริหารโรงเรียน ครู ศึกษานิเทศก์และนักวิเคราะห์นโยบายและแผนของสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาขอนแก่นเขต 1 เกิดการเรียนรู้จากการปฏิบัติจริงหลายประการทั้งด้านความรู้และ ประสบการณ์ และเกิดองค์ความรู้จากการปฏิบัติมีขั้นตอนย่อยการดำเนินงานในแต่ละขั้นตอน ทำให้มีนวัตกรรมเรียกว่า "กรอบการปฏิบัติ 3 พลังเสริมการบูรณาการเพื่อพัฒนางานวิชาการ ด้วยหลักการบูรณาการในโรงเรียนบ้านบึงฉิม: องค์ความรู้ที่ได้จากการ วิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม"

จะเห็นได้ว่า ผลงานวิจัยที่เกี่ยวข้องกับการพัฒนาคุณภาพครูดังกล่าวข้างต้น ส่วนใหญ่เป็นการวิจัยในชั้นเรียนและโรงเรียน ซึ่งมุ่งปรับปรุงและพัฒนากระบวนการเรียนการสอนเป็นหลัก ดังนั้น การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมในครั้งนี้ จึงมีเป้าประสงค์สำคัญคือเพื่อพัฒนาคุณภาพครู โดยอาศัยกระบวนการวิจัย 10 ขั้นตอน (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) เป็นกระบวนการหลัก จัดกิจกรรมทั้งการพัฒนาตนเอง และกระบวนการที่กลุ่มจัดให้ นอกจากนี้ ยังอาศัยหลักการต่าง ๆ ที่เป็นตัวสอดแทรก (Intervention) คือตัวสอดแทรกหลัก ได้แก่ การบริหารจัดการตามแผนงานและโครงการต่างๆ และ ใช้หลักการบริหารจัดการเชิงระบบ (ทวีชัย บุญเติม, 2549) และมีตัวสอดแทรกเสริม ได้แก่ หลักการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (Knowles, 1973) หลักการพัฒนาวิชาชีพ (คุรุสภา, 2549) หลักการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (SBT) (สกศ., 2547) และหลักการนิเทศกัลยาณมิตร (สุมน อมรวิวัฒน์, 2547) ซึ่งเชื่อมั่นว่าจะส่งผลให้ครูเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมที่สร้างสรรค์ เกิดการเรียนรู้ และมีพัฒนาการที่ดีขึ้น มีคุณภาพที่พึงประสงค์มีคุณภาพทั้งด้านความรู้ ด้านจริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพครู และด้านความสามารถในการปฏิบัติงานในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

3. หลักการและแนวคิดตัวสอดแทรกเพื่อการพัฒนาครู

วิโรจน์ สารรัตนะ (2553) เสนอไว้ว่า การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (PAR) เป็นการวิจัยที่ต้องมีการปฏิบัติการ ตามวงจรของ "การวางแผน (Planning) การปฏิบัติ (Acting) การสังเกตผล (Observation) และการสะท้อนผล (Reflection)" โดยดำเนินการร่วมกันระหว่างผู้วิจัยกับผู้ร่วมวิจัย (researcher + participants) เพื่อให้บรรลุผลในการได้รับคำตอบจากการดำเนินการวิจัย 3 ประการ คือ 1) มีการเปลี่ยน (change) หรือไม่ เพียงใด (ทั้งสำเร็จและไม่สำเร็จ) 2) บุคคล กลุ่มบุคคลหรือหน่วยงานเกิด "การเรียนรู้" (learn) อะไรจากวงจรการปฏิบัติการวิจัยนั้น อาจพิจารราว่าทำไมถึงสำเร็จ ทำไมถึงไม่สำเร็จ หรือมีปัจจัยผลักดันอะไรบ้าง มีปัจจัยต่อต้านอะไรบ้าง วิธีการเอาชนะปัจจัยต่อต้านนั้นคืออะไร เป็นต้น 3) ผลจากการปฏิบัติ โดยเฉพาะการปฏิบัติจากโครงการและกิจกรรมที่ได้จากการวางแผนซึ่งถือว่าเป็นตัวสอดแทรกหลัก (main intervention) และจากการใช้ "หลักการ" เป็นตัวสอดแทรกเสริม (additional intervention) นั้น ก่อให้เกิด "ความรู้ใหม่" (new knowledge) อะไรและอย่างไรขึ้นมาบ้าง ดังนั้น การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม ผู้วิจัยควรมีคุณลักษณะเป็นผู้นำการเปลี่ยนแปลง (Change Agent) การปฏิบัติ นอกจากนี้ยังควรมีคุณลักษณะการเป็นคนชอบคิด ชอบทำ และชอบให้มีการเปลี่ยนแปลงที่ดีๆ ขึ้นในหน่วยงาน มีความเป็นนักประชาธิปไตย และมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีกับผู้คน (หากชอบทะเลาะกับผู้คน ชอบใช้อำนาจ หรือชอบดูถูกคนแล้วควรหลีกเลี่ยง) ชอบสังเกต บันทึก และ นำผลการสังเกตที่บันทึกไว้มาถ่ายทอดเป็นผลการวิจัย ให้ผู้อ่านเกิดจินตนาการภาพตามได้ ซึ่งควรมีการบันทึกและเขียนเสนอผลการวิจัยเป็นระยะๆ ไม่รอเขียนในตอนท้ายทีเดียว จะลืม และจะมีเวลาจำกัด โดยควรมีคุณลักษณะของผู้นำการเปลี่ยนแปลงดังนี้

ผู้นำการเปลี่ยนแปลง (Change Agents) เป็นปัจจัยที่สำคัญที่จะทำให้ผลการดำเนินงานขององค์การดีขึ้น มีประสิทธิภาพและประสิทธิผลสูงขึ้น ดังนั้น ผู้นำจึงเป็นบุคคลสำคัญที่จะต้องนำองค์การไปสู่ความสำเร็จให้ได้ โดยดำเนินการ 8 ประการ ดังนี้

1. การสร้างความรู้สึกถึงความจำเป็นและเร่งด่วนที่ต้องมีการเปลี่ยนแปลง และ ต้องอาศัยความร่วมมือจากผู้บริหารและบุคลากรภายในองค์การ ผู้บริหารจึงต้องสื่อสารภายในองค์การ

2. การสร้างทีมงานที่ดี ต้องสร้างทีมงานหรือคณะทำงานที่พร้อมจะทำงานร่วมกัน ซึ่งทีมงานจะต้องเป็นผู้ที่มีความพร้อมต่อการเปลี่ยนแปลง ตระหนักถึงความจำเป็นและความสำคัญของการเปลี่ยนแปลง

3. การสร้างภาพในอนาคตที่องค์การต้องการจะเป็น (ภาพที่จะเกิดขึ้นหลังการเปลี่ยนแปลง) ทำให้ทุกคนในองค์การมองเห็นภาพร่วมกัน สื่อสารถ่ายทอดได้อย่างชัดเจนและสร้างความสนใจได้

4. การสื่อสารและการถ่ายทอดภาพในอนาคตขององค์การภายหลังการเปลี่ยนแปลง เพื่อให้รับทราบและเข้าใจถึงสภาพที่ต้องการ และเกิดความเชื่อมั่นว่าการเปลี่ยนแปลงเป็นสิ่งที่จำเป็นทำให้องค์การดีขึ้น

5. การกำจัดอุปสรรคต่อการเปลี่ยนแปลง เพื่อให้ผู้บริหารและสมาชิกองค์การมีอิสระที่จะเปลี่ยนแปลงได้อย่างเต็มที่ เช่น การสลับตำแหน่ง ปรับเปลี่ยนกฎระเบียบ เทคโนโลยีสารสนเทศมาใช้ เป็นต้น

6. การวางแผนเพื่อให้เกิดความสำเร็จในระยะสั้น ผู้บริหารจะต้องรู้จักที่จะวางแผนโดยสร้างความสำเร็จในขั้นแรก ๆ ของการเปลี่ยนแปลง เพื่อก่อให้เกิดกำลังใจและยังเป็นการรักษาระดับของความเร่งด่วนที่ต้องมีการเปลี่ยนแปลง หากไม่สำเร็จในระยะสั้นแล้วบางกรณีผู้ที่สนับสนุนอาจเปลี่ยนใจไปเป็นการต่อต้านก็ได้

7. ไม่ยินดีกับความสำเร็จในเบื้องต้นหรือความสำเร็จในระยะสั้น การเปลี่ยนแปลงยังไม่จบ

8. ทำให้ผลของการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นถาวรในองค์การ วิธีการที่เหมาะสมที่สุดคือการทำให้ผลลัพธ์ของการเปลี่ยนแปลงนั้นเป็นวัฒนธรรมขององค์การหรือเป็นค่านิยมที่บุคลากรประพฤติปฏิบัติ

ดังนั้น การเปลี่ยนแปลงจะเกิดขึ้นได้ จึงต้องอาศัยผู้นำการเปลี่ยนแปลง หลักการ และ กระบวนการที่มีประสิทธิภาพที่หลากหลายและเหมาะสม

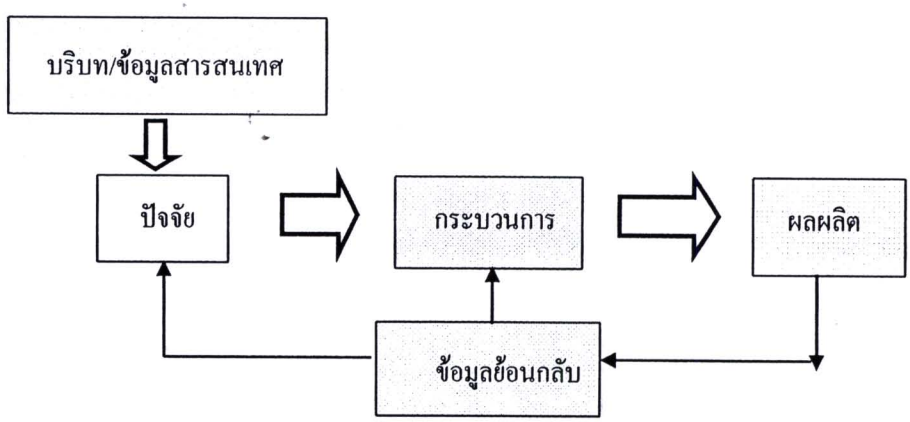
3.1 ตัวสอดแทรกหลัก (main intervention)

3.1.1 ความหมาย

วิโรจน์ สารรัตนะ (2553) ได้เสนอว่า "ตัวสอดแทรก" (Intervention) คือ ตัวแปรสำคัญที่ส่งผลให้เกิดการเปลี่ยนแปลงในกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ มี 2 ประเภท คือ 1) ตัวสอดแทรกหลัก ได้แก่ โครงการหรือกิจกรรมต่าง ๆ ที่คณะผู้วิจัยใช้กระบวนการร่วมคิดและร่วมกันวางแผนอย่างเป็นกระบวนการ โดยเน้นการมีส่วนร่วม 2) ตัวสอดแทรกเสริม คือ หลักการหรือกระบวนการต่างๆ ที่จะส่งผลทางบวกต่อการพัฒนางาน ซึ่งจะส่งผลต่อการเปลี่ยนแปลง การเรียนรู้ และ เกิดองค์ความรู้ใหม่จากการปฏิบัติจริง ดังรายละเอียดต่อไปนี้

ตัวสอดแทรกหลัก หมายถึง วิธีการหรือกระบวนการปฏิบัติต่าง ๆ ที่ทำให้เกิดการเปลี่ยนแปลง จากสภาพก่อนการปฏิบัติหรือพัฒนาไปสู่สภาพที่คาดหวังได้แก่แผนงานโครงการและ กิจกรรมต่างๆ ซึ่งเป็นตัวแปรต้น (เหตุ = cause) ส่งผลให้เกิดสิ่งที่ต้องการคือตัวแปรตาม (ผล = effect) (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2549) ซึ่งสภาพดังกล่าวนี้จะเกิดขึ้นได้ต้องอาศัยกระบวนการและหลักวิชาการต่างๆ ที่เหมาะสม คือ 1) ระบบสารสนเทศ (information) 2) การคิดเชิงระบบ (system thinking) 3) การคิดวิเคราะห์ (analytic thinking) เช่น หาประสบการณ์การวิเคราะห์สภาพการณ์ (SWOT analysis) 4) การเรียนรู้ร่วมกัน (collaborative learning) 5) การเรียนรู้จากทีม (team learning) 6) การมีวิสัยทัศน์ร่วม (share vision) อาจกล่าวได้ว่า เป็นเลือกทางเลือกหรือวิธีการ (means) ที่ดีเพื่อให้เกิดผล (ends) ที่ดีตามที่คาดหวังได้

กระบวนการหนึ่งที่ได้รับการยอมรับอย่างกว้างขวาง คือ การทำงานเชิงระบบ (system approach) ที่มีองค์ประกอบหลัก คือ บริบท ปัจจัยกระบวนการ ผลผลิต และข้อมูลย้อนกลับ ซึ่งควรร่วมกันจัดให้มีระบบการบริหารจัดการที่เอื้อต่อการพัฒนา กล่าวคือมีการจัดระบบการบริหารตามหลักการ "บริหารคุณภาพโดยรวม" (TQM ตาม Deming Cycle: PDCA) ดังภาพ



ภาพที่ 20 แสดงการบริหารจัดการ"วิธีการเชิงระบบ" (ทวีชัย บุญเติม, 2549)

วิธีการเชิงระบบ มีองค์ประกอบที่สำคัญ 3 ประการ คือ

1) **ปัจจัย (Input)** หมายถึง ทรัพยากรและสภาพแวดล้อมต่างๆ ที่ถูกป้อนเข้าไปเพื่อทำหน้าที่เป็นองค์ประกอบแรกที่จะนำไปสู่การดำเนินงาน

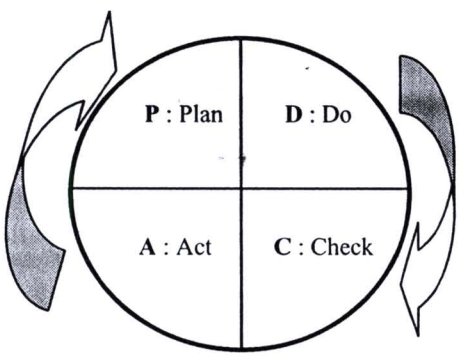
2) **กระบวนการ (Process)** หมายถึง กระบวนการหรือวิธีดำเนินงานที่ทำให้ปัจจัยนำเข้าเกิดการเปลี่ยนแปลงที่จะนำไปสู่ผลงานหรือผลผลิตตามที่ต้องการ

3) **ผลผลิต (Output)** หรือ **ผลงาน (Product)** หมายถึง ผลสัมฤทธิ์ในลักษณะต่างๆ ที่เป็นผลมาจากการดำเนินงาน/กระบวนการ

อนึ่ง ปัจจุบันนิยมให้พิจารณาไปถึงผลการปฏิบัติงานตามแนวทางการปฏิรูประบบราชการด้วย ได้แก่ ด้านผลลัพธ์ (Outcome) ผลกระทบ (Impact) ประสิทธิภาพ (Efficiency) ด้านประสิทธิผล (Effectiveness) ซึ่งสอดคล้องกับการบริหารจัดการเชิงกลยุทธ์ที่มุ่งเน้นผลงานนั่นเอง วิธีการเชิงระบบ (System Approach) เป็นการปฏิบัติงานที่มีขั้นตอนอย่างเป็นระบบ ครบวงจร ตรวจสอบได้ การบริหารจัดการจึงจะเป็นไปในทิศทางที่ถูกต้องและสร้างสรรค์ ส่งผลถึงวิถีการปฏิบัติงานของครูและบุคลากรทางการศึกษาให้บรรลุวัตถุประสงค์ได้

การบริหารโดยวงจรคุณภาพ

ในส่วนของกระบวนการของวิธีการเชิงระบบนั้น ควรใช้วงจรเดมิ่ง (Deming Cycle) หรือ ที่เรียกว่า "การบริหารคุณภาพโดยรวม" ดังแผนภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 21 แสดงวงจรคุณภาพ PDCA (วิโรจน์ สวรรัตนะ, 2548)

การบริหารคุณภาพระบบ หมายถึง การดำเนินการตามวงจร PDCA ประกอบด้วย การวางระบบ การดำเนินการตามระบบ การประเมินทบทวน และการปรับปรุงพัฒนาระบบ ดังนี้

1) **การวางระบบ (Plan)** หมายถึง การกำหนดขั้นตอนการทำงานเป็นกระบวนการมาตรฐานตามระบบย่อยๆ โดยแต่ละขั้นตอนกำหนดวิธีการปฏิบัติที่เป็นมาตรฐานและการบันทึกการทำงานทุกขั้นตอนเป็นปัจจุบัน ข้อมูลจากการบันทึกใช้ในการตรวจสอบประเมินตนเองและให้ผู้อื่นตรวจสอบได้ โดยจัดเป็นสารสนเทศที่สะท้อนให้เห็นคุณภาพตามมาตรฐานและตัวบ่งชี้ของระบบย่อยนั้นๆ เมื่อรวมทุกระบบย่อยก็จะเป็นคุณภาพรวมของระบบโรงเรียนทั้งหมด

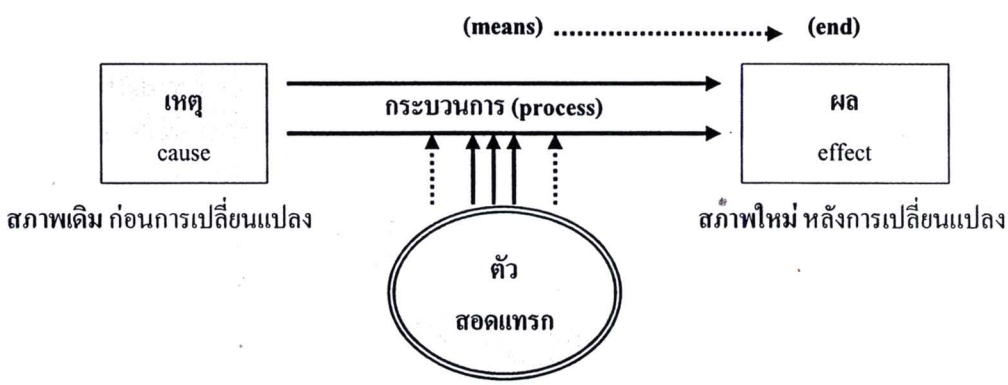
2) **การปฏิบัติ (Do)** หมายถึง การปฏิบัติร่วมกันของทุกคน โดยใช้ฐานโรงเรียนตามกระบวนการ วิธีการและบันทึก บุคคลผู้รับผิดชอบในระบบย่อยจะปฏิบัติและบันทึกต่อเนื่องเป็นปัจจุบันอยู่เสมอ

3) **การประเมินทบทวน (Check)** หมายถึง การประเมินตนเอง โดยทุกคนร่วมกันประเมินหรือ เปลี่ยนกันประเมินภายในระหว่างบุคคลระหว่างทีมย่อย เพื่อตรวจสอบระบบ(กระบวนการ)และผลลัพธ์

4) **การปรับปรุงพัฒนาระบบ (Act)** นำผลการประเมินปรับปรุงพัฒนาระบบกระบวนการหรือวิธีการหรือการบันทึกให้ดีขึ้น รวมทั้งอาจพัฒนาบุคคลจนส่งผลให้การทำงานตามระบบคุณภาพเป็นวัฒนธรรมการทำงานนำมาซึ่งสารสนเทศที่มีประโยชน์ คือ ผลผลิต (Output) ผลลัพธ์ (Outcome) ผลกระทบ (Impact) วิธีการปฏิบัติที่เป็นเลิศ (Best Practice) ปัจจัยหลักของความสำเร็จ (Key Success Factor) บทเรียนที่ได้รับ (Lesson Learned) รวมทั้งข้อเสนอแนะที่ปฏิบัติได้การกำหนดระบบคุณภาพเพื่อรองรับการดำเนินการวิจัยในครั้งนี้ครอบคลุมภารกิจหลักตามกรอบการวิจัย และผู้เกี่ยวข้องควรยินดีร่วมมือปฏิบัติเพื่อให้ทุกระบบเป็นกลไกการพัฒนาอย่างแท้จริง

3.1.2 ความสำคัญ

ตัวแทรกซ้อนหลัก (main intervention) คือ กระบวนการบริหารจัดการเชิงระบบที่เอื้อต่อการบริหาร การปฏิบัติงาน และเอื้อประโยชน์ต่อการจัดการเรียนการสอน ซึ่งได้มาจากกระบวนการร่วมคิดร่วมวางแผนของคณะผู้วิจัยตามขั้นตอนการวางแผนที่มีคุณภาพ



ภาพที่ 22 แสดงความสัมพันธ์ระหว่างตัวสอดแทรกกับการเปลี่ยนแปลง
(ปรับปรุงจาก วิโรจน์ สารรัตนะ, 2548)

วิโรจน์ สารรัตนะ (2548) กล่าวว่า การกำหนดแนวทางการทำงานที่จะให้บรรลุผลในเป้าหมายอันเป็นผลลัพธ์ที่คาดหวังขององค์การให้คำนึงถึงความสัมพันธ์ระหว่างจุดหมาย (end) กับวิถีทางเพื่อการบรรลุจุดหมาย (means) ซึ่งจุดหมายจะต้องได้รับการกำหนดขึ้นก่อนแล้วจึงกำหนดวิถีทางเพื่อการบรรลุจุดหมายนั้น ซึ่งเป็นไปตามหลักความสัมพันธ์ของการวางแผนเชิงยุทธศาสตร์ และในการกำหนดจุดหมาย (end) ขององค์การนั้นจะต้องนำเอามาใช้อย่างบูรณาการทั้งในสิ่งที่เป็นนามธรรมคือปรัชญา หลักการ แนวคิดหรือ

ทฤษฎีของศาสตร์สาขาต่างๆ ตลอดจนสมมุติฐาน ข้อตกลงเบื้องต้น แผนงาน โครงการ และกิจกรรมต่างๆ เป็นต้น ทั้งนี้เพื่อให้ได้จุดหมายร่วม (shared end) หรือปัจจุบันนิยมเรียกว่าวิสัยทัศน์ร่วม (shared vision) โดยทั่วไปการกำหนดวิถีทางเพื่อการบรรลุจุดหมาย (means) และการนำไปปฏิบัตินั้นนิยมร่วมกันกำหนด แต่มักแยกย้ายกันปฏิบัติและต่างก็มุ่งสู่การบรรลุผลสำเร็จในจุดหมายร่วมนั้น ซึ่งสอดคล้องกับหลักการบริหารงานแบบเน้นวัตถุประสงค์ (management by objectives: MBO) ที่มีหลักการว่า 1) ทุกกคนควรเข้าใจหลักการวัตถุประสงค์รวมขององค์การ วัตถุประสงค์ของหน่วยงานที่เหนือขึ้นไป ของหน่วยงานอื่นระดับเดียวกัน และของหน่วยงานที่รับผิดชอบ 2) เสริมสร้างให้องค์การที่คนมีพฤติกรรมการทำงานเพื่อวัตถุประสงค์ 3) สร้างบรรยายกาศให้ความสนใจต่อวัตถุประสงค์ของหน่วยงานและอำนวยการให้มุ่งไปสู่ความสำเร็ จตามวัตถุประสงค์นั้น และ 4) ให้มีข้อมูลย้อนกลับเป็นระยะๆ และกำหนดระยะเวลาทำงานที่ชัดเจน

3.1.3 ลักษณะ

ระบบการบริหารจัดการวงจรคุณภาพ เป็นการนำระบบการบริหารคุณภาพทั้งองค์การ (TQM: Total Quality Management) มาใช้ในการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมในด้วย เนื่องจากมีความเชื่อว่ากระบวนการพัฒนาครูจะมีประสิทธิภาพสูงหากมีกระบวนการบริหารจัดการที่ดี ดังนั้นจึงดำเนินการดังนี้

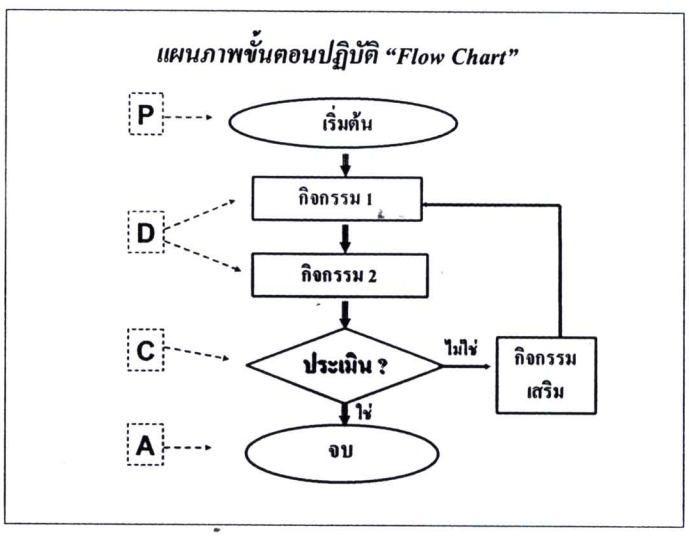
กระบวนการบริหารที่มีประสิทธิภาพ ประกอบด้วย การวางแผน (Planning) การจัดองค์การ (Organizing) การนำ (Leading) และการควบคุม (Controlling) ดังนั้น การจัดพัฒนาการศึกษาจะมีคุณภาพสูงสุดได้จำเป็นต้องได้รับการสนับสนุนและความร่วมมือจากชุมชนด้วย ได้แก่ คุณภาพด้านชุมชน โดยยึดการร่วมคิด ร่วมทำ ร่วมประเมิน ร่วมภาคภูมิใจในความสำเร็จของการพัฒนาคุณภาพการศึกษา และความเป็นองค์การแห่งการเรียนรู้ของโรงเรียนและชุมชนด้วย (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2548) โรงเรียนจัดให้มีโครงสร้างการบริหารที่ชัดเจน สอดคล้องกับระเบียบสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษาและของสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐานคำนึงถึงนโยบายและความเหมาะสมอื่น ๆ ด้วย ดังนั้น การบริหารจัดการในโรงเรียนโดยยึดหลักธรรมาภิบาล (Good Governance) และตามกรอบภารกิจของโรงเรียนนิติบุคคล คือ ด้านวิชาการ บุคลากร งบประมาณ และด้านบริหารทั่วไป โดยผู้อำนวยการสถานศึกษาร่วมกับรองผู้อำนวยการสถานศึกษาทำหน้าที่เป็นผู้กำกับ ติดตามนิเทศการปฏิบัติงานในลักษณะของผู้เอื้ออำนวยความสะดวก (Facilitator) มุ่งพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (SBT : School Based Training) โดยใช้วิธีการเชิงระบบและเน้นการประกันคุณภาพภายใน

ขั้นตอนที่นับว่าสำคัญที่สุด คือ "การวางแผน" (planning) ซึ่งคณะผู้วิจัยหรือคณะทำงานต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบ ซึ่งจำเป็นต้องมีสารสนเทศที่ดีและมีการสื่อสารกันอย่างชัดเจนเกี่ยวกับประเด็นสำคัญ คือ 1) สภาพที่เคยเป็นมา สภาพปัจจุบัน สภาพที่คาดหวัง รวมทั้งแนวทางเลือกหรือวิธีการที่เหมาะสมที่จะนำไปสู่สภาพที่ต้องการในที่สุด ซึ่งกระบวนการวางแผนนั้นต้องคำนึงถึงสิ่งสำคัญต่อไปนี้ (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2548)ได้แก่ 1) สารสนเทศที่มีคุณภาพ เป็นปัจจุบัน และเชื่อถือได้ 2) การวิเคราะห์สภาพการณ์ โดย SWOT analysis หรือเทคนิคอื่นๆ ที่เหมาะสม เช่น การประเมินความต้องการจำเป็น การวิเคราะห์ การวิพากษ์ เป็นต้น เพื่อกำหนดสภาพปัจจุบัน ปัญหา จุดแข็ง จุดอ่อน ความต้องการ และสภาพที่คาดหวัง 3) การใช้กระบวนการกลุ่มและการมีส่วนร่วมอย่างกว้างขวางของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย 4) การใช้

หลักการสำคัญ ได้แก่ การคิดวิเคราะห์ การสังเคราะห์ การคิดเชิงระบบ การวางแผนเชิงยุทธศาสตร์ การบริหารการเปลี่ยนแปลง และการบริหารเชิงรุก 5) จัดทำเป็นแผนปฏิบัติงาน และ 6) การทบทวนแผนก่อนนำสู่การปฏิบัติ

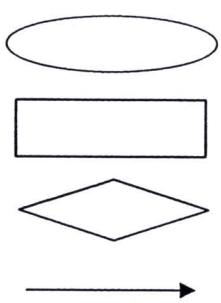
การจัดระบบการพัฒนาครูและบุคลากร เพื่อให้การดำเนินการมีระบบ เป็นไปอย่างราบรื่นเรียบร้อย และบรรลุตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด ขั้นตอน คือ1) การออกแบบระบบคุณภาพ 2) วิเคราะห์มาตรฐานและตัวบ่งชี้ 3) ออกแบบขั้นตอนปฏิบัติ (Flowchart) ของระบบ 4) กำหนดวิธีการมาตรฐานและบันทึกมาตรฐาน 5) วิเคราะห์ตัวชี้วัดความสำเร็จและกำหนดเกณฑ์ 6) กำหนดสารสนเทศที่สำคัญ

กำหนดขั้นตอนปฏิบัติ (Flow Chart) ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 23 แสดงขั้นตอนการปฏิบัติงาน (Flow Chart)

ความหมายของสัญลักษณ์ ดังนี้



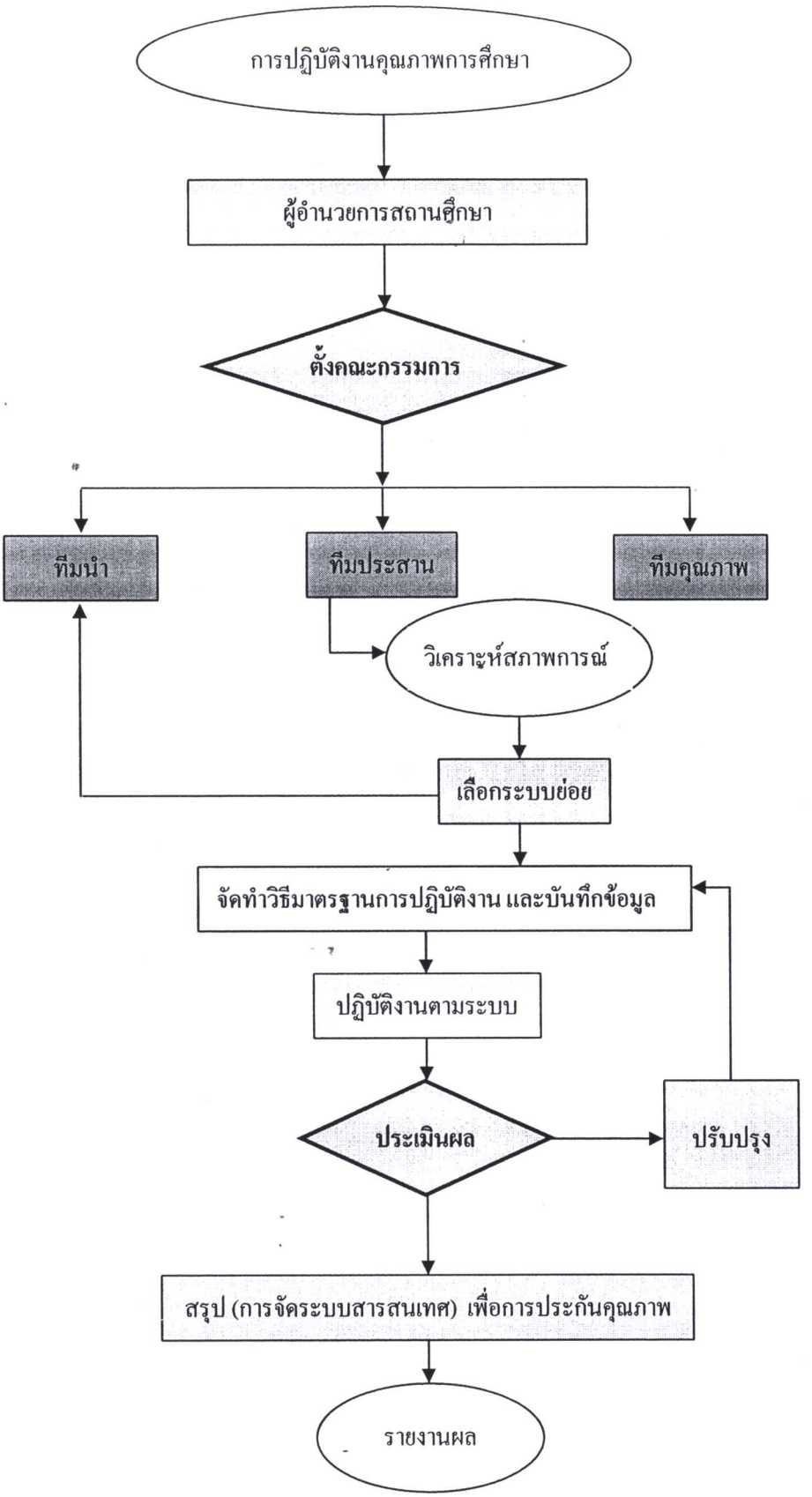
หมายถึง กิจกรรมเริ่มต้น หรือสิ้นสุด

หมายถึง กิจกรรมปฏิบัติ

หมายถึง กิจกรรมประเมิน/ตัดสินใจ

หมายถึง ทิศทางหรือลำดับกิจกรรม

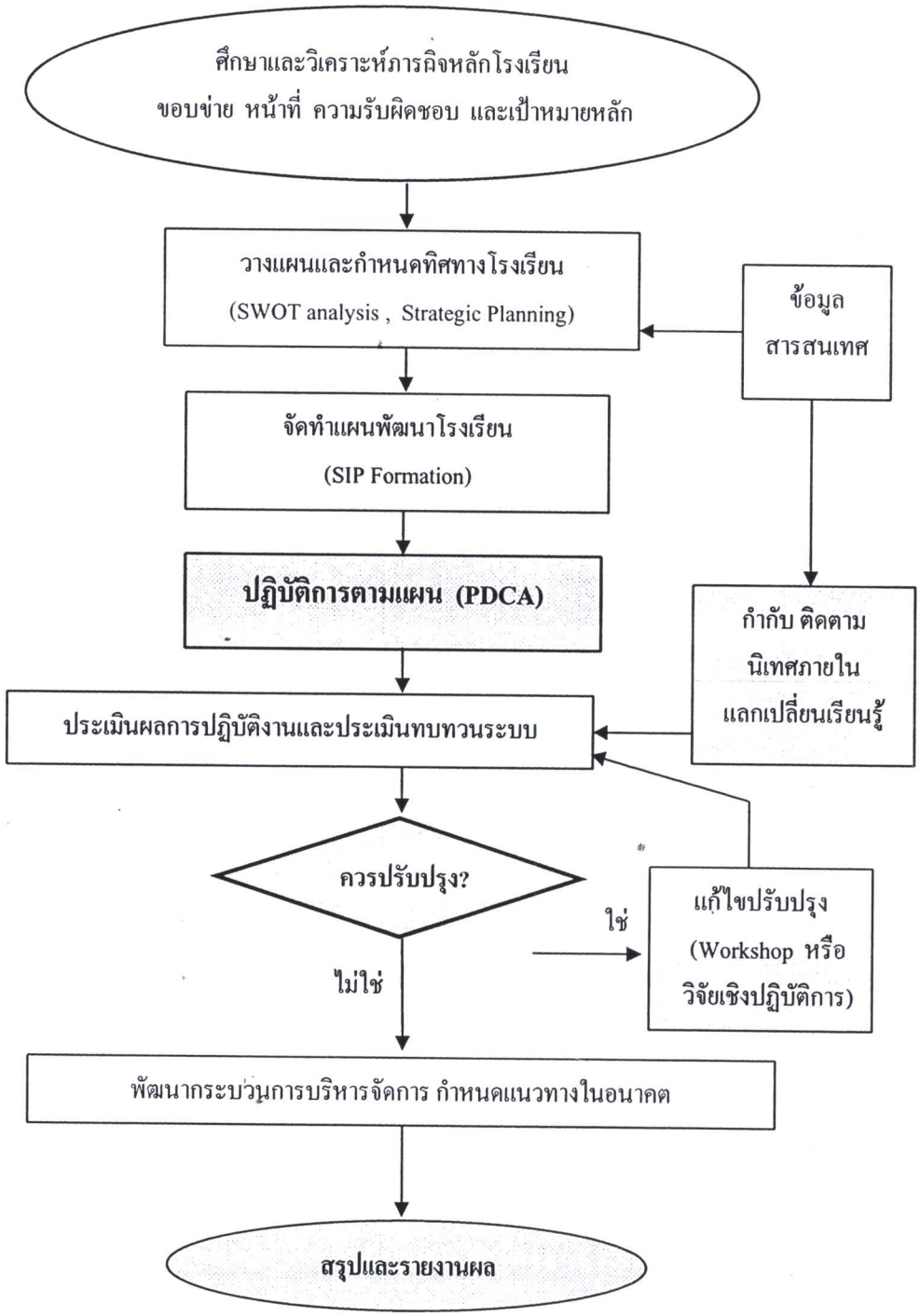
การจัดวางระบบคุณภาพ ออกแบบและวางแผนเพื่อให้การดำเนินงานพัฒนาคุณภาพครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน โดยยึดตามกรอบของมูลนิธิสถาบันวิจัยพัฒนาการเรียนรู้ (มสวร.) รายงานการวิจัยโครงการโดย ยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานติ์ และประวิต เอราวรรณ (2547) ซึ่งเน้นการกำหนดรายละเอียดของขั้นตอนปฏิบัติครบวงจร PDCA มีวิธีการปฏิบัติ และแบบบันทึก ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 24 แสดงขั้นตอนการออกแบบระบบคุณภาพ (ปรับปรุงจาก ยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานติ์ และ ประวิต เอราวรรณ, 2547)

ตัวสอดแทรกหลักในการพัฒนาคุณภาพครูครั้งนี้ ได้แก่ ระบบการบริหารและระบบการพัฒนาครู มีรายละเอียด ดังนี้

Flow Chart ขั้นตอนปฏิบัติงานของระบบการบริหารจัดการ



ภาพที่ 25 แสดงขั้นตอนปฏิบัติงานของระบบบริหารจัดการ (ปรับปรุงจาก ยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานติ์ และ ประวิต เอราวรรณ, 2547)

สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ ห้องสมุดงานวิจัย

ตารางที่ 5 แสดงขั้นตอนและวิธีการดำเนินงานระบบบริหารจัดการ

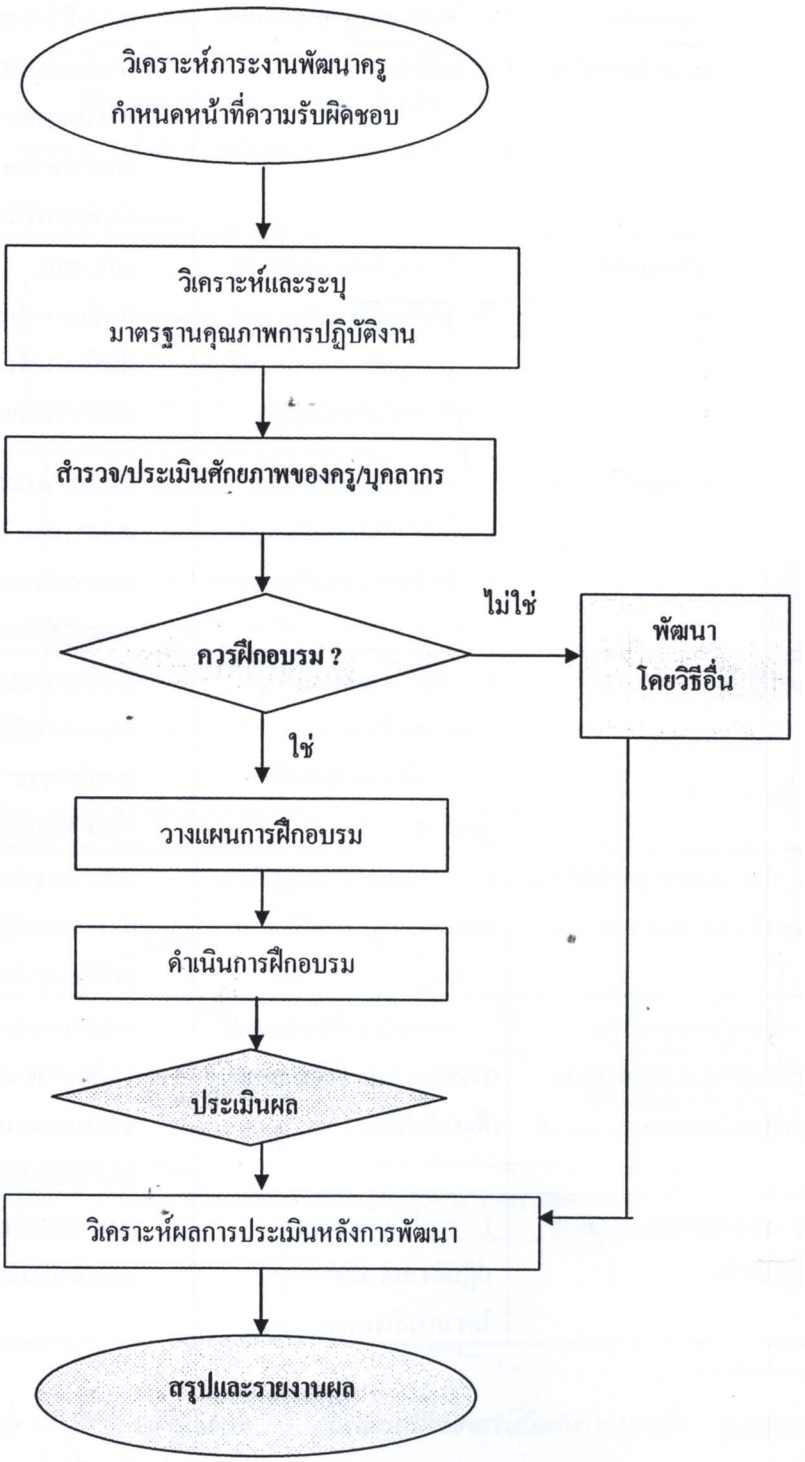
ขั้นตอนการดำเนินงาน	วิธีการ	บันทึก
1. ศึกษา/ภารกิจหลัก โรงเรียนกำหนดโครงสร้างการบริหาร	1. จัดทำแผนภูมิการบริหารสถานศึกษา	- แผนภูมิโครงสร้างการบริหารงาน - ป้ายนิเทศแสดงโครงสร้างการ บริหารงาน - คำสั่งมอบหมายหน้าที่ - เอกสารพรรณนางาน - บันทึกการประชุม
2. วางแผนกำหนดทิศทางโรงเรียน	1. วิเคราะห์ประมวลสภาพปัจจุบันและปัญหา 2. ประชุมคณะกรรมการเพื่อร่วมกำหนดแผนกลยุทธ์	- แผน PBB - บันทึกการประชุม - บันทึกการประชุม - เอกสารวิสัยทัศน์ พันธกิจ และ เป้าประสงค์
3. เขียนแผนพัฒนาโรงเรียน	1. ทำแผนปฏิบัติงาน ให้สอดคล้องกับความต้องการ 2. จัดทำแผน/งาน/โครงการ	- บันทึกการประชุม - เอกสารงาน/ โครงการ - เอกสารแผนงบประมาณ - แผนปฏิบัติการประจำปี
4. ปฏิบัติการ PDCA	1. ปฏิบัติงานตามแผนงาน/โครงการ/ กิจกรรม 2. ร่วมมือร่วมใจกันทั้งโรงเรียน	- บันทึกการประชุม - แบบขออนุมัติดำเนินงาน - ภาพกิจกรรม - เอกสารสรุปผลการปฏิบัติงาน
5. ประเมินผลการปฏิบัติงานและประเมินทบทวนระบบ	1. ประเมินผลการปฏิบัติงานแผนงาน/โครงการ/กิจกรรม	- เอกสารสรุปผลการนิเทศติดตามประเมินผลการปฏิบัติงาน - เอกสารสรุปการประเมินผล
6. พัฒนากระบวนการบริหารจัดการ และกำหนดแนวทางในอนาคต	1. การวิเคราะห์จุดเด่น จุดที่ควรพัฒนาและ ข้อเสนอแนะเพื่อนำไปพัฒนา	- เอกสารการวิเคราะห์จุดเด่น - จุดที่ควรพัฒนาและ - ข้อเสนอแนะเพื่อพัฒนาอย่างต่อเนื่อง - SAR ฉบับสมบูรณ์
7. สรุปและรายงานผลการปฏิบัติงาน	1. สรุปรายงานผลการปฏิบัติงานตามแผนงาน/โครงการ/กิจกรรม	- เอกสารสรุปผลการปฏิบัติงาน - SAR ฉบับสมบูรณ์ ฉบับย่อ

<u>หมายเหตุ</u> ขั้นตอนการดำเนินงานของระบบดังนี้

ขั้นตอนย่อยที่ 1 - 3 คือ ขั้นการวางแผน (P)
ขั้นตอนย่อยที่ 4 คือ ขั้นลงมือปฏิบัติ (D)
ขั้นตอนย่อยที่ 5 คือ ขั้นประเมิน (C)
ขั้นตอนย่อยที่ 6 - 7 คือ ขั้นรายงานและพัฒนา (A)

ส่วนระบบการพัฒนาครูและบุคลากรที่มีคุณภาพนั้น ดำเนินการคล้ายคลึงกัน ดังนี้

Flow Chart ขั้นตอนปฏิบัติงานของระบบพัฒนาครูและบุคลากร



ภาพที่ 26 แสดงขั้นตอนปฏิบัติงานของระบบการพัฒนาครูและบุคลากร (ปรับปรุงจาก ยงยุทธ วงศ์ภิรมย์ศานติ์ และประวิต เอราวรรณ , 2547)

ตารางที่ 6 แสดงขั้นตอนและวิธีการดำเนินงานระบบพัฒนาครูและบุคลากร

ขั้นตอนการดำเนินการ	วิธีการ	บันทึก
1. วิเคราะห์สารสนเทศสภาพปัจจุบัน ปัญหาและความต้องการ	- ประชุมคณะทีมงานเพื่อวิเคราะห์พันธกิจและภาระงานกำหนดหน้าที่ความรับผิดชอบ - ประชุมคณะทีมงานเพื่อกำหนดข้อกำหนดหน้าที่ในการปฏิบัติงาน	- พันธกิจโรงเรียน - พันธกิจระบบพัฒนาบุคลากร - ข้อกำหนดระบบพัฒนาบุคลากร
2. สำรวจความต้องการจากระบบหลัก/ประเมินศักยภาพของครูและบุคลากร	1. สำรวจข้อมูลและหรือพื้นฐานของครูและบุคลากรในสถานศึกษา 2. บันทึกข้อมูลครูและบุคลากร	- เอกสารหมายเลข พ.1 - เอกสารหมายเลข พ.1.1 - แบบบันทึกข้อมูลบุคลากร
3. ประเมินหรือสอบถามว่าควรจัดการฝึกอบรมหรือไม่	1 สำรวจความต้องการเพื่อคัดสรรแบ่งกลุ่มตามความต้องการ 1. ประชุมคณะทีมงานเพื่อวางแผนร่วมกัน 2. กำหนดแผนการจัดอบรม/สัมมนา	- เอกสารหมายเลข พ.2 - แบบสำรวจความต้องการพัฒนาบุคลากรในสถานศึกษา - เอกสารหมายเลข พ.3 - แบบบันทึกประชุม
4. ดำเนินการฝึกอบรม	1. จัดการอบรม/การสัมมนา 2. จัดประชุมเชิงปฏิบัติการ 3. ศึกษาดูงาน 4. การศึกษาต่อ(ถ้ามี) 5. การเสริมแรงด้านอื่น	- เอกสารหมายเลข พ. 4,4.1 - แบบบันทึกรายงานการพัฒนาบุคลากรในสถานศึกษา
6. ประเมินผล	1. จัดทำแบบประเมินผล 2. จัดนิเทศภายใน 3. ติดตามประเมินผลการพัฒนาครูและบุคลากร 4. ปรับปรุงเพื่อพัฒนาซ้ำ	- เอกสารหมายเลข พ. 5 - แบบประเมินผลการพัฒนาบุคลากรในสถานศึกษา - เอกสารหมายเลข พ. 6 - แบบประเมินประกอบการนิเทศครูและบุคลากร
7. 6. สรุปรายงานผล	1. รายงานผลการปฏิบัติงานตามระบบต่อหัวหน้าสถานศึกษา	- แบบรายงานผลการปฏิบัติงานตามระบบ

<u>หมายเหตุ</u> ขั้นตอนการดำเนินงานของระบบดังนี้

ขั้นตอนย่อยที่ 1 - 3 คือ ขั้นการวางแผน (P)
ขั้นตอนย่อยที่ 4 คือ ขั้นลงมือปฏิบัติ (D)
ขั้นตอนย่อยที่ 5 คือ ขั้นประเมิน (C)
ขั้นตอนย่อยที่ 6 คือ ขั้นการรายงานและพัฒนา (A)

3.2 ตัวสอดแทรกเสริม (additional intervention)

3.2.1 ความหมาย

ตัวแทรกซ้อนเสริม หมายถึง หลักการและกิจกรรมที่ผู้วิจัยนำมาใช้ในกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ เพื่อเป็นสิ่งเร้าหรือตัวกระตุ้นที่ส่งเสริมให้ตัวสอดแทรกหลัก มีประสิทธิภาพและประสิทธิผลยิ่งขึ้นหรืออาจเรียกว่าเป็นปัจจัยเกื้อหนุนหรือส่งเสริมให้เกิดสภาพที่คาดหวัง มีการเปลี่ยนแปลงไปในทางที่ดีขึ้น บุคคลเกิดการเรียนรู้ และ เกิดองค์ความรู้ใหม่จากการปฏิบัติ (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553)

หลักการต่างๆ ที่มีผลต่อการพัฒนาครูและบุคลากร ประกอบด้วย 1) การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น 2) หลักการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ 3) หลักการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (SBT: School Based Training) 4) หลักการกัลยาณมิตรนิเทศ 5) หลักการเรียนรู้ร่วมกันในแบบการเรียนรู้ระหว่างการปฏิบัติ (Learning on the Job)

3.2.2 ความสำคัญ

ตัวสอดแทรกเสริม มีความสำคัญต่อกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ ซึ่งใช้ตัวสอดแทรกหลักคือระบบคุณภาพ ผนวกกับการดำเนินการตามแผนปฏิบัติการ (action plan) ซึ่งนำมาจากแผนงานโครงการ และกิจกรรมที่คณะผู้วิจัยร่วมกันกำหนดขึ้นมาอย่างเป็นระบบ กล่าวคือตัวสอดแทรกเสริมดังกล่าวจะส่งผลต่อการดำเนินงานตามแผนปฏิบัติการ ทั้งนี้ด้วยเหตุผลสำคัญทางวิชาการ ดังจะได้นำเสนอรายละเอียดต่อไป

3.2.3 ลักษณะ

ตัวสอดแทรกเสริม เป็นหลักการ กระบวนการ และวิธีการที่หลากหลายที่นำมาใช้ประกอบในกระบวนการพัฒนาคุณภาพครู ซึ่งมีหลักการ แนวคิด และทฤษฎีเป็นฐาน ดังรายละเอียดดังต่อไปนี้

3.3 แนวคิดของหลักการที่ใช้เป็นตัวสอดแทรกเสริม

ดังที่กล่าวแล้วข้างต้นว่า การพัฒนาครูมีเป้าประสงค์หลักที่สำคัญคือการร่วมกันปฏิบัติมุ่งสู่การเปลี่ยนแปลงที่พึงประสงค์ตามหลักการบริหารการเปลี่ยนแปลง ซึ่งต้องอาศัยปัจจัยที่เอื้อต่อการเปลี่ยนแปลงดังนี้ (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2549)

1) การดำเนินงานให้เป็นภาพรวม (Take a Holistic View) ต้องร่วมกันพิจารณาถึงภาพรวมขององค์การเพราะว่าระบบย่อยขององค์การต่างมีการพึ่งพากันและเกี่ยวโยงกันเสมอ

2) ผู้บริหารให้ความร่วมมือ (Secure Top Management Support) การเปลี่ยนแปลงใด ๆ จะประสบผลสำเร็จได้ก็ต่อเมื่อได้รับการสนับสนุนจากผู้บริหาร คือ การร่วมมือใด ๆ ในองค์การจะเกิดจากระบบสังคมที่มีพลังอำนาจ จำเป็นต้องอาศัยกลไกการควบคุม กลไกการแก้ปัญหาที่มีประสิทธิภาพของผู้บริหารระดับสูง

3) กระตุ้นให้เกิดการมีส่วนร่วม (Encourage Participation) จะช่วยเพิ่มปัจจัยผลักดันให้เกิดการเปลี่ยนแปลงได้ โดยการขยายการร่วมมือจากบุคลากรภายในองค์การ

4) ส่งเสริมให้มีการสื่อสารในระบบเปิด (Foster Open Communication) การสื่อสารอย่างเปิดเผยเป็นปัจจัยที่มีความสำคัญยิ่งในการจัดการกับการต่อต้านการเปลี่ยนแปลง เป็นแนวทางในการแก้ปัญหาสารสนเทศและการควบคุมที่จะเกิดขึ้นระหว่างการเปลี่ยนแปลง และแสวงหาสารสนเทศต่างๆ ในช่วงเวลาของการเปลี่ยนแปลงที่จะเกิดขึ้นระบบใหม่

5) ให้รางวัลแก่ผู้ที่สนับสนุน (Reward Contributors) การเปลี่ยนแปลงใด ๆ ต้องการให้เกิดขึ้นในองค์การและบังเกิดผลอย่างจริงจัง จึงต้องมีการสนับสนุนและให้สิ่งจูงใจที่เป็นรูปธรรมแก่บุคลากรที่เข้าร่วมในการเปลี่ยนแปลง

กระบวนการพัฒนาครูจำเป็นต้องรู้และเข้าใจสภาพจริงก่อนการพัฒนาและกำหนดสภาพหลังการพัฒนาให้ชัดเจน ดังนั้นกระบวนการหนึ่งที่สมควรดำเนินการ คือ การรวบรวมข้อมูลของสภาพที่เป็นจริงก่อนการพัฒนากระบวนการหนึ่งที่ยอมรับกันว่าเป็นกระบวนการที่เชื่อถือได้ คือ การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น ดังต่อไปนี้

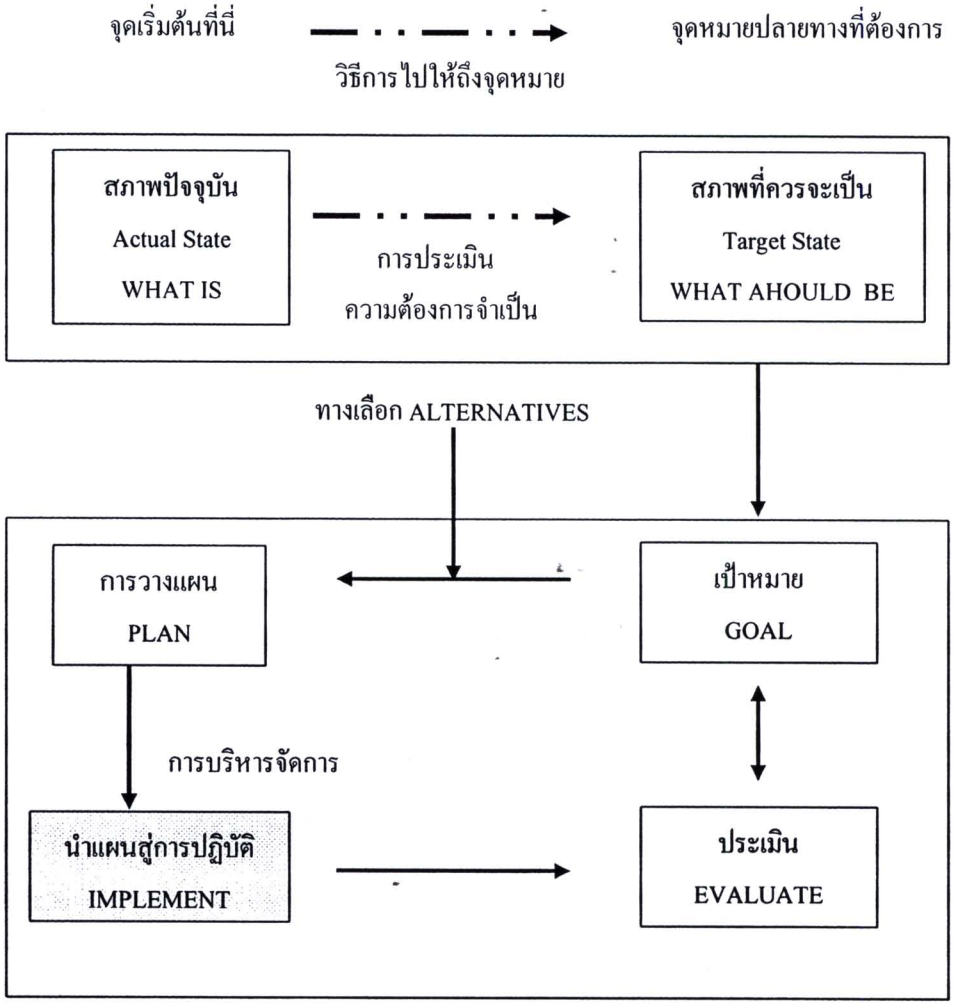
3.3.1 การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น (Need Assessment Research: N.A. research)

การพัฒนาครู เป็นกระบวนการที่มีความสำคัญ ซึ่งต้องดำเนินการอย่างเป็นระบบ องค์ประกอบครบถ้วน ทั้งด้านบริบท (Context) ด้านปัจจัย (Input) ด้านกระบวนการ (Process) ด้านผลผลิต (Output) และ ด้านข้อมูลย้อนกลับ (Feedback) (ทวีชัย บุญเติม, 2549) ดังนั้น ก่อนดำเนินการพัฒนาคุณครูมีความจำเป็นต้องศึกษาและวิเคราะห์สภาพจริง เพื่อให้การพัฒนาครูดำเนินไปอย่างถูกต้องเหมาะสมและบังเกิดประโยชน์สูงสุด ซึ่งการวิจัยในครั้งนี้เลือกใช้กระบวนการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น โดยการวางแผนการทำงานเริ่มที่การประเมินบริบทเพื่อให้เข้าใจสภาพที่เป็นอยู่ของหน่วยงานและ รู้ความต้องการของหน่วยงานว่าจำเป็นต้อได้รับการสนองตอบในด้านใดมีเครื่องมือใดที่ช่วยในการทำงาน ด้วยเหตุนี้จึงมีการพัฒนาวิธีการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น (Needs Assessment Research) เพื่อช่วยวิเคราะห์ปัญหาที่เกิดขึ้นและแนวทางแก้ไข (สุวิมล ว่องวาณิช, 2548ข) โดยการวางแผนและพัฒนาองค์การมี 2 ส่วนคือกิจกรรมการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น และ การบริหารจัดการ ทั้งสองกิจกรรมมีความเกี่ยวข้องสัมพันธ์กัน ดังนี้

1) การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น เป็นการวิเคราะห์สภาพที่ควรจะเป็น และ กำหนดวิธีการดำเนินงานให้บรรลุเป้าหมายซึ่งหมายถึงการวิเคราะห์ทางเลือกที่เหมาะสมที่สุดที่จะทำให้สามารถบรรลุเป้าหมายขององค์กร

2) การบริหารจัดการตั้งแต่การกำหนดเป้าหมาย การวางแผนงาน การนำแผนสู่การปฏิบัติ และการประเมินผล (Klimes, 1977 อ้างถึงใน สุวิมล ว่องวาณิช, 2548ข)

ในแผนภาพต่อไปนี้ จะเห็นว่าสภาพที่ควรจะเป็นจะถูกนำมาใช้ในการกำหนดเป้าหมายการทำงาน และทางเลือกที่กำหนดได้จากการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นจะถูกนำมาใช้ในขั้นการวางแผนการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นจึงมีความสำคัญต่อการวางแผนและพัฒนาองค์กร



ภาพที่ 27 แสดงบทบาทของการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น (สุวิมล ว่องวาณิช, 2548ข)

การวางแผนงานหรือโครงการ โดยมิได้คำนึงถึงความต้องการจำเป็นในระดับบุคคลหรือกลุ่มบุคคลต่างๆ และหาแนวทางปรับความต้องการจำเป็นย่อมจะก่อให้เกิดปัญหาในทางปฏิบัติและปัญหาอื่นๆ ตามมาอย่างไม่สิ้นสุด โดยเฉพาะโครงการทางด้านบริการสังคม การละเลยต่อความต้องการจำเป็นของกลุ่มเป้าหมายอาจเป็นเหตุให้โครงการนั้นขาดความร่วมมือ และ ไม่บรรลุวัตถุประสงค์หรือให้บริการไม่ตรงกับความต้องการจำเป็นหรือไม่ตรงกับกลุ่มเป้าหมาย ทำให้เกิดความล่าช้าหรือสูญเสียทรัพยากรไปโดยเปล่าประโยชน์ (นิศา ชูโต, 2536) ในบริบทของโรงเรียนการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นทำให้สามารถระบุสิ่งที่จำเป็นของผู้เรียนซึ่งนำมาใช้ในการออกแบบพัฒนาการจัดการเรียนการสอน ชี้ให้เห็นจุดอ่อนของผู้เรียน ระบุจุดอ่อนที่ครูควรได้รับการพัฒนาชี้ทิศทางที่โรงเรียนต้องพัฒนาในอนาคต (Suarez, 1990) และยังใช้ประโยชน์ในการเสาะแสวงหาวิธีการพัฒนาผู้เรียนที่คาดว่าจะส่งผลกระทบตามมาที่เหมาะสมที่สุด

การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นมีความสำคัญสำหรับการวางแผนแบบครบวงจร เป็นกระบวนการที่สำคัญและมีประโยชน์ดังต่อไปนี้

ประการแรก การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น เป็นเครื่องมือบริหารที่มีประสิทธิภาพทำให้สามารถกำหนดแผนงานที่สอดคล้องกับความต้องการของหน่วยงานป้องกันการสูญเสียทรัพยากรกับการดำเนินงานที่ไม่ได้ผ่านการวิเคราะห์การดำเนินงานมาอย่างแท้จริง

ประการที่สอง ผลที่ได้จากการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นเป็นข้อมูลที่สะท้อนสภาพบริบทที่เกิดขึ้นของหน่วยงานข้อมูลดังกล่าวเป็นพื้นฐานสำคัญที่นำไปสู่การวางแผน การกำหนดแนวทางการพัฒนาองค์กรให้สอดคล้องกับสภาพที่เกิดขึ้นและสนองความต้องการขององค์กร กล่าวได้ว่านักวิชาการใช้ข้อมูลที่ได้จากการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นในการกำหนดนโยบาย ใช้เป็นข้อมูลสนับสนุนการตัดสินใจเกี่ยวกับการบริหารจัดการองค์กรทุกขั้นตอน ใช้ในการสร้างความสัมพันธ์และความเข้าใจอันดีระหว่างชุมชนกับองค์กร และระหว่างองค์กร นอกจากนี้ ข้อมูลที่ได้จากการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นยังสามารถใช้เป็นหลักเทียบในการดำเนินงาน นำมาช่วยกำหนดวัตถุประสงค์ของการดำเนินงานให้มีความชัดเจนและ มั่นใจได้ว่าวัตถุประสงค์ดังกล่าวสอดคล้อกับความต้องการขององค์กรนั้นอย่างแท้จริง

ประโยชน์ของการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นในประเด็นนี้ สามารถขยายความให้ชัดเจนขึ้นว่า การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นจะให้คำตอบแก่บุคคลทั่วไปเกี่ยวกับการนำทรัพยากรไปใช้ในการพัฒนางาน และสร้างความมั่นใจว่าสิ่งที่ได้ปฏิบัติจะสนองความต้องการขององค์กรอย่างแท้จริง เนื่องจากมีข้อมูลเชิงประจักษ์ที่รองรับการตัดสินใจ เป็นประโยชน์ต่อการวางแนวทางการพัฒนาองค์กรเป็นการป้องกันปัญหาการลงทุนที่ไม่สอดคล้อกับสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นจริงได้ข้อมูลที่ชี้ความต้องการและสภาพปัญหาที่เกิดขึ้นอย่างแท้จริงการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นจึงเป็นเครื่องมือที่ช่วยเป็นเกราะป้องกันไม่ให้เกิดการใช้อำนาจทางการเมือในการวางแผนการดำเนินงานในทิศทางที่ไม่พึงประสงค์ รวมทั้งเป็นกลไกสำคัญที่ทำให้เกิดความมั่นใจกับทุกฝ่าย และ เป็นการป้องกันการตัดสินใจทางการเมืองได้ว่าเป็นไปอย่างโปร่งใส ยุติธรรม

ประการที่สาม การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นเป็นกระบวนการที่เกิดขึ้นในทุกขั้นตอนของการดำเนินงานที่นำไปสู่การพัฒนาองค์กร ตั้งแต่ขั้นตอนแรก ซึ่งเป็นจุดเริ่มต้นของการปฏิบัติงานและการพัฒนาโครงการการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นจะช่วยกำหนดเป้าหมายขององค์กรจากผลการวิจัยซึ่งแสดงความต้องการจำเป็นของลูกค้าและ/หรือองค์กรขั้นตอนระหว่างการดำเนินงานการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น เป็นกระบวนการที่ช่วยให้การปฏิบัติงานเป็นไปตามแผนที่กำหนดและขั้นตอนสุดท้ายการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น เป็นกระบวนการที่ช่วยกระตุ้นให้เกิดผลกระทบจากโครงการ ทำให้การพัฒนาการศึกษาได้รับการชี้แนวทางจากฐานข้อมูลที่มีอยู่ ทำให้สามารถวัดการเปลี่ยนแปลงของการปฏิบัติงานในช่วงเวลาหนึ่ง (Gilmore & Campbell, 1996 อ้างถึงใน สุวิมล ว่องวาณิช, 2548ข)

สิ่งที่ต้องดำเนินการเป็นลำดับแรกในการประเมินความต้องการจำเป็นคือการกำหนดจุดมุ่งหมายของการประเมินความต้องการจำเป็น อธิบายเหตุผลสำคัญที่ต้องทำการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น ผลที่ได้รับจะนำ ไปใช้เพื่อจุดมุ่งหมายใด เพื่อคนกลุ่มใด จากนั้นกำหนดคำถามการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น (needs assessment research questions) คำถามที่กำหนดขึ้นนี้จะช่วยในการกำหนดขอบเขตของการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นประเด็นสำคัญ ทั้งจุดมุ่งหมายและคำถามจะนำมาใช้ในการออกแบบกรอบการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น ในการกำหนดกรอบการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นต้องมีการตัดสินใจประเด็นต่างๆ ได้แก่

1) การกำหนดกลุ่มผู้เกี่ยวข้อง ได้แก่ กลุ่มเป้าหมายที่จะได้รับการพัฒนา ผู้เกี่ยวข้องในการกำหนดความต้องการจำเป็น และผู้รับผิดชอบในการทำการประเมินความต้องการจำเป็น

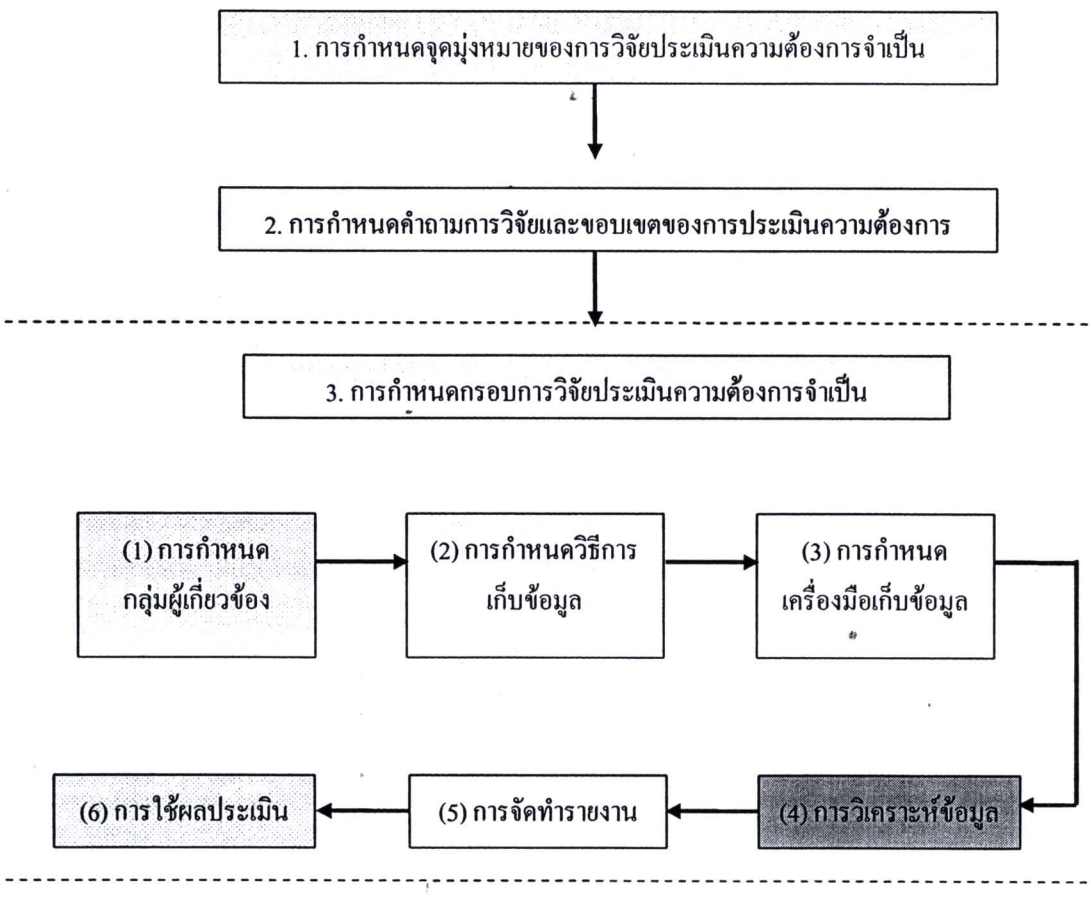
2) การกำหนดเทคนิคหรือวิธีการประเมินความต้องการจำเป็น

3) การเก็บรวบรวมข้อมูล ได้แก่ การกำหนดลักษณะข้อมูล เครื่องมือประเมินความต้องการจำเป็น ลักษณะของผู้ให้ข้อมูล

4) การกำหนดวิธีการวิเคราะห์ข้อมูล

5) การจัดทำรายงาน

6) การใช้ผลการประเมิน



ภาพที่ 28 แสดงการกำหนดกรอบการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น (สุวิมล ว่องวาณิช, 2548ข)

กิจกรรมที่ต้องดำเนินการภายใต้กรอบการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นจะเห็นว่าก่อนกำหนดกรอบการวิจัย ผู้ที่รับผิดชอบต้องรู้จุดมุ่งหมายของการทำวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นและคำถามวิจัยก่อน เพื่อจะได้ออกแบบกรอบการวิจัยได้สอดคล้องกับคำถามวิจัยที่กำหนด กระบวนการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็นตั้งแต่การกำหนดจุดมุ่งหมายของการดำเนินงานจนถึงขั้นการใช้ผลการวิจัย ดังนี้

ในเรื่องลักษณะการเรียนรู้ของผู้ใหญ่เอาไว้ 4 ข้อ คือ 1) ผู้ใหญ่มีแนวโน้มที่จะชอบการชี้นำตนเอง (Self-direction) 2) ประสบการณ์ของผู้ใหญ่เป็นทรัพยากรการเรียนรู้ที่ทรงคุณค่า ดังนั้น การใช้การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมจากประสบการณ์ของผู้ใหญ่เป็นสิ่งที่ควรนำมาใช้ 3) ผู้ใหญ่มักจะตระหนักรู้ถึงเรื่องราวที่มาจากชีวิตจริง การจัดฝึกอบรมหรือจัดการเรียนรู้ควรจะใช้เรื่องในชีวิตจริงมาเป็นแนวทางการจัดการฝึกอบรม 4) ผู้ใหญ่ต้องการที่จะเรียนรู้ทักษะและใฝ่หาความรู้ที่จำเป็นในการเพิ่มขีดความสามารถของตนในการทำงาน และนำทักษะที่ได้เรียนรู้มาใช้งานได้ทันที ซึ่งเรียกว่า ทฤษฎี Andragogy ของ Knowles เป็นทฤษฎีที่พัฒนาขึ้นมาจากการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ ซึ่งย้ำว่าผู้ใหญ่นั้นสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง และคาดหวังว่าการตัดสินใจเรียนของผู้ใหญ่จะได้รับการตอบสนองที่ดี ดังนั้น การกำหนดโปรแกรมการเรียนรู้ของผู้ใหญ่จึงต้องสอดคล้องเหมาะสมกับสภาพพื้นฐานของผู้ใหญ่แต่ละคน ควรคำนึงถึงหลักการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ 1) ผู้ใหญ่ต้องการที่จะรู้เหตุผลว่าทำไมเขาจึงต้องการเรียนรู้ในบางสิ่งบางอย่างเท่านั้น บางเรื่องก็ไม่จำเป็นต้องเรียน 2) ผู้ใหญ่ต้องการเรียนรู้จากประสบการณ์จริงที่ประสบอยู่ 3) ผู้ใหญ่ มุ่งที่จะเรียนรู้เพื่อแก้ปัญหา หรือนำไปใช้ได้จริง 4) ผู้ใหญ่เรียนรู้ได้ดี เมื่อเรื่องที่เรียนนั้นมีคุณค่าต่อชีวิตของเขา Knowles (1973 อ้างถึงใน บุริม โอทกานนท์, 2549) ยกตัวอย่างการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่ ต้องคำนึงถึงสิ่งต่างๆต่อไปนี้ 1) มีความจำเป็นที่จะต้องอธิบายว่า ทำไมเรื่องที่เฉพาะเจาะจงบางเรื่องจะต้องถูกสอนแก่ผู้ใหญ่ บางเรื่องยอมรับความรู้และประสบการณ์ที่มีอยู่แล้วได้ไม่ต้องเรียนอีก 2) การสอนจะต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของการทำงาน เพื่อให้เกิดการจำได้อย่างแม่นยำ กิจกรรมการเรียนจะต้องอยู่ในบริบทของงานง่าย ๆ เพื่อที่จะก่อให้เกิดผลในทางปฏิบัติ 3) การสอนจะต้องครอบคลุมและคำนึงถึงความแตกต่างทางด้านพื้นฐานของผู้เรียน การจัดสื่อการสอนและกิจกรรมจะต้องจัดในระดับที่แตกต่างกัน รวมทั้งประเภทการเรียนรู้ที่หลากหลายการมีประสบการณ์ 4) เมื่อผู้ใหญ่เริ่มเรียนรู้ด้วยตนเอง การสอนจะต้องช่วยให้ผู้เรียนค้นพบตัวเองและช่วยชี้แนะแนวทางเมื่อเกิดข้อผิดพลาดเกิดขึ้น

โดยสรุปหลักการสำคัญของ Andragogy คือ1) ผู้ใหญ่ต้องการที่จะมีส่วนร่วมในการวางแผนและประเมินการจัดการเรียนการสอน 2) ประสบการณ์และความผิดพลาดต่างๆ นำไปสู่พื้นฐานของกิจกรรมการเรียนรู้ 3) ผู้ใหญ่จะใช้เวลาส่วนใหญ่สนใจในการเรียนรู้ด้วยตนเอง อาจมีเพื่อนช่วยเรียนและช่วยแนะนำ 4) การเรียนรู้ของผู้ใหญ่ยึดปัญหาเป็นศูนย์กลางมากกว่าที่จะมุ่งเนื้อหา 5) การเรียนรู้ที่ดีจะเกิดขึ้นเมื่อบทเรียนสัมพันธ์กับชีวิตจริงหรือเรียนรู้จากของจริง (1) การเรียนรู้เป็นความต้องการขั้นพื้นฐานของมนุษย์ (2) ผู้ใหญ่ในฐานะผู้เรียนชอบมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ (3) ผู้ใหญ่จะความเชื่อมั่นในตนเอง ความชื่นชมในตนเอง และการรับรู้ในตนเองซึ่ง Malcome S. Knowles เสนอหลัก 3 ประการคือ 1) การเรียนแบบผู้ใหญ่นั้น ตัวเองต้องเป็นผู้รับผิดชอบการเรียนของตนเอง 2) ความรับผิดชอบของผู้สอนคือการบริหารกระบวนการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพ 3) กระตุ้นให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิดและตัดสินใจให้ตัวเอง

ในขณะที่ Robert W. Pike (1989 อ้างถึงใน นัฐพร ดีก่อผล, 2549) ได้ให้หลักการจัดการฝึกอบรมให้กับผู้ใหญ่ชื่อว่า “Pike Laws of Adult” โดยมีกฎสำคัญ 4 ข้อคือ

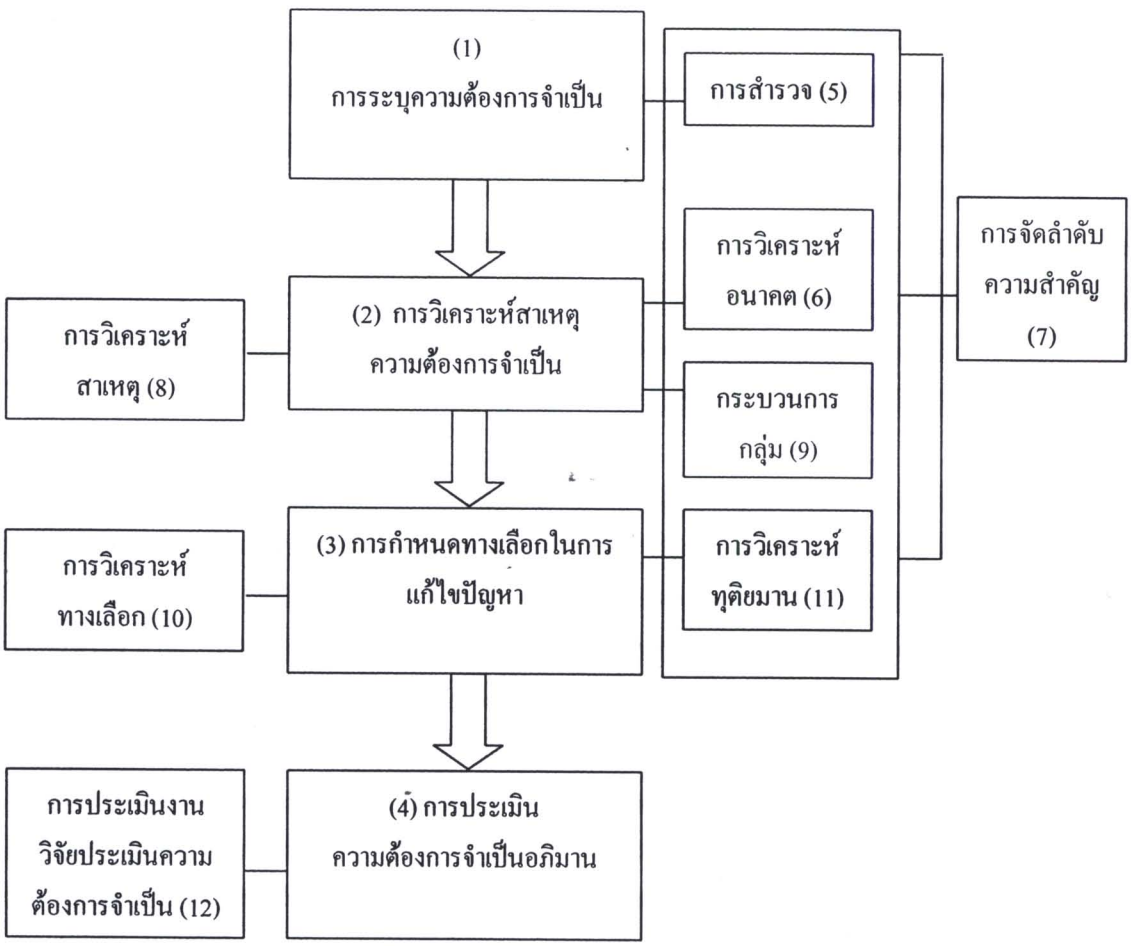
กฎข้อที่ 1 ผู้ใหญ่เป็นเด็กเล็กๆ ในร่างกายที่ใหญ่

กฎข้อที่ 2 คนเรามักจะไม่ขัดแย้งกับข้อมูลที่เรามีอยู่

กฎข้อที่ 3 ถ้าคุณรู้สึกสนุกมากเท่าไร การเรียนเรียนรู้ก็มากขึ้นเท่านั้น

กฎข้อที่ 4 การเรียนรู้จะยังไม่เกิดขึ้น หากพฤติกรรมไม่ได้เปลี่ยนแปลง

ดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 29 แสดงประเภทของการวิจัยที่ใช้กับการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น (สุวิมล ว่องวาณิช, 2548ข)

ผู้วิจัย เชื่อมั่นในกระบวนการวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น ที่นำเสนอโดยสุวิมล ว่องวาณิช (2548ข) จึงใช้เป็นกิจกรรมหลักสำคัญในการวิจัยครั้งนี้ ทั้งนี้เพื่อให้การวางแผนพัฒนาคุณภาพครูนั้นมีความถูกต้องและเหมาะสมมากที่สุด

3.3.2 แนวคิดการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

การพัฒนาครู เป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ให้กับผู้ใหญ่ที่มีความรู้และประสบการณ์ ดังนั้นจำเป็นต้องคำนึงถึง "การเรียนรู้ของผู้ใหญ่" ด้วย ซึ่งบุริม โอทกานนท์ (2549) กล่าวว่า การพัฒนาครูต้องคำนึงถึงหลักการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ เนื่องจากต้องจัดกิจกรรมการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับวัยของผู้ใหญ่ ซึ่งมีหลักการดังนี้

3.3.2.1 หลักการจัดการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (Andragogy)

ทฤษฎีการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ มีกรอบคิดที่นักวิชาการและผู้จัดฝึกอบรมนำมาศึกษาและใช้อย่างกว้างขวางคือ Malcome S. Knowles (1973 อ้างถึงใน บุริมโอทกานนท์, 2549) ตั้งสมมติฐาน

ในเรื่องลักษณะการเรียนรู้ของผู้ใหญ่เอาไว้ 4 ข้อ คือ 1) ผู้ใหญ่มีแนวโน้มที่จะชอบการชี้นำตนเอง (Self-direction) 2) ประสบการณ์ของผู้ใหญ่เป็นทรัพยากรการเรียนรู้ที่ทรงคุณค่า ดังนั้น การใช้การเรียนรู้แบบมีส่วนร่วมจากประสบการณ์ของผู้ใหญ่เป็นสิ่งที่ควรนำมาใช้ 3) ผู้ใหญ่มักจะตระหนักรู้ถึงเรื่องราวที่มาจากชีวิตจริง การจัดฝึกอบรมหรือจัดการเรียนรู้ควรจะใช้เรื่องในชีวิตจริงมาเป็นแนวทางการจัดการฝึกอบรม 4) ผู้ใหญ่ต้องการที่จะเรียนรู้ทักษะและใฝ่หาความรู้ที่จำเป็นในการเพิ่มขีดความสามารถของตนในการทำงาน และนำทักษะที่ได้เรียนรู้มาใช้งานได้ทันที ซึ่งเรียกว่า ทฤษฎี Andragogy ของ Knowles เป็นทฤษฎีที่พัฒนาขึ้นมาจากการศึกษาเกี่ยวกับการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ ซึ่งย้ำว่าผู้ใหญ่นั้นสามารถเรียนรู้ได้ด้วยตนเอง และคาดหวังว่าการตัดสินใจเรียนของผู้ใหญ่จะได้รับการตอบสนองที่ดี ดังนั้น การกำหนดโปรแกรมการเรียนรู้ของผู้ใหญ่จึงต้องสอดคล้องเหมาะสมกับสภาพพื้นฐานของผู้ใหญ่แต่ละคน ควรคำนึงถึงหลักการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ 1) ผู้ใหญ่ต้องการที่จะรู้เหตุผลว่าทำไมเขาจึงต้องการเรียนรู้ในบางสิ่งบางอย่างเท่านั้น บางเรื่องก็ไม่จำเป็นต้องเรียน 2) ผู้ใหญ่ต้องการเรียนรู้จากประสบการณ์จริงที่ประสบอยู่ 3) ผู้ใหญ่ มุ่งที่จะเรียนรู้เพื่อแก้ปัญหา หรือนำไปใช้ได้จริง 4) ผู้ใหญ่เรียนรู้ได้ดี เมื่อเรื่องที่เรียนนั้นมีคุณค่าต่อชีวิตของเขา Knowles (1973 อ้างถึงใน บุริม โอทกานนท์, 2549) ยกตัวอย่างการออกแบบกิจกรรมการเรียนรู้ให้กับผู้เรียนที่เป็นผู้ใหญ่ ต้องคำนึงถึงสิ่งต่างๆต่อไปนี้ 1) มีความจำเป็นที่จะต้องอธิบายว่า ทำไมเรื่องที่เฉพาะเจาะจงบางเรื่องจะต้องถูกสอนแก่ผู้ใหญ่ บางเรื่องยอมรับความรู้และประสบการณ์ที่มีอยู่แล้วได้ไม่ต้องเรียนอีก 2) การสอนจะต้องตั้งอยู่บนพื้นฐานของการทำงาน เพื่อให้เกิดการจำได้อย่างแม่นยำ กิจกรรมการเรียนจะต้องอยู่ในบริบทของงานง่าย ๆ เพื่อที่จะก่อให้เกิดผลในทางปฏิบัติ 3) การสอนจะต้องครอบคลุมและคำนึงถึงความแตกต่างทางด้านพื้นฐานของผู้เรียน การจัดสื่อการสอนและกิจกรรมจะต้องจัดในระดับที่แตกต่างกัน รวมทั้งประเภทการเรียนรู้ที่หลากหลายการมีประสบการณ์ 4) เมื่อผู้ใหญ่เริ่มเรียนรู้ด้วยตนเอง การสอนจะต้องช่วยให้ผู้เรียนค้นพบตัวเองและช่วยชี้แนะแนวทางเมื่อเกิดข้อผิดพลาดเกิดขึ้น

โดยสรุปหลักการสำคัญของ Andragogy คือ1) ผู้ใหญ่ต้องการที่จะมีส่วนร่วมในการวางแผนและประเมินการจัดการเรียนการสอน 2) ประสบการณ์และความผิดพลาดต่างๆ นำไปสู่พื้นฐานของกิจกรรมการเรียนรู้ 3) ผู้ใหญ่จะใช้เวลาส่วนใหญ่สนใจในการเรียนรู้ด้วยตนเอง อาจมีเพื่อนช่วยเรียนและช่วยแนะนำ 4) การเรียนรู้ของผู้ใหญ่ยึดปัญหาเป็นศูนย์กลางมากกว่าที่จะมุ่งเนื้อหา 5) การเรียนรู้ที่ดีจะเกิดขึ้นเมื่อบทเรียนสัมพันธ์กับชีวิตจริงหรือเรียนรู้จากของจริง (1) การเรียนรู้เป็นความต้องการขั้นพื้นฐานของมนุษย์ (2) ผู้ใหญ่ในฐานะผู้เรียนชอบมีส่วนร่วมในกระบวนการเรียนรู้ (3) ผู้ใหญ่จะความเชื่อมั่นในตนเอง ความชื่นชมในตนเอง และการรับรู้ในตนเองซึ่ง Malcome S. Knowles เสนอหลัก 3 ประการคือ 1) การเรียนแบบผู้ใหญ่นั้น ตัวเองต้องเป็นผู้รับผิดชอบการเรียนของตนเอง 2) ความรับผิดชอบของผู้สอนคือการบริหารกระบวนการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพ 3) กระตุ้นให้ผู้เรียนได้ใช้ความคิดและตัดสินใจให้ตัวเอง

ในขณะที่ Robert W. Pike (1989 อ้างถึงใน นัฐพร ดีก่อผล, 2549) ได้ให้หลักการจัดการฝึกอบรมให้กับผู้ใหญ่ชื่อว่า “Pike Laws of Adult” โดยมีกฎสำคัญ 4 ข้อคือ

กฎข้อที่ 1 ผู้ใหญ่เป็นเด็กเล็กๆ ในร่างกายที่ใหญ่

กฎข้อที่ 2 คนเรามักจะไม่ขัดแย้งกับข้อมูลที่เรามีอยู่

กฎข้อที่ 3 ถ้าคุณรู้สึกสนุกมากเท่าไร การเรียนเรียนรู้ก็มากขึ้นเท่านั้น

กฎข้อที่ 4 การเรียนรู้จะยังไม่เกิดขึ้น หากพฤติกรรมไม่ได้เปลี่ยนแปลง

ดังนั้น การจัดการเรียนรู้ให้กับผู้ใหญ่จึงควรคำนึงถึงลักษณะ ดังนี้ 1) ตัดสินใจเองว่าอะไรที่สำคัญและควรเรียนรู้ 2) การยอมรับข้อมูลอยู่บนพื้นฐานของความเชื่อและคุณค่าที่มีอยู่ในตัวเอง 3) คาดหวังว่าสิ่งที่ได้รับจะนำไปใช้ได้ในทันที 4) มีประสบการณ์ในระดับที่จะเชื่อมโยงกับการเรียนรู้ แต่อาจมีความคิดเห็นตายตัว และ 5) มีส่วนร่วมในการปันความรู้ได้มาก

ส่วน Sullivan, Wircenski, Arnold and Sarkees (1990 อ้างถึงใน นัฐพร ดีก่อผล, 2549) ได้เสนอว่า การที่จะทำให้บรรยากาศน่าเรียนนั้น ต้องเข้าใจถึงลักษณะการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ ซึ่งมีหลักการ 5 ประการ ดังนี้

หลักการที่ 1 **มีภาวะผู้นำ** ผู้ใหญ่ที่จะเข้ารับการเรียนรู้ฝึกอบรมนั้น ต้องมีภาวะผู้นำในการที่จะกำหนดทิศทางการเรียนรู้ที่ตนเองจะได้รับ

หลักการที่ 2 **ประสบการณ์** จะถูกนำไปใช้ในระหว่างการทำกิจกรรมการเรียนรู้ที่จัดให้ เช่น การ อภิปราย กรณีศึกษา หรือการแก้ปัญหา การจดจำจะเกิดขึ้นได้ดี หากผู้เรียนได้พัฒนาการความจำโดยนำสิ่งที่เรียนและฝึกเหล่านั้นมาใช้ปฏิบัติในทันที ตามด้วยกิจกรรมการทบทวนหรือการให้เขียนสรุปความรู้

หลักการที่ 3 **การเรียกร้องความสนใจ** มีพลังในการที่จะกระตุ้นให้เกิดความสนใจ ผู้ใหญ่จะเกิดการจูงใจให้เรียนรู้เมื่อเขามีความต้องการที่จะรู้อะไรบางอย่าง ดังนั้น ผู้สอนจึงควรกระตุ้นอารมณ์ของความอยากเรียนรู้ให้เกิดขึ้น

หลักการที่ 4 **ให้ความนับถือ** การสอนผู้ใหญ่นั้น ผู้สอนต้องทำให้ผู้เรียนเห็นความแตกต่างและขีดความสามารถที่จะทำให้พวกผู้เรียนรู้มากขึ้น ผู้เรียนนั้นมักจะเปิดใจในการเรียนรู้ถ้ามีความรู้สึกยอมรับนับถือ

หลักการที่ 5 การเรียนรู้ที่มีลักษณะเป็นการเรียนรู้แบบ Novel styles คือมีความแตกต่างของรูปแบบการเรียนรู้ ผู้ใหญ่แต่ละคนมีการเรียนรู้ที่แตกต่างกันออกไปถึงแม้จะแฝงอยู่ความอยากเรียนรู้เหมือนๆ กัน

3.3.2.2 อุปสรรคต่อการเรียนรู้ของผู้ใหญ่

สิ่งที่อาจเป็นอุปสรรคต่อการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ ได้แก่ 1) ประสบการณ์เดิม 2) อาจขาดความเชื่อมั่นในตนเอง 3) ขาดแรงจูงใจในการเรียน 4) การกลัวต่อการเปลี่ยนแปลง 5) การขาดความสนใจ

3.3.2.3 ข้อควรคำนึงในการสอนผู้ใหญ่

นัฐพร ดีก่อผล (2549) กล่าวถึงข้อควรคำนึงในการจัดการเรียนการสอนให้กับผู้ใหญ่ ดังนี้

1) เป็นผู้มีประสบการณ์ 2) ไม่ค่อยกล้าแสดงออก เรียนรู้ในสิ่งที่ใกล้ตัวได้ดี เรียนรู้และนำไปใช้ได้ทันที 3) ไม่ชอบบรรยากาศแบบชั้นเรียน ไม่ชอบถูกสอน แต่ชอบการแนะนำหรือดูตัวอย่าง 4) ไม่ชอบการตำหนิ ชอบการยกย่องชมเชยให้เกียรติ ใช้เวลามากในการสร้างความคุ้นเคยกับเพื่อน ไม่ชอบการทดสอบหรือลองภูมิ 5) ชอบความจริงใจ มีเหตุผล ยุติธรรม จะเรียนรู้ได้ดีจากของจริง หรือประสบการณ์ตรง ต้องการเหตุผลและคำอธิบายจนกว่าจะพอใจมากกว่าสั่งให้เชื่อ 6) การแสดงออกของผู้ใหญ่

ส่วนมากจะมีการแสดงออกและการตัดสินใจดีกว่าเด็ก ไม่ชอบการตำหนิ ดูหมิ่น ไม่ชอบถูกบังคับจนกว่าจะพอใจที่จะแสดงออกด้วยตนเอง และไม่ชอบการเข้มงวดหรือภาวะกดดัน

ดังนั้น กระบวนการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้ใหญ่ จึงต้องคำนึงในการจัดการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ ดังนี้

1) การสอนไม่ใช่สิ่งที่มีความจำเป็นและสำคัญมากนักในการเรียนรู้ แต่จะเป็นการอำนวยความสะดวกให้การเรียนรู้เร็วขึ้น 2) วิธีการสอนควรจะใช้เพื่อการอำนวยความสะดวกมากกว่าจะเป็นการสั่งสอน 3) ครูควรใช้ประสบการณ์ของผู้เรียนให้เป็นประโยชน์ในการสอน 4) ผู้สอนควรสร้างระบบความหมายที่มีอยู่แล้วให้ดีขึ้นด้วยการบูรณาการความรู้ในการเรียน เพื่อการประยุกต์มากกว่าการสอนเฉพาะทฤษฎี 5) สนับสนุนและส่งเสริมให้ผู้เรียนมีการประเมินผลด้วยตนเองการจัดการเรียนรู้ควรคำนึงสิ่งต่อไปนี้ 1) สร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้ และกระตุ้นให้อยากเรียนรู้อย่างแท้จริง 2) จัดโครงสร้างหรือกลไกสำหรับการวางแผนการเรียนรู้ร่วมกัน 3) วิเคราะห์ความต้องการเรียนรู้ของผู้เรียน และจัดบทเรียนให้สอดคล้อง 4) กำหนดวัตถุประสงค์ เนื้อหาที่สนองต่อความต้องการเรียนรู้ของผู้เรียน 5) ออกแบบประสบการณ์เพื่อการเรียนรู้ของผู้เรียน โดยคำนึงถึงจิตวิทยาผู้ใหญ่ 6) การจัดการเรียนรู้ด้วยวิธีการและสื่ออุปกรณ์ที่เหมาะสม เน้นให้รู้จริงรู้อย่างลึกซึ้ง 7) ประเมินผลการเรียนรู้และวิเคราะห์ความต้องการเรียนรู้อีกครั้งเพื่อดูว่าความต้องการเรียนรู้นั้นๆ ได้รับการตอบสนองหรือไม่ เน้นให้ผู้เรียนมีส่วนร่วมในการรับรู้ด้วย 8) เปิดโอกาสให้ทุกคนมีส่วนร่วมในการเรียน และ เน้นกระบวนการคิดเป็น 9) อธิบาย สาธิตง่าย ๆ และชัดเจน เน้นของจริงและใกล้เคียงกับประสบการณ์ 10) เปิดโอกาสให้ผู้เรียนแสดงออกอย่างเต็มที่ ให้อิสระในการตัดสินใจของตนเอง 11) ละเว้นการลงโทษทั้งทางตรง และทางอ้อม แต่ต้องอธิบายให้เข้าใจเหตุผล 12) จะต้องมีการวางแผน ปฏิบัติ และประเมินผลอย่างชัดเจนร่วมกันกับผู้เรียน 13) กิจกรรมเนื้อหาตรงตามความต้องการและเรื่องใกล้ตัว 14) ส่งเสริมให้เรียนรู้ด้วยตนเอง หรืออาจจัดกลุ่มเล็กๆช่วยกันเรียน 15) เน้นให้นำความรู้ที่ได้รับไปประยุกต์ใช้ในชีวิตจริงและการทำงานได้ด้วย

3.3.2.4 แนวทางการจัดการเรียนการสอนให้กับผู้ใหญ่

"การเรียนรู้ของผู้ใหญ่" เกี่ยวข้องกับการจัดการฝึกอบรมให้กับครูเพื่อพัฒนาตนเอง สรุปได้ว่าแนวคิดการจัดการเรียนการสอนที่ดี ควรเป็นดังนี้ 1) เข้าใจพื้นฐานการเรียนรู้ของผู้เรียนแต่ละคน 2) จัดสภาพ แวดล้อมให้เหมาะสมและเอื้อต่อการเรียนรู้ 3) หลักสูตรควรตอบสนองความต้องการใช้งานและเกิดประสบการณ์ 4) ใช้ประสบการณ์ที่มีของผู้เรียนมาประยุกต์กับการเรียน 5) ผู้สอนควรชี้ให้เห็นประโยชน์และการเสียประโยชน์ของการมาเรียน 6) ให้เกียรติผู้เรียน 7) กระตุ้นให้เกิดการเรียนรู้ด้วยตัวเอง และ 8) จัดรูปแบบการเรียนรู้ให้เหมาะสมกับผู้เรียน ดังนั้น การจัดการเรียนรู้ให้ต้องคำนึงถึงปัจจัยต่าง ๆ เกี่ยวกับหลักการจัดเรียนรู้สำหรับผู้ใหญ่ เพื่อให้ครูสามารถเกิดการเรียนรู้อย่างมีประสิทธิภาพ สามารถนำไปใช้ประโยชน์ในการจัดการเรียนการสอนต่อไป

3.3.3 แนวคิดการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School based Training: SBT) เป็นกระบวนการหนึ่งที่ นำมาใช้ และเกิดประโยชน์ต่อการจัดและพัฒนาคุณภาพการศึกษา มีสาระสำคัญดังต่อไปนี้

การฝึกอบรม เป็นกิจกรรมหนึ่งที่ใช้ในกระบวนการพัฒนาสมรรถนะ และมาตรฐานวิชาชีพครูสู่ผู้นำการเปลี่ยนแปลง ควรมีลักษณะความร่วมมือของผู้ร่วมวิจัยในการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วมในรูปแบบของการใช้โรงเรียนเป็นฐาน ซึ่งหลักการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (School Based Management: SBM) เป็นการสร้างรากฐานและความเข้มแข็งให้กับสถานศึกษาอย่างมีคุณภาพได้มาตรฐานและสามารถพัฒนาอย่างต่อเนื่อง จากแนวคิดดังกล่าวเพื่อให้สถานศึกษามีความคล่องตัว มีอิสระ และมีความเข้มแข็ง ซึ่งหลักการสำคัญทั่วไปของการบริหารแบบ School-Based Management ได้แก่ (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2548 ก)

3.3.3.1 หลักการกระจายอำนาจ (Decentralization) การกระจายอำนาจการจัดการศึกษาจากส่วนกลางไปยังสถานศึกษาให้มากที่สุดโดยมีความเชื่อว่าโรงเรียนเป็นหน่วยสำคัญในการเปลี่ยนแปลงและพัฒนาการศึกษา

3.3.3.2 หลักการมีส่วนร่วม (Participation or Collaboration or Involvement) เปิดโอกาสให้ผู้เกี่ยวข้องและผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ได้มีส่วนร่วมในการบริหาร ตัดสินใจ และ ร่วมจัดการศึกษา ทั้งครู ผู้ปกครองตัวแทนศิษย์เก่าและตัวแทนนักเรียน บุคคลมีส่วนร่วมในการจัดการศึกษาจะเกิดความรู้สึกเป็นเจ้าของและจะรับผิดชอบในการจัดการศึกษามากขึ้น

3.3.3.3 หลักการคืนอำนาจจัดการศึกษาให้ประชาชน (Return Power to People) ในอดีตการจัดการศึกษาจะทำหลากหลายทั้งวัดและองค์กรในท้องถิ่นเป็นผู้ดำเนินการ ต่อมามีการร่วมการจัดการศึกษา เพื่อให้เกิดเอกภาพและมาตรฐานทางการศึกษา ประชากรเพิ่มขึ้น ความเจริญต่าง ๆ ก้าวไปอย่างรวดเร็ว การจัดการศึกษาโดยส่วนกลางเริ่มมีข้อจำกัด เกิดความล่าช้า และไม่สนองความต้องการของผู้เรียนและชุมชนอย่างแท้จริง จึงต้องคืนอำนาจให้ท้องถิ่นและประชาชนได้จัดการศึกษาเองอีกครั้ง

3.3.3.4 หลักการบริหารตนเอง (Self-managing) ระบบการศึกษาทั่วไปมักจะกำหนดให้โรงเรียนเป็นหน่วยปฏิบัติตามนโยบายของส่วนกลาง โรงเรียนไม่มีอำนาจอย่างแท้จริง สำหรับการบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานไม่ได้ปฏิเสธเรื่องการทำงานให้บรรลุเป้าหมายและนโยบายของส่วนรวมแต่มีความเชื่อว่าวิธีการทำงานให้บรรลุเป้าหมายนั้นทำได้หลายวิธี ส่วนกลางทำหน้าที่เพียงกำหนดนโยบายและเป้าหมายแล้วปล่อยให้โรงเรียนมีการบริหารด้วยตนเอง โดยให้โรงเรียนมีอำนาจหน้าที่และความรับผิดชอบในการดำเนินงาน ซึ่งอาจดำเนินการได้หลากหลายด้วยวิธีการที่แตกต่างกัน แล้วแต่ความพร้อมและสถานการณ์ของโรงเรียน ผลที่ได้น่าจะมีประสิทธิภาพสูงกว่าเดิม ที่ทุกอย่างกำหนดมาจากส่วนกลาง ไม่ว่าจะโดยทางตรงหรือทางอ้อม

3.3.3.5 หลักการตรวจสอบและถ่วงดุล (Check and Balance) โดยส่วนกลางมีหน้าที่กำหนดนโยบายและควบคุมมาตรฐาน มีองค์กรอิสระทำหน้าที่ตรวจสอบคุณภาพการบริหารจัดการศึกษาเพื่อให้มีคุณภาพและมาตรฐานตามที่กำหนดและเป็นไปตามนโยบายของชาติ

การฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานจึงสอดคล้องกับกระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการเพื่อการพัฒนาครูเนื่องจากสามารถแลกเปลี่ยนเรียนรู้กันได้ นำมาซึ่งความพัฒนาทั้งในระดับรายบุคคล กลุ่มบุคคล และทั้งโรงเรียน

3.3.3.1 ความหมายของการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

การพัฒนาครูหรือการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานมีผลการศึกษาโครงการนำร่องการพัฒนาครูในประเทศไทยสรุปได้ว่าการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน หมายถึง การฝึกอบรมหรือการพัฒนาครูที่จัดขึ้นในโรงเรียนเป็นเจ้าของโครงการหรือแผนการฝึกอบรม มีเป้าหมายเพื่อเพิ่มขีดความสามารถของครูในการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้และพัฒนาคุณภาพของผู้เรียน เป็นการฝึกอบรมที่ตอบสนองต่อสภาพปัญหาและความต้องการของโรงเรียนและผู้เข้ารับการฝึกอบรม ผู้เข้ารับการฝึกอบรมสมัครใจเข้ารับการฝึกอบรม วิธีการฝึกอบรมเน้นการฝึกปฏิบัติจริงที่นำลงสู่ห้องเรียน มีการร่วมคิดร่วมทำ มีการร่วมเรียนรู้ระหว่างผู้ให้และผู้รับการฝึกอบรม นิเทศ ติดตามและประเมินผลอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่องลักษณะ "กัลยาณมิตรนิเทศ" และการอบรมใช้กระบวนการประเมินครบวงจร (PDCA) ที่ทำให้เกิดวัฏจักรของการพัฒนาครูแบบยั่งยืนซึ่ง สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาแห่งชาติ (2547) นำเสนอรูปแบบการพัฒนา "การพัฒนาวิชาชีพครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน" มีสาระสำคัญ ดังนี้ 1) การพัฒนาภายในโรงเรียน โดยครูผู้เชี่ยวชาญทำงานร่วมกับครูคนอื่นๆ 2) การพัฒนาวิชาชีพระหว่างโรงเรียน 3) การพัฒนาโดยอาศัยที่ปรึกษาจากภายนอก

3.3.3.2 การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานในประเทศไทย

การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานที่เกิดขึ้นจากโครงการนำร่องในประเทศไทย เป็นแนวทางหนึ่งในการพัฒนาครูเพื่อยกระดับคุณภาพและมาตรฐานของวิชาชีพครูในหมวด 7 เป็นส่วนหนึ่งของการปฏิรูปการศึกษา โดยที่การปฏิรูปการเรียนรู้คือหัวใจของการปฏิรูปการศึกษา และหน้าที่หลักของครูคือการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนให้สอดคล้องกับการปฏิรูปการเรียนรู้ ดังนั้น การพัฒนาครูในประเทศไทยนอกจากจะมีวัตถุประสงค์เพื่อการพัฒนาตนเองและพัฒนาวิชาชีพครูแล้ว ยังมีจุดมุ่งหมายเพื่อปรับเปลี่ยนทัศนคติและพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอนของครูให้มีความรู้ ความเข้าใจ และสามารถจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญตามแนวการจัดการศึกษาในหมวด 4 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ อีกด้วยทั้งนี้ เป็นการสร้างหรือช่วยขยายครูที่สามารถเป็น "ผู้นำการปฏิรูปการเรียนรู้" ให้ทำการช่วยเผยแพร่และขยายฐานการปฏิรูปการเรียนรู้เป็นวงกว้างมากขึ้นเรื่อย ๆ จนกระทั่งทำให้ครูจำนวนประมาณ 700,000 คน ทั่วประเทศ ได้ปฏิรูปการจัดการเรียนรู้เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ได้แก่ เป็นคนดี คนเก่ง และมีความสุขในการดำรงชีวิตร่วมกับผู้อื่น (สำนักงานคณะ กรรมการการศึกษาแห่งชาติ, 2541) เพื่อเป็นพลเมืองที่มีคุณภาพและจะเป็นกำลังสำคัญของชาติได้ในอนาคต การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานที่มีประสิทธิภาพเพื่อพัฒนาครูประจำการที่จัดการเรียนการสอนในระดับการศึกษาขั้นพื้นฐาน ประกอบด้วยหลักการสำคัญ 10 ประการ (พฤทธิ์ ศิริบรรณพิทักษ์ และอรพรรณ พรสีมา, 2546) ดังนี้

1) เป็นการพัฒนาที่เกิดขึ้นตามสภาพปัญหาและความต้องการของโรงเรียน และ ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเพื่อเพิ่มขีดความสามารถของครูในการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ และพัฒนาคุณภาพของผู้เรียน

2) เป็นการพัฒนาครูที่โรงเรียนหรือในชุมชนของโรงเรียน โดยโรงเรียนเป็นเจ้าของโครงการ

3) เป็นการพัฒนาครูโดยครูหรือกลุ่มครูที่เป็นผู้นำการปฏิรูปการเรียนรู้ที่มีความรู้ ความเข้าใจในการปฏิรูปการเรียนรู้ตามหมวด 4 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542

และมีความเชี่ยวชาญหรือประสบการณ์การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ประการสำคัญต้องเป็นที่ศรัทธาและยอมรับของเพื่อนครูอย่างแท้จริง

4) เป็นการอบรมที่เกิดจากความสมัครใจของครูผู้รับการฝึกอบรม มิใช่เป็นการบังคับ

5) เป็นการร่วมคิดร่วมศึกษา ร่วมวางแผน และร่วมกันพัฒนาระหว่างผู้ให้และผู้รับการฝึกอบรม

6) เป็นวิธีการฝึกอบรมที่เน้นการปฏิบัติจริงใช้สื่อและกิจกรรมประกอบการอบรม และนำลงสู่ห้องเรียนเพื่อพัฒนาผู้อย่างจริงจัง

7) เป็นการฝึกอบรมอย่างต่อเนื่องหลายครั้ง ด้วยวิธีการหลากหลายทั้งในลักษณะการประชุมกลุ่ม และการพบปะเป็นรายบุคคลอย่างใกล้ชิดสม่ำเสมอ เพื่อร่วมกันแก้ปัญหาและพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน

8) เป็นการอบรมที่ใช้กระบวนการ PDCA คือ การวางแผน นำไปปฏิบัติ การตรวจสอบ หรือประเมินผล และนำไปปรับปรุงเพื่อวางแผนดำเนินการเป็นวงจรการพัฒนาต่อเนื่อง

9) เป็นการอบรมที่มีการนิเทศ ติดตาม และประเมินผลเพื่อการพัฒนาโดยใช้กระบวนการ "กัลยาณมิตรนิเทศ" โดยประเมินหลากหลายรูปแบบทั้งก่อน ระหว่าง และหลังการอบรม และ ประเมินผลจากการฝึกอบรมของครูเครือข่ายที่เข้ารับการฝึกอบรมและประเมินผลจากผู้เรียนของครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมด้วย

10) เป็นการทำหน้าที่ตามภาระปกติของครูเพื่อยกระดับคุณภาพและมาตรฐานวิชาชีพครู และคุณภาพของผู้เรียน

3.3.3.3 องค์ประกอบในการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

จากการสังเคราะห์โครงการนำร่องวิจัยและพัฒนารูปแบบการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานรวม 10 รูปแบบ (พฤทธิ์ ศิริบรรณพิทักษ์ และอรพรรณ พรสีมา, 2546) สรุปได้ว่าการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานที่มีประสิทธิภาพ ควรมีองค์ประกอบสำคัญ 10 ประการ ได้แก่

1) ผู้บริหารโรงเรียน เป็นผู้ส่งเสริมและสนับสนุนการดำเนินงานตามโครงการหรือแผนการจัดการฝึกอบรมครูถือเป็นงานสำคัญส่วนหนึ่งที่โรงเรียนจะต้องส่งเสริมให้ครูพัฒนาการเรียนการสอนตามภาระหน้าที่หลักของครูผู้บริหารสามารถกำหนดให้เป็นนโยบายหรือโครงการของโรงเรียนและจัดประชุมปรึกษาหารือกับฝ่ายที่เกี่ยวข้องที่สามารถจะอำนวยความสะดวกให้การจัดฝึกอบรมบรรลุผลตามวัตถุประสงค์และเป้าหมาย รวมทั้งช่วยจัดหางบประมาณเพิ่มเติมให้ตามความสามารถที่จะช่วยได้ ซึ่งถือเป็นการสนับสนุนให้เกิดการพัฒนาและการปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน

2) ผู้จัดฝึกอบรมครู ผู้ริเริ่มจัดฝึกอบรมครูควรเป็นบุคลากรในโรงเรียน อาทิ ครู หรือกลุ่มครูในโรงเรียนที่มองเห็นปัญหาหรือความต้องการในการจัดฝึกอบรมครูในโรงเรียน หรือโรงเรียนใกล้เคียง จึงร่วมปรึกษาหารือกับครูที่จะเป็นผู้ให้การฝึกอบรมเพื่อเขียนโครงการหรือแผนการจัดฝึกอบรมโดยกำหนดวัตถุประสงค์และเป้าหมายของการอบรม ให้สอดคล้องกับบริบทและความต้องการของครู

และโรงเรียนของตนเป็นสำคัญและเสนอต่อฝ่ายบริหาร ผู้จัดฝึกอบรมครูอาจเป็นบุคคลคนเดียวกับผู้ให้การฝึกอบรมครูก็ได้

3) ผู้ให้การฝึกอบรม มีคุณสมบัติ คือ เป็นครูที่มีความรู้ความเข้าใจ และสามารถจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญตามแนวการปฏิรูปการเรียนรู้ในหมวด 4 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 และมีความเชี่ยวชาญหรือประสบการณ์การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน จนเป็นที่ยอมรับและศรัทธาของเพื่อนครูว่าเป็น "ครูผู้นำการปฏิรูปการเรียนรู้" ที่มีความใฝ่รู้ตลอดเวลา มีความรอบรู้มีความคิดริเริ่ม สร้างสรรค์ เข้าใจวัฒนธรรมการถ่ายทอดความรู้ สามารถให้ความช่วยเหลือแนะนำแก่เพื่อนครูได้และมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดี ในกรณีที่โรงเรียนมีครูที่เป็นผู้นำปฏิรูปการเรียนรู้หลายคนอาจร่วมกันทำงานเป็นทีมเพื่อพัฒนาเพื่อนครู

4) ผู้เข้ารับการฝึกอบรม คือ ครูที่มีความสนใจและสมัครใจเข้ารับการฝึกอบรมเพื่อปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนอันเป็นการพัฒนาตนเองและพัฒนานักเรียนของตนอย่างต่อเนื่อง การได้มาซึ่งผู้เข้ารับการอบรม ผู้จัดการฝึกอบรมอาจใช้วิธีการปรึกษาหารือกับเพื่อนครูหรือเชิญชวนครูในโรงเรียนหรือโรงเรียนใกล้เคียงเข้ารับการฝึกอบรมโดยการสนับสนุนของผู้บริหารของแต่ละโรงเรียน สำหรับจำนวนผู้เข้ารับการฝึกอบรมสามารถยืดหยุ่นตามความต้องการของโรงเรียน แต่ไม่ควรมีจำนวนมากนักต่อการฝึกอบรมแต่ละโครงการ ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับดุลยพินิจของผู้ให้การฝึกอบรมที่จะพิจารณาถึงจำนวนและเวลาที่จะสามารถให้คำปรึกษาหารือ นิเทศ ติดตามและประเมินผลอย่างใกล้ชิดและสม่ำเสมอเพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมได้พัฒนาอย่างมีประสิทธิภาพ

5) ระยะเวลาการอบรม การกำหนดระยะเวลาในการจัดฝึกอบรมตามแผนงานหรือโครงการแต่ละครั้งหรือแต่ละวงจรการฝึกอบรมแต่ละครั้งขึ้นอยู่กับดุลยพินิจของฝ่ายบริหารผู้จัดฝึกอบรมและผู้ให้การอบรมพิจารณาร่วมกันตามความเหมาะสมแต่ควรเป็นการดำเนินการอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่องไปจนกว่าจะเห็นผลหรือสามารถประเมินผลในการฝึกอบรมตามวัตถุประสงค์และเป้าหมายของแผนหรือโครงการการจัดฝึกอบรมในแต่ละครั้งรวมทั้งผลที่เกิดขึ้นกับครูผู้เข้าร่วมรับการอบรมและผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนอย่างเห็นได้ชัดซึ่งอาจใช้วันหยุดหรือวันทำการที่ฝ่ายวิชาการช่วยจัดสรรวันและเวลาในช่วงใดช่วงหนึ่งตามความพร้อมและเหมาะสมของทุกฝ่าย นอกจากนั้นผู้ให้และผู้รับการอบรมมีการพบปะสนทนากันเป็นรายบุคคลเป็นประจำในเวลาว่าง เช่น เวลาหลังเลิกเรียน เวลาพักหลังรับประทานอาหารกลางวัน หรือเวลาเช้าก่อนเข้าห้องเรียน

6) รูปแบบการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน เป็นการฝึกอบรมตามสภาพปัญหาและความต้องการของโรงเรียนและผู้เข้ารับการฝึกอบรม จึงต้องทำการประเมินสภาพและความต้องการก่อนการฝึกอบรมมุ่งเน้นการฝึกปฏิบัติจริงในห้องเรียน การฝึกอบรมใช้วิธีการร่วมคิด ร่วมวางแผน ร่วมกันแก้ปัญหาระหว่างผู้ให้และผู้รับการฝึกอบรม มีการสังเกตการณ์สอน ประชุม พบปะ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ วิเคราะห์ วิจารณ์ และปรึกษา หารือทั้งแบบกลุ่มและรายบุคคล เพื่อปรับปรุงและพัฒนาวิธีการจัดการเรียนการสอนให้ดีและเหมาะสมกับการพัฒนาผู้เรียนมากขึ้น รวมทั้งมีการนิเทศติดตาม และประเมินผลอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่องโดยใช้กระบานการกัลยาณมิตรนิเทศ และมีการประเมินอย่างครบวงจรตามกระบวนการ PDCA เพื่อให้เป็นวัฒนธรรมใหม่ของการพัฒนาครู ถือเป็นภาระหน้าที่อันเกี่ยวเนื่องกับการเรียนการสอนที่นำไปสู่การพัฒนาผู้เรียนตลอดเวลา

7) เนื้อหาการอบรม ขึ้นอยู่กับความต้องการของโรงเรียนและผู้เข้ารับการฝึกอบรมตามที่ได้ทำการประเมินความต้องการ ในกรณีที่เป็นการฝึกอบรมเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้ควรมีเนื้อหาของเรื่องการปฏิรูปการเรียนรู้ตามความแนวการจัดการศึกษาในหมวด 4 มาตรา 22-30 ของพระราชบัญญัติการศึกษาแห่ชาติ พ.ศ. 2542

8) สถานที่ฝึกอบรม.ส่วนใหญ่เป็นการฝึกอบรมในโรงเรียนในห้องเรียนเพราะสามารถนำลงสู่การปฏิบัติจริง บางครั้งอาจใช้ศูนย์ ชมรมหรือสมาคมพัฒนาวิชาชีพครูที่อยู่ใกล้โรงเรียนแหล่งเรียนรู้หรือสถานที่ที่สะดวกในชุมชนของโรงเรียนโดยได้รับการสนับสนุนจากชุมชน

9) งบประมาณการจัดอบรม โรงเรียนจัดสรรงบประมาณเพื่อพัฒนาครูไว้ในแผนการปฏิบัติการประจำปีของโรงเรียน

10) การประเมินผล แบ่งออกเป็น 3 ระยะ ดังนี้

ระยะที่ 1 การประเมินก่อนการฝึกอบรม เป็นการประเมินเพื่อศึกษาปัญหาและความต้องการของผู้เข้ารับการฝึกอบรม อาจใช้วิธีการประชุมปรึกษา สัมภาษณ์หรือออกแบบสอบถาม ฯลฯ

ระยะที่ 2 การประเมินระหว่างการอบรม เป็นการประเมินพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของครูตามแนวที่ได้รับการฝึกอบรม อาจดำเนินการ โดยการเข้าเยี่ยมชั้นเรียนและสังเกตการณ์สอนของผู้ที่เข้ารับการฝึกอบรม มีการจดบันทึก พูดคุยสนทนาเป็นรายบุคคล ออกแบบสอบถามและประชุมกลุ่มย่อยสม่ำเสมอและต่อเนื่อง เป็นต้น นอกจากนั้นทั้งสองฝ่ายทำการประเมินตนเองไปพร้อมๆ กันด้วยเป็นการประเมินเพื่อการปรับกระบวนการดำเนินงานให้มีการพัฒนาที่ดีและเหมาะสมยิ่งขึ้น

ระยะที่ 3 การประเมินหลังการอบรม เป็นการประเมินผลหลังการจัดฝึกอบรมตลอดโครงการเพื่อเป็นการศึกษาประสิทธิภาพของการฝึกอบรมครูตามแนวนี้ โดยประเมินผลที่เกิดขึ้นทั้งจากครูผู้เข้ารับการฝึกอบรมและนักเรียนของผู้ที่เข้ารับการฝึกอบรม ทั้งในด้านพฤติกรรมการเปลี่ยนแปลงในเจตคติ ความรู้ และทักษะในการจัดการกระบวนการเรียนรู้ที่สอดคล้องกับพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542โดยใช้วิธีการประเมินหลากหลายรูปแบบและครอบคลุมข้อมูลที่เกิดขึ้นในโรงเรียนอันเป็นผลจากการฝึกอบรมรวมทั้งข้อดี ข้อจำกัด ปัจจัยที่ส่งผลต่อความสำเร็จและข้อเสนอแนะอันจะเป็นประโยชน์ต่อการพัฒนาครูในโครงการต่อไป

3.3.3.4 รูปแบบในการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

รูปแบบในการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน 10 รูปแบบ (พฤทธิ์ ศิริบรรณพิทักษ์ และอรพรรณ พรสีมา, 2546) ที่ได้ทำการสังเคราะห์ พบว่า การพัฒนาครูในลักษณะนี้จะมีคุณภาพและประสิทธิภาพเพราะมีการใช้กระบวนการประเมินครบวงจร PDCA ตามแนวทางการประเมินคุณภาพภายในสถานศึกษา ซึ่งแบ่งออกเป็น 4 ขั้นตอน (วรภัทร์ ภู่เจริญ, 2542) ดังนี้

ขั้นที่ 1 การวางแผน (Plan) ผู้ให้และผู้รับการฝึกอบรมมีการประชุมเพื่อร่วมกันพิจารณาวางแผนการจัดฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ทำการศึกษาสภาพปัญหาและความต้องการการฝึกอบรมโดยอาจใช้แบบสอบถาม หรือสัมภาษณ์ผู้ที่จะเข้ารับการอบรม เพื่อให้เป็นการฝึกอบรมตามสภาพปัญหาและความต้องการของผู้เข้ารับการอบรมและโรงเรียนที่มีการฝึกอบรมครู นำผลการศึกษาไปจัดทำ

โครงการหรือแผนการฝึกอบรมให้มีวัตถุประสงค์ รูปแบบ วิธีการ เนื้อหา ระยะเวลา แหล่งทรัพยากร การเรียนรู้ และสถานที่ ให้สนองความต้องการของผู้รับการอบรม

ขั้นที่ 2 การนำไปปฏิบัติ (Do) 1) ผู้ให้การฝึกอบรมจัดอบรมเพื่อให้ความรู้ ความเข้าใจ ในเนื้อหาที่กำหนดไว้ รูปแบบการฝึกอบรมส่วนใหญ่ประกอบด้วยการจัดกิจกรรมต่างๆ สื่อการเรียนการสอน หรืออาจจำลองจากรูปแบบการจัดการเรียนการสอนในห้องเรียนจริง อาทิ การจัดการเรียนการสอนรูปแบบโครงงาน รูปแบบมุ่งประสบการณ์ รูปแบบ CIPPA รูปแบบ Mind Mapping หรือการสาธิตการสอน เป็นต้น 2) ผู้รับการฝึกอบรมนำความรู้ความเข้าใจและประสบการณ์ที่ได้รับจากการฝึกอบรมไปจัดเตรียมกิจกรรมและสื่อการเรียนการสอน และนำสู่การปฏิบัติการสอนในห้องเรียน 3) ผู้รับการฝึกอบรมทำการสังเกตและบันทึกการเปลี่ยนแปลงของผู้เรียนที่เกิดขึ้นในห้องเรียน ปัญหาหรืออุปสรรคต่างๆ บันทึกสรุปปัญหาหรืออุปสรรคที่เกิดขึ้นในห้องเรียนอยู่เสมอ เพื่อหาแนวทางการพัฒนาการจัดการเรียนการสอนของตนให้ดีขึ้น

ขั้นที่ 3 การตรวจสอบหรือการประเมิน (Check) 1) ผู้ให้การฝึกอบรมทำการนิเทศติดตาม และประเมินการจัดการเรียนการสอนของผู้เข้ารับการฝึกอบรมอย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง ดังนี้

(1) การเยี่ยมห้องเรียนและการสังเกตการณ์สอนของผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็นระยะๆ ตามแผนปฏิบัติการ มีการบันทึกสั้นๆ นำไปเป็นข้อสังเกตเพื่อวิเคราะห์และปรับปรุง

(2) การประชุมหรือพบกันเป็นกลุ่ม ผู้ให้และผู้รับการฝึกอบรมมีการนัดพบปะ พูดคุย ประชุมปรึกษาหารือกันในลักษณะการประชุมกลุ่มเป็นประจำ อาจใช้เวลาเย็นหลังเลิกเรียนหรือชั่วโมงว่างตรงกัน เพื่อนำผลการสังเกตทั้งของผู้ให้และผู้รับการฝึกอบรมมาสนทนา วิเคราะห์ วิจารณ์ และหาแนวทางแก้ไขปัญหาการจัดการเรียนการสอนให้ดีขึ้นร่วมกันเพื่อให้ผู้รับการฝึกอบรมนำไปแก้ไขในห้องเรียน และเมื่อพบข้อบกพร่องอีกก็นำมาพูดคุยหาทางแก้ไขเป็นประจำเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนให้ดียิ่งขึ้นต่อไป

ทั้งนี้ การพัฒนาการจัดการเรียนการสอนเป็นเรื่องที่ต้องมีการดำเนินการอย่างต่อเนื่อง การคิดร่วมกันของเพื่อนครู จะช่วยลดความเครียดของครูผู้สอนที่พบปัญหาและไม่สามารถแก้ไขตามลำพังได้

(3) การพบปะสนทนาเป็นรายบุคคลโดยผู้ให้การอบรมอาจเข้าไปสอบถามผลจากการนำลงสู่ห้องเรียนจากผู้เข้ารับการฝึกอบรมเป็นการส่วนตัว ช่วยให้คำปรึกษาหารือ หรือผู้เข้ารับการฝึกอบรมเข้าไปพูดคุยหรือขอคำปรึกษาหารือจากผู้ให้การฝึกอบรมในเวลาที่ทั้งสองฝ่ายสะดวกตรงกัน หรือผู้เข้ารับการฝึกอบรมปรึกษาหารือกันเอง อาจเป็นเวลาก่อนเข้าเรียน เวลาพัก หลังรับประทานอาหารกลางวัน หรือหลังเลิกเรียน ซึ่งเป็นการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกันเป็นประจำ นำสู่การปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนเหมาะสมยิ่งขึ้น

(4) การประชุมสรุปผล โดยจัดนิทรรศการ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ และการเสวนา เพื่อรับฟังข้อเสนอแนะ และประเมินผลการฝึกอบรมเกี่ยวกับกระบวนการกัลยาณมิตรนิเทศนี้สุมน อมรวิวัฒน์ (2547) ได้แนวคิดในการพัฒนาครูและครูเครือข่ายโดยใช้กระบวนการ “กัลยาณมิตรนิเทศ” ว่ากระบวนการกัลยาณมิตร คือ กระบวนการประสานสัมพันธ์ระหว่างบุคคลเพื่อจุดหมาย 2 ประการ คือ (1) ชี้ทางบรรเทาทุกข์ (2) ชี้สุขเกษมศานต์ โดยทุกคนต่างมีเมตตาธรรมพร้อมจะชี้แนะละช่วยเหลือซึ่งกันและกัน การนำกระบวนการกัลยาณมิตรมาใช้ในการพัฒนาครูและปฏิรูปการศึกษามีปัจจัยหลัก 4 ประการ ที่เกื้อหนุนให้

ทุกขั้นตอนดำเนินไปด้วยดี ได้แก่ (1) องค์ความรู้ (2) แรงหนุนจากต้นสังกัด (3) ผู้บริหารทุกระดับ (4) บุคลากรทั้งโรงเรียน กระบวนการกัลยาณมิตร มีองค์ประกอบหลัก 4 ประการได้แก่ ให้ใจ ร่วมใจ ตั้งใจ และเปิดใจ ดังนี้ **1) ให้ใจ** คือการสร้างศรัทธาเป็นจุดเริ่มต้นที่สำคัญในการพัฒนาครู โดยผู้ให้การอบรมพยายามสร้างศรัทธาและความสัมพันธ์กับเพื่อนครู แจ้งความมุ่งหมาย จัดเวลา และกำหนดแผนงาน **2) ร่วมใจ** คือผู้ให้และผู้รับการฝึกอบรมร่วมใจกันทำงานเป็นทีม ศึกษาปัญหา ร่วมวางแผน ร่วมคิด ร่วมทำ มีการแนะนำ สาธิต ให้แบบอย่าง ฝึกทำแผนการสอน ฝึกสร้างสื่อการเรียนการสอน ทำวิจัยในชั้นเรียน และเรียนรู้เรื่องการวัดและประเมินผล **3) ตั้งใจ** คือทุกคนมีความแน่วแน่ที่จะแก้ไขและปรับปรุง ทั้งนี้เพื่อสร้างสรรค์คุณภาพการจัดการเรียนการสอน การทดลองปฏิบัติ ปรึกษาหารือ แลกเปลี่ยนเรียนรู้ ติดต่อสื่อสารและเยี่ยมเยือนกันอย่างสม่ำเสมอ เพื่อช่วยกันแก้ปัญหาและให้กำลังใจซึ่งกันและกัน **4) เปิดใจ** คือ ทุกคนพร้อมยอมรับการพัฒนาตนเอง รับที่จะทบทวนการวัดประเมินผลและข้อเสนอแนะ เช่น การประเมินตนเอง การประเมินผลงาน การประเมินโดยกัลยาณมิตร การประเมินพัฒนาการเรียนรู้ ซึ่งจะประเมินอย่างตรงไปตรงมาและยอมรับผลงานประเมินเพื่อปรังปรุงพัฒนาต่อไป

ขั้นที่ 4 การปรับปรุงและรายงาน (Act) เป็นการนำข้อมูลสารสนเทศที่ได้รับมาจากขั้นตอนที่ 3 คือจากการนิเทศ ติดตาม และ ประเมินผลโดยใช้กระบวนการ "กัลยาณมิตรนิเทศ" มาพิจารณาร่วมกัน เพื่อหาข้อสรุปผลการดำเนินงาน ข้อเด่น/จุดแข็ง ข้อด้อย/จุดอ่อน โดยร่วมกันวิเคราะห์หาสาเหตุข้อบกพร่องและประชุมระดมสมองหาทางแก้ไขป้องกันมิให้เกิดขึ้นซ้ำอีกรวมทั้งการกำหนดแนวทางการพัฒนาครูในปีต่อไป

ตัวอย่างต่อไปนี้ แสดงรูปแบบหนึ่งของการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ดังนี้

ตารางที่ 7 แสดงรูปแบบการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

ขั้นตอน	วิธีการ	ผู้ปฏิบัติ/ผู้รับผิดชอบ
การวางแผน P (Plan)	- จัดประชุมเพื่อร่วมกันพิจารณาวางแผนการจัดฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน - ทำการประเมินปัญหา/ความต้องการการฝึกอบรมโดยใช้แบบสอบถาม/สัมภาษณ์ผู้ที่จะเข้ารับการฝึกอบรม - จัดทำโครงการ/แผนการจัดฝึกอบรม	- ผู้บริหาร/ฝ่ายวิชาการ - ผู้จัดการฝึกอบรม - วิทยากร - ผู้จัดการฝึกอบรม - ผู้รับผิดชอบโครงการ
การจัดอบรม/ นำไปปฏิบัติ D (Do)	- จัดอบรมเพื่อให้ความรู้ ความเข้าใจ ในเนื้อหาที่กำหนดไว้ - วิธีกรอบรมมีหลากหลายรูปแบบ ที่เน้นการจัดกิจกรรมการปฏิบัติ สื่อ และการจัดการเรียนการสอน	- วิทยากร - ผู้จัดการฝึกอบรม
การประเมิน C (Check)	- บันทึกข้อสังเกตการเปลี่ยนแปลงที่เกิดขึ้นในห้องเรียนปัญหาหรืออุปสรรคต่างๆ - สังเกตพฤติกรรมการสอนของผู้ที่เข้ารับการฝึกอบรมและพฤติกรรมการเรียนของนักเรียนเป็นระยะๆ ตามแผนปฏิบัติการและบันทึกข้อสังเกตโดยสรุป - ประชุม/พบกันเป็นกลุ่ม เพื่อปรึกษาหารือ นำเอาข้อสังเกตและปัญหาที่พบมาวิเคราะห์ วิจารณ์ และร่วมกันเสนอแนะเพื่อปรับปรุงการจัดการเรียนการสอน ฯลฯ - พบปะ/สนทนาเป็นรายบุคคล โดยการสอบถาม/พูดคุยเป็นการส่วนตัวในเวลาที่ทั้งสองฝ่ายสะดวกตรงกัน ผู้ให้การฝึกอบรม ให้คำปรึกษาหารือ/เสนอแนะเป็นประจำ อันนำไปสู่การปรับปรุงการจัดการเรียนการสอนเหมาะสมยิ่งขึ้น - ประชุมสรุปผล/จัดนิทรรศการ/แลกเปลี่ยนเรียนรู้/เสวนาเพื่อรับฟังข้อเสนอแนะ และประเมินผลการฝึกอบรม - นำผลจากการตรวจสอบมาวิเคราะห์หาสาเหตุข้อบกพร่อง และประชุมเพื่อพิจารณาปรังปรุงและนำสู่การวางแผนการจัดฝึกอบรมครั้งต่อไป	ผู้เข้ารับการอบฝึกรม ผู้ให้การอบฝึกรม ผู้ให้/ผู้รับการฝึกอบรม ผู้ให้/ผู้รับการฝึกอบรม ผู้บริหาร/ฝ่ายวิชาการ ผู้จัด/ผู้ให้การฝึกอบรม/ ผู้รับการฝึกอบรม ผู้บริหาร/ฝ่ายวิชาการ ผู้จัด/ผู้ให้การฝึกอบรม/ ผู้รับการฝึกอบรม

(พฤทธิ์ ศิริบรรณพิทักษ์ และอรพรรณ พรสีมา, 2546)

3.3.3.5 เปรียบเทียบความแตกต่างของการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานกับการฝึกอบรมแบบเดิม

จากรายงานการสังเคราะห์การวิจัยและพัฒนารูปแบบการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน จำนวน 10 รูปแบบ ที่สำนักงานเลขาธิการสภาการศึกษาสนับสนุนให้ศูนย์ ชมรม และสมาคมพัฒนาวิชาชีพครู 10 แห่งทำการวิจัยและพัฒนา พบว่า รูปแบบการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานกับรูปแบบการฝึกอบรมครูแบบเดิมหรือการจัดอบรมจากหน่วยงานกลางมีความแตกต่างกัน (พฤทธิ์ ศิริบรรณพิทักษ์ และอรพรรณ พรสีมา, 2546) ดังตารางเปรียบเทียบ ต่อไปนี้

ตารางที่ 8 แสดงการเปรียบเทียบรูปแบบการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานกับรูปแบบเดิม

ประเด็นการเปรียบเทียบ	การฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน	การฝึกอบรมครูแบบเดิม
วัตถุประสงค์	เน้นการพัฒนาครูให้สามารถนำแนวทาง การปฏิรูปการศึกษาไปใช้ในการจัดการเรียนการสอนจริงในชั้นเรียน เพื่อให้ผู้เรียนได้รับการพัฒนาเต็มศักยภาพ และ มีความสุข	เน้นการพัฒนาครูให้มีความรู้ ความเข้าใจ และมีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนตามประเด็นความรู้ใหม่ๆ ตามกระแสเปลี่ยนแปลงทางการศึกษา
ผู้ให้การฝึกอบรม	เน้นการใช้บุคลากรในพื้นที่ฝึกอบรม ซึ่งเป็น "ครูผู้นำการปฏิรูปการเรียนรู้" ที่ได้รับการยกย่องให้เป็นครู ต้นแบบ หรือครูที่ได้รับรางวัลอื่นๆ ซึ่งมีประสบการณ์ตรงในการปฏิบัติการสอน ผู้บริหาร ศึกษานิเทศก์ที่มีความเชี่ยวชาญในเรื่องที่ฝึกอบรม	ส่วนใหญ่เป็นบุคลากรที่มีความเชี่ยวชาญทางด้านทฤษฎีและเป็นที่ยอมรับในระดับประเทศหรือระดับภูมิภาค สอนในสถาบันอุดมศึกษาหรือเป็นข้าราชการต้นสังกัดในส่วนกลาง
ผู้รับการฝึกอบรม	เป็นครูในพื้นที่ซึ่งมีความประสงค์จะแก้ปัญหาและพัฒนาตนเองโดยความสมัครใจจำนวนผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละครั้งมีจำนวนไม่มาก ครูส่วนใหญ่รู้จักคุ้นเคยกัน	เป็นครูที่กระจายอยู่ในภูมิภาคต่างๆ ผู้เข้ารับการฝึกอบรมแต่ละครั้งมีจำนวนมาก และบางรายอาจถูกกำหนดให้เข้ารับการฝึกอบรมโดยมิได้สมัครใจ
ลักษณะกิจกรรมและการอบรม	เน้นกิจกรรมแลกเปลี่ยนเรียนรู้ การเรียนรู้ด้วยการลงมือปฏิบัติในสถานการณ์จริง การประชุมปรึกษาหารือ การประเมินตนเองและกัลยาณมิตรนิเทศ	สวนใหญ่เป็นการฟังการบรรยายและอาจมีการปฏิบัติในขณะอบรม เมื่อการฝึกอบรมสิ้นสุดลง ผู้เข้าฝึกอบรมอาจนำความรู้ไปปฏิบัติหรือไม่ ไม่มีการติดตาม
กระบวนการ	เน้นกระบวนการมีส่วนร่วมของครูในการวางแผนการฝึกอบรมการศึกษาปัญหาการแลกเปลี่ยนเรียนรู้การนำผลการเรียนรู้ไปปรังปรุงการเรียนการสอนและติดตามประเมินผลเพื่อปรังปรุงการพัฒนาอย่างต่อเนื่อง	ผู้ให้การฝึกอบรมเป็นผู้กำหนดขั้นตอนและกิจกรรมการฝึกอบรมตามความเชี่ยวชาญเฉพาะตัวของผู้ให้การฝึกอบรม เมื่อกิจกรรมในห้องประชุมจบลง อาจมีการแจกวุฒิบัตร เสร็จสิ้นการฝึกอบรม

ตารางที่ 8 แสดงการเปรียบเทียบรูปแบบการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานกับรูปแบบเดิม (ต่อ)

ประเด็นการเปรียบเทียบ	การฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน	การฝึกอบรมครูแบบเดิม
ระยะเวลา	เป็นการฝึกอบรมที่ผสมกลมกลืนกับการปฏิบัติงาน จึงสามารถดำเนินการได้อย่างต่อเนื่องตลอดภาคหรือตลอดปีการศึกษา จนกระทั่งผลการฝึกอบรมปรากฏที่ตัวผู้เรียน	ขึ้นกับหลักสูตรและงบประมาณ อาจเป็นหลักสูตรระยะสั้น ตั้งแต่ 1 วัน ถึง 1 เดือน หรือหลักสูตรระยะยาวเป็นปี
สถานที่ฝึกอบรม	โรงเรียนของผู้ให้การฝึกอบรมและผู้เข้ารับการฝึกอบรม	โรงแรม หอประชุมสถาบันอุดมศึกษา หรือหอประชุมอื่นๆ
ค่าใช้จ่าย	ค่าใช้จ่ายในการฝึกอบรมโดยเฉลี่ยประมาณคนละ 2,043 บาท ตลอดหนึ่งภาคการศึกษา ไม่ต้องมีค่าสถานที่และผู้เข้ารับการฝึกอบรมไม่ต้องเสียค่าใช้จ่ายเพิ่มเติมในการเดินทาง	แตกต่างกันไปตามหลักสูตรประมาณ 500-10,000 บาท หรือสูงกว่านี้ ต่อการฝึกอบรมหนึ่งครั้ง ผู้เข้ารับการฝึกอบรมบางรายอยู่ไกลทำให้สิ้นเปลืองค่าใช้จ่ายในการเดินทาง และค่าที่พักมาก
การนิเทศ	กัลยาณมิตรนิเทศเป็นส่วนหนึ่งของการฝึกอบรม ผู้ให้การฝึกอบรมและเพื่อนครูที่เข้ารับการฝึกอบรมช่วยกันร่วมคิดร่วมทำร่วมแก้ปัญหาการเรียนการสอน พบปะปรึกษาหารือ ติดตาม ประเมินผลต่อเนื่อง	ส่วนใหญ่ไม่มีระบบการนิเทศติดตาม
การประเมินผล	ประเมินก่อนและหลังการฝึกอบรม สังเกตติดตามการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมการจัดการเรียนการสอน การประเมินความพึงพอใจของครูต่อโครงการ นักเรียนต่อการสอนและประเมินพฤติกรรมการเรียนและผลสัมฤทธิ์ของผู้เรียน รายงานผลจัดกิจกรรม	ส่วนใหญ่ไม่มีการประเมินผู้เข้ารับการฝึกอบรม และไม่มีการประเมินผลที่เกิดขึ้นกับผู้เรียนแต่เป็นการประเมินวิทยากรและโครงการ
ผลการฝึกอบรม	ครูสามารถปฏิบัติการสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญจนนักเรียนมีความพึงพอใจและมีผลสัมฤทธิ์ดีขึ้นอย่างชัดเจน	ไม่มีข้อสรุปเกี่ยวกับผลที่เกิดขึ้นกับนักเรียน เนื่องจากไม่มีการติดตามและประเมินผลการฝึกอบรมอย่างต่อเนื่อง
ผลกระทบ	ครูพัฒนาตนเองพร้อมๆ กับพัฒนานักเรียนอย่างต่อเนื่องและเกิดความมั่นใจ และศรัทธาในตนเองและเพื่อนครูมากขึ้นเกิดกระบวนการเรียนรู้ที่ต่อเนื่องยั่งยืนเกิดความสัมพันธ์อันดีในกลุ่มครูที่ร่วมโครงการส่งเสริมการสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้	ครูต้องละทิ้งนักเรียนในการพัฒนาตนเอง ครูบางส่วนไม่สนใจนำความรู้ไปใช้กับนักเรียน ครูได้รับความรู้และนำไปเลื่อนตำแหน่งสูงขึ้น ครูไม่ได้รับการส่งเสริมความคิดริเริ่มและการแก้ปัญหาของตนโดยตนเอง

(พฤทธิ์ ศิริบรรณพิทักษ์ และอรพรรณ พรสีมา, 2546)

จากตารางจะเห็นได้ว่า การฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน มีประโยชน์และได้ผลชัดเจนเมื่อเทียบกับการฝึกอบรมครูแบบเดิม

3.3.3.6 เงื่อนไขที่นำไปสู่ความสำเร็จในการพัฒนาครู

จากการติดตามการดำเนินงานการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ใน "โครงการสนับสนุนการฝึกอบรมครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน : นโยบายและแผนยุทธศาสตร์การพัฒนาครูเพื่อปฏิรูปการเรียนรู้" พบว่า เงื่อนไขที่นำไปสู่ความสำเร็จในการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน ประกอบด้วยปัจจัยสำคัญ 5 ประการ ได้แก่

1) โรงเรียนต้องกำหนดบรรจุโครงการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานไว้ในแผนปฏิบัติการประจำปีของโรงเรียน ผู้บริหารโรงเรียนให้ความสำคัญต่อโครงการโดยการส่งเสริมและสนับสนุนและอำนวยความสะดวกอย่างจริงจังให้ขวัญกำลังใจและส่งเสริมความก้าวหน้าแก่ครูที่มีการพัฒนาอย่างต่อเนื่องให้ความสนใจงานด้านวิชาการและบูรณาการโครงการพัฒนาครูเข้ากับโครงการอื่น ที่นำไปสู่การปฏิรูปการเรียนรู้ทั้งโรงเรียน

2) ผู้ให้การฝึกอบรมครูควรเป็นผู้มีความรู้ความสามารถในการจัดการเรียนการสอนอย่างแท้จริงและถูกต้องตามหลักการ เป็นผู้รอบรู้ รู้กว้างและเข้าใจจิตวิทยาการถ่ายทอดความรู้ เป็นครูในท้องถิ่นที่ได้รับการยอมรับและศรัทธาจากเพื่อนครูว่าเป็น "ครูผู้นำการปฏิรูปการเรียนรู้" และครูที่เข้ารับการฝึกอบรมมีความสมัครใจที่จะเข้าร่วมโครงการ

3) โครงการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐานควรมีเป้าหมายเพื่อขับเคลื่อนการปฏิรูปการเรียนรู้ โดยการขยายจำนวน "ครูผู้นำการปฏิรูปการเรียนรู้" ที่ได้รับการประเมินมาตรฐานตามเกณฑ์ที่กำหนดให้พัฒนาครูเครือข่ายต่อไป

4) สำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามีบทบาทในการสนับสนุนดูแล และติดตามการพัฒนาครูของโรงเรียนในเขตพื้นที่

3.3.3.7 สรุป

การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน เป็นแนวโน้มใหม่ของการพัฒนาครูที่เกิดขึ้นในประเทศไทย มีแนวคิดหลักคือยึดโรงเรียนเป็นฐานในการพัฒนาและกลุ่มครูร่วมกันพัฒนาตนเองโดยมีเป้าหมายสำคัญเพื่อเพิ่มขีดความสามารถในการพัฒนากระบวนการจัดการเรียนรู้ของครูและการพัฒนาคุณภาพผู้เรียน หลักการสำคัญการพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน คือ เป็นการพัฒนาตามสภาพปัญหาและความต้องการของโรงเรียนและผู้เข้ารับการฝึกอบรม มีครูผู้นำการปฏิรูปการเรียนรู้เป็นหลักในการฝึกอบรมครูเข้ารับการฝึกอบรม ด้วยความสมัครใจ วิธีการฝึกอบรมที่เน้นการปฏิบัติจริง การร่วมคิด ร่วมศึกษาปัญหาร่วมปฏิบัติร่วมเรียนรู้ของผู้ให้และผู้รับการฝึกอบรม มีการนิเทศ ติดตามและประเมินผลโดยใช้โครงการ "กัลยาณมิตรนิเทศ" และกระบวนการครบวงจร PDCA อย่างสม่ำเสมอและต่อเนื่อง ทำให้เกิดนวัตกรรมทางการศึกษาและวัฒนธรรมของการพัฒนาครูในโรงเรียนที่ยั่งยืนตรงตามเจตนารมณ์ในหมวด 7 พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 อีกทั้งเป็นการพัฒนาครูที่มีประสิทธิภาพ ประหยัดค่าใช้จ่าย และสามารถสร้างครูผู้นำรุ่นใหม่ ให้ขยายเครือข่ายการพัฒนาครูในระดับกว้างมากขึ้นจนเกิดการปฏิรูปการเรียนรู้ไปทั่วประเทศ นับว่าเหมาะสมที่จะใช้เป็นแนวทางในการพัฒนาครู

3.3.4 การฝึกอบรมครู (Teacher Training)

การฝึกอบรม เป็นกระบวนการหนึ่งที่ได้รับความนิยมและใช้เป็นกิจกรรมหลักเพื่อการพัฒนาครู นิยมนำไปใช้เพื่อการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ (HRD: Human Resources Development) ซึ่งบุญเลิศ ไพรินทร์ (2538) ได้ให้ความหมายของการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ไว้ว่า การพัฒนาทรัพยากรมนุษย์หมายรวมถึงกระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทั้งมวล คือ ด้านความรู้ความสามารถ ทักษะ และทัศนคติ โดยอาศัยกระบวนการเรียนรู้ในรูปแบบต่าง ๆ รวมทั้งการฝึกอบรม และการพัฒนาบุคคลนั้นแบ่งออกเป็น 5 ประเภท ได้แก่ 1) การจัดการศึกษา 2) การฝึกอบรม 3) การสอนงาน 4) การสับเปลี่ยนหมุนเวียนหน้าที่ และ 5) การพัฒนาตนองจันทรานี สงวนนาม (2549) กล่าวถึง แนวความคิดเกี่ยวกับการพัฒนาบุคลากรไว้ว่าการบริหารองค์การในปัจจุบันต้องเผชิญกับสภาวะการเปลี่ยนแปลงสภาพแวดล้อมขององค์การ ทั้งภายในและภายนอกองค์การ โดยส่งเสริมหรือดำเนินการให้บุคลากรสามารถปรับตัวให้สอดคล้องเท่าทันกับการเปลี่ยนแปลงได้อย่างเหมาะสมและรวดเร็ว คือ ต้องเร่งพัฒนาบุคลากร ทั้งในด้านความรู้ (Knowledge) ความสามารถ (Ability) ทัศนคติ (Attitude) และทักษะ (Skills) ในการปฏิบัติงานซึ่งสมาคมนักฝึกอบรมแห่งประเทศไทย สำนักงาน ก.พ. (2548 ข) ได้แบ่งรูปแบบวิธีการพัฒนาทรัพยากรบุคคล ออกเป็น 3 วิธี คือ

1) การพัฒนาโดยจัดการศึกษา (Education) เป็นการพัฒนาที่ต้องใช้เวลาและใช้การลงทุนสูงกว่าการพัฒนาในรูปแบบอื่น แต่ส่งผลในระยะยาวได้อย่างมีประสิทธิภาพ

2) การพัฒนาบุคคลในงาน (Development in Career) เป็นวิธีการพัฒนาบุคลากรภายในองค์การโดยผู้บังคับบัญชาจะใช้กระบวนการทางการบริหาร หรือกระบวนการบริหารงานบุคคลเพื่อพัฒนาใต้บังคับบัญชาให้มีความรู้ความสามารถ มีศักยภาพในการปฏิบัติงานเพิ่มขึ้นโดยใช้ระยะเวลาในการปฏิบัติงานตามปกติ ซึ่งเน้น "การพัฒนาบุคคล"

3) การพัฒนาโดยการฝึกอบรม (Training) มีระบบการดำเนินการในทำนองเดียวกันกับการจัดการศึกษาแต่ใช้ระยะเวลาสั้นกว่า ซึ่งมักจัดขึ้นตามปัญหาหรือความต้องการจำเป็นขององค์การ การจัดอบรมจึงสามารถดำเนินการได้อย่างกว้างขวางและมีรูปแบบของการจัดกิจกรรมการฝึกอบรมที่หลากหลาย

จะเห็นว่า การศึกษา การพัฒนาบุคคลและการฝึกอบรม อาจสรุปความแตกต่างได้ดังนี้

1) การศึกษา (Education) เน้นที่ตัวบุคคล (Individual Oriented)

2) การฝึกอบรม (Training) เน้นการทำให้สามารถทำงานที่ต้องการได้ (Job oriented)

3) การพัฒนา(Development) เน้นที่องค์การ (Organizational Oriented) เพื่อให้ตรงกับนโยบายเป้าหมายขององค์การที่สังกัด

3.3.4.1 ความหมายของการฝึกอบรม

มีผู้ให้ความหมายของการฝึกอบรมไว้หลายท่าน มีสาระสำคัญดังต่อไปนี้

Goldstien, I. L. - (1993)ให้ความหมายของการฝึกอบรมไว้ว่าเป็นกระบวนการเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานของบุคคล โดยมุ่งการเพิ่มความรู้ ทักษะ และเจตคติ ที่จะทำให้บุคคลมีมาตรฐานในการทำงานสูงขึ้น

อุทัย หิรัญโต (2531) ให้ความหมายไว้ว่า เป็นกระบวนการในอันที่จะเพิ่มพูนสมรรถภาพในการทำงานของผู้ปฏิบัติงาน ทั้งในด้านความคิด การกระทำ ความรู้ ความชำนาญ และหน้าที่ต่าง ๆ

อุทุมพร (ทองอุไร) จามรมาน (2533) ให้ความหมายว่าคือการจัดกิจกรรมที่มีทิศทาง เป้าหมายที่ชัดเจนเป็นรูปธรรม และประเมินได้ด้วยวิธีการต่าง ๆ ซึ่งเวลาประเมินก็สามารถประเมินได้ทั้งกระบวนการฝึกอบรมและผลของการฝึกอบรม

บุญเลิศ ไพรินทร์ (2538) ให้ความหมายของการฝึกอบรมไว้ว่าเป็นกระบวนการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมอย่างมีระบบเพื่อให้บุคคลมีความรู้ ทักษะ และทัศนคติ ที่จำเป็นสำหรับการปฏิบัติงานอย่างใดอย่างหนึ่ง โดยมุ่งให้สามารถนำเอาไปใช้ในการปฏิบัติงานทั้งในปัจจุบันและอนาคต

ธีระ รุญเจริญ (2538) ให้ความหมายของการฝึกอบรมไว้ว่าเป็นกระบวนการจัดกิจกรรมตามความจำเป็นหรือปัญหาในองค์การ เพื่อพัฒนาความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ และเจตคติของบุคลากร เพื่อจะได้นำไปใช้หรือแก้ปัญหาของงานที่ปฏิบัติ ให้บรรลุความสำเร็จตามภารกิจขององค์การ

สมชาติ กิจยรรยง และอรจรีย์ ณ ตะกั่วทุ่ง (2539) เป็นกระบวนการในการเรียนการสอน เพื่อให้เกิดการเรียนรู้เสริมสร้างทักษะและแลกเปลี่ยนทัศนคติตามความมุ่งหวังที่กำหนดอันนำไปสู่การเปลี่ยนแปลงพฤติกรรม

ชาญ สวัสดิ์สาลี (2539) เป็นกระบวนการที่เป็นระบบ ที่จะช่วยเพิ่มพูนความรู้ ความสามารถ และทักษะในการปฏิบัติงาน รวมถึงการเปลี่ยนแปลงทัศนคติและพฤติกรรมในการปฏิบัติงานของบุคคลให้ดีขึ้น

พัฒนา สุขประเสริฐ (2541) การฝึกอบรมหมายถึงกระบวนการเพิ่มประสิทธิภาพในการทำงานของบุคคล มุ่งเพิ่มพูนความรู้ (Knowledge) ทักษะ(Skills) และเจตคติ (Attitude) อันจะนำไปสู่การมาตรฐานการทำงานให้สูงขึ้น ทำให้บุคคลมีความเจริญก้าวหน้าในหน้าที่การงาน และองค์การบรรลุเป้าหมายที่กำหนดไว้

จงกลนี ชุติมาเทวินทร์ (2542) เป็นการจัดกระบวนการเรียนรู้เพื่อปรับเปลี่ยนพฤติกรรมอันจะเพิ่มความสามารถในการทำงาน ทั้งในด้านความรู้ ทักษะ ทัศนคติ ความชำนาญ รวมทั้งความรับผิดชอบที่บุคคลพึงมีต่อหน่วยงานและสิ่งอื่นๆ ที่แวดล้อมเกี่ยวข้องกับตัวผู้ปฏิบัติงาน

นนทวัฒน์ สุขผล (2543) หมายถึง กลวิธีในการถ่ายทอดประสบการณ์ทั้งด้านความรู้ ทักษะและเจตคติที่ดีในเรื่องใดเรื่องหนึ่งให้แก่ผู้เข้าฝึกอบรมเพื่อให้เกิดการเรียนรู้และเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมตามวัตถุประสงค์

กิติ ตยัคกานนท์ (2543) ให้ความหมายของการฝึกอบรมไว้ว่า หมายถึงกิจกรรมการเรียนรู้ที่จัดขึ้นเพื่อให้คนเปลี่ยนแปลงการกระทำหรือพฤติกรรมในการปฏิบัติงาน และการฝึกอบรมรูปแบบหนึ่งของการศึกษา

ชัยรัตน์ หลายวัชระกุล (2547) ให้ความหมายของการฝึกอบรมไว้ว่าหมายถึงกระบวนการจัดกิจกรรมการเรียนรู้แก่บุคคล โดยมุ่งพัฒนาความรู้ เจตคติ อันส่งผลต่อการทำงานที่มีประสิทธิผล

มนูญ ชัยพันธ์ (2548) ให้ความหมายของการฝึกอบรมไว้ว่า หมายถึง การจัดกิจกรรมอย่างมีกระบวนให้แก่บุคคล เพื่อเพิ่มพูนสมรรถภาพในด้านการเรียนรู้ ทักษะ เจตคติ และความสามารถในการปฏิบัติงานในหน้าที่ที่มีความเฉพาะเจาะจง เพื่อให้สามารถปฏิบัติงานหรือแก้ปัญหาในการปฏิบัติงานให้บรรลุตามภารกิจขององค์การได้อย่างมีประสิทธิภาพมากขึ้น

ผู้วิจัยสรุปได้ว่า "การฝึกอบรมเป็นกระบวนการจัดการเรียนรู้ให้แก่บุคคลกลุ่มเป้าหมายอย่างมีระบบ เพื่อให้มีการเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมในด้านความรู้ ความเข้าใจ ทักษะ และเจตคติตามวัตถุประสงค์และระยะเวลาที่กำหนด โดยส่งเสริมให้มีสมรรถนะที่สูงขึ้นและการปฏิบัติงานมีประสิทธิภาพมากขึ้น"

3.3.4.2 ความสำคัญของการฝึกอบรม

Boak, G. & Thomson, D. (1998 อ้างถึงใน จงกลนี ชุติมาเทวินทร์, 2542) เสนอว่า วิธีการอบรมเป็นวิธีหนึ่งที่จะทำให้เกิดองค์การแห่งการเรียนรู้ (LO: Learning Organization) ได้ซึ่งบุคลากรต้องมีความกระตือรือร้น ศึกษาเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง เพื่อปรับตัวและพัฒนาศักยภาพตนเองโดยมีความต้องการงานที่มีคุณภาพ รวมทั้งมีความต้องการเพิ่มประสิทธิภาพของการปฏิบัติงานด้วย

นอกจากนี้ ยังมีนักวิชาการหลายท่านที่ได้เสนอทัศนะที่เกี่ยวข้องไว้ดังต่อไปนี้

ธีระ รุญเจริญ (2538) เสนอไว้ว่า การฝึกอบรมมีความสำคัญต่อบุคคลและองค์การ ดังนี้

1) ช่วยสร้างความประทับใจให้แก่บุคลากร 2) เพิ่มประสิทธิภาพในการทำงาน ช่วยกระตุ้นให้กระตือรือร้นกระฉับกระเฉงขึ้น 3) รับการขยายงานขององค์การ 4) พัฒนาองค์การให้ทันกับความก้าวหน้าของเทคโนโลยี 5) เป็นการสร้างขวัญและกำลังใจให้แก่บุคลากร 6) เพิ่มพูนวิทยาการที่เป็นประโยชน์กับการพัฒนาคุณภาพชีวิตของบุคลากร 7) ลดความสิ้นเปลืองและความเสียหายของวัสดุและอุปกรณ์ 8) ช่วยสร้างความสามัคคีในหมู่พนักงาน 9) เป็นการส่งเสริมการศึกษาตลอดชีวิต 10) สร้างความรู้สึกเป็นเจ้าของและการมีส่วนร่วมในการพัฒนาองค์การ

สมชาติ กิจยรรยง และ อรจรีย์ ณ ตะกั่วทุ่ง (2539) เสนอไว้ว่า การอบรมช่วยทำให้เกิดความรู้ความเข้าใจในการทำงาน ทำให้การทำงานผิดพลาดน้อยลง

ส่วน จันทรานี สงวนนาม (2549) เสนอว่า การฝึกอบรมมีความสำคัญดังต่อไปนี้

1) การฝึกอบรมเป็นกรรมวิธีที่ช่วยให้บุคลากรเกิดการเรียนรู้ และเพิ่มประสบการณ์ โดยไม่ก่อให้เกิดความเสียหายต่องานที่ปฏิบัติ อาจจัดในระยะสั้นระหว่างปฏิบัติงานหรือนอกเวลาทำงาน

2) การฝึกอบรมเป็นกรรมวิธีที่ทำให้เกิดความสามัคคีระหว่างบุคลากรที่ทำงานในหน่วยเดียวกันหรือสายงานเดียวกัน เป็นการเปิดโอกาสให้บุคลาได้แลกเปลี่ยนประสบการณ์ซึ่งกันและกัน ช่วยให้เกิดความเข้าใจกันมากขึ้น

3) การฝึกอบรมเป็นวิธีที่ช่วยให้บุคลากรได้มีโอกาสพัฒนาบุคลิกภาพของตนเอง และปรับปรุงวิธีการปฏิบัติงานให้เหมาะสมกับงานที่ต้องปฏิบัติ

4) การฝึกอบรมช่วยให้บุคลากร มีความเชื่อมั่นในตนเองและมีความพร้อมที่จะทำงาน

5) การฝึกอบรมช่วยสนับสนุนการศึกษาตลอดชีวิต และช่วยให้บุคลากรรู้จักการพัฒนาตนเอง

3.3.4.3 จุดมุ่งหมายของการฝึกอบรม

การฝึกอบรมมีจุดมุ่งหมายสำคัญ ดังต่อไปนี้ (ธีระ รุญเจริญ, 2538)

1) เพื่อพัฒนาศักยภาพของบุคลากรในด้านต่าง ๆ คือ (1) เพิ่มพูดความรู้ความเข้าใจ (2) เพิ่มพูนทักษะ ความชำนาญ (3) เปลี่ยนแปลงทัศนคติให้เป็นประโยชน์ต่องานและเพื่อนร่วมงาน

2) เพื่อพัฒนางานให้มีผลผลิตและคุณภาพมากขึ้น

3) เพื่อสร้างความสัมพันธ์ระหว่างบุคคล (ผู้รับการอบรม ผู้ให้การฝึกอบรม และผู้บริหาร)

4) เพื่อบำรุงรักษาบุคลากรให้มีความมั่นใจ มั่นคงและก้าวหน้า

5) เพื่อสร้างจิตสำนึกในหน้าที่การงานที่รับผิดชอบ

3.3.4.4 เป้าหมายของการฝึกอบรม

สมชาติ กิจยรรยง และ อรจรีย์ ณ ตะกั่วทุ่ง (2539) เสนอหลัก 5A ซึ่งเป็นเป้าหมายของการฝึกอบรมได้แก่

1) Achieve คือ ให้ได้รับ ให้บรรลุ ให้มีความสำเร็จ2) Active คือ ให้มีความคล่องแคล่ว แข็งขัน รวดเร็ว กระตือรือร้น 3) Adapt คือ ให้สามารถนำไปปรับ ประยุกต์ ให้เหมาะกับหน้าที่ของตน 4) Advance คือ ให้ได้รับความก้าวหน้า 5) Apply คือ ให้นำไปใช้ประโยชน์ได้ ให้มีความขยันหมั่นเพียร

3.3.4.5 ประโยชน์ของการฝึกอบรม

สมชาติ กิจยรรยง และอรจรีย์ ณ ตะกั่วทุ่ง (2539) เสนอว่า ประโยชน์การฝึกอบรมมีดังนี้

1) ได้รับความรู้ ความเข้าใจ หลักการ และวิธีการทำงานที่ดีขึ้น 2) ได้รับทักษะความชำนาญจากการเรียนรู้จากตัวอย่างและประสบการณ์ของผู้อื่น 3) มีทัศนคติที่ถูกต้องเข้าใจความสัมพันธ์ระหว่างงานกับคน คนกับคน 4) มีจิตสำนึกที่ดีในหน้าที่การงานและความรับผิดชอบ

ซึ่ง พัฒนา สุขประเสริฐ (2541) เสนอว่า การฝึกอบรมมีประโยชน์ต่อบุคคลเป้าหมาย หน่วยงาน และต่อหน่วยจัดการฝึกอบรม ดังต่อไปนี้

1) ประโยชนต่อบุคคลเป้าหมาย (1) มีโอกาสเรียนรู้ มีโอกาสฝึกปฏิบัติภายใต้การแนะนำของวิทยากรที่มีความรู้ความชำนาญเกี่ยวกับเรื่องนั้น ๆ (2) ประหยัดเวลาเรียน (3) มีโอกาสแลกเปลี่ยนความรู้และประสบการณ์กับผู้อื่น (4) ช่วยได้พัฒนาภาวะผู้นำ (5) ช่วยพัฒนาการทำงานเป็นกลุ่ม (6) เพิ่มขีดความสามารถของบุคคล (7) ช่วยลดความเบื่อหน่าย เฉื่อยชาในการทำงาน เพิ่มความกระตือรือร้น (8) สามารถขยายความรับผิดชอบมากขึ้น (9) ได้ความสัมพันธ์ของงานต่างๆ กับงานของตน (10) ลดความตึง

เครียดในการทำงาน อันเนื่องมาจากการขาดความรู้ ความสามารถ ที่เหมาะสมกับตำแหน่งหรือหน้าที่ความรับผิดชอบ (11) สร้างนิสัยในการทำงานที่มีประสิทธิภาพ คุ้นเคยกับการทำงานที่มีระบบ (12) เพิ่มความมั่นใจในการทำงาน มีการปรับปรุงการทำงาน และบุคลิก

2) ประโยชน์ต่อหน่วยงานของบุคคล ประกอบด้วย (1) ช่วยเพิ่มผลิตของหน่วยงานทั้งด้านปริมาณและคุณภาพ (2) หน่วยงานสร้างสรรค์ผลงานและให้บริการดีขึ้น (3) ส่งเสริมความมั่นคงและความยืดหยุ่นของหน่วยงาน (4) ช่วยลดปัญหา ข้อขัดข้องหรืออุบัติเหตุในการทำงาน (5) ช่วยลดภาระการควบคุมงานผู้บริหาร (6) ช่วยลดความสิ้นเปลืองด้านงบประมาณ และส่งเสริมความประหยัด (7) ช่วยส่งเสริมภาพพจน์และชื่อเสียงของหน่วยงาน (8) ช่วยลดการลางาน การขาดงาน (9) ช่วยลดการลาออกของบุคลากร

3) ประโยชน์ต่อหน่วยงานที่จัดการฝึกอบรม ประกอบด้วย (1) ช่วยให้บุคลากรได้เรียนรู้และพัฒนาตนเอง (2) ช่วยให้บุคลากรมีความพร้อมในการถ่ายทอดความรู้ ทักษะ และประสบการณ์ (3) ช่วยให้บุคลากรเกิดความเชื่อมั่นในการปฏิบัติงาน (4) ช่วยให้มีการพัฒนากลุ่มและระบบงาน (5) ช่วยให้บุคลากรมีความพร้อมในการทำงานและมีโอกาสก้าวหน้ามากขึ้น (6) ช่วยให้บุคลากรมีขวัญกำลังใจที่ดีขึ้น (7) ช่วยให้บุคลากรมีความภาคภูมิใจในหน่วยงาน (8) ช่วยให้ปฏิบัติงานมีประสิทธิภาพมากขึ้น 9) ช่วยให้การปรับตัวเหมาะสมยิ่งขึ้น

ส่วนจันทรานี สงวนนาม (2549) เสนอว่า การฝึกอบรมมีประโยชน์ดังต่อไปนี้

1) ช่วยปรับปรุงหรือเพิ่มประสิทธิภาพในการปฏิบัติงาน 2) ช่วยให้ผู้ปฏิบัติสามารถปรับตัวให้ทันกับความเปลี่ยนแปลงทางเศรษฐกิจ สังคม และความเปลี่ยนแปลงอื่นๆ 3) ช่วยเสริมสร้างทัศนคติที่ถูกต้องในการปฏิบัติงาน 4) ช่วยเสริมสร้างขวัญและกำลังใจแก่ผู้ปฏิบัติงาน 5) ช่วยแก้ปัญหาการขาดแคลนผู้ปฏิบัติงาน โดยวิธีการเพิ่มคุณภาพของผู้ปฏิบัติงานที่มีอยู่จำกัด แทนการเพิ่มปริมาณหรือเพิ่มจำนวนผู้ปฏิบัติงาน 6) ช่วยยกระดับความสามารถของบุคลากรในการปฏิบัติงานให้เป็นไปตามทิศทางเป้าหมายและนโยบายขององค์การ

สรุปได้ว่า การฝึกอบรมมีความสำคัญ จำเป็น และมีประโยชน์ต่อกระบวนการพัฒนาบุคลากรหรือการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ ซึ่งควรใช้การฝึกอบรมเป็นเครื่องมือสำคัญในการพัฒนาครูและบุคลากรในสถานศึกษา

3.3.4.6 ประเภทของการฝึกอบรม

การฝึกอบรมสามารถแบ่งออกได้หลายประเภท ทั้งนี้ขึ้นอยู่กับเกณฑ์ที่ใช้ในการจำแนก (ธีระ รุญเจริญ, 2538; จงกลนี ชุติมาเทวินทร์, 2542 และจันทรานี สงวนนาม, 2549)

ก. แบ่งตามวัตถุประสงค์ของการฝึกอบรม แบ่งออกเป็น 3 ประเภท คือ

1) การฝึกอบรมก่อนปฏิบัติการ(Pre-Service Training) หมายถึง การอบรมเพื่อเตรียมเข้าสู่ตำแหน่งใหม่ กรณีตำแหน่งว่าง เป็นการอบรมก่อนการปฏิบัติการเพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีความรู้ ความเข้าใจ มีทักษะและเจตคติที่ดีต่องานในหน้าที่ใหม่ เพื่อให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมมีคุณสมบัติครบถ้วนตามหลักเกณฑ์ที่สำนักงาน ก.พ. และ ก.ค.กำหนด เพื่อการบรรจุแต่งตั้งให้ดำรงตำแหน่งต่าง ๆ

2) การฝึกอบรมระหว่างดำรงตำแหน่ง (In-Service Training) เน้นการฝึกอบรมเมื่อบุคคลเข้าทำงานแล้ว ซึ่งอยู่ระหว่างการดำรงตำแหน่งนั้น ๆ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อเพิ่มพูนความรู้ความสามารถและความชำนาญการในการปฏิบัติงานให้ดียิ่งขึ้นเป็นการฝึกอบรมในเชิงของการพัฒนางานในหน้าที่ของบุคลากรทุกตำแหน่งทุกระดับ รูปแบบของการฝึกอบรมอาจจัดในลักษณะของการอบรม หรือการประชุมสัมมนา หรือการประชุมปฏิบัติการในระยะสั้น ๆ ก็ได้

3) การฝึกอบรมเพื่อเลื่อนและแต่งตั้ง ให้เป็นตำแหน่งที่สูงขึ้น (Pre-Promotional Training) เป็นการอบรมที่มีวัตถุประสงค์เพื่อเตรียมการขอปรับปรุงตำแหน่ง เพื่อให้ผู้เข้ารับการอบรมมีคุณสมบัติครบถ้วน ตามหลักเกณฑ์ของการปรับปรุงการกำหนดตำแหน่งให้เป็นตำแหน่งที่สูงขึ้นตามที่สำนักงาน ก.ค.กำหนด และเพื่อเตรียมให้ผู้เข้ารับการอบรมมีความรู้ความสามารถ มีทักษะและเจตคติที่ดีต่องานและหน้าที่ความรับผิดชอบในตำแหน่งที่สูงขึ้นกว่าเดิม คือ การอบรมเพื่อขอปรับปรุงการกำหนดตำแหน่งเพื่อเลื่อนให้เป็นตำแหน่งที่สูงขึ้น

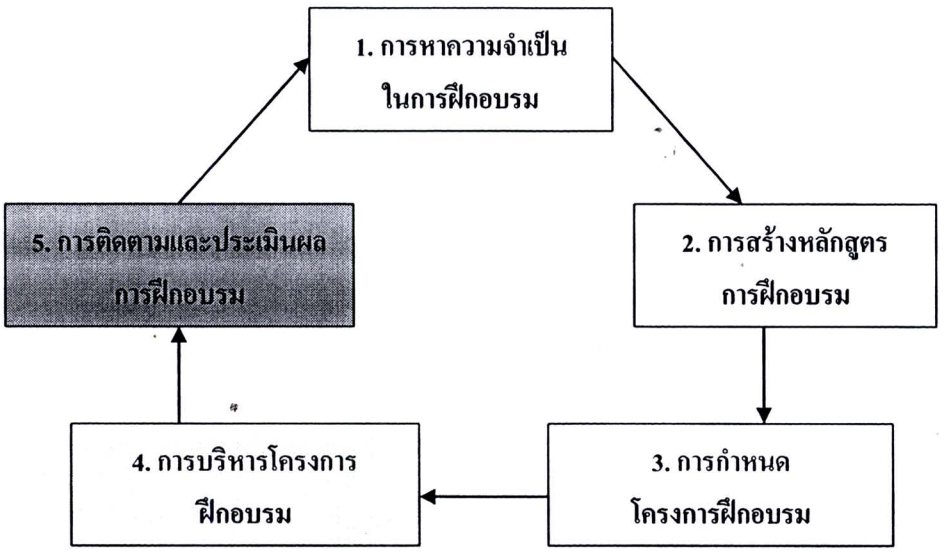
ข. แบ่งตามลักษณะวิธีการฝึกอบรม

1) การฝึกปฏิบัติงานปกติในที่ทำการ (On the Job Training หรือ Desk Training) เป็นการฝึกอบรมระหว่างการปฏิบัติงานจริง ๆ เพื่อให้ผู้เข้าอบรมเข้าใจถึงวิธีการทำงานที่ถูกต้องเหมาะสม โดยจำกัด เฉพาะงานที่จะต้องทำจริงเท่านั้น โดยให้ผู้เข้าอบรมทำงานนั้น ๆ ตามปกติแล้วมีผู้คอยกำกับดูแลให้ปฏิบัติอย่างถูกต้อง ผู้คอยกำกับ อาจเป็นหัวหน้างานหรือครูฝึกก็ได้ซึ่งทำหน้าที่อธิบาย หรือสาธิตเพิ่มเติมจากการเรียนรู้ ซึ่งผู้เข้าอบรมได้รับจากการฝึกปฏิบัติของตนเองเป็นหลัก ในช่วงหลังการฝึกอบรมแบบนี้ มักจะเป็นการปฏิบัติตามคู่มือการปฏิบัติงาน ซึ่งได้ระบุถึงขั้นตอน และรายละเอียดในการปฏิบัติงานนั้นๆ ไว้แล้ว

2) การฝึกอบรมนอกสถานที่ทำงาน (Off the Job Training) มีวัตถุประสงค์เพื่อเตรียมให้ผู้เข้าอบรมพร้อมที่จะปฏิบัติงานได้ทันที หรือพร้อมในการที่จะเข้ารับการฝึกปฏิบัติงานปกติ ในที่ทำงาน (On the Job Training) หรือใช้เพื่อลดค่าใช้จ่ายหรือ ความเสียหายที่อาจเกิดขึ้นหากใช้การอบรมระหว่างการปฏิบัติงานทันทีกรณีที่เป็นงานที่เสี่ยงต่อความเสียหายหรือเสี่ยงอันตราย การฝึกอบรมแบบนี้มักจะมีลักษณะที่เรียกว่าการฝึกอบรมแบบห้องเรียน (Classroom Training) คือ จะเน้นถึงการจัด ให้ผู้เข้าอบรมได้ทีละมาก ๆ ตั้งแต่ 10 - 100 คน จึงมักจะใช้สถานที่ในห้องประชุมเป็นหลัก การฝึกอบรมมักใช้เทคนิค การบรรยาย การอภิปรายเป็นหลัก และ อาจมีการใช้โสตทัศนูปกรณ์ การสาธิต เทคนิคแบบกลุ่ม ฯลฯ

3) การฝึกอบรมแบบผสม คือ หลักสูตรการฝึกอบรมที่มีทั้งการฝึกอบรมขณะทำงาน และการฝึกอบรมนอกสถานที่ ทำงานประกอบกัน

3.3.4.7 กระบวนการฝึกอบรม (Training Process)



ภาพที่ 30 แสดงกระบวนการฝึกอบรม (จันทรานี สงวนนาม, 2549)

กระบวนการฝึกอบรม หมายถึง "กระบวนการหรือขั้นตอนการฝึกอบรม จะทำให้ผู้เข้ารับการฝึกอบรมเกิดความรู้ ความเข้าใจ ทัศนคติ ทักษะหรือความชำนาญ ตลอดจนประสบการณ์ในเรื่องใดเรื่องหนึ่ง และเปลี่ยนแปลง พฤติกรรมไปตามวัตถุประสงค์ที่กำหนด โดยมีขั้นตอนสำคัญดังนี้

1) การหาความจำเป็นในการฝึกอบรม หมายถึง การค้นหาปัญหาว่ามีปัญหาเรื่องใดบ้างที่จะแก้ไขให้หมดไปหรืออาจทำให้ทุเลาลงได้ด้วยการฝึกอบรม โดยรวมถึงการพยายามหาข้อมูลด้วยว่ากลุ่มบุคลากร เป้าหมาย ที่จะต้องเข้ารับการอบรมเป็นกลุ่มใด ตำแหน่งงานอะไร มีจำนวนมากน้อยเพียงใด ควรจะต้องจัดเป็นโครงการฝึกอบรมให้ มีภารกิจใดบ้างที่ควรจะต้องแก้ไขปรับปรุงด้วยการฝึกอบรม พฤติกรรมใดบ้างที่ต้องเปลี่ยนแปลงด้านความรู้ ทักษะ ทัศนคติ หรือประสบการณ์ ทั้งนี้ สภาพการณ์ที่เป็นปัญหา และแสดงถึงความจำเป็นในการฝึกอบรม อาจมีทั้งที่ปรากฏชัดแจ้ง และเป็นสภาพการณ์ที่ซับซ้อนจำเป็นต้องวิเคราะห์หาสาเหตุของปัญหาเพื่อค้นหา วิธีการที่ใช้ในการวิเคราะห์หาความจำเป็นในการฝึกอบรมมีหลายวิธี เช่น การสำรวจ การสังเกตการณ์ การทดสอบ และการประชุม เป็นต้น

2) การสร้างหลักสูตรฝึกอบรม หมายถึง การนำเอาความจำเป็นในการฝึกอบรมซึ่งมีอยู่ชัดเจนแล้วว่ามีปัญหาใดบ้างที่จะสามารถแก้ไขได้ด้วยการฝึกอบรม กลุ่มเป้าหมายเป็นใคร และ พฤติกรรมการเรียนรู้ที่ต้องการจะเปลี่ยนแปลงเป็นด้านใด วิเคราะห์เพื่อกำหนดเป็นหลักสูตร ประกอบด้วย วัตถุประสงค์ของหลักสูตรฝึกอบรม หมวดวิชา หัวข้อวิชา วัตถุประสงค์ของแต่ละหัวข้อวิชา เนื้อหาสาระหรือแนวการอบรม เทคนิคหรือวิธีการอบรม ระยะเวลา การเรียงลำดับหัวข้อวิชาที่ควรจะเป็น กำหนดลักษณะวิทยากรผู้ดำเนินการฝึกอบรม

3) การกำหนดโครงการฝึกอบรม คือ การวางแผนการดำเนินการฝึกอบรมอย่างเป็นขั้นตอนด้วยการเขียนออกมาเป็นลายลักษณ์อักษร"โครงการฝึกอบรม" เป็นการระบุรายละเอียดที่เกี่ยวข้อง

ทั้งหมด ตั้งแต่เหตุผลความเป็นมาหรือความจำเป็น ในการฝึกอบรมหลักสูตรหัวข้อวิชาต่างๆ วิทยากร คุณสมบัติผู้ที่จะเข้ารับการอบรม วันเวลา สถานที่ ประมาณการค่าใช้จ่าย รวมทั้งรายละเอียดด้านการบริหารและธุรการต่าง ๆ

4) การบริหารโครงการฝึกอบรม เป็นขั้นของ "การดำเนินการ ฝึกอบรม" เนื่องจากพิจารณาเห็นว่าการดำเนินการฝึกอบรมเป็นหัวใจสำคัญ ของการจัดโครงการฝึกอบรมที่มีประสิทธิภาพและสามารถบรรลุวัตถุประสงค์ของโครงการได้นั้น

5) การประเมินและติดตามผลการฝึกอบรม นับจากการกำหนดโครงการฝึกอบรม ผู้รับผิดชอบจะต้องคำนึงถึงการประเมินผลการฝึกอบรมไว้ว่าจะดำเนินการประเมินผลด้วยวิธีการใดบ้าง โดยใช้เครื่องมืออะไร และจะดำเนินการติดตามผลการฝึกอบรมหรือไม่เมื่อการฝึกอบรมเสร็จสิ้นลงแล้วผู้รับผิดชอบโครงการต้องทำการสรุปประเมิน ผลการฝึกอบรมและจัดทำรายงานเสนอให้ผู้บังคับบัญชา

ในการจัดฝึกอบรมแต่ละโครงการนั้น ผู้รับผิดชอบจัดการฝึกอบรมจะสามารถตรวจสอบว่าการดำเนินงานของตน เป็นการฝึกอบรมอย่างมีระบบหรือไม่ ด้วยการตอบคำถามต่อไปนี้ให้ครบทุกข้อ คือ (1) ทำไมจึงต้องจัดการฝึกอบรม แน่ใจแล้วใช่หรือไม่ ว่าปัญหาที่เกิดขึ้นนั้นจะแก้ไขได้ด้วยการฝึกอบรม (2) ใครเป็นกลุ่มบุคคลเป้าหมาย และใครเป็นผู้มีส่วนเกี่ยวข้องบ้าง (3) จะฝึกอบรมไปเพื่ออะไร พฤติกรรมอะไรบ้างที่ต้องการจะให้เกิดการเปลี่ยนแปลง (4) จะฝึกอบรมในเรื่องอะไรบ้าง หลักสูตรการฝึกอบรมเป็นอย่างไร (5) จะฝึกอบรมอย่างไร มีความพร้อมในด้านใดบ้าง (6) ฝึกอบรมแล้วได้ผลหรือเกิดการเปลี่ยนแปลงตามวัตถุประสงค์การฝึกอบรมหรือไม่

ส่วน วิจิตร อาวะกุล (2539) เสนอว่า กระบวนการฝึกอบรมประกอบด้วยขั้นตอนดังนี้ 1) การสำรวจตรวจสอบสภาพปัญหาและความต้องการ 2) หาความจำเป็นต้องการในการฝึกอบรม 3) กำหนดจุดประสงค์และเป้าหมายการฝึกอบรม 4) เลือกประเภทการฝึกอบรมและบุคคล 5) จัดทำหลักสูตร/โปรแกรมการฝึกอบรม 6) เลือกเทคนิคที่ใช้ในการฝึกอบรม 7) เตรียมพร้อมองค์ประกอบ ทรัพยากร และบุคคล 8) การดำเนินการฝึกอบรม 9) วัดผล ประเมินผล และติดตามผล 10) วิเคราะห์หาแนวทางปรับปรุงพัฒนา

หากพิจารณาและกำหนดเป็นขั้นตอนใหญ่ๆ จะพบว่ามีเพียง 5 ขั้นตอน คือ 1) การประเมินความจำเป็นในการฝึกอบรม 2) การลำดับความสำคัญและกำหนดวัตถุประสงค์การฝึกอบรม 3) การออกแบบหลักสูตรและวิธีการฝึกอบรม 4) การปฏิบัติการฝึกอบรม 5) การประเมินผลการฝึกอบรม

3.3.5 แนวคิดกัลยาณมิตรนิเทศ

การพัฒนาครู ควรดำเนินการอย่างเป็นระบบ มีกระบวนการที่เหมาะสม สอดคล้องและถูกต้องตามหลักวิชาการ ตามวงจรการวิจัยเชิงปฏิบัติการ ดังกล่าวแล้วข้างต้น ซึ่งมั่นใจว่าจะเป็นวิธีการที่มีประสิทธิภาพและมีประสิทธิผล อย่างไรก็ตาม "การนิเทศ" ก็เป็นองค์ประกอบที่สำคัญยิ่งของกระบวนการพัฒนาคุณภาพครู

สุมน อมรวิวัฒน์ (2547) กล่าวว่า ภารกิจของผู้บริหารยุคปฏิรูป 4 ประการ ได้แก่ 1) สำรวจ รวบรวม และจัดทำข้อมูลเกี่ยวกับแหล่งเรียนรู้ในชุมชนท้องถิ่น 2) บริหารจัดการให้โรงเรียนเป็นแหล่งภูมิปัญญาทุกสาขา โดยการทำโรงเรียนให้เป็นโรงรู้และโรงรื่นเริงของชุมชน 3) ส่งเสริมการใช้สื่อเพื่อการเรียนรู้ทั้งสื่อสิ่งพิมพ์ สื่ออิเล็กทรอนิกส์ สื่อโสตทัศน์ รวมทั้งสื่อธรรมชาติ 4) เอาใจใส่นักเรียน โดยการส่งเสริมตามความถนัดและความสนใจ ดูแลนักเรียนกลุ่มเสี่ยงด้วย

นายแพทย์ประเวศ วะสี (อ้างถึงใน สุมน อมรวิวัฒน์, 2547) กล่าวว่า การพัฒนาครูควรยึดวิธี INN ดังนี้ 1) การพัฒนา Information คือ การพัฒนาครูด้านความรู้ ข่าวสาร ข้อมูลสารสนเทศ 2) การสร้าง Node คือ การครูหรือกลุ่มครูที่รองรับและกระจายความรู้ข่าวสารต่างๆ 3) การสร้าง Networks คือ การขยายเครือข่ายให้กว้างขวางกระจายให้ครอบคลุมทุกกลุ่มทุกคน

นอกจากนี้ สุมน อมรวิวัฒน์ (2547) ยังได้กล่าวถึง "โรงเรียนที่เข้มแข็ง" ไว้ด้วยดังต่อไปนี้ 1) โรงเรียนที่เข้มแข็งจะพัฒนาคนไปสู่งาน มิใช่การรับงานมาแล้วมาสั่งคน โรงเรียนมีศักยภาพดี บรรยากาศดี สดชื่น มีเสียงพูดคุย ครูทำงานอย่างผ่อนคลายและสบายใจ 2) โรงเรียนเข้มแข็งจะไม่มีใครถูกทอดทิ้งให้อยู่อย่างโดดเดี่ยว ครูต้องทำงานเป็นทีมเพื่อนักเรียนเป็นสำคัญ (Child centered) เน้นครูเป็นศูนย์กลาง (Teacher centered) อาศัยจิตสำนึกเป็นศูนย์กลาง (Consciousness centered) หรือวิญญาณครูด้วย

3.3.4.1 กรอบแนวคิด แนวคิดพื้นฐานของรูปแบบกัลยาณมิตรนิเทศ คือ หลักธรรมความเป็นกัลยาณมิตรของพระพุทธศาสนาและวัฒนธรรมไทย ได้แก่ ความมีน้ำใจ การร่วมทุกข์ร่วมสุข ช่วยเหลือเกื้อกูล แนะแนวทางที่ถูกต้อง ด้วยการยอมรับนับถือและให้เกียรติซึ่งกันและกัน

3.3.4.2 หลักการ การพัฒนาคุณภาพการเรียนการสอนที่ได้ผลนั้นเริ่มต้นจากศรัทธาที่ครูมีความตั้งใจที่จะไปปรับปรุงวิธีการสอนของตนเองผู้บริหารและศึกษานิเทศก์เป็นบุคคลกลุ่มหนึ่งที่จะช่วยส่งเสริมแนะแนววิธีการต่าง ๆ ด้านการเรียนการสอน ทั้งนี้หากได้แรงหนุนอีกด้านหนึ่ง คือ การแนะนำช่วยเหลือ ให้แบบอย่าง จากเพื่อนครูด้วยกันในรูปแบบกัลยาณมิตรนิเทศ ก็จะช่วยเป็นพลังผลักดันให้ครูได้ตระหนักและมองเห็นขั้นตอนการสอนที่เป็นจริง ชัดเจนสามารถนำไปประยุกต์ใช้ในชั้นเรียนของตนได้ดีขึ้น

3.3.4.3 รูปแบบกัลยาณมิตรนิเทศ เป็นการชี้แนะและช่วยเหลือด้านการเรียนการสอนในกลุ่มเพื่อนครูด้วยกัน มีหลักการนิเทศที่เน้นประเด็นสำคัญ 4 ประการ คือ

1) การสร้างศรัทธา ผู้นิเทศจะต้องสร้างศรัทธา เพื่อให้เพื่อนครูยอมรับและเกิดความสนใจที่จะใฝ่รู้ที่ ใฝ่ปรับปรุงการจัดกระบวนการเรียนรู้

2) การสาธิตรูปแบบการสอน ผู้ให้การนิเทศจะต้องแสดงให้เป็นที่ประจักษ์ชัดว่าการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญนั้นสามารถปฏิบัติและทำได้จริงๆ และเพื่อนครูสามารถนำรูปแบบไปประยุกต์ในชั้นเรียนได้

3) การร่วมคิดแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ผู้นิเทศและผู้รับการนิเทศ จะต้องมีการพบปะกันอย่างสม่ำเสมอ มีการร่วมคิดแก้ปัญหาและแลกเปลี่ยนเรียนรู้ในการจัดกระบวนการเรียนรู้ ซึ่งกันและกัน

4) การติดตามประเมินผลตลอดกระบวนการ ผู้นิเทศจะต้องบันทึกการนิเทศอย่างสม่ำเสมอ สังเกตและรับฟังข้อมูลป้อนกลับจากเพื่อนครูผู้รับการนิเทศ ศึกษาปัญหาและแนวทางแก้ไขเพื่อสร้างสังคมแห่งการเรียนรู้ขึ้นใหม่อย่างเป็นระบบและต่อเนื่องสืบไป

สรุป รูปแบบกัลยาณมิตรนิเทศ เพื่อพัฒนาคุณภาพครูและกระบวนการเรียนรู้

1) เปิดใจ ผู้รับการนิเทศจะต้องทบทวนการวัดและประเมินผลตนเอง ประเมินผลงาน ประเมินโดยกัลยาณมิตรและประเมินพัฒนาการเรียนรู้

2) ให้ใจ ผู้นิเทศจะต้องจัดให้มีการปฐมนิเทศ เพื่อสร้างสายใยแห่งความสัมพันธ์ เพื่อ แจ้งจุดมุ่งหมาย จัดเวลาและกำหนดแผนงาน

3) ร่วมใจ ทั้งผู้นิเทศและผู้รับการนิเทศจะต้องร่วมคิดร่วมทำ โดยผู้นิเทศอาจจะแนะนำ สาธิต เป็นแบบอย่าง ให้ฝึกทำแผนการสอน ฝึกสร้างสื่อ การวิจัยในชั้นเรียน และเรียนรู้การวัดและประเมินผล

4) ตั้งใจ สร้างสรรค์คุณภาพ (ผู้นิเทศทดลองปฏิบัติจริง ปรึกษาหาแลกเปลี่ยนเรียนรู้ ติดต่อ สื่อสาร เยี่ยมเยียน ช่วยกันแก้ปัญหาและให้กำลังใจ

5) เงื่อนไข ในการนิเทศแบบกัลยาณมิตรนั้น ผู้นิเทศจะต้องไม่มุ่งด้านปริมาณ แต่จะต้องสานพลังอาสาเสวนาร่วมกันสร้างความเป็นมิตร ฝึกคิดมุ่งมั่นปฏิบัติทุกวันและบันทึกแนวทาง (สุมน อมรวิวัฒน์, 2547)

3.3.4.4 กระบวนการนิเทศแบบกัลยาณมิตร

กัลยาณมิตรนิเทศ ประกอบด้วยหลักการสำคัญ ดังนี้

1) กัลยาณมิตรนิเทศเน้นการนิเทศคนไม่ใช่นิเทศกระดาษ การนิเทศครูในโรงเรียนของเราเป็นการนิเทศคนไม่ใช่การนิเทศกระดาษและอุปกรณ์เพราะฉะนั้นการนิเทศแบบกัลยาณมิตรจะเกิดขึ้นไม่ได้ถ้าผู้นิเทศไม่สนใจครูสนใจนักเรียน หรือหาวิธีในการจัดเพื่อให้ผู้นิเทศพบกับครูคุยกับครูในลักษณะที่ไม่เป็นทางการ และเป็นทางการ การนิเทศคนจะเกิดปัญญาจะได้แนวทางแก้ไขมากกว่านิเทศกระดาษ

2) กัลยาณมิตรนิเทศ เป็นกระบวนการ "ให้ใจ" และ"ร่วมใจ" การนิเทศคนเราจะนิเทศไม่ได้ถ้าไม่ได้ใจของเขา เพราะถ้าจำใจแล้วจำเจ มันน่าเบื่อ อะไรก็ตามที่จำใจทำแล้วไม่เกิดฉันทะ เพราะฉะนั้นหน้าที่ของผู้นิเทศคือทำอย่างไรจะให้ครูในโรงเรียนของเรามีใจ ไม่มาโรงเรียนแต่กาย สิ่งแรกคือทำอย่างไรจึงจะได้ใจเขามาแล้วครูในโรงเรียนของเราทำงานสำเร็จเป็นความสำเร็จจากการร่วมใจของทุกคน

3) กัลยาณมิตรเริ่มต้นที่ "ศรัทธา" การที่จะได้ใจต้องสร้างศรัทธา การสร้างรอยยิ้มให้เกิดขึ้น ต้องเป็นกระบวนการทางบวก ยอมรับกัน สนับสนุนกัน เกื้อกูลกัน ต้องรู้หลักมัชฌิมาปฏิปทา สร้างความไว้วางใจและสร้างความเชื่อมั่นในทางเสริมแรงกัน

4) กระบวนการกัลยาณมิตรนิเทศเน้นการสร้างสังคมการเรียนรู้ การอ่านหนังสือหรือการให้ความรู้แก่ครูส่วนใหญ่มักเป็นการแสดงความเห็น ไม่ค่อยมีการลงลึกในภาคปฏิบัติ กระบวนนิเทศรูปแบบนี้มีฐานมาจากสิ่งสำคัญดังต่อไปนี้

ฐานที่ 1 ปัญญาธรรม คือ ฐานความรู้ จะบอกว่าไม่รู้อยู่ตลอดเวลาก็ไม่ได้ โรงเรียนจะต้องตื่นตัวที่จะแสวงหาความรู้ มีป้ายกระดานข่าวให้ความรู้ ครูมีความสะดวกในการค้นหาความรู้ ข่าวสารจากอินเทอร์เน็ตหรือแต่ละท่านมีวิธีการให้ความรู้แก่ครูต่างๆ กัน

ฐานที่ 2 เมตตาธรรม คือ ฐานความรัก ก่อนอื่นต้องเมตตาตัวเองก่อน มีการกระจายงาน ทำงานเป็นทีม ทำตนให้มีชีวิตชีวา สร้างมนุษยสัมพันธ์ที่ดีบนพื้นฐานของเมตตาธรรม

ฐานที่ 3 คือ ฐานความเป็นจริงในชีวิต วิถีชีวิตที่เราสามารถจะพัฒนาได้เป็นฐานทางวัฒนธรรม พัฒนาวัฒนธรรมองค์กรให้มีความเหมาะสม และสนับสนุนการปฏิบัติงานประจำวัน

3.3.4.5 รูปแบบกัลยาณมิตร

1) ให้ใจ กัลยาณมิตรนิเทศเป็นกระบวนการให้ใจ ต้องสร้างจิตอาสาที่จะปฏิบัติ ต้องมีจิตใจที่ดีในการปฏิบัติ และมีความเป็นมิตรแก่ผู้เกี่ยวข้อง

2) ร่วมใจ คือ ไม่เอาดีเด่นดังเฉพาะตัว แต่ต้องทำงานเป็นทีมจะช่วยให้เกิดพลัง

3) ตั้งใจ ทุกคนต้องมีความวิริยะอุตสาหะ บากบั่น พยายามเพราะงานในโรงเรียนมักประสบกับปัญหาอย่างแน่นอน เมื่อมีปัญหาเกิดขึ้นถ้าเราตั้งใจที่จะแก้ปัญหาร่วมกันให้กำลังใจกัน สร้างสิ่งดีส่งเสริมเพิ่มเติมสิ่งที่ขาด วิจารณ์ วิเคราะห์ สรุปข้อแก้ไขปัญหา จึงตั้งมุ่งมั่นและตั้งใจสร้างสรรค์โรงเรียนของเราให้เข้มแข็ง

4) เปิดใจมีการแสดงความคิดเห็นกันซึ่งหน้า แบบเปิดใจและตรงไปตรงมา ไม่นินทาลับหลัง

ตารางที่ 9 แสดงรูปแบบของกัลยาณมิตรนิเทศ

รูปแบบกัลยาณมิตร	แนวดำเนินการนิเทศโรงเรียน
1. ให้ใจ ต้องสร้างจิตอาสาที่จะปฏิบัติเต็มใจที่จะทำงาน	- ผู้นิเทศให้ความเป็นกันเอง สอบถามถึงความสำเร็จของการทำงานของครู เพื่อให้ผู้รับการนิเทศไว้วางใจให้ข้อมูลตามความเป็นจริง - ได้ข้อมูลทั้งความสำเร็จและปัญหาจากการปฏิบัติงาน - ผู้นิเทศเต็มใจให้ความช่วยเหลือ อาจกำหนดกิจกรรมที่จะทำร่วมกันเพื่อแก้ปัญหาต่อไป
2. ร่วมใจ เน้นการทำงานเป็นทีม ช่วยให้เกิดพลัง	- ร่วมแก้ไขปัญหาโดยกำหนดกิจกรรมระยะเวลาผู้ร่วมกิจกรรมอาจจะมีทั้งผู้บริหารคณะครู และทีมนิเทศ
3. ตั้งใจ ทุกคนต้องมีความวิริยะ อุตสาหะมากนั่นพยายามทำงานให้ประสบผลสำเร็จ	- ร่วมกันแก้ไขปัญหา ด้วยความตั้งใจ ให้กำลังใจซึ่งกันและกัน ช่วยกันเพิ่มเติมสิ่งที่บกพร่อง วิเคราะห์ วิจารณ์ สรุปข้อแก้ไขปัญหาให้สำเร็จลุล่วงไปด้วยดี
4. เปิดใจ ในการพัฒนางานผู้นิเทศควรใช้การประเมินเชิงบวกคือการตรวจสอบตนเอง การทบทวนดูตนเองและประเมินตนเอง ฝึกให้ผู้รับการนิเทศ วิจารณ์กันตามความเป็นจริง มีเหตุผลปราศจากอคติ เป็นการประเมินเพื่อปรับปรุงและพัฒนาในทางสร้างสรรค์ การพัฒนางานก็จะได้รับการยอมรับจากทุกฝ่ายเพื่อให้งานนั้นบรรลุผล	- ให้ผู้รับการนิเทศ วิพากษ์วิจารณ์กันตามความเป็นจริงโดยปราศจากอคติ - ร่วมกันพัฒนางานในทางสร้างสรรค์

(สุมน อมรวิวัฒน์, 2547)

จะเห็นได้ว่า การพัฒนาคุณภาพครูควรใช้กระบวนการวิจัยปฏิบัติการในสถานที่ทำงานสถานการณ์จริงในลักษณะ On the job training ซึ่งการพัฒนาครูถือเป็นหน้าที่หลักสำคัญต้องดำเนินการโดยหน่วยงานต้นสังกัด โรงเรียนและ ผู้บังคับบัญชา (กระทรวงศึกษาธิการ, 2548; สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน, 2549) ดังนั้น การวิจัยครั้งนี้จึงมีเป้าประสงค์สำคัญเพื่อพัฒนาคุณภาพครู โดยใช้กระบวนการวิจัยเชิงปฏิบัติการ (Kemis, 1988) ในระดับการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553) รวม 10 ขั้นตอน จัดกิจกรรมทั้งการพัฒนาตนเองและพัฒนากลุ่มที่จัดให้ นอกจากนี้ ยังอาศัยการบูรณาการหลักการต่างๆ เพื่อเป็นตัวสอดแทรก (Intervention) การพัฒนาคุณภาพครูด้วย ได้แก่ การบริหารจัดการเชิงระบบ (ทวีชัย บุญเติม, 2549) การพัฒนาวิชาชีพ (ปรีชา คัมภีรปกรณ์, 2548) การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน (SBT) (สกศ., 2547) หลักการเรียนรู้ของผู้ใหญ่ (Knowles, 1973) และการนิเทศแบบกัลยาณมิตร (สุมน อมรวิวัฒน์, 2547) ซึ่งผู้วิจัยเชื่อมั่นว่าจะส่งผลให้ครูเปลี่ยนแปลงพฤติกรรมทางสร้างสรรค์ เรียนรู้พัฒนาการดีขึ้น และมีคุณภาพที่พึงประสงค์ ทั้งสามด้าน คือ ด้านความรู้ ด้านจริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพครู ความสามารถในการปฏิบัติงานครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

4. แนวคิดคุณภาพครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

4.1 ความหมายของครู

พระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 มาตรา 4 ให้คำจำกัดความของคำว่าครู" ไว้ว่า ครู หมายความว่า บุคลากรวิชาชีพซึ่งทำหน้าที่หลักทางด้านการเรียนการสอน และการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีต่างๆ ในสถานศึกษาทั้งของรัฐและเอกชน มีความรู้ความสามารถในจัดการเรียนการสอนและส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่างๆอย่างมีประสิทธิภาพ เพื่อให้ผู้เรียนเจริญงอกงามในทุกด้าน

4.2 บทบาทหน้าที่ของครู

อมรวิชช์ นาครทรรพ (2539) และพนม พงษ์ไพบูลย์ (2543) กล่าวถึงประเด็นที่ว่าครูควรมีบทบาทเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ด้วย สรุปว่าในโลกยุคใหม่การเรียนรู้เกิดขึ้นได้ตลอดเวลาและเกิดขึ้นได้กับทุกคน ดังนั้น การจัดการเรียนการสอนของครูจึงควรสอดคล้องกับแนวการปฏิรูปการศึกษา โดยผู้สอนต้องเปลี่ยนบทบาทมาเป็นผู้อำนวยความสะดวก และลักษณะการสอนจะต้องมีความหลากหลาย สอนให้นักเรียนรู้จักคิด คิดเป็น ทำเป็น มีวิจารณญาณ โดยครูต้องคอยให้คำชี้แนะและบทบาทของครูในอนาคต คือ การสอนวิธีหาความรู้ในโลกแห่งความรู้อันมากมาย นอกจากนั้น Ward (1994 อ้างถึงในเสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ และคณะ, 2545) ให้ความสำคัญต่อการสอนวิธีเรียนรู้ให้แก่ผู้เรียน (learning to learn) ครูจะต้องเป็นผู้อำนวยการความสะดวกในการเรียนรู้ (learning facilitator) มีความรู้ความเข้าใจในระบบพื้นฐานทางกายภาพที่เอื้อให้เกิดการเรียนรู้และวัตถุประสงค์ของหลักสูตร ใช้วิธีการสอนที่หลากหลายซึ่งมีความเหมาะสมกับความแตกต่างระหว่างบุคคล รู้จักจัดสภาพแวดล้อมในห้องเรียนให้มีลักษณะจูงใจ ช่วยให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้จากพื้นฐานเดิมและสามารถกำหนดเป้าหมายของตนเองได้ ในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ครูต้องคำนึงถึงความสนใจ ความต้องการและ มีแรงจูงใจ ที่จะทำให้ผู้เรียนพัฒนาเต็มศักยภาพ รู้จักคิด วิเคราะห์ มีส่วนร่วม และรู้จักแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง

สำนักงานคณะกรรมการวิจัยแห่งชาติ ห้องสมุดงานวิจัย

ทวีป อภิสิทธิ์ (2524) เสนอว่า จากคำว่าครูในภาษาอังกฤษคือ Teachers จำแนกบทบาทได้ดังนี้

T	=	teaching	คือ บทบาทผู้สอน ผู้ถ่ายทอดวิชาความรู้แก่ศิษย์
E	=	ethics	คือ บทบาทผู้ส่งเสริมจริยธรรมคุณธรรม
A	=	academic	คือ บทบาทผู้มีหลักวิชา ถ่ายทอดวิชาและเป็นนักวิชาการ
C	=	culture heritage	คือ บทบาทผู้สืบทอดวัฒนธรรม
H	=	human relation	คือ บทบาทผู้สร้างมนุษย์สัมพันธ์ มีความสัมพันธ์อันดีกับนักเรียน
E	=	evaluation	คือ บทบาทผู้วัดและประเมินผล
R	=	research	คือ บทบาทผู้ค้นคว้าวิจัย และนำผลไปใช้
S	=	service	คือ บทบาทผู้ให้บริการแก่นักเรียนและให้บริการแก่ชุมชน

ส่วน ธีระศักดิ์ อัครบวร (2542) ได้กล่าวถึงบทบาทและความสำคัญของครูไว้กว้างๆ 4 ด้าน คือ 1) บทบาทและความสำคัญต่อการสร้างเยาวชน 2) บทบาทและความสำคัญของครูในการพัฒนาทรัพยากรมนุษย์(ทรัพยากรมนุษย์ระดับแรงงานและแรงงานกึ่งฝีมือ, ทรัพยากรมนุษย์ระดับช่างฝีมือหรือช่างเทคนิค, ทรัพยากรมนุษย์ระดับวิชาชีพ 3) บทบาทและความสำคัญของครูในการรักษาชาติ 4) บทบาทและความสำคัญของครูในการเยียวยาของสังคม

4.2.1 บทบาทของครูตามพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ

พ.ร.บ. การศึกษาแห่งชาติยังได้กำหนดแนวทางจัดการศึกษาไว้ ดังนี้

4.2.1.1 จัดการเรียนการสอน โดยยึดหลักว่าผู้เรียนทุกคนมีความสามารถเรียนรู้และพัฒนาตนเองได้ และถือว่าผู้เรียนมีความสำคัญที่สุด รวมทั้งต้องส่งเสริมให้ผู้เรียนสามารถพัฒนาตามธรรมชาติ เต็มตามศักยภาพ (มาตรา 22)

4.2.1.2 จัดสาระการเรียนรู้ โดยเน้นความสำคัญทั้งความรู้ คุณธรรม กระบวนการเรียนรู้โดยบูรณาการตามความเหมาะสมของแต่ละระดับการศึกษา (มาตรา 23)

4.2.1.3 จัดเนื้อหาสาระและกิจกรรม ให้สอดคล้องกับความสนใจ และความถนัดของผู้เรียน โดยคำนึงถึงความแตกต่างระหว่างบุคคล (มาตรา 24 (1))

4.2.1.4 ฝึกทักษะ กระบวนการคิด การจัดการ การเผชิญสถานการณ์ และการประยุกต์ความรู้ มาใช้เพื่อป้องกันและแก้ปัญหา (มาตรา 24 (2))

4.2.1.5 จัดกิจกรรม ให้ผู้เรียนได้เรียนรู้จากประสบการณ์จริง ฝึกการปฏิบัติ ให้ทำได้ คิดเป็น ทำเป็น รักการอ่าน และเกิดการใฝ่รู้อย่างต่อเนื่อง (มาตรา 24 (3))

4.2.1.6 จัดการเรียนการสอนโดยผสมผสานสาระความรู้ด้านต่างๆ อย่างได้สัดส่วนและสมดุลกัน รวมทั้งปลูกฝังคุณธรรม ค่านิยมที่ดีงาม และคุณลักษณะอันพึงประสงค์ไว้ในทุกวิชา (มาตรา 24(4))

4.2.1.7 จัดบรรยากาศ สภาพแวดล้อม สื่อการเรียน และอำนวยความสะดวกเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ และมีความรอบรู้ รวมทั้งสามารถใช้การวิจัยเป็นส่วนหนึ่งของกระบวนการเรียนรู้

ทั้งนี้ ผู้สอนและผู้เรียนอาจเรียนรู้ไปพร้อมกัน จากสื่อการเรียนการสอน และวิทยากรประเภทต่าง ๆ (มาตรา 24(5))

4.2.1.8 จัดการเรียนรู้ ให้เกิดขึ้นได้ทุกเวลา ทุกสถานที่ มีการประสานความร่วมมือกับบิดา มารดา ผู้ปกครอง และบุคลากรในชุมชน ทุกฝ่าย เพื่อร่วมกันพัฒนาการเรียน ตามศักยภาพ (มาตรา 24(6))

4.2.1.9 จัดการประเมินผู้เรียนโดยพิจารณาจากพัฒนาการของผู้เรียน ความประพฤติ สังเกตพฤติกรรมการเรียน การร่วมกิจกรรม และการทดสอบควบคู่ไปในกระบวนการเรียนการสอนตามความเหมาะสมของแต่ละระดับและรูปแบบการศึกษา (มาตรา 26)

4.2.1.10 จัดทำสาระของหลักสูตรในส่วนที่เกี่ยวกับสภาพปัญหาในชุมชนสังคม ภูมิปัญญาท้องถิ่นรวมทั้งคุณลักษณะอันพึงประสงค์ เพื่อให้ผู้เรียนเป็นสมาชิกที่ดีของครอบครัว ชุมชน สังคม และประเทศชาติ โดยสาระของหลักสูตร ทั้งวิชาการและวิชาชีพ ต้องมุ่งพัฒนาคนให้มีความสมดุล ทั้งด้านความรู้ ความคิดความสามารถ ความดีงามและความรับผิดชอบต่อสังคม (มาตรา 27 และ 28)

4.2.1.11 ร่วมกับบุคคล ครอบครัว ชุมชน องค์กรชุมชน องค์กรปกครองส่วนท้องถิ่น เอกชน องค์กรเอกชน องค์กรวิชาชีพ สถาบันศาสนา สถานประกอบการ และสถาบันสังคมอื่น ส่งเสริมความเข้มแข็งของชุมชน โดยจัดกระบวนการเรียนรู้ ภายในชุมชน เพื่อให้ชุมชนจัดการศึกษาอบรม มีการแสวงหาความรู้ ข้อมูล ข่าวสาร และรู้จักเลือกสรรภูมิปัญญาและวิทยากรต่าง ๆ เพื่อพัฒนาชุมชนให้สอดคล้องกับสภาพปัญหาและความต้องการ หาวิธีการสนับสนุนให้มีการแลกเปลี่ยนประสบการณ์การพัฒนาระหว่างชุมชน (มาตรา 29)

4.2.1.12 พัฒนากระบวนการเรียนการสอน ที่มีประสิทธิภาพ และดำเนินการวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับผู้เรียน แต่ละระดับการศึกษา (มาตรา 30)

4.2.1.13 พัฒนาขีดความสามารถในการใช้เทคโนโลยีเพื่อการศึกษาของผู้เรียน เพื่อให้มีความรู้ และทักษะเพียงพอที่จะใช้เทคโนโลยีเพื่อการศึกษา แสวงหาความรู้ด้วยตนเองต่อเนื่องตลอดชีวิต (มาตรา 66)

4.2.1.14 ปฏิบัติงาน ประพฤติปฏิบัติตนตามมาตรฐานและจรรยาบรรณวิชาชีพครู (มาตรา 53)

ดังนั้น การจัดกระบวนการเรียนรู้ให้ขึ้นกับผู้เรียนและชุมชนตามแนวทางที่กล่าวมาเป็นบทบาทของครู ซึ่งถือว่าเป็นบุคลากรหลักในการปฏิรูปการศึกษา คือ หลักของครูมืออาชีพที่ยอมรับและไว้ วางใจจากสาธารณชนโดยทั่วไป นอกจากนี้ ครูยังต้องแสดงบทบาทที่เหมาะสม ทันสมัย และสอดคล้องกับยุคของการปฏิรูปการเรียนรู้ โดยจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญด้วย

ดังนั้น แนวคิดการจัดการเรียนรู้มีความเหมาะสมเพื่อพัฒนาคุณภาพการเรียนรู้ คือ การกำหนดบทบาทให้ครูมีฐานะเป็นผู้อำนวยความสะดวกในการเรียนรู้ ทำหน้าที่วางแผนจัดกิจกรรมที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ โดยให้ผู้เรียนเป็นผู้คิด ปฏิบัติจริง แสวงหาความรู้ค้นพบคำตอบด้วยตนเองให้มากที่สุด (รสสุคนธ์ มกรมณี, ม.ป.ป.)

4.2.2 บทบาทหลักของครูคือจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ครูผู้สอน คือผู้ที่มีบทบาทสำคัญที่สุดในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ดังนั้นครูจึงจำเป็นที่จะต้องเข้าใจที่ถูกต้อง ทั้งนี้จะช่วยในการปรับเปลี่ยนแนวคิดในการจัดการเรียนการสอนตามหลักที่ว่าเมื่อแนวคิดเปลี่ยนการกระทำย่อมเปลี่ยนไปด้วย บทบาทของครูผู้สอนจึงควรเป็นดังต่อไปนี้

4.2.2.1 บทบาทในฐานะผู้จัดการและผู้อำนวยความสะดวก

บทบาทในฐานะผู้จัดการ ซึ่งกำหนดเป้าหมายในการจัดการว่า "ให้ผู้เรียนได้พัฒนาเต็มตามศักยภาพของตนเอง" ดังนั้นครูจะต้องมีข้อมูลของผู้เรียนแต่ละคนรอบด้าน เพื่อนำมาวิเคราะห์และจัดการอย่างเหมาะสมเป็นงานหลักที่สำคัญ ทั้งนี้เพื่อ

1) วางแผนการจัดการเรียนรู้ ประกอบด้วย

(1) การวางแผนอำนวยความสะดวก การวิเคราะห์ข้อมูลของผู้เรียนซึ่งจำเป็นต้องมีข้อมูลผู้เรียนรอบด้าน เพื่อนำมาวิเคราะห์และจัดการได้อย่างเหมาะสม เช่น จัดการด้านแหล่งเรียนรู้ จัดกิจกรรมสนับสนุน และการให้การสงเคราะห์ เป็นต้น หรือการสร้างความสัมพันธ์กับหน่วยงานอื่น ชุมชน บุคคลอื่น เพื่อเอื้อต่อการจัดการเรียนรู้

(2) การวางแผนการเรียนรู้รวมถึงการบริหารชั้นเรียน ให้สอดคล้องกับรูปแบบหรือวิธีการจัดการเรียนรู้แต่ละครั้ง

(3) การวางแผนการจัดการเรียนรู้ มีขั้นตอนสำคัญ คือ กำหนดจุดประสงค์ประเมินพฤติกรรมหรือความสามารถของผู้เรียน กำหนดวิธีการสอน และประเมินผล

2) กำหนดบทบาทของตนเอง โดยเฉพาะการเป็นตัวกลางที่จะทำให้เกิดการเรียนรู้ เช่น การสร้างความสัมพันธ์เชิงบวกกับผู้เรียน การเป็นแบบอย่างที่ดี การสร้างสภาพแวดล้อมที่เกื้อกูลต่อการเรียนรู้ และการประพฤติปฏิบัติของผู้เรียน การสร้างระบบและการสื่อสารกับผู้เรียนให้ชัดเจน การสร้างระบบควบคุมกำกับ ดูแลด้วยความเป็นธรรมและเป็นประชาธิปไตย

4.2.2.2 บทบาทในฐานะผู้จัดการเรียนรู้

บทบาทในฐานะผู้จัดการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพ ครูมีบทบาทที่สำคัญดังนี้

1) การเตรียมการสอน ครูควรเตรียมการสอนดังนี้

(1) วิเคราะห์ข้อมูลของผู้เรียน เพื่อจัดกลุ่มผู้เรียนตามความรู้ความสามารถ และเพื่อกำหนดเรื่องหรือเนื้อหาสาระการเรียนรู้

(2) วิเคราะห์หลักสูตร เพื่อเชื่อมโยงกับผลการวิเคราะห์ข้อมูลโดยเฉพาะการกำหนดเรื่องหรือเนื้อหาสาระในการเรียนรู้ ตลอดจนวัตถุประสงค์สำคัญที่จะนำไปสู่การพัฒนาผู้เรียนสู่ความเป็นสากล

(3) เตรียมแหล่งเรียนรู้ เตรียมห้องเรียน

(4) วางแผนการสอนควรเขียนให้ครอบคลุมองค์ประกอบ ดังต่อไปนี้

- กำหนดเรื่อง
- กำหนดวัตถุประสงค์ให้ชัดเจน

- กำหนดเนื้อหา ครูควรมีรายละเอียดพอที่จะเติมเต็มผู้เรียนได้ตลอดจนมีความรู้ในเนื้อหาของศาสตร์นั้น ๆ

- กำหนดกิจกรรม เน้นกิจกรรมที่ผู้เรียนได้คิดและลงมือปฏิบัติ ได้ศึกษาข้อมูลจากแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย นำข้อมูลหรือความรู้นั้นมาสังเคราะห์เป็นความรู้หรือเป็นข้อสรุปของตนเอง ผลงานที่เกิดจากการเรียนรู้ของผู้เรียนอาจมีความหลากหลายตามความสามารถ ถึงแม้จะเรียนรู้จากแผนการเรียนรู้เดียวกัน

- กำหนดวิธีการประเมินที่สอดคล้องกับจุดประสงค์

- กำหนดสื่อ วัสดุอุปกรณ์ และเครื่องมือประเมิน

2) การสอน ครูควรคำนึงถึงองค์ประกอบต่าง ๆ ดังนี้

(1) สร้างบรรยากาศที่เอื้อต่อการเรียนรู้

(2) กระตุ้นให้ผู้เรียนร่วมกิจกรรม

(3) จัดกิจกรรมหรือดูแลให้กิจกรรมดำเนินไปตามแผน และต้องคอยสังเกต บันทึกพฤติกรรมที่ปรากฏของผู้เรียนแต่ละคนหรือแต่ละกลุ่ม เพื่อสามารถปรับเปลี่ยนกิจกรรมให้มีความเหมาะสม

(4) ให้การเสริมแรง หรือให้ข้อมูลย้อนกลับ ให้ข้อสังเกต

(5) ประเมินผลการเรียนเป็นการเก็บรวบรวมผลงานและประเมินผลงานของผู้เรียนประเมินผลการเรียนรู้ตามที่กำหนดไว้

จากหลักการข้างต้น ครูสามารถนำมาปฏิบัติเพื่อเป็นแนวทางและใช้เป็นข้อสังเกตในการปฏิบัติงานและประเมินการปฏิบัติงานของตนเอง ที่ผ่านมาว่าครูได้แสดงบทบาทมากน้อยเพียงใดในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญหรือไม่เพียงใด ยังมีส่วนใดที่ยังไม่ได้ทำหรือต้องปรับปรุงแก้ไขบ้าง

4.3 คุณภาพครู

วิชาชีพครูเป็นวิชาชีพชั้นสูงวิชาชีพหนึ่งที่ต้องนำทั้งศาสตร์และศิลป์ มาประยุกต์ใช้ในการสอนเพื่อพัฒนาทรัพยากรมนุษย์ให้เจริญงอกงามตามศักยภาพของแต่ละบุคคลได้อย่างเต็มที่ อาชีพครูจึงมีความสำคัญต่อสังคมอย่างมากในฐานะผู้สร้าง หรือพัฒนาบุคลากรที่มีคุณภาพสู่สังคมไทยให้ความคาดหวังว่าคนที่ยึดอาชีพครูควรมีความเป็นครู สามารถเป็นแบบอย่างของนักเรียนหรือที่เรียกว่า เป็นแม่พิมพ์ของชาติ ดังนั้นคุณลักษณะของครูที่ดีนั้นจะต้องมีคุณลักษณะที่พิเศษแตกต่างจากบุคคลในอาชีพอื่นๆ

4.3.1 ลักษณะของครูดี

พระบาทสมเด็จพระเจ้าอยู่หัวภูมิพลอดุลยเดชฯ มีพระราชดำรัสพระราชทานแก่ครูอาวุโสประจำปี 2523 เมื่อวันที่ 28 ตุลาคม 2523 ตอนหนึ่งว่า "ครูที่แท้นั้นต้องเป็นผู้ที่ทำแต่ความดี คือ ต้องขยันและอุตสาหะพากเพียร ต้องเอื้อเฟื้อเผื่อแผ่ ต้องหนักแน่น อดทน อดกลั้น สำรวม ระวังความประพฤติปฏิบัติของตนให้อยู่ในระเบียบแบบแผนที่ดีงาม รวมทั้งต้องซื่อสัตย์ รักษาความจริงใจ วางใจเป็นกลางไม่ปล่อยไปตามอำนาจอคติ" (กรมประชาสัมพันธ์, 2542 อ้างถึงใน เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์, 2545) ทัศนะเกี่ยวกับคุณลักษณะครูที่ดีไว้ดังต่อไปนี้

ธีรพงศ์ แก่นอินทร์ และคณะ (2529) ศึกษาลักษณะของครูโดยการวิเคราะห์ประวัติครูดีเด่นจากหนังสือประวัติครูจำนวน 24 คน พบว่าลักษณะเด่นของครูที่ดีอันเป็นลักษณะร่วมกว้างๆ ของครูดีเด่น 1) มีความตั้งใจทำงานอย่างจริงจังด้วยความรักและรับผิดชอบ 2) มีความขยันขันแข็ง 3) มีความเสียสละ 4) เป็นผู้ใฝ่รู้ใฝ่เรียน 5) อุทิศเวลาให้แก่งานครู 6) มีกริยามารยาทเรียบร้อย 7) มีความเมตตากรุณา มีความซื่อสัตย์สุจริต 8) มีอารมณ์แจ่มใสร่าเริง มีอารมณ์ขัน มีอัธยาศัยดี มีมนุษย์สัมพันธ์ที่ดี เป็นผู้ที่ช่วยเหลือผู้อื่น มีความรักห่วงใยเอาใจใส่ต่อศิษย์ ถ่ายทอดความรู้โดยไม่ปิดบังอำพรางศิษย์ 9) มีจิตใจโอบอ้อมอารี ประกอบแต่ความดีวางตนอยู่ในศีลธรรม เป็นคนที่เฉลียวฉลาด มีความคิดริเริ่ม 10) เป็นผู้ไม่ถือตัว มีความมักน้อย มีจิตใจที่แน่วแน่มั่นคง มีความกล้าหาญ 11) มีความคิดกว้างไกล มีความสุขุมรอบคอบ กตัญญู และมีความยุติธรรมแก่ทุกคน 12) ทำงานโดยไม่หวังสิ่งตอบแทน มีความมัธยัสถ์ เป็นคนตรงต่อเวลา 13) ให้เกียรติยกย่องผู้อื่น มีน้ำใจเป็นนักกีฬา มีความเลื่อมใสในศาสนาอย่างจริงจัง 14) มีความเป็นผู้นำ มีขันติ มีการใช้เวลาให้เป็นประโยชน์ มีระเบียบวินัย ส่วนอั้น ธรรม-เจริญ (2533) กล่าวว่า คุณลักษณะของครูที่ดี ควรจะมีลักษณะ ดังนี้ 1) มีความรู้ดี 2) มีการสอนดี 3) มีบุคลิกดี 4) มีความประพฤติดี 5) มีสุขภาพจิตดี 6) มีเมตตากรุณา และ 7) มีความอดทนเสียสละส่วน Hessong and Weeks (1987 อ้างถึงใน เสริมศักดิ์ วิศาลาภรณ์ และคณะ, 2545) ได้สรุปแนวความคิดเกี่ยวกับลักษณะของครูที่ดีในทัศนะของนักการศึกษาตะวันตกไว้ดังนี้ 1) เป็นผู้มีความรอบรู้ (Being Knowledge Able)2)เป็นผู้มีอารมณ์ขัน (Being Humorous) 3) เป็นผู้มีความยืดหยุ่นผ่อนปรน (Being Flexible) 4) เป็นผู้มีความตั้งใจทำงานให้ถึงขีดสุด (Being Upbeat) 5) เป็นผู้มีความซื่อสัตย์ (Being Honest) 6) เป็นผู้มีความชัดเจน(Being Clear and Concise) 7) เป็นคนเปิดเผย (Being Open) 8) เป็นผู้มีความอดทน(Being Patient) 9) เป็นแบบอย่างที่ดี(Being a Role Model) 10) เป็นผู้สามารถประยุกต์ทฤษฎีไปปฏิบัติได้ (Being Able to Relate Theory to Practice) 11) เป็นผู้มีความเชื่อมั่นในตนเอง (Being Self Confident) 12) เป็นผู้มีความสามารถในศิลปะวิทยาการหลายๆ ด้าน (Being Diversified) 13) เป็นผู้แต่งกายเหมาะสมและมีสุขอนามัยส่วนบุคคลดี (Being Well Groomed and Having Personal Hygiene)

ส่วน สุวรรณา ทรัพยาคม (2542) กล่าวว่า ครูในยุคของการเปลี่ยนแปลงหรือปฏิรูปการศึกษาเป็นยุคของข้อมูลข่าวสารและเป็นช่วงที่เกิดการเปลี่ยนแปลงด้านเศรษฐกิจอย่างรุนแรง ครูจึงต้องมีพฤติกรรมการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นศูนย์กลาง คือ 1) เตรียมการสอนทั้งเนื้อหาและวิธีการ 2) จัดสิ่งแวดล้อมและบรรยากาศปลุกเร้า จูงใจ และเสริมแรงให้นักเรียนเกิดการเรียนรู้ 3) เอาใจใส่นักเรียนเป็นรายบุคคล แสดงความรักต่อนักเรียนอย่างทั่วถึง 4) จัดกิจกรรมและสถานการณ์ให้นักเรียนได้แสดงออกและมีการคิดอย่างสร้างสรรค์ 5) ส่งเสริมให้นักเรียนฝึกคิด ฝึกทำและฝึกปรับปรุงตนเอง 6) ส่งเสริมกิจกรรมแลกเปลี่ยนการเรียนรู้จากกลุ่มพร้อมสังเกตส่วนดีและปรับปรุงส่วนด้อยของนักเรียน 7) ใช้สื่อการสอนเพื่อฝึกคิด มีการแก้ปัญหาและการค้นพบความรู้ 8) ใช้แหล่งความรู้ที่หลากหลายและการเชื่อมโยงประสบการณ์ในชีวิตจริง 9) ฝึกฝนกิริยามารยาทและวินัยตามวิถีวัฒนธรรมไทยและ10) มีการสังเกตและประเมินพัฒนาการของนักเรียนอย่างต่อเนื่อง นอกจากนี้ยังพบว่า มนตรี จุฬาวัฒนทล (2543) ได้นำเสนอผลการศึกษาที่พบว่าผลกระทบจากพระราชบัญญัติการศึกษาแห่งชาติ พ.ศ. 2542 ที่มีต่อครูและอาชีพครูในอนาคตที่เกี่ยวข้องกับคุณลักษณะของครูที่พึงประสงค์ สรุปได้ว่า 1) ครูในอนาคตต้องเป็นตัวอย่างของผู้ที่ได้รับการศึกษา 2) ครูในอนาคตต้องเรียนรู้ตลอดชีวิต และพัฒนากระบวนการเรียนรู้อย่างต่อเนื่อง 3) ครูในอนาคตต้องจัดการศึกษาพื้นฐานได้ 4) ครูในอนาคตต้องมีความสามารถในการสอนผู้เรียนหลายประเภท 5) ครูในอนาคตต้องปฏิบัติงานได้ใน 3 ระบบการศึกษา คือ การศึกษาในระบบ

การศึกษานอกระบบและการศึกษาตามอัธยาศัย 6) ครูในอนาคตต้องปฏิบัติงานได้ในสถานศึกษาต่างๆ 7) ครูในอนาคตส่วนหนึ่งต้องจัดการอาชีวศึกษา โดยร่วมมือกับสถานประกอบการ 8) ครูในอนาคตต้องจัดการศึกษาโดยถือผู้เรียนสำคัญที่สุด 9) ครูในอนาคตต้องจัดให้มีการเรียนรู้และทักษะต่างๆ 10) ครูในอนาคตต้องจัดการเรียนรู้จากประสบการณ์จริง 11) ครูในอนาคตต้องสามารถประเมินผู้เรียน 12) ครูในอนาคตต้องสามารถจัดทำสาระของหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน 13) ครูในอนาคตจะต้องช่วยให้ชุมชนได้มีการเรียนรู้

จะเห็นได้ว่า ครูที่ดีต้องมีคุณลักษณะหลายประการ มีสมรรถนะพร้อมในทุกด้าน ทั้งด้านความรู้ ความ สามารถ คุณธรรมและเจตคติที่ดี ปฏิบัติหน้าที่และแสดงบทบาทสมกับความเป็นผู้ประกอบวิชาชีพชั้นสูง จากแนวคิดข้างต้นจึงประมวลได้ว่า ลักษณะของครูที่ดีที่สังคมไทยต้องการนั้น ต้องเป็นผู้ที่มีคุณสมบัติครบถ้วนทั้งด้านการจัดการเรียนการสอน ด้านคุณธรรมจริยธรรม และ ด้านคุณสมบัติส่วนตนที่ดีเหมาะสมกับการเป็นครูหรือ ผู้ที่เป็นแบบอย่างที่ดีแก่เด็ก โดยมีความพร้อมทั้งด้านความรู้ ความสามารถ บุคลิกภาพ และคุณธรรม

4.3.2 จรรยาบรรณวิชาชีพครู

"จรรยาบรรณ" จึงหมายถึงความประพฤติที่ผู้ประกอบวิชาชีพต่างๆ ซึ่งกำหนดขึ้นเพื่อรักษาชื่อเสียงเกียรติคุณของวิชาชีพนั้นๆ และบัญญัติไว้เป็นลายลักษณ์อักษร จรรยาบรรณจึงเป็นกฎเกณฑ์ที่พึงปฏิบัติ สำหรับเป็นกติกาของหมู่คณะในวงการเดียวกัน เป็นกฎที่ทุกคนต้องปฏิบัติตาม หากฝ่าฝืนจะถูกรังเกียจหรือต่อต้าน อันเป็นการลงโทษทางสังคม สำหรับวิชาชีพชั้นสูงหลายสาขาอาชีพมักมีกฎหมายรองรับด้วย ฉะนั้นเมื่อผู้ประกอบวิชาชีพคนใดทำผิดจรรยาบรรณต้องถูกลงโทษตามกฎหมายด้วย (ธีระศักดิ์ อัครบวร, 2542) และจรรยาบรรณวิชาชีพครูคือกฎแห่งความประพฤติสำหรับสมาชิกวิชาชีพครู ซึ่งองค์กรวิชาชีพครูเป็นผู้กำหนด และครูทุกคนต้องถือปฏิบัติโดยเคร่งครัด ดังนั้น จรรยาบรรณวิชาชีพครูจึงมีความสำคัญ 3 ประการ คือ 1) ปกป้องการปฏิบัติงานของสมาชิก 2) รักษามาตรฐานวิชาชีพครู และ 3) พัฒนาวิชาชีพครู สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา (2548) ได้ออกเป็นข้อบังคับคุรุสภาตามมติคณะกรรมการคุรุสภา วันที่18 กรกฎาคม 2548 ว่าด้วยมาตรฐานการปฏิบัติตนของผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา มี 5 ส่วน 9ข้อ ดังนี้

จรรยาบรรณต่อตนเอง

1) ครู ต้องมีวินัยในตนเอง พัฒนาตนเองด้านวิชาชีพ บุคลิกภาพ และวิสัยทัศน์ให้ทันต่อการพัฒนาทางวิทยากร เศรษฐกิจ สังคม และการเมืองอยู่เสมอ

จรรยาบรรณต่อวิชาชีพ

2) ครู ต้องรัก ศรัทธา ซื่อสัตย์สุจริต และรับผิดชอบต่อวิชาชีพ และเป็นสมาชิกที่ดีขององค์กรวิชาชีพ

จรรยาบรรณต่อผู้รับบริการ

3) ครู ต้องรัก เมตตา เอาใจใส่ ช่วยเหลือ ส่งเสริมให้กำลังใจแก่ศิษย์ และผู้รับบริการตามบทบาทหน้าที่โดยเสมอหน้า

4) ครู ต้องส่งเสริมให้เกิดการเรียนรู้ ทักษะ และนิสัยที่ถูกต้องดีงามแก่ศิษย์และผู้รับบริการ ตามบทบาทหน้าที่อย่างเต็มความสามารถด้วยความบริสุทธิ์ใจ

5) ครู ต้องประพฤติปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี ทั้งทางกาย วาจา และจิตใจ

6) ครู ต้องไม่กระทำตนเป็นปฏิปักษ์ต่อความเจริญทางกาย สติปัญญา จิตใจ อารมณ์ และสังคม ของศิษย์และผู้รับบริการ

7) ครู ต้องให้บริการด้วยความจริงใจและเสมอภาค โดยไม่เรียกรับหรือยอมรับผลประโยชน์จากการใช้ตำแหน่งหน้าที่โดยมิชอบ

จรรยาบรรณต่อผู้ร่วมประกอบวิชาชีพ

8) ครู พึงช่วยเหลือเกื้อกูลซึ่งกันและกันอย่างสร้างสรรค์ โดยยึดมั่นในระบบคุณธรรม สร้างความสามัคคีในหมู่คณะ

จรรยาบรรณต่อสังคม

9) ครู พึงประพฤติปฏิบัติตนเป็นผู้นำในการอนุรักษ์และพัฒนา เศรษฐกิจ สังคม ศิลปวัฒนธรรม ภูมิปัญญา สิ่งแวดล้อม รักษาผลประโยชน์ของส่วนรวม และยึดมั่นในการปกครองระบอบประชาธิปไตยอันมีพระมหากษัตริย์ทรงเป็นประมุข (ราชกิจจานุเบกษา ฉบับประกาศทั่วไป เล่ม 122 ตอนพิเศษ 76 ง 5 กันยายน 2548)

ดังนั้น ครูจึงต้องเป็นบุคคลที่ต้องมีความพร้อมในทุกด้าน ทั้งด้านความรู้ ความสามารถ คุณธรรม และ มีจรรยาบรรณวิชาชีพ โดยครูเป็นบุคลากรวิชาชีพจึงต้องพัฒนาตนเองและพัฒนางานในหน้าที่อยู่เสมอ ทั้งนี้เพื่อให้สอดคล้องกับครูในยุคการปฏิรูปการศึกษาที่มุ่งเน้นการพัฒนาคุณภาพการศึกษาให้ได้มาตรฐานในทุกด้าน

4.3.3 มาตรฐานวิชาชีพครู

พระราชบัญญัติสภาครูและบุคลากรทางการศึกษา พ.ศ.2546 ได้กำหนดมาตรฐานวิชาชีพทางการศึกษาไว้ว่า คือ ข้อกำหนดเกี่ยวกับคุณลักษณะและคุณภาพที่พึงประสงค์ในการประกอบวิชาชีพทางการศึกษา มาตรฐานวิชาชีพ 3 ด้าน คือ 1) มาตรฐานด้านความรู้และประสบการณ์ 2) มาตรฐานด้านการปฏิบัติงาน และ 3) มาตรฐานด้านการปฏิบัติตน ซึ่ง สำนักงานเลขาธิการคุรุสภา (2549) ได้ออกข้อบังคับคุรุสภาว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพ พ.ศ.2548 ในราชกิจจานุเบกษา เล่ม 122 ตอนพิเศษ 76ง 5 กันยายน 2548 ว่าด้วยมาตรฐานวิชาชีพและจรรยาบรรณของวิชาชีพไว้ โดยมีสาระ สำคัญดังต่อไปนี้

"ครู" หมายความว่า บุคคลซึ่งประกอบวิชาชีพหลักทางด้านการเรียนการสอนและการส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียนด้วยวิธีการต่างๆในสถานศึกษาปฐมวัย ขั้นพื้นฐาน และอุดมศึกษาที่ต่ำกว่าปริญญาทั้งของรัฐและเอกชน

"มาตรฐานวิชาชีพทางการศึกษา" หมายความว่า ข้อกำหนดเกี่ยวกับคุณลักษณะคุณภาพที่พึงประสงค์ในการประกอบวิชาชีพทางการศึกษา ซึ่งผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาต้องประพฤติปฏิบัติตามโดยมีสาระสำคัญ 3 หมวด ดังนี้

หมวด 1 มาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ

"มาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ" หมายความว่าข้อกำหนดเกี่ยวกับความรู้ ประสบการณ์ในการจัดการเรียนรู้ หรือการจัดการศึกษา ซึ่งที่ผู้ต้องการประกอบวิชาชีพทางการศึกษาต้องมีเพียงพอที่สามารถนำไปใช้ในการประกอบวิชาชีพได้

กำหนดให้ผู้ประกอบวิชาชีพครู ต้องมีมาตรฐานความรู้และประสบการณ์วิชาชีพ ดังนี้

ก) มาตรฐานความรู้ มีคุณวุฒิไม่ต่ำกว่าปริญญาตรีทางการศึกษาหรือเทียบเท่าหรือคุณวุฒิอื่นที่คุรุสภารับรอง โดยมีความรู้ ดังต่อไปนี้ 1) ภาษาและเทคโนโลยีสำหรับครู 2) การพัฒนาหลักสูตร 3) การจัดการเรียนรู้ 4) จิตวิทยาสำหรับครู 5) การวัดและประเมินผลการศึกษา 6) การบริหารจัดการในห้องเรียน 7) การวิจัยทางการศึกษา 8) นวัตกรรมและเทคโนโลยีสารสนเทศทางการศึกษา 9) ความเป็นครู

ข) มาตรฐานประสบการณ์วิชาชีพ ผ่านการปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาตามหลักสูตรปริญญาทางการศึกษาเป็นเวลาไม่น้อยกว่าหนึ่งปี และผ่านเกณฑ์การประเมินปฏิบัติการสอนตามหลักเกณฑ์ วิธีการและเงื่อนไขที่คณะกรรมการคุรุสภากำหนด ดังต่อไปนี้ 1) การฝึกปฏิบัติวิชาชีพระหว่างเรียน 2) การปฏิบัติการสอนในสถานศึกษาในสาขาวิชาเฉพาะ

หมวด 2 มาตรฐานการปฏิบัติงาน

"มาตรฐานการปฏิบัติงาน" หมายความว่า ข้อกำหนดเกี่ยวกับคุณลักษณะหรือการแสดงพฤติกรรมการปฏิบัติงานและการพัฒนางาน ซึ่งผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาต้องปฏิบัติตาม เพื่อให้เกิดผลตามวัตถุประสงค์และเป้าหมายการเรียนรู้ หรือ การจัดการศึกษา รวมทั้งต้องฝึกฝนให้มีทักษะหรือความชำนาญสูงขึ้นอย่างต่อเนื่อง โดยผู้ประกอบวิชาชีพครูต้องปฏิบัติงานตามมาตรฐานการปฏิบัติงาน ดังต่อไปนี้ 1) ปฏิบัติกิจกรรมทางวิชาการเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูอยู่เสมอ 2) ตัดสินใจปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ โดยคำนึงถึงผลที่จะเกิดแก่ผู้เรียน 3) มุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพ 4) พัฒนาแผนการสอนให้สามารถปฏิบัติได้เกิดผลจริง 5) พัฒนาสื่อการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพอยู่เสมอ 6) จัดกิจกรรมการเรียนการสอนโดยเน้นผลถาวรที่เกิดแก่ผู้เรียน 7) รายงานผลการพัฒนาคุณภาพของผู้เรียนได้อย่างมีระบบ 8) ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน 9) ร่วมมือกับผู้อื่นในสถานศึกษาอย่างสร้างสรรค์ 10) ร่วมมือกับผู้อื่นในชุมชนอย่างสร้างสรรค์ 11) แสวงหาและใช้ข้อมูลข่าวสารในการพัฒนา 12) สร้างโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ในทุกสถานการณ์

หมวด 3 จรรยาบรรณของวิชาชีพ

"มาตรฐานการปฏิบัติตน" หมายความว่า จรรยาบรรณของวิชาชีพที่กำหนดขึ้นเป็นแบบแผนในการประพฤติตน ซึ่งผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษาต้องปฏิบัติตาม เพื่อรักษาและส่งเสริมเกียรติคุณ ชื่อเสียง และฐานะของผู้ประกอบวิชาชีพทางการศึกษา ให้เป็นที่เชื่อถือศรัทธาแก่ผู้รับบริการและสังคม อันจะนำมาซึ่งเกียรติและศักดิ์ศรีแห่งวิชาชีพ ซึ่งกล่าวไว้แล้วข้างต้น คือ จรรยาบรรณต่อตนเอง ต่อวิชาชีพ ต่อผู้รับบริการ ต่อผู้ร่วมวิชาชีพ และจรรยาบรรณต่อสังคม

นอกจากนี้ กระทรวงศึกษาธิการ (2548) ยังได้กำหนดมาตรฐานคุณภาพการศึกษาขั้นพื้นฐานที่เกี่ยวข้องกับครูและการเรียนการสอนไว้ด้วย ได้แก่ มาตรฐานที่ 9 - 10 ดังต่อไปนี้

มาตรฐานที่ 9 ครูมีคุณธรรม จริยธรรม มีวุฒิ/ความรู้ความสามารถตรงกับงานที่รับผิดชอบ หมั่นพัฒนาตนเอง เข้ากับชุมชนได้ดี และมีครูพอเพียง

ตัวบ่งชี้ที่ 1 ครูมีคุณธรรมจริยธรรม และปฏิบัติตนตามจรรยาบรรณของวิชาชีพ

ตัวบ่งชี้ที่ 2 ครูมีมนุษยสัมพันธ์ที่ดีกับผู้เรียน ผู้ปกครอง และชุมชน

ตัวบ่งชี้ที่ 3 ครูมีความมุ่งมั่นและอุทิศตนในการสอนและพัฒนาผู้เรียน

ตัวบ่งชี้ที่ 4 ครูมีการแสวงหาความรู้และเทคนิควิธีการใหม่ ๆ รับฟังความคิดเห็น มีใจกว้างและยอมรับการเปลี่ยนแปลง

ตัวบ่งชี้ที่ 5 ครูจบการศึกษาระดับปริญญาตรีทางการศึกษาหรือเทียบเท่าขึ้นไป

ตัวบ่งชี้ที่ 6 ครูสอนตรงตามวิชาเอก-โท หรือ ตรงตามความถนัด

ตัวบ่งชี้ที่ 7 มีจำนวนครูเพียงพอ (หมายรวมทั้งครูและบุคลากรสนับสนุน)

มาตรฐานที่ 10 ครู มีความสามารถจัดการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพและเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ประกอบด้วยตัวบ่งชี้จำนวน 7 ตัวบ่งชี้ดังต่อไปนี้

ตัวบ่งชี้ที่ 1 ครูมีความรู้ความเข้าใจเป้าหมายการจัดการศึกษา,หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน

ตัวบ่งชี้ที่ 2 ครูมีการวิเคราะห์ศักยภาพของผู้เรียนและเข้าใจผู้เรียนเป็นรายบุคคล

ตัวบ่งชี้ที่ 3 มีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

ตัวบ่งชี้ที่ 4 ครูมีความสามารถในการใช้เทคโนโลยีพัฒนาการเรียนรู้ของตนเองและผู้เรียน

ตัวบ่งชี้ที่ 5 ครูมีการประเมินผลการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับสภาพการเรียนรู้ที่จัดให้ผู้เรียน และ อิงพัฒนาการของผู้เรียน

ตัวบ่งชี้ที่ 6 ครูมีการนำผลการประเมิน มาปรับเปลี่ยนการเรียนการสอน และ เพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพ

ตัวบ่งชี้ที่ 7 ครูมีการวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน และ นำผลไปใช้พัฒนาผู้เรียน

4.3.4 สมรรถนะของครู (Teacher Competency)

สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2552) ให้ความหมายว่า "สมรรถนะเป็นคุณลักษณะของบุคคลเกี่ยวกับผลการปฏิบัติงาน ประกอบด้วย ความรู้ (Knowledge) ทักษะ (Skills) ความสามารถ (Ability) และคุณลักษณะอื่นๆ ที่เกี่ยวข้องกับการทำงาน (Other Characteristics) เป็นคุณลักษณะเชิงพฤติกรรมที่ทำให้บุคลากรในองค์กรปฏิบัติงานได้ผลงานที่โดดเด่นกว่าคนอื่นๆ ในสถานการณ์ที่หลากหลาย" ซึ่งสำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2552ก) ได้กำหนดสมรรถนะครูการศึกษาขั้นพื้นฐาน เพื่อใช้ในการประเมินและพัฒนาสมรรถนะครูในสังกัด อันเป็นคุณลักษณะเชิงพฤติกรรมที่ทำให้บุคลากรในองค์กรปฏิบัติงานได้ผลงานที่โดดเด่น ดังต่อไปนี้

1) สมรรถนะหลัก (Core Competency) ประกอบด้วย 5 สมรรถนะ คือ

1.1) การมุ่งผลสัมฤทธิ์ในการปฏิบัติงาน (Working Achievement Motivation) หมายถึง ความมุ่งมั่นในการปฏิบัติงานในหน้าที่ให้มีคุณภาพ ถูกต้อง ครบถ้วนสมบูรณ์ มีความคิดริเริ่ม

สร้างสรรค์ โดยมีการวางแผน กำหนดเป้าหมาย ติดตามประเมินผลการปฏิบัติงาน และปรับปรุงพัฒนาประสิทธิภาพ และผลงานอย่างต่อเนื่องมี 4 ตัวชี้วัด ได้แก่

(1) ความสามารถในการวางแผน การกำหนดเป้าหมาย การวิเคราะห์สังเคราะห์ภารกิจงาน

(2) ความมุ่งมั่นในการปฏิบัติหน้าที่ให้มีคุณภาพ ถูกต้อง ครบถ้วนสมบูรณ์

(3) ความสามารถในการติดตามประเมินผลการปฏิบัติงาน

(4) ความสามารถในการพัฒนาการปฏิบัติงานให้มีประสิทธิภาพอย่างต่อเนื่องเพื่อให้งานประสบความสำเร็จ

1.2) การบริการที่ดี (Service mind) หมายถึง ความตั้งใจ เต็มใจในการให้บริการ และการปรับปรุงระบบบริการให้มีประสิทธิภาพอย่างต่อเนื่อง เพื่อตอบสนองความต้องการของผู้รับบริการ มี 2 ตัวชี้วัด ได้แก่

(1) ความตั้งใจและเต็มใจในการให้บริการ

(2) การปรับปรุงระบบบริการให้มีประสิทธิภาพการให้บริการ

1.3) การพัฒนาตนเอง (Self development) หมายถึง การศึกษาค้นคว้าหาความรู้ ติดตามและแลกเปลี่ยนเรียนรู้องค์ความรู้ใหม่ๆ ทางวิชาการและวิชาชีพ มีการสร้างองค์ความรู้และนวัตกรรม เพื่อพัฒนาตนเอง และพัฒนางาน มี 3 ตัวชี้วัด ได้แก่

(1) การศึกษาค้นคว้าหาความรู้ ติดตามองค์ความรู้ใหม่ๆ ทางวิชาการและวิชาชีพ

(2) การสร้างองค์ความรู้และนวัตกรรมในการพัฒนาองค์กรและวิชาชีพ

(3) การแลกเปลี่ยนความคิดเห็น และสร้างเครือข่าย

1.4) การทำงานเป็นทีม (Team work) หมายถึง การให้ความร่วมมือช่วยเหลือ สนับสนุนเสริมแรงให้กำลังใจแก่เพื่อนร่วมงาน การปรับตัวเข้ากับผู้อื่นหรือทีมงาน แสดงบทบาทการเป็นผู้นำหรือผู้ตามได้อย่างเหมาะสมในการทำงานร่วมกับผู้อื่น เพื่อสร้างและดำรงสัมพันธภาพของสมาชิกเพื่อพัฒนาการจัดการศึกษาให้บรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมาย มี 5 ตัวชี้วัด ได้แก่

(1) การให้ความร่วมมือ ช่วยเหลือและสนับสนุนเพื่อนร่วมงาน

(2) การเสริมแรงให้กำลังใจเพื่อนร่วมงาน

(3) การปรับตัวเข้ากับกลุ่มคนหรือสถานการณ์ที่หลากหลาย

(4) การแสดงบทบาทผู้นำหรือผู้ตาม

(5) การเข้าไปมีส่วนร่วมกับผู้อื่นในการพัฒนาการจัดการศึกษาบรรลุผลสำเร็จตามเป้าหมาย

1.5) จริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพครู (Teacher's Ethics and Integrity) หมายถึง การประพฤติปฏิบัติตนถูกต้องตามหลักคุณธรรม จริยธรรม จรรยาบรรณวิชาชีพครู เป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน และสังคม เพื่อสร้างความศรัทธาในวิชาชีพครู มี 4 ตัวชี้วัด ได้แก่

(1) ความรักและศรัทธาในวิชาชีพ

(2) มีวินัย และความรับผิดชอบในวิชาชีพ

(3) การดำรงชีวิตอย่างเหมาะสม

(4) การประพฤติปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี

2) สมรรถนะประจำสายงาน (Functional Competency) ประกอบด้วย 6 สมรรถนะ คือ

2.1) การบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ (Curriculum and Learning Management) หมายถึง ความสามารถในการสร้างและพัฒนาหลักสูตรการออกแบบการเรียนรู้อย่างสอดคล้องเป็นระบบ จัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ใช้และพัฒนาสื่อนวัตกรรมเทคโนโลยี และการวัดประเมินผลการเรียนรู้ เพื่อพัฒนาผู้เรียนอย่างมีประสิทธิภาพและเกิดประสิทธิผลสูงสุด มี 5 ตัวชี้วัด ได้แก่

(1) การสร้างและพัฒนาหลักสูตร

(2) ความรู้ ความสามารถในการออกแบบการเรียนรู้

(3) การจัดการเรียนรู้ที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ

(4) การใช้และพัฒนาสื่อนวัตกรรมเทคโนโลยีเพื่อการจัดการเรียนรู้

(5) การวัดและประเมินผลการเรียนรู้

2.2) การพัฒนาผู้เรียน (Student Development) หมายถึง ความสามารถในการปลูกฝังคุณธรรมจริยธรรม การพัฒนาทักษะชีวิต สุขภาพกาย และสุขภาพจิต ความเป็นประชาธิปไตย ความภูมิใจในความเป็นไทย การจัด ระบบดูแลช่วยเหลือผู้เรียนเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพ มี 4 ตัวชี้วัด ได้แก่

(1) การปลูกฝังคุณธรรม จริยธรรมให้แก่ผู้เรียน

(2) การพัฒนาทักษะชีวิต และสุขภาพกาย และสุขภาพจิตผู้เรียน

(3) การปลูกฝังความเป็นประชาธิปไตย ความภูมิใจในความเป็นไทยให้กับผู้เรียน

(4) การจัดระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียน

2.3) การบริหารจัดการชั้นเรียน (Classroom Management) หมายถึง การจัดบรรยากาศการเรียนรู้ การจัดทำข้อมูลสารสนเทศและเอกสารประจำชั้นเรียน/ประจำวิชา การกำกับดูแลชั้นเรียนรายชั้น/รายวิชาเพื่อส่งเสริมการเรียนรู้อย่างมีความสุข และความปลอดภัยของผู้เรียน มี 3 ตัวชี้วัด ได้แก่

(1) จัดบรรยากาศที่ส่งเสริมการเรียนรู้ความสุขและความปลอดภัยของผู้เรียน

(2) จัดทำข้อมูลสารสนเทศและเอกสารประจำชั้นเรียน/ประจำวิชา

(3) กำกับดูแลชั้นเรียนรายชั้น/รายวิชา

2.4) การวิเคราะห์ สังเคราะห์ และการวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน (Analysis & Synthesis & Classroom Research) หมายถึง ความสามารถในการทำความเข้าใจ แยกประเด็นเป็นส่วนย่อย รวบรวม ประมวลหาข้อสรุปอย่างมีระบบและนำไปใช้ในการวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน รวมทั้งสามารถวิเคราะห์องค์กรหรืองานในภาพรวมและดำเนินการแก้ปัญหา เพื่อพัฒนางานอย่างเป็นระบบ มี 3 ตัวชี้วัด ได้แก่

(1) การวิเคราะห์ปัญหาเกี่ยวกับนักเรียน

(2) การสังเคราะห์รวบรวมปัญหา

(3) การวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน

2.5) ภาวะผู้นำครู (Teacher Leadership) หมายถึง คุณลักษณะและพฤติกรรมของครู ที่แสดงถึงความเกี่ยวข้องสัมพันธ์ส่วนบุคคล และการแลกเปลี่ยนเรียนรู้ซึ่งกันและกัน ทั้งภายในและภายนอกห้องเรียน โดยปราศจากการใช้อิทธิพลของผู้บริหารสถานศึกษา ก่อให้เกิดพลังแห่งการเรียนรู้เพื่อพัฒนาการจัดการเรียนรู้ให้มีคุณภาพ มี 5 ตัวชี้วัด ได้แก่

(1) วุฒิภาวะความเป็นผู้ใหญ่ที่เหมาะสมกับความเป็นครู (Adult Development)

(2) การสนทนาอย่างสร้างสรรค์ (Dialogue)

(3) การเป็นบุคคลแห่งการเปลี่ยนแปลง (Change Agency)

(4) การปฏิบัติงานอย่างไตร่ตรอง (Reflective Practice)

(5) การมุ่งพัฒนาผลสัมฤทธิ์ผู้เรียน (Concern for improving pupil achievement)

2.6) การสร้างความสัมพันธ์และความร่วมมือกับชุมชนเพื่อการจัดการเรียนรู้ (Relationship & Collaborative - Building for Learning Management) หมายถึง การประสานความร่วมมือ สร้างความสัมพันธ์ที่ดี และเครือข่ายกับผู้ปกครอง ชุมชนและองค์กรอื่นๆ ทั้งภาครัฐและเอกชน เพื่อสนับสนุนส่งเสริมการจัดการเรียนรู้ มี 2 ตัวชี้วัด ได้แก่

(1) การสร้างความสัมพันธ์และความร่วมมือกับชุมชนเพื่อการจัดการเรียนรู้

(2) การสร้างเครือข่ายความร่วมมือเพื่อการจัดการเรียนรู้

จะเห็นได้ว่า สมรรถนะครูซึ่งเป็นคุณลักษณะเชิงพฤติกรรมที่เป็นรูปธรรม โดยมีมาตรฐานการปฏิบัติตน (จรรยาบรรณวิชาชีพ) เป็นพื้นฐานสำคัญในการปฏิบัติงาน สามารถบ่งบอกถึง "คุณภาพครู" ได้ ดังนั้น ครูควรมีคุณภาพทั้ง 3 ด้านคือ 1) ด้านความรู้ 2) ด้านความสามารถ และ 3) ด้านจริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพ หากสังเคราะห์คุณลักษณะหรือตัวชี้วัดคุณภาพครูตามบริบทของไทย โดยพิจารณาจากมาตรฐานวิชาชีพครูของคุรุสภา (2548); มาตรฐานคุณภาพครูของ สพฐ. (2548); สมรรถนะครูของ ก.ค.ศ. (2549) และ สมรรถนะครูการศึกษาขั้นพื้นฐานของ สพฐ. (2552ก) ได้ดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 10 แสดงผลการสังเคราะห์คุณภาพครู

ความรู้ ทักษะ และความสามารถของครู	คุณภาพครู			
	คุรุสภา (2548)	สพฐ. (2548)	ก.ค.ศ. (2549)	สพฐ. (2552ก)
1. ด้านความรู้				
1) ภาษาและเทคโนโลยีสำหรับครู	/			
2) การพัฒนาหลักสูตร	/			
3) การจัดการเรียนรู้	/			
4) จิตวิทยาสำหรับครู	/			
5) การวัดและประเมินผลการศึกษา	/			
6) การบริหารจัดการในห้องเรียน	/	/		
7) การวิจัยทางการศึกษา		/		
8) นวัตกรรมและเทคโนโลยีสารสนเทศทางการศึกษา		/		
9) ความเป็นครู	/			
10) สาระการเรียนรู้รายวิชาที่รับผิดชอบสอน	/			
2. ด้านการปฏิบัติงาน	/			
1) ปฏิบัติกิจกรรมทางวิชาการเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูอยู่เสมอ	/			
2) ตัดสินใจปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ โดยคำนึงถึงผลที่จะเกิดแก่ผู้เรียน	/			
3) มุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพ	/			
4) พัฒนาแผนการสอนให้สามารถปฏิบัติได้เกิดผลจริง	/			
5) พัฒนาสื่อการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพอยู่เสมอ	/			
6) จัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยเน้นผลถาวรที่เกิดแกผู้เรียน	/			
7) รายงานผลการพัฒนาคุณภาพของผู้เรียนได้อย่างมีระบบ	/	/		
8) ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน	/	/		
9) ร่วมมือกับผู้อื่นในสถานศึกษาอย่างสร้างสรรค์	/	/		
10) ร่วมมือกับผู้อื่นในชุมชนอย่างสร้างสรรค์	/			
11) แสวงหาและใช้ข้อมูลข่าวสารในการพัฒนา	/			
12) สร้างโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ในทุกสถานการณ์	/			

ตารางที่ 10 แสดงผลการสังเคราะห์คุณภาพครู (ต่อ)

ความรู้ ทักษะ และความสามารถของครู	คุณภาพครู			
	คุรุสภา (2548)	สพฐ. (2548)	ก.ค.ศ. (2549)	สพฐ. (2552ก)
3. ด้านสมรรถนะของครู				
1) การมุ่งผลสัมฤทธิ์ในการปฏิบัติงาน		/	/	/
2) การบริการที่ดี		/	/	/
3) การพัฒนาตนเอง		/	/	/
4) การทำงานเป็นทีม		/	/	/
5) การบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้		/	/	/
6) การพัฒนาผู้เรียน		/	/	/
7) การบริหารจัดการชั้นเรียน		/	/	/
8) การวิเคราะห์ สังเคราะห์และการวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน		/	/	/
9) ภาวะผู้นำครู		/		/
10) การสร้างความสัมพันธ์และร่วมมือกับชุมชนเพื่อการจัดการเรียนรู้		/		/
<u>หมายเหตุ</u> สพฐ. (2552) 11 สมรรถนะ แต่ผู้วิจัยแยกออกมาต่างหากดังนี้				
4. ด้านจริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพ				
1) ความรักและศรัทธาในวิชาชีพ	/	/	/	/
2) มีวินัย และความรับผิดชอบในวิชาชีพ	/	/	/	/
3) การดำรงชีวิตอย่างเหมาะสม	/	/	/	/
4) การประพฤติปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี	/	/	/	/
5) มาตรฐานการปฏิบัติตน 9 ข้อ	/	/	/	/

จากตารางจะเห็นได้ว่า "คุณภาพครู" ควรประกอบด้วย 1) ด้านความรู้ 2) ด้านการปฏิบัติงานหรือ ด้านความสามารถ (สมรรถนะ) และ 3) ด้านการปฏิบัติตน (จริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพ) ซึ่งล้วนมีความ สำคัญต่อการประกอบวิชาชีพครู และคุณภาพครูก็ส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพของผู้เรียนด้วย

ดังนั้น จะเห็นได้ว่า "คุณภาพครู" ตามบริบทของประเทศไทย ประกอบด้วย 1) ด้านความรู้ 2) ด้านความ สามารถ 3) ด้านจริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพ ซึ่งล้วนมีความสำคัญต่อการประกอบวิชาชีพครู และจะส่งผลโดยตรงต่อคุณภาพของผู้เรียนและคุณภาพการศึกษาโดยรวมด้วย

4.2.5 คุณภาพครูในสถานศึกษาขั้นพื้นฐาน

ผลจากการศึกษา วิเคราะห์ และสังเคราะห์คุณภาพครูในบริบทของไทย รวมทั้งพิจารณาถึงสถานภาพของครูในฐานะวิชาชีพชั้นสูง จึงครอบคลุมคุณภาพครู 3 ด้าน คือ ด้านความรู้ ด้านความสามารถหรือสมรรถนะ และ ด้านคุณธรรมจริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพครู โดยพิจารณาระดับประเทศ (คุรุสภา และ ก.ค.ศ.) ระดับส่วนราชการต้นสังกัด คือ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน (สพฐ.) สรุปได้ดังต่อไปนี้

4.2..5.1 คุณภาพครูด้านความรู้ (Teacher Knowledge)

ครูไทยคุณภาพ ควรมีความรู้ใน10 เรื่อง คือ 1) ภาษาและเทคโนโลยีสำหรับครู 2) การพัฒนาหลักสูตร 3) การจัดการเรียนรู้ 4) จิตวิทยาสำหรับครู 5) การวัดและประเมินผลการศึกษา 6) การบริหารจัดการในห้องเรียน 7) การวิจัยทางการศึกษา 8) นวัตกรรมและเทคโนโลยีสารสนเทศทางการศึกษา 9) ความเป็นครู และ 10) สาระการเรียนรู้ในรายวิชาที่สอน

4.2.5.2 คุณภาพครูด้านจริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพ (Teacher's Ethics Integrity) ครูไทยคุณภาพ ควรมีคุณธรรมจริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพ ประกอบด้วย 4 ข้อ ได้แก่ 1) มีความรักและศรัทธาในวิชาชีพ 2) มีวินัย และความรับผิดชอบในวิชาชีพ 3) การดำรงชีวิตอย่างเหมาะสม และ 4) ประพฤติปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี (เดิมจัดเป็นสมรรถนะหลักข้อ 5 ซึ่งสอดคล้องกับมาตรฐานวิชาชีพครูด้านการปฏิบัติตน)

4.2.5.3 คุณภาพครูด้านความสามารถ (Teacher Ability)

ครูไทยคุณภาพ ควรมีความสามารถหรือทักษะที่จำเป็นต่อการปฏิบัติหน้าที่โดยแสดงออกมาเป็นคุณลักษณะทางพฤติกรรมที่พึงประสงค์ ประกอบด้วย

1) สมรรถนะหลัก 4 ประการ ได้แก่ (1) การมุ่งผลสัมฤทธิ์ในการปฏิบัติงาน (2) การบริการที่ดี (3) การพัฒนาตนเอง (4) การทำงานเป็นทีม

2) สมรรถนะประจำสายงาน 6 ประการ ได้แก่ (1) การบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ (2) การพัฒนาผู้เรียน (3) การบริหารจัดการชั้นเรียน (4) การวิเคราะห์ สังเคราะห์และการวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน (5) ภาวะผู้นำครู (6) การสร้างความสัมพันธ์และความร่วมมือกับชุมชนเพื่อการจัดการเรียนรู้

3) มีความสามารถจัดการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพและเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ ดังนี้ (1) มีความรู้ความเข้าใจเป้าหมายการจัดการศึกษา และ หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน (2) มีการวิเคราะห์ศักยภาพของผู้เรียนและเข้าใจผู้เรียนเป็นรายบุคคล (3) มีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ (4) มีความสามารถในการใช้เทคโนโลยีในการพัฒนาการเรียนรู้ตนเองและผู้เรียน (5) มีการประเมินผลการเรียนการสอนที่สอดคล้องกับสภาพการเรียนรู้ที่จัดให้ผู้เรียน และอิงพัฒนาการของผู้เรียน (6) มีการนำผลการประเมิน มาปรับเปลี่ยนการเรียนการสอน และเพื่อพัฒนาผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพ (7) มีการวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนรู้ของผู้เรียน และนำผลไปใช้พัฒนาผู้เรียน

4) ปฏิบัติงานได้ตามมาตรฐานวิชาชีพ 12 ประการ ได้แก่ (1) ปฏิบัติกิจกรรมทางวิชาการเกี่ยวกับการพัฒนาวิชาชีพครูอยู่เสมอ (2) ตัดสินใจปฏิบัติกิจกรรมต่าง ๆ โดยคำนึงถึงผลที่จะเกิดแก่ผู้เรียน (3) มุ่งมั่นพัฒนาผู้เรียนให้เต็มตามศักยภาพ (4) พัฒนาแผนการสอนให้สามารถปฏิบัติได้เกิดผลจริง

(5) พัฒนาสื่อการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพอยู่เสมอ (6) จัดกิจกรรมการเรียนการสอน โดยเน้นผลถาวรที่เกิดแก่ผู้เรียน (7) รายงานผลการพัฒนาคุณภาพของผู้เรียนได้อย่างมีระบบ (8) ปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดีแก่ผู้เรียน (9) ร่วมมือกับผู้อื่นในสถานศึกษาอย่างสร้างสรรค์ (10) ร่วมมือกับผู้อื่นในชุมชนอย่างสร้างสรรค์ (11) แสวงหาและใช้ข้อมูลข่าวสารในการพัฒนา (12) สร้างโอกาสให้ผู้เรียนได้เรียนรู้ในทุกสถานการณ์

ดังนั้น ครูการศึกษาขั้นพื้นฐานควรมีคุณภาพครบถ้วนทั้ง 3 ด้าน คือ 1) ด้านความรู้ 2) ด้านจริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพ และ 3) ด้านความสามารถ ดังนี้

1) คุณภาพครูด้านความรู้ 10 เรื่อง คือ 1) ภาษาและเทคโนโลยีสำหรับครู 2) การพัฒนาหลักสูตร 3) การจัดการเรียนรู้ 4) จิตวิทยาสำหรับครู 5) การวัดและประเมินผลการศึกษา 6) การบริหารจัดการชั้นเรียน 7) การวิจัยทางการศึกษา 8) นวัตกรรมและเทคโนโลยีสารสนเทศทางการศึกษา 9) ความเป็นครู 10) สาระการเรียนรู้ในรายวิชาและหลักสูตรที่รับผิดชอบ

2) คุณภาพครูด้านจริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพ 4 ประการ คือ 1) ความรักและศรัทธาในวิชาชีพ 2) มีวินัยและความรับผิดชอบในวิชาชีพ 3) การดำรงชีวิตอย่างเหมาะสม และ 4) การประพฤติปฏิบัติตนเป็นแบบอย่างที่ดี

3) คุณภาพครูด้านความสามารถ คือ สมรรถนะของครู 10 ประการ ประกอบด้วย

3.1) สมรรถนะหลัก 4 ประการ คือ 1) การมุ่งผลสัมฤทธิ์ในการปฏิบัติงาน 2) การบริการที่ดี 3) การพัฒนาตนเอง 4) การทำงานเป็นทีม

3.2) สมรรถนะประจำสายงาน 6 ประการ คือ 1) การบริหารหลักสูตรและการจัดการเรียนรู้ 2) พัฒนาผู้เรียนให้มีคุณภาพ 3) การบริหารจัดการชั้นเรียน 4) การวิเคราะห์ สังเคราะห์ และการวิจัยเพื่อพัฒนาผู้เรียน 5) ภาวะผู้นำครู และ 6) การสร้างความสัมพันธ์และความร่วมมือกับชุมชนเพื่อการจัดการเรียนรู้

จะเห็นได้ว่า "คุณภาพครู" ดังกล่าวข้างต้น สอดคล้องกับหลักการและทฤษฎีที่เกี่ยวข้อง คือ ครอบคลุมทั้งคุณภาพ 1) ด้านความรู้ (Knowledge) 2) ด้านความสามารถ/ทักษะ (Ability/skills) ได้แก่ สมรรถนะ (competency) และ 3) ด้านคุณธรรมจริยธรรม (Moral & Ethics) ของครูในฐานะที่เป็นวิชาชีพชั้นสูง

5. ข้อมูลพื้นฐาน

5.1 ข้อมูลพื้นฐานของโรงเรียนพื้นที่ดำเนินการ

5.1.1 ประวัติโรงเรียนโดยสังเขป

โรงเรียนพัฒนาขอนแก่น (นามสมมติ) ตั้งอยู่ ณ เลขที่ 133หมู่ที่ 5 ถนนมิตรภาพ ตำบลสำราญ อำเภอเมืองขอนแก่น จังหวัดขอนแก่น 40000 โทรศัพท์ 0-4337-9309 สังกัดสำนักงานเขตพื้นที่การศึกษามัธยมศึกษา เขต 25 สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน กระทรวงศึกษาธิการ มีเนื้อที่ 40 ไร่ เศษปี พ.ศ. 2534 สภาตำบลสำราญมีมติเห็นชอบว่า มีความจำเป็นสมควรจัดตั้งโรงเรียนมัธยมศึกษาเพื่อขยายโอกาสทางการศึกษาให้บริการแก่กุลบุตรกุลธิดาจึงเสนอขอจัดตั้งโรงเรียนมัธยมศึกษาประจำตำบลสำราญขึ้น

และเมื่อปี พ.ศ. 2535 ได้รับอนุมัติจากสำนักงานสามัญศึกษาจังหวัดขอนแก่น ด้วยความร่วมมือของชุมชนและทุกฝ่ายที่เกี่ยวข้อง สามารถสร้างอาคารเรียนแบบชั่วคราวหลังคามุงกระเบื้อง จำนวน 2 หลัง 4 ห้องเรียน มีอาคารประกอบคือห้องน้ำ1 หลัง โรงอาหารหลังคามุงแฝก 2 หลัง โดยเริ่มให้บริการจัดการศึกษาได้เมื่อวันที่ 18 พฤษภาคม 2536 เมื่อวันที่ 23 มีนาคม พ.ศ. 2538 ได้มีประกาศกระทรวงศึกษาธิการ เรื่อง "ตั้งโรงเรียนรัฐบาล" สังกัดกรมสามัญศึกษา (เดิม) ให้เป็นโรงเรียนแบบสหศึกษา ทำหน้าที่จัดการศึกษาและให้บริการแก่เยาวชนในระดับมัธยมศึกษา จำนวน 2 ช่วงชั้น คือ ช่วงชั้นที่ 3 (มัธยมศึกษาปีที่ 1–3) และช่วงชั้นที่ 4(มัธยมศึกษาปีที่ 4–6) ตามหลักสูตรสถานศึกษา พ.ศ.2546 ฉบับปรับปรุง พ.ศ. 2548 สอดคล้องกับหลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน พ.ศ. 2544 และ พ.ศ. 2551 รวมทั้งสอดคล้องกับความต้องการของท้องถิ่นด้วย ทางโรงเรียนจึงมุ่งมั่นพัฒนาคุณภาพทางการศึกษาในทุกด้านและต่อเนื่อง เป็นที่พึงพอใจของผู้มีส่วนได้ส่วนเสีย ได้รับการยอมรับจากชุมชนและสังคมทั่วไปความร่วมมือร่วมใจของคณะครูและบุคลากรในโรงเรียน

5.1.2 ข้อมูลนักเรียน (ข้อมูล ณ วันที่ 10 พฤศจิกายน พ.ศ. 2551)

ตารางที่ 11 แสดงข้อมูลนักเรียน จำแนกตามเพศและระดับชั้น

ชั้น	จำนวนนักเรียน (คน)			จำนวนห้องเรียน
	ชาย	หญิง	รวม	
มัธยมศึกษาปีที่ 1	82	52	134	4
มัธยมศึกษาปีที่ 2	64	65	129	3
มัธยมศึกษาปีที่ 3	46	51	97	2
มัธยมศึกษาปีที่ 4	20	44	64	2
มัธยมศึกษาปีที่ 5	25	38	63	2
มัธยมศึกษาปีที่ 6	15	20	35	1
รวม	**252**	**270**	**522**	**14**

5.1.3 สภาพชุมชนรอบบริเวณโรงเรียน

1) โรงเรียนพัฒนาขอนแก่น ตั้งอยู่ห่างจากตัวเมืองประมาณ 9 กิโลเมตร บริเวณใกล้โรงเรียนนั้นมีโรงงานอุตสาหกรรม 2 แห่ง มีหน่วยงานราชการใกล้เคียง 3 แห่ง คือ เทศบาลตำบลสำราญ หน่วยชั่งตวงวัดภาคตะวันออกเฉียงเหนือ และสถานีตำรวจภูธรย่อยสำราญ รวมทั้งมีหน่วยงานภาคเอกชน 1 แห่ง คือ คลังปิโตรเลียมบริษัท ปตท.จำกัด (มหาชน)

2) สภาพชุมชนบริเวณรอบๆ โรงเรียนนั้น มีลักษณะเป็นชุมชนชนบท ประชาชนตั้งบ้านเรือนอยู่รวมกันเป็นกลุ่ม ช่วยเหลือและพึ่งพากัน ประชาชนส่วนใหญ่มีฐานะยากจน ประกอบอาชีพทำนา กรรมกร และรับจ้าง

3) มีประชากร ประมาณ 14,000 คน การศึกษาผู้ปกครองมีวุฒิต่ำกว่าปริญญาตรี คิดเป็นร้อยละ 92 จบการศึกษาระดับปริญญาตรีเพียงร้อยละ 7 และจบการศึกษาสูงกว่าปริญญาตรีมีร้อยละ 1 เท่านั้น

4) อาชีพหลักของประชากร คืออาชีพเกษตรกร ร้อยละ 70, อาชีพรับราชการ ร้อยละ 5, อาชีพค้าขาย ร้อยละ 5 และอาชีพลูกจ้าง ร้อยละ 20 มีรายได้เฉลี่ยต่อครอบครัวต่อปี คือ ประมาณ 35,000.- บาท

5) ประชาชนส่วนใหญ่นับถือศาสนาพุทธ ร้อยละ 99.5 และนับถือศาสนาคริสต์ ร้อยละ 0.5

6) รายได้เฉลี่ยของผู้ปกครองนักเรียนต่อครอบครัวต่อปี คือ ประมาณ 35,000.- บาท

5.1.4 ข้อมูลด้านอาคารสถานที่

1) อาคารเรียนถาวรจำนวน1 หลัง รวม 18 ห้องเรียน แบ่งจัดเป็นห้องเรียน 11 ห้อง ได้แก่ ห้องสำนักงาน (ห้องฝ่ายต่างๆ) จำนวน 4 ห้อง และ จัดเป็นห้องปฏิบัติการ 3 ห้อง

2) อาคารชั่วคราวกึ่งถาวร 1 หลัง รวม 4 ห้อง แบ่งเป็นห้องปฏิบัติการ 1 ห้อง ห้องเรียน 2 ห้อง และห้องพยาบาล 1 ห้อง

3) อาคารประกอบต่าง ๆ ได้แก่ อาคารหอประชุมและโรงอาหาร จำนวน 1 หลัง ห้องน้ำห้องส้วมนักเรียนแบบ 6 ที่ จำนวน 3 หลัง

5.1.5 ข้อมูลการบริหารจัดการ

1) วิสัยทัศน์ (Vision)

ภายในสิ้นปีการศึกษา 2554 โรงเรียนพัฒนาขอนแก่น เป็นสถานศึกษาที่จัดการศึกษาขั้นพื้นฐานอย่างเป็นระบบและมีคุณภาพ เป็นที่ยอมรับของชุมชน นักเรียนมีคุณลักษณะที่พึงประสงค์ ครูและบุคลากรมีคุณภาพ มีระบบบริหารจัดการที่มีประสิทธิภาพ มีส่วนร่วมและบริหารโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน

2) จุดมุ่งหมาย (Goal)

นักเรียนโรงเรียนพัฒนาขอนแก่น ได้รับการศึกษาขั้นพื้นฐานอย่างทั่วถึงทั้งในด้านสิทธิโอกาสและความเสมอภาค มีพัฒนาการในทุกด้านอย่างสมดุล มีคุณลักษณะที่พึงประสงค์และสามารถอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข โดยมีคุณภาพตามมาตรฐานที่กำหนด

3) พันธกิจ (Mission)

โรงเรียนพัฒนาขอนแก่น มีพันธกิจ ดังนี้

(1) <u>พัฒนาคุณภาพนักเรียน</u> ตามแนวทางการปฏิรูปการศึกษาอย่างเป็นระบบ พัฒนานักเรียนในทุกด้านอย่างสมดุล สามารถพัฒนาตนเองได้เต็มตามศักยภาพ สามารถอยู่ในสังคมได้อย่างมีความสุข

(2) <u>พัฒนาคุณภาพครูและการเรียนการสอน</u> ให้มีศักยภาพสูงเพียงพอทั้งด้านความรู้ ทักษะและ เจตคติ สามารถปฏิบัติหน้าที่ได้อย่างมืออาชีพ มีคุณธรรมจริยธรรมและจรรยาบรรณ สามารถพัฒนาตนเอง งานในหน้าที่ และจัดการเรียนการสอนได้อย่างมีประสิทธิภาพ ตามแนวทางการปฏิรูปการศึกษา

(3) <u>พัฒนาระบบการบริหารจัดการ</u> ให้เป็นระบบและประสิทธิภาพสูง บริหารจัดการยึดหลักธรรมาภิบาล เน้นการมีส่วนร่วม บริหารที่ใช้โรงเรียนเป็นฐาน มีระบบการประกันคุณภาพและระบบดูแลช่วยเหลือนักเรียนที่มีประสิทธิภาพเข้มแข็งและยั่งยืน

(4) <u>พัฒนาโรงเรียนและชุมชนสู่องค์การแห่งการเรียนรู้</u> สร้างเสริมและพัฒนาองค์การแห่งการเรียนรู้ ทั้งในระดับโรงเรียนชุมชน ส่งเสริมความสัมพันธ์อันดี ร่วมพัฒนาการศึกษาอย่างมีประสิทธิภาพ

4) กลยุทธ์ (Strategies)

โรงเรียนพัฒนาขอนแก่น กำหนดกลยุทธ์หลักไว้ 4 กลยุทธ์ ดังนี้

(1) **มุ่งมั่นส่งเสริมและพัฒนาคุณภาพผู้เรียนมีคุณภาพตามมาตรฐานคุณภาพที่กำหนด**

(2) เร่งรัดพัฒนาคุณภาพครูและการเรียนการสอน

(3) มุ่งมั่นพัฒนาระบบการบริหารจัดการ เน้นการมีส่วนร่วมและ SBM

(4) **มุ่งสร้างเสริมพัฒนาโรงเรียนและชุมชนให้เป็นองค์การแห่งการเรียนรู้**

5.1.6 โครงสร้างการบริหารจัดการ

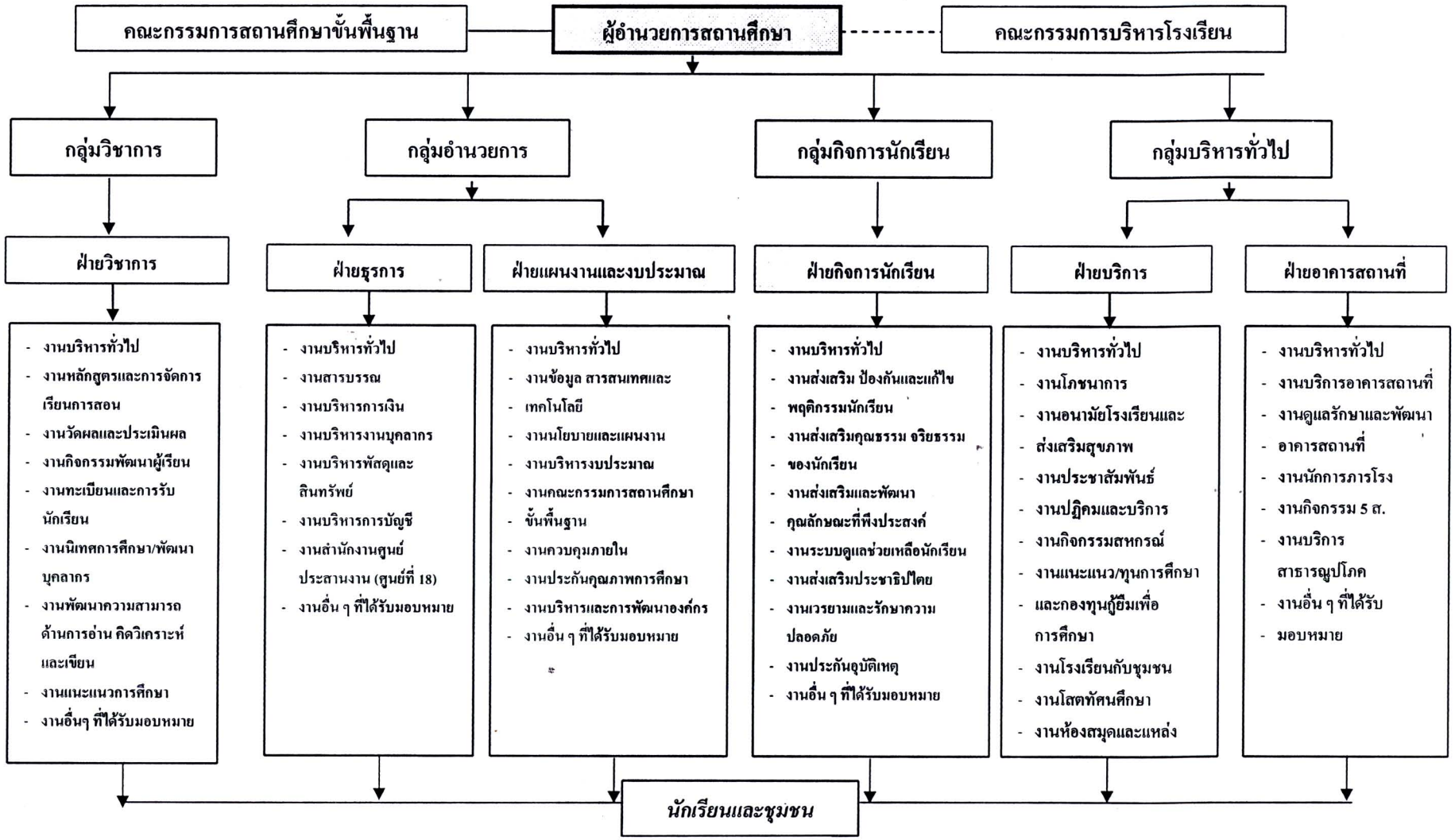
โรงเรียนพัฒนาขอนแก่น บริหารจัดการศึกษาโดยได้จัดโครงสร้างการบริหารงานของโรงเรียนเป็น 4 กลุ่ม ดังนี้ กลุ่มวิชาการ ประกอบด้วย ฝ่ายวิชาการ

กลุ่มอำนวยการ ประกอบด้วย 1) ฝ่ายธุรการ และ 2) ฝ่ายแผนงานและงบประมาณ

กลุ่มกิจการนักเรียน ประกอบด้วย ฝ่ายกิจการนักเรียน

กลุ่มบริหารทั่วไป ประกอบด้วย 1) ฝ่ายบริการ และ 2) ฝ่ายอาคารสถานที่

โครงสร้างการบริหารดังภาพต่อไปนี้



ภาพที่ 31 แสดงโครงสร้างการบริหารโรงเรียน

5.1.7 ผลการประเมินคุณภาพภายนอก

1) ได้รับการประเมินคุณภาพภายนอก (ประเมินรอบที่ 2) โดย สมศ. (องค์การมหาชน) ระหว่างวันที่ 22 - 24 มกราคม พ.ศ. 2550 ปรากฏผลดังตารางต่อไปนี้

ตารางที่ 12 แสดงผลการประเมินคุณภาพภายนอก

มาตรฐานคุณภาพ		ผลการประเมินคุณภาพ		
		ค่าเฉลี่ย	ระดับคุณภาพ	รับรอง/ไม่รับรอง
ด้านผู้เรียน มี 7 มาตรฐาน ได้แก่				
มาตรฐานที่ 1	ผู้เรียนมีคุณธรรมจริยธรรม และค่านิยมที่พึงประสงค์	3.74	ดี	รับรอง
มาตรฐานที่ 2	ผู้เรียนมีสุขนิสัย สุขภาพกาย และสุขภาพจิตที่ดี	3.81	ดีมาก	รับรอง
มาตรฐานที่ 3	ผู้เรียนมีสุนทรียภาพ มีลักษณะนิสัยด้านศิลปะ ดนตรี และกีฬา	3.64	ดีมาก	รับรอง
มาตรฐานที่ 4	ผู้เรียนมีความสามารถในการคิดวิเคราะห์ คิดสังเคราะห์ มีวิจารณญาณ มีความคิดสร้างสรรค์ คิดไตร่ตรอง และมีวิสัยทัศน์	2.35	พอใช้	ไม่รับรอง
มาตรฐานที่ 5	ผู้เรียนมีความรู้และทักษะที่จำเป็นตามหลักสูตร	1.95	พอใช้	ไม่รับรอง
มาตรฐานที่ 6	ผู้เรียนมีทักษะในการแสวงหาความรู้ด้วยตนเอง รักการเรียนรู้ และพัฒนาตนเองอย่างต่อเนื่อง	3.51	ดีมาก	รับรอง
มาตรฐานที่ 7	ผู้เรียนมีทักษะในการทำงาน รักการทำงาน สามารถทำงานร่วมกับผู้อื่นได้ และมีเจตคติที่ดีต่ออาชีพสุจริต	3.57	ดีมาก	รับรอง
ด้านครู มี 2 มาตรฐาน ได้แก่				
มาตรฐานที่ 8	ครูมีคุณวุฒิ/ความรู้ความสามารถตรงกับงานที่รับผิดชอบ และมีครูเพียงพอ	3.95	ดีมาก	รับรอง
มาตรฐานที่ 9	ครูมีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ และเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	2.22	พอใช้	ไม่รับรอง

ตารางที่ 12 แสดงผลการประเมินคุณภาพภายนอก (ต่อ)

มาตรฐานคุณภาพ		ผลการประเมินคุณภาพ		
		ค่าเฉลี่ย	ระดับคุณภาพ	รับรอง/ไม่รับรอง
ด้านผู้บริหาร มี 5 มาตรฐาน ได้แก่				
มาตรฐานที่ 10	ผู้บริหารมีภาวะผู้นำและมีความสามารถในการบริหารจัดการ	4.00	ดีมาก	รับรอง
มาตรฐานที่ 11	สถานศึกษามีการจัดองค์กร โครงสร้างและการบริหารงานอย่างเป็นระบบครบวงจร ให้บรรลุเป้าหมายการศึกษา	3.63	ดีมาก	รับรอง
มาตรฐานที่ 12	สถานศึกษามีการจัดกิจกรรมและการเรียนการสอนโดยเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ	3.89	ดีมาก	รับรอง
มาตรฐานที่ 13	สถานศึกษามีหลักสูตร ที่เหมาะสมกับผู้เรียนและท้องถิ่น มีสื่อการเรียนการสอนที่เอื้อต่อการเรียนรู้	3.80	ดีมาก	รับรอง
มาตรฐานที่ 14	สถานศึกษาส่งเสริมความสัมพันธ์ และ ความร่วมมือกับชุมชนในการพัฒนาการศึกษา	3.80	ดีมาก	รับรอง

จะเห็นได้ว่าผลการประเมินคุณภาพภายนอก โดย สมศ. คือ รับรองคุณภาพ 11 มาตรฐาน และ"ไม่รับรองคุณภาพ" 3 มาตรฐาน ซึ่งจำเป็นต้องมีการปรับปรุง/แก้ไข/พัฒนาคุณภาพมาตรฐานที่ 4, 5 และ 9 โดยมาตรฐานที่ 4 และ 5 ด้านผู้เรียนนั้นเป็นผลโดยตรงจากคุณภาพครูและการเรียนเรียนการสอน โดยเฉพาะอย่างยิ่งมาตรฐานที่ 9 "ครูมีความสามารถในการจัดการเรียนการสอนอย่างมีประสิทธิภาพ และเน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ" มีคุณภาพ "พอใช้" เท่านั้น จึงจำเป็นต้องได้รับการพัฒนาเป็นกรณีพิเศษ

2) ข้อเสนอแนะของ สมศ.

(1) ผู้เรียนควรได้รับการพัฒนาทักษะที่จำเป็นตามหลักสูตร ในทุกกลุ่มสาระการเรียนรู้โดยพัฒนาคุณลักษณะด้านการคิดวิเคราะห์ คิดสังเคราะห์ คิดสร้างสรรค์ คิดอย่างมีวิจารณญาณ คิดไตร่ตรอง และ มีวิสัยทัศน์ การเรียนรู้ผ่านโครงงานตามหลักการทฤษฎีอย่างแท้จริง กระบวนการเรียนรู้เป็นระบบ มีขั้นตอนการเรียนรู้ที่เป็นกระบวนการค้นหาคำตอบด้วยการแสวงหาความรู้ด้วยวิธีการที่หลากหลาย ทำงานเป็นทีม โดยทุกคนมีส่วนร่วมในการวางแผนการทำงาน ศึกษาค้นคว้าหาคำตอบ และนำเสนอผลงานร่วมกัน

(2) ครูควรได้รับการพัฒนา ให้มีความรู้ความสามารถในการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ เช่น การเรียนรู้ผ่านโครงงาน รู้ลึกกระบวนการทำงานที่แท้จริง สามารถวัดและประเมินผลตามสภาพจริงได้ นำผลการประเมินไปใช้ในการพัฒนาผู้เรียนได้อย่างเป็นกระบวนการ ***ยังมีครูจำนวนหนึ่งที่ยังไม่เข้าใจเรื่องการจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญและไม่สามารถนำไปพัฒนาผู้เรียน***

ได้อย่างมีประสิทธิผล จึงจำเป็นต้องพัฒนาคุณภาพครูให้บรรลุมาตรฐาน"ครูมีความสามารถจัดการเรียนการสอนที่เน้นผู้เรียนเป็นสำคัญ"

กลุ่มเป้าหมายในการวิจัยครั้งนี้ คือ ครูและบุคลากรทางการศึกษาของโรงเรียนพัฒนาขอนแก่น (นามสมมติ) ภาคเรียนที่ 2 ปีการศึกษา 2551 เป็นต้นไป ดังนี้

5.2 ข้อมูลพื้นฐานของผู้ร่วมวิจัย

โรงเรียนพัฒนาขอนแก่น มีครูและบุคลากร ดังนี้ (ข้อมูล ณ วันที่ 10 พฤศจิกายน พ.ศ. 2551)

ตารางที่ 13 แสดงข้อมูลครูและบุคลากรทางการศึกษา

ตำแหน่ง	เพศ		วุฒิการศึกษา			อายุเฉลี่ย			ประสบการณ์ในตำแหน่ง		
	ชาย	หญิง	ต่ำกว่า ป.ตรี	ป.ตรี	สูงกว่า ป.ตรี	น้อยกว่า 30 ปี	30 – 50	มากกว่า 50 ปี	น้อยกว่า 10 ปี	10 – 20	มากกว่า 20 ปี
ผู้อำนวยการ	1				1			1			1
รองผู้อำนวยการ	2			1	1		1	1		1	1
ข้าราชการครู	7	20		24	3		15	12	1	6	20
นักการภารโรง	2		2				2			2	
รวม	12	20	2	25	5	-	18	14	1	9	22

จะเห็นได้ว่า ครูและบุคลากรทางการศึกษาของโรงเรียนพัฒนาขอนแก่น (นามสมมติ) จำแนกได้ดังนี้

1) รวมครูและบุคลากรทางการศึกษาทั้งสิ้น จำนวน 32 คน
2) จัดเป็นครูกลุ่มเป้าหมาย จำนวน 27 คน
3) บุคลากรทางการศึกษา จำนวน 5 คน
   3.1) ผู้บริหารสถานศึกษา จำนวน 3 คน
   3.2) นักการภารโรง จำนวน 2 คน

ข้อมูลพื้นฐานของผู้ร่วมวิจัย ดังต่อไปนี้

ตารางที่ 14 แสดงข้อมูลพื้นฐานรายบุคคลของผู้ร่วมวิจัย (ข้อมูล ณ วันที่ 10 พฤศจิกายน 2551)

ที่	ชื่อ	อายุ (ปี)	อายุราชการ (ปี)	วุฒิการศึกษา				รับผิดชอบสอน รายวิชา กลุ่มสาระฯ	ตำแหน่ง/ วิทยฐานะ
				ปริญญาตรี	วิชาเอก	ปริญญาโท	สาขาวิชา		
1.	คุณครูปิยวรรณ (ญ)	36	13	ค.บ.	ชีววิทยา	-	-	วิทยาศาสตร์	ครู คศ.2
2.	คุณครูภมร (ช)	40	16	ค.บ.	คณิตศาสตร์	ค.ม.	การศึกษาคณิตศาสตร์	คณิตศาสตร์	ครู คศ.2
3.	คุณครูบุญชู (ช)	40	13	ศษ.บ.	วิทยาศาสตร์	-	-	วิทยาศาสตร์	ครู คศ.1
4.	คุณครูสุทธากานต์ (ญ)	44	15	กศ.บ.	ภาษาและวรรณคดีไทย	-	-	ภาษาไทย	ครู คศ.2
5.	คุณครูสายัน (ญ)	46	13	ค.บ.	ภาษาไทย	-	-	ภาษาไทย	ครู คศ.2
6.	คุณครูนภัสคล (ญ)	44	9	ค.บ.	ภาษาไทย	-	-	ภาษาไทย, ศิลปะ	ครู คศ.1
7.	คุณครูอรทัย (ญ)	40	15	ศษ.บ.	ชีววิทยา	-	-	วิทยาศาสตร์	ครู คศ.2
8.	คุณครูมณีรัตน์ (ญ)	43	21	กศ.บ.	คณิตศาสตร์	-	-	คณิตศาสตร์	ครู คศ.2
9.	คุณครูจินตนา (ญ)	42	22	ค.บ.	สังคมศึกษา	-	-	สังคมศึกษาฯ	ครู คศ.2
10.	คุณครูอุไรวรรณ (ญ)	50	28	ศษ.บ.	สังคมศึกษา	-	-	สังคมศึกษาฯ	ครู คศ.2
11.	คุณครูลิขิต (ช)	54	31	กศ.บ.	สังคมศึกษา	-	-	สังคมศึกษาฯ	ครู คศ.2
12.	คุณครูพวงพยอม (ญ)	45	24	ค.บ.	สังคมศึกษา	-	-	ศิลปะ	ครู คศ.2
13.	คุณครูเฉลิมศรี (ญ)	40	16	ศษ.บ.	จิตวิทยา	ศษ.ม.	เทคโนโลยีการศึกษา	การงานอาชีพฯ	ครู คศ.2
14.	คุณครูบุญนำ (ช)	48	21	ค.บ.	อุตสาหกรรมศิลป์	-	-	การงานอาชีพฯ	ครู คศ.3
15.	คุณครูนิรันดร์ (ช)	45	21	ศษ.บ.	พลศึกษา	ค.ม.	พลศึกษา	สุขศึกษาและพลศึกษา	ครู คศ.2
16.	คุณครูประสิทธิ์ (ช)	51	30	ศษ.บ.	พลศึกษา	-	-	สุขศึกษาและพลศึกษา	ครู คศ.2

ตารางที่ 14 แสดงข้อมูลพื้นฐานรายบุคคลของผู้ร่วมวิจัย (ข้อมูล ณ วันที่ 10 พฤศจิกายน 2551) (ต่อ)

ที่	ชื่อ	อายุ (ปี)	อายุราชการ (ปี)	วุฒิการศึกษา				รับผิดชอบสอน รายวิชา กลุ่มสาระฯ	ตำแหน่ง/ วิทยฐานะ
				ปริญญาตรี	วิชาเอก	ปริญญาโท	สาขาวิชา		
17.	คุณครูรัตนา (ญ)	49	19	ศ.บ.	การเงินและธนาคาร	-	-	สุขศึกษาและพลศึกษา	ครู คศ.2
18.	คุณครูยุพิน (ญ)	50	29	ศษ.บ.	สังคมศึกษา	-	-	สังคมศึกษาฯ	ครู คศ.3
19.	คุณครูศิริญญา (ญ)	46	23	ค.บ.	ภาษาอังกฤษ	-	-	ภาษาต่างประเทศ	ครู คศ.2
20.	คุณครูนลินี (ญ)	51	28	กศ.บ.	ภาษาไทย	-	-	ภาษาไทย	ครู คศ.2
21.	คุณครูพัชราภรณ์ (ญ)	39	17	ค.บ.	ภาษาไทย	-	-	ภาษาไทย	ครู คศ.2
22.	คุณครูอัมภาภรณ์ (ญ)	48	26	ค.บ.	ภาษาไทย	-	-	ภาษาไทย	ครู คศ.3
23.	คุณครูพิกุล (ญ)	50	30	ค.บ.	ภาษาไทย	-	-	ภาษาไทย	ครู คศ.2
24.	คุณครูอนุรักษ์ (ญ)	47	25	ศษ.บ.	คหกรรม	-	-	คณิตศาสตร์	ครู คศ.2
25.	คุณครูอุดม (ช)	52	30	ค.บ.	ภาษาอังกฤษ	-	-	ภาษาต่างประเทศ	ครู คศ.2

จะเห็นได้ว่า ครูผู้ร่วมวิจัยในครั้งนี้ ประกอบด้วย

1. ครู จำนวน 27 คน ได้แก่ 1) ครู คศ.1 จำนวน 2 คน 2) ครู คศ.2 วิทยฐานะชำนาญการ จำนวน 21 คน 3) ครู คศ.3 วิทยฐานะชำนาญการพิเศษ จำนวน 4 คน
2. ครู เพศชาย จำนวน 7 คน และ เพศหญิง จำนวน 20 คน
3. วุฒิปริญญาตรี จำนวน 24 คน และ วุฒิปริญญาโท จำนวน 3 คน
4. อายุระหว่าง 36 - 52 ปี และ อายุราชการระหว่าง 9 - 30 ปี

6. กรอบแนวคิดในการวิจัย

6.1 กรอบแนวคิดทางทฤษฎีเพื่อการวิจัย

จากการประมวลหลักการ แนวคิด ทฤษฎี และเอกสารที่เกี่ยวข้อง ผู้วิจัยจึงกำหนดกรอบแนวคิดเพื่อการวิจัย ดังต่อไปนี้

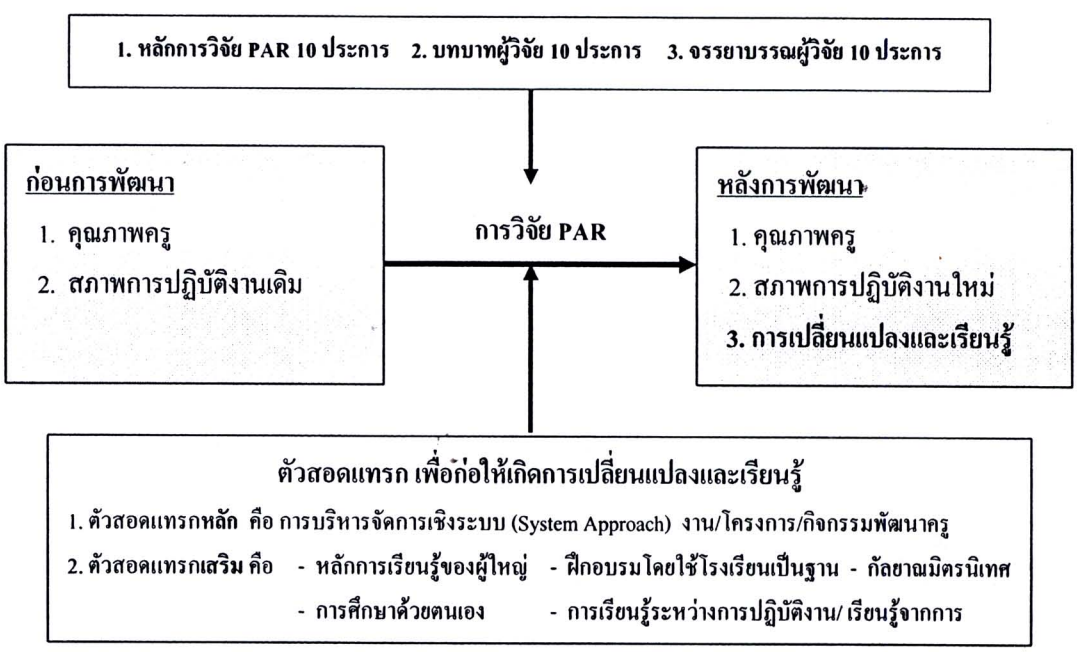
6.1.1 การวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม รวม 10 ขั้นตอน (วิโรจน์ สารรัตนะ, 2553)

6.1.2 แนวคิดเกี่ยวกับคุณภาพครู ในสถานศึกษาขั้นพื้นฐานประกอบด้วย 3 ด้าน คือ 1) ด้านความรู้ 2) ด้านจริยธรรมและจรรยาบรรณวิชาชีพ 3) ด้านความสามารถในการปฏิบัติหน้าที่ซึ่งประกอบด้วยสมรรถนะของครู และการปฏิบัติงาน (คุรุสภา, 2548; สพฐ., 2548; ก.ค.ศ., 2552 และ สพฐ., 2552ก)

6.1.3 แนวคิดและหลักการพัฒนาคุณภาพครู 1) ดำเนินการอย่างเป็นระบบและต่อเนื่องเป็นตัวสอดแทรกหลัก (แผนงาน/โครงการพัฒนาครู) 2) พัฒนาครอบคลุมคุณภาพครูทั้งด้านความรู้ จริยธรรมและจรรยาบรรณ และด้านความสามารถในการปฏิบัติงาน 3) โดยใช้ตัวสอดแทรกเสริม ได้แก่ หลักการเรียนเรียนรู้ของผู้ใหญ่ การวิจัยประเมินความต้องการจำเป็น การพัฒนาครูโดยใช้โรงเรียนเป็นฐาน และกัลยาณมิตรนิเทศ (M.S.Knowl, 1973; สุวิมล ว่องวาณิช, 2548; สุมน อมรวิวัฒน์, 2547; และทวีชัย บุญเติม, 2549)

6.1.4 เป็นแนวทางการพัฒนาวิชาชีพครู (คุรุสภา, 2549) โดยการจัดกิจกรรมแบบบูรณาการที่หลากหลายและเหมาะสม (Sparks, 1988; Everard and Morris, 1990; Hunter Moorman, 1997; Seyfarth, 1999; Guskey, 2000; คุรุสภา, 2549; สพฐ., 2552ก)

ดังนั้น ผู้วิจัยจึงกำหนดเป็นกรอบแนวคิดทฤษฎีเพื่อการวิจัย ดังต่อไปนี้



ภาพที่ 32 กรอบแนวคิดเชิงทฤษฎีเพื่อการวิจัยเชิงปฏิบัติการแบบมีส่วนร่วม